



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

게슈탈트 관계성 향상 프로그램이  
학교부적응 청소년의 정서조절곤란과  
문제행동에 미치는 효과

2013

성신여자대학교 대학원  
심 리 학 과  
이 은 비

게슈탈트 관계성 향상 프로그램이  
학교부적응 청소년의 정서조절곤란과  
문제행동에 미치는 효과

김정규 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2012년 11월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

이 은 비

# 인 준 서

이은비의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

성신여자대학교 대학원

## 논문개요

본 연구는 학교부적응 청소년을 대상으로 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 개발하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 본 프로그램은 게슈탈트 심리치료 이론을 바탕으로 학교부적응 청소년의 정서조절곤란과 내재화 및 외현화 문제행동의 감소를 목적으로 구성되었다.

연구대상은 학교부적응으로 인하여 경기도 군포시의 ‘중’ 위탁형 대안교육기관으로부터 의뢰된 청소년들이다. 총 20명의 청소년들을 각 10명씩 나누어 두 개의 실험집단으로 무선 할당하였다. 그러나 본 연구가 진행되면서 각 실험집단에서 5명씩 개인사정으로 탈락하여 최종적으로 실험집단은 총 10명이 되었다. 통제집단은 타 위탁형 대안교육기관에 위탁된 학교부적응 청소년 10명을 무선 할당하였다. 치료 프로그램은 임상 심리 전공의 주 진행자 한명과 보조 진행자 한 명이 참여하여 프로그램을 진행하였으며 매 회기 휴식시간을 포함하여 120분씩 주 1회 10주 동안 진행하였다. 한편 통제집단은 아무런 처치를 행하지 않았다.

프로그램 효과성의 검증을 위해 한국판 정서조절곤란 척도(K-DERS)와 한국판 청소년 자기행동평가 척도(K-YSR)를 실시하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참여한 실험집단 청소년들은 통제집단 청소년들에 비해 사후 시점에서 정서조절곤란이 유의미하게 감소하였다. 정서조절곤란의 하위 요인 중에서는 정서에 대한 비수용성이 유의미하게 감소하였다. 그러나 추후 시점에서 실험집단의 정서조절곤란에 대한 프로그램 효과는 유의미하지 않았다.

둘째, 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참여한 실험집단 청소년들

은 내재화 문제행동에서 긍정적 변화의 경향성이 관찰되었으나 유의미하지 않았다.

셋째, 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참여한 실험집단 청소년들은 외현화 문제행동에서 긍정적 변화의 경향성이 관찰되었으나 유의미하지 않았다.

이와 같은 결과를 통해서 볼 때, 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 학교부적응 청소년의 정서조절곤란 감소에 대해 효과가 있음이 부분적으로 지지되었다. 이는 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 학교부적응 청소년들에게 효과적인 프로그램일 수 있으나 제한적인 해석이 필요함을 시사하고 있다.

마지막으로 본 연구의 의의와 한계, 후속연구를 위한 제언을 논의하였다.

주요어 : 학교부적응, 정서조절곤란, 문제행동, 게슈탈트 심리치료

# 목 차

## 논문개요

### I. 서론

- 1. 연구의 필요성 및 목적 ..... 1
- 2. 연구 문제 및 가설 ..... 5

### II. 이론적 배경

- 1. 학교부적응 ..... 6
  - 1) 학교부적응의 개념 ..... 6
  - 2) 학교부적응 청소년의 특성 ..... 8
- 2. 정서 조절 ..... 9
  - 1) 정서조절의 개념 ..... 9
  - 2) 학교부적응과 정서조절 ..... 10
- 3. 문제행동 ..... 12
  - 1) 문제행동의 개념 ..... 12
  - 2) 문제행동의 유형 ..... 13
    - (1) 내재화 문제행동 ..... 13
    - (2) 외현화 문제행동 ..... 14
  - 3) 학교부적응과 문제행동 ..... 14
- 4. 정서조절과 문제행동의 관계 ..... 15
- 5. 학교부적응 청소년을 위한 게슈탈트 관계성 향상 프로그램 ..... 16
  - 1) 게슈탈트 심리치료에서 정서조절 ..... 16
  - 2) 게슈탈트 심리치료에서 문제행동 ..... 17
    - (1) 게슈탈트 심리치료에서의 내재화 문제행동 ..... 18
    - (2) 게슈탈트 심리치료에서의 외현화 문제행동 ..... 19
  - 3) 프로그램의 목표 ..... 20

4) 프로그램의 구성 .....	20
(1) 게임놀이 .....	21
(2) 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP) .....	22
(3) 프로그램 단계별 구성 .....	24
Ⅲ. 연구 방법	
1. 연구대상 .....	28
2. 연구설계 .....	28
3. 연구진행절차 .....	29
4. 측정도구 .....	31
1) 한국판 정서조절곤란 척도(K-DERS) .....	31
2) 한국판 청소년 자기행동평가 척도(K-YSR) .....	32
5. 자료분석 .....	33
Ⅳ. 연구결과	
1. 실험집단과 통제집단의 동질성 검증 .....	34
2. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 효과 검증 .....	36
1) 정서조절곤란에 미치는 프로그램의 효과 검증 .....	36
2) 문제행동에 미치는 프로그램의 효과 검증 .....	38
Ⅴ. 논의	
1. 연구 결과 논의 .....	42
2. 연구의 제한점과 제언 .....	45
참고문헌	
ABSTRACT(영문초록)	
부    록	

## 표 목 차

<표1> 연구설계 .....	28
<표2> 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 회기별 요약 .....	30
<표3> 한국판 정서조절곤란 척도(K-DERS) 문항구성 .....	32
<표4> 한국판 청소년 자기행동평가 척도(K-YSR) 문항구성 .....	33
<표5> 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 검증 .....	35
<표6> 실험집단과 통제집단의 정서조절곤란척도 사전-사후 t검증 .....	36
<표7> 정서조절곤란척도 하위요인의 대응표본 t검증 결과 .....	37
<표8> 실험집단과 통제집단의 내재화 문제행동 사전-사후 t검증 .....	39
<표9> 실험집단과 통제집단의 외현화 문제행동 사전-사후 t검증 .....	40

## 그림 목 차

<그림1> 정서조절곤란에 대한 사전-사후-추후 평균 비교 .....	37
<그림2> 내재화 문제행동에 대한 사전-사후-추후 평균 비교 .....	39
<그림3> 외현화 문제행동에 대한 사전-사후-추후 평균 비교 .....	41

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

청소년기는 아이에서 어른으로 가는 과도기 단계로서 급격한 신체적 · 생리적 변화와 사회적 · 심리적 변화의 영향으로 정서적 변화를 겪는 불안정한 시기이다. 이 시기에 접어들면서 청소년은 이전에 경험하지 못했던 새로운 사회의 압력과 욕구에 직면하는 과정 안에서 내적 · 외적 심리적 갈등에 부딪치며 정서적 혼란을 경험한다. 따라서 청소년의 정서는 아동기나 성인기와 다른 특징을 보이는데 감수성이 예민하고 강렬한 정서적 반응을 보이며 자신의 행동을 통제하기 어려워 부적절하고 극단적인 방식으로 반응을 보인다(이원화, 이지영, 2011). 이러한 발달적인 특성으로 인해 청소년은 다양한 문제 행동과 적응 문제를 보일 수 있다(강은주, 2011).

청소년들의 생활공간 중에서 가장 큰 부분을 차지하는 곳은 학교로서 청소년들은 이곳에서 공동생활 규범을 익히고 다양한 인간관계를 체험하고 학업을 익히며 성인이 되기 위한 적응 과제를 수행한다. 청소년에게 학교는 가정과 또래집단을 거쳐 보다 고차원적인 사회화를 체험하고 자신의 인적자본을 개발하는 시공간이다(이경상, 2011). 따라서 성인기의 사회 적응의 주요 바탕이 되고 지속적인 영향을 미치는 청소년기의 학교 적응은 매우 중요하다고 볼 수 있다(정숙경, 2006).

학교에서의 부적응은 청소년의 자아정체감 혼란뿐만 아니라 인생의 준비단계에서 필요한 능력이나 역량을 쌓아 나가는데 심리적 · 사회적으로 어려움을 느끼게 한다(전종국, 박중규, 2009). 한국교육개발원(2012)의 통계자료에 따르면 학교부적응으로 인해 학교 현장에서 학업을 중단하는 청소년은 매년 6만 명이 발생하고 있으며 학교부적응으로 학업을 중단한 경우는 학년이 높아질수록 증가하는 추세이고, 학업 중단의 주요 원인은 학교 관련 요인 중

학교부적응이 가장 큰 원인으로 손꼽히고 있다(한국교육개발원, 2012). 따라서 학교부적응 청소년에 대한 조기 발견과 예방 및 학교적응력 향상을 지원하기 위해 보다 적극적인 노력들이 필요한 실정이며, 학교부적응 청소년의 증가는 사회 전체의 문제로 확대될 수 있으므로 전사회적으로 관심을 가지고 해결해야 할 과제이다(강은주, 2011).

학교적응에 많은 영향이 있는 변수는 개인의 심리 정서 상태로 나타났다(양연숙, 2006). 이러한 배경으로 최근 들어 학교적응과 관련하여 관심이 주목되고 있는 요인 중에는 정서지능이 있으며, 학교적응과 정서지능의 관련성에 대한 선행연구에 따르면 정서지능이 높을수록 학교적응을 잘하는 것으로 나타났고 특히 정서지능의 하위요인인 정서조절이 학교적응에 가장 큰 영향을 미치는 변인으로 주목되었다(박명주, 2001; 서동식, 2002; 문은식, 2005; 최영자, 2008). 정서조절은 개인의 적응 및 정신건강과 정신병리에 중요한 영향을 미치며(이원화, 이지영, 2011) 정서조절의 실패가 반복되어 만성적으로 나타나는 정서조절곤란은 개인 내적 기능 뿐 아니라 사회적, 직업적 기능을 방해하여 적응에 영향을 미친다(Cole, Michel & Teti, 1994). 이처럼 개인의 적응은 적절한 정서적 반응과 직접적인 연관을 가지기 때문에 적응과 정서조절에 대한 관심이 많은 추세이다(조영숙, 2011).

정서를 조절하는 것이 생활에 가장 중요한 영향을 미치는 시기는 아동기와 성인기의 과도기에 있는 청소년기이다(이원화, 이지영, 2011). 정서조절에 관심을 둔 여러 연구자들은 정서조절이 가장 도전을 받는 시기로 청소년기를 들었으며(Hare, 2008; Silk, 2003), 한 선행연구는 중·고등학생 청소년들이 대학생에 비해 정서조절곤란 수준이 유의미하게 높게 나타났다고 보고하였다(이원화, 이지영, 2011). 이러한 결과가 나타난 이유는 청소년기에 두뇌에서의 발달적 변화를 비롯한 생물학적 요인으로 인해 정서적 반응성이 증가하지만(Hare, 2008) 정서를 조절하는 능력이 성인보다 미숙하기 때문이다(이원화, 이지영, 2011). 특히 적응에 취약한 부적응 청소년은 부적응적인 정서조절전

략을 많이 사용하기 때문에 적응에 유연하거나 유능한 청소년보다 낮은 정서 조절능력을 보인다(김민아, 2008). 따라서 이러한 문제를 조기에 발견하는 것은 성인기에 발생할 가능성이 높은 심각한 정서 및 행동문제를 예방하는 데 필수적이며, 이미 다양한 문제가 발현되기 시작한 학교부적응 청소년의 경우에는 행동이 더 악화되기 전에 조기 개입함으로써 적응 수준을 높일 수 있다(이해경, 신현숙, 이경성, 2004).

학교부적응 청소년은 낮은 정서조절능력과 관련하여 현저한 문제행동을 보이는데, 유영덕(1996)은 학교부적응으로 인해 청소년이 불안, 우울 등의 내재화 문제행동을 겪게 된다고 하였으며, 최영은(2003)은 대안학교 청소년이 우울과 불안 등의 내재화 문제와 공격성과 같은 외현화 문제를 나타냈고 심각한 비행 문제를 보이는 임상범위의 청소년은 내재화 문제인 신체적 증상과 외현화 문제인 비행행동을 나타냈다고 보고하였다.

학교부적응 청소년이 보이는 문제행동은 정서조절과 관련성이 높는데, 정서지능과 문제행동과의 관계를 탐색한 연구(황혜정, 1999)에 따르면 정서지능의 하위요인 중 감정조절 및 충동억제가 정서·행동 문제를 예측하는 변인으로 나타났다. 이는 정서지능의 요인 중에서도 정서를 적절히 조절하는 능력이 또래와의 관계를 원만하게 하고 행동문제를 감소시켜 적응에 영향을 미친다는 점을 시사한다(한유진, 2004). 정서조절이 발달하는 과정은 자기 통제 단계에서 외부의 힘, 즉 환경이나 교육의 영향에 따라 정서조절의 형태를 내면화해 나가는 것이다(최은숙, 2003). 따라서 청소년기는 정서조절에 대한 개입을 통해 정서반응을 적절히 조절하는 능력을 향상시키는 것이 어느 시기보다 적응에 영향을 미칠 것이며(이원화, 이지영, 2011) 정서조절능력을 향상시킬 수 있는 교육 및 상담 프로그램이 필요하다(현채송, 2011).

정서조절능력에 영향을 미치는 정서조절전략에는 인지적, 체험적, 행동적 전략이 있으며 인지적 전략과 체험적 전략 모두 정서조절효과가 있는 것으로 나타났다(이지영, 권석만, 2010). 이는 정서조절력을 키우기 위해서 다양한 전

략의 습득과 사용이 중요함을 시사한다. 그러나 기존의 정서프로그램은 아동을 대상으로 한 연구가 다수이고, 정서 단어를 교육하는 과정이 부족하다는 한계점이 있으며(최은실, 2010) 학교적응과 관련한 선행연구를 살펴보면 기존의 학교적응력 향상 프로그램이 주로 언어적인 상담방법으로 구성되어 있고 해결중심기법이 많아 정서의 해소가 부족하다는 한계점이 있다(손민정, 2008). 또한 계슈탈트 치료 및 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 선행 연구를 살펴보면, 곽윤이(2005)는 인지적 측면과 정서적 측면을 통합한 계슈탈트 치료 프로그램을 실시하였으나 연구대상이 우울한 중학생으로 한정되었으며, 오지혜(2011)의 연구 또한 GRIP을 통한 정서조절의 향상을 보고하였으나 연구대상이 우울성향 여자 중학생에 한정되어 우울 증상에 초점화된 프로그램이라는 한계점이 있다. 이에 따라 본 프로그램은 선행 연구의 한계점을 보완하고 학교부적응 청소년을 위한 프로그램에 고려할 요소를 제안한 선행 연구(전종국, 박중규, 2009)를 바탕으로 구성하였다. 그리하여 집단상담의 형식을 취하고 역기능적 대인관계 패턴의 수용을 도우며 비언어적인 개입양식이 포함되는 복합양식을 사용하고 긍정적인 마음자세를 기를 수 있도록 구성된 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 토대로 시행하였다. 또한 기존의 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 포함되어 있는 예술 놀이뿐만 아니라 인지 · 정서 · 신체 · 사회 · 행동적 성장 및 발달을 도모할 수 있는 게임놀이를 추가적으로 접목하고 활용하였다.

따라서 본 연구에서는 정서조절능력 향상을 위하여 인지적 측면과 체험적 측면을 통합한 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 구성하고 시행하였으며, 학교부적응으로 인해 위탁형 대안교육기관에 위탁된 학교부적응 청소년을 대상으로 본 프로그램의 효과성을 검증하였다.

## 2. 연구 문제 및 가설

본 연구에서는 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 학교부적응 청소년의 정서조절곤란과 문제행동에 미치는 효과를 검증해 보고자 한다.

본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

**【연구문제 1】 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 학교부적응 청소년의 정서조절곤란에 영향을 미칠 것인가?**

가설 1. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 학교부적응 청소년의 정서조절곤란을 감소시킬 것이다.

**【연구문제 2】 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 학교부적응 청소년의 문제행동을 감소시킬 것이다.**

가설 2-1. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 학교부적응 청소년의 내재화 문제행동(우울, 불안, 신체화, 위축)을 감소시킬 것이다.

가설 2-2. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 학교부적응 청소년의 외현화 문제행동(공격성, 비행)을 감소시킬 것이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 학교 부적응

#### 1) 학교 부적응의 개념

적응(adjustment)이란 사전적으로 개체가 환경에 대해 만족한 관계를 갖는 것을 말하며 적응에 대한 관점에 따라 연구자마다 정의가 다르다. Lazarus(1980)는 적응이란 두 가지 종류의 과정, 다시 말해 주어진 환경에 자신을 맞추는 과정과 자기 욕구를 충족시키기 위해서 환경을 변화시키는 과정으로 구성되어 있다고 하였으며 김용래(2000)는 적응을 개인과 상황 및 환경과의 관계, 개인의 상황에 대한 대처방안과의 관계, 개인과 정신건강 간의 관계 및 개인의 자아개념과의 관계 등 일련의 물리적·심리적 관계를 기반으로 한 것으로 개인과 환경사이에 조화로운 관계를 유지하는 과정이나 능력이라고 하였다. 최영자(2008)는 적응이 개체와 개체의 욕구 그리고 환경이라는 두 가지 요소가 내포되어 있으며 각 개인이 주변 환경과 조화 있는 관계를 이룩해야 한다는 기능적인 측면과 더불어 환경을 개인적 욕구에 맞도록 변화시키는 적극적인 의미도 포함하고 있다고 하였다. 게슈탈트 심리학에서 적응이란 개체 스스로가 가장 필요한 욕구를 자각하고 자각한 게슈탈트를 능동적으로 해결해나가는 과정으로 볼 수 있다(김정규, 1995).

이에 반해 부적응은 적응의 반대 개념으로 개인의 신체적, 사회적 욕구를 충족하기 위한 환경변화에 제대로 수용할 수 없는 능력을 포함한 부조화 상태라고 할 수 있다(허상환, 2003). Lazarus(1980)는 부적응으로 인한 영향의 기준을 심리적 불안감, 인지적 비능률성, 신체적 기능의 장애, 사회적 규범으로부터 이탈행동으로 보았으며 욕구불만 상태가 지속될 때 부적응 행동이 초래된다고 하였다.

학교는 가정과 함께 인간의 사회화 과정을 돕는 가장 조직적인 기관으로서 (이은정, 2002) 청소년은 대부분의 시간을 학교에서 보내게 되므로 청소년기의 학교적응은 매우 중요하다. 이정운, 이경아(2004)는 학교적응을 청소년이 학교에서 공동생활을 영위하게 되면서 자신을 기존의 규범, 사회적 관계, 학업 등에 맞춰 변화시키거나 혹은 불합리하다고 생각되는 일부 규범, 사회적 관계, 학업 등을 자신에게 맞춰 변화시켜 균형있고 조화로운 생활을 유지하는 것이라고 말했으며, 정인숙(2010)은 학교적응을 학교라는 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키는 한편 학교 환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교 환경과 개인 사이의 균형을 이루려 하는 적극적이고 창조적인 과정이라고 하였다.

이에 반해 학교부적응이란 학생과 학교와의 관계가 부조화를 이루는 상태라고 볼 수 있다. 유영덕(1996)은 학교부적응이 여러 가지 다양한 부적응 행동특성이 학교생활이라는 생활 영역에서 나타나는 것으로, 개인의 욕구가 학교 내 환경과의 관계에서 수용 또는 충족되지 못함으로 인하여 갈등과 부적절한 행동을 보이는 것이라고 하였고, 장영심(2003)은 학교부적응을 교사와 학생간의 관계, 급우들 간의 상호관계에서 빚어지는 마찰과 부적절한 행동으로 학교생활이 순조롭지 못하고 거부감을 갖게 되면서 문제행동을 일으키는 것이라고 하였다.

본 연구의 대상인 학교부적응 청소년은 위탁형 대안교육기관에 위탁된 청소년들이며, 위탁형 대안교육기관이란 당해 교육감이 위탁교육을 실시하는데 적합하다고 인정하여 지정한 교육기관이다. 이 기관에 다니는 청소년은 일반 중·고등학교를 다니는 청소년 가운데 기존 학교가 맞지 않고 부적응한 청소년들로서 탈학교 학생은 아니나 학업중단 위기 및 기존 학교 부적응 청소년을 대상으로 이루어져 있다(황인국, 2008). 따라서 본 연구에서는 학교부적응 청소년을 정규 교육기관의 환경에서 개인의 욕구가 학교 환경 간의 조화를 유지하지 못하여 정서적 갈등과 문제행동을 보인 청소년으로 정의한다.

## 2) 학교부적응 청소년의 특성

학교부적응 청소년은 학교와의 환경 간에서 겪는 정서적 갈등과 부적응 상태를 다양한 행동으로 표현하는데, 이러한 행동의 특성에 대한 분류는 학자의 관점에 따라 다르다.

Kirk(1972)는 청소년의 부적응을 공격성, 퇴행성, 신체적 징후로 나누어서 그 특성을 설명하였는데, 공격성은 거짓말을 잘하거나 도벽이 있어 의도적으로 물건을 파괴하는 행동을 포함하며, 퇴행성은 지나치게 수줍어하거나 열등감에 잘 빠지며 항상 우울하고 불안해하는 것을 말한다. 신체적 징후는 손톱을 깨물거나 얼굴이나 전신에 경련이 일어나고 복통이나 두통을 자주 일으키는 것을 말한다(김경록, 2004).

정서적 부적응에 관한 연구를 종합하여 학교부적응을 분류한 이경은(1998)은, 학교부적응의 정서와 관련된 유형에 대하여 다음과 같이 설명하였다. 학교부적응 청소년은 불안정한 정서를 보이며 문제해결능력이 부족하여 감정의 조절과 이에 따르는 행동적 표현에 문제가 있고 감정이 극단적이거나 부적절하다. 이러한 정서적 특징을 지닌 학교부적응 청소년들은 학교생활에서 성적, 인기, 교우관계 등에서 부적응을 경험함에 따라 좌절감과 분노감이 증폭되며 이로 인해 학교부적응 청소년은 무기력감, 충동성향, 우울성향, 불만, 불안, 지나친 수줍음 등을 보인다. 또한 학교에 대해 부정적인 태도로 인해 학교생활과 자신을 일치시키지 못하고 학교생활에서의 성취에 대한 동기가 부족하고 자포자기적이다. 반면 학교부적응 청소년의 대인관계와 관련된 유형은 다음과 같은 특성이 있는데, 반항을 포함하는 공격성과 수줍음 등의 위축행동, 폭력행사 등을 보이고 이러한 행동을 통해 타인으로부터 위협의 대상이 되기도 하며, 지나친 쾌락주의와 억압적 상황으로 현실 감각이 떨어지는 모습을 보이기도 한다(이경은, 1998). 따라서 학교부적응 청소년은 정서적으로 불안정하고 위축이나 공격성과 같은 문제행동을 보이기 쉽다고 볼 수 있다.

## 2. 정서조절

### 1) 정서조절의 개념

정서(emotion)는 여러 가지 감정 상태를 포괄하는 상위개념(김미경, 1998)으로 개인의 적응적인 사회적 기능, 심리적 안녕과 대인관계에서 중요한 역할을 담당하고 있다(황인희, 2008). 흔히 정서를 감정이나 느낌(feeling), 정동(affect), 기분(mood)으로 혼용하여 사용하고 있지만(임희수, 2001) 우리는 두려움이 들 때 도망갈 수 있어도 도망 행동을 선택하지 않거나 화가 날 때 싸울 수 있지만 싸움을 선택하지 않듯이, 정서란 단순한 반응이나 상태를 의미하는 것이 아니라 우리가 처한 상황에 어떻게 반응해야 하는지에 영향을 주는 행동적, 경험적, 생리적 반응을 포함하는 종합적인 개념이다(Gross, 2007).

따라서 정서는 환경에 대한 태도와 행동을 선택하는 데 영향을 미치므로 개인의 삶에서 무시하거나 억제해야 하는 비합리적이고 본능적인 현상이 아니라 생존과 적응을 위해서 고려해야 하는 삶의 필수적인 부분이다. 그러므로 긍정적인 정서뿐만 아니라 부정적인 정서를 자각하고 의미를 파악하여 상황에 적절하게 반응하고 조절하며 대처하는 것은 매우 중요한 일이다. 그러나 정서의 순기능을 잘 활용하지 못할 경우에는 대인관계를 포함한 사회적 기능이 손상되고 적응에 어려움을 겪게 된다(이지영, 권석만, 2006).

정서조절에 대한 관심이 높아지면서 정서조절에 대한 연구는 1980년대부터 활발히 시작되었으며 많은 연구자들이 정서조절에 대한 다양한 정의를 시도하고 있으나 아직까지는 합의되거나 타당화된 정의는 없다 (Walden & Smith, 1997).

Kopp(1989)는 정서조절이 긍정적인 정서와 부정적인 정서의 고양된 수준을 다루는 과정으로서 정서 간에 조화를 이루는 것이라고 정의하며, 어떤 정서이든 지나칠 경우 적정수준으로 감소시키는 과정으로 정서조절의 목적적인

측면을 강조하였다. Cole(1994)은 정서조절이 다양한 정서가를 지닌 경험의 계속되는 요구에 사회적으로 용인되고 충분히 유연한 방식으로 반응할 수 있는 능력으로 정의하며, 정서의 억제뿐 아니라 표현 및 발산 또한 포함하는 보다 광범위한 개념으로 맥락적 요구에 맞게 개체의 정서 패턴을 선택하는 기능적 측면을 강조하였다. Gross(1998)는 어떤 정서를, 언제, 어떻게 경험하고 표현할 것인가에 영향을 미치기 위해 사용하는 절차를 정서조절이라고 정의하였으며 이지영과 권석만(2006)은 정서조절을 개인이 불쾌한 정서를 감소시키기 위해서 동원하는 다양한 노력이라고 하였다. 이처럼 정서조절은 복잡한 개념으로 하나로 정의되기 어려운 폭넓은 구성개념이며 정서에 대한 정의만큼 다양하다. 따라서 연구자의 관심사에 따른 구체적인 개념 정의와 평가도구의 사용이 중요하다(이지영, 2011).

본 연구에서는 정서조절에 대한 여러 연구자들의 정의를 토대로 종합적으로 개념화한 Gratz와 Roemer(2004)의 정서조절에 대한 정의를 택하였다. Gratz와 Roemer(2004)는 정서조절을 (1) 정서의 자각과 이해, (2) 정서의 수용, (3) 부정적인 정서를 경험할 때 충동적인 행동을 조절하고 개인이 바라는 목표에 일치되도록 행동하는 능력, (4) 개별적인 목표와 상황적 요구를 충족하기 위해 바라는 대로 정서적인 반응들을 조절하려고 상황에 적절한 정서조절전략들을 융통성 있게 사용하는 능력으로 통합적인 정의를 내렸다. 또한 Gratz와 Roemer(2004)는 이러한 정서조절능력이 결핍되면 정서조절곤란(emotional dysregulation)이 발생한다고 보았으며 이를 포괄적으로 측정할 뿐만 아니라 적응적인 정서조절전략의 맥락 의존적 성질을 고려한 평가도구를 개발하였다.

## 2) 학교부적응과 정서조절

정서를 알아차리고 조절하는 것은 개인의 심리적 적응에 매우 중요하며 정

서조절능력을 성공적으로 발달시키지 못하면 사회적 적응력이 저하된다(우수경, 최기영, 2002). 특히 아동기, 성인기보다 격동적인 정서적 경험을 하는 청소년기의 정서조절은 적응에 있어서 매우 중요하다(이원화, 이지영, 2011).

1990년대 후반을 기점으로 학교적응과 관련하여 관심이 되고 있는 심리적 요인으로서 정서조절능력에 대한 연구가 진행되고 있다(임희수, 2001). 정서를 조절하는 능력은 학교생활에의 적응에 중요한 기능을 하며(이지영, 2011) 정서조절능력이 부족한 청소년은 부모, 또래 등 자신이 처한 주변 환경과의 적응에서 어려움을 겪을 수 있다(장소현, 2010). 많은 학자들은 학교적응에서 정서지능의 중요성을 주목하였는데, 학교적응과 정서지능의 관계에 대한 선행연구가 활발히 진행된 결과 정서지능과 학교 적응의 상관성이 높으며 학교적응에 가장 영향력이 큰 변인은 정서지능의 하위요인인 정서조절로 나타났다.

학교적응과 정서조절 간의 관계에 관한 선행 연구를 살펴보면,

황재기(1999)는 학교적응에서 정서조절과 동기부여가 가장 유의한 영향을 나타낸다고 하였으며 박명주(2001)는 정서지능과 학교적응과의 상관성이 .53으로 매우 높은 것으로 나타났고 정서지능의 정서조절 요인이 학교적응 중 교사 관계와 교우 관계 적응에 가장 많은 영향력을 미친다고 하였다.

서동식(2002)은 정서지능과 학교적응 간 상관성이 .46으로 의미 있는 정적 상관성을 보이며 정서지능의 하위요인 중 감정조절능력이 학교적응과 높은 정적 상관성을 나타낸다고 하였고 정윤진(2003)은 정서조절능력과 학교적응 간 상관에서 정서조절이 가장 높은 상관관계를 보인다고 하였다.

문은식(2005)은 중학생의 정서지능의 하위요인의 학교생활 적응에 대한 상대적 공헌도는 정서조절, 정서활용 순으로 나타나 정서조절능력이 학교적응에 중요한 변인임을 예측하였다. 최영자(2008)는 정서지능의 하위영역 중 정서조절이 학교적응 하위 요인 및 전체에서 통계적으로 유의미한 예측변인으로 나타났다고 하였으며 장소현(2010)은 정서조절능력과 학교적응 간에 뚜렷한 정적 상관관계가 나타났다고 하였다.

### 3. 문제 행동

#### 1) 문제 행동의 개념

개체의 행동은 개체가 처한 상황의 전체 맥락을 통하여 이해된다(김정규, 1995). 따라서 행동 자체에 일정한 의미가 있는 것 보다는 그것이 평가되는 관점이나 가치관의 여하에 따라 각기 다른 의미를 갖게 된다(주은지, 2009).

문제행동은 1950년대부터 사회적 부적응(Socially Maladjusted)이란 용어로 사용되어 오다 60년대 후기부터 문제행동이라는 용어가 강조되었는데(임춘희, 2006), 김주분(1994)은 문제행동을 법과 규범으로부터 이탈한 행동이자 환경에 적응하지 못하는 부적응 행동으로 보았으며 한미현(1996)은 문제행동을 가정이나 학교, 지역사회에서 생활해 가는 가운데 여러 가지 환경요인들로 인해 유발된 행동적, 심리적 부적응의 결과로서 사회적 기대나 규범으로부터 벗어나는 행동으로 정의하였다. 여러 학자들이 개념화한 문제행동에 대한 정의를 종합하였을 때, 문제 행동은 행동의 부적응성으로 개념화할 수 있으며 행동의 부적응성은 행동이 일어나는 환경적 맥락에서 평가될 수 있다(임춘희, 2006).

청소년기 주요 문제는 청소년기 발달 과업과 관련된 학업 및 진로 문제나 청소년의 주요 대인관계 즉, 가족 · 또래 · 교사와의 관계 문제가 포함되고 청소년기 주요 부적응 행동에는 공격적 행동 및 비행이 있으며 청소년의 적응에 영향을 미치는 대인관계 문제는 일상생활에의 적응, 정서적 안정, 비행과 밀접한 관련이 있다(이해경, 신현숙, 이경성, 2004).

본 연구에서는 학교부적응 청소년의 문제행동을 청소년의 주요 일상생활 영역인 학교에서 기대된 행동 양식에서 벗어난 심리적 부적응 행동으로 보며 Achenbach가 분류한 체계를 따른다.

## 2) 문제행동의 유형

Achenbach와 Edelbrock(1983)은 문제행동을 통계적으로 분석한 후 내재화 문제행동과 외현화 문제행동으로 개념화하고 분류하였다. 이를 토대로 Achenbach는 아동·청소년의 문제행동의 유형의 파악과 분류를 위해 아동행동조사지(CBCL)를 만들고 요인분석을 통해 내재화 문제행동과 외현화 문제행동의 요인을 추출하여 문제행동을 재분류하였다. 이는 국내 청소년을 대상으로 이루어진 타당화 연구(오경자, 1995)에서도 동일하게 나타났다. 내재화 문제행동과 외현화 문제행동에 대한 구체적인 설명은 다음과 같다.

### (1) 내재화 문제행동

내재화 문제행동은 소극적이고 사회적으로 위축되어 과잉 통제된 행동으로 타인에게 피해를 주는 것보다는 자신의 심리적인 고통으로 표현되는 행동이며, 사회적 위축·우울·불안이 이에 속한다.

① 우울(depression)요인은 대인관계에서의 문제와 사회적 위축이 주요 특징이며 외로움을 잘 타거나 잘 울고 타인이 자신을 사랑하지 않는다고 느끼며 남보다 못한 존재라고 생각하는 등 정서적으로 지나치게 걱정이 많거나 불안한 행동을 보이는 것을 의미한다. 말을 하지 않거나 혼자 있는 것을 좋아하고 수줍고 소심하며 자아개념이 낮고 죄책감이 지나치게 많은 것 등도 포함된다.

② 불안(anxiety)요인은 걱정이 많고 긴장이 되어 있으며 지나치게 겁이 많고 불안을 느끼는 것을 의미하며 강박관념이나 공포 증상도 포함한다. 불안은 일반적으로 우울, 사회적 위축과 같이 나타난다.

③ 사회적 위축(social withdrawal)요인은 혼자 있는 것을 좋아하고 수줍으며 대인관계에서 소극적인 태도를 보이는 것을 의미한다. 또래관계에서의 어려움과 낮은 자아개념을 보이며, 불안이 같이 나타나는 경우가 많다. 또한 과잉반응을 하며 사회기술의 결함이 있다.

## (2) 외현화 문제행동

외현화 문제행동은 감정이나 행동의 적절한 억제가 결여되어 과소 통제된 행동으로 비행과 공격행동 등 심리적 어려움이 타인으로 향하거나 타인이 쉽게 볼 수 있는 행동을 의미하며, 공격과 비행이 주요 증상으로 포함된다.

① 공격(aggressiveness)요인은 말다툼과 싸움이 잦고 남을 괴롭히고 물건을 부수는 등 파괴적, 공격적 행동을 하는 것을 의미한다. 애정과 관심에의 욕구가 충족하지 못함에 대한 불만이 섞여 있고 정서가 예민하고 불안정한 측면을 포함한다. 공격성 증후군에 정서적 불안정과 관련된 내용이 함께 나타난 것은 청소년기의 공격행동이 내적 정서문제의 한 표현양상일 가능성을 시사한다.

② 비행(delinquency)요인은 거짓말을 하며 속이거나 물건을 훔치는 등의 행동을 의미한다. 규칙을 어기거나 타인에 해를 가하고 행동으로 무단결석, 가출, 나쁜 친구, 거짓말, 도박, 술과 약물 사용, 성적 문제행동 등을 포함한다.

## 3) 학교부적응과 문제행동

청소년기는 흔히 질풍노도의 시기로 불리는데, 청소년은 이전에 접하지 못

했던 새로운 환경의 요구에 직면하여 자아정체감에 혼란을 느끼고 내적 갈등과 더불어 가정, 학교 및 사회전반에 다양한 문제행동을 일으키는 등 여러 형태의 부적응의 양상을 보이기 쉽다(허상환, 2003).

학교 부적응과 문제 행동의 관계에 대한 연구들을 살펴보면,

백명자(1999)는 부적응 아동의 행동특성의 내적요인을 우울성, 과잉불안, 사회적 위축성으로 꼽았으며 외적 요인으로는 비행, 공격적 행동, 학교거부성향 등을 보였다고 하였다.

최영은(2003)은 학교부적응 청소년을 대상으로 한 연구에서 내재화 문제인 우울, 불안과 외현화 문제인 공격성이 높게 나타났다고 하였으며 특히 임상범위에 있는 청소년은 내재화 문제인 신체화와 외현화 문제인 비행이 높게 나타났다고 보고하였다.

양화경(2011)은 학교에 부적응한 학생에게서 불안 및 공격행동 지수가 높게 나타났다고 보고하였다.

#### 4. 정서조절과 문제행동의 관계

정서조절능력은 충동성과 관련되며, 충동성은 내재화 및 외현화 문제행동의 주요한 내적 기제로 주목받아왔다(임춘희, 2006). 그러나 청소년을 대상으로 한 정서 조절과 문제행동의 관련성에 대한 연구는 아직 부족한 실정이다.

정서 조절과 문제행동의 관계에 대한 연구들을 살펴보면,

Eisenberg(1992)는 정서조절 능력이 낮은 아동은 내재화된 행동문제와 외현화된 행동문제를 함께 보이는 것으로 보고하였으며 Silk(2003)는 덜 효과적인 정서조절방법을 보고한 청소년들이 우울한 증상을 비롯한 내재화 문제와 외현화 문제를 보다 많이 보고하였다고 하였다.

강지훈(2004)의 연구에서 정서조절능력이 부족한 아동은 외현화 및 내재화 문제행동을 나타낼 가능성이 높다고 보고하였으며 아동의 정서조절능력과 문

제 행동 간의 관계를 살펴본 한유진(2004)의 연구에서도 정서조절능력과 과잉 행동 및 공격행동과 같은 외현화 행동과의 상관성이 높게 나타났다고 하였다.

박서정(2005)은 학령기 아동을 대상으로 한 연구에서 정서조절능력을 성공적으로 발달시키지 못하는 아동은 문제행동을 나타낼 가능성이 높다고 하였으며, 이슬기(2011)는 정서조절능력이 산만한 행동의 감소를 유도하고 문제행동에 영향을 미쳐 적응에 도움을 준다고 보고하였다.

## 5. 학교부적응 청소년을 위한 게슈탈트 관계성 향상 프로그램

### 1) 게슈탈트 심리치료에서의 정서조절

게슈탈트 심리치료에서 정서는, 욕구와 마찬가지로 유기체의 알아차림과 접촉주기의 순환 과정을 일으키는 원동력으로 전제된다. 또한 정서는 우리의 생각과 가치관, 상상, 이미지, 욕구, 신체상태 등과 서로 불가분의 관계에 있으며 동시에 모든 것의 중심에 있는 것으로 본다. 우리의 기억은 대부분 정서를 중심으로 조직화되어 있으며, 환경과의 적절한 접촉을 방해하는 억압된 미해결과제들은 우리가 수용하기 어려운 정서들과 밀접한 연관을 갖고 있다(Perls et al., 1951; Perls, 1976; Polster, 1973; Yontef, 1993; 김정규, 2010 재인용). 따라서 게슈탈트 심리치료에서는 정서를 알아차리는 것을 강조한다.

게슈탈트 심리치료에서는 정서 인식을 위해 알아차림과 접촉 주기를 강조하는데, 알아차림은 개체가 욕구나 감정을 지각하여 게슈탈트로 형성하는 행위이며 접촉은 게슈탈트를 해소하기 위해 환경과 상호작용하는 행위를 말한다. 많은 내담자들은 트라우마 경험과 미해결과제의 축적으로 인해 정서조절이 원활하게 이루어지지 않은 모습을 보이는데(Perls, et al., 1951; Polster & Polster, 1973; Zingker, 1977; Yontef, 1993; Greenberg, 2002; 김정규, 1995; 김정규, 2010 재인용) 정서에 대한 알아차림과 접촉을 통해 조절이 가능하다.

## 2) 계슈탈트 심리치료에서의 문제행동

계슈탈트 이론에서 행동이란 지금-여기의 현실에서 욕구를 적절히 해소하는 과정이다(Clarkson, 2010). 계슈탈트 이론적 관점에서 문제행동은 욕구를 완결시키는 행동을 하지 못하고 에너지를 차단하거나, 행동이 목표대상을 잘 겨냥하지 못하고 산만하게 일어나는 상태로 본다.

계슈탈트치료에서 모든 심리적 장애 및 문제행동은 접촉경계혼란으로 인한 것으로 보는데, 접촉경계혼란이란 개체와 환경간의 교류가 이루어지는 접촉경계가 불분명해져 접촉에 실패하는 것을 말한다. 접촉경계혼란에는 반전, 내사, 편향 등이 속하며 이는 주로 억압된 정서와 연관되어 있다. 즉, 접촉경계혼란은 과거의 상처와 연관된 정서를 회피하기 위해 생겨난 일종의 자기보호기제로 볼 수 있다(김정규, 2010). 이러한 접촉경계혼란으로 인해 현실에서의 접촉이 차단되기 때문에 여러 문제행동을 일으키는 부작용을 일어난다. 따라서 접촉경계혼란을 해소하는 것이 필요하고 이를 위해서는 접촉경계혼란의 주요 원인인 미해결된 정서를 인식하고 접촉하도록 돕는 것이 필요하다.

따라서 계슈탈트 심리치료의 주된 치료전략은 내담자가 무의식적으로 사용해왔던 접촉경계혼란 행동을 알아차림으로써 더 이상 환경에 대한 접촉을 차단하는 행동을 하지 못하도록 도와주는 것이다. 그리고 그 과정에서 마주하는 미해결된 정서를 직면하도록 하고 이를 통해 미해결된 정서의 해결을 도와 유기체의 자기조정능력이 되살아나도록 하는 것이다(김정규, 1995). 즉, 정서에 대한 인식과 수용을 통해 정서조절이 적응적으로 기능하도록 돕고 이를 통해 접촉경계혼란으로 나타나는 내재화 및 외현화 문제행동을 감소할 수 있다.

계슈탈트 치료적 관점에서 내재화 문제행동과 외현화 문제행동에 대한 설명은 다음과 같다.

## (1) 게슈탈트 심리치료에서의 내재화 문제 행동

Perls는 불안이란, 행동으로 옮겨질 수 없는 흥분, 또는 억제된 흥분 에너지라고 했다. 즉, 개체가 어떤 행동을 하고 싶은 욕구나 감정을 느낄 때 흥분 에너지가 동원되지만, 개체는 그 순간 흥분을 행동으로 옮겼을 때 초래되는 좌절상황을 예상해 호흡을 멈춤으로써 억제하게 되는데 이때 느끼는 감정을 불안이라고 설명하였다. 따라서 불안은 흥분을 행동으로 옮기지 못하고 막아버림으로써 해소되지 못한 흥분에너지로 인해 생기는 감정이다(김정규, 1995).

게슈탈트 치료적 관점에서 볼 때 불안을 느끼는 이유는 지금-여기를 떠나 미래를 예상함으로써 흥분을 차단하게 되고 따라서 흥분이 행동으로 변화될 수 없기 때문에 나타나는 현상이다. 따라서 게슈탈트 심리치료에서는 내담자의 불안과 갈등상황을 마치 지금-여기에서 벌어지고 있는 일인 것처럼 상상하면서 시연해보도록 도와 불안을 극복하게 한다. 즉, 알아차림을 통해 흥분을 자각하고 이를 수용하여 행동으로 전환시켜주는 것이 주요 치료 전략이다.

게슈탈트 심리치료에서 위축이란, 환경과 접촉하는 대신에 자기 자신과 관계하는 현상이다. 즉, 타인과 함께 있을 때에도 혼자 속으로 내적 대화를 하거나 딴 생각을 하면서 타인과의 접촉을 회피하는 것을 말한다. 위축된 사람은 타인과의 접촉을 통해 체험할 수 있는 생생함을 상실하기 때문에 현실에서의 감각 알아차림을 통해 환경과 접촉할 수 있게 도와주는 것이 주요 치료 전략이다.

게슈탈트 심리치료에서 우울이란, 개체가 가지고 있는 힘 또는 행위 능력을 잘 자각하지 못하기 때문에 어떤 행동을 실천에 옮기지 못하며 환경과의 접촉에 실패하는 것이다. 또는 우울을 반전된 분노감으로 인한 증상으로 보기도 하는데, 반전(retroflexion)이란 개체가 다른 사람이나 환경에 대하여 하

고 싶은 행동을 자기 자신에게 하는 것, 혹은 타인이 자기에게 해주기를 바라는 행동을 자기 자신에게 하는 것을 말한다. 즉 우울은 타인에 대한 분노나 불만감을 표현하지 못하여 자신에게 반전시킴으로써 죄책감에 빠지며 생겨나는 감정을 말한다(김정규, 1995).

따라서 신체에 대한 알아차림과 감정 알아차림을 통해 감정 표현을 돕고, 반전시키는 행동을 알아차릴 수 있도록 하여 적응적인 방식으로 행동하게끔 돕고 행동방향을 수정하는 것이 치료 목표이다. 또한 상담 현장에서는 실험을 통해 억압해온 행동의 실행을 돕는 것이 주요 치료 전략이다.

계슈탈트 심리치료에서의 신체화는 성장과정에서 자신의 욕구나 감정이 환경에서 수용되고 충족되기 어려울 때 결국 스스로의 욕구를 포기하고 감정과 욕구를 억제하여 반전함으로써 생겨난다. 즉, 에너지가 밖으로 나가려고 하지만 이를 억제함으로써 행동으로 표출되지 못하여 팽팽한 내적 긴장상태가 생기고 이러한 힘은 신체적인 긴장으로 나타나 특정한 신체적 원인 없이 신체 증상을 느끼게 된다.

따라서 계슈탈트 치료적 접근은 신체근육의 긴장과 통증이 에너지가 밖으로 표출되려고 하고 있지만 이를 억제하고 있는 긴장상태라는 것을 자각시켜 주고 접촉하여 해소할 수 있도록 돕는 것이다.

## (2) 계슈탈트 심리치료에서 외현화 문제

계슈탈트 심리치료에서 공격성은 개체 내면의 자리 잡은 양극성 중의 하나로 부드러운 면의 반대 측면이다. 개체는 부모의 가치관이나 사회의 도덕률을 자신에 맞게 소화하기 위해 공격성이 필요하지만 성장과정에서 공격성에 대한 처벌이나 수용 받지 못한 경험으로 인해 공격성을 억압하고 외면하게 된다. 공격성에 대한 억압은 자신의 공격성과 충분히 접촉할 기회를 부족하게 만들기 때문에 공격성을 잘 다루지 못하여 공격성이 드러날 상황에서는

과도하게 통제되지 못한 공격적인 행동을 충동적으로 보이게 된다. 또는 지나치게 거친 행동을 자주 하는 사람의 경우 자신의 여성적이고 부드러운 측면을 접촉하지 못하고 있거나 그러한 면을 접촉하게 될까 두려워 공격행동을 방어기제로 사용하는 것일 수 있다(Garzetta & Harman, 1990 ; 김정규, 1995 재인용). 따라서 게슈탈트 치료적 목표는 실험을 통해 양극성의 소외된 측면으로서의 공격성을 알아차리고 접촉하여 통합하도록 도와주는 것이며, 주요 치료 전략은 소외된 측면인 공격성을 알아차리고 자신의 부분 간의 대화를 나누어 보는 실험을 하도록 하는 것이다.

### 3) 프로그램의 목표

본 연구에서 사용하는 프로그램은 학교부적응 청소년을 위한 게슈탈트관계성 향상 프로그램(GRIP)을 통해 정서조절력을 향상시킴으로써 학교부적응 청소년의 정서조절곤란과 내재화 및 외현화 문제를 감소시키는데 그 목적이 있다.

본 프로그램의 목적은 두 가지 측면에서의 변화에 초점을 맞추었다.

첫째, 학교부적응 청소년이 정서에 대한 알아차림 증진과 이해를 돕고 정서의 수용과 정서적인 반응을 조절할 수 있는 능력을 키우도록 한다.

둘째, 미해결된 정서로 인해 생겨난 접촉경계혼란 행동인 내재화 문제행동과 외현화 문제행동에 대해 인식하고, 미해결된 정서의 해소를 통해 내재화 문제행동과 외현화 문제행동을 감소시키도록 한다.

### 4) 프로그램의 구성

전종국, 박중규(2009)는 학교부적응 청소년을 위한 프로그램을 구성할 때 고려해야 할 점에 대해 다음과 같이 제안하였다.

첫째, 개인상담의 형식보다는 집단상담의 형식을 취하여 역기능적 대인관계 패턴의 수용이나 자기이해를 돕고 집단에서 자기개방과 자기 이해 · 타인 수용 등의 기회를 가지도록 하는 것이 좋다. 둘째, 기존의 심리 상담적인 언어적 방법에만 의존하는 방안에는 제한이 있으므로 비언어적인 개입양식이 포함되는 복합양식이 유리할 것이다. 셋째, 학교 부적응 청소년들의 부적응적인 행동인 공격적 행동이나 회피적 행동을 교정하는데 초점을 두되, 부정적 측면에서 바라보기보다는 부적응 청소년 스스로 문제를 해결할 수 있는 마음 자세를 가질 수 있도록 하는 긍정적인 측면에서 학교 부적응 문제를 다루어야 한다. 넷째, 개인의 성장에 초점을 맞추되, 가족관계 또는 가족체계 내의 역동을 고려하는 것이 필요하다. 마지막으로, 주변에서 상담을 제공할 자원이 적은 부적응 청소년들에게 상담을 통하여 멘토 역할을 해주어 정서적 지지 및 역할 모델의 제공이 중요하다.

이러한 점을 고려하여 본 프로그램은 집단상담 형식으로 진행하고 관계성 향상을 도모하며, 비언어적 수단인 놀이 및 예술매체를 사용하고 긍정적인 마음자세를 기를 수 있도록 구성된 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 토대로 시행하였다.

또한 본 연구에서는 기존의 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 포함되어 있는 예술 놀이뿐만 아니라 인지 · 정서 · 신체 · 사회 · 행동적 성장 및 발달을 도모할 수 있는 게임놀이를 추가적으로 접목하고 활용하였다.

### (1) 게임놀이

게임이란 동서양을 막론하고 남녀노소 모두에게 즐거움을 제공하며, 신체 활동을 활성화하고 정서적인 이완작용을 도와주기 때문에 감정의 정화작용에 많은 도움을 주며(이영미, 2001) 치료적 개입 없이도 정서적 성장을 촉진시킬 수 있다(Gardner, 1973).

게임놀이는 규칙에 대한 이해를 비롯하여 행동의 범위와 정도가 제한되고, 경쟁적인 요소가 내포되고 있어서 충동을 조절하고 좌절에 대해 인내하며 행동에 대한 제한을 수용하고 규칙을 준수하는 노력이 요구되며 이를 통해 사회성이 증진된다. 또한, 과제에 대한 지속적인 주의집중력과 논리적인 사고가 필요하여 인지적인 발달을 증진한다.

또한 게임놀이는 자유로운 자기표현과 분노 및 공격성을 표출할 기회를 제공하며(Moustakas, 1952) 타인과의 상호작용을 통해 의사소통 기술을 획득하도록 돕는다. 그리고 새로운 역할과 행동을 하는 경험과 사회가 수용하는 방법으로 공격성과 경쟁을 다루는 기회를 제공하여(Schaefer, Reid, 1986) 정서 조절에 도움이 된다.

게임놀이는 어느 한 가지 이론에만 관련된 것이 아니므로 특정 절차나 적용만으로 정의되지 않으며 게임을 통해 정서적 문제를 가진 아동 및 청소년의 치료를 도울 수 있다(석주영, 2004). 특히 자신의 문제나 생각의 표현이 어려운 청소년의 경우, 바람직한 사회성을 배우고 몸에 익히는데 게임이 효과적이다(Redl & Wineman, 1951; Zingler & Child, 1956). 그 이유는 게임놀이를 하면서 상담자가 보이는 행동이나 의사소통 방식을 모델링할 수 있기 때문이다(Breen & Daigneault, 1998; Schaefer & Reid, 1986). 이처럼 게임놀이의 활용은 신체적 · 인지적 · 사회적 · 정서적 발달을 도울 수 있다(석주영, 2004).

## (2) 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)

계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 계슈탈트치료 이론에 근거하여 성장과 치유를 돕기 위한 목적으로 제작된 구조화 프로그램으로 일차적으로 집단 상담에 사용하기 위한 목적으로 제작되었으나, 필요에 따라 상담자가 창의적 능력을 발휘함으로써 다양하게 응용이 가능하다.

흔히 언어발달이 미숙한 아동 및 청소년이나 자신의 정서를 심하게 억압하

는 경우에 상담현장에서 언어적 의사소통에 한계를 느끼고 이에 대한 대안으로 놀이나 예술치료를 사용하는데, 그동안 국내에서 사용되고 있는 놀이 및 예술 매체들은 대부분 외국에서 만든 것들로서 문화적 이질성을 고려하지 않은 채 그대로 번안되어 사용되어 왔기 때문에 한국 문화에 적합한 놀이 및 예술치료 프로그램 개발의 필요성으로 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 제작되었다(김정규, 2010).

게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 핵심인 ‘관계성’은 자기 자신의 신체와 정서, 욕구, 생각, 지각, 상상을 억압하지 않고 잘 알아차릴 뿐만 아니라 그것을 타인과의 ‘대화적 관계성(dialogical relationship)’ 속에서 적절히 표현하고 사회적, 문화적 및 자연적 환경과 유기적이고 효율적인 접촉을 할 수 있는 것을 의미하며 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 관계성을 향상하기 위한 구조로 구성되어 있다.

게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 구조는 알아차림 연습으로 시작하여 각종 놀이 및 예술 매체를 활용하는 집단 활동을 하고 이후, 그립(GRIP) 도구를 활용한 집단 활동의 진행으로 구성되어 있다.

알아차림은 현재 순간에 중요한 자신의 욕구, 감각, 감정, 생각, 행동, 환경을 지각하는 것을 말하며, 알아차림 연습 후에는 각종 놀이 및 예술 매체를 활용하는 집단 활동을 진행한다. 이 활동은 집단 놀이와 예술매체를 활용하며 집단 내 구성원 간 지지적인 관계성 안에서 여러 놀이를 통해 집단 응집력을 기르고 예술매체를 이용해 정서를 알아차리고 표현하는 것을 돕는다. 이 과정은 지금-여기에서의 체험을 중시하며 정서 초점화 방식을 취한다.

다음으로 그립(GRIP) 도구를 활용하는 집단 활동을 한다. 본 프로그램에서는 그립(GRIP) 도구 중 마음자세카드(GR-1)와 감정단어카드(GR-3)를 주로 사용한다. 마음자세카드(GR-1)는 55가지의 긍정적 마음자세를 각각의 카드에 인쇄한 것으로서 개인의 심리상태를 진단하고 자기 지지와 자존감을 높여주며 집단 응집력 형성 및 상호작용 촉진과 문제해결 능력 향상을 위한 목적으

로 사용한다. 감정단어카드(GR-3)는 우리말의 감정단어들을 총망라한 900여 개의 감정단어를 행복, 분노, 공포, 슬픔, 우울 감정의 범주로 분류한 후 200여개로 간추려 만든 카드로서, 감정단어를 익힘으로써 자신의 감정을 인식하고 미해결된 정서를 발견하고 해소하는 동시에 집단원간의 상호교류와 정서 표현을 촉진하는 목적으로 사용한다.

### (3) 프로그램 단계별 구성

#### ① 초기 단계 (1-3회기)

집단 초기 단계는 프로그램의 방향 설정과 상담의 목표에 대한 인식이 중요한 단계이며 전반부의 목표는 학교부적응 청소년이 신체감각과 사고를 알아차리고 이와 관련한 다양한 정서에 대한 알아차림을 증진하는 것에 중점을 두고 진행한다. 유기체의 욕구나 감정은 신체감각의 형태로 느껴지는 경우가 많고(김정규, 1995) 감정을 차단하거나 혹은 감정을 느끼지 못하고 행동으로 바로 발산하기 때문에 환경과 적절한 접촉을 하지 못해 부적응을 일으키는 경우 신체감각에 대한 주의 집중을 통해 정서를 올바르게 알아차리는 데 도울 수 있다.

1회기는 집단 상담 프로그램에 대해 소개하고, 게임놀이를 통한 Ice breaking 작업을 진행하여 어색함과 긴장을 해소하고 놀이를 통한 신체 감각에 대한 알아차림을 유도한다. 또한 게임놀이를 통한 각자의 목표 설정과 집단 상담 프로그램에 대한 흥미를 높여 구성원들이 적극적으로 참여하도록 돕는다.

2회기는 ‘신체 · 욕구 · 환경 알아차려 보기’ 활동을 진행한다. 게임놀이를 하고 알아차림을 실시하여 신체와 욕구 및 환경에 대한 알아차림을 유도한다. 또한 ‘어린 시절 집 그리기’ 작업을 통해 자신의 성장배경을 이해하고 자

기개방을 촉진하며 마음자세카드(GRIP-1)를 활용한 피드백을 통해 집단원간 상호작용을 촉진한다.

3회기는 ‘신체 · 감정의 연결성 알아차려 보기’ 활동을 진행한다. 게임놀이를 하는 도중 알아차림 연습을 통해 신체감과 감정의 연결성에 대한 알아차림을 유도하여 자신의 정서를 쉽게 자각할 수 있는 방법을 배운다. 또한 가족 구성원을 하나의 상징으로 나타내고 상호관계를 표시하는 ‘가족상징 작업’을 진행하여 다양한 감정에 대해 알아차리고 자기개방과 미해결된 과제에 대한 탐색 및 자신의 감정 및 행동패턴에 대한 이해를 도우며 마음자세카드(GRIP-1)를 활용한 피드백을 통해 상호작용을 촉진한다.

## ② 중기 단계 (4-6회기)

집단 중기 단계는 집단의 응집력이 형성되어 활발한 개별 작업 및 집단 작업이 진행되는 시기로, 본격적인 활동을 통해 정서에 대한 알아차림을 증진하고 표현을 더 활발하게 할 수 있도록 돕고 적절한 정서적 표현을 연습할 수 있는 기회를 제공한다.

4회기는 ‘다양한 정서 이해하기’ 활동을 진행한다. 일주일 간 느꼈던 감정 중에서 가장 기억에 남는 감정에 대해 이야기를 나누고 감정단어카드(GRIP-3)를 사용하여 자신이 자주 느끼는 감정과 그와 반대로 어색한 감정을 찾아보도록 한다. 이 활동은 감정단어를 익혀서 정서를 잘 알아차리고 조절할 수 있도록 도울 수 있다(김정규, 2011).

5회기는 ‘나의 정서 이해하기’ 활동을 진행한다. 게임놀이를 하고 알아차림을 통해 타인과의 관계성 안에서의 감정에 대한 자각을 유도한다. 또한 멋있는 나, 되고 싶은 나, 감추고 싶은 나를 찰흙으로 만들고 대화를 하는 작업을 통해 자신의 양극성을 자각하고 통합할 수 있도록 돕는다.

6회기는 ‘나의 정서 표현하기’ 활동을 진행한다. 집단원 서로에게 자주 느끼

는 감정을 감정단어카드(GRIP-3)에서 골라 I-message로 피드백 하도록 한다. 또한 생각 · 감정 · 행동의 구조와 연결성에 대해 설명하고 이를 이용해 알아차림을 해보도록 연습한다. 이를 통해 인지와 정서 및 행동 간의 연결성에 대한 이해를 돕고 타인에게 적절하게 감정을 전달하고 표현하는 법을 훈련한다.

### ③ 후기 단계 (7-9회기)

집단 후기 단계는 집단의 응집력이 강하게 형성되어 집단에 대한 신뢰와 지지로 인해 자기개방이 확대되는 시기이다. 이 시기에는 다루기 어려운 감정을 알아차리고 표현을 증진하도록 한다.

7회기는 ‘주장적 표현하기’ 활동을 진행한다. 마음자세카드(GRIP-1)를 이용하여 나에게 있는 마음자세, 내가 기르고 싶은 마음자세, 다른 사람에게 주고 싶은 마음자세를 골라 피드백하도록 한다. 또한, 주장적 · 비주장적 · 공격적 표현방식을 설명하고 주장적 표현을 연습해본다. 이를 통해 자신과 타인에 대한 이해를 돕고 적절한 정서적 표현을 증진한다.

8회기는 ‘인생 곡선 그리기’ 활동을 진행한다. 자신의 과거를 돌아보고 이해하며 중요 사건과 관련하여 현재 자신에게 영향을 미치는 주요 감정과 미해결 감정을 인식하고 가장 기뻐던 추억, 슬펐던 추억, 화났던 기억을 감정단어카드(GRIP-3)를 이용하여 이야기하며 깊은 자기개방과 미해결된 과제에 대한 해소를 돕는다. 이 활동을 통해 자신의 감정과 행동패턴에 대한 이해와 수용을 촉진한다.

9회기는 ‘긍정적 정서 향상하기’ 활동을 진행한다. 자신의 ‘꿈’에 대해 이야기 나누며 미래에 대한 긍정적인 정서를 느끼도록 돕고 자기지지 및 상호지지를 촉진한다.

#### ④ 종결 (10회기)

집단의 종결 단계에서는 현재까지 진행해온 집단의 회기를 정리하고 복습하면서 새로 배운 것과 변화된 것들에 대한 소감을 나눈다.

10회기는 '보약 주기' 작업을 진행한다. 프로그램을 해오면서 서로 각자에게 새롭게 발견한 긍정적인 마음자세카드 한 장과 상대방이 길렀으면 하는 마음자세카드를 한 장 골라 전달한다. 또한 전 상담과정을 통틀어 느낀 감정 중 가장 기억나는 감정을 찾고 감정단어카드(GRIP-3)을 이용하여 소감을 나눈다. 새롭게 배운 감정과 정서표현방법을 학교생활에서도 사용할 수 있도록 하고 마무리한다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구대상

본 연구는 연구자에게 의뢰된 경기도 군포시의 ‘ㅎ’ 위탁형 대안교육기관에 위탁된 청소년을 대상으로 진행하였다. 총 20명의 청소년을 두 집단에 10명씩 무선 할당하였으며 한 집단은 본 연구자가, 다른 집단은 임상심리 석사과정의 다른 연구자가 진행하였다. 각 집단에는 1명의 임상심리 석사과정의 보조진행자가 참여하였다. 그러나 본 연구가 진행되면서 취업기관으로의 이전이나 이사 등의 개인사정으로 각 집단에서 5명씩 탈락하여 최종적으로 10명이 실험집단으로 참여하였다. 통제집단은 타 위탁형 대안교육기관에 위탁된 학교부적응 청소년 10명을 무선 표집 하였다.

본 연구의 대상자인 학생들이 속한 위탁형 대안교육기관이란, 당해 교육감이 정규교육기관(일반적 정규학교)이나 대안교육기관 중에서 위탁교육을 실시하는데 적합하다고 인정하여 지정한 교육기관으로서 학력인정과 예산 지원을 해주어 운영하도록 하는 기관이다. 위탁형 대안교육기관에 다니는 청소년은 일반 중·고등학교를 다니는 청소년 가운데 기존 학교가 맞지 않고 부적응한 청소년들이며, 위탁생의 특징은 여러 가지 이유로 학업중단 위기에 놓은 청소년들이 많다. 위탁형 대안교육기관은 학생의 학적을 원 소속 학교에 속한 상태로 학습을 하고 인정을 하기 때문에 탈학교 학생은 아니나 학업중단 위기 및 기존 학교 부적응 청소년을 대상으로 이루어져 있다(황인국, 2008).

#### 2. 연구 설계

실험집단과 통제집단에 사전-사후 검사를 실시하여 프로그램의 효과성을 검증하는 사전-사후 검사 설계를 사용하였다. 프로그램 효과의 지속성을 검

증하기 위해 실험집단과 통제집단에 프로그램 종료 6주 후 추후검사를 실시하였다. 연구 설계는 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 연구 설계

G1	O1	X1	O2	O3
G2	O4		O5	O6

G1 : 실험집단

G2 : 통제집단

O1, O4 : 사전검사(K-DERS, K-YSR)

O2, O5 : 사후검사(K-DERS, K-YSR)

O3, O6 : 추후검사(K-DERS, K-YSR)

X1 : 실험 처치(계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP))

### 3. 연구 진행절차

계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 두 실험집단을 대상으로 동일하게 진행하였으며 진행된 기간은 2012년 5월 4일부터 7월 6일까지이며 주 1회씩 총 10회기로 구성되었다. 프로그램 시간은 휴식시간을 포함하여 한 회기 당 120분이 소요되었다. 프로그램을 실시할 때 한 집단은 본 연구자가, 다른 집단은 임상심리 석사전공의 다른 연구자가 주 진행을 맡았으며 각 집단에 임상심리학 석사과정 1명이 보조진행자로 참여하였다. 프로그램은 김정규(2010)가 개발한 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 매뉴얼을 참고하여 본 연구자가 연구목적에 맞게 수정, 보완하여 재구성하였다. 구체적인 내용은 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 회기별 요약

회기	회기 목표	활 동 내 용	시간 (분)
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 프로그램 소개</li> <li>• 라포 형성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 프로그램 오리엔테이션</li> <li>계슈탈트 상담에 대한 설명</li> </ul>	20
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ice Breaking &amp; 알아차림 연습</li> <li>‘눈맞춤’하여 편한 눈/불편한 눈 찾기</li> <li>베개 뺏기, 스크립 뜯어내기(body work)</li> </ul>	90
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 목표 설정 및 소감 나누기</li> </ul>	10
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 알아차림 증진</li> <li>• 상호작용 증진</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 집단 규칙 및 벌칙 정하기</li> </ul>	20
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘신체 · 욕구 · 환경 알아차림’ 활동</li> <li>- 게임놀이(스크립 뜯어내기) &amp; 알아차림</li> </ul>	20
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 어린 시절 집 그리기</li> </ul>	60
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 마음자세카드 이용하여 소감나누기</li> </ul>	20
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 알아차림 증진</li> <li>• 상호작용 증진</li> <li>• 정서자각·표현</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘신체 · 감정 연결성 알아차림’ 활동</li> <li>- 게임놀이(당신의 이웃을 사랑합니까) &amp; 알아차림</li> </ul>	20
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 가족상징 작업</li> </ul>	80
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 마음자세카드 이용하여 소감나누기</li> </ul>	20
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 알아차림 증진</li> <li>• 상호작용 증진</li> <li>• 정서표현 훈련</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘다양한 정서 이해하기’ 활동</li> <li>- 감정단어카드 사용하여 자주 느끼는 감정과 어색한 감정 탐색하기</li> </ul>	100
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• I-message 훈련</li> <li>• 생각 · 감정 · 행동 삼각형 설명, 연습</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소감나누기</li> </ul>	20
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 알아차림 증진</li> <li>• 자기수용 증진</li> <li>• 양극성 통합</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘나의 정서 이해하기’ 활동</li> <li>- 게임놀이(무궁화 꽃이 피었습니다) &amp; 알아차림</li> </ul>	30
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 찰흙 작업</li> <li>- 멋있는 나/되고 싶은 나/감추고 싶은 나</li> </ul>	70
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소감나누기</li> </ul>	20
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 알아차림 증진</li> <li>• 자기수용 증진</li> <li>• 필요한 마음자세 찾기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘나의 정서 표현하기’ 활동</li> <li>- 집단원 서로에게 느끼는 감정을 감정단어카드(GRIP-3)에서 골라 피드백하기</li> <li>- I-message 훈련</li> </ul>	100

		• 소감나누기	20
7	• 알아차림 증진 • 자기수용 증진 • 정서표현 훈련	• ‘주장적 표현하기’ 활동 - 게임놀이(홍삼, 공동묘지) & 알아차림	20
		• 마음자세카드(GRIP-1) 작업 - 나에게 있는 마음 / 내가 기르고 싶은 마음/ 타인에게 주고 싶은 마음자세카드 • 주장적 · 비주장적 · 공격적 표현	80
		• 소감나누기	20
8	• 알아차림 증진 • 자기수용 증진 • 정서표현 훈련	• 알아차림 연습	10
		• ‘인생 곡선 그리기’ 활동 - 기뻐던 추억, 슬펐던 추억, 화났던 기억	90
		• 소감나누기	20
9	• 알아차림 증진 • 자기수용 증진 • 정서표현 훈련	• 알아차림 연습	10
		• ‘긍정적 정서 향상하기’ 활동 - 꿈에 대해 이야기 하고 마음자세카드 (GRIP-3)이용하여 피드백하기	90
		• 소감나누기	20
10	• 마무리	• 알아차림 연습	10
		• 보약주기 - 서로 발견한 장점, 보완할 점 말해주기 • 가장 기억나는 감정 찾기.	90
		• 전체 회기 소감 나누기	20

#### 4. 측정도구

##### 1) 한국판 정서조절곤란 척도 (K-DERS)

정서조절곤란의 정도를 평가하기 위하여 Gratz와 Roemer(2004)가 개발한 척도를 조용래(2007)가 한국판으로 번안한 자기보고식 검사이다. 각 문항 내용은 평소 자신에게 얼마나 자주 해당되는지 그 정도를 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점에서 ‘거의 항상 그렇다’를 5점으로 하는 5점 척도 상에서 평정하도록 되

어 있다. K-DERS의 요인구조는 원판과 마찬가지로 6개의 하위요인으로 구성되었다. 각 요인은 충동통제곤란, 정서에 대한 주의와 자각 부족, 정서에 대한 비수용성, 정서적 명료성의 부족, 정서조절전략에 대한 접근 제한과 목표지향행동의 어려움으로 구성되어 있다.

본 연구에서는 총 36개 문항 중 조용래(2007)의 연구결과, 문항 및 요인 분석에서 예상과 반대 방향의 결과가 나온 17번 문항을 제외한 35문항을 사용하였으며 총점이 높을수록 정서조절곤란의 정도가 더 크다는 점을 의미한다. 조용래(2007)의 연구에서 한국판 DERS 전체 척도의 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .93이었고, 6개의 하위 척도들의 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .73~.90이었으며 본 연구에서 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .92이었다. 정서조절곤란 척도의 문항구성을 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 한국판 정서조절곤란 척도(K-DERS) 문항구성

하위 요인명	문항수
충동통제곤란	5
정서에 대한 주의와 자각 부족	7
정서에 대한 비수용성	8
정서적 명료성의 부족	3
정서조절전략에 대한 접근 제한	6
목표지향행동의 어려움	4

## 2) 한국판 청소년 자기행동평가 척도 (K-YSR)

청소년의 문제행동 수준을 평가하는 척도로 K-YSR(Korean Youth Self Report)을 사용하였다. 이 척도는 청소년의 적응 및 정서, 행동에 대해 자기행동 평가를 위해 Achenbach(1991)가 CBCL을 토대로 개발한 YSR(Youth Self Report)을 오경자, 이혜련, 하은혜, 홍강의(2001)가 12세~17세의 청소년을 대상으로 표준화하였다. 이 척도는 자신의 문제행동에 대해 3점 척도 상

에서 직접 평가하도록 하는데, 크게 문제행동증후군 척도, 사회능력 척도 및 특수 척도로 구성되어 있다. 이 척도의 문제행동 증후군 척도는 8개의 문제행동 증후군과 내재화 문제, 외현화 문제, 총 문제 행동의 3개 척도를 포함하여 전체 11개 증상척도로 구성되어 있다. 본 연구에서는 내재화 문제(위축, 신체증상, 우울 및 불안) 31문항, 외현화 문제(비행, 공격성) 30문항으로 총 61문항을 사용하였다. 총점은 내재화 문제 0-62점, 외현화 문제 0-60점이며 총점이 낮을수록 문제행동이 많다는 것을 의미한다. 강은주(2011)의 연구에서 나타난 내적합치도는 .90이며, 본 연구에서 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .92이었다. 청소년 자기행동평가 척도의 문항구성을 <표 4>에 제시하였다.

<표 4> 한국판 청소년 자기행동평가 척도(K-YSR) 문항구성

하위 요인명		문항수
내재화	위축	7
	사회적위축	9
	우울/불안	16
외현화	비행	11
	공격성	19

\*내재화문제는 한 문항이 중복되므로 이를 제외한 총 문항의 수는 31문항.

## 5. 자료 분석

본 연구에서 수집된 모든 자료는 PASW Statistics 18.0로 분석하였다.

1) 실험집단과 통제집단의 동질성을 검증하기 위해 한국판 정서조절곤란 척도(K-DERS), 한국판 청소년 자기행동평가 척도(K-YSR)의 사전검사 점수는 독립표본 t검정(Independent samples t-test)을 실시하여 검증하였다.

2) 프로그램의 참여에 따른 효과를 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 사전-사후 변화량에 대해 독립표본 t검정(Independent samples t-test)을 실시하였다. 또한 프로그램 효과의 지속성을 검증하기 위하여 반복측정 분산분석(Repeated measures two-way ANOVA)을 실시하였다. 프로그램의 효과가 나타난 경우 실험집단과 통제집단의 각 척도별 하위 요인의 변화에 대해 대응표본 t검정(paired samples t-test)을 실시하였다.

## IV. 연구결과

### 1. 실험집단과 통제집단의 동질성 검증

#### 1) 사전검사에 대한 동질성 검증

프로그램 효과를 검증하기 앞서 치료집단과 통제집단에 사전검사를 실시하고 집단의 동질성에 대한 검정을 실시하였다. 사전검사는 한국판 정서조절척도(K-DERS)와 한국판 청소년 자기행동 평가척도(K-YSR)를 실시하였으며 동질성 검증의 결과는 <표 5>에 제시하였다.

<표 5> 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 검증

변 인	실험집단 (n=10)	통제집단 (n=10)	t	
	M(SD)	M(SD)		
K-DERS	101.7(9.53)	102.5(4.74)	-.075	
K-YSR	내재화 <sup>a</sup> (위축, 우울, 불안)	45.1(3.42)	46.1(3.88)	-.193
	외현화 <sup>a</sup> (비행, 공격성)	45.2(2.69)	43.5(2.72)	.443

<sup>a</sup> 청소년 자기행동평가 척도(K-YSR)의 하위척도.

<표 5>에서 제시한 바와 같이 두 집단의 사전검사 점수를 검증한 결과, 정서조절곤란 척도에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다( $t=-.075$ ,  $p=.941$ ). 청소년 자기행동평가 척도의 하위척도인 내재화 문제( $t=-.193$ ,  $p=.849$ )와 외현화 문제( $t=.443$ ,  $p=.663$ )에서 유의미한 차이가 없었다. 이를 토대로 프로그램의 효과성 검증을 실시하였다.

## 2. 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 효과 검증

### 1) 정서조절곤란(K-DERS)에 미치는 프로그램의 효과 검증

계슈탈트 관계성 향상 프로그램이 학교부적응 청소년의 정서조절곤란에 미치는 효과를 검증하기 위하여 정서조절곤란 척도(K-DERS)를 이용하여 실험집단과 통제집단의 사전-사후 차이 값에 대해 독립 표본 t검증을 통해 검증하였다. 그 결과, 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다( $t=2.186^*$ ,  $p=.042$ ).

<표 6> 실험집단과 통제집단의 정서조절곤란척도 사전-사후 t검증

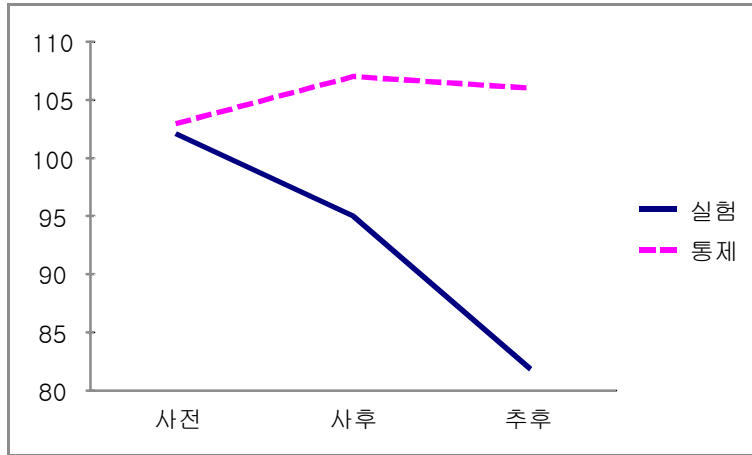
변인		사전	사후	t	p
		M(SD)	M(SD)		
K-DERS	실험	101.7(9.53)	94.5(7.70)	2.186*	.042
	통제	102.5(4.74)	106.9(2.46)		

\*  $p < .05$

즉, 프로그램에 참여한 실험집단이 참여하지 않은 통제집단에 비해 정서조절곤란이 유의미하게 감소하였으며 프로그램의 효과가 나타났다. 프로그램의 효과가 나타났으므로 효과의 지속성을 검증하기 위하여 반복측정 분산분석(Repeated measures ANOVA)를 실시하였다. 그 결과, 피험자 내 요소인 반복측정의 주효과가 유의하였으나( $F=3.871$ ,  $p=.045$ ), 참여여부와 반복측정의 상호작용 효과가 유의미하지 않았다( $F=1.326$ ,  $p=.085$ ). 따라서 프로그램의 효과에 대해 부분적으로 지지되었다.

정서조절곤란(K-DERS)의 사전, 사후, 추후 검사의 평균 변화의 추이는 <그림 1>과 같다.

<그림 1> 정서조절곤란에 대한 사전-사후-추후 평균 비교



실험집단과 통제집단의 변화에 대해 구체적으로 살펴보기 위하여 정서조절 곤란 척도의 각 하위요인에 대한 대응표본 t검증을 실시하였다. 그 결과는 다음 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 정서조절곤란척도 하위요인의 대응표본 t검증 결과

하 위 요 인		사전-사후		사후-추후	
		t	p	t	p
충동통제곤란	실험	1.342	.213	<b>2.818*</b>	.020
	통제	.546	.599	-1.030	.330
정서에 대한 주의와 자각 부족	실험	2.108	.064	1.482	.173
	통제	-.141	.891	-.036	.972
정서에 대한 비수용성	실험	<b>2.449*</b>	.037	.341	.741
	통제	.984	.351	-.561	.589
정서적 명료성의 부족	실험	1.861	.096	<b>2.228*</b>	.053
	통제	.089	.931	-.542	.601
정서조절 전략에 대한 접근 제한	실험	.000	1.000	<b>2.475*</b>	.035
	통제	.967	.359	-.294	.776
목표지향행동의 어려움	실험	1.221	.253	2.024	.074
	통제	1.909	.089	-1.979	.079

\*  $p < .05$

정서조절곤란의 하위 요인에 대해 검증한 결과, 실험집단에서 사후 측정 시 정서에 대한 비수용성이 유의미하게 감소하였으며 추후 측정 시 충동통제 곤란과 정서적 명료성의 부족, 정서조절 전략에 대한 접근 제한이 유의미하게 감소한 것으로 나타났다. 이에 반해 처치를 받지 않은 통제집단에서는 정서조절곤란의 하위 요인에서 유의미한 변화가 나타나지 않았다.

결과를 종합해보면, 실험집단과 통제집단에 대해 사전-사후 검증 결과 실험집단의 정서조절곤란의 감소가 유의미하였다. 그리고 정서조절곤란에 있어서 반복측정의 주효과는 유의미하였으나 프로그램의 참여여부와 반복측정 간 상호작용 효과가 유의미하지 않았으므로 프로그램이 효과가 있었다고 단정할 수는 없다. 따라서 “게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 학교부적응 청소년의 정서조절곤란을 감소시킬 것이다.”라는 연구문제1의 가설 1은 부분적으로 지지되었다.

## 2) 문제행동에 미치는 프로그램의 효과 검증

게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 문제행동에 미치는 영향을 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단의 사전-사후 변화량에 대한 독립표본 t검정 (Independent samples t-test)을 실시하였다. 또한 프로그램 효과의 지속성을 확인하기 위하여 반복측정 분산분석(Repeated measures ANOVA)을 실시하였다.

첫째, 내재화 문제행동에 대해 검증한 결과는 다음과 같다. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 학교부적응 청소년의 내재화 문제행동(우울과 불안, 신체화, 사회적 위축)에 효과가 있는지 살펴보기 위하여 실험집단과 통제집단의 사전-사후 차이 값에 대한 독립 표본 t검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 8>에 제시되었다.

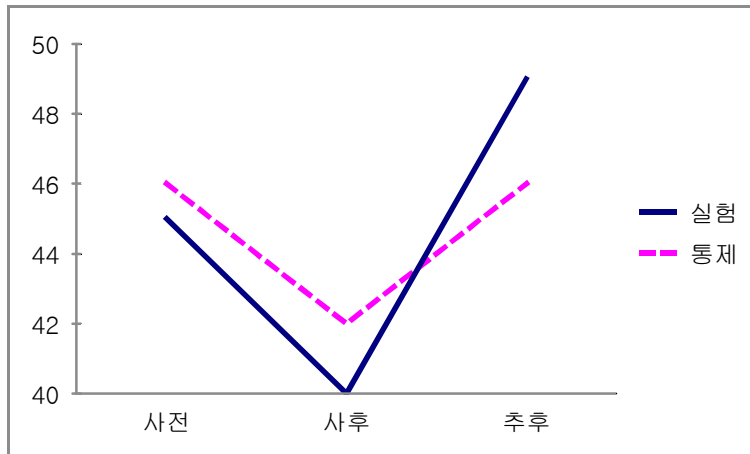
<표 8> 실험집단과 통제집단의 내재화 문제행동 사전-사후 t검증

변 인		사전	사후	t	p
		M(SD)	M(SD)		
내재화 문제행동	실험	45.1(3.42)	38.0(4.31)	.128	.900
	통제	46.1(3.88)	42.1(3.68)		

사전-사후 차이 값에 대한 독립 표본 t검증을 통해 살펴본 결과, 통제집단과 실험집단 간의 유의미한 차이가 나타나지 않았으며( $t=.128, p=.900$ ) 실험집단과 통제집단에서 사후 측정 시 내재화 문제행동이 다소 상승한 것으로 나타났다.

본 프로그램의 효과 및 지속성을 검증하기 위하여 반복측정 분산분석을 실시하였다. 그 결과, 피험자 내 요소인 반복측정의 주효과가 유의미하지 않았다( $F=2.849, p=.071$ ). 참여여부와 반복측정의 상호작용 효과 또한 유의미하지 않았다( $F=.488, p=.618$ ). 내재화 문제행동의 사전, 사후, 추후 검사의 평균 변화의 추이는 <그림 2>과 같다.

<그림 2> 내재화 문제행동에 대한 사전-사후-추후 평균 비교



결과를 종합해보면, 프로그램에 참여한 실험집단에서 추후 측정 시 내재화 문제행동이 감소하는 양상을 보였으나 통제집단의 자연 감소와 유의미한 차이가 없었으며 반복측정의 주효과와 집단별 변화 양상에 따른 상호작용 효과도 유의미하지 않았으므로 프로그램의 효과가 있었다고 보기 어렵다. 따라서 “게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 학교부적응 청소년의 내재화 문제행동(우울, 불안, 신체화, 위축)을 감소시킬 것이다.”라는 연구문제2의 가설 2-1은 기각되었다.

두 번째, 외현화 문제행동에 대해 검증한 결과는 다음과 같다. 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 학교부적응 청소년의 외현화 문제행동(공격성, 비행)에 효과가 있는지 살펴보기 위하여 실험집단과 통제집단의 사전-사후 차이 값에 대한 독립 표본 t검증을 실시하였다.

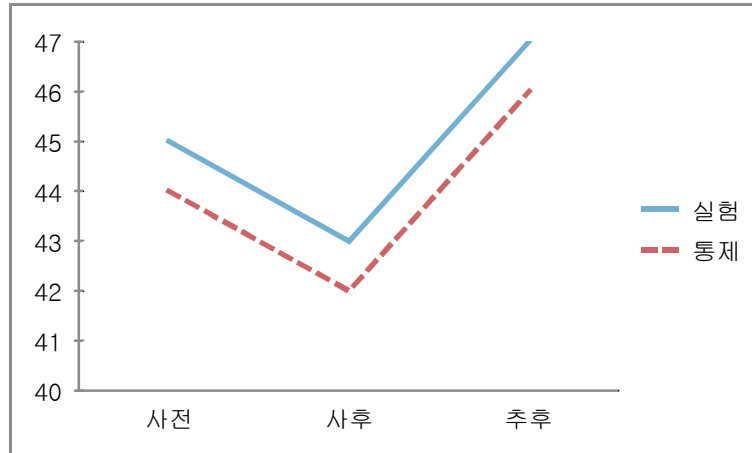
<표 9> 실험집단과 통제집단의 외현화 문제행동 사전-사후 t검증

변인		사전	사후	<i>t</i>	<i>p</i>
		M(SD)	M(SD)		
외현화 문제행동	실험	44.1(2.76)	41.1(3.78)	.249	.806
	통제	43.5(2.72)	41.9(2.49)		

사전-사후 차이 값에 대해 독립 표본 t검증을 통해 살펴본 결과, 유의미한 차이가 없었으며( $t=.249$ ,  $p=.806$ ) 실험집단에서 오히려 외현화 문제행동이 다소 상승한 것으로 나타났다.

본 프로그램의 효과 및 지속성을 검증하기 위하여 반복측정 분산분석(Repeated measures two-way ANOVA)를 실시하였다. 그 결과, 반복측정의 주효과( $F=2.206$ ,  $p=.125$ ), 참여 여부와 반복측정의 상호작용 효과 모두 유의미하지 않았다( $F=.041$ ,  $p=.960$ ). 외현화 문제행동의 사전, 사후, 추후 검사의 평균 변화의 추이는 <그림 3>과 같다.

<그림 3> 외현화 문제행동에 대한 사전-사후-추후 평균 비교



결과를 종합해보면, 프로그램에 참여한 실험집단에서 추후 측정 시 외현화 행동의 감소를 보였으나 통제집단의 자연 감소와 유의미한 차이가 나타나지 않았으며 반복측정 주효과와 프로그램의 참여여부와 반복측정 간 상호작용 효과가 유의미하지 않았으므로 프로그램이 효과가 있었다고 단정하기 어렵다. 따라서 “게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 학교부적응 청소년의 외현화 문제행동(공격성, 비행)을 감소시킬 것이다.”라는 연구문제2의 가설 2-2는 기각되었다.

## V. 논의

### 1. 연구 결과 논의

본 연구는 학교부적응으로 인하여 위탁형 대안교육기관에 위탁된 청소년을 대상으로 정서조절력의 향상을 위해 인지적 측면과 정서적 측면을 통합한 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 시행 및 효과성 검증을 목적으로 수행되었다. 본 연구는 위탁형 교육기관으로부터 의뢰되어 진행되었다. 효과적인 집단 상담을 위하여 두 실험집단으로 나눈 후 무선 할당하여 배정하였고 통제집단은 실험집단의 대상과 마찬가지로 학교부적응으로 인해 타 위탁형 대안교육기관에 위탁된 청소년을 대상으로 무선 배정하였다. 실험집단에는 총 10회기의 프로그램을 실시하였으며 프로그램의 효과성을 검증하기 위해 실험집단과 통제집단 모두에 한국판 정서조절곤란척도(K-DERS), 한국판 청소년 자기행동평가 척도(K-YSR)를 사용하여 사전, 사후, 추후 검사를 실시하였다.

본 연구의 결과는 정서조절곤란의 변화와 내재화 문제행동, 외현화 문제행동의 변화로 나누어 기술하였으며, 각 결과에 대한 설명은 다음과 같다.

첫째, 정서조절곤란의 변화를 분석한 결과, 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참여한 실험집단은 통제집단에 비해 정서조절곤란이 통제집단보다 유의미하게 감소하는 효과가 나타났다. 그러나 추후 시점에 실험집단에서 정서조절곤란이 감소하였음에도 불구하고 통제집단에 비해 그 차이가 유의미하지 않았고 프로그램의 참여와 반복측정에 따른 효과가 유의미하게 나타나지 않았다. 따라서 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 정서조절곤란의 감소에 미친 효과는 부분적으로 지지되었다.

실험집단의 정서조절곤란이 사후 시점에서 유의미하게 감소한 이유는 본 연구에서 사용한 척도와 관련하여 설명할 수 있다. 정서조절곤란의 하위 요

인 분석 결과, 사후 시점에서 정서에 대한 비수용성이 유의미하게 감소하였다. 이는 본 프로그램이 정서에 대한 알아차림을 증진하여 정서에 대한 지각을 높이고 긍정적 정서뿐만 아니라 부정적 정서에 대한 표현에 대한 공감과 지지 및 수용을 통해 정서에 대한 수용성이 증가한 것으로 파악된다. 추후 시점에서는 실험집단이 통제집단에 비해 유의미한 차이는 없었으나 정서조절곤란이 감소하는 긍정적 경향성을 보였는데 특히 정서조절곤란의 하위요인 중 충동통제곤란과 정서적 명료성의 부족, 정서조절 전략에 대한 접근 제한이 사후에 비해 유의미하게 감소하였다. 이러한 변화가 추후 시점에 나타난 이유는 본 프로그램이 초반에는 정서에 대한 알아차림 및 수용을 돕는데 치중하다 중반 이후부터 적절하게 조절하고 표현하는 전략을 습득하는 과정으로 이루어져 있기 때문인 것으로 생각된다. 즉, 정서에 대해 명확히 구분하고 충동을 통제하며 적절히 조절 및 표현하는 방법에 대한 학습이 즉각적으로 이루어지기 어렵고 지속적인 연습 및 노력이 필요하기 때문인 것으로 추정된다. 실제 프로그램에 참여한 집단원들은 집단 초기에 다양한 정서에 대해 잘 알아차렸으며 집단 중반부터 평소에 사용하던 부적응적인 방식 외에 프로그램에서 배운 적응적인 방식으로 조절 및 표현하도록 도왔으나 새로운 방식을 바로 사용하기가 어렵다고 보고하였다. 그러나 프로그램이 진행됨에 따라 효과적인 의사 전달법과 정서표현 방법을 배우며 놀이 상황에서 혹은 집단원과의 갈등 상황에서 배운 방법을 직접 실험해보는 기회를 통해 정서조절곤란을 낮출 수 있도록 도운 것으로 보인다. 따라서 본 프로그램이 정서에 대한 알아차림과 수용 증진과 적절한 표현방식에 대한 이해와 학습을 통해 정서조절곤란의 감소를 가져온 것으로 보이며 이는 계슈탈트 관계성 향상 프로그램이 우울 성향 여자 중학생의 우울, 정서조절, 학교적응에 미치는 효과에 대해 연구한 오지혜(2010)의 결과와 일치한다.

둘째, 내재화 문제행동의 변화를 분석한 결과, 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참여한 실험집단은 통제집단에 비해 내재화 문제행동의 변화

에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한 프로그램의 참여 여부와 반복측정에 따른 효과는 유의미하지 않았으므로 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 내재화 문제행동에 대해 효과를 보이지 못한 것으로 나타났다. 이러한 결과가 나타난 이유는 척도 사용에서의 오류로 인한 것으로 추정된다. 우선 청소년 자기행동평가 척도의 경우 ‘현재나 6개월 동안’의 행동을 평가하도록 묻기 때문에 프로그램이 시행되기 전의 행동까지 포함하여 평가하도록 질문되었다. 이러한 점이 대담하는 실험 참가자들에게 혼동을 일으켜 프로그램 효과에 대한 정확한 평가를 하지 못한 요인이 될 수 있다. 또한 본 프로그램이 미해결 정서의 해소와 접촉경계혼란에 대한 알아차림을 통해 내재화 문제행동을 개선하고자 하였으나 10회기의 짧은 회기로 장기간 형성된 접촉경계혼란행동을 해소하는 데에는 한계가 있었을 것으로 추정된다. 이는 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울, 신체화 및 불안의 감소에 효과가 있다는 기존 연구와 상반된 결과이다(이지현, 2009; 석미란, 2010; 김미연, 2011).

셋째, 외현화 문제행동의 변화를 분석한 결과, 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 참여한 실험집단은 통제집단에 비해 외현화 문제행동의 변화에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한 프로그램의 참여 여부와 반복측정에 따른 효과는 유의미하지 않았으므로 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 외현화 문제행동에 대한 효과를 보이지 못한 것으로 나타났다.

이러한 결과가 나타난 이유는 내재화 문제행동에서 설명한 바와 같이, 척도 사용에서의 오류로 인한 것으로 추정된다. 또한 본 프로그램이 양극성 작업을 통해 문제행동을 개선하고자 하였으나 양극성 작업은 본 프로그램에 1회기에 국한되어 진행되었으며 짧은 회기동안 비행 등의 행동을 변화하는 데에는 한계가 있었을 것으로 보인다. 이는 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 공격성에 영향을 미친다는 기존 연구와 상반된 결과이다(한혜영, 2001; 어성숙, 2008; 최유경, 2008).

## 2. 연구의 제한점과 제언

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 표본의 대표성에 대한 문제가 존재한다고 본다. 본 연구는 하나의 위탁형 대안교육기관에 위탁된 학교부적응 청소년을 대상으로 진행하였다. 즉, 여러 위탁형 대안교육기관에서 무선적으로 표본을 모집하는 무선설계가 필요하나, 본 프로그램의 시행이 한 기관에서 의뢰되어 시행되어 무선설계가 어려웠으며 집단 효율성을 위해 인원제한을 10명으로 제한하여 시행했다는 한계가 있다. 이를 보완하기 위해 본 연구에서는 20명을 두 실험 집단으로 나누어 무선 배치하였으나 후속 연구에서는 여러 위탁형 대안교육기관의 학교부적응 청소년뿐만 아니라 학업중단을 겪거나 정규학교에 있는 학교부적응 청소년을 포함하는 무선설계가 필요할 것이다.

둘째, 프로그램의 효과성 연구에 필요한 비교집단이 부재한 점이다. 본 연구에서는 무처치 통제집단과의 비교를 통해 효과성을 검증하였다. 하지만 본 프로그램은 정서를 강조하는 기존의 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)에 인지적 요소를 가미한 프로그램이기 때문에 정서조절력을 향상시킨 기존의 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 시행 및 비교가 필요하다. 따라서 본 프로그램의 효과성 입증에 제한이 생기므로 후속 연구에서는 유사한 프로그램 효과 검증 연구를 계획한다면, 보다 합리적인 실험설계 방법의 개발이 필요할 것이다.

셋째, 정서조절 및 부적응 행동인 문제행동에 있어 자기보고식 검사에 의존하다 보니 객관적인 감소효과를 입증하는 데 제한이 있다. 따라서 후속 연구에서는 평가 방법에 있어 자기보고식 뿐만 아니라 교사를 포함한 청소년 지도자 및 학부모 등 다양한 관찰자로부터의 평가가 필요할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강은주 (2011). 위기청소년의 정서조절력 향상을 위한 집단영화치 프로그램의 효과. 경성대학교. 박사학위 논문.
- 강지훈 (2004). 남·여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응간의 관계. 이화여자대학교. 석사 학위 논문.
- 곽윤이 (2008) 게슈탈트 놀이 및 예술치료가 우울한 중학생의 자기개념에 미치는 영향. 성신여자대학교. 석사 학위 논문.
- 김경록 (2004). 청소년의 가정폭력 경험과 학교폭력과의 관계 연구. 중앙대학교. 석사 학위 논문.
- 김미경 (1998). 정서주의력, 정서인식의 명확성, 부정적 기분 조절 기대치가 도움 추구행동에 미치는 영향. 연세대학교. 석사 학위 논문.
- 김미연 (2011). 사회적 상호작용 불안 감소를 위한 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 효과. 성신여자대학교. 석사 학위 논문.
- 김민아 (2008). 적응유연한 청소년의 정서인식 명확성과 인지적 정서조절 전략에 관한 연구. 청소년상담연구지. 16(1). 15-32
- 김연순 (2001). 대안학교 학생의 학교생활 만족도에 관한 연구. 대구가톨릭대학교. 석사 학위 논문.
- 김세정 (2006). 일반선형모형과 혼합모형에 의한 반복측정 자료의 공분산 분석 결과에 대한 비교 및 고찰. 전남대학교. 석사 학위 논문.
- 김용래 (2000). 교육심리. 서울 : 세광공사.
- 김정규 (1995). 게슈탈트 심리치료. 서울 : 학지사.
- 김정규 (2010). 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP) 매뉴얼. 서울 : 게슈탈트미디어.
- 김주분 (1994). 어머니-자녀간의 역기능적 의사소통과 청소년 문제행동과의 관계. 건국대학교. 석사 학위 논문.

- 김진환 (2002). 청소년 문제 행동론. 서울 : 학지사.
- 문은식 (2002). 청소년의 학교생활 적응행동에 관련되는 사회 · 심리적 변인들의 구조적 분석. 충남대학교. 박사 학위 논문.
- 문은식 (2005). 중, 고등학생이 지각한 사회적 지지와 심리적 안녕 및 학교생활 적응의 관계. 교육심리연구지. 19(4). 1087-1108
- 박명주 (2001). 아동의 정서지능과 학교적응과의 관계. 진주교육대학교. 석사 학위 논문.
- 박서정 (2005). 어머니의 정서사회화 행동과 학령기 아동의 정서조절 전략 및 정서조절 능력간의 관계. 성균관대학교. 박사 학위 논문.
- 박중규, 전종국 (2009). 학교부적응 학생을 위한 심리지원 프로그램의 효과 연구. 재활과학연구지. 27(2). 65-79
- 백명자 (1999). 초등학생의 부적응행동의 영향요인에 관한 연구. 강남대학교. 석사 학위 논문.
- 서동식 (2002). 정서지능과 자아개념 및 학교적응간의 관계. 홍익대학교. 석사 학위 논문.
- 석미란 (2010). 게슈탈트 관계성 향상 프로그램이 우울성향 독거노인의 우울과 자아통합감에 미치는 효과. 성신여자대학교. 석사 학위 논문.
- 석주영 (2004) 집단게임놀이치료가 시설보호아동의 정서지능과 자아존중감 향상에 미치는 효과. 영남대학교. 석사 학위 논문.
- 손민정 (2008) 다문화가정 초등학교 저학년 학생을 위한 학교적응력 향상 프로그램 구안. 한국교원대학교. 석사 학위 논문.
- 양연숙 (2006). 학교생활 부적응 관련 제 변인 연구. 탐라대학교 석사 학위 논문.
- 양화경 (2011). 초등학생의 학교적응, 불안 및 공격행동의 관계. 대구대학교. 석사 학위 논문.
- 어성숙 (2008). 소조중심의 게슈탈트 집단미술치료가 저소득층아동의 공격

- 성에 미치는 효과. 동국대학교. 석사 학위 논문.
- 오경자, 하은혜, 이혜련, 홍강의 (1995). 한국판 CBCL의 문제행동 증후군 척도 재구성을 위한 연구. 한국임상심리학회 학술발표논문집, 1995(2). 93-105
- 오경자, 하은혜, 이혜련, 홍강의 (2001). K-YSR(한국 청소년 자기행동 척도). 서울 : 중앙적성출판사.
- 오승환 (2009) 청소년의 학교 부적응 영향요인 : 위험요인에 대한 학교보호요인의 매개효과 분석을 중심으로. 청소년복지연구지. 11(1). 161-181
- 오지혜 (2011). 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 성향 여자 중학생의 우울, 정서조절, 학교적응에 미치는 효과. 성신여자대학교. 석사 학위 논문.
- 우수경, 최기영 (2002). 유아의 정서능력과 관련변인간의 구조 분석. 유아교육연구지. 22(2). 29-55
- 유영덕 (1996). 학교생활 부적응 아동의 부적응 요인 감소를 위한 학교사회사업 집단프로그램개발에 관한 연구. 임상사회사업연구. 제3호. 태화임상. 사회사업연구소
- 이경상 (2011). 청소년 학교부적응의 중단적 변화의 영향요인. 청소년학연구지. 18(12). 131-155
- 이경은 (1998). 학교생활 부적응 유형과 요인에 따른 학교사회사업서비스 욕구에 관한 연구. 대구대학교.
- 이슬기 (2011). 그룹홈 청소년의 정서조절능력과 학교적응성. 인하대학교. 석사 학위 논문.
- 이영미 (2001). 게임놀이치료의 이론적 고찰과 적용사례. 놀이치료연구지. 4(1). 71-82
- 이은숙 (2006). 그룹홈 아동의 공격성과 학교적응에 관한 연구 : 일반 아동

- 과의 비교 연구. 중앙대학교. 석사 학위 논문.
- 이은정 (2002). 중 · 고등학생의 학교 내 대인관계에서 나타나는 부적응의 실태 분석. 경기대학교. 석사 학위 논문.
- 이원화, 이지영 (2011). 청소년의 정서조절곤란 수준과 정서조절방략의 사용 : 중 · 고등학생과 대학생의 비교 연구. 인간이해지. 32(2). 195-212
- 이정윤, 이경아(2004). 초등학생의 학교적응과 관련된 개인 및 가족요인. 한국심리학회지 상담 및 심리치료. 16(2). 261-276
- 이지영, 권석만 (2006). 정서조절과 정신병리의 관계 : 연구 현황과 과제. 한국심리학회지 상담 및 심리치료. 18(3). 461-493
- 이지영, 권석만 (2010). 체험적 정서조절방략의 효과. 한국심리학회지 상담 및 심리치료. 22(1), 95-116
- 이지현 (2009). 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 성향 여자 중학생의 우울, 자기개념, 대인관계에 미치는 효과. 성신여자대학교. 석사 학위 논문.
- 이혜경, 신현숙, 이경성 (2004). 청소년 자기보고형 문제행동평가척도의 개발 : 신뢰도와 타당도의 검증. 한국심리학회지 발달. 17(1). 147-170
- 임춘희 (2006). 중학생의 정서지능과 문제행동의 관계. 한국의국어대학교. 석사 학위 논문.
- 임희수 (2001). 아동의 기질, 어머니의 정서조절 및 양육행동과 아동의 정서조절간의 관계. 이화여자대학교. 박사 학위 논문.
- 장영심 (2003). 학교부적응 청소년의 문제행동과 자아존중감의 관계. 명지대학교. 석사 학위 논문.
- 장소현 (2010). 청소년의 정서조절능력과 부모양육행동이 학교적응에 미치는 영향. 성균관대학교. 석사 학위 논문.
- 장혜경 (2005). 게슈탈트 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아 가치

- 관 향상과 부적응행동 감소에 미치는 효과. 영남대학교. 석사 학위 논문.
- 정윤진 (2003). 정서지능과 자기효능감 및 학교적응 간의 관계. 홍익대학교. 석사 학위 논문.
- 정인숙 (2010). 부모 자녀 간 의사소통유형과 학교적응 간 관계에서 정서 교양의 중재효과. 고려대학교. 석사 학위 논문.
- 정숙경 (2006). 정서지능 프로그램이 아동의 정서지능 및 학교적응에 미치는 효과. 동아대학교 박사 학위 논문.
- 조영숙 (2011). '행복한 어머니 되기' 훈련 프로그램이 어머니의 정서조절과 부모-자녀 상호작용에 미치는 효과. 경성대학교. 석사 학위 논문.
- 조용래 (2007). 정서조절곤란의 평가 : 한국판 척도의 심리측정적 속성. 한국심리학회지. 26(4). 1015-1038.
- 조은정 (2011). 집단놀이치료가 한부모가정 아동의 또래지지와 공격성에 미치는 효과. 경성대학교. 석사 학위 논문.
- 주은지 (2009). 부모의 양육행동 불일치와 자녀의 문제행동 간의 관계 : 정서조절력의 매개효과. 경남대학교. 석사 학위 논문.
- 최유경 (2008). 저소득층 아동의 공격성 감소와 사회기술 및 자존감 향상을 위한 게슈탈트 예술치료 프로그램의 효과. 성신여자대학교. 석사 학위 논문.
- 최은실 (2010). 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램의 효과연구. 이화여자대학교. 박사 학위 논문.
- 최영은 (2003). 대안학교 고등학생의 사회적 지지가 문제행동에 미치는 영향에 관한 연구 : 학력인가 대안학교를 중심으로. 이화여자대학교. 석사 학위 논문.
- 최영자 (2008). 초등학생의 정서지능과 학교적응과의 관계. 관동대학교. 석사 학위 논문.

- 최은숙 (2003). 유아의 정서조절 능력 향상을 위한 프로그램 개발 및 효과. 미래유아교육학회지. 10(3). 271-299
- 한국교육개발원 (2012). <http://cesi.kedi.re.kr/>
- 한미현 (1996). 아동의 스트레스 및 사회적지지 지각과 행동문제. 서울대학교. 박사 학위 논문.
- 한유진 (2004). 아동의 정서조절 동기 및 정서조절 능력과 행동문제. 대한가정학회지. 42(3). 66-78
- 한혜영 (2001) 게슈탈트 집단상담이 불안과 공격성 감소에 미치는 효과. 충남대학교. 박사 학위 논문.
- 허상환 (2003). 양육시설아동의 심리적 환경과 학교부적응에 관한 연구. 연세대학교. 석사 학위 논문.
- 현채송 (2011). 정서조절과 행복의 관계에서 사회적 지지와 임파워먼트의 매개효과. 홍익대학교. 박사 학위 논문.
- 홍지수 (2005). 심리적 부적응 문제를 가진 중학생을 위한 게슈탈트 예술치료 프로그램 개발 및 효과 : 사진 작업을 위주로. 성신여자대학교. 석사 학위 논문.
- 황인국 (2008). 위탁형 대안학교에서의 학생 변화 과정 이해에 관한 연구 : “도시속작은학교”를 중심으로. 연세대학교. 석사 학위 논문.
- 황인희 (2008). 정서인식의 정도와 정서조절양식이 중학생의 학교적응에 미치는 영향. 연세대학교. 석사 학위 논문.
- 황재기 (1999). 청소년의 감성지능과 학업성취, 적응행동과의 관계. 연세대학교. 석사 학위 논문.
- 황혜정 (1999). 아동의 정서지능 발달과 정서 행동 문제와의 관계에 대한 연구. 초등교육연구지. 13(1). 67-84
- Breen, D. C. & Daigneault, S. D. (1998). The use of play therapy with adolescents in high school. International Journal of Play Therapy.

1(7). 25-47.

- Clarkson, P. (2010) **계슈탈트 상담의 이론과 실제**. 서울 : 학지사.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). *The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective*. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation. Biological and behavioral considerations (pp.73-100). Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (2-3, Serial No. 240).
- Gardner, R. A. (1973). *The Talking, Feeling, Doing Game*. Cresskill, NJ: Creative Therapeutics.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). *Multidimensional Assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale*. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26, 41-54
- Gross. J. J. (1998). *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. Review of General Psychology, 2(3), 271-299.
- Gross J. J. (2007). *Emotional Regulation*. Handbook of Emotions. The Guilford Press. 497-512
- Hare, T. A., Tottenham, N., Galvan, A., Voss, H. U., Glover, G. H., & Casey, B. J. (2008). *Biological substrates of emotional reactivity and regulation in adolescence during an emotional go/no-go task*. Biological Psychiatry, 63(10), 927-934.
- Kopp, C. B. (1989). *Regulation of distress and negative emotions : A developmental review*. Developmental Psychology. 25. 343-354.
- Kirk. S. A. (1972). *Education Exceptional Children* (2nd ed). Boston Houghton Mifflin.

- Lazarus, R. S. (1969) *Pattern of adjustment and human effectiveness*.  
New York: McGraw-Hill.
- Lazarus & Folkman (1980). *An Analysis of Coping in A Middle-Aged  
Community Sample, Health and Social Behavior*, Vol. 21.
- Moustakas, C. E. (1951). *Situational play therapy with normal  
children*. Journal of Consulting Psychology. 15. 225-230
- Redl, F., & Wineman, D. (1951). *Children who hate*. NY: Free Press.
- Schaefer, C. E., & Reid, S. E. (1986). *Therapeutic use of childhood  
games*. N. Y. : John Wiley & Sons.
- 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.
- Walden, T. A., & Smith, M. c. (1997). *Emotion regulation*. Motivation  
and Emotion. 21(1). 7-25
- Zigler, E., & Child, I. L. (1956). *Socialization Handbook of social  
psychology*. MA: Addison-Wesley.

## **ABSTRACT**

# **The effects of difficulties in Emotional Regulation and Behavior Problems of Gestalt Relationship Improvement Program(GRIP) for School Maladaptive Adolescents**

**Lee Eunbe**

Department of psychology

The Graduate School of

Sungshin Woman's University

The purpose of this study was to develop Gestalt Relationship Improvement Program(GRIP) for school maladaptive adolescent and to test its effect on the treatment of difficulties in emotional regulation and behavior problems. Two groups, experimental (n=10) and control groups (n=10), were employed in order to test efficacies of Gestalt Relationship Improvement Program(GRIP). The program was run by the trained clinicians once a week for ten week period. The length of each session was 120 minutes. The Difficulties in Emotion Regulation Scale (K-DERS) and the Korean Youth Self Report(K-YSR) were administered three times for pre-, post- and follow-up test. The data were analyzed by PASW

Statistics 18.0.

The results of the study were as follow:

First, the effect on the The Difficulties in Emotion Regulation of experimental group was statistically significant. But although experimental group showed reduction of the difficulties in emotion regulation, it is not statistically significant in the follow-up test. And the result of ANOVA is not statistically significant. So this conclusion is restrictive.

Second, there were no differences on the internalization of the Korean Youth Self Report between the experimental and control groups. Although the experimental group show the reduction of internalization of the Korean Youth Self Report in the follow-up test, it's not statistically significant.

Third, there were no differences on externalization of the Korean Youth Self Report between the experimental and control groups. Although the experimental group show the reduction of externalization of the Korean Youth Self Report in the follow-up test, it's not statistically significant.

In conclusion, the study demonstrated that Gestalt Relationship Improvement Program(GRIP) can be helpful for the school maladaptive adolscents.

key words: school maladaptation, difficulties in emotion regulation, behavior problem, gestalt relationship improvement program

# 부 록

부록 1. 한국판 정서조절곤란 척도 (K-DERS)

부록 2. 한국판 청소년 자기행동평가 척도 (K-YSR)

## 부록 1 : 한국판 정서조절곤란 척도 (K-DERS)

※ 다음 문항들을 읽고, 평소 여러분에게 해당되는 번호에 ○표 또는 √표 해주십시오.

번호	문항	거의 그렇지 않다	때때로 그렇다	보통 그렇다	대부분 그렇다	거의 언제나 그렇다
1	나는 내 감정에 대해 분명하게 알고 있다.					
2	나는 내가 어떻게 느끼는지에 대해 주의를 기울인다.					
3	나는 감정에 압도되고 감정을 통제하기 힘들다고 생각한다.					
4	나는 내가 어떤 감정을 느끼고 있는지 잘 모른다.					
5	나는 내 감정을 이해하기 어렵다.					
6	나는 내 감정에 주의를 기울인다.					
7	나는 내가 어떻게 느끼고 있는지를 정확하게 안다.					
8	내가 무엇을 느끼고 있는 지에 대해 관심이 있다.					
9	나는 내가 어떻게 느끼는지가 혼란스럽다.					
10	나는 화가 나거나 기분이 나쁠 때, 내 감정이 어떤지 알아차린다.					
11	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 그런 감정을 느끼는 나 자신에 대해 화가 난다.					
12	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 그런 감정을 느끼는 것에 대해 당황하게 된다.					
13	나는 화가 나거나 기분이 나쁠 때, 일을 끝마치기가 어렵다.					
14	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면 나를 통제하기 어려워진다.					
15	나는 화가 나거나 기분이 나쁠 때, 내가 그런 상태로 오랫동안 있을 거라고 생각한다.					
16	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 결국에는 내가 아주 우울해질 거라고 생각한다.					
17	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 다른 일들에 집중하기가 어렵다.					
18	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 자제하지 못한다고 느낀다.					
19	나는 화가 나거나 기분이 나쁘더라도 여전히 일을 끝마칠 수 있다.					

번호	문항	거의 그렇지 않다	때때로 그렇다	보통 그렇다	대부분 그렇다	거의 언제나 그렇다
20	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 그렇게 느끼는 것에 대해 부끄럽게 느낀다.					
21	나는 화가 나거나 기분이 나쁘더라도 궁극적으로 기분이 더 좋아지는 방법을 내가 찾아낼 수 있다고 믿는다.					
22	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 내가 나약한 사람처럼 느껴진다.					
23	나는 화가 나거나 기분이 나쁘더라도 나의 행동을 통제할 수 있는 것처럼 느껴진다.					
24	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 그렇게 느끼는 것에 대해 죄책감을 느낀다.					
25	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 집중하기 어렵다.					
26	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 내 행동을 통제하기가 어렵다.					
27	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 내 기분을 더 좋아지게 하기 위해 내가 할 수 있는 일이 아무 것도 없다고 믿는다.					
28	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 그렇게 느끼는 나 자신에게 짜증이 난다.					
29	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 나 자신에 대해 기분이 매우 나빠지기 시작한다.					
30	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 그 상태에 빠져 허우적거린다.					
31	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 내 행동에 대한 통제력을 잃어버린다.					
32	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 다른 어떤 일에 대해서도 생각하기가 어렵다.					
33	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 내가 진정으로 느끼는 것이 무엇인지 생각해본다.					
34	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 내 기분이 더 좋아지는데 오랜 시간이 걸린다.					
35	나는 화가 나거나 기분이 나쁘면, 내 감정들에 의해 압도당하는 것처럼 느껴진다.					

## 부록 2 : 한국판 자기행동평가 척도 (K-YSR)

※ 다음은 여러 가지 행동에 관한 내용을 적은 것입니다. 각 문항을 하나씩 읽어가면서 만약 현재나 지난 6개월 내에 자기 자신이 그 문항의 행동을 했거나 그런 일이 자주 있었다면 ‘자주 그렇다’-0에, 가끔 그런 일이 있었거나 그런 경향이 좀 있는 편이면 ‘가끔 그렇다’-1에, 전혀 없다면 ‘전혀 아니다’-2에 √표 해주십시오.

번호	문항	0	1	2
1	나는 자랑을 많이 한다			
2	나는 잘 운다			
3	나는 남에게 못되게 군다			
4	나는 외롭다고 느낀다			
5	나는 말다툼을 자주한다			
6	나는 관심을 많이 끌려고 노력한다			
7	나는 내 물건을 부순다			
8	나는 다른 사람의 물건을 부순다			
9	나는 일부러 나에게 상처를 입히거나 죽으려고 해 본적이 있다			
10	나는 학교에서 말을 안 듣는다			
11	나는 해서는 안될 일을 저지르고도 아무렇지 않게 생각한다			
12	나는 다른 사람에게 시샘을 잘한다			
13	나는 내가 나쁜 생각이나 나쁜 행동을 할까봐 두렵다			
14	나는 스스로 완벽해야 된다고 생각한다			
15	나는 아무도 나를 사랑하지 않는다고 생각한다			
16	나는 남들이 나를 해치려한다고 생각한다			
17	나는 쓸모가 없고 남보다 못하다고 생각한다			
18	나는 싸움을 많이 한다			
19	나는 나쁜 친구들과 어울려 다닌다			

번호	문항	0	1	2
20	나는 혼자 있는 것을 좋아한다			
21	나는 거짓말을 하거나 남들을 속인다			
22	나는 신경질이 나고 긴장된다			
23	나는 지나치게 겁이 많거나 불안해한다			
24	나는 어지럼증이 있다			
25	나는 지나치게 죄책감을 느낀다			
26	나는 매우 피곤하다고 느낀다			
27	나는 남을 신체적으로 공격한다			
28	나는 내 또래보다는 나보다 나이가 많은 애들과 있는 것을 더 좋아한다			
29	나는 일을 하지 않으려고 한다			
30	나는 가출한다			
(31-37) 나는 의학적으로 밝혀진 원인 없이 나타나는 신체 문제가 있다				
31	몸이 추시고 아프다			
32	머리가 아프다			
33	메스꺼움(속이 울렁거림)			
34	눈의 이상			
35	두드러기 혹은 기타 피부의 이상			
36	배가 아프다			
37	토한다			
38	나는 고함을 많이 지른다			
39	나는 숨기는 것이 많고 남에게 속을 털어놓지 않는다			
40	나는 쉽게 부끄러워져 얼굴이 빨개진다			
41	나는 불을 지른다			
42	나는 잘난 척 하거나 남을 웃기려고 싱거운 짓을 한다			

번호	문항	0	1	2
43	나는 수줍어한다			
44	나는 우리 집의 물건을 훔친다			
45	나는 우리 집이 아닌 다른 곳에서 물건을 훔친다			
46	나는 고집이 세다			
47	내 기분이나 감정은 갑자기 변하곤 한다			
48	나는 의심이 많다			
49	나는 욕을 하거나 나쁜 말을 쓴다			
50	나는 자살에 대해 생각한다			
51	나는 지나치게 수다스럽다			
52	나는 남을 잘 놀린다			
53	나는 성질이 급하다			
54	나는 남들을 신체적으로 해치겠다고 위협한다			
55	나는 수업을 빼먹거나 학교에 무단결석하기도 한다			
56	나는 기운이 별로 없다			
57	나는 불행하다고 생각하거나 슬피하고 우울해한다			
58	나는 다른 아이들보다 소란스럽다			
59	나는 술을 마시거나 치료목적으로 쓰는 것 이외에도 약물을 사용한다			
60	나는 남들과 친하게 지내지 않는다			
61	나는 걱정이 많다			