



저작자표시-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.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



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

시험 및 학업불안 감소를 위한
게슈탈트-인지행동 치료 프로그램의
개발 및 효과

-빈의자 기법 활용을 중심으로-

2008년

성신여자대학교 대학원
심 리 학 과
배 성 훈

시험 및 학업불안 감소를 위한
게슈탈트-인지행동 치료 프로그램의
개발 및 효과

-빈의자 기법 활용을 중심으로-

김 정 규 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2007년 11월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

배 성 훈

인 준 서

배성훈의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 시험불안과 학업불안, 상태불안과 특성불안을 감소시키고 내외 통제성에서 내적통제 경향으로 향상시키려는 목적을 가지고 개발된 프로그램이다. 본 프로그램은 게슈탈트 치료와 인지행동치료를 통합한 통합치료라는 것에서 의의가 있다.

본 연구의 대상은 서울 소재의 사설연구소에서 광고를 통해 모집한 18명의 중학생을 대상으로, 실험집단과 통제집단으로 각각 9명씩 나누어 후 실험집단에게 주 2회, 100분 동안 10회의 프로그램을 실시하였다.

그 결과 시험불안과 학업불안, 특성불안에 있어 유의미한 감소 경향을 보였다. 그러나 상태불안과 내외통제성의 경우는 유의미한 변화를 보이지 않았다.

프로그램 종결 후 30일 후에 검사한 결과에서는 시험불안, 학업불안, 특성불안이 여전히 유의미하게 감소하여 지속되는 경향이 관찰되었고, 상태불안 역시 30일 후 검사에서는 지속적으로 감소하여 유의미한 변화를 보였다. 그러나 내외통제성에 있어서는 오히려 외적통제를 하는 경향으로 가는 것이 관찰되었다.

결론적으로 본 연구에서 사용된 게슈탈트-인지행동 통합치료 프로그램은 시험불안과 학업불안, 상태불안과 특성불안의 감소에 효과가 있는 것으로 나타났다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구문제 및 가설	7
II. 이론적 배경	9
1. 게슈탈트 치료	9
2. 인지-행동 치료	13
3. 불안에 대한 게슈탈트 이론	15
4. 불안에 대한 인지-행동 이론	17
5. 시험불안	18
6. 학업불안	20
7. 내외통제성	22
8. 게슈탈트 - 인지 행동 통합 심리치료의 이론적 배경	23
III. 프로그램 개발	27
1. 프로그램 개발 전략	27
2. 프로그램의 실제	29
3. 프로그램의 세부 구성	30
IV. 연구 방법 및 절차	38
1. 연구 대상	38
(1) 실험집단	38
(2) 통제집단	39

2. 측정도구	39
(1) 시험불안검사	39
(2) 학업불안검사	40
(3) 상태-특성불안검사	41
(4) 내외통제성검사	41
3. 연구절차 및 설계	42
(1) 연구 절차	42
(2) 실험 설계	44
4. 자료 분석	45
V. 연구 결과 및 해석	46
1. 인구 통계학적 특징	46
2. 프로그램의 효과분석	46
(1) 동질성 검사 및 사전 평균 비교	46
(2) 실험집단 및 통제집단의 프로그램 효과성 비교	48
(3) 실험집단 및 통제집단의 프로그램 지속성 검증	59
VI. 논의	64
1. 결론	64
2. 연구의 제한점과 제언	68

참고문헌

ABSTRACT

부록

표 목 차

< 표 1 > 회기별 요약	29
< 표 2 > 참여자의 인구 통계학적 특성	46
< 표 3 > 집단간 동질성 검증	48
< 표 4 > 프로그램 효과성 검증에 대한 반복측정 ANOVA	49
< 표 5 > 측정시기별 시험불안 평균 비교	51
< 표 6 > 시험불안 측정시기별 t-검증	51
< 표 7 > 측정시기별 학업불안 평균 비교	53
< 표 8 > 학업불안 측정시기별 t-검증	53
< 표 9 > 측정시기별 특성불안 평균 비교	54
< 표 10 > 특성불안 측정시기별 t-검증	55
< 표 11 > 측정시기별 상태불안 평균 비교	56
< 표 12 > 상태불안 측정시기별 t-검증	56
< 표 13 > 측정시기별 내외통제성 평균 비교	58
< 표 14 > 내외통제성 측정시기별 t-검증	58
< 표 15 > 집단별 측정시기 평균비교	59
< 표 16 > 프로그램 지속성 t-검증	60

그림 목 차

< 그림 1 > 시험불안 변화도	52
< 그림 2 > 학업불안 변화도	53
< 그림 3 > 특성불안 변화도	55
< 그림 4 > 상태불안 변화도	57
< 그림 5 > 내외통제성 변화도	58
< 그림 6 > 시험불안 추후 변화도	61
< 그림 7 > 학업불안 추후 변화도	61
< 그림 8 > 특성불안 추후 변화도	62
< 그림 9 > 상태불안 추후 변화도	63

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

청소년기는 인간발달과정에 있어 제 2의 탄생기라고 불리울 만큼(조영미, 2003)가장 급격하게 변화하는 시기로, 신체적 정서적, 인지적 변화와 함께 그에 따른 가치관과 행동에서도 급변하게 되는 시기이다. 청소년 보호법에 따르면 청소년은 만 19세 미만의 자로써 일반적으로 중학교 과정과 고등학교 과정을 이수하는 시기를 말한다. 우리나라 교육법은 기본적으로 중학교 까지를 의무교육으로 보고 있기 때문에 사실상 이 시기를 거치고 있는 사람은 학업에 종사하게 되는 경우가 대부분이다. 대부분의 시기를 학교에서 보내게 되고 자연스럽게 학생이라는 역할이 부여되어 학업을 이수하고 학업성취도를 평가하게 된다. 그러나 청소년 시기가 여러 가지 정신적, 신체적 변화가 급격하게 일어나는 만큼, 여러 가지 부조화 현상을 겪게 되고 불안정한 상태가 되며, 현실적 갈등이 삶의 어느 시기보다 심화되어 나타나기도 한다(조영미, 2003). 게다가 우리나라 특유의 입시제도는 역사적으로 성적제일주의풍토를 만들었으며 현재의 사회는 ‘좋은 대학’과 ‘높은 학력’을 요구하게 되었다. 이러한 것에 청소년들이 압박을 받고 있다는 것은 학생들의 주된 고민거리가 시험과 관련된 진로문제 및 학교 공부와 성적이라는 연구를 통해 알 수가 있다(정원식, 1985; 청소년 대화의 광장, 1992; 통계청, 2000; 황정규, 1990). 구체적으로 한국 청소년 상담원의 조사에 따르면 우리나라 청소년들의 고민 중 가장 많은 부분을 차지하는 것은 진로문제(45.7%)와 학업문제(28.7%)였다. 또한 대학은 꼭 나와야 한다고 생각하는 학생은 조사대상 학생의 41.8%를 차지했다(류정희, 2006). 이러한 상황에서 중간고사와 기말고사는 대학에 들어가 위한 내신의 척도로써 학생들에게 많은 부담을 주

고 있다. 이러한 부담은 시험을 잘 보아야 한다는 압박으로 발전하고 종종 완벽주의로 발전하여 시험불안과 학습불안 높게 된다(조영미, 2003). 우리나라 학생들뿐만 아니라 전 세계의 모든 학생들은 학교에서 학습과 관련하여 많은 스트레스를 경험하며 학습능력을 평가하는 시험상황에서는 정도의 차이가 있을 뿐 누구나 불안을 느끼게 된다. 다만 다른 나라의 경우 학업성취를 평가하는 방법이 구술시험이 아닌 발표나 실기 위주의 것이어서 수행불안(performance anxiety)이 더 관심사인 반면, 우리나라의 경우는 치열한 대학입시 경쟁으로 인한 시험점수 따기 위주의 필기시험에 대한 불안이 많은 청소년들을 고통스럽게 하고 있다(성중호외, 1999에서 재인용). 일반적으로 학생들이 느끼는 학업과 시험에 대한 불안이나 긴장은 때때로 학습동기를 향상시켜 성적향상에 도움을 주는 경우도 있으나 일정 기준을 넘어설 때에는 오히려 학습과 행동에 능률을 저하시킬 수 있다(정미경, 2000). 성취상황에서 불안수준이 높은 학생들이 그렇지 않은 학생들보다 수행수준이 미흡하다는 것을 입증한 연구들이 있다(Everson, Smoldaka, & Tobis, 1994; Hembree, 1968). 즉 지나친 불안은 학생들의 일상생활이나 학업성취도의 방해요인으로 작용하게 되며 일상생활에서 부적응 현상을 일으키기도 한다(전성연, 최병연 역, 1999). 시험불안은 학업성적의 열등과 함께 학업을 지속하는데 있어 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 즉 높은 시험불안은 학업성취도를 떨어뜨리고 이는 다시 학업 동기를 좌절시키고 학업불안을 심화시킨다. 낮은 동기와 높은 학업불안은 학습을 이루어 질 수 없게 하므로, 다시 시험상황 시 다시 시험불안을 야기 시킨다. 이러한 악순환이 지속되는 동안 학습자는 완전히 동기를 상실하게 되고 무기력을 형성하게 되어 학업상황에서 벗어난 다른 일들에 매진하게 되고 이중에 문제행동을 일으키는 경우도 있다. 결국 학업불안이 먼저인지, 시험불안이 먼저인지 간에 두 불안 요인은 학업수행을 방해함과 동시에 청소년의 심리적 어려움을 일으키는 원인이 될 수 있다. 이러한 학업불안과 시험불안을 치료하기 위한 다양한 연구가 국내

외 연구들에서 보고되어 왔다. 특히 학업과 시험이라는 개념적, 임상적 특성상 교육학 분야에서 많은 연구들이 이루어져 왔다(정태식, 2005; 심은정, 2000; 이승현, 1994; 신임성, 1992; 박경복, 2006; 신현심, 2005; 오세순, 2002; 손문승, 2002; 유현숙; 2000; 나숙, 1995, Benjamin, 1991; Cornish & Dilley, 1973; Densato & Diener, 1986; Denney & Rupurt, 1977). 이들 대부분은 인지-행동치료로써 체계적 둔감법, 이완훈련, 자기관찰, 자기언어, 노출기법을 주로 사용하였고, 교육학적인 정보처리 이론을 중심으로 한 학습전략 또는 시험전략을 훈련시킴으로써 학업불안과 시험불안을 감소시키려 하였다. 학과에 특화되어 개입되는 감소훈련도 있었는데 영어, 수학 등에 관련된 불안을 특정 교육법으로 학업불안을 감소시키는 연구가 진행되어 오기도 하였는데, 이는 특수학습방법을 활용한 것이다(김치곤, 2006; 이현민, 2003). 시험불안의 경우 ‘자기조절학습’이나 ‘자기주도적 학습’, ‘학습력향상프로그램’ 등 비슷한 개념의 프로그램들로 시험불안을 감소시키려는 시도가 많이 있었으며 이는 주의집중, 기록 및 점검, 자기강화 및 처벌, 환경 구성, 시간계획법, 동기화 전략을 활용한 초인지 이론을 활용한 것이었다(오은숙, 2006; 정은정, 2005). 이와 다른 접근으로 음악치료와 집단미술치료, 심상치료 등으로 학업불안과 시험불안을 감소시키려 한 연구들도 있다(이용재, 1999; 전은숙, 2005; 금한숙, 1997).

이처럼 현재 많은 수의 연구들은 대부분 정보처리이론과 인지행동치료, 초인지 활용을 기반으로 한 연구들이 주를 이루고 있다. 정보처리이론을 중심으로 한 불안 감소 프로그램의 경우 학습자의 효율적인 학습 전략 및 방법의 습득을 통한 불안 감소를 목적으로 한다. 김소희(2004)는 심리치료를 하여 시험불안이 낮아진다고 해도 실제적으로 시험에 대한 문제해결기술이 부족하면 또 다시 시험에 대해 부정적인 경험을 하게 되고 시험불안은 없어지지 않을 것이라고 하였다. 그러나 이러한 방략에 집중을 둔 방식은 특정 과목 학습방법, 시험방법에 충실하게 되어 학습 효율성을 높여줄 수는 있으

며 실제로 학업성취도를 향상시킬 수 있다는 장점을 갖을 수 있으나, 교육이 주가 되는 모습으로 인하여 학습자 개별적으로 가지고 있는 정서의 영향이나 동기형태 등은 고려하지 못하게 되고 일부 학습자에게는 효과성이 나타나지 않을 수 있게 되는 단점도 가질 수 있게 된다. 인지-행동 치료의 경우 Ellis, Lazarus, Mahoney, Bandura, Meichenbaum, Kendall, Beck 등이 대표적인데 그 중 Beck과 Ellis의 인지행동치료를 많이 사용하고 있다. 주로 비합리적인 신념에 대한 논박이나 자동적 사고를 찾고 이에 따른 역기능적 신념을 찾아 수정하는 인지재구조화 법을 사용하는데, 이와 함께 체계적 둔감화나 자기진술, 긴장이완법, 노출, 대처기술훈련, 자기주장 훈련, 모델링, 증상교육, 숙제 등을 함께 사용한다. 인지-행동 치료는 현재 전통적인 행동치료와 인지치료의 절충으로 이루어진 것이 일반적인데 주로 전통적인 인지치료에 행동치료기법이 활용이 된다. 이러한 치료 기법에는 위와 같은 것들을 포함하여 여러 가지가 있을 수 있으나, Bandura의 자기효능감 향상을 통하여 인지-행동치료를 한다는 치료법 등이 있다는 것을 감안하였을 때, 학습에 관계된 자기효능감을 키우는데 많이 활용되고 있는 초인지를 활용한 자기조절학습의 일부분들도 인지-행동치료의 치료 일부가 될 수 있을 것으로 사료된다.

계슈탈트 치료 기법의 경우 시험불안이나 학업불안에 특화 되어 있는 연구들이 많지는 않지만 그 효과가 보고된 바가 있다(Kipper & Gilade, 1978; Serok, 1991; 이순일, 1996 재인용). 한상량(1999)의 연구에 의하면 여고생들을 대상으로 한 계슈탈트 집단상담이 시험불안을 줄이는데 효과가 있었다고 보고하였다. 계슈탈트의 경우 불안에 대하여 설명하는 이론과 치료연구가 많음에도 불구하고 구체적인 장애에 특화되어 있는 연구가 부족한 실정이다. 그동안 전통적으로 계슈탈트 심리치료자들은 특정 심리장애에 대한 치료법 개발보다는 다양한 심리장애에 공통적으로 적용될 수 있는 동질적 치료이론 개발에 더 관심을 기울여 왔기 때문이다. 이런 방식은 개별 장애들

에 대한 각기 서로 다른 치료법들을 내놓아야 하는 번거로움을 피할 수 있겠지만, 다른 한편으론 특정 장애에 맞는 효과적 치료를 제시하지 못한다는 비판을 받을 수 있다(김정규, 2003). 이에 따라 성격장애, 우울장애, 정신분열증, 알코올 중독 등에 특화되어 있는 게슈탈트 치료가 나왔지만 여전히 연구들이 부족한 실정이며 불안장애의 경우 단일치료법으로는 한계가 있다는 보고 등이 나오면서 게슈탈트 치료 역시 여러 가지 다른 치료법들의 성과를 함께 통합하는 접근이 요청된다(김정규, 2003). 이러한 맥락에서 김정규(2003)는 불안장애에 대한 게슈탈트 치료를 비파사나 명상과 인지-행동 치료와 통합해 보려는 노력을 모색하였었다. 게슈탈트 치료는 심리적 장애라는 불편함의 본질에 포괄적으로 접근할 수 있는 장점이 있고, 인지-행동 치료는 조금 더 구체적이고 기법적으로 치료의 효율성을 낼 수 있는 치료법이라 할 수 있다. 이론적으로 게슈탈트 치료와 인지-행동치료를 통합하려는 연구가 있었던 것은 서로의 장점을 합하고 단점을 보완하자는 의미에서 이루어졌을 것으로 보여 진다. 특히 게슈탈트 치료 이론의 경우 불안에 대하여 연구한 것들이 많은데 그중 Serok(1991)은 상태불안과 시험불안을 연결하여 보고자 하였다. 그의 연구에서는 시험불안의 저하는 상태불안의 저하를 가져온다고 하였다. 그는 시험불안을 상태불안으로 해석하였는데 몇몇 학자들은 시험불안이 특성불안으로 분류된다고 주장하기도 한다. 이처럼 상태불안과 특성불안은 시험불안과 학업불안의 상위요인으로도 생각해 볼 수가 있으며 이들 간에는 유기적인 연관이 있을 것으로 보여 진다. 실제로 특성불안 격의 발표불안을 게슈탈트 치료로 치료하였을 시 효과가 있었고 상태불안 또한 낮아진다는 연구가 있었다(박대령, 2003). 이처럼 특성불안의 저하는 상태불안의 저하를 가져올 수 있으며 이것에 게슈탈트 치료가 효과적일 것으로 보여 진다. 또한 이러한 상태불안과 특성불안에 있어 영향을 주는 것이 내외통제성이라는 연구가 있다.(이선주, 1995) 이러한 것으로 보았을 때 내외통제성의 변화는 상태불안과 특성불안의 변화를 가져올 수 있

을 것으로 보여 진다. 이선주(1995)의 연구에서는 특성불안이 낮을수록 내적 통제를 하는 경향이 있다고 보고되었다. 일반적으로 특성불안이 낮으면 상태불안도 낮다고 한다. 그렇다면 특성불안에 속하는 시험불안을 낮추면 그에 관련된 상태불안도 함께 낮아지고 그 개인은 내적통제를 더 하는 경향으로 변화시키는 것이 가능할 것이다. 이러한 개입에 게슈탈트 치료의 연구 결과들이 있고 이를 바탕으로 조금 더 구체적인 게슈탈트 치료 방법을 모색할 수 있을 것으로 보여진다. 그러므로 본 연구는 불안이라는 본질적인 심리적 어려움에 접근하는 게슈탈트 치료를 중심으로, 현재까지 많은 연구 성과가 축적되어지고, 구체적 증상치료에 효과적인 인지-행동치료와 통합하여 시험불안과 학업불안에 특화된 프로그램을 모색하고자 한다.

2. 연구 문제 및 가설

이에 본 연구는 청소년 중에서도 중학생을 대상으로 하여 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램이 시험불안과 학업불안에 얼마나 효과가 있는지를 알아보고, 두 이론의 기술적 통합과 차후 고등학생 등과 같은 청소년 전 범위의 대상에게 실시할 수 있는 프로그램을 만드는데 기초자료를 제공하고자 한다.

이러한 목적을 달성하기 위한 가설은 다음과 같다.

- 1) 첫째, 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 참여자들은 시험불안이 감소할 것인가?

가설1 : 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 실험 집단은 그렇지 않은 통제집단에 비해 시험 불안이 유의미하게 줄어들 것이다.

- 2) 둘째, 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 참여자들은 학업상황에서 학업불안이 감소할 것인가?

가설2 : 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 실험 집단은 그렇지 않은 통제집단에 비해 학업상황에서 학업 불안이 유의미하게 줄어들 것이다.

- 3) 셋째, 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 참여자들은 특성불안과 상태불안이 감소할 것인가?

가설3 : 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 실험 집단은 그렇지 않은 통제 집단에 비해 특성불안과 상태불안이 유의미하게 줄어들 것이다.

- 4) 넷째, 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 참여자들은 내외통제성이 어떻게 변화될 것인가?

가설4 : 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 실험 집단은 그렇지 않은 통제집단에 비해 내적통제를 하는 경향이 유의미하게 나타날 것이다.

- 5) 다섯째, 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 피험자들은 지속적인 치료효과가 있을 것인가?

가설 5 : 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 실험 집단은 지속적으로 치료효과가 있을 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 게슈탈트 치료

게슈탈트(Gestalt)란 말은 전체, 형태라는 말로 Perls(1951)는 개인의 정체성 혹은 총체적인 존재를 뜻하는 말로써 게슈탈트라는 용어를 사용하였다. 이러한 전체를 기반으로 Perls(1951)에 의해 게슈탈트 치료가 시작 되고 발전되었는데, 이는 현상학적이고 실존적인 접근법을 사용한다. 게슈탈트 치료는 “Here and Now(지금-여기)”에 초점을 둔 실존적인 치료방법으로 “전체로서의 유기체”를 다룬다. 즉, 인간 유기체의 기본적인 기능으로서 전체를 완성하려면, 그 통합과정은 유기체와 환경간의 ‘통합’에 대한 유기체의 ‘알아차림’이 중요시 된다(이장호, 1994). 또 신체적, 감각적, 정서적, 인지적, 활동적 측면에서 개인적 환경적 장에서 발생하는 가장 중요한 사건들에 집중하여 접촉하는 과정을 ‘알아차림’이라고 보면서 알아차림 자체가 치료적이며(Perls, 1951), 알아차림이 치료의 목표이고 필요한 모든 것(Simkin & Yontef, 1984)이라는 게슈탈트 상담 및 치료이론에 근거한다(김정규, 1995).

Clarkson(1990)은 상담에서의 게슈탈트를 설명함에 있어 ‘게슈탈트 상담은 정신분석 및 성격분석에 뿌리를 두며, 현상학과 실존주의를 줄기로 하고 동양학과 상호작용적 이해를 그 가지로 한다’고 비유하였다. 즉, 게슈탈트 치료는 실존주의적 현상학에 바탕을 두고, 아울러 인간의 활동을 자신의 지각, 경험, 존재에 대한 의미 부여로 보는 게슈탈트 심리학, 그리고 개인을 환경적 장의 맥락에서 보면서 개체와 환경간의 역동적 상호작용과 함께 전체를 부분의 합 이상으로 보는 장이론(Field theory), 그리고 지금-여기의 관점에서 새롭게 시도되는 정신분석학과 동양의 선불교적 수련 등을 이론적 바탕으로 한다(신영재, 1999). 게슈탈트 치료의 인간관은 개인은 책임을 질

수 있고 통합된 인간으로 생활할 수 있는 충분한 능력을 갖고 있다는 것이다. 따라서 치료의 기본 입장은 내담자의 이러한 자립 능력을 일깨워주고 그 능력을 다시 회복하도록 도와주는 방향으로 이루어진다. 즉, 자기 지지를 배우도록 도와준다(김정규, 1995). 게슈탈트적 접근의 기본 목표는 내담자가 자신이 행동하고 경험하는 것에 대해 알아차림을 얻어서 자신이 느끼고 생각하고 행하는 데 대한 책임성을 학습하도록 하게 하는 것이다. 치료자는 내담자로 하여금 자신의 생활에 대한 책임감을 갖게 함으로써, 그들의 인격적 성숙을 촉진한다. 게슈탈트 상담에서의 책임감이란 주로 내담자들이 있는 그대로의 지금의 자신을 수용함을 의미한다. 여기에서 성숙이란 환경적 지지에 의존하지 않고 자신 행동에 대해 스스로 지지할 수 있는 능력을 획득함을 의미한다.

게슈탈트에는 몇 가지 중요한 개념이 존재한다. 이러한 개념을 중심으로 내담자의 심리적 어려움을 설명하고 유기체적 통합을 돕도록 한다. 그러한 개념에는 전경과 배경, 미해결과제, 알아차림과 접촉, 접촉경계혼란 등이 있다.

먼저 전경과 배경의 경우 기본적으로 사람은 대상을 지각할 때 주가 되는 대상을 앞으로, 즉 전경으로 인식하고 부가 되는 대상을 뒤로, 배경으로 보내어 인식하게 된다. 게슈탈트 치료 이론에서는 유기체가 게슈탈트를 지각하여 인식하는 것도 전경과 배경으로 설명하는데, 예를 들어 갈증이 느껴진다면 그때 ‘갈증’이 전경으로 떠오르는 것이고 나머지 다른 지각들은 배경으로 떨어지는 것이다(김정규, 1995). 건강한 개체는 매 순간 게슈탈트를 형성하여 전경과 배경을 구분하여 떠올리는데 반해 그렇지 못한 개체는 전경과 배경을 구분하지 못하여 게슈탈트를 형성하지 못하게 된다. 즉 특정한 감정이나 욕구를 다른 것과 구분하지 못하여 게슈탈트를 형성하지 못한다는 것이다. 두 번째로 미해결과제란 개체의 해결되지 않은 정서나 욕구를 의미하는데, 이들은 끊임없이 완결을 요구함으로써 개체로 하여금 현재 행동에 주

의를 집중하지 못하게 만들며, 또한 새로운 상황을 지각할 때도 미해결 과제와 연관시켜 지각하게 만듦으로써 상황을 왜곡 지각하게 만든다는 것이다 (김정규, 1995; Perls et al., 1951; Perls, 1970; Polster & Polster, 1973; Yontef, 1993; 김정규, 2003 재인용). 미해결 과제는 해결되지 않은 상태로 남아 있는 무의식적(unaware) 정서나 욕구들으로써 공포, 분노, 슬픔, 죄책감, 수치심, 외로움, 무력감 등 당사자에게는 충분한 외부지지 없이 혼자 직면하기에는 매우 위협적으로 느껴지는 것들이다. 따라서 이는 개체에게 항상 잠재적 위협으로 남아있으며, 치유되지 않은 내면의 상처와 같은 것이다. 따라서 개체는 항상 이들을 해결하고 싶어 하는 동시에 다시 같은 상처를 반복하지 않으려는 동기 또한 강하다. 그래서 중요한 미해결 과제를 가진 사람은 과거에 미해결 과제가 발생한 상황과 유사하게 보이는 상황에 처하게 되면 그 상황을 미해결 과제와 연관시켜 매우 민감하게 지각하게 된다. 즉, 같은 상처를 반복하지 않기 위해 상처를 받을 수 있는 조그만 단서에도 매우 민감하게 반응한다. 공포나 불안은 바로 이런 단서를 포착할 때 개체가 느끼는 정서반응이다(김정규, 2003).

세 번째로 알아차림과 접촉은 게슈탈트 치료에서 가장 핵심적인 개념이다. 알아차림은 개체가 환경과의 상호작용에서 일어나는 현상들을 전경으로 떠올려 게슈탈트를 형성하는 행위이며, 접촉은 그러한 게슈탈트를 행동을 통하여 해소하는 행위이다. 알아차림은 개체 행동의 모든 영역에서 일어난다. 우선 현상에 대한 알아차림은 신체감각, 욕구, 감정, 환경, 상황, 내적인 힘 등으로 나눌 수 있다. 행위 알아차림은 자신의 행위 방식, 특히 부적응적인 행동방식을 알아차리는 것을 뜻한다. 접촉은 여러 가지 자극에 자신을 드러내고 받아들여 개체 스스로 변화하고 성장하는 과정이라고 할 수 있다. 접촉의 종류에는 자기 자신과의 접촉, 대인간접촉, 환경과의 접촉으로 분류해 볼 수 있다. Perls(1951)는 알아차림 자체만으로 치료적이라고 하였으며, 접촉을 차단함으로써 장애를 일으킨다고 하였다. 네 번째로 접촉경계혼란에

는 내사, 투사, 반전, 융합, 편향, 자의식 등이 있는데, 이들은 알아차림-접촉 주기를 차단하는 무의식적(unaware) 행동으로서 개체가 환경과의 적응과정에서 자기를 보호하기 위해 개발한 일종의 방어기제로서 과도하지 않을 경우 적응적 의미가 있으나 경직된 구조로 될 경우 병적으로 볼 수 있으며, 환경에 대한 개체의 유기적 적응을 방해한다(김정규, 1995; Perls et al., 1951; Perls, 1970; Polster & Polster, 1973; Yontef, 1993, 1995; Zinker, 1977, 김정규 2003 재인용). 개체는 환경과의 만남에서 자신에게 필요한 중요한 욕구나 정서를 전경으로 떠올려 게슈탈트를 형성하고 이를 환경과의 접촉을 통하여 해소하게 되는데, 접촉경계혼란은 개체가 이러한 과정을 온전히 동일시하며 따라가지 못하도록 도중에 차단하는 행동으로서, 이로 인해 미해결 과제가 발생한다. 접촉경계혼란은 개체가 성장과정에서 환경이 비호의적일 때 자신의 정서나 욕구해소를 일시적으로 보류하거나 억제함으로써 혹은 주변의 영향력을 받아들임으로써 자신을 보호하고 환경에 더 잘 적응하기 위해 선택한 행동이다. 따라서 이는 원래는 긍정적 의미를 내포하는 적응적 행동이다. 하지만 열악한 환경에 장기간 노출되면 개체는 접촉경계혼란을 하나의 경직된 행동패턴으로 개발하여 이를 자신의 성격 구조의 일부로 간직하게 되며, 그렇게 되면 개체는 효과적으로 자신의 정서나 욕구를 해소할 수 없게 된다. 즉, 상황이 달라져도 새로운 상황에 맞는 행동을 선택하지 못하고 무의식적으로 과거의 행동패턴을 반복함으로써 새로운 상황에 적응하지 못하며 그 결과 미해결 과제를 축적시킴으로써 마침내 부적응을 일으킨다.

접촉경계 혼란의 내사 중에는 상전-하인이라는 개념이 있다. Perls(1951)는 우리의 무의식적 행동을 지배하는 두 개의 자기 부분을 각각 상전(top-dog)과 하인(under-dog)이라고 불렀다. 이러한 우리의 인격은 상전과 하인으로 양분되어 싸우며 서로 통제하려 하고, 그 결과 끝없는 싸움에 말려들어 창조적인 에너지를 고갈시킨다. 이러한 상태를 Perls(1951)는 '자기

고문 게임(Selftorture game) '이라고 불렀다(김정규, 1995). 하인은 상전의 비난에 대해 분노감을 느끼지만 이를 표출시키지 못하고 현상유지를 위해 반전시켜 버리는데 이렇게 반전된 분노감이 짜증이다. 개체는 대인관계에서 이러한 자신의 짜증을 외부로 투사하게 되는데 그때 개체가 느끼는 것이 죄책감이다. 게슈탈트 치료에서는 이러한 자기 고문 게임을 중단시켜 상전과 하인에게 진정한 대화의 통로를 열어 줌으로써 문제를 해결하도록 도와준다. 그 방법은 내면의 두 부분 간에 치열한 싸움이 일어나도록 해주고 서로 대화해 보도록 촉구하는 것이다. 즉 두 빈 의자를 왔다 갔다 하면서 대화하도록 하여 마침내 상전과 하인 간에 거리가 좁혀지도록 해주는 것이다. 그렇게 하면 처음에는 서로의 입장만 팽팽하게 견지하던 양쪽이 차츰 한 발자국씩 물러서서 상대방의 말에 귀를 기울이게 되고, 마침내 양보와 타협이 이루어지게 된다(한상량, 1999).

2. 인지-행동 치료

인지-행동치료는 개인이 지니고 있는 자동화 사고와 비합리적인 신념을 치료 기법을 통해 수정하고 행동치료 기법을 적용하여 감정과 행동양식에 변화를 유도하는 치료기법이다. 인지행동치료는 역사적으로 볼 때 초기에는 Wolpe(1969)의 행동치료로 부터 시작되어 불안의 형성에 관한 행동주의의 조건화 원리를 이용하여 불안환자에 대한 치료를 연구 발표하였는데 이것이 인지-행동치료의 초기 치료기법이라고 할 수 있다(이준기, 2004).

1970년대 인지적 과정을 인지-행동치료에 적용한 방법으로는 Lazarus(1971)의 중다요인치료와 Meichenbaum(1977)의 자기지시훈련을 들 수 있다. Kanfer와 Goldfried(1979)는 행동의 분석에 강화원리를 이용하여 체계적인 행동분석 이론을 발전시키게 되는데 행동분석 도식에 의하여

체계적이고 기능적인 행동분석 발달을 가져오게 된다. 이후 Beck(1985)과 Ellis(1986)는 인지치료와 인지, 정서, 행동치료를 통하여 인지-행동치료 이론은 좀 더 정교되고 다양화 된 치료기법을 적용하게 되었으며 환자 스스로 문제를 해결해 나갈 수 있는 인지적 능력을 향상시킬 수 있도록 도와주는 데 중점을 두고 있다(이준기, 2004). 인지-행동치료의 인지적 개입은 내담자가 생각하거나 말하는 것 보다 어떤 것을 인지하고 있는가에 대한 타당성과 합리성을 검토하는 전략을 개발하여 문제를 수정하는 것이다. 반면에 인지-행동치료의 행동적 개입은 내담자가 적절하지 않은 인지과정과 목표에 적합하지 않은 행동 양식들에 대하여 이해하고 다양한 기법을 통하여 스스로 문제를 해결해 나갈 수 있는 능력을 향상시키는 것에 중점을 둔다. 최근 들어 두 가지 개입은 오랜 기간에 걸쳐 서로 이론적 교류를 통해서 명백한 경계선이 모호해지고 있으며, 학자들의 오랜 기간의 연구는 인지행동치료가 인지, 정서, 행동을 포괄하는 넓은 의미의 인지행동치료로 발전하는 시발점이 된다고 할 수 있다.

현재 많은 통제된 연구에서 이 치료법이 주요 우울증, 범불안장애, 공황장애, 사회공포증, 물질남용, 식사장애, 부부 문제, 그리고 입원 환자의 우울증 등의 치료에 효과가 있음이 입증되었다(민성길, 2004). 이러한 인지-행동 치료 기법의 대표적인 것 중 하나가 인지 재구조화이다. 인지 재구조화란 문제인지 즉 자동적 사고를 찾아내는 작업이며 이러한 인지 양상을 내담자가 잘 이해하고 파악하여 사고로 인지를 재구성하는 작업을 뜻한다. 예를 들어 공황환자의 인지적 재구조화는 숨이 답답하고 호흡곤란을 느껴도 환자의 인지를 죽음이라는 파국적 결과로 몰고 가지 않고 그것에 도전하여 차츰 인지적 수정이 가능하도록 한다(이정윤,1996).

인지 재구조화는 신체 증상의 의미와 결과에 관한 탈재앙화 신념으로 고치고, 내담자들에게 올바른 정보를 제공하기 위해 고안된다. 종종 인지 재구조화 치료는 노출치료와 함께 사용되는데, 내담자들에게 두려워하는 신체

감각 또는 두려워하는 상황에 먼저 노출될 수 있는 유용한 틀을 제공한다(원호택 외, 2003).

인지행동치료의 특성은 다음과 같다. 첫째, Wilson(1988)이 제의하였듯이 인지-행동적 접근에서는 심리장애를 의학적 모형에 따라서 이해하는 것이 아니라 증상들을 넓은 의미에서 생활의 문제로 개념화 하거나 역기능적인 행동으로 개념화한다. 이러한 역기능적 행동이나 사고방식을 인지-행동적 원리를 가지고 변화시킬 수 있다고 본다. 둘째, 인지-행동적 입장에서는 특정한 장애나 증상에 맞게 이론 모형을 형성하고 치료기법을 개발하고 적용한다. 셋째, 특정 증상에 초점을 맞추어 치료기법을 개발하는 만큼 인지-행동기법에서는 행동평가와 인지평가를 필수적인 치료절차로 여긴다. 넷째, 인지-행동치료는 장기치료보다 단기치료를 지향하고 기간한정적인 치료를 선호한다. 인지-행동 기법은 집단으로 적용하는 경우가 많이 있는데 집단 프로그램은 거의 모두 기간 제한적이다. 다섯째, 인지-행동적 입장에서는 내담자의 문제가 스스로 만들어진 것이라고 여기며, 문제되는 생각이나 행동을 스스로 통제할 수 있다는 믿음을 갖는다. 여섯째, 인지-행동적 접근에서는 치료자가 교육자의 역할을 한다. 이런 입장은 전통적인 심리치료자나 인간중심 치료자의 입장과는 극명하게 다른 측면이다(원호택 외, 2003).

3. 불안에 대한 계슈탈트 이론

계슈탈트 심리치료의 창시자인 Perls는 불안을 '흥분 에너지(excitement)'와 '지지(support)'간의 간격으로 설명했다. 즉, 나타난 흥분 에너지가 행동으로 바뀌기 위해서는 '지지'가 필요하다. 그러나 이러한 지지에 있어 충분한 양이 채워지지 않는다면, 그 간격이 벌어지는 만큼 행동으로 바뀌지 못

한 흥분 에너지가 불안으로 체험되는 것이다. 한편, 지지에는 환경적 지지와 자기 지지가 있는데, 이중에서도 불안에 가장 연관이 많이 되어 있는 것이 자기 지지의 동일시 과정이다. 이는 개체가 자신의 현재 경험과 동일시하는 것으로 개체가 현재에 집중하지 못하고 상상된 미래에 동일시하여 불안을 느낀다는 것이다. 이때 그 미래가 특히 부정적일 경우 그 예상의 상황에서 자기 지지를 상실하게 되고, 흥분에너지는 행동으로 전환되지 못하고 불안으로 나타나게 된다. 불안장애 환자들은 부정적이며 과묵적인 미래와의 동일시 경향이 강한데, 그것은 그들이 부정적 예언, 왜곡 해석, 비합리적 신념 등을 갖고서 미래를 부정적으로 상상하기 때문이다(Perls et al., 1951; Yontef, 1995, pp.10-12, 김정규 2003 재인용). 이러한 동일시 현상은 계슈탈트 치료 이론적으로 볼 때 미해결 과제 및 접촉경계혼란과 연관되어 있다. 먼저 미해결 과제는 개체의 해결되지 않은 정서나 욕구로써 끊임없이 완결을 요구한다. 결국 개체는 현재 행동에 주의를 집중하지 못하게 되며 새로운 상황을 지각할 때도 미해결 과제와 연관시켜 지각하게 만듦으로써 상황을 왜곡 지각하게 만든다(김정규, 1995; Perls et al., 1951; Perls, 1970; Polster & Polster, 1973; Yontef, 1993, 김정규, 2003 재인용). 또한 접촉경계혼란은 개체 현재의 상황에 온전히 동일시 못하도록 차단하여 미해결 과제가 발생시킨다. 결국 내담자가 자신의 이러한 접촉경계혼란을 알아차리지 못하고 있으면 그 행동은 무의식적으로 (혹은 자동적으로) 계속 반복될 수밖에 없다. 하지만 자신의 접촉경계혼란을 알아차리게 되면 그 행동을 멈추거나 혹은 대안적 행동을 선택할 수 있게 된다. 따라서 알아차림(통찰)은 접촉경계혼란을 극복하는데 있어서도 매우 중요한 치료수단이 된다(김정규, 2003).

4. 불안에 대한 인지행동이론

불안에 대한 인지행동 치료의 대표적 이론가들은 Ellis, Lazarus, Mahoney, Meichenbaum, Kendall, Bandura, Goldfried, Beck 등인데, 이들의 공통적 입장은 불안은 위협과 연관된 정서라고 보는 점이다(김정규, 2003). 여기서 불안이 발생하는 것은 개체의 위협에 대한 자기 평가와 개체가 가지고 있는 개인적인 역기능적인 신념에 따라 나타나게 된다는 것이다. 가장 대표적 이론가인 Beck의 이론을 토대로 불안에 대한 인지행동 치료를 설명하도록 하겠다. 기본적으로 Beck은 우울증에 대한 인지치료 이론을 기초로 불안장애를 설명하려 하였다. Beck등(1985)의 인지모형에 따르면 두려움(fear)은 위협적인 자극에 대한 인지적 평가이며, 불안은 두려움이 촉발되었을 때 수반되는 불쾌한 정서반응이다. 두려움과 불안은 위협을 알리는 신호 역할을 하는데 진화론적 관점에서 볼 때는 적응적인 심리기제이다. 그러나 인지과정의 편파로 인해 과장되는 경우에는 불안이 병리적으로 된다. 불안과 관련된 인지적 평가과정은 상당히 자동적으로 일어나는 정보처리과정으로서 의식적인 통제 없이 일어날 수 있으며 이로 인해 정서반응이 유발된다. 이 평가과정은 개인의 과거경험들이 추상화되어 축적된 인지적 구조, 즉 인지 도식에 의해 영향을 받는다(조용래, 1997 재인용).

Beck에 의하면 불안과 관련된 인지 도식은 ‘위험’과 ‘위해’의 주제와 관련되어 있다. 불안을 가지고 있는 내담자들은 이러한 도식을 가지고 있어서 일상생활 속의 위험요소에 예민하게 선택적으로 주의를 기울이게 되고 위험성을 과도하게 평가하며 자신의 대처자원을 과소평가하는 경향이 있다고 한다. 이러한 왜곡된 평가의 결과로 불안한 내담자들은 위험과 위해의 내용을 가진 자동적 사고 혹은 자동진술을 갖게 된다. 이러한 자동적 사고 혹은 자기 진술은 주로 언어적 명제나 시각적 심상의 형태를 띤다. 또한 불안장애

환자들은 이러한 자동적 사고 혹은 자기 진술의 현실성 및 사실성 여부를 평가하는 능력이 결여되어 있다고 Beck등(1985)은 주장하고 있다(조용래, 1997재인용).

5. 시험 불안

불안이란 보편적인 심리현상이고 대부분의 사람들이 경험하는 정서이며, 정상적인 감정적 반응이다. 불안은 유기체의 긴장을 수반하는 정서상태를 일컫는 개념으로 오랫동안 심리학 연구에서 대표적인 정의적 특성의 하나로 중요시되어 왔다(한상량, 1999). 불안이 지나치게 일반적인 정서 상태를 지칭함으로써 생기는 해석상의 곤란과 애매함을 극복하기 위해 대인 불안, 사고불안, 연설불안, 발표불안 등과 같이 보다 구체적인 상황과 관련하여 사용하는 경향이 증가하고 있다(Sarason,1972). 시험불안은 불안의 한 특수한 형태로 상황특수적인 특성불안을 일컫는다(Kendall, 1979). 즉, 개인이 중요하다고 느끼는 평가적인 상황이라는 특수한 상황에서 느끼는 불안 경향성을 말한다. 불안은 크게 특성불안(trait anxiety)과 상태불안(state anxiety)으로 구분하는데, 이러한 입장은 Cattell과 Scheier(1958)에 의하여 발전되었다. Spielberger(1973)는 상태불안이란 특수한 상황에서 긴장감이나 걱정 또는 두려움으로 인하여 자율신경계의 기능이 항진됨으로써 야기되는 일시적인 불안상태를 의미하고 위협을 어떻게 받아들이는가에 따라서 불안의 정도가 변화될 수 있는 특징이 있다고 하였다. 반면 특성불안이란 불안을 일으키는 경향에 대하여 한 개인이 가지고 있는 특성이며 외적인 위협에 대처하는 개인적 차이를 결정하고 한 개인에 있어 일생동안 변하지 않고 일정한 양상을 나타내게 된다고 하였다. 불안을 이렇게 두 가지로 나누어 보는 견해는 시험불안에 대한 개인적 차이를 설명해 줄 수 있다. 평가 상황에서의 불안은

특성불안과 밀접한관계가 있어서 특성불안이 높은 사람은 낮은 사람에 비해 시험상황에서 상태불안을 심하게 느끼게 되고 시험결과에도 더 심각한 영향을 미칠 수 있다. 이는 시험불안을 특성불안의 한 형태로 보는 견해로 높은 특성불안이 상태불안을 높게 하고 여기에서 수반되는 신체적 증상 또는 인지기능의 장애로 인하여 과제수행에 부정적인 영향을 미치게 된다는 설명이다.(김효숙, 2004) 한편, Sieber(1980)는 시험불안을 일반불안의 특수한 경우로 보고 시험이나 다른 평가 상황에서 경험되는 생리적 행동적 반응을 가진 불쾌한 감정이나 정서 상태라고 하였고, Tobias (1979)는 시험불안을 교육기관에서 실시되는 시험이나 검사 등과 같은 평가 장면에서 평가를 받는 개인이 실패를 두려워하여 느끼게 되는 일종의 특수한 형태의 일반불안이라 하였다. 또한 Sarason(1978)과 Spielberger, Anton 및 Bedel(1976)도 시험불안을 시험이나 다른 평가 상황에서 일어나는 정서적 반응이라고 하였으며, 특히 Spielberger 등(1976)의 견해는 시험불안은 시험이라는 특수한 상황에서 경험하는 상황불안으로 보고 있다. 즉 시험불안이 높은 사람은 시험과 같은 평가 상황을 보다 강한 위협 상황으로 받아들이면서 높은 상태불안을 경험한다는 것이다. 게슈탈트적 접근에 있어서 Serok(1991)은 개인이 이미 가지고 있는 극복 능력과 자기-지지 체계에 대한 믿음이 부족하여, 그러한 개인적인 경험들 때문에 시험불안이 생긴다고 본다. 시험 불안을 가진 학생들은 그들의 내적인 흐름들이 과부화가 걸리고 그들 주위 환경에 대해 잘못 인식하게 되어 정신없는 상태에 있는 것이다. 결국 그들은 그들 스스로 적절하게 시험 전에 준비를 하지 못하게 되고 시험 문제와 답에 초점을 맞춰서 집중하는 것이 어려워진다는 것이다. 이러한 시험불안의 요소에 있어서 Liebert와 Morris(1967)는 시험불안을 고민(worry)요인과 정동(emotionality)요인 두 가지의 하위요인으로 구분하고 있다. 그들이 주장하는 바에 의하면 고민(worry)은 시험불안의 인지적인 측면으로 성취에 대한 관심, 시험에 실패했을 때의 결과, 특히 자신이 공부를 잘 할 수 없거나 또는 자신과 타인

에 의한 부정적인 평가에 관한 인지적인 관심의 결과이다. 즉 시험 자체보다는 주로 자신, 상황 또는 결과에 관한 부정적 예견을 의미하며 시험을 통한 주위의 평가에 예민하게 반응하는 것이라고 할 수 있다. 정동(emotionality)이란 시험불안의 정서적 측면으로 시험상황과 관련 되어 야기되는 항진된 자율신경계통의 반응으로 정의되는데 긴장과 초조와 같은 불쾌한 기분을 의미하며 시험불안이 있는 사람들에게서 흔히 나타나는 주관적인 느낌으로서 너무 긴장되어 기억력이 감소되거나, 신경과민, 지나친 땀 흘림, 빈맥, 소화 장애 혹은 안절부절 못하는 등의 불안과 관련된 신체적인 증상(affective-physiological response)들이 포함된다. 이 두 요인은 서로 밀접한 관계에 있으며 고민(worry)은 시험이 예측되는 상황 또는 실제 시험 상황에서 성취에 거의 항상 부정적인 영향을 미치는 데 반하여, 자율신경계통의 기능항진과 관련된 정동(emotionality)은 항상 실제 시험상황에서만 야기되는 반응이기 때문에 시험의 결과에 미치는 영향은 고민(worry)요인이 더 크다고 할 수 있다.

위에서 언급된 시험불안 관련된 이론들의 설명을 종합해 볼 때, 시험불안이란 개인이 시험에 대한 부정적 결과를 의식함으로써 지각하게 되는 인지적 반응 및 정서적-생리적 반응으로 정의해 볼 수 있겠고 볼 수 있을 것이다(정미경, 2000).

6. 학업 불안

학업에 관계된 연구 중, 시험불안, 수학불안등과 같은 연구는 국내에 많이 소개되어 있으나 학업불안이라는 말을 국내에서 처음 소개하여 연구한 사람은 최승진(1989)이다. 그는 자아개념을 일반, 학업, 교과로 구분하고 원인귀속도 일반, 학업, 교과로 구분할 때, 불안만은 일반, 시험, 교과가 있을 뿐,

학업 자아개념이나 학업원인귀속에 상응하는 학업불안의 성질 연구와 학업 불안을 쫓 수 있는 학업불안 척도가 국내에 아직 개발되고 있지 않았음을 지적하였다. 이에, 최진승(1989)은 학습자가 전반적인 교과학습과 관련되는 생활 속에서 직면하게 되는 위협자극에 대한 신념, 긴장, 고민과 같은 정서적 반응이라고 정의 하였으며, 이를 바탕으로 그는 학업불안척도를 개발하였다. 즉 그가 주장하는 학업불안이란 학습자의 전반적인 교과학습과 관련되는 생활 속에서 직면하게 되는 위협자극에 대한 신념, 긴장, 고민과 같은 정서적 반응이라는 주장에서 Spielberger(1972)가 말한 특성불안이라고 할 수 있다. 학업불안은 학업 전반적인 부분에 대한 불안이라고 볼 때 일반불안 성질과도 비슷한 성질을 띄고 있다고 볼 수 있으나 불안의 내용상 일반불안과 구분되고, 시험 불안에서만 국한되지 않는다는 점에서 시험불안과도 다르다(정호근, 1996). 이러한 학업불안은 학업성취도와도 연관이 높다는 연구도 있다. 최승진(1989)의 연구는 학업불안이 학업성적간의 상관에서 $n=1380$ 명에서 $r = -0.232$ 이고 시험불안과 학업성적간의 상관은 $r = -0.138$ 로써 상관 계수 간 차이검증 결과, $t=2.245$ 로 1% 유의수준에서 의미 있게 학업불안과 학업 성적간에 부적상관이 높다고 하였다. 이와 같이 학업불안은 학업성취도에 큰 영향을 주는 변인으로 연구되어 있으며, 학업성취도의 저하에 대한 원인 연구 결과는 아니지만 일반적으로 학업불안 감소가 좋은 학업성취도를 기대할 수 있기 때문에 이에 대한 연구도 필요할 것으로 보인다.

7. 내외통제성

내외통제는 Rotter(1954)가 사회학습이론을 통하여 소개한 인간의 성격 변인들 중 하나로써 자신의 행동과 이에 따르는 강화간의 인과적 관계를 어떻게 지각하느냐와 관련된 특성이다.

내적통제(internal control)라는 것은 어떤 사건이나 행동의 결과가 자신의 노력이나 능력 또는 기타 심리적인 요인에 의해 결정된다고 믿는 것을 말하며, 외적통제(external control)라는 것은 외부요인, 즉 우연이나 운명 또는 과제 난이도, 타인의 도움에 의해 결정된다고 믿는 것을 말한다.

학업성취에 대한 원인지각, 즉 통제 소재와 태도적 속성의 하나인 불안과 관계가 있다는 많은 연구 결과들이 있다.(이승아, 1993) 이들 연구결과는 외적통제를 하는 아동이 내적통제를 하는 아동보다 정서적으로 불안해하는 경향이 있으며, 내적 통제를 하는 아동들이 외적통제를 하는 아동들보다 성적이나 좌절에 더욱 효율적으로 대처하는 경향이 있다고 보고하고 있으며 Lefcourt(1982)도 시험불안이 높은 아동일수록 외적통제가 높다고 보고하였다.

시험불안과 귀인 성향에 관한 연구들에 의하면 이들 간에는 비교적 높은 상관성이 있는 것으로 밝혀졌는데, Watson(1967)은 외적 요인으로 귀인 할수록 시험불안이 높은 경향을 나타내며 내적 요인으로 귀인 할수록 환경을 통제하여 개인의 생활조건을 개선하려는 의욕이 높고, 매우 자발적인 태도를 지니고 있다고 하였다. 즉 시험불안과 귀인과의 상관성이 높은 이유는 자신이 상황을 통제할 수 없다고 느끼거나 절망감에 빠질수록 불안이 높아지기 때문이라고 설명하고 있다. 국내 연구에서 중학교 3학년을 대상으로 한 이해영(1990)의 귀인이 학업동기 및 시험불안에 미치는 영향에 관한 연구에서는 내적 요인은 학업동기에 주로 영향을 주는 반면, 외적요인은 시험불안에 주로 영향을 주는 것으로 나타났다. 또한 전반적으로 시험불안이 높은 집단은

낮은 집단에 비해 내적 귀인성향의 평균점수가 낮은 현상을 보이고 있다. (유영진, 1990). 그리고 중학교 1학년을 대상으로 특성불안에 있어서의 내외 통제성과 성공, 실패 경험 간의 관계를 살펴본 김애숙(1986)의 연구에서도 외통제 성격이 내통제 성격보다 특성불안이 더 높은 것이라는 가설을 지지하였다. 그러나 이와는 대조적인 결과들을 제시하는 연구결과도 발견할 수 있다. 즉 Houston(1972)이 내적 성격의 소유자가 외적 성격의 소유자보다 긴장 시에 더 많은 생리적인 각성을 일으키며 불안해한다고 지적한 보고도 있다. 한편 국내의 연구에서도 내적통제 집단이 외적통제집단보다 시험불안이 낮을 것이라는 가설이 부정되기도 하였다(김이천, 1987).

현재 이상과 같은 선행연구들에서 보듯이 시험불안과 귀인성향과는 학자마다 그 결과가 일치하고 있지 않는다.

8. 게슈탈트-인지행동 통합 심리치료의 이론적 배경

게슈탈트 치료와 인지-행동 치료의 공통점으로는 둘 다 언어적 표현을 사용하며, 환자의 인지 과정과 정서 그리고 행동의 관련성에 대해 주목하며, 고정된 역기능적 사고체계의 역할을 중시하는 점 등을 들 수 있을 것이다. 특히 인지-행동 치료의 역기능적 ‘도식(schema)’과 게슈탈트 치료의 ‘고정된 게슈탈트(fixed Gestalten)’ 개념은 서로 이론적 배경은 다르지만 상당한 유사성을 띠고 있으며(Beck, 1979, pp.12-13; Yontef, 1993, p.313; 김정규, 2003 재인용) 치료방법과 관련해서 인지행동 치료와 게슈탈트 치료 모두 내용적 접근과 과정적 접근을 사용한다는 것이다.

게슈탈트 치료 이론을 기반으로 인지-행동치료 이론을 통합하고자 할 때 게슈탈트 치료 이론에서의 불안을 일으키는 요소, 즉 미해결과제와 접촉경계혼란을 줄이는 방식에 인지행동 치료 기법을 사용하는 것이 좋을 것으로

사료된다. 계슈탈트 치료 이론에서 불안이 자기 지지의 동일시 과정에서 문제가 생겨 일어났다고 가정하였을 때, 인지-행동치료에서의 지식 및 정보에 대한 교육이 들어갈 수 있다. 치료 상황시 치료자는 미해결 과제를 다루는 작업에서 내담자에게 공감과 현전, 수용을 통한 외부지지를 제공해줄 수 있다. 하지만 이때 환자의 자기 지지도 중요한데, 자기 지지에는 환자의 지식 및 정보가 포함되는 것이다. 즉 내담자가 현재 일어나고 있는 신체적 변화나 감정상의 변화에 있어 현재 상황과 환경을 객관적으로 볼 수 있게 해주는 지식 등을 전달 해줌으로 써 내담자 스스로 자신을 추스르고 현 모습을 객관화시켜 불안을 감소시킬 수 있다는 부분이다. 이러한 지식에는 각 병인론이나 증상, 진행경과, 예후에 대한 인지-행동 치료의 연구결과들, 불안의 원인과 관련된 자동사고 및 역기능적 신념의 역할에 대한 인지행동 치료이론, 그리고 불안의 각 하위유형들에 고유한 자동사고 및 역기능적 신념들에 대한 정보 등이 내담자의 자기 지지를 높여주는데 도움이 될 것이다. 그러나 시험불안이나 학업불안의 경우 정신병적인 병리나 증상과는 거리가 멀 수 있으므로 내담자와 관련된 자동적 사고나 역기능적 신념들에 대해서 알려주는 것이 유용할 것으로 보인다. 예컨대 학업불안이나 시험불안을 가지고 있는 내담자에게 학업이나 시험 상황 시에 발동하는 역기능적 신념과 자동적 사고 등에 대해서 설명해 줄 수 있는 것이다. 이러한 접근은 계슈탈트의 장이론의 관점에서 매우 의미가 있다. 즉, 특정 행동영역에 대한 환자의 지식이나 정보, 기억 등은 환자의 주관적 현상학을 구성하는 중요한 요소로서 장의 구조에 변화를 일으키므로 인지행동 치료에서 제공하는 불안증상에 대한 여러 지식과 정보들은 환자가 미해결 과제를 직면하는 과정에서 환자의 행동에 직접적인 영향을 미칠 수 있다(김정규, 2003). 장이론에 따르면 모든 사건과 현상은 지각자의 기억, 지식, 욕구 등에 따라 매 순간 새롭게 현상학적으로 재 생성되며 정서와 행동에 영향을 미치기 때문이다(Yontef, 1993). 자기 지지를 위해서 관련 증상이나 장애에 대해 정보를 제공하는 것

에 있어서 인지-행동적 입장이나 게슈탈트적 입장에서의 지식이 이론적으로 다르기 때문에 상충할 가능성이 있는데, 사실상 이 두 이론에서 제공되는 정보나 자료들과 별로 상충되지 않는다. 그것은 이러한 자료들이 이론적으로 구성된 것이 아니라 구체적 사실에 대한 관찰로부터 얻어졌기 때문이다 (김정규, 2003). 또한 게슈탈트 치료 이론에서의 '내사'에 대한 개념과 양상은 인지-행동 치료 이론에서의 역기능적 신념과 거의 유사하다. 'Should'에 대한 진술은 역기능적 신념에 대한 내용과 같으며 치료 부분에 있어서 무엇을 주로 할 것이냐가 달라질 뿐이다. 예를 들어 "반드시 타인의 인정을 받아야만 한다." "완벽하지 않으면 인정받지 못한다."는 등의 내사나 "타인의 도움을 받지 않으면 나 혼자 살 수 없다."는 융합 혹은 "특정 감정은 견딜 수 없다. 차라리 회피하는 것이 낫다."는 편향 등은 인지-행동 치료의 역기능적 신념과 상통한다.

이러한 인지-행동 치료의 역기능적 신념을 기초로 한 인지오류나 자동적 사고 목록들은 게슈탈트 치료에서 유기체의 현상학적 장의 내적 구조를 밝히는데 큰 영향을 줄 수 있다. 예를 들어 인지-행동 치료에서 밝혀낸 시험 불안 내담자의 역기능적 신념 가운데 하나가 "이번에 90점 이상을 못 맞으면 난 좋은 학교에 진학하지 못할 것이다."를 다루는 게슈탈트 치료적 접근은 내담자의 이러한 역기능적 신념이 형성된 개인적 배경을 탐색하면서 공감과 지지를 통하여 미해결 과제를 해소해주는 한편, 두 의자 기법을 통해 상전과 하인의 목소리를 명료화시키면서 이들의 갈등을 대화적으로 통합하는 '실험'을 해볼 수 있을 것이다. 혹은 이러한 과정에서 치료자가 환자의 약한 모습을 있는 그대로 수용해줌으로써 환자 스스로 자신을 받아들일 수 있도록 도와줄 수도 있을 것이다. 이때 인지-행동치료는 이러한 역기능적 신념과 더불어 자동적사고, 그에 따른 감정과 신체적 변화 등을 기술하게 함으로써 내담자로 하여금 그 역학관계를 분명히 볼 수 있게 할 수 있다. 차후 대안적인 행동을 설정할 때도 이러한 것을 토대로 기능적인 행동을 선

택할 수 있게 도울 수 있으며 이러한 것을 짜고 실행해 보는 것 자체가 자기 지지가 될 수 있을 것이다. 만일 집단치료 상황이라면 내담자는 치료자의 도움을 받으면서 다른 집단원들이나 자신의 행동을 관찰함으로써 자신의 부정적 자동적 사고나 역기능적 신념의 ‘시대 착오성’을 통찰하거나 혹은 집단원들과의 실험을 통하여 새로운 행동방식을 모색해볼 수도 있을 것이다. 이때 치료자와 집단원들은 지금-여기에서 느껴지는 솔직한 감정을 환자에게 표현해주거나 환자의 역기능적 태도에 대해 직접적인 피드백을 해줌으로써 혹은 역할연기를 통하여 환자의 행동을 조명해줌으로써 환자로 하여금 자신의 행동에 대해 성찰하도록 도와줄 수 있을 것이다(김정규, 2003).

위에서 살펴본 것처럼 불안장애에 대한 계슈탈트 치료와 인지행동 치료는 이론적 배경은 다르지만 서로 공통점을 가지고 있다. 본 연구에서는 각 기법들의 장점을 취하면서 또한 서로의 단점을 보완하는 통합적인 접근을 모색해야 한다. 한편, 통합은 단순히 서로 다른 기법들의 혼합이 아니라 서로 유기적으로 연결되는 통일체가 되어야 할 것이다. 아래는 김정규(2003)의 계슈탈트와 인지행동치료의 통합적 모색을 기했던 연구에서 발췌한 것이다. 본 연구는 김정규(2003)의 통합에 대한 이론적 선행연구를 바탕으로 계슈탈트 치료와 인지행동 치료의 통합을 모색해 보고자 한다.

1. 불안장애에 대한 계슈탈트 치료이론이 통합의 기본 바탕이 된다.

이때 지금여기 중심, 대화 관계, 장이론이 통합의 원리가 된다.

2. 각 치료기법의 공통된 요소들을 우선적으로 채택한다.

3. 계슈탈트 치료에서 부족한 부분 혹은 취약한 부분을 다른 기법에서 빌려오되 이들이 계슈탈트치료에 통합 될 수 있도록 이론적으로 뒷받침한다.

Ⅲ. 프로그램 개발

1. 프로그램 개발 전략

프로그램은 계슈탈트 이론을 기본으로 하되 인지행동 치료 기법을 사용하여 각 치료법들의 단점을 매우고 장점을 극대화 시키는데 있다. 기본 형식은 계슈탈트 이론의 미해결과제에 대한 알아차림을 시작으로 이러한 알아차림을 인지행동 기법을 사용하여 명시화 하도록 하고, 이러한 명시화 된 것을 다시 계슈탈트 치료 이론의 빈의자 기법이나 역할극 등을 사용하여 본인을 수용할 수 있도록 돕는다. 치료자와 보조치료자는 항상 수행 전 시연을 보여 집단원들의 이해를 돕는 모델이 되어야 한다. 이러한 작업은 인지행동 치료적으로도 유기체 목소리를 객관화시켜 상황을 객관적으로 볼 수 있게 해주는 도움이 될 수 있을 것으로 보여 진다. 프로그램의 대상이 청소년인 만큼 가능한 설명은 자제하도록 하며 활동적이고 재미있게 하도록 한다. 또한 목적이 분명한 집단이므로 프로그램 시작 시부터 목적을 이루기 위한 특징적인 소 프로그램을 수행하도록 하며, 이러한 소 프로그램들은 유기적으로 연관되어 있고 반복적이며, 실제적이어야 한다. 또한 실제 유용성과 효율성을 염두 해야 하기 때문에 주 2회, 1달 조금 넘는 시간동안 프로그램 회기가 마쳐져야 한다. 실제적으로 대부분의 학교가 방학 후 2달 후에 중간고사를 보고 중간고사 후 다시 약 2달 정도 후에 기말고사를 보기 때문에 각 고사 전에 실시하여 프로그램 참여자들에게 유용하도록 해야 한다. 이러한 부분들을 고려하여 프로그램은 약 10회기 내외여야 하며 프로그램 간 시간적 연결성을 유지하기 위해 주 2회가 좋을 것으로 사료된다. 이 프로그램에서 유의해야할 점은 프로그램 자체 내용 보다는 마이크로 프로세스(진행하면서 치료자와 보조치료자, 집단원과의 상호작용)가 더 중요함을 알아야한

다. 또한 매회 지속적인 연습과 복습이 이루어져야 함으로 숙제에 대한 비중이 크다. 이러한 숙제를 통하여 매회기 이를 비중 있게 다루고 지속적인 일반화 연습에 들어 갈 수 있도록 해야 한다.

2. 프로그램의 실제

< 표 1 > 회기별 프로그램

회기	회기별 주 목표	작 업
1 회기	<ul style="list-style-type: none"> · 프로그램에 대한 이해 · 프로그램 동기 향상 · 집단내 긴장이완, 라포 형성 	<ul style="list-style-type: none"> · 프로그램 소개 및 참여이유, 목표 나누기 · 프로그램 내 약속 정하기 · 사전검사
2 회기	<ul style="list-style-type: none"> · 공부를 방해하는 자동적 사고와 감정, 신체의 연결 탐색 	<ul style="list-style-type: none"> · 자동적 사고-감정, 신체변화 알아차리기 · 빈(두)의자 기법수행/목소리 객관화
3 회기	<ul style="list-style-type: none"> · 그동안 해왔던 대처방식들 탐색 및 효과성 분석 	<ul style="list-style-type: none"> · 그동안 해왔던 대처방식 알아차리기 · 빈(두)의자 기법 수행/거울기법
4 회기	<ul style="list-style-type: none"> · 유혹의 대처방법 알기 	<ul style="list-style-type: none"> · 자신을 유혹하는 말 찾기 · 유혹에 대처하는 법 찾기 · 빈(두)의자 기법 수행/거울기법
5 회기	<ul style="list-style-type: none"> · 현실적인 공부 계획 방식 알기 	<ul style="list-style-type: none"> · SMART 활용법 알기 및 연습
6 회기	<ul style="list-style-type: none"> · 일을 미루는 상황에서의 자동적 사고, 감정 알아차리기 	<ul style="list-style-type: none"> · 일 미루기 유형 탐색 · 일 미루기에 대한 빈(두)의자 기법 / 거울기법
7 회기	<ul style="list-style-type: none"> · 집중 유지하기 	<ul style="list-style-type: none"> · CIR 일지 활용법 알기 및 연습
8 회기	<ul style="list-style-type: none"> · 학습상황에서의 자기수용 	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 못마땅한 점 받아들이기 · 역설적 수용 기법 · 대처방법 세우기
9 회기	<ul style="list-style-type: none"> · 배운 것 유기적으로 연결하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 빈(두)의자 기법, 목소리 객관화, 거울 기법, SMART기법, CIR 기법의 반복 연습
10회기	<ul style="list-style-type: none"> · 마무리 	<ul style="list-style-type: none"> · 각 기법들의 유기적 연결 도식 세우기 · 프로그램 후 느낀 점, 소감나누기 · 사후검사

3. 프로그램의 세부구성

1회기)

프로그램 오리엔테이션 성격으로 프로그램 내용과 취지를 설명하도록 한다. 가능한 내용설명은 줄이고 집단원들이 어떠한 것들이 문제가 되어 참여하게 되었는지, 어떠한 것이 가장 불편한지, 프로그램에서 어떠한 것을 배워가고, 경험해가며 어떻게 되었으면 하는지 들을 탐색한다. 첫회기의 경우 특별한 형식이 없기 때문에 비구조화적인 집단을 형성하여 각 참여자들의 생각과 감정들을 공감해 주고, 치료자와 보조치료자는 각 집단원들이 이야기할 때마다 참여자들의 특징을 기록하거나 참고해 둔다. 이후 이 자료는 빈 의자 기법이나 목소리 객관화하기, 거울기법 등의 역할극 시 치료자가 도움을 줄 수 있는 자료가 될 수 있다. 이러한 형식으로 자기소개 및 프로그램 참여의 동기 및 목표를 탐색 한 후 프로그램 참여에 대한 약속을 집단원들끼리 정하게 하고 거기에 대한 보상도 집단원들이 정하도록 한다. 사전 검사는 1회기 프로그램 전에 미리 받아두는 것이 좋지만, 그렇지 못할 경우 프로그램 시작 바로 전에 할 수도 있다.

2회기)

프로그램의 목표가 명확하고 이전 회기에서 동기와 취지를 언어를 통해 실체화 시켰으므로 별다른 부연설명 없이 바로 프로그램으로 들어가도록 한다. 프로그램 초반 각 참여자들의 공부나 시험 상황에서 겪는 특정한 감정이나 신체 변화들을 탐색한다. 탐색 방법은 비구조화 집단 형식으로 리더가 먼저 한 집단원을 먼저 발표하게 한 후 그와 같은 증상이나 다른 증상들이 있는지 집단원에 물어봄으로써 참여자들을 자연스럽게 참여시킨다. 이러한 과정 중 치료자나 보조치료자가 자기개방을 하는 것도 좋다. 집단원들의

감정과 생각 또는 신체적 변화가 수집되면 이들의 연관성을 설명한다. 프리젠테이션을 활용하여 자동적 사고와 감정, 신체간의 도식표를 만들어 명사화 하는 것도 도움이 된다. (청소년들의 주의집중력이 짧을 수 있다는 것을 고려할 때, 언어로만 내용을 전달하는 것도 무리가 있을 수 있다. 프리젠테이션과 같은 적당한 시각 효과가 있으면 프로그램 진행에 도움이 될 것으로 사료된다.) 이후 자신의 자동적 사고와 감정, 신체변화와 행동 양상들이 조사되면 이를 직접 쓰게 하여 자신의 생각을 실체화 시킨다. 이렇게 쓰는 작업은 가만히 머리로만 생각하고 보는 것에서 좀 더 능동적이고 통찰적인 효과를 가져다 줄 것으로 보인다. 이러한 작업이 끝나면 이것을 발표하고 나눈 후 빈의자 기법을 활용하여 자동적 사고에 대항해 본다. 여기서 치료자와 보조치료자가 자동적 사고에 대항하는 모습을 먼저 시연해 보인다.(차후 모든 프로그램에서 치료자와 보조치료자가 시연을 먼저 보여야 한다.) 참여자가 혼자서 하는 것을 부담스러워 하거나 어색하여 못하겠다고 하면 다른 집단원을 대동하여 한사람은 자신의 자동적 사고 역할을 맡게 하고 다른 사람은 자동적 사고에 반하는 역할을 맡게 하여 서로 대항해 보게 하는 것도 좋다. 역할극을 하다보면 막히는 부분이 있는데 이때는 서로의 입장을 바꿔서 해보도록 한다. 보조치료자가 여유가 있을 경우 다른 집단원들도 자가수행을 하도록 시킨 후 지속적으로 슈퍼비전 해준다. 다른 집단원들이 자가수행이 어려울 경우 현재 주목되어 역할연기를 하고 있는 집단원들을 관찰하도록 하고 이에 피드백을 하도록 요청한다. 역할극 중 각 참여자들의 미해결감정이나 사건이 떠오르면 리더와 보조치료자는 이를 도와 알아차리게 하고 내면의 목소리에 대응하도록 도와줄 수 있다.

3회기)

그동안 자신이 공부나 시험불안에 대하여 대처해왔던 것들을 탐색하고 그 효율성을 평가해 본다. 그것의 문제점이 무엇이고 어디에서 막혀서 대처행

동이 효율적이 못했는지를 탐색하도록 한다. 이러한 탐색 도중 비합리적 신념등과 같은 내면의 불합리한 목소리가 나오면 이를 탐색하고 차후 2회기와 같은 빈(두)의자 기법을 사용하도록 한다. 빈(두)의자 기법 중에 좀 더 현실적이고 실행 가능하며 쉬운 대처방법을 정하게 하고 이러한 것을 실천하도록 다짐을 받아내는 것도 차후 숙제로 내거나 프로그램의 효율성을 더하는데 도움이 된다. 숙제로 2회기에서 해봤던 상황과 자동적사고, 감정과 신체, 행동결과의 도식에 대해 실생활에서 찾아보는 연습을 하는 것을 내줄 수 있다. 숙제를 안 해올 가능성도 있으나 만약 해왔으면 그것을 가지고 반드시 다음 시간에 다루도록 한다.

4회기)

학업 시 다른 행동(놀기나 잠자기 등등)을 하도록 하는 생각들을 찾아내어 이러한 생각에 대처하도록 한다. 집단원들에게 학업 시 가장 방해가 되는 유혹의 목소리를 탐색하고 집단원들과 공감대를 형성한다. 유혹적인 목소리의 생각들은 모두 직접 노트에 쓰게 하여 자신에게 어떠한 유혹의 목소리가 있고 얼마나 있는지 명시화하도록 한다. 또한 이렇게 명시화된 목소리들을 보고 그 동안 자신이 했던 행동들과 연관되어 보도록 한다. 이러한 공부를 방해하는 유혹의 목소리를 탐색 후 이러한 것들을 가지고 빈(두)의자 기법을 활용하도록 한다. 두 명씩 짝지어 할 수도 있는데 전형적으로 한쪽은 천사(유혹에 대항하는 역할) 한쪽은 악마(유혹하는 역할)가 되어 해보자고 하는 것도 새로운 역할을 주는 것 같아 신선할 수 있다. 숙제로 실생활에서 유혹하는 목소리들을 경험했을 시 이를 직접 쓰게 하고 빈의자 기법을 자가 수행 하도록 해볼 수 있다.

5회기)

현실적인 공부계획을 세우도록 한다. 먼저 일을 분류하는 법을 교육한다.

일은 중요한 것과 중요하지 않은 것, 시급한 것과 시급하지 않은 것 의 4가지 범주로 분류한다. 이번 주에 해야 할 일을 모두 다 쓰게 한 후 이것들을 4가지 범주에 분류하도록 한다. 이후 분류된 일 중 중요하고도 시급한 일들을 먼저 우선순위를 정하도록 한 후 이를 SMART와 연결하여 설명한다. SMART방법은 계획은 S(Specific): 구체적으로 명확하고 간결하고 단순해야 한다는 것이다. 여기에는 무슨 공부를 어떻게 어디서 할지를 결정한다. 예를 들어 ‘공부를 한다.’를 ‘수학공부를 000문제집으로 내방에서 한다.’가 된다. M(Measurable)은 공부양을 의미하는 것으로 측정가능하게 숫자로 표기하라는 것을 말한다. 예를 들어 ‘할수 있는 만큼’을 ‘000문제집 1~10p까지 푼다.’로 측정 가능하게 기술하는 것이다. A(Attainable)은 달성 가능한 정도의 계획을 세우라는 것으로 대체적으로 S, M, R, T를 기술한 후에 하는 것이 좋다. 이는 %로 표기하는데 기본적으로 80%이상을 할 수 있도록 한다. 즉 계획의 달성률이 80%이상 되어야 한다는 것이다. 예를 들어 세운 계획의 달성도에 있어 자가 평가 시 80% 미만이 될 것 같으면 공부양이나 시간을 바꿔서 80%대로 올리도록 한다. 이는 계획을 지키지 않는 것보다 적은 계획이라도 지키는데 의의를 두게 하는데 있다. R(Result-Oriented)은 결과에 초점을 맞추는 것으로 계획을 지킨 후 자신이 어떻게 변화되어 있는가를 말한다. 이는 공부 후에 공부를 했다는 것을 증명하기 위한 절차로 이루어진다. 예를 들어 ‘영어 공부를 단어외우기 20개 하는 것으로 한다.’라고 했을 때, 공부 후에는 ‘20개의 단어 중 18개 이상 틀리지 않고 외워서 쓸 수 있다’가 된다. 즉 자신이 공부를 했다는 것을 검증하는 것으로 일종의 공부 목표가 된다. T(Time-Bound)는 시간 제한적인 계획을 세우는 것으로 명확한 시간을 체크하게 한다. 예를 들어 ‘저녁에 한다’를 ‘2007년 11월 11일 저녁 7시부터 9시까지’로 바꾼다.

종합해 보면 SMART에 따른 공부 계획은 ‘영어공부를 단어장을 가지고 도서관에서(S) 50개의 단어(M)를 스펠링까지 외우도록 한다. 시간은 2007년 11월 12일 7시부터 8시까지.(T) 공부를 다 한 후 나는 50개 단어를 안보고

스펠링까지 40개 이상 정확히 쓸 수 있다.(R) 이것을 할 수 있는 확률은 80%이다.(A)'이다. 이를 도표로 만들어 더 간단하게 만들 수 있다.

집단원들에게 직접 계획하도록 시간을 주고 이를 발표하도록 하여 나누도록 한다. 또한 이를 숙제로 내줌으로써 실생활에서 연습하도록 할 수 있다.

6회기)

집단원들에게 일을 미뤄 본 적이 있는지, 어떤 일을 자주 미루는지, 언제 그러는 지 등을 자연스럽게 질문하고 나누면서 경험들에 대한 공감대를 형성한다. 자신의 일을 미루는 특성들에 대해 조금 더 살펴보자며 번즈 박사의 '일 미루기 검사'(김기정 외, 2001)를 실시해 본다. 검사결과가 나오면 이를 가지고 자신의 일 미루기 타입이 무엇인지 알아보고 같은 부분들에 대해서로 나눠본다. 이후 일을 미뤘을 때의 장점과 단점을 찾게 한다. 이것을 적게 하고 각각에 대해 점수를 매겨(10점 만점) 장점이 더 우세한지, 단점이 더 우세한지 평가하도록 한다. 이는 자신이 일을 미룰 수밖에 없는 이유들을 명확히 보고, 반대로 일을 미뤘을 때의 단점을 명시화하여 객관적으로 평가해 보도록 하는데 도움을 준다. 이러한 작업이 끝나면 일을 미루면 좋은 장점들을 가지고 다시 악마 역할, 단점들을 가지고 천사 역할을 하여 역할극을 시켜본다. 이때 바로 전에 썼었던 장, 단점 리스트들이 이용될 수 있다. 숙제로 일을 미루려고 하였을 때, 장, 단점 리스트를 적어보고 역할극을 해보는 것을 내줄 수 있다.

7회기)

Garcia(1998)에 의해 고안된 기법으로 C(Concentration), I(Interruption), R(Recovery)로 이루어진다. 이는 집중, 방해, 회복으로 집중을 하다가 외부, 내부방해로 인해 방해를 받아 집중이 깨지면 다시 회복을 하는 과정을 말한다. 마이클 조던이 슛을 쏠 때 집중을 하는 것처럼 집중은 경기를 하는 도

중에 아주 일반적인 것이다. 그러나 슛 직전에 심판의 휘슬을 불면 집중이 깨지고 휘슬에 신경 쓰지만 이내 다시 집중하고 슛을 쏜다. 이처럼 슛에 대한 집중에서 심판 휘슬의 방해, 이후 다시 집중으로 회복하는 것을 비유로 들 수 있다. 전체적인 집중은 마이클 조던이 농구경기 전반을 하는 것처럼, 공부 전반을 하는 과정이다. 방해에는 두 가지가 있는데 하나는 외부방해로 휴대폰 벨소리나 TV소리, 친구가 이것 좀 알려달라고 끼어드는 것과 같은 외부에서 나에게 오는 방해들이다. 내부방해에는 주로 ‘자기의심’이 들어가는데 여기에는 ‘내가 과연 이것을 다 할 수 있을까?’, ‘이거 해서 뭐하나..’하는 것과 같은 생각들이다. 그러면 당연히 집중은 깨지게 된다. 여기서 다시 회복을 위해 외부 방해들에 대해 대응하게 한다. 대응 방법이 따로 있는 것이 아니라 상식적인 수준에서 집단원들이 가지고 있는 대처 방법들을 지지해 준다. TV소리가 크면 줄여달라고 요청하는 것, 친구가 끼어들면 나중에 알려주겠다고 말하는 것 들이다. 문제는 내부 방해인데, 이는 이전에 해왔던 빈의자 기법 등을 통하여 중재할 수 있다. 이렇게 하여 외부방해에서 벗어났던 경험들을 발표하고 빈의자 기법 수행을 통하여 편안해진 것들을 가지고, 집중으로 다시 회복하게 한다. 이러한 과정에서 외부방해와 내부방해를 직접 쓰고 대처해본 경험들을 기술함으로써 생각을 실체화 하고 명확히 할 수 있다. 집중과정과 방해과정, 회복과정이 의식적인 생각 없이 스쳐지나가 버리고 자신은 결과로서의 감정이나 행동만 보이기 때문에, 이러한 생각들을 직접 기술해 봄으로써 자기 이해와 지지가 확실해 질 수 있다.

8회기)

학습상황에서 그동안 못마땅해 오던 자신의 습관이나 행동들을 수용해 보도록 한다. 자신의 못마땅한 부분들을 이야기해보도록 하고 이들을 집단원들 끼리 탐색해 보도록 한다. 어떠한 부분에서 못마땅한지를 이야기해보면

서 집단원들에게 그러한 못마땅함이 현실적인 것인지 피드백 하도록 한다. 이러한 작업이 끝나면 역설적 수용기법을 한다. 이는 자신의 못마땅한 점을 그대로 인정하는 것으로 특정한 기준을 가지고 있고 그것을 이루지 못하면 불안해하는 집단원들에게 효과적이다. 두 명씩 짝을 지어 한사람은 자신의 못마땅한 점을 계속 이야기 하고 다른 한사람은 ‘그래 나는 000한 습관이 있어.’라고 그대로 받아들인다. 이러한 것이 끝나면 다시 역할을 바꿔 해보도록 한다.(김기정 외, 2001) 이러한 것을 응용하여 여기서 나오는 비합리적인 신념이나 기준 등을 가지고 논박도 가능하고 빈의자 기법 사용도 가능하다. 또한 앞으로 못마땅한 점을 개선하려는 의지나 방법들을 이야기하게 하는 것도 가능하다.

9회기)

지금까지 배웠던 모든 기법들을 다시 한번 복습한다. 먼저 학업과 시험 시에 드는 생각이나 기분에 대해서 다시 한번 탐색하고 그것들을 빈의자 기법 등을 통하여 안정된 기분을 공고히 한다. 또한 못마땅한 점 등을 다시 탐색하고 이것들을 가지고 8회기와 같은 수행을 해본다. SMART와 CIR에 대해서 설명하고 직접 다시 한번 계획하고 실천해 보도록 한다. 또한 이러한 과정을 거치면서 어떠한 것이 효과가 있었는지, 어떠한 것이 어려웠는지 등을 집단원들끼리 나누어 보도록 한다.

10회기)

전반적으로 지금까지 배웠던 것으로 어떻게 유기적으로 연결할 수 있는지에 대해 시범을 보이고 각 집단원들의 연결 도식을 알아보도록 한다. 예를 들어 연결은 ‘먼저 SMART기법을 활용하여 전체적인 공부패턴을 짠다. 이후 각 계획을 시행 시에 밀려오는 유혹에는 빈의자 기법이나 거울기법 등을 활용하여 대처한다. 공부 시에 집중이 깨질 때는 CIR을 활용하여 다시 돌아

오도록 노력하고, 나의 못마땅한 부분들은 그대로 수용하도록 해보고 그것을 대처하기 위한 다른 전략들을 SMART를 활용하여 짜보도록 한다. 시험 전 상황에서 불안한 기분이 들면 어떤 생각 때문에 그러는지 써보고, 이것들에 대해서 빈의자 기법, 거울 기법 등을 활용하여 직면하거나 논박 등을 해본다.'이다. 이것은 하나의 예이며 각 집단원들에게 이러한 연결을 해보도록 하고 그것들을 이야기 하고 서로 피드백 해보도록 한다. 이후 전체적으로 프로그램을 하면서 느꼈던 점과 생각을 나누고, 프로그램 전과 지금의 나를 비교하면서 변화된 나를 체험하도록 한다. 프로그램이 끝난 후 사후검사를 하고 마친다.

IV. 연구 방법 및 절차

1. 연구대상

1) 실험 집단

본 연구에서는 서울시 소재의 'M'심리상담소에서 '시험불안과 학업불안을 줄이는 프로그램'이라는 광고를 내고 이를 보고 찾아온 내담자들 중 선착순으로 선발된 9명의 중학생을 대상으로 하였다. 광고는 연구소 홈페이지, 상담관련 사이트 및 서울시, 경기도, 인천시 천주교 주보 등을 통하여 광고하였다. 모집 시기를 9월과 11월로 정하였는데, 기본적으로 9월 시작 집단을 대상으로 실험집단을 조직하였다. 그러나 배치에 있어서 11월 대상자까지 모두 신청된 상태에서 무선 배치를 수행하였으나 참여자들의 개인적 사정들로 인해 2명의 대상자만 무선 배치가 되고(꼭 9월에 해야 한다는 참여자들), 신청하였다가도 프로그램 불참을 통보하여 11월 참여자가 9월 참여로 올라온 것, 시간상 새로운 참여자가 들어오게 된 사건으로 적절한 무선배치의 어려움이 있었다. 신청 시 모두 부모를 통하여 신청을 받아 프로그램 참여 동의를 얻었고, 전화 연락을 통하여 참여 학생에 대한 정보를 미리 얻었다. 신청자들에게 모두 김문주(1990)가 Spielberg와 그의 동료들이 개발한 (1980) 시험불안척도(TAI-Test Anxiety Inventory)를 기초로 한국 학생들에 맞도록 변안한 시험불안검사(TAI-K)와 최진승(1988)이 개발한 학업불안척도 AAS(Academic Anxiety Scale), Spielberg(1970)가 제작한 STAT(State-Trait Anxiety Inventory)를 김정택(1978)에 의해 한국 상황에 맞게 변안하여 표준화한 상태불안 척도(Form X-1)와 특성불안 척도(Form X-2)를 사용하였다. 또한 Nowicki와 Strickland(1973)의 아동용 내외통제성

척도를 한국실정에 맞도록 번역 수정하여 제작한 정은주, 손지훈(1981)의 학생용 내외통제성척도를 사용하여 사전 검사를 실시하였다.

2) 통제 집단

통제집단 역시 ‘M’심리상담소에서 ‘시험불안과 학업불안을 줄이는 프로그램’이라는 광고를 넣고 선착순으로 선발된 9명의 중학생을 대상으로 하였다. 통제집단은 9월과 11월중 11월 집단을 미리 만나 이들의 자료를 측정하여 통제집단의 자료로 사용하였다. 이러한 통제집단 모두 실험집단에서 사용한 시험불안척도, 학업불안척도, 상태불안척도, 특성불안척도, 내외통제성척도를 사용하여 사전 검사를 하였다.

2. 측정 도구

1) 시험불안 검사

본 연구에서는 시험불안을 측정하기 위하여 Spielberger, Gonzalez, Taylor, Anton, Algaze, Ross와 Westberry(1980)가 만든 시험불안검사(Test Anxiety Inventory: TAI)를 김문주(1990)가 한국문화와 언어에 적합하고 한국학생들에게 맞도록 개발한 것을 사용하였다. 이 검사는 시험기간에 일반적으로 나타나는 시험에 관계된 불안의 정도를 측정하기 위한 검사로, 문항들은 시험불안의 인지적 요인인 걱정(worry)을 측정하는 15개 문항(예, ‘중요한 시험 전에는 걱정을 더 심하게 한다’)과 정서성 요인을 측정하는 15개의 문항(예, ‘시험칠때 손이 떨린다.’), 그리고 일반적인 시험불안에 관한 5문

항(예, '잘 알고 있는 일에 대해서도 걱정을 한다.')으로, 총 35문항으로 구성되어 있다. 각 문항의 내용이 자신의 느낌과 일치한다고 생각하는 정도에 따라 1점(거의 그렇지 않다)에서 4점(항상 그렇다)에 이르는 4점 Likert 척도에서 표기하도록 되어있다. 따라서 총점의 범위는 35점에서 140점까지이다. 높은 점수를 받을수록 시험불안이 높고, 낮은 점수를 받을수록 시험불안이 낮은 것을 의미한다.

본 검사에 있어 특별한 표준화 작업으로 몇 점 이상을 시험불안이 높다고 보지는 않지만 선행연구(한상량, 1999)에 따르면 약 100점 이상을 시험불안이 높은 집단으로 보고 있다.

검사의 신뢰도에 있어 김이레(2003)의 연구는 시험불안검사의 신뢰도 계수(Cronbach alpha)가 .91이었다고 보고하였다.

2) 학업불안 검사

학업불안 척도는 최진승(1989)이 제작한 척도를 사용했다. 이 척도는 학교 공부와 관련해서 학생들이 겪게 되는 염려, 긴장 또는 고민의 정도를 측정하기 위해서 Sarason, Davidson, Lighthall과 Waite(1958)이 제작한 아동용 시험불안검사, alpert와 Haber(1960)가 제작한 성취불안척도 및 시험불안척도를 참고하여 제작된 것이며, 검사-재검사 신뢰도는 $r=0.85$ 였다(최진승, 1989). 학업불안 검사는 고민, 정동의 2가지 하위요인으로 구분되며 각각 10 문항씩 모두 20개의 5점 Likert 척도로 구성되어 있으며, 문항은 모두 긍정 문으로 기술되어 있다. 학업불안 척도의 타당도와 신뢰도를 측정해 보기 위해서 브니엘 중학교 2학년 180명을 대상에게 일반불안척도, 시험불안척도, 수학불안척도를 실시 후 상관계수를 추출하였더니 각각 .588, .607, .504가 나왔다. Spearman-Brown공식에 따른 학업불안척도의 기우반분신뢰도계수

는 .93이었고 8주 간격의 검사-재검사 신뢰도는 .85였다(서지현, 1993).

3) 상태-특성불안 검사

측정은 Spielberger(1970)가 제작한 STAT(State-Trait Anxiety Inventory)를 김정택(1978)에 의해 한국상황에 맞게 변안하여 표분화된 검사를 사용하였다. 이 검사는 상태불안을 측정하는 20문항(Form X-1)과 특성불안을 측정하는 20문항(Form X-2)으로 구성되어 있다. 상태불안 척도는 '지금-현재'어떻게 느끼고 있는가를 나타내는 일시적인 불안상태를 측정하는 반면에, 특성불안 척도는 '일반적으로 느끼는' 바를 나타내는 비교적 안정적인 불안에서의 개인차를 측정한다. 상태불안의 경우 이영자(1996)의 연구에서는 신뢰도 계수가 .89로 나타났고, 특성불안의 경우 김정택(1978)의 연구에서 신뢰도 계수 .86으로 나타났다. 상태불안과 특성불안 척도 모두 4점 척도로 되어 있으며 상태불안의 경우 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20번, 특성불안의 경우 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19번은 역채점 된다. 각 척도 점수 폭은 20점~80점 사이이며 점수가 높을수록 각 불안이 높은 것을 의미한다.

4) 내외통제성 검사

내외통제성척도는 Nowicki와 Strickland(1973)의 아동용 내외통제성척도(Locus of Control Scale for Children)를 한국의 실정에 맞도록 번역 수정하여 제작한 정은주, 손지훈(1981)의 학생용 내외통제척도를 그대로 사용하였다. 이 검사는 '그렇다'와 '아니다'의 양자택일로 반응하도록 구성되어진 40개의 문항으로 되어 있다. 이 척도의 문항들은 지적이고 학업에 관련된 행동에 대한 신념과 미신에 대한 일반적인 지각, 부모, 친구와 관련된 행동 간화간의 일관성에 대한 신념을 측정하는 내용들로 구성되어 있다(최윤자,

2003).

2, 4, 6, 8, 12, 15, 20, 22, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 38, 40의 16문항은 ‘그렇다’가 내적 통제 점수 문항이며, 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 39의 24문항은 ‘아니다’가 내적통제점수 문항이다. 이 검사에서는 내적 통제소재를 높은 점수, 외적 통제소재를 낮은 점수로 채점한다. 즉 내적 통제점수위의 16문항은 ‘그렇다’이면 1점, ‘아니다’이면 0점, 뒤 24문항은 ‘아니다’이면 1점, ‘그렇다’이면 0점으로 처리된다. 총점 0점에서 40점까지 점수가 높을 수록 내적통제를 하는 경향을 나타낸다.

이 검사의 신뢰도는 검사의 제작자들이 40문항에 대한 3차 문항분석을 통해 18개 문항을 선정하여 기우반분신뢰도(Spearman-Brown)을 구한 결과 $r=.50$ 였고, 최윤자(2003)의 연구에서는 Cronbach $\alpha=.62$ 이고 기우반분신뢰도(Spearman-Brown)는 $r=.62$ 로 나타났다.

3. 연구 절차 및 설계

1) 연구절차

실험집단은 프로그램 첫 회기에 사전검사를 하였고, 2007년 9월 11일부터 매주 화, 금요일 일주일에 2회, 시간은 저녁 5시부터 6시 40분까지 100분을 총 10회기 동안 프로그램을 진행한다. 사후 검사는 프로그램 종결 직후인 10월 16일 프로그램 ‘정리’시간에 실시한다. 본 연구는 사중 검사가 들어가는데, 이는 프로그램 중간에 중간고사가 있기 때문이다. 일반적으로 시험 때가 되면 시험불안이 올라가고 시험이 끝나면 내려간다. 참여자들의 시험 기간이 9월말인 것을 감안할 때, 10월 중순에 프로그램이 끝나면 사후 검사에

서는 당연히 시험불안이 감소한 채로 나온다. 이는 프로그램 효과성을 알아 보는데 타당하지 못하다. 그러므로 시험 전에 사중 검사를 각 척도들의 상태가 어느 정도인지 먼저 확인해볼 필요가 있다. 이에 따라 본 연구는 참여자들의 중간고사 전주 정도에 사중 검사를 통하여 각 척도들의 점수를 알아보고자 한다. 추후 검사는 전 참가자들에게 전화 연락을 하고 방문 및 우편으로 11월 15일부터 검사를 하도록 요청한다. 통제집단은 실험집단과 동일한 시간간격으로 사전, 사중, 사후, 추후 검사를 실시한다. 통제집단의 경우 추후 검사가 11월 집단이 진행되면서 사전 검사로 쓰이도록 한다.

2) 실험설계

실험집단	O ₁	X	O ₂	O ₃	O ₄
통제집단	O ₅		O ₆	O ₇	O ₈

O₁ : 실험집단의 사전검사 점수

X : 프로그램 개입

O₂ : 실험집단의 사중검사 점수

O₃ : 실험집단의 사후검사 점수

O₄ : 실험집단의 추후검사 점수

O₅ : 통제집단의 사전검사 점수

O₆ : 통제집단의 사중검사 점수

O₇ : 통제집단의 사후검사 점수

O₈ : 통제집단의 추후검사 점수

프로그램 진행은 본 연구자가 진행할 예정이며, 보조 진행자는 'M심리건강연구소'에 재직하는 상담심리사가 보조할 예정이다. 프로그램 실시 전 보조 진행자에게 프로그램의 성격과 이론, 개입 형태에 대해 오리엔테이션을 할 예정이며, 매 회기 시작 전에도 보조 진행자와 실시에 대해 논의 한 후 프로그램을 진행할 예정이다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSSWI 12.0(K) 프로그램을 통하여 분석할 예정이며 다음과 같이 실시할 예정이다.

- 1) 집단의 동질성 여부를 알기 위해 실험집단과 통제집단의 사전검사에 대해 독립표본 t-test를 한다.
- 2) 프로그램의 전체적인 효과를 알아보기 위해 반복측정 ANOVA를 실시한다.
- 3) 프로그램의 개별적 처치효과를 보기 위해 프로그램 종료 후 실험 집단 내 사전, 사중, 사후 측정과 통제집단 내 사전, 사중, 사후 측정을 대응표본 t-test를 한다.
- 4) 추후에도 프로그램 효과가 지속되는지를 검증하기 위해 실험 집단 내 사전-추후측정과 통제집단 내 사전-추후 측정을 대응표본 t-test를 한다.

V. 연구결과 및 해석

1. 인구학적 특성

본 연구의 대상자들은 서울 시내 중학교를 다니고 있는 중학생들로 < 표 2 >과 같은 인구통계학적 특성을 가지고 있다.

< 표 2 > 참여자의 인구통계학적 특성

		실험집단(n=9)	통제집단(n=9)
성별	남자	6	5
	여자	3	4
학년	1학년	4	5
	2학년	2	2
	3학년	3	2

2. 프로그램의 효과분석

1) 동질성 검사 및 사전 평균 비교

게슈탈트-인지행동 통합 프로그램의 효과성 비교에 앞서 실험집단과 통제집단의 프로그램 처치 전 동질성의 판별이 필요하다. 이는 프로그램 효과성 검증에 앞서 집단 선정에 따른 편향된 자료를 배제하고자, 실험집단과 통제집단의 각 척도들의 사전 점수들을 비교하여 동질성을 확보하기 위해서이다. 이를 위해 실험집단과 통제집단의 각 척도들을 '독립 t-검증'을 통하여

실제 비교하려는 집단들의 초기 데이터가 동일한지를 조사하였다.

사전 검사 실시결과 시험불안, 학업불안, 특성불안, 상태불안, 내외통제성 모두에서 등분산이 가정되었다. (Levene의 등분산 검정결과 F값이 각각 시험불안 .112, 학업불안 .431, 특성불안 3.050, 상태불안 2.432, 내외통제성 .593 으로 각각의 유의확률이 시험불안 .743, 학업불안 .521, 특성불안 .100, 상태불안 .138, 내외통제성 .452 임) 따라서 t값은 시험불안 -.753이며 유의확률이 .462($p>.05$), 학업불안의 t값이 -.909이며 유의확률이 .377($p>.05$), 특성불안의 t값이 -1.769이며 유의확률이 .096($p>.05$) 상태불안의 t값이 -.054이며 유의확률이 .958($p>.05$) 내외통제성의 t값이 -.517이며 유의확률이 .612($p>.05$)로 모든 척도에서 독립-t검증 결과가 유의하지 않게 나타나, 실험집단과 통제집단이 동질성 가정이 가능하다고 보고되었다.

또한 각 척도의 실험집단과 통제집단의 사전 평균 점수는 시험불안에서 실험집단이 107.55, 통제집단이 110.44, 학업불안에서 실험집단이 75.55, 통제집단이 78.55, 특성불안에서 실험집단이 44.11, 통제집단이 47.66, 상태불안에서 실험집단이 40.22, 통제집단이 40.33, 내외통제성에서 실험집단이 21.11, 통제집단이 22.11점으로 나왔다.

종합해보면 사전 점수에 있어 통제집단이 실험집단에 비해 평균 점수가 약 1~3점 정도 더 높은 모습을 보였으나 통계적으로 유의하지 않은 모습을 보이고 있다.

< 표 3 > 집단 간 동질성 검증

사전 검사 독립 - t 검증						
척도	집단(n)	평균 (표준편차)	Levene의 등분산 검정		t(df)	유의확률 (양쪽)
			F	유의확률		
시험불안	실험집단 (n=9)	107.55 (8.69)	.112	.743	-.753(16)	.462
	통제집단 (n=9)	110.44 (7.53)				
학업불안	실험집단 (n=9)	75.55 (7.93)	.431	.521	-.909(16)	.377
	통제집단 (n=9)	78.55 (5.91)				
특성불안	실험집단 (n=9)	44.11 (5.41)	3.050	.100	-1.769(16)	.096
	통제집단 (n=9)	47.66 (2.64)				
상태불안	실험집단 (n=9)	40.22 (5.65)	2.432	.138	-.054(16)	.958
	통제집단 (n=9)	40.33 (2.59)				
내외 통제성	실험집단 (n=9)	21.11 (4.88)	.593	.452	-.517(16)	.612
	통제집단 (n=9)	22.11 (3.14)				

2) 실험집단 및 통제집단의 프로그램 효과성 비교

본 연구에서 개발한 계슈탈트-인지행동 통합 프로그램이 시험불안과 학업불안, 상태불안과 특성불안, 내외통제성에 있어 효과적으로 개입되었는지를 알아보기 위하여 반복측정 ANOVA를 실시하였다. 그 결과는 < 표 4 >에

있다.

< 표 4 > 프로그램 효과성 검증에 대한 반복측정 ANOVA

종속 변인	변량원	자승화	df	평균자승	F	유의 확률
시험 불안	집단	33067.34	1	33067.34	172.438***	.000
	오차	3068.22	16	191.76		
	측정시기	8710.26	3	2903.42	32.681***	.000
	집단*측정시기	9625.04	3	3208.34	36.113***	.000
	오차	4264.44	48	88.84		
학업 불안	집단	20267.55	1	20267.55	187.227***	.000
	오차	1731.55	16	108.22		
	측정시기	4654.72	3	1551.57	19.093***	.000
	집단*측정시기	5922.11	3	1974.03	24.292***	.000
	오차	3900.66	48	81.26		
특성 불안	집단	2592.00	1	2592.00	41.655***	.000
	오차	995.61	16	62.22		
	측정시기	460.33	3	153.44	5.606**	.002
	집단*측정시기	439.44	3	146.48	5.352**	.003
	오차	1313.72	48	27.36		
상태 불안	집단	210.12	1	210.12	9.700**	.007
	오차	346.61	16	21.66		
	측정시기	85.81	3	28.60	2.425	.077
	집단*측정시기	89.15	3	29.71	2.519	.069
	오차	566.27	48	11.70		
내외 통제 성	집단	10.12	1	10.12	.549	.469
	오차	295.00	16	18.43		
	측정시기	47.70	3	15.90	.681	.568
	집단*측정시기	67.70	3	22.56	.967	.416
	오차	1120.33	48	23.34		

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

반복측정 ANOVA 결과 시험불안($F(1, 16)=172.438, p<.001$) 학업불안($F(1, 16)=187.227, p<.001$), 특성불안($F(1, 16)=41.655, p<.001$), 상태불안($F(1, 16)=9.700, p<.01$)의 집단에 대한 주효과가 유의미하게 있었던 것으로 나타났다. 그러나 내외통제성($F(1, 16)=.549, p>.05$)은 유의미한 차이가 없었다. 또한 측정시기에 대한 주효과도 시험불안($F(3, 48)=32.681, p<.001$), 학업불안($F(3, 48)=19.093, p<.001$), 특성불안($F(3, 48)=5.606, p<.01$)에서는 유의미하게 나왔지만, 상태불안($F(3, 48)=2.425, p>.05$), 내외통제성($F(3, 48)=.681, p>.05$)의 경우는 유의미한 결과가 나오지 못하였다. 집단과 측정시기의 상호작용 효과에 대하여 시험불안($F(3, 48)=36.113, p<.001$) 학업불안($F(3, 48)=24.292, p<.001$) 특성불안($F(3, 48)=5.352, p<.01$)은 유의미한 결과가 나온 반면, 상태불안($F(3, 48)=2.519, p>.05$)과 내외통제성($F(3, 48)=.967, p>.05$)은 유의미한 결과를 도출하지 못하였다.

이후 각 척도별로 프로그램의 효과성을 자세히 알아보기 위하여 집단유형(실험집단과 통제집단)에 따라 프로그램 개입 전, 중, 후의 시험불안과 학업불안, 특성불안과 상태불안, 내외통제성이 어떻게 변화되는지 대응표본 - t 검정으로 시도해 보았다.

가설1 : 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 실험 집단은 그렇지 않은 통제집단에 비해 시험 불안이 유의미하게 줄어든 것이다.

시험불안에 대한 실험집단과 통제집단의 사전, 사중, 사후의 변화는 다음 < 표 5 >와 같다. 시험불안 점수는 실험집단에서 사전에 107.55에서 사중 59.66으로 떨어졌고 사후에도 55.88로 더 떨어지는 모습을 보였다. 이에 반해 통제집단은 사전 110.44에서 사중 118.22로 더 높아졌고 사후에 110.66으로 조금 떨어지는 모습을 보였다. 또한 < 표 6 >를 참고하면 시험불안에

대해 실험집단은 사전-사중 비교에서부터 유의미하게 떨어져 차이가 있었고 ($t=7.910, p<.05$), 이는 사전검사와 사후검사와의 비교에서도 유의미한 차이로 이어졌다. ($t=15.217, p<.05$) 이에 비해 통제집단은 사전-사중에 있어 오히려 점수가 올라가는 경향을 보였고 사후에도 사전과 비슷한 수준으로 점수가 변화되어 통계적으로 유의미한 변화를 보이지 않았다.

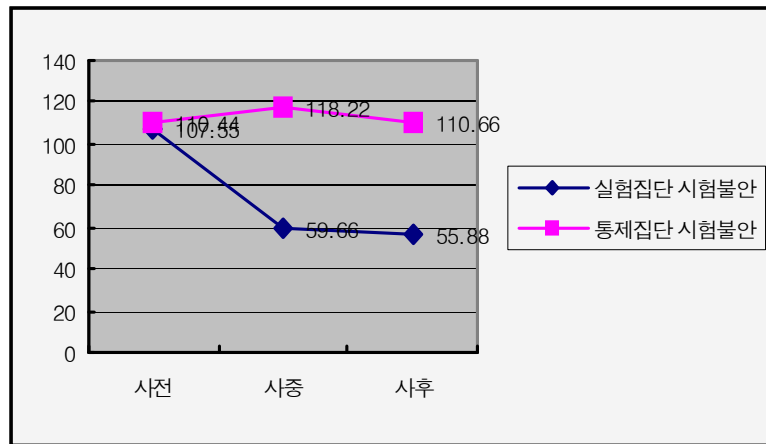
< 표 5 > 측정 시기별 시험불안 평균비교

집단유형	사전	사중	사후
	M(SD)	M(SD)	M(SD)
실험집단	107.55(8.69)	59.66(19.75)	55.88(13.18)
통제집단	110.44(7.53)	118.22(7.62)	110.66(7.36)

< 표 6 > 시험불안 측정 시기별 t - 검증

집단 유형	시기비교	M(SD)	t(df=8)	유의확률
	실험 집단	사전-사중	47.88(18.16)	7.910
사중-사후		3.77(19.64)	.577	.580
시험 불안	사전-사후	51.66(10.18)	15.217	.000
	사전-사중	-7.77(10.41)	-2.241	.055
	사중-사후	7.55(9.63)	2.353	.046
통제 집단	사전-사후	-.22(3.89)	-.171	.868

< 그림 1 > 시험불안 변화도



가설2 : 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 실험 집단은 그렇지 않은 통제집단에 비해 학업상황에서 학업 불안이 유의미하게 줄어들 것이다.

학업불안에 대한 실험집단과 통제집단의 사전, 사중, 사후의 변화는 다음 < 표 7 >과 같다. 학업불안 점수는 실험집단에서 사전에 75.55에서 사중 37.77으로 떨어졌고 사후에는 39.88로 조금 상승하는 모습을 보였다. 통제집단은 사전 78.55에서 사중 84.33로 더 높아졌고, 사후에 76.77으로 조금 떨어지는 모습을 보였다. 또한 < 표 8 >을 참고하면 학업불안에 대해 실험집단은 사전-사중 비교에서부터 유의미하게 떨어져 차이가 있었고($t=5.416$, $p<.05$), 이는 사전검사와 사후검사와의 비교에서도 유의미한 차이로 이어졌다. ($t=8.686$, $p<.05$) 이에 비해 통제집단은 사전-사중에 있어 시험불안과 마찬가지로 오히려 점수가 올라가는 경향을 보였고 사후에도 사전과 비슷한 수준으로 점수가 변화되어 통계적으로 유의미한 변화를 보이지 않았다.

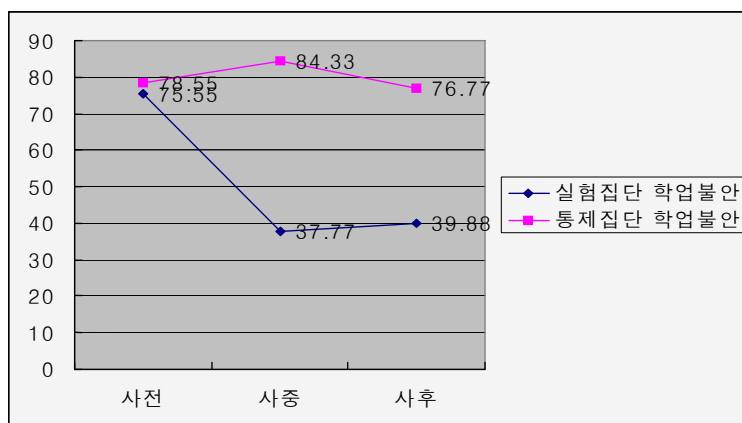
< 표 7 > 측정 시기별 학업불안 평균비교

집단유형		사전	사중	사후
		M(SD)	M(SD)	M(SD)
학업	실험집단	75.55(7.93)	37.77(19.45)	39.88(11.26)
불안	통제집단	78.55(5.91)	84.33(2.69)	76.77(3.76)

< 표 8 > 학업불안 측정 시기별 t - 검증

집단 유형	시기비교	M(SD)	t(df=8)	유의확률	
		실험 집단	사전-사중	37.77(20.92)	5.416
학업 불안	사중-사후	-2.11(19.52)	-.324	.754	
	사전-사후	35.66(12.31)	8.686	.000	
	통제 집단	사전-사중	-5.77(6.81)	-2.543	.035
		사중-사후	7.55(4.85)	4.673	.002
		사전-사후	1.77(4.05)	1.315	.225

< 그림 2 > 학업불안 변화도



가설3 : 게슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 실험 집단은 그렇지 않은 통제 집단에 비해 특성불안과 상태불안이 유의미하게 줄어들 것이다.

(1) 특성불안

특성불안에 대한 실험집단과 통제집단의 사전, 사중, 사후의 변화는 다음 < 표 9 >와 같다. 특성불안 점수는 실험집단에서 사전에 44.11에서 사중 33.88로 떨어졌고 사후에는 32.88로 더 떨어졌다. 통제집단은 사전 47.66에서 사중 48.22로 더 높아졌고, 사후에 46.88로 조금 떨어지는 모습을 보였다. 또한 < 표 10 >을 참고하면 특성불안에 대해 실험집단은 사전-사중 비교에서부터 유의미하게 떨어져 차이가 있었고($t=2.725, p<.05$), 이는 사전검사와 사후검사와의 비교에서도 유의미한 차이로 이어갔다.($t=11.22, p<.05$) 이에 비해 통제집단은 사전-사중에 있어 오히려 점수가 올라가는 경향을 보였고 사후에도 사전과 비슷한 수준으로 점수로 되었지만 통계적으로 유의미하지는 않았다.

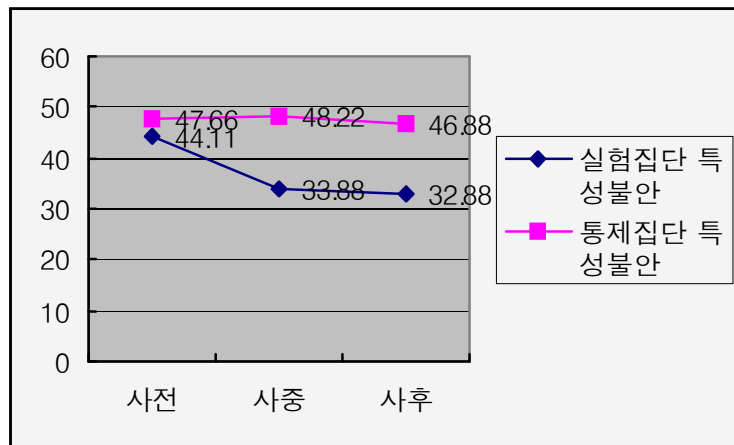
< 표 9 > 측정 시기별 특성불안 평균비교

집단유형		사전	사중	사후
		M(SD)	M(SD)	M(SD)
특성 불안	실험집단	44.11(5.41)	33.88(11.83)	32.88(7.52)
	통제집단	47.66(2.64)	48.22(3.83)	46.88(2.97)

< 표 10 > 특성불안 측정 시기별 t - 검증

집단 유형	시기비교	M(SD)	t(df=8)	유의확률
	실험 집단	사전-사중	10.22(11.25)	2.725
사중-사후		1.00(12.15)	.247	.811
사전-사후		11.22(7.08)	4.752	.001
통제 집단	사전-사중	-.55(2.87)	-.579	.578
	사중-사후	1.33(2.82)	1.414	.195
	사전-사후	.77(2.10)	1.107	.301

< 그림 3 > 특성불안 변화도



(2) 상태불안

상태불안에 대한 실험집단과 통제집단의 사전, 사중, 사후의 변화는 다음 < 표 11 >와 같다. 상태불안 점수는 실험집단에서 사전에 40.22에서 사중 36.33로 떨어졌고 사후에는 37.44로 조금 상승하는 모습을 보였다. 통제집단

은 사전 40.33에서 사중 40.66로 유의미한 변화를 보이지 않았고, 사후 역시 40.44로 전반적으로 변화를 보이지 않는 것으로 도출되었다. < 표 12 >를 참고하면 상태불안에 대해 실험집단은 사전-사중 비교에서 다른 척도들과는 다르게 유의미하지 않게 나왔으며($t=3.88, p>.05$), 이후 사전검사와 사후검사와의 비교에서도 통계적으로 유의미하지 않은 차이를 보였다.($t=2.77, p>.05$) 통제집단 역시 사전-사중에 있어 유의미한 점수 차를 보이지 않았고, 이후 사전-사후 비교에서도 통계적으로 유의미하지 않은 결과를 보였다. 종합해 볼 때 실험집단의 상태불안 점수는 프로그램 후 평균적으로 떨어지는 모습을 보이거나 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

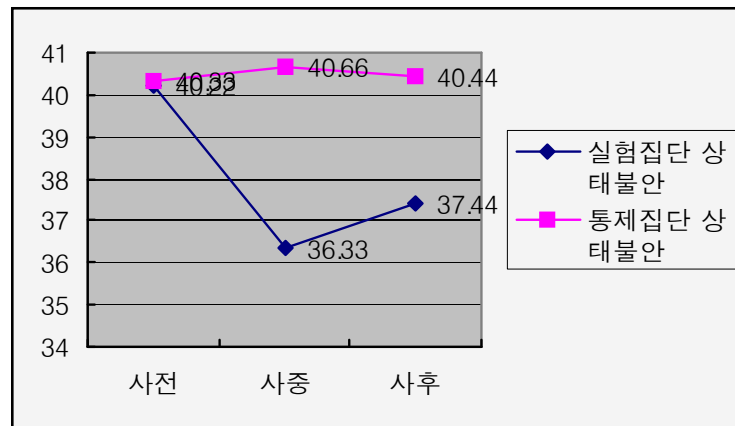
< 표 11 > 측정 시기별 상태불안 평균비교

집단유형		사전	사중	사후
		M(SD)	M(SD)	M(SD)
상태 불안	실험집단	40.22(5.65)	36.33(5.17)	37.44(4.85)
	통제집단	40.33(2.59)	40.66(2.78)	40.44(2.35)

< 표 12 > 상태불안 측정 시기별 t - 검증

집단 유형	시기비교	M(SD)	t(df=8)	유의확률	
	상태 불안	실험 집단	사전-사중	3.88(8.16)	1.429
사중-사후			-1.11(4.25)	-.783	.456
통제 집 단		사전-사후	2.77(6.49)	1.283	.235
		사전-사중	-.33(3.87)	-.258	.803
		사중-사후	.22(3.86)	.172	.867
		사전-사후	-.11(2.36)	-.141	.892

< 그림 4 > 상태불안 변화도



가설4 : 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 실험 집단은 그렇지 않은 통제집단에 비해 내적통제를 하는 경향이 유의미하게 나타날 것이다.

내외통제성에 대한 실험집단과 통제집단의 사전, 사중, 사후의 변화는 다음 < 표 13 >와 같다. 내외통제성 점수는 40점 만점으로 점수가 높을수록 내적 통제를 한다는 것을 의미한다. 실험집단은 사전에 21.11에서 사중 22.33로 상승하였고, 사후에도 24로 상승하는 모습을 보였다. 통제집단은 사전 22.11에서 사중 21.22로 조금 떨어졌으며, 사후 역시 20.22로 떨어지는 모습을 보였다. < 표 14 >를 참고하면 내외통제성에 대해 실험집단은 사전-사중 비교에서 상태불안과 마찬가지로 유의미하지 않게 나왔으며($t=-1.22$, $p>.05$), 이후 사전검사와 사후검사와의 비교에서도 통계적으로 유의미하지 않은 차이를 보였다.($t=-2.88$, $p>.05$) 통제집단 역시 사전-사중에 있어 유의미한 점수 차를 보이지 않았고, 이후 사전-사후 비교에서도 통계적으로 유의미하지 않은 결과를 보였다. 종합하여 보면 실험집단의 내외통제성은 점수의 상승으로 내적통제를 더 하게 되었다고 볼 수 있지만, 이것은 통계적

으로 유의미한 수준은 아니었다.

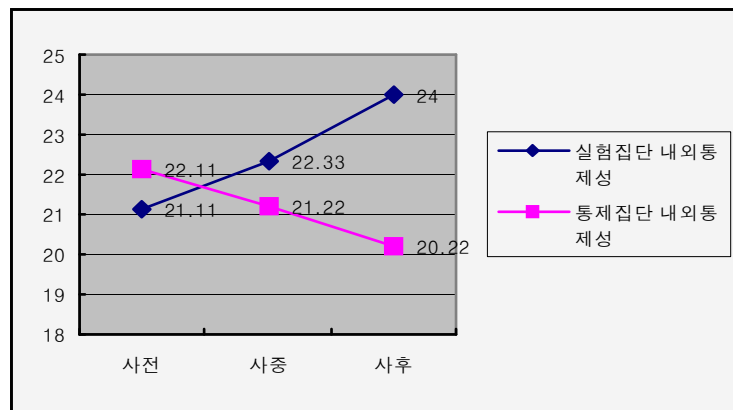
< 표 13 > 측정 시기별 내외통제성 평균비교

집단유형	사전	사중	사후
	M(SD)	M(SD)	M(SD)
내외 실험집단	21.11(4.88)	22.33(6.59)	24(7.63)
통제성 통제집단	22.11(3.14)	21.22(3.30)	20.22(3.03)

< 표 14 > 내외통제성 측정 시기별 t - 검증

집단 유형	시기비교	M(SD)	t(df=8)	유의확률
내외 실험 집단	사전-사중	-1.22(6.03)	-.607	.560
	사중-사후	-1.66(11.21)	-.446	.668
	사전-사후	-2.88(11.28)	-.768	.465
통제성 통제 집단	사전-사중	.88(4.28)	.622	.551
	사중-사후	1.00(4.60)	.651	.533
	사전-사후	1.88(5.48)	1.033	.332

< 그림 5 > 내외통제성 변화도



3) 실험집단 및 통제집단의 프로그램 지속성 검증

가설 5 : 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램을 받은 실험 집단은 지속적으로 치료 효과가 있을 것이다.

계슈탈트-인지행동 통합 프로그램이 시험불안, 학업불안, 특성불안, 상태불안, 내외통제성에 대해 프로그램 개입이 종료된 후에도 지속적인 효과를 보이고 있는지를 알아보기 위하여 프로그램 종료 후 30일 후에 추후검사를 하였다. 사전 검사와 사후 검사, 추후검사의 평균점수 비교는 아래 < 표 15 >와 같고 이를, 대응표본-t검증으로 검증한 결과는 아래 < 표 16 > 와 같다.

< 표 15 > 집단별 측정시기 평균비교

집단유형	척도	사전	사후	추후
		M(SD)	M(SD)	M(SD)
실험집단	시험불안	107.55(8.69)	55.88(13.18)	53.55(5.70)
	학업불안	75.55(7.93)	39.88(11.26)	33.11(5.03)
	특성불안	44.11(5.41)	32.88(7.52)	31.55(3.84)
	상태불안	40.22(5.65)	37.44(4.85)	34.11(2.52)
	내외통제성	21.11(4.88)	24.00(7.63)	19.55(3.46)
통제집단	시험불안	110.44(7.53)	110.66(7.36)	108.77(7.36)
	학업불안	78.55(5.91)	76.77(3.76)	80.88(7.33)
	특성불안	47.66(2.64)	46.88(2.97)	47.66(4.03)
	상태불안	40.33(2.59)	40.44(2.35)	40.33(2.34)
	내외통제성	22.11(3.14)	20.22(3.03)	20.44(3.04)

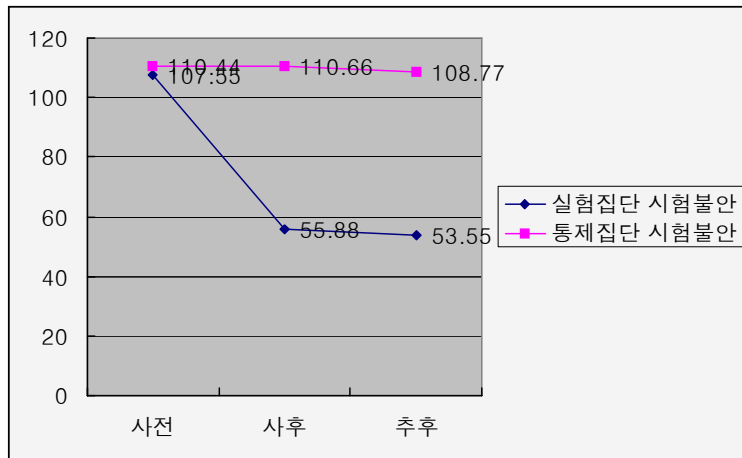
< 표 16 > 프로그램 지속성 t - 검증

집단유형	척도	비교시기	M(SD)	t(df=8)	유의확률
실험집단	시험	사전-사후	51.66(10.18)	15.217	.000
	불안	사전-추후	54.00(10.44)	15.517	.000
	학업	사전-사후	35.66(12.31)	8.686	.000
	불안	사전-추후	42.44(10.54)	12.071	.000
	특성	사전-사후	11.22(7.08)	4.752	.001
	불안	사전-추후	11.22(7.90)	4.763	.001
	상태	사전-사후	2.77(6.49)	1.283	.235
	불안	사전-추후	6.11(6.03)	3.040	.016
	내외	사전-사후	-2.88(11.28)	-.768	.465
	통제성	사전-추후	1.55(5.72)	.815	.439
통제집단	시험	사전-사후	-.22(3.89)	-.171	.868
	불안	사전-추후	1.66(12.83)	.390	.707
	학업	사전-사후	1.77(4.05)	1.315	.225
	불안	사전-추후	-2.33(10.70)	-.654	.531
	특성	사전-사후	.77(2.10)	1.107	.301
	불안	사전-추후	.00(2.10)	.000	1.000
	상태	사전-사후	-.11(2.36)	-.141	.892
	불안	사전-추후	.00(3.27)	.000	1.000
	내외	사전-사후	1.88(5.48)	1.033	.332
	통제성	사전-추후	1.66(4.60)	1.085	.310

(1) 시험불안

< 표 16 >를 보면 실험집단에서 사전-사후 차이는 $t=15.217$, $p<.05$, 사전-추후 차이는 $t=15.517$, $p<.05$ 로 사후검사에서 나타난 시험불안의 유의미한 감소가 추후 검사에서도 지속적으로 나타나고 있는 것으로 보여졌다.

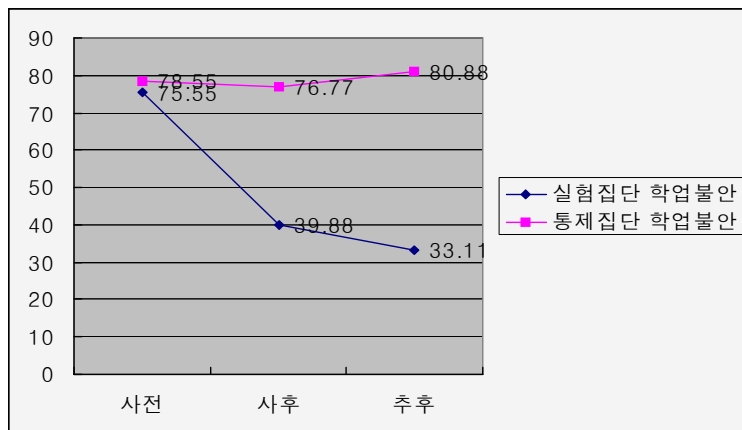
<그림 6> 시험불안 추후 변화도



(2) 학업불안

< 표 16 >를 보면 실험집단에서 사전-사후 차이는 $t=8.686$, $p<.05$, 사전-추후 차이는 $t=12.071$, $p<.05$ 로 사후검사에서 나타난 학업불안의 유의미한 감소가 추후 검사에서도 지속적으로 나타나고 있는 것으로 보여졌다.

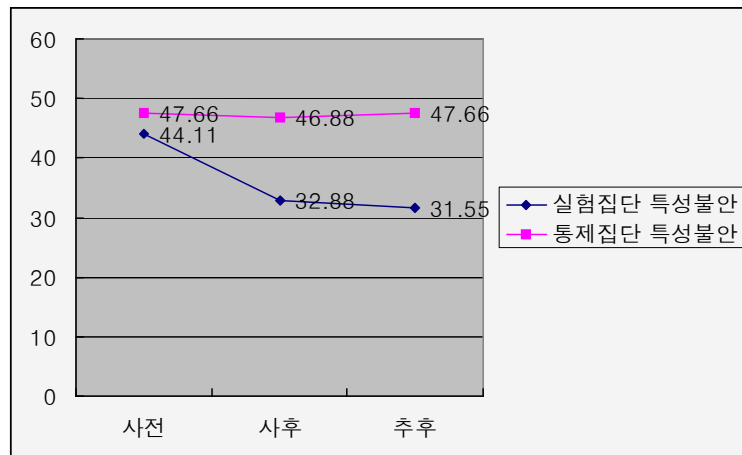
< 그림 7 > 학업불안 추후 변화도



(3) 특성불안

< 표 16 >를 보면 실험집단에서 사전-사후 차이는 $t=4.752$, $p<.05$, 사전-추후 차이는 $t=4.763$, $p<.05$ 로 사후검사에서 나타난 특성불안의 유의미한 감소가 추후 검사에서도 지속적으로 나타나고 있는 것으로 보여졌다.

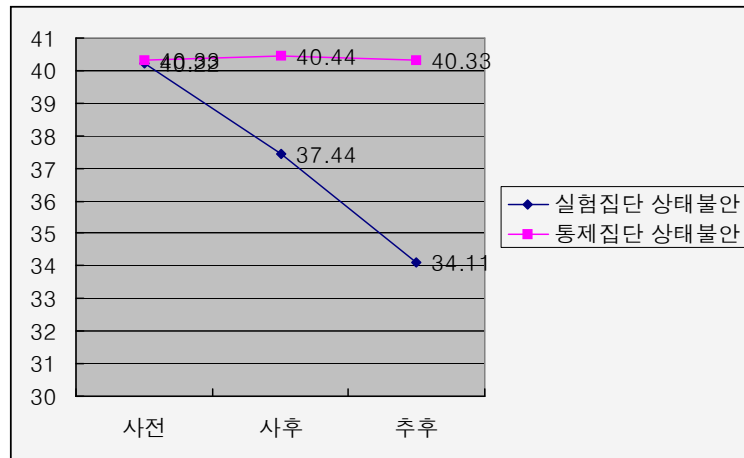
< 그림 8 > 특성불안 추후 변화도



(4) 상태불안

< 표 16 >를 보면 실험집단에서 사전-사후 차이는 $t=1.283$, $p>.05$ 로 사후 검사에서 결과 값이 유의미하게 나타나지 않았지만, 사전-추후 차이가 $t=3.040$, $p<.05$ 로 프로그램 이 끝난 후 상태불안이 지속적으로 감소하여 추후에는 유의미한 결과를 보이고 있다.

< 그림 9 > 상태불안 추후 변화도



(5) 내외통제성

< 표 16 >를 보면 실험집단에서 사전-사후 차이는 $t=-.768$, $p>.05$ 로 사후 검사에서 프로그램의 효과가 유의미하게 나타나지 않았다. 이후 사전-추후 차이에서도 $t=.815$, $p>.05$ 로 프로그램 이 끝난 후에도 내외통제성에 있어 유의미한 변화가 나타나지 않았다. 오히려 사후 검사에서는 유의미하지는 않지만 내적통제를 더 하는 것으로 나타났지만, 추후에서 다시 외적통제로 회귀하는 모습을 보이고 있다.

VI. 논의

1. 결론

본 연구에서는 서울 시내 중학생을 대상으로 게슈탈트-인지행동 통합프로그램을 활용하여 시험불안과 학업불안, 특성불안과 상태불안, 내외통제성을 효과적으로 줄이고자 시도하였다. 본 연구 결과를 종합해 보면 다음과 같다.

첫째, 게슈탈트-인지행동 통합 프로그램에 참여한 중학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 시험불안과 학업불안이 유의미하게 감소하는 경향을 보였다. 이후 30일 후의 추후 검사에서도 감소된 경향이 지속적으로 유지되고 있는 것으로 나타났다.

시험불안과 학업불안의 감소된 결과는 프로그램에서 시험상황과 학업상황에서 떠오르는 생각과 느낌을 지금-여기 상황에서 재현해 보고, 본인의 내면의 목소리에 귀 기울이고 이에 직, 간접적으로 대응해보고 수용해 보면서 실제의 자신과 접촉하여 불안한 감정을 해소하는 게슈탈트적인 태도와 함께 비합리적인 생각을 스스로 비판하고 대응책을 마련하여 계획하고 행동해 보는 인지-행동적 방법의 상호작용으로 이루어진 결과라고 보여 진다. 특히 게슈탈트 기법의 경우 집단원들로 하여금 스스로 자신의 내적 힘을 동원하여, 주체적으로 행동하고 이것을 건전하게 발산하여 내사로 편향된 에너지의 정체를 열어, 불안을 감소하도록 도와준다.(한상량, 1992) 자기 부분간의 내적 갈등의 대화, 자신과의 갈등에서 빚어지는 빈 의자 기법의 대화연기 등이 짧은 시간 내에 불안을 줄이는데 큰 기여를 한 것으로 보인다. 이는 게슈탈트를 중심으로 한 초기 4회의 작업동안 사중 검사를 하였는데 사중

검사에서부터 유의미하게 불안이 감소한 것을 들 수 있다. 이후 인지행동기법들은 그러한 것들을 좀 더 명확하게 하고 체계화시켜 불안 감소를 공고히 시키는데 역할을 한 것으로 보인다. 더욱이 시험불안과 학업불안의 발생 양상이 비슷하여 시험불안을 다루는 작업에서도 학업불안이 포함되며 학업불안을 다루는 작업에서도 시험불안이 함께 다루지는 등 각 작업을 하면서 반복적인 연습이 시행되고 이로 인해 불안 감소의 상승효과가 나타난 것으로 사료된다.

둘째, 게슈탈트-인지행동 통합 프로그램에 참여한 중학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 특성불안과 상태불안이 유의미하게 감소하는 경향을 보였다. 이후 30일 후의 추후 검사에서도 감소된 경향이 지속적으로 유지되고 있는 것으로 나타났다.

시험불안은 일반적으로 특성불안으로 보는 견해가 일반적인데, 특성불안이 낮을수록 상태불안이 증가하는 경향을 보인다고 한다.(김효숙, 2004) 본 프로그램에서는 시험불안과 학업불안의 감소를 중심으로 프로그램을 진행하였는데, 여기서 시험불안의 유의미한 감소는 개인적인 특성불안의 감소로 이어지고 특성불안의 감소는 상태불안의 감소로 이어져 위와 같은 결과가 나타난 것으로 보여진다.

셋째, 내외통제성의 경우 게슈탈트-인지행동 통합 프로그램에 참여한 중학생들도 그렇지 않은 학생들과의 비교에서 유의미한 차이를 보이지 않았다. 프로그램 종료까지는 유의미하지는 않더라도 내적 통제를 더 하는 경향으로 나타났으나 추후검사에서 오히려 통제집단보다 낮은 점수를 보이고 있었다. 이는 내외통제성에 있어 내적 통제를 하는 집단에서 상태불안이 낮다는 연구결과와 반대된다.(김현주, 1992) 또한 특성불안 역시 낮을수록 내적 통제의 소지가 높다는 연구결과와 시험불안이 낮을수록 내적 통제 요소가

높아진다고 보고와도 반대되어진 결과다(이선주, 1995; 이승아, 1993). 그러나 Houston(1972)은 내적 성격의 소유자가 긴장 시에 더 많은 생리적인 각성을 일으키며 불안해한다고 지적한 보고도 있으며, 국내의 연구에서도 내적통제 집단이 외적통제집단보다 시험불안이 낮을 것이라는 가설이 부정되기도 하였던 연구결과가 있었다(김이천, 1987). 이처럼 선행 연구 결과들이 상반된 연구 결과들을 보인 가운데, 본 연구에서는 시험불안과 학업불안이 낮아짐으로 인해서 내적 통제소지로 변하였다는 결과를 나타내지 못하였다. 그러나 실제 본 프로그램 중과 프로그램 후에는 내외통제성이 높아지는 것으로 보아 프로그램 기간 동안에는 내적 통제소지경향을 보였던 것으로 보인다. 이러한 결과에 따른 추측으로는, 실제 프로그램이 직접적으로 내외통제성을 다루는 내용 없었다는 것을 들 수 있다. 즉 시험불안과 학업불안, 특성불안과 상태불안은 프로그램 내용에 있어 아주 직접적으로 개입되는 반면, 광범위하고 특정 상황이 주어지지 않는 내외통제성에 대한 척도들은 상대적으로 직접적 개입이 어려웠을 수 있다. 만약 그 효과가 있었다면 불안의 감소로 인한 부차적인 효과였을 가능성이 높다. 하지만 프로그램 내용이 시험불안과 학업불안 등에 어떻게 구체적으로 개입 되었지를 평가할 수 없는 상태에서는 이러한 해석도 한계가 있을 것으로 사료된다. 또 다른 이유로는 외부 다른 요인들로 인해 내적 통제소지가 다시 줄어들 가능성이 있는 것이다. 하지만 이러한 이유들 모두 더 정확한 조사가 필요할 것으로 사료된다.

본 프로그램은 시험불안과 학업불안을 감소시키기 위하여 불안감소에 이론적, 경험적으로 잘 연구되어 있는 계슈탈트와 현재 가장 많이 연구되어 있고 그 효과가 증명된 인지행동치의 장점들을 조합하여 만든 10회기의 통합 프로그램이다. 중학생은 고등교육으로 가는 첫 관문으로서 학습태도와 기술을 형성시켜야 하는 중요한 시기와 더불어 학업성취가 중요해 지는 시

기이다. 시험불안과 학업불안이 높았을 경우 학업 성취도가 떨어진다는 연구가 말해주듯 시험불안과 학업불안은 감소시켜야 할 필요가 있다(정호근, 1996; 김효숙, 2004). 그러나 아주 낮은 불안만은 오히려 학업동기를 자극하지 못할 수가 있다. 이러한 것에 시험불안과 학업불안은 어느 정도 걱정수준을 유지해야한다는 연구결과도 있다(김효숙, 2004 재인용). 이에 본 프로그램은 일반적으로 고위 수준의 학업불안과 시험불안을 반 이상 감소시킴으로써 걱정수준을 유지하게 하였다. 또한 시험불안과 연관되어 있는 특성불안과 상태불안이 낮아지는 연구결과도 도출할 수가 있었다. 프로그램의 초반은 계슈탈트 기법 중 빈의자 기법을 중심으로 들어간다. 빈의자 기법의 경우 청소년에게 매우 생소하고 어색한 방법이 될 수 있는데 둘씩 짝지어 계슈탈트에서의 상전의 나와 하인의 나를 친구를 대동함으로써 덜 어색하게 만들 수 있다. 대부분의 시험불안의 경우 더 잘 해야한다는 내면의 목소리가 강하여 생긴다는 것을 감안할 때 빈의자 기법은 개입하는데 적절한 기법으로 보인다. 이렇게 빈의자 기법을 응용하여 사용하면 어색함이 줄어들고 집단 응집력이 강화된다. 이러한 응용된 상태는 인지행동기법의 거울기법과 유사하다. 이때 상전과 하인을 대면시키는 것도 좋으며 내면의 목소리를 객관화시키는 것도 가능하다. 이는 인지행동기법의 목소리 객관화하기, 역설적 수용, 부정적인 생각에 직면하기 등으로 변형될 수 있다. 이러한 방식으로 내면의 목소리들을 수용하게되고 알아차리게 되면 불안은 사라진다. 이후 남아있는 행동패턴을 교정하기 위하여 인지행동기법들이 들어간다. 인지행동기법은 그동안 머릿속을 스쳐지나가기만 했던 생각들을 실체화시킴으로써 불안한 감정과 생각과 신체변화, 행동 간의 개연성을 명확하게 해준다. 이러한 작업은 전 회기에서 실시되며 반복되어진다. 즉 본 프로그램은 계슈탈트 기법을 통하여 불안을 일으키는 요지에 쉽게 다가가게 하고 이것을 알아차린 후 인지행동기법으로 명확화와 함께 행동 실천을 하게한다.

결과적으로 본 프로그램은 시험불안과 학업불안, 특성불안과 상태불안에 유의하게 효과가 있었으나 내외통제성에는 특별한 유의한 효과를 보이지 않았다. 30일 후의 추후검사에서도 같은 효과를 보이고 있어 프로그램의 효과성이 지속됨을 알 수 있다. 이와 같은 결과로 볼 때 본 프로그램은 시험불안과 학업불안에 효과가 큰 것으로 알 수 있으며, 학업 전반에 관련된 불안에 적용이 가능할 것으로 보인다. 또한 계슈탈트 치료와 인지행동치료가 유기적, 단계적으로 통합되어 서로의 장점을 높이는 통합 프로그램이라는 점에서 큰 의미가 있을 것으로 보인다.

2. 연구의 제한점과 제언

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 참여자들의 배치에 있어 무선표집과 설계가 어려웠다. 기본적으로 다른 외적 변인들을 통제하기 위하여 무선설계가 필요하지만, 본 프로그램 시행이 사설연구소에서 실시되었다는 점과 모집과정에 있어서 광고를 내어 선착순으로 받았다는 점, 집단 효율성을 위하여 인원제한을 10명으로 제한시켜 놓았다는 점, 사설 연구소의 경제적 이익을 위하여 학생들의 시간을 고려하여 프로그램을 운영할 수밖에 없었다는 점들에서 무선설계가 어려웠다. 제한적으로나마 학생들의 동의를 얻어 일부 학생들의 경우 무선표에 의해 배치가 되었으나, 일부는 시간상의 이유로 무선배치가 어려워 졌다. 그러므로 후속 연구에서는 좀 더 제한이 없는 상황에서 무선배치를 통하여 여러 다른 요인들의 통제가 필요할 것으로 보인다.

둘째, 프로그램에 있어 내외통제성을 제외한 나머지 척도 모두에서 유의미한 결과가 나왔지만 프로그램의 어떤 측면이 이러한 결과를 내는데 영향을

주었는가를 명확히 보기가 어렵다. 본 연구의 경우 사중검사가 있고 그 사중검사 시기를 중심으로 불안 척도들의 유의미한 감소가 보였는데, 사중검사 전 프로그램들의 어떠한 것이 어떤 효과를 내었는지 통계적으로 분석이 어렵다. 즉, 게슈탈트의 빈의자 기법을 중심으로 프로그램이 진행되었기 때문에 시험불안, 학업불안의 불안 감소에 빈의자 기법이 탁월하다고 추측할 수는 있지만 그것을 확신할 수는 없다. 또한 프로그램 중 학업과 관련되지 않은 부분들도 빈의자 기법을 활용한 경우들이 있어 학업이나 시험불안과는 상관없이 특성불안이나 상태불안의 저하로 시험불안과 학업불안이 낮아질 수도 있다. 즉 상태불안과 특성불안, 시험불안과 학업불안이 줄어들어다는 것 뿐 그 인과관계 등이 명확하지 않다. 따라서 후속 연구에서는 각 회기의 목표를 가지고 어떠한 효과가 어느 회기에서 있었는지를 밝혀내는 것이 필요하다.

셋째, 프로그램의 효과성 연구에 필요한 비교집단이 빠져 있다. 게슈탈트-인지행동 통합 프로그램이기 때문에 본 프로그램의 명확한 효과성을 보기 위해서는 게슈탈트 프로그램과 인지행동 프로그램을 동시에 시행했어야 했다. 그래야 본 프로그램의 특수한 효과성이 입증되는데 그렇지 못하여 그 효과성에 제한이 생긴다. 따라서 후속연구는 게슈탈트 이론을 바탕으로 한 프로그램과 인지행동 이론을 바탕으로 한 연구가 동시에 이루어져야 할 것으로 보인다.

넷째, 본 프로그램은 서울 시내 광고지 및 관련 홈페이지 등에서 공개모집하여 찾아온 대상자들을 대상으로 하였다. 이러한 것에 있어 남자, 여자, 학년, 경제적 수준, 이전 성적, 현재 성적 등 다수의 인구 통계학적인 변인 및 개인적 변인이 있는데도 이들을 통제하지 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 무선배치와 더불어 인구통계학적인 조사를 더욱 강화하여 이들과 프로그

램 효과와의 관련성과 조사하거나 사전에 이들의 영향력을 배제하는 것이 필요하다.

다섯째, 본 프로그램은 처음부터 소집단을 대상으로 한 것이기 때문에 최대 10명으로 제한한다. 이는 코리더와 함께 들어갔을 때, 리더가 참여자들을 제대로 볼 수 있다고 생각하는 주관적인 기준이었다. 또한 청소년이라는 집단 특성상 에너지가 많이 투여 돼야 하는 상황이 오기 때문에 10명 이상은 무리라고 생각했다. 그러나 이러한 인원제한은 프로그램의 효과성 일반화에 제한을 가한다. 이는 세 번째 제한점인 비교집단의 문제와도 연관될 수 있는 문제로 인원수가 적으면 다양한 집단에서의 효과성을 보장하기 어렵다. 즉 본 프로그램의 효과는 9명에 제한되어 있을 뿐 그 이상에서도 효과적인지는 검증해 볼 필요가 있다.

여섯째, 네 번째 제한점과 연관되는 문제로 학업성취도(일반적으로 중간고사, 기말고사 성적) 조사의 어려움이 있었다. 본 프로그램의 취지는 시험불안과 학업불안의 감소에만 있는 것이 아니라, 광범위하게는 학업성취도의 상승과도 간접적인 영향력을 고려하였다. 그러나 본 연구에서는 참여자들이 학업성취도 공개를 거부하였기 때문에 중간고사 전 시험불안과 학업불안이 떨어진 결과가 나왔음에도 불구하고 학업관련 불안의 감소와 학업성취도의 관계를 명확히 하지 못하였다. 실제 프로그램의 효과성을 공고히 하기 위해서는 학업성취도의 변화를 보는 것도 필요할 것으로 보인다.

또한 경험적으로 학업성취도 뿐만 아니라 ‘학업 동기’역시 프로그램 효과에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 실제로 프로그램을 진행하면서 공부를 열심히 하고자 하는 각오와 대책, 태도를 빈의자에서 많이 보인 학생이 프로그램 참여도에 있어 적극적인 모습을 보였다. 이러한 적극성은 프로그램 효과성에 영향을 미쳤을 가능성이 있는바, 학업동기와 시험, 학업불안과의 관계

및 이에 개입된 프로그램의 효과성도 함께 연구해볼 필요가 있을 것으로 사료된다.

그러므로 후속 연구에서는 프로그램 실시 전 학업성취도와 학업동기를 조사하고 실시 후 각각의 변화를 보아 참고하는 것이 필요할 것으로 보인다.

마지막으로 본 프로그램의 질적 연구가 필요하다. 불안평가 전반에 있어 자기보고식 검사에 의존하다보니 객관적인 감소 효과를 입증하는데 제한이 있다. 통계적으로 유의미하 나타났다는 것은 단지 자기보고에서 불안이 감소하였다는 주관적인 평가이며, 각 개인들의 불안이 실제로 모두 다 유의미하게 나타나지 않을 수도 있다는 것을 의미한다. 즉 숫자 계산에 의해 정작 의미 있게 보아야할 부분들을 놓칠 수가 있다. 그러므로 평가 방법에 있어 자기보고식 뿐만 아니라 학교 선생님이나 학부모 등으로 부터도 평가하는 360°도 평가가 필요할 것으로 보인다.

이와 같은 제한점에도 본 연구가 가지는 의의는 다음과 같다.

첫째, 계슈탈트 치료와 인지행동 치료를 통합하려고 시도하였다. 이 두 치료는 이론적 기반이 다름에도 불구하고 실제 현상을 다루는 부분에 있어서는 유사점이 많다. 그리하여 김정규(2003)는 이를 통합하려는 시도에서 이론적인 연구를 먼저 내놓은바 있다. 이러한 연구의 후속으로 구체적인 통합 치료 프로그램이 시도되었다는 것이 본 연구의 의의라고 볼 수 있을 것이다.

둘째, 본 프로그램은 서울 소재의 사설 연구소에서 실시되었고, 사설 연구소에서 주로 하는 홍보 방법에 따라 참여자가 모여 프로그램을 시행 할 수 있었다. 이는 본 프로그램이 시장성을 가질 수 있다는 것에서 큰 의미가 있다. 대부분의 프로그램 개발 연구들이 실제 연구 목적 이외에 광범위하게 잘 사용되지 않는 현실에서 이러한 시도는 심리치료 프로그램이 시장성을

갖고 경제적 이익을 산출할 수 있다는 것을 의미한다.

셋째, 시험불안과 학업불안을 동시에 낮추고 이에 특성불안, 상태불안을 한꺼번에 낮추는 프로그램이라는 것에서 의의가 있다. 대부분의 시험불안과 학업불안의 연구는 상관연구들이다. 그러한 가운데 시험불안과 학업불안을 감소시키는데 실제적인 효과를 가져 올수 있는 프로그램을 개발하였다는 것에 의미가 있다. 또한 대부분의 연구들이 시험불안이나 학업불안, 상태불안 등 단일요인만을 줄이려는 시도였고, 시험불안과 학업불안을 동시에 낮추는 프로그램을 연구하는 것은 미미하였다. 이러한 것에 있어 본 연구는 효율성에 있어서 큰 의미를 가질 수 있을 것으로 보인다.

참 고 문 헌

- 김기정 외(2001). 자신감에 이르는 10단계. 서울;학지사.
- 김애숙(1986). 내외통제성에 따른 성공, 실패경험이 불안에 미치는 영향. 전남대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 김정규(1995). 게슈탈트 심리치료. 서울:학지사.
- 김정규(2003). 비파사나 명상과 인지행동 치료를 통합한 불안장애의 게슈탈트 심리치료. 한국심리학회지:임상. 제22권 제3호 pp.475-503
- 김정택(1978). 특성불안과 사회성과의 관계. 고려대학교 석사학위 논문.
- 김이천(1987). 내외통제적 통제의 소재와 학업성취 및 시험불안과의 관계. 고려대학교 교육 대학원. 석사학위 논문.
- 김치곤(2006). ICT 활용 영어 수업이 의사소통 능력 신장과 영어 학습 불안에 미치는 효과. 광주대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 김소희(2004). 학습장애아동의 시험불안증에 관한 연구. 부산장신논총. 제4집. pp.349-376
- 김현주(1992). 사회적 지지와 내외통제성이 상태불안에 미치는 영향-스트레스 상황을 중심으로-.이화여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 금한숙(1997). 지시적 심상요법이 고교생의 시험불안, 혈청 코르티솔 농도 및 타액 면역글로블린 A에 미치는 효과. 가톨릭대학교 대학원. 박사학위 논문.
- 김이레(2003). 사회적 지지와 고등학생의 학업자아 개념 및 시험불안과의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김명숙(1989). 시험불안, 피드백, 그리고 지시가 과제수행 및 인지간섭에 미치는 효과. 서울대학교 석사학위논문.
- 김홍례(2005). 신체활동 중심의 게슈탈트 집단상담이 초등학교 아동의 자기

- 효능감 및 학교 적응에 미치는 영향. 한국 교원대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 김효숙(2004). 중학생의 시험불안과 대처 및 학업성취와의 관계. 숙명여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 나 숙(1995). RET집단상담이 학업에 대한 자아개념과 시험불안에 미치는 효과. 전북대학교 교육대학원. 석사학위논문
- 노원경(2003). 중학생의 시험불안 영향 요인 연구. 연세대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 류정희(2006). 시험불안과 학업적 유능감의 관계: 동기적 성취전략의 매개효과. 전북대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 민성길(2004). 최신 정신의학. 서울:일조각.
- 박경목(2006). 학습전략 훈련 여부에 따른 아동의 학업불안과 시험불안 및 학업성취의 차이. 진주교육대학교 논문집. 제48집. p.165-184
- 박순환(1986). 시험불안, 성공-실패 경험 및 자기지향적 주의가 과제수행에 미치는 효과. 서울대학교 대학원. 석사학위논문.
- 박대령(2003). 발표불안 감소를 위한 계슈탈트 집단치료 프로그램 개발과 효과연구. 성신여자대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 심은정(2000). 초등학교 영어 어휘학습에서 상황맥락 학습전략이 학업성취와 학습불안에 미치는 효과. 서강대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 신임성(1992). 시험불안감소 프로그램이 학업관련불안과 학업 성취에 미치는 영향. 부산대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 신현심(2005). 인지-행동적 학업스트레스 대처 훈련이 초등학생의 시험불안에 미치는 효과. 대구교육대 교육대학원. 석사학위 논문.
- 손문승(2002). REBT 집단상담이 초등학생 시험불안 감소에 미치는 효과. 공주교육대 교육대학원 석사학위 논문.

- 신영재(1999). 알아차림을 중심으로 한 게슈탈트 집단 상담이 청소년의 공격성 감소에 미치는 효과. 계명대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 성중호(1999). 청소년의 시험불안에 영향을 미치는 개인 및 사회환경적 변인. 신경정신의학, 38(3).
- 이승현(1994). 학습동기 촉진 기술훈련이 아동의 학업불안 및 학습동기와 학업성취에 미치는 효과. 동아대 교육대학원. 석사학위 논문.
- 이선주(1995). 특성불안 및 통제소재와 스트레스 대처양식과의 관계-고교생을 중심으로-. 이화여자대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 이용재(1999). 음악요법이 여고생의 스트레스와 학업불안 감소에 미치는 영향. 순천향대학교 산업정보대학원. 석사학위 논문.
- 이현민(2003). 영어 동화 읽기가 초등영어 학습불안에 미치는 영향에 관한 연구. 홍익대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 이혜영(1990). 학업성취에 대한 귀인이 학업동기 및 시험불안에 미치는 영향. 한양대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 유영진(1990). 시험불안과 귀인 성향이 학업성취에 미치는 영향. 서울여자대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 오세순(2002). 합리적-정서적 집단 활동 프로그램이 중학생의 자아존중감과 시험불안에 미치는 효과. 동국대 교육대학원. 석사학위 논문.
- 유현숙(2000). 인지-행동적 상담프로그램이 중학생의 시험불안에 미치는 효과. 순천향대학교 산업정보대학원 석사학위 논문.
- 오은숙(2006). 자기조절 학습전략 훈련이 학습부진아의 학업 자아개념과 시험불안에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 이순일(1996). 게슈탈트 집단상담이 자존감과 대인관계 변화 및 불안 감소에 미치는 효과 : 집중적 형태의 집단을 중심으로. 서강대학교

교육대학원. 석사학위 논문

- 이승아(1993). 내외 통제소재 및 가정환경 변인이 시험불안에 미치는 영향에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 이정윤(1996). 사회불안증에 대한 인지행동치료와 노출치료의 효과연구. 연세대학교 대학원. 박사학위 논문.
- 이준기(2004). 인지행동치료를 적용한 대학생 진로집단상담 프로그램의 효과. 대구대학교 대학원. 석사학위 논문.
- 원호택(2003). 심리장애의 인지행동적 접근. 서울:교육과학사.
- 정호근(1996). 학습전략과 학업불안이 학업성취도에 미치는 효과. 계명대학교 대학원, 석사학위 논문.
- 정은정(2005). 자기조절학습이 학습부진아의 자기효능감과 학업성취에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 정태식(2005). 학습전략 훈련이 초등학생의 학업불안과 시험불안에 미치는 영향. 진주교육대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 전은숙(2005). 집단미술치료가 학습부진아의 시험불안과 학업자아개념에 미치는 효과. 동아대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 조영미(2003). 청소년의 완벽주의성향 및 자기효능감이 시험불안에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 전성연, 최병연 역(1999). 학습동기.(Deborah Stipek, Motivation to learn : form theory to practice), 서울:학지사.
- 정원식(1985). 청소년의 의식구조 조사연구. 서울대학교 사회과학연구소.
- 정미경(2000). 시험불안 감소훈련이 시험불안과 학습효과에 미치는 영향. 전북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조용래(1997). 역기능적 신념과 부적응적인 자동적 사고가 사회공포증상에 미치는 영향. 서울대학교 대학원. 박사학위 논문.

- 최진승(1989). 일반불안, 시험불안, 학업불안, 수학불안과 수학성적과의 공접 및 인과관계 분석. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 최윤자(2003). 중학생의 학습동기와 내외통제성 및 완벽주의 성향간의 관계. 전주대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 청소년 대화의 광장(1992). 청소년 일상생활 실태조사.
- 통계청(2000). 2000 한국의 사회조사지표.
- 한상량(1999). 계슈탈트 집단상담이 여고생들의 시험불안 감소에 미치는 효과. 강원대학교 교육대학원. 석사학위 논문.
- 황정규(1990). 한국학생의 스트레스 측정과 형성. 서울대학교 사대 논총
- Bandura, A.(1986). Social foundation of though and action; A social cognition theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Benjamain, M.(1991). A Comparison of training programs intended for different types of test-anxious students : further support for an information-processing model. journal of educational psychology, 83, 134-139.
- Cornish, R. D. & Dilley, J. S.(1973). Comparison of three methods reducing test-anxiety: Systematic desensitization, implosive therapy, and study counseling. journal of counseling psychology. 20, 499-503.
- Garcia, C. L.(1998). Too Scared to Learn. Corwin Press, Inc.
- Densato, K. M. & Diener, D.(1986). Effectiveness of cognitive relaxation therapy and study-skills training in reducing self-reported anxiety and improving academic performance of test-anxious student. journal of counseling psychology. 16, 162-165

- Denney, D. R. & Rupert, P. A. (1977). Desensitization and Self-control in the treatment of test anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 272-280
- Everson, H., Smoldaka, I. & Tobis, S.(1994) Exploring the relationship of test anxiety and meta cognition on reading test performance: A cognitive analysis. *Anxiety, Stress and Coping; An International Journal*, 7, 85-96
- Hembree, R.(1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety, *review of Educational Research*, 58, 47-77
- Houston.B.K.(1972). Control over Stress, Locus of response to stress. *Journal of personality and Social psychology*,21,249.
- Kendall, P. C. (1979). Anxiety: states, traits-situations? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 280-287.
- Liebert R. M., Morris L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports* 20: 975-978.
- Lefcourt.H.M. (1982). *Locus of control: Current trends of theory and research*.(2nd ed.). Hillsdale, NJ;Erlbaum
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.
- Perls, F.S.(1969b). *Gestalt Therapy Verbatim*. Moab, UT: Real People Press.
- Sarason , I. G., & Stoops, R.(1978). Test anxiety and the passage of time. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 46, 102- 109.

- Sarason, I.G. (1972). "Experimental approaches to test anxiety : Attention and Uses of information", In C. D. Spielberger (ed.), *Anxiety : Current Trends in Theory and Research* (vol.2), New York : Academic press , 382- 400.
- Serok, S (1991) *The Application of Gestalt Methods for the Reduction of Test Anxiety in Students. Assessment and Evaluation in Higher Education* v16 n2 p157-64 Sum 1991
- Spielberger , C. D., Anton, W. D., & Bedell, J. (1976). The nature and treatment of test anxiety , In M. Duckettman , & C. D. Spielberger (Eds .), *Emotions and anxiety : New concepts, methods, and applications* (pp . 317- 345). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology . *Journal of Educational Psychology* , 71, 573- 582
- Watson, D. (1967). Relationship Between Locus of Control and Anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 91-93.
- Yontef, G. M. (1993). *Awareness Dialogue & Process*. New York: The Gestalt Journal Press, Inc. 51

ABSTRACT

A Study on the Development of Gestalt - Cognitive-Behavioral Integrated Group Therapy and Its Effect on Treatment of the Test Anxiety and Academic Anxiety.

Sung-Hoon Bae
Department of Psychology
Graduate School of
Sungshin Women's University

The purpose of this study was to develop a program which minimizing test, academic, state and trait anxiety and improving internal control tendency.

This program is important because it is a synthesis treatment that Gestalt and cognitive-behavioral therapy are integrated.

18 middle school students recruited by counseling center in Seoul participated in the test. And they were divided into experimental and control group with 9 students each. It was observed in the experimental group where 10 times program for 100 minutes twice a week that test, academic and trait anxiety decreased significantly, but there was no remarkable change in the case of state anxiety and internal control tendency.

The result after 30days stated that test, academic and trait anxiety had still decreased, and state anxiety also showed continuing decrease; however, external-control tendency was shown rather than internal one.

In conclusion, There are desirable effects on dispelling test, academic, and state and trait anxiety in the Gestalt-cognitive behavioral integrated therapy.

부 록

부록 1. 질문지

- 1) 시험불안척도
- 2) 학업불안척도
- 3) 상태불안척도
- 4) 특성불안척도
- 5) 내외통제성척도

부록 2. 프로그램 구성 내용

부록 1. 질문지

1) 시험불안 검사지

☞ 이 검사는 여러분들이 학교에서 치르는 시험에서 어떠한 생각이나 느낌을 갖게 되는가를 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 차례대로 읽어가면서 시험 도중에 일어나는 여러분의 생각이나 느낌에 일치하는 번호에 <아 래>를 참고하여 하나만 ○표를 해 주십시오.

<아 래>

‘거의 그렇지 않다’ 고 생각하면 1
 ‘가끔 그렇다’ 고 생각하면 2
 ‘자주 그렇다’ 고 생각하면 3
 ‘항상 그렇다’ 고 생각하면 4

문항	거 의 그 령 지 않 다	가 끔 그 령 다	자 주 그 령 다	항 상 그 령 다
1. 중요한 시험 전에는 걱정을 더 심하게 한다.	1	2	3	4
2. 시험에서 떨어지거나 성적이 나쁘면 식구들이나 주의 사람에게 창피하다.	1	2	3	4
3. 시험 결과가 나쁘면 부모님께 꾸중을 들을까봐 걱정이 된다.	1	2	3	4
4. 시험 칠 때 손이 떨린다.	1	2	3	4
5. 시험공부를 하면 할수록 더 복잡해진다.	1	2	3	4
6. 시험을 잘 못 보면 어찌나 하는 생각 때문에 시험 때 집중을 할 수가 없다.	1	2	3	4
7. 시험을 치르는 동안 시험에 실패할 경우를 생각하며 걱정한다.	1	2	3	4
8. 중요한 시험 중에 가슴이 몹시 두근거리는 것을 느낀다.	1	2	3	4
9. 잘 알고 있는 일에 대해서도 걱정을 한다.	1	2	3	4
10. 시험 볼 때면 너무 긴장이 되어 내가 잘 알고 있던 것도 잊어버린다.	1	2	3	4

11. 시험 봐야 한다는 것이 두렵고 긴장이 된다.	1	2	3	4
12. 중요한 시험을 볼 때면 너무 떨려 극도로 공포에 사로잡힐 정도이다.	1	2	3	4
13. 시험이 다 끝난 후 시험결과에 대한 걱정을 하지 않으려고 애를 써도 잘 되지 않는다.	1	2	3	4
14. 시험을 치르는 동안 다른 학생들이 나보다 잘 볼 것이라는 생각이 든다.	1	2	3	4
15. 중요한 시험 때는 너무 긴장이 되어 뱃속이 다 이상하다.	1	2	3	4
16. 시험 결과를 알기 직전에는 극도로 긴장이 된다.	1	2	3	4
17. 중요한 시험을 치르는 동안 자꾸 실패할 것 같은 느낌이 든다.	1	2	3	4
18. 못하는 과목일수록 시험 때 더 걱정이 된다.	1	2	3	4
19. 시험결과로 인하여 학교 선생님에게 인정을 못 받게 될까봐 두렵다.	1	2	3	4
20. 시험 결과로 인하여 내 능력이 전반적으로 나쁘게 평가될까봐 두렵다.	1	2	3	4
21. 점수에 대한 걱정 때문에 시험을 제대로 잘 치를 수가 없다.	1	2	3	4
22. 나의 좋지 못한 점수를 반 아이들이 알까봐 걱정이 된다.	1	2	3	4
23. 열심히 해도 별로 좋은 성적을 낼 수 없을 것이라는 생각이 들어 시험공부를 하고 싶은 의욕이 없어진다.	1	2	3	4
24. 시험을 치르는 동안 너무 긴장이 되어 시험문제가 머리에 잘 들어오지 않는다.	1	2	3	4
25. 시험 준비를 충분히 했어도 막상 시험 때가 되면 긴장이 된다.	1	2	3	4
26. 수업 시간에 선생님께서 지적을 당할 것 같아 마음이 조인다.	1	2	3	4
27. 시험을 치르는 동안 나는 장래에 내가 원하는 학교에 제대로 들어갈 수 있을까 걱정을 한다.	1	2	3	4
28. 시험 준비를 충분히 했어도 시험을 잘못 치르지 않을까 걱정된다.	1	2	3	4
29. 꼭 공부해야 할 것을 못 한 것 같아 초조해 진다.	1	2	3	4
30. 성적이 좋지 않아 늘 기가 죽어 있다.	1	2	3	4

31. 시험에 대한 걱정으로 시험전날 밤에는 공부도 잘 안되고 잠도 잘 안 온다.	1	2	3	4
32. 차라리 시험이 없으면 긴장이 적어 더 열심히 공부하게 될 것 같다.	1	2	3	4
33. 내 자신이 별로 능력이 없는 사람이라는 생각이 든다.	1	2	3	4
34. 내 실력으로는 장래 희망을 이루기 어렵다고 생각한다.	1	2	3	4
35. 시험을 보는 동안 매우 불안하고 초조해 진다.	1	2	3	4

2) 학업불안 검사지

☞ 이 검사는 여러분들이 **학과 공부를 할 때 어떠한 생각이나 느낌을 갖게 되는**가를 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 차례대로 읽어가면서 공부 도중에 일어나는 여러분의 생각이나 느낌에 일치하는 번호에 <아 래>를 참고하여 하나만 ○표를 해 주십시오.

<아 래>

- ‘아주 아니다’ 라고 생각하면 1
 ‘대체로 아니다’ 라고 생각하면 2
 ‘보통이다’ 라고 생각하면 3
 ‘대체로 그렇다’ 라고 생각하면 4
 ‘아주 그렇다’ 라고 생각하면 5

문항	아주 아니다	대체로 아니다	보통 이다	대체로 그렇다	아주 그렇다
1. 수업시간에 어떤 과목이든 선생님의 질문을 받을 까봐 걱정을 한다.	1	2	3	4	5
2. 배우는 과목의 시험 준비를 아무리 열심히 했어도 시험기간이 되면 고민한다.	1	2	3	4	5
3. 어떤 과목이든 선생님의 질문에 답할 때에는 틀릴까 봐 걱정이 되어 떨린다.	1	2	3	4	5
4. 학년이 높아질수록 공부 때문에 더욱 걱정이 많아진다.	1	2	3	4	5
5. 어떤 과목이든 수업시간에 모르는 것이 있어도 두려워서 질문을 못한다.	1	2	3	4	5
6. 학교에서 시험지를 받아 쥐면, 나도 모르게 몸과 마음이 굳어진다.	1	2	3	4	5
7. 아침에 일어나면 공부 때문에 학교 갈 일이 걱정 된다.	1	2	3	4	5
8. 어떤 과목이든 선생님에게 숙제검사를 받을 때는 공연히 겁부터 난다.	1	2	3	4	5
9. 학교에서 시험 칠 때, 너무 긴장해서 아는 것도 답을 쓰지 못할 때가 많다.	1	2	3	4	5
10. 주의를 집중하려 해도 공부가 걱정되어 주의 집중하기가 오히려 어렵다.	1	2	3	4	5

11. 어떤 과목이든 선생님이 시험성적으로 불러 준다고 할 때는 가슴이 두근거린다.	1	2	3	4	5
12. 새학기 또는 새학년이 되어 새 교과서를 받으면 겁이 난다.	1	2	3	4	5
13. 수업시간이 시작되면, 그만 가슴이 답답해진다.	1	2	3	4	5
14. 무슨 과목이든 공부하려고 책상 앞에 앉으면, 초조하여 마음이 안정되지 않는다.	1	2	3	4	5
15. 학교에서 공부 때문에 선생님을 대하기가 두렵다.	1	2	3	4	5
16. 어떤 과목이든 공부에 대한 말만 들어도 걱정이 앞선다.	1	2	3	4	5
17. 학교 시험성적이 발표된 후, 잘못 받은 점수가 걱정이 되어 공부가 잘 안 된다.	1	2	3	4	5
18. 혼자 공부하다가 모르는 것이 생겨도 선생님에게 물어보지 못하고 근심만 한다.	1	2	3	4	5
19. 학교 성적 때문에 앞으로 가고 싶은 학교에 들어 갈 수 있을지 걱정된다.	1	2	3	4	5
20. 이제 학교 공부에 대해서 걱정을 덜 했으면 좋겠다고 생각한다.	1	2	3	4	5

3) 특성불안 검사지

☞ 다음 문항들을 잘 읽고, 평소의 여러분의 가장 잘 나타내는 곳에 V 표시해 주십시오. 옳고 그른 답이 있는 것은 아니니, 평소 여러분의 상태를 가장 잘 나타내어 주는 곳에 표시해 주시기 바랍니다.

문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	다소 그런편 이다	아주 그렇다
1. 나는 기분이 좋다	1	2	3	4
2. 나는 쉽게 피로해진다.	1	2	3	4
3. 나는 울고 싶은 심정이다.	1	2	3	4
4. 나는 다른 사람들 처럼 행복했으면 한다.	1	2	3	4
5. 나는 마음을 빨리 정하지 못해서 실패를 한다.	1	2	3	4
6. 나는 마음이 놓인다.	1	2	3	4
7. 나는 차분하고 침착하다.	1	2	3	4
8. 나는 너무 많은 어려운 문제가 닥쳐서 극복할 수 없을 것 같다.	1	2	3	4
9. 나는 하찮은 일에 너무 걱정을 한다.	1	2	3	4
10. 나는 행복하다.	1	2	3	4
11. 나는 무슨 일이건 힘들게 생각한다.	1	2	3	4
12. 나는 자신감이 부족하다.	1	2	3	4
13. 나는 마음이 든든하다.	1	2	3	4
14. 나는 위기나 어려움을 피하려고 애쓴다.	1	2	3	4
15. 나는 울적하다.	1	2	3	4
16. 나는 만족한다.	1	2	3	4
17. 사소한 생각이 나를 괴롭힌다.	1	2	3	4
18. 나는 실망을 지나치게 예민하게 받아들이기 때문 에 머릿속에서 지워 버릴 수가 없다.	1	2	3	4
19. 착실한 사람이다.	1	2	3	4
20. 나는 요즈음의 걱정거리나 관심거리를 생각만 하 면 긴장되거나 어찌할 바를 모른다.	1	2	3	4

4) 상태불안 검사지

☞ 다음 문항들을 잘 읽고, 지금 현재 어떻게 느끼는가를 표시해 주십시오. 여기에는 옳고 그른 답이 있는 것이 아닙니다. 단지 지금 이 순간에 어떻게 느끼는가에 대해 표시해 주면 됩니다. 한 질문에 너무 많은 시간을 쓰지는 마십시오.

문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	다소 그런 편이다	아주 그렇다
1. 나는 마음이 차분하다.	1	2	3	4
2. 나는 마음이 든든하다.	1	2	3	4
3. 나는 긴장되어 있다.	1	2	3	4
4. 후회스럽고 서운하다.	1	2	3	4
5. 나는 마음이 편안하다.	1	2	3	4
6. 나는 당황해서 어찌할 바를 모르겠다.	1	2	3	4
7. 나는 앞으로 불행이 있을까봐 걱정 하고 있다.	1	2	3	4
8. 나는 마음이 놓인다.	1	2	3	4
9. 나는 불안하다.	1	2	3	4
10. 나는 편안하게 느끼다.	1	2	3	4
11. 나는 자신감이 있다.	1	2	3	4
12. 나는 짜증스럽다.	1	2	3	4
13. 나는 마음이 조마조마하다.	1	2	3	4
14. 나는 극도로 긴장되어 있다.	1	2	3	4
15. 내 마음은 긴장이 풀려 푸근하다.	1	2	3	4
16. 나는 만족스럽다.	1	2	3	4
17. 나는 걱정하고 있다.	1	2	3	4
18. 나는 흥분이 되어 어쩔 줄 모르겠다.	1	2	3	4
19. 나는 즐겁다.	1	2	3	4
20. 나는 기분이 좋다.	1	2	3	4

5) 내외통제성 검사지

☞ 다음은 여러분이 평소 문제의 원인을 어디에다 두고 있는가 하는 것을 알아보기 위한 질문입니다. 각 번호마다 문제의 원인에 대한 두 가지 의견이 실려 있습니다. 여러분의 생각과 같으면 <그렇다>에, 여러분의 생각과 같지 않으면 <아니다>에 ○ 표해 주시기 바랍니다.

문항 번호	문 항 내 용	그렇 다	아니 다
1	어떤 문제든지 조심스럽게 다루기만 하면 대개 저절로 해결될 것이다.		
2	내 스스로 감기에 안 걸리려고 하면 안 걸릴 수 있다.		
3	어떤 애들은 낳 때부터 복을 안고 태어난다.		
4	학교 성적을 좋게 받는 것은 나에게서 언제나 중요한 일이다.		
5	나는 내가 잘못하지도 않았는데 야단맞은 적이 자주 있다.		
6	누구나 열심히 노력하기만 한다면 좋은 성적을 받을 수 있다.		
7	일이란 어느 것도 제대로 되는 것이 없으므로 노력할 필요가 없다.		
8	부모는 언제나 자기 집 아이들이 하는 말에 귀를 기울인다.		
9	소원을 빌면 좋은 일이 일어날 것이다.		
10	나는 대개 정당한 이유 없이 벌을 받는다.		
11	내가 친구의 생각을 바꾸는 것은 언제나 어렵다.		
12	운보다는 응원하는 것이 시합에 이기는데 도움이 된다.		
13	아침에 일이 잘되면 내가 어떻게 하든지 간에 하루종일 일이 잘 될 것이다.		
14	어떤 일에 관해서든지 부모님의 생각을 바꾸는 것은 어렵다.		
15	나에 관한 결정은 거의 다 내가 스스로 내리도록 부모님이 허락해 주어야 한다.		
16	내가 일을 잘못했을 때 그것을 고치기 위해서 내가 할 수 있는 일이란 거의 없다		
17	낳 때부터 운동에 소질이 있는 애들이 많다.		

18	내 또래의 애들은 나보다 힘이 세다.		
19	문제를 해결하는 가장 좋은 방법은 그것에 대해 생각하지 않는 것이다.		
20	친구는 내 맘대로 선택할 수가 있다.		
21	네잎 클로버를 찾아내면 재수가 좋다.		
22	내가 숙제를 하느냐 안하느냐에 따라 학교 성적이 올라 갈 수도 있고 내려갈 수도 있다.		
23	내 또래의 애가 나를 때리려고 마음먹으면 나는 맞을 수밖에 없다.		
24	부적을 몸에 가지고 다닌 적이 있다.		
25	사람들이 나를 좋아하느냐 싫어하느냐는 내 행동에 달려 있다.		
26	우리 아버지나 어머니는 내가 도와달라고 하면 언제나 도와줄 것이다.		
27	사람들이 나에게 심술궂게 굴 때보면 대부분은 그럴만한 정당한 이유 없이 그런다.		
28	나는 언제나 내가 오늘 무슨 일을 하느냐에 따라 내일 일어날 일을 바꿀 수 있다.		
29	나쁜 일이 벌어지려면 내가 아무리 노력해도 그 일은 벌어지게 되어 있다.		
30	노력만 하면 내가 하고 싶은 대로 할 수 있다.		
31	집에서 내가 하고 싶은 대로 해봐야 언제나 소용이 없다.		
32	좋은 일이 생기면 내가 노력했기 때문이라고 생각된다.		
33	내 또래의 어떤 애가 나와 적이 되려할 때 어떻게 막을 도리가 없다.		
34	내 친구들에게 내가 부탁한 대로 일을 하도록 하는 것은 어렵지 않다.		
35	집에서 주는 대로 먹어야 한다.		
36	사람들이 나를 싫어한다고 해도 그것은 어쩔 수 없는 일이다.		
37	학교에서 짠 애들은 대개 나보다 똑똑하기 때문에 나는 아무리 노력해 봤자 소용없는 일이다.		
38	일은 사전에 계획하면 일이 훨씬 잘되어 갈 것이다.		
39	집에서는 언제나 가족들이 일을 결정하는 대로 따라야 한다.		
40	나는 운보다 머리가 좋았으면 한다.		

부록 2. 프로그램 구성 내용

● 1회기 - 오리엔테이션 / 집단원 소개 및 라포 형성

시험불안 및 학업불안 감소 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램 (1회기)

session	1			
전체 소요시간	100분			
실시과정	활동 목표	세부내용	소요시간 (분)	비고
	평가	1. - 사전검사	20	
	프로그램 이해 및 동기 향상, 라포 형성	2. - 프로그램 소개	30	
		3. - 프로그램에 참여 이유 및 목표 나누기		
	쉬는 시간		10	
	프로그램 이해 및 동기 향상, 라포 형성	4. - 프로그램에 참여 이유 및 목표 나누기	20	활동지 1, 2
		5. - 우리들의 약속 정하기(프로그램 약속)	10	
마무리	6. - 전체 정리	10		

진행 후기 /

9명의 참여자중 대부분의 문제는 시험시간에 긴장이 되어 실수를 많이 한다는 것과 아무것도 생각이 나지 않는다는 것, 이유 없이 시험성적이 잘 나오지 않는다는 시험불안과 공부 시 졸립기 만하다, 귀찮다, 짜증 난다라는 것을 문제로 보고하는 아이들이 대부분이었음. 이중 1명은 왕따 경험이 있어 친구들이 자신의 성적으로 보고 놀릴까봐 두렵다고 하는 참여자가 있었음. 리더는 각 참여자들의 가정을 공감해주고 그 순간 스쳐지나가는 생각이 어떤 것이 있는지 탐색함. 처음부터 잘나오지 않는데 이때는 '나라면 이랬을 것 같다'며 자기개방을 하여 유도하였음. 그러

면 참여자들이 그거라고 하면서 자신의 생각을 찾아나감. ‘주로 이거해서 뭐하나.’, ‘이만큼 한다고 성적이 오를까..’란 생각을 찾아냄. 왕따를 경험한 학생은 그 기분을 공감해 주고, 이와 같은 사건을 다른 친구들이 당했다면 어떨 것 같은가에 대해 다른 참여자들에게 질문함. 일부 참여자들은 왕따 경험 참여자를 옹호해 주는 경우도 있으나, 일부 참여자들은 확실히 무엇인가 잘못된 행동을 하니까 그런것 이라며 그 부분이 무엇인가를 찾아주려고 함.

집단원들의 동기 등이 나뉘진 후 약속정하기를 하여 약속과 보상을 정함. 약속은 프로그램에 적극적으로 참여하기, 떠들지 않기, 다른 참여자가 얘기할 때는 무조건 들어주기, 빠지지 말고 나오기를 집단원 스스로 정하였음. 보상의 경우 4회 연속 출석에는 과자, 10회 연속 출석에는 문화상품권으로 결정하였고, 수행을 잘하면 주는 스티커의 경우 3개 일 때는 과자, 6개일 때는 학습력향상프로그램지, 12개 일 때는 문화상품권을 갖기로 함.

우리들이 지켜야할 약속

나 _____ 는 _____ 에서 실시하는

“공부불안, 시험불안 타파 자신있게 공부하기 프로그램”에 참여함에 있어 ‘자신’과 그리고 함께 참여한 모든 사람들이 목적을 충분히 달성할 수 있도록 하기 위하여 다음과 같은 사항들을 최대한으로 성실히 지킬 것을 약속합니다.

- 1) 정다운 미소와 더불어 친구의 이름을 다정스럽게 부른다.
- 2) 친구에게 순수하게 관심을 기울여 그들의 이야기를 잘 듣는다.
- 3) 본 프로그램에 끝까지 참여한다.
- 4) 우리들의 약속을 절대 지킨다.
- 5) 다른 사람의 비밀을 지킨다.
- 6) _____
- 7) _____

내가 이 프로그램을 통하여 꼭 이루어낼 목표!

200 년 월 일 성 명 : 인

보 상 트 리

이름: _____

1회 출석:	2회 출석:	3회 출석:	4회 출석:	5회 출석:
6회 출석:	7회: 출석	8회 출석:	9회 출석:	10회 출석:

- ◆ 4회 연속 참여시 -
- ◆ 10회 연속 참여시 -
- ◆ 스티커 3개 모았을 시 -
- ◆ 스티커 6개 모았을 시 -
- ◆ 스티커 12개 모았을 시 -

● 2회기 - 공부를 방해하는 자동적 사고와 감정, 신체의 연결 탐색

시험불안 및 학업불안 감소 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램 (2회기)

session	2				
전체 소요시간	100분				
실시과정	활동 목표	세부내용	개별 소요 시간 (분)	비고	
	자동적 사고 찾기 연습	1. - 자동적사고와 그에 따른 감정, 행동과의 관계 설명	10	활동지 3	
		2. - 리더와 코리더의 자동적 사고 찾기 시연/ 집단원과 함께 찾기	30		
		쉬는 시간		10	
	역할극	3. - 찾아진 자동적 사고에 대응하여 반대편 목소리와 빈의자 기법을 실시	40		
마무리	4. - 정리 및 숙제 제공	10	활동지 3		

진행 후기 /

리더가 먼저 공부하기 싫어하는 상황에서 드는 생각들을 자기개방을 하였고 그 후 아이들이 차례로 공부 상황에서 드는 느낌을 이야기하였다. 특별히 공부상황과 시험상황을 구분하지 않았지만 참여자들은 같은 것으로 받아들이는 것으로 보인다. 주로 나온 반응은 귀찮다, 짜증난다, 불안하다, 졸립다 등이었다. 이에 각 느낌과 행동의 기전에 있는 것들을 자동적 사고 도식으로 나머지 생각과 신체반응, 느낌 등

을 채워 넣고 그 연관성을 말해 주었다. 몇몇 참여자는 잘 생각이 나지 않는다고 했는데, 그럴 때 다른 집단원 들에게 ‘너라면 어떨 것 같니?’라는 질문을 통하여 그 생각들을 찾아본다. 많은 자동적 사고가 있지만 가장 많은 것은 ‘내가 이걸 하면 성적이 오를까’와 ‘점수가 올라가지 않으면 혼난다.’ 였다. 이에 빈의자 기법 수행은 한쪽은 ‘해봐야 성적이 안 오를 거야라는 목소리’와 다른 한쪽은 ‘그래도 하면 조금이라도 오를 수 있어’라는 목소리로 구분하여 수행하도록 하였다. 몇몇 참여자들은 혼자하는 것이 어렵다며 다른 집단원을 대동하여 역할극을 시도하기도 하였다. 형식은 자유롭게 하되 지금 하고 있는 목소리가 한사람 내에서의 목소리임을 명시하도록 하였다. 종종 참여자들이 혼자하기가 어려워 친구를 대동하여 하는데, 이때 자신의 목소리로 이야기 하다 보니 종종 말이 안되는 경향이 생기거나, 우기는 경향이 생긴다. 두 목소리의 대화를 잘 들어보면 ‘성적이 오르지 않으면 난 가치가 없다.’, ‘난 잘하는 것이 하나도 없다.’, ‘친구들이 모두 떠나가고 날 놀릴 것이다.’와 같은 비합리적인 신념이 나오기도 하는데, 이때는 리더나 코리더가 그 내용을 보고 있다가 약한 목소리 편에서 그 비합리적인 신념을 반박해준다. 이러한 작업이 끝난 후 집단원들에게 소감을 물어 보았더니 자신이 왜 공부하기가 싫었는지 알 것 같다고 하고 조금 더 탐색해 보고 싶다고 하였다.

나를 괴롭히는 생각 또는 사건들!

공부할 때 나를 방해하는 사건들, 또는 나의 생각들!

- 1.
- 2.
- 3.

사건	생각	감정	신체	결과
1.				
2.				
3.				

◎ 3회기 - 내가 해왔던 방식들의 이해

시험불안 및 학업불안 감소 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램 (3회기)

session	3				
전체 소요시간	100분				
실시과정	활동 목표	세부내용	개별 소요 시간 (분)	비고	
	대처방식 알아차리기	1. - 숙제 점검 및 피드백	10	활동지 4	
		2. - 내가 그동안 해왔던 대처행동 알아보기 - 목록화하여 써보기 - 자동적사고 도식으로 대처행동 이해 하기	25		
	쉬는 시간			10	
	빈의자 기법 수행	3. - 빈의자 기법 시행 및 피드백	45		
마무리	4. - 정리 및 숙제 제공	10	활동지 4		

진행 후기 /

숙제검사와 더불어 이를 이어서 본 회기 프로그램에 적용시켰다. 숙제를 안해 온 사람에게는 바로 지금 하도록 하고 각 집단원들 마다 모두 발표를 시켰는데, 이중 서로 겹치지 않는 것들을 발표시켜 생각과 감정, 행동의 다양성을 보도록 하였다. 이후 이러한 것 중 행동에 있어 자신이 어떤 행동을 하는지 알아보라고 하였더니 대부분 잠을 잔다와 컴퓨터 게임을 한다. 전화를 하여 친구들과 수다를 떠다가 나왔다. 몇몇 특이한 집단원은 먹는다, 무조건 참고 공부한다. 딴 생각을 한다 등도 있었다. 이러한 행동에 대해 어떠한 대처행동을 하냐고 물어보니 대부분 별 대처행동 없이 그대로 자거나 오락을 하는 경우가 많았다. 리더가 그러면 악마의 유혹에 결국 넘어가 버리게 되지 않는 것이냐고 하며 우리가 하는 대처행동의 효율성을

보고 왜 그 행동을 자꾸 하는지 알아보자고 하였다. 이에 집단원들에게 활동지를 나누어 주고 상황-생각-느낌-행동-결과의 도식을 쓰게 하고 차후 이것을 가지고 빈의자 기법을 수행하였다. 한 참여자는 ‘그냥 자~ 1시간 잔다고 해서 달라지지 않아’ 라는 내면의 목소리에 대응하는 도중 본인이 직접 조금 더 현실적인 방법을 찾아 그 목소리와 타협을 하는 경우도 있었다. 그러나 몇몇은 하다가 막히거나 리더의 도움을 요청하는 경우가 많았다. 이후 리더는 악마 역할들(내면의 목소리중 부정적인 역할을 맡은 목소리)에게 ‘그 행동을 하지 않는다는 증거를 어떻게 알 수 있느냐’와 ‘그래서 어떻게 해볼 건데?’라는 질문을 추가하게 하여 대처행동을 다시 현실적으로 세우고 명시화 할 수 있게 하였다. 이것을 활동지에 역할극을 하면서 느낀점에 쓰도록 하였다. 참여자들은 역할극 후 이제 할 수 있을 것 같다며 자신감을 보였다.

1. 공부하는데 들었던 딴 생각들 리스트

	공부를 방해 하는 딴 생각들	순간 지나가는 나의 생각	그에 따른 기분	나의 대처방식	결과
1					
2					
3					
4					

2. 나와 대화하기 한 후 결과

	괴롭히는 생각, 고시는 생각	반대되는 생각, 공부한다는 생각	결과/느낀점
1			
2			
3			
4			

4회기 - 유혹의 말에서 탈출하기

시험불안 및 학업불안 감소 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램 (4회기)

session	4			
전체 소요시간	100분			
실시과정	활동 목표	세부내용	개별 소요시간 (분)	비고
	유혹의 셀프 토크	1. - 숙제 점검 및 피드백	20	
		2. - 유혹의 셀프 토크 찾기	10	
		쉬는 시간	10	
	유혹의 셀프 토크 대처 자세	3. - 유혹의 셀프 토크에 대한 빈의자 기법 수행	40	
마무리	5. - 정리	10		

진행 후기 /

숙제검사 이후 바로 진행 들어감. 본 회기도 지난 시간과 연결되어 같은 부분을 다루는 것임. 지난 시간에는 대처 행동을 끌어내었다면 이번에는 목소리 그 자체에 중점을 두어 함. 반복학습 임. 자신 숙제를 해온 것을 보면 자신이 어떤 상황에서 공부하기가 어려워 지는지 나타나 있음. 이것을 가지고 다시 역할극을 수행하였음. 빈의자 기법에서 지난 시간에 한 것을 다시 하려니 집단원들이 지루해 하는 모습도 보였음. 그러나 숙제검사에서 실제로 자신이 세운 대처행동을 제대로 못한 것이 있어서 이러한 것들을 가지고 다시 빈의자 기법을 함. 몇몇 참여자는 숙제를 못한 자신을 마구 공격하는 모습을 보이기도 하였음. '그것도 못하냐, 죽어라'라고 하며 과격한 모습도 보였으나, '그거 가지고 죽냐? 할 일 없다.'라고 하며 반박하는 모습이 인상적었음. 그러면서 대처행동을 아예 최저 수준으로 내려 할 수밖에 없게 하거나, 안하는 것보다 안 세우는 것이 낫다면서 아예 그냥 2시간 자버리겠다. 그리고

일어나서 하겠다는 등의 행동을 다시 기술하는 모습도 보였음. 왕따를 경험하였던 참여자는 이때까지도 적극적인 참여가 어려워 코리더와 리더가 지속적으로 붙어서 일대일로 프로그램을 진행함.

◎ 5회기 - 현실적인 공부 계획 방식 알기 SMART

시험불안 및 학업불안 감소 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램 (5회기)

session	5			
전체 소요시간	100분			
실시과정	활동 목표	세부내용	개별 소요 시간 (분)	비고
	일의 분류	1. - 일을 분류하는 법 설명	10	활동지 5
		2. - 일 분류해 보기	10	
	SMART 이해	3. - SMART 설명 및 시연	20	
		쉬는 시간	10	
	SMART 체험	4. - SMART 수행	40	활동지 5
마무리	9. - 정리 및 숙제 제공	10	활동지 5	
	10. - 사중 검사	~		

진행 후기 /

집단원들이 공부 계획기술에 아주 큰 관심을 가짐. 이러한 것이 필요했다며 매우 좋아함. 항상 자기는 계획은 세우는데 잘 안 된다는 참여자는 이것을 계기로 제대로 세워서 잘해보고 싶다고 이야기함. 리더는 계획 문제도 있겠지만 계획을 실천하지 않으려 할 때 드는 생각과 느낌을 찾고 빈의자 기법이나 거울 기법을 하도록 이야기함. 먼저 일을 분류하는데 있어 이번 주에 할 일을 모두 쓰게 하였음.(공부든 공부가 아닌든 상관없음) 이것을 중요하고, 시급하고, 중요하지 않고, 시급하지 않은 4가지 분류에 이번 주 일을 분류하도록 하고, 무엇부터 해야 하는지 물어봄. 당연히 중요하고 시급한 일을 먼저해야한다고 하는데 중요하지 않지만 시급한일과 중요하지만 시급하지 않은 일에서 무엇을 먼저해야할까 고민하는 모습도 보임.(실제로는 무엇을 먼저 하든 상관없음) 이것 분류한 후 그중에서도 더 시급한 것들에 번호를 매기게 함. 이후 SMART를 설명하고 SMART의 순위에 아까 매긴 번호를

적어 SMART를 완성시키게 함. 리더는 공부 계획과 놀기 계획 모두 시연을 보였음. 놀기도 계획을 세울 수 있다는데서 참여자들이 신기해함.(예, 스타크레프트를 PC방에서 11월 13일 7시부터 9시까지 10회 대전한다. 하고나면 베틀넷 승률이 10% 올라가 있을 것이다. 이것을 할 수 있는 확률은 80%이상이다.) 계획을 세우는 시간이어서 특별한 상호작용이 일어나지 않았고, 쓰는 것을 지루해 하는 참여자도 있었음. 또한 발표하는데 시간이 많아 걸려 프로그램 시간초과가 되었음. 차후 프로그램 시 순위를 적게 책정하고 특정한 것만 발표하도록 하는 것이 좋을 것으로 보여짐.

다음 주가 시험이라 이번 회기를 마치고 사증검사를 실시하였다.

※ 모든 것엔 순서가 있다. 이를 무시하다간 종종
‘삶’이 힘들어진다! oTL

일을 잘 분류하는 방법

- 1) 중요하면서도 시급한 일
- 2) 중요하지만 시급하지 않은 일
- 3) 시급하지만 중요하지 않은 일
- 4) 중요하지도 시급하지도 않은 일

- 그러면 각자 해야 할 일들을 직접 분류해 봅시다. 먼저 이번 주에 해야 할 일 들을 생각해 봅시다.

이번주에 해야할일 list

		중요도	
		중요해!	중요하진 않아..
시급도	시급!		
	시급×		

※ 계획 세울 때 꼭 필요한 5가지!

smart thinking

Specific (구체적)..... 명확, 간결, 단순!

Measurable (짚 수 있는)..... 측정 가능하고 숫자화!

Attainable (달성 가능한)..... 도전적이나 이를 수 있는!

Result-Oriented (결과 지향적인)..... 결과에 초점을 맞춰라!

Time-Bound (시간 제한적인)..... 기한을 정한다!

이 전장의 꼭 해야 하는 일들을 SMART 법칙에 따라 다시 써보
자!

이주의 중요하고 시급한 일에 대한 세부적 계획세우고 실행하기

시급도 및 중요도	일의 제목	일의 구체적인 해결 방법 (S)	목표의 수량 표기 (M)	달성가 능여부 (A)	예상되는 상태 (R)	기간 (T)	결과
1순위							
2순위							
3순위							
4순위							
5순위							
6순위							

◎ 6회기 - 일을 미루는 상황에서의 자동적 사고, 감정 알아차리기

시험불안 및 학업불안 감소 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램 (6회기)

session	6			
전체 소요시간	100분			
실시과정	활동 목표	세부내용	개별 소요시간 (분)	비고
	일 미루기 검사 및 해석	1. - 일 미루기 검사	10	활동지 6
		2. - 일 미루기 검사 해석	10	
		3. - 일 미루기 이득-손해 분석	10	활동지 7
		쉬는 시간	10	
	빈의자 기법	4. - 일 미루는 타입에 대한 빈의자 기법 수행	50	
마무리	7. - 정리 및 숙제 제공	10	활동지 7	

진행 후기 /

지난 시간에 해왔던 것의 내용적 반복이다. 우선 일을 미루는 적이 있는지, 어떤 일에서 미루는지, 언제 미루는지를 살펴보았다. 주로 공부와 청소, 빨래(?)가 나왔다. 시험기간에 벼락치기를 해야 하는데 공부를 미뤄버리는 바람에 시험을 포기해 버리는 상황이 많다고 이야기하는 집단원이 있었다. 특이하게 형이 나한테 빨래를 시키는데 그것을 미루다가 혼나는 경우도 있다고 하였다. 이에 번즈 박사의 일 미루기 검사를 하고 점수에 따라 자신이 어느 유형인지 보도록 하였다. 몇몇 참여자들은 수동-공격형이 나와(물론 설명은 수동-공격으로 하지 않는다. 내 한 몸 희생하여 너를 괴롭히리로 설명하였다.) 집단원들이 공감하는 부분도 있었다. 이후 일을 미뤘을 때의 장점과 단점을 기술하도록 하고 이들에게 점수를 매겨 어떠한 것이 더 우세한지 보도록 하였다. 일을 왜 미루는지에 대해 생각들을 정리하는 시간이 돼서 집단원들이 이 작업을 하면서도 '일을 미룰 수 밖에 없네' 라고 하며 웃는 경우도 있었고 한숨을 쉬며 탄식하는 집단원도 있었다. 이후 이러한 것을 토대로 다시 역할극을 하였는데, 한 사람은 일을 미뤘을 때의 장점만 말하는 악마, 한 사람은

일을 미루면 힘들어진다는 단점을 말하는 천사로 집단원들이 정하였고 자체적으로 역할극을 수행하였다. 이제는 이러한 빈의자 기법이나 역할극이 익숙한지 시키지 않아도 알아서 한다. 어떤 참여자는 형에 대한 공포를 드러내며 형에게 대항하지 못하는 모습을 보였으나 마침 그 형이 집단에 있어서 그 형과 대화하도록 하였다. 리더와 코리더는 각 집단원 뒤에 서서 그들의 대화에서 말이 막나가는 것을 교정해 주고, 서로의 감정을 알도록 도와주었다.

일 미루기 검사

문항	0 전 혀	1 약 간	2 상 당 히	3 항 상
1. 나는 일을 하고 싶지 않기 때문에, 흔히 일을 뒤로 미룬다.				
2. 나는 흔히 자신에게 '나중에 마음이 내킬 때 해도 되지 뭐.'라고 말한다.				
3. 내가 기대하는 것보다 일이 힘들 때는 나는 곧잘 일을 단념한다.				
4. 일이 잘 풀리지 않으면 쉽게 좌절한다.				
5. 내가 하는 일이 잘못되지 않을까 걱정하여 일을 피하곤 한다.				
6. 내가 노력해서 실패하느니 차라리 일을 하지 않는 것이 나을 것 같다.				
7. 일을 완벽하게 해 낼 수 없다면 그 일을 하고 싶지 않다.				
8. 내가 실제로 괄목할 만한 일을 할 수 있을까 자주 걱정한다.				
9. 내가 일을 잘했다라도 자주 내가 한 일을 비판한다.				
10. 흔히 내가 이룬 성과에 대하여 잘 했다고 느끼지 못한다.				
11. 내가 해야 할 일 모두에 대하여 죄의식을 느낄 때가 있다.				
12. 나는 일을 미루다가, 하지 않는 것에 대하여 죄책감을 느낀다.				
13. 나는 자주 어떤 사람에게 화가 나면 그와 말하기가 싫어진다.				
14. 나는 남과의 갈등을 처리하는 일을 자주 기피한다.				
15. 나는 실제로 원하지 않는 일을 하는 것에 동의 할 때가 있다.				
16. 나는 사람들에게 '아니오'라고 말하는 것이 어렵다.				
17. 사람들이 나에게 뽐내거나 무엇을 지시하면 나는 그것이 싫다.				
18. 사람들이 나에게 어떤 요구를 해 올 때 거북스럽다.				
19. 나는 보통 내가 해야만 할 일에 대하여 열정을 느끼지 못한다.				
20. 나는 내가 해야만 할 많은 일들을 정말 하고 싶지가 않다.				

해 석 표

문항	마음상태	득점
1+2	본말전도, 앞뒤가 바뀌었잖아!	
3+4	포기의 제왕	
5+6	실패의 두려움으로 시작하기 힘들어..	
7+8	완벽주의	
9+10	잘해도 뭔가 오는 게 없네..	
11+12	당위적 진술, 추측된 죄책감.	
13+14	내 한 몸 희생하여 너를 괴롭히리	
15+16	비주장적, 그래서 힘 빠져..	
17+18	강압적으로 무엇인가를 요구하는 것이 싫어요	
19+20	욕망의 결핍, 무기력... 당신의 목표는 무엇인가?	
총합 점수	0~2점: 적절, 3~6점: 일을 질질 끄는 태도	

일 미루기 비용-이득 계산

오늘 시점에서 이일을 미루었을 때의 장점	오늘 시점에서 이일을 미루었을 때의 단점
<p style="text-align: center;">()-----</p>	<p style="text-align: center;">----- ()</p>

● 7회기 - 집중 유지하기

시험불안 및 학업불안 감소 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램 (7회기)

session	7			
전체 소요시간	100분			
실시과정	활동 목표	세부내용	개별 소요시간 (분)	비고
	CIR 설명	1. - 집중이 안 되는 경우 찾아보기, 나의 집중 패턴 및 회복 방법 알아보기	20	
		2. - CIR 설명 및 시연	20	
		쉬는 시간	10	
	CIR 수행	3. - CIR 수행 및 나누기	40	활동지 8
마무리	6. - 정리 및 숙제 제공	10		

진행 후기/

집중이 안 된다는 것은 참여자들의 공통적인 문제인 것으로 보인다. 전부의 참여자들이 자신은 집중력에 문제가 있다고 하였다. 이러한 것에서 한사람씩 모두 어떤 때 집중이 안 되는지, 어떤 생각이 들어서 집중이 깨지는지 등을 물어보고 다른 집단원들과 나누어 보도록 하였다. 이렇게 하면서 다른 집단원들은 어떻게 해결하는지 등을 묻는다. 어떤 집단원은 무조건 참고 해본다와 잠시 잠을 자고 다시 한다고 한다, 새벽에 일어나서 공부한다고 말했지만 공통적으로 그렇게 해도 안 된다는 답이었다. 잠을 자면 계속자고, 새벽에 일어나도 또다시 잔다고 한다. 이에 이러한 과정은 자연스러운 것이라며 마이클 조던의 경기장면을 예로 집중과 방해와 회복을 이야기 했는데, 마이클 조던은 이 시대 인물이 아닌 것 같았다. 상당수 모르는 아이들이 있어 적절한 예가 아니었다. 다음에 할 때는 축구경기를 예로 삼는 것이 좋겠다. 문제는 방해를 받는 것이 문제가 아니라 방해가 와서 회복이 되느냐 안 되느냐가 문제라고 이야기 하며 CIR을 설명하였다. 아주 새로운 기법을 배우는 것이 아니라서 참여자들이 자연스럽게 따라오고 자신의 이야기를 할 수 있었다. 몇몇 참여자들은 어떻게 해야 하는가를 직접적으로 물어보는 경우가 있었는데, 이 참여자들은

특정한 틀에 맞춰서 대답을 해야 한다고 생각하는 참여자들이었다. 이에 지금 가지고 있는 방법을 더욱 강화시키면 되는 것임을 이야기 하고 활동지를 통해 내적, 외적 방해들을 찾고 여기에서 벗어나 다시 집중하도록 하는 방법을 자신의 경험에 비추어 생각하도록 하였다. 어떤 집단원은 자신의 생각을 쓴 종이를 책상위에 두어서 자고 일어나도 그것을 읽을 수밖에 없게 하면 조금이나마 도움이 될 것 같고 하였다. 이에 좋은 생각이라고 하며 그 방법을 모두 한번 해보는 걸로 하였다.

집중하기 연습

1. 나의 과제(공부)를 방해하는 밖으로 부터의 방해들

2. 나의 과제(공부)를 방해하는 내부로부터의 방해들

2-1. 자기 의심, 나의 생각?

과제를 방해하는 생각	과제를 응원하는 생각
()-----	----- ()

3. 당신의 집중을 다시 돌아오게 했었던 경험이 있나요? 만약 있었다면 어떻게 했었나요? 얼마나 오래 유지되었나요?

4. 집중을 방해한 것을 막기 위해 나름대로의 전략을 시행한 후 원래 하려던 과업을 완성할 수 있었나요? 원래대로 집중을 할 수 있었나요?

● 8회기 - 나 받아들이기 (자기수용)

시험불안 및 학업불안 감소 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램 (8회기)

session	8			
전체 소요시간	100분			
실시과정	활동 목표	세부내용	개별 소요시간 (분)	비고
	나의 못마땅한 점	1. - 공부할 때 평소 나의 못마땅한 점 나쁜 습관, 생각 등 나누기 - 나의 못 마땅한점 찾아서 적기	40	활동지 9
		쉬는 시간	10	
	역설적 수용	2. - 역설적 수용 수행	40	
	마무리	7. - 정리	10	

진행 후기/

거의 대부분이 앞서 나왔던 잠자기, 미루기, 먹기, 놀기 등을 자신의 못마땅한 점으로 이야기 하였다. 그러나 이미 이러한 것에서는 어느 정도 수행이 되어 왔기 때문에 특별히 정말로 못 마땅해 하는 것 같지 않고, '그냥 그런 점이 있는 구나'하고 생각하는 정도로 받아들이고 있는 것으로 보여 졌다. 그래서 실제 이 프로그램을 실시해야 하는가 말아야 하는가를 고민했다. 활동지에 자신의 못마땅한 점을 적고 이번에는 역할극을 한쪽 편이 그대로 다 인정하는 것으로 역설적 수용을 하였다. 한쪽 편에서 자신의 못 마땅한 점을 '너는 ~해'라고 이야기 하는 부분에서 어떤 참여자는 '그래서 뭐?'라고 하는 경우도 있고 다른 참여자는 기분이 나쁘다고 말하는 참여자도 있었다. 아마도 전자의 경우는 이전 활동들로 자신의 단점을 이해하고 받아들이려고 하거나 그에 적절한 대처를 세우고 있는 것으로 사료된다. 리더의 지시로 역설적 수행 마지막에는 '그래, 그동안 내가 그렇게 해왔지만 이제부터는 ~를 조금 더 해볼 꺼야'라고 이야기 하도록 하여 해결법에 대해 구체적으로 생각해보도록 하였다. 이 회기는 이전 활동들로 어느 정도 자신을 이해한 참여자들에게는 너무

쉬었고, 그렇지 않은 참여자들에게는 오히려 반감만 들게 하는 효과가 나온 것 같기도 하다. 다음에 시행할 때는 참여자들의 상태 파악과 더불어, 하나의 독립된 회기구정보다는 기법을 활용하여 적절하게 사용하는 것이 더 좋을 것 같다.

나의 단점, 그리고 그에 대한 해결 방법

공부를 할 때, 평소에.. 나의 단점들	해결 방법

◎ 9회기 - 유기적으로 연결

시험불안 및 학업불안 감소 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램 (9회기)

session	9			
전체 소요시간	100분			
실시과정	활동 목표	세부내용	개별 소요시간 (분)	비고
	각 파트 복습 1(이론)	1. - 그동안 배웠던 것 어떤 것들이 있었는지 정리		
		2. - SMART, CIR 기법 복습		
		쉬는 시간	10	
	각 파트 복습 2(실제)	3. - 최근에 있었던 일(공부, 시험)에 대한 빈의자 기법수행		
마무리	4. - 정리	5		

진행 후기/

프로그램이 10회가 될 수도 있다는 생각을 하는 회기였다. 실제 역할극의 효과가 매우 커서 복습이라고 해도 별로 큰 의미가 없어 보인다. 몇몇 참여자들은 또 하나고 지루해 하는 모습을 보이고, 실제로 시켜보아도 아주 능수능란하다. 실제로 집에서 혼자서 하는지 안하는지는 모르겠지만 집단원 대부분은 이전과 대비하여 매우 편안해 보인다. 왕따를 경험하여 프로그램 초반에 능동적 수행이 어려웠던 참여자도 눈에 띄게 질문과 참여를 많이 한다. 그럼에도 불구하고 혼자서 빈의자 기법을 해보게 하면 매우 당황스러워 하고 쑥스러워 하는데, 아마도 상황요인이 큰 것으로 보인다. 같은 것을 지속적으로 반복시키다보니 프로그램 후반에 와서 지루해 하는 부분이 크다. 실제 프로그램 설정은 위와 같이 하였지만 회기 후반부에는 공부에 대한 나름대로의 포부와 꿈, 등에 대해 자유스럽게 이야기하는 시간을 가졌다.

◎ 10회기 - 프로그램을 끝내며 / 마무리

시험불안 및 학업불안 감소 계슈탈트-인지행동 통합 치료 프로그램 (10회기)

session	10			
전체 소요시간	100분			
실시과정	활동 목표	세부내용	개별 소요시간 (분)	비고
	프로그램 응용	1. - 각 기법들의 유기적 연결 해보기	30	
		쉬는 시간	10	
	소감 나누기	2. - 프로그램을 하면서 바뀐 점 이야기 해보기	30	
		3. - 전체적인 소감 및 느낀 점 나누기	20	
	4. - 사후검사	10~		

진행 후기/

각 집단원들로 하여금 지금까지 배웠던 모든 기법을 활용하여 하나의 연결표로 만들게 하였다. 일종의 실생활 응용으로 어떻게 하나로 묶여서 사용되어질 수 있는지를 보는 것이다. 한 집단원은 놀기에 비유를 해서 하는 경우도 있었다. 그 참여자는 컴퓨터 게임도 경쟁적으로 해서 게임 레벨업을 안하면 불안한 사람이었는데, 컴퓨터 게임을 하면서 별로 레벨업에 대한 생각이 없어졌다면서 편안해 하였다. 왕따 경험을 받아 친구들로부터 소외를 당할까봐 불안해하였던 참여자는 프로그램 후 이제는 친구들과하고 잘 놀고 있다며, 왜 그런 생각을 했었는지 잘 모르겠다고 하였다. 공부를 아주 잘하는 참여자는 자신의 귀찮음이 어디서 오는지 알았고 어떻게 하면 그 귀찮은 마음을 덜 수 있는지 알았다고 한다. 이 시기 때쯤에 중간고사 성적이 나오는데, 2명을 제외하고는 모두 올랐다고 하였다. 마지막으로 각자의 느낀 점을 더 이야기 하도록 한 후 시간이 조금 남는 관계로 과자파티를 하였다.

감사의 글

남들은 죽도록 고생해서 겨우 쓴다는 논문, 저도 고생했지만 아마도 죽을 정도로 힘들지 않았던 것을 보니 다른 사람들의 도움이 많이 있어서 그랬나 봅니다. 그냥 가만히 생각해도 떠오르는 사람들이 있는데, 그 분들이 아니었으면 사실 정말로 죽도록 고생했거나, 죽었거나!!, 이 논문이 계획으로만 끝날 수도 있었을 거란 생각이 드네요. 먼저 이 논문을 처음부터 끝까지 아주 이른 아침부터 슈퍼비전 해주신 김정규 교수님께 감사드립니다. 교수님 아니었으면 이 논문 산으로 갈 뻔 했습니다. 그리고 논문 쓰는데 아이디어 좋다고 칭찬해 주신 채규만 교수님, 묵묵히 지켜봐 주시면서 제 논문의 완성도를 높여주셨던 이옥경 교수님도 감사드립니다. 그리고 이 논문에 대해 처음으로 피드백해 주시고, 관련된 정보를 많이 주셨던 신을진 교수님! 감사드립니다. 또한 제가 논문 집단을 돌릴 수 있도록 기회를 주시고 적극적으로 도와주셨던 맑은샘심리상담연구소의 송종건, 이옥경 선생님! 선생님들 아니었으면 저는 망할 뻔 했습니다.^ 그리고 논문의 편집과 통계의 기술적인 부분을 코치해 주고 내 논문을 위해 여러 가지 기회와 정보를 제공해 주었던, 항상 내 옆에서 힘을 북돋아 주었던 나의 사랑 예영이! 고마워 그리고 사랑해^^ 그리고 상아누님, 상원누님, 그 밖에 맑은샘 식구들 고맙습니다.^

그리고 이 논문의 처음과 끝을 항상 같이 했던 우리 21기 동기들! 든든하고 현명한 현욱이, 똑똑하고 박카스 같은 묘정이, 사려 깊고 정말 착한 진영이, 리더쉽 있고 부지런한 현주누님, 슬기롭고 명료한 현아, 배려심 있고 따뜻한 유경누님, 멋지고 알찬 주희, 이름처럼 마음씨도 예쁜 윤미누님, 묵묵하고 착실한 승하, 따뜻하고 지지적인 혜영누님, 지혜롭고 결단력 있는 은영, 명랑 쾌활 선화, 성실하고 야무진 린아, 자유롭고 솔직한 윤희 모두 고마워요^^ 그리고 이것저것 많은 정보를 부시고 피드백을 주셨던 임정민 선배~!! 조은이, 김지은 선배~ 땡스~~~~^^ 그리고 이 논문의 완성을 보게 해준 이 실험에 참여했던 모든 참여자들, 그리고 항상 옆에서 응원 해주시고 격려해주신 우리 어머니, 아버지, 동생!.. 고맙습니다~ 그리고 과사에서 친절하게 도움을 주었던 우리 조교~ 미현, 유미, 신이 고마워요^^ 이외 22기 후배들과 저에게 힘이 되었던 분들 이들에게 감사드립니다.