



### 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



**저작자표시.** 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



**비영리.** 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

**저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.**

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

[Disclaimer](#)

김 정 규 교수지도  
석사학위 청구논문

저소득층 아동의 공격성 감소와  
사회기술 및 자존감 향상을 위한  
게슈탈트 예술치료 프로그램의 효과

2008

성신여자대학교 대학원  
심 리 학 과  
최 유 경

저소득층 아동의 공격성 감소와  
사회기술 및 자존감 향상을 위한  
게슈탈트 예술치료 프로그램의 효과

김 정 규 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2007년 11월

성신여자대학교 대학원  
심 리 학 과  
최 유 경

# 인 준 서

최유경의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

심사위원 \_\_\_\_\_인

성신여자대학교 대학원

# 논문개요

본 연구에서는 저소득층 초등학교 고학년 아동들을 대상으로 게슈탈트 예술치료 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 본 프로그램은 게슈탈트 심리치료 이론을 적용하여 공격성 감소와 사회기술 및 자존감 향상을 목적으로 총 10회기로 구성되었다.

연구대상은 서울 지역에 위치한 2곳의 지역아동센터 고학년 아동들 치료집단(N=8)과 통제집단(N=7)에 각각 배정하였다. 이중 치료 프로그램에 2회 이상 결석한 치료집단 아동 1명을 제외한 치료집단(N=7), 통제집단(N=7)이 분석의 대상이 되었다. 치료 프로그램은 주 진행자 한명과 보조진행자 한명이 참여하였으며, 매회기 1시간 30분씩 주 2회 5주간 진행되었다.

프로그램의 효과성을 검증하기 위하여 자가 보고로 공격성 검사, 사회기술 검사, 자아존중감 검사를 하였고 관찰자 보고로 SSRS 문제 행동 검사와 사회기술 검사를 사용하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 공격성 감소 게슈탈트 예술치료 프로그램에 참여한 치료집단 아동들은 자기 평정에 있어서 통제집단 아동들에 비해 공격성이 감소하였으나 유의미하지는 않았다.

둘째, 프로그램에 참여한 치료집단 아동들은 사회기술이 유의미하게 증가하였다. 교사의 평정에서도 치료집단 아동들은 사회기술능력의 일부요인이 유의미하게 증가되었다.

셋째, 프로그램에 참여한 치료집단 아동들은 자존감에서 상승은 보였으나 통계적으로 유의미하지는 않았다.

넷째, 치료 효과의 지속성을 알아보기 위하여 게슈탈트 예술치료 종결 3주후 실시한 검사에서 아동이 보고한 공격성의 일부요인과, 사회기술에 있어서 유의미한 차이를 보여 본 프로그램의 효과가 지연되어 나타났다고 할 수 있으며, 사회기술은 사후의 효과가 지속되고 있음을 알 수 있었다.

결론적으로 본 연구는 게슈탈트 예술치료가 저소득층 아동들의 사회기술향상에 효과가 있음이 밝혀졌고, 공격성 감소에 부분적으로 효과가 있었다.

# 목 차

## 논문 개요

### I. 서론

1. 연구의 필요성 ..... 1
2. 연구목적 및 연구문제 ..... 3
3. 용어의 정의 ..... 4

### II. 이론적 배경

1. 저소득층 아동과 공격성 ..... 6
2. 저소득층 아동과 사회기술 ..... 9
3. 저소득층 아동과 자존감 ..... 10
4. 게슈탈트 치료적 접근 ..... 11
  - 1) 공격성에 대한 게슈탈트 치료적 접근 ..... 11
  - 2) 사회기술에 대한 게슈탈트 치료적 접근 ..... 13
  - 3) 자존감에 대한 게슈탈트 치료적 접근 ..... 14

### III. 연구 방법

1. 연구 대상 ..... 16
2. 실험 설계 ..... 16
3. 프로그램 기간 ..... 17
4. 프로그램 구성 및 진행 ..... 17
  - 1) 초기단계 ..... 19
  - 2) 중기단계 ..... 19
  - 3) 후기단계 ..... 20
  - 4) 게슈탈트 예술치료 프로그램 전체 구성 ..... 21
5. 측정도구 ..... 23
6. 연구절차 ..... 27

### V. 연구결과

1. 치료집단과 통제집단의 사전검사 동질성 검증 ..... 28
2. 게슈탈트 예술치료 프로그램의 효과 검증 ..... 29
3. 게슈탈트 예술치료 프로그램의 지속성 검증 ..... 30

## VI. 논의 및 제언

- 1. 논의 ..... 44
- 2. 제한점 및 제언 ..... 47

## 참고문헌

## ABSTRACT

# 표 목 차

표 1 아동용 공격성 평가 척도 문항 구성 .....	24
표 2 아동용 사회기술 척도 문항 구성 .....	25
표 3 아동용 자아존중감 척도 문항 구성 .....	26
표 4 교사용 사회적 기술척도 문항 구성 .....	27
표 5 교사용 문제 행동 척도 문항 구성 .....	27
표 6 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 비교 .....	28
표 7 실험집단과 통제집단의 사전-사후 차이 검증 .....	29
표 8 아동별 사전-사후 공격성 점수 .....	30
표 9 실험집단과 통제집단의 공격성 하위척도별 사전-사후 차이 검증 .....	31
표 10 실험집단과 통제집단의 사회기술 하위척도별 사전-사후 차이 검증 .....	32
표 11 효과의 지속성 검증 .....	39

# 그림 목 차

그림 1 자가 평정 공격성의 사전-사후 점수 변화	33
그림 2 관찰자 평정 공격성의 사전-사후 점수 변화	34
그림 3 자가 평정 사회기술의 사전-사후 점수 변화	35
그림 4 관찰자 평정 사회기술의 사전-사후 점수 변화	36
그림 5 자가 평정 자아존중감의 사전-사후 점수 변화	37
그림 6 자가 평정 공격성의 사전-사후-추후 점수 변화	38
그림 7 자가 평정 공격성의 하위요인의 사전-사후-추후 점수 변화	38
그림 8 자가 평정 사회기술의 사전-사후-추후 점수 변화	41
그림 9 자가 평정 사회기술 하위요인의 사전-사후-추후 점수 변화	42
그림 10 관찰자 평정 사회기술의 사전-사후-추후 점수 변화	42
그림 11 관찰자 평정 사회기술 하위요인의 사전-사후-추후 점수 변화	43

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성

IMF 경제위기 이후 기존 중산층이 빈곤층으로 몰락하면서 1)빈곤 위험선 이하 계층이 전 인구대비 10.5%에 달하고 있어 도시가구 아동 열명 중 한명은 빈곤 가정에서 양육되고 있는 것으로 나타났다(한국보건사회연구원, 2005). 경제적 빈곤은 물리적·심리적 환경 모두에 영향을 미쳐, 저소득층 아동의 발달이나 성장에 영향을 준다. 물리적 결핍은 영양 불균형으로 인한 성장의 지연 또는 저해를 유발시키고, 부모의 생업 종사로 인해 부모 대신 아동들이 가사를 돌보는 등 방과 후에도 거의 방치되어 보살핌을 받지 못하는 경우가 많다(전순영외, 2001). 또한 부모 간 갈등, 의료적 어려움, 심리적 압박, 경제적 위축감 같은 부정적인 경험들은 아동발달에 부정적인 결과를 초래하여 아동의 학업성취, 인지발달, 아동 행동상의 문제를 야기하고, 저소득층 아동의 사회정서발달에 문제를 나타내며, 아동의 자존감을 낮추는 것으로 보고되고 있다(강희경, 2003; 어주경, 1999, 김명순 외, 2002, 차정희, 2003; 최선희, 2004). 그 중 외현적으로 나타나는 공격성은 친구관계나 부모 및 교사와의 긍정적인 관계 유지를 어렵게 하며, 사회적 부적응, 비행 등과 연관되어 심각한 결과를 낳는다. 공격성의 표출로 인한 어른들의 잦은 꾸지람은 아동의 자존감을 낮추고 자신을 부적절하다고 느끼게 만들 수 있다. 또한 저소득층 가정의 아동은 부모의 관심과 격려의 부족으로 학습 준비와 과제 수행에 뒤처지고 교사나 또래 아동들로부터 부정적인 피드백을 받아서 학교생활에 대해 긍정적인 감정보다는 부정감이 크며 이로 인해 자신에 대한 자존감이 낮다. 다양한 성공경험의 부족과 자기 자신에 대한 지지의 결여 등으로 인해 학교생활에서 또래들과 어울리지 못하고 소외당하거나 배척당하는 학생이 적지 않다고 할 수 있다(이강식, 2001).

이러한 저소득층 아동의 심리적인 문제점을 보완하고자 그동안 연구자들은 집단을 선발하여 프로그램을 실시한 뒤 효과를 살펴본 연구들을 진행해 왔다. 프

---

1) 빈곤 위험선이란 국민기초생활보장제도의 수급대상이 아니면서 소득이 최저생계비의 120% 이하인 차상위 가구와 소득이 최저생계비의 100% 이하 이지만, 재산기준과 부양의무자기준으로 인해 기초생활보장 수급대상이 되지 못한 가구를 포함한 계층을 일컬어서 빈곤위험선이라고 한다.

로그램은 주로 아동의 우울과 공격성 감소, 자존감이나 또래기술 및 사회성 향상을 그 목표로 하였다. 사회성 프로그램(홍혜화, 2006), 공격성 감소 프로그램(이유미, 2006), 자기성장을 위한 프로그램(김순희, 2004; 이현정, 2002), 독서치료(이수정, 2007; 명창순, 2004; 이지혜, 2003), 미술치료(이근매, 2004; 강경래, 2005; 이현진, 2006; 이경은, 2006), 음악치료(최애나, 2007), 연극치료(김선이, 2005), 계슈탈트 치료(김주희, 2004; 최지순, 2006)가 연구자들이 주로 선택하여 적용한 방법이었다.

본 연구에서는 심리치료기법의 하나인 계슈탈트 접근을 사용하여 저소득층 초등학교 고학년 아동들을 대상으로 예술치료 프로그램을 실시하였다. 계슈탈트 치료는 유기체의 성장을 기초로 하여, 타인과의 접촉을 증가시키고, 자신의 감정과 행동을 알아차리게 함으로써 아동의 공격성 감소와 사회기술 및 자존감을 향상에 도움이 될 것이다. 최근 저소득층 아동의 우울과 불안을 감소시키고 자존감을 향상시키는 데 있어서 계슈탈트 접근이 효과적이라는 보고가 있었다(김주희, 2004; 최지순, 2006).

## 2. 연구목적

### 1) 연구목적

저소득층 아동의 공격성을 감소시키고, 정서적 안정감을 도모하며, 적응적인 대처 방식을 습득하게 하여 원만한 대인관계를 형성하며, 자존감을 향상시킬 수 있도록 계슈탈트 예술치료 프로그램을 실시하여 공격성과 사회기술, 자존감에 미치는 영향을 살펴보고자 다음과 같은 가설을 세웠다.

가설 1. 게슈탈트 예술치료 프로그램 실시 이후 아동의 공격성이 감소할 것이다.

가설 2. 게슈탈트 예술치료 프로그램 실시 후에 관찰자가 지각하는 아동의 문제행동 수준이 감소할 것이다.

가설 3. 게슈탈트 예술치료 프로그램 실시 이후 아동의 사회기술 수준이 향상될 것이다.

가설 4. 게슈탈트 예술치료 프로그램 실시 후에 관찰자가 지각하는 아동의 사회기술 수준이 향상될 것이다.

가설 5. 게슈탈트 예술치료 프로그램 실시 이후 아동의 자존감이 향상될 것이다.

가설 6. 게슈탈트 예술치료 프로그램에 참여한 집단은 그 효과가 오랫동안 지속될 것이다.

### 3. 용어의 정리

#### 1) 저소득층 아동

저소득층의 기준은 연구자마다 달리 정의되어 왔다. 저소득 상태라 함은 금전적으로 부족한 상태를 말하는 것인데, 생계를 유지하기 위해 필요한 재화와 서비스의 절대적인 양에 미치지 못하는 경우이다. 본 연구에서는 저소득층 아동을 개인이나 가구의 소득이 최저생활을 하는데 필요한 최저생계비 이하인 국민기초생활보장수급 가구와 최저생계비의 120% 이하인 차상위계층 가구와 최저생계비의 150% 이하인 가구인 차차상위계층 가정에서 길러지는 아동을 저소득층 아동이라고 정의한다.

## 2) 공격성

Buss(1961)는 공격성을 인간의 상호작용 상황에서 유해한 자극을 나타내는 행동이라고 하였다. 본 연구에서 공격성은 자신이나 타인에게 상처나 고통을 주려는 의도를 가진 행위를 의미하며, 폭행, 간접 공격성, 부정성, 흥분성, 언어적 공격성의 하부 요인으로 세분화하고, 이들을 모두 합하여 총체적 공격성이라고 정의한다.

## 3) 사회기술

김향지(1996a)는 사회적 기술이란 만족스러운 사회적 상호작용을 형성하고 자신의 고독과 다른 사람과의 갈등 문제를 해결할 수 있고, 그것을 합리적으로 해결해 가는 과정이라고 보았다. 이것은 한 개인이 주어진 환경과 상호작용하면서 균형과 조화를 유지하는데 필요한 생활적응 구성요소를 포함하는 개념이며 구체적인 행동기술을 의미한다고 하였다. 본 논문에서는 김향지의 정의를 사용하였으며, 사회기술의 하위척도로는 협동성, 자기주장, 자아통제를 포함한다.

## 4) 자아존중감

Coopersmith(1967)는 자아존중감을 ‘개인이 자기 자신에 대해 형성하고 유지하는 평가’로서 긍정적이거나 부정적인 태도로 표현되며, 자신이 중요하고 유능하며, 성공적이고 가치롭다고 보는 정도라고 하였다. 즉, 자신에 대해 갖는 태도 속에 나타나는 자신에 대한 가치판단으로 보았으며, 본 논문에서도 이러한 정의에 따라 사용하였다.

## 5) 게슈탈트 예술치료

게슈탈트 예술치료는 심리치료의 일환으로써 창조적인 미디어를 사용하는 통합 동작치료, 예술치료, 음악치료, 무용치료, 시, 인형 및 가면을 사용한 통합적 치료 작업, 드라마 게임, 판토마임 등의 프로그램으로 이루어져 있다. (Petzold, H., 2001; 이영이, 2001 재인용)

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 저소득층 아동과 공격성

공격성에 대한 정의는 학자마다 조금씩 다르게 정의를 내리고 있다. Buss(1961)는 공격성을 인간의 상호작용 상황에서 유해한 자극을 나타내는 행동이라고 하였다. Parke와 Slaby(1983)는 공격성이라는 개념을 외부에 나타나는 행동 뿐 아니라 어떤 행동을 하게 하는 원인 혹은 화를 나게 하는 정서 상태 등 다양하게 사용되어지며 공격성은 성격특성이나 생물학적 과정, 본능, 일상적인 반응, 학습된 습관 그리고 관찰할 수 있는 신체적·언어적 행동 등으로 정의되어진다고 하였다.

아동의 공격성은 크게 개인 내적인 요인과 환경적 요인에 의해 나타난다. 개인 내적인 요인으로는 낮은 자존감, 내적 욕구의 좌절, 환경에 대한 아동의 인지적인 처리 과정에서 생겨난다. 외적인 요인으로는 가족의 영향, 모델링, 친구관계, 가난과 낮은 사회 경제적 지위를 들 수 있다.

첫째로, 낮은 자존감은 공격적인 행위의 원인이 된다. Anderson(1994)은 청소년 갱 집단 구성원들 간에서 공격적인 행위의 원인으로써 낮은 자존감을 들었다. Levin과 McDevitt(1993)도 낮은 자존감을 범죄 유발의 주요한 요소로 보았다(이용애, 1998, 재인용).

둘째로, 내적 욕구의 좌절을 들 수 있는데 1993년 Yale대학 심리학자들의 좌절-공격(Frustration-aggression)가설을 시초로 공격행동은 좌절에 의해 생기고 좌절은 반드시 공격행동을 일으킨다는 욕구 좌절이론이 성립되었다. 즉, 사람들은 목표달성에 실패하면 심리적 긴장 상태를 지니게 되는데, 이를 욕구 좌절이라 하며 이러한 심리적 긴장 상태는 좌절을 겪게 하는 원천에 대해 직접 공격하거나 다른 사람이나 물체에 대신 공격하게 한다는 것이다. 욕구좌절이 일어나는 조건으로는 물리적으로나 사회적으로 환경에 어떤 결핍이 있어 동기가 충족될 수 없는 경우이다. 공격행동을 일으키는 욕구 좌절 조건은 학자들에 따라 다소 다르지만 욕구좌절의 큰 범주에는 결핍, 상실, 갈등이 포함되며 아동의 생활에 있어서

좌절의 경험은 공격성을 증가시키는 요인이라는 것을 알 수 있다.

셋째로, 사회적 정보처리 이론가들은 좌절, 분노, 분명한 도발에 대한 반응은 상황속의 사회적 단서에 의해서라기보다는 이러한 정보를 처리하고 해석하는 방식에 달렸다고 한다. 많은 학자들은 공격성의 주요한 요소로서 자신을 모욕하고 위협하는 것으로 지각하는 것에 의해 공격성이 발생한다고 보았다 (Schwartz, McFadden-Ketchum, Dodge, Pettit, & Bates, 1998).

개인 외적인 요인 중 가족적 요인을 살펴보면 Dishion and Bullock(2002)은 긍정적인 주의, 정서적 지원, 행동적 관리를 하는 양육은 고위험 아동들이 공격적으로 되는 것로부터 막을 수 있다고 하였다. Caspi(2004)의 연구에서 아동들에게 부정적 영향을 주는 언어를 사용한 어머니의 경우에 이것이 아동들의 반사회적 행동문제를 예견하는 단서가 되었다. 신체적 처벌이 아이들의 공격성을 감소시키거나 증가시키는 지에 관해서는 전문가와 일반인들 사이에서 논쟁이 되고 있다(Straus, 2005). Gershoff(2002)는 신체의 처벌과 아동의 공격적인 행동이 지속적인 정적 상관을 가진다고 밝혔다. Dodge, Bates, 그리고 Pettit(1990)는 부모의 신체적 학대가 단기적으로는 유치원에서의 공격적인 행동에 영향을 미치는 것을 발견하였으며, 장기적으로는 육체적 폭력, 학교중단에까지 영향을 미친다고 보고하였다. 부모의 학대와 아동의 공격성이 부모와 아동간의 공통적인 유전적 특성에 기인할 수도 있기 때문에, Jaffee(2004, 외)는 1,116의 쌍둥이를 대상으로 유전적 그리고 다른 요소들을 통제한 뒤 연구를 하였는데 신체적 학대는 아이들의 반사회적 행동의 발달에 강력한 영향력을 가진다고 보고하였다.

둘째, 모델링은 공격성의 원인이 된다. Bandura(1973)는 공격적인 행동은 공격적인 행동의 직접적인 강화와 관찰학습을 통한 다양한 강화, 공격적 모델의 모방을 포함하는 사회적 학습 과정을 통해 발달한다고 하였다. Huesmann, Moise-Titus, Podolski 그리고 Eron(2003)은 6세에서 10세의 시카고에 사는 아동을 대상으로 한 연구에서 초기양육과 부모의 공격성, 그리고 사회경제적 상황을 통제하였을 때 텔레비전 폭력에 노출된 아동은 성인기에 자신이나 타인보고, 범죄 기록 등에서 공격성이 나타난다는 것을 예언할 수 있었다.

셋째로 친구관계도 공격성의 요인 중 하나인데 아이의 친구 중 싸움을 좋아하는 친구의 비율은 공격성을 평가하는데 있어서나, 그 아이가 공격적으로 되어가는 경향성에 영향을 준다. 이러한 영향은 이후 초등학교의 여러 해에 걸쳐 영향

을 미친다(Stormshak 외, 1999; Kellam 외, 1998). 이러한 영향력을 감소시키기 위해 부모의 지속적인 감시가 필요하다. 특히, 청소년기 동안에 부모의 감시는 일탈된 친구들과 어울리는 것을 막을 수 있으므로 특히 중요하다(Dishion 외, 1998). Dodge(2003)는 또래의 거부가 공격적 행동을 증가시킨다는 것을 발견하였다. 그들은 초등학교 1,2학년에 또래의 거부를 당한 경우 3학년에 공격성이 증가한다는 것을 예언할 수 있었다. Patterson과 Bank(1989), Kupersmidt와 Coie(1990), Bierman과 Wargo (1995) 그리고 Coie(2004)도 유사한 보고를 하였다.

넷째로 아동의 공격성과 사회계층과의 관계에 대해서는 빈곤층 아동이 중·상류층 아동보다 더욱 공격적이라고 보는 연구들이 관계가 없다는 연구들보다는 지배적이다. 김효정(1991)은 유아의 사회경제적 수준과 공격성의 비교를 통하여 유아의 공격성은 가정의 사회경제적 수준에 따라 차이가 있으며, 사회경제적 수준이 높은 집단이 낮은 집단에 비하여 공격성이 낮다고 보고하였다. 이는 하류 계층의 아동이 중류 계층의 아동에 비해 더욱 공격적인 행동을 많이 한다고 보고한 주복동(2002)의 연구와 일치한다. 또한 이경혜(2004)의 연구에서 유아기 때의 빈곤은 아동기의 공격성을 예측하며, 부모의 양육행동은 그 매개체로 작용한다고 보고하였으며, 빈곤아동을 위한 조기 중재 프로그램의 필요성을 주장하였다.

## 2. 저소득층 아동과 사회기술

김향지(1996)는 사회적 기술이란 만족스러운 사회적 상호작용을 형성하고 자신의 고독과 다른 사람과의 갈등 문제를 해결할 수 있고, 그것을 합리적으로 해결해 가는 과정이라고 보았다. 이것은 한 개인이 주어진 환경과 상호작용하면서 균형과 조화를 유지하는데 필요한 생활적응 구성요소를 포함하는 개념이며 구체적인 행동기술을 의미한다고 하였다. 즉, 사회성이란 타인과의 관계에 있어 자신이 적절히 반응하고, 타인의 반응을 적절히 받아들이며 사회적 상호작용을 맺는 능력을 의미한다(이정숙, 2005).

저소득층 아동의 경우 부모와 자녀 간에 일어난 갈등을 대화로 풀기보다는 일방적인 명령으로 해결하기 때문에 지속적으로 긍정적 상호작용을 받지 못한 아동들은 긍정적 상호작용 기술을 시작하고 유지하는데 도움을 주는 언어적 수단과

유용한 방법을 배우고 익힐 기회가 적은 것으로 나타났다(Downey & Coyne, 1989). 또한 빈곤층 가족의 갈등상황이 아동의 또래관계와 간접적으로 관련이 있음을 밝혔는데 가족의 갈등이 높을수록 저소득층 아동에 대한 다른 아동들의 수용도가 낮음을 보고하였다(이은주 외, 1996). 또래집단은 아동들로 하여금 살아야 하는 데 필요한 가치를 선택하도록 해주며 정서적 안정감을 제공하며 앞으로 살아야 하는 여러 가지 방법을 배우게 한다. 사회성을 바탕으로 한 사회적 상호작용 능력은 아동의 건강한 발달을 돕지만 그렇지 못한 경우에는 이후 보다 넓은 사회에 적응하는데 어려움을 겪게 된다(이정숙, 2005)

따라서 저소득이라는 환경은 아동의 사회적 능력에 부정적인 영향을 미칠 수 있으므로 이를 개선시키거나 보충해줄 수 있는 프로그램이 요청된다.

### 3. 저소득층 아동과 자존감

Coopersmith(1967)는 자존감을 ‘개인이 자기 자신에 대해 형성하고 유지하는 평가’로서 긍정적이거나 부정적인 태도로 표현되며, 자신이 중요하고 유능하며, 성공적이고 가치롭다고 보는 정도라고 하였다. 즉, 자존감이란 자아개념의 평가적인 측면으로 자신이 가치롭다고 평가한 부분이며, 개인 자신이 누구인가에 대한 평가를 전제한 정의적 부분을 말한다(교육심리학 용어사전, 2000) Coopersmith는 중요한 타인으로부터 개인이 받는 존경심과 수용, 대우받음의 양과 개인의 성공과 실패의 역사 즉, 개인이 성취한 객관적 지위가 자존감 형성에 중요한 역할을 한다고 하였다.

최근 초등학교 현장에서 직면하고 있는 학습 부진, 대인관계, 반사회적 행동, 게임중독 등의 문제도 우리가 살아가는 과정에서 본질적으로 요구되는 인간의 기본적인 요구인 자존감 결여에서 그 원인을 찾을 수 있으므로 자존감은 성숙한 인격과 심리적 건강을 가지기 위한 필수 조건이다(배옥선, 2007). 그러나 저소득층 아동의 경우 외부의 부정적 시각으로 인하여 일반 아동에 비해 낮은 자존감을 가지고 있는 것으로 보고하고 있다(김경희·황혜정, 1998). 빈곤도와 자존감과의 관계에 있어서 관계가 있다고 주장하는 연구와 관계가 없다고 주장하는 연구들이 각각 상반되고 있다. Axinn, Duncan & Thornton(1997)은 빈곤정도는 아동의 자존감에 영향을 미치지 않는다고 주장한 반면 김광혁(2005)은 아동의 주

관적 빈곤의 정도가 심하다고 인지하고 있는 아동의 경우 자존감이 낮게 나타난다고 보고하였다. 빈곤 기간도 자존감에 영향을 미치는데 강희경(2003)은 장기 빈곤을 경험한 아동일수록 단기 빈곤을 경험한 아동에 비해 자존감이 낮으며, 가정의 정서적 환경이나 부모-자녀간 갈등 정도가 아동의 자존감에 유의미한 영향을 미친다고 하였다. 어주경(1999)은 가족의 경제적 어려움으로 스트레스를 많이 경험하는 어머니는 우울하게 되고 부부간 갈등을 일으켜, 자녀에게 거부·제재적 행동과 허용 방임적인 행동을 많이 보이는데 이러한 행동은 아동의 자존감을 낮추는 것으로 보고하였다. 또한 아동이 지각하는 가족의 경제적 어려움은 아동의 자존감에 부적적으로 영향을 준다고 하였다. 이는 구체적으로 부모가 어려워 생필품을 구입하지 못하거나 돈 문제로 서로 다투는 등의 상황을 아동이 직접 목격하는 것 뿐 아니라, 아동 자신에게 필요한 학용품을 구입하지 못하는 상황들 속에서 상대적인 사회적 비교로 인해 아동이 자존감이 낮아지는 것으로 보았다. 또한 저소득층 중에는 한부모가 있는 가정의 아동들이 높은 비율을 보이는데 한부모 가정의 아동은 외부의 부정적 시각으로 인해 낮은 자존감 문제와 역할혼란을 경험할 확률이 높고 부모의 역할을 한 부모가 맡아서 하는 부담으로 인해 아동발달에 부정적인 영향을 줄 수 있다고 주장하였다(박신영, 1999; 허인영, 1999)

#### 4. 게슈탈트 치료적 접근

##### 1) 공격성에 대한 게슈탈트 치료적 접근

Perls(1951)는 공격성은 선택하기, 파괴하기, 동화하기, 즐기기, 흡수하기, 균형 이루기와 같은 각기 다른 성장 단계를 거친다고 하였다. Perls는 공격과정은 자신이나 타인에게 긍정적이거나 부정적인 결과를 가져올 수 있으나 공격성 그 자체로는 긍정적이거나 부정적인 것이 아니며, 공격적 행동은 유기체의 욕구를 만나는 것으로 이해하였다. 그는 공격성을 폭력 행위로서가 아니라 동화를 위해 환경을 분해하는 행위로 정의하였다. Perls는 만일 우리가 씹고 소화시키는 과정이 없이 자원을 그대로 삼켜버린다면 우리는 해로운 물질을 소화시킬 위협에 놓이게 되고 만일 이러한 과정이 어린 시절에 일어나게 되면 해로운 물질은 자기

자신과 타인에 대한 폭력적인 씨앗으로 작용할 수 있다고 믿었다(Perls, 1951).

게슈탈트 상담에서 욕구좌절로 인한 공격성을 미해결 과제로 본다. 여기서 ‘미해결 과제’란 자신의 욕구가 전경-배경 관계에서 방해받아 완결되지 않고 남아있다가 배경으로 들어가 현재 행동에 계속 영향을 미치게 되는 것을 말한다(김정규, 1995). 따라서 자기 자신에 대한 탐색과 자기 자신을 들여다보는 작업을 중시함으로써 자기 자신의 내부와 외부에 영향을 미치는 공격적 행동과 이를 의식하고 처치하는 것을 중요시한다. 공격적 동화는 환경에 대한 습관적 반응의 직면 없이는 일어날 수 없음을 강조한다. 공격성은 언어나 행동으로 표현될 수 있음으로 자신의 언어형태나 행동패턴을 자각시키는 것은 매우 중요한 체험이 된다. 즉 게슈탈트 이론에서는 건강한 발달과 성장을 위해서는 공격적인 시도가 필요하며 정보를 자신의 것으로 만들기 위한 메시지의 분해가 필요하다고 본다. 공격성을 통하여 인간은 동화를 하게 되고 동화과정은 생존을 위해 필요한 환경의 일부분을 자기 자신의 것으로 만들기 위한 메시지 분해가 필요하다고 본다. 공격성을 통하여 인간은 동화를 하게 되고 동화과정은 생존을 위해 필요한 환경의 일부분을 자기 자신의 것으로 만들기 위해 자신의 욕구와 만나는 것이다.

Oaklander(1997)는 공격성을 강한 느낌을 표현하기 위한 하나의 욕구로 보고, 이는 행동을 취하는데 요구되는 자립심을 준다고 하였다. 이러한 공격적인 에너지를 표현하고, 그것을 편안하게 느끼도록 함으로써 자립심을 얻게 한다. 이러한 행동을 통해 얻어진 자립심은 억압된 감정의 표현을 위해 필수적이라고 하였다.

Passons(1975)는 게슈탈트 상담에서는 공격성을 유용하며, 자기 표현적이며, 어떤 것을 만들기 위한 창조적 인간의 힘이며, 세상을 수용하는 것 뿐만이 아니라 자기 자신을 세상으로 되돌아가게 하는 것으로 해석하였다. 게슈탈트 집단상담이 공격성 감소에 미치는 효과에 대해 연구를 살펴보면, Bohart(1977)는 게슈탈트 집단 상담에서 게슈탈트 상담기법이 분노와 적의적 태도 및 공격적 행동을 감소시키는데 효과적임을 발견하였다. Zimmerman(1979)은 ‘게슈탈트와 자아참 만남’이라 명명한 내담자 자아조정적인 게슈탈트 상담 기법으로 내담자를 연구한 결과, 이것이 공격성을 감소시키는데 효과적이었음을 증명하였다. 국내에서는 오용선(2005)과 한혜영(2001)이 게슈탈트 집단상담이 공격성 감소에 효과적이었다는 결과를 보고하였다.

## 2) 사회기술에 대한 게슈탈트 치료적 접근

게슈탈트 치료는 관계중심적 치료이다. Zinker에 의하면 우리의 감정과 흥분, 운동 등은 그 자체로서 그냥 존재하는 것이 아니라 세계와 관계하기 위해 존재하며, 세계와의 관계성 속에서 그 존재 의미가 드러난다. 즉, 우리의 감정과 흥분, 운동 등은 내가 세계와 관계하기 위해 선택하는 행동이라는 것이다. 그런데 우리의 행동이 세계와의 관련성을 발견할 수 없을 때 삶은 무의미하게 되어버리고 심리적 교착상태에 빠지게 된다.

대인관계에 있어 적절한 알아차림과 감정의 표현을 통한 타인과의 접촉이 중요시된다. 대인관계에서 긍정적인 감정의 표현은 물론이고, 부정적인 감정의 표현까지도 장기적으로 볼 때 서로에게 도움이 된다. 즉, 상대방에게 긍정적인 감정을 표현하는 것은 서로간의 우호적인 분위기를 만들어 서로의 접촉을 촉진시켜주며 부정적인 감정을 표현하는 것도 처음에는 다소의 갈등이 생길 수 있지만 문제를 해결할 수 있는 가능성이 생기게 된다(김정규, 1996). 이러한 감정표현을 통해 타인과의 접촉이 가능해지는데, 접촉을 최대화시키기 위해서는 일차적 알아차림 즉, 현재 가장 중요한 감정이나 체험을 상대방에게 표현해야 한다. 대인관계 접촉에서 표현은 상대방에게 접촉의사를 전달하는 동시에 자신을 개방하는 행위이며 상대방을 초대하는 행위이다. 표현이 없으면 서로간의 접촉은 최소 접촉 단계에 도달할 수 없다. 치료자 자신의 감정을 내담자에게 분명히 표현하고, 지금 여기에서의 상호관계에 초점을 맞추므로써, 내담자의 왜곡된 지각을 치료자와의 새로운 관계를 통하여 현재의 새로운 경험으로 통합할 수 있도록 이끌어준다. 예를 들어 치료자는 내담자에게 과거 그의 부모들과는 다른 방식으로 대함으로써, 내담자로 하여금 새로운 대인관계 체험을 하게하고, 그 바탕 위에서 새로운 행동방식을 실험하고 체득할 수 있도록 해준다(Perls et al., 1951; Resnick, 1990; 김정규, 1996 재인용). Potocny(1993)는 만성정신분열증 환자를 대상으로 게슈탈트 치료적 접근과 예술치료를 함께 실시하여 자기 표현력과 사회기술이 향상되었다고 보고하였다. 김대웅(2005)은 부적응 청소년에게 게슈탈트 미술치료를 실시하여 자아존중감과 사회기술의 향상에 게슈탈트 치료가 효과적임을 밝혔다.

### 3) 자아존중감에 대한 게슈탈트 치료적 접근

Goodman 등은 자기에 대한 기능적인 특질에 대해 말하였는데 이것은 발달적이고 현상학적인 과정이므로 게슈탈트 치료자들은 현상학적인 방법에 기초하여 접근해나가야 한다고 하였다(Philip, 2002). 게슈탈트 치료목표는 현재 무엇을 어떻게 하는지 자각하게 하는 것이며, 동시에 자신을 수용하고 존중하는 것을 배우게 하는 것이다. 사람들은 자존감이 낮다고 느끼는 것이 아니라 자신을 수치스럽고, 가치없고, 부끄럽다고 느낀다. 그들의 자기(Self)는 공격받기 쉽고, 불완전하거나 종종 파괴적이다(Sandra, 1997). 이러한 내담자를 변화시키기 위해서 내담자의 알아차림을 증가시키도록 이끌어 주어야 한다. 알아차림은 게슈탈트의 형성, 흥분, 감각 그리고 접촉이 특징이다(Perls, 1951). 증가된 알아차림은 더 이상 활용될 수 없게 된 고정된 게슈탈트나 습관화된 버릇이 아닌 현재 당면한 욕구에 따라 다양한 선택을 가능하게 한다. 이러한 변화는 자존감과 개인 내적인 힘 그리고 대응 능력의 향상된 결과를 가져 온다(Joseph, 1998). 또한 게슈탈트 상담에서는 내담자의 내적 자원으로서의 '자기 지지'를 강조하여 내담자로 하여금 자신의 에너지를 동원하여 주체적으로 행동하고 자기지지를 배우도록 도와준다. 넓은 의미에서 자존감은 자기지지와 같은 의미로 해석될 수 있다. 그러므로 게슈탈트 집단 상담을 통하여 집단원들은 자존감에 긍정적인 변화를 체험하게 될 것이라고 볼 수 있다. 박은숙(2007)은 게슈탈트 집단 상담을 통하여 여중생들의 자기수용과 자아가치관을 향상시키는데 효과가 있다고 보고하였고, 조선이(2006)는 결손가정 아동을 대상으로 게슈탈트 집단 상담을 실시한 뒤 아동들의 자아존중감이 향상되었다고 보고하였다. 김주희(2005)는 부적응 결손아동을 대상으로 집단상담을 실시하여 게슈탈트 치료가 자존감 향상에 효과가 있음을 밝혔다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구대상

본 연구에 참여한 대상자들은 서울 지역 내 저소득층 아동을 위해 정부의 지원을 받아 운영되고 있는 2곳의 지역 아동센터에 다니는 아동들이다. 두 곳 지역 아동센터 담당 선생님들과의 사전 면담에서 아동들이 대체로 공격성이 높고 사회기술이 낮다고 보고한 바가 있다. 초등학교 고학년 아동 총 15명의 아동을 대상으로 검사를 실시하여 8명을 실험집단으로 7명을 통제집단으로 구성하였다. 그러나 실험집단에 참여한 아동 중 1명은 개인사정으로 프로그램에 3회 이상을 결석하여 탈락하게 되었다. 탈락한 인원을 제외한 후 통제집단과 실험집단은 각각 7명으로 확정되었다.

#### 2. 실험설계

실험집단과 통제집단에게 사전-사후 검사를 실시 비교하는 사전-사후 검사 통제집단 설계(pretest-posttest control design)의 방법을 사용하였다. 그리고 실험집단에 한해서 추후 검사를 할 예정이다.

$G_1$	$O_1$	$X_1$	$O_2$	$O_3$
$G_2$	$O_4$		$O_5$	

$G_1$  : 실험집단       $G_2$  : 통제집단

$O_1$  ,  $O_4$  : 사전검사

(아동-공격성, 사회기술, 자아존중감/교사- 문제행동, 사회기술)

$O_2$  ,  $O_5$  : 사후검사

(아동-공격성, 사회기술, 자아존중감/교사- 문제행동, 사회기술)

O<sub>3</sub> : 추후검사

(아동-공격성, 사회기술, 자아존중감/교사- 문제행동, 사회기술)

X<sub>1</sub> : 실험처치 (게슈탈트 예술치료 프로그램)

### 3. 프로그램 기간

실험집단은 주 2회씩 1개월 반 동안 한 회기에 1시간 30분씩 총 10회기에 걸쳐서 게슈탈트 예술치료 프로그램을 실시하였다. 프로그램 진행자는 본 연구자와 심리학 전공 석사생 1명을 보조리더로 하였다. 연구자와 보조 리더는 게슈탈트 예술치료를 개인 및 집단을 대상으로 실시한 경험이 다수 있다. 실험집단에서 프로그램이 진행되는 동안 통제집단은 아무런 처치도 받지 않게 되며, 따로 집단 혹은 개인 상담을 받지 못하도록 하였다. 통제집단은 실험집단이 끝난 뒤 본 프로그램을 실시하였다.

### 4. 프로그램의 구성 및 진행

본 프로그램은 구조화된 프로그램으로 게슈탈트 심리치료이론을 적용하여 아동의 공격성을 감소시키고 사회기술과 자존감을 향상시키는데 적합하도록 프로그램을 구성하였다. 공격성이 있는 아동 즉, 적대적이며 말썽을 피우며 파괴적인 행동을 하는 아동들은 깊은 분노감과 버림받은 느낌, 불안감과 불안정한 느낌, 상처받고 혼란된 자기 정체감을 느낀다. 자신에 대해 잘 모르며, 또한 자신이 느끼는 감정을 표현하는 것에 대해 두려워하며 꺼린다. 아동들이 자신이 살아남기 위해 공격적 행동을 해야 한다고 느끼기 때문에 이러한 자신의 감정을 표현한다면 더 이상 공격적 행동을 할 수 없게 될 것이다. 따라서 아동들이 상담자를 신뢰하게 되면서 놀이나 이야기, 그림 혹은 찰흙 작업에서 서서히 공격성이 나타나기 시작한다. 보통 분노 감정이 제일 먼저 떠오르게 되는데 그때 분노감정을 다루어주게 된다. Violet Oaklander는 분노감정을 다루는 작업 단계를 다음과 같이 설명하였으며, 본 프로그램도 아래의 단계를 이용하여 작업을 하였다.

- ① 아이가 자신의 분노 감정을 표현할 실제적 방법들을 가르쳐 준다.
- ② 아이가 간직하고 있는 분노감정을 접촉해서 표현하도록 격려한다.
- ③ 자신의 분노감정을 상대에게 솔직한 언어로 표현하도록 도와준다.
- ④ 아이와 함께 분노에 대해 그것이 무엇인지, 언제 분노감정을 느끼는지, 그것을 어떻게 표현하는지, 분노를 느낄 때 무엇을 하는지 등에 대해 이야기한다<sup>(2)</sup>Oaklander, 2006).

뿐만 아니라 본 프로그램에서는 아동에게 감정을 알아차리고 표현해보게 하며, 아동의 미해결과제와 원가족과 친구간의 문제를 직접적으로 다뤄줌으로써 대인관계를 개선시켜 정서적 안정감 및 만족감을 느낄 수 있게 하였다. 또한 집단원들간의 상호작용과 역할연기를 통해 사회기술을 향상시켜 다양한 대처능력을 키우며, 수용과 지지를 바탕으로 활동을 통한 성취감을 느끼도록 하여 아동의 자존감을 향상될 수 있도록 구성하였다.

## 1) 초기단계(1~3회기)

1회기는 집단상담 프로그램을 처음 접하는 아동을 위해 프로그램을 소개하고, 프로그램을 진행하는 동안 지켜야할 규칙들을 같이 만들어보고 각자의 별칭을 만든 뒤 발표하는 시간을 마련하였다. 그 다음 작업으로는 치료자와 라포를 형성하고 프로그램에 대한 관심을 환기시키고, 아동의 내면의 세계를 알아보기 위하여 Fantasy 작업을 진행하였다. 2회기는 타인의 신체 동작을 따라하는 Mirroring 작업과 악기를 이용하여 감정을 즉흥적으로 연주해보는 회기를 마련하였다. 산만하고 주의집중이 안 되는 저소득층 아동의 특성을 고려하여 다른 집단원의 동작을 관찰하고, 연주하는 음악을 주의깊게 듣고 함께 연주하는 과정을 통해 저소득층 아동들의 집중력을 향상시키고, 함께 연주를 하면서 타인에 대한 관심이 자연스럽게 생기도록 유도하며, 자기개방을 촉진할 수 있도록 구성하였다.

2) Violet Oaklander가 지은 Windows to Our Children을 김정규, 윤인, 이영이가 옮긴 아이들에게로 열린창(2006)에서 발췌함.

3회기는 촉각을 통해 물체 주머니 안에 있는 물체 맞추기 게임을 하면서 즐거움을 느끼고, 알아차림을 유도하였다. 그 다음 찰흙 작업을 통해서 찰흙을 만지면서 느껴지는 감촉을 느껴보고 표현해보게 한 다음 화가 나는 인물을 만들어보고 분노를 표현해보므로써 분노를 해소하는 회기를 마련하였다.

## 2) 중기단계(4~7회기)

4회기에는 플라쥬 기법을 이용하여 고풍상자를 만들어서 화가 나는 대상에게 화나는 감정을 직접 표현하게 해보고, 빈의자 기법을 사용하여 분노를 표현할 수 있는 기회를 주어 자신의 분노감정을 실제 대상을 상상하여 표현할 수 있게 하였다. 5회기에서는 가족화를 그려봄으로써 가족 내에서의 분노, 좌절경험, 상처 등 미해결된 과제를 알아차리고 표현하며, 집단원들과의 대화를 통해 지지와 공감을 얻는 회기를 마련하였다. 6회기에서는 가면을 만들어서 싫어하는 사람과 직접 역할 연기를 하는 과정을 통해 자신의 감정을 느껴보고 표현해보는 개인 작업과, 전체 집단원들이 팀을 나누어 역할 연기를 해보는 시간을 통해 집단원들과 감정을 나누는 경험을 하고 미해결과제를 해결할 수 있도록 구성하였다. 7회기에서는 인형을 동일시하여 미해결과제를 가지고 있는 사람과 상호작용을 하면서 대화를 유도하게 하고 실제 상황과 반대되는 역할을 해보거나 자신의 감정을 표현해보므로써 미해결 과제를 해소하며 자신의 언어나 행동에 대한 결과를 알아차리고 새로운 대안 언어나 행동을 토의하고 연습할 수 있게 하였다.

## 3) 후기단계(8~10회기)

8회기에는 찰흙을 가지고 자신만의 세계를 만들면서 자신의 정서나 욕구를 자각하게 하고, 작품을 집단원들에게 발표하면서 상호작용을 할 수 있도록 유도하며, 자신의 말과 행동이 타인에게 어떠한 영향을 미치는지 느끼도록 하였다. 9회기에서는 휴지와 밀가루 풀 반죽을 섞어 고마운 사람, 보고 싶은 사람을 만들고, 집단원들과 함께 나누면서 내적인 지지기반을 다질 수 있도록 하였다. 마지막 10회기에서는 과자파티를 하면서 그동안 진행되었던 프로그램들에 대한 마지막 소감을 나누고 서로의 장·단점을 종이에 적어 교환하였다.

#### 4) 게슈탈트 예술치료 프로그램 전체 구성

회기	목적	활동내용	시간 배분
1회기	프로그램에 대한 관심 환기 / 라포형성	○ 프로그램 오리엔테이션 : 프로그램 소개, 치료자 소개	10분
		○ 규칙 정하기	10분
		○ 별칭 짓기 ○ 지금-여기에서 감정과 프로그램에 대한 기대 및 자기소개 하기	20분
		○ 미술 작업 : 판타지	30분
		○ 전체 소감 나누기	20분
2회기	알아차림과 집중력 증진 / 상호작용 촉진	○ 지금-여기에서 감정 알아차림	10분
		○ 신체작업(mirroring) ○ 음악작업(즉흥연주)	60분
		○ 전체 소감 나누기	20분
3회기	알아차림 증진 / 분노감정 자각 및 해소	○ 지금-여기에서 감정 알아차림	10분
		○ 물체주머니(어떤 사물인지 알아맞히기)	20분
		○ 미술작업 : 찰흙 (음악을 들으면서 느낀 부분을 찰흙으로 표현 하기, 화나는 사람 만들기)	40분
		○ 전체 소감 나누기	20분
4회기	분노상황 파악 및 이해/ 분노감정 해소	○ 지금-여기에서 감정 알아차림	10분
		○ 내가 화가 난 상황?/ 어떻게 행동하나? ○ 미술 작업 : 고탐상자 만들기(플라쥬). 빈의자 기법, 역할극	60분
		○ 전체 소감 나누기	20분
회기	목적	활동내용	시간 배분
5회기	원가족과의 미해결	○ 지금-여기에서 감정 알아차림	10분

	과제 다루기	○ 미술 작업 : 가족화 그리기. - 빈의자 기법, 역할극	60분
		○ 전체 소감 나누기	20분
6회기	행동 패턴의 자각과 변화	○ 지금-여기에서 감정 알아차림	10분
		○ 미술 작업 : 가면 만들기 - 역할극	60분
		○ 전체 소감 나누기	20분
7회기	행동 패턴의 자각과 변화	○ 지금-여기에서 감정 알아차림	10분
		○ 인형 작업	60분
		○ 전체 소감 나누기	20분
8회기	자신에 대한 수용	○ 지금-여기에서 감정 알아차림	10분
		○ 미술 작업 : 찰흙	60분
		○ 전체 소감 나누기	20분
9회기	내적 지지기반 구축	○ 지금-여기에서 감정 알아차림	10분
		○ 미술 작업 : 휴지 작업	60분
		○ 전체 소감 나누기	20분
10회기	마무리	○ 지금-여기에서 감정 알아차림	10분
		○ 그동안 프로그램에서의 느낀 점 나누기. ○ 장, 단점 나누기	60분
		○ 전체 소감 나누기	20분

## 5. 측정도구

### 1) 아동용

#### 가. 공격성 평가척도(BDHI)

연구 대상자의 공격성을 측정하기 위해 노안녕(1983)이 번역한 Buss 와

Durkee(1957) Hostility Scale을 사용하였다. 공격성을 측정하기 위한 하위 척도는 폭행, 간접 공격성, 부정성, 흥분성, 언어적 공격성, 원한, 의심, 죄의식의 8개 항목 중 원한, 의심, 죄의식을 제외한 폭행, 간접 공격성, 부정성, 흥분성, 언어적 공격성의 5개 영역 총 48 문항만을 사용하였으며, 5점척도로 바꾸어 사용한 김여가(1997)가 사용한 질문지를 택하였다. 역문항(1, 7, 11, 18, 22, 25, 32, 35, 40, 42, 45, 47)이 있으므로 이 문항들은 역채점한다. 김여가의 연구에서 내적 합치도는 .74이며, 이유미(2005)의 연구에서는 .79였다. 각 하위 요인의 개념을 살펴보면 다음과 같다.

- ① 폭행 : 타인에게 하는 신체적 폭력, 싸움 및 물건을 파괴하는 행동을 말한다.
- ② 간접 공격성 : 공격성을 간접적으로 표현하는 것으로 악의 있는 험담, 짓궂은 장난, 심통 부리기, 문을 ‘뽕’ 소리 나게 닫는 등 부정적인 감정을 표출하는 행동을 말한다.
- ③ 부정성 : 협동하기를 거절하거나 반항하는 것으로 반대되는 행동을 하는 것을 말한다.
- ④ 흥분성 : 울화, 토라짐, 분노, 무례함 등과 같이 쉽게 화를 내거나 모욕을 주는 행동을 말한다.
- ⑤ 언어적 공격성 : 언어를 매개로 표현되는 부정적 감정으로 위협, 저주, 욕설, 소리치기, 지나치게 비판적인 말 등을 말한다.

<표 1> 아동용 공격성 평가 척도 문항 구성

하위요인	문항번호	계
폭행	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 44	10
간접공격성	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 48	9
부정성	3, 9, 13, 19, 24	5
흥분성	4, 8, 14, 18, 23, 29, 34, 39, 42, 45, 46	11
언어적공격성	5, 10, 15, 20, 25, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 43, 47	13

#### 나. 아동용 사회적 기술 평정척도(Social Skill Rating System : SSRS)

본 연구에서 사용한 척도는 Gresham과 Elliott(1990)의 사회적 기술 평정척도

(Social Skill Rating System-Teacher Form Elementary Level : SSRS)로, 사회적 기술 척도(Social Skill Scale), 문제행동 척도(Problem Behavior Scale) 학업능력척도(Academic Competence Scale)로 구성되어 있다. 3-18세 아동의 사회적 행동의 범위를 측정하기 위한 것으로 부모용, 교사용, 아동용의 3가지 유형이 있다. 본 연구에서는 문성원(2003)이 문화적인 차이를 고려하여 우리나라 실정에 맞게 번안, 수정한 척도 중 SSRS-학생용Ⅱ 31문항의 5점 척도를 사용하였다. 총 394명의 응답자에게 얻은 전체 문항의 내적 합치도는 .81이었으며, 이 유미(2005)의 연구에서 내적 합치도는 .82였다.

**<표 2> 아동용 사회기술 척도 문항 구성**

하위요인	문항수	문항번호
사회적 상호작용	15	1, 3, 5, 8, 15, 16, 21, 24, 25, 29, 30, 37, 38, 39
자기조절	7	6, 10, 11, 22, 27, 32, 34
이성에 대한 자신감	6	4, 20, 23, 26, 28, 33
학교생활에 대한 협응	5	9, 13, 17, 35, 36
전체	49	1-49

#### 다. 자아존중감

본 연구에서는 아동의 자아존중감을 측정하기 위해서 Coopersmith(1981)가 개발하고, 차경숙(1997)이 번안한 아동용 자아 존중감 측정 도구(Self-Esteem Inventroy)를 김아다미(2001)가 109명의 초등학교 고학년 아동을 대상으로 예비 조사하여 수정한 검사를 사용하였다.

총 49문항으로 구성된 이 척도는 각 문항 내용이 자신과 매우 비슷하다고 생각되면 4점, 전혀 비슷하지 않다고 생각되면 1점에 응답하도록 되어있다. 긍정

적인 문항은 응답자의 대답대로 점수를 주어 채점하였고, 부정적인 문항의 경우에는 응답자의 대답과 반대방향으로 점수를 주어 채점하면 된다. 전체 점수의 범위는 49점에서 196점까지 분포하며, 총점이 높을수록 높은 자아존중감을 나타낸다. 긍정적인 문항과 부정적인 문항에 따른 각 문항 번호는 <표 3>에 제시되어 있다.

Coopersmith(1981)에 의해 보고된 검사-재검사 신뢰도는 5주 간격을 두고 측정했을 때 .88이었다. 또한 차경숙(1997)의 연구에서 보고된 내적 일관성 계수는 .90이었으며, 김아다미(2001)의 연구에서의 내적 합치도는 .87이었다.

**<표 3> 아동용 자아존중감 척도 문항 구성**

하위요인	문항수	문항번호
긍정적 문항	23	1,3,4,8,9,10,11,15,16,17,18,20,21,22,23,26,28,30,35,40,41,46,48
부정적 문항	26	2,5,6,7,12,13,14,19,24,25,27,29,31,32,33,34,36,37,38,39,42,43,44,45,47,49
전체	49	1-49

## 2) 교사용

### 가. 교사용 사회적 기술 평정척도(Social Skill Rating System : SSRS)

본 연구에서 사용한 척도는 Gresham과 Elliott(1990)의 사회적 기술 평정척도(Social Skill Rating System-Teacher Form Elementary Level : SSRS)로 사회적 기술 척도(Social Skills Scale), 문제행동 척도(Problem Behavior Scale), 학업능력척도(Academic Competence Scale)로 구성되어 있다. 3-19세 아동의 사회적 행동의 범위를 측정하기 위한 것으로 부모용, 교사용, 아동용의 3가지 유형이 있다. 국내에서는 김향지(1996)가 164명의 정인지체 초등학생들을 대상으로 타당성을 검증한 결과 문항 양호도는 각 문항의 상관관계 분석 결과 1% 수준에서 통계적으로 유의미했으며, 내적 합치도는 .94로 나타났다. 본 연구에서는 교사용 척도를 사용하였으며 이중 사회적 기술 평정척도와 문제행동척도만을 사용하였다. 사회적 기술척도는 총 30문항으로 협력, 자기주장, 자아통제로 구성되

며, 문제행동 척도는 18문항으로 외현화된 문제행동, 내재화된 문제행동, 과잉행동의 3가지 하위요인으로 구성되어 있다. 3점 척도를 사용하며 척도별로 각 30개, 18개 문항으로 이루어졌다.

**<표 4> 교사용 사회적 기술척도 문항 구성**

하위요인	문항수	문항번호
협동	10	8,9,15,16,20,21,26,27,28,29
자기주장	10	2,3,6,7,10,14,17,19,23,24,
자아통제	10	1,4,5,11,12,13,18,22,25,30
계		1-30

**<표 5> 교사용 문제 행동 척도 문항 구성**

하위요인	문항수	문항번호
외현화된 문제행동	10	3,6,7,12,13,14
내재화된 문제행동	10	2,4,8,15,16
과잉행동	10	18,17,11,5,9,10
계		1-30

## 6. 연구절차

- 1) 사전검사 및 집단 구성
- 2) 프로그램 실시
- 3) 사후검사 실시
- 4) 추후검사 실시
- 5) 자료 분석

## IV. 연구 결과

### 1. 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 검증

프로그램을 실시하기 전에 실험집단과 통제집단의 동질성 여부를 확인한 결과 <표 6>을 보면 아동이 보고한 공격성( $t=.400, p>.05$ ), 자아존중감( $t=-1.744, p>.05$ ), 사회기술( $t=-.465, p>.05$ ), 교사가 보고한 문제행동( $t=.362, p>.05$ )과 사회기술( $t=.391, p>.05$ )에서 모두 유의미한 차이를 보이지 않아 치료집단과 통제집단이 동질하게 구성된 것으로 나타났다. 공격성의 평균점수를 보면 저소득층 아동을 대상으로 공격성 감소 프로그램을 실시한 이유미(2006)의 연구에서 아동들의 공격성 척도에 대한 사전 점수가 129.06점 이였고, 모든 척도에서 “보통이다”를 선택했을 경우의 공격성점수는 144점이 된다. 따라서 본 프로그램의 대상 아동들은 자가 보고에서 높은 수준의 점수를 보였다. 아동별 점수는 <표 8>에 제시되어 있다.

**<표 6> 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 비교**

		실험집단(n=7)	통제집단(n=7)	
		M(SD)	M(SD)	t
자가 평정	공격성	155(20.06)	149(24.26)	.400
	사회기술	107(12.50)	112(20.02)	-.465
	자아존중감	111(17.82)	129(20.69)	-1.744
관찰자 평정	문제행동	19.57(10.29)	18.42(7.91)	.233
	사회기술	29.00(14.88)	26.43(9.05)	.391

## 2. 계슈탈트 예술치료 프로그램의 효과 검증

계슈탈트 예술치료 프로그램이 저소득층 아동의 공격성을 감소시키고 사회기술과 자존감의 향상에 효과가 있었는지 그리고 교사의 관점에서 문제행동이 감소하고 사회기술이 향상되었는지를 알아보기 위해 t검정을 실시하였다. 결과는 <표 7>에 제시되어 있다.

계슈탈트 예술치료 프로그램에 참여한 실험집단의 공격성은 점수의 감소가 나타났으나 통계적으로 유의미하지는 않았다. 실험집단의 사회기술 ( $t=-1.369$ ,  $p<0.1$ )은 유의미한 차이로 상승하였으며, 자존감은 점수의 상승은 나타났으나 통계적으로 유의미하지는 않았다.

<표 7> 실험집단과 통제집단 사전-사후 차이 검증

		사전검사	사후검사	t
		M(SD)	M(SD)	
공격성	실험	155(20.06)	150(14.68)	.583
	통제	149(24.26)	154(26.41)	-.869
자가 평정	사회 기술	107(12.50)	131(16.12)	-1.369**
	통제	112(20.02)	113(16.17)	-.158
자아 존중감	실험	111(17.82)	119(20.16)	-1.819
	통제	129(20.69)	131(19.76)	.854
관찰자 평정	문제 행동	19.57(10.29)	18.42(8.24)	.723
	통제	18.42((7.91)	21.00(6.63)	-2.364
	사회 기술	29.00(14.88)	33.57(13.72)	-1.429
	통제	26.43(9.05)	23.71(7.06)	1.840

\*\*p<.01

<표 8> 아동별 사전 사후 공격성 점수

	아동보고		교사보고	
	사전 공격성	사후 공격성	사전 공격성	사후 공격성
도토리	133	132	4	10
공란	181	158	16	13
멜론	133	150	23	20
혼	146	140	36	35
거북이	180	137	22	15
사과	151	171	26	21
콩	162	164	12	15

또한 이 결과를 자세히 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 치료 전과 후의 공격성, 사회기술 하위요인에 대해 비교한 결과가 <표 9>와 <표 10>에 제시되어 있다. 공격성의 하위요인은 자가 평정과 관찰자 평정 모두에게서 점수의 감소가 나타났지만 통계적으로 유의미하지는 않았다. 이후 공격성의 하위요인 중 흥분성은 추후 검사에서 유의미한 감소가 관찰되었다. 사회 기술 하위요인의 경우 자가 평정에서는 사회적 상호작용( $t=-2.976, p<.05$ )과 자기조절( $t=-2.624, p<.05$ ), 학교생활에 대한 협응( $t=-4.025, p<.01$ )에서 그 효과가 유의미하게 나타났으며, 관찰자 평정에서는 협동( $t=-3.437, p<.05$ )에서만 유의미한 차이가 관찰되었다.

<표 9> 실험집단과 통제집단의 공격성 하위요인별 사전-사후 차이검증

	실험집단(n=7)			통제집단(n=7)			
	사전 M(SD)	사후 M(SD)	t	사전 M(SD)	사후 M(SD)	t	
자가 평정	폭행	32.57 (5.44)	30.71 (4.64)	.763	32.28 (6.47)	33.85 (8.29)	-.602
	간접 공격성	28.00 (7.51)	28.29 (3.77)	-.123	26.85 (6.06)	26.42 (8.67)	.223
	부정성	17.28 (3.25)	14.71 (2.14)	2.088	17.00 (4.20)	18.00 (2.58)	-.540
	홍분성	37.86 (3.63)	36.71 (5.12)	.647	34.42 (6.62)	34.57 (5.02)	-.073
	언어적 공격성	39.42 (5.06)	39.85 (3.18)	-2.03	38.85 (7.98)	41.71 (5.76)	-1.826
	관찰자 평정	외현화된 문제행동	6.29 (3.40)	5.57 (3.31)	1.369	4.85 (3.43)	5.71 (2.56)
내재화된 문제행동		5.43 (2.70)	5.57 (2.15)	-.167	5.42 (1.98)	6.57 (2.29)	-2.248
과잉행동		6.57 (4.04)	6.00 (3.51)	1.188	7.28 (3.14)	7.57 (2.82)	-.795

<표 10> 실험집단과 통제집단의 사회기술 하위요인별 사전-사후 차이검증

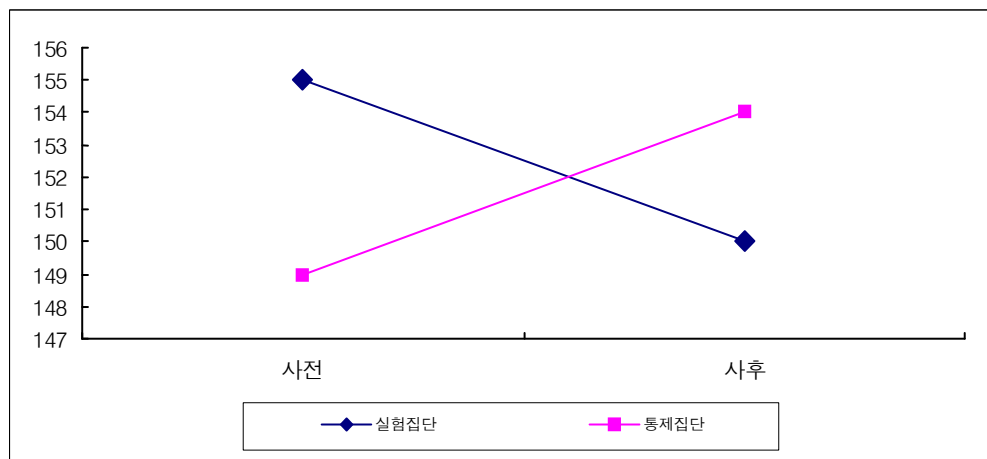
		실험집단(n=7)			통제집단(n=7)		
		사전 M(SD)	사후 M(SD)	t	사전 M(SD)	사후 M(SD)	t
자가 평정	사회적 상호작용	41.71 (4.11)	49.57 (5.56)	-2.976*	43.42 (8.54)	43.57 (7.67)	-.035
	자기조절	18.14 (4.02)	23.57 (3.74)	-2.624*	19.71 (4.27)	20.00 (4.54)	-.118
	이성에 대한 자신감	16.29 (3.25)	18.00 (2.16)	-1.816	15.00 (3.00)	14.71 (2.69)	.311
	학교생활에 대한 협응	14.00 (3.69)	18.50 (2.81)	-4.025**	16.28 (4.27)	15.42 (3.64)	.941
	협동	10.14 (6.91)	13.14 (5.52)	-3.437*	8.42 (4.20)	8.14 (3.89)	.752
	자기주장	12.00 (4.80)	11.29 (5.25)	.460	8.57 (2.15)	7.85 (2.41)	.411
관찰자 평정	자아통제	7.29 (5.47)	9.43 (5.38)	-1.369	9.43 (4.58)	7.71 (2.93)	.053

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

가설 1. 케슈탈트 예술치료 프로그램 실시 이후 아동의 공격성이 감소할 것이다.

실험집단과 통제집단의 사전-사후 차이검증(paired t-test)을 실시한 결과, 실험집단( $t=.583, p>.05$ )은 평균의 감소를 보였으나 차이가 유의미하지 않았으며, 통제집단( $t=-.869, p>.05$ )은 오히려 평균이 증가한 것으로 나타났다. 따라서 통계적으로 유의미하지 않았기 때문에 가설 1은 지지되지 못하였다.

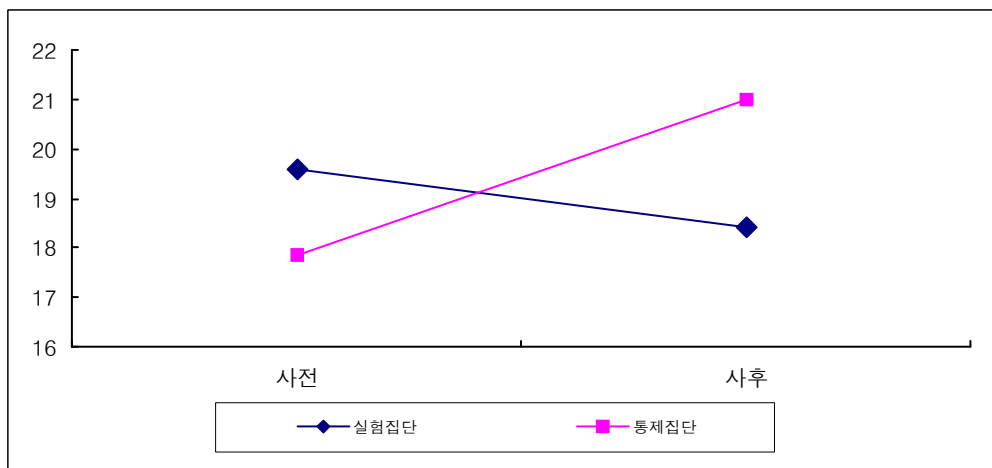
[그림 1] 자가 평정 공격성의 사전-사후 점수 변화



가설 2. 게슈탈트 예술치료 프로그램 실시 후에 관찰자가 지각하는 아동의 문제 행동 수준이 감소할 것이다.

본 연구에서는 지역아동센터의 담당선생님을 관찰자로 하였다. 담당 선생님은 평소 지역아동센터에서 저소득층 아동들의 공부를 가르치며, 아동들의 생활을 관찰할 수 있다. 관찰자가 평정한 저소득층 아동의 문제행동에서는 치료집단과 통제집단의 사전-사후 차이검증(paired t-test)를 실시한 결과 치료집단( $t=0.723$ ,  $p>.05$ )은 점수가 하락하였으나 유의미하지 않았고, 통제집단( $t=-2.364$ ,  $p>.05$ )은 오히려 점수가 상승하였다.

[그림 2] 관찰자 평정 공격성의 사전-사후 점수 변화

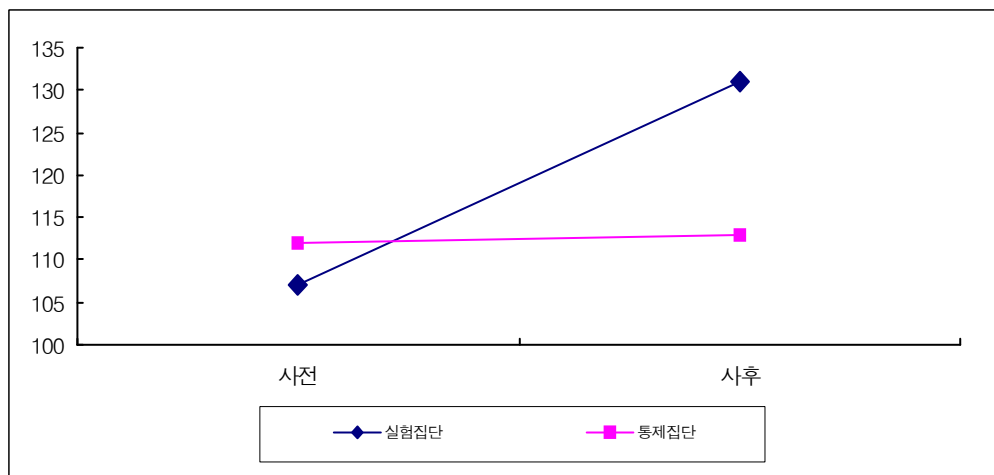


**가설 3. 게슈탈트 예술치료 프로그램 실시 이후 아동의 사회기술 수준이 향상될 것이다.**

치료집단과 통제집단의 사전-사후 차이검증(paired t-test)을 실시한 결과, 치료집단(-1.369,  $p < 0.01$ )과 통제집단(-.158,  $p > .05$ ) 모두 점수가 상승한 것으로 나타났다. 특히 치료집단의 사회기술이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다.

그 하위 척도를 살펴보면 학교생활에 대한 협응(-4.025,  $p < 0.01$ )과 사회적 상호작용(-2.976,  $p < 0.05$ ), 자기조절(-2.624 < 0.05)이 유의미하게 향상된 것으로 나타났으며, 이성에 대한 자신감은 점수의 향상은 있었지만 유의미하지는 않았다. 그 결과는 <표 9>에 제시되어 있다.

**[그림 3] 자가평정 사회기술의 사전-사후 점수 변화**



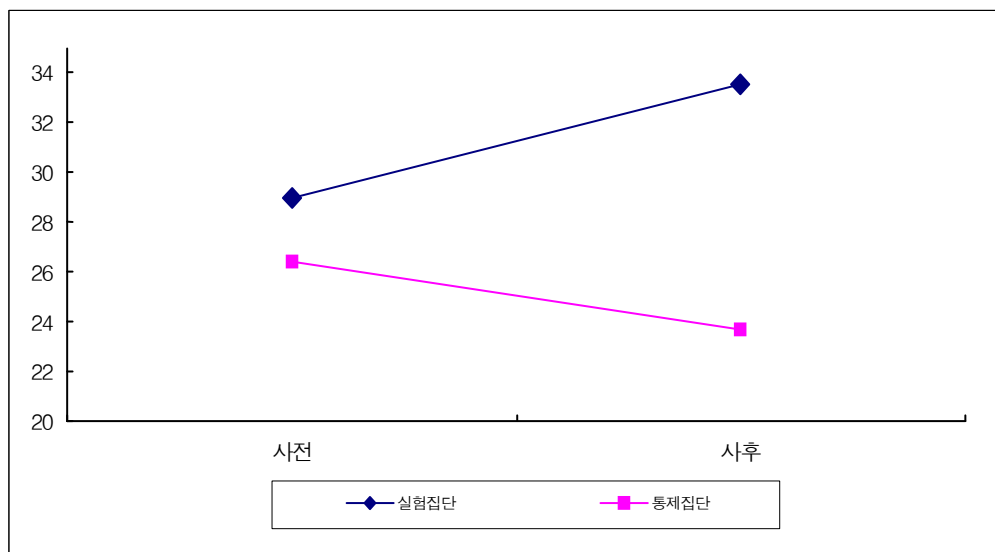
**가설 4. 게슈탈트 예술치료 프로그램 실시 후에 관찰자가 지각하는 아동의 사회 기술 수준이 향상될 것이다.**

치료집단과 통제집단의 사전-사후 차이검증(paired t-test)을 실시한 결과, 치료집단( $t = -1.429$ ,  $p > .05$ )으로 유의미한 평균의 증가가 있었으며, 통제집단

( $t=1.840$ ,  $p>.05$ )은 평균점수가 하락하였다.

치료집단의 사회기술 하위척도를 살펴보면 협동항목( $-3.437$ ,  $p<0.05$ )에서 유의미하게 향상된 결과를 얻었으며, 자아통제 항목에서는 점수의 상승은 있었지만 유의미하지 않았으며, 자기주장은 점수가 다소 감소하였다. 그 결과는 <표 9>에 제시되어 있다.

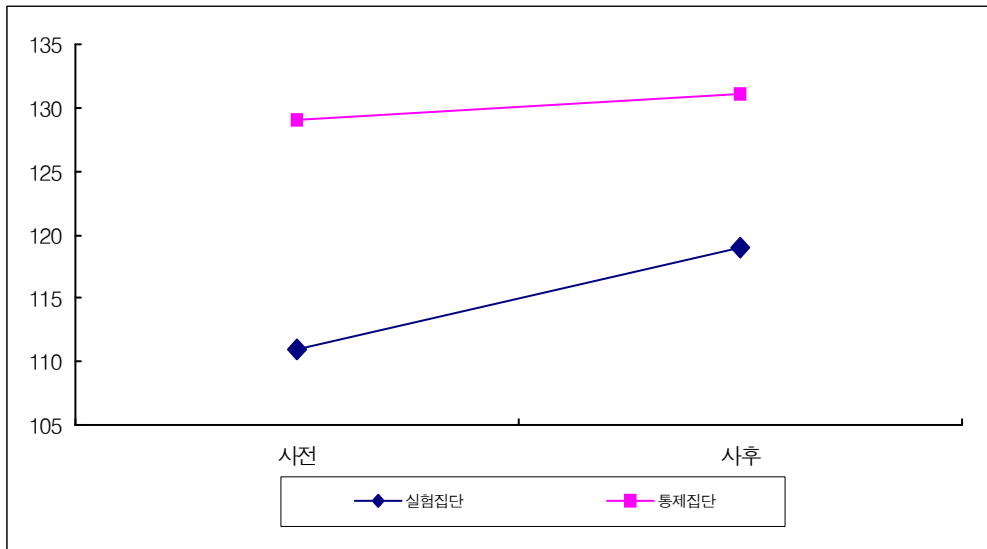
[그림 4] 관찰자 평정 사회기술의 사전-사후 점수 변화



가설5. 계슈탈트 예술치료 프로그램 실시 이후 아동의 자아존중감이 향상될 것이다.

치료집단과 통제집단의 사전-사후 차이검증(paired t-test)을 실시한 결과, 치료집단( $t=-.760$ ,  $p>.05$ )과 통제집단( $t=.854$ ,  $p>.05$ ) 모두 점수의 상승을 보였다. 치료집단의 경우 점수의 상승은 있었지만 유의미한 점수는 아닌 것으로 나타나서 가설 5는 지지되지 못하였다.

[그림 5] 자가평정 자아존중감의 사전-사후 점수 변화



### 3. 게슈탈트 예술치료 프로그램 효과의 지속성 검증

가설6. 게슈탈트 예술치료 프로그램에 참여한 집단은 그 효과가 오랫동안 지속될 것이다.

게슈탈트 예술치료 프로그램이 저소득층 아동의 공격성, 사회기술, 자존감에 미치는 효과의 지속성 여부를 알아보기 위하여 치료집단을 대상으로 반복측정을 실시하였다. 추후검사는 치료종결 직후 실시된 사후검사 이후 3주 후에 실시되었다. 그 결과는 <표 11>에 제시되어 있다. 표를 살펴보면 사회기술 점수가 추후까지 유의미하게 유지되고 있는 것으로 나타났다( $F=7.584, p<.01$ ). 하위요인을 살펴보면 공격성 척도 하위요인인 흥분성( $F=10.151, p<.01$ )이 사후에서는 유의미하지 않았지만 추후에서 유의미한 결과를 얻은 것으로 나타났으며, 사회기술척도에서는 자기

조절(F=6.063, p<.05)과 학교생활에 대한 협응(F=7.306, p<.01)이 추후에도 그 효과가 유지되고 있음이 관찰되었다. 관찰자 평정에서는 사회기술 척도의 하위요인인 협동(F=-2.714, p<0.01)에서 상승된 점수가 유의미하게 유지되는 것으로 나타났다.

<표 11> 효과의 지속성 검증

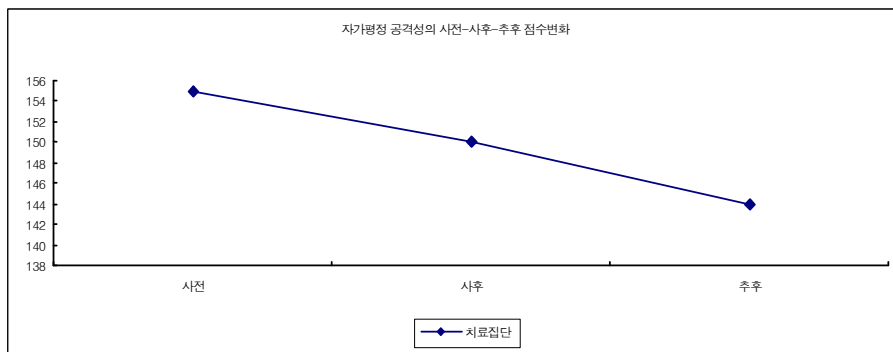
	치료집단(n=7)			F	대조	
	사전M(SD)	사후(M(SD)	추후(M(SD)			
자가 평정	<b>공격성</b>	155(20.06)	150(14.68)	144(15.57)	1.121	
	폭행	32.57(5.44)	30.71(4.64)	30.42(3.69)	.546	
	간접공격성	28.00(7.51)	28.29(3.77)	28.57(5.02)	.039	
	부정성	17.28(3.25)	14.71(2.14)	15.00(2.00)	2.683	
	흥분성	37.86(3.63)	36.71(5.12)	31.42(5.94)	10.151**	c>a
	언어적 공격성	39.42(5.06)	39.85(3.18)	39.14(3.33)	.066	
	<b>사회기술</b>	107(12.50)	131(16.12)	124(11.82)	7.584**	b,c>a
	사회적 상호작용	41.71(4.11)	49.57(5.56)	45.00(8.02)	2.955	
	자기조절	18.14(4.02)	23.57(3.74)	22.00(2.16)	6.063*	b,c>a
	이성에 대한 자신감	16.29(3.25)	18.00(2.16)	17.85(2.91)	1.341	
	학교생활에 대한 협응	14.00(3.69)	18.50(2.81)	17.42(3.30)	7.306**	b,c>a
	<b>자아존중감</b>	111(17.82)	119(20.16)	118(24.18)	1.490	
	관찰자 평정	<b>문제행동</b>	19.57(10.29)	18.42(8.24)	18.00(8.49)	.693
외현화된 문제행동		6.29(3.40)	5.57(3.31)	5.86(3.02)	1.326	
내재화된 문제행동		5.43(2.70)	5.57(2.15)	5.57(2.07)	.029	
과잉행동		6.57(4.04)	6.00(3.51)	5.43(3.36)	1.321	
<b>사회기술</b>		29.00(14.88)	33.57(13.72)	34.86(13.77)	-1.824	
협동		10.14(6.91)	13.14(5.52)	12.71(4.72)	7.588**	c>a
자기주장		12.00(4.80)	11.29(5.25)	11.71(4.34)	.182	
자아통제		7.29(5.47)	9.43(5.38)	10.43(5.71)	2.602	

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

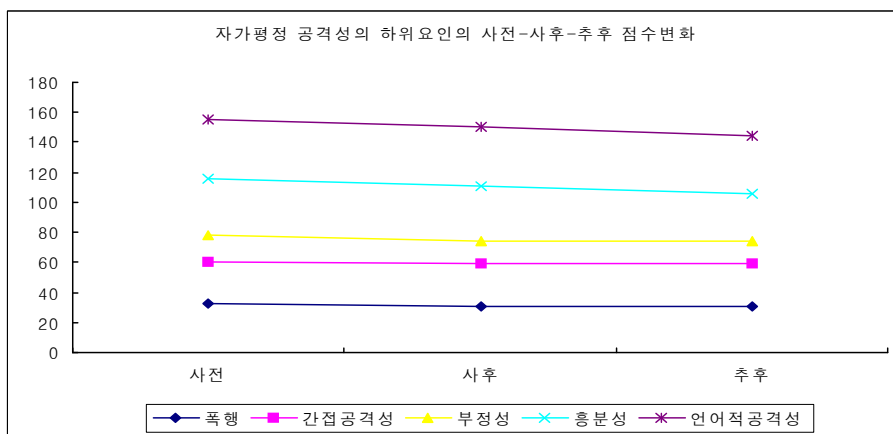
### 1) 치료집단의 공격성 수준과 공격성 하위요인 효과의 지속성 검증

계슈탈트 예술치료 프로그램에 참여한 치료집단의 사전-추후 차이검증(paired t-test)을 실시한 결과 공격성에서 유의미한 차이는 관찰되지 않았지만 지속적으로 점수가 감소하였다. 또한 공격성의 하위 척도인 흥분성에서는 유의미한 감소가 나타났다( $t=4.609, p<.01$ ). 치료집단의 공격성에서의 사전-사후-추후의 변화가 [그림 6]에 제시되어 있다.

[그림 6] 자가평정 공격성의 사전-사후-추후 점수 변화



[그림 7] 자가평정 공격성 하위요인의 사전-사후-추후 점수 변화



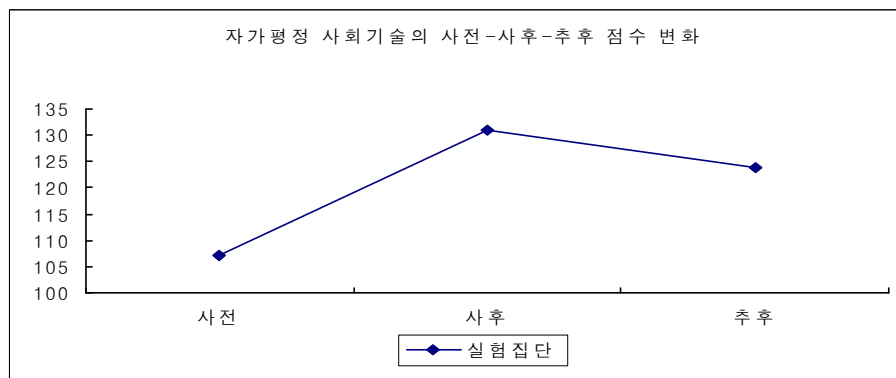
## 2) 치료집단의 관찰자 평정 문제행동 수준과 문제행동 척도 하위요인 효과의 지속성 검증

관찰자가 평정한 저소득층 아동의 문제행동의 사전-추후 차이검증(paired t-test)을 실시한 결과, 점수의 하락은 있었지만 유의미한 차이는 관찰되지 않았다.

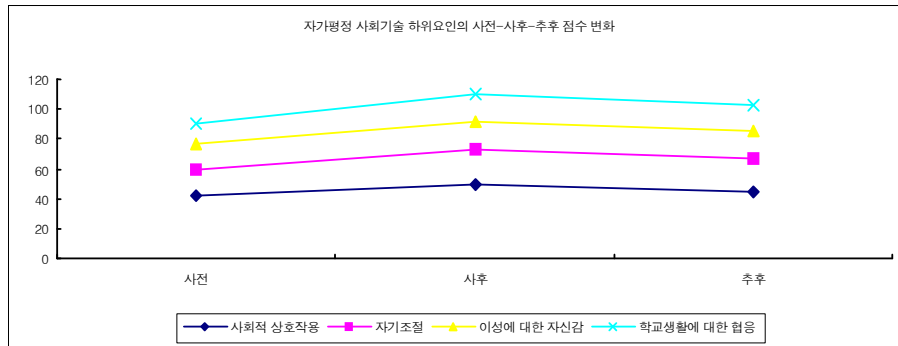
## 3) 치료집단의 사회기술 수준과 사회기술 하위요인 효과의 지속성 검증

치료집단의 사전-추후 차이검증(paired t-test)을 실시한 결과 사회기술에서 유의미한 차이가 관찰되었다( $t=-3.012, p<.05$ ). 또한 사회기술척도 하위 요인 중 자기조절( $t=-2.682, p<.05$ ), 학교생활의 협응( $t=-3.032, p<.05$ )에서는 유의미한 상승이 나타났다. 이러한 결과는 프로그램 이후 관찰된 효과가 추후에도 지속되고 있음을 보여준다. 치료집단의 사회기술에서의 사전-사후-추후의 변화가 [그림 8]에 제시되어 있다.

[그림 8] 자가평정 사회기술의 사전-사후-추후 점수 변화



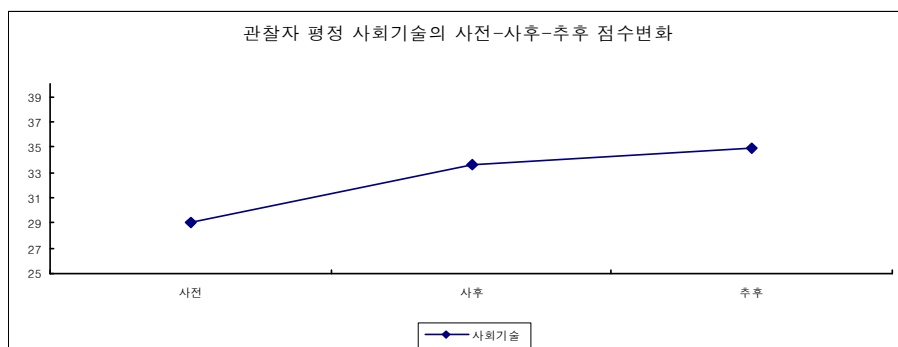
[그림 9] 자가평정 사회기술 하위요인의 사전-사후-추후 점수 변화



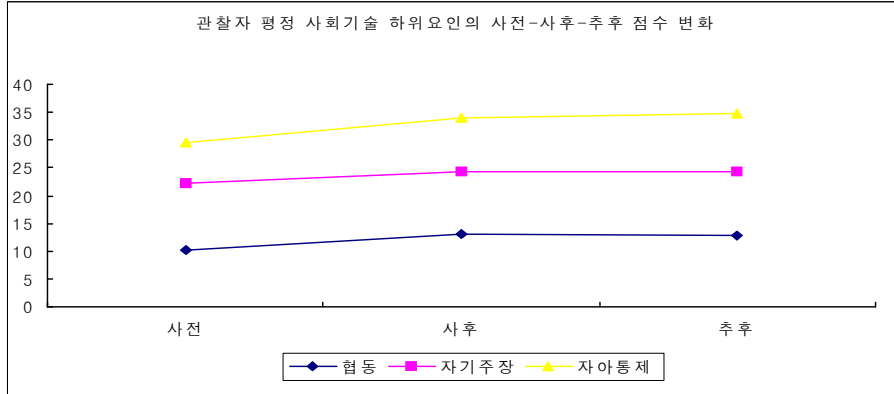
#### 4) 치료집단의 관찰자 평정 사회기술 수준과 사회기술 척도 하위요인 효과의 지속성 검증

관찰자가 평정한 저소득층 아동의 사회기술의 사전-추후 차이검증(paired t-test)을 실시한 결과, 사회기술 하위요소인 협동에서 유의미한 차이가 관찰되어 효과가 지속되었음이 검증되었다( $t=-2.714, p<.05$ ). 이는 프로그램이후 관찰된 효과가 추후까지도 지속되고 있음을 보여준다. 치료집단의 사회기술과 그 하위요인들에서의 사전-사후-추후의 변화가 [그림 10]에 제시되어 있다.

[그림 10] 관찰자 평정 사회기술의 사전-사후-추후 점수 변화



[그림 11] 관찰자평정 사회기술 하위요인의 사전-사후-추후 점수 변화



#### 5) 치료집단의 자아존중감 효과의 지속성 검증

치료집단의 사전-추후 차이검증(paired t-test)을 실시한 결과 자존감에서 유의미한 차이는 관찰되지 않았지만 사전-사후-추후 점수를 살펴보면 소폭으로 상승된 점수가 지속되는 것을 관찰할 수 있었다.

## V. 논의 및 제언

### 1. 논의

본 연구는 저소득층 아동을 대상으로 그들의 심리적 특성을 고려한 게슈탈트 예술치료 프로그램을 실시하여 저소득층 아동의 공격성, 사회기술, 자존감에 미치는 효과를 알아보았다. 본 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 먼저 자기보고식 평가 척도의 결과를 살펴보면 사후에 공격성의 점수가 감소하기는 하였지만 유의미한 결과를 얻지는 못하였다. 3주 뒤 추후검사 결과 치료집단에서 공격성의 하위 요인인 흥분성에서 유의미한 감소를 나타내었다. 그러나 이러한 결과만으로 공격성이 효과적으로 감소되었다고 말하기는 어려우며, 이는 게슈탈트 집단치료 실시결과 공격성이 감소되었다는 오용선(2005), 이종승과 한혜영(2000)의 결과와 상반되며, 김주희(2005), 민현정(2003)의 연구와는 일치되는 결과를 얻었다. 공격성이 유의미하지 않은 결과를 보인 이유를 살펴보면 집단원 중 공격성이 높은 아동은 공격성의 감소가 나타났으나 공격성이 낮다고 보고된 아동은 오히려 공격성이 상승한 것으로 나타났는데 프로그램 이전에 분노감을 표현하지 못했던 아동들이 프로그램 이후 자신의 감정을 표현하게 되면서 자가 평정이나 관찰자 평정에서 공격성이 더 높아졌다고 보고하였기 때문인 것으로 보인다. 분노감정은 신체적인 현상이므로 어떤 형태로든 밖으로 표현되어야 하며, 밖으로 표현되지 않으면 머리카락, 가슴의 근육들을 조여서 두통이나 위 통증, 가슴통증으로 나타난다(Oaklander, 1978). 따라서 이러한 현상은 아동에게 오히려 긍정적인 결과라고 볼 수 있다. 본 프로그램의 구성 요소 중에서 흥분성이 감소된 이유는 아동이 자신의 분노감을 표현하여 해소하게 하고, 화가 난 대상에게 직접 자신의 감정을 표현하도록 하여 아동이 통제감을 되찾고 미해결과제를 해소할 수

있도록 이끌었기 때문인 것으로 보인다. 또한 원 가족과의 미해결과제가 해소되면서 정서적 안정감을 찾게 된 것도 이유가 될 수 있겠다.

두 번째로 계슈탈트 예술치료가 저소득층 아동의 사회기술을 향상시키는데 효과가 있는지에 대해 살펴본 결과 사회 기술이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 이러한 결과는 정신분열증 환자를 대상으로 한 조은이(2006)의 연구에서 사회생활 기술과 대인관계 기능의 향상을 보고한 결과와 일치한다. 김대웅(2005)과 전병식(2002)의 연구에서도 계슈탈트 치료가 사회성과 자기표현력 향상에 도움이 된다는 일치된 연구결과를 보였다. 초등학생을 대상으로 한 계슈탈트 집단상담에서 대인간 문제해결력과 자기표현력 향상에 효과적이었다고 보고한 김미선(1999)의 연구결과도 같은 맥락에서 볼 수 있다. 아동들은 프로그램 초기 다른 아동에 대해 관심을 기울이지 않았지만 프로그램이 진행되면서 타인의 감정을 공감하게 되고, 자신의 행동이 타인에게 미치는 영향을 알게 되어 타인의 감정까지 고려하여 행동하는 법을 배우므로써 사회기술이 향상된 것으로 보인다. 이러한 결과들을 종합해볼 때 계슈탈트 예술치료 프로그램이 사회기술을 향상시키는데 효과가 있다는 것을 보여준다.

세 번째로 계슈탈트 예술치료가 계슈탈트 예술치료가 저소득층 아동의 자존감을 향상시키는데 효과가 있었는지 살펴본 결과 치료집단의 경우 자존감에 대한 사전·사후 점수가 향상은 되었지만 유의미한 결과를 얻지는 못하였다. 이러한 연구결과는 심리적 부적응 문제를 가진 중학생을 대상으로 계슈탈트 예술치료를 실시한 홍지수(2005)의 연구에서 자존감의 유의미한 차이를 발견할 수 없었던 연구 결과와 일치한다. 또한 비언어적 활동중심의 계슈탈트 집단상담을 통해 자존감의 차이를 밝힌 연구에서도 유의미한 차이가 없었던 전병식(2002)의 연구결과와 일치한다. 그러나 조선이(2006), 최지순(2006), 김주희(2005)의 연구에서는 자존감의 유의미한 상승을 보고하여 각각 상반되는 연구결과들을 보였다. 자존감의 유의미한 향상을 보이지 않은 이유로 전병식(2002)은 집단원들간 다양한 생활차로 인한 프로그램 진행상의 어려움과 사후검사에서 실험자 변인을 통제할 수 없었기 때문으로 추론하고 있었으며, 홍지수(2005)는 10회기 동안 우울과 불안, 문제행동의 감소에 따른 안정된 정서와 행동을 올바른 자존감을 갖게 하는 인지적 측면에 통합하는데까지는 영향을 미치지 못했을 것이라고 판단하였고, 집단원의 개인 내적 환경적 요인 또한 영향을 미쳤을 것이라고 보았다. 자존감의 유의미한 향상을 보이지 않은 이

유로 공격성이 높은 아동들이 집단 안에서 다른 아동들의 피드백을 통해 자신의 문제행동을 직면하게 되어 자기 지지가 불안정해졌을 수 있다. 그 뒤 10회기의 단기간 동안에 원래의 자존감을 회복하고 유의미하게 향상된 수준을 유지하기가 어려웠을 것으로 사료된다.

마지막으로 관찰자 평정 척도의 결과를 살펴보면, 치료집단과 통제집단간의 행동문제 점수에 대한 사전·사후 검사에서 통제집단은 공격성이 오히려 증가한 반면 치료집단은 유의미한 차이는 아니지만 점수가 감소한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 위에서 논의한 것처럼 자기표현을 하지 못하였던 아동이 표현을 하게 되면서 공격성이 늘어났다고 보고한 결과 유의미한 차이를 보이지는 못하였지만 전체적으로 점수의 감소는 있었다. 사회기술의 하위요인인 협동에서 치료집단은 유의미하게 상승한 반면 통제집단은 오히려 감소한 것으로 나타나 본 프로그램이 타인이 관찰하는 아동의 문제행동 감소에 다소 기여 하고 있으며, 사회기술 일부요인에서 향상된 효과가 있음을 시사하고 있다.

모든 가설이 지지되지는 않았지만 계슈탈트 예술치료가 아동의 사회기술 향상에 매우 효과적이었으며, 공격성의 일부 요인의 감소에 기여함을 알 수 있었다. 이와 같은 결과를 통해서, 계슈탈트 예술치료 프로그램은 저소득층 아동의 사회기술을 향상시킬 수 있는 효과적인 프로그램임을 시사해주고 있다.

## 2. 제한점 및 제언

본 연구에서 제한점과 그에 따른 제안사항은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 표집이 서울의 지역아동센터 2곳에 다니는 초등학교 고학년 14명이었다. 제한된 사례수가 통계적 검증력을 약화시켰으며, 연구결과를 일반화하는 데에는 제한점이 있다.

둘째, 본 프로그램은 예방 프로그램인 만큼 따로 절단점을 두지 않았다. 그러나 비교집단으로 공격성이 높고 사회기술과 자존감이 낮은 아동들로 집단을 선정하여 비교가 이루어진 연구가 필요할 것으로 생각된다.

셋째, 기분장애 즉 우울증이나 조증 증상이 있는 아동은 조용하거나 성마르거나, 과잉활동으로 보일 수 있고, 보다 눈에 잘 띄는 품행문제를 자주 동반한다.

따라서 공격성 감소 프로그램을 실시하고자 대상 아동을 선정 시에는 이러한 요인들도 함께 고려하여 선발하는 것이 향후 아동에 대한 개입에 유리할 것으로 보인다.

넷째, 비교집단의 부재로 연구의 결과가 계슈탈트 예술치료 고유의 효과인지 입증하는 것에 어려움이 있다. 따라서 앞으로의 연구에서는 비교집단을 구성함으로써 프로그램 고유의 효과를 입증하는 방안이 필요할 것으로 보인다.

이러한 단점에도 불구하고 본 논문의 의의를 찾는다면 저소득층 아동을 대상으로 아동들이 접근하기 쉬운 다양한 예술 매체들을 사용한 프로그램을 개발하여 그 효과를 검증해 보았다는데 의의가 있다. 앞으로 좀 더 보완된 연구를 통해 프로그램의 질적인 향상과 일반화의 가능성을 높여야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강경례 (2005). 플라주 집단미술치료가 저소득층 아동의 자아개념과 문제행동에 미치는 효과. 대전대학교 보건스포츠대학원 석사학위 청구논문.
- 강희경 (2003). 빈곤가족에서의 학령기 아동의 자존감 : 제주도내 초등학교 아동을 중심으로. 아동간호학회지: 9(3), 301-308.
- 교육심리학 용어사전 (2000). 학지사 한국교육심리학회편.
- 김경희·황혜정 (1998) 저소득층 아동의 정서, 행동문제와 자녀양육 태도에 관한 연구. 한국심리학회지. 11(1), 12-26.
- 김광혁 (2005). 빈곤이 아동의 심리·사회적 발달에 미치는 영향. 사회과학논총, 20, 109-125.
- 김대웅 (2005). 계슈탈트 미술치료가 부적응 청소년의 자기존중감과 사회성에 미치는 영향. 대구한의대 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김명순·김창복·이미화 (2002) 저소득층 아동의 발달과 놀이에 대한 연구. 아동학회지 제, 23(1), 87-104.
- 김미선 (1999). 계슈탈트 집단상담이 아동의 대인간 문제해결력과 자기표현력에 미치는 영향. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김선이 (2005). 연극치료가 저소득가정 아동의 사회성과 자기표현에 미치는 효과. 원광대학교 동서보완의학대학원 석사학위 청구논문.

- 김순희 (2004). 자기성장 프로그램이 저소득층 아동의 자기존중감 및 성취동기에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김여가 (1997). 부모의 언어통제유형과 아동의 공격성 및 자아존중감과의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김정규 (1995). 계슈탈트 심리치료. 서울: 학지사.
- 김주희 (2005). 부적응 문제를 가진 영세가정 아동들의 계슈탈트 치료와 학습 및 놀이치료 효과 비교. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김향지 (1996). 사회적 기술 중재전략이 정인지체아의 사회적 기술, 문제행동, 학업능력에 미치는 효과. 대구대학교 박사학위 논문.
- 김효정 (1991). 어머니의 통제유형이 유아의 공격성 및 자아개념에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원, 석사학위 청구논문.
- 명창순 (2004). 독서요법을 통한 저소득층 이혼 가정 아동의 친사회성 개발에 관한 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 민현정 (2003). 우울성향 아동에 대한 계슈탈트 집단치료 프로그램 개발 및 효과. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박신영 (1999). 저소득층 부자가족 서비스의 문제점 및 대책에 관한 연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은숙 (2007). 계슈탈트 집단상담이 여중생의 자기 수용 및 자아가치관에 미치는 효과. 서울불교대학원 석사학위 청구논문.
- 배옥선 (2007). 독서치료 프로그램이 초등학생의 자아존중감에 미치는 영향. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 신영재 (2005) 계슈탈트 집단상담이 아동의 내적 통제성과 공격성에 미치는 효과. 제주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 어주경 (1999) 저소득층 가족의 경제적 어려움이 아동의 자존감에 미치는 영향. 연세대학교 박사학위 청구논문.
- 오용선 (2005). 계슈탈트 집단상담이 아동의 내적 통제성과 공격성에 미치는 효과. 제주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이강식 (2001) 집단 상담의 자기표현 훈련이 초등학생의 교우관계 개선 및 공격성 감소에 미치는 효과. 조선대학교 석사학위 청구논문.
- 이경은 (2006). 저소득층 아동의 또래관계 향상을 위한 협동작업 중심의 집단미술치료 사례 연구. 동국대학교 문화예술대학원 석사학위 청구논문.
- 이경혜 (2004). 부모빈곤과 부모양육행동이 아동의 공격성 행동에 미치는 영향. 아동학회지, 25(5), 1-9.
- 이근매 (2004). 집단미술치료가 저소득층 결손가정 아동의 또래관계 및 사회성에 미치는 효과. 정서 행동장애 연구, 29(1), 357-372.
- 이수정 (2007). 독서치료 프로그램이 저소득 가정 아동의 공감능력과 또래관계에 미치는 효

- 과. 영남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이승중·한혜영 (2000) 불안과 공격성 감소에 대한 게슈탈트 집단상담의 효과, 교육학연구, 38(4).
- 이용애 (1998). 시각적 자기표현 활동이 초등학교 아동의 공격적 행동과 소극적 행동 감소에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이유미 (2006). 공격성 감소 프로그램의 개발 및 효과 검증 : 저소득층 아동을 대상으로. 이화여자대학교대학원 석사학위 청구논문.
- 이은주·이재연(1996) 빈곤층 아동의 또래 역량, 아동학회지, 17(2), 195-206.
- 이정숙 (2005). 저소득층 아동의 사회성 증진을 위한 집단상담 프로그램 효과 연구. 한국가정관리학회지, 23(3), 127-136.
- 이지혜 (2003). 저소득층 가정 아동의 자아존중감 증진을 위한 독서치료 효과. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이현정 (2002). 자기성장 집단상담이 저소득층 아동의 자기존중감 및 사회성 증진에 미치는 효과. 대구카톨릭대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이현진 (2006). 협동작업중심의 집단미술치료가 저소득층 아동의 또래관계 및 사회성에 미치는 효과. 영남대학교 환경보건대학원 석사학위 청구논문.
- 전병식 (2002). 비언어적 활동중심의 게슈탈트 집단상담이 초등학생의 자아존중감 및 자기표현력 향상에 미치는 효과. 인천교육대 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 전순영·김동연 (2001) 저소득 및 결손가정 청소년들의 집단 미술치료를 통한 자기 노출 사례. 미술치료연구, 8(2), 37-72.
- 조선이 (2006). 게슈탈트 집단미술치료 프로그램이 결손가정아동의 자아존중감에 미치는 효과. 나사렛대 재활복지대학원 석사학위 청구논문.
- 조은이 (2007). 정신분열병 환자를 위한 게슈탈트 집단치료 프로그램의 개발 및 효과. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 주복동 (2002). 중산층 청소년 비행에 영향을 미치는 요인. 한림대학교 석사학위 청구논문.
- 한국보건사회연구원(2005). 복지환경의 변화와 사회안전망의 사각지대.
- 허인영 (1999). 빈곤결손가정아동의 부적응행동에 대한 연구. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 홍지수 (2005). 심리적 부적응 문제를 가진 중학생을 위한 게슈탈트 예술치료 프로그램 개발 및 효과 : 사진작업을 위주로. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 한혜영 (2001). 게슈탈트 집단상담이 불안과 공격성 감소에 미치는 효과. 충남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 홍혜화 (2006). 저소득층 한부모 가정 아동을 위한 사회성 증진 프로그램의 효과. 공주대학원 석사학위 청구논문.
- 차정희 (2003). 빈곤아동 학업성취지향성의 결정요인에 관한 실증적 연구: 국민기초생활수급가정을 대상으로, 한성대학교 대학원 박사학위 청구논문.

- 최선희 (2004). 빈곤 아동 청소년 실태 파악 및 정책방안 연구. 청와대.
- 최애나 (2007). 음악치료가 소득계층별 아동의 공격성 및 자아존중감에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 23(3), 129-164.
- 최지순 (2006). 내면화 문제를 가진 저소득 결손가정 아동의 계슈탈트 예술치료 효과 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- Bandura, A. (1973). *Aggression : A Social Learning analysis* Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Bierman, K. L., & Wargo, J. B. (1995) Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive(non-rejected), and rejected (non-aggressive) status. *Developmental Psychology*, 7, 669-682.
- Bohart, A.C., "Role Playing and Interpersonal Conflict Reduction", *Journal of Counseling Psychology*, Vol.24 No. 1(1997), 15-24.
- Buss (1961). Instrumentality of aggression, feedback, and frustration as determinants of physical aggression, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 159-162.
- Caspi, A., Moffitt, T E., Morgan, J., Rutter M., Taylor, A/. Arsemeai;t. L., et al. (2004). Maternal expressed emotion predicts children's antisocial behavior : Using MZ-twi differences to identify environmental effects on behavioral development. *Developmental Psychology*, 40, 149-161.
- Coie J. D. (2004) The impact of negative social experiences on the development of antisocial behavior. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge(Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention*(pp. 243-267). Washington, DC: American Psychological Association.
- Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco : W. H. Freeman.
- Dishion, T. J., & Bullock, B. M. (2002). Parenting and adolescent problem behavior : An ecological analysis of the nurturance hypothesis. In J. G. Borkowski & S.L. Ramey(Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development [Monograph]*. (pp.231-249). Maswah, NJ:Erlbaum.
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolesent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V.S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., et al. (2003). Peer rejection and social information-processing factors

- in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Downey, G., & Coyne, J. (1989) Children of depressed parents : An integrative review. Manuscript submitted for publication.
- Gershoff E. T (2002) Parental corporal punishment and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Huesmann, L.R., Moise-Titus, J., Podolski, C., & Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39, 201-221.
- Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T.E., & Taylor, A. (2004) Physical maltreatment victim to antisocial child: Evidence for genetically mediated child effects on corporal punishment, but not on physical maltreatment. *Developmental Psychology*, 40, 1047-1058.
- Joseph H. (1998) What Changes The Individual In Gestalt Group? A Proposed Therical Model. *Gestalt Review*, 2(4) pp. 275-294.
- Kellam, S., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychology*, 10, 165-185.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D (1990) Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Oaklander, V. (1978). *Windows to our children: A Gestalt approach to children and adolescents*. Moab, UT: Real People Press (New York : The Gestalt Journal Press, 1992).
- Oaklander, V. (1997). The therapeutic process with children and adolescents. *Gestalt Review*, 1(4), 292-317.
- Parke, G. R., & Slaby R. G. (1983) The development of aggression. In P. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 547-641). New York: Wiley.
- Passons, W. (1975). *Gestalt approaches in counseling*. New York: Holt, Rinehard and Winston.
- Patterson, G. R., & Bank, C. L. (1989) Some amplifying mechanisms for pathologic

- processes in families. In M. Gunnar & E. Thelen(Eds) Minnesota Symposia on child psychology : Systems and development 167-210 . Hillsdale, NH: Erlbaum.
- Perls, F. S., Hefferline, R. E., & Goodman, P (1951/1994). Gestalt Therapy: excitement and growth in the human personality. New York: The Gestalt Journal Press. Originally published in 1951. New York: Julian Press.
- Philip, B. (2002) Psychological Testing-A Place In Gestalt Therapy?. British Gestalt Journal 11(2), pp. 99-107.
- Potocky, M (1993). An Art Therapy groups for Clints with Chronic Schizophrenia Social Work with Group, Art And Creative In Gestalt Therapy 1(3), 73-82.
- Sandra C. (1997). Varieties of Shame Experience in Psychotherapy. Gestalt Review 1(3), pp.205-220.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J., Cillessen, A., Lemerise, E., et al. (1998) Social cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. Journal of Abnormal Child Psychology, 26, 431-440.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J. D., & the Conduct Problems Prevention Research Group. (1999) The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. Child Development, 70, 169-182.
- Straus, M. A. (2005) The primordial violence: Corporal punishment by parents, cognitive development, and crime. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Zimmerman, J (1979). A case study in self-determinism: a model for client-assisted self-help. The Psychological Record, 29, 201-217

## ABSTRACT

Aggression Reduction and Improve social skills and self-esteem program  
for Children of low socioeconomic status.

CHOI, YOU KYUNG

Dept. of Psychology

The Graduate School of

Sungshin Women's University

This study aims to develop an aggression reduction and improve social skills and self-esteem program for elementary school students(in 4th, 5th and 6th grades) of low socioeconomic status.

This program, composed of 10 sessions, applied Gestalt group therapy, to reduce aggression, improve social skills and improve self-esteem.

The research sample was comprised of elementary school children in 4th, 5th and 6th grades, attending two After School Care Centers(provided by the government for free for low income families) located in Seoul. The experimental group and the control group consisted of seven children each. In the experimental group , one main researcher and one assistant researchers led in the treatment program. The sessions were provided twice a week for five weeks, each session lasting for 1 hour and a half.

The instruments used for this study were Aggression Scale(BDHI), Social Skills Scale, Self-Eesteem Scale for their self-report and SSRS Problem Behavior Scale, Social Skills Scale for teacher's report.

The results from the study are as follows :

First, compared to the control group, the treatment group children showed a slight, but not significant decrease in aggression in their self-report conducted right after the program ended.

Second, the treatment group children showed a significant ncrease in their social skills in their self report. This increase was al so shown in the After School Child Care Center teacher's evaluation of the children.

Third, the treatment group children showed an increase in their self-esteem, but it was not statistically significant.

Fourth, a follow-up assessment condcted 3 weeks after the rogram ended showed that there was a significant some aggression factors and a significant increase in social skills for the treatment group children. This result suggests that there was a delayed effect in the reduction of aggression

In conclusion, this study presented a Gestalt art therapy program that can be applied to reduce aggression in children of low socioeconomic status. The treatment group children's self report showed that this program was effective in reducing their aggression and increasing their social skills.

## 부 록

### 부록 1. 질문지

#### 아동용

- 1) 공격성 척도
- 2) 사회기술 척도
- 3) 자아존중감 척도

#### 교사용

- 1) 문제 행동 척도
- 2) 사회기술 척도

### 부록 2. 프로그램 진행과정 및 일지

## 질문지

안녕하세요?

이 질문지는 일상생활에서 겪게 되는 여러 가지 문제들이나 느끼게 되는 생각들에 대해서 써놓은 것입니다. 요즘 여러분이 어떻게 지내는지 알아보기 위한 것으로, 정답이나 틀린 답이 있는 것이 아니고, 친구나 선생님에게 보여주기 위한 것도 아닙니다. 최근에 느꼈던 자신의 생각이나 느낌, 행동을 있는 그대로 솔직하게 답해주면 됩니다. 깊이 생각하여 한 문항도 빠짐없이 답해주기 바랍니다.

이름: \_\_\_\_\_

생년월일: \_\_\_\_\_년 \_\_\_\_\_월 \_\_\_\_\_일(세)

성별: 남 / 여



성신여자대학교 대학원 임상심리전공

지도교수 김정규/연구자 최유경

◆ 아동용 자아존중감 척도

\* 다음 질문은 여러분들이 자신에 대해 어떻게 생각하는지를 알아보기 위한 것입니다. 잘 생각해 보시고 가장 자신과 가까운 번호에 ○표를 해주세요.

문 항	정도			
	전혀 비슷 하지 않다	나와 비슷 하지 않다	나와 비슷 하다	나와 매우 비슷 하다
1. 나는 상당한 자신감을 갖고 있다.	1	2	3	4
2. 가끔 내가 나 아닌 다른 사람이었으면 좋겠다고 생각한다.	1	2	3	4
3. 남들이 나를 쉽게 좋아한다.	1	2	3	4
4. 나는 부모님과 함께 즐거운 시간을 많이 갖는다.	1	2	3	4
5. 나는 교실에서 친구들 앞에 나가 말하기가 매우 힘들다.	1	2	3	4
6. 나는 좀 더 어렸으면 좋겠다.	1	2	3	4
7. 가능하다면 내 자신에 대해 고쳐야 할 부분이 많이 있다.	1	2	3	4
8. 나는 큰 어려움 없이 결심을 할 수 있다.	1	2	3	4
9. 나는 친구들과 함께 있을 때 재미있는 사람이다.	1	2	3	4
10. 나는 항상 올바른 일을 한다.	1	2	3	4
11. 나는 학교에서 하는 일이 자랑스럽다.	1	2	3	4
12. 내가 해야 할 일을 다른 사람이 나에게 항상 말해 주어야 한다.	1	2	3	4
13. 내가 새로운 것에 익숙해지는 데는 시간이 많이 걸린다.	1	2	3	4
14. 나는 가끔 내가 하는 일이 마음에 들지 않는다.	1	2	3	4
15. 나는 내 또래의 친구들 사이에 인기가 있다.	1	2	3	4
16. 나의 부모님은 내 기분을 알아주신다.	1	2	3	4

문항	정도			
	전혀 비슷 하지 않다	나와 비슷 하지 않다	나와 비슷 하다	나와 매우 비슷 하다
17. 나는 불행하다고 느껴본 적이 한번도 없다.	1	2	3	4
18. 나는 될 수 있는 한 최선을 다한다.	1	2	3	4
19. 나는 매우 쉽게 포기한다.	1	2	3	4
20. 내 일은 주로 내가 알아서 처리한다.	1	2	3	4
21. 나는 매우 행복하다.	1	2	3	4
22. 선생님께서 수업 중에 내 이름을 불러 주시면 기분이 좋다.	1	2	3	4
23. 나는 내 자신을 알고 있다.	1	2	3	4
24. 나답게 행동한다는 것이 매우 힘들다.	1	2	3	4
25. 내 생활의 모든 것이 복잡하게 얽혀 있는 것 같다.	1	2	3	4
26. 친구들은 보통 내 의견에 잘 따라준다.	1	2	3	4
27. 집에서는 아무도 나에게 관심을 가져주지 않는다.	1	2	3	4
28. 나는 야단을 맞은 적이 전혀 없다.	1	2	3	4
29. 나는 학교에서 내가 원하는 만큼 잘 해내지 못한다.	1	2	3	4
30. 나는 결심을 한 후에는 그 결심대로 밀고 나갈 수 있다.	1	2	3	4
31. 나는 내가 남자(여자)인 것이 정말로 싫다.	1	2	3	4
32. 나는 나 자신의 능력이 부족하다고 생각한다.	1	2	3	4
33. 나는 다른 사람과 함께 어울리는 것을 좋아하지 않는다.	1	2	3	4
34. 나는 가출하고 싶을 때가 여러 번 있다.	1	2	3	4
35. 나는 전혀 부끄러워하지 않는다.	1	2	3	4
36. 나는 가끔 학교에서 화날 때가 있다.	1	2	3	4

문 항	정도			
	전혀 비슷 하지 않다	나와 비슷 하지 않다	나와 비슷 하다	나와 매우 비슷 하다
37. 나는 가끔 내 자신이 부끄럽다.	1	2	3	4
38. 나는 다른 사람만큼 잘생기지 않았다.	1	2	3	4
39. 아이들이 늘 나를 괴롭힌다.	1	2	3	4
40. 나의 부모님은 나를 이해해 주신다.	1	2	3	4
41. 나는 항상 사실을 말한다.	1	2	3	4
42. 나는 실패자이다.	1	2	3	4
43. 나는 귀중을 들으면 쉽게 기분이 상한다.	1	2	3	4
44. 사람들은 나보다 다른 아이들을 더 좋아한다.	1	2	3	4
45. 나는 나의 부모님이 나에게 자주 강요하신다고 생각한다.	1	2	3	4
46. 나는 항상 남에게 무슨 말을 해야하는지 안다.	1	2	3	4
47. 나는 가끔 학교에서 움츠러들 때가 있다.	1	2	3	4
48. 나를 괴롭히는 일은 별로 없다.	1	2	3	4
49. 나는 믿을만한 사람이 못된다.	1	2	3	4

◆ 아동의 공격성 척도(BDHI)

\* 이 글은 여러분이 가정이나 학교에서 경험하는 여러 가지 문제들을 모아 둔 것입니다. 하나하나 읽어가면서 평소 여러분의 생각이나 행동과 같거나 비슷한 지, 혹은 다른지를 잘 생각해 보고 해당하는 칸에 0표를 해 주십시오.

문 항	정도				
	전혀 그렇지 않다	조금 그렇지 않다	보통 이다	조금 그렇다	아주 그렇다
1. 나는 누가 나를 때린다 할지라도 좀처럼 맞서서 같이 때리지 않는다.	1	2	3	4	5
2. 나는 때때로 싫어하는 사람에 대한 혐담을 늘어놓는다.	1	2	3	4	5

3. 나는 누가 내게 점잖게 부탁하지 않는 한 그 가 원하는 것을 하지 않는다.	1	2	3	4	5
4. 나는 쉽게 화를 내지만 또한 쉽게 풀어진다.	1	2	3	4	5
5. 나는 친구들의 행동이 옳지 않다고 생각될 때는 그 점을 지적한다.	1	2	3	4	5
6. 나는 때때로 다른 사람을 해치고 싶은 충동 을 억제할 수 없다.	1	2	3	4	5
7. 나는 아무리 화가 나도 결코 물건을 던지지 않는다.	1	2	3	4	5
8. 나는 주위사람들이 주위에 있으면 때때로 불 안해진다.	1	2	3	4	5
9. 나는 누군가가 내가 싫어하는 약속을 정할 때는 그 약속을 지키고 싶지 않다.	1	2	3	4	5
10. 나는 가끔 사람들과 다른 의견을 표현한다.	1	2	3	4	5
11. 나는 무슨 일이 있든지 간에 다른 사람을 때려서는 안 된다고 생각한다.	1	2	3	4	5
12. 나는 화가 났을 때 때때로 토라진다.	1	2	3	4	5

문 항	정도				
	전혀 그렇지 않다	조금 그렇지 않다	보통 이다	조금 그렇다	아주 그렇다
13. 나는 누가 거만하게 굴면 그의 말을 잘 들 어주지 않는다.	1	2	3	4	5
14. 나는 사람들이 알고 있는 것보다 훨씬 성급 하다.	1	2	3	4	5
15. 사람들이 나에게 동의하지 않을 때는 논쟁 할 수밖에 없다.	1	2	3	4	5
16. 누가 먼저 나를 때린다면 나도 때리겠다.	1	2	3	4	5
17. 나는 화가 났을 때 가끔 문을 “꽂” 닫는 다.	1	2	3	4	5
18. 나는 인관관계에 참을성이 강한 편이다.	1	2	3	4	5
19. 나는 누군가에게 화가 났을 때 침묵으로 그 를 대하는 편이다.	1	2	3	4	5
20. 나는 사람들이 나의 권리를 존중하도록 요 구한다.	1	2	3	4	5

21. 나 혹은 나의 가족을 모욕하는 사람은 누구 나 싸움을 걸어오는 것이라고 생각하게 된다.	1	2	3	4	5
22. 나는 결코 짓궂은 장난은 하지 않는다.	1	2	3	4	5
23. 나는 누군가가 나를 조롱하면 격분한다.	1	2	3	4	5
24. 나는 사람들이 잘난 체 할 때는 일부러 천 천히 일함으로써 반감을 표시한다.	1	2	3	4	5
25. 나는 화가 났을 때도 욕설을 사용하지 않는 다.	1	2	3	4	5
26. 계속해서 나를 괴롭히는 사람은 한 대 얻어 맞기를 자청하고 있다고 볼 수 있다.	1	2	3	4	5
27. 나는 내 뜻대로 되지 않을 때 자주 뿌루통 해진다.	1	2	3	4	5
28. 나는 누가 나를 화나게 하면 그에 대해 가 지고 있는 감정을 쉽게 말한다.	1	2	3	4	5

문 항	정도				
	전혀 그렇지 않다	조금 그렇지 않다	보통 이다	조금 그렇다	아주 그렇다
46. 나는 요즘 다소 신경질을 내는 편이다.	1	2	3	4	5
47. 나는 어떤 일을 반박하여 논쟁하기 보다는 차라리 상대방의 의견에 따른다.	1	2	3	4	5
48. 나는 화가 났을 때는 가끔 책상을 내리친 다.	1	2	3	4	5

문항	정도				
	전혀 그렇지 않다	조금 그렇지 않다	보통 이다	조금 그렇다	아주 그렇다
29. 나는 종종 나 자신이 폭발하려고 하는 화약과 같다는 느낌을 갖는다.	1	2	3	4	5
30. 사람들이 나에게 호통 칠 때 나도 맞아서 호통을 친다.	1	2	3	4	5
31. 나는 매우 흥분했을 때 누군가를 때릴 수 있다.	1	2	3	4	5
32. 나는 10살 이후로는 심하게 화를 내거나 울 화통을 터트린 적이 없다.	1	2	3	4	5
33. 나는 격분했을 때는 심한 말을 한다.	1	2	3	4	5
34. 나는 때때로 시비조로 행동한다.	1	2	3	4	5
35. 나는 누가 껄뽀해서 혼내주어야 할 때일지라도 차마 그의 자존심을 상하게 할 수 없다.	1	2	3	4	5
36. 나는 누구하고나 자주 싸운다.	1	2	3	4	5
37. 나는 너무나 화가 나서 주위에 있는 물건을 집어 던져 부숴버렸던 적이 있다.	1	2	3	4	5
38. 나는 거짓 협박을 자주 한다.	1	2	3	4	5
39. 나는 내가 싫어하는 사람에게는 좀 무례한 행동을 한다.	1	2	3	4	5
40. 나는 다른 사람들에 대한 나의 부족한 견해를 보통 내색하지 않는다.	1	2	3	4	5
41. 나의 권리를 지키기 위해 폭력을 써야 한다면 쓰겠다.	1	2	3	4	5
42. 나는 누가 나를 알잡아 보더라도 화내지 않는다.	1	2	3	4	5
43. 나는 논쟁할 때 말소리를 높이는 경향이 있다.	1	2	3	4	5
44. 나는 나를 궁지에 빠지게 한 사람을 알면 그 사람과 싸운다.	1	2	3	4	5
45. 나는 사소한 일로는 불안해하지 않는다.	1	2	3	4	5

◆ 아동용 사회적 기술 평정 척도(SSRS)

\* 본인의 사회적인 행동에 관한 질문입니다. 잘 생각해보고 자신이 원하는 모습이 아닌 실제 자신의 모습과 가장 잘 맞는 곳에 0표를 하여 주십시오.

문항	정도				
	전혀 그렇지 않다	조금 그렇지 않다	보통이다	조금 그렇다	아주 그렇다
1. 친구를 쉽게 사귀다.	1	2	3	4	5
2. 다른 사람이 무엇인가를 잘 했을 경우 그 사람에게 훌륭해, 멋있어” 등 칭찬을 해준다.	1	2	3	4	5
3. 다른 아이들이 나를 삼하계 때리거나 지나치게 괴롭히려고 할 경우, 혼자서 고민하지 않고 어른에게 도움을 청한다.	1	2	3	4	5
4. 이성과의 만남에 자신이 있다.	1	2	3	4	5
5. 친구가 화가 나 있거나 혼란 상태에 있거나 혹은 슬퍼하고 있을 경우, 그 친구의 마음을 공감하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
6. 어른이 말씀하시면 귀담아 듣는다.	1	2	3	4	5
7. 다른 아이들이 나를 놀려대거나 욕을 하더라도 신경쓰지 않고 그냥 무시해 버린다.	1	2	3	4	5
8. 나에게 골칫거리가 있을 경우 그것에 관해 친구의 도움을 요청한다.	1	2	3	4	5
9. 다른 사람의 물건을 사용하게 될 때는 미리 물어보고 사용한다.	1	2	3	4	5
10. 나의 의견이 어른들의 생각과 다른 경우, 싸우거나 논쟁을 벌이지 않으면서도 이를 표현한다.	1	2	3	4	5
11. 나중에 어른에게 꾸지람을 듣게 될 만한 일에는 같이 어울리지 않으려고 한다.	1	2	3	4	5
12. 다른 사람에게 좋지 않은 일이 생겼을 경우, 그 사람들에 대해서 안쓰러운 마음이 든다.	1	2	3	4	5

문항	정도				
	전혀 그렇지 않다	조금 그렇지 않다	보통 이다	조금 그렇다	아주 그렇다
13. 숙제를 제시간에 한다.	1	2	3	4	5
14. 책상을 깨끗하고 단정하게 유지한다.	1	2	3	4	5
15. 부모님께서 먼저 시키지 않아도, 부모님을 위해 집안의 잡일을 돕는 착한 일을 한다.	1	2	3	4	5
16. 운동이나 특별활동과 같은 학교 내의 활동에 적극적이다.	1	2	3	4	5
17. 수업시간 내에 해야 하는 과제나 기타 활동을 정해진 시간내에 마친다.	1	2	3	4	5
18. 나의 의견이 부모님이나 선생님의 의견과 일치하지 않을 경우 대화를 통해서 타협한다.	1	2	3	4	5
19. 수업 중에 장난을 치는 아이들과 어울려서 같이 까불거나 하지 않고 그냥 모른 척 해버린다.	1	2	3	4	5
20. 좋아하는 사람에게 데이트를 신청한다.	1	2	3	4	5
21. 친구들이 자신의 문제에 관해서 이야기를 할 때에는 잘 들어준다.	1	2	3	4	5
22. 부모님과의 논쟁은 소란을 피우지 않고 조용하게 마친다.	1	2	3	4	5
23. 이성에게 칭찬을 할 줄 안다.	1	2	3	4	5
24. 다른 사람이 뭔가를 잘 했을 경우 그 사람에게 말로 표현을 해준다.	1	2	3	4	5
25. 다른 사람과 마주쳤을 때는 미소를 짓거나 손을 흔들거나 고개를 끄덕이는 등 인사를 한다.	1	2	3	4	5
26. 이성과 대화를 시작할 때 불안해하거나 안절부절해 하지 않는다.	1	2	3	4	5
27. 어른들이 나를 벌할 때 화를 내지 않고 받아들인다.	1	2	3	4	5
28. 내가 어떤 친구를 좋아하고 있으면, 그 사실을 말이나 감정 표현을 통해서 그 친구가 알게끔 한다.	1	2	3	4	5

문 항	정도				
	전혀 그렇지 않다	조금 그렇지 않다	보통 이다	조금 그렇다	아주 그렇다
29. 친구가 부당한 비난을 받고 있을 경우 그 친구의 편이 되어준다.	1	2	3	4	5
30. 사람들과 어울려서 운동이나 게임, 서클 등의 사회적인 활동을 하고 있을 경우 다른 사람에게도 함께 하자고 권한다.	1	2	3	4	5
31. 여가 시간을 적절하게 사용한다.	1	2	3	4	5
32. 사람들이 나에게 화를 내더라도 나는 내 감정을 잘 조절한다.	1	2	3	4	5
33. 이성이 나를 주의깊게 보아도 나는 내 감정을 잘 조절한다.	1	2	3	4	5
34. 부모님의 비난을 화내지 않고 받아들인다.	1	2	3	4	5
35. 선생님의 지시에 따른다.	1	2	3	4	5
36. 교실에서 벌이는 토론에서는 지나치게 과격하거나 무례하지 않은 차분하고 교양있는 말투를 사용한다.	1	2	3	4	5
37. 부탁을 들어달라고 친구에게 말한다.	1	2	3	4	5
38. 내가먼저 말을 꺼내서 반 친구들과 대화를 시작한다.	1	2	3	4	5
39. 문젯거리나 말다툼이 발생할 경우 그 일에 관해 반 친구와 이야기를 나눈다.	1	2	3	4	5

◆ 교사용 사회적 기술 평정척도(SSRS) - 문제 행동 평정 척도

\* 이 척도는 대상 학생이 특성 사회적 기술을 얼마나 자주 나타내는지를 측정하고 공부방 생활에 나타내는 문제행동을 알아보기 위한 것입니다.

관찰된 행동	정도		
	전혀	가끔	자주
1. 친구와 의견 충돌 시 잘 참는다.	0	1	2
2. 자아존중감이 낮다.	0	1	2
3. 다른 사람을 위협한다.	0	1	2
4. 외로워 보인다.	0	1	2
5. 쉽게 산만해진다.	0	1	2
6. 다른 사람들의 대화를 방해한다.	0	1	2
7. 진행되고 있는 활동을 방해한다.	0	1	2
8. 여러 사람과 함께 있을 때 불안해 보인다.	0	1	2
9. 쉽게 당황한다.	0	1	2
10. 다른 사람이 말을 할 때 경청하지 않는다.	0	1	2
11. 다른 사람과 차분히 대화하지 않는다.	0	1	2
12. 어른이 꾸지람을 할 때 말대꾸를 한다.	0	1	2
13. 쉽게 화를 낸다.	0	1	2
14. 불끈하는 성질을 나타낸다.	0	1	2
15. 혼자 있는 것을 좋아한다.	0	1	2
16. 슬프거나 침울하게 행동한다.	0	1	2
17. 충동적으로 행동한다.	0	1	2
18. 지나치게 많이 움직인다.	0	1	2

◆ 교사용 사회적 기술 평정척도(SSRS) - 사회 기술 평정 척도

\* 이 척도는 대상 학생이 특성 사회적 기술을 얼마나 자주 나타내는지를 측정하고 공부방 생활에 나타내는 문제행동을 알아보기 위한 것입니다.

관찰된 행동	정도		
	전혀	가끔	자주
1. 친구와 의견 충돌 시 잘 참는다.	0	1	2
2. 처음 보는 사람에게 자신을 소개한다.	0	1	2
3. 규칙이 공평하지 못하면 적절하게 이의를 제기한다.	0	1	2
4. 의견일치를 위해 자신의 주장을 양보한다.	0	1	2
5. 친구의 강요에 적절하게 행동한다.	0	1	2
6. 적당한 때에 자신의 좋은 점을 이야기 한다.	0	1	2
7. 활동에 친구가 참여하도록 권유한다.	0	1	2
8. 남는 시간을 잘 활용한다.	0	1	2
9. 정해진 시간 내에 학습과제를 마친다.	0	1	2
10. 친구를 쉽게 사귀다.	0	1	2
11. 친구가 놀릴 때 적절하게 대응한다.	0	1	2
12. 어른들과의 의견 충돌 시 잘 참는다.	0	1	2
13. 다른 사람의 비판을 잘 받아들인다.	0	1	2
14. 친구와의 대화를 잘 이끌어 간다.	0	1	2
15. 다른 사람의 도움을 기다리는 동안 적절하게 시간을 활용한다.	0	1	2
16. 숙제를 잘 한다.	0	1	2
관찰된 행동	정도		
	전혀	가끔	자주
17. 부당한 대우를 받았다고 여길 때 적절하게 대응할 수 있다.	0	1	2
18. 집단 활동 시 친구의 의견을 받아들인다.	0	1	2

19. 친구를 칭찬할 줄 안다.	0	1	2
20. 교사의 지시를 따른다.	0	1	2
21. 학습 자료나 비품을 제자리에 정리한다.	0	1	2
22. 축구 없이도 친구와 협력한다.	0	1	2
23. 학급활동시 자발적으로 친구를 도와준다.	0	1	2
24. 진행 중인 활동이나 집단에 스스로 참여한다.	0	1	2
25. 친구가 밀거나 때릴 때 적절하게 대응한다.	0	1	2
26. 학급활동을 하는 동안 친구의 방해에도 자신의 일을 한다.	0	1	2
27. 스스로 책상을 깨끗하게 정돈한다.	0	1	2
28. 교사의 말에 주목한다.	0	1	2
29. 활동이 바뀌어도 쉽게 적응한다.	0	1	2
30. 여러 사람들과 잘 어울린다.	0	1	2

1회기 - 프로그램에 대한 관심 환기 및 라포 형성	
목표	프로그램에 대한 이해 프로그램에 대한 관심 환기 치료자와 집단원들간 라포 형성 아동의 내적인 역동 파악
활동내용	인사와 프로그램 소개 규칙 정하기 별칭 짓고 지금-여기에서 감정과 프로그램에 대한 기대 나누기 자기소개(장점) 하기 미술 작업 : Guided Fantasy 전체 소감 나누기

준비물	이름표, 도화지, 색채도구
-----	----------------

□ 진행과정

1. 치료자를 소개하고, 프로그램에 대한 안내를 한다.
2. 프로그램을 하는 동안 지켜야할 규칙을 정한다.
3. 집단원들에게 별칭을 짓게 하고 자기소개를 하면서 지금-여기에서의 감정과 프로그램에 대한 기대도 함께 나누게 한다.
4. 환상작업의 지시문을 읽어준 후 그림을 그리게 한다.
5. 전체 소감을 나눈다.

<판타지 작업 지시문>

잠시 후 모두 눈을 감고 나를 따라 가상의 환상여행을 하게 될 것입니다. 여행이 끝나면 눈을 뜨고 여행 마지막에서 본 것을 그리도록 할 겁니다. 자신의 몸을 한번 알아차려보세요. 어디가 긴장되어있는지요. 어떻게 호흡하고 있는지 알아차려보세요. 자신이 숲속을 걷고 있다고 상상해보세요. 주변엔 온통 나무들이 있습니다. 새들은 노래하고 있습니다. 길을 걷다가 언덕위로 올라가고 있습니다. 그리고 이제 산을 오르고 있습니다. 산 정상에 도착했을 때 당신은 쉬려고 큰 바위 위에 앉습니다. 주위를 둘러봅니다. 그때 계곡을 사이에 두고 저 건너편에 또 다른 산이 있습니다. 그 산에 동굴이 있는 걸 보고 당신은 그 산에 가보고 싶어 합니다. 당신은 새로 변해 그곳으로 날아갔습니다. 건너편에 도착해 동굴 입구를 찾기 위해 바위들 사이로 올라갑니다. 그리고 작은 문을 발견합니다. 그 안에는 동굴이 있고 많은 방들이 줄지어져 있습니다. 각 문마다 이름이 새겨져 있습니다. 순간 당신은 자신의 이름이 새겨진 문 앞에 와 있습니다. 그 안에는 당신이 옛날에 본 적이 있거나 혹은 현재 알고 있는 장소일 수도 있습니다. 당신이 꿈에 그리던 곳일 수도 있고, 싫어하거나 본적 없는 곳일 수도 있습니다. 그곳은 실내일 수도 있고 실외일 수도 있습니다. 자 손잡이를 돌리고 안으로 들어갑니다. 당신의 공간을 둘러보십시오! 놀랐습니까? 잘 살펴보십시오. 아무것도 보이지 않으면, 바로 지금 하나 만들어보십시오. 거기 무엇이 있는지, 그리고 그곳이 어디인지 보십시오. 실내입니까, 실외입니까? 거기 누가 있습니까? 사람 아니면 동물? 그 공간이 어떻게 느껴집니까? 어떤 느낌이 드는지 알아차려보세요. 주위를 둘러보시고 자신의 공간을 걸어보세요. 준비가 되면 눈을 뜨고 이 방으로 돌아와 최선을 다해 자신의 공간을 그려주십시오(Oaklander, 2006).

□ 진행후기

별칭을 짓는 시간에는 바로 별칭을 결정하는 아이도 있었고, 결정을 잘 못하거나 여러 차례 별칭을 바꾸는 아이도 있었다. 별칭을 왜 지었는지 소개하는 부분에서 아이들은 부끄럽다며 이름만 말하기를 원하는 아이도 있어서 자유롭게 진행을 하였다. 프로그램 중 아이들은 서로 밀치고 문을 쾅 닫는 등 거친 행동을 보였다. 그림도구를 가지고 서로 실갱이를 벌였으며, 몇몇 집단원들이 양꼬악마에게 나쁜 감정이 많아서 물건을 잘 빌려주지 않거나 트집을 잡는 모습들을 나타냈다.

편안한 상태로 상상을 해도 좋다고 하자 아이들 모두 누워서 환상작업에 몰두하였다. 몇몇 아이들은 누워서 장난을 치다가 치료자의 지시에 멈추었다. fantasy 작업 초반에는 장난을 치는 아이도 있었으나 치료자가 진지하게 읽어 내려가자 판타지 작업에 몰두하였다. 상상이 잘 되지 않는다는 어려워하는 아이도 있었고, 그림을 못 그린다면서 걱정하는 아이도 있었다. 아이들은 전반적으로 다소 산만하고, 상대방의 말을 잘 듣지 않았다. 그림을 가지고 치료자와 이야기 하는 시간에는 모두들 신이 나서 그림에 대한 설명과 감정을 이야기해주었다. 이 회기를 통해 아이들은 관심받고 지지받는 경험을 하였다. 환상 작업은 프로그램 초기 라포 형성에 많은 도움을 주고, 아이들의 개인적 역동을 알 수 있게 된 회기였다. 아이들은 치료자와 대화를 나누고, 상상의 세계를 표현하면서 프로그램에 흥미를 느꼈다.

2회기 - 알아차림과 집중력 증진 및 상호작용 촉진	
목표	집단원들의 알아차림을 증진 집단원들간 자기 개방을 통해 친밀감 증진 및 상호작용 촉진 집중력 증진 타인에 대한 관심 유도
활동내용	지금-여기에서의 감정을 나누기 신체작업(Mirroring) 음악작업(즉흥연주) 전체 소감 나누기
준비물	다양한 악기(템버린, 북, 종, 실로폰 등)나 소리나는 물건(여러 가지 그릇이나 컵, 집게 등).

□ 진행과정

1. 지금-여기의 기분을 나눈다.
2. 두명씩 짝을 지어 한 사람이 원하는 동작을 하면 맞은편의 사람이 그 동작을 똑같이

하게 한다. 순서를 바꾸어 실시한다.

3. 활동에 대한 소감을 나눈다.
4. 전체 집단원이 동그랗게 원을 만든 뒤 한 사람씩 나와서 자신이 원하는 동작을 하게 한다. 나머지 집단원들은 그 사람의 동작을 똑같이 실시한다.
5. 활동에 대한 소감을 나눈다.
6. 자신이 원하는 악기를 각자 선택하게 하고, 집단원들에게 악기로 연주하고 싶은 감정을 이야기하게 한다. 그 뒤 자신의 경험들을 개방하게 하고, 느낌을 악기로 연주한다. 이때 분노, 슬픔, 외로움, 기쁨, 행복 등 다양한 감정을 연주할 수 있다.
7. 전체 소감을 나눈다.

#### □ 진행후기

같은 공부방 아이인 공란과 혼은 사이가 좋지 않았다. 공란이 프로그램에 오자 혼은 참여하지 않겠다고 나갔다. 공란은 자신은 괜찮은데 혼이 다른 시간에도 내가 있다고 들어오지 않았다고 하였다. 공란은 혼이 프로그램에 들어와도 괜찮다고 하였다. 그리고 혼이 집에서 이모에게 많이 맞는다는 걸 알고 있는데 나도 5학년 때 큰언니에게 많이 맞아서 밖에서 아주 거칠게 행동하고 아이들을 많이 때렸다고 하면서 혼을 어느 정도는 이해할 수 있다고 했다. 공란에게 “너의 마음을 직접 혼에게 이야기해볼래?” 라고 하자 공란은 “난 너가 들어와도 괜찮은데 너가 의식을 하는 것 같다. 하고 싶으면 들어와도 돼.”라고 말하였다. 프로그램 중에 혼은 왕따를 당했던 상황을 이야기 하면서 눈물을 흘렸다. 공란은 사랑을 주지 않는 아빠와의 과거 경험에 대한 개방을 하였는데 그 이야기를 하면서 눈물을 흘렸다. 공란과 혼은 프로그램 내내 혼이 울면 공란이 휴지도 챙겨주고 서로 보살피는 행동을 보였다. 아이들은 기쁨 때, 슬픔 때, 화날 때 등에 대해 자기개방을 하였다. Mirroring 시간에 아이들은 모두들 다른 사람들의 울동을 따라하는 것에 재미를 느꼈으며, 흥분된 모습을 보였다. 서로 안마를 해주기도 하였으나, 멜론과 후춧가루는 서로 한대씩 때리면서 기분이 상했는지 계속 서로를 노려보며 때렸다. 치료자가 중지시킨 후 “서로 때리니 기분이 어때?” 라고 묻자 “괜찮아요.” 라고 대답하였다. 아이들은 용돈 받을 때, 놀러갈 때, 잠잘 때, TV 볼 때, 맛있는 거 먹을 때 기쁘다고 말하였다. 슬픔 때는 따돌림 당하였을 때라고 하였는데 대부분의 아이들이 그런 경험을 가지고 있었다. 화날 때는 오빠나 언니, 이모 등 가족들에게 맞을 때라고 하였다. 또 혼에게도 화가 난다고 하였다. 혼 때문에 자신들이 많이 울었다고 했다. 자신에게 불편을 가지고 갔다면서 의심을 하였으며, 거짓말로 선생님께 말을 해서 혼나게 했다고 했다. 아이들은 혼에 대해 불만이 많았는데 혼은 아이들의 이야기에 계속 변명을 하였다. 따돌림 당하는 아이인 혼과 공란이 이 회기를 빌어서 서로의 마음을 전하고 화해를 하는 계기가 되었으며, 다른 사람의 음악을 따라 연주하고 감정을 표현하

는 시간을 통해 다른 사람에게 관심을 갖고 상대방의 말과 행동에 집중 할 수 있게 되었다. 또한 서로 연주를 하고 자신의 감정을 이야기하고 음악으로 표현해보면서 아이들 간에 공감대를 형성할 수 있는 계기가 되었다.

3회기 - 알아차림 증진 및 분노감정 자각 및 해소	
목표	집단원들의 알아차림을 증진 집단원들간 자기 개방을 통해 친밀감을 증진 아동의 분노감정 자각 및 해소
활동내용	지금-여기에서의 감정 나누기 물체주머니 안의 물체를 촉각을 이용하여 맞추기 찰흙 만들기 전체 소감 나누기
준비물	물체주머니, 여러 가지 물건들(돌, 나뭇잎, 스폰지 등) 카세트, 음악CD, 찰흙

□ 진행과정

1. 지금-여기의 기분을 나눈다.
2. 물체주머니의 물체를 촉각을 이용하여 맞춘다.
3. 활동에 대한 소감을 나눈다.
4. 찰흙을 만지면서 어떤 느낌이 드는지를 나눈다.
5. 음악을 들으면서 찰흙을 가지고 현재의 느낌에 초점을 맞추어 형태를 만든다.
6. 활동에 대한 소감과 작품에 대해 이야기를 나눈다.
7. 화가 나는 사람을 찰흙으로 만들어 자신의 분노를 표현해본다.
8. 전체 소감을 나눈다.

□ 진행후기

물체 주머니를 이용해 어떤 물체인지를 맞춰보게 하자 아이들은 서로 먼저 하려고 하였으며, 많은 호기심을 보였다. 정답을 먼저 말하지 못하게 하였는데 어떨결에 말해놓고 당황해하기도 하였다. 거기에 징그러운 곤충이 있는 건 아니죠? 라면서 걱정하는 아이도 있었다. 음악을 틀어놓고 찰흙을 만져보며 느껴보는 시간에 아이들은 치료자의 지시에 따라 공을 만들기도 하고 던져보기도 하고 구멍을 뚫기도 하였다. 그중에서 소리를 지르면서 찰흙을 던져보라고 하자 멜론이 “하얏” 소리와 함께 찰흙을 쿵 던져서 아이들이 모두 웃었다. 멜론은 찰흙을 던지면서 마음이 시원하다고 이야기하였다. 아이들은 자신들을 때린 언니,

오빠, 이모를 만들기도 하였고, 혼을 빗대어 만든 아이도 있었다. “이건 누구예요.” 라면서 혼임을 간접적으로 느끼게 하는 말을 하였다. 그러자 혼은 표정이 굳어졌다. 거북이가 혼에게 가장 불만을 많이 터뜨렸고 이런 일은 당연하다는 듯 말하여, 혼의 역할을 거북이에게 주고 다른 이야기는 똑같이 혼에게 말하는 것처럼 거북이에게 말하게 하였다. 그러자 거북이는 처음에는 동일시가 되지 않았으나 시간이 지나자 표정이 굳기 시작하였다. 거북이는 자신들이 혼에게 사용한 말들이 상처가 된다는 것을 느꼈다. 프로그램의 시간은 다 되어갔으나 아이들은 찰흙작업을 끝까지 완성하고 싶어 하여서 그렇게 하도록 두었다. 음식을 만든 아이, 꿈을 만든 아이, 도장을 만든 아이 등 다양하였다. 도토리는 키워주셔서 고맙다며, 만든 송편을 엄마를 주고 싶어 하였다.

물체주머니에 든 물체 맞추기는 아이들의 흥미와 재미를 느낀 부분이었으며, 프로그램에 자발적으로 참여할 수 있는 동기를 갖게 주었다. 또한 혼에 대한 아이들의 불만이 본격적으로 나온 회기였다. 그리고 거북이가 혼의 역할을 해봄으로써 혼의 마음을 알게 되었다. 아이들은 모두들 만드는 것을 즐거워하였고, 자신이 화가 난 사람을 직접 만들어 감정을 표현해봄으로써 분노를 해소하는 기회가 되었다.

4회기 - 분노 상황 파악 및 분노감정 해소	
목표	어떤 때 화가 나는지, 그럴 때 어떻게 행동하는지를 알아보기 분노감정 접촉 및 해소 집단원들간 감정을 나누면서 이해와 수용의 경험 갖기
활동내용	지금-여기에서의 감정을 나누기 어떤 상황에서 화가 나고, 그때 어떻게 행동하는지 적기 고함상자를 만들고 분노 표현하기 빈의자를 이용하여 화가 난 대상에게 분노를 표현하기
준비물	잡지, 풀, 상자, 가위

#### □ 진행과정

1. 지금-여기의 기분을 나눈다.
2. 내가 어떤 상황에서 화가 나는지를 적어본다
3. 그때 어떻게 행동하는지 적어본다.
4. 활동에 대한 소감을 나눈다.
5. 플라쥬를 실시한다.

주제는 화가 났을 때 소리 지르고 싶은 장소(바다, 산, 내방)에 대한 사진 등을 붙이게 하거나, 화가 난 사람이나 상황을 생각하면서 붙여보게 한다.

6. 화가 난 감정을 고탐상자에 대고 소리 질러본다.
7. 실제 대상이 있다면 그 대상을 빈 의자를 이용하여 직접 표현해보게 한다.
8. 전체 소감을 나눈다.

□ 진행후기

화가 나는 상황을 적게 하자 대부분의 아이들이 엄마가 잔소리 할 때, 선생님에게 혼날 때, 동생이 까불 때, 언니나 오빠가 때릴 때 등 여러 상황을 적었다. 아이들은 다른 집단원의 이야기에 공감해주었다.

BOX로 풀라쥬를 만들어서 붙이는 작업을 하였다. 거북이는 엄마가 공부하라고 잔소리를 해서 짜증나고 가출하고 싶다고 하였다. 그때 사과가 자신의 경험을 이야기 해주었다. 나는 아빠에게 “공부 조금만 하고 놀고 싶다고 했더니 놀게 해주었어.” 라고 이야기 해주었다. 치료자가 자신의 감정을 엄마에게 전해보라고 하자 엄마가 화를 내실 것 같다고 했다. 그래서 엄마에게 표현하는 방법에 대해 좀 더 이야기를 하였다.(이번 회기 이후 거북이는 엄마와의 대화를 통해 사이가 좋아졌다.) 사과가 다른 아이들이 말을 하는데 중간에 말을 자르는 모습을 보고 아이들이 싫다고 피드백을 해 주었다. 사과는 그냥 말을 하고 싶어서 그랬다고 이야기를 하면서 다소 주춤하는 모습을 보였다. 고탐상자에 고탐를 지르게 시키고, 직접 말로도 자신의 감정을 표현해보게 하였다. 쿵은 오빠에게, 혼은 언니에게, 멜론은 친구에게, 도토리도 자신도 욕을 하고 싶은데 못해서 답답하다고 하면서 잘난 척 하는 친구가 싫다고 하였고, 사과는 자신을 괴롭힌 친구에 대해 이야기를 하였으며, 거북이도 친구에 대해 말을 하였다.

아이들은 저마다 빈 의자를 이용하여 신문 말은 종이로 때리거나 화난 감정을 말로 표현하면서 매우 즐거워하였고, 프로그램에 완전히 몰입하는 모습을 보였다. 그리고 모두들 마음이 시원하다고 이야기 하였다.

5회기 - 원가족과의 미해결과제 해소	
목표	원가족과의 미해결과제 자각 및 해소 자기개방을 통한 친밀감 증진 집단원들간 감정을 나누면서 이해와 수용의 경험 갖기
활동내용	지금-여기에서의 감정 나누기 가족화를 그리기 소감을 나누기
준비물	도화지, 색채도구, 연필

## □ 진행과정

1. 지금-여기의 기분을 나눈다.
2. 가족들의 이미지나 느낌을 도형이나 선, 색채 등을 이용하여 표현한다.
3. 그림내의 도형이나 형태들에 대한 느낌을 나누고 각 부분들 간에 상호작용을 하게 한다.
4. 전체 소감을 나눈다.

## □ 진행후기

거북이가 학교에서 일어난 일에 대해 이야기를 하는 도중 따돌림에 대한 이야기가 나왔는데 도토리가 예전에 절교 편지를 받은 경험을 이야기하였다. 그때는 큰 돌로 머리를 맞은 기분이었다고 했다. 그래도 그 친구에게 친구니까 먼저 사과를 하였다고 했다. 아이들도 토토리에게 참 좋은 친구고 착하다고 피드백을 해주었다. 거북이는 공란이 자신을 가끔 때릴 때 자신을 싫어하는 것 같은 생각이 들어 슬프고 억울했다면서 울음을 터뜨렸다. 그러자 아이들이 거북이를 안아 주고 위로를 해주었다. 공란에게 속상하다는 것을 말로 표현하게끔 하였다. 자신의 가족에 대한 느낌을 선이나 형태 등으로 표현하라고 하자 일부 아이들은 어려워하기도 하였으나 모두들 몰두하여 열심히 수행하였다.

콩은 가족화를 그렸는데 엄마한테 공부할 때 잘해주고, 문제 틀리면 혼나고 오빠는 자신을 놀리고 자신은 똥이라고 했다.

사과는 자기를 엄마대신 키워주시는 고모에게 감사한 마음이 들었다고 했고 그래서 예전에 편지도 써 드리고 안마도 해드린다고 했다. 혼은 제일 검정색을 언니라고 했는데 “매일 때려서 화나고 완전 이중 인격이에요.”이라고 말했다. 아이들은 혼의 말에 힘들었겠다며 공감해주었다. 아이들은 대체로 어두운 색은 무섭거나 싫어하는 가족을 표현할 때 사용하였으며, 파스텔 톤의 밝은 색은 좋아하고 친숙한 가족을 표현할 때 사용하였다. 그리고 사랑한다는 표시로 큰 하트를 그려 넣어주기도 하였다.

거북이는 혼이 조금 불쌍한 생각이 든다고 하여 치료자가 직접 혼에게 이야기하게 하였다. 그 이야기를 전달받은 혼은 감동했다며 고맙다고 이야기 하였다.

아이들은 마지막 소감나누기에서 이야기를 하니 마음이 풀리는 것 같다고 하였다. 이번 회기에는 가족에 대해 다양한 감정을 접촉하고 표현해봄으로써 자신의 미해결과제를 해소하는 기회가 되었다.

6회기 - 미해결과제 다루기 및 행동패턴 자각과 변화	
목표	분노 해소 미해결과제 자각 및 해소 타인에 대한 관심 증진 역할연기를 하면서 집단원간 이해와 수용경험 체험 자신의 행동에 대한 자각 및 변화
활동내용	지금-여기에서의 감정 나누기 싫어하는 사람이나 되고 싶은 사람의 가면 만들기 역할연기 하기 소감 나누기
준비물	도화지, 고무줄, 색채도구, 연필

□ 진행과정

1. 지금-여기의 기분을 나눈다.
2. 싫어하는 사람이나 되고 싶은 사람의 가면을 만든다.
3. 가면을 쓰고 직접 그 사람이 되어 역할 연기를 하면서 미해결과제를 해소한다.
4. 전체 소감을 나눈다.

□ 진행후기

가면을 제일 화가 나는 사람의 얼굴을 만들라고 지시하였다. 공란은 여러 번 다시 만든 끝에 자신의 언니를 만들었고, 콩은 자신의 오빠를 열심히 만들었으며, 혼은 자기 언니, 후롭뛰는 자신을 놀리는 남자아이를 만들었다가 치료자가 “그 애가 너를 좋아하나보다. 그러면 남자아이들이 관심의 표시로 놀리지.” 했더니 씨익 웃더니 “그럼 다른 아이 얼굴 만들어도 돼요?” 라고 물었다.

다들 자신의 언니나 오빠를 만들었는데 그 이유는 자신에게 이것저것 시키고, 욕을 하며, 때리기도 하기 때문이라고 한다. 그래서 정말 짜증이 난다고 했다. 그럴 때 어떻게 하면 좋을지 물으니 공란은 때리지 말라고 해도 때리므로 그냥 나갔다가 엄마와 같이 들어오는게 낫다고 했고, 그러면 엄마도 자신의 언니를 때려준다고 했다. 그럴 땐 언니가 조금 불쌍하기도 하다고 했다. 콩은 엄마에게 이른다고 했고, 오빠가 자꾸 물 떠오라고 시켜서 짜증이 난다고 했다. 콩은 오빠에게 대들기도 하고, 같이 때리기도 한다고 했으며, 혼은 이모에게 이야기를 해도 그냥 넘어간 적이 많다고 했다.

프로그램 후반에 엄마가 공부하라고 잔소리하는 대역을 콩이 했고 도토리가 자식의 역할을 하여 진행을 하였다. 콩의 엄마가 잔소리할 때는 모두들 짜증나겠고, 답답하겠다는 반

응을 보이며 공감을 해주었다.

프로그램 중에 사과가 늦게 들어왔는데 도토리, 후릅뚜, 거북이가 “다 끝났다”고 이야기를 해서 사과가 마음이 상해 프로그램에 들어오지 않았다. 빨리 하고 싶어서 뛰어왔는데 아이들이 자신이 들어오는 것을 싫어하는 것 같다고 했고, 그리기 시간을 놓친 것에 많이 속상해 했다. 또한 자신의 자리가 없어서 자신을 반기지 않는다고 느꼈다. 그래서 치료자가 아이들에게 직접 물어서 사과에 대한 직면의 기회를 가졌다. 아이들은 한결같이 “그건 언니의 생각이지 우리는 그렇게 생각 안 해.”라고 이야기를 하였다. 공란은 “사과와 같이 프로그램 하고 싶어.” 라고 이야기 하였다. 또 월요일에 늦어서 못 그린 그림은 다 끝난 뒤 그리자고 하자 “그럼 아이들이 놀러요”라고 이야기 하였다. 그래서 누가 놀릴 것 같느냐고 물으니 멜론이 놀릴 것 같다고 하였다. 그래서 멜론을 불러서 이야기를 시켰다. 예전에 멜론이 “이거 왜 그려?”라고 물은걸 사과는 놀린 것으로 알고 있고 멜론은 그냥 궁금해서 물어봤다고 했다. 이러한 과정을 통해 사과는 아이들에 대한 오해를 풀게 되었다.

프로그램 중 치료자가 공란에게 아이들에게 하지 말라고 명령하는 것과 툭툭 치는 행동이 아이들이 무서워서 이야기는 못하지만 싫어한다고 피드백을 해주자 처음에는 “상관없어요.” 라고 말하였으나 이야기 도중 언니가 자신을 때렸을 때의 그 분노와 상처를 떠올리게 되자 “이제 그렇게 안하도록 노력 할게요.”라고 이야기를 하였다.

거북이는 엄마와 사이가 좋아져서 좋다고 했다. 엄마에게 잔소리를 자꾸 하니 싫다고 이야기를 했더니 엄마가 너를 위해서 그러는 거라고 이야기를 하면서 서로 자연스럽게 친해졌다고 한다. 개개인 별로 역할 연기를 실시하려고 하였으나 선뜻 나서는 아이들이 없어서 팀을 나누어 한 팀은 엄마의 역할을 한 팀은 아이의 역할 연기를 하게 하자 모두들 재미있어 하였다. 역할연기를 하면서 서로의 감정을 공감해주는 모습을 보였으며, 공감을 받은 아이는 안정감을 느끼는 듯 편안한 얼굴이 되었다.

7회기 - 행동 패턴의 자각과 변화	
목표	인형놀이를 통한 즐거운 감정 공유 분노 표현 및 해소 미해결과제 자각 및 해소 자신의 행동에 대한 자각 및 변화 서로에 대한 이해와 공감을 나눔
활동내용	지금-여기에서의 감정을 나누기 인형을 선택하여 이름을 붙여주고 소개하기 인형을 통해 이야기하기 두 개의 인형을 골라 상호작용하게 하기 전체 소감 나누기
준비물	다양한 인형들

#### □ 진행과정

1. 지금-여기의 기분을 나눈다.
2. 마음에 드는 인형을 골라 인형의 이름을 붙여주고 서로 인사를 나눈다.
3. 말을 걸고 싶은 집단원에게 가서 말을 하게 한다.
4. 전체 소감을 나눈다.
5. 3~4명씩 두 집단으로 나누고 다른 집단원은 지켜보는 가운데 한명의 집단원이 하나는 자신의 인형, 나머지 하나는 자신에게 주요한 인물을 닮은 인형(화가 난 대상)을 고르게 한다.
6. 두 인형 간에 말을 하지 않은 상태에서 상호작용을 하게 한다.
7. 그 뒤 두 인형 간에 대화를 나누게 한다.
8. 전체 소감을 나눈다.

#### □ 진행후기

마음에 드는 인형을 골라서 인형이 되어 자신의 소개를 해보는 시간을 갖았다. 서로 자신이 인형이 되어 “주인이 왜 너를 선택했는지?” “나이는 몇 살인지?” 등에 대해 서로 궁금한 점을 이야기 해보기로 하였다.

그런 다음 서로 이야기 하고 싶은 사람에게 가서 이야기를 해보는 시간을 보냈다. 쿵은 책상에서 떨어지는 모양을 취하면서 구해달라고 소리쳤다. 도토리가 가서 구해주었는데 바로 쿵은 사람들이 구하러 오지 않아서 서운하다고 이야기 하였다. 그러자 아이들이 “미안해”라고 말하였다. 아이들은 저마다 새로운 이야기를 만들어 내면서 인형으로 대화를 하는 것을 매우 즐거워하였다.

한 사람씩 가장 생각나는 사람을 닮은 인형을 골라서 서로 아무 이야기 없이 상호작용을 하게 한 뒤 대화를 하게 하였다. 공란은 언니가 자신을 때리는 것을 연출하였다. 그러면서 언니에게 화가 나고 열이 올라온다고 하였다. 인형을 때리는 것을 허용하게 하자 신나게 때린 뒤 시원하다고 이야기 하였다. 거북이는 엄마와 TV보면서 오순도순 대화하는 장면을 연출하였고 기분이 좋다고 하였다. 그리고 엄마가 “공부방에서는 어땠니?”하고 물어보자 무서운 언니가 한 명 있다고 하면서 공란이 무섭다고 하였다. 그 이야기를 듣고 공란은 “허허” 하고 웃는 모습을 보이며, 어쩔 줄 몰라 했다. 아이들이 예전에는 공란이 무서워 직접 말하지 못하였는데 프로그램을 하면서 어느덧 자기표현에 능숙해져 갔다. 쿵은 오빠가 자신에게 이것저것 시키는 장면을 연출했다. 오빠에게 짜증나는 것보다는 오빠가 컴퓨터를 많이 하고, 공부를 안 해서 걱정이 된다고 하였다. 혼은 언니가 자신을 때리는 장면을 연출하였고 같이 맞서서 싸우고는 마음이 시원해졌다고 하였다. 사과도 다른 친구와 서

로 때리는 장면을 연출하고 재미있어 하였다. 후릅뚜는 방금 아기를 낳은 아줌마가 되어 도토리묵을 사러 간다고 하였다. 치료자와 사과와 혼은 후릅뚜가 준 도토리묵을 나누어 먹고, 먹는 과정에서 후릅뚜와 사과가 인형을 가지고 티격태격하자 혼이 싸우는 것은 지겹다며 자신이 고기를 대접하겠다고 그만 싸우고 우리집에 놀러오라고 하였다. 이들은 혼의 집에 가서 고기도 먹고 노래방에 가서 아이들 모두 저마다 노래를 한국씩 부르면서 매우 즐거워하였다.

인형작업이 끝났을 때 아이들은 신나는 놀이를 한 얼굴들로 모두들 재미있었다고 하였다. 인형을 가지고 이야기를 나누는 것을 즐거워하였고, 자연스럽게 새로운 행동을 할 수 있는 기회가 되었다. 자신의 의미있는 대상과 상호작용을 하고, 역할 연기를 하면서 그동안 해보지 않았던 역할을 연기하기도 하고 감정을 표현하기도 하면서 즐겁고 유쾌한 시간을 보냈다.

8회기 - 자신에 대한 수용 및 이해결과제 해소	
목표	자신과 타인이 다름을 알고 자신을 수용하기 이해결과제 자각 및 해소 자신의 행동 패턴을 자각하고, 평소 해보지 못했던 새로운 행동 실험하기 비언어적인 단서로 상대방의 의도를 파악하고 집단 작업을 통한 협동심 고취
활동내용	지금-여기에의 감정을 나누기 찰흙 만들기 전체 소감 나누기
준비물	찰흙, 찰흙판, 찰흙을 다룰 도구들(플라스틱 칼, 밀대 등)

□ 진행과정

1. 지금-여기의 기분을 나눈다.
2. 찰흙을 이용하여 자신의 세계를 만들어 본다.
3. 자신의 작품을 아이들에게 소개한다.
4. 아이들을 3~4명씩 팀을 나누어 합동 작품을 이야기를 하지 않고 만든다.
5. 만들고 난 소감을 나눈다.
6. 전체 소감을 나눈다.

□ 진행후기

치료자가 눈을 감고 자신의 세계를 만들어보라고 하자 눈을 감으면 답답해서 싫다는 아이

들이 몇 명 있었다. 그래서 그러면 눈을 뜨고 해도 된다고 허용해주었다. 혼은 도장을 만들었는데 도장이 가장 쉽다고 하였다. 거북이가 만든 하트모양을 보더니 자신도 그 하트를 만들고 싶다고 하트를 만들어 도장 받침으로 사용하였다. 도장이 되어 이야기를 해보라고 지시하니 여기는 누추하고 딱딱해서 마음에 안 든다고 이야기를 하였다. 침대에 누우면 기분이 좋고 지금 폭신한데서 쉬고 싶다고 이야기 하였다. 혹시 너에게 그렇게 불편한 곳은 어디니? 라고 묻자 사람 많은 지하철 안이나 시장 안이 불편하다고 대답하였다. 시장 이야기가 나오자 거북이가 시장에서 돈 뺏긴 이야기를 하면서 무서웠다고 반응하였다. 그러자 도토리도 자신도 그런 적 있었다며 무서웠다고 이야기를 하였다. 그 이야기를 듣고 아이들이 그런 감정에 대해 공감해주었다. 거북이가 찰흙 작업을 하면서 예전에는 싸우기에 바빴는데 지금은 안 싸우고 평화로우니 좋아요. 라고 이야기를 하였다. 후릅뽀는 자신을 겁이라고 소개하였다. 부엌에 있는 찬장 위에 있고 먼지가 쌓여 있다고 하였다. 기분은 답답해. 라고 이야기를 하였다. 아이들이 그 이야기를 듣고 잘 안 닦아줘서 불쌍하다는 피드백을 해주었다. 쿵은 쿵을 만들었다. 자신이 만든 쿵은 자다가 막 일어났는데 제대로 잠을 못자서 피곤하다고 하였다. 왜냐고 물으니 “농약이 많아서요.” 라고 대답하였고, 농약을 사람이라 생각하면 “너 주위에 누가 있니?” 라고 물으니 “오빠요.” 라고 대답하였다. 도토리는 구름을 만들었는데 나는 “위에서 사람을 보니 신기하고 좋다고 하였다.” 쿵이 오빠의 이야기를 하니 화가 난다고 이야기를 하여 오빠를 만들어 보게끔 한 뒤 그런 감정을 표현해 보게 하였다. 도토리가 자신도 화가 났었던 친구를 만들겠다고 하여서 그 친구를 만들었다. 찰흙을 세계 던지며 분노를 표현하게 하면서 쿵과 도토리는 마음이 시원해졌다고 이야기 하였다. 자신만의 세계를 만들라고 주문하자 일부 아이들은 자신이 만들고 싶은 것을 만들기도 하였다. 공란은 친구 때문에 기분이 좋지 않다고 이야기를 하였다. 이유를 물으니 그 친구가 자신을 싫어하는 것 같아서 아이들과 놀지 않고 그냥 왔다고 이야기를 하면서 우울해하였고 중간에 나가더니 화장실에 가서 울고 왔다. 그 친구에게 왜 공란을 싫어하는지 물어보는 게 필요할 것 같다고 하자 그렇게 하겠다고 답하였다. 공란은 아빠가 예전에 엄마를 때리고 물건도 무수고 한 사건을 이야기 하자 아이들이 언니가 참 무서웠겠다고 이야기를 하였다. 멜론도 아빠가 상위에 머리카락 같은 게 있는 것을 못 참는데 한번은 머리카락이 있는 걸 보시고는 상을 엎으셨고 많이 무서웠다고 이야기를 하자 다른 아이들이 공감 해주었다. 멜론은 찰흙 위에 자신이 좋아하는 아이의 이름도 써보고, 자신이 좋아하는 만화가도 만들면서 만화책 보는 것을 좋아한다고 하였다. 사과는 상어를 닮은 자기가 좋아하던 남자아이 이야기를 하였다. 다른 아이의 뺨을 때리는 것을 본 뒤로 그 아이가 무서워졌다고 이야기하였다. 자신의 세계를 만들라는 치료자의 지시에 자신이 만들고 싶은 것을 만드는 아이도 있었고, 다소 어려워하는 아이도 있었다. 프로그램이 끝나고 속이 참 시원해졌다고 모두들 좋아하였다.

9회기 - 내적 지지기반 구축 및 긍정적 감정 교류	
목표	내적 지지기반 구축 긍정적 감정 교류를 통한 집단 상호 작용 촉진
활동내용	지금-여기에서의 감정을 나누기 휴지와 풀, 물감을 혼합하여 조형하기 쉬운 상태로 만들 휴지를 이용하여 고마운 사람, 보고 싶은 사람을 만들 전체 소감 나누기
준비물	휴지, 밀가루 풀, 그릇, 색소나 물감

#### □ 진행과정

1. 지금-여기의 기분을 나눈다.
2. 휴지를 풀어서 밀가루 풀과 섞어 반죽을 한다.
3. 반죽된 휴지 덩어리에 색소나 물감을 섞어 색을 입힌다.
5. 반죽된 휴지를 이용하여 고마운 사람, 보고 싶은 사람을 만든다.
6. 집단원들에게 작품을 소개하고, 이야기를 나눈다.
7. 전체 소감을 나눈다.

#### □ 진행후기

휴지를 풀어서 물감을 넣고 반죽을 한 다음 자신이 고맙거나 보고 싶은 사람을 만들게 하였다. 아이들은 주로 엄마, 아빠, 할머니, 할아버지, 삼촌 등의 가족을 만들었으며, 엄마는 자신에게 먹을 것을 주시고, 키워주시며, 할머니와 할아버지는 자신들을 예뻐해 주시고 사랑을 많이 주셔서 보고 싶다고 하였다. 콩은 엄마가 고맙다고 말하다가 이유를 물으니 한참을 생각하는 듯 하더니 다음에 말 할게요. 라고 하였고, 마지막 나누기 시간에 많은 생각이 있었던 것 같은데 어떤 생각이 들었느냐고 물으니 엄마랑 준비물 사러 간 이야기를 하면서 그 때 참 웃겼어요. 라고 표현을 하였다. 어떤 점이 웃겼느냐고 물으니 엄마가 자신을 끌고 막 달려갔고 나는 끌려가는 기분이었어요. 라고 말했다. 그때 좀 싫었을 것 같다고 치료자가 이야기 해주자 콩은 고개를 끄덕였다. 평소에도 엄마가 너를 끌고 가시는 편이니? 라고 묻자 “네.”라고 대답하였고, 그럴 때 말을 안 들으면 어떻게 되니? 라고 물었다. 그러자 나쁜 일이 일어날 것 같아요 라고 대답하였다. 혼날 것 같니? 라고 묻자 네. 라고

대답하였다. 아이들이 그러면 참 힘들겠다고 하면서 콩의 마음을 공감해주었다. 그러자 콩의 얼굴에는 편안함이 느껴졌다. 도토리는 “프로그램을 하면 마음속의 이야기를 해서 좋아요.” 라고 이야기 하였다. 멜론은 혼을 대하는 자세가 화가 많이 나는 것처럼 느껴져서 왜 그러냐고 물어보니 혼이 예전에 자신을 많이 빼지게 해서 싫다고 이야기하였다. 그래서 어떤 점이 그랬냐고 물으니 “난 말로는 잘 못해요.” 라고 말하면서 혼을 향해 짜증난다는 듯한 손동작을 해보였다. 혼은 멜론에게 사과를 하려고 했으나 멜론이 그 이야기를 들으려고 하지 않았다. 다음시간에 혼이 멜론에게 사과를 하겠노라고 이야기를 하였다. 이번 회기를 통해 아이들은 자신의 부모님과 할머니 할아버지가 주신 사랑에 대해 이야기를 하면서 기분이 좋아지는 체험을 하였다. 휴지를 이용하여 물체를 만드는 것을 무척 흥미로워하였으며, 직접 발로도 밟아보고 여러 가지 색깔을 섞으면서 적극적으로 참여하였다. 그리고 예전에는 자신의 잘못에 대해 선뜻 사과하려고 하지 않았던 혼이 사과를 하겠다고 결심을 한 것도 반가운 변화였다.

10회기 - 마무리	
목표	자신의 장점과 단점에 대해 알기 회기의 마무리
활동내용	지금-여기에서의 감정을 나누기 집단원들간에 장점과 단점을 서로 교환하기 지난 회기를 돌아보고 소감을 나누기 전체 소감 나누기
준비물	필기도구, 종이

진행과정

1. 지금-여기의 기분을 나눈다.
2. 세, 네명씩 한 조를 이루어서 서로에 대해 장점과 단점을 적어 교환한다.
3. 자신의 장점과 단점이 적힌 종이를 읽어보며, 느낌을 나눈다.
4. 그동안 진행하였던 프로그램을 돌아보고 정리하며, 소감을 나눈다.
5. 전체 소감을 나눈다.

진행후기

아이들은 가장 재미있었던 프로그램으로 휴지작업, 고태상자 만들기, 인형극, 찰흙 만들기 시간이 제일 재미있었다고 했다. 아이들은 이번 프로그램을 통해 내가 행동을 할 때는 다른 사람이 어떻게 느끼는지 먼저 생각해보고 행동하는 것이 좋겠다는 것을 배웠다고 이야기

하였다. 아이들은 프로그램이 끝나는 것에 대해 다음에 또 하고 싶어요. 겨울방학 때 또 하면 안돼요? 라고 아쉬운 마음을 이야기 하였다.

혼은 지난시간에 약속한 대로 멜론에게 장단점을 적는 시간에 “예전에 괴롭힌 거 미안하다.”라고 사과를 하였고 추가로 “그렇지만 너가 손을 끊어서 아팠다.”라고 적었다. 쿵은 자신이 적극적이라고 적어준 아이들에 말에 놀랐다고 이야기를 하였다. 그걸 적은 아이가 프로그램에 열심히 참여한 모습이 매우 적극적이라고 말해주자 그 말에 수긍하는 모습을 보였다. 사과는 아이들이 적어놓은 단점 중 어리광을 부린다는 것과 자주 빠진다는 말에 약간 마음이 상해하였으나 고치도록 노력하겠다고 하였다. 도토리는 자신의 장단점을 읽으면서 아이들이 칭찬을 해주어서 기쁘다고 하였고, 웃음소리가 큰 것은 아무래도 고치기가 힘들 것 같다고 이야기하였다. 혼은 치료자와 보조치료자에게 예쁘게 포장한 선물을 건네며, 자신이 돈이 없어 좋은 걸 사지는 못하였다고 수줍게 말했다. 사과는 혼을 보더니 밖으로 나가서 치료자에게 편지를 적어 주었다. 거기에는 자신은 편지밖에 줄 것은 없지만 너무 재미있었고, 사랑하고, 아쉬웠다는 말이 적혀있었다.