

초등학생의 학교 적응력 증진을 위한 집단 상담 효과 - 부적응 학생을 대상으로

조 현 주¹⁾

성균관대학교 교육학과

본 연구에서는 학교 부적응 아동들을 대상으로 학교 적응력 증진 집단상담 프로그램을 실시하고 그 효과를 조사하였다. 5~6학년에 재학 중인 초등학생 중에서 32명을 대상으로 무선적으로 실험집단(n=16)과 통제집단(n=16)으로 배치하였다. 실험집단 피험자를 대상으로 90분, 1주에 2회 5주 동안 10회기 프로그램을 실시하였다. 자기 평정인 행동 문제, 자기존중감, 부모와의 의사소통, 대인관계 능력과 교사가 평정한 학교생활 및 수업 태도 영역의 검사지가 종속 측정치 도구로 이용되었다. 연구 결과, 실험집단 피험자들이 통제집단과 비교해서 행동 문제에서 유의한 감소를 그리고 자기존중감, 부모와의 의사소통, 대인관계 능력, 교사의 평가에서 유의한 증가를 제시하였다. 18일 후에 추후 검사를 실시한 결과 실험집단에서는 사전 검사 시에 비해 거의 모든 종속 측정치에서 그 효과가 지속되고 있었으나 통제집단은 사전 검사 시에 비해 추후 검사 시 유의한 향상을 제시하지 않았다. 결과의 논의와 함께 연구의 의의와 제한점을 제시하였다.

주요어 : 부적응 아동, 행동 문제, 자기존중감, 부모 - 자녀 간 의사소통, 대인관계 능력

1) 교신저자 : 학생상담센터 연구원 (E-mail : judycho@skku.edu)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

학교 부적응의 문제를 보이는 시기는 점차 앞당겨져서 더 이상 청소년에만 국한된 문제가 아니며, 실제 이 문제의 초등학교 발생률은 점차 높아지고 있는 실정이다. 아동기의 부적응은 학교 내에서 뿐만 아니라 학교 밖에서의 다양한 심리적·행동적 문제에 영향을 미친다는 것을 고려할 때, 조기 개입은 필수적으로 중요하다. 그럼에도 불구하고 이 시기의 부적응은 청소년기만큼 외부로 두드러지게 표현되거나 발현되지 않는 것이 특징이므로, 부적응 초기에 개입이 이루어지는 경우는 많지 않다. 이로 인해 청소년기의 부적응과 비교해서 아동기 부적응의 개입은 문제가 키워지거나 심화되어 결국은 위기 상태가 되거나 이루어질 가능성이 높다. 한편, 학교 부적응의 문제는 학업 중단이나 정서장애의 유발요인이 되며, 이와 함께 학교 내와 밖의 공간에서도 대인관계와 사회적응 장애를 일으키는 주요 요인이 되고 있다(박승희, 이형초, 이정윤, 2007). 특히 아동의 학교 부적응은 이후의 대인 적응에 영향을 끼칠 뿐만 아니라 동시에 아동기 이후의 다양한 문제의 관련 요인으로 작용할 수 있다. 현재 아동기의 학교 부적응은 중학교에서의 학교 중도 탈락, 나아가 청소년기 및 성인기의 범죄와 정신병리 및 사회생활에의 부적응을 예언한다는 여러 연구들이는 아동의 부적응은 이후 시기의 문제로 발전시킬 가능성이 높으므로, 이들에 대한 접근은 조기 개입이 필요함을 시사한다(Parker &

Asher, 1987; Roff, Sells, & Golden, 1972). 결국 아동의 학교 부적응은 부모, 사회, 학교 등에서 깨닫지 못하는 사이에 문제가 심화되어 접근하기 어렵게 되며, 결국 머지않아 나타날 가능성이 높은 청소년기의 학교 부적응과 문제 행동, 이후 발달의 어려움, 심리적, 행동적 문제를 아동기에 키우고 있다고 볼 수 있다. 따라서 이런 점에서 아동기의 학교 부적응 문제는 어떤 발달 단계의 문제보다도 더욱 관심이 모아져야 할 연구주제가 되고 있다(양현아, 박영애, 2003).

선행 연구를 기초로 살펴보면, 아동의 학교 부적응 문제는 한 가지 원인에 의해서 발생하기 보다는 여러 가지 원인이 복합적으로 작용하는 것을 알 수 있다. 학교 부적응의 원인은 크게 개인적인 요인, 가정적 요인, 학교 내 생활, 또래관계, 교사와의 관계와 같은 환경적 요인으로 구분해 볼 수 있다(Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997; 김인수, 1993) 개인적인 요인과의 관계를 살펴보면, 부적응 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 심리적으로 불안정하여, 불안정한 대인관계나 부정적인 또래 관계를 맺기도 하고, 이것이 학교 부적응으로 이어질 가능성을 높인다고 한다(정기배, 1996; Waters & Sroufe, 1983). 또한 부적응 아동들은 자기존중감이 낮고 충동적이며, 높은 불안을 보이고 비행행동을 보이는 경우가 많다(임영식, 한상철, 2000).

부적응과 관련된 가정적 요인으로서는 어머니와의 불안정한 애착(곽소현, 김순옥, 2006), 낮은 가족 지지(박영애, 황옥경, 1997), 부모의 양육 태도(박중규, 오경자, 2004)와 부모와의 의사소통 수준(장영애, 박정희, 2007; 한미현,

유안진, 1996) 등을 들 수 있다. 어머니와의 애착과 가족의 지지, 부모의 양육태도 등이 복합적으로 작용해서 아동의 문제 행동에 영향을 미치고 있음을 선행연구에서 밝히고 있다. 이와 같이 가족의 구조적 결함과 가정 내의 다양한 요인이 아동의 부적응 문제를 유발하고 유지하게 한다는 것을 알 수 있다. 또한 빈곤에 의한 부모의 무기력이나 생활의 무질서 등이 방임과 폭력을 파생시켜 아동의 부적응 문제를 야기 시키기도 한다(김인수, 1993).

환경적인 요인으로서는 친구 및 또래 관계와 교사와의 관계를 포함한 주로 대인관계 능력을 들 수 있다. 아동은 학교생활을 하면서 교사와 친구를 포함한 다양한 사람들과 상호작용을 함으로써 학교생활의 대인 경험을 하게 된다. 이러한 사회적 경험을 통해서 서로의 느낌을 주고받으며 대인관계를 형성하고 유지하는 사회적 기술을 습득하게 되고 나아가 학교 적응을 하게 된다. 따라서 학교에서 어떤 친구관계나 교사와의 관계를 형성하느냐 그리고 그러한 관계를 어떤 방식으로 유지하느냐에 따라서 아동의 학교생활에 광범위한 영향을 미치며 동시에 학교 적응의 능력에 기초가 된다(양현아, 박영애, 2004). 특히 교사와의 관계는 아동의 학교 부적응 문제를 예측할 수 있는 중요한 요인으로 볼 수 있는데 교사와의 갈등을 경험하는 아동의 경우 학교 및 교사에 대한 부정적인 태도를 갖게 되며, 이로 인해 학업 성취도는 낮아지고 수업 태도도 좋지 않은 등 다양한 학교 부적응을 포함한 행동 문제를 보이게 된다.

아동의 학교 부적응 문제를 조기 개입하지 않을 경우에 개인, 가족, 학교 등을 포함한 그

아동의 전반적인 생활에 부정적인 영향을 미치게 되며, 나아가 청소년기 행동 문제와 범죄를 야기 시키는 요인이 되므로(Loeber, 1982), 학교 부적응 아동의 상담과 선도는 매우 중요하다(유성경, 이소래, 2001; 박종효, 2005). 따라서 학교에 재학 중인 초등학생 중에서 학교 부적응 행동 문제를 지닌 아동으로 앞으로 비행행동이나 위험 행동을 보일 소지가 있는 학생을 대상으로 조기 개입함으로써 이들을 위험으로부터 예방하는 일은 매우 중요할 것이다. 그러나 실제 자신의 부적응 문제를 인정하고 스스로 고치거나 개선을 해야겠다고 느끼는 아동은 많지 않으며, 개선의 필요성을 느꼈다고 해도 방법에 대해서 잘 알지 못하는 경우가 많다. 그러므로 자신이 맡고 있는 아동의 상태를 잘 파악하고 있는 담임교사들이 집단 상담 프로그램에 참여하도록 해 주는 것이 아동들에게 도움을 줄 수 있을 것이다.

그러나 실질적으로 부적응 문제를 보이는 아동을 조기 개입하여 도와주어야 함에도 불구하고, 이러한 아동들을 위한 개입 상담 프로그램이 부족하며, 그것도 초등학교라는 학교 장면 안에서 이루어지는 것은 많지 않은 실정이다. 따라서 본 연구에서는 아동의 학교 부적응 문제와 관련이 깊다고 밝혀진 주요 변인들을 중심으로 학교 적응력 증진 집단 프로그램을 구성하여 프로그램을 실시하고 그 효과를 검증함으로써 조기개입의 중요성을 확인하고 예방차원에서 접근하고자 한다.

기존의 아동의 부적응 문제와 관련된 선행연구들을 살펴보면, 또래 관계와 행동 문제를 연관시키고자 하였다. 또래 관계를 효과적으로 유지 하지 못하는 아동은 공격행동, 위축

행동과 같은 행동 문제를 가질 가능성이 높다(손승희, 이은혜, 2004). 또한 부적응 문제를 보이는 아동은 일반 아동에 비해 또래 집단에 잘 수용되지 못하고 불안정한 행동을 더 많이 보이며 대인 관계가 취약하다(Spivack & Levine, 1983). 부적응 문제 중에서 공격행동은 아동의 대인 관계 뿐만 아니라 청소년기와 성인기에 까지 장기적인 영향력을 갖는 행동양상이다. 사춘기 이전 아동의 공격행동은 그 이후의 공격행동 수준과 청소년기의 약물 남용, 비행 등 다른 부정적인 결과를 예언하는 위험요인으로 나타났다(Newcomb, & McGee, 1991, Zingraf, Leiter, Myers, & Johnsen, 1993).

한편 자기존중감이 낮은 아동은 학업 성적도 낮고 학교 부적응 문제를 보인다는 것이 밝혀졌다. 또한 이들은 부적응 행동을 보이는 다른 아동들과 또래 관계를 형성할 가능성이 높으며 이러한 또래 관계는 학교 부적응 행동을 더욱 강화하게 된다(MacKinnon-Lewis, Volling, Lamd, Dechman, Rabiner, & Curter, 1994; 이태인, 1995).

기존의 집단 상담 프로그램의 효과성을 검증한 연구들의 연구 초점은 주로 2가지였는데, 첫째는 중학생을 중심으로 한 청소년이 연구 대상이었고 두 번째는 행동 문제 중에서 주로 외현화된 문제에 초점을 맞추었다는 것이다. 여러 연구자들이 지적한 바와 같이 드러내는 것이 취약한 아동을 연구 대상으로 할 필요가 있으며, 아울러 아동의 학교 부적응의 문제에 대한 접근은 다양한 요인을 함께 고려해야 한다는 것이다(이규미, 2004; 지아영, 이경영, 2007; 황옥경, 이재연, 1999). 따라서 본 연구에서는 기존 연구의 한계를 탈피하고 여러 연

구자의 지적과 제안에 초점을 맞추어 초등학교생을 중심으로 또한 학교 부적응 문제의 원인과 관련된 개인 요인, 가족 요인, 환경(학교) 요인을 근거로 하여 다각적인 접근을 하고자 한다. 개인 요인으로는 자기존중감, 가족 요인으로는 부모와의 의사소통, 학교 요인으로는 대인관계 능력 수준과 학교생활과 수업 태도 측면에 초점을 맞추었다. 본 연구에서는 학교 부적응 문제를 조기 개입과 지속적인 학교 적응을 유도하기 위해서, 부적응 문제로 심리적 행동적인 어려움을 겪고 있으며, 그대로 방치할 경우 심리적 적응 장애, 문제 행동, 비행 행동 등의 보다 심각한 문제를 지속적으로 가질 가능성이 높은 아동들을 학교 부적응 아동으로 정의하고자 한다. 이들을 대상으로 부적응의 원인이 되는 개인 요인으로써 자존감, 가족 요인으로 부모와의 의사소통, 학교 요인으로 대인관계 능력과 학교생활과 수업 태도의 향상을 할 수 있는 집단상담 프로그램을 실시함으로써 학교 적응을 돕고자 한다. 이에 본 연구는 학교 부적응 아동들의 학교 적응력을 증진을 위해 학교 부적응 행동과 관련된 심리적 변인들을 효과적으로 다룰 수 있는 집단상담 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 수행하기 위하여 설정한 주요 연구문제는 다음과 같다.

1. 실험집단의 프로그램 실시 사전과 사후 간에 학교 부적응과 관련된 자기존중감, 의사

소통, 대인관계 척도에서 차이가 있는가?

2. 사후 검사 시 실험집단은 통제집단 보다 학교부적응과 관련된 자기존중감, 의사소통, 대인관계 척도에서 차이가 있는가?

3. 추후 검사 시에도 실험집단은 통제집단 보다 학교부적응과 관련된 자기존중감, 의사소통, 대인관계척도에서에서 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에 참여한 대상자는 학교 부적응을 행동을 보이는 초등학교 5, 6학년 재학생 32명이다. 서울 강서에 위치한 초등 2개교 6학급의 담임교사에 의해서 의뢰되었으며, 부적응 아동의 선발 기준은 행동문제를 재는 아동 행동 평가 척도와 담임교사의 문제행동 평가 점수의 총합을 기준으로 하였다.

2개교 6학급 총 191명의 학생을 대상으로 행동 평가 척도와 담임교사의 문제 행동 평가 설문지가 실시되었다. 위에 제시한 기준에 따라서 총합 점수가 높은 학생부터 60명의 학생이 선발되었다. 60명의 학생 중에서 본인이 원하지 않거나 시간을 맞출 수 없는 학생, 부모가 원하는 않는 경우는 제외되었다.

담임선생님들은 이들에게 프로그램에 대한 소개를 하고 학생들과 부모의 동의를 구하였다. 담임선생님의 부모 및 학생의 동의를 구하는 것은 실험집단 혹은 통제집단으로 무선 할당되기 이전에 실시되었다. 최종적으로 32명으로부터 부모와 학생 모두의 동의를 얻었

다. 대상 선정 32명 중에서 16명씩 실험집단과 통제집단으로 무선적으로 선정하였으며, 실험집단의 1명이 개인적인 사정으로 통제집단으로 배정되었다. 따라서 실험집단 15명 통제집단 17명이 연구대상이었다. 2008년 3월말부터 4월까지 **초등학교에서 주 2회씩 총 10회 집단 상담 프로그램을 실시하였고, 통제집단에게는 추후 검사 종료 시까지는 아무런 처치도 하지 않았다. 각 회기 시간은 90분이었고, 두 파트로 구성되어 있어서, 40분 상담하고 10분 쉬고, 다시 40분 상담 하는 형태였다. 집단 상담 전문가 2명이 회기에 참가하였다. 2명의 전문가는 회기 사전과 사후에 집단 상담 프로그램에 대한 논의를 하는 과정을 거쳤다. 추후 검사는 프로그램 종결 후 18일 후에 실시되었으며, 실험집단과 통제집단에 각각 실시하였다. 프로그램 종결 후 18일 후에 추후 검사가 이루어진 것은 학교의 사정으로 추후 검사가 예정(21일, 3주)보다 일찍 실시되었다. 또한 본 집단 상담에 참여한 대상자가 모두 학교 부적응 학생이었으므로, 추후 검사가 모두 종료하여, 연구가 모두 끝난 이후에 통제집단에 배정된 부적응 학생을 대상으로 실험집단의 집단과 동일 프로그램을 실시하였다. 단 연구 대상이 5, 6학년인 것은 학교에서 부적응 학생 집단 상담에 5, 6학년을 참가시키고자 했기 때문이었다.

2. 학교 적응력 집단상담 프로그램 개발 과정

본 연구에서 개발한 학교 적응력 증진 집단 상담 프로그램은 박형원(2004)과 박승희(2006)가 개발한 공격행동 감소 프로그램과 미술 활

동 프로그램을 참고 하여, 기존의 선행연구를 기초로 학교 부적응 문제를 보이는 아동의 이해와 그들의 취약한 학교 대인 관계를 증진시킬 수 있도록 하는 것에 초점을 맞추었다(박중규, 오경자, 2004, 이태인, 1995; 황옥경, 이재연, 1999). 참여 아동의 자발성과 동기를 유도하기 위해서 그들이 하고 싶어 하는 그림 검사와 역할극 프로그램을 포함시켰다.

구체적인 본 프로그램의 개발 과정 절차를 살펴보면, 부적응 아동들을 대상으로 한 요구조사, 상담 프로그램 목표와 주요 활동에 대한 기초 설계, 회기별 프로그램 활동 작성, 상담 전문가 3인의 자문을 받아 수정, 보완하여 프로그램 개발하였다.

요구 조사

강서 소재 2개 초등학교의 학교 부적응 학생(4, 5, 6학년) 65명을 대상으로 요구 조사를 실시하였고, 요구 조사 결과는 프로그램의 구체적인 활동 내용을 선정하는데 반영하였다. 요구 조사의 영역은 자기 이해, 또래 관계, 의사소통, 교사 관계, 학교생활이었고, 각 영역별의 프로그램에 대한 선호를 표시하였다(중복 허용). 또래 관계에 대한 요구가 34%로 가장 높았고, 교사 관계, 학교생활, 자기 이해 순이었다.

상담 프로그램 목표와 주요 활동에 대한 기초

상담 프로그램을 통해서 이루고자 하는 목표를 진술하고 프로그램의 내용이라 할 수 있는 적응력의 구성요소를 선행 연구를 토대로 분석하였다(박중규, 오경자, 2004, 이태인,

1995; 황옥경, 이재연, 1999). 본 프로그램은 부적응 아동들이 적응력 증진을 통해 자신에 대한 존중감을 갖고, 또래 관계 또는 부모, 교사와의 관계 속에서 감정을 적절히 다룸으로써 관계를 증진시키고, 학교생활에서 발생하는 문제를 적절한 의사소통 훈련을 통해 합리적으로 해결할 수 있도록 도움을 주는데 목적이 있다. 이 집단 상담의 구체적인 목표는 첫째, 자신의 감정과 타인의 감정을 이해함으로써 올바른 의사소통 기술을 익히고 교우, 교사, 부모와 원만한 대인 관계를 유지할 수 있다. 둘째, 그동안의 자신의 학교생활에 대해서 반성해 보고, 학교생활의 자각을 통해 즐거운 학교생활에 대한 의욕을 가질 수 있도록 한다.

회기별 프로그램 활동 작성

프로그램의 목표에 맞추어 박형원(2004), 박승희(2006), 이선옥(2007)와 김영애(2006)의 연구를 참고하여, 프로그램 활동을 재구성하였다. 부적응 아동에게 필요한 학교 적응력의 하위 영역을 포함하고, 요구 조사 결과를 토대로 구성하였다. 프로그램을 총 10회기로 구성되어 있다. 각 회기 시간이 40분하고 10분 휴식 다시 40분 휴식이었다. 따라서 각 회기 시간은 90분이었다. 집단의 구성 목적을 밝히고 신뢰감을 형성하는 집단 상담 초기 활동에 1회기를 배정하였고, 학교생활(2회기), 자기 이해 및 타인 이해(3회기), 의사소통(2회기), 문제 해결력 증진(1회기), 마무리(1회기)를 배정하였다. 첫 번째 회기 동안에 집단 상담의 의욕과 동기 부여를 위해서 자신들이 완성한 요구 조사에 대한 내용을 다루는 것을 포함시켰다.

각 회기별로는 도입, 전개, 정리의 3단계로

구성되었다. 도입은 신뢰감 형성과 상담의 동기 부여 과정이었다. 전개 단계에서는 각 회기의 목표에 맞추어 본격적인 활동이 들어가는 단계이다. 회기별로 학교생활에서의 문제점을 탐색하고 부정적인 감정을 해소할 수 있도록 하였다. 또한 자기 이해를 통해서 타인의 이해를 할 수 있고, 그것이 의사소통 훈련으로 이어질 수 있도록 하였다. 의사소통 훈련 후 갈등 상황에서 문제를 해결할 수 있는 능력을 증진할 수 있도록 하였다. 마지막 정리 단계에서는 각 회기 활동에 대한 소감을 나누고 다음 회기에 대해 소개하고 그 회기에 배운 것을 실생활에 적용할 수 있도록 집단원을 지지하고 격려하는 활동을 실시하도록 하였다. 이러한 과정을 거쳐서 10회기의 잠정적인 프로그램이 만들어졌다.

상담 전문가 3인의 자문

잠정적인 프로그램은 집단 상담 전문가 3인에게 자문을 받았고 자문을 토대로 프로그램을 수정하여 본 연구에서 사용된 프로그램을 완성하였다. 전문가 3인의 전반적인 의견은 초등학생임을 감안해서 학교생활 회기를 1회기로 줄이고 자기 이해 부분은 회기 중간 이후에 진행시키도록 하였다. 또한 감정과 정서와 관련된 공감훈련을 별로 회기로 진행시킬 것을 자문 받았다. 더불어 의사소통 훈련 녹화할 수 있다면, 녹화된 것을 연습해서 볼 수 있도록 하는 활동을 첨가하였다. 따라서 학교생활(1회기), 감정 다루기(1회기), 의사소통 훈련(2회기), 자선이해와 타인 이해(2회기), 갈등상황의 해결 및 문제 해결 능력(1회기), 변화와 변화 이어가기(2회기)로 확정되었다. 의사

소통 훈련을 좀 더 효과적으로 하기 위해서 역할극과 그리기 활동이 부가되었다.

3. 학교 적응력 집단상담 프로그램

본 프로그램은 회기별 목표 달성에 초점을 두어 자기 이해를 통한 자신의 행동 탐색과 자신의 행동을 객관적으로 보며 자기존중감을 높이기와 타인의 이해를 통한 타인의 감정과 욕구를 지각과 이를 통한 대인관계 능력 높이기로 구성되어 있다(표 1 참고). 자기 이해를 먼저 접근하는 기존의 프로그램에 비해서 본 프로그램은 타인의 감정과 이해를 바탕으로 의사소통 훈련을 하고 그 이후에 자기에 대한 이해를 공고히 할 수 있도록 구성되었다.

도입

도입 부분은 프로그램의 목표와 회기별 내용 소개가 있으며, 별칭 짓기 및 친밀감과 신뢰감을 게임을 통해서 구축하도록 하였다. 프로그램의 지속 적인 참여 여부가 결정되는 단계이므로 참여 동기를 불러일으킬 수 있는 게임들로 구성하였다. 또한 집단 내의 규칙과 약속을 함께 정하면서 스스로 지킬 수 있도록 유도하였다.

감정 다루기

친밀감과 신뢰감이 형성된 이후에 감정 다루기 단계로 넘어가는데 학교생활 속에서 자신의 기분을 느끼고 상대방의 기분과 느낌을 고려할 수 있도록 한다. 긍정적인 정서 또는 부정적인 정서는 어떤 것이 있으며, 이러한 정서가 그들의 학교생활의 대인관계와 어떻게

표 1. 학교 적응력 향상 집단 상담 프로그램 내용

회기	단계	주제	목표 및 주요 활동
1회기	도입	우리들의 첫 만남	· 소개(프로그램, 진행자, 참가자) · 사전 검사 실시 · 서로의 친밀감과 신뢰감 형성을 위해 약속과 규칙을 정하기
2회기		즐거운 학교생활	· 학교생활에 대한 내적 동기 높이기 · 학교생활에서 자신의 문제점은 무엇인지 알아보기 · 차후 자신의 문제점을 어떻게 해결할 것인지를 다른 집단원과 함께 생각하고 의견 나누기
3회기	감정 다루기	긍정/부정 정서 확인 공감 훈련	· 지난 집단 후의 변화 나누기 · 변화된 자신에 대해 알아보기 · 자신과 상대방의 기분에 대해서 이해하기 · 자신과 상대방의 긍정정서와 부정정서 구별하기 · 경청 및 공감 태도 익히고 시연하기
4회기	의사소통 훈련 I	타인과의 의사소통 걸림돌 찾기	· 대화 내용 속에서 자신과 상대방의 느낌을 알고, 적절한 표현 방법 익히기 · 대화가 잘 되지 않을 때 걸림돌 찾기 · 걸림돌을 어떻게 해결할지 의견 나누기
5회기	의사소통 훈련II	역할극을 통한 자신의 언어표현과 행동 알아보기	· 자신과 상대방의 말과 행동이 상황에 따라 어떻게 변화하는지 이해하기(역할극을 통한) · 이전의 말과 행동과 변화된 말과 행동의 차이점을 발견하기
6회기	자신과 타인의	자신과 상대방의 의미와 소중함	· 자신의 의미와 소중함을 이해하기(찰흙과 그림으로 표현을 통한) · 긍정적이고 때로는 부정적인 피드백을 수용하기 · 상대방의 의미와 소중함을 찾아 의견 나누기
7회기	소중함 알기	상대방에게 비춰진 자신의 모습을 발견	· 상대방과의 대화를 통해서 자신의 모습 발견하기 · 진정한 피드백에 대해서 생각하고 표현하기
8회기	갈등 상황에서의 해결	상대방과의 갈등 상황에서의 긍정적인 해결	· 이전의 갈등 상황 해결 방식에 대한 의견 나누기 · 변화된 갈등 상황 해결 방식 비교하기 · 차후 갈등 상황에 긍정적 해결 방식 정리하기
9회기	마무리	변화된 나 그리고 미래	· 상대방과 장점 서로 주고 받기 · 그동안의 변화 나누기 · 다시 힘들어 졌을 때, 어떻게 해야 하는지 의견 나누기 · 적응적인 학교생활에 대한 미래 설계 및 실행 방안 탐색하기
10회기		평가 및 종결	· 변화 뿌리 내리기 · 변화된 나에 대해서 의견 나누기 · 사후 검사 실시

관련되는지를 이해한다. 공감 훈련을 통해서 상대방의 느낌과 기분을 이해하는 능력을 높인다.

의사소통 훈련

상대방과 대화를 할 때 자신의 말과 행동을 자각할 수 있는 능력을 높이고, 상대방에게 어떻게 수용되고 거부되는지를 이해하도록 한다. 이 과정을 통해서 학생들은 기존의 자신의 말과 행동이 어떻게 잘못 되었는가 또는 어떤 것이 상대방에게 수용적일 수 있는지를 구별함으로써 대화의 걸림돌이 되는 것을 찾아낸다. 걸림돌을 찾아내고 그것을 해결할 방법을 모색하고 서로의 의견을 모은다. 이러한 훈련을 통해서 자신과 상대방의 말과 행동을 객관적으로 지각할 수 있다.

사회적 능력 증진

자신과 상대방의 장점과 가치있는 것을 찾아냄으로써 자신과 상대방의 의미와 중요성을 진작할 수 있다. 이러한 과정을 통해서 대인관계 속에서는 갈등 상황에 접할 수밖에 없다는 것을 깨닫고, 갈등 상황이 되었다고 하더라도 긍정적인 해결을 할 수 있다는 자신감을 가지게 될 수 있다.

마무리

마무리 단계에서는 자신의 변화된 부분을 확인하여 이것을 바탕으로 앞으로의 미래의 설계를 할 수 있도록 한다. 미래의 직업과 진로를 탐색하도록 함으로써 학교생활의 흥미를 유발시키고 구체적인 목표와 계획을 설정할 수 있도록 도와준다.

3. 측정 도구

아동의 행동 문제

아동이 보이는 행동 문제의 유형과 정도를 파악하고 진단하기 위해서 Achenbach(1991)가 개발한 아동 행동 평가 척도(Child Behavior Checklist)의 타당도를 검증한 한미현과 유안진의 연구(1995b) 연구를 참고하여, 한미현(1996)이 사용한 척도를 이용하였다.

이 척도는 과잉행동, 불안행동, 위축행동, 공격행동, 미성숙행동의 다섯 하위 요인으로 구성되어 있고 하위요인별로 각 8문항씩 총 40문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 교사의 아동 행동 평가 점수와 과잉행동, 불안행동, 위축행동, 공격행동의 점수가 높은 상관을 보이는 반면 미성숙 행동 점수는 교사 평정과 상관을 보이지도 않았기 때문에 하위 요인에서 생략하고, 과잉행동, 불안행동, 위축행동과 공격행동 등 4요인만을 아동의 행동 문제 점수로 사용하였다. 따라서 본 연구에서 사용된 문항은 총 32문항이었다. 각 문항의 응답 방식은 Likert식 3점 척도이고, 전체 신뢰도 계수 Cronbach's α 는 .82으로 나왔으며, 각 요인의 신뢰도 계수는 과잉행동 .81, 불안행동 .80, 위축행동 .87, 공격행동 .79 이었다.

자기존중감 척도

자기존중감 측정 도구로는 최보가와 전귀연(1993)가 개발한 자기존중감 검사를 사용하였다. 이 검사는 총 32문항으로 구성되고 4개의 하위영역으로 나누어져있다. 일반 자아상을 의미하는 일반적 자기존중감 6문항, 친구와 타인간의 관계와 관련된 사회적 자기존중감 9

문항, 가정과 관련되는 가정적 자기존중감 9 문항 학교에서의 적응과 관련된 학교 자기존중감 8문항 등 4개의 하위 영역으로 구성되었다. 이는 4점 척도로 되어 있으며 점수가 높을수록 자기존중감이 높음을 나타낸다. 본 연구에서 사용한 이 척도의 전체 신뢰도 계수 Cronbach's α 계수는 .80이다. 각 요인의 신뢰도 계수는 일반적 자기존중감 .78, 사회적 자기존중감 .76, 가정적 자기존중감 .84, 학교 자기존중감 .82 이었다.

부모 - 자녀간 의사소통 척도

초등학교 아동이 지각한 부모의 의사소통 수준을 검사하기 위해서 Barnes와 Olson(1982)이 제작한 부모 - 자녀 의사소통 척도(PCI; Parent adolescence communication inventory)를 초등학교용으로 사용한 백승미(2003)의 문제형 의사소통 척도 10문항을 사용하였다. 본래 백승미(2003)의 부모 - 자녀 간 의사소통 척도는 '나의 소신을 아이와 거리낌 없이 의논할 수 있다'와 같이 부모-자녀 상호간의 감정과 정보 교환이 솔직하고 자유로우며 의사소통을 통한 상호간의 이해와 만족 정도가 높은 '개방적 의사소통' 척도 10문항과 '내 아이가 나에게 하는 말은 가끔 믿기가 어렵다'와 같이 의사소통을 회피하거나 선택적으로 하며 상대방을 불신하고 의사소통에 대한 두려움과 경계심을 갖는 '문제형 의사소통' 척도 10문항으로 구성되어 있다.

본 연구에서는 학교 부적응 아동을 대상으로 하였기 때문에 문제형 의사소통 척도만을 사용하였다. 응답 방식은 5점 Likert 척도였으며, 점수 범위는 10점에서 50점이었다. 모두

역채점 하였으므로 높을수록 문제형 의사소통을 많이 하고 있지 않다는 것을 의미한다. 본 연구에서 이 척도의 Cronbach's α 계수는 .70이었다.

아동용 대인관계 척도

본 연구에서는 심경옥(2006)의 아동용 대인관계척도를 사용하였다. 이 척도는 심경옥(2006)이 Schlin과 Guernsey(1971)의 'Relationship Change Scale'를 한국 실정에 맞게 문선모(1980)가 변안한 척도를 기초로 아동용 대인관계 검사를 제작하였다. 이 척도는 25문항으로 만족감, 의사소통, 신뢰감, 친근감, 민감성, 개방성, 이해성의 7가지 하위 요인으로 구성되어 있다. 최저 1점에서 최고 5점까지 반응하도록 Likert 5점 척도로 구성되어 있으며 이 척도에서 높은 점수를 받을수록 대인관계 지수가 높음을 나타낸다. 심경옥이 제시한 이 척도의 Cronbach .909이다. 그러나 본 연구에서 실시한 요인분석 결과는 심경옥(2006)의 결과와 유사하지 않으므로 대인관계 능력을 단일 요인으로 보고자 한다. 따라서 점수 범위는 25점에서 175점이었고, 본 연구에서 이 척도의 Cronbach's α 계수는 .81이었다.

교사용 아동 행동 평가 척도(Teacher's Child Rating Scale: T-CRS)

교사의 아동 행동 수준을 알아보기 위해서 Higher등 (1986)이 제작한 교사용 아동 평가척도를 최지영(1996)이 번역한 것을 사용하였다. 이 척도는 외현화 문제, 내면화 문제, 그리고 학습 관련 문제 영역으로 구성되어 있으며 총 18개 문항이다. 아동 평가 척도 점

수가 높을수록 학교생활 및 수업 태도가 좋다는 것을 의미한다. 본 연구에서 이 척도의 Cronbach's α 계수는 .77이었다.

대기 통제집단간의 치료 효과에서 차이가 있는지를 알아보기 위해서 사전검사를 공변인으로서 하여 ANCOVA 분석을 실시하였다.

4. 자료 분석

상담 프로그램의 효과의 집단 간 차이를 검증하기 위해서 첫째, 우선 실험집단과 대기통제집단 사이에 종속측정치에 있어서 동질적인 집단인가를 알아보기 위해서 t 검증을 하였다. 둘째, 본 상담 프로그램의 효과가 실험 및 대기통제집단 내의 변화에 어떠한 영향을 주었는지를 알아보기로 사전, 사후, 추후 검사에 대해 사전-사후와 사전-추후의 대응 t 검증을 실시하였다. 셋째, 사후 검사와 추후 검사 시 측정시기별로 상담 조건 간, 즉 실험집단과

III. 연구결과

1. 실험 집단 및 통제집단 사전 검사 동질성

학교 부적응 아동을 위한 학교 적응력 증진 프로그램 사전 검사 결과 자기 평정에 해당하는 행동 문제와 그 하위 요인, 자기존중감, 부모와의 의사소통 그리고 대인관계 능력과 교사 평정인 학교생활 및 수업 태도 척도에서 실험집단과 대기 통제집단 간에 유의한 차이가 관찰되지 않았다. 이는 학교 적응력 증진

표 2. 실험집단 및 통제집단 사전 검사 동질성 검증

하위 척도		실험집단(n=16) M(SD)	통제집단(n=16) M(SD)	t
아동 평정	행동문제(총점)	37.72 (4.21)	39.56 (4.98)	-1.20
	과잉행동	8.07 (2.19)	9.63 (2.52)	-1.88
	불안행동	12.15 (1.38)	13.35 (2.07)	-1.94
	위축행동	10.71 (1.86)	9.42 (2.22)	1.77
	공격행동	8.67 (2.19)	9.12 (2.52)	-0.45
	자기존중감(총점)	74.34 (14.68)	75.89 (16.71)	-0.99
	일반적 자기존중감	13.58 (3.86)	14.25 (2.58)	-1.96
	사회적 자기존중감	20.77 (8.64)	21.59 (3.73)	-0.92
	가정적 자기존중감	20.68 (4.76)	23.05 (7.31)	-0.81
	학교 자기존중감	18.23 (3.41)	17.59 (4.27)	0.42
	부모의사소통	30.93 (9.17)	32.07 (6.21)	-0.29
	대인관계능력	91.05 (16.56)	89.77 (17.93)	0.72
교사 평정	학교생활 및 수업 태도	44.32 (9.70)	44.23 (6.75)	0.11

프로그램을 실시하기 전에 실험집단과 대기 통제집단에 속한 피험자들이 모든 종속 측정치에서 동질적인 것으로 보여 진다(표 2 참고).

2. 상담 프로그램 조건 내의 측정 시기별 효과 분석

본 상담 프로그램의 효과가 실험 및 대기 통제집단의 집단 내의 변화에 어떠한 영향을 주었는지를 알아보기로 사전, 사후, 추후 검사에 대해 사전-사후와 사전-추후의 대응 t 검증을 실시하였다.

표 3에 제시한 바와 같이, 실험 집단의 경우 사전 검사 시에 비해 사후 검사 시에 피험자 스스로 평정한 종속 치들에서 즉 행동 문제와 그 하위 요인에서 유의한 감소를, 자기존중감, 부모와의 의사소통, 대인관계 능력 그리고 학교생활 및 수업 태도에서 유의한 증진을 보였다. 이에 비해서 대기 통제집단은 유의한 감소나 향상은 발견되지 않았다. 행동 문제의 경우, 실험집단의 아동은 행동 문제 전체 점수와 하위 요인 중 과잉행동, 위축행동과 공격 행동에서 유의한 감소를 보였다. 그렇지만, 대기 통제집단의 아동에게 유의한 감소는 관찰되지 않았다. 자기존중감과 그 하위 요인, 부모 자녀 의사소통, 대인관계 능력 수준과 학교생활 및 생활 태도 수준 모두에서 실험집단의 아동은 유의하게 향상되었다. 이에 비해서 대기통제집단은 유의한 향상이 나타나지 않았다. 이로써 집단 상담에 프로그램에 참여한 실험 집단이 통제집단 보다 학교 부적응과 관련된 심리적 변인들에서 사전 검

사 시에 비해 사후 검사에서 유의미한 차이를 보일 것이라는 가설은 긍정되었다. 그러나 행동 문제의 하위 요인 중 불안에서는 두 집단 모두 사전 검사 시에 비해 사후 검사 시 유의한 차이가 나타나지 않았다.

집단상담 프로그램 실시 후 유의한 향상을 보인 각각의 종속 측정치 영역이 프로그램 종결 후까지 지속되는지 알아보기 위하여 사전-사후 t 검증을 실시하였다. 그 결과 실험집단은 사전 검사 시에 비해 추후 검사 시 자기평정에 해당하는 행동 문제와 그 하위 요인에서 유의한 감소와 자기존중감, 부모와의 의사소통, 대인관계 능력 그리고 교사 평정인 학교생활 및 수업 태도에서 유의한 증진이 여전히 프로그램 종결 후에도 효과가 지속되고 있었다. 그렇지만 자기존중감의 하위 요인 중 가정적 자기존중감과 학교 자기존중감의 효과는 유의한 수준으로 지속되고 있지는 않았다. 대기 통제집단은 자기 평정과 교사 평정에 해당하는 거의 모든 종속 측정치에서 사전 검사 시에 비해 추후 검사 시 유의한 감소 또는 향상을 보이지 않았다. 따라서 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단 아동이 통제집단 아동보다 학교 부적응과 관련된 심리적 변인들에서 사전 검사 시에 비해 추후 검사 시 그 효과가 지속될 것이라는 가설은 긍정되었다.

3. 상담 조건 간의 상담효과 비교 분석

사후 검사와 추후 검사 시 측정시기별로 상담 조건 간, 즉 실험집단과 대기 통제집단간의 치료 효과에서 차이가 있는지를 알아보았다. 사전 검사 동질성 검증에서 하위 요인별로 실험

표 3. 실험집단 및 통제집단 사전, 사후, 추후 검사 t 검증

하위척도	집단	사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	추후검사 M(SD)	t (사전/사후)	t (사전/사후)
행동문제 (총점)	실험	37.72(4.21)	33.26(3.01)	35.08(4.01)	2.18*	2.07*
	통제	39.56(4.98)	40.91(6.64)	39.01(7.05)	-0.13	0.81
과잉	실험	8.07(2.19)	7.61(2.31)	7.99(3.56)	2.66*	2.06*
	통제	9.63(2.52)	9.91(2.50)	9.77(2.89)	-0.52	-0.89
불안	실험	12.15(1.38)	11.25(1.32)	10.89(2.01)	1.91	1.83
	통제	13.35(2.07)	12.91(1.68)	14.21(2.29)	1.12	-0.67
위축	실험	10.71(1.86)	8.70(2.40)	9.56(2.22)	2.04*	2.81*
	통제	9.42(2.22)	10.68(3.06)	10.98(3.59)	-0.98	-1.12
공격	실험	8.67(2.19)	8.43(1.71)	8.10(3.21)	2.09*	2.13**
	통제	9.12(2.52)	10.44(2.73)	10.99(4.01)	-1.11	-0.89
자기존중감	실험	74.34(14.68)	85.37(20.65)	79.01(18.60)	-3.31**	-2.19*
	통제	75.89(16.71)	77.73(20.21)	74.43(19.89)	-1.14	0.97
일반적	실험	13.58(3.86)	15.82(3.46)	15.18(3.13)	-2.09*	-2.90*
	통제	14.25(2.58)	15.00(4.03)	15.82(3.68)	-1.08	-1.84
사회적	실험	20.77(8.64)	23.22(5.92)	24.59(7.24)	-3.22**	-2.96*
	통제	21.59(3.73)	21.03(5.69)	21.02(4.75)	1.67	0.39
가정적	실험	20.68(4.76)	21.64(2.11)	19.03(5.02)	-2.68*	0.86
	통제	23.05(7.31)	22.36(7.72)	23.55(7.98)	0.86	-0.77
학교	실험	18.23(3.41)	24.91(9.16)	20.73(3.23)	-4.26**	-0.83
	통제	17.59(4.27)	18.18(2.77)	19.24(2.83)	-1.52	-1.00
부모 - 자녀 의사소통	실험	30.93(9.17)	33.21(6.03)	32.02(7.01)	-2.93*	-2.42*
	통제	32.07(6.21)	31.92(5.99)	32.10(5.11)	1.01	-0.88
대인관계	실험	91.05(16.56)	103.87(13.45)	101.87(13.70)	-3.12**	-2.37*
	통제	89.77(17.93)	90.03(15.48)	94.59(16.82)	-0.24	-0.96
교사 학교생활 및 평정 수업태도	실험	44.32(9.70)	48.05(9.14)	45.96(9.91)	-3.08**	-2.03*
	통제	44.23(6.75)	45.41(5.58)	43.68(6.62)	-0.98	0.79

집단과 대기 통제집단 간에 유의한 차이가 있었으므로, 종속측정치들에 대하여 사전검사를 공변인으로 하여 ANCOVA 분석을 실시하였다.

사후 검사 분석

표 4에 제시한 바와 같이, 행동 문제, 자기 존중감, 부모 - 자녀 의사소통, 대인관계 개선

표 4. 측정 시기별 실험집단과 통제집단의 치료효과비교

평정자	하위 척도	집단	수정된 사후값	F	수정된 추후값	F
아동 평정	행동문제(총점)	실험	34.07(3.33)	3.18*	35.98(4.72)	3.91*
		통제	40.91(6.64)		39.01(7.05)	
	과잉	실험	7.53(2.36)	3.41*	7.89(3.36)	3.79*
		통제	9.91(2.50)		9.77(2.89)	
	불안	실험	11.43(1.30)	2.01	11.10(3.02)	2.52
		통제	12.91(1.68)		14.45(3.40)	
	위축	실험	8.49(2.37)	3.59*	9.50(2.01)	3.11
		통제	10.68(3.06)		10.91(3.55)	
	공격	실험	8.41(1.66)	3.91*	9.16(4.22)	4.01*
		통제	10.44(2.73)		10.99(4.01)	
	자기존중감 (총점)	실험	86.45(17.54)	3.81*	77.00(16.38)	3.89*
		통제	77.73(20.21)		74.43(19.89)	
	일반적 자기존중감	실험	16.53(3.83)	4.41**	15.18(3.13)	5.26**
		통제	15.18(4.01)		15.82(3.68)	
	사회적 자기존중감	실험	23.37(6.74)	3.81*	23.68(8.88)	3.23*
		통제	21.39(5.90)		21.02(4.75)	
	가정적 자기존중감	실험	21.73(3.27)	5.26**	19.14(5.45)	2.22
		통제	22.47(7.65)		22.18(7.18)	
	학교 자기존중감	실험	25.01(8.60)	3.59*	20.92(3.25)	2.65
		통제	18.18(2.88)		19.24(2.83)	
	부모 - 자녀 간 의사소통	실험	33.29(5.45)	4.12*	32.80(6.56)	4.02*
		통제	31.96(5.99)		31.95(5.08)	
	대인관계능력	실험	104.98(14.74)	3.85*	101.11(12.15)	3.88*
		통제	90.03(15.40)		94.59(16.82)	
교사 평정	학교생활 및 수업 태도	실험	48.63(7.20)	4.98**	46.87(8.43)	4.02*
		통제	45.41(5.58)		43.68(6.62)	

과 학교생활 및 수업 태도 영역에서 실험집단 과를 가져다 준 것을 의미하는 것으로 보인다.
과 대기 통제집단간의 점수가 유의하게 차이
가 있는 것으로 나타났으며, 이는 집단 상담
프로그램이 학교 적응력 향상에 긍정적인 효

추후 검사 분석
분석 결과, 추후 검사 분석에서도 행동 문

제, 자기존중감, 부모-자녀 의사소통, 대인관계 개선과 학교생활 및 수업 태도 영역에서 실험집단과 대기 통제집단간의 차이가 유의했다. 단지 가정과 학교의 자기존중감 점수에서는 유의하지 않았다. 이는 사후 검사 시에 나타났던 두 집단 간의 차이가 나타나고 있음을 알 수 있다. 이는 집단 상담 프로그램의 효과가 추후에서 지속되고 있다는 것을 나타내는 것이다.

4. 기타

집단원의 집단의 경험을 회기별로 자기보고 형태로 쓰도록 하였다. 다음은 집단원의 회기별 자기 보고 내용을 토대로 해서, 10회기의 '평가 시간'에 보고한 내용을 중심으로 정리한 것이다. 회기별 자기 보고서는 각 회기를 통해서 자신이 변화된 것들에 대해서 자유롭게 적어보는 방식으로 되어 있었다. 각 의견을 범주화한 근거는 본 프로그램의 회기별 목표를 근거로 하였다.

자기 이해 능력 증진(자존감 향상)

화가 났을 때, 화내기 전에 화가 왜 날까에 대해서 잠깐 생각했다.

내가 어떤 때가 화가 나는지 아주 조금 알 것 같기도 하다.

친구들이 나에 대해서 나쁘게만 생각하지 않을 수도 있다고 생각한다.

내가 조금 착해졌는데도 선생님이 알아주셔서 좋다.

선생님이 문제아라고 하지 않아서 좋다.

행동 탐색 능력 증진

나는 말썽꾼은 아니고, 수업시간 방해도 하지 않는다.

수업시간에 내 자신이 얼마나 떠돌고 있는지를 점검한다.

선생님한테 혼나지 않으려고 노력한다.

책상을 툭툭 쳤던 내 행동이 나쁘다고 생각한다.

이제 수업시간이 아주 조금 재미있다.

타인의 감정의 지각 능력 증진

친구가 짜증나게 해서 신경질 났는데, 친구는 나를 짜증나게 했다는 것을 모른다는 것을 알게 되었다

친구가 왜 울었는지 좀 알게 되었다.

엄마는 완전 별 것도 아닌 것 가지고 잔소리 한다고 생각하지만, 그 때 엄마가 좀 짜증났구나 생각했다.

내가 친구를 화나게 하는데 그것이 나쁘다고 생각한다.

대인관계 개선 증진

친구가 내 말을 못 알아들어서 평소 때는 무시하는 표정을 했는데, 잘 지내고 싶어서 참았다.

엄마한테 말할 때 좀 조심한다.

동생이 고집피우면 좀 참고서, 내가 먼저 풀고 말한다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 학교 부적응 아동을 대상으로 학

교 부적응과 관련된 주요한 심리적 요인으로 밝혀진 자기존중감, 대인관계, 부모-자녀 의사소통 능력 등을 중심으로 학교 적응력 수준을 증진시키기 위한 집단상담 프로그램을 개발하고 실시하여 그 효과를 검증해 보고자 하였다. 이러한 프로그램은 조기 개입의 필요성을 확인함으로써 학교 부적응 아동들이 이 후 청소년기에 학교 중도 탈락이나 여러 가지 문제행동으로 확대 발생되기 전에 예방적 효과를 얻고자 하는데 목적이 있다.

서울에 소재한 초등 2개교에서 담임교사에 의해서 학교 부적응 아동으로 의뢰된 아동을 대상으로 32명을 선발한 후, 무선적으로 실험집단과 통제집단으로 배치하였다. 실험집단은 총 10회기의 학교 적응력 증진 프로그램에 참여하였고, 통제집단은 이 기간 중에 아무런 처치도 하지 않았다.

연구 결과, 학교 적응력 증진 프로그램에 참여한 실험집단이 통제집단 아동 보다 학교 부적응에 관련해서 본 연구에서 초점을 맞춘, 행동 문제, 자기존중감, 대인 관계 능력 그리고 교사의 적응 평정에서 유의한 증진과 향상이 있음이 입증되었다. 사후 검사 결과, 집단 상담을 받은 학생들은 학교 부적응 행동 문제 수준이 유의하게 낮아졌고, 자기존중감과 대인관계 능력은 유의하게 높아졌다. 또한 교사 평정인 학교생활 및 수업 태도가 향상된 것으로 나타났다. 이는 박승희, 이형초, 이정운(2007), 자아영과 이경영(2007), 심경옥(2006)의 연구 결과와 일치하는 것이다. 이는 집단 상담을 받은 후에 이전과 비교해서 학교나 가정에서 자기존중감은 높아졌으며, 의사소통이 늘어나면서 과잉, 위축, 공격 행동 등 행동의

빈도가 감소하게 되었다. 따라서 또래와 교사와의 관계 능력이 증진됨에 따라 그들과의 갈등을 해결할 능력이 생겼으며, 문제 행동 즉 학교 부적응 행동이 줄어들게 되는 것이다.

상담 조건 간에 상담 프로그램 효과를 알아본 결과, 사후 검사 시에도 역시 실험집단은 행동 문제, 자기존중감, 대인관계 능력, 부모-자녀 간 의사소통 수준 그리고 교사 평정 점수에서 유의한 차이를 보였으며, 집단 상담에 참여한 학생들의 행동 문제에 있어서 감소를 보이고, 자기존중감, 대인관계 능력, 부모-자녀 간 의사소통 증진을 통해 학교 적응력이 향상되었음을 나타내 주었다. 본 연구에서 추후 검사 시기는 집단 상담이 끝난 시점에서 18일 후이었고, 추후 검사를 하기에는 좀 짧은 시간이었음에도 불구하고 집단 간의 차이가 줄어들었다. 이는 상담의 효과 지속성이 다소 약화되었으며, 상담 효과 지속에 위한 다른 방안이나 노력이 필요함을 의미한다. 전기수(2004)가 제언한 바와 같이, 집단 상담은 일시적인 효과일 수 있으므로, 장기적인 효과를 위해서는 학교 교육 현장에서 교사의 지속적이고 꾸준한 노력이 요구되며, 부모교육이나 부모와 함께 하는 집단 상담도 고려해 보아야 할 것이다.

한편, 연구 결과에 대한 논의를 해보면, 행동 문제 중 위축에서는 유의미한 효과를 나타내지 못했는데 이는 기존의 연구, 장안덕(1997)의 연구 결과와는 다른 것이다. 그러나 행동 문제의 하위 요인 중 불안점수의 변화 양상을 살펴보면, 실험집단의 경우 사후 검사 시에는 사전 점수에 비해서 약간 감소하고 또한 추후 검사에도 약간 감소하고 있음을 알

수 있다. 이는 통제집단에서 불안점수가 세 번 측정시기에 올라갔다가 다시 내려가는 변동이 심한 것에 비해서 작은 차이나마 계속 감소하고 있음을 주목해볼 필요가 있다. 따라서 불안의 경우에는 보다 긴 개입과 평가가 필요하다는 것을 의미하는 것이다. 본 상담 프로그램은 10회기 정도이며, 평가 기간 역시 다소 짧아서 프로그램의 효과가 불안 감소에 미치는 정도에 충분히 영향을 미치지 않았을 가능성이 있는 것으로 보인다. 또한 학교부적응 학생들의 학교적응력 향상을 위해 불안과 우울과 같은 내재적인 부분이 중요한 비중을 차지한다는 기존의 연구자(Puig-Antich, 1982; 박승희, 2006)에 비해 본 프로그램에서는 학생들의 내재적인 특성 부분을 충분히 다뤄주지 못했기 때문에 프로그램 효과가 나타났지만, 유의하지 않은 것으로 생각되며, 앞으로 프로그램을 실시할 때는 불안과 같은 내재적인 부분을 좀 더 집중적으로 개입할 필요가 있는 것으로 사료된다.

특히 학교 부적응 청소년의 연구를 보면 외현적으로 드러나는 문제행동보다는 불안과 우울, 위축과 같은 내재적인 문제 행동을 가지고 있을 가능성이 크므로(이규미, 2004) 학교 부적응 아동의 내재적인 문제 행동에 대한 보다 효과적인 예방활동과 조기 개입이 더욱 필요할 것으로 생각된다.

의의와 제언을 해보면, 첫째, 기존의 학교 적응력 프로그램이 주로 중학생을 포함한 청소년을 연구 대상을 하였고, 효과 변인이 제한적이었던 것에 비해서, 초등학생을 대상으로 교사에 의해서 부적응이라고 의뢰된 학생들 대상으로 다양한 변인을 고려하였다는 것

이 의의라고 사료 된다. 둘째, 초등학생을 위한 학교 적응력에 대한 다양한 프로그램의 개발이 이루어져야 할 것이다. 이를 통해서 아동들의 차후 발달에 영향을 주는 좀 더 긍정적인 변인들에 대한 탐색이 이루어지고, 아동들의 강점을 고려한 프로그램도 유익할 것으로 여겨진다. 셋째, 본 연구의 프로그램은 10회기로 단기간에 실시되었기 때문에 학교 부적응의 문제에 대한 일시적인 프로그램의 효과를 측정하였다. 본 프로그램은 부적응 아동을 대상으로 한 요구 조사 결과를 토대로 한 집단 상담 프로그램이었으므로, 좀 더 체계적이고 장기적이며 정교한 프로그램의 개발이 요구된다. 넷째, 학교 부적응을 보인 5, 6학년을 연구 대상으로 하여 남, 여 구별 없이 구성하였는데, 성별로 따라 구성된 집단의 효과를 검증해 보는 것도 의의가 있을 것으로 판단된다. 왜냐하면 남학생과 여학생이 보이는 부적응의 문제는 차이가 있을 것이기 때문이다.

한편, 본 연구의 제한점은 첫째, 불안 수준이 증진 되었다는 것을 제대로 밝히지 못하였다는 한계가 있다. 본 프로그램이 불안 수준을 어떻게 영향을 미치고 있는지를 확인하지 못하였다. 둘째, 대기 통제집단 외에는 다른 집단을 비교집단으로 사용하지 않아 본 프로그램의 효과를 구체적으로 밝히는데 한계가 있다. 실험집단은 일단 프로그램에 대한 동기와 기대 수준이 높을 수 있으므로, 이점에 대한 고려가 필요하다. 셋째, 부모 자녀 의사소통이 자기 평정이었던 관계로 이 프로그램이 과연 자녀의 의사소통 수준 향상에 도움을 주었는지에 대한 부모의 의견을 알 수 없었다는 점이다. 넷째, 주관 경험 보고서는 본 집단 상

담의 목표를 중심으로만 서술되었다. 치료 요인에 맞춘 좀 더 구체적이고 타당성이 있는 분석 및 해석이 필요할 것으로 사료된다.

참고문헌

- 곽소현, 김순옥, (2006), 어머니의 아동기 애착, 정서, 양육행동과 아동의 문제행동의 경로모형 분석, 가정관리학회지, 24, 96-116.
- 김영애 (2006). 사티어 의사소통 훈련 프로그램. 김영애 가족치료 연구소.
- 김인수 (1993). 청소년 비행의 환경적 요인에 관한 연구. 부산외국어대학교 대학원 석사학위논문.
- 박승희 (2006). 학교 적응력 향상 프로그램 개발 및 효과 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박승희, 이형초, 이정운 (2007). 학교 적응력 향상프로그램 개발 및 효과 연구, *Cognitive Behavior Therapy in Korea*, 7(2), 17-36.
- 박영애, 황옥경, (1997). 부모의 양육행동 및 가족 지지와 아동의 대인간 문제 해결 행동과의 관계, 한국가정관리학회지, 15, 225-237.
- 박중효, (2005). 또래 공격행동 및 피해 행동에 대한 이해. 한국심리학회지: 발달, 18, 19-35.
- 박중규, 오경자 (2004). 아동의 외현적 문제행동에 대한 부모 훈련 프로그램의 효과, 한국심리학회지: 임상, 23, 829-849.
- 박형원(2004) 가정 폭력 노출 아동의 공격행동 감소 프로그램 개발을 위한 참여연구. 아동복지학, 17, 101-129.
- 백승미 (2003). 부모 자녀 간 의사소통과 아동의 다중지능과의 관계, 서울교대 대학원 석사학위논문.
- 손승희, 이은혜 (2004). 아동의 또래 유능성과 대인 간 문제 해결 능력 및 어머니 양육행동과의 관계. 대한가정학회지, 42, 167-176.
- 심경옥 (2006). 초등학교의 외모 만족도와 대인관계 및 학교 적응과의 관계. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 양현아, 박영애 (2003). 아동이 지각한 부모-자녀 간 의사소통 방식 및 스트레스 대처행동과 아동의 행동 문제와의 관계. 한국생활과학회지, 13(6), 847-860.
- 유성경, 이소래 (2001). 청소년 비행수준에 따른 위험요소 및 보호요인 분석. 한국심리학회지, 13(2) 187-205.
- 이규미 (2004). 중, 고등학교 교사가 지각한 학교 부적응 행동 지표. 한국심리학회지, 16(2), 227-241.
- 이선옥 (2007). 초등학교 아동의 학교 적응력 향상을 위한 해결중심 단기 집단 상담의 효과와 회기별 치료적 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이세영 (1988). 우울 성향의 고등학생을 대상으로 한 인지 행동적 집단상담의 효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이태인 (1995). 청소년의 자기존중감 향상을 위한 집단사회사업의 효과. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 임영식, 한상철, (2000). 청소년 심리의 이해. 서울: 학문사.

- 장안덕 (1997). 인지적 소집단 훈련 프로그램의 반복 시행이 우울 수준 감소에 미치는 영향. 울산대학교 대학원 석사학위 논문.
- 전기수 (2004). 해결중심 집단 상담이 초등학생의 학교 적응에 미치는 효과. 고신대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 정기배 (1996). 청소년 비행의 특성과 사회 환경적 요인에 관한 연구. 수원대학교 대학원 석사학위논문.
- 정용철 (2001). 가정환경과 청소년의 우울성향과의 관계. 강릉대학교 대학원 석사학위 논문.
- 지아영, 이경영(2007). 미술치료가 경도지체아의 대인불안과 문제행동에 미치는 효과. 특수 아동교육 연구 9(2), 181-202.
- 최보가, 전귀연 (1993). 자기존중감 척도 개발에 관한 연구. 대한가정학회지, 31, 41-54.
- 최지영 (1996). 사회적 유능성 증진 프로그램의 효과. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 한미현 (1996). 아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각과 행동 문제, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 한미현, 유안진 (1995b). 아동행동 평가 척도 (CBCL)의 타당화 연구, 아동학회지, 16(2), 5-21.
- 황옥경, 이재연 (1999). 아동의 대인지각과 문제해결 행동 및 사회적 선호도와와의 관계, 대한가정학회지, 37, 91-108.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- MacKinnon-Lewis, C., Volling, B. L., Lamd, M. E., Dechman, K., Rabiner, D., & Curter, M. E.(1994). A cross-contextual analysis of boy's social competence: From family to school. *Developmental Psychology*, 30, 325-333.
- Newcomb, M. D., & McGee, L. (1991). Influences of sensation seeking on general deviance and specific problem behaviors from adolescence to young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 614-628.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Puig-Antich, J. (1982). Major depression and conduct disorder in prepuberty. *Journal of the american academy of child psychiatry*, 21(2), 118-128.
- Roff, M., Sells, S. B., & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Spivack, G., & Levine, M. (1983). *Self-regulation in acting-out and normal adolescents*. Report M-4531 Washington, D. C: National Institute of Mental Health.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-9

Zingraf, M. T., Leiter, J., Myers, K. A., & Johnsen, M. C. (1993). Child maltreatment and youthful problem behavior. *Criminology*, 31, 173-202.

1 차원고접수 : 2010. 02. 13.

수정원고접수 : 2010. 03. 01.

최종게재결정 : 2010. 03. 08.

The Effects of Group Counseling for Improving School Adjustment – A focus on maladjusted elementary students

Cho Hyun Joo

Dept. of Education, SungKyunKwan University

The study was designed to evaluate the effects of group counseling for school-unadjusted children who are at risk of lasting school adjustment. The program focused on the decrease of behavioral problems and the enhancement of self esteem, parent-children communication, interpersonal relationship competence and school life and class attitudes. The subjects were recruited from those elementary school students who had been referred to counseling for school maladjustment problems by the class' teacher and they were then divided into experimental and control groups. There were a total of 10 sessions during the 5 week study period, each session lasting for 90 minutes. The self-esteem scales, parent communication scales, interpersonal relationship competence scales, behavioral problem scales, and the class teachers' evaluations of children problematic behavior scales were used for this study. The results showed that at post t-test, the subjects who had participated in counseling groups(group) reported significant improvement of self esteem, communication levels between parent and child, interpersonal relationship competence and experienced a decrease in behavioral problems (in self-report and class' teachers' evaluation), while the control group did not report any significant improvements or decreases. At the 18 day follow-up point, these changes experienced by the experiment group on the improvement of self-esteem scale, interpersonal relationship competence scale and decrease of behavioral problems scale remained. However, the differences between the two groups had decreased at the 18 day follow-up test point. Finally, the implications and limitations of this study were discussed.

Key words : maladjusted children, behavioral problems, self esteem, parent-children communication, interpersonal relationships