

학교폭력 청소년의 공감훈련 집단미술치료 효과 : 정서공감 및 공격성 변인을 중심으로

정 명 선*

초 록

본 연구는 학교폭력 청소년들을 대상으로 공감훈련 집단미술치료를 실시하여 정서공감 및 공격성 수준의 변화를 통해 그 효과를 규명하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 연구대상인 학교폭력 청소년들을 실험·비교·통제집단으로 구성하여 정서공감 수준은 한국판 균형정서공감척도를 통해, 공격성 수준은 공격성척도를 통해 사전검사를 시행하였으며, 프로그램 실시 후 동일한 검사를 진행한 다음 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였다. 연구 결과 얻은 결론은 다음과 같다. 첫째, 공감훈련 집단미술치료는 학교폭력 청소년의 정서공감을 향상시키는 데 효과적이었다. 둘째, 공감훈련 집단미술치료는 학교폭력 청소년의 공격성을 감소시키는 데 효과적이었다. 끝으로 본 연구의 시사점 및 제한점 등을 논하였다.

주제어 : 학교폭력, 청소년, 공감, 공격성, 집단미술치료

* 대구대학교 이학박사

I. 서 론

학교장면은 학생들의 안전한 환경을 기반으로 인성교육과 학업기술교육이 이루어지는 곳으로 자신의 역할과 위치를 연습하고 발견함으로써 모든 것을 자신이 책임져야 할 성인기를 준비하도록 하는 터전이다. 그러나 여러 가지 제반 사항들이 학생들의 안전을 위협하기도 하는데 그 중에서도 학교폭력은 현재 큰 문제로 지적되고 있다. 실제 초·중학생 대상의 한 설문조사에 따르면, 2009년 학교폭력을 당한 경험이 있는 아동이 조사대상자 중 50%에 달하며 폭력의 장소 또한 교내(55%)가 가장 큰 비중을 차지하였다(이희선, 2009). 이러한 수치는 조사대상자의 편파가 예상된다 하더라도 결코 간과해서는 안 될 것이며, 특히 폭행·폭력은 피해자나 가해자뿐만 아니라 또래친구, 부모, 교사 등 그 주변체계까지도 이로 인한 영향을 받음으로써 진통의 폭이 커진다고 볼 수 있으므로 문제의 중요성이 더욱 부각된다.

또한 학교폭력 문제를 보이는 청소년들의 경우, 단순히 일대일의 개인간 폭력이 일회성으로 이루어지고 끝나는 것이 아니라 학교폭력 전후로 여러 가지 문제를 함께 나타내기 때문에 더욱 더 문제가 된다. 작은 범위에서는 성적 하락이나 잦은 지각 및 결석, 부모와의 마찰 등 개인 문제를 나타내기도 하지만, 보다 큰 범주에서 보면 학교생활 적응과 또래간의 융화를 위해 필요한 대표적 친사회적 행동인 도움행동이나 이타행동을 보이지 않고 이로 인해 또래관계, 사제관계에서 부적응 및 갈등을 나타낸다(이명자, 2009; 이시형, 1997; 학교폭력예방재단, 2008). 특히 학교폭력의 대표적 역기능 현상인 집단따돌림, 이로 인한 왕따, 이 속에서의 방관적 태도는(이수연, 2007) 단순한 학교 문제에서 벗어나 심각한 사회문제로까지 대두된 상태이다. 이렇게 학교폭력 청소년 개인에 따라 서로 다른 문제 양상을 보인다 할지라도 이들의 공통적인 특성은 공격성에서 찾을 수 있다. 즉 폭력 학생의 분명한 특징은 다른 학생에 대한 공격이며, 폭력과 폭력적 수단의 사용에 대해서 다른 일반 학생들보다 더 적극적인 태도를 취할 뿐만 아니라 폭력의 희생자에 대한 동정심도 매우 적다(이시형, 1997).

이에 본 연구는 학교폭력 문제를 보이는 청소년들의 공격성과 더불어 서로 다른 문제양상에 공통적으로 개입하기 위한 방안으로 공감훈련 집단미술치료를 실시하였다. 공감은 타인을 돕고자 하는 도움행동을 촉진하며(Donnerstein et al., 1975) 갈등 상황에서 허용적 분위기를 만들어줌으로써 갈등해소와 관계 증진에 도움이 된다

(Guernsey, 1977). 그리고 이러한 공감 수준은 학교폭력 청소년들의 주요한 특징인 공격성의 표출에 완충 역할을 하며(박경·김혜은, 2007) 대인간 폭력과 연계성을 나타낸다(Mehrabian, 2000). 이를 뒷받침하는 연구로, 청소년의 공감 수준은 공격성과 직접적인 부적 상관관계를 나타내었다(정명선, 2009).

바꾸어 말해 정서공감의 부족은 대인관계 문제, 도움행동과 같은 이타행동의 부재, 대인간 폭력 및 공격성 등의 문제로 나타남으로써 인간관계에 부정적인 영향을 미치므로, 위에서 제시한 학교폭력 청소년들의 다양한 문제에 공통적으로 개입할 수 있는 방안으로 판단된다. 더불어 학교폭력이 정서·감성교육의 소홀에서 발생한다는 입장(청소년보호위원회, 2002)에서 볼 때 공감 중에서도 정서공감을 위한 집단미술치료는 적절한 것으로 여겨진다. 따라서 본 연구는 공감훈련 집단미술치료를 실시함으로써 학교폭력 청소년들의 정서공감과 공격성에 나타난 변화를 살펴보고자 하였으며, 이를 위한 구체적인 연구문제를 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 공감훈련 집단미술치료는 학교폭력 청소년의 정서공감 수준에 차이를 나타낼 것인가?

둘째, 공감훈련 집단미술치료는 학교폭력 청소년의 공격성 수준에 차이를 나타낼 것인가?

II. 이론적 배경

1. 공감의 개념과 학교폭력과의 관계

공감은 삶의 태도이자 타인의 정서경험에 대한 대리경험으로 다양한 관계들을 맺으며 살아가는 우리 인간에게 필수적인 요소이다(정명선, 2009). 이러한 공감은 강조되는 특성에 따라 크게 인지적 관점과 정서적 관점으로 분류할 수 있다. 공감개념을 인지적 관점에서 바라보자면 타인의 관점수용(Feshbach & Feshbach, 1982; Hogan, 1969)이나 일종의 의사소통 기능(Rogers, 1975; Truax & Carkhuff, 2007)으로 생각할 수 있고, 정서적 관점에서 바라보자면 공유된 정서(Lipps, 1907) 또는 대리적 정서(Mehrabian & Epstein, 1972)로 정의할 수 있다.

그러나 공감이란 일상생활에서 사용되는 용도는 정서적 관점에 더 가깝다고 할 수 있는데, 일반적인 사용 의미를 담고 있는 가장 최근 2008년 개정판 표준국어대사전을 찾아보면, 공감이란 ‘남의 감정, 의견, 주장 따위에 대하여 자기도 그렇다고 느낌; 또는 그렇게 느끼는 기분’으로 제시되어 있다. 역시 미국의 대표적인 사전이라 할 수 있는 메리엄 웹스터(Merriam Webster) 사전(1994)에 의하면, ‘empathy(공감)’란 ‘다른 사람의 감정을 자기 자신의 느낌으로 경험하는 것(the experiencing of one’s own the feelings of another)’으로 정의되어 있다. 더불어 공감(empathy)이라는 단어의 어원을 살펴보면 그리스어인 ‘empathia’에서 유래된 것으로 이는 내부, 안을 뜻하는 ‘en’과 고통이나 괴로움 혹은 어떤 것과 함께 하는 열정을 나타내는 ‘pathos’의 합성어이다(Chung & Bemak, 2002). 즉 공감(empathy)의 어원인 empathia는 타인의 세계로 들어가 그들의 느낌이나 경험을 식별함으로써 그 타인을 이해한다는 의미로, 이를 자세히 살펴보면 공감은 인지적 요소나 의사소통의 기술이 아니라 이에 앞서 가장 밑바탕에 존재하는 원초적이고 기본적인 정서적 요소이며, 이미 수세기 전에 사용되고 확인된 것이라 할 수 있다. 이렇게 공감이 정서적 수준에서 일차적으로 작용하기 때문에 특히 정서성이 증대되는 청소년 시기의 공감 부족은 문제 양상을 심화시킬 수 있고 청소년이 가장 많은 시간을 보내는 생활 무대인 학교장면에서의 문제로 확인된다.

그렇다면 공감부족으로 인해 학교폭력으로까지 이어지게 되는 경로는 무엇인가. 넓은 의미에서 보면 공감은 대인관계를 형성하는 기본 바탕이라고 할 수 있는데(Redmond, 1989), 청소년기는 다양한 인간관계를 습득해 나가는 시기로 이 시기 경험하는 인간관계 경험이 개인의 인격형성뿐만 아니라 성인기의 대인관계를 형성하고 유지하는데 필요한 사회적 기능 및 태도의 기초가 된다(김명귀, 2000). 그러나 이러한 욕구를 충족하지 못하고 상대방에게 감정이입하지 못하는 태도로 인해 학교장면에서의 또래관계 및 사제관계, 그리고 가정에서의 부모와의 관계 등에서 지속적으로 실패 경험을 갖게 되면 감정 변화와 상당한 갈등을 경험함으로써 학교폭력이라는 극단적인 행동 양식으로 표현된다. 또한 그 중에서도 부모의 영향권에서 벗어나 또래집단의 규범을 채택하고 이에 부응하면서 사회적 역할을 확대해 나가고자 하는 욕구가 우세하게 되는데, 친사회적 행동 및 동기를 유발하는 중재자 역할을 하는 공감능력의 부족으로(Hoffman, 1981) 또래집단에서의 긍정적인 경험을 반복적으로 취할 수 없는 사태에 직면하게 된다. 그런데 이 청소년기는 또래관계에서의 친밀성과 수용 경험이 대인적 가치감을 발달시키는

결정적이고 합리적인 타당성을 제공하기 때문에(최은영, 1995), 자신의 중요 체계로부터 인정받지 못하는 불안은 폭력과 같은 부정적인 행동 양상으로 표출되는 것이다.

한편 공감은 앞서 설명한 것처럼 친사회적 행동이나 대인관계에 영향을 미치기도 하지만, 반사회적 행동과도 연계성을 가져 학교폭력 문제를 설명할 수 있다. 공감은 학교부적응과 교내에서 일어나는 집단따돌림에 대한 동조현상을 억제시키는 변인으로 볼 수 있기도 한데, 이에 따라 볼 때 낮은 공감 수준은 집단따돌림과 더불어 오히려 가해자를 지지하는 현상으로 이어진다(이상미, 2008). 또한 친구간의 갈등관리 능력에 영향을 미쳐 공감능력의 부족이 비행 및 폭력의 원인이 된다(김지현, 2002). 이 외에도 공감은 반사회적 행동의 대표적 특징이자 학교폭력 청소년의 공통적 특징인 대인간 폭력 및 공격성과 직접적인 연관성을 가지는데(정명선, 2009; Mehrabian, 2000), 실제 폭력문제를 나타내는 비행청소년들을 조사한 결과에서도 이들의 공감능력은 낮은 것으로 나타났다(Miller & Eisenberg, 1988). 이와 더불어 실제로 공격적인 사람들은 상대방의 고통에 반복 노출되면 오히려 더 공격성을 증가시키며 상대방의 정서에 감정이입하지 못하고 그 책임을 고통을 당하는 사람의 탓으로 돌리는 경향이 있었다(정명선, 1999). 따라서 본 연구는 이러한 연구들을 바탕으로 학교폭력 청소년들을 대상으로 공감훈련 집단미술치료를 실시하였으며, 이를 통해 정서공감은 물론 공격성 수준에 나타난 변화를 살펴보고자 하였다.

2. 공감훈련과 집단미술치료

본 연구는 학교폭력 문제를 보이는 청소년들에게 공감훈련 집단미술치료라는 처치를 사용하고 있으므로, 먼저 공감훈련과 관련된 국내 연구들을 중심으로 연구경향을 검토하였다. 한국교육학술정보원의 학술연구정보서비스에서 연구제목에 ‘공감’이라는 단어가 포함된 학위논문들을 검색하였으며, 그 중에서도 본 연구와 같이 공감훈련을 시행했거나 혹은 어떤 프로그램을 실시하여 독립변인이든 종속변인이든 공감 변인을 다루었던 연구들을 추려내었다. 그 결과 1989년부터 현재까지 86개의 연구물들을 찾을 수 있었다.

본 연구와 유사한 대상을 다룬 연구가 있는지 살펴보기 위해 이 86개 연구물들을 연구대상별로 분류해 보았다. 전체 연구물 중 반 이상이 유·아동을 대상으로 한 연

구들로 53.49%(46/86), 청소년을 대상으로 한 연구가 24.42%(21/86), 이어서 성인이 22.09%(19/86)를 차지하였다. <표 1>에는 청소년을 대상으로 한 연구만을 제시하였는데, 청소년기가 인생주기 내에서 비교적 긴 기간을 차지하고 모든 부분에서 성장이 급변하는 시기임을 고려한다면 부진한 연구 성과였다. 또한 초기·중기·후기 청소년기의 특성이 단계마다 다르고 이에 따라 시기별 요구되는 과업 역시 차별화되므로, 공감훈련에 있어서 청소년이라는 대상을 좀 더 세분화한 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것으로 판단되었다.

다음으로, 연구대상을 보다 좁혀 본 연구와 같이 폭력이나 폭행 문제를 보이는 청소년들을 대상으로 한 연구들을 살펴보았다. 선행연구에 의하면, 폭력행동으로 보호관찰 처분을 받은 비행청소년을 대상으로 공감훈련 프로그램을 실시한 결과(신경일, 1997) 표현적 공감을 훈련시키고 공격성을 감소시키는데 효과를 이끌어내었다. 그리고 비행 청소년을 대상으로 한 프로그램이 공감 변인을 측정하고 있었으며(최진이, 2009), 비행 예방을 위해서도 공감훈련 프로그램이 사용되고 있었다(한명수, 2000). 이 외에도 대상은 비록 초등학교이지만 공감을 향상시킴으로써 공격성 감소의 결과를 얻은 선행연구들도(박선호, 2005; 박현정, 2009) 해마다 증가하고 있었다. 그러나 학교폭력의 심각성과 달리 이러한 연구들은 소수였으며, 공감개념에 있어서도 주로 인지공감에 치중하여 기본적인 정서공감은 상대적으로 무시되고 있었다. 그리고 연구의 대부분이 집단상담 방식을 사용하여 주로 친사회적 행동과 관련된 변인들을 다루고 있었다.

<표 1> 청소년을 연구대상으로 둔 공감훈련 프로그램

세부 대상분류	연구자	연구물 수
중학생	안춘희(2007), 박지영(2006), 서병곤(2006), 이영희(2005), 조미리(2003), 박혜원(2002), 권정안(2001), 채현탁(1998)	8
보호관찰소의뢰 비행청소년(중학생)	최진이(2009)	1
비행청소년(중고등학생)	한정윤(2009)	1
중·고등학교 1학년	이은희(2003)	1
학교중도탈락청소년(16~18세)	오희정(2004)	1
고등학생	정명선(2009), 김신아(2008), 이옥순(2008), 정은숙(2008), 류부열(2007), 이숙진(2003), 박은정(1998)	7
교칙위반 고등학교 2학년 남학생	한명수(2000)	1
흡연자 고등학교 2학년 남학생	전상목(2005)	1

이에 본 연구는 기존 연구와 차별성을 띠는 정서공감에 중점을 두고 이에 적절한 집단미술치료 방식을 통해 학교폭력 청소년들에게 나타난 정서공감과 공격성 변화에 접근하였다. 본 연구의 이러한 접근방식은 우선 집단미술치료에서 미술이라는 양식이 모든 것을 심상(image)으로 표현되게 함으로써, 인간이 학습과 이성으로 무장되기 이전의 방식을 사용하도록 하여 방어를 줄여주고 상대적으로 이성의 이면에 두던 정서를 보다 효과적으로 다루어준다. 그리고 무엇보다 집단미술치료가 실시되는 전체 과정 자체가 공감을 위한 치료적 속성으로 작용하는데(Riedel, 2001), 미술로 표현하는 형상화 과정, 미술표현과정에 수반되는 상상 과정과 상징화 과정, 이후의 해석 및 대화 과정 모두에서 공감을 실천할 수 있는 장이 마련된다. 여기서 자신뿐만 아니라 집단원의 감정을 보고 들으며 공감할 때에도 미술작업을 통한 객관화 작업이 선행되므로 진정한 공감적 접근이 용이해진다. 다시 말해 집단미술치료는 집단원들의 감정 표현을 촉진하고 조절하며 감정이입을 돕는 데 매우 뛰어난 방식이라고 할 수 있다(강문희, 2008; 홍현숙, 2007).

더불어 현재 공감에 대해 알려진 생물학적 기전을 파악해 보면 공감의 결함은 편도 및 우측반구의 손상과 관련이 있다(박용천·남정현, 1999). 그리고 미술치료의 가치에 대해서는 우뇌 기능의 활성화로 보는 학자들이 있다(Virshup, 1978). 이로 볼 때, 아직 그 증거가 미흡하기는 하지만 정신의학적 측면에서도 공감에 개입하고자 미술치료 방식을 사용하는 것은 우뇌 기능과 관련하여 어느 정도 간접적인 연계성을 가진다고 할 수 있을 것이다. 또한 연구대상 중심에서 보았을 때, 비행청소년들의 경우 집단미술치료를 통해 방어기제가 약화되고 자기표현의 기회를 얻음으로써 자기통찰 및 자발성이 향상되어 내면의 갈등과 분노 조절 효과를 얻을 수 있었다(왕금미, 2006). 이 외에 비슷한 문제를 보이는 학교 부적응 청소년들에게도 집단미술치료 방식을 통한 개입이 긍정적인 효과를 이끌어내었으므로(백경희, 2005) 본 연구의 대상에게도 효과적으로 사용될 수 있을 것이라고 판단된다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 D시에 소재한 남자 중학교 내에서 학교폭력 문제로 인해 교칙을 위반한 학생들로 구성되었으며, 각 참여자들이 받은 균형정서공감척도 및 공격성척도의 총점은 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 연구대상의 구성

실험집단			비교집단			통제집단		
중3	공감 총점	공격성 총점	중2	공감 총점	공격성 총점	중1	공감 총점	공격성 총점
E1	0	113	Cp1	-21	113	Cr1	-9	109
E2	-28	120	Cp2	-26	110	Cr2	-38	121
E3	-19	119	Cp3	-29	113	Cr3	-8	109
E4	-15	121	Cp4	-32	115	Cr4	-37	119
E5	5	120	Cp5	-25	110	Cr5	-24	110
E6	-58	115	Cp6	-22	107	Cr6	-8	116
E7	-33	115	Cp7	-21	112	Cr7	-10	106
E8	-47	132	Cp8	-26	116	Cr8	-46	122
E9	3	116	Cp9	-2	110	Cr9	-14	97
E10	-44	119	Cp10	-48	131	Cr10	-12	109

학생상담주임교사에 의해 의뢰된 참여자들은 학교폭력 문제를 공통적으로 가지고 있으나 그 횟수는 1회에서 다수로 다양하며, 이 외에도 잦은 지각과 결석, 흡연, 공격적 언행, 동거 등의 다양한 문제를 가지고 있는 것으로 보고되었다. 특히 중학교 3학년 학생들의 경우 졸업을 위한 출석일수가 위험한 학생들이 다수 존재하여 <표 2>와 같이 3학년을 실험집단으로, 2학년을 비교집단으로, 1학년을 통제집단으로 구성하였다.

2. 연구 절차

본 연구는 1회기당 70분씩, 총 10회기의 단기프로그램으로 실시되었다. 실험집단의 공감훈련 집단미술치료는 독립활동 및 집단활동을 자유롭게 할 수 있는 공간 확보를 위하여 미술실에서 실시하였으며 본 연구자 외 사회복지사 1명이 보조교사로 함께 참여하였다. 비교집단의 학교폭력예방교실은 영화(Gladstein & Feldstein, 1983), 책 읽기(Miller, 2000) 또한 정서공감 훈련의 한 방식이므로 학생주임교사의 주관 하에 학교폭력예방교실의 시청각 자료와 실험집단과 동일한 책 읽기 자료를 이용하여 독서와 토론을 진행하였다. 학교폭력 학생들 중 중학교 3학년 10명은 본 연구의 집단미술치료(실험집단)에 참여하였으며, 중학교 2학년 10명은 학교폭력예방교실(비교집단)에 참여하였고, 1학년 10명은 대기집단으로 통제집단에 분류되었다. 이러한 총 10회기의 프로그램 전후로는 균형정서공감척도 및 공격성척도를 사용하여 사전·사후검사를 실시하였다.

3. 측정 도구

1) 균형정서공감척도

정서공감의 수준을 측정하고자 정명선(2009)이 Mehrabian(2000)의 BEES (Balanced Emotional Empathy Scale: BEES)를 바탕으로 타당화한 한국판 균형정서공감척도를 사용하였다. 이 척도는 총 30문항의 9점 평정방식(-4점~+4점)으로 정서적 냉정성, 상상적 공감, 정서감염, 공감적 관심, 낮은 타인의 감정이해의 5개 하위척도로 이루어져 있다. 전체 척도 총 30문항의 내적합치도 계수로서의 신뢰도는 Cronbach의 α 값이 .91, 각 하위척도에 대한 내적합치도는 Cronbach의 α 계수가 위에서 제시한 순서대로 .94, .83, .84, .78, .79였으며, 3주 간격의 검사-재검사 신뢰도는 .92로 제시되었다.

2) 공격성척도

공격성을 측정하기 위하여 정명선(1999)이 BDHI(Buss-Durkee Hostility Inventory;

Buss & Durkee, 1957)의 개정판인 AQ(Aggression Questionnaire; Buss & Perry, 1992)를 토대로 개발한 공격성척도를 사용하였다. 본 척도는 5점 평정식 29문항의 자기보고식 검사이며 2개의 역문항(24, 29번 문항)을 포함하고 신체적 공격, 적대감, 분노, 언어적 공격의 4가지 하위척도로 구성되어 있다. 내적합치도는 Cronbach의 α 계수 .85, 4주 간격의 검사-재검사 신뢰도는 .97이었으며, 정명선(2009)의 연구에서는 내적합치도가 Cronbach의 α 계수 .87로 보고되었다.

4. 집단미술치료 프로그램

본 연구에서 실험집단을 대상으로 실시한 공감훈련 집단미술치료 프로그램은 사전 연구(정명선, 2009)를 바탕으로 수정하여 크게 도입단계(1~2회기), 실행단계(3회기~8회기), 종결단계(9회기~10회기)의 3단계로 구성하였으며, 이에 대한 구체적인 프로그램 구성은 <표 3>에 간략히 제시하였다. <표 3>과 함께 보면, 도입단계와 종결단계는 본 프로그램의 보다 안정적인 준비와 마무리에 주력하였으며 실행단계에서는 본격적으로 공감 향상에 중점을 두고 정서공감관련 주제를 제시하여 참여자들이 집단미술 치료를 통해 표현하고 토론화 할 수 있도록 하였다.

또한 본 연구의 집단미술치료 프로그램을 검증받고자 관련전문가에게 본 프로그램의 자문 및 평가를 의뢰하였다. 이를 위해 프로그램의 목표와 근거를 밝히고 전체 프로그램의 내용을 각 회기별로 세분화한 평정과 전체 과정을 반영한 평정의 총 11개 항목으로 평가가 이루어졌으며 5점 평정방식을 취하였다. 평정에 참여한 전문가는 총 3인으로 심리학 박사 1인, 상담심리전문가 1인, 미술치료전문가 1인으로 구성되었다. 평정결과, 4점과 5점으로 평정한 점수의 합을 전체 획득한 총점의 합계로 나눈 내용 타당도 지수(CVI=116/137)가 .85로 나타났다.

<표 3> 공감훈련 집단미술치료 프로그램

단 계	회 기	활 동 내 용	기 대 효 과
도 입	1	• 미술치료오리엔테이션 - 집단미술치료소개 • 서약서 - 비밀보장과 집단규칙 • [폴라쥬] 나의 과거·현재·미래 - 자기소개	오리엔테이션과 비밀보장 통한 참여의지 향상 라포형성 및 자신에 대한 이해
	2	• 공감에 대한 이해 / 알아차림 연습 - 감정탐색 위한 감정과 신체의 연결 돕는 기법 연습 • [자소상] 나라는 어떤 사람	공감에 대한 이해 및 감정탐색 위한 민감성훈련 이완 및 통찰
실 행	3	• [석고붕대] 나의 손 너의 손 - 공감하기(2인 공감)	공감 향상 : 자신의 감정 인식 및 타인의 감정 이해, 2인 공감
	4	• [그림] 우리 또래 청소년들에게 가장 힘들거나 성가신 것은 무엇인가? - 공감하기(전체 공감)	공감 향상 : 개인적이 아닌 또래를 하나로 묶는 일반적 주제제시 통한 전체 공감
	5	• [그림] 나의 분노와 기쁨 - 공감하기(전체 공감)	공감 향상 : 나와 타인의 부정적 정서와 긍정적 정서 작성, 전체 공감
	6	• [게임] 잡마블게임	집단원간 친밀감 및 흥미 유발
	7	• [그림] 내가 제자라면, 내가 선생님이라면 - 공감하기(2인 및 전체 공감)	공감 향상 : 상상적 공감, 2인 및 전체 공감
	8	• [그림] 나의 고민거리 - 공감하기(전체 공감)	공감 향상 : 공감적 관심, 전체 공감
중 결	9	• [석고붕대] 손잡은 우리 - 공감하기(전체 공감)	공감 향상 : 감정수용 및 전체 공감(3회기 비교)
	10	• [폴라쥬] 나의 과거 · 현재 · 미래 • 종결활동	통찰 및 성장한 나 관찰(1회기 비교) 마무리

1) 도입단계(1회기~2회기)

본 연구대상은 비교적 공감 수준이 낮은 반면 공격성은 높은 경향이 있으므로 도입단계에서 프로그램의 중요성을 인식시키고 이완 및 통찰이 가능하도록 하는 데 중점을 두었다. 1회기에는 본 프로그램에 대한 오리엔테이션 시간 이후, 집단원들이 집단규칙을 함께 설정하여 서약서를 만듦으로써 진솔하게 참여하되 서로에 대한 비밀을 지킬 것을 약속하였다. 또한 ‘나의 과거 · 현재 · 미래’라는 주제로 폴라쥬 기법을 사용하여 자신에 대해 충분히 표현한 후 이를 사용하여 자신을 소개할 수 있도록 하였다. 폴라쥬 기법은 다양한 그림 자료들을 통해 보다 쉽게 자신을 표현하고 자유연상의 효과로 집약적 표현을 가능하게 하므로, 첫 회기부터 자신에 대해 표현하고 알려야 하

는 부담감을 덜고 효과적 개방을 가능하게 할 것으로 판단하여 선택하였다.

2회기에는 공감의 중요성에 관해 간략하게 이야기를 나눈 후, 이를 위해서는 자신의 감정 파악이 필요함을 이해시켰다. 그리고 감정 파악을 위한 선행작업으로 감정 접촉을 도와줄 수 있는 게임이나 작업이 효율성을 높여줄 수 있으므로(Oaklander, 2008) 알아차림 연속(awareness continuum)이라는 기법을 통해 집단지도자를 필두로 집단원이 내적인 알아차림(예: 나는 지금 내 심장이 쿵쾅거리는 것을 느낍니다)과 외적인 알아차림(예: 나는 웃고 있는 당신의 입꼬리가 올라가 있는 것을 봅니다)을 차례대로 돌아가며 보고하였다. 즉 인간의 감정은 신체감각을 통해 경험되므로 알아차림 연습을 통해 자신의 신체감각에 좀 더 민감하게 귀를 기울일 수 있도록 하였다. 이어서 찰흙으로 자신의 얼굴을 입체적으로 만드는 자소상 작업을 실시하였다. 찰흙이라는 점토의 성질은 알아차림 연습과 연계되어 신체감각을 자극시키기에 적합하며 입체적인 자기상을 통해 자신의 내적 상황을 투영해 볼 수 있으므로 앞으로의 활동을 위한 도입 활동으로 선택하였다. 또한 본 연구대상은 가만히 앉아있거나 비활동적인 작업을 힘들어하는 경향이 있는데, 찰흙을 반죽하고 두드리는 작업은 이러한 에너지 표출과 공격성 완화에 도움이 되는 것으로 알려진 매체이기도 하다.

2) 실행단계(3회기~8회기)

실행단계는 공감 향상에 중점을 두고, 다음과 같은 정서공감의 주요 요인 4가지(정명선, 2009)를 다루고자 하였다.

- 첫째, 자신의 감정 인식 선행과 타인의 감정이나 느낌에 대한 반응
- 둘째, 타인의 긍정적 정서와 부정적 정서에 이끌리는 경향
- 셋째, 책, 영화, 연극 등 가상적인 상황 속 인물의 느낌에 대한 상상력
- 넷째, 문제를 가진 타인에 대한 공감적 관심

이에 따라, 3회기에는 ‘나의 손, 너의 손’이라는 주제로 석고봉대로 손을 만들고 채색하는 작업을 하였다. 석고봉대는 이완과 통제의 성격을 동시에 가지고 있어 유용하며, 이 작업은 짝을 지어 서로의 손을 만들어주는 2명이 함께 상호작용하는 시간과 자신의 손을 채색하는 각 개인만의 시간을 동시에 가지고 있으므로 정서공감에 포함되는 요소인 ‘자신의 감정 인식 및 타인의 감정 인식’에 도움을 줄 수 있는 작업이라 할 수 있다.

4회기에는 ‘우리 또래 청소년들에게 가장 힘든 것은 무엇인가?’라는 주제를 제시하여 먼저 그림으로 표현한 후 토론하는 시간을 가졌다. 개인적이 아닌 또래를 하나로 묶는 일반적인 질문을 함으로써 전체 공감이 가능하도록 하였으며, 처음으로 의견의 일치를 보이며 함께 어울리는 모습을 보였다.

5회기에는 ‘나의 분노와 기쁨’이라는 대별적인 주제를 제시하여 그림으로 표현하게 한 후 전체 공감을 시도하였다. 4회기까지의 활동으로 전체 공감이 어느 정도 가능하여겨졌으며, 정서공감의 요소인 ‘타인의 긍정적 정서와 부정적 정서에 대한 이끌림’을 자극하고자 하였다.

6회기에는 한국청소년상담원에서 제작한 잡마블게임(job marble game)을 실시하였다. 이는 본 프로그램의 직접적인 목적에는 포함되지 않으나 프로그램의 유지와 흥미유발을 위해 프로그램 중반부에 위치시켰으며, 또한 본 프로그램은 학교장면에서 실시됨과 동시에 진로선택을 앞둔 중학교 3학년생을 대상으로 하고 있으므로 선택하였다.

7회기에는 교사와 학생간의 갈등을 다룬 짤막한 이야기를 읽게 한 다음 두 명이 짝을 지어 한 사람은 선생님, 한 사람은 학생이 되어 그 사람의 감정이나 느낌을 그림으로 표현하고 서로의 입장에서 이야기를 나누도록 하였다. 이후 공감한 내용을 각자 한 가지 색상을 선택하여 역시 자신이 선생님, 혹은 학생이라고 상상하면서 2명이 한 장의 종이에 공동작업 하도록 한 다음 전원이 함께 토론하는 시간을 가졌다. 이는 상상적 공감 요소를 자극하기 위한 작업이었다.

8회기는 실행단계의 마지막 회기로 고민에 대한 개방과 수용이 가능하다 여겨져 ‘나의 고민거리’라는 주제를 제시하였다. 이는 정서공감의 요소 중 ‘문제를 가진 타인에 대한 공감적 관심’을 불러일으키기 위한 것으로써, 그림으로 표현한 후 전체 공감을 시도하였다.

3) 종결단계(9회기~10회기)

종결단계에 포함되는 9회기에는 3회기에서 실시했던 동일 매체인 석고봉대를 이용하여 자신의 손을 만들고 이 손들을 함께 장식하고 위치시키는 작업을 통하여 3회기 작품과 비교하여 어떠한 변화가 있었는지 토론하였다. 집단원 전체가 함께 작업함으로써 집단원의 결속을 다지고 종결을 준비하게 하였으며, 자신뿐만 아니라 집단원의

모습을 인식하는 데 있어 긍정적으로 변화된 모습에 중점을 두었다.

마지막 10회기에는 1회기와 마찬가지로 ‘나의 과거·현재·미래’라는 주제를 제시하고 풀라쥬 기법으로 표현하도록 하였다. 이후 1회기 작품과 비교하여 변화된 내용에 대해 토론하고 자신에 대해 통찰하는 시간을 가짐으로써 마무리 하였다.

5. 자료처리 및 분석

본 연구의 공감훈련 집단미술치료 효과를 검증하기 위하여 전체구조 3(집단: 실험집단, 비교집단, 통제집단) × 2(검사시기: 사전검사, 사후검사)의 이요인 설계로 두고 자료분석은 SPSS 12.0 한글판을 이용하였다. 그리고 균형정서공감척도의 점수와 공격성척도의 점수를 사용하여 사전점수를 공변량으로 두고 공변량분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 정서공감의 변화

학교폭력 청소년의 처치 전후 정서공감 수준의 변화를 알아보기 위하여 균형정서공감척도로 얻어진 공감점수를 사용하여 사전검사점수를 공변량으로 설정한 후 공변량분석을 실시하였으며, 이에 따른 세 집단의 평균과 표준편차, 그리고 교정된 평균과 표준편차는 <표 4>에 제시하였다.

<표 4> 집단간 사전, 사후, 교정된 정서공감 수준의 평균과 표준편차

		실험집단	비교집단	통제집단	합계
사전	M	-23.60	-25.20	-20.60	-23.13
	SD	22.19	11.38	14.57	16.21
사후	M	12.40	-15.30	-19.00	-7.30
	SD	15.77	11.90	11.48	19.11
교정 사후	M	12.73	-13.83	-20.81	-7.30
	SD	1.84	1.85	1.85	1.07
사례 수		10	10	10	30

〈표 4〉에서 볼 수 있듯이, 집단미술치료를 실시한 실험집단의 교정평균은 12.73, 학교폭력예방교실에 참여한 비교집단의 교정평균은 -13.83, 아무 처치도 하지 않은 통제집단의 교정평균은 -20.81이었다. 교정된 사후정서공감 수준이 집단에 따라 차이가 있는지 공변량분석 한 결과는 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 교정된 사후정서공감 수준의 공변량분석 결과

Sources	SS	df	MS	F
공변량(사전정서공감)	3814.63	1	3814.63	112.21***
집단간	6251.24	2	3125.62	91.94***
오차	883.87	26	34.00	
합계	10588.30	29		

*** p<.001

〈표 5〉를 보면, 사전정서공감의 영향을 통제한 후의 교정된 사후정서공감의 통계적 유의성을 검정한 결과, F 통계값이 91.94로 유의수준 .001에서 집단간 교정된 정서공감 수준에 유의한 차이가 있었다.

통계적으로 유의한 것으로 나타난 교정된 사후정서공감의 세 집단간 차이를 좀 더 구체적으로 알아보기 위해 사후검증 한 결과인 〈표 6〉을 보면, 실험집단과 비교집단의 평균차는 26.56, 실험집단과 통제집단의 평균차는 33.54, 비교집단과 통제집단의 평균차는 6.98로 모두 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉, 집단미술치료를 실시한 실험집단(M=12.73)이 학교폭력예방교실을 실시한 비교집단(M=-13.83)이나 아무 처치도 하지 않은 통제집단(M=-20.81)에 비해 정서공감 수준이 향상되었으며, 비교집단(M=-13.83) 역시 통제집단(M=-20.81)에 비해 정서공감 수준이 약간 향상되었다.

〈표 6〉 교정된 사후정서공감 수준의 집단간 주효과 분석

집 단	평균차	표준오차
실험집단 vs 비교집단	26.56*	2.61
실험집단 vs 통제집단	33.54*	2.62
비교집단 vs 통제집단	6.98*	2.63

* p<.05

다음 단계로, 정서공감 중에서도 어떤 부분의 변화를 가져왔는지 보다 구체적으로 살펴보기 위해 균형정서공감척도의 하위척도별로 사전점수를 공변인으로 두고 변량분석을 실시하여 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 하위척도별 교정된 사후정서공감 수준의 공변량분석 결과

Sources		SS	df	MS	F
정서적 냉정성	공변량	826.72	1	826.72	239.41***
	집단간	360.01	2	180.00	52.13***
	오차	89.78	26	3.45	
	합계	1150.97	29		
상상적 공감	공변량	1341.10	1	1341.10	242.49***
	집단간	17.26	2	8.63	1.56
	오차	143.80	26	5.53	
	합계	1485.37	29		
정서감염	공변량	777.75	1	777.75	81.95***
	집단간	301.93	2	150.96	15.91***
	오차	246.75	26	9.49	
	합계	1564.70	29		
공감적 관심	공변량	338.75	1	338.75	142.63***
	집단간	558.17	2	279.09	117.51***
	오차	61.75	26	2.38	
	합계	914.97	29		
낮선 타인의 감정이해	공변량	383.82	1	383.82	101.95***
	집단간	398.35	2	199.17	52.91***
	오차	97.88	26	3.77	
	합계	754.97	29		

*** p<.001

앞선 결과에서 총체적인 정서공감 수준은 세 집단간 뚜렷한 차이를 나타내었지만 하위척도별로 살펴보면 <표 7>에서 볼 수 있듯이, 정서공감 중에서도 교정된 사후 상상적 공감은 집단간 유의한 차이가 있다고 할 수 없었다. 따라서 통계적으로 유의한 것으로 나타난 나머지 4가지 하위척도에 대하여 세 집단간 차이를 좀 더 구체적으로 알아보기 위해 사후검증으로 집단의 주효과를 분석하였으며, 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 하위척도별 교정된 사후정서공감 수준의 집단간 주효과 분석

집 단		평 균 차	표준오차
정서적 냉정성	실험집단 vs 비교집단	6.86 [*]	.85
	실험집단 vs 통제집단	7.90 [*]	.83
	비교집단 vs 통제집단	1.05	.84
정서감염	실험집단 vs 비교집단	6.44 [*]	1.40
	실험집단 vs 통제집단	7.21 [*]	1.39
	비교집단 vs 통제집단	.77	1.38
공감적 관심	실험집단 vs 비교집단	8.37 [*]	.69
	실험집단 vs 통제집단	9.79 [*]	.69
	비교집단 vs 통제집단	1.43 [*]	.69
낮선 타인의 감정이해	실험집단 vs 비교집단	6.61 [*]	.87
	실험집단 vs 통제집단	8.75 [*]	.90
	비교집단 vs 통제집단	2.14 [*]	.89

* p<.05

<표 8>에서 볼 수 있듯이, 사후정서공감 중에서도 하위척도 정서적 냉정성과 정서 감염은 실험집단과 비교집단, 실험집단과 통제집단의 평균차만이 유의수준 .05에서 유의한 차이가 있었으며, 비교집단과 통제집단의 평균차는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그리고 공감적 관심 하위척도와 낮선 타인의 감정이해 하위척도는 실험집단과 비교집단, 실험집단과 통제집단, 비교집단과 통제집단의 평균차 모두 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉, 집단미술치료를 실시한 실험집단은 상상적 공감 하위척도를 제외한 나머지 4개 하위척도 모두에서 비교집단이나 통제집단에 비해 유의미하게 더 높은 수준을 나타내었다.

2. 공격성의 변화

학교폭력 청소년의 공격성 변화를 알아보기 위하여 공격성척도로 얻어진 점수를 사용하여 사전검사점수를 공변량으로 설정한 후 공변량분석을 실시하였으며, 이에 따른 세 집단의 평균과 표준편차, 그리고 교정된 평균과 표준편차는 <표 9>와 같다.

<표 9> 집단간 사전, 사후, 교정된 공격성 수준의 평균과 표준편차

		실험집단	비교집단	통제집단	합계
사전	M	119.00	113.70	111.80	114.83
	SD	5.29	6.63	7.73	7.12
사후	M	100.40	106.80	112.30	106.50
	SD	2.63	3.88	3.95	5.94
교정 사후	M	98.94	107.20	113.36	106.50
	SD	.86	.81	.84	.47
사례 수		10	10	10	30

<표 9>에서 보면, 실험집단의 교정평균은 98.94, 비교집단은 107.20, 통제집단의 교정평균은 113.36이었다. 교정된 사후공격성 수준이 집단에 따라 차이가 있는지 공변량분석 한 결과는 <표 10>에 제시하였다.

<표 10> 교정된 사후공격성 수준의 공변량분석 결과

Sources	SS	df	MS	F
공변량(사전공격성)	145.25	1	145.25	22.37***
집단간	854.42	2	427.21	65.78***
오차	168.85	26	6.50	
합계	1023.50	29		

*** p<.001

<표 10>에서 볼 수 있는 바와 같이, 사전공격성의 영향을 통제한 후의 교정된 사후공격성의 통계적 유의성을 검정한 결과, F 통계값이 65.78로 유의수준 .001에서 집단간 교정된 공격성 수준에 유의한 차이가 나타났다. 통계적으로 유의한 것으로 나타난 집단간 차이를 좀 더 구체적으로 알아보기 위해 사후검증으로 집단의 주효과를 분석한 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 교정된 사후공격성 수준의 집단간 주효과 분석

집 단	평 균 차	표준오차
실험집단 vs 비교집단	-8.26*	1.21
실험집단 vs 통제집단	-14.42*	1.26
비교집단 vs 통제집단	-6.17*	1.15

* p<.05

〈표 11〉에서 볼 수 있듯이, 사후공격성 수준에 있어서 실험집단과 비교집단의 평균차는 -8.26, 실험집단과 통제집단의 평균차는 -14.42, 비교집단과 통제집단의 평균차는 -6.17로 모두 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉, 집단미술 치료를 실시한 실험집단(M=98.94)이 학교폭력예방교실에 참여한 비교집단(M=107.20)이나 아무 처치도 하지 않은 통제집단(M=113.36)에 비해 공격성 수준이 더 낮아졌으며, 비교집단(M=107.20)도 통제집단(M=113.36)에 비해 보다 낮은 공격성 수준을 나타내었다.

V. 논의 및 제언

본 연구에서는 학교폭력 청소년을 대상으로 하여 공감훈련 집단미술치료의 효과를 살펴보고자 하였다. 이에 본 연구의 세 집단 중 실험집단에게는 공감훈련 집단미술치료를, 비교집단에서는 학교폭력예방교실을 실시하였고, 통제집단은 대기집단으로 설정하여 관련 측정도구들을 통해 집단간 처치 전후의 변화를 살펴보았다. 이러한 과정을 거쳐 나온 본 연구의 결과들을 연구문제에 따라 차례대로 결론과 함께 논의점을 제시하고자 한다.

첫째, 공감훈련 집단미술치료는 학교폭력 청소년의 정서공감 변화에 효과적이었다. 공감에 중점을 두었으므로 기대했던 결과이기는 하지만, 집단미술치료를 실시한 실험집단이 비교집단이나 통제집단에 비해 유의하게 정서공감 수준이 향상되었다. 그리고 비교집단 역시 통제집단에 비해 유의한 정서공감 향상을 보였지만, 이는 실험집단이 보인 변화와 비교한다면 아주 미미한 변화였다. 더불어 하위척도별로 살펴보았을 때, 정서공감의 5개 하위척도 중에서 상상적 공감 하위척도를 제외한 4개 하위영역(정서적 냉정성, 정서감염, 공감적 관심, 낯선 타인의 감정이해)에서 실험집단은 비교집단이나 통제집단에 비해 매우 유의한 향상을 보였다. 비교집단 역시 공감적 관심과 낯선 타인의 감정이해의 2개 하위영역에서는 통제집단에 비해 유의한 효과를 나타내었으나 집단미술치료를 실시한 실험집단의 변화에 비하면 적은 변화라고 할 수 있다. 이러한 결과는 동일한 집단미술치료 방식을 사용하여 공감 수준의 향상을 보고한 선행연구(박혜경, 2008; 정명선, 2009)와 일치하며, 보다 넓은 범주의 집단상담 방식으

로 접근한다면 비행청소년을 대상으로 공감 향상을 보고한 선행연구(최진이, 2009; 한정윤, 2009)와 일치하였다.

또한 본 연구자가 정의한 정서공감 개념에 한정하여 선행연구들을 살펴본 결과, 공감훈련을 실시한 연구들은 많으나 정서공감에 중점을 둔 훈련들은 거의 찾아볼 수 없었다. 이는 인지공감과 달리 정서공감을 측정하고 향상시키는 방법에 대한 연구가 미비한 데 그 원인이 있는 것으로 판단된다. 더불어 미술치료는 인간이 말·언어를 사용하기 이전부터 사용해 온 방식인 심상으로 사고하고 표현하도록 이끌어주며(한국미술치료학회, 2000) 감각양식을 자극하기 때문에 상대적으로 정서를 다루기에 매우 효과적인 방식이고, 집단미술치료의 과정 자체도 공감 실현을 돕는 과정으로 구성되어 있다. 그럼에도 불구하고, 정서적 측면에서 공감을 향상시키기 위한 방식으로 책 읽기(Miller, 2000) 및 독서치료(김난희, 2009; 김진아, 2009)를 활용한 연구들만이 주로 관찰되었다. 따라서 연구 부재에 있어 정서공감에 중점을 두고 집단미술치료를 실시한 본 연구가 하나의 시사점이 되었으면 하는 바램이다.

둘째, 공감훈련 집단미술치료는 학교폭력 청소년의 공격성 변화에 효과적이었다. 즉, 집단미술치료를 실시한 실험집단이 비교집단이나 통제집단에 비해 유의하게 공격성이 감소하였다. 비교집단 역시 통제집단에 비해 유의한 공격성 감소를 보였지만 실험집단 만큼의 감소 효과를 나타내지는 못했다. 이는 집단상담 후 비행청소년들의 공격성 수준이 현저히 감소하면서 공감 수준은 향상되었다는 연구결과(김잔디, 2000)와 거의 일치하는 결과였다. 또한 대상의 차이는 있지만, 공감향상을 위한 훈련 후 아동의 공격성 수준이 현저히 감소했다는 선행연구들(박선호, 2005; 박현정, 2009; 홍선아, 2008)과도 그 맥을 같이 한다. 이러한 결과로 볼 때, 공감훈련 집단미술치료는 학교폭력 청소년의 공격성을 안전한 방식으로 표출하고 완화시키며, 미술이라는 방식을 통해 분산과 통일의 이중 기능을 강화함으로써 공격성 감소에 효과적인 것으로 판단된다.

덧붙여 본 연구의 제한점과 추후 연구를 위한 제언으로는 다음과 같은 점을 언급할 수 있겠다.

첫째, 연구의 일반화를 위해서는 학교폭력의 용어 정의와 이에 따른 연구대상의 체계적 확장을 통해 후속 연구가 진행되어야 할 것이다. 본 연구는 학교폭력으로 인해 교칙을 위반한 특정학교의 학생을 대상으로 실시되어 연구대상 선별에 있어 선입견을

완전히 배제했다 할 수 없으므로 학교폭력 청소년 전체를 대변하는 결과로 해석하기에는 무리가 따른다.

둘째, 치료 효과를 보다 명확히 규명하기 위해서는 집단의 동질성 및 비교집단의 다양화가 요구된다. 본 연구는 입시위주의 학교에서 학년별 공통시간을 마련하는 데 대한 현실적 어려움과 학교폭력 문제를 가진 학생들 중 참여희망자만을 대상으로 하여 집단의 동질성을 갖추지 못하였다. 이를 해결하기 위해 세 집단 설계로 공변량분석을 실시하여 치료의 효용성을 좀 더 차별적으로 살펴보고자 하였으나 이러한 분석 방법이 성장이 급변하는 청소년 시기를 모두 상쇄하여 설명해 준다고는 볼 수 없다. 따라서 후속 연구들이 이러한 점을 보완하여 연구설계를 보강한다면 연구의 가치를 더욱 높일 수 있을 것으로 사료된다.

참 고 문 헌

- 강문희(2008). 정서표현중심의 집단미술치료가 청소년의 정서표현성에 미치는 영향. 대구대학교 석사학위논문.
- 곽은정(1998). 공감 훈련 프로그램이 여고생의 긍정적인 대인 관계에 미치는 영향. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권정안(2001). 중학생을 대상으로 한 공감훈련 프로그램의 개발. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김난희(2009). 독서치료활용 공감증진프로그램이 공감능력과 또래 괴롭힘에 대한 방관적 태도에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김명귀(2000). Jung의 심리경향에 따른 청소년의 대인관계 성향분석. 부산대학교 석사학위논문.
- 김신아(2008). 공감적 의사소통훈련 프로그램이 수치심경향 고등학생의 자아존중감과 공감능력에 미치는 효과. 경성대학교 석사학위논문.
- 김잔디(2000). 비행청소년을 대상으로 한 명상포함 집단상담프로그램의 효과. 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 김지현(2002). 부모와의 애착안정성 및 청소년의 공감능력과 친구간 갈등해결전략과의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 김진아(2009). 독서요법을 통한 공감훈련이 초등학생의 또래간 공감능력과 갈등해결 전략에 미치는 영향. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 류부열(2007). 또래상담자 훈련이 고등학생의 공감능력, 친사회적 행동 및 자아존중감에 미치는 효과. 건국대학교 박사학위논문.
- 박경·김혜은(2007). 남자 대학생의 성적 공격성과 적대감, 과잉 남성성, 공감의 관계. 학생생활연구, 제20권, pp. 9-21.
- 박선호(2005). 공감훈련 프로그램 적용이 초등학교 아동의 공격성 감소에 미치는 효과. 공주대학교 석사학위논문.
- 박용천·남정현(1999). 공감의 생물학적 기초. 한국정신치료학회지, 제13권 제1호, pp. 75-82.
- 박지영(2006). 또래 상담자 훈련 프로그램이 중학생의 공감적 이해와 의사소통에

- 미치는 효과. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박현정(2009). 게임중심 공감훈련 프로그램이 초등학생의 친사회적 행동과 공격성 감소에 미치는 영향. 전주교육대학교 석사학위논문.
- 박혜경(2008). 아동의 공감능력 향상을 위한 집단 미술치료의 효과. 한양대학교 석사학위논문.
- 박혜원(2002). 공감훈련이 여중생의 공감능력과 자아존중감에 미치는 효과. 연세대학교 석사학위논문.
- 백경희(2005). 집단미술치료가 학교 부적응 청소년에게 미치는 영향: 청소년의 자기 개념과 학교생활의 변화를 중심으로. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 서병곤(2006). 공감훈련이 청소년의 공감과 대인관계에 미치는 영향. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신경일(1997). 폭력 청소년의 공격성 감소를 위한 공감훈련 프로그램의 효과. 대학상담연구, 제8권 제1호, pp. 63-92.
- 안춘희(2007). 공감훈련 프로그램이 남중학생의 사회적 능력에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오희정(2004). 미디어 매체를 활용한 집단 미술치료가 학교 중도 탈락 청소년의 공감에 미치는 효과. 원광대학교 보건환경대학원 석사학위논문.
- 왕금미(2006). 보호관찰소 비행청소년 집단미술치료 사례연구. 동국대학교 문화예술대학원 석사학위논문.
- 이명자(2009). 학교폭력 가해청소년의 배경 요인에 대한 질적 분석. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 이상미(2008). 초등학생의 공감 및 자아존중감 수준에 따른 집단따돌림 동조유형의 차이연구. 한국교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수연(2007). 학교폭력에 관한 연구: 고등학생을 중심으로. 동국대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이숙진(2003). 시적 화자에 대한 공감(empathy)프로그램이 고등학교 학생의 자아개념 및 학교태도에 미치는 효과. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이시형(1997). 친구관계가 학교부적응에 미치는 영향. 서울: 삼성생명 사회정신건강연구소.
- 이영희(2005). 공감 훈련이 중학생의 공감 능력과 대인관계에 미치는 효과. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이옥순(2008). 단기 에니어그램 집단상담이 남자고등학생의 자아정체감, 공감능력 및 대인관계에 미치는 효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은희(2003). 또래상담 훈련 경험이 자아 존중감과 공감 능력에 미치는 효과에 관한 연구. 세명대학교 석사학위논문.
- 이희선(2009). 초·중학생 50%, “학교 폭력에 멎는다”. <http://www.newsprime.co.kr>(2010. 2. 8).
- 전상목(2005). 공감적 금연프로그램이 고교생의 흡연감소에 미치는 효과. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정명선(1999). 공격특성과 성폭력영화에의 반복노출이 폭력피해여성의 평가에 미치는 영향. 경북대학교 석사학위논문.
- _____(2009). 청소년의 주의집중 및 공감향상을 위한 주제제시 형식의 집단미술치료 효과. 대구대학교 박사학위논문.
- 정은숙(2008). 단기 공감훈련 프로그램이 여고생의 친구관계 갈등해결전략에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조미리(2003). 집단상담이 집단괴롭힘 가해 경험자의 공격성과 공감능력에 미치는 효과: 여자중학생을 중심으로. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 채현탁(1998). 중학생의 이타행동 증진을 위한 집단상담 프로그램의 효과: 공감 훈련 기법을 중심으로. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 청소년보호위원회 보호지원과(2002). 청소년폭력 예방 및 지도대책: 2002 비행 및 폭력분과위원회 정책보고서. 서울: 청소년보호위원회.
- 최은영(1995). 교우관계 증진 프로그램(청소년용). 지도 상담, 제20권, pp. 81-106.
- 최진이(2009). 심리극 프로그램이 비행청소년의 우울, 공감, 희망에 미치는 효과. 덕성여자대학교 석사학위논문.
- 학교폭력예방재단(2008). 2008년도 학교폭력 실태조사보고서. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 한국미술치료학회(2000). 미술치료의 이론과 실제. 대구: 동아문화사.
- 한명수(2000). 청소년 비행 예방을 위한 공감훈련 프로그램의 효과. 부산대학교 석사학위논문.
- 한정윤(2009). 사랑증진집단상담 프로그램이 비행청소년의 자아개념 및 공감능력에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 석사학위논문.
- 홍선아(2008). 공감훈련 프로그램이 초등학교 아동의 분노와 공격성 감소에 미치는 영향. 건국대학교 석사학위논문.

- 홍현숙(2007). 집단미술치료가 청소년의 정서에 미치는 효과. 전남대학교 석사학위논문.
- Buss, A. H., & Durkee, A.(1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, Vol. 21, pp. 343-349.
- Buss, A. H., & Perry, M.(1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 63, pp. 452-459.
- Chung, R. C-Y., & Bemak, F.(2002). The relationship of culture and empathy in cross-cultural counseling. *Journal of Counseling and Development*, Vol. 80, pp. 154-159.
- Donnerstein, E., Donnerstein, M., & Munger, G.(1975). Helping behavior as a function of pictorially induced moods. *Journal of Social Psychology*, Vol. 97, pp. 221-225.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S.(1982). Empathy training and regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, Vol. 4, pp. 339-413.
- Gladstein, G. A., & Feldstein, J. C.(1983). Using film to increase counselor empathic experiences. *Counselor Education and Supervision*, Vol. 23 No. 2, pp. 125-131.
- Guerney, B. G.(1977). *Relationship enhancement: Skill training programs for therapy, problem, prevention, and enrichment*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Hoffman, M. L.(1981). Is altruism part of human nature?. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 40, pp. 121-137.
- Hogan, R.(1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 33, pp. 307-316.
- Lipps, T.(1907). Das wissen von fremden ichen. *Psychologische Untersuchungen*, Vol. 1, pp. 694-722.
- Mehrabian, A.(2000). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale(BEES)*. Monterey, CA: Albert Mehrabian.
- Mehrabian, A., & Epstein, N.(1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, Vol. 40, pp. 525-543.
- Miller, H. M.(2000). A dose of empathy. *Reading Teacher*, Vol. 54 No. 4, pp. 380-381.

- Miller, P. A., & Eisenberg, N.(1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Oaklander, V.(2008). 아이들에게로 열린 창: 아동 및 청소년을 위한 게슈탈트 예술치료. (김정규, 윤인, 이영이 역). 서울: 학지사. (원전은 1988에 출판)
- Redmond, M. V.(1989). The functions of empathy (decentering) in human relations. *Human Relations*, Vol. 42 No. 4, pp. 593-606.
- Riedel, I.(2001). 융의 분석심리학에 기초한 미술치료. (정여주 역). 서울: 학지사. (원전은 1992에 출판)
- Rogers, C. R.(1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, Vol. 5 No. 2, pp. 2-10.
- Truax, C. B., & Carkhuff, R. R.(2007). *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Piscataway, NJ: Aldine Transaction.
- Virshup, E.(1978). *Right-brained people in a left-brained world*. Los Angeles: Guild of Tutors Press.

ABSTRACT

The Effects of Empathy Training Group Art Therapy on Adolescents with Histories of School Violence : Focusing on the Variables of Emotional Empathy and Aggression

Chung, Myung-Sun*

The purpose of this study was to examine the effects of empathy training group art therapy targetting both emotional empathy and aggression in adolescents with histories of school violence problem. For these purposes, an experimental group comprising adolescents with school violence, together with both, a comparative group and control group were formed. The resultant empirical data were analysed by means of covariance analysis with the K-BEES(emotional empathy test) and the Aggression Questionnaire. The results are as follows. First, empathy training group art therapy had a positive effect on emotional empathy. Second, empathy training group art therapy resulted in a significant effect in decreasing the level of aggression. Finally, the limitations of this study and suggestions for future study were discussed.

Key Words : school violence, adolescent, empathy, aggression, group art therapy

투고일 : 6월 14일, 심사일 : 8월 11일, 심사완료일 : 8월 26일

* Daegu University, Ph. D. in Rehabilitation Psychology

