

한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2007, Vol. 4, No. 2, 99-123

인성교육을 목적으로 한 구조화된 집단상담의 성장촉진요인

노 이 경[†]

청강문화산업대학

정 남 운

가톨릭대학교

본 연구는 인성교육을 목적으로 실시된 두 개의 구조화된 집단상담의 성장촉진요인을 탐색하기 위한 것이다. 한 대학에서 교양과목으로 실시된 집단상담(집단A)에 참여한 441명과, 사관학교에서 인성교육을 위해 진행된 집단상담(집단B)에 참여한 370명을 대상으로 중대사건질문지(Bloch 등, 1979)와 집단상담 치료적요인척도(Kivlighan 등, 1996)를 사용하여 최대우도법으로 요인분석을 하였다. 연구결과 장기집단(집단 A)에서는 3개의 성장촉진요인이, 단기집단(집단 B)에서는 6개의 요인이 추출되었다. 집단 A의 3개요인은 ① 대인간 상호작용을 통한 자각과 변화 시도, ② 응집성과 긍정적, 수용적 분위기 ③ 자기이해와 통찰이었고, 집단 B의 6개요인은 ① 대인간 상호작용을 통한 학습 ② 자기문제의 이해 ③ 자기감정표현의 기회 ④ 카타르시스와 변화 시도 ⑤ 정서적 자각과 통찰 ⑥ 응집성과 긍정적, 수용적 분위기였다. 성장촉진요인과 밀접한 관련이 있는 집단상담활동이 탐색되었으며 장기집단과 1일 집중 집단상담의 인성교육적 의미가 논의되었다.

주요어 : 구조화된 집단상담, 성장촉진요인(치료적 요인), 인성교육, 장기 집단상담, 1일 집단상담

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 노이경, 청강문화산업대학 자아성장센터, 경기도 이천시 마장면 해월리 37
Tel : 011) 703-3601, E-mail : nohyk@ck.ac.kr

21세기 들어 인성교육은 이전보다 더욱 중요한 교육적 아이콘으로 떠오르고 있다. 이에 따라 초, 중등 교육에서는 물론 고등교육에서도 인성교육의 필요성에 대한 공감대가 점점 확장되고 있다(전제아, 2005). 특히, 1995년 교육개혁위원회가 실천위주의 인성교육을 발표한 이래 체험위주의 인성교육에 대한 중요성이 교육현장에서 더욱 강화되고 있으며(신차균, 2000), 초·중·고등학교에서만 아니라 모든 대학에서도 어느 정도의 인성교육을 교양과목이라는 이름하에 자연스러운 것으로 실시하고 있다(박이문, 1996). 실제로, 인성교육이란 무엇이며 무슨 내용을 가르쳐야 하는가, 현재 학교에서는 어떠한 내용과 방법이 인성교육이란 이름 하에 실행되고 있는가에 대한 여러 연구들이 진행되어왔다.

인성이란 ‘사람의 성품’(human nature)을 가리키는 말로 ‘인격’(character) 혹은 ‘덕성’(virtue)을 나타내거나(박병기, 1998; 전제아, 2005), 한정적으로는 개인의 성격(personality)을 기술하는 개념으로 쓰이기도 한다(김현오, 1990; 황정규, 서민원, 1996). 본 연구에서는 인성을 ‘성격’이라는 협의적 개념이 아닌 인간으로서 갖추어야 할 바람직하고 이상적인 성품(character) 차원으로 정의하고자 한다.

인성교육은 인간의 성격, 또는 사람됨의 정서, 정의적인 특성을 강조하는 교육으로서 주로 덕성 함양에 중점을 두는 교육이다(김현수 등, 1996). 이형득(1995)은 인성교육이란 인간으로서 갖추어야 할 바람직한 특성 또는 인성을 발달시키도록 돕는 작용이라고 하였다. 신차균(2000)은 사회적으로 바람직한 행위규범을 내면화함으로써 인간으로서 갖추어야 할 최소한의 품성을 형성하는 교육이 인성교육이라 하였다. 미국의 경우 인성교육은 정직, 존중,

책임감과 같은 핵심적 덕목에 따라 이해, 배려, 행동하고, 도덕적이고 민감하게 행동하는 기술과 성향을 신장시키는 것이라고 정의하고 있다(U. S. Department of Education, 2004). 아울러 주로 인격교육의 측면이 강조되어 신뢰, 존중, 책임감, 공정성, 보살핌, 시민의식 등의 덕목들을 학교 교육을 통해 적극적으로 가르쳐야 한다는 주장들이 강하게 제기되고 있다(Lickona, 1993). 즉, 인성교육이란 인간의 존엄성에 대한 감수성을 지니며, 친사회적인 사고, 가치판단, 행동을 자신감 있고 자율적으로 실행할 수 있는 품성을 갖추기 위해 이루어지는 교육이라 하겠다.

이러한 인성교육이 대학에서는 어떻게 진행되고 있는지 살펴보면, 거의 모든 대학에서 새로운 대학 교육의 비전, 장기발전계획, 교육과정 개편 등을 제시할 때 인성교육의 강화를 강조하고 있으며(2005, 전제아), 대학마다 다양한 범위의 인성교육이 적극적으로 논의, 수행되고 있다(E. Laraine, 2005). 문용린(1995)은 ‘대학과 인성교육’이란 주제의 심포지움에서, 미국에서는 대학생들의 도덕적 품성, 인격적 성숙, 시민적 자질 등을 전문적으로 육성시키기 위한 별도의 프로그램이 필요하다는 인식과 함께 대학의 인성/도덕성 개발 프로그램이 유행처럼 번지고 있다고 하였다. 현재 우리나라 대학에서도 인성교육을 목적으로 한 갖가지 교육적 활동들이 진행되어 오고 있다. 이러한 활동들은 주로 정의적, 정서적 성격을 특징으로 하며 1~2학점의 교양과목으로 개설되어 있거나(전제아, 2005), 체험과 실습위주의 봉사활동, 그리고 학생생활연구소나 대학상담센터 등을 중심으로 진행되는 집단상담 프로그램 등도 포함될 수 있다. 특히 집단상담 프로그램은 상담소 중심의 운영 뿐 아니라 학과목으

로 수행되기도 하며 학교의 상황이나 특수성에 따라 단기, 집중적으로 운영하여 학생들의 인성함양을 위한 적극적 방법으로 적용되기도 한다.

인성교육의 개념과 중요성에 대한 연구뿐 아니라 인성교육의 내용에 대한 연구역시 활발히 이루어져 왔다. 우리나라에서 1995년 교육개혁위원회에서 제시한 [신교육체제수립을 위한 교육개혁방안]에서 강조하는 인성교육은 종래의 지식중심의 도덕, 윤리교육에서 벗어나 대화, 토론, 상담, 사회봉사 등의 실천적 활동을 통해 민주시민윤리를 내면화 한다는 내용을 담고 있다. 인성교육의 내용과 관련된 선행연구를 보면, 조연순, 김아영 등(1996)은 학부모를 대상으로 요즘 학생들의 문제점과 바람직한 인성의 특성을 묻는 자유반응식 질문지를 통한 연구 결과, 바람직한 인성의 특징으로 타인과의 조화로운 삶, 자기존중(긍정적 자아개념, 자신감, 자기표현능력), 기본생활 태도(절제와 인내심, 올바른 가치관)등을 제시하였다. 미국에서의 인성교육 관련 연구로 Akin 등(1995)은 신뢰, 존중, 책임감, 배려, 시민의식을 내용에 담고 있으며 Anderson(2005)은 존중과 진실성, 책임감, 배려 등의 보편적 미덕을 이해하고 수행하는 것이 인성교육이라고 정의하고 있다. Greenawalt(1996)는 시민정신, 타인에 대한 존중(이타주의, 정직, 진실, 신뢰), 자기에 대한 존중(자아수용, 자기존중, 직업윤리, 성취, 협동, 자신감, 창의성) 등을 구성요소로 언급하고 있다. 따라서 대학의 상담관련 기관에서 실시되는 집단상담이 위와 같은 품성함양을 위한 내용을 담고 있을 때 인성교육의 목표에 적절하게 부합하는 활동이라 할 수 있다.

그동안 인성교육을 목적으로 한 집단상담

프로그램에 대한 다수의 연구들이 이루어져 왔다. 그러나 대부분 초, 중등학생 대상의 연구들이며, 연구주제도 프로그램의 개발이나 분석, 효과 측정에 편중되어 치료요인을 중심으로 프로그램의 어떠한 점이 인성교육적으로 작용했는가에 관한 연구는 거의 찾아볼 수 없는 실정이다.

구조화된 집단상담은 ‘특정한 주제에 초점을 맞추어 문제를 더욱 잘 인식하고 대처할 수 있는 수단을 제공하는 활동’으로 지역사회 기관과 학교, 많은 대학상담센터에서 빈번하게 사용하고 있는 추세이다(G. Corey, 1995, Corey M. S. & Corey, G. 2001). 우리나라에서도 청소년이나 대학생 대상의 교육 및 훈련프로그램에서 여러 종류의 주제와 목표를 지닌 구조화 집단상담이 활발히 실행되고 있다. 실제로 대학상담소에서 이루어지는 집단상담에서 가장 빈번하게 사용된 집단유형은 구조화된 주제중심의 집단(66%)이라는 연구결과에서 보여지는 바와 같이(Golden, Corazzini, Grady, 1993), 구조화 집단은 실시나 운영측면에서 용이할 뿐 아니라, 치료적, 교육적 효과도 크다는 것을 추측해볼 수 있게 한다(이숙영, 권경인, 2003). 그러나 이러한 구조화 집단상담이 구체적 목적을 갖고 진행될 때 그 상담활동이 어떠한 도움을 제공하는지, 집단상담의 어떠한 측면이 개인의 변화나 개선에 공헌을 하는지에 대해서는 경험적 연구가 미비한 실정이다. 그 이유는 학교나 청소년 관련기관 등에서 구조화집단은 상담에 대한 오랜 경험과 숙련 없이도 누구나 쉽게 지도할 수 있는 가벼운 활동으로 취급되어지는 경향이 크기 때문이다. 상담전문가일수록 구조화 활동을 잘 사용하지 않는다는 점에서 실제 연구를 하는 전문가 집단에서 구조화 활동은 매력적인 연구

주제로 부각되지 못했다고 본다(권경인, 2001). 이러한 맥락에서 권경인은 국내에서 가장 많이 사용되는 30개의 구조화된 집단상담활동을 수집하고 각 집단상담활동들의 치료적 요인을 밝히는 연구를 한 바 있다.

집단 내에서는 다양한 요소들이 상호 연관이 되어 집단원 각각에게 영향을 미치게 된다. 이러한 영향들 중 집단원들에게 긍정적으로 작용하여 인지적, 정서적, 행동적 변화를 가져오는 요소를 치료적 요인(therapeutic factor), 도움 되는 효과(helpful impact), 혹은 성장요인이라 한다. 학자들에 따라 치료적 요인을 조금씩 다르게 정의하는데, Yalom(1975)은 집단과정 속에서 복잡한 상호작용을 통해 집단원의 변화나 개선에 작용하는 것이라 하였으며, 내담자의 변화를 촉진하는 데 도움이 되는 기제(Fuhriman & Burligame, 1990)라고도 한다. Kivlighan 등(1996)은 치료적 요인을 '어떻게 도움 받았는가에 대한 집단원들의 지각'이라고 정의하였다. 전종국(1997)은 집단상담 장면에서 개인의 더 나은 변화 뿐 만 아니라 성장과 발달을 촉진시키는 변화기제라는 의미로 '성장촉진요인'이라 명명하였다. 즉, 치료요인 혹은 성장촉진요인이란 집단상담 과정을 통해 참가자들이 변화, 성장하며 긍정적이고 친사회적인 적응에 도움이 된 요소라 할 수 있다. 본 연구에서는 참여한 학생들의 인격적 성장, 발달을 목표로 하는 인성교육을 위한 집단활동인 만큼, '성장촉진요인'이라는 명칭을 사용하기로 하였다. 이러한 성장촉진요인은 집단상담이 왜 효과가 있는지 밝혀주고, 다수의 복잡한 집단역동 속에서 내담자의 변화나 성장의 원천을 밝히는데 매우 유용하다(전종국, 1997).

대학생 대상 집단의 성장촉진요인 연구를

보면, Yalom, Lieberman과 Miles(1973)는 대인관계학습(입력), 보편성, 생활지도, 자기이해를, Freedman과 Hurley(1979)는 대인관계학습(입력)과 정화를, Fuhriman 등(1986)은 응집성, 정화, 통찰, 대인관계학습을 제시하였다. 국내연구로는 천성문과 이기영(1992)이 외면적 대인관계학습, 보편성, 카타르시스를, 전종국(1995)은 대인관계투입과 정화, 자기이해, 집단응집력을 성장촉진요인으로 밝혀냈다. 그밖에도 연구자의 관점과 이론적 지향점에 따라 조금씩 다른 성장촉진요인들이 제시되어 왔는데 대학생 대상 집단은 대인관계학습, 자기이해, 정화 등이 공통적으로 나타나고 있음을 알 수 있다.

한편 치료요인(성장촉진요인)의 분류체계에 대한 연구로 Berzon 등(1963)은 중대사건질문지(CIQ)를 통해 성장촉진요인에 있어서, 집단지도자의 역할보다는 집단원간의 상호작용이 더 중요하게 작용한다는 것을 밝혀냈다. Kivlighan, Multon과 Brossart(1996)은 종래의 성장촉진요인 분류체계에 대한 문제점을 보완하여 새로운 체계를 개발하고자 집단상담의 성장촉진 요인에 대한 경험적 연구를 실시하였다. 이를 통해 집단원이 지각한 성장촉진효과에 대해 요인분석을 통해 4가지 요인구조를 밝혀냈다. 이들 네 가지 치료요인은 감정적 자각과 통찰(Emotional Awareness-insight), 관계성(Relationship), 타인 대 자기집중(Other vs Self focus), 문제정의 및 변화(Problem Definition-Change)로 명명되었다. 국내에서는 권경인(2001)이 집단 참여자들을 대상으로 Kivlighan 등(1996)의 동일한 평가체계를 사용하여 긍정적, 수용적 분위기-좋은 관계형성, 자기문제에 대한 통찰과 이해, 집단에 대한 몰입과 적극적 참여, 잠재된 특성과 감정의 직면, 타인과의 상호작용을 통한 학습이라는 5가지 치료적 요인(성장촉진요인)을 제

시하였다.

그런데 성장촉진요인이란 참가자의 특성, 참여시간, 집단의 목적과 발달단계, 집단유형에 따라 다르게 나타날 수 있다. 권경인(2001)의 연구는 Kivlighan 등(1996)의 연구와 동일한 질문지를 사용하여 치료요인을 밝혀냈는데 결과에서 차이를 보였다. Kivlighan 등(1996)의 연구에서는 13주 26회에 걸쳐 대학의 성장집단(personal growth group) 참가자들과 상담센터, 심리치료센터에 통원하는 내담자들을 대상으로 질문지를 실시하여 치료요인을 추출하였다. 권경인(2001)의 연구는 5개의 각기 다른 단기 집단(1박 2일~2박 3일)집단에 참여한 참가자들을 대상으로 첫째 날부터 3일째까지의 집단과정 중 질문지가 배부된 날의 중요한 사건(Critical Incident)을 기술하게 하고 질문지에 응답한 것을 토대로 치료요인을 추출한 것이었다.

권경인의 연구는 참여시간과 집단형태(구조화, 비구조화)가 각기 다른 5개의 집단에 참여한 사람들을 대상으로 한 것이므로 구조화집단만을 대상으로 할 때에도 동일한 형태로 치료요인이 나올 것이라는 예상을 하기 어렵다. 아울러 권경인이 제한점으로도 밝힌 바와 같이 위의 연구는 집중과정(1박 2일, 2박 3일)참여자 대상이었으므로 장기적인 집단상담의 치료요인과는 분명 차이점을 보일 것이다. 그러나 장기와 단기로 이루어지는 집단상담의 치료요인을 비교한 연구는 국내에서 전무한 실정이며, 특히 인성교육을 위한 장, 단기 집단상담의 효과 비교는 경험적으로 연구된 바가 없었다.

학교나 기업 등에서 교육이나 지도를 목적으로 집단상담이 진행될 때는 1일 안팎의 구조화된 프로그램이 대부분이다. 1일 집단활동

프로그램은 참가자들의 낮은 탈락율을 방지하고 비용과 시간 면에서 효과적인 방법으로 평가되고 있으므로(Lim, Stormshak & Dishion, 2005), 현장에서는 1일 프로그램에 대한 요구가 점점 증가하고 있다. 그러나 경험적 연구의 부재로 1일 집단이 어떤 효과성을 지니는지에 대하여는 이론적 뒷받침이 미비하다. 따라서 인성교육을 목적으로 한 집단상담이 1일로 진행될 때 교육적 효과는 어디에서 기인하는지 조명해 보고자 한다. 또한 장기 프로그램으로 진행될 때와 1일 집중 프로그램일 때 각각의 집단에서 성장촉진요인은 어떻게 나타나는지, 그리고 차이를 보인다면 그 이유는 어디에서 비롯되는지 살펴보고자 한다. 이에 따라 본 연구는 인성교육을 목적으로 하는 장기, 단기 집단상담에 대한 새로운 측면의 연구가 될 것이다.

본 연구의 목적은 첫째, 장기 구조화 집단상담과 1일 집중과정에서는 어떠한 성장촉진요인들이 나타나는지 비교해보고자 한다. 두 번째, 두 집단의 성장촉진요인을 통해 대학생의 집단상담 활동에서 나타난 치료적 요인이 인성교육적으로 어떠한 의의를 갖는지 밝혀보고자 한다. 세 번째, 자신에게 가장 도움이 되었거나 의미있는 프로그램이 무엇이었는지 참가학생들이 평정한 우선순위와 도움의 이유를 분석하고자 한다. 이를 통해 학교와 다양한 기관에서 요구되는 구조화된 집단상담에 있어 단기, 장기 프로그램을 구성해야 하는 이론적 토대를 마련할 수 있을 것이다. 아울러 집단상담의 목적과 기간에 따라 어떠한 내용의 프로그램을 구성해야 하는지 참고의 틀을 마련하는데 도움이 되고자 한다.

방 법

연구대상

두 개의 집단이 연구에 참여하였다.

집단 A) 경기도 이천에 소재한 C대학(2~3년제)에서 교양과목 ‘만남과 성장’을 수강한 학생들이다. 강좌는 한 학기동안 주 1회 2시간씩 진행되는 인성교육을 위한 교양과목으로서 집단상담활동을 중심으로 진행되었다. 총 18개 학과 1656명(남 659명, 여 997명)이 수강하였다. 한 반은 40명으로 구성되었으며 주 1회 2시간씩 13주 동안 수업에 참여하였다. 설문은 한 번도 결석하지 않은 441명만을 대상으로 했는데, 이는 집단상담활동을 빠짐없이 경험한 사람이라야 프로그램 전체에 대한 고른 안목을 갖고 평가할 수 있다고 판단했기 때문이다. 441명 중 여자는 281명(63.7%), 남자 160명(36.3%)이다. 연령은 만 18세~48세이며 평균은 20.21세, 표준편차는 2.42 였다.

집단 B) 인성교육을 목적으로 1일 집단상담 프로그램에 참여한 ○○사관학교 1~3학년 생도들로서 1학년 136명, 2학년 135명, 3학년 147명(총 370명)이다. 1학년은 조당 15명 9개조, 2학년은 조당 17명 8개조, 3학년은 조당 16명의 9개조로 총 26개의 모둠으로 나뉘었다. 370명 중 남자생도가 338명(91.4%), 여자생도가 32명(8.6%)이었으며 나이는 만 18세~23세로 평균은 20.14세, 표준편차는 .28이다.

집단 지도자

집단 A의 지도자는 상담심리학, 임상심리학

및 기독교 상담학 석사학위 이상의 소지자로서 상담심리사 1급 혹은 2급 이상의 자격증을 소지했다. 여자 6명, 남자 1명으로 나이는 32세~46세이고 평균연령은 37.7세로 집단 및 개인상담 실시경력이 5년 이상 된 지도자들이다. 집단 B의 지도자는 상담심리학, 임상심리학 및 기독교 상담학 석사학위 과정 이상으로서 상담심리사 1급 혹은 2급, 임상심리사, 청소년상담사 등의 자격증을 소지하였다. 총 26명의 지도자들 중 여자 22명, 남자 4명이었으며 나이는 만 25세~46세, 평균연령은 32.3세였다. 이들 중 아직 석사학위과정 중인 자는 2명이었으며 나머지 24명은 석사학위나 석사학위 이상의 과정 중이었다.

측정도구

중대사건질문지(Critical Incident Questionnaire: CIQ(Bloch 등, 1979))

CIQ는 집단참가자들이 한 회기 내에서 가장 중요했던 사건을 평가하는 질문지다. 자유보고식으로 기술하게 되어있고 질문의 내용은 다음과 같다. ‘만남과 성장’ 수업에서 일어났던 여러 가지 일 가운데 가장 중요하게 또는 의미있게 경험한 일은 무엇입니까? 그에 대한 자신의 생각, 느낌, 반응을 구체적으로 상세하게 써주십시오. 그리고 그 사건이 당신에게 중요하다고 생각되는 이유를 꼭 적어주십시오(어떤 프로그램 중 있었던 무슨 일을 떠올리고, 의미있었던 사건이나 상황을 기술하면 됩니다)’ 단, 본 연구에서는 중대사건이 일어났던 프로그램명도 쓰게 하였다.

집단상담 치료적 요인척도(The Group Counseling Helpful Impacts Scale: GCHIS)

(Kivlighan, Multon & Brossart, 1996)

이 척도는 집단상담과 개인상담의 문헌에 나오는 광범위한 회기효과를 반영하기 위해 개발되었다. 이 척도는 ① Elliott(1985)의 유익한 효과분류(Taxonomy of helpful impacts), ② Mahrer와 Nadler(1986)의 유익한 순간의 범주 평가(Categories of good moments), ③ Bloch 등의 치료적 요인 평가체계(Therapeutic factors rating system)의 세 가지 척도를 통합하여 만든 것으로 총 32개 항목이다. 중대사건은 32개 항목을 근거로 평가되며 5점 평정척도이다.

절차

집단 A ‘만남과 성장’ 강좌는 C대학에서 2004년 ‘인성교육 프로그램 개발을 위한 연구’의 일환으로 위 대학 연구진(교육학, 심리학, 유아교육학, 전자공학 전공)이 개발한 교양과목 중의 하나로 2005년부터 강좌가 개설되었으며 집단활동과 강의가 병행되어 진행된다. 집단활동과 강의의 비율은 4:1 정도이다. 2006년 6월과 12월 각 학기의 마지막 회기가 끝난 직후 학생들을 각 반별로 모아서 중대사건질문지(CIQ) 및 집단상담 치료적 요인척도(GCHIS)를 실시하였다. 중대사건 질문지(CIQ)는 13개의 프로그램 중 가장 기억에 남는 프로그램을 적은 후 그 프로그램 과정 중의 인상 깊었던 상황을 상세히 기술하고, 그 상황을 떠올리며 집단상담 치료적 요인척도(GCHIS)를 작성하게 하였다.

집단 B 2006년 8월 8일 **사관학교 생도들의 인성교육을 위한 집단상담을 진행하였다. 프로그램은 오전 9시~12시/ 오후1시~6시까지 8시간동안 진행되었으며 프로그램의 내용

은 모두 구조화된 집단상담활동으로 학년별로 각기 다른 주제를 가지고 구성되었다. 집단상담 프로그램 종결 후 곧이어 중대사건질문지(CIQ)와 GCHIS를 나눠주고 평정하게 하였다.

집단상담 프로그램의 내용

집단 A ‘만남과 성장’ 강좌는 ‘자신감 있는 나’ ‘예절바른 대학생’ ‘책임감 있는 직업인’이라는 목표 하에 구성되었다. 이는 대학 졸업 후 사회생활과 직장생활에서 필요한 기본적인 품성과 소양을 갖추기 위해 중요하다고 판단되는 개념으로 C대학의 인성교육 연구진이 개발하였다. ‘자신감 있는 나’의 하위내용으로는 자기발견과 타인이해, 대인관계 향상 및 자존감 확립, ‘자기감정의 인식과 수용’ 이 ‘예절바른 대학생’의 하위내용은 ‘기초질서’ ‘예절교육’ 이 , ‘책임감’ 있는 직업인’의 하위 내용으로는 ‘바람직한 자기관리’ ‘성교육’ 등이 포함된다. 이러한 내용들이 집단상담 프로그램으로 구성되었다. (부록 1 참조)

집단 B 사관학교 생도들의 인성교육을 위해 필요하다고 판단되는 내용으로 1, 2, 3학년 생도들을 위한 각각의 집단프로그램을 구성하였다. 프로그램 구성은 인성교육의 내용에 관한 연구에서 반복적으로 언급되고 있는 주요주제인 자기존중과 타인과의 조화, 공동체 의식함양에 중점을 두었다. 아울러 대학에서의 인성교육 과정을 분석한 전제아(2005)의 연구를 보면, 인성교육을 공식적으로 표방하여 인성교육의 형식화가 가장 높은 수준이라고 선정된 서울소재 4개 대학교의 인성교육 내용에 리더쉽이 포함되어 있음을 알 수 있다. 특히 사관학교는 군 장교를 양성하는 특수목

적 대학으로 통솔력과 지도력이 행사에 필요한 특성이나 자질이 매우 중요하게 요구되는 집단이다. 군에서 리더들에게 요구되는 특성은 주로 계급별, 직책별로 제시되고 있는데 미 교육평가 보고서인 RETO에서는 위관급 장교에게는 전문기술에 중점을 둔 지도감독 수준을, 소 중령급 장교는 인간관계 기술을 요구하고 있다. 특히 인간관계 기술은 리더에게 요구되는 핵심적인 것으로 인간행동을 이해하고 예측하고 통제할 수 있는 심리학적 지식이 요구된다고 보고하고 있다(이재운, 1995).

이에 따라 사관학교 생도들을 위한 인성교육 프로그램은 1학년은 자기성장훈련, 2학년은 대인관계향상훈련, 3학년은 리더쉽 향상훈련을 주제로 하였다(부록 2 참조). 각 학년마다 프로그램이 다르게 구성된 이유는 본 인성교육이 2005년부터 시작된 것으로 이미 생도들은 전(前)학년에서의 경험들이 있으며 이후로도 지속적으로 운영될 교육이므로 구조화된 집단상담 활동 중 각 주제에 맞는 내용으로 구성한 것이다.

자료처리

구조화된 집단의 치료요인에 대한 요인수를 정하기 위하여 요인분석을 실시하였다. 요인분석 방법은 최대우도법(Maximum likelihood)을 사용하였다. 최대우도법을 사용한 이유는 모델 적합도에 관한 가설검증을 할 수 있기 때문이다. 모델적합도 검증방법으로는 RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)를 사용하였다. RMSEA는 모델이 완전하지는 않지만 좋은지 여부를 검증할 수 있는 적합도 검증(test of close fit)으로서 현실적인 영가설을 평가할 수 있는 지수이다(홍세희, 1990).

RMSEA는 SPSS에서 제공하지 않으므로 DOS용 프로그램인 FITMOD를 사용하여 계산하였다.

회전방법은 요인 간 상관이 없을 것이라고 판단할 만한 근거가 없으므로 사각회전(Direct Oblimin)을 선택하였다. 요인의 수는 선행 연구들에서 4요인(Kivlighan 등, 1996)과 5요인(권경인, 2001)이 추출되었으므로 우선 4, 5 요인을 지정하여 돌려보았다. 아울러 선행연구도 그러하였듯이 요인구조를 탐색적으로 살펴보기 위해 지정하지 않고도 실시해보았다.

결 과

치료적 요인의 요인분석 결과

요인분석 실시 결과 집단상담의 성장촉진요인으로 설명력 있는 요인은, 지정하지 않고 탐색적 요인분석을 했던 집단 A의 3요인과 집단 B의 6요인 모형이었다. 이러한 결과들의 RMSEA 값을 비교하여 모델의 적합도를 구해보았다. 집단A의 3요인은 RMSEA .058로 괜찮은 적합도를 보였고, 집단B의 6요인은 RMSEA .027로 좋은 적합도를 나타냈다. RMSEA는 <.05는 좋은 적합도(close fit), <.08은 괜찮은 적합도(reasonable fit), <.10은 보통적합도(mediocre fit), >.10은 나쁜 적합도(unacceptable fit)로 해석될 수 있다(홍세희, 1999).

집단 A의 3개 요인이 설명할 수 있는 변량은 전체 변량의 50.88%에 해당하며 집단 B의 6요인은 47.26%에 해당한다. 성장촉진요인들의 각 요인별 고유치는 표 1과 같다.

요인분석 결과 결정된 집단A의 3요인과 집단B의 6요인의 요인명과 해당된 문항 및 요인 부하량을 표 2와 표 3에 제시하였다.

표 1. 치료적 요인들의 고유치

	요인	고유치	설명되는 변량백분율	누적설명 변량백분율
집단 A	1 대인간 상호작용을 통한 자각과 변화 시도	13.585	42.45	42.45
	2 응집성과 긍정적, 수용적 분위기	1.646	5.14	47.60
	3 자기이해와 통찰	1.052	3.29	50.88
집단 B	1 대인간 상호작용을 통한 학습	9.46	29.57	29.57
	2 자기문제의 이해	1.75	5.45	35.02
	3 적극적 감정표현	1.52	4.76	39.78
	4 정화와 변화 시도	1.08	3.36	43.14
	5 정서적 자각과 통찰	.78	2.43	45.58
	6 응집성과 긍정적, 수용적 분위기	.54	1.69	47.26

요인 부하량이 .30 이하인 문항이 집단 B의 요인 3과 요인 5에서 한 개씩 발견되는데 일반적으로 .30 이하는 제거하는 경우가 있으나 본 자료에서는 그 문항을 포함시켜도 문항간 신뢰도가 높은 편이고 해석상의 무리가 없으므로 포함시키기로 하였다. 각 요인별 문항간 신뢰도는 부록에 제시하였다.

각 집단의 중요하고 의미있는 활동

집단 A에서 학생들이 가장 중요하고 의미있게 경험한 사건을 프로그램명과 더불어 기술하게 한 결과 가장 빈도가 높게 나온 세 가지 활동은 ① 공감과 경청, ② 에고그램 및 정서가제도 ③ 나의 중요인물, 순이었다. 집단 B는 1학년: 나의 중요인물, 에고그램, 아름다운 나, 2학년: 피드백 주고받기, 카드선물, 4장의 사진, 나의 대화양식, 3학년: 갈등상황토론, 카드선물, 공감과 경청 순이었다. 원 척도인 중대사건질문지(CIQ)는 중요하고 의미있게 경험한 일

이나 일어난 사건을 기술하게 되어 있으나 본 연구에서는 구조화된 프로그램만을 대상으로 하였으므로 활동 명을 적게 하였다. 결과는 표 3과 같다.

논 의

1) 본 연구에서 밝혀진 집단상담의 성장촉진 요인은 다음과 같다. 집단 A는 3개 요인이 추출되었는데 ① 대인간 상호작용을 통한 자각과 변화 시도, ② 응집성과 긍정적, 수용적 분위기 ③ 자기이해와 통찰로 명명되었다. 집단 B는 6개 요인으로 ① 대인간 상호작용을 통한 학습 ② 자기문제의 이해 ③ 자기감정표현의 기회 ④ 카타르시스와 변화 시도 ⑤ 정서적 자각과 통찰 ⑥ 응집성과 긍정적, 수용적 분위기로 유목화 되었다.

집단 A에서 가장 설명력이 큰 요인 1은 '대인간 상호작용을 통한 자각과 자기표현'이었

표 2-1. 집단 A와 B의 요인별 해당문항, 부하량과 신뢰도

번호	문항 내용	요인 부하량	신뢰도	
요인 1: 대인간 상호작용을 통한 자각과 변화 시도 (17문항)				
28	이타주의: 다른 집단원을 도와줌으로써 나도 남에게 도움을 줄 수 있는 사람이라는 것을 알게 되었다.	.787	.9449	
32	희망의 고취: 집단을 통해 나와 집단원들이 자신의 고민이나 걱정을 해결할 수 있다는 희망을 가질 수 있었다.	.769		
30	자기이해: 집단원 혹은 지도자로부터 피드백이나 해석을 통해 내 자신의 문제나 현재 내 모습을 더 잘 이해하게 되었다.	.766		
31	대리학습: 집단원의 말이나 행동을 관찰하여 모방이나 모델링을 함으로써 얻는 것이 있었다.	.766		
27	수용: 집단에 소속감을 느끼며 집단원들로부터 인정받고 수용되고 있음을 알게 되었다.	.732		
18	개인적 일상생활에서 강한 감정을 표현했다.	.728		
29	지도와 조언: 집단원이나 지도자로부터 나에게 도움이 되는 말이나 충고를 들었다.	.710		
19	새로운 차원의 성격특성이 확실하게 나타났다.	.697		
26	보편성: 다른 사람들도 나와 비슷한 문제, 고민, 생각, 감정을 가지고 있다는 것을 알게 되었다.	.682		
16	집단지도자나 다른 집단원들과의 좋은 관계가 나타났다.	.660		
17	집단지도자나 다른 집단원에 대한 강한 감정을 드러냈다.	.651		
20	집단 바깥에서의 생활에서 새로운 행동을 하거나 다른 사람이 되려고 노력하고 있다.	.635		
25	대인관계행동으로부터의 학습: 집단지도자나 집원들에게 더 자연스럽게, 새롭게, 적당하게 반응 또는 행동해볼 기회 가질 수 있었다.	.618		
21	목표했던 행동으로 변화가 일어났음을 말하거나 표현했다.	.606		
22	전반적으로 잘 지냈다고 표현했다..	.599		
24	자기노출: 나의 개인적인 비밀이나 정보(걱정, 문제, 환상, 사건 등)를 털어놓을 수 있었다.	.551		
23	카타르시스: 마음속에 묻어두었던 감정을 털어놓음으로써 마음이 편안해지고 위안을 얻게 되었다.	.537		
요인2: 응집성과 긍정적, 수용적 분위기(10문항)				
7	지지와 격려를 느낀다.	.803		.8992
10	나는 집단지도자나 다른 집단원과 더 가까워졌다고 느낀다.	.748		
8	안도감과 편안함을 느낀다.	.668		
6	집단지도자나 다른 집단원들이 나를 이해하는 것 같다.	.644		
9	집단상담에 더 몰입하거나 좀 더 열심히 참여하게 되었음을 느낀다.	.628		
15	의사소통에서 표현을 더 잘하게 되었다.	.567		
3	감정이나 경험을 알아차리거나 더욱 명료해졌다.	.418		
11	나 자신이나 대인관계에 대해 의미있는 자료를 얻었다.	.395		
2	다른 사람에 대해 뭔가 새로운 것을 깨달았다.	.360		
14	통찰이나 이해를 표현했다.	.312		
요인 3: 자신에 대한 이해와 통찰 (5문항)				
5	나의 문제에 대해 내가 해야 할 일을 더 잘 알게 되었다.	.747	.8094	
4	해결해야 할 나의 문제가 무엇인지 알게 되었다.	.746		
13	이전에 기피했던 측면들이 나타나기 시작함을 알게 되었다.	.430		
12	개인적 특성이나 감정의 의미에 대해 설명하거나 탐색하였다.	.426		
1	내 자신에 대해 뭔가 새로운 것을 깨달았다.	.421		

표 2-2. 집단 B의 요인별 해당문항과 부하량, 신뢰도

번호	문항내용	요인	전체 부하량 Cronbach α
요인 1: 대인간 상호작용을 통한 학습 (8문항)			
27	수용: 집단에 소속감을 느끼며 집단원들로부터 인정받고 수용되고 있음을 알게 되었다.	.687	.9196
26	보편성: 다른 사람들도 나와 비슷한 문제, 고민, 생각, 감정을 가지고 있다는 것을 알게 되었다.	.679	
28	이타주의: 다른 집단원을 도와줌으로써 나도 남에게 도움을 줄 수 있는 사람이라는 것을 알게 되었다.	.649	
32	희망의 고취: 집단을 통해 나와 집단원들이 자신의 고민이나 걱정을 해결할 수 있다는 희망을 가질 수 있었다.	.568	
29	지도와 조언: 집단원이나 지도자로부터 나에게 도움이 되는 말이나 충고를 들었다.	.530	
30	자기이해: 집단원 혹은 지도자로부터 피드백이나 해석을 통해 내 자신의 문제나 현재 내 모습을 더 잘 이해하게 되었다.	.496	
31	대리학습: 집단원의 말이나 행동을 관찰하여 모방이나 모델링을 함으로써 얻는 것이 있었다.	.453	
25	대인관계행동으로부터의 학습: 집단지도자나 집원들에게 더 자연스럽게, 새롭게, 적당하게 반응 또는 행동해볼 기회 가질 수 있었다.	.422	
요인 2: 자기문제의 이해 (4문항)			
4	해결해야 할 나의 문제가 무엇인지 알게 되었다.	.858	.7787
5	나의 문제에 대해 내가 해야 할 일을 더 잘 알게 되었다.	.678	
1	내 자신에 대해 뭔가 새로운 것을 깨달았다.	.401	
3	감정이나 경험을 알아차리거나 더욱 명료해졌다.	.301	
요인 3: 적극적 감정표현 (3문항)			
17	집단지도자나 다른 집단원에 대한 강한 감정을 드러냈다.	.842	.7618
18	개인적 일상생활에서 강한 감정을 표현했다.	.670	
22	전반적으로 잘 지낸다고 표현했다.	.205	
요인4: 정화와 변화 시도(5문항)			
21	목표했던 행동으로 변화가 일어났음을 말하거나 표현했다.	.673	.8107
20	집단 바깥에서의 생활에서 새로운 행동을 하거나 다른 사람이 되려고 노력하고 있다.	.588	
24	자기노출: 나의 개인적인 비밀이나 정보(걱정, 문제, 환상, 사건 등)를 털어놓을 수 있었다.	.435	
19	새로운 차원의 성격특성이 확실하게 나타났다.	.413	
23	카타르시스: 마음속에 묻어두었던 감정을 털어놓음으로써 마음이 편안해지고 위안을 얻게 되었다.	.341	
요인 5: 정서적 자각과 통찰 (4문항)			
14	통찰이나 이해를 표현했다.	.778	.7574
15	의사소통에서 표현을 더 잘하게 되었다.	.607	
13	이전에 기피했던 측면들이 나타나게 시작함을 알게 되었다.	.439	
12	개인적인 특성이나 감정의 의미에 대해 설명하거나 탐색하였다.	.256	
요인6 : 응집성과 긍정적, 수용적 분위기 (8문항)			
10	나는 집단지도자나 다른 집단원과 더 가까워졌다고 느낀다.	.846	.8826
9	집단상담에 더 몰입하거나 좀 더 열심히 참여하게 되었음을 느낀다.	.715	
8	안도감과 편안함을 느낀다.	.690	
7	지지와 격려를 느낀다.	.516	
16	집단지도자나 다른 집단원들과의 좋은 관계가 나타났다.	.421	
2	다른 사람에 대해 뭔가 새로운 것을 깨달았다.	.408	
11	나 자신이나 대인관계에 대해 의미있는 자료를 얻었다.	.401	
6	집단지도자나 다른 집단원들이 나를 이해하는 것 같다.	.357	

표 3. 집단 A와 B의 중요하고 의미있는 활동 응답빈도

집단	학년	총인원	활동 명	빈도	퍼센트
A	1	441	공감과 경청	58	13.2
			에고그램 및 정서가계도	52	11.8
			나의 중요인물	47	10.7
B	1	126	나의 중요인물	42	33.3
			에고그램	41	32.5
			아름다운 나	16	12.7
	2	117	피드백 주고받기	25	21.4
			카드선물	21	17.9
			4장의 사진	18	15.4
3	127	나의 대화양식	18	15.4	
		갈등상황토론	40	31.5	
		카드선물	23	18.1	
			공감과 경청	18	14.2

다. 이는 Kivlighan 등(1996)의 연구에서의 ‘타인 대 자기 초점’과 권경인(2001)의 연구에서 나타난 ‘타인과의 상호작용을 통한 학습’과 비슷한 개념의 요인이다. 권경인의 연구에서는 ‘타인과의 상호작용을 통한 학습’의 설명변량이 3.6%로 5개의 요인 중 가장 작았다. 그러나 본 연구에서는 세 개의 요인 중 가장 설명량이 큰 요인이며(42.45%), 해당되는 17문항들의 요인부하량도 .50이상이었다. 타인과의 상호작용을 통해 이뤄지는 대인관계 학습은 집단상담의 치료적 요인에 대한 여러 연구결과에서 공통적으로 드러나는 매우 중요한 치료 요인이다(Corsini, Rosenberg, 1955; Yalom, 1985, Bloch et al., 1979). 집단 A에서 대인간 상호작용 요인이 권경인의 연구와 다르게 설명량이 큰 이유는 단기간의 집중과정이 아닌 장기집단이기 때문에 반복적이고 다양한 상호작용

활동으로 인해 대인관계 학습의 효과가 뚜렷하고 유의미하게 나타난 것으로 해석된다. 특히 ‘변화의 시도’ 내용이 대인간 상호작용 학습과 함께 묶인 이유는 한 학기동안 점차적으로 집단이 전개, 발전됨에 따라 집단원간에서 정서적 유대가 형성되고, 친밀감이 깊어지는 과정에서 보다 안전하게 자기를 개방하고 변화에 대한 자극이 고무되었다고 보여진다. 즉, 참가자들이 자신의 강한 감정을 드러내고, 개인적인 정보를 털어놓는다거나 자연스럽게 적당한 행동을 시도할 수 있던 것은 집단원들간의 상호작용이 누적된 효과라고 인식함을 나타내는 것이다. 또한 타인으로부터 지도나 조언을 듣기도 하고, 함께 참여한 집단원들을 모델링 하거나, 문제의 보편성을 발견하는 등 대인관계학습이 자신의 변화와 성장에 기여했다고 여기는 것을 알 수 있다.

인성교육에 관한 연구에서 빠짐없이 거론되는 내용이 인간관계의 중요성이다. 신뢰, 존중, 배려, 시민의식(Akin 등, 1995; Greenawalt, 1996), 타인에 대한 존중, 공동체 의식(허경철, 조난심, 1994; Greenawalt, 1996; 신차균, 2000), 타인과의 조화(조연순 등, 1997) 등 인성교육은 대인간 상호작용을 통해 이루어지는 것이다. 인성교육의 접근방법은 체험중심적, 실천위주여야 한다는 여러 연구결과와 같이(교육개혁위원회, 1995; 조연순 등, 1997; 신차균, 2000) 집단상담을 통한 대인관계학습은 ‘체험 및 실천의 원리’ ‘관계성의 원리’(최용학, 2002)에 적절하게 부합하는 활동이라 하겠다.

요인 2는 ‘응집성과 긍정적, 수용적 분위기’로 집단응집력의 형성과 그로 인해 방어나 두려움 없이 선명하게 자신과 타인을 볼 수 있는 분위기가 조성되었음을 뜻한다. 집단상담에 있어서의 응집력이란 지도자와 집단원, 집단원과 집단원, 전체 집단과 집단원의 관계를 포함하는 개념으로써 집단원과 지도자로서부터의 수용과 이해, 편안함과 안전감, 솔직한 피드백, 높은 수준의 자기개방 경험을 위한 선행조건이다(노이경, 2000). 아울러 개인적인 관여, 따뜻하고 일관성 있는 분위기, 개인적인 수용에 대한 느낌이 응집력에 중요하다는 연구결과도 보고되고 있다(Bednar & Lawlis, 1971). 따라서 요인 2에 묶인 지지와 격려, 안도감과 편안함, 몰입과 참여 등을 응집성과 그로인한 긍정적, 수용적 분위기로 명명하는 것이 적합하다고 판단되었다. 아울러 집단원간의 친밀감이 증대되고 상호이해가 깊어지면서 자신과 타인의 경험이나 감정을 알아차리거나 명료해졌다는 것은 개인의 인격적 성장에 중요한 요소가 아닐 수 없다. 신차균(2000)은 ‘체험중심 인성교육의 이념과 실제’에서 급

우들과 마음을 터놓고 친하게 지낸다는 것은 바람직한 교육목표이지만, 이 당연한 목표가 어느 교과에서도 다루어지지 못한다는 것이 오늘날 학교교육이 처해있는 위기의 한 측면이라고 하면서 인성교육의 강화에 대한 요구는 이러한 위기의식의 반영이라고 하였다. 그러므로 편안하고 수용적인 분위기에서 마음 놓고 자신을 표현하고 지지와 격려를 느낄 수 있는 기회가 집단상담을 통해 제공될 수 있다는 것은 인성교육적으로 중요한 의미를 지닌다.

요인 3 ‘자신에 대한 이해와 통찰’은 집단상담에서 가장 빈번하게 나타나는 치료요인 중 하나이다(Burtler & Fuhrman, 1983; Yalom, 1985; Kivlighan & Goldfine, 1991). 심리상담의 가장 두드러진 효과 중의 하나가 자기문제에 대한 이해로서 특히 집단상담은 역동적인 대인관계 과정을 거치면서 한층 더 높은 자기이해와 자기탐색을 통해 개인성장을 이루는 방법이라 할 수 있다(이형득, 1992; G. Corey, 1981; R.L. George, T.S. Cristiane, 1981).

바람직한 인성교육의 내용에는 자기존중감이 중요한 요인으로 포함되어 있는데(조연순 등, 1997; Lickona, 1993, Greenawalt, 1996), 자기존중을 위해서는 무엇보다 자신에 대한 이해, 자기문제에 대한 자각이 선행되어야 한다. 인성교육적인 교양과목이라는 이름하에 진행되는 여타 과목들과 달리 체험위주의 집단상담 활동은 자신의 욕구나 감정, 소망과 두려움, 개인적 특성, 성장사나 가족관계 등을 돌아보는 시간을 통해 자신에 대한 깊이 있는 이해와 통찰이 일어날 수 있다. 따라서 요인3은 자신을 돌아보고 문제점을 발견하는 등을 통해 참가자들의 성장과 변화를 촉진하는 기제가 되었다고 보여진다. 권경인(2001)의 연구에

서도 '자기문제와 감정에 대한 통찰과 이해'가 비슷한 문항들로 묶여서 나타났는데 이는 집단의 종류나 기간을 막론하고 자신에 대한 새로운 깨달음과 자기문제의 이해는 매우 중요하게 인식되는 성장촉진요인임을 의미하고 있는 것이다.

이상의 3가지 성장촉진요인은 집단상담을 통해 가장 주요하게 나타나는 치료요인이다. 대학상담소나 지역사회 상담소에서 실시한 개인성장집단 등에서 대인관계학습, 정화, 자기이해 등이 공통적으로 포함되어 있음을 알 수 있다(Lieberman, Yalom & Miles, 1973; Mower, 1980). 자기성장집단이나 비교적 기능수준이 높은 외래환자 집단에서는 대인관계학습, 자기이해(통찰), 정화, 그리고 응집성 요인이 가장 빈번하게 나타나고 있다(권경인, 2001).

집단 B의 성장촉진요인 중 가장 설명량이 큰 요인도 역시 '대인간 상호작용을 통한 학습'이었다. 그러나 집단 A와 다르게 대인간 상호작용을 통해 집단 바깥에서의 생활이나 행동에 있어 새로운 시도를 하거나 자기의 감정표현을 하는 등과 관련된 문항들과 같은 요인으로 유목화 되지는 않았다. 이는 1일의 집단이었기 때문에 시간의 경과와 더불어 행동변화를 시도해본 문항들과 함께 묶이지 않은 것으로 파악된다. 즉, 자신의 강한 감정을 드러내거나 자기노출, 새로운 행동 시도 등을 반복적으로 누적된 대인간 상호작용 경험과 연관짓지 않은 것이다. 그러나 1일 집단임에도 불구하고 대인간 상호작용을 통한 학습이 가장 큰 설명량을 갖게 된 것은 집단원들이 초면이 아니라 평소 함께 기숙생활을 하는 동질집단으로 그동안 서로 피상적으로 알고 지내던 차원을 넘어 새삼스럽게 이해하게 됨으로써 깊이 있는 상호작용의 의미를 크게 인식

한 것으로 보여진다.

요인 2는 자기문제의 이해, 요인 3은 적극적인 감정표현이었다. 이 두 가지 요인들은 문항수는 적지만 선행연구나 집단 A와 뚜렷하게 구별되며 묶이는 요인들이다. 집단상담의 생명력이라 할 수 있는 '지금-여기'에서의 경험들로 인해 자신의 문제를 새롭게 발견하고 자기감정을 강하게 표현할 수 있었음을 나타낸다. 요인 2는 권경인 연구의 요인 2인 '자기문제와 감정에 대한 통찰과 이해'에 모두 포함된 문항으로서 '인지적으로 자신의 감정에 대한 알아차림이나 문제의 정의 및 개념화 수준(권경인, 2001)'에 더욱 밀접하게 해당하는 문항들로만 묶였다. 특히 요인2의 문항 4 '해결해야 할 나의 문제가 무엇인지 알게 되었다.'는 전체 32문항 중 가장 요인부하량이 큰 .858의 결과를 나타냈다. 이렇게 '자기문제의 이해'라는 요인의 설명량이 크다는 것은 성취나 발전에의 욕구가 큰 사관학교 생도들의 특성을 반영하는 것이라고 할 수 있다. 아울러 요인3 역시, 생활 전반이 일정한 통제 하에 실시되고 있고(김광은, 1990), 절제를 요구하며(문양호, 김원일, 2006), 그로인해 감정표출을 자제하면서 생활할 가능성이 높은 사관생도들이 평소와는 다르게 깊고 솔직하게 자신의 감정을 드러내 보일 수 있는 기회를 가졌음을 인상 깊게 지각했음을 나타낸다고 해석된다. 요인 4의 카타르시스와 변화의 시도는 집단 A의 요인1에서 변화의 시도 부분이 따로 분리되어 묶여진 요인이다. 변화의 시도를 대인간 상호작용과 연관지어 생각한 집단 A와 대조적으로 1일 집단에서는 그날의 다양한 경험 중 하나로 분리하여 인식함을 알 수 있다.

요인5의 정서적 자각과 통찰은 Kivlighan, Multon & Brossart(1996)의 요인1(Emotional

awareness-Insight)과 거의 동일한 문항으로 묶였으므로 같은 이름으로 명명하였다. 민감하게 자신의 감정을 지각하고 머무르면서 그 의미를 설명하고 이해한 바를 표현하는 것은 체험 중심의 집단상담에서만 얻을 수 있는 교육적 효과이다. 억압된 감정이나 왜곡된 정서표현이 대인관계나 인격형성에 미치는 폐해를 생각할 때 정서적 자각과 통찰은 인성교육적으로 중요한 의미를 지니는 성장촉진요인이다. 요인 6의 응집성과 긍정적, 수용적 분위기는 한 문항을 제외하고는 집단 A의 요인 2와 동일한 문항으로 구성되었다. 두 집단의 특성과 상이한 조건에도 불구하고 이렇게 같은 문항들이 한 요인으로 묶였다는 것은 그만큼 응집성이나 긍정적, 수용적 분위기가 집단상담에서 개인의 성장과 변화를 위해 중요한 기제임을 나타내는 것이라 볼 수 있다.

비교적 장기적으로 진행된 집단 A와 1일 프로그램인 집단 B의 성장촉진요인이 이렇게 다르게 묶였다는 것에 대해 몇 가지 해석을 할 수 있다. 집단 A의 경우, 한 학기 16주 동안 지속되는 집단활동 안에서 다양한 느낌과 생각들이 정리되고 통합되면서 중요하고 의미깊은 3가지 요인으로 집약되었다고 볼 수 있다. 같은 치료요인척도를 처음 사용한 Kivlighan 등(1996)의 연구도 각기 다른 두 집단이 연구에 포함되었는데 두 집단의 평균 회기가 16.8회인 장기집단으로 치료요인이 4개로 나타났다. 이는 집단이 장기화 될수록 도움과 변화에 영향을 미친 요인이 통합되어 지각되는 현상이라고 판단되어 진다. 따라서 아주 중요하고 의미깊게 지각된 느낌이나 정서, 사고에 초점을 맞추어 응답하여 성장촉진요인이 포괄적으로 유목화될 가능성도 배제할 수 없다. 한편, 1일 프로그램인 집단 B의 성장촉

진요인은 6개로 나타났는데 이는 하루 동안의 경험에서 자신에게 일어난 느낌과 사건, 여러 가지 삽화들이 생생하게 남아있는 상태에서 질문지를 작성했기 때문에 다양한 감정과 생각들이 보다 구체적으로 세분화된 것이라고 보여진다.

결과적으로 단기집중상담과 장기집단에서 나타난 성장촉진요인 중 공통적으로 나타난 요인은 ‘대인간 상호작용 학습’과 ‘긍정적, 수용적 분위기’, ‘자기문제의 이해’였고, 집중과정에서만 나타난 요인은 ‘자기감정표현의 기회’, ‘정화와 변화 시도’, ‘정서적 자각과 통찰’이었다. 1일 집단상담이라 하여도 새로운 정서체험을 할 수 있고 카타르시스의 경험이 치료적으로 작용할 수 있음을 보여주는 결과이다.

2) 집단 A에서 학생들이 가장 의미있고 중요하게 지각한 활동명은 ①공감과 경청 ② 에고그램 및 정서가계도 ③나의 중요인물 순이었다. 이 세 가지는 자신이 겪은 사건과 감정을 진솔하게 표현함으로써 격려와 정서적 지지를 받기(공감과 경청), 심리검사를 통해 자신의 자아상태를 파악하고 자신과 가족관계의 정서적 관계를 도표로 그려보기(에고그램 및 정서가계도), 자신이 살아오면서 영향을 받았던 인물을 생각하고 소그룹으로 나누어 경험을 보고하기(나의 중요인물)였다. 세 가지 활동의 공통점은 나에게 대한 이해, 대인관계, 격려와 지지, 수용에 관련된 활동이라는 점이다. 집단 B에서 학생들이 중요하게 지각한 활동은 1학년: 나의 중요인물, 에고그램, 아름다운 나, 2학년: 피드백 주고받기, 카드선물, 4장의 사진, 나의 대화양식, 3학년: 갈등상황토론, 카드선물, 공감과 경청 순이었다. 집단 B 역시 학년마다 조금씩 다르게 구성된 프로그램임에도

불구하고 자기이해와 상호작용을 통한 학습, 타인으로부터의 격려와 수용을 목표로 하는 활동을 가장 의미있게 지각하는 것으로 나타났다. 이는 집단 A와 B에서 나타난 성장촉진 요인과 밀접한 연관을 갖는 활동들이다.

실제로 학생들의 주관식 반응을 보면, ‘자기 자신과 다른 사람을 알게 되었고 사람을 소중하게 여기는 법을 더 알게 되었다’ ‘겉만 보고 오해의 소지가 있을 수 있는데 사람에 대해 알아가는 게 신기하고 즐거웠다’, ‘서로의 몰랐던 점을 알 수 있었다’ ‘가족들과 친구들 관계에 대해 많은 생각을 하게 되었다’ ‘다른 사람에게 비취지는 나에 대해 볼 수 있어 좋았다’ 등 대인관계학습에 대한 보고가 상당 부분이다. 또한 ‘타인과 나의 감정을 알 수 있고, 공감의 중요성을 알 수 있어 좋았다.’ ‘서로에게 느꼈던 감정을 표현하고 고마움을 표시할 수 있었다.’ ‘자신을 돌아보고 친구들 앞에서 솔직하게 자신을 내보일 수 있음으로서 자신감을 좀 더 갖게 된 소중한 시간’ ‘내속에 있던 것을 겉으로 표현할 수 있었다’ ‘서로 단결하게 하고 서먹함을 없애주며 지혜롭게 해주었다’ ‘배려하는 법, 경청하는 법을 배울 수 있었던 편한 수업’ 등의 반응은 응집성과 긍정적 수용적 분위기라는 성장촉진요인의 배경이라고 볼 수 있다. 아울러 ‘나 자신에 대해 알고 고쳐나갈 수 있는 계기’ ‘나를 돌이켜 보고 나를 바꿀 수 있는 수업’ ‘남이 느끼는 나와 내가 느끼는 나가 다르다는 것에 대해 크게 인식하지 않았는데 그 중요성을 깨닫고 그런 부분도 내 자신임을 다시 생각해보게 됨.’ ‘내 자신의 문제점에 대해 알게 되고 어느 방면으로 노력해야 되는지 알게 되었다’ ‘생각하기를 기피했던 것들을 생각하면서 나에게 대해 이해하고 정리했던 시간들’ ‘평소 생

각지 않았던 많은 것들에 대해 생각하게끔 해주었고 그 생각이 나를 변화시키고 있다’ 등은 자기이해와 통찰이라는 성장촉진요인과 관련된 반응들을 알 수 있다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 구조화된 프로그램의 장기 집단과 단기 집단의 성장촉진요인을 경험적으로 비교해 보았다는 점이다. 집단상담이 실제 인성교육현장에서 활발하게 이루어지고 있는 현실에서 장기집단이나 단기집단 모두 교육적, 상담심리학적으로 중요하다. 그중에서도 일반 학교 뿐 아니라 기업, 사회복지기관 등에서 집단상담을 요구할 때는 1일의 구조화된 집단활동을 원하는 경우가 많다. 그러나 단기집단, 특히 1일 집중상담의 효과에 대한 경험적 연구가 많지 않아 회의적인 선입관을 갖고 집단상담 자체의 효과성을 경시할 수 있다. 그러나 본 연구결과에 의하면 1일 프로그램은 다양한 성장촉진요인을 드러내는 것으로 밝혀졌다. 단기집단의 효과에 관한 연구 중 1회기 2시간에 이루어진 사춘기 자녀를 둔 부모훈련집단은, 두 시간동안이었지만 부모들은 이후 자녀들과 보다 긍정적인 관계를 맺고, 자녀의 좋은 행동 강화와 칭찬 등을 보였고 긍정적인 언어와 신체적 행동 등의 상호작용을 하였음을 밝히고 있다 (Lim, et. al., 2005). 1일 집중집단의 경우 비용이 적게 들고, 시간적 경제성이 있으며 탈락률이 적다는 이점이 있다. 따라서 1일 집단상담으로 진행된 사관학교 인성교육 프로그램은 단기집단의 효과성에 대한 이론적 배경을 수립했다는 의의를 갖는다. 아울러 장기집단과 단기집단에 대한 이해가 보다 풍부해짐으로써 참가자의 특성이나 요건, 현실적 상황에 맞게 집단 프로그램을 구성할 때 참고가 될 수 있을 것이다.

두 번째, 참가자들이 어떤 활동들을 의미있고 인상 깊게 체험하는지 성장촉진요인과 연관지어 알아보았다는 점이다. 본 연구를 통해 밝혀진 성장촉진요인은 일부 프로그램과 밀접한 상관을 갖는다고 볼 수 있다. 따라서 성장촉진요인과 연관되는 집단활동이 추출되었다는 점도 중요한 의미를 지닌다고 하겠다. 권경인(2001)의 연구에서는, 치료요인 추출은 집단원들을 대상으로, 그 치료요인과 연관된 프로그램은 집단리더들을 대상으로 선정하였다. 그러나 본 연구에서는 직접 프로그램을 경험한 참가자들이 가장 인상 깊었던 프로그램을 선정함으로써 성장촉진요인과 깊이 연관된 활동들을 밝혀내었다는 점도 의미있는 결과라 하겠다.

마지막으로 집단상담의 인성교육적 함의를 성장촉진요인을 통해 조명해보았다는 점이다. 인성교육이 체험중심적이어야 하며, 학생들의 자발적이고 능동적인 참여로 이루어져야 한다는 점에 대해서는 여러 연구에서 보고된 바 있다. 그러나 집단상담활동이 인성교육적으로 어떠한 기제를 통해 도움과 변화를 촉진하는지에 대한 경험적 연구는 지금까지 국내에서 이루어진 적이 없었다. 따라서 대학에서 인성교육을 목적으로 하는 여타 학과목, 실습 등과 다르게 집단상담이 어떻게 인성교육에 기여할 수 있는가를 설명할 수 있는 연구라는 점에 의의를 갖는다.

연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 참가자의 개인특성 변인을 고려하지 못했다는 점이다. 인구통계학적 변인은 성장촉진요인의 지각에 별다른 영향을 주지 못한다는 연구결과가 있지만(Rohrbaugh & Bartels, 1975; Yalom, 1970), 집단원의 대인관계 유형, 기능수준, 자기검색수준 등의 개인차 변인은 몇 개의 성장

촉진요인과 상관이 있는 것으로 밝혀졌다(Kivlighan & Mullison, 1988; Kivlighan & Goldfine, 1991; Burtler & Fuhrman, 1980; 전종국, 1997). 그러나 본 연구에서는 집단 간 차이에 중점을 두느라 개인차 변인까지 고려하지 못했으므로 후속연구에서는 각 집단의 개인차 변인까지 고려한 섬세한 성장촉진요인 연구를 기대한다.

두 번째, 집단 B(1일 집단)의 경우 일반대학생이 아닌 특수한 집단이라 연구 결과를 일반화하는데 한계가 있을 수 있다. 엄격하고 절제된 사관생도들의 생활습관이나 사고가 집단상담에 대한 인식이나 성장촉진요인에 어떤 식으로든 영향을 미쳤을 가능성을 배제할 수 없다. 세 번째, 집단별 프로그램 내용과 구성원의 상이성을 들 수 있다. 각 집단의 목표와 절차상 불가피하게 장단기 프로그램의 내용이 다를 수밖에 없었으며 구성원 역시 차후의 엄격한 실험연구에 있어서는 동질집단 대상의 연구가 필요하리라 본다. 또한 요인분석 결과 두개 문항의 요인부하량이 .30 이하로 일반적 기준(>.40)에 미흡한 점이 있는데 해당 요인의 내적합치도는 높지만 이것이 구인타당도를 보증하지는 않으므로 이들 요인의 의미를 해석할 때는 다소간 주의가 필요하다.

향후, 집중과정과 장기과정의 집단상담 연구에서는 특수하거나 제한적 상황의 피험자가 아닌 일반인들을 대상으로 진행하는 성장촉진요인의 연구도 필요하리라고 생각된다. 아울러 어떤 집단 프로그램을 경험한 후 나타난 성장촉진요인이 그 집단의 어떤 활동과 연관되는지 집단원들 스스로 평정하여 구조화된 프로그램들을 성장촉진요인별로 분류하는 연구도 제안하는 바이다.

참고문헌

- 권경인 (2001). 집단상담활동들의 유형화 연구- 치료적 요인을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 권경인, 이숙영 (2003). 집단상담활동의 치료적 요인에 대한 청소년 상담자의 평가. 청소년상담연구, 11(1), 68-83.
- 교육개혁위원회 (1996). "세계화, 정보화시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육개혁방안": 제 2차 대통령 보고서.
- 김현수, 김준기, 이건인, 손충기, 김귀성 (1997). 인성교육 프로그램 개발을 위한 기초연구. 교육연구, 원광대학교 교육문제연구소, 16, 155-210.
- 김현오 (1990). 현대인의 인성, 서울: 홍익제,
- 노이경 (2000). 집단상담에서 집단원의 대상관계 수준과 집단응집력이 교정적 피드백 수용에 미치는 영향. 가톨릭대학교 심리상담대학원, 상담학과, 석사학위논문.
- 문양호, 김완일 (2006). 사관생도와 대학생의 스트레스 분석 및 자기효능감, 스트레스 대처방식, 그리고 지각된 스트레스의 관계성 연구, 한국심리학회지: 건강, 11(2), 485-501.
- 문용린 (1995). 미국의 인성교육. 철학과 현실, 27, 97-103.
- 문용린 (1997). 인성 및 시민교육. 한국교육개발원 창립 25주년 기념 학술대회집 "한국교육의 신세기적 구상". 한국교육개발원.
- 박병기 (1998). 인성교육의 성공을 위한 부모의 역할과 책임. "교육개혁 국민대토론회 제2의 교육입국을 위한 새학교문화창조", 새교육공동체위원회
- 박이문 (1996). 교육이념과 인성교육. 서강인문논총, 서강대학교, 53, 53-72.
- 손봉호 (1995). 인성교육: 필요, 성격, 방법, 철학과 현실, 27, 60-69.
- 신차균 (2000). 체험중심 인성교육의 이념과 실제. 교육철학, 23, 205-225.
- 이숙영, 권경인 (2003). 집단상담활동의 치료적 요인에 대한 청소년 상담자의 평가. 청소년 상담연구, 11(1).
- 이순목 (2000). 요인분석의 기초. 서울: 교육과학사.
- 이재운 (1995). 한국 육군 위관장교와 영관장교간 리더쉽 특성에 대한 차이 연구. 육사논문집, 48, 143-159.
- 이형득 (1992). 상담의 성격과 의미. 서울: 교육과학사.
- 이형득 (1995). 대학의 인성교육과 학생생활연구소의 역할(II). 인성교육 심포지움, 서울대학교 학생생활연구소.
- 이후경, 현지은, 윤성철, 김선재 (2000). 비행청소년을 위한 대집단 사이코드라마의 치료요인. 신경정신의학, 39(6), 1023-1034.
- 조연순, 김아영, 임현식 (1998). 정의교육과 인성교육 구현을 위한 기초 연구. 교육과학연구, 28(1). 이화여대 교육과학연구소.
- 조연순, 김아영, 김인전 (1999). 정의교육과 인성교육 구현을 위한 기초연구II: (교사와 학부모가 지각하는 인성교육의 현황 및 문제점). 교육과학연구, 29(1). 이화여대 교육과학연구소.
- 전제아 (2005). 한국 대학에서의 인성교육 과정 사례 분석. 인간연구, 9, 가톨릭대학교.
- 전종국 (1995). 집단상담에서 치료적 요인의 연구경향과 과제. 발달상담연구, 3, 1-19.
- 전종국 (1998). 집단상담과정에서 대인관계태도와 자기검색수준이 성장촉진요인에 미치는

- 는 효과. 계명대학교 교육학과 박사학위 논문.
- 천성문, 김명권 (1996). 비행청소년 집단상담의 치료적 요인에 관한 연구. *인간이해* 17, 서강대학교 학생생활상담연구소.
- 천성문, 이기영 (1992). 집단상담의 치료요인에 관한 일 연구. *대학생활연구*, 6, 포항공과대학 학생생활연구소, 28-39.
- 최용학 (2002). 대학에서의 인성교육의 의의와 교육방안에 대한 연구. 논문집, 16, 평택대학교, 887-908.
- 홍세희 (1999). 문항반응과 요인분석을 이용한 척도개발 및 타당화, 1999년 임상심리학회 3차 워크샵 자료집.
- 황정규, 서민원 (1996). 대학교육이 학생의 도덕성 발달에 미치는 영향: 평가 패러다임, 결과 및 함의. *고등교육연구*, 8(1), 한국고등교육학회, 151-179.
- Akin, T. et al. (1995). *Character Education in American's School*. Innerchoice Publishing Co.
- Anderson, J.(2005). The perception of students, teachers, and parents regarding the value of the LIFESKILL and Lifelong Guidelines Program. Doctoral Dissertation, East Tennessee State Univ.
- Berzon, B., Pious, C., & Farson, R.(1963). The therapeutic event in group psychotherapy: A study of subjective reports by group members. *Journal of Individual Psychology*, 10, 204-212.
- Bloch, S., Reibstein, J., Crouch, E., Holroyd, P., & Themen, J.(1979). A method for the study of therapeutic factors in group psychotherapy. *British Journal of Psychiatry*, 134, 257-263.
- Butler, T. & Fuhriman, A., (1980). Patient perspective on the curative process: a comparison of day treatment and outpatient psychotherapy group. *Small Group Behavior*, 14, 131-142.
- Corsini, R., & Rosenberg, B.(1955). Mechanism of Group Psychotherapy: Process and Dynamics. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 406-411.
- Corey, G.(1995). *Theory & Practice of Group Counseling*. Brooks, Cole Publishing Co.
- Golden, B. R., Corazzini, J. G., & Grady, P. (1993). Current practices of group therapy at university counseling centers: A national survey. *Professional Psychology, Research and Practice*, 24(2), 228-230.
- Elliot, R.(1985). Helpful and nonhelpful events in brief counseling interviews: An empirical taxonomy. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 307-322.
- Elliot, R. & James, E.(1989). Varieties of client experience in psychotherapy: An analysis of the literature. *Clinical Psychology Review*, 9, 443-467.
- Freedman S., & Hurley, J.(1979). Maslow's need: Individuals' perceptions of helpful factors in growth groups. *Small Group Behavior*, 10, 355-367.
- Fuhriman A., & Burligame G. M.(1990). Consistency of Matter: A comparative analysis of individual and group process variables. *The Counseling Psychologist*, 18(1), 6-63.
- Fuhriman A., & Drescher, S., Hanson, E. Henrie,

- R., & Rybick, W.(1986). Refining the measurement of curativeness. *Small Group Behavior*, 17(2), 186-201.
- Greenawalt, C. E.(1996). Character Education in American Commonwealth Foundation for Public Alternatives. Harrisburg, P.A.
- Johnson, J. E.,(2006). Measuring Group Processes: A Comparison of the GCQ and CCI. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, Vol. 10(2), 136-145.
- Kivlighan, D. M., & Goldfine, D. C.(1991). Endorsement of therapeutic Factors as a function of stage of group development and participant interpersonal attitude. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 150-158.
- Kivlighan, D. M. Jr., & Mullison, D.,(1988). Participants perception of therapeutic factors in group counseling. *Small Group Behavior*, 19, 452-468.
- Kivlighan, D. M. Jr., & Multon, K. D. & Brossart, D. F.,(1996). Helpful Impacts in Group Counseling: Development of a Multidimensional Rating System, *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 347-355.
- Lickona, T.(1993). The return of character education Educational Leadership. 51(3).
- Lieberman, M., Yalom, I. & Miles, M.(1973). Encounter Groups: First facts, NewYork: Basic Books.
- Lim, May., Stormshak, A., & Dishion, J. Thomas,(2005). A One-Session Intervention for Parents of Young Adolescents: Videotape Modeling and Motivational Group Discussion, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(4), 194-199.
- Listening Session Meeting Summary(2004). U.S. Department of Education, Character Education and Civic Engagement Technical Assistance Center.
- Mahrer, A. R., & Nadler, W.P.,(1986). Good moments in psychotherapy: A preliminary review, a list and some promising research avenues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 10-16.
- Mower, R, K.(1980). Curative factors in counseling center therapy groups and personal growth group. Master's thesis, University of Utah.
- Neely, M. A. & Iburgh, D.(1989). Exploring high school counseling trends through critical incidents. *The School Counselor*, 36, 179-185.
- Rohrbaugh, M., & Bartel, B. D.(1975). Participant's perceptions of 'Curative Factors' in therapy and growth groups. *Small Group Behavior*, 6(4), 430-456.
- Yalom, I. D.(1970). The Theory and Practice of Group Psychotherapy. NewYork: Basic Books.
- Yalom, I. D.(1985). The Theory and Practice of Group Psychotherapy(3rd. ed.). NewYork: Basic Books.
- Yalom, I. D.(1995). The Theory and Practice of Group Psychotherapy(4thed.). NewYork: Basic Books.

원고접수일 : 2007. 9. 22.
게재결정일 : 2007. 11. 26.

Growth-Facilitating Factors in Structured Group Counseling for Character Education

Yee-Kyung Noh

Chungkang College of Cultural Industries

Nam-Woon Chung

Catholic University

The purpose of this study was to examine the therapeutic factors of 2 group-counselings focused on character education. Four hundred and forty one college students who took group counseling as a liberal arts course(Group A) and 370 military academy cadets who participated in 1-day intensive group counseling program(GroupB) were rated on a Critical Incident Questionnaire(Bloch et al. 1979) and The Group Counseling Helpful Impacts Scale(Kivlighan et. al. 1996). The factor analysis was performed by maximum likelihood. Results revealed 3 therapeutic factors from group A, and 6 therapeutic factors from group B. These factors of Group A were labeled 1) Awareness and attempt to change through Interpersonal activity, 2) Group cohesiveness and positive, acceptive climate, 3) Self understanding and insight. The factors of Group B were 1) Learning from interpersonal activity, 2) Understanding of Self-problem 3)The chance of self expression 4)Catharsis and attempt to change, 5) Emotional awareness and insight, 6)Cohesiveness and positive, acceptive climate. Group exercises that seemed to be closely related to the therapeutic factors were explored. The implication of long-term and short-term group counseling for character education was also discussed.

Key words : Structured group counseling, Growth-facilitating factor, character education, Long-term group counseling, 1-day intensive group counseling.

부록 1. 집단 A의 프로그램

주차	주 제	내 용
1 주차	첫 만남	강좌에 대한 소개. 본 과목의 목표와 필요성에 대한 인식공유.
2 주차	나의 이해	아름다운 동행
3 주차		나의 중요인물
4 주차		공감과 경청 I
5 주차	공감과 경청 II	上 同
6 주차	생활속의 예절	공동체지향적인 우리문화의 특성과 예절의 중요성을 알고 가족 내에서 이루어지는 예절교육과 전수에 대해 나눔.
7 주차	사회와 인간 관계	중 간 고 사
8 주차	성과 사랑	에고그램/정서가계도
9 주차		유아기의 심리발달
10 주차		Ego & Sexuality
11 주차	Date & Sexuality	성폭력의 통념과 실제에 대한 지식습득과 직장생활에서 일어날 수 있는 성희롱, 성폭력 문제에 대한 제반지식 습득.
12 주차	Health & Sexuality	성행위와 관련된 신체적 위험에 대한 경각심을 갖고, 성병과 피임, 낙태 등 성 문제에 관한 이해.
13 주차	나의 선택	나의 인생설계
14 주차		축 제

부록 2. 집단 B의 프로그램

2-1. 1학년: 자기성장훈련

시간	주요활동	내용
1회기 8:00-8:30	오리엔테이션	리더소개, 프로그램의 목표, 취지, 기대와 소망, 유의사항 전달. 오늘의 마니또 선정.
2회기 8:30-9:20	별칭짓기 및 자기소개 (2인 활동)	자신을 잘 드러낼 수 있는 별칭짓기와 질문지를 통해 서로 탐색하며 자신을 알린다.
3회기 9:30- 11:00	아름다운 나 (10인 활동)	자신을 나타내는 여러 종류의 분장을 완성함으로써 자신의 내면을 탐색하고 타인을 보다 깊이 이해하는 기회를 갖는다.
4회기 11:00-12:00	자아구조분석 (에고그램)	에고그램 검사도구를 통해 자신의 자아상태를 파악한다.
4회기(계속) 13:30-14:00	에고그램 토의	설문결과를 토대로 group sharing을 하면서 자신과 타인의 차이를 이해한다.
5회기 14:00-15:20	나의 중요인물 (활동#1)	인간관계를 나타내는 간단한 심리테스트를 통해 자신의 중요인물과의 정서적 관계를 인식한다.
6회기	나의 중요인물 (활동#2)	나에게 가장 큰 영향을 준 사람 나에게 잊지 못할 칭찬을 해준 사람 고맙단 말을 꼭 하고 싶은 사람
7회기 15:20-16:20	한마디 말을 그대에게.	오늘의 마니또 친구에게 구체적인 장점을 하나씩 써서 선물함으로써 관심과 배려를 나타낸다.
8회기 16:20-17:00	마무리 시간	소감나눔. 윤희약수. 설문지 작성

2-2. 2학년 대인관계 향상훈련

시간	주요활동	내용
1회기 8:00-8:30	오리엔테이션	리더소개, 프로그램의 목표, 취지, 기대와 소망, 유의사항 전달. 학생들은 오늘 프로그램에 임하는 각자의 기대, 바라는 점 등을 한사람씩 발표.
2회기 8:30- 9:20	Personal Interview	질문지를 통해 서로 자기공개를 하고 상대방을 이해하는 시간을 갖는다.
3회기 9:20-10:00	마음의 창문	Joharis' window를 통해 자신의 자기개방정도를 알아본다.
4회기 10:00~11:00	4장의 사진	- 자랑으로 여기는 나의 성취나 나의 좋은 점. - 나의 추웠던 기억, 따뜻했던 기억 - 나의 마음을 상하게 하는 것은? - 나 자신을 위해 진심으로 바라는 것은?
5회기 11:00~12:00	나의 대화양식	적극적인 경청하기. & 주장적, 비주장적, 공격적 대화패턴에 대한 강의와 더불어 실제상황을 시연해 보면서 나의 대화패턴을 점검한다.
6회기 13:30-14:50	나의 인간관계 진단	자신의 전반적인 인간관계를 진단해보고 대인관계 경험과 소망 등을 탐색해 본다.
7회기 14:50- 15:40	피드백 주고받기	집단 밖으로 나가있던 한 명의 집단원이 집단 내에서 미리 정해놓은 한 사람에 대한 나머지 집단원의 피드백을 통해 그 사람이 누구인지 알아맞히는 활동
8회기 15:40-16:30	카드선물	집단 경험을 통해 비추어진 집단원 중 한 사람의 장점, 닳고 싶은 점, 혹은 선물하고 싶은 긍정적 단어를 적어 전한다.
9회기 16:30-17:00	마무리 시간	윤희약수. 설문지 작성

:

2-3. 3학년: 리더쉽 개발훈련

시간	주요활동	내 용
1회기 8:00-8:30	오리엔테이션	리더소개, 프로그램의 목표, 취지설명. 기대와 소망, 유의사항전달.
2회기 8:30- 9:30	별칭지어주기	상대방의 별칭을 지어주면서 서로에 관한 인상을 확인하고 조원간의 친밀감을 형성한다.
3회기 9:30-11:10	리더쉽 트리 만들기	리더쉽이라는 말을 떠올리면 연관되는 단어를 나뭇잎으로 만들어 조별로 나무를 만든다.
4회기 11:10-12:00	의사소통게임	리더쉽에 있어 커뮤니케이션 능력의 중요성을 여러 가지 활동을 통해 체험적으로 인식한다.
5회기 13:20-14:30	갈등상황 토론	가치관이 대립되는 짧은 script을 놓고 토론하는 과정을 통해 의사결정과정에 참여하는 각자의 모습과 태도를 점검한다.
6회기 14:30-16:00	공감과 경청	공감과 경청의 의미를 파악하고, 실제d연습을 통해 수용과 신뢰의 체험을 한다.
7회기 16:00-16:30	카드선물	상대방에게 꼭 주고 싶은 마음의 선물을 전달함으로써 상호우정과 존중, 배려심을 기른다.
8회기 16:30-17:00	마무리 시간	윤회악수. 설문지 작성