



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

석사학위논문

정서유능성 증진 프로그램에서  
감정일기를 통한 초등학생의  
문제행동증후군 개선 사례

제주대학교 사회교육대학원

심리치료학과

김선영

2017년 6월

정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기를 통한  
초등학생의 문제행동증후군 개선 사례

지도교수 송 재 흥

김 선 영

이 논문을 사회교육학 석사학위 논문으로 제출함

2017년 6월

김선영의 사회교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

제주대학교 사회교육대학원

2017년 6월

A Case Study of Improvement of Children's  
Problematic Behavioral Syndrome Through  
Emotional Diary in Program on Enhancement  
of Emotional Competence

Kim, Seon Young

(Supervised by Professor Song, Jae Hong)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement  
for the degree of Master of Social Education

2017. 06.

Department of Psychotherapy

GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL EDUCATION

JEJU NATIONAL UNIVERSITY

# 목 차

국문초록 .....	v
I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	3
3. 용어의 정의 .....	4
1) 정서유능성 증진 프로그램 .....	4
2) 감정일기 .....	4
3) 문제행동증후군 .....	4
II. 이론적 배경 .....	5
1. 정서유능성 .....	5
1) 정서의 의미와 기능 .....	5
2) 정서유능성의 의미 .....	6
3) 정서유능성의 발달과 심리적 적응 .....	7
2. 정서유능성 증진 프로그램 .....	8
3. 감정일기 .....	10
4. 문제행동증후군 .....	11
1) 문제행동증후군의 개념 .....	12
2) 내재화문제 .....	12
3) 외현화문제 .....	13
III. 연구방법 .....	15
1. 연구 설계 .....	15
2. 연구대상 .....	15
3. 측정도구 .....	16
4. 실험도구 및 절차 .....	18
1) 정서유능성 증진 프로그램 .....	18
2) 감정일기 .....	20

5. 자료 분석 .....	21
IV. 연구결과 .....	22
1. 정서유능성 증진 프로그램 투입 전후 문제행동증후군의 변화 .....	22
1) 문제행동증후군 척도 프로파일 분석 .....	22
2) 문제행동증후군 척도 결과 해석 .....	29
3. 감정일기 지도를 통한 문제행동증후군의 변화 .....	30
1) 명랑이 .....	31
2) 도전이 .....	35
3) 예쁨이 .....	39
V. 논의 및 제언 .....	44
1. 결론 및 논의 .....	44
2. 제언 .....	46
참고문헌 .....	47
ABSTRACT .....	52
<부록 1> 정서유능성 증진 프로그램 회기별 내용 .....	54
<부록 2> 감정일기장 양식 .....	57
<부록 3> 개인정보 수집·이용·제3자 제공 동의서 .....	58

## 표 목 차

표 III-1. 연구 대상자 .....	16
표 III-2. 한국판 CBCL-TRF의 내적 합치도 및 검사-재검사 신뢰도 수준	18
표 III-3. 정서유능성 증진 프로그램 .....	19
표 IV-1. 문제행동증후군 척도 사전·사후검사 평균(T점수) .....	22
표 IV-2. 문제행동증후군 소척도 사전·사후검사 평균(T점수) .....	23
표 IV-3. 문제행동증후군 척도 결과 .....	30
표 IV-4. 명랑이의 문제행동증후군 척도 사전·사후검사(T점수) .....	31
표 IV-5. 도전이의 문제행동증후군 척도 사전·사후검사(T점수) .....	36
표 IV-6. 예쁨이의 문제행동증후군 척도 사전·사후검사(T점수) .....	40

## 그 립 목 차

그림 III-1. 연구의 설계 .....	15
그림 III-2. 감정일기 양식 .....	20
그림 III-3. 감정일기 기록의 예 .....	20
그림 IV-1. 문제행동증후군 척도 전체평균 변화 .....	25
그림 IV-2. 문제행동총점 평균 변화 .....	26
그림 IV-3. 내재화문제 척도의 평균 변화 .....	26
그림 IV-4. 외현화문제 척도의 평균 변화 .....	27
그림 IV-5. 내재화문제의 소척도 평균 변화 .....	27
그림 IV-6. 기타 소척도 평균 변화 .....	28
그림 IV-7. 외현화문제 및 기타문제의 소척도 평균 변화 .....	29
그림 IV-8. 명랑이의 문제행동증후군 척도 변화 .....	32
그림 IV-9. 명랑이의 문제행동증후군 내재화문제의 소척도 변화 .....	32
그림 IV-10. 명랑이의 문제행동증후군 외현화문제의 소척도 변화 .....	34
그림 IV-11. 도전이의 문제행동증후군 척도 변화 .....	36
그림 IV-12. 도전이의 문제행동증후군 내재화문제의 소척도 변화 .....	37
그림 IV-13. 예쁨이의 문제행동증후군 척도 변화 .....	40
그림 IV-14. 예쁨이의 문제행동증후군 내재화문제의 소척도 변화 .....	41
그림 IV-15. 예쁨이의 문제행동증후군 외현화문제의 소척도 변화 .....	42



국문초록

## 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기를 통한 초등학생의 문제행동증후군 개선 사례

김 선 영

제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과

지도교수 송 재 홍

이 연구의 목적은 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기를 통한 초등학생의 문제행동증후군 개선 효과를 알아보기 위한 것이다. 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 정서유능성 증진 프로그램이 초등학생의 문제행동증후군 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

둘째, 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기 지도는 초등학생의 문제행동증후군 개선에 기여하는가?

연구의 대상은 연구자가 재직하고 있는 S시 지역 소재 A초등학교 5학년 학생이며, 참가자는 총 8명(남 3명, 여 5명)이다. 학교에서 집단상담 프로그램과 개인상담을 의뢰하여 한 학급 학생들 전체를 대상으로 8주간 13차시의 정서유능성 증진 프로그램을 제공하였고, 학교에서 개인상담을 의뢰한 세 명의 학생에 대해

서는 프로그램이 진행되는 2개월 동안 주 1회씩 감정일기 지도를 실시하였다. 정서유능성 증진 프로그램만 제공받은 5명은 대조군에, 정서유능성 증진 프로그램과 함께 감정일기 지도를 받은 3명은 실험군에 할당하였다. 사전·사후검사로 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)를 실시하였다.

연구자는 실험군과 대조군에 대하여 프로그램 투입 전과 후의 집단 평균을 이용한 프로파일 분석을 실시하였으며, 실험군에 참여한 세 명의 학생에 대해서는 개별 프로파일 분석 및 행동 분석을 실시하였다.

연구 결과는 다음과 같이 요약될 수 있다.

첫째, 정서유능성 증진 프로그램은 초등학교의 문제행동증후군을 개선하는 데 효과가 있었다.

둘째, 감정일기 지도를 받은 초등학교와 그렇지 않은 초등학교 간에는 정서유능성 증진 프로그램의 효과에서 차이가 나타났다. 감정일기 지도를 지속적으로 받은 실험군에서 문제행동증후군의 개선 효과가 더 큰 것으로 나타났다.

이는 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기 지도가 초등학교의 문제행동증후군을 개선하는 데 효과가 있음을 시사한다.

그러나 이 연구는 소규모 학교의 한 학급을 대상으로 실시되었으며 실험연구의 설계조건을 충분히 갖추지 못하여 연구 결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 따라서 효과성 검증을 위해 다양한 학생들을 대상으로 설계된 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

주요어: 정서유능성 증진 프로그램, 감정일기, 문제행동증후군

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 학교 현장에서의 자살, 학교 폭력 등의 문제가 대두되면서 학생들의 정서행동문제에 대한 관심이 커지고 있다. 정서행동문제는 불안, 우울, 사회적 미성숙, 규칙위반, 공격행동 등으로 학생들의 학교부적응을 야기한다. 학교부적응은 학교에서 갈등과 부적절한 행동을 보이는 것(김은옥, 2008)으로, 학교 폭력, 비행, 등교 거부 등의 형태로 나타나 학생 자신뿐만 아니라 때때로 타인에게도 해를 입힌다. 따라서 학교는 정서행동문제에 관심을 갖고 학생들이 건강한 학교생활을 할 수 있도록 도울 필요가 있다.

최근 정서행동문제로 학교적응에 어려움을 겪는 학생들을 돕기 위해 학교 내·외의 노력들이 활발히 이루어지고 있다. 예를 들면, 2006년부터 전문상담교사를 임용하고(EBS, 2016), 2008년부터 교육청 및 학교 Wee센터를 운영해오고 있다(위키백과, 2016). 또한 학교폭력근절 주요 정책의 일환으로 2012년에는 초·중·고등학교 학생을 대상으로 학생 정서·행동 특성검사 전수조사가 이루어졌다. 2013년부터는 초등학교 1·4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년 학생을 대상으로 매년 실시되고 있다. 이는 학생들의 정서·행동 발달을 지원하고 학교폭력 징후를 조기 발견·관리하며 기초학력 지원 등을 통해 정서적으로 도움이 필요한 학생에 대한 학교의 체계적인 관리기반을 조성하려는 노력이다. 특성검사 결과 기준 점수 이상인 관심군에 해당하는 학생들은 학교 내 지속관리를 비롯하여 Wee센터, 정신건강증진센터 등에 의뢰를 하여 2차 조치가 이루어진다(창천초등학교, 2013).

그러나 이러한 정책은 학생들의 정서행동문제에 대한 예방이나 교육의 차원보다는 사후조치로 볼 수 있다. 뿐만 아니라 정서행동문제로 학교 부적응을 겪는 학생을 그렇지 않은 학생과 분리하여 문제 해결을 도울 수밖에 없다는 한계를 지니고 있다. 정서행동문제로 어려움을 겪는 학생들만을 대상으로 상담이 이루어

지고 프로그램이 제공될 경우 낙인효과가 발생할 수 있다. 사회적으로 부적절하고 바람직하지 않은 학생들이 상담을 받는 것이라는 사회적 낙인은 학생들이 상담을 회피하는 이유가 될 수 있다(김진아, 2015). 전문적인 도움을 받는 사람들에 대한 부정적인 인식은 도움이 필요한 사람이 도움을 받는 사실을 숨기거나 도움을 받지 않게 만든다(Corrigan & Matthews, 2003; 김진아, 2015에서 재인용).

정서행동문제를 예방하고 학생들의 학교적응을 돕기 위해서는 기존의 정책들을 보완하는 적극적인 방법 모색이 필요하다. 전문기관에 의뢰하여 전문적이고 개별적인 도움을 제공하는 것과 별개로 학교 안에서 학급 전체 학생들을 대상으로 예방교육 또는 프로그램의 형태로 운영하는 것이 하나의 방법이 될 수 있다. 이는 정서행동문제로 어려움을 겪는 학생에 대한 낙인효과를 피할 수 있을 뿐만 아니라, 일반학생들에게도 정서행동문제가 발생하기 전에 자신의 감정을 잘 알아차리고 적절한 방법으로 표현할 수 있도록 도움으로써 예방 효과를 얻을 수 있기 때문이다. 정도의 차이는 있겠으나 누구나 심리적 문제를 경험한다. 학교 안에서 학생과 학생, 학생과 교사의 관계에서 심리적 문제는 누구나 경험할 수 있기 때문에 발달적이고 예방적인 차원의 학급 단위 프로그램은 필요하다(류순정, 2010).

또한 발달 단계 상 또래집단의 영향을 크게 받는 학생들에게 학급 전체를 대상으로 한 프로그램은 개별적으로 제공하는 도움과는 다른 영향을 미칠 수 있을 것이다. 학생들에게 익숙한 상황에서 이루어지는 학급 단위 프로그램은 보다 빨리 긍정적이고 허용적인 분위기를 조성하여 문제해결에 도움을 줄 수 있다(류순정, 2010).

Saarni(1999, 2007)는 특정한 정서를 유발하는 사회적 상황에서 바람직한 결과 혹은 목표를 얻기 위해 자신의 정서 경험을 조절하거나 자신의 정서를 유능하게 사용하는 기술을 정서유능성이라고 하였다(송재홍, 2016에서 재인용). 정서유능성을 증진시키는 것은 개인의 정서적인 발달뿐만 아니라 사회적 적응과 정신건강 증진에 기여한다(송재홍, 2016).

정서는 정서유발 상황이나 자극으로부터 반응을 준비하게 하여 자신을 보호하며 사회적 적응, 심리적 안녕과 인간관계에서 중요한 역할을 한다(유주현, 2000; 이주일, 1998; 하정, 1997; King & Emmons, 1990; Kring, Smith & Neale, 1994;

고성원, 2015에서 재인용). Durlak과 Wells(1997)는 정서교육 프로그램이 정서인식과 정서표현에 초점을 두어 사회적 유능성(social competence)을 향상시키고 내재화 및 외현화 문제를 유의미하게 감소시킨다는 것을 밝혔다(송재홍, 2015에서 재인용).

정서유능성을 증진시키기 위한 방법으로는 집단을 대상으로 하는 프로그램과 개인을 대상으로 하는 프로그램으로 나눌 수 있다. 집단 프로그램은 참여하는 사람들의 역동과 관계를 통해 정서인식과 표현을 학습할 수 있다는 장점이 있으며, 개인 프로그램은 자기 자신에게 초점을 두어 자신의 감정을 인식하고 분석하는데 도움이 된다는 장점이 있다. 또한 집단 활동에 부담이나 두려움을 느낄 경우 개인 프로그램이 필요한 경우도 있다.

이 연구는 초등학교 학급 단위로 일반학생과 정서행동문제로 어려움을 겪는 학생 모두에게 정서유능성 증진 프로그램(송재홍, 2016)을 적용하여 그 효과성을 검증하고 프로그램에 포함되어 있는 감정일기의 지속적인 지도가 프로그램 효과에 어떤 차이를 가져오는지 확인하는 데 목적이 있다.

## 2. 연구문제

이 연구에서 연구자는 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기를 통한 초등학교의 문제행동증후군 개선 효과를 알아보고자 한다. 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 정서유능성 증진 프로그램이 초등학교의 문제행동증후군 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

둘째, 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기 지도는 초등학교의 문제행동증후군 개선에 기여하는가?

### 3. 용어의 정의

#### 1) 정서유능성 증진 프로그램

이 연구에서 사용한 정서유능성 증진 프로그램은 송재홍(2016)이 개발한 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램이다. 정서유능성은 자신과 다른 사람의 정서를 인식, 표현, 조절 및 활용하는 능력이다(Saarni, 1990; 정보라, 2017에서 재인용). 정서유능성 증진 프로그램은 은유를 활용하여 학생들이 정서를 인식, 표현, 조절 및 활용할 수 있도록 돕는다. 이 프로그램은 여섯 마당으로 구성되어 있으며 총 16회기에 걸쳐 진행된다. 이 연구에서는 학급 특성과 상황을 고려하여 여섯 마당 13회기로 진행하였다.

#### 2) 감정일기

감정일기는 개인이 일정한 양식에 의거하여 하루 동안 경험한 대표적인 사건을 중심으로 그 사건이 일어난 장소와 사건의 내용, 그 사건에서 경험한 감정을 기록하는 것이다. 이 연구에서는 감정을 자각하고 표현하는 도구로써 송재홍(2016)이 재구성한 양식<부록2 참조>을 활용하였다.

#### 3) 문제행동증후군

이 연구에서 문제행동증후군은 한국판 아동·청소년 행동평가척도(오경자, 이혜련, 홍강의, 하은혜, 1997)의 8개 증후군 척도(불안/우울, 위축/우울, 신체증상, 사회적 미성숙, 사고문제, 주의집중문제, 규칙위반, 공격행동)와 특정한 증후군으로 묶이지 않은 기타문제 척도를 의미한다. 내재화문제는 불안/우울, 위축/우울, 신체증상으로, 외현화문제는 규칙위반, 공격행동으로 분류된다. 또한 문제행동총점은 내재화문제, 외현화문제, 기타문제를 포함한 점수이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 정서유능성

#### 1) 정서의 의미와 기능

정서유능성을 이해하기 위해서는 먼저 정서의 개념을 이해할 필요가 있다. 정서를 사전에서 찾아보면 (1)사람의 마음에 일어나는 여러 가지 감정 또는 그 구체적인 양태를 규정하는 내면의 기질적인 요인, (2)[심리] 갑자기 일어나는 노여움, 두려움, 기쁨, 슬픔 따위의 급격한 감정이라고 정의하고 있다. 사전적으로 정의된 용어임에도 불구하고 학자들마다 정서를 다양하게 정의하고 있는 것은 정서를 명확히 표현하는 것이 쉽지 않기 때문일 것이다. 여러 학자들이 정의하고 있는 정서의 개념은 다음과 같다.

Plutchik(1982)에 따르면 정서는 자극에 대한 복합적인 반응으로서 인지적 평가, 주관적 변화, 신경의 각성, 행동 충동성, 그리고 자극에 영향을 주는 행동을 포함한다(강민정, 2014에서 재인용). Reeve(1992)는 정서를 생물학적 반응, 주관적 경험, 사회적 상호작용, 표현 행동이 결합된 심리 구조라고 하였다(이은정, 2002에서 재인용). Parrott(2001)은 정서를 인지적, 신체적, 행동적 양상으로 분명하게 표현되는 지속적인 마음상태라고 하였으며(이현진, 2016에서 재인용) 이는 어떤 상황에서의 일시적인 마음의 상태인 감정과 구분할 수 있는 것이다. 실험심리학용어사전(곽호환, 박창호, 이태연, 김문수, 진영선, 2008)에서는 정서가 특정 상황에 의해 일어나는 정적 또는 부정 감정이라고 정의하였다. 김경희(1995)는 정서가 감정과는 구분되는 용어로 어떤 일을 경험하거나 떠올릴 때 일어나는 복잡한 상태라고 하였다.

이를 종합해보면 정서는 특정 자극에 대한 반응이며 감정을 포함하는 포괄적이고 복합적인 상태라고 할 수 있다.

정서는 합리성, 적절성 등과 같은 규범적인 속성을 지니고 있어 평가가 가능하

다. 상황에 적절하다고 평가되는 정서적 반응도 있으며 비합리적이고 적절하지 못하다고 평가되는 정서적 반응들도 있다. 그래서 정서는 단순한 감정과는 구분된다. 또한 정서는 인간의 행동에 영향을 미친다. 불안정하고 부정적인 정서 상태가 지속될 경우, 부적응적인 현상이 나타날 수 있으며 이는 타인과의 관계에도 악영향을 미칠 수 있다. 예를 들어, 학교생활 부적응, 또래관계 형성의 어려움, 내재화문제 또는 외현화문제와 같은 문제행동 등을 겪는 것이 부정적 정서와 관련이 있다. 자신뿐만 아니라 타인의 정서를 이해하고 정서에 대한 적절한 반응을 할 수 있는가 하는 것은 사회적 관계 형성에 중요한 것으로 평가된다. 따라서 한 개인과 그 개인이 이루는 관계에 정서가 갖는 중요성은 크다(김경희, 1998).

## 2) 정서유능성의 의미

흔히 정서지능(emotional intelligence)과 정서유능성(emotional competence)은 유사한 개념으로 이해되고 있다. 1990년 Mayer와 Salovey에 의해 제안된 개념인 정서지능에 대한 관심이 커지며 지능지수(IQ)와 대조되는 개념으로서 정서지능에서 유래된 감성지수(Emotional quotient)가 많은 주목을 받았다. 정서유능성이라는 용어보다는 정서지능이 우리에게 더욱 친숙한 까닭이다. 정서지능은 사전적으로 정서라는 정보를 이성적으로 처리하고 조절하는 능력을 의미한다. Mayer와 Salovey(1990)는 정서지능이 정서의 평가와 표현, 정서 조절, 정서 활용의 세 가지 영역으로 구성되어 있다고 하였다. 또한 이 세 가지 영역은 자신의 정서 파악하기, 자신 외부의 정서 파악하기, 정서를 정확하게 표현하기, 표현된 정서들을 구별하기, 자기의 정서조절, 타인의 정서조절, 융통성 있는 정서활용 계획 세우기, 창조적 태도, 주의 집중의 전환, 동기화 등의 10가지 요소를 포함한다(김선주, 2002에서 재인용).

Saarni(1990)는 정서유능성이 자신과 다른 사람의 정서를 인식, 표현, 조절 및 활용하는 능력이라고 하였다(정보라, 2017에서 재인용). 정서유능성은 정서가 유발되는 사회적 상황에서 자기효능감을 느끼는 데 필요한 여덟 가지 기술, 곧 자기 정서 인식, 타인 정서 인식, 정서어휘 사용, 감정이입, 정서표현, 정서조절, 정서적 의사소통 및 정서적 자기효능감을 포함한다(Saarni, 1999, 2007; 송재홍, 2016에서 재인용). 즉, 정서지능과 정서유능성은 정서 이해, 정서 조절, 정서 표현



이라는 세 가지 측면에서 유사하다고 할 수 있다.

그러나 잠재되어 있는 보편적인 능력을 강조하는 정서지능과 달리 정서유능성은 사회적 상황에 적응하고 대처하는 데 필요한 학습된 기술을 강조한다는 점에서 차이가 있다(Buckley & Saarni, 2006; Saarni, 1999, 2007; 송재홍, 2016에서 재인용). 따라서 정서유능성은 사회적 환경에서 상호작용을 통해 학습되는 것이라고 할 수 있다. 아동의 정서유능성을 발달시키기 위해서는 사회적 환경에서 타인과 상호작용할 수 있는 여건을 조성해야 할 필요가 여기에 있다.

### 3) 정서유능성의 발달과 심리적 적응

Saarni(1999, 2007)는 한 개인의 자기(self), 도덕적 성향, 그리고 발달 경험이 정서유능성 발달에 일차적으로 기여한다고 제안하였다. 자기(self)는 정서 경험에 독특한 방식으로 관여하여 한 개인의 정서유능성 발달에 긍정적 또는 부정적으로 영향을 미친다. 한 개인은 자기체계(self-system)로서 다수의 자기(self)를 지닌 존재로 인식될 수 있으며, 자기체계의 각 측면들이 서로 다른 것을 원한다면 자기(self)에 관한 서로 다른 목표와 신념이 갈등을 겪게 된다. 또한 인격의 완성에는 도덕적 이상과 일치된 삶을 의미하므로 정서유능성의 발달은 개인의 도덕적 성향을 반영한다고 볼 수 있다. 특히 자만심이나 수치심과 같은 자의식적인 정서는 정서유능성의 발달을 저해하여 심리적 건강과 사회 적응에 큰 걸림돌로 작용할 수 있다(송재홍, 2016에서 재인용).

Saarni(1999, 2007)는 특히 발달 경험을 정서유능성 발달의 중요한 요인으로 가정하였다. 정서유능성은 개인의 인지 발달과 경험 속에서 정서 경험을 능동적으로 만들어가는 것이다. 아동초기 양육자와의 관계는 아동의 정서 경험이 펼쳐지는 일차적 맥락으로서 정서유능성의 발달에 결정적인 영향을 미치며(Denham, Blair, Schmidt & DeMulder, 2002; 송재홍, 2016에서 재인용), 아동기의 학대 경험은 정서 조절 문제를 일으켜 동료와 원만한 관계를 유지하는 것을 방해한다(Shields & Cicchetti, 2001; 송재홍, 2016에서 재인용).

Saarni(1999)는 정서적 발달과 사회적 발달이 불가분한 관계에 있다고 가정하였다. Denham et al.(2003)은 정서유능성의 세 가지 핵심요소를 정서표현, 정서지식, 정서조절이라고 하였으며, 이 요소들의 패턴을 관찰하여 정서유능성을 발달

시키는 것이 사회적 유능성에 이르는 길이라고 하였다. 정서유능성의 발달은 자신과 타인의 정서를 효과적으로 관리함으로써 관계 속에서 자신을 길을 안전하게 갈 수 있도록 하며, 스트레스 상황에서 회복력을 증대시키는 심리적 적응의 효과를 가져 온다. 학령전기 아동의 한 가지 핵심 발달과제는 동료관계를 성공적으로 이끌어가는 것이며, 이 과업을 성공적으로 달성한 아동은 학령기 동안에 더 큰 사회적 적응을 이루는 하나의 견고한 기반을 갖게 된다(송재홍, 2016에서 재인용).

정서유능성이 부족한 아동들은 상황에 적절한 반응을 하지 못해 또래집단에 소속되지 못하거나 환경에 적응하지 못하는 부정적인 경험을 하게 된다. 이러한 부정적인 경험들은 아동의 사회성 발달에 영향을 미치며 여러 가지 정서행동문제로 나타나기 쉽다(정화영, 성소영, 2009). 즉, 정서유능성의 부족으로 인한 정서 표현 및 정서 조절의 어려움은 내재화문제, 외현화문제 같은 문제행동의 주된 원인이 되고 있다(송재홍, 2015).

정서유능성의 발달은 대인관계, 학업 성취와 같은 한 개인으로서의 성공적인 적응을 예측할 수 있는 요인으로 알려져 있다(송재홍, 2016). 따라서 아동의 성공적인 학교생활을 위해서는 정서유능성의 발달이 중요하다. 아동기에는 가족 외의 가장 중요한 사회적 관계가 또래관계이다. 자신의 정서를 인식하고 조절하며 적절히 표현할 수 있는 아동은 성공적인 또래관계를 맺으며 나아가 더 넓은 세상에서 만나게 될 관계들에 대한 기반을 마련할 수 있다.

## 2. 정서유능성 증진 프로그램

이 연구에서 사용된 정서유능성 증진 프로그램은 송재홍(2016)이 개발한 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램이다. 이 프로그램의 목표는 초등학생들이 다양한 치료적 은유를 활용하여 정서유능성의 다양한 하위기술을 학습하도록 돕는 것이다. 하위 기술은 크게 정서 표현, 정서 이해, 정서 조절의 세 가지로 요약할 수 있다. 정서 표현은 사회적으로 상호작용하는 과정에서 언어적 또는 비언

어적으로 의사소통을 하는 정도를 의미하며, 정서 이해는 자신과 타인의 정서적 경험에 관해 갖고 있는 지식이다. 정서 조절은 다른 사람들과 관계를 맺거나 새로운 상황에 대처하기 위해 자신의 정서를 조절하는 것이다. 정서유능성 증진 프로그램을 구성하는 원리는 다음과 같다(송재홍, 2016).

첫째, 특정한 정서를 유발하는 맥락을 중심으로 문제를 정의한다. 개인의 정서적 경험은 독립적으로 존재하는 것이 아니라 어떤 사건이나 대인관계 등과 연결된 상황에서 일어난다.

둘째, 특정한 정서유능성 기술과 관련된 구체적인 학습목표를 정한다. 정서유능성 기술은 정서 알아차리기, 정서 떠올리기, 정서 드러내기, 정서 다스리기, 정서 바라보기, 정서 보살피기, 긍정 정서 되살리기, 정서 떠나보내기 등 여덟 가지 범주로 분류될 수 있다.

셋째, 학습목표에 도달하기 위해 치료적 은유를 활용한 학습과제를 개발해야 한다. 은유의 활용은 학생들의 참여를 촉진하고 자연스럽게 내면을 노출할 수 있도록 돕는다.

넷째, 학습과제 수행을 위한 학습상황과 활동을 구상해야 한다. 치료적 은유를 활용할 수 있는 구체적 전략을 개발하는 것이 중요하다.

마지막으로, 정서유능성 증진을 위한 프로그램의 학습활동 효과를 극대화할 수 있는 자료를 설계하고 준비해야 한다.

이러한 목표와 원리를 바탕으로 여섯 마당 16회기의 프로그램이 구성되었다. 여는 마당, 첫째 마당(생각의 정원), 둘째 마당(감정의 바다), 셋째 마당(꿈의 야구장), 넷째 마당(하늘 정원), 닫는 마당으로 구성되며 각각의 마당을 구성하는 소주제는 감성 클럽 입문, 환경 자각, 신체 자각, 감정 및 언어 자각, 감성 클럽 수료로 이루어져 있다.

정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램은 심리적 현상에 대한 통찰과 이해를 촉진하며 자신의 정서적 경험에 비교적 안전하게 접근할 수 있도록 고안되었다(송재홍, 2016). 아동들은 안전하다고 느끼는 상황에서 자신과 타인의 정서적 경험을 자연스럽게 공유하며 치료적 효과를 얻게 될 것이다.

### 3. 감정일기

함규정(2013)은 교사가 교육적으로 학생들의 감정 상태를 살피고 생활지도를 위해 하루에 느꼈던 감정들을 자유롭게 기록하도록 하는 일기를 감정일기라 하였고, 강민정(2015)은 감정일기 쓰기를 자신의 감정을 살펴보고 표현해 봄으로써 생각과 정서의 변화를 알아가는 과정이며, 이 과정을 통해 감정을 균형적으로 조절하여 자기반성과 성찰로 이어지게 하는 글쓰기 활동이라고 하였다. 안계숙(2016)은 감정일기는 하루에 대한 생각과 느낌을 단순히 나열하는 활동이 아니라 어느 사건이나 대상에게 느꼈던 감정을 솔직하게 기록하는 것이라고 하였다. 즉, 감정일기 쓰기는 자신이 느낀 감정을 솔직하고 자유롭게 써봄으로써 나에게 영향을 미치는 현재와 과거의 일에 대한 새로운 통찰을 얻을 수 있는 글쓰기 활동이다.

감정일기 쓰기는 학생의 정서적 발달을 돕기 위한 상담의 자료로 활용할 수 있는 감정 중심의 글쓰기라는 점에서 자신의 생각이나 반성을 기록하는 기존의 일기쓰기와는 차이가 있다(안계숙, 2016). 감정일기는 특별한 주제 없이 하루 일과 중에서 인상적인 사건을 중심으로 자신이 느꼈던 감정들을 써보는 것이다. 처음에는 감정을 쓰는 것이 쉽지 않지만 시간이 지날수록 다양한 감정들이 있음을 알게 되며 자신이 어떤 감정을 자주 느끼고 있는지 깨닫게 되기도 한다. 자신의 감정을 인식하는 것만으로도 부정적인 감정을 일으키는 행동을 감소시키는 데 도움이 된다. 감정일기는 부정적인 감정을 바람직하게 표현하는 방법을 스스로 깨우칠 수 있는 기회를 제공하기 때문이다.

감정일기는 정서유능성 증진 프로그램(송재홍, 2016)의 둘째 마당(감정의 바다) 6회기 활동에 삽입되어 있다. 자신의 감정을 알아차리고 떠나보내기 위한 활동으로서 지난 일주일의 떠올리며 기억에 남는 정서적 사건과 그 사건에 연루된 감정을 탐색하게 된다. 이 연구에서는 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기 지도가 초등학생의 문제행동증후군 개선에 어떤 효과가 있는지 알아보기 위하여 대조군은 정서유능성 증진 프로그램 안에서 1회기의 감정일기 지도를 실시하였고, 실험군은 감정일기를 매일 쓰도록 한 후 주 1회 개인상담을 통해 감정일기

지도를 2개월 간 실시하였다.

선행연구를 살펴보면 감정일기 쓰기가 다음과 같은 효과가 있음을 알 수 있다. 먼저, 감정일기 쓰기가 초등학생들에게 감정 표현 능력 향상의 효과가 있음을 알 수 있었다. 장하라(2017)는 초등학교 3학년 학생 28명을 대상으로 40일간 감정일기 쓰기를 실시한 후 감정표현불능증 검사에서 감정인식, 신체감각간의 구별, 감정표현, 외부지향적 사고에서 유의미한 효과가 있음을 검증하였다. 이는 정서유능성의 기술 중 정서 알아차리기, 정서 드러내기, 긍정 정서 되살리기 등이 증진되었음을 의미한다.

또한 안계숙(2016)은 초등학교 3학년 26명을 대상으로 감정일기 쓰기 프로그램을 적용하여 학교수업, 교우관계, 교사관계, 학교규칙 등의 영역에서 학교생활 적응능력이 향상되었음을 확인하였다. 감정일기를 씌으로써 자신의 감정을 인식하고, 친구 및 교사와의 공유를 통해 공감과 지지와 같은 긍정적 피드백을 받으며 수용가능한 감정의 표현에 대해 배우고 깨우치게 되었기 때문이다. 또한 부모, 친구, 교사 및 학교영역에서 스트레스 감소의 효과도 확인하였다. 자신과 타인에 대한 이해가 관계 속에서의 스트레스를 수용 가능한 것으로 변화시켰기 때문이다.

강민정(2015)은 초등학교 6학년 23명을 대상으로 감정일기 쓰기 프로그램을 적용하여 초등학생의 자아존중감과 대인관계만족도에 미치는 효과를 검증하였다. 일반적 요인, 사회적 요인, 가정에서의 요인, 학교에서의 요인과 같은 자아존중감의 하위요인을 향상시키는 데 효과가 있었다. 또한 일반적인 대인관계만족도, 부모와의 대인관계만족도, 교사와의 대인관계만족도, 친구와의 대인관계만족도를 향상시키는 데 효과가 있었다.

이를 통해 감정일기 쓰기가 감정 표현 능력, 학교생활 적응능력, 자아존중감 및 대인관계만족도 향상에 도움이 됨을 알 수 있다.

#### 4. 문제행동증후군

## 1) 문제행동증후군의 개념

이 연구에서 사용하는 문제행동증후군은 아동·청소년 행동평가척도(CBCL)에서의 내재화문제, 외현화문제 및 기타문제를 가리킨다. 그동안 많은 연구들에서 문제행동 또는 정서행동문제 등으로 사용되어 왔다.

Darwin(1982)은 문제행동을 한 개인이 가족, 학교 또는 기타 대다수에 의해 기대되는 행동으로부터 이탈한 것이라고 하였고, Kauffman(1993)은 사회적, 직업적, 개인적 기술들을 포함하는 수행에서 개인의 나이, 문화, 인종적 기준과는 정서적 반응과 행동을 수반한 문제라고 하였다(정영주, 2007에서 재인용). 이러한 문제행동은 일시적인 것이 아니라 학교, 가정과 같이 다른 환경에서도 일관되게 나타나며 다른 문제들과 동시에 나타날 수도 있다(김경희, 황혜정, 1998에서 재인용).

한미현(1996)은 문제행동이 가정과 같은 환경요인들로 인해 유발된 심리적 또는 행동적 부적응으로, 일상생활에서 보이는 사회적 기대나 규범에 벗어난 행동이라고 하였다. K-CBCL(오경자 외, 1997)에서는 불안/우울, 위축/우울, 신체증상, 사회적미성숙, 사고문제, 주의집중문제, 규칙위반, 공격행동, 기타문제를 정서행동 장애로 설명하고 있다(오경자 외, 1990).

Kauffman(1993)은 문제행동의 원인을 생물학적 요인, 가정요인, 학교요인, 문화요인 네 가지로 분류하였다. 생물학적 요인으로는 선천적 뇌손상 또는 기능 문제, 영양, 질병, 기질적인 문제가 포함되며, 가정요인으로는 가족의 형태, 부모의 양육방법과 태도, 이혼 등이 포함된다. 학교요인으로는 지능과 학업 부진 등이 포함되며, 문화 요인으로는 대중매체, 동료집단, 사회계층 등이 포함된다(김소영, 2015에서 재인용).

## 2) 내재화문제

Achenbach & Edelbrock(1983)은 내재화문제를 겪는 학생들이 사회적 상호작용의 미성숙, 회피, 사고문제로 인한 사회적 관계 형성의 어려움을 겪으며 슬픔에 잠기거나 우울에 빠지기 쉽고 위축되거나 수줍음이 심하다고 하였다(박원주, 2011에서 재인용). 또한 Reynold 등(1992)도 내재화문제는 자신의 내부로 향하는 감정 상태로 우울, 불안, 위축 등의 문제라고 하였다(박원주, 2011에서 재인용).



불안과 우울은 내재화문제로 과거에는 ‘과잉 통제된’ 또는 ‘성격장애’로 불려왔다(Coleman & Webber, 2013). 외현화문제를 겪는 학생들보다 외적으로 드러나지 않기 때문에 과거에는 주목을 받지 못했으나 최근에는 청소년 우울증의 증가로 자살과 같은 많은 문제가 발생하고 있어 관심이 주목되고 있다.

불안으로 인한 학교공포증은 학교에서의 두통, 위통, 어지러움 등의 신체증상을 유발하며 학교에 오지 않을 경우 비행, 가출 등으로 이어지기도 한다. 우울은 의학적으로 기분장애에 속하는데, 개인의 지속적인 감정상태의 장애와 인지기능 신체기능, 대인관계 등에 영향을 미친다(정현주, 2002). 특히 청소년기의 우울은 학업수행문제와 사회적 부적응을 야기하며 사회적으로 고립되는 현상을 가져온다(Emslie & Mayes, 1999; 조현경, 2009에서 재인용).

아동·청소년행동평가척도(CBCL)에서 내재화문제 척도는 하위척도인 불안/우울, 위축/우울, 신체증상으로 구성된다. 불안/우울을 구성하는 문항은 ‘잘 운다’, ‘신경이 날카롭고 곤두서 있거나 긴장되어 있다’ 등으로 정서적으로 우울하고 지나치게 걱정이 많거나 불안해하는 것과 관련이 있다. 위축/우울을 구성하는 문항은 ‘즐기는 것이 매우 적다’, ‘말을 하지 않으려 한다’ 등으로 위축되고 소극적인 태도, 주변에 대한 흥미를 보이지 않는 것과 관련이 있으며, 신체증상을 구성하는 문항은 ‘어지러워한다’, ‘별다른 이유 없이 지나치게 피곤해한다’ 등 의학적으로 확인된 질병이 없음에도 불구하고 다양한 신체증상을 호소하는 것과 관련이 있다(오경자, 김영아, 2016).

### 3) 외현화문제

Achenbach & Edelbrock(1983)은 외현화문제는 감정이나 행동의 적절한 억제가 결여되어 공격성, 충동성, 비행 등으로 나타나는 문제라고 하였다(박원주, 2011에서 재인용). Reynold 등(1992)도 외현화문제가 공격성, 비행과 같은 문제로 종종 타인을 향한 행동이라고 하였다(박원주, 2011에서 재인용).

외현화문제는 흔히 행동장애라고 불리며 과거에는 ‘통제되지 못하고 표출되는’ 것으로 여겨졌다(Coleman & Webber, 2013). 외현화문제는 품행문제로 타인에게 신체적인 해 또는 위협을 가하는 공격행동과 재산상의 손실을 가하는 비공격행동, 사기, 도둑질과 같은 규칙위반을 포함한다. 품행문제를 가진 청소년들은 타인

에 대한 공감능력이 부족하고 충동적이며 즉각적인 쾌락을 추구하는 경향이 있다. 또한 갈등상황에서 문제해결력이 부족하여 공격적인 행동을 보이거나 문제를 회피하기 위한 음주, 약물 남용과 같은 부적응 행동을 보이게 된다(Henggeler, 1989; 조현경, 2009에서 재인용).

아동·청소년행동평가척도(CBCL)에서 외현화문제 척도는 규칙위반, 공격행동으로 구성된다. 규칙위반을 구성하는 문항은 ‘잘못된 행동(버릇없이 굴거나 나쁜 짓)을 하고도 잘못했다고 느끼는 것 같지 않다’, ‘집이나 학교 또는 다른 장소에서 규율을 어긴다’ 등 규칙을 잘 지키지 못하거나 사회적 규범에 어긋나는 문제 행동들을 충동적으로 하는 것과 관련이 있다. 공격행동을 구성하는 문항은 ‘말다툼을 많이 한다’, ‘자기 물건을 부순다’ 등 언어적, 신체적으로 파괴적이고 공격적인 행동이나 적대적인 태도와 관련이 있다(오경자, 김영아, 2016).



### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구 설계

연구자는 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기를 통한 초등학생의 문제 행동증후군 개선 효과를 알아보기 위해 [그림 Ⅲ-1]과 같이 연구를 설계하였다.

G <sub>1</sub>	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>3</sub>
G <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>	X <sub>1+2</sub>	O <sub>4</sub>

G<sub>1</sub> : 대조군, G<sub>2</sub> : 실험군  
O<sub>1</sub>, O<sub>2</sub> : 사전검사, O<sub>3</sub>, O<sub>4</sub> : 사후검사  
X<sub>1</sub> : 정서유능성 증진 프로그램  
X<sub>1+2</sub> : 정서유능성 증진 프로그램 + 감정일기

[그림 Ⅲ-1] 연구의 설계

모든 참가자는 정서유능성 증진 프로그램에 참여하였으며, 실험군 참가자는 프로그램이 진행되는 2개월 동안 주 1회씩 개인상담을 통해 감정일기 지도를 받았다. 프로그램 투입 전과 후에 사전·사후검사로써 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)을 실시하였다.

#### 2. 연구대상

이 연구의 대상은 문제행동증후군을 앓고 있는 초등학교 5학년이다. 연구자가 재직하고 있는 S시 지역 소재 A초등학교에 재학하고 있는 5학년 13명을 대상으로 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)을 실시하여 문제행동증후군으로 판명된 8명을 선정하였다. 8명 중 남학생은 3명, 여학생은 5명이다. 5학년 학생들 중 상당수가 문제행동증후군을 겪는 이유는 성장과정에서 군사시설 건립에

대한 주민들 간의 격렬한 대립에 오랜 시간 노출되어 있었고, 개인적인 가정사로 인한 돌봄의 부재 등이 영향을 미쳤을 것으로 보인다. 연구대상자들이 문제행동 증후군 척도에서 임상 또는 준임상 수준의 문제행동 증상을 보이고 있으며 구체적으로는 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구 대상자

구분	문제행동증후군			
	문제행동총점	내재화문제	외현화문제	
대조 군	A	준임상/임상*	정상	임상
	B	정상	정상/준임상*	준임상/정상*
	C	정상	정상	준임상
	D	준임상	정상	준임상
	E	정상	정상	준임상
실험 군	F	임상	임상	준임상/임상*
	G	정상	임상	정상
	H	준임상	임상/준임상*	준임상

\*평가자1과 평가자2가 불일치한 경우

연구대상자에 대한 평가자 간의 일치도를 살펴보면 문제행동총점은 8명 중 7명(87.5%), 내재화문제와 외현화문제는 8명 중 6명(75%)의 결과가 일치함을 알 수 있다.

이 연구에서 연구대상은 전반적으로 문제행동증후군을 더욱 심하게 겪고 있는 3명이 실험군에 배정되었다. 특히 실험군은 내재화문제 척도가 임상범위 또는 그 경계선에 있다. 대조군은 내재화문제보다는 외현화문제를 주로 겪는 학생들로 구성되었다.

### 3. 측정도구: 문제행동증후군 척도

아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)은 집이 아닌 교육 기관에서 아동·청소년을 지도하는 교사나 아동·청소년을 잘 관찰할 수 있고 친밀한 관계를 맺고 있는 상담가 등의 학교 관계자가 사용하는 표준화된 도구이다. 기본적으로 한 명 이상의 보고자에 의한 다각적 평가를 통합하여 개인에 대한 전반적인 이해를 돕고자 개발되었다.

아동·청소년 행동평가척도는 주양육자(CBCL6-18), 청소년 본인(YSR), 또는 교사(CBCL-TRF)가 작성하도록 되어 있다. 아동·청소년 행동평가척도에서는 자기 보고 자료를 신뢰할 수 있는 시기를 청소년기(중·고등학생)로 보고대상을 한정하고 있다. 따라서 이 연구에서는 학생을 잘 알고 있는 교사 또는 보조 교사가 학생의 적응상태 및 문제행동을 평가하도록 표준화된 도구인 아동·청소년 행동평가척도 교사용을 사용하였다.

이 척도는 크게 문제행동척도와 적응척도로 구성되어 있으며, 문제행동척도는 3개의 하위 척도인 문제행동증후군 척도(Syndrome Scales), DSM 진단 척도(DSM-oriented Scales), 문제행동 특수 척도로 나뉜다. 이 연구에서는 문제행동증후군과 그 유발요인을 평가하기 위하여 문제행동증후군 척도를 사용하였다.

문제행동증후군 척도는 하위 척도인 증후군 소척도 8개와 기타문제로 구성되어 있으며, 다시 소척도들의 합으로 이루어진 3개의 상위척도 내재화문제, 외현화문제, 문제행동총점으로 구성되어 있다. 내재화문제 총점(internalizing)은 소극적이고 위축된 행동과 같이 지나치게 통제된 행동(over-controlled behavior) 문제로 불안/우울(anxious/depressed), 위축/우울(withdrawn/depressed), 신체증상(somatic complaints) 척도의 합으로 이루어져 있다. 외현화문제 총점(externalizing)은 통제가 부족한 행동(under-controlled behavior) 문제로 규칙위반(rule-breaking behavior)과 공격행동(aggressive behavior) 척도의 합으로 이루어져 있다. 문제행동 총점(total score)은 전체 문제행동 문항을 합한 것으로 전반적인 문제행동의 정도를 평가한 것이다.

문제행동증후군 척도의 임상범위 기준은 T점수 64(백분위 92)이상이며, 준임상범위 기준은 T점수 60(백분위 84)이상, T점수 64미만이다. 문제행동증후군 소척도의 임상범위 기준은 T점수 70(백분위 98)이상이며, 준임상범위 기준은 T점수 65(백분위 93)이상, T점수 70미만이다.

이 연구에서 평가자는 연구자와 교과전담교사 2명이다. 교과전담교사는 연구자 외에 학교에서 학생들을 가장 많이 관찰할 수 있는 평가자로 평가는 프로그램 시작 전과 후에 평가자들이 독립적으로 8명에 대하여 각각 실시하였다.

한국판 아동·청소년 행동평가척도(CBCL-TRF)의 내적 합치도(Cronbach's  $\alpha$ )는 .87~.97의 범위를 보이며 재검사 신뢰도 상관도 .91~.95 범위로 나타난다. 각 척도에 대한 신뢰도는 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 한국판 CBCL-TRF의 내적 합치도 및 검사-재검사 신뢰도 수준

	내적합치도	검사-재검사 신뢰도
내재화문제	0.87	0.91
외현화문제	0.94	0.94
문제 행동총점	0.97	0.95

#### 4. 실험도구 및 절차

##### 1) 정서유능성 증진 프로그램

이 연구는 초등학생의 정서행동문제 개선을 위하여 송재홍(2016)의 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램을 사용하였다. 프로그램은 정규 수업시간에 이루어졌으며 13회기로 재구성하여 전문강사가 8회기를, 연구자가 5회기를 공동운영하였다. 프로그램을 운영한 전문강사는 상담심리 박사과정을 수료하고, 전문상담사 2급 자격을 갖추었으며 초·중등학교 및 대학교에서 집단상담과 개인상담의 경험이 다수 있는 전문가이다. 사전에 프로그램을 개발한 송재홍 교수에게 자문을 구하며 프로그램 운영 역량을 갖추었다. 또한 연구자는 프로그램 운영을 위해 동대학교 학부생들을 대상으로 정서유능성 증진 프로그램을 시범 적용을 하였다.

프로그램은 전문강사와 학생들 간의 라포 형성과 진행 중 필요에 따라 재구성이 이루어졌다. 학교 사정을 고려하여 전문강사와 연구자가 사전 회의를 통해 프로그램 진행방법 및 프로그램 재구성과 관련된 부분을 조정하였다. 재구성된 정

서유능성 증진 프로그램의 구성 내용은 다음 <표 III-3>과 같다. 프로그램의 각 회기별 구체적인 내용은 <부록 1>에 제시되어 있다.

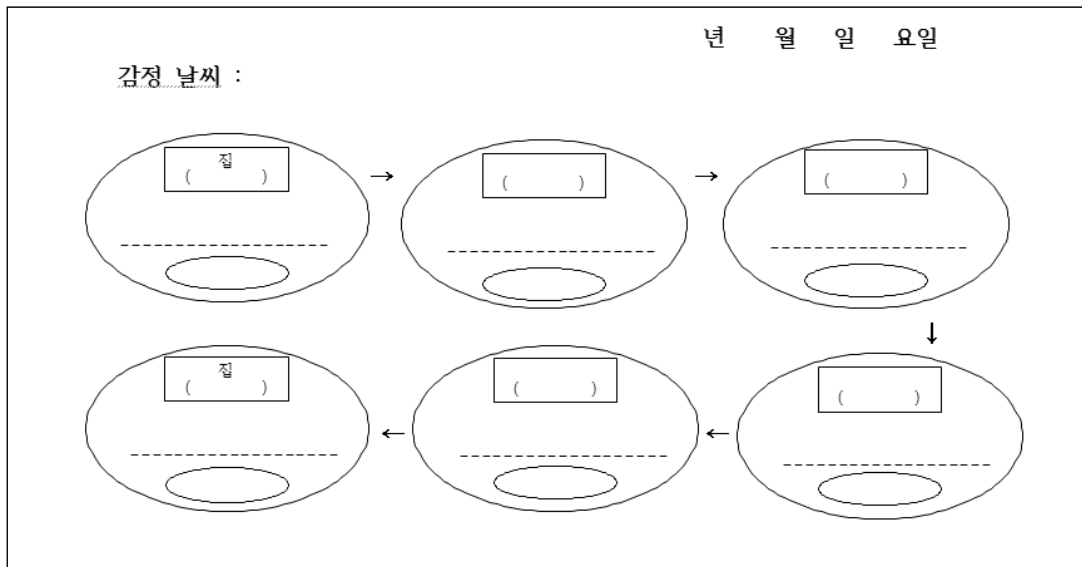
<표 III-3> 정서유능성 증진 프로그램

회기	소주제	활동 내용	소요 시간	진행
1	감성 클럽 입문하기	· (0-1) 신뢰감 쌓기 · (0-2) Who Am I? (자기소개하기) · (0-3) 집단규칙 만들기	2	전문강사
2		· (0-4) 장점 나무	2	전문강사
3		· (0-5) 장점 경매놀이	2	전문강사
4	공동체 한마당 1 -클럽 회원 맞이하기	· ‘할리우드’(표정 연기) 도전 · 감정단어 찾기	2	전문강사
5	환경 자각 -마음의 정원 둘러보기	· (1-1) 생명의 나무	3	전문강사 연구자
6	신체 자각 -감정 알아차리기	· (2-1) 인생내력(꽃&돌)	2	연구자
7	&떠나보내기	· (2-2) 감정다이어리(일간)	1	연구자
8		· (2-3) 감정의 바다	2	연구자
9	감정 및 언어 자각1 -감정 떠올리기 &드러내기&다스리기	· (3-1) 꿈의 야구장① - 적군, 야군	2	전문강사
10		· (3-2) 꿈의 야구장② - 꿈, 소망	2	연구자
11	감정 및 언어 자각2 -감정 바라보기	· (4-1) 하늘정원	2	전문강사
12	&보살피기&되살리기	· (4-2) 감정뉘시터(유혹&저항)	2	연구자
13	감성 클럽 수료하기	· (0-6) 희노애락 발표 · (0-7) 시상식	2	전문강사

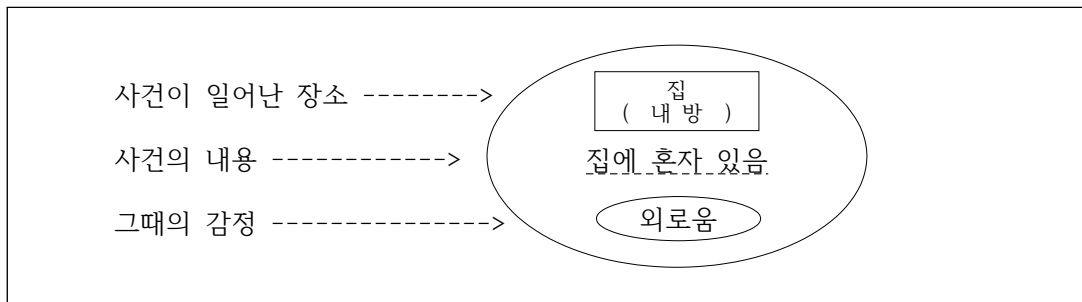
출처 : 송재홍(2016). 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램 개발 (p.312)

2) 감정일기

감정일기는 일정한 양식에 의거하여 개인이 하루 동안 경험한 대표적인 사건들을 중심으로 그 사건이 일어난 장소와 사건의 내용, 그 사건에서 경험한 감정을 기록하는 것이다. 이 연구에서는 송재홍(2016)의 양식을 사용하였으며 [그림 III-2]와 같다.



[그림 III-2] 감정일기 양식



[그림 III-3] 감정일기 기록의 예

감정일기는 연구자가 직접 지도하였으며 프로그램에 참여한 모든 학생을 대상으로 7회기에 1시간을, 실험군의 경우 프로그램이 진행되는 2개월간 매일 감정일기를 쓰고 주 1회 총 8회기의 개인상담을 통해 지속적으로 지도하였다. 일기장에

는 매일 자신이 경험한 사건들을 생각하며 그 사건이 일어난 장소와 사건 내용, 사건과 관련된 감정을 기록하도록 하였으며 그 예는 [그림Ⅲ-3]과 같다.

## 5. 자료 분석

정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기를 통한 초등학생의 문제행동증후군 개선 효과를 알아보기 위해 다음과 같이 분석하였다.

정서유능성 증진 프로그램의 효과를 확인하기 위해 대조군, 실험군의 요인별 평균과 하위척도별 평균을 이용하여 사전, 사후검사 결과를 비교하여 도식화하였다. 관심군의 변화 정도에 대하여 프로파일 분석을 실시하였다.

또한 감정일기 지도를 받은 실험군의 세 학생 각각에 대하여 사전, 사후검사 결과를 프로파일을 이용하여 개별적으로 분석하였으며 구체적인 행동단서를 바탕으로 수업장면과 놀이장면에서의 일화를 분석하였다.

## IV. 연구결과

정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기를 통한 초등학생의 문제행동증후군 개선 효과를 알아보기 위하여 연구문제를 분석한 결과는 다음과 같다.

### 1. 정서유능성 증진 프로그램 투입 전후 문제행동증후군의 변화

실험군과 대조군에 정서유능성 증진 프로그램을 실시한 후 문제행동증후군 개선에 효과가 있었는지 알아보기 위하여 사전, 사후검사 결과를 프로파일로 분석하였다.

#### 1) 문제행동증후군 척도 프로파일 분석

정서유능성 증진 프로그램 실시 전과 후에 실시한 문제행동증후군 척도 검사 결과의 평균은 <표 IV-1> 및 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-1> 문제행동증후군 척도 사전·사후검사 평균(T점수)

구분		대조군	실험군	전체집단
문제행동총점	사전	59.20	62.00	60.60
	사후	51.70	49.65	50.68
	변화	7.45	12.35	9.90
내재화문제	사전	54.20	75.00	64.60
	사후	49.50	51.65	50.58
	변화	4.70	23.35	14.03
외현화문제	사전	62.50	54.00	58.25
	사후	54.50	44.35	49.43
	변화	8.00	9.65	8.82



<표 IV-2> 문제행동증후군 소척도 사전·사후검사 평균(T점수)

구분		대조군	실험군	전체집단
불안/우울	사전	56.90	68.80	62.85
	사후	52.80	53.35	53.08
	변화	4.10	15.45	9.78
위축/우울	사전	54.00	67.00	60.50
	사후	53.20	55.50	54.35
	변화	0.80	11.50	6.15
신체증상	사전	53.00	61.30	57.15
	사후	50.00	52.00	51.00
	변화	3.00	9.30	6.15
사회적 미성숙	사전	59.60	62.30	60.95
	사후	53.60	52.65	53.13
	변화	6.00	9.65	7.83
사고문제	사전	50.00	58.00	54.00
	사후	50.00	52.30	51.15
	변화	0	5.70	2.85
주의집중문제	사전	56.50	58.00	57.25
	사후	52.30	54.65	53.48
	변화	4.20	3.35	3.78
규칙위반	사전	59.50	52.00	55.75
	사후	53.60	50.00	51.80
	변화	5.90	2.00	3.95
공격행동	사전	62.10	58.50	60.30
	사후	55.20	50.00	52.60
	변화	6.90	8.50	7.70
기타문제	사전	61.70	58.65	60.18
	사후	59.60	51.85	55.73
	변화	2.10	6.80	4.45

문제행동총점에서 대조군은 평균 59.20점에서 51.70점으로 7.45점 낮아졌고, 실험군은 평균 62.00점에서 49.65점으로 12.35점 낮아졌다. 전체집단은 평균 60.60점에서 50.68점으로 9.92점 낮아졌다.

내재화문제 척도에서 대조군은 평균 54.20점에서 49.50점으로 4.70점 낮아졌고, 실험군은 평균 75.00점에서 51.65점으로 23.35점 낮아졌다. 전체집단은 평균 64.60점에서 50.58점으로 14.03점 낮아졌다.

외현화문제 척도에서 대조군은 평균 62.50점에서 54.50점으로 8.00점 낮아졌고, 실험군은 평균 54.00점에서 44.35점으로 9.65점 낮아졌다. 전체집단은 평균 58.25점에서 49.43점으로 8.82점 낮아졌다.

불안/우울척도에서 대조군은 평균 56.90점에서 52.80점으로 4.10점 낮아졌고, 실험군은 평균 68.80점에서 53.35점으로 15.45점 낮아졌다. 전체집단은 평균 62.85점에서 53.08점으로 9.78점 낮아졌다.

위축/우울 척도에서 대조군은 평균 54.00점에서 53.20점으로 0.80점 낮아졌고, 실험군은 평균 67.00점에서 55.50점으로 11.50점 낮아졌다. 전체집단은 평균 60.50점에서 54.35점으로 6.15점 낮아졌다.

신체증상 척도에서 대조군은 평균 53.00점에서 50.00점으로 3.00점 낮아졌고, 실험군은 평균 61.30점에서 52.00점으로 9.30점 낮아졌다. 전체집단은 평균 57.15점에서 51.00점으로 6.15점 낮아졌다.

사회적 미성숙 척도에서 대조군은 평균 59.60점에서 53.60점으로 6.00점 낮아졌고, 실험군은 평균 62.30점에서 52.65점으로 9.65점 낮아졌다. 전체집단은 평균 60.95점에서 53.13점으로 7.83점 낮아졌다.

사고문제 척도에서 대조군은 평균 50.00점에서 50.00점으로 사고문제가 발견되지 않았고, 실험군은 평균 58.00점에서 52.30점으로 5.70점 낮아졌다. 전체집단은 평균 54.00점에서 51.15점으로 2.85점 낮아졌다.

주의집중문제 척도에서 대조군은 평균 56.50점에서 52.30점으로 4.20점 낮아졌고, 실험군은 평균 58.00점에서 54.65점으로 3.35점 낮아졌다. 전체집단은 평균 57.25점에서 53.48점으로 3.78점 낮아졌다.

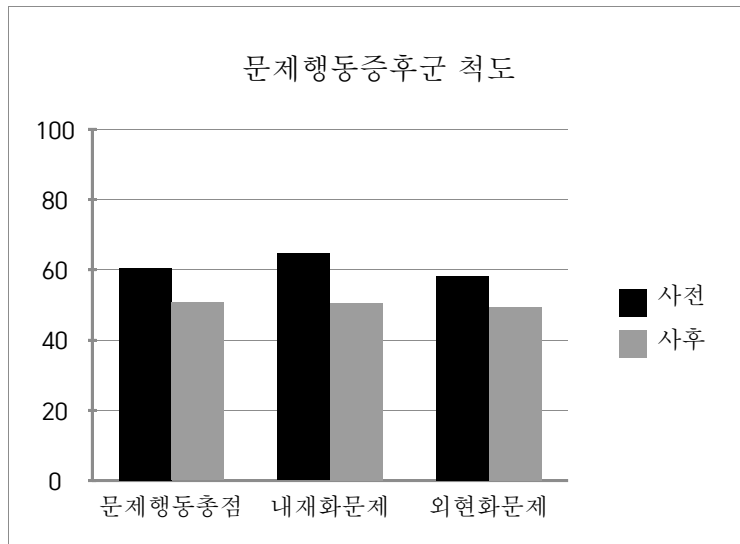
규칙위반 척도에서 대조군은 평균 59.50점에서 53.60점으로 5.90점 낮아졌고, 실험군은 평균 52.00점에서 50.00점으로 2.00점 낮아졌다. 전체집단은 평균 55.75

점에서 51.80점으로 3.95점 낮아졌다.

공격행동 척도에서 대조군은 평균 62.10점에서 55.20점으로 6.90점 낮아졌고, 실험군은 평균 58.50점에서 50.00점으로 8.50점 낮아졌다. 전체집단은 평균 60.30점에서 52.60점으로 7.70점 낮아졌다.

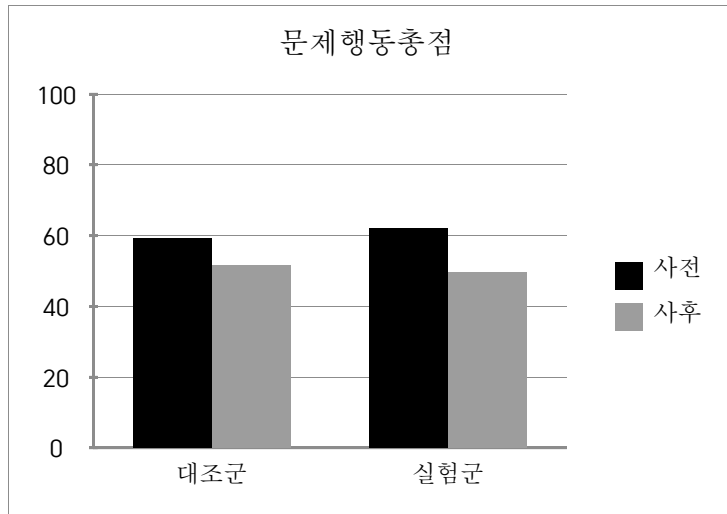
기타문제 척도에서 대조군은 평균 61.70점에서 59.60점으로 2.10점 낮아졌고, 실험군은 평균 58.65점에서 51.85점으로 6.80점 낮아졌다. 전체집단은 평균 60.18점에서 55.73점으로 4.45점 낮아졌다.

이를 그래프로 살펴보면 [그림 IV-1]~[그림 IV-7]과 같다.



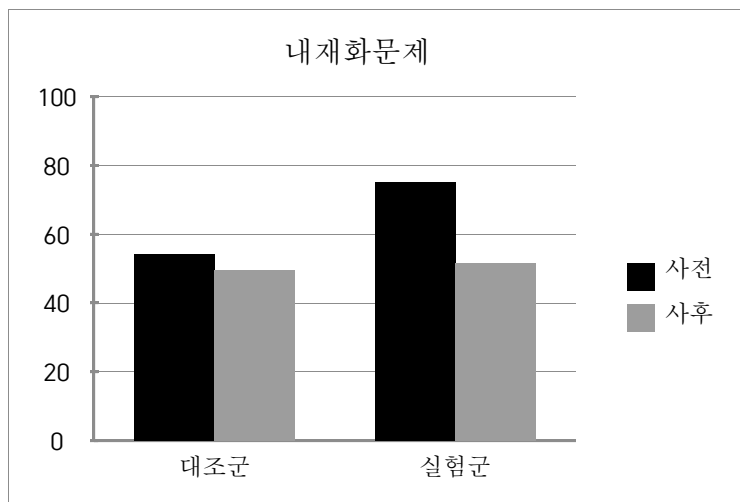
[그림 IV-1] 문제행동증후군 척도 전체평균 변화

문제행동증후군 척도에 대한 전체집단의 평균은 [그림 IV-1]과 같이 문제행동총점, 내재화문제, 외현화문제 척도에서 모두 점수가 낮아졌다. 특히 내재화문제 척도에서 문제행동총점, 외현화문제 두 척도보다 좀 더 변화의 폭이 큰 것으로 나타났다.



[그림 IV-2] 문제행동총점 평균 변화

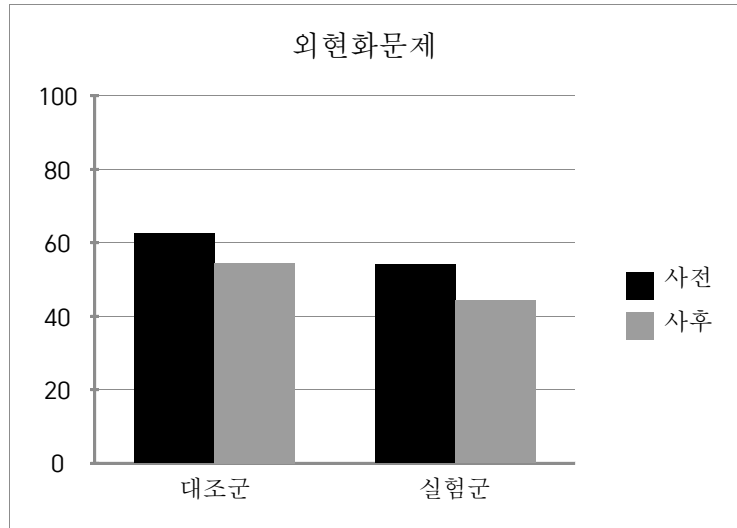
[그림 IV-2]와 같이 정서유능성 증진 프로그램만 실시한 대조군과 감정일기 지도도 함께 실시한 실험군 모두 문제행동총점에서 점수가 낮아졌다. 실험군의 경우 문제행동총점 감소 폭이 대조군보다 컸다. 실험군은 준임상범위(60점 이상)에서 정상범위로 변화되었다.



[그림 IV-3] 내재화문제 척도의 평균 변화

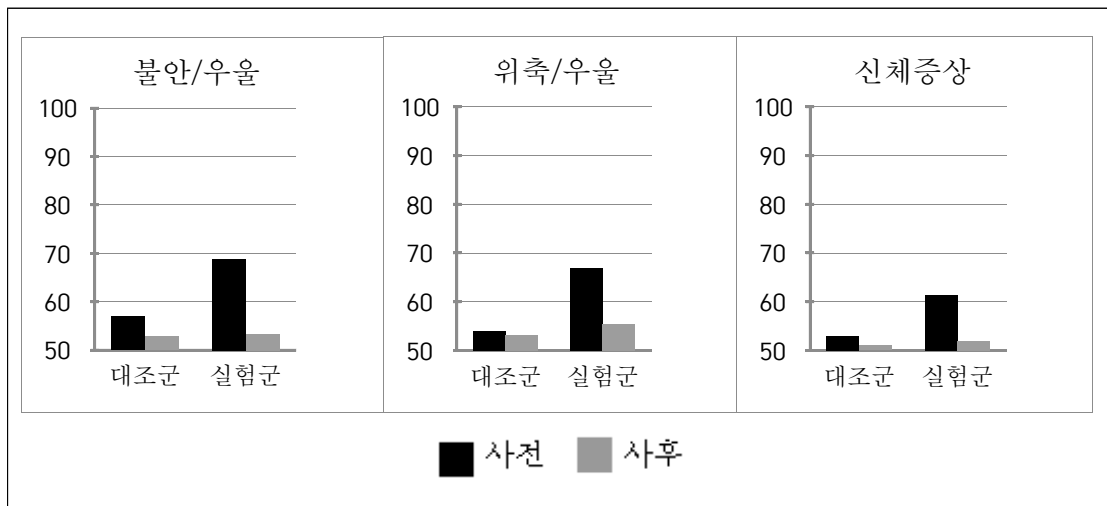
[그림 IV-3]과 같이 프로그램 실시 후 실험군과 대조군의 내재화문제 척도 점수가 낮아졌다. 실험군의 경우 내재화문제 척도 점수가 임상범위(64점 이상)에서

정상범위(60점 미만)로 크게 감소하였다.



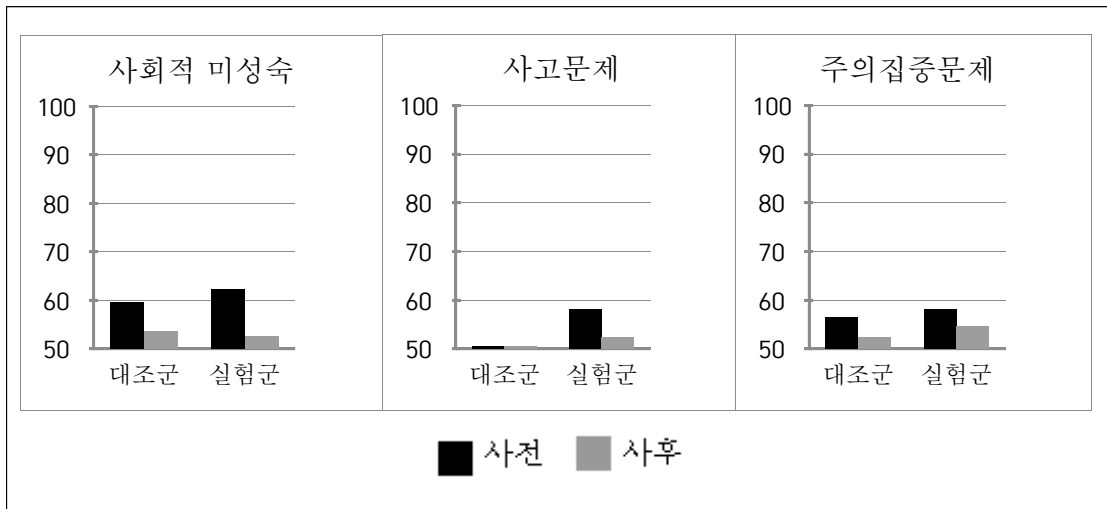
[그림 IV-4] 외현화문제 척도의 평균 변화

[그림 IV-4]와 같이 프로그램 실시 후 실험군과 대조군의 외현화문제 척도 점수가 낮아졌다. 대조군의 경우 준임상범위(60점 이상)에서 정상범위로 변화되었고, 실험군과 대조군의 감소 차는 크지 않았다.



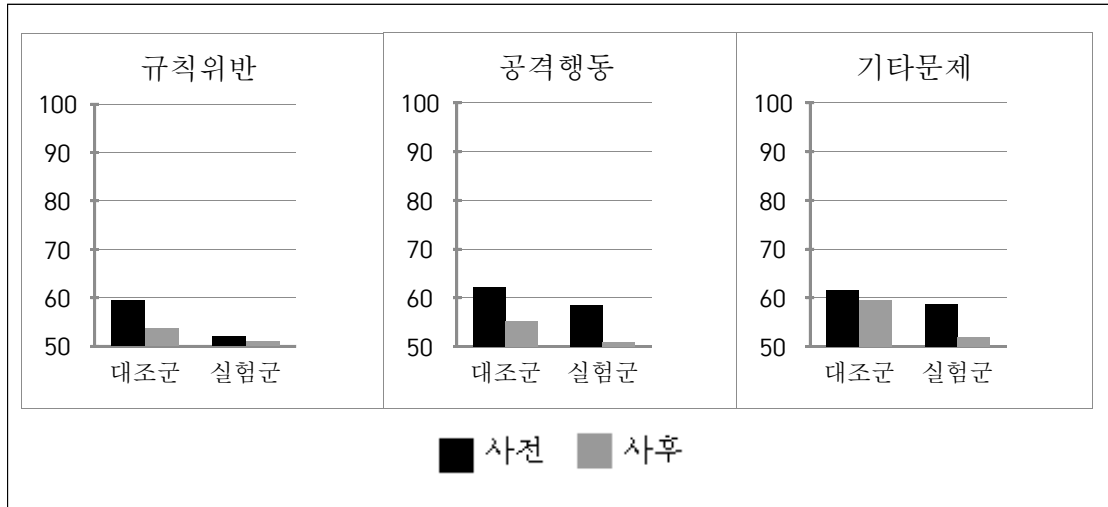
[그림 IV-5] 내재화문제의 소척도 평균 변화

문제행동증후군 내재화문제의 소척도 평균점수의 변화를 살펴보면 [그림 IV-5]와 같다. 내재화문제는 대조군보다 실험군에서 큰 폭으로 감소하였고, 실험군의 경우 불안/우울과 위축/우울에서 소척도 T점수 65이상으로 준임상범위에서 정상범위로 변화되었다.



[그림 IV-6] 기타 소척도 평균 변화

문제행동증후군의 내재화문제 및 외현화문제를 제외한 기타 소척도 중 사회적 미성숙, 사고문제, 주의집중문제의 평균점수 변화를 살펴보면 [그림 IV-6]과 같다. 사회적 미성숙은 실험군의 감소 폭이 더 컸으며, 사고문제는 대조군의 경우 발견되지 않았고 실험군에서는 감소했다. 또한 주의집중문제는 대조군과 실험군 모두 감소했으나 대조군의 감소 폭이 다소 컸다.



[그림 IV-7] 외현화문제 및 기타문제의 소척도 평균 변화

문제행동증후군 외현화문제의 소척도인 규칙위반과 공격행동의 평균점수와 기타문제 소척도의 평균점수 변화를 살펴보면 [그림 IV-7]과 같다. 규칙위반은 대조군이 실험군보다 더욱 감소하였으며, 공격행동은 실험군이 대조군보다 좀 더 감소했으나 대조군과 실험군 간의 감소 차가 크지 않았다. 또한 기타문제는 대조군보다 실험군에서 더욱 감소하였다.

## 2) 문제행동증후군 척도 결과 해석

문제행동증후군 척도의 임상범위 기준은 T점수 64(백분위 92) 이상이며, 준임상범위 기준은 T점수 60(백분위 84) 이상, T점수 64 미만이다. 정상, 준임상 또는 임상범위의 경계선 상에 있는 학생의 경우 문제행동총점에서 1명, 내재화문제와 외현화문제 척도에서 2명이 평가자1과 평가자2의 검사결과에서 차이가 있었다.

정상, 준임상, 임상범위에 따라 그 결과를 해석하면 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 문제행동증후군 척도 결과

구분		문제행동총점			내재화문제			외현화문제		
		정상	준임상	임상	정상	준임상	임상	정상	준임상	임상
사 전	평가자1	4명	3명	1명	5명	·	3명	1명	6명	1명
	평가자2	4명	2명	2명	4명	2명	2명	2명	4명	2명
사 후	평가자1	8명	·	·	8명	·	·	8명	·	·
	평가자2	8명	·	·	7명	1명	·	7명	1명	·

평가자1: 연구자, 평가자2: 교과전담교사

문제행동총점은 사전검사에서 평가자1의 결과 4명이 정상범위, 3명이 준임상범위, 1명이 임상범위에 있었다. 평가자2의 결과 4명이 정상범위, 2명이 준임상범위, 2명이 임상범위에 있었다. 사후검사에서는 평가자1과 평가자2의 결과 8명 모두 정상범위에 있었다.

내재화문제 척도는 사전검사에서 평가자1의 결과 5명이 정상범위, 3명이 임상범위에 있었다. 평가자2의 결과 4명이 정상범위, 2명이 준임상범위, 2명이 임상범위에 있었다. 사후검사에서는 평가자1의 결과 8명 모두 정상범위에 있었으며 평가자2의 결과 7명은 정상범위, 1명은 준임상범위에 있었다.

외현화문제 척도는 사전검사에서 평가자1의 결과 1명이 정상범위, 6명이 준임상범위, 1명이 임상범위에 있었다. 평가자2의 결과 2명이 정상범위, 4명이 준임상범위, 2명이 임상범위에 있었다. 사후검사에서는 평가자1의 결과 8명 모두 정상범위에 있었으며 평가자2의 결과 7명은 정상범위, 1명은 준임상범위에 있었다.

## 2. 감정일기 지도를 통한 문제행동증후군의 변화



정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기를 통한 초등학생의 문제행동증후군 개선 효과를 알아보기 위해 실험군 3명(가명 : 명랑이, 도전이, 예쁨이)의 학생에 대하여 개별 분석을 실시하였다. 다음은 아동·청소년 행동평가척도의 문제행동증후군 척도 사전·사후검사 결과에 따른 프로파일 분석과 실험 전과 후의 행동변화에 대한 사례 분석에 대한 내용이다.

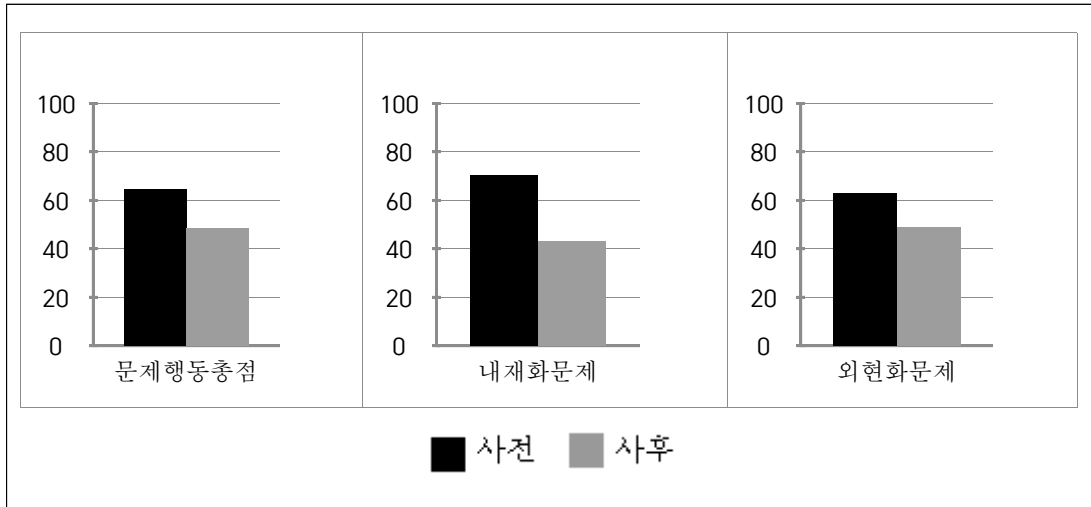
1) 명랑이

명랑이의 문제행동증후군 척도 사전·사후검사 결과는 <표 IV-4>, [그림 IV-8]과 같다.

<표 IV-4> 명랑이의 문제행동증후군 척도 사전·사후검사(T점수)

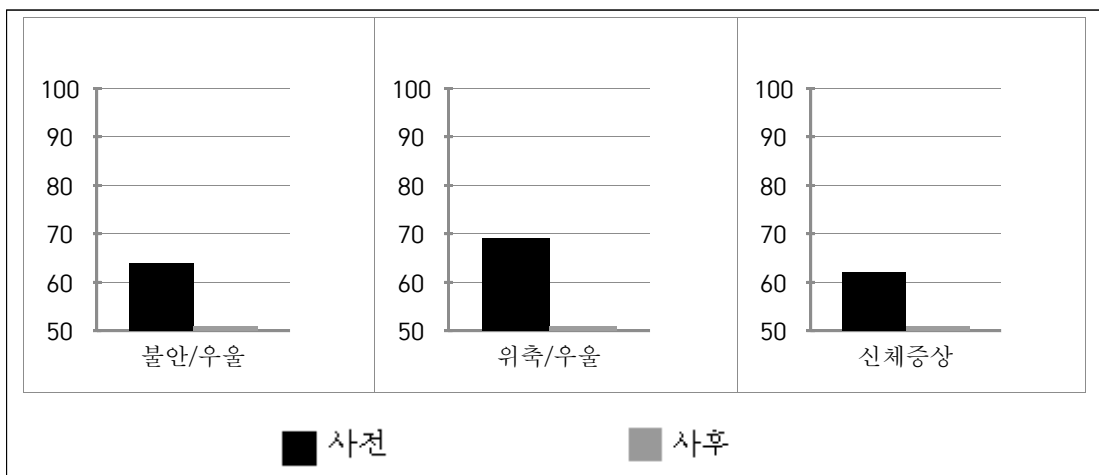
구분 평가자	평가자1			평가자2			평균		
	사전	사후	변화	사전	사후	변화	사전	사후	변화
문제행동총점	64**	48	16	65**	49	16	64.5	48.5	16.0
내재화문제	64**	39	25	77**	47	30	70.5	43.0	27.5
외현화문제	61*	49	12	65**	49	16	63.0	49.0	14.0
불안/우울	62	50	12	66*	50	16	64.0	50.0	14.0
위축/우울	62	50	12	76**	50	26	69.0	50.0	19.0
신체증상	57	50	7	67*	50	17	62.0	50.0	12.0
사회적 미성숙	69*	50	19	69*	50	19	69.0	50.0	19.0
사고문제	59	50	9	67*	50	17	63.0	50.0	13.0
주의집중문제	63	57	6	63	57	6	63.0	57.0	6.0
규칙위반	62	50	12	50	50	0	56.0	50.0	6.0
공격행동	59	50	9	68*	50	18	63.5	50.0	13.5
기타문제	53	50	3	50	50	0	51.5	50.0	1.5

\*\*임상범위 기준 : T점수 64이상, \*준임상범위 기준 : T점수 60이상, T점수 64미만



[그림 IV-8] 명랑이의 문제행동증후군 척도 변화

명랑이의 문제행동총점은 평균 64.5점에서 48.5점으로 16점 감소하여 임상범위에서 정상범위로 변화되었다. 내재화문제 척도도 평균 70.5점에서 43점으로 27.5점 감소하여 임상범위에서 정상범위로 변화되었다. 외현화문제 척도는 평균 63점에서 49점으로 14점 감소하여 준임상범위에서 정상범위로 변화되었다. 명랑이는 문제행동증후군 척도에서 임상 또는 준임상범위에서 정상범위로 변화하였고 특히 내재화문제 척도에서 변화의 폭이 큰 것으로 나타났다.



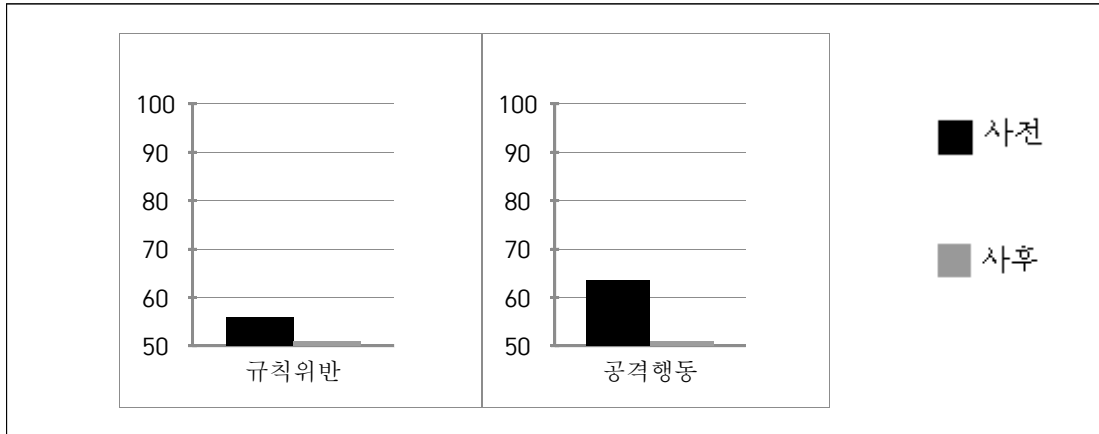
[그림 IV-9] 명랑이의 문제행동증후군 내재화문제의 소척도 변화

문제행동증후군 내재화문제의 소척도 불안/우울, 위축/우울, 신체증상의 사전·사후검사 결과는 [그림 IV-9]와 같다. 불안/우울 척도는 평균 64점에서 50점으로 14점 감소하였고, 위축/우울은 평균 69점에서 50점으로 19점 감소하여 준임상범위에서 정상범위로 변화되었다. 신체증상은 평균 62점에서 50점으로 12점 감소하였다.

명랑이의 위축/우울 문제는 주로 혼자 있으며 매사에 비활동적인 모습으로 드러났다. 또한 운동신경이 둔해 자주 다치거나 체육시간이나 등하교 길에 넘어지는 일이 많았으며, 친구들과 잘 어울리지 못하고 자주 다투는 문제들이 있었다. 수업 시간과 쉬는 시간에 친구들이 싫어하는 장난을 지속적으로 했고 친구들이 싫다는 표현을 해도 계속해서 장난을 쳤다. 그러다보니 쉬는 시간에 친구들은 밖으로 나가거나 모여서 놀고 있는데 명랑이는 혼자 남겨질 때가 많았다. 명랑이는 친구들이 자신을 싫어하든 말든 관심 없다는 말을 자주했다. 체육활동을 할 때는 의욕 없이 아무것도 하지 않고 가만히 서있어서 친구들이 함께 활동하는 것을 꺼렸으며, 아이들이 싫어하는 편이었다.

집단프로그램에 참여하며 친구들이 명랑이를 대하는 태도가 조금씩 변화되었고, 명랑이도 친구들과 잘 어울리기 위한 행동의 변화들을 보였다. 걱정과 두려움, 부정적인 생각으로 활동하기를 꺼렸던 모습을 깨고 체육시간에도 적극적으로 참여하였고, 친구들과 함께 어울리기 시작하였다.

‘나는 못한다. 나에게는 나쁜 일만 일어난다.’와 같은 부정적인 생각으로 매사에 쉽게 포기하고 모든 일을 귀찮다고 하며 아무것도 하지 않으려고 하여 자신도 힘들고 주변 친구들도 힘들게 했던 우울한 아이가 친구들과 뛰어다니기도 하였고, 지난 몇 년간 학예회 때마다 아무것도 하지 않았던 아이가 학예회 춤 연습도 즐겁게 참여하는 변화된 모습을 보였다.



[그림 IV-10] 명랑이의 문제행동증후군 외현화문제의 소척도 변화

문제행동증후군 외현화문제의 소척도 규칙위반, 공격행동의 사전·사후검사 결과는 [그림 IV-10]과 같다. 규칙위반은 평균 56점에서 50점으로 6점 감소하였고 공격행동은 평균 63.5점에서 50점으로 13.5점 감소하였다.

명랑이는 평소 수업시간에 집중을 잘하지 못했고 수업시간과 관련 없는 이야기로 방해하거나 제대로 참여하지 않아 친구들로부터 핀잔을 듣기 일쑤였다.

집단 프로그램 안에서도 프로그램 진행자나 집단에 참여하는 친구들의 이야기를 제대로 듣지 않고 계속 낙서를 하거나 장난스럽게 참여하여 흐름을 방해하는 행동으로 나타났다. 그러나 시간이 지나면서 낙서를 하는 시간이 줄어들고 집단의 이야기에 참여하는 시간이 늘어났으며 5회기부터는 집단에 온전히 참여하는 모습이 보였다. 스케치북에는 자기의 이야기를 가감 없이 정리했으나, 전체집단에 꺼내기 힘든 자신의 이야기는 스스로 조절하여 표현하기도 했다. 친구들의 이야기를 듣고 자신의 경험을 공유하며 공감해주기도 하였다.

집단 프로그램을 마무리하며 명랑이가 정리한 회노애락은 다음과 같다.

회 : 쓰레기 바다(감정의 바다)를 그리며 마음속에 있던 나쁜 감정들을 다 꺼낸 것 같다.

노 : 친구 소개를 하는 게 힘들었다.

애 : 꽃, 돌을 많이 썼지만 다 얘기할 수는 없었다.

락 : 장점 경매가 재밌었다.

감정일기 지도를 일주일에 한 번씩 진행하며 나타난 변화 중 한 가지는 친구들에게 짓궂은 장난을 하는 횟수가 현저히 줄었다는 것이다. 프로그램 투입 전 명랑이는 친구들을 지속적으로 놀리는 행동에서 말다툼까지 이어지는 공격행동이 하루에도 여러 차례 반복되었었다. 친구들이 그만하라는 말을 해도 멈추지 않았고 결국에는 다툼까지 이어졌었는데 프로그램 이후에는 놀림으로 인해 다투는 일이 없어졌다. 친구들에게 장난을 치는 것이 관심의 표현이었고 자신이 친구들과 잘 지내고 싶은 마음에서 하는 행동이라는 것을 알게 되었다. 자신이 습관적으로 했던 '난 관심 없어.'라는 말이 진짜 관심이 없는 것이 아니라 스스로 상처받지 않기 위해 했던 말이라는 것을 깨닫게 되었다고 하였다. 또한 감정일기에 친구들과 같이 놀았던 일들을 적은 것을 살펴보니 기쁨, 행복함, 즐거움, 설렘 등의 좋은 감정들이 적혀있었고 소속되고 싶었던 마음을 그동안 잘못 표현해왔음을 알게 되었다고 하였다.

명랑이는 감정일기 쓰기도 귀찮아서 하기 싫다고 했었는데 어느 날은 감정일기에 '일기 쓸 때 재미있음'이라고 쓰는 변화된 모습도 보였다. 또한 어려운 일이 있거나 고민이 있을 때 먼저 찾아와서 도움을 요청하는 적극적인 모습으로 변화되었다.

## 2) 도전이

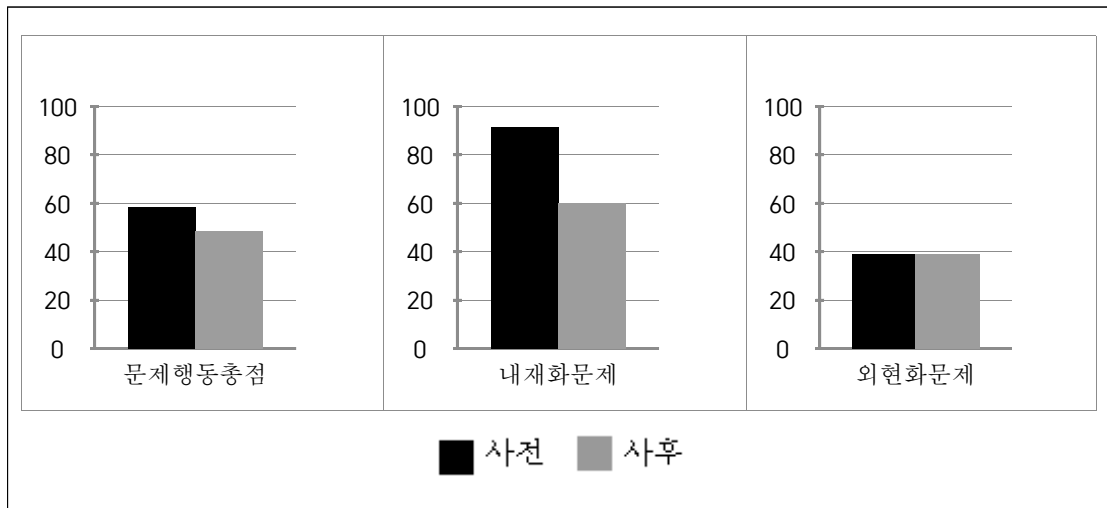
도전이의 문제행동증후군 척도 사전·사후검사 결과는 <표 IV-5>, [그림 IV-11]과 같다.

문제행동총점은 평균 58.5점에서 48.5점으로 10점 감소하였고, 내재화문제 척도는 평균 91.5점에서 60점으로 31.5점 감소하여 임상범위에서 준임상범위로 변화되었다. 외현화문제는 사전·사후 평균 모두 39점으로 문제가 보고되지 않았다.

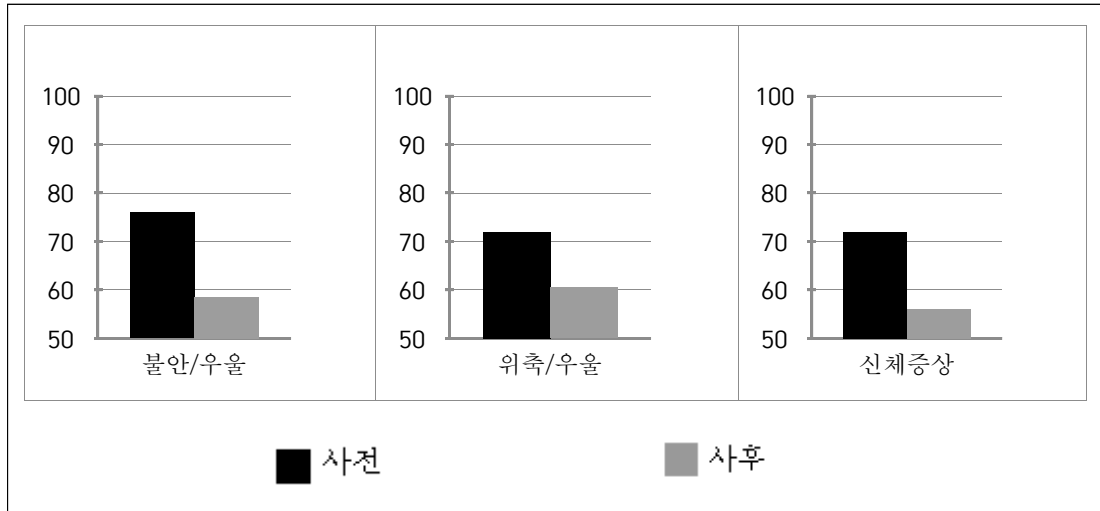
<표 IV-5> 도전이의 문제행동증후군 척도 사전·사후검사(T점수)

구분 평가자	평가자1			평가자2			평균		
	사전	사후	변화	사전	사후	변화	사전	사후	변화
문제행동총점	58	46	12	59	51	8	58.5	48.5	10.0
내재화문제	91**	57	34	92**	63*	29	91.5	60.0	31.5
외현화문제	39	39	0	39	39	0	39.0	39.0	0.0
불안/우울	78**	56	22	74**	61	13	76.0	58.5	17.5
위축/우울	66*	59	7	78**	62	16	72.0	60.5	11.5
신체증상	68*	50	18	76**	62	14	72.0	56.0	16.0
사회적 미성숙	61	56	5	56	56	0	58.5	56.0	2.5
사고문제	61	57	4	61	57	4	61.0	57.0	4.0
주의집중문제	50	50	0	50	50	0	50.0	50.0	0.0
규칙위반	50	50	0	50	50	0	50.0	50.0	0.0
공격행동	50	50	0	50	50	0	50.0	50.0	0.0
기타문제	60	50	10	55	55	0	57.5	52.5	5.0

\*\*임상범위 기준 : T점수 64이상, \*준임상범위 기준 : T점수 60이상, T점수 64미만



[그림 IV-11] 도전이의 문제행동증후군 척도 변화



[그림 IV-12] 도전이의 문제행동증후군 내재화문제의 소척도 변화

도전이의 문제행동증후군 내재화문제의 소척도 불안/우울, 위축/우울, 신체증상의 사전·사후검사 결과는 [그림 IV-12]와 같다.

불안/우울 척도는 평균 76점에서 58.5점으로 17.5점 감소하였고, 위축/우울 척도는 평균 72점에서 60.5점으로 11.5점 감소하였다. 신체증상 척도는 평균 72점에서 56점으로 16점 감소하였다. 불안/우울, 위축/우울, 신체증상 세 척도에서 임상범위에서 정상범위로 변화되었다.

도전이의 정서행동문제 특징은 내재화문제로 불안/우울이 가장 두드러지며 위축/우울과 신체증상도 그 뒤를 이었다. 불안/우울 척도에서 잘 운다, 완벽 요구, 낮은 자아개념, 긴장, 자의식, 실수 걱정, 걱정의 문항이 보고되었고, 위축/우울 척도에서는 혼자 있음, 위축, 즐기는 것이 적음, 수줍음, 슬픔, 우울 문항이 보고되었다.

평소 술을 자주 마시는 아버지에 대한 걱정이 주를 이루었고, 완벽주의적인 부모님의 성향 때문에 열등감이 심해 자신 없고 소심한 모습을 많이 보였다. 학급 내에서 학업성적도 뛰어난 편이고 운동신경도 좋은 편임에도 불구하고 자신이 잘하고 있다는 것을 인정하지 못했고, 피구, 핸드볼 등 각종 체육활동을 할 때도 주눅이 들어 자신의 역량을 펼치지 못했다. 학교에서 친구들과 사이가 나쁘지는 않았지만 전혀 어울리지 못했다. 친구들이 먼저 다가와 같이 놀자고 해도 유희왕

카드놀이는 재미가 없어서 하기 싫고, 축구는 다리가 아파서 또는 밥 먹고 바로 하면 배가 아파서 싫다고 했다. 그밖에도 또래친구들이 하는 놀이에 흥미를 느끼지 못하고 쉬는 시간에도 홀로 교실에 앉아 있거나 엎드려 있기도 했다. 늘 힘이 없어보였고 매일 머리가 아프다거나 배가 아프다고 하였다.

이러한 문제들은 프로그램 안에서 드러났다. 2회기 때에는 다른 친구들이 거의 이야기를 마치고 몇이 남지 않았을 때 도전이가 주목을 받자 말을 하다가 울어버렸다. 주목받는 상황이 당황스러웠고, 자기가 원래 눈물이 많아 걱정이라고 했다. 다음 회기부터는 세 명 정도 남기 전까지 스스로 손을 들지 않으면 시키지 않기로 하고 준비가 되면 스스로 말하기로 하였다.

회기가 진행될수록 도전이는 변화된 모습을 보이기 시작했다. 스스로 손을 들어 자신의 이야기를 수줍지만 씩씩하게 말하기 시작했다. 집단에 참여하는 자세가 보다 적극적으로 변했다. 하늘정원 회기에서는 자신의 꿈나무에 ‘친구들과 조금 더 친해지기’, ‘내가 조금 더 변화하기’라는 꿈을 적었다. 실패한다는 두려움과 못하겠다는 부정감을 자신이 이겨내야 할 부정적인 감정이라고 했고, 친구들과 친해지기 위해 망설이지 말고 먼저 다가가기, 나 자신에게 당당하고 모두에게 당당해져야겠다고 하였다.

도전이가 프로그램을 마치며 작성한 회노애락은 다음과 같다.

희(나를 발견한 순간) : 생명의 나무 - 어떤 게 내 짐인지, 어떻게 해야 내가 더 나아질지 알게 되어서

노(재미없었던 순간) : 인생의 꽃과 돌 - 기억나는 것이 별로 없어서

애(힘들었던 순간) : 감정의 바다 - 슬펐던 기억이 생각나서

락(가장 재미있던 순간) : 나의 장점 찾기 - 내 장점이 이 정도나 많을 줄은 몰라서

도전이는 감정일기 지도를 받으며 그동안 누구와도 나누지 못했던 이야기들을 많이 쏟아내는 듯 했다. 평소에 조용하고 말이 없는 편이었는데 감정일기를 지도할 때는 아버지에 대한 걱정과 아버지와 어머니가 다툰 때 드는 불안함과 두려움 등에 대한 이야기를 많이 털어놓았다. 자신이 일주일동안 쓴 감정일기를 보며 자신의 감정이 어머니와 아버지에 의해 큰 영향을 받고 있음을 확인하였다. 또 평소에 긴장감을 많이 느끼고 있고 아버지에 대한 실망감, 홀로 있을 때의 외로움, 아플 때 느끼는 억울함 등이 반복되고 있다는 것을 알게 되었다고 하였다.



도전이의 변화는 새로운 친구가 전학을 왔을 때 또 한 번 눈에 띄었다. 도전이가 먼저 나서서 학교 소개를 해주고 친구들과 축구를 하자고 밖에 나가기도 하고 교실에서 놀이를 할 때는 참여하려고 친구들 옆에 다가가는 모습들을 보였다. 친구들도 도전이의 그런 변화를 느끼며 놀라면서도 기뻐하였다.

도전이는 프로그램이 끝나갈 무렵 아버지에게 걱정하고 있는 부분과 기대하는 바에 대해 이야기를 했고, 아버지가 학예회에 오시기를 바란다고 말씀을 드렸다. 학예회 시작을 기다리며 아버지가 술 마시느라 오지 않을 거라며 걱정하던 도전이는 아버지가 오신 것을 확인하고는 누구보다 당당하고 행복하게 무대에 올라 춤을 추었다.

평소 머리가 아프다, 어지럽다, 배가 아프다, 기운이 없다, 체한 것 같다 등등 각종 신체증상을 매일 호소했었는데 주 1회 정도만 기운이 없다고 할 정도로 많이 감소한 것으로 관찰되었다.

### 3) 예쁨이

예쁨이의 문제행동증후군 척도 사전·사후검사 결과는 <표 IV-6>, [그림 IV-13]과 같다.

예쁨이의 문제행동총점과 내재화문제 척도는 평균 63점에서 52점으로 11점 감소하여 준임상범위에서 정상범위로 변화되었다. 외현화문제는 평균 60점에서 45점으로 15점 감소하여 준임상범위에서 정상범위로 변화되었다. 예쁨이는 문제행동증후군의 세 척도 모두 준임상범위에서 정상범위로 변화되었고 특히 외현화문제의 감소가 컸다.

문제행동증후군 내재화문제의 소척도 불안/우울, 위축/우울, 신체증상의 사전·사후검사 결과는 [그림 IV-14]와 같다.

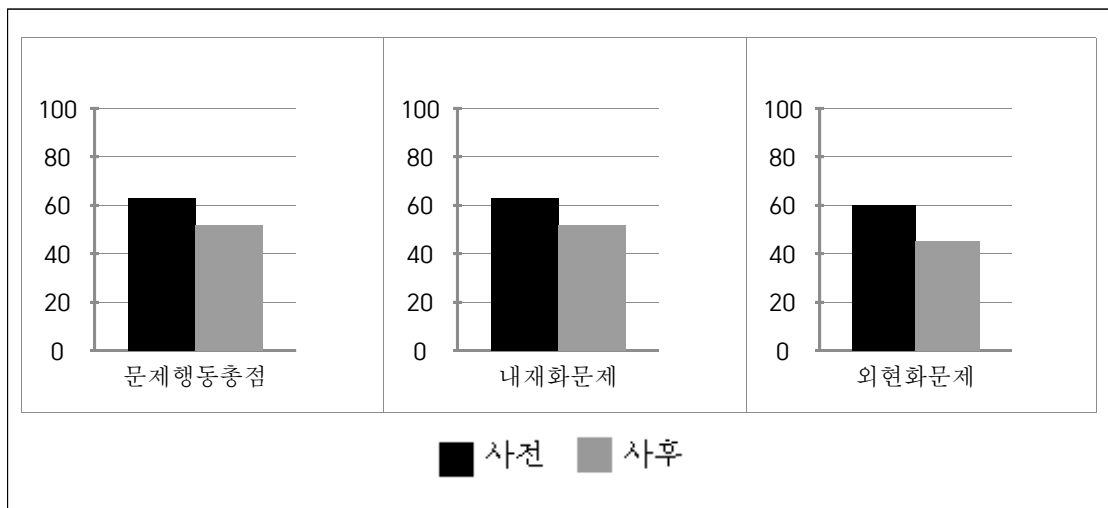
불안/우울 척도는 평균 66.5점에서 51.5점으로 15점 감소하였고, 위축/우울은 평균 60점에서 56점으로 4점 감소하였다. 신체증상은 사전·사후검사 모두 평균 50점으로 보고된 문제가 없었다.

예쁨이는 내재화문제 척도에서 불안/우울을 호소하였는데 보고된 문항을 살펴보면, 잘 운다, 낮은 자아개념, 완벽요구, 긴장, 자의식, 비판에 상처, 자살 이야기, 잘 보이려고 신경 씌, 실수걱정, 걱정 등이 있었다.

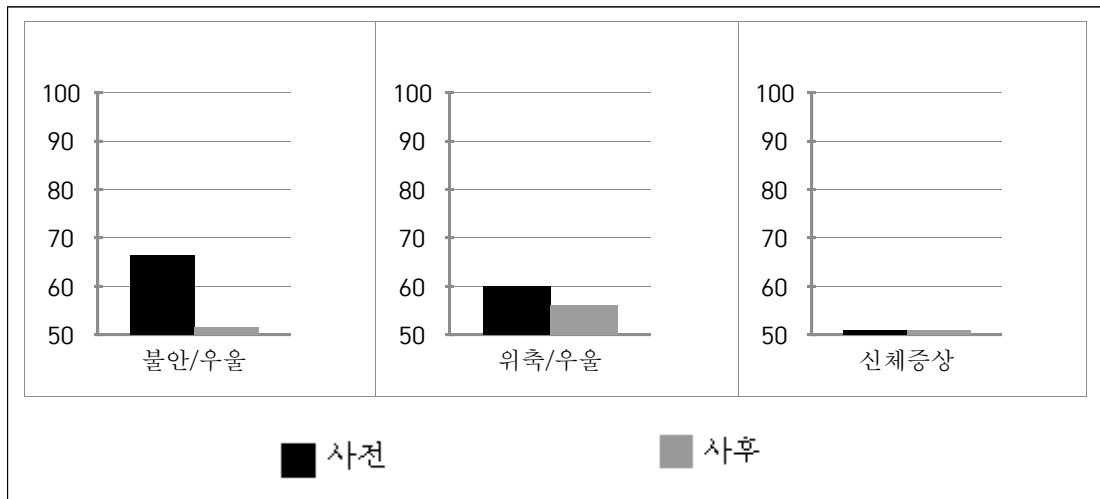
<표 IV-6> 예쁨이의 문제행동증후군 척도 사전·사후검사(T점수)

구분 평가자	평가자1			평가자2			평균		
	사전	사후	변화	사전	사후	변화	사전	사후	변화
문제행동총점	63*	51	12	63*	53	10	63.0	52.0	11.0
내재화문제	66**	51	15	60*	53	13	63.0	52.0	11.0
외현화문제	60*	41	19	60*	49	11	60.0	45.0	15.0
불안/우울	71**	50	21	62	53	9	66.5	51.5	15.0
위축/우울	60	56	4	60	56	4	60.0	56.0	4.0
신체증상	50	50	0	50	50	0	50.0	50.0	0.0
사회적 미성숙	54	50	4	65*	54	11	59.5	52.0	7.5
사고문제	50	50	0	50	50	0	50.0	50.0	0.0
주의집중문제	63	58	5	61	58	3	62.0	58.0	4.0
규칙위반	50	50	0	50	50	0	50.0	50.0	0.0
공격행동	62	50	12	62	50	12	62.0	50.0	12.0
기타문제	67*	53	14	67*	53	14	67.0	53.0	14.0

\*\*임상범위 기준 : T점수 64이상, \*준임상범위 기준 : T점수 60이상, T점수 64미만



[그림 IV-13] 예쁨이의 문제행동증후군 척도 변화



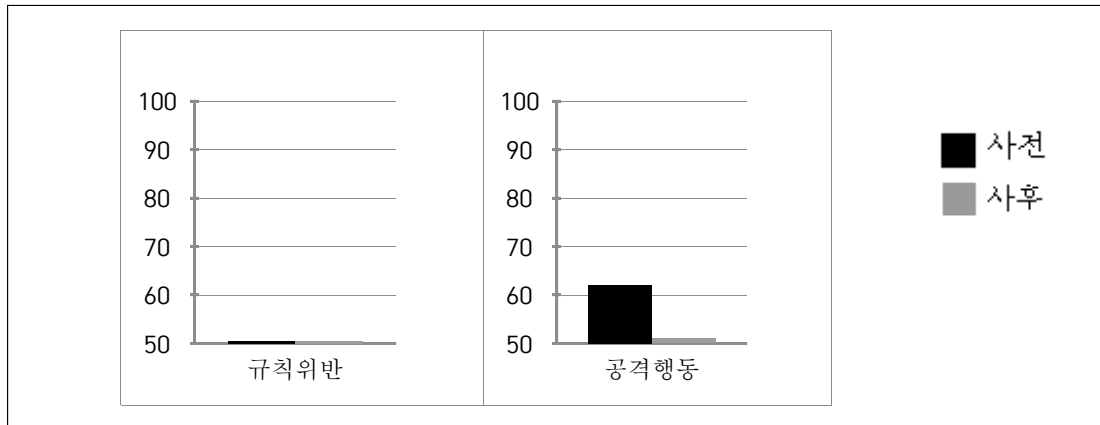
[그림 IV-14] 예쁨이의 문제행동증후군 내재화문제의 소척도 변화

예쁨이는 평소에 눈물이 많은 아이였다. 친구들 관계에서 문제가 생기거나 어려움이 있으면 눈물이 먼저 왈칵 쏟아져 나왔다. 하루에도 서너 번 눈물을 흘려서 친구들의 반응은 걱정이나 관심보다는 무관심과 비난으로 이어졌다. 또한 주로 무표정을 하고 있거나 기분이 좋지 않은 표정을 짓고 있어 다른 친구들이 다가가기 어려워했다. 친구들과 같이 놀고 싶은데 친구들은 자기를 싫어하고 무시한다며 거의 매일 선생님을 찾았다. 예쁨이는 친구들과 어울리고 싶다고 말하더라도 친구들이 예쁨이를 찾을 때 자신이 관심 없으면 종종 혼자 있기를 선택했다. 자기 세계에 갇혀 있는 것처럼 주위에서 말을 걸어도 대답을 하지 않았다.

집단프로그램에서는 적극적으로 참여하기보다는 마지막 차례가 되어서야 겨우 말을 했고 다른 사람들이 듣기 힘들 정도로 작은 목소리로 이야기를 했다. 그러나 한 달 정도 프로그램이 진행되었을 때 예쁨이는 점차 고개를 들고 친구들의 이야기를 귀 기울여 듣고 자신이 직접 손을 들어 이야기하는 적극적인 모습으로 변화해 갔다. 친구들 역시 예쁨이의 이야기를 잘 듣기 위해 집중해 주었고, 예쁨이가 실수를 하거나 수줍게 이야기를 할 때 괜찮다고 격려해주기도 하였다. 예쁨이가 집단원으로서 소속감을 느끼고 자신의 감정과 타인의 감정을 이해하기 시작하면서 참여도가 높아졌다. 다른 친구들의 반응에 민감하게 반응하고 상처를

받는 편이었는데 자신이 이야기를 할 때 친구들이 들어주고 비난하지 않는다는 것을 경험을 통해 알게 되면서 점차 마음을 열기 시작했다.

문제행동증후군 외현화문제의 소척도 규칙위반, 공격행동의 사전·사후검사 결과는 [그림 IV-15]와 같다.



[그림 IV-15] 예쁨이의 문제행동증후군 외현화문제의 소척도 변화

규칙위반은 사전·사후검사 모두 평균 50점으로 보고된 문제가 없었고, 공격행동은 평균 62점에서 50점으로 12점 감소하였다.

예쁨이는 수업시간에 집중을 잘하지 못했고 그림을 그리거나 명할 때가 많았다. 간혹 흥얼거리거나 이상한 소리를 내어 친구들로부터 주목을 받기도 하였다. 집단 프로그램이 시작되었을 때도 초기에는 고개를 숙이고 계속해서 그림을 그렸고 집중해서 참여하지 않는 모습을 보였다. 프로그램이 진행되며 점차 안정된 모습으로 참여하는 모습으로 변화되어 갔다. 의욕이 없거나 무관심한 태도에서 좀 더 적극적으로 듣고 이야기도 나누기 시작했다.

예쁨이가 프로그램을 마치며 작성한 회노애락은 다음과 같다.

희 : 생명의 나무를 그릴 때 - 나를 알고, 내가 어떻게 살았는지, 누가 나에게 도움이 되는 사람인지 알았기 때문에

노 : 처음으로 집단상담을 했을 때 - 처음 하던거라 재미도 없고 잘 몰랐기 때문에

애 : 장점과 특기를 찾을 때 - 나의 장점과 특기가 맞는지 안 맞는지 어설프기

때문에

락 : 집단상담을 시작한지 좀 되었을 때 - 점점 해보니 흥미가 생기고 재미있었기 때문에

감정일기를 쓰고 그 내용을 바탕으로 개인상담을 진행하며 예쁨이는 인터넷, 스마트폰에 중독되어 있다는 것을 깨달았다. 즐거운 감정은 주로 인터넷을 할 때였고, 짜증나고 화나는 감정은 인터넷을 하지 못하는 상황에서 나타났다. 또한 학교에 와서 수업에 집중하지 못하고 조는 이유가 전날 새벽까지 인터넷을 해서 그렇다고 하였다. 친구들과 대화를 할 때도 예쁨이는 대화주제가 웹툰과 게임에 한정되다 보니 이야기를 이해하고 공감할 수 있는 친구가 많지 않았다. 스스로 인터넷 사용시간을 줄이려고 노력하였고, 학교에서도 피곤한 모습들이 점차 줄어들었다. 그림을 그리고 혼자 즐기는 시간도 있었지만 친구들과 어울리기 위해 노력하는 모습도 보였다.

## V. 논의 및 제언

### 1. 결론 및 논의

이 연구는 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기를 통한 초등학생의 문제행동증후군 개선 효과를 알아보기 위하여 수행되었으며 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 정서유능성 증진 프로그램이 초등학생의 문제행동증후군 개선에 어떤 효과를 나타내는가?

둘째, 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기 지도는 초등학생의 문제행동증후군 개선에 기여하는가?

연구결과를 바탕으로 연구문제에 대한 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 정서유능성 증진 프로그램은 초등학생의 문제행동증후군 개선의 효과가 있었다. 정서유능성 증진 프로그램을 제공받은 8명의 학생들 모두 아동·청소년 행동평가척도(CBCL-TRF) 사전·사후검사 프로파일을 분석하였더니 문제행동총점, 내재화문제, 외현화문제 척도 점수가 감소하였다. 또한 문제행동증후군 소척도 9가지 중 보고되지 않은 실험군의 사고문제를 제외하고 실험군과 대조군의 불안/우울, 위축/우울, 신체증상, 사회적미성숙, 주의집중문제, 규칙위반, 공격행동, 기타문제의 점수가 감소하였다.

문제행동증후군 척도에서 문제행동총점은 전체 문제행동 문항을 합한 것이므로, 대조군과 실험군에서의 문제행동총점 감소는 정서유능성 증진 프로그램이 초등학생의 전반적인 문제행동증후군 개선에 효과가 있음을 의미한다고 볼 수 있다. 이는 Durlak과 Wells(1997)가 정서인식과 정서표현을 바탕으로 한 정서교육 프로그램이 내재화문제와 외현화문제를 유의미하게 감소시킨다고 밝힌 연구와도 상응한다. 또한 정서유능성 증진 프로그램이 정서과정의 하위기술들을 익히도록

하는 과정을 통해 아동 및 청소년의 정서유능성 증진과 심리적 적응을 도울 것이라는 송재홍(2016)의 프로그램 연구 결과와도 일치하였다. 자신의 정서를 적절히 표현하거나 다스리지 못해 우울, 불안과 같은 문제를 경험하게 되는데 학생들의 정서유능성이 향상되면서 자신의 정서를 자각하고 표현하게 됨으로써 문제행동이 개선되고 학교생활도 적응하게 되는 것이다.

둘째, 감정일기 지도는 초등학생의 문제행동증후군 개선에 미치는 정서유능성 증진 프로그램의 효과에 기여하였다. 정서유능성 증진 프로그램만 제공한 대조군도 문제행동증후군 개선의 효과가 있었으나, 감정일기 지도를 지속적으로 받은 실험군에서 문제행동증후군 개선의 효과가 더욱 큰 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 문제행동총점에서 대조군은 평균 7.45점 감소하였고 실험군은 평균 12.35점 감소하였다. 내재화 척도에서 대조군은 평균 4.7점, 실험군은 평균 23.35점 감소하였다. 외현화문제 척도에서 대조군은 평균 8점, 실험군은 평균 9.65점 감소하였다.

또한 문제행동증후군 소척도에서도 대조군과 실험군의 감소 차이가 있었다. 내재화문제의 소척도 불안/우울, 위축/우울, 신체증상과 외현화문제의 소척도 공격행동에서 대조군보다 감소 폭이 컸다.

정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기 지도를 2개월 간 실시한 실험군의 경우 프로그램 실시 전 내재화문제 척도에서 임상범위에 있었으나 프로그램 실시 후 전담교사 평가 결과 한 명을 제외하고는 모두 정상범위로 회복되었다. 전담교사 평가결과 한 명의 학생은 임상범위에서 준임상범위로 호전되었다. 이는 정서유능성 증진 프로그램에서 감정일기 지도가 특히 내재화문제 개선에 효과가 있다는 것을 시사한다. 지속적인 감정일기 쓰기 및 지도가 감정이 내부로 향하는 특성을 지닌 학생들의 정서 인식, 정서표현 경험을 강화시켜 내재화문제를 개선하는 데 영향을 미쳤을 것으로 보인다. 감정일기 쓰기가 초등학생의 감정 표현능력을 향상시킨다는 장하라(2017), 감정일기 쓰기 프로그램이 학교생활 적응능력을 향상시킨다는 안계숙(2016)의 연구결과와도 일치한다.

결론적으로 정서유능성 증진 프로그램은 초등학생의 문제행동증후군 개선에 효과가 있으며 프로그램의 둘째마당에서 다루는 감정일기의 지속적인 지도는 프로그램의 효과를 더욱 극대화시킨다. 또한 감정일기 지도는 내재화문제를 개선하

는 데 효과가 있다.

## 2. 제언

이 연구의 한계와 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 소규모 학교의 한 학급을 대상으로 실시하였으며 실험군과 대조군의 특성이 다르게 설계되어 결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 또한 대조군 5명, 실험군 3명으로 설계되어 통계적인 검증을 할 수 없었다. 통계적으로 검증할 수 있도록 연구대상의 수와 표집방법을 달리하여 프로그램 효과에 대한 양적 연구가 필요하다.

둘째, 연구도구로써 아동·청소년 행동평가척도 교사용(CBCL-TRF)을 활용하여 학교 장면에서만 학생들의 문제행동증후군을 관찰하였기 때문에 가정과 그 외의 장면에서는 어떤 변화가 있었는지 확인할 수 없다는 한계가 있다. 후속 연구에서는 관찰자를 교사뿐만 아니라 양육자도 포함한다면 보다 폭넓은 장면에서 관찰하여 객관적인 결과를 얻을 수 있을 것이다.

셋째, 연구자가 담임교사로 재직하는 학급의 학생들을 대상으로 연구를 실시하여 연구결과에 프로그램 효과 이외의 학급 활동 등이 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 따라서 다양한 학급에서 프로그램을 실시하여 연구의 효과를 입증할 필요가 있다.

넷째, 문제행동증후군의 개선이 프로그램으로 인한 일시적인 효과인지 장기적으로 지속되고 있는지 확인하지 못하였다는 한계가 있다. 프로그램 효과가 얼마나 지속되는지에 대한 후속 연구가 요구된다.

앞으로 다양한 학생들을 대상으로 정서유능성 증진 프로그램과 감정일기의 효과성을 검증하는 후속연구가 진행되어 학교 안에서 일반 아동과 정서행동문제로 어려움을 겪는 아동들에게 널리 적용되기를 기대한다.



## 참고문헌

- 강민정 (2014). 정서가 환경책임행동에 미치는 영향. 박사학위논문, 서울대학교.
- 강민정 (2015). 감정일기 쓰기가 초등학생의 자아존중감 및 대인관계만족도에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구교육대학교.
- 고성원 (2015). 지각된 정서적 유능성이 종업원의 정신건강 문제에 미치는 영향: 자기자비 및 자기침묵의 매개효과. 석사학위논문, 광운대학교.
- 곽호환, 박창호, 이태연, 김문수, 진영선 (2008). 실험심리학용어사전. 시그마프레스.
- 김경희 (1998). 교사용 유아 정서지능 평정척도 개발에 관한 연구. 박사학위논문, 연세대학교.
- 김경희 (1995). 정서란 무엇인가. 서울: 민음사.
- 김경희, 황혜정 (1998). 저소득층 아동의 정서행동 문제와 부모의 자녀양육 태도에 관한 연구. 한국심리학회지, 11(1), 12-26.
- 김선주 (2002). 유아의 정서지능과 대인간 문제해결 능력간의 관계. 석사학위논문, 연세대학교.
- 김소영 (2015). 정서 및 행동문제를 가진 아동의 문장완성검사(SCT)에 나타난 언어특성. 석사학위논문, 대구대학교.
- 김은옥 (2008). 학교 부적응 중학생을 위한 학교 적응력 향상 집단 상담 프로그램 개발. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 김진아 (2015). 중학생의 사회적 성취목표와 학교상담에 대한 태도의 관계에서 사회적 낙인의 매개효과. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 류순정 (2010). 학급단위 분노조절 프로그램이 초등학교 4학년 아동의 공격성 감소에 미치는 영향. 석사학위논문, 경인교육대학교.
- 박원주 (2011). 자아탄력성이 내재화 및 외현화 문제에 미치는 영향: 인지적 정서조절과 긍정 및 부정정서의 매개효과. 박사학위논문, 연세대학교.
- 송재홍 (2015). 아동 상담에서 정서의 이해와 개입: 인성교육의 실천적 대안. 초

- 등상담연구, 14(4), 467-496.
- 송재홍 (2016). 정서유능성 증진을 위한 은유 활용 프로그램 개발. **초등상담연구**, 15(3), 299-328.
- 안계숙 (2016). **감정일기 쓰기 프로그램이 초등학생의 학교생활 적응능력과 스트레스에 미치는 영향**. 석사학위논문, 경인교육대학교.
- 오경자, 이해련 (1990). 한국 아동·청소년의 문제행동 증후군 연구. **한국심리학회지**, 9(1), 33-55.
- 오경자, 이해련, 홍강의, 하은혜 (1997). **K-CBCL 아동·청소년 행동평가검사**. 서울: 중앙적성출판사.
- 오경자, 이해련, 홍강의, 하은혜 (2007). **K-CBCL 아동·청소년 행동평가 척도**. 부산: 중앙적성연구소.
- 오경자, 김영아 (2016). **아동·청소년 행동평가척도 매뉴얼**. (주)휴노.
- 유주현 (2000). **정서표현에 대한 양가감정과 사회적지지 및 심리적 안녕감과의 관계**. 석사학위논문, 고려대학교.
- 위키백과 (2016). Wee. <https://ko.wikipedia.org/wiki/Wee>에서 검색
- 이은정 (2002). **정서 조절과 사회성의 관계**. 석사학위논문, 청주교육대학교.
- 이주일 (1998). **체험정서와 표현정서의 심리적 효과**. 박사학위논문, 서울대학교.
- 이현진 (2016). **정서중심 집단상담 프로그램이 청소년의 감정표현불능증, 우울, 신체화 증상 및 대인관계에 미치는 영향**. 석사학위논문, 인제대학교.
- 장하라 (2017). **감정일기 쓰기가 초등학생의 감정 표현 능력 및 쓰기 능력 향상에 미치는 효과**. 석사학위논문, 제주대학교.
- 정보라 (2017). **유아의 부정적 정서성이 정서적 유능성에 미치는 영향 : 어머니의 정서관련 양육행동의 매개효과**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 정영주 (2007). **초등학생의 정서-행동문제와 주의력결핍 과잉행동 성향 결정 요인 분석**. 석사학위논문, 연세대학교.
- 정현주 (2002). **청소년 우울증 및 정서장애를 위한 음악치료의 효과성 입증 및 프로그램 개발**. **대한음악치료학회**, 3(2), 38-53.
- 정화영, 성소영 (2009). **성별에 따른 유아의 정서능력과 어머니의 정서표현성과의 관계**. **사회과학연구**, 28(2), 81-104.

- 창천초등학교 (2013). 2013 학생 정서행동 특성검사 관리계획.
- 하 정 (1997). 정서표현 성향과 스트레스 평가 및 대처가 우울에 미치는 영향: 정서, 사고, 행동영역의 통합적 고찰. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 한미현 (1996). 아동의 스트레스 및 사회적지지 지각과 행동문제. 박사학위논문, 서울대학교.
- 함규정 (2013). 함규정 선생님의 아주 친절한 감정수업. 글담 어린이.
- EBS한국교육방송공사 (2016). 전문상담교사 도입 10년 ‘제자리걸음’. <http://tvpot.daum.net/clip/ClipView.do?clipid=78316276>
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: University of Vermont.
- Buckley, M., & Saarni, C. (2006). Skills of emotional competence: Developmental implications. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer(Ed.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed.) (pp. 51-76). New York: Psychology Press.
- Coleman, M. C., & Webber, J. (2013). 정서 행동 장애: 이론과 실제[*Emotional and behavioral disorders: Theory and practice*, 5<sup>th</sup> ed.](방명애, 이효신 공역). 서울: 시그마프레스. (원서 2002년도 출판)
- Corrigan, P. W. & Matthews, A. K. (2003). Stigma and disclosure: Implications for coming out of the closet. *Journal of Mental Health*, 12, 235-248.
- Darwin, C. (1982). *The expression of the emotions in man and animals* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 70-82.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development, 74*, 238-256.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 25*, 115-152.
- Emsile, G. J., & Mayers, T. L. (1999). Depression in child and adolescent: A guide to diagnosis and treatment. *CNS Grugs, 11*, 181-189.
- Henggeler, S. W. (1989). *Delinquency in adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kauffman, JM (1993). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*(5th ed.). New York: Macmillan.
- King, L. A. & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 864-877.
- Kring, A. M., Smith, D. A., & Neale, J. M. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: Development and validation of the emotional expressivity scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 934-949.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Parrott, C. G. (2001). *Emotion in social psychology*. San Fransisco, CA: Taylor & Francis.
- Plutchik, R. (1982). A psychoevolutionary theory of emotions. *Social Science Information, 21*, 529-553.
- Reynolds, W. M. (1992). *Internalizing disorders in children and adolescents* (Ed.). New York: Wiley & Sons.
- Reeve, J. (1992). *Understanding motivation and emotion*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

- Saarni, C. (1990). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2007). The development of emotional competence: Pathways for helping children to become emotionally intelligent. In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias(Ed.), *Educating people to be emotionally intelligence* (pp. 15-48). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 349-363.

## ABSTRACT

# A Case Study of Improvement of Children's Problematic Behavioral Syndrome Through Emotional Diary in Program on Enhancement of Emotional Competence

Kim, Seon Young

Major in Psychotherapy  
Graduate School of Social Education  
Jeju National University

Supervised by Professor Song, Jae Hong

The purpose of this study was to examine the effect of improvement of children's problematic behavioral syndrome through emotional diary in program on enhancement of emotional competence. The following research questions were set up for this purpose.

First, what effect does the program on enhancement of emotional competence have on children's problematic behavioral syndrome?

Second, does the emotional diary in program on enhancement of emotional competence influence improvement of children's problematic behavioral syndrome?

The subjects of the study were 8 elementary school students (male 3, female 5) in the 5<sup>th</sup> grade in S city. The school provided a 13-hour program for improvement of emotional competences for all the students in a class for 8 weeks. For the three students who requested personal counseling at the school, researcher provided counseling with emotional diary once a week for two months. 5 students who participated in the program on enhancement of emotional competence were assigned to the control group, and 3 students who received the program and personal counseling with emotional diary were assigned to the experimental group. Child Behavior Checklist-Teacher's Report Form(CBCL-TRF) was conducted as a pre- and post-test.

The researcher analyzed profiles using group means, individual result and behavior for experimental group.

The results of the study could be summarized as follows.

First, program for improvement of emotional competences was effective in children's problematic behavioral syndrome.

Second, there was a difference in the effect of program for improvement of emotional competence between students who were provided counseling with emotion diary and students who were not. The problematic behavioral syndrome was more improved in the experiment group.

This suggests that program for improvement of emotional competence through emotional diary are effective in improving children's problematic behavioral syndrome.

However, there is a limit to generalizing the results of this small classroom. Further research will be required for various students to verify effectiveness.

Key words: program for improvement of emotional competence, emotional diary, problematic behavioral syndrome

## <부록 1> 정서유능성 증진 프로그램 회기별 내용

회기	활동 내용	전개 과정
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>· (0-1) 신뢰감 쌓기</li> <li>· (0-2) Who Am I? (자기소개하기)</li> <li>· (0-3) 집단규칙 만들기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 전문강사와 학생들이 라포를 형성하고 집단상담 분위기 형성을 위하여 원을 만들어 서서 인형을 주고받으며 서로 반갑게 인사하는 활동을 하였다.</li> <li>- 둘씩 짝을 지어 인터뷰 형식으로 친구에 대해서 알아보는 시간을 가졌다. 짝공의 질문에 따라 서로 자기소개하기 활동을 한 후, 전체집단에서 자기짝공을 소개해주었다.</li> <li>- 집단프로그램을 하며 지켜야 하는 부분에 대하여 두 모둠으로 나누어 스스로 규칙을 만든 후, 전체집단에서 공유를 하여 하나의 집단규칙을 완성하였다.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>· (0-4) 장점 나무</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1인당 2절 크기의 우드락 하나에 나무를 그리고 포스트잇에 자신의 장점을 써서 붙였다. 친구들의 장점도 포스트잇에 써서 친구의 나무에 붙인 후 서로 공유하는 시간을 가졌다.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>· (0-5) 장점 경매놀이</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 학생들의 장점을 모두 한 가지씩 칠판에 쓴 후, 모두에게 가상의 돈 100만원씩 주었다. 친구의 장점 중 사고 싶은 것을 경매놀이를 통해 사도록 하였고, 장점을 가진 친구는 어떻게 해야 그 장점을 가질 수 있는지 설명해주었다.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ‘할리우드’(표정 연기) 도전</li> <li>· 감정단어 찾기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 평소에 느끼는 감정들을 중심으로 표정 연기를 하고 친구들이 어떤 표정을 짓고 있는지 맞춰보는 활동을 하였다.</li> <li>- 감정단어에는 어떤 단어들이 있는지 모둠별로 찾아본 후 전체집단에서 공유하였다.</li> </ul>



회기	활동 내용	전개 과정
5	· (1-1) 생명의 나무	- 스케치북에 나무(뿌리, 땅, 줄기, 가지, 잎, 열매)를 그린 후, 각 요소에 가족의 역사, 현재 내가 살아가는 장소 및 주로 하는 활동, 나를 살아가게 하는 원동력, 꿈과 소망, 의미 있는 사람, 정신적 선물을 적은 후 집단에서 공유하였다.
6	· (2-1) 인생내력(꽃&돌)	- 인생선을 그린 후 위쪽에는 정서적으로 선물 받은 경험(행복하고 즐거웠던 경험), 아래쪽에는 돌 맞은 경험(슬프고 힘들었던 경험)을 쓴 후 공유하였다.
7	· (2-2) 감정다이어리(일간)	- 감정일기 양식을 사용하여 일주일동안 있었던 일 중 기억에 남는 일 6가지를 장소, 사건, 감정을 중심으로 작성 후 공유하였다.
8	· (2-3) 감정의 바다	- 스케치북에 스트레스를 받은 정서적 사건들을 상상하면서 오염된 검은 바다의 모습을 그린 후, 자신의 감정을 나타내는 얼굴표정 스티커를 붙이고 서로 이야기를 나누며 경험을 공유하였다.
9	· (3-1) 꿈의 야구장① - 적군, 아군	- 야구장을 그린 후 행복했던 경험, 도전이 필요했던 경험, 슬펐던 경험을 중심으로 적군과 아군이 되었던 세 사람으로부터 받았던 피드백을 적었다. 그 때 느꼈던 경험과 감정을 공유하였다. 그리고 스트레스 받았던 상황을 적은 종이를 구겨 감정야구공을 만든 다음, 스트레스를 날려버리는 활동으로 마무리하였다.
10	· (3-2) 꿈의 야구장② - 꿈, 소망	- 지난 회기에 그렸던 야구장에 고민이 사라지면 어떨지 상상하며 자신의 꿈과 소망을 적었다. 친구들과 공유한 후 피드백을 나누었다.

회기	활동 내용	전개 과정
11	· (4-1) 하늘정원	- 야구장에 심었던 꿈나무가 자라 숲을 이루고 그 가운데 감정물고기가 헤엄치는 강이 흐르도록 그림을 그린 후, 5년, 10년, 20년, 30년 뒤의 꿈을 꿈나무에 쓰고 서로 이야기를 나누었다.
12	· (4-2) 감정낚시터 (유혹&저항)	- 감정물고기를 낚기 위해 미끼를 달아 낚싯대를 드리우고 있는 강태공을 그린 후, 감정물고기(분노, 불안, 우울 등)가 미끼를 무는 상황을 공유하였다.
13	· (0-6) 희노애락 발표  · (0-7) 시상식	- 집단프로그램에서 느낀 희노애락을 스케치북에 정리한 후 서로 공유하고 피드백을 나누었다.  - 집단에 참여한 모든 친구들에게 서로 상장을 만들어 전달한 후 서로의 느낌을 공유하였다.

<부록 2>

# 감정일기장

년 월 일 요일

감정 날씨 :

The form consists of six identical empty diary entries arranged in two rows of three. Each entry is a circle divided horizontally. The top half contains a small rectangle with '( )' inside, representing a space for an emotion. The bottom half contains a horizontal line and an oval below it, representing a space for weather. Arrows connect the templates horizontally and vertically.

<부록 3>

### 정서유능성 증진 프로그램 운영 안내

학생들의 기초학력증진과 행복한 학교생활을 위하여 정서유능성 증진 프로그램을 운영하려 합니다. 정서유능성은 자신의 정서 경험을 조절하고 자신의 정서를 유능하게 하는 상담프로그램입니다. 학부모님들의 많은 협조 부탁드립니다. 또한 담임교사 김선영이 연구자로 참여하는 제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과 프로그램과 관련하여 참여자의 개인정보 수집, 이용 및 보유에 대한 동의를 얻고자 하오니 내용 확인 후 서명 부탁드립니다. 개인정보 수집·이용 동의서를 10월 28일(금)까지 담임 선생님께 제출해 주시기 바랍니다.

1. 프로그램명 : 정서유능성 증진 프로그램
2. 운영기간 : 2016.11.2.(수)~12.21.(수) 8주간 13차시
3. 운영시간: 11:00~12:30
4. 강 사 : 전문상담사, 담임교사
5. 대 상 : 5학년

### 개인정보 수집·이용 및 제3자 제공 동의서

수집되는 개인정보는 「개인정보보호법」에 따라 보호되며, 동 법률에 따라 수집·이용 동의가 필요합니다.

1. 수집·이용 목적 : 정서유능성 프로그램 참여
2. 수집 항목 : 학교명, 학년, 반, 번호, 성명
3. 이용 및 보유기간 : 2016.11.2.~12.21.(2개월)
4. 동의를 거부할 수 있으며, 동의 거부시 프로그램에 참여할 수 없습니다.

위와 같이 개인정보 수집 및 이용에 동의하십니까?      동의함    동의하지 않음

1. 제공받는 자 : ○○○전문상담사
2. 제공 목적 : 상담프로그램 운영
3. 수집 항목 : 학교명, 학년, 성명
4. 이용 및 보유기간 : 2016.11.2.~12.21.(2개월)
5. 개인정보를 제3자에게 제공하는 것에 대한 동의를 거부할 권리가 있으며, 거부시 프로그램 참여에 제외될 수 있습니다.

위와 같이 제3자 제공에 동의하십니까?      동의함    동의하지 않음

개인정보 수집·이용 및 제3자 제공 동의서

1. 수집·이용 목적 : 정서유능성 프로그램 연구 참여
2. 수집 항목 : 학교명, 학년, 반, 성명(가명 사용으로 익명 보장)
3. 이용 및 보유기간 : 1년
4. 동의를 거부할 수 있으며, 동의 거부시 연구에 제외됩니다.

위와 같이 개인정보 수집 및 이용에 동의하십니까?    동의함    동의하지 않음

※수집한 개인정보는 정보주체의 동의없이 수집한 목적 외로 사용하거나 제3자에게 제공되지 않습니다.

2016. . . .

신청자 :

(서명)    보호자(법정대리인) :

(서명)