

석사학위논문

공감훈련프로그램이
아동의 사회적 능력에 미치는 효과

지도교수 허철수



제주대학교 교육대학원

상담심리전공

정혜연

2004년 8월

공감훈련프로그램이 아동의 사회적 능력에 미치는 효과

지도교수 허 철 수

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2004년 4월 일

제주대학교 중앙도서관
제주대학교 교육대학원 상담심리전공

제출자 정 혜 연

정혜연의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2004년 7월 일

심사위원장 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

<국문 초록>

공감훈련프로그램이 아동의 사회적 능력에 미치는 효과

정 해 연

제주대학교 교육대학원 상담심리 전공

지도교수 허 철 수

본 연구는 아동들에게 공감훈련프로그램을 실시하여 아동의 사회적 능력을 향상시키는데 효과가 있는지 밝히는데 그 목적이 있으며, 이러한 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 공감훈련프로그램이 아동의 사회적 능력에 어떤 효과가 있는가?
2. 공감훈련프로그램이 사회적 능력의 하위요인인 유능성, 지도성, 방해성, 교사에 대한 애정, 불안정성에 어떤 효과가 있는가?

연구대상을 선정하기 위하여 S초등학교 5학년 아동을 대상으로 공감훈련 프로그램 참가 신청을 받았다. 이를 통해 공감훈련프로그램에 참여를 희망하는 아동 24명을 선정하여 무선 표집의 방법으로 각각 12명을 상담집단과 비교집단으로 배정하였다.

이 연구에 적용된 공감훈련프로그램은 채현탁(1998)의 ‘중학생의 이타행동 증진을 위한 집단상담 프로그램의 효과’, 한명수(2000)의 ‘청소년 비행 예방을 위한 공감 훈련 프로그램의 효과’, 권정안(2000)의 ‘중학생을 대상으로 한 공감 훈련 프로그램의 개발’ 그리고 박재룡(2001)의 ‘공감 훈련 프로그램이 초등학생의 문제 행동 감소에 미치는 영향’등을 토대로 하여 이 연구의 목적에 맞게 연구자가 수정·보완하여 재구성하였다. 상담프로그램의 실시는 연구자가 매주 2회씩 5주간에 걸쳐 총 10회기를 하였으며, 한 회기마다 60-80분씩 소요되었다.

* 본 논문은 2004년 8월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

측정도구는 공감 검사 Davis(1980)의 척도를 수정하여 상담자의 공감변화를 측정하는 신경일(1994)의 공감 척도 검사를 박재룡(2001)이 아동의 이해수준을 고려하여 재수정한 것으로 총27문항이다. 사회적 능력 검사도구는 O'Mally(1977)가 개발하고 민영순(1995)이 아동용으로 수정한 것으로, 5개의 하위영역을 측정하는 총28개문항으로 구성되어 있다. 자료처리 분석은 SPSS/PC⁺ 전산 프로그램을 이용하여 유의수준 $p < .01$, $p < .05$ 수준에서 t검증을 실시하였다.

이상과 같은 과정을 통하여 얻어진 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 공감훈련프로그램은 아동의 사회적 능력 향상에 효과가 있다.

둘째, 공감훈련프로그램은 아동의 사회적 능력의 하위영역인 유능성을 향상시키는데 효과가 있다.

셋째, 공감훈련프로그램은 아동의 사회적 능력의 하위영역인 방해성을 감소시키는데 효과가 있다.

넷째, 공감훈련프로그램은 아동의 사회적 능력의 하위영역인 교사에 대한 애정을 향상시키는데 효과가 있다.

이상의 결론을 종합하면, 공감훈련프로그램은 아동의 사회적 능력을 높여주고, 그 하위요인 중 유능성, 교사에 대한 애정을 향상시키며 방해성을 감소시킨다. 따라서 인간소외와 따돌림 현상이 늘어나는 요즘에 공감훈련프로그램은 아동들이 타인을 이해하고 존중하며 원만한 관계를 유지하려는 태도를 갖게 해주고, 자신감있게 적극적으로 삶의 문제들을 해결하는데 도움을 줄 것이다. 이러한 점에서 초등학교 교사들이 교육현장에서 적용할 필요성이 있음을 시사한다.

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제 및 가설	3
3. 연구의 제한점	4
II. 이론적 배경	5
1. 공감의 개념	5
2. 공감의 요소	8
3. 공감훈련프로그램	12
4. 사회적 능력의 개념과 요소	15
5. 공감과 사회적 능력과의 관계	18
III. 연구 방법 및 절차	23
1. 연구 대상	23
2. 연구 설계	23
3. 연구 절차	24
4. 측정도구	26
5. 자료처리	27
IV. 연구 결과 및 해석	28
1. 연구 대상에 대한 동질성 검증	28
2. 가설 검증	31
V. 요약, 결론 및 제언	37
1. 요약	37
2. 결론	39
3. 제언	40
참고문헌	41
Abstract	49
부록	52

표 목 차

<표Ⅲ- 1> 연구 대상의 남녀 구성	23
<표Ⅲ- 2> 연구 설계의 구성	24
<표Ⅲ- 3> 공감훈련프로그램의 내용	25
<표Ⅲ- 4> 사회적 능력 검사지 구성	27
<표Ⅳ- 1> 공감 사전검사 비교	28
<표Ⅳ- 2> 사회적 능력 사전검사 비교	29
<표Ⅳ- 3> 사회적 능력 하위요인의 사전 검사 비교	29
<표Ⅳ- 4> 상담집단의 사회적 능력 사전-사후 검사 차이 검증	30
<표Ⅳ- 5> 비교집단의 사회적 능력 사전-사후 검사 차이 검증	31
<표Ⅳ- 6> 사회적 능력의 사후검사 비교	32
<표Ⅳ- 7> 유능성의 사후검사 비교	33
<표Ⅳ- 8> 지도성의 사후검사 비교	34
<표Ⅳ- 9> 방해성의 사후검사 비교	35
<표Ⅳ-10> 교사에 대한 애정의 사후검사 비교	35
<표Ⅳ-11> 불안전성의 사후검사 비교	36

부 록 목 차

< 부록 1 > 공감 검사	53
< 부록 2 > 사회적 능력 검사	56
< 부록 3 > 공감훈련프로그램	59
< 부록 4 > 공감훈련프로그램 활동자료	69
< 부록 5 > 소감문	85

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

성격의 형성기인 아동기는 사회성 발달의 기초가 되는 중요한 시기이다. 아동기의 사회성 발달은 인지발달, 정서발달 및 성격의 발달에 있어 주요한 영향을 미치므로 다른 어떤 발달시기보다도 이 시기의 아동들은 기초적인 사회적 능력을 향상시켜 원만한 인격 형성을 도모하고 더불어 살아갈 수 있는 바람직한 인간관계를 맺을 수 있어야 한다. 이를 위해서는 우선 아동들의 타인의 감정에 대한 정서반응과 타인의 정서 상태에 대한 이해가 필요하다.

그러나 오늘날 과학 기술의 발달과 산업화 등으로 물질 만능의 사상이 팽배하면서 타인의 입장을 이해하고 함께 느끼는 태도보다는 자신의 편의나 이익을 앞세우는 이기주의적 경향이 심해지고 있다. 특히 입시 위주의 과열 경쟁과 가정의 핵가족화로 인한 지나친 부모의 관심과 보호는 아동들을 더욱 자기중심적으로 변화시키고 있다(송호연, 1999). 또한 텔레비전이나 비디오, 컴퓨터와 같은 대인관계가 전혀 요구되지 않는 도구로 학습과 놀이를 함으로써 타인과의 협동하는 경험의 기회가 점차 줄어들면서 인간소외의 문제를 심화시키고 있다(김기순, 1996). 이러한 현상의 결과가 사회적 문제로 점점 커지고 있는 집단따돌림, 왕따 및 집단폭력, 등교거부, 자살 등의 형태로 나타나고 있다. 이와 같은 사회적 문제들을 해결하기 위해서도 타인에 대한 관심과 이해를 통한 바람직한 인간관계의 형성이 무엇보다 중요하다. 따라서 자신의 편의나 이익보다는 타인의 입장을 이해하고 남과 더불어 의사소통할 수 있는 능력, 즉 공감 능력을 기르는 교육의 필요성이 더욱 요구되고 있다.

Rogers(1951)는 인간관계의 핵심요건 중 중요한 한가지로 공감을 강조하였고, Klienke(1975)는 관계초기에서 이루어지는 무조건적 관심과 경청, 이해를 통한 공감은 대인간 매력의 요소가 된다고 하였다. 또한 박성희(1994)는 공감이 여러 가지 친사회적인 행동, 즉 협동성, 사회성, 대인관계 능력, 이타행동

등과 상당한 수준의 정적 상관을 갖는 연구결과들과 공격적인 행동과는 부적 상관을 갖는다는 연구결과들이 있다고 보고하면서, 공감의 교육을 통해서 성취될 수 있다고 강조하였다.

한편 아동의 사회적 능력은 발달단계에 따라 아동의 사회적 적응과 깊은 관련성이 있다는 사실이 밝혀지면서 아동이 사회구성원으로 성장하고 생활해 가는데 필수적 요소로 생각하게 되었다. 그 중에서도 초기 아동기의 사회적 능력은 신경증, 우울증, 청소년비행과 같은 현대 사회에서의 여러 사회문제 및 후기 성인기의 부적응과 관련된다는 연구결과들이 발표됨으로서 그 중요성이 강조되고 있다(민영순, 1995). 또한 최경순(1994)은 가족 속에서의 다양한 경험을 토대로 획득된 아동의 사회적 능력은 학업성취의 예언도를 증진시키는데, 사회적능력이 없는 아동은 학업성취를 성공적으로 이루지 못 한다고 하였다(신영희, 1996, 재인용). 뿐만아니라, 사회적 능력의 유무는 타인과 사회적인 관계를 맺고 다양한 사회적 상황에서의 성공적인 적응과 높은 상관성이 있는 것으로 밝혀지고 있다. 즉 사회에 적응을 잘하는 아동은 사회적 수용성이 높아 활동 분야에 적극적으로 참여하며, 또래들보다 사회적, 정서적으로 안정감이 있다고 하였다(정윤희, 2000).

선행연구들을 살펴보면 공감훈련프로그램이 사회적 능력과 관련된 요인들에 긍정적인 효과가 있다. 유승희(1993)는 공감의 인지적요소인 조망수용과 친사회적 행동은 유의미한 정적 관련이 있다고 보고하였고, 송호연(1999)도 공감훈련을 통한 공감의 향상은 이타적동기에서 도움행동의 증가를 가져온다고 하였다. 김선희(1996)는 공감의 향상이 도덕성의 발달을, 곽은정(1998)과 이용남(1994)은 대인관계에 긍정적인 영향을 미쳤다고 밝히고 있다. 또 공감의 향상이 신뢰감, 친근감, 개방성, 이해성의 향상(김미영, 2000)을 가져왔고 문제해결력의 향상(정순중, 1995), 학습태도의 긍정적 변화(김선례, 1997)와 문제행동의 감소(박재룡, 2001) 등에도 효과가 있다는 연구 결과들이 보고되고 있다.

따라서 공감훈련프로그램을 실시하여 자기중심적이고 이기적인 생각을 버리고 타인의 감정과 입장을 이해하는 공감능력을 향상시켜준다면, 타인과 관계를 맺으며 사회 속에서 살아가는데 중요한 능력인 사회적 능력의 향상에도

도움이 된다.

그러나 아동을 대상으로 한 공감훈련프로그램의 개발 및 공감과 사회적 능력의 직접적인 관계를 밝힌 연구가 미흡한 실정이다.

이에 본 연구에서는 초등학생을 대상으로 공감훈련프로그램을 실시하여 그들의 사회적능력 향상에 어떠한 효과가 있는지를 밝히는데 그 목적이 있다.

2. 연구 문제 및 가설

본 연구에서는 공감훈련프로그램이 아동의 사회적 능력에 미치는 효과를 검증하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 공감훈련프로그램이 아동의 사회적 능력에 어떤 효과가 있는가?
2. 공감훈련프로그램이 사회적 능력의 하위요인인 유능성, 지도성, 방해성, 교사에 대한 애정, 불안정성에 어떤 효과가 있는가?

이상과 같은 연구 문제를 바탕으로 설정된 연구 가설은 다음과 같다.

가설 1 : 공감훈련프로그램을 받은 상담집단은 훈련을 받지 않은 비교집단보다 사회적 능력에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 2 : 공감훈련프로그램을 받은 상담집단은 훈련을 받지 않은 비교집단보다 사회적 능력의 하위요인에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-1 : 유능성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-2 : 지도성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-3 : 방해성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-4 : 교사에 대한 애정에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-5 : 불안정성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 연구대상이 S 초등학교 5학년으로 한정되어 있어 연구결과를 전체 아동의 범위로 일반화하는데 한계가 있다.

둘째, 본 연구의 결과 해석은 관찰법 등 다양한 방법을 사용해야함에도 검사지를 이용한 질문지법에 의존하였다.

셋째, 본 연구는 단기간 동안의 변화를 측정하는데 그쳤기 때문에 장기적인 효과는 검증하지 못하였다.

넷째, 공감의 표현적 요소를 다루면서 공감의 정확성 수준의 심층단계까지 접근하지 못하였다.



II. 이론적 배경

본 연구는 공감훈련프로그램이 초등학생의 사회적 능력에 미치는 효과를 알아보기 위한 연구로서 본 장에서는 이에 대한 이론적 기초로 공감의 개념, 공감의 요소, 사회적 능력의 개념과 요소, 공감과 사회적 능력과의 관계에 대해 살펴보고자 한다.

1. 공감의 개념

공감(empathy)의 어원은 그리스어 ‘empathia’에서 찾을 수 있다. 이것은 감정, 정열, 고통 등을 포함한다. 여기서 ‘em’의 의미는 ‘~안에(in)’ ‘~의 안으로(into)’의 뜻을 지니며, 다른 사람들과의 관계에서 강한 감정을 지니는 것을 뜻한다. ‘pathos’는 라틴어로 현대에는 ‘pathy’로 감정-지각(feeling-perception)을 의미한다(Barret-Lennard, 1981).

공감이 현대적 의미로 사용된 것은, 독일의 심리학자 Theodor Lipps가 ‘Einfuhlung’(감정이입)이란 용어를 사용한 1897년경으로 추정된다. 그리고 Titchener가 ‘Einfuhlung’의 영어 동의어로 ‘empathy’를 소개함으로써 공감에 대한 의미와 사용에 진전을 가져다주었다(곽은정, 1998, 재인용).

그 후, 심리치료의 방법론적인 논쟁이 한창이던 1950, 1960년대에 Rogers(1951, 1957)가 공감을 강조한 이후 비로소 이에 관한 연구가 쏟아져 나왔다. Rogers의 공감에 대한 정의를 살펴보면, “공감은 다른 사람의 내적인 준거들을 정확하게, 그것의 감정적인 요소와 거기에 관련된 의미를 마치(as if)라는 사실을 망각함이 없이 마치 자신이 그 사람인 것처럼 지각하는 상태이다,” “……당신이 감지한 그의 세계를 전달해 주는 것도 포함한다”라고 하였다. 이는 공감이 상대방의 내적 세계를 정확하게 감지하는 것과 더불어 공감자와 대상자의 분리, 그리고 공감한 내용을 전달해 주는 측면 등을 포괄하고 있다(권정안, 2000, 재인용).

이 후, 공감은 여러 분야에서 많은 학자들에 의해 다양하게 정의되어 왔다. 공감은 인지와 정서 중 어느 것을 강조하느냐에 따라서도 다르게 정의된다.

Piaget(1932)는 공감의 인지적 측면을 강조하며 아동의 미성숙한 사회적 상호작용과 타인에 대한 이해 부족을 자아중심성과 조망수용 능력의 부족으로 설명하였다(김기순, 1996, 재인용). Iannotti(1985)는 공감을 다른 사람의 감정뿐 아니라 사고 동기까지 이해하는 것이라고 하였으며, Keller와 Hoppe(1987)는 아동이 자기의 심리적 관점과 타인의 심리적 관점이 어떻게 해서 조정되는가 그 방법을 이해하게 되는 과정이라고 하여 공감의 인지적 측면을 강조하였다.

정의적 측면을 강조한 학자들로는 Chapman(1987), Bryant(1982), Barnett(1987)등을 들 수 있다. Chapman(1987)은 공감을 타인의 감정상태와 동일시함으로써 일어나는 대리적인 정서각성이라 하였고, Bryant(1982)은 다른 사람의 감정적 경험을 지각하고 이에 대해 정서적으로 대리반응 하는 것이라고 하였으며, Barnett(1987)는 공감은 다른 개인의 정서와 꼭 동일한 것은 아니더라도, 부합하는 정서를 대리적으로 경험하는 것이라고 정의하였다.

그러나 공감에 대한 연구가 계속되어 오면서 공감은 인지 혹은 정서의 한 부분에만 관련된 단일 개념이 아니라 다차원을 가진 개념으로 인식되고 있다. Davis(1980)는 공감을 인지, 정서 두 차원을 포함하여 파악하는 것이 타당할 것이라고 주장하였고, Hoffman(1982)도 통합적인 관점에서 공감을 정의하면서 초기의 공감은 무의식적인 정서감염에 의한 정서의 공유로서 이루어 지지만 아동이 점차 성장함에 따라 역할 수용의 인지적 능력이 발달하게 되고 그에 따라 공감은 더욱 성숙한 형태로 변한다고 하였다.

상담심리학 분야에서도 Rogers(1951)가 공감을 강조한 이후로 많은 학자들에 의해 상담의 촉진적 조건으로서 혹은 상담성가에 영향을 미치는 중요한 요소로 간주되어 왔다(신경일, 1994). Truax와 Carkhuff(1967, 1969)는 공감이란 내담자의 현재 감정에 대한 민감성과 내담자의 현재 느낌에 맞추어진 언어로서 그의 이해를 의사소통하는 언어적 능력이라고 정의하면서 상담자의 전달능력에 초점을 두었다(신경일, 1994, 재인용).

이상의 다양한 공감에 대한 정의를 통합하여 신경일(1994)은 공감은 인지 혹은 정서 어느 한 부분에만 관계되는 단일 차원의 개념이라기보다는 인지적인 관점수용과 정서적인 공유의 내적과정을 거쳐 외적으로 표현되는 다차원적 과정이라고 정의하였다.

공감과 혼동될 수 있는 유사 개념들로는 동정(sympathy), 투사(projection), 동일시(identification)등이 있다. Eisenberg 와 Strayer(1987)은 공감은 ‘타인의 느낌을 공유하는 것’이고, 동정은 ‘타인의 복지를 향상시키려는 느낌’이라고 하며 공감과 동정의 구별을 주장하였다(김기순, 1996, 재인용). 이것은 공감적 반응은 타인이 느끼는 정서에 근거를 두고 그것과 일치하거나 최소한 그와 유사한 반응이고, 동정은 타인의 상태로부터 촉발되기는 하나 타인의 실제 느낌 상태와 상관없이 그의 복지를 증진시키려는 주관적인 반응을 의미하는 것이라고 할 수 있다. 즉 동정은 다른 사람의 감정에 집중하지 않고도 느껴질 수 있는 것이며, 동정적인 사람은 다른 사람의 고통에 대해서 각성할 뿐 아니라 그 고통을 유발시킨 원인을 제거하기 위한 행동을 취하려 하는 것이다. 따라서 동정은 부정적 감정 상태에 대한 반응인 반면 공감은 긍정적 혹은 부정적 감정 모두에 대한 반응이라고 할 수 있다(김기순, 1996).

공감과 구별되어야 하는 또 다른 개념인 투사는 자신의 느낌, 생각, 태도 등을 타인 또는 다른 대상에 귀인시키는 행위라고 정의된다. 공감은 방향이 타인에게서 자기에게로 향하는 것이나, 투사는 자신에게서 타인에게로 향한다 (Eisenberg & Strayer, 1987). 또한 Dymond(1950)는 공감은 자신과 타인이 분리된 개체라는 분명한 인식이 있는 후어나 가능하지만, 투사는 이러한 개념적 분화가 이루어지지 않은 상태에서 일어나는 타인에 대한 심정적 반응일 가능성이 높다고 하였다.

동일시는 자동적으로 일어나는 무의식적인 정신 과정으로서 어떤 개인을 다른 사람과 한 가지 또는 여러 가지 측면에서 같이 되게 하는 것으로 정의된다(Moore & Fine, 1968). Katz(1963)는 사람들이 자아 정체를 형성하기 위해, 또는 불안에 대처하기 위한 방어기제로 동일시를 사용하는 과정에서 공감능력이 획득된다고 하면서 동일시를 공감을 형성하기 위한 핵심적 기제라고 주장한다. 그러나 다른 입장에서는 공감 과정을 거치면서 부분적으로 상

대를 동일시하는 경우도 있겠지만, 공감은 방어적인 것이 결코 아니며, 자아 정체감의 형성에 기여하는 것도 아니라는 점에서 동일시와 분명히 구별된다고 주장한다. 동일시가 대상과 하나임을 느끼고 같아지는 과정이라면, 공감은 궁극적으로 그 대상과 분리되어 상대방의 감정 상태를 대리적으로 느낀다는 점에서도 두 개념간에 큰 차이가 있다는 입장이다(권정안, 2000) .

Buie(1981)와 Basch(1983)는 공감을 일으키는 주요 기제로 동일시보다는 정서적 공명이나 추론 작용이 더 근본적인 역할을 한다고 믿고 있다(박성희, 1994).

이상에서 살펴본 바와 같이 공감의 개념은 동일시, 동정, 투사 등과 유사하나 구별되어야 하며, 그 개념이 학자들마다 다양하게 정의하고 있다. 타인의 관점이나 역할을 수용하는 인지적인 측면을 강조하거나 타인과 같은 정서를 경험하는 정서적 요소를 강조하기도 한다. 또 다른 학자는 공감이 인지 혹은 정서의 한 부분에만 관련된 단일 개념이 아니라 다차원의 개념이라고 하였다. 따라서 본 연구에서는 공감을 동정, 투사, 동일시와는 서로 다른 의미를 가지며, 타인의 사고와 감정을 이해하고 그 정서를 대리적으로 경험한 것을 상대방에게 표현(의사소통)하는 다차원적인 과정으로 정의한다.

2. 공감의 요소

공감을 인지적, 정서적, 표현적 요소가 결합된 복합적인 다차원적 과정으로 보는 데는 학자들 간에 어느 정도 동의가 이루어진 것 같다(신경일, 1994).

공감을 구성하는 인지적 요소란 공감의 정서 또는 공감적 행동을 이끌어내는 지적인 기제나 작용을 말한다(박성희, 1994). 인지적 요소를 지칭하는 주요 개념들에는 감정의 재인(emotion recognition), 역할수용(role-taking) 또는 관점수용(perspective taking) 등이 있다.

감정의 재인은 공감의 필수적인 선행인지 조건의 하나로, 상대 타인에게서 발견되는 감정을 인지해내는 능력을 의미한다(Feshbach,1975). 또 Borke(1971)가 공감을 보다 구체적으로 타인의 감정상태를 식별하고 가려낼 수 있는 능력이라고 정의한 것도 이러한 재인식의 측면을 강조한 것이라고

할 수 있다. 이러한 감정의 재인식을 위해서는 언어적 내용, 상황적 단서, 비언어적 단서 등에 대해 민감하게 반응해야 된다(권정안, 2000, 재인용).

관점수용이나 역할수용에 대한 연구는 Piaget(1932)와 Mead(1934)로부터 비롯되었다(신경일, 1994). Piaget(1932)는 공감능력의 발달을 아동의 ‘자기 중심적인 사고’가 ‘탈중심적인 사고’로 전환하면서 발달한다고 보고, 공감은 탈중심적인 사고가 가능한 7세 이후에나 형성된다고 하였다.

Mead(1934)는 ‘타인의 역할을 취해보고 대안적 관점을 취해볼 수 있는 능력’으로 공감을 정의하여 역할수용의 측면을 부각시켰다. Mead(1934)의 관점에서 서면 공감은 인지적인 기능 또는 대인관계에서의 예언능력과 다를 바가 없다. 따라서 공감자의 인지적인 기능 또는 예언이 정확한 것이냐를 따지는 ‘정확 공감(accurate empathy)’ 또는 ‘예언적 공감(predictive empathy)’이 중요한 문제로 부각된다(권정안, 2000, 재인용).

자아중심성의 극복과 관련되어 제기되는 공감을 위한 하나의 전제조건으로서 Deutsch와 Madle(1975), Rogers(1957), Hoffman(1982)등은 자타분화를 들었다. Deutsch와 Madle(1975)은 공감이 투사와 구별되기 위해서는 자신과 타인의 구별, 즉 분리성 또는 중립성이 필요하다고 주장하였다. Rogers(1957)가 공감의 필수조건으로서 “마치 ~처럼(as if)”의 조건을 잃지 말아야 한다고 주장하는데, 이것은 상담자와 내담자가 분리된 존재로서 유지되어야 한다는 것을 뜻한다. Hoffman(1982)도 어린 아동들은 자발적, 무의식적 대리정서반응으로써 공감을 경험하나 점차 성장하면서 자신의 공감적 경험의 원천이 자신이 아닌 타인에게서 온 것임을 인식하게 된다고 하였다(신경일 1994, 재인용).

공감의 정서적 요소란 타인의 감정을 함께 나누는 것 즉 공감에 의한 정서 반응을 의미한다. Martin와 Clark(1982), Sagi와 Hoffman(1976), Simmer(1971)는 관점수용이나 역할수용이 없어도 공감은 가능하다고 하였다. 즉 공감의 인지적 요소인 관점수용이나 역할수용은 타인의 심리적인 관점이나 태도를 인지적인 관점에서 이해하는 데서 그칠뿐이라고 보며, 공감의 독특한 요소인 타인의 경험을 대리 경험하지 못하므로 공감의 인지적 요소 외에 정서반응의 중요성을 제시하였다. Feshbach와 Roe(1968)도 또한 공감은 인지적 요소인 역할 수용만으로는 설명될 수 없고 타인의 감정을 대리해서

경험하는 반응성이 포함되어야 한다고 주장하며 공감의 정서반응을 강조하였다(송호연, 1999, 재인용).

공감적 정서반응은 정서의 공유, 정서적 공명, 정서적 감염(Sullivan, 1953), 공감적 관심, 동정 등 여러 이름으로 불리우고 있다. 그러나 공감에 의한 정서반응은 대체로 두가지 정서로 구분될 수 있다(신경일, 1994, 재인용).

첫째, 공감에 의해 관찰자와 대상이 동일한 감정을 경험하게 되는 경우이다. 정서적 공명, Stotland 등(1971)의 정서적 공유, Sullivan(1953)의 정서적 감염, Smith(1759)의 본능적 동정이 모두 이러한 정서를 의미한다.

둘째, 대상과 반드시 일치하지 않는 정서를 경험하게 되는 경우이다. Davis(1980)가 소개하였던 Smith(1759)의 인지적 동정, Davis(1980, 1983)의 공감적 관심, Hoffman(1982)의 공감적 고통 등이 여기에 속한다.

Davis(1980,1983)는 공감에 의한 정서반응을 어떤 특정 경험을 하고 있는 타인에 대한 온정, 연민, 관심의 감정을 경험하는 경향인 공감적 관심과 부정적인 타인의 경험에 대해 불쾌감과 불안의 감정을 경험하는 개인적 고통으로 구분하였다. 이것은 박성희(1993)가 구분한 고통받고 있는 대상을 보고 그 대상의 복지를 증진시키기 위해 촉발되는 공감정서와 고통받고 있는 대상을 보고 자기지향적인 염려나 근심을 느끼는 개인적 고통 정서와 유사한 개념이라 할 수 있다.

Hoffman(1982)은 그의 공감 발달이론을 전개하면서 무의식적, 자발적인 정서 반응으로서 공감은 역할수용, 관점수용이라는 인지적 과정을 거치면서 보다 성숙한 공감으로 발달한다고 하였다. 즉 보다 어릴 때에는 타인의 부정적인 정서를 관찰하게 되면 그와 동일한 감정 즉 관찰자와 관찰 대상이 같은 부정적 정서를 경험하게 되는 ‘공감적 고통’을 느끼게 되고, 이 공감적 고통이 역할수용 능력이 발달됨에 따라 타인의 입장을 이해하는 데서 오는 ‘동정적 고통’으로 변화된다고 하였다.

공감의 표현적 요소란 내적으로 이루어진 공감이 외적으로 표현되는 것, 즉 내적으로 관점수용과 정서적 공명, 공감적 관심이 일어났을 때 외적으로 어떤 행동이 나타나는 것을 말한다(신경일, 1994).

공감이 여러 가지 친사회적인 행동 예컨대 협동성, 사회성, 대인관계 능력,

이타행동 등과 상당한 수준의 정적 상관을 갖는다는 연구결과들과 공격적인 행동과는 부적인 상관을 갖는다는 연구 결과들이 쏟아져 나오에 따라 공감에 관한 관심이 더욱 확산되었다(박성희, 1994).

공감에 의한 조력행동은 이기적 동기에 의한 조력과 이타적 동기에 의한 조력으로 구분될 수 있다(신경일, 1994).

이기적 동기(egoistic motivation)모델은 Batson과 그의 동료들(Batson & McDavis, 1978; Batson, Duncan, Ackerman, Buckley & Birch, 1981; Coke, Batson, Fultz & Schoenrade, 1987)에 의해 제시되었다. 관찰자가 고통중에 있는 타인을 관찰하게 되면 공감 반응에 의해 대리적으로 그 고통을 경험하게 되고(공감적 고통) 그 고통에서 벗어나기 위해 타인의 고통을 감소시켜 줄 수 있는 조력행동을 하게 된다는 것이다.

이에 대해 Batson, Fultz와 Schoenrade(1987), McDougall(1908)등은 공감에 의한 대리적 정서 경험에는 관찰받고 있는 타인과 같은 고통스러운 감정(공감적 고통)을 경험하게 되는 경우와 그 타인에 대한 온정이나 관심 같은 부드러운 감정을 경험하게 되는 경우로 나누어질 수 있다고 주장하였다. 후자와 같은 경우 이타적 동기(altruistic motivation)에 의한 조력행동이 나오는데 이것은 자신의 고통을 감소시키기 위한 이기적 동기가 아니라 타인의 복지에 대한 관심과 배려에 의한 조력행동이라고 주장하였다.

상담과 심리치료 분야에서 볼 때 공감에 의한 조력행동이란 공감적 언어 표현이다. Rogers(1957)는 상담효과를 산출하는 필요, 충분조건으로서의 공감적 이해에 대해 “내담자의 사적인 세계를 마치라는 사실을 망각함이 없이 마치 그 자신(상담자)의 것처럼 느끼고 이러한 경험을 전달해 주려고 시도하는 것”이라고 하여 전달의 의미를 강조하였다(박성희, 1994). 즉 상담이나 심리치료시 상담자가 내담자의 감정과 지각을 이해하였다는 것을 내담자에게 의사소통을 전달할 때 공감적 언어 표현은 내담자의 변화를 촉진시키게 된다고 보았다.

Carkhuff와 Truax(1965)는 상담자의 지각된 공감이 내담자에게 전달되어야 한다는 측면을 강조하여 공감을 ‘현재의 느낌에 대해 민감하고 이렇게 느낀 바를 내담자의 현재 느낌에 조율한 언어로 전달하는 언어적 능력’이라고 정

의하면서 상담자가 표현하는 공감의 정확성 수준을 측정하는 ‘정확 공감 척도’를 개발하였다. 이 척도는 상담자의 공감적 반응을 상담과정을 촉진시켜주는 정도에 따라 5가지 수준의 유형으로 구분되었으며 이후 상담자의 공감표현을 연구하는 측정도구로 자주 활용되어 왔다(박성희, 1994).

이상에서 살펴본 바와 같이, 공감은 인지적 요소, 정서적 요소, 표현적 요소로 구성된다. 인지적 요소는 다른 사람에게서 발견되는 감정을 인정하고 알아내려는 감정의 재인, 타인의 관점이나 역할을 자발적으로 취해보려는 경향인 역할수용 또는 관점수용의 능력을 의미하며, 정서적 요소는 다른 사람의 감정이나 느낌에 대한 정서 반응으로 정서적 공명, 정서의 공유, 정서적 감염, 동정, 공감적 관심, 동정적 고통 등이 포함된다. 그리고 표현적 요소는 내적으로 이루어진 공감이 외적으로 표현된 것으로서 이기적 동기 또는 이타적 동기에 의한 조력행동이나 공감적 언어 표현으로 나타나게 된다.

3. 공감훈련 프로그램



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

Rogers(1957)가 효과적인 상담을 위한 필요충분조건 중의 하나로서 공감을 제시한 이래 공감이 상담 및 심리치료자들의 필수 기술로서 널리 인정받으면서 공감을 훈련시키는 방법이나 프로그램들이 많이 개발되었다(신경일, 1994).

이러한 프로그램들 중 Carkuff와 Truax(1967)의 지시적·경험적 훈련, Ivey와 Authier(1971, 1978)의 미시적 훈련, Guernsey(1977)의 관계 증진 훈련, Egan(1976)의 대인 관계 실험실 훈련 등이 가장 널리 알려져 있다.

Carkuff와 Truax(1967)에 의해 소개된 지시적·경험적 훈련은 먼저 지시적 방식에 의해 피훈련자에게 관련 기초지식을 제공한 후 역할 연기나 실제 개인 및 집단 상담 장면에서 이론적으로 배운 기술들을 경험하도록 하는 것이다. 이 훈련은 독서 목록의 제공, 녹음테이프듣기, 변별훈련, 느낌의 반영, 역할 연기, 피드백, 개인상담, 피드백, 집단상담 등의 순으로 진행된다. 이 훈련에서는 공감을 촉진시키기 위해서 정확한 지각능력과 표현능력이 중요하다고 보고, 지각훈련을 위해서는 변별훈련을, 표현훈련을 위해서는 의사소통훈련을 강조하였다(채현탁, 1998, 재인용).

미시적 훈련은 Ivey와 Authier(1971, 1978)에 의해 개발된 프로그램으로서 상담 면접의 기본 기술들을 세분화하여 각 기법을 한 번에 하나씩 점진적으로 발전시켜나가는 체계적인 훈련프로그램이다. 이 훈련은 녹화를 하는 5분 동안의 기초면접, 훈련, 재면접의 순서로 진행되며, 면접기술들을 세분화하여 교수, 실제면접, 모델링, 긍정적 강화 등을 사용하고 있다. 이 훈련도 지시적·경험적 훈련처럼 주로 관점수용과 표현 훈련에 치우쳐있다고 볼 수 있다(권정안, 2000, 재인용).

관계 증진 훈련은 Guerny(1977)에 의해 가족 관계와 같이 특히 친밀한 관계에서의 만족과 성장을 돕기 위해 개발된 프로그램으로 친밀한 관계에서 얻을 수 있는 심리적·정서적 만족감을 증진시키고, 나아가 개인의 심리적·정서적 행복을 증진시킬 수 있도록 하기 위한 일종의 교육적 학습 프로그램이다. 프로그램의 절차는 지적인 설명과 토의하기, 인지적 수준에서 개념과 아이디어 다루기, 구체적인 대인 행동 가르치기 등으로 구성되어 있다. 이 훈련도 관점수용과 언어적, 비언어적 표현을 강조하여 정서적 요소에 대한 훈련이 부족하다고 할 수 있다(신경일, 1994).

대인 관계 실험실 훈련은 Egan(1976)에 의해 개발된 프로그램으로서 대인 관계 기술을 지시적으로 학습시킨 후 그것을 실제로 실험할 수 있는 집단 경험을 제공하게 된다. 대인 기술의 학습에서는 자기표현기술, 반응기술, 도전기술, 집단에서 활용되는 기술을 학습하는 것이다. 이 훈련에서는 공감할 수 있기 위해서는 ‘공감 받은 경험’을 가질 필요가 있기 때문에 공감 받은 경험을 제공하기 위해 집단을 활용한다(박재룡, 2001, 재인용). 따라서 이 훈련은 공감의 훈련을 위해 관점수용과 표현훈련을 강조하면서도 집단이라는 대인 상황에서 훈련할 기회를 제공함으로써 정서적 요소를 충족시킬 수 있다(신경일, 1994).

이 밖에 공감훈련프로그램으로는 Feldstein(1983)의 영화를 통한 공감훈련, Goldstein(1988)의 요소별 공감훈련, Barret-Lennard(1981)의 공감게임을 통한 삼단계 순환적 공감모형 등이 있다(한명수, 2000, 재인용).

국내에서의 공감훈련 프로그램에 대한 연구는 1980년대 중반까지 Carkuff의 방식에 거의 의존해오다가, 정서적 요소의 훈련이 부족하다는 점이 지적

되면서 이은순(1991), 신경일(1994), 이옥수(1996), 채현탁(1998), 한명수(2000), 권정안(2000) 등에 의해 지시적·경험적 방식의 단점 보완을 위한 프로그램 개발이 계속되고 있다.

본 연구의 공감훈련프로그램은 공감의 세 가지 요소 즉 인지적 요소, 정서적 요소, 표현적 요소를 모두 충족시키기 위하여 기존에 연구 개발된 프로그램들을 수정, 보완, 재구성하였다. ‘이타행동 유발을 위해 공감요소들 간의 관계모형’을 토대로 개발한 채현탁(1998)의 ‘중학생의 이타행동 증진을 위한 프로그램’, Barret-Lennard의 순환적 공감모형과 Feldstein의 영화를 통한 공감훈련 및 Goldstein의 요소별 공감훈련을 근간으로 한 한명수(2000)의 ‘청소년 비행예방을 위한 공감훈련프로그램’, Carkuff의 ‘지시적·경험적 훈련’과 Egan의 ‘대인 관계 실험실 훈련’을 참고로 한 권정안(2000)의 ‘중학생을 대상으로 한 공감훈련프로그램’, 신경일과 이은순을 참고로 한 박재룡(2000)의 ‘아동을 위한 공감훈련프로그램’ 등을 참고하였다.

본 프로그램은 1회기에 도입, 2-7회기에 인지적 요소, 5회기와 8-9회기에 정서적 요소, 7-9회기에 표현적 요소, 10회기에 정리 순으로 다루며 프로그램의 내용을 간략히 살펴보면 다음과 같다.

제1회기에는 프로그램에 대한 안내 및 자기소개를 하였다. 제2회기에는 인지적 요소의 기초단계인 주의집중훈련으로 경청하기를 다루었다. 공감을 위해서는 먼저 적극적으로 듣는 자세가 중요함을 깨닫게 하고 경청의 바른 자세에 대해 살펴본 후 경청연습을 통하여 직접 실습하는 기회를 가졌다.

제3회기에서는 인지적 요소인 남의 생각 받아들이기를 통하여 주관적인 자기 관점을 점검해보고 자신에 대한 통찰력을 증진시켜 자신과 타인을 분화시키도록 유도하였다. 또한 공감을 하려면 자기의 관점에서 벗어나 다른 사람의 관점에서 사물을 보는 열린마음이 필요함을 깨닫도록 하였다.

제4회기에서는 인지적 요소 중 정서적 관점 수용 훈련을 위해 다양한 감정언어를 상상해보는 활동을 하였다. 게임과 느낌상상을 통해 다양한 느낌 낱말을 익혀 다른 사람의 감정을 이해하고 공감을 표현하는데 활용하였다.

제5회기에서는 인지적 요소의 훈련을 위해 영화감상을 통하여 영화 속 주인공의 심리를 이해하는 활동을 하였다. 또 정서적 요소를 다루기 위해 영화

속 주인공의 경험과 유사한 자신의 경험을 발표하고 해결방안을 역할극으로 나타내는 활동을 통하여 공감의 기회를 가졌다.

제6회기에서는 보지 못하는 사람 되어보기를 통하여 타인의 입장을 이해하고 그 느낌을 살펴보았다. 그리고 지시적·경험적 훈련의 방식인 주어진 진술문에 반응하기 활동을 하여 보다 깊이 있게 타인의 심리적인 관점이나 태도를 취해보고 언어로 표현하는 공감반응의 기술을 익혔다.

제7회기에서는 공감반응연습을 통하여 타인의 느낌을 보다 깊게 이해하고 파악한 후 공감 반응 언어로 표현하였다. 또한 공감반응, 충고, 비난 등이 섞여있는 객관식 문항에서 공감반응을 변별해내고, 공감반응 ○, ×게임을 통하여 공감의 인지적 요소를 이해하도록 하였다.

제8-9회기에서는 공감의 요소 중 정서적 요소와 표현적 요소에 대해 집중적으로 다루었다. 제8회기에서는 2인1조로 짝을 지어 자기 경험을 이야기하고, 바꾸어 상대방의 이야기를 들은 후 공감반응을 하게 하였다. 또 공감반응을 잘 해주었는지, 공감을 받은 기분에 대해 물어 공감의 효과도 스스로 깨닫는 기회를 가졌다.

제9회기에서는 비구조화된 집단에서의 공감훈련으로 개인의 고민거리나 생각을 솔직하게 털어놓으면 집단원들이 집중적으로 공감을 하게 하여 공감이 바탕이 되는 인간관계의 필요성을 실감하게 하였다. 즉 집단 안에서 공감적 의사소통을 함으로써 실생활에서 필요한 공감적 의사소통의 기초를 다졌다.

제10회기에서는 지금까지의 활동을 정리하고 편지와 소감문 발표를 통하여 공감적 의사소통을 일상생활에 적용하려는 의욕과 자신감을 갖게 하였다.

4. 사회적 능력의 개념과 요소

사회적 능력에 대한 개념은 아동의 사회적 특성의 포괄적인 영역을 의미하는 것으로 아동의 긍정적 발달을 개념화하고 특수화하는 유용한 도구로 널리 사용되고 있다(신영희, 1996). 그러나 그 범위가 광범위하며 어느 시대나 장소에서나 사용될 수 있는 보편적인 것이기보다는 문화권에 따라 또는 이론적 접근 방법에 따라 차이가 있는 개념이며(O'Mally, 1977), 아동의 사회적 특성

및 영역에 따라 여러 맥락에서 각기 다른 목적에 적용되고 있어 여러 학자들에 의해 다양하게 정의되고 있다.

사회적 능력에 대한 개념은 그 접근 방법에 따라 환경에 대한 적응의 동물 행동학적 접근, 인성구조 이론적 접근, 사회적 상호작용 이론적 접근과 같이 크게 세 가지로 나뉘볼 수 있다(신영희, 1996, 재인용).

첫째, 동물행동학적 접근 방법은 사회적 능력을 환경에 적합한 행동을 나타내는 적응과정으로 보는 것이다. 즉, 인간은 각 환경마다 지니고 있는 상황들이 개별적이고 다양하기 때문에 생존을 위해서 그 상황에 적절한 행동들을 형성하며 환경에 적응하는 능력을 발달시켜 나간다는 것이다.

사회적 능력에 대해 Connolly와 Bruner(1974)는 도움을 얻고 대화를 주도하는 대인관계 능력과 행위로 보았으며, Zigler와 Trickett(1978)은 개인이 환경에 대해 효율적으로 대처할 수 있고, 문제를 인식할 수 있는 능력이라고 정의했다.

그리고, White(1959)는 사회적 능력을 타인들로부터 사회적으로 수용될 수 있는 방법으로 물질적, 정서적인 지원을 얻어서 효과적으로 환경과 상호작용하는 능력으로 보았다.

Harvard Preschool Project(1978)는 아동의 사회적 능력을 사회적으로 인정되는 방법을 통하여 다른 사람에게 효과적으로 영향을 미치는 능력이라는 관점에서 연구되었다(신영희, 1996, 재인용).

둘째, 인성구조 이론적 접근 방법은 다양한 구성인자로 형성되어 있는 인성구조 중에서 긍정적인 속성을 포함하고 있는 특성들을 사회적 능력으로 보는 것이다. Schaefer(1965)는 애정, 외향성, 접근성 등을 긍정적 특성, 적대감, 복종, 내향성, 회피성 등을 부정적 특성으로 구분하면서 긍정적 특성들을 사회적 능력이라 하였다. 또 Kohn과 Roseman(1972)은 사회적 능력을 개인의 특질이나 성향의 습득능력, 즉 긍정적 또는 부정적 속성을 소유하고 있는 정도라고 하면서, 그 하위 요소로 관심, 호기심, 단호함 등을 긍정적 항목으로, 관심의 결여, 기회로부터의 회피 등을 부정적 항목으로 제시하고 있다. 그들은 사회적 능력이 있는 아동은 교사의 제안에 따르는 한도 내에서 주장적이며, 사회적 능력이 부족한 아동은 학급에서 소동을 일으키고 방해를 한다고

보고하였다(민영순, 1995, 재인용).

그리고 Baumrind(1973)은 우수한 인간으로 살아남기 위해서는 도구적 능력을 가져야 한다고 강조하면서 사회적 능력의 하위 요소로 사회적 책임성, 독립성, 성취지향성, 내향성 등을 제시하였다.

셋째, 사회적 상호작용 이론적 접근 방법은 사회적 능력을 사회적 상호작용에서 대인관계의 목적을 달성하는 것으로 보는 관점이다. 이와 같은 능력은 타인의 역할을 수용할 수 있는 능력, 다양한 행동 목록의 소유, 상황에 적절하게 효율적인 기술을 나타내게 해주는 개인 내적 자원의 소유 등을 포함하는데 이와 같은 관점에 의거하여 사회적 능력의 하위개념으로 지도성, 유능성, 교사에 대한 애정, 방해성, 불안정성 등 다섯 가지를 제시하고 있다(O'Malley, 1977).

Perry와 Bussey(1984)는 사회적 상호작용 측면 중 또래관계에 초점을 두고, 사회적으로 능력있는 아동은 자신이 원하는 목표를 성취하는데 필요한 기술을 가지며, 아동에게 있어서 우정을 형성하고 유지하는데 필요한 사회적 기술은 사회적 능력의 중요한 부분을 차지한다고 하였다.

그리고 Weinstein(1969)은 다른 사람의 능력을 수용할 수 있는 능력, 다양한 행동 목록의 소유, 상황에 적절하게 행동할 수 있는 내적 자원의 소유가 사회적 능력에 포함된다고 하였다(김미숙, 2003, 재인용).

이 밖에도 여러 학자들이 사회적 능력의 개념을 다양하게 정의하고 있다. Pease(1979) 등은 사회적 능력은 단일 차원으로 볼 수 없으며 타인과의 상호작용을 포함하는 대인관계의 많은 측면들과 자신의 가치에 대한 느낌들로 구성되어 있다고 보았으며, 아동의 사회적 능력을 측정하기 위해 ISCS(Iowa Social Competency Scales)를 개발하였다. 또한, Ford(1982)는 사회적 능력을 특수한 사회적 맥락에서 적절한 수단과 긍정적인 발달의 결과에서 나타나는 적합한 목적을 달성하는 행위로 정의하였다.

다차원적인 견해로 Asher(1983)는 아동의 사회적 능력에 대한 세 차원을 제시하였는데, 첫째는 사회적 상황을 인지하고 정보과정을 분석을 거쳐 적절하게 자신의 행동을 적응시키는 관련성 차원, 둘째는 타인과의 관계를 시작할 때 긍정적으로 반응하는 능력을 말하는 반응성의 차원, 셋째는 과정 관점 차

원으로 사회적 능력이 있는 아동은 시간이 지남에 따라 관계는 발전해 가고 문제가 해결되어 간다는 것을 이해하는 과정관점을 지닌다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 사회적 능력에 대한 견해는 학자마다 조금씩 다른데, 본 연구에서는 사회적 상호작용의 측면에서 환경에 대한 적응을 중요시한 O'Malley(1977)의 정의, 즉 사회적 능력을 유능한 사회구성원으로 살아가는데 필요한 적응능력으로서 환경과의 상호작용을 통해 대인관계의 목적을 효과적으로 획득하는 능력으로 정의한다. 그리고 O'Malley(1977)가 제시한 하위 개념 즉, 유능성, 지도성, 방해성, 교사에 대한 애정, 불안정성 등 다섯 가지 변인의 특성을 살펴보고자 한다(민영순, 1995, 재인용).

첫째, 유능성은 새로운 개념을 개발하는데 흥미가 있으며 힘에 벽찬 일도 스스로 해결할 수 있는 능력으로, 매사에 적극적이고 자신감있게 대응한다. 또한 새로운 문제상황을 해결하기 위해 이전의 경험이나 지식을 활용한다.

둘째, 지도성은 다른 사람들이 따라할 수 있는 활동을 먼저 시작하고 또래나 어른들이 기꺼이 받아들일 수 있는 제안을 하며, 상황에 적절한 정보를 알아내어 효과적인 결정을 하는 능력이다. 또한 적합한 방법으로 자신의 생각과 경험들을 다른 사람과 공유한다.

셋째, 방해성은 다른 사람의 권리나 의견을 존중하지 않으며, 다른 사람이 하는 일에 참견하거나 방해하기를 좋아한다. 또래관계에서 협조적이지 않으며 다른 사람들의 비판에 민감하게 반응하는 부정적인 특성이다.

넷째, 교사에 대한 애정은 선생님께 애정을 표현하며 선생님과 함께 있는 것을 즐거워 하고, 선생님과의 관계에 있어 원활하게 상호작용을 하려는 것이다.

다섯째, 불안정성은 자주 깜짝 놀라거나 어려운 경우에 쉽게 당황하고, 주위의 상황에 대해 불안해하거나 걱정스러워하는 부정적인 특성이다.

5. 공감과 사회적 능력과의 관계

공감과 공감훈련프로그램에 관한 연구는 사회적 능력과 관련된 여러 요소 즉, 대인관계, 친사회적행동(협동성, 사회성, 이타행동), 학습태도, 자신감, 문

제 행동 등과 연관되어 다양하게 연구되었다.

Rogers(1957)는 관계 초기 단계에서 다른 사람의 느낌과 생각에 무조건적 긍정적 관심을 기울여주고 비판하지 않으면서 경청하고, 이해하며, 무조건적으로 수용해주는 사람은 상대방에게 선호되고 상대방의 마음을 끌어당기게 되기 때문에 공감도 대인간 매력의 요소가 될 수 있다고 하였다.

Guernsey(1977)는 관계가 성장함에 따라 나타날 수 있는 갈등상태에서 공감은 상대방을 공격하기 보다 상대방을 존중해 주면서 수용해주는 허용적 분위기를 만들어 줌으로써 갈등해소에 도움이 되어 관계를 강화시키게 된다고 하였다. 또한 Hoffman(1981)은 공감은 친사회적 행동을 하고자 하는 동기를 유발하는 중재자 역할을 한다고 주장하였다.

공감이 친사회적 행동을 직접적으로 매개한다는 연구결과를 통해, 공감능력이 향상되어 친사회적 행동이 증가하면, 공격행동의 기회는 상대적으로 감소내지는 억제하는 효과를 가져온다고 하였으며(Batson & Coke, 1981; 박성희, 1997), Feshbach와 Feshbach(1982)는 공감훈련을 통해서 타인의 고통이나 부정적인 감정을 대리 경험하게 되면, 그 사람은 자신의 고통 때문에 또는 타인의 삶을 염려하는 마음 때문에 비행적 행동이 감소되거나 억제될 수 있다고 하면서, 아동의 공격성을 억제하고 친사회적 행동을 촉진시키는 훈련 프로그램을 개발하여 실시한 결과 공감 능력의 향상이 친사회적 행동을 증가시키고 사회적 이해와 자아개념을 개선시킬뿐 아니라 공격성감소에 매우 효과적이었다고 보고하였다.

Chandler, Greenspan 과 Barenboim(1974)는 시설에 수용된 정서 장애 아동들을 조사하여 그들이 정상 아동보다 역할수용과 공감적 의사소통에서 낮은 수준을 가지고 있었다고 보고하면서, 훈련을 통해 그들의 공감능력을 향상시켰더니 훈련 직후 그들의 사회적응도가 높아졌음을 보고하였으며, Pecukonis(1990)는 여자 비행 청소년을 대상으로 인지적, 정서적 공감훈련을 실시하여 정서적 공감훈련에서 자아발달의 정도가 높아졌음을 보고하였다. 그 밖에 많은 학자들도 공감이 도덕적 행동과 친사회적 행동, 공격행동과 반사회적 행동의 억제 내지 감소, 공격성과 불안의 감소에 효과적이라고 하였다.

Clark(1980), Eisenberg 와 Strayer(1987), Redmond(1989) 등은 대인관계에서 공감은 타인의 감정이나 행동을 이해, 예측하고 이를 충족시키려는 행동으로 이어지도록 돕는 매개변인으로써 서로 간에 보다 친밀한 관계를 구축해 나가는데 촉진작용을 한다고 했으며, 특히 Redmond(1989)는 “넓게 보아 공감을 대인관계를 형성하는 기본 바탕이라고 할 수 있다”고 하였다. 박성희(1994)는 “공감은 다른 사람에 대한 이해력을 향상시키고, 그들에 대한 예측력을 증가 시켜준다. 또, 공감적 반응은 자기-개방을 증가시키고, 타인의 가치를 확인할 수 있게 하고, 지원적인 의사소통의 분위기를 제공해 줌으로써 관계를 진전시키는 계기로 작용할 수 있다”고 강조하였다

국내에서도 공감훈련프로그램을 실시하고 여러 가지 효과들을 보고하고 있다.

이타행동과 관련된 연구로 유승희(1993)는 공감과 친사회적 행동 간의 관련을 조사하였으며, 특히 인지적 요소인 조망수용과 친사회적 행동은 유의미한 정적 관련이 있다고 보고하였다. 공감의 동기적 차원에 대한 연구로 박성희(1994)는 공감과 이타행동의 관계를 오도귀인(misattribution)실험과 회피, 정당화, 보상 조건에서의 실험 상황을 구성 검증하여 공감 정서와 개인적 고통 정서를 질적으로 구분하고 공감 고통이 강하면 이타행동도 높아진다고 보고하였다.

또 송호연(1999)은 공감훈련프로그램을 실시한 결과 공감능력이 향상되면 타인의 처지를 쉽게 이해하고 공감할 수 있어서 보상 획득이나 사회적인 규범에 의한 것이 아닌, 이타적 동기에서 도움행동을 실천할 수 있다고 하였다.

김선희(1996)는 공감과 아동의 도덕적 민감도를 조사하여 공감을 통하여 도덕성이 발달한다고 밝혔으며, 이옥수(1996)는 타인과의 관계에서 자기노출과 공감을 자연스럽게 주고 받음으로써 자기를 개방하고 타인을 수용하는 경험을 하게 도왔고, 이것이 바로 관계증진에 긍정적인 영향을 끼친다고 하였다.

곽은정(1998)은 여고생을 대상으로 한 공감훈련프로그램을 실시한 결과, 관점수용, 정서적 공감, 공감적 관심이 대인관계 요소 중에서 자기노출과 공감 반응을 크게 향상시켰다고 하였으며, 이용남(1994)은 공감의 요소 중 의사소

통의 훈련을 통해 공감반응의 향상을 가져왔으며 이것은 자기 노출과 사회적 관계의 증진에 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고하였다.

김미영(2000)은 중학생을 대상으로 자기노출과 공감반응 중심의 의사소통 훈련프로그램을 실시하여 의사소통, 신뢰감, 친근감, 개방성, 이해성 등이 향상되었는데, 이러한 결과는 집단이나 학급 구성원 사이에 친밀하고 개방적인 분위기를 형성하여 '집단 따돌림'과 같은 학교현장의 문제를 효과적으로 해결할 수 있을 것이라고 주장하였다.

정순중(1995)은 체험중심의 의사소통 훈련을 경험한 후 부모는 문제 해결에 대한 확고한 의지와 자신감을 가지고 자녀와의 관계에서 발생하는 문제들을 해결하게 되었으며, 문제를 해결하는 과정에서도 당황하지 않고 주의깊은 사고와 개인적 통제력을 가지고 임하는 능력이 향상되었다고 하였다.

김선례(1997)는 초등학교 저학년 아동을 대상으로한 의사소통훈련프로그램이 친사회적 행동의 향상을 가져왔으며 학습태도(학업관계, 교우관계, 교사관계)면에서도 모두 긍정적인 결과가 나타난다고 보고하였다.

박재룡(2001)도 공감훈련을 받은 학생들이 이기심이 줄어들고 타인의 관점을 긍정적으로 수용할 수 있게 되었으며, 교우관계와 학교생활에서 긍정적인 향상을 가져와 문제행동 감소에 효과가 있다고 밝혔다.

이상의 연구들을 종합하면 공감의 효과는 다음과 같다.

첫째 공감은 서로 간에 친밀한 관계를 형성하게 하여 대인관계를 발달시킨다.

둘째 공감은 상대방을 존중·수용하여 갈등을 해소해줌으로써 관계를 견고하게 해준다.

셋째 공감은 이타적동기를 유발하여 친사회행동을 증가시킨다.

넷째 공감은 공격성 등의 비행행동을 감소시키거나 억제시킨다.

다섯째 공감은 사회적 적응도를 높여 사회성을 향상시킨다.

여섯째 공감은 의사소통능력·통제력·자신감 등을 갖게 하여 학업성취도를 향상시킨다.

이러한 효과들은 사회적 능력의 하위요인 즉 유능성, 지도성, 방해성, 교사에 대한 애정, 불안정성 등과 매우 관련성이 높으므로, 따라서 공감의 향상이

사회적 능력 향상에도 효과가 있다고 추론해 볼 수 있다.

따라서 본 연구에서는 공감훈련프로그램을 통한 초등학교 아동의 공감 향상이 사회적 능력에 미치는 효과를 밝혀보고자 한다.

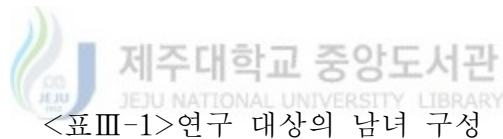


Ⅲ. 연구 방법 및 절차

이 장은 연구방법 및 절차를 제시하기 위해 연구대상, 실험설계, 연구절차, 측정도구, 자료처리에 대해서 살펴보고자 한다.

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 북제주군 소재 S초등학교 5학년 24명이다. 이들을 선정하기 위해 프로그램에 참여하기를 희망하는 24명을 지원받아 무선 표집 방법으로 각 12명을 상담집단과 비교집단에 배당하였다. 그 구성내용은 <표Ⅲ-1>과 같다.



구 분	상담집단	비교집단
남	6	6
여	6	6
계	12	12

2. 연구 설계

본 연구의 실험설계는 공감훈련프로그램을 실시한 상담집단과 실시하지 않은 비교집단을 비교하여 실험처치 결과를 평가하는 ‘사전-사후 상담 · 비교 집단 설계’이다. 이 설계를 도식으로 나타내면 <표Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ-2>연구 설계의 구성

상담집단	O ₁	X	O ₂
비교집단	O ₃		O ₄

O₁ , O₃ : 사전검사 O₂ , O₄ : 사후검사

X : 공감훈련프로그램 실시

3. 연구 절차

1) 연구의 진행 절차

이 연구의 과정은 사전검사, 상담·비교집단의 구성, 공감 훈련 프로그램의 적용, 사후검사, 통계처리 및 자료 분석 순으로 진행하였다.

연구 대상을 선정하기 위하여 S초등학교 5학년 아동 중 희망아동 24명을 공감 검사, 사회적 능력 검사를 실시한 후 상담집단과 비교집단으로 무선배치하였다.

상담집단에게는 공감훈련프로그램을 실시·적용하였고, 비교집단에게는 상담기간 중 아무런 처치도 하지 않았다. 상담프로그램은 연구자가 직접 실시하였고, 매주 2회, 60-80분씩 5주간(2003년10월15일 부터 2003년11월12일 까지)에 걸쳐 총 10회기에 걸쳐 실시하였다.

프로그램을 끝낸 후, 사전검사에 사용했던 동일한 검사도구로 상담집단과 비교집단 모두에게 사후검사를 실시하였다.

2) 공감훈련프로그램

본 프로그램은 채현탁(1998)의 ‘중학생의 이타행동 증진을 위한 집단상담 프로그램의 효과’, 한명수(2000)의 ‘청소년 비행 예방을 위한 공감훈련프로그램의 효과’, 권정안(2000)의 ‘중학생을 대상으로 한 공감훈련프로그램의 개발’ 그리고 박재룡(2001)의 ‘공감훈련프로그램이 초등학생의 문제 행동 감소에 미치는 영향’등을 토대로 본 연구 대상에 알맞게 연구자가 재구성하여 활용하

였다. 각 회기별 구성내용은 <표Ⅲ-3>과 같다.

<표Ⅲ-3>공감훈련프로그램의 내용

회기	영역	제목	주요활동 및 내용
1	도 입	프로그램 안내 및 자기소개	*프로그램 소개하기 *규칙정하고 서약서 쓰기 *별칭 짓기 및 자기소개하기
2	인지적 요소	주의집중훈련	*경청의 필요성과 중요성 알기 *경청의 바른 자세 이해하기 *경청 연습하기
3	인지적 요소	남의 생각 받아 들이기	*주관적 자기 마음 점검하기 *생존자 게임하기 *의견 나누며 타인의 관점 이해하기
4	인지적 요소	느낌 상상하기	*느낌 재빨리 상상해보기 게임하기 *느낌 낱말 알아맞히기 게임하기 *다양한 느낌 낱말 익히기
5	인지적 요소 정서적 요소	영화를 이용한 공감 훈련	*영화 감상 후 주인공의 심리 상태 이야기하기 *영화와 유사한 경험 이야기하기 *영화 속 내용에 대한 해결방안 역할극으로 표현하기
6	인지적 요소 표현적 요소	남의 감정 읽기	*보지 못하는 사람 되어보기 *보다 깊이 있게 타인 되어보기 *2인1조로 공감연습하기
7	인지적 요소 표현적 요소	공감 반응 변별 연습하기	*공감 반응 변별 연습하기 *공감 O, X 게임하기 *공감 반응 · 표현 기술 익히기
8	정서적 요소 표현적 요소	공감표현하기 I	*기분 좋게 하는 것, 불쾌하게 하는 것에 대해 자기 경험 표현 및 상대방에게 공감반응하기 *바로 지금 나의 기분 표현하고 공감 반응하 기
9	정서적 요소 표현적 요소	공감표현하기 II	*집단 안에서 솔직하게 고민거리 털어놓기 *집중적으로 공감 반응해주기 *공감적 의사소통으로 갈등해결하기
10	정 리	프로그램에 대 한 평가 및 소 감	*소감문 작성하기 *편지 교환하기 *소감문 및 편지 발표하기

4. 측정도구

1) 공감 검사

본 연구에는 Davis(1980)의 척도를 수정하여 상담자의 공감변화를 측정한 신경일(1994)의 공감 척도 검사를 박재룡(2001)이 아동의 이해수준을 고려하여 재수정한 것을 그대로 사용하였다.

이 검사지는 긍정 질문 문항 24문항과 부정적인 질문 문항 3문항, 모두 27문항으로 구성되어 있으며 박재룡이 측정한 검사도의 내적 일치도인 Cronbach's α 계수는 .88이다. 각 문항은 Likert식 5단계 평정척도로 되어있고, 긍정질문 문항에서 '매우 그렇다'는 5점, '전혀 그렇지 않다'는 1점씩을 주며, 부정적인 질문 문항은 역산하였다. 점수의 범위는 27점-135점이며 점수가 높을수록 공감 능력이 높다.

공감 검사는 상담집단과 비교집단의 공감 수준 정도의 동질성을 알아보기 위해 사전검사에서만 사용하였다.



2) 사회적 능력 검사

본 연구에서는 사회적 능력 측정을 위해 O'Mally(1977)가 개발하고 민영순(1995)이 아동용으로 수정한 것을 그대로 사용하였다.

각 문항은 Likert식 5단계 평정척도로 되어있고, 긍정질문 문항에서 '매우 그렇다'는 5점, '전혀 그렇지 않다'는 1점씩을 부여하였다. 그러나 방해성 요인과 불안정성 요인은 부정적인 문항에 해당하여 영역별에서는 각 점수를 그대로 계산하여 나타냈으나 총점에서는 각 점수를 역산하였다. 점수의 범위는 28점-140점이며 총점이 높을수록 사회적 능력이 높다.

민영순이 측정한 검사도의 내적 일치도인 Cronbach's α 계수는 .75이다. 이 검사지는 총28개 문항으로 구성되었으며 다음 <표Ⅲ-4>와 같이 5개의 하위 영역으로 구성되어 있다.

<표Ⅲ-4> 사회적 능력 검사지 구성

영역	하위영역	문항번호	문항수
사회적 능력	유능성	1, 2, 11, 15, 18, 20, 23	7
	지도성	3, 7, 8, 12, 24, 28	6
	방해성	6, 10, 14, 22, 25, 27	6
	교사에 대한 애정	5, 9, 16, 26	4
	불안정성	4, 13, 17, 19, 21	5
	계		28

5. 자료처리

자료의 분석은 SPSS/PC⁺ 전산 프로그램에 의하여 전산 처리 하였다.

상담집단과 비교집단의 동질성을 알아보기 위하여 사전검사 결과에 대한 평균과 표준편차를 산출하여 t검증을 하였다. 그리고 프로그램 실시 후 본 연구가설을 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 사후 점수 차이를 비교 하였다. 이를 위해 $p < .01$, $p < .05$ 수준에서 t검증을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

이 장에서는 공감훈련프로그램이 아동의 사회적 능력에 미치는 효과를 알아보기 위하여 t검증에 의해 프로그램 투입 전후의 상담집단과 비교집단 간의 사후검사의 차이를 비교·검증하여 그 효과를 분석하였다.

1. 연구 대상에 대한 동질성 검증

공감능력에 대한 상담집단과 비교집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 t검정한 결과는 <표IV-1>과 같다.

<표IV-1>공감 사전검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	12	78.83	14.44	-.112
비교집단	12	79.58	15.74	

위의 <표IV-1>의 공감 사전검사 비교에서 보는 바와 같이, 두 집단의 비교결과에 대해서 살펴보면 상담집단의 공감능력 평균점수는 78.83, 비교집단은 79.58점으로 비교집단이 다소 크지만 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 두 집단은 서로 공감 능력이 동질인 집단이라고 할 수 있다.

사회적 능력에 대한 상담집단과 비교집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 차이를 검증한 결과는 <표IV-2>와 같다.

<표IV-2> 사회적 능력 사전검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	12	82.42	12.01	.395
비교집단	12	80.92	6.05	

위의 <표IV-2>의 사회적 능력의 사전검사 비교에서 보는 바와 같이 상담 집단의 사회적 능력의 평균점수는 82.42점, 비교집단은 80.92점으로 나타났지만 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 두 집단은 서로 사회적 능력이 동질인 집단이라고 할 수 있다.

사회적 능력의 각 하위 요인에 대한 두 집단 간의 동질성을 알아보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하여 차이를 검증한 결과는 <표IV-3>과 같다.

<표IV-3> 사회적 능력 하위요인의 사전 검사 비교

구분		N	M	SD	t
유능성	상담집단	12	21.25	4.18	.072
	비교집단	12	21.17	4.17	
지도성	상담집단	12	17.75	4.52	.225
	비교집단	12	17.50	2.88	
방해성	상담집단	12	15.75	4.47	-.319
	비교집단	12	16.25	4.14	
교사에 대한 애정	상담집단	12	7.50	3.21	.325
	비교집단	12	7.17	2.55	
불안정성	상담집단	12	14.33	4.31	-.165
	비교집단	12	14.67	4.14	
전체	상담집단	12	82.42	12.01	.395
	비교집단	12	80.92	6.05	

위의 <표IV-3>의 사회적 능력 하위요인의 사전검사 비교에서 보는 바와 같이 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않아 사회적 능력이

동질집단이라고 할 수 있다.

프로그램을 투입 받은 상담집단의 사회적 능력 사후검사가 프로그램을 투입 받기 전 사회적 능력 사전검사와 차이가 있는지를 알아보기 위해 t검증을 한 결과는 아래의 <표Ⅳ-4>와 같다.

<표Ⅳ-4>상담집단의 사회적 능력 사전-사후 검사 차이 검증

구분		N	M	SD	t
유능성	사전	12	21.25	4.18	-5.030**
	사후	12	25.50	4.15	
지도성	사전	12	17.75	4.52	-2.052
	사후	12	19.17	4.30	
방해성	사전	12	15.75	4.47	3.233**
	사후	12	11.75	3.57	
교사에 대한 애정	사전	12	7.50	3.21	-3.639**
	사후	12	11.42	4.19	
불안정성	사전	12	14.33	4.31	2.436*
	사후	12	11.83	4.34	
전체	사전	12	82.42	12.01	-5.310**
	사후	12	98.50	14.71	

* : p<.05, ** : p<.01

<표Ⅳ-4>에서 보는 바와 같이 상담집단의 사회적 능력 하위요인별 전후검사 비교에서 사후검사가 사전 검사 보다 유능성(M=25.50), 교사에 대한 애정(M=11.42)이 p<.01 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있다. 방해성은 사후검사(M=11.75)가 사전검사(M=15.75)보다 유의하게 낮아(p<.01,) 프로그램 실시 후 상담집단의 방해성이 감소하였음을 알 수 있다. 또한 불안정성의 경우에도 사후검사(M=11.83)가 사전검사(M=14.33) 보다 유의하게 낮아(p<.05) 프로그램에 의해 상담집단의 불안정성이 감소하였음을 보여주고 있다. 전체적

으로 볼 때 상담집단의 사회적 능력은 사전검사(M=82.42) 보다 사후검사(M=98.50)가 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있다($p < .01$).

프로그램을 투입받지 않은 비교집단의 사회적 능력 사전검사와 사후검사가 차이가 있는지를 알아보기 위해 t검증을 한 결과는 <표IV-5>와 같다.

<표IV-5>비교집단의 사회적 능력 사전-사후 검사 차이 검증

구분		N	M	SD	t
유능성	사전	12	21.17	4.17	-1.354
	사후	12	22.17	4.09	
지도성	사전	12	17.50	2.88	-.675
	사후	12	18.17	4.41	
방해성	사전	12	16.25	4.14	.950
	사후	12	15.42	4.74	
교사에 대한 애정	사전	12	7.17	2.55	.442
	사후	12	6.92	2.78	
불안정성	사전	12	14.67	4.14	.000
	사후	12	14.67	4.52	
전체	사전	12	80.92	6.05	-1.036
	사후	12	83.17	9.68	

<표IV-5>를 보면 비교집단의 사회적 능력 전체 사전검사 평균점수는 80.92, 사후검사 평균점수는 83.17로 이는 통계적으로 무의미한 차이를 보였다. 또 각 하위 요인에서도 유의한 차이를 보이지 않아서 통제가 잘 되었음을 의미한다.

2. 가설 검증

1) 가설 1의 차이 검증

가설 1 : 공감훈련프로그램을 받은 상담집단은 훈련을 받지 않은 비교집단 보다 사회적 능력에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

공감훈련프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 사회적 능력이 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 t검정한 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표IV-6>사회적 능력의 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	12	98.50	14.71	3.620**
비교집단	12	83.17	9.68	

** : p<.01

<표IV-6>에서 보는 바와 같이, 사회적 능력 사후검사 비교에서 상담집단의 총점의 평균은 98.50점, 비교집단은 83.17점으로 나타났으며 이는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=3.620, p<.01). 따라서 공감 훈련 프로그램에 참여한 상담집단의 사회적 능력은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

이 결과를 통해 공감 훈련 프로그램은 초등학교 아동의 사회적 능력을 향상시키는데 효과적임을 알 수 있다. 이는 <부록5>소감문에서 보는 것처럼 공감훈련프로그램에 참여한 상담집단은 다른 사람의 생각과 감정을 이해하는 과정에서 오해와 다툼이 줄어들며 남을 사랑하고 배려하는 마음이 생겨났을 뿐 아니라 공감적 의사표현을 통해 적극적으로 변화된 자신을 보며 더욱 자신감을 느끼게 된 결과라고 해석된다.

2) 가설 2의 차이 검증

가설 2 : 공감훈련프로그램을 받은 상담집단은 훈련을 받지 않은 비교집단 보다 사회적 능력의 하위요인에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설2는 공감훈련프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 사회적 능력의 하위요인이 유의한 차이를 보이는지를 검증하기 위하여 평균과 표준편차를 산출한 결과는 다음과 같다.

(1) 유능성에 대한 차이 검증

가설 2-1 : 유능성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

공감훈련프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 유능성이 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 분석한 결과는 <표IV-7>과 같다.

<표IV-7>유능성의 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	12	25.50	4.15	2.745*
비교집단	12	22.17	4.09	

* : p<.05

<표IV-7>에서 보는 바와 같이 유능성의 사후검사 비교는 상담집단 (M=25.50)이 비교집단(M=22.17)보다 높게 나타났으며 이 차이는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=2.745, p<.05). 따라서 공감훈련프로그램을 받은 상담집단은 비교집단에 비해 유능성이 유의하게 향상되었다. 이는 공감훈련프로그램에 참여한 상담집단이 타인을 이해하고 공감한 내용을 적극적으로 표현해주는 의사소통과정을 통해 자신감이 향상되어 벽찬 문제도 스스로 해결하려는 태도가 길러진 결과라고 해석된다.

(2) 지도성에 대한 차이 검증

가설 2-2 : 지도성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

공감훈련프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 지도성이 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 분석한 결과는 <표IV-8>과 같다.

<표IV-8>지도성의 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	12	19.17	4.30	.733
비교집단	12	18.17	4.41	

<표IV-8>에서 보는 바와 같이 상담집단과 비교집단 간의 지도성의 사후검사 비교는 상담집단(M=19.17)이 비교집단(M=18.17)보다 높게 나타났으나 이 차이는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 공감훈련 프로그램은 상담집단의 지도성에 유의한 영향을 미치지 않았다. 이는 프로그램의 내용이 지도성의 향상을 위해서는 의사소통 수준에서의 심층공감이 이루어져야 하나 높은 수준의 심층공감은 아동들이 습득하기에 너무 어렵고, 또한 프로그램 진행이 진행자 주도로 이루어졌기 때문인 것으로 해석된다.

(3) 방해성에 대한 차이 검증

가설 2-3 : 방해성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

공감훈련프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 방해성이 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 분석한 결과는 <표IV-9>와 같다.

<표IV-9>방해성의 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	12	11.75	3.57	-2.916*
비교집단	12	15.42	4.74	

* : p<.05

<표IV-9>에서 보는 바와 같이 방해성의 사후검사 비교는 상담집단(M=11.75)이 비교집단(M=15.42)보다 낮게 나타났으며 이 차이는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=-2.916, p<.05). 따라서 공감훈련프로그램을 받은 상담집단은 비교집단에 비해 방해성이 유의하게 감소되었다. 이는 공감훈련프로그램이 타인에 대한 관심과 이해를 돕고 존중과 배려의 마음을 향상시켜, 다른 사람을 무시하거나 방해하는 태도를 감소시키는데 효과가 있는 것으로 해석된다.



(4) 교사에 대한 애정 차이 검증

가설 2-4 : 교사에 대한 애정에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

공감훈련프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 교사에 대한 애정이 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 분석한 결과는 <표IV-10>과 같다.

<표IV-10>교사에 대한 애정의 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	12	11.42	4.19	2.932*
비교집단	12	6.92	2.78	

* : p<.05

<표IV-10>에서 보는 바와 같이 교사에 대한 애정의 사후검사 비교는 상담 집단(M=11.42)이 비교집단(M=6.92)보다 높게 나타났으며 이 차이는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=2.932, p<.05$). 따라서 공감훈련 프로그램을 받은 상담집단은 비교집단에 비해 교사에 대한 애정이 유의하게 향상되었다. 이는 공감훈련프로그램이 타인에 대한 관심과 친밀감을 불러일으켜, 선생님에게도 애정을 표현하고 선생님과의 관계에 있어 원활한 상호작용을 향상시키는데 긍정적인 효과를 가져온 것으로 해석된다.

(5) 불안정성에 대한 차이 검증

가설 2-5 : 불안정성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

공감훈련프로그램을 실시한 후의 사후검사에서 상담집단과 비교집단 간의 불안정성이 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위하여 분석한 결과는 <표IV-11>과 같다.

<표IV-11>불안정성의 사후검사 비교

구분	N	M	SD	t
상담집단	12	11.83	4.34	-1.589
비교집단	12	14.67	4.52	

<표IV-11>에서 보는 바와 같이 상담집단과 비교집단 간의 불안정성의 사후검사 비교는 상담집단(M=11.83)이 비교집단(M=14.67)보다 낮게 나타났으나 이 차이는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 공감훈련프로그램은 상담집단의 불안정성에 유의한 영향을 미치지 않았다. 이는 초기 공감에서는 타인의 감정에 민감하게 반응해야 공감이 가능하고, 불안정성을 감소시키는 데는 훈련기간이 너무 짧으며 아동들이 프로그램에 참여하는 동안 긴장감을 느낀 결과라고 해석된다.

V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

본 연구는 공감훈련프로그램이 초등학생의 사회적 능력을 향상시키는데 효과가 있는지 밝히는데 그 목적이 있으며, 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 공감훈련프로그램이 아동의 사회적 능력에 어떤 효과가 있는가?
2. 공감훈련프로그램이 사회적 능력의 하위요인인 유능성, 지도성, 방해성, 교사에 대한 애정, 불안정성에 어떤 효과가 있는가?

이상과 같은 연구 문제를 규명하기 위하여 다음과 같이 연구 가설을 설정하였다.

가설 1 : 공감훈련프로그램을 받은 상담집단은 훈련을 받지 않은 비교집단보다 사회적 능력에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 2 : 공감훈련프로그램을 받은 상담집단은 훈련을 받지 않은 비교집단보다 사회적 능력의 하위요인에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-1 : 유능성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-2 : 지도성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-3 : 방해성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-4 : 교사에 대한 애정에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

2-5 : 불안정성에서 유의미한 차이가 있을 것이다.

위의 가설을 검증하기 위하여 사전검사, 상담집단과 비교집단의 구성, 공감훈련프로그램의 적용, 사후검사, 통계처리 및 자료분석의 순으로 진행하였다.

연구대상은 공감훈련프로그램에 참여하기를 희망하는 S초등학교 5학년 24명을 선정하여 무선 표집의 방법으로 각각 12명을 상담집단과 비교집단으로 배정하였다.

공감능력 검사도구는 Davis(1980)의 척도를 수정하여 상담자의 공감변화를 측정한 신경일(1994)의 공감 척도 검사를 박재룡(2001)이 아동의 이해수준을 고려하여 재수정한 것으로 총27문항이다. 사회적 능력 검사도구는 O'Mally(1977)가 개발하고 민영순(1995)이 아동용으로 수정한 것으로 총28개 문항이며 5개의 하위영역으로 구성되어 있다.

공감훈련프로그램은 채현탁(1998)의 '중학생의 이타행동 증진을 위한 집단 상담 프로그램의 효과', 한명수(2000)의 '청소년 비행 예방을 위한 공감 훈련 프로그램의 효과', 권정안(2000)의 '중학생을 대상으로 한 공감훈련프로그램의 개발' 그리고 박재룡(2001)의 '공감훈련프로그램이 초등학생의 문제 행동 감소에 미치는 영향'등을 토대로 본 연구 대상 아동에 알맞게 연구자가 수정·보완하여 재구성하였다.

상담프로그램의 실시는 연구자가 매주 2회, 60-80분씩 5주간에 걸쳐 총 10 회기에 걸쳐 실시하였다.

본 연구에서의 자료처리 분석은 SPSS/PC* 전산 프로그램을 이용하여 전산 처리하였으며, 본 연구가설을 검증하기 위하여 상담집단과 비교집단의 사전-사후 간 점수 차이를 비교하였으며, 이를 위하여 $p < .01$, $p < .05$ 수준에서 t 검증을 실시하였다.

이상과 같은 과정을 통하여 얻어진 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 공감훈련프로그램에 참여한 상담집단($M=98.50$)은 비교집단($M=83.17$)보다 사후 사회적 능력 검사에서 유의한 차이를 보였다($t=3.620$ $p < .01$). 따라서 공감훈련프로그램에 참여한 상담집단의 아동의 사회적 능력은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

둘째, 사회적 능력 하위 요인에 대한 사후검사의 비교에서 3개의 요인에서 유의한 차이를 보였다.

이를 구체적으로 살펴보면, 유능성에 대한 차이 검증에서 상담집단($M=25.50$)과 비교집단($M=22.17$) 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=2.745$, $p < .05$). 따라서 공감훈련프로그램에 참여한 상담집단의 유능성은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

방해성에 대한 차이 검증에서 상담집단($M=11.75$)과 비교집단($M=15.42$) 간

에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=-2.916, p<.05$). 따라서 공감훈련프로그램에 참여한 상담집단의 방해성은 비교집단에 비하여 유의하게 감소되었다.

교사에 대한 애정에 대한 차이 검증에서 상담집단($M=11.42$)과 비교집단($M=6.92$) 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=2.932, p<.05$). 따라서 공감훈련프로그램에 참여한 상담집단의 교사에 대한 애정은 비교집단에 비하여 유의하게 향상되었다.

지도성에 대한 차이 검증에서는 상담집단($M=19.17$)이 비교집단($M=18.17$)보다 평균점수가 높게 나타났지만, 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 이 연구에서 사용한 공감훈련프로그램에 의해 상담집단의 지도성은 유의한 효과를 보이지 않았다.

불안정성에 대한 차이 검증에서도 상담집단($M=11.83$)이 비교집단($M=14.67$)보다 평균점수가 낮게 나타났지만, 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 이 연구에서 사용한 공감훈련프로그램에 의해 상담집단의 불안정성은 유의한 효과를 보이지 않았다.

2. 결론

본 연구를 통하여 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 공감훈련프로그램은 아동의 사회적 능력 향상에 효과가 있다.

둘째, 공감훈련프로그램은 새로운 것에 도전하고 힘에 벽찬 일도 스스로 해결하려는 태도와 적극성·자신감 등을 향상시킨다.

셋째, 공감훈련프로그램은 다른 사람의 권리나 의견을 무시하거나, 다른 사람이 하는 일에 참견하고 방해하는 태도 등을 감소시킨다.

넷째, 공감훈련프로그램은 선생님에게 애정을 표시할 줄 알며, 선생님과의 관계에 있어 원활한 상호작용을 향상시킨다.

이상의 결론을 종합하면 공감훈련프로그램은 아동의 사회적 능력의 향상에 효과가 있으며, 그 하위요인 중 유능성, 교사에 대한 애정을 향상시키고 방해

성을 감소시킨다. 즉 공감훈련프로그램은 아동들이 타인에 대한 관심을 갖고 상대방을 존중하며 원만한 관계를 유지하려는 태도를 갖게 해준다. 또한 자신감을 갖고 적극적으로 삶의 문제들을 해결하려는 태도를 향상시키는데 효과가 있으므로 초등학교 교육현장에서 적용할 필요성이 있음을 시사한다.

3. 제언

이상과 같은 결론을 토대로 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 공감훈련프로그램은 사회적 능력을 높이는데 긍정적인 효과를 미치는 것으로 검증되었으므로 학교 현장에서도 다양하게 활용되어야 한다.

둘째, 아동을 대상으로 한 공감훈련프로그램이 미흡한 실정이므로 아동의 발달단계에 맞는 다양한 접근방법의 프로그램 개발이 필요하다.

셋째, 본 연구는 프로그램 실시 후 단기간의 효과를 검증한 것이므로 프로그램 효과의 지속성에 대한 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 강순애(2003). 자기효능감 프로그램이 아동의 사회적 능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 강현심(2000). 가정의 심리학적 환경과 아동의 사회적 능력과의 관계. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 곽경련(2001). 사회적 기술향상 집단상담이 아동의 공감능력, 자기노출 및 대인관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산교육대학교 교육대학원.
- 곽은정(1997). 공감 훈련 프로그램이 여고생의 긍정적인 대인 관계에 미치는 영향. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
- 권정안(2000). 중학생을 대상으로 한 공감훈련 프로그램의 효과. 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원.
- 권효정(2001). 저소득층 아동의 집단활동이 자아존중감과 사회적 능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 김기순(1996). 의사소통 수준에 따른 공감 프로그램이 초등학교 아동의 도움행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 김미숙(2003). 아동이 지각한 부부갈등과 사회적 능력과의 관계. 석사학위논문, 제주대학교 교육대학원.
- 김미영(2000). 의사소통훈련이 중학생의 인간관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 한남대학교 교육대학원.
- 김선례(1997). 의사소통 훈련이 초등학교 아동의 친사회적 행동과 학습태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원.
- 김선희(1996). 아동의 감정이입 및 상황에 따른 도덕적 민감도 발달. 석사학위논문, 성균관대학교 대학원.
- 김성갑(2001). 모델링학습 프로그램이 초등학교 아동의 공감과 친사회적 행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.

- 민영순(1995). 가정환경 및 학급사회의 심리적 환경과 아동의 사회적 능력. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 민정원(2000). 아동의 애착 안정성과 자아지각 및 사회적 능력의 관계. 석사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 박성희(1994) 공감, 공감적 이해. 서울: 원미사.
- _____ (1997). 공감과 친사회행동. 서울: 문음사.
- 박재룡(2001). 공감 훈련 프로그램이 초등학생의 문제행동 감소에 미치는 영향. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
- 설기문(1997). 인간관계와 정신건강. 서울: 학지사.
- 송호연(1999). 공감 훈련 프로그램이 초등학교 아동의 공감과 도움행동 향상에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 신경일(1994). 상담자 교육을 위한 공감훈련 프로그램의 개발과 적용. 박사학위논문, 부산대학교 대학원.
- 신영희(1996). 초등학교 아동의 사회적 능력 및 관련변인에 관한 연구. 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원.
- 연진영(1987). 아동의 공감발달 및 관계변인. 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 왕정희(2001). 초등학생의 정서지능과 사회적 능력 및 대인문제해결력과의 관계. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
- 유승희(1993). 조망수용과 감정이입이 아동의 친사회적 행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 효성여자대학교 교육대학원.
- 이기행(2001). 초등학생의 태권도수련이 사회적 능력 발달에 미치는 영향. 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원.
- 이옥수(1996). 자기노출 및 공감 훈련 프로그램이 국민학생의 인간관계 증진에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
- 이용암(1994). 의사소통 기법훈련이 대인 불안 학생의 사회적 관계에 미치는 영향. 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원.
- 이은순(1991). 상담실습자 교육에서의 공감 훈련 효과의 분석 -잠재력 개발 집단 상담, 심리극 집단 상담과의 비교-. 박사학위논문,

- 이화여자대학교 대학원.
- 이은진(1991). **대인관계 개선을 위한 의사소통 기법훈련의 효과**. 석사학위 논문, 연세대학교 대학원.
- 이장호·금명자(1992). **상담연습교본**. 서울: 법문사.
- 장범관(2000). **귀인과 공감 정서가 초등학생의 친사회적 행동에 미치는 효과**. 석사학위논문, 청주교육대학교 교육대학원.
- 정순중(1995). **체험중심의 의사소통 훈련 프로그램의 개발 및 효과 검증**. 석사학위논문, 가톨릭대학교 대학원.
- 정윤희(2000). **협동·경쟁 학습이 아동의 사회적 능력 발달에 미치는 영향**. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 조선희(1999). **상담기술훈련의 실제**. 대구: 홍익출판사.
- 조성자(2002). **부모의 양육태도가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향**. 석사학위논문, 대구가톨릭대학교 교육대학원.
- 조은지(1997). **공감과 귀인**. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 채현탁(1998). **중학생의 이타행동 증진을 위한 집단상담 프로그램의 효과**. 석사학위논문, 계명대학교 교육대학원.
- 한명수(2000). **청소년 비행 예방을 위한 공감훈련 프로그램의 효과**. 석사학위논문, 부산대학교 일반대학원.
- Asher, S. R.(1983), Social Competence and Peer Status : Recent Advances and Future Directions, *Child Development*, Vol. 54, pp.1427-1434
- Barnett, M. A.(1987). empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer(Eds.), *Empathy and its development*(146-162). New York : Cambridge University Press
- Barrett-Lennard, G. T.(1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change, *Psychological Monographs*, 76, 43-50
- Barrett-Lennard, G. T.(1981). The empathy cycle ; Refinement of a

- nuclear concept, *Journal of Counseling psychology*, 28, 91-100.
- Batson, C. D., & Coke, J. S.(1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping: In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino(Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale,N. J : Erlbaum.
- Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K.(1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 290-302.
- Batson, C. D., Fultz., & Schoenrade, P. A.(1987). Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences, *Journal of Personality*, 55,19-39
- Baumrind, D.(1973). The Development of Instrumental Competence through Socialization, In, A. D. Dick(Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol, 7, Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 3-46.
- Borke, A. (1971). Interpersonal perception of Young children ; Egocentrism or empathy, *Developmental Psychology*, 5, 262-269.
- Bryant, B. K.(1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425
- Buie, D. H.(1981). Empathy : Its nature and Limitations. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 29, 281-307.
- Carkhuff, R. R. & Truax, C. B.(1965). Training in counseling and psychotherapy: An evaluation of an integrated didactic and experiential approach, *Journal of Counseling Psychology*, 29, 333-336
- Carkhuff, R. R.(1967). Toward comprehensive model of facilitative

- interpersonal process. *Journal of Counseling Psychology*, 14, 67-72
- Chapman, M.(1987). Empathy and responsibility in the motivation of children ' s helping, *Development, Pshychology*, 23, 1, 140-145.
- Chandler, M. J., Greenspan, S., & Barenboim,C.(1974). The assessment and training of role-taking and referential communication skills in institutional emotionally disturbed children, *Development Psychology*, 10, 546-553
- Coke, J. S., Baston, C. D., & McDavis, K.(1978). Empathic mediation of helping : A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766.
- Connolly, K. and Bruner, J.(1974). Competence : Its nature and nurture, *The Growth of Competence*, eds. Connolly, K. and Bruner. J, London: Academic Press, pp.3-7.
- Davis, M. H.(1980). A multidimensional approach to individual difference in empathy, *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85
- Davis, M. H.(1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping : A multidimensional approach, *Journal of Personality*, 51, 167-184.
- Deutsch, F., & Madle, R. A.(1975). Empathy : Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective, *Human Development*, 18, 267-287.
- Dymond, R. F.(1950). Personality and empathy, *Journal of Counseling Psychology*, 26, 350-373.
- Egan, G.(1986). *The skilled Helper : A systematic approach to effective helping*, Pacific Grove, California : Brooks/Cole Publishing Company.

- Eisenberg, N., & Strayer, J.(1987). *Empathy and its development*, N. Y :
Cambridge University Press.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S.(1982). Empathy training and regulation
of aggression, *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Feshbach, N. D., & Roe, K.(1968). Empathy in six and seven years old,
Child Development, 39, 133-145.
- Ford, M. E.(1982). Social Cognition and Social Competence in Adolescence,
Developmental Psychology, Vol. 18. No. 3, pp.323-340.
- Guerney, B. G.(1977). Relationship enhancement: Skill training programs
for therapy, problem prevention, and enrichment, San
Francisco: Jossey Bass.
- Hoffman, M. L.(1981). Is altruism part of human nature, *Journal of
Personality and Social Psychology*, 40 ,121-137
- _____ (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and
guilt, In N. Eisenberg(Ed.), *The development of prosocial
behavior*, N.Y: Academic press.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial
behavior in preschool children : The influence of empathy and
perspective taking, *Developmental Psychology*, 21 ,1 ,46-55.
- Ivey, A. E., & Authier, J.(1971). *Microcounseling*, Springfield, IL :
Charles C. Thomas.
- Katz, R. L.(1963). Empathy : Its nature and uses. New York: Free Press.
- Kohn, M. and Roseman, B. L.(1972). A social competence : Scale and
Symptom Checklist for the preschool Child, *Developmental
Psychology*, Vol. 6, No. 3, pp.430-444.
- Keller, M., & Hoppe, G. S.(1987). The development of friendship concept :
Focusing on individual and issue-specific patterns.
ERIC-ED-287-588
- McDougall, W.(1908). Introduction to social psychology, London : Methuen,

- in Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrode, P. A.(1987). Distress and empathy : Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences, *Journal of Personality*, 55, 19-39.
- Mead, G. H.(1934). *Mind ,self and society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Moore, B. E. & Fine, B. D. (1968). *A glossary of psychoanalytic terms and concepts*. New York : The American Psychoanalytic Association.
- O'Mally, J. M.(1977), Research Perspective on Social Competence, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol. 23, No.1, pp.29-44.
- Pease, D., Clark, S. J.(1979), Iowa Social Competence Scales: School Age & Preschool Manual, Iowa State University Research Foundation, Inc.
- Pecukonis, E.(1990). A cognitive laffective empathy training program as a function of ego development in aggressive adolescent females. *Adolescence*, 25 ,59-76
- Perry, D. G. and Bussey, K.(1984). *Social Development*, New Jersey: Prentice-hall, pp. 310-317.
- Piaget, J.(1932). *The moral judgement of the child*. London: Kagan Paul : Trench, Trubner.
- Rogers, C. R.(1951). *Client-centered therapy*. Boston : Houghton Mifflin.
- _____ (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change, *Journal of Counseling Psychology*, 2, 95-103.
- Sagi, A., & Hoffman, M. L.(1976). Empathic distress in the new born. *Developmental Psychology*, 12, 175-176.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 417-424, 1965.

- Stotland, E., Sherman, S. E. & Shover, K. G.(1971). *Empathy and birth order*. London : University of Nebraska Press.
- Sullivan, H. S.(1953). Conceptions of modern psychiatry, In Deutsch, F., Maddle, R. A.(1953). Empathy : Historic and current conceptualizations, measurement, and a retical perspective. *Human Development*, 18, 267-287
- Truax, C. B. & Carkhuff, R. R. (1967). *Toward effective counseling and Psychotherapy*. Chicago: Aldine.
- Weinstein, E. A.(1969), The Development of Interpernal Competence, In D. A. Golsin(Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago : Rand McNally College Publishing Co.
- White, R. C.(1959). Motivation Reconsidered : *The concept of competence*, *Psychological Review*, Vol.66, No. 5, pp.297-333.
- Zigler, E., & Trikett, D. K.(1978). Social competence and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist*, 33(9), 1978.

<Abstract>

The effect of Sensitivity Training Program
on child's social ability

Jung, Hye-Yeon

Counselling Psychology Major
Graduate School of Education Cheju National University
Jeju, Korea

Supervised by Professor Hur, chul-soo



The purpose of this study is to investigate whether Sensitivity Training Program has any effect on improving children's social ability applying to children. And we set up study problems like followings to achieve this purpose.

1. Does Sensitivity Training Program have any effect on child's social ability?
2. Does Sensitivity Training Program have any effect on sub-factors of social ability such as competence, leadership, disturbance, affection on teacher, instability?

To select the objects of this study, we investigated volunteers who wanted to participating in Sensitivity Training Program on fifth grade students from S elementary school. In the method of Random Sampling,

* This thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 2004.

we selected 24 boy students, and then organized counseling group including 12 students who wanted to participate in the program and control group including the rest of 12 students.

Sensitivity Training Program used in this study was reorganized as researcher revised and supplemented the previous literatures(such as program made by Chae, Hyeon-Tak(1998), Han, Myeong-Su(2000), Kweon, Jeong-An(2000), Park, Jae-Ryong(2001)) to be suitable for the purpose of this study. counseling program was executed by researcher directly total 10 times for 5 weeks, two times per week, and it took 60-80 minutes per a time. Empathy ability test which Park, Jae-Ryong(2001) revised Empathy scale test by Shin, Gyeong-Il(1994) having modified Davis' scale(1980) was used as a measure instrument, and it has total 27 questions. And instrument for social ability test was made by O'Mally(1977) and revised for child by Min, Yeong-Sun(1995), and it was composed of total 28 items to measure five sub-factors

We used t-test to analyze data using SPSS/PC⁺ computing program at $p < .01$, $p < .05$ significance level

The results of this study obtained through this process are as follows:

First, Sensitivity Training Program has an effect on improving children's social ability.

Second, Sensitivity Training Program has an effect on improving competence which is low rank of child's social ability.

Third, Sensitivity Training Program has an effect on reducing disturbance which is low rank of child's social ability.

Fourth, Sensitivity Training Program has an effect on improving affection on teacher which is low rank of child's social ability.

To sum up conclusion of this study, Sensitivity Training Program is effective on developing children's social ability, improving capability and

affection toward teacher of sub-factors, and reducing disturbance. So, these days when A human alienation and bullying phenomenon is increasing, Sensitivity Training Program have children have attitude that We respect the another person understanding and maintain perfect relation and help them solve the problems of the life Confidently and activel. Therefore, it is suggested that Sensitivity Training Program is needed for us to use actively in school spot in this point.



부 록

- 〈부록1〉 공감 검사
- 〈부록2〉 사회적 능력 검사
- 〈부록3〉 공감훈련프로그램
- 〈부록4〉 공감훈련프로그램 활동자료
- 〈부록5〉 소감문

< 부록 1 >

공감 검사

여러분, 안녕하세요?

다음 설문지는 여러분들의 생각과 마음에 대한 몇 가지 질문으로 구성되어 있습니다.

이 질문들에 대한 응답에는 특별히 더 낫다거나 좋은 반응이 있을 수 없습니다. 솔직하게 반응해 주시면 감사하겠습니다.

본 조사의 결과는 연구를 위한 목적이외에는 사용하지 않을 것을 약속드립니다.



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

2003년 9월

제주대학교 교육대학원

정혜연

1. 이름 :
2. 성별 : 남 (), 여 ()
3. 학년 : ()학년
4. 반 : ()반

♠ 아래 문항을 읽고 자신에게 적당한 것 1개를 골라 √표 하세요.

번호	문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 학급에서 놀 친구가 없거나 잘 어울리지 못하는 친구를 보면 슬퍼진다.					
2	나는 불쌍하게 보이는 불행한 사람들 때문에 괴롭다.					
3.	나는 내 주위의 사람들이 불안하게 보이면 나도 불안해진다.					
4	나는 친구의 문제 때문에 함께 고민하는 경향이 있다.					
5	가끔 유행가 가사가 나를 깊이 감동시킨다.					
6	나는 친구들에게 나쁜 소식을 전해야 할 때 어떻게 해야 할지를 모르겠다.					
7	나는 내 주위 사람들에게 많이 좌우된다.					
8	나는 선물을 받지 않아도 다른 사람이 선물을 받는 것을 보면 정말로 기분이 좋다					
9	울고 있는 사람을 보면 나도 괴롭고 울고 싶다.					
10	어떤 노래는 나를 행복하게 해 준다.					
11	나는 이야기나 동화를 읽을 때 이야기 속 인물의 감정을 깊이 이해할 수 있다.					
12	나는 어떤 친구가 부당하게 대우를 받는 것을 보면 정말 화가 난다.					
13	사람들이 그렇게 괴로워하는 이유를 나는 이해할 수가 없다.					
14	나는 고통받고 있는 동물을 보면 매우 마음이 아프다.					
15	힘없는 노인들을 보면 내 마음이 아프다.					

번호	문항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
16	나는 내게 일어났으면 하고 원하는 일에 대해 자주 꿈을 꾸거나 공상을 한다.					
17	나는 나보다 불행한 사람을 보면 불쌍한 마음과 함께 걱정하는 마음이 생긴다.					
18	나는 어떤 친구가 이용당하는 것을 보면 그를 보호하고 싶은 마음이 든다.					
19	나는 나의 친구를 더 잘 이해하기 위하여 그의 입장에서 사물이 어떻게 보일까 생각해 보려고 노력하곤 한다.					
20	다친 사람을 보아도 나는 아무렇지 않다.					
21	다른 사람들의 불행이 나를 그렇게 괴롭히지는 않는다.					
22	영화나 TV 드라마를 보고 나면 내가 마치 그 속의 주인공처럼 느껴진다.					
23	나는 우연한 일 때문에 깊이 감동 받고 한다.					
24	나는 나 자신의 마음씨가 꽤 부드러운 사람으로 알고 있다.					
25	내가 어떤 사람에 대해 화가 났을 때 나는 잠시 동안이라도 그의 입장에서 보려고 노력한다.					
26	나는 아주 급히 도움을 청하는 사람을 볼 때 어떻게 해야 할지 몰라 허둥대곤 한다.					
27	다른 친구를 비난하기 전에 내가 만약 그의 입장이라면 어떨까 하는 생각을 해 보려고 한다.					

어린이 여러분!

정실히 대답해 주셔서 매우 감사합니다.

< 부록 2 >

사회적 능력 검사

여러분, 안녕하세요?

다음 설문지는 여러분이 더 재미있고 즐거운 생활을 할 수 있게 하기 위하여 여러분의 생각, 태도, 습관, 행동 등을 알아보려는 것입니다.

이 질문들에 대한 응답에는 특별히 더 낫다거나 좋은 반응이 있을 수 없습니다. 솔직하게 반응해 주시면 감사하겠습니다.

본 조사의 결과는 연구를 위한 목적이외에는 사용하지 않을 것을 약속드립니다.



2003년 9월

제주대학교 교육대학원

정혜연

1. 이름 :
2. 성별 : 남 (), 여 ()
3. 학년 : ()학년
4. 반 : ()반

♠ 아래 문항을 읽고 자신에게 적당한 것 1개를 골라 V표 하세요.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 다소 무리가 되는 일도 끝까지 하려고 노력한다.					
2	나는 힘에 벅찬 일이라도 선생님이나 아이들에게 의지하지 않고 혼자 힘으로 해결한다.					
3.	나는 친구들과 놀 때 자주 대장 노릇을 한다.					
4	나는 나의 행동에 대해 다른 사람이 얘기하면 기분이 상한다.(울거나 속상해 한다)					
5	나는 선생님께 애정표시하기를 좋아한다.					
6	나는 다른 아이들이 그들 생각대로 뭔가 하려고 하면 그것을 못하게 막는다.					
7	나는 다른 아이의 어려운 문제를 해결해준다.					
8	내 주위엔 항상 친구들이 많다.					
9	나는 선생님의 손을 잡거나 몸을 만지는 등의 행위를 자주 한다.					
10	나는 다른 아이가 나를 잘 따르지 않으면 하던 놀이를 그만둔다.					
11	나는 뭐든지 잘 해낼 수 있다는 자신감을 가지고 있다.					
12	나는 다른 아이에게 게임하는 방법을 가르쳐준다.					
13	나는 어려운 상황에서 금방 울거나 당황해한다.					
14	나는 다른 아이들이 이야기할 때 말 참견한다.					
15	나는 일을 시키면 적극적으로 한다.					

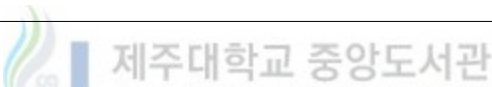
번호	문항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
16	나는 선생님의 기분이 나빠 보이면 걱정스러워하거나 다가와 친절하게 군다.					
17	나는 누군가가 나의 행위를 흠집하거나 바로 잡아주려고 하면 민감한 반응을 보인다.(예 : 화를 내거나 토라지거나 시무룩해진다)					
18	나는 실제로 하는 방법을 보여주지 않고 말로만 지시해도 잘 이해하고 행한다.					
19	나는 커서 무엇이 될지에 대해 걱정하고 불안하다.					
20	나는 선생님이 지시하면 잘 알아듣고 그대로 이행한다.					
21	나는 자주 깜짝 놀라거나 당황한다.					
22	나는 친구들과 놀 때 자기 마음대로 하려고 한다.					
23	나는 어떠한 일을 할 때 그 상황을 잘 파악해서 결정한다.					
24	나는 친구들과 어울려 놀 때 여럿이 함께 하는 활동을 먼저 주도한다.					
25	나는 친구들과 놀이를 하다가 뜻대로 되지 않으면 화를 낸다.					
26	나는 선생님 곁에 있기를 좋아한다.					
27	나는 다른 아이에게 욕하거나 약 올리기를 좋아한다.					
28	내가 어떤 생각을 제안하면 다른 아이들이 나를 따른다.					

어린이 여러분!

성실히 대답해 주셔서 매우 감사합니다.

〈 부록 3 〉 공감훈련 프로그램

제 1 회기 : 프로그램 안내 및 자기 소개

영역	도입
준비물	<자료1>, <자료2>, 필기도구, 크레파스, 옷핀, 가위
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 본 프로그램의 전체 윤곽과 내용에 대해 파악한다. • 집단에서 각자 존재의 중요성을 인식하며 집단에서의 참여 의지를 높인다. • 자신을 여러 사람 앞에 자연스럽게 소개한다.
활동 내용	 <ul style="list-style-type: none"> • 상담자와 집단원들은 각자 자신에 대해 소개한다. • 프로그램의 목적과 전체 일정에 대해 안내한다. • <자료1>서약서를 작성한다. • <자료2>에 자신이 붙이고 싶은 별명이나 애칭을 쓰고 자신에 대한 소개, 별명이 붙게 된 이유, 가족관계, 취미, 관심거리, 장래 희망 등 자신을 나타낼 수 있는 것을 적는다. • 자신의 별칭을 소개하고 남의 별칭을 소개받는 가운데 떠오른 생각이나 느낌을 서로 이야기한다. • 애칭외우기 게임하기 <ul style="list-style-type: none"> - 4박자 손뼉치며 애칭대기
참고 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 발표가 끝난 사람이 다음 발표자를 지적하도록 한다. • 안정감 있는 분위기를 조성하도록 한다.

제 2 회기 : 주의 집중 훈련

영역	인지적 요소
준비물	<자료3>, 필기도구
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 경청의 중요성을 이해한다. • 주의 집중 훈련을 통하여 타인의 말에 주의를 하며 듣는 기술을 습득한다.
활동 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 경청의 필요성과 중요성에 대해 설명한다. • 두 사람이 한 조가 되어 이야기를 나누고 상대방을 대신하여 발표한다. <ul style="list-style-type: none"> - 가장 가보고 싶은 곳 - 가장 잊혀지지 않는 날 - 장래 희망 • 경청의 바른 자세에 대해 설명한다. <ul style="list-style-type: none"> - 거부감을 주지 않을 정도로 가까이 다가가 앉기 - 말을 중간에 자르지 않고 적극적으로 듣기 - 온화하고 부드러운 시선으로 신뢰감 표현하기 - 잘 듣고 있다는 표시로 고개를 끄덕이거나 간단한 언어반응 하기(아!, 그래, 그랬니?, 으흠 등) • 세 사람이 한 조가 되어 한 사람은 고민을 이야기하는 내담자가 되고 한 사람은 상담자가 되며 한 사람은 관찰자가 되어 <자료3>에 주의집중 행동을 기록한다. • 역할을 바꾸어 실시하며 느낀 점을 이야기한다.
참고 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 공감을 하기 위해서는 먼저 적극적으로 듣는 자세가 필요함을 안다. • 상대방의 말을 평가하거나 비난하지 않으면서 상대방이 말한 의미를 이해하기 위해 노력한다.

제 3 회기 : 남의 생각 받아들이기

영역	인지적 요소
준비물	<자료4>, <자료5>, 필기도구
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 모두가 옳을 수 있는 다양한 관점을 경험하여 다른 생각을 수용할 수 있는 열린 마음을 갖는다. • 토론에 참여하는 자신의 태도에 대해 자각한다.
활동 내용	<ul style="list-style-type: none"> • <자료4>를 나누어 주고 그림1), 그림2)가 어떻게 보이는지 기록한다. • 기록한 것을 발표하고 자기의 생각이 주관적임을 깨닫게 한다. • <자료5>를 나누어주고 3명을 한 조로 구성하게 한다. • 각자 자신의 생존자 3명을 선택한 후 조원들에게 발표한다. • 조별로 생존자에 대해 만장일치에 이를 때까지 토론한다. • 조별로 합의된 생존자와 그 이유 및 합의과정에 대해 발표한다. • 합의과정에 대한 자신의 태도와 느낀 점을 이야기한다.
참고 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 일반적으로 사람들은 자신의 입장에서 다른 사람을 판단하고 그 판단에 따라 행동한다. • 공감을 하려면 자기의 관점에서 벗어나 다른 사람의 관점에서도 사물을 볼 수 있어야 한다.

제 4 회기 : 느낌 상상하기

영역	인지적 요소
준비물	<자료6>, <자료7>, 느낌날말카드, 얼굴표정카드, 필기도구
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 느낌을 나타낸 단어를 몸으로 표현하여 서로의 감정을 이해한다. • 다양한 느낌을 상상해 봄으로써 타인의 느낌에 보다 민감하게 반응한다.
활동 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 얼굴표정이 나타난 카드를 제시하고 느낌을 말하게 한다. • 느낌 날말 알아맞추기 게임 <ul style="list-style-type: none"> - 3명을 한 조로 하여 각 조의 대표를 선정한다. - 각 조의 대표가 느낌 날말 카드를 보며 몸으로 표현하면 다른 조원들이 <자료6>을 보며 알아맞춘다. • 느낌 꼬리 잇기 <ul style="list-style-type: none"> - <자료7>을 나누어주고 조별로 토의한다. - 개인별로 기록하고 발표한다. • 활동에 대한 느낌이나 생각을 이야기한다.
참고 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 게임과 느낌 상상을 통해 다양한 느낌 날말을 익히는 기회를 갖는다. • 다양한 느낌 날말을 익혀 다른 사람의 감정을 이해하고 공감을 표현하는데 활용한다.

제 5 회기 : 영화를 이용한 공감훈련

영역	인지적 요소, 정서적 요소
준비물	<자료 8> 학습지, 필기도구, 비디오 테잎
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 영화를 통하여 영화 속 주인공의 심리를 이해하고, 자신의 유사한 경험을 통하여 공감하는 기회를 갖는다. • ‘나라면 어떻게 행동할 것인가?’에 대해 이야기하고 해결방안에 대해 생각한다.
활동 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 영화감상하기 <ul style="list-style-type: none"> - 영화 ‘우리들의 일그러진 영웅’(또는 집으로)의 갈등상황이 있는 일부분(20분 정도)을 보여준다. • <자료8>을 나눠주고 기록하게 한다. • 3명을 1조로 하여 조별로 영화와 유사한 경험들을 이야기한다. • ‘나라면 어떻게 행동할 것인가?’에 대해 서로 생각해보고, 이야기를 나눈다. • 영화 속의 내용에 대한 해결방안을 조별로 역할극을 통해 표현한다. • 전체적인 활동에 대해 정리하고, 느낀점을 이야기한다.
참고 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 영화 속 인물의 상황과 자기의 경험을 비교해본다. • 역할극을 통해 발표할 때 반드시 공감하는 내용들이 포함될 수 있도록 지도한다.

제 6 회기 : 남의 감정 읽기

영역	인지적 요소, 표현적 요소
준비물	<자료9>, <자료10>, 필기도구
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 느낌을 파악하고 언어로 표현하는 연습을 통하여 공감 반응의 기술을 익힌다. • 타인의 심리적인 관점이나 태도를 취할 수 있으며 보다 깊이 있게 탐색하는 기술을 익힌다.
활동 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 보지 못하는 사람 되어보기 <ul style="list-style-type: none"> - 두 사람이 한 조를 이루게 한 후 한 사람은 눈을 가리고 한 사람은 안내자가 된다. - 안내자의 안내를 받으며 가고 싶은 곳을 3분동안 다녀온다. - 활동이 끝난 후 서로의 어려움과 느낌을 발표한다. • 보다 깊이있게 타인되어 보기 <ul style="list-style-type: none"> - 타인의 감정을 읽어 줄 때는 ‘너는 ---해서 ---하겠구나’의 공식 사용하기 - 느낌말 선택 5단계를 알려준다. - <자료9>를 작성하여 본다. - 작성한 자료의 내용을 발표한다. - 2인 1조가 되어 <자료10>을 보며 공감연습을 한다. • 활동을 정리하고 느낌을 발표한다.
참고 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 느낌말 선택을 위한 5단계 <ul style="list-style-type: none"> - 느낌을 좋다, 나쁘다 식으로 전체적으로 크게 나눈다. - 기분을 나타내는 특정 단어를 사용한다. - 기분의 정도를 나타낸다. - 상대방이 기분을 나타내는데 사용한 단어와 같은 뜻인 다른 단어를 사용한다. - 상대방이 익숙하고 잘 사용하는 단어를 골라서 사용한다.

제 7 회기 : 공감 반응 변별 연습하기

영역	인지적 요소, 표현적 요소
준비물	<자료10>, <자료11>, 필기도구
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 느낌을 파악하고 언어로 표현하는 연습을 통하여 공감 반응의 기술을 익힌다. • 공감 변별을 통하여 공감 표현 기술을 익힌다.
활동 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 공감 표현 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 지난 시간 활용한 <자료10>을 보며 2인 1조로 공감 연습을 한다. • 공감 반응 변별 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 공감 반응, 충고, 비난 등을 섞어놓은 <자료11>에서 공감 반응을 골라낸다. - <자료11>을 나눠주고 해결하게 한다. - 공감 반응이라고 생각하는 번호에 손을 든다. • 공감 ○, ×게임 <ul style="list-style-type: none"> - 진행자의 진술문을 듣고 공감반응이면 ○가 있는 원으로, 공감반응이 아니면 ×가 있는 원으로 들어간다. • 활동을 정리하고 느낀점을 이야기한다.
참고 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 상대방의 말을 평가하거나 비난하지 않으면서 상대방이 말한 의미를 이해하기 위해 집중한다.

제 8 회기 : 공감 표현하기 I

영역	정서적 요소, 표현적 요소
준비물	<자료12>, 필기도구
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 충고와, 비난, 말자르기 등을 자제하고 남의 말에 관심을 기울이며 경청을 하는 자세와 태도를 익힌다. • 상대방의 이야기를 듣고 바르게 공감한다.
활동 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 기분 좋게 하는 것, 불쾌하게 하는 것 <ul style="list-style-type: none"> - <자료12>를 나눠주고 작성하게 한다. - 2인 1조씩 짝을 짓는다. - 한사람은 경험을 이야기하고, 다른 사람은 바르게 경청한 후 공감반응을 해 준다. - 서로 역할을 바꾸어 실시한다. • 바로 지금 나의 기분은 <ul style="list-style-type: none"> - 2인 1조씩 짝을 짓는다. - 현재의 생각과 느낌을 솔직히 떠 올린다. - 한사람은 경험을 이야기하고, 다른 사람은 바르게 경청한 후 공감반응을 해 준다. - 서로 역할을 바꾸어 실시한다 • 활동을 정리하고 느낀 점을 이야기한다.
참고 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 상대방의 말에 적절하게 반응하기 위해서는 상대방의 말 그 자체가 아니라 그 말속에 숨겨져 있는 느낌에 초점을 맞추어 상대방을 이해하려고 노력해야한다. 즉, 상대방의 입장에 서서 상대방의 경험과 느낌을 정확히 이해하고 반응해 주어야 한다.

제 9 회기 : 공감 표현하기 II

영역	정서적 요소, 표현적 요소
준비물	필기도구
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 집단 안에서 공감적 의사소통을 함으로써 실생활에서의 공감적 의사소통의 기초를 다진다.
활동 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 집단에서 지켜야 할 규칙 확인하기 <ul style="list-style-type: none"> - 적극적으로 참가하기 - 비판, 비난을 하지 않고 있는 그대로 받아들이기 - 비밀보장하기 - 노출을 원하지 않을 때 통과하기 • 집단 안에서 고민거리나 느낌 털어놓기 <ul style="list-style-type: none"> - 한 집단원이 자기노출을 하면, 다른 집단원들이 집중적으로 공감을 해준다. - 지도자는 집단원들이 적극적으로 자기노출을 하도록 격려한다. 다른 집단원들이 한 사람을 집중적으로 공감을 하도록 모범이 되거나, 적절한 통제도 한다. - 집단 간에 갈등이 생길 경우 지도자는 중립적 위치에서 각각을 충분히 차례로 공감해준다. • 활동을 정리하고 느낀점을 이야기한다.
참고 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 공감반응 훈련에 주안점을 두기 위해 기타 다른 집단 기술인 자기노출, 구체성, 맞닥뜨림 등의 기술에 대해서는 특별히 교육하지 않은 상태로, 신뢰롭고 응집성 높은 분위기를 바탕으로 하여 집단원이 자유롭게 의사표현하도록 한다.

제 10 회기 : 프로그램에 대한 평가 및 소감

영역	정리
준비물	개인별로 작성한 편지, 소감문, 필기도구
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 지금까지 진행한 프로그램을 정리해 보고 자신에게 준 의미는 무엇인지 탐색한다. • 같이 활동했던 집단원들을 위한 편지를 작성하고 교환한다. • 프로그램에 참여하여 새롭게 배우거나 경험한 내용을 소감문으로 작성한다.
활동 내용	<ul style="list-style-type: none"> • 몸을 편안한 상태로 이완시킨다. • 눈을 감고 약 5분 정도 프로그램의 과정을 하나하나 떠올리며 명상의 시간을 갖도록 한다. • 그 동안 하고 싶었던 이야기, 마저 하지 못한 아쉬움, 활동했던 상황이나 장면 하나하나, 해 주고 싶은 말이 있는 친구 등을 떠올린다. • 프로그램 진행 동안 새롭게 배웠거나 경험한 것, 앞으로의 마음가짐을 담은 소감문을 작성한다. • 준비해 온 편지를 각자 교환하고 받은 편지를 자신과 비교하면서 각자 읽어본다. • 소감문과 편지를 발표하면서 서로의 느낌을 발표하고 나눈다.
참고 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 진지한 태도로 자신의 마음가짐을 다지면서 듣게 한다. • 다른 친구의 이야기를 충분히 수용하고 이해하게 한다. • 서로의 편지와 소감문을 바탕으로 공감적 의사소통을 일상생활에 적용하려는 의욕과 자신감을 갖는다.

- 자료2 -

자기 소개서

이름

나의 장점

나의 단점

내가 좋아하는 음식

내가 싫어하는 음식



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

성취했으면 하는 자신의 소원 한 가지

내가 기분 좋을 때는 언제인가?

내가 심심할 때는 언제인가?

내가 화날 때는 언제인가?

- 자료3 -

주의집중 행동 기록표

()조

※ 관찰자가 되어 듣는 친구의 태도를 기록해봅시다.

매우 잘함 ◎, 잘함 ○, 보통 △, 노력바람 ★

이름 행동목록			
거 리			
자 세	 제주대학교 중앙도서관 JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY		
시 선			
표 정			
목소리			
움직임			
언어반응			
기 타			

- 자료4 -

주관적 자기 마음 점검하기

학년 반 번 이름 :

※ 아래의 그림이 무엇을 나타내는지 기록하고 발표해봅시다.

그림1)



그림2)



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

그림1)

그림2)

- 자료5 -

생존자 게임

학년 반 번 이름 :

※ 항해하던 여객선이 화재로 인해 좌초되고 있다. 대부분이 불에 타 죽고 생존자는 10명밖에 안 남았다. 그런데 하나밖에 없는 구명보트에 는 3명밖에 탈 수가 없다.

이 때 과연 어떤 사람들이 구명보트에 타야만 하겠는가? 3명을 정하 고 그 이유를 써 보세요.

- ① 경리사원
- ② 임신 6개월된 경리사원 부인
- ③ 의과 대학생
- ④ 저명한 역사학자
- ⑤ 성직자
- ⑥ 탈옥한 여죄수
- ⑦ 올림픽 금메달리스트
- ⑧ 유명한 여가수
- ⑨ 권총을 가진 군인
- ⑩ 여대생

(1)

(2)

(3)

느낌을 나타내는 낱말

학년 반 번 이름 :

※ 다음은 느낌을 나타내는 낱말들입니다. 조의 대표들이 몸으로 표현하는 낱말을 찾아봅시다.

1. 사랑과 관심을 표현하는 느낌 낱말

- 다정한, 유쾌한, 안락한, 동정심이 많은, 친절한, 매력있는, 애교있는, 자신있는

2. 즐거움, 신남을 표현하는 느낌 낱말

- 황홀한, 만족한, 반가운, 고요한, 즐거운, 행복한

3. 두려움, 불안을 표현하는 형용사

- 불안한, 무서운, 걱정되는, 무시무시한, 불쾌한, 반항적인, 지겨운, 화난, 부끄러운, 냉담한, 소름끼치는, 놀란, 미안한, 억눌린

4. 우울함을 표현하는 느낌 낱말

- 맥빠진, 무시당한, 마음상한, 좌절한, 절망적인, 비참한, 우울한, 슬픈, 실망스러운

느낌 꼬리 잇기

학년 반 번 이름 :

※ 보기와 같이 느낌 꼬리 잇기를 해 봅시다.

< 보 기 >

내가 화가 났을 때, 나는 분했다.

내가 분했을 때, 나는 부글부글 끓었다.

내가 부글부글 끓었을 때, 나는 당했다고 느꼈다.

내가 당했다고 느꼈을 때, 나는 자존심이 상했다.

내가 자존심이 상했다고 느꼈을 때, 나는 슬펐다.



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

- | | | | | |
|-----|----|---------|----|---------|
| (1) | 내가 | 놀랐을 때, | 나는 | _____ . |
| | 나는 | _____ , | 나는 | _____ . |
| | 나는 | _____ , | 나는 | _____ . |
| | 나는 | _____ , | 나는 | _____ . |
| | 나는 | _____ , | 나는 | _____ . |
-
- | | | | | |
|-----|----|---------|----|---------|
| (2) | 내가 | 즐거웠을 때, | 나는 | _____ . |
| | 나는 | _____ , | 나는 | _____ . |
| | 나는 | _____ , | 나는 | _____ . |
| | 나는 | _____ , | 나는 | _____ . |
| | 나는 | _____ , | 나는 | _____ . |

(3)	내가	슬펏을 때,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .

(4)	내가	두려웠을 때,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .



(5)	내가	사랑할 때 ,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .
	나는	,	나는	_____ .

- 자료8 -

영화 감상 학습지

학년 반 번 이름 :

※ ‘우리들의 일그러진 영웅’을 감상하고, 다음 물음에 답해봅시다.

1. 주인공은 지금 어떤 상황에 처해 있습니까?

2. 주인공의 심정은 어떻겠습니까?

3. 주인공과 같은 경험이 있으면 적어봅시다.

4. 여러분이 주인공이라면 어떻게 하겠습니까?

남의 감정 읽어 주기

학년 반 번 이름 :

1. 중간고사 치는 날짜가 사흘 남았는데 난 공부가 안돼. 딴 짓 하는 시간이 너무 많아. 시험점수는 잘 받고 싶고, 그럴려면 열심히 해야 한다는 것도 알아. 그런데 내 뜻대로 공부가 되지를 앓아.

공감반응 : 예) 넌 시험을 앞두고 공부가 잘 안돼서 참으로 답답하겠구나.

2. IMF 이후 아버지가 실직 당하시고 우리 집안은 분위기가 엉망이야. 엄마, 아버지는 자주 한숨을 쉬시고 요즘엔 돈 때문에 가끔 다투시기도 해. 난 그 틈에서 어찌할 바를 모르겠어. 아직 어린 내가 돈 벌러 사회에 나갈 수도 없고, 그렇다고 편하게 앉아서 공부만 하고 있자니 미안하기도 하고, 또 때로는 엄마, 아버지가 다투시는 걸 보면 어른들이 왜 저러실까 화가 나기도 해.

공감 반응 : 예) 넌 경제적인 문제로 집안이 어려워지고 부모님의 관계까지 나빠지는 것을 아직 도울 수가 없어 답답하기도 하고, 그런 상황을 견뎌야 한다는 것이 참으로 힘든 모양이구나.

3. 난 작년에 이곳으로 전학 왔어. 그런데 아직 친한 친구가 없어서 그런지 자주 이전 학교의 모습이 떠올라. 그 학교는 경치가 참 좋은 곳이었고, 우리 담임선생님도 상냥하고 친절하셨어. 다정한 친구들도 많이 있어서 공기놀이 하던 일, 함께 분식점에 맛있는 것 사 먹으러 깔깔거리며 다니던 일들이 생각나.

공감 반응 : 예) 넌 전학 왔기 때문에 즐겁게 지낸 학교에서의 날들이 참

으로 ()모양이구나. 그리고 아직은 이 곳 생활이 외롭기도 하겠네.

4. 오늘 종례 시간에 담임선생님께서 그러시는데 오는 토요일이 우리 학교 개교기념일이래. 그래서 학교에 안 가도 된단다. 늦잠도 잘 수 있고 수업도 안 하고..... 와! 생각만 해도 너무 좋아.

공감 반응 : 예) 너는 개교 기념일에 ()것이 무엇보다 () 모양이구나.

5. 난 피아노에 재능도 없고 피아노를 치는 것도 싫어해. 그런데 엄마가 억지로 나에게 피아노 학원에 가라고 할 때는 정말이지 짜증나. 그 때는 엄마 목소리도 듣기 싫고 얼굴도 보기 싫어.

공감 반응 : 예) 넌 (), ()겠구나.

6. 내일까지 클럽활동 부서를 결정해야 하는데 큰일이야. 영화감상반은 내가 좋아하는 선생님이 담당하는 반이어서 가고 싶고, 독서감상반은 내가 책 읽는 걸 좋아하니 가고 싶어. 그런데 선택은 하나밖에 할 수 없으니 어떻게 해야할지 모르겠어. 영화감상반으로 가려니 독서감상반에 미련이 남고, 독서감상반에 가려니 영화감상반 선생님을 볼 수 없는 것이 마음에 걸려.

공감 반응 : 예) 너는 () 심하게 ()하고 있구나.

공감 반응 연습

학년 반 번 이름 :

※ 다음 표현에 대해 공감반응을 적어보고 짝과 역할연기를 해 봅시다.

- A : 아버지께서 생일 선물로 사 주신 시계를 학교에서 잃어버렸어. 집에 가기도 싫어.
B (공감 반응) : 넌(소중한 시계를 잃어버려 아버지께 혼날까봐)서
(걱정하는)구나.
- A : 우리 엄마가 어제 새 신발 사 주셨어. 얼마나 예쁜지.....
B (공감 반응) : 넌(엄마가 신발도 사주시고 또 예뻐)서
()구나.
- A : 난 수학시간이 지겨워. 지명 당할까봐 두렵고, 또 알고 있어도 말이 잘 나오지 않아.
B (공감 반응) : 넌 ()서
()구나.
- A : 난 요즘 친구들에게 신경질을 잘 부리는 것 같아. 시비를 걸고 큰 소리를 치거든.
B (공감 반응) : 넌()서
()구나.
- A : 우리 엄마는 나에게 지나치게 관심을 가지는 것 같아. 사사건건 간섭하고 지시하거든. 그래서 집에 들어가기 싫어.
B(공감 반응) : 넌()서
()구나.
- A : 학교 다니는 것이 싫어. 무엇 때문에 와야 하는지. 재미있는 일이란 하나도 없고.
B (공감 반응) : 넌()서
()구나.
- A : 하루 종일 공부해도 남는 것도 없고. 하는 등 마는 등 시간만 보내게

되는 것 있지.

B (공감 반응) : 년()서
()구나

8. A : 저번 시험칠 때 짝이랑 물어보고 하다가 선생님께 들킨 후로는 선생님을 바로 볼 수가 없어. 학교에 오기도 싫고.

B (공감 반응) : 년()서
()구나.

9. A : 난 선생님이 걸핏하면 나만 야단치는 게 정말 못마땅해. 내가 공부를 못한다고 차별하는 건지.

B (공감 반응) : 년()서
()구나.

10. A : 엄마, 편지 이리 주세요. 어떻게 내게 온 편지를 엄마가 먼저 뜯어 불려고 그러시죠?

B (공감 반응) : 년()서
()구나.

11. A : 이번 주말에 가족들이랑 탐랜드에 갈 거야. 가서 놀이기구도 타고, 맛있는 것도 사 달라고 해야지.

B (공감 반응) : 년()서
()구나.

12. A : 어제 우리 할머니께서 편찮으셔서 병원에 입원하셨어. 나를 정말 귀여워해 주시는데..... 빨리 나오셨으면 좋겠어.

B (공감 반응) : 년()서
()구나.

공감반응변별 연습

학년 반 번 이름 :

※ 다음 중에서 공감 반응에 해당하는 것을 하나만 고르시오.

1. “나는 요즘 와서 내가 정말 똥똥하다는 것을 실감하고 있어.”

㉠ “헬스클럽에 가 봐, 거기서 살 뺐다는 친구가 많던데.”

㉡ “내가 보기에는 별로 똥똥한 것 같지 않은데 뭘.”

㉢ “헬스클럽에 가면 너와 같은 고민을 하는 사람들을 만날거야.”

㉣ “넌 자신이 똥똥하다고 생각하는구나. 그리고 그것이 몹시 신경 쓰이는가 보네.”



2. “난 우리 집 애가 시계를 훔쳤다는 터무니없는 소리를 들으니 속상해 죽겠어.”

㉠ “시계를 훔치지 않았다는 사실을 확인해 봤나요?”

㉡ “당신 아들이 그런 누명을 쓰게 되어 무척 기분 나쁘겠군요.”

㉢ “사실 여부를 확인해 보기도 전에 소문을 퍼뜨리는 사람들이 밋고, 펍 억울한 기분이겠습니다.”

㉣ “당신 아들이 절대로 그런 짓을 할 리가 없겠지요.”

3. “난 웬지 한 곳에 집중할 수가 없어. 그래서 성적도 자꾸 떨어지고 있어.”

㉠ “너, 큰일 났구나. 나중에 어찌 될지 불 보듯이 뻔하다.”

㉡ “입시에 대한 불안한 생각 때문에 집중이 안되고 또 집중이 안되니 불안해지고 해서 너는 어찌할 바를 모르고 찢찢 매고 있구나.”

㉢ “다 그런거야, 나도 경험했기 때문에 알아. 자신감을 좀 가져라.”

㉞“주의 집중이 잘 안된다고 억지로 하면 더 안 된다.”

4. “부모님이 나한테 너무 많은 기대를 하고 계셔. 관심도 많으시고 너무 잘 해주시니까 오히려 부담이 돼.”

㉠“너도 이제 어린이가 아니라는 걸 부모님이 모르고 계시는군.”

㉡“어떻게 그런 생각을 할 수 있어? 부모님 입장이 돼 봐.”

㉢“부모님이 잘 해 줘도 불만이구나.”

㉣“너 혼자서 대부분 일을 훌륭하게 할 수 있는데도 부모님이 일일이 간섭을 하려 하시는구나.”

5. “나 이번 일요일 날 친구들과하고 극장에 가기로 했다. 영화가 아주 재미있대.”

㉠“중학생이 극장에 가서 영화나 보면 뭐가 되겠니?”

㉡“넌 생각이 있니 없니? 다음 주에 시험 친다면서 어제 그 모양이 니?”

㉢“영화도 볼 수 있지만 공부에 지장이 있으면 안 되지?”

㉣“모처럼 친구들과 어울려서 재미있는 영화를 보려하니 마음이 설레고 기대가 되는 모양이구나.”

6. “나 오늘 몸이 아파서 조퇴를 했어. 좀 견뎌 보려고 했는데 참을 수가 없었어.”

㉠“몸이 아파서 많이 힘들었구나.”

㉡“몸이 좀 아프다고 자꾸 조퇴를 하면 어떻게 하니?”

㉢“또 조퇴냐? 공부하기 싫으니 별 핑계를 다 대었구나.”

㉣“그래 잘 했어. 아플 때 쉬어야지.”

- 자료12 -

나를 기분 좋게 하는 것과 불쾌하게 하는 것

학년 반 번 이름 :

1. 당신이 기분 좋을 때는 언제인가요? 가능한 한 많은 예를 적어 보세요.



2. 당신이 불쾌할 때는 언제인가요? 가능한 한 많은 예를 적어 보세요.

< 부록 5 >소감문

소 감 문

처음엔 지루하고 짜증도 났지만 점점 시간이 지날수록 보람있고 재미있었다. 모르는 사이에 점점 변해가는 내 모습을 발견할 수 있었다. 앞으로는 친구들과라도 더욱 친하게 지낼 수 있을 것 같다. 상대방의 마음을 더욱 이해하고 공감해주는 사람이 되도록 노력하겠다. (지훈)

이제까지 내 자신의 모습을 돌아보면 다른 사람의 말을 잘 들어주지 않은 것 같다. 공감에 대해 배우면서 많은 것을 깨닫게 되었다. 남이 내 말을 들어주지 않으면 나도 속상하므로 나 먼저 잘 들어주어야겠다는 결심을 하였다. 공감에 대해 많은 것을 배우게 되어 기쁘다. (민석)

공감훈련프로그램을 마치려고 하니 시원섭섭하다. 처음에는 공감 공부에 대한 필요성을 느끼지 못하였는데 3회기 이후부터 그 중요성을 알게 되었다. 점점 공부에 열중하게 되면서부터 친구들의 마음을 조금이나마 이해하게 되었고, 이기적인 내 마음을 버려야겠다는 생각을 하였다. 이번의 경험은 내가 어른이 된 후에도 기억에 남을 것이다. (진태)

처음 이 프로그램을 시작할 때만해도 그냥 친구들과 남아서 이야기하고 노는 것 인줄 알았는데, 프로그램을 마치려하니 공감의 중요성이 새삼 느껴진다. 옆 짝 승중이와도 정이 들었는데..... 중간에는 싫증도 났지만 참고 마지막까지 참가한 보람이 있는 것 같다. 앞으로는 여기서 배운 것처럼 남을 이해하고 놀리지 않도록 노력할 것이다. (승필)

공감훈련프로그램을 받으면서 느낀점이 너무 많다. 우선 상대방의 마음을 알아야 오해와 다툼이 생기지 않는다는 것을 알았다. 나 먼저가 아니고 상대방을 먼저 이해하고 배려하는 태도를 길러야 하겠다. (승중)

처음에는 프로그램에 참여하면서 늦게 끝나는 것 때문에 부담을 많이

느꼈다. 하지만 지금은 너무나 자랑스러운 마음이다. 공감에 대해 많이 알게 되어서 다른 사람의 마음도 헤아리게 되었고, 친구들과도 더욱 친해졌기 때문이다. (지연)

프로그램이 진행되면서 몸이 성장하는 것이 아니라 마음이 성장하는 것을 느끼게 되었다. 사람과 사람 관계에서 공감의 얼마나 중요한지 새삼 깨닫게 되었다. 나의 비밀 이야기를 할 때는 속상해서 울기도 했지만 다른 사람도 나와 비슷하게 고민이 있다는 것을 알게 되고 이해하게 되었다. (유진)

처음에는 적응이 잘 되지 않아서 힘이 들었다. 하지만 지금은 공감에 대해서 조금은 알 것도 같다. 공감 공부를 했으니 다른 사람의 기분을 살피고 위로하는 내가 되며 나쁜 말도 하지 말아야겠다. (희진)

시작할 때와 달리 지금은 끝내려고 하니 쉽다. 공감에 대해서도 알게 되었고 내 성격도 조금은 바뀐 것 같다. 친구의 기쁨과 슬픔을 이해하고 같이 느끼도록 노력하고 싶다. (진희)

공감에 대해 전혀 몰랐던 내가 많은 것을 알게 되어 기쁘다. 여러 친구들과 활동하다보니 내 성격도 조금은 적극적으로 변하게 되었고, 앞으로는 친구의 입장에서 이해하도록 할 것이다. (경희)

공감훈련프로그램에 참여하면서 ‘아, 공감이 정말 필요하구나!’라는 생각을 많이 하였다. 내 꿈도 선생님인데 나중에 나도 이런 프로그램을 제자들과 꼭 해봐야겠다는 결심을 하였다. 배운 것처럼 남을 이해하고 공감하며 도울 수 있는 사람이 되고 싶다. (지선)

이 프로그램에 참여하면서 그동안 나의 행동 하나하나가 잘못되었다는 것을 알게 되었다. 공부를 하는 동안 공감의 필요성, 방법 등을 새롭게 배우게 되었고, 이런 기회를 만들어 주신 선생님께 감사드린다. 그리고 내 짝 지연이게도 고마운 마음이 든다. 점점 달라지고 나아지는 나 자신이 더욱 자랑스럽고 다른 사람을 이해하고 존중하는 내가 되도록 노력하겠다. (현정)