



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](#)

김 정 규 교수지도
석사학위 청구논문

계슈탈트 관계성 향상
프로그램 (GRIP)이 ADHD 성향
아동의 자기조절능력과 집행기능에
미치는 영향
- 놀이를 중심으로 -

2010

성신여자대학교 대학원
심 리 학 과
고 하 나

게슈탈트 관계성 향상
프로그램 (GRIP)이 ADHD 성향
아동의 자기조절능력과 집행기능에
미치는 영향
- 놀이를 중심으로 -

김 정 규 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2009년 11월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

고 하 나

인 준 서

고하나의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구에서는 ADHD 성향의 아동을 대상으로 한 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 자기 조절 능력(self-regulation)과 집행기능(executive function) 향상에 효과가 있는지 신경심리검사를 통해 검증하고자 하였다.

본 연구대상은 부모용 KARS, 교사용 KARS 간편 척도에 의해 선별된 초등학교 1,2,3학년 10명(남아 8명, 여아 2명) 아동이다. 이 아동들은 선별 도구의 결과에 따라 실험 집단으로 배정되었고, 통제집단 또한 10명을 배정을 하였다. 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 자기조절 능력과 집행기능에 미치는 영향을 알아보기 위해, 자기 조절 능력은 자아 존중감, 대인관계척도, 자기 통제력, 뉴로 피드백 검사를 사용하였고, 집행기능은 스트룹 검사, CCTT 검사를 사용하여 실험집단과 통제집단을 평가한 후 그 결과를 비교 하였다.

본 연구의 자료 처리는 SPSS 프로그램을 이용하였고, 가설 검증을 하기 위해 실험집단과 통제 집단의 동질성 확보를 위해 독립 t검증 실시, 집단 프로그램 효과에 대한 paired -t test, 지속성에 효과에 대해 ANOVA를 실시하였다.

기존 ADHD 아동들과 관련된 치료 프로그램의 선행연구들은 심리 치료 효과에 대해 집행기능을 측정하여 효과를 검증한 신경심리학적 접근이 부족하다. 또한 기존 치료 프로그램은 언어를 매개체로 사용하는데, 자기조절이 힘든 ADHD 성향의 아동은 언어적인 매개체를 이용한 교육 및 훈련 방법을 지겨워하고 치료를 거부할 수 있다. 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 아이들에게 쉽게 다가갈 수 있는, 그림 카드와 다양한 매체를 사용하여 구체적인 언어표현과 비언어적인 표현의 동시 가능성을 제공한

다.

이에 본 연구에서는 선행 연구들의 제한점을 보완하며, 계슈탈트 관계성 향상 프로그램이 자기조절 능력과 집행 기능에 미치는 효과를 신경심리학적으로 검증하는 점에서 연구의 의의가 있다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, ADHD 성향 아동들은 GRIP 프로그램 실시 전과 비교하여 실시 후에 자기조절능력 중에서 대인관계척도, 자아 존중감, 자기 통제력 검사에서 유의미하게 향상 되었으나, 뉴로 피드백 검사 결과 유의미한 향상이 나타나지 않았다. 이는 본 프로그램이 ADHD 성향의 아동들에게 자기 조절 능력 중에서 대인관계, 자기 통제력에 효과적이었음을 나타내는 것이다.

둘째, 대인관계척도, 자아 존중감, 자기 통제력에서 유의미한 향상을 나타내어 자기조절능력 향상되었음에도 불구하고 전두엽 집행기능 검사 결과 CCTT, STROOP에서는 유의미한 향상이 나타나지 않았다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
II. 이론적 배경	5
1. ADHD와 자기조절능력(self-regulation)과 접촉경계혼란	5
1) 유기체의 자기 조절 능력	5
2) 접촉과 접촉경계 혼란	7
3) 접촉에 대한 알아차림이 일어나는 장소	7
2. ADHD 아동과 집행기능(executive function)	8
3. ADHD 성향을 가진 아동의 뇌파 EEG	11
4. ADHD 아동에 대한 치료적 접근	12
1) 약물치료	12
2) 인지행동치료 및 사회기술훈련	14
3) 병합치료	14
4) 예술치료	15
5) 뉴로 피드백	16
5. 게슈탈트 집단치료	18
1) ADHD 아동을 대상으로 한 게슈탈트 치료	18
6. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 개발	22
1) GRIP의 제작 배경과 구조	22
2) 집단치료 프로그램 실시 구성 및 내용	23

III. 연구 방법	23
1. 연구 대상	23
2. 측정 도구	23
1) 교사용 K-ARS의 동질성 검증	23
2) 자아 존중감 척도	23
3) 대인관계 척도	30
4) 뉴로피드백	30
5) 스트룹 검사	30
6) CCTT	31
7) 자기 통제력 검사	31
3. 자료의 분석	32
IV. 연구 결과	33
1. 집단차이 비교	33
1) 교사용 KARS의 동질성 검증	33
2. GRIP프로그램 효과에 대한 검증	33
1) GRIP 프로그램이 자기조절능력에 미치는 영향	33
2) GRIP 프로그램이 집행기능에 미치는 영향	36
3. GRIP 프로그램 효과에 대한 지속성 검증	39
1) 자아 존중감 사전 사후 추후 검사의 변화	39
2) 대인관계 사전 사후 추후 검사의 변화	40
3) 스트룹의 사전 사후 추후 검사의 변화	40
4) 자기 통제력의 사전 사후 추후 검사의 변화	41
5) 뉴로피드백 뇌파의 사전 사후 추후 검사의 변화	42
4. GRIP 프로그램에서 나타난 효과와 문제점	43
1) GRIP 프로그램의 회기별 과정	44
2) GRIP 프로그램의 효과와 한계	44

V. 논의 및 제언	47
1. 결과 논의	47
2. 제언	48

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 실비아 크로커의 자기조절	5
<표 2> 집행기능(executive function)과 관련된 5가지 특별한 능력	9
<표 3> 게슈탈트 관계성 향상 프로그램 전체 목표	25
<표 4> 자아 존중감 문항구성	29
<표 5> 교사용 K-ARS 의 동질성 검증	33
<표 6> 자기 통제력 사전 사후 검사 변화	34
<표 7> 자아 존중감 사전 사후 검사 변화	36
<표 8> 대인관계 사전사후 검사 변화	36
<표 9> 스트룹의 사전 사후 검사 변화	37
<표 10> CCTT 사전 사후 검사의 변화	38
<표 11> 뉴로 피드백 뇌파의 사전 사후 검사의 변화	39
<표 12> 자아 존중감의 지속성 검증	40
<표 13> 대인 관계의 지속성 검증	40
<표 14> 스트룹의 효과의 지속성 검증	41
<표 15> 자기 통제력의 효과의 지속성 검증	41
<표 16> 뉴로피드백 뇌파 효과의 지속성 검증	42

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

주의력 과잉행동 장애(Attention Deficit Hyperactivity Disorder; 이하 ADHD) 아동들은 부주의와 과잉행동-충동성이 나이에 맞지 않게 지속적이고 반복적으로 나타난다. 또 연령 수준보다 주의집중 시간이 짧으며, 부산하게 움직이고, 과다하게 행동을 하고, 특정 행동이 요구되는 상황에서 특히 더 어렵다(조현춘, 송영혜, 조현재, 2003).

이러한 ADHD 아동들의 극단적인 행동은 구조화되고 과제 지향적인 학교 상황에서 더욱 두드러지게 나타나, 다른 또래들과 다르게 보이게 만든다. 중요한 발달과업을 성취해야 할 학령기에 부주의하고, 스스로 통제할 수 없는 충동적 행동은 낮은 학업 성취도와 부적절한 또래 관계를 경험한다. 이 같은 어려움의 누적은 고립, 좌절, 자존감 상실 등의 이차적인 문제까지 초래한다. 그래서 ADHD 아동의 50-60%는 또래집단으로부터 사회적 거절을 경험한다(Gentschel & McLaughlin, 2000).

충동적인 이유로 또래로부터 거부당한 주의력 결핍 과잉행동 아동은 원만한 또래 관계를 유지한 아동들보다 이후 부정적, 공격적, 자기중심적 행동을 하는 비율이 높으며(Gentschel & McLaughlin, 2000), 이런 사회적 관계의 부적응은 결국 사회적, 학업적 영역에서 낮은 수행을 예측해주는 요인이 된다.

이와 같은 ADHD 아동의 문제 행동을 발생하게 하는 부주의, 충동성-과잉행동의 원인에 대해 지금까지 서로 다른 주장들이 제안되어 왔다. 일부에서는 대뇌발달이나 기능, 유전과 같은 생물학적 원인과 관련된 설명하기도 하고, 또 일부에서는 부모의 양육방식, 스트레스, 부모의 정신 병리와

같은 환경적 요인을 원인으로 설명하기도 했다.

그러나 최근 들어 많은 연구에서 지지되고 있는 가설 중 하나가 ADHD 핵심 증상이 전두엽의 신경심리학적 기능 손상에서 기인한다는 것이다 (Barkely, 1990; Barkely, Grodzinsky & Dupaul, 1992; Goodyear & Hynd, 1992; Zametkin et al., 1990)

Barkley는 ADHD 아동의 핵심 증상인 주의력 결핍과 과잉 행동에 대해 주의력 결핍은 작업 기억 (working memory)과 관련된 전두엽 기능의 저하이 고, 과잉행동은 전두엽-집행기능과 관련된 행동제지 (inhibition)로 설명 하고 있어서 ADHD 아동의 전두엽 기능을 강조하였다(Barkley, 1997, 2003a, 2003b).

ADHD 아동들과 관련된 치료 프로그램의 선행연구들은 대부분 치료자가 ADHD 아동들을 언어적인 매개체를 통해 교육 및 훈련시키는 방법이었으 며, 그 치료 효과에 대해 집행기능과 뇌파를 측정하여 효과 검증을 한 신경심리학적 접근의 선행연구가 부족하다. 자기조절이 힘든 아동은 언어적 인 매개체를 이용한 교육 및 훈련 방법을 지겨워하고 치료를 거부할 수 있다. 게슈탈트 예술치료는 아이들에게 쉽게 다가갈 수 있는 다양한 미디어를 사용하여 비언어적인 표현가능성을 제공한다. 감정과 행동을 억제시 키기보다 다양한 예술매체들을 통하여 자연스럽게 자극에 집중하게 하고, 창조적인 에너지를 발산하고 자유롭게 표출하는 기회를 만들어준다. Violet Oaklander(2006)는 아동, 청소년을 위한 게슈탈트 예술치료에 관 한 저서에서 과잉행동이나 주의집중 등 문제행동들에 관한 효과적인 치료 사례들을 보여주었다.

따라서 본 연구에서는 선행 연구들의 제한점을 보완하며, 게슈탈트 관계 성 향상 프로그램이 자기조절 능력과 집행기능에 미치는 효과를 신경심리 학적으로 검증하는 점에서 연구의 의의가 있다.

2. 연구문제

본 연구에서 설정한 연구 문제 및 연구가설을 다음과 같다.

【 연구문제 1 】 계슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP)은 ADHD 성향이 있는 아동의 자기조절능력(self-regulation)에 효과가 있을 것인가?

- 연구가설 1-1: 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 ADHD 성향이 있는 아동들은 참가하지 않은 아동들에 비해 자기 통제력 (self-control)이 유의미하게 증가 할 것이다.
- 연구가설 1-2: 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 ADHD 성향이 있는 아동들은 참가하지 않은 아동들에 비해 자아 존중감이 유의미하게 증가 할 것이다.
- 연구가설 1-3: 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 ADHD 성향이 있는 아동들은 참가하지 않은 아동들에 비해 대인관계 능력이 유의미하게 증가 할 것이다.
- 연구가설 1-4: 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 ADHD 성향의 아동은 뉴로 피드백에서 뇌파가 안정적인 것이다.

【 연구문제 2 】 게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP)은 ADHD 성향이 있는 아동의 executive function 에 효과가 있을 것인가?

- 연구가설 2-1: 게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP)에 참가한 ADHD 성향이 있는 아동들은 참가하지 않은 아동들에 비해 스트룹 검사에서 검사 수행력이 더 높을 것이다.
- 연구가설 2-2: 게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP) 참가한 ADHD 성향이 있는 아동들은 참가하지 않은 아동들에 비해 인지 융통성 영역에 해당되는 CCTT 검사 에서 검사 수행력이 더 높을 것이다.

II. 이론적 배경

1. ADHD와 자기조절능력(self - regulation)과 접촉과 접촉경계 혼란

1) 유기체의 자기조절능력

게슈탈트에서 자기조절능력은 의미가 다양하고 광범위하다. Polster & Polster는(1974) 자기조절을 양극성의 해결과 관련된 통합으로 보았으며, James Kepner (1987) 는 사람들이 자신의 몸을 통해 적응함으로써 자기조절을 한다고 하였다. 또한 Garry Yontef(1993)는 사람들이 변화하는 방법과 관련 있다고 하였고, Jennifer Mackewn(1997) 은 자기조절을 정서표현이라고 보았다.

자기조절능력에 대해 Sylvia Crocker(1999)는 접촉 경계 주기를 다시 재구성하여 자기 조절(self-regulation)에 대해 게슈탈트 치료 관점에서 다음을 역설하였다. 자기 조절에 대해 6가지 측면을 확정했다; 동기 (Interested Excitement), 해결책 찾기(Decision-Making), 선택 (Choosing), 의미구성/부여(whole-making), 습관형성(Habit-Formation), 접촉과 철수(Contact-and- Withdrawal).

< 표 1 > 실비아 크로커의 자기조절

자기 기능	설명
동기	직면한 문제의 해결책을 구하고 실행하기 위해 관심을 집중하는 능력
해결책 찾기	생각과 상상을 통해 대안을 찾아내고, 대안의 순위를 설정하고, 최상의 해결책 한 가지를 결정하는 것

선택하기	최선의 해결책을 실행하기 위해 생각에서 행동으로 이행
의미구성/ 부여	삶을 구성하고 자신의 접촉에 영향을 미치는 지각, 인지, 의미, 역사적 전체를 만드는 것
습관화(자동적 행동)	실행하는데 초점화된 알아차림(자각) 없이도 행동하는 것을 배우는 능력
접촉과 철수	자신의 환경에 언제든지 접촉할 수 있고 또한 휴식과 재충전, 경험을 동화시키기 위해 접촉으로부터 철수할 수 있는 능력

Blom(2004)은 모든 행동은 항상성과 유기체의 자기조절능력 과정에 의해 조절된다고 하였다. 항상성이란 유기체가 다른 상황에서 균형을 이루려는 과정을 말하며, Yontef & Jacobs(2000)는 유기체의 자기조절능력은 개인이 무엇을 감각하고, 느끼며, 관찰하며, 욕구와 신념이 무엇인지 자기정체성을 가질 것을 요구한다. 즉, 그 순간 가장 의미 있거나 절박한 욕구가 바로 전경으로 떠오른다. 이때 경험들은 배경이 되는 것이다. 한번 드러난 욕구가 만족되면, 전경은 배경 속으로 사라지고, 새로운 욕구가 나타난다. 그래서 욕구가 만족될 때까지 특별한 욕구 주변에서 그들의 감정, 사고, 행동을 조직하게 된다고 하였다(Blom, 2004). 이러한 과정이 바로 유기체의 자기조절능력이라고 하였다. 정신적으로 건강한 개인은 환경 자극에 의해 혼란되더라도 그들의 알아차림을 유지할 수 있지만, 어린 아동들은 양육자에 의해 자신의 욕구를 만족시켜야 하는 제한점이 있다.

ADHD 아동들은 타인을 위하여 자신의 욕구를 제지해야 할 때 참지 못하며, 아동의 감정과 행동을 조절하는데 어려움이 있다. 욕구란 개인과 환경에서 동시에 만족되어야 한다. 그렇지 않으면 불안정해지는데, ADHD 아

동들은 자신과 환경사이에서 균형을 이루지 못하여, 불안정한 상태에 놓이게 된 것이다. 또한 부주의는 배경에서 전경이 분리되지 못하여 생긴 문제이다(Graumann, 2006). 즉 전경에 대한 알아차림이 이루어지지 않아 해소되지 못한 채 배경과 한데 어우러져 있기 때문에 불안하고 산만한 양상이 드러난다.

2) 접촉과 접촉경계 혼란

접촉은 지금 여기에서 드러난 것을 느끼고 유기체는 만족스런 욕구를 위해 환경을 사용하는 것이다. 즉, 접촉은 옛 껍질을 벗고 ‘새로운 나’로 태어나는 과정이라 말할 수 있다(김정규, 1996 재인용). 접촉경계혼란은 아동이 자신과 세상간의 균형을 이루는데 어려움이 있을 경우 나타난다. 이런 아동은 알아차림이 되지 않고, 그들의 진정한 욕구에 반응할 수 없게 된다. ADHD 아동들은 감각적 방어를 통해 억제하거나, 무시하며, 관계를 어렵게 만들게 되며, 고통스런 느낌을 피하기 위해 강한 자극을 사용한다(Graumann, 2006). 또한 고통스런 감정에 대한 생존적 방어로 접촉을 회피하였으나, 이로 인해 다시 혼란스러움을 경험하는 악순환을 반복하고 있다.

3) 접촉에 대한 알아차림이 일어나는 장소

모든 유기체는 장안에서 접촉한다. 이러한 접촉에 대한 알아차림 혹은 장에 적응하는 것을 포함해서 자기를 느끼는 뇌의 위치에 대한 물음에 대해 Elkhonon Goldberg (2001)은 집행기능인 전두엽이 뇌의 모든 곳 중에서 가장 정교하고 복잡한 기능을 수행하며, 전두엽은 의도적이고, 목표 지향적 그리고 복잡한 결정과 관련 있다고 하였다.

Goldberg는 게슈탈트에서 “경계”라고 여기는 것에 대한 위치로 자기의 경험에 대한 신경학적 증추로써 전두엽과 전전두 피질이라고 하였다.

2. ADHD 아동과 집행기능 (executive function)

Lezak(1995)에 의하면 집행기능은 독립적이며 목표가 있고, 이상적인 행동에 참여할 수 있는 능력을 의미하는데 이러한 능력은 목표의 설정, 계획하기, 목표를 향해 계획 실행하기, 효과적인 성취 등의 필수적인 네 가지 요소를 요한다. 첫째 목표 설정 요소에서는 미래에 대한 사고와 자신이 현재 어디에 있으며 앞으로 무엇을 해야 하는지 개념화시킬 수 있는 능력을 의미한다. 둘째, 계획하기 요소는 한 단계에서 다음 단계에 도달하기 위해 필요한 방법을 선택하는 능력을 의미한다. 셋째, 계획 실행하기 요소에서는 복잡한 일련의 행동들을 규칙적이며 일관된 방식으로 시작하고 유지하고 변경하며 멈추는 것이다. 마지막으로 효과적인 성취 요소는 수행자가 이미 세워놓은 목표와 현재의 행동이 그 목표에 얼마나 근접했는지 그 정도를 끊임없이 인지하는 것이다.

Barkley(1997)는 집행기능의 능력을 4가지로 분류하였다. 첫째, 작업 기억을 통해 정보를 마음속에 유지하고 있다가 필요시 활용할 수 있다. 둘째, 언어의 내면화를 통해 행동의 지침이 될 규칙과 지시사항들을 마음속에 담아둘 수 있다. 셋째, 감정과 동기에 대한 자기 조절을 통해 정서와 동기를 통제할 수 있으며 이것을 재설정 할 수 있다. 넷째, 재구성을 통해 경험을 분석, 통합하고 창조적 사고를 할 수 있다. 이러한 집행기능은 사람들이 자신의 행동을 조절할 수 있는 수단이 된다고 설명한다.

Lisa Weyandt (2005) 는 집행 기능을 전략적 계획, 인지융통성, 자기조절, 목표 지향적 행동을 할 수 있는 좀 더 고차원적인 인지 능력으로 설명한다.

Dawson 과 Guare (2004)는 사람들이 고차적 수준의 인지기능을 통해 목표에 도전하고 달성한다고 주장한다. 집행 기능은 우리가 행동을 조직화

하고 이러한 기술들을 통해 계획하고 행동을 조직하고 집중을 유지하고 임무를 완수할 수 있도록 하며, 집행기능을 통해 활동을 조직화하고 계획하며, 주의집중을 유지하고, 일을 수행할 있도록 한다. 또한 효과적인 수행을 위해 우리의 감정을 조정할 수 있도록 한다.

< 표2 > 집행기능과 관련된 5가지 특별한 능력 - Dawson & Guare 2004 >

반응억제	충동적으로 행동하기 전에 사고하는 능력.
감정에 대한 자기 조절	목표를 달성하기 위해 감정을 조절하고, 과업을 완성하고 혹은 행동을 즉각적으로 통제하는 능력
과업 개시	적절한 시기에 과업을 시작하는 능력
융통성	장애물이 있을 때 계획을 수정할 수 있는 능력과, 새로운 정보 와 예상치 못한 상황에 적응하는 능력
목표 지속성	성취하는 능력과 동기

ADHD 아동의 연구에서 Barkly(1997)는 ADHD 아동의 전두엽 기능을 강조하였는데 과잉행동 우세형이 처음에는 과다활동이 두드러지나 학령기에 들어서서 주의력 결핍이 추가적으로 발견되는 경우가 많다고 보고하면서 과잉행동이나 충동성이 발병의 근원이며 이차적으로 주의력 결핍을 동반한다고 주장하였다.

이에 영향을 받아 많은 신경심리학적 연구들이 대부분 전두엽 기능에 초점을 맞추어 진행되고 있는 실정이다(Nigg, 2005). Barkley(2003a)는 ADHD 아동의 부주의와 제지라는 개념을 연결하여 이해하는 데 작업 기억이 중요한 역할을 한다고 설명하였다. 작업 기억이란 자신이 해야 할 일이나 계획을 머릿속에서 계속 떠올리면서 실행하는 것으로, 이러한 일련의 과정을 통해 목적 행위가 지속될 수 있다고 주장하였다. 특히 그는 ADHD 아동이 정상 아동에 비해 지속적으로 실행해야 할 일들을 상기하지

못하고 다른 자극에 쉽게 산만해지는 경향을 주의력 결핍의 한 증상으로 설명하고 있다(Barkley, 2003a).

Barkley(2003b)의 관점에서 ADHD 아동은 자신의 행동을 제지하는 능력이 떨어지므로 (behavior disinhibition), 쉽게 외부 자극에 산만해지거나, 물건이나 약속을 잘 잊어버리고, 계획하거나 조직화하지 못하여 결국 장기적인 목표를 향해 행동을 조절하는 능력이 떨어진다고 보고하고 있어서, 이러한 조절 능력과 관련된 전두엽의 집행기능을 핵심 증상으로 설정하였다.

정은영(2004)의 연구에서는 ADHD 아동 집단과 일반 아동 집단의 신경심리 검사를 통해 비교한 결과 집행 기능의 모든 영역에서 유의미한 차이를 나타냈다. 김용희(2006)의 WCST 수행을 중심으로 ADHD 아동의 하위 유형에 따른 전두엽 집행기능과 신경증 아동집단과 전두엽 집행기능의 비교에서 주의력 결핍 우세형이 혼합형과 신경증 아동보다 WCST의 정반응수, 오반응수, 보속 반응수, 보속 오류수, 개념 수준 반응 수, 완성 범주수에서 빈약하게 나타남을 보고하였다.

김진구(2007)는 ADHD 아동의 근본적인 문제는 자신의 행동을 억제하고 조절하며 통제하는 집행기능이 가장 취약한 기능임을 밝혔다.

계슈탈트 치료에서의 자기 조절(self-regulation)을 모든 신경심리학자들이 집행기능으로 부르는 것은 아니지만, 몇몇 신경 심리학자들은 집행기능으로 부른다(Baumeister & Vohs, 2004). 그러나 계슈탈트가 정의하는 자기 조절은 넓은 의미에서 신경 심리학에서 집행기능의 구성요소로 설명한다. 왜냐하면 뇌의 “executive center” 는 인간의 자기 감각을 함께 조직하는 곳이기 때문이다(Philip Brownell, 2009).

3. ADHD 성향을 가진 아동의 뇌파 (EEG)

인간의 뇌에는 모든 주파수의 뇌파를 동시에 발생하는 데, 뇌파는 진폭과 주파수에 따라 델타파, 세타파, 알파파, 베타파로 분류될 수 있다. (Lindsley, 1952; Banich, 1997; Boorstein, 1997). 뇌 부위별 기능에 따라 뇌파 종류별로 활성도가 다르게 나타나고, 특정 뇌파의 활성도에 따라 뇌의 상태가 변화된다. 델타파 (0.5-3Hz)는 수면상태이거나 학습장애, 뇌 손상 시에 주로 나타난다. 세타파 (4-7Hz)는 졸린 상태, 기억 회상, 어느 정도 창조적인 사고를 반영한다. 알파파(8-11Hz)는 이완상태, 명상 상태, 백일몽에서 주로 나타난다. SMR(12-15Hz)은 행동 전에 반사와 함께 나타나는 안정된 상태이고, 낮은 베타파는 (16-20Hz)는 외부 사건이나 문제 해결에 집중하고 있을 때 나타난다. 높은 베타파 (20-35 Hz)는 불안이나 반추와 관련하고 스트레스 상태에서 나타난다. (Thompson & Thompson, 2003).

뇌파와 관련된 선행 연구들에 의하면, ADHD 증상은 비정상적인 뇌파와 관련이 있다. ADHD 아동은 정상 아동에 비해 느린 뇌파 (주로 전두엽 영역의 세타파)의 활동성이 높고, 불규칙한 파형을 보이며, 반면 다소 빠른 뇌파 (주로 후두엽 영역의 베타파) 의 활동성이 낮다. (Chabot, Merkin, Wood, Davenport, & Serfrontein, 1996 ; Clarke, Barry, McCarthy, & Selikowitz, 2001a; Lazzaro, Gordon, Whitmont, Plahn, Li, Clarke, 1998 ; Mann, Lubar, Zimmermann, Miller, Muenchen, 1992; Monastra V, Monastra D, George S, 2002). ADHD 아동은 전두엽 영역에서 느린 뇌파(서파)가 과도하게 증가되 보이며 적절한 각성 수준에 이르느린 뇌파이며 이 저하된다. 그러므로 전두엽 피질을 활성화시킴으로 주의력을 증가시켜준다.

김봉년, 권준수, 신민섭, 조수철, 홍강의 (2000)는 ADHD 아동과 정상 아동의 뇌파차이를 규명하고자 주파수 영역에 대해 각각 상대력, 양반구간의 비대칭성, 양반구간 동시성을 구하여 분석하였다. 분석결과로 첫째, ADHD 아동은 상대력(relative power)에 있어서 정상 아동에 비해 느린 뇌파(델타파)가 유의하게 증가한 반면 다소 빠른 뇌파(베타파)가 감소하여 각성이 감소되었다. 둘째, 양반구간 비대칭성 평가에서 우반구 전두엽의 기능저하로 인해 비대칭성(hemisphere asymmetry)이 증가되고, 양반구간 동시성 (interhemispheric coherence)이 감소되었다. 연구는 ADHD 아동의 뇌파를 조절하고 변화시켜 ADHD 증상을 호전시킬 수 있음을 시사한다.

4. ADHD 아동에 대한 치료적 접근

1) 약물치료

ADHD는 일차적으로 생물학적 소인을 전제로 하는 중다 원인에 의한 장애로 ADHD 아동에 대한 치료적 접근 중 가장 널리 사용되고 있는 방법은 중추신경 각성제를 사용한 약물치료이다(Pelham,1989;Whalen 1989; 김도연, 2003). 약물치료는 ADHD의 원인을 중추신경계의 각성 수준이 낮은 것에서 기인한 신경학적 결함으로 가정하고 중추신경계 각성제를 이용하여 주의 집중력을 촉진하는 것을 주목적으로 하고 있다. 흔히 가장 많이 처방되는 각성제는 Methyphenidate (약명: Ritalin), Dextroamphetamin (약명: Dexdrine), Pemiline(약명: cylert) 등이 있다. 미국의 경우 전체 학령기 아동의 2% 이상이 이 약물들을 처방받고 있는 것으로 보고되고 있다. 약물처방 아동의 75%는 주의력 향상과 충동성 및 활동성 감소를 보였다(Whalen & Henker, 1998). ADHD에 흔히 동반되는 공격성, 불복종, 반항적 행동들이 감소하면서(Hinshaw et al., 1989), 부모와 교사에 대

한 아동의 순종이 증가하고 모-자 상호작용이 향상되며 (Barkley & Cummingham, 1980), 사회적 관계가 향상되는 것으로 밝혀졌다. 이와 같이 약물치료는 산만함을 통제하는 데에 있어서 가장 유용한 것으로 알려졌으나, 긍정적인 행동을 향상시키지는 못하며 아동이 청소년기에 접근함에 따라 효과가 감소하는 것으로 알려져 있다(Cantwell & Carson, 1987; Paternite & Loney, 1980 ; 김도연, 2003 재인용)

약물치료의 한계점으로 첫째, 약 20-30%의 ADHD 아동은 각성제를 복용해도 효과가 없는 것으로 나타났다(Venter, 2003; Trueit, 2004; Graumann, 2006). 또한 주요증상들이 호전이 있음에도 불구하고 학업수행, 사회적 기술이 호전되지 않았다는 보고가 있다(Barkley, 1990). 둘째, 부작용의 가능성이다. 가장 일반적인 형태는 불면증과 식욕부진증인데 복통, 두통, 짜증, 두드러기, 의도하지 않은 근육 움직임 등이 나타난다(Dupaul et al., 1998; Gadow & Proy, 1991; 김도연, 2003 재인용). 또한 각성제가 운동성과 목소리 톱을 악화시키거나 심지어 유발시킬 수도 있기 때문에 약물의 효과를 인식하고 있는 전문가들도 오남용의 문제점을 경고하고 있다. 셋째 장기적인 약물치료를 한 경우에 청소년기나 성인기에 이러한 장애를 가진 사람들이 인지, 행동 상의 주요특징들이 감소하거나 완전히 사라진다 하더라도 부수적인 정서적인 문제나 대인 관계 등에서 어려움을 나타내는 등 전반적인 심리 사회적인 적응에 문제를 보이는 것으로 지적되고 있다(Weiss & Hechtman, 1986; 김도연, 2003; 이영나, 2007). 그리고 단순히 약물을 싫어하는 아동이나 부모도 있기 때문에 모든 아동에게 약물치료를 할 수 있는 것은 아니다.

따라서, 약물치료도 단기간에 효과를 볼 수 있으나 약물치료의 제한점으로 인해 약물치료만을 적용할 수 없다. 그러므로 심리사회적 치료를 통해 약물치료를 대체하거나 약물치료와 병행함으로써 약물의 양을 줄이면서

기능의 증진을 가져올 수 있도록 활용하는 것이 바람직할 것이다.

2) 인지행동치료 및 사회기술훈련

인지행동치료는 부적응 적이며, 부적절한 행동을 감소시키고, 보다 효율적이고 적응적인 반응을 목표로 하는 것으로 행동수정 개입에서 인식과 보상을 철회했을 때 유지의 어려움, 내적 동기의 부족 때문에 비판의 소지가 있다(류미나, 2003; 이영나, 2007 재인용). 이에 대한 대안으로 행동을 조절하고 문제 해결 능력을 개선시켜 통제능력을 향상시키기 위해 제기되었다(이영나, 2007).

3) 병합치료

이론적 관점에서 볼 때, 한 장애에 대한 두 가지 다른 치료적 개입은 여러 가지 방식으로 병합될 수 있다(Uhlenhuth, Lipman, & Covi, 1969). 각 치료적 효과가 특정 영역에서 서로 합산될 수 있으며, 또는 각 치료가 서로 시너지 효과를 나타내며, 합산이상의 매우 큰 효과를 나타낼 수도 있다. 더욱이 ADHD는 임상적으로 서로 다른 영역에서 두드러지는 문제를 가지고 있기 때문에 각기 다른 치료적 방식은 서로 보완적일 수 있다. 즉, 한 가지 치료가 특정 영역에 영향을 미친다면, 다른 치료적 개입은 다른 영역에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(Hinshaw, 1994).

임상적으로도 ADHD 치료 시 약물치료를 통해 단기간에 효과를 볼 수 있지만, 약물 치료가 가지고 있는 제한점들은 모든 아동들에게 약물을 사용할 수 없게 만들기 때문에 1980년대 후반부터 ADHD에 대한 약물과 심리 사회적 병합치료에 관심이 높아졌다. 이러한 병합치료 방법은 약물 치료를 시행하는 경우 약의 복용량을 줄이면서도 기능의 증진을 가져올 가능성이 크다는 장점이 보고되고 있다. Ialongo와 동료들(1993)은 치료 효과

를 장기간 지속하는데 병합 치료법이 유리하다고 주장한다. 특히 심한 반 사회적 행동을 나타내는 ADHD 소년들의 경우에는 약물과 아동 심리치료, 가족치료, 부부치료, 그리고 개인지도를 포함한 종합치료방법이 더 좋은 것으로 보고되었다(Satterfield, 1994 & Antwell, 1981). 미국 국립 정신건강 연구소에서는 ADHD에 대한 치료에서는 어느 한 가지 치료법만으로 장기적인 효과를 어려우며, 종합적인 치료방법만이 효과를 증진시킬 수 있다는 결과를 기초로, 장기적이고 집중적인 종합적인 치료 프로그램을 개발하여 현재 그 효과를 밝히기 위한 연구를 진행하고 있다(Fichters et al., 1995).

국내에서 이루어진 ADHD에 대한 병합치료 연구들을 살펴보면, 김미애(1998)는 ADHD 아동에게 약물과 인지행동치료를 병행한 후, ADHD의 중요 증상과 문제 해결에 있어서 약물치료만 사용한 경우보다 인지행동치료를 병행할 때 충동성이 더 감소하고, 사회적 문제 해결에서도 다양한 문제해결 방안을 도출한다고 결론지었다.

4) 예술치료

ADHD 문제는 이미 학령기 이전인 영아기 때부터 나타나 성인기에 이르기까지 지적, 사회적, 정서적 영역의 발달적 측면에서 심각한 발달상의 지체를 초래할 가능성이 높음에도 불구하고 그동안 주로 약물과 인지행동 수정적 접근에 의존해 왔다. 최근에는 놀이, 음악, 무용, 연극 등의 예술 활동을 활용하여 ADHD 아동의 문제행동 및 정서발달에 대한 중재효과를 나타내고 있다(장혜경, 최외선; 2008 변미숙, 2007; 정미라, 2006; 송문화, 2006; 송찬원 김경민 변창석 2006;)

Kaudson(1997)은 ADHD 아동에 대해 놀이치료가 가질 수 있는 치료적 기제에 대해 다음과 같이 설명하였다. 의사소통(communication), 정서조절

(emotional regulation) 긍정적인 상호작용에 용이, 스트레스에 대처하고 대응하는 방법을 습득에 용이, 자기 통제력 향상의 효과가 있다고 보고하고 있다(김도연, 2003)

미술을 이용한 ADHD 아동에 대한 치료에서 김동연(1989)은 난화 상호이야기 만들기 기법이 과잉행동의 감소에 효과적이었다고 보고하고 있으며, 김민정(2001)은 미술치료가 주의력 결핍 과잉행동의 아동의 주의집중과 충동성에 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고하였다. 전경숙(2005)은 초등학교 아동의 자아 존중감 향상을 위한 집단 미술치료 사례연구를 통해 자아 존중감이 향상되었음을 보고하였다. 또한 송문화(2005)는 집단 게임놀이가 주의력 결핍-과잉행동 장애 아동의 실행기능, 충동성, 자기조절력에 미치는 효과를 검정한 결과 ADHD 아동의 실행기능, 충동성, 자기통제력, 개인·정서적·사회적 행동에 영향을 미치는데 효과적으로 나타났다.

송찬원, 김경민, 변창석(2006)은 만다라 미술치료 프로그램이 ADHD 아동의 과제수행 태도와 주의력 결핍 과잉행동 충동성의 문제행동 증재에 긍정적인 효과가 있음을 밝혔다.

이외에도 강삼희 등 (2006)은 집단미술치료가 ADHD 아동의 충동성 및 자기 통제력에 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고하였다.

5) 뉴로 피드백

최근에는 뉴로 피드백을 사용한 뇌파훈련이 효과가 있다고 보고하고 있다. 뉴로 피드백 훈련은 인간의 뇌를 일정기간 반복적으로 훈련시켜 의식적으로 과도한 노력을 기울이지 않아도 뇌가 특정범위의 뇌파를 조절하는 방법을 학습할 수 있게 된다. 이 훈련에서는 주파수를 이용하여 뇌의 각성수준을 조절하고, 특정 주파수의 강도를 조절하면 뇌의 상태를 변화시킬 수 있다. 예를 들어 뉴로 피드백은 ADHD 아동의 두피에 전극을 부착하

여 전기적인 정보를 측정하고, 컴퓨터 화면상에서 이를 보여준다.

여러 연구에서 뉴로 피드백의 효과를 제시하고 있으나 비교 대상이 되는 통제 집단이 없는 경우가 많아 뉴로 피드백 훈련의 효과를 지지하기에 상당히 미흡하였다. 이후 다수의 연구(Fuchs. T, Birbaumer. N, Lutsenberger.W, Gruzelier. JH, Kasier. J, 2003; , 1999; Lossiter & LaVaque, 1995; Lossiter & LaVaque, 2001; Monastra V., Monastra D., George S., 2002)에서 통제집단으로 대기 집단 (waiting list)을 사용하거나, 행동치료 및 심리치료만 실시한 비교집단, 혹은 컴퓨터 게임이나 인지 재할 주의력 집중 훈련을 시킨 비교집단을 설정하였다.

한 예로 Linden, Habib, & Radojevic (1996)는 ADHD 아동은 두 집단으로 무선 할당하여 나누고, 대기집단을 통제 집단으로 배정하였다. 연구에서 뉴로 피드백 훈련을 받은 실험집단은 통제집단에 비해 TOVA 와 CPT(연속 수행과제)에서 주의력이 향상되었고, K-BIT (Kaufman Brief Intelligence Test)의 IQ 점수가 유의하게 증가되었다. 또 Fuchs(1999)도 ADHD 아동을 대상으로 뉴로 피드백 훈련과 약물치료 집단 모두에서 비슷하게 향상된 결과를 보였다(Lossiter & LaVaque, 1995). 이러한 결과는 뉴로 피드백 훈련이 ADHD 아동의 문제 행동을 수정하는 면에 있어서 훈련과 며 비 약물 증가를 선호하는 부모들에게 호응을 받을 수 있다는 점을 시사한다. 그리고 Liden 등 (1996), Lossiter 등(1995)의 연구에서도 다양한 측정치에서 긍정적인 효과가 나타났으나 적은 수의 실험 참가자와 추적 연구가 되지 않은 것에 대해 비판이 제기되기도 하였다. 이를 보완하여 통제집단과 더 많은 수의 실험 참가자를 사용한 연구들로 이루어지면서 뉴로 피드백 훈련이 이루어지고 있다(Kasier & Othmer, 2000; Kaiser, 1997; Lubar, Swartwood, Swartwood, & O'Donnell, 1995; Lubar, 2003; Monastra v., Monastra D., George S., 2002; Nash, 2000;

Thompson & Thompson, 1998).

Monastra 등 (2002)은 100명의 ADHD 아동을 대상으로 약물 치료와 뉴로 피드백 훈련의 효과를 비교했다. 두 집단 모두 주의력에서 유의한 증가를 보였다. 또한 Lubar (2003)는 추적 연구에서 치료 후 1년과 10년 사이에 Conners 부모 및 교사 평정척도를 사용하여 사후평가를 하였다. 그 결과 과잉행동, 숙제 완성도, 성적, 가족 상호작용 및 태도 영역에서 많은 변화를 보였다.

국내 연구에서는 ADHD 아동에게 가장 널리 사용되고 있는 약물치료를 병행하여 뉴로 피드백 훈련을 실시하였으며, 비교집단으로 약물치료만 주어지는 ADHD 아동을 두어 주의력 향상 및 충동성 감소에 효과가 있는지 살펴보았다. 연구에서는 부모가 보고하는 ADHD 평가척도를 사용하고, 아동에게는 연속수행검사인 ADS를 실시하여 주의력 및 충동성에서의 변화를 살펴봄으로 평가하였다. 이를 통해 임상 장면에서 ADHD 아동을 대상으로 비교적 단기간 실시한 뉴로 피드백 훈련이 효과가 있음을 밝혔다.

5. 게슈탈트 집단치료

1) ADHD 아동을 대상으로 한 게슈탈트 예술치료

게슈탈트 치료는 인간적이며 과정중심의 치료법으로 현재에 대한 알아차림과 즉각적인 경험을 강조하는 존재론적 접근법이다. Yontef & Jacobs(2000)는 게슈탈트 치료는 근본적으로 생태학적 이론이라고 했는데, 이는 환경과의 상호작용을 통해 유기체가 살아가기 때문이다(Blom, R., 2004).

ADHD 아동에 대한 알아차림에 대한 개입이 매우 중요한 과제이며, 아동 자신이 해결할 수 있는 능력인 자립 능력을 일깨워주고 그 능력을 다시

회복시켜주는 방향으로 치료개입이 필요하다. 특히 아동에게 중요한 가족들과의 어려움은 아동이 가족에게 소외되고, 자신에게 소외되는 이중의 고통을 겪게 되므로, 아동 자신의 지지와 환경적 지지가 원활할 수 있는 개입이 필요하다.

그러므로 게슈탈트 치료의 목적은 내담자의 총체성에서 경험되는 것을 수용하도록 돕는 것이다. 이것은 실존적이며, 형상학적 접근법으로 지금 여기와 즉각적인 경험에서의 알아차림을 강조한다.

Violet Oaklander는 철학과 게슈탈트 치료의 이론과 실제로 탄생한 게슈탈트 예술치료가 아동을 대상으로 한 심리치료에 적합하다고 하였다(Blom, 2004; Graumann, E., 2006 재인용). 또한 게슈탈트 치료와 마찬가지로 게슈탈트 예술치료에서도 총체성, 항상성과 유기체의 자기조절능력, 전경과 배경, 게슈탈트 형태와 파괴과정, 접촉과 접촉경계혼란, 성격의 양극성과 구조를 치료이론으로 내세우고 있다(Graumann, 2006).

예술치료는 언어적/비언어적인 매체를 통하여 아동들이 상징적 방법으로 자신의 문제를 해결할 수 있도록 도와준다. 또한 그들의 감정과 기분에 대해 알아차리는 방법을 모색한 것이 더 중요하다고 한다(Blom, 2004). 게슈탈트이론의 관점에서 ADHD 아동을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 총체성이다. 이는 게슈탈트 치료의 가장 중요한 개념으로 개인은 전체로서 항상 기능하며, 환경 없이는 존재하지 않는다(Aronstam, 1989; Blom, R., 2004)는 의미이다. ADHD 아동 역시 총체적으로 고려될 수 있는데, 그들의 신체, 정서, 영혼, 언어, 사고, 행동 모두를 합한 것은 그 이상이라는 것이다. 총체성은 불안정한 ADHD 아동이 자신의 욕구를 만족하거나 부인하는데 있어서 결정적인 역할을 한다. 따라서 고통스러운 기억이나 경험, 감정을 억제하거나 차단시키는 행위다. 아동들에게 분할되고 소외된 유기체 에너지들을 다시 찾아서 자각하고 자신의 모든 부분을 통

합시킴으로써(Hallowell & Ratey, 1995; Graumann, 2006) ADHD 아동이 전체로서 유기적으로 기능할 수 있도록 돕게 된다. 이렇게 형성된 자기에 대한 새로운 개념은 안정적이며 쉽게 흔들리지 않게 된다(김정규, 1996).

둘째, 양극성이다. 사람들은 감정과 이성, 좋은 것과 나쁜 것과 같은 정확한 자연적 분할로 움직인다. 양극성은 아동이 반대의 특질로 정체성을 이룰 때 발생하며 이것은 불안을 야기한다. ADHD 아동은 과격한 감정과 행동에서 양극성이 드러나며, 자신과 그들의 삶의 모순이 되는 부분에서 애를 쓴다. 특히 자신뿐 아니라 부모, 교사들로부터 받는 비판 속에서 양극성을 경험하게 된다(Graumann, 2006). 이런 양상은 ADHD 아동의 낮은 자아존중감과도 관련이 깊다. 또한 소화되지 못한 양극성의 측면은 파괴적인 행동으로 나타낼 확률이 높다. 양극성의 가장 이상적인 상태는 모든 양극성을 소회시키지 않고 잘 개발하여 접촉함으로써 양극성의 통합을 이루는 것이다. 양극성의 영역이 확장될수록 인간적인 성장이 가능하고, 또한 타인과의 창조적인 만남이 가능해진다(Zinker, 1977; 김정규, 1995 재인용).

셋째, 성격구조. Perls(Bloom, 2004)에 따르면 성격은 5가지 층으로 이루어져있다. 피상층은 형식적이고 의례적인 규범에 따라 피상적으로 만나는 단계로 Graumann(2006)은 ADHD 아동들이 이 층에 해당된다고 한다. 두 번째 층인 공포층은 개체가 자신의 고유한 모습으로 살아가지 않고 부모나 주위 환경의 기대역할에 따라 행동하며 살아가는 단계이다. 세 번째 단계는 교착층으로 개체는 이제껏 해왔던 역할 연기를 그만두고 자립을 시도하지만 동시에 심한 공포를 체험한다. 네 번째 단계는 내과층으로 자신이 억압하고 차단해왔던 욕구와 감정을 알아차리게 된다. 그러나 유기체의 에너지들은 오랫동안 차단되어 왔던 것들이기 때문에 상당한 파괴력을 갖고 있다. 다섯째 단계는 폭발층으로 자신의 감정과 욕구를 더 이상

억압하거나 차단하지 않고 직접 외부대상에 표현한다. 즉, 개체는 자신의 욕구와 감정을 분명하게 알아차려 강한 계슈탈트를 형성하여 환경과의 접촉을 통해 완결 짓는다(김정규, 1995).

Oaklander(1978)에 따르면 과잉행동 아동은 시각, 청각, 촉각 등의 인식 능력의 손상으로 어려움을 겪으면서 혼란스러우며 화를 잘 내며, 또래들로부터 환영받지 못하며, 어른들로부터 비난을 듣게 된다고 한다. 따라서 그 자신을 좋아하지 않고, 세상에서 살아남기 위해 싸우게 된다. 따라서 ADHD 아동에 대한 치료개입에 있어 단순한 약물처방은 아동의 내적인 힘을 길러주지 않으며, 그 세계관을 바꿔주지 않기 때문에 자신의 가상의 도구(과잉행동증상들)를 통해 고통스런 자신의 감정을 피하는 것이라고 한다(Oaklander, 1978).

통합적인 치료인 계슈탈트 예술치료에 대한 선행 연구들을 보면, 국내 일반 아동·청소년·성인들을 대상으로 한 연구(최유경, 2008외 다수)에서 계슈탈트 예술치료의 효과가 검증되고 있다.

그러나, 국내 계슈탈트 예술치료 선행연구들 중 ADHD 아동에 대한 연구는 미비한 실정이다. 외국 선행연구들에서는 ADD 및 ADHD 아동에 대한 계슈탈트 예술치료의 효과가 보고되고 있다(Graumann. E. 2006; Harriet Wadson, 2000; Kenta-Ferraro. J. & Wheeler. G. , 2003; Oaklander, V., 1978; Ribeiro. J.P. , 2004; Rute, R.W. , 1996). 특히, 아동 및 청소년에 대한 계슈탈트 예술치료의 모델이 되고 있는 Violet Oaklander(1978)는 ADHD 아동에 대해 계슈탈트 예술치료를 실시하여 문제행동의 감소와 내적 통제력 및 자아 존중감 향상을 보고하였으며, Graumann(2006)은 ADHD 아동을 대상으로 계슈탈트 예술치료를 실시하여, 주의집중력 향상과 환경과 원활한 대인관계능력, 자신에 대한 긍정적 알아차림 및 접촉, 부모 및 교사들로부터 긍정적 feedback이 증가하였음을

보고하였다.

따라서 통합적인 심리치료인 게슈탈트 예술치료를 통해 ADHD 아동이 자기 내적 에너지를 발산하여 환경과 상호작용을 하며 소외되어 있는 자신을 통합할 수 있을 것으로 기대된다.

6. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 개발

1) 그립(GRIP)의 제작배경과 구조

게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP: Gestalt Relationship Improvement Program)은 게슈탈트 치료 이론에 근거하여 일반아동, 청소년, 성인 및 각종 심리장애를 가진 집단들의 성장과 치유를 돕기 위한 목적으로 제작된 구조화 프로그램이다. 그립은 일차적으로 일반인과 각종 심리 장애를 보이는 사람들의 집단 상담 및 치료에 사용하기 위한 목적으로 제작되었지만, 필요에 따라 상담자 또는 치료자가 창의적으로 응용이 가능하다.

게슈탈트 치료에서는 인간을 유기체적 존재로 이해한다. 여기서 유기체라 함은 환경과의 유기적인 관계성 속에서 존재하는 생명체를 의미한다. 인간은 타인을 포함한 환경과의 관계성 또는 ‘연결성(connectedness)’속에서만 온전히 성장하고 자기를 실현시킬 수 있는 존재이다. 따라서 게슈탈트 치료적 관점에서 볼 때, 모든 개인의 심리적, 정신적 문제는 관계적 문제일 수밖에 없다. 이런 맥락에서 그립에서 말하는 “관계성”의 개념은 통상적으로 사용되는 ‘대인관계 능력’보다 훨씬 넓고 포괄적인 의미이다. 그립의 관계성은 개인의 자기 자신의 신체와 정서, 욕구, 생각, 지각, 상상을 억압하지 않고 잘 알아차릴 뿐만 아니라, 그것들을 타인과의 ‘대화적 관계성(dialogical relationship)’속에서 적절히 표현할 수

있으며, 또한 타인을 왜곡하지 않고 있는 그대로 잘 알아차리고 이해하며, 타인과 공감적으로 교류하며 소통할 수 있고, 나아가서 사회적, 문화적 자연적 환경과도 유기적이고 효율적인 접촉을 할 수 있는 것을 의미한다.

그림은 게슈탈트 치료 이론의 주요근거가 되고 있는 현상학(phenomenology), 대화적 관계(dialogical relationship), 장이론(field theory)적 관점(Yontef, 1993; 김정규, 1995; 김정규 외 공역, 2008)과 게슈탈트 실험적 방법론(Brownell et al., 2008)을 토대로 해서 체계화시켰다.

그림의 전체구조는 1. 알아차림 연습 2. 각종 매체와 그림도구들을 활용하는 집단 활동 3. 그림 프로그램의 평가 4. 결과정리 및 보고서 작성의 순으로 되어 있다(김정규, 2009).

2) 집단치료 프로그램의 실시 구성 및 내용

본 연구는 총 10회기로 구성되었으며, 주 2회 50분씩 실시하였다. 게슈탈트 짝 놀이치료를 주2회 50분씩 실시하였다. 프로그램은 00센터 놀이치료실에서 실시했으며, 아동의 특성상 충동성과 주의 분산을 막기 위해 2명씩 짝을 지어 프로그램을 진행하였다.

본 연구에서 사용되는 프로그램은 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP) 매뉴얼 (김정규, 2009)과 Rinda Blom (2006)의 "The Handbook of gestalt Play Therapy"를 참고하여 아동의 특성에 맞도록 프로그램을 변형하였다.

(1) 초기 단계 (1-3회기)

초기 단계는 집단 치료의 방향이 설정되고 집단 구성원들이 상담의 의미를 찾는 단계로 집단원간의 접촉은 피상적인 수준에 머무르고 실제적인 감정적 접촉은 없는 단계이다(Yalom, 1985). 따라서 이 단계에서는 집단원 개개인의 성격특성을 파악하고 가벼운 작업들을 통해 친밀한 관계를 형성하고 집단의 응집력을 높이는 것을 목표로 한다. 이 시기에는 치료자가 집단원 들을 이끌어 주되, 집단원 들이 치료자에게 의존하지 않고 각자 자신의 행동에 대해 스스로 책임지도록 도와준다.

특히 이 단계에서는 1-3회까지 집행기능에서 “계획 실행” 영역에 초점을 맞추는데, 집단 놀이치료를 통해 집단의 구조이해, 정서적 이완 및 친밀감 형성, 자기와 타인 인식을 주목표로 한다.

(2) 중기 단계 (4-7회기)

중기 단계는 집단 구성원 간에 갈등과 지배, 저항이 일어나는 시기이며, 이러한 저항과 갈등이 해결되는 과정에서 집단 응집력이 향상된다. 이 단계에서는 집행기능에서 “주의통제, 정보처리과정, 인지적 융통성”을 향상시키고 아동들의 신체 감각에 대한 알아차림을 증진시킴과 동시에 표현하지 못했던 부정적인 감정들을 알아차리고 표현하는 것을 목표로 하였다.

(3) 후기 단계 (8-10회기)

집단 치료의 후기단계는 초기와 중기 과정에서 나타난 집단의 변화에 대해서 정리하는 단계이자, 집단의 응집력이 강하게 형성됨으로써 집단에 대한 신뢰와 집단의 지지를 바탕으로 자기개방이 확대는 시기이다. 마지막 단계에서 집단원들이 회기에서 학습한 것을 실생활에서 적용하고 실험할 수 있도록 집행기능 영역에서 “재구성” 할 수 있도록 하였다.

< 표 3 > 계슈탈트 관계성 향상 프로그램 전체 목표

단 계	회 기	목 표	주 요 내 용	활 동 시 간	준 비 물
초기	1 회	<ul style="list-style-type: none"> ● 라포 형성 ● 집단의 취지와 목적 이해하기 ● 동기와 계획 실행 향상 	1. 프로그램 오리엔테이션	10분	돛자리 명찰 사인펜 색연필
			2. 집단 규칙 정하고 시연하기	15분	
			3. 별칭 짓기 및 자기 소개하기 (5분 인터뷰)	15분	
			4. 소감 나누기	10분	
	2 회	<ul style="list-style-type: none"> ● 놀이를 통한 관계형성 ● 주의통제 ● 집단 상호작용 촉진 ● 정보처리 과정 	1. 지금여기 알아차림 연습	10분	돛자리 GRIP카드
			2. 여행을 떠나자 (fantasy 작업)	15분	
			3. GRIP 소개하고 나눠주기	15분	
			4. 소감나누기 (GRIP카드 하나 둘 셋!)	10분	
	3 회	<ul style="list-style-type: none"> ● 주의통제, 계획 실행 ● 집단상호 작용 촉진 ● 여러 가지 감정에 대한 신체 알아차림 	1. 지금 여기 알아차림 연습	10분	돛자리 거울 종이 싸인펜 색 연 필 GRIP카드
			2. 표정 릴레이 게임 (신체작업/거울)	10분	
			3. 자신의 감정 카드 만들기 (감정단어 목록 + 미술작업)	20분	
			4. 소감나누기 (GRIP 카드 하나 둘 셋!)	10분	
중기	4 회	<ul style="list-style-type: none"> ● 감정 알아차림 ● 정보처리과정 신장 ● 상호작용 촉진 ● 어휘력 신장 ● 작업기억 촉진 	1. 지금 여기 알아차림 연습	10분	돛자리 GRIP카드
			2. 지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 확인하기	15분	
			3. GRIP 카드 장학퀴즈 game	15분	
			4. 소감나누기 (GRIP 카드 하나 둘 셋 !)	10분	
	5 회	<ul style="list-style-type: none"> ● 주의 집중 ● 미해결과제 다루기 ● 자신에 대한 알아차림 ● 체계적 인지전략수 	1. 지금 여기 알아차림 연습	10분	찰흙 찰흙판 돛자리 GRIP카드
			2. 지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 확인하기	15분	
			3. 나의 미니미 찰흙작업	15분	
			4. 소감나누기 (GRIP카드 하나 둘 셋!)	10분	

	립을 통한 문제해결능력 증진			
6회	<ul style="list-style-type: none"> ● 알아차림과 변화 ● 주의 집중 ● 집단 상호작용 촉진 ● 자기 조절능력 향상 	1. 지금 여기 알아차림 연습	10분	돛자리 GRIP카드 감정말판
		2. 지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 확인하기	15분	
		2. 감정 알아차림 말판 게임 & Story telling 작업	15분	
		4. 소감 나누기 (GRIP카드 하나 둘 셋!)	10분	
7회	<ul style="list-style-type: none"> ● 자신에 대한 알아차림 ● 신체조절 및 알아차림 향상 ● 주의 분산 ● 작업 기억력 향상 ● 자기조절능력 향상 	1. 지금 여기 알아차림 연습	10분	돛자리 GRIP카드
		2. 지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 확인하기	15분	
		3. 트위스터 게임	15분	
		4. 소감 나누기 (GRIP카드 하나 둘 셋!)	10분	
8회	<ul style="list-style-type: none"> ● 집단 상호 작용 촉진 ● 작업 기억력 향상 ● 충동성 조절 	1. 지금 여기 알아차림 연습	10분	돛자리 GRIP카드 3,6,9 카드
		2. 지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 확인하기	15분	
		3. 3.6.9 카드놀이	15분	
		4. 소감 나누기 (GRIP카드 하나 둘 셋!)	10분	
후기	<ul style="list-style-type: none"> ● 알아차림 없는 알아차림 ● 작업 기억력 향상 ● 인지 도식 변환능력 향상 	1. 지금 여기 알아차림 연습	10분	돛자리 GRIP카드
		2. 지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 확인하기	15분	
		3. 지난 회기 돌아보기 (지난 회기 작업했던 물건 3초간 보여주고 보자기 덮기)	15분	
		4. 소감 나누기 (GRIP 카드 하나! 둘! 셋!)	10분	
9회				

10 회	<ul style="list-style-type: none"> ● 자존감 향상 ● 자신과 타인에 대한 알아차림 ● 바람직한 행동 내사 시키기 	1. 지금 여기 알아차림 연습	10분	돛자리 상장용지 음악CD 다과
		2. 자신이 받았던 GRIP 카드 확인하고, 자신이 제일 좋아 하는 카드 한 가지 선택하 기	10분	
		3. 서로 축복 해주기	10분	
		4. 상장 수여식 (스스로 + 집단리더)	10분	
		5. 소감 나누기	10분	

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울시 소재 00 센터 기관과 학교에 의뢰된 ADHD 성향 아동으로 DSM-VI 진단기준의 핵심 증상에 따라 부모님과 교사에 의해 의뢰된 초등학교 1,2,3학년을 대상으로 진행하였다. 추천받은 아동들에 대해 ADHD 평정척도인 K-ARS를 실시하여 백분위 절단점수 80th, 90th 이상에 해당하는 아동 20명을 선별하였다. 이 과정에서 뇌손상의 병력이 있거나 경계선 이하의 지능을 가진 아동 혹은 약물치료를 받고 있는 아동은 제외하였다. 실험 집단과 통제집단은 각각 10명으로 구성하였다.

2. 측정도구

1) 한국어판 주의력 결핍-과잉행동장애 평정척도(K-ARS): 부모용, 교사용 KARS는 Dupaul(1998)이 제안한 척도로써 DSM-IV(1994)의 진단 기준으로 이루어진 총 18문항으로 구성되어 있다. 이 척도는 행동 문제의 심각성에 따라 0-3 점으로 채점될 수 있는데, 2점 이상의 점수는 비정상적으로 간주한다. 국내에서는 김영신(2003)에 의해 표준화되어 7-12세 초등학생 연령층에 따른 규준이 마련되어 있다.

2) 자아 존중감 척도

자아 존중감 측정도구로는 Coopersmith(1967)와 McChale과 Chaihead(1988)등의 연구를 참조하여 최보기와 전귀연(1993)이 연구 개발한 자아

존중감 척도를 사용하였으며 사회적 자아 존중감, 가정적 자아 존중감, 학교 자아 존중감, 총체적 자아 존중감으로 나누어 총 32문항으로 구성되어 있다. Likert 방식의 5점 척도로, 부정적인 척도 (4,8,16,20,24,27,30)를 나타내는 문항에 대해서는 점수를 역으로 계산한다.

Cronbach' α 의 신뢰도 계수를 척도별로 보면, 총체적 자아존중감은 .69, 사회적 자아 존중감 .84, 가정적 자아 존중감 .83, 학교 자아 존중감 .72로 김지연(1999)연구에서 Cronbar' α 값은 .64-.84 인 것으로 보고하고 있다.

< 표4 > 자아 존중감 문항구성

하위 척도	내용	문항수
총체적 자아 존중감 (global self-esteem)	자기 자신에 대한 좀 더 일반적인 평가이며 아동 자신의 모든 부분에 대한 전반적인 평가에 근거한다.	1,5,9,13,17,21
사회적 자아 존중감 (social-peer self-esteem)	다른 사람에 대한 친구로서, 자기 자신에 대해 느끼는 감정을 표현한다.	2,6,10,14,18,22,25,28,31
가정에서의 자아 존중감 (home-parents self-esteem)	가정생활에서 자신의 가치가 얼마나 원만한가에 대한 평가적 태도를 말한다. 즉, 가족 구성원으로서 자신에 대하여 느끼는 감정을 반영한다.	3,7,11,15,19,23,26,29,32

<p>학교에서의 자아 존중감 (school-academic self-esteem)</p>	<p>평가는 물론 학교생활에서 자신이 느끼는 유능감을 포함한다. 즉, 학생으로서 그 자신에 대한 평가를 다룬다,</p>	<p>4*,8*,12,16*,20*,24*,27*,30*</p>
---	--	-------------------------------------

4*,8*,12,16*,20*,24*,27*,30*번은 역 문항 표시임.

3) 대인 관계 척도

본 연구에서는 Morganett(1994)이 초등학교 아동들을 대상으로 아동의 사회적 기술을 측정하기 위해 제작된 대인관계 검사를 사용하였다. 총 10 문항으로 구성되어 있으며 검사에 대한 응답은 Likert식 5점 척도로서 문항 내용이 대상자의 태도와 일치하는 정도에 따라서 1점부터 5점까지 반응하도록 되어있고 부정문항은 반대로 채점한다. 곽경련(2001)의 연구에서 검사도의 신뢰도는 Cronbar' α 값이 .83이었다.

4) 뉴로 피드백

Cans 3000 뉴로 피드백 기계를 사용하여, 집중력, 좌뇌활성, 우뇌활성, 작업부하를 측정하였다.

5) 스트룹 단어- 색채 간섭 검사 (Stroop Color-Word Interference Test)

이 검사는 새로운 자극이 주어졌을 때, 기존의 습관적인 반응을 억제하고 변화된 인지 요구에 맞게 인지 세트를 변화시키는 능력과 선택 주의를 측정한다. 이 검사는 세 조건으로 이루어져 있다. 첫 번째 조건은 검은색으로 인쇄된 색명을 읽는 것이고, 두 번째 조건은 XXX를 인쇄한 잉크의

색을 반응하는 것이다. 마지막 세 번째 조건은 다른 색의 잉크로 인쇄된 색명을 보면서 인쇄된 잉크의 색을 말하는 것이다. 세 번째 조건에서 피험자는 익숙한 글씨 자극에 반응하는 것을 억제하고 인쇄된 잉크의 색명을 말해야 한다. 첫 번째 조건에서의 반응 시간이 다른 두 조건에서의 반응 시간보다 빠르며, 세 번째 조건, 즉 인쇄된 잉크의 색을 말하는 조건에서 가장 느린 반응 시간이 관찰된다. 채점은 각 조건의 반응 시간과 오류수를 중심으로 이루어졌다.

6) CCTT

아동용 색 선로검사는 (CCTT)는 문화 및 언어의 영향을 최소화하기 위해서 TMT수정 보완하여 개발된 검사이다. 경미한 뇌기능 장애 탐색에 민감한 검사로 지각 추적 능력, 정신 운동 속도 및 순차적 처리능력 및 분할 시각 주의력 및 지속적 시각 주의력을 측정한다.

실시방법은 피검자에게 연필을 중간을 잡은 채로 연필을 종이에서 떼지 않고 가능한 빨리 원 사이를 연결하도록 지시하고 연습시행을 한 뒤 이를 이해하면 본 시행을 하였다. 수행 중에 오류(색을 잘못 연결하는 경우인 색 순서 오류와 숫자를 잘못 연결하는 경우인 숫자순서 오류)가 생기면 검사자는 즉시 피검자에게 틀렸다고 알려주어 다시 연결하도록 하며, 만약 10초 이상 연결하지 못하고 있으면 검사자가 연결할 곳을 알려주는데 이는 촉진으로 채점한다. 검사의 측정치는 완성시간(초)와 오류수이다.

7) 자기통제검사(SCRS : Self- Control Rating Scale)

자기통제검사(SCRS : Self- Control Rating Scale)는 Kendall과 Wilcox (1979)가 1979년에 초등학교생들의 자기 통제력을 평가하기 위해 개발한 것으로 담임교사나 부모가 표시하도록 되어 있다. 이 평가도구는 자

기통제에 관한 인지와 행동을 개념화시킨 것에 기초하고 있다. 자기통제를 할 줄 아는 아동이란 선택된 여러 가지를 종합하고 평가하는 능력과 바람직한 행동에 참여하고 그렇지 않은 행동을 억제하는 능력을 지닌 아동을 말한다. 이 평가도구의 33개 항목 중에 10개의 항목은 자기 통제력을 설명하며, 13개의 항목은 충동성의 지표이고, 나머지 10개의 항목은 자기 통제력과 충동성의 두 가지 가능성을 제시한다. 각 항목은 7점 평정으로 되어있고, 모든 항목의 점수를 합하여 합계를 낸다. 점수가 높을수록 충동성이 큰 것으로 간주되며, 자기 통제력은 작은 것으로 간주된다. 보통 SCRS의 평균은 100이다.

Kendall, Zupan과 Bra swell (1981)은 SCRS 점수가 아동의 교실 행동과 밀접한 관계가 있음을 밝혀냈다. 즉 높은 점수일수록 교실 장면에서 주의 산만하고 충동적인 행동을 많이 보였다. 또한 Kendall과 Bra swell (1982)의 보고에 의하면 SCRS를 표시하는 부모와 교사 간에는 상관도가 .66으로서 부모나 교사 모두 이 평가도구를 표시하여 작성할 수 있다. 본 연구에서는 최인호(1994)가 번역한 것을 그대로 사용하였다.

3. 자료의 분석

본 연구의 훈련 효과를 검증하기 위해 실험집단과 통제집단을 사전 사후 검사 하였다. 실험집단에는 집단의 동질성 확보 독립 t검증 실시하였다. GRIP 프로그램의 효과를 알아보기 위해 양적 연구와 질적 연구를 병행하였다.

집단 프로그램 효과에 대한 검증하기 위해, paired *-t test*를 실시하였다. 자료처리는 SPSS 14.0을 이용하였다.

IV. 연구결과

1. 집단 차이 비교

1) 교사용 K-ARS의 동질성 검증

교사용 K-ARS 점수가 실험집단과 통제집단 간에 동질한지를 알아보기 위해 독립표본 T-검증을 통해 알아보았다. 검사의 결과를 살펴보면 실험집단에서는 32.2점으로 통제집단에서의 평균 점수인 26.1점보다 높게 나타났다으며 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표5 > 교사용 K-ARS의 동질성 검증

구 분	M	SD	t	p
실험집단	32.2	3.1	1.05	0.3945
통제집단	26.1	2.0		

2. GRIP 프로그램의 효과에 대한 검증

1) GRIP 프로그램이 자기조절능력에 미치는 영향

< 연구문제 1> 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 ADHD 성향 아동의 자기조절능력 (self regulation)에 효과가 있을 것인가?

연구가설 1-1. 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 ADHD 성향이 있는 아동들은 참가하지 않은 집단에 비해 자기 통제력이 유의미하게 증가 할 것이다.

사전사후 자기통제력 점수의 변화를 대응표본 T-검증을 통해 알아보았다. 검사의 사전과 사후 결과를 살펴보면 사전 총 자기통제력 평균 점수는 134점에서 실험 후의 총 자아통제력 평균 점수는 125점으로 감소하였으며 통계적으로 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다($t=7.63$, $p<.0001$)

<표6> 자기 통제력의 사전·사후 검사의 변화

	집단	사전 M (SD)	사후 M (SD)	t	p
자기통제력(1-10)	실험집단	44.90 (3.45)	41.40 (3.66)	5.82	0.0003
	통제집단	41.10 (3.38)	40.70 (3.30)	1.50	0.1679
충동성(11-23)	실험집단	45.10 (3.48)	42.20 (4.29)	4.20	0.0023
	통제집단	42.20 (4.08)	42.20 (3.82)	0.00	1.0000
자기통제력과 충동성의 두 가지 가능성(24-33)	실험집단	44.20 (4.26)	41.70 (3.23)	3.16	0.0116
	통제집단	39.70 (3.74)	39.40 (3.72)	1.96	0.0811
총 자기 통제력	실험집단	134.20 (9.94)	125.30 (9.91)	7.63	<.0001
	통제집단	123.00 (10.13)	122.30 (9.58)	1.56	0.1530

연구가설 1-2 . 케슈탈트 향상 프로그램(GRIP)에 참여한 ADHD 성향이 있는 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 자아 존중감이 유의미하게 증가할 것이다.

사전과 사후 자아 존중감 점수의 변화를 대응표본 T-검증을 통해 알아보았다. 검사의 사전과 사후 결과를 살펴보면 실험 전에는 자아 존중감 점수가 2.53점에서 사후에는 2.86점으로 자아 존중감 점수가 높아졌으며 통계적으로 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다($t=-5.40$, $p=0.0004$).

<표 7> 자아 존중감 사전·사후 검사의 변화

구 분	집 단	사전 M (SD)	사후 M (SD)	t	p
자아존중감	실험집단	2.53 (0.39)	2.86 (0.27)	-5.40	0.0004***
	통제집단	3.02 (0.27)	3.00 (0.25)	1.15	0.2789

연구가설 1-3 . 게슈탈트 향상 프로그램(GRIP)에 참여한 ADHD 성향이 있는 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 대인관계가 유의미하게 증가할 것이다.

자아 존중감은 사전 2.44점에서 사후에는 3.24점으로 대인관계 점수가 높아졌으며 통계적으로 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다($t=-11.19$, $p<.0001$).

<표8 > 대인관계 사전·사후 검사의 변화

구 분	집단	실험전 M (SD)	실험후 M (SD)	t	p
대인관계	실험집단	2.44 (0.30)	3.24 (0.27)	-11.19	<.0001
	통제집단	2.70 (0.28)	2.75 (0.27)	-3.00	0.0150

2) GRIP 프로그램이 집행기능에 미치는 영향

< 연구문제 2 > 게슈탈트 관계성 향상 프로그램은 ADHD 성향의 아동들의 전두엽 집행기능에 효과가 있을 것인가?

연구가설 2-1. 게슈탈트 집단 치료에 참가한 ADHD 성향이 있는 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 스트룹 검사 수행이 더 높을 것이다.

사전 사후의 스트룹 점수의 변화를 대응표본 T-검증을 통해 알아보았다. 검사의 사전과 사후 결과를 살펴보면 스트룹 점수가 통계적으로 유의미한 변화는 없는 것으로 나타났다.

<표9> 스트룹의 사전·사후 검사의 변화

	집단	사전 M (SD)	사후 M (SD)	t	p
단어점수	실험집단	44.0 (2.4)	44.4 (3.0)	-0.80	0.4433
	통제집단	44.2 (1.7)	44.5 (1.4)	-1.41	0.1934
색상점수	실험집단	44.0 (2.7)	44.4 (2.7)	-1.81	0.1039
	통제집단	45.7 (3.5)	45.5 (3.3)	0.56	0.5911
색상단어점수	실험집단	44.7 (4.3)	44.8 (4.4)	-0.14	0.8880
	통제집단	48.0 (4.9)	48.7 (5.3)	-1.91	0.0886
간섭점수	실험집단	53.3 (4.5)	52.6 (4.3)	1.25	0.2419
	통제집단	53.6 (3.5)	54.4 (3.6)	-1.08	0.3092

연구가설 2-2. 계슈탈트 관계성 향상 프로그램에 참여한 ADHD 성향이 있는 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 CCTT 검사 수행력이 더 좋을 것이다.

사전 사후의 CCTT 점수의 변화를 대응표본 T-검증을 통해 알아보았다. 검사의 사전과 사후 결과를 살펴보면 CCTT 점수가 통계적으로 유의미한 변화는 없는 것으로 나타났다.

<표10> CCTT의 사전·사후 검사의 변화

구 분		집단	사전 M (SD)	사후 M (SD)	t	p
CCTT-1 완성시간	Raw score	실험집단	20.9 (2.9)	20.7 (2.2)	0.31	0.7640
		통제집단	20.9 (2.9)	20.7 (2.2)	0.31	0.7640
	T score	실험집단	48.0 (8.1)	49.1 (3.9)	-0.42	0.6837
		통제집단	48.0 (8.1)	49.1 (3.9)	-0.42	0.6837
	% ile	실험집단	51.4 (14.0)	45.3 (14.7)	1.28	0.2329
		통제집단	51.4 (14.0)	45.3 (14.7)	1.28	0.2329
CCTT-2 완성시간	Raw score	실험집단	59.1 (5.2)	58.5 (4.0)	0.64	0.5363
		통제집단	59.1 (5.2)	58.5 (4.0)	0.64	0.5363
	T score	실험집단	42.5 (4.0)	43.2 (2.1)	-0.82	0.4351
		통제집단	42.5 (4.0)	43.2 (2.1)	-0.82	0.4351
	% ile	실험집단	24.2 (12.5)	25.1 (6.7)	-0.34	0.7405
		통제집단	24.2 (12.5)	25.1 (6.7)	-0.34	0.7405

< 연구문제 3 > 게슈탈트 관계성 향상 프로그램에 참여한 ADHD 성향의 아동은 참여하지 않은 아동들에 비해 뇌파가 안정적일 것이다.

사전과 사후의 뉴로 피드백 뇌파 점수의 변화를 대응표본 T-검증을 통해 알아보았다. 검사의 사전과 사후 결과를 살펴보면 뉴로 피드백 뇌파의 측정값인 집중력, 좌뇌 활성화, 우뇌활성, 작업부하 점수가 통계적으로 유의미한 변화는 없는 것으로 나타났다.

<표 11 > 뉴로 피드백 뇌파의 사전·사후 검사의 변화

	집단	사전 M (SD)	사후 M (SD)	t	p
집중력(%)	실험집단	44.30 (4.84)	44.56 (4.32)	-0.81	0.4377
	통제집단	44.58 (4.37)	44.81 (4.41)	-2.01	0.0756
좌뇌활성(%)	실험집단	51.49 (4.54)	52.38 (2.71)	-0.85	0.4181
	통제집단	51.37 (2.09)	51.07 (1.94)	0.89	0.3952
우뇌활성(%)	실험집단	48.51 (4.54)	47.72 (2.60)	0.72	0.4912
	통제집단	48.63 (2.09)	47.93 (3.06)	0.84	0.4214
작업부하(%)	실험집단	46.64 (7.02)	47.14 (6.17)	-0.59	0.5716
	통제집단	45.86 (5.24)	46.34 (4.58)	-1.17	0.2731

3. GRIP프로그램 효과에 지속성 검증

1) 자아 존중감 사전·사후·추후 검사의 변화

자아존중감에 대한 사전-사후-추후 검사결과의 반복측정 분석을 한 결과는 아래의 <표12>과 같다. 실험집단의 자아존중감에 대하여 사후 검사에서는 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났으며 추후검사에서도 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다. 그리고 시간 경과에 따른 변화에 대해서도 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다.

<표 12 > 자아 존중감의 지속성 검증

	집단	평균	표준편차	P	Wilks의 랏다	
					값	F
자아존중감	사전-사후	-0.33	0.19	0.0004	0.19	16.93**
	-추후	-0.36	0.19	0.0003		

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

2) 대인관계 사전·사후·추후 검사의 변화

대인관계에 대한 사전-사후-추후 검사결과의 반복측정 분석을 한 결과는 아래의 <표13>와 같다. 실험집단의 대인관계에 대하여 사후 검사에서는 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났으며 추후검사에서도 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다. 그리고 시간 경과에 따른 변화에 대해서도 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다.

<표 13 > 대인 관계의 지속성 검증

	집단	평균	표준편차	P	Wilks의 랏다	
					값	F
대인관계	사전-사후	-0.80	0.23	0.0000	0.06	62.96**
	-추후	-0.73	0.25	0.0000		

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

3) 스트룹의 사전·사후·추후 검사의 변화

스트룹에 대한 사전-사후-추후 검사결과의 반복측정 분석을 한 결과는 아래의 <표10>과 같다. 실험집단의 스트룹에 대하여 사후 검사에서는 유의미한 변화가 없는 것으로 나타났으며 추후검사에서도 유의미한 변화가

없는 것으로 나타났다. 그리고 시간 경과에 따른 변화에 대해서 간섭점수에서 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다.

<표14 > 스트룹의 효과의 지속성 검증

	집단	평균	표준편차	P	Wilks의 랏다	
					값	F
단어점수	사전-사후	-0.40	1.58	0.4433	0.64	2.23
	-추후	-0.90	1.97	0.1823		
색상점수	사전-사후	-0.40	0.70	0.1039	0.62	2.46
	-추후	-1.20	1.62	0.0438		
색상단어점수	사전-사후	-0.10	2.18	0.8880	0.62	2.46
	-추후	-1.70	4.22	0.2344		
간섭점수	사전-사후	0.70	1.77	0.2419	0.42	5.49*
	-추후	0.00	2.62	1.0000		

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

4) 자기 통제력의 사전·사후·추후 검사의 변화

자기 통제력에 대한 사전-사후-추후 검사결과의 반복측정 분석을 한 결과는 아래의 <표15>과 같다. 실험집단의 자아통제력에 대하여 사후 검사에서는 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났으며 추후검사에서도 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다. 그리고 시간 경과에 따른 변화에 대해서도 유의미한 변화가 있는 것으로 나타났다.

<표15> 자기통제력 효과의 지속성 검증

	집단	평균	표준편차	P	Wilks의 랏다	
					값	F
자기통제력(1-10)	사전-사후	3.50	1.90	0.0003	0.21	15.33**
	-추후	4.20	2.35	0.0003		

총동성(11-23)	사전-사후	2.90	2.18	0.0023	0.34	7.84*
	-추후	2.90	2.23	0.0027		
자기 통제력과 총동성의두가지 가능성(24-33)	사전-사후	2.50	2.51	0.0116	0.45	4.87*
	-추후	2.80	2.70	0.0095		
총 자아통제력	사전-사후	8.90	3.38	0.0000	0.11	30.80**
	-추후	9.90	3.93	0.0000		*

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

5) 뉴로 피드백 뇌파의 사전·사후·추후 검사의 변화

뉴로 피드백 뇌파에 대한 사전-사후-추후 검사결과의 반복측정 분석을 한 결과는 아래의 <표16>과 같다. 실험집단의 뉴로 피드백 뇌파에 대하여 사후 검사에서는 유의미한 변화가 없는 것으로 나타났으며 추후검사에서도 유의미한 변화가 없는 것으로 나타났다. 그리고 시간 경과에 따른 변화에 대해서도 유의미한 변화는 없는 것으로 나타났다.

<표 16> 뉴로 피드백 뇌파 효과의 지속성 검증

	집단	평균	표준편차	P	Wilks의 랏다	
					값	F
집중력(%)	사전-사후	-0.26	1.01	0.4377	0.52	3.76
	-추후	-0.92	1.17	0.0348		
좌뇌활성(%)	사전-사후	-0.89	3.32	0.4181	0.61	2.60
	-추후	0.06	4.52	0.9674		
우뇌활성(%)	사전-사후	0.79	3.48	0.4912	0.61	2.54

	-추후	-0.06	4.52	0.9674		
작업부하(%)	사전-사후	-0.50	2.69	0.5716	0.70	1.70
	-추후	-1.63	3.76	0.2035		

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

4. GRIP 프로그램에서 나타난 효과와 문제점

본 연구는 놀이를 중심으로 ADHD 성향 아동 집단에 자기조절능력과 집행 기능을 향상시킬 수 있는 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 실시한 후 객관적인 검사를 통해 그 효과를 검증하고, 집단 작업에서 나타난 프로그램의 효과와 문제점을 살펴보았다.

본 연구에 참여한 실험 집단의 특성을 보면 연령이 8-10세까지로 저학년의 아동들로 이루어져 있다. 가정별로 부모님과 함께 사는 아동이 7명, 어머니와 함께 사는 이혼자녀 1명, 어머니와 함께 사는 별거중인 아동 1명, 그리고 재혼한 가정의 아동 1명으로 전체의 30%를 차지하고 있다. 따라서 이들 아동의 어머니들이 가족의 생계를 책임지면서 자녀들을 돌보아야 했기 때문에 stress가 누적되어 있고, 아동들에게 보이는 관심의 정도도 차이가 있었다.

이러한 집단 특성을 고려할 때, ADHD 성향 아동의 관계성 향상 프로그램을 개발하여 적용한 결과 자기조절능력에 효과가 있음이 나타났지만, 프로그램을 실제로 적용했을 때, 프로그램에 대한 남녀 각 아동들의 프로그램에 대한 반응 및 행동변화에는 차이가 있음을 볼 수 있었다.

따라서 연구자는 회기별로 프로그램을 적용하면서 나타난 집단원들의 현상을 토대로 프로그램의 효과가 무엇이고, 효과에 차이가 있었다면 그 이유는 무엇인지 문제점을 찾아 분석하여 후속 프로그램을 개발하는데 경험연구로 활용하고자 한다. 프로그램에 대한 분석은 집단원들의 자기 보

고와 연구자의 관찰과 지도교수의 수업 비전과 매 회기가 끝나고 전 과정을 기록한 기록지를 참고하였다.

1) GRIP 프로그램의 회기별 과정

ADHD 아동을 대상으로 한 GRIP 프로그램은 자신의 알아차림을 증진시키며 작업 기억, 정보처리과정, 문제해결 능력 향상, 자신의 긍정적인 부분 알아차려 자존감 향상시키기 목표를 달성하기 위해 아동의 특성에 맞게 개발하였다.

1회기부터 10회기까지 아동들에게 초반작업 10분 알아차림 연습, 마무리작업 그림카드 상대방 칭찬하기 10분으로 구조화시켰다.

1회기-3회기에는 라포 형성, 동기와 계획실행, 주의통제, 감정 알아차림을 세부목표를 세우고 진행하였다.

4회기-10회까지는 자신이 지난 회기 다른 아동들에게 선물 받은 Grip 카드를 떠올려보는 기억놀이, 그림카드 낱말 놀이 15분 활동을 덧붙여, 좀더 구조화 시켰다. 이러한 활동을 통해 아동들의 작업 기억 증진, 정보처리 능력, 자존감 향상, 어휘력 신장, 부적절한 행동 감소를 목표로 하였다.

또한 1-3회기까지는 다른 구성원에게 그림카드를 나누어주며 칭찬해주는 활동으로 마무리 지었으나, 5회기-10회기부터는 자신을 상징하는 figure를 정하여, 다른 구성원에게 칭찬받은 내용을 다시 자신의 figure에게 칭찬하는 활동을 통해 자신과 타인의 접촉을 증가시켜, 주의집중, 자존감 향상, 자신의 힘을 알아차리는 것을 목표로 하였다.

2) GRIP 프로그램의 효과와 한계

본 프로그램은 GRIP 카드를 활용하여 구조화된 치료기법과 놀이를 함께

적용하였다. 구조화된 치료기법은 알아차림 연습, 그림카드 단어 과제내기, 그림카드로 칭찬하기, 칭찬받은 그림카드 떠올리는 기억게임이다.

그 결과 GRIP 카드를 활용한 프로그램이 아동들의 자존감, 대인관계에 효과가 있는 것으로 나타났다. 이는 GRIP 카드 관계성 향상 프로그램에서 ADHD 아동들의 특성을 고려하여 아동들이 잘 집중하고 호기심을 가질 수 있는 놀이를 선택 하였고, GRIP 카드를 사용하여 2-10회기까지 상대방과 자신을 칭찬하기 훈련을 반복적으로 실시한 것에 영향을 받은 것으로 보인다. 즉, GRIP 카드를 통해 구체적으로 자신과 상대방을 칭찬할 수 있는 방법을 경험하고, 이러한 활동을 매 회기마다 반복함으로써 상대방에게 관심을 가질 수 있도록 하였다. 또한 상대방이 자신에게 해준 긍정적인 칭찬과 내용을 듣는 것으로 끝나는 것이 아니라, 집단 중기부터는 스스로에게 자신을 칭찬하는 과정을 한 번 더 집어넣음으로써 좀 더 자신의 장점이 내재화 되고 깊게 접촉할 수 있도록 도왔다.

한편, 알아차림 연습에서는 성별에 따라 반응의 차이를 보였다. 남아들은 알아차림 연습을 할 때 힘들어하였고 타인과 접촉이 잘 일어나지 않고 집중하기 힘들어한 반면 여아들은 자신과 타인과 잘 접촉하였다. 또한 그림카드를 통해 자신의 정서 경험을 개방하는 과정에서 여아들은 자신의 정서를 충분히 알아차리고 접촉했으나 남아들은 여아보다 나이가 많음에도 불구하고 정서를 알아차리고 접촉하는 것을 힘들어하였다. 반면 활동적인 놀이에는 여아보다 더욱 더 집중을 잘하고 흥미를 보였다.

그림카드의 적용대상이 초등학생 고학년부터 사용가능함을 감안할 때, 본 연구의 실험집단 아동들은 저학년으로 그림카드의 어휘를 어려워하였다. 본 연구에서 아동들은 GRIP 카드에 나오는 어휘를 가지고 퀴즈게임을 하여 호기심을 불러일으켰다. 그 결과 그림카드 단어들을 과제로 내 주었을 때 성실하게 수행하고 확인받는 놀이에서 즐거워하였다. 그러나 일반

ADHD 저학년 아동들을 대상으로 할 경우, 그림카드 어휘를 어려워 할 수 있을 것으로 보인다.

그러므로 후속 프로그램을 개발할 때, 성별, 연령을 고려하여 집단과 프로그램 내용을 구성하고, 저학년일 경우 카드의 어휘를 조금 더 이해하기 쉽게 전달할 수 있는 방법을 치료자가 숙지하는 것이 중요할 것으로 보인다.

V. 논의 및 제언

1. 결과 논의

본 연구는 게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP)이 ADHD 성향 아동의 자기조절 능력과 집행기능을 향상시키는지 알아보는데 그 목적이 있다. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP)이 ADHD 성향 아동의 자기조절 능력과 집행기능의 긍정적 변화를 알아보기 위해 자기조절 능력의 하위 영역인 자기통제력, 자아 존중감, 자기 통제력, 대인관계 척도, 뉴로 피드백을 사용하였고, 집행기능의 하위영역 검사인 스트룹 검사와 CCTT를 사용하였다.

게슈탈트 관계성 향상 프로그램을 실시하기 전과 후의 집행기능과 자기조절 능력에 차이가 있는지 통계적으로 검증하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, ADHD 성향 아동들은 GRIP 프로그램 실시 전과 비교하여 실시 후에 자아 존중감 검사에서 유의미하게 향상 되었다.

둘째, ADHD 성향 아동은 대인관계척도, 자기 통제력에서 유의미한 향상을 나타내었다. 그러나 뉴로 피드백에서 뇌파에서는 유의미한 향상을 나타내지 않았다.

셋째, 자아 존중감, 대인관계척도, 자기 통제력에서 유의미한 향상을 나타내어 자기조절능력 향상되었음에도 불구하고 뇌파와 전두엽의 집행기능

을 측정하는 신경검사 CCTT, STROOP에서는 유의미한 향상이 나타나지 않았다.

넷째, 자아 존중감, 자기 통제력, 대인관계에서 치료의 지속성이 유의미한 효과가 있는 것이 나타났다.

다섯째, 뇌파와 스트룹, CCTT 검사에서 유의미한 지속적인 효과는 나타나지 않았다.

위의 결과 본 프로그램이 실험집단의 자기조절 능력 하위 영역 중에서 자아존중감, 자기 통제력, 대인 관계 척도에 효과적이었음을 알 수 있다.

2. 제언

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언에 대해 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여한 연구 대상자는 실험집단 10명 통제집단 10명 이었다. 이와 같은 제한된 사례수가 통계적 검증력을 약화 시키고, 연구 결과를 일반화하는데 어려움이 있다. 그러므로 연구의 결과를 일반화하기 위해서는 피험자의 수를 늘릴 필요가 있다. 즉, 본 연구에서는 정상아동의 통제 집단이 구성되지 못했다. ADHD 성향의 아동을 대상으로 프로그램을 실시한 실험집단, ADHD 성향의 아동 대상의 프로그램을 실시하지 않은 통제집단 I 과 정상 아동으로 구성되어 프로그램을 실시하지 않은 통제집단 II로 구성된 연구가 필요하다.

둘째, 연구대상자를 K-ARS 점수만으로 선정하여 타당성 있게 선정이 되지 않았을 가능성을 배제하지 못하였다. 그리고 실험집단을 구성함에 있어서도 실험집단과 통제집단이 무선할당으로 구성하지 못하고, 개인의 의

사를 고려하여 구성하였기 때문에 치료효과에 변인이 작용했을 가능성을 배제하지 못했다.

셋째, 부모의 보고를 중심으로 표집을 시도하였다. 이는 교사와 부모의 평가가 불일치할 가능성을 배제시켰을 가능성을 보여준다. 그러므로 후속 연구에서는 교사와 부모의 보고 모두의 평정을 사용하여 보다 다각적이고 객관적인 평가를 할 필요가 있다.

넷째, 본 프로그램을 총 10회기의 단기 치료 프로그램으로 5주간 10회로 이루어져 회기 간격이 짧았다. 프로그램의 내용들이 효과적으로 시행되기 위해서는 장기적인 관리 필요성을 지적하고 있다. 주 1-2회기씩 일정한 회기 간격을 가지면서 치료프로그램을 보다 연장하여 아동의 치료과정에서 익힌 내용들을 학교와 집과 같은 상황에서 활용할 수 있도록 해주며 적응의 어려움을 감소할 수 있는 방안을 함께 모색할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요할 것으로 생각된다.

다섯째, 본 연구에서 사용되어진 실행기능 평가를 위한 검사가 표준화되어 있지 않아 객관적으로 평가할 수 있는 방법에 제한이 있다. 국내에서 ADHD 아동을 대상으로 시행한 실행기능 검사는 다양한 하위 영역을 측정하기가 부족할 뿐만 아니라, 연구가 부족하다. ADHD 아동들에서 새로운 검사의 임상적 적용 가능성에 대한 자세한 탐색이 필요하다. DSM-IV (APA, 1994)에서는 주의력결핍과 과잉행동-충동성이라는 두 가지 부형의 증상들을 기초로 ADHD의 하위유형을 주의력 결핍 우세형, 과잉행동-충동성 우세형, 그리고 복합형으로 구분하고 있다. 특히 ADHD의 하위유형에서 주의력 결핍 우세형은 과잉행동-충동성 우세형 및 복합형과 다른 장애

라는 관점이 있다(Barkly, Dupaul & McMurray, 1990). 어떤 연구(Nigg, Blaskey & Huang pollock)는 ADHD의 복합형과 주의력 결핍 우세형이 스트룹 검사의 단어점수, 색상점수, 색상-단어점수에서 차이가 없다는 것을 보여준다. 그러나 또 다른 연구(Houghton, et al., 1999)는 ADHD의 복합형과 주의력 결핍 우세형이 스트룹 색상-단어 검사의 수행에서 차이를 보여준다. 이러한 점에서 ADHD의 하위유형에 따라 일관된 연구 결과가 없는 것이 한계이다.

여섯째, 본 연구에서는 ADHD 아동을 하위 유형별로 구분하여 치료효과를 확인하지 못하였다. ADHD 하위 유형에 따른 신경학적 결함영역에서 차이를 보인 여러 연구결과를 고려해볼 때, 후속 연구에서는 뉴로 피드백을 통한 심리치료 효과를 검증할 때 ADHD 하위 유형별로 실시하는 것이 필요할 것으로 생각된다.

이와 같은 연구의 제한 점에도 불구하고, 본 연구가 갖는 의의는 다음과 같다.

첫째, 기존 ADHD 아동들과 관련된 치료 프로그램의 선행연구들은 그 치료 효과에 대해 집행기능을 측정하여 효과를 검증한 신경 심리학적 접근의 선행연구가 부족하다. 또한 기존 치료 프로그램은 언어를 매개체로 사용하는데, 자기조절이 힘든 아동은 언어적인 매개체를 이용한 교육 및 훈련 방법을 지겨워하고 치료를 거부할 수 있다. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 아이들에게 쉽게 다가갈 수 있는, 그림 카드와 다양한 매체를 사용하여 구체적인 언어표현과 비언어적인 표현의 동시 가능성을 제공한다. 부정적인 피드백에 익숙해져 있는 아동들에게 카드를 통해 구체

적으로 칭찬해주어 자존감을 향상 시킬 수 있을 뿐만 아니라, 놀이를 통해 작업 기억 증진, 정보처리능력 증진, 어휘력 신장, 자신에 대한 경험을 개방시킬 수 있는 기회를 준다.

그러므로 이에 본 연구에서는 선행 연구들의 제한점을 보완하며, 게슈탈트 관계성 향상 프로그램이 자기조절능력과 집행기능에 미치는 영향을 살펴보는 점에서 연구의 의의가 있다.

참 고 문 헌

- 김도연(2003). 주의력 결핍 과잉행동장애 아동의 인지놀이치료 부모훈련 병합치료가 효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문
- 김봉년, 권준수, 신민섭, 조수철, 홍강의(2000). 주의력 결핍 과잉 운동 장애에서의 정량화 뇌파 소견. 신경정신의학, 39, 1.
- 김용희(2006) ADHD 아동의 하위유형에 따른 전두엽의 집행기능 연구- WCST 수행을 중심으로. 한국심리학회지: 건강, 11, 301-314
- 김정규(1995) 게슈탈트 심리치료. 서울: 학지사
- 김진구(2007) ADHD 아동의 신경심리학적 특성 대구대학교 대학원 석사학위논문
- 김홍근(2001) Kims 전두엽 - 관리기능 신경심리검사. 서울: 도서출판 신경심리
- 송문화(2005) 집단 게임놀이가 주의력 결핍-과잉행동 장애 아동의 실행 기능, 충동성, 자기 통제력에 미치는 효과 덕성여자대학교 대학원 학위논문
- 송찬원, 김경민, 변창석(2006) 만다라 미술치료가 ADHD 아동의 과제 수행 태도와 주의력 결핍 과잉행동 충동성 변화에 미치는 효과. 정서-행동 연구. 22. 128-144
- 오윤아(2007) 기능적 역기능적 충동성의 신경심리 프로파일. 성신여자대학교 석사학위 논문
- 유정영(2009) 뉴로 피드백 훈련이 ADHD 아동의 주의력 및 충동성에 미치는 효과 부산대학교 학위논문
- 정영숙(2008) ADHD 성향 아동의 대인 관계 향상을 위한 게슈탈트 예술치료 효과. 성신여자대학교 석사학위 논문

- 정은정(2004) 주의력결핍 과잉행동장애 아동의 실행기능 결함
- 조현춘, 송영혜, 조현재(2003). 아동이상심리학. 서울: 시그마 프레스
- 황은희(2009) ADHD 아동과 어머니에 대한 게슈탈트 예술치료 부모훈련 병
합치료. 성신여자대학교 석사학위 논문
- Barkly, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention,
and executive function: constructing a unifying theory of
ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94
- Baumeister, R., & Vohs, K.(Eds), (2004). *Handbook of
self-regulation : Reseach, theory, and applications*. New
York; Guilford Press.
- Bloom, R(2004). *The Handbook of Gestalt Play Therapy*. London and
Philadelphia; Jessica Kingsley Publishers.
- Croker, S., *A well-lived life : Essays in Gestalt therapy*.
Cambridge, MA: GIC Press.
- Dawson, p., & Guara, R (2004). *Executive functions in children and
adolescents: A practical guide to assessment and
intervention*. New york : Guilford Press
- Gentschel, D.A. & McLaughlin, T.F. (2000). Attention Deficit
Hyperactivity Disorder as a Social Disability:
Characteristics and Suggested Methods of Treatment. *Journal
of Development and Psysical Disabilities*, 12(4), 333-347
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal lobes and the
civilized mind*. Oxford University Press.
- Oaklander, V (2006). 아이들에게로 열린창(Windows to our children :
A gestalt approach to chuldren and adolescents) 김정규, 윤

인, 이영이공역. 서울: 학지사

Philip Brownell (2009) Executive functions: A neuropsychological understanding of self-regulation . Gestalt review , 13, 62-77

ABSTRACT

The Effects of GRIP(Gestalt Relationship Improvement Program) on self-regulation, executive function of children with ADHD

Ko, Ha-Na
Department
of Psychology
The Graduate School of
Sungshin Women's University

The aim of this study was to examine the effects of GRIP on self-regulation, executive function of children with ADHD.

The total 20 children with were more the 80th, 90th percent cut-off scores reported by their parents and teachers. They were divided into experimental group (N=10) and control group (N=10).

Ten-1rd, 2rd and 3rd grade elementary school student (8 boys and 2 girls) participated in the GRIP. The session were provided twice a week for 50 minutes.

The pre-post test scales used in this study were self esteem, self-control rating scale, interpersonal relationship scale, neuro-feedback for self regulation, Stroop test, CCTT for measuring executive function.

To analyze the results, T-test, paired -t test and ANOVA.

The result of this study were as follows;

First, GRIP had positive effects on self-regulation . The experimental group performed significant better than those of the control group on most of the self regulation post tests.

Second, GRIP had no positive effects on executive function of ADHD children . There were no positive effect on executive function.

In conclusion , GRIP was effective for improving self regulation

The present finding support the hypothesis, which states that the GRIP has positive effect on the treatment of the ADHD.

부 록

부록 1. 교사용 질문지 & 부모용 질문지 (KARS)

부록 2. 자기 통제력 검사 척도

부록 3. 대인관계 척도

부록 4. 자아 존중감 척도

< 부록 1 >

<교사용 질문지 (KARS)>

1. 지난 6개월 동안 선생님의 학생이 교실에서 보이는 행동을 가장 잘 기술하여 주는 해당란에 0표하여 주십시오.

문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	때 때 로 그렇다	자 주 그렇다	매우 자주 그렇다
1. 세부적인 면에 대해 꼼꼼하게 주의를 기울이지 못하거나, 학업에서 부주의한 실수를 한다.	0	1	2	3	
2. 손발을 가만히 두지 못하거나 의자를 앉아서도 몸을 폼지락 거린다.	0	1	2	3	
3. 일을 하거나 놀이를 할 때 지속적으로 주의를 집중하는데 어려움이 있다.	0	1	2	3	
4. 자리에 앉아 있어야 하는 교실이나 다른 상황에서 앉아있지 못한다.	0	1	2	3	
5. 다른 사람이 마주보고 이야기할 때 경청하지 않는 것처럼 보인다.	0	1	2	3	
6. 그렇게 하면 안되는 상황에서 지나치게 뛰어다니거나 기어오른다.	0	1	2	3	
7. 지시에 따르지 않고 일을 끝내지 못한다.	0	1	2	3	
8. 여가 활동이나 재미있는 일에 조용히 참여하기가 어렵다.	0	1		3	
9. 과제와 일을 체계적으로 하지 못한다.	0	1	2	3	
10. 끊임없이 무엇인가를 하거나 마치 모터가 돌아가듯 움직인다.	0	1	2	3	
11. 지속적인 노력이 요구되는 과제(학교 공부나 숙제)를 하지 않으려 한다.	0	1	2	3	
12. 지나치게 많은 말을 한다.	0	1	2	3	
13. 과제나 일을 하는데 필요한 물건들을 잃어버린다.	0	1	2	3	
14. 질문이 채 끝나기도 전에 성급하게 대답한다.	0	1	2	3	
15. 쉽게 산만해진다.	0	1	2	3	

16. 차례를 기다리는 데 어려움이 있다.	0	1	2	3
17. 일상적으로 하는 일을 잊어 버린다	0	1	2	3
18. 다른 사람을 방해하거나 간섭한다.	0	1	2	3

<부모용 질문지>

1. 지난 6개월 동안 부모님의 자녀가 교실에서 보이는 행동을 가장 잘 기술하여 주는 해당 란에 0표하여 주십시오.

문 항	전혀 그렇지 않다	때 때 로 그렇다	자주 그렇다	매우 자주 그렇다
1. 세부적인 면에 대해 꼼꼼하게 주의를 기울이지 못하거나, 학업에서 부주의한 실수를 한다.	0	1	2	3
2. 손발을 가만히 두지 못하거나 의자를 앉아서도 몸을 꼼지락 거린다.	0	1	2	3
3. 일을 하거나 놀이를 할 때 지속적으로 주의를 집중 하는데 어려움이 있다.	0	1	2	3
4. 자리에 앉아 있어야 하는 교실이나 다른 상황에서 앉아있지 못한다.	0	1	2	3
5. 다른 사람이 마주보고 이야기할 때 경청하지 않는 것처럼 보인다.	0	1	2	3
6. 그렇게 하면 안되는 상황에서 지나치게 뛰어다니거나 기어오른다.	0	1	2	3
7. 지시에 따르지 않고 일을 끝내지 못한다.	0	1	2	3
8. 여가 활동이나 재미있는 일에 조용히 참여하기가 어렵다.	0	1		3
9. 과제와 일을 체계적으로 하지 못한다.	0	1	2	3
10. 끊임없이 무엇인가를 하거나 마치 모터가 돌아가듯 움직인다.	0	1	2	3
11. 지속적인 노력이 요구되는 과제(학교 공부나 숙제)를 하지 않으려 한다.	0	1	2	3

12. 지나치게 많은 말을 한다.	0	1	2	3
13. 과제나 일을 하는데 필요한 물건들을 잃어버린다.	0	1	2	3
14. 질문이 채 끝나기도 전에 성급하게 대답한다.	0	1	2	3
15. 쉽게 산만해진다.	0	1	2	3
16. 차례를 기다리는 데 어려움이 있다.	0	1	2	3
17. 일상적으로 하는 일을 잊어 버린다	0	1	2	3
18. 다른 사람을 방해하거나 간섭한다.	0	1	2	3

< 부록 2> 자기 통제력 검사 척도

아 동 :	학년	반	이름 :	(남 여)
평가자 :			일시 :	년 월 일

1	이 아동이 무엇인가 하겠다고 약속했을 때 그것을 믿을 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6	7	언제든지 믿는다	절대로 못믿는다
2	이 아동은 다른 아동들이 초대하지 않은 게임이나 활동에 끼어듭니까?	1	2	3	4	5	6	7	전혀없다	자주있다
3	이 아동은 흥분했을 때, 스스로 자기를 진정시킬 수 있습니까?	1	2	3	4	5	6	7	그렇다	아니다
4	이 아동의 활동은 지속적입니까? 아니면 자주 변하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	지속적이다	변화가 심하다
5	이 아동은 장기적인 목표를 세워 활동을 합니까?	1	2	3	4	5	6	7	그렇다	아니다
6	이 아동은 질문을 한 후 답변을 기다리는 편입니까? 아니면 기다리지 못하고 다른 새로운 질문을 계속하거나 다른 행동을 하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	기다린다	기다리지 못한다
7	이 아동은 친구들과 이야기할 때, 불쑥 상대방의 말을 가로막는 편입니까? 아니면 자기가 말할 차례를 기다리는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	기다린다	가로막는다
8	이 아동은 자신이 하던 일을 끝마칠 때까지 지속적으로 그 일만 하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	그렇다	아니다
9	이 아동은 어른들의 지시사항을 잘 따르는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	항상 따른다	전혀 따르지 않는다
10	이 아동은 갖고 싶은 모든 것을 즉시 가져야만 하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	그렇다	아니다
11	이 아동은 줄을 서서 기다릴 경우, 자기 순서가 될 때까지 참을성있게 기다립니까?	1	2	3	4	5	6	7	항상 잘 따른다	전혀 따르지 않는다
12	이 아동은 차분히 앉아 있는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	그렇다	아니다
13	이 아동은 집단활동에서 다른 사람들의 의견을 따르는 편입니까? 아니면 자신의 의견만 고집하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	의견을 따른다	자기생각만 고집한다

14	이 아들은 어떤 일을 하기 전에, 해야될 일에 대해 몇 번이고 일깨워주어야만 되는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	결코 그렇지 않다	항상 그렇다
15	이 아들은 꾸중을 들을 때, 부적절하게 말대답하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	결코 그렇지 않다	항상 그렇다
16	이 아들은 자주 말썽을 피우는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	아니다	그렇다
17	이 아들은 일상적인 일이나 숙제를 무시하거나, 잘 잊어버리는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	결코 그렇지 않다	항상 그렇다
18	이 아들은 어떤 일은 할 수 없을 정도로 안정되지 못할 때가 있습니까?	1	2	3	4	5	6	7	전혀 없다	자주 있다
19	이 아들에게 오늘 작은 장난감을 가질 것인지 내일까지 기다렸다가 더 큰 장난감을 가질 것인지 선택하라고 한다면 어떻게 할 것이라고 생각하십니까?	1	2	3	4	5	6	7	내일까지 기다린다	오늘 갖는다
20	이 아들은 다른 사람들의 물건을 빼앗는 일이 있습니까?	1	2	3	4	5	6	7	전혀 없다	자주 있다
21	이 아들은 다른 사람들이 무슨 일을 하려고 할 때 방해하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	아니다	그렇다
21	이 아들은 다른 사람들이 무슨 일을 하려고 할 때 방해하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	아니다	그렇다
22	이 아들은 기본적인 규칙을 어기는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	결코 그렇지 않다	항상 그렇다
23	이 아들은 자기가 가는 길을 주의해서 살펴보는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	항상 그렇다	결코 그렇지 않다
24	이 아들은 질문에 답할 때, 신중하게 생각한 답만을 제시합니까? 아니면 한꺼번에 여러 개의 답을 불쑥 말합니까?	1	2	3	4	5	6	7	한가지 대답을 한다	여러 대답을 한다
25	이 아들은 자신의 공부나 일을 할 때 쉽게 주의가 흐트러지는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7	아니다	그렇다
26	이 아동이 신중한 아동이라고 생각하십니까?	1	2	3	4	5	6	7	신중하다	부주의하다
27	이 아들은 친구들과 잘 어울려 노는 편입니까? (규칙을 따르고 차례를 기다리며 협동하며 노는 편입니까?)	1	2	3	4	5	6	7	그렇다	아니다

28	이 아동은 한번에 한 가지 일을 몰두하기 보다는 이일 저 일 옮겨 다니는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7
		한가지에 몰두한다					옮겨 다닌다	
29	이 아동은 주어진 일이 처음에 그에게 너무 어려우면 그만 두거나 좌절하는 편입니까? 아니면 도움을 청하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7
		도움을 청한다					그만둔다	
30	이 아동은 게임을 방해하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7
		결코 그렇지 않다					항상 그렇다	
31	이 아동은 행동하기 전에 생각을 하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7
		항상 그렇다			결코 그렇지 않다			
32	이 아동은 자기 일에 좀 더 주의를 기울인다면, 지금보다 훨씬 더 잘 할 수 있다고 보십니까?	1	2	3	4	5	6	7
		아니다					그렇다	
33	이 아동은 한꺼번에 너무 많은 일을 하려는 편입니까? 아니면 한번에 한 가지 일에만 전념하는 편입니까?	1	2	3	4	5	6	7
		한가지 일에 전념한다					너무많은 일은한다	

< 부록 3> 대인관계 척도

< 대인관계척도 > 아동용

학년	반	이름 :
----	---	------

다음 각 문장을 읽고 현재 자신의 생각이나 느낌을 잘 나타낸다고 생각되는 것에 0표 해 주세요.

	매 우 그렇다	약간 그 렇다	그 저 그렇다	거 의 그렇지 않 다	전 히 그렇지 않 다
1. 나는 새로운 친구를 사귀는 방법을 안다.					
2. 새로운 친구를 사귀는 것은 즐거운 일이다.					
3. 친구끼릴 서로 절대 화를 내면 안된다.					
4. 친구는 항상 나와 같은 나이여야 한다.					
5. 나는 내가 어떻게 도움을 줄 수 있는지를 안다.					
6. 내가 도움이 필요할 때 친구에게 도움을 요청하는 방법을 안다.					
7. 친구가 이사를 가거나 더 이상 친구가 되고 싶지 않을 때에는 친구에게 이별의 말을 전하는 것이 좋다고 생각한다.					
8. 친구에게 이별의 말을 전하는 것은 장례식에서의 의식과 같이 필요한 것이다.					
9. 협동한다는 것은 다른 사람들과 함께 일한다는 것을 뜻한다.					
10. 다른 사람들과 협동한다는 것은 일을 올바르게 하는데 도움을 준다.					

< 부록 4 > 아동용 자아 존중감 척도

1. 아동용 자아존중감 척도

성 명:	남	여
생년월일:	년	월 일 (만 세)
학 교:	학년	반

다음 문항은 부모님, 친구, 선생님과 관련하여 자기 자신을 어떻게 느끼는지를 묻는 내용입니다. 여러분이 평소에 느끼고 있는 바를 가장 잘 나타내 주는 문장에 0하여 주세요.

번호	내용	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 결심을 하고 그 결심대로 밀고 나갈 수 있다.					
2	나는 내 또래의 친구들 사이에 인기가 있다.					
3	부모님은 내 기분을 잘 맞춰 주신다.					
4	나는 학교에서 실망하는 일이 가끔 있다.					
5	나는 나에게 주어진 일에 최선을 다하려 한다.					
6	나에겐 친구가 많다.					
7	부모님은 나를 잘 이해해 주신다.					
8	내가 원하는 만큼 학교생활이 원만치 않다.					
9	나는 주저하지 않고 결심할 수 있다.					
10	누구든지 나를 좋아한다.					
11	나는 집에서 상당히 행복하다.					
12	나는 학교에서 가끔 화날때가 있다.					
13	내 문제는 주로 내가 해결할 수 있다.					
14	나와 함께 있는 것을 다른 사람들은 좋아한다.					
15	나는 부모님과 함께 즐거운 시간을 많이 가진다.					
16	선생님은 나를 착하지 않다고 생각하시는 것 같다.					
17	나는 나 자신을 잘 알고 있다.					

18	나는 남을 재미있게 해주는 사람이다.					
19	나는 가족들과 함께 있을 때 기분이 좋다.					
20	나는 학교 성적에 실망이 든다.					
21	나는 나 자신에 대해 매우 만족한다.					
22	나는 남에게 좋은 친구이다.					
23	우리 가족은 이 세상에서 제일 훌륭하다.					
24	나는 학교에서 하는 일이 서툴다.					
25	내 친구들은 내 생각을 귀담아 들어준다.					
26	나는 좋은 딸(아들)이다.					
27	내가 좀 더 나은 학생이면 좋겠다.					
28	친구들은 주로 내 생각을 따른다.					
29	부모님이 나를 자랑스러워하실 만하다.					
30	선생님이 설명하실 때 내가 좀 더 잘 이해할 수 있으면 좋겠다.					
31	나는 원하면 항상 친구를 사귄다.					
32	나는 우리 가족 중 중요한 사람이다.					

< 1회기 >

프로그램명	GRIP 카드 관계성 향상 프로그램	소요시간	50 분
회기명	반갑다 친구야 !		
목표	<ul style="list-style-type: none"> ● 라포형성 ● 집단의 취지와 목적 이해하기 ● 동기와 계획 실행 		
준비물	뚝자리 명찰 사인펜 색연필		
단계	활동	시간	
프로그램 오리엔테이션	<ul style="list-style-type: none"> • 분위기 조성 및 동기 유발 - 프로그램에 대한 기대 나누기 • 집단에 오게 된 과정 나누기 - 지금-여기에서 기분나누기 	10'	
집단규칙 정하기	<p><활동1> 집단 안에서 지켜야 할 집단 규칙 찾고 시연하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 집단에서 지켜야 할 규칙이 어떠한 것이 있는지 해결책을 아동들 스스로 찾을 수 있도록 리더는 질문을 던지고 답을 유도함 - 집단 규칙을 찾고 그것을 구체적으로 시연하여 이해를 도움 <p>< 규칙 ></p> <ul style="list-style-type: none"> - 친구이야기 끝까지 듣기 - 약속시간 잘 지키기 - 비밀이야기 밖에 나가서 하지 않기 - 질문이 있으면 손을 들고 물어보기 - 욕하지 않기 	15	
별칭짓기 및 자기소개하기	<p><활동2> 별칭 짓기 및 상대방 소개하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 집단 안에서 불리고 싶은 별칭과 그 이유 나누기 - 별칭 카드 안에 / 이름/ 나이/ 지금 가장 하고 싶은 일은?/ 가장 어려워 하는 일은?/ 최근 가장 기쁘거나 슬펐던 일은? 항목에 답 작성하기 - 자신의 별칭을 소개한 후, 상대방을 다시 소개하기 	15	
소감나누기	<p>마무리 <평가></p> <p>오늘 프로그램에 대한 5자 토크</p>	10'	

< 2회기 >

프로그램명	GRIP 카드 관계성 향상 프로그램	소요시간	50분
회기명	여행을 떠나자 !		
목표	놀이를 통한 관계형성 ● 주의집중 ● 집단 상호작용 촉진 ● 정보처리과정, 인지 융통성 ● 동기와 해결책 찾기		
준비물	음악, 돛자리		
단계	활동	시간	
지금여기	• 알아차림 연습 (감정카드) - 1단계 : 신체 소리 생각 사물 욕구 알아 차림 - 2단계 : 생각과 감정 그리고 신체와 상호연결성 알아차림 - 3단계 : 타인과의 관계성 속에서의 알아차림	10'	
여행을 떠나자	<활동1> fantasy 작업 - 아동들에게 돛자리에 눕도록 하기 - 눈을 감고 음악을 들려주고 즐거웠던 여행 장소 떠올리며 잠시 신체 이완하기 - 여행을 왔다고 생각하고 눈을 감고, 구성원과 이야기 이어달리기 하며 story telling 하기	15'	
GRIP카드 나누어 주기	<활동2> GRIP 카드 소개하기 - GRIP 카드를 보여주기. - 몇 가지 카드를 뽑게 하여 카드 그림, 내용을 살펴볼 시간을 주고, 관찰한 내용 나누기	15'	
소감 나누기	<활동3> GRIP 카드 마무리 - 활동하며, 서로에 좋았던 점에 대해 그림카드를 이용하여 칭찬하기	10'	

< 3회기 >

프로그램명	GRIP 카드 관계성 향상 프로그램	소요 시간	50분
회기명	마음 여행		
목표	<ul style="list-style-type: none"> ● 주의집중 ● 집단 상호 작용 촉진 ● 여러 가지 감정에 대한 신체 알아차림 ● 주의 통제, 계획실행 		
준비물	그림카드, 도화지, 색연필, 크레파스, 가위		
단계	활동	시간	
지금 여기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 연습 (감정 카드) - 1단계 : 신체 소리 생각 사물 욕구 알아차림 - 2단계 : 생각과 감정 그리고 신체와 상호연결성 알아차림 - 3단계 : 타인과의 관계성 속에서의 알아차림 	10'	
감정카드 만들기	<p><활동1> 감정의 카드 만들기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 감정에 대해 질문하기 - 감정단어 목록의 다섯 개 카테고리에 해당 하는 것을 표정그림으로 그리기 <p>< 감정단어 목록 ></p> <ul style="list-style-type: none"> - happy emotion - angry emotion - fear emotion - sad emotion - depressive emotion <p><활동2> 그린 감정 카드에 해당하는 단어 찾고 자신의 경험 나누기</p>	25'	
소감 나누기	<p><활동3> GRIP 카드로 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 카드 섞기 - 카드 5장씩 나누어주기 - 서로에게 오늘 활동하면서 다른 구성원에게 선물하고 싶은 카드 선물하기 	15'	

< 4회기 >

프로그램명	GRIP 카드 관계성 향상 프로그램	소요시간	50분
회기명	GRIP 카드 장학퀴즈		
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 알아차림 • 정보처리과정 신장 • 상호 작용 촉진 • 어휘력 신장 • 작업기억 촉진 		
준비물	도화지, 그림카드		
단계	활동	시간	
지금-여기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 연습 (감정카드) - 1단계 : 신체 소리 생각 사물 욕구 알아차림 - 2단계 : 생각과 감정 그리고 신체와 상호연결성 알아차림 - 3단계 : 타인과의 관계성 속에서의 알아차림 	10'	
지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 기억하기	<ul style="list-style-type: none"> - 지난 회기 작업한 내용을 회상하고, 설명함으로써 작업기억 향상과 정보 산출 민감성 증진 - 자신의 장점을 다시 한 번 상기시킴으로써, 자존감 향상. 	15'	
그림카드 장학퀴즈	<p><활동1> 그림카드 장학퀴즈 게임</p> <ul style="list-style-type: none"> - 그림카드 어휘 65개 벽에 붙임. - 그림카드 어휘의 뜻이 떠오른 아동은 종을 재빨리 치도록 함. (아동은 단어의 어휘를 설명함으로 정보 산출에 민감해지며 반응시간을 증진시킴) - 어휘의 맞춘 아동이름을 그 어휘에 붙임. (종을 누름으로써 성취욕과 흥미를 유발) - 어휘의 뜻과 함께 실제 자신의 경험을 개방하고 나눌 경우 보너스 점수 (감정 알아차림 증진) 	15'	
소감나누기	<p><활동2> GRIP 카드로 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 카드 섞기 - 카드 5장씩 나누어주기 - 서로에게 오늘 활동하면서 다른 구성원에게 선물하고 싶은 카드 선 물하기 - 그림카드 낱말 뜻 과제 	10'	

< 5회기 >

프로그램명	GRIP 카드 관계성 향상 프로그램	소요시간	50분
회기명	감정 알아차림 말판 게임		
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 게임을 통해 정보 산출의 민감성과 반응산출시간 증진 • 감정 상황 말판 game을 통해 감정접촉 및 문제해결력 증진 • 자기조절과 부적절한 행동감소 		
준비물	그립카드, 감정 상황 말판		
단계	활동	시간	
지금-여기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 연습 (감정카드) - 1단계 : 신체 소리 생각 사물 욕구 알아차림 - 2단계 : 생각과 감정 그리고 신체와 상호연결성 알아차림 - 3단계 : 타인과의 관계성 속에서의 알아차림 	10'	
지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 기억하기 놀이 + 그립카드날말판과제 놀이	<ul style="list-style-type: none"> - 지난 회기 작업한 내용을 회상하고, 설명 함으로써 작업 기억 향상과 정보 산출 민감성 증진 - 자신의 좋은 점을 다시 한 번 상기시킴으로써, 자존감 향상. - 그립카드 어휘력 증진 및 자신의 경험 개방 기회 	15'	
감정 상황게임 + story telling	<p><활동3> GRIP 카드로 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 카드 섞기 - 카드 5장씩 나누어주기 - 서로에게 오늘 활동하면서 다른 구성원에게 선물하고 싶은 카드 선물하기 - 자신의 미니미에게 스스로 칭찬해주기 - 그립카드 날말 뜻 과제 <활동1> 감정 상황말판 - 두 사람씩 짝을 지어 감정 상황 말판에 말을올려둠 	15'	
정리	<p>< 감정 말판 내용 ></p> <ul style="list-style-type: none"> - 느낌을 빨리 알아차린 친구가 종을 치고, 그 감정 알아차리기 - 말판과 관련된 자신의 감정 경험 개방하고 상황에 필요한 grip카드 선택하기 	10'	

< 6회기 >

프로그램명	GRIP 카드 관계성 향상 프로그램	소요시간	50분
회기명	나의 미니미		
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 자신에 대한 알아차림 증진 • 자기조절과 부적절한 행동감소 		
준비물	그립카드, 찰흙		
단계	활동	시간	
지금-여기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 연습 (감정카드) - 1단계 : 신체 소리 생각 사물 욕구 알아차림 - 2단계 : 생각과 감정 그리고 신체와 상호연결성 알아차림 - 3단계 : 타인과의 관계성 속에서의 알아차림 	10'	
지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 기억하기 놀이 + 그립카드날말 과제 놀이	<ul style="list-style-type: none"> - 지난 회기 작업한 내용을 회상하고, 설명함으로써 작업 기억 향상과 정보 산출 민감성 증진 - 자신의 좋은 점을 다시 한 번 상기시킴으로써, 자존감 향상. - 그립카드 어휘력 증진 및 자신의 경험 개방 기회 	15'	
미니미 만들기 + story telling	<활동1> 찰흙으로 자신이 되고 싶거나, 닮은 물건 혹은 자신의 모습을 찰흙으로 만들기 <ul style="list-style-type: none"> - 자신을 닮은 물건, 혹은 모습을 만든 이유에 대해 이야기 나누기 - 남은 5회기 동안 미니미를 또 다른 자신으로 하는 의식 	15'	
정리	<활동3> GRIP 카드로 소감 나누기 <ul style="list-style-type: none"> - 카드 섞기 - 카드 5장씩 나누어주기 - 서로에게 오늘 활동하면서 다른 구성원에게 선물하고 싶은 카드 선물하기 - 자신의 미니미에게 스스로 칭찬해주기 - 그립카드 날말뜻 과제 	10'	

< 7회기 >

프로그램명	GRIP 카드 관계성 향상 프로그램	소요 시간	50분
회기명	트위스터 게임		
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 자신에 대한 알아차림 • 주의 분산 • 신체 조절 및 알아차림 증진 • 작업 기억력 향상 • 자기조절능력 향상 		
준비물	그립카드		
단계	활동	시간	
지금-여기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 연습 (감정카드) - 1단계 : 신체 소리 생각 사물 욕구 알아차림 - 2단계 : 생각과 감정 그리고 신체와 상호연결성 알아차림 - 3단계 : 타인과의 관계성 속에서의 알아차림 	10'	
지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 기억하기 놀이 + 그립카드날 말과제 놀이	<ul style="list-style-type: none"> - 지난 회기 작업한 내용을 회상하고, 설명함으로써 작업 기억 향상과 정보 산출 민감성 증진 - 자신의 좋은 점을 다시 한 번 상기시킴으로써, 자존감 향상. - 그립카드 어휘력 증진 및 자신의 경험 개방 기회 	15'	
트위스터 놀이	<p><활동1> 룰렛판을 돌려 나온 지시대로 트위스터 판에서 올바르게 이행하고, 오래 버티 자신의 시작한 반대쪽으로 몸을 옮겨가는 게임 (ex: 왼쪽발로 초록색 집기)</p>	15'	
정리	<p><활동3> GRIP 카드로 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 카드 섞기 - 카드 5장씩 나누어주기 - 서로에게 오늘 활동하면서 다른 구성원에게 선물하고 싶은카드 선물하기 - 자신의 미니미에게 스스로 칭찬해주기 - 그립카드 날말뜻 과제 	10'	

< 8회기 >

프로그램명	GRIP 카드 관계성 향상 프로그램	소요시간	50분
회기명	369 원카드 놀이		
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 집단 상호 작용 촉진 • 작업 기억력 향상 • 충동성 조절 		
준비물	그립카드		
단계	활동	시간	
지금- 여기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 연습 (감정카드) - 1단계 : 신체 소리 생각 사물 욕구 알아차림 - 2단계 : 생각과 감정 그리고 신체와 상호연결성 알아차림 - 3단계 : 타인과의 관계성 속에서의 알아차림 	10'	
지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 기억하기 놀이 + 그립카드날말과 계 놀이	<ul style="list-style-type: none"> - 지난 회기 작업한 내용을 회상하고, 설명함으로써 작업 기억 향상 상과 정보 산출 민감성 증진 - 자신의 좋은 점을 다시 한 번 상기시킴으로써, 자존감 향상. - 그립카드 어휘력 증진 및 자신의 경험 개방 기회 	15'	
3.6.9 놀이	<p><활동1> 10장의 숫자카드를 아동에게 주고 이전 숫자와 자신의 숫자를 더한 숫자를 말하면서 카드를 내놓아 모든 카드를 다 내놓은 게임</p> <ul style="list-style-type: none"> - 일반숫자, 숫자부호카드(-5, *2)등이 있어 아동들 스스로 다양하게 활용할 수 있음 - 인지 전략 수립 후 게임 재시작 - 두 번째 게임은 숫자를 부를 때, 3,6,9가 들어가는 숫자를 피함 - 모든 아동들이 원카드 하면 게임종료 	15'	
정리	<p><활동3> GRIP 카드로 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 카드 5장씩 나누어주기 - 서로에게 오늘 활동하면서 다른 구성원에게 선물하고 싶은 카드 말하기 - 자신의 미니미에게 스스로 칭찬해주기 - 그립카드 날말 뜻 과제 	10'	

< 9회기 >

프로그램명	GRIP 카드 관계성 향상 프로그램	소요 시간	50분
회기명	상황, 현상 알아차림을 통한 story telling 게임		
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 없는 알아차림 • 작업 기억력 향상 • 인지 도식 변환능력 향상 		
준비물	활동지		
단계	활동	시간	
지금-여기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 연습 (감정카드) - 1단계 : 신체 소리 생각 사물 욕구 알아차림 - 2단계 : 생각과 감정 그리고 신체와 상호연결성 알아차림 - 3단계 : 타인과의 관계성 속에서의 알아차림 	10'	
지난회기 선물 주고받은 GRIP 카드 기억하기 놀이 + 그립카드날 말과제 놀이	<ul style="list-style-type: none"> - 지난 회기 작업한 내용을 회상하고, 설명함으로써 작업 기억 향상과 정보 산출 민감성 증진 - 자신의 좋은 점을 다시 한 번 상기시킴으로써, 자존감 향상. - 그립카드 어휘력 증진 및 자신의 경험 개방 기회 	15'	
전개	<p><활동1> 탁자위에 여러 가지 종류와 물건을 올려놓고, 그것을 보자기로 덮어, 3초 동안 오픈하고 아동들은 자신을 닮은 물건을 기억하여 story telling 하는 game.</p> <p>< 활동 효과 ></p> <ul style="list-style-type: none"> - 게임을 통해 주의집중 및 기억력을 증진시킴으로써 작업 기억력 향상 - 규칙 (말하지 않고 보기, 옆 친구와 말하지 않기 등)을 지킴으로 자기 통제력을 향상시킴 - story telling을 통해 이전 기억한 내용과 이후 기억한 내용을 비교 분석하여 작업 기억력과 인지 도식 변환능력을 증진시킴 	15'	
정리	<p><활동3> GRIP 카드로 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 카드 5장씩 나누어주기 - 다른 구성원에게 선물하고 싶은 카드 선 물하기 - 자신의 미니미에게 스스로 칭찬해주기 - 그립카드 날말뜻 과제 	10'	

< 10회기 >

프로그램명	GRIP 카드 관계성 향상 프로그램	소요 시간	50분
회기명	강점 놀이		
목표	<ul style="list-style-type: none"> • 자존감 향상 • 자신과 타인에 대한 알아차림 • 바람직한 행동 내사시키기 		
준비물	뚝자리, 상장용지, 음악 CD, 다과		
단계	활동	시간	
지금-여기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 연습 (감정카드) - 1단계 : 신체 소리 생각 사물 욕구 알아차림 - 2단계 : 생각과 감정 그리고 신체와 상호연결성 알아차림 - 3단계 : 타인과의 관계성 속에서의 알아차림 	10'	
전개	<p><활동1> 롤링 페이퍼에 각각 아동이 이제까지 받은 grip 카드를 떠오르는 대로 쓰게 하고, 그 중에서 가장 자신에게 필요하고 마음에 드는 grip 카드를 선택하면, 다른 아동이 수식어와 함께 그 아동의 이름을 여러 번 부르는 게임.</p> <p>< 활동 효과 ></p> <ul style="list-style-type: none"> - 활동을 전에 그 동안 자신의 태도와 다른 사람에 대해 생각해 보는 시간을 가지면서 자신 돌아보기. - 이제까지 받은 grip 카드를 받은 아동들의 feedback을 통해 지지, 격려 등으로 자존감 향상 - grip 카드로 바람직한 행동을 내재해 줌. 	20'	
발전	<p><활동2> 이제까지 가장 자신에게 의미있었던 game 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 자신에게 가장 재미있었던 작업 나누고 그 이유에 대해 나누기 	10'	
정리	<p><활동3> GRIP 카드로 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 카드 섞기 - 카드 5장씩 나누어주기 - 서로에게 오늘 활동하면서 다른 구성원에게 선물하고 싶은 카드 선물하기 	10'	

감사의 글

여기까지 오는데 2년이란 시간이 걸렸습니다. 앞으로 또 다른 시작이 있겠지만 한 고개를 넘고 마침표를 찍었습니다.

논문을 완성하기까지 많은 어려운 일들이 있었고, 그럴 때마다 다시 힘을 내서 일어설 수 있도록 많은 분들의 도움을 받았습니다. 2년 내내 치료자의 꿈을 갖도록 불을 지펴주시고, 또 한 인간으로 성장할 수 있도록 부족한 부분은 일깨워 주시고 잘하는 부분은 칭찬해주시며 격려해 주셨던 김정규 교수님께 감사드립니다. 또한 바쁘신 와중에도 논문을 검토해주신 채규만 교수님과 이정윤 교수님께도 감사드립니다.

아이들에게 도움이 될 거라고 흔쾌히 응해주시고 집단이 시작될 때면 먼저 준비해주시고 격려해주셨던 정진희 선생님, 추강엽 선생님께도 감사드립니다. 그리고 저를 잘 이해하고 통찰할 수 있도록 도움주신 메타포의 달인 백혜수 선생님, 논문을 쓰며 도움을 주고 배려해주었던 신연이와 민선이, 그리고 논문을 쓰며 고락을 같이하고 서로 의지가 되고 힘이 되어줬던 동기 지현언니와 진화언니 소중한 마음을 전합니다. 그리고 논문을 쓸 수 있도록 컴퓨터를 양보해준 나무 오빠와 지칠 때 쉴 수 있도록 도와준 일다 언니와 늘 밝은 웃음을 준 조카 가울이와 나율이 그리고 형부에게도 고마운 마음을 전합니다.

서울에서 10년 동안 생활하며 공부하는 막내딸을 자랑스러워하시고, 제주도에 서 행복한 유년 시절을 보낼 수 있도록 예뻐해주신 제주도에 계신 엄마 아빠에게도 감사의 말씀을 드립니다.

마지막으로 항상 힘들 때 묵묵히 뒤에서 기도해주시며 일어설 수 있도록 지혜로운 지팡이 역할을 해주신 암브로스 김홍일 신부님, 아그네스 대모님, 이수리 씨 고맙습니다.

하나의 과정이 끝나면 또 다른 시작이 있겠지요. 늘 제가 경험하는 순간 순간 감사하며 살겠습니다.