



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

정서유능성 증진 프로그램이  
정서행동 관심군 여고생의  
내재화 문제행동 개선에 미치는  
효과

제주대학교 사회교육대학원

심리치료학과

강보라

2018년 2월



정서유능성 증진 프로그램이 정서행동 관심군 여고생의  
내재화 문제행동 개선에 미치는 효과

지도교수 송 재 홍

강 보 라

이 논문을 사회교육학 석사학위 논문으로 제출함

2017년 12월

강보라의 사회교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 \_\_\_\_\_ ㉠

위 원 \_\_\_\_\_ ㉠

위 원 \_\_\_\_\_ ㉠

제주대학교 사회교육대학원

2017년 12월

Effects of  
Enhanced Emotional Competence  
on Improving the Internalized Problem  
Behaviors of Girls High School Students  
with Emotional and Behavioral Difficulties

Kang, Bo Ra

(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

# 목차

국문초록

<b>I. 서론</b> .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	4
3. 용어의 정의 .....	5
1) 정서유능성 증진 프로그램 .....	5
2) 정서행동 관심군 .....	5
3) 내재화 문제 .....	6
<b>II. 이론적 배경</b> .....	7
1. 청소년의 정서행동 특성 .....	7
1) 인문계 여고생의 정서적 특성 .....	7
2) 정서행동문제 .....	7
3) 학생 정서·행동 특성검사 .....	8
2. 정서유능성 .....	12
3. 내재화 문제 .....	13
4. 정서유능성과 내재화 문제 .....	14
5. 정서유능성 증진 프로그램 .....	15
<b>III. 연구방법</b> .....	20
1. 연구 설계 .....	20
2. 연구 참여자 .....	20
3. 측정도구 .....	21
4. 프로그램 구성 및 진행 .....	23
5. 자료처리 및 분석 .....	25

1) 양적 분석 .....	25
2) 내용 분석 .....	25
<b>IV. 연구결과</b> .....	26
1. 내재화 문제행동 개선의 효과성 검증 .....	26
1) 실험집단과 통제집단의 동질성 검증 .....	26
2) 실험집단과 통제집단의 사후 효과성 검증 .....	27
2. 내재화 문제행동의 하위영역별 변화 양상 .....	28
1) 불안/우울 문제의 변화 .....	28
2) 위축/우울 문제의 변화 .....	32
3) 신체증상 문제의 변화 .....	39
<b>V. 논의 및 제언</b> .....	45
1. 결론 및 논의 .....	45
2. 제언 .....	48
참고문헌 .....	49
ABSTRACT .....	53
부록 .....	56
<부록1> 접수면접 기록지 및 개인정보 제공 동의서 .....	56
<부록2> 청소년 정서·행동 특성검사지(AMPQ-III) .....	58
<부록3> 정서유능성 증진 집단상담 프로그램 회기별 내용 .....	61
<부록4> 감정일기 양식 .....	63
<부록5> 정서조절력 향상을 위한 집단상담 프로그램 회기별 활동평가지 .....	64
<부록6> 정서조절력 향상을 위한 집단상담 프로그램 전체 활동평가지 .....	66

## 표 목차

<표 II-1> AMPQ-III의 요인별 문항 .....	10
<표 II-2> AMPQ-III의 결과 판정 기준 .....	11
<표 II-3> 정서유능성 증진 프로그램의 구성 내용 .....	19
<표 III-1> 임상수준별 연구 참여자의 분포 .....	21
<표 III-2> K-YSR의 내재화 문제 각 하위영역별 문항 수, 내적 합치도 및 검사 -재검사 신뢰도 .....	22
<표 III-3> 재구성한 정서유능성 증진 프로그램의 회기별 주요내용 .....	23
<표 IV-1> 실험집단과 통제집단의 사전검사 비교 t-검정 결과 .....	26
<표 IV-2> 실험집단과 통제집단의 사후검사 비교 t-검정 결과 .....	27
<표 IV-3> 실험집단과 통제집단의 불안/우울 문제 수준 변화 .....	28
<표 IV-4> 실험집단과 통제집단의 위축/우울 문제 수준 변화 .....	33
<표 IV-5> 실험집단과 통제집단의 신체증상 문제 수준 변화 .....	39

## 그림 목차

[그림 II-1] 정서유능성 증진을 위한 프로그램 개발의 개념 모형 .....	17
[그림 III-1] 연구의 설계 .....	20
[그림 IV-1] B의 프로그램 활동지 .....	29
[그림 IV-2] B의 내재화 문제 하위요인별 사전-사후 t점수 비교 .....	31
[그림 IV-3] B의 불안/우울 회기별 체크리스트 점수 비교 .....	32
[그림 IV-4] F의 프로그램 활동지 .....	36
[그림 IV-5] F의 내재화 문제 하위요인별 사전-사후 t점수 비교 .....	37
[그림 IV-6] F의 위축/우울 회기별 체크리스트 점수 비교 .....	38
[그림 IV-7] C의 프로그램 활동지 .....	41
[그림 IV-8] C의 내재화 문제 하위요인별 사전-사후 t점수 비교 .....	43
[그림 IV-9] C의 신체증상 회기별 체크리스트 점수 비교 .....	43

정서유능성 증진 프로그램이 정서행동 관심군 여고생의  
내재화 문제행동 개선에 미치는 효과

강 보 라

제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과

지도교수 송 재 홍

이 연구의 목적은 정서유능성 증진 프로그램이 정서행동 관심군 여고생의 내재화 문제행동 개선에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보는 데 있다. 이를 위하여 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

첫째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 불안/우울 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

둘째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 위축/우울 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

셋째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 신체증상 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

이 연구의 연구 대상은 J시 J고등학교에 재학하는 1학년 여학생 중 정서행동 관심군 학생들이다. 연구 참여자는 총 12명으로 실험집단 6명과 통제집단 6명에 무선배치 되었다. 연구자는 송재홍(2015, 2016b)의 정서유능성 증진 프로그램을

바탕으로 총 8회기로 구안한 집단상담 프로그램을 2017년 8월 29일부터 2017년 9월 28일까지 주 2회, 120분씩 총 8회기로 실시하였다. 이 연구의 측정도구는 Achenbach와 Edelbrock이 개발하여 오경자 등이 표준화한 한국판 청소년 행동평가척도(K-YSR)이다. 연구자는 프로그램 실시 전에 사전검사를 실시하고 후에 두 집단의 평균과 표준편차를 비교분석함으로써 사전 동질성을 확보하였다. 또한 프로그램 실시 후에 사후검사를 실시하여 독립 표본에 의한 독립 t-검정을 실시하여 사후 효과성을 검증하였다. 프로그램 처치 후의 변화유형을 알아보기 위해 임상, 준임상, 정상 각 수준별 변화의 정도에 따라서 실험집단과 통제집단의 변화유형에 따른 빈도를 산출하였다. 그리고 양적 연구의 한계를 보완하기 위하여 연구자는 연구자의 관찰 내용과 실험집단 연구 참여자의 경험 보고서 등을 토대로 내재화 문제의 하위 요인별 변화를 질적으로 분석하여 제시하였다.

이 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 불안/우울 행동 개선에 의미 있는 효과를 나타내지 않았다.

둘째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 위축/우울 행동 개선에 의미 있는 효과를 나타냈다.

셋째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 신체증상 개선에 의미 있는 효과를 나타내지 않았다.

정서유능성 증진을 위한 집단상담 과정에서 위축/우울 영역에서 통계적으로 유의한 효과가 나타난 것은 정서 및 정서 조절, 자해행동과 자살생각에 대한 의미를 익히고 자신의 삶과 정서를 깊이 탐색함과 동시에 따뜻하고 수용적인 분위기에서 자신의 감정을 안전하고 충분히 분출하는 과정을 통해 비롯되었다. 또한, 집단원간의 협동 작업을 통해 타인의 정서까지 좀 더 수용할 수 있게 되고, 긍정적인 상호 피드백과 공감 등을 통해 정서적 지지를 얻고 긍정적인 자아상이 확보된 것도 변화의 주요 요인으로 작용하였다고 볼 수 있다.

반면 불안/우울 영역과 신체증상 영역에서 실험집단 참가자들은 통제집단 참가자들보다 높은 점수의 변화를 보였음에도 불구하고 통계적으로 유의한 수준에 이르지 못하는 못하였다. 이는 각 6명씩의 집단원을 대상으로 4주간 8회기라는 단기

프로그램을 운영한데 따른 한계로 보여지며, 불안/우울 영역과 신체증상 영역의 특성상 정서표현적 접근뿐만 아니라 사고의 체계를 바꾸는 훈련을 하는 인지행동적 접근이 동시에 고려되어야 하는데 그렇지 못한 데서 기인하였을 것으로 추측된다.

이상의 연구결과를 통해 정서유능성 증진 프로그램이 정서행동 관심군 여고생의 내재화 문제행동 중 위축/우울 문제행동 개선에 효과가 있음이 밝혀졌다. 그러나 이 연구는 소규모의 학생들을 대상으로 짧은 기간 안에 이루어진 것으로 연구 결과를 일반화 하는데 한계를 보인다. 또한 같은 프로그램을 제공하였으나 개인별로 그 효과의 정도에 차이가 나는 데 대한 연구가 부족하다. 따라서 좀 더 객관적인 효과성 검증을 위하여 다양한 설계를 통한 활발한 후속연구가 필요하다.

주요어: 정서유능성 증진 프로그램, 정서행동 관심군, 내재화 문제행동

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

최근 청소년들의 정신건강을 우려하는 목소리가 그 어느 때보다 높다. 인천 초등생 살해사건이나 부산 여중생 집단 폭행사건 등 10대 청소년에 의한 강력범죄가 연이어 발생하면서 국민들의 우려는 소년법 개정을 위한 움직임으로까지 확산되고 있다. 인천 초등생 살해사건의 피의자 A양의 경우 중학교 때부터 우울증을 앓아왔으며, 국립정신건강센터의 정신감정 의뢰 결과에서도 아스퍼거 증후군의 가능성이 매우 높다는 의견이 나왔으나 제대로 된 치료 및 적극적인 개입은 없었던 것으로 알려졌다. 이에 전문가들은 가정과 사회의 적절한 지원으로 청소년 정신건강 문제의 조기 발견 및 사전 예방을 위해 좀 더 체계적인 장치가 마련되어야 한다고 입을 모은다. 특히 청소년들이 가장 많은 시간을 보낼 뿐만 아니라, 청소년 정신건강 관련 이상 징후 발견, 빠른 개입, 예방적 접근 및 지속 관리 등을 가장 가까이에서 할 수 있는 학교의 역할이 더욱 중요해지고 있다(오마이 뉴스, 2017.10.24.).

이와 같이 청소년들의 정서행동 및 정신건강 문제가 심각하게 대두되면서 교육부는 우울, 불안, 자살, 주의력 결핍·과잉행동/충동성 등 정서행동문제를 조기에 발견하고 불편감 감소 및 해결에 적극적으로 도움을 주기 위해 학생 정서·행동 특성검사를 실시하고 있다. 2007년 96개의 시범학교 운영을 걸쳐 2012년부터는 모든 초등학교 1·4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년 학생들에 대해 확대 실시하고 있다. 특히 2017년부터는 기존 문항을 수정·보완하고 성격특성을 파악할 수 있는 문항들이 추가된 AMPQ-Ⅲ(Adolescent Personality and Mental Health Problems Screening Questionnaire, Third Version) 검사를 이용하여 학생들에 대한 이해를 더욱 높이고 개별적 접근을 하는데 유용해졌다. 학생 정서·행동 특성검사 결과 관심군(일반 관리, 우선 관리)으로 분류된 학생들에 대해서는 학교 내 상담관리 및 위험 수준별 전문기관 의뢰조치현황 모니터링 등 지속관리가 진

행된다(교육부, 2016). 각 학교에서는 학생 정서·행동 특성검사 관리 매뉴얼에 따라 위기관리 대응팀이 운영되고, 관리 담당자인 전문상담(교)사 및 담임교사 등에 의해 월 1회 이상 개별상담 등이 이루어진다. 그러나 청소년들은 주로 선생님 등의 성인에 의해 진행되는 개인 상담에 비해 또래와 함께 하는 집단 상담 안에서 더욱 동질감을 느껴 거부감을 최소화함으로써 서로 다른 가치체계에 대해 빠르게 받아들이는 특성이 있다. 또한 청소년들은 공통된 삶의 주요 문제들에 대해 또래들과 주고받는 공감과 긍정적인 피드백 등의 상호작용을 통해 새로운 관점으로 자신과 타인을 바라보는 사회적 기술을 더 잘 익힐 수 있다.

청소년기의 정서행동문제는 크게 외현화 문제와 내재화 문제로 나눌 수 있다. 외현화 문제가 공격성, 비행 등과 같은 행동적 측면의 문제라면 내재화 문제는 위축, 우울, 불안 및 신체적 증상 등과 같은 정서적 문제의 측면을 의미한다. 자주 울고 외롭다고 불평하며, 정서적으로 우울하고 지나치게 걱정이 많거나 불안해하는 것, 말을 하지 않으려 하고 수줍어하는 등의 사회적 위축, 철수, 소극적인 행동을 보이는 것, 의학적 원인이 없는 어지러움이나 두통, 복통 등의 신체적 증상을 나타낸다(오경자 외, 2001).

1964년 미국 심리학회(APA) 회장이었던 Matarazzo는 심리치료학회지에 발표한 ‘면접자의 머리 끄덕임 및 피면접자의 발언 시간’이라는 실험에서, 피검자들은 면접시간 45분 중 면접자가 더 많이 고개를 끄덕인 초반 15분 동안 더 많은 말을 했다고 보고했다. 피검자들은 고개를 끄덕이는 면접자의 제스처를 자신의 말을 잘 경청하고 공감하고 있다는 것으로 받아들여 더욱 자신감을 가지고 자기의 이야기를 했던 것이다. 경찰관과 소방관 채용 면접 장면에서 피검자들을 두 그룹으로 나누어 그 중 한 그룹에게만 머리 끄덕임 반응을 보여주며 진행한 Matarazzo의 다른 실험에서도 머리 끄덕임 반응을 보여준 그룹에서 약 50%의 발언 장면이 더 많아 확인되었다. 이렇게 사회적 동물인 인간에게 있어 타인의 반응은 매우 중요한 요소이고, 가족과 또래친구와 같은 유의미한 타인에게서 오는 이해와 받아들여짐은 더욱 중요하다. 따라서 정서행동 관심군으로 선별된 학생들의 정서유능성 향상을 위한 여러 가지 접근 중 집단원간의 긍정적이고 적극적인 역동을 통해 상호 성장할 수 있는 집단상담 프로그램은 유익할 수 있다.

청소년 시기는 그 발달의 특성상 신체적·정신적·사회적 발달이 동시에 일어나면

서도 그 속도는 서로 다르게 이루어지는 불안정하고 급격한 변화의 시기인 만큼 한 순간의 안타까운 선택으로 큰 고통을 겪지 않도록 온 사회가 함께 협력해 이들을 도와야한다. 무엇보다 학생들과 가장 가까이 있는 학교에서부터 정서행동 문제를 겪고 있는 청소년의 이야기에 귀를 기울이고, 위기별·원인별 분석을 통해 학생 개개인의 필요와 요구에 맞는 적극적 지원이 절실하다. 기존의 선행 연구들에서 자기성장 프로그램(김옥자, 2007), 해결중심 단기 집단상담(신영숙, 2003), REBT 집단상담(최경애, 2007)등 정서행동문제 해결을 위해 많은 접근이 시도되었다. 그러나 이런 연구들은 교사나 부모님에 의해 의뢰된 비자발적 참여자에게는 별로 효과를 기대할 수 없다는 점이 한계점으로 나타났다(양애란, 2010). 유능한 치료자에 의한 작업이 아니라, 참여자 자신이 자기 삶의 이야기의 주인공이 되어 문제 중심의 이야기를 새로운 이야기로 바뀌어나가는 자발적인 참여과정을 통해 자신에게 다시 희망의 요소를 발견하는 집단상담은 정서행동문제를 겪고 있는 청소년들에게도 유용할 수 있다.

송재홍(2015, 2016b)은 정서적으로 유능한 사람은 자신과 타인의 정체를 알아채고 그것으로부터 오는 정보를 정확하게 인식하여 삶의 문제를 정의하고 합리적인 해결책을 모색함으로써 합리적 인지와 적응적 행동의 순기능을 회복하고 자신의 심리적 안녕감을 유지할 수 있다고 주장하였다. Durlak & Wells(1997)은 정서인식과 정서표현을 바탕으로 한 정서교육 프로그램이 내재화 문제와 외현화 문제를 유의미하게 감소시킨다고 하였다(김선영, 2016). 이러한 이유로 학교 교육 현장에서는 아동의 정서행동문제를 개선하거나 학생들의 사회적 갈등을 해결하기 위한 실천적 전략으로서 정서지능 혹은 정서유능성을 증진하려는 시도들이 지속적으로 증가하고 있다(곽윤정, 2005; 김광수 외, 2007; 김영근, 2014; 문용린, 1999; 장정주, 2009; 정숙경, 2005; 최은실, 2010;).

또한 송재홍(2015, 2016b)은 정서학습 및 개입에서 은유 활용의 이론적 및 경험적 고찰을 토대로 아동 및 청소년을 대상으로 정서유능성을 증진하기 위한 자기성찰학습 프로그램의 개발을 탐색적으로 시도하였다. 그 결과 정서 알아차리기, 떠올리기, 드러내기, 다스리기, 되살리기, 바라보기, 보살피기, 그리고 떠나보내기 등 정서과정에 연관된 8개의 하위기술로 구성된 정서유능성 개발의 개념모형을 정립하고, 이를 다시 4개의 범주로 구분하여 각 범주의 정서유능성을 포괄하는

메타-은유를 확인하고 각각의 은유를 중심으로 프로그램의 주제와 목차를 개발하였다(송재홍, 2016). 이 프로그램을 적용하여 실시한 김선영(2017)의 연구에서도 정서유능성 증진 프로그램이 초등학생의 전반적인 문제행동 증후군 개선에 효과가 있었음이 밝혀졌다.

지금까지 살펴본 조사결과 및 선행연구의 연구결과와 현황 등을 종합해보면 정서행동 관심군 청소년들은 이미 많은 내재화 문제를 호소하고 있으며 과도한 경쟁을 부추기는 현 입시체제와 상호 소통 부재, 가족 안전망 붕괴 등의 사회 분위기 속에서 앞으로 정서적 어려움은 계속될 것이라는 것을 어렵지 않게 짐작할 수 있다. 이에 이 연구에서 연구자는 정서유능성 향상을 위한 은유 활용 프로그램(2016, 송재홍)을 정서·행동적인 문제로 어려움을 겪고 있는 관심군 여고생들의 특성에 맞게 재구성하여 실제 적용해봄으로써 내재화 문제에 미치는 효과에 대해 알아보고자 하였다.

## 2. 연구문제

이 연구의 목적은 정서유능성 증진 프로그램이 정서행동 관심군 여고생의 내재화 문제행동 개선에 미치는 효과를 알아보는 것이다. 이 연구에서 설정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 불안/우울 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

둘째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 위축/우울 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

셋째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 신체증상 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

### 3. 용어의 정의

이 연구에서 사용하는 정서유능성 증진 프로그램, 정서행동 관심군, 내재화 문제에 대한 용어의 정의는 다음과 같다.

#### 1) 정서유능성 증진 프로그램

정서유능성은 특정 정서를 유발하는 사회적 상황에서 바람직한 결과 혹은 목표를 얻기 위해 자신의 정서 경험을 조절하거나 자신의 정서를 유능하게 사용하는 기술이다(Burkley & Saarni 2006; Saarni, 1999, 2007; 송재홍, 2016에서 재인용). 정서유능성 증진 프로그램은 은유를 활용하여 학생들이 정서를 인식·표현·조절·활용할 수 있도록 돕는다(김선영, 2017). 이 연구에서 정서유능성 증진 프로그램은 송재홍(2016)의 정서유능성 향상을 위한 은유 활용 프로그램을 정서행동적인 문제로 어려움을 겪고 있는 관심군 여고생들의 특성에 맞게 8회기 16시간에 걸쳐 재구성한 프로그램을 말한다.

#### 2) 정서행동 관심군

학생 정서·행동 특성검사는 성장과정에서 흔히 경험하게 되는 정서·사회성·인지 발달과정의 어려움과 학생들의 정서행동 발달의 정도를 조기에 평가하여 신속한 도움을 주기 위해 실시하는 선별검사이다(교육부, 2015). 2017년부터는 주의력결핍 과잉행동장애(ADHD), 우울, 불안, 학교폭력 피해, 자살위기 등 주요 정서·행동 특성에 걸친 어려움뿐만 아니라 성격특성까지 이해할 수 있는 AMPQ-III 검사도구를 사용하여 실시하고 있다. 이 선별검사에서 정서행동문제 총점이 기준점수 이상으로 학교 내 지속 관리 및 전문기관(병의원·Wee센터·정신건강증진센터 등) 의뢰 등 2차 조치가 필요한 학생을 관심군이라 한다. 여자 고등학생 1학년의 경우 AMPQ-III 검사 결과 총점 31점 이상일 경우 일반 관리군으로 분류하고, 총점 37점 이상이거나 자살 관련 문항(AMPQ-III 53번, 57번)의 점수 합이 2점 이상 응답자 중 자살 면담 결과 중간위험도 이상이거나 AMPQ-III 60번 문항에 “예”로 응답한 경우 우선 관리군으로 분류하여 즉시 개입 및 지속 관리한다(2017 학

생 정서·행동 특성검사 및 관리 매뉴얼).

### 3) 내재화 문제

Achenbach(1991)은 개인이 건강한 적응상태를 유지하지 못할 때 여러 가지 문제행동이 나타나는데, 소극적이고 사회적으로 내재화되어 과잉 통제된 행동을 내재화 문제행동이라 하였다. 이 연구에서 내재화 문제는 한국판 청소년 행동평가 척도 (K-YSR) 검사에서 불안/우울, 위축/우울, 신체증상을 포함하는 문제행동을 말한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 청소년의 정서행동 특성

#### 1) 인문계 여고생의 정서적 특성

우리나라 청소년의 우울 증가 원인에 대한 국내 연구결과에 따르면 청소년기의 발달적 특성 이외에도 입시위주의 교육환경으로 인한 학업 스트레스가 주요 요인으로 작용한다고 하며, 특히 인문계 고등학생에게서 두드러진다고 보고되어진다(박영주 등, 2011). 우울은 대체적으로 청소년기 초기보다는 중기(고등학생)나 후기(대학생), 남학생보다는 여학생에서 더 높은 비율로 나타난다(박형수, 박종, 2013). 이러한 청소년기 우울 성차의 원인은 청소년기 이전의 사회화 과정에서 비롯된다. 일반적으로 남자들이 여자들에 비해 자신이 처한 상황이나 과제에 대해 보다 더 적극적으로 참여하여 해결하도록 격려 받으면서 자란다. 그 결과 남자 청소년들이 여자 청소년들에 비해 인생을 통해 겪게 되는 변화와 과제들에 대해 보다 적극적이고 긍정적으로 대처하고, 성공과 실패에 대해서도 우울을 겪을 가능성이 상대적으로 적다고 본다(양돈규, 1997). 인문계 여고생이 보일 수 있는 우울 증상으로는 슬픔, 공허감, 흥미와 기쁨의 감퇴, 에너지 저하 등의 핵심증상과 함께 자신을 무가치하게 여기고 낮게 평가하는 경향 등이 있다(이현옥, 2010). 또한 다른 사람들과 관계하기보다는 혼자만의 시간을 보내며 사회적 고립의 모습을 보이기도 한다(박영미, 2013). 따라서 이러한 문제들은 성인이 되어서까지 지속적으로 영향을 미쳐 행복한 삶을 영위하는데 큰 지장을 초래할 뿐만 아니라, 어려움을 겪는 당사자를 비롯하여 학교와 가정, 사회에까지 광범위하게 영향을 끼치므로 청소년의 내재화 문제에 대한 적절한 개입은 매우 중요하다.

#### 2) 정서행동문제

정서행동문제(Emotional and Behavioral Problem)란 타인을 괴롭히는 정서행동

과 사회적인 규범 및 기대에서 벗어난 정서행동으로서 개인적·학문적 기술을 포함하는 교육적 수행에 있어서 규범문화, 나이에서 벗어나는 정서 및 행동적 부정적 반응 등을 의미한다(김용석, 모선영, 이자영, 최현정 2008; 신아름, 2014).

정서행동문제를 가진 청소년의 행동 특성은 정서를 표현하는데 있어 지나치게 편향되거나 정서를 과도하게 표출 혹은 억압하기도 한다. 파괴적인 행동이 아주 심하고, 자기 자신이 놀림을 당하고 있다고 느끼기도 하며, 여러 종류의 비행을 저지르기도 한다. 또한 폐쇄적인 경향이 심해지면 함묵 증세를 보이며, 때로는 등교거부를 하면서 혼자서 골똥히 생각하는 태도를 보이기도 한다(국립특수교육원, 1997; 조현경, 2009, 김성철). 이로써 학생 본인은 일반적인 정서발달이 저해되고 그 학생 주변에 있는 사람 특히 또래, 교사, 부모, 형제들에게는 정서적인 어려움을 가중시킨다(Emslie & Mayes, 1999).

정서행동문제의 원인은 복합적으로 생물학적 요인, 가정요인, 학교요인, 문화요인 네 가지가 있다. 첫째 생물학적 요인에는 뇌기능 장애, 선천적인 사고나 뇌손상, 생화학적 불규칙성, 영양장애, 기질장애, 신체적 질병과 무기력 등이 있다. 둘째 가족요인으로는 부모의 양육방식이나 가족의 형태, 부모의 이혼, 가족 간의 관계 등이 중요하게 꼽힌다. 셋째 학업요인으로 학업부진, 학업 성적이나 지능 등이 포함된다. 넷째 문화적 요인에는 대중매체, 동료집단, 이웃, 도시화 등이 있다(이전희, 2012).

### 3) 학생 정서·행동 특성검사

교육부에서 발간한 2017 학생 정서·행동 특성검사 및 관리 매뉴얼은 학생 정서·행동 특성검사에 대하여 학생의 성격특성과 정서행동 발달의 정도를 평가하고 성장과정에서 흔히 경험하게 되는 인지·정서·사회성 발달과정의 어려움을 조기에 평가하여 신속한 도움을 제공하기 위해 교육부에서 실시하는 학생 정신건강 선별검사라고 설명한다. 교육부는 학생들의 정신건강을 위한 대처방안으로서 2007년 시범 운영 후 2012년 전국으로 확대하여 실시해오고 있다.

2013년 교육과학기술부의 통계에 따르면 학교 내 지속 관리 및 전문기관 의뢰·치료지원이 필요한 정서행동 관심군 학생은 16.3%로 나타났다. 2013년에 전국의 초등학교 1·4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년 총 2,119,962명을 대상으로 학생

정서·행동 특성검사를 실시하였는데, 검사 결과가 기준점 이상으로 학교 내에서 지속 관리와 전문기관(병의원·Wee센터·정신건강증진센터 등) 의뢰 등 2차 조치가 필요한 학생인 관심군 학생은 152,640명(7.2%)이었다. 또한 관심군 중에서도 자살관련 문제(자살 사고, 자살 계획, 자살 시도력)가 있거나 학교폭력 피해 경험이 있는 등 문제의 심각성이 상대적으로 높아 전문기관에 우선 의뢰가 필요한 우선관리 대상 학생은 456,104명(2.2%)에 달하는 것으로 조사되었다. 학교 급 별 관심군의 분포를 살펴보면 사춘기 시기인 중학생과 고등학생이 각각 65,000명(11.0%)과 56,000명(9.0%)으로 초등학생 30,000명(3.4%)에 비해 정서적 어려움을 더 많이 겪고 있는 것으로 나타났다. 우선관리군 역시 중학생 20,000명(3.5%), 고등학생 18,000명(3.0%), 초등학생 6,000명(0.7%)순으로 조사되었다. 성별에 따른 관심군 비율은 여학생이 77,000명(7.6%)으로 74,000명(6.8%)을 나타낸 남학생보다 높게 나왔다. 관심군 학생의 분포를 지역별로 알아보면 제주(8.4%), 대전(8.3%), 강원(8.1%), 충남(8.1%) 순으로 높게 나타났다(질병관리본부, 2013).

중·고등학생용 학생 정서·행동 선별검사 도구는 2007년 한양대학교 의과대학 신경정신과학 교실 등에 의해 청소년 정신 건강 및 문제 행동 선별검사인 AMPQ(Adolescent Personality and Mental Health Problems Screening Questionnaire)가 개발되었고 이를 수정 보완한 AMPQ-II를 2016년까지 사용해 왔다. 2017년부터는 학생의 긍정적 성격특성에 대해 파악하는 부분을 보충한 AMPQ-III(Adolescent Personality and Mental Health Problems Screening Questionnaire, Third Version)이 사용되고 있다.

AMPQ-III는 63개 문항에 대해서 주로 최근 3개월간(문항 27, 51의 경우 최근 1개월간, 문항 60, 61, 62, 63은 지금까지의 경험 또는 지금의 성향)의 성격·기분·행동·생활·적응 상태에 대한 질문에 대해 학생 스스로 평가한다. 각 문항은 0~3점의 4점 척도로 구성되어 있다. 요인별 내용은 크게 4가지로 구분된다. 심리적 부담 요인은 자해, 자살, 학교폭력피해, 피해의식, 관계사고, 반항성향, 폭식, 스트레스 등과 관련된 항목을 포함한다. 기분문제 요인은 우울증, 기분조절장애, 조울증 등의 기분장애, 신체화 성향, 강박성향 등에서 흔한 정서행동문제와 관련된 항목을 포함한다. 불안문제는 시험, 사회적 상황 등에 대한 공포증 또는 불안장애, 강박성향, 심리적 외상반응, 환청, 관계사고 등과 관련된 항목을 포함한다. 자기통제 부진 요

인은 학습부진, 주의력결핍 과잉행동장애, 품행장애, 인터넷 또는 스마트폰 중독 등에서 흔한 정서행동문제와 관련된 항목을 포함한다.

성격특성은 크게 개인 내적 성격특성과 개인 외적 성격특성으로 구분되며 각각 세 가지 핵심 성격특성으로 구성되어 있다. 개인 내적 성격특성은 성실성, 자존감, 개방성으로 나뉘고, 개인 외적 성격특성은 타인 이해, 공동체 의식, 사회적 주도성으로 나뉜다. 성격특성 검사 결과는 내·외적 총 6개 항목 중 가장 높은 점수를 가진 항목을 중심으로 서술형 문장으로 표시된다. 검사는 검사결과를 통해 알게 된 자신의 특성과 유사한 주변 인물을 탐색하거나 스스로 적용할 실천방안을 구체화하는 등 내면화 촉진을 위한 학습활동을 할 수 있도록 구성되어 있다. 각 요인별 문항 구성을 표로 정리하면 <표 II-1>과 같다. 학생 정서·행동특성검사 검사지는 <부록 2>에 수록하였다.

<표 II-1> AMPQ-III의 요인별 문항

구 분		점수범위	문항
성격 특성	성실성	0-12	3, 7, 10, 17
	내적		
	자존감	0-12	1, 11, 14, 15
	개방성	0-12	2, 6, 12, 24
	타인이해	0-12	5, 13, 21, 22
	외적		
위협문항	공동체의식	0-12	8, 9, 18, 19
	사회적 주도성	0-12	4, 16, 20, 23
	학교폭력 피해	0-6	27, 51
요인	자살	0-6	53, 57
	심리적 부담	0-30	27, 31, 34, 47, 51, 52, 53, 55, 56, 57
	정서 행동 특성		
	기분문제	0-21	26, 29, 32, 35, 48, 53, 54
	불안문제	0-27	35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45
자기통제 부진	0-24	28, 30, 32, 33, 34, 40, 48, 55	
기타	-	58, 59, 61, 63	

AMPQ-III 검사는 정서·행동특성 부분의 점수가 높을수록 정서나 행동상의 어려움이 많을 가능성을 의미하며 정서행동문제 총점에 따라 관심군과 정상군으로 나뉜다. 관심군의 기준은 성별과 연령에 따라 달라지며 평균에서 1.5SD(표준편

차)를 벗어나는 경우에 해당한다. 관심군 중에서 정서행동문제 총점이 중1 남학생 37점/여학생 39점, 고1 남학생 39점/여학생 37점 이상인 경우에는 우선관리군에 속하며 평균에서 2SD(표준편차)를 벗어나는 경우에 해당한다. 2016년도 학생 정서·행동 특성검사 표준화 연구의 결과 분석을 바탕으로 할 때, 100명의 학생 중 약 8명의 학생이 관심군으로 선별될 수 있으며 이는 정서나 행동상의 어려움을 호소할 가능성이 있다는 의미이다. 만일 관심군으로 분류가 된다면 심리적 부담이나 스트레스, 우울한 생각이나 자살에 대한 생각 및 계획, 불안문제, 학습·주의력·품행·인터넷 사용의 문제 등과 같은 문제들에 대해서 세심한 관심이 필요하다는 의미로 본다. 특히 우선관리군에 속할 경우에는 정서행동문제를 가질 가능성이 보다 높기 때문에 우선적인 개입이 필요할 수 있다. AMPQ-Ⅲ 검사 결과 판정 기준을 표로 나타내면 다음의 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> AMPQ-Ⅲ의 결과 판정 기준

판정기준	결과 판정	점수범위	
정서행동문제 총점	중1	남	31~36점
		여	33~38점
	일반관리	남	33~38점
		여	31~36점
	중1	남	37점 이상
		여	39점 이상
우선관리	남	39점 이상	
	여	37점 이상	
문항 53, 57 점수 총점	우선관리(자살위기)	2점 이상 * 자살면담 결과 중간위험 이상이거나, AMPQⅢ 60번 문항에 “예”라고 응답한 경우 즉각 조치	
문항 27, 51 점수 총점	학교폭력피해	2점 이상	

학생 정서·행동 특성검사 결과는 밀봉하여 검사를 실시한 모든 학생에게 개인별로 우편 발송한다. 이후 관리 매뉴얼에 따라 심층 검사 및 병의원 연계, 개별상담 등의 관리가 이루어진다.

## 2. 정서유능성

정서는 최근 심리치료와 상담 개입의 중심 주제이다. 그것은 심리적 개입에서 다루는 문제의 핵심이 바로 정서이기 때문이다. 상담이론의 최근 발달에서 가장 흥미로운 점 중 한 가지는 바로 내담자의 정서를 성공적인 개입의 핵심 요소로 보고 정서를 직접 다루려는 경향이 증가하고 있다는 것이다(김영근, 2014; Greenberg & Safran, 1989; Mennin, 2006). 대표적인 접근으로는 Gross(1998, 2002)의 정서조절 모형, Greenberg와 그의 동료들(Greenberg, 2004, 2011; Greenberg & Paivio, 1997/2008)이 개발한 정서중심치료(EFT), Barlow와 그의 동료들(Barlow, 1998, 2002; Barlow, Allen, & Chaote, 2004)이 개발한 정서중심 인지행동치료(ECBT)등이 있다.

정서유능성(emotional competence)은 자신의 정서경험과 정서가 개입된 사회적 교류에 성공적으로 대처하는 능력(Saarni, 1990, 1999)으로서 유아가 타인과 관계를 맺고 상호작용 하는데 중대한 영향을 미치는 능력(Parke, 1994; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, & Sawyer, 2003)이며 사회적인 관계형성에 결정적인 요소가 된다(최연화, 조복희, 2013 재인용). Saarni는 정서유능성(emotional competence)을 특정 정서를 유발하는 사회적 상황에서 바람직한 결과 혹은 목표를 얻기 위해 자신의 정서 경험을 조절하거나 자신의 정서를 유능하게 사용하는 기술이라 정의하였다.

정서유능성은 종종 정서지능(Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004)과 혼동되어서 사용된다. 그러나 정서유능성은 직접적인 사회적 환경에 성공적으로 적응하고 대처하는 데 필요한 일련의 학습된 기술을 강조한다는 점에서 한 개인에게 잠재된 보편적 능력을 강조하는 정서지능과는 개념적으로 구분된다(Saarni, 1999, 2007). 정서유능성은 정서적 추리능력을 포함할 수도 있지만 좀 더 적응적인 정서적 기능 발현에 초점을 둔다. 그것은 사회적 상호작용 과정에서 학습되는 바, 정서적 기능발현은 부분적으로 기질과 같은 개인적 요인과 과거 사회학습의 결합 효과에 의해 결정되며 가족, 학교, 매체 같은 직접적인 사회적 맥락과 사회적 각본, 정서 작동에 대한 순수이론 등에 의해 영향을 받

는다(송재홍, 2016).

Saarni(1999, 2007)는 정서에 관한 여러 관점을 통합하여 정서유능성의 개념 모형을 제안하였다. 이에 따르면 정서유능성은 자신의 정서를 인식하기, 타인의 정서를 식별하기, 정서와 표정에 대한 어휘를 사용하기, 타인의 정서적 경험에 공감적으로 관여하기, 내적인 주관적 경험과 외적인 정서 표현을 구분하기, 혐오적 정서 또는 고통스런 정서에 적응적으로 대처하기, 관계 안에서 정서적 의사소통을 인식하기, 정서적 자기효능감 등 8가지 기술을 포함한다. 이 기술들은 다시 정서 표현, 정서 이해, 정서 조절의 세 가지 범주로 요약될 수 있다. 정서 표현(emotion expression)은 개인이 사회적 상호작용 과정에서 언어적 및 비언어적으로 의사소통하는 정도를 말하고, 정서 이해(emotion understanding)는 개인이 자신과 타인의 정서적 경험에 관해서 갖고 있는 지식을 망라하는 것을 뜻한다. 그리고 정서 조절(emotion regulation)은 타인들과 관계를 맺거나 도전적인 상황에서 대처하기 위해 자신의 정서 반응을 관리하는 것을 의미한다.

### 3. 내재화 문제

청소년 정서행동문제의 한 범주인 외현화 문제는 다른 사람과의 관계 및 특정한 상황과 겉으로 표면화 되어 나타나는 과잉행동·비행·충동성·주의산만·공격성과 같이 때때로 타인을 향한 행동 등을 말한다. 이러한 외현화 문제는 다른 사람과의 관계 영향 및 겉으로 드러나기 때문에 학교에서 비행청소년이나 문제아로 인식되기 쉽고 품행장애로 진전될 가능성도 높다(권옥난, 2014; 이전희, 2012).

반면 내재화 문제는 불안·우울과 같은 정서적 및 인지적인 문제로서 개인이 겪는 문제나 갈등들이 내부로 향하는 것을 일컫는 것으로 공포·염려·사회적 위축·신체적 호소 등과 같이 자신에 관한 문제를 포함한다(김경희, 황혜정, 1998; 신아름, 2014, 조현경, 2009). 이와 같은 내재화 문제는 증상이 겉으로 잘 드러나지 않기 때문에 처음에는 크게 문제가 되지 않은 것처럼 보이나 지속적으로 잘 관리되지 않을 때 아동은 정상적인 발달이 어렵게 될 수 있으므로 세심한 도움과 꾸

준한 관찰이 필요하다(이전희, 2012).

우울은 임상적 우울을 가진 청소년뿐만 아니라 일반 청소년에게도 흔하게 나타나는 심리적 문제이며 청소년기에 급증하는 것으로 보고된다(권석만, 2011). 우울한 청소년의 경우 스트레스에 대한 적절한 대처방식을 찾지 못하고 비행 등의 문제행동을 드러내거나 현실 도피적 방법으로 자살을 선택하는 경우가 있어 사회적 문제로까지 이어지고 있다(김미희, 2016). 청소년 우울은 감정이 감춰진 형태, 즉 과잉행동, 파괴성, 공격성, 게임중독, 무단결석 등으로 언뜻 보기에는 우울로 보이지 않는 자신의 감정을 주로 신체적인 느낌으로 표현하는 가면성 우울로 나타난다(Malmquist, 1977). 우울이 발생하면 자신의 정서를 온전하게 접촉하지 못하고 부정적인 기억에 집중하게 되어 감정을 조절할 수 없도록 만든다(Gardner & Price, 1999).

불안 또한 청소년기에 나타날 수 있는 정신건강 상의 문제 중 하나이다. 일시적인 공포나 불안은 정상적인 발달과정 중에도 나타날 수 있지만 공포와 걱정이 지나치거나 회피행동을 보이고 불길한 예감을 갖는 정도가 일상생활에 지장을 줄 정도가 되면 개인이 주관적으로 느끼는 고통이 심각해지고 과제수행에 지장을 받을 수 있다(정덕조 외, 2008).

신체화 증상은 신체적 증상의 원인을 분명하게 설명할 만한 의학적·병리학적 검사상의 이상 소견이 발견되지 않으면서 신체적 불편감을 나타내는 것을 말한다(신현균, 2002). 신체화 증상은 정서경험과 정서표현이 일치하지 않을 경우 심리적·신체적으로 영향 받을 수 있고 정서문제를 인식하지 못하고 신체 이상에만 초점을 맞추어 지속적인 신체증상을 호소하기 쉽다(허승은, 2005). 신체화 증상으로 인해 학교생활의 적응곤란 등이 나타날 수 있고 우울·불안 등의 정서적 문제가 동반되는 경우가 많다(김명찬, 이현진, 2016).

#### 4. 정서유능성과 내재화 문제

정서유능성의 발달은 동료관계, 학업 성취, 정신건강 등 한 개인의 성공적인 적

응에 관한 다양한 지표의 예측 요인으로 알려지고 있다. 정서유능성은 학령 전기 아동의 사회적 성공은 물론 그 이후의 사회·정서적인 기능 발현과 밀접하게 연관된다. Saarni(1999)는 정서적 발달과 사회적 발달의 불가분한 관계를 가정하고 정서유능성의 발달에서 인지적 및 사회적 매개자의 중요성을 강조하였다. 또한 Denham et al.(2003)은 정서표현, 정서지식, 정서조절을 아동기 정서유능성의 세 가지 핵심 요소라고 보았으며, 이 요소들의 연속적 패턴을 관찰하여 사회적 유능성의 다양한 지표를 예측할 수 있기 때문에 학령기 정서유능성이 사회적 유능성에 이르는 통로라고 주장하였다.

그리고 정서유능성의 발달은 학령전기와 학령기 아동의 성공적인 학교생활을 위한 관문이기도 하다. Roeser, Wolf와 Strobel(2001)은 중학생을 대상으로 정서유능성과 연합된 자기 효능감이 학업성공을 강화한다고 주장하였다. 또한 Jennings Greenberg(2009)는 교사의 사회·정서적인 유능성과 안녕감이 건강한 교사-학생 관계와 효과적인 교실 관리, 사회·정서학습 이행을 통해 건강한 교실 풍토를 조성함으로써 학생들의 학업 및 사회 정서적 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 밝혀냈다. 이와 같이 정서유능성의 발달은 개인의 정서를 효과적으로 관리함으로써 자아존중감을 향상시키고 스트레스 상황에서 적응적 회복력을 증대시키는 효과를 가져 온다. 따라서 아동과 청소년에게 있어 정서유능성을 증진시키는 일은 개인의 정서적 발달은 물론 그의 학업 및 사회적 적응과 정신건강에 매우 중요하다(송재홍, 2015, 2016b 재인용).

## 5. 정서유능성 증진 프로그램

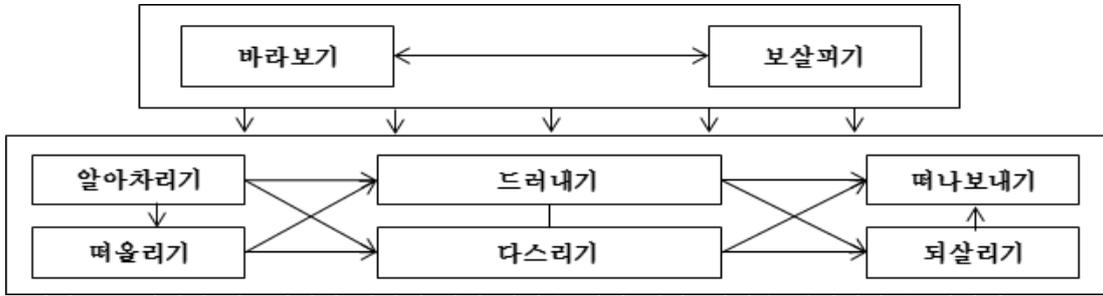
정서적 유능성의 부족으로 인한 정서 표현 및 정서 조절의 어려움은 섭식, 흡연, 내재화 및 외재화 문제행동 등 다양한 심리적 장애와 의미 있는 상관관계를 보이는 것으로 밝혀지고 있다(Saarni, 1999, 2007). 정서유능성이 부족한 아동들은 상황에 적절한 반응을 하지 못해 또래집단에 소속되지 못하거나 환경에 적응하지 못하는 부정적인 경험을 하게 된다. 이러한 부정적 경험들은 아동의 사회성

발달에 영향을 미치며 여러 가지 정서행동문제로 나타나기 쉽다(정화영, 성소영, 2009). 이상에서 살펴본 바와 같이 정서유능성의 부족으로 인한 정서 표현 및 정서 조절의 어려움은 내재화 문제·외현화 문제 같은 문제행동의 주된 원인이 되고 있다.

이 연구에서 연구자는 송재홍(2016)이 개발한 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램을 사용하였다. 송재홍(2016)은 프로그램의 목표는 초등학교 학생들이 다양한 치료적 은유를 활용하여 정서유능성의 다양한 하위 기술을 학습하도록 조력하는 것이며, 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램을 구성하기 위해서는 다음과 같이 몇 가지를 고려해야 한다고 하였다.

첫째, 특정한 정서를 유발하는 맥락을 중심으로 문제(욕구)를 정의한다고 보았다. 개인의 정서적 경험은 완전히 독립적인 것이 아니고 어떤 사건이나 대상 또는 대인관계와 연합된 특정한 상황에서 발생하며 개인의 기본 심리욕구와 연결되어 있기 때문이다. 둘째, 특정한 정서유능성 기술과 관련된 구체적인 학습목표를 설정해야 한다고 하였다. 아래 [그림 II-1]에 제시된 바와 같이 정서유능성 기술은 정서 알아차리기, 정서 떠올리기, 정서 드러내기, 정서 다스리기, 정서 바라보기, 정서 보살피기, 긍정 정서 되살리기, 정서 떠나보내기 등 크게 여덟 가지 범주로 분류되며 이 여덟 가지 기술은 어느 정도 독립적인 성질을 갖고 있으나 상호 촉진적 기능을 한다고 보았다. 정서 알아차리기와 떠올리기 및 들여다보기는 내적 인식과 관련되며, 정서 드러내기와 다스리기 및 되살리기는 정서를 조절하고 관리하는 구체적인 기술을 반영한다. 셋째, 학습목표를 달성하기 위한 학습과제를 개발해야 하며 일련의 학습목표를 달성하기 위해 요구되는 학습과제를 선정할 때 학습 참여를 촉진하고 내면의 노출을 용이하게 하는 치료적 은유를 활용할 수 있는 근거를 명확히 하여야 한다고 제시하였다. 넷째, 학습과제 수행을 위한 학습상황과 학습활동을 구상해야 한다고 하였다. 학습과제를 효과적으로 수행하기 위해서는 일정한 시간과 공간에서 행해지는 일련의 학습활동이 체계적으로 전개될 수 있어야 하기 때문이다. 끝으로 정서유능성 증진을 위한 프로그램을 구성하기 위해서는 계획된 학습활동을 수행하기 위해 필요한 학습 자료를 설계하고 준비하는 일이 요구된다고 하였다. 특히 학습 자료를 설계하는 과정에서 적절한 은유를 활용하기 위한 상징적 도구들을 함께 구상하는 일을 충분히 고려

해야 한다고 제시하였다.



\* 화살표는 정서적 정보처리의 인과적 방향(실선은 직접 영향, 점선은 간접영향)을 나타냄

[그림 II-1] 정서유능성 증진을 위한 프로그램 개발의 개념 모형

송재홍(2016)이 개발한 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램은 2박 3일 용 희망 캠프 전체 프로그램으로서 모두 여섯 마당으로 구성되어 있으며 총 16 회기에 걸쳐 진행된다. 각 회기는 80분 정도 소요되며 도입, 전개, 정리의 3단계로 진행된다. 회기의 순서는 정서 드러내기와 다스리기를 위해서 바라보기와 보살피기가 먼저 진행될 수 있는 등 상황에 따라 유연하게 적용될 수 있다. 적용대상은 초등학교 일반 아동뿐만 아니라 정서행동문제로 어려움을 겪는 청소년 모두에게 활용 가능하다. 그 형태 역시 2박 3일 일정의 집중 프로그램이나 4~5주 동안의 토요 프로그램 또는 한 학기 동안 매주 2시간씩 진행하는 16회기 방과 후 프로그램 등 다양한 형태로 운영될 수 있으며, 각 학교 및 현장에서는 실제 적용을 위해서는 적용 참여자의 특성과 맥락적 상황에 맞게 프로그램을 재구성할 수 있어야 한다고 하였다.

정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램의 구성 내용을 조금 더 자세하게 살펴보면 각 마당의 학습목표와 학습활동의 전개 과정은 다음과 같다. 여는 마당(1회기)은 감성클럽 입문하기로 참가자들로 하여금 적극적 참여의 동기를 유발하는데 그 목적이 있다. 신나는 놀이를 통해 서로간의 긴장을 해소하고 자기지도(I-Map)를 작성하여 다른 집단원에게 자기 자신을 소개하는 내용으로 구성된다. 첫째 마당(2~4회기)은 생각의 정원으로, 참가자들은 ‘생명의 나무’ 그리기 활동을 통해서 자신의 성장 과정을 표현하고 그 과정에서 자신에게 힘 또는 상처를

준 주변 인물과의 관계를 탐색하는 과정을 진행한다. 이를 통해 참가자들이 자신의 감정이 자라게 된 환경(가정, 학교 등)을 둘러보면서 서로의 생각과 감정을 알아가도록 안내하는 것이 이 마당의 목적이다. 둘째 마당(5~7회기)은 감정의 바탕으로서, 참가자들은 ‘인생내력(꽃&돌)’이라는 은유를 활용하여 지나온 삶을 정리하고, ‘감정 일기장’을 작성하여 지난 1주일 동안 각 요일에서 가장 기억에 남는 정서적 사건과 그 사건에 연루된 감정을 탐색하는 활동과 가슴속에 숨어 있는 감정을 찾아내어 감정지도를 작성하는 미션(Emotion Mapping) 과제를 수행하는 활동을 한다. 이는 ‘감정 알아차리기’ 연습을 촉진하는 여러 가지 활동을 통해 참가자들로 하여금 일상생활에서 경험하는 다양한 감정을 자각하도록 안내하는 데 있다. 셋째 마당(8~11회기)은 꿈의 야구장으로, 참가자들은 꿈의 야구장에서 펼쳐지는 인생게임의 여러 장면을 떠올리면서 마음속에서 출렁이는 감정의 변화를 자각하고 대처하는 요령을 학습한다. 또한 모둠 활동을 통해서 감성 클럽의 축제 한마당을 수놓을 민속놀이를 선정하기 위해 집단여론을 수립하는 미션(Decision Making)을 수행하게 된다. 이를 통해 감정을 의식 세계로 끌어올려서 적절히 드러내고 다스리는 일련의 과정 안에서 참가자들에게 일상생활에서 경험하는 다양한 감정을 표현하고 관리하도록 안내하는 것이다. 넷째 마당(12~15회기)은 하늘 정원으로, 참가자들은 ‘하늘 정원’을 여행하는 과정에서 경험하는 일련의 활동을 통해 자신이 소원하는 세상의 모습을 성찰하고 자신들의 소망과 의지를 명료화하며 체계적인 문제해결 기술을 학습한다. 그리고 모둠 활동을 통해서 자신들의 소망과 의지가 담긴 노래가사를 만드는 미션(Song Writing)을 수행한다. 이를 통해 이완된 마음으로 일련의 사건 속에서 전개되는 감정을 바라보고 보살피며 생각 바꾸기와 문제해결 활동을 통해 감정 세계의 원래 모습을 회복하도록 안내하는 목적을 이룰 수 있다. 마지막 닫는 마당(16회기)은 감성클럽 수료하기인데, 참가자들은 일명 ‘할리우드’ 시상식과 일련의 평가 과정을 통해 각자가 탐험 과정에서 경험한 ‘희/노/애/락’을 공유하고 자신의 학습 성과를 점검한다. 이 모임의 목적은 감성클럽(‘감정탐험대’)의 임무를 무사히 마친 참가자들에게 탐험 활동의 성과를 점검하고 일상생활의 무대로 복귀하도록 안내하는 것이다. 지금까지 살펴본 프로그램의 구성내용을 표로 간단히 정리하면 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 정서유능성 증진 프로그램의 구성 내용

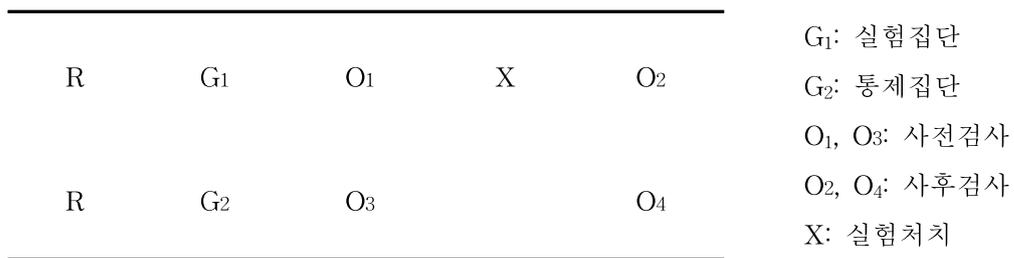
마당	소주제	활동 내용	비고
여는 마당 1회기	감성 클럽 입문하기	· (0-1) 신뢰감 쌓기 · (0-2) Who Am I?(I-map)	음악 CD (I-map 1)
첫째 마당 (생각의 정원) 2-4회기	환경 자각 -마음의 정원 둘러보기	· (1-1) 생명의 나무 · (1-2) 생명의 숲(춘/하/추/동) · (1-3) 미션(Emotion Tracking)	4절 모조지 스티커
환영의 밤	공동체 한마당 1 -클럽 회원 맞이하기	· ‘할리우드’(표정 연기) 도전 · 애니메이션 감상(인사이드 아웃)	DVD
둘째 마당 (감정의 바다) 5-7회기	신체 자각 -감정 알아차리기 &떠나보내기	· (2-1) 인생내력(꽃&돌) · (2-2) 감정다이아리(일간/주간) · (2-3) 미션(Emotion-mapping)	8절 스케치북 감정일기장 감정지도
셋째 마당 (꿈의 야구장) 8-11회기	감정 및 언어 자각 1 -감정 떠올리기 &드러내기&다스리기	· (3-1) 감정 탐험대(3B)① · (3-2) 감성 야구장①(고민 해우소) · (3-3) 감성 야구장②(희망 제작소) · (3-4) 미션(Decision Making)	8절 스케치북 감정탐험/3B 스펀지 야구공
넷째 마당 (하늘 정원) 12-15회기	감정 및 언어 자각 2 -감정 바라보기 &보살피기&되살리기	· (4-1) 감정 탐험대(3B)② · (4-2) 감정낚시터(유혹&저항) · (4-3) 자기주장(I-massage) 나팔 · (4-4) 미션(Letter/Song Writing)	8절 스케치북 감정탐험/3B 자기주장 카드
축제의 밤	공동체 한마당 2 -영웅의 귀환 환영하기	· 퀴즈, 골든벨을 올려라! · 노래 대항전, 개사 콘서트!	8절 스케치북 음악 CD
닫는 마당 16회기	감성 클럽 수료하기	· (0-3) ‘할리우드’ 시상식(회/노/애/락) · (0-4) Again Who Am I?(I-map)	DVD/상패 (I-map 2)

출처: 송재홍(2016). 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램 개발 (p.312)

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구 설계

이 연구에서 연구자는 정서유능성 증진 프로그램이 정서행동 관심군 여고생의 내재화 문제행동 개선에 미치는 효과를 검증하기 위해 통제집단 사전-사후 검사 설계를 사용하였다. 실험집단에는 정서유능성 증진 프로그램이 적용되었고 통제 집단에는 아무런 처치도 가해지지 않았다. 이를 도식화하여 나타내면 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 연구의 설계

각 집단에 한국판 청소년 행동평가척도 (K-YSR) 사전검사를 실시하고, 실험집단에는 120분 1회기, 1주 2회, 4주 동안 총 8회기에 걸쳐 정서유능성 증진 프로그램을 실시하였다. 같은 기간 동안 통제집단에 대해서는 특별한 개입은 하지 않았으며 프로그램 실시 후 다시 각 집단에 한국판 청소년 행동평가척도 (K-YSR) 사후검사를 실시하였다.

#### 2. 연구 참여자

이 연구의 참여자는 J시에 소재한 J여자 고등학교 1학년에 재학 중인 정서행동 관심군 학생이다. 이들은 2017년 학생 정서·행동 특성검사(AMPQ-III) 실시 결과 관심군으로 선별된 학생 22명 중 집단상담 프로그램에 자발적인 참여를 희망하는 학생 12명으로 무선할당 방식을 통해 실험집단 6명, 통제집단 6명으로 나뉘었다.

모든 연구 참여자들은 한국판 청소년 행동평가척도 (K-YSR) 검사 내재화 문제 척도에서 임상 또는 준임상 수준의 문제행동 증상을 보이고 있으며 임상수준별 연구 참여자의 분포는 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 임상수준별 연구 참여자의 분포

구분	실험집단	통제집단
	(n=6)	(n=6)
임상수준	4	3
준임상수준	2	3

### 3. 측정도구: 한국판 청소년 행동평가척도(K-YSR)

한국판 청소년 행동평가척도(K-YSR)는 Achenbach와 Edelbrock(1983)이 청소년의 사회적 적응 및 정서행동문제에 대해 스스로 평가하기 위하여 개발한 것을 오경자, 하은혜, 이해련, 홍강의(2001) 등이 번안하여 표준화한 것이다. 이 검사는 중·고등학교 청소년(대체로 만 11세~18세에 해당) 본인의 평가를 통해 측정하는 자기보고식 검사이다. 지난 6개월 내에 각 문항에 서술된 행동을 보였는지를 판단하여 3점 척도로 평가하는데 그 점수가 높을수록 사회적 적응 및 정서행동문제에 어려움을 겪을 가능성이 있음을 나타낸다.

이 척도는 크게 문제행동척도와 적응척도로 나뉘어져 있으며 문제행동척도는 문제행동증후군 척도와 DSM 진단 척도, 문제행동 특수척도로 구성된다. 이 연구에서는 문제행동증후군 척도 중 내재화 문제와 관련된 영역의 척도가 채택되었다. 내재화 문제와 관련된 소척도는 정서적으로 우울하고 지나치게 걱정이 많거

나 불안해하는 것과 관련된 불안/우울 소척도, 위축되고 소극적인 태도, 주변에 흥미를 보이지 않는 것 등과 관련된 위축/우울 소척도, 의학적으로 확인된 질병이 없이 다양한 신체증상을 호소하는 신체증상으로 구성되어 있다.

임상범위의 판단은 절단점에 따라 임상범위와 준임상 범위로 구분한다. 즉 T점수 64점 이상인 경우 임상범위, 60~63점을 준임상범위, 60점 미만은 정상범위로 해석한다.

K-YSR 문제행동척도의 내재화 문제와 관련된 소척도들의 내적 합치도는 .73~.79 범위였고 검사-재검사 신뢰도는 .76~.86이었다. 내재화 문제 각 하위영역별 문항 수, 내적 합치도 및 검사-재검사 신뢰도는 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> K-YSR의 내재화 문제 각 하위영역별 문항 수,  
내적 합치도 및 검사-재검사 신뢰도

	문항 수	내적 합치도	검사-재검사 신뢰도
불안/우울	13	0.79	0.86
위축/우울	8	0.73	0.83
신체증상	10	0.73	0.76

#### 4. 프로그램의 구성 및 진행: 정서유능성 증진 프로그램

이 연구에서 연구자는 정서행동 관심군 여고생의 내재화 문제행동 개선을 위하여 송재홍(2016)의 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램을 고등학생의 특성에 맞게 수정 보완하여 사용하였다. 연구자는 J시 소재 J고등학교 1학년 관심군 학생 12명을 대상으로 실험집단 6명 통제집단 6명으로 무선배치한 뒤, 송재홍(2015, 2016b)의 정서유능성 증진 프로그램을 바탕으로 총 8회기로 재구성한 집단상담 프로그램을 2017년 8월 29일부터 2017년 9월 28일까지 야간 자율학습 시간에 주 2회, 120분씩 총 8회기로 실시하였다. 9월 11일부터 9월 15일까지는 1학년 전체 학생이 참가하는 교내 수학여행 일정으로 프로그램을 진행하지 못하였

다. 또한 사전 검사는 프로그램 시작 1주일 전인 8월 22일에 진행하였고, 사후 검사는 프로그램 종결 1주일 후 10일간의 긴 연휴가 예정되어 있던 관계로 연휴 전 마지막 등교일인 9월 29일에 실시하였다. 통제집단에 대한 프로그램 적용은 학교 중간고사가 끝나는 10월 말부터 똑같이 8회기로 진행하였다.

재구성된 정서유능성 증진 프로그램의 구성 내용은 다음 <표 III-3>과 같다. 프로그램의 각 회기별 구체적인 내용은 <부록 3>에 제시하였다.

<표 III-3> 재구성된 정서유능성 증진 프로그램의 회기별 주요 내용

회기	소주제	활동 내용
1회기 (8/29)	감성클럽 입문하기 & 마음 정원 둘러보기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 감정단어 맞추기 게임(모둠)</li> <li>- 집단의 구조화(프로그램 안내, 집단 규칙 정하기 등)</li> <li>- 별칭으로 자기 소개하기 및 별칭 외우기 게임</li> <li>- 나의 생명의 나무 작업 및 나누기(사는 곳, 주요 활동, 에너지 원천, 목표, 중요한 사람(사건), 그에게서 받은 선물(고통))</li> </ul>
2회기 (8/31)	감정 떠올리기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 진진가 게임(진짜 진짜 가짜)</li> <li>- 내 인생의 10대 뉴스 작업 및 나누기 (꽃 받은 사건과 돌 맞은 사건 각 10가지)</li> <li>- 양 옆 친구들의 긍정 피드백</li> </ul>
3회기 (9/5)	감정 알아차리기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 감정 단어 맞추기 게임(짜꿍)</li> <li>- 내 인생의 경기장 작업 및 나누기(나의 야군과 적군 3명, 그의 선물, 나의 감정, 하고 싶은 말)</li> <li>- 양 옆 친구들의 긍정 피드백</li> </ul>
4회기 (9/7)	감정 드러내기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 감정 빙고게임(전체)</li> <li>- 감정 역할극 작업(짜꿍 및 전체 활동)</li> <li>- 모든 친구들의 긍정 피드백</li> </ul>

회기	소주제	활동 내용(계속)
5회기 (9/19)	감정 떠나보내기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 감정 단어 맞추기 게임(짜꿍)</li> <li>- 감정일기(1주일)쓰고 나의 감정흐름 탐색</li> <li>- 감정의 스펙트럼 10단계 작업(짜꿍)과 나누기</li> </ul>
6회기 (9/21)	감정 보살피기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 감정일기(1일) 쓰고 나의 감정 탐색</li> <li>- 내 가슴 속 감정 물고기 작업(상황, 신체반응, 자동 사고, 나의 행동, 결과, 대안행동)</li> <li>- 별 포스트잇에 개별 피드백 써주기와 베스트 댓글 뽑기</li> </ul>
7회기 (9/26)	감정 다스리기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 감정 단어 맞추기 게임(짜꿍)</li> <li>- 감정일기(1일) 쓰고 나의 욕구 탐색</li> <li>- 나의 감정 표현법 나누고 대안행동 찾기 (자해 등 위험행동 상황 공유, 느낌 이야기 등)</li> </ul>
8회기 (9/28)	감정 되살리기 & 감성클럽 수료하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 감정 단어 맞추기 게임(모듬)</li> <li>- 내 손으로 만드는 행복한 꿈길 작업 (연령대별 꿈, 성취한 내 모습, 성취한 내 감정, 걸림 돌, 디딤돌, 준비)</li> <li>- 미래에서 온 편지 쓰고 나누기</li> <li>- 우리끼리 시상식 (배려상, 공감상, 희망상, 열정상, 용기상, 지혜상 시상 과 선물 증정식 &amp; 포토타임)</li> </ul>

## 5. 자료 처리 및 분석

이 연구에서 연구자는 정서행동 관심군 여고생들의 내재화 문제행동 개선에 정

서유능성 증진 프로그램이 미치는 효과를 알아보기 위해 수집된 자료를 통계 처리하여 양적으로 분석하였고, 양적 연구의 한계를 보완하기 위하여 내용 분석을 병행하였다. 효과성 검증을 위한 자료처리 및 분석 방법은 다음과 같다.

#### 1) 양적 분석

먼저 연구자는 무선할당을 실시한 두 집단의 동질성 검증을 위해 실험집단과 통제집단의 사전점수의 평균과 표준편차를 산출하고 SPSS(Statistical Package for the Social Science) 프로그램을 이용해 독립표본 t-검정(Independent Sample t-test)을 실시하였다. 또한 프로그램의 효과성 검증을 위하여 실험집단과 통제집단의 사후점수의 평균과 표준편차를 산출하고 독립표본 t-검정(Independent Sample t-test)을 유의수준 .05로 실시하였다.

#### 2) 내용 분석

이 연구에서 연구자는 통계적 검증에 따른 양적 분석의 한계를 보완하기 위하여 연구 참여자의 회기별 평가지와 전체 프로그램 평가지, 축어록, 연구자의 관찰 내용을 바탕으로 연구 참여자의 변화를 관찰하여 기술하였다. 내재화 문제행동 변화 양상을 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 임상·준임상·정상 수준별 분포양상이 프로그램 처치 후에 어떻게 달라졌는지 변화 유형에 따른 빈도를 산출하였다.

또한 연구자는 내재화 문제의 각 하위요인인 불안/우울, 위축/우울, 신체증상 별로 프로그램 처치 후에 가장 큰 변화를 보인 연구 참여자를 각각 1명씩 선정하여 구체적인 변화를 제시하였다. 프로그램 전후 각 하위영역별 t-점수 변화를 비교하여 막대그래프로 나타내었고 매 회기마다 연구 참여자가 작성한 체크리스트 점수를 꺾은 선 그래프로 제시하였다.

## IV. 연구결과

정서행동 관심군 여고생을 대상으로 한 정서유능성 증진 프로그램이 내재화 문제 행동을 감소시켜 주는지 알아보기 위해 연구자가 실시한 이 연구의 결과는 다음과 같다.

### 1. 내재화 문제행동 개선의 효과성 검증

#### 1) 실험집단과 통제집단의 사전검사 동등성 검증

정서행동 관심군 여고생을 대상으로 한 정서유능성 증진 프로그램이 내재화 문제 행동을 감소시켜 주는지 알아보기 위하여 무선할당으로 배정한 실험집단과 통제집단의 내재화 문제와 각 하위요인에 대해 사전검사를 실시한 후 비교한 평균과 표준편차에 대한 독립표본 t-검정의 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 실험집단과 통제집단의 사전검사 비교 t-검정 결과

측정요인	실험집단(n=6)		통제집단(n=6)		<i>t</i> ( <i>df</i> =10)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
불안/우울	66.83	11.70	66.33	15.87	.062
위축/우울	65.17	10.44	68.83	5.56	-.759
신체증상	67.83	14.13	60.83	10.19	.984

<표 IV-1>에서 보는 바와 같이 실험집단과 통제집단의 평균 차 검증 결과, 내재화 문제의 하위요인인 불안/우울, 위축/우울, 신체증상 모두에서 유의한 차이를 보이지 않았다. 따라서 실험집단과 통제집단은 내재화 문제 각 하위요인에 있어서 동등집단임이 증명되었다.

2) 실험집단과 통제집단의 사후 검사 결과 비교

정서행동 관심군 여고생을 대상으로 한 정서유능성 증진 프로그램이 내재화 문제 행동을 감소에 효과가 있는지 알아보기 위하여 무선할당으로 배정한 실험집단과 통제집단의 내재화 문제와 각 하위요인에 대해 사후검사를 실시한 후 비교한 평균 표준편차와 평균차이에 대한 독립표본 t-검정의 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 실험집단과 통제집단의 사후검사 비교 t-검정 결과

측정요인	실험집단(n=6)		통제집단(n=6)		t (df=10)
	M	SD	M	SD	
불안/우울	57.00	9.38	65.33	14.57	-1.178
위축/우울	56.83	5.27	66.17	7.93	-2.400*
신체증상	55.67	8.55	59.17	6.71	-.789

\* p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

<표 IV-2>에서 살펴보면 실험집단과 통제집단의 사후 검사 평균 표준편차와 평균차이에 대한 검증 결과, 내재화 문제의 하위척도 중 불안/우울의 평균은 실험집단(M=57.00)이 통제집단(M=67.33)보다 8.33 더 낮게 나타났으나 이러한 차이는 통계적으로 유의한 수준에 도달하지 못했다(p>.05). 그러나 내재화 문제의 하위척도 중 위축/우울의 평균은 실험집단(M=56.83)이 통제집단(M=66.17)보다 9.34 낮게 나타났으며 이러한 차이는 통계적으로 유의한 것으로 밝혀졌다(t(10)=-2.400, p<.05). 또한 내재화 문제의 하위척도 중 신체증상의 평균은 실험집단(M=55.67)이 통제집단(M=59.17)보다 3.5 더 낮게 나타났으나 이러한 차이는 통계적으로 유의한 수준에 도달하지 못하였다(p>.05).

## 2. 내재화 문제행동의 하위영역별 변화 양상

비록 통계적으로 유의한 수준까지 미치지지는 못하였으나 각 하위요인별 수준 변화를 비교한 결과에서는 적지 않은 차이가 나타났다.

### 1) 불안/우울 문제의 변화

불안/우울 문제의 경우, 사전검사 시 보였던 수준과 프로그램 처치 후 사후 검사 결과 나타난 수준을 비교한 결과 실험집단에서는 임상수준에서 정상수준으로 회복된 사례 2명, 임상수준에서 준임상 수준으로 내려온 사례 1명으로 6명 중 총 3명에게서 변화가 관찰되었다. 반면 통제집단에서는 준임상수준에서 정상수준으로 돌아온 사례 2명, 수준의 변화가 나타나지 않은 사례 4명으로 6명 중 총 2명에게서 변화가 관찰되는 차이를 보였다. 이를 간단히 요약하여 나타내면 <표 IV-3>과 같다.

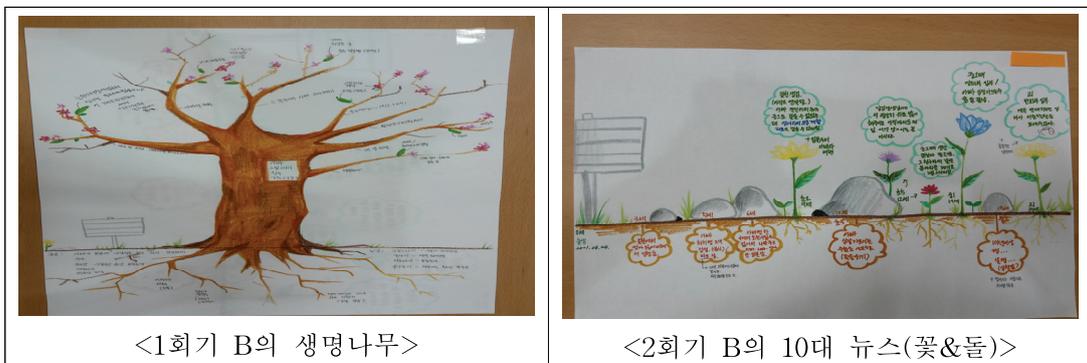
<표 IV-3> 실험집단과 통제집단의 불안/우울 문제 수준 변화

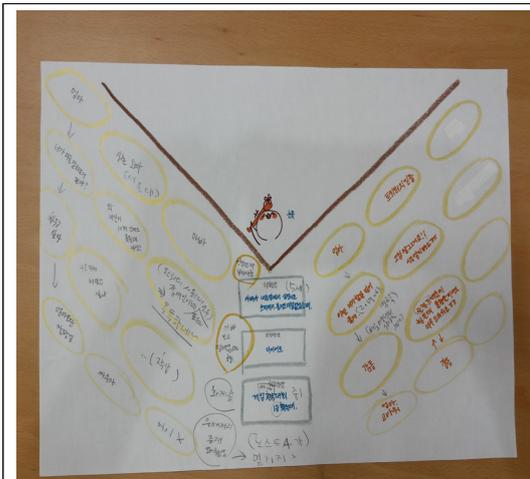
구분	실험집단	통제집단
임상 → 정상	2	0
임상 → 준임상	1	0
준임상 → 정상	0	2
변화 없음	3	4

연구 참여자들은 회기 초반에 ‘바닥을 뚫고 내려갈 듯 기분이 가라앉는 날이 많다. 손톱이나 입술을 자주 물어뜯는다, 자주 운다, 늘 긴장되어 있다, 스트레스를 받으면 습관적으로 죽고 싶다는 생각을 하거나 손목 등에 커터칼로 자해를 한다’고 호소하였는데 프로그램이 진행될수록 집단원간 라포가 형성되고 서로간의 긍정적 상호작용이 살아나면서, 서로의 이야기에 더욱 귀를 기울이고 스트레스 상황에서도 자해나 자살생각보다 더 건강한 대처방법은 없는지 의논하는 등 적응적 분위기로 바뀌어갔다.

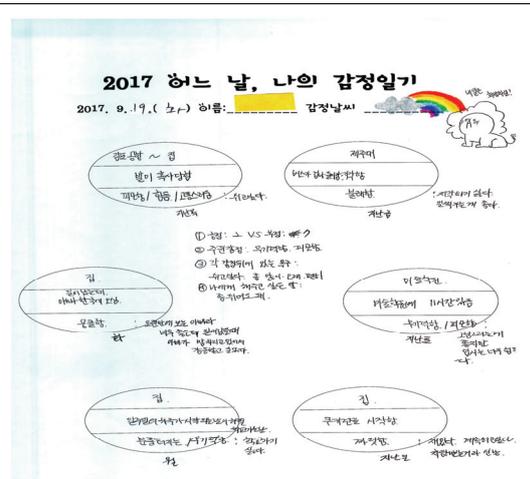
불안/우울 문제에서 가장 큰 변화를 보인 것은 B였는데, B는 그림 그리기와 친구들과 이야기하는 것을 좋아하는 평범한 여고생의 모습을 보이지만 한 편으로는 욕설을 많이 사용하고 주위가 산만하며 다른 사람의 이야기에 놀리는 등의 형태로 반응할 때가 많은 학생이었다. 주된 호소문제는 감정기록의 문제였는데 친구들과 웃으며 장난치다가도 별 일 아닌 일에 기분이 갑자기 나빠져서 짜증이 나고 아무 것도 하기 싫어지는 등 감정의 기복이 심하다는 것이었다. 또한 다른 사람들이 자신에 대하여 ‘막 사는 애’라고 생각하며 자신이 없는 자리에서 자신에 대해 수군대는 것이 싫다는 등 타인에 대한 불편감을 나타내면서 동시에 스스로에 대한 평가에도 회의적인 성향을 보였다. 이런 모습은 감정일기에서도 나타나 주로 보이는 감정은 분통터짐, 괴로움, 무기력함, 피곤함 등이었다.

1회기 ‘나의 생명나무 작업’ 활동에서 B의 성장과정 이야기를 듣게 되었는데, 그 이야기의 대부분은 아버지에 관한 것이었다. B의 아버지는 현재 희귀병을 3개 앓고 있는데 이는 B가 6살일 때 아버지가 집에서 쓰러졌을 때 자신이 빨리 119를 불러 발 빠르게 대처하지 못한 것이 원인이라고 생각하며 죄책감으로 힘들어하는 모습을 보였다. 그 일로 인하여 B의 아버지는 B가 초등학교 때 치료를 위해 혼자 일본에 나가셨고 B가 고등학생이 된 현재까지도 일본에 거주한다고 하였다. 한국에 혼자 남은 어머니가 아버지를 대신하여 생계를 위해 고된 일을 하신다는 이야기에 집단원 모두는 마치 자기 일처럼 안타까워하며 눈물을 흘렸다. B는 생각지 못한 친구들의 반응에 잠시 당황하였지만 이내 자기 이야기를 잘 들어줘서 고맙다는 말을 하였고 한결 편안해진 얼굴로 자리에 앉았다. B의 생명나무를 비롯한 10대 뉴스(꽃&돌), 인생 경기장, 감정일기, 감정물고기, 행복한 꿈길 활동지 및 집단원들로부터 받은 상장은 [그림 IV-1]과 같다.

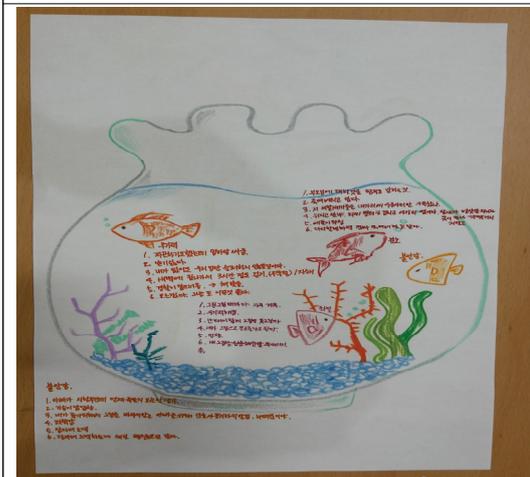




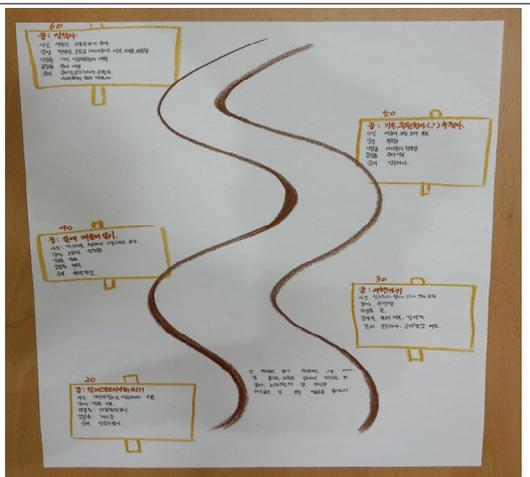
<3회기 B의 인생 경기장>



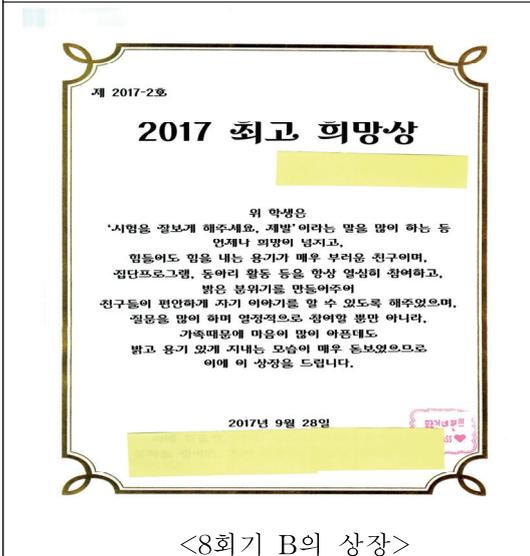
<5회기 B의 감정일기>



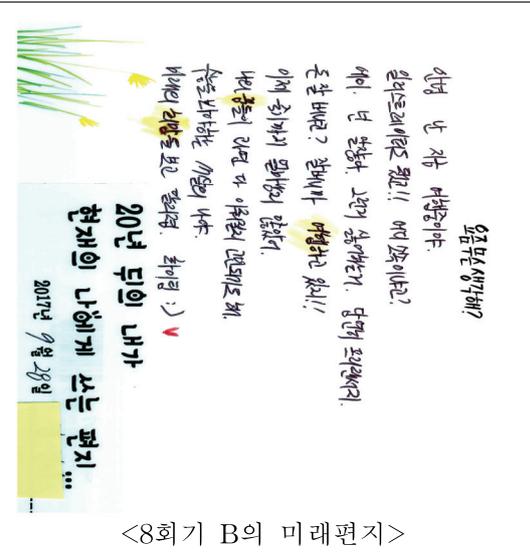
<6회기 B의 감정물고기>



<7회기 B의 행복한 꿈길>



<8회기 B의 상장>

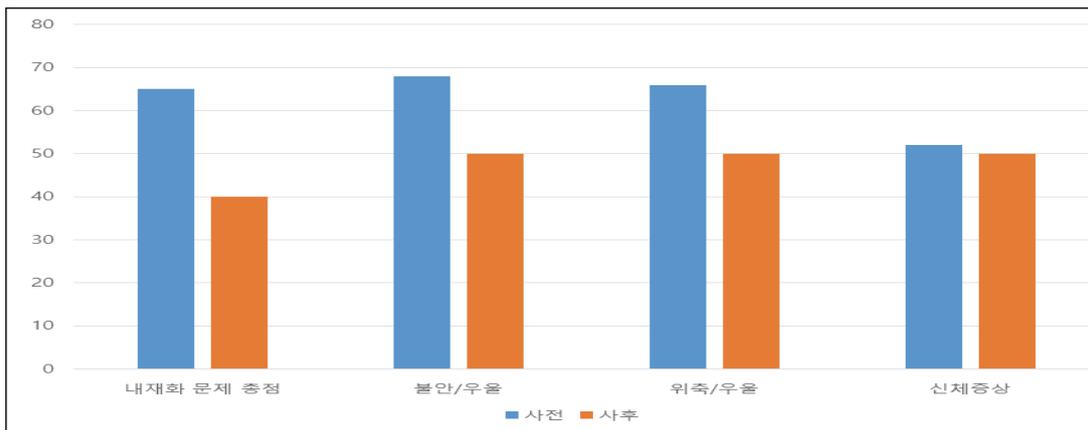


<8회기 B의 미래편지>

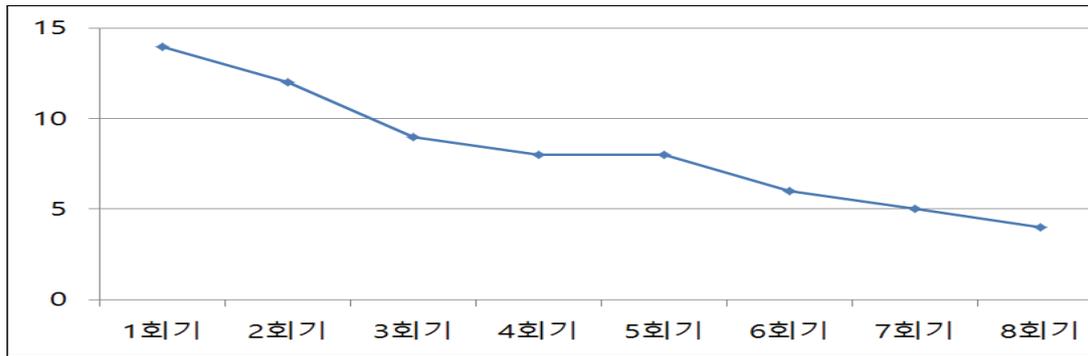
[그림 IV-1] B의 프로그램 활동지

이렇게 첫 회기에서부터 친구들로부터 무조건적 지지를 받은 B는 2회기에서부터 프로그램 중 주위를 두리번거리거나 손가락 살을 이로 물어뜯는 행동이 줄어들기 시작하였고, 아무도 요구하지 않았는데도 자발적으로 거친 말을 쓰지 않으려고 노력했다. 말을 하다가 습관처럼 비속어가 튀어나오면 ‘아, 왜 이런 말이 나왔지?’하며 쑥스러운 듯이 웃었고, 스스로 나아지려고 노력하는 친구의 모습에 집단원들도 ‘이러다 너 재미없게 천사표 되는 거 아니야?’, ‘우리 B가 달라졌어요~.’ 등의 호응을 보였다.

이러한 과정들에 힘입어, B의 내재화 문제는 상당부분 개선되었다. 프로그램 전 내재화 문제 총점 t점수는 65점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 40점으로 정상범위로 내려가는 적지 않은 차이를 보였다. 불안/우울 문제 t점수는 68점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 50점으로 정상범위로 내려가는 큰 변화가 나타났다. 또한 위축/우울 문제 t점수도 66점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 50점으로 정상범위로 내려갔고, 신체증상 t점수는 정상범위로서 사전검사 52점, 사후 검사 50점으로 약간의 차이를 보였다. 이를 그림으로 나타내면 [그림 IV-2]와 같다. 회기별 평가에서도 B의 불안/우울 체크리스트 점수는 1회기 14점에서 시작하여 점점 떨어져서 마지막 8회기에는 4점을 나타내었고 이를 그림으로 나타내면 [그림 IV-3]과 같다.



[그림 IV-2] B의 내재화 문제 하위요인별 사전-사후 t점수 비교



[그림 IV-3] B의 불안/우울 회기별 체크리스트 점수 비교

B는 전체 평가지에도 ‘내가 생각보다 많이 슬프고 사람들에게 많이 위로받고 싶었다는 것을 알게 되었다. 내 속 얘기를 처음으로 많이 털어놓은 거였는데, 친구들이 잘 반응해줘서 정말 다행이다. 앞으로도 짜증나거나 할 때는 그냥 막 짜증을 부리는 것이 아니라 이번처럼 잘 이야기로 풀어야겠다는 것을 알게 되었다’고 적었다. 자신의 감정을 비난받지 않고 있는 그대로 수용 받는 경험이 사람을 얼마나 희망적으로 변화시키는지 우리는 B를 통해 알 수 있었다. B는 프로그램 마지막 8회기 때 ‘가족 때문에 마음이 많이 아픈데도 밝고 용기 있게 지내는 모습이 매우 돋보여서’ 친구들로 하여금 최고 희망상을 수상하였다.

## 2) 위축/우울 문제의 변화

위축/우울 문제의 경우, 사전검사 시 보였던 수준과 프로그램 처치 후 사후 검사 결과 나타난 수준을 비교한 결과 실험집단에서는 임상수준에서 정상으로 회복된 사례 3명, 임상수준에서 준임상수준으로 내려온 사례 1명으로 6명 중 총 4명에게서 변화가 관찰되었다. 반면 통제집단에서는 준임상수준에서 정상수준으로 돌아온 사례 1명, 수준의 변화가 나타나지 않은 사례 5명으로 6명 중 1명에게서 변화가 관찰되는 차이를 보였다. 이를 간단히 요약하여 나타내면 <표 IV-4>와 같다.

‘매사에 무기력하고 하고 싶은 것이 없다, 즐기는 것이 매우 적다, 말을 하지 않으려 한다, 사람들이 많은 곳에 가는 것을 꺼린다, 친구에게 화가 나도 그냥 참는다’ 등의 반응을 보이던 연구 참여자들은 회기가 진행될수록 간식 준비를 돕거나 칠판을 지워주고 먼저 온 집단원이 나중에 도착하는 집단원을 반갑게 맞아주

는 등 프로그램에 적극적으로 참여하며 활발한 모습을 띄어갔다.

<표 IV-4> 실험집단과 통제집단의 위축/우울 문제 수준 변화

구분	실험집단	통제집단
임상 → 정상	3	0
임상 → 준임상	1	0
준임상 → 정상	0	1
변화 없음	2	5

위축/우울 문제에서 가장 큰 변화를 보인 것은 F였는데, F는 체육활동을 매우 좋아하여 방과 후에 태권도 도장을 다니며 품새 과정을 수련하면서 향후 태권도장을 열고 돈을 많이 벌어서 여행을 다니는 것을 꿈꾸고 있는 학생이었다. 그러나 운동을 통해 마음 속 응어리를 모두 풀고 가뿐하게 살 것이라 여겨졌던 F는 오히려 주로 어두운 표정이나 무표정으로 상담실에 들어왔다. 다른 집단원들이 오늘 할 내용이나 게임, 간식 등을 묻거나 잠깐의 여유시간동안 수다를 떨며 서로 이야기 나누는 것과 달리 F는 집단 초반 대개 아무 말 없이 책상위의 A4지를 응시한 채 파스넷 크레파스로 낙서를 했다.

F는 자신의 이야기를 먼저 드러내거나 다른 집단원에게 질문을 하지는 않았으나 다른 사람이 발표할 때 허리를 앞으로 숙여 턱을 꺾어 채 진지하게 듣는 태도를 보였다. 집단원들이 돌아가면서 건네는 긍정 피드백 시간에 자신도 비슷한 경험을 해보아서 그 마음을 조금은 알 것 같으며 말이 아닌 가슴으로 친구들의 상한 마음을 위로해 주었다. 처음에는 F에게 관심을 보이지 않았던 집단원들도 조금씩 F에게 관심을 보이기 시작했고 F가 그리고 있는 그림에 대해 묻기도 하며 ‘친구’가 되어갔다.

그러던 중 4회기가 되어 ‘내 인생의 경기장’ 이야기에서 한 가지 상황을 골라 집단원 전체가 다함께 감정 역할극을 하게 되었다. 그동안 주로 듣는 활동을 많이 해왔던 F가 이 날은 역할극 안에서 지나온 자신의 이야기를 폭발적으로 꺼내 놓았다. F의 부모님께서는 성격차이, 돈 문제 등으로 사이가 좋지 않아 집안에는 언제나 위기의 기운이 감돌았고, 그런 집안에서 큰 딸인 F는 엄마의 감정 쓰레

기통, 아빠의 화풀이 대상으로서의 역할을 해야 했다고 하였다. 어릴 때부터 작년 중 3때까지도 집에 조금만 늦게 들어가거나 대화 중 말대답을 하면 아빠는 온갖 욕설을 하면서 F의 뺨과 등짝을 때리고 방문을 걸어 잠가 거실에 나오지 못하게 하였다. 평소에는 아빠와 서로 으르렁거리던 엄마도 이럴 때 만큼은 아빠와 한 패가 되어 자신을 비난하고 무시했던 이야기를 하며 F는 고개를 떨구었다.

최근에도 태권도 전공으로 대학진학을 하고 싶다는 F의 이야기에 F의 아빠는 ‘네가 태권도로 대학 갈 실력이 되냐? 나는 나중에 너 도장 차려줄 돈도 없고 취직도 안 되는 그런 학과 등록금 내줄 생각도 절대 없으니까, 조용히 공무원 시험이나 준비해서 빨리 취직하고 엄마아빠한테 효도할 기특한 생각을 좀 해봐!’라며 동생이 보는 앞에서 면박을 주었다고 하였다. 엄마도 ‘내신 7등급이 무슨 육지대학 타령이야? 태권도 학과든 무슨 학과든 기본적으로 성적이 받쳐줘야 하는 거 몰라? 그러면서 맨날 새벽까지 핸드폰으로 웹툰이나 보고 다 큰 게 아직도 초딩처럼 그림이나 깨작깨작 그리고 공부하는 꼴은 단 한 번도 본적이 없네. 내가 너만 보면 아주 속이 다 썩는다 썩어. 너 도대체 이다음에 뭐해서 먹고 살려고 그래?’라고 F의 존재 자체를 부정하며 자존감의 뿌리를 송두리째 꺾었고 이럴 때면 F는 그냥 확 어디 가서 죽어버릴까 하는 생각밖에 안들었다고 하였다.

F는 전 집단원에게 바로 이 장면을 재현해 줄 것을 요청하고 실제 상황의 주인공인 자신이 역할극 안에서도 주인공을 맡겠다고 하였다. F의 이야기를 듣는 동안 이미 깊이 동일시가 일어난 집단원들은 모두 저마다 F의 엄마, 아빠, 동생, 이모, 이모부의 역할을 몰입해서 하였고 과거의 그 사건은 현재 지금-여기의 사건으로 다시 되살아났다. F가 이야기해준 엄마아빠의 모습을 그대로 보여준 집단원 D와 E를 향해 F는 ‘아, 어찌라고! 엄마아빠도 잘난 거 하나도 없으면서 도대체 왜 맨날 나만 무시하는데? 내 친부모 맞아? 이렇게 맨날 때리고 괴롭힐 거면 도대체 나를 왜 낳았는데? 나 이제 겨우 17살이거든? 그냥 잘 할 수 있다고, 하면 된다고 응원 좀 해주면 안 돼? 왜! 왜! 왜 나만 이렇게 힘들게 하는데? 나 또 가출해 버릴까? 이번에는 진짜 돌아오지 말까? 그럼 속이 시원하겠어? 정말 바라는 게 그거야? 나보고 도대체 어찌라고!!!!’라는 절규를 속사포처럼 쏟아내었다. F는 현실에서 미해결 과제였던 감정분출과 욕구표현을 집단 상담이라는 안

전한 공간 안에서 모두 풀어놓고 그렇게 한동안 소리죽여 울었다. 바닥으로 뚝뚝 굽은 눈물방울이 흘러내렸다.

연구자와 집단원들이 F의 감정이 잦아들 때까지 가만히 기다렸더니 F는 얼굴을 추스르고 자리로 돌아와 앉아서 이내 말을 이어갔다. 엄마아빠나 학교에서 스트레스를 받으면 그냥 자기가 포기하고 혼자 참는 것이 더 편한데 그렇게 참는 것조차 잘 안될 때는 확 창문에서 떨어져 죽어버리면 엄마아빠가 좀 미안해하지 않을까 생각도 많이 했다고 하였다. 그럴 때는 혼자 포크나 샤프 같은 것으로 종종 팔뚝을 긁곤 했는데 그것이 요즘 점점 심해져서 점점 더 날카로운 도구를 찾게 되고 급기야 커터칼까지 사용하다보니 팔뚝에 지저분하게 자국도 많이 남고 조금 무섭기도 하다고 하였다. 흉터가 난 곳이 걱정이 되니 한 번 보여줄 수 있느냐는 연구자의 부탁에 F는 쑥스러워하며 옷소매를 걷었는데 왼팔에는 깊지는 않지만 수많은 짧고 긴 직선들이 어지럽게 그어져 있었다. 거름스름한 것에서부터 아직 불그스름한 것까지 그 색깔이 여러 가지인 것으로 보아 F의 자해는 이미 꽤 오랜 습관이 된 것처럼 보였다. 언제부터 자해행동이 시작되었냐고 물으니 F는 초등학교 4학년 때 쯤부터 해왔다고 말해 모두를 안타깝게 하였다. 처참한 F의 왼팔을 보고 반대편에 있던 C가 조심스레 일어나더니 다가가 F를 안아주었고, 이를 본 다른 집단원들도 모두 한 명씩 일어나 의자에 앉아있는 F를 담요처럼 따뜻하게 한 겹 한 겹 둘러 안아주었다. 이에 F는 다시 감정이 올라왔는지 울먹이는 작은 목소리로 고맙다고 하였다. 매 회기마다 한정된 시간의 제약이 있었지만 연구자도 이 때 만큼은 개입을 최소화하고 집단원들끼리 자연스럽게 역동이 흐를 수 있도록 두었다.

4회기 역할극에서 충분히 자기 안의 감정과 욕구를 분출하고 집단원들로부터 깊은 위로를 받은 F는 역할극 회기 이후 눈에 띄게 얼굴이 밝아졌다. 집단상담 시간이 되면 가장 먼저 상담실로 와서 커피포트에 물을 끓여 다함께 마실 차를 준비하고 간식을 정리해 두었다. 뒤에 도착하는 집단원들에게 먼저 웃으며 인사하고 알은 체를 하는 등 적극적으로 관계를 맺어가는 모습으로 바뀌어갔다. 프로그램에 참여할 때도 귀 기울여 듣고 피드백 해주는 것을 넘어서서 하고 싶은 게임을 제안하거나 활동 시간에 대한 의견을 개진하는 등 주도적인 모습을 보이기 시작했고 집단원들은 그런 F의 제안을 잘 따라주었다. 자해와 자살은

긴급하고 중요한 사안이기 때문에 이후 회기에서 자살 생각 이면의 욕구와 대안 행동 등에 대해 다시 한 번 길게 다루었다. 또한 집단상담이 모두 끝난 후 부모님의 동의를 얻어 학교와 연결되어있는 정신건강의학과에 의뢰하여 치료 및 상담을 받게 하였다. F의 생명나무를 비롯한 10대 뉴스(꽃&들), 인생 경기장, 감정 물고기, 행복한 꿈길 활동지 및 집단원들로부터 받은 상장은 [그림 IV-4]와 같다.



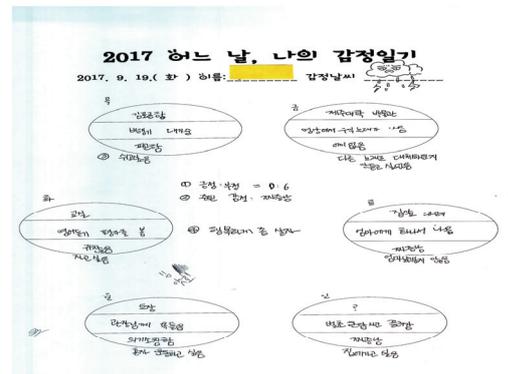
<1회기 F의 생명나무>



<2회기 F의 10대 뉴스(꽃&들)>



<3회기 F의 인생 경기장>



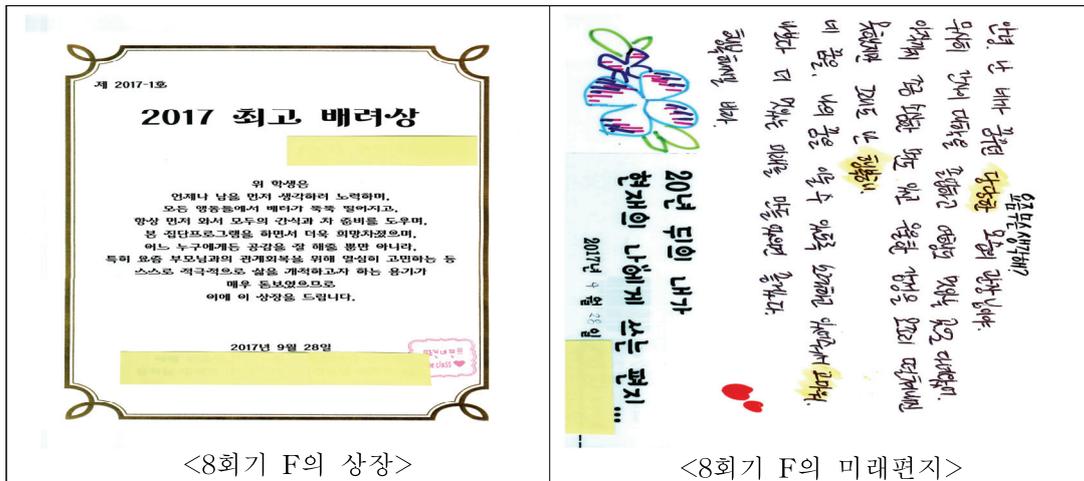
<5회기 F의 감정일기장>



<6회기 F의 감정물고기>

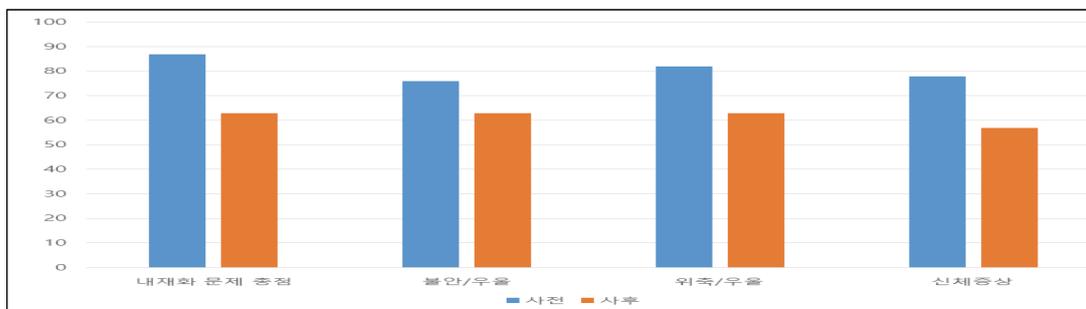


<7회기 F의 행복한 꿈길>

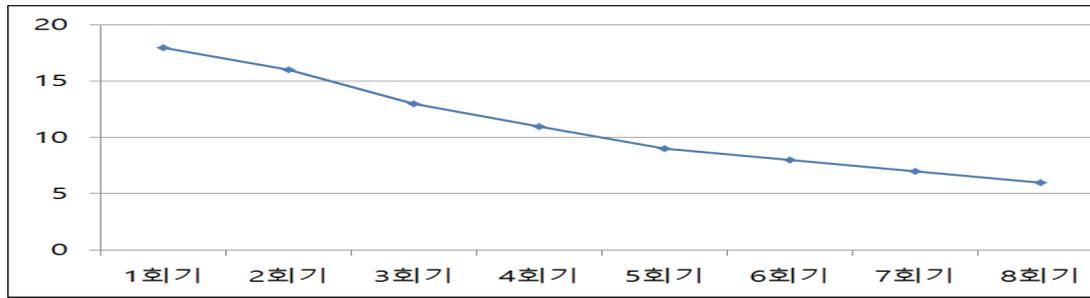


[그림 IV-4] F의 프로그램 활동지

이러한 과정들에 힘입어 F의 내재화 문제는 상당부분 개선되었다. 프로그램 전 내재화 문제 총점 t점수는 87점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 63점으로 준임상범위로 내려가는 변화를 보였다. 또한 불안/우울 문제 t점수는 76점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 63점으로 준임상범위로 내려가는 등 적지 않은 변화가 나타났다. 또한 위축/우울 문제 t점수는 82점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 63점으로 준임상범위로 내려가는 큰 변화가 발견되었다. 신체증상 t점수는 78점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 57점으로 정상범위로 내려갔다. 이를 그림으로 나타내면 [그림 IV-5]와 같다. 회기 별 평가에서도 F의 위축/우울 체크리스트 점수는 1회기 18점에서 시작하여 점점 떨어져서 마지막 8회기에는 6점을 나타내었고, 이를 그림으로 나타내면 [그림 IV-6]과 같다.



[그림 IV-5] F의 내재화 문제 하위요인별 사전-사후 t점수 비교



[그림 IV-6] F의 위축/우울 회기별 체크리스트 점수 비교

F는 전체 평가지에 ‘나는 나를 소중히 하지 않았다는 것을 느꼈다. 앞으로는 나에게 좀 더 휴식할 수 있는 시간을 주고 내가 좋아하는 것도 많이 선물해야겠다고 생각했다. 역할극을 하면서 내 가슴 속 이야기를 털어놓고 친구들이 와서 한 명씩 나를 안아주었을 때 이불에 쌓인 아기가 된 느낌이었는데 좀 행복했던 것 같다. 다음부터는 친구들과 더 좋은 관계를 맺도록 노력해야겠다. 또한 부모님과도 더 좋은 의사소통을 할 수 있도록 노력해야겠다. 어쩌면 사람은 내가 생각하는 것처럼 무서운 것만은 아닐지도 모르겠다’라고 썼다. 검사지 뒷부분에 자신의 장점을 적는 부분에서도 사전 검사지에는 ‘딱히 없음’이라고 적었는데 사후 검사지에는 ‘다른 사람의 말을 잘 들어줌, 공감력이 있음’이라고 적는 등 조금씩 자신의 긍정성을 찾아하는 모습이 발견되었다. 극도의 스트레스 상황에서 감정 해소 방법으로 사용해왔던 자해행동도 앞으로는 노래방에 가서 소리를 지르며 노래를 부르거나 베개를 주먹으로 치거나 믿을 수 있는 친구들에게 털어놓는 등 다른 적응적인 방법들을 써보겠다고 말하여 모두의 박수를 받았다.

인간은 감정을 나누고 싶어 하는 동물이며 그 감정이 안에서 밖으로 자연스럽게 흐르게 하는 것은 자기긍정성을 높이는데 얼마나 중요한 일인가를 우리는 F를 통해 배울 수 있었다. F는 프로그램 마지막 8회기에서 ‘어느 누구에게든 공감을 잘 해줄 뿐만 아니라 먼저 와서 간식과 차 준비를 도와’ 친구들로 하여금 최고 배려상을 수상하였다. 또한 집단이 모두 끝나고 난 뒤 집단원들이 자발적으로 만든 SNS 모임에서 친구들의 추천으로 리더가 되었다.

### 3) 신체증상 문제의 변화

신체증상 문제 총점의 경우, 사전검사에서 보였던 수준과 프로그램 처치 후 사후 검사에 나타난 수준을 비교한 결과 실험집단에서는 임상수준에서 정상으로 회복된 사례 1명, 임상수준에서 준임상수준으로 내려온 사례 1명, 준임상수준에서 정상수준으로 돌아온 사례 1명으로 6명 중 총 3명에게서 변화가 관찰되었다. 반면 통제집단에서는 임상수준에서 준임상수준으로 내려온 사례 1명, 수준의 변화가 나타나지 않은 사례 5명으로 6명 중 1명에게서 변화가 관찰되는 차이를 보였다. 이를 간단히 요약하여 나타내면 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 실험집단과 통제집단의 신체증상 문제 수준 변화

구분	실험집단	통제집단
임상 → 정상	1	0
임상 → 준임상	1	1
준임상 → 정상	1	0
변화 없음	3	5

인간은 정서적으로 자신이 하고 있는 경험과 그것의 표현이 불일치할 때 심리적·신체적으로 영향 받을 수 있고, 신체적으로 느껴지는 이상에만 초점이 맞추어져 정서적 원인은 간과한 채 지속적인 신체증상만을 호소하기 쉽다. 이 연구의 참여자들도 처음에는 ‘별 다른 이유 없이 머리가 아프다, 배가 아프다, 어지럽다, 손에 식은땀이 많이 난다, 심장이 마구 뛴다, 눈이 쉽게 충혈 되고 뻑뻑해진다, 많이 자도 언제나 피곤하다’ 등 신체적 불편감을 많이 호소하였는데 프로그램이 진행됨에 따라 조금씩 줄어드는 양상을 보였다.

신체증상 문제에서 가장 큰 변화를 보인 것은 C였다. C는 책읽기와 그림 그리기를 좋아해 예술고에 가고 싶었으나 부모님의 반대로 그 꿈이 좌절된 경험이 있었다. 동물사랑을 실천할 수 있는 수의학과를 진학한 다음 직접 만든 한복을 입고 세계여행을 하는 것이 20대 때의 주요한 목표라고 하였다. 30대에는 프랑스 자수도 배우고 일도 열심히 해서 ‘돈 대박 많이’ 버는 것이 바람이라고 하였다. 또한 40대에는 유기동물센터를 열고 결혼을 전제로 하지 않는 ‘안전한’

연애를 한 다음, 50대에는 페미니즘 관련 책을 내고, 60대에는 ‘구질구질 하지 않게 안락사로 세상을 떠나는’ 인생 계획을 가지고 있었다. 자신의 생각이 분명하고 개성이 넘치는 학생이었다.

C가 3회기 ‘내 인생의 경기장’ 활동에서 가장 최악의 순간으로 꼽은 장면은 오빠가 친구들 앞에서 자신을 때린 것이었다. 도전하고 있는 일은 나 자신과 다른 사람에 대해 계속해서 평가하는 것을 멈추기라고 하였다. 또한 가장 고치고 싶은 부분은 다른 사람의 눈치를 많이 보고 수시로 진장하며 자신감이 없는 성격을 들었다. 자신의 주된 감정으로 외로움, 걱정, 기대, 불안 4가지를 들었는데 그 때 나타나는 신체반응으로 각각 심장 빨리 뛴, 멍해짐, 두근거림, 손이 떨리고 눈앞이 까매지는 증상이라고 말하였다. 이런 신체증상이 나타나면 어떻게 대처하느냐는 연구자의 질문에 C는 얼음처럼 굳어서 아무 것도 할 수 없기에 그냥 시간이 빨리 지나가기만을 기다린다고 하였다. 이런 각성된 신체반응의 기원을 묻는 질문에는 완벽을 요구하는 엄마와 감정적인 아빠, 폭력을 휘두르는 오빠와 함께 사는 그 모든 순간들이 기원이 되었을 것이라고 대답했다.

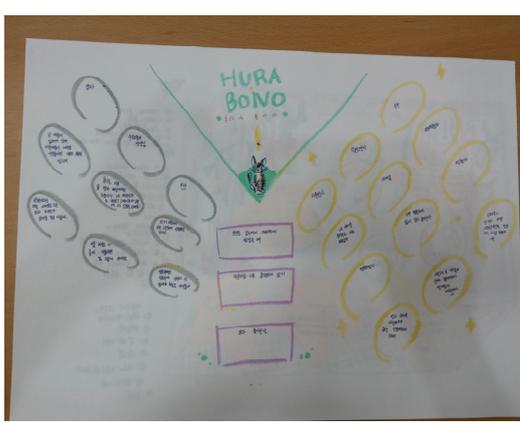
C의 오빠는 중학교 1학년 때 학교폭력 피해를 당하였는데 부모님의 강력한 항의에도 불구하고 비적극적인 학교 측의 태도로 제대로 사건이 해결되지 못하고 오히려 피해자인 본인이 타 학교로 전학을 가는 사건을 겪었다고 하였다. 그 일이 있고난 후부터 C의 오빠는 또래로부터 고립된 생활을 하면서 집에만 있는 생활을 하는 등 현저하게 사회성이 떨어지는 모습을 보이고 동생이었던 C를 종종 때리고 괴롭혔다고 했다. 폭력행위는 주로 머리를 주먹으로 때리거나 발로 바깥 허벅지 부위 차기, 귀를 손으로 쪽 비틀어 잡아당기기 등 그 형태도 다양하였다. 폭력을 행하는 이유는 마실 물 떠오기, 형광등 스위치 끄기 등의 오빠 심부름을 안 하거나 PC방 갈 돈을 주지 않은 것들 때문이라고 말하였다.

C는 부모님께 이런 사실들을 말씀드렸지만 ‘오빠가 마음이 힘들어서 그런 것이니 그 정도는 동생인 네가 좀 참아주면 안되겠느냐, 원래 형제끼리는 다 그러고 크는 것’이라는 반응을 보여 자신을 경악하게 하였다고 하였다. 그 이후 부모님이 자신을 보호해 주지 않을 것이라고 생각한 C는 주로 오빠가 아직 안 들어오는 이른 저녁이나 이미 자고 있을 늦은 시각에 귀가하는 방식으로 오빠와의 접촉을 차단해왔다고 하였다. 주말에는 오빠를 피해 일찍 도서관, 독서실

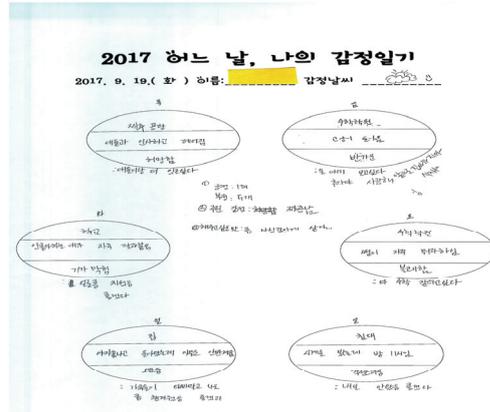
등을 가거나 친구를 만나러 나갔다고 하였다. 그러다가 지난 2월 오빠가 서울 소재 대학교에 진학하게 되어 집을 떠나게 되자 불안으로부터 벗어나게 된 C는 이제야 비로소 집이 편안한 공간이 되었다고 했다.

C의 이야기를 듣고 마치 자신의 오빠가 그런 것처럼 감정이입이 된 집단원들에게 연구자는 C를 대신하여 한 사람씩 돌아가며 C의 오빠에게 하고 싶은 이야기가 있으면 하게 하였다. 그러자 집단원들은 ‘어디 할 짓이 없어서 주먹만한 여동생을 때리냐, 귀하게 태어나서 인생 그렇게 살지 마라, 당신도 피해자이니 꼭 치료받고 건강한 보통사람이 되었으면 좋겠다, 꼭 본인 닮은 아들 낳아서 키워봐라, 민폐이니 절대 여친은 사귀지도 말고 결혼할 생각은 더더욱 하지 마라’ 등 거침없는 비난을 쏟아냈다. C에게 그 중 가장 마음에 드는 말은 무엇이고 가장 가슴에 남는 말은 무엇이냐를 물으니, ‘인생 그렇게 살지 마라’는 말이 가장 속 시원하였고 오빠도 피해자라는 말이 특별히 기억난다고 하였다. 온전히 자신의 편이 되어준 집단원들과 서로 주고받는 상호작용 속에서 타인의 입장에 대해서도 조금은 수용할 수 있는 여유가 생긴 것으로 보였다. 지금 일어나고 있는 신체반응이 있는지를 물으니 아까 오빠 얘기를 할 때 꼭 쥐어졌던 주먹이 지금은 스프르 풀리고 얼굴의 뜨거움이 조금 가라앉았으며 요동치던 심장이 평화로워졌고 다소 피곤하다고 하였다. C의 생명나무를 비롯한 10대 뉴스(꽃&돌), 인생 경기장, 감정일기, 감정 물고기, 행복한 꿈길 활동지 및 집단원들로부터 받은 상장은 [그림 IV-7]과 같다.

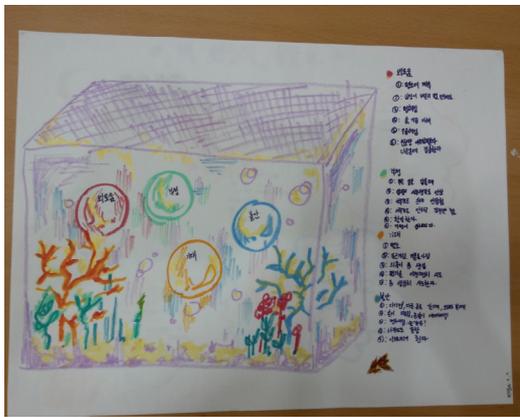




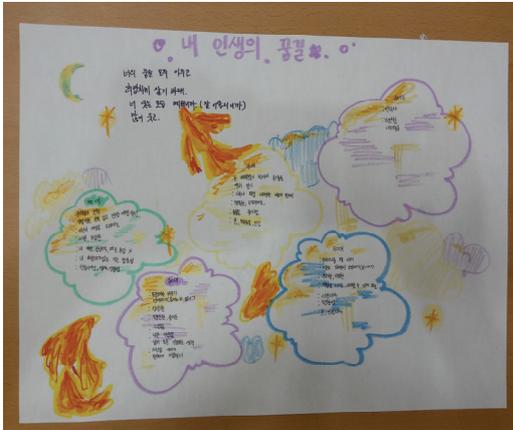
<3회기 C의 인생 경기장>



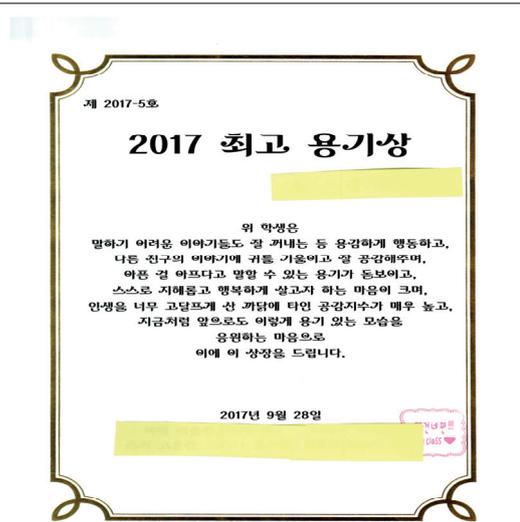
<5회기 C의 감정일기장>



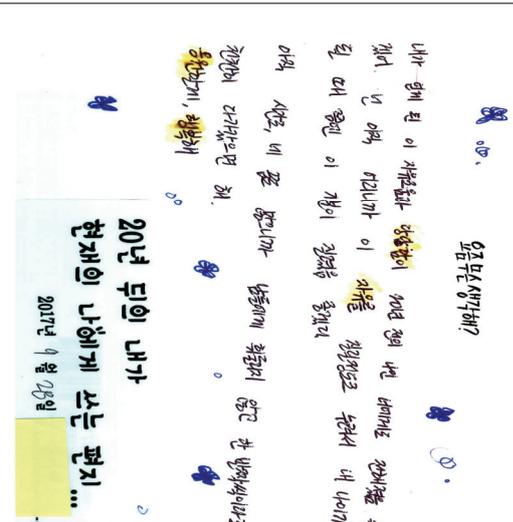
<6회기 C의 감정물고기>



<7회기 C의 행복한 꿈길>



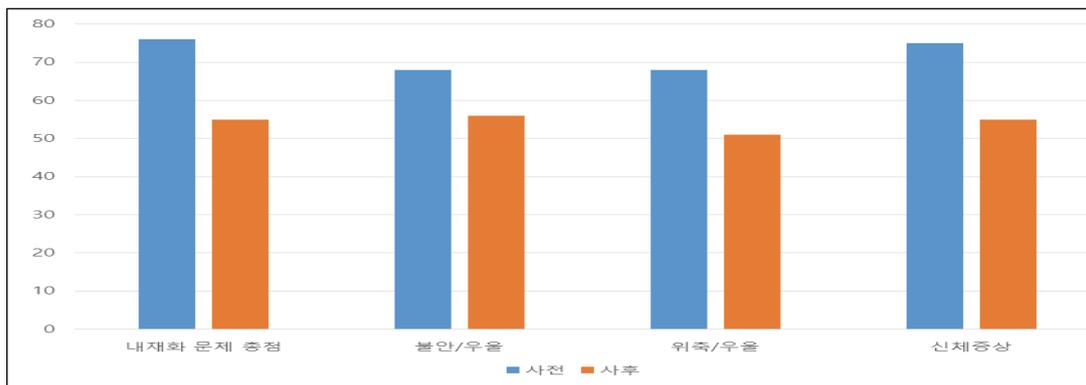
<8회기 C의 상장>



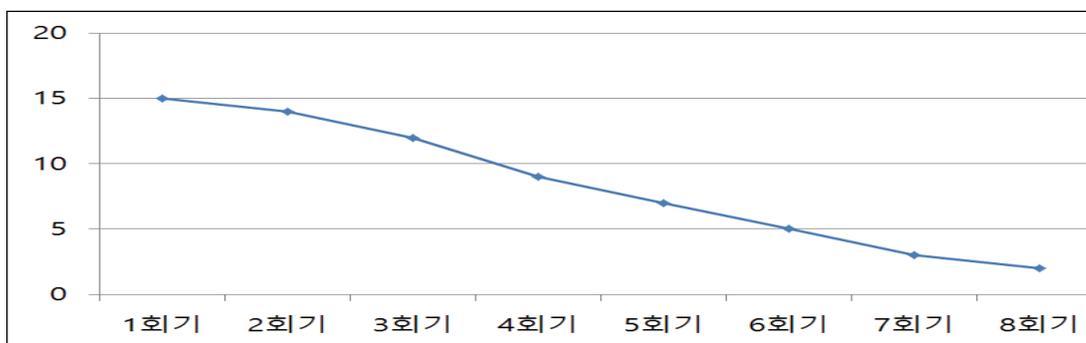
<8회기 C의 미래편지>

[그림 IV-7] C의 프로그램 활동지

이러한 과정들에 힘입어 C의 내재화 문제는 상당부분 개선되었다. 프로그램 전 내재화 문제 총점 t점수는 76점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 55점으로 정상범위로 내려가는 적지 않은 변화를 나타냈다. 불안/우울 문제 t점수는 68점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 56점으로 정상범위로 내려갔고, 위축/우울 문제 t점수는 68점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 51점으로 정상범위로 내려갔다. 또한 신체증상 t점수는 75점으로 임상범위 안에 있었으나 프로그램 후 사후검사 t점수는 55점으로 정상범위로 회복되는 큰 변화를 나타내었다. 이를 그림으로 나타내면 [그림 IV-8]과 같다. 회기별 평가에서 C의 신체증상 체크리스트 점수는 1회기 15점에서 시작하여 점점 떨어져서 8회기에는 2점을 나타내었고 이를 그림으로 나타내면 [그림 IV-9]와 같다.



[그림 IV-8] C의 내재화 문제 하위요인별 사전-사후 t점수 비교



[그림 IV-9] C의 신체증상 회기별 체크리스트 점수 비교

C는 전체 평가지에 ‘집단상담에서 내가 하고 싶은 이야기에 비해 시간이 너무 짧아 아쉬웠고 나는 하고 싶은 말이 많다는 것을 알게 되었다, 잘 알지도 못하는 사람 앞에서도 내 속 이야기를 할 수 있다는 것이 신기했다, 평소 밝아보였던 친구들이 울면서 가슴 아픈 자기 이야기를 하는 것을 보고 사람은 누구나 어느 정도 아픔이 있다는 것을 깨닫게 되었다, 나 자신에 대해서 얘기할 기회가 잘 없었는데 소중한 시간이었다, 얼굴이 빨개지고 심장이 쿵쿵거릴 때 나는 왜 이러냐면서 나 자신을 비난하지 말고 잘 격려하며 기다려 주어야겠다는 생각을 했다 내 잘못이 아니니까, 긴장이 될 때 마음이 편안해지는 방법을 연구해 봐야겠다, 지금은 아니지만 언젠가 오빠와도 엄마아빠와도 화해를 할 수 있으면 좋겠다’ 등의 평가를 남겼다.

특히 C는 4회기 ‘감정 역할극’ 활동에서 집단원 중 가장 먼저 일어나 F를 안아주는 행동을 하였는데 이는 두 사람의 성장배경에 공통적으로 나타난 폭력 피해 경험과 자살관련 경험에서 비롯된 것임을 알 수 있었다. C와 F는 7회기 ‘감정 표현법 나누기’ 활동에서 반복되는 자해행동과 자살생각 안에 들어있는 진짜 욕구는 죽는 것이 아니라 오히려 잘 살고 싶은 것이었다는 것을 발견했다. 자살의도가 있는 것이 아니라 건강하게 기능하는 한 사람으로 살고자 하는 마음이 좌절된 데서 온 절망과 분노, 슬픔과 두려움 등 고통스러운 감정을 없애기 위해 강한 신체적 자극을 필요로 했던 것이라는 통찰이 일어났다. 자신이 충동적이고 반복적으로 자해행동을 하는 이유와 자신의 원함을 깨닫게 된 것은 매우 의미 있는 일이었다. 자해행동은 중독성이 있기 때문에 한번 시작하면 중간에 그만두는 것이 어려우므로 반드시 함께 도와갈 외부 조력자가 필요하기에 C와 F는 서로에게 그런 존재가 되기로 약속하였고 필요시 언제든지 즉시 연구자에게 연락하여 도움을 받기로 하였다. 그동안 혼자 감당하던 어려운 숙제를 함께 나눌 이가 생긴 소중한 순간이었다. 자신의 회복에 대한 힘과 통찰을 얻은 두 사람은 비로소 자해행동을 멈추고 더욱 건강한 삶을 살 수 있는 그 첫걸음을 시작하였다. C는 프로그램 마지막 회기인 8회기에서 ‘아픈 걸 아프다고 말할 수 있는 용기가 돋보이고 행복하게 살고자 하는 마음이 커서’ 친구들로 하여금 최고 용기상을 받고 매우 좋아하였다. 진심으로 마음과 마음이 맞닿을 때 우리의 긴장은 낮아지고 편안함이 찾아온다는 것을 C는 모두에게 보여주었다.

## V. 논의 및 제언

### 1. 결론 및 논의

이 연구에서 연구자는 정서유능성 증진 프로그램이 정서행동 관심군 여고생의 내재화 문제행동 개선에 미치는 효과를 알아보기 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

첫째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 불안/우울 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

둘째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 위축/우울 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

셋째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 신체증상 행동 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

이 연구를 통하여 얻어진 주요 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 불안/우울 행동 개선에 의미 있는 효과를 나타내지 않았다. 이렇게 이 연구의 내적타당성이 저해된 데에는 몇 가지 요인들이 복합적으로 작용하여 효과성의 한계가 나타난 것으로 보여진다. 먼저 프로그램 운영 형태의 측면에서 이 연구는 실험집단과 통제집단별 참여자는 각 6명씩, 한 회기 당 120분, 주당 2회기씩 4주간 총 8회기로 진행되었다. 집단 진행 방법이나 구조에 따라 집단상담의 효과가 달라진다고 하면서 집단상담이 참가 인원이 20명 이내, 11~20회의 회기 수, 61분~90분의 회기 시간으로 구성되었을 때 가장 효과가 높았다는 조한익, 권혜연(2011)의 연구에 비추어 볼 때 이 연구는 효과성을 높일 수 있는 형태로 구성되지 않았음을 알 수 있다. 이것은 10~14회기 수, 106~135분의 회기시간을 가진 집단상담이 가장

개선효과가 컸다고 보고한 권태연(2015)의 자기성장 집단상담 프로그램 메타분석 연구결과와도 일치한다. 따라서 이러한 연구의 한계를 참고하여 좀 더 효과적인 집단 구성으로 장기적 접근을 하는 과정이 필요할 것이다.

다음으로 프로그램 내용 구성의 측면에서 이 연구는 언어라는 도구를 이용하여 진행한 정서 표현 중심 프로그램인데 반해 선행연구들을 살펴보면 불안/우울과 신체증상 문제는 주로 사고의 체계를 바꾸는 훈련을 통한 인지행동 치료법이 더 효과적이라는 연구결과가 많다. 인지적 측면에서 나타나는 오류를 수정하고, 불안을 일으키는 요인에 환자를 노출하는 과정을 통해 내담자가 가지는 불안 증상과 행동을 조절하는 행동 치료를 많이 적용하기 때문에 좀 더 인지적인 개입을 필요로 한다. 이는 자동화된 사고와 비합리적인 신념을 다루는 인지행동 프로그램을 경험한 아동이 전반적으로 우울 감소 효과를 보였다는 박은정(2005)의 연구와 우울 및 불안이 감소하였다는 이지영(2008)의 연구와 부합한다.

둘째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 위축/우울 행동 개선에 의미 있는 효과를 나타냈다. 이는 정서유능성 증진 프로그램이 정서과정의 하위기술들을 익히도록 하는 과정을 통해 아동 및 청소년의 정서유능성 증진과 심리적 적응을 도울 것이라는 송재홍(2016)의 프로그램 연구 결과와 일치하였다. 또한 자신의 감정을 탐구하고 이해하며 표현하는 활동 및 자기의 유익한 점을 활성화하는 과정을 통하여 우울 정서, 흥미상실, 행동장애에서 우울감소에 효과가 나타났음을 검증한 손은희(2010)의 연구결과와도 부합된다.

이러한 결과는 연구 참여자들이 집단상담 장면에서 ‘나의 생명나무’ 및 ‘내 인생의 10대 뉴스(꽃&돌)’, ‘내 인생의 경기장’, ‘행복한 꿈길 작업’ 등의 활동을 통해 정서 및 정서 조절에 대한 지식을 익히고 자신의 삶과 정서를 깊이 탐색하고 타인의 정서까지 좀 더 수용할 수 있게 되면서 비롯된 것으로 보인다. 또한 억압된 정서를 현재로 가져와 생생하게 경험하도록 하는 것이 변화의 시작이라고 한 Greenberg(2002)의 견해를 참고하여 연구자가 연구 참여자들로 하여금 ‘감정 역할극’, ‘감정일기’, ‘감정의 스펙트럼 10단계’, ‘내 가슴 속 감정 물고기’ 등의 활동을 경험하게 함으로써 오랜 시간 가슴속에서 억압된 감정들을 자연스럽게 표현할 수 있도록 지지한 것이 유효했던 것으로 생각된다. 7회기 나의 감정 표현법 활동 등을 통해 연구 참여자들은 그동안 어느 누구에게도 꺼내지 못했던 자해와

자살, 안락사라는 무거운 이야기를 따뜻하고 공감적인 분위기 속에서 나누고 자해행동의 이면에 있는 행복하게 살고자 하는 욕구를 발견하였다. 연구 참여자들은 자꾸 자해행동이 반복되는 이유가 자살의도가 아닌 절망과 분노, 슬픔과 두려움 등 고통스러운 감정을 없애기 위해 강한 신체적 자극을 필요로 했던 것이라는 통찰이 일어나면서 스트레스 상황에서의 대안행동까지 다함께 고민하는 소중한 경험을 할 수 있었다. 이 경험이 연구 참여자들의 위축되고 우울한 정서를 낮추는데 주요한 영향을 미친 것으로 보인다.

김유숙(2010)은 현실이란 사람들이 그 문제에 대하여 어떻게 지각하고 이야기하느냐에 따라 다르게 존재하므로 같은 상황을 다른 관점에서 보고 이야기할 수 있다면 더 이상 문제는 존재하지 않는다고 보았다. 이러한 철학과 관점은 원인제공자로서 내담자나 주위의 환경을 바라보며 그들을 비난하거나 자신들을 보호하는데 열중했던 청소년 상담자들에게 긍정적 사고를 추구할 수 있는 계기를 제공한다고 하였다. 또한 유지희(2009)는 청소년을 위한 집단프로그램에서 서로 어려움을 공유함으로써 대인관계 능력 및 사회성이 향상되었다고 보고하였다. 이런 선행연구 결과를 참고하여 연구자는 최대한 수용적인 분위기 안에서 연구 참여자들로 하여금 충분히 표현할 수 있도록 격려하였다. 연구 참여자들이 프로그램의 매 회기마다 전체 혹은 짝꿍에게 긍정적이고 희망적인 공감 메시지와 피드백을 서로 주고받음으로써 자신의 부정적-부적응적 이야기를 긍정적-적응적으로 재인식하게 되고 자기긍정을 회복한 것으로 해석된다.

셋째, 정서유능성 증진 프로그램은 정서행동 관심군 여고생의 신체증상 행동 개선에 의미 있는 효과를 나타내지 않았다. 홍미나·손정락(2005)은 신체증상에 대한 선행연구에서 신체증상은 정서적 측면과 인지적 측면 모두에 영향을 받으며 주로 경직적이고 협소한 형태의 사고 과정과 불안, 긴장 등의 부정적 정서 및 이에 대한 부적절한 대처 방법으로부터 야기되고 심화되는 경향이 있다고 보고한 바 있다. 사이코드라마가 대학생의 감정표현 불능증, 신체화 증상 및 삶의 질에 미치는 효과를 알아본 Kang SH *et al.*(2003)의 연구결과에서도 치료집단은 감정표현 불능증에는 유의한 치료 효과가 있었으나 신체화 증상과 삶의 질에는 효과가 없었다고 보고하였다. 따라서 이러한 연구의 한계를 참고하여 프로그램 내용면에서 정서표현적 접근과 함께 인지행동적 접근법을 적절하게 상호 보완하여

적용하는 과정이 필요할 것이다.

## 2. 제언

이 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 일반계 여자 고등학생을 대상으로 한 연구이므로 그 결과를 청소년 전반으로 확대하는데 무리가 있다. 따라서 정서유능성 증진 프로그램의 효과성을 구체적으로 평가하기 위해서는 초·중·고등 학생의 성별과 연령에 따라 다양하게 집단을 구성하여 적용해볼 필요가 있다.

둘째, 자발적 참여라는 방법으로 연구 참여자를 모집하여 실험집단과 통제집단에 각 6명씩을 무선배치하고 프로그램을 진행한 것으로는 표본의 수가 적어 프로그램의 효과성을 일반화하는데 어려움이 있으므로 좀 더 많은 연구 참여자를 대상으로 확대 적용하여 프로그램의 효과성을 검증해 볼 필요가 있다.

셋째, 인문계 고등학교의 특성상 시간 등 현실적 제약으로 인해 프로그램을 단기간 운영한 후 종속변인의 사전-사후 차이를 비교한 실험연구로는 내재화 문제의 개선이 프로그램으로 인한 일시적인 효과인지 지속가능한 것인지 확인하지 못하였다는 한계가 있다. 장기적 접근을 통한 연구를 통해 그 효과성을 검증할 필요가 있다.

넷째, 이 연구에서 연구자는 프로그램 제공 후 위축/우울 영역에서 유의미한 차이가 나타나는 등 그 효과성을 일부 확인할 수 있었으나 각 개인별로 효과가 차이를 보이는 심리적 기제와 요인까지는 분석하지 못한 한계를 가진다. 그러므로 입체적인 접근을 통해 보다 체계적이고 심층적인 후속연구를 할 필요가 있다.

앞으로 다양한 학생들을 대상으로 정서유능성 증진 프로그램의 효과성을 검증하는 활발한 후속연구가 진행되어 정서행동문제로 어려움을 겪는 모든 아동 및 청소년들에게 널리 적용되어 더욱 건강한 생활을 영위할 수 있기를 기대한다.

## 참고문헌

- 강소연 (2015). 정서조절 프로그램이 아동의 우울 감소에 미치는 효과. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 교육부 (2017). 학생정서·행동특성검사 및 관리 매뉴얼.
- 곽재호, 이경화(2017). 하브루타식 토론수업이 초등학생의 창의적 문제해결력 향상에 미치는 효과. *교육방법연구*, 29(3), 467-488.
- 김미경 (2015). 정서중심 집단상담 프로그램이 아동의 우울성향 감소에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 김미희 (2016). 격려집단상담이 우울한 여고생의 무조건적 자기수용, 타인수용 및 우울증상에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산대학교.
- 김성철 (2016). 특성화고등학교 정서·행동 관심군 학생의 자아존중감 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 김유숙 (2010). 청소년 상담에서의 사회구성주의 관점의 활용. *학생생활연구*, 23, 1-22. 서울여자대학교.
- 김유희 (2011). 우울 및 자살예방 프로그램이 고등학생의 정서행동문제와 문제해결능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 전남대학교.
- 김윤정 (2012). 여고생과 여대생의 위험회피 기질과 회고된 어머니의 비지지적 반응이 우울에 미치는 영향: 정서표현 양가성의 매개효과. 석사학위논문, 성신여자대학교.
- 김윤희 (2016). 비폭력대화를 기반으로 한 스마일 키퍼스 프로그램이 지역아동센터 아동의 자아탄력성에 미치는 영향. 석사학위논문, 제주대학교 사회교육대학원.
- 김은자 (2016). 국어과 자기성찰 학습이 초등학생의 자아존중감 및 학업동기에 미치는 영향. 석사학위논문, 제주대학교.
- 김은진 (2016). 정서중심치료 프로그램이 중학생의 우울성향에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.

- 김정은, 권혁철 (2012). 정서중심 집단상담 프로그램이 고등학생의 정서지능과 사회성에 미치는 효과. **재활심리연구**, 19(3), 653-678.
- 김정훈 (2017). 목공활동과 그리기 활동이 유아의 공간 지각력과 언어 능력, 친사회성에 미치는 효과 비교. 석사학위논문, 중앙대학교.
- 김진호 (2014). 원예치료프로그램이 학생 정서행동 특성검사 관심군 중학생의 정서지능에 미치는 효과. 석사학위논문, 공주대학교.
- 박정서 (2014). 집단치료놀이 프로그램이 초등돌봄교실 아동의 정서지능과 또래유능성에 미치는 효과. 석사학위논문, 상명대학교.
- 박지현 (2014). 어머니의 양육행동 결정요인, 어머니의 양육행동과 청소년 자녀의 문제행동의 경로: Abidin의 이론을 기반으로. 박사학위논문, 건국대학교 대학원.
- 박진자 (2002). 청소년의 정서 및 행동 문제에 대한 K-CBCL과 K-YSR 실시 결과의 비교 연구: 제주도내 청소년을 중심으로. 석사학위논문, 조선대학교.
- 송재홍 (2014). 상담에 있어서 맥락주의와 치료적 은유의 활용. **초등상담연구**, 13(1), 21-48.
- 송재홍 (2015). 아동 상담에서 정서의 이해와 개입: 인성교육의 실천적 대안. **초등상담연구**, 14(4), 467-496.
- 송재홍 (2016). 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램 개발. **초등상담연구**, 15(3), 299-328.
- 송주영 (2016). 교과기반 자기성찰학습프로그램이 초등학생의 자기성찰지능 및 심리적 안녕감에 미치는 영향. 석사학위논문, 제주대학교 사회교육대학원.
- 오경자, 김영아 (2016). 아동·청소년 행동평가척도 매뉴얼. (주)휴노.
- 윤영주 (2014). 여자 고등학생의 스트레스와 우울 : 일반고등학교와 특성화고등학교를 중심으로. 석사학위논문, 인하대학교.
- 이명녀 (2016). 친구관계별 일반계 고등학교 여학생의 스트레스 토착심리분석. 석사학위논문, 인하대학교.
- 이성주 (2015). 그림책을 활용한 신체활동이 유아의 운동능력에 미치는 영향.

- 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 이윤옥 (2017). **학급 담임과 함께 하는 학교 적응력 향상 프로그램 개발과 효과성 검증**. 석사학위논문, 공주대학교.
- 이전희 (2012). **또래상담이 정서행동 관심군의 자아존중감과 인간관계에 미치는 효과**. 석사학위논문, 단국대학교
- 이현영 (2007). **청소년 ADHD와 품행장애 진단에서 K-YSR 개정판의 민감성과 특수성**. 석사학위논문, 숙명여자대학교.
- 이현진 (2016). **정서중심 집단상담 프로그램이 청소년의 감정표현 불능증, 우울, 신체화 증상 및 대인관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 인제대학교.
- 임정현 (2016). **애착증진 프로그램이 정서·행동 관심군 중학생의 대인관계와 학교생활적응에 미치는 효과**. 석사학위논문, 우석대학교.
- 장은화 (2014). **놀이 중심 진로교육 프로그램이 초등학생의 진로성숙에 미치는 효과**. 석사학위논문, 경인교육대학교.
- 전은호 (2016). **교과통합 진로상담이 초등학생의 진로발달에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구교육대학교.
- 정문희 (2016). **마음챙김 명상(K-MBSR)이 정서조절 곤란을 겪는 고등학생의 메타인지 향상에 미치는 효과 : 자기조절능력의 매개 역할**. 석사학위논문, 강원대학교.
- 정은석 (2016). **고등학생의 체질량 지수, 외모 만족도가 내재화 문제에 미치는 영향**. 석사학위논문, 서울대학교.
- 조수경 (2008). **인지행동 집단상담이 사춘기 초기 비만아동의 신체상 만족도와 내재화 문제에 미치는 효과**. 석사학위논문, 고신대학교.
- 진미화 (2016). **가정의 기능적 결손이 비행청소년의 내재화 및 외현화 문제행동에 미치는 영향: 비공식 낙인의 매개효과**. 석사학위논문, 한세대학교.
- 최은주 (2011). **정서표현과 정서조절을 강화하는 문학치료 프로그램이 저소득층 아동의 또래관계에 미치는 효과**. 석사학위논문, 경북대학교.
- 하 정 (1997). **정서표현 성향과 스트레스 평가 및 대처가 우울에 미치는 영향: 정서, 사고, 행동영역의 통합적 고찰**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 홍미나, 손정락 (2015). **수용 전념 치료(ACT)가 신체화 증상이 있는 대학생의**

신체화 증상, 신체 감각 증폭, 자기몰입 및 경험회피에 미치는 효과. *스트레스연구*, 23(3), 127-135.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: University of Vermont.

Buckley, M., & Saarni, C. (2006). Skills of emotional competence: Developmental implications. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer(Ed.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed.) (pp. 51-76). New York: Psychology Press.

Kring, A. M., Smith, D. A., & Neale, J. M. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: Development and validation of the emotional expressivity scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 934-949.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Parrott, C. G. (2001). *Emotion in social psychology*. San Fransisco, CA:

Saarni, C.(1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Saarni, C.(2007). The development of emotional competence: Pathways for helping children to become emotionally intelligent. In R. Bar-On, J. G. Marea, & M. J. Elias(Ed.), *Educating people to be emotionally intelligence* (pp. 15-48). Westport, CT: Praeger Publishers.

## ABSTRACT

# Effects of Enhanced Emotional Competence on Improving the Internalized Problem Behaviors of Girls High School Students with Emotional and Behavioral Difficulties

Kang, Bo Ra

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 the emotional competence promotion program on the improvement of internalizing problem behaviors of high school girls. To this end, I set up research problems as follows.

First, what effect does the emotional competence promotion program have on improving anxiety/depressive behavior in high school girls?

Second, what effect does the emotional competence promotion program have on the improvement of depressed/depressed behavior of high school girls?

Third, what effect does the emotional competence promotion program have on improving the physical symptoms of the female high school students who are interested in emotional behavior?

The results of this study are as follows.

First, the emotional competence-enhancing program did not show any significant effect on the improvement of anxiety/depressive behaviors of high school girls.

Second, the emotional competence-enhancing program showed a significant effect on the improvement of depressed/depressed behaviors of the high school girls.

Third, emotional competence enhancement program did not show significant effect on improvement of physical symptoms of high school girls.

In the group counseling process for enhancing emotional competence, statistically significant effects were observed in the atrophy/depression domain. The students learned the emotional and emotional control skills, deeply explored their lives and emotions, And the process of eruption. In addition, it can be seen that cooperative work among group members can accept more emotions of others, and positive emotional support and positive self image are obtained through positive mutual feedback and empathy.

On the other hand, the experimental group participants in the anxiety/depression domain and the somatic symptom domain did not reach the statistically significant level even though they showed higher scores than the control group participants. This is because of the limit of operating the short program of 8 weeks for 4 weeks for each group of 6 people, and the anxiety/depression, the body which should be considered the cognitive-behavioral

approach to change the system of thinking as well as the expressive approach And is influenced by the characteristics of the symptom region.

These results suggest that the emotional competence-enhancing program is effective for the improvement of the atrophy/depressive behaviors in the internalizing problem behaviors of the high school girls. However, this study is limited to small-scale students in a short period of time and generalization of research results. In addition, although the same program was provided, there is a lack of research on differences in the degree of effect of each individual. Therefore, it is necessary to follow up with various designs for more objective effectiveness verification.

Key words: Enhanced Emotional Competence, emotional and Behavioral Difficulties, the Internalized Problem Behaviors

<부록 1> 접수면접 기록지 및 개인정보 제공동의서

## 접수면접 기록지 및 개인정보 제공동의서

사례번호 (내부번호)	2017-	면접자		면접일자	2017. . . ( )
면접방법	<input type="checkbox"/> 내방 <input type="checkbox"/> 이동 <input type="checkbox"/> 전화 <input type="checkbox"/> 문자 <input type="checkbox"/> 팩스 <input type="checkbox"/> E-mail <input type="checkbox"/> SNS <input type="checkbox"/> 기타-----				

**1. 인적사항**

이름		성별		생년월일	년 월 일 (양/음)
소속/학교				학년/반/번	/ / /
집 전화				휴대전화	
주소				이메일	
전학(이사)이력	( )세 때 ( )에서 ( )로			학업 흥미도	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

**2. 가족관계**

관계	이름	나이	학력	직업	연락처	동거여부 및 특이사항
가정형태	일반 가정/ 한부모 가정/ 조손 가정/ 다문화 가정/ 자취/ 기타-----			가정 폭력 등 아동학대 문제 유무	신체적 폭력/ 언어적 폭력/ 정서적 폭력/ 성적 폭력	
본인과 친밀관계				본인과 갈등관계		

**3. 개인내력**

질문	네	아니오	구체적 내용
신체적 병력 유무			( )세 때 ( )이력
정신적 병력 유무			( )세 때 ( )이력
자해/자살 시도 이력 유무			( )세 때 ( )이유 ( )에서 ( )부위
전문상담 이력 유무			( )세 때 ( )이유 ( )에서 약 ( )회
가출경험			( )세 때 ( )이유 약 ( )회
흡연경험			( )세부터 ( )세 까지( )에서 주 ( )회
음주경험			( )세부터 ( )세 까지( )에서 주 ( )회
학교폭력 피해/가해 경험			( )세 때 ( )이유 ( )에서 약 ( )회

4. 현재 상태

스트레스 상태	0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10
주요 고민 및 도움 받고 싶은 내용	

5. 개인정보보호법 제15조, 제17조, 제23조, 제24조에 의거하여 내담자의 개인정보 수집 및 이용, 보유에 관하여 귀하의 동의를 구하고자 합니다. 귀하는 동의를 거부할 권리가 있고, 동의 거부 시 상담제공에 제한을 받을 수 있습니다.

본인은 상담과정에 대한 녹음을 비롯하여 개인정보 수집·이용·보유 및 유관 기관 등 제3자 제공에 동의합니다.

2017년      월      일 이름 ----- 서명 -----

<부록2> 청소년 정서·행동 특성검사지(AMPQ-III)

청소년 정서·행동특성검사지(AMPQ-III)

학생	이름					
	학교	( )학 교	학년	( )학년		
	반	( )반	번호	( )번		
	연령	만( )세	성별	□남 □여		
<p>다음은 청소년 여러분의 성격 및 정서·행동을 묻는 설문입니다. 이 검사에는 옳거나 그른 답이 없으므로 자신의 의견을 있는 그대로 솔직하게 대답하시면 됩니다. 다음 각 문항을 읽고, 최근 자신의 모습에 해당된다고 생각하는 곳에 ○표 해 주십시오.</p>						
문 항			전혀 아니 다	조금 그렇 다	그렇 다	매우 그렇 다
지난 3개월간 나는...						
1	좋은 점이 많은 사람이다.		0	1	2	3
2	기발한 생각이 자주 떠오른다.		0	1	2	3
3	한 번 하겠다고 마음먹은 일은 끝까지 한다.		0	1	2	3
4	공동의 문제를 해결하기 위해 친구들과 함께 적극적으로 나선다.		0	1	2	3
5	어떤 일을 할 때 상대방의 감정을 고려하여 행동한다.		0	1	2	3
6	상상력이 풍부하다는 말을 듣는다.		0	1	2	3
7	해야 할 일에 끝까지 집중한다.		0	1	2	3
8	우리 반이 좋다.		0	1	2	3
9	다른 사람들과 친하게 지내는 것이 중요하다.		0	1	2	3
10	신중히 생각한 후에 말하고 행동한다.		0	1	2	3
11	소중한 존재다.		0	1	2	3
12	새로운 것을 배우고 경험하는 것을 좋아한다.		0	1	2	3
13	다른 사람의 의견을 귀 기울여 듣는다.		0	1	2	3
14	지금의 나 자신에 대해 만족한다.		0	1	2	3
15	내 자신이 자랑스럽다.		0	1	2	3
16	친구들과의 모임을 잘 만든다.		0	1	2	3
17	어떤 일을 할 때 미리 계획을 세운다.		0	1	2	3

18	친구들과 어떤 일을 함께 하는 것을 좋아한다.	0	1	2	3
19	우리 반에는 나의 마음을 알아주는 친구가 있다.	0	1	2	3
20	친구들 사이에서 리더 역할을 한다.	0	1	2	3
21	친구들의 감정과 기분에 공감을 잘한다.	0	1	2	3
22	다른 사람의 기분을 잘 알아차린다.	0	1	2	3
23	학교행사나 활동에 적극적으로 참여한다.	0	1	2	3
지난 3개월간 나는...					
24	호기심이 많고, 탐구하는 것을 좋아한다.	0	1	2	3
25	이유 없이 기분이 며칠간 들뜬 적이 있다.	0	1	2	3
26	뚜렷한 이유 없이 여기저기 자주 아프다. (예: 두통, 복통, 구토, 메스꺼움, 어지러움 등).	0	1	2	3
지난 한 달간 나는...					
27	다른 아이로부터 따돌림이나 무시를 당한 적이 있어 힘들다.	0	1	2	3
지난 3개월간 나는...					
28	인터넷, 게임, 스마트폰 과다사용으로 일상생활에 어려움이 있다. (예: 부모와의 갈등, 학교생활에 지장 등)	0	1	2	3
29	이유 없이 감정기복이 심하다.	0	1	2	3
30	가만히 앉아 있지 못하거나 손발을 계속 움직인다.	0	1	2	3
31	단시간에 폭식을 하고 토한 적이 있다.	0	1	2	3
32	모든 것이 귀찮고 재미가 없다.	0	1	2	3
33	수업시간, 공부, 오랜 책읽기 등에 잘 집중하지 못한다.	0	1	2	3
34	심각한 규칙 위반을 하게 된다. (예: 무단결석, 약물사용, 가출, 유흥업소 출입 등)	0	1	2	3
35	괜한 걱정을 미리 한다.	0	1	2	3
36	긴장을 많이 해서 일을 망친다.	0	1	2	3
37	잠들기 어렵거나 자주 깨서 힘들다.	0	1	2	3
38	원치 않는 생각이나 장면이 자꾸 떠올라 괴롭다.	0	1	2	3
39	남들이 듣지 못하는 말이나 소리가 들린 적이 있다.	0	1	2	3
40	수업시간에 배우는 내용을 전반적으로 이해하기 어렵다.	0	1	2	3
41	이전에 겪었던 힘든 일들(사건·사고, 가까운 사람과의 이별 또는 사망 등)을 잊지 못하여 힘들다.	0	1	2	3
42	하루도 빠짐없이 책을 10권 이상 읽는다.	0	1	2	3

43	사람들과 있을 때 긴장을 많이 한다.	0	1	2	3
44	기다리지 못하고 생각보다 행동이 앞선다.	0	1	2	3
45	남들이 내 생각을 다 알고 있는 것 같다.	0	1	2	3
46	특정 행동을 반복하게 되어 힘들다. (예: 손 씻기, 확인하기, 숫자 세기 등)	0	1	2	3
47	자해를 한 적이 있다.	0	1	2	3
48	어른들이 이래라 저래라 하면 짜증이 난다.	0	1	2	3
49	한 번도 거짓말을 한 적이 없다.	0	1	2	3
50	화를 참지 못해 문제를 일으킨 적이 있다.	0	1	2	3
지난 한 달간 나는...					
51	다른 아이로부터 놀림이나 괴롭힘(언어폭력, 사이버폭력, 신체적 폭력)을 당하여 힘들다.	0	1	2	3
지난 3개월간 나는...					
52	남들이 나에게 대해 수군거리는 것 같다.	0	1	2	3
53	죽고 싶다는 생각이 든다.	0	1	2	3
54	이유 없이 우울하거나 짜증이 난다.	0	1	2	3
55	부모님이나 선생님의 지시에 반항적이거나 대든다.	0	1	2	3
56	남들이 나를 감시하거나 해칠 것 같다.	0	1	2	3
57	구체적으로 자살계획을 세운 적이 있다.	0	1	2	3
58	전반적으로 신체적 건강은 좋은 편이다.	<input type="checkbox"/> 예 <input type="checkbox"/> 아니오			
59	전반적으로 정서적 건강은 좋은 편이다.	<input type="checkbox"/> 예 <input type="checkbox"/> 아니오			
지금까지 나는...					
60	한 번이라도 심각하게 자살을 시도한 적이 있다.	<input type="checkbox"/> 예 <input type="checkbox"/> 아니오			
61	전문가에게 상담을 받아 본 경험이 있다.	<input type="checkbox"/> 예 <input type="checkbox"/> 아니오			
지금 나는...					
62	이 검사에 있는 그대로 성실히 응답하고 있다.	0	1	2	3
63	본 설문 결과에 따라 전문 상담 등의 지원을 받아볼 의향이 있다.	<input type="checkbox"/> 예 <input type="checkbox"/> 아니오			

<부록 3> 정서유능성 증진 프로그램의 회기별 내용

회기	소주제	활동 내용
1회기 (8/29)	감성클럽 입문하기 & 마음 정원 둘러보기	감정단어 맞추기 게임(모둠)
		집단의 구조화(프로그램 안내, 집단 규칙 정하기 등)
		별칭으로 자기 소개하기 및 별칭 외우기 게임
		나의 생명의 나무 작업 및 나누기 (사는 곳, 주요 활동, 에너지 원천, 목표, 중요한 사람(사건), 그에게서 받은 선물(고통))
2회기 (8/31)	감정 떠올리기	진진가 게임(진짜 진짜 가짜)
		내 인생의 10대 뉴스 작업 및 나누기 (꽃 받은 사건과 돌 맞은 사건 각 10가지)
		양 옆 친구들의 긍정 피드백
3회기 (9/5)	감정 알아차리기	감정 단어 맞추기 게임(짜꿍)
		내 인생의 경기장 작업 및 나누기 (나의 아군과 적군 3명, 그의 선물, 나의 감정, 하고 싶은 말)
		양 옆 친구들의 긍정 피드백
4회기 (9/7)	감정 드러내기	감정 빙고게임(전체)
		감정 역할극 작업(짜꿍 및 전체 활동)
		모든 친구들의 긍정 피드백
5회기 (9/19)	감정 떠나보내기	감정 단어 맞추기 게임(짜꿍)
		감정일기(1주일)쓰고 나의 감정흐름 탐색
		감정의 스펙트럼 10단계 작업(짜꿍)과 나누기
6회기 (9/21)	감정 보살피기	감정일기(1일) 쓰고 나의 감정 탐색
		내 가슴 속 감정 물고기 작업 (상황, 신체반응, 자동사고, 나의 행동, 결과, 대안행동)
		별 포스트잇에 개별 피드백 써주기와 베스트 댓글 뽑기

7회기 (9/26)	감정 다스리기	감정 단어 맞추기 게임(짜꿍)
		감정일기(1일) 쓰고 나의 욕구 탐색
		나의 감정 표현법 나누고 대안행동 찾기 (자해 등 위험행동 상황 공유, 느낌 이야기 등)
8회기 (9/28)	감정 되살리기 & 감성클럽 수료하기	감정 단어 맞추기 게임(모둠)
		내 손으로 만드는 행복한 꿈길 작업 (연령대별 꿈, 성취한 내 모습, 성취한 내 감정, 걸림돌, 디딤돌, 준비)
		미래에서 온 편지 쓰고 나누기
		우리끼리 시상식 (배려상, 공감상, 희망상, 열정상, 용기상, 지혜상 시상과 선물 증정식 & 포토타임)

<부록 4> 감정일기 양식

# 2017 어느 날, 나의 감정일기

( 장소 - 사건 - 감정 )

2017. . . ( )년 \_\_\_\_ 감정날씨 \_\_\_\_\_

## 〈오늘의 내 감정은?〉

1. 긍정 감정 VS 부정 감정:
2. 주된 감정:
3. 내 감정 속에 있는 욕구:
4. 나에게 하고 싶은 말:

<부록 5> 정서조절력 향상을 위한 집단상담 프로그램 회기별 평가활동지

## 〈2017 정서조절력 향상을 위한 집단상담 질문지 ( 회기)〉

2017년 월 일 학년 반 이름: \_\_\_\_\_

연번	질문	0	1	2	
1	잘 운다.				
2	특정한 동물이나 상황, 장소(학교는 제외)를 두려워한다. (구체적 내용: _____ )				
3	학교에 가는 것이 겁난다.				
4	나는 내가 나쁜 생각이나 나쁜 행동을 할까 두렵다.				
5	나는 스스로 완벽해야 된다고 느낀다.				
6	아무도 나를 사랑하지 않는다고 느낀다.				
7	나는 가치가 없거나 남보다 못하다고 느낀다.				
8	나는 신경이 날카롭고 긴장되어 있다.				
9	나는 지나치게 겁이 많거나 불안해한다.				
10	나는 지나치게 죄책감을 느낀다.				
11	나는 남의 이목을 많이 의식하거나 쉽게 무안해한다.				
12	자살에 대해 생각한다.				
13	청결과 정돈에 대해서 지나치게 신경 쓴다.				
14	즐기는 것이 매우 적다.				
15	다른 사람들과 있는 것보다 혼자 있는 것을 좋아한다.				
16	말을 하지 않으려 한다.				
17	나는 숨기는 것이 많고 남에게 속을 털어놓지 않는다.				
18	나는 지나치게 수줍어하거나 소심하다.				
19	기운이 별로 없다.				
20	나는 불행하거나 슬프고 우울하다.				
21	남들과 어울리지 않으려 한다.				
22	악몽을 꾸다.				
23	어지럼증이 있다.				
24	별다른 이유 없이 지나치게 피곤함을 느낀다.				
25	뚜렷한 의학적 원인 없이 나타나는 신체적 문제가 있다.	몸이 여기저기 아프다 (배나 머리가 아프다고 하는 경우는 제외)			
26		두통			
27	메스꺼움				
28	눈의 이상(안경으로 교정된 문제는 제외) (구체적 내용: _____ )				
29		발진 혹은 기타 피부의 이상			
30	배앓이 혹은 복통				
31	구토				

<p>하수웠던 것과 나의 행동(반응)</p>	
<p>즐거웠던 것과 나의 행동(반응)</p>	
<p>지금 이 순간 나의 행복지수</p>	1---2---3---4---5---6---7---8---9---10
<p>오늘 내가 새로 알게 된 것</p>	

<부록 6> 정서조절력 향상을 위한 집단상담 프로그램 전체 평가활동지

1. 프로그램 평가(0 ~ 10점)

회기	활동 내용	재미	의미
1회기	감정단어 맞추기 게임(모듬)		
	집단의 구조화(프로그램 안내, 집단 규칙 정하기 등)		
	별칭으로 자기 소개하기 및 별칭 외우기 게임		
	나의 생명의 나무 작업 및 나누기 (사는 곳, 주요 활동, 에너지 원천, 목표, 중요한 사람(사건), 그에게서 받은 선물(고통))		
2회기	진진가 게임(진짜 진짜 가짜)		
	내 인생의 10대 뉴스 작업 및 나누기 (꽃 받은 사건과 돌 맞은 사건 10가지)		
	양 옆 친구들의 긍정 피드백		
3회기	감정 단어 맞추기 게임(짜궁)		
	내 인생의 경기장 작업 및 나누기 (나의 아군과 적군 3명, 그의 선물, 나의 감정, 하고 싶은 말)		
	양 옆 친구들의 긍정 피드백		
4회기	감정 빙고게임(전체)		
	감정 역할극 작업(짜궁 및 전체 활동)		
	모든 친구들의 긍정 피드백		
5회기	감정 단어 맞추기 게임(짜궁)		
	감정일기(1주일)쓰고 나의 감정흐름 탐색		
	감정의 스펙트럼 10단계 작업(짜궁)과 나누기		
6회기	감정일기(1일) 쓰고 나의 감정 탐색		
	내 가슴 속 감정 물고기 작업 (상황, 신체반응, 자동사고, 나의 행동, 결과, 대안행동)		
	별 포스트잇에 개별 피드백 써주기와 베스트 댓글 뽑기		

7 회 기	감정 단어 맞추기 게임(짜꿍)		
	감정일기(1일) 쓰고 나의 욕구 탐색		
	나의 감정 표현법 나누고 대안행동 찾기 (자해 등 위험행동 상황 공유, 느낌 이야기 등)		
8 회 기	감정 단어 맞추기 게임(모둠)		
	내 손으로 만드는 행복한 꿈길 작업 (연령대별 꿈, 성취한 내 모습, 성취한 내 감정, 걸림돌, 디딤돌, 준비)		
	미래에서 온 편지 쓰고 나누기		
	우리끼리 시상식 (배려상, 공감상, 희망상, 열정상, 용기상, 지혜상과 선물 증정식 & 포토타임)		

## 2. 개인 평가

연번	질문	대답과 구체적인 이유
1	가장 즐거웠던 순간은(喜)	
2	가장 화가 났던(아쉬웠던) 순간은(怒)	
3	가장 슬펐던 순간은(哀)	
4	가장 행복했던 순간은(樂)	
5	나의 감정(정서)에 대하여 내가 새롭게 알게 된 부분은	
6	프로그램 후 가장 내게 도움이 되었던 것은 (불안/우울, 위축/우울, 신체증상, 10점 중 전 --- 점 ⇒ 후 --- 점)	
7	내가 더 행복해지기 위해 앞으로 내가 더욱 노력해야겠다고 생각한 점은	- 집에서: - 학교에서: - 나에게: