



저작자표시-비영리 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 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

초등학교 고학년의 집단따돌림 예방을
위한 게슈탈트 집단상담 프로그램의 효과

2013

성신여자대학교 대학원
심리학과 임상심리전공
신 용 우

초등학교 고학년의 집단따돌림 예방을
위한 게슈탈트 집단상담 프로그램의 효과

김정규 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2013년 5월

성신여자대학교 대학원
심리학과 임상심리전공
신 용 우

인 준 서

신용우의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

최근 우리 교육계에서는 집단따돌림이 뜨거운 화두가 되고 있다. 본 연구에서는 초등학교 고학년의 집단따돌림을 예방하고자 하는 목적의 게슈탈트 집단상담 프로그램을 개발하고 그 효과를 알아보하고자 하였다. 집단따돌림은 피해자와 가해자 사이의 문제가 아니라 이를 목격하는 주변인까지 역할을 담당하는 학급 전체의 문제라는 이론(Salmivalli et al., 1996)에 따라 학급 전체를 대상으로 하는 프로그램을 실시하고 이들의 피해자 방어 행동의 증가와 가해자 동조 행동의 감소, 공감능력의 증가를 살펴보고자 하였다.

연구대상은 서울 소재 초등학교 6학년생 2학급, 50명이었으며, 이들을 각각 1학급(25명)씩 실험집단과 통제집단으로 나누어 프로그램의 효과를 알아보았다. 주 2회씩 4주간 총 8회기의 집단상담을 실시하였고, 한 회당 프로그램 시간은 40분이었다. 더불어 프로그램 기간 동안 총 14회의 프로그램 과제 활동을 실시하였고, 한 회당 시간은 15분이었다. 효과 검증을 위해 집단따돌림 참여자 역할 척도(Participant Role Questionnaire), 공감 척도(Interpersonal Reactivity Index)를 사용하여 사전, 사후 검사를 실시하였다. 수집된 모든 자료는 SPSS 19를 사용하여 분석하였으며, 복합설계 분산분석(mixed-designed ANOVA)을 통해 검증하였다. 피험자간 변인은 초등학교 고학년의 집단따돌림 예방 게슈탈트 집단상담 프로그램 참여여부이고 피험자내 변인은 측정시점이다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 프로그램 참여아동의 피해 방어행동은 통제집단과 비교하여 유의하게 상승하였다. 둘째, 프로그램 참여아동의 가해동조행동은 통제집단과 비교하여 유의한 차이가 나타나지 않았다. 셋째, 프로그램 참여아동의 공감의 인지적 요소인 관점 취하기는 통제집단과 비교하여 유의한 차이가 나타나지 않았다. 넷째, 프로그램 참여아동의

공감의 정서적 요소인 공감적 관심은 통제집단과 비교하여 유의하게 상승하였다.

본 연구의 결과는 초등학교 고학년을 대상으로 한 집단따돌림 예방을 위한 게슈탈트 집단상담 프로그램이 학급 내의 피해방어행동을 증가시키는데 효과가 있음을 시사한다. 집단따돌림을 목격한 주변인들이 피해자를 감싸고, 가해자를 제지하는 행동을 많이 하게 되면 이는 가해자에게는 처벌 요인의 증가로 작용하고, 피해자에게는 보호 요인이 늘어나는 것이 된다. 학급의 분위기가 가해자를 제지하고, 피해자를 보호하는 방향으로 형성된다면 집단따돌림의 발생이 감소하거나, 가해의 강도가 약화되는 효과를 낳는다. 게슈탈트 집단상담 프로그램은 참여자의 정서적 공감을 상승시키는데 효과적일 수 있음을 시사한다.

주요어 : 집단따돌림, 피해 방어자, 가해 동조자, 공감 능력, 게슈탈트 집단상담

목 차

논문개요

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적	1
-----------------------	---

II. 이론적 배경

1. 집단따돌림의 정의와 주변인의 역할	7
2. 집단따돌림 주변인의 피해 방어행동	10
3. 집단따돌림 주변인의 가해 동조행동	11
4. 집단따돌림 주변인과 공감	13
5. 집단따돌림에 대한 계슈탈트 치료 접근	17
6. 연구문제와 가설	20

III. 프로그램의 개발

1. 프로그램의 개발방향	21
2. 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 특징과 적용	23
3. 프로그램의 구성	24
4. 프로그램 과제 모듈의 운영	26

IV. 연구 방법

1. 연구 대상	27
2. 실험 설계	
1) 실험 변인	27
2) 실험 방법	28

3. 측정 도구	
1) 집단따돌림 참여자의 역할 척도 중 피해방어행동, 가해동조행동	28
2) 공감 척도	30
4. 실험절차	
1) 프로그램의 개발	31
2) 피험자 선정 및 집단 편성	31
3) 사전검사	31
4) 실험실시	31
5) 사후검사	32
5. 자료처리	32

V. 연구결과

1. 기술통계	
1) 실험집단과 통제집단의 동질성 검증	33
2) 측정변인들 간의 상관관계	33
2. 초등학교 고학년용 계슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램의 효과 검증	34
3. 회기별 평가서 내용분석	39

VI. 논의

1. 연구 결과에 대한 논의	43
2. 연구의 의의 및 제한점	45

참고문헌

ABSTRACT

부록 A

부록 B

표 목 차

<표 1> 프로그램 회기별 기본구조	24
<표 2> 프로그램 전체 내용	25
<표 3> 실험집단과 통제집단의 구성	27
<표 4> 집단따돌림 참여자 역할 척도 중 피해방어행동과 가해동조행동의 문항구성과 신뢰도	30
<표 5> 공감 척도의 하위 요인별 문항구성과 신뢰도	30
<표 6> 실험집단과 통제집단의 동질성검증(사전검사)	34
<표 7> 측정변인 간 상관, 척도, 왜도(사전검사)	35
<표 8> 집단따돌림 참여자 역할 중 피해방어행동, 가해동조행동의 평균 및 표준편차	36
<표 9> 공감척도의 평균 및 표준편차	38
<표 10> 매 회기 후 작성한 평가서	41

그림 목 차

<그림 1> 공감과 친사회적 동기의 결합을 설명하는 두 가지 관점	16
<그림 2> 사전사후검사 통제집단설계	28
<그림 3> 집단 및 측정시기별 피해방어행동 점수	35
<그림 4> 집단 및 측정시기별 가해동조행동 점수	36
<그림 5> 집단 및 측정시기별 관점 취하기 점수	37
<그림 6> 집단 및 측정시기별 공감적 관심 점수	38

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 교육계 최대의 화두는 단연 학교폭력으로 불리는 ‘집단따돌림’ 현상이다. 집단따돌림(Bullying)이 우리사회의 문제로 대두된 것은 1990년대 중반 ‘이지메’ 현상으로 국내에 알려진 이후이다(경향신문, 1994. 12. 22). 그 이후 정부에서 수차례 학교폭력 종합대책을 발표하고, 청소년폭력예방재단(후에 ‘청예단’으로 명칭 변경)과 같은 민간기구도 활동을 시작하였으나, 집단따돌림은 여전히 우리 사회의 심각한 문제로 남아 있다. 수년째 매해 발행되는 청예단의 학교폭력실태조사 최근자료(청예단, 2012)에 의하면, 집단따돌림의 신고 건수는 매해 증가하고 있다. 집단따돌림을 경험하는 연령은 점차 낮아져, 초등학교 고학년 시기 집단따돌림을 처음 경험하는 빈도가 높으며, 중학교 1학년, 2학년 무렵에 피해가 집중되고 있다. 폭력의 정도 또한 심각해지고 있는 추세이다.

괴롭힘 행동에 대하여 국내외 문헌에서 가장 널리 인용되는 Olweus(1993)의 정의에 의하면 집단따돌림(Bullying)이란 ‘한 학생이 불균형한 힘의 차이로 인해, 공격 의도를 가진 다른 한 명 이상의 학생들로부터 반복적, 지속적으로 부정적 행동에 노출되는 현상’이다.

가해자와 피해자에 중점을 두는 것으로 시작된 초기의 연구는 1990년대 들어 가해자와 피해자뿐 아니라, 집단따돌림이 발생하는 집단 내의 다른 주변인(bystander)도 중요한 역할을 한다는 것으로 연구의 초점이 옮겨졌다(Salmivalli et al., 1996). 집단따돌림이 발생하는 현장의 피해자(victim)나 가해자(bully)가 아닌 대다수의 학생들은 주변인이다. 주변인은 단일한 집단이 아니며, 그 역할에 따라 가해행동을 돕고, 강화하는 가해동조자(bully-follower)와 피해학생의 편에서 방어를 하는 방어자(defender), 집단따돌림 상황에 비관여적

으로 행동하는 방관자(outsider)로 나눌 수 있다(Salmivalli et al., 1996; 또한 서미정, 2008).

Pepler와 Craig(1995)는 또래의 85%가 집단따돌림이 이루어지는 상황에 있다고 보고하면서, 적극적인 가해자가 아니더라도 가해에 대한 묵인과 동조를 통하여, 대부분의 학급 구성원이 집단따돌림에 참여한다고 하였다(강은경, 2007에서 재인용). 국내 연구를 통해서도 학교에서 학급 구성원들 대부분이 집단따돌림의 주변인 역할을 하고 있는 것으로 나타났으며, 주변인이 집단따돌림에 대해 허용적인 태도를 취하는가, 반대하는 태도를 취하는가에 따라 집단따돌림의 심각도가 차이가 나는 것으로 드러났다(강은경, 2007).

집단따돌림에 대한 연구도 피해자와 가해자의 역할과 심리적 특성을 밝히는 것에서(이춘재, 광금주, 2000), 주변인들의 역할과 심리적 특성에 대한 연구로 확산되고 있다(김은아, 이승연, 2011; 서미정, 2006; 서미정, 2008; 신나민, 2012; 오연수, 2010; 최지영, 허유성, 2008; 최기원, 2012; 김민지, 2013; 윤성우, 이영호, 2007).

집단따돌림을 주도적으로 시작하는 가해자가 있다면 그를 도와 피해자를 괴롭히는 가해지지 행동을 하는 조력자(assistant)와 강화자(reinforcer)의 행동은 동조(conformity)로 보고, 가해자에 반하여 피해자를 돕는 방어자(defender)의 행동을 동조에 대한 독립으로 보는 시각이 등장하였다(이희경, 2002). 방관자(outsider)는 가해 행동에 대한 암묵적인 동조자로 직접적 가해행동을 하지는 않으나, 가해행동을 묵인하고, 암묵적으로 승인함으로써 강화하는 역할을 한다. 주변인을 조력자, 강화자, 방어자, 방관자로 나눈 역할 분류는 Salmivalli와 동료들(1996)에 의해 최초로 제안되었으며, 국내에서도 이 분류모델을 통해 집단따돌림 주변인에 대한 연구가 다수 진행되었다(이희경, 2002; 이희경, 2003; 한아람, 2012; 김현주, 2003; 조윤주, 정옥분, 2009; 류경희, 2006; 이상미, 유형근, 손현동, 2008; 하은혜, 조유진, 2007).

집단따돌림 주변인의 역할에 따라서 집단따돌림의 심각도가 달라질 수 있음

이 여러 실증적 연구를 통하여 드러났다(강은경, 2007; 서미정, 2006; 김현주, 2003). 주변인 중에서 방관자가 많을수록 개인의 집단따돌림 가해행동의 참여가 두드러지며, 방어자가 많을수록 학급의 집단따돌림 가해참여도가 감소하는 것으로 나타났다(강은경, 2007). 주변인의 가장 많은 비율을 차지하는 방관자가 가해자에게 동조하는 것이 아니라, 피해자의 편에 서는 방어자가 된다면 집단따돌림 현상을 감소시키는 강력한 집단이 될 수 있기 때문에 예방과 증재에 방관자를 방어자로 행동하게 하는 접근이 중요하다(곽금주, 2008).

가해 조력자(assistant)와 가해 강화자(reinforcer)는 주도적으로 피해자를 따돌리는 것이 아니라 가해자가 주도적으로 따돌림 행동을 시작하면 그에 따라 가해 행동을 한다는 면에서 가해 동조자(bully-follower)로 묶을 수 있다(서미정, 2006). 동조(conformity)는 실제 또는 가상의 집단의 압력의 결과로 행동이나 신념이 변화하는 현상으로, 초기 청소년기의 초등학교 고학년에게는 또래 친구들 사이에서의 동조가 매우 중요한 심리적 특성이다. 또래 동조성이 초기 청소년의 집단따돌림에 미치는 영향에 대한 선행연구에서 동조성이 가해행동의 예측변인(하은혜, 조유진, 2007)으로 나타났으며, 동조성이 높을수록 가해자를 호의적으로 평가하는 것으로 나타났다(이회경, 2003). 또래 동조성으로 인하여 소수의 가해자와 주변의 가해 동조자는 집단을 이루게 되고, 피해자는 개인으로 고립되게 된다. 힘의 불균형에서 오는 지속적이고 반복적인 폭력(Olweus, 1993)은 집단따돌림의 중요특성이며, 피해자의 고통을 가중시키는 원인이 된다.

공감(empathy)은 집단따돌림에 대한 연구에서 주변인의 가해동조를 완화시키고, 피해방어자의 역할을 하는데 중요한 심리적 특성으로 언급된다(곽금주, 2008; 신나민, 2012; 오인수, 2010; 김은아 등, 2011; 이회경, 2001; 강은경, 2007; 서미정, 2006; 김민지, 2013). 공감이 피해자의 도움행동과 정적 상관관계를 보인 연구(이회경, 2002), 피해자 방어를 예측하는 변인으로 공감이 유의미하다는 결과(신나민, 2012), 공감 수준에 따라 집단따돌림 동조 유형에 차이가 생긴다는 결과(이상미 등, 2008)등이 보고되었다.

이 연구는 집단따돌림 주변인에 초점을 맞춘 예방 프로그램의 개발하는 것을 목적으로 한다. 집단따돌림 현상을 피해자와 가해자 둘 사이에서 일어나는 일 이 아니라 집단 전체가 역할을 수행하는 현상으로 보았다. 집단따돌림 예방에 주변인들의 역할이 중요한 요인으로 보고 주변인이 피해자를 공감하는 능력을 증가시키고, 가해자와 힘을 합쳐 피해자를 따돌리기 보다는 피해자를 보호하는 행동을 더 많이 하도록 하는 것이 본 연구가 추구하는 중심 내용이다.

예방 프로그램의 특성을 고려하여 프로그램의 참가자는 학급 구성원 전체로 선정하였다. 최근 집단따돌림이 초등학교 고학년에서 급증하기 시작하여, 그 피해가 중학교 1, 2학년에 집중되고 있는 점(청예단, 2012)에서 예방적 개입이 가장 필요한 시점을 초등학교 고학년으로 보고, 대상을 초등학교 6학년으로 하였다. 초등학교 시기 개입이 중요한 이유는 대부분 같은 지역 내의 중학교에 진학하는 우리나라 상황에서 초등학교에서 시작된 집단따돌림의 양상이 청소년기 전반에 유지될 수 있기 때문이다(이혜경, 김혜원, 2001). 주변인을 대상으로 한 집단따돌림 예방 프로그램의 효과는 전체 인원 12,874명의 학생이 참여한 12개의 프로그램의 효과성에 대한 메타분석 연구를 통하여 입증된 바 있다 (Polanin et al., 2012).

초등학생을 대상으로 집단따돌림 예방 프로그램 연구(장금순, 2005; 윤보나, 유형근, 권순영, 2009; 서기연, 유형근, 권순영, 2011; 민태욱, 2004; 양미진, 김은영, 이상희, 2009)를 검토하여 본 연구의 방향을 설정하였다. 첫째, 선행연구를 검토한 결과 초등학생을 대상으로 한 집단따돌림 예방에 대한 연구가 드물었다. 다수의 연구가 학령을 구분하지 않은 범용 프로그램을 개발하거나 중학교 이상의 학생들을 대상으로 하였다. 초등학교 고학년에서 집단따돌림이 급증하고 있는 현재의 추세를 볼 때, 초등학생에 특화된 연구가 더욱 필요할 것으로 보인다. 둘째, 선행연구의 프로그램들은 대인관계 기술, 정서조절, 자아존중감 등에 주목하고 있는데, 결과적으로 인지적 접근을 선호하고 있는 것으로 보인다. 그러나 실제 학급 내에서 친구관계가 변화하기 위해서는 치유적 관계를 체

힘하고, 인지, 정서, 행동의 통합적 변화가 일어날 수 있도록 방향을 설정해야 할 것으로 보인다. 셋째, 선행연구의 프로그램들은 가해자와 피해자에 대한 내용을 직접적으로 언급하고 있다. 이런 접근은 가해자를 대상으로 한 재발방지 프로그램이나 피해자를 대상으로 한 치료 프로그램에서는 유용할 수 있으나 반 전체를 대상으로 한 예방 프로그램에서는 부적절할 수 있다. 광금주(2008)에 의하면 예방 프로그램이 피해자에 초점을 맞추어 이루어진다면 피해를 당하는 아이들은 불편한 감정을 갖게 되며, 프로그램이 흥미롭지 않을 경우 가해 집단과 방관자 집단의 학생들은 지루함을 피해자에게 돌릴 가능성이 있다. 예방 프로그램이 가해자에게 초점을 맞추어진다면 가해자 집단을 부정적으로 자극할 수 있으며, 피해 학생들에게 추가적 피해를 가져올 수 있다. 집단따돌림 예방 프로그램은 그 성격상 가해자나 피해자에게 초점을 맞추기 보다는 모든 학급 구성원들의 관계성을 동시에 향상시키는 방향으로 만드는 것이 보다 효과적일 수 있다(김정규, 2012).

본 연구는 선행연구의 한계점을 검토하여 게슈탈트 치료의 접근법(gestalt approach)을 도입하였다. 게슈탈트 치료는 인지, 정서, 행동을 통합한 알아차림(awareness)를 중시한 접근방식으로, 게슈탈트 치료의 활동들은 지도된 알아차림(directed awareness)을 위한 실험이다(Yontef, 2008/1988). 집단따돌림 예방을 위한 프로그램에서 인지적 접근뿐만 아니라 정서적 접근도 동원하여, 학생들에게 피해자의 고통을 아는 것을 넘어, 직접 체험하도록 하는 것이 더욱 효과적이라는 연구(오인수, 2010)를 볼 때, 게슈탈트 접근의 특성인 체험을 통한 알아차림이 집단따돌림 예방프로그램에 적합할 것으로 생각하였다.

게슈탈트 치료에서는 집단따돌림을 접촉경계혼란으로 설명할 수 있다. 지금-여기에서의 알아차림의 결여와 억압된 분노감정이 주된 원인으로 지목할 수 있다. 비우호적인 환경에서 개체는 자신의 욕구와 감정을 억압하고 차단함으로써 미해결과제로 남게 되어 공격행동으로 발전하게 되는데, 안전하고 신뢰감 있는 환경에서 자신의 욕구와 감정을 알아차리게 되면, 이를 접촉하고 표현하

여 건강하게 해소할 수 있게 된다(김정규, 1995; Yontef, 2008/1988).

프로그램 내에서 다양한 모듈활동을 통하여 학급 구성원들 사이에 친근감 있고, 안전한 환경을 조성하고, 지속적인 알아차림(awareness) 연습을 시행하는 것이 접촉경계혼란을 해소하여 집단따돌림이라는 폭력적 행동을 방지할 수 있을 것으로 보았다. 게슈탈트 접근을 통한 집단따돌림의 예방 및 치료 프로그램에 대한 효과성 연구가 최근 발표되었는데, 게슈탈트 접근이 상당한 정도로 괴롭힘 행동을 감소시키는 것으로 보고되었다(Rahman et al., 2012).

본 연구에서는 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(Gestalt Relationship Improvement Program, 이하 GRIP)을 도입하였다. GRIP은 김정규(2010)가 게슈탈트 치료의 구조화를 위해 개발한 놀이, 예술치료 도구로 게슈탈트 치료를 쉽게 접근할 수 있도록 하는데 그 목적이 있다. 본 연구에서는 놀이, 예술치료적 요소를 통하여 참가 아동의 흥미를 높이고, 구조화 도구를 통하여 실시자의 수월성 보장하기 위하여 채택하였다.

GRIP을 이용한 집단따돌림 예방 프로그램의 선행연구는 최영숙(2013), 전혜리(2013), 구도연(2013)의 연구가 있다. 선행 GRIP을 이용한 집단따돌림 예방 프로그램은 모두 중학생을 대상으로 한 연구였다. 선행 GRIP 집단따돌림 예방 프로그램들은 모듈활동을 하며 동료 상담을 진행하는 방식으로 중학생 이상에게는 유효할 수 있으나 초등학생에게 도입하기는 어려움이 있을 것으로 예상되었다. 또한 학급 단위로 실시하기 위하여 학급별 진행자가 5-6인이 필요하다는 점에서 현장 도입에 어려움이 있을 것으로 보인다.

본 연구는 초등학교 고학년을 대상으로 집단따돌림 예방 프로그램을 개발하고 효과성을 검증하는 것을 목적으로 한다. 프로그램의 방향은 학급 전체를 대상으로 하여, 참가자들의 공감능력과 피해방어행동을 증가시키고, 가해동조행동을 감소시키는 것으로 하였다. 프로그램의 주된 도구로는 GRIP을 사용하였으며, 주 진행자 1명이 학급 전체를 대상으로 진행할 수 있도록 개발하여 현장 도입의 실용성을 높이도록 하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 집단따돌림의 정의와 주변인 역할

집단따돌림(bullying)에 대한 사회적 관심은 1960년대 말부터 1970년대 초 사이에 스웨덴에서 처음으로 생겼고, 다른 북유럽 국가들로 전파되었다(권유란, 김성희, 2012). 최초로 다수의 익명 집단에 의한 괴롭힘을 의미하는 용어인 ‘mobbing’을 사용한 것은 Heinemann(1973)이다(권유란, 김성희, 2012에서 재인용). 현재까지 가장 널리 사용되는 ‘bullying’이라는 용어를 처음 사용한 것은 노르웨이의 Olweus(1978)이다. 그는 ‘bullying’을 ‘한 학생이 반복적이고 지속적으로 한명 혹은 그 이상의 다른 학생들의 부정적인 행동에 노출되어 피해를 입는 것’이라고 정의하였고, 그 후 ‘한 학생이 불균형한 힘의 차이로 인해, 공격 의도를 가진 다른 한 명 이상의 학생들로부터 반복적, 지속적으로 부정적 행동에 노출되는 현상’이라고 정의를 보완하였다(Olweus, 1993).

국내 연구는 ‘bullying’을 여러 가지로 번역하여 사용하고 있다. ‘학교폭력’(박효정, 정미정, 박종효, 2007; 엄명용, 송민경, 2012), ‘집단따돌림’(윤성우, 이영호, 2007; 조윤주, 정옥분, 2009), ‘왕따’(곽금주, 2008; 강은경 2007), ‘또래괴롭힘’(서미정, 2006; 김은아, 이승연 2011) 등이 연구자에 따라 각기 다르게 쓰이고 있으나, 대부분의 연구가 Olweus(1993)의 정의와 특징을 받아들여 연구하고 있으므로 그 의미는 유사한 것으로 보인다.

Olweus의 정의에 담긴 집단따돌림(bullying)의 특징을 살펴보면 집단따돌림은 상대방에게 고통을 주기 위한 의도적인 괴롭힘으로 의도적인 공격 행동으로 괴롭힘의 의도가 없는 공격 행동과 구별된다. 집단따돌림은 반복해서 지속적으로 발생한다는 점에서 일회적인 공격 행동에 비해 고통과 피해가 심하다. 집단따돌림은 힘의 불균형 관계에서 발생하는 것으로, 동등한 힘을 가진 개인 간의

공격행동과는 구별된다(서미정, 2006).

곽금주(2008)는 우리나라 집단따돌림의 특징 중 집단성과 일반성을 강조하였다. 집단성에 대해서는 가해행위의 범위를 규정하는 방식에 따라 가해 집단의 규모가 달라진다. 가해행위를 적극적으로 괴롭히는 행동으로 한정할 경우에는 대략 8-10% 정도가 가해 집단으로 분류될 수 있으나, 적극적인 가해자를 도와 주거나, 나서서 부추기는 행동까지 포함한다면 가해 집단은 27%로 늘어나며(강은경, 2007), 연구에 따라 40%까지 차지하기도 한다(김현주, 2003). 학생들 사이에 사용되는 ‘전따’라는 말은 ‘전교 왕따’를 가리키는 은어로 규모가 매우 큰 가해 집단으로부터 괴롭힘을 당하는 집단따돌림 현상이 일반적으로 발생함을 의미한다. 일반성은 집단따돌림 가해가 학교에 부적응적인 비행학생을 통해서 이루어지는 것이 아니라 모든 학생들이 쉽게 할 수 있는 일반적인 비행이 되었음을 의미한다(백운학, 1999). 가해자는 사회적 능력이 높아 유능한 경우가 많으며(강은경, 2007), 따돌림, 무시, 비웃음, 욕설과 같은 상대적으로 가벼운 가해 행동은 성적이 좋은 학생들이 더 많이 하고 있음이 나타났다(김창대, 최한나, 김형수, 2006). 일반화 현상은 초등학교 아동인 경우 피해자와 가해자가 특징적으로 구별되는 것이 아니라 피해자는 가해자가 되고, 가해자가 다시 피해자가 되는 양태로 나타난다(서기연, 유형근, 권순영, 2011).

집단따돌림 참여 유형에 대한 전통적 방식인 가해자, 피해자, 방관자 분류체계는 근래에 비판을 받고 있다. 다수의 학자들이 집단 과정(group process)으로서의 집단따돌림에 주목하고 있다(곽금주, 2008; Gini, 2006b, 2007; Nesdale & Scarlett, 2004; Sotton & Smith, 1999).

집단따돌림이 학교 안에서 발생하는 경우 대부분의 학생들은 그것을 알고 있을 뿐만 아니라 괴롭힘 장면을 목격하기도 한다(Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 1997; Craig, Pepler, & Atlas, 2000). 주변인(bystander)은 직접적인 가해자나 피해자는 아니나 집단따돌림 상황에서 괴롭힘을 목격한 사람을 의미한다(오인수, 2010). 대부분의 청소년들은 피해자에게 연민을 느끼고, 가해자에

실망하면서도(Boulton, Bucci, & Hawker, 1999) 말리거나 어른에게 알리는 것을 주저하고 심지어는 괴롭힘에 동참하는 경우도 있다(Cunningham et al., 1998). 집단따돌림이 가해자와 피해자의 힘의 불균형에서 발생하는 집단 과정으로서의 폭력이고, 가해의 문턱이 낮은 일반화된 비행임을 고려할 때, 주변인의 역할이 중요하다.

초기의 가해자와 피해자에 초점을 맞춘 연구에서는 주변인을 방관자라는 단일 집단으로 보는 경향이 있었으나(이춘재, 곽금주, 2000), 주변인에 대한 연구가 이루어짐에 따라 주변인은 단일 집단이 아니라 다양한 특성을 지닌 복합 집단으로 밝혀졌다(Kwak et al., 2006; 서미정, 2008). Salmivalli와 동료들(1996)은 집단따돌림에 참여하는 개별 학생들의 역할을 여섯 가지로 분류하였다. 집단따돌림 참여자는 가해자(bullies), 피해자(victims), 가해 행동을 직접적으로 돕는 조력자(assistants), 가해 행동을 직접적으로 돕지는 않으나 환호를 보내는 식으로 가해 행동을 부추기는 강화자(reinforcers), 피해자의 편에 서서 피해자를 돕고, 방어해주는 방어자(defender), 집단따돌림 현상과 직접적으로 관련을 맺지 않는 방관자(outsiders)로 구분된다. 이러한 분류는 이후 연구에 따라 가해자를 직접적으로 돕는 조력자(assistants)와 가해 상황을 부추기는 강화자(reinforcers)를 가해동조자(bully-followers)로 묶는 경우도 있다(서미정, 2008). 이렇게 분류한 역할은 상대적으로 안정적이며, 아동과 청소년들이 집단따돌림 상황에서 어떻게 행동할 것인지와 예측할 수 있다(Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998).

Salmivalli와 동료들(1996)의 첫 연구 이후에 참여자의 역할에 대한 접근이 세계 여러 나라에서 검증되었다. 영국(Sutton & Smith, 1999), 네덜란드(Goossens & Dekker, 2006), 이탈리아(Menesini & Gini, 2000), 독일(Shafer & Korn, 2004), 그리고 한국(강은경, 2007) 등에서 연구가 실시되었다. 이 연구들은 각기 연령이 다른 대상으로 연구하였는데, 대부분의 연구대상자들은 각기 다른 방식으로 행동하였다. 예를 들면 전청소년기와 청소년기의 참가자 중

20-30%는 가해자를 지지하는 조력자(assistants)와 강화자(reinforcers)로 행동하였다(Salmivalli et al., 1996). 대조적으로 피해자를 돕고, 괴롭힘을 멈추기 위해 노력하는 방어자(defenders)는 최대 20%를 넘지 않았다. 반면 20-30%의 학생들이 집단따돌림 상황을 목격해도 관여하지 않겠다고 하였다.

2. 집단따돌림 주변인의 피해 방어 행동

피해 방어자(defenders of victims)는 주변인 중에서 집단따돌림을 완화하려고 노력하는 집단이다. 초등학생과 중학생을 대상으로 한 연구에서 방어의 실질적 행동 목록 중에서 가장 높은 빈도를 보인 것은 ‘가해자를 말린다’는 직접적인 방어행동으로 나타났다. 그 다음으로 높은 응답은 ‘선생님께 말한다’, ‘위로의 말을 해 준다’ 등의 순서로 나타났다(서미정, 2006).

학급에서 가해자를 지지하는 집단이 많을수록, 집단따돌림 피해를 제지하는 집단이 적을수록 개인의 집단따돌림 참여도가 증가하는 것으로 나타났는데(강은경, 2007), 이를 행동주의적 접근으로 설명하면 피해자를 도와줄 주변인이 없으면 가해자는 보복의 두려움, 즉 자신이 입을 피해를 걱정할 필요가 없다. 자신이 입을 피해에 대한 걱정은 가해자에게 처벌 요인이 되므로 주변인들이 피해자를 돕는 방어자의 역할을 수행한다면 처벌 효과가 증대되어 가해행동이 감소될 수 있다(서미정, 2006). 방관자 집단을 방어자 집단으로 전환하는 것은 암묵적 가해 지지집단을 감소시키고, 가해자에게 처벌적인 요인이 되며, 피해자에게는 보호요인이 되는 여러 측면의 효과로 나타난다.

방어자의 심리적 특성 차이에 대한 연구는 여러 측면에서 이루어지고 있다. 방어자의 심리적 특성에 대해서는 공감(김은아, 이승연, 2011; 서미정, 2006; 이상미 외, 2008; 김민지, 2013; 강은경, 2007; 신나민, 2012; 이희경, 2002)이 가장 대표적인 요인으로 주목받고 있으며, 자기효능감(김민지, 2013; 김은아, 이승연,

2012)도 자주 거론된다. 그 외에 자기존중감(이상미 외, 2008), 사회적 능력(강은경, 2007), 사회적 책임감(김민지, 2013), 도덕적 정서(최기원, 2012), 친사회적 도덕추론(서미정, 2006)등도 연구되고 있다. 최근에는 개인 내적 변인뿐만 아니라 지각된 학급규준(김은아, 이승연, 2011; 최기원, 2012), 지각된 인기도(김민지, 2013) 등과 같은 환경적 변인의 영향도 주목받고 있다.

3. 집단따돌림 주변인의 가해 동조행동

가해동조자(bullies-followers)는 Salmivalli와 동료들(1996)이 분류한 집단따돌림 참여자 유형 중에서 조력자(assistants)와 강화자(reinforcers)를 한데 묶은 것으로, 가해자가 가해 행동을 시작하면 동참하거나, 옆에서 부추기는 주변인이다(서미정, 2006). 초등학생과 중학생을 대상으로 한 연구에서 가해 동조의 실제 행동으로 가장 높은 응답 비율을 보인 것은 ‘같이 괴롭힌다’로 가해자가 가해 행동을 주도하면 동참하는 행동을 보였다. 그 외에는 ‘웃으며 본다, 껌속말로 욕한다, 부추긴다’ 등의 행동을 보였으며, 기타 행동으로 ‘휴대폰 동영상 찍는다’가 있었다(서미정, 2006).

Salmivalli와 동료들(1996)의 모델은 주변인이 가해자의 행동을 지지하고, 함께 가해 행동을 하게 되는 것을 동조 이론을 통하여 설명하고 있다. 동조(conformity)는 실제 또는 가상의 집단 압력의 결과로 인한 행동이나 신념의 변화로 정의된다(Kiesler & Kiesler, 1969; 한덕웅,성한기, 강혜자, 이경성, 최훈석, 박군석, 김금미, 장은영, 2005에서 재인용).

동조성이 집단따돌림에 미치는 영향에 대한 연구 결과를 살펴보면 남녀초등학생을 대상으로 한 연구에서 또래집단에 대한 동조성이 가해행동의 예측변인으로 나타났다는 보고가 있다(하은혜, 조유진, 2007). 중학생을 대상으로 한 연구에서 또래집단에 대한 동조성이 높을수록 가해자의 인상평가를 긍정적으로

지각하고, 가해자를 호감있게 보며(이희경, 2003), 역시 중학생을 대상으로 한 연구에서 또래압력과 영향저항력이 상호작용하여 반사회적 또래동조성에 영향을 미쳤고, 반사회적 또래동조성은 동조적 집단따돌림에 영향을 미침으로 매개 효과가 나타난다는 연구가 있다(조윤주, 정옥분, 2009).

동조의 원인은 학자에 따라서 다소 다르게 설명하고 있는데, 크게 나누어 보면 대표적으로 두 가지로 설명할 수 있다. 정보적 사회영향(informational social influence)과 규범적 사회영향(normative social influence)이다(한덕웅 등, 2005). 정보적 사회영향(informational social influence)은 타인으로부터 받은 정보를 진실이라고 받아들여지게 되는 힘으로 정의할 수 있다. 타인이 제공한 사실에 관한 증거를 수용할 때 일어나는 동조 현상이 이에 해당한다. 타인의 정보를 신뢰할수록, 상황이 애매할수록, 자신의 판단에 대한 자신이 적을수록 동조량이 커진다(한덕웅 등, 2005). 규범적 사회영향(normative social influence)은 타인들의 기대에 따르도록 하는 힘으로 정의할 수 있다. 타인이나 집단의 인정을 얻거나 불안정을 피하기 위해 동조하는 경우가 이에 해당한다. 개인적으로는 옳지 않다고 생각하더라도 타인에게 배척당하지 않기 위해서 다수의 입장에 동조하는 경우도 이에 해당한다(한덕웅 등, 2005).

집단따돌림에서 나타나는 동조현상에 대해 규범적 사회영향(normative social influence)의 측면으로 살펴보면 또래집단으로부터 지지받으려는 욕구와 집단으로부터 배척당하지 않으려는 욕구가 가해지지 현상으로 나타난다고 볼 수 있다(이상미 등, 2008). 집단따돌림에 대한 상황 동조가 집단따돌림의 규범적 사회현상적 특성을 잘 보여준다(김현주, 2003). 상황 동조는 다른 학생들이 다 따들리기 때문에 본인도 분위기 따라 동조하는 경우를 말하며 여기에는 동조하여 따들리지 않으면 자기가 따들림 당할지도 모른다는 불안이 잠재해 있다(김현주, 2003). 초등학교 고학년과 중학생을 대상으로 한 연구에서 자신도 피해자가 될 수 있다는 위험부담이 높을수록 가해동조자나 방관자로 판별되었다(서미정, 2006). 초등학교 고학년과 중학생을 대상으로 한 연구에서 학급 내 집단따돌림

을 지지하는 집단이 많을수록, 제지하는 집단이 적을수록 개인의 집단따돌림 가해 참여도가 높은 것으로 나타났다(강은경, 2007).

또래동조성이 높다고 모든 학생들이 가해지지와 방관 행동을 하지는 않는다. 즉 또래동조성이 모든 개인에게 동일한 방식으로 영향을 미치는 것이 아니라 개별적 특성에 따라 다르게 영향을 미칠 수 있음을 보여준다(하은혜, 조유진, 2007). 또래동조성이 가해동조행동으로 이어지는 경로에 대한 개별적 차이를 가져오는 요인을 예방 프로그램의 내용으로 담는 것이 집단따돌림의 가해동조행동의 발생과 확산을 차단시키는 효과적인 개입전략이 된다.

또래동조성이 가해동조로 이어지는 것을 막는 보호요인으로 공감을 주목하는 연구가 다수 있다. 또래동조성이 집단따돌림 가해행동에 미치는 영향에 대한 개인내적 요인의 중재효과 연구에서 초등학교 5, 6학년 여학생의 경우 공감이 보호요인으로 작용하였다(하은혜, 조유진, 2007). 중학생을 대상으로 한 연구에서도 낮은 공감 반응을 보일수록 가해자 동조 행동을 많이 하는 것으로 드러났으며, 동조 행동에 대하여 공감, 친구의 수, 불안, 사회기술, 가족 화목도 등의 변인 중에서 공감이 가장 영향력 있는 변인으로 나타났다(류경희, 2006).

4. 집단따돌림 주변인과 공감

곽금주(2008)는 집단따돌림 상황에서 주변인의 가해행동과 피해자 방어행동의 방향성을 결정해 주는 요인으로 공감을 제안하였다. 공감(Empathy)의 어원은 그리스의 ‘empathia’에서 유래하였다. 이는 안을 뜻하는 ‘en’과 고통 또는 열정을 뜻하는 ‘pathos’의 합성어로 ‘안에 들어가서 고통을 느낀다’는 의미를 함축하고 있다(박성희, 1992). 공감의 개념은 심리학 연구에서 꾸준히 논란의 대상이 되어 왔으나 상담과 심리치료의 맥락에서 본격적인 논쟁이 일어나게 된 것은 Rogers(1957)가 상담의 필요, 충분조건 중 하나로 공감을 제시한 이후이다.

Rogers 이후 공감은 상담의 과정과 결과에 관한 중요한 탐구 변인으로 자리 잡았다(박성희, 1990).

공감을 Hoffman(2000)은 “자신의 상황보다는 타인의 상황에 더 적절한 심리적 반응”이라고 정의한다. 이 개념은 다른 사람의 느낌과 어느 정도 일치하는 대리적 정서 반응을 의미한다(이종형, 2008). 공감은 일반적으로 타인의 감정 상태를 공유하는 것을 가리킨다(Eisenberg & Strayer, 1987).

공감의 성질에 대한 논란으로 공감을 다른 사람의 감정을 경험하도록 촉진하는 정서적 특질로 보는 견해(Mehrabian & Epstein, 1972), 다른 사람의 감정을 이해하도록 촉진하는 인지적 능력으로 보는 견해(Hogan, 1969), 양쪽 모두로 보는 견해(Davis, 1983) 등이 있다. 공감에 대해 현재 넓게 인정되는 견해는 공감의 성질을 인지적 요소(cognitive component)와 정동/정서적 요소(affective/emotional component)가 모두 포함된 다차원적인 구성개념(multidimensional construct)으로 파악하는 것이다(Cohen & Strayer, 1996; Davis, 1994).

공감의 다차원적 속성은 Feshbach(1978, 1987)가 최초로 주장하였다. Feshbach가 제안한 모델에는 공감의 인지적 요소와 정서적 요소가 모두 포함되어 있다. Feshbach는 타인의 감정을 인지하는 능력, 타인의 역할을 받아들이는 능력 같은 인지적 능력을 공감의 선행조건으로 보았다. 즉 다른 사람의 감정을 알아보고, 자신만의 관점으로 바라보는 능력은 필수적인 것이지만, 타인을 공감하기에 그것만으로 충분한 것은 아니다. 예를 들어 다른 사람의 입장을 이해하는 사회적 인지능력이 출중한 사람일지라도 타인의 감정에 함께 하는 정서적 능력은 부족할 수 있다(Gini et al., 2007).

인지적 공감과 정서적 공감의 구성 요소를 살펴보면 관점 취하기(perspective taking)와 같은 공감의 인지적 요소는 다른 사람의 관점을 이해하고, 동일시하는 능력을 반영한다. 공감적 관심(empathic concern)과 같은 정서적 요소는 타인을 향한 관심과 연민의 감정을 경험하는 경향을 특징으로 한다(Davis, 1994).

인지적 공감 능력이 뛰어나더라도 정서적 공감을 통해 타인의 감정에 함께하지 못하면 충분한 공감이 되지 못한다는 특성은 공감을 통한 집단따돌림 예방 프로그램의 방향성을 제시해 준다. 집단따돌림 예방 프로그램을 실시할 때 피해자가 겪는 심리적 고통을 이해하는 수준뿐만 아니라 그 고통을 직접 체험하고 정서적 공감을 높이는 프로그램이 효과적일 수 있음을 시사한다(오인수, 2010).

공감은 아동의 사회적 기능(Zhou et al., 2002)과 친사회적 행동(Eisenberg & Miller, 1987; Strayer & Roberts, 2004)과 관련이 있으며, 그 관련성은 초기 청소년일수록 더 높다는 연구가 있다(Espelage, Mebane, & Adams, 2004). 초기 청소년기는 집단따돌림이 최고조를 이루는 시기인데(Olweus, 1993) 집단따돌림 피해자는 상당히 높은 수준의 정서적 고통을 경험하기 때문에(Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995) 피해 아동의 고통을 공감해 본 경험이 집단따돌림을 멈추는 역할을 할 수도 있다(Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008).

집단따돌림 상황의 참여유형과 공감의 관계에 대한 연구를 살펴보면 중학생을 대상으로 한 연구에서 공감은 방어자와 방관자를 나누는 유의미한 예측변인으로 나타났다. 피해자에 대한 공감적 관심을 더 많이 경험한 청소년이 집단따돌림을 멈추는 개입을 하는 경향성이 더 높았다(Nickerson et al., 2008).

국내 연구는 초등학생을 대상으로 한 연구에서 공감수준에 따라서 주변인 유형에 유의미한 차이를 보였다. 공감이 피해자 지지유형 집단에서 다른 집단에 비해 유의미하게 높은 것으로 나타났다(이상미 등, 2008). 초등학교 5, 6학년과 중학교 1학년을 대상으로 한 연구에서는 피해자 방어자가 공감 수준이 가장 높은 것으로 나타났고, 방관자와 가해동조자 간에는 공감 수준의 차이가 나타나지 않았다(서미정, 2006). 남녀중학생을 대상으로 한 공감과 동조에 대한 연구에서 공감은 피해자의 도움행동과 의미 있는 정적 상관관계를 보였으며, 동조는 가해자의 도움행동과 의미있는 정적 상관관계를 보였다(이희경, 2002).

공감이 집단따돌림에 주변인에 미치는 영향에 대한 모든 선행 연구의 결과가

동일하게 나타나는 것은 아니다. 초등학생과 중학생을 대상으로 실시한 국내 연구에서 인지적 공감과 정서적 공감이 가해자와 가해지지 집단에서 다른 주변인 집단에 비해 유의미할 정도로 낮지 않았다(강은경, 2007). 공감과 집단따돌림 역할의 관련성에서 남녀 성차를 보이는 연구들도 있다(오인수, 2010; 서미정, 2006; 이회경, 2003; 김은아, 이승연, 2011; Gini et al., 2007).

공감과 집단따돌림을 목격한 아이들의 도움행동 간의 관련성은 연구와 논쟁이 지속되고 있다(Zahn-Waxler & Reake-Yarrow, 1990). 공감이 타인을 돕는 이타행동으로 나타난다는 연구는 1970년대 Batson을 중심으로 하여 시작되었다(Batson, 1991). Batson을 비롯한 여러 학자들의 연구는 공감적 정서를 느끼면 이타적 동기가 발생한다는 공감-이타주의 가설(empathy-altruism hypothesis)로 나타났다(이종형, 2004).

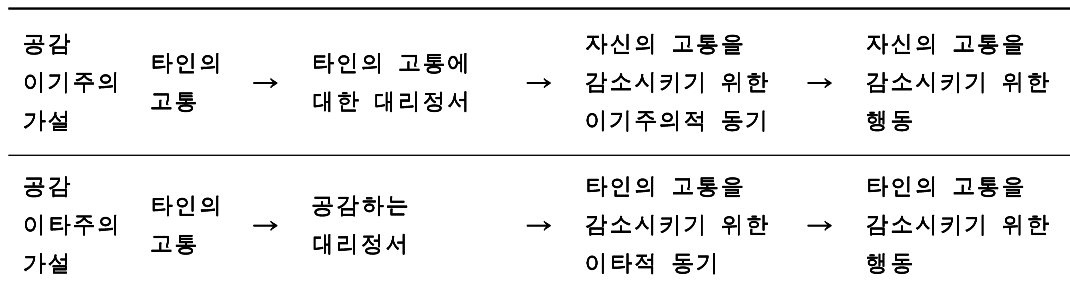


그림 1. 공감이 행동화되는 과정을 설명하는 두 가지 관점

이종형 (2004). 공감발달과 이타적 행동: Hoffman을 중심으로. 한국윤리교육학회 학술대회, 부산, 대한민국, p. 92에서 인용하여 편집

Batson(1987)의 이론에서 공감이 행동으로 나타나는 과정을 설명하는 두 가지 모형을 그림으로 표시하였다. 그림 1의 상단 공감-이기주의 가설은 타인의 고통을 공감했을 때 자신이 체험하는 개인적 고통을 줄이기 위한 이기적인 이유로 도움행동을 한다고 보는 견해이다. 우리가 타인의 고통을 느낄 때 기분이 나빠지므로 그들을 도와서 고통을 느끼는 원인을 제거하려 한다는 견해이므로 ‘협오적 각성상태 감소모형’이라고 부를 수 있다. 그림 1의 하단 공감-이타주의

가설은 개인이 타인의 고통을 공감하게 되면 타인의 고통을 감소시키기 위한 이타적인 동기가 생겨나게 되어 도움행동을 하게 된다는 것이다(조효진, 손난희, 2006). 공감-이기주의 가설은 공감과 개인적 고통을 구분하지 않고 전체적인 각성수준이 상승되어 있는 상태이며 이 각성상태는 불쾌한 상태이다. 이에 반하여 공감-이타주의 가설은 공감과 개인적 고통은 질적인 차이가 있으며 서로 다른 동기를 유발한다는 입장이다(이종형, 2004).

공감-이타주의 가설에 따르면 집단따돌림을 목격한 주변인이 공감 수준이 높다면 타인의 고통을 공감하는 대리정서가 생기게 된다. 이는 피해자의 고통을 감소시키기 위한 이타적인 동기를 발생시키고, 피해자를 돕기 위하여 방어행동에 나서게 된다.

5. 집단따돌림에 대한 게슈탈트 치료 접근

게슈탈트 치료는 Fritz Perls와 Laura Perls가 1940년대에 창안한 현상학적-실존적 치료이다(Yontef, 2008/1988). 게슈탈트(Gestalt)라는 말은 ‘전체’, ‘형태’ 등의 의미를 지닌 독일어이다. 유기체는 어떤 자극에 노출되면 그것을 하나하나 부분으로 파악하지 않고 완결성, 근접성, 유사성의 원리에 입각하여 자극을 하나의 의미있는 전체 혹은 형태, 즉 게슈탈트로 만들어서 지각하는 경향이 있다(김정규, 1995).

알아차림(awareness)이란 개체가 자신의 유기체 욕구를 감정을 지각한 다음 게슈탈트로 형성하여 전경으로 떠올리는 행위를 말한다(김정규, 1995). 알아차림은 게슈탈트 치료의 기본적인 토대를 이루고 있다. Perls(1951)는 ‘알아차림 그 자체가 바로 치료적이다’라고 하였으며, Simkin과 Yontef(1984)는 ‘알아차림이 게슈탈트 치료의 유일한 목표이며, 필요한 모든 것’이라고 할 정도로 알아차림을 강조하였다(김정규, 2010에서 재인용).

알아차림은 개인의 내적 현상 및 외부 현상들에 대한 자각을 증진시키도록 도와주고 생각과 감정, 신체의 중요한 내적 현상들의 상호연결성을 깨닫도록 도와준다. 타인과의 관계 속에서 나타나는 개인의 내적 현상에 대한 자각을 증진시키고, 일상적인 형태의 대화 속에서 ‘나-너 관계’를 체험하고, 공감을 통해 타인과의 연결성을 경험하도록 도와주며, 과거의 미해결과제를 지금-여기의 관계성 속에서 효율적으로 해결하도록 돕는다(김정규, 2010).

게슈탈트 치료에서 설명과 해석은 직접 지각하고 느끼는 것보다 생생함이 덜한 것으로 여겨진다. 게슈탈트 치료에서 모든 활동은 사실상 알아차림을 위한 실험(experiment)이다(Yontef, 2008/1988).

게슈탈트 실험은 내담자의 행동 보고를 확장시키고, 미완결된 상황을 종결하고, 양극성을 발견하고, 성격적으로 충돌을 일으키는 갈등을 통합하도록 자극하고, 내사(introjection)를 몰아내거나 재통합하고, 느끼고 행동하는 능력을 증진시키고, 자기지지(self-support)를 강화하고, 더욱 능동적으로 책임을 지도록 하는데 사용할 수 있다(Zinker, 1977, Kim & Daniels, 2008에서 재인용). 실험은 생각하고, 느낀 것이 무엇인지 내담자와 상담자가 발견할 수 있도록 도와주고, 내담자가 주의집중 하고 있는 것이 무엇인지 상담자가 보고 들을 수 있게 해준다. 내담자가 깊게 작업하지 못하고 표면적인 감정에만 머물러 있다면 깊은 수준의 감정까지 닿을 수 있도록 도울 수 있다(Kim & Daniels, 2008).

인지적 공감이가 높다 하더라도 정서적 공감이 낮으면 도움 행동을 보이지 않았으며(Davis, 1994), 초등학생을 대상으로 한 집단따돌림 연구에서 정서적 공감능력이 성별에 상관없이 주변인의 도움 행동을 예측하는 유의미한 변인으로 확인된 반면 남학생들의 경우 인지적 공감은 도움 행동에 유의하지 않은 예측 변인으로 나타났다(오인수, 2010). 이는 남학생의 경우 집단따돌림을 목격하여 피해자의 고통을 알게 된다 하더라도 고통을 체험하지 않은 학생들은 보호행동을 하지 않을 수 있음을 시사한다.

인지적 공감이 높더라도 정서적 공감이 동반되지 않으면 도움 행동을 하지

않는 연구결과는 집단따돌림 예방을 위해서 학생들에게 프로그램을 실시할 때 피해자가 겪는 심리적 고통을 인지적으로 이해하는 것뿐 아니라 가해자, 피해자, 방관자, 방어자 등 주변인의 정서를 체험할 수 있도록 하는 것이 효과적일 수 있음을 나타낸다. 프로그램 참여자로 하여금 직접 체험하고, 알아차리도록 하는 접근은 게슈탈트 치료를 통해서 효과적으로 구현할 수 있다.

한편 집단따돌림의 폭력적 행동의 발생을 게슈탈트 치료에서는 접촉경계혼란으로 설명할 수 있다. 접촉경계혼란이란 과거의 미해결 상황을 현재까지 유지시키고, 개인의 욕구충족을 방해하며, 자기 자신뿐만 아니라 타인 및 환경과의 건강한 접촉을 방해하는 심리적 기체를 의미한다(Clarkson, 1990).

접촉경계혼란의 원인으로서는 지금-여기에서의 알아차림의 결여와 억압된 분노 감정이 주된 원인으로 지목할 수 있다. 비우호적인 환경에서 유기체는 자신의 욕구와 감정을 억압하고 차단함으로써 이는 미해결과제로 남게 되어 공격행동으로 발전하게 된다. 게슈탈트 치료는 유기체와 환경의 역동적인 상호작용에 기반을 둔 과정 중심(process orientation)의 입장을 취하고 있다(Clarkson, 1990). 이것이 변화의 가능성이 높여주기 때문이다. 안전하고 신뢰감 있는 환경에서 자신의 욕구와 감정을 알아차리게 되면, 이를 접촉하고 표현하여 건강하게 해소할 수 있게 된다(김정규, 1995; Yontef, 2008/1988).

프로그램 참여자들에게 친밀한 분위기를 조성하게 하고, 알아차림을 잘 할 수 있도록 도와주며, 억압된 감정을 표현하도록 도와주는 것이 집단따돌림으로 표출될 수 있는 폭력적 행동을 줄일 수 있는 방법이 될 수 있다.

게슈탈트 접근을 통한 집단따돌림의 예방 및 치료 프로그램에 대한 효과성 연구가 최근 발표되었는데, 게슈탈트 접근이 상당한 정도로 괴롭힘 행동을 감소시키는 것으로 보고되었다(Rahman et al., 2012).

6. 연구문제와 가설

연구의 목적과 문헌연구를 바탕으로 하여, 이론적 배경에 근거한 연구문제와 가설은 다음과 같다.

[연구문제 1] 초등학교 고학년용 계슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램은 참여아동의 집단따돌림 참여자 역할에 유의한 영향을 미치는가?

가설 1-1. 프로그램 참여아동의 피해방어행동은 통제집단에 비해 유의하게 증가할 것이다.

가설 1-2. 프로그램 참여아동의 가해동조행동은 통제집단에 비해 유의하게 감소할 것이다.

[연구문제 2] 초등학교 고학년용 계슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램은 참여아동의 공감 능력에 유의한 영향을 미치는가?

가설 2-1. 프로그램 참여아동의 인지적 공감인 관점 취하기는 통제집단에 비해 유의하게 증가할 것이다.

가설 2-2. 프로그램 참여아동의 정서적 공감인 공감적 관심은 통제집단에 비해 유의하게 증가할 것이다.

Ⅲ. 프로그램의 개발

1. 프로그램의 개발방향

본 연구에서는 초등학교 고학년들의 집단따돌림 예방을 위한 프로그램을 개발하고자 다음과 같은 방향을 설정하였다

첫째, 본 연구는 예방적 접근을 기본으로 한다. 예방적 접근을 위하여 집단따돌림 주변인의 대부분을 차지하는 방관자 집단과 가해자 지지집단을 변화시켜 가해자 지지를 중단하고, 피해자를 돕도록 하는 것이 중요하다(곽금주, 2008; 윤보나, 유형근, 권순영, 2009). 예방적 접근이므로 참여 대상은 일반 초등학교 학급 전체로 하였다.

둘째, 본 연구는 초등학교 고학년을 대상으로 한다. 초등학교 고학년을 대상으로 선정한 이유는 초등학교 고학년에서 중학교로 이어지는 초기 청소년기는 집단따돌림이 최고조를 이루는 시기이므로(Olweus, 1993; 청예단, 2012), 집단따돌림의 고착화와 피해의 확산을 방지하기 위한 사전 대책이 중요하기 때문이다.

초등학교 고학년의 발달적 특성을 고려한 프로그램의 특성은 다음과 같다.

초등학교 고학년 시기는 부모의 영향보다 또래 관계와 친구의 영향을 더 중요하게 생각하고, 자기주장과 자율성에 대한 욕구가 증가하면서, 어른들의 간섭을 피하려는 경향이 나타난다(윤보나 등, 2009). 초등학교 고학년을 대상으로 한 프로그램은 집단따돌림이 발생했을 때, 또래 내부의 힘으로 괴롭힘을 완화, 중지하는데 도움이 되도록 프로그램을 구성하는 것이 중요하다(곽금주, 2008; 김현주, 2003; 서미정, 2006). 본 연구의 프로그램은 모듈활동을 모든 활동의 기본으로 하여 또래집단 안에서 여러 감정을 체험하고, 갈등의 형성과 해소를 체험하도록 하였다. 진행자는 프로그램을 통해 일어나는 또래간의 갈등에 직접적

으로 개입하기 보다는 참가자의 알아차림을 돕고, 참가자들의 직접 대화를 돕는 보조적 역할을 수행하였다.

또래동조성은 초등학교 고학년 시기의 발달적 특징으로 집단따돌림 현상을 부추기고 유지시키는데 역할을 하는 것으로 나타나고 있다(하은혜, 조유진, 2007). 본 프로그램을 공감능력의 향상을 통하여 또래동조성이 집단따돌림 가해행동으로 이어지는 것을 방지하고자 하였다.

공감은 아동의 사회적 기능(Zhou et al., 2002)과 친사회적 행동(Eisenberg & Miller, 1987; Strayer & Roberts, 2004)과 관련이 있으며, 특히 초등학교 고학년의 아동 후기, 초기 청소년기일수록 더 많은 관련성이 나타난다(Espelage, Mebane, & Adams, 2004).

셋째, 이 연구는 현장 학교의 실정에 맞도록 한 학기동안 진행할 수 있는 8회기로 구성된 프로그램을 개발하고, 진행은 한 학급을 교사 한 명이 담당할 수 있도록 프로그램을 구성하여 현장 학교에서 적용이 가능하도록 개발하는 것을 목적으로 한다. 프로그램이 단기간에 진행되는 것을 보완하고, 참가자들에게 직접적인 관계 체험의 기회를 늘리기 위하여 프로그램 기간 동안 모둠 활동 형태의 ‘프로그램 과제 그룹’을 운영한다. 본 프로그램과 프로그램 과제 그룹 활동을 통하여 학급 구성원들 사이에 지지적인 관계와 직접적인 교류를 체험할 수 있도록 하였다.

넷째, 본 프로그램은 계슈탈트 치료와 ‘계슈탈트 관계성 향상 프로그램’(GRIP)을 도입하였다. 프로그램의 구성은 GRIP의 기존 프로그램(김정규, 2010a; 김정규, 2010b; 김정규, 2012; 김정규, 2013)을 바탕으로 하여 초등학교 고학년의 발달 수준에 맞도록 재구성하고 일부는 새롭게 고안하였다. 놀이, 예술치료용 매체를 사용함으로써 초등학생 참가자들에게는 프로그램에 대한 흥미를 북돋는 효과가 있고, 프로그램 진행자는 구조화 도구를 사용함으로써 집단 상담 프로그램을 수월하게 진행할 수 있는 장점이 있다.

2. 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 특징과 적용

계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 김정규(2010)가 계슈탈트 치료이론에 입각하여 개발한 구조화 놀이 및 예술치료 도구이다. 계슈탈트 치료이론의 주요근거가 되고 있는 ‘현상학(phenomenology)’, ‘대화적 관계(dialogical relationship)’, ‘장 이론적 관점’(Yontef, 2008/1988; 김정규, 1995)과 ‘실험적 방법론’(Kim & Daniels, 2008)을 토대로 하여 개발하였다.

GRIP의 전체구조는 첫째 알아차림 연습, 둘째 각종 놀이 및 예술 매체를 활용하는 작업, 셋째 마음자세카드 등 그림 도구를 활용하는 작업, 넷째 마무리 작업 순으로 되어 있다(김정규, 2010).

알아차림(awareness)은 계슈탈트 치료의 기본적 토대를 이루고 있는데, GRIP에서는 알아차림을 6단계로 구조화하였다. 1단계는 신체, 소리, 생각, 사물, 욕구 등의 현상 알아차림을 연습하고, 2단계는 생각과 감정, 신체의 상호연결성 알아차림을, 3단계는 타인과의 관계성 속에서 알아차림을, 4단계는 대화 속에서의 알아차림과 교류를 연습하고, 5단계는 대화 과정 속에서의 공감적 교류를, 6단계는 대화 과정을 통한 미해결과제의 해결을 연습한다.

GRIP에서 사용하는 놀이 및 예술매체 기법은 기존의 놀이 및 예술매체를 계슈탈트 놀이 및 예술 치료이론에 입각하여 재구성하거나, 김정규(2010)가 새로 고안한 것으로 집단원들의 자기탐색과 자기발견, 자기 개방, 상호 작용, 상호 피드백, 상호 지지를 용이하게 해주고, 치료적 작업을 돕기 위한 목적으로 개발하였다. GRIP에서 사용하는 놀이 및 예술치료 방법으로는 어린 시절 집 그리기, 가족 상징 작업, 찰흙 작업, 풀라쥬 작업, 집단 그림 등이 있다.

GRIP에서 개발한 도구에는 마음자세카드, 그림상황카드, 감정단어카드, 그림 가족인형, 그림보드게임 등이 있다. GRIP도구는 미해결과제를 억압하고 있거나, 언어적 의사소통 능력이 부족하거나, 상담동기가 낮은 아동청소년, 감정억압이 심한 성인내담자들에게 유용하게 사용할 수 있다(김정규, 2010).

3. 프로그램의 구성

본 연구 프로그램의 회기별 진행은 GRIP의 기본구조를 차용하여 알아차림 연습, 예술 매체 및 GRIP 도구를 사용한 작업, 마무리 작업의 순서로 구성하였다. 그 내용은 표 1에 제시되어 있다.

표 1. 프로그램 회기별 기본구조

구분	소요시간	내용
각 회기	도입	5분 회기별 내용 설명
	전개	10분 알아차림 연습
	활동	20분 놀이 및 예술매체 작업 또는 그림도구를 활용한 작업
	정리	5분 회기별 활동 정리와 평가서 작성
프로그램 과제	15분	모둠별 과외 활동

본 프로그램의 총 8회기로 구성되어 있으며, 마지막 8회기를 제외한 매 회기 사이에는 프로그램 과제 모둠 활동을 2번씩 하도록 구성하였다.

1회기부터 3회기까지는 프로그램 초기단계로 GRIP 도구를 이용한 직접적인 교류보다는 알아차림 연습에 익숙해지는 것과 그림, 찰흙 등 예술매체를 이용한 작업에 초점이 맞추어져 있다. 마음자세카드를 사용하여 프로그램을 통해 기르고 싶은 마음자세를 골라 동기화될 수 있도록 하였다. 예술매체를 이용한 작업을 통하여 자신을 모둠친구들에게 소개하고, 다른 사람이 자신을 소개하는 것을 귀 기울여 듣는 것에 프로그램의 주안점을 두었다.

4회기부터 7회기까지는 프로그램의 중기단계로 다양한 GRIP 도구를 이용하여 모둠원간의 직접적인 교류를 해보는 프로그램을 위주로 구성하였다. 감정 단어카드를 이용하여 자신이 경험한 감정을 이야기하고 공감해 보도록 하는 것과 그림상황카드 속에 인물을 투사하여 이야기하고 공감해 보도록 하는 작업, 미션카드를 통하여 직접 사회적 상황을 연습하고 소감을 나누는 시간으로 구성하

였다. 한 회기는 모듬원 전체가 대형 도화지에 그림을 함께 그리며 의사소통을 하는 집단 그림 작업을 넣었다.

8회기는 종결단계로 모듬친구들에게 마음자세카드를 이용하여 장점을 찾아 선물해 주는 프로그램으로 구성하였다.

프로그램 전체 내용은 표 2와 같다.

표 2. 프로그램 전체 내용

단계	회기	제목	전개 및 활동 내용
초기단계	1 회기	모듬끼리 인사해요	내가 갖고 싶은 마음자세 고르기 마음자세 나누기 모듬 이름 짓기
	과제 1-1	친구를 소개합니다	그림 그려서 모듬원 소개하기
	과제 1-2	우리집 내부 그리기	집 평면도로 우리집 소개하기
	2 회기	찰흙으로 만드는 내 모습	좋아하는 내 모습, 싫어하는 내 모습을 찰흙으로 만들기 모듬 공동 찰흙작업
	과제 2-1	사랑하는 내모습	좋아하는 내 모습 그리고 설명하기
	과제 2-2	미래의 내 모습	어른이 된 내 모습 그리고 설명하기
	3 회기	여러 가지 알아차림	신체감각 알아차림 교실 안 시각 알아차림 여러 가지 소리 알아차림 간식 맛 알아차림
	과제 3-1	알아차림 연습	과제 활동을 통한 알아차림 연습
	과제 3-2	알아차림 연습	과제 활동을 통한 알아차림 두번째
	중기단계	4 회기	감정을 나눴시다
과제 4-1		행복한 감정 나누기	행복한 감정단어를 이용한 롤링페이퍼
과제 4-2		다양한 감정 나누기	다양한 감정단어를 이용한 롤링페이퍼
5 회기		그림으로 말해요	모듬 공동 그림 작업
과제 5-1		그림 이어 그리기	그림을 이어 그리는 협동 작업
과제 5-2		그림 이어 그리기	그림을 이어 그리는 협동 작업 두번째
6 회기		미션카드 오디션	청각 알아차림을 해 본다. 모듬별 미션카드 작업을 통해서 사회적 상황을 연습해 보기

	과제 6-1	집단따돌림 미션카드	피해상황 미션카드(아동용32번)
	과제 6-2	집단따돌림 미션카드	가해상황 미션카드(아동용37번)
	7 회기	그림상황카드 이야기 만들기	모둠원들 모습 시각 알아차림 모둠원들 소리 청각 알아차림 그림상황카드 인물 골라 이야기하기 그림상황카드 이어 이야기 만들기
	과제 7-1	만화 이어 그리기	각자 한 컷씩 만화 그려 이야기 짓기
	과제 7-2	편지 이어 쓰기	모둠원들에게 편지 이어서 쓰기
종결단계	8 회기	마음자세 선물 수료식	친구에게 마음자세카드 선물하기 마음자세카드 받고 소감 나누기 프로그램 수료식

4. 프로그램 과제 모듬의 운영

프로그램 과제 모듬은 전체 프로그램 기간 중 14번 진행되었다. 진행 방식은 프로그램 과제 활동지를 담임 교사가 사전에 배부하고, 학생들이 프로그램에서 모여 앉았던 모듬으로 함께 활동한 후 제출하는 형태로 실시하였다. 담임 교사는 프로그램 과제 활동지를 배부하고 수거하는 역할만 하였고, 프로그램 과제 활동의 실시를 직접적으로 보조하지는 않았다.

프로그램 과제 활동의 내용은 직전 프로그램 회기의 내용이 이어지도록 구성하여 프로그램 지도자가 없어도 진행될 수 있도록 하였다. 예를 들면 2회기에서 예술치료 매체인 찰흙으로 좋아하는 내 모습과 싫어하는 내 모습을 만드는 양극성 자기 작업을 했다면 그 후의 프로그램 과제 활동은 사랑하는 내 모습을 그림으로 그려서 이야기하는 시간과 어른이 된 후의 내 모습을 그림으로 그려 이야기하는 프로그램을 배치하였다.

VI. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울특별시에 위치한 S초등학교 6학년 2개 학급 재학생 50명을 대상으로 하여 총 두 차례에 걸쳐 자료를 수집하였다.

실험집단 학급과 통제집단 학급에는 심신장애아동은 포함되어 있지 않았으며 학급의 구성은 표 3과 같다.

표 3. 실험집단과 통제집단의 구성

집단	연구대상		계
	남	여	
실험집단	12	13	25
통제집단	11	14	25
전체	23	27	50

2. 실험설계

1) 실험변인

본 연구의 독립변인과 종속변인은 다음과 같다.

독립변인: 초등학교 고학년의 집단따돌림 예방 게슈탈트 집단상담 프로그램
참여여부(피험자간 변인)
측정시점(피험자내 변인)

종속변인: 집단따돌림 참여자 역할 척도, 공감 척도

2) 실험방법

본 연구는 사전사후검사통제집단설계(pretest-posttest control group design)를 사용하였다. 실험집단과 통제집단 간의 측정도구별 사전검사와 사후검사를 비교하는 것으로 도식화하면 그림 2와 같다.

실험집단	O ₁	X ₁	O ₂
통제집단	O ₃		O ₄

그림 2. 사전사후검사통제집단설계

X₁ : 초등학교 고학년의 집단따돌림 예방을 위한 계슈탈트 집단상담 프로그램

O₁, O₃ : 사전검사 (집단따돌림 참여자 역할 척도, 공감 척도)

O₂, O₄ : 사후검사 (집단따돌림 참여자 역할 척도, 공감 척도)

3. 측정도구

1) 집단따돌림 참여자 역할 척도 중 피해방어행동, 가해동조행동 척도

본 연구에서 사용한 척도는 Salmivalli와 동료들(1996)의 집단따돌림 참여자 역할 척도(Participant Role Questionnaire, 이하 PRQ)를 바탕으로 서미정(2008)이 구성한 척도를 사용하였다. 본 척도는 자기보고와 또래평정을 통해 참여 역할을 측정된 원래의 PRQ 척도를 바탕으로 서미정(2008)이 자기보고식으로 재구성한 것으로 가해자, 피해자, 조력자, 강화자, 방관자, 피해 방어자의 여섯 개 영역으로 구성되어 있는 원 척도와는 달리 PRQ 척도의 조력자(assistants)와 강화자(reinforcers)를 하나의 역할로 간주하여 가해 동조자(bully-followers)

로 명명하였다. 이에 따라 또래 괴롭힘 참여자 역할을 가해자(bullies), 피해자(victims), 방관자(outsiders), 피해 방어자(defenders of victims), 가해 동조자(bully-followers) 등 다섯 개 영역으로 범주화 하였다.

총 32문항의 Likert식 5점 척도로 구성되어 있으며, 가해와 피해 및 방관, 피해 방어, 가해 동조 영역의 응답범주를 1-5점으로 통일하여 평정치를 구성하였다. 가해 및 피해 문항의 응답 내용은 방관, 피해 방어 및 가해 동조 문항의 응답내용과는 달리 행동에 대한 구체적인 빈도를 포함하고 있어 가해 및 피해 영역과 방관, 피해 방어, 가해 동조 영역의 두 부분으로 나누어 구성되어 있다.

가해 및 피해 영역은 각각 7문항으로 “6학년이 되어서 현재까지”의 자신의 행동을 “전혀 없다, 1-2회, 3-6회, 7-10회, 11회 이상”까지 1-5점의 응답범주 내에서 평정하도록 하였다. 척도의 점수범위는 가해 및 피해 영역에서 각각 7-35점이며 점수가 높을수록 가해 및 피해행동의 빈도가 높은 것을 의미한다. 가해영역은 “나는 다른 아이를 때린 적이 있다” 등의 문항으로 구성되어 있으며, 피해영역은 “누군가 나에 대한 나쁜 소문을 퍼뜨려 반 아이들이 나를 싫어하게 만든 적이 있다” 등의 문항으로 구성되어 있다.

방관, 피해 방어 및 가해 동조 영역은 각각 6문항으로 “6학년이 되어서 현재까지”의 자신의 행동을 “전혀 그렇지 않다”에서 “항상 그렇다”까지 1-5점 응답범주 내에서 평정하도록 하였다. 척도의 점수범위는 각 영역별로 6-30점이며, 점수가 높을수록 방관, 피해 방어 및 가해 동조의 정도가 높은 것을 의미한다. 방관영역은 “집단따돌림을 보고 모른 채 한다” 등의 문항으로 구성되어 있으며, 피해방어영역은 “따돌림 당하는 아이에게 힘과 용기를 준다” 등으로 구성되어 있다. 가해동조영역은 “반 친구들이 한 아이를 따돌릴 때 옆에서 부추긴다” 등의 문항으로 구성되어 있다.

본 연구에서는 전체 척도 중에서 피해방어행동, 가해동조행동 척도만을 사용하였다. 본 연구에서의 문항의 신뢰도를 알아보기 위하여 내적 합치도(Cronbach' α)를 계산하였으며 그 결과는 표 4와 같다.

표 4. 집단따돌림 참여자 역할 척도 중 피해방어행동과 가해동조행동의 문항구성과 신뢰도

구분	하위요인	문항번호	문항수	내적합치도
역할	피해방어행동	1, 2, 3, 4, 5, 6	6	.91
	가해동조행동	7, 8, 9, 10, 11, 12	6	.85
총 문항 수			12	

2) 공감 척도

본 연구에서 사용한 공감 척도는 Davis(1980)의 대인관계 반응척도 (Interpersonal Reactivity Index)를 기초로 하여 안주연(1999)이 번안, 수정한 공감 측정도구를 사용하였다.

공감 척도의 하위요인은 인지적 요소인 관점 취하기와 정서적 요소인 공감적 관심으로 구성되어 있다. 관점 취하기(perspective taking)는 일상 속에서 타인의 심리적 관점이나 태도를 자발적으로 취해보는 경향을 말하고 “친구가 화를 내면 나는 그 친구가 왜 화를 내는지 그 친구의 입장에서 생각해 보려고 한다” 등의 5문항으로 구성되어 있다. 공감적 관심(empathic concern)은 불행한 사람에 대해서 동정이나 관심을 갖는 경향을 의미하며, “무거운 짐을 들고 힘들게 계단을 올라가고 계신 할머니를 보면, 도와드리고 싶다는 생각이 든다” 등의 5문항으로 구성되어 있다.

본 연구에서의 문항의 신뢰도를 알아보기 위하여 내적 합치도(Cronbach' α)를 계산하였으며 그 결과는 표 5와 같다.

표 5. 공감 척도의 하위 요인별 문항구성과 신뢰도

구분	하위요인	문항번호	문항수	내적 합치도
인지	관점 취하기	2, 4, 7, 8, 10	5	.80
정서	공감적 관심	1, 3, 5, 6, (9)	5	.72
총 문항 수			10	

주. 괄호 문항은 역산으로 처리함.

4. 실험절차

1) 프로그램의 개발

문헌 연구와 이론전문가의 자문을 통해 프로그램을 개발하였다. 잠정적으로 개발된 프로그램의 이론적 타당성과 현장 적용 및 일반화 가능성을 전문가 자문을 통하여 확정하였다. 이론전문가인 임상심리학 전공 교수 1인에게 이론적 근거 및 논리적 연결성, 프로그램의 회기별 내용이 적절한지 확인하였다. 현장 전문가인 6학년 도덕교사 1인, 6학년 담임교사 2인에게 프로그램의 난이도, 적절성, 현장 적용방법에 대해 자문을 받았다.

2) 피험자 선정 및 집단 편성

본 연구의 피험자 선정 및 집단 편성은 2013년 3월 초에 실시하였다. 6학년 담임교사에게 집단따돌림 예방 게슈탈트 집단상담 프로그램에 대해 설명하고 참여를 희망하는 학급을 자원 받았다. 지원한 두 개 학급 중 한 학급 25명을 실험집단으로 설정하고, 다른 학급 25명을 처치대기 집단으로 하여 통제집단으로 편성하였다.

3) 사전검사

본 연구의 사전검사는 2013년 4월 5일에 실시하였다. 집단따돌림 예방 게슈탈트 집단상담 프로그램을 실시하기 2주일 전에 실험집단, 통제집단 모두에게 집단따돌림 참여자 역할 척도, 공감 척도로 검사를 실시하였다.

4) 실험실시

집단따돌림 예방 계슈탈트 집단상담 프로그램은 2013년 4월 5일부터 2013년 5월 13일까지 실시하였다. 실험집단의 학생들은 총 8회기, 매회 40분씩 집단상담 프로그램을 실시하였다. 1회기부터 7회기까지 프로그램을 실시한 다음날부터 다음 프로그램일 전까지 15분 분량의 프로그램 과제 모듬 활동을 학생들끼리 2회씩, 총 14회 실시하였다. 프로그램 진행은 임상심리학 석사 4학기인 연구자가 하였다. 통제집단은 실험기간 동안 집단상담 프로그램에 해당하는 처치는 주어지지 않았고, 프로그램 과제에 해당하는 활동으로는 매일 아침 15분씩 하루 계획 세우기와 독서 프로그램이 진행되었다.

5) 사후검사

본 연구의 사후검사는 2013년 5월 13일에 실시하였다. 집단따돌림 예방 계슈탈트 집단상담 프로그램의 종결일에 실시하였으며, 실험집단, 통제집단에 대해 집단따돌림 참여자 역할 척도, 공감 척도로 검사를 실시하였다.

5. 자료처리

본 연구에서는 수집한 자료를 분석하기 위하여 SPSS 19.0 프로그램을 사용하였다. t-검증을 실시하여 실험집단과 통제집단의 사전 동질성을 우선적으로 검증하였다. 기술통계로 각 변인의 평균과 표준편차를 산출하였으며 변인 간의 관련성 정도와 방향성을 파악하기 위해 상관분석을 실시하였다. 본 연구는 집단따돌림 예방 계슈탈트 집단상담 프로그램이 초등학교 6학년의 집단따돌림 예방에 미치는 효과를 검증하기 위하여 사전-사후에서 얻어진 점수를 토대로 하여 각 가설에 초등학교 고학년의 집단따돌림 예방 계슈탈트 집단상담 프로그램 참여여부를 피험자간 변인으로 하고 측정시점을 피험자내 변인으로 하여 복합설계 분산분석(Mixed-Design ANOVA)을 실시하였다.

V. 연구결과

1. 기술통계

1) 실험집단과 통제집단의 동질성 검증

초등학교 고학년용 계슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램의 효과를 검증하기
에 앞서 표집의 오류를 배제하고자 실험집단, 통제집단의 집단따돌림 참여자
역할과 공감이 동일한지 여부를 밝히기 위해 사전검사 점수로 t-검증을 실시
하였다. 결과는 표 6과 같다.

표 6. 실험집단과 통제집단의 동질성검증(사전검사) (N = 50)

척도	하위요인	실험집단(N=25)		통제집단(N=25)		t (df=48)	p
		평균	표준편차	평균	표준편차		
참여자 역할	피해방어	16.28	5.80	17.44	4.53	-.79	.19
	가해동조	10.08	3.89	8.64	3.08	1.45	.26
공감	관점취하기	19.32	3.40	18.04	3.52	1.31	.93
	공감적관심	19.96	3.17	20.56	3.20	-.67	.91

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

표 6과 같이 실험집단과 통제집단의 집단따돌림 참여자 역할척도 중 피해
방어행동, 가해동조행동, 공감 척도 중 관점 취하기, 공감적 관심은 모두 유
의확률 5%에서 차이를 보이지 않았다. 그러므로 실험집단과 통제집단은 동
질하게 구성된 것으로 나타났다.

2) 측정변인들 간의 상관관계

계슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램의 효과를 검증하기에 앞서 측정변인들의 상관과 척도, 왜도를 산출한 결과를 표 7에 제시하였다.

상관계수를 살펴보면 인지적 공감(관점 취하기)은 가해동조행동과 부적 상관관계가 있다, $r = -.30, p = .03$. 정서적 공감(공감적 관심)은 가해동조행동과는 부적 상관관계가 있다, $r = -.31, p = .03$.

척도와 왜도를 살펴보면 모든 변인에서 척도는 2, 왜도는 7을 넘지 않으므로 정규성 가정이 만족된 것으로 본다.

표 7. 측정변인 간 상관, 척도, 왜도(사전검사) (N = 50)

척도	변인	1	2	3	4	척도	왜도
참여자 역할	피해방어행동	1				.41	-.04
	가해동조행동	.02	1			-.34	.82
공감	관점 취하기	.06	-.30*	1		.36	.35
	공감적 관심	.23	-.31*	.05	1	.69	.61

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

2. 초등학교 고학년용 계슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램의 효과 검증

[연구문제 1] 초등학교 고학년용 계슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램은 참여아동의 집단따돌림 참여자 역할에 유의한 영향을 미치는가?

실험집단과 통제집단의 프로그램 사전, 사후 집단따돌림 참여자 역할 점수의 평균과 표준편차는 표 8과 같다.

표 8. 집단따돌림 참여자 역할 중 피해방어행동, 가해동조행동의 평균 및 표준편차

참여자 역할 척도	집단	사건	
		사전 평균(표준편차)	사후 평균(표준편차)
피해방어행동	실험집단(N=25)	16.28(5.799)	18.28(4.861)
	통제집단(N=25)	17.44(4.528)	15.80(6.371)
가해동조행동	실험집단(N=25)	10.08(3.894)	10.28(4.138)
	통제집단(N=25)	8.64(3.081)	9.52(4.043)

가설 1-1. 프로그램 참여아동의 피해방어행동은 통제집단에 비해 유의하게 증가할 것이다.

계슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램이 참가자의 방어행동을 증가시키는지 검증하기 위하여 복합설계 분산분석(Mixed-Design ANOVA)을 실시하였다. 분석시 집단 간 변인은 프로그램 참여 여부(실험집단/통제집단)이고 집단 내 변인은 측정 시점(사전/사후)으로 설정하였다.

분산분석 결과 집단의 주 효과 $F(1, 48) = .22, ns$ 는 나타나지 않았고, 측정시점의 주 효과 $F(1, 48) = .10, ns$ 는 유의하지 않았다. 프로그램 참여 여부와 측정 시점 간의 상호작용효과는 유의한 것으로 나타났다, $F(1, 48) = 9.84, p = .003$. 따라서 프로그램 참여 여부에 따라 방어행동에 대한 사전검사 점수와 사후검사 점수의 양상이 다르게 나타난다고 볼 수 있으며, 계슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램에 참가한 아동들이 통제집단의 아동에 비하여 피해방어행동이 증가한 것을 알 수 있다. 가설 1-1은 지지되었다. 그 결과를 그래프로 나타내면 그림 3과 같다.

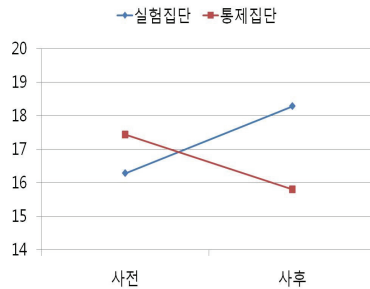


그림 3. 집단 및 측정시기별 피해 방어행동 점수

가설 1-2. 프로그램 참여아동의 가해동조행동은 통제집단에 비해 유의하게 감소할 것이다.

게슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램이 참가자의 가해동조행동을 감소시키는지 검증하기 위하여 복합설계 분산분석(Mixed-Design ANOVA)을 실시하였다. 분석 시 집단 간 변인은 가설 1-1과 같으며, 이에 대한 결과는 표 10과 같다.

분산분석 결과 집단의 주 효과 $F(1, 48) = 1.44, ns$ 는 나타나지 않았고, 측정시점의 주 효과 $F(1, 48) = .90, ns$ 는 유의하지 않았다. 프로그램 참여 여부와 측정 시점 간의 상호작용효과가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다, $F(1, 48) = .90, ns$. 가설 1-2는 지지되지 않았다. 그 결과를 그래프로 나타내면 그림 4와 같다.

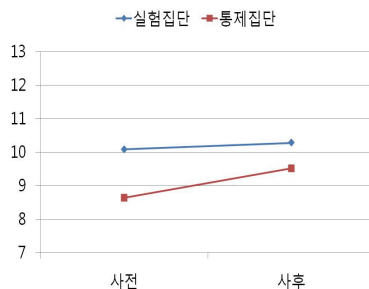


그림 4. 집단 및 측정시기별 가해 동조행동 점수

[연구문제 2] 초등학교 고학년용 게슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램은 참여아동의 공감 능력에 유의한 영향을 미치는가?

실험집단과 통제집단의 프로그램 사전, 사후 공감 능력의 평균과 표준편차는 표 11과 같다.

표 9. 공감척도의 평균 및 표준편차

공감척도	집단	사전	사후
		평균(표준편차)	평균(표준편차)
인지적 공감 (관점 취하기)	실험집단(N=25)	19.32(3.40)	18.28(4.17)
	통제집단(N=25)	18.04(3.52)	18.48(3.77)
정서적 공감 (공감적 관심)	실험집단(N=25)	19.96(3.17)	21.60(2.47)
	통제집단(N=25)	20.56(3.20)	19.84(4.17)

가설 2-1. 프로그램 참여아동의 인지적 공감인 관점 취하기는 통제집단에 비해 유의하게 증가할 것이다.

게슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램이 참가자의 관점 취하기를 증가시키는지 검증하기 위하여 복합설계 분산분석(Mixed-Design ANOVA)을 실시하였다. 분석 시 집단 간 변인은 프로그램 참여 여부(실험집단/통제집단)이고 집단 내 변인은 측정 시점(사전/사후)으로 설정하였다. 이에 대한 결과는 표 12와 같다.

분산분석 결과 집단의 주 효과 $F(1, 48) = .35, ns$ 는 나타나지 않았고, 측정시점의 주 효과 $F(1, 48) = .32, ns$ 는 유의하지 않았다. 프로그램 참여 여부와 측정 시점 간의 상호작용효과가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다, $F(1, 48) = 1.92, ns$. 가설 2-1은 지지되지 않았다. 그 결과를 그래프로 나타내면 그림 5와 같다.

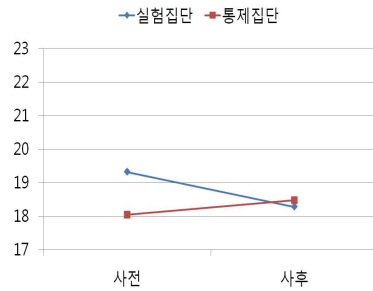


그림 5. 집단 및 측정시기별 관점 취하기 점수

가설 2-2. 프로그램 참여아동의 정서적 공감인 공감적 관심은 통제집단에 비해 유의하게 증가할 것이다.

게슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램이 참가자의 공감적 관심을 증가시키는지 검증하기 위하여 복합설계 분산분석(Mixed-Design ANOVA)을 실시하였다. 분석 시 집단 간 변인은 가설 2-1과 같으며, 이에 대한 결과는 표 14와 같다.

분산분석 결과 집단의 주 효과 $F(1, 48) = .47, ns$ 는 나타나지 않았고, 측정시점의 주 효과 $F(1, 48) = 1.38, ns$ 는 유의하지 않았다. 프로그램 참여 여부와 측정 시점 간의 상호작용효과는 유의한 것으로 나타났다, $F(1, 48) = 9.06, p = .004$. 프로그램 참여 여부에 따라 공감적 관심에 대한 사전검사 점수와 사후검사 점수의 양상이 다르게 나타난다고 볼 수 있으며, 게슈탈트 집단따돌림 예방 프로그램에 참가한 아동들이 통제집단의 아동에 비하여 정서적 공감인 공감적 관심이 증가한 것을 알 수 있다. 가설 2-2은 지지되었다. 그 결과를 그래프로 나타내면 그림 7과 같다.

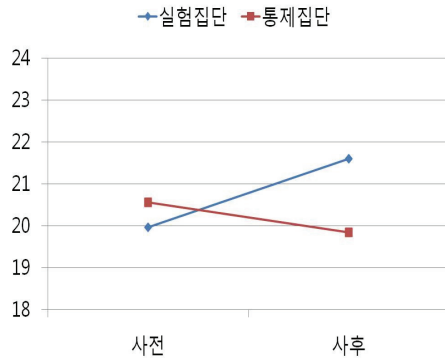


그림 6. 집단 및 측정시기별 공감적 관심 점수

3. 회기별 평가서 내용분석

측정이 사전, 사후에만 이루어져 프로그램 진행 중에 참여 아동들의 심리적 변화를 알 수 없는 한계를 보완하기 위하여 회기별로 프로그램을 마치면서 느낀 점과 참가자의 변화한 점을 기록하도록 하였다. 질문 1은 “오늘 활동에서 배우거나 느낀 점은 무엇인가요?”, 질문 2는 “오늘 활동에서 변화된 나의 모습(생각, 감정, 행동)은 무엇인가요?”이다.

연구문제 1에 해당하는 집단따돌림 가해동조행동과 피해방어행동에 대한 내용은 그림상황카드로 이야기 만들기를 한 7회기의 “어떤 모습 뒤에는 소외된 아이들이 있을 수 있다”는 언급 외에는 발견되지 않는다. 이는 프로그램에서 집단따돌림을 직접적인 내용으로 담지 않았기 때문으로 보인다.

연구문제 2에 해당하는 공감과 감정에 대한 내용은 프로그램 전체에서 고르게 발견할 수 있으며, 특히 감정단어카드로 공감 연습을 한 4회기에서 많이 언급되었다. “공감의 뜻을 더 잘 알게 되었다”, “친구들의 기분을 알았다”, “이해를 배워서 다른 사람의 마음을 헤아려 줄 것이다”, “서로 말하면서 통하는 느낌이 들었다” 등 공감의 필요성에 대한 내용과 초보적이지만 공감의 인

지적 측면과 정서적 측면에 대한 언급을 발견할 수 있다.

계슈탈트 치료의 중요한 목표인 알아차림에 대한 내용은 프로그램 전체에서 고르게 발견할 수 있으며, 특히 여러 가지 감각 알아차림을 해 본 3회기에 많이 언급되었다. “감각을 느껴보려고 하면 느껴진다”, “내 신체의 감각”, “미각에 집중하면 평소에 느끼지 못했던 것을 느낄 수 있다”, “촉각과 소리에 대해 잘 알 것 같다” 등 신체감각 알아차림에 대해 큰 흥미를 보였다.

계슈탈트 치료의 중요한 목표인 관계성에 대한 언급도 프로그램 전체에서 발견할 수 있었다. 특히 공동 찰흙 작업(2회기), 공동 그림 작업(5회기), 공동 이야기 만들기 작업(7회기)을 한 회기에서는 협동이 재미있었다는 언급이 다수 발견되었다. 친구들과 더 친해졌다는 내용, 친구들과 더 잘 알게 되었다는 내용도 여러 곳에서 발견되어 프로그램을 통해서 관계성을 향상시킬 수 있는 기회를 갖게 된 것으로 보인다. 특기할만한 내용으로는 “짜증난다”, “화를 잘 참았다”, “남자애들이 내 작품에 욕을 해서 기분이 나빴다” 등 모둠 활동을 통한 부정적 감정에 대한 내용도 더러 있었다.

1회기부터 8회기까지의 전체 내용은 표 16에 있다.

표 10. 매 회기 후 작성한 평가서

회기	참가자 반응
1회기	<p>[질문1] 모둠과 친해져서 좋았다 / 재미있다 / 내가 좋아하는 애들과 돼서 좋았고 (1명 빼고), 맘놓고 얘기했다 / 즐거움, 직면, 친절함, 표현 등의 뜻을 알게 되었다 / 친구들이 원하는 마음자세를 알게 되었다 / 남자애들이 시끄럽다는 것(원래 남자보다 여자가 더 수다쟁이인데 다르다는 것을 알았다) / 카드에 내 자신의 일이 있었다 / 화합에 대해서 알게 되었다 / 친구들의 마음을 좀 더 알아줘야겠다 / 가지고 싶은 마음자세를 가지려고 노력하자(느낀점) / 친구들과 서로 몰랐던 점을 알게 되었다 / 내가 부족한 것이 무엇인지 알게 되었다 / 착한 마음의 뜻을 알게 되었다 / 친구들의 마음자세를 알았다 / 여러 가지 마음자세가 존재한다는 걸 알게 되었다 / 친구들이랑 같이 협동하면 더 쉽다 / 직면이란 단어를 처음 알았다 / 공감의 뜻을 더 잘 알게 되었다 / 이해를 배워서 다른 사람의 마음을 헤아려 줄 것이다 / 친구들이 배우고 싶은 것을 알게 되었다</p> <p>[질문2] 나의 마음자세가 바뀌었다 / 생각이 좀 더 깊어졌다 / 친구들에게 공감을 해줘야 할꺼같다 / 친구들의 말을 공감할 수 있었다 / 열심히 참여했다 / 친구들</p>

	과 협동함 / 성실 / 오늘 나는 장난을 치지 않았다 / 생각(앞으로 잘해야지), 감정(기분 Good), 행동(적극적) / 더 착해졌다 / 책임감 / 여러 가지 카드의 의미를 알게 되었다 / 친구와 친해진 것 같다 / 생각이 풍부했다
	[질문1] 협동심 / 재미있었다 / 친구와 협동하니 친해짐 / 나의 장점과 단점 / 내가 좋아하는 나, 내가 싫어하는 나
2회기	[질문2] 친구들과 같이 하니 재미있었다 / 재미를 더 느꼈다 / 잘난척 안함 / 친구들과 더 친해졌다 / 웃는 모습, 짜증내는 모습 / 내가 싫어하는 나의 모습을 고쳐야겠다는 생각 / 친구사이가 더 좋아진 것 같다
	[질문1] 재미있고, 새로웠다 / 친구와 더 친해졌다 / 맛있다 / 감각, 미각, 청각 / 간식도 먹으면서 친구들에 대해 알 수 있었다 / 상담은 재미있고 맛있다 / 내 몸의 감각에 집중하여 알아차려 보기 / 재미있다. 집중력 있다 / 알아차림에 대해 배웠다(청각, 신체감각, 미각, 시각) / 알아차림이 없으면 세상과 소통할 수 없다. 알아차림이란 것을 알았다 / 간식이 맛있었다 / 알아차림 - 시각, 청각, 미각(맛있었다) / 감각을 느껴보려고 하면 느껴진다 / 알아차림은 중요하다 / 내 신체의 감각 / 우리가 미각 등에 집중하면 평소엔 느끼지 못했던 것을 느낄 수 있다 / 알아차림의 뜻을 알게 되었다 / 촉각과 소리에 대해서 잘 알 것 같다 / 친구들과하고 모든걸 알게 되어서 기쁘다
3회기	[질문2] 오늘은 촉각에 대해서 잘 안 것 같다 / 알아차리는 능력을 up 했다 / 집중을 더 잘 했다 / 감정이 깊어졌다 / 적극적인 참여 / 재미있었고 좋았고 잘 행동하였다 / 감정에 대해 조금 더 생각해 보게 되었다 / 더 집중 / 너무 즐겁다 / 맛있어서 행복해졌다 / 생각이 더 깊어졌다 / 적극적으로 참여 / 더욱 활발해졌다 / 친구들과 친해졌다 / 더 감각을 느낄 수 있게 됐다.
	[질문1] 재미있고 새로웠다 / 감정에 대해 알게 되었다 / 더 많은 감정 / 많은 감정단어를 알게 되었다 / 친구들의 기분을 알았다 / 감정은 여러 가지가 있다 / 협동심을 느꼈다 / 뭔가 할 때 기분이 좋았다 / 약속강식의 세계이다 / 차분한 마음을 가지면 감정을 다스릴 수 있다 / 감정에 대해서 잘 알았다 / 나의 감정을 알게 되었다 / 협동 / 즐겁다 / 느낌만으로도 빙고를 할 수 있구나 / 여러 가지 감정이 존재한다 / 많은 감정들 / 친구들을 알게 되었다.
4회기	[질문2] 더 착해짐 / 더 기분이 좋았다 / 기쁜 감정 / 행동이 좋아졌다 / 나의 감정 생각을 신중하게 한다 / 즐겁다 / 친구들과 더 친해졌다 / 더욱 활기차졌다.
	[질문1] 서로 내 그림에 대해 말하니 재미있었다 / 내가 이런 것들을 그리고 싶어하는지 알았고, 기분이 좋았다 / 자유가 있어서 좋았다 / 자유롭게 살자 / 싸우지 않는 것 / 짜증난다 / 엄청 당황 / 그림을 같이 그리면 재미있다 / 역시 사람들은 각자 다른 그림을 그린다 / 전혀 다른 그림들도 합쳐지면 좋은 그림이 나올 수 있다 / 그림을 같이 그려서 재밌었다 / 모둠원들이 재미없었다 / 남자애들이 내 작품에 욕을 좀 해서 기분이 나빴지만 그래도 재미있었다 / 친구들이 좋아하는 것을 알게 되었다 / 재미있고 새로웠다 / 내가 그리고 싶은 것을 그리니까 좋았다 / 오늘이 제일 재미있었다.
5회기	[질문2] 친구들과 친해졌다 / 더 활기차졌다 / 더 친구들을 알게 되었다 / 짜증났

다(애들 3명 때문에) / 모듬원들이 그림을 망쳐서 다시는 하고 싶지 않다 / 그림솜씨가 나아졌다 / 조금 더 생각해보게 되었다 / 뿌듯했다 / 조금 더 생각해 보게 된 것 같다 / 더 흥분했다. 재미있었다 / 너무 잘 그렸고, 재미있었다 / 편안하다 / 황당 / 친구들과 친해졌다.

[질문1] 즐거움 / 이 상담이 매우 재미있다는 점 / 서로 말하면서 통하는 느낌이 들었다 / 친구들의 말투, 성격 / 욕하지 말자 / 애들이 이상함 / 멘탈붕괴. 완전 빠져 / 재미있고 새로웠다 / 놀랍고 새로웠다 / 친구들의 특성을 알게 되었다.

6회기 [질문2] 창피했다 / 감정을 표현한 것 / 완전 짜증남 / 기분이 더럽다 / 조금 스트레스가 풀렸다 / 화를 잘 참았다 / 미션을 하기 싫어도 해야되는 것을 생각하였다 / 긍정적인 생각 / 감정이 기뻐졌다 / 적극적인 참여 :) / 변화없음 / 기분이 더 좋다 / 내가 못하는 미션이 걸렸을 때는 감정이 좋지 않고, 좋은게 걸리면 편해한다 / 더 즐거워졌다.

[질문1] 재미있었다 / 애들의 상상력 / 서로 다른 그림들로도 이야기를 만들 수 있다 / 이야기를 만든 것이 재미있었다 / 이야기를 협동하여 만들기 / 누가 쓰느냐에 따라 이야기가 확 바뀐다 / 어떤 모습 뒤에는 소외된 아이들이 있을 수 있다 / 상상력이 좋아졌다 / 알게 된 점은 우리는 싸움과 사랑에 관심이 있는 듯 하다 / 성질 내지 말자 / 내가 글쓰기를 좋아하는지 알았다 / 정말 재미있었고 동화를 통해 재밌게 만들 수 있었다 / 이야기를 만들 때는 상상력이 많아야 된다는 것을 알았다 / 이야기를 협동해서 만들어서 좋았다.

7회기 [질문2] 유머가 있어야 겠다 / 기분이 기쁘게 변했다 / 동화를 만들 때 생각을 짜서 했다 / 여러 사람을 거치면 이런 이야기가 나올 수 있다 / 진지하게 참여하였다 / 경청을 잘 하였다 / 협동 잘 했다 / 즐거워졌다 / 조금 더 생각해보게 되었다 / 정말 재미있었다.

[질문1] 협동심이 많아졌다 / 정말 많은 걸 알게 됐다 / 나의 장점을 알게 되었다 / 다른 사람이 생각하는 나의 모습 / 친구들의 생각하는 나의 장점 / 재미있다 / 카드가 이렇게 재미있다는 것을 알았다 / 하하 내가 용기있고 책임감이 크고 성실한 아이였다니;; 새로운 발견이다♥ / 운도 없다는 것을 알았다 / 마음자세카드를 뽑고 내가 함께 기뻐하구나라는 마음을 알게 됩니다 / 지금까지 하면서 재미있고 뿌듯했다 / 더 친해졌다 / 친구의 장점을 알게 된 것 같다 / 좋았던 것도 있고 나빴던 것도 있다 / 관심을 갖자 / 내가 말했을 때 친구들의 대답을 알게 되었다 / 나에 대한 표현 / 모듬 애들 때문에 짜증났다 / 나에게 이런 면이 있었구나 알 수 있었다 / 오늘 내가 무엇이 필요한지 깨닫게 되었다.

8회기 [질문2] 집중을 많이 하였다 / 나에 대해 더 많이 알 수 있었다 / 친구와 조금 가까워진 것 같다 / 친구들과 친해진 것 같다 / Good이 더욱 됨 / 생각, 감정, 행동 모두 다 비슷하다 / 친구들과 협동을 잘하게 되었다 / 인내심을 더 길러야겠다 / 감정이 행복해지고 편안하다 / 생각이 많아졌다 / 기분이 좋았다 / 더 활발해졌다

VI. 논의

1. 연구결과에 대한 논의

본 연구는 초등학교 고학년 학급을 대상으로 집단따돌림 예방을 위한 게슈탈트 집단상담 프로그램을 실시하여 효과를 알아보았다. 결과는 다음과 같다.

첫째, 게슈탈트 집단상담 프로그램을 실시한 실험집단의 집단따돌림 피해방어행동이 통제집단에 비해 유의미한 상승을 보였다. 이는 게슈탈트 집단상담 프로그램이 집단따돌림 피해방어행동을 증가시키는데 효과가 있음을 의미한다. 이러한 연구결과는 방관자를 대상으로 프로그램을 실시하여 방어자를 증가시킨 윤성우와 이영호(2004)의 연구와 일치하는 결과이다. 피해방어행동의 증가는 가해자에게는 처벌 요인이 되고, 피해자에게는 보호 요인이 되어 집단따돌림 예방 및 완화에 효과가 있을 것으로 여겨진다.

둘째, 게슈탈트 집단상담 프로그램을 실시한 실험집단의 집단따돌림 가해동조행동이 통제집단에 비해 유의미한 감소를 보이지 않았다. 피해방어행동이 증가하였음에도 가해동조행동이 감소하지 않는 결과를 보이고 있는데 이는 피해방어행동이 증가하면 가해 및 가해동조행동이 감소하는 경향이 있다는 연구(강은경, 2007; 김현주, 2003)와 불일치한다. 회기별 평가서에는 프로그램을 통하여 더욱 친밀하게 되었다는 응답이 다수 포함되어 있다. 친밀감의 향상이 가해행동을 감소시키는 효과가 있다는 연구(이희경, 2002)가 있으나, 본 프로그램으로 향상된 친밀감이 객관적 척도의 지표까지 반영되지는 않은 것으로 보인다. 그 원인으로서는 자기보고식 측정의 문제점을 생각해 볼 수 있다. 실험집단과 통제집단 모두 사전검사부터 가해동조행동 측정값의 평균이 상당히 낮게 나왔는데 이는 답변의 경향이 사회적 바람직성 편향을 보일 수밖에 없는 자기보고식 측정의 한계일 수 있다. 생각해 볼 수 있는 다른 원인으로서는 가해동조행동의 범

위에 대해 초등학교 6학년 학생들이 분명하게 알지 못하는 것을 들 수 있다. 설문 과정에서 장난의 범위를 물어보는 학생이 다수 있었던 것으로 미루어 보아 초등학교 고학년 학생들이 가해행동과 장난을 분명하게 구별하지 못하여 가해동조행동을 하고 있음에도 장난의 범주에 속한다고 생각할 수 있다.

셋째, 계슈탈트 집단상담 프로그램을 실시한 실험집단의 인지적 공감 요소인 관점 취하기는 통제집단에 비해 유의미한 상승을 보이지 않았다. 이는 공감과 배려를 주요 변인으로 다룬 양미진 등(2009)의 연구에서 학교폭력 예방 프로그램 후 인지적 공감이 상승한 결과와 불일치한다. 양미진 등(2009)의 연구가 ‘상대편의 입장에서 생각해 보기’, ‘색안경을 벗고 세상 보기’ 등 타인 조망 수용에 대한 내용을 구체적으로 담고 있는 것에 비하여 본 연구의 프로그램은 타인의 관점을 취해보거나 예술 작품 속 인물의 입장에 자신을 대입해 보는 인지적 접근은 하지 않았다. 8회기에 걸친 프로그램과 프로그램 과제 모두 활동이 주로 직접적인 정서적 교류와 정서적 공감에 초점이 맞추어진 것이 인지적 공감이 상승하지 않은 원인으로 추측된다. 다른 대안적 원인은 초등학교 6학년에게 아직 인지적 공감이 충분히 발달하지 못한 것에서 찾을 수 있다. Commons와 Wolfson(2002)이 제안한 공감의 발달단계는 총 12 단계로 이루어져 있다. 공감의 발달단계를 국내 초등학교 6학년생에게 적용한 연구(전경아, 2008)에 따르면, 초등학교 6학년 학생들은 12단계 중 7단계 이전에 약 80%의 학생들이 있고, 8단계 이상 공감이 발달한 학생은 약 20% 정도였다. 8단계는 구체적(Concrete) 단계로 이 단계에 이르러야 인지적으로 타인의 감정을 추측하여 묘사할 수 있고, 타인의 동기에 포함된 정서를 이해할 수 있다.

넷째, 계슈탈트 집단상담 프로그램을 실시한 실험집단의 정서적 공감 요소인 공감적 관심은 통제집단에 비해 유의미하게 상승하였다. 정서적 공감인 공감적 관심의 상승은 피해자방어 지수와 공감요인 가운데 감정전이(emotional contagion)가 정적 상관을 보인 신나민(2012)의 연구결과와 일치하며, 중학생을 대상으로 한 GRIP 집단따돌림 예방 프로그램을 실시한 전해리(2013)의 결과를

지지한다. 공감적 관심은 불행한 사람에 대해서 동정이나 관심을 갖는 특성을 의미하므로 계슈탈트 집단상담 프로그램의 효과로 타인에 대한 동정과 관심을 갖는 경향이 상승한 것으로 볼 수 있다.

2. 연구의 의의 및 제한점

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 고학년의 집단따돌림 현상을 가해자와 피해자 개인의 문제가 아닌 학급 전체의 문제로 접근하여, 학급 전체를 대상으로 한 프로그램을 통해 주변인의 피해방어행동을 증가시켰다. 피해자를 방어하는 행동은 집단따돌림 상황에서 가해자에게는 가해행동을 중지하도록 하는 처벌적 요인이 되고, 피해자에게는 집단따돌림 상황에서 입을 피해를 완화해 주는 중요한 역할을 하게 되므로, 주변인이 피해방어자로 나서게 되는 것은 집단따돌림을 감소시킬 수 있는 중요한 동력이 된다. 또한 계슈탈트 집단상담 프로그램을 통하여 참가자들의 공감적 관심을 증가시켰다. 공감적 관심의 증가는 타인의 고통을 완화시켜 주기 위한 이타적 행동이 증가할 수 있음을 시사한다.

둘째, 한국의 집단따돌림 문제는 극단적으로 경쟁적인 사회의 구조적 문제를 반영하고 있으므로 상호존중을 바탕으로 한 학급 친구들 간의 우정과 친밀감의 공동체를 형성하는 것이 근본적 해결책이 될 수 있다. 계슈탈트 집단상담 프로그램은 학생들의 친밀감을 높임으로써 우정과 상호존중의 공동체를 형성할 수 있는 기초를 마련하였다.

셋째, 계슈탈트 집단상담 프로그램은 구조화된 프로그램으로 교사가 프로그램 계획서와 활동지를 통하여 실제로 학급단위로 담임교사가 운영할 수 있도록 하였다는 점에서 의의가 있다. 학급단위의 운영은 프로그램의 효과가 참가자들의 학교생활에 바로 적용될 수 있을 것으로 보인다. 담임교사의 프로그램 운영

부담을 덜어주기 위하여 자세한 프로그램 계획서와 활동지를 개발하여 실용성을 높였다.

본 연구의 제한점 및 추후 연구에 대한 제안점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 효과 측정을 위한 도구를 자기보고식으로 사용하였다. 특히 집단따돌림 참여자 역할을 측정하는데 자기보고식 접근을 하였다. 이는 가해동조행동과 피해방어행동을 스스로 평가하는데 사회적으로 바람직하게 보이고 싶은 편향을 막을 수 없음을 의미한다. 즉 가해동조행동은 실제 행동보다 더 낮게, 피해방어행동은 실제 행동보다 더 높게 나타날 수 있다. 참여자 역할 척도에 대해 또래평정식과 자기보고식을 비교한 연구(김민지, 2013)에 의하면 자기보고식 척도를 사용한 연구가 또래평정 척도를 사용한 연구보다 방어자의 비율이 더 높은 것으로 나타났다. 향후 연구에서는 집단따돌림 참여자 역할에서는 또래평정을 사용하는 것이 사회적 바람직성 편향에 의해 측정이 부정확해 지는 것을 방지할 수 있을 것으로 보인다. 또한 효과 평정을 위하여 자기 보고 뿐만 아니라 상담자에 의한 평정, 제 3자에 의한 평정 등으로 다차원적 효과를 연구하는 것이 필요하다.

둘째, 본 연구는 전체 초등학생을 전집으로 한 무선표집이 아닌 서울 지역 한 개 학교를 대상으로 국한시켰기 때문에 이 연구의 결과를 전국에 있는 초등학생에게 일반화시키는데 한계가 있다.

셋째, 본 연구에서는 피해방어행동이 공감-이타주의 가설을 통해 동기화 되는 것과 가해동조행동이 또래동조성에 의해 증감하는 심리적 과정을 알아보기 위한 구체적 측정도구를 마련하거나 그에 따른 연구 설계를 하지 못하였다. 추후 연구에서는 이타행동과 또래동조성의 증감을 측정하여 효과에 대한 심리적 과정을 규명하는 연구가 요청된다.

넷째, 실험에 허용된 기간이 짧았던 객관적 상황으로 인하여 프로그램 종료 후 4주 이후에 실시하는 추후검사를 실시하지 못하였다. 향후 연구에서는 추후검사를 실시하는 것이 프로그램의 장기적 효과성 여부를 검증하는데 필수적일

것으로 보인다.

다섯째, 본 연구의 프로그램은 8회기에 걸친 본 프로그램과 프로그램 이외의 프로그램 과제 모듬 활동으로 이원화되어 구성되어 있다. 본 연구의 설계에는 본 프로그램과 프로그램 과제를 나누어 효과성을 검증하고 있지 못하다. 추후 연구에서는 본 프로그램 없이 프로그램 과제 모듬 활동만 하는 프로그램, 프로그램 과제 모듬 활동 없이 본 프로그램만 하는 프로그램 등으로 비교집단을 설정하여 각각의 효과성을 검증하고, 더욱 효율적인 모델을 찾아내는 것이 바람직해 보인다.

참 고 문 헌

- 강은경 (2007). 집단과정으로서의 왕따: 왕따 참여자 역할과 심리적 특성의 관계-공격행동, 사회적 능력, 공감을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 경향신문 (1994.12.22.). 이지메현상 日에만 있는 것 아니다. 16면.
- 곽금주 (2008). 한국의 왕따와 예방프로그램. 한국심리학회지: 사회문제, 14(1), 255-272.
- 구도연 (2013). 그립(GRIP)친구 도우미 프로그램이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향 - 중학생의 스트레스, 공감능력 중심으로. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 권유란, 김성희 (2012). 특성화고등학생용 집단따돌림 방관태도 척도 개발. 상담학연구, 13(6), 2715-2732
- 김경은, 최은희 (2012). 청소년의 학교폭력 피해경험이 사이버폭력에 미치는 영향: 공격성의 매개효과를 중심으로. 청소년복지연구, 14(3), 259-283
- 김민지 (2013). 정서적 공감, 자기효능감, 사회적 책임감이 또래 괴롭힘 방어행동에 미치는 효과 - 지각된 인기도의 중재효과를 중심으로 -. 중앙대학교 석사학위논문.
- 김용태, 박한샘 (1997). 청소년 친구 따돌림의 실태 조사. 따돌리는 아이들, 따돌림 당하는 아이들(pp. 55-84). 서울: 청소년 대화의 광장.
- 김은아, 이승연 (2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 관계. 한국심리학회지: 발달, 24(1), 59-77
- 김정규 (1995). 게슈탈트 심리치료. 서울: 학지사
- 김정규 (2010a). 게슈탈트관계성향상프로그램(GRIP) 사용자 매뉴얼. 서울: 게슈탈트미디어
- 김정규 (2010b). 게슈탈트관계성향상프로그램(GRIP) 활용가이드. 서울: 게슈탈트

트미디어

- 김정규 (2012). 학교폭력 및 집단 괴롭힘 예방을 위한 ‘그립친구도우미 프로그램’. 미간행.
- 김정규 (2013). 게슈탈트관계성향상프로그램(GRIP) 활용사례집 Vol.1. 서울: 게슈탈트미디어
- 김종미, 정정분 (2005). 공감향상훈련이 집단따돌림 가해행동의 공감과 가해 정도에 미치는 효과. 초등교육학연구, 12(1), 19-45
- 김창대, 김형수, 최한나 (2006). 학교폭력 요구 및 특성 분석에 기초한 고등학교 학교폭력 예방 및 대체 프로그램 개발. 인천: 인천광역시 교육청
- 김현주 (2003). 집단 따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 류경희 (2006). 청소년 집단 따돌림에서 동조 행동의 영향 변인. 대한가정학회지, 44(12), 139-154
- 민태욱 (2004). 배려 증진 집단상담 프로그램이 초등학교 피해척 아동의 자기 존중감 및 또래관계에 미치는 효과. 한국교원대학교 석사학위논문
- 박성희 (1990). 共感에서 共感的 理解 研究의 새 地平. 청주교육대학교 논문집, 27, 19-57
- 박성희 (1992). 공감적 이해의 구성 요소. 청주교육대학교 논문집, 29, 193-235
- 박효정, 정미경, 박종호 (2007). 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구. 서울: 한국교육개발원
- 백운학 (1999). 학교폭력과 집단따돌림 현상의 실태와 대응방안. 재활심리연구, 6(1), 223-245
- 서기연, 유형근, 권순영 (2011). 초등학교 고학년을 위한 또래지지 중심 집단 따돌림 예방 프로그램 개발. 아동교육, 20(2), 131-146
- 서미정 (2006). 또래괴롭힘 완화요인의 탐색 - 주변또래의 유형 분석을 중심

으로. 부산대학교 박사학위논문.

- 서미정 (2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래괴롭힘 참여 역할행동. 아동학회지, 29(5), 79-95
- 송경희, 이승연 (2010). 청소년의 마음읽기 능력과 또래괴롭힘의 관계: 도덕적 이탈·도덕적 정서의 매개효과를 중심으로. 한국심리학회지: 발달, 23(3), 105-124
- 신나민 (2012). 청소년 또래괴롭힘의 참여유형에 영향을 미치는 요인들: 공감구인을 중심으로. 청소년복지연구, 14(4), 25-45
- 양미진, 김은영, 이상희 (2008). 초등학생의 학교폭력예방을 위한 배려증진 프로그램 개발. 서울: 한국청소년상담원
- 양미진, 김은영, 이상희 (2009). 초등학생의 학교폭력예방을 위한 배려증진 프로그램 효과 검증 연구. 초등교육연구, 22(2), 205-232
- 엄명용, 송민경 (2011). 학교 내 청소년들의 권력관계 유형과 학교폭력 참여 역할 유형. 한국사회복지학, 63(1), 241-266
- 오승은, 이승연 (2011). 남녀 청소년의 마음읽기 능력과 또래괴롭힘의 관계: 냉담-무정서 특성의 조절효과. 아시아교육연구, 12(3), 147-169.
- 오인수 (2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. 초등교육연구, 23(1), 45-63
- 윤보나, 유형근, 권순영 (2009). 초등학교 고학년을 위한 공감 중심 집단 따돌림 예방 프로그램 개발. 아동교육, 18(4), 171-183
- 윤성우, 이영호 (2007). 집단따돌림 방관자에 대한 또래지지프로그램 효과. 한국심리학회지: 임상, 26(2), 271-292
- 이상미, 유형근, 손현동 (2008). 초등학생의 공감 및 자기존중감에 따른 집단 따돌림 동조유형 판별분석. 상담학연구, 9(3), 1231-1244
- 이종형 (2004). 공감발달과 이타적 행동: 호프만을 중심으로. 한국윤리교육학회 학술대회, 부산, 대한민국, 84-94

- 이종형 (2008). 공감이론의 도덕교육적 함의에 관한 연구 - 마틴 호프만 (Martin Hoffman)을 중심으로 -. 경상대학교 박사학위논문
- 이지연 (2001). 청소년상담에서 이타주의 이해의 중요성. 청소년상담연구, 9, 158-188
- 이춘재, 박금주 (2000). 집단따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적지지. 한국심리학회지: 발달, 13, 65-80
- 이혜경, 김혜원 (2001). 초등학생들의 집단괴롭힘 가해행동과 피해행동에 대한 사회적, 심리적 예측변인들: 학년과 성별을 중심으로. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 15(1), 117-138
- 이희경 (2000). 집단따돌림현상에서 공감수준이 동조와 귀인에 미치는 영향. 한양대학교 교육문제연구소 교육논총, 16권
- 이희경 (2001). 공감수준과 친구관계가 따돌림에 대한 심리적 반응에 미치는 효과. 교육심리연구, 15(3), 281-297
- 이희경 (2002). 공감과 동조가 집단따돌림 피해자와 가해자의 지각에 미치는 영향. 교육심리연구, 16(4), 23-40
- 이희경 (2003). 문화성향·공감과 동조가 집단따돌림현상에 미치는 영향. 교육심리연구, 17(4), 1-25
- 장금순 (2006). 민속놀이를 활용한 초등학생 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 전경아 (2008). 아동의 공감적 이해 발달에 대한 연구. 청주교육대학교 석사학위논문.
- 전혜리 (2013). 그립(GRIP)친구 도우미 프로그램이 학교폭력의 방관적 태도에 미치는 효과 -공감능력의 매개효과를 중심으로-. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 정미경 (2008). 학교폭력 예방 프로그램 적용효과 분석 연구. 서울: 한국교육개발원

- 조샘이 (2001). 청소년의 또래 괴롭힘 가해-피해 집단별 관련요인과의 관계. 부산대학교 석사학위논문.
- 조윤주, 정옥분 (2009). 청소년의 동조적 또래괴롭힘에 대한 매개된 조절모형 검증 - 또래동조성의 작용을 중심으로 -. 인간발달연구, 16(3), 91-111
- 조효진, 손난희 (2006). 공감능력과 이타행동. 상담학연구, 7(1), 1-9
- 청예단 (2012). 2011년 전국 학교폭력 실태조사 연구, 서울: 청예단
- 최기원 (2012). 남녀 중학생의 도덕적 정서와 또래괴롭힘 방어 및 방관행동의 관계 - 지각된 학급규준의 조절효과. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 최영숙 (2013). 청소년들의 공격성에 대한 GRIP친구도우미 프로그램의 효과 -내면화 문제행동 매개효과중심으로-. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 최지영, 허유성 (2008). 괴롭힘 상황에서의 참여자 역할 및 관계적 공격행동 지각유형에 따른 도덕판단력과 사회적 상호의존성. 청소년학연구, 15(6), 171-196
- 하은혜, 조유진 (2007). 또래동조성이 집단괴롭힘 가해행동에 미치는 영향에 대한 개인내적 중재요인 - 남녀 초등학생을 대상으로 -. 인간발달연구, 14(4), 49-64
- 한국교육개발원 (2007). 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구. 서울: 한국교육개발원
- 한국청소년상담원 (2012). 솔리언또래상담 지도자 지침서. 서울: 한국청소년상담원
- 한덕웅, 성한기, 강혜자, 이경성, 최훈석, 박군석, 김금미, 장은영 (2005). 사회심리학. 서울: 학지사
- 한아람 (2012). 청소년의 또래괴롭힘에 대한 규준적 신념과 또래동조성이 또래괴롭힘 가해 행동에 미치는 영향. 성균관대학교 석사학위논문
- 허미화 (1997). 아동의 공감력 발달과 권유적 훈육 방식에 대한 고찰. 초등교

육연구, 11, 51-69

- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998) *Observations of bullying in the classroom*. The Journal of Education Research, 92, 86-97
- Batson, C. D. (1987). *Prosocial Mativation: Is it ever truly altruistic?* In L. Berkowitz(ED.) *Advances In Experimental Social Psychology*, 20, New York: Academic Press
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward of social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski. W. M. (1995). *The role of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peer in predicting loneliness and depressed mood in childhood*. Development and Psychology, 7, 765-785
- Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker. D. D. S. (1999). *Swedish and English secondary school pupils' attitudes toward, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement*. Scandinavian Journal of Psychology, 40, 284
- Clarkson, P. (2010). *게슈탈트 상담의 이론과 실제 [Gestalt Counseling in Action]*. (김정규, 강차연, 김한규, 이상희 공역). 서울: 학지사 (원전은 1999에 출판)
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). *Empathy in conduct-disordered and comparison youth*. Developmental Psychology, 32(6), 988-998
- Commons, M. L., & Wolfsont, C. A. (2002). *A complete theory of empathy must consider stage changes*. Behavior and Brain Sciences, 25(1), 30-31
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). *Observations of bullying and*

- victimization in the schoolyard*. Canadian Journal of School Psychology, 2, 41-60
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). *Observations of bullying in the playground and in schoolroom*. School Psychology International, 21, 22-36
- Cunningham, C., Cunningham, L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J., & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39, 653-662
- Davis, M. H. (1983). *Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach*. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 113-126
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Medison, WI: Brown & Benchmark.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987) *The relation empathy to prosocial and related behaviors*. Psychological Bulltin, 101, 91-119
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987) *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., Adams, R. S. (2004). *Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations*. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Feshbach, N. (1978) *Studies in empathic behavior in children*. In: Maher, B.(ed). *Progress in experimental personality research*, 8, New York: Academic Press, 1-47

- Feshbach, N. (1987). *Parental empathy and children adjustment/maladjustment*. In: Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press, 271-291
- Gini, G. (2006a). *Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?* *Aggressive Behavior*, 32, 528-539
- Gini, G. (2006b). *Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school*. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). *Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?* *Aggressive Behavior*, 33, 467-476
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). *Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying*. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105
- Goossens, F. A., & Dekker, P. H. (2006). *New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity*. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2006). *Examining the relationship between low empathy and bullying*. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550
- Kim, J., & Daniels, V. (2008). *Experimental Freedom*. In *Handbook for theory, research, and practice in gestalt therapy*. Brownell, P.(ed). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Kwak, K., Bornstein, M. H., Lee, S., Choi, S., Lee, S., & Lee, M. (2006). *Psychological Characteristics of Students With Different Participant Roles in Korean Bullying(Wang-ta)*. accepted paper in the biennial

conference of SRA.

- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972) *A measure of emotional empathy. Journal of Personality*, 40(4), 525 - 543
- Menesini, E., & Gini, G. (2000). *Bullying as a group process: Adaptation and validation of the Participant Role Questionnaire to the Italian population. Eta Evolutiva*, 66, 18-32
- Nesdale, D., & Scarlett, M. (2004). *Effect of group and contextual factors on pre-adolescent children's attitudes to school bullying. International Journal of Behavioral Development*, 28, 428-434
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). *Attachment and empathy as predictors of roles as defenders outsiders in bullying interactions. Journal of School Psychology*, 46, 687-703
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullying and whipping boys*. DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and What we can do*. Cambridge, MA: Blackwell, ED 384-437
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). *A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. School Psychology Review*, 41(1), 44-65
- Rahman, A. M., Dawi, A, H., Jazimin, A., Junainah, A., & Azizah, A. (2012, November) *Study on bullies in malaysia: counseling intervention in preventions and treatments*. 5th International Conference of Education, Research and Innovations, Madrid. Spain.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J. et al. (1997) *Protecting adolescents from harm: Findings from National Longitudinal Study on Adolescent Health. JAMA:*

Journal of the American Medical Association, 278(10), 823-832

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björqvist, K., Osterman, K., & Kaukianen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participants roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior*, 22, 1-14
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). *Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow up*. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15
- Schafer, M., & Korn, S. (2004). *Bullying as a group phenomenon: An adaptation of the Participant-Role Approach*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19-29
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). *Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds*. *Social Development*, 13, 1-13
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). *Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality*. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 443-456
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). *Bullying as a group process: An adaptation of the Participant Role approach*. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111
- Yontef, G. M. (2008). *알아차림, 대화 그리고 과정 [Awareness, dialogue & process]*. (김정규, 김영주, 심정아 공역). 서울: 학지사. (원전은 1988에 출판)
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., et al. (2002). *The relation of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study*. *Child Development*, 73, 893-915

ABSTRACT

The Effect of a Gestalt Group Counseling Program for the Prevention of Group Bullying among Elementary School Students in the Upper Grade

Shin, Yong Woo

Major in Clinical Psychology

Department of Psychology

The Graduate school of

Sungshin Women's University

This study aimed to develop and discover a Gestalt group counseling program aimed at preventing group bullying in elementary school students in the upper grade.

There is a theory (Salmivalli et al., 1996) that group bullying is not a problem simply between a victim and a perpetrator, but it is also a problem of the entire class, which plays the role of bystanders who witness such an incident. According to this theory, this study attempted to start a program aimed at the entire class, and to look into any increase of defensive behavior for the victims, any decrease of bully-following behavior for the perpetrators, and any improvement of empathic ability.

As research subjects, the study selected two classrooms for sixth graders in elementary school in Seoul, and placed 25 students in one class as an experimental group and another 25 students in one class as a control group to discover the effect of the program. The study offered a total eight sessions of the group counseling program twice a week for four weeks, and the counseling for one session lasted 40 minutes. Additionally, the study made students engaged in a group activity throughout fourteen sessions for those four weeks of which one session lasted for 15 minutes.

In order to verify the effect, the study conducted a pre-and post-tests using modified group bullying participant role questionnaires and a modified interpersonal reactivity index. With all the collected data, the study analyzed them using the SPSS 19, and verified them through a mixed-designed ANOVA.

The results of the study may be summarized as follows.

First, defensive behavior for victims in the experimental group increased significantly compared with the control group.

Second, there was no significant difference in bully-following behavior for perpetrators between the experimental group and the control group.

Third, there was no significant difference in perspective taking and having fantasy among cognitive components of empathy between the experimental group and the control group.

Fourth, there was a significant rise in empathic concern among affective components of empathy in the experimental group compared with the control group.

These results imply that the gestalt group counseling program for preventing group bullying aimed at elementary school students in the upper grade is effective in enhancing defensive behavior for victims in the class. The increase of defensive behavior for victims is assumed to be effective in preventing group bullying by increasing the punishment factor for perpetrators while raising the protection factor for victims. Also, the gestalt group counseling program may be effective in raising the emotional empathy of participants in the program.

Key words : bullying, defenders of victims, bullies-followers, empathy, gestalt group counseling, GRIP

부 록 A

사용척도

1. 집단따돌림 참여자 역할 척도 피해방어행동, 가해동조행동
2. 초등학생용 공감 척도

1. 집단따돌림 참여자 역할 척도 피해방어행동, 가해동조행동

다음 문항을 읽고, 6학년이 되어서 현재까지 자신이 경험한 것과 가장 비슷하다고 생각되는 곳에 V표 해 주세요.

번호	6학년이 되어서 현재까지 나는...	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	아니다	전혀 아니다
1	따돌림 당하는 아이에게 힘과 용기를 준다.	5	4	3	2	1
2	따돌림 당하는 아이와 놀아준다.	5	4	3	2	1
3	따돌림 당하는 아이를 위로해준다.	5	4	3	2	1
4	따돌림 당하는 아이를 도와주기 위해 선생님께 말씀드린다.	5	4	3	2	1
5	다른 친구들에게 따돌림 당하는 아이를 도와주라고 한다.	5	4	3	2	1
6	따돌리는 아이에게 따돌리는 것을 그만하라고 말한다.	5	4	3	2	1
7	반 친구들이 한 아이를 따돌릴 때 옆에서 부추긴다.	5	4	3	2	1
8	다른 아이가 누군가를 따돌리기 시작하면 나도 따돌리는데 동참한다.	5	4	3	2	1
9	누군가 따돌림을 당하고 있으면 구경하려고 그 주변으로 간다.	5	4	3	2	1
10	따돌림 상황을 구경하라고 다른 아이들을 부른다.	5	4	3	2	1
11	따돌림 당하는 아이를 보고 비웃는다.	5	4	3	2	1
12	따돌림 당하는 아이를 붙잡는 등 괴롭히는 아이를 돕는다.	5	4	3	2	1

2. 초등학생용 공감 척도

나의 생각과 가장 잘 맞는 칸에 V표시를 해주세요.

번호	질문	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	아니다	전혀 아니다
1	나는 무거운 짐을 들고 힘들게 계단을 올라가고 계신 할머니를 보면 도와드리고 싶다는 생각을 한다.	5	4	3	2	1
2	친구가 화를 내면 나는 그 친구가 왜 화를 내는지 그 친구 입장에서 생각해 보려 한다.	5	4	3	2	1
3	나는 불쌍한 사람을 보면, 그 사람이 걱정되고, 친절하게 대해줘야겠다고 느낀다.	5	4	3	2	1
4	친구와 내가 생각이 다를 때, 친구의 생각에 대해 다시 생각해 봄으로써 친구를 잘 이해하려고 노력한다.	5	4	3	2	1
5	어떤 친구가 다른 친구를 괴롭히고 있는 것을 보면 나는 괴롭힘을 당하는 친구를 보호해 주어야 한다고 생각한다.	5	4	3	2	1
6	버스 자리에 앉아 있는데 할아버지가 힘들게 서 계시면 얼른 자리를 양보한다.	5	4	3	2	1
7	친구에게 아무리 화가 나더라도, 그 친구에게 화를 내기 전에 친구의 입장에서 다시 생각해 보려고 한다.	5	4	3	2	1
8	나는 내가 따듯한 마음을 가진 사람이라고 생각한다.	5	4	3	2	1
9	친구가 어려운 상황에 처한 것을 봐도 나와 친한 친구가 아니라면 별로 신경 쓰이지 않는다.	5	4	3	2	1
10	친구에게 화가 나는 일이 있더라도 그 친구의 입장을 생각해서 잘 참는 편이다.	5	4	3	2	1

부 록 B

초등학교 고학년용 GRIP친구 프로그램

1회기 ~ 8회기

프로그램 계획서

프로그램 활동지

프로그램 평가지

과제 활동지

1회기	[모듬끼리 인사해요]	[계획서1]	
목표	1. 프로그램의 목적을 이해할 수 있다. 2. 프로그램을 통해 키우고 싶은 마음자세를 고를 수 있다. 3. 자신이 고른 마음자세를 친구들과 이야기 하고, 다른 사람이 마음자세카드를 고른 이유를 이해해 본다.		
준비물	이름표케이스(인원수별), 마음자세카드 2조, 필기도구		
사전 준비	1. 이름표 마다 조번호-개인번호(예, 1조-1번, 2조-3번)를 적은 종이를 넣어둔다. 전체 조는 4인씩 묶이도록 편성한다. 2. 이름표 마다 초등학교 수준의 마음자세카드를 5장씩 넣어둔다. 3. 활동1, 평가서1을 인원수에 맞게 준비한다.		
유의 사항	1. 1주차에서 모듬으로 꾸러진 구성원은 프로그램 전체와 프로그램 과제 활동으로 계속 만나게 된다.		
단계	내용	준비물	비고
도입	지도자 소개, 프로그램 소개		5
활동	모듬 구성 뽑기 항명씩 나와서 자기가 마음에 드는 이쁜 표를 가져간다. 이쁜 표 안에는 마음자세카드 5장과 조편성 쪽지가 들어있다. 자기 조를 확인하고 한꺼번에 자리를 이동한다.	이름표케이스	5
	내가 갖고 싶은 마음자세 고르기 이쁜 표 안에 들어 있는 마음자세카드 5장을 뽑아서 그 중에 자기가 이 프로그램을 통해서 키우고 싶은 마음자세를 찾는다.	마음자세카드	5
	모듬별 마음자세 나누기, 공감 연습		10
	모듬 이름 짓기 및 발표하기		10
정리	오늘 활동 정리 및 과제 활동 안내		5
	평가서 작성하기		5
과제 활동	내 친구를 소개합니다. 내 오른쪽 모듬 친구의 장점을 상징하는 모습을 그려서 모듬 친구들과 이야기를 나누고, 공감 연습 우리 집 내부 그리기 지금 살고 있는 집을 그려서 모듬 친구들과 이야기를 나누고, 공감 연습		

[마음자세 나누기, 공감연습] 짝을 이룬 친구가 고른 마음자세에 대해서 알아보시다.

번호	이름	마음자세	이유
1			
2			
3			

[모듬 이름짓기] 지금 이 친구들과 앞으로 4주 동안 프로그램과 아침활동 시간마다 2번씩 모일거예요. 친구들과 상의해서 우리 모듬의 이름을 지어봅시다. 이름의 뜻도 써봅시다.



마음자세카드를 모두 한 곳에 모아주세요.

이름표를 모두 한 곳에 모아주세요.

고맙습니다!



[GRIP친구 고학년] 내 친구를 소개합니다. 과제활동1-1

6학년 []반 이름 [] 모듬이름 []

안녕하세요? 첫 번째 과제활동 시간이이에요. 담임선생님의 지도에 따라서 GRIP 친구 프로그램 첫날에 모였던 친구들끼리 함께 앉았나요? 아침활동 20분간 과제 활동에 같이 하고 있는 친구들 3명에 대해서 알아보는 시간을 가질거예요. 진지하게 하다보면 제법 재미있는 시간이 될테니까, 열심히 해주기 바래요!!

[제한시간 8분!!] 이제부터 각자 소개를 하겠어요. 그런데 자기 소개가 아니라 자기 오른쪽 친구를 소개하는 거예요. 필통에 있는 모든 색깔 있는 필기도구를 가지고 옆장 빈 칸에 내 오른쪽 친구의 좋은 점을 그림으로 그려보세요. 좋은 점을 모르겠으면 오른쪽 친구에게 직접 물어보세요. 그림을 그렸으면 아래의 칸도 채워보세요.

1. 내 오른쪽 친구의 이름?

2. 내 오른쪽 친구의 좋은 점?

3. 이 그림은 어떤 그림인가요?

[제한시간 12분!!] 다 그렸어요? 이제 한명씩 돌아가면서, 그림을 네 명이 다 같이 볼 수 있게 펼쳐놓고, 오른쪽 친구를 소개해 봅시다. 위의 1,2,3번을 하나씩 이야기 하면 됩니다. 이야기를 들은 친구들은 그림에 대해서 궁금한 점이 있으면 질문해 주세요. 한 사람이 3분씩 네 명이 모두 돌아가면서 해야해요!!

1. 내가 친구를 소개할 때 재미있었나요?

2. 친구가 나를 소개해 줄 때 기분이 어땠어요?

열심히 해주어서 고맙워요! 이제 활동지를 담임선생님께 내주세요. GRIP친구 선생님이 읽어보고, 소감을 써서 돌려줄게요!

6학년 []반 이름 [] 모듬이름 []

안녕하세요? 두 번째 과제활동 시간이예요. 오늘도 GRIP친구 프로그램 첫날에 모였던 친구들끼리 함께 앉았나요? 아침활동 20분간 내가 사는 집의 구조를 소개해 볼거예요. 진지하게 하다보면 제법 재미있는 시간이 될테니까, 열심히 해주기 바라요!!

[제한시간 8분!!] 옆 칸에 내가 사는 집을 평면도로 그려보겠어요. 마당, 거실, 방, 창고 등을 그려넣어 주세요. 좋아하는 공간은 O 표시를 하고, 싫어하는 공간은 X 표시를 하세요. 특별한 추억이 있는 공간은 # 표시를 해주세요. 너무 자세하게 그리지 않아도 됩니다. 아래처럼 간단히 그려도 좋아요.



[제한시간 12분!!] 다 그렸어요? 이제 한명씩 돌아가면서, 그림을 네 명이 다 같이 볼 수 있게 펼쳐놓고, 우리집을 소개해 봅시다. 손으로 짚어가면서, 각 공간의 이름과 용도를 이야기해 주세요. 그 공간에서 어떤 일이 있었는지, 어떤 공간을 좋아하는지, 어떤 공간을 싫어하는지 이야기해 주세요. 이야기를 듣는 사람은 간단한 질문을 해도 좋습니다. 한 명당 제한시간은 3분입니다.

1. 친구들에게 우리집을 소개할 때 기분이 어땠어요?

2. 집을 소개했더니 친구들과 더 친해진 느낌이 드나요?

열심히 해주어서 고맙어요! 이제 활동지를 담임선생님께 내주세요. GRIP친구 선생님이 읽어보고, 소감을 써서 돌려줄게요!

2학기	[점토로 만드는 내 모습]	[계획서2]	
목표	1. 찰흙의 촉감, 색상, 냄새, 온도 등을 알아차릴 수 있다. 2. 좋아하는 내 모습, 싫어하는 내 모습을 점토로 만들 수 있다. 3. 전체 점토 작업을 하면서, 모둠원들과 교류할 수 있다.		
준비물	이름표, 지점토(1인당 1개, 전체 작업시 모둠당 추가로 2개), 신문지, 편안한 음악(연주곡)		
사전 준비	1. 1인당 지점토 1개, 신문지 1장씩 나누어 줄 수 있도록 준비한다. 2. 점토 작업시 사용할 수 있는 조용한 음악을 준비한다. 3. 모둠 전체 작업시 모둠당 지점토를 2개씩 추가로 제공한다.		
단계	내용	준비물	비고
도입	프로그램 소개	이름표	5
활동	촉각 알아차림 (지점토) 조별로 지점토를 주무르면서 촉감, 온도, 냄새, 색깔 등을 알아차리고 발표한다.		5
	지점토를 이용한 양극성 자기 작업 내가 좋아하는 나, 내가 싫어하는 나의 모습을 지점토로 만들어서 모둠친구들에게 이야기하고, 땅을 들으면서 느낌을 알아차려 본다.		15
	지점토를 이용한 모듬 작업 양극성 자기 작업한 것을 이용하거나, 혹은 처음부터 다시 지점토를 가지고 작업을 한다. 모듬원 4인이 지점토로 작업을 하면서 느낌을 알아차려 본다.		10
정리	오늘 활동 정리 및 과제 활동 안내		
	평가서 작성하기		5
과제 활동	사랑하는 나의 모습 양극성 작업의 연장선에서 내가 좋아하는 나의 특징을 그림으로 그리고, 모듬원들과 이야기를 나누고, 공감 연습.		
	미래의 나의 모습 어른이 된 후의 내 모습을 그림으로 그려서, 모듬원들과 이야기를 나누고, 공감 연습.		

[GRIP친구 1학년] 2. 점토로 만드는 내 모습 평가지2

6학년 []반 이름 [] []조 []번

1. 전체 내용 및 활동 평가

가. 오늘 활동에서 배우거나 알게 된 점 또는 느낀 점은 무엇인가요?

나. 오늘 활동에서 변화된 나의 모습(생각, 감정, 행동)은 무엇인가요?

2. 세부 내용 및 활동 평가

프로그램의 내용과 활동 중 그렇다고 생각되는 곳에 V 표시를 해주세요.

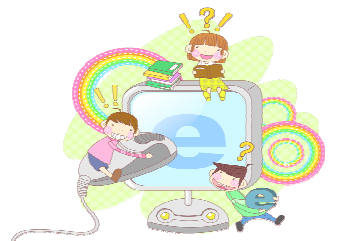
내용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	아니다	매우 아니다
프로그램이 재미있다.					
프로그램이 다른 친구들의 이야기를 공감하는데 도움이 되었다.					
지점토 촉감 알아차리기에 적극적으로 참여하였다.					
내가 좋아하는 나, 싫어하는 나 만들기에 적극적으로 참여하였다.					
모둠 친구들과 모두 함께하는 점토 만들기에 적극적으로 참여하였다.					

1. 친구가 나를 칭찬해 줄 때 기분이 어땠어요?

2. 내가 친구를 칭찬해 줄 때 기분이 어땠어요?

3. 칭찬을 해주고, 듣고 난 후 더 친해진 기분이 드나요?

열심히 해주어서 고맙어요! 이제 활동지를 담임선생님께 내주세요. GRIP친구 선생님이 읽어보고, 소감을 써서 돌려줄게요!



1. 친구의 미래 이야기에 답해줄 때 기분이 어땠나요?

2. 친구가 내 미래 이야기에 대답해 줄 때 기분이 어땠나요?

3. 이야기를 하고 난 후 더 친해진 기분이 드나요?

열심히 해주어서 고맙어요! 이제 활동지를 담임선생님께 내주세요. GRIP친구 선생님이 읽어보고, 소감을 써서 돌려줄게요!



3회기	[여러가지 알아차림]	[계획서3]
영역	알아차림 연습	
목표	1. 신체감각 알아차림을 할 수 있다. 2. 교실에 보이는 여러 가지 시각 알아차림을 할 수 있다. 3. 여러 가지 소리 알아차림을 할 수 있다. 4. 눈을 감고 친구의 목소리 알아차림을 할 수 있다. 5. 과자 등 간식을 통한 미각 알아차림을 할 수 있다.	
준비물	이름표, 음원 파일 8종, 모둠 별로 사탕 등 간식 2종씩	
사전 준비	1. 음원파일을 프로그램 중에 사용할 수 있도록 미리 준비해 준다. 2. 모둠별로 1인당 간식이 두 종류씩 돌아갈 수 있도록 준비해 준다. 종이컵이나 비닐봉투에 담아두어 시간을 절약할 수 있다.	
단계	내용	준비물
도입	프로그램 소개	이름표
	신체감각 알아차림 눈을 감게 한 후, 이탄. 머리부터 발끝까지 신체의 느낌을 알아차리도록 해 본다.	5
	시각 알아차림 교실 안, 모둠 안의 여러 가지 것들을 시각 알아차림 해 본다. 빨간색 물체, 둥근 물체, 노란색 물체 등	5
활동	청각 알아차림: 여러 가지 소리 물거품, 동전 소리, 사과 먹는 소리 등 음원 파일을 과음을 통하여 청각 알아차림을 해 본다.	음원 파일 10
	청각 알아차림: 친구 소리 눈을 감고, 친구가 내는 소리를 듣고, 누구인지 알아맞혀 본다.	5
	미각 알아차림 눈을 감게 하고, 1인당 두 종류의 간식이 돌아가도록 나누어 준다. 한꺼번에 먹고 무슨 맛인지 알아맞혀 본다.	각종 간식 5
정리	오늘 활동 정리 및 과제 활동 안내 평가서 작성하기	5
과제 활동	친구에 대한 알아차림 친구 감정 알아차림	

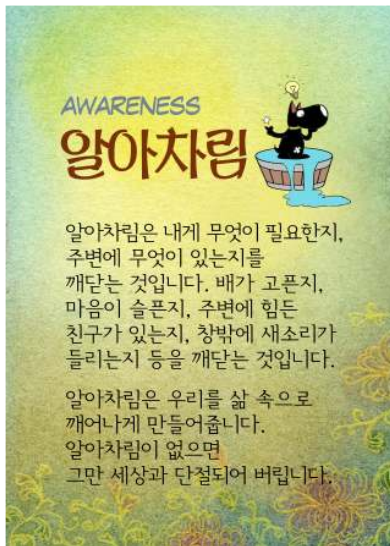
[GRIP친구 1학년] 3. 여러 가지 알아차림

활동지3

[]반 []번 이름 [] []조 []번

[모듬친구 인사하기] 같은 조가 된 친구들의 이름과 좋아하는 연예인을 알아보시다.

번호	이름	좋아하는 연예인
1		
2		
3		



[같이 읽기] 오늘 할 프로그램은 알아차림에 대한 내용이에요. 알아차림의 뜻을 같이 소리 내어 읽어봅시다.

[신체감각 알아차리기] 눈을 감고 선생님의 지시에 따라서 몸의 긴장을 풀고 천천히 머리부터 발끝까지 감각을 느껴보세요. 가렵거나, 따끔거리거나 평소에 느껴지지 않던 감각이 있나요? 한번 적어보세요.

머리:

몸통:

팔, 손바닥:

다리, 발바닥:

[GRIP친구 1학년] 3. 여러 가지 알아차림

평가지3

[]반 []번 이름 [] []조 []번

1. 전체 내용 및 활동 평가

가. 오늘 활동에서 배우거나 알게 된 점 또는 느낀 점은 무엇인가요?

나. 오늘 활동에서 변화된 나의 모습(생각, 감정, 행동)은 무엇인가요?

2. 세부 내용 및 활동 평가

프로그램의 내용과 활동 중 그렇다고 생각되는 곳에 V 표시를 해주세요.

내용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	아니다	매우 아니다
프로그램이 재미있다.					
프로그램이 다른 친구들의 이야기를 공감하는데 도움이 되었다.					
신체감각 알아차리기에 적극 참여하였다.					
시각 알아차리기에 적극 참여하였다.					
소리 알아차리기에 적극 참여하였다.					

4회기	[감정을 나눴다]	[계획서4]
영역	공감	
목표	1. 최근에 느낀 감정과 상황을 떠올려 볼 수 있다. 2. 최근에 느낀 감정을 친구와 나누고 서로 공감해 볼 수 있다. 3. 친구와 협력하여 빙고 게임을 해 볼 수 있다.	
준비물	초등학생 수준의 감정단어카드	
사전 준비	1. 감정단어카드 중에서 초등학교 고학년이 쉽게 이해할 수 있는 카드를 미리 골라 놓는다. 2. 학생들이 '감정 떠올리기'를 하는 동안에 학생들이 뽑은 감정단어카드를 수거하여 빙고게임때 쓸 수 있도록 미리 칠판에 적어 놓는다.	
단계	내용	준비물
도입	프로그램 소개	
	감정단어 뽑기 & 감정단어 적기 1인당 2장씩 감정단어카드를 뽑아서 총 50장의 감정단어를 뽑도록 한다. 뽑은 단어를 모둠별로 모아서 활동지에 적는다.	감정단어카드 5
활동	감정 떠올리기 모둠 감정단어들에서 최근에 느낀 감정을 떠올려 본다. 감정에 머무르고, 머무른 후 변한 감정 느끼는 알아차림 해 본다.	10
	친구와 감정 나누기 감정 떠올리기에서 적은 내용을 가지고 모둠 친구들과 공감 연습을 해 본다. 처음 한번은 지도자가 앞에서 시범을 보인다.	10
	감정단어 빙고게임 감정단어로 빙고게임을 한다. 모둠 학생으로 등수를 매기므로, 모둠 친구들과 협력해서 게임을 할 수 있도록 유도한다.	10
정리	프로그램 과제활동 안내	
	평가서 작성 및 뒷정리	5
과제 활동	행복한 감정 나누기	
	여러 가지 감정 나누기	

[GRIP친구 1학년] 4. 감정을 나눕시다.

활동지4

[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

[우리의 감정단어] 우리 모듬 친구들이 가지고 있는 감정단어 카드를 적어보세요.

[감정 떠올리기] 위에 적은 감정 중에 내가 요즘 느껴 본 감정이 있나요? 감정을 하나 골라보세요. 친구와 나눌 수 있는 이야기로 적어봅시다.

1. 어떤 감정단어를 골랐나요?

2. 언제 이 감정을 느꼈나요? 상황을 자세하게 떠올려 보세요.

3. 상황을 떠올리니까 지금 드는 기분이 있나요?

4. 그 기분을 선생님 지시에 따라 눈을 감고 1분간 가만히 느껴보세요.

5. 기분이 어때요? 달라졌나요?

[친구와 감정나누기] 이제 모듬 친구들과 돌아가며 위에 적은 것을 이야기 해 봐요.

친구이름			
고른카드			

[GRIP친구 1학년] 4. 감정을 나눕시다.

평가지4

[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

1. 전체 내용 및 활동 평가

가. 오늘 활동에서 배우거나 알게 된 점 또는 느낀 점은 무엇인가요?

나. 오늘 활동에서 변화된 나의 모습(생각, 감정, 행동)은 무엇인가요?

2. 세부 내용 및 활동 평가

프로그램의 내용과 활동 중 그렇다고 생각되는 곳에 V 표시를 해주세요.

내용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	아니다	매우 아니다
프로그램이 재미있다.					
프로그램이 다른 친구들의 이야기를 공감하는데 도움이 되었다.					
감정 떠올리기에 적극 참여하였다.					
친구와 감정 나누기에 적극 참여하였다.					
감정단어 빙고게임에 적극 참여하였다.					

[GRIP친구 고학년] 행복한 감정 나누기

과제활동4-1

6학년 []반 이름 [] 모듬이름 []

안녕하세요? 일곱 번째 과제활동 시간이이에요. 담임선생님의 지도에 따라서 GRIP친구 프로그램 첫날에 모였던 친구들끼리 함께 앉았나요? 이제부터 10분간 프로그램 과제 활동을 할거예요. 시간이 짧으니까, 집중해서 진지하게 해주세요. 하다보면 제법 재미있는 시간이 될테니까, 열심히 해주기 바래요!!

부럽다	감동스럽다	보람차다	즐겁다	기쁘다
포근하다	재미있다	고맙다	신나다	편안하다
자랑스럽다	상쾌하다	뿌듯하다	반갑다	시원하다

[제한시간 10분!!] 위의 단어들을 친구들과 함께 소리 내어서 읽어보세요. 자! 시작! 다 읽었으면 이제 아래 빈 칸에 위의 단어를 읽고 떠오른 기억 중에서 친구들에게 말해주고 싶은 이야기를 한번 적어보세요. 이야기를 다 적은 후에는 느낀 감정도 적어보세요. 감정은 여러 가지를 적어도 좋습니다.

기억을 떠올려서 적어보세요.

어떤 감정을 느꼈나요?

이제 돌아가면서 자신이 적은 이야기를 친구들에게 들려주세요. 친구들은 이야기를 다 듣고나서 말한 친구가 어떤 감정을 느꼈는지 알아맞혀 보세요.

첫 번째 친구는 어떤 기분을 느꼈을까?

두 번째 친구는 어떤 기분을 느꼈을까?

세 번째 친구는 어떤 기분을 느꼈을까?

5회기	[그림으로 말해요]	[계획서5]	
목표	1. 모둠원들끼리 집단 그림을 그리면서, 서로 상호작용을 해 본다. 2. 집단작업을 한 그림으로 느낌을 나눌 수 있다. 3. 집단작업을 한 그림의 작품명을 공동으로 붙일 수 있다.		
준비물	모둠별로 전지 도화지 1장씩, 모둠별로 파스텔, 크레파스, 조용한 음악		
사전 준비	1. 모둠별로 전지 도화지 1장과 파스텔 또는 크레파스 등 그림을 그릴 수 있는 도구를 나누어 준다. 2. 활동지5, 평가서5를 인원수에 맞게 준비해서 나누어 준다.		
단계	내용	준비물	비고
도입	프로그램 소개		5
	모둠 집단화 작업 모둠별로 전지 위에 다 같이 그림을 그려 본다. 그림을 그리는 동안에는 말을 하지 않도록 하고, 그림으로만 의사소통을 하도록 한다. 그림을 그릴 때 어떤 것이 알아차려 지는지 집중할 수 있도록 안내한다.	전지 파스텔 크레파스 조용한 음악	15
활동	활동지 작성 및 그림에 이름 붙여보기 집단 그림 작업을 해 본 경험을 활동지에 기록하도록 한다. 그림을 그리면서 서로에게 느낀 것을 이야기하도록 돕는다. 모둠별로 그림의 이름을 붙여보도록 지도한다.		10
	모둠별 발표 활동지에 적은 내용을 모둠별로 발표한다.		5
정리	오늘 활동 정리 및 과제 활동 안내 평가서 작성 및 뒷정리		5
과제 활동	그림 같이 완성하기 종이 한 장을 돌려서 모둠원 4명이 힘을 합쳐 그림을 완성하는 경험을 해 본다. 리플 달아주기 롤링 페이퍼. 한 명이 자신의 경험을 적은 종이를 돌리면 모둠원들이 각자 그 친구의 이야기에 댓글을 달아주면서 상호작용하는 경험을 해 본다.		

[GRIP친구 1학년] 5. 그림으로 말해요.

활동지5

[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

[모듬 그림 그리기] 모듬 친구들과 함께 그림을 그리며 느낀 점을 써보세요.

[의견 나누기] 다른 모듬 친구들은 그림을 그리면서 무엇을 느꼈는지 위에 적은 느낌을 돌아가면서 말해주세요.

이름():

이름():

이름():

[작품 이름 정하기] 이제 우리 모듬 작품의 이름을 다 같이 정해보세요.

[GRIP친구 1학년] 5. 그림으로 말해요.

평가지5

[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

1. 전체 내용 및 활동 평가

가. 오늘 활동에서 배우거나 알게 된 점 또는 느낀 점은 무엇인가요?

나. 오늘 활동에서 변화된 나의 모습(생각, 감정, 행동)은 무엇인가요?

2. 세부 내용 및 활동 평가

프로그램의 내용과 활동 중 그렇다고 생각되는 곳에 V 표시를 해주세요.

내용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	아니다	매우 아니다
프로그램이 재미있다.					
프로그램이 다른 친구들의 이야기를 공감하는데 도움이 되었다.					
모듬 그림 그리기에 적극 참여하였다.					
감상과 의견 나누기에 적극 참여하였다.					
작품명 정하기에 적극 참여하였다.					

[GRIP친구 6학년] 그림 같이 완성하기

과제활동5-1

6학년 []반 이름 [] 모듬이름 []

안녕하세요? 아홉 번째 과제활동 시간이이에요. GRIP친구 프로그램 모듬으로 모여 앉았지요? 이제부터 10분간 프로그램 과제 활동을 할 거예요. 시간이 짧으니까, 집중해서 진지하게 해주세요. 하다보면 제법 재미있는 시간이 될 거예요. 아래의 지문을 함께 읽어보세요.

[제한시간 10분!!] 그림을 모듬원들과 같이 완성해 봅시다. 이 과제활동 용지를 뒤집어서 2분간 그림을 그려주세요. 어떤 그림이든지 괜찮아요. 그림을 그리고 나면 아래에 느낀 점을 쓰고, 옆 친구에게 건네주세요. 종이를 받은 친구는 뒷면에 그림을 이어서 2분간 그립니다. 다 그리고 나서 앞장에 느낀 점을 적어주세요. 이렇게 4명이 모두 종이를 돌려서 그림 한 장을 완성해 봅시다. 자 어떤 그림이 나올까요?

내가 느낀점:

친구1이 느낀점:

친구2가 느낀점:

친구3이 느낀점:

완성된 그림을 보니까 느낀점:

6회기	[미션카드 오디션]	[계획서6]
영역	공감, 유대감	
목표	1. 진행자가 들려주는 여러 가지 소리를 듣고 알아차릴 수 있다. 2. 미션카드를 통해서 사회적 상황에 대한 연습을 해 볼 수 있다. 3. 미션카드 작업을 통해 알아차림과 피드백을 나눌 수 있다.	
준비물	소리 녹음파일, 미션카드, 감정단어카드, 마음자세카드, 필기도구	
사전 준비	1. 미션카드, 감정단어카드, 마음자세카드를 미리 각 모둠별로 나누어 줄 수 있도록 순서를 정해 정리해 놓는다. 2. 소리 녹음파일을 교실 컴퓨터에서 틀 수 있도록 준비해 놓는다.	
단계	내용	준비물
도입	프로그램 소개	5
	청각 알아차림 진행자가 들려주는 여러 가지 효과음 들 고 청각 알아차림을 해 본다.	효과음 파일 5
활동	미션 수행하기 모둠별 미션카드 작업을 통해서, 사회적 상황을 연습해 본다.	미션카드 마음자세카드 25 감정단어카드
	미션 생각해보기 & 이유 생각해보기 미션카드 작업을 통해 알아차림을 해 보고, 서로 피드백을 주고 받아 본다.	5
	미션왕 정하기 모둠별로 미션카드 작업을 잘한 사람 한 명을 선정해 본다.	5
정리	프로그램 과제 활동 안내 평가서 작성 및 뒷정리	5
과제 활동	또래괴롭힘 미션카드(아동용32번) 작업 친구힘담 미션카드(아동용37번) 작업	

[GRIP친구 1학년] 6. 미션카드 오디션

활동지6

[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

[청각 알아차림 두번째] 들려주는 소리를 잘 듣고 무슨 소리인지 맞춰봐요.

- | | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
| 5. | 6. | 7. | 8. |

(여기까지 했으면 멈추고 선생님의 진행을 기다리세요)

[미션수행 순서 정하기] 가위바위보로 이긴 사람부터 원하는 순서를 고릅니다.

- | | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
|----|----|----|----|----|

(여기까지 했으면 멈추고 선생님의 진행을 기다리세요)

[미션 수행하기] 1번부터 4(5)번까지 돌아가면서 미션카드를 위부터 한 장씩 뒤집어서 미션을 수행합니다. 함께 도와줄 짝이 필요한 미션은 다음 번호 학생이 짝을 해주세요. 1번의 짝은 2번, 4(5)번의 짝은 1번이 해주세요. 한 사람이 미션을 끝내면 나머지 사람은 잘하면 3, 보통은 2, 못하면 1점을 주고 점수 준 이유를 말해주세요.

이름	미션	점수	이유
1.			
총 () 점			
2.			
총 () 점			
3.			
총 () 점			

이름	미션	점수	이유
4.			
총 () 점			
5.			
총 () 점			

(여기까지 했으면 멈추고 선생님의 진행을 기다리세요)

[미션 생각해보기] 특히 좋았거나, 싫었던 미션이 있나요? 그 이유는 무엇인가요?

[이유 생각해보기] 친구가 미션수행에 대해 잘했는지 못했는지 말해 준 것 중에서 특히 좋거나, 나쁘거나, 기억에 남는 말이 있나요? 그 이유는 무엇인가요?

(여기까지 했으면 멈추고 선생님의 진행을 기다리세요)

[미션왕 정하기] 친구들이 준 점수를 더해 보세요. 이 모둠의 미션왕은 누구인가요?

미션1	미션2	미션3	총점

고맙습니다!

4번 친구가 미션카드, 마음자세카드, 감정단어카드, 활동지, 평가지를 모두 정리해서 앞으로 가져와 주세요.



[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

1. 전체 내용 및 활동 평가

가. 오늘 활동에서 배우거나 알게 된 점 또는 느낀 점은 무엇인가요?

나. 오늘 활동에서 변화된 나의 모습(생각, 감정, 행동)은 무엇인가요?

2. 세부 내용 및 활동 평가

프로그램의 내용과 활동 중 그렇다고 생각되는 곳에 V 표시를 해주세요.

내용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	아니다	매우 아니다
프로그램이 재미있다.					
프로그램이 다른 친구들의 이야기를 공감하는데 도움이 되었다.					
소리 알아차림에 적극 참여하였다.					
미션카드 작업에 적극 참여하였다.					
미션카드 작업 생각해 보기와 친구의 이유 생각해 보기에 적극 참여하였다.					

[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

안녕하세요? 과제활동 시간이에요. 담임선생님의 지도에 따라서 GRIP친구 프로그램 모듬 친구들끼리 함께 앉았나요? 이제부터 10분간 과제모듬 활동을 할거예요. 시간이 짧으니까, 집중해서 진지하게 해주세요. 하다보면 제법 재미있는 시간이 될테니까, 열심히 해주기 바래요!!

MISSION

32. 학교에 가면 나를 똥똥하다고 놀리고 괴롭히는 친구가 있습니다. 맞은편에 앉은 사람이 그 친구라 생각하고, 이제 그만 괴롭히라고 분명한 말투로 말해보세요.

[제한시간 3분!!] 미션카드를 다 같이 소리내서 읽어보세요. 다 읽었으면 친구에게 할 말을 아래 간단하게 정리해서 적어보세요.

[제한시간 7분!!] 다 썼어요? 이제 한명씩 돌아가면서, 오른쪽에 앉은 친구가 나를 놀리는 친구라고 생각하고 정리한 내용을 분명한 말투로 이야기해 주세요. 오른쪽 친구는 진지하게 대답해 주세요. 1번부터 한명씩 돌아가면서 합니다.

친구의 대답?

대답을 들은 내 기분?

열심히 해주어서 고맙어요! 이제 활동지를 담임선생님께 내주세요. GRIP친구 선생님이 읽어보고, 소감을 써서 돌려줄게요!



[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

안녕하세요? 과제활동 시간이에요. 담임선생님의 지도에 따라서 GRIP친구 프로그램 모듬 친구들끼리 함께 앉았나요? 이제부터 10분간 과제모듬 활동을 할거예요. 시간이 짧으니깐, 집중해서 진지하게 해주세요. 하다보면 제법 재미있는 시간이 될테니까, 열심히 해주기 바래요!!

MISSION

37. 한 친구가 나에게 안 좋은 말을 하고 다닌다는 사실을 알게 되었습니다. 당신 오른쪽에 앉은 사람이 그 친구라 생각하고, 서운한 마음을 솔직하고 진실하게 전해보세요.

[제한시간 3분!!] 미션카드를 다 같이 소리내서 읽어보세요. 다 읽었으면 친구에게 할 말을 아래 간단하게 정리해서 적어보세요.

[제한시간 7분!!] 다 썼어요? 이제 한명씩 돌아가면서, 왼쪽에 앉은 친구가 나에게 대해 안 좋은 말을 하는 친구라고 생각하고 서운한 마음을 전해보세요. 왼쪽 친구는 진지하게 대답해 주세요. 1번부터 한명씩 돌아가면서 합니다.

친구의 대답?

대답을 들은 내 기분?

열심히 해주어서 고맙어요! 이제 활동지를 담임선생님께 내주세요. GRIP친구 선생님이 읽어보고, 소감을 써서 돌려줄게요!



7회기	[그림상황카드 이야기]	[계획서기]
목표	1. 친구의 달라진 모습을 통하여 시각 알아차림을 연습해 본다. 2. 그림상황카드 작업을 통해 자신이 경험한 것을 모둠원들과 이야기해 본다. 3. 그림상황카드 작업을 통해 모둠원들과 공동으로 이야기를 만들어 본다.	
준비물	이름표, 필기도구, 활동지7, 그림상황카드, 그림상황카드 그림파일	
사전 준비	1. 이름표와 활동지7을 조별로 배부한다. 2. 필기도구를 준비하여 각자 사용할 수 있도록 한다.	
단계	내용	준비물
도입	프로그램 소개	5
활동	시각 알아차림 선생님이 다 같이 눈을 감으라고 하면, 내 모습을 바꿔보세요. 안경을 벗어도 되고, 머리 모양을 바꿔도 좋아요. 그리고 무엇이 달라졌는지, 서로 알아맞혀 봅시다.	5
	그림상황카드 투사작업 모둠원들이 그림상황카드 1장씩을 뽑아서 자기 모둠 테이블에 늘어놓는다. 4장의 그림상황카드를 보고 활동지를 채우고 난 뒤 모둠원들끼리 이야기해 본다.	그림상황카드 10
	그림상황카드 이야기 만들기 뽑은 그림 4장을 이용해서 모둠친구들과 공동으로 이야기를 만들어 보세요. 이야기에는 주인공이 꼭 있어야 하고, 이야기의 시작과 끝이 꼭 있어야 해요. 그림 순서는 바꿔도 좋아요.	5
	모둠별 이야기 발표하기 모둠별로 만든 이야기를 발표한다. 이야기를 발표하는 동안 각 조별 그림상황카드를 모니터 화면에 비추어서 집중할 수 있도록 돕는다.	그림상황카드 그림파일 5
정리	오늘 활동 정리 및 과제 활동 안내	5
	평가서 작성 및 뒷정리	5
과제 활동	따돌림 상황 그림카드(G19) 작업 피해자에 대한 공감 연습을 해 본다.	
	학교폭력 상황 그림카드(G45) 작업 피해자에 대한 공감 연습을 해 본다.	

[GRIP친구 1학년] 7. 그림상황카드 이야기 활동지7

[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

[시각 알아차림] 모듬친구의 모습을 잘 보세요. 그리고 선생님이 다 같이 눈을 감으라고 하면, 내 모습을 바꿔보세요. 안경을 벗어도 되고, 머리 모양을 바꿔도 좋아요. 그리고 무엇이 달라졌는지, 서로 알아맞혀 봅시다.

1. 2.

3. 나.

1. 2.

3. 나.

(여기까지 했으면 멈추고 선생님의 진행을 기다리세요)

[그림상황카드 작업] 뽑은 그림상황 4장을 보고 아래의 질문을 생각해 보세요.

가장 마음에 드는 그림은 무엇가요? 이유는요?

가장 보기 싫은 그림은 무엇가요? 이유는요?

가장 나랑 닮은 사람은 누구인가요? 이유는요?

(여기까지 했으면 멈추고 선생님의 진행을 기다리세요)

[그림상황카드 이야기만들기] 뽑은 그림 4장을 이용해서 모둠친구들과 공동으로 이야기를 만들어 보세요. 이야기에는 주인공이 꼭 있어야 하고, 이야기의 시작과 끝이 꼭 있어야 해요. 그림 순서는 바뀌도 좋아요.

열심히 해주어서 고맙어요! 이제 활동지를 담임선생님께 내주세요. GRIP친구 선생님이 읽어보고, 소감을 써서 돌려줄게요!



[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

안녕하세요? 열세 번째 과제활동 시간이예요. 담임선생님의 지도에 따라서 GRIP친구 프로그램 첫날에 모였던 친구들끼리 함께 앉았나요? 이제부터 10분간 프로그램 과제 활동을 할거예요. 시간이 짧으니까, 집중해서 진지하게 해주세요. 하다보면 제법 재미있는 시간이 될테니까, 열심히 해주기 바래요!!



[제한시간 10분!!] 옆의 그림을 잘 보고, 인물들의 기분을 한번 생각해 봅시다. 아래 빈 칸에 적고 나서, 다 적은 후에 모듬 친구들과 돌아가면서 발표해 봅시다.

상자를 열고 있는 남자 아이는 무슨 생각을 하고, 기분이 어떨까요?

머리띠를 한 여자 아이는 무슨 생각을 하고, 기분이 어떨까요?

뒤에 앉아서 책을 보고 있는 여자 아이는 무슨 생각을 하고, 기분이 어떨까요?

열심히 해주어서 고맙어요! 이제 활동지를 담임선생님께 내주세요. GRIP친구 선생님이 읽어보고, 소감을 써서 돌려줄게요!



[]반 []번 이름 [] 모듬이름 []

안녕하세요? 열네 번째 마지막 과제활동 시간이이에요. 담임선생님의 지도에 따라서 GRIP친구 프로그램 첫날에 모였던 친구들끼리 함께 앉았나요? 이제부터 10분간 프로그램 과제 활동을 할거예요. 시간이 짧으니까, 집중해서 진지하게 해주세요. 하다보면 제법 재미있는 시간이 될테니까, 열심히 해주기 바래요!!



[제한시간 10분!!] 옆의 그림을 잘 보고, 인물들의 기분을 한번 생각해 봅시다. 아래 빈 칸에 적고 나서, 다 적은 후에 모듬 친구들과 돌아가면서 발표해 봅시다.

머리를 잡힌 여학생은 무슨 생각을 하고, 기분이 어떨까요?

머리를 잡은 여학생은 무슨 생각을 하고, 기분이 어떨까요?

벽 뒤에 숨어서 보는 여학생은 무슨 생각을 하고, 기분이 어떨까요?

열심히 해주어서 고맙네요! 이제 활동지를 담임선생님께 내주세요. GRIP친구 선생님이 읽어보고, 소감을 써서 돌려줄게요!



8회기	[마음자세 선물 & 수료식]	[계획서8]
목표	1. 모둠친구들에게 마음자세카드를 선물하면서 서로의 장점을 찾아준다. 2. 수료식을 통하여 8회기 프로그램을 마무리 한다.	
준비물	마음자세카드 2조, GRIP친구 프로그램 수료증	
사전 준비	1. 반 전체에게 마음자세카드가 골고루 배부될 수 있도록 사전에 준비해 둔다. 2. 반 전체가 받을 수 있는 프로그램 수료증을 준비해 둔다.	
단계	내용	준비물
도입	프로그램 소개	5
활동	마음자세카드 선물하기 모둠별로 친구들에게 마음자세카드를 2장씩 선물하고, 선물 받는다. 마음자세카드를 선물받지 못하는 사람이 없도록, 각기 2장씩 모두 받을 수 있게 지도한다. 마음자세카드를 선물할 때는 친구에게 그 카드 주는 이유를 반드시 설명하도록 지도한다. 마음자세카드를 주고 받으면 그 내용을 활동지에 적을 수 있도록 지도한다.	마음자세카드 10
	개인별 소감 발표하기 어떤 마음자세카드를 선물 받았는지 소감을 발표하고, 전체 프로그램을 통해 느낀 점을 발표해 본다. 마지막 발표이므로 반원 전체가 모두 할 수 있도록 지도한다.	10
	수료식 모둠별로 앞에 나와서 프로그램 지도자가 주는 수료증을 받는다.	수료증 10
정리	오늘 활동 정리	
	평가서 작성하기	5

[감사의 글]

김정규 교수님께 감사드립니다. 저의 학업 뿐 아니라 진로며 삶의 여러 중요 문제 들까지 세심하게 마음 써 주심을 항상 감사하고 있습니다. 교수님의 제자로 부끄럽 지 않은 치료자가 되도록 노력하겠습니다.

자세하고 친절하게 논문을 지도해 주신 박혜경 교수님, 논문의 내용에 대한 깊은 이해로 핵심을 짚어주신 이정운 교수님께 감사드립니다.

논문 작성에 큰 도움을 주신 이용환 선생님, 김영문 선생님, 김건옥 선생님께 감사 드립니다. 이용환 선생님이 학교에서 어린 아이들과 어울리시는 모습은 두고두고 잊 지 못할 겁니다. 학교 선생님 한 분 한 분이 얼마나 아이들에게 큰 영향을 줄 수 있 는지 선생님을 통해서 새삼 다시 깨우쳤습니다.

계슈탈트랩 동기 김지수, 박민아, 이지현, 이정현에게 진심으로 감사를 전합니다. 우리가 함께 한 작업들이 어디서도 할 수 없는 귀중한 경험임을 잘 알고 있습니다. 석사 생활 2년을 함께 할 수 있어서 그리고 값진 경험을 함께 해 주어서 진심으로 고맙습니다.

김한규 선생님에게 감사드립니다. 제가 임상심리의 길을 가기로 마음먹은 것에는 선생님의 영향이 가장 큼니다. 선생님 같은 치료자가 되고 싶습니다. 앞으로도 지근 거리에서 함께 하고 싶은 마음입니다.

2009년에 처음 만나 심리학 대학원 준비를 함께 시작한 오설아, 양지현에게 감사 드립니다. 우리 모두 각자의 학교에서 석사 과정을 무사히 마치고, 치료자로 나서게 되어 무척 기쁩니다. 소중한 인연을 필드에서도 계속 이어나가고 싶습니다.

홍수현 선생님에게 감사드립니다. 선생님과 개인상담이 대학원 생활의 버팀목이 되었습니다. 저에게 처음으로 성인 내담자를 만날 수 있는 기회를 주신 것에 깊은 감사를 드립니다.

마지막으로 아버지와 어머니, 미국에 있는 동생에게도 감사의 마음을 전합니다.

2013년 7월 1일 새벽에 신용우