



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#) 

2015년 2월
박사학위논문

또래괴롭힘 참여행동 변화 및 학교생활만족도
증가를 위해 창의적문제해결모형을 적용한
학급단위미술치료 프로그램 개발 및 효과

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

최 선 미

또래괴롭힘 참여행동 변화 및 학교생활만족도
증가를 위해 창의적문제해결모형을 적용한
학급단위미술치료 프로그램 개발 및 효과

2015년 2월 25일

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

최 선 미

또래괴롭힘 참여행동 변화 및 학교생활만족도
증가를 위해 창의적문제해결모형을 적용한
학급단위미술치료 프로그램 개발 및 효과

지도교수 김 택 호

이 논문을 이학박사 학위신청 논문으로 제출함

2014년 10월

조선대학교 대학원

미술심리치료학과

최 선 미

최선미의 박사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 김 승 환 (인)

위 원 조선대학교 부교수 권 영 란 (인)

위 원 전남대학교 교수 노 안 영 (인)

위 원 영남대학교 교수 김 갑 숙 (인)

위 원 조선대학교 부교수 김 택 호 (인)

2014년 12월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT	vii
I. 서론	1
A. 연구의 필요성	1
B. 연구문제	6
C. 용어 정의	7
1. 또래괴롭힘 참여행동	7
2. 학교생활만족도	7
3. 창의적문제해결모형	8
4. 학급단위미술치료	8
5. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램	8
II. 이론적 배경	9
A. 또래괴롭힘 참여행동	9
1. 또래괴롭힘 개념	9
2. 또래괴롭힘 참여행동 유형	11
3. 또래괴롭힘 참여행동과 학교생활만족도	12
4. 또래괴롭힘 참여행동과 학급응집력	13
5. 또래괴롭힘 참여행동과 지각된 학급규준	15
B. 학교생활만족도	16
1. 학교생활만족도 개념	16
2. 학교생활만족도 구성요소	17
3. 학교생활만족도와 학급응집력	19
4. 학교생활만족도와 지각된 학급규준	20

3. 연구도구	61
4. 연구설계	65
5. 연구절차	65
6. 자료분석	66
D. 연구결과	67
1. 기술통계치	67
2. 사전 동질성 검증	68
3. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램이 또래괴롭힘 참여행동에 미치는 효과	69
4. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램이 학교생활만족도에 미치는 효과	73
5. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 내용분석	80
V. 논의 및 결론	99
A. 논의	99
1. 연구 I: 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 개발	99
2. 연구 II: 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 효과 검증	102
B. 결론 및 제언	105
참고문헌	107
국문초록	117
감사의 글	119
부록	121

표 목 차

<표 1> CPS Version 3.0 TM 의 CPS 단계와 각 단계별 확산 · 수렴적 단계	24
<표 2> Treffinger & Isaksen의 CPS Version 6.1 TM 과정	26
<표 3> 연구 I의 연구절차	37
<표 4> 현장전문가 인터뷰 대상자	41
<표 5> 현장전문가 인터뷰 내용	42
<표 6> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 예비 프로그램	51
<표 7> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램안의 전문가 자문요약	52
<표 8> 본 프로그램 - 문제이해단계 내용과 실시방법	56
<표 9> 본 프로그램 - 아이디어 발견단계 내용과 실시방법	57
<표 10> 본 프로그램 - 행위를 위한 계획 단계 내용과 실시방법	57
<표 11> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 최종 프로그램	58
<표 12> 또래괴롭힘 참여행동 척도의 문항구성 및 신뢰도	62
<표 13> 학교생활만족도 검사 도구의 하위요인별 문항구성	63
<표 14> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 본 프로그램	64
<표 15> 연구설계	65
<표 16> 연구 II의 연구절차	66
<표 17> 실험집단 · 대기집단에 따른 변인별 기술통계 결과	67
<표 18> 실험집단 · 대기집단에 따른 사전 동질성 검증 결과	68
<표 19> 또래괴롭힘 참여행동에 대한 실험집단 · 대기집단 사전 · 사후 평균	69
<표 20> 또래괴롭힘에 대한 집단유형(실험, 대기)과 측정시기별(사전, 사후) 반복측정 변량분석 결과	70
<표 21> 학교생활만족도에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	74
<표 22> 학교생활만족도에 대한 집단유형(실험, 대기)과 측정시기별(사전, 사후) 반복측정 변량분석 결과	75
<표 23> 또래괴롭힘 참여행동에 대한 변화양상	82
<표 24> 학교생활만족도에 대한 변화양상	83
<표 25> 1회기 활동내용 보고서	84
<표 26> 2회기 활동내용 보고서	85
<표 27> 3회기 활동내용 보고서	87
<표 28> 4회기 활동내용 보고서	88
<표 29> 5회기 활동내용 보고서	91
<표 30> 6회기 활동내용 보고서	92

<표 31> 7회기 활동내용 보고서	94
<표 32> 8회기 활동내용 보고서	96
<표 33> 9회기 활동내용 보고서	97
<표 34> 10회기 활동내용 보고서	98

그림 목 차

<그림 1> CPS Version 6.1™ 체계모형	25
<그림 2> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 모형	35
<그림 3> 김창대의 프로그램 개발모형	38
<그림 4> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 개발모형	39
<그림 5> 방관자에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	71
<그림 6> 피해아방어자에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	71
<그림 7> 가해 동조자에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	72
<그림 8> 가해자에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	72
<그림 9> 피해자에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	73
<그림 10> 학교생활만족도에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	76
<그림 11> 학교생활전반에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균 ..	76
<그림 12> 수업일반에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균 ..	77
<그림 13> 교사에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균 ..	77
<그림 14> 아동간의 인간관계에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	78
<그림 15> 물리적 환경에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균 ..	78
<그림 16> 학교행사 및 특별활동에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균	79
<그림 17> 2회기 ‘따돌림에 대한 생각’ 작품	86
<그림 18> 3회기 ‘속닥속닥 그리기’ 작품	88
<그림 19> 4회기 ‘비언어적협동화’ 작품	89
<그림 20> 5회기 ‘언어적협동화’ 작품	91
<그림 21> 6회기 ‘감정사전’ 작품	93
<그림 22> 7회기 ‘스트레스 팍팍’ 작품	95
<그림 23> 8회기 ‘아름다운 우리반’ 작품	97
<그림 24> 9회기 ‘칭찬의 손바닥’ 작품	98

ABSTRACT

The Development and Effect of a Class Unit Art Therapy Program Applying Creative Problem Solving Model for Change of Bully Following Behavior and Improvement of School Life Satisfaction

Choi, Sun Mi

Advisor: Prof. Kim, Tack Ho

Psychological Art Therapy,

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to verify a class unit art therapy program applying the creative problem solving model by providing this for sixth graders of elementary school. In order to achieve this goal, this paper was made up of study I and II.

In Study I, the class unit art therapy program was developed for six graders by applying the creative problem solving model. In development stage, the program was established and comprised with the proper goal and contents. The art therapy pre-program was performed to two classes. After this, the group art therapy program was modified through analysis of the result by preliminary study, and the content validity was performed by the expert group.

In study II, the effect of bully-following behavior and school life satisfaction was verified following supplying therapy program applied to the creative problem solving model to six graders of elementary school.

The subject was divided into two groups – an experimental group(N=21) and comparative group(N=24) in elementary school ‘B’ in region ‘G’ to experimental group completed 10session in total. The important results are as follows.

First of all, the change in bully-following behavior showed more significant improvement in the experimental group than comparative group. Concretely, the number of bystanders, bully-followers, bullies, and victims was decreased in experimental group than comparative group. However, the number of victim-defender was increased.

Second, school life satisfaction in the experimental group has more meaningful results than comparative group. Subelement of school life satisfaction including overall school life, general class, relationship between pupils, school events and extra-curricular activity has significant results in the experimental group than the comparative group. However, the satisfaction for the teacher and the physical environment of the school was not different between the experimental group and the comparative group.

According to the result, the class unit art therapy program applying the creative problem solving model was adequate developed. When providing the developed group art therapy program to sixth graders of elementary school, the meaningful difference of bully-following behaviors and school life satisfaction was shown.

So, if sixth graders of elementary school was provided the class unit art therapy program applying the creative problem solving model developed in this study, it can become the positive change of patterns in bully following behaviors and school life satisfaction.

***Key Words : Creative Problem Solving, Class Unit Art Therapy,
Bully-Following Behaviors, School Life Satisfaction***

I. 서 론

A. 연구의 필요성

현대 사회가 복잡하고 다양해지면서 사람들 사이에 갈등이 점차 증가하고, 내재되어있던 다양한 심리적 문제들이 심각한 사회현상으로 나타나고 있다. 또한, 핵가족화로 인하여 자녀의 수가 줄어들고 가족의 체계가 무너지면서, 청소년들은 가족 내 하위체계와 또래 집단에서 배워야 하는 협동, 양보, 나눔과 같은 사회성을 제대로 키우지 못하고 있다. 이러한 현상은 학교생활의 부적응 현상으로 이어지고 있다. 뉴스보도에 따르면, 학생들의 또래괴롭힘 및 폭력, 왕따, 자살, 가출, 청소년 성매매 등을 심각한 사회문제로 보도하고 있다. 학교폭력이 청소년기 사회문제로 지속적인 관심을 받고 있으며(Hay, Meldrum, & Mann, 2010), 이러한 사회문제의 해결을 위해 학교폭력 예방 및 개입에 대한 국가차원의 정책변화가 시급하다.

청소년폭력예방재단(2013)에 의하면, 학교폭력이 초등학교 저학년 시기부터 시작되어 장기화되면서, 학교폭력의 피해자는 자살 충동과 심리적 고통이 증가하였다. 이처럼, 학교폭력으로 또래를 괴롭히는 일은 우리교육에서 오랫동안 풀리지 않는 숙제 중 하나이며, 학생들의 연령이 점점 더 저연령화, 흉폭화, 집단화되면서 사회적으로 심각한 문제를 나타내고 있다.

2012년 12월부터 2013년 1월까지 전국 16개 시·도의 초등학교 4학년부터 고등학교 2학년까지 학생 5530명을 대상으로 조사한 결과(청소년폭력예방재단, 2013), 학교폭력을 당한 경험이 있다고 응답한 학생 중 78.3%가 ‘초등학교 때 처음 학교폭력을 경험했다’고 답하였다. 이중 최근 1년간 학교폭력 피해를 당한 적이 있다고 답한 학생은 12.0%였다. 전년도와 비교하면 18.3%에서 12.0%로 낮아졌으나, ‘고통스러웠다’(31.1%), ‘매우 고통스러웠다’(18.2%)등 고통을 느꼈다는 응답률은 33.5%에서 49.3%로 증가하여 피해학생의 고통은 더욱 심각해졌다는 것을 알 수 있다.

또래괴롭힘의 피해자는 감정적인 문제가 광범위한 스펙트럼과 연관되어 나타난다(Sugden, Arseneault, Harrington, Moffitt, Williams & Caspi, 2010). 또래괴롭힘을 당하거나 학교 폭력의 희생자가 된 학생은 불안장애를 비롯한 적응장애와 심한 경우 외상 후 스트레스 장애와 같은 다양한 정신 질환을 겪게 된다. 이 경우 타인에 대

한 불신감, 더 나아가서는 사회에 대한 불신감 등으로 발전하여 결국에는 자신이 폭력의 가해자가 되기도 하며, 반사회적인 인격이 나타날 수 있다(영남일보, 2012). 또한, 자살감정 및 우울증에 대한 사회적 고립과 학교에 무단결석하는 등의 문제행동이 나타난다(Jacobsen & Bauman, 2007; Meraviglia, Becker, Rosenbluth, Sanchez, & Robertson, 2003).

그리하여, 청소년들의 문제행동을 예방하기 위해 또래괴롭힘으로 인한 가해자와 피해자를 중심으로 개인적인 특성과 영향을 주는 변인들에 대해 많은 연구가 진행되었다(구차순, 김동환, 2013; 김선애, 2007; 김소명, 현명호, 2004; 김진희, 2014; 박종효 2003; 서미정, 2005; 심희옥, 2003; 이미애, 김갑숙, 2009; 이춘재, 락금주, 2000; 조유진, 2011; Stevens, Bourdeaudhuij, & Oost, 2002; Unnever, 2005; Wolf, Mass, Kiefer, Wiedemann, Naber, Debnath, & Müller, 2006). 이들의 연구에 의하면, 가해자들은 분노를 조절하거나 화를 참는 능력이 부족하고, 공감, 도덕성 발달, 감정의 자기조절능력이 부족하며, 피해자들은 낮은 공감능력과 낮은 자존감, 낮은 사회기술능력 등이 영향을 미친다고 한다. 또래괴롭힘에 관여하는 아동들의 개인적 변인으로 공격성, 위축, 정서조절, 다른 사람들과 효과적으로 상호작용할 수 있는 능력의 부족 등을 보고하였다.

기존연구들을 살펴보면, 공통적으로 가해자에게는 재발방지를 위한 공감능력증진이나 분노조절 프로그램들이 진행되었고, 피해자에게는 피해자특성을 중심으로 치유상담 프로그램들이 진행되었다. 이처럼 또래괴롭힘에 대한 가해자와 피해자를 중심으로 이분법적 관계에서 대처와 예방교육들이 많이 진행되었다(하인진, 2014). 이러한 또래괴롭힘 행동이 중요하게 주목받는 이유는 또래괴롭힘 가해 및 피해경험이 아동 및 청소년의 성장에 부정적인 영향을 미치기 때문이다. 많은 연구와 노력에도 불구하고, 또래괴롭힘은 여전히 감소하지 않고 괴롭힘의 수위가 더 높아지고 잔인해지고 있는 실정이다.

학년기 아동 및 청소년의 또래괴롭힘이 지속되는 데는 주변 또래들의 적극적 동조 또는 암묵적 승인 등이 강화효과를 갖는 것으로 보고되었다(서미정, 2006a). 가해자와 피해자 중심의 예방프로그램이 한계점을 보이게 되면서, 피해자-가해자라는 단순한 이분법적 구도가 아닌 가해자 · 방관자 · 피해자의 역동적인 관계로 이해하고 또래집단이라는 관계 속에서 하나의 전체집단 과정으로 인식하고, 학생집단 전체를 학교폭력 참여유형의 대상으로 살펴보아야 하는 인식의 전환이 필요하게 되었다.

그런 점에서 또래괴롭힘을 목격한 주변인에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다(김은아, 이승연 2011; 서미정, 2008; 안태용, 2013; 오인수, 2012; 오지원, 2012; 임정란, 2012). 그 이유는 또래괴롭힘은 집단 내에서 발생하기 때문에 이를 목격한 주변인에게 심리적, 정서적으로 부정적인 영향을 줄 수 있기 때문이다. 따라서 또래괴롭힘을 감소시킬 수 있도록 학생집단 전체의 인식을 전환시키는 프로그램 개발의 필요성이 강조되고 있다.

아동들이 가장 많은 인간관계를 맺는 곳이 학교이며, 아동들의 인간관계의 주를 이루는 친구관계는 학급에서 이루어진다. 구성원의 대부분은 학급을 선택할 수 있는 권한이 없으며, 학급은 학생들의 목표성취도나 의지와는 관계없이 시간의 흐름에 따라 구성되었다가 해체된다. 때문에 교사와 학급아동들의 노력 여하에 따라 학급 분위기는 달라질 수밖에 없으며, 형성된 학급분위기는 학급구성원들에게 큰 영향을 끼치게 된다(김형일, 2009). 학교에서 보내는 시간이 많은 아이들은 학급 안에서 교사 및 교우관계가 어떻게 형성되느냐에 따라 많은 영향을 받게 된다. 학급 안에서 일어나는 괴롭힘에 대해서 교사와 친구가 보호해주지 못하고, 구성원 간에 신뢰가 부족하고 서로를 위로해주지 못한다면, 또래괴롭힘 문제는 더 심각해질 수 있다.

청소년폭력예방재단(2013)의 발표에 따르면, 또래괴롭힘의 문제가 주로 일어나는 장소는 ‘학교 교실’이라고 응답한 학생이 50%였고, 시간은 ‘쉬는 시간’이라고 48.8%가 응답하였다. 이러한 괴롭힘의 문제가 학교 교실 안에서 빈번히 일어나지만 피해학생의 33.8%는 괴롭힘을 당해도 주변에 별다른 요청을 하지 않는 것으로 나타났다. 학급 안에서 또래를 괴롭히는 것이 하나의 문화처럼 자리 잡고 있는 분위기를 바꾸기 위해서는 다수이면서 중립적 입장인 방관자를 피해아 방어자로 전환될 수 있도록 지도하는 것이 효과적이다(서미정, 2006b).

또래괴롭힘 예방의 중요한 측면은 개입 및 예방을 하거나 학교에서 또래괴롭힘을 줄일 수 있도록 설계하고 전략을 세우는 것이다(Whitted & Dupper, 2005). 또래괴롭힘 현상이 더 이상 학생 내에서 해결해야 할 문제가 아닌 학교나 공공기관에서 적극적인 개입이 요구되는 상황이다. 그러므로 가해자를 움직이는 주변인들의 행동을 변화시키고, 학급·학교라는 환경적 맥락을 변화시키는 것에 집중하여야 한다.

또래괴롭힘 현상을 해결하기 위하여 학급단위의 상담개입과 관련된 연구가 이루어지고 있다(배진향, 2004; 윤정윤, 2013; 이창희, 2001; 진경옥, 2007; 최춘례,

2001; 하인진, 2014). 이 연구는 학급 전체 학생들에게 상담의 혜택이 주어진다는 것과 프로그램이 학급단위로 이루어질 경우 이미 관계가 형성되어 있고 생활 속에서 적용할 수 있는 영역이 많다는 장점이 있다. 따라서 학급 전체를 대상으로 하는 프로그램을 통해서 바람직한 관계를 경험할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 이 시기에 주변또래의 영향을 많이 받으며 자신의 행동에 대해 주변또래들이 어떻게 생각하고 비춰지는지를 중요시하기 때문이다(최기원, 2012).

학급 안에서 세워진 학급규준이 구성원간의 괴롭힘에 대한 암묵적 동조가 허용적 일수록 또래괴롭힘은 많이 일어난다. 또래괴롭힘 행동의 근본적인 감소를 위해서는 학급단위 상담개입이 필요하며, 학급의 구성원들에게 학급에 오래도록 머물고 싶어 하는 마음을 갖게 하여 소속감 및 연대의식을 강화시켜야 한다. 또한, 학급 집단의 역동적인 힘과 단결된 분위기를 조성하기 위해서 학급응집력을 향상시키고, 또래괴롭힘 행동에 대해 허용적으로 형성된 인식을 부정적 인식으로 변화시키는 학급규준을 프로그램 설계에 반영하여 학급단위의 상담에 개입시킬 필요가 있다. 학급 안에서 구성원 간에 학급응집력이 높을 때, 또래괴롭힘 참여행동에 대한 유형변화가 나타나며, 학교생활에 대한 만족도도 높아진다(하인진, 2014).

학교생활만족도는 학생들이 학교생활 속에서 하는 모든 활동을 원활하게 하고 교사 및 교우와의 관계가 원만하여 학교생활의 인적, 물리적 환경 전반이 긍정적이고 만족스러운 상태를 말한다(박은주, 2013). 학급구성원이 학급에서 이루어지는 여러 가지 활동을 통해서 비공식적, 공식적으로 만족감을 느끼고, 구성원들과 원만한 관계를 유지해나가는 것은 학생들의 발달에 매우 중요한 역할을 한다(강윤정, 2006; 박은주, 2013; 전환희, 2013; 정미순, 2008; 조은영, 2012).

학교에서 대부분의 시간을 보내는 청소년들이 학교생활에 얼마나 잘 적응하는가는 해당 생애주기의 발달에도 중요한 영향을 미칠 뿐만 아니라 이후 성인기의 성취와 적응에도 지속적으로 영향을 미친다(조정아, 2012). 학생들은 학교생활을 통해 필요한 지식과 규범을 배우고, 학급이라는 작은 집단을 통해 인간관계를 맺고 살아간다. 학교생활 속에서 이루어지는 교사와의 관계, 또래친구와의 관계, 수업활동이나 특별활동 등을 통해서 잘 적응하고 만족해하는 학생이라면 학교생활에 대한 만족도가 높을 것이다. 반면, 잘 적응하지 못하고 불만족스러운 학생은 학교생활에 대한 만족도가 낮을 것이다.

학교생활에 만족하는 아동들은 행복을 많이 느끼며 학급구성원과 긍정적인 관계를

유지하며 지속시킬 수 있다(McCabe, Bray, Kehle, Theodore, & Gelbar, 2011). 이는 학급 안에서 또래괴롭힘에 대한 부정적 지각이 학교생활만족도와 관계가 있음을 말해준다.

학교생활만족도를 높이기 위한 또래괴롭힘의 인식전환 목적의 학급단위 상담이 필요하다. 학급단위 상담을 진행하기 위해서 학급구성원들에게 친숙하고 접근하기 쉬운 매체가 미술도구를 활용한 상담이다. 미술이라는 도구를 활용하여 상담에 적용할 때의 강점은 집단원들이 무엇을 그리고, 느끼고 반응하는지에 대한 구체적인 유형물이 남는다는 것이다.

집단미술치료는 집단 심리치료에 미술을 도입한 것으로 여러 사람이 집단에 참여하게 되므로 하나의 대인관계가 형성되어 개인치료에서는 기대할 수 없는 새로운 잠재적 치료효과를 거둘 수 있다. 학급구성원들 중에는 자신들의 감정이 올라오면 겉으로 드러내거나 표현하지 못하고 안으로 숨기려는 경우가 있다. 이런 경우 교사가 감정을 표현할 수 있도록 학급구성원간의 상호작용을 도와주어야 하지만, 구성원 개인 강점을 살펴보는 것에는 한계가 있어 놓치기 쉽다. 따라서 미술치료 프로그램의 집단 활동은 아동들의 문제점이나 내적인 갈등을 쉽게 알 수 있어 아동에 대한 이해를 돕는 자료를 얻을 수 있기 때문에 학급 중심의 다양한 미술기법을 활용한 상담은 효과적일 수 있다.

학급단위미술치료는 또래집단에서의 미술활동을 통해 또래의 관심과 지지를 제공하여 정서적 교류를 용이하게 하고, 서로의 비슷한 관심사와 고민을 나누며 자신을 바르게 이해할 수 있도록 돕는다. 또한 청소년기의 감정적 폭발의 표출을 안전한 방법으로 유도하여 개인의 심리적 안정도 도모할 수 있다(여의주, 2008). 집단치료에서의 그림은 내면세계에 간직한 인간 감정을 자유롭게 드러내고 동시에 언어로서 서로 부딪치는 감정의 위기에 완충제가 되며, 카타르시스와 더불어 감정 교류의 조정역할을 한다(최선남, 김갑숙, 전종국, 2007).

본 연구는 학급구성원에게 미술치료를 적용하면서 새로운 문제를 발견하고, 해결 아이디어를 생성하며, 이것을 실행하기 위한 실행계획을 세우는 창의적문제해결모형(Creative Problem Solving Model : CPSM)을 함께 적용하였다. 창의적인 사고는 문제 상황에 적절하면서도 새롭고 유용한 아이디어를 산출하여 생산해 내는 능력을 말한다(김영채, 2014). 즉, 문제의 감지단계부터 아이디어의 수용 단계에 이르기까지 아동들이 자유로운 분위기에서 아이디어 산출을 위한 확산적인 사고와

아이디어에 대한 증거를 학급구성원이 직접 선정하는 수렴적 사고를 병행하여 체계적이고 창의적 발상의 과정을 경험하여(허운영, 2010), 또래괴롭힘의 문제해결을 위한 방법을 스스로 모색하고 해결하는데 효과적일 것으로 본다.

학급 안에 발생하는 문제들을 이해하고 이를 창의적 사고능력을 신장시켜서 구체적이고 체계적으로 학급구성원들과 함께 아이디어를 산출하고 그에 따른 문제 해결을 위한 실행계획을 세우는 창의적문제해결모형(CPSM)을 집단미술치료에 알맞게 접목하고자 한다. 창의적문제해결모형(CPSM)을 위해 사용한 단계, 방법, 기술들과 관련해 구체적인 의사결정에 도움을 주는 부분에 있어서 집단미술치료와 유사하다고 보았다(김미희, 2012).

창의적문제해결모형(CPSM)을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 개발함으로써, 학급구성원 간에 또래괴롭힘에 대한 현실적인 문제를 이해하고, 창의적인 사고를 통해 아이디어를 산출하여 실행해봄으로써 프로그램의 효과를 검증할 수 있다.

미술치료 프로그램을 통해 학교폭력이나 또래괴롭힘과 관련한 연구들은 가해자와 피해자를 위한 연구들이 대부분이며, 학급단위의 처치는 거의 없는 실정이다. 따라서 학급단위의 처치가 필요하며, 학급단위미술치료를 통해 학급구성원들이 함께 작업을 공유하고 의사소통을 나누면서 상대방에 대한 신뢰를 형성하고 공동체에 대한 사기를 북돋을 수 있다. 그런 점에서 창의적문제해결모형(CPSM)을 적용한 미술치료 프로그램을 학급단위 상담에 응용하면 또래괴롭힘 참여행동 유형에 변화를 일으킬 수 있을 뿐만 아니라 학교생활만족도 증가에도 도움이 될 것이다.

따라서 본 연구의 목적은 또래괴롭힘 참여행동 변화 및 학교생활만족도 증가를 위해 창의적문제해결모형(CPSM)을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하는 것이다.

B. 연구문제

연구목적을 달성하기 위해 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 개발하고(연구 I), 개발된 프로그램의 효과성을 검증(연구 II)하고자 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 또래괴롭힘 참여행동 변화 및 학교생활만족도 증가를 위해 창의적문제 해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램은 어떻게 구성되어야 할 것인가?
- 연구문제 2. 창의적문제해결모형을 적용하여 개발한 학급단위미술치료 프로그램이 또래괴롭힘 참여행동 변화 및 학교생활만족도에 어떠한 영향을 미칠 것인가?

C. 용어 정의

1. 또래괴롭힘 참여행동

Olweus(1993)은 또래괴롭힘을 힘의 불균형이 나타나는 상황에서 ‘한명 또는 여러 명의 학생이 한 학생을 대상으로 지속적이고 반복적인 부정적 행동을 행하는 것’으로 정의하였다.

본 연구에서는 또래괴롭힘 과정에서의 참여자 역할을 측정하기 위해 Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen(1996)에 의해 고안된 ‘참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire : PRQ)’를 바탕으로 다섯 개 영역으로 수정 · 범주화한 서미정(2008)의 질문지를 오지원(2012)에 의해 재구성된 척도를 사용하였다.

2. 학교생활만족도

학교생활만족도란 학교라는 심리적 · 물리적 공간 안에서 교사와 아동, 아동과 아동이 상호작용을 하면서 겪게 되는 의도적 · 비의도적 활동 등 학교생활 전반에 대한 기대가 충족되면서 느끼는 기쁨, 성취, 욕구충족의 정도라고 할 수 있다(강운정, 2006). 본 연구에서는 학교생활만족도란 ‘학교라는 공간에서 이루어지는 모든 활동들과 교우관계의 원활함으로 인해 느끼게 되는 만족감’이라고 정의하였다.

본 연구에서 사용된 학교생활만족도 검사는 도상철(1982)이 고등학교 학생들의 학교에 대한 태도검사로 이용했던 것을 손순자(1993)가 초등학교 고학년에 맞도록 수정 번안한 척도이다. 검사 내용은 학교생활 전반에 대한 만족, 수업일반에 대한 만족, 교사에 대한 만족, 아동간의 인간관계에 대한 만족, 학교의 물리적 환경에 대

한 만족, 학교 행사 및 특별활동에 대한 만족의 6개 하위 영역으로 구성되어 있다.

3. 창의적문제해결모형(Creative Problem Solving Model : CPSM)

창의적문제해결(Creative Problem Solving: CPS)은 지식과 기능을 바탕으로 확산적 사고와 논리적 사고가 상호 작용하는 가운데 새로운 산출물이나 해결책을 만들어내는 사고과정이라고 한다(이종연 외, 2005). 창의적문제해결모형(Creative Problem Solving Mode : CPSM)은 Osborn(1953)이 창의적으로 사고하고 문제를 해결하는 단계를 개발한 후, 지속적인 발전을 통해 개발된 Isaksen, Dorval과 Treffinger(2000)의 CPSM모형을 사용하였다.

본 연구에서는 창의적문제해결모형(Creative Problem Solving Mode : CPSM)을 약자인 CPSM으로 사용하였다.

4. 학급단위미술치료(Class Unit Art Therapy : CUAT)

학급단위미술치료는 학급을 대상으로 소집단(모둠)별로 미술매체를 활용하여 작업 활동에서 얻어진 결과물을 통해 구성원 간에 의사소통 및 상호작용을 하도록 진행한다. 또한, 개인은 활동에 대한 소감문을 적어내는 일련의 과정을 학급단위미술치료로 정의한다. 본 연구에서 학급단위미술치료는 집단미술치료와 같은 개념으로 사용하였다.

5. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램

본 연구에서는 창의적문제해결모형을 적용하여 개발한 미술치료 프로그램을 초등학교 6학년에게 학급단위로 주 1회, 1회기 45분씩 2회기를 묶어서 총 10회기의 구조화된 프로그램을 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

A. 또래괴롭힘 참여행동

1. 또래괴롭힘 개념

우리나라에서 또래괴롭힘의 연구가 본격적으로 시작된 것은 1995년도 이후부터이다. 국내연구에서 사용하는 집단따돌림이나 또래따돌림은 왕따에 대한 학술적인 용어이며, 각각의 연구에서 조작적 정의를 하는 과정 중 어느 부분에 초점을 두느냐에 따라 집단따돌림, 집단괴롭힘, 또래괴롭힘 등의 용어가 혼용되고 있다. 이들 용어는 동일한 현상을 설명하기 위한 다른 용어일 뿐이다(김선애, 2007).

괴롭힘에 관련된 용어는 집단따돌림, 집단괴롭힘, 또래괴롭힘, 왕따, 전따, 은따, 이지메, mobbing, bullying, harrasment, peer abuse, 그리고 victimization 등으로 매우 다양하다. Olweus은 괴롭힘에 대한 용어를 확장시키면서 약한 아동에 대한 더 강한 아동의 체계적인 1대 1의 공격을 포함하여 Bullying이라는 용어를 정의하였다. Olweus에 의해 정의된 이후 Bullying라는 단어가 괴롭힘을 나타내는 용어로 전 세계적으로 광범위하게 사용되고 있다(신지영, 2014).

Olweus(1993)은 또래괴롭힘을 힘의 불균형이 나타나는 상황에서 ‘한명 또는 여러 명의 학생이 한 학생을 대상으로 지속적이고 반복적인 부정적 행동을 행하는 것’으로 정의하였다. 폭력의 유형에는 위협, 조롱, 때림, 발로 참, 들볶음, 꼬집음, 따돌림 등 물리적이거나 비 물리적인 행위를 모두 포함한다고 보았다(백지숙, 김혜원, 김영순, 방은령, 임형택, 주영아, 2009). 황경익(2012)은 또래괴롭힘을 학교 내외에서 학생사이에 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취 및 유인, 명예훼손, 모욕, 공갈, 강요 및 성폭력, 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위라고 말하였다. 학교 안이든 밖이든 학생들 사이에서 발생한 사건일 경우 모두 학교폭력으로 볼 수 있다고 하였다.

또래괴롭힘이란 한 학생이 한 명, 또는 여러 명에 의해 부정적 행동을 받게 되고, 그 집단원들의 묵인적 참여로 반복, 유지되는 부정적 행동으로 물리적 폭력과 같은 직접적 형태, 또는 대화의 거부, 집단적 소외와 무시 등의 간접적 형태이다(손갑주,

2005). 국내에서는 학교폭력, 이지메, 왕따, 집단 따돌림 등의 용어로 일컬어지며, 최근에는 또래 친구를 지속적으로 괴롭히고 폭행을 일삼아 자살에까지 이르게 하는 등 그 양상이 더 잔인해지고 학급전체 구성원이 참여하는 집단적인 양상을 나타내고 있다(하인진, 2014).

또래괴롭힘은 신체 공격(physical aggression), 악담(verbal abuse), 관계적 학대(relational abuse)의 형태로 일반 분류된 공격의 하위 집합이다. 처음의 두 가지 형태는 직접적인 공격적 행동을 포함하고 있기 때문에 ‘직접적인 또래괴롭힘’이라 불리기도 한다. 신체 공격인 물리적 괴롭힘은 학교 선생님께서도 더 많은 주의를 받는 경향이 있고, 이것은 강타한 것과 같은 행동, 차는 것 또는 다른 학생을 향한 명백한 충돌의 어떤 형태를 포함한다. 많은 학교는 다른 형태의 괴롭힘보다 폭력적 행동, 물리적 괴롭힘에 우선순위를 매기는 무관용 정책을 개발했다(Limber & Small, 2003).

언어적 헐박은 욕설, 놀림, 언어로 위협하는 것을 말한다. 또한, 관계적 괴롭힘은 또래 집단 안에서 고의로 소문을 내서 학생을 집단 안에서 제외시키고, 또래집단에 끼지 못하도록 해서 사회적으로 소외시킨다(Olweus, 1993; Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000). 또래괴롭힘을 강화시키는 주된 보상은 피해아의 소극적 행동으로 가해행동 후 피해아의 복종이나 물질의 제공 등 긍정적 결과가 뒤따르면 가해아의 가해행동은 강화되고 반복된다(Patterson, Littman & Bricker, 1967).

서미정(2006b)에 의하면, 우선 또래괴롭힘은 힘의 불균형의 관계에서 발생하므로 동등한 힘을 가진 개인 간의 싸움과 같은 공격행동과 구별된다. 둘째, 또래괴롭힘은 고의적인 행위이다. 다른 사람에게 해를 가할 의사를 가지지 않은 우발적인 공격행동은 또래괴롭힘과 구별되는 특성 중 하나이다. 셋째, 또래괴롭힘은 반복해서 지속적으로 발생하여 피해아에게 커다란 고통을 준다는 점에서 일반적인 공격행동에 비해 심각하다.

또래괴롭힘은 친한 친구 사이에서 재미로 놀리거나 비슷한 수준의 두 친구가 힘겨루기를 위해 싸우는 것이 아니라, 한 학생이 다른 학생들로부터 신체적인 폭력을 당하거나, 별명을 심하게 불리고 욕설을 듣거나 심한 놀림을 받는 것, 물건을 빼앗기는 것, 어떤 일을 할 때 고의적으로 끼워주지 않는 것, 한 학생이 개인 혹은 여러 학생들로부터 부정적으로 상처를 입히는 방식으로 반복적으로 놀림당하는 행위로 정의되기도 한다(신지영, 2014).

본 연구에서는 또래괴롭힘을 ‘학급 내에서 구성원간의 지속적이고 반복적이며 고의적으로 공격행동을 가하는 물리적, 비 물리적인 모든 행위’라고 정의하였다.

2. 또래괴롭힘 참여행동 유형

또래괴롭힘에 대한 가해자와 피해자의 양분한 시각에서 벗어나 사회집단 내에서 또래괴롭힘에 대한 다양한 역할을 하는 사람을 살펴볼 필요가 있다. 아동이 속한 사회적 맥락 속에서 집단의 역동을 고려해 또래관계를 이해하려면 또래괴롭힘 상황에서 참여자의 역할을 살펴보아야 한다(김은아, 이승연, 2011; 서미정, 2008; 심희옥, 2005; 안태용, 2013; 오인수, 2012; 오지원, 2012; 임정란, 2012).

또래괴롭힘의 선행연구(서미정, 2006a; 심희옥, 2005; 이창희, 2001; Olthof & Goossens, 2003; Salmivalli et al., 1996)에서는 연구자마다 또래괴롭힘 유형을 다르게 분류하였다. Salmivalli 외(1996)은 또래괴롭힘 상황에 참여하는 역할을 참여자의 행동에 따라 가해자(bully), 피해자(victim), 가해행동을 지지하는 조력자(assistant), 가해행동을 강화시키는 가해 강화자(reinforcer), 피해자를 돕거나 가해행동을 저지하는 피해 방어자(defender), 또래괴롭힘 현상에 관여하지 않는 방관자(outsider)로 또래괴롭힘 행동양상을 6가지로 분류하였다.

이창희(2001)는 학생들에게 질문을 통해 응답한 근거로 집단따돌림과 학교폭력 유형을 네 가지 집단으로 구분하여, 정상 집단, 가해 집단, 피해 집단, 가해-피해 집단으로 유형화하였다. 또한, 김현주(2003)는 또래괴롭힘 상황에서 주변또래들이 누구를 동조하는지에 따라 또래괴롭힘의 동조집단을 가해자 동조집단, 방관자 집단 및 피해자 동조집단으로 유형화하였다.

Olthof와 Goossens(2003)는 또래괴롭힘 가해에서 주도적인 역할을 하는 시작자(initiator), 가해를 도와주는 추종자(follower), 방관자(outsider), 방어자(defender), 피해자(victim), 또래괴롭힘 상황에 항상 있지만 아무것도 하지 않는 구경꾼(spectator) 그리고 비관여자(uninvolved) 7가지로 참여자 역할을 구분하였다.

서미정(2006a)은 또래괴롭힘 상황에서 가해아와 피해아 주변에 있는 또래들을 주변또래로 규정하고 가해행동을 강화 또는 저지하는 역할에 따라 주변또래 유형을 분류하였다. 가해행동에 대해 적극적인 강화역할을 하는 조력자와 강화자를 하나의 역할로 간주하여 가해동조자로 통합시켰으며, 암묵적 강화자인 방관자, 강화 차단 기능을 하는 피해아 방어자로 범주화하였으며, 가해아, 피해아 등 5개 영역으

로 또래괴롭힘 참여유형을 분류하였다.

가해동조자 유형은 가해아가 가해행동을 주도하면 동참하거나 옆에서 부추기는 역할을 한다(서미정, 2006b). 방관자의 유형은 또래괴롭힘에 개입하지 않고 누구의 편도 들지 않는 것처럼 중립적인 태도를 보이는 것 같지만, 방관행동은 또래괴롭힘을 암묵적으로 승인하는 역할을 하기 때문에 방관행동 역시 가해행동을 강화한다고 보았다. 또한 피해아 방어자 유형은 또래괴롭힘 상황에서 피해자를 직접보호하거나 선생님이나 주변 성인에게 이 상황에 대해 알리고 피해자에게 온정적인 태도를 보이며, 정서적 지지를 해주는 역할을 한다(Salmivalli et al., 2011).

본 연구에서는 서미정(2006a)이 또래괴롭힘 참여자 역할을 5개 영역으로 분류한 가해아, 피해아, 방관자, 가해동조자, 피해아 방어자 등으로 분류하고자 한다.

3. 또래괴롭힘 참여행동과 학교생활만족도

아동과 청소년 시기에 가장 많은 시간을 보내는 곳이 바로 학교이다. 학교는 지식을 습득하는 장소일 뿐 아니라 사회로 나가기 전에 자기정체감을 형성하고, 구성원으로서 기능을 배우는 작은 사회이다. 학령기 아동은 학교 내 학급에서 또래들과 함께 보내는 시간이 많기 때문에 또래와의 상호작용을 통해 인지적 자극을 받으며, 여러 가지 사회적 기술을 습득한다.

특히 초등학교 고학년 시기 이후로는 신체적으로 성장이 빠를 뿐만 아니라 사회적 상호작용이 학원 등으로 넓어지고 성인들의 간섭에서 점차 벗어나는 반면 또래 집단에 관심을 보이고 서로에 대해 많은 영향을 주고받게 된다(김형일, 2009). 이 시기에 또래와 긍정적 상호작용을 못하면, 또래들에게 심각한 수준의 폭력, 폭언, 따돌림 등을 받게 되고 그로인해 심리·사회적으로 심각한 어려움을 겪게 된다.

학교폭력의 정도가 높게 인식할수록 학교생활적응의 정도는 낮게 나타난다(전환희, 2013). 또래괴롭힘의 피해를 당하는 학생들은 수많은 적응상의 문제를 보이는 데, 괴롭힘 행동의 피해학생은 학교생활에서 심리적인 해를 입고, 신체적으로 손상을 입으며, 사회적으로 고립된다(Slee, 1995). 초등 저학년 때부터 또래괴롭힘 피해아동은 긍정적인 자기 가치감을 정상적으로 발달시키지 못하고, 또래나 자기에 대한 평가가 부정적이어서 고립적이고, 경쟁적 말투, 회피 등의 행동방식을 사용한다(Lopez & Dubois, 2005).

집단 따돌림이나 학교 폭력은 학생들이 세상에 대한 신뢰나 또래와의 긍정적인

경험을 쌓는데 어려움을 유발한다. 이렇듯 학교생활 속에서 이루어지는 또래 친구와의 관계를 통해서 잘 적응하고 만족해하는 학생이라면 학교생활에 대한 만족도가 높을 것이고, 잘 적응하지 못하고 불만족스러운 학생은 학교생활에 대한 만족도가 낮을 것이다.

또래괴롭힘의 참여행동 유형에 따라 학교생활만족도에 대한 지각의 차이 분석에서 정상집단이 학교생활만족도가 가장 높고, 가해 집단, 피해 집단 순이며, 가해-피해 집단이 가장 낮다고 하였다. 즉 가해-피해 모두를 경험한 아동이 학교생활을 가장 부정적으로 지각하였다(이창희, 2001). 이 연구를 통해 학급 안에서 이루어지는 또래괴롭힘의 참여행동이 학교생활에 대한 만족과 밀접한 연관이 되어있음을 알 수 있다.

본 연구에서는 학급응집력과 학급규준을 학급단위 상담에 개입하여 또래괴롭힘 참여행동 유형을 변화시킬 때 학교생활에 대한 만족도도 증가할 것으로 예상된다.

4. 또래괴롭힘 참여행동과 학급응집력

지금까지의 학교교육은 학생들의 개성을 무시한 획일적인 교육과 상급학교 진학을 위한 교과지도 위주의 교육에만 치중해왔고, 생활지도 및 상담은 문제행동을 일으키는 학생에 대한 훈육성 지도와 같은 최소한의 활동들로만 이루어져왔다. 결과적으로 학생들은 학교에서 지나친 경쟁과 소외감, 단절감, 좌절감 등의 스트레스를 경험하고 학생들 중 일부는 학교부적응과 중퇴, 집단따돌림, 자살, 범죄 등과 같은 심각한 문제를 일으키기도 한다(신봉호, 2010).

집단따돌림 현상은 더 이상 학생 내에서 해결해야 할 또래관계라고 방관할 수 없으며 학교나 공공기관에서의 적극적인 개입이 요구되는 상황이다(이창희, 2001). 또래괴롭힘 참여행동을 줄이기 위해서는 학급구성원 안에서의 단결된 힘인 학급응집력을 향상시킬 필요가 있다.

집단의 성격을 가지고 있는 학급의 학급응집력은 같은 학급의 구성원들끼리 서로에게 친밀감과 유대감을 가지고 공동의 목표달성을 위해 상호작용하는 과정에서 느끼는 집단에 대한 소속감 및 집단을 지속적으로 유지하고자하는 단결된 힘이라고 할 수 있다(서정화, 2012). 학급응집력은 학교생활태도 및 학급분위기를 좀 더 개방적이고 공감적이며 지지적인 체계로 만들어간다. 즉 학급의 응집력이 높다는 것은 학급구성원들의 학급생활에 대한 적극성, 협동심, 책임감 등이 강하고 학급의

분위기도 긍정적이며 교우관계도 친밀하다는 것을 의미한다(위유정, 2009).

강신석(2000)은 학급응집력을 초등학생 수준에 맞게 재구성하여 학급분위기, 상호신뢰, 사기, 일체감, 의사소통의 다섯 개의 하위요인으로 설명하였다. 학급분위기는 학급집단에서 개인에게 긍정적 또는 부정적인 영향을 미치는 외적인 조건과 개인이 받는 환경적 자극에 대해 설명하였다. 상호신뢰는 구성원 상호간에 밀접한 인간관계를 갖고 서로 신뢰하면서 학급활동에 참여하는 교류수준을 의미한다. 사기는 교육목표달성에 공헌하려는 자발적 의욕의 정도로, 학급에 대한 공지 및 만족감 등을 의미한다. 일체감은 구성원들 상호간에 마음이 통하여 그들의 힘을 한 곳에 집중시킴으로서, 공동의식이 증대되는 것을 의미한다. 의사소통은 구성원들 상호간에 어떤 정보나 메시지를 전달, 수신하여 서로의 공통된 이해에 도달되고, 구성원들의 행동에 영향을 미치는 것을 의미한다. 이와 같이 다섯 개의 하위요소가 높을수록 응집력이 높다는 것을 알 수 있다.

또래괴롭힘과 관련하여 학급 응집력에 대한 연구가 여러 연구자들에 의해 이루어지고 있다(배진향, 2004; 윤정윤, 2013; 이창희, 2001; 진경옥, 2007; 최춘례, 2001; 하인진, 2014). 구체적으로, 하인진(2014)은 또래괴롭힘 참여행동과 관련하여 학급응집력은 가해행동, 피해행동, 방관행동과 부적인 상관이 나타났다. 학급응집력이 높게 형성된 학급에서는 또래괴롭힘의 가해행동과 피해행동이 적으며, 또래괴롭힘 상황에서 방관하는 행동도 적게 나타났다. 또한, 학급응집력이 높을 때, 피해자를 도와주는 방어행동이 증가한다고 하였다.

진경옥(2007)은 애착안정성, 자가지각 및 학급응집력이 집단따돌림의 피해와 가해정도에 미치는 영향을 알아본 결과, 따돌림 가해정도에 영향을 미치는 심리적 변인은 학급응집력으로 나타났으며, 학급응집력이 높을수록 따돌림 가해 현상이 적은 것으로 나타났다. 이창희(2001)는 학급응집력이 정상집단에서 가장 높았으며, 가해-피해 집단, 즉 가해와 피해를 모두 경험한 아동이 응집력이 가장 낮게 지각한다고 하였다. 긍정적인 학교 분위기를 만들기 위해서는 학생의 위험행동을 방지하는 것이 중요한 보호요인 일 수 있다(Klein, Cornell, & Konold, 2012).

따라서 본 연구에서는 강신석(2000)이 사용한 학급응집력 하위요소를 학급단위미술치료 프로그램 개발에 적용하고자 하여, 그럴 경우 학급구성원의 응집력이 높을수록 또래괴롭힘의 참여행동 유형변화에 긍정적인 변화가 있을 것으로 예상된다.

5. 또래괴롭힘 참여행동과 지각된 학급규준

학급 안에서 세워진 행동의 표준을 어떻게 지각하는지에 따라 구성원들의 행동이 형성되고 공유되는 것을 지각된 학급규준이라고 한다(최기원, 2012). 학급규준의 보편적 정의는 학급 내에서 기대되는 행동의 수준 즉, 학급구성원들이 보일 것이라 여겨지는 적절한 태도, 믿음 그리고 행동에 대한 학급의 집단원들이 공유하는 기대이다(Nipedal, Nesdale, & Killen, 2010). 또래 집단과의 관계 속에서 이루어지는 집단의식에 의하여 소속감이 생기고 이로 인해서 상황에 따라 구조적 변화에 적응하는 능력을 형성하게 된다. 초기청소년 단계의 아이들은 또래관계를 형성하고 거기에서 맺은 신뢰와 규율들은 가정의 부모님의 규율보다 더욱 중요시한다(홍정의, 2014).

지각된 학급규준은 청소년의 특징 중 하나인 동조성과 관련된다. 청소년들은 또래 동조성이 높고, 또래의 승인을 매우 중요하게 생각하므로 또래 집단이 어떤 가치관을 갖고 어떻게 행동을 수용하느냐는 학급구성원들의 행동에 큰 영향을 미친다. 청소년이 비행에 가담하고 일탈된 행동을 하게 되는 것은 이러한 요인과 관련이 깊다고 하였다. 또래괴롭힘 현상도 또래집단의 가치관이나 승인기준과 관련이 있다(백지숙 외, 2009). 청소년기는 또래집단에 대한 소속과 인정 욕구가 강한 시기로 학급구성원들이 공통적으로 경험하는 것을 어떠한 방식으로 공유하느냐가 학급규준을 형성하는데 중요한 요인으로 작용한다.

구성원들은 또래집단에 대한 소속감에 강한 집착을 나타내며, 사회적, 심리적 정체감을 형성하는 시기에 또래, 선배와의 합의된 규율이 더 강한 효력을 발생하며 합의된 규율에 위반될 경우에는 보복이나 추방 등의 두려움을 느끼게 된다. 이런 두려움 때문에 집단의 행동에 싫든, 좋든 동조할 수밖에 없다. 그릇된 또래집단 동조적의식은 집단따돌림 현상을 집단화, 가속화 시키고 있다(배진향, 2004). 학교폭력에 대한 우호적 태도는 폭력의 피해가능성과 가해가능성을 높이며, 이러한 피해 및 가해 경험은 다시 폭력에 대해 허용적인 태도를 갖게 된다. 따라서 학생들의 학교폭력에 대한 올바른 인식변화가 필요하다(양야기, 2009).

학급구성원 대부분이 또래괴롭힘에 대해 부정적 규준을 가지고 있을 것이라는 개인의 믿음은 자신의 방어행동이 또래들로부터 지지받게 될 것이라는 기대로 이어지고, 이는 방어행동을 촉진할 것이다. 만약 학급전체가 또래괴롭힘을 수용하는 긍정적 규준을 가지고 있으리라 생각한다면 방어행동은 제한될 것이다(김은아, 이승

연, 2011). Salmivalli와 Voten(2004)은 청소년기에 괴롭힘에 대한 집단의 부정적 태도가 높을수록 괴롭힘 행동이 적게 일어난다는 것을 확인함으로써 학급규준이 괴롭힘 관련 행동을 조절함을 밝혀냈다. 즉, 학급구성원들은 학급내의 규준이 또래 괴롭힘에 대해 허용적으로 형성이 되어있으면, 괴롭힘에 대한 행동이 많이 일어날 수 있다고 보았다.

또래괴롭힘에 대해 관대한 학급규준은 개인의 높은 공격행동 및 가해행동을 예측한다는 연구 결과(Espelage, Holt, & Henkel, 2003; Nipedal et al., 2010)가 있으며, 하인진(2014)은 자신이 속한 학급이 또래괴롭힘 행동에 대해 허용하는 규준을 가지고 있을 때, 가해와 피해가 늘어나며 주변 인물들의 방관행동과 가해자를 옹호하고 지지하는 동조행동이 증가한다고 하였다.

따라서, 본 연구에서는 지각된 학급규준을 학급단위미술치료 프로그램 개발에 적용하고자 하여, 그럴 경우 또래괴롭힘에 대한 학급규준이 부정적으로 지각이 되면 또래괴롭힘 참여행동에 영향을 줄 것으로 본다.

B. 학교생활만족도

1. 학교생활만족도 개념

생활만족도는 효율적으로 주위 환경과 잘 대응해 나가 정서적으로나 사회적으로 어려움을 겪지 않고도 개인의 욕구를 충족시킬 수 있으며, 개인의 정신건강을 결정 짓는 중요한 요소이다. 개인은 다른 사람과의 상호작용을 통해 자신을 평가한다는 점에서 생활만족도란 개인의 기대수준이 합리적으로 충족되었는가에 대한 평가인 것이다(황문수, 2004). 학생들은 학교에서 많은 시간을 보내며 배움과 다양한 활동들, 타인과의 상호작용을 통해 학교생활에 대한 만족감을 느끼게 된다.

학교에서 학생들은 학습활동, 특별활동, 운동회 및 학예회, 현장학습 및 수련회 등의 공식적인 활동을 하는 동시에 교사 또는 학생 상호간에 상호작용을 포함하는 비공식적 활동을 통해 학교생활을 하게 된다(정미순, 2008). 학생들은 공식적 · 비공식적 활동들을 통해 학교생활에서 만족감을 느끼고, 교사나 급우들과 원만한 관계를 이루는 것이 학생들의 발달에 매우 중요한 역할을 한다(전환희, 2013). 학교생활에서 교우간의 상호작용이 학교생활에 많은 영향을 주는 것뿐만 아니라 앞으로

사회생활을 하면서 사회구성원으로써 타인과의 상호작용에도 많은 영향을 미칠 것이다.

학교생활만족도란 학교라는 심리적·물리적 공간 안에서 교사와 아동, 아동과 아동이 상호작용을 하면서 겪게 되는 의도적·비의도적 활동 등 학교생활 전반에 대한 기대가 충족되면서 느끼는 기쁨, 성취, 욕구충족의 정도라고 할 수 있다(강운정, 2006). 박은주(2013)는 학생들이 학교생활 속에서 하는 모든 활동을 원활하게 하고 교사 및 교우와의 관계가 원만하여 학교생활의 인적, 물리적 환경 전반이 긍정적이고 만족스러운 상태라고 하였고, 조은영(2012)은 학생들이 여러 활동에서 자기 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 조화로운 관계를 유지하며 교사 및 교우들과의 관계가 조화되어 학교생활전반이 만족스러운 상태를 학교생활만족이라 하였다.

김무겸(2004)은 학교라는 물리적·심리적 환경공간 속에서 아동이 교사 혹은 다른 아동과 관계를 맺으며 학습하고 생활하는 등 학교생활 전반에 대해 아동들이 느끼는 주관적인 감정 또는 태도의 정도로 보았다. 신재훈(2011)과 한주희(2000)는 학교라는 환경적 공간에서 학생들이 교사, 또래 집단과 인간관계를 맺으며 교육 활동을 하는데 개인적, 주관적으로 충분히 만족하는가의 정도를 알아보는 것이라 하였다.

학교생활만족도에 대해 위유정(2009)은 학교라는 환경적 공간에서 학생들이 교사, 또래집단과 인간관계를 맺으며 생활하는데 충분히 만족스러운가하는 정도를 의미하였고, 권주련(2012)은 학생들이 학교라는 심리적·물리적 공간에서 이루어지는 교과활동, 특별활동, 기타 행사활동 등에서 자기 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 조화 있는 관계를 유지하며 교사 및 교우들과의 관계가 조화되어 학교생활 전반이 만족스러운 상태라고 보고하였다.

이를 종합하여 본 연구에서는 학급안에서 구성원간의 건강한 관계를 맺음이 학교생활의 만족도를 높이는데 중요한 요소라 할 수 있으며, 학교생활만족도란 학교라는 공간에서 이루어지는 모든 활동들과 교우관계의 원활함으로 인해 느끼게 되는 만족감이라고 정의하였다.

2. 학교생활만족도의 구성요소

아이들은 학교를 다니기 시작하는 아동기 시기부터 학급이라는 집단 안에서 가

장 많은 시간을 보내고, 또래와의 관계 속에서 학습하고 성장한다. 개인이 모여 하나의 집단을 이루며, 집단은 인간의 집합체로서 특정한 목적을 추구하여 의식적으로 구성된 하나의 단위이다. 학급단위는 개인의 의사와는 무관하게 인위적으로 결정되어 형성된 집단이다. 이러한 집단이 시간이 경과할수록 학급구성원간의 상호작용을 통하여 공동의 목적을 추구해나가므로 청소년기에 학급은 중요한 의미를 가지고 있다.

학교생활만족도에 영향을 미치는 요인을 개인수준의 변인과 학교 수준의 변인으로 나누어 살펴보았다. 학생의 개인배경 변인으로 성별, 학교설립 유형별, 계열별, 거주지 규모별, 아버지의 학력별, 가계의 월평균 소득수준별 등의 배경변인과 전반적인 학교만족도와 관련변인으로 교수 · 학습만족도, 교사와의 친밀도, 교우와의 친밀도, 학부모의 자녀 학교 만족도 등의 변인들이 있다(황여정, 2005).

학교환경을 이루는 주요체계는 학급, 학교분위기, 교사, 또래집단으로 나누어볼 수 있으며, 학교환경을 구성하는 하위 요인은 교사 및 또래와의 관계, 교과과정, 규칙, 학교의 안정성, 자원, 학교규칙, 학교폭력 경험 등이다(전환희, 2013). 학급분위기는 일반적으로 각 학교의 고유한 규범, 가치, 규칙, 조직 구조 및 패턴에 의해 형성된다(Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). 이러한 학교환경의 요인들이 학교생활 만족도와 밀접한 관계가 있다.

학교생활만족도를 구성하는 하위요소는 학교생활 전반에 대한 만족, 수업일반에 대한 만족, 교사에 대한 만족, 아동간의 인간관계에 대한 만족, 학교의 물리적 환경에 대한 만족, 학교 행사 및 특별활동에 대한 만족의 6개 하위 영역으로 분류하였다(손순자, 1993). 학교생활 전반에 대한 만족은 학생에게 교육적으로 영향을 미치는 내 · 외적 조건이나 자극의 총합체인 학교환경에 대해 느끼는 학생들의 만족감은 학교생활전반에 대한 만족감이라고 할 수 있는데 이것은 그들의 행동에 큰 영향을 미친다. 비교육적인 영향을 포함하여 학생이 학교에서 받는 영향을 학교생활이라 한다(김영훈, 2008).

수업일반은 학생들이 수업에 대한 흥미와 관심을 고취하고 학습력을 향상시키면 수업에 대한 만족감을 느낄 수 있으며, 수업 활동에서 느끼는 즐거움이 학교생활에서의 만족감이라고 하였다(권주련, 2012). 교사에 대한 만족은 학교에서 교사와 학생과의 상호작용 영역에서 중요한 영향을 나타내는데, 교사와 학생의 개인적 교류가 학생의 인생관이나 가치관을 바꾸게 할 수 있으며, 교사와 맺어진 공감은 학

생들의 학교생활 전반에 큰 영향을 미친다(김남옥, 2007).

아동간의 인간관계에 대한 만족은 학교생활의 친구관계를 통해 대인관계를 발전시키고 사회성과 가치관을 키워나간다. 또한 교우관계를 통해 학교라는 공간에서 일어나는 갖가지 사건 해결능력을 길러 자아개념도 향상시키는 가운데 인격형성을 이뤄나간다(최영식, 2010). 학교 행사 및 특별활동은 수학여행, 현장학습 등의 체험학습이나 체육대회, 학예회 등의 학교행사를 통해 즐거움과 동시에 해방감을 느끼며, 새로운 것을 발견하고 배우는 데에 대한 지적 성취감을 얻을 수 있다. 따라서 학교 행사는 학교라는 물리적 환경에 대한 만족감의 주요 요인이 된다(조인선, 2009).

좋은 물리적 환경과 심리적 환경은 아동들이 학교 생활에서 자신의 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고, 교사 및 또래 아동들과의 조화로운 관계를 가짐으로써 학교생활 만족도에 영향을 미친다고 볼 수 있다(성미옥, 2003).

이와 같이 학교생활만족도를 구성하는 주요 하위요소인 학교생활, 수업일반, 교사, 아동간의 인간관계, 학교의 물리적 환경, 학교 행사 등이 아동들의 학교생활 만족도 향상에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

3. 학교생활만족도와 학급응집력

학급사회는 학급집단의 개인이나 집단 구성원이 공동목적을 수행하기 위하여 역할을 분담하고 그 분담된 제 역할이 하나의 통일된 협력관계가 가능하도록 합리적으로 조정된 체계로서의 집단인 것이다(김형일, 2009). 이러한 집단은 구성원이 함께 모여서 상호작용을 이룰 때, 집단 역동이 가장 크게 영향을 미친다.

Corey(2010)는 집단 응집력은 집단원들이 자진하여 자신을 다른 집단원들에게 알리려는 데서 비롯된다고 하였다. 응집력이 있는 집단의 특징은 지지, 연대, 경험의 공유, 집단과의 상호관계, 구성원을 결합하는 일체감, 소속감, 따뜻함과 친밀감, 배려와 수용력이 있다. 응집력은 처음에는 집단의 지지와 수용을 강화하는 치료적 요소로 작용을 하다가 후에는 대인관계에 대해서 배우는 중요한 역할을 하게 된다.

학급응집력이란 친애감정을 가지고 그 집단에 오래도록 머무르게 하는 집단의 효율적인 유인요소로서 학급의 목표달성을 극대화 시킬 수 있는 목표지향적인 행동을 하게 하는 변인이라고 하였다(오석준, 2011). 학급응집력이 높은 집단은 출석률이 좋고, 집단 만족도가 높으며, ‘우리의식(we-ness)’이 확고하고, 협동적이고 상

호우애심이 있으며 그들이 설정한 목표를 보다 효과적으로 성취한다고 보고하였다(최춘례, 2001).

응집력이 높은 집단의 구성원들은 서로 의사소통을 활발하게 하고 상호작용이 긍정적인 반면, 응집력이 낮은 집단의 경우 의사소통이 활발하지 못하고 상호작용의 내용도 부정적인 경우가 많다고 하였다(오석준, 2011). 이처럼 응집력이 높은 학급의 구성원으로 소속이 된다면, 학교생활에 대한 만족도가 향상될 것이다.

학급 내 만족도를 향상시키기 위해 구성원 간의 응집력을 향상시키는 방법은 자신의 고민을 이야기하고 이를 서로 지지해주며 공감해주는 분위기를 느껴보도록 하는 활동을 한다. 타인과의 갈등을 다름에 있어서 자신과 타인이 성격, 사고하는 방식, 행동패턴, 성향 등이 다름을 인식하고 이를 이해하는 방법을 익히는 활동을 한다. 자신의 의견을 정확하게 표현하고, 타인의 의견을 수용하는 태도를 기르는 활동을 한다. 집단원들과 함께 재미있는 주제나 활동을 함께하여 집단의 매력을 느끼도록 하는 활동을 고려해 볼 수 있다고 하였다(홍정희, 2014).

학급응집력이 높다는 것은 학급구성원들의 학급생활에 대한 적극성, 협동심, 책임감 등이 강하고 학급의 분위기도 긍정적이며 교우관계도 친밀하다는 것을 의미한다(하인진, 2014). 이처럼 학급응집력과 학교생활만족도는 밀접한 연관을 맺고 있어서, 학교라는 환경공간에서 생활하는 만큼 구성원들의 만족감이 높을수록 학교생활만족도에도 영향을 미친다고 볼 수 있다.

따라서, 본 연구에서는 학급응집력을 학급단위미술치료 프로그램 개발에 적용하였을 때 학급구성원의 응집력이 높을수록 학교생활만족도에 긍정적인 변화가 있을 것으로 예상된다.

4. 학교생활만족도와 지각된 학급규준

청소년시기에 친구와의 관계는 매우 중요한 시기로 이 시기에 친구라는 존재는 청소년 발달에 큰 영향을 미친다. 청소년기가 되면 애착이 부모에게서 또래관계로 이동하므로, 이 시기에 친구가 있느냐 없느냐는 매우 중요한 문제이다(백지숙 외, 2009).

청소년들은 친구나 또래들을 통해 도덕적 판단과 가치들을 형성하는데 필요한 인지적, 사회적 자원을 얻는다. 또한, 또래관계를 통해 친밀한 관계에서 발생하는 갈등을 해결하는 기술, 보살핌, 신뢰, 자기노출, 상호이익의 중요성을 배운다(Collins,

Laursen, Mortensen, Luebker, & Ferreira, 1997). 이처럼 학급 안에서 또래관계 속에 형성된 판단과 가치들은 학급구성원 간에 적절한 태도와 믿음으로 공유하게 되며, 학급이라는 공간 안에서 구성원들과 함께 만들어가는 신념, 행동, 상호작용들이 학급 내 규준을 생성하게 된다.

청소년 초기에 집단에 속하려는 욕구는 학급규준에 대한 무조건적인 동조를 하는 동조현상으로 집단의 규범적 규준에 맞추어 개인이 자신의 의견과 판단, 행위를 바꿀 수 있다. 다른 아이들이 행하는 공격적 행동의 목적은 지켜보는 이들로 하여금 유사한 반응경향을 강화하여 동조하게 하며 더구나 허약한 상대방이 쉽게 굴복하는 모습은 또래 친구들에게 공격적 행동에 더욱 매료되어 공격성을 강화, 미화하고 모방하게 된다(김선정, 2014).

학급구성원들은 공격성에 대한 허용적인 규준을 주로 형성한다. 청소년들은 성장함에 따라 아동기에 비해 공격행동을 보다 더 승인하게 되고, 공격 행동에 많이 참여하도록 변화하는 것이다(Huesmann & Guerra, 1997). 학급 안에서 형성된 공격성에 대한 동조 현상이 학급규준으로 형성되면 학급구성원은 공격성에 대한 허용적인 태도와 신념, 행동을 가지게 되므로 피해를 당하는 경우가 많아지고, 더불어 학교생활만족도는 낮아질 것이다.

이고은(2012)은 아동의 행복감 구성요인을 긍정정서, 성격강점, 삶의 의미로 보고 학교생활만족도와와의 관계연구에서 가장 큰 영향을 미치는 변인이 즐거운 삶으로 나타났으며, 의미 있는 삶, 성별, 재학기간 적극적인 삶의 순으로 나타났다. 이와 같이 학교생활 안에서 아동들이 즐겁게 지내는 것이 학교생활만족도와 연관이 있는 것처럼 학급 내에서 세워진 학급구성원간의 적절한 태도와 믿음, 행동이 또래관계 안에서 긍정적으로 형성이 되었을 때 학교생활만족도가 높아질 것으로 본다.

학급 내 또래관계 속에 만들어진 신념과 행동들을 구성원이 공유하면서 학급규준들이 학급 내 문화처럼 자리 잡는다. 학교생활에서 많은 부분을 차지하는 또래관계, 교사와의 관계, 물리적인 환경들을 구성원들이 어떻게 인식하고 형성하느냐는 중요한 요인이다. 학급 내 또래관계 속에 긍정적인 신념과 행동의 동조현상이 학교생활에 긍정적으로 영향을 미칠 것으로 본다.

즉, 학급 내 또래집단에서 일어나는 동조현상을 학교생활에 대한 만족으로 이끌기 위하여 학급 안에서 형성되는 학급규준을 학급단위미술치료 프로그램 개발에 적용하고자 한다.

C. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램

1. 창의적문제해결모형

1) 창의적문제해결의 개념

창의적문제해결(Creative Problem Solving)은 문제 해결의 유형 중 하나로 당면한 문제에 대해 창의성을 통한 해결법을 찾는 정신 작용이라고 볼 수 있다. 일반적인 문제해결은 창의성을 발휘하기 어렵거나 결여되기 쉬운 암기나 단순 이해를 바탕으로 문제를 해결한다는 점에서 창의적문제해결과 차이점이 있다고 볼 수 있다. 최근 TRIZ라는 용어가 많은 이슈가 되고 있다. TRIZ는 1946년부터 Altshuler가 특허를 분석하여 창의적으로 문제를 해결하기 위해 만든 이론으로, 최근 국내에서도 많은 기업, 연구기관, 학교에서 이를 교육하거나 실무에서 활용하고 있다 (<http://www.triz.or.kr/>).

이렇듯 창의적문제해결이 중요한 이유는 최근 사회가 정보화 사회에서 지식·창조화 사회로 시대가 변화하였기 때문이며, 지식·창조화 사회에서 발전의 원동력은 창의성이기 때문이다. 본 연구에서는 Isaksen, Dorval 과 Treffinger(2000)와 Isaksen과 Treffinger(2004)이 정의한 것처럼 비구조적인 문제의 해결을 요하는 문제해결의 특별한 형태이며, 지식과 기능, 그리고 동기를 바탕으로 확산적 사고와 논리·비판적 사고가 상호작용하는 가운데 새로운 산출물이나 해결책을 만들어내는 사고과정으로 정의한다.

창의적문제해결력(creative problem solving skill)은 어떠한 문제를 해결하기 위하여 창의적으로 사고하고 행동할 수 있는 능력을 의미한다. Osborn(1953)과 같은 초기 창의적문제해결력 신장에 대해 연구한 학자들은 창의성은 선천적인 요인보다 환경적 요인들에 의해 보다 많은 영향을 받으며, 창의적문제해결력은 학습을 통해 성장할 수 있다고 주장했다. 이에 다음 항에서 보이는 것처럼 많은 프로그램들이 창의적문제해결력 신장을 위해 개발되었으며, 본 연구에서는 창의적문제해결모형(CPSM)을 이용하여, 프로그램의 전반적인 방향을 구성하기 위해서 사용하였다.

2) 창의적문제해결력 신장을 위한 프로그램

창의적문제해결력 신장을 위한 많은 프로그램들이 개발되었으며, 대표적인 예는 다음과 같다(Osborn, 1953; de Bono, 1973; 박도인, 2007; Hmelo-Silver, 2004).

1953년에 Osborn이 제안한 ‘Creative Problem Solving (CPS)’을 발표하고 1973년에 De Bono가 제안한 ‘CoRT(Cognitive Research Trust) Thinking Problem’을 발표하였다. 1974년에 Torrance가 제안한 ‘Future Problem Solving Program (FPSP)’을 발표하고, 같은 해인 1974년에 Convington, Crutchfield, Davies, 그리고 Olton이 제안한 ‘Productive Thinking Program’을 발표하였다. 1980년에 Barrows와 Tamblyn이 구체화한 ‘Problem-based Learning (PBL)’을 발표하였으며, 1986년에 Adams가 제안한 ‘Odyssey’을 발표하였다.

이중 본 연구에서는 많은 연구를 기반으로 체계화된 창의적문제해결모형(CPSM)을 이용하였다. 참고로 많은 연구들에서 창의적문제해결모형을 창의적문제해결로 지칭하기도 하는 데, 이는 이미 창의적문제해결모형이 창의적문제해결로 고유명사화가 되었기 때문이다(김영채, 2007).

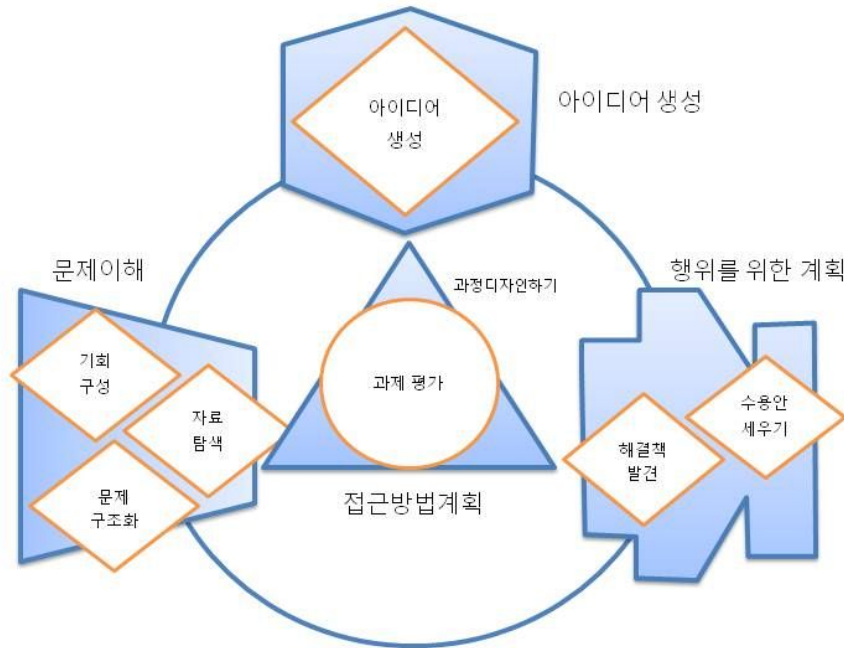
CPSM은 Osborn(1953)이 새로운 것을 창안하는 능력은 인간 모두가 지니고 있는 능력으로 창의적문제해결력을 신장하기 위해 창의적으로 사고하고 문제를 해결하는 단계를 총 7단계(문제부각, 관련자료 수집, 적절한 자료의 분류, 대안적인 아이디어 생성, 부화, 통찰, 종합, 확인)로 분류하여 발표(CPS Version 1.0TM)하였다. 이를 다시 Parnes(1981)가 Osborn이 제안한 CPS 모형을 총 5단계(사실발견, 문제발견, 아이디어 발견, 해결책 발견, 수용)으로 재구성하여 발표(CPS Version 2.2TM)하였다.

이후 다시 Isaksen과 Treffinger(1985)는 확산적 단계(divergent phase)와 수렴적 단계(convergent phase)를 적용하고 더욱 체계화한 후 6단계(관심영역 찾기, 자료 찾기, 문제 찾기, 아이디어 찾기, 해결책 찾기, 수용책 찾기)로 발전(CPS Version 3.0TM)시켰다. 이때 확산적 단계는 많은 아이디어들을 생성하는 단계이며, 수렴적 단계는 이중 가장 좋은 아이디어나 답안을 선택하는 단계로 볼 수 있다. <표 1>은 Isaksen & Treffinger(1985)이 발표한 창의적문제해결모형과 각 CPS 단계별 확산적 단계와 수렴적 단계에 대해 설명하고 있다.

<표 1> CPS Version 3.0TM의 CPS 단계와 각 단계별 확산 · 수렴적 단계

확산적 단계	CPS 단계	수렴적 단계
<p>관심영역 발견을 위한 경험, 역할, 상황을 탐색; 경험에 대한 개방성; 기회 탐색</p> <p>Experiences, roles and situations are searched for messes... Openness to experience; exploring opportunities.</p>	1단계 관심영역 찾기 (Mess Finding)	<p>도전/모험이 허락되고 이에 반응하기 위한 체계적인 노력 수행</p> <p>Challenge is accepted and systematic efforts undertaken to respond to it.</p>
<p>데이터 수집; 상황을 다양한 관점에서 탐색; 정보, 인상, 느낌 등을 수집</p> <p>Data are gathered; the situation is examined from many different viewpoints; information, impressions, feelings, etc. are collected.</p>	2단계 자료 찾기 (Data Finding)	<p>가장 중요한 데이터에 대한 확인 및 분석 수행</p> <p>Most important data are identified and analyzed.</p>
<p>하위문제들을 포함한 문제들에 대한 많은 작성</p> <p>Many possible statements of problems and subproblems are generated.</p>	3단계 문제 찾기 (Problem Finding)	<p>실제적인 문제를 선택</p> <p>A working problem statement is chosen.</p>
<p>작성된 문제에 대한 대안과 가능성을 개발하고 목록화</p> <p>Many alternatives and possibilities for responding to the problem statement are developed and listed.</p>	4단계 아이디어 찾기 (Idea Finding)	<p>가장 가능성있고 흥미로운 아이디어 채택</p> <p>Ideas that seem most promising or interesting are selected.</p>
<p>아이디어에 대한 검토 및 평가를 위한 가능한 많은 기준 생성</p> <p>Many possible criteria are formulated for reviewing and evaluating ideas.</p>	5단계 해결책 찾기 (Solution Finding)	<p>아이디어를 평가하기 위한 중요한 기준 선택; 기준은 아이디어 평가, 강화, 정교화에 사용</p> <p>Several important criteria are selected to evaluate ideas. Criteria are used to evaluate, strengthen, and refine ideas.</p>
<p>해결책에 대한 가능한 동의와 반대 고려; 잠재적인 이행 단계 확인</p> <p>Possible sources of assistance and resistance are considered; potential implementation steps are identified.</p>	6단계 수용책 찾기 (Acceptance Finding)	<p>가장 유망한 해결책에 대한 집중 및 준비; 해결책을 실행하기 위한 구체적인 계획들을 형성</p> <p>Most promising solutions are focused and prepared for action; Specific plans are formulated to implement solution.</p>

현재는 지속적인 발전을 거쳐 Isaksen, Dorval과 Treffinger(2000)에 CPS Version 6.1TM을 발표하였다. CPS Version 6.1TM은 기존의 6단계에서 프로그램을 관리하기 위한 ‘과정디자인’과 ‘과제평가’ 단계가 추가되어 총 8개의 단계로 구성되었다. 각 단계별 명칭은 CPS Version 3.0TM과 조금씩 다르지만 실질적인 핵심 내용은 동일하다고 볼 수 있다. <그림 1>은 CPS Version 6.1TM의 체계(framework)의 모형이다(Isaksen. & Treffinger., 2004; Isaksen & Treffinger., 2005).



<그림 1> CPS Version 6.1TM의 체계모형(framework) (Isaksen, Dorval & Treffinger, 2000)

CPS Version 6.1TM은 4가지 요소와 8개의 하위단계로 구성된다. 4가지 요소는 ‘문제이해하기’, ‘아이디어 생성하기’, ‘행위를 위한 계획’, ‘접근방법계획하기’로 나뉜다.

첫번째 구성 요소인 ‘문제 이해하기’는 ‘기회 구성’, ‘자료 탐색’, ‘문제구조화하기’의 하위 단계로 이루어져있다. 이 과정에서는 광범위한 목표, 기회를 조사하며 문제해결의 중요한 방향을 위해 생각을 명확하게 초점을 맞춘다. 이 과정에서는 하나 혹은 그 이상의 하위 단계를 사용하게 된다.

두번째 구성 요소인 ‘아이디어 생성하기’는 다양하고 창의적인 아이디어를 생성한

다. 이 요소는 과제를 해결하기 위해서 생각을 넓혀주고 고정관념을 깨는데 도움을 준다.

세번째 구성 요소인 ‘행위를 위한 계획’은 ‘해결책 개발하기’, ‘수용안 세우기’의 하위 단계로 이루어져 있다. 이 단계에서는 문제 해결이 가능해 보이는 다양한 방법 탐색하고 성공적인 실행할 수 있도록 준비한다. 가장 성공적으로 문제 해결이 가능한 방법을 창의적으로 생성한다.

네번째 구성 요소인 ‘접근 방법 계획하기’는 ‘과정 디자인하기’와 ‘과제 평가하기’의 하위 단계로 이루어져 있다 이 과정은 CPS를 적용하고 있는 동안에 본래의 목적에 맞게 과제를 해결할 수 있도록 관리를 해주는 과정이다. 통합적 구성요소로 구성되어 CPSM의 중심에 배치되는데 이는 사고의 흐름을 계속적으로 모니터링하고 관리하여 수정하는 역할을 한다. 4가지의 요소와 8개의 하위단계는 <표 2>와 같다.

<표 2> Isaksen & Treffinger의 CPS Version 6.1TM 과정

요 소	하위단계	내용
문제의 이해	기획구성	폭넓고 간결하고 유익한 기회나 목적을 진술하는 단계이다.
	자료탐색	문제해결과는 다른 관점의 다양한 자료를 검토하고 과제나 상황의 가장 중요한 요소에 초점을 맞추는 과정이다.
	문제 구조화	주어진 문제 상황에 대해 다양하고 독특한 질문을 생성한다. 문제해결에 대한 동기나 흥미를 형성하는 단계이다.
아이디어 생성	아이디어 생성	다양하고 창의적인 아이디어를 생성한다.
행위를 위한 계획	해결책 발견	창의적인 결과를 얻기 위해서 다양한 전략과 방법을 사용한다.
	수용안 세우기	문제해결에 도움을 주는 요인과 방해요인을 고려하여 계획을 세우게 된다.
접근방법 계획	과정디자인	창의적으로 문제를 해결하기 위해 가장 적합하도록 계획을 세운다.
	과제평가	해결책의 제약조건을 결정한다.

CPSM은 실생활에서 직면하는 문제 사태를 해결하는 과정에서 지식을 습득하고 활용하도록 구성되어 있기 때문에 학생들의 일상생활에서 일어나는 문제들을 다루는데 효과적으로 활용될 수 있다. CPS는 문제 상황의 직면, 핵심문제의 인식, 필요한 정보수집과 확인, 해결방안의 생각과 최선책 결정이라는 일련의 과정에서 다양한 사고를 해보는 것이 핵심이다(이종연 외, 2005).

2. 학급단위미술치료 프로그램

1) 집단미술치료 개념

미술치료는 교육 · 재활 · 정신치료 등 다양한 분야에서 널리 사용되고 있으며, 어떤 영역에서 활용되든 공통된 의미는 시각예술이라는 수단을 이용하여 인격의 통합 혹은 재통합을 돕기 위한 시도라고 할 수 있다(한국미술치료학회, 1994). 또한, 미술치료는 ‘미술’이라는 방법과 ‘치료’라는 목적을 가진다. 미술이 방법이라는 뜻은 과정(process)을 포함하는 의미로서의 방법이며, 단순한 기법(technique)의 의미는 아니다(주리아, 2010).

미술치료에 집단치료를 도입한 집단미술치료(Group Art Therapy)는 집단작업과 미술치료라는 두 가지 방식이 결합되어 유용한 방법으로 사용되고 있다. 집단에 미술을 적용하는 이유가 미술치료에서 치료자-내담자-미술매체 간의 상호작용의 역동성이 매우 중요하기 때문이다. 집단미술치료는 집단에 미술활동을 사용했을 때 모든 사람 각자의 수준에서 집단에 동시에 참여할 수 있게 되며, 활동의 과정이 중요하고 저항 없이 쉽게 실시할 수 있어서 미술치료나 집단작업을 통해 개인의 경험과 집단의 경험을 결합시켜 줄 수 있다(Liebmann, 1986).

집단미술치료가 취할 수 있는 방향은 두 가지이다. 하나는 집단치료를 역동적 접근 중심으로 수행하는 것이고, 다른 하나는 이미지 만들기과 이미지 이해하기를 공유하는데 그 토대를 두는 것이다. 집단치료를 인간발달의 대인관계 모델을 토대로 만들어진 치료형태이므로, 대인관계라는 것에 목표와 의미를 둔다. 그래서 집단치료는 외로움, 친교문제, 자신감 결핍, 많은 사람들과 상호작용 할 때 생기는 문제들을 다룰 때 적합한 치료유형이라고 할 수 있다(Wadeson, 1987).

집단 구성원간의 자신의 경험을 그림으로 표현하고 이야기를 나누는 과정에서 정보교환의 기회를 줄 수 있으며, 동시에 새로운 것을 배우고 가르쳐주는 모방적 행

동이 촉진된다. 다양한 미술재료를 활용하여 작업을 통해 자신의 생각을 이미지화한다. 무엇인가를 창조하기 위해 숙고해보는 과정을 통해 여러 가지의 감정을 표현하는 것이다. 미술재료를 이러한 이미지화 과정에서 아름답고, 멋스러우며, 슬프고, 분노하며, 애통하고, 딱딱한 여러 가지의 감정을 전달하고 표현하기 위해 다루어진다.

미술치료의 핵심은 표현작품이 무엇을 의미하는가를 알아내는 것뿐만 아니라, 미술활동에 있어서 과정과 결과물 양자의 복잡성을 이해하는데 있다. 또한, 아동들이 자신이 그린 그림에 대해 ‘무언가를 말할 수 있도록 격려하는 것도 중요하게 생각’한다. 아동들의 작품에 대한 정보를 얻는 것은 아동들의 시각이 치료사가 이해하는데 있어서 중요하고, 아동들의 미술 표현에도 각각의 의미가 있음을 암시한다(Malchiodi, 1998). 즉, 미술치료는 미술재료를 이용하여 자신의 내면을 표현하는 창조과정을 거쳐 자신을 이해하고 성찰하는 과정인 것이다.

2) 집단미술치료의 효과

집단미술치료에서 미술은 언어적, 비언어적 대화를 하도록 도와준다(주리아, 2000). 미술을 통해 언어적 표현의 한계를 극복할 수 있다는 것이다. 미술은 생각이나 느낌 등 의식 상태나 정신세계 뿐 아니라, 무의식 상태까지도 알려줌으로서 내담자에 대해 더 깊이 있게 파악하도록 돕는다.

미술치료는 다양한 미술재료들을 통해 자신의 감정을 표현할 수가 있다. 미술표현을 통해서 경험, 희망, 갈등을 드러내고, 이러한 표현은 보다 안정한 방법으로 표출하게 된다. 그림에서의 이미지를 바꾸는 것이 내담자들의 행동이나 태도, 실제 삶의 상황을 바꾸는 것 보다 더 쉽기 때문이다. 미술치료는 내담자가 무엇을 그리고, 느끼고 반응하는지에 대한 구체적인 유형물이 남는다는 것이 큰 장점이다.

비언어적이며 감각적인 자료를 사용하기 때문에 중요한 경험을 한 시기가 유·아동기로 거슬러 올라간다면, 이 시기의 경험은 감각 수준에서 처리가 되며 비언어적으로 흔적을 남긴다. 이러한 시기의 경험에 접근하고 치료적으로 다루기 위해서는 언어가 아닌 감각적 통로가 중요하다. 미술작품을 통해서 남는 이미지는 자신의 모습을 조금 더 객관화시키고 대상화시킬 수 있어서 스스로를 어떻게 생각하고 느끼며, 무엇을 원하고 어떤 갈등이 있는지 작품에 녹여서 표현되므로 내담자들은 자신의 작품을 통해 자기 모습을 바라볼 때 더 대상화해서 거리를 두고 보게 되는 것

이다(주리아, 2010).

전종국(2007)에 의하면 집단미술치료는 모든 사람이 각자의 수준에서 동시에 참여할 수 있고, 활동의 과정이 중요하다. 미술은 의사소통과 표현의 또 다른 중요한 수단이 된다. 미술은 창조성을 고양시키며, 미술은 환상과 무의식을 다루는데 용이하다. 미술작품은 실체적이며 나중에 탐색할 수 있다. 또한 미술은 재미있고, 집단 내에서 미술은 즐거움을 공유하게 한다. 또한, 여러 형태의 미술활동을 통해 고통스럽고 괴로운 감정으로부터 안정감을 주는 정화작용이 가능하며, 미술활동은 기분을 전환시키고 이완하므로 두려움이나 스트레스를 완화할 수 있다(Malchiodi, 1998).

집단치료가 개인치료와 비교하였을 때 주는 이점은 치료사와 내담자의 일대일 관계보다 상호작용하는 수많은 대인관계의 영향이다. 집단원과 나눔으로써 교정적-정서적 체험을 통해 새로운 의사소통 능력과 다른 사람을 신뢰할 수 있는 능력을 함양한다. 집단원이 집단치료 과정에서 점차 수용 받고 신뢰와 지지를 얻게 되면 집단의 응집성은 발달하고, 서로가 함께한다는 느낌을 갖게 된다. 이러한 상호 존중의 분위기 속에서 내담자는 서로에게 피드백을 주고 문제해결을 위한 아이디어를 나누면서 서로에게 배운다(최선남, 김갑숙, 전종국, 2007).

청소년기는 감수성이 예민하고, 주변 환경의 영향을 많이 받는 것으로 알려져 있다. 자기 정체성에 대하여 혼란을 느끼는 경우가 많고 정신적으로 불안정하기 쉬운 시기이다. 왜냐하면, 부모의 보호에서 벗어나고 싶어 하면서도 아직 성인의 권리와 의무를 완전히 가지지 못한 불분명한 중간적인 시기이기 때문이다. 미술은 십대들의 이러한 변화를 다루기 위한 안전한 방법을 제공한다. 미술활동을 통해 자신을 표현하고, 검열 받지 않을 수 있는 안전한 자기표현 방법의 하나로 특히나 또래그룹과 공통의 주제를 가지고 작업하는 것은 자아상을 재정립하고, 관계를 다루는데 용이하다고 하였다(Rubin, 1999).

집단미술치료는 창의적 미술활동을 통하여 작품에 표현되어 있는 개인의 내적세계를 집단원들과 함께 나누고, 여러 가지의 감정 및 경험들을 표출함으로써 자신에 대한 부정적 에너지를 밖으로 내보내고 긍정적 에너지로 순환할 수 있게 된다. 이와 같은 미술 치료적 활동을 통해 자신뿐만 아니라 집단 내에서 많은 이점을 배울 수 있다.

3) 학급단위미술치료 유용성

학교미술치료에서 미술을 통한 작업이 문제학생의 치유적인 기능 및 일반학생에게도 열린 사고와 인성 교육적 측면의 효과를 주고 있다고 보고하였다(이지혜, 2008). 학교미술치료의 필요성에 대해서 김서연(2010)은 학교에서 미술치료가 시행되면 학생들의 어려움을 조기에 발견하고 해결하거나 예방할 수 있으며, 장기적으로 관찰이 가능하여 지속적인 지도가 가능하다고 보았다. 또한, 미술치료를 통한 상담이 학교 체계 안에서 시행되었을 때 자연스럽게 참여를 유도하고, 정서표현을 도울 수 있기 때문에 효과적으로 개입할 수 있다고 보고하였다.

또래집단을 대상으로 집단미술치료를 실시할 경우 미술활동을 통해 또래의 관심과 지지를 제공하여 정서적 교류를 용이하게 하고, 서로의 비슷한 관심사와 고민을 나누며 자신을 바르게 이해할 수 있다. 또한, 청소년기의 감정적 폭발의 표출을 안전한 방법으로 유도하여 개인의 심리적 안정도 도모할 수 있다(여의주, 2008).

백경미 외(2014)는 학급단위미술치료가 초등학생의 자아존중감 향상에 효과가 있는 것으로 나타났다. 이는 서로의 공감대로 자신을 보다 객관적으로 이해할 수 있었고, 각자 서로에게 서로의 중요성을 새롭게 인식시켰다. 의사소통을 원활히 하고, 인간관계를 개선하며 미술치료의 장점으로 창조적인 참여 동기를 부여하고, 흥미를 유발하여 적극적인 참여를 유도한 점을 효과의 이유로 설명하였다. 또한 분노 조절에도 효과가 있는 것으로 나타났다. 이는 자신의 화난 정서를 부정적으로 표출하거나 억지로 참지 않고 자신의 생각과 느낌을 미술활동과 언어로 표현하게 함으로써 부적절한 분노표현을 감소시키는데 도움이 되었다.

서정화(2012)는 집단미술치료 프로그램 진행시 학생들끼리 상호 협력적인 관계를 형성하고 활발한 의사소통을 바탕으로 공동의 미술 작품을 완성해가는 협동작업 중심으로 작업을 진행하였다. 그로인해 구성원은 애착심이 높아졌고 의사소통 능력이 향상되어 학생들끼리 긍정적으로 상호작용하는 모습을 엿볼 수 있어 응집력이 향상되었다고 하였다. 백정은(2012)은 집단미술치료가 초반에 소극적이고 자기중심적이며 방어적인 태도로 일관하던 집단원들이 미술활동을 통해서 개방적인 모습을 보이고 서로 지지하고 격려하며 친밀감이 형성됨으로써 활발한 의사소통이 오고 갔음을 알 수 있는 것에서 의사소통과 집단응집력이 향상되었다고 하였다.

김재원(2003)은 집단미술치료는 미술활동을 하면서 집단 구성원 간에 미술재료를 공동으로 쓰거나, 함께 공동 작업을 하고, 상대방의 그림을 보완해주면서 서로

간의 관계 경험을 자연스럽게 하게 되어 사회성과 집단응집력 향상에 효과적이라고 하였다. 여의주(2008)는 학급단위미술치료 프로그램은 초등학생의 하위영역인 자기 정서조절 및 정서활용, 정서인식, 타인 정서조절 및 자기 정서표현, 감정입입 등 정서지능 향상에 효과적이라고 하였다.

이를 종합해보면 학급단위미술치료가 또래관계 내 상호작용을 통해 의사소통의 방법을 배우고, 집단원을 이해함으로써 상호간의 신뢰를 높이고, 학급의 분위기를 긍정적으로 변화시킬 수 있다. 이처럼 또래괴롭힘 감소를 위해서는 학급단위의 상담이 필요하며, 학급의 구성원들에게 학급에 오래도록 머물고 싶어 하는 마음을 갖게 하여 소속감 및 연대의식을 강화할 뿐 아니라 학급 집단의 역동적인 힘과 단결될 분위기를 조성하기 위해서 학급응집력과 학급규준을 학급단위미술치료 프로그램에 개입하고자 한다.

3. 학급단위미술치료와 또래괴롭힘 참여행동

또래괴롭힘의 참여유형 중 가해자 및 가해동조자는 자신을 과시하고자 하는 경향이 있는데, 그것을 부정적으로 표출할 경우 타인을 착취하거나 공격적 면모를 보이며, 자신의 과시가 도전을 받게 되면 분노와 적대감 등을 표출한다. 그래서 또래를 공격하는 등의 부정적인 방법으로 공격성을 표출하게 된다. 공격성이 강한 학교폭력 가해학생들은 일반학생에 비해 괴롭힘, 금품갈취, 신체 및 언어적 폭력, 협박 등 공격적 행동을 많이 저지른다(김진희, 2014).

이러한 공격적이고 심리적 어려움을 가지고 있는 청소년들에게 미술치료는 보다 안전하게 억제된 감정을 표출하게 도와주며, 내면의 여러 가지 부정적 감정들을 작품 활동 과정을 통해 완화시켜줄 수 있다.

이미에 외(2009)는 형제관계개선과 또래괴롭힘 피해 감소를 위한 형제미술치료를 실시한 결과, 프로그램을 진행하는 과정 속에서 서로 돕거나, 지지하고 타협하거나 갈등을 해소해나가는 방식을 활용하면서, 형제간이 우호적인 관계가 개선되었다고 보고하였다.

최선미(2009)는 보호관찰 청소년 5명을 대상으로 집단미술치료를 실시한 결과, 중학생 또래집단이 창조적 미술표현 활동과 미술작품의 설명을 통하여 자신과 타인이 느끼는 감정을 공유하고, 서로의 감정을 이해할 수 있었다. 또한, 자신들의 삶을 탐색함으로써 마음 깊숙이 있던 우울감을 인식하게 되었고, 서로의 정서적 지지를

얻을 수 있어서 효과적이라고 보고하였다.

한미희(2013)는 초등학교의 폭력가해 학생 20명을 대상으로 학교폭력 예방을 위한 집단미술치료 프로그램을 실시한 결과, 자아존중감과 학교생활적응이 유의하게 향상되었다고 하였다.

그러나 미술치료를 통해 학교폭력이나 또래괴롭힘과 관련한 연구들이 가해자와 피해자를 위한 연구들이 대부분이고, 미술치료를 통한 학급단위의 처치는 없는 실정으로 학급단위의 연구가 필요하다고 본다. 또래괴롭힘을 줄이기 위해서는 가해자와 피해자의 연구뿐만 아니라 학생집단 전체에 대한 연구를 통해 주변인을 변화시킬 때 또래괴롭힘의 참여유형이 변화될 것으로 본다.

본 연구에서는 CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 통해서 또래괴롭힘의 참여유형을 변화시키고자 한다.

4. 학급단위미술치료와 학교생활만족도

집단미술치료에서의 집단은 일반적으로 개인들의 단순한 집합체가 아니라 상호작용을 통해 변화를 추구하는 역동적인 집단이다. 집단원들은 그림을 표현하는 과정에서 억압된 정서를 자연스럽게 표현할 기회를 가지게 되고 의사소통 기술을 배우게 된다. 집단미술치료는 집단 성원끼리 서로 자신의 그림과 경험을 이야기하고 의견을 교환함으로써 정보 교환의 기회를 가질 수 있으며, 새로운 것을 배우고 동시에 가르쳐 주는 계기가 되며, 서로 다른 행동 양식, 사고 및 감정을 모방하는 모방적 행동이 촉진된다.

초등학교 고학년 아동의 특징은 또래와의 접촉을 통해 자율적인 상호의존의 개념이 형성되면서 서로 동일시하며 자아정체감을 형성해가는 시기이다. 이 시기에 학급 내 친구들과의 고른 유대관계와 소속감 및 공동체 의식을 함양시켜주기 위해 상호작용 및 의사소통의 기회를 많이 제공해 줄 필요가 있다.

학교생활만족도에 대해 위에서 언급한 것처럼 학교라는 공간에서 이루어지는 모든 활동들과 교우관계의 원활함으로 인해 느끼게 되는 만족감을 학교생활만족도라고 한다. 학급구성원들과 함께 다양한 미술재료를 통해 모둠별로 나누어 집단 활동을 경험하게 되면 구성원간의 상호작용이 자연스럽게 일어날 수 있다.

미술치료의 경험은 초등학교 고학년 학생들에게 학교와 학급 적응에 장애가 되는 요인들을 해소하는데 도움을 주고 자기 표현력과 대인간 문제해결, 자기 개방 등을

촉진하여 학급구성원들 간의 원만한 의사소통과 긍정적 대인관계를 형성할 수 있는 기회를 제공한다(권주련, 2012). 집단미술치료과정은 집단성원간의 상호작용을 원활하게 하므로 자신과 타인에 대한 신뢰감이 생기게 하고, 나아가서는 다른 사람에 대한 사랑을 배우고 자신의 장래에 대한 희망도 갖게 한다(신기은, 1999).

미술활동을 하면서 부정적인 자아개념을 긍정적으로 재구성하고 각 개인이 유일한 존재로서 가치가 있음을 인식하도록 하여 집단원과의 상호작용을 통한 타인의 이해와 수용, 자기 자신에 대한 통찰의 기회를 주어 집단원으로 하여금 긍정적인 자아개념과 높은 자긍심을 갖게 함으로써 학교에서 교사와 교우관계가 상호적으로 잘 이루어지고 학교생활, 수업태도 변화에 도움을 주고자 한다(이대주, 2005).

본 연구에서는 CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 통해 이러한 의미 있는 경험들이 학급구성원 간의 원활한 의사소통을 전달하고, 서로 간에 신뢰할 수 있는 안정적인 학급분위기를 만들어 학교생활만족도에 긍정적인 변화를 돕고자 한다.

5. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램

창의적문제해결모형은 단순 지식이나 기능의 습득이 목표인 경우에 적용하는 것은 적합하지 않으며, 일상생활에서 문제가 될 수 있는 상황이거나 창의적으로 문제를 해결해야 하는 경우에 문제의 성질을 정의·이해하고 이에 기반을 두어 새로운 아이디어 및 실행계획을 세울 때 잘 활용될 수 있다(Isaksen. & Treffinger., 2004). Harvey(1989)는 CPSM과 춤, 음악, 그리고 미술을 구성된 예술 치료를 접목하여 학생들의 학습에 대한 내·외재적 동기부여 향상과 창의적 생각하기(creative thinking)와 독해 능력이 향상됨을 발표하였다. 이종연 외(2005)는 사회교과목에서 사회현상 및 일상생활과 관련된 문제들을 다루는 데 있어서 창의적문제해결모형을 이용하였다.

창의적문제해결모형은 개인이 사용할 수도 있고, 집단에서 사용할 수도 있다(김영채, 2014). 이종연 외(2005)는 사회교과목의 특성에 맞는 수정된 CPSM을 제시하였으며, 이를 박도인(2007)도 이용하였다. 황임란(2001)은 CPSM을 적용하여 단기 학생상담 모형을 개발하였고, 김미희(2012)는 집단미술치료에 CPSM을 적용하여 미혼모의 자기효능감과 문제해결력 향상에 긍정적인 효과성을 제시하였다. 또한 CPSM을 위해 사용한 단계, 방법, 기술들은 집단미술치료 프로그램에 적용하는데 유용하다고 보고하였다.

오종은(2001)은 집단미술치료의 단계를 초기단계, 중기단계, 말기단계, 종결단계로 보았으며, 미술치료 과정은 도입, 활동, 토론 순으로 진행된다고 보았다. 이와 같이 CPSM도 4요소 8단계로 나누어져있다. CPSM을 사용하더라도 각 요소와 단계들을 모두 사용해야 하는 것은 아니다. 필요에 따라 어떤 단계에서도 시작할 수 있으며, 또한 몇 개 단계를 골라 연결하여 같이 사용할 수도 있다(김영채, 2014).

집단미술치료는 미술매체를 활용하여 작품을 만들고 그 과정을 통해 집단 간의 일치감과 소속감을 느낄 수 있기 때문에 일반상담과는 차별성을 가지고 있다. 학급내 집단미술치료의 경험은 구성원들에게 의사소통 방법에 대한 기회를 습득하고, 또래 집단원들에게 자신을 표현할 수 있게 된다. 학급구성원 간에 함께 작업하는 창조적 활동을 통하여 상호작용을 하고, 학급이 지속적으로 유지할 수 있는 아이디어를 생성하며, 실행을 하기 위한 계획을 세우는 방법은 CPS의 방법에서 문제를 이해하고 아이디어를 생성하고 실행에 대한 계획을 세우는 방법과 유사하다.

본 연구에서 창의적문제해결모형은 문제를 발견하고 창의적으로 다양한 아이디어를 생성한 후, 실행을 위한 해결안을 결정하는 사고과정이다. 앞서 설명한 CPSM 단계를 근거로 학급 안에서 발생하는 문제들을 이해하고, 창의적 사고능력을 신장시켜서 구체적이고 체계적으로 학급구성원들과 함께 아이디어를 산출하고 그에 따른 문제 해결을 위한 실행계획을 세우는 CPSM을 집단미술치료와 알맞게 접목하여 학급구성원들에게 맞도록 연구자가 구성하였다. CPSM의 4요소 8단계 중 1단계 문제의 이해단계, 2단계 아이디어 생성 단계, 3단계 행위를 위한 계획 단계로 구성하였다. 각 단계의 회기별 진행과정이 어떻게 되는지, 그 과정에서 학급구성원이 해야 할 일이 무엇인지를 구체적으로 알게 하고, 집단미술치료의 방법에 따라 학급구성원들에게 주제를 제시하고, 작품 활동을 통해 만들어지는 창작물을 가지고 구성원들과 함께 대화를 진행해 나간다.

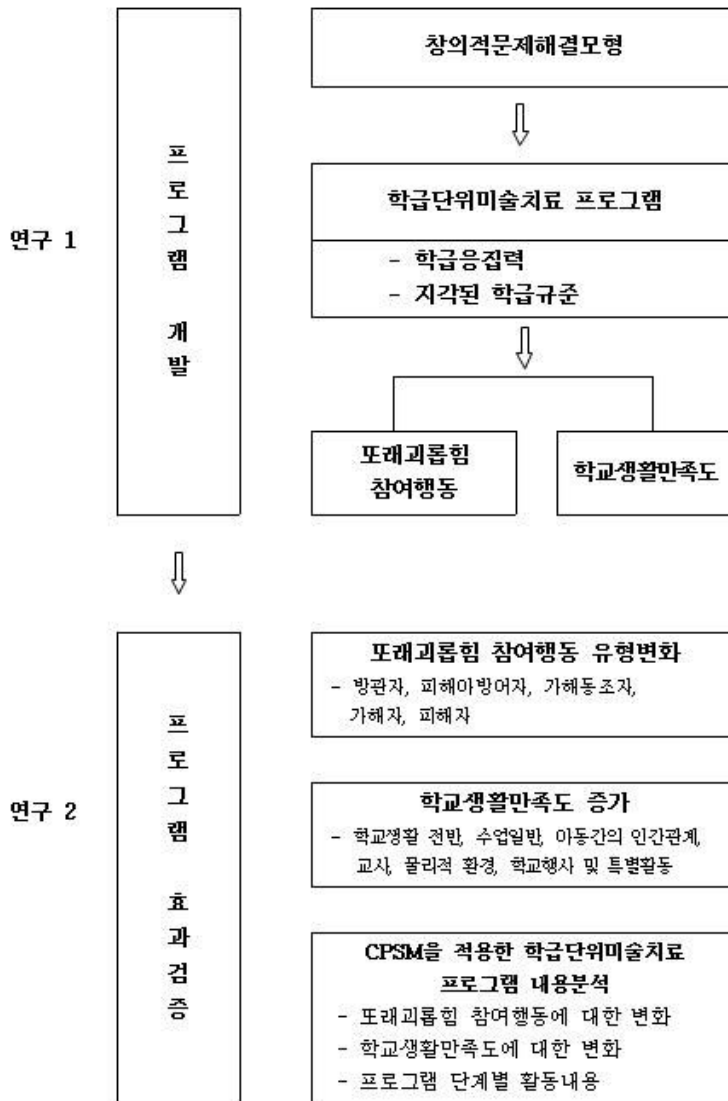
창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램이 또래괴롭힘 참여행동 유형변화 및 학교생활만족도를 증가시키는데 유용하다고 판단된다.

D. 연구의 모형

연구 1은 프로그램 개발로 또래괴롭힘 참여행동 및 학교생활만족도에 대한 학급단위 상담을 진행하기 위하여 학급응집력과 학급규준을 상담의 개입방향으로 설정

하고, CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 구성하였다. 구성된 예비 프로그램을 초등학교 6학년 예비학급에 실시한 후 평가를 통해 본 프로그램을 개발하였다.

연구 2는 개발한 프로그램을 초등학교 6학년 학급에 실시하여, 또래괴롭힘 참여 행동 유형변화 및 학교생활만족도 증가에 대한 효과를 검증하였다. 연구의 모형은 <그림 2>와 같다.



<그림 2> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 모형

Ⅲ. 연구 I

창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 개발

A. 연구목적

본 연구 I에서는 또래괴롭힘 참여행동 유형변화 및 학교생활만족도를 위해 창의적문제해결모형을 적용하여 학급단위미술치료 프로그램을 개발하고자 한다. 기존에 제시되었던 여러 프로그램 개발모형의 장점을 통합하고 단점을 보완한 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나(2011)의 개발모형을 본 학급단위미술치료 프로그램 개발에 적합하도록 수정하여 프로그램을 개발하고자 하였으며, 구체적인 목적은 다음과 같다.

연구목적. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 구성하여 개발하고자 한다.

B. 연구절차

본 연구는 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 개발하기 위하여 2013년 4월 1일부터 2014년 4월 30일까지 진행하였다. 선행연구 분석을 통하여 김창대 외(2011)의 프로그램 개발모형을 본 연구에 맞게 구성하였다. 본 연구는 총 4단계로 구성하였으며, 1단계 목표수립단계와 2단계 예비 프로그램 구성단계로 구성 후 전문가의 내용타당도 검증을 받았다. 3단계 예비 프로그램 운영 및 평가단계로 예비 프로그램 운영 후 전문가의 자문을 받아 프로그램을 수정, 보완하였다. 4단계 본 프로그램 개발단계로 프로그램을 구성하였다. 이에 대한 내용은 <표 3>과 같다.

<표 3> 연구 I 의 연구절차

구 분		내 용
단계 1	목표수립	기간 : 2013. 4. 1 ~ 2013. 10. 30 내용 : 기획, 요구조사, 목표수립, 선행연구 분석
단계 2	예비 프로그램구성	기간 : 2013. 11. 1 ~ 2014. 2. 20 내용 : 목적 및 목표의 이론적 근거검토, 프로그램 구성요소
단계 3	예비 프로그램 운영 및 평가	기간 : 2014. 3. 5 ~ 2014. 4. 21 내용 : 예비 프로그램 실시와 회기별 활동의 효율성 평가
단계 4	본 프로그램 개발	기간 : 2014. 4. 22 ~ 2014. 4. 30 내용 : 본 프로그램 구성 및 최종개발

C. 프로그램 개발모형

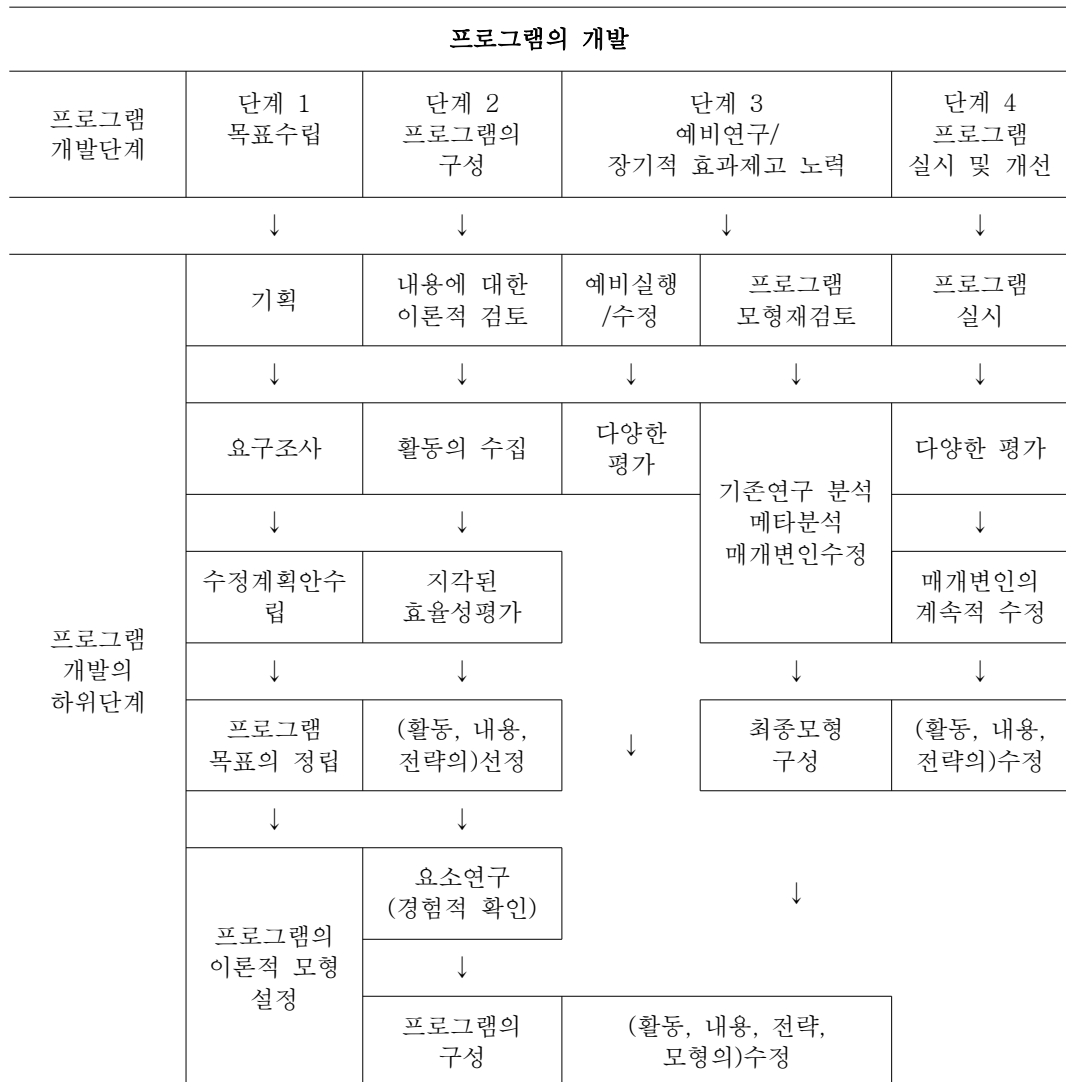
본 연구에서는 김창대 외(2011)의 모형을 연구자에 맞게 수정하여 사용하였다. 김창대 외(2011)의 모형은 변창진(1994), 박인우(1995), Sussman(2001)의 모형을 참조하여 각 모형의 장점을 통합하고 단점을 보완하여 종합적인 모형을 제시하였다.

프로그램이란 심리사회적 성숙 그리고 정신건강과 관련된 목적에 합당한 계획을 수립하고 그 목적을 달성하기 위한 활동들을 구체적이고 체계적으로 조직하고 편성하는 작업이다(Sussman, 2001). 집단프로그램은 획일적인 형태의 교과과정 개발과 달리, 적용범위가 목적과 유형, 이론적 접근, 대상, 집단, 장소, 제반 여건 등에 따라 달라지는 광범위하고 창의적인 활동이기 때문에 일률적인 개발과정을 제시하기 어려운 측면이 있다(이숙영, 2003).

김창대 외(2011)의 프로그램 개발모형은 프로그램 개발과 평가 모델을 총 4단계로 제시하였으며, 이 4단계는 반드시 직선적인 순서를 의미하는 것이 아니라 순환적이고 재귀적(recursive)인 개발과 평가과정을 포함하고 있다. 프로그램 개발자는 4단계를 염두에 두면서 단계별 하위 순환과정은 프로그램의 목적과 성격에 따라 선택적으로 적용할 수 있다. 김창대 외(2011)의 프로그램 개발모형의 자세한 내용은 <그림 3>과 같다. 프로그램이 초점을 두는 목표 대상이나 체계에 따라 프로그

램 개발의 각 절차가 담고 있는 구체적인 내용과 개입의 방식은 달라진다. 그래서 상담 및 심리교육 프로그램은 주로 소규모 학급이나 개인 체계를 주목표 대상으로 하는 경우가 많다.

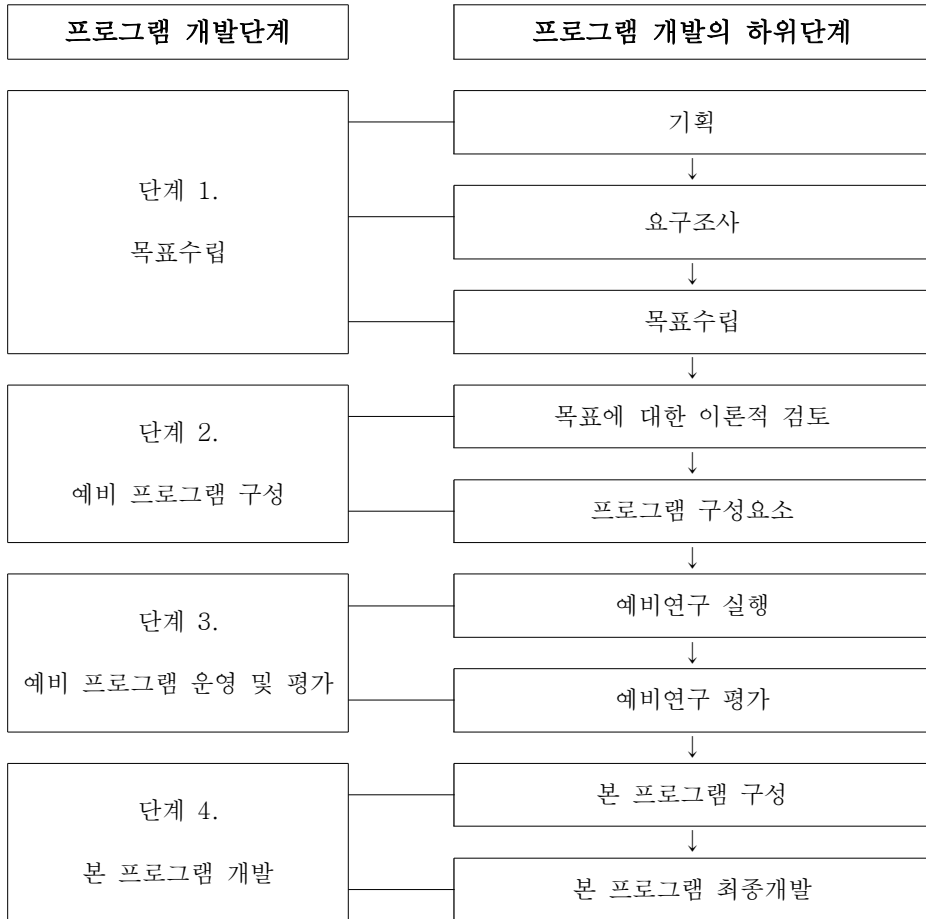
본 연구에서는 김창대 외(2011)의 프로그램 개발 및 평가모형을 바탕으로 목표수립, 예비 프로그램 구성, 예비 프로그램 운영 및 평가, 본 프로그램 개발 등의 총 4단계의 과정을 거쳤다.



<그림 3> 김창대의 프로그램 개발모형(김창대 외, 2011)

D. 프로그램 개발절차

본 연구의 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램은 김창대 외(2011)의 프로그램 개발 및 평가모형을 기초로 총 4단계로 구성하였다. 구체적인 프로그램 개발절차는 <그림 4>와 같다.



<그림 4> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 개발모형

1단계는 목표수립단계로 프로그램의 구체적인 방법을 기획하여 이에 필요한 요구 조사를 실시한 후, 목표를 수립한다.

2단계는 예비 프로그램 구성단계로 목표에 대한 이론적 검토가 이뤄지고, 다양한

방법의 활동을 수집한 후, 목표에 적절한 활동내용을 선정하여 예비 프로그램에 필요한 내용을 구성하는 단계이다. 예비 프로그램 구성 후 전문가의 내용타당도 검증을 받았다.

3단계는 예비 프로그램 운영 및 평가단계로 2단계에서 구성된 프로그램을 실행하고 평가하는 단계이다. 예비연구의 내용을 전문가의 자문을 받아 평가 및 분석하고 수정 보완하였다.

4단계는 본 프로그램 개발단계로 예비연구를 바탕으로 구체적인 활동과 내용, 목표에 따른 전략 등을 선정하고, 본 프로그램을 구성하였다. 이와 같은 단계를 본 연구에서 적용한 구체적인 과정은 다음과 같다.

1. 단계 1 : 목표수립

a. 기획

아동기에 경험하는 학교폭력, 즉 또래괴롭힘은 개인의 심리·사회적으로 여러 가지 적응상의 문제점을 가지고 있다. 또래괴롭힘의 가해-피해 행동으로 인하여 자살, 적응장애, 우울증, 외상 후 스트레스 장애, 반사회적 인격 장애 등등 심각한 사회문제로 대두되고 있다. 이에 본 연구자는 아동기 및 청소년기를 건강하게 보낼 수 있도록 프로그램의 개발을 기획하였으며, 이를 학교 현장에 적용시켜 또래괴롭힘 문제를 돕고자 한다.

b. 요구조사

학급 내 또래괴롭힘에 대한 특성 및 학급단위미술치료 프로그램의 구성과 내용에 대한 요구사항을 파악하기 위해 현장전문가를 대상으로 요구조사를 실시하였다. 초등학생의 학급단위 운영에 대한 풍부한 현장 경험을 바탕으로 학생들의 발달 특징을 파악하고, 프로그램 개발 시 어떤 구성 요소가 필요한지 탐색하여 실제 현장에서 필요한 구성요소를 추출하고자 하였다.

(1) 면접대상

현장전문가는 초등학교에서 현재 학급의 담임을 맡고 있는 경험이 많은 대상자를 선정하였다. 현장전문가 인터뷰 대상자 <표 4>는 모두 8명으로 초등학교 여교

사이며, 연령분포는 30대, 경력은 8~12년으로 구성되었다.

<표 4> 현장전문가 인터뷰 대상자 (N=8)

구분	성별	나이	소속	경력
전문가 1	여	30대	초등학교	12년
전문가 2	여	30대	초등학교	10년
전문가 3	여	30대	초등학교	8년
전문가 4	여	30대	초등학교	11년
전문가 5	여	30대	초등학교	8년
전문가 6	여	30대	초등학교	10년
전문가 7	여	30대	초등학교	9년
전문가 8	여	30대	초등학교	11년

(2) 현장전문가 인터뷰 방법

2013년 6월 2일부터 6월 20일까지 요구조사를 실시하였다. 인터뷰는 본 연구자가 직접 면대면 및 전화와 메일로 실시하였으며, 면접을 실시하기 전에 솔직하고 성실하게 질문에 답변을 하겠다는 확인을 받은 후 실시하였다. 4명의 전문가는 약 30분 정도의 면접시간이 소요되었으며, 4명은 요구도 조사지를 메일로 회수하였다.

(3) 현장전문가 인터뷰 내용

구체적인 면접내용은 학급구성원들로 인해 학급을 운영하면서 보람을 느낄 때, 학급 운영상 어려운 점, 구성원들 간의 또래괴롭힘 문제에 대한 담임의 대처방법, 또래괴롭힘을 당하는 피해자는 어떤 이유에서 괴롭힘을 당하는지, 또래괴롭힘 예방을 위해 중요하다고 생각하는 부분, 학급응집력의 하위요소 중 교사가 중요하다고 생각하는 순서, 예방 프로그램의 진행방법 중 관심 가는 방법, 또래괴롭힘 예방프로그램의 시간구성에 대한 요구 사항 등이었다.

현장전문가 인터뷰는 초등학교 교사의 학급운영 경험, 또래괴롭힘의 대처방안, 프로그램 구성에 대한 제안점 등으로 나누어 이루어졌다. 현장전문가 인터뷰 내용은 <표 5>와 같다.

<표 5> 현장전문가 인터뷰 내용

번호	인터뷰 내용
특성	성별, 나이, 소속, 근무경력
1	학급구성원들로 인해 학급을 운영하시면서 보람을 느끼실 때는 언제인가요.
2	학급구성원들로 인해 학급을 운영하시면서 어려웠던 점은 어떤 부분 인가요.
3	학급구성원들 간의 또래괴롭힘 문제를 어떻게 대처하고 계신가요.
4	학급 안에서 또래괴롭힘의 피해자는 어떤 이유로 괴롭힘을 당한다고 보시나요.
5	또래괴롭힘 예방을 위해 중요하다고 생각하시는 것은 무엇인가요.
6	<p>학급응집력의 하위요소 중 선생님께서 중요하다고 생각하시는 순서대로 우선순위를 선택해주세요.</p> <ul style="list-style-type: none"> * 학급분위기-학급 집단에서 개인에게 긍정적 또는 부정적인 영향을 미치는 외적인 조건과 개인이 받는 환경적 자극을 의미한다. () * 상호신뢰-구성원 상호간에 밀접한 인간관계를 갖고 서로 신뢰하면서 학급 활동에 참여하는 교류수준을 의미한다. () * 사기-교육목표 달성에 공헌하려는 자발적 의욕의 정도로서, 학급에 대한 공지 및 만족감 등을 의미한다. () * 일체감-구성원들 상호간에 마음이 통하여 그들의 힘을 한 곳에 집중시킴으로서, 공동의식이 증대되는 것을 의미한다. () * 의사소통-구성원들 상호간에 어떤 정보나 메시지를 전달, 수신하여 서로의 공통된 이해에 도달되고, 구성원들의 행동에 영향을 미치는 것을 의미한다.()
7	<p>또래괴롭힘 예방 프로그램의 진행방법 중 관심 가는 방법은 무엇인가요.</p> <p>① 전문 강의 ② 언어적 상담 ③ 매체활용기법 ④ 예방 동영상</p>
8	<p>또래괴롭힘 예방 프로그램은 몇 시간정도가 적절하다고 생각하시나요.</p> <p>① 1~5시간 ② 5시간~10시간 ③ 11시간~15시간 ④ 15시간~20시간</p>

(4) 현장전문가 인터뷰 내용 분석

현장전문가의 인터뷰 내용 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학급구성원들로 인해 학급 운영을 하면서 보람을 느낄 때는 다음과 같았다.

- 학급구성원들이 교사를 신뢰하고 잘 따라주면서 친구들끼리도 서로 배려하고

도와주며 열심히 생활할 때 (전문가 1, 전문가 2, 전문가 4).

- 한 학년을 무탈하게 잘 보냈을 때 (전문가 5, 전문가 8).
- 학생들이 학급 생활에 적응하고 기본학습훈련이 잘 정착되었을 때 (전문가 7).
- 학생과 교사의 관계 형성이 잘 되어, 학생들이 학교와 학급 생활을 즐겁게 하면서 공부도 재미있게 할 때 (전문가 3, 전문가 6).

둘째, 학급구성원들로 인해 학급을 운영하면서 어려웠던 점은 다음과 같았다.

- 서로 싸우거나 따돌림 문제가 생겨 해당 학생들의 마음을 이해하면서 원만한 교우관계를 만들어 주려고 상담 및 조율하는 과정 (전문가 1, 전문가 3).
- 집단 따돌림문제와 가정환경 및 교우 관계로 인해 공격성 및 우울증을 보이는 학생들 관리하는 부분 (전문가 2, 전문가 8).
- 또래집단 구성이 극명하게 되어, 친구들끼리 시기, 질투로 힘들어하거나 따돌림 문제가 발생했을 때 (전문가 4).
- 몇몇의 학급 부적응 학생이나, 기본학습훈련이 되어 있지 않은 학생들이 학급 전체 분위기를 흐릴 때나 왕따, 도벽 등과 같은 문제가 되는 학생을 지도할 때 (전문가 5, 전문가 8).
- 인성이 바르지 않거나, 사회적인 관계 형성 방법을 잘 몰라서 친구들을 괴롭히거나 친구들과 마찰을 일으키는 학생이 있을 때 (전문가 6).

셋째, 학급구성원들 간의 또래괴롭힘 문제를 다음과 같이 대처하였다.

- 지속적인 상담활동(개별, 집단), 예체능 활동 (전문가 3).
- 학급 전체 분위기를 조성하기 위해 예방교육을 실시하고(동영상 활용), 문제가 생기면 해당 학생들과 개별 상담 및 단체 상담을 통해 조율하며 지속적인 괴롭힘 문제가 발생하면 동료교사 및 학교에 알리고 함께 해결함 (전문가 1).
- 피해 학생과 가해학생들의 개별상담을 통해 문제점을 파악하고, 해결책을 함께 고민해보고 실천하려고 노력함 (전문가 4, 전문가 6).
- 분기별 또는 매달 학생들을 통해 괴롭힘을 당하는 여부를 확인하고, 평소 공동체 의식을 강조하는 학급경영을 하고자 힘씀 (전문가 5).
- 개인상담 및 교외 wee center 활용 (전문가 2).

넷째, 학급 안에서 또래괴롭힘 피해자의 이유는 다음과 같았다.

- 일반적으로 평범한 학생들과 다른 부분(외모, 성격, 학력, 지능 등)이 있는데 이해를 못해주거나 편견이 생기는 경우 또는 친하게 지내던 무리에서 몇 명이 사이가 틀어지면 괴롭힘으로 이어지는 경우도 있음 (전문가 1, 전문가 3, 전문가 4),
- 다른 학생들을 배려하지 못하는 이기적인 성격을 지녔거나 너무 소극적이어서 자신의 의사표현을 잘 못하는 학생들이 많음 (전문가 2),
- 소극적이거나 내성적이어서 자신의 생각을 분명히 이야기 하지는 못하면서 자기중심적으로 행동하여 집단행동에서 걸들게 되는 아이들, 다른 아이들이 하자 는 대로 행동하는 뚜렷한 개성이 없는 아이들, 청결하지 못한 느낌을 주는 외형적인 요소들(아토피, 건선, 나이에 맞지 않는 옷차림)이 있는 아이들이 교육 현장에서 괴롭힘을 당함 (전문가 5, 전문가 7, 전문가 8),
- 공부를 못하거나, 외모나 복장이 청결하지 못한 경우, 그리고 장애를 가진 학생들이 주로 피해자가 됨 (전문가 6),

다섯째, 또래괴롭힘 예방을 위해 중요하다고 생각하는 것은 다음과 같았다.

- 서로를 존중하고 차이를 이해하려는 마음을 갖도록 학급분위기를 조성하고 개별 상담을 통해 학생들의 상황을 파악하는 것 (전문가 1),
- 여러 학생들이 서로 다양한 활동을 하면서 서로에 대해 더 잘 알게 될 수 있는 기회를 마련하고 같은 구성원으로서의 소속감과 단결력을 키워줄 수 있는 학급운영이 필요함 (전문가 2),
- 학생들에게 우정의 소중함 알게 하고, 학생들 간의 친밀해질 수 있는 계기 마련 (전문가 3, 전문가 7),
- 모두 함께 앞으로 나아간다는 공동체 의식, 서로 돕는 학급의 분위기 조성 (전문가 4),
- 학급 안에서 모둠 구성을 통한 협동학습이나 체육활동을 통해 또래 간에 함께 할 수 있는 활동 거리들을 많이 주어서 서로 친밀해질 수 있도록 해야 함 (전문가 5, 전문가 6),
- 학급 안에서 또래 간에 심한 장난을 삼가하고, 올바른 의사소통과 긍정적인 학급분위기를 조성하는 것 (전문가 8),

여섯째, 학급응집력의 하위요소 중에서 교사가 중요하다고 생각하는 우선순위 내용은 다음과 같았다.

- 1순위 - 의사소통
- 2순위 - 상호신뢰
- 3순위 - 학급분위기
- 4순위 - 일체감
- 5순위 - 사기

일곱번째, 또래괴롭힘 예방 프로그램의 진행 방법 중 매체활용기법에 대해서 7명이 관심이 간다고 하였으며, 1명은 매체활용기법과 예방 동영상에 중복으로 표시를 하였다.

여덟번째, 또래괴롭힘 예방 프로그램 시간에 대해 교사 6명은 “5시간~10시간” 시간이 적절하다고 하였으며, 교사1명은 5시간이내, 교사1명은 11시간~15시간이 적절하다고 응답하였다.

(5) 현장요구조사 결과 요약

학급운영 및 또래괴롭힘 관련 현장전문가의 설문조사 결과는 다음과 같이 요약될 수 있다.

첫째, 교사들은 학급 내에서 구성원간의 신뢰하고 배려하며, 즐겁게 한 학년을 마무리할 때 보람됨을 느꼈다.

둘째, 학급 내 따돌림, 괴롭힘, 친구간의 시기, 질투, 부적응 학생 등을 관리하고 지도할 때 운영상의 어려움을 느꼈다.

셋째, 교사들은 학급구성원간의 또래괴롭힘 문제가 발생했을 때, 학급 전체분위기를 조성, 지속적인 상담, 공동체적 의식 강조, 예체능 활동 등으로 대처해 나갔다.

넷째, 피해자는 여러 가지의 이유가 존재하지만 성격, 외모, 지능, 장애를 가진 경우, 또래괴롭힘의 피해 대상자가 되었다.

다섯째, 또래괴롭힘 예방을 위해 학급구성원간 서로 다른 부분에 대해서 차이점을

이해하고 존중하는 학급분위기를 조성, 학급 내에서 다양한 활동을 통해 학급의 소속감 및 단결력 향상, 학급 내 응집력을 성장시켜 친구간의 우정의 소중함을 일깨우는 것이 중요하다고 하였다.

여섯째, 교사가 중요하다고 생각하는 학급응집력의 하위요소는 의사소통-상호신뢰-학급분위기-일체감-사기 등으로 우선순위를 주었다.

일곱째, 매체를 활용한 기법이 학급단위 구성원들의 프로그램 진행에 더 적합하다고 하였다.

여덟번째, 또래괴롭힘 예방 프로그램은 10시간이내가 적정하다고 하였다.

c. 목표수립

본 연구에서는 기존 선행연구에서 가해자와 피해자를 중심으로 이루어졌던 교육 및 프로그램들의 이분법적인 관점에서 벗어나 학급 전체를 또래괴롭힘의 대상으로 인식하여 주변인을 변화시키고자 한다. 학급단위미술치료 프로그램을 통해 또래괴롭힘 참여행동에 변화를 줄 수 있을 것으로 보고, 그러한 변화는 학교생활만족도에도 영향을 미칠 것으로 보인다.

즉, 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 개발을 통하여 학급 안에서 이루어지는 또래괴롭힘 참여행동 유형 중에서 가해자, 가해동조자, 피해자, 방관자, 피해자 방어자등의 유형변화를 목표로 설정하였다. 또한 이러한 유형이 변화하면 학급 안에서의 학교생활만족도가 향상될 것이라는 목표도 함께 설정하였다.

2. 단계 2 : 예비 프로그램의 구성

a. 목표에 대한 이론적 검토

본 프로그램의 목표인 또래괴롭힘 참여행동 및 학교생활만족도에 대해 이론적으로 파악하고, 문제점을 검토하였다. 선행연구에서 프로그램 구성내용, 활동방법, 전략 등을 분석한 후 본 프로그램의 목표에 적합한 이론과 내용을 수집한 결과, 창의적문제해결모형과 학급단위미술치료를 선정하였다. 구체적으로 내용을 살펴보면 다음과 같다.

목표에 따른 이론적 검토 결과, 또래괴롭힘은 2013년 ‘국민행복 희망의 새 시대’라는 국정비전 아래 정부가 추진할 5개 국정 목표 중 하나로 ‘안전과 통합의 사회’

를 채택하였다. 이 국정목표는 다시 5가지 전략 중 4대 사회악 근절을 최우선 과제로 추진하였다. 본 연구에서는 4대 사회악 중 ‘학교폭력’을 주제로 잡아 연구에 필요한 이론들을 살펴보았으며, 학교폭력과 관련된 용어 중 ‘또래괴롭힘 참여행동’ 및 ‘학교생활만족도’를 종속변수로 설정하였다.

이론적 측면에서 우리나라의 또래괴롭힘의 개념 및 관련 이론들, 학급응집력 및 지각된 학급규준, 학교생활만족도에 대한 이론들, 창의적문제해결모형, 집단미술치료에 대한 이론들을 살펴보았다. 이를 토대로 또래괴롭힘 참여행동 역할변화 및 학교생활만족도 향상을 위한 학급단위미술치료 프로그램을 연구방향으로 모색하였다.

또래괴롭힘 참여행동에 관한 기존연구에서는 가해자와 피해자를 중심으로 개인적인 특성과 영향을 주는 변인들에 관한 연구(구차순, 김동환, 2013; 김선애, 2007; 김소명, 현명호, 2004; 김진희, 2014; 박종효 2003; 서미정, 2005; 심희옥, 2003; 이미애, 김갑숙, 2009; 이춘재, 곽금주, 2000; 조유진, 2011; Stevens et al., 2002; Unnever., 2005; Wolf et al., 2006)들이 주로 수행되었다. 그럼에도 불구하고 또래괴롭힘은 감소하지 않고 그 수위가 더 잔인하고 흉폭 해졌다.

가해자와 피해자를 위한 프로그램이 다수 이루어졌으나, 그 효과는 한계를 보이고 있어 최근 또래괴롭힘을 목격한 주변인에 대한 연구가 이루어지고 있다(김은아, 이승연 2011; 서미정, 2008; 안태용, 2013; 오인수, 2012; 오지원, 2012; 임정란, 2012). 그 결과 주변인들의 암묵적 태도에 대한 변화가 또래괴롭힘 가해행동을 감소시켰다고 하였다. 즉, 가해자에 대한 주변인들의 암묵적 동조를 변화시키기 위한 프로그램 연구가 필요하다.

또래집단이라는 관계 속에서 하나의 전체집단 과정으로 인식하고 학생집단 전체를 또래괴롭힘 참여행동의 대상으로 생각하는 인식의 전환이 필요하다고 본다. 그러기 위해서 학급단위 상담이 중요하며, 이에 대한 이론적 검토를 통해 학급응집력(배진향, 2004; 윤정윤, 2013; 이창희, 2001; 진경옥, 2007; 최춘례, 2001; 하인진, 2014)과 학급규준(김은아, 이승연, 2011; 윤정윤, 2013; 이정민, 2013; 최지원, 2012; 하인진, 2014)을 상담에 접목하였다. 학급단위 상담의 접근 및 개입을 학급의 단결된 힘을 강화시키는 학급응집력 향상 및 학급 안에서 괴롭힘이 하나의 문화처럼 형성되어있는 학급규준을 변화시켜 또래괴롭힘에 대한 참여행동 유형을 변화시키기 위해 학급단위 상담 개입의 방향으로 설정하였다.

학급응집력 및 학급규준을 학급단위 상담의 개입방향으로 설정하고 CPSM을 적용

한 학급단위미술치료에 접목시켜 프로그램 개발 및 효과검증을 하고자 한다.

b. 프로그램 구성요소

1) CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 원리

또래괴롭힘이 가해자와 피해자의 이분법적 관점에서 벗어나 방관자를 피해아 방어자로 유형을 변화시킬 때 또래괴롭힘의 현상이 감소할 것으로 본다. 이는 학급구성원 전체를 또래괴롭힘의 대상으로 보고 또래괴롭힘이 학급내의 문화처럼 형성되어 있으므로 학급처치를 통해 학급문화를 바꾸어주고자 한다. 이를 위해 구성원들에게 학급에 오래도록 머물고 싶어 하는 마음을 갖게 하여 소속감 및 연대의식을 강화할 뿐 아니라 학급 집단의 역동적인 힘과 단결될 분위기를 조성하기 위해서 학급응집력과 지각된 학급규준을 학급단위 상담에 개입하였다. 프로그램을 통해 학급규준 및 학급응집력을 형성하기 위해서 응집력의 하위요소인 의사소통, 상호신뢰, 학급분위기, 일체감, 사기를 각 프로그램의 회기별 목표로 구성하였다.

이를 토대로 학급단위 상담에 창의적으로 문제를 해결하기 위해 아이디어를 생성하고 실행계획을 세우는 창의적문제해결모형을 적용함으로써 또래괴롭힘의 참여행동 유형변화와 학교생활만족도를 증가시키기 위해 학급구성원들이 함께 아이디어를 생성하고 실행에 옮길 수 있는 계획을 세워보았다. 이러한 일련의 과정을 학급구성원이 친숙하고 활용하기 쉬운 미술매체를 이용하여 학급단위미술치료에 적용하여 프로그램을 구성하였다.

CPSM은 프로그램의 전반적인 방향을 구성하기 위해 이용하였다. CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램은 Isaksen, Dorval과 Treffinger(2000)의 CPS Version 6.1TM의 단계와 내용을 바탕으로 미술치료와 접목하여 구성하였다. 프로그램 단계는 총 3단계로 문제의 이해, 아이디어생성, 행위를 위한 계획으로 나누어 구성하였다. 이러한 단계는 CPSM의 각 요소와 단계 중 필요에 따라 어떤 단계에서도 시작할 수 있으며, 또한 몇 개 단계를 골라 연결할 수 있다(김영채, 2014)는 내용처럼 본 연구자의 연구에 맞게 3단계로 구성하였다.

또한, 각 프로그램에서 수행되는 세부 내용에서는 학급구성원에게 창의적 사고(creative thinking)를 유발하기 위해 몇 가지 사고 도구들을 이용하였으며, 입장을 바꿔 생각해보는 입장게임과 같은 모둠활동을 사용하였다. 사용한 사고 도구들은 브레인스토밍, 속성열거법, 브레인라이팅, 포스트잇 기법, 마인드맵, PMI(Plus,

Minus, Interesting), 하이라이팅 등을 프로그램 목적에 맞게 이용하였다.

회기별 목표선정에서 학급응집력 하위영역 5가지 중 현장전문가가 중요하다고 한 우선 순위대로 의사소통과 상호신뢰, 학급분위기를 프로그램 3회기씩 목표로 배정하고, 일체감·사기 등 2개 영역은 2회기씩 배정하였다. 지각된 학급규준은 문제 이해단계, 아이디어생성, 행위를 위한 계획 단계에서 각 단계별로 한 회기씩 배정하여 프로그램의 목적과 목표를 달성하고자 하였다. 이를 토대로 각 단계의 회기별 진행과정이 어떻게 되는지, 그 과정에서 학급구성원이 해야 할 일이 무엇인지를 구체적으로 알게 하고, 집단미술치료의 방법에 따라 학급구성원들에게 주제를 제시하고, 작품 활동을 통해 만들어지는 창작물을 가지고 구성원들과 함께 대화를 진행해 나간다.

2) CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 단계별 내용

프로그램 회기별 구성에서 문헌고찰과 학교폭력 및 또래괴롭힘, 학교생활만족도, 학급응집력, 학급규준과 관련하여 기존에 개발된 예방프로그램 중 본 연구의 목적 및 방법과 대상자의 특성이 유사한 선행연구(강은미, 2006; 김미희, 2012; 김서주, 2005; 나경옥, 2005; 문애경, 2008; 배진향, 2004; 서정화, 2012; 신지성, 2013; 심진숙, 2009; 위유정, 2009; 양야기, 2009; 이채원, 2013)를 참고하여 연구자가 학급특성에 맞게 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 구성하였다.

1단계 문제이해단계(1~4회기)에서 학급구성원들의 친밀감 형성 및 각자가 생각하는 친구, 따돌림의 개념에 대해서 정의해보고, 의사소통의 문제점과 유의점에 대해서 이야기하고 작업해본다.

1회기에서는 학급구성원들에게 친밀감형성 및 상호신뢰를 목표로 자신을 소개할 수 있는 활동지를 작성한다. 작성 후 15고개의 퀴즈를 통해서 자신을 탐색하고 타인을 이해하는 시간으로 구성하였다. 2회기는 ‘친구란’이라는 활동으로 학급구성원들의 친구에 대한 믿음과 행동을 파악하기 위해서 좋은 친구와 따돌림에 대한 생각을 나누었다. 미술활동을 통해서 내가 좋아하는 친구와 따돌림에 대해 떠오르는 말, 행동, 상황, 그림 등을 작업하여 나누었다.

3회기는 학급구성원들을 3개의 팀으로 나누어 서로 상의하고 협동하여 그림을 완성하는 작업을 함으로써 의사소통에 대한 문제점과 중요성을 깨닫는 시간을 가졌

다. 4회기는 학급구성원들을 2팀으로 나눈 후, 원으로 둘러앉아서 맨 앞에 앉은 친구에게 연구자가 컷속말을 전한 후 순서대로 친구들에게 컷속말을 전달하고 맨 끝에 앉은 친구가 전달받은 이야기를 그림으로 완성하는 작업을 한다. 학급구성원들과 컷속말로 말을 전달할 경우의 단점에 대해서 이야기를 나눈 후, 친구에 대한 이야기를 전달하는 과정에서의 문제점을 상의한다.

2단계는 아이디어의 발견단계(5~6회기)로 문제이해단계에서 따돌림과 소통의 문제에 대해서 이야기한 부분을 해결할 아이디어를 생각해내는 단계이다.

5회기에는 ‘함께 만드는 세상’이라는 활동명을 가지고 3팀으로 나누어서 각자가 가지고 있는 점토를 이용하여 나를 닮은 상징물을 만든 후, 전지 위에 올려놓고 구성원과 함께 꾸미는 작업이다. 이 작업은 각자가 만든 나라는 상징물의 존재와 전지가 가지는 사회라는 의미를 조합하여 구성원이 함께 꾸미는 의미를 부여하는 작업이다. 6회기에서는 각자가 가지고 있는 스트레스를 신문에 기록하고, 신문을 이용하여 찢고, 구기고, 날리는 놀이를 통해 스트레스를 해소한다. 활동을 한 신문을 모아서 구성원들과 함께 우리 반을 상징하는 동물을 만든다.

3단계는 행위를 위한 계획 단계(7~10회기)로 구성하였으며, 이 단계에서 구성원 전체가 학급에 대한 만족감과 공동의식을 증대시킬 수 있도록 목표를 설정하였다.

7회기에는 우리 반에서 버려야 할 것과 가져야 할 것들이 무엇인지 생각해본 후, 포스트잇에 기록을 하고 전지에 붙여 꾸미는 작업을 한다. 이를 통해 구성원 전체가 학급에 대한 만족감과 공동의식을 증대시킬 수 있도록 한다. 8회기에서는 구성원이 원하는 우리 반에 대해 이야기를 나누고, 각자 포스트잇으로 원하는 우리 반에 대해 작업을 한 후, 팀별 구성원이 함께 시, 글, 소설을 만들어보는 시간을 가졌다.

9회기는 도화지에 각자의 양손바닥을 그린 후, 손가락 모양 안에 팀별구성원들이 친구들에게 돌아가면서 좋았던 점과 고마웠던 점에 대해서 기록을 해주고 발표한다. 10회기에서는 집단원들이 각자의 천사를 뽑은 후, 만지락 초를 이용하여 천사에게 줄 선물을 만든다. 완성한 선물은 포장지에 넣어 포장 후 자신의 천사에게 선물로 주며 고마운 점을 한 가지 이야기한다. 또한, 미술치료 프로그램을 적극적으로 참여한 구성원을 친구들의 투표로 뽑아 상장을 수여하고, 프로그램의 마무리에 대한 소감을 나누는 활동을 한다. CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 구체적인 내용은 <표 6>와 같다.

<표 6> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 예비 프로그램

cps 단계	회기	목표	주제	활동내용	집단미술활동내용
문제이해단계	1	▪친밀감형성 ▪상호신뢰	나를 소개합니다.	1-1 빙고게임 1-2 나를 소개합니다. 1-3 생각 나누기	1-2 나를 소개합니다. 활동지에 작업을 한 후 15고개의 퀴즈를 통해 알아맞힌다.
	2	▪상호신뢰 ▪지각된 학급규준	친구란	2-1 워밍업 2-2 좋은 친구란! 따돌림에 대한 생각! 2-3 생각 나누기	2-2 좋은 친구, 따돌림 대한 생각! 내가 좋아하는 친구와 따돌림에 대해 떠오르는 말, 행동, 상황, 그림 등을 작업한 후 나눈다.
	3	▪의사소통	함께 그려요	3-1 워밍업 3-2 함께 그리기 작업 3-3 작업에 대해 생각 나누기	3-2 함께 그리기 작업 언어적 그림 작업을 통해 의사소통의 중요성을 깨닫는다.
	4	▪의사소통	속닥 속닥~ 그림	4-1 말 전하기 게임 4-2 속닥속닥 그리기 4-3 작업에 대해 생각 나누기	4-2 속닥속닥 그리기 앞에 친구가 들려준 이야기를 듣고 그림을 그린다.
아이디어발견단계	5	▪일체감 ▪지각된 학급규준	함께 만드는 세상	5-1 점토놀이 (story telling) 5-2 작업에 대해 생각 나누기	5-1 점토놀이 (story telling) 찰흙으로 나를 닮은 상징물을 만든 후, 작업한 찰흙을 다 같이 모아 놓고 이야기를 만든다.
	6	▪일체감	스트레스 팍팍!!	6-1 내가 받는 스트레스? 6-2 동물 만들기 6-3 작업에 대해 생각 나누기	6-2 신문지 동물 만들기 신문지를 이용하여 찢고, 구기고, 날리는 놀이를 한 후 우리 반을 상징하는 동물 만들기를 한다.
행위를위한계획	7	▪사기 ▪상호신뢰 ▪지각된 학급규준	아름다운 우리 반	7-1 아름다운 우리 반 7-2 작업에 대해 생각 나누기	7-1 아름다운 우리 반 우리 반에서 버려야할 것과 가져야 할 것은 무엇인지 작업한다.
	8	▪학급분위기 ▪지각된 학급규준	내가 꿈꾸는 우리 반	8-1 꿈꾸는 우리 반 8-2 작업에 대해 생각 나누기	8-1 꿈꾸는 우리 반 내가 원하는 우리 반에 대해서 이야기를 나눈 후 함께 작업한다.
	9	▪사기 ▪학급분위기	칭찬 나누기	9-1 칭찬의 손바닥 9-2 작업에 대해 생각 나누기	9-1 칭찬의 손바닥 학급친구들이 좋았던 점, 고마웠던 점을 함께 나누어본다.
	10	▪의사소통 ▪학급분위기	천사게임	10-1 천사게임 10-2 작업에 대해 생각 나누기	10-1 천사게임 구성원들이 각자의 천사를 뽑은 후, 천사에게 줄 선물을 만지락 초를 이용하여 만든다.

3) 전문가 내용타당도

창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 전문가 내용타당도 검증을 위해 연구의 목적, 선정된 프로그램의 목표와 회기의 활동내용, 회기별 목표도달, 활동의 적절성으로 구성된 회기별 계획서(부록 4)를 작성하였다. 평가계획을 수립한 후, 선행연구의 전문가 타당도 질문지의 형식을 참고하여 프로그램에 대한 타당도 질문지(부록 1)를 제작하여 전문가 집단에게 제시하고 그 타당도를 검증 받았다.

프로그램 내용 타당도의 전문가 집단은 총 7명으로 상담학전공 교수 1명, 미술치료전공 교수 1명, 미술심리치료전공 박사 2명, 미술심리치료전공 박사수료자 2명, 미술치료연구소 현장실무자 1명으로 구성되었다.

이 질문지는 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 예비 프로그램의 회기별 내용타당도로 구성되었으며, 내용타당도의 평점은 서면평점으로 진행하였다. 점수는 1~5점의 Likert 척도에 따라 평정을 의뢰하였다.

내용타당도 지수는 Lynn(1986)이 제시한 내용을 토대로 CVI(Content Validity Index) .80이상의 합의가 이루어진 경우 유의한 항목으로 정하였다. 연구 결과에서 모든 문항에 CVI가 .80을 초과하여 본 프로그램이 유의한 항목으로 타당하게 구성되었음을 확인하였다.

전문가 집단에서 프로그램에 대한 타당도와 내용의 검토가 이루어졌으며, 그 결과를 요약하면 다음 <표 7>와 같다.

<표 7> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램안의 전문가 자문요약

전문가 자문 요약
<ul style="list-style-type: none"> • 목표와 활동에 대해 자세히 기술하기 • 주제에 대한 초점을 맞추되 학급구성원 간에 즐거운 활동이 되도록 하기 • 프로그램 진행시 시간을 잘 배분하기 • 학급단위 진행이므로 운영 방식을 잘 고려하기 • 아이디어 발견단계에서 학급구성원들이 효과적으로 아이디어를 산출할 수 있도록 CPS를 잘 접목하기 • 학교폭력 동영상을 보여주는 부분을 고려해보기

3. 단계 3 : 예비 프로그램 운영 및 평가

a. 예비 연구실행

본 연구의 프로그램 개발절차에 따라 구성된 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료의 예비 프로그램에 대한 구성단계와 내용 및 활동의 적절성, 학급단위 집단운영, 프로그램의 효과 등을 점검하고 문제점을 보완하기 위해 예비연구를 실행하였다.

예비연구는 광주광역시 b초등학교에 6학년 전체 4학급 중 무작위선발을 통하여 2학급을 예비연구 학급으로 진행하였다. 1차 예비연구의 목적은 창의적문제해결모형을 학급단위미술치료 프로그램에 적용하여 연구를 할 때 적절성 및 집단운영을 보기 위함이다. 예비연구의 진행은 본 연구자와 학급단위미술치료의 진행경험이 있는 연구보조자가 진행하였으며, 연구보조자는 연구의 목적 및 내용, 연구과정, 연구배경, 프로그램 회기별 목표와 주제, 활동내용, 회기별 진행과정 등에 대한 훈련을 받았다. 1차 예비 A학급은 23명(남12, 여11)으로 2014년 3월 24일부터 2014년 4월 4일까지 1회기 45분씩 2차시를 묶어서 창의적문제해결모형을 적용한 미술치료 예비 프로그램을 학급에 진행하였다.

2차 예비연구의 목적은 1차 예비연구에서 시간배분, 학교폭력 동영상 상영, 회기별 주제, 회기별 프로그램 등 수정된 부분을 보완하여 2차 예비연구에서 활동의 적절성과 프로그램의 효과, 집단운영의 방식을 검토하고자 하였다. 2차 예비 B학급은 22명(남12, 여10)으로 예비 미술치료 프로그램은 2014년 4월 7일부터 2014년 4월 21일까지 1회기 45분씩 2차시를 묶어서 진행하였다.

b. 예비연구 평가

1) 학급구성원의 프로그램 활동에 대한 만족도

학급구성원들은 각 회기별 만족도 조사에서 90%이상이 매우만족 및 만족을 선택하였다. 학급구성원들은 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 소감문 작성에서 활동이 즐겁고 재미있다고 하였고, 친구들과 함께하는 작업을 통해 서로를 이해하게 되었다고 하였다. 또한, 의사소통에 대한 작업에서 소통의 중요성을 깨달았다고 하였다.

2) 연구자 및 전문가 평가

이번 단계에서는 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 예비 프로그램의 전반적인 내용 및 실시과정을 본 연구자와 연구보조자가 회기별 기록지, 작품, 소감문 등을 분석하여 평가하였다. 그 후 분석한 내용을 전문가 집단에게 자문을 받아서 내용을 수정 보완하였다.

첫째, 창의적문제해결모형의 학급단위미술치료에서 학급친구들로 구성되어 또래간의 친밀감 및 상호신뢰를 형성하고, 또래괴롭힘의 참여행동 유형을 파악하여 상담으로 진행하기에 유용하였다.

둘째, 미술을 이용한 친숙한 접근은 또래친구들에게 거부감과 적대감을 감소시켰다. 자발적으로 프로그램에 참여하도록 유도하여 신뢰감과 의사소통 증진 및 긍정적인 관계를 경험하고 좋은 학급분위기 과정에 몰입할 수 있는 효과를 보였다. 이와 같은 결과는 매체를 활용한 미술활동이 학급단위의 초등학생들에게 방어와 저항을 감소시켰으며, 연구자와 학급구성원간의 미술매체를 활용한 전문적인 관계 안에서 치료적으로 사용하였으므로 효과를 볼 수 있었다고 분석하였다.

셋째, 1차 예비연구에서 또래괴롭힘에 대한 이해를 돕고자 프로그램 2회기에서 학교폭력 동영상인 해피콘서트 시즌 2-집단따돌림 13분 동영상을 보여주었으나, 학급구성원들이 기존에 보았던 영상물이라고 하여 프로그램에서 삭제하였다.

넷째, 학급단위미술치료 프로그램 과정에서 학급의 인원수(21~24명)에 대한 활동과정과 학급 안에서 일어나는 역동을 다루기에 시간이 부족하여 회기별 주제를 수정하였다. 예비 프로그램에서는 2회기에 좋은 친구, 따돌림에 대한 2개의 주제를 다루었는데 본 프로그램에서는 1회기에 친구에 대한 생각나누기를 통해서 학급구성원이 생각하는 친구에 대해 나누고, 따돌림에 대한 주제는 2회기로 수정하였다.

다섯째, 예비 프로그램에서 아이디어발견단계의 활동내용인 점토놀이와 신문지 동물 만들기는 학급 내에서 효과적인 아이디어 산출이 되지 못하여 예비 프로그램에서 삭제하였다.

여섯째, 또래괴롭힘 발생원인 중에 하나는 친구들 간의 감정에 대한 이해부족과 각 개인의 스트레스를 친구의 괴롭힘으로 해소하기 때문에 문제가 발생한다. 이러한 부분을 프로그램에서 학급구성원간의 감정을 이해하고 서로의 스트레스 요소가 무엇인지 나누기 위해, 나의 감정사전 만들기, 스트레스 풍선 터트리기 작업을 추가하여 수정 보완하였다

일곱째, 예비 프로그램에서 유사한 회기인 7, 8회기 ‘아름다운 우리 반, 꿈꾸는 우리 반’은 한 회기로 통합하여 프로그램을 수정하였다. 의사소통에 대한 중요성을 학급구성원과 다루기 위해 의사소통을 목표로 언어적 그림협동작업을 1회기 추가하였다.

4. 단계 4: 본 프로그램 개발

a. 본 프로그램 구성

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 예비 프로그램을 실시한 후 학급구성원의 만족도 조사와 연구자 및 전문가의 평가를 참고로 하여 본 프로그램을 구성하였다. 즉, CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램은 목적과 목표에 맞는 학급단위미술치료 활동 내용 및 전략을 단계별로 구성하였다.

학급단위미술치료 프로그램은 CPSM의 3단계인 문제의 이해 단계, 아이디어생성 단계, 행위를 위한 실행 단계로 나누어 구성하였다. 또한, 현장전문가가 학급응집력에서 중요하다고 선정한 하위요소 5가지를 각 회기별 목표로 설정하였으며, 학급기준은 각 단계별로 2회기, 5회기, 8회기로 목표를 설정하였다. 회기별 목표선정에서 예비연구의 수정결과를 반영하여 학급응집력의 하위영역 5가지 중 의사소통에 대한 중요성을 추가하여 4회기, 상호신뢰 3회기를 배정하고, 학급분위기, 일체감, 사기 등 3개 영역은 각각 2회기씩 배정하였다. 프로그램의 내용구성을 요약하면 다음과 같다.

문제의 이해 단계(1~4회기)로 학급구성원들의 친밀감 형성 및 각자가 생각하는 친구, 따돌림의 개념에 대해서 정의해보고, 의사소통의 문제점과 유의점에 대해서 이야기하고 작업해본다.

1회기에서는 학급구성원들에게 친밀감형성 및 상호신뢰를 목표로 자신을 소개할 수 있는 활동지를 작성 후, 15고개의 퀴즈를 통해서 자신을 탐색하고 타인을 이해하는 시간으로 구성하였다. 또한 각 개인이 생각하는 친구에 대한 개념을 나누어보았다. 2회기는 ‘따돌림에 대한 생각’이라는 활동주제로 미술활동을 통해서 따돌림에 대해 떠오르는 말, 행동, 상황, 그림 등을 작업하여 나누었다. 3회기는 학급구성원들을 2팀으로 나눈 후, 원으로 둘러앉아서 맨 앞에 앉은 친구에게 연구자가 귓속 말을 전한 후 순서대로 친구들에게 귓속말을 전달한다. 맨 끝에 앉은 친구가 전달

받은 이야기를 그림으로 완성하는 회기로 귓속말로 말을 전달할 경우의 단점에 대해서 이야기를 나눈 후, 친구에 대한 이야기를 전달하는 과정에서의 문제점을 상의한다. 4회기는 학급구성원들을 3개의 팀을 나누어 서로 상의하지 않고 비언어적으로 그림을 완성하는 작업을 함으로써 의사소통에 대한 문제점을 깨닫는 시간으로 구성하였다.

<표 8> 본 프로그램 - 문제이해단계 내용과 실시방법

cps 단계	목 표	회 기	활 동 내 용
문 제 이 해 단 계	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 친밀감형성 ▪ 상호신뢰 	1	<나를 소개합니다.> 빙고게임 → 활동지에 작업을 한 후 15고개의 퀴즈를 통해 알아 맞힌다. → 친구에 대한 생각나누기 → 소감문 작성
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 상호신뢰 ▪ 지각된 학급규준 	2	<따돌림에 대한 생각!> 워밍업 → 따돌림에 대해 떠오르는 말, 행동, 상황, 그림 등을 도화지에 작업한다. → 생각나누기 → 소감문 작성
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 의사소통 	3	<속닥속닥 그리기> 말 전하기 게임 → 앞에 친구가 들려준 이야기를 듣고 그림을 그린다. → 생각나누기 → 소감문 작성
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 의사소통 	4	<췌!! 함께 그리기 작업> 워밍업 → 전지에 집단원들과 함께 상의하지 않고 그림을 작업한다. → 생각나누기 → 소감문 작성

아이디어의 발견단계(5~7회기)에서는 문제이해단계에서 따돌림과 소통의 문제에 대해서 이야기한 부분을 해결할 아이디어를 생각해내는 단계이다. 5회기는 학급구성원들을 3개의 팀을 나누어 서로 상의하고 협동하여 그림을 완성하는 작업을 함으로써 의사소통에 대한 중요성 및 효과적인 의사표현에 대해서 나누는 시간으로 구성하였다. 6회기는 학급구성원 간에 자주 느끼는 감정을 나누기 위해서 나의 감정사전 만들기를 하였다. 7회기에서는 각자가 가지고 있는 스트레스를 풍선에 기록하고, 풍선을 이용하여 놀이를 통한 스트레스를 해소한다. 활동을 한 풍선을 모아서 김장봉지에 넣은 후 구성원들과 함께 신나게 터트리는 시간을 갖는다.

<표 9> 본 프로그램 - 아이디어 발견단계 내용과 실시방법

cps 단계	목 표	회 기	활 동 내 용
아이디어 발견 단계	<ul style="list-style-type: none"> 일체감 지각된 학습규준 	5	<함께 그리기 작업> 워밍업 → 전지에 집단원들과 함께 상의해서 그림을 작업한다. → 생각나누기 → 소감문 작성
	<ul style="list-style-type: none"> 일체감 	6	<나의 감정 사전 만들기> 감정의 종류나누기 → 색지에 자신이 가장 자주 느끼는 감정을 작업해본다. → 생각나누기 → 소감문 작성
	<ul style="list-style-type: none"> 일체감 	7	<스트레스 팍팍!! 풍선작업> 내가 받는 스트레스에 대해서 나누기 → 풍선을 이용하여 자신의 스트레스 받는 내용을 적고, 김장봉투에 담아 터뜨린다. → 생각나누기 → 소감문 작성

실행단계(8~10회기)에서는 이 단계에서 구성된 전체가 학습에 대한 만족감과 공동의식을 증대시킬 수 있도록 목표를 설정하였다.

8회기에는 우리 반에서 버려야 할 것과 가져야 할 것들이 무엇인지 생각해본 후, 포스트잇에 기록을 하고 전지에 붙여 꾸미는 작업을 한다. 이를 통해 구성된 전체가 학습에 대한 만족감과 공동의식을 증대시킬 수 있도록 한다. 9회기는 도화지에 각자의 양손바닥을 그린 후, 손가락 모양 안에 팀별구성원들이 친구들에게 돌아가면서 좋았던 점과 고마웠던 점에 대해서 기록을 해주고 발표한다. 10회기에서는 집단원들이 각자의 천사를 뽑은 후, 만지락 초를 이용하여 천사에게 줄 선물을 만든다. 완성한 선물은 포장지에 넣어 포장 후 자신의 천사에게 선물로 주며 고마운 점을 한 가지 이야기한다.

<표 10> 본 프로그램 - 행위를 위한 계획 단계 내용과 실시방법

cps 단계	목 표	회 기	활 동 내 용
행위를 위한 계획	<ul style="list-style-type: none"> 사기 상호신뢰 지각된 학습규준 	8	<아름다운 우리 반> 포스트잇을 이용하여 우리 반에서 버려야 할 것과 가져야 할 것은 무엇인지 작업한다. → 생각나누기 → 소감문 작성
	<ul style="list-style-type: none"> 사기 학습분위기 	9	<칭찬의 손바닥> 도화지에 손바닥을 본 뜬 후, 학습친구들이 좋았던 점, 고마웠던 점에 대해 작업한다. → 생각나누기 → 소감문 작성
	<ul style="list-style-type: none"> 의사소통 학습분위기 	10	<천사게임> 구성원들이 각자의 천사를 뽑은 후, 천사에게 줄 선물을 만지락 초를 이용하여 만든다. → 생각나누기 → 소감문 작성

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 최종 프로그램의 내용은 다음 <표 11>와 같다.

<표 11> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 최종 프로그램

단 계	회 기	목표	주제	활동내용	집단미술활동내용
문 제 의 이 해	1	<ul style="list-style-type: none"> 친밀감형성 상호신뢰 	나를 소개합니다.	1-1 친구이름 빙고게임 1-2 학급규칙정하기 1-3 나를 소개합니다. 1-4 친구에 대한 생각 나누기	1-3 나를 소개합니다. 활동지에 작업을 한 후 15 고개의 퀴즈를 통해 알아맞 한다.
	2	<ul style="list-style-type: none"> 상호신뢰 지각된 학급규준 	따돌림!	2-1 워밍업 2-2 따돌림에 대한 생각! 2-3 생각 나누기	2-2 따돌림에 대한 생각! 내가 좋아하는 친구와 따돌림 에 대해 떠오르는 말, 행동, 상황, 그림 등을 작업한 후 나눈다.
	3	<ul style="list-style-type: none"> 의사소통 	속닥 속닥~ 그림	3-1 말 전하기 게임 3-2 속닥속닥 그리기 3-3 생각 나누기	3-2 속닥속닥 그리기 앞에 친구가 들려준 이야기를 듣고 그림을 그린다.
	4	<ul style="list-style-type: none"> 의사소통 	숫! 그려요	4-1 워밍업 4-2 숫!! 함께 그리기작업 4-3 생각 나누기	4-2 숫!! 함께 그리기 비언어적 그림 작업을 통해 의사소통의 중요성을 깨닫는 다.
아 이 디 어 생 성	5	<ul style="list-style-type: none"> 의사소통 지각된 학급규준 	상의 하며 그려요	5-1 워밍업 5-2 함께 그리기 작업 5-3 생각 나누기	5-2 함께 그리기 작업 언어적 그림 작업을 통해 의사소통의 중요성을 깨닫는다.
	6	<ul style="list-style-type: none"> 일체감 	감정 사전	6-1 어떤 감정이 있나? 6-2 나의 감정 사전 만들기 6-3 생각 나누기	6-2 나의 감정 사전 만들기 색지에 자신이 가장 자주 느끼는 감정을 4가지 작업해 본다.
	7	<ul style="list-style-type: none"> 일체감 	스트레스 팍팍!!	7-1 내가 받는 스트레스? 7-2 풍선작업 7-3 생각 나누기	7-2 풍선작업 풍선을 이용하여 자신의 스트레스 받는 내용을 적고, 김장봉투에 담아 터뜨린다.
행 위 들	8	<ul style="list-style-type: none"> 사기 상호신뢰 지각된 학급규준 	아름다운 우리 반	8-1 아름다운 우리 반 8-2 생각 나누기	8-1 아름다운 우리 반 우리 반에서 버려야할 것과 가져야 할 것은 무엇인지 작 업한다.
위 한	9	<ul style="list-style-type: none"> 사기 학급분위기 	칭찬 나누기	9-1 칭찬의 손바닥 9-2 생각 나누기	9-1 칭찬의 손바닥 학급친구들이 좋았던 점, 고마웠던 점을 함께 나누어 본다.
계 획	10	<ul style="list-style-type: none"> 의사소통 학급분위기 	천사 게임	10-1 천사게임 10-2 생각 나누기	10-1 천사게임 구성원들이 각자의 천사를 뽑은 후, 천사에게 줄 선물 을 만지락 초를 이용하여 만 든다.

IV. 연구 II

창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 효과

A. 연구목적

연구 I 에서 김창대 외(2011)의 개발모형을 본 미술치료 프로그램 개발에 적합하도록 수정하여 CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 개발하였다. 연구II는 개발한 학급단위미술치료 프로그램을 실시하여 프로그램의 효과를 검증하였다.

연구목적. 개발된 CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 초등학교 6학년 학급에 적용하여, 또래괴롭힘 참여행동과 학교생활만족도의 효과를 검증한다.

B. 연구가설

연구문제. CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 초등학교 6학년 학급에 적용하여 또래괴롭힘 참여행동 유형 및 학교생활만족도에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 다음과 같이 연구의 가설을 설정하였다.

연구가설 1. CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 또래괴롭힘 참여행동 유형변화에 변화가 있을 것이다.

- 1-1. 또래괴롭힘 유형 중 방관자가 감소할 것이다.
- 1-2. 또래괴롭힘 유형 중 피해아 방어자가 증가할 것이다.
- 1-3. 또래괴롭힘 유형 중 가해-동조자가 감소할 것이다.
- 1-4. 또래괴롭힘 유형 중 가해자가 감소할 것이다.
- 1-5. 또래괴롭힘 유형 중 피해자가 감소할 것이다.

연구가설 2. CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 학교생활만족도의 점수가 유의하게 증가할 것이다.

- 2-1. 학교생활만족도 하위영역 중 학교생활 전반에 대한 만족이 증가할 것이다.
- 2-2. 학교생활만족도 하위영역 중 수업일반에 대한 만족이 증가할 것이다.
- 2-3. 학교생활만족도 하위영역 중 교사에 대한 만족이 증가할 것이다.
- 2-4. 학교생활만족도 하위영역 중 아동간의 인간관계에 대한 만족이 증가할 것이다.
- 2-5. 학교생활만족도 하위영역 중 학교의 물리적 환경에 대한 만족이 증가할 것이다.
- 2-6. 학교생활만족도 하위영역 중 학교행사 및 특별활동에 대한 만족이 증가할 것이다.

C. 연구방법

1. 연구대상

본 연구 대상학급은 광주광역시 소재 초등학교 중 5군데의 학교에 연구자가 프로그램의 취지를 설명한 후, 프로그램 진행을 원하는 학교 중에서 6학년이 총 4학급으로 구성된 학교를 선정하였다. 총 4학급 중 2개 학급은 예비 프로그램을 실시하고, 2개 학급은 실험집단과 대기집단으로 선정하였다. A학급은 실험집단으로 21명(남 10명, 여 11명), B학급은 대기집단으로 24명(남 13명, 여 11명)을 대상으로 하였다.

본 프로그램에서 초등학교 6학년을 연구학년으로 선정 한 이유는 유현근(2007)의 연구에서 5학년과 6학년을 대상으로 학년에 따른 학교폭력 차이를 연구한 결과, 5학년, 6학년 모두 가해학생 행동 변화가 긍정적으로 나타났지만, 6학년이 신체적 폭력, 금품갈취, 가해학생의 집단화, 흉포화 정도가 5학년보다 높은 것으로 나타나 6학년을 연구학년으로 선정하였다.

2. 연구의 윤리적 고려

연구의 윤리적인 면을 고려하여 본 연구 설문지 작성 시 실험집단과 대기집단 모두에게 연구목적과 연구 이외의 다른 용도로 사용하지 않는 것에 대해 설명하고 동의를 구하였다. 또한 대기집단에 대해서는 실험집단의 연구 과정이 종결된 직후 본 프로그램과 같은 목적으로 CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 실시하였다.

3. 연구도구

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 효과를 검증하기 위한 연구도구로는 또래괴롭힘 참여행동검사, 학교생활만족도 검사, 본 연구 I에서 개발한 CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램이 활용되었다.

a. 또래괴롭힘 참여행동(Bullying Participant Role)

본 연구에서는 또래괴롭힘 과정에서의 참여자 역할을 측정하기 위해 Salmivalli 외(1996)에 의해 고안된 ‘참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire : PRQ)’를 바탕으로 다섯 개 영역으로 수정·범주화한 서미정(2008)의 질문지를 오지원(2012)에 의해 재구성된 척도를 사용하였다.

이 척도는 자기보고와 또래지명방식을 통해 참여 역할을 측정한 원 PRQ척도를 바탕으로 서미정(2008)이 자기보고식으로 재구성 한 것이다. 원 척도에서는 가해자, 피해자, 조력자, 강화자, 방관자, 피해자 방어자의 여섯 개 영역으로 구성되어 있으나 서미정(2008)의 수정된 PRQ 척도는 가해자와 피해자 주변에 있는 또래들의 반응을 가해행동에 대한 강화 또는 저지하는 역할에 따라 구분하여 가해행동에 대해 적극적 강화 역할을 하는 기존 PRQ척도의 조력자와 강화자를 하나의 역할로 간주하였다. 이에 따라 집단 따돌림 참여자 역할은 가해자(bullies), 피해자(victims), 가해행동에 대한 적극적 강화 역할을 하는 가해동조자(bully-followers), 암묵적 강화자인 방관자(bystanders), 강화 차단 기능을 하는 피해자 방어자(defenders of victims) 등 다섯 개 영역으로 범주화되었다.

본 연구에서는 오지원(2012)에 의해 유의미한 응답에 방해가 되는 ‘보통’을 제외하고 ‘전혀 아니다(1점), 아니다(2점), 그렇다(3점), 항상 그렇다(4점)’을 사용한 4점 척도를 사용하였다. 본 연구의 내적합치도 계수인 Cronbach’s α 값은 가해자

.84, 피해자 .90, 방관자 .76, 피해방어자 .88, 가해동조자 .65 로 나타났으며, 다음 <표 12>와 같다.

<표 12> 또래괴롭힘 참여행동 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위요소	문항번호	문항수	Cronbach's α
방관자	1,2,3,4,5,6	6	.76
피해방어자	7,8,9,10,11,12	6	.88
가해동조자	13,14,15,16,17,18	6	.65
가해자	19,20,21,22,23,24,25	7	.84
피해자	26,27,28,29,30,31,32	7	.90
합계		32	

b. 학교생활만족도

본 연구에서 사용된 학교생활만족도 검사는 도상철(1982)이 고등학교 학생들의 학교에 대한 태도검사로 이용했던 것을 손순자(1993)가 초등학교 고학년에 맞도록 수정 보완한 척도이다. 학교생활만족도 검사는 아동들이 느낀 대로 응답하도록 되어 있으며 6개 영역으로 구성되어 각 영역마다 6개 문항씩 전체 36개 문항으로 구성되어 있다.

본 척도는 5점 Likert척도로 표기되어 ‘전혀 그렇지 않다(1점), 약간 그렇지 않다(2점), 보통이다(3점), 약간 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)’로 점수가 부여되며, 부정 진술 문항은 역으로 환산 처리하였다. 검사 내용은 1)학교생활 전반에 대한 만족, 2)수업일반에 대한 만족, 3)교사에 대한 만족, 4)아동간의 인간관계에 대한 만족, 5)학교의 물리적 환경에 대한 만족, 6)학교 행사 및 특별활동에 대한 만족의 6개 하위 영역으로 구성되어 있다. 학교생활만족도 점수가 높을수록 학교생활이 긍정적인 것이다. 본 연구의 내적 합치도 계수 Cronbach's α 값은 .94로 나타났으며, 다음 <표 13>와 같다.

<표 13> 학교생활만족도 검사 도구의 하위요인별 문항구성

하위요소	내 용	문항번호	문항수
학교생활 전반에 대한 만족	-학교생활이 즐겁고 자유로운가 -학교가 질서와 규범만을 너무 강조하는가 -상·별 평가가 공평한가	1,6,7,(8) (20),(21)	6
수업일반에 대한 만족	-즐겁고 부담 없는 수업시간 -수업시간에 배우는 내용의 유의함과 이해정도 -수업시간에 의견발표의 자유로움 -학교공부와 숙제의 부담정도	2, 9 10, 22 (23),(24)	6
교사에 대한 만족	-나를 이해하고 알아주는지의 여부 -마음 놓고 상담할 수 있는지의 여부 -선생님의 공정성, 지시적, 편애정도	3, 11 12, (25) (26),27	6
아동간의 인간관계에 대한 만족	-학교, 학급에 소속된 것에 대한 만족도 -친구들과 잘 어울리며 터놓고 이야기할 친구 유무 -학급에서의 나의 감정표현 기회 -학생들의 협동성	4, 13 14, 28 29,(30)	6
학교의 물리적 환경에 대한 만족	-교실 구조 시설의 만족도 -학교시설 및 주위 환경의 만족도 -학생 수 및 교실 자리의 심리적 부담	5, (15) 16, (31) (32),(33)	6
학교행사 및 특별활동에 대한 만족	-적성에 맞고 즐거운 특별활동 -학교행사의 과다 및 부담정도 -학교행사에 참여했을 때의 즐거움 정도	17, 18 19, (34) (35), 36	6
합 계			36

()는 역문항

c. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램은 <표 14>으로 구성하였으며, 자세한 세부계획은 <부록 4>에 제시하였다. 본 프로그램의 진행은 미술치료전문가 자격과 학급단위미술치료 진행경험이 있는 본 연구자와 미술치료사 자격과 학급단위 미술치료 진행경험이 있는 연구보조자가 함께 진행하였다.

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램은 2014년 5월 13일부터 2014년 6월 17일까지 수업시간을 2교시 할애하여 6주간(총 10회기) 프로그램을 실시하였다.

<표 14> CPSM을 적용한 학급단위미술치료 본 프로그램

단 계	회 기	목표	주제	활동내용	집단미술활동내용
문 제 의 이 해	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪친밀감형성 ▪상호신뢰 	나를 소개합니다.	1-1 친구이름 빙고게임 1-2 학급규칙정하기 1-3 나를 소개합니다. 1-4 친구에 대한 생각 나누기	1-3 나를 소개합니다. 활동지에 작업을 한 후 15 고개의 퀴즈를 통해 알아맞 한다.
	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪상호신뢰 ▪지각된 학급규준 	따돌림!	2-1 워밍업 2-2 따돌림에 대한 생각! 2-3 생각 나누기	2-2 따돌림에 대한 생각! 내가 좋아하는 친구와 따돌림 에 대해 떠오르는 말, 행동, 상황, 그림 등을 작업한 후 나눈다.
	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪의사소통 	속닥 속닥~ 그림	3-1 말 전하기 게임 3-2 속닥속닥 그리기 3-3 생각 나누기	3-2 속닥속닥 그리기 앞에 친구가 들려준 이야기를 듣고 그림을 그린다.
	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪의사소통 	씻! 그려요	4-1 워밍업 4-2 씻!! 함께그리기작업 4-3 생각 나누기	4-2 씻!! 함께그리기작업 비언어적 그림 작업을 통해 의사소통의 중요성을 깨닫는 다.
아 이 디 어 생 성	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪의사소통 ▪지각된 학급규준 	상의 하며 그려요	5-1 워밍업 5-2 함께 그리기 작업 5-3 생각 나누기	5-2 함께 그리기 작업 언어적 그림 작업을 통해 의사소통의 중요성을 깨닫는 다.
	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪일체감 	감정 사전	6-1 어떤 감정이 있나? 6-2 나의 감정사전만들기 6-3 생각 나누기	6-2 나의 감정 사전만들기 색지에 자신이 가장 자주 느끼는 감정을 4가지 작업해 본다.
	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪일체감 	스트레스 팍팍!!	7-1 내가 받는 스트레스? 7-2 풍선작업 7-3 생각 나누기	7-2 풍선작업 풍선을 이용하여 자신의 스트레스 받는 내용을 적고, 김장봉투에 담아 터뜨린다.
행 위 를 위 한	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪사기 ▪상호신뢰 ▪지각된 학급규준 	아름다운 우리 반	8-1 아름다운 우리 반 8-2 생각 나누기	8-1 아름다운 우리 반 우리 반에서 버려야할 것과 가져야 할 것은 무엇인지 작 업한다.
	9	<ul style="list-style-type: none"> ▪사기 ▪학급분위기 증진 	칭찬 나누기	9-1 칭찬의 손바닥 9-2 생각 나누기	9-1 칭찬의 손바닥 학급친구들이 좋았던 점, 고마웠던 점을 함께 나누어 본다.
계 획	10	<ul style="list-style-type: none"> ▪의사소통 ▪학급분위기 증진 	천사 게임	10-1 천사게임 10-2 생각 나누기	10-1 천사게임 구성원들이 각자의 천사를 뽑은 후, 천사에게 줄 선물 을 만지락 초를 이용하여 만 든다.

4. 연구설계

본 연구의 독립변수는 ‘창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램’이고 종속변수는 ‘또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도’이며, 자세한 연구 설계는 <표 15>과 같다.

<표 15> 연구설계

구분	사전검사	처치	사후검사
실험집단	O ₁	X ₁	O ₂
대기집단	O ₁	-	O ₂

X₁ : 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램

O₁ : 사전검사(또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도)

O₂ : 사후검사(또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도)

5. 연구절차

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 2014년 5월 13일부터 2014년 6월 17일까지 사전검사, CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 적용, 사후검사를 진행하였다.

첫째, 본 연구의 진행은 미술치료전문가 자격과 학급단위미술치료 진행경험이 있는 본 연구자와 미술치료사 자격과 학급단위미술치료 진행경험이 있는 연구보조자가 함께 진행하였다. 연구보조자에게 연구목적 및 내용, 검사방법, 연구과정, 연구배경, 프로그램 회기별 목표와 주제, 활동내용, 회기별 진행 과정 및 매체활용 방법에 대해 교육하였다.

둘째, 사전검사는 실험집단과 대기집단에게 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도 검사를 2014년 5월 13일에 실시하였다.

셋째, CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램은 실험집단 6학년 학급인 21명(남 10명, 여 11명)을 2014년 5월 13일부터 2014년 6월 17일까지 1회 45분씩 수업시간을 2교시 할애하여 6주간 총 10회기를 진행하였다.

넷째, 사후검사는 실험집단과 대기집단에게 사전검사와 동일한 방법과 내용으로 본 프로그램 처치 직후인 2014년 6월 17일에 실시하였다.

다섯째, 대기집단은 연구기간동안 처치를 보류하다가 2014년 7월에 학급단위미술 치료 프로그램을 진행하였다. 연구 II의 연구절차를 요약 정리하면 <표 16>와 같다.

<표 16> 연구 II의 연구절차

구 분	내 용
연구보조자 훈련	- 기간 : 2014년 3월 - 내용 : 연구의 목적 및 내용, 검사방법, 연구과정, 연구 배경, 프로그램 회기별 목표와 주제, 활동내용 회기별 진행 과정 및 매체활용 방법 설명
사 전 검 사	- 기간 : 2014년 5월 13일 - 내용 : 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도
미술치료 본 프로그램 적용	- 기간 : 2014년 5월 13일 ~ 2014년 6월 17일 - 내용 : 총 10회기
사 후 검 사	- 기간 : 2014년 6월 17일 - 내용 : 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도
대 기 집 단 처 치	- 기간 : 2014년 7월 - 내용 : 총 10회기

6. 자료분석

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 효과검증을 위해 수집된 자료는 SPSS PC⁺ 19.0프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 집단의 특성을 파악하기 위하여 기초통계를 시행하였다.

둘째, 동질집단임을 확인하기 위하여 실험집단과 대기집단의 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도의 사전검사 점수로 독립표본 t-test를 실시하여 분석하였다.

셋째, 집단(실험, 대기)의 검사 시기(사전, 사후)별로 또래괴롭힘 참여행동에 대한 관계를 반복측정 변량분석을 실시하였다.

넷째, 집단(실험, 대기)의 검사 시기(사전, 사후)별로 학교생활만족도의 하위유형에 대한 관계를 반복측정 변량분석을 실시하였다.

다섯째, CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 효과 검증을 위해 내용분석의 범위는 회기별 기록지, 작품, 소감문 등으로 분석하였으며, 기술방법에 대해서는 또래괴롭힘 참여행동에 대한 변화양상, 프로그램 단계별 활동내용에 대해서 기술하였다.

D. 연구결과

1. 기술 통계치

본 연구에서 제기한 연구문제를 검증하기 위한 기초자료로 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도의 최대값과 최소값, 평균, 표준편차를 산출하였다. 본 연구의 실험 집단, 대기집단에 따른 변인별 기술통계 결과는 <표 17>과 같다.

<표 17> 실험집단 · 대기집단에 따른 변인별 기술통계 결과 (N=45)

구분	하위요인	범위	최소값	최대값	평균	표준편차		
또래괴롭힘	방관자	사전	12	6	18	11.98	3.034	
		사후	12	6	18	10.87	3.259	
	피해방어자	사전	18	6	24	16.13	3.494	
		사후	18	6	24	16.69	3.673	
	가해동조자	사전	9	8	17	12.04	2.056	
		사후	11	6	17	11.38	2.665	
	가해자	사전	15	7	22	14.71	3.527	
		사후	16	7	23	13.91	3.948	
	피해자	사전	14	7	21	12.62	3.607	
		사후	10	7	17	11.13	3.641	
	학교생활만족도	만족도 전체	사전	95	82	177	127.16	22.812
			사후	90	86	176	134.27	21.516
학교생활		사전	17	13	30	20.51	4.154	
		사후	19	11	30	22.07	4.330	
수업일반		사전	16	14	30	21.31	3.942	
		사후	14	16	30	23.09	3.942	
교사		사전	18	12	30	20.87	4.561	
		사후	20	10	30	21.84	4.880	
아동		사전	16	14	30	22.42	4.142	
		사후	16	14	30	24.04	4.005	
물리적환경		사전	20	10	30	19.71	5.277	
		사후	15	13	28	20.47	4.516	
학교행사		사전	18	12	30	22.00	4.442	
		사후	15	15	30	22.76	4.146	

2. 사전 동질성 검증

실험집단과 대기집단에 참여한 학급구성원들이 CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램에 참여하기 전에 동질한 집단인지 알아보기 위해 사전검사에 대해 t-test를 실시하였고, 결과는 <표 18>과 같다.

<표 18> 실험집단 · 대기집단에 따른 사전 동질성 검증 결과 (N=45)

구분	하위요인	실험집단(n=21)	대기집단(n=24)	t	p
		M(±SD)	M(±SD)		
또래 피로움	방관자	12.67(3.00)	11.38(2.99)	1.442	.156
	피해아 방어자	15.67(3.26)	16.54(3.70)	-.835	.408
	가해동조자	12.29(2.66)	11.83(1.34)	.733	.468
	가해자	14.62(3.38)	14.79(3.71)	-.162	.872
	피해자	13.14(3.08)	12.17(4.01)	.904	.371
학교 생활 만족도	하위요인				
	학교생활만족도 전체	129.24(18.67)	125.33(26.17)	.568	.573
	학교생활 전반에 대한 만족	20.81(2.60)	20.25(5.19)	.447	.657
	수업일반에 대한 만족	21.05(3.15)	21.54(4.57)	-.415	.680
	교사에 대한 만족	21.95(3.84)	19.92(4.99)	1.516	.137
	아동간의 인간관계에 대한 만족	23.10(3.97)	21.83(4.28)	1.020	.313
	학교의 물리적 환경에 대한 만족	19.90(4.98)	19.54(5.61)	.228	.821
학교행사 및 특별활동에 대한 만족	21.71(4.73)	22.25(4.25)	-.400	.691	

결과에 의하면, 또래피로움 참여유형 중 방관자 ($t=1.442, p>.05$), 피해아 방어자 ($t=-.835, p>.05$), 가해 동조자($t=.733, p>.05$), 가해자($t=-.162, p>.05$), 피해자 ($t=.904, p>.05$), 학교생활만족도($t=.568, p>.05$) 모든 변인에서 유의미한 차이가 나타나지 않아 두 집단은 동질한 집단으로 나타났다.

3. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램이 또래괴롭힘 참여행동에 미치는 효과

본 연구의 가설 1인 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 또래괴롭힘 참여행동 유형에 변화가 있을 것이다’를 검증하기 위해 실험집단과 대기집단의 사전·사후 평균 점수를 <표 19>에 제시하였고, 이를 반복 측정 변량분석의 결과를 <표 20>에 제시하였다.

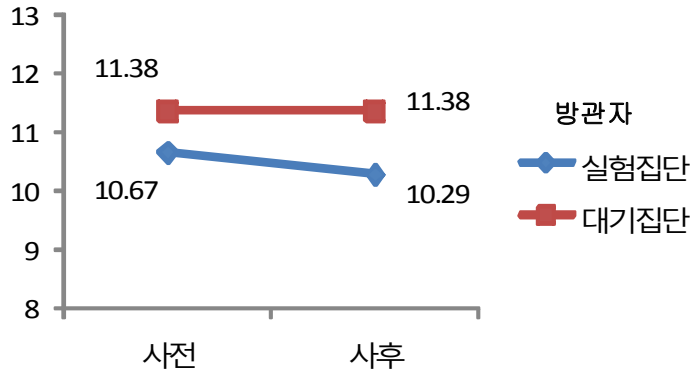
<표 19> 또래괴롭힘 참여행동에 대한 실험집단·대기집단 사전·사후 평균

구분	하위요인	실험집단(n=21) 대기집단(n=24)		
		M(±SD)	M(±SD)	
	방관자	사전	12.67(3.00)	11.38(2.99)
		사후	10.29(3.10)	11.38(3.37)
	피해아 방어자	사전	15.67(3.26)	16.54(3.70)
		사후	17.43(2.97)	16.04(4.14)
또래 괴롭힘	가해 동조자	사전	12.29(2.66)	11.83(1.34)
		사후	10.24(3.22)	12.38(1.52)
	가해자	사전	14.62(3.38)	14.79(3.71)
		사후	12.19(3.38)	15.42(3.84)
	피해자	사전	13.14(3.08)	12.17(4.01)
		사후	10.10(3.40)	12.04(3.66)

<표 20> 또래괴롭힘에 대한 집단유형(실험, 대기)과 측정시기별(사전, 사후) 반복측정 변량분석 결과

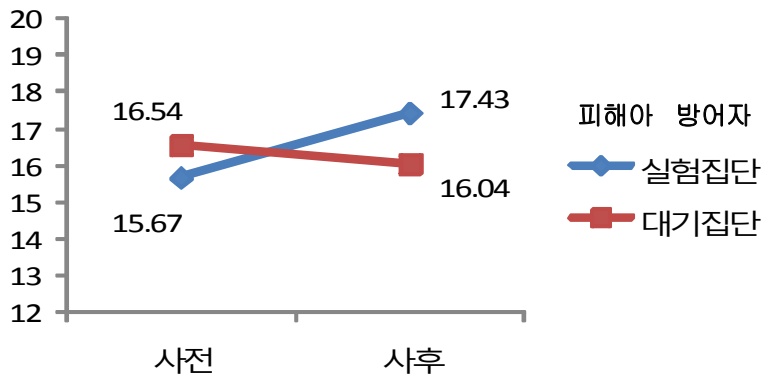
변수	변산원	SS	df	MS	F	p
방관자	집단간					
	집단	.229	1	.229	.014	.907
	오차	721.726	43	16.784		
	집단내					
	집단시기	31.746	1	31.746	11.522	.001
집단×검사시기	31.746	1	31.746	11.522	.001	
오차	118.476	43	2.755			
피해아 방어자	집단간					
	집단	1.467	1	1.467	.064	.801
	오차	984.821	43	22.903		
	집단내					
	집단시기	8.917	1	8.917	3.308	.076
집단×검사시기	28.651	1	28.651	10.629	.002	
오차	115.905	43	2.695			
가해동조자	집단간					
	집단	15.891	1	15.891	2.266	.140
	오차	301.598	43	7.014		
	집단내					
	집단시기	12.700	1	12.700	3.807	.058
집단×검사시기	37.545	1	37.545	11.254	.002	
오차	143.455	43	3.336			
가해자	집단간					
	집단	64.691	1	64.691	2.694	.108
	오차	1032.598	43	24.014		
	집단내					
	집단시기	18.216	1	18.216	9.394	.004
집단×검사시기	52.216	1	52.216	26.927	.000	
오차	83.384	43	1.939			
피해자	집단간					
	집단	5.272	1	5.272	.259	.613
	오차	874.884	43	20.346		
	집단내					
	집단시기	56.367	1	56.367	10.640	.002
집단×검사시기	47.834	1	47.834	9.030	.004	
오차	227.789	43	5.297			

<표 20>에 나타난 변량분석 결과를 살펴보면 다음과 같다.



<그림 5> 방관자에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균

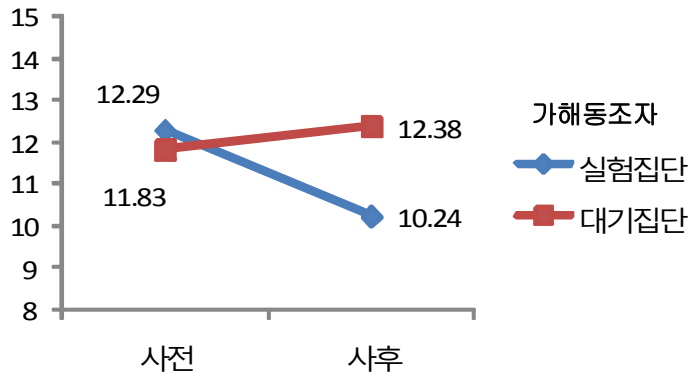
첫째, 또래괴롭힘 참여행동에서 방관자에 대한 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정 시점 간 상호작용효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=11.522, p<.01$). 이러한 결과는 실험집단의 방관자 유형변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 방관자유형이 유의하게 감소할 것이다.’ 라는 가설 1-1은 지지되었다.



<그림 6> 피해아 방어자에 대한 실험집단, 대기집단 사전 · 사후 평균

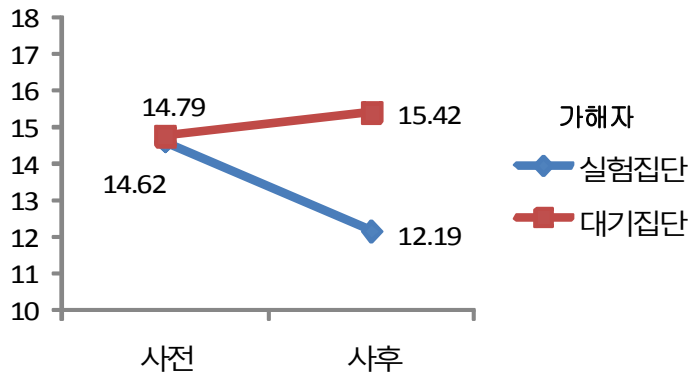
둘째, 또래괴롭힘 참여행동에서 피해아 방어자에 대한 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정시점 간의 상호작용 효과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=10.629, p<.01$).

이러한 결과는 실험집단의 피해아 방어자 유형변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 피해아 방어자 유형이 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 1-2은 지지되었다.



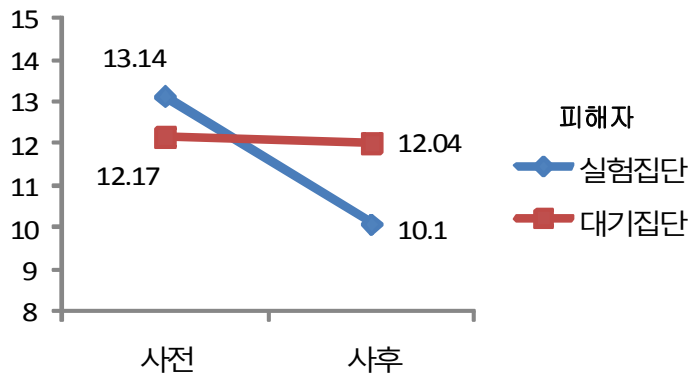
<그림 7> 가해 동조자에 대한 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

셋째, 또래괴롭힘 참여행동에서 가해 동조자에 대한 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정시기 간의 상호작용 효과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=11.254$ $p<.01$). 이러한 결과는 실험집단의 가해 동조자 유형변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 가해-동조자 유형이 유의하게 감소할 것이다.’ 라는 가설 1-3은 지지되었다.



<그림 8> 가해자에 대한 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

넷째, 또래괴롭힘 참여행동에서 가해자에 대한 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정시기 간의 상호작용 효과도 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=26.927, p<.001$). 이러한 결과는 실험집단의 가해자 유형변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 가해자 유형이 유의하게 감소할 것이다.’ 라는 가설 1-4은 지지되었다.



<그림 9> 피해자에 대한 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

다섯째, 또래괴롭힘 참여행동에서 피해자에 대한 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정시기 간의 상호작용 효과도 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=9.030, p<.01$). 이러한 결과는 실험집단의 피해자 유형변화가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 피해자 유형이 유의하게 감소할 것이다.’ 라는 가설 1-5은 지지되었다.

4. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램이 학교생활만족도에 미치는 효과

본 연구의 가설 2인 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 학교생활만족도가 유의하게 증가할 것이다.’를 검증하기 위

해 실험집단과 대기집단의 사전·사후 평균 점수를 <표 21>에 제시하였고, 이를 반복 측정 변량분석의 결과를 <표 22>에 제시하였다.

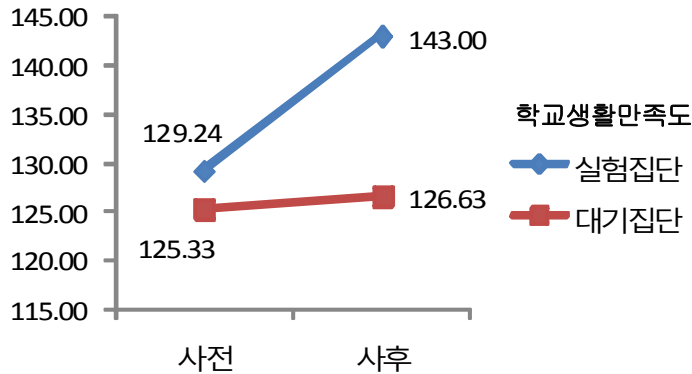
<표 21> 학교생활만족도에 대한 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

하위요인		실험집단(n=21)	대기집단(n=24)
		M(±SD)	M(±SD)
학교생활만족도 총합	사전	129.24(18.67)	125.33(26.17)
	사후	143.00(14.74)	126.63(23.79)
학교생활 전반에 대한 만족	사전	20.81(2.60)	20.25(5.19)
	사후	24.38(2.81)	20.04(4.44)
수업일반에 대한 만족	사전	21.05(3.15)	21.54(4.57)
	사후	24.43(3.15)	21.92(4.24)
교사에 대한 만족	사전	21.95(3.84)	19.92(4.99)
	사후	23.52(3.58)	20.38(5.43)
아동간의 인간관계에 대한 만족	사전	23.10(3.97)	21.83(4.28)
	사후	25.62(3.30)	22.67(4.11)
학교의 물리적 환경에 대한 만족	사전	19.90(4.98)	19.54(5.61)
	사후	20.57(4.80)	20.38(4.35)
학교행사 및 특별활동에 대한 만족	사전	21.71(4.73)	22.25(4.25)
	사후	24.48(3.68)	21.25(4.00)

<표 22> 학교생활만족도에 대한 집단유형(실험, 대기)과 측정시기별(사전, 사후) 반복측정 변량분석 결과

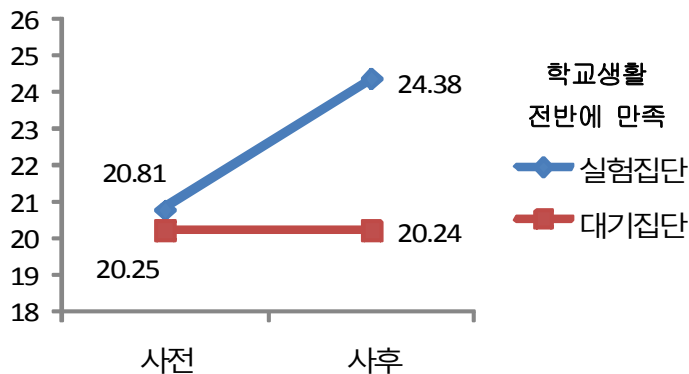
변수	변산원	SS	df	MS	F	p
학교생활 만족도 총합	집단간					
	집단	2303.105	1	2303.105	2.721	.106
	오차	36402.384	43	846.567		
	집단내					
	집단시기	1269.016	1	1269.016	14.786	.000
	집단×검사시기	870.838	1	870.838	10.147	.003
	오차	3690.384	43	85.823		
학교생 활 전반에 대한 만족	집단간					
	집단	134.391	1	134.391	4.756	.035
	오차	1215.098	43	28.258		
	집단내					
	집단시기	63.338	1	63.338	17.622	.000
	집단×검사시기	80.005	1	80.005	22.259	.000
	오차	154.551	43	3.594		
수업일 반에 대한 만족	집단간					
	집단	22.802	1	22.802	.947	.336
	오차	1035.598	43	24.084		
	집단내					
	집단시기	79.000	1	79.000	13.152	.001
	집단×검사시기	50.600	1	50.600	8.424	.006
	오차	258.289	43	6.007		
교사에 대한 만족	집단간					
	집단	150.524	1	150.524	4.167	.047
	오차	1553.098	43	36.119		
	집단내					
	집단시기	23.072	1	23.072	3.928	.054
	집단×검사시기	6.938	1	6.938	1.181	.283
	오차	252.551	43	5.873		
하 위 요 소	집단간					
	집단	99.457	1	99.457	3.581	.065
	오차	1194.143	43	27.771		
	집단내					
	집단시기	63.114	1	63.114	17.939	.000
	집단×검사시기	16.003	1	16.003	4.549	.039
	오차	151.286	43	3.518		
학교의 물리적 환경에 대한 만족	집단간					
	집단	1.753	1	1.753	.044	.834
	오차	1700.536	43	39.547		
	집단내					
	집단시기	12.600	1	12.600	1.290	.262
	집단×검사시기	.156	1	.156	.016	.900
	오차	420.000	43	9.767		
학교행 사 및 특별활 동에 대한 만족	집단간					
	집단	40.537	1	40.537	1.476	.231
	오차	1180.619	43	27.456		
	집단내					
	집단시기	17.384	1	17.384	2.308	.136
	집단×검사시기	79.251	1	79.251	10.521	.002
	오차	323.905	43	7.533		

<표 22>에 나타난 변량분석 결과를 살펴보면 다음과 같다.



<그림 10> 학교생활만족도에 대한 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

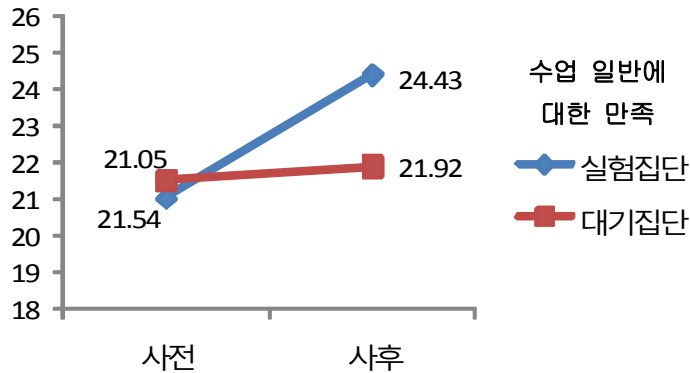
첫째, 학교생활만족도에 대한 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정시점 간의 상호작용 효과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=10.147, p<.01$). 이러한 결과는 실험집단의 학교생활만족도가 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 학교생활만족도가 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 2는 지지되었다.



<그림 11> 학교생활전반에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

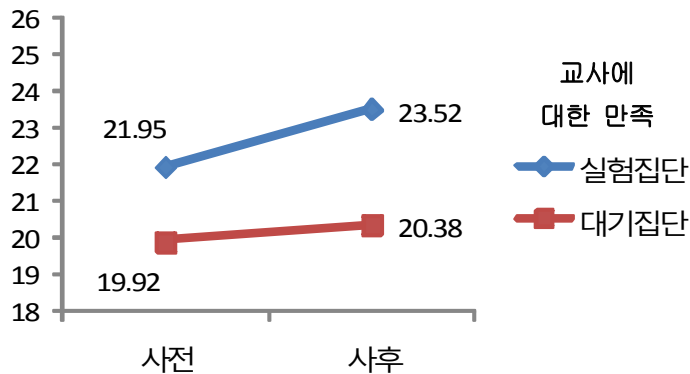
둘째, 학교생활만족도 하위요인 학교생활 전반에 대한 만족의 분석결과를 살펴보면, 집단 간 효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며($F=4.756, p<.05$), 시점

간 효과도 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=17.622, p<.001$). 집단유형과 측정시기 간의 상호작용 효과도 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=22.259, p<.001$). 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 학교생활 전반에 대한 만족이 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 2-1은 지지되었다.



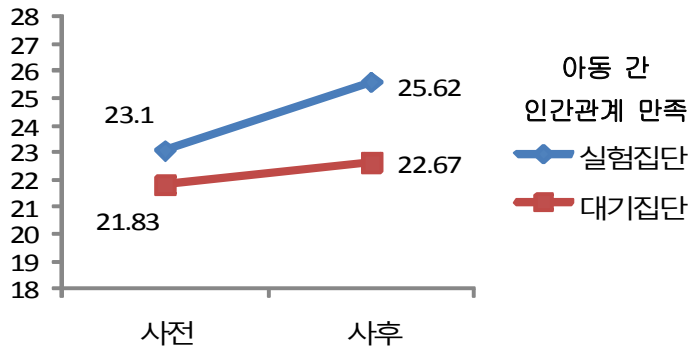
<그림 12> 수업일반에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

셋째, 학교생활만족도 하위요인 수업일반에 대한 만족의 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정시점 간의 상호작용 효과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=8.424, p<.01$). 이러한 결과는 실험집단의 수업일반에 대한 만족이 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 수업일반에 대한 만족은 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 2-2은 지지되었다.



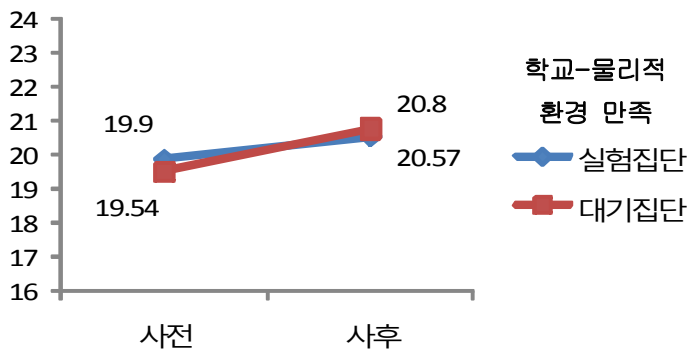
<그림 13> 교사에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

넷째, 학교생활만족도 하위요인 교사에 대한 만족의 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정시점 간 상호작용효과가 통계적으로 유의하지 않게 나타났다($F=1.181, p=.283$). 이러한 결과는 실험집단의 하위요소인 교사에 대한 만족이 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 없었음을 보여준다. 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 교사에 대한 만족은 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 2-3은 지지되지 않았다.



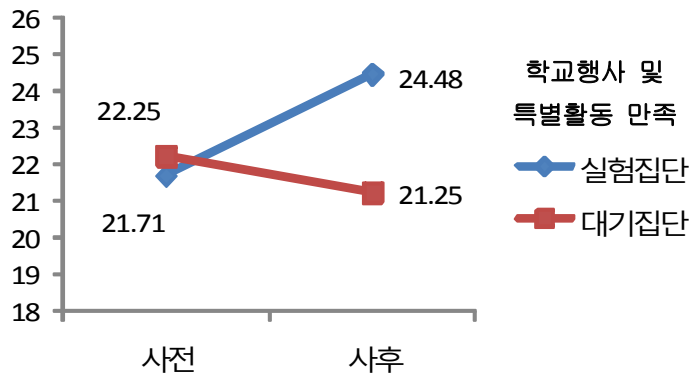
<그림 14> 아동간의 인간관계에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

다섯째, 학교생활만족도 하위요인 아동간의 인간관계에 대한 만족의 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정시점 간의 상호작용 효과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=4.549, p<.05$). 이러한 결과는 실험집단의 아동간의 인간관계에 대한 만족이 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 아동간의 인간관계에 대한 만족이 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 2-4는 지지되었다.



<그림 15> 물리적 환경에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

여섯째, 학교생활만족도 하위요인 학교의 물리적 환경에 대한 만족의 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정시점 간 상호작용효과가 통계적으로 유의하지 않게 나타났다 ($F=.016, p=.900$). 이러한 결과는 실험집단의 하위요소인 학교의 물리적 환경에 대한 만족이 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 없었음을 보여준다. 따라서 ‘창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 학교의 물리적 환경에 대한 만족은 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 2-5은 지지되지 않았다.



<그림 16> 학교행사 및 특별활동에 대한 만족에 대해 실험집단, 대기집단 사전·사후 평균

일곱번째, 학교생활만족도 하위요인 학교행사 및 특별활동에 대한 만족의 분석결과를 살펴보면, 집단과 측정시점 간의 상호작용 효과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=10.521, p<.01$). 이러한 결과는 실험집단의 학교행사 및 특별활동에 대한 만족이 대기집단의 변화와 비교해서 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 따라서 ‘CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 제공받은 실험집단은 대기집단보다 학교행사 및 특별활동에 대한 만족은 유의하게 증가할 것이다.’ 라는 가설 2-6은 지지되었다.

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 결과는 다음과 같다. 첫째, 또래괴롭힘 참여행동에 대한 유형변화에서 실험집단이 대기집단보다 유의미한 결과를 보였다. 즉, 방관자, 가해동조자, 가해자, 피해자는 실험집단이 대기집단에 비해 유의미한 감소를 보였으며, 피해아 방어자는 유의미한 증가를 보였다. 둘째, 학교생활만족도는 실험집단이 대기집단보다 유의미한 결과를 보였다. 학교생활만족도의 하위요소 중 학교생활전반, 수업일반, 아동간의 인간관계, 학교행사 및 특별활동에 대한

만족에서는 실험집단이 대기집단보다 유의미한 결과를 보였다. 그러나 교사에 대한 만족 및 학교의 물리적 환경에 대한 만족은 실험집단과 대기집단이 유의미한 차이를 보이지 못하였다.

5. 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 내용분석

1) 내용분석 목적

본 연구에서는 초등학교 6학년 학급을 대상으로 CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 실시한 후, 학급구성원들이 또래괴롭힘 참여행동에 대해서 어떻게 경험하고 변화과정을 갖는지 알아보기 위해서 내용분석을 실시하였다.

2) 내용분석 방법

내용분석의 범위는 회기별 기록지, 회기별 작품, 소감문 등으로 분석하였으며, 기술방법에 대해서는 또래괴롭힘 참여행동에 대한 변화양상, 학교생활만족도에 대한 변화양상, 프로그램 단계별 활동내용에 대해서 기술하였다.

3) 내용분석 결과

(1) 또래괴롭힘 참여행동에 대한 변화양상

학급단위미술치료 진행과정에서 학급구성원들은 또래괴롭힘에 대한 자신들의 지각된 생각을 그림과 글, 소감문 등으로 표현하였다. 유사한 내용들은 묶어서 기술하였으며, <표 23>와 같다. 학급구성원들의 사전 지각된 또래괴롭힘에 대해 다음과 같이 표현하였다.

가해자/가해동조자 유형의 집단원들은 "학교화장실에서 많은 일 벌어진다(때리기, 말싸움), 그 친구가 마음에 안든다, 장난으로,, 만만하니깐 놀린다, 자신의 부모를 욕할 때 때리고 싶다, 학급친구들이 시끄럽게 할 때, 친구들이 마음대로 할 때, 화가 나서,(개인적인 분노조절이 안됨), 친구가 따돌림 당할만한 행동을 한다, 친구들이 그 아이를 싫어해서 나도 싫어한다, 바보같다," 라고 기술하였다.

피해자 유형의 집단원들은 "저학년 때부터 은따였다, 친구들이 말투가 바보같다고 놀린다, 부정적인(자살)생각을 많이 한다, 듣기 싫은 별명을 부르면서 놀린다, 무섭

고 두렵다. 학급친구가 놀릴 때가 싫다. 친구와 놀기 위해 돈을 줬다," 라고 기술하였다.

피해자를 방어하는 집단원의 유형인 경우에는 "친구들이 욕을 하는데 이유도 없이 욕을 하는 경우에는 하지 말라고 이야기한다. 피해자를 보면 마음이 속상하고 슬프다. 도와주고 싶은 생각이 든다, 선생님께 말해야 된다," 라고 하였고, 방관자 유형의 집단원들은 "그냥...있는다, 맞는거 구경한다, 관심없다," 라고 하였다.

사후 지각된 또래괴롭힘 변화양상에 대해 다음과 같이 표현하였다. "따돌림을 없애기 위해 되도록 그 친구에게 말로 설득을 한다, 의견충돌이 있을 때는 다수결 원칙으로 정한다, 따돌림 받은 친구에게 말도 걸어주고 놀아주도록 노력한다, 친구들과의 약속 지키기, 친구의 입장에 대해서 생각한다, 욕과 폭력을 금지시킨다, 싸움을 시작하지 않는다, 친구들과 사이좋게 지낸다, 친구들에게 모범적인 모습을 보인다, 친구를 배려하고 이해한다, 서로서로 도와준다, 욕을 안 하고 더 성실해야 한다. 돈을 주지 않겠다, 나쁜 생각 하지 않기, 친구들이 놀릴 때는 하지마라고 이야기를 한다," 라고 하였다.

학급단위미술치료를 통해 구성원들은 또래괴롭힘 참여유형 중 가해자, 가해동조자 유형은 개인이 스트레스를 받을 때 자신보다 연약한 친구를 괴롭히거나, 장난으로 시비를 걸었는데 큰 싸움이 되는 경우, 친구들과 의사소통이 잘되지 않을 경우, 심심해서 괴롭히는 경우 등 이런 경우에 가해행동을 한다고 하였다.

또래괴롭힘은 개인의 스트레스를 약한 학급구성원에서 해소하기 때문에 개인의 스트레스 해소법에 대해서도 이야기를 나누었다. 학급구성원들은 스트레스 해소하는 방법에 대해 "운동, 게임, 인형 때리기, 베개를 던진다, 잠시 참는다, 혼잣말을 한다, 솔직하게 이야기한다, 운다, 신문을 찢어서 버린다, 맛있는 걸 먹는다, 재미있는 일을 한다," 라고 하였다.

학급단위미술치료를 통해 사후 또래괴롭힘에 대한 변화는 따돌림을 없애기 위해 구성원간 대화를 시도하고, 피해자를 방어해줄 수 있는 방어자가 증가하였으며, 폭력적이고 공격적인 말과 행동을 하지 않기도 하였다.

<표 23> 또래괴롭힘 참여행동에 대한 변화양상

	사 전	사 후
가해자 및 가해동조자 유형	<ul style="list-style-type: none"> • 학교화장실에서 많은 일 벌어진다. (때리기, 말싸움) • 그 친구가 마음에 안든다. • 장난으로... 만만하니깐 놀린다. • 자신의 부모를 욕할 때 때리고 싶다. • 학급친구들이 시끄럽게 할 때, • 친구들이 마음대로 할 때, • 화가나서..(개인의 분노조절이 안됨). • 친구가 따돌림 당할만한 행동을 한다. • 친구들이 그 아이를 싫어해서 나도 싫어한다. • 바보같다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들과의 약속 지키기. • 친구의 입장에 대해서 생각한다. • 욕과 폭력을 금지시킨다. • 싸움을 시작하지 않는다. • 친구들과 사이좋게 지낸다. • 친구를 배려하고 이해한다. • 서로 서로 도와준다. • 욕을 안 하고 더 성실해야한다.
피해자유형	<ul style="list-style-type: none"> • 저학년 때부터 은따였다. • 친구들이 말투가 바보같다고 놀린다. • 부정적인(자살)생각을 많이 한다. • 듣기 싫은 별명을 부르면서 놀린다. • 무섭고 두렵다. • 학급친구가 놀릴 때가 싫다. • 친구와 놀기 위해 돈을 줬다. (100원-500원) 	<ul style="list-style-type: none"> • 돈을 주지 않겠다. • 나쁜 생각 하지 않기. • 친구들이 놀릴 때는 하지마라고 이야기를 한다.
피해자 방어자 유형	<ul style="list-style-type: none"> • 친구들이 욕을 하는데 이유도 없이 욕을 하는 경우에는 하지 말라고 이야기한다. • 피해자를 보면 마음이 속상하고 슬프다. • 도와주고 싶은 생각이 든다. • 선생님께 말해야 된다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 따돌림을 없애기 위해 되도록 그 친구에게 말로 설득을 한다. • 의견충돌이 있을 때는 다수결 원칙으로 정한다. • 친구들에게 모범적인 모습을 보인다.
방관자 유형	<ul style="list-style-type: none"> • 그냥....있다. • 맞는거 구경한다. • 관심 없다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 따돌림 받은 친구에게 말도 걸어주고 놀아주도록 노력한다.

(2) 학교생활만족도에 대한 변화양상

본 프로그램을 통해 변화하게 된 학교생활만족도에 대한 개인적 견해를 활동지를 통해 작성된 내용은 <표 24>같다.

학교생활만족도에 대해 사전에는 "친구들이랑 놀 때만 좋아요, 공부만 빼면 다 좋아요, 안 친한 친구랑은 함께 작업하기 싫어요, 재미없어요, 귀찮아요, 학교에서

하는 모든 것이 다 귀찮아요, 친구들이 다른 친구를 놀리는 모습을 보면 재미있어요, 우리 반 선생님은 좋아요, 우리 반은 다른 반에 비해 애들이 착해서 괜찮아요.” 라고 답하였다.

사후 지각된 학교생활만족도는 “안 친했던 친구와 친해진 거 같아서 만족해요, 서로 함께하는 활동을 하니 재미있어서 만족도가 높아진 거 같아요, 모르겠어요, 만족도가 높아진 거 같은데, 어느 정도 높아진지는 모르겠어요, 웃으면서 활동하니 수업시간이 너무 즐거웠어요, 친구들과 함께해서 신나고 알차었어요, 친구들과 친해져서 더 학교가 재미있어졌어요, 반 친구들과 조금 더 친해진 거 같아서 좋아요, 우리 반은 폭력이 없었지만 정말없어진거 같아서 만족해요, 애들이랑 장점을 찾아주니 좋은 점이 보이는 게 신기하고, 친구가 장점을 찾아주니 좋았어요.” 라고 답하였다.

<표 24> 학교생활만족도에 대한 변화양상

사 전	사 후
<ul style="list-style-type: none"> • 친구들이랑 놀 때만 좋아요. • 공부만 빼면 다 좋아요. • 안 친한 친구랑은 함께 작업하기 싫어요. • 재미없어요. • 귀찮아요. 학교에서 하는 게 다 귀찮아요. • 친구들이 다른 친구를 놀리는 모습을 보면 재미있어요. • 우리 반 선생님은 좋아요. • 우리 반은 다른 반에 비해 애들이 착해서 괜찮아요. 	<ul style="list-style-type: none"> • 안 친했던 친구와 친해진 거 같아서 만족해요. • 서로 함께하는 활동을 하니 재미있어서 만족도가 높아진 거 같아요. • 모르겠어요. 만족도가 높아진 거 같은데, 어느 정도 높아진지는 모르겠어요. • 웃으면서 활동하니 수업시간이 너무 즐거웠어요. • 친구들과 함께해서 신나고 알차어요. • 친구들과 친해져서 더 학교가 재미있어졌어요. • 반 친구들과 조금 더 친해진 거 같아서 좋아요. • 우리 반은 폭력이 없었지만 정말없어진거 같아서 만족해요. • 애들이랑 장점을 찾아주니 좋은 점이 보이는게 신기하고, 친구가 장점을 찾아주니 좋았어요.

(3) 프로그램 단계별 활동내용

프로그램의 단계별 활동내용은 기본 구성인 문제이해단계, 아이디어 생성 단계, 행위를 위한 계획단계로 나누어 기술하였다.

a. 문제이해단계 (1회기~4회기)

문제이해단계에서는 학급구성원들이 생각하는 친구, 따돌림의 개념에 대해서 정의 해보고, 의사소통의 문제점과 유의점에 대해서 이야기를 나누었다.

1회기는 학급구성원들에게 프로그램에 대한 참여 동기를 유발하고 프로그램의 목적 및 연구자에 대한 소개를 하였다. 연구에 대한 설명이 끝난 후, 학급 안에서 지켜야할 규칙에 대해서 학급구성원들과 함께 상의하였다.

프로그램에 대한 흥미유발을 위하여 학급구성원들과 함께 워밍업으로 친구이름 빙고게임을 진행하였다. 워밍업 후에 연구자는 미리 준비한 활동지를 학급구성원들에게 나누어 준 후, 자신을 가장 잘 표현할 수 있는 단어와 이미지로 표현을 해보라고 하였다. 각자의 작업이 끝난 후, 연구자가 활동지를 수거하여, 15고개 맞추기 퀴즈로 ‘이 친구는 누구일까요’ 게임을 진행하였다. 연구자가 먼저 학급 친구의 특성(우리 반에서 수줍음이 많은 남자아이는?, 우리 반에서 개구진 아이는?, 우리 반에서 어려운 일을 당하는 친구를 잘 도와주는 친구는?)을 찾아내어 15고개 퀴즈를 하였으며, 아이들은 저마다 손을 들어 친구의 이름을 외쳤다.

연구자가 게임을 진행 한 후, 반 친구들 중 질문을 해보고 싶은 친구가 연구자처럼 ‘이 친구는 누구일까요’에 대한 질문을 하였다. 아이들은 친구에 대해서, 자신의 생각을 이야기하고 맞추기 게임을 진행하였다. 학급구성원들과 ‘내가 생각하는 친구’에 대해서 간단히 이야기를 나누고, 소감문을 작성 후 흥미롭고 재미있게 1회기를 마무리하였다.

<표 25> 1회기 활동내용 보고서

주 제	내 용
친구이름 빙고게임을 하면서 느낀 점	<ul style="list-style-type: none"> • 처음 해본 게임이라 재미있었다. • 활발하게 움직여서 좋았다. • 더 많은 친구의 이름을 쓰고 싶었다. • 장난으로 안 써주는 친구 때문에 짜증났다. • 연예인이 된 거 같았다. • 빙고를 외치지 못해 아쉬웠다.
나를 표현하는 활동지를 통해 느낀 점	<ul style="list-style-type: none"> • 질문지가 있어서 편했다. • 나에 대해서 생각해 볼 수 있었다. • 어렵다. • 질문을 통해 친구들이 나를 알아맞혀 주어서 기분이 좋았다. • 나를 표현할 수 있는 다양한 방법을 알았다. • 재미있었다. • 귀찮았지만, 친구들을 알아맞히는 것은 재밌었다.

2회에는 학급구성원들의 친구에 대한 생각과 행동을 파악해보기 위하여 ‘따돌림’을 주제로 하였으며, 미술활동을 통해서 내가 생각하는 따돌림에 대해 떠오르는 말, 행동, 상황, 그림 등을 작업하여 나누었다.

학급구성원들에게 8절도화지를 나누어주고 ‘따돌림, 괴롭힘’에 대해 떠오르는 말, 행동, 상황, 글, 그림 등을 자유롭게 표현해보자고 하였다. 학급구성원들은 집중하여 표현하는 모습을 보였다. 작품이 완성된 후, 학급 기자재중 실물 화상기를 이용하여 친구들이 작업한 작품을 올려놓고, 함께 이야기 나누는 시간을 가졌다.

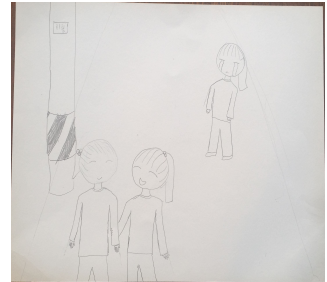
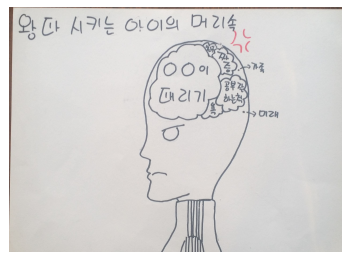
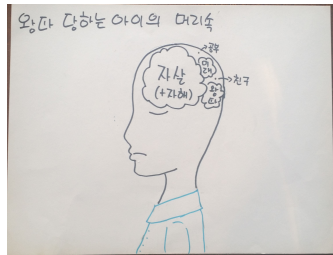
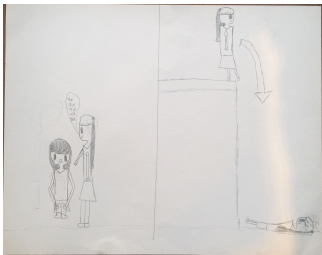
학급구성원들은 또래괴롭힘 하면 친구들에게 맞는 것, 욕하는 모습, 친구들을 따돌리는 모습 등 다양한 모습을 표현하였다.

작품 속에서 공통적으로 나온 것에 대해서 이야기를 하며 ‘때리고, 맞고, 욕하고..’ 등이 표현된 것에 대해서 친구들과 이야기를 나누었으며, 우리 반에서 친구를 괴롭히는 일이 있는지에 대한 이야기를 나눌 때 아이들은 작은 목소리로 반응이 섞여져서 나왔다. 연구자는 따돌림과 괴롭힘을 없애려면 우리 학급에서 어떤 노력을 해야 하는지에 대해서는 괴롭히는 친구에게는 되도록 말로 설득을 하고, 따돌림 받는 친구와 놀아주고, 말도 걸어주고 하면 좋을 것 같다고 대답하였다.

<표 26> 2회기 활동내용 보고서

주 제	내 용
따돌림에 대한 나의 생각은..?	<ul style="list-style-type: none"> • 안 좋다, 나쁘게 생각한다, 하면 안 된다고 생각한다. • 친구를 따돌리면 나쁘고 친구를 도와줘야 한다. • 따돌림 당한 아이가 불쌍하다. • 안스럽다. • 따돌림 당하는 친구에게 잘해준다. • 따돌림 당한 친구를 보면 도와주어야겠다. • 친구를 따돌리면 언젠가는 자신한테 돌아온다. • 우리 반에 왕따가 없었으면 좋겠다는 생각을 한다. • 언어폭력 • 자살, 자살하고 싶은 기분 • 따돌리는 걸 별로 보지 못한 것 같다. • 따돌림은 마음의 칼이다. • 불안하다. • 같이 놀기 싫다. • 따돌림은 상대방의 기분을 상하게 한다. • 죽고 싶을 것이다. • 친구사이를 이간질 시키는 것 • 그 친구를 무시하고 싫어하는 것, 한 사람 한 사람 모두 소중한 생명체이다. 그래서 따돌림은 올바르지 않다고 생각한다. 모든

	<p>사람도 ‘감정’이라는 것이 있어서 친구들이 자기 자신을 무시하면 기분 나쁠 것이다. 그래서 나는 따돌림이 나쁘고 더 이상 진행되면 안 된다고 생각한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 당하는 친구가 불쌍하고 도와주다가 나도 저렇게 되면 어떡할까 걱정된다. 괴롭힘을 당하면 이유가 있는데 그게 뭔지 궁금하다. 부모님이 저 사실을 알고 계셔야 한다고 생각한다. • 따돌림은 적으면 적어질수록 행복해지고 따돌림이란 단어는 우리들에게 잊혀 질 것이다. • 무섭게 느껴진다. 왜냐하면 만약 따돌림 당하는 친구가 나라면 무섭고 두려울 것이다.
<p>학교폭력이라고 생각되는 말과 행동은?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 욕, 기분 상하게 하는 말, 비난하는 말 • 폭력, 폭행, 구타, 때리기 • 괴롭힘 • 따돌림 • 왕따 • 듣는 사람에게 마음의 상처를 주는 말 • 상대방 기분이 나쁠 때, 상대방이 싫어하면.
<p>따돌림과 괴롭힘을 없애려면 우리 학급에서 어떤 노력을 해야할까?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 괴롭히는 친구를 말로 설득을 한다. • 따돌림 받는 친구와 놀아주고, 말도 걸어주고 하면 좋을 것 같다.



<그림 17> 2회기 ‘따돌림에 대한 생각’ 작품

3회기는 워밍업으로 말전하기 게임을 진행하였다. 학급구성원들을 2팀으로 나눈 후, 원으로 둘러앉아서 맨 앞에 앉은 친구에게 연구자가 귓속말을 전한 후 순서대로 친구들에게 귓속말을 전달하고 맨 끝에 있는 친구가 전달받은 이야기를 큰소리로 외쳤다. 2팀 중 정확하게 이야기를 전달한 팀에게 본 프로그램에 진행할 그림을 먼저 선택할 수 있는 기회를 제공하였다.

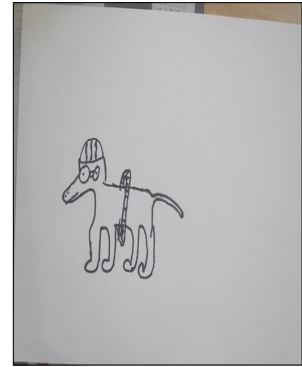
11명씩 한 팀으로 2개의 팀이 이루어지면 길게 자리를 잡고 교실 바닥에 앉았다. 각 팀에서 한명을 뽑은 후, 연구자는 뽑힌 사람에게 그림 한 장을 보여주었다. 그림을 확인한 친구는 뒤에 앉은 친구에게 그림의 내용을 귓속말로 전달한 후, 순서대로 그림의 내용을 전달하였다. 맨 뒤에 앉은 친구가 A4도화지에 들은 이야기를 그림으로 표현한 후, 완성된 그림을 벽에 붙이고 말 전달에 대한 느낌과 소통에 대한 느낀 점을 이야기 나누었다. 귓속말로 말을 전달할 경우의 단점은 친구에 대한 이야기를 전달하는 과정에서 문제점이 발생하고 오해와 싸움을 일으킬 수 있다는 이야기가 나왔다.

<표 27> 3회기 활동내용 보고서

주 제	내 용
친구의 말을 다른 사람에게 전달하는 과정에 대한 나의 생각은?	<ul style="list-style-type: none"> • 답답하다. • 거칠게 변한다. • 똑같이 전해야 된다고 생각한다. • 솔직하게 정확하게 말해야한다. • 점점 이상해지는 게 욕이라 생각하면 별로다. • 말이 한번 말하면 바뀔 수 있다 그래서 무섭다. • 소문은 무섭다. • 말을 전달하다가 어떤 한 사람이 이상하게 소문을 내면 그대로 점점 바뀌어서 말 전달은 조심해야 한다는 것을 알았다. • 뭔가 많이 변한다. • 내가 다른 친구에게 말할 때 정확하게 있는 사실만 말해야 한다. • 조심해야 한다. • 살이 더 붙는다. • 말을 부풀려서 하는데 그렇게 하지 않았으면 좋겠다.



[예시 그림]



<그림 18> 3회기 ‘속닥속닥 그리기’ 작품

4회기는 학급구성원들을 3개의 팀으로 나누어 전지에 서로 상의하지 않고, 눈빛, 말, 행동으로도 상호작용하지 않으면서 하나의 그림을 완성하는 작업을 하였다.

3팀으로 나뉜 구성원들에게 각자 자신이 좋아하거나 원하는 색의 매직을 선택 하라고 하였다. 친구들은 자신이 마음에 드는 색을 선택하기 위해서 빨리 손을 내 밀었다. 자신이 선택한 색은 변경할 수 없다는 규칙을 정해준 후, 작업을 시작하였다. 아이들 중에는 자기들 뜻대로 하고 싶어서 상대방을 무시하고 그림을 그리는 친구, 팀 안에서 소극적으로 참여하는 친구, 어떤 친구가 하는 방법을 그대로 따라 하며 작업하는 친구, 묵묵히 자신의 것만 작업하는 친구, 다른 친구의 영역을 침범 하면서 비언어적 협동화가 갑자기 아이들의 낙서장이 되는 경우 등등 아이들의 다양한 모습을 탐색할 수 있었다.

비언어적 협동화 작업이 끝난 후, 친구들과 함께 원으로 둘러앉아서 상의하지 않고 작업했을 때의 느낀 점을 이야기해 보았다. 의사소통에 대한 문제점과 중요성을 깨닫는 시간을 갖았다.

<표 28> 4회기 활동내용 보고서

주제	내용
서로 상의하지 않고 작업할 때 불편한 점	<ul style="list-style-type: none"> • 의견이 서로 맞지 않아 싸우게 된다. • 다른 친구들이 말도 없이 내 것에 침범하여 불편했다. • 서로 막 하는 것 • 답답했다. • 상의하지 않고 하니 낙서를 많이 하게 된다. • 영역침범 때문에 불편했다. • 그리기 어렵고 말싸움이 있었다.

	<ul style="list-style-type: none"> • 말이 안통해서 내가 원하는 것도 제대로 못했다. • 무엇을 그려야할지 모르겠고, 영역을 침범하는 것 • 막막했다. • 말을 안 하니깐 불편했다. • 심심했어요. • 소통이 되지 않아 불편했다.
<p>나의 의견이 무시당했을 때의 기분</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 어이상실 • 의견을 내지 않았다. • 짜증나고 화나고 하기 싫어졌다. • 창피했다. • 서운했다. • 기분이 더럽다. • 안 좋았어요.
<p>작업하면서 어려웠던 점</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 싸우게 되고, 기분이 나쁘게 되었다. • 말을 할 수 없어 그리고 싶은 것을 그리지 못할 때 • 의견 충돌 • 뭘 그릴지 생각하는 게 어려웠다. • 마음대로 못 그린 것



<그림 19> 4회기 ‘비언어적협동화’ 작품

b. 아이디어 생성단계 (5-7회기)

아이디어의 발견단계에서는 문제이해단계에서 따돌림과 소통의 문제에 대해서 이야기한 부분을 해결할 아이디어를 생각해내는 단계이다. 5회기는 4회기 때 진행한 비언어적 협동화와 유사하게 이번에는 언어적 협동화를 진행하였다. 학급구성원들을 3개의 팀으로 나누고 전지에 서로 상의하여 하나의 그림을 완성하는 작업이라고 설명해주었다. 작업을 시작하기 전에 상의가 무엇인지에 대해서 이야기를 나누었고, 아이들은 서로의 이야기를 나누는 것, 협동하는 것이라고 말을 하였다.

3팀으로 나뉜 구성원들에게 각자 자신이 좋아하거나 원하는 색의 매직을 선택 하라고 하였다. 자신이 선택한 색은 변경할 수 없다는 규칙을 정해진 후, 작업을 시작하였다.

빨간 팀은 처음 각자 끼리끼리 이야기를 나누는 모습을 보이며 작업을 하는 것에 대해서 협동하는 모습을 보이지 않았다. 서로 의견이 맞지 않아서 처음 몇 분 동안은 이야기를 하지 않고 시작하지 못하는 모습을 보였다. 한 친구가 먼저 만화그림을 그리자고 제안을 하자, 다른 친구도 좋다고 하며 서로의 영역을 나누어서 그리자고 하였다. 그러다가 만화를 그리자던 의견이 갑자기 무시가 되면서 다른 친구는 자연을 그리자고 하였다. 남자친구들은 자연을 그리자는 이야기에 먼저 갈색으로 지면선과 나무의 기둥을 그리고, 다른 친구가 나뭇잎을 그려주며 협동화를 그리기 시작하였다. 어떤 친구는 적극적으로 작업에 임하는 가하면, 어떤 친구는 친구의 매직을 빼앗아서 그림을 그리는 모습을 보이기도 하였다.

과랑 팀은 처음에는 서로 의견을 나누지 않는 모습을 보이다가, 한 친구가 먼저 의견을 제시하면서 상의가 시작되었다. 노랑 팀은 00가 주도적으로 의견을 제시하였고, 서로 협동하여 의견을 나누며 즐겁게 작업하는 모습을 보였다. ‘바다’를 주제로 각자가 영역을 나누어서 그림을 그렸고, 친구들이 색을 칠하는데 00가 “막해~~어차피 망쳤어”라는 말을 하자, 다른 몇 명의 친구들이 망치지 않았다면서 집중하여 끝까지 최선을 다하려는 모습을 보였다. 세 팀이 완성한 작품을 놓고, 작품에 대한 설명을 하고 이야기를 나누는 시간을 가졌다.

연구자가 그림을 상의하면서 그럴 때 친구들과 의견이 충돌되는 부분은 어떻게 해결하는지에 대해 묻자, 친구들은 다수결 원칙으로 정하거나, 친구의 의견을 다 존중해서 그림에 넣으려고 했고, 어떤 친구들은 제일 좋은 의견으로 선택했다고 하였다. 연구자가 지금 이 작업 말고 평소에 친구들과 어울리다가 의견이 충돌될 때 어떻게 해결하는지 묻자, 다수결의 원칙을 따르거나, 상황 봐서 결정한다고 하였으며, 소수의 의견은 무시되는 경우가 많다고 하였다.

우리 반이 의사소통하는데 친구끼리 오해 없이 이야기를 하려면 어떤 노력을 해야 할 지에 대한 질문에 친구의 이야기를 잘 들어준다, 친구의 의견을 무시하지 않는다, 의견을 존중해준다. 등을 이야기를 하였다.

<표 29> 5회기 활동내용 보고서

주 제	내 용
의견충돌이 생길 때에는 어떻게 하였는지	<ul style="list-style-type: none"> • 다수결 원칙에 따른다. • 가위 바위 보를 한다. • 소수의 의견을 무시해요. • 내기를 해요. • 뇌물을 줘요. • 상황 봐서 결정해요. • 제일 좋은 의견으로 결정해요. • 목소리 큰 놈이 이겨요.
친구와 대화 중 오해가 생기지 않게 하려면..	<ul style="list-style-type: none"> • 친구의 이야기를 끝까지 들어준다. • 친구의 말을 무시하지 않는다. • 말을 존중해준다. • 내가 듣지도 않은 이야기를 함부로 전달하지 않는다. • 뒷 담화를 하지 않는다. • 아는 척 하지 않는다.
의사소통에 대한 나의 생각	<ul style="list-style-type: none"> • 모둠별로 상의하고 하면 싸우지 않는데 상의하지 않고 하니 의견이 맞지 않아 싸우게 된다. 그래서 의사소통은 중요하다. • 서로 마음이 통하지 않으니깐 불편했다. • 말없이 못살 것 같다. • 의사소통을 해야 자신이 원하는 쪽으로 좀 더 되는 것 같다. • 서로의 생각을 이야기 하는 것 • 의사소통을 제대로 해야 한다. • 의사소통은 없으면 안 될 것이다. • 의사소통이 잘되면 작업을 쉽게 할 수 있다. • 다른 친구들과 의사소통을 하니 멋진 작품이 되었다. • 의사소통이 잘 되어야 모두가 편하게 할 수 있다. • 의사소통은 꼭 필요한 것 같다. • 의사소통은 나의 생각을 말할 수 있어 좋다.



<그림20> 5회기 ‘언어적협동화’ 작품

6회기에는 친구들과 간단히 워밍업게임을 진행한 후에 학급 친구들에게 내 안에 느끼는 감정단어들이 무엇이 있는지에 대해서 물어보았다. 아이들은 손을 들어 발표를 하였고, 분노, 희열, 슬픔, 우울, 기쁨, 행복, 짜증, 놀람, 감동 등의 감정에 대해서 말하였다. 감정에 대한 탐색은 자신의 감정뿐 아니라 타인의 감정을 살펴보고, 자신의 스트레스 요인을 연약한 친구에게 푸는 문제에 대해서 다루고자 하였다.

학급구성원들에게 도화지를 나누어주고 반으로 접었다. 구성원들에게 각자가 느끼는 긍정적인 감정을 느낄 때와 부정적인 감정을 느낄 때가 어떤 상황인지 생각해 보라고 하였다. 생각을 한 후에는 한 쪽 면에는 내가 가장 자주 느끼는 긍정적인 감정과 다른 쪽 면에는 부정적인 감정에 대해서 색이나 이미지로 표현을 해보라고 하였다. 아이들은 전반적으로 집중하여 작업을 진행 하였다. 작품이 완성된 후, 학급 기자재중 실물 화상기를 이용하여 친구들이 작업한 작품을 올려놓고, 함께 이야기 나누는 시간을 가졌다.

친구들은 전반적으로 긍정적인 감정은 맛있는 것을 먹을 때, 텔레비전 볼 때, 핸드폰 할 때, 게임할 때, PC방에 갈 때, 자신이 좋아하는 연예인을 볼 때, 친구와 이야기 나눌 때를 표현하였다. 부정적인 감정은 PC방에 못갈 때, 수업시간에 혼날 때, 꾸중들을 때, 동생이 말을 안들을 때, 친구가 때리고 욕할 때, 친구사이를 이간질 할 때, 자신만 빼고 급식실갈 때.. 등으로 표현하였다.

학급 친구들과의 관계에서 부정적인 감정이 들 때는 언제인지 묻자, 자신을 빼놓고 친구들끼리 컷속말로 이야기 할 때, 욕할 때, 장난으로 때렸다고 하는데 진짜 아플 때 등을 이야기를 나누었다. 이러한 감정이 들 때 어떻게 해결하는지 묻자, 같이 욕을 하거나 무시한다고 하였다.

<표 30> 6회기 활동내용 보고서

주 제	내 용
내가 기쁠 때는?	<ul style="list-style-type: none"> • 가족과 여행갈 때 • 가족과 맛있는 거 먹으러 갈 때 • 친구와 놀러 갈 때 • 시험을 잘 보았을 때 • 놀이동산 갈 때 • 웃을 때, 누군가 웃길 때 • 볼링 칠 때 • 잠자기

	<ul style="list-style-type: none"> • 게임할 때 • 텔레비전 볼 때 • 고양이 볼 때
<p>내가 화가 날 때는?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 누군가 내 뒷담을 할 때 • 나에게 친한 척 할 때 • 학원가기 싫을 때 • 욕 들을 때 • 무시할 때 • 잔소리와 공부 • 친구가 놀릴 때 • 누가 따돌릴 때 • 스마트 폰 안사줄 때 • 게임에서 질 때 • 시험에서 아깝게 하나 틀렸을 때 • 동생이 기분 나쁘게 행동할 때
<p>기분이 안 좋을 때 어떻게 하면 화가 풀리는지</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 내 친한 친구들이 재밌게 해줄 때 • 놀러갈 때 • 운동할 때 • 책 읽기 • 텔레비전 보기 • 신나게 논다. • 소리를 지른다. • 노래 듣기, 노래 부르기 • 게임하기 • 시간 지나기 • 참는다. • 맛있는 거 먹기 • 동생 때리기, 아무 인형 때리기 • 친구에게 이야기 털어놓기 • 그냥 받아들이고 웃음 • 욕하기



<그림 21> 6회기 '감정사전' 작품

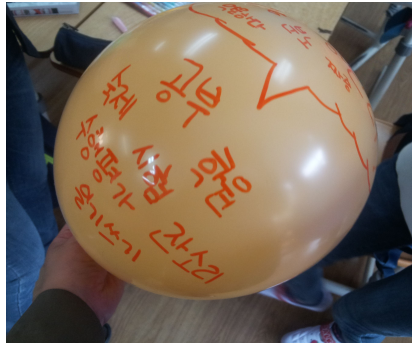
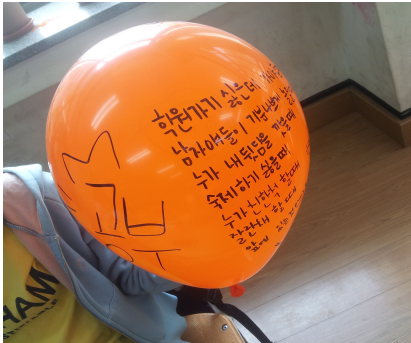
7회기에서는 학급구성원들의 스트레스 받는 상황이 언제인지 확인하고 부정적 감정을 해소하는 작업을 하였다. 학급 안에서 가장 스트레스를 받을 때가 언제인지 물어보니 누가 자신의 뒷담을 갔을 때, 친한 척할 때, 착한 척할 때, 공부하는 것, 무언가를 잘못하면 남아서 청소하는 것, 수행평가, 선생님들의 간섭, 학교공사로 인해 운동장이 없는 것 등을 친구들이 대답하였다.

모둠별로 풍선을 나누어 주고 각자가 풍선을 불어서 자신이 학급 안에서 스트레스 받을 때를 매직으로 기록해보았다. 풍선에 스트레스를 쓰고 난 후, 모둠별로 김장봉투에 풍선을 담아서 함께 터뜨리며 부정적인 감정을 발산해보았다. 아이들은 함께 신나게 풍선을 터뜨렸다. 활동이 마무리 된 후 부정적인 감정이 적힌 풍선을 터뜨릴 때의 기분이 어땠는지 묻자, 학급구성원들은 너무 신나고 시원했다고 하였다.

<표 31> 7회기 활동내용 보고서

주제	내용
학급 안에서 자주 느끼는 감정과 그 상황	<ul style="list-style-type: none"> • 재미있다(친구와 놀 때) • 우울한 감정(스트레스 받을 때) • 불안(혼자 있을 때) • 화남(부모님 욕할 때) • 기쁨, 행복(친구들과 놀 때) • 짜증(짜증나게 하는 친구들, 내가 좋아하는 연예인 욕할 때, 게임에서 질 때) • 분노(혼날 때)
학급 안에서 받는 스트레스	<ul style="list-style-type: none"> • 놀리는 친구 때문에 • 나대는 친구들 때문에 스트레스 • 공부와 수행평가 • 청소 • 핸드폰 뺏길 때 • 차별 • 수학할 때 • 선생님들이 내말을 무시할 때 • 친구들의 싸움 • 친구들이 시끄럽게 할 때 • 친구들이 맘대로 할 때
스트레스를 해소할 수 있는 좋은 방법은?	<ul style="list-style-type: none"> • 운동 • 풍선 터뜨리기 • 참는다. • 놀거나 게임하기 • 욕하기

	<ul style="list-style-type: none"> • 연예인 사진 보기 • 인형 때리기 • 잠시 가만히 있기 • 샌드백 하기 • 나 혼잣말하기 • 베개 던지기 • 솔직하게 말하기 • 울기 • 책읽기 • 신문지 찢기 • 맛있는 거 먹기 • 재미있는 일 하기
--	---



<그림 22> 7회기 ‘스트레스 팍팍’ 작품

c. 실행단계 (8-10회기)

실행단계에서는 8~10회기로 구성하였으며, 이 단계에서 구성원 전체가 학급에 대한 만족감과 공동의식을 증대시킬 수 있도록 목표를 설정하였다.

8회기에는 워밍업으로 반 친구들을 칭찬해주는 칭찬 릴레이 시간을 가졌다. 친구들이 칭찬을 할 때에는 경청 잘하기를 규칙으로 하였다. 연구자가 먼저 학급구성원 중 한명을 칭찬한 후, 칭찬을 받은 친구가 릴레이 순으로 칭찬을 하였다. 칭찬 릴레이가 끝나고, 우리학급이 좋은 점과 고쳐야 할 점에 대해서 이야기를 나누었다.

‘아름다운 우리 반’이라는 제목으로 우리 반에서 버려야 할 것과 가져야 할 것들이 무엇인지 생각해본 후, 포스트잇에 기록을 하고 전지에 붙이는 작업을 하였다. 우리 학급에서 가져야 할 것으로 나온 것 중에는 양심, 사이좋은 친구, 돈, 먹을 것, 우리 반 아이들, 배려심, 지금 이순간의 협동심, 인간성, 지혜, 싸가지, 믿음, 역지사지, 행복, 커플 등이 나왔고, 버려야 할 것으로는 욕, 자존심, 오기, 불행, 싸우는 것, 잘못된 생각(재 죽이고 싶다, 난 죽어야 해), 슬픔, 절망, 수업시간에 필요 없는

말, 커플 지옥들, 고자질, 친구와 싸우기, 놀리기, 폭력 등을 적었다.

싸움이 일어나는 상황에서 주변 친구들은 어떻게 하는지 묻자, 싸우면 담임선생님께 별점을 맞는다고 하였다. 어떤 친구는 혼자 욕하다가 끝내요, 싸움 구경이 재미있어서 넌뒤요 라는 반응 보였다. 우리 학급에서 버려야 할 것 중에서 노력해서 고칠 수 있는 방법은 무엇이 있는지 묻자, 싸움을 말린다, 욕하는 친구를 무시한다, 담임선생님께 도움을 요청한다. 등을 이야기하였다.

<표 32> 8회기 활동내용 보고서

주 제	내 용
우리 반에서 친구관계를 위해 가져야 할 것	<ul style="list-style-type: none"> • 인간성, 배려, 양심 • 행복, 사이좋은 친구 • 역지사지 • 넘치는 자신감 • 착한 마음, 친절 • 우정, 믿음 • 침묵 • 욕하지 않기 • 인간성 • 매너와 칭찬 • 사랑과 신뢰 • 좋은 성격 • 관심과 개념
우리 반에서 친구관계를 위해 버려야 할 것	<ul style="list-style-type: none"> • 욕하기 • 나쁜말, 잘못된 생각들 • 악한 마음 • 폭력 • 싸움, 다툼 • 따돌림, 왕따 • 무개념 • 배신 • 갈등 • 싸가지 없는 것
좋은 친구가 되기 위한 노력	<ul style="list-style-type: none"> • 왕따가 있으면 같이 놀아준다. • 우선 애들한테 모범적인 모습을 보인다. • 적당히 노력한다. • 친구를 배려하고 이해한다. • 친구입장에서 이해한다. • 서로서로 돕는다. • 욕하지 않고, 성실 해진다. • 착해져야 한다. • 욕과 폭력을 하지 않는다. • 사이좋게 지낸다. • 싸우지 않는다.

- 서로 신뢰한다.
- 욕을 자제하고, 왕따를 시키지 않는다.
- 잘 지내고, 먼저 말을 건다.
- 관심을 갖는다.



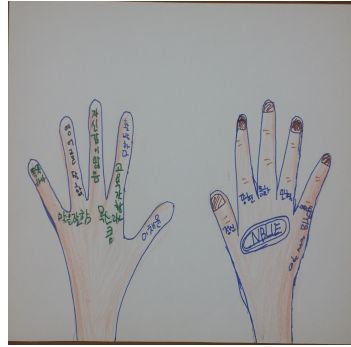
<그림 23> 8회기 ‘아름다운 우리 반’ 작품

9회기는 도화지에 각자의 양손바닥을 그리고 가운데에 이름을 쓴 후, 손가락 모양 안에 모듬별 구성원들이 친구들에게 돌아가면서 좋았던 점과 고마웠던 점에 대해서 서로 도화지를 옮겨가며 기록을 해주었다. 작업 후, 연구자가 손바닥에 쓰인 장점을 보며 학급구성원들과 이 친구는 누구인지 맞춰 보는 게임(착하고 공부 잘하고 인정이 많고, 마음이 넓고 착한 친구는 누구일까요)을 하였다.

학급구성원들이 써준 장점을 토대로 질문을 하고 친구들이 이름을 대답하였다. 연구자가 친구의 장점을 이야기하면서, 이름 맞추기 게임을 하자 즐거워하였으며, 친구의 이름이 호명될 때마다 박수를 쳐주었다.

<표 33> 9회기 활동내용 보고서

주 제	내 용
나와 친구의 장점을 찾으며 느낀 점	<ul style="list-style-type: none"> • 내게 이렇게 장점이 많을 줄 몰랐다. • 친구가 장점을 찾아주어서 기분이 좋았다. • 부끄럽다. • 손발이 오글오글 거린다. • 장점을 생각하다보니 긍정적인 생각들이 자꾸 떠올랐다. • 단점이 먼저 떠올라서 어려웠다. • 모두에게 장점은 있다. • 숨겨진 장점 찾기의 매력 • 내가 생각하지 못했던 내 장점을 알게 되었다.



<그림 24> 9회기 ‘칭찬의 손바닥’ 작품

10회기에서는 학급구성원들이 각자의 천사를 뽑은 후, 만지락 초를 이용하여 천사에게 줄 선물을 만든다. 완성한 선물은 포장지에 넣어 포장 후 자신의 천사에게 선물로 주며 고마운 점을 한 가지를 이야기하였다. 또한, 미술치료 프로그램을 적극적으로 참여한 구성원을 친구들의 투표로 뽑아 상장을 수여하고, 프로그램의 마무리에 대한 소감을 나누는 활동을 하였다.

<표 34> 10회기 활동내용 보고서

주 제	내 용
천사가 주는 선물을 받았을 때의 기분은?	<ul style="list-style-type: none"> • 팬찮게 만들어져서 기분이 좋다. • 그저 그랬다. • 좋았다. • 친한 친구가 천사가 되어 좋다. • 어떤 모양인지 이해가 안 되었다. • 누가 천사가 될지 긴장 되었다. • 재미있다. • 잘하는 친구의 것을 받아 땡잡았다.
프로그램을 통해 우리학급에 변화가 생겼나요?	<ul style="list-style-type: none"> • 좀 더 친해진 느낌 • 폭력이 약간 없어졌다. • 친구들과 사이가 좋아졌다. • 뭘지 모르겠지만 도움이 된 거 같다. • 화목해졌다. • 우리 반이 재미있어졌다. • 더 협동적인 분위기로 바뀐 것 같다. • 웃음이 많아졌다. • 협동심이 길러졌다. • 모르겠다. • 더 친근해졌다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 통해 초등학생의 또래괴롭힘 참여행동의 유형을 변화시키고, 학교생활만족도를 증가시키기 위한 목적으로 실시되었다. 이를 위해 선행연구의 학급응집력, 지각된 학급규준, 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도 등의 프로그램 고찰을 토대로 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 개발(연구 I)하고, 이를 실행하여 그 효과를 밝혀보고자 하였다(연구 II).

본 연구에서 얻은 결과를 이론적 배경 및 선행연구 고찰을 토대로 연구문제별로 논의하면 다음과 같다.

A. 논의

1. 연구 I: 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 개발

연구 I의 목적은 또래괴롭힘 참여행동 유형변화 및 학교생활만족도 증가를 위해 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 개발하였다. 프로그램 개발과정을 단계별로 요약 및 논의하면 다음과 같다.

본 연구에서는 김창대 외(2011)의 모형에 따라 총 4단계로 구성하였으며, 1단계 목표수립, 2단계 예비 프로그램 구성, 3단계 예비 프로그램 운영 및 평가, 4단계 본 프로그램 개발로 이루어졌다. 이는 이론에 근거하여 프로그램을 개발하면, 개발 과정에서 이론을 조직화하여 기대하는 목적을 달성할 수 있도록 하며, 프로그램이 구성될 때 지침서 역할을 하고, 이론이 제시되어야 평가가 체계적으로 진행이 될 수 있다고 보고하였다(김소영, 2009; 최호윤, 2007).

프로그램 개발 1단계 목표수립단계에서 아동기에 경험하는 또래괴롭힘의 특성을 분석하였고, 선행연구를 검토하였다. 청소년들이 또래괴롭힘의 가해-피해 행동으로 인하여 자살, 적응장애, 우울증, 외상 후 스트레스 장애, 반사회적 인격장애 등 심

각한 사회문제로 대두되고 있다. 이에 본 연구자는 아동기 및 청소년기를 건강하게 보낼 수 있도록 프로그램 개발을 기획하였다. 이를 위해 본 연구에서는 체계적인 접근을 위해 학급단위 상담에 대한 정확한 이해와 초등학교의 학급단위 운영에 대한 풍부한 현장 경험을 가지고 있는 초등학교 교사 8명을 대상으로 현장전문가 인터뷰를 통해 요구도 조사를 실시하였다. 박인우(1995)는 요구는 조사된 바람직한 상태와 현재 상태 사이의 차이를 의미하며, 요구조사의 형태는 설문조사, 인터뷰, 관찰 등을 사용할 수 있다는 견해를 수용하여 본 연구에서는 인터뷰를 통한 요구도 조사를 실시하였다.

요구도 조사와 문헌연구를 통해 가해자와 피해자를 중심으로 이루어졌던 교육 및 프로그램들의 이분법적인 관점에서 벗어나 학급 전체를 또래괴롭힘의 대상으로 인식하여 주변인을 변화시키고자 하였다. 이는 서미정(2006b)의 연구에서 다수이면서 중립적 입장인 방관자를 피해아 방어자로 전환시켜서 또래괴롭힘의 가해-피해의 이분법적 구도에서 벗어나 주변인을 변화시킬 때 또래괴롭힘이 감소된다고 보고하였다. 그러므로 CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 개발하여 학급단위 상담에 적용함으로써 또래괴롭힘 참여행동에 변화를 줄 수 있을 것으로 보고, 그러한 변화는 학교생활만족도를 증진시킬 것을 목표로 수립하였다.

2단계 예비 프로그램 구성에서는 목적과 목표에 따른 이론적 검토를 하고, 프로그램에 포함될 활동을 수집하고 정리하여 프로그램을 구성하였다. 프로그램 구성을 위해 또래괴롭힘, 학급응집력 및 지각된 학급규준, 학교생활만족도, 창의적문제해결 모형, 집단미술치료에 대한 이론들을 검토하였다. 김창대 외(2011)는 선행연구의 이론적 요인을 구체화하고 이를 근거한 구성요소를 선택하여 다양한 자료를 수집하거나 새로운 개발을 통해 조직화 한 후 예비연구를 실시하게 된다고 하였다.

이론적 연구의 검토 결과, 또래괴롭힘 참여행동에서 가해자와 피해자를 위한 프로그램이 한계를 보이면서, 가해자에 대한 주변인들의 암묵적 동조를 변화시키기 위한 프로그램 연구가 필요한 실정이다. 또래집단이라는 관계 속에서 하나의 전체집단 과정으로 인식하고 학생집단 전체를 또래괴롭힘 참여행동의 대상으로 생각하는 인식의 전환이 필요하다고 본다. 그러기 위해서 학급단위 상담이 필요하다. 학급단위 상담의 접근 및 개입을 학급의 단결된 힘을 강화시키는 학급응집력 향상 및 학급 안에서 괴롭힘이 하나의 문화처럼 형성되어있는 학급규준을 변화시켜 또래괴롭힘에 대한 참여행동 유형을 변화시키기 위해 학급단위미술치료 프로그램을 방향으

로 설정하였다.

학급단위미술치료를 진행하기 위해서 창의적으로 문제를 해결하고 아이디어를 산출하여 실행계획을 세우는 창의적문제해결모형을 접목하였다. Isaksen와 Treffinger (2004)는 창의적문제해결모형은 일상생활에서 문제가 될 수 있는 상황이거나 창의적으로 문제를 해결해야 하는 경우에 문제의 성질을 정의·이해하고 이에 기반을 두어 새로운 아이디어 및 실행계획을 세울 때 잘 활용될 수 있다고 하였다. CPSM을 적용한 학급단위미술치료 예비 프로그램을 3단계 10회기로 구성하여 전문가 집단에게 내용타당도를 검증받았다.

3단계 예비 프로그램 운영 및 평가단계에서는 2단계에서 구성한 프로그램을 예비연구로 실행하고 평가하는 단계이다. 이를 위해 본 연구의 프로그램 개발절차에 따라 구성된 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 예비 프로그램에 대한 구성단계와 내용 및 활동의 적절성, 학급단위 집단운영, 프로그램의 효과 등을 점검하고 문제점을 보완하기 위해 예비연구를 실행하였다. 예비연구에 대해 분석한 내용을 살펴보면, 창의적문제해결모형의 학급단위미술치료에서 학급친구들로 구성되어 또래간의 친밀감 및 상호신뢰를 형성하고, 또래괴롭힘의 참여행동 유형을 파악하여 상담으로 진행하기에 유용하였다. 또한, 미술을 이용한 친숙한 접근은 또래 친구들에게 거부감과 적대감을 감소시켰다. 자발적으로 프로그램에 참여하도록 유도하여 신뢰감과 의사소통 증진 및 긍정적인 관계를 경험하고 좋은 학급분위기 과정에 몰입할 수 있는 효과를 보였다. 이와 같은 결과는 매체를 활용한 미술활동이 학급단위의 초등학생들에게 방어와 저항을 감소시켰으며, 미술활동을 전문적인 관계 안에서 치료적으로 사용하였으므로 효과를 볼 수 있었다는 권주련(2012), 김재원(2003), 신지성(2013)과 유사한 결과를 보고하였다.

그러나 학급단위미술치료 프로그램을 진행하다보니 학급 인원수(21~24명)에 대한 활동과정과 그 과정 속에서 일어나는 역동을 다루기에 각 회기의 진행 시간이 부족한 것으로 평가되어 회기별 주제와 내용을 수정 보완하였다. 그 내용을 자세히 살펴보면, 예비 프로그램에서 아이디어발견단계의 활동내용인 점토놀이와 신문지 동물 만들기를 통해 학급 내에서 효과적인 아이디어 산출이 되지 못하여 예비 프로그램에서 삭제하였다. 또한, 또래괴롭힘 발생원인 중에 하나는 친구들 간의 감정에 대한 이해부족과 각 개인의 스트레스를 친구의 괴롭힘으로 해소하기 때문에 문제가 발생하는 부분을 수정 보완하였다.

4단계는 본 프로그램 개발단계로 예비연구를 통해 수정된 프로그램의 활동과 내용, 전략을 선정하는 단계이다. 본 연구에서는 예비 프로그램을 수정 보완하여 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 본 프로그램을 구성하였다. 본 프로그램을 개발하여 연구 II를 통해 실험집단에게 실시하여 효과를 검증하였다.

2. 연구 II : 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 효과 검증

본 연구 II에서는 연구 I의 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 초등학교 6학년에게 실시하여 그 효과를 검증하고자 하였다.

1) 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램이 또래괴롭힘 참여 행동에 미치는 효과

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램에 참여한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 또래괴롭힘 참여행동 중 방관자, 피해아 방어자, 가해 동조자, 가해자, 피해자에 변화가 있었다. 즉, 방관자, 가해동조자, 가해자, 피해자는 실험집단이 대기집단에 비해 유의미한 감소를 보였으며, 피해아 방어자는 유의미한 증가를 보여 가설 1은 지지되었다.

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램에 학급응집력 및 학급규준을 학급단위 상담에 개입시킴으로써 학급구성원들은 의사소통을 활발하게 하고 효과적인 상호작용을 통해서 학급분위기를 전환시켜, 또래괴롭힘 참여행동 유형을 변화시킬 수 있었다.

학급응집력을 학급단위미술치료 프로그램에 개입시켰을 때, 서정화(2012)는 협동작업 중심 집단미술치료가 초등학생의 교우관계를 긍정적으로 변화시켰으며, 학급응집력에도 긍정적인 효과가 있다고 보고하였다. 이는 집단미술치료 프로그램을 구성함에 있어 학생들끼리 상호 협력적인 관계를 형성하고, 활발한 의사소통을 바탕으로 공동의 미술 작품을 완성해가는 협동작업 중심으로 구성하였고, 각 회기별 프로그램이 학급응집력의 하위요인을 충분히 다룰 수 있도록 구성하였기 때문이다. 강은미(2006)는 집단미술치료 기법을 응용한 자각 증진 훈련 프로그램을 학급단위 구성원에게 적용하여 집단응집력 향상에 긍정적 효과가 있다고 보고하였다.

이는 집단미술치료가 아동의 긍정적인 자기 이미지를 형성함으로써 집단에 대한 매력을 향상시키는데 기여하였다고 보았으며, 프로그램 활동에 참여하는 동안 학급분위기 개선에 도움이 되었다고 하였다.

이처럼 학급응집력 및 학급규준을 학급단위미술치료 프로그램에 개입시켜서 학급구성원들이 상호작용을 통해 집단의 소속감 및 집단의 단결된 힘을 강화시키고 학급 내 규준을 변화시켜줌으로써 학급구성원간의 친밀한 인간관계를 유지하고자 하였다.

또한, 창의적문제해결모형(CPSM)을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 실시한 실험집단은 대기집단에 비해 또래괴롭힘 참여행동에 변화가 나타났다. 이는 학급구성원들에게 아이디어를 산출하고 그에 따른 문제 해결을 위한 실행계획을 세워 적용하였기 때문으로 보여진다. 이러한 결과는 김미희(2012)가 창의적문제해결모형을 적용한 집단미술치료 프로그램에서 미혼모의 자기효능감과 문제해결력 향상에 효과가 있었다는 결과와 일치한다.

이러한 변화가 또래괴롭힘 참여행동 유형변화에 긍정적인 영향을 준 것으로 볼 수 있다. 이는 배진향(2004)이 응집력 강화 프로그램을 통하여 집단따돌림에 대한 동조성을 감소시키는데 효과적이었다는 결과와 일치한다. 한은수(2012)는 초등학교 또래괴롭힘 예방을 위한 학급단위 독서치료프로그램이 초등학교의 또래괴롭힘 예방을 위한 자아탄력성 증진에 효과가 있었다고 하였다. 즉, 독서치료프로그램이 또래괴롭힘의 피해경험을 감소시키고 가해행동을 감소시키는데 효과적이었다는 결과는 매체를 활용한 상담이 또래괴롭힘 가해자 및 피해자의 행동 변화에 영향을 주었다는 본 연구의 결과와 유사하다.

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램에서 학급구성원에게 미술치료를 적용하였을 때 작품 활동 과정 속에서 친숙한 매체를 활용하여 부정적 감정을 완화시킬 수 있었다. 또한 학급구성원간의 모둠 활동을 통해 의사소통에 대한 적절한 표현방법을 배워나갔다. 또래괴롭힘에 대한 문제를 해소하기 위해 구성원 각자가 아이디어를 산출하고, 계획을 세우는 작품 활동을 통해 이러한 문제를 해결하는데에는 효과적이었다.

2) 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램이 학교생활만족도에 미치는 효과

창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램에 참가한 실험집단은 대기집단에 비해 프로그램 종료 후 학교생활만족도가 통계적으로 유의하게 증가하였다. 학교생활만족도 하위영역 중 학교생활 전반에 대한 만족, 수업일반, 아동간의 인간관계, 학교행사 및 특별활동에 대한 만족 등은 통계적으로 유의미하게 증가하여 가설 2-1, 가설 2-2, 가설 2-4를 지지하였다. 그러나 학교생활만족도에서 가설 2-3 교사에 대한 만족 및 가설 2-5 학교의 물리적 환경에 대한 만족은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 못하였다.

CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램에 학급응집력 및 학급규준을 학급단위 상담에 개입시킴으로써, 학급구성원들은 의사소통을 활발하게 하고 효과적인 상호작용을 통해 학급분위기를 전환시켜서 학교생활만족도를 변화시킬 수 있었다.

또한, 학급 내에서 미술활동을 통해 소극적이고 상호작용이 없는 친구에게 의사소통의 기회를 제공하고, 학급구성원 간에 활동을 진행하면서 상대방을 배려하고 어색한 친구와도 친해질 수 있었다는 점, 연구자와 보조연구자가 수용적인 학급분위기 조성을 통해 학급구성원의 억제된 감정을 보다 안전하게 표출할 수 있도록 도와주었다는 점에서 미술치료가 도움이 되었다. 또한 학급 내에서 ‘나’와 ‘우리’라는 소속감과 연대감이 서로를 신뢰하고 우호적으로 관계를 개선하는 데 도움을 주어 학급단위미술치료 활동이 학급구성원에게 효과적이라고 할 수 있다.

이와 같은 결과는 권주련(2012)의 연구에서 학교생활만족도에 대한 전체점수가 유의미하게 변화를 나타내었다는 결과와 일치한다. 학생들은 미술치료에 참여한 후 동등한 사람 대 사람의 관계로 서로의 이야기를 들어주는 활동을 통해 교사 및 친구와의 관계를 더욱 친밀하게 느끼기 시작했으며 또래집단 활동을 통해 친구들과의 의사소통과 상호작용을 많이 경험하면서 자신감을 회복하고 학교생활에 적극성을 띄기 시작했다는 보고와 일치한다. 또한, 협동작업 중심 집단미술치료가 초등학교의 교우관계에 긍정적으로 영향을 준다는 서정화(2012)의 연구결과와 일치한다.

반면, 미술치료가 학교생활만족도의 모든 하위 영역에서 통계상 유의미한 차이가 나타나지 않았다는 위유정(2009)의 연구와는 차이를 보인다. 본 연구와 비교해 볼 때 본 연구에서 학교생활만족도 중 하위요소인 교사에 대한 만족 및 학교의 물리적 환경에 대한 만족이 통계상 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그 이유를 분석해보면, 이는 각 학급마다 교사의 성향과 가치관의 차이에 따라 학급구성원의 반응에 차이가 있다고 볼 수 있으며, 교사는 제도에 의해 기능을 수행하고, 사회적 역

할이 부여되어, 제도의 강요성에 의해 얽매어 있을 수 있다. 또한, 프로그램을 진행하는 시기에 아이들이 마음껏 뛰어놀 수 있는 학교의 운동장이 공사 중이었으므로 물리적으로 어려움이 있었던 것으로 사료된다.

이와 같은 논의와 관련하여 본 연구가 가지는 의의를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 또래괴롭힘 참여행동 변화를 위하여 가해자와 피해자의 이분법적인 연구가 아닌 주변인에 대한 연구를 통해 학급전체 구성원을 또래괴롭힘의 대상으로 보고 학급단위로 상담을 처치한 부분에 의의가 있다.

둘째, 학급의 단결된 힘을 강화시키는 학급응집력 및 학급 안에서 구성원들의 행동이 형성되고 공유되는 학급규준을 학급단위 상담에 개입시킴으로써 창의적문제 해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 개발에 의의가 있다.

셋째, 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 학급단위 적용을 통하여 초등학교 6학년 학생들의 또래괴롭힘 참여행동 유형변화 및 학교생활만족도를 증가시킬 수 있음을 시사하고 있다.

B. 결론 및 제언

창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 논의와 관련하여 구성 및 효과를 근거로 다음과 같이 결론은 내릴 수 있다.

첫째, 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램은 학급응집력과 학급규준을 학급단위 상담에 개입하여 프로그램 개발모형 절차와 그 내용 구성이 프로그램 목표와 이론적 근거에 맞게 개발되었다.

둘째, 본 연구에서 개발된 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 초등학교 6학년 학급구성원에게 제공하여 또래괴롭힘 참여행동 유형변화 및 학교생활만족도 증가에 효과가 검증되었다. 즉, 또래괴롭힘 참여행동에서는 방관자, 가해동조자, 가해자, 피해자는 통계적으로 유의미한 감소를 보였으며, 피해아 방어자는 유의미한 증가를 보였다. 학교생활만족도는 통계적으로 유의미하게 증가하였으나, 하위요소인 교사에 대한 만족 및 학교의 물리적 환경에 대한 만족은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 못하였다.

창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 초등학교 학급에 적

용하였을 때 또래괴롭힘 참여행동을 변화시키고 학교생활만족도를 증가시키는데 효과적인 중재방법임을 확인하였다. 이는 향후 학교 내 학급단위 상담에서 청소년들을 위한 효과적인 중재 프로그램으로 활용될 수 있는 가능성을 시사하고 있다. 즉, 미술매체를 활용한 학급단위의 상담이 프로그램 활동을 통해 가해자와 피해자뿐만 아니라 학급전체의 구성원들에게 상담이 될 수 있을 것으로 보인다.

이 연구의 결과와 결론을 토대로 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 대상자가 광주광역시 지역의 b초등학교 6학년 학급에 한정되어있으므로 연구대상의 폭을 지역적 확대 및 학년을 다양성하게 두어 비교분석하는 연구도 필요할 것 이다.

둘째, 본 프로그램 개발 후 효과검증을 위해 연구자가 직접 프로그램을 진행하였으나, 본 프로그램의 타당도를 면밀하게 검토하기 위해서 객관적인 평가를 내려야하므로 이후 지속적인 프로그램 비교와 활용 가능한 연구가 필요하다.

셋째, 본 프로그램 종료 후 지속적인 효과를 알아보기 위한 추후검사를 실시하지 못하였다. 프로그램이 효과를 지니기 위해서는 추후검사를 통해 프로그램 종료후에도 지속적인 효과를 유지하는 가에 대한 평가가 필요할 것이다.

넷째, 또래괴롭힘 예방프로그램에 대한 장기적인 효과와 지원을 위해 학교현장, 지역사회 그리고 가정이 연계될 수 있도록 정책적 뒷받침이 필요할 것이다. 또한 학교현장에서 또래괴롭힘 예방에 대한 다양한 접근의 프로그램이 개발되어 제공될 필요가 있다.

참고문헌

- 강신석(2000). 집단경험활동 프로그램의 역동적 경험이 학습의 사회적 응집성에 미치는 효과. 대구카톨릭대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 강윤정(2006). 아동이 지각한 교사의 훈육유형과 학교생활만족도와와의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 강은미(2006). 집단미술치료기법을 응용한 자각증진 훈련프로그램이 초등학교 아동의 자아존중감 및 집단응집력에 미치는 효과. 제주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 구차순, 김동환(2013). 청소년의 또래괴롭힘 피해 경험이 자살생각에 미치는 영향 - 자아존중감의 조절효과-. 청소년학연구, 20(8), 225-255.
- 권주련(2012). 미술치료가 초등학교 고학년 학생들의 학교생활만족도에 미치는 효과. 대구교육대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김남옥(2007). 공업계 고등학교 학생들의 학교생활 만족도 비교 연구: 모집단위, 학년, 진학동기별 비교를 중심으로. 경상대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김무겸(2004). 초등학교 아동의 권리 인식과 학교생활만족도와와의 관계. 서강대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김미희(2012). 창의적문제해결모형을 적용한 집단미술치료가 미혼모의 자기효능감과 문제해결력에 미치는 효과. 대전대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김서연(2010). 청소년을 위한 학교미술치료에 대한 고찰. 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김서주(2005). 집단응집력 프로그램이 초등학생의 집단따돌림에 대한 방관적 태도와 학교생활적응에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김선애(2007). 가족기증의 상실과 집단따돌림의 가해 피해와의 관계. 지성과 창조, 10, 221-244.
- 김선정(2014). 청소년의 도덕적 이탈과 또래괴롭힘 참여자 역할행동 간의 관계: 지각된 학습규준의 매개효과를 중심으로. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김소명, 현명호(2004). 가정폭력이 집단괴롭힘 행동에 미치는 영향: 사회인지와 정서조절을 중심으로. 한국심리학회지: 임상, 23(1), 17-32.
- 김소영(2009). 지역아동센터 이용아동을 위한 사회적 향상 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과검증. 평택대학교 대학원 박사학위 논문.

- 김수향(2003). 그림책을 활용한 창의적문제해결 과정이 유아의 창의적 사고 및 문제해결에 미치는 영향. 동덕여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김영채(2007). 창의성의 이론과 개발. 교육과학사.
- 김영채(2014). CPS 창의 프로그램과 창의적 문제해결. 유원북스.
- 김영훈(2008). 청소년의 여가활동참여가 학교생활만족에 미치는 영향에 관한 연구. 안양대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김은아, 이승연(2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감. 학급 수준에 대한 믿음의 관계. 한국심리학회지 : 발달 24(1), 59-77.
- 김재원(2003). 학급중심 집단미술치료가 아동의 사회성 및 학급응집력 향상에 미치는 효과. 원광대학교 보건환경대학원 석사학위 논문.
- 김진희(2014). 학교폭력 방지를 위한 미술치료 프로그램연구 -가해학생의 공격성 및 자아존중감을 중심으로. 고려대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나(2011). 상담 및 심리교육프로그램 개발과 평가. 서울: 학지사.
- 김현주(2003). 집단따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김형일(2009). 또래상담훈련프로그램이 초등학생의 자기효능감, 사회성 발달 및 학급응집력에 미치는 효과. 강남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 나경옥(2005). 중학생을 위한 집단따돌림 예방프로그램의 개발과 효과에 관한 연구. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 논문.
- 도상철(1982). 고등학교 학생들의 학교에 대한 태도연구. 동국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 문애경(2008). 자기표현훈련 프로그램이 초등학교 아동의 사회성 및 학급응집력에 미치는 영향. 서울교육대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박도인(2007). 창의적문제해결모형 기반 초등학교 사회과 수업에서 학습동기, 메타인지, 창의적 문제해결력의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박은주(2013). 학급집단 감사교육프로그램이 초등학생의 자아존중감과 학교생활만족도에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박인우(1995). 효율적 집단상담 프로그램 개발을 위한 체계적 모형. 계명대학교 학생생활연구소, 20, 19-40.
- 박종효(2003). 공격적 피해자의 심리 사회적 특성과 문제행동. 교육학연구, 41(3), 423-449.

- 배진향(2004). **집단응집력 강화프로그램이 집단 따돌림의 동조성 감소에 미치는 효과**.
 우석대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 백경미, 강건택, 윤은주(2014). **학급단위미술치료가 초등학생의 자아존중감과 분노조절에 미치는 효과**. *미술치료연구*, 21(1), 111-126.
- 백정은(2012). **집단미술치료가 초등부 여자축구선수들의 의사소통만족과 집단응집력 향상에 미치는 영향**. 건국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 백지숙, 김혜원, 김영순, 방은령, 임형택, 주영아(2009). **청소년상담**. 신정.
- 변창진 (1994). **프로그램 개발**. 대구: 흥익출판사.
- 서미정(2005). **아동의 개인적 변인이 또래괴롭힘에 미치는 영향 : 모의 애정 및 교사 지지의 상호작용 효과**. *대한가정학회지*, 43(4), 187-201.
- 서미정(2006a). **또래괴롭힘 상황에서 주변또래 유형의 판별변인 분석**. *아동학회지* 27(6), 35-51.
- 서미정(2006b). **또래괴롭힘 완화요인의 탐색-주변또래의 유형분석을 중심으로**. 부산대학교 대학원 박사학위 논문.
- 서미정(2008). **방관자의 집단 특성에 따른 또래괴롭힘 참여 역할행동**. *아동학회지* 29(5), 79-96.
- 서정화(2012). **협동작업 중심 집단미술치료가 초등학생의 교우관계 및 학급응집력에 미치는 효과**. 원광대학교 동서보완의학대학원 석사학위 논문.
- 성미옥(2003). **초등학생의 자아존중감과 학교생활만족도 향상을 위한 칭찬 프로그램 개발과 그 효과에 관한 연구**. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 손갑주(2005). **또래괴롭힘에 대한 아동의 방관자적 태도에 관한 분석**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 손순자(1993). **국민학생의 자아개념과 적응행동과의 관계분석**. 국민대학교 대학원 석사학위 논문.
- 신기은(1999). **협동 작업을 활용한 집단미술치료가 아동의 교우관계 증진에 미치는 효과**. 계명대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 신봉호(2010). **중학교 학교상담프로그램 개발 및 효과**. 순천대학교 대학원 박사학위 논문.
- 신재훈(2011). **인간주의 교육과 긍정심리학적 관점에서 바라본 학교생활만족도 제고 방안 연구**. 고려대학교 교육대학원 박사학위 논문.
- 신지성(2013). **집단미술치료가 초등학생의 학급응집력 및 자기표현력에 미치는 영향**.
 우석대학교 경영행정문화대학원 석사학위 논문.

- 신지영(2014). **중학생이 지각한 부모양육태도와 또래괴롭힘과의 관계에서 스트레스 증
동성의 중다매체 효과**. 경성대학교 대학원 박사학위 논문.
- 심진숙(2009). **공감훈련프로그램이 초등학교생의 집단따돌림에 대한 방관자적 태도와
도움행동에 미치는 효과**. 서울교육대학교 대학원 석사학위 논문.
- 심희옥(2003). 아동의 또래괴롭힘 가해 및 피해경험과 교사보고에 따른 문제행동과 유
능성: 학년과 성별 비교. **아동학회지**, 24(2), 79-92.
- 심희옥(2005). 또래괴롭힘과 대인간 행동특성에 관한 횡단 및 단기종단연구: 참여자
역할을 중심으로. **아동학회지**, 26(5), 263-279.
- 안대용(2013). 초등학교 고학년 아동의 가족기능과 또래괴롭힘 방어행동 및 방관행동
의 관계에서 배려성의 매개효과. **상담학연구**, 14(3), 1663-1678.
- 양야기(2009). **학교폭력 예방프로그램이 중학생의 학교폭력태도, 분노 및 공격성에 미
치는 효과**. 전남대학교 대학원 박사학위 논문.
- 여의주(2008). **학급단위미술치료 프로그램이 초등학교생의 정서지능에 미치는 영향**. 대구
대학교 대학원 석사학위 논문.
- 영남일보(2012.4.19). 게임중독, 왕따, 학교폭력-아이들 '마음의 병'.
- 오석준(2011). **놀이중심 학급단위 집단상담이 초등학교생의 학급응집력에 미치는 효과**.
광주교육대학교 대학원 석사학위 논문.
- 오인수(2012). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과
공격성을 중심으로. **초등교육연구**, 23(1), 45-63.
- 오종은(2001). **정서장애 아동의 대인관계 증진을 위한 집단미술치료 사례연구**. 경희대
학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 오지원(2012). **학급공동체의식이 집단 따돌림 관여행동에 미치는 영향**. 서울대학교 대
학원 석사학위 논문.
- 위유정(2009). **집단미술치료가 초등학교 고학년 아동의 학급응집력 및 학교생활만족도
에 미치는 영향**. 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 유현근(2007). **초등학교생의 개인, 가정, 학교 변인이 학교폭력에 미치는 영향**. 단국대학
교 교육대학원 석사학위 논문.
- 윤정윤(2013). **학급단위 학교폭력예방프로그램의 효과**. 용문상담심리대학원 대학교 석
사학위 논문.
- 이고은(2012). **긍정심리학 관점에서 바라본 행복의 세 가지 요인과 중학생의 학교생활
만족도와의 관계**. 대구대학교 재활과학대학원 석사학위 논문.
- 이대주(2005). **집단미술치료가 학교부적응 청소년의 적응행동에 미치는 효과**. 대구대학

- 교 재활과학대학원 석사학위 논문.
- 이미애, 김갑숙(2009). 형제관계개선과 또래괴롭힘 피해감소를 위한 형제미술치료 사례 연구 -그림피드백 기법의 이용-. **미술치료연구**, 16(1), 117-135.
- 이숙영(2003). 국내 집단상담 프로그램 개발의 현황 및 효과적인 프로그램 개발 관련 요인. **상담학연구**, 4(1), 53-67.
- 이정민(2013). **중학생의 지각된 학급규준과 또래괴롭힘 동조행동의 관계: 집단소속 및 또래지위 스트레스와 교사와의 관계의 조절효과**. 이화여자대학교 대학원, 석사학위 논문.
- 이종연, 호사라, 전재현, 구양미, 진석언(2005). **창의적 문제해결력 증진을 위한 Creative Thinker 프로그램 연구**. 한국교육학술정보원 연구보고 KR 2005-33.
- 이지혜(2008). **미술치료를 활용한 중등 미술교육 프로그램 연구**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이창희(2001). **집단따돌림과 학급응집성, 자아존중감, 학교생활만족 및 불안과의 관계**. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이춘재, 광금주(2000). 집단따돌림 경험유형에 따른 자기개념과 사회적지지. **한국심리학회지 :발달**, 13(1), 65-80.
- 이채원(2013). **학교폭력예방을 위한 어울림프로그램이 청소년의 자아존중감, 학급응집력 및 학교폭력태도에 미치는 효과**. 창원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 임정란(2012). **학교폭력에 방관적인 초등학생의 공감능력 향상에 미치는 학교폭력예방 프로그램의 개발과 그 효과에 관한연구**. 호남신학대학교 대학원 석사학위 논문
- 전종국(2007). 집단미술치료와 치료적 요인의 연구 경향과 향후 과제. **미술치료연구**, 14(3), 577-596.
- 전환희(2013). **학교생활만족도가 학교폭력 경험유형과 학교폭력태도에 미치는 영향**. 성균관대학교 일반대학원 석사학위 논문.
- 정미순(2008). **성별과 학년에 따른 초등학생의 학교생활화(KSD) 반응특성과 학교생활만족도와의 관계**. 영남대학교 환경보건대학원 석사학위 논문.
- 조유진(2011). 공격성과 또래괴롭힘 가해행동의 관계에 대한 부모양육태도의 조절효과. **아동과 권리**, 15(1), 67-88.
- 조은영(2012). **아동이 지각한 교사의 훈육유형과 학습태도, 학교생활만족도와의 관계**. 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조인선(2009). **학교 · 학급규모에 따른 초등학생들의 학교생활만족도에 관한 연구**. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 조정아(2012). 청소년의 학교적응 잠재유형 분류와 생태 체계적 영향요인 검증. **한국청소년연구**, 23(1), 277-309.
- 주리에(2000). **미술치료는 미술치료**. 서울: 학지사.
- 주리에(2010). **미술치료학**. 서울: 학지사.
- 진경옥(2007). **초등학생의 애착안정성, 자기지가 및 학급응집력과 집단따돌림과의 관계; 도시와 농촌을 대상으로 비교연구**. 경남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최기원(2012). **남녀중학생의 도덕적 정서와 또래괴롭힘 방어 및 방관행동의 관계; 지각된 학급규준의 조절효과**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최선남, 김갑숙, 전종국(2007). **집단미술치료**. 서울: 학지사.
- 최선미(2009). 집단미술치료가 보호관찰 청소년의 우울에 미치는 효과. **미술치료연구**, 16(2) 211-225.
- 최영식(2010). **민속놀이 프로그램이 초등학생의 학교생활만족과 학교폭력 행동에 미치는 영향**. 전북대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최춘례(2001). **집단응집력 강화 프로그램이 집단따돌림에 대한 방관적 태도와 학급응집력 및 자아존중감 향상에 미친 영향**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최호윤(2007). **사회복지 프로그램 개발과 평가**. 경기: 21세기사.
- 하인진(2014). **학급응집력과 지각된 학급규준이 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동에 미치는 영향**. 조선대학교 대학원 석사학위 논문.
- 한국미술치료학회(1994). **미술치료의 이론과 실제**. 대구: 동아문화사.
- 한미희(2013). 학교폭력 예방을 위한 집단미술치료 프로그램이 초등학생의 자아존중감과 학교생활적응에 미치는 효과. **예술심리치료연구**, 9(3) 293-314.
- 한은수(2012). **초등학생 또래괴롭힘 예방을 위한 관련변인들 간의 관계구조분석과 독서치료 프로그램 효과**. 경북대학교 대학원 박사학위 논문.
- 한주희(2000). **인간관계 집단상담이 자아존중감과 학교생활만족도에 미치는 영향**. 아주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 허윤영(2010). **창의적 문제해결(CPS)을 활용한 디자인 수업방안 연구 -초등학교 6학년 중심으로**. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 홍정의(2014). **초기청소년의 자기지가와 사회적 기술 향상을 위한 일생의례중심 표현예술치료 프로그램 개발**. 명지대학교 대학원 박사학위 논문.
- 홍정희(2014). **초등학교 고학년의 학급응집력 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 황경익(2012). **남·여 고등학생의 학교폭력에 따른 방관적 태도차이**. 단국대학교 교육대

- 학원 석사학위 논문.
- 황문수(2004). **성인의 스포츠 활동 참여와 생활만족도**. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 황여정(2005). **일반계 고등학생의 학교만족도 영향요인에 관한 구조적 분석**. 고려대학교 대학원 석사학위 논문.
- 황임란(2001). **단기학생상담모형 개발**. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Collins, W. A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C., & Ferreira, M. (1997). Conflict Processes and Transitions in Parent and Peer Relationships Implications for Autonomy and Regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 178-198.
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2010) Groups Process and Practice. 김진숙, 김창대, 박애선, 유동수, 전종국, 천성문(2012). 집단상담 과정과 실제. 섀케이저리닝코리아.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of Peer-Group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child development*, 74(1), 205-220.
- Harvey, S. (1989). Creative arts therapies in the classroom: A study of cognitive, emotional, and motivational changes. *American Journal of Dance Therapy*, 11(2), 85-100.
- Hay, C., Meldrum, R., & Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyber bullying, and deviance: A general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice*. 26(2), 130-147.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?, *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 72(2), 408.
- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (1985). Creative problem solving. *The Basic*

- Course. New York: Bearly Limited.*
- Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2000). *Creative approaches to problem solving: A framework for change*. Kendall Hunt Pub Co.
- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 years of reflective practice: Versions of creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior, 38*(2), 75-101.
- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2005). Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly, 49*(4), 342-353.
- Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling, 11*(1), 1-9.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School psychology quarterly, 27*(3), 154-169.
- Liebmann, M. (1986). *Group method In helping people change*. New York: Pergmon Press.
- Limber, S. P., & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School Psychology Review, 32*(3), 445-455.
- Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 25-36.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research, 35*(6), 382-386.
- Malchiodi, C. A. (1998) *Understanding Children's Drawings*. 이재연, 김동연, 홍은주 공역(2010). 미술치료사를 위한 아동미술심리 이해. 서울: 학지사.
- McCabe, K., Bray, M. A., Kehle, T. J., Theodore, L. A., & Gelbar, N. W. (2011). Promoting happiness and life satisfaction in school children. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(3), 177-192.
- Meraviglia, M. G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). The Expect Respect Project Creating a Positive Elementary

- School Climate. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(11), 1347-1360.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, and children's aggressive intentions. *Aggressive behavior*, 36(3), 195-204.
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2003). Emotional and motivational correlates of playing a particular role in bullying. In *DFH Wolke, & FA Goossens (Chairs), Bullying: Data from 5 continents. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, Florida.*
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : what we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination, principles and procedures of creative thinking.* New York: Scribner's.
- Parnes, S. J. (1981). *The magic of your mind.* Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Patterson, G. R., Littman, R. A., & Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the society for research in child development*, iii-43.
- Rubin, J. A. (1999). *Art Therapy : An Introduction.* 김진숙(2006). 미술치료학 개론. 서울: 학지사.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.

- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.
- Sugden, K., Arseneault, L., Harrington, H., Moffitt, T. E., Williams, B., & Caspi, A. (2010). Serotonin transporter gene moderates the development of emotional problems among children following bullying victimization. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(8), 830-840.
- Sussman, S. (2001). Handbook of program development in health behavior research and practice. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive Behavior*, 31(2), 153-171.
- Wadeson, H. (1987). Dynamics of Art Psychotherapy. 장연집 역(2009). **미술심리 치료학**. 서울: 시그마프레스.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175.
- Wolf, K., Mass, R., Kiefer, F., Wiedemann, K., Naber, D., Debnath, M., & Müller, K. M. (2006). Influence of family therapy on bullying behaviour, cortisol secretion, anger, and quality of life in bullying male adolescents: a randomized, prospective, controlled study. *Canadian journal of psychiatry*, 51(6), 355-362.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.
- 청소년폭력예방재단(2013). 전국학교폭력실태조사연구. 학교폭력연구 www.jikim.net
- TRIZ창의적 문제해결, <http://www.triz.or.kr/>
- Future Problem Solving Program, <http://www.fpspi.org/>
- <http://www.edwdebono.com/cort/index.html>(de Bono, E, CoRT Thinking Skills Curriculum)

국문초록

또래괴롭힘 참여행동 변화 및 학교생활만족도 증가를 위해 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 개발 및 효과

본 연구의 목적은 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 개발하여 이를 초등학교 6학년 학급구성원에게 제공하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 상기 연구목적을 달성하기 위해 연구Ⅰ과 연구Ⅱ로 구성하여 다음과 같이 진행하였다.

연구Ⅰ에서는 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 개발하고자 개발단계에 따라 목표를 수립하고 이에 적합한 내용을 구성하여, 미술치료 예비 프로그램을 초등학교 6학년 2학급구성원을 대상으로 실시하였다. 이후 예비연구 과정을 평가·분석하고 수정·보완하여 전문가집단에게 내용타당도를 검증받아 학급단위미술치료 프로그램을 개발하였다.

연구Ⅱ에서는 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 초등학교 6학년 학급구성원에게 제공하여, 또래괴롭힘 참여행동 및 학교생활만족도의 효과를 검증하였다.

미술치료 프로그램은 G지역 B초등학교 6학년 2학급으로 실험집단 21명, 대기집단 24명을 대상으로 학급단위미술치료 본 프로그램 10회기를 실시하여 그 효과를 검증하였으며 주요한 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 또래괴롭힘 참여행동에 대한 유형변화에서도 실험집단이 대기집단보다 유의미한 결과가 있었다. 즉, 방관자, 가해동조자, 가해자, 피해자는 실험집단에서 대기집단에 비해 유의미한 감소를 보였으며, 반면에 피해아 방어자는 유의미하게 증가하였다.

둘째, 학교생활만족도는 실험집단이 대기집단보다 유의미한 결과를 보였다. 학교생활만족도의 하위요소 중 학교생활전반, 수업일반, 아동간의 인간관계, 학교행사 및 특별활동에 대한 만족 또한 실험집단에서 대기집단보다 유의미한 결과를 보였다. 그러나 교사에 대한 만족 및 학교의 물리적 환경에 대한 만족에서는 실험집단과 대기집단이 유의미한 차이를 보이지 못하였다.

이를 요약해보면 개발된 학급단위미술치료 프로그램을 초등학교 6학년 학급구성원에게

제공하였을 때 또래괴롭힘 참여행동 및 학교생활만족도에 유의미한 차이가 있었다. 이상의 연구결과를 통해 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램이 프로그램 목표와 단계에 따라 개발되었음을 확인할 수 있었다.

그러므로 본 연구에서 개발한 창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램을 초등학교 6학년 학급구성원들에게 학교현장에서 지속적으로 제공한다면 또래괴롭힘 참여행동의 유형변화 및 학교생활만족도에 긍정적인 변화가 될 수 있을 것으로 사료된다.

**주요어 : 창의적문제해결모형, 학급단위미술치료 프로그램, 또래괴롭힘 참여행동
학교생활만족도**

감사의 글

논문을 시작하면서 결코 혼자 할 수 있는 일이 아니라는 것을 알게 되었습니다. 저의 곁에서 격려와 응원을 보내주신 모든 분들께 감사의 글을 올립니다.

저를 제자로 받아주시고, 논문의 시작과 끝이 나올 수 있도록 체계를 잡아주시며, 아낌없는 조언과 격려를 해주신 존경하는 김택호 지도교수님. 논문의 세심한 부분까지 신경써주신 김승환 교수님, 바쁘신 데도 함께 해주신 권영란 교수님 감사드립니다.

따뜻함과 자상함으로 맞아주시고, 논문의 체계가 잡힐 수 있도록 세심하게 신경써주신 존경하는 노안영 교수님, 늘 한결같이 격려와 응원을 해주시는 김정필 교수님 감사드립니다.

인생의 롤 모델이신 존경하는 김갑숙 교수님, 석사 때부터 지금까지 한결같은 모습으로 제자를 아껴주시고, 대구에서 이곳까지 먼 길 마다하지 않으시고 논문심사를 흔쾌히 허락해주시고, 정성껏 지도해주셔서 진심으로 감사드립니다.

또한, 학부 때부터 지금까지 삶에 대한 열정을 배울 수 있게 해주시고, 조언과 격려를 아끼지 않으신 김종경 교수님 감사드립니다.

저에게 늘 긍정의 메시지를 보내며 논문의 기초인 학교 상담을 할 수 있게 물심양면으로 도와주신 위혜인 선생님, 논문을 쓰는 과정 속에서 혼자였다면 할 수 없었던 일들을 옆에서 지지와 격려로 함께해 준 김보현 선생님, 황은일 선생님, 연구모임 선생님들 감사합니다.

늘 각자의 삶속에서 즐거움을 누리고, 몸과 마음이 건강한 치료사가 되자고 이야기하는 사랑스런 하트세라피 심리상담센터 치료사들, 연구에 참여할 수 있도록 도움을 주신 학교선생님들, 친구들 고맙습니다. 또한, 하트세라피 전국 상담센터의 소장님들, 이정민 선생님, 박재신 선생님, 김형희 선생님, 장혜정 선생님, 강세나 선생님 등 함께해주심이 힘이 되고 마음이 풍요로워집니다.

나의 멋진 동역자이자 늘 나와 함께 희노애락을 나누는 최민희 선생님, 최창원 선생님 고마움과 사랑의 마음을 전합니다.

나를 잘 이해하고, 부족함을 잘 채워주며 언제나 내 편인 사랑하는 친구이자, 삶의 동반자인 박진용 님, 우리 가정의 큰 선물이자 축복인 소윤이와 논문의 시작과 끝을 함께한 사랑스런 소윤이, 너희들의 엄마인 것이 너무 기쁘고 감사하게 생각하며, 사랑하는 마음을 가득담아 사랑한다고 전하고 싶습니다. 가족은 나에게 큰 힘이자 버팀목이며, 매 순간 기쁨을 주는 안식처입니다.

한 해에 아이를 출산하고, 논문까지 마칠 수 있었던 것은 친정 부모님, 시 부모님의 격려와 응원이 없었다면 할 수 없었던 일입니다. 항상 응원해주신 부모님께 앞으로 더 잘하겠습니다. 너무 감사드리고 존경합니다.

논문을 마치며, 치료사의 공부를 처음 시작했던 초심을 기억하겠습니다. 지혜로운 치료사가 되도록 인생을 배워나가겠습니다.

늘 성장하고 발전할 제 자신에게, 또한 각자의 터전에서 열심히 살고 있는 모든 분들께 박수를 보냅니다.

사랑하고 축복합니다.

2014년 12월
최 선미 올림

부 록

부록 1. 전문가 집단 내용타당도 설문지

부록 2. 또래괴롭힘 참여행동 검사지

부록 3. 학교생활만족도 검사지

부록 4. CPSM을 적용한 학급단위미술치료 본 프로그램
회기별 계획서

<부록 1> 전문가 집단 내용타당도 설문지

내용타당도

또래괴롭힘 참여행동 변화 및 학교생활만족도
증가를 위해 창의적문제해결모형을 적용한
학급단위미술치료 프로그램 개발 및 효과

바쁘신 가운데 위 논문에 대한
프로그램과 설문지의 전문가 내용타당도 평가를 위해
설문에 응해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

연구자 : 최 선 미

I. CPSM을 적용한 학급단위미술치료 프로그램 내용타당도

창의적문제해결모형을 적용한 학급단위미술치료 프로그램의 내용타당도를 평가하기 위한 설문지입니다. 각 문항을 읽고 해당되는 부분에 V 표를 해주십시오.

문항	1	2	3	4	5
	매우 적합 하지 않다	적합 하지 않다	보통 이다	적합 하다	매우 적합 하다
1. 본 프로그램이 창의적문제해결모형에 적합하게 구성되어 있다.					
2. 구성된 프로그램 내용들이 프로그램의 목적 달성에 적절하다.					
3. 본 프로그램 내용은 또래괴롭힘 참여 행동에 영향을 미칠 것이다.					
4. 본 프로그램 내용은 학교생활만족도에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.					
5. 1회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.					
6. 2회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.					
7. 3회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.					
8. 4회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.					
9. 5회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.					
10. 6회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.					
11. 7회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.					
12. 8회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.					
13. 9회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.					
14. 10회기의 목표와 활동내용이 알맞게 구성되어 있다.					

설문지

안녕하세요?

지금 받은 설문지는 여러분의 학교생활에 대한 생각을
알아보기 위한 것입니다. 자신의 생각과 상태를 솔직하게,
빠짐없이 응답해주시면 됩니다.

여러분이 응답해주신 결과는 비밀이 보장되며, 연구 이외의
목적에는 사용되지 않을 것입니다. 여러분의 답변이 연구에
큰 도움이 되므로 성실하게 답변해주시기를 부탁드립니다.

본 설문에 응해주셔서 진심으로 감사합니다.

2014. 4

조선대학교 일반대학원 미술심리치료전공 최선미
지도교수 : 조선대학교 상담심리학과 김택호 교수

6학년 _____ 반 _____ 번호 _____ 이름 _____ (남 / 여)

답안지 작성요령				
이 검사 속에는 여러 가지 내용의 글이 실려 있습니다. 각 글을 하나하나 읽으며 그 글의 내용이 평소 ‘자기 자신을 잘 나타냈는지’ 또는 ‘자기 자신의 생각과 같은 지’를 잘 판단하여 다음과 같이 답안지에 대답하면 됩니다.				
문 항	전혀 아니다	아니다	그렇다	항상 그렇다
1. 나는 또래괴롭힘 상황을 보고 모른 채 한다.	1	2	3	4
·[전혀 아니다.]라고 생각하면, 1번에 ·[아니다.]라고 생각하면, 2번에 ·[그렇다.]라고 생각하면, 3번에 ·[항상 그렇다.]라고 생각하면, 4번에 O표를 해 주세요.				
◎ 여러분의 생각 그대로를 답하시면 됩니다.				
◎ 한 문항도 빠짐없이 응답해주세요				
◎ 시간제한은 없으나 될 수 있는 대로 빨리 읽고 빨리 답하십시오.				

부록 2. 또래괴롭힘 참여행동 검사지

번호	문항	전혀 아니 다	아 니 다	그 렇 다	항상 그 렇 다
1	나는 또래괴롭힘 상황을 보고 모른 채 한다.	1	2	3	4
2	나는 또래괴롭힘 상황을 보고 그냥 지나친다.	1	2	3	4
3	나는 또래괴롭힘 상황에서 가만히 있다.	1	2	3	4
4	나는 또래괴롭힘 상황을 보아도 평소대로 내 할 일을 한다.	1	2	3	4
5	나는 또래괴롭힘 상황에서 아무것도 하지 않고 보기만 한다.	1	2	3	4
6	나는 또래괴롭힘 상황에 별 관심이 없다.	1	2	3	4
7	나는 괴롭힘 당하는 아이에게 힘과 용기를 준다.	1	2	3	4
8	나는 괴롭힘 당하는 아이와 잘 놀아준다.	1	2	3	4
9	나는 괴롭힘 당하는 아이를 위로해준다.	1	2	3	4
10	나는 괴롭힘 당하는 아이를 도와주기 위해 괴롭힘 상황을 선생님께 말씀드린다.	1	2	3	4
11	나는 다른 친구들에게 괴롭힘 당하는 아이를 도와주라고 말한다.	1	2	3	4
12	나는 다른 친구를 괴롭히는 아이에게 그만하라고 말한다.	1	2	3	4
13	반 친구들이 한 아이를 괴롭힐 때 옆에서 부추긴 적이 있다.	1	2	3	4
14	다른 아이가 누군가를 괴롭히기 시작하면 나도 같이 괴롭힌다.	1	2	3	4
15	나는 누군가 괴롭힘을 당하고 있으면, 구경하려고 간다.	1	2	3	4
16	나는 괴롭힘 상황을 구경하라고 다른 아이들을 부른다.	1	2	3	4
17	나는 괴롭힘 당하는 아이를 보고 비웃은 적이 있다.	1	2	3	4
18	나는 괴롭힘 당하는 아이를 붙잡으며 괴롭히는 아이를 도와준 적이 있다.	1	2	3	4
19	나는 다른 아이를 때리거나 발로 찬 적이 있다.	1	2	3	4
20	나는 다른 아이에게 별명을 부르거나 욕을 한 적이 있다.	1	2	3	4
21	나는 다른 아이에게 신체적 장애나 외모와 관련하여 놀린 적이 있다.	1	2	3	4
22	나는 다른 아이의 돈 또는 물건을 숨기거나 빼앗은 적이 있다.	1	2	3	4
23	나는 다른 아이를 괜히 툭툭 치거나 사사건건 시비를 걸었던 적이 있다.	1	2	3	4
24	나는 여럿이 놀 때 고의로 한 아이를 끼워주지 않은 적이 있다.	1	2	3	4
25	나는 어떤 아이에 대한 나쁜 소문을 퍼뜨려서 친구들이 그 아이를 싫어하게 만들었다.	1	2	3	4
26	누군가가 나에 대한 나쁜 소문을 퍼뜨려 반 아이들이 나를 싫어하게 만들었다.	1	2	3	4
27	반 아이들이 내가 듣기 싫어하는 별명을 부르거나 욕을 하였다.	1	2	3	4
28	반 아이들이 나에게 괜히 툭툭 치거나 시비를 걸어왔다.	1	2	3	4
29	반 아이들이 노는데 일부러 나를 끼워주지 않았다.	1	2	3	4
30	반 아이들이 나의 신체적 장애나 외모에 관련하여 놀렸다.	1	2	3	4
31	반 아이들이 나를 때리거나 발로 찼다.	1	2	3	4
32	반 아이들이 나의 돈 또는 물건을 숨기거나 빼앗았다.	1	2	3	4

부록 3. 학교생활만족도 검사지

번호	문항	전혀 그 렇 지 않다	약간 그 렇 지 않다	보 통 이 다	약 간 그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	학교생활을 즐겁게 느낀다	1	2	3	4	5
2	수업시간은 즐겁고 부담없이 느낀다.	1	2	3	4	5
3	선생님을 길에서 보면 반가워 달려가 인사한다	1	2	3	4	5
4	우리 반에 소속된 것을 만족하게 생각한다.	1	2	3	4	5
5	교실은 공부할 조건과 시설을 잘 갖추고 있다.	1	2	3	4	5
6	우리학교에 다니게 된 것을 만족하게 생각한다.	1	2	3	4	5
7	학교생활이 자유롭게 느껴진다.	1	2	3	4	5
8	학교에 있는 시간이 지루하고 짜증이 난다.	1	2	3	4	5
9	수업시간에 배우는 내용이 유익하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
10	학교에서 배우는 내용이 유익하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
11	우리 선생님이 나를 이해하고 알아주신다.	1	2	3	4	5
12	우리 선생님이 나를 귀엽게 여기신다고 느낀다.	1	2	3	4	5
13	학교에서 반 친구들과 잘 어울려 생활한다.	1	2	3	4	5
14	학교에서 나의 장점을 표현할 기회가 많다.	1	2	3	4	5
15	교실환경과 구조에 대해 불편을 느낀다.	1	2	3	4	5
16	우리 학교 주위 환경에 대해 만족하고 있다.	1	2	3	4	5
17	특별활동에 참가하는 것이 좋다.	1	2	3	4	5
18	특별활동은 나의 적성에 맞는다.	1	2	3	4	5
19	학교에 오면 피곤한 줄 모르고 시간이 잘 간다.	1	2	3	4	5
20	학교는 질서와 규범만을 너무 강조한다.	1	2	3	4	5
21	학교의 상벌이나 평가가 불공평할 때가 많다.	1	2	3	4	5
22	자기 의견을 수업시간에 발표한다	1	2	3	4	5
23	숙제가 너무 많고 벅차다고 느낀다.	1	2	3	4	5
24	학교 공부가 대체로 부담스럽다.	1	2	3	4	5
25	선생님들은 너무 명령적이고 딱딱한 경우가 많다.	1	2	3	4	5
26	선생님들은 불공평하거나 편애하는 경우가 많다.	1	2	3	4	5
27	마음 놓고 이야기해도 될 선생님이 계신다.	1	2	3	4	5
28	학교에서 터놓고 이야기할 친구가 있다.	1	2	3	4	5
29	학생들끼리는 경쟁보다 협동적인 분위기이다.	1	2	3	4	5
30	다른 학교로 전학갔으면 좋겠다.	1	2	3	4	5
31	우리 학교는 시설이 너무 부족하다.	1	2	3	4	5
32	우리 학교는 학급수, 학생수가 많아서 부담스럽다.	1	2	3	4	5
33	교실에서 내 자리는 불편할 때가 많다.	1	2	3	4	5
34	학교에는 불필요한 행사가 많다.	1	2	3	4	5
35	학교행사에 너무 번거롭고 부담스럽다.	1	2	3	4	5
36	학교에서 단체행사를 할 때는 즐겁다.	1	2	3	4	5

부록 4. CPSM을 적용한 학급단위미술치료 본 프로그램 회기별 계획서

주 제	나를 소개합니다.	회기	1회기
목 표	친밀감 형성 및 상호신뢰를 돕는다.		
준 비 물	활동지, 볼펜, 사인펜, 색연필		
단 계	활동내용		시간
도 입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인사나누기 연구자와 학급구성원이 함께 인사를 나눈다. ○ 학급구성원들과 함께 정한 규칙에 대해서 이야기를 나눈다. ○ 워밍업 : 친구이름 빙고게임 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 미리 준비한 16칸에 친구이름을 개인이 각자 받으러 다닌다. ㉡ 16칸에 친구의 이름을 다 적으면 연구자가 이름을 호명하고 집단원이 칸 안에 이름을 삭제하여 4줄을 완성하면 빙고가 되는 게임이다. 		10분
전 개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 오늘 진행 할 프로그램에 대해서 소개를 한다. ○ 연구자가 미리 준비한 활동지를 나누어준다. <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 활동지의 칸에 잘 생각해보고 답을 기록한다. ㉡ 작업이 끝난 활동지를 치료사가 모아서, 친구이름 맞추기 15고개를 진행한다. ○ 학급구성원이 생각하는 친구에 대해서 이야기를 나눈다. 		30분
정 리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동마무리 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 오늘의 활동을 통해서 느낀 점에 대해서 이야기를 나눈다. ㉡ 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		5분
진행시 유의사항	<ul style="list-style-type: none"> ○ 학급분위기는 자유롭고 편안하게 진행을 하되, 너무 산만하지 않도록 주의한다. 		

♡ 나를 소개합니다.♡

㉠ 이름(이름과 관련된 모든 것! 인터넷 ID, 영어, 한문 이름 등)	㉠ 별칭과 그 의미	㉠ 여생을 마칠 때까지 가장 해 보고 싶은 일은?
㉠ 나는 특별하다 왜냐하면	㉠ 나는 무엇을 잘하지? 가장 잘하고 싶은 것? 잘하는 운동? 잘하는 공부? 잘하는 놀이? 잘하는 노래?	㉠ 나에 대해 가장 마음에 들지 않는 면
㉠ 내가 가장 잘 할 수 있는 것	㉠ 가장 가보고 싶은 곳	㉠ 나에게 가장 소중한 세가지
㉠ 내가 가장 행복할 때와 괴로울 때	㉠ 내가 좋아하는 TV나 라디오 프로그램	㉠ 요즘 가장 많이 하는 고민
㉠ 나의 혈액형은..	㉠ 생일날 초대하고 싶은 친구 3명	㉠ 하고 싶은 말

주 제	따돌림!	회기	2학기
목 표	상호신뢰를 높이고 학급규준을 형성한다.		
준 비 물	색상지, 사인펜, 색연필, 연필, 지우개		
단 계	활동내용		시간
도 입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인사나누기 연구자와 학급구성원이 함께 인사를 나눈다. ○ 학급구성원들과 함께 정한 규칙에 대해서 이야기를 나눈다. ○ 워밍업 : 다함께 차차차 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 학급구성원이 원을 그려 동그랗게 마주 앉아 손을 잡는다. ㉡ 발바닥을 바닥에서 떨어뜨리지 않고 학급구성원 모두가 한 번에 일어서는 연습을 해본다. ㉢ 연구자가 ‘다함께’ 라고 구호를 외치면, 학급구성원들은 ‘차차차’ 를 외치며 한 번에 일어선다. 		10분
전 개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 오늘 진행 할 프로그램에 대해서 소개를 한다. ○ 자신이 생각하는 따돌림(왕따, 학교폭력, 은따)에 대해서 이야기를 나눈다. ○ 연구자가 색상지를 개인당 1장씩 나누어준다. <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 색상지에 자신이 생각하는 따돌림에 대해서 떠오르는 말, 행동, 상황, 그림 등을 표현해본다. ㉡ 완성 후, 친구들의 작품을 보며 의견을 나눈다. 		15분 15분
정 리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동마무리 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 오늘의 활동을 통해서 느낀 점에 대해서 이야기를 나눈다. ㉡ 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		5분
진행시 유의사항	<ul style="list-style-type: none"> ○ 내가 생각하는 따돌림에 대한 대화 중 학급 친구의 이름을 호명하지 않도록 주의를 준다. 		

주 제	속닥속닥~그림	회기	3회기
목 표	효과적인 의사소통 전달법을 배운다.		
준 비 물	A4도화지, 매직, 그림모양카드		
단 계	활동내용	시간	
도 입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인사나누기 연구자와 학급구성원이 함께 인사를 나눈다. ○ 학급구성원들과 함께 정한 규칙에 대해서 이야기를 나눈다. ○ 워밍업 : 말 전하기 게임 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 2팀으로 나누어 길게 한 줄로 앉는다. ㉡ 치료사가 맨 앞줄에 앉은 친구에게 귓속말로 내용을 전달한다. ㉢ 내용을 전달받은 친구는 순서대로 한명씩 귓속말로 내용을 전달하고 맨 뒤로 앉은 친구가 전해들은 이야기를 큰소리로 외친다. 	10분	
전 개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 오늘 진행 할 프로그램에 대해서 소개를 한다. ○ 2개의 팀으로 나눈다. <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 팀을 나눌 때 개별포장 되어 있는 2가지 색을 가진 카라멜을 각자가 뽑게 한다. ㉡ 뽑은 카라멜의 포장색이 같은 사람끼리 한 팀을 이룬다. ○ 11명씩 한 팀으로 2개의 팀이 이루어지면 길게 자리를 잡고 앉는다. ○ 각 팀에서 한명을 뽑은 후, 치료사는 뽑힌 사람에게 그림 한 장을 보여준다. ○ 그림을 확인한 친구는 뒤에 앉은 친구에게 그림의 내용을 귓속말로 전달한다. ○ 순서대로 그림의 내용을 전달한 후 맨 뒤에 앉은 친구가 A4도화지에 들은 이야기를 그림으로 표현한다. ○ 완성 후, 벽에 붙이고 소통에 대한 느낀 점을 이야기 나눈다. 	30분	
정 리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동마무리 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 오늘의 활동을 통해서 느낀 점에 대해서 이야기를 나눈다. ㉡ 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 	5분	
진행시 유의사항	○ 아이들이 귓속말로 대화 시 심한 장난은 치지 않도록 주의를 준다.		

주 제	췌! 그러요	회기	4회기
목 표	효과적인 의사소통 전달법을 배운다.		
준 비 물	전지, 매직		
단 계	활동내용		시간
도 입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인사나누기 연구자와 학급구성원이 함께 인사를 나눈다. ○ 학급구성원들과 함께 정한 규칙에 대해서 이야기를 나눈다. ○ 워밍업 : 이웃을 사랑하십니까 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 학급구성원이 원을 그려 앉고, 술래를 정한 후, 술래가 앉았던 의자를 뺀다. ㉡ 술래는 앉아 있는 어느 한 구성원에게 가서 “이웃을 사랑하십니까?” 질문을 한다. ㉢ 질문의 답에 따라서 자리이동을 하고, 자리를 차지하지 못한 한 구성원이 다시 술래가 되어 게임을 계속 진행한다. 		10분
전 개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 오늘 진행 할 프로그램에 대해서 소개를 한다. ○ 3개의 팀으로 나눈다. <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 팀을 나눌 때 개별포장 되어 있는 3가지 색을 가진 초콜릿을 각자가 뽑게 한다. ㉡ 뽑은 초콜릿의 포장색이 같은 사람끼리 한 팀을 이룬다. ○ 8명씩 한 팀으로 3개의 팀이 이루어지면 8색 매직을 팀별로 나누어주고, 각자 원하는 색 하나씩 정한다.(개인이 정한 색상으로만 그림을 그리고 친구들과 색을 돌려쓰지 않는다.) ○ 전지에 각 팀원들이 아무런 말과 행동을 하지 않고, 하나의 그림을 완성한다. ○ 완성 후, 벽에 붙이고 각 팀별로 나와서 그림에 대한 설명을 나눈다. 		30분
정 리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동마무리 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 오늘의 활동을 통해서 느낀 점에 대해서 이야기를 나눈다. ㉡ 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		5분
진행시 유의사항	<ul style="list-style-type: none"> ○ 비언어적 협동작업 시 어떤 방식으로 하는지 세심하게 지켜보며, 구성원 각자의 역할을 살펴본다. 		

주 제	상의하며 그려요	회기	5회기
목 표	효과적인 의사소통 전달법을 배우고, 학급규준을 형성한다.		
준 비 물	전지, 매직		
단 계	활동내용		시간
도 입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인사나누기 연구자와 학급구성원이 함께 인사를 나눈다. ○ 학급구성원들과 함께 정한 규칙에 대해서 이야기를 나눈다. ○ 워밍업 : 찾아라, 절대음감! ㉠ 5~6명이 팀을 이뤄 한 줄로 앉는다. ㉡ 연구자가 제시하는 다섯 글자의 단어에 순서대로 힘을 주어 말한다. ㉢ 팀별로 모든 구성원이 절대음감에 성공하는 시간을 쟁다. 		10분
전 개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 오늘 진행 할 프로그램에 대해서 소개를 한다. ○ 3개의 팀으로 나눈다. ㉠ 팀을 나눌 때 개별포장 되어 있는 3가지 색을 가진 초콜릿을 각자가 뽑게 한다. ㉡ 뽑은 초콜릿의 포장색이 같은 사람끼리 한 팀을 이룬다. ○ 8명씩 한 팀으로 3개의 팀이 이루어지면 8색 매직을 팀별로 나누어주고, 각자 원하는 색 하나씩 정한다.(개인이 정한 색상으로만 그림을 그리고 친구들과 색을 돌려쓰지 않는다.) ○ 전지에 각 팀원들이 의견을 나누어 하나의 그림을 완성한다. ○ 완성 후, 벽에 붙이고 각 팀별로 나와서 그림에 대한 설명을 나눈다. 		30분
정 리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동마무리 ㉠ 오늘의 활동을 통해서 느낀 점에 대해서 이야기를 나눈다. ㉡ 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		5분
진행시 유의사항	<ul style="list-style-type: none"> ○ 협동작업 시 의사소통을 어떤 방식으로 하는지 세심하게 지켜보며, 구성원 각자의 역할을 살펴본다. 		

주 제	감정사전	회기	6회기
목 표	학급구성원간의 일체감을 형성한다.		
준 비 물	도화지, 사인펜, 색연필, 크레파스		
단 계	활동내용		시간
도 입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인사나누기 연구자와 학급구성원이 함께 인사를 나눈다. ○ 학급구성원들과 함께 정한 규칙에 대해서 이야기를 나눈다. ○ 워밍업 : 감정 알아맞추기 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 연구자가 준비한 얼굴표정 카드를 보여준다. ㉡ 카드 속 주인공의 표정을 알아맞히고, 어떨 때 그런 표정을 짓는지 나눈다. 		10분
전 개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 오늘 진행 할 프로그램에 대해서 소개를 한다. ○ 여러 가지 얼굴표정이 있는 도안을 각 구성원들에게 준다. ○ 도화지에 자신이 가장 자주 느끼는 감정 4가지를 선택하여 작업해본다. ○ 완성 후, 자신의 감정에 대해서 나누고 긍정적 감정과 부정적 감정에 대한 해결방법을 구성원들과 나눈다. 		30분
정 리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동마무리 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 오늘의 활동을 통해서 느낀 점에 대해서 이야기를 나눈다. ㉡ 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		5분
진행시 유의사항	<ul style="list-style-type: none"> ○ 친구들이 느끼는 감정들에 대해서 이해하고 공감해준다. 		

주 제	스트레스 팍팍!!	회기	7회기
목 표	학급구성원간의 일체감을 형성한다.		
준 비 물	풍선, 매직, 김장봉투		
단 계	활동내용	시간	
도 입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인사나누기 연구자와 학급구성원이 함께 인사를 나눈다. ○ 학급구성원들과 함께 정한 규칙에 대해서 이야기를 나눈다. ○ 위밍업 : 알, 병아리, 닭 (팀을 짤 때 활용 가능한 위밍업) <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 처음에 모든 학급구성원이 알이 되어 알처럼 손을 동그랗게 모으고 자유롭게 돌아다닌다. ㉡ 자유롭게 돌아다니다 만나는 구성원과 가위, 바위, 보를 하고, 이긴 사람은 병아리가 되어 날개 짓을 하며 또 돌아다닌다. ㉢ 병아리가 된 사람들끼리 다시 가위, 바위, 보를 해서 이긴 사람은 닭이 된다. 	10분	
전 개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 오늘 진행 할 프로그램에 대해서 소개를 한다. ○ 학급구성원에게 풍선을 나누어 준다. <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 자신이 받은 풍선을 각자 적당한 크기로 분다. ㉡ 구성원들은 풍선에 매직으로 자신이 스트레스 받는 내용을 기록한다. ㉢ 기록한 내용을 한명씩 이야기를 한 후, 준비한 김장봉투에 팀별로 담는다. ㉣ 다 담은 후, 팀별로 빨리 터트리기 놀이를 진행한다. 	30분	
정 리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동마무리 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 오늘의 활동을 통해서 느낀 점에 대해서 이야기를 나눈다. ㉡ 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 	5분	
진행시 유의사항	○ 풍선을 터트리길 때 신체적인 접촉으로 인해 다치거나 싸우지 않도록 주의한다.		

주 제	아름다운 우리 반	회기	8회기
목 표	학급구성원 간에 사기 및 상호신뢰를 높이고, 학급규준을 형성한다.		
준 비 물	전지, 포스트잇, 사인펜, 색연필, 연필, 지우개, 스티커		
단 계	활동내용		시간
도 입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인사나누기 연구자와 학급구성원이 함께 인사를 나눈다. ○ 학급구성원들과 함께 정한 규칙에 대해서 이야기를 나눈다. ○ 워밍업 : 칭찬릴레이 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 친구들의 장점을 찾아보며, 학급구성원 중 한명이 한 친구를 칭찬한다. ㉡ 칭찬을 받은 친구는 ‘고맙다’ 는 인사를 전한 후, 다른 친구를 칭찬하며 지속적으로 게임을 이어나간다. ㉢ 학급구성원 전체가 칭찬을 받을 수 있도록 한다. 		5분
전 개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 오늘 진행 할 프로그램에 대해서 소개를 한다. ○ 학급구성원들과 우리 반에서 버려야 할 것과 가져야 할 것이 무엇인지 이야기를 나눈다. ○ 포스트잇에 자신이 생각하는 우리 반의 버려야할 것과 가져야할 것에 대해서 그림이나 글, 색으로 표현한다. ○ 표현한 작품은 구성원들이 전지에 붙이도록 한다. ○ 전지에 붙인 내용을 연구자와 함께 이야기 나눈다. 		35분
정 리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동마무리 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 오늘의 활동을 통해서 느낀 점에 대해서 이야기를 나눈다. ㉡ 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		5분
진행시 유의사항	<ul style="list-style-type: none"> ○ 우리 반에서 버려야 할 것에 장난으로 친구의 이름을 쓰지 않도록 주의 준다. 		

주 제	칭찬의 손바닥	회기	9학기
목 표	학급구성원 간에 사기를 높이고, 친밀감 높은 학급 분위기를 조성한다.		
준 비 물	도화지, 사인펜, 색연필, 연필, 지우개, 스티커		
단 계	활동내용		시간
도 입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인사나누기 연구자와 학급구성원이 함께 인사를 나눈다. ○ 학급구성원들과 함께 정한 규칙에 대해서 이야기를 나눈다. ○ 워밍업 : 끼리끼리 만나요 ㉠ 동그랗게 큰 원을 그리고 선 후, 학급구성원 중 한명이 하나의 주제 (예 : 안경 쓴 사람)를 정해서 말하면 원 안에 있는 사람들은 한 발짝 안으로 들어간다. ㉡ 또 다른 구성원이 다른 주제를 말하면 또 한 발짝 안으로 들어간다. ㉢ 계속 반복해서 마지막에 남은 구성원이 선물을 받는다. 		5분
전 개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 오늘 진행 할 프로그램에 대해서 소개를 한다. ○ 각자 나누어준 도화지에 자신의 손을 본뜬다. ○ 본뜬 도화지를 팀원들에게 돌리며, 친구에게 좋았던 점, 고마웠던 점을 기록한다. ○ 표현한 작품은 구성원들과 함께 돌아가면서 이야기를 나눈다. 		35분
정 리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동마무리 ㉠ 오늘의 활동을 통해서 느낀 점에 대해서 이야기를 나눈다. ㉡ 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		5분
진행시 유의사항	○ 워밍업 활동 시 구성원들 관찰하며, 긍정적인 관심을 가질 수 있도록 한다.		

주 제	천사게임	회기	10회기
목 표	효과적인 의사소통 방법을 배우고, 친밀한 높은 학급분위기를 조성한다.		
준 비 물	만지락 초, 포장지, 빵끈		
단 계	활동내용		시간
도 입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인사나누기 연구자와 학급구성원이 함께 인사를 나눈다. ○ 학급구성원들과 함께 정한 규칙에 대해서 이야기를 나눈다. 		5분
전 개	<ul style="list-style-type: none"> ○ 오늘 진행 할 프로그램에 대해서 소개를 한다. ○ 연구자가 미리 준비한 친구들의 이름이 적힌 종지와 친구들이 천사를 뽑을 통을 준비한다. ○ 한사람씩 나와서 천사를 뽑은 후, 뽑은 천사는 개인이 보지 않고 보조연구자에게 전달한다.(각자 자신이 뽑은 천사가 누구인지 알지 못함) ○ 천사를 다 뽑았다면, 만지락 초를 이용하여 나의 천사에게 줄 선물을 만들어 본다. ○ 완성한 초는 포장지에 담아 포장한다. ○ 연구자가 나의 천사를 발표하는 시간을 갖는다. ○ 나의 천사가 호명되면, 내가 만든 선물과 천사에게 칭찬한마디를 하고, 천사는 ‘고마워’ 라는 말을 한다. 		35분
정 리	<ul style="list-style-type: none"> ○ 활동마무리 <ul style="list-style-type: none"> ㉠ 오늘의 활동을 통해서 느낀 점에 대해서 이야기를 나눈다. ㉡ 서로에게 박수친 후, 주변정리를 한다. 		5분
진행시 유의사항	<ul style="list-style-type: none"> ○ 만지락 초로 선물을 만들 때 누군지 모를 천사에게 주는 선물이므로 정성껏 만들기를 권유한다. 		