



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

채 규 만 교수지도
석사학위 청구논문

인지 행동적 게임놀이치료가 아동의
정서지능, 또래관계기술 및 정신건강에
미치는 효과
:정서지능이 낮은 아동을 대상으로

2012

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

김 보 라

인지 행동적 게임놀이치료가 아동의
정서지능, 또래관계기술 및 정신건강에
미치는 효과

:정서지능이 낮은 아동을 대상으로

채 규 만 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2012년 1월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

김 보 라

인 준 서

김보라의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 인지 행동적 게임놀이치료(Cognitive-Behavioral Game Play Therapy)가 정서지능이 낮은 아동의 정서지능, 또래관계기술, 정신건강에 미치는 효과를 검증하기 위한 목적으로 수행되었다.

연구대상은 경기도에 소재한 J 초등학교 1·2학년 아동을 대상으로, 정서지능 검사 점수가 대략 하위 30%인 아동을 선별하였다. 선별된 대상자 중 부모와 아동이 프로그램에 참여하길 희망하고 연구에 동의한 경우에 실험집단에 배정하였으며, 실험집단과 통제집단 각각 7명을 대상으로 분석하였다. 인지 행동적 게임놀이치료는 실험집단을 대상으로 5주에 걸쳐서 주 2회씩 매 회기 60분간 진행하였고, 통제집단에는 아무런 처치를 하지 않았다.

연구 도구로는 정서지능 검사, 또래관계기술 척도, 정신건강 검사가 사용되었다. 수집된 자료는 SPSS Statistics 17.0을 이용하여 분석하였으며, 실험집단과 통제집단의 동질성 검증을 위하여 인구통계학적 특성은 Chi-square test를 시행하였고, 사전검사는 Independent samples t-test를 시행하였다. 프로그램의 효과 검증은 paired-samples t-test를 실시하였다.

본 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 인지 행동적 게임놀이치료에 참여한 실험집단은 통제집단과 비교하여 평균 4.3점 상승하였으나 전반적인 정서지능의 효과는 유의미하지 않았다. 하위요인 중 정서표현은 유의미하게 향상되었다. 그러나 정서인식과 감정이입, 정서조절에서는 통계적으로 유의미한 효과가 나타나지 않았다.

둘째, 인지 행동적 게임놀이치료가 또래관계기술에 미치는 효과에서

는 또래관계기술 전체점수와 하위요인인 주도성, 협동/공감 모두에서 유의미한 효과가 나타나지 않았다.

셋째, 인지 행동적 게임놀이치료가 정신건강에 미치는 효과를 분석한 결과, 프로그램 처치 후 전반적인 정신건강이 유의미하게 개선되었다. 하위요인을 살펴보면 대인 예민과 우울을 제외한 불안과 적대감에서 유의미한 효과가 나타났다.

이와 같은 결과는 인지 행동적 게임놀이치료가 정서지능이 낮은 아동의 정서표현 능력 향상과 정신건강 개선에 효과적임을 보여준다.

주요어 : 인지 행동적 게임놀이치료, 정서지능, 또래관계기술, 정신건강

목 차

논문개요

I. 서론

- 1. 연구의 필요성 및 목적 1

II. 이론적 배경

- 1. 정서지능 6
- 2. 또래관계기술 14
- 3. 정신건강 18
- 4. 인지 행동적 게임놀이치료 22
- 5. 연구가설 31

III. 연구 방법

- 1. 연구대상 33
- 2. 연구 설계 33
- 3. 측정도구 34
 - 1) 정서지능 검사 34
 - 2) 또래관계기술 검사 35
 - 3) 정신건강 검사 36
- 4. 연구진행절차 37
- 5. 자료 분석 42

IV. 연구결과

- 1. 실험집단과 통제집단의 동질성 검증 43

2. 인지 행동적 게임놀이치료의 효과 검증 45

V. 논의 51

참고문헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표1> 정서지능 수정모형 4영역 4수준 16요소	9
<표2> 연구 설계	34
<표3> 정서지능 검사 하위요인별 정의와 문항구성	35
<표4> 또래관계기술 검사 하위요인별 정의와 문항구성	36
<표5> 정신건강 검사 하위요인별 정의와 문항구성	37
<표6> 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램 구성내용	41
<표7> 실험집단과 통제집단의 인구통계학적 특성 동질성 검증	43
<표8> 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 검증	44
<표9> 실험집단과 통제집단의 정서지능 paired t-test 검증 결과	46
<표10> 실험집단과 통제집단의 또래관계기술 paired t-test 검증 결과	48
<표11> 실험집단과 통제집단의 정신건강 paired t-test 검증 결과	49

그림 목 차

<그림1> 실험집단과 통제집단의 정서지능 사전-사후 비교	47
<그림2> 실험집단과 통제집단의 또래관계기술 사전-사후 비교	48
<그림3> 실험집단과 통제집단의 정신건강 사전-사후 비교	50

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

입시 위주의 교육 환경은 조기 교육 열풍과 함께 유아기와 초등학교 아동들에게까지 지적 교육만을 강조하게 하였다. 그러나 이에 따른 여러 사회적·심리적 문제 때문에 현재는 정서적 측면에도 관심을 두려고 노력하는 것처럼 보인다. 경기도교육청은 보편적 복지차원에서 2010년부터 ‘정신건강 원스톱 지원 사업’을 추진하고 있다. 그 사업의 일환으로 2011년 5월 말 경기도 초교 1, 4학년 전체 학생 중 76.6%에 이르는 19만 9000여 명에게 정신건강 1차 선별검사를 시행한 결과, 10.4%가 관심군으로 나타났다(용인신문, 2011.07.04). 2007년 교육부가 전국 96개 초중고 학생을 대상으로 정신건강 실태조사 시범시행 결과에서는 초등학생 12.5%, 중학생 16.4%, 고등학생 18.6%가 정신 질환 여부에 대해 정밀검진이 필요한 것으로 나타났다(한국일보, 2008.09.19). 이는 청소년기뿐만 아니라 초등학교 학생에게도 정신건강 상의 문제가 증가하고 있으며, 아동의 정신건강에 대한 관심과 조기 개입의 중요성을 지적하는 것이라 볼 수 있다.

아동의 정신건강에 영향을 주는 요인 중 하나는 정서를 처리하는 능력이라 할 수 있다. 자신의 정서를 잘 다루기 위해서는 먼저 자신의 정서를 명확히 인식하는 능력이 바탕이 되어야 한다. 자신의 정서를 잘 인식하는 사람은 그렇지 않은 사람들보다 정서를 조절하는 방법을 잘 사용할 수 있다(McFarland, Buehler, 1997; Salovey, Hsee, & Mayer, 1993). Mayer와 Stevens(1994)는 자신의 정서를 정확하게 인식하고 조절할 수 있는 개인일수록 자율적이고, 좋은 자아경계를 가지며, 심리적으로 건강하고

긍정적인 관점을 가진다고 하였다(정선녀, 2005 재인용). 또한 오래 전부터 감정을 표현하는 능력은 정신건강과 신체건강에 필수적인 것으로 간주되어 왔다(Albon, Brown, Khantzian & Mack, 1993; Pennebaker, 1995; Smyth, 1998). 이렇듯 정서를 인식하고 적절히 표현하며 조절하는 정서 처리능력은 정신건강과 밀접한 관련이 있는 것처럼 보인다. 그동안 정서를 처리하는 능력과 관련된 연구들은 영역과 요소가 다양하고 복잡해서 그 정의상의 개념을 모두 측정하기보다는 정서인식, 정서표현, 정서조절 등을 위주로 각 영역별로 이루어져왔다. 본 연구에서는 이를 모두 포함하는 개념으로 Mayer와 Salovey(1990)의 정서지능 개념을 사용하고자 한다.

정서지능 뿐만 아니라 또래관계와 또래관계기술도 아동의 정신건강에 중요한 역할을 한다. 여러 연구에서 사회 기술의 결핍은 낮은 또래 수용(LeCroy, 1983), 만남에서 갖게 되는 무능력감, 권위에 도전, 공격성, 아동 비행 그리고 성인기 취약한 정신건강(Gresham & Elliott, 1993; Morrison & Sandowicz, 1994)과 같은 부정적인 결과를 초래한다고 보고한다. 즉, 또래관계 기술이 부족한 아동들은 적대적 공격성, 과활동성, 주의산만(이미순, 1995)과 사회적 고립과 위축(Bierman, & Welsh, 1997; Welsh, Bierman, & Pope, 2000; Coplan, 2000), 또래 괴롭힘, 감정 변화에 기복이 많음(정갑순, 1980; 임연진 1999) 등의 행동 특성을 보인다(박진재, 2002 재인용). 이와 같은 행동 특성은 아동의 외로움, 소외감과 같은 심리 사회적 문제를 야기하고 후에 청소년 비행, 왕따, 신경증, 정신 질환 등과 연결된다(Roff, Sells, & Golden, 1972; 손명희, 2007 재인용).

또래관계에서 나타나는 기술적 결함이나 부적응적인 행동 특성들은 정서지능과도 관련이 있는 것처럼 보인다. 정서지능은 대인관계를 유지하고

발달시키며(Goleman, 1995), 사회적 발달과 대인관계의 질을 향상하는 중요한 구성요소가 된다(Saarni, 1997). 또한 정서지능이 정서 및 행동문제를 57% 설명하며, 정서지능이 높을수록 정서 및 행동상의 문제를 적게 보인다는 연구결과는(황혜정, 1999) 또래관계에서 나타나는 사회적 기술에서 정서지능이 영향력을 발휘하고 있음을 시사한다.

다행히 정서지능은 가변적인 속성이 있고 학습이 가능하다(Goleman, 1995). Payne(1986)은 학교에서 자유로운 정서적 경험을 할 수 있도록 기회를 제공함으로써 정서지능이 증진될 수 있다고 하였으며, Elias 등(1997)도 정서지능을 사회적, 정서적 기술에서의 유능함을 설명하는 통합적인 개념으로 보며, 학습할 수 있는 것으로 간주하고 있다. 또한 Goleman(1995)은 유년기와 10대에 반복되는 감성적 행위의 습관들이 감성회로의 형성에 상당히 영향을 미친다고 주장하면서, 유아기와 아동기 정서지능 학습의 중요성을 강조하였다. 이러한 흐름에 따라 정서지능이 교육을 통해 향상될 수 있는지를 확인하고자 하는 연구들이 있었으며, 정서지능 교육에 대한 연구들은 정서지능 하위 구성요소들의 향상 외에도 사회성 및 대인관계(강연희, 2008; 도정애, 2008; 서미숙, 2006; 권기매, 2005; 김연지, 2004), 스트레스 통제감과 대처능력(김미선, 2006; 김경숙, 2003), 학업성취(김미희, 2010; 민혜경, 2006), 자기효능감 및 자아존중감(신현정, 2006; 조미정, 2003), 학교생활적응(권순혜, 2007; 진소연, 2006) 등 다양한 영역에서 긍정적인 효과를 나타내었다.

이상의 내용을 살펴볼 때, 아동기 정신건강의 개선 혹은 예방을 위하여 정신건강에 영향을 미치는 정서지능과 또래관계 기술에 대한 개입이 필요할 것으로 보인다. 현재 이와 관련된 프로그램들은 교육적 프로그램이 주를 이루고 있으며 그 외에 음악 치료, 미술 치료, 독서 치료, 집단게임치료, 인간관계 촉진 프로그램 등이 적용되고 있다. 그러나 본 연구에서는

아동의 정서지능, 또래관계 기술, 정신건강에 대해서 인지 행동적 개입방법을 사용하고자 한다.

인지행동치료는 행동주의 이론과 인지 이론을 통합하여 적용하는 기법으로 인간의 사고 또는 인지가 인간의 정서와 행동을 좌우한다는 전제에서 출발하여, 내담자의 사고와 행동을 변화시키는 것을 목적으로 한다(권정혜, 1994). 아동의 인지행동치료는 대처기술을 가르치고 자기 통제를 촉진하며, 자기효능감을 증진시킬 것을 강조하며, 아동으로 하여금 자신의 생각과 믿음을 탐색하는 데 적극적으로 참여하도록 한다(Grave & Blissett, 2004). 아동의 인지 행동적 접근의 목적은 공격성, 과잉 활동성, 충동성 등 너무 자주 나타나는 행동을 감소시키고, 적절한 사회기술과 같이 드문 행동을 증가시키며, 아동의 기능을 방해하는 불안을 제거하는 것, 자기통제 능력의 강화 및 주장 훈련, 유아적 행동의 제거 등을 통해 발달적 과정을 촉진하는 것이 주요한 목표이다(신민섭, 2006). 따라서 아동의 정서지능, 또래관계기술, 정신건강에 긍정적인 효과를 낼 수 있을 것으로 보인다. 또한 인지 행동적 원리는 내담자가 스스로 자신이 겪고 있는 정서적 · 행동적 문제를 극복하도록 도와주기 때문에(박경애, 2010), 지속적인 효과를 보일 수 있을 것으로 여겨진다.

그러나 인지 행동적 치료의 구성요소들은 복잡한 인지적 능력에 의존하기 때문에 성인에게 적용하는 방식 그대로 사용하는 것은 어렵다(Knell, 1993; 박영애 공역, 2001). 6~11세의 아동들은 일반적으로 극화되고 마술적인 놀이에서 구조화되고 규칙 지향적인 놀이로 바꾸는 발달 단계를 성취하므로(유미숙 공역, 2008), 아동의 연령과 발달수준을 고려하여 게임을 활용한 게임놀이치료를 적용하는 것이 적절해 보인다. 또한, 게임놀이는 치료적 동맹 맺기, 즐거움 제공, 진단, 의사소통, 정서적 성장, 인지 발달의 촉진, 사회화 요인 등의 치료적 요소를 가지고 있으므로(Reid,

1991; 박성옥 공역, 2010), 게임요소와 인지행동치료 기법을 결합하는 것이 효과적일 것으로 사료된다.

이에 본 연구에서는 정서지능 개념 및 구성요소를 바탕으로 한 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램을 개발하여 정서지능이 낮은 아동의 정서지능과 또래관계 기술 그리고 정신건강에 미치는 효과를 검증해보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 정서지능

1) 정서지능의 개념

정서지능(Emotional intelligence: EI)¹⁾은 Mayer와 Salovey(1990)가 Gardner의 다중지능에 기초하고 기존의 사회지능 개념을 정교화시켜 과학적으로 처음 제시한 개념이다. 이들은 ‘정서지능이란 자신과 타인의 정서를 점검하고 변별하며, 자신의 행위와 사고를 유도하는데 정서정보를 이용하는 능력’이라고 정의하였다. 그러나 초기의 정의는 정서에 대한 사고능력이 간과되었다는 점과 정서지능이 기존의 지능이나 사회지능과 어떻게 구분되는지를 확실하게 밝혀주지 못한다는 비판을 받았다. 이후 한계점을 보완하여 ‘정서를 정확히 지각하여 평가하고 표현하는 능력, 정서의 사고 촉진 능력, 정서 및 정서와 관련된 지식을 이해할 수 있는 능력, 그리고 정서적·지적 성장을 향상시키기 위하여 정서를 조절하는 능력’으로 재정의 하였다(Mayer& Salovey, 1997).

Goleman(1995)은 정서지능을 ‘좌절 상황에서도 개인을 동기화시키고, 자신을 지켜낼 수 있게 하며, 충동의 통제와 만족 지연이 가능하게 하고, 기분상태나 스트레스로 말미암아 합리적인 사고를 억누르지 않게 하며, 타인에 대해 공감할 수 있고, 희망을 버리지 않는 능력’으로 정의하였다.

1) 우리나라에서는 EI 혹은 EQ를 감성지능과 정서지능이라는 두 가지 이름으로 혼용하고 있는데, 본 연구에서는 ‘정서지능’으로 사용한다. ‘감성’은 심리학과 교육학에서 사용하는 학술적 개념이 아니지만 정서는 비교적 오랫동안 학자들 간에 공통적으로 사용해진 개념이다. 아울러 감성은 ‘능력(ability)’와 ‘기술(skill)’의 의미보다는 성격의 ‘특징(characteristics)’과 ‘특성(trait)’의 의미를 내포하고 있으며, EI와 EQ의 핵심적 의미를 오도시킬 우려가 있기 때문이다(문용린, 1999).

이러한 정의는 지적능력 외에 사회적 성취와 성공에 영향을 미칠 수 요인으로 설명되면서, 정서지능을 EQ(emotional quotient)라는 대중적인 용어로 정착시키는데 기여하였다.

최근 정서지능에 대한 정의와 관련하여 Bar-on(1997)은 ‘환경의 요구와 압력에 대한 대처에서 성공하기 위한 개인의 능력에 영향을 미치는 일련의 비인지적 능력이나 역량 혹은 기술’이라고 정의하였다. 정서지능의 구성요소로써 삶을 밝게 바라보는 능력과 관련한 낙관론(optimism), 잠재력을 실현하고 목표를 달성하려는 자아실현(self-actualization), 사람에 만족할 줄 아는 능력인 행복감(happiness), 타인에게 정서적으로 의존하지 않는 독립심(independence), 사회집단에 대한 소속감과 동일시할 수 있는 능력과 관련한 사회적 책임감(social responsibility)의 5가지로 개념화하였다(여의주, 2008 재인용). 초기의 정의가 정서지능을 일련의 서로 밀접한 관계가 있는 능력으로 개념화한 것(Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990)으로 보다 제한적인 입장인 것에 비해, 최근의 정의는 정서지능이 심리적인 건강과 행복감 그리고 자신이 성취하는 데서 오는 삶의 만족감을 강조하는 포괄적인 개념이라고 볼 수 있다.

우리나라 연구에서 문용린(1997)은 정서지능이란 이성능력을 발휘하게 하거나 억압하고 제한하기도 하는 감성능력, 좌절 상황에서 희망을 지속시킬 수 있는 능력, 자신의 감정과 충동을 절제하고 통제하며 타인들의 감정들에 대해 예민하게 느끼고 인내심을 지속시켜 근심으로 인해 생각할 수 있는 능력이 방해받지 않도록 정서를 통제할 수 있는 능력, 인내심과 지구력, 정열과 용기, 신념과 절제력, 자신의 감정을 올바르게 통제하고 활성화시키는 능력이라고 하였다. 이는 정서적 자극을 조절하여 자신의 능력을 적절히 발휘하는 것에 초점을 맞춘 정의라 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 정서지능의 개념은 학자들의 관점에 따라

조금씩 차이를 보인다. 이러한 개념을 종합하면, 정서지능이란 자신과 타인의 정서를 정확히 인식하고 평가하는 것을 바탕으로, 정서적·지적 능력을 발휘할 수 있도록 정서를 적절히 조절하여 일상 상황에서 효율적으로 대처할 수 있는 능력으로 정의할 수 있다. 본 연구에서는 발달적 측면에서 위계적으로 정립한 Mayer와 Salovey(1997)의 이론을 바탕으로 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램을 구성하고자 하며, 정서지능의 구성요소에 대해 자세히 알아보도록 한다.

2) Mayer와 Salovey의 정서지능 구성요소

Mayer와 Salovey(1997)은 초기모형(1990)을 보완하여 4영역 4수준 16요인 모형을 제시하였다. 수정된 모형은 첫째, 정서와 사고를 좀 더 명백하게 관련지어 정서지능과 지능과의 공통성을 부각하면서 동시에 일반 지능과의 변별성을 높이고자 하였고 둘째, 정서지능을 구성하는 여러 가지 영역들을 위계(능력의 중요성에 따른 위계)와 수준(복잡성의 증가에 따른 발달수준)으로 배열하였다. 또한, 동기와 관련된 기술을 정서지능에서 감소시킴으로써 혼합된 개념을 명확하게 하고자 시도하였다(민혜경, 2006). 새로운 모형의 영역을 자세하게 기술하면 다음과 같다.

<표 1> 정서지능의 수정모형 4영역 4수준 16요인

영역	수준
영역 I : 정서의 지각, 인식, 표현	(수준1) 자신의 정서를 파악하기 (수준2) 자신의 외부의 정서를 파악하기 (수준3) 정서를 정확하게 표현하기 (수준4) 표현된 정서를 구별하기
영역 II : 정서의 사고촉진	(수준1) 정서정보를 이용하여 사고의 우선순위 정하기 (수준2) 정서를 이용하여 판단하고 기억하기 (수준3) 정서를 이용하여 다양한 관점 취하기 (수준4) 정서를 활용하여 문제 해결 촉진하기
영역 III : 정서지식의 활용	(수준1) 미묘한 정서간의 관계를 이해하고 명명하기 (수준2) 정서를 이용하여 판단하고 기억하기 (수준3) 복잡하고 복합적인 감정을 이해하기 (수준4) 정서들 간의 전환을 이해하기
영역 IV : 정서의 반영적 조절	(수준1) 정적, 부적 정서들을 모두 받아들이기 (수준2) 자신의 정서에서 거리를 두거나 반영적으로 보기 (수준3) 자신과 타인의 관계 속에서 정서를 반영적으로 보기 (수준4) 자신과 타인의 정서 조절하기

(Salovey & Mayer(1997), The Positive Psychology of Emotional Intelligence. *The Handbook of Positive Psychology*, Snyder, C. R. & Lopez, S. J(Ed.), p.162. New York : Oxford University Press, 곽윤정, 2004에서 재인용)

첫 번째 영역은 정서의 지각, 인식, 표현(Perception, Appraisal, and Expression Emotion)이다. 가장 하위범주인 이 영역은 개인들이 정서를 얼마나 정확하게 파악할 수 있는냐와 관련되며, 정서 상태를 파악하고 내

적 감정을 평가할 수 있게 하는 능력이다. 유아기에 자신의 정서 상태를 지각하고 인식하는 능력에서 출발하여 다른 사람이나 외부 대상에까지 표현된 정서를 인식하는 범위가 확대되면서, 자신의 욕구와 감정을 표현하는 능력도 발달하게 된다(곽윤정, 2004). 그에 따라 자신의 정서를 표현하는 능력도 발달하게 되고 정서지능의 다른 영역의 발달에도 영향을 줄 수 있는 가장 밑바탕이 되는 능력이다.

두 번째 영역은 정서의 사고촉진(Emotional Facilitation of Thinking)이다. 초기모형에서 제시한 정서의 활용 능력과 비슷한 것으로 중요한 변화와 사건에 주의를 기울이게 하고 사고를 형성하고 촉진하게 하는 정서 능력과 관련된다. 다양한 기분과 정서는 인지적 처리 과정이나 인지 능력의 작용에 영향을 미친다. 즉, 어떤 정서는 문제를 해결하는 데 있어서 우선순위를 생각하거나 주의를 전환하는 인지 작용을 조성하는 등의 문제해결에 적합한 정신 상태를 조성하여 더 적응적이고 생산적인 결과를 이끌어낼 수 있다. 이러한 능력이 뛰어난 사람은 정서의 동기적 특성을 잘 활용하여 문제 해결이나 목표달성을 위해 의도적으로 정서를 유도하여 인지작용을 촉진한다(곽윤정, 2004).

세 번째는 정서지식의 활용(Understanding and Analyzing Emotions : Employing Emotional Knowledge) 영역으로, 정서를 이해하고 정서 속에 담긴 정보와 관련된 지식을 활용하는 능력에 관한 것이다. 다양한 정서간의 관련성을 이해하고 정서가 발생하게 된 원인과 결과에 대하여 인식하며 정서 정보를 담고 있는 지식을 활용하는 능력과 관련된다. 어떤 상황에서는 정서가 매우 복잡하며 모순될 수 있다는 것을 인식하기 시작한다. 정서 정보를 인식, 요약, 추론하는 인지적 처리 과정이 포함되어 있으며, 정서지식은 어린 시절부터 생기기 시작하여 정서의 의미에 대한 이해가 높아짐에 따라 평생을 통해 증가된다.

네 번째 영역은 정서의 반영적 조절(Reflective Regulation of Emotion)이다. 정서지능의 가장 상위범주로 정서적·지적 성장을 위하여 정서를 의식적으로 조절하는 능력과 관련이 있다. 사람은 감정에 주의를 기울일 때에만 감정에 대하여 무엇인가를 배울 수 있고 성숙해짐에 따라 기분과 정서에 대하여 의식적으로 내성하는 경험을 하게 된다. 현재 경험하고 있는 정서를 있는 그대로 받아들이고 객관적으로 또는 반영적(reflective)으로 숙고함으로써 정서를 관리하는 능력으로, 다양한 정서 조절 기술이나 전략으로 표출된다. 부정적인 정서를 강제적으로 억제하거나 과장하지 않고, 부정적 정서는 완화시키고 유쾌한 정서는 향상시키면서 자신과 타인의 정서를 조절하는 능력인 것이다.

3) 아동의 정서지능

Goleman(1995)의 저서 “정서지능”을 통해 대인관계, 학업 성취, 직업적·사회적 성공에 대한 정서지능의 역할이 대두하였다. 그 이후 정서지능이 실용적으로 또 과학적으로 중요하다는 것을 증명하기 위해 연구자들의 시도가 있었다(Mayer, Gaschke, 1998; Mayer, Manberg & Volanth, 1998; Mayer, Stevens, 1994; Swinkles, Guliano, 1995; 임전옥 등, 2003 재인용).

정서지능의 가장 상위 영역인 정서조절과 관련하여 살펴보면, 아동기의 정서조절 능력은 이후의 정서적·지적 성장에 영향을 미치며, 아동기의 만족 지연 능력은 청소년기의 자기 통제 능력 및 집중력, 동기, 학업 점수와 정적인 상관관계를 나타낸다(Mischell, 1990). 반대로 초기 발달에 있어서 감정 통제나 정서조절 능력이 떨어진다고 평정 받은 아동은 이후에 학문적으로 성취가 낮고 공격성이 강하며 비행 청소년이 될 가능성이

크다. 즉, 발달 초기에 정서 조절 능력이 낮은 경우 이후에 사회적 관계, 직업적 성취, 심리적 적응 등에서 문제를 겪게 되는 것이다(Glickman, 1990; 곽윤정, 2004 재인용).

국내 연구에서도 정서지능이 높은 아동의 경우, 자신의 정서를 잘 이해하고, 정서조절을 잘하며, 학업은 물론 교우관계를 비롯한 사회적 관계를 잘 형성하는 것으로 나타나고 있다(박경미 등, 1997). 이에 반해 정서지능이 낮은 아동은 자신의 정서에 대한 이해와 조절을 못하여 문제 행동을 일으키고, 사회적 기술의 결여로 대인관계가 적절하지 못하여 친구를 사귀지 못한다. 또한 새로운 상황에서 지나치게 수줍어하거나 위축되고, 과잉행동, 공격성, 비행 등의 문제 행동을 보인다(문용린, 1997)고 하였다. 이처럼 아동기의 정서지능 발달은 개인적 · 사회적 적응 및 성취에 중요한 요소로 작용함을 알 수 있다.

정서지능은 유전적 요인과 두뇌를 포함한 생물학적 요인 및 부모의 역할과 같은 사회적 요인 등 다양한 요인에 영향을 받는다. 그러나 정서지능은 생물학적 요인 혹은 초기 가정환경에서 적절히 발달하지 못한 경우에 이를 대신하여 개선 학습이 가능하다고 보았다(Mayer & Salovey, 1997). 이러한 견해를 바탕으로 하여, 아동의 정서지능 향상을 위한 교육 및 상담 프로그램들이 많이 연구되어왔다. 정숙경(2005)은 초등학교 5학년 학생을 대상으로 정서지능 프로그램을 실시하여 아동의 정서지능 전체 및 자아인식, 감정다루기, 의사결정, 감정이입, 스트레스 등의 하위 요인에서 효과성을 보고하였다. 채연희 등(2005)은 초등학교 4학년 아동을 대상으로 한 정서지능 향상 프로그램이 초기 청소년의 정서인식, 정서조절, 정서활용 능력 향상에 효과적임을 보고하였다. 또한, 이윤경(2004)은 초등학생을 대상으로 정서지능 프로그램을 실시한 결과 정서지능과 학업성취도 향상에 긍정적 효과가 있음을 밝혔다. 초등학교 고학년 한부모 가

정 아동들을 대상으로 정서지능 프로그램을 적용한 진소연(2006)은 정서지능 프로그램을 통해 정서지능과 학교생활적응 능력이 향상되었다고 밝혔다.

연구 결과들을 종합하면, 정서지능은 학습 가능한 것으로 특히 아동기에 발달 촉진적 개입은 보다 더 적응적인 삶을 영위하며 살아가도록 하는데 많은 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다. 그러므로 아동기에 정서 능력 발달의 중요성을 인식하고, 정서지능 향상을 위한 노력이 필요할 것이다.

2. 또래관계기술

1) 또래관계기술의 정의

원만한 또래관계는 아동기의 중요한 발달과업 중 하나로, 또래관계가 원만하기 위해서는 상황에 적합한 다양한 행동기술이 필요하다. 또래관계가 좋은 아동과 그렇지 못한 아동은 사회적 기술의 발달 정도에서 차이가 있는데(심희옥, 2000), 아동의 사회적 기술을 구성하는 가장 중요한 차원은 또래관계기술이다(Caldarella & Merrell, 1997). 또래관계기술(Peer relationship skills)은 국내에서는 양윤란(2004)에 의해 처음 정의되었고, 아직 대부분의 연구는 아동의 사회적 기술을 특정한 차원으로 구분하지 않고 있어서 또래관계기술을 이해하기 위해 사회적 기술에 대한 검토가 필요하다.

사회적 기술은 그와 관련된 특질, 능력, 행동이 다양하며 행동과 환경 간의 복잡한 상호작용이 사회적 기술의 습득과 발휘에 영향을 미치기 때문에 그 정의가 어렵고, 사회적 행동의 어떤 측면을 강조하고 포함하느냐에 따라 차이를 보이기도 한다(Merrell & Gimpel, 1998). 사회적 기술에 대한 학자들의 정의를 살펴보면, Walker(1988)는 다른 사람과의 관계를 주도하여 긍정적 관계를 유지하며, 타인의 지시에 따라 행동할 수 있고, 적절한 방법으로 필요한 것을 요구하는 것과 또래에게 수용되고, 학급생활에 성공적으로 적응할 수 있으며, 기본적인 상호작용기술과 대화기술, 친구를 사귀는 기술 등 그리고 사회적 환경에 효과적으로 대처하고 적응하는 것으로 정의하였다. Foster와 Ritchey(1979)는 사회적 기술을 주어진 상황 내에서 타인과 상호작용을 할 수 있고, 긍정적인 효율성을 극대화하고 유지할 수 있는 것으로 정의하였으며, Bellack(1997)은 대인 관계

적 상황에서 타인에게 해를 끼치지 않는 범위 내에서 긍정적 또는 부정적 감정을 표현할 수 있는 능력이라 보았다. 또한 Mcfall(1982)은 어떤 인간이 효율적이고 유능하게 행동하는 데에 필요한 어떤 구체적인 요소를 수행해 대인관계에서 사용하는 학습된 행동으로 정의하였다. 이러한 정의들은 대인관계 상황에서 나타나는 유능한 행동 특징 혹은 학습된 기술이라는 다소 포괄적인 측면의 접근이라 볼 수 있다.

Gresham과 Elliott(1984)는 사회적 기술을 또래 수용도나 인기도, 한 개인의 행동에 대한 의미 있는 타인의 판단, 또래 수용도 및 의미 있는 타인의 판단과 일치하려는 사회적 행동이라고 정의하였다. 후속연구(1987)에서는 적응행동과 사회적 기술로 나누어 설명하였다. 독립적인 행동, 육체적 발달, 개인적인 책임, 자기 지시적 행동, 경제적 직업행동, 기능적 교수기술을 적응행동의 요소로 보았고, 사회적 기술은 대인관계 관련 기술, 자신과 관련된 행동, 학업관련 행동, 또래 수용, 대화기술, 자기주장의 요인이 포함되는 것으로 정의하였다.

양윤란(2005)은 Gresham과 Elliott(1984)의 정의를 차용하여, 주어진 상황 내에서 또래 수용이나 인기도 또는 또래 수용과 일관된 상관관계를 갖는 다른 사회적 행동의 중요한 사회적 결과를 예측할 수 있는 행동이라고 정의하였다. 또래관계 기술은 사회적 기술의 범위를 또래관계에 한정하여 구체적인 행동 수준에서 가지는 기술적 측면을 뜻하는 것으로, 또래를 도와주거나 물건을 공유하거나 규칙을 따르는 행동(협동), 또래의 감정에 관심을 보이거나 자신의 감정을 표현하는 행동(공감), 또래와 상호작용을 시작하거나 관계를 주도적으로 이끌어 나가는 행동(주도성) 요인으로 보았다.

대인관계와 관련된 사회적 기술인 또래관계기술은 문화적인 요인의 영향을 반영하기 때문에, 본 연구에서는 국내에서 표준화된 양윤란(2005)

의 또래관계기술 정의와 측정 도구를 사용하고자 한다.

2) 정서지능과 또래관계기술 간의 관계

아동이 자신과 타인의 정서 상태에 대해 정확하게 사고하고 판단하는 능력은 일상의 또래관계를 유지하는데 있어서 높은 적응적 가치를 갖는 것처럼 보인다. 대인관계 기술이 뛰어나다는 평가를 받은 아동과 청소년을 관찰한 결과 대인관계기술이 뛰어난 아동은 타인의 감정을 쉽게 알 수 있고 타인의 감정에 대해서 적절하게 반응할 줄 안다고 하였다. 또한, 대인관계기술이 뛰어난 아동은 타인의 표정에서 정서를 읽을 수 있고 타인의 감정이나 동기, 관심(interest)에 대해서 쉽게 통찰할 줄 안다고 하였다(민혜경, 2006 재인용).

자신의 정서를 정확하게 인식하고 표현하는 능력은 원만한 대인관계 형성의 핵심(Salovey, Brackett, & Mayer, 2004)으로, 자신의 감정을 타인에게 표현함으로써 타인의 감정에도 영향을 미칠 수 있기 때문에 자신의 감정을 적절하게 표현하는 기술은 사회적 능력에서 중요하다(Goleman, 1995). 또한, 정서의 표현이나 정서가 표현되는 상황에 대해 이해할 수 있는 아동은 정서를 유발하는 원인이나 결과를 예측함으로써 타인과의 관계에서 더욱 적응적인 방식으로 반응할 수 있다(Denham et al., 1990).

감정이입 능력이 뛰어난 사람은 자신과 타인의 정서에 대해서 정확한 평가와 표현을 하고 사회생활에 적응적인 방법으로 정서를 조절한다(Mayer & Salovey, 1990). 정서조절능력은 또래관계의 성공과 실패에 영향을 주는 사회적인 정보처리능력의 원인이 되는 동시에 결과가 된다(Thompson, 1994). 또래와 성공적인 관계를 갖는 아동은 언제, 어떻게 정서를 표현하는가에 대한 기술적인 선택을 하게 되는데, 정서조절의 실

패로 화를 내거나 괴로워하는 것은 사회적 상호작용을 방해한다(Bridges & Grolnick, 1994).

타인의 정서와 자신의 정서를 정확하게 인식하고, 적절하게 표현하며 조절하는 능력을 가진 즉, 정서지능이 높은 아동은 공격적인 방법으로 상호작용하지 않게 되고, 또래에 의해서 더 많이 수용되어, 원만한 또래관계를 맺는다(Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992). 반면, 정서지능이 낮은 아동은 사회적인 상호작용에서 보다 많은 문제를 보이고 또래집단으로부터 배척당하는 경향을 보인다고 하였다(Schultz et al., 2001).

이러한 연구결과들은 정서지능과 또래관계기술 간의 관계가 밀접하다는 것을 시사하며, 정서지능이 높은 아동들은 또래관계기술도 높을 것이라 가정할 수 있을 것이다. 따라서 아동의 정서지능의 향상은 또래관계기술을 증진시킬 것이며, 특히 정서지능이 낮은 아동들에게 개입의 필요할 것으로 사료된다.

3. 정신건강

1) 정신건강의 정의

정신건강(Mental health)이란 용어는 원래 정신질환의 유무를 지칭하기 위해 정신 병리학적 개념에서 출발하였다. 임상적, 치료적 접근에 토대를 둔 전통적인 소극적 입장에서 정신건강은 정신병의 부재, 즉 병에 걸리지 않게 병에서 회복되는 것을 뜻한다. 그러나 더 적극적인 입장에서 정신건강이란 정서적·사회적 문제들에 효율적으로 대처하는 능력 획득과 개인이 최선의 기능을 발휘할 수 있는 (Rogers, 1951) 상태를 의미하며, 현재는 정상적인 개인의 정신 상태를 나타내는 보편적인 용어로 사용되고 있다(이홍우, 1985). 적극적 입장과 같은 맥락으로 미국 정신위생위원회(National Committee for Mental Hygiene)에서는 “정신건강이란 다만 정신적 질병에 걸려 있는 상태만이 아니고 만족스러운 인간관계와 그것을 유지해 나갈 수 있는 능력을 의미한다. 이것은 모든 종류의 개인적·사회적 적응을 포함하여 어떠한 환경에 대해서 대처해 나갈 수 있는 건전하고, 균형 있고, 통일된, 성격발달을 의미한다.”라고 보고하였다(강지혜, 2010 재인용).

학자들의 정의를 살펴보면, Fromm(1974)은 커다란 사회적 환경과의 관계에 초점을 두고 생산적으로 자신을 세계에 관련시키는 사람, 객관적으로 현실을 파악하는데 이성을 사용하는 사람, 자기 자신을 유일한 개체로서 경험하며 동시에 자신의 친구로도 느끼는 사람, 비합리적인 권위에 복종하지 않으며 양심과 이성의 합리적 권위를 받아들이는 사람, 살아 있는 한 항상 태어나는 과정에 있음을 아는 사람, 인생이라는 선물을 가장 가치 있게 여기는 사람을 정신적으로 건강한 사람이라고 보았다.

Carroll(1969)은 정신건강이 자신과 타인을 존중하는 마음이며, 자신과 타인의 한계나 모든 행동의 인과관계를 이해하고 자아실현에의 욕구를 지니며 계속해서 어떤 성취감이나 목표를 향해 노력하는 것을 의미한다고 설명하였다. 조대경 등(1989)은 인간의 정신건강이란 인간으로서의 효율성, 만족감, 인생에서의 성공감을 증가시키려는 과정들과 효과적이고 효율적으로 사회적 기능에 대처하는 것이라 보았다(이미숙, 2004 재인용). 또한 어느 한 부분에 국한된 것이 아니라 신체적, 사회적, 도덕적 건강을 바탕으로 자신의 능력을 최대한 발휘하고, 만족스러운 인간관계를 유지하며 주어진 환경에 잘 적응할 수 있는 능력을 정신건강이라고 보았다(김성숙, 2005).

정신적으로 건강한 사람은 사회적으로 성숙해 있어서 당면문제를 해결해 나가는 능력이 있을 뿐만 아니라 인생에 대해 적극적인 의욕을 가지며, 능동적인 생활을 해 나갈 수 있고, 실패를 쉽게 이겨낼 수 있으며, 실패에서 새로운 가치를 발견할 수 있다. 그러므로 모든 일에 의욕적이고 적극적이다. 또한 사회에서 높이 평가 받을 수 있는 행동양식을 가지고 있으며 자신의 기본적 욕구를 자신만의 이익이나 안락에서만 충족시키려 하지 않고 보다 건설적인 일이나 건전한 취미, 그리고 가치 있는 일에 몰두한다(전경희, 1996).

이상을 종합하면 정신건강이란 정신적으로 병적인 증세가 없을 뿐 아니라 개인적 · 사회적 · 심리적 적응력을 지니고, 자주적이고 건설적으로 자신의 생활을 영위하고 원만한 인간관계를 할 수 있는 조화롭고 균형 잡힌 상태라고 볼 수 있다.

2) 정서지능과 정신건강 간의 관계

정신건강에 미치는 정서에 대해 미국 정신건강 자문위원회(1995)는 “정서는 많은 정신장애에서 핵심적인 역할을 한다. 정신분열증에서 보이는 둔감한 정서표현, 조울증에서 보이는 극도의 고양상태나 우울, 편집증이나 불안장애에서 보이는 공포 등을 살펴보라. 실제로 정신병과 정서적 문제는 일상용어에서 거의 동일어로 사용되고 있다. 더 나아가 정서는 신체 건강과 관련해서도 매우 중요한 요인으로 나타나고 있다.”라고 정리하였다(서영진, 2005 재인용).

자신과 타인의 정서를 평가하고 인식하는 능력은 정서지능의 가장 기본적인 구성요소이며(Mayer & Salovey, 1990), 개인의 정신건강에 있어 가장 적응적인 특성으로 보고되었다(Eizaguirree, Cabezon, de Alda, Olariaga, & Juaniz, 2004). 신현균(2000)의 연구결과에서도 자신의 정서를 명확하게 인식하고, 외부로 잘 표현하는 사람일수록 신체적 심리적으로 더 건강하다고 하였다. 개인이 자신의 정서에 대해 명확하게 인식하면 우울과 불안 같은 부정적인 기분에서 회복하는 것이 더 쉽고, 행복감과 같은 긍정적인 정서를 더 경험하고, 스트레스와 정서표현갈등이 감소한다(이수정, 최요원, 2004; 조성은, 2005). 이와 같은 맥락에서 정서 인식 능력은 치료 이론에서도 활용된다. 게슈탈트 치료에서는 지금 여기(here and now)에서 체험되는 정서의 자각을 중시하는데, 정서를 인식함으로써 자기 자신 그리고 환경과 잘 접촉하고 교류할 수 있게 되어 성장과 변화를 할 수 있게 되기 때문이다(김정규, 1995).

자기인식 능력, 자기조절능력, 그리고 감정이입 능력을 키운 아동들은 다양하고 복잡해져 가는 사회 속에서 문제 상황에 맞게 자기의 욕구를 조절할 수 있다(황혜정, 1999). 그러나 자신이나 타인의 감정을 잘못 인식

하는 아동은 자신의 지적 능력과 상관없이 문제를 해결할 때 부적응적인 해결책을 사용하는 경향이 있다(Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995; Dodge, 1991; 민지현, 2010 재인용). 부적응적 해결책은 부정적 정서에 압도당한 인간이 불편한 상태에서부터 벗어나기 위해 선택한 하나의 정서조절전략으로서 시작되지만 결국 하나의 고통스런 상황을 만들어내 (조소현, 2004) 정신건강에 치명적인 영향을 준다. 이렇듯 격렬한 정서 상태와 심리적으로 불안정한 상황이 많은 상태가 되면 개인은 물론 사회적으로 많은 문제가 생길 수 있다. 더군다나 개인의 인격이 형성되는 아동기에 정신적으로 문제를 갖게 되면 그 아동은 결국 점차 성장하면서 부적응행동과 문제행동이 나타나게 될 것이다(하영신, 2007).

정서지능과 정신건강의 관계에 대한 연구들은 정서지능과 정신건강 간의 정적상관을 보여준다. 서영진(2005)은 초등학생의 감성지능과 정신건강 및 학교적응과의 관계 연구에서 감성지능이 높은 경우 동시에 정신건강도 양호하다고 하였고, 유자경(2005)은 청소년의 정서지능이 낮을수록 정신건강 지표가 낮다고 보고하였다.

이러한 선행 연구들을 고려할 때 정서지능과 정신건강은 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다. 따라서 아동의 정신건강을 개선하고 유지할 수 있도록 하기 위해서 정서 처리능력을 함양할 수 있는 정서지능 증진 개입의 필요성이 제기된다.

4. 인지 행동적 게임놀이치료

1) 인지행동치료

인지행동치료(Cognitive Behavioral Therapy: CBT)란 인지에 변화를 일으킴으로써 행동을 변화시키려는 목적을 가진 모든 치료 접근법을 의미한다. 인지행동치료는 1960년대 초반 Kelly(1961), Ellis(1962), Beck(1963, 1976) 등의 새로운 입장에 근거하여, 정신분석이 치료기간이 길고 비교적 과학적이지 못하다는 점과 행동주의가 지나치게 행동에만 초점을 두어 인간의 내면과정을 무시했다는 점에 대해 비판을 받은 이후 등장하였다.

Albert Ellis는 1956년 합리적 정서치료(RET: Rational Emotive Therapy)를 주장하였고, Corsini(1995)가 여기에 B를 추가하면서 합리적 정서적 행동치료(REBT: Rational Emotive Behavior Therapy)로 지칭되었다(김광웅 등, 2004). Ellis(1973)의 ABC 개념은 환경의 어떠한 사건이(Activation event: A) 클라이언트의 신념을 낳고(Beliefs: B), 이러한 신념의 결과로 정서적, 행동적 결과(Consequents: C)가 나타난다는 것이다. 치료는 비합리적인 신념이나 욕구를 현실적이고 합리적인 것으로 대체함으로써 정서나 행동에 변화가 일어날 수 있다고 가정한다.

Beck은 우울증 환자를 대상으로 한 연구를 토대로 Ellis의 주장을 증명하였다. Beck의 인지치료(Cognitive Therapy)에서는 부정적인 인지 도식을 통해서 사건을 여과시키기 때문에 현실을 왜곡하고 과장하여 부정적으로 해석하며, 그 결과 우울증을 특징짓는 감정적 상태와 행동적인 증상을 보인다고 보았다. Beck(1976)의 인지모델은 우울증뿐만 아니라 일반적인 정신 병리에 포괄적으로 적용될 수 있다. 이 모델에 의하면 정서장애는

왜곡된 사고의 결과이거나 인생사건의 비현실적인 인지평가의 결과이다 (서경희, 1999).

인지행동치료는 자기 지시법을 사용한 문제해결능력 향상과 분노, 공격 행동의 통제, 사회적인 대인관계 문제해결훈련, 자신과 타인의 감정 인식 훈련, 역할연기와 모델링을 통한 사회기술훈련, 치료에서 배운 훈련을 다른 환경에 일반화하기 위한 과제 등의 치료적 구성 요인들을 포함한다(진주희, 1998). 이 요인들은 인지적인 결핍과 왜곡을 수정하기 위한 목적으로 고안된 기법들이다.

아동에게 인지행동치료를 적용할 때는 성인에게 사용하던 접근법을 다소 단순화하면 된다고 생각하면 잘못이다. 아동들은 간혹 어떤 사건에 대해 일련의 개념이나 의미를 부여하지 못하여 부적응적인 인지가 드러나지 않을지도 모른다. 이러한 발달상의 문제 때문에 어린 아동에 대한 인지적 개입은 인지적 왜곡 그 자체보다는 주로 사고에서 빠진 부분에 초점을 두어, 단순히 부적응적인 인지를 대체하기보다는 적응적인 인지의 발달을 돕는 것을 목표로 한다(Knell, 1993; 박영애 공역, 2001).

2) 게임놀이치료

게임은 놀이와는 달리 형식과 규칙이 있는 것으로, 놀이치료에 대한 다양한 기법이 개발되면서 주목받고 있는 치료기법이다. 게임놀이치료(Game play therapy)는 아동과 친숙한 놀이방법이기 때문에 저항 없이 쉽게 접근할 수 있다(신숙재 등, 2000)는 장점이 있다.

구조화된 게임놀이는 특히 학령 초기 아동들에게 유용해 보인다. Piaget(1962)는 놀이에서 인지 발달 과정을 감각 운동 놀이(2개월~2세), 상상놀이(2~7세), 규칙 게임놀이(7~11세) 등 3단계로 구별하였다. 또한

잠복기(6~11세)에 수행해야 할 과업(Peller, 1954; Sarnoff, 1976) 속에는 마술적 사고에 대한 욕구를 줄여나가는 것, 실행하는 역량을 증가시켜 나가는 것, 사회적 가치를 내면화시키는 역량을 발달시켜 나가는 것들이 포함되어 있다. 잠복기에 이루어지는 놀이(Peller, 1954)는 좀 더 사회화되고, 좀 더 경쟁적이며, 공정한 놀이에 대해 더 많은 관심이 생기고 자아는 좀 더 구조화된다. 이것은 잠복기 연령의 아동들에게는 직접 몸으로 표현하고 마술적 사고를 하게 되는 상징 놀이는 감소하고, 대신 규칙 지향적인 놀이가 증가한다는 것을 의미한다(유미숙 공역, 2008). 따라서 이들에게 유아기의 좀 더 퇴행한 놀이를 계속하도록 강요하거나 청소년이나 성인의 언어화된 세계 속으로 밀어 넣으려 하기보다는, 치료적 게임을 통해 발달 단계 속에서 아동들을 따라가야만 한다.

Schaefer와 Reid(1986)는 게임놀이의 치료적 요소에 대해 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 게임은 진단적 가치가 있다. 게임을 하는 아동의 태도와 방법을 관찰함으로써 가치 있는 진단적 정보를 얻을 수 있다. 예를 들면, 의존적인 아동은 계속해서 치료자에게 도움과 조언을 구할 것이고, 충동적인 아동은 자신의 순서를 잘 지키지 못하며 하고 싶은 대로 하려는 경향이 있다. 강박적인 아동은 규칙에 지나치게 얽매이며, 경계선 상의 아동은 게임의 원래 목표를 잊어버리고 게임 도구를 상상놀이를 위한 도구로 사용한다.

둘째, 게임은 아동에게 즐거움을 준다. 즐거움이라는 감정은 아동의 심리적인 불안을 예방하고 완화시키는 힘이 있다.

셋째, 게임은 치료자와 아동의 치료적 동맹을 맺도록 해준다. 대개 아동을 대상으로 하는 치료는 부모의 결정에 의해 시작하기 때문에, 어떤 아동은 자신의 심리적 문제를 인정하지 않으려 해서 치료에 대한 저항이

있을 수 있는데, 게임은 이러한 아동이 보다 편안하게 느끼고 치료 과정에 참여하도록 돕는다.

넷째, 게임은 아동의 자기표현을 촉진시킨다. 게임은 실제 세계가 아니라 단지 게임 상황일 뿐이므로 게임을 하면서 아동은 자신의 감정, 욕구, 경험, 생각을 보다 안전하게 표현할 수 있는 기회를 가지게 된다.

다섯째, 게임은 아동의 자아 강화에 도움을 준다. 게임에서 경험하는 경쟁적인 상황은 아동에게 긴장과 불안을 경험하게 할 수도 있으나 게임은 이러한 불편한 감정을 극복하는 기회를 제공한다. 게임을 하면서 아동은 자신의 감정과 욕구 그리고 태도를 적절하고 신뢰하는 경험을 하게 된다. 즉 아동은 치료자의 수용과 지지, 긍정적인 강화에 힘입어 자신의 불편한 감정에 직면하고 이를 다루어 보고 극복할 수 있는 경험을 할 수 있다.

여섯째, 게임은 아동의 인지발달에 도움을 준다. 게임을 통하여 집중력, 기억, 행동에 대한 결과 예측, 창의적인 문제해결과 같은 인지적 능력이 발달한다.

일곱째, 게임은 아동의 사회화를 돕는다. 아동이 게임을 하다 보면 사회적 학습의 기회를 많이 가지게 된다. 게임을 하면서 또래의 압력과 권위에 순응하는 경험을 하게 된다.

게임놀이는 고유의 사회적 요소를 내포하고 있을 뿐만 아니라 사회화의 필수적인 구성 요소들인 학습, 규칙, 문제해결, 자기훈련, 정서적 통제, 지도자의 추종자 역할의 적응 등을 포함하고 있다(Serok & Blum, 1983; 박성옥 공역, 2010). 또한 게임놀이는 상당한 수준의 논리적인 사고나 문제해결을 위한 전략을 필요로 하는 인지적 능력을 요구하기도 한다. 현재 많은 치료사들이 인지행동적인 입장에서 문제해결 능력을 키우는데 게임을 활용하는 것이 보다 효과적이라는 것을 인식하고 있다(신숙재, 이영

미, 한정원, 2000).

종합하면 인지 행동적 게임놀이치료는 아동의 지능 및 발달수준을 고려하고 게임놀이를 통하여 다양하고 자연스럽게 아동의 사고에 접근하면서 구체적인 대처기술을 발달시킬 수 있기 때문에, 기존의 전통적인 인지행동치료가 어린 아동에게는 적용이 어려웠다는 한계점을 극복해줄 것으로 기대된다.

3) 인지 행동적 게임놀이치료와 정서지능

놀이는 아동의 의식주에 대한 욕구만큼이나 중요한 발달적 기능을 하고, 특히 정서 발달에 도움을 준다(Schaefer, 1985). Vandenberg(1981)는 아동이 놀이를 통해 그들의 느낌이나 감정을 조절하고 타인의 정서에 감정을 이입하고, 놀이 후의 완성감과 만족감 등을 통해 자율성, 인내심, 성취감, 긍정적 자아 개념형성 등에 영향을 미친다고 하였다. 석주영(2004)은 집단게임놀이치료 프로그램이 시설보호아동의 정서지능을 향상시키는데 효과가 있다고 보고하면서, 게임놀이가 정서지능 발달에 미치는 긍정적 효과를 지지하였다.

인지 행동적 개입을 적용하여 정서지능의 향상을 가져온 직접적인 연구는 거의 전무한 것으로 보인다. 그러나 이와 유사하게 놀이에 기반을 둔 인지 행동적 프로그램은 초등학생 아동의 공격성을 감소(강의향, 2005)와 인터넷 중독 행동을 감소(김현주, 2007)시켰다고 보고하였다. 또한, 강희영 등(2006)은 인지행동놀이치료가 ADHD 아동의 주의산만 행동과 충동적 행동을 감소시켰다고 하였다. 이러한 결과들은 인지행동놀이치료가 자기통제에 효과적임을 나타내고 있으며, 이는 정서지능의 하위요인 중 정서조절 능력을 향상시킬 수 있음을 시사한다.

국의 연구를 살펴보면, Vemon(1989)이 1989년 초등학교 아동부터 고등학교 청소년을 위해 개발한 정서교육 프로그램인 TFB Curriculum(Thinking, Feeling, Behaving Curriculum)에서는 아동이 가지고 있는 비합리적인 신념을 합리적인 신념으로 바꾸도록 유도하고 있다. 유치원 아동부터 12학년 아동의 정서 교육에 대표적인 대안적 사고 전략 증진 프로그램(Prompting Alternative Thinking Strategies : PATHS)도 집단 토론, 워크시트의 활용, 역할 놀이, 교사 모델링 같은 방법을 사용한다. 또 다른 프로그램인 자아탐구 프로그램(Self-Science Program)은 초등학교 1~8학년을 대상으로 '나 전달 메시지'의 사용과 토론, 역할 놀이 등의 교육 내용과 방법이 포함되어 있다(문용린 공역, 2010). 이는 정서지능 향상 프로그램들에서 인지 행동적 놀이치료 기법이 다양하게 사용되어 왔음을 알 수 있다.

위의 연구들을 종합하면 인지행동치료 기법과 게임놀이치료를 결합한 인지 행동적 게임놀이치료는 정서지능 향상에 효과적인 방안이 될 것으로 기대할 수 있다.

4) 인지 행동적 게임놀이치료와 또래관계 기술

많은 연구가 취학 전 아동, 학령기 아동, 청소년, 비행범죄, 정신지체성인을 포함한 다양한 대상들에게 사회적 기술을 가르치는데 게임놀이의 효과를 기술해왔다(Ross, 1982). 게임은 인생의 축소판(Serok, Blum, 1983)과 같아서 사회화 과정에서 게임은 중요한 역할을 한다(Mead, 1934; 박성욱 공역, 2010).

비록 게임이 특별히 사회적 기술을 가르치도록 되어 있지는 않더라도, 게임은 아동에게 사회적 기술을 가르치는데 매우 효과적인 도구이다. 계

임놀이에서 사용되는 기술 대부분은 상호작용을 시작하기, 다른 의견을 조정하기, 놀림에 대처하기, 도움 요청하기, 협동하기, 성공과 실패를 다루기 등이다(Asher & Rose, 1997). 게임놀이를 통해 학습된 기술들은 다른 상황에서 더욱 일반화하기 쉽고, 그것은 사회 기술 개입의 목표를 분명하게 하므로(Nevil, Beatty, & Moxley, 1997), 자연스럽게 지속적인 효과를 기대하게 한다.

사회적 기술 증진을 위한 치료적 게임놀이를 ‘사회적 기술 게임(Social Skills Game)’이 있다. 이 게임은 친구 사귀기, 친구에게 적절하게 반응하기, 친구와 협력하기, 욕구에 대해 의사소통하기의 4가지 영역에 초점을 두고 있다. LeCroy(1987)는 11세 아동을 대상으로 한 연구에서 사회적 기술 게임이 친 사회적 행동을 촉진하는데 효과가 있다고 하였다.

게임놀이치료를 활용한 국내연구에서 구자운(2010)은 사회성이 부족하여 또래관계에 어려움이 있는 저소득층 가정의 초등학교 저학년 아동들을 대상으로 부모-자녀 상호작용을 활용한 집단게임놀이치료를 시행한 결과, 사회적 기술이 증진되었음을 보고하였다. 또한 이승희(1998)는 자아 존중감의 수준이 낮고 또래관계에 어려움이 있으며, 위축 행동을 보이는 초등학교 저학년 아동들을 대상으로 구조화된 놀이, 토론, 자유놀이의 방법으로 구성된 구조화된 게임놀이치료가 또래 간의 상호작용에 부정적인 영향을 주는 충동적인 행동의 통제와 사회적 상호작용 기술을 익히는 데 효과가 있음을 입증하였다.

게임놀이뿐만 아니라 인지 행동적 개입도 또래관계 기술에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 보인다. 사회적 기술 훈련의 가장 일반적인 방법으로 모델링, 코치, 시연, 역할 놀이 그리고 피드백이 사용되고 있다(Elliott & Gresham, 1993; LeCoy, 1983; Morrison & Sandowicz, 1994). 또한 사회적으로 유능한 행동은 사회적 단서를 정확하게 해석하고, 반응을 생성

하고, 생성된 각 반응의 효과를 평가하고, 선택된 반응을 실행하고 실행을 감동하는 복잡한 일련의 과정으로부터 나오는 것이라는 견해는 표출된 행동 뿐 아니라 관련 인지과정까지 증재할 필요성이 있음을 제안하고 있다(서경희, 1999).

이상을 종합하면 인지 행동적 기법들을 사용한 게임놀이치료는 아동이 또래와 상호작용하고 적절한 또래관계기술을 익히고 실습하는 유용한 장이 될 것으로 사료된다.

5) 인지 행동적 게임놀이치료와 정신건강

인지행동치료는 성인뿐 아니라 아동과 청소년의 우울, 불안, 분노, 공격성, 충동성 등에 치료 효과가 경험적으로 입증된 치료로서 전 세계적으로 널리 사용되고 있다. Beck은 과거의 경험으로부터 역기능적인 핵심신념이 형성되고, 이를 바탕으로 역기능적인 가정들이 발달하며, 결정적인 사건에 의해 가정이 활성화되면 부정적인 자동적 사고와 증상들이 나타난다고 하였다. 따라서 인지행동치료의 주목표는 자신의 증상과 관련 있는 역기능적인 사고를 찾아내고 이를 수정하는 것이 된다.

천성문 등(1998)은 아동의 분노를 고정된 비합리적인 사고과정과 인지구조 때문이라고 보고, 기존의 역기능적인 사고와 행동 패턴을 아동에게 합리적이고 적응적인 자기 진술 방식으로 바꿈으로 아동의 분노가 감소할 수 있다고 하였다. Bailey(2001)은 개인이 두려운 사건이 일어날 가능성이나 사건이 발생했을 때의 심각성을 과대평가하고, 대처자원 및 도움이 될 요인들은 과소평가할 때 병리적인 불안이 나타난다고 하였다. 부적응적인 내적인지 처리 과정은 우울, 불안, 분노뿐만 아니라 다른 정신적 증상에서도 유사한 것으로 보인다.

내적인 사고 과정에 초점을 두는 인지 행동적 개입은 게임이나 놀이를 통하여 아동에게 더욱 쉽게 접근할 수 있다. 또래에 대해 부정적인 면에 더 주의를 기울이며 자신의 왜곡된 사고의 인식이 어렵고 모호한 상황에서 과도하게 의미를 부여하여 적대적이거나 왜곡되게 생각하는(권석만, 김지영, 2002; 김귀연, 2004; 김영아, 2000; 홍석주, 2001) 아동은 놀이 상황 속에서 새로운 것을 배우고 상황을 극복하기 위해 적응적인 전략을 배울 수 있으며, 이를 통해 얻은 성공적인 경험은 부적응적인 방법을 더 적응적으로 접근하게 만든다(송영혜, 1997). 또한, 또래를 부정적으로 지각하는 아동은 역할놀이를 통해 실제 상황을 재현하고 생각하여 자기점검을 한 다음 그 결과로 나타난 행동과 정서를 알아보고 그에 따른 생각의 차이를 인식하여 각자 다른 역할을 맡아 연기해봄으로써 가장 적절한 대안을 생각하게 한다(김현정, 2004). 이러한 활동은 타인에 대한 분노, 적대적 태도, 공격적인 행동의 감소에도 도움을 준다(김향미, 2001).

연구결과들을 살펴보면, 게임과 놀이를 활용하여 부적응적인 사고처리 과정에 접근하는 인지 행동적 게임놀이치료는 비합리적 사고와 행동패턴을 변화시킴으로써 아동의 정신건강에 긍정적인 영향을 미칠 것임을 시사한다.

5. 연구가설

본 연구는 정서지능 이론을 활용한 인지 행동적 게임놀이치료가 아동의 정서지능과 또래관계기술 및 정신건강에 유의미한 효과가 있는지 검증하는데 그 목적이 있으며, 연구가설은 다음과 같다.

가설1. 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램에 참여한 실험집단은 통제 집단보다 정서지능 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설 1-1. 실험집단은 통제집단보다 정서인식의 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설 1-2. 실험집단은 통제집단보다 정서표현의 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설 1-3. 실험집단은 통제집단보다 감정이입의 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설 1-4. 실험집단은 통제집단보다 정서 조절의 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설2. 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램에 참여한 실험집단은 통제 집단보다 또래관계기술 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설 2-1. 실험집단은 통제집단보다 주도성 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설 2-2. 실험집단은 통제집단보다 협동/공감의 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설3. 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램에 참여한 실험집단은 통제 집단보다 정신건강 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설 3-1. 인지행동놀이치료 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단보다 대인 예민성의 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설 3-2. 인지행동놀이치료 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단보다 우울의 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설 3-3. 인지행동놀이치료 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단보다 불안의 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

가설 3-4. 인지행동놀이치료 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단보다 적대감의 사후검사 점수가 유의미하게 나타날 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 경기도에 소재 J 초등학교 1학년, 2학년 아동 14명이다. 교사의 추천을 받은 초등학교 1, 2학년 아동 중 정서지능 검사 점수가 하위 30%인 아동을 선별하였다. 선별된 대상자 중 부모와 아동이 프로그램에 참여하길 희망하고 연구에 동의한 경우 실험집단에 배정하였으며, 실험집단과 통제집단 각각 7명을 할당하였다.

본 연구에 참여한 대상자들의 인구통계학적인 특성은 남아 11명, 여아 3명이었으며, 초등학교 1학년이 2명이었고, 초등학교 2학년이 12명이었다.

2. 연구 설계

본 연구에서는 실험집단과 통제집단을 선정하여 정서지능이 낮은 아동의 정서지능과 또래관계기술 및 정신건강에 대한 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램의 효과를 알아보기 위해 사전-사후 검사 설계를 하였다.

연구설계는 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 연구 설계

	사전검사	치료처치	사후검사
실험집단	01	X	02
대조집단	03		04

01, 03 : 정서지능 및 또래관계기술, 정신건강 사전검사

02, 04 : 정서지능 및 또래관계기술, 정신건강 사후검사

X : 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램 실시

3. 측정도구

1) 정서지능 검사

본 연구의 정서지능 검사 도구는 John Mayer와 Peter Salovey(1990)의 정서지능 모형에 근거하여 서울대학교 도덕심리연구실의 문용린(1996)이 개발하고 대교 교육과학연구소(1997)가 제작한 표준화 과정을 거친 초등학교 저학년용 검사지를 사용하였다. 저학년용 검사지에는 정서 활용 능력이 배제되어, 정서인식 능력, 정서 표현 능력, 감정이입 능력, 정서조절 능력 네 가지의 하위요인으로 구성되어 있다. 이 검사지의 하위요인에 대한 정의와 문항 구성은 <표 3>과 같다.

이 검사는 총 22문항이고, ‘항상 그런 편이다, 가끔 그런 편이다, 그렇지 않다’의 3점 척도로 구성되어 있다. 채점 기준은 ‘항상 그런 편이다’는 2점, ‘가끔 그런 편이다’는 1점, ‘그렇지 않다’는 0점이고 문항번호 6, 10, 11, 13, 14번은 역으로 채점한다. 문항번호 4, 5번은 ‘항상 그런 편이다’

는 0점, ‘그렇지 않다’는 2점으로 채점하며 점수가 높을수록 정서지능이 높은 것을 의미한다.

<표 3> 정서지능 검사 하위요인별 정의와 문항 구성

영역	정의	문항번호 (문항수)	Cronbach's α
정서인식	자신이 인식하고 느끼는 감정과 타인의 감정을 재빨리 인식하고 알아차리는 능력으로 자신의 정서인식과 타인의 정서인식	1, 2, 3, 4, 5(5)	.734
정서표현	자신과 타인이 느끼는 감정이나 기분을 적절한 말로 표현하고 상황에 맞는 행동이나 표정으로 나타낼 수 있는 능력	6, 10, 11, 13, 14(5)	.662
감정이입	타인이 느끼는 감정을 충분히 이해하여 타인의 감정을 자신의 것처럼 느낄 수 있는 능력	7, 8, 9, 18, 19(5)	.696
정서조절	자신과 타인의 정서를 효과적으로 조절하는 능력으로 자신의 정서조절과 타인의 정서조절	12, 15, 16, 17, 20, 21, 22(7)	.814

2) 또래관계기술 검사

본 연구에서는 양윤란과 오경자(2005)가 초등학생 4학년에서 중학생 3학년을 대상으로 또래관계기술을 측정하기 위해 개발한 척도를 사용하였다. 또래관계 기술의 하위요인은 주도성과 협동/공감의 두 요인으로 구성되어 있으며, 하위요인에 대한 정의와 문항 구성은 <표 4>와 같다.

<표 4> 또래관계기술 검사 하위요인별 정의와 문항 구성

영역	정의	문항번호 (문항수)	Cronbach's α
주도 성	또래와 상호작용을 시작하거나 관계를 주도적으로 이끌어나가는 행동	1, 3, 4, 7, 10, 12, 14, 15, 18(9)	.77
협동/ 공감	또래의 감정에 관심을 보이거나 또래를 도와주거나 물건을 공유하거나 규칙을 따르는 행동	2, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 16, 17, 19(10)	.74

이 검사는 총 19문항으로 구성되었으며, 채점기준은 ‘항상 그렇다’는 3점, ‘자주 그렇다’는 2점, ‘가끔 그렇다’는 1점, ‘전혀 그렇지 않다’는 0점으로 채점하여 점수가 높을수록 또래관계 기술이 좋은 것으로 간주한다.

3) 정신건강 검사

본 연구의 정신건강 측정은 Parloff(1954), Frank(1957), Lipman(1965)에 의해 개발되고 Derogatis(1976) 등이 발전시킨 간이정신진단 검사지(Checklist-90-Revision: SCL-90-R)를 김광일, 김재환(1984) 등이 재표준화하고 장연주(2003)가 초등학생에게 맞게 수정·보완한 것을 사용하였다. 정신건강의 하위요인은 대인 예민성(Interpersonal Sensitivity, I-S), 우울(Depression, DEP), 적대감(Hostility, HOS), 불안(Anxiety, ANX)의 네 영역으로 하위요인에 대한 정의와 문항 구성은 <표 5>와 같다.

이 검사는 영역별로 6문항씩 총 24문항으로 구성되었으며 증상의 정도에 따라 5단계로 평정하였다. 채점기준은 ‘매우 그렇다’는 1점, ‘그렇다’는 2점, ‘보통이다’는 3점, ‘그렇지 않다’는 4점, ‘전혀 그렇지 않다’는 5점으로 채점하여 점수가 높을수록 정신건강이 좋은 것으로 간주한다.

<표 5> 정신건강 검사 하위요인별 정의와 문항구성

요인	정의	문항번호 (문항수)	Cronbach's α
대인 예민성	타인과의 관계에서 나타나는 불편감, 부적 합감, 열등감 등을 측정	1, 5, 8, 12, 16, 21 (6)	.835
우울	삶에 대한 관심의 감소, 동기의 결여, 활 력의 상실, 절망감, 자살에 대한 생각 등 으로 나타나는 기분이나 감정이며 임상적 으로 우울증의 증상과 일치되는 증상들	2, 6, 9, 13, 17, 22 (6)	.842
불안	신경과민, 긴장, 초조, 두려움, 불안과 관 련된 신체적 증상들	4, 11, 15, 18, 20, 24 (6)	.877
적대감	분노, 공격성, 자극 과민성, 격분, 울분 등 부정적인 정서 상태를 내포하는 사고, 감 정 및 행동을 반영	3, 7, 10, 14, 19, 23 (6)	.768

4. 연구 진행절차

1) 프로그램 구조화

인지 행동적 게임놀이치료는 실험집단을 대상으로 2011년 9월 21일부
터 첫 회기를 시작하여 주 2회, 매 회 60분씩 총 10회기를 진행하였다.
프로그램 진행은 본 연구자가 주 진행을 맡았으며 심리학 석사과정 1명
이 보조진행자로 참여하였다.

2) 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램의 구성

본 프로그램은 정서지능의 구성요소로 정서의 지각 · 인식 · 표현, 정서

의 사고촉진, 정서지식의 활용, 정서의 반영적 조절을 포함하는 Mayer & Salovey(1997)의 정서지능의 개념 및 구성요소를 활용하고 인지행동치료와 게임놀이치료를 토대로 구성하였으며, 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램은 집단 상담을 기본으로 하고 정서지능과 인지 행동놀이치료, 게임놀이치료 관련 선행 연구를 바탕으로 정서적 자극의 적절한 처리와 또래관계기술을 학습하고 경험할 수 있도록 구성하였다.

둘째, 기존의 정서지능 향상 프로그램들(이윤경, 2004; 권기매, 2005; 신현정, 2006; 강연희, 2008)과 박영애 공역(2001)의 「인지행동놀이치료」와 인지행동놀이치료 프로그램들(이은교, 2008; 강성복, 2009)을 참고하였다. 또한, 게임놀이와 관련하여 유미숙 공역(2008)의 「보드 게임을 활용한 아동 심리치료」, 박성옥 공역(2010) 「게임놀이와 아동심리치료」를 참고하여 초등학교 저학년 아동에게 맞게 총 10회기로 적절히 재구성하였다.

셋째, 전체적인 프로그램의 진행순서는 초기, 중기, 말기로 구성되어 있으며, 회기별 활동과정은 도입, 전개, 종결단계로 구성되어 있다. 회기별 활동과정에서 도입단계(10분)는 출석확인, 안부 확인, 규칙 소개 등으로 구조화를 시키고, 전개단계(40분)에서는 게임놀이 활동이 주를 이루며, 종결단계(10분)에서는 토큰경제, 반응 대가, 소감 나누기와 다음 시간 예고로 프로그램을 마무리하였다.

넷째, 토큰강화와 반응 대가의 행동계약을 시행한다. 유인가 있는 행동계약은 훈련에 활력을 주며, 훈련의 효과를 더욱 높일 수 있게 작용한다. 토큰강화(token reinforcement)의 사용은 기대 행동과 강화 제공 간의 시간적 지체를 줄여서 기대행동의 강도를 계속 유지해주는 구실을 한다. 반응 대가(response cost)는 잠재적 강화력을 가진 강화물을 대상 아동으로부터 회수하여 보상의 손실을 가져다준다. 본 연구에서는 매회기 도입

단계에서 정하는 프로그램 규칙을 잘 지켰을 경우와 아동이 회기동안 보여주었던 좋은 행동에 대해서 격려하는 강화로서 토큰을 부여하였다. 반면 규칙을 어길 경우나 회기동안 보여주었던 부적응적 행동을 지속적으로 보일 경우 경고를 주며 경고 3회당 스티커 1개를 회수하는 반응 대가를 이용하였다. 마지막 10회기 종결 후, 아동들이 모은 스티커 개수에 따라 물건과 교환하여 보상을 주었다.

다섯째, 프로그램의 접근방법으로 모델링과 행동 시연, 역할 놀이, 자기감찰, 인지변화전략, 긍정적 자아진술, 긍정적 강화를 중심으로 아동이 쉽게 이해하고 실행할 수 있는 놀이 활동을 이용하였다.

각 회기별 프로그램의 활동내용을 살펴보면 다음과 같다.

① 프로그램 초기 활동(1~3회기)

1회기는 집단 구성원들이 프로그램에 대해 이해하고 자신을 노출하며 신뢰감과 친밀감을 형성하는 활동으로 구성하였다. 아동에게는 인지 재구조화를 하기 전에 감정과 사고의 관련성을 이해시키는 정서적 교육 과정이 필요하다(Keith, 2003). 또한, 아동들은 정서적 상태를 민감하게 인식하지만, 어휘 발달이 제한적이기 때문에 놀이상황에서 감정 사전을 이용한 감정 게임을 통해 감정적 이완 및 인식하는 훈련이 되면 억압된 감정을 해소하고 긍정적 정서를 경험(Schaefer, 1993)해볼 수 있으므로, 2~3회기는 표정 그리기와 감정 스피드 게임, 감정 빙고 게임 활동으로 구성하였다.

② 프로그램 중기 활동(4~7회기)

4회기는 같은 상황에서 다른 관점을 볼 수 있도록 동화책을 활용하여 역할놀이를 하였다. 5회기에서는 Gardner(1973)의 ‘말하기, 느끼기, 행동

하기'라는 구조화된 게임을 약간 변경하여 사용하였는데, 이 게임은 각 카드를 이용하여 생활상의 사건이나 감정을 행동으로 표현하게 하여 자신의 깊고 깊은 감정을 표현하도록 이끌고 이렇게 했을 때 보상을 주면서 아동들이 선호하는 구조를 제공해 준다. 6회기는 상황에서 느끼는 정서와 그 정서를 유발하는 사고를 인식하도록 한다. 7-11세 사이의 아동들은 매우 구체적인 보기를 제시하며 많은 예화를 가르치면서 이용해야 하므로 (박경애, 1999), 게임을 통하여 흔히 할 수 있는 비합리적 사고에 대한 합리적인 자기진술문을 제공하여 정서를 조절할 수 있는 법을 학습하도록 한다. 7회기에서는 6회기에서 배운 것을 활용하고 긍정적 내용과 부정적 내용 모두를 감정적으로 표현할 수 있게 해주는 자연스럽게 재미있는 수단(Cron, 2000)으로써 감정카드 게임을 실시하였다.

③ 프로그램 말기 활동(8~10회기)

8회기는 '나 전달법'을 학습하고 젠가 게임을 통하여 실제로 실행해보는 활동으로 구성하였다. 9회기에서는 LeCroy(1987)의 '사회 기술 게임'을 약간 변경하여 활용하였다. 상황카드, 감정카드, 역할놀이카드, 행동카드를 이용하여 상황에서 느낀 감정과 사고 대처 생각과 대처 행동들을 생각해보고 연습할 수 있도록 구성하였다. 10회기에서는 종결파티를 하면서 지난 회기 동안의 활동에 대해 긍정적인 피드백을 제공하면서 마무리 지을 수 있도록 하였다.

본 연구에 사용된 인지 행동적 게임놀이치료 전체 프로그램과 목표는 <표 6>과 같다.

<표 6> 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램 구성내용

회기	활동명 및 활동내용	목표	정서지능 하위요인
1	* 만나서 반가워요 - 프로그램 OT - 자기소개	· 상호간 라포 형성하기 · 프로그램의 목적을 이해	정서의 사고촉진
2	* 얼굴 표정놀이 - 얼굴표정 그리기 - 감정 스피드 게임	· 정서 단어를 알고, 자신의 정서에 이름을 붙이기 · 자신의 정서를 표현하고, 타인의 정서를 파악하기	정서의 인식과 표현, 정서 지식의 활용
3	* 빙고 ~ - 감정 빙고게임	· 긍정, 부정적 정서 단어 알기 · 언어적, 비언어적인 정서를 인식하고 표현하기	정서의 인식과 표현
4	* 내가 너라면 - 아기돼지 삼형제 - 늑대가 들려주는 아기돼지 삼형제	· 동일한 상황에서 각자의 입장에 따라 다른 관점으로 바라보기(감정, 생각, 행동)	정서 지식의 활용, 정서의 반영적 조절
5	* 말하기, 느끼기, 행동하기 - 말하기, 느끼기, 행동하기 보드게임	· 게임을 통하여 타인과 자신의 정서를 인식하고 조절하여 협동하기	정서 지식의 활용, 정서의 반영적 조절
6	* 생각과 정서는 바늘과 실이야! - 나의 반짝 생각(자동적 사고)과 대처 생각 찾기 게임	· ABCDE 이론을 통하여, 정서에 대한 사고의 중요성을 인식하기 · 적응적인 사고 탐색하기	정서의 사고촉진, 정서의 반영적 조절
7	* 내가 감정을 느낄 땐 - 감정 게임: 상황-생각-감정-행동-대처생각-대처행동-느낌	· 자신의 정서를 인식하고, 정서에 대한 사고와 대처생각과 대처행동 생각하기	정서 지식의 활용, 정서의 반영적 조절
8	* 내 마음 표현 - 젠가 게임 : 나 전달법으로 말하기	· 자신의 정서를 인식하고, 나 전달법을 사용하여 조절하고 표현하기	정서 지식의 활용, 정서의 반영적 조절

9	* 사회기술 게임 - 보드 게임: 상황, 감정, 역할, 행동 카드 이용	· 게임을 통하여 타인과 자신의 정서를 인식하고 조절하여 협동하기 · 문제에 적절히 대처하기	정서의 사고 촉진, 정서의 반영적 조절
10	* 새로운 출발~ - 종결파티: 친구들 장점 엮어쓰기, 수여식	· 전체 과정 검토하기 · 새로운 결심과 각오다지기	정서의 반영적 조절

5. 자료 분석

본 연구에서 수집된 모든 자료는 유의도 .05수준에서 SPSS Statistics 17.0으로 분석하였다.

첫째, 실험집단과 통제집단의 인구통계학적 특성의 동질성을 검증하기 위해 Chi-square test를 시행하였다.

둘째, 실험집단과 통제집단의 동질성을 검증하기 위해 정서지능 검사와 정신건강 검사의 사전점수를 Independent samples t-test를 실시하였다.

셋째, 프로그램의 효과 검증은 모든 척도에서 동질성이 확보되어 paired-samples t-test로 분석하였다.

IV. 연구 결과

1. 실험집단과 통제집단의 동질성 검증

1) 인구통계학적 특성에 대한 동질성 검증

실험집단과 통제집단이 인구통계학적 특성이 동질한 집단인지를 분석하기 위하여 동질성 검증을 하였다. 이 결과는 <표7>에 제시하였다.

<표7> 실험집단과 통제집단의 인구통계학적 특성 동질성 검증

변 인	실험집단(n=7)	통제집단(n=7)	χ^2	p
	n(%)	n(%)		
성별	남아	6 (85.7%)	.42	.51
	여아	1 (14.3%)		
연령	1학년	2 (28.6%)	2.33	.13
	2학년	5 (71.4%)		

동질성 검증 분석결과 실험집단의 성별은 남아 6명, 여아 1명이었으며, 학년은 초등학교 1학년이 2명, 2학년은 5명이었다. 통제집단의 성별은 남아 5명, 여아 2명이었으며, 7명 모두 초등학교 2학년이었다.

이상과 같은 인구통계학적 특성들을 χ^2 으로 동질성 검증을 시행한 결과, 두 집단 모두 5% 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않아 동질한 집단으로 분석되었다.

2) 사전검사에 대한 동질성 검증

프로그램 효과를 검증하기에 앞서 표본 오류를 배제하고자 프로그램 시행 전에 치료집단과 통제집단에 사전검사를 하고, 집단의 동질성에 대한 검정을 하였다. 사전검사는 정서지능, 또래관계기술, 정신건강 검사를 하였으며 동질성 검증의 결과는 <표8>에 제시하였다.

<표8> 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 검증

변 인	실험집단(n=7)	통제집단(n=7)	t	
	M(SD)	M(SD)		
정서지능 전체	18.14(4.41)	19.14(4.09)	-.43	
하위요인	정서인식	4.00(1.63)	4.85(1.33)	-1.07
	정서표현	5.00(1.41)	5.57(2.50)	-.52
	감정이입	4.28(2.28)	5.71(2.69)	-1.07
	정서조절	4.85(3.07)	3.00(1.87)	1.37
	또래관계기술 전체	20.71(10.38)	28.14(8.72)	-1.44
하위요인	주도성	7.00(7.25)	11.57(6.60)	-1.23
	협동/공감	13.71(6.07)	16.57(3.86)	-1.05
정신건강 전체	73.000(11.66)	84.28(21.17)	-1.23	
하위요인	대인 예민	20.14(4.22)	19.42(7.48)	.22
	우울	19.71(4.11)	23.71(4.85)	-1.66
	불안	18.42(4.39)	23.28(5.40)	-1.84
	적대감	14.71(2.98)	17.85(7.94)	-.98

<표8>에서 제시한 바와 같이 독립표본 t 검증을 통해 두 집단의 사전검사 점수를 비교한 결과 정서지능 전체($t=-.43$, $p=NS$), 정서지능의 하위요인인 정서인식($t=-1.07$, $p=NS$), 정서표현($t=-.52$, $p=NS$), 감정이입($t=-1.07$, $p=NS$), 정서조절($t=1.37$, $p=NS$)은 모두 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

또래관계기술 전체($t=-1.44$, $p=NS$)와 또래관계기술의 하위요인인 주도성($t=-1.23$, $p=NS$), 협동/공감($t=-1.05$, $p=NS$)도 모두 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

마지막으로 정신건강 전체($t=-1.23$, $p=NS$)와 정신건강 검사의 하위요인인 대인 예민성($t=.22$, $p=NS$), 우울($t=-1.66$, $p=NS$), 불안($t=-1.84$, $p=NS$), 적대감($t=-.098$, $p=NS$)은 통계적으로 유의미하게 나타나지 않았다.

따라서 정서지능, 또래관계기술, 정신건강에서 모두 동질성이 확보되었으며, 이 결과를 토대로 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램의 효과를 검증해보았다.

2. 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램의 효과 검증

인지 행동적 게임놀이치료 프로그램이 정서지능이 낮은 아동에 미치는 효과를 검증하기 위하여 사전검사에서 동질성이 확보된 정서지능, 또래관계기술, 정신건강 검사를 대응표본 t 검증으로 분석하였다.

1) 정서지능의 사전, 사후검사 차이

인지 행동적 게임놀이치료가 정서지능이 낮은 아동의 정서지능 향상에 효과가 있는지 알아보기 위해 대응표본 t 검증을 시행하였다. 정서지능의 사전, 사후검사 차이의 검증 결과는 <표9>에 제시하였다.

<표9> 실험집단과 통제집단의 정서지능 paired t-test 검증 결과

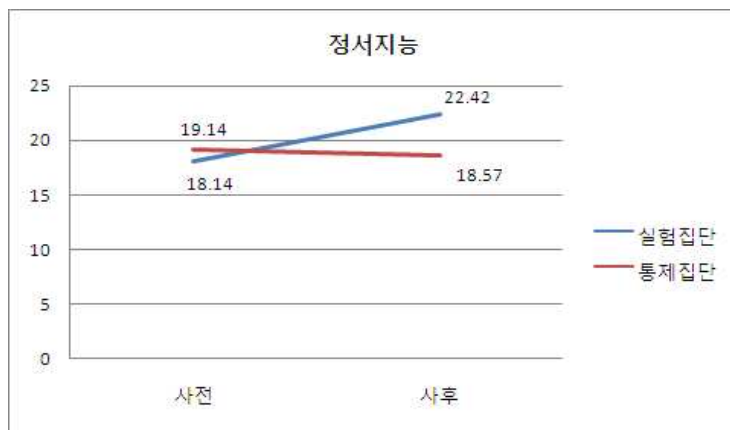
변인	집단	사전검사	사후검사	차이점수	t	
		M(SD)	M(SD)	M(SD)		
정서지능 전체	실험	18.14(4.41)	22.42(5.50)	4.28(5.68)	1.20	
	통제	19.14(4.10)	18.57(4.08)	-.57(1.81)	-.83	
정서 인식	실험	4.00(1.63)	5.28(1.78)	1.28(1.50)	2.27	
	통제	4.86(1.34)	4.28(1.60)	-.57(1.99)	-.76	
정서 지 능 표 현	실험	5.00(1.41)	8.00(3.26)	3.00(3.16)	2.51*	
	통제	5.57(2.51)	6.57(2.37)	1.00(1.41)	1.87	
하 위 요 인	감정 이입	실험	4.28(2.29)	4.28(3.20)	.00(2.24)	.000
	통제	5.71(2.69)	3.28(2.69)	-2.43(1.71)	-2.89*	
정서 조 절	실험	4.86(3.08)	4.86(3.67)	.00(4.86)	.000	
	통제	3.00(1.82)	4.43(2.99)	1.43(1.72)	2.20	

*p<.05

인지 행동적 게임놀이치료에 참여한 실험집단은 정서지능 전체 (t=1.20, p=NS)에서 실험 후 정서지능 점수가 평균 4.3점 상승한 효과가 나타났지만, 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않았다. 정서인식

($t=2.27$, $p=NS$)도 1.28점 상승하였으나, 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않았다. 정서표현($t=2.51$, $p=.046$)은 통계적으로 유의하였다. 그러나 감정이입($t=.000$, $p=NS$)과 정서조절($t=.000$, $p=NS$)은 유의미한 차이를 보이지 않았다. 한편, 통제집단의 사전, 사후검사의 차이는 정서지능 전체($t=-.83$, $p=NS$), 정서인식($t=-.76$, $p=NS$), 정서표현($t=1.87$, $p=NS$), 정서조절($t=2.20$, $p=NS$)은 통계적으로 유의미하지 않았고, 감정이입($t=-2.89$, $p=.28$)은 오히려 평균점수가 2.43점 더 하락하여 통계적으로 유의미하게 감정이입 능력이 저하되었다.

<그림 1> 실험집단과 통제집단의 정서지능 사전-사후 비교



2) 또래관계기술의 사전, 사후검사 차이

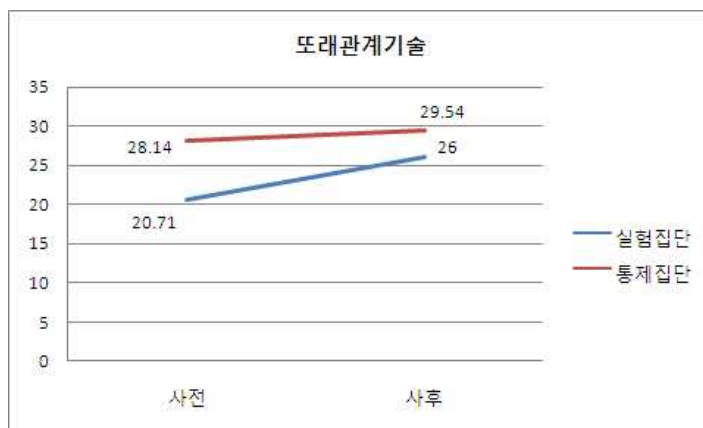
인지 행동적 게임놀이치료가 정서지능이 낮은 아동의 또래관계기술에 효과가 있는지 알아보기 위해 대응표본 t 검증을 시행하였다. 또래관계기술의 사전, 사후검사 차이의 검증 결과는 <표10>에 제시하였다.

<표10> 실험집단과 통제집단 또래관계기술 paired t-test 검증 결과

변인	집단	사전검사	사후검사	차이점수	t
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	
또래관계 기술	실험	20.71(10.39)	26.00(16.33)	5.28(14.79)	.94
	통제	28.14(8.72)	29.57(9.86)	1.43(5.68)	.66
하위 요인	주도성	7.00(7.26)	9.57(7.95)	2.57(6.42)	1.06
	협동/ 공감	11.57(6.60)	12.00(6.66)	.43(3.30)	.34
	협동/ 공감	13.71(6.07)	16.42(9.05)	2.71(10.78)	.66
	통제	16.57(3.86)	17.57(4.75)	1.00(3.16)	.83

인지 행동적 게임놀이치료에 참여한 실험집단의 또래관계기술 전체 ($t=.94$, $p=NS$)와 하위요인인 주도성($t=1.06$, $p=NS$)과 협동/공감 ($t=.66$, $p=NS$) 모두 통계적으로 유의하지 않았다. 통제집단도 또래관계기술 전체($t=.66$, $p=NS$), 주도성($t=1.06$, $p=NS$), 협동/공감($t=.66$, $p=NS$) 모두에서 통계적으로 유의미하지 않았다.

<그림 2> 실험집단과 통제집단의 또래관계기술 사전-사후 비교



3) 정신건강의 사전, 사후검사 차이

인지 행동적 게임놀이치료가 정서지능이 낮은 아동의 정신건강에 효과가 있는지 알아보기 위해 대응표본 t 검증을 시행하였다. 정신건강의 사전, 사후검사 차이의 검증 결과는 <표11>에 제시하였다.

<표 11> 실험집단과 통제집단의 정신건강 paired t-test 검증 결과

변수	집단	사전검사	사후검사	차이점수	t
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	
정신건강 전체	실험	73.00(11.66)	92.43(22.33)	19.43(16.77)	3.06*
	통제	84.28(21.18)	86.71(15.83)	2.43(10.55)	.61
대인 예민	실험	20.14(4.22)	22.43(7.89)	2.29(7.84)	.77
	통제	19.43(7.48)	21.14(5.34)	1.71(4.92)	.92
우울	실험	19.71(4.11)	22.00(6.45)	2.29(4.27)	1.42
	통제	23.71(4.85)	23.71(4.27)	.00(2.38)	.00
하 위 요 인	실험	18.43(4.39)	24.71(4.75)	6.28(5.40)	3.08*
	통제	23.28(5.41)	22.28(5.50)	-1.00(1.53)	-1.73
적대감	실험	14.71(2.98)	23.28(5.21)	8.57(4.79)	4.73**
	통제	17.85(7.94)	19.57(6.37)	1.72(3.30)	1.37

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

인지 행동적 게임놀이치료에 참여한 실험집단은 정신건강 전체 ($t=3.06$, $p=.02$)에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 하위요인을 살펴보면 대인 예민($t=.77$, $p=NS$)과 우울($t=1.42$, $p=NS$)은 통계적

으로 유의하지 않았지만, 불안($t=3.08$, $p=.02$)과 적대감($t=4.73$, $p=.003$)은 유의미한 차이를 보였다. 즉, 인지 행동적 게임놀이치료가 정서지능이 낮은 아동의 전반적인 정신지능, 특히 불안과 적대감에서 효과를 나타내었다. 한편, 통제집단의 사전, 사후검사의 차이는 정신건강 전체($t=.61$, $p=NS$), 대인 예민($t=.92$, $p=NS$), 우울($t=.00$, $p=NS$), 불안($t=-1.73$, $p=NS$), 적대감($t=1.37$, $p=NS$) 모두 통계적으로 유의미하지 않았다.

<그림 3> 실험집단과 통제집단의 정신건강 사전-사후 비교



V. 논 의

1. 연구의 결과 논의

본 연구는 정서지능이 낮은 아동을 대상으로 인지 행동적 게임놀이치료의 효과성 검증을 목적으로 수행되었다. 경기도에 소재한 J 초등학교 1,2학년 아동 중 정서지능 검사 점수가 대략 하위 30%인 아동을 선별하여 실험집단과 통제집단에 배정하였다. 프로그램의 효과성을 검증하기 위하여 정서지능, 또래관계기술, 정신건강 척도를 사용하여 사전, 사후검사를 시행하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 인지 행동적 게임놀이치료에 참여한 실험집단의 정서지능 수준 변화를 분석한 결과, 평균 4.3점 상승하였으나 전반적인 정서지능의 유의미한 개선은 나타나지 않았다. 통제집단에서 정서지능 점수도 유의미하지 않았다. 이는 인지 행동적 게임놀이치료가 정서지능이 낮은 아동의 정서지능 변화에 통계적으로 유의미한 효과가 없음을 보여주는 결과이다. 그러나 실험집단에 참여한 아동 중, 정서지능의 사전-사후검사 점수에서 부적변화를 보인 극단적 사례가 있었다. 본 연구는 실험집단의 사례 수가 적어 극단치를 제거하였을 때 다른 종속변수에 대한 효과가 달라질 우려가 있어 극단치를 배제하지 않았는데, 이것이 프로그램 효과 측정에 부정적인 영향을 미쳤을 것으로 여겨진다. 하위요인 중 정서인식 점수는 실험집단에서 다소 향상된 경향성을 나타냈지만 통계적으로 유의미하지는 않았다. 통제집단에서도 유의미한 차이를 보이지 않았다. 정서표현 점수는 실험집단에서 통계적으로 유의미하게 향상되었지만, 통제집단의 정서표현 점수의 변화는 유의미하지 않았다. 감정이입과 정

서조절 점수는 실험집단에서 유의미한 효과를 나타내지 않았고, 통제집단에서의 정서조절 점수는 유의미한 변화가 없었으나 감정이입 점수는 유의하게 저하된 결과를 나타냈다. 이러한 결과는 집단게임놀이치료와 정서지능 훈련 프로그램이 정서지능을 향상시켜준다는 기존의 연구들(석주영, 2004; 진소연, 2006; 정숙경, 2005; 이윤경, 2004)을 부분적으로 지지한다. 정서표현에서 향상을 가져온 것은 집단놀이치료가 아동에게 자신의 정서를 언어로 더 많이 표현하게 하고 자신의 느낌을 더 잘 표현할 수 있게 하고(Jackson et al., 1999), 프로그램 활동 중에 집단구성원들 앞에서 자신의 경험을 적극적으로 표현하게 하고 이를 경청해주며 공감해 줌으로써 정서와 행동과의 관계를 알게 하며, 감정을 표현함에 있어서 적절한 방법을 배우도록 도와주었기 때문으로 생각된다. 한편, 정서인식에서 유의미한 효과가 나타나지 않은 것은 측정도구의 문제일 가능성이 있다. Mayer & Salovey(1997)의 위계적 모델에 따르면, 정서인식은 가장 하위범주로서 그에 따라 자신의 정서를 표현하는 능력도 발달하게 된다. 본 연구에서 정서표현이 유의미하게 향상된 것을 고려할 때, 정서인식의 향상이 밀반침되어 정서표현의 유의미한 향상이 나타났을 것이라 가정할 수 있다. 또한, 정서지능의 하위요인 중 감정이입과 정서조절에서도 유의미한 향상이 나타나지 않았다. 인지 행동이론에 기반을 둔 게임이나 ‘늑대가 들려주는 아기돼지 삼형제’와 같은 책을 통해 타인의 입장이 되어서 생각해보는 훈련들이 감정이입과 정서조절에 효과가 있을 것으로 기대되었다. 이러한 요소들을 포함했음에도 불구하고, 기본적으로 게임의 구조와 규칙이 경쟁적인 요소를 포함하고 있기 때문에(Schaefer, 1993) 자신의 승리에만 초점을 두어 감정이입과 정서조절에서 효과가 나타나지 않았을 가능성이 고려된다.

둘째, 본 프로그램 시행 후 실험집단의 또래관계기술 점수 변화를 분

석한 결과, 또래관계기술 전체점수와 하위요인인 주도성, 협동/공감 모두에서 약간의 점수 상승은 있었으나 통계적으로 유의미한 효과는 나타나지 않았다. 이는 게임놀이가 집단원들 간의 협동과 의사소통을 요구하는 사회적 활동으로써(Schaefer, 1993), 게임놀이치료를 활용한 연구가 아동의 사회성과 사회적 상호작용 기술에 효과적(구자운, 2010; 이승희, 1998)이라는 결과와 상반된다. 또한, 정서지능 교육 프로그램이 사회성 및 대인관계의 향상(강연희, 2008; 도정애, 2008; 서미숙, 2006; 권기매, 2005; 김연지, 2004)을 가져온 연구들과도 상이한 결과이다. 또래관계기술에서 프로그램의 효과가 나타나지 않은 것은 정서지능의 하위요인인 감정이입 영역에서 효과가 나타나지 않은 것과 같은 맥락으로 보이며, 크게 두 가지로 나누어 살펴볼 수 있다. 한 가지는 본 연구의 프로그램이 또래관계기술을 직접적으로 다루는 회기는 포함되지 않아, 또래관계기술을 습득하고 적용할 기회가 부족했을 가능성이 있다. 또래관계기술은 사회성이라는 포괄적인 개념과 달리 또래와의 상호작용에서 발휘되는 사회적 기술(양윤란, 2005)이므로, 또래 관계에서 사용 가능한 구체적인 기술들을 교육하고 반복적으로 연습하고 실습해보는 경험의 장이 제공될 필요성이 있다. 또 다른 하나는 자기보고식 측정도구의 문제가 있을 수 있는데, 프로그램 진행 시 연구자가 관찰한 아동들의 행동과 다소 상이한 부분이 나타나기 때문이다. 예를 들면 또래 친구가 거의 없던 아동이 집단에 참여하면서 다른 집단원들과 교류하려는 적극적인 시도가 나타났고 실제로 집단원들과 친구관계를 맺는 모습이 관찰되었지만, 또래관계기술 척도 검사에서는 사전-사후의 변화가 나타나지 않았다.

셋째, 인지 행동적 게임놀이치료가 정신건강에 미치는 효과를 분석한 결과, 실험집단의 전반적인 정신건강이 유의미하게 개선되었다. 반면 통

제집단에서는 유의한 차이가 없었다. 하위요인을 살펴보면, 실험집단과 통제집단 모두 대인 예민과 우울 점수에서 유의미한 효과가 나타나지 않았다. 그러나 불안과 적대감의 실험집단 점수는 통계적으로 유의미한 개선이 나타났고, 통제집단에서의 점수 변화는 유의미하지 않았다. 이는 인지행동치료가 아동의 우울 감소를 가져온 연구들(김태희, 2011; 이은교, 2008)과는 상반되는 결과이지만, 놀이 중심의 인지행동치료가 공격성에 유의미한 효과를 보인 선행 연구들(임규영, 2010; 강의향, 2005; 박은정, 2005)과는 일치한다. 우선 불안과 적대감의 개선이 나타난 것은 게임놀이치료 상황이 자유롭게 자기표현을 하도록 하여 아동이 자신의 분노나 공포, 공격성을 표출할 기회를 가지게 되며(Moustakas, 1951), 치료자가 아동을 이해하고 아동의 감정과 사고를 존중한다는 것을 이해하고 인지적 왜곡으로 말미암아 적대적으로 지각하는 상황과 감정, 사고를 합리적으로 수정(김현정, 2006)함으로써, 아동의 적대감이 감소했을 것으로 보인다. 또한, 아동이 부정적인 감정을 느끼는 선행사건과 그 결과, 특정 사건에 관련되는 구체적인 사고와 심상을 알고, 반박하는 증거들을 찾도록 함으로써 그것에 도전하여(신민섭 등, 2006) 적대감과 불안을 감소시켰을 것으로 생각된다. 같은 방법으로 인지적인 변화를 꾀함으로써 대인 예민과 우울을 감소시킬 것으로 예상하였으나 본 연구에서는 유의미한 효과가 나타나지 않았다. 이는 대인 예민에서 측정하는 것이 아동이 오랜 시간 주관적인 경험으로 느껴온 타인과의 관계에서 나타나는 불편감, 부적합감, 열등감 등으로써, 이를 개선하기 위하여 자동적 사고기록지의 반복적인 활용이 중요하지만, 실험에 참여한 아동 대부분이 프로그램 시간 외에 행하는 과제를 수행하지 않아 효과가 미비한 것으로 볼 수 있다. 이처럼 과제 수행이 제대로 되지 않았기 때문에 프로그램 활동 내에서 표면적으로 드러나는 부정적 감정에 대해서만 다룰 수 있었는데,

실험집단의 아동들은 주로 분노, 적대감, 공격성 혹은 인정받지 못함에 대한 불안 등을 주제로 하여 우울한 감정에 대한 개입활동이 잘 이루어지지 않았다. 이는 아동이 특정한 정서문제가 있다면 그 문제에 초점을 맞춘 인지적 개입이 필요함을 시사한다.

위와 같은 결과들을 종합하면, 본 연구에서 시행한 인지 행동적 게임놀이 치료가 정서지능이 낮은 아동의 정서지능 일부 하위요인과 정신건강에 효과적이라고 볼 수 있다.

2. 연구의 제한점과 제언

본 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 경기도 J 초등학교 1,2학년 아동 중 정서지능 점수가 낮은 14명의 아동을 대상으로 했기 때문에, 제한된 사례 수는 통계적 검증력을 약화시켰을 가능성이 있다. 또한, 다른 지역이나 다른 학년의 아동들에게 연구의 효과를 일반화하는 데 한계가 있다.

둘째, 본 연구의 프로그램은 총 10회기로 구성되어 비교적 짧은 기간 동안 시행되었다. 아동의 정서지능과 또래관계기술을 위한 훈련과 연습 시간이 미흡하였기 때문에, 후속연구에서는 실습을 충분히 할 수 있도록 치료 회기를 연장한 프로그램 진행이 필요할 것이다. 또한, 단기 프로그램과 장기 프로그램의 효과 차이를 비교하는 것도 필요할 것으로 생각된다.

셋째, 본 연구에서는 정서지능의 일부 하위요인과 정신건강에 유의미한 효과를 나타내었으나, 또래관계기술에서는 유의미한 향상을 보이지 못하였다. 본 프로그램에서는 정서지능의 이론을 바탕으로 제작되어 또

래관계기술의 유의미한 향상을 가져오지 못했을 수 있으므로, 추후 연구에서는 또래관계기술들을 습득할 수 있는 직접적인 회기 구성이 필요할 것이다.

넷째, 현실적인 이유로 아동의 자기 보고를 통해 프로그램 효과를 측정하였다. 자기보고식 검사는 사회적 바람직성이 작용하고 일관되게 답변하지 않는 경향이 있다. 또한, 아동은 아직 정서 상태를 제대로 자각하지 못하고 답하는 경우가 있어 프로그램 효과에 대한 정확한 결과를 얻지 못했을 가능성이 있다. 따라서 아동의 주관적인 평가 외에도, 부모나 교사에 의한 관찰과 행동변화 등 다양한 측면에서 아동변화를 측정하는 것이 중요하다.

다섯째, 본 연구의 프로그램 효과에 대한 추후검사를 하지 못했기 때문에 프로그램의 효과가 지속적으로 유지되는지 또는 다른 변화가 나타났는지에 대한 평가가 이루어지지 않았다. 추후 연구에서는 추수검사도 함께 시행하여 프로그램의 지속적인 효과에 대해서도 검증해볼 필요가 있다.

여섯째, 본 연구에서는 부모에 대한 개입이 배제되었으나, 아동에게는 부모의 역할이 중요한 요인으로 작용하기 때문에 부모교육이나 상담을 동시에 시행하는 치료적 접근이 모색되면 도움이 될 것이다.

3. 연구의 의의

위와 같은 제한점이 있음에도 본 연구는 다음과 같은 의의를 가진다.

첫째, 인지 행동적 게임놀이치료를 정서지능이 낮은 아동에게 맞게 재구성하여 그 효과성을 검증하였다는 것이다. 특히 정서표현과 정신건강에

효과가 있음을 검증하였다. 인지 행동적 개입은 아동이 직면했던 상황과 감정, 사고를 인식시키고 이를 표현할 수 있도록 하였다. 단순히 자신과 타인의 감정을 인식하고 문화적으로 적절한 감정의 표현방법을 가르치는 데만 그치는 것이 아니라, 아동의 감정과 그에 연관된 사고를 생각할 수 있도록 하여, 아동의 정서적인 성장뿐만 아니라 인지적인 성장에도 도움을 주고자 하였다. 또한 게임을 이용하여 인지 행동적 개입이 재미있고 쉽게 다가가도록 하였다.

둘째, 지식 중심 교육 특히 입시 위주의 교육은 아동과 청소년의 여러 가지 사회적 · 심리적 문제를 야기했다. 아동기의 인성교육을 강조하고 있기는 하지만 실제적으로는 지식 위주의 교육이 가장 중요시되고 있으며, 지나친 교육열로 때문에 유아기 교육부터 입시교육을 위한 준비단계로 전락한 실정이다. 이러한 상황에서 학교에서 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램을 시행하여 아동의 정서적 · 사회적 발달과 심리적 증상 완화에서 효과를 보았다는 점에서 의의를 갖는다.

참 고 문 헌

- 강성복 (2009). REBT가 초등학생의 정서조절능력에 미치는 효과. 대구교육대학교 석사학위논문.
- 강연희 (2008). 정서지능강화 프로그램이 초등학생의 정서능력 및 또래관계에 미치는 효과. 홍익대학교 석사학위논문.
- 강의향 (2005). 놀이 중심의 인지-행동수정 집단상담프로그램이 초등학생의 공격성 및 자아존중감에 미치는 효과. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 강희영, 이성환 (2006). TA 인지행동놀이치료의 적용과 ADHD 아동의 주의산만, 충동성, 자아개념의 변화. 아동연구, 15.
- 강지혜 (2010). 초등학생의 정서지능과 학업스트레스 및 정신건강과의 관계. 충북대학교 석사학위논문.
- 곽윤정 (2004). 정서지능 교육프로그램 모형 개발 연구. 서울대학교, 박사학위논문.
- 구자운 (2010). 부모-자녀 상호작용을 활용한 집단게임놀이치료가 저소득층 아동의 사회적 기술에 미치는 효과. 명지대학교 석사학위 논문.
- 권기매 (2005). 정서지능 향상 프로그램이 초등학생의 정서지능과 대인관계에 미치는 효과: 정서지능이 낮은 학생을 대상으로. 대구교육대학교 석사학위논문.
- 권석만, 김지영 (2002). 자기 및 타인표상과 대인관계 문제의 관계. 한국심리학회지, 임상, 21(4), 34-57.
- 권순혜 (2007). 정서지능 향상 프로그램이 초등학교 저학년 아동의 학교생활 적응에 미치는 영향. 경인교육대학교 석사학위논문.

- 권정혜 (1994). 인지행동치료의 토착화. 한국대 학상담학회지, 5(1), 37-50.
- 김경숙 (2003). 아동의 정서지능과 스트레스 통제감 및 대처행동과의 관계. 홍익대학교 박사학위논문.
- 김광웅, 유미숙, 유재령 (2004). 놀이치료학. 서울 : 학지사.
- 김미선 (2006). 정서지능 향상 프로그램이 아동의 스트레스 인식과 스트레스 대처에 미치는 영향. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 김미희 (2010). 정서지능 교육 프로그램이 자기주도적 학습능력과 학업 성취도에 미치는 효과. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김성숙 (2005). 아동의 자기노출과 정신건강 및 학교생활적응의 관계. 춘천교육대학교 석사학위논문.
- 김연지 (2004). 정서교육이 초등학생의 정서지능과 사회적 능력에 미치는 효과. 대구교육대학교, 석사학위논문.
- 김정규 (1995). 게슈탈트 심리치료. 서울: 학지사.
- 김향미 (2001). 놀이 중심의 인지적 행동수정 훈련이 아동의 공격성, 분노, 자아존중감에 미치는 영향. 부산대학교 석사학위논문.
- 김태희 (2011). 인지행동적 프로그램이 저소득 가정 학생의 우울 취약성에 미치는 효과. 전남대학교 석사학위논문.
- 김현주 (2007). 놀이중심의 인지행동치료를 통한 아동의 인터넷 게임중독행동 및 자기효능감 개선효과에 관한 사례연구. 재활과학연구, 25(2).
- 김현정 (2004). 부모-청소년 자녀간 갈등관리를 위한 인지재구성 프로그램이 개발 및 적용. 부산대학교 박사학위논문.
- 김현정 (2006). 아동의 공격행동 개선을 위한 놀이중심의 인지행동프로그램 사례연구. 대구대학교 석사학위 논문.

- 도정애 (2008). 정서지능 증진 프로그램이 초등학생의 정서지능과 교우 관계에 미치는 효과. 울산대학교 석사학위논문.
- 문용린 (1997). EQ(정서지능) 진단검사. 서울: 대교 교육과학연구소.
- 문용린 (1997). EQ가 높으면 성공이 보인다. 서울: 글이랑.
- 문용린 (1999). 인성교육을 위한 정서지능 계발 프로그램에 관한 연구. 서울대학교 사대논총. 59, 31-98.
- 민지현 (2010). 유아의 정서지능과 내재화 및 외현화 문제행동의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 민혜경 (2006). 초등학생의 정서지능이 사회성 발달 및 학업성취도에 미치는 영향. 춘천교육대학교 석사학위논문.
- 박경미, 우남희 (1997). 유아기 아동의 문제해결능력과 정서적 안정과의 관계. 아동학회지, 18(2), 267-282.
- 박경애 (1997). 인지 정서 행동치료. 서울: 학지사.
- 박은정 (2005). 놀이중심 인지적 행동수정이 아동의 공격성과 분노에 미치는 효과. 진주교육대학교 석사학위논문.
- 박진재 (2002). 아동의 또래관계 증진을 위한 사회적 기술 중재 프로그램. 연세대학교 석사학위논문.
- 서경희 (1999). 인지행동치료의 적용. 정서행동장애 연구, 15(1).
- 서미숙 (2006). 정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년 아동의 정서지능과 교우관계에 미치는 효과. 한국교원대학교, 석사학위논문.
- 서영진(2005). 초등학생의 감성지능과 정신건강 및 학교적응과의 관계. 공주대학교 석사학위논문.
- 서혜희 (2003). 아동의 정서상태가 인지기능의 효율성이 미치는 영향. 고려대학교 박사학위논문.
- 석주영 (2004). 집단게임놀이치료가 시설보호아동의 정서지능과 자아존

- 증감에 미치는 효과. 영남대학교 박사학위논문.
- 손명희 (2001). 집단게임놀이치료가 정인지체아의 사회적 상호작용 변화에 미치는 효과. 대구대학교 석사학위논문.
- 송영혜 (1997). 놀이치료원리. 대구: 대구대학교출판부.
- 신민섭, 김상선, 오경자 (2006). 아동 청소년 정신장애에 대한 인지행동 치료. 인지행동치료, 6(2), 145-161.
- 신숙재, 이영미, 한정원 (2000). 아동중심 놀이치료: 아동상담. 서울: 동서문화원.
- 신현정 (2006). 정서지능 교육프로그램이 정서지능과 자기효능감에 미치는 영향. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 심희옥 (2000). 또래지지와 대인관계 갈등 대처방법 및 사회적 기술과의 관계. 아동학회지, 21(1), 19-33.
- 양윤란 (2004). 또래관계기술이 사회불안에 영향을 미치는 기제: 자기제시 기대와 자기 통찰의 매개 중재 효과. 연세대학교 박사학위논문.
- 양윤란, 오경자 (2005). 또래관계기술 척도의 개발: 초등학교 4학년-중학교 3학년 학생용. 한국심리학회지, 24(4), 961-971.
- 여의주 (2008). 학급단위 집단미술치료 프로그램이 초등학생의 정서지능에 미치는 영향. 대구대학교 석사학위논문.
- 용인신문 (2011). “초등학생 정신건강 책임진다”(2011.7.4일자)
- 유자경 (2005). 정서지능, 대인관계가 청소년의 정신건강에 미치는 영향. 경남대학교 석사학위논문.
- 이미숙 (2004). 아동의 정서지능과 지각된 부모행복도가 아동의 정신건강에 미치는 영향. 계명대학교 석사학위논문.
- 이수정, 최요원 (2004). 대학생의 정서인식의 개인차가 정신건강에 미치

- 는 영향. 한국심리학회지: 건강, 9(4), 887-901.
- 이승희 (1998). 자존감 낮은 아동의 구조화된 집단 게임 놀이치료 효과. 한국아동심리재활학회지; 놀이치료연구, 2(1), 87-109.
- 이윤경 (2004). 초등학생을 위한 정서지능 프로그램이 정서지능 및 학업 성취도에 미치는 효과. 성균관대학교 석사학위논문.
- 이은교 (2008). 인지행동적 정서조절 훈련 프로그램이 아동의 정서조절 능력과 우울에 미치는 효과. 진주교육대학교 석사학위논문.
- 이지연 (2010). 정서인식의 명확성과 정서강도가 아동의 정신건강에 미치는 영향. 아동 교육, 19(1), 67~82.
- 이홍우 (1985). 교육과 정신건강. 정신건강 연구(한양대학교 정신건강연구소), 3, 1-11.
- 임규영 (2010). 인지행동 놀이치료 프로그램이 저소득 한부모 가정 아동의 공격성에 미치는 효과. 대구대학교 석사학위논문.
- 임전옥, 장성숙 (2003). 정서인식의 명확성, 정서조절양식과 심리적 안녕의 관계. 한국 심리학회지: 상담 및 심리치료, 15(2), 259~275.
- 장연주 (2003). 초등학생의 성희롱경험과 정신건강 및 자아존중감에 관한 연구. 춘천교육대학교 석사학위논문.
- 전경희 (1996). 국민학생의 학업성취 수준에 따른 자아개념, 대인거리, 정신건강의 차이 분석. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 정선녀 (2005). 정서지능, 낙관주의와 정신건강과의 관계. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 정숙경 (2005). 초등학교 아동의 정서지능 프로그램 타당화 연구. 부산교육학연구, 18(1).
- 조미정 (2003). 정서지능 훈련프로그램이 초등학생의 정서지능과 자아존중감에 미치는 효과. 대구가톨릭대학교 석사학위논문.

- 조성은 (2005). 정서인식의 명확성, 정서강도, 정서 주의력과 스트레스 대처 및 우울과의 관계. 연세대학교 석사학위논문.
- 조소현 (2004). 정서강도와 정서인식의 명확성이 자기 파괴적 충동행동에 미치는 영향: 폭식 행동과 중독적 인터넷 사용을 중심으로. 연세대학교 석사학위논문.
- 하영신 (2007). 초등학생의 정신건강 수준. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 진소연 (2006). 정서지능향상프로그램이 한부모가정 아동의 정서지능과 학교생활적응에 미치는 영향. 전주교육대학교 석사학위논문.
- 천성문, 이영순, 이현림 (1998). 인지행동적 분노치료 모델설정을 위한 탐색적 연구. 동서정신과학 1(1), 120-132.
- 채연희, 김연지, 정경용 (2005). 초기청소년을 위한 정서지능 향상 프로그램의 효과. 재활심리연구, 12(1).
- 한국일보 (2008). “초중고 학생 15.8% 정신질환 정밀검진 필요”(2008.9.19일자).
- 황혜정 (1999). 아동의 정서지능 발달과 정서, 행동 문제와의 관계에 대한 연구. 초등교육연구, 13(1), 67-84.
- Albon, S. S., Brown, D., Khantzian, E. J., & Mack, J. E. (1993). *Human feelings: Explorations in affect development and meaning*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Asher, S. R., & Rose, A. J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence (pp.196-224)*. New York: Basic Books.
- Bailey, V. (2001). Cognitive-behavioral therapies for children and

- adolescents. *Advances in Psychiatric Treatment*, 7, 224–232.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Bellack, A. S. (1997). Social skill training for unassertive children : A multiple baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 183–195.
- Bellinson, J., : 유미숙, 이영애, 진미경 공역(2008). 보드 게임을 활용한 아동 심리치료. 서울: 시그마프레스
- Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1994). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg(Ed.), *Social development*, 185–211. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behavior. *School Psychology Review*, 26, 264–278.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovesky, L., & Braaungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603–618.
- Cron, E. A. (2000). The Feeling word game: A tool for both teaching and therapy. *Family Journal*, 8(4).
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145–1152.
- Eizaguirre, A. E., de Cabezón, A.O., de Alda, I. O., Olariaga, L. J., &

- Juaniz, M. (2004). Alexithymia and its relationships with anxiety and depression in eating disorders. *Personality and Individual Differences, 36*, 321–331.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Ellis, A. (1973). *Rational–emotive therapy*. In R. Corsini(Ed.), *Current psychotherapies*. Itasca, IL: Peasocok.
- Foster, S. L., & Ritchey, W. L., (1979). Issues in the assessment of social competence in children, *Journal of Appied Behavior Analysis, 12*, 625–638.
- Fromm, E(1974). *Escape from freedom*. New York: Rinehart.
- Gardner, H. (1973): 이경희 역(1993). *마음의 틀*. 서울: 문음사.
- Goleman, D. (1995): 한창호 역(2008). *EQ감성지능*. 서울: 웅진씽크빅.
- Grave, J., & Blissett, JM. (2004). Is cognitive behavioral therapy developmentally appropriate for young children? A critical review of the evidence. *Clinical Psychology Review, 24*(4), 399–420.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1984). *Assessment of children's social skills: A review of methods and issues*. *Journal of school psychology*.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1987). *Issues in the conceptualization, handicapped*. In T. Kratochwill (Ed), *Advances in school psychology*. New Jersey: Erlbam,

Hillsdale.

- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8(1), 137–158.
- Keith S. D. (2003). *Handbook of Cognitive–Behavioral Therapies*. New York: Guilford Press.
- Knell, S. M. (1993): 박영애 외 공역 (2001). 인지행동놀이치료. 서울: 나눔의 집.
- LeCroy, C. W. (1983). *Social skills training with adolescents: A review*. In C.W. LeCroy (Ed.), *Social skills training for children and youth*(pp.99–116). NewYork: Haworth.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality* 9(3).
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *What is Emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter(Eds.), *Emotional development emotional intelligence : Educational implications*. New York : Basic Books. Harp Collins Pub.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, D., (2002) : 문용린 외 공역 (2010). 정서지능 그 오해와 진실. 서울: 학지사.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1–33.
- McFarland, C., & Buehler, R(1997). Negative affective states and the motivated retrieval of positive life events: The role of affect acknowledgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 200–214.

- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *social skills of children and adolescents: The nature and value of social skills*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mischell, W (1990). Predicting Adolescent Cognitive and self-regulatory Competencies from Preschool Delay of Gratification. *Developmental Psychology, 26*, 78–86.
- Morrison, G., & Sandowicz, M. (1994). *Importance of social Skills in the prevention and intervention of anger and aggression*. In M. Furlong & D. Smith (Eds.), *Anger, hostility and aggression: Assessment, prevention, and intervention strategies for youth* (pp.345–392). Brandon, VT: Clinical Psychology.
- Nevil, N., Beatty, M., & Moxley, D. (1997). *Socialization games for persons with disabilities: Structured group activities for social and interpersonal development*. Springfield, IL: Thomas.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence: Self-integration relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International, 47*(01), 203A. University Microfilms No. AAC 8605928.
- Pennebaker, J. W. (Ed.). (1995). *Emotion, disclosure, and health*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Piaget, J(1962). The Moal Judgement of the Child, New York, Collier. cooperative play of a preschool isoate. *Revista Mexicana de Analisis de al Conducta, 1*, 37–48.
- Ross, H. S. (1982). The establishment of social games among toddlers. *Developmental Psychology, 18*, 509–518.

- Salovey, P., & Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York: National Professional Resources.
- Schaefer, C. E.: 김은정 역(2006). 놀이치료의 기초. 서울 : (주)시그마프레스.
- Schaefer, C. E. (1985). Play therapy. *Early Child Development and Care, 19*, 95–108.
- Schaefer, C. E. (1993). *Therapeutic powers of play*. Northvale: Jason Aronson Inc.
- Schaefer, C. E. & Reid, S. E. (1986). : 박성옥, 이정숙, 김윤희, 백지은 공역(2010). 게임놀이와 아동심리치료. 서울: 창지사.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology, 13*, 53–67.
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(1), 174–184.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 25–52.
- Walker, H, M. (1988). *The Walker social skills curriculum: The Accepts program*. Austin, Texas: pro-ed.

ABSTRACT

The Effects of Cognitive–Behavioral Play Therapy Program on Enhancements of Emotional Intelligence, Peer relational skills and Mental Health of Children with Low Emotional Intelligence Scores

Kim, Bora

Department of psychology

The Graduate School of

Sungshin Woman's University

The purpose of this study was to investigate the effects of Cognitive–behavioral play therapy program on enhancing and promoting emotional intelligence, peer relational skills and mental Health of Children.

The subjects of this study were children with lower emotional intelligence scores(30% from the bottom) who attend in elementary school located in Gyeonggi Province. The subjects participated and were assigned in this project with the permission of their parents. Seven subjects were assigned to and experimental group practicing cognitive–behavioral play therapy program, and seven subjects were

assigned to a control group. The program was run by the trained clinicians twice a week for five weeks. The length of each session was 60 minutes. The measurements for the effectiveness of the program were Emotional Intelligence Test, Peer Relationship Skills Scale, and Mental Health Scale. The data were analyzed by SPSS Statistics 17.0.

The results were as follows :

First, there was a partial improvement of Emotional intelligence scores for the experimental group, but not the control group. However, this change was not statistically significant.

Second, the effect of program on peer relationship skills was not statistically significant for the experimental group compared with that of control group.

Third, the mental health of experimental group receiving cognitive behavioral game therapy program showed the statistically significant change than that of the control group.

In conclusion, the study showed that the Cognitive–Behavioral Game Play therapy can be helpful to and beneficial for the children with lower emotional intelligence score, and can be effective in improving the emotional ability and life qualities for them. Limitations for this study and further research ideas for the future study were suggested.

Key words : Cognitive–Behavioral Game Play Therapy, Emotional intelligence, Peer relationship skills, Mental Health

부 록

1. 정서지능 검사지
2. 또래관계 기술 검사지
3. 정신건강 검사지
4. 인지 행동적 게임놀이치료 프로그램 회기별 구성

I. 정서지능 진단검사

◆ 다음 문항 중 자신과 더 가깝다고 생각하는 번호에 ○표 하세요.

1. 나는 얼굴 표정만 보고도 그 사람이 화가 났는지 알 수 있다.

① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

2. 나는 선생님의 표정만 봐도, 선생님의 기분이 어떤지 알 수 있다.

① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

3. 나는 목소리나 말투만 들어도, 그 사람이 기분이 좋은지 나쁜지 알 수 있다.

① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

4. 나는 화가 난 것과 짜증이 난 것이 서로 같은 것이라고 생각한다.

① 그렇다 ② 아니다

5. 나는 마음이 뿌듯한 것과 신나는 것이 서로 같은 것이라고 생각한다.

① 그렇다 ② 아니다

6. 내가 평소에 마음에 들어 하는 친구가 있다. 나는 그 친구에게 반갑게 인사하고 싶지만, 그렇게 하지 못한 적이 있다.

① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

7. 친구도 없이 외톨이로 혼자 다니는 아이를 보면 불쌍하게 느껴진다.

① 매우 그렇다 ② 약간 그런 편이다 ③ 아무렇지도 않다

8. 친구가 선생님께 칭찬을 받고 좋아하면 나도 기분이 좋아진다.

① 매우 그렇다 ② 약간 그런 편이다 ③ 아무렇지도 않다

9. 텔레비전이나 책에서 주인공에게 슬픈 일이 생기면 나도 슬프고 눈물이 난다.

① 매우 그렇다 ② 약간 그런 편이다 ③ 아무렇지도 않다

10. 내 짝이 상을 받거나 칭찬을 받아서 좋아한다.

나는 속으로는 축하해주고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.

① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

11. 내 친구에게 슬픈 일이 생겼다.

나는 속으로는 그 친구를 위로해주고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.

① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

12. 동생(누나, 형, 친구)이 낙서를 해서 내 숙제를 망쳐 놓았다.

이럴 때 나는 화가 나지만, 동생(누나, 형, 친구)이 모르고 한 짓이니까 참는다.

① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

13. 나에게 어려운 일이 생겨서 내 친구가 도와주었다.

나는 속으로는 고맙다고 말하고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.

① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

14. 길에서 평소에 좋아하는 선생님을 보았다.

나는 속으로는 달려가서 인사를 하고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.

① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

15. 놀이터에서 친구가 나를 밀었다. 이럴 때 나는 화가 나지만 참는다.

- ① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

16. 친구들이 나만 빼놓고 자기들끼리 놀러 간다고 한다.

이럴 때 나는 기분이 나빠서 그 친구들에게 화를 내고 따진다.

- ① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

17. 친구가 울 때, 나는 그 친구의 기분을 바꾸어 주기 위해 노력한다.

- ① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

18. 울면서 학교에 가는 아이를 보면 나도 기분이 안 좋아진다.

- ① 매우 그렇다 ② 약간 그런 편이다 ③ 아무렇지도 않다

19. 육교나 지하철에서 거지를 보면 마음이 아프고 불쌍하다.

- ① 매우 그렇다 ② 약간 그런 편이다 ③ 아무렇지도 않다

20. 내 짝이 선생님께 야단을 맞고 기분 나빠했다.

이럴 때 나는 짝의 기분을 좋게 해 주려고 노력한다.

- ① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

21. 나는 기분이 나쁘더라도 친구가 말을 걸어오면 웃으며 들어줄 수 있다.

- ① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

22. 선생님이 기뻐하시도록 나는 얌전하고 똑똑하게 행동한다.

- ① 항상 그렇다 ② 가끔 그런 편이다 ③ 그렇지 않다

II. 또래관계기술 척도(PRSS)

◆ 자신이 원하는 모습이 아닌 실제 자신의 모습과 가장 잘 맞는 곳에
○표 하세요.

1. 농담이나 재미있는 이야기를 해서 아이들을 즐겁게 해준다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

2. 다른 아이에게 빌린 물건을 아껴서 사용한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

3. 내가 좋아하는 게임이나 놀이를 친구에게 함께 하자고 말한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

4. 처음 만난 아이에게 내가 먼저 말을 건다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

5. 게임이나 놀이를 할 때 내 순서를 기다린다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

6. 조별 활동에서 다른 아이들과 함께 작업(예: 공부, 숙제, 과제 등)을 할 때, 내가 맡은 역할을 다한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

7. 마음에 드는 아이가 있으면 내가 먼저 “친구 하자”고 말한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

8. 나를 도와준 아이에게 고맙다고 말한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

9. 내가 실수를 한 경우에는 실수를 했다고 인정한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

10. 아이들이 재미있는 놀이를 하고 있으면 그 놀이에 끼워달라고 말한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

11. 친구와 함께 게임을 하거나 놀 때, 게임이나 놀이 규칙에 대한 친구의 의견을 받아들인다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

12. 여러 명이 모여 있을 때, 내가 먼저 말을 꺼내서 이야기를 시작한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

13. 내가 다른 아이의 마음을 속상하게 한 경우에 미안하다고 말한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

14. 모르는 아이를 만나면 내가 먼저 나에 대해 소개를 한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

15. 친구에게 숙제를 함께 하자고 말한다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

16. 다른 아이에게 내 물건을 빌려준다.

① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

17. 내가 게임에서 졌더라도 이긴 친구에게 게임을 잘 한다고 말해준다.

- ① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

18. 친구에게 고민이나 걱정을 이야기하고 함께 의논한다.

- ① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

19. 게임이나 운동, 놀이의 규칙을 지킨다.

- ① 항상 그렇다 ② 자주 그렇다 ③ 가끔 그렇다 ④ 전혀 그렇지 않다

Ⅲ. 정신건강 검사

◆ 다음 문항 중 자신과 더 가깝다고 생각하는 번호에 ○표 하세요.

1. 나는 쉽게 기분이 상한다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

2. 나는 외롭다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

3. 나는 종종 누구를 때리거나 해치고 싶은 마음이 든다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

4. 나는 신경이 예민하고 마음의 안정이 안 된다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

5. 다른 사람이 나를 싫어하거나 나에게 불친절하다고 느낀다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

6. 나는 모든 일에 흥미와 관심이 없다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

7. 나는 작은 일에도 짜증이 난다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

8. 내가 남보다 못한 것 같다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

9. 나는 잘 운다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

10. 나는 종종 소리를 지르거나 물건을 내던지고 싶다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

11. 나는 별 이유 없이 잘 놀란다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

12. 남들이 나를 쳐다보거나 나에게 관하여 이야기 할 때는 불편하다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

13. 나는 친구들과 잘 어울리지 못한다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

14. 나는 잘 다룬다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

15. 나는 작은 일에도 심장(가슴)이 마구 뛰는다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

16. 다른 사람과 함께 있을 때는 나의 말과 행동에 신경을 쓴다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

17. 학교 친구를 만나면 모르는 체 하는 것이 더 편하다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

18. 나는 쉽게 긴장이 된다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

19. 나와 사이가 나쁜 친구는 때려주고 싶다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

20. 나는 종종 공포에 휩싸이는 때가 있다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

21. 이성(남자 혹은 여자)친구를 대하면 어색하거나 부끄럽다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

22. 아무도 나의 일에 관심을 갖지 않는다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

23. 나는 사람들에게 참지 못하고 쉽게 화를 낸다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

24. 나는 무슨 일이든지 안절부절 한다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다
④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

♥ 설문에 응해주셔서 감사합니다. ♥

<1회기 : 만나서 반가워요>

1회기	정서지능 구성요소 : 정서의 사고 촉진
목표	<ul style="list-style-type: none"> · 진행자와 집단 참여자 상호간 라포 형성하기 · 집단원 간의 친밀감 형성 · 프로그램의 목적을 이해
준비물	명찰, 필기도구, 출석부, 스티커, 활동지, 색연필
단계	활 동 내 용
도입	<p>◆ 프로그램 Orientation</p> <p>- 프로그램 목표와 진행방식</p> <p>: 오늘부터 5주간 매주 수요일 금요일 이 시간에 60분씩 인지 행동적 게임놀이프로그램을 진행할 것입니다. 이 프로그램은 마음의 능력을 키우는 활동으로 이루어져 있어요. 여러 활동을 통해서 여러분의 마음이 튼튼해지고 여러분이 생활하는 데 도움이 될 것입니다.</p>
활동	<p>◆ 별칭 짓기</p> <p>: 앞으로 여기에서는 부모님께서 지어주신 이름이 아닌 별칭으로 서로 부르게 될 것입니다. 좋아하는 동물이나 식물 아니면 물건 어떤 것이든 좋아요. 자기가 평소에 나를 이렇게 불러주었으면 하는 멋진 별칭을 스스로 지어 보고, 명찰에 적어봅시다.</p> <p>◆ "당신은 누구십니까♫?" 노래로 소개하기</p> <p>: "당신은 누구십니까~? 나는 ooo. 그 이름 어여쁘구나~♫" 이 노래로 자기소개를 시작합니다. 친구들 앞에서 자기 차례가 돌아오면 자기 이름을 말하는 거예요. 그리고 간단히 자신의 별칭을 소개하고 별칭을 지은 이유를 간단히 소개해 봅니다.</p> <p>◆ 퀴즈 퀴즈(자기소개를 바탕으로)</p> <p>: 아까 친구들의 말을 잘 들은 친구는 퀴즈를 잘 풀 수 있을 것이고</p>

	<p>잘 듣지 못한 친구에게는 조금 어려울 수도 있을 것 같아요. 선생님이 어떤 친구가 좋아하는 것들에 대해서 말하면 그 친구가 누구인지 맞춰 주는 게임이에요.</p> <p>◆ 우리의 약속</p> <p>- 프로그램에 참여하면서 지켜야 할 약속에 대해 이야기하기 : 아동들의 의견을 나열하면서 요약하여 정리한 후, 기본규칙 다 같이 읽기</p> <p>① 매주 시간을 잘 지킨다. ② 나의 의견과 친구들의 의견을 존중하는 마음을 가진다. ③ 상대방의 말에 주의 깊게 듣고 이해하려고 노력한다. ④ 내 생각이나 느낌을 솔직하게 표현한다. ⑤ 친구들의 이야기를 집단 밖에서 하지 않는다.</p>
<p>마무리</p>	<p>◆ 느낌 나누기</p> <p>◆ 스티커 상품권 받을 수 있는 조건과 교환상품 소개 : 활동에 열심히 참여하는 친구들에게는 스티커를 줄 것입니다. 마지막 날 스티커 개수에 맞는 상품과 교환해 줄 것입니다.</p> <p>◆ 매회기 시작할 때 자신의 기분 점검하기 실시함을 알려준다.</p> <p>◆ 활동 정리</p>

<2회기 : 얼굴 표정 놀이>

2 회기	정서지능의 구성요소 : 정서의 인식과 표현, 정서적 지식의 활용
목표	<ul style="list-style-type: none"> · 정서 단어를 알고, 자신의 정서에 이름을 붙이기 · 자신의 정서를 표현하고, 타인의 정서를 파악하기 · 자신의 정서를 인식하고 있는 그대로 수용하기
준비물	명찰, 필기도구, 출석부, 스티커, 활동지, 색연필, 표정카드, 정서카드
단계	활 동 내 용
도입	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 오늘 기분 점검 / 규칙 소개 ◆ 지난 한 주 동안 있었던 일에 대해 이야기를 나누며, 칭찬과 격려를 통해 서로의 감정을 공유하기
활동	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 얼굴표정 그리기 : 기쁠 때, 슬플 때, 화가 날 때, 놀랄 때 표정은 어떨까요? 언제 이런 감정을 느꼈나요? ◆ 감정 맞추기 스피드 게임 : 조를 나누어, 각 조에서 다른 사람의 감정을 맞출 1명을 뽑습니다. 나머지 조원은 돌아가면서 주어진 감정을 표정과 동작으로 설명해주세요. - 웃는 눈 모양은 어떤가요? 화났을 때의 눈 모양과 어떻게 다른가요? 찡그린 얼굴을 웃는 얼굴로 어떻게 바꿀 수 있을까요? ◆ 정서의 기능과 필요성 인식하기 : 언제 무서움을 느끼나요? 무서워하고, 불안해하고, 겁내면 겁쟁이고 약한 걸까요? 창피한 걸까요? 무서워하는 것이 꼭 나쁜 것만은 아닙니다. 우리가 살아가는 데 도움을 줄 때도 찾아요. (예시 들어주기 "높은 산꼭대기에 올라가서도 전혀 무서워하지 않으면 어떻게 될까요?")
마무리	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 느낌 나누기 - 자신의 기분을 잘 표현하면 어떤 점이 좋은가요? - 사람들의 표정을 통해서 기분을 잘 이해하면 어떤 점이 좋을까요? ◆ 활동 정리 및 스티커 배부

<3회기 : 빙고~>

3 회기	정서지능의 구성요소 : 정서의 인식과 표현
목표	<ul style="list-style-type: none"> · 긍정, 부정적 정서 단어 알기 · 언어적, 비언어적인 정서를 인식하고 표현하기
준비물	명찰, 필기도구, 출석부, 스티커, 활동지, 백지, 색연필, 펜
단계	활 동 내 용
도입	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 오늘 기분 점검/ 규칙 소개 ◆ 지난 한 주 동안 있었던 일에 대해 이야기를 나누며, 칭찬과 격려를 통해 서로의 감정을 공유하기
활동	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 긍정단어, 부정단어에 대해 알아보기 <ul style="list-style-type: none"> - 정서 판을 활용하여 긍정적인 단어와 부정적인 단어로 나뉘보기 - 긍정적인 단어의 의미 알기 - 부정적인 단어의 의미 알기 ◆ 감정 빙고 게임 <ul style="list-style-type: none"> : 우리가 방금 배웠던 감정 단어들로 빙고 게임을 해봅시다. 내가 자주 느끼는 감정은 무엇인가요? 좋아하는 감정은 무엇인가요? 싫은 감정은 무엇인가요? 언제 그런 감정을 느꼈었나요?
마무리	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 느낌 나누기 <ul style="list-style-type: none"> - 같은 음악을 듣고 친구들과 다른 그림을 그리게 되었을 때 어떤 생각과 기분이 들었나요? ◆ 활동 정리 및 스티커 배부

<4회기 : 내가 너라면>

4 회기	정서지능의 구성요소 : 정서지식의 활용, 정서의 반영적 조절
목표	· 동일한 상황에서 각자의 입장에 따라 다른 관점으로 바라보기
준비물	명찰, 필기도구, 출석부, 스티커, 활동지, 동화책, 푸펫 인형들
단계	활 동 내 용
도입	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 오늘 기분 점검/ 규칙 소개 ◆ 지난 한 주 동안 있었던 일에 대해 이야기를 나누며, 칭찬과 격려를 통해 서로의 감정을 공유하기
활동	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <아기돼지 삼형제> 간단하게 들려주고, 아기 돼지들과 늑대의 정서에 대하여 이야기하기 <ul style="list-style-type: none"> - 늑대는 왜 아기돼지의 집에 찾아갔을까요? 늑대가 지푸라기 집을 쉽게 부수었을 때 아기돼지는 어떤 생각이 들었을까요? 그때 기분은 어땠을까요? 늑대가 왔을 때 튼튼한 벽돌집에 있던 돼지는 어떤 생각이 들었을까요? 그때 기분은 어땠을까요? 늑대가 벽돌집을 부수지 못했을 때는 어떤 기분이 들었을까요? ◆ <늑대가 들려주는 아기돼지 삼형제> 이야기를 듣고, 여러 상황에서 아기 돼지들과 늑대의 정서에 대하여 이야기하기 <ul style="list-style-type: none"> - 등장인물의 정서에 대한 인식: 늑대가 설탕을 빌리러 온 것을 아기돼지가 알았다면 기분이 어땠을까요? 아기 돼지들이 늑대에게 설탕한 컵조차 빌려주지 않았을 때 늑대는 어떤 기분이었을까요? 감기 때문에 재채기한 것이 돼지 형제의 집을 부수기 위해 입김을 세게 분 것이라고 오해를 받았을 때 늑대는 어떤 기분이었을까요? - 등장인물에 감정이입하여 정서 인식하기: 만일 내가 아기 돼지라면, 늑대에 대해 어떤 생각과 느낌이 들었을까요? 만일 내가 늑대라면, 아기돼지에 대해 어떤 생각과 느낌이 들었을까요? 이 상황을 본 다른 동물들 입장에서는 어떤 생각과 느낌이 들었을까요? - 자신의 경험에 비추어 정서 인식하기: 여러분도 아기돼지, 늑대가 느낀 것처럼 느껴 본 적이 있나요? 언제 그랬었나요? - 바람직한 문제 해결 찾기: 이 방법 외에 늑대는 어떻게 행동할 수 있었을까요? 만일 너희가 아기 돼지라면 늑대에게 어떻게 대할까요?
마무리	◆ 느낌 나누기 & 활동 정리 및 스티커 배부

<5회기 : 말하기, 느끼기, 행동하기>

5 회기	정서지능의 구성요소 : 정서지식의 활용, 정서의 반영적 조절
목표	· 게임을 통하여 타인과 자신의 정서를 인식하고 조절하여 협동하기
준비물	명찰, 필기도구, 출석부, 스티커, 보드게임 판, 카드들, 칩, 주사위, 말
단계	활 동 내 용
도입	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 오늘 기분 점검/ 규칙 소개 ◆ 지난 한 주 동안 있었던 일에 대해 이야기를 나누며, 칭찬과 격려를 통해 서로의 감정을 공유하기
활동	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 말하기, 느끼기, 행동하기 보드게임 : 주사위를 던져 각자의 말을 이용하고, 해당하는 보드 판의 카드를 집으세요. 각 카드에는 어떠한 명령들에 대해 표현해보세요. - 말하기 카드: 예) "만약 당신이 시장이 된다면 무엇을 바꾸고 싶은가요?", "어떤 친구가 축구부 팀원이 되지 못했어요. 무슨 일이 있었을까요?" - 느끼기 카드: 예) "한 소년이 웃고 있었어요. 그 소년은 무엇 때문에 웃고 있었을까요?", "친구를 떠올리면 어떤 생각이 드나요?" - 행동하기 카드: 예) "누군가를 슬프게 하는 일을 하고 있다고 생각해보세요. 그것은 어떤 행동인가요?", "파리 한 마리가 온종일 당신을 따라다닌다면 당신에 대해 뭐라고 할 것 같나요?"
마무리	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 느낌 나누기 - 게임에서 이기니 기분이 어떤가요? - 게임에서 졌다고 화를 내거나 토라지는 친구를 보면 어떤 생각이 드나요? 그 친구들이 어떻게 했으면 좋았을까요? 어떤 말을 해 줄 수 있을까요? - 게임을 즐겁게 하는 친구를 보면 어떤 기분이 드나요? - 게임을 하면서 느꼈던 문제가 있었나요? 그 문제들을 어떻게 해결할 수 있을까요? ◆ 활동 정리 및 스티커 배부

<6회기 : 생각과 정서는 바늘과 실이야!>

6 회기	정서지능의 구성요소 : 정서의 사고촉진, 정서의 반영적 조절
목표	<ul style="list-style-type: none"> · ABCDE 이론을 통하여, 정서에 대한 사고의 중요성을 인식하기 · 적응적인 사고 탐색하기
준비물	명찰, 필기도구, 출석부, 스티커, 활동지, 정서 판, 비합리적 생각 카드, 대처 생각 카드
단계	활 동 내 용
도입	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 오늘 기분 점검/ 규칙소개 ◆ 지난 한 주 동안 있었던 일에 대해 이야기를 나누며, 칭찬과 격려를 통해 서로의 감정을 공유하기
활동	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 반짝 생각(자동적 사고)에 대해 설명하기 : 반짝 생각은 우리가 어떤 상황에 부닥쳐졌을 때 나도 모르게 내 머릿속에 '반짝'하고 자동적으로 스쳐 지나가는 생각입니다. 예를 들면, 큰 개를 만났을 때 "저 개가 날 물면 어떻게 하지?" 하고 순간적으로 떠오르는 생각이 바로 반짝 생각이예요. 이렇게 생각하면 기분이 어떤가요? 반면, "와 저 개는 정말 멋있게 생겼다."라고 생각하게 되면, 기분이 어떠한가요? ◆ 나의 반짝 생각은? : 머릿속에 스치는 생각들을 거르지 않고 종이에 다 적어서 낸 후, 지목된 아동은 자동적인 사고를 잡아내는 경험을 하도록 한다. 다른 사람들은 관찰을 한다. 진행자는 똑같은 상황에서 다른 생각을 했기 때문에 감정도 변하는 것을 경험하도록 도와준다. - 내가 감정을 느낄 때 신체에 어떤 일이 일어나나요? - 감정이 일어나기 바로 전에 어떤 사건이 일어났나요? - 사건에 대해 이해한 것 혹은 생각은? (사건 → 생각 → 결과 → 대처생각 → 효과) : 반짝 생각 기록해보기

	<p>◆ 대처 생각 찾기 게임</p> <p>: 이 정서 판에는 안 좋은 감정을 느끼게 하는 생각들이 있어요. 부정적 감정을 일으키는 생각들을 다르게 생각(대처 생각)할 수 있을까요? 아래에 놓여 있는 카드 중 적절한 대처 생각 카드를 선택해보세요.</p> <p>- “(받아쓰기를 많이 틀렸을 때) 나는 역시 안 돼.”라는 생각을 하면 어떤 기분이 드나요? 다른 생각으로 대체할 수 있을까요? 생각을 바꾸고 난 후 어떤 기분이 드나요?</p>
<p>마무리</p>	<p>◆ 느낌 나누기</p> <p>- 내가 자주 하는 안 좋은 감정을 만드는 생각은 어떤 것이었나요?</p> <p>- 어떤 상황이었나요?</p> <p>- 그런 생각을 할 때 어떤 감정이 드나요?</p> <p>◆ 활동 정리 및 스티커 배부</p>

<7회기 : 내가 감정을 느낄 땐>

7 회기	정서지능의 구성요소 : 정서지식의 활용, 정서의 반영적 조절
목표	· 정서를 다루는 행동적 방법을 배우고 사용하기
준비물	명찰, 필기도구, 출석부, 스티커, 감정카드, 칩, 말
단계	활 동 내 용
도입	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 오늘 기분 점검/ 규칙 소개 ◆ 지난 한 주 동안 있었던 일에 대해 이야기를 나누며, 칭찬과 격려를 통해 서로의 감정을 공유하기
활동	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 감정게임 : 다양한 감정 단어들에 적혀 있는 카드입니다. 자신의 차례에 뽑은 카드에 적혀 있는 감정에 대해 생각해봅시다. <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 상황에서 그런 감정을 느꼈었나요? - 그때 어떤 생각이 들었나요? - 어떻게 행동했었나요? - 대처 생각은 어떤 게 있을까요? - 그 당시로 돌아간다면, 어떤 행동을 하는 것이 더 효과적이었을까요? - 내가 실천할 수 있는 방법인가요? : 다른 집단원이 느끼는 감정에 공감해주거나, 대처 생각 혹은 대처 행동을 더 생각하여 집단원이 감정 게임을 더 잘할 수 있도록 도와줄 때에는 칩을 추가로 얻을 수 있습니다.
마무리	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 느낌 나누기 - 다음번에 부정적인 감정을 느끼게 된다면, 지금보다 더 효과적인 생각과 행동을 해볼 수 있을까요? ◆ 활동 정리 및 스티커 배부

<8회기 : 내 마음을 표현할래>

8 회기	정서지능의 구성요소 : 정서지식의 활용, 정서의 반영적 조절
목표	· 자신의 정서를 인식하고, 나 전달법을 사용하여 조절하고 표현하기
준비물	명찰, 필기도구, 출석부, 스티커, 젠가, 칩
단계	활 동 내 용
도입	<p>◆ 오늘 기분 점검/ 규칙 소개</p> <p>◆ 지난 한 주 동안 있었던 일에 대해 이야기를 나누며, 칭찬과 격려를 통해 서로의 감정을 공유하기</p>
활동	<p>◆ 내 마음 표현하기란? (나-전달법)</p> <p>: 친구의 기분을 상하게 하면서 친구의 싫은 행동에 대해, 또는 내가 친구에게 하고 싶은 말을 하는 경우가 많습니다. 친구의 기분이나 마음을 상하게 하지 않으면서 나의 솔직한 생각을 이야기하는 방법입니다.</p> <p>① 문제가 되는 친구의 구체적인 행동을 생각한다.</p> <p>② 친구의 행동 때문에 어떤 좋지 않은 영향이 있는지 생각한다.</p> <p>③ 그랬을 때 나의 솔직한 감정을 이야기한다.</p> <p>④ 바라는 바를 이야기한다.</p> <p>예) 집에서 숙제하고 있는데, 엄마가 텔레비전을 크게 틀어 놓았을 때, "엄마가 텔레비전을 크게 틀어 놓아 시끄러워서 숙제할 수가 없어서 짜증이 나요. TV 소리를 줄여주시면 좋겠어요."</p> <p>◆ 젠가 게임</p> <p>: 게임 방법은 블록을 뽑아 위에 쌓는 게임인데, 블록이 무너지는 사람이 패배하게 됩니다. 그러나 이 젠가 게임은 조금은 특별한 게임이에요. 자신이 뽑은 블록에 적혀 있는 '특별한 상황'에 대해 내가 느낀 감정을 나-전달법으로 이야기해보는 게임입니다. 다른 집단원이 잘할 수 있도록 도와주는 사람에게는 추가 칩을 받을 수 있습니다.</p>
마무리	<p>◆ 느낌 나누기</p> <p>- 다른 사람들이 나에게 불쾌한 감정을 나-전달법으로 이야기하면 기분이 어떨까요?</p> <p>◆ 활동 정리 및 스티커 배부</p>

<9회기 : 사회기술 게임>

9 회기	정서지능의 구성요소 : 정서의 사고촉진, 정서의 반영적 조절
목표	· 갈등에 대한 반응 중 회피, 도전과 문제해결 사이의 차이를 구별하고 문제해결을 위한 적절한 대처하기
준비물	명찰, 필기도구, 출석부, 스티커, 보드게임 판, 카드들, 칩, 주사위, 말
단계	활 동 내 용
도입	<p>◆ 오늘 기분 점검 : 오늘 기분은 어떤가요? 알맞은 표정 선택하기</p> <p>◆ 지난 한 주 동안 있었던 일에 대해 이야기를 나누며, 칭찬과 격려를 통해 서로의 감정을 공유하기</p>
활동	<p>◆ '사회적 기술' 보드게임</p> <ul style="list-style-type: none"> - 상황 카드: 학교, 집 또는 친구를 만나는 상황의 시나리오를 주고 그 상황에서 아동이 어떻게 하는지를 질문. 예) 학교 친구가 생일파티를 했는데, 너는 초대받지 못했다. 너는 어떻게 할 수 있을까? - 감정 카드: 전형적으로 불안정한 감정을 이끌어내는 상황을 제시하고 그런 상황에서 어떻게 느끼는지를 설명 예) "가장 친한 친구와 운동장에서 축구를 하기로 했는데, 친구가 정신지체인 동생을 데려왔다. 다른 아이들이 친구의 동생을 놀리기 시작했다. 너는 이 상황에서 어떤 느낌이 들까?" - 역할 카드: 단정적인 반응을 요구하는 상황을 제시하고 그들이 그 상황에서 어떻게 반응하는지 집단원이 역할놀이를 하도록 요구. 예) "집단의 누군가를 지목해. 그리고 새로운 친구를 사귀기 위해서 어떻게 할지 그 아이에게 보여줘." - 행동 카드: 아동이 혀를 꼬거나, 신체적 활동들과 같은 재미있는 활동들에 참여할 수 있는 기회를 제공. 예) "가장 웃긴 표정 보여주기."
마무리	<p>◆ 느낌 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 자신이 뽑은 카드 중에서 가장 기억에 남는 카드는 어떤 것인가요? 왜 그런가요? 친구들과 잘 지내기 위해서 할 수 있는 방법은 무엇이 있을까요? <p>◆ 활동 정리 및 스티커 배부</p>

<10회기 : 새로운 출발~>

10회기	정서지능의 구성요소 : 정서의 반영적 조절
목표	<ul style="list-style-type: none"> · 전체 과정 검토하기 · 새로운 결심과 각오다지기
준비물	명찰, 필기도구, 출석부, 스티커, 엽서, 간식거리들, 접시, 선물
단계	활 동 내 용
도입	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 오늘 기분 점검 : 오늘 기분은 어떤가요? 알맞은 표정 선택하기 ◆ 지난 한 주 동안 있었던 일에 대해 이야기를 나누며, 칭찬과 격려를 통해 서로의 감정을 공유하기
활동	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 장점엽서 쓰기 : 10회기 동안 함께 했던 친구들에게 그동안 하고 싶은 말들을 담아서 엽서를 써 보도록 해요. 단, 이 엽서에는 친구의 좋은 점을 3가지씩 써 주세요. - 엽서를 읽고 난 후 어떤 기분이 들었나요? ◆ 축하 파티하기 : 아동들과 함께 음식을 차리고, 음식을 나누어 먹으면서 모여 앉은 아동들끼리 그동안 있었던 일들이나 느꼈던 점들에 대해 이야기를 나눕니다. - 그동안 했던 활동에서 어떤 점이 재미있었나요? - 게임을 하면서 어떤 점이 어려웠어요? - 지금까지 이 프로그램에 참여하면서 새롭게 배운 것, 나에게 도움이 되었던 것, 달라진 생각이나 행동, 느낀 점은 무엇인가요?
마무리	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 느낌 나누기 - 프로그램을 마치는 소감은 어떠한가요? - 옆 사람과 손을 잡고 마지막 인사 나누어 봅시다. ◆ 스티커 상품 교환하기 ◆ 활동정리