



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

석사학위논문

감정일기 기반 공감적 피드백을
통한 초등학생의 공격행동
개선 사례 연구

제주대학교 사회교육대학원

심리치료학과

김민경

2018년 2월

감정일기 기반 공감적 피드백을 통한
초등학생의 공격행동 개선 사례 연구

지도교수 송 재 홍

김 민 경

이 논문을 사회교육학 석사학위논문으로 제출함

2017년 12월

김민경의 사회교육학 석사학위논문을 인준함

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 사회교육대학원

2017년 12월

A Case Study of Improving Aggressive
Behaviors of Elementary School Students
Through Empathic Feedback Based on
Emotional Diary

Kim, Min Kyeong

(Supervised by Professor Song, Jae Hong)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement
for the degree of Master of Social Education

2018. 2.

Department of Psychotherapy
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL EDUCATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

목 차

국문초록	v
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
3. 용어의 정의	3
가. 공감적 피드백	3
나. 감정일기	4
다. 공격행동	4
II. 이론적 배경	5
1. 공감적 피드백	5
가. 공감	5
나. 공감적 피드백	7
2. 감정일기	8
가. 감정 및 감정일기	9
나. 감정일기의 기능	10
3. 공격행동	11
가. 공격성과 공격행동	11
나. 공격성의 요소와 측정	12
다. 공격성의 발달과 적응	15
III. 연구방법	16
1. 연구 설계	16
2. 연구 대상	16
3. 검사도구	17
가. 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)	17
나. CBCL-TRF 공격행동 척도 문항에 근거한 체크리스트	19
4. 실험도구 및 절차	20

가. 실험 도구	20
나. 절차	21
5. 자료 처리 및 분석	25
IV. 연구결과	26
1. 감정일기 기반 공감적 피드백의 공격행동 개선효과	26
2. 감정일기 기반 공감적 피드백의 공격행동 하위 요소 개선효과	29
3. 일화 기록 분석에 나타난 공격행동 개선효과	32
V. 결론 및 제언	38
1. 결론 및 논의	38
2. 제언	40
참고문헌	41
ABSTRACT	44
<부록> 감정일기 쓰기 사례	46

표 목 차

표 II-1. 공격성의 요소	14
표 III-1. 연구 대상	17
표 III-2. 한국판 CBCL-TRF의 내적 합치도 및 검사-재검사 신뢰도 수준	19
표 III-3. CBCL-TRF 공격행동 척도 문항에 근거한 체크리스트의 내용	20
표 III-4. 학급 전체 학생을 대상으로 실시한 감정일기 쓰기 프로그램 ...	24
표 III-5. 연구 대상 아동에게 실시한 공감적 피드백을 활용한 상담	24
표 IV-1. 공격행동 체크리스트 점수 측정 결과	26
표 IV-2. 공격행동 하위 요소별 체크리스트 점수 측정 결과	30

그림 목 차

그림 II-1. 순환적 공감 모형의 단계와 핵심 내용	8
그림 III-1. 표준 감정일기 양식	21
그림 III-2. 수정된 감정일기 양식	22
그림 III-3. 감정 사건 기록의 예	22
그림 IV-1. 공격행동 체크리스트 점수의 변화	27
그림 IV-2. 공격행동 하위 요소별 체크리스트 점수의 변화	30

국문초록

감정일기 기반 공감적 피드백을 통한 초등학생의 공격행동 개선 사례 연구

김 민 경

제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과

지도교수 송 재 홍

이 연구의 목적은 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 개선에 미치는 효과를 알아보기 위한 것이다. 이를 위해 연구자가 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

둘째, 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 하위 요소인 정서와 요구좌절, 신체 및 언어 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

연구의 대상은 연구자가 재직하고 있는 S시 지역 소재 A초등학교 6학년 학생 중 공격행동의 개선이 필요하다고 판단되는 학생 3명(남 1명, 여 2명)이다. 연구자는 학급 학생 전체를 대상으로 16주간 총 48회 감정일기 쓰기를 진행하였고, 공격행동의 개선이 필요한 대상 학생 3명을 대상으로 16주간 개별적으로 10~18

회의 공감적 피드백을 활용한 상담을 진행하였다. 연구자는 연구 대상 학생에게 사전에 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)을 실시하였고, 공격행동 측정 자료로 이 검사지에 근거한 공격행동 체크리스트를 총 24회 작성하였다.

연구자는 연구 대상 학생 3명에 대하여 CBCL-TRF 공격행동 척도 문항에 근거하여 작성한 체크리스트 점수를 개선율과 비중복반응률을 통해 전체 및 하위 요소별로 분석하였다. 또한 대상 학생의 구체적인 행동단서를 바탕으로 상담 및 생활 장면에서 기록한 일화를 분석하였다.

연구 결과는 다음과 같이 요약될 수 있다.

첫째, 감정일기에 기반한 공감적 피드백은 초등학생의 공격행동을 개선하는 데 효과가 있다.

둘째, 감정일기에 기반한 공감적 피드백은 초등학생의 공격행동 하위 요소인 정서와 요구 좌절, 신체 및 언어 행동을 개선하는 데 효과가 있다.

이는 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동을 개선하는 데 효과가 있음을 시사한다.

그러나 이 연구는 연구대상이 제한적이고 학생의 학교생활 장면에서만 관찰하여 연구 결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 따라서 감정일기에 기반한 공감적 피드백의 효과성을 검증하는 다양한 후속연구가 진행되어야 할 것이다.

주요어: 공감적 피드백, 감정일기, 공격행동

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

최근 학교 현장에서 학생들의 공격행동이 심각한 수준이다. 사람들은 연이어 보도되는 학생들의 폭력에 대한 뉴스에 경악을 금치 못하고 있다. 공격행동은 여러 가지 문제를 야기하기도 하는데, Olweus은 공격성이 강한 아동들은 학교생활 적응력이 떨어지며 나아가 사회적 관계를 원만하게 형성하는 데에도 어려움을 겪는다고 하였다. Parker와 Asher은 공격성은 아동의 또래 관계에 부정적인 영향을 미치며, 이는 부정적 사회화는 물론 아동에게 고독과 우울과 같은 심리적 문제를 일으킨다고 하였다(김보은, 2014에서 재인용). 남순희(2010)는 공격성이 아동·청소년기에 쉽게 나타날 수 있는 심리·사회적 문제행동이지만, 공격행동이 학업의 중도포기나 청소년 비행행동, 집단따돌림과 관련성이 높다고 밝혔다. 또한 제 때에 치료받지 않으면 반사회적 행동이나 공격적인 범죄행위로 발전할 수 있으므로 조기개입이 필요하다고 하였다. 이를 종합해보면, 아동기에 나타나는 사소한 공격행동은 아동의 전인적 성장을 방해하며 차후에 더욱 심각한 사회적 부적응 행동으로 이어질 수 있음을 시사한다. 따라서 아동의 공격행동을 예방하고 개선시키기 위한 프로그램 연구가 시급하다.

현재까지 아동의 공격행동을 개선하려는 다양한 연구가 이루어졌다. 공격행동 개선과 관련하여 연구 대상이 초등학생인 연구 중심으로 살펴보면, 정서지능 이론을 활용한 집단상담 프로그램(김상희, 2009), 자연친화적인 놀이 프로그램 적용(박강호, 2009), 인지행동 집단상담(남순희, 2010), 집단미술치료(박주영, 2012), 공감훈련을 기반으로 한 분노조절 프로그램(김래연, 2013), 정서조절능력 향상 프로그램(이현미, 2013), 공감대화카드를 활용한 공감교육(김보은, 2014), 긍정적 언어 사용 집단상담(정선희, 2016) 등이 있다. 이 연구들은 아동의 공격행동 개선에 유의미한 효과를 보이나 그 연구의 접근이 인지적, 행동적이거나 타인의 감정에 공

감하는 훈련이 기본 바탕이 되는 정서적 접근에 한정되어 있다는 한계가 있다. 따라서 이 연구에서 연구자는 자신의 감정을 느끼고, 표현함으로써 초등학생의 공격행동 개선에 도움을 줄 수 있도록 감정일기에 기반한 공감적 피드백을 활용하고자 한다.

감정일기는 자신의 감정을 살피고 조절할 수 있도록 도와주는 일기로(최성애, 2014), 부정적 감정이 쌓여 공격행동으로 표출되기 이전에 스스로 감정을 인지하고 조절함으로써 공격행동 예방 및 개선에 도움이 될 수 있다. 인간은 감정적 존재이기 때문에 매순간 다른 감정과 정서적 상태를 경험한다. 그러나 가족 구조의 축소 및 맞벌이 부부의 증가로 아동이 혼자 있는 시간이 늘어나고 경쟁적인 사회 분위기에 따라 대인관계 속에서도 지속적인 스트레스를 받으며 지내다 보니, 아동이 자신의 감정을 직면하고 조절할 수 있는 연습의 기회가 부족하다(강민정, 2015). 여러 선행연구에 의하면 감정일기가 자신의 감정 표현과 조절에 긍정적 영향을 끼치는 것으로 확인되었다. 지금까지 감정일기 쓰기 프로그램에 대한 선행연구를 살펴보면, 강민정(2015)은 자신의 감정과 생각을 표현하고 자신의 반응을 성찰할 수 있는 매개체로써 감정일기 쓰기를 활용하였고, 감정일기 쓰기가 초등학생의 자아존중감 및 대인관계만족도를 향상에 효과가 있음을 밝혔다. 안계숙(2016)은 감정일기 쓰기 프로그램을 감정단어 익히기 및 감정을 다루는 방법 알기, 감정일기 쓰기, 교사와 친구들로부터 피드백 받기의 3단계로 구성하였고, 그 결과 감정일기 쓰기가 초등학교 3학년의 학교생활 적응능력 향상과 스트레스 감소에 긍정적인 영향을 미쳤음을 밝혔다. 장하라(2017)는 자신이 하루 동안 느낀 다양한 감정변화를 알고 그 중 하나의 사건에 대해서 감정을 인식하고 표현하도록 감정일기를 활용하였고, 감정일기 쓰기가 초등학생의 감정 표현 능력 및 쓰기 능력 향상에 긍정적인 효과가 있음을 밝혔다. 김선영(2017)은 초등학생들이 다양한 치료적 은유를 활용하여 정서유능성의 하위기술을 익히도록 하는 정서유능성 증진 프로그램의 일환으로 감정일기 쓰기를 활용하였고, 그 결과 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기 지도가 초등학생의 문제행동증후군을 개선하는 데 효과가 있음을 밝혔다.

하지만 위와 같은 감정일기 프로그램들 중에서 현재 학교 현장에서 절실하게 필요한 초등학생의 공격행동 개선과 직접적으로 관련된 연구는 존재하지 않았다.

따라서 이 연구의 목적은 초등학교 현장에서 감정일기에 기반한 공감적 피드백을 학생들에게 직접 적용해보고, 이를 적용한 활동이 초등학생의 공격행동 개선에 어떠한 영향을 미치는지 검증하는 데에 있다.

2. 연구문제

이 연구에서 연구자는 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 개선에 미치는 효과를 알아보고자 한다. 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 감정일기에 기반한 공감적 피드백은 초등학생의 공격행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

둘째, 감정일기에 기반한 공감적 피드백은 초등학생의 공격행동 하위 요소인 정서와 요구 좌절, 신체 및 언어 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

3. 용어의 정의

가. 공감적 피드백

피드백은 동기유발, 강화, 교정적 기능을 가지고 사람의 행동에 대하여 정보를 주는 것을 말한다. 이 중 공감적 피드백이란 타인의 감정을 이해하고 인정해주며 자신도 그렇다고 느끼는 상태에서 타인을 격려해주는 피드백을 말한다. 이 연구에서 공감적 피드백은 교사가 대상 학생이 쓴 감정일기 아래 학생의 감정을 공감하고 지지하는 글을 3~5줄로 표현한 것과 총10~18회 40분 내외로 일기에 나타난 감정에 대해 함께 대화하는 것을 말한다.

나. 감정일기

감정일기는 자신의 감정을 살펴보고 조절할 수 있도록 도와주는 일기이다(최성애, 2014). 또한 학생들이 자신에게 있었던 일 중에서 특정한 감정을 느꼈던 일에 대해 자유롭게 일기로 쓰는 것으로 매 순간 자신의 감정에 집중하도록 도와주는 일기이다(장하라, 2016). 따라서 이 연구에서 감정일기란 학생들이 자신이 겪었던 하루를 4~6개의 대표적인 사건으로 나누어 사건이 일어난 장소, 사건의 내용, 사건에 대한 감정을 기록하고, 그 중 가장 인상 깊은 사건과 감정에 대해 일기 형식으로 기록하는 것을 의미한다. 감정일기 양식은 송재홍(2016)이 재구성한 양식을 수정하여 활용하였다.

다. 공격행동

이 연구에서 공격행동이란 공격성을 가지고 행하는 전반적인 행동을 의미하며, 구체적으로는 한국판 아동·청소년 행동평가척도(오경자, 이해련, 홍강의, 하은혜, 1997)의 8개 증후군 척도(불안/우울, 위축/우울, 신체증상, 사회적 미성숙, 사고문제, 주의집중문제, 규칙위반, 공격행동) 중 공격행동 척도에 해당하는 점수로 확인한다. 공격행동 척도의 문항에는 말다툼, 관심요구, 고함, 즉각적 요구관철, 고집, 시무룩, 기분급변, 부루퉁, 소란스러움, 교사에게 반항, 싸움, 분노발작, 자기 물건 파괴, 남 물건 파괴, 신체적 공격, 남 놀림이 포함된다.

II. 이론적 배경

1. 공감적 피드백

가. 공감

공감(empathy)은 그리스어의 *empathia*에서 유래한 개념으로 안을 뜻하는 ‘en’과 고통 또는 열정을 뜻하는 ‘pathos’의 합성어이다(Webster’s New Collegiate Dictionary). 즉, 안에 들어가서 고통을 느낀다는 의미로써 타인의 입장에서 생각하고 타인과 같은 정서를 경험하는 것을 의미한다(김래연, 2013). Hoffman은 공감을 타인이 무엇을 느끼고 있는지 인식하고 타인의 관점에서 상상해보면서 타인이 경험하는 정서를 대리적으로 지각하는 것으로 정의하였다(Hoffman, 2001). Selman은 공감을 다른 사람의 입장이 되어서 그 사람의 기분, 감정과 생각을 충실하게 경험하고 수용하여 적절하게 표현하는 능력으로 정의하였다(김보은, 2014 재인용).

여러 학자들은 공감의 개념을 학문의 분야에 따라 다양한 관점으로 정의하였다. 먼저 공감의 인지적 측면을 강조한 학자들의 정의를 살펴보면, 사회심리학자 Mead는 공감을 ‘이해할 수 있는 능력’이라는 요소를 통해 다른 사람의 역할을 취해보거나 다른 사람의 입장에 처해보는 것이라고 정의하였다. 그는 우리가 다른 사람의 처지와 마음을 공감하여 이해함으로써 다른 사람의 행동을 예상할 수 있고 그에 따라 적절한 반응을 할 수 있으므로 결과적으로 공감이 사회적 상호작용을 촉진시킨다고 밝혔다. 또한 Piaget는 아동은 자아중심성(egocentrism)과 관점 수용(perspective-taking) 능력이 부족하여 타인에 대해 이해가 어렵다고 보았다. 따라서 아동이 공감 능력을 발휘하기 위해서는 자아중심성을 극복하고 타인의 관점을 수용할 수 있는 능력을 길러야 한다고 하였다(김해연, 2009 재인용).

정신분석학자 Freud와 Sullivan은 공감의 정서적 측면을 강조하여 공감을 일중

의 ‘정서적인 공유’로 설명하였다. 그들은 공감의 원시적 형태를 운동적, 후각적 감각을 통해서 형성되는 어머니와 신생아 간의 심리적 태출로부터 찾았다. 정서적인 관점에서 공감의 개념을 정의하려는 노력은 Kreb, Hoffman, Eisenberg, Eisenberg와 Miller 등에 의해 시도되었다(신경일, 1994 재인용). 그들은 대체로 공감을 대리적 정서경험으로 정의하고 대상 인물의 정서와 관찰자의 정서가 일치하는 정도로써 공감을 측정하고자 하였다(강석순, 2004).

한편 Rogers는 공감의 표현적 요소를 강조하여 상담자의 치료기술로서 공감을 강조하였다. 그는 공감을 ‘다른 사람의 내적인 준거 틀을 정확하게, 그것의 감정적인 요소와 관련된 의미를 마치(as if)라는 사실을 망각하지 않고 자신이 그 사람인 것처럼 지각하는 상태’이며, ‘감식한 바를 의사소통하는 것’이라고 하였다(박성희, 2004). 그는 공감적 이해와 무조건적 존중, 진실성이 상담자가 기본적으로 갖춰야 할 요소라고 주장하며 상담자의 공감 능력을 강조하였다. 또한 Carkhuff와 Truax은 공감을 내담자의 현재 감정에 대한 민감성과 내담자의 현재 느낌에 맞추어진 언어로써 이해한 바를 의사소통하는 언어적 능력으로 정의하면서, 공감을 관찰과 측정이 가능하고 수량화할 수 있는 조작적 기능으로 정의하였다(김해연, 2009 재인용).

최근에는 여러 학자들이 공감을 인지적, 정서적, 표현적 요소를 모두 포함하는 복합적인 개념으로 정의하고 있다. 즉, 공감을 인지적, 정서적, 표현적 요소로 분리하는 것은 어디까지나 학문적 편의상의 구분이지 공감의 내연과 외포를 분명히 구별할 수 없다는 것이다. Davis는 공감을 인지, 정서의 두 차원을 포함하여 파악하는 것이 타당하다고 주장하였다. Barrett-Lennard는 공감이 인지적, 정서적, 의사전달의 흐름이 내포되어 있는 것이므로 이를 단일 차원으로 이해하려면 무리가 생긴다고 하였다(고영희, 2011 재인용).

이를 종합해보면 공감에 대한 정의는 학자의 접근 방식에 따라 다양하지만 공통적으로 공감이란 다른 사람의 상황이나 기분, 심리상태를 같이 느끼고 표현하는 것으로 정의할 수 있다. 이는 인지적, 정서적, 표현적 측면을 모두 포함하며 이 세 가지 측면이 서로 영향을 주고받으며 형성되는 개념이다.

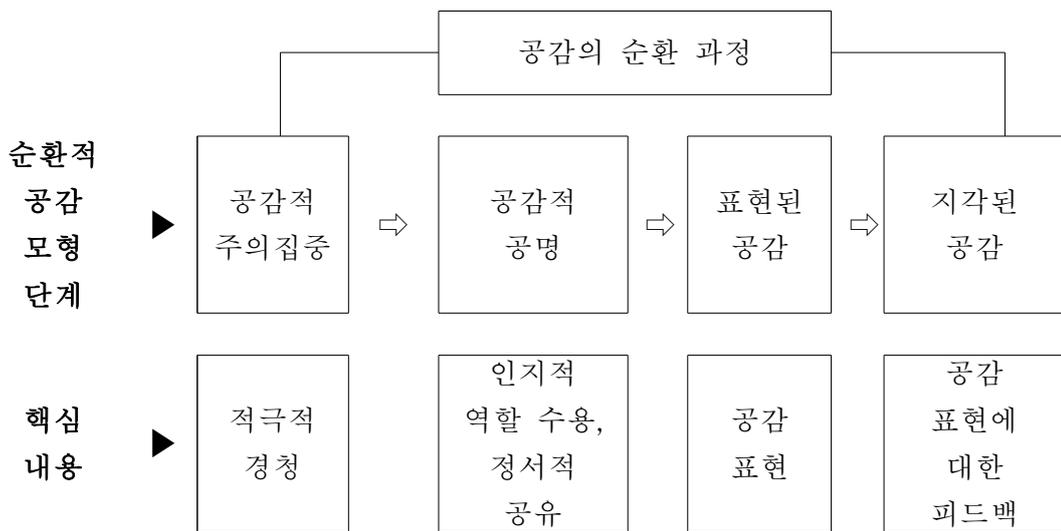
나. 공감적 피드백

Bardwell에 따르면 피드백이란 학교 현장에서 교사가 학생에게 한 행위에 대해 주는 정보 또는 학습자가 그의 반응의 유용성, 적절성에 대해 획득한 정보이다(진혜련, 2011 재인용). 피드백의 기능은 크게 동기유발, 강화, 교정적 기능으로 나눌 수 있는데(문지현, 2010), 이 연구에서 제공되는 공감적 피드백은 아동의 감정 탐구 및 표현에 대한 동기유발 및 강화를 목적으로 한다.

국내에서 초등학생의 일기쓰기와 긍정적 피드백을 관련시킨 연구가 있는데(진혜련, 2011; 김연경, 2012; 김민지, 2015), 긍정적 피드백을 칭찬, 격려, 공감, 사회적지지 등 긍정적 내용이 담긴 피드백으로 정의하였다. 이에 이 연구에서 연구자는 긍정적 피드백 중 공감의 요소를 강조하여 공감적 피드백을 활용하였다. 공감은 다른 사람에 대한 이해력을 향상시키고 예측력과 자기개방을 증가시키며, 타인의 가치를 확인할 수 있게 한다. 또한 지원적인 의사소통의 분위기를 제공해줌으로써 관계를 진전시키는 계기를 만들 수 있다(박성희, 2004). 공감의 한 측면으로 상대방의 내면세계에 대해 역지사지하는 자세는 상대방을 보다 깊이 이해하도록 돕는 것은 물론이고 심리적 공감대를 형성함으로써 관계를 부드럽게 하는데 도움이 된다(박성희, 1993). 교사의 공감과 관련된 연구를 살펴보면, 이상순(2008)은 교사의 교감능력과 초등학생의 교사신뢰는 정적 상관관계에 있다고 밝혔다. 이는 교사의 공감이 교사와 아동과의 관계를 친밀하게 하고 교사를 신뢰하게 하여 아동의 자유로운 감정 표현을 가능하게 할 것이라는 점을 유추할 수 있다.

공감적 피드백은 [그림 II-1]과 같이 Barrett-Lennard의 순환적 공감모형의 네 단계에 따라 이루어질 수 있다. 우선 첫 번째 단계인 ‘공감적 주의 집중(empathic attentional set)’을 위해 사용되는 기법에는 관심 기울이기와 적극적 경청하기가 있다. 아동이 일기를 통해 자신의 경험과 감정을 표현할 때 상담자는 부드러운 시선 접촉, 아동을 향해 자세 기울임, 고개 끄덕임, 미소 등의 행동을 통해 아동에게 능동적이고 개방적으로 주의를 기울인다. 두 번째 단계인 ‘공감적 공명(empathic resonance)’에서는 아동이 경험과 감정에 대해 표현할 때 상담자가 그 감정에 대해 느끼고 상상할 수 있다. 이는 내담자의 역할을 취해보는 인지

적 측면과 정서적 공유가 함께 일어나는 과정이다. 세 번째 단계인 ‘표현된 공감(expressed empathy)’은 상담자가 이전 단계에서 공감적으로 이해한 내용을 표현하는 과정이다. 상담자는 내담자가 느꼈을 감정에 대해 “~했겠구나. 선생님이었으면 ~했을 것 같아.”, “혹시 ~하지는 않았니?” 등으로 공감할 수 있다. 네 번째 단계인 ‘지각된 공감(received empathy)’은 상담자가 공감을 표현한 이후에 내담자가 자신이 공감 받은 정도에 대해 내면에서 인식하는 과정이다. 마지막 단계는 상담자가 계속적으로 공감적 주의를 기울이면서 새로운 내용을 더함으로써 보다 확장된 형태로 ‘공감의 순환 과정’이 이루어진다(김미경, 1998; 박성희, 2004; 김해연, 2009).



[그림 II-1] 순환적 공감 모형의 단계와 핵심 내용

출처 : 김해연(2009). 공감교육 프로그램이 초등학생의 공감능력과 정서지능에 미치는 영향

2. 감정일기

가. 감정 및 감정일기

감정(emotion)은 라틴어 motere(움직이다)에 접두사 e-(물러나다)가 붙어 생긴 단어로서, 감정이 행동으로 이어진다는 의미를 포함한다(Webster's New Collegiate Dictionary). 감정은 일상생활에서 정서, 감성 등의 용어와 혼용되어 사용되기도 한다. 정서는 감정과 매우 유사한 개념으로 감정의 심리적 변화가 본능적이게 신체적으로 표현된 것이다. 즉 감정의 범주 안에 정서가 포함된다고 할 수 있다. 또 감성은 감정의 능력으로 외부의 감각 및 정보 자극에 대해 개인이 경험을 통하여 갖게 되는 느낌이다(문기숙, 2005).

우리나라 사람들은 인간의 전반적인 감정을 말할 때 보통 '희노애락'이라는 표현을 주로 사용하지만, 여러 학자들에 따라 인간이 느끼고 표현하는 감정에 대해서 조금씩 다른 견해를 밝혔다. Watson은 인간의 기본적 감정을 사랑, 분노, 두려움의 세 가지 감정이라고 하였고, E. B. Hurlock은 아동들에게서 찾아볼 수 있는 공통적인 감정을 공포, 노여움, 질투, 애정, 기쁨, 호기심의 여섯 가지 감정으로 보았다. 한편 W. McDougall은 감정을 애정, 공포, 혐오, 경이, 노여움, 소극적 자아감정 등의 일차적 감정과 자신감, 희망, 불안, 낙심, 절망 등의 파생 감정으로 나누어 정의하였다. 그리고 이와 비슷한 맥락에서 Russell은 대체로 우리가 경험하는 수많은 감정들이 쾌, 불쾌의 차원과 활성화(흥분)의 두 차원을 중심으로 분포되어 있다고 하였다(천인옥, 2009 재인용).

이와 같은 감정에 대한 이해를 바탕으로 국내에서 연구된 감정일기의 개념을 살펴보면, 천인옥(2009)은 감정언어 학습활동 중 일부로 감정일기를 도입하여 학생들에게 자신의 감정 경험을 일기 형식으로 적어보게 하였다. 이는 구체적으로 자신이 원하는 것을 어떻게 얻을 것인지에 대한 방법을 찾아 적어보는 것에 중점을 둔 활동으로, 그 과정에서 감정적 상황과 자신의 감정을 객관적으로 파악하고 언어로 표현하는 것에 익숙해지도록 하였다. 함규정(2013)은 감정일기란 교사가 교육적 목적으로 학생들의 감정 상태를 점검하고 생활 지도를 위해 그날 느꼈던 감정들에 대해 자유롭게 기록하는 일기의 일종이라고 정의하였다. 최성애(2014)는 감정일기를 행복일기의 다섯 가지 세부 일기 중 한 가지로써 제시하였다. 즉 운동일기, 다행일기, 감사일기, 선행일기, 감정일기로 나누어지는 행복일기

중에서 특히 감정일기는 자신의 감정을 잘 살피고 조절할 수 있도록 도와주는 일기이다. 강민정(2015)은 감정일기 쓰기란 자신의 감정을 잘 살펴보고 표현함으로써 생각과 정서의 변화를 얻는 과정이라고 정의하였다. 이 글쓰기 과정을 통해 감정과 생각을 상호 균형적으로 조절하여 자기반성과 성찰을 이룰 수 있다고 하였다. 안계숙(2016)은 학생들에게 감정일기를 통해 학교생활, 친구관계, 가족관계 등 학생의 주변에서 일어나는 일을 겪으면서 느낀 자신의 감정을 기록하도록 하였다. 감정일기가 기존의 일기와 다른 점은 그날 이루어진 일들을 단순 나열하는 것이 아니라, 자신의 감정 변화에 보다 집중하여 감정 단어들을 활용하여 그날 있었던 일을 쓴다는 점이다. 김선영(2017)은 감정일기란 개인이 일정한 양식에 의거하여 하루 동안 경험한 대표적인 사건을 중심으로 그 사건이 일어난 장소와 사건의 내용, 그 사건에서 경험한 감정을 기록하는 것이라고 정의하였다.

나. 감정일기의 기능

감정일기는 자신의 감정 상태와 원인을 명확히 인식하는 데에 도움이 된다. 감정을 연구하는 학자들은 자신의 감정 상태를 명확히 인식하는 것이 감정을 관리하고 조절하는 데에 있어 매우 중요한 부분이라고 주장한다(Brackett & Kremenitzer, 2011). 이러한 맥락에서 감정일기 쓰기는 그날그날 자신에게 있었던 감정적인 경험에 대해 일기를 써봄으로써 자신이 느낀 감정의 이유는 무엇이었으며, 자신이 무엇을 원하고 있었는가를 파악해가는 사고활동이 될 수 있다(천인옥, 2009). 이것은 자기 감정에 대한 민감성을 기르게 할 뿐만 아니라 반성적 성찰을 통해 같은 상황이 반복되지 않도록 내적 의지를 다지게 한다(강민정, 2015).

더 나아가 감정일기는 감정을 바람직하게 표현하고 조절할 수 있게 해준다. 감정은 자연스러운 삶의 일부이기 때문에 기쁨, 슬픔, 화남, 뿌듯함 등 다양한 감정을 느끼는 것은 자연스러운 것이다. 우리가 알아야 할 것은 다양한 감정 자체에는 좋고 나쁨이 없으나 감정과 행동은 구분되어야 한다는 점이다. 화가 나는 것은 감정이고 화가 나서 물건을 부수는 것은 행동이다. 즉 감정을 잘 표현하고 다스리면 삶이 풍요로워지지만, 감정을 억압하거나 잘못된 방식으로 표출하면 자신

과 타인을 해치게 되는 것이다(최성애, 2014). 감정일기는 특별한 주제가 없이 하루의 경험 중에서 자신이 느꼈던 감정에 대해 써보는 것이다. 초반에는 감정일기 쓰기가 익숙하지 않아 자신이 느끼는 감정이 별로 없다고 생각할 수 있지만, 자주 쓰다보면 순간순간 느끼는 감정들도 다양해지고 그 감정도 자주 변하며 하루에도 비슷한 감정을 여러 번 느낀다는 것을 알게 된다. 그렇게 자신의 감정에 대하여 인식할 수 있게 되면 부정적인 감정을 불러일으키게 하는 행동이나 일들이 점차 감소하게 된다. 이는 부정적 감정을 덜 일으키게 만들며 그러한 감정이 일어나더라도 바람직하게 표현하는 방법을 스스로 깨우칠 수 있는 기회를 제공하기도 한다(안계숙, 2016; 함규정, 2013)(장하라, 2017 재인용).

더불어 우리는 감정일기를 통해 마음의 안정을 가질 수 있다. 학생들은 감정일기를 작성하는 과정에서 카타르시스적 경험을 하게 된다. 감정일기를 썼다고 해서 자신이 겪고 있는 심리적, 신체적, 인간적 문제가 해결되지는 않지만, 그 문제에 대응하는 심리적 요인의 상태가 변함으로써 더 이상 문제가 되지 않을 수 있는 것이다. 이로써 갈등하는 시간이 짧아지고 그 상황을 수용하면서 자연스럽게 대응하게 되어 마음의 안정을 찾을 수 있다. 자신의 부정적 감정을 외면하지 않고 글로써 표현하게 되면 억압된 정서가 풀어지고 감정이 진정된다(진혜련, 2011).

이를 종합해보면 감정일기는 개인에게 자신의 감정을 명확하게 인식하고 바람직하게 표현하게 함으로써 마음의 안정을 찾을 수 있도록 도와준다. 따라서 감정일기 쓰기 프로그램은 자신의 감정을 표현하는 잘못된 방법인 공격행동의 개선에 도움이 될 것으로 기대된다.

3. 공격행동

가. 공격성과 공격행동

공격성(aggression)은 여러 학자들과 학문적 접근에 따라 다양하게 정의되고

있다. 학자들의 공격성에 대한 다양한 개념 정의를 살펴보면, 우선 가장 크게 공격성을 두 가지 접근법으로 분류할 수 있다. 첫째, Eron은 공격성을 사람을 상해하거나 물건을 파괴하는 결과를 초래하는 행동으로 정의한다. 이는 공격성을 단지 관찰 가능한 특성 및 행동양상으로 보는 것이다. 둘째, Aronson과 Berkowitz은 공격성을 자신 또는 타인에게 상처나 고통을 주려는 의도를 가지고 이를 목표로 하는 행위라고 정의한다. 이는 반응자의 특성 및 의도까지 포함하는 것이다(남순희, 2010 재인용). 행동이론가인 Buss는 전자의 입장에 따라 행위자의 의도보다는 결과를 강조하여 공격성을 다른 불쾌한 자극을 주는 행위로 정의하였다. 반면 Dollard는 후자의 입장에 따라 공격성을 타인을 해할 목적을 가진 행동이라고 정의하며 의도성을 강조하였다(임소영, 2000 재인용).

한편 Bandura는 이 두 가지 접근에 대한 절충적인 관점을 채택하였다. 그는 공격행동의 결과와 의도를 모두 고려하여 공격성을 관찰 가능한 행동과 지각된 의도, 행위자의 역할과 지위, 사회적인 가치 등의 요인에 의해 사회적으로 공격적이라고 판단되는 행동이라고 정의하였다(이은아, 2011 재인용).

국내에서는 곽금주(1992)가 공격성을 타인에게 상해를 가할 목적을 지닌 신체적, 언어적 행동과 위협적인 자기방어 태도뿐만 아니라 그러한 내용을 담은 사고 및 정서로 정의하였다. 이은아(2011)는 공격성을 개체나 사람을 해하거나 고통을 주는 물리적, 언어적 행동을 포함한 모든 형태의 행동 및 사고와 정서로 정의하였다. 이러한 정의들은 행위의 의도와 결과뿐만 아니라 공격성의 인지, 정서, 행동적 측면을 모두 고려한 정의이다.

이를 종합해보면 공격성이란 자신 또는 타인에게 고통을 주려는 의도를 가지고 행해지는 모든 형태의 행동과 그러한 내용을 담은 사고 및 정서라고 정의될 수 있다. 그리고 이러한 공격성을 가지고 행하는 전반적인 행동은 공격행동으로 정의될 수 있다.

나. 공격성의 요소와 측정

공격성의 하위 요소 역시 공격성과 마찬가지로 학자들의 견해에 따라 다양하게 분류되고 있다. Buss와 Durkee은 공격성을 7가지 하위 요소로 분류하였다.

각각의 하위 요소를 살펴보면 타인에 대한 신체적인 폭력 행위인 폭행, 험담이나 짓궂은 장난 등을 통해 간접적으로 공격하는 간접적 공격성, 쉽게 화를 내거나 모욕을 주는 흥분성, 다른 사람들과 협력하는 것을 거절하고 반항하는 부정성, 실제적이거나 상상적인 해석으로 분노의 감정을 가지고 다른 사람을 질투하거나 증오하는 원한, 상대방에 대한 불신과 적개심을 투사하는 의심, 언어를 사용하여 상대방을 공격하는 언어적 공격성이다(김은임, 2011 재인용).

Frodi, Macaulay와 Thome은 공격성을 신체적, 언어적, 직접적, 간접적 공격성으로 분류하였다. 신체적 공격성은 공격 대상에게 신체적으로 상해나 고통을 주는 행위이며, 언어적 공격성은 언어를 사용하여 상대에게 심리적 혹은 사회적 해를 끼치려는 행위이다. 직접적 공격성은 공격성을 유발시킨 대상에게 직접 행하는 공격성이며, 간접적 공격성은 공격 유발 대상이 아닌 다른 대상에게 행하거나 구체적인 대상이 없는 공격 행동을 의미한다(김은임, 2011 재인용).

Kauffman은 공격성을 표현 방법에 따라 수동적 공격성, 직접적 공격성, 자기 회피적 공격성으로 구분하였다. 수동적 공격성은 공격행동을 하고 싶지만 겉으로 표현할 용기가 나지 않을 때 고집, 꾸물거리기, 거부적 태도, 정적 반응, 상대방 무시 등으로 상대방에 공격 욕구를 표현하는 것을 말한다. 직접적 공격성은 소리 지르기, 놀리기, 욕하기, 말다툼하기, 모욕하기, 이르기 등과 같은 언어적 공격행동과 위협하기, 발로 차거나 때리기, 물건 다루기, 파손하기 등의 신체적 공격행동을 의미한다. 자기 회피적 공격성은 자신에게 공격적 행동을 가하는 것을 일컫는다(이현정, 2012 재인용).

McNeilly은 공격성의 하위 요소를 관계적 공격성과 명백한 공격성으로 나누어 설명하였다. 관계적 공격성이란 관계를 이용하여 상대에게 해를 입히는 것으로 놀이에서 또래를 배제시키는 행동을 예로 들 수 있다. 명백한 공격성이란 상대방에게 신체적, 언어적으로 해를 입히는 것으로 때리기, 위협하기, 치기 등을 예로 들 수 있다(이현정, 2012 재인용).

국내 연구에서는 박성연(2002)이 공격성을 주도적 공격성, 관계적 공격성, 반응적 공격성으로 구분하였다. 주도적 공격성이란 상대에게 신체적, 언어적 행동을 통해 직접 공격을 가하는 것이다. 관계적 공격성은 개인의 감정이나 관계를 손상시키거나 위협함으로써 상대에게 해를 주는 간접적 형태의 공격이다. 반응적 공

격성은 상대의 행동에 대한 보복의 목적을 가지고 반응하는 공격이다.

이은아(2011)는 우리나라 초등학교 고학년을 대상으로 한 공격성 척도를 개발하면서 공격성을 인지적 요소로서의 적대감, 정서적 요소로서의 분노감, 행동적 요소로서의 행동적 공격성 3개의 요소로 구분하였다. 이상의 내용을 정리해보면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 공격성의 요소

연구자	하위 요소
Buss와 Durkee(1957)	폭행, 간접적 공격성, 흥분성, 부정성, 원한, 의심, 언어적 공격성
Frodi, Macaulay와 Thome(1977)	신체적 공격성, 언어적 공격성, 직접적 공격성, 간접적 공격성
Kauffman(1981)	수동적 공격성, 직접적 공격성, 자기 회피적 공격성
McNeilly(1996)	관계적 공격성, 명백한 공격성
박성연(2002)	주도적 공격성, 관계적 공격성, 반응적 공격성
이은아(2011)	적대감, 분노감, 행동적 공격성
오경자, 이해련, 홍강의, 하은혜(1997)	정서와 요구 좌절, 신체 및 언어 행동*

*이러한 구분은 연구자가 공격성의 정의에 기초하여 재분류한 것임

공격성을 측정하는 표준화된 척도로 한국판 아동·청소년 행동평가척도(오경자, 이해련, 홍강의, 하은혜, 1997)가 있다. 이 연구에서는 공격행동을 한국판 아동·청소년 행동평가척도의 8개 증후군 척도 중 공격행동 척도에 해당하는 점수로 확인한다. 공격행동 척도의 문항에는 말다툼, 관심요구, 고함, 즉각적 요구관철, 고집, 시무룩, 기분급변, 소란스러움, 싸움, 충동적 행동, 신체적 공격, 남 놀림 등이 포함된다. 이 문항 중 관심요구, 즉각적 요구관철, 시무룩, 기분급변 등은 정서와 요구 좌절, 말다툼, 고함, 소란스러움, 싸움, 충동적 행동, 신체적 공격, 남 놀림 등은 신체 및 언어 행동으로 분류할 수 있다.

따라서 연구자는 문항의 구체적인 내용들이 포함될 수 있도록 정서와 요구 좌절과 신체 및 언어 행동을 공격성의 하위 요소로 정의하여 연구를 진행하였다.

다. 공격성 발달과 적응

여러 학자들은 공격성이 높은 아동에게서 인지적·정서적·행동적 문제들이 복합적으로 나타날 수 있다고 밝혔다. Olweus은 공격성이 강한 아동들은 학교생활 적응력이 떨어지며 나아가 사회적 관계를 원만하게 형성하는 데에도 어려움을 겪는다고 하였다. Parker와 Asher은 공격성은 아동의 또래 관계에 부정적인 영향을 미치며, 이는 부정적 사회화는 물론 아동에게 고독과 우울과 같은 심리적 문제를 일으킨다고 하였다(김보은, 2014 재인용). 또한 Eric과 David는 공격성이 높은 아동의 정서적 특징으로 우울과 불안, 분노를 꼽았다. 특히 분노와 관련해서는 신체적 불만 또는 대인관계에서 발생하는 자극으로 인해 혈압 상승 및 심장박동수의 증가 등 신체적 특성도 함께 동반할 수 있다. 이 밖에도 흥분성, 좌절감, 충동성 등의 정서적 특성을 보일 수 있으며, 행동적 특성으로는 산만함, 짧은 집중력, 소란, 파괴성 등을 보인다고 하였다(이현정, 2012).

한편 아동의 공격성은 성인이 될 때까지 안정적으로 지속되거나 반사회적인 행동으로 발전할 수도 있다. Farrington은 도시에 사는 8세 아동의 공격성을 측정 후 그들이 22세가 되었을 때 공격성을 다시 측정한 연구에서 상당수의 아동이 공격성을 안정적으로 유지하고 있다고 밝혔다. Bartels 역시 아동의 7세부터 12세까지의 공격성 발달을 측정한 결과 공격적이고 난폭한 행동이 지속되었다고 하였다. 즉, 아동기에서 발달된 공격성이 적절히 해결되지 않으면 성인기에도 지속적으로 영향을 미치며 더 나아가 반사회적 행동이나 공격적인 범죄행위로 발전할 수 있다는 것이다(오지민, 2011 재인용).

이를 종합해보면 아동기에 나타나는 공격성은 여러 가지 인지적·정서적·행동적 문제를 야기하고, 지속성을 지니고 있어 차후에 더욱 심각한 사회적 부적응 행동으로 이어질 수 있음을 시사한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 설계

연구자는 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 개선에 미치는 효과를 알아보기 위해 중다기초선 설계를 적용하였다.

연구 대상 학생은 2017년 6월 26일부터 10월 13일까지 16주간 주3회 감정일기 쓰기 프로그램, 각각 10~18회 공감적 피드백을 활용한 상담에 개별적으로 참여하였다. 연구자는 연구 대상 학생에게 사전에 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)을 실시하였고, 공격행동 측정 자료로 이 검사지에 근거한 공격행동 체크리스트를 주2회 작성(7월 31일~8월 22일 제외, 총 24회)하였다.

중다기초선 설계의 특성에 맞게 연구자는 연구 대상 학생의 공격행동 기초선 자료가 수용할 만한 안정세를 보일 때 첫 번째 학생에게 처치(감정일기에 기반한 공감적 피드백 및 공감적 피드백을 활용한 상담)를 시작하고, 첫 번째 학생에게 처치의 효과가 나타날 때 두 번째 학생에게 처치를 시작하는 방식으로 연구 대상 학생에게 프로그램의 시기를 달리하여 실시하였다.

구체적으로 첫 번째 학생은 기초선 측정을 1주부터 3주까지 6회 기초선 측정을 하고 18회 공감적 피드백을 활용한 감정일기 쓰기를 처치하였다. 두 번째 학생은 1주부터 5주까지 10회 기초선 측정을 하고 14회 처치하였다. 세 번째 학생은 1주부터 7주까지 14회 기초선 측정을 하고 10회 처치하였다.

2. 연구 대상

이 연구의 대상은 공격행동의 개선이 필요한 초등학교 6학년 학생 3명이다. 연구자가 재직하고 있는 제주도내 S시 지역 소재 A초등학교에 재학하고 있는 6학

년 학생 중 공격행동의 개선이 필요하다고 판단되는 학생 3명에게 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)을 실시하여 대상을 선정하였다. 3명 중 남학생은 1명, 여학생은 2명이다. 연구 대상 학생들은 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)에 근거한 문제행동증후군 척도에서 문제행동 증상을 보이고 있으며, 구체적인 내용은 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구 대상

구분	문제행동총점	내재화문제	외현화문제	외현화문제 중 공격행동 척도
아동A	임상	준임상/정상*	임상	임상
아동B	임상/준임상*	준임상/정상*	임상/준임상*	준임상
아동C	임상	정상/준임상*	임상	준임상

*평가자1과 평가자2가 불일치한 경우

평가자1은 담임교사, 평가자2는 주2회 연구 대상 학생을 가르치는 교과전담교사이기 때문에 평가자간의 평가 결과가 불일치하는 경우가 있다. 문제행동척도 결과에 따라 외현화문제 중 공격행동 척도에서 3명의 대상자 모두 임상 또는 준임상 수준의 문제행동을 보이고 있어 연구 대상으로 선정하였다.

3. 검사 도구

가. 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)

아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)은 아동·청소년을 담당하는 교사가 해당 학생의 적응상태 및 문제행동을 평가하는 표준화된 도구이다(오경자, 김영아, 2011). 실시대상은 만 6~18세 아동 및 청소년(초등학교 1학년~고등학교

3학년)이고, 검사 실시자는 아동 및 청소년을 담당하거나 잘 알고 있는 교사이다. 문항 구성은 문제행동척도와 적응척도 총 120문항, 3점 리커트 척도이다.

아동·청소년이 집이 아닌 다른 곳에서 어떠한 행동을 보이는지를 이해하는 것은 아동·청소년의 문제행동을 평가하는 데에 매우 중요한 역할을 한다. TRF는 그 중에서도 아동·청소년이 가장 많은 시간을 보내는 학교에서 어떠한 문제 행동을 보이는지 파악하여 조기에 문제를 진단하고, 다양한 환경에서 아동·청소년이 보이는 행동패턴을 이해하는 데에 유용하게 사용되고 있다.

척도는 크게 문제행동척도와 적응척도로 구성되어 있으며, 문제행동척도는 문제행동증후군 척도(Syndrome Scales), DSM 진단 척도(DSM-oriented Scales), 문제행동 특수 척도로 나뉜다. 이 연구에서 연구자는 문제행동 증후군 척도를 사용하였다. 문제행동 증후군 척도는 하위 척도인 증후군 소척도 8개와 기타문제로 구성되어 있으며, 다시 소척도들의 합으로 이루어진 내재화문제, 외현화문제, 문제행동총점으로 구성되어 있다. 내재화문제 총점(internalizing)은 소극적이고 위축된 행동과 같이 지나치게 통제된 행동(over-controlled behavior) 문제로 불안/우울(anxious/depressed), 위축/우울(withdrawn/depressed), 신체증상(somatic complaints) 척도의 합으로 이루어져 있다. 외현화문제 총점(externalizing)은 통제가 부족한 행동(under-controlled behavior) 문제로 규칙위반(rule-breaking behavior)과 공격행동(aggressive behavior) 척도의 합으로 이루어져 있다. 문제행동 총점(total score)은 전체 문제행동 문항을 합한 것으로 전반적인 문제행동의 정도를 평가한 것이다(오경자, 김영아, 2011).

문제행동증후군 척도의 임상범위 기준은 T점수 64(백분위 92) 이상이고, 준임상범위 기준은 T점수 60(백분위 84) 이상, T점수 64 미만이다. 증후군 소척도별 임상범위 기준은 T점수 70(백분위 98) 이상이고, 준임상범위 기준은 T점수 65(백분위 93) 이상, T점수 70 미만이다.

이 연구에서 사전 평가자는 담임교사인 연구자와 교과전담교사 2명이다. 교과전담교사는 연구자를 제외하고 교과 수업 장면과 그 외에 시간을 통해 대상 학생을 가장 많이 관찰할 수 있는 평가자이다. 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)은 프로그램 시작 전에 3명에 대하여 각각 독립적으로 실시하였다.

한국판 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)의 내적 합치도

(Cronbach's α)는 .87~.97의 범위를 보이며 재검사 신뢰도 상관도 .91~.95의 범위로 나타난다. 각 척도에 대한 신뢰도는 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 한국판 CBCL-TRF의 내적 합치도 및 검사-재검사 신뢰도 수준

	내적합치도	검사-재검사 신뢰도
내재화문제	0.87	0.91
외현화문제	0.94	0.94
문제행동총점	0.97	0.95

출처 : 오경자, 김영아(2011). 아동·청소년 행동평가척도 매뉴얼

나. CBCL-TRF 공격행동 척도 문항에 근거한 체크리스트

중다기초선 설계로 설계한 이 연구에서는 목표행동을 공격행동의 감소로 설정하였다. 이에 따라 공격행동 측정 자료로 연구자는 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF) 공격행동 척도 문항에 근거한 체크리스트를 주2회 작성하여 사용하였다. 공격행동 척도의 문항에는 말다툼, 관심요구, 고함, 즉각적 요구관철, 고집, 시무룩, 기분급변, 부루퉁, 소란스러움, 교사에게 반항, 싸움, 분노발작, 자기물건 파괴, 남 물건 파괴, 신체적 공격, 남 놀림이 포함된다. 체크리스트의 구체적인 내용은 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> CBCL-TRF 공격행동 척도 문항에 근거한 체크리스트의 내용

분류	내용	점수*
정서와 요구 좌절	감정이나 기분이 갑자기 변하곤 한다.	
	자기에게 관심을 많이 가져주기를 바란다.	
	고집이 세고 시무룩해지거나 쉽게 짜증을 부린다.	
	요구사항을 즉각적으로 들어주어야 하고 쉽게 좌절한다.	
신체 및 언어 행동	고함을 많이 지른다.	
	남을 신체적으로 공격한다.	
	허풍치고 자랑을 많이 한다.	
	말다툼을 하거나 싸움을 한다.	
	충동적이거나 생각해보지 않고 행동한다.	
	자기가 말할 상황이 아닌 경우에도 이야기 한다.	

*0 = 그런 일이 전혀 없었다.

1 = 그런 일이 있었다.

2 = 그런 일이 2번 이상 있거나, 심하게 있었다.

4. 실험 도구 및 절차

가. 실험 도구

이 연구에서 연구자가 실시한 감정일기에 기반한 공감적 피드백의 핵심은 감정일기 쓰기를 통해 초등학생이 자신의 감정을 느끼고 표현함으로써 공격행동 개선에 도움을 주는 것이다. 연구자는 송재홍(2016)의 감정일기를 수정하여 감정일기 양식으로 사용하였다.

나. 절차

1) 감정일기 작성법

감정일기는 하루 중 자신이 경험한 사건들과 그 때 느꼈던 감정을 중심으로 일기를 쓰면서 자신의 감정을 인식하고 표현하는 데에 도움을 주는 일기이다. 이 연구에서 연구자는 [그림 Ⅲ-1]와 같은 송재홍(2016)의 감정일기를 수정하여 [그림 Ⅲ-2]의 양식으로 사용하였다.

[그림Ⅲ-1] 표준 감정일기 양식

출처 : 송재홍(2016). 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램 개발

공책의 맨 위쪽에는 ‘내 마음의 거울, 감정일기’라는 제목을 붙였다. 감정일기를 쓰는 방법은 우선 보통의 일기와 같이 날짜, 요일, 날씨를 쓰고, 그 아래 하루 중 나에게 강한 감정을 불러일으킨 몇 개의 사건에 대하여 [그림Ⅲ-3]처럼 간단히 적는다. 그 다음에는 자신이 기록한 여러 가지 사건들 중 나에게 가장 강한

감정을 불러일으킨 하나의 사건을 정하여 그 사건에 대하여 일기를 쓴다. 마지막으로 일기 내용을 통해 되돌아본 나의 감정 강도를 1부터 10까지 중의 숫자로 표현한다.

내 마음의 거울, 감정일기
 하루를 되돌아보며 나에게 강한 감정을 불러일으킨 상황과 그 때의 느낌을 기록해보세요.
 2017년 월 일 요일 날씨 :

장소				
일	→		→	
감정				

*오늘 나의 감정 강도는? (1~10으로 기록) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

[그림Ⅲ-2] 수정된 감정일기 양식

사건이 일어난 장소 ----->	학교(교실)
사건의 내용 ----->	반장선거에서 떨어짐
내가 느낀 감정 ----->	창피하고 우울함

[그림Ⅲ-3] 감정 사건 기록의 예

2) 감정일기 기반 공감적 피드백의 절차

이 연구에서 연구자는 연구자가 담임을 맡고 있는 학급 전체인 26명의 학생들에게 학급의 일상적인 일기 쓰기를 대신해 감정일기 쓰기 프로그램을 16주간 주 3회씩 총 48회 진행하였다. 또한 문제행동의 낙인 효과를 예방하기 위해 연구자는 학급 전체 학생을 대상으로 학교에서 창의적 체험활동 시간을 활용하여 감정의 종류, 감정단어 등에 대해 알아보는 활동을 <표 III-4>와 같이 진행하였다. 감정일기는 모든 학생이 집에서 일기를 쓰고 주1회 학교에 제출하였으며, 연구 대상 학생 3명과는 개별적으로 <표 III-5>와 같이 감정일기에 기반한 공감적 피드백을 활용한 상담을 실시하였다.

공감적 피드백의 방법으로는 첫째, 연구 대상 학생 3명에게 별도로 작성한 감정일기 아래 연구자가 학생의 감정을 공감하는 글 3~5줄을 피드백으로 제시하였다. 둘째, 40분 내외로 총 10~18회씩 이루어진 공감적 피드백을 활용한 상담을 개별적으로 실시하였다. 우선 상담은 현재 학생의 기분을 느껴보고 가장 비슷한 감정카드를 골라 이야기해보는 것으로 시작하였다. 그 후 일기에 표현된 감정과 비슷한 감정카드를 골라보고 그 감정을 충분히 느낀 후 그것에 대하여 풀어서 이야기한다. 혹시 감정의 결과로 내가 한 행동이 있다면 어떤 행동이었는지 말하고 스스로 바람직한 행동이었는지 생각해보게 하였다. 연구자는 상담을 진행하는 동안 아동의 말을 적극적으로 경청하고 표정과 행동 등을 함께 살펴보았다. 또한 아동이 느낀 감정이 어떠한 감정이든 그 감정에 대하여 격려하고 지지하며 적극적으로 공감을 표현하였다.

<표 III-4> 학급 전체 학생을 대상으로 실시한 감정일기 쓰기 프로그램

단계	과정	내용
도입	프로그램 안내	▶ 감정일기 쓰기 프로그램 안내 - 프로그램의 목적, 내용, 방법, 절차 등
전개*	감정일기 쓰기 (주3회, 개별활동)	▶ 감정일기 작성법 안내 : 일기 양식 배부, 일기 작성법 안내 ▶ 감정일기 쓰기
	감정 나누기 (총8회, 전체 및 모둠 활동)	▶ 영화 ‘인사이드 아웃’을 통해 감정 살펴보기 - 감정이란 무엇인지 알아보기 - 영화에 등장하는 감정의 특징 살펴보기 ▶ 감정 단어 익히기 - 나의 일기장에서 감정을 표현하는 낱말 찾아보기 - 감정을 표현하는 낱말 새로 익히기 - 앞으로 자주 쓰고 싶은 감정 낱말 생각해보기 ▶ 감정카드 놀이하기 - 카드 그림보고 감정 맞추기 - 감정 스피드퀴즈 하기 ▶ 나의 감정 파악하기 - 내가 가장 () 때는? 그래프로 나타내기 ▶ 다른 친구의 감정일기 함께 읽기
정리	프로그램 마무리	▶ 프로그램 마무리 - 프로그램에 대한 느낌 나누기 - 새롭게 배운 점, 알게 된 점 찾아보기

*전개 단계에서 감정일기 쓰기 과정과 함께 감정 나누기 과정을 병행하여 실시

<표 III-5> 연구 대상 아동에게 실시한 공감적 피드백을 활용한 상담

주체	내용
연구자 (교사)	- 감정일기 아래 학생의 감정을 공감하는 글 3~5줄 쓰기 - 적극적 경청하기, 공감 표현하기, 아동의 표정과 행동 등 살피기 - 아동의 감정과 행동에 대하여 격려하고 지지하기
아동	- 일기에 나타난 사건과 느낀 감정에 대하여 풀어서 이야기하기 - 일기에 표현된 감정과 비슷한 감정카드 고르기 - 감정을 느끼고 내가 한 행동에 대해서 생각하여 표현해보기

5. 자료 처리 및 분석

연구자는 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 개선에 미치는 효과를 알아보기 위해 다음과 같이 분석하였다.

연구자는 연구 대상 학생 3명에 대하여 CBCL-TRF 공격행동 척도 문항에 근거하여 작성한 체크리스트 점수를 통해 공격행동을 관찰하여 회기별 점수를 산출하고 그 결과를 표와 그래프로 제시하였다. 그리고 처치 단계 중 공격행동의 변화율을 확인하기 위해서 개선율과 비중복반응률을 산출하였다. 개선율과 비중복반응률의 산출 공식은 다음과 같다.

$$\text{개선율} = \frac{\text{기초선단계 점수 평균} - \text{처치단계 점수 평균}}{\text{기초선단계 점수 평균}} \times 100$$

$$\text{비중복반응률} = \frac{\text{기초선단계의 최저점을 미달하는 처치단계 횟수}}{\text{전체 처치단계 횟수}} \times 100$$

또한 연구자는 대상 학생의 구체적인 행동단서를 바탕으로 상담 및 생활 장면에서 기록한 일화를 자료 처리 및 분석에 활용하였다.

IV. 연구 결과

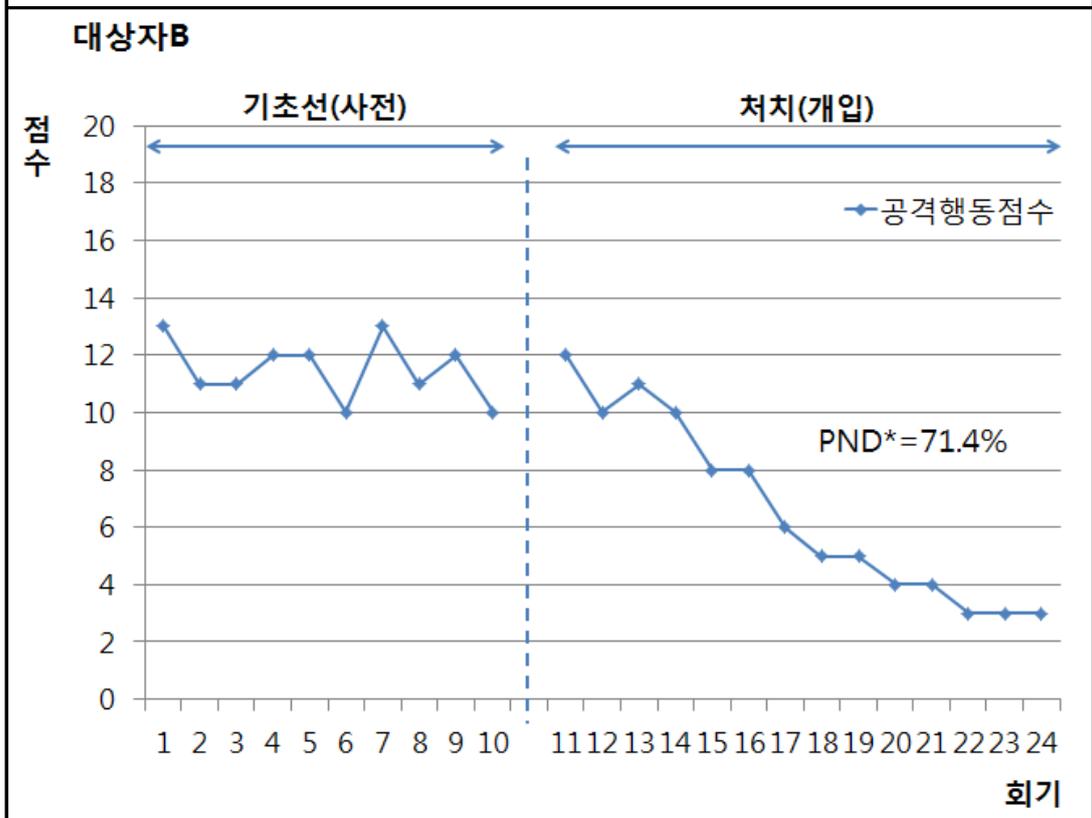
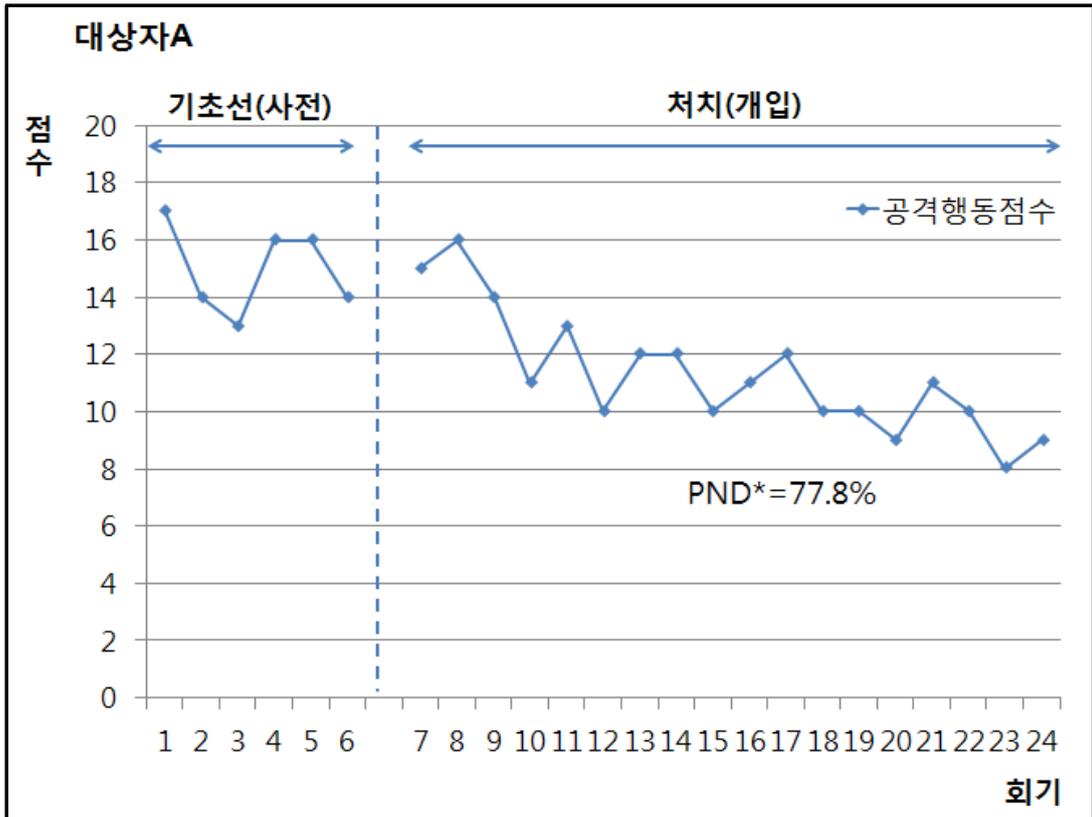
1. 감정일기 기반 공감적 피드백의 공격행동 개선 효과

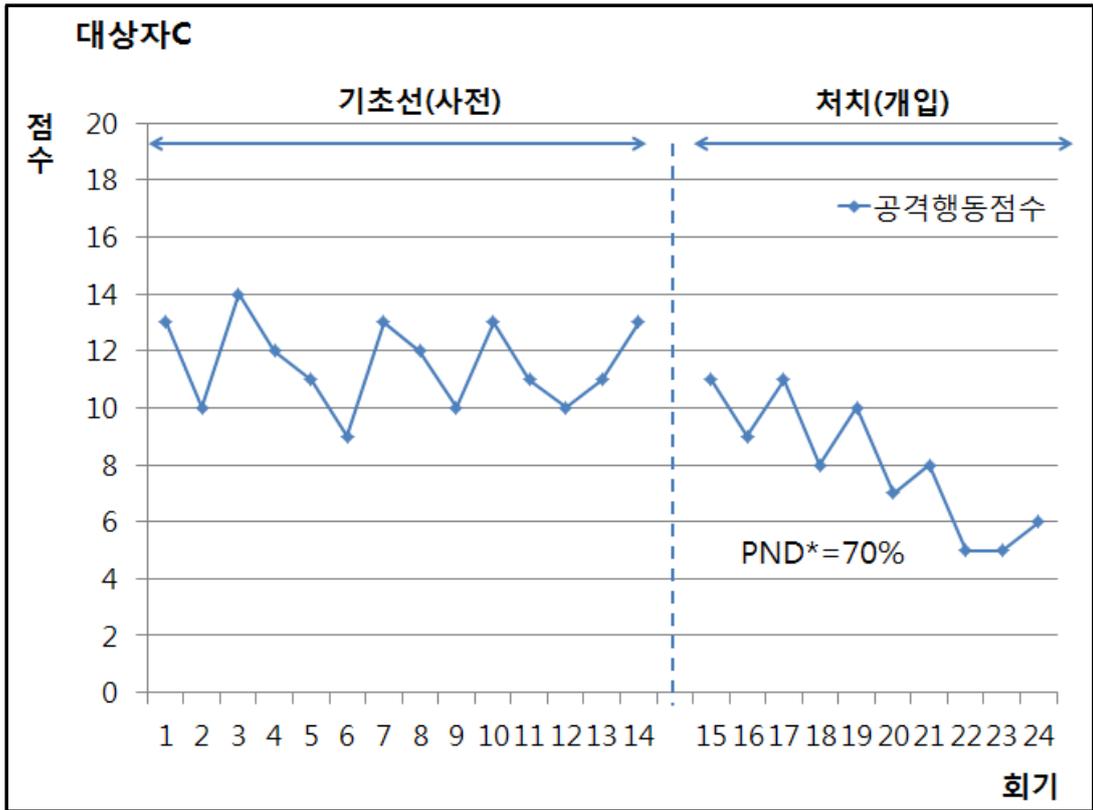
대상자간 중다기초선 설계에 따라 연구자는 감정일기에 기반한 공감적 피드백 프로그램 실시 중 CBCL-TRF 공격행동 척도 문항에 근거하여 작성한 체크리스트 점수를 통해 공격행동을 관찰하고 회기별 점수를 산출하였다. 그리고 연구자는 처치 단계 중 공격행동의 변화율을 확인하기 위해서 개선율과 비중복반응률을 산출하여 프로그램의 효과를 알아보았다.

사전-처치의 순서로 총 24회에 걸쳐 측정된 대상자 3명의 공격행동 체크리스트 점수는 <표 IV-1>로, 공격행동 체크리스트 점수의 변화는 [그림 IV-1]로 제시하여 양적 분석 결과를 알아보았다. <표 IV-1>에서 대상자 별로 총 24회 중 공감적 피드백을 활용한 상담 처치단계에는 음영처리를 하였다.

<표 IV-1> 공격행동 체크리스트 점수 측정 결과

대상	회기 점수	회기																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
A	점수	17	14	13	16	16	14	15	16	14	11	13	10	12	12	10	11	12	10	10	9	11	10	8	9
	평균	15.0						11.3 (개선율 : △24.7%)																	
B	점수	13	11	11	12	12	10	13	11	12	10	12	10	11	10	8	8	6	5	5	4	4	3	3	3
	평균	11.5						6.6 (개선율 : △42.6%)																	
C	점수	13	10	14	12	11	9	13	12	10	13	11	10	11	13	10	9	8	8	10	7	8	5	7	6
	평균	11.7						7.8 (개선율 : △33.3%)																	





*PND = 비중복반응률(Percentage of Non-Overlapping Data)

[그림 IV-1] 공격행동 체크리스트 점수의 변화

감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 개선에 미치는 효과를 알아보기 위해 프로그램을 실시한 결과, <표 IV-1>와 [그림 IV-1]에서 공격행동 체크리스트 점수의 변화는 다음과 같다.

A의 공격행동 점수는 기초선 평균 15.0점에서 처치단계 평균 11.3점으로 3.7점이 감소하였으며, 이는 공격행동이 24.7% 감소한 수치이다. A는 첫 회기의 체크리스트에서 20점 만점 중 17점의 아주 높은 공격행동 점수를 보였으나 처치단계가 끝난 시점인 24회기에는 9점으로 점수가 점차 감소하였다. 처치 기간 중 점수가 기초선 점수의 최저점보다 더 낮은 점수를 기록한 비율인 비중복반응률은 77.8%이다.

B의 공격행동 점수는 기초선 평균 11.5점에서 처치단계 평균 6.6점으로 4.9점이 감소하였으며, 이는 공격행동이 42.6% 감소한 수치이다. B는 첫 회기의 체크

리스트에서 13점의 공격행동 점수를 보였으나 처치단계가 끝난 시점인 24회기에는 3점으로 점수가 많이 감소하였다. 특히 처치단계의 중반부터는 안정적으로 10점 이하의 점수를 보이더니 후반에는 5점 이하까지 점수가 감소하였다. B의 비중복반응률은 71.4%이다.

C의 공격행동 점수는 기초선 평균 11.7점에서 처치단계 평균 7.8점으로 3.9점이 감소하였으며, 이는 공격행동이 33.3% 감소한 수치이다. C는 첫 회기의 체크리스트에서 13점의 공격행동 점수를 보였으나 처치단계가 끝난 시점인 24회기에는 6점까지 점수가 감소하였다. C의 비중복반응률은 70%이다.

이상을 통해 대상 아동 세 명 모두 공격행동 점수가 긍정적으로 조절되어 감소하였음을 알 수 있다. 특히 세 명의 아동 모두 처치단계 중후반 이후부터는 점수가 안정적으로 감소하였다. 또한 세 명의 아동 모두 처치 기간 중 점수가 기초선 점수 중 제일 낮은 점수보다 더 낮은 점수를 기록한 비율인 비중복반응률이 70%이상으로 나타났다.

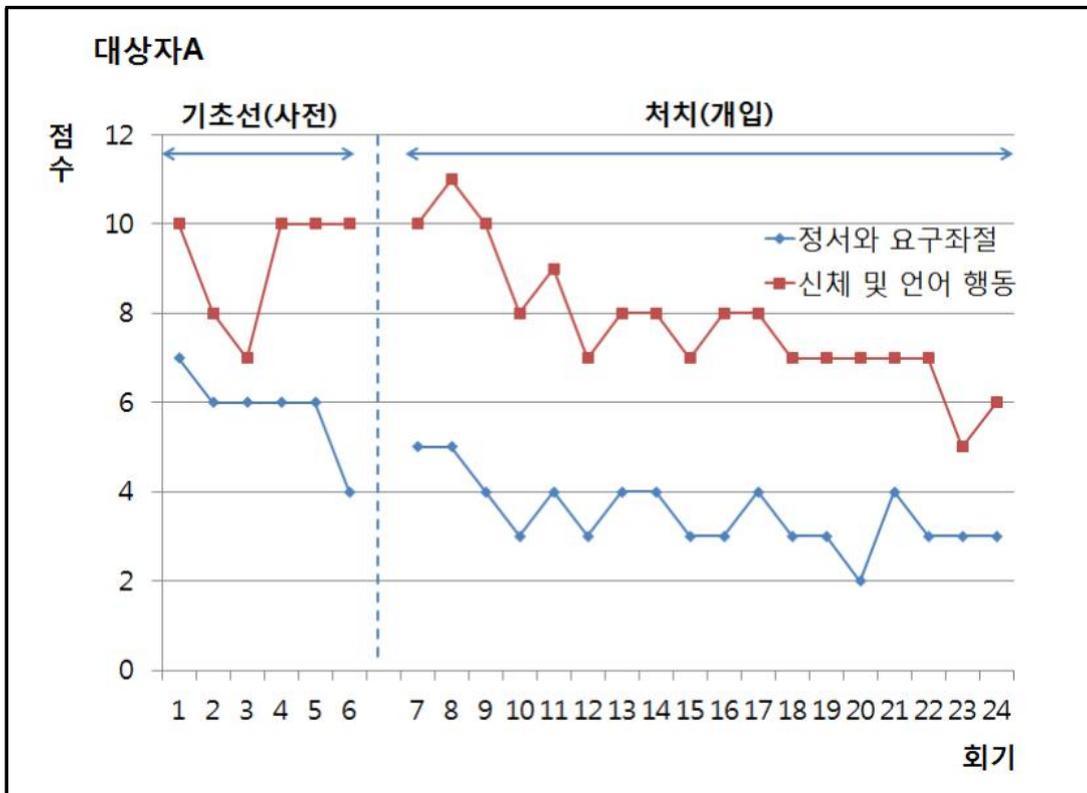
2. 감정일기 기반 공감적 피드백의 공격행동 하위 요소 개선 효과

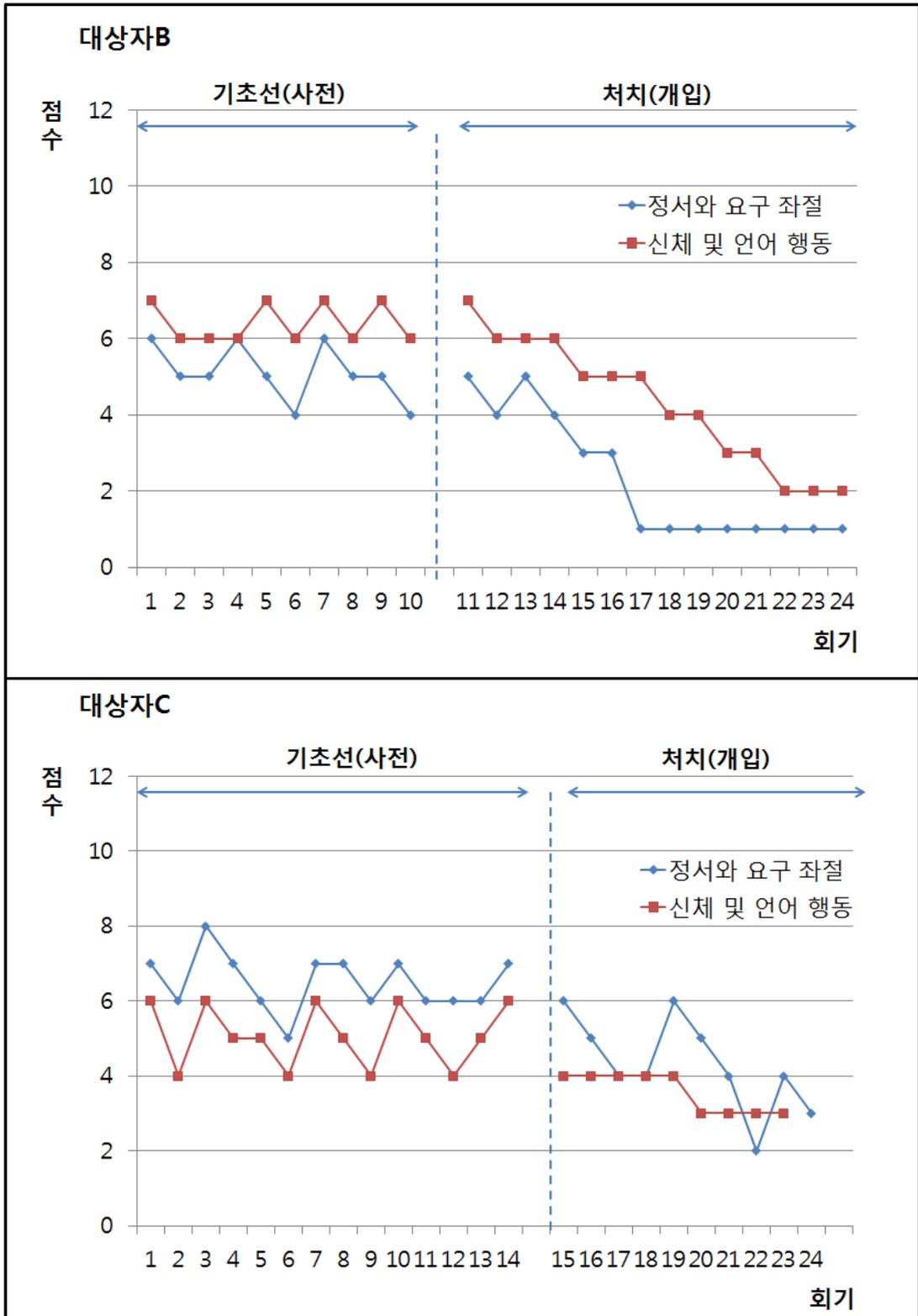
이 연구에서 연구자는 CBCL-TRF 공격행동 척도 문항에 근거하여 정서와 요구 좌절과 신체 및 언어 행동을 공격성의 하위 요소로 정의하였다. 따라서 연구자는 공격행동 측정 자료로 작성한 체크리스트의 점수를 정서와 요구 좌절과 신체 및 언어 행동으로 나누어 프로그램의 효과를 알아보았다.

연구자는 사전-처치의 순서로 총 24회에 걸쳐 측정된 대상자 3명의 공격행동 하위 요소별 체크리스트 점수를 <표 IV-2>로, 공격행동 하위 요소별 체크리스트 점수의 변화를 [그림 IV-2]로 제시하여 양적 분석 결과를 알아보았다. <표 IV-2>에서 대상자 별로 총 24회 중 공감적 피드백을 활용한 상담 처치단계에는 음영처리를 하였다.

<표 IV-2> 공격행동 하위 요소별 체크리스트 점수 측정 결과

대상	하위 요소	회기	점수																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
A	정서와 요구 좌절	점수	7	6	6	6	6	4	5	5	4	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	2	4	3	3	3
	평균		5.8						3.5 (개선율 : △39.7%)																	
	신체 및 언어 행동	점수	10	8	7	10	10	10	10	11	10	8	9	7	8	8	7	8	8	7	7	7	7	7	5	6
	평균		8.7						6.5 (개선율 : △25.3%)																	
B	정서와 요구 좌절	점수	6	5	5	6	5	4	6	5	5	4	5	4	5	4	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1
	평균		5.1						2.3 (개선율 : △54.9%)																	
	신체 및 언어 행동	점수	7	6	6	6	7	6	7	6	7	6	7	6	6	6	5	5	5	4	4	3	3	2	2	2
	평균		6.4						4.3 (개선율 : △32.8%)																	
C	정서와 요구 좌절	점수	7	6	8	7	6	5	7	7	6	7	6	6	6	7	6	5	4	4	6	4	5	2	4	3
	평균		5.7						4.3 (개선율 : △24.6%)																	
	신체 및 언어 행동	점수	6	4	6	5	5	4	6	5	4	6	5	4	5	6	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
	평균		5.1						3.5 (개선율 : △31.4%)																	





[그림 IV-2] 공격행동 하위 요소별 체크리스트 점수의 변화

감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 하위 요소인 정서와 요구 좌절, 신체 및 언어 행동에 미치는 효과를 알아보기 위해 프로그램을 실시한 결과, <표 IV-2>와 [그림 IV-2]에서 공격행동 하위 요소별 체크리스트 점수의 변화는 다음과 같다.

A의 정서와 요구 좌절 점수는 기초선 평균 5.8점에서 처치단계 평균 3.5점으로 2.3점이 감소하였으며, 이는 39.7% 감소한 수치이다. A의 신체 및 언어 행동 점수는 기초선 평균 8.7점에서 처치단계 평균 6.5점으로 2.2점이 감소하였으며, 이는 25.3% 감소한 수치이다.

B의 정서와 요구 좌절 점수는 기초선 평균 5.1점에서 처치단계 평균 2.3점으로 2.8점이 감소하였으며, 이는 54.9% 감소한 수치이다. B의 신체 및 언어 행동 점수는 기초선 평균 6.4점에서 처치단계 평균 4.3점으로 2.1점이 감소하였으며, 이는 32.8% 감소한 수치이다.

C의 정서와 요구 좌절 점수는 기초선 평균 5.7점에서 처치단계 평균 4.3점으로 1.4점이 감소하였으며, 이는 24.6% 감소한 수치이다. C의 신체 및 언어 행동 점수는 기초선 평균 5.1점에서 처치단계 평균 3.5점으로 1.6점이 감소하였으며, 이는 31.4% 감소한 수치이다.

이상을 통해 대상 아동 세 명 모두 공격행동의 하위 요소인 정서와 요구 좌절, 신체 및 언어 행동 점수가 긍정적으로 조절되어 감소하였음을 알 수 있다.

3. 일화 기록 분석에 나타난 공격행동 개선효과

가. 대상 아동 A

A는 CBCL-TRF 진단 결과 외현화 문제 중 공격행동 척도가 임상 수준으로 나올 만큼 공격행동이 두드러지는 학생이었다.

A는 모든 활동을 할 때마다 재미있는 실험은 꼭 자신이 하고 싶어 하는 등 요

구가 많았다. 그러다가 뜻대로 안되면 짜증을 내거나 아예 참여하지 않는 등의 행동을 보여 다른 친구들이 A의 말을 들어주기 어려워했다. 활발한 성격의 A는 쉬는 시간, 점심시간에 친구들과 피구를 하거나 몸으로 장난을 하며 노는 것을 좋아하는데, 놀다가 화가 나는 상황이 생기면 친구의 먹살을 잡거나 주먹으로 얼굴을 때리고 발로 차는 등의 행동을 보이기도 했다. 그러다보니 학급에는 A를 싫어하는 학생이 대부분이었다.

(2017년 6월 13일 일화 기록 중에서)

프로그램 처치 초반 A의 감정일기에는 학교에서 친구와 싸우고 자신이 친구를 때린 일이 자주 등장했다.

연구자는 공감적 피드백을 활용한 상담에서 A가 감정일기에 쓴 같은 반 친구와 싸운 일에 대한 이야기를 꺼냈다. “다시 그 일로 돌아가 사건이 시작되기 전 감정, 친구와 싸울 때의 감정을 골라볼 수 있겠니?”라고 물었다. A는 “네.”라고 대답하며 ‘화남’, ‘열 받음’, ‘홍분함’ 등의 카드를 골랐다. “그랬구나. A도 화가 났었구나. 그렇다면 결국 친구를 때린 후에 감정은 어땠니?”라고 묻자 더 화가 나고, 시간이 지나니 후회도 된다고 하였다. 또한 자신에게 맞은 친구는 어떤 마음이었을지 감정 카드로 골라보게 하니 쉽게 고르지 못하는 모습을 보였다.

(2017년 7월 27일 일화 기록 중에서)

감정일기를 쓰고 피드백을 받으면서 A는 미안함에 대해 자주 말했다.

구체적으로 친구들에게 미안한 이유가 무엇인지 묻는 연구자의 물음에 A는 “오늘 사회 모둠 활동을 할 때 각자 하고 싶은 게 다 달랐어요. 그런데 제가 자꾸 제가 하고 싶은 주제로 하자고만 하고 그러다가 싸움이 나서 OO이를 때렸어요. 그때는 너무 화가 났는데 OO이도 화가 났을 것 같아요. 싸우다 보니 모둠 활동을 또 제대로 못해서 미안해요.”라고 하였다. 이렇게 자신의 감정을 규칙적으로 돌아보는 계기만으로도 A가 친구들에게 미안하게 하는 일(계속 무언가를 요구하고 친구를 때리는 일)은 현저히 줄어들어 19회기부터는 해당 문항에 체크되는 일이 없었다.

(2017년 9월 19일 일화 기록 중에서)

프로그램 처치 이후에 A에게 나타난 가장 큰 변화는 다른 친구들을 생각하고

배려하는 모습이 조금씩 보이게 된 것이다.

프로그램 처치 이전에 A는 피구경기를 할 때 항상 자신이 공을 던지려고 했다. 그러다보니 친구들이 불만을 가지고 체육시간마다 싸움이 났었는데, 어느 날부터 A가 친구에게 공을 양보하고 싸움 없이 경기가 끝나기 시작했다. 연구자는 이 모습에 대해 “A가 공을 양보해줘서 다른 친구들이 무척 고마워하는 것 같아. 정말 멋지다.”라며 칭찬해주었다. A는 자신이 공을 양보한 사실을 뿌듯함이라는 감정과 함께 감정일기에 쓰기도 하였다.

(2017년 10월 12일 일화 기록 중에서)

나. 대상 아동 B

B는 감정 기복이 심하고 친구들을 툭툭 치거나 밀치는 등의 장난이 심한 학생이었다.

평소에는 선생님과 친한 친구들에게 애교가 많고 재미있는 말도 잘하는 B는 특히 자신처럼 자기주장이 강한 친구들과 활동할 때 기분이 갑자기 변하여 신경질적인 말투로 짜증을 부리는 경우가 많았다. 그 말투가 너무 예민하고 표현 또한 과격해서 B와 친한 친구들도 항상 B의 눈치를 보게 되었다. 또한 A와 같이 친구를 때리는 것은 아니지만 본인은 친근감의 표시로 친구의 몸을 건드리거나 치는 장난이 너무 지나쳐 주위 친구들이 학급 설문조사에 불편함을 호소하기도 하였다.

(2017년 6월 13일 일화 기록 중에서)

기초선 수집 단계에서부터 B의 감정일기에는 부정적인 감정이 많이 나타났다.

B는 감정일기를 시작하면서 일반 일기를 쓸 때에는 잘 쓰지 않았던 가족 이야기를 많이 썼는데, 그중에서도 특히 오빠와 겪는 갈등이 B의 감정에 많은 영향을 주고 있었다. 상담에서 감정일기에 나온 오빠를 ‘죽이고 싶다’라는 표현에 대해 “B가 오빠와의 관계에서 많이 속상하고 힘들구나. 어떤 점이 우리 B를 힘들게 하는 건갈?”라며 이유를 물었다. B는 “오빠는 저보다 나이가 많다고 저한테만 심부름을 시켜요. 이것저것 사와라 부터 시작해서 할머니가 오빠한테 시킨 설거지까지 또 저한테 시켜요. 공부는 하지도 않고 컴퓨터만 하면서 자기는 중학생이고 공부하느

라 바쁘다면서요. 그러다가 안 하겠다고 하면 욱하고 때려요.”라고 답하며 무척 흥분한 모습을 보였다. 그리고 그 때의 감정을 ‘화남’, ‘지겨움’, ‘혐오스러움’, ‘약 오름’ 등의 감정으로 표현하였다. 또한 이러한 오빠와 B의 관계를 알면서도 B에게만 참으라고 하며 오빠를 꾸짖지 않는 할머니에게 ‘억울함’, ‘서러움’, ‘분노’ 등의 감정을 느끼고 있었다.

(2017년 7월 20일 일화 기록 중에서)

회기가 거듭될수록 B는 3명의 대상 학생 중 가장 공감적 피드백을 활용한 상담 시간을 좋아하고 기다리는 모습을 보였다.

비록 프로그램 처치 초기 단계에서 주로 나눈 이야기는 B의 화나는 감정에 대한 이야기였지만, 자신의 답답한 상황을 일기장에 쓰고 선생님에게 말하고 나면 속이 후련하다고 하였다. 또한 처치 중기 단계부터는 오빠의 행동에 따른 자신의 감정뿐만 아니라 자신이 오빠에게 한 행동에 따른 오빠의 감정도 함께 생각하며 이야기를 이어나갔다.

(2017년 9월 14일 일화 기록 중에서)

프로그램 처치 이후에 B에게 나타난 큰 변화는 학급에서 신경질적으로 짜증을 내는 행동이 없어진 것과 감정일기에 즐거움, 기쁨, 설렘 등의 감정 표현이 늘어난 것이다.

B는 자신의 일기에 ‘선생님과 이야기를 나누는 것이 자신에게는 사막의 오아시스 같다.’라는 표현을 썼다. 연구자가 상담에서 “선생님과의 상담 시간을 사막의 오아시스로 비유하다니. 선생님 정말 감동했어.”라고 크게 기뻐하며 감정일기와 상담을 통해 느낀 점, 알게 된 점에 대해 물었다. B는 “그냥 아무도 저한테 제 얘기에 관심이 없다고 느꼈는데 선생님이 들어줘서 좋았어요. 말하다보니 제 마음도 정리가 되고 폭발하는 일이 줄어든 것 같아요.”라고 말했다.

(2017년 10월 12일 일화 기록 중에서)

다. 대상 아동 C

C는 친구들과 말다툼이 잦고 화가 나면 그 화를 크게 표현하는 학생이었다.

C는 활발한 성격으로 친구들과 말하는 것을 좋아하는데, 친구들과 이야기하면서도 항상 자신이 제일 많이 말해야하고 자신이 하는 말이 모두 맞다고 주장해 친구들이 좋아하지 않았다. 친구들이 어떤 일을 하고 있으면 “네가 그러니까 안 되는 거야.”라며 편잔을 주기도 하고, 그림을 잘 못 그리는 친구에게는 “이것도 그림이라고 그러니?”라며 면박을 주기도 했다. 그러다 보니 주변 친구들이 화를 참지 못하고 말다툼이 시작되고, C는 그럴 때마다 큰 목소리로 고함을 치며 분을 삭이지 못했다.

(2017년 6월 13일 일화 기록 중에서)

C는 자신의 감정에 솔직해지는 데에 A와 B보다 더 오랜 시간이 걸렸다.

학교에서 친구와 아무리 큰 갈등이 있어도 감정일기에 그 이야기를 쓰지 않았다. 기초선 수집 단계와 프로그램 처치 초기 단계에서는 일기와 상담에서 주로 자신이 좋아하는 웹툰과 웹소설에 대한 이야기를 많이 했다. 웹툰과 웹소설을 읽으며 기분 나쁜 일을 잊고 시간을 빨리 보낼 수 있어서 좋다고 이야기하며, 정작 자신이 속상했던 일에 대해서는 말하고 싶어 하지 않았다.

(2017년 9월 12일 일화 기록 중에서)

프로그램 중반부터 C는 서서히 마음을 열고 자신의 외로움에 대해 말하였다.

“개학해서 학교 오기 싫었던 게 엇그제 같은데 우리 벌써 한 달이나 학교를 다녀. 2학기 시작되어서 학교 다니면서 혹시 힘든 것은 없니?”라고 묻는 연구자의 물음에 C는 “저는 방학보다 학교에 오는 게 더 좋아요. 집에 가면 항상 혼자 심심해요. 부모님은 늦게 들어오시고 저 혼자 할 게 없거든요. 근데 학교에 오면 친구들이 있잖아요.”라며 학교에 와서 친구들과 생활하는 것이 매우 좋다고 하였다. 하지만 C는 자신이 먼저 말을 걸지 않으면 친구들이 자신에게 다가와주지 않을 것 같다고 생각하고 있었다. 그래서 항상 친구들이 하는 일에 적극적으로 관심을 가지다보니 가끔은 정도가 지나쳐 지나친 간섭으로 표현되고 그것이 말다툼으로 이어지는 것이었다. 연구자는 C의 친구를 좋아하는 마음, 친구와 잘 지내고 싶은 마음을 충분히 공감해주었다. 하지만 결국 말다툼을 하게 된 후 C와 친구가 느끼는 감정은 ‘화남’, ‘심란함’, ‘짜증’, ‘서운함’ 등이므로 서로 좋은 감정을 가지고 친구가 되려면 어떻게 행동해야하는지 스스로 생각할 수 있게 하였다.

(2017년 9월 28일 일화 기록 중에서)

프로그램 처치 이후에 C에게 나타난 변화는 자신의 화를 어느 정도 조절할 수 있게 된 것이다.

프로그램 처치 이전에 C는 말다툼이 시작되면 일단 고함을 치고 갖고 있던 필통을 던지는 등의 과격한 행동을 보이기도 했다. 하지만 20회기부터는 말다툼을 하는 빈도도 줄어들었고 고함을 지르는 일도 많이 줄어들었다. 또한 일기에 학급에서 배려를 잘 하는 친구의 행동을 적은 후 ‘나도 OOO 같이 친구들을 배려하는 친구가 되고 싶다.’고 적었다.

(2017년 10월 12일 일화 기록 중에서)

V. 결론 및 제언

1. 결론 및 논의

이 연구에서 연구자는 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 개선에 미치는 효과를 알아보기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

둘째, 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 하위 요소인 정서와 요구 좌절, 신체 및 언어 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

연구결과를 바탕으로 연구문제에 대하여 내린 결론은 다음과 같다.

첫째, 감정일기에 기반한 공감적 피드백은 초등학생의 공격행동을 개선하는 데에 효과가 있다. 감정일기에 기반한 공감적 피드백 프로그램 실시 중 작성한 공격행동 체크리스트 자료의 점수 변화를 개선율과 비중복반응률을 산출하여 분석한 결과 대상아동 3명 모두 공격행동 점수가 유의미하게 감소하였다. 공통적으로 중다기초선 설계에서 프로그램이 투입되기 전인 기초선 단계에서는 공격행동 점수가 비슷한 점수로 유지되거나 매일의 감정과 사건에 따라 변화하다가 프로그램 투입 후 점수가 점차 감소하였다. 특히 3명의 연구 대상 학생 모두 처치단계 중후반 이후부터는 점수가 안정적으로 감소하였다.

연구에 사용한 공격행동 체크리스트는 한국판 아동·청소년 행동평가척도(CBCL-TRF) 중 공격행동 척도 문항에 근거하여 작성한 것이므로, 체크리스트의 공격행동 점수 감소는 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동을 개선하는 데에 효과가 있음을 의미한다. 이는 김선영(2017)이 정서유능성 증진 프로그램의 일환으로 실시한 감정일기 지도가 초등학생의 문제행동증후군 개선에 기여한다는 연구 결과와 일치한다. 아동이 자신의 감정을 바람직하게 조

절하거나 표현하지 못해 심리적 어려움을 겪는데 감정일기를 통해 정서 인식, 정서 표현 경험을 강화시켜 아동의 문제행동이 감소되는 것이다.

둘째, 감정일기에 기반한 공감적 피드백은 초등학생의 공격행동 하위 요소인 정서와 요구 좌절, 신체 및 언어 행동을 개선하는 데에 효과가 있다. 감정일기에 기반한 공감적 피드백 프로그램 실시 중 작성한 공격행동 체크리스트의 점수 변화를 정서와 요구 좌절, 신체 및 언어 행동의 하위 요소별로 분석한 결과 대상아동 세 명 모두 요소별 공격행동 점수가 감소하였다.

구체적으로 정서와 요구 좌절 요소에서는 아동 B($\Delta 54.9\%$) > 아동 A($\Delta 39.7\%$) > 아동 C($\Delta 24.6\%$) 순으로, 신체 및 언어 행동 요소에서는 아동 B($\Delta 32.8\%$) > 아동 C($\Delta 31.4\%$) > 아동 A($\Delta 25.3\%$) 순으로 공격행동 개선율이 높게 나타났다. 공격행동의 두 가지 하위 요소에서 모두 B가 가장 높은 효과를 보인 것은 아동 B가 공격행동이 임상 수준으로 고착화되어 있는 A에 비해 상대적으로 변화 가능성이 크며, C에 비해 충분한 처치 기간 동안 매우 적극적인 태도로 프로그램에 임하며 자신의 감정을 인지하고 바람직한 방법으로 표현하는 데에 더욱 익숙해졌기 때문으로 짐작된다.

이상을 통해 대상 아동 세 명 모두 공격행동의 하위 요소인 정서와 요구 좌절, 신체 및 언어 행동 점수가 긍정적으로 조절되어 감소하였음을 알 수 있다. 이는 감정일기를 통해 아동이 부정적 감정이 쌓여 공격행동으로 표출되기 이전에 자신의 감정과 요구를 명확히 파악하고 바람직한 방법으로 표현하게 함으로써 신체 및 언어 행동으로 표출되는 공격행동 개선에 영향을 준 것으로 보인다. 이러한 연구 결과는 감정일기 쓰기가 초등학생의 대인관계만족도를 향상시킨다는 강민정(2015), 감정일기 쓰기 프로그램이 초등학생의 학교생활 적응능력 향상과 스트레스 감소에 효과가 있다는 안계숙(2016), 감정일기가 초등학생의 감정 표현능력을 향상시킨다는 장하라(2017)의 연구결과와도 일치한다.

결론적으로 감정일기에 기반한 공감적 피드백이 초등학생의 공격행동 개선에 효과가 있음이 확인되었다.

2. 제언

이 연구의 한계점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 연구의 대상이 매우 제한적이므로 일반화하기에 한계가 있다. 연구자는 제주도내 S시 지역 소재 초등학교에 재학하고 있는 6학년 학생 중 공격행동의 개선이 필요한 학생 3명을 대상으로 이 연구를 진행하였다. 지역과 학년에 따라 연구결과의 차이가 있을 수 있으므로 후속 연구에서는 연구대상의 거주 지역과 학년을 달리하여 프로그램의 효과성을 밝히려는 노력이 필요하다.

둘째, 검사도구로 사용한 CBCL-TRF 공격행동 척도 문항에 근거한 체크리스트 자료를 학교생활 장면에서만 관찰하였기 때문에 가정과 그 외의 장면에서는 어떤 변화가 있었는지 확인할 수 없다. 후속 연구에서는 교사, 양육자 등의 여러 관찰자를 두어 보다 객관적인 결과를 얻을 필요가 있다.

셋째, 이 연구의 프로그램 효과 외의 다른 요인이 연구결과에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 연구자가 담임교사로 재직하는 학급의 학생들을 대상으로 연구를 실시하였으므로 감정일기에 기반한 공감적 피드백 이외의 기타 학급 활동이나 교육 등이 영향을 미칠 수 있다. 따라서 다양한 학급에서 이 프로그램을 실시하여 프로그램의 효과를 입증할 필요가 있다.

앞으로 감정일기에 기반한 공감적 피드백의 효과성을 검증하는 다양한 후속연구가 진행되어 공격행동의 개선이 필요한 아동들에게 많은 도움이 되기를 기대한다.

참고문헌

- 강민정 (2015). **감정일기 쓰기가 초등학생의 자아존중감 및 대인관계만족도에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 강석순 (2004). **공감프로그램이 초등학생의 공감과 친사회적 행동 향상에 미치는 효과**. 석사학위논문, 고신대학교 교육대학원.
- 고영희 (2011). **공감훈련 프로그램이 초등학생의 친사회적 행동 및 심리적 안녕감에 미치는 영향**. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 곽금주 (1992). **공격영화시청이 아동과 청소년의 사회정보처리과정에 미치는 영향**. 박사학위논문, 연세대학교.
- 김래연 (2013). **공감훈련을 기반으로 한 분노조절 프로그램이 초등학생의 공격성 및 교우관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 전주교육대학교 교육대학원.
- 김미경 (1998). **공감훈련 프로그램이 상담자의 공감 반응 수준 및 내담자의 지각된 공감에 미치는 영향**. 석사학위논문, 계명대학교.
- 김민지 (2015). **긍정적 피드백을 활용한 감사일기 쓰기가 초등학생의 자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향**. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 김보은 (2014). **공감대화카드를 활용한 공감교육이 초등학생의 공격성 감소에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
- 김상희 (2009). **정서지능 이론을 활용한 집단상담 프로그램이 초등학생의 공격성 감소에 미치는 효과**. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
- 김선영 (2017). **정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기를 통한 초등학생의 문제행동증후군 개선 사례**. 석사학위논문, 제주대학교 사회교육대학원.
- 김연경 (2012). **일기 쓰기를 통한 교사의 긍정적 피드백이 아동의 자아탄력성과 불안에 미치는 영향**. 석사학위논문, 진주교육대학교 교육대학원.
- 김은임 (2011). **초등학생의 자아존중감과 정서조절능력이 공격성에 미치는 영향**. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 김혜연 (2009). **공감교육 프로그램이 초등학생의 공감능력과 정서지능에 미치는 영향**. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육대학원.
- 남순희 (2010). **인지행동 집단상담이 초등학생의 공격성과 자아존중감에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구카톨릭대학교.
- 문기숙 (2005). **도덕성 발달을 위한 감정교육의 의미와 방법 연구**. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.

- 문지현 (2010). 피드백 유형이 인지양식에 따라 초등학생의 쓰기 능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 박강호 (2009). 자연친화적인 놀이 프로그램 적용이 초등학생의 공격성 감소에 미치는 영향. 석사학위논문, 춘천교육대학교 교육대학원.
- 박성연 (2002). 아버지의 양육행동과 남아의 공격성간의 관계 및 세대간 전이. 아동학회지, 23(5), 35-50.
- 박성희 (1993). 공감의 특성과 이타행동. 박사학위논문, 서울대학교.
- 박성희 (2004). 공감학: 어제와 오늘. 서울 : 학지사.
- 박주영 (2012). 집단미술치료가 초등학생의 스트레스와 공격성 감소에 미치는 효과. 석사학위논문, 춘천교육대학교 교육대학원.
- 송재홍 (2016). 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램 개발. 초등상담연구, 15(3), 299-328.
- 신경일 (1994). 상담자 교육을 위한 공감훈련 프로그램의 개발과 적용. 박사학위논문, 부산대학교.
- 안계숙 (2016). 감정일기 쓰기 프로그램이 초등학생의 학교생활 적응능력과 스트레스에 미치는 영향. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
- 오경자, 이혜련, 홍강의, 하은혜 (1997). K-CBCL 아동·청소년 행동평가검사. 서울: 중앙적성 출판사.
- 오경자, 이혜련, 홍강의, 하은혜 (2007). K-CBCL 아동·청소년 행동평가 척도. 부산: 중앙적성연구소.
- 오경자, 김영아 (2011). 아동·청소년 행동평가척도 매뉴얼. (주)휴노.
- 오지민 (2011). 아동의 공격성 완화를 위한 집단 미술치료 프로그램 개선방안 연구: 인지행동이론을 중심으로. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 이상순 (2008). 초등학생이 지각한 교사의 훈육유형, 교사의 공감능력 및 학생의 교사신뢰와의 관계. 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원.
- 이은아 (2011). 초등학생용 공격성 척도 개발 및 타당화. 박사학위논문, 경성대학교.
- 이현미 (2013). 정서조절능력 향상 프로그램이 초등학생의 공격성 및 또래관계에 미치는 효과. 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원.
- 이현정 (2012). 초등학교 고학년 학생을 대상으로 한 공격성 감소 프로그램의 효과. 석사학위논문, 경북대학교 교육대학원.
- 임소영 (2000). 비행청소년을 위한 분노조절훈련 프로그램의 효과성 연구. 석사학위논문, 연세대학교.

- 장하라 (2017). 감정일기 쓰기가 초등학생의 감정 표현 능력 및 쓰기 능력 향상에 미치는 효과. 석사학위논문, 제주대학교 사회교육대학원.
- 정선희 (2016). 긍정적 언어사용 집단상담 학급 운영이 초등학생의 친사회성 향상 및 공격성 감소에 미치는 영향. 석사학위논문, 전주교육대학교 교육대학원.
- 진혜련 (2011). 일기 쓰기 지도를 통한 긍정적 피드백이 초등학생의 교사신뢰와 낙관성 및 학습동기에 미치는 영향. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 천인옥 (2009). 감정언어 학습활동을 통한 아동들의 총체적 성장 경험에 관한 반성적 실천연구. 박사학위논문, 경남대학교.
- 최성애 (2014). 최성애 박사와 함께하는 행복일기(기초편). 서울: 책으로 여는 세상.
- 함규정 (2013). 함규정 선생님의 아주 친절한 감정수업. 글담 어린이.
- Brackett, M. & Kremenitzer, J. (2011). *Creating emotionally literate classrooms: An Introduction to the Ruller Approach to social and emotional learning*. Port Chester, NY: Dude Publishing.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and Justice*. New York: Cambridge University Press.
- Webster's New Collegiate Dictionary*. G.&C. Merriam Co (1973).

ABSTRACT

A Case Study of Improving Aggressive Behaviors of Elementary School Students Through Empathic Feedback Based on Emotional Diary

Kim, Min Kyeong

Major in Psychotherapy

Graduate School of Social Education

Jeju National University

Supervised by Professor Song, Jae Hong

The purpose of this study is to investigate the effect of emotional feedback based on emotional diary on the improvement of aggressive behavior of elementary school students. The following research questions were set up for this purpose.

First, how does empathic feedback based on emotional diary affect elementary school students' aggressive behavior?

Second, how does empathic feedback based on emotional diary affect elementary students' emotional and subordinate factors such as aggression, demand frustration, body and language behavior?

The subjects of the study were 3 elementary school students (male 1, female 2) who need to improve their aggressive behavior in the 6th grade in S city. The researcher provided writing emotional diary program for all the students in a class for 16 weeks 48 times in total. For the three students who need to improve their aggressive behavior, researcher provided counseling with empathic feedback 10 to 18 times for 16 weeks individually. The Child Behavior Checklist-Teacher's Report Form(CBCL-TRF) was administered to the children in the study as a pretest and a total of 24 aggressive behavior checklists based on this test paper were prepared as the baseline data.

The researchers analyzed the three checklist scores based on the CBCL-TRF Attack Behavior Questionnaire item by the total and sub-factors through the improvement rate and the non-overlapping response rate. In addition, the researchers analyzed anecdotes recorded in counseling and life scenes based on specific behavioral cues of the target students.

The results of the study could be summarized as follows.

First, empathic feedback based on emotional diary is effective in improving elementary school students' aggressive behavior.

Second, empathic feedback based on emotional diary is effective to improve elementary school students' subordinate elements of aggression and emotional frustration, body and language behaviors.

This suggests that empathic feedback based on emotional diary is effective in improving elementary students' aggressive behavior.

However, this study is limited in that the research subject is limited and it can be observed only in the student 's school life scene to generalize the research result. Therefore, a follow-up study designed for various students

should be conducted to verify effectiveness.

Key words: empathic feedback, emotional diary, aggressive behavior

<부록> 감정일기 사례

내 마음의 거울, 감정일기

하루를 되돌아보며 나에게 강한 감정을 불러일으킨 상황과 그 때의 느낌을 기록해보세요.

2017년 9월 4일 월요일 날씨 : 해가 짹짹

장소 집		학교 체육관		학교 급식실		학원
일 오랜만에 아침 밥을 먹음	→	체육시간에 피구를 하다가 머리를 맞음	→	친구들이 걱정해줌	→	숙제를 다 해가서 일찍 끝남
감정 만족스러움		울컥함, 짜증남, 화남		괜찮음, 고마움		기쁨

오늘은 월요일이지만 한 가지 좋은 점이 있다. 바로 체육 끝나고 맛있는 밥을 먹는다!
기분 좋게 체육관에 들어서니 체육 선생님께서 오늘 우리 반은 짹피구를 한다고 했다.
예전에 짹피구를 하면서 재미있었던 기억이 나서 더욱 기대가 되었다. 열심히 게임을
하고 있는데 갑자기 체육 선생님의 호루라기 소리와 함께 내 머리가 땡~했다. OO이가
엄청 세게 던진 공에 내 머리가 맞았던 거다. 순간 눈물이 울컥하고 너무 화가 났다.
어차피 나를 맞추도 아웃도 못 시키는데 꼭 나를 일부러 맞춘 것만 같았다. 선생님의
말씀대로 나에게 와서 미안하다고 사과했지만 내 짜증은 계속 되었다. 그 이후로 피구
에 잘 참여하지 않았다. 억울한 기분으로 점심을 먹고 급식실을 나오는데, OO이가 나에
게 다시 한 번 미안하다고 사과했다. 여자 친구들도 이제 괜찮냐며 날 걱정해주었다.
걱정해주는 친구들에게 고마웠고 나도 다음에 친구가 아플 때 위로의 말을 해야겠다.

※오늘 나의 감정 강도는? (1-10으로 기록) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10