한국심리학회지 : 임상
The Korean Journal of Clinical Psychology
2014, Vol. 33, No. 4, 833-849

마음챙김에 기초한 교양강좌가 대학생의 인성발달에 미치는 효과*

김 정 모†
영남대학교

전 미 애
캘거리대학교

본 연구에서는 마음챙김이 대학교의 인성강좌에 미치는 효과를 검증하기 위하여, 마음챙김에 기초한 인성강좌와 일반 교양강좌의 비교 연구를 실시하였다. 연구 결과, 3학점 15주의 마음챙김 강좌에 참여한 학생들(n=66)은 교양강좌에 참여한 학생들(n=66)보다 마음챙김의 주의집중과 사회적 연결감과 자아존중감이 유의하게 증가한 것을 보여주었으며, 정서조절과 비판단적 수용은 두 집단 모두 유의하게 증가하였으나, 마음챙김 강좌에서의 증가 폭이 유의하게 큰 것으로 나타났다. 또 마음챙김 강좌에서의 자기-자비는 유의한 변화를 보이지 않았으나, 일반 교양강좌에서는 유의하게 감소한 것을 보여 주었다. 이 결과는 마음챙김이 대학교의 교양강좌에서 정규 교과목으로 활용될 수 있다는 것을 보여주고 있으며, 또 일반 교양광좌와 마찬가지로 대학생의 인성발달에 기여할 수 있다는 것을 보여주는 것이라 할 수 있다. 논의에서는 마음챙김 강좌가 다양한 명상훈련의 내용을 포함하여 구성될 수 있으며, 인성교육의 목적에 따라 상이한 교육기관에서 적용될 수 있는 가능성에 대해 토의하였다. 또 후속연구에서는 마음챙김 강좌의 객관적인 운영을 위하여 강사의 특성과 능력, 그리고 강의계획서의 주별 내용에 대한 세부적인 평가의 필요성이 논의되었다.

주요어 : 마음챙김에 기초한 인성강좌, 마음챙김 교육, 강사의 특성, 주별강의평가

---

* 본 연구는 2012년 영남대학교의 교비지원연구에 의하여 수행되었음.
† 교신저자(Corresponding Author) : 김정모 / 영남대학교 심리학과 / 경북 경산시 대동 214-1번지
Fax : 053-810-4460 / E-mail : jungmo@ynu.ac.kr

마음챙김(mindfulness)이란 현재 순간의 내적, 외적 자극에 대한 의식의 흐름을 있는 그대로 관찰하는 주의집중의 방식(Baer, 2003; Kabat-Zinn, 1990, 2003)으로써 현상에 대한 마음의 내적 작용을 통찰하는데 도움이 된다(Kabat-Zinn, 2003; Shapiro, 2009). 마음챙김은 지금-여기의 주의집중을 통해 현재의 경험을 자기와 동일시하지 않거나, 또는 알아차림과 선택적 행동을 향상시켜 우울 및 불안과 중독 등과 같은 심리장애의 치료에 긍정적인 효과를 보여주고 있다(Hayes, Strosal, & Wilson, 1999; Marlatt, 1994, ;Shapiro, Oman, Thoresen, Plante, & Flinders, 2008). 또 현재 경험의 수용을 촉진하여 경계선 성격장애(Dialectical Behavior Therapy: DBT, Linehan, 1994)의 정서 및 분노 조절에 긍정적인 효과를 보여주고 있다. 특히 통증과 스트레스 감소를 위한 프로그램에서 8주의 마음챙김 훈련과정이 체계적으로 정립된 것은 (Mindfulness-Based Stress Reduction: MBSR, Kabat-Zinn, 1990), 마음챙김에 기초한 프로그램이 우울의 재발방지(Mindfulness-Based Cognitive Therapy: MBCT, Segal, Williams & Teasdale, 2002)와 불안(Vollestad, Nielsen, & Nielsen, 2012), 섭식장애(Baer, Fischer, & Huss, 2005), 그리고 정신증적 증상(Tai & Turkington, 2009)의 향상을 위한 프로그램으로 발전하는데 기여를 하였다. 또 마음챙김에 대한 개관연구(Brown, Ryan, & Creswell, 2007; Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004)에 의하면, 마음챙김에 기초한 훈련프로그램의 효과는 후속 연구에서도 지속적으로 검증되고 있다.

한편, 마음챙김은 심리적, 신체적 장애의 극복뿐만 아니라, 개인의 성장과 발전, 그리고 행복과 삶의 질의 향상에도 긍정적인 효과를 보여주고 있다(Brown, Ryan, & Creswell, 2007; Shapiro & Schwartz, 2000; Snyder, Lopez, & Pedrotti, 2011). Brown 등은 선행연구를 개관하여, 마음챙김이 주관적 삶의 질, 활력, 자기실현, 그리고 사회적 상호작용 및 관계 향상과 높은 관련이 있음을 논의하였으며, Snyder 등은 마음챙김이 긍정심리와 개인의 강점 향상을 위한 프로그램으로 발전할 수 있다는 것을 보여주었다. 또 Collard, Avny와 Boniwell(2008)은 심리치료 대학원생의 2년차 훈련과정의 일환으로 실시한 MBCT가 마음챙김의 수준을 향상시키고 부적 정서를 유의하게 감소시키며, 삶의 질을 향상시키는 경향성을 보여 주었다. Shapiro, Schwarz와 Bonner(1998)는 37명의 의과대학 학생을 대상으로 Kabat-Zinn의 만성통증 환자를 위한 마음챙김 훈련 내용(정좌명상, Body Scan, Hatha Yoga)에 자애명상과 용서명상을 추가한 8주의 훈련 프로그램을 실시하였다. 이 연구 결과, 마음챙김 집단은 통제집단보다 공감 능력이 유의하게 향상된 것으로 나타났으며, 후속 연구(Shapiro, Schwartz, & Santerre, 2002)에서도 마음챙김이 참여자의 공감 능력을 유의하게 향상시킨 것을 반복하여 검증하였다. 또한 Chiesa와 Serretti(2009)의 건강한 성인을 대상으로 한 메타 연구에 따르면, MBSR 훈련과 표준화 된 이완 훈련은 모두 스트레스 감소에 긍정적인 영향을 미치고 있으나, MBSR 훈련집단에서 공감과 자기연민이 더 향상된 효과를 보여주는 것으로 나타났다. 국내의 연구에서도 김완석과 전진수(2012)는 마음챙김 훈련이 참여자의 삶의 질에 긍정적인 영향을 미치는 것을 검증하였으며, 김정모(2011)는 마음챙김에 기초한 인지치료 훈련이 대학생의 공감능력에 미치는 긍정적인 효과를 보여주었다.

마음챙김과 긍정심리에 관한 연구는 마음챙

김에 기초한 프로그램이 인성교육 강좌의 발전에 효과적으로 적용될 수 있다는 것을 시사한다. 이것은 인성교육의 필요성이 강조되고 있는 교육현장에서 마음챙김 교육의 역할을 확장할 수 있을 것이다. 예를 들어, Hyland (2009)는 전통적인 교육이 수동적이고, 피상적인 지식 습득과 단편적인 논리적 이해에 치중하고 있다는 점을 비판하고, 교육현장에서 학생의 자기존중감과 삶의 만족, 그리고 신뢰와 사회적 평등감을 촉진하기 위하여 마음챙김의 필요성을 강조하고 있다. 또 Ritchhart와 Perkins(2000)도 교육의 역할에서 지식과 기술의 유연한 적용, 현상에 대한 깊은 이해와 학업 동기 향상과 참여의식의 고취, 그리고 자기주도적인 학습과 창의성의 계발을 위하여 마음챙김 교육의 필요성을 제시하고 있다. Gardner(1991)는 심지어 '우수한' 학교에서도 피상적인 지식과 기술의 습득이 강조되고 있으며, 전인적 교육을 증진시키기 위해서 마음챙김을 적용하는 것이 도움이 된다고 주장하고 있다.

최근, 마음챙김을 성인의 교육과정에 적용한 실증적 연구가 제시되고 있다. Holland (2004)는 마음챙김과 요가, 그리고 신체 자각을 중심으로 대학교의 강좌를 구성하고 그 효과를 평가하였다. 장애우 학생과 일반 학생을 포함한 25명의 대학생이 수강한 강좌의 결과에 의하면, 종교적 배경과 상관없이 모든 학생이 탈락하지 않고 수업을 마쳤으며, 수업에 참여한 것을 잘한 결정이라고 간주하였고, 또 수업 후 일상생활에서의 스트레스에 대처하는 능력이 향상되었다는 것을 보고하고 있다. 이 연구 결과는 마음챙김이 체험 중심의 강좌를 통하여 일상생활의 스트레스에 대한 대처 능력을 향상시키고 삶에 대한 새로운 관점을 형성하는데 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 것을 보여주고 있다. 또 Schonert-Reichl과 Lawlor (2010)는 6명의 초등학교 교사를 대상으로 매주 40-50분의 마음챙김 이론과 실습, 그리고 1회의 종일 명상으로 구성된 마음챙김에 기초한 교육 프로그램(마음챙김 호흡, 마음챙김의 생각, 감정, 느낌의 알아차림, 부정적 사고 및 감정의 대처, 자신과 타인의 존중)을 훈련시키고, 이 교사의 수업에 참여한 학생(n = 139)을 대상으로 6명의 대기집단 교사의 수업에 참여한 학생들(n = 107)을 비교하였다. 이 연구 결과, 9주의 수업 후에 마음챙김 수업에 참여한 학생들은 긍정정서와 낙관성, 그리고 공격적 행동 감소와 행동조절 능력이 증가한 것을 보여 주었다. 또 Cladwell, Emery, Harrison과 Greeson(2011)은 체육학부의 수업에서 매주 2회의 2시간으로 구성된 15주의 수업에서 신체운동(타이치)을 통해 마음챙김을 훈련한 대학생의 집단(n = 76)이 일반적인 운동수업에 참여한 집단보다 마음챙김과 자기조절 능력이 향상되고, 지각된 스트레스가 유의하게 감소한 것을 보여주었다. 특히 Hoy, Gage와 Tarter (2006)는 43개 중학교에서 학생을 대상으로 마음챙김 훈련(새로운 정보 생성, 새로운 정보에 대한 개방성, 다양한 관점을 이해하기)을 실시하고, 교육환경을 마음챙김의 특성을 촉진하는 방식으로 조직화 한(mindful organization; 실패 탐색, 다양한 관점 이해하기, 교수-학습과정의 문제 탐색, 문제해결에 대한 준비자제, 교사에 대한 존중) 마음챙김교육(mindfulness education)을 실시한 결과, 학생사이의 상호신뢰와 학생과 교사, 학생과 학부모의 상호신뢰가 증진되었음을 보고 하였다. 이 결과는 마음챙김이 학교의 교과과정에 효과적으로 적용할 수 있다는 가능성을 보여주었으며, 또 마음챙

김이 학교수업의 기본적인 운영방식을 조직화하는데도 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여주고 있다.

국내의 연구에서도 충동조절과 공감 능력(권석만, 2012), 상호 이해 및 존중(도승아, 2013), 자기존중감과 가치정립, 정서조절 능력과 학업 스트레스의 대처 능력의 향상(박은민, 2012; 서혜숙, 공은숙, 2009)에 관한 인성교육의 필요성이 강조되고 있으나, 마음챙김을 적용한 인성강좌의 효과에 대한 연구는 보고되어 있지 않다. 그러므로 본 연구에서는 마음챙김에 기초한 인지치료의 프로그램에 기초하여 인성교육의 강좌를 개설하고 그 효과를 검증하기로 한다. 이것은 마음챙김에 기초한 훈련 프로그램이 성인의 인성 교육에의 적용 가능성에 대한 기초를 제공하고, 체계적인 인성교육 프로그램으로 발전하는데 도움을 주게 될 것이다.

방 법

연구대상

본 연구는 대학교의 교양강좌 중 인성교육을 목적으로 개설 된 마음챙김에 기초한 인성교육 강좌와 일반 교양강좌의 인성교육 강좌에 참여한 대학생을 대상으로 실시되었다. 수강 정정 이후, 마음챙김 강좌에는 79명(남; 51, 여; 28), 비교집단의 인성교육 강좌에는 77명(남; 31, 여; 46)이 참가하였다. 마음챙김의 강좌 중 2명(1.3%)의 학생이 중간에 수강을 취소하였으며, 사전 및 사후 검사를 제출하지 않은 학생 9명과 2명의 불성실한 응답을 제외하고 총 66(남 45, 여, 21)명이 설문을 완료하였다. 비교집단의 인성교육 강좌에서는 모든 학생이 수업을 수강하였으나, 설문에 참여하지 않은 학생 8명과 불성실한 응답으로 간주된 3명을 제외하고 모두 66(남 29, 여 37)명이 설문에 참여하여, 두 집단 모두 132명의 자료가 통계 처리 되었다.

연구대상의 인구학적 특성을 살펴보면(표 1. 참고), 마음챙김 강좌에는 남학생의 참여비율(68.1%)이 여학생의 비율(31.9)보다 높은 반면, 의사소통의 강좌에는 여학생의 비율(56.1%)이 남학생의 비율(43.9%)보다 높아, 각 강좌의 남, 여의 참여 비율의 차이가 유의한 것으로 나타났다, $\chi^2(1) = 1.873$, $p < .005$. 그러나 각 검사시기의 사전과 사후에서 모든 변인의 남, 여 차이는 유의하지 않았다($p < .05$). 또 각 강좌의 학년, $\chi^2(3) = 3.841$, $p < .279$.단과대학 비율, $\chi^2(5) = 7.319$, $p < .198$. 그리고 명상 경험의 유, 무의 비율은 유의한 차이를 보이지 않았다. 그러므로 사전-사후의 변량분석에서는 인구학적 특성에 따른 변인의 차이는 통제하지 않았다.

측정도구

한국판 켄터키 마음챙김 기술 척도(Korean Kenturkey Mindfulness Skills Scale: K-KIMS)

켄터키 마음챙김 기술척도는 켄터키 마음챙김 기술척도(Baer, Smith & Allen, 2004)를 번안한 한국판 켄터키 마음챙김 기술 척도를 사용하였다. 김정모(2006)에 의하면 켄터키 마음챙김 척도는 마음챙김의 주의집중, 기술, 집중행동, 비판단적 수용의 4요인으로 구성되어 있으며, 각 항목은 전혀 아니다(1)에서 매우 그렇다(5)의 5점 척도로 평가된다. 본 연구에서는 주의집중과 수용의 2 하위요인을 사용하여

표 1. 각 강좌의 인구학적 특성

특성		마음챙김 강좌		일반인성강좌		
		인원	%	인원	%	p
성별	남	45	68.1	29	43.9	.005
	여	21	31.9	37	56.1	
학년	1	11	16.6	18	27.2	.279
	2	15	22.7	13	19.6	
	3	18	27.2	21	31.8	
	4	22	33.3	14	21.2	
단과대학	문과대학	13	19.6	11	16.6	.198
	사범대학	12	18.1	8	12.1	
	공과대학	10	15.1	21	31.8	
	상경대학	8	12.1	7	10.6	
	자연자원대학	5	7.5	8	12.1	
	그 외	18	27.2	11	16.6	
명상경험	유	3(9)	4.5	2(10)	3.0	.100*
	무	63	95.4	64	97.0	

* Fischer 정확검증(양측검정)

참가자의 마음챙김을 측정하였으며, 점수가 높을수록 마음챙김의 주의집중과 비판단적 수용의 수준이 높은 것으로 평가된다. 본 연구에서 '주의집중'은 .89, '비판단적 수용'은 .85의 내적일치도를 보여 주었다.

정서조절곤란(Korean Difficulties in Emotion Regulation Scale: K-DERS)

정서조절곤란은 Gratz와 Roemer(2004)가 개발한 정서조절곤란척도의 한국어판 정서조절곤란척도(조용래, 2007)를 사용하였다. 이 척도는 정서자각, 명료성, 수용성 등의 정서조절의 어려움을 평가하는 모두 6개의 하위요인으로 구성되어 있으며, 각 항목에 대해 거의 그렇지 않다(1)에서 거의 언제나 그렇다(5)의 5점 척도로 구성되어 있으며 점수가 높을수록 정서조절의 어려움을 나타낸다. 본 연구에서는 전체 척도의 내적일치도는 .87로써 양호한 것으로 나타났다.

사회적 연결감(Social Connectedness Scale Revised: SCS-R)

연결감은 개인이 전체 속에서 서로 관련되어 있다고 느끼는 정도를 평가하는 것으로 Lee, Draper와 Lee(2001)의 개정판 사회적 연결감 척도의 척도를 본 연구자가 번안하여 사용하였다. 이 척도는 모두 20문항으로 구성되어 있으며, "나는 내가 알고 있는 사람들에게 이해받고 있다고 느낀다", 또는 역채점 문항의 "나는 내 주변 세상과 단절되어 있다고 느낀다"와 같이 사회적 연결감의 1요인으로 구성되어 있다. Lee와 Robbins(1995)에 따르면 사회

적 연결감은 개인의 성숙된 정도를 나타내는 것으로써 사회적 역할을 정립하는데 중요한 요인이 된다. 예를 들어 사회적 연결감의 부족은 소원과 고립감을 느끼게 되어 사회적 역할과 책임감을 수용하는데 어려움을 겪고 지각된 사회적 지지와 삶의 질, 그리고 여가 생활의 감소와 같은 부정적인 심리적 속성과 관련이 있는 것으로 나타났다. 이 척도는 Lee, Draper와 Lee(2001)의 연구에서는 .94의 내적일치도를 보여주었으며, 본 연구에서는 .87로 나타났다.

자기-자비(Self-Compassion)

자기-자비 척도(Neff, 2003b)는 자신과 타인의 고통, 실수, 약점 등은 피할 수 없는 인간의 한 조건이며, 이것을 연민의 감정으로 인정하는 것을 의미한다. 특히 자기-자비는 타인의 고통을 나와는 관계가 없는 '동정심'으로 대하는 것이 아니라, 자신과 타인이 연결되어 있으며, 고통을 모든 인간의 공통된 경험으로 자각하는 것이다. Neff(2003)에 의하면 자기-자비는 자기 자신과 타인의 고통스런 경험을 인정하는 것이기 때문에 자신의 경험을 비판단적으로 수용하는 마음챙김에 의해 촉진될 수 있다고 간주하고 있으며, 마음챙김을 포함한 자기 친절과 보편적 인간성의 3요인으로 구성된 자기-자비 척도를 개발하였다. 본 연구에서는 Neff(2003)의 척도를 한국어로 번안한 자기-자비 척도(김경의, 이금단, 조용래, 채숙희, 이우경, 2008)를 사용하였으며, 본 연구에서는 .85의 내적 일치도를 보여주었다.

자아존중감(Self-Esteem Scale)

자아존중감 척도는 Rosenverg(1965)가 개인이 자신에 대한 긍정적, 부정적 평가를 측정하기 위한 목적으로 개발하였으며, 1요인으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 전병제(1974)의 한국어판 자아존중감 척도를 사용하였으며, 이 척도는 긍정적 자아존중감 5문항(예, '나는 내가 다른 사람들처럼 가치있는 사람이라고 생각한다'), 부정적 자아존중감 5문항(예, '나는 대체적으로 실패한 사람이라고 생각한다')의 10문항으로 구성되어 있다. 척도의 각 항목은 거의 그렇지 않다(1)에서 항상 그렇다(4)의 4점 척도로 측정되며 점수가 높을수록 자아존중감이 높은 것을 나타내며 본 연구에서는 .83의 내적일치도를 보여 주었다.

강좌의 구성.

마음챙김에 기초한 인성교육 강좌는 마음챙김에 기초한 인지치료(Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Emotion Regulation: MBCT; 김정모, 전미애, 2009)의 정서조절훈련 프로그램에 기초하여 구성하였다. 정서조절의 MBCT는 건강한 성인의 정서조절을 위한 훈련 프로그램으로써 대학생의 정서 조절 능력에 긍정적인 효과를 보여주는 것으로 나타났으며(김정모, 전미애, 2009), 사고 억제와 회피의 역기능적 대처에도 긍정적인 효과를 보여 주었다(전미애, 김정모, 2009). 본 연구에서는 정서조절을 위한 MBCT의 마음챙김 훈련 프로그램을 15주의 내용으로 세분화하여 강좌의 내용을 구성하였다(표 2). 강좌는 전체 학생이 참여하는 이론강의와 소규모 조별을 구성하여 조원이 자율적으로 명상을 훈련하는 실습강의로 구성되었다. 이론강의와 실습강의는 매주 번갈아 가면 진행되었으며, 이론강의 시간에 참여자는 마음챙김의 이론과 조별 명상시간에 마음챙김을 수행할 수 있도록 5-10분의 명상 수행 방법을 학습하였다. 조별 명상훈련을 위

표 2. 마음챙김에 기초한 인성교육 강좌의 주별 주제 및 내용

주	주 제	내 용	강의 시간 외 활동
1	강좌 및 마음챙김의 소개	강의 내용: 수업 개요 소개와 강좌의 평가 방법 소개 마음챙김의 효과(KBS 마음 5부의 동영상 시청)와 토의	
2	마음챙김의 이해	강의 내용: 조 구성, 사전 검사 마음챙김 훈련: 먹기 명상, 호흡명상, 일상생활 명상 개인 훈련: 호흡명상, 일상생활 명상	사전검사
3	지금-여기 머물기	강의내용: 행위 양식(doing mode) 대 존재 양식(being mode) 마음챙김 훈련: 호흡명상 개인 훈련: 호흡명상, 일상생활 명상	
4	마음챙김의 숙달	강의 내용: 마음챙김의 어려움과 대처 마음챙김 훈련: 신체 감각의 마음챙김 개인 훈련: 호흡, 신체 감각의 마음챙김, 일상생활 명상	
5	감정에 대한 이해	강의 내용: 감정의 회피와 자각 마음챙김 훈련: 감정에 대한 알아차림 개인 훈련: 감정에 대한 알아차림, 일상생활 명상	
6	감정에 대한 마음챙김	강의 내용: 감정 다루기(신체 감각의 수용) 마음챙김 훈련: 3분 공간호흡 개인 훈련: 감정에 대한 마음챙김, 3분 공간호흡	
7	생각과 감정의 연관성	강의 내용: 생각과 감정의 연관성(ABC 모델의 이해) 마음챙김 훈련: 생각에 대한 마음챙김 개인과제: 생각에 대한 마음챙김, 3분 공간호흡	
8	(중간 시험)	중간시험: 휴강(조별 실습 및 개인 훈련 과제 생략)	중간보고서 제출
9	생각의 위력	강의 내용: 생각의 위력(생각은 사실이 아니다) 마음챙김 훈련: 호흡, 신체감각, 생각에 대한 마음챙김 개인훈련: 호흡, 신체 감각, 생각에 대한 마음챙김	종일명상: 호흡명상, Body Scan, 걷기명상, 산명상, 자애명상
10	인지왜곡	강의 내용: 생각의 오류(자동적 사고의 오류) 마음챙김 훈련: 생각에 대한 마음챙김 개인 훈련: 생각에 대한 마음챙김, 일상생활 명상(생각을 알아차리기)	
11	수용	강의 내용: 수용(생각에 거리두기) 마음챙김 명상: 부정적 감정, 생각을 있는 그대로 경험하기 개인 훈련: 부정적 감정(신체 감각)과 생각을 있는 그대로 경험하기, 일상생활 명상	
12	삶의 가치 설정	강의 내용: 가치 마음챙김 훈련: 묵상명상(삶의 가치 추구하기) 개인 훈련: 묵상 명상, 일상생활 명상	
13	마음챙김 대화	강의 내용: 관계 맺기 마음챙김 훈련: 마음챙김 대화 개인 훈련: 개인이 선택한 명상 훈련, 일상생활 명상	
14	강좌 평가	강의 내용: 내가 배운 것, 생활에 적용하기 강좌에 대한 소감 및 종합 평가	사후검사
15	(기말 시험)	기말 시험: 휴강(조별 실습 및 개인 훈련 생략)	기말보고서 제출

하여 7-8명으로 구성된 10개의 소집단이 구성되었고, 실습강의에서 각 소집단의 조원들은 연구자가 작성한 마음챙김의 녹음 지시문에 따라 15분-30분의 마음챙김을 실습하였다. 명상 수행이 끝난 후에는 명상의 경험과 느낀 점을 자율적으로 토론 하도록 구성하였으며, 이 내용은 전체 참여의 강의 시간에 다시 토의 되었다. 명상 실습은 명상 도구(방석, 매트, 음향시설)가 갖추어진 명상실습실에서 진행되었다. 각 개인은 매주 3일, 1회 이상 15-30분의 공식명상과 5일 1회 이상의 비공식 명상과제를 일과 시간에 수행하고 과제기록지의 양식에 따라 기록하여 제출하도록 하였다. 개인 명상과제의 경험도 이론강의 시간에 토의 되었다. 중간시험은 과제로 대치되었으며, 중간시험 기간이 끝난 1주일 후의 토요일에 6시간의 종일 명상을 실시하여, 명상 훈련과 토의가 진행되었다. 참여자의 성적평가는 전체 참여 강의와 조별 실습강의의 참여도 및 성실도, 개인 과제 및 중간과제의 성실성, 그리고 종일명상의 참여와 마음챙김 이론에 관한 기말시험의 성적에 기초하여 평가 되었다. 비교집단의 인성강좌는 이론 수업으로 진행되었으며, 의사소통을 통한 인간관계의 향상을 목적으로 인간관계의 부적응과 대처, 교류분석 이론의 이고그램 검사를 통한 자기이해 및 조별 토의, 가족과 이성관계의 향상을 위한 내용으로 구성되었다.

연구 절차

본 연구는 대학교 교양학부의 강좌에 참여한 학생을 대상으로 실시한 2집단의 비교연구로 진행되었다. 마음챙김 강좌와 비교집단의 교양강좌는 모두 동일한 15주의 학기에 매주 2회의 강의로 진행되었으며, 수업의 내용과 목표는 수강 신청 이전에 강의계획서를 통하여 사전에 공지 되었다. 개강 1주차의 강의 소개와 수강 정정기간을 거친 후, 2주차 첫 수업시간에 각 강좌의 학생들에게 약 5분간의 연구 목적을 설명하였다. 본 연구를 위해 생명연구윤리(irb) 규정에 따른 사전 심의를 습득하지는 못 하였으나, 자료에 대한 비밀보장과 연구 참여의 손실, 연구결과의 사용, 그리고 연구 불참으로 인한 어떠한 불이익도 없음을 설명하고 연구 참여에 대한 동의를 받았다. 25분이 소요되는 설문지는 수업이 끝난 후 일과 시간에 작성하여 다음 강의 시간에 제출하도록 하였다. 사후 검사의 설문지는 강의 종료 1주 전에 배부하고 강의 종료 직전의 수업시간에 회수되었다. 마음챙김의 인성 강좌를 담당한 강사는 임상심리 전문가이며 7년의 마음챙김 훈련을 수행하였고, 비교집단의 인성강좌의 외래담당 강사는 같은 대학교에서 6년의 인성교육을 강의하였으나, 임상 및 상담 관련 자격증은 없었다. 각 강좌는 이수 학점이 3학점이었으며, 각 강좌 모두 1인의 석사 과정의 조교가 출석 및 강의 준비의 활동을 보조 하였다.

자료 분석

강좌의 효과를 검증하기 위하여 집단(2) x 시기(2)의 반복 측정 변량분석을 실시하였다.

결 과

사전 - 사후의 변화

각 강좌의 동질성을 검증하기 위하여 각 변

표 3. 각 변인의 집단 간 사전, 사후의 평균과 표준편차 및 변량분석 결과

변 인		마음챙김 강좌		인성강좌		집단A	시기 B	A*B
		사전(SD)	사후(SD)	사전(SD)	사후(SD)	*F*	*F*	*F*
마음챙김	주의집중	33.24(6.23)	39.21(5.72)	33.33(7.27)	32.53(7.41)	9.29^{**}	34.72^{***}	59.66^{***}
	수용	24.66(5.06)	26.96(5.82)	23.21(5.03)	24.86(6.40)	4.38^{*}	16.85^{***}	.45
정서조절곤란		69.28(17.19)	62.89(17.15)	73.30(18.88)	71.96(18.54)	5.17^{*}	9.95^{**}	4.26^{*}
연결감		90.48(12.95)	94.92(12.97)	88.42(13.78)	90.00(15.65)	2.35	13.50^{***}	3.06
자기-자비		78.04(12.74)	79.30(11.60)	81.66(14.85)	78.56(13.71)	.470	.910	5.07^{*}
자아존중감		25.46(4.79)	27.33(4.34)	24.59(4.62)	25.30(4.59)	3.74	22.38^{***}	4.47^{*}

$^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$

인을 대상으로 t-검증을 실시한 결과, 모든 변인에서 유의한 차이가 나타나지 않았다($t(130) = -1.277$, $p > .204$ 이상). 마음챙김과 인성강좌의 효과를 살펴보기 위하여 각 변인의 사전 사후의 평균과 반복측정 변량분석의 결과를 표 3에 제시하였다. 표 3에 의하면, 마음챙김의 주의집중은 시기, $F(1, 130) = 34.720$, $p < .000$, 및 상호작용, $F(1, 130) = 59.660$, $p < .000$, 에서 유의한 차이를 보여주었으며, 이 차이는 사후의 마음챙김 강좌의 변화에 기인한 것으로 나타났다, $t(130) = 5.794$, $p < .000$. 마음챙김의 수용은 집단 및 시기에서 유의한 차이를 보여주어 각 강좌에서 모두 마음챙김의 수용능력이 증가하였음을 보여주었으나, 상호작용은 유의하지 않았다, $F(1, 130) = 3.232$, $p > .075$. 후속 대응표본 t 검증 결과, 마음챙김 강좌에서 수용의 사전-사후의 변화가 유의한 것으로 나타났다, $t(132) = -4.114$, $p < .000$. 또 정서조절곤란은 모든 강좌에서 사후의 점수가 유의하게 감소한 것으로 나타났으나, 사전-사후의 변화량에 대한 일원변량분석의 결과, 마음챙김 강좌의 변화량이 유의하게 큰 것으로 나타났다, $F(1, 130) = 4.268$, $p < .041$. 사회적 연결감은 시기에서 유의한 차이를 보여주었으나, $F(1, 130) = 13.509$, $p < .000$, 시기와 집단의 상호작용에서는 10%의 유의 수준에서 경향성을 보여주었다, $F(1, 130) = 3.062$, $p < .083$. 대응표본 t 검증의 결과, 시기에서의 유의한 차이는 마음챙김 강좌의 차이에서 기인하는 것으로 나타났다, $t(65) = -3.437$, $p <.001$. 또한 자기-자비는 시기 및 집단에서는 유의한 차이를 보여주지 않았으며, 집단과 시기의 상호작용의 유의한 차이는 인성강좌에서 자기-자비의 감소에 기인하는 것으로 나타났다, $F(1, 130) = 5.072$, $p < .026$. 자아존중감은 시기 및 집단과 시기의 상호작용에서 유의한 차이를 보여주었으며, 이 차이는 마음챙김 강좌에서의 사후 변화에 기인하는 것으로 나타났다, $t(130) = 2.609$, $p < .010$.

논 의

본 연구는 마음챙김에 기초한 인지치료의 프로그램에 기초하여 대학교의 인성강좌를 구성하고, 그 효과를 검증하기 위하여 수행되었

다. 15주 학기의 시작과 강의 종료 후, 동일한 대학교의 의사소통을 중심의 인성강좌와 비교한 결과, 마음챙김 강좌의 주의집중, 사회적 연결감, 자아존중감이 비교집단보다 유의하게 증가하였음을 보여 주었다. 그러나 정서조절 곤란은 두 집단 모두 감소하였고, 마음챙김 강좌에서의 감소 폭이 더 많았음을 보여 주었다. 이 결과는 마음챙김 강좌가 일반 인성강좌와 비교하여 동일한 인성교육의 효과를 보여주고 있으며, 특히 자아존중감과 사회적 관계의 형성에서는 더 나은 효과를 보여주는 것이라 할 수 있다. 그러나 자기-자비는 유의한 변화를 나타내지 않아 마음챙김 인성강좌가 자애에 미치는 긍정적인 효과를 검증하지 못하였다.

본 연구 결과는 마음챙김이 대학생의 정서조절과 자기존중감 향상, 그리고 타인과의 유대감 형성을 포함하는 인성교육에 긍정적인 효과를 보여주는 것이라 할 수 있으며, 다음과 같은 점에서 연구의 의의가 있다고 할 수 있다. 첫째, 마음챙김에 기초한 훈련프로그램은 대학교의 인성교육을 위한 정규교과 과정의 발전에 기여할 수 있다는 점이다. 즉, 마음챙김에 기초한 프로그램이 대학생의 스트레스 감소와 정서조절능력, 개인의 관계형성에 긍정적인 효과를 보여준 연구가 제시되어 있지만(Regehr, Glancy, & Pitts, 2013, 개관연구 참고), 이 연구들은 8주의 과정으로 진행되는 비정규 교과과정의 프로그램이다. 정규교과 과정은 학점 이수를 포함하여 정기적으로 개설될 수 있다는 측면에서 많은 학생들에게 참여에 대한 동기를 높여 줄 수 있을 것이다. 그러므로 15주의 3학기 강좌에 맞추어 마음챙김의 훈련 프로그램을 구성한 것은 많은 학생들이 강좌에 대한 평가를 확인하고, 예측 가능한 일정 안에서 안정적으로 강좌에 참여할 수 있는 기회를 제공하게 될 것이다. 특히 최근에는 교육 철학과 정책에 대한 논의에서는 전통적인 교육이 수동적이고, 피상적인 지식 습득에 치중하고 있다는 점이 비판되어 왔으며(Gardner, 1991), 자기존중감과 직무 및 삶의 만족, 그리고 신뢰와 사회적 공감을 촉진하는 인성교육이 강조되고 있다(Hyland, 2009). 즉, 교육의 목적은 지식 자체가 아니라, 지식이 사회 조직체에서 업무를 수행하는 개인의 행복과 성장에 기여할 수 있어야 한다는 것이다. 그러므로 Hyland는 교육의 궁극적인 목표는 교육과 직무의 연결을 통하여 개인이 전인간적으로 사회적 활동에 참여할 수 있도록 하는 것이며, 이 목표는 마음챙김에 의해 촉진될 수 있음을 강조하고 있다. 또 Ritchhart와 Perkins(2000)는 마음챙김의 잠재적인 교육적 활용 가능성은 시험 성적을 올리는 데 있는 것이 아니라, 전통적인 교육에서 다루기 어려운 지식과 기술의 유연한 적용, 현상에 대한 깊은 이해와 학업 동기 향상과 참여의식의 고취, 그리고 자기주도적인 학습과 창의성의 계발에 있음을 강조하고 있다. 또 최근에는 임상심리학이 장애중심의 활동에서 벗어나, 정신건강의 예방과 긍정심리, 개인의 성장에 기여할 필요성이 강조되고 있다(Lees, 2008; Wood & Tarrier, 2010). 그러므로 본 연구 결과는 임상심리학의 치료적 프로그램이 인성교육을 강조하는 교육의 새로운 흐름에 부흥하여 정규교과의 강좌를 발전시킬 수 있다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다.

둘째, 집단 프로그램으로 개발된 마음챙김의 훈련 프로그램을 70-80명 대상의 강좌에 적용할 수 있다는 것을 확인하였다는 점이다. 마음챙김은 지적이해보다는 개인의 체험을 통

한 습득이 중요하기 때문에, Segal 등(2002)의 MBCT는 최대 12명의 인원을 제한하고 있으며, Kabat-Zinn(1990)은 MBSR의 최대 참여 인원을 30명으로 제안하고 있다. 또 Shapiro 등(1998)이 대학생을 대상으로 한 MBSR의 효과 연구에서도 각 각 18명, 19명으로 구성된 집단에 기초하였으며, Chiesa와 Serretti(2008)의 연구에서도 메타 분석에 포함된 전체 10개 연구의 집단 참여자 수는 7에서 30명의 분포를 보여주고 있다. 즉, 기존의 마음챙김에 기초한 프로그램의 효과는 12-30명의 참여자에 한정되어 있으며, 다수의 참여자로 구성된 집단의 효과는 검증되지 않았다고 할 수 있다. Segal 등이 강조 하였듯이, 제한 된 인원은 프로그램의 운영자가 개인의 명상 체험을 촉진하고, 그 경험에 대한 토의를 중심으로 마음챙김의 훈련을 효과적으로 진행할 수 있도록 하는 하나의 조건으로 간주된다. 그러나 본 연구의 강좌에는 66명의 학생이 참여하였으며, 자율적인 소집단 실습을 통하여 참가인원을 확대할 수 있었다. 그러므로 본 연구는 마음챙김의 훈련 프로그램에서 전통적으로 효율적이라 간주 된 30명 인원의 한계를 소집단 실습을 통하여 극복할 수 있었다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다.

셋째, 본 연구에서 마음챙김을 대학교의 강좌에 적용하였다는 것은 이 강좌의 형식이 유사한 중, 고등학교의 수업시간에도 활용될 수 있다는 것을 시사한다. 최근 청소년의 인성교육의 필요성이 증대되고 있으며, 게임 과몰입과 폭력적 행동과 같은 청소년의 부적응행동에 대한 대처가 요구되고 있다. 최근의 연구에 의하면, 마음챙김이 청소년의 게임동기의 조절(임숙희, 권선중, 김교현, 2013)과 공격성 감소(전미애, 김정모, 2011), 그리고 주의집중력 향상(엄지원, 김정모, 2013)과 자살사고의 감소(김도연, 손정락, 2012)에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이것은 마음챙김 강좌가 청소년의 인성교육과 학업 수행, 그리고 부적응행동 감소를 위해 중등교육의 현장에서 효과적으로 적용될 수 있다는 것을 시사한다.

본 연구의 결과가 마음챙김에 기초한 인성교육의 정규교과 과정으로의 발전 가능성을 보여 주었지만, 다음과 같은 점에서 연구의 한계점이 있다고 할 수 있다. 본 연구에서는 대학생은 사회적 진출을 준비하는 기간으로써, 전문적인 지적 능력과 이 능력을 사회적 환경에서 효율적으로 적용하고, 사회적 역할과 개인의 건강한 삶을 이루어 나갈 수 있는 심리학적 측면의 인성을 강조하였다. 그러므로 인성교육을 정서조절능력, 타인과의 친밀감 형성, 그리고 자아존중감이라는 측면에서 정의하였다. 그러나 인성교육은 각 기관의 교육목표와 주체에 따라 다양하게 정의될 수 있기 때문에(도승아, 2013), 후속 연구에서는 연구자의 정의에 따라 다양한 내용의 인성교육에 대한 마음챙김의 효과를 검증할 필요가 있다. 예를 들어, 자애 명상은 집중명상으로 분류되기는 하지만, 마음챙김의 명상을 촉진하고 자애의 마음을 집중하는 과정에서 마음챙김의 알아차림이 강조되고 있기 때문에 마음챙김 명상의 프로그램에서 자애명상의 비중이 높아지고 있다(Neff, 2003). 그러므로 타인에 대한 사랑과 공감을 중시하는 인성교육에서는 자애명상의 훈련이 인성교육 강좌에 중요한 내용으로 포함될 수 있을 것이다. 그러나 본 연구에서 자애명상은 종일명상에서 30분간의 시간에 한정되어 실시되었기 때문에, 자기-자비의 유의한 변화를 검증할 수 없었다. 특히 자기-자비는 일반 교양강좌에서는 오히려 더 낮아

진 것을 보여 주었다. 이 결과는 대학생의 경우, 학업 부담 및 사회적 관계의 어려움으로 인해 학업 과정 중에 자신에 대한 비난이 증가할 수도 있다는 점에서 자기-자비와 학업 부담 사이의 관련성에 대해 추후연구가 필요할 것이다. 종합하면 후속 연구에서는 자애와 행복, 그리고 영성과 자기초월과 같은 긍정적 심리를 촉진하는 마음챙김의 인성교육에 대한 효과를 검증할 필요가 있을 것이다.

또 본 연구는 강좌의 수업계획서와 주간 수업 내용, 그리고 사전에 계획한 수업의 운영 방식에 기초하여 진행되었으며, 명상 훈련의 방법이 체계화 되어 있기 때문에, 강좌의 일반적인 적용가능성이 높다고 할 수 있다. 그러나 강사의 강좌운영 능력과 개인적 특성에 관한 강사요인은 통제 되지 못하여 결과의 인반화에 대한 제한이 있을 수 있다. 그러므로 강사의 강의운영 능력과 강좌의 표준화 가능성을 높이기 위해서는 강의 내용을 전달하는 강사의 강좌에 대한 이해도(Marx, Strauss, & Williamson, 2013)와 강좌의 전달 능력(Crane, 2012)을 향상시킬 수 있는 강사훈련 프로그램이 필요할 것이다. 즉, 마음챙김 강사의 훈련 프로그램에 관한 Marx, Strauss와 Willamson의 '강사훈련연수(Teacher Training Retreat: TTR)에 의하면, 강사는 마음챙김을 충분히 체험하여야 하며, 마음챙김을 적용하는 이론적 근거를 이해하고, 프로그램의 목적과 취지를 이해하고, 구조화된 방식으로 피드백을 나눌 수 있는 기술을 습득할 필요성을 강조하고 있다. 이것은 강사의 강좌 이해도를 향상시키기 위한 훈련 프로그램을 개발하는데 중요한 내용이 될 것이다. 특히 Crane 등(2012)은 마음챙김의 교육과정에서 교수법의 통합과 질적인 발전을 위해서 (1) 계획한 내용이 어느 정도로 전달되었는가의 '통합성', (2) 강사는 그 내용을 적절한 시점에 적용할 수 있었는가의 이행성(adherence), (3) 다른 교육적 내용과의 차별성을 지니고 있는가의 '차별성'을 강사의 중요한 교육능력으로 정의하고 있다. 그러므로 강사훈련프로그램에서는 강사는 강좌의 이해뿐만 아니라, 강좌의 내용을 정확하게 전달할 수 있는 능력을 촉진하기 위해서도 필요한 것이라 할 수 있다. 강사의 운영능력과 관련하여 강좌의 특정 내용이 정확하게 전달되는 정도를 훈련 프로그램의 지도감독자, 또는 참여자가 평가하는 것이 의미가 있을 것이다. 예를 들어, Crane 등(2013)은 회기의 구조화, 마음챙김 기술, 마음챙김의 체화, 마음챙김 실습지도, 상호작용, 그리고 학습환경의 유지의 6개 영역에서, 각 각 '능력이 없는'에서 '매우 능력이 있는'의 6단계 수준을 통해 강사 및 강좌의 질을 평가 할 필요가 있다고 제안하고 있다. 그러므로 후속 연구에서는 강사의 마음챙김 이해도, 강좌의 운영능력, 그리고 강사의 평가 체계를 포함한 훈련 프로그램의 개발이 필요할 것이다.

본 연구에서는 수강 정정 이후에 2명의 학생이 수업을 포기하였으며, 매주의 과제를 5회 미만 제출하였거나, 성적을 포기한 학생이 6명으로써 총 8명이 강좌를 포기하였다(탈락율 10.38%). 본 연구의 임상적 면접 경험에 의하면, 초기 1-3주의 마음챙김의 이해 과정에서 곤란을 경험하는 학생들이 수업 포기의 비율이 높은 것으로 평가되었다. 그러므로 탈락 학생의 특성과 그 이유를 탐색하는 '참여자 특성'의 연구는 강좌의 발전에 중요한 역할을 할 것이다. 즉, 탈락률과 관련한 요인의 연구는 강좌의 미흡한 부분을 보완하는데 도움이 될 것이다. 마지막으로, 마음챙김에 기초한 프

로그램의 목표는 개인이 자신의 목표와 삶의 정립해 나가기 위하여 일상생활에서 마음챙김을 하고자 하는 경향성(dispositional mindfulness, Bowlin & Baer, 2012)을 높이고자 하는 것이라 할 수 있다. Bowlin과 Baer는 마음챙김 경향성이 심리적 건강과 삶의 질 향상에 실질적인 요인이며, Segal 등(2012)도 MBCT의 목표는 프로그램의 종료가 아니라, 종료 후의 '새로운 출발(8회기 제목)'임을 강조하고 있다. 그러나 본 연구에서는 강좌 이후의 추수효과에 대한 검증이 실시되지 않아 효과의 지속성과 마음챙김의 경향성에 대한 탐색이 이루어지지 않았다. 그러므로 후속 연구에서는 강좌 기간에 습득한 명상의 수행방법이 일상생활에서 체화되고 있는 정도를 평가하는 것이 중요한 과제가 될 것이다.

참고문헌

권석만 (2012). 한국인의 정신건강과 행복. 한국교육포럼21 · 한국행동과학연구소(편). 한국인의 정신건강, 55-85. 교육 과학사.

김경의, 이금단, 조용래, 채숙희, 이우경 (2008). 한국판 자기-자비 척도의 타당화 연구: 대학생을 중심으로. 한국심리학회지: 건강, 제 13권 제 4호, 1023-1044.

김완석, 전진수 (2012). 한국형 마음챙김 기반 스트레스 감수 프로그램이 마음챙김 수준, 심리적 증상, 삶의 질에 미치는 효: 자기 수련량 및 참여동기의 역할. 한국심리학회지: 건강, 17, 79-98.

김정모 (2006). 한국판 켄터키 마음챙김기술척도의 타당화 연구. 한국심리학회지: 임상, 25, 1123-1139.

김정모 (2011). 마음챙김에 기초한 인지치료가 공감능력에 미치는 효과. 한국심리학회지: 상담및 심리치료, 23, 27-45.

김정모, 전미애 (2009). 마음챙김에 기초한 인지치료가 일반 대학생의 정서조절에 미치는 효과. 한국심리학회지: 임상, 28, 741-759.

김조연, 손정락 (2012). 마음챙김에 기반한 청소년 자살방지 프로그램이 자살사고, 우울 및 자기존중감에 미치는 효과. 한국심리학회지: 건강, 17, 323-339.

도승아 (2013). 행복한 미래 인재 양성을 위한 인성교육의 필요성과 실천방안. 사고개발, 9, 143-159.

박은민 (2012). 대학생을 위한 인성교육 흐로그램 효과. 한국콘텐츠학회논문지, 12, 497-509.

서혜숙, 공은숙 (2009). 대학생의 자아존중감, 자기표현, 사회성 향상을 위한 인성교육 집단상담 프로그램의 효과. 청소년보호지도연구, 15, 53-70.

엄지원, 김정모 (2013). 마음챙김 명상에 기초한 인지치료(MBCT)가 고등학생의 주의집중력과 우울 및 불안 감소에 미치는 효과. 청소년학 연구, 20, 159-186.

임숙희, 권선중, 김교현 (2013). 자율성과 마음챙김이 청소년의 게임조절 동기와 문제적 게임 이용에 미치는 영향. 한국심리학회지: 일반, 32, 903-930.

전미애, 김정모 (2011). 마음챙김에 기초한 인지치료(MBCT)가 청소년 수형자의 공격성과 충동성에 미치는 영향. 한국심리학회지: 건강, 16, 63-78.

전병제 (1974). 자아개념 측정 가능성에 관한 연구. 연세 논총, 11.

조용래 (2007). 정서조절곤란의 평가: 한국판 척도의 심리측정적 속성. 한국심리학회지: 임상, 26, 1015-1038.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.

Baer, R. A., Fischer, S., & Huss, D. (2005). Mindfulness-based cognitive therapy to binge eating: A case study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12, 351-358.

Bowlin, S. L. & Baer, R. A. (2012). Relationships between mindfulness, self-control and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 52, 411-415.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237.

Caldwell, K., Emery, L., Harrison, M., & Greeson, J. (2011). Changes in mindfulness, well-being, and sleep quality in college students through Taijiquan courses: A cohort control study. *The Journal of Alternative and Contemplative Medicine*, 17, 931-938.

Collard, P., Avny, N., & Boniwell, I. (2008). Teaching mindfulness based cognitive therapy (MBCT) to students: The effects of MBCT on the level of mindfulness and subjective well-being. *Counselling Psychology Quarterly*, 21, 323-336.

Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M., Hastings R. P., Cooper, L., & Fennell, M. J. (2012). Competence in teaching mindfulness-based courses: Concepts, development and assessment. *Mindfulness,* 3, 76-84.

Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43.

Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.

Holland, D. (2004). Integrating mindfulness meditation and somatic awareness into a public educational setting. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 468-484.

Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42, 236-255.

Hyland, T. (2009). Mindfulness and therapeutic function of education. *Journal of Philosophy of Education*, 43, 119-131.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe livin: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.

Lee, R. M. & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 232-241.

Lee, R. M., Draper, M. D., & Lee, S. (2001).

Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 310-318.

Lees, J. (2008). Cognitive-behavioral therapy and evidence based practice: past, present, and future. *European Journal of Psychotherapy and Counselling,* 10, 187-196.

Linehan, M. (1994). Acceptance and change: The central dialectic in psychotherapy. In S. C. Hayes, N. S. Jacobson, V. M. Follette, & M. J. Dougher (Eds.), *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy* (pp. 73-90). Reno: Context Press.

Marlatt, G. A. (1994). Addiction, mindfulness and acceptance. In S. C. Hayes, N. S. Jacobson, V. M. Follette, & M. J. Dougher (Eds.), *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy* (pp 175-197). Reno: Context Press.

Marx, R., Strauss, C., & Williamson, C. (2013). Mindfulness apprenticeship: A new model of NHS-based MBCT teacher training. *Mindfulness*, DOI 10.1007/s12671-013-0254-2.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.

Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148, 1-11.

Richhardt, R, & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56, 27-47.

Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton. NJ: Princeton University Press.

Schonert-Reichl, K. & Lawlor, M. S. (2010). The effects od a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, DOI 10.1007/s12671-010-0011-8.

Segal, Z. V., Willams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford.

Shapiro, S. L., & Schwartz, G. E. R. (2000). Intentional systemic mindfulness: An integrative model for self-regulation and health. *Advances in Mind-Body Medicine*, 16, 128-134.

Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., & Flinders, T. (2008). Cultivation mindfulness: Effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64, 840-862.

Shapiro, S. L., Schwartz, G. E. R., & Santerre, C. (2002). Meditation and Positive Psychology. In C. R. Snyder (Ed.), *handbook of positive psychology* (pp 632-645). New York: Oxford University Press.

Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21, 581-599.

Snyder, C. R., Lopez, S. J., & Pedrotti, J. T. (2011). *Positive psychology: The scientic and practical explorations of human strengths* (2nd. Ed.). California: SAGE Publication.

Tai, S. & Turkington, D. (2009). The evolution of cognitive behavior therapy for schizophrenia: Current practice and recent developments. *Schizophrenia Bulltin*, 35, 865-873.

Vollestad, J., Nielsen, M. B., & Nielsen, G. H. (2012). Mindfulness- and acceptance-based interventions for anxiety disorders: A systematic review and meta analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 51, 239-260.

Wood, A. M. & Tarrier, N. (2010). Positive clinical psychology: A new vision and strategy for integrated research and practice. *Clinical Psychology Review,* 30, 819-829.

원고접수일 : 2014. 6. 10.
수정원고접수일 : 2014. 9. 16.
게재결정일 : 2014. 9. 16.

한국심리학회지 : 임상
The Korean Journal of Clinical Psychology
2014, Vol. 33, No. 4, 833-849

The Effects of mindfulness based course on the personal development of the university students

Kim, Jung-Mo
Yeungnam University

Jeon, Mi-Ae
University of Calgary

In this study we tried to evaluate the effects of a mindfulness-based course on personal development of the university students by cohort design. The 3 credits course was opened based on mindfulness training to improve emotion-regulation and interpersonal relationships for 15 weeks. The effects of the mindfulness course have shown that the students(n=66) of the mindfulness based course were higher on the level of mindfulness, self-esteem than those of the compared and at least equal to an ability to emotion-regulation. Although the mindfulness course increased social connectedness, but it made no positive effect on self-compassion. This results showed that mindfulness could be integrated into a course for the personal development in the university. It was discussed about a way of providing courses based on the various kinds of mindfulness training for different purpose of personal growth. We have proposed an additional evaluation of teacher's personal characteristics and abilities leading course, and weekly evaluation based on syllabus for subsequent studies.

Key words : mindfulness based course for personal development, mindful education, teacher's characteristics, weekly evaluation.