



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 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

게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP)이
우울 성향 여자 중학생의 우울, 정서조절,
학교적응에 미치는 효과

2011

성신여자대학교 대학원
심 리 학 과
오 지 혜

게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP)이
우울 성향 여자 중학생의 우울, 정서조절,
학교적응에 미치는 효과

김 정 규 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2010년 11월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

오 지 혜

인 준 서

오지혜의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 우울 성향의 여자 중학생을 대상으로 정서인식과 정서조절 능력 향상을 위한 게슈탈트 관계성 향상 프로그램을 시행하고 이들의 우울 감소에 미치는 효과와 더불어 학교생활 적응에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 연구대상은 서울 소재의 여자 중학교에서 본 연구 사전조사를 통해 선별된 우울 성향의 여자 중학생 총 21명이었으며 이들을 각각 치료집단 10명과 통제집단 11명으로 나누어 치료 프로그램의 효과를 알아보았다. 이를 위해 아동용 우울 검사 척도(Children's Depression Inventory), 특질 상위-기분 척도(Trait Meta-mood Scale) 중 정서인식의 명확성, 정서조절능력 검사척도, 자살사고 척도(Suicidal Ideation Questionnaire), 학교적응척도를 사용하였다. 본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참여한 실험집단 구성원들은 통제집단에 비해 아동용 우울 검사 척도 및 그 하위척도 중 우울정서와 행동장애, 자기비하, 생리적 증상에서 유의한 감소가 나타났다. 둘째, 프로그램 시행 후 치료집단의 특질-상위 기분 척도 중 정서인식의 명확성이 통제집단의 점수에 비하여 유의미하게 증가되었다. 셋째, 정서조절능력 검사척도에서 하위척도인 자기정서인식 및 표현과 대인관계 척도가 유의미하게 증가된 것으로 나타났다. 넷째, 프로그램에 참여한 치료집단 학생들은 학교적응척도의 하위척도 중에서 학교수업적응과 학교친구적응 점수에서 유의미하게 증가를 보였던 반면, 통제집단의 변화는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 실험집단의 학교적응의 증가의 효과가 본 프로그램의 효과임이 시사된다. 마지막으로 치

료 효과의 지속성을 알아보기 위하여 프로그램 종결 후 4주 후 실시한 추후 검사에서 우울, 정서인식, 정서조절, 학교적응의 일부요인에 있어 유의미한 차이를 보여 본 프로그램의 효과가 지속되고 있음을 알 수 있었다.

위와 같은 결과를 통해서 볼 때, 계슈탈트 관계성 향상 프로그램은 학생들의 우울을 감소시키고, 정서인식, 정서조절, 학교적응을 증진시키는 데 효과적임을 시사한다.

마지막으로 본 연구의 의의와 한계, 후속연구를 위한 제언을 논의하였다.

주요어 : 우울 성향 여자 중학생, 정서인식, 정서조절, 학교적응, 계슈탈트 치료

목 차

논문개요

I. 서론

- 1. 연구의 필요성 1
- 2. 연구 문제 6

II. 이론적 배경

- 1. 청소년기의 우울 7
- 2. 우울과 정서인식의 명확성 및 정서조절 12
- 3. 게슈탈트 치료이론 18
- 4. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 개발 26

III. 연구 방법

- 1. 연구대상 37
- 2. 실험설계 37
- 3. 프로그램기간 38
- 4. 측정도구
 - 가. 아동용 우울 검사 척도 38
 - 나. 특질 상위-기분 척도중 정서인식의 명확성 40
 - 다. 정서조절능력 검사 척도 41
 - 라. 자살사고 척도 43
 - 마. 학교적응 척도 44
- 5. 자료의 분석 46

IV. 연구 결과

1. 실험집단과 통제집단의 동질성 검증 47

2. 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 효과 검증

 가. 우울 48

 나. 자살사고 51

 다. 정서인식의 명확성 52

 라. 정서조절 53

 마. 학교적응 56

V. 논의

..... 59

참고문헌

ABSTRACT

부 록

감사의 글

표 목 차

<표 1> 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP) 회기별 요약	34
<표 2> 실험설계	37
<표 3> 아동용 우울 척도의 문항구성과 Cronbach's α	39
<표 4> 아동용 우울 척도 하위요인별 문항의 예	39
<표 5> 정서인식의 명확성의 문항구성과 Cronbach's α	41
<표 6> 정서인식의 명확성 척도 문항의 예	41
<표 7> 정서조절 능력의 하위요인의 문항구성과 Cronbach's α	42
<표 8> 자살사고 척도 문항의 예	43
<표 9> 학교적응척도 하위요인의 문항구성과 Cronbach's α	44
<표 10> 학교적응척도 하위요인별 문항의 예	45
<표 11> 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 검증	47
<표 12> 실험집단과 통제집단의 우울 사전-사후 t검증	49
<표 13> 우울점수의 사전-사후-추후 반복측정 ANOVA와 사전-사후, 사전-추후, 사후-추후 차이검증	49
<표 14> 실험집단과 통제집단의 자살사고 사전-사후 t검증	51
<표 15> 자살사고의 사전-사후-추후 반복측정 ANOVA와 사전-사후,	

사전-추후, 사후-추후 차이검증	51
<표 16> 실험집단과 통제집단의 정서인식 명확성의 사전-사후 t검증	52
<표 17> 정서인식 명확성의 사전-사후-추후 반복측정 ANOVA와 사전-사후, 사전-추후, 사후-추후 차이검증	52
<표 18> 실험집단과 통제집단의 정서조절의 사전-사후 t검증	54
<표 19> 정서조절의 사전-사후-추후 반복측정 ANOVA와 사전-사후, 사전-추후, 사후-추후 차이검증	54
<표 20> 실험집단과 통제집단의 학교적응의 사전-사후 t검증	57
<표 21> 학교적응의 사전-사후-추후 반복측정 ANOVA와 사전-사후, 사전-추후, 사후-추후 차이검증	57

그림 목 차

<그림 1> 우울 총점 변화	48
<그림 2> 우울정서 총점 변화	48
<그림 3> 행동장애 총점 변화	48
<그림 4> 자기비하 총점 변화	48
<그림 5> 생리적 증상 총점 변화	48
<그림 6> 정서인식의 명확성 총점 변화	53
<그림 7> 정서조절의 총점 변화	53
<그림 8> 자기인식 및 표현 총점 변화	53
<그림 9> 감정조절 및 충동억제 총점 변화	53
<그림 10> 타인정서인식 및 배려 총점 변화	53
<그림 11> 대인관계 점수변화	53
<그림 12> 학교적응 총점 변화	56
<그림 13> 학교수업적응 총점 변화	56
<그림 14> 학교친구적응 총점 변화	56
<그림 15> 학교생활적응 총점 변화	56

I. 서론

1. 연구의 필요성

청소년기는 인생의 다른 시기에 비하여 아주 짧은 기간 동안 생리적·사회적·심리적으로 많은 변화를 겪게 되며, 인생의 방향을 결정하는 중요한 시기이다(이복희, 김종표 & 김지환, 2008). 이들은 자신의 존재와 내적인 세계에 관심을 나타내면서 독자적인 자아정체성을 형성하고 확립해나가며 신체적·생리적인 측면뿐만 아니라 정서적·지적인 측면에서 급격한 변화와 발달을 경험하게 된다(김자경, 2006). 또한 이 시기는 아동기에서 성인기로 넘어가는 과정에 속하는 시기로(최인재, 2007), 역할 수행에서의 변화가 요구되고, 대인관계 상황을 많이 경험하면서 다양한 스트레스와 심리적 갈등을 많이 경험하게 된다. 이렇게 증가하는 외적인 변화와 내적인 요구들을 통합하지 못하여 스트레스와 우울, 강박증 등의 심리적 부적응과 사회적 문제행동 및 일탈행동 등을 경험하는 청소년들이 계속 증가하고 있다(김선하, 2007).

청소년들이 겪는 정서적인 문제들 중 우울은 가장 많은 유병률을 보인다. 우리나라 청소년들을 대상으로 한 선행 연구에 따르면 도시에 거주하는 청소년 중 명백한 우울 진단 기준을 적용했을 때 남학생의 유병률은 7.4%, 여학생은 20.6%, 전체적으로 21.2%의 우울증 유병률을 나타냈다(조성진 외 2001, 재인용). 그리고 김혜원(2006)의 연구에서는 서울과 경기 지역의 인문계 고등학생 549명을 대상으로 우울수준을 측정 한 결과, 중증의 심각한 우울을 보이는 청소년이 전체의 32.4%로 나타났다고 보고하고 있다. 또한 한국에서 우울증은 불안장애 및 정신분열증과 함께 청소년이 정신과를 찾는 가장 높은 이유라고 보고되고 있다(권석만, 2000). 청소년기에 겪는 우울증의 경우 불안장애, 섭식장애 및

주의력 결핍, 과잉행동장애와 함께 나타나는 경향이 많고 학업과 대인 관계문제를 동반하는 경우가 흔하며 자살로까지 이어질 수 있다는 점에서 매우 심각한 문제라고 볼 수 있다(Angold, Costello & Erkanili 1999).

최근 건강보험심사평가원의 우울증 진료현황에 따르면 10대 청소년의 우울증 진료 건수는 2004년 4만 8782건에서 2008년 10만 6830건으로 5년 새 119% 증가했다. 특히 10대 여성의 경우 진료건수 증가율이 153%로 모든 연령별 성별 분포에서 가장 높게 나타났다(세계일보, 2009). 이처럼 청소년기의 우울증 증가는 여성에게서 현저하며, 특히 13세 이후에 남녀의 차이가 두드러진다. 조성진(2001)의 연구에서도 남학생에 비해서 여학생의 우울 증상의 유병률이 높게 나왔는데, 12세 이하의 초등학생에서는 우울 증상의 남녀 간 차이가 유의하지 않았으나, 13세 이상에서는 남녀 차이가 1 : 2 정도로 나타난다고 하였다. 남녀의 성별 간 차이에 있어서는 청소년에 있어서 사춘기의 시작의 차이가 우울증의 남녀별 차이를 가져온다는 연구결과가 있었다(Graber, JA, Lewinsohn, Seeley & Brooks-Gunn, 1997). 또한 한국청소년상담원에서 실시한 청소년의 우울 실태조사(1999)에서도 중학교에서 여학생이 남학생보다 더 우울해하며, 남학생의 경우는 고등학교에서 우울의 정도가 상승한다고 보고하였다.

이와 더불어 앞서 말한바와 같이, 우울증은 여러 다른 심리적, 행동적 적응의 문제와 연관이 된다. 특히 청소년의 우울은 학업수행문제와 사회적인 부적응과 관련이 있는데(Emslie & Mayes, 1999), 우울한 학생들은 그렇지 않은 학생보다 학업성적이 부진하고 학교적응을 잘 못한다고 한다(손희준, 1987).

이러한 측면에서 볼 때 우울 경향으로 인하여 학교생활에 부적응하는

여자 중학생들의 우울을 감소시키고 대인 관계 능력을 향상시켜 내외적 문제행동을 예방할 수 있는 프로그램의 활성화가 필요하다. 그러나 우울한 아동에 대한 연구는 많았으나, 우울한 청소년을 대상으로 한 치료 프로그램의 개발과 연구는 상대적으로 부족하였고, 그중에서도 여자 청소년들에 특화된 연구는 부족한 실정이다.

또 우울증상과 관련하여 개인이 자신의 정서를 얼마나 이해하는지, 부정적 정서들에 대해 어떠한 정서조절방략들을 사용하는지와 관련된 연구들이 꾸준히 시도되었고 정서인식의 명확성, 정서조절의 다양한 방략들이 심리적 부적응, 정신병리 등과 관련이 있다는 것은 보편적으로 받아들여지는 사실이다(Berenbaum, Raghavan, LeVernon & Gomez, 2003).

한편, 여러 연구에서 효과적인 정서조절을 위해서는 먼저 정서인식이 선행되어야 한다고 제안되었는데(이서정, 2005; 임전옥, 장정숙, 2003; McFarlane et al., 1994; McFarlane & Buehler, 1997), 정서인식의 명확성은 자신과 타인의 구체적인 정서를 정확하게 인식하고 설명하는 능력으로 정서를 이해하는 정도를 나타낸다(Salovey & Mayer, 1990). 정서인식의 명확성과 관련된 연구들을 살펴보면, Mayer와 Steven(1994)는 자신의 정서를 비교적 명확하게 인식하는 사람들은 심리적으로 건강하고 긍정적인 관점을 갖는 사람들이라고 하였다. 반면, 정서를 명확하게 인식하는 것에 어려움을 겪는 개인들은 심리적 부적응과 정신병리에 취약한 것으로 나타나고 있다(Kring & Werner, 2004; Silk, Steinberg & Morris, 2003).

이러한 정서인식을 명확하게 하는 것은 게슈탈트 심리치료에서의 ‘알아차림’의 개념과 일맥상통한다. 게슈탈트 심리치료에서 ‘알아차림’이란 현재 순간에 중요한 자신의 욕구나 감각, 감정, 생각, 행동, 환경 그리

고 자신이 처한 상황 등을 지각하는 것을 뜻한다. 또한 자기 행동의 주체가 자기 자신이라는 것을 깨닫는 것, 특정 상황에서 자신이 선택할 수 있는 행동반응을 아는 것 등도 알아차림에 해당한다. 요컨대, 알아차림이란 우리의 중요한 내적·외적 상황에 대해 구체적이고 현실적으로 아는 것이라고 말할 수 있겠다(Yontef, 1984). 따라서 ‘알아차림’을 증진시키기 위한 연습을 통하여 자기 자신의 정서에 대해 보다 더 명확하게 인식하고 수용하는 기회를 제공하고자 한다. 또한 이러한 과정 속에서 자신의 정서조절방식에 대해 탐색하고 보다 효율적인 방법들을 알려야 할 필요가 있다.

이러한 필요성에 입각하여 그동안 우울 성향의 청소년을 위한 프로그램으로는 인지행동 프로그램, 집단 미술치료, 집단 놀이치료 등 다양한 프로그램이 연구, 개발, 시도되고 있고 그로 인해 임상가의 역할과 수요가 증가하는 추세이다. 또한 우울 성향의 청소년의 비율이 계속적으로 늘어나면서 임상심리학과 치료자들이 적극적으로 학교 현장에서 활용할 수 있는 치료 및 예방 프로그램을 개발할 필요성이 있다. 그러나 살펴본 바와 같이 청소년기 우울에 관한 연구는 많이 이뤄지고 있으나, 우울한 청소년을 대상으로 한 치료프로그램의 개발과 그 효과를 증명하는 연구는 부족한 실정이다. 우울한 아동에 대한 집단놀이치료를 시행하고 그 효과를 입증한 연구(강예리 & 안창일, 2004)를 비롯해서 초등학생을 대상으로 한 연구는 몇 편 있으나, 청소년을 대상으로 한 연구는 미비한 실정이다. 또한 연구 중 대부분이 인지행동적 관점의 치료이며 특정장애를 대상으로 하여 치료기법을 개발하기 위한 연구들은 극소수였으며, 청소년들이 정서를 알아차리고, 정서적인 지지를 받는 것을 중심으로 하는 것은 거의 없었다. 조기발견과 예방의 측면에서 고등학생보다는 중학생을 대상으로 한 개입이 좀 더 효율적이라고 볼 때, 중

학생을 대상으로 하는 개입프로그램의 개발과 그 효과 연구가 필요하다고 하겠다. 따라서 본 연구에서는 인지적 측면과 정서적인 측면을 통합하여 개발된 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 효과를 살펴 보고자 한다.

본 연구에서는 다음을 목적으로 한다. 첫째, 인지적, 언어적 초점화의 접근방식을 가지는 기존의 우울증 프로그램들과 차별되게, 예술매체를 이용하여 정서적 초점화의 접근방식을 가지는 계슈탈트 관계성 향상 프로그램을 개발하고, 특별히 우울 성향의 여자 중학생들을 대상으로 정서인식과 정서조절능력 향상을 위한 계슈탈트 관계성 향상 프로그램을 시행하는 것이다. 그리하여 이들의 우울 감소에 미치는 효과와 더불어 학교생활 적응에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

또한 이로써, 우울한 청소년 대상 예방 프로그램 개발 및 청소년 우울증에 대한 개입의 근거로 활용할 수 있는 기초자료를 제공할 수 있다.

2. 연구문제

【연구문제 1】 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 성향 여자 중학생의 우울 감소에 효과가 있을 것인가?

가설 1-1. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 우울이 유의미하게 감소할 것이다.

가설 1-2. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 자살사고가 유의미하게 감소할 것이다.

【연구문제 2】 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 성향 여자 중학생의 정서인식의 명확성 및 정서조절능력에 효과가 있을 것인가?

가설 2-1. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 정서인식이 명확성이 유의미하게 증가할 것이다.

가설 2-2. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 정서조절능력이 유의미하게 향상될 것이다.

【연구문제 3】 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 성향 여자 중학생의 학교적응에 효과가 있을 것인가?

가설 3-1. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 학교적응에 유의미한 증가가 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 청소년기의 우울

정신장애의 진단 및 통계편람-제 4판에 따르면, 우울은 우울한 기분, 흥미나 즐거움의 현저한 감소, 체중이나 식욕의 감소 또는 수면패턴의 변화, 피로, 무가치감, 사고력이나 집중력의 감소, 자살 또는 자살시도가 특징적 증상이다. 아동과 청소년의 경우 일부 발달적 차이점이 있기 때문에 쉽게 흥분하거나 초조해하거나 과민한 기분을 갖는 것이 포함된다(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-4th, APA). 이처럼 청소년의 우울이 비전형적이면서 사춘기 특성과 유사한 부분들이 있기 때문에 경우에 따라서는 일탈자나 비행청소년으로 치부해 버리거나 의지력이나 정신력이 약한 것으로 생각하는 등 다른 문제로 인식되는 경우가 많다. 또 청소년의 우울 성향은 남녀의 차이를 보이기도 하는데, 남자는 난폭하고 충동적이거나 거친 언행이 증가하는 경향을 보이며, 여자는 심장 두근거림, 소화불량, 변비, 입맛 떨어짐 등 몸의 이상을 호소하는 경우가 많다(이정숙 & 명신영 2008).

김혜원(2006)의 연구에서는 서울과 경기 지역의 인문계 고등학생 549명을 대상으로 우울수준을 측정한 결과, 중증의 심각한 우울을 보이는 청소년이 전체의 32.4%로 나타났다고 보고하였으며, 또한 한국에서 우울증은 불안장애 및 정신분열증과 함께 청소년이 정신과를 찾는 가장 높은 이유라고 보고되고 있다(권석만, 2000).

박경애, 김은영(1999)의 연구에 따르면 성별, 학교, 학년, 성적, 종교 생활의 참여도, 가정 경제수준에 따라 우울에 유의한 차이가 있으며, 남자 청소년보다는 여자 청소년이, 연령이 많아질수록, 성적이 낮을수록,

가정경제가 어려울수록, 종교생활의 참여도가 낮거나 높은 경우 우울을 많이 느끼는 것으로 나타났다.

우울증상의 성차의 관한 조성진(2001)의 연구에서도 남학생에 비해서 여학생의 우울 증상의 유병율이 높게 나왔는데, 12세 이하의 초등학교에서는 우울 증상의 남녀간 차이가 유의하지 않았으나, 13세 이상에서는 남녀 차이가 1 : 2 정도로 나타난다고 하였다. 청소년에 있어서 사춘기의 시작의 차이가 우울증의 남녀별 차이를 가져온다는 연구결과가 있었다(Graber, JA, Lewinsohn, Seeley & Brooks-Gunn, 1997). 또한 한국청소년상담원에서 실시한 청소년의 우울 실태조사(1999)에서도 중학교에서 여학생이 남학생보다 더 우울해하며, 남학생의 경우는 고등학교에서 우울의 정도가 상승한다고 보고하였다.

이러한 청소년의 우울경향은 이후의 사회생활, 학업에도 영향을 미치게 되며 결국 일상에서의 실패경험으로 인해 절망감, 무기력, 비행, 자살로 이어질 수 있다. Rau 등(1995)의 연구에 의하면 청소년기에 우울증을 겪은 28명의 청소년 군에 대해서 7년 후에 추적조사를 한 결과 69%의 높은 재발율을 보였으며 이는 대조군의 21%에 비해서 3배 가량 높았다. 이처럼 우울증으로 인해 파생되는 문제는 심각하지만, 실제적으로 전문적 치료를 받는 비율은 낮게 나타나고 있어, 그 심각성이나 대처활동들이 적절하게 이루어지지 못하고 있음을 알 수 있다(이정숙 외, 2007).

가. 청소년기의 우울과 자살

자살의 사전적 의미는 라틴어의 sui(자신)와 caede(죽인다)의 합성어

에서 유래된 것으로 자기 스스로 목숨을 끊는 것이다. 자살은 개인적으로는 자기 생명의 중단을 초래하며 자살이 실패하면 그로 인한 신체적, 정신적 후유증으로 가족과 주변인에게도 심리적인 외상을 주는 행위이며, 특히 방어기제가 성숙하지 못한 청소년들에게는 영향이 더 클 수 있다(이홍식, 2004). 다른 문제행동은 문제가 발생하고 난 후 그에 대한 처치와 노력을 통해 개선의 기회를 어느 정도 갖게 되지만, 자살의 경우는 이러한 기회가 없기 때문이다(임영식 & 오세진, 1991).

한국 청소년 상담원(2005)에서 전국의 3,117명의 청소년을 대상으로 조사한 결과 46%의 상당수 청소년이 충동적으로 자살을 생각해 보았으며, 구체적인 자살 방법을 생각한 경우는 13.9%이었고, 6.4%는 실제로 자살을 시도해 본 것으로 드러났고, 처음으로 자살하고 싶다고 생각한 때가 중학교 때가 51.2%로 가장 많았다.

많은 연구들에 의하면 자살생각은 자살을 예측하는 가장 중요한 선행 요인이라 본다(박병금, 2007). 청소년의 자살생각이 생각만으로 그치는 것이 아니라 실제 자살시도로 이어질 수 있으며(Beck, Kovacs & Weissman, 1979), 반드시 즉각적인 자살시도로 이어지지 않더라도 후의 자살시도의 가장 중요한 예측 지표가 될 수 있다. 그러므로 자살을 사전에 예방하고 이에 대한 적절한 대처방안과 대책을 제시하기 위해서는 청소년의 자살생각에 대한 관련요인을 검토함이 매우 중요하다.

이러한 자살 의도를 가진 사람에게 발견되는 가장 보편적인 특징은 우울이다. 신민섭(1994)에 따르면, 우리 나라 청소년들의 경우 우울한 정서가 자살생각과 가장 강한 연관이 있는 것으로 보고하였다. 이는 성인의 경우 우울증보다 미래에 대한 비관적 생각과 절망이 자살생각과 더 밀접하게 연결되었다는 Beck(1978)의 연구결과와 다르다. 이는 청소년들이 자살하는 이유 자체가 성인들과 다르고 자살생각도 성인들과

는 상당히 다른 측면을 반영하고 있음을 알 수 있는데, 청소년들의 자살행위에는 비판적 인지보다 우울한 기분이나 충동성과 같은 정서적인 요인들이 더 많이 개입되어 있다고 보여진다.

또한 청소년들의 대부분은 자살생각을 할 때 정말 목숨을 끊으려는 의도보다는 고통을 회피하려는 한 방법으로 자살을 생각하거나, 자살행동을 통해 자신의 절망이나 희망의 사실, 분노 등의 감정을 표현하려는 목적을 갖기도 한다(Blau & Gullotta, 1996). 그래서 성격과 가족관계, 살면서 겪는 사건, 학교에서의 소인이 우발적 요인과 만나면서 충동적으로 일어나는 ‘즉각 반응형 자살’이 많으며 특히 내성적인 청소년일수록 갑자기 자살을 시도하여 주변을 놀라게 한다는 것이다(윤문찬, 1986).

따라서 청소년들의 자살을 이해하는 데 있어 정서적인 요인을 중요시하고, 우울한 정서를 보다 명확하게 인식하며, 정서조절 능력을 함양시켜주는 것이 자살예방에 효과적일 것이다. 그러나 청소년에 대한 사회적 관심 부족, 학교를 포함한 사회적 상담체계 부족, 청소년 문화 공간 미약 등과 같은 제도적 차원에서의 사회적 지지도가 낮은 상태여서 청소년 우울과 자살을 예방하는데 심각한 어려움이 존재하고 있는 실정이다.

나. 청소년기의 우울과 학교 부적응

학교는 청소년이 가장 많은 시간을 보내는 곳으로 교사관계, 교우관계, 학습활동영역, 규칙준수관계에 얼마나 잘 적응하느냐는 청소년의 바람직한 적응과 건강한 발달에 매우 중요하다.

그러나 학교생활 부적응은 위축, 적대감 및 공포감으로 이어져 심각한 부적응 문제로 발전할 수도 있으며(노숙영, 1997) 특히 집단 따돌림, 학업 성취의 저하는 자살생각과 자살 행동으로 연결되기도 한다(김기환 & 전명희, 2000).

학교부적응이란 다양한 부적응적 행동특성이 학교생활이라는 삶의 영역에서 나타나는 것을 의미한다. 즉, 개인의 욕구가 학교 내 환경과의 관계, 또한 가정과 사회적 환경에서 수용 또는 만족되지 못함으로써 갈등과 부적절한 행동을 보이는 것이라고 정의할 수 있다(정영화, 2003).

Puig-Antich(1982)는 문제행동의 일차적 요인으로 우울이 작용하고 있음을 보고했으며, 심혜원(1999)도 우울이 문제행동과 많은 관련이 있다고 지적하였다. 국내 연구의 경우 박승희(2006)는 학교부적응 행동을 가장 잘 예언하는 심리적 변인은 우울로 나타났다고 보고하였다. 최선남(1995)은 청소년이 자신의 우울감정을 해소하기 위해 비행행동을 하는 경우가 흔하다고 하였는데, 이는 청소년들이 자신에게 내재되어 있는 우울감정을 언어로 표현하기보다는 파괴적이고 공격적인 행동으로 표현하기도 하고 비행행동을 유발함으로써 그들의 우울감정을 해소하고 있음을 의미한다.

위의 연구들을 통해 사춘기를 중심으로 극적으로 증가하게 되는 청소년기의 우울이 가정과 학교생활에서의 부적응 행동과 비행행동으로 발전될 수 있음을 볼 때 이러한 심리적인 문제가 부정적인 결과로 발전하기 전에 청소년의 우울에 대한 효과적인 예방활동과 조기 개입이 필요하며 적극적인 지도활동이 마련되어야 할 것이다(신재은, 1999; 정용철, 2001).

2. 우울과 정서인식의 명확성 및 정서조절

가. 정서의 개념

일반적으로 정서(emotion)는 기분, 감정, 느낌 같은 유사한 몇몇 용어와 구분되어 사용되기도 하고 혼용하여 사용되기도 한다. 몇몇 연구자들은 정서, 기분, 느낌, 감정을 구분하여 사용하지만 대부분은 이 용어들을 상호 교환적으로 사용하고 있다(임희수, 2000). 그러나 정서와 관련된 유사 개념들과 구분 없는 사용은 결국 이해에 혼란을 가져올 수 있다는 위험이 있다. Gross 외에 많은 연구자들이 이런 위험에 있어 정서와 관련된 개념을 구분하고자 하였다.

우선 정서와 기분(mood)은 둘 다 감정적 상태를 의미하지만 정서는 기분과 다르게 구분할 수 있다. 이를 좀 더 자세히 설명하면 첫째, 지속 시간에 있어 기후에 비유하자면 기분은 "확산적이고 지속적인 정서적 기후(pervasive and sustained emotional climate)"이고, 정서는 "변화 무상한 정서적 날씨(fluctuating changes in emotional weather)"이다(APA, 1994). 즉 기분은 지속 시간이 긴 반면, 정서는 지속 시간이 짧다(Clore, 1994). 둘째, 정서는 특정한 대상이 있고, 기분은 대상이 특정적이지 않다(Morris, 1989). 셋째, 정서가 특정 대상과 관련된 행동 반응 경향성을 발생시키는 반면, 기분은 비록 접근이나 회피 같은 큰 개념의 행동 경향성을 발생시키지만(Lang, 1995), 행동보다는 인지를 더욱 편향시킨다(Davidson, 1994; Fiedler, 1988).

다음으로 정서는 감정(affect)과 구분될 수 있다. Scherer(1984)는 감정을 분노나 슬픔 같은 정서, 우울이나 도취와 같은 기분, 좋음과 싫음 같은 성향적인 상태(dispositional state), 활기참과 급한 성미와 같

은 특질(trait)등을 포함하는 쾌-불쾌 차원의 기분(valenced state)에서의 최상위개념으로 보았다. Izard(1977)는 정서는 일반적으로 감정을 포함한 상태와 과정을 의미한다고 하였다. 하지만 최근에 정서와 기분을 위계적 관점으로 보아야 한다고 주장하는 연구자들도 있었다(Diener, Smith & Fujita, 1995). 즉 정서는 여러 가지 감정 상태를 포괄하는 상위 개념으로 지칭된다(김미경, 1998).

마지막으로 정서는 느낌(feeling)과 구분될 수 있는데 정서는 상황이나 대상의 전체적인 것 때문에 발생하며 특정 행동을 유발시키는 반면, 느낌은 상황이나 대상의 특정 측면 때문에 발생하는 것으로 막연한 감정을 말한다.

정서에 대한 학자들의 정의에 따르면, 정서는 적응행동을 위한 종 특유의 생리적 변화이며, 주의를 기울여야 할 것이 무엇인지를 선택하게 해 준다. 정서는 사건, 행위자 또는 대상이 관심을 끄는 정도에 대한 반응으로서 정서의 특질은 그 정서를 유발하는 상황이 어떻게 해석되느냐에 의해 결정된다. 그리고 정서는 인간행동을 안내하고 동기를 유발시켜 주며 다른 사람들과의 의사소통을 지원해 준다. 이와 같이 정서는 개인 내면의 변화를 이해하고 행동의 의도를 알아차리는 데 도움이 되며, 환경에 대처하고 적응하는데 중요한 매개가 된다.

사람은 항상 기쁨, 행복, 사랑, 희열, 친밀감 같은 긍정적 정서만 경험하는 것이 아니라 분노, 우울, 공포, 불안, 슬픔과 같은 부정적 정서를 경험한다. 이러한 부정적 정서는 개인의 삶에서 무시하거나 억제해야 하는 비합리적인 본능적 현상이 아니라, 생존과 적응을 위해서 고려해야 하는 사람의 필수적인 부분으로 받아들여지고 있다. 따라서 매순간마다 자신에게 일어나는 정서를 자각하고 그것의 의미를 잘 파악하여 상황에 적절하게 반응하고 대처하는 것은 매우 중요한 일이다.

나. 정서인식의 명확성과 우울

정서인식의 명확성이란 자신과 타인의 구체적인 정서를 정확하게 인식하고 설명하는 능력으로서 정서를 이해하는 정도를 나타낸다. 정서 정보처리과정에서 가장 기초가 되는 과정이기에 자신의 정서를 명확히 이해하는 사람은 경험하고 있는 정서와 상황에 대해 보다 효과적으로 대처할 수 있게 된다(Salovey & Mayer, 1990).

또한, 정서인식의 명확성은 주의가 지나쳐 정서 강화 효과를 가져옴으로써 부정적 정서를 증가시키지 않도록 자신의 정서를 이해하고 정리하는데 도움이 되는 능력이며, 또한 경험하는 정서와 상황에 효과적으로 대처할 수 있도록 도울 수 있는 긍정적인 특성이다. 기존의 여러 연구들에서 개인이 정서를 조절하기 위해서는 먼저 자신의 정서를 명확히 인식하는 능력이 바탕이 되어야 한다고 제안한다(이서정, 2005; 임전옥, 장성숙 2003; McFarlane & Buehler, 1997).

정서를 명확하게 인식하는 사람일수록 덜 우울해 하였다는 연구(Beck & Beck, 1972)가 있으며, 낮은 정서인식의 명확성은 신경증, 스트레스 취약성 및 정서표현 갈등과 관련이 있는 것으로 알려져 있다(Salovey 등, 1995). 또 Goldman, Kreamer와 Salovey(1996)의 연구에서도 역시 감정을 명확하게 경험하는 사람은 우울에 취약한 인지적 조절양식의 하나인 반추를 덜 하는 것으로 밝혀졌다. 반면에 자신의 정서를 명확히 인식하는 개인은 적극적으로 사회적 지지를 구하며, 자존감이 높고 사회적인 불안이나 신경증이 덜하고 보편적인 삶의 만족도를 크게 표현하는 경향을 나타낸다(Swinkels & Guiliano, 1995). 또한 자율적이고 좋은 자아 경계를 보이고 심리적으로 긍정적인 사람들이며, 이는 정서에 대한 명확성이 부정적인 정서 뒤에 따른 반추를 감소시키

기 때문이라고 예측한다(김영혜, 2003 재인용). 국내에서는 정서인식을 명확히 할수록 신체화 경향성이 낮아진다는 연구(이소연, 2001)와 정서인식의 명확성이 정신질환과 부적인 상관을 보인다는 연구(장수진, 2002)가 있다. 또한 정서인식불능은 우울과 정적인 상관을 보인다는 연구결과(이승미, 2003)가 보고되었다. 더 나아가 정서에 주의를 기울이고 이를 명확히 인식하는 것이 적응과 행복에 중요 변인이라고 보고되었다(Gohm, 2002).

박여정(2004)에 따르면, 남자의 경우 정서인식의 명확성이 다양한 경로를 통해 우울에 가장 민감한 영향을 미치고 있다고 보고하였고, 여자의 경우에도 정서인식의 명확성은 우울에 영향을 미치는 주요한 정서경험 특성으로 나타났다고 보고하였다.

앞서 언급한 것들에 근거하여 우울 장애의 치료와 예방 프로그램에서 정서경험 특성 중 우울에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 드러난 정서인식의 명확성에 대한 개입이 반드시 이루어져야 함을 시사한다.

다. 정서조절과 우울

정서조절이라는 주제는 초기 사회 과학자들이 인간의 행동을 체계적으로 연구하기 시작한 이래로 관심의 대상이 되어왔다(Walden & Smith, 1997). 몇몇 연구자들은 전 인생의 과정을 통해서 정서가 핵심적인 역할을 한다고 제안하였으며(Campos & Barrett, 1989; Izard & Malatesta, 1987), 현대의 정서 이론들은 정서의 적응적 가치에 주목하고 있다. 그러나 정서가 항상 유용하기만 한 것은 아니며, 조절이 필요하다(Barrett & Gross 2001).

정서조절에 대하여 연구자들은 나름대로의 작업적 정의를 가지고 있는데 '유쾌한 정서를 극대화하고 불쾌한 정서를 최소화하기 위한 의식적, 무의식적 과정들', '정서를 다루는 방략들', '어떤 정서를 언제, 어떻게 경험하고 표현할 것인가에 영향을 미치는데 사람들이 사용하는 절차들' 등으로 다양하게 정의되고 있다(윤석빈, 1999 재인용). 정서의 조절을 능력의 요인으로 여겼던 발달 이론가들(Gottman & Katz, 1989)은 정서조절의 핵심은 첫째, 정적 혹은 부적 감정으로 인한 부적절한 행동을 억제할 수 있는 능력이며 둘째, 강한 감정이 유입될 때 생기는 생리적 각성을 자기 스스로 완화시킬 수 있는 능력이며 셋째, 주의를 재집중하는 능력이며 넷째, 외적인 목적을 이루기 위해 행위를 조절할 수 있는 능력이라고 하였다.

즉, 정서조절이란 정서를 유발하는 사회적 상황에서 자신이 바라는 결과를 달성하기 위해 개인이 갖는 능력과 기술이며, 이러한 능력을 바탕으로 자신의 정서적 경험을 조절 할 수 있게 된다는 것이다. 사람들이 부정적 정서를 조절하기 위해 사용하는 정서조절전략은 다양한데 Thayer와 McClain(1994)은 부정적인 정서를 조절하기 위한 방략들이 능동적 조절, 주의분산, 수동적 조절, 정서의 발산, 약물복용, 철회와 회피 등으로 구분된다고 보고하였다.

최근 들어 우울과 같은 정신병리와 관련된 연구에서 정서조절(affect regulation or mood regulation)경향성은 꾸준히 증가하고 있는 추세이다(Eisenberg, 2004; Gross, 1998). 우울한 청소년들의 정서적 특성을 밝힌 현재까지의 연구들이 일관되게 말하는 결론은 우울과 정서조절이 관련이 있다는 것이다. 우울한 개인은 문제상황이나 혹은 스트레스를 경험하게 될 때 생기는 부정적 정서를 효과적으로 해소하지 못하고 지속하는 경향이 있다. 긍정적 정서는 오래 느끼지 못하는 반면 긴 시간

슬프고 우울한 감정이 지속되는 것은 정서에 대한 능동적이고 적응적인 대처를 잘 하지 못하기 때문이다(이지영 & 권석만, 2000).

윤석빈(1999)은 사람들이 부정적인 정서를 조절하는 전략을 능동추구양식, 회피 및 분산적 양식, 지지추구 양식의 세 가지 양식으로 구분하였다. 능동추구양식은 문제 해결적 정서 조절전략으로서 자신의 정서를 불러일으키는 원인이 되는 사건을 해결하고자 구체적인 계획을 세우거나 행동하는 전략이고 회피 및 분산적 양식은 자신이 느끼는 감정을 생각하지 않으려고 하거나 막연히 그것이 해소되기를 기다리는 것이다. 마지막으로 지지추구적 양식은 자신의 정서를 친한 친구와 같은 주변 사람들과의 교류를 통해 조절하려고 하는 전략이다.

본 연구에서는 정서조절과 우울증상과의 관련성을 논의하기 위해서 정서조절의 개념을 ‘개인이 불쾌한 정서를 감소시키기 위해서 동원하는 다양한 노력’이라고 정의한 윤석빈(1999)의 정서 조절 양식 체크리스트를 임전옥(2003)이 수정한 양식으로 사용하였다. 여기서 다양한 노력이란 부정적 정서의 감소라는 목표를 이루기 위한 노력으로써 인지적 수준에서 그치는 것이 아니라 행동으로까지 이어지는 구체적인 정서조절 전략에 초점을 둔 것을 의미한다.

Eisenberg등(2001)은 사회적 철회, 불안, 우울 및 정신 신체적 반응과 같은 내면화 문제 행동(internalizing problem behavior)이 슬픔과 같은 부정적 정서를 조절하지 못하는 데서 기인한다는 것을 밝혔다. 또한 Billings와 Moos(1984)등이 행한 많은 연구에서 문제중심적 대처가 우울수준을 감소시키는 경향이 있으며 이지영과 권석만(2009)의 연구에서 문제해결행동취하기, 조언이나 도움구하기, 친밀한 사람 만나기와 같은 능동적이고 적극적인 정서조절방략은 우울과 부적 상관을 보였다. 반면에 정서 중심적인 대처는 높은 수준의 우울과 관련된다고 보고 하

였다. 또 다른 연구에서 회피, 부정, 반추등의 부적응적 정서조절양식은 부정적 정서조절에 덜 효과적이고, 이러한 양식을 자주 사용할수록 우울과 문제행동이 더 증가한다는 것을 제안하였다(Jennifer, Laurence & Amanda, 2003).

즉, 정서의 회피는 우울과 불안 등 정신병리에 부정적 영향을 주는 것을 의미한다.

이러한 일련의 연구들은 다양한 정서조절양식이 청소년우울증상에 중요한 요인으로 영향을 미치고 있음을 보여준다.

3. 게슈탈트 치료이론

가. 게슈탈트 심리치료의 배경

게슈탈트(Gestalt)라는 말은 ‘전체’, ‘형태’, ‘모습’ 등의 뜻을 지닌 독일어로, ‘전체는 부분의 합 이상’이라는 의미를 내포하고 있는데, 이를 통해 게슈탈트 심리치료에서는 ‘관계성’이 중요한 개념임을 알 수 있다.

게슈탈트 심리학의 하나의 굵은 줄기인 Lewin의 장(場)이론은 성격을 개인과 환경이 상호작용하는 하나의 역동적 장의 맥락 속에서 보아야 하는 것으로 주장하는데, 장(場)이란 부분들이 즉각적인 관계성 안에 있으면서 서로 반응하는 하나의 전체를 말한다(Simkin & Yontef, 1984; 이현림, 박연수, 1995 재인용). 여기서 말하는 장은 어떤 사실 그 자체보다는 개체가 주관적으로 체험하는 것을 중시하는 현상학적 장이라고 할 수 있는데, 이러한 현상학적 장에서 치료자는 내담자의 세계

를 그의 주관적 체험과 의식의 흐름을 떠나 존재하는 어떤 객체도 가정하지 않으며, 지금 여기에서 일어나는 주관적인 체험과 의식의 체험이 반영된 현상들 즉, 내담자의 언어, 신체동작, 감정, 사고 등에 주의를 기울여야 한다(김정규, 1995).

Yontef(1993)는 게슈탈트 치료에서 현상학적 탐색의 목적은 알아차림이며, 게슈탈트에서 알아차림은 탐구되고 있는 상황의 구조에 대한 분명한 이해라고 하였다. 또한 그는 개인적인 알아차림뿐만 아니라 알아차림 과정 그 자체도 강조하였고, 치료자와 환자가 그들의 관계를 경험하는 방식이 게슈탈트 치료에서 중요한 관심사라고 하였다.

게슈탈트 치료에서 실존주의는 현상학적인 방법에 기초를 두고 있다. Yontef(1993)는 실존적 현상학자들은 직접적으로 경험하는 개인의 실존과 개인 간의 관계, 기쁨과 고통들에 초점을 맞춘다고 하였다. 또한 그는 대부분의 사람들은 간접적인 관습적 사고의 맥락 내에서 움직이는데, 이것이 세계가 어떻게 존재하고 있는지에 대한 지식을 차단하고 피하게 만든다고 하였다.

장(場)이론, 현상학, 그리고 실존주의와 더불어 게슈탈트 치료는 다양한 이론들을 받아들였다. Goldstein은 뇌손상 환자의 연구를 통해 유기체는 자기조정 원리에 따라 장을 전경과 배경으로 나누어 지각한다는 것을 밝혔고, 또한 Karen Horney의 '당위(Should)'개념도 게슈탈트 치료의 성격이론에 영향을 미쳤다. 특히 개체의 내면세계가 상전과 하인의 양극으로 분열되는 현상은 Horney의 이론에서 영향을 받은 것이다. Wilhelm Reich는 우리의 감각운동이나 신체활동은 심리작용과 밀접하게 관련되어 있다고 하여, 신체언어의 중요성에 대해 주목할 것을 주장했다. 그는 모든 신경증은 신체적 고착으로 나타난다고 하여, 종래의 추상적인 억압개념 대신에 '신체적 방어(Charakter Panzer)'라는 개념을

내놓았다. Pearls는 이러한 Reich의 신체이론을 게슈탈트 치료에 접목시키는 한편 신체와 감각, 감정, 욕구, 사고 그리고 행동 등을 서로 분리된 현상이 아닌 하나의 의미 있는 전체로 보았다(김정규, 1995).

1980년대 이후로 게슈탈트 치료는 정신분석의 진보와 인지행동치료의 성과들을 받아들이면서 성장하였고, 초기에 기법에 치우쳐 있던 것에서 한 걸음 더 나아가 대화와 관계에 대한 강조를 하게 되었다. 또한, 게슈탈트 치료가 가진 장점들을 더욱 정교화하고 세부 장애들에 특화된 이론들을 정립해 나가고 있다(Yontef, 2008).

나. 주요개념

(1) 알아차림과 접촉

알아차림이란 현재 순간에 중요한 자신의 욕구나 감각, 감정, 생각, 행동, 환경 그리고 자신이 처한 상황 등을 지각하는 것을 뜻한다. 또한 자기 행동의 주체가 자기 자신이라는 것을 깨닫는 것, 특정 상황에서 자신이 선택할 수 있는 행동반응을 아는 것 등도 알아차림에 해당한다. 요컨대, 알아차림이란 우리의 중요한 내적, 외적 상황에 대해 구체적이고 현실적으로 아는 것이라고 말할 수 있다(김정규, 1995). 이러한 알아차림에 대하여 Perls(1951)는 “알아차림 그 자체가 바로 치료적일 수 있다”고 말했으며, Simkin과 Yontef(1984)는 알아차림이 게슈탈트 치료의 유일한 목표이고 필요한 모든 것이라고 주장했다.

접촉은 알아차림과 더불어 개체의 유기체 순환과정을 이끄는 두 축을 이루고 있다. 즉, 알아차림이 개체가 유기체-환경의 장에서 벌어지는

현상들을 전경으로 떠올려 게슈탈트를 형성하는 행위라고 한다면, 접촉은 그렇게 형성된 게슈탈트를 행동으로 통하여 해소하는 행위이다. 모든 심리장애는 성장장애로, 게슈탈트 심리치료에서는 심리장애를 개체가 환경과 접촉함으로써 새로운 것을 받아들여 성장 변화해 가는데, 접촉경계혼란 때문에 유기체 에너지를 환경과의 효과적인 접촉에 쓰지 못하고 여기저기 흩어버림으로써, 접촉이 단절되고 마침내 성장이 멈춘 상태라고 본다(김정규, 1995).

따라서 게슈탈트 심리치료에서는 지금 그리고 여기에서 새롭게 일어나는 욕구와 감정을 알아차림에 그치지 않고, 이를 접촉하여 해소함으로써 미해결 과제가 누적되지 않도록 하여, 유기체-환경 장에서 온전한 통합을 이루도록 한다는 점에서 게슈탈트 심리치료가 더 깊은 의미에서의 수용을 도모한다고 할 수 있다.

(2) 접촉경계혼란

개체와 환경의 교류접촉은 접촉경계(환경)에서 이루어진다. 접촉경계혼란은 개체와 환경간의 경계가 너무 단단하거나 불분명해질 때, 혹은 경계가 상실될 때 생긴다. 만일 경계가 너무 단단하면 환경으로부터 자양분을 받아들이지 못하게 되고, 경계가 너무 불분명하면 들어오는 해독을 막지 못하며, 경계가 상실되면 개체의 정체감이 없어져 버린다. 게슈탈트 치료자들은 모든 정신병리 현상은 항상 접촉경계혼란으로 인해 발생한다고 보는데, 이는 유기체 이론에 입각해서 볼 때 심리적 혹은 생리적 장애란 미해결 과제와 동일한 개념이고, 미해결 과제는 접촉경계혼란으로 인해 발생하기 때문이다(Perls et al., 1951).

Perls(1969)는 접촉경계혼란이 일어나게 되는 원인으로서 내사, 투사, 융합, 반전, 자의식을 들었고, Polster(1974)는 Perls의 분류에서 자의식을 빼는 대신에 편향을 추가시켰다.

접촉경계혼란은 마치 우리의 의식에 안개가 낀 것과 같은 것이다. 우리는 이 안개 때문에 자신과 세계를 바로 접촉하지 못하고 오리무중에서 헤매고 있다고 하겠다. 접촉경계혼란으로 말미암아 개체는 자신의 유기체 에너지를 환경과 효과적으로 교류하고 접촉하는 데 쓰지 못하고 공상이나 환상 같은 무의미한 활동들에 분산시켜버린다.

이러한 개체는 자신의 경계가 불명확하여 자신의 정체성을 확립하지 못한다. 이런 사람들은 자신이 과연 누구인지, 진정으로 무엇을 원하는지, 어디까지가 자신이며 어디서부터가 타인인지 구분을 잘 못한다. 접촉경계혼란이 심해지면 경계가 매우 불투명해져 마침내 신체경계까지 흐려지게 된다. 일례로, 접촉경계혼란이 심해져 그 경계가 흐려지자, 심리적 불안을 허기로 잘못 지각하여 음식을 먹는 행위로 대처하는 사람들도 있다(Clarkson, 1990).

게슈탈트 심리치료에서는 개개인을 독특하고 다양한 개성을 가진 존재로 이해하므로, 특정장애에 대한 특정 치료법을 개발하기 보다는 자신이나 타인으로부터 소외된 사람들이 자신과 타인 그리고 환경에 대해 더 잘 알아차리고, 더 잘 통합할 수 있도록 돕는 독특한 치료 방식을 취해왔다(김현주, 2008). 이는 접촉경계혼란 이론에서 볼 수 있듯이 게슈탈트 심리치료가 심신일원론적 입장을 취해온 것과 관련이 있다고 보여지는데, 이러한 접근은 다양한 증상으로 나타나는 스트레스 질환에 대한 최근 접근동향과 일맥상통한다고 여겨진다.

다. 게슈탈트 심리치료에서의 우울

게슈탈트 심리치료에서는 우울증 환자가 자신이 갖고 있는 힘 또는 행위 능력을 잘 자각하지 못하기 때문에 어떤 행동을 실천에 옮기지 못하며, 따라서 환경과의 접촉에 실패한다고 보았다. 여기서 힘이란 어떤 일을 할 수 있는 능력이나 어떤 상황을 견딜 수 있는 능력 또는 환경에 어떤 영향력을 행사할 수 있는 능력 등을 뜻한다. 우울증 환자는 자신이 갖고 있는 힘을 잘 알아차리지 못해 긍정적인 체험을 가져올 행동을 시도하지 않으며, 결과적으로 항상 부정적인 감정상태에 머물게 된다고 설명한다.

또한 우울을 반전된 분노감과 관련하여 나타나는 증상이라 설명한다. 여기서 반전(retroflexion)은 개체가 다른 사람이나 환경에 대하여 하고 싶은 행동을 자기 자신에게 하는 것, 혹은 타인이 자기에게 해주기를 바라는 행동을 스스로 자기 자신에게 하는 것을 뜻한다. 흔히 우울증 환자들은 사랑하는 사람에 대해 분노나 불만감을 표현하지 못하고 그것을 자기 자신에게 반전시킴으로써 죄책감에 빠지고 우울하게 된다. 이러한 반전이 심해지면 자살을 시도하게 되는데, 자살은 개체가 타인에 대한 적개심을 송두리째 자신에게 향하게 함으로써 자신을 파괴하는 행동으로 볼 수 있다.

Tason & Ranse(1981)는 우울증을 상전(Top-dog)과 하인(Under-dog)의 무의식적 대결로 설명하려고 시도하였다. 즉 우울증이란 내담자가 자신으로부터 소외된 공격성 측면을 상전에게 투사하고, 다시 상전이 하인을 억압하면서 발생하는 현상이라고 말했다. 이 때 하인은 굴종, 조종, 강요, 요구적 행동 등 갖은 수단을 사용하면서 스스로 자립하기를 거부함으로써 우울증을 일으킨다고 하였다. 이들은 우울증

의 특징을 전지전능한 상전과 무기력한 하인의 분열로 설명할 수 있다고 했으며, 치료로는 우울증 뒤에 숨어있는 분노감을 먼저 다루어야 한다고 제안하였다.

라. 게슈탈트 예술치료

미디어를 통한 치료는 비언어적인 표현가능성을 제공한다. 언어로 표현하기 힘든 내면의 감정들을 자연스럽게 드러내는 것을 돕고, 카타르시스 효과와 함께 창의적인 방식으로 상담을 진행할 수 있도록 돕는다.

Amendt-Lyon(2001)에 따르면, 내담자들은 고유한 능력이 다양하기 때문에 내담자의 강점이 어떤 감각 양식에 놓여있는지 알게 되면 내담자가 선호하는 경험 방식으로 치료적 개입을 하기가 쉬워진다고 하였다.

매체를 통해 개인적 사건이나 대상, 사물을 시각화해서 확인하고 통제할 수 있어서 무력감을 감소시키고, 자기 자신을 수용하는 것이 가능하다. 과거 경험했지만 의식하지 못했던 미해결과제를 기억하기도 하고 자신의 욕구나 분노, 슬픔을 더욱 쉽게 자각할 수도 있으며, 감정상태를 작품으로 표현할 수 있게 되고, 이와 동일시하고, 검증하고 통제할 수 있게 된다(이영이, 2001).

Petzold(2001)는 미디어를 사용한 심리치료작업을 네 단계로 구분한다. 첫째, 내담자에게 미디어를 소개하는 안내단계이다. 둘째, 미디어를 가지고 창조적인 작업을 통해 작품을 만드는 생산단계이다. 셋째, 완성된 작품을 가지고서 작업을 하는데, 생산과정에서 했던 체험을 통합하는 단계이다. 치료자는 작품을 일방적으로 해석하지 않고, 내담자로 하

여금 작품을 소개하고, 생상과정에서 일어난 심리역동을 자각하고, 작품의 메시지를 분석하게 할 수 있다. 끝으로 새롭게 인식한 것을 행동으로 실천하게 하는 신 방향 단계가 있다. 창조하는 과정에서 자신을 자각하고, 표현하는 것 그 자체가 있지만 생산단계를 거친 후에 체험을 통합하고, 새로운 방향을 모색하는 것은 치료에서 반드시 필요하다(이영이, 2001).

게슈탈트 예술치료는 예술의 창조적인 과정과 심리치료의 창조적인 과정 사이에 유사성을 강조하는 것으로, 다양한 예술매체들로 창조적인 표현을 쉽게 하는 것이 가능하다. 그림이나, 조각, 콜라주, 팬터마임, 춤, 음악도구, 음성과 같은 예술매체의 적용을 통해 알아차림과 움직임, 그리고 정서를 우리의 모든 감각 사용이 필요한 현재 중심의 접촉 과정 속으로 통합할 수 있다(Amendt-Lyon, 2001).

Oaklander(2006)는 상상의 세계와 삶의 과정은 평행하다고 하였다. 치료작업의 중요한 부분은 예술적 창조의 과정이 반영되는 것에 있으며, 또한 투영된 성격 특성들과 작품과의 동일시에 있다고 하였고, 예술치료의 필수적인 목표중의 하나는 예술적 표현을 자연스럽게 치료 바깥에 있는 개체 자신의 삶의 문맥으로 위치시키는 것이라고 하였다.

Eaton(2007)의 연구에 따르면 게슈탈트 예술치료가 외상을 입은 아이들에게 효과적이었음을 보고하였고, Mallay(2002) 또한 예술치료가 뇌손상이 의심되는 PTSD 아동에게 효과적이었음을 보고하였다. 또한 단기 예술치료가 심각한 정서장애를 가지고 있는 청소년에게도 효과적이었음을 보고한 연구를 찾아볼 수 있다(Terry, 1990). 이처럼 게슈탈트 예술치료는 치료적 관계에서 창조적인 미디어와 예술적인 매체를 사용하여 인간의 태도와 행동에 계획적으로 영향을 미치며, 다양한 대상에게 그 치료효과를 입증해 나가고 있다. 또한 게슈탈트 예술치료를 통

해 우울 성향 중학생이 자신의 정서에 대해 알아차리고, 실제적인 접촉을 통하여 우울의 감소와 보다 더 적응적인 태도를 갖게 될 수 있을 것으로 기대한다.

4. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 개발

가. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 제작 배경

‘게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP: Gestalt Relationship Improvement Program)’은 게슈탈트 치료 이론에 근거하여 일반 아동, 청소년, 성인 및 각종 심리장애를 가진 집단들의 성장과 치유를 돕기 위한 목적으로 제작된 구조화 프로그램이다. 그립(GRIP)은 일차적으로 정상 집단(학교, 기업, 종교, 사회단체)과 각종 심리장애를 보이는 사람들의 집단 상담에 사용하기 위한 목적으로 제작되었지만, 필요에 따라 상담자가 창의적 능력을 발휘함으로써 얼마든지 개인 상담에서도 응용이 가능하도록 제작되었다.

각종 상담 및 심리치료 장면의 정신건강관련 종사자들은 종종 언어만을 사용해서 하는 심리 상담이나 심리치료에 한계를 느끼는 경우가 많다. 특히, 아동이나 청소년들을 대상으로 할 때 더욱 그러한데, 아동이나 청소년들은 종종 자신의 감정이나 욕구, 혹은 심리적 문제들을 언어로 정확히 기술할 수 있는 능력이 아직 부족하며, 따라서 그런 방식으로 대화를 나누는 것을 싫어하거나 어려워하는 경우가 많다. 그리고 많은 경우에 있어 그들은 자신이 겪은 심리적 고통을 잊기 위해 무의식적으로 정서를 억압하고 있기 때문에 외상 사건(traumatic event)들을 잘

기억해내지 못한다(2010, 김정규).

이런 문제를 우회하기 위한 방법으로서 놀이나 예술치료가 매우 효과적이다. 즉, 놀이나 예술치료는 각종 놀이나 미술, 음악, 무용, 연극, 시, 동화 등 다양한 매체들을 사용함으로써 언어적 표현의 한계점들을 보완할 수 있다. 이런 맥락에서 게슈탈트 치료에서도 다양한 놀이 및 예술치료 매체들을 활용하여 아동 청소년 그리고 성인들을 위한 치료에 사용해오고 있다.

그립(GRIP: Gestalt Relationship Improvement Program)은 기존의 다양한 게슈탈트 놀이 및 예술치료 기법들을 활용하면서도 또한 한국 사회와 문화의 독특한 배경에서 한국인들에게 알맞은 치료가 이루어질 수 있도록 하기 위해 마음자세 카드(GR-1), 그림상황 카드(GR-2), 감정 단어 카드(GR-3), 그립 가족인형(GR-4), 그립 보드게임(GR-5) 등 여러 가지 새로운 도구들을 개발 제작하였다.

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 실현할 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.

즉, 그립의 관계성은 개인이 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 이해하

며, 타인과 공감적으로 교류하며 소통할 수 있고, 나아가서 사회적, 문화적 및 자연적 환경과도 유기적이고 효율적인 접촉을 할 수 있는 것을 의미한다.

그림은 게슈탈트 치료이론의 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 전문 상담자나 임상심리학자 또는 훈련을 받은 교사, 성직자, 청소년 지도자, 코우칭 지도자, 상담 자원봉사자 등이 본 매뉴얼을 토대로 각종 집단상황에서 단계적으로 쉽게 실시할 수 있도록 제작되었다.

본 연구에서는 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP: Gestalt Relationship Improvement Program) 매뉴얼을 기본 구조로 하여, 본 연구자가 우울 성향 여자 중학생을 대상으로 세부적인 부분을 특성화한 프로그램의 효과를 검증하였다.

나. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 구조 및 개요

본 프로그램은 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP: Gestalt Relationship Improvement Program) 매뉴얼을 우울 성향 여자 중학생의 특성에 맞게 수정하고 개발하였다. 프로그램을 개발하는데 ‘게슈탈트 심리치료’(김정규, 1995)와 Oaklander(1978)가 저술한 ‘아이들에게로 열린 창’(김정규 외 번역) 및 The handbook of gestalt play therapy(Bloom, 2006)등을 참고로 하였다.

그림(GRIP)의 전체구조는 첫 번째로 알아차림 연습을 하며, 두번째에

는 각종 놀이 및 예술 매체를 활용하는 집단 활동을 한다. 그 다음 세 번째로 그림(GRI) 도구들을 활용하는 집단 활동을 하며, 마지막 네 번째로 그림(GRIP) 기록지를 작성하는 순서로 되어 있다. 각 프로그램의 시행 과정과 교육목표 및 효과는 다음과 같다.

계슈탈트 치료에서는 결국 모든 심리장애가 궁극적으로 알아차림과 접촉이 결여된 상태라고 보았다. 따라서 내담자는 알아차림과 접촉을 회복함으로써 건강한 상태로 돌아갈 수 있다고 보았다. 알아차림은 현재 순간에 중요한 자신의 욕구나 감각, 감정, 생각, 행동, 환경 그리고 자신이 처한 상황 등을 지각하는 것을 뜻한다. 그리하여 본 프로그램은 알아차림 연습을 단계적으로 시행하면서 신체와 생각과 감정을 알아차리도록 하여, 자신의 우울한 감정을 잘 알아차리는 데에 초점을 맞춘다. 더 나아가 신체와 생각과 감정의 상호연결성에 대해 알아차리며, 이것들을 타인과의 관계 속에서도 알아차릴 수 있음에 대해 연습해보고 시도해 보는 기회를 갖도록 하였다.

알아차림 연습은 총 6단계로 나뉘어져 있다. 1단계에서는 신체, 소리, 생각, 사물, 욕구 등의 일차적 현상 알아차림을 연습한다. 2단계에서는 생각과 감정, 그리고 신체의 상호연결 알아차림을 연습한다. 3단계에서는 타인과의 관계성 속에서의 알아차림을 연습한다. 4단계에서는 대화 속에서의 알아차림과 교류를 연습하며, 5단계에서는 대화 과정 속에서의 공감적 교류를, 그리고 6단계에서는 대화 과정을 통한 미해결 과제 의 해결을 연습한다.

알아차림 연습의 목표는 다음과 같다. 첫째, 일차적 현상들에 대한 알아차림을 통하여 개인의 내적 현상들에 대한 자각을 증진시키고 도와준다. 둘째, 생각과 감정 그리고 신체 등의 중요한 내적 현상들의 상호연결성을 깨닫도록 도와준다. 셋째, 타인과의 관계성 속에서 나타나는 개

인의 내적 현상들에 대한 자각을 증진시켜준다. 넷째, 좀 더 일상적인 형태의 자연스런 대화 속에서의 나-너 관계를 체험한다. 다섯째, 공감 을 통한 타인과의 연결성을 경험하도록 돕는 데 있다.

알아차림 연습 후 다음 순서는 각종 놀이 및 예술 매체를 활용하는 집단 활동이다. 본 프로그램의 특징은, 특별히 예술매체를 활용하여 우울을 감소시키고, 정서를 알아차리며, 표현한다는 점이다. 프로그램 초기에 형성된 안전하고 지지적인 관계성 안에서 예술매체를 통하여 우울한 상황이나 우울하게 하는 대상등을 탐색하게 하고 이를 알아차리는 연습을 하도록 돕는다. 이러한 과정은 예술 매체의 사용 및 게슈탈트 치료의 특징으로 인해 지금-여기에서의 과정을 중시하며, 더불어 정서 초점화 방식을 취한다.

다음으로 그림(GRIP)의 도구들을 활용하는 집단 활동을 하게 된다. 그림(GRIP) 작업을 위해 따로 개발된 도구들에는 마음자세 카드 (GR-1), 그림상황 카드(GR-2), 감정단어 카드(GR-3), 그림 가족인형 (GR-4), 그리고 그림 보드게임(GR-5) 등이 있다. 마음자세 카드는 65 가지의 긍정적 마음자세들을 각각의 카드에 인쇄한 것으로서 집단원들이 여러 가지 활동을 하면서 긍정적 가치관 및 내사(introjection)와 관련된 작업을 하는 것이다. 그림상황 카드는 62개의 사회적 상황을 묘사한 그림카드들인데, 집단원들은 이들을 갖고서 다양한 자신의 미해결 과제나 전형적 행동패턴을 자각하고 탐색할 수 있다. 이 도구는 미해결 과제를 억압하고 있거나, 언어적 의사소통 능력이 부족한, 혹은 상담동기가 낮은 아동 청소년 내담자들에게 매우 효과가 있다(김정규, 2010). 본 프로그램에서 마음자세카드는 주로 집단원들 간의 피드백 카드로 사용되며, 각 회기 마무리마다 사용된다. 이 카드를 통해 각 회기에서 집단원들에게 발견한 긍정적인 마음자세를 피드백 하게 되는데, 이를

통하여 우울감이나 학교적응에 대한 어려움, 정서를 인식하고 대응하는데에 대한 어려움을 느끼는 집단원들에게 대처할 수 있는 능력 및 태도가 있음을 자각시켜주며 반복적인 피드백을 통하여 이를 수용할 수 있도록 돕는다.

그립 감정단어 카드는 우리말의 감정단어들을 총망라한 900여개의 감정단어들을 행복한 감정, 화난 감정, 두려운 감정, 슬픈 감정, 우울한 감정의 5개 범주로 나누어 정리하여 목록을 만든 후, 다시 그것들을 간추려서 200여개의 카드로 정리해서 수록한 것들이다. 게슈탈트 치료에서는 정서를 매우 중요시하는 바, 감정단어 카드를 활용하는 정서 알아차림과 정서표현 놀이는 그립의 주요 메뉴 중 하나다.

그립 가족인형은 내담자 행동진단, 상담주제 탐색, 정서접촉 작업, 미해결과제 작업, 자기존중감 향상, 그리고 자기개방과 상호작용 촉진 등의 목적으로 그립에서 독자적으로 개발한 것으로써 총 6개의 인형으로 구성되어 있다.

그립 보드게임은 그립에서 개발한 보드판과 게임용 카드 및 마음자세 카드, 그림상황카드, 감정단어 카드들을 활용하여 자기 개방 및 집단 상호작용을 유도하는 기법이자 놀이이다. 이 도구는 보드게임을 통하여 즐겁고 유쾌한 분위기 속에서 자연스럽게 집단원들의 자기 개방과 상호작용, 그리고 상호피드백을 통한 상호지지를 가능하게 해준다.

마지막으로 하게 되는 활동은 그립(GRIP) 기록지 작성이다. 활동일지, 마음자세 카드일지, 그림상황 카드 일지, 놀이 일지, 감정일지 등으로 구성되어 있으며, 그립 작업을 하면서 발견한 각자의 감정, 욕구, 미해결 과제를, 반복적 행동패턴 등을 기록하는 한편, 자신이 받은 마음자세 카드, 감정단어 카드의 내용을 기록한다. 또한 그립 작업을 통해 새롭게 실험해 본 행동 목록과 관계의 변화 등을 기록하며 정리하도록 돕

고, 프로그램을 마무리하게 된다.

다. 프로그램 단계별 구성

(1) 초기 단계(1~3회기)

집단 초기는 프로그램의 방향이 설정되고, 집단 구성원들이 상담의 의미를 찾는 단계이다. 또한 집단 내에서 지켜져야 할 것들에 대해 정하며 프로그램 구조화와 더불어 무엇보다도 라포형성이 중요한 시기이다. 또한 신체, 소리, 생각, 사물, 욕구 등의 일차적인 알아차림 연습을 시작으로 이러한 신체-감정-생각의 상호연결성 알아차림을 준비하는 시기이다(김진주, 2010).

이 시기, 예술매체는 자기개방 촉진 및 집단역동 파악을 통하여 친밀감 및 집단응집력을 형성하는데 주목적을 두고 사용하였다.

(2) 중기 단계(4~6회기)

집단 중기는 집단원 간의 갈등과 지배, 저항이 일어나는 시기이며, 이러한 저항과 갈등이 해결되는 과정에서 진정한 의미의 집단 응집력이 형성된다(Yalom, 1985). 이 단계에서 연구자는 집단 구성원들간의 갈등이나 지배 관계와 더불어 개개인이 나타내는 우울한 정서와 이에 대한 인식의 정도를 잘 살펴보고, 지금-여기에서의 관계적 대화를 통해 미해결 과제들을 알아차리고 접촉하게끔 하였다.

(3) 후기 단계(7~9회기)

집단 치료의 후기단계는 초기와 중기 과정에서 나타난 집단의 변화에 대하여 정리하는 단계이자, 집단의 응집력이 강하게 형성됨으로써 집단에 대한 신뢰와 집단의 지지를 바탕으로 구성원 개개인의 사기가 진작되고 자기개방이 확대되는 시기이다. 이 단계에서 치료자는 집단원들이 회기에서 학습한 것을 통합하여 실생활에 적용할 수 있도록 도와주는 과정이 진행되었다.

(4) 종결(10회기)

종결 단계인 10회기에서는 지금까지의 회기를 정리하고 복습하며, 깨닫고 변화된 것들에 대해 스스로에게 편지를 써보고, 나누는 시간을 가지며 프로그램을 마무리하는 시간을 갖도록 한다. 이 때 연구자는 참여자가 그동안 배운 것들에 대해 실생활에 구체적으로 잘 적용하도록 도와주며, 프로그램을 마치며 느끼는 아쉬움등을 충분히 표현하도록 하였다.

(5) 프로그램 회기별 진행 내용

<표1> 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP) 회기별 요약

단 계	회 기	회기 목표	활 동 내 용	시 간 (분)
초 기 단 계	1 회 기	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 소개 라포 형성 	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 오리엔테이션 <ul style="list-style-type: none"> - 계슈탈트 상담에 대한 설명 - 집단 규칙에 대한 합의 	10
			<ul style="list-style-type: none"> 별칭 짓기 & 자기 소개 <ul style="list-style-type: none"> - 짝지어 별칭을 소개, 짝이 이를 발표 	20
			<ul style="list-style-type: none"> 마음자세카드(GRIP-1) 작업 <ul style="list-style-type: none"> - 집단을 통해 이루고자 하는 목표 설정 	50
			<ul style="list-style-type: none"> 전체 소감 나누기 	30
	2 회 기	<ul style="list-style-type: none"> 알아차림 증진 상호작용 증진 	<ul style="list-style-type: none"> 한주 동안 어떻게 지냈는지 라운딩 지금-여기에서 알아차림 연습 1단계 : (신체, 소리, 생각, 사물, 욕구 알아차림) 	30
			<ul style="list-style-type: none"> 찰흙 작업 : 나를 주제로 자유롭게 표현 	50
			<ul style="list-style-type: none"> 마음자세카드(GRIP-1) 작업 	20
			<ul style="list-style-type: none"> 전체 소감 나누기 	
	3 회 기	<ul style="list-style-type: none"> 알아차림 증진 원가족과의 미해결과제 다루기 	<ul style="list-style-type: none"> 한주 동안 어떻게 지냈는지 라운딩 지금-여기에서 알아차림 연습 1단계 	30
			<ul style="list-style-type: none"> 미술작업 : 나의 어린 시절 집 그리기 	50
			<ul style="list-style-type: none"> 마음자세카드(GRIP-1) 작업 	20
			<ul style="list-style-type: none"> 전체 소감 나누기 	
중 기 단 계	<ul style="list-style-type: none"> 알아차림 증진 상호작용 증진 	<ul style="list-style-type: none"> 한주 동안 어떻게 지냈는지 라운딩 지금-여기에서 알아차림 연습 1단계 	30	
		<ul style="list-style-type: none"> 미술작업 : 집단 그림 그리기 	50	
		<ul style="list-style-type: none"> 마음자세카드(GRIP-1) 작업 	20	
		<ul style="list-style-type: none"> 전체 소감 나누기 		

	5 회 기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 증진 • 상호작용 증진 • 미해결 과제 다루기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 한주 동안 어떻게 지냈는지 라운딩 ○ 지금-여기에서 알아차림 연습 2단계 : 30 (생각과 감정, 신체의 상호연결성 알아차림) ○ 그림상황카드(GR-2) 작업 <ul style="list-style-type: none"> - 마음에 가장 와닿는 그림 고르기 50 - 그 그림에 대한 설명과 느낌 나누기 ○ 마음자세카드(GRIP-1) 작업 20 ○ 전체 소감 나누기
	6 회 기	<ul style="list-style-type: none"> • 분노감정 자각, 해소 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 한주 동안 어떻게 지냈는지 라운딩 30 ○ 지금-여기에서 알아차림 연습 2단계 ○ 인형작업 <ul style="list-style-type: none"> - 마음에 드는 인형 골라서 상호작용 50 - 화나게 하는 사람을 닮은 인형과 대화 ○ 마음자세카드(GRIP-1) 작업 20 ○ 전체 소감 나누기
후 기 단 계	7 회 기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 증진 • 상호작용 증진 • 필요한마음 자세 찾기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 한주 동안 어떻게 지냈는지 라운딩 30 ○ 지금-여기에서 알아차림 연습 2단계 ○ 보드게임(GRIP-5) 40 <ul style="list-style-type: none"> - 팀을 나누어 게임 진행 ○ 마음자세카드(GRIP-1) 작업 20 ○ 전체 소감 나누기
	8 회 기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 증진 • 자기수용 촉진 • 상호작용 증진 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 한주 동안 어떻게 지냈는지 라운딩 30 ○ 지금-여기에서 알아차림 연습 2단계 ○ 보드게임(GRIP-5) 50 <ul style="list-style-type: none"> - 팀을 나누어 게임 진행 ○ 마음자세카드(GRIP-1) 작업 20 ○ 전체 소감 나누기

	9 회 기	<ul style="list-style-type: none"> • 알아차림 증진 • 자기수용 촉진 • 자신의비전 과 꿈찾기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 한주 동안 어떻게 지냈는지 라운딩 ○ 지금-여기에서 알아차림 연습 3단계 : 30 (타인과의 관계성 속에서의 알아차림) 	
			<ul style="list-style-type: none"> ○ 가치관 여행 <ul style="list-style-type: none"> - 자신이 가장 소중하게 여기는 것 탐색, 이해하고 자신의 가치 체계를 정립한다. 	50
			<ul style="list-style-type: none"> ○ 진로에 대한 탐색 <ul style="list-style-type: none"> - 미래의 모습 그림으로 그려보기(폴라쥬) 	
			<ul style="list-style-type: none"> ○ 마음자세카드(GRIP-1) 작업 ○ 전체 소감 나누기 	20
종 결	1 0 회 기	<ul style="list-style-type: none"> • 마무리 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 한주 동안 어떻게 지냈는지 라운딩 	10
			<ul style="list-style-type: none"> ○ 자신에게 편지 쓰기 <ul style="list-style-type: none"> - 프로그램에서 얻은 것에 대해 정리 - 자신에게 구체적이고 긍정적으로 격려 - 이에 대해 간단히 발표하고 나누기 	40
			<ul style="list-style-type: none"> ○ 마음자세카드(GRIP-1) 작업 	20
			<ul style="list-style-type: none"> ○ 사후 설문지 작성 	30

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

서울 소재 S 여자 중학교에서 아동용 우울 검사 척도(CDI)점수가 상위 20%인 학생들 중 24명을 선정하고, 치료집단(M=25.3, SD=4.17)과 통제집단(M=22.91, SD=2.3)을 10명과 11씩 무선할당하여 구성하였다.

2. 실험설계

실험집단과 통제집단에게 사전-사후 검사를 실시·비교하는 사전-사후 검사 통제집단 설계(pretest-posttest control design)의 방법을 사용하겠다. 그리고 실험집단에 한해서 추후 검사를 할 것이다.

<표2> 실험설계

실험집단 G ₁	O ₁	X ₁	O ₂	O ₃
실험집단 G ₂	O ₄		O ₅	

G₁ : 실험집단

G₂ : 통제집단

O₁, O₄ : 사전검사 실시

O₂, O₅ : 사후검사 실시

O₃ : 추후검사 실시

X₁ : 실험 처치(계슈탈트 관계성 향상 프로그램)

3. 프로그램기간

실험집단은 2010년 4월 5일부터 5월 6일까지 주 2회기씩 진행되었으며, 한 회시에 2시간씩 총 10회기에 걸쳐서 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 실시하였다. 프로그램 진행자는 본 연구자와 심리학 전공 석사생 2명을 보조리더로 하였다. 실험집단에서 프로그램이 진행되는 동안 통제집단은 아무런 처치도 받지 않았으며, 실험집단이 끝난 뒤 본 프로그램을 실시하였다.

4. 측정도구

가. 아동용 우울 검사 척도

청소년의 우울 성향을 측정하기 위해 Kovac(1981)이 구성한 아동용 우울척도 Children's Depression Inventory(CDI)를 이미리(1994)가 번안하여 수정, 보완한 것을 사용한다. 아동용 우울 척도는 우울의 인지적, 정서적, 행동적 증상을 평가하기 위해 8세에서 17세 아동 및 청소년에게 실시할 수 있는 자기보고식 질문지이다.

청소년을 대상으로 한 여러 연구에서 CDI가 성인용 우울 검사인 BDI(Beck Depression Inventory, 1961)보다 아동과 청소년에게 적합한 척도임을 밝히고 있다(Curry & Craighead, 1990; 신민섭과 김민경, 1994).

이 검사는 우울의 주요 증상을 나타내는 우울정서, 행동장애, 흥미상실, 자기비하, 생리적 증상의 5가지 하위 범주로 구성되어 있고, 문항형

식은 Likert 방식의 3점 척도로 우울의 심각성에 따라 0, 1, 2로 채점되며 총점의 범위는 0~54점이다.

점수가 높을수록 우울의 정도가 심하고 다양한 우울 증상을 보이는 것을 나타낸다. 이 검사의 신뢰도(문항간 내적 합치도)는 .87로 나타났다. 문항 간 내용은 다음과 같다. 전체 내적 합치도는 .85이다.

<표3> 아동용 우울 척도의 문항구성과 Cronbach's α

구 분	문 항 번 호	Cronbach's α
우울정서	1, 8*, 10*, 20, 24*	.644
행동장애	3, 9, 11*, 13*, 15*, 26, 27	.430
흥미상실	2*, 4, 12, 21*, 22, 23, 25*	.662
자기비하	5*, 6, 7*, 14	.600
생리적 증상	16*, 17, 18*, 19	.508
전체	1, 2*, 3, 4, 5*, 6, 7*, 8*, 9, 10*, 11*, 12, 13*, 14, 15*, 16*, 17, 18*, 19, 20, 21, 22, 23, 24*, 25*, 26, 27	.851

* 역채점 문항

<표4> 아동용 우울 척도 하위요인별 문항의 예

구 분	문 항 의 예
우울정서	1. 나는 슬프다. 10. 나는 울고 싶은 기분이 든다.

행동장애	9. 나는 나를 해치고 싶다. 27. 나는 사람들과 싸운다.
흥미상실	4. 나에게서는 재미있는 일들이 없다. 12. 나는 사람들과 함께 있는 것이 싫다.
자기비하	7. 나는 내 자신을 미워한다. 14. 나는 못생겼다.
생리적 증상	16. 나는 매일 밤 잠들기가 어렵다. 17. 나는 피곤하다.

나. 특질 상위-기분 척도중 정서인식의 명확성

연구 대상자의 정서인식의 정도를 측정하기 위하여 이수정과 이훈구(1997)가 번안하여 타당화한 특질 상위-기분 척도(Trait Meta-mood Scale : TMMS)를 사용하였다. TMMS는 정서 상태에 수반되는 반추과정을 연구한 Mayer와 Gaschke(1988)의 연구를 토대로 Salovey등(1995)이 개인의 정서지능을 측정하고자 개발한 것이다. 하위 요소는 정서에 대한 주의, 정서인식의 명확성, 정서기대이며 21문항(정서에 대한 주의 5문항, 정서인식의 명확성 11문항, 정서기대 5문항)으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 이 중 정서인식의 명확성 11문항을 사용하였으며, 이전 연구에서의 신뢰도는 .88이다.

<표5> 정서인식의 명확성의 문항구성과 Cronbach's α

하 위 척 도	문 항 번 호	Cronbach's α
정서인식의 명확성	1*, 2*, 3, 4*, 5, 6, 7*, 8, 9, 10, 11*	.76

* 역채점 문항

<표6> 정서인식의 명확성 척도 문항의 예

하 위 척 도	문 항 의 예
정서인식의 명확성	4. 때때로 나는 나의 느낌이 무엇인지를 구분할 수 없다. 7. 나는 거의 늘 내가 어떻게 느끼고 있는지 알 수 없다. 10. 나는 대체로 나의 느낌을 안다.

다. 정서조절능력 검사척도

본 연구에서는 정서조절능력을 측정하기 위해 Goleman(1995), Mayer 등(1990, 1995)의 연구결과를 토대로 김경희(1998)가 제작한 교사용 유아정서지능 평정척도를 손경숙(2007)이 재구성한 것을 바탕으로 하였다. 이 척도는 자기정서 인식 및 표현, 감정조절 및 충동억제, 자기정서이용, 타인 정서인식 및 배려, 대인관계 등 5개 구성요소로 되어 있다.

각 구성 요소별 문항은 자기 정서인식 및 표현 9문항, 감정조절 및

충동억제 9문항, 자기정서이용 12문항, 타인 정서인식 및 배려 10문항, 대인관계 10문항, 총 50문항으로 되어 있다. 이 도구는 5점 평정 척도로 되어 있으며 역 채점 문항은 14, 21번이며, 각 문항의 내용은 문항의 의미를 분명하게 하기 위해 서로 반대의미를 가진 한 쌍의 진술문으로 되어 있던 것을 오지혜(2010)가 하나의 문항으로 정리하여 설문 응답자의 보다 정확한 이해를 도왔다. 척도의 각 구성 요소별 문항번호 및 문항 수는 다음과 같다.

<표7> 정서조절 능력의 하위요인의 문항구성과 Cronbach's α

구 분	문 항 번 호	문항수	Cronbach's α
자기 정서인식 및 표현	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	.79
감정조절 및 충동억제	11, 12, 13, 14*, 15, 16, 17, 20, 21*	9	.84
자기정서이용	18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31	12	.85
타인 정서인식 및 배려	32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 48	10	.88
대인관계	10, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50	10	.83
전 체		50	.89

라. 자살사고 척도

본 연구에서는 Reynolds(1988)가 개발하고 신민섭(1993)이 한국판으로 변안한 자살사고 척도(Suicidal Ideation Questionnaire : SIQ)를 사용하였다. 이 척도는 개인의 자살생각의 수준을 측정하는 30문항으로 이루어진 자기보고형 척도이며, 국내에서는 홍영수(2004)와 박병금(2006)이 사용한 바 있다. SIQ는 일반 청소년 집단과 자살시도 청소년 집단, 정신과 병동 입원 청소년 집단, 신체학대 경험 청소년 집단 등을 대상으로 한 연구에서 검증되었다(Goldstone, 2003). 또한 SIQ는 자살생각 뿐만 아니라 의도와 계획의 문항이 포함되어 있다. 본 연구에서는 박병금(2006)이 변형하여 사용한 14문항 7점 리커트(Likert) 척도의 도구를 이용하였다. 총 문항 수는 14문항이며 7점 척도로 평정하게 되어 있다. 점수가 높을수록 자살 생각이 높은 것이며 획득가능한 최고 점수는 98점, 최저 점수는 14점이다. 박병금(2006)의 연구에서 나타난 전체 신뢰도(Cronbach's α)는 .96이었다(허진석, 2007 재인용). 본 연구에서 나타난 신뢰는 .81이었다.

<표8> 자살사고 척도 문항의 예

하위척도	문 항 의 예
자살 사고	2. 언제 자살할 것인가에 대해 생각해봤다.
	5. 내가 죽어버리면 모든 문제가 해결될 것이라고 생각했다.
	10. 어떻게 자살할 것인가에 대해 생각해봤다.
	14. 실제로 자살은 안하겠지만 자해하는 것은 생각해 본적이 있다.

마. 학교적응척도

본 연구에서 사용한 학교적응척도는 김용래(1993)가 제작한 것으로, 총 41개 문항으로 학교환경적응, 학교교사적응, 학교수업적응, 학교친구적응, 학교생활적응의 5개의 하위요인으로 구성되어 있다. 각 문항은 학교적응 척도에 따라 1점(전혀 그렇지 않다)부터 4점(항상 그렇다)까지 4단계 Likert 척도로 되어 있다. 학교적응척도의 점수로 최하점수는 41점이고 최고점수는 164점이다. 본 연구에서는 한기연(1993), 김길자(2004, 재인용)가 변형한 것을 사용하였는데, 그의 연구에서는 각각의 5개 요인의 신뢰도 계수는 아래 표와 같다. 본 연구에서의 신뢰도는 .86이었다.

<표9> 학교적응척도 하위요인의 문항구성과 Cronbach's α

하위요인	문 항 구 성	문항수	Cronbach's α
학교환경적응	5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	10	.82
학교교사적응	4, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	10	.81
학교수업적응	33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41	8	.80
학교친구적응	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	7	.83
학교생활적응	1, 2, 3, 6, 8, 36	6	.82
전체		41	.82

학교적응의 하위요인들은 5가지로 구분하여 이를 개념화하면 다음과 같다.

- (1) 학교 환경 적응 : 학습자가 학교환경을 바르게 수용해서 자신의 요구를 적절하게 조절하고, 학교 환경에 수반하는 스트레스에 대처해가고 있는 정도.
- (2) 학교 교사 적응 : 학교 교사와의 관계에서 모든 것을 바르게 이해하고 자신의 요구를 적절하게 조절하며, 교사와의 관계에서 수반하는 스트레스를 적절하게 대처해 나아가는 인간관계의 정도.
- (3) 학교 수업 적응 : 학교의 수업 상황에서 일어나는 제반 일들을 올바르게 수용하고 수업시간에 자신의 요구를 적절하게 조절하며, 수업시간에 유발하는 학습자 개인이 스트레스를 건전하게 대처하고 있는 정도.
- (4) 학교 친구 적응 : 학교 친구들과 대인관계에서 일어나는 일들을 바르게 이해하고 자신의 요구를 적절하게 조절하며, 친구와의 사이에서 유발되는 각종 스트레스를 건전하게 대처해 나가는 정도.
- (5) 학교 생활 적응 : 학습자의 학교 생활은 교내의 규칙과 질서 · 각종 행사 · 시설물의 활용 · 준비물 지참 · 교내 홍보와 게시물 확인 등이 주요 사항이다. 이들 사항을 중심으로 한 교내 생활 전반에서 일어나는 스트레스를 잘 대처해 가는 정도.

<표10> 학교적응척도 하위요인별 문항의 예

구 분	문 항 의 예
학교환경적응	9. 나는 우리학교 교내 학교 환경에 만족하고 있다. 14. 우리학교 내의 모든 공간은 나를 편안하게 해 준다.

학교교사적응	24. 나는 학교에서 선생님들과 편안하게 이야기 한다. 29. 우리학교에는 내가 마음을 터놓고 이야기 할 수 있는 선생님이 있다.
학교수업적응	33. 나는 학교 수업시간 중에는 한눈 팔지 않는다. 40. 나는 이번 학기 모든 교과목의 수업에 최선을 다하고 있다.
학교친구적응	21. 나는 학교에서 친구와 다투는 경우에 내가 먼저 사과를 한다. 22. 나는 우리학교 친구들을 믿고 의지한다.
학교생활적응	2. 나는 우리 학교의 모든 행사에 적극적으로 참여하고 있다. 36. 나는 학교 수업시간에 필요한 준비물을 반드시 준비한다.

5. 자료의 분석

사전 검사를 통해 집단 간 동질성 여부를 점검한 후 동질성이 검증된 척도에 대해서는 paired t-test을 실시하였다.

그리고 실험집단에 한해서 사후 검사 4주 후에 추후검사를 실시하고, 반복측정 ANOVA와 사전-사후, 사전-추후, 사후-추후 점수의 차이검증을 통해 집단 내 치료효과에 대한 추가적인 정보를 살펴보고, 사전-사후-추후 측정시기별 치료효과와 그 지속성을 알아보았다.

모든 통계분석에서는 SPSS 17.0을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 실험집단과 통제집단의 동질성 검증

프로그램 효과를 검증하기 앞서 표본 오류를 배제하고자 프로그램 실시 전에 실험집단과 통제집단에 사전검사를 실시하고 집단의 동질성에 대한 검정을 실시하였다. <표11>을 보면 CDI($t=1.65$, $p=.115$), 정서인식의 명확성($t=.41$, $p=.684$), 정서조절($t=.46$, $p=.652$), 자살사고($t=-.75$, $p=.462$), 학교적응($t=-1.38$, $p=.184$) 모두 5%의 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 따라서 두 집단간의 사전검사에서 동질성이 확보되었다.

<표 11> 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 검증

변 인	실험집단(n=10)		통제집단(n=11)		t	p
	M	SD	M	SD		
우울	25.3	4.17	22.91	2.3	1.65	.115
정서인식의 명확성	32.2	4.315	31.27	5.78	.41	.684
정서조절	141.9	18.09	137.82	22.28	.46	.652
자살사고	44.9	18.02	50.45	15.91	-.75	.462
학교적응	86.2	20.06	95.82	11.09	-1.38	.184

* $p < .05$, ** $p < .01$

2. 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 효과 검증

가. 우울

계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참여한 실험집단의 우울($t=2.87, p=.019$)은 5% 유의수준에서 통계적으로 유의미한 감소를 보였으며, 그 하위요인인 우울정서($t=3.28, p=.009$), 생리적증상($t=2.61, p=.028$)에서도 유의미한 차이로 감소하였다. 반면 통제집단에서는 우울($t=-.60, p=.562$)과 그 하위 요인인 우울정서($t=.350, p=.733$), 행동장애($t=-1.12, p=.288$), 흥미상실($t=.00, p=1.00$), 자기비하($t=.841, p=.420$), 생리적 증상($t=-1.44, p=.181$)에서는 유의한 차이가 나지 않았다.

반복측정 ANOVA를 통해 실험집단의 사전-사후-추후 측정시기별 우울 점수를 비교해본 결과, <표13>에서와 같이 우울($F=9.014, p=.002$)과 그 하위 요인인 우울정서($F=6.457, p=.008$), 생리적 증상($F=4.700, p=.023$)이 추후까지 유의미하게 유지되고 있는 것으로 나타났다. 또 우울의 하위요인 중 행동장애와 자기비하의 사전-사후간 점수 차이는 유의하지 않지만, 사전-추후간 점수차이($p=.016, .043$)에 있어 통계적으로 유의한 점수변화가 나타났다.

이와 같이 프로그램 실시 후 실험집단 피험자들의 우울 점수는 유의미하게 감소된 것으로 나타났으며, 우울 감소 효과는 프로그램 종료 4주 후 실시한 추후검사까지도 지속되고 있었다.

이 같은 결과에 따라 “계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 우울이 유의미하게 감소할 것이다.” 라고 한 가설1-1은 지지되었다.

<표12> 실험집단과 통제집단의 우울 사전-사후 t검증

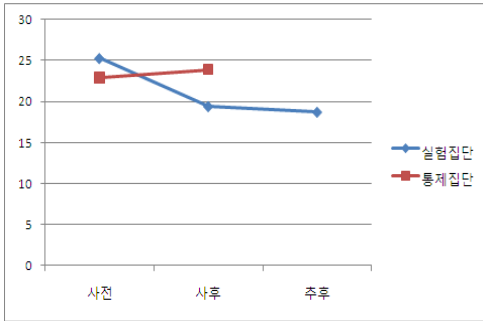
변인	사전검사		사후검사		t	p	
	M	SD	M	SD			
우울	실험	25.30	4.17	19.4	5.21	2.87*	.019
	통제	22.91	2.30	23.91	4.57	-.60	.562
우울정서	실험	4.9	1.37	3.2	2.04	3.28**	.009
	통제	4.18	1.60	4.00	1.95	.350	.733
행동장애	실험	6.8	1.55	5.9	2.56	1.15	.279
	통제	4.91	1.51	5.64	2.20	-1.12	.288
우울 흥미상실	실험	6.7	1.83	5.9	2.23	1.1	.300
	통제	7.10	1.04	7.12	1.30	.00	1.00
자기비하	실험	3.4	.84	2.7	1.57	1.25	.242
	통제	3.45	1.04	3.09	.70	.841	.420
생리적증상	실험	3.5	1.08	1.8	1.75	2.61*	.028
	통제	3.27	1.68	4.09	2.43	-1.44	.181

* $p < .05$, ** $p < .01$

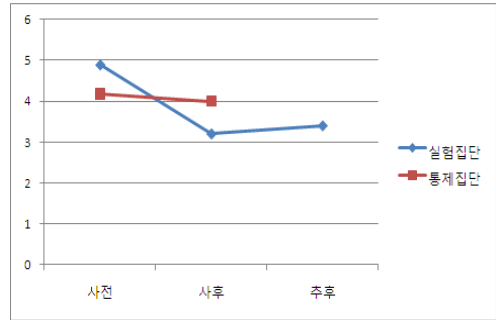
<표13> 우울점수의 사전-사후-추후 반복측정 ANOVA와
사전-사후, 사전-추후, 사후-추후 차이검증

종속변인	F	p	사후검증(대응별 비교)		
			사전-사후 (유의도)	사전-추후 (유의도)	사후-추후 (유의도)
우울	9.014**	.002	5.900* (.013)	6.600* (.005)	.700 (.930)
우울 정서	6.457**	.008	1.700* (.036)	2.500* (.020)	-.200 (.962)
행동 장애	1.281	.302	.900 (.589)	3.900* (.016)	.000 (1.000)
우울 흥미 상실	1.476	.255	.800 (.735)	1.700 (.263)	.900 (.679)
자기 비하	1.559	.238	.700 (.486)	1.100* (.043)	.400 (.787)
생리적 증상	4.700*	.023	1.700* (.047)	2.400* (.022)	-.300 (.906)

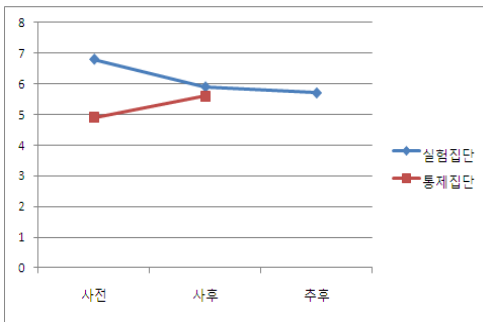
<그림1> 우울 총점 변화



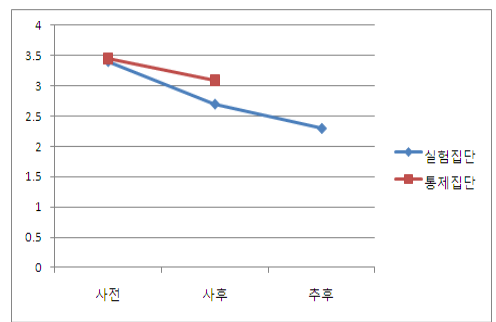
<그림2> 우울정서 총점 변화



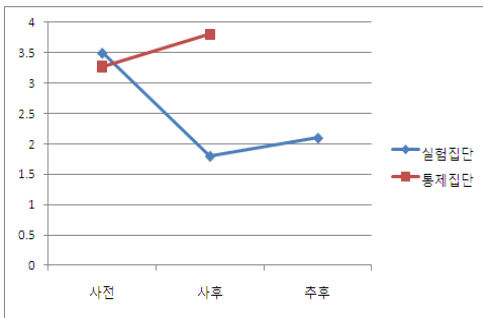
<그림3> 행동장애 총점 변화



<그림4> 자기비하 총점 변화



<그림5> 생리적 증상 총점 변화



나. 자살사고

실험집단의 자살사고($t=1.68$, $p=.127$)의 점수는 감소했지만 통계적으로 유의하지 않았다. 통제집단($t=1.09$, $p=.302$) 또한 통계적으로 유의미한 변화를 보이지 않았다.

반복측정 ANOVA를 통해 실험집단의 자살사고 점수를 사전-사후-추후 측정시기별로 비교해본 결과를 <표15>에서 확인할 수 있다. 그 결과 자살사고 점수는 추후까지도 통계적으로 유의하지 않음을 알 수 있다($F=1.684$, $p=.214$). 또한 사전-추후($p=.879$), 사후-추후($p=.983$) 점수 차이에 있어서도 유의한 점수변화가 나타나지 않았다.

이 같은 결과에 따라, “게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 자살사고가 유의미하게 감소할 것이다.”는 가설 2-1은 기각되었다.

<표14> 실험집단과 통제집단의 자살사고 사전-사후 t검증

변인	사전검사		사후검사		t	p	
	M	SD	M	SD			
자살사고	실험	44.90	18.02	39.70	18.52	1.68	.127
	통제	50.45	15.91	46.36	14.29	1.09	.302

<표15> 자살사고의 사전-사후-추후 반복측정 ANOVA와 사전-사후, 사전-추후, 사후-추후 차이검증

종속변인	F	p	사후검증(대응별 비교)		
			사전-사후 (유의도)	사전-추후 (유의도)	사후-추후 (유의도)
자살사고	1.684	.214	5.200 (.786)	3.800 (.879)	-1.400 (.983)

다. 정서인식의 명확성

정서인식의 명확성에 있어 실험집단($t=-2.32, p=.045$)의 점수는 통계적으로 유의미하게 감소하였음을 <표16>에서 확인할 수 있었다. 반면 통제집단($t=-.05, p=.961$)에서는 유의미한 차이가 나지 않았다.

반복측정 ANOVA를 통해 실험집단의 사전-사후-추후 측정시기별 점수를 비교해본 결과, 정서인식의 명확성의 향상($F=7.043, p=.006$)이 추후까지 유의미하게 유지되고 있는 것으로 나타났다. 사후검정에서는 정서인식의 명확성의 사전-사후($p=.039$) 및 사전-추후($p=.022$)의 점수 차이에 있어 통계적으로 유의한 점수변화가 나타났음을 <표17>에서 확인할 수 있었다.

따라서, “게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 정서인식이 명확성이 유의미하게 증가할 것이다.”고 한 가설 2-1은 지지되었다.

<표16> 실험집단과 통제집단의 정서인식 명확성의 사전-사후 t검증

변 인		사전검사		사후검사		t	p
		M	SD	M	SD		
정서인식의 명확성	실험	32.20	4.32	35.50	4.58	-2.32*	.045
	통제	31.27	5.78	31.36	6.50	-.05	.961

<표17> 정서인식 명확성의 사전-사후-추후 반복측정 ANOVA와 사전-사후, 사전-추후, 사후-추후 차이검증

종속변인	F	p	사후검증(대응별 비교)		
			사전-사후 (유의도)	사전-추후 (유의도)	사후-추후 (유의도)
정서인식의 명확성	7.043**	.006	-3.300* (.039)	-4.300* (.022)	-1.000 (.885)

라. 정서조절

실험집단의 정서조절($t=-1.97, p=.081$) 점수는 상승하였지만, 5%의 유의수준에서 통계적으로 유의한 변화는 아니었다. 그러나 그 하위요인 중 자기정서인식 및 표현($t=-2.46, p=.036$)과 대인관계($t=-2.77, p=.022$)에서 유의미한 상승이 나타났다. 반면 통제집단에서는 유의한 차이가 나지 않았다.

반복측정 ANOVA를 통해 실험집단의 사전-사후-추후 측정시기별 점수를 비교해본 결과, <표19>에서와 같이 정서조절($F=5.870, p=.011$)과 그 하위 요인인 자기정서인식 및 표현($F=4.680, p=.023$), 타인정서인식 및 배려($F=3.902, p=.039$), 대인관계($F=5.315, p=.015$)의 향상이 추후까지 유의미하게 유지되고 있는 것으로 나타났다. 또 정서조절은 사전-사후($p=.220$) 점수차이는 유의하지 않지만, 사전-추후($p=.031$)에서 유의한 점수변화를 보였고, 정서조절의 하위요인 중 자기인식 및 표현의 사전-사후($p=.046$), 사전-추후($p=.037$)에서 유의한 변화를 <표19>에서 확인할 수 있다. 또한 감정조절 및 충동억제의 사후-추후($p=0.38$) 점수차이에서 유의하였고, 타인정서인식 및 배려의 사전-추후($p=.024$) 점수차이와 대인관계의 사전-사후($p=.011$) 및 사전-추후($p=.032$)에서 유의하였다.

이와 같이 프로그램 실시 후 실험집단 피험자들의 정서조절 점수는 유의미하게 향상된 것으로 나타났으며, 정서조절 향상 효과는 프로그램 종료 4주 후 실시한 추후검사까지도 지속되고 있었다.

이에 “계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 정서조절능력이 유의미하게 향상될 것이다.”고 한 가설 2-2는 부분적으로 지지되었다.

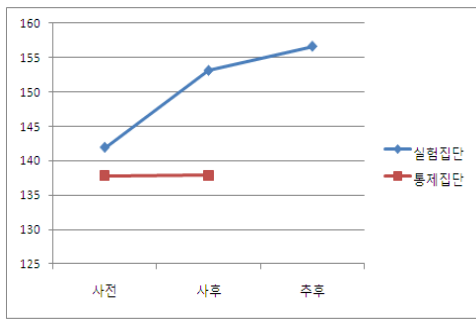
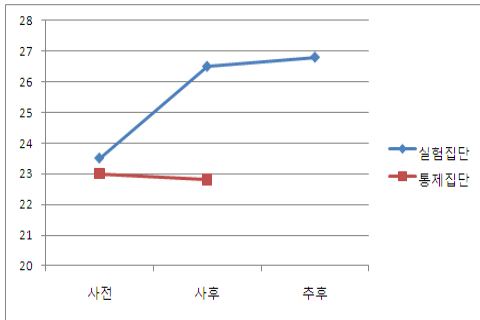
<표18> 실험집단과 통제집단의 정서조절의 사전-사후 t검증

변인		사전검사		사후검사		t	p
		M	SD	M	SD		
정서조절	실험	141.90	18.09	153.10	12.67	-1.97	.081
	통제	137.82	22.28	137.90	24.50	-.024	.982
자기정서인식 및 표현	실험	23.50	4.03	26.50	3.24	-2.46*	.036
	통제	23.00	4.56	22.82	4.21	.251	.807
감정조절 및 충동억제	실험	24.70	4.74	25.60	4.40	-.752	.471
	통제	26.27	4.47	26.64	5.08	-.436	.672
자기정서 이용	실험	32.00	4.83	33.40	3.72	-1.14	.285
	통제	31.27	5.75	31.09	5.72	.165	.872
타인정서인식 및 배려	실험	32.60	4.14	34.40	5.40	-1.19	.264
	통제	30.55	5.43	30.82	6.72	-.312	.762
대인관계	실험	29.10	7.16	33.20	5.51	-2.77*	.022
	통제	26.73	7.79	26.54	7.10	.211	.837

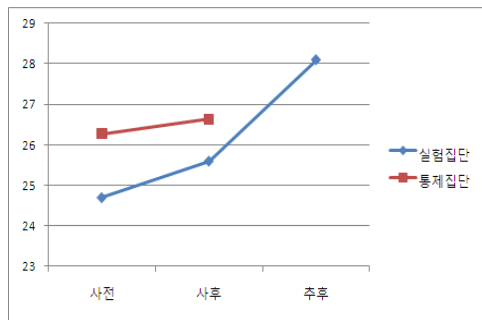
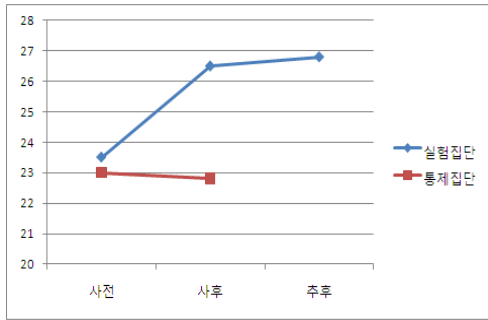
<표19> 정서조절의 사전-사후-추후 반복측정 ANOVA와
사전-사후, 사전-추후, 사후-추후 차이검증

종속변인	F	p	사후검증(대응별 비교)		
			사전-사후 (유의도)	사전-추후 (유의도)	사후-추후 (유의도)
정서조절	5.870*	.011	-11.200 (.220)	-14.700* (.031)	-3.500 (.856)
자기정서인식 및 표현	4.680*	.023	-3.000* (.046)	-4.300* (.037)	-.300 (.983)
감정조절 및 충동억제	3.048	.072	-.900 (.896)	-3.400 (.225)	-4.500* (.038)
자기정서이용	1.584	.232	-1.400 (.752)	-1.700 (.658)	-3.000 (.987)
타인정서인식 및 배려	3.902*	.039	-1.800 (.687)	-3.400* (.024)	-1.600 (.743)
대인관계	5.315*	.015	-4.100* (.011)	-2.900* (.032)	1.200 (.896)

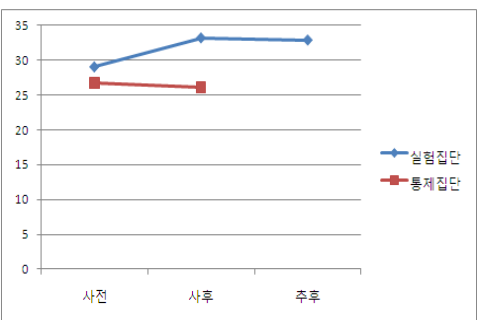
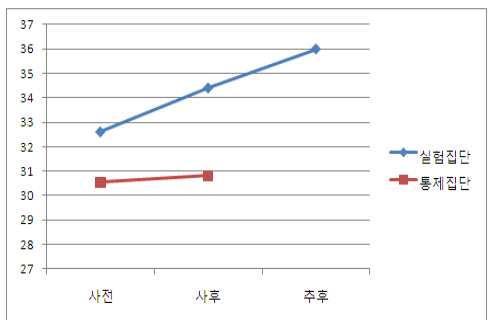
<그림6>정서인식의 명확성 총점 변화 <그림7>정서조절의 총점 변화



<그림8>자기인식 및 표현 총점 변화 <그림9>감정조절 및 충동억제 총점 변화



<그림10>타인정서인식 및 배려 총점 변화 <그림11>대인관계 점수변화



마. 학교적응

학교적응($t=-3.14$, $p=.012$)의 점수의 상승은 통계적으로 유의하였고, 그 하위 요인 중 학교친구적응($t=-2.31$, $p=.046$)과 학교생활적응($t=-2.64$, $p=.027$)에서 통계적으로 유의미한 상승이 나타났다. 반면 통제집단에서는 유의한 차이가 나지 않음을 <표20>을 통해 확인할 수 있다.

반복측정 ANOVA를 통해 실험집단의 사전-사후-추후 측정시기별 학교적응 점수를 비교해본 결과, <표21>에서와 같이 학교적응($F=11.908$, $p=.001$)과 그 하위 요인인 학교수업적응($F=4.063$, $p=.052$), 학교생활적응($F=5.221$, $p=.016$)에서 추후까지 유의미하게 유지되고 있는 것으로 나타났다. 또 정서조절의 하위요인 중 학교수업적응의 사전-사후($p=.862$) 점수차이는 유의하지 않지만, 사전-추후간 점수차이($p=.047$)에 있어 통계적으로 유의한 점수변화가 나타났다. 이외의 학교적응의 사전-추후($p=.030$) 점수차와 학교친구적응의 사전-사후($p=.370$) 및 사전-추후($p=.038$) 점수차와 학교생활적응의 사전-사후($p=.049$) 및 사전-추후($p=.042$) 점수차에 유의미한 변화가 있었음을 알 수 있다.

이와 같이 프로그램 실시 후 실험집단 피험자들의 학교적응 점수는 유의미하게 향상된 것으로 나타났으며, 정서조절 향상 효과는 프로그램 종료 4주 후 실시한 추후검사까지도 지속되고 있었다.

이와 같은 결과에 따라 “게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 학교적응에 유의미한 증가가 있을 것이다.”고 한 가설 3-1은 지지되었다.

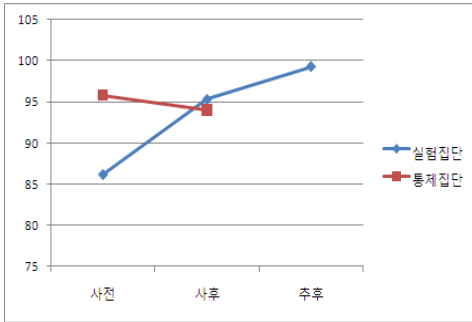
<표20> 실험집단과 통제집단의 학교적응의 사전-사후 t검증

변인		사전검사		사후검사		t	p	
		M	SD	M	SD			
학교적응	실험	86.20	20.06	95.30	16.88	-3.14*	.012	
	통제	95.82	11.09	94.36	11.54	.649	.531	
학교환경적응	실험	19.80	5.92	21.30	5.76	-1.29	.231	
	통제	21.18	4.83	21.27	4.73	-.08	.939	
학교교사적응	실험	20.10	6.51	21.80	6.89	-1.51	.165	
	통제	21.82	5.71	20.80	5.93	.44	.666	
학교적응	학교수업적응	실험	15.40	5.06	16.70	5.33	-2.11	.064
	통제	18.91	3.24	18.45	2.58	.56	.59	
학교친구적응	실험	16.90	3.18	20.60	5.70	-2.31*	.046	
	통제	16.56	2.88	17.90	2.77	-1.00	.341	
학교생활적응	실험	14.00	4.22	18.80	5.49	-2.64*	.027	
	통제	16.45	2.77	15.91	2.59	.79	.449	

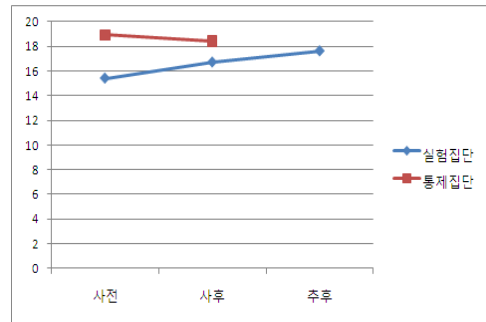
<표21> 학교적응의 사전-사후-추후 반복측정 ANOVA와
사전-사후, 사전-추후, 사후-추후 차이검증

종속변인	F	p	사후검증(대응별 비교)			
			사전-사후 (유의도)	사전-추후 (유의도)	사후-추후 (유의도)	
학교적응	11.908**	.001	-9.100* (.042)	-13.100* (.030)	-4.000 (.890)	
학교환경적응	1.070	.364	-1.500 (.859)	-.800 (.958)	.700 (.967)	
학교교사적응	1.968	.169	-1.700 (.832)	-2.300 (.715)	-.600 (.977)	
학교적응	학교수업적응	4.063*	.035	-1.300 (.862)	-2.200* (.047)	-.900 (.931)
	학교친구적응	3.123	.069	-3.700* (.021)	-1.600* (.038)	2.100 (.603)
학교생활적응	5.221*	.016	-4.800* (.049)	-6.200* (.042)	-1.400 (.842)	

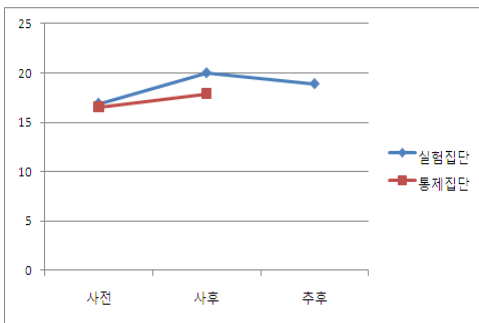
<그림12> 학교적응 총점 변화



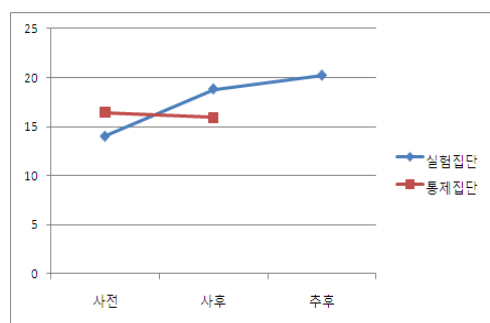
<그림13> 학교수업적응 총점 변화



<그림14> 학교친구적응 총점 변화



<그림15> 학교생활적응 총점 변화



V. 논의

본 연구는 우울 성향 여자 중학생들을 대상으로 그들의 심리적 특성을 고려한 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 실시하고 대상자의 우울, 자살사고, 정서인식의 명확성, 정서조절, 학교적응에 미치는 효과성을 검증하고자 하는 목적으로 수행되었다. 서울 소재 S 여자 중학교 2학년 학생들 중, 아동용 우울 검사 점수가 상위 20%인 학생들 중 21명을 선발하여 실험집단과 통제집단을 구성하였다. 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램을 실시한 후 피험자들의 우울 수준 변화를 분석한 결과, 사전-사후-추후 비교에서 우울 점수가 유의미하게 감소되었으며, 하위요인에서 우울 정서, 행동장애, 자기비하, 생리적 증상 점수에서 유의한 감소가 관찰되었다. 반면 통제집단에서는 우울 및 그 하위요인의 변화가 유의미하지 않음으로써 이러한 우울 수준의 감소가 본 프로그램의 시행에 따른 효과임이 시사되었다. 이는 게슈탈트 관계성 향상 프로그램이 우울 성향 여자 중학생의 우울, 자기개념, 대인관계에 미치는 효과에 대해 연구한 이지현(2010)의 결과와 일치한다. 게슈탈트 이론에서는 우울의 치료적 방법으로 미해결된 분노감을 다루도록 하는데(김정규, 1995) 인형작업을 통해 자신이 가장 미워하는 사람에 대해 다루고 분노감을 표현해보는 경험을 하도록 하였다. 분노의 대상을 대신하는 인형에게 언어적으로 감정을 표현하도록 하였는데, 이에 더 나아가 신체적으로 감정을 표현하기도 하였다. 인형의 볼을 꼬집거나, 인형을 책상 한 구석으로 던져버리는 등의 행동을 보이며 강한 분노 감정을 표출하기도 하였다. 한편 이와 더불어 우울하거나 불안한 감정을 표현하기도 하였다. 작업 후 집단원들은 서로 공감과

지지를 표현하였고, 실제 감정을 표현했던 집단원의 경우 분노감이 해소된 것 같다고 보고하였다. 또한 집단원들이 가지고 있는 미해결 과제들을 나눌 수 있게끔 했던 그림상황카드 작업도 우울이 감소하는 데 도움이 된 것으로 보여진다. 이 작업들을 통해 미해결 과제와 관련된 대상과 역할극을 시도해보거나, 마음속에 담아둔 말을 표현해보는 등의 활동을 통해 미해결 과제를 풀어내기 위한 노력을 시도하였다. 이를 통해 본 프로그램이 집단원들의 우울한 정서가 해소되고 완화되도록 도움을 주었다고 보여진다.

둘째, 본 프로그램을 시행한 치료집단의 자살사고의 점수가 사후 검사에서 다소 감소 되었으나, 통계적으로 유의미한 감소를 보이지는 않았다. 이러한 결과로 “게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참가한 우울 성향 여자 중학생은 참가하지 않은 우울 성향 여자 중학생에 비해 자살사고가 유의미하게 감소할 것이다.”는 가설 2-1은 기각되었다. 이처럼 자살사고의 점수 변화가 유의미하지 않았던 이유 중 하나는 본 프로그램에서 자살사고에 대해 직접적으로 다룬 기회가 없었던 것 때문으로 추정된다. 본 프로그램에서는 우울한 정서를 인식하고 이를 조절하는 것에 대해 우선적으로 다루게 되면서 자살사고에 대해 직접적으로 다룰 시간적 여유도 부족했으며, 자살사고에 대해 치료 프로그램에서 어떻게 다루어야 하는지에 대한 선행자료들의 미비로 자살사고에 대한 직접적 개입을 시도하지 못하였다. 우울은 자살사고에 있어 단일요인 중 가장 결정적인 요인(김형수, 2002)이지만, 우울 이외에도 절망이 우울을 매개하여 자살사고에 영향을 준다는 연구(육성필, 2002)나 또 자살사고에 대한 요인 분석 결과 자살에 대한 ‘준비’와 ‘동기’로 나눌 수 있다는 결과(이혜선, 2009)등 선행연구를 바탕으로 자살사고를 감소시킬 수 있는 치료적 접근에 대한 연구가 충분히 이루어질 필요가 있다고

보인다.

셋째, 본 프로그램을 실시한 후 치료집단의 정서인식의 명확성의 점수변화를 분석한 결과, 사전-사후-추후 비교에서 유의미한 증가가 나타났다. 통제집단의 경우에 그 변화는 유의미하지 않았다. 이 결과를 통해 치료집단의 점수 상승이 본 프로그램 시행에 따른 효과임이 시사된다. 앞서 언급한 바와 같이, 알아차림 연습을 통해 자신의 상태에 대해 인식하고 이를 표현하는 과정이 이러한 변화에 도움을 주었다고 추정되며, 집단원 각자의 작업 이후에, 다른 집단원들이 피드백을 통해 자신이 느낀 바에 대한 확인하는 작업들이 정서인식의 명확성을 높이는 데 기여했다 여겨진다.

넷째, 프로그램을 실시한 치료집단의 정서조절의 점수 변화를 분석한 결과, 사후검사에서 정서조절의 점수가 다소 향상 되었으나, 추후검사 시에는 점수가 사후검사 시보다 상승하여, 사전-추후 검사에서 유의미한 점수의 향상을 보였다. 정서조절의 하위요인의 경우 자기정서인식 및 표현과 대인관계에서 유의미한 향상을 보였고, 타인정서인식 및 배려와 감정조절 및 충동억제에서도 추후에 유의미한 향상을 보였다. 반면 통제집단에서는 정서조절 및 그 하위요인의 변화가 유의미하지 않음으로써 이러한 정서조절의 점수의 상승이 본 프로그램 시행에 따른 효과임이 시사되었다. 이는 집단치료 중·후반에 실시한 GR-5(보드게임)에 참여하면서, 게임에서 주어지는 다양한 사회적 상황의 예시와 관련하여 어떻게 해결해나갈 수 있는지 집단원들과 함께 토론하고 결론을 도출해나가는 과정이 정서를 조절해나가는 방법을 익히게 하는 기회였다고 추정된다. 보드게임에서 승리하기 위한 여러 가지 임무 중 하나는 그러한 사회적 상황에 대한 해결책 및 답변을 제시하고 코인을 받아가는 것이었고, 이를 통해 자연스럽게 집단원들이 겪는 고민이나

문제들을 개방하고 이에 대해 다른 집단원과 치료자와의 토론을 통해 정서를 조절하는 방략에 대한 이해와 학습이 이루어지고, 나아가 타인의 입장을 이해하는 데에도 유의미한 변화가 일어나게 된 것이라 생각된다.

다섯째, 프로그램을 실시한 치료집단의 학교적응의 점수 변화를 분석한 결과, 사전-사후-추후 비교에서 학교적응 점수가 유의미하게 상승하였고, 하위요인에서 학교친구적응과 학교생활적응 점수가 유의미하게 상승하였다. 또 추후검사를 통해 학교수업적응 점수 또한 유의미하게 상승했음을 확인하였다. 그러나 통제집단에서는 학교적응 및 그 하위요인의 변화가 유의미하지 않음으로써 이러한 스트레스 수준의 감소가 본 프로그램 시행에 따른 효과임이 시사되었다. 한국화(2009)의 연구에서도 이와 같은 치료집단의 학교적응 수준의 증가를 보였다. 본 프로그램은 개인이 자기 자신의 신체와 정서, 욕구, 생각, 지각을 억압하지 않고 잘 알아차리도록 하며 이러한 과정을 타인과의 '대화적 관계성(dialogical relationship)' 속에서 적절히 표현할 수 있으며, 또한 타인을 왜곡하지 않고 이해하며 공감적으로 교류하도록 해준다. 특히 프로그램에서 사용하는 도구는 자신의 생각이나 감정 표현에 서툰 사람들도 자연스럽게 자기 개방을 하고, 상호피드백을 통한 상호지지를 가능하게 해주는 등 실질적인 도움을 주었다. 이런 과정을 통하여 집단원들간에 친밀감이 향상되었고, 방과 후 학교에서 진행되었던 프로그램이었기에 학교생활에서의 친구생활간에 적응력이 더욱 높아지는데 기여한 것으로 여겨진다. 나아가 학교생활과 학교수업의 적응적 측면에서도 본 프로그램의 시행이 영향을 준 것으로 보여진다.

본 연구의 의의는 본 연구의 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 감소에 효과를 나타내며, 추후에도 효과가 지속되는 결과를 보였다는 점이다. 또한 선행연구에서 부정적 요인들의 감소에 초점을 맞추었다면, 본 연구에서는 정서인식의 명확성, 정서조절, 학교적응 등 긍정적인 특성을 가진 변인들의 향상에 초점을 맞추었다는 것이다.

또한 이러한 특성들이 통계적으로 유의미한 변화를 보임으로써 계슈탈트 관계성 향상 프로그램이 정서인식의 명확성, 정서조절, 학교적응에 효과가 있다는 것이 확인되었다.

마지막으로 학교장면에서 치료 프로그램을 실시하고 그 효과를 입증함으로써 청소년 우울의 조기발견과 예방의 측면에 더욱 힘써야 함을 확인시켜주는 것으로 앞으로 학교장면에서 더욱 다양한 치료 및 예방적 시도가 활성화되는데 기여할 것으로 보인다.

다음은 본 연구의 제한점과 그에 따른 제언을 하고자 한다. 본 연구는 몇 가지 한계를 지니고 있다.

첫째, 대상자들의 특성에 따른 일반화가 어려운 점이다. 대상자가 모두 여성이라는 점과 만 17세 미만의 청소년들이라는 점에서 성인이나 남성들에게도 적용시키기 위해서는 추가적인 연구가 필요할 것이다.

둘째, 치료요인을 분석하는 과정에서 하위척도의 수에 비해 사례의 수가 절대적으로 적어서 단일 사례가 예측변인 자체에 큰 영향을 줄 수 있다는 점이다. 따라서 보다 정확하고 신뢰로운 치료적 요인의 파악을 위해서는 보다 많은 사례와 반복적인 검증이 필요한 것으로 생각된다.

셋째, 비교집단의 부재에 문제가 있다. 이에 따라 치료의 효과가 본 프로그램 자체로만 발생한 것인지에 대해 논란의 소지가 있다. 기존 연구들에서 우울 성향 여자 중학생들의 우울 감소를 위해 실시한 효과

가 입증된 프로그램을 동시에 시행했다면, 본 연구의 타당성을 입증하는 데 더 큰 도움이 됐을 것이다. 따라서 후속연구에서는 비교집단과 통제집단을 포함하여 함께 프로그램의 효과성을 검증하는 것이 필요할 것이다.

마지막으로 측정도구를 모두 자기보고식 질문지를 사용했다는 점이 객관적 분석의 제한 요인으로 작용했을 수 있다. 실험집단원들은 자신이 연구에 참여하고 있으며 어떠한 처치를 받았다는 기대 때문에 피험자들의 반응이 달라졌을 가능성도 있을 수 있다. 또한 실험집단원들은 의식적이든 혹은 무의식적이든 실험자의 의도와 목적을 알아차려 이에 적절하게 반응하려는 경향을 가졌을 수 있다. 보다 신뢰할 수 있는 연구를 위해서 제 삼자가 관찰 후 평정할 수 있는 척도를 개발, 활용할 필요가 있으며, 결과 분석에서 요구 특성을 제외시키기 위한 시도가 이루어져야 할 것으로 보인다. 앞으로 이와 같은 점들에 대한 보완된 연구를 통해 프로그램의 질적인 향상과 일반화 가능성을 높여야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 권석만 (2000). **우울증: 침체와 절망의 늪**, 이상심리학시리즈. 서울. 학지사.
- 김경희 (1995). **정서란 무엇인가?** 민음사.
- 김기환, 전명희 (2000). **청소년 자살의 특성과 유형에 관한 연구논문**. 한국 아동복지학회지, 9, 127-152.
- 김미경 (1988). **정서주의력, 정서 인식의 명확성, 부정적 기분조절 기대치가 도움추구 행동에 미치는 영향**. 연세대학교 석사학위 논문.
- 김언주, 조한익 (1998). **메타기분(meta-mood)의 측정 및 발달에 관한 연구**. 교육발전논총. 19, 121-134.
- 김선하 (2007). **청소년 우울감소를 위한 대인관계 집단치료와 인지행동 집단 치료의 효과 비교**. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김자경 (2006). **의미치료가 비행청소년의 우울, 삶의 목적 및 비행충동에 미치는 효과**. 전북대학교 석사학위논문.
- 김정규 (1995). **게슈탈트 심리치료**. 서울: 학지사.
- 김정규 (2009). **북한이탈주민들의 정서안정 및 초기 적응력 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발**. 2009 통일부 정책연구 결과보고서.
- 김정규 (2010). GRIP Manual Impressed.
- 김진주 (2010). **심리적 수용 촉진을 위한 게슈탈트 관계성 향상 프로그램의 개발 및 효과-성인여성의 스트레스 반응 감소를 중심으로**. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김영혜 (2003). **정서인식의 명확성, 정서의 수용과 정서적 지지, 그리고 심리적 안녕과의 관계**. 카톨릭대학교 석사학위논문.
- 김현주 (2008). **마음챙김 명상을 활용한 게슈탈트 통증 집단치료 프로그램 개발 및 효과**. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.

- 김형수 (2002). **가족생활주기에서 본 청소년의 문제와 목회적 대응**. 장로회 신학대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김혜원 (2006). **청소년 우울과 문제해결능력, 자기효능감, 생활사건 스트레스와의 관계**. 연세대학교 석사학위 청구논문.
- 노숙영 (1997). **중학생의 학교적응, 학업성취, 정서 및 문제행동 관계**. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 세계일보 2009년 11월 10일자 사회면 기사. 특별기획취재팀 염호상 기자 외 3명.
- 박경애, 김은영 (1999) **청소년의 우울**. 청소년상담문제 연구보고서/35 pp58.
- 박승희 (2006). **학교적응력 향상 프로그램 개발 및 효과 연구 - 학교 부적응 청소년을 대상으로**. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박애규 (2009). **부모애착과 청소년의 우울 및 대인불안과의 관계**. 연세대학교 교육 대학원 석사학위 논문.
- 박여정 (2009). **청소년의 정서인식의 명확성과 우울증상의 관계에서 정서조절양식의 매개효과**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 손희준 (1987). **고등학생의 우울성향과 학교적응과의 상관연구**. 연세대학교 석사학위 논문.
- 신민섭, 김민경 (1994). **아동기 우울증의 평가, 소아 · 청소년 정신의학**, 5(1), 11-34.
- 신민섭, 박광배, 오경자 (1991). **우울증과 충동성이 청소년들의 자살행위에 미치는 영향**. 한국심리학회지 : 임상, 제10권 제1호. pp286-297.
- 신재은 (1999). **청소년의 우울에 영향을 미치는 심리사회적 요인에 관한 연구**. 이화여자대학교 석사학위 논문.

- 심혜원 (1999). **청소년기 반발심과 문제행동 및 우울에 대한 연구**. 서강대학교 석사학위 논문.
- 유주현 (2000). **정서표현에 대한 양가감정과 사회적지지 및 심리적 안녕감과의 관계**. 고려대학교 석사학위 논문.
- 육성필 (2002). **자살관련 변인의 탐색과 치료프로그램의 개발**. 고려대학교 박사학위 논문.
- 윤석빈 (1999). **경험하는 정서의 종류와 선행사건에 따른 정서조절 양식의 차이**. 서울대학교 석사학위 청구논문.
- 윤문찬 (1986). **중학교 의무교육제도 확대실시방안의 연구**. 서울대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 이복희, 김종표, 김지환 (2008). **청소년 교육론**. 서울 학지사.
- 이상하 (2009). **비행청소년을 위한 계슈탈트 집단치료의 효과 및 치료 요인-공격성과 대인관계능력을 중심으로**. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이서정 (2005). **정서인식의 명확성, 인지적 정서조절 및 정신건강과의 관계**. 중앙대학교 석사학위 청구논문.
- 이승미 (2003). **정서인식불능, 정서표현갈등, 정서표현성이 중년여성의 심리적 부적응에 미치는 영향**. 연세대학교 석사학위논문.
- 이영이 (2001). **통합예술심리치료**. 대학생활연구, 15, 63-77.
- 이은교 (2008). **인지행동적 정서조절 훈련 프로그램이 아동의 정서조절능력과 우울미치는 효과**. 진주교육대학교 석사학위 논문.
- 이은순 공저 (1998). **청년기와 정서**. 현대청년심리학. 학문사.
- 이정숙, 권영란, 김수진, 최봉실 (2007). **자살예방 프로그램이 중학생의 우울, 자살생각 및 문제해결능력에 미치는 효과**. 정신간호학회지 제16권 제4호.

- 이정숙, 명신영 (2008). **청소년의 우울수준에 따른 우울 대응 행동에 관한 연구**. 청소년학 연구, 제15권 제6호, 39-63.
- 이주일 (1998). **체험정서와 표현정서의 심리적 효과**. 서울대학교 박사학위 논문.
- 이지현 (2010). **게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 성향 여자 중학생의 우울, 자기개념, 대인관계에 미치는 효과**. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이현림, 박연수 (1995). **게슈탈트 치료에 대한 고찰**. 영남대학교 인문과학연구소 [인문연구].
- 이혜선 (2009). **한국판 자살생각척도의 타당화 연구**. 한국임상심리학회.
- 이홍식 (2004). **청소년 자살의 현황과 문제점**. 2000년 통권251호, 16-21.
- 임영식, 오세진 (1999). **청소년 자살과 예방**. 사회과학연구, 12, 141-158.
- 임전욱, 장성숙(2003). **정서인식의 명확성, 정서조절양식과 심리적 안녕의 관계**. 한국심리학회지 : 상담 및 심리치료, 15(2), 259-275).
- 임희수 (2000). **아동의 기질, 어머니의 정서 조절 및 양육행동과 아동의 정서조절간의 관계**. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 정영화 (2003). **집단상담이 학교부적응 중학생의 대인관계 및 부모-자녀간 의사소통에 미치는 효과**. 인제대학교 대학원 석사학위 논문.
- 정용철 (2001). **가정환경과 청소년의 우울성향과의 관계**. 강릉대학교 석사학위 논문.
- 정철순, 임숙빈, 고효진(2001). **청소년의 자살 위험에 관한 연구**, 정신간호학회지, 10(4), 521-532.
- 조성은 (2004). **정서인식의 명확성, 정서강도, 정서주의력과 스트레스 대처**

및 우울과의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

조성진, 전홍진, 김무진, 김장규, 김선옥, 류인균, 조맹제 (2001). **한국 일 도시지역 청소년의 우울 증상 유병률과 관련요인에 대한 연구.** J Korean Neuro-psychiatry Assoc Vol 40, No 4.

최선남 (1995). **아동 우울에 영향을 미치는 가족변인과 동적 가족화에 의한 우울판별 연구.** 영남대학교 대학원 박사학위 논문.

최인재 (2007). **부모-자녀간 의사소통이 청소년기 자녀의 자아분화 및 우울과 불안에 미치는 영향.** 한국심리학회지 : 임상, 제26권 제3호. pp611-628.

허진석 (2007). **학교유형과 심리적 환경이 고등학생의 자살생각에 미치는 영향.** 대구 가톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.

Amendt-Lyon , N (2001). Art and Creativity in Gestalt Therapy. Gestalt Review. 5(4). 22-248.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Author.

Angold, A., Costello, E. J., & Erkanili, A. (1999). Comorbidity. J Chi Psy & App Dis, 40, 57-87.

Beck, A.T., & Beck, R.W.,(1972). Screening depressed patients in family practice: A rapid technic. Postgraduate Medicine, 52, 81-85.

Beck, A. R. (1978). Cognitive therapy and emotional disorders. New York : International Universities Press.

Beck, A. T., Kovacs, & Weissman. A (1979). Assessment of suicidal intention : The scale for suicide ideation. Journal

- of Consulting and Clinical Psychology, 2, 343-352.
- Berenbaum, H., Raghavan, G., Le, H-N., Vernon, L. K., & Gomez J.J. (2003). A taxonomy of emotional disturbances. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 206-226.
- Barrett, L. F., & Gross, J. J. (2001). Emotional intelligence. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno(Eds.). *Emotions*(pp251-285). New York: The Guilford Press.
- Blau, G.M. & Gullotta, T.P. (1996). Adolescent dysfunctional behavior.
- Bonner, R. L., & Rich, A. R. (1988). A prospective investigation of suicidal ideation in college students: a test of a model. *Suicide Life Threatening Behavoir*, 18(3), 245-258.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes 47 in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402. Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J.
- Clarkson, P. (1990). *Gestalt Counselling in Action*. London : Sage pub.
- Curry, J, F., & E. Craighead (1990). Attributal style in clinically depressed and conduct disordered adolessecets. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 58(1), 109-115.
- Cohen, Y., Spirito, A., & Brown, L. K. (1996). Suicide and suicidal behavior In R. J DiClement, W. B. Hansen, & L. E. Ponton (Eds). *Handbook of Adolescent Behaviro*, 193-224, Plenum Press.

- Davidson, R. J. (1994). Complexities in the search for emotion-specific physiology. In P. P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion*(pp. 237-242). New York: Oxford University Press.
- Emslie, G. J., & Mayes, T. L. (1999). Depression in Childhood and Adolescents : A Guide to Diagnosis and Treatment. *CNS Drugs*, 11(3), 181-189.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. I., Fabes. R. A., Shepard, S. A., Reiser. M., Murphy, B. C., Losoya, H., & Guthrie, I. K. (2004). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Feldman Barrett, L., & Gross, J. J. (2001). Emotional intelligence: A Process model of emotion representation and regulation. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions : Current issue and future directions*(pp. 286-310). New York. Guilford.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition & Emotion*, 16, 495-518.
- Graber, JA, Lewinsohn PM, Seeley JR, Brooks-Gunn J (1997) : Is psychopathology associated with the timing of pubertal

development? *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 36 : 1768-1776.

Gross , J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in the emotion regulation process: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.

Goldman, S., Kraemer, D. T., & Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128.

Izard, C. E. (1997). *Human emotions*, New York: Plenum Press.

Izard, C. E., & Malatesta, C. W. (1987). Perspectives on emotional development: I. Differential emotions theory of early emotional development. In J. Osofsky(Eds.), *Handbook of infant development*(pp494-554). New York: Wiley.

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

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 Person.*

Kumar, G. & Steer, R. (1995). Psychosocial correlation of suicidal

- ideation in adolescent psychiatric in patients. *Adolescence*, 25(3), 339-346.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 372-385.
- Mallay J. N. (2002). Art therapym an effective outreach intervention with traumatized children with suspected acquired brain injury. *The Arts in Psychotherapy*, 29(3), 159-172.
- Mayer, J. D., & Stevens, A. A. (1994). An Emerging Understanding of the Reflective(Meta-) Experience of Mood. *Journal of research in personality*, 28, 351-373.
- McFarlane, A. H., Bellossomo, A., Norman, G. R., & Lange, P.(1994). adolescent depression in a school-based community sample: Preliminary findings on contribution social factors. *Journal of Youth Adolescence*, 23, 601-620.
- McFarlane, C., & Buehler, R. (1997). Negative affective states and the motivated retrieved of positive life events: The role or affect acknowledgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 200-214.
- Oaklander, V. (2006). 아이들에게로 열린창[Windows to our Children : A Gestalt therapy approach to children and adolsents](김정규, 윤인, 이영이 공역). 서울:학지사.
- Perls, F. S. (1951). *Gestalt Therapy Verbatim*. Moab, UT : Real People Press.
- Petzold H. (2001). *Schulen der Kinderpsychotherapie*. Paderborn :

Junfermann Verlag.

- Puig-Antich, J. (1982). Major depression and conduct disorder in prepuberty. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21(2), 118-128.
- Rau U, Ryan MD, Brirmaher B, Dahl RE, Williamson DE, Kaufman J, Rao R, Nelson B(1995). Unipolar depression in adolescents : clinical outcome in adulthood. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 34(5) : 566-578.
- Salovey, P., & Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turney, C., & Palfai, P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. *Emotion, Disclosure, and Health*. Washington, D. C: APA. 125-154.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence Imagination. *Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Scherer, K. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. R. Scherer & P. E. Ekman(Eds.), *Approaches to emotion*(pp293-317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescent's emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880.
- Simkin, J. S. & G. M. Yontef (1984). *Gestalt Therapy* In : R.J. Corsini(ed.). *Current Psychotherapies*. Itasca IL : F. E.

Peacock.

Simons, R.L. & Murphy, P, (1985). Sex differences in the causes of adolescent suicide ideation. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(5)

Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Attention directed toward one's mood states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 51(21), 934-949.

Terry, J. Tibbetts and Beth Stone. (1990). Short-term art therapy with seriously emotionally disturbed adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 17(2), 139-146.

Violet Oaklande (2006). *아이들에게로 열린 창*. 서울: 학지사.

Yalom. I. D. (1985). *The theory and practice of group psychology*(3rd ed.). NewYork: Basic Books.

Yontef, G. (1993). *Awareness, dialogue and process: Essays on Gestalt therapy* New York: The Gestalt Journal Press.

Yontef, G. (2008). *Awareness, dialogue and process*. 서울: 학지사.

ABSTRACT

The effects of Gestalt Relationship Improvement program(GRIP) on depression, emotion regulation, and school adjustment of depressive middle-school girls.

Oh, Ji hye

Department of Psychology

The Graduate School of

Sungshin Women's University

The purpose of the this study is to develop a Gestalt group therapy program and to test its effect on the treatment of depression in middle-school girls.

The subjects were 21 girls in middle-school who are supposed to be depressive. They were divided into an experimental group(n=10) and a control group(n=11) depending on depression level.

During the experimentation period, the experimental group was treated with ten group therapy sessions by a trained therapist twice a week. Each session of the program lasted 2 hours and used Gestalt Relationship Improvement Program(GRIP).

To measure the effect of program, Children's Depression Inventory(CDI), Emotional clarity in the Trait Meta-mood Scale, Emotion regulation ability, Suicidal Ideation Questionnaire(SIQ), School adjustment scale were administered three times for pre-, post-, and follow-up test.

The result of this study shows that those who participated in the Gestalt Relationship Improvement Program made significant improvement in every main aspect. In particular, the result shows: first, CDI scores of the experimental group were significantly reduced. Second, emotional clarity in the Trait Meta-mood Scale mean score of the experimental group was significantly increased after the therapy. Third, the scores of two subscales of emotion regulation ability also increased. Fourth, school adjustment scale scores increased.

A follow-up test assessment conducted three weeks after the program ended, and showed that the retention of therapeutic effect is still meaningful.

In conclusion, the study showed that the Gestalt Relationship Improvement Program can be helpful to depressive middle-school girls.

The implication and limitations of the study were discussed along with suggestions for further research and psychotherapy practice.

부 록

부록 1. 아동용 우울 검사 척도

부록 2. 특질 초기분 척도 중 정서인식의 명확성

부록 3. 정서조절능력

부록 4. 자살사고 척도

부록 5. 학교적응척도

설문지

안녕하십니까?

소중한 시간을 내주셔서 감사합니다.

본 연구는 스트레스 받는 중학생들의 보다 나은 학교생활을 위한 상담과 프로그램 개발을 위한 기초적인 정보를 제공하기 위한 것입니다.

모든 질문에 **정답은 없습니다.** 설문지는 익명으로 처리되고 **철저하게 비밀보장**될 것이며, 본 연구 이외의 목적에는 사용되지 않을 것입니다. 따라서 평소 느꼈던 귀하의 생각이나 행동을 **있는 그대로 솔직하게** 답해주시면 됩니다.

본 설문지의 내용을 **다른 사람과 의논하지 마시고** 작성하시고, **한 문항도 빠짐없이** 최대한 솔직하게 답해 주시기를 부탁드립니다.

연구를 위해 소중한 시간을 내주셔서 다시 한번 진심으로 감사드립니다.



성신여자대학교 대학원 임상심리전공

지도교수 김 정 규

연구자 오 지 혜

※ 본 조사는 통계법 제 8조에 의거하여 비밀이 보장되며 통계 목적 이외에는 사용되지 않습니다.

❖ 각문항을 주의깊게 읽고, 평소 자신의 모습이라고 생각되는 번호에 표시하여 주세요. **중거나 나쁜 답은 없습니다.** 문장을 읽고 난 뒤, 가장 먼저 떠오르는 생각 그대로, 한 문항도 빠뜨리지 말고 해당 번호에 **○표** 해주세요.

여러분의 느낌이나 생각을 묻는 3개의 보기로 구성된 문항들이 있습니다. **오늘을 포함해서 지난 2주 동안에 자신의 느낌과 생각을 가장 잘 나타낸다고** 여겨지는 문장을 하나 골라 **○표** 해주세요.

1	()	나는 가끔 슬프다.
	()	나는 자주 슬프다.
	()	나는 항상 슬프다.
2	()	나는 제대로 되는 일이 없다.
	()	나는 일이 제대로 되어갈지 확신할 수 없다.
	()	나는 모든 일이 제대로 될 것이다.
3	()	나는 대체로 무슨 일이든지 웬만큼 한다.
	()	나는 잘못하는 일이 많다.
	()	나는 모든 일을 잘못한다.
4	()	나에게는 재미있는 일들이 많다.
	()	나에게는 재미있는 일들이 어느 정도 있다.
	()	나에게는 재미있는 일들이 전혀 없다.
5	()	나는 항상 나쁜 행동을 한다.
	()	나는 자주 나쁜 행동을 한다.
	()	나는 가끔 나쁜 행동을 한다.
6	()	나는 가끔씩 나에게 나쁜 일이 생길지도 모른다는 생각이 든다.
	()	나에게 나쁜 일이 생길까봐 걱정이 된다.
	()	나에게 꼭 나쁜 일이 생길 것만 같다.
7	()	나는 내 자신을 미워한다.
	()	나는 나 자신을 좋아하지 않는다.
	()	나는 나 자신을 좋아한다.
8	()	나에게 일어난 모든 나쁜 일들은 다 내 잘못이다.
	()	나에게 일어난 나쁜 일 등의 대부분은 내 잘못이다.
	()	나에게 일어난 나쁜 일들을 보통 내 잘못 때문이 아니다.
9	()	나는 나를 해치고 싶다는 생각은 하지 않는다.

	() ()	나는 나를 해치고 싶다고 생각하기도 하지만 그렇지 않을 것이다. 나는 나를 해치고 싶다.
10	() () ()	나는 매일 울고 싶은 기분이 든다. 나는 매일은 아니지만 자주 울고 싶은 기분이 든다. 나는 가끔 울고 싶은 기분이 든다.
11	() () ()	여러 가지 일들이 항상 나를 귀찮게 한다. 여러 가지 일들이 자주 나를 귀찮게 한다. 여러 가지 일들이 가끔 나를 귀찮게 한다.
12	() () ()	나는 사람들과 함께 있는 것이 좋다. 나는 사람들과 함께 있고 싶지 않을 때가 많다. 나는 사람들과 함께 있는 것이 싫다.
13	() () ()	나는 어떤 일에 대한 결정을 내릴 수가 없다. 나는 어떤 일에 대한 결정을 내리기가 어렵다. 나는 쉽게 결정을 내린다.
14	() () ()	내 외모는 괜찮은 편이다. 내 외모 중에는 못생긴 부분이 약간 있다. 나는 못 생겼다.
15	() () ()	나는 학교 공부를 하는 것이 늘 힘들다. 나는 학교 공부를 하는 것이 대체로 힘들다. 나는 학교 공부를 하는 것이 그리 힘들지 않다.
16	() () ()	나는 매일 밤 잠들기가 어렵다. 나는 잠들기 어려운 밤이 많다. 나는 잠을 잘 잔다.
17	() () ()	나는 가끔 피곤하다. 나는 자주 피곤하다. 나는 항상 피곤하다.
18	() () ()	나는 밥맛이 없을 때가 대부분이다. 나는 밥맛이 없을 때가 많다. 나는 밥맛이 좋다.
19	() () ()	나는 몸이 아플까봐 걱정하지 않는다. 나는 몸이 아플까봐 걱정할 때가 많다. 나는 몸이 아플까봐 항상 걱정한다.
20	() () ()	나는 외롭다고 느끼지 않는다. 나는 자주 외롭다고 느낀다. 나는 항상 외롭다고 느낀다.
21	()	나는 학교 생활이 재미있었던 적이 없다.

	() ()	나는 학교 생활이 가끔씩 재미있다. 나는 학교 생활이 거의 늘 재미있다.
22	() () ()	나는 친구들이 많다. 나는 친구들이 조금 있지만, 더 많이 있었으면 좋겠다. 나에게는 친구가 전혀 없다.
23	() () ()	나의 학교 성적은 괜찮다. 나의 학교 성적은 예전처럼 좋지는 않다. 내가 전에는 잘했던 학과목 성적이 떨어졌다.
24	() () ()	나는 절대로 다른 아이들처럼 착할 수가 없다. 나는 마음만 먹으면 다른 아이들처럼 착할 수가 있다. 나는 다른 아이들처럼 착하다.
25	() () ()	나를 진심으로 좋아하는 사람은 아무도 없다. 나를 진심으로 좋아하는 사람이 있을지 확실하지 않다. 분명히 나를 진심으로 좋아하는 사람이 있다.
26	() () ()	나는 나에게 시킨 일을 대체로 한다. 나는 나에게 시킨 일을 대체로 하지 않는다. 나는 나에게 시킨 일을 절대로 하지 않는다.
27	() () ()	나는 사람들과 사이좋게 잘 지낸다. 나는 사람들과 자주 싸운다. 나는 사람들과 항상 싸운다.

❖ 각문항을 주의깊게 읽고, 평소 자신의 모습이라고 생각되는 번호에 표시하여 주세요. **중거나 나쁜 답은 없습니다.** 문장을 읽고 난 뒤, 가장 먼저 떠오르는 생각 그대로, 한 문항도 빠뜨리지 말고 해당 번호에 **○표** 해 주세요.

문 항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	어느 정도 그렇다	매우 그렇 다
1. 나는 늘 내가 어떻게 느끼는지에 대해 혼란스럽다.					
2. 나는 내 느낌을 이해할 수가 없다.					
3. 나는 내가 어떤 느낌을 느끼는지에					

대해 혼란스러울 때가 없다.					
4. 때때로 나는 나의 느낌이 무엇인지를 구분할 수 없다.					
5. 나는 쉽게 감정을 느낀다.					
6. 대부분 내가 어떻게 느끼는지를 안다.					
7. 거의 늘 내가 어떻게 느끼고 있는지를 알 수 없다.					
8. 거의 늘 내가 어떻게 느끼고 있는지를 정확히 안다.					
9. 나는 보통 내 느낌들에 대해 매우 명확하다.					
10. 나는 대체로 나의 느낌을 안다.					
11. 나의 신념과 의견들은 내가 어떻게 느끼느냐에 따라 늘 변한다.					

❖ 각 문항을 주의깊게 읽고, 평소 자신의 모습이라고 생각되는 번호에 표시하여 주세요. **좋거나 나쁜 답은 없습니다.** 문장을 읽고 난 뒤, 가장 먼저 떠오르는 생각 그대로, 한 문항도 빠뜨리지 말고 해당 번호에 **○표** 해 주세요.

문 항	거의 그렇지 않다	때때로 그렇다	대략 반쯤 그렇다	대부분 그렇다	거의 언제나 그렇다
1. 나는 감정을 나타내는 말과 얼굴 표정이 일치한다.	1	2	3	4	5
2. 나는 내가 좋아하는 것과 싫어하는 것에 대한 구별이 뚜렷하다.	1	2	3	4	5
3. 나는 나의 감정과 행동의 이유를 설명할 수 있다.	1	2	3	4	5

4. 친구와 싸울때의 느낌과, 야단맞을때의 느낌을 구별할 수 있다.	1	2	3	4	5
5. 다른 사람이 내 얼굴 표정을 보고 기분을 알 수 있다.	1	2	3	4	5
6. 나는 내 감정을 말할 수 있다.	1	2	3	4	5
7. 나는 슬픈 일이 있으면 다른 사람에게 내 감정을 표현한다.	1	2	3	4	5
8. 나는 상황에 맞는 감정을 표현한다.	1	2	3	4	5
9. 나는 기쁜 일이 있으면 다른 사람에게 내 감정을 표현한다.	1	2	3	4	5
10. 나는 얼굴 표정이 풍부하다.	1	2	3	4	5
11. 나는 화가 나서 활동이나 놀이를 못하는 경우는 거의 없다.	1	2	3	4	5
12. 나는 감정의 변화가 심하지 않다.	1	2	3	4	5
13. 다른 사람이 나의 다음 행동을 예측하는 편이다.	1	2	3	4	5
14. 내 감정이 격해졌을 때, 스스로 해결하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
15. 나는 기분이 나빠져도 물건을 던지거나, 때리거나 하지는 않는다.	1	2	3	4	5
16. 나 자신이 원하는 바를 하지 못해도 참는다.	1	2	3	4	5
17. 나는 집단 활동을 할 때 내 차례를 지키려고 기다린다.	1	2	3	4	5
18*. 나는 한 가지 일에 오래 집중하지 못하고 쉽게 주의가 흐트러진다.	1	2	3	4	5
19. 나는 시작한 일은 잘 마무리 짓고 다음 활동으로 넘어간다.	1	2	3	4	5
20. 나는 꼭 해야하는 일이라면, 하기 싫어도 한다.	1	2	3	4	5
21*. 나는 하고 싶은 일도, 해서 안된다고 하면 하지 않는다.	1	2	3	4	5

22. 나는 쉬운 일은 다른 사람의 도움 없이 혼자 힘으로 한다.	1	2	3	4	5
23. 나는 실패하더라도 여러 번 시도한다.	1	2	3	4	5
24. 나는 계획한 대로 실천한다.	1	2	3	4	5
25*. 선생님의 격려나 관심 없이는 과제를 완성하지 못한다.	1	2	3	4	5
26. 내가 한 일에 대해서 자부심을 느낀다.	1	2	3	4	5
27. “혼자 할 수 있어요”라는 말을 더 많이 한다.	1	2	3	4	5
28. 나는 당장의 작은 결과나 성취보다는, 더 큰 결과를 위해 기다릴 줄 안다.	1	2	3	4	5
29*. 나는 나 자신의 능력보다 너무 높거나 낮은 기대를 한다.	1	2	3	4	5
30*. 나는 무언가 잘 하려고 노력하기보다는 서둘러 끝낸다.	1	2	3	4	5
31. 나는 과제의 완성에 관심을 갖고 이를 위해 노력한다.	1	2	3	4	5
32*. 나는 친구들과 놀 때, 친구를 방해한다.	1	2	3	4	5
33. 나는 친구들의 감정표현에 적절하게 반응한다.	1	2	3	4	5
34. 나는 다른 사람의 감정을 존중한다.	1	2	3	4	5
35. 나는 친구가 다쳤거나 울고 있으면 관심을 보인다.	1	2	3	4	5
36. 나는 도움이 필요한 친구한테 도움을 준다.	1	2	3	4	5
37. 내가 가지고 놀던 것을 친구가 가지고 놀고 싶어하면, 양보한다.	1	2	3	4	5
38. 나는 다른 사람을 고려해서 내가 하	1	2	3	4	5

고 싶은 일도 참을 때가 있다.					
39. 나는 놀면서 규칙을 정할 때, 친구의 의견을 참고한다.	1	2	3	4	5
40*. 나는 선생님 앞에서 어색해하고 피한다.	1	2	3	4	5
41. 나는 선생님의 칭찬을 받으려고 노력한다.	1	2	3	4	5
42*. 나는 선생님의 말에 무관심하다.	1	2	3	4	5
43. 나는 선생님께 먼저 말을 거는 등, 선생님과 관계에서 적극적이다.	1	2	3	4	5
44. 나는 선생님의 지시에 잘 따른다.	1	2	3	4	5
45. 나는 친하게 지내는 친구가 있다.	1	2	3	4	5
46. 나는 친구들이 놀고 있는 중간에도 잘 참여한다.	1	2	3	4	5
47*. 나는 새로운 친구와는 쉽게 어울리지 못한다.	1	2	3	4	5
48. 나는 화가 났을 때 말로 문제를 해결한다.	1	2	3	4	5
49. 친구들은 나를 좋아한다.	1	2	3	4	5
50. 나는 혼자 있는 경우보다는 친구와 함께 놀이를 하는 경우가 많다.	1	2	3	4	5

❖ 다음의 문항들을 자세히 읽어보시고 여러분이 **지난 1년간 얼마나 자주** 이런 생각을 했는지 해당되는 칸에 **○표** 해 주세요.

문항	전혀 없다	1-2번	몇 번 (3-4번)	가끔 (월1 - 2번)	자주 (월3 - 4번)	매우 자주 (주1회 이상)	거의 매일
1. 인생은 살만한 가치가 없다고 생각했다.							

2. 언제 자살할 것인가에 대해 생각해봤다.							
3. 자살할 때 유서에 무엇이라고 쓸 것인가에 대해서 생각했다.							
4. 내가 자살하려 한다는 것을 사람들에게 말할까 생각했다.							
5. 내가 죽어버리면 모든 문제가 해결될 것이라고 생각했다.							
6. 내가 태어나지 않았더라면 하고 생각했다.							
7. 기회가 있으면 자살 할 것이라고 생각했다.							
8. 자살하고 싶다는 생각을 했지만, 실제 행동으로 옮기지는 않았다.							
9. 큰 사고를 당하는 것에 대해 생각했다.							
10. 어떻게 자살할 것인가에 대해 생각해봤다.							
11. 내 인생은 너무 형편없이 엉망이어서 더 이상 살아갈 이유가 없다고 생각했다.							
12. 내 존재를 알리는 유일한 방법은 자살하는 것이라고 생각했다.							
13. 내가 죽거나 살거나 아무도 관심을 갖지 않을 것이라고 생각했다.							
14. 실제로 자살은 안하겠지만 자해하는 것은 생각해 본 적이 있다.							

❖ 다음의 문항들은 여러분의 학교생활에 관한 것입니다. 아래의 문항을 잘 읽고, 여러분 자신의 생활과 가장 잘 일치되는 곳에 **○표** 해 주세요.

문 항	전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	그 런 편 이 다	매 우 그 렇 다
1. 나는 학교생활에 필요한 규칙과 질서를 지키고 있다.				
2. 나는 우리 학교의 모든 행사에 적극적으로 참여하고 있다.				
3. 나는 학교에 있는 물건이나 시설을 내 것처럼 아껴 쓴다.				
4. 나는 학교에서 맡기는 일을 즐거운 마음으로 한다.				
5. 나는 학교에서의 생활이 즐겁고 재미있다.				
6. 나는 학교에서 요구하는 준비물을 반드시 준비해 간다.				
7. 나는 우리 학교에서 공부하고 있는 것을 만족한다.				
8. 나는 학교 내의 각종 게시물이나 방송 또는 안내에 주의를 기울인다.				
9. 나는 우리학교 교내 학교 환경에 만족하고 있다.				
10. 나는 우리 학교 주변 환경에 만족하고 있다.				
11. 나는 우리 학교 내의 구석구석이 잘 정돈되어 있어 안정감을 느낀다.				
12. 나는 우리학교 환경을 다른 학교 학생들에게 자랑하고 싶다.				
13. 쾌적한 우리학교 환경은 나의 정서 안정에 도움을 준다.				
14. 우리학교 내의 모든 공간은 나를 편안하게 해준다.				
15. 나는 학교에 들어서면 ‘공부하는 환경’이라는 생각에 마음이 차분해진다.				
16. 나는 좋은 학교 환경에서 공부하고 있는 것을				

자부한다.				
17. 나는 학교에서 어떤 학생에게든 친절하고 겸손하게 대한다.				
18. 학교에서 나는 이해하는 친구들이 많다.				
19. 우리 학교에는 모범적인 친구들이 많아 나에게 많은 도움이 된다.				
20. 나는 우리 반 친구들 중 누가 어려운 일을 당하면 위로하고 도와준다.				
21. 나는 학교에서 친구와 다투는 경우에 내가 먼저 사과를 한다.				
22. 나는 우리 학교 친구들을 믿고 의지한다.				
23. 나는 고민거리가 있을 때 학교 친구와 먼저 의논한다.				
24. 나는 학교에서 선생님들과 편안하게 이야기한다.				
25. 나는 학교 선생님을 길에서 보면 반갑게 인사를 한다.				
26. 나는 학생들에게 공평하고 친절한 우리학교 선생님들을 존경한다.				
27. 나는 다정한 우리학교 선생님들을 친구처럼 느끼는 때가 많다.				
28. 우리 학교에는 나를 이해하고 인정해 주시는 선생님이 있다.				
29. 우리학교에는 내가 마음을 터놓고 이야기할 수 있는 선생님이 있다.				
30. 나는 열심히 지도해 주시는 우리학교 선생님들에게 감사하고 있다.				
31. 우리학교 선생님들은 자상하고 원만하여 가까이 대하기가 편하다.				
32. 우리를 아끼고 사랑하는 학교선생님들이 나에게는 부모님처럼 느껴진다.				
33. 나는 학교 수업시간 중에는 한눈팔지 않는다.				
34. 나는 학교 수업시간 중 선생님의 질문에 편안하게 대답한다.				
35. 나는 학교 수업시간에 배운 내용을 대부분 이				

해하고 지나간다.				
36. 나는 학교 수업시간에 필요한 준비물을 반드시 준비한다.				
37. 나는 어느 교과목의 수업시간에도 마음에 부담을 느끼지 않는다.				
38. 나는 학교 수업내용을 매일 예습, 복습 한다.				
39. 나는 학교 수업시간에 배운 내용을 깨끗하게 정리한다.				
40. 나는 이번 학기 모든 교과목의 수업에 최선을 다하고 있다.				
41. 나는 학교에서 가장 중요한 것은 수업활동이라고 생각한다.				

감사의 글

끝이 멀게만 보이던 논문을 마칠 수 있다는 것만으로도 제 안에는 감사함이 넘칩니다. 논문을 진행하면서 힘들고 딱딱했던 순간도 있었지만, 많은 분들의 가르침, 위로와 격려로 논문을 마무리할 수 있었습니다. 이렇게 지면으로나마 저의 감사한 마음을 전하고 싶습니다.

부족한 저를 제자로 받아주시고, 앞으로 나아갈 길에 대해 차근차근 이끌어주시며 논문 지도 해주신 김정규 교수님께 감사하는 마음 전하고 싶습니다. 못했다 꾸짖지 않으시고, 잘 할 수 있을거라 격려해주신 덕분에 많은 힘을 얻었습니다. 그리고 자칫 지나칠 수 있던 부분까지 수정해주시며 꼼꼼히 지도해주신 박혜경 교수님, 다정하게 조목조목 잘 짚어주셨던 이옥경 교수님께 진심으로 감사드립니다.

제 논문이 있기까지 힘써 협조해주셨던 S 여자 중학교와 학생상담실의 이계향 선생님이 계셨기에 논문이 완성될 수 있었습니다. 그리고 쉽지 않은 여정이었지만, 인내심 있게 참여해준 중학생 친구들에게 고마움을 전합니다. 모두들 바쁠 텐데, 그 일정들 뒤로 하고 집단을 도와준 미란, 미연언니, 신영언니, 서현이에게도 진한 고마움을 느낍니다.

공부한다고 유난 떨었던 딸의 투정을 묵묵히 받아주시고 항상 응원해주셨던, 정말 정말 사랑하는 아빠와 엄마에게 사랑하고 감사드린다고 말씀드리고 싶습니다. 그리고 자신도 공부하느라 바쁠텐데 누나를 항상 걱정해주고 도와준 동생 태영이에게도 고마운 마음 전합니다. 언제나 든든한 지원군인 명선이모, 영애이모, 세형이, 정빈이에게도 사랑하고 고마운 마음 전합니다.

바쁘다는 이유로 자주 만나지 못했지만, 오랜만에 만나도 전혀 어색하지 않은 나의 오랜 벗 정아, 보은, 민주, 현주가 얼마나 힘이 되었는지 모릅니다. 그리고 소명에서의 잊을 수 없는 추억을 공유한 가영, 수란, 현순, 진주, 한나와 배화에서 함께 웃고 울며 꿈을 나누던 수연, 혜림, 지현이에게도 고마움을 전합니다. 내가 심리학을 하는데 큰 보탬이 되어준 psychodrama 학회 동기들, 선배님들, 후배들에게도 감사한 마음입니다.

논문의외의 마음의 양식을 보태게 해준 정말 아끼는 독서모임 친구들(꼬맹, 가리, 굴) 앞으로도 꼭 함께하길 진심으로 바랍니다.

제 논문 일정을 하나 하나 체크해가며 세심한 관심을 보여준 Jade님, 이외의 경현, 주화, 민애, 우리, 승한이를 만난게 참 감사하다는 생각이 듭니다. 항상 받기

만 하는 것 같아 미안하기까지 한 소현언니, 내가 힘들 때 진심으로 슬퍼해주고 내가 기쁠 때 진심으로 기뻐해주는 너무 예쁜 나의 친구들 미선이와 나영이, 여호수아의 친구들, 타스매니아 식구들과 항상 기도해주시고 지지해주시던 김영석 목사님과 송민혜 전도사님께도 감사의 마음 전하고 싶습니다.

대학원 생활을 함께한 사랑하는 26기 동기들, 정말 고맙습니다. 조교생활에서 연을 맺은 은경언니, 아라, 승현이, 다연이, 다현이를 떠올리니, 힘들었던 그 시절이 그리움까지 합니다. 선후배로 만나 논문을 쓸 때나, 대학원 생활에서 큰 힘이 되어준 신영언니, 인경언니, 하나언니, 선미언니 덕분에 대학원 생활을 잘 이겨나갈 수 있었습니다.

그리고 아직 나의 꿈이 뚜렷하지 않을 무렵부터 나의 꿈을 들어주고, 항상 옆에서 함께해주고 지지해주고 격려해준 성근오빠가 있었기에, 한 발자국 더 성숙할 수 있었음에 고마운 마음을 전합니다.

끝으로, 내가 느끼지 못하는 순간에도 나를 바라보시고, 나를 지키시는 하나님께 감사드리며 이 글을 마칩니다.