

정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램의 효과 연구¹⁾

-정서단어와 얼굴표정을 중심으로-

최 은 실,

경일대학교 심리치료학과

방 회 정^{*}

이화여자대학교 심리학과

본 연구의 목적은 정서적 어려움을 호소하는 초등학교 고학년(4-6학년)을 대상으로 하여 정서단어 교육을 기초로 한 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램을 개발하여 이들의 정서, 사회성, 심리적 건강, 행동문제에 어떠한 구체적인 성과를 보이는지 검증하는 것이다. 본 연구에서 수행된 내용을 요약해보면 다음과 같다. 첫째, 여러 정서이론을 기초로 하여 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램을 개발하였다. 기존의 개발된 정서관련 프로그램의 제한점을 고찰하고 정서 교육의 기초인 정서단어의 교육과 얼굴표정을 통한 정서인식과 정서표현을 중심으로 총 16회기의 프로그램을 개발하였다. 둘째, 개발된 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 초등학교 4-6학년의 아동 중, 정서행동문제를 가지고 있으며, 정서인식 및 표현 능력이 부족한 아동을 선별하여 정서인식 및 표현능력 향상 프로그램을 실시하였으며, 비교집단은 미술활동 프로그램을 실시하였다. 실험집단과 비교집단을 대상으로 프로그램 사전-사후에 검사를 실시하였으며 그 결과를 비교 분석하였다. 셋째, 프로그램 종결 후 프로그램의 효과를 검증한 결과, 개입 성과가 여러 심리사회적 변인들에 다양하게 규명되었다. 구체적으로 실험집단의 경우 정서인식 및 표현 능력, 또래관계기술, 정서행동문제와 심리적 건강 요인에서 긍정적인 향상이 있었으며, 미술 활동프로그램을 실시한 비교 집단의 경우에는 그러한 변화가 없었다. 이러한 결과를 바탕으로 본 연구의 의의와 제한점 그리고 향후 연구 방향을 논의하였다.

주요어 : 정서단어, 얼굴표정, 정서인식 및 표현능력 향상 프로그램, 또래관계, 정서행동문제, 심리적 건강

아동기의 정서능력은 다른 시기에 비해 중요한 때 사고와 정서에 대한 자기 보고를 할 수 있게 의미를 가지고 있다. 아동기는 유아기와 비교했을 때 고(Saarni, Mumme, & Campos, 1998), 정서표현

* 본 연구는 이화여자대학교 박사학위 논문을 토대로 하여, 경일대학교 교내학술연구비로 진행되었음

† 교신저자(Corresponding Author) : 방회정, 이화여자대학교 심리학과, E-mail : hjbang@ewha.ac.kr

에 대한 부정적인 반응을 예측하여 정서표현을 억제할 수 있으며 정서표현 규칙에 대해서도 많은 지식을 가지게 된다(Zeman & Garber, 1996). 뿐만 아니라 아동기는 자신의 경험에 대해 정신적 표상이 가능하고 자기 평가 및 성찰이 가능해져서 전반적 인지능력과 정서조절 능력이 안정화되는 시기이기도 하다. 따라서 아동기의 정서 능력은 평생의 정서 성향의 틀을 결정하는 중요한 시기라고 볼 수 있다.

이와 같이 정서 발달에서 중요한 시기인 아동기에 정서 능력의 부족/결핍은 이후 발달에 부정적인 영향을 미치게 된다.

Cole, Michel, Teti(1994)는 아동기의 정서 역기능적 패턴이 이후에 정신 병리를 가져온다고 주장하였으며, Garber, Zeman와 Walker(1990)는 아동기의 우울, 불안, 신체 증상들과 정서 인식 및 표현의 어려움과 관련되어 있음을 보여주고 있다. 또한 대부분의 정신병리를 겪는 아동은 정서 능력에 어려움을 겪고 있으며(Ciarrochi & Scott, 2006) 많은 부정적인 결과들(낮은 학업 성취, 심리적 부적응, 신체적 허약함)이 정서 능력의 부족과 관련되어 있다(Garber, Braafladt, & Zeman, 1991). 이러한 연구들은 정서능력이 취약한 아동을 평가하여 심리적 취약성을 예방하는 것이 효과적이라는 주장을 제기하고 있다(Penza-Clyve & Zeman, 2002).

실제로 치료현장에서 정서행동문제를 가진 아동들이 평균에 이르는 양호한 지능을 가졌음에도 빈약한 정서언어를 가지며 정서와 관련된 문제를 해결하는데 어려움을 겪는 모습이 관찰된다. 이들은 자신의 정서 상태에 대한 인식 능력이 부족하고 자신의 정서 상태를 적절히 명명화하지 못하는 모습을 보인다. 또한 다양한 상황에서 나타나는 여러 가지 정서 정보를 찾아내지 못하고, 정서조절에도 실패하는 모습을 보인다.

이러한 점을 감안할 때 아동기에 정서능력이 부족한 아동에게 정서 능력이 향상될 수 있도록 교육하는 것은 그들의 심리적 건강 뿐 아니라 이후의 발달에게도 긍정적인 영향을 미칠게 될 것이다.

정서능력 향상 교육을 위해 우선, 정서란 무엇이며 어떻게 구성되고 발달되는지에 대해 살펴볼 필요가 있다. 많은 학자들이 정서에 대해 연구해왔지만, 학자들 마다 정서의 다른 측면을 강조하여 정서의 개념과 구인을 명확히 하기란 쉽지 않다.

Lazarus(1991)는 정서를 심리적 평정, 결과적 행위경향성, 심리적 반응양상, 주관적 경험을 포함하는 것이며 정서적 사건에 대처하는 방식이라고 정의하였다. Reeve(1992)는 정서를 4가지 다차원적 현상으로 보고, 생리적, 인지-주관적, 기능적, 표현적 요소로 구성되어있다고 하였다.

본 연구에서는 정서에 대한 개념을 개인의 심리 사회적 적응에 중추적 역할을 하는 요소로 특질(trait)이나 재능(talent)과는 구별되는 감정과 관련된 능력(ability)으로서의 정서(Mayer & Salovey, 1997)로 정의하고자 한다.

능력으로서의 정서의 구인에 대해 살펴보면, Mayer와 Salovey(1997)는 정서인식/표현, 정서활용, 정서이해, 정서조절을 들었으며, Shaffer(2005)는 정서가 경험되는 순간부터 표현되기까지의 순차적 과정을 살펴보면서 정서인식→ 정서이해 → 정서조절 → 정서표현을 정서의 구성 요소로 보았다.

이렇듯 정서의 핵심적 구인으로 정서인식, 정서이해, 정서조절, 정서표현을 들 수 있으며, 이런 정서 능력들은 인간의 심리 내·외적 적응에 많은 영향을 미치고 있다(Swinkels & Guiliano, 1995, Feldman, White & Lobato, 1982, 배도희, 조아라, 이지연, 2004).

먼저 자신의 정서에 대한 인식과 이해가 높은 사람은 그렇지 않은 사람보다 자율적이고 좋은 자

아정계를 가지며, 심리적, 신체적으로 건강하고 긍정적인 관점을 갖는다(Kring, Smith, & Neale, 1994). 또한 정서 인식의 어려움은 내재화 증상을 예견하며, 낮은 정서이해능력은 정서경험을 건설적인 방식으로 관리하는 능력을 약화시킨다(Saarni, 2000).

정서의 조절된 형태의 표현 능력도 개인 내적·외적 적응과 관련이 높는데, 정서를 적절히 표현하는 사람은 그렇지 않은 사람들에 비해 다른 사람으로부터 더 많은 사랑을 받고, 타인의 정서에 많은 영향을 미치는 등 긍정적인 평가를 받는다(DePaulo, 1992). 정서를 표현을 잘하는 사람은 타인으로부터 사회적 지지를 얻기 쉬우며 심리적 안정감이 높으나, 정서 표현의 어려움을 겪는 사람은 문제가 생겼을 때 직접 문제를 해결하기보다 회피하려는 성향이 높아(Emmons & Colby, 1995) 문제 해결을 더욱 어렵게 하는 경향이 있는 것으로 나타났다.

이렇듯 정서의 각 구인들이 인간의 심리사회적 적응에 영향을 미친다는 가정 하에 정서능력을 향상시킴으로서 아동의 심리사회적 적응을 높이고자 하는 다양한 프로그램들이 개발되어 왔다.

대표적인 정서능력 향상 프로그램으로는 SEL(Social and emotional learning program), Thinking, Feeling, Behaving program, Child Development Project, '50 Activities for Emotional Intelligence', 문용린(1997, 1998), 박윤정(2004) 등이 있다.

SEL(Graczyk, Weissberg, Payton, & Elisa, 2000)은 고위험군을 대상으로 사회학습이론, 생태체계학적 이론 등을 기반으로 만들어졌다. 학교 교육현장에서 학교생활을 돕기 위한 프로그램으로 자신/타인 인식, 긍정적 태도/가치, 책임 있는 의사결정, 의사소통능력, 사회적 기술의 다섯 영역으로

구성된다.

Thinking, Feeling, Behaving program (Vernon, 1989)은 합리적 정서행동치료를 기반으로 만들어졌으며, 부적절한 정서와 행동의 문제는 역기능적 사고 과정을 원인으로 보고 이것을 교정하는 방법을 제시하였다. 이 프로그램은 자기수용, 감정/신념과 행동, 문제해결/의사결정, 인간관계의 다섯 영역으로 구성된다.

CDP(Dasho, Lewis, & Watson, 2001)는 구조 발달이론과 행동주의 이론을 기반으로 하였으며, 학업 성취를 주요한 영역으로 다루고 있다. 인간가치 교육, 내적 동기화, 이해와 교육, 지지적 관계의 네 영역으로 구성되며 공동체와 협동을 강조하였다.

Goleman의 정서지능을 기초로 한 프로그램인 '50 Activities for Emotional Intelligence' (Lynn, 2000)은 자아인식, 감정다루기, 의사결정, 스트레스 관리, 개인의 책임, 자아개념, 감정이입, 의사소통, 집단역동, 갈등해결의 열 개의 영역으로 이루어져 있다.

정서 지능을 기초로 한 국내 프로그램들로는 문용린(1997, 1998)의 초·중학생을 위한 프로그램과 박윤정(2004)의 유아를 위한 정서지능 교육프로그램이 있다. 문용린(1997, 1998)의 정서지능 교육 프로그램은 총 4회기 프로그램으로 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서활용, 정서조절의 5개 영역으로 이루어져 있다. 박윤정(2004)의 유아를 위한 정서지능 교육프로그램은 정서 인식/평가/표현, 사고에 대한 정서의 촉진, 정서지식의 활용, 정서 조절의 요인으로 구성되어 있으며, 정서 지능의 위계적 구조를 고려하여 프로그램을 구성하였다.

하지만, 지금까지 개발되었던 기존의 프로그램들은 정서능력 향상 프로그램으로써 여러 가지 문제점들을 가지고 있다.

첫째, 이들 프로그램들 중에서, SEL, Thinking, Feeling, Behaving program. CDP는 정서능력의 향상보다 일반적 사회성 기술(대인관계기술, 행동 수정, 분노조절, 문제해결 등)의 향상에 초점을 맞추고 있다.

둘째, '50 Activities for Emotional Intelligence', 문용린(1997, 1998), 박윤정(2004) 프로그램은 정서의 각 구인을 기초로 하여 프로그램을 구성하였으나 이 프로그램들 역시 몇 가지 한계점을 가지고 있다. 문용린(1997, 1998)의 경우 총 4회기 프로그램으로 회기 구성이 너무 짧고, 박윤정(2004)은 정서 구인에 대한 접근은 적절한 편이나 대상이 유아에 제한적이다. 또한 '50 Activities for Emotional Intelligence', 문용린(1997, 1998), 박윤정(2004) 프로그램 모두 정서 능력 향상을 위한 핵심적 부분이 누락되어 있다.

이들 프로그램에서 부족한 부분을 살펴보면, 먼저 정서인식과 정서이해 능력을 향상시키기 위해서는 나와 타인이 처한 상황에서 어떠한 정서를 느끼는지 정확한 정서단어에 대한 지식이 필요한데 이들 프로그램들은 정서단어에 대한 교육이 부족하다는 것이다.

Abelson(1981)은 자신의 다중 감정에 대한 자각이나 타인의 정서에 대한 이해를 위해서는 정서경험을 상징적으로 부호화하고 전달할 수 있는 언어 발달이 매우 중요하다고 하였다. 정서인식과 이해가 부족한 사람은 정서단어의 적절한 의미를 구별하지 못하고 사용하는 능력이 부족하다는 연구 결과(Lane & Schwartz, 1987)도 정서단어 교육의 중요성을 뒷받침해주고 있다.

정서단어에 대한 교육을 받은 집단은 정서적으로 동요될 만한 상황에 직면했을 때 다른 집단에 비해 동요하는 폭이 적고 이성적으로 대처하는 경향이 있었다(Larsen & Diener, 1987). 안혜영(2003)

의 초등학생 인터넷 중독문제를 가진 아동을 대상으로 한 연구에서도 자신의 정서를 명확하게 이해하는 아동은 자신과 타인의 정서를 효과적으로 조절할 줄 알아 부정적인 정서를 긍정적인 정서로 전환시킬 수 있었다.

이렇듯 정서능력의 개발에 있어서 정서단어의 중요성을 정리해보면, 첫째, 정서단어를 통해 자신의 내적 정서를 세분화시켜서 표현하는 것이 가능하고 혼란스러운 내적 정서를 적절히 명명화 함으로써 정서적 안정감을 가질 수 있다. 둘째, 아동은 경험되어지는 정서를 인식하고 조절하여 표현하게 되는데, 모든 문화에서는 특정 상황에서 어떤 정서를 표현하는 것이 괜찮은지 그렇지 않은지에 대한 규칙이 있다. 이런 규칙은 타인과 적응적인 관계를 맺기 위해 꼭 습득해야하는 기술이며(Gross & Ballif, 1991), 이런 정서표현 규칙을 교육시키기 위해 가장 중요한 요소가 바로 정서단어이다. 성인은 이러한 정서단어를 사용하여 아동에게 사건과 정서 사이의 관계를 이해시킨다(Smith & Hart, 2002).

정서행동문제를 가진 아동들은 자신의 정서 상태를 적절히 명명화하지 못하고 빈약한 정서어휘력을 가진다. 이들은 여러 가지 원인에 의해 정서단어에 대한 빈약한 교육을 받았으며, 그 결과 정서단어 활용능력도 저조하고 취약하다(Salovey & Grewal, 2005). 그러므로 이들을 위한 정서단어 교육은 개인의 적응을 위한 필수적 요소일 뿐만 아니라 정서 과정에서 초반에 위치한 정서인식과 정서이해의 기초로 정서능력 향상의 기본이라고 할 수 있다(장정주, 2012). 정서능력 향상 프로그램에 정서단어에 대한 교육이 빠져있다는 것은 기초가 없는 상태에서 상위 개념 교육을 하는 것이기에 효과성에 한계를 가질 수밖에 없을 것이다.

다음으로는 기존 정서관련 프로그램들은 정서인

식과 정서표현에서의 얼굴 표정의 역할을 소홀히 하였다.

타인의 얼굴표정에 대한 정확한 인식과 이해는 대인관계에 매우 중요한 역할을 한다. 얼굴 표정 자극에 대한 정서인식의 정확성 연구에서 정서행동문제를 가진 사람들이 얼굴표정 자극을 보고 이를 인식하는데 있어서 편향이나 오류가 있고 (Persad & Polivy, 1993; Rubinow & Post, 1992), 얼굴표정해석의 부정확성이 또래관계 어려움과 사회성 부족과도 높은 관련성을 가지고 있다 (Philippot & Feldman, 1990).

Camras, Grow와 Ribory(1983)은 학대받은 아동의 경우 정상아동보다 정서인식 능력이 떨어진다고 주장하였으며, 정상 아동과 ADHD 아동을 대상으로 한 연구에서도 얼굴표정인식능력이 사회적 적응에 더욱 중요한 역할을 하는 것으로 나타났다 (배도희, 조아라, 이지연, 2004). 그리고 비행 청소년 집단은 일반 청소년 집단에 비해 정서적 자극에 둔감하며, 얼굴 표정에 드러나 정서를 인식하는 능력이 저하되어 있다(구재선, 김혜리, 정명숙, 김정미, 양혜영, 조정자, 박수진, 박상규, 한미영, 2008).

이러한 결과는 얼굴표정에 대한 부정확한 해석이 대인관계상황에서 부적절한 행동을 유발시켜 좌절과 거부를 경험하게 할 수 있으며, 장기적으로는 대인관계에서의 불편감을 더욱 증가시킬 수 있다는 것을(오경자, 배도희, 김영아, 양재원, 2002) 의미한다. 그리고 얼굴표정을 통한 정서 표현도 대인관계에서 중요한데, 얼굴 표정을 통한 정서표현은 내적 정서 상태를 일대일 대응하는 지표가 될 수 있고, 다른 하나는 누군가를 진정시키거나 저지시키기 혹은 자신을 좀 더 호의적으로 표현하는 등의 경우에 상징으로서의 기능을 할 수 있다(Lewis & Michalson, 1985).

셋째, 정서 능력 향상 프로그램의 효과 측정에 있어서의 문제점이다. 많은 정서 능력 향상 프로그램에서 효과성 측정을 위해 정서 척도가 아닌 대처능력과 공격성(Elias, Hunter, & Kress, 2001), 사회성(Elias, Hunter, & Kress, 2001; Dasho, Lewis, & Watson, 2001)을 측정하여 효과를 검증하는 경우가 많다. 물론 정서 능력 향상을 통해 사회성에 긍정적 영향을 미치는 것이 목표가 될 수 있으나, 정서 능력 향상이라는 본래의 목적이 달성되었는가에 대한 평가는 반드시 필요하다. 이는 최근까지 정서 능력을 측정하는 적절한 측정도구가 부족하다는 현실적인 문제까지 겹쳐 정서능력 향상 프로그램의 효과 검증을 모호하게 하였다.

넷째, 기존의 정서능력 향상 프로그램은 대부분이 일반 아동을 대상으로 하는 프로그램들로 학교에서 전체 아동을 대상으로 하거나 방과 후 프로그램으로 개발되어 있다(Graczyk, Weissberg, Payton, & Elisa, 2000; Vernon, 1989; Dasho, Lewis, & Watson, 2001; Lynn, 2000; 문용린, 1997, 1998; 박윤정, 2004). 하지만, 정서행동문제를 가진 아동을 대상으로 하였을 때, 프로그램의 효과가 어떠한지에 대한 고찰이 부족한 실정이다.

지금까지 살펴보았듯이 그 동안 개발된 정서능력 향상 프로그램의 문제점 및 제한점을 보완하여 실시한다면 프로그램 효과성 및 효용성은 높아질 것이다. 이러한 이유로 본 연구를 위해 개발한 프로그램은 다음과 같은 특징을 가지고 있다.

첫째, 정서 능력의 핵심인 정서단어 교육을 기반으로 한 정서인식 및 정서이해 능력향상, 정확한 얼굴표정 연습을 통한 정서표현, 타인의 얼굴표정을 통한 정서인식에 초점을 두었다. (따라서 본 정서능력 향상 프로그램의 제목을 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램으로 하고자 한다.) 뿐만 아니라, 본 프로그램은 자신의 정서인식, 타인의 정서

인식, 정서이해, 정서조절, 정서표현의 내용을 포함하고 있다.

둘째, 정서 능력 향상 프로그램의 효과를 측정하기 위해 정서척도를 사용하였다. Penza-Clyve와 Zeman(2002)가 개발한 The Emotion Expression Scale for Children(EESC)를 최은실과 방희정(2011)이 번안/타당화한 척도를 사용하여 프로그램 효과성을 살펴보고자 한다.

셋째, 정서 능력 향상 프로그램에 참여하는 아동을 정서행동상의 어려움을 호소하는 준임상 집단을 대상으로 하여 본 프로그램의 심리 치료적 효용성을 파악하고자 한다. 뿐만 아니라 사회성(또래관계능력), 심리적 건강(우울, 불안), 정서행동문제에도 어떠한 효과가 있는지 살펴보고자 한다.

본 연구의 목적에 따라 구체적인 연구문제를 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 정서행동문제를 가진 초등학생을 대상으로 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램을 개발하여 실시하였을 때 정서 능력에 영향을 미칠 것인가?

둘째, 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램이 정서행동문제를 가진 초등학생의 사회성(또래관계 기술)에 영향을 미칠 것인가?

셋째, 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램이 정서행동문제를 가진 초등학생의 심리적 건강(우울, 상태불안, 특성불안)에 영향을 미칠 것인가?

넷째, 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램이 정서행동문제를 가진 초등학생의 정서행동문제에 영향을 미칠 것인가?

방 법

연구대상

본 연구에 참여한 대상자들은 서울에 위치한 지역 아동센터 중에서 <정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램>에 참여하기를 희망하는 곳의 신청을 받았다. 본 프로그램에 참여 대상 아동의 기준은 다음과 같다. 다음의 세 가지 기준을 모두 만족시키는 아동들을 대상으로 하였다. 1)초등학교 4 - 6학년의 아동들로 아동청소년 행동평가척도(Korean-Child Behavior Checklist: K-CBCL)의 T 점수가 60점 이상인 준임상군 이상의 아동 2)최은실과 방희정(2011)이 번안/타당화한 정서인식 및 표현 척도의 점수가 28점 이상으로 정서를 인식하고 표현하는데 어려움을 겪는 아동(최은실과 방희정(2011)의 연구 결과에서 우리나라 초등학생의 평균인 27.54 이상인 아동) 3)인지기능은 정상 범주에 속하는 아동으로 지적 장애아는 대상에서 제외되었다.

실험집단은 지역 아동센터 4곳에서 의뢰된 총 25명의 아동이 정서인식 및 표현향상 프로그램에 참가하게 되었다.

비교집단은 지역 아동센터 5곳의 총 24명의 아동들로 미술활동 프로그램을 실시하였다.

측정도구

아동정서행동문제척도

본 검사는 아동행동문제의 유형과 정도를 알아 보기 위하여 Achenbach(1991)가 개발한 아동행동 평가척도(Child Behavior Checklist: CBCL)를 오경자, 이해런, 홍강의와 하은혜(1997)가 한국판으로

표준화한 아동청소년 행동평가척도(Korean-Child Behavior Checklist: K-CBCL)를 사용하였다. 3점 Likert 척도로 평정하게 되어 있으며 점수가 높을수록 행동문제를 시사한다. 내적 합치 도는 오경자, 이해련, 홍강의와 하은혜(1997)에서 .62에서 .82까지로 나타나 비교적 양호한 것으로 판단된다.

본 연구에서는 총문제 행동과 우울/불안 행동, 신체적 증상, 그리고 위축 행동이 포함되어 있는 내재화 행동 문제, 비행과 공격성 행동이 포함되어 있는 외현화 행동문제로 구분하여 연구하였다.

정서 인식 및 표현 척도

(The Emotion Expression Scale for Children : EESC)

정서 인식과 정서 표현을 측정하는 도구로 Penza-Clyve와 Zeman(2002)이 개발한 EESC(The Emotion Expression Scale for Children)을 최은실과 방희정(2011)이 번안한 것을 사용하였다. 이 척도는 만 9세-12세 아동을 대상으로 한 연구로, 이 시기는 아동 중기에 해당하는 연령으로 정서 조절 패턴의 개념이 발전되고 안정화되는 시기이기 때문에 정서인식과 정서표현을 측정하기에 적절한 연령대이다(Cole, Teti, & Zahn-Waxler, 2003; Penza-Clyve & Zeman, 2002).

본 척도는 명확한 정서인식과 표현의 2가지 측면을 측정하기 위한 자기-보고 형 척도로, 정서인식의 부족 요인 8개 문항과 정서 표현의 어려움 요인 8개 문항으로 총 16문항으로 구성되어 있다. 정서 인식의 부족 문항으로는 문항 9 ‘나는 종종 내가 어떻게 느끼고 있는지 모른다.’ 문항 15 ‘나는 내가 화난 이유를 종종 잘 모른다.’ 등이 있으며, 정서표현의 부족 문항으로는 문항 7 ‘내가 화가 났을 때, 나는 그것을 보여주는 것이 두렵다’, 문항 16 ‘나는 어떤 사람들에게 대해 어떻게 느끼는지 보

여주는 것이 힘들다’ 등이 있다. 각 문항에서 자신과 가장 가까운 것에서 가장 먼 것 까지 5점 Likert 척도로 평정하도록 되어 있으며, 총 점수가 높을수록 정서를 인식하고 표현하는데 어려움을 겪고 있음을 나타낸다.

최은실과 방희정(2011)에서 내적 합치도는 정서 인식 부족 요인이 .78, 정서표현 부족 요인이 .69로 나타났으며, 본 연구에서는 정서인식 부족 요인이 .78, 정서표현 부족 요인이 .79로 나타났다.

또래관계척도

본 검사는 양윤란과 오경자(2005)가 초등학교 4학년에서 중학생 3학년을 대상으로 또래관계기술을 측정하기 위해 개발한 척도로, 총 19문항으로 주도성과 협동/공감의 두 요인 구조로 이루어져 있다. 주도성 요인으로는 문항 3 ‘내가 좋아하는 게임이나 놀이를 친구에게 함께 하자고 말한다.’, 문항 4 ‘처음 만난 아이에게 내가 먼저 말을 건다.’ 등이 있으며, 협동/공감 요인으로는 문항 11 ‘친구와 함께 게임을 하거나 놀 때, 게임이나 놀이 규칙에 대한 친구의 의견을 받아들인다.’ 문항 19 ‘게임이나 운동, 놀이의 규칙을 지킨다.’ 등이 있다. 각 행동의 빈도를 묻는 4점 Likert 척도로 점수가 높을수록 또래관계능력이 높음을 나타낸다. 양윤란과 오경자(2005)에서 하위척도의 내적 합치 도는 .74-.81로 양호하게 나타났으며, 본 연구에서는 주도성 요인이 .86, 협동/공감 요인이 .87로 나타났다.

우울 척도 (Children Depression Inventory : CDI)

본 검사는 Kovacs와 Beck(1977)이 아동기 우울증의 인지적, 정서적, 행동적 증상을 평가하기 위해 개발된 것으로 조수철과 이영식(1990)이 번안, 표준화한 것을 사용한다. 본 척도는 7세-17세의 아

동과 청소년에게 실시할 수 있는 척도로, 점수가 높을수록 다양한 우울증상을 보이는 것으로 나타난다. 본 연구에서는 자기 보고용 척도를 사용하였는데, 이는 우울증은 주관적으로 느끼는 감정상태가 중요하고(신민섭, 김민정, 1994), 후기 아동기가 발달적으로 자신의 정서적 상태를 인지적으로 개념화할 수 있는 단계이기 때문이다. 내적 합치도는 조수철, 이영식(1990)에서는 .88, 재검사 신뢰도는 .82로 나타났으며, 본 연구에서 내적합치도는 .89로 나타났다.

상태/특성 불안 척도 (State - Trait Anxiety Inventory for Children: STAIC)

본 검사는 Spielberger(1972)가 아동기의 상태/특성 불안을 평가하기 위해 개발된 것으로 조수철과 최진숙(1989)이 번안, 표준화한 것을 사용한다. 상태불안이란 특수한 상황에서 긴장감, 걱정, 두려움을 의미하며 일시적인 감정적인 상태를 의미하고, 특성불안이란 한 개인이 지니고 있는 개인적인 특성으로 외적인 위협에 대처하는 개인적인 양상을 의미한다. 총점의 범위는 상태/특성불안 모두 점수가 높을수록 불안증상을 보이는 것으로 나타난다(조수철, 최진숙, 1989). 조수철, 최진숙(1989)의 초등학교 4-6학년을 대상으로 한 연구에서 내적 합치도는 상태불안은 .88, 특성불안은 .83으로 나타났으며, 본 연구에서는 상태불안이 .87, 특성불안이 .90으로 나타났다.

연구 절차

본 프로그램은 주 2회씩 총 16회기로 8주간 실시되었으며, 각 회기는 60분씩 실시하였다. 집단 구성원은 원칙적으로 5명 내외로 하였으며, 프로그램

은 본 연구자가 진행하였고 식사 과정생 1명이 보조 치료자로 참가하였다. 실험집단과 비교집단 모두 프로그램 시작 전에 지역 아동센터를 통해 부모들에게 프로그램 내용을 구체적으로 설명하고 프로그램 동의를 받았다.

실험집단과 비교집단 아동들을 대상으로 사전 평가는 프로그램 시작 전에 사후 평가는 프로그램 종결 시점에 실시하였다.

자료 분석

정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램 집단과 비교집단 간의 인구 통계학적 변인의 차이를 검증하기 위해 t 검증을 실시하였다. 본 프로그램이 효과가 있는지 분석하기 위하여 사전 사후 두 수준에서 효과측정치들을 종속변인으로 하여 반복측정 변량분석(Repeated Measure)을 사용하여 분석하였다. 반복측정 변량분석은 두 집단 이상을 대상으로 여러 시점별로 실험 효과가 있는지를 분석할 수 있는 분석방법이다(강병서, 김계수, 2009)

프로그램 제작

이론적 배경에서 살펴본 것처럼 본 프로그램은 Shaffer(2005)의 정서이론을 기초로 하여, 정서인식, 정서이해, 정서조절, 정서표현 능력의 향상을 목표로 개발하였다. 세부적으로는 모든 정서 능력의 기초인 정서단어교육, 자신의 정서인식, 타인의 정서인식, 정서이해, 정서조절, 정서표현으로 나누어 각 목표에 대한 프로그램을 구성하였다.

정서단어를 선정을 위해 문헌고찰을 실시하였으며, 외국 정서단어 연구는 언어가 다르기 때문에 적합하지 않았다. 따라서 우리나라 정서단어 연구 중, 박인조와 민경환(2005)의 정서단어 87개와 이

표 1 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램 내용

회 기	목표	주요활동
1	프로그램 소개 오리엔테이션 정서의 정의	-프로그램 소개, 자기소개 및 오리엔테이션 -얼굴표정을 통한 정서표현 설명과 타인의 얼굴표정 사진을 통한 타인 정서인식 설명 -정서의 정의와 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램의 목표 설명
2	정서단어 교육 1 정서이해 정서표현(얼굴표정사진) 타인정서인식(얼굴표정사진)	-정서단어 중 긍정적 정서단어의 사전적 의미 교육 -각 정서 단어에 대한 자신의 경험 나누기 -치료자가 각 정서단어별 대표적인 상황의 예를 통해 단어이해
3	정서단어 교육 2 정서이해 정서표현(얼굴표정사진) 타인정서인식(얼굴표정사진)	-정서단어 중 부정적 정서단어의 사전적 의미 교육 -각 정서단어에 대한 자신의 경험 나누기 -치료자가 각 정서단어별 대표적 상황의 예를 통해 단어이해
4	정서 단어 교육 3 정서이해 정서표현(얼굴표정사진) 타인정서인식(얼굴표정사진)	-정서단어 알아맞히기 게임 1 (사전적 의미, 치료자의 예, 구성원들의 경험) -정서단어 알아맞히기 게임 2 (통속에 정서단어를 넣어두고 하나씩 꺼내서 그 감정단어에 대해 언어/몸짓/얼굴표정으로 설명하고 맞히기)
5	타인정서인식(가족/친구) 정서표현(얼굴표정사진) 타인정서인식(얼굴표정사진)	-가족 구성원에 대한 정서인식 및 정서이해 -친구/교사에 대한 정서인식 및 정서이해
6	타인정서인식(음악) 정서표현(음악) 정서표현(얼굴표정사진) 타인정서인식(얼굴표정사진)	-음악을 통한 정서인식과 정서이해 -악기로 정서표현
7	타인정서인식(미술) 정서표현(미술) 정서표현(얼굴표정사진) 타인정서인식(얼굴표정사진)	-미술 작품을 통한 정서인식과 정서이해 -미술 활동으로 정서표현
8	정서표현(대표정서) 정서표현(얼굴표정사진) 타인정서인식(얼굴표정사진)	-Ekman(1992)의 6가지 대표 정서에 대한 이해 -소그룹 활동을 통한 6가지 대표 정서 얼굴표정 짓기 연습
9	자기정서이해 정서표현(얼굴표정사진) 타인정서인식(얼굴표정사진)	-자신에게 자주 유발되는 정서에 대한 이해와 해당 정서단어 찾기 -자신의 정서단어가 유발되는 상황 이해 -자신의 정서단어에 색을 입히기

회 기	목표	주요활동
10	정서표현(미술) 정서표현(얼굴표정사진) 타인 정서 인식(얼굴표정사 진)	-자신의 정서단어에 색 입히기 자료를 기초로 '내 마음 도너츠'활 동 (자신이 가진 정서단어가 가지는 비중에 맞게 도너츠로 표현)
11	정서이해(정서보드게임)	-정서보드게임(정서단어이해, 정서상황이해, 정서표현을 포함하는 보드게임)실시
12	정서조절 정서이해 정서표현(얼굴표정사진) 타인 정서 인식(얼굴표정사 진)	-정서유발 스크립트(아동들이 흔히 경험하는 정서상황)에 대한 정서이해 -정서유발 스크립트에서 정서조절 반응 산출하기 -정서유발 스크립트를 역할극하기
13	정서조절 정서이해 정서표현(얼굴표정사진) 타인 정서 인식(얼굴표정사 진)	-정서유발 TV프로그램(아동들이 흔히 경험하는 정서상황)에 대 한 정서이해 -정서유발 TV프로그램에서 정서조절 반응 산출하기 -정서유발 TV프로그램 역할극하기 -과제 : 자신이 가장 해결하기 힘들었던 정서상황 적어오기
14	정서조절 정서이해 정서표현(얼굴표정사진) 타인 정서 인식(얼굴표정사 진)	-과제 내준 자신이 가장 해결하기 힘들었던 정서상황 발표하기 -구성원들의 정서상황에 대한 대처방법 산출하기 -구성원들의 정서상황 역할극하기
15	타인정서인식(구성원) 긍정적 지지하기 정서표현(얼굴표정사진) 타인 정서 인식(얼굴표정사 진)	-구성원들에게 느껴지는 긍정적 정서 단어 찾기 -각 구성원별로 긍정적 정서단어 및 긍정적 지지 글 써주기
16	프로그램 정리	-매 회기별로 실시한 자신의 얼굴표정 사진을 살펴보기 -매 회기별 내용들을 되짚어보고 가장 좋았던 부분과 힘들었던 부분 나누기 -프로그램 정리하기

은경과 이양희(2006)의 57개 정서단어가 있었다. 박인조와 민경환(2005)의 정서단어는 성인 대상의 연구 한 연구로 적합하지 않아 본 프로그램에서는 이은경과 이양희(2006)가 초등학교 4-6학년을 대상으로 하여 한국의 특수한 문화와 정서에서 쓰이는

용어를 추출하여 일상생활에서 경험하는 긍정적 정서와 부정적 정서 단어 57개 단어를 사용하였다. 프로그램의 구성은 다음과 같다.

표 2 미술활동 프로그램 내용(비교집단)

회기	내용	회기	내용
1	내 얼굴 그리기	9	헌옷에 염색하기
2	정물화 그리기	10	테칼코마니로 꾸미기
3	콜라주 기법을 통한 내 미래 모습 만들기	11	가족화 그리기
4	재활용품으로 만들기	12	비즈공예하기
5	손 본뜨기	13	친구 얼굴 그리기
6	색종이 접기	14	찰흙으로 동물 만들기
7	석고로 탈만들기	15	만화 그리기
8	부채꾸미기	16	다음 달 달력 만들기

정서단어 교육을 위해 회기 전반부에 정서 단어 각각에 대한 사전적 의미 교육과 상황별 알맞은 정서단어 알아맞히기를 구성하였다.

자신의 정서인식 향상을 위해서는 오늘 자신의 정서인식, 그러한 감정이 느껴지는 원인에 대해 살펴보기, 자신에게 자주 유발되는 정서를 찾아보고 명명하기, 자신이 경험한 정서 사건에 대한 합리적 정서 인식하기를 구성하였다.

타인의 정서인식 향상을 위해서는 또래구성원의 정서 표현(얼굴 표정 사진)을 보고 정서인식, 예술(음악, 미술)에 표현된 정서인식, 사진에 나타난 사람들의 정서인식, 스크립트 상황에서 타인 정서인식, TV 프로그램의 상황에서 나타난 타인의 정서인식, 집단 구성원들이 경험한 사건에 대한 타인 정서인식하기로 구성하였다.

정서이해 향상을 위해 정서단어 교육을 통한 정서단어 이해, 정서게임을 통한 정서이해, 각 정서 상황들(자신의 정서이해/타인의 정서이해/사진, 스크립트, TV프로그램)에 대한 정서이해하기로 구성하였다.

정서조절 향상을 위해 사진, 스크립트, TV 등의 상황에서 나타난 정서이해를 통해 적절하고 합리적인 대처방식에 대한 브레인스토밍과 역할연습, 집단 구성원들이 경험한 사건에 나타난 정서에 대

한 인식, 이해와 적절하고 합리적 대처방식 역할연습하기로 구성하였다.

정서표현 향상을 위해 오늘 나의 정서를 얼굴 표정으로 표현, 6가지 대표정서에 대한 얼굴 표정 연습, 예술(음악, 미술)로 정서표현, 색으로 자신의 정서표현, ‘내 마음 도너즈’를 통해 자신의 정서표현, 정서 게임하기로 구성하였다.

특히, 본 프로그램이 이전 정서관련 프로그램과 구별되는 핵심적 영역은 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 정서단어 교육을 프로그램 전반부에 배치하여 정서 능력에 대한 기초를 마련하였다.

둘째, 자신의 감정에 알맞은 얼굴표정 짓기 연습을 위해 매 회기 도입부에 사진을 찍었으며, 타인 정서인식을 위해 정리부분에서 타인의 얼굴표정 사진을 보고 정서를 인식하는 연습을 실시하였다.

셋째, 정서능력의 각 구성요소를 체계적으로 향상시킬 수 있도록, 정서단어 교육, 자신의 정서인식, 타인의 정서인식, 정서이해, 정서조절, 정서표현을 프로그램에 구성시켰다.

프로그램 실시

전체 16회기 정서인식 및 표현능력 향상 프로그램 내용은 표 1에 제시되었다.

표 3 연구 대상자들의 인구 통계학적인 특징

		프로그램 집단 (<i>n</i> =25)	비교집단 (<i>n</i> =24)	총합계
학년	4학년	10	9	19(38%)
	5학년	6	9	15(31%)
	6학년	9	6	15(31%)
성별	남	13	11	24(49%)
	녀	12	13	25(51%)
		25	24	

각 회기별 프로그램은 도입단계, 전개단계, 정리 단계로 구성되어있다. 도입단계에서는 자신의 오늘 의 기분을 찾아보는 자신의 정서인식 훈련을 한다. 모든 참가자들은 눈을 감고 잠시 생각하는 시간을 가진 후, 활동지에 자신의 오늘 정서단어를 쓰고 왜 그런 정서가 생겼는지에 대해 쓴다. 아동들은 지정된 자리(photo zone)에서 자신의 정서단어에 맞는 얼굴 표정 지으며 사진을 찍는다. 이러한 과정은 자신의 정서를 찾는 훈련, 자신의 정서를 얼굴 표정으로 나타내 보는 훈련이 된다.

전개단계에서는 각 회기별 정서능력 향상 교육을 실시하는 단계로, 정서단어 교육과 정서이해(1-4회기), 타인 정서인식과 정서이해(5-7회기), 얼굴표정 연습을 통한 정서표현(8회기), 자신의 정서 인식과 정서표현(9-10회기), 정서단어 게임(11회기), 정서조절(12-14회기), 구성원들 서로를 지지하기(15회기), 프로그램 정리(16회기)로 구성하여 정서능력을 향상시키고자 하였다.

정리단계에서는 도입단계에서 찍은 사진을 프로젝트로 영사하여 함께 보면서 타인의 얼굴표정에 대한 정서단어 찾아보기를 통해 타인의 정서인식 훈련을 한다. 이때 자신의 정서단어와 타인이 인식한 정서단어가 불일치 할 경우, 다시 한 번 사진을 찍을 수 있는 기회를 주어 정서표현 연습을 한다.

비교집단도 16회기로 치료자는 매 회기마다 미술활동을 실시하였다. 프로그램 내용은 표 2에 제

시되어 있으며, 미술활동 프로그램의 목표는 자기 인식, 타인인식, 정서인식, 정서표현, 다양한 매체 활용을 통한 창의성을 향상시키고자 하였다.

결 과

인구통계학적 특성

연구에 참여한 집단원은 총 49명으로 프로그램 집단 25명, 비교 집단 24명을 대상으로 하였다.

프로그램 참석 집단과 비교 집단의 학년, 성별에 대한 인구 통계학적인 특성을 정리하여 표 3에 제시하였다.

실험집단과 비교집단 간의 사전 동일성 비교

정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램을 실시하기 전에 프로그램 집단과 비교집단을 대상으로 사전검사를 실시하였다. 프로그램 집단과 비교집단의 사전 측정치들 간에 차이가 있는지를 알아보기 위해 *t* 검증을 실시하였다. 결과가 표 4에 제시되어 있다.

분석결과 정서능력(정서총합, 정서인식, 정서표현), 사회성(또래관계총합, 주도성, 협동/공감), 심리적 건강(우울, 특성불안, 상태불안), 아동행동문제(총문제, 내재화, 외현화)에서는 프로그램 집단과 비교 집단 간에 유의한 차이는 없었다($p < .01$).

표 4 프로그램 집단과 비교 집단의 사전 측정치 차이 분석

측정치		프로그램 집단 (<i>n</i> =25) <i>M</i> (<i>SD</i>)	비교 집단 (<i>n</i> =24) <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (<i>Sig</i>)	
정서 능력	정서총합	36.52(4.59)	34.63(4.79)	1.413	(.164)
	정서인식	17.92(2.16)	17.42(3.02)	.669	(.507)
	정서표현	18.60(3.54)	17.21(3.22)	1.442	(.156)
사회성	또래관계총합	46.00(9.48)	50.13(9.18)	-1.548	(.128)
	주도성	19.52(4.61)	20.58(4.96)	-.776	(.441)
	협동/공감	26.48(5.97)	29.54(4.99)	-1.951	(.057)
심리적 건강	우울	16.80(5.91)	16.08(6.18)	.415	(.680)
	특성불안	37.64(7.86)	40.00(9.53)	-.947	(.351)
	상태불안	38.00(2.89)	38.92(7.87)	-.537	(.595)
K-CBCL	총문제	70.28(5.56)	67.67(7.39)	1.395	(.170)
	내재화	65.36(10.73)	62.79(8.80)	.918	(.364)
	외현화	70.16(8.45)	64.42(7.44)	2.528	(.055)

표 5 프로그램 집단과 비교 집단의 사전 - 사후 검사 평균

측정치		프로그램 집단(<i>n</i> =25) <i>M</i> (<i>SD</i>)		비교 집단(<i>n</i> =24) <i>M</i> (<i>SD</i>)	
		사전	사후	사전	사후
정서 능력	정서총합	36.52(4.59)	23.44(4.74)	34.63(4.79)	35.71(6.17)
	정서인식	17.92(2.16)	11.40(2.75)	17.42(3.02)	18.21(3.04)
	정서표현	18.60(3.54)	12.04(2.88)	17.21(3.22)	17.50(4.51)
사회성	또래관계총합	46.00(9.48)	55.04(6.60)	50.13(9.18)	50.92(8.52)
	주도성	19.52(4.61)	24.12(4.08)	20.58(4.96)	21.13(4.03)
	협동/공감	26.48(5.97)	30.92(3.72)	29.54(4.99)	29.79(5.45)
심리적 건강	우울	16.80(5.91)	10.04(4.56)	16.08(6.18)	16.21(7.66)
	특성불안	37.64(7.86)	35.04(5.52)	40.00(9.53)	39.04(8.25)
	상태불안	38.00(2.89)	31.76(6.65)	38.92(7.87)	35.33(7.99)
K-CBCL	총문제	70.28(5.56)	58.44(5.54)	67.67(7.39)	67.50(7.39)
	내재화	65.36(10.73)	54.96(4.47)	62.79(8.80)	62.08(8.00)
	외현화	70.16(8.45)	58.68(7.95)	64.42(7.44)	64.92(9.41)

집단 프로그램의 효과 검증 결과

프로그램 집단과 비교 집단은 프로그램 전과 후 총 2회에 걸쳐 검사를 반복 실시하였다. 본 프로그램의 효과성을 분석하기 위하여 사전 사후 두 수준에서 효과측정치들을 종속변인으로 하여 반복측정 변량분석(Repeated Measure)을 실시하였다.

효과 측정치로 사용된 척도들의 각 하위 척도들

에 대한 사전-사후 평균의 변화는 표 5에 제시하였다.

정서 능력의 변화

프로그램 집단은 비교집단에 비해 정서 총합 점수가 유의하게 감소한 것으로 나타났다, $F(1, 47)=125.80, p<.01$. 뿐만 아니라, 하위 영역인 정서 인식 부족에서도 유의하게 감소한 것으로 나타났

으며, $F(1, 47)=83.11$, $p<.01$. 정서표현 부족에서도 유의하게 감소한 것으로 나타났다, $F(1, 47)=53.91$, $p<.01$. 시기와 집단별 정서총합의 변화 추이를 그림 1에 제시하였다.

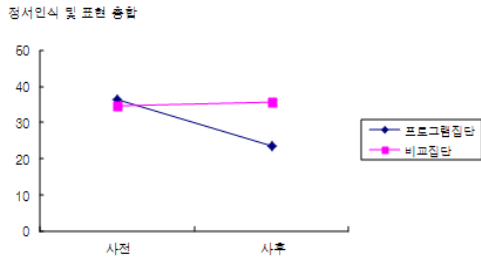


그림 1 프로그램 전후 정서인식 및 표현 척도 총합

사회성의 변화

프로그램 집단은 비교집단에 비해 또래 총합 점수가 유의하게 감소한 것으로 나타났다, $F(1, 47)=12.10$, $p<.01$ 뿐만 아니라, 하위 영역인 주도성에서도 유의하게 감소한 것으로 나타났으며, $F(1,$

$47)=9.83$, $p<.01$ 협동공감에서도 유의하게 감소한 것으로 나타났다, $F(1, 47)=10.28$, $p<.01$ 시기와 집단별 또래총합의 변화 추이를 그림 2에 제시하였다.

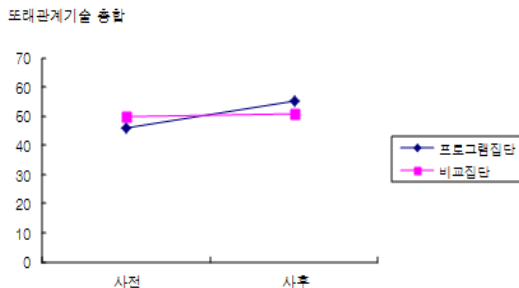


그림 2 프로그램 전후 또래 총합의 변화 추이

심리적 건강의 변화

프로그램 집단은 비교집단에 비해 우울 점수가

유의하게 감소한 것으로 나타났다, $F(1, 47)=17.02$, $p<.01$ 그러나, 특성불안에서는 유의한 변화가 나타나지 않았으며, $F(1, 47)=.60$, n.s. 상태불안에서도 유의한 변화가 나타나지 않았다, $F(1, 47)=1.82$, n.s. 시기와 집단별 우울의 변화 추이를 그림 3에 제시하였다.

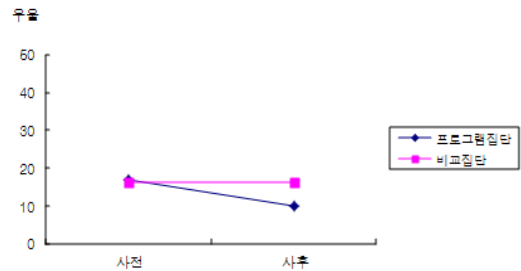


그림 3 프로그램 전후 우울의 변화 추이

아동정서행동문제의 변화

프로그램 집단은 비교집단에 비해 총문제행동 점수가 유의하게 감소한 것으로 나타났다, $F(1, 47)=68.63$, $p<.01$ 뿐만 아니라, 내재화 점수에서도 유의하게 감소한 것으로 나타났으며, $F(1, 47)=23.41$, $p<.01$ 외현화 점수에서도 유의하게 감소한 것으로 나타났다, $F(1, 47)=44.16$, $p<.01$ 시기와 집단별 총문제행동 점수 변화 추이를 그림 4에 제시하였다.

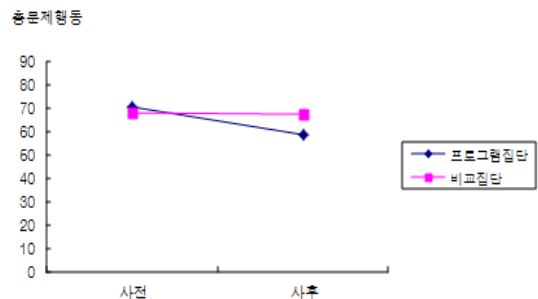


그림 4 프로그램 전후 총문제 점수의 변화 추이

논 의

본 연구에서는 정서행동문제를 가진 아동들의 정서 능력을 향상시키기 Shaffer(2005)의 정서이론을 기초로 하여, 정서인식, 정서이해, 정서조절, 정서표현 능력의 향상을 목표로 프로그램을 개발하였다. 프로그램은 정서단어 교육을 기초로 한 정서인식 및 정서이해 부분 향상, 얼굴표정을 통한 정서표현 향상 및 타인의 정서인식, 정서조절에 중점을 두었다.

세부적인 연구 결과를 요약하고, 이를 기초하여 논의를 하고자 한다.

첫째, 프로그램 집단과 비교 집단의 인구 통계학적 차이를 분석하였는데, 모든 변인에서 두 집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 뿐만 아니라, 프로그램 집단과 비교 집단의 사전 검사 결과에서도 차이가 나타나지 않아 두 집단의 동질성 검증이 가능하였다.

둘째, 프로그램 집단과 비교 집단의 사전, 사후 분석 결과, 프로그램 집단에서는 정서 인식 및 표현 척도의 총합뿐만 아니라 하위 영역인 정서인식 능력과 정서표현 능력 모두에서 통계적으로 유의한 결과가 나타났으나, 비교 집단에서는 변화가 없었다. 이와 같은 결과는 본 프로그램이 정서 능력이 부족한 아동의 정서인식 및 표현 능력에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 시사하는 결과라고 할 수 있다.

본 프로그램은 정서단어 교육을 가장 기초적 부분으로 강조하였는데, 정서단어에 대한 지식은 정서를 인식하거나 표현할 때 기본적으로 갖추어야 할 요소로 정서 사건에 대한 세분화된 정서이해를 가능하게 한다. Brenner와 Salovey(1997)는 정서 인식은 정서 증추의 반응을 언어증추를 통해 확인함으로써 정서 하나하나의 상태를 확인해가는

심리적 과정이라고 하였다. 즉, 정확한 정서인식이 이루어지기 위해서는 정서단어에 대한 인지가 선행되어야 함을 의미하고 있다.

Saarni(2000)도 정서 능력을 자신의 정서 상태를 아는 능력과 자신의 문화권내에서 통상적으로 사용되는 용어로 정서를 표현하고 정서 단어를 사용하는 기술이라고 하였는데, 이는 정서 능력에서 정서 단어의 인지와 적절한 사용 기술이 매우 중요한 부분임(Novick-Kline, Turk, Mermin, Hoyt, & Gallagher, 2005)을 강조하고 있다.

정서단어를 강조한 본 프로그램의 효과성은 진행일지를 통해서도 나타났는데, 프로그램 초기에 자신의 정서에 대해 제한된 정서언어 표현(기분 좋다와 나쁘다 처럼)만을 하던 아동들이 정서 단어에 대한 교육이 충분히 이루어진 프로그램 중반 부부터 자신의 내적 정서를 세분화시켜서 표현하는 것(부담스럽다, 걱정스럽다, 불만스럽다 등)이 가능해졌다.

본 연구의 결과는 기존의 프로그램에서는 소홀했던 정서단어 교육을 프로그램 전반에 배치하여 정서단어의 인지를 기초로 한 본 프로그램이 아동의 정서 능력의 향상에 긍정적 영향을 줄 수 있는 구조와 체계임을 지지해주고 있다.

셋째, 프로그램 집단과 비교 집단의 사전, 사후 분석 결과, 프로그램 집단에서 또래관계기술 총합뿐만 아니라 하위 영역인 주도성과 협동/공감 요인에서도 통계적으로 유의한 향상이 나타났으나, 비교 집단에서는 차이가 없었다. 이러한 결과는 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램이 사회성에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다. 이와 같은 결과는 정서 능력의 향상이 사회성에 효과적이라는 기존의 연구와도 일치되는 결과이다(Brown & Shutte, 2006; Zeman, Shipman, & Suveg, 2002).

본 프로그램에서는 디지털 카메라를 사용하여 아동들의 얼굴 표정을 매 회기마다 찍어서 자신의 얼굴 표정을 통한 정서표현과 다른 구성원의 얼굴 표정 사진을 통한 정서인식 훈련을 강조하였다. 자신의 정서에 알맞은 얼굴 표정을 짓는 연습은 대인관계에서 사회적 단서로 작용할 수 있으며, 다른 사람의 얼굴 표정을 적절히 해석하는 능력은 대인관계에서 타인의 의도, 정서를 이해하는 기본이 되는 능력이라는 연구 결과(Dunn, Brown, & Beardsall, 1991)와 같은 맥락에서 해석될 수 있다.

또한 본 프로그램은 정서조절 능력 향상을 위해 스크립트와 TV 프로그램을 활용하여 아동이 흔히 경험할 수 있는 여러 가지 정서 유발상황에 합리적으로 생각하고 행동하는 연습을 하였다. 그리고 구성원들이 힘들었던 정서 경험을 함께 들어봄으로써 타인에 대한 공감능력이 발달하게 되고 함께 해결방법을 찾아가면서 이성적인 대처 능력의 향상에 도움이 되었을 것으로 보인다.

넷째, 프로그램 집단과 비교 집단의 사전, 사후 분석 결과, 프로그램 집단의 경우 우울의 유의한 긍정적 변화가 있었으나, 비교 집단에서는 차이가 없었다. 즉, 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램은 아동의 우울을 개선시킴을 의미한다고 할 수 있다.

이러한 결과는 정서인식을 명확하게 하는 것은 부정적인 기분을 덜 느끼게 하고, 부정적 기분의 회복을 빠르게 한다는 것을 의미하며(Goleman, Kraemer, & Salovey, 1996), Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera와 Pizarro(2006)의 연구에서도 정서를 명확히 인식하는 것이 자아존중감을 통제 한 후에도 낮은 우울과 관련되어 있다는 연구와 일치되는 결과이다. 또한 Rieffe, Oosterveld와 Terwogt(2006)가 12세 아동을 대상으로 감정표현 불능증과 심리적 상태와의 관계를 연구한 결과, 자

신의 정서가 무엇인지 인식하고 설명하는 것을 어려워하는 것은 낮은 수준의 행복감과 관련이 높으며, 높은 수준의 분노, 공포, 슬픔, 우울과 관련되어 있다는 것과 같은 맥락에서 해석될 수 있다.

한편, 상태불안과 특성불안의 경우에는 프로그램 집단과 비교 집단 모두에서 차이가 없었다. 특성불안은 불안을 일으키는 경향에 대하여 한 개인이 지니고 있는 개인적인 특성을 의미하며, 한 개인에 있어서는 일생동안 변하지 않고, 일정한 양상을 띤다(Spielberger, 1972; 조수철, 최진숙, 1989에서 재인용)는 주장과 맥락을 같이한다.

다섯째, 프로그램 집단과 비교 집단의 사전, 사후 분석 결과, 프로그램 집단에서는 K-CBCL의 총 문제행동 척도뿐만 아니라 하위 영역인 내재화 척도와 외현화 척도 모두에서 통계적으로 유의한 결과가 나타났으나, 비교 집단에서는 변화가 없었다. 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램이 아동의 정서행동문제에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 시사하는 결과라고 할 수 있다. 이러한 결과는 정서 능력이 긍정적 대인관계 형성 및 심리적 신체적 건강에 영향을 미치는 등 개인의 심리사회적 적응에서 중요한 역할을 한다(Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Nowicki & Duke, 1992; DePaulo, 1992; 이은상, 2003)는 연구들과도 일치하는 결과이다.

본 프로그램은 정서 단어 교육을 강조하고 정서 상황에 대한 이해 훈련을 통해 정서적 안정성에 도움을 주었다고 여겨진다. 이것은 정서언어가 혼란스러운 내적 정서를 적절히 명명화 함으로써 정서적 안정감을 가질 수 있도록 한다는 연구결과들과(Gross & Ballif, 1991; Gross, 1998; Novick-Kline, Turk, Mennin, Hoyt, & Gallagher, 2005) 일치하는 결과로 볼 수 있다.

또한 다양한 방법을 통한 타인의 정서인식활동들

을 통해 다른 사람들이 왜 그렇게 행동하게 되는지를 배우게 되며, 정서조절을 위해 스크립트와 TV 프로그램을 활용하여 아동이 흔히 경험할 수 있는 여러 가지 정서 유발상황에 대처해 합리적으로 생각하고 행동하는 연습이 가능하다고 본다.

본 프로그램의 결과를 종합하고 의의를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램에서는 Shaffer(2005)의 정서이론을 기초로 하여, 정서인식, 정서이해, 정서조절, 정서표현 능력의 향상을 목표로 개발하였다. 기존 정서프로그램에서는 소홀히 여겨졌던, 정서 단어 교육과 얼굴 표정을 통한 정서표현, 얼굴 표정 사진을 통한 타인 정서인식을 강조한 본 프로그램은 아동의 정서인식 능력과 표현 능력 향상에 효과를 가지고 있음을 알 수 있다.

둘째, 본 프로그램은 정서단어 교육을 기초로 자신의 정서인식, 타인의 정서인식, 정서이해, 정서조절, 정서 표현으로 이루어진 통합적 정서능력 향상 초점을 둔 프로그램이라는 점에서 그 의의가 크다고 할 수 있다.

셋째, 본 연구에서는 정서행동문제를 가진 아동 중에서 정서 능력이 결핍된 아동을 선별하여 정서인식 및 표현 능력 향상 프로그램을 실시하였다. 이들을 대상으로 정서 능력을 향상시키고 그로 인해 정서능력, 사회성, 심리적 건강과 내재화/외현화 문제도 개선될 수 있다는 것을 확인하였으며, 정서행동문제를 겪고 있는 아동의 치료 교육적 접근에 방향성을 제시하였다는 점에서 그 의의가 크다고 할 수 있다.

본 연구의 제한점과 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 프로그램 효과의 지속성에 대한 추후 연구가 필요하다. 본 연구 결과를 살펴보면, 실험 집단이 통제 집단에 비해 정서 능력, 사회성, 심리적

건강에 효과가 나타났으나 이러한 긍정적인 효과 지속되는지 여부를 명확하게 밝히기 위해 추후 연구의 필요성이 제기된다.

둘째, 본 연구는 프로그램 평가를 위해 아동의 행동문제는 직접 측정하였으나, 정서인식이나 정서이해를 직접 측정하지 않고 아동의 보고만으로 프로그램을 평가하였다. 본 프로그램의 목표가 정서능력의 향상에 있기 때문에, 아동의 보고와 더불어 부모나 교사의 평가가 이루어졌다면 프로그램 효과성 검증이 더욱 철저히 이루어졌을 것으로 판단된다.

셋째, 본 연구는 비교집단으로 미술활동 집단을 사용하였다. 하지만, 정서인식 및 표현 능력 향상에 초점을 둔 본 프로그램의 효과성 검증을 위해서는 기존 정서관련 프로그램과 본 프로그램을 비교하여 검증하는 것이 필요할 것으로 보인다. 추후 연구로 이루어진다면 본 프로그램의 효과성을 더욱 철저히 검증하기 위해 제안코자 한다.

참 고 문 헌

- 강병서, 김계수(2009). 사회과학 통계분석. 한나래 아카데미.
- 곽윤정(2004). 정서지능교육 프로그램 모형 개발 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 구재선, 김혜리, 정명숙, 김경미, 양혜영, 조경자, 박수진, 박상규, 한미영(2008). 교도소 수감 청소년과 일반 청소년의 마음 읽기 능력 차이. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 22(4), 43-57.
- 문용린(1997). EQ가 높아졌어요. EQ개발 워크샵 자료. 서울: 한국지역사회교육협의회.
- 문용린(1998). 초등학교에서의 정서지능 개발프로그램에 관한 연구. 교육행정지도자 과정 현장 교육연구보고서. 서울: 서울대 사범대 교육행정연구수원.
- 박인조, 민경환 (2005). 한국어 감정단어의 목록 작성과 차원 탐색. 한국심리학회지: 사회 및 성격. 19(1), 109-129
- 배도희, 조아라, 이지연 (2004). ADHD아동과 우울한 아동의 얼굴표정 및 음성을 통한 비언어적 정서인식능력. 한국심리학회지: 임상, 24(3), 741-754.
- 신민섭, 김민경(1994). 아동기 우울증의 평가. 소아·청소년 정신의학, 5(1), 12-27.
- 안혜영 (2003). 초등학교의 인터넷게임중독과 감성 지능 및 학교생활적응간의 관계. 단국대학교 석사학위 논문.
- 양윤란, 오경자(2005). 또래관계기술 척도의 개발: 초등학교 4학년-중학교 3학년 학생용. 한국심리학회지: 임상, 24(4), 961-971.
- 오경자, 배도희, 김영아, 양재원(2002). 아동 및 청소년의 사회불안과 얼굴표정인식. 한국심리학회지: 임상, 21(3), 532-546.
- 오경자, 이해련, 홍강의, 하은혜(1997). K-CBCL. 아동청소년 행동평가척도. 중앙적성연구소.
- 이은경, 이양희(2006). 아동용 정서경험척도의 신뢰도 및 타당도 검증: 긍정적 정서와 부정적 정서를 중심으로. 한국심리학회지: 발달, 19(4), 93-115.
- 이은상(2003). 정서표현갈등, 사회적 지지지각, 대처방식, 그리고 우울 및 불안과의 관계. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 장정주(2012). 정서자각과 정서표현이 정서조절과 공감에 미치는 영향. 정서·행동장애 연구, 28(1), 147-170.
- 조수철, 최진숙(1989). 한국형 소아의 상태·특성 불안척도의 개발. 서울의대 정신의학, 14(3), 150-157.
- 조수철, 이영식 (1990). 한국형 소아 우울 척도의 개발. 신경정신의학, 29(4), 943-955.
- 최은실, 방희정(2011). 초등학교의 정서인식 및 표현 척도 타당화 연구. 한국심리학회지: 발달, 24(3), 105-128.
- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715-729.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, Vt: University of Vermont.
- Brenner, E. M., & Salovey M.(1997). Emotion Regulation During Childhood: Developmental Interpersonal, and Individual Considerations In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional*

- intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Brown, R. F., & Shutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.
- Camras, I. A., Grow, J. G., & Riborsy, S. C.(1983). Recognition of emotional expression by abused children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 325-328.
- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 231-243.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O.(1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinicla perspective. In N. A. Fox (Eds.) *The development of emotion regulation. Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59.
- Cole, P. M., Teti, L. O., & Zahn-Waxler, C.(2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between pre school and early school age. *Development and psychopathology*, 15, 1-18.
- Dasho, S., Lewis, C., & Watson, M. (2001). Fostering emotional intelligence in the classroom and school : strategies from the child development project. In Cohen, J.(2001), *Caring Classroom : Intelligent Schools*. New York : Teachers College Press.
- Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A.(1994). Socialization of preschoolers' understanding of emotion. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- DePaulo, B. M. (1992). Nonverbal behavior and self-presentation. *Psychological Bulletin*, 111, 203-244.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Elias, M. J., Hunter, L., & Kress, J.(2001). Emotional intelligence and education. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. Mayer(Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Emmons, R. A., & Colby, P. M. (1995). Emotional conflict and well-being: relation to perceived availablilty daily utilization, and observer reports of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 947-959.
- Feldman, R. S., White, J. B. & Lobato, D. (1982). *Social Skills and nonverbal behavior*. In R. S. Feldman (Eds.), *Development of nonverbal behavior in childman*. New York: Springer-Verlag.
- Fernadez-Berrocá, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.

- Garber, J., Braafladt, N., & Zeman, J.(1991). The regulation of sad affect: An information processing perspective. In J. Garber & K.A. Dodge(Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.
- Garber, J., Zeman, J., & Walker, L. S.. (1990). Recurrent abdominal pain in children: Psychiatric diagnoses and parental psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 648-656.
- Goleman, D., Kraemer, D. T., & Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., & Elisa, M. J. (2000). *Criteria for Evaluating the Quality of School-based Social and Emotional Learning Programs*. In Reuven Bar-On & Parker, J. D.(Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass.
- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding emotion from expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.
- Gross, J. J.(1998). Antecedent and response focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Kovacs, M. & Beck, A. T. (1977). *An Empirical-Clinical Approach toward a definition of childhood depression*. Depression in Childhood : Diagnosis, Treatment and Conceptual Models. Raven Press, New York.
- 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(5), 934-949.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E.(1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.
- Larsen, R. J. & Diener, E.(1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of research in Personality*, 21, 1-39.
- Lazarus, R. S.(1991). *Emotion and adaptation*. New York : Oxford University Press.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1985). Faces as signs and symbols. In G. Zivin (Eds.), *The development of expressive behavior*. New York: Academic Press.
- Lynn, A. B(2000). 50 Activities for developing emotional intelligence. HRD Press: Amgerst, MA:2000.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter(eds.), *Emotional development and emotional intelligence : Educational implication*. New York : Basic Books.

- Novick-Kline, P., Turk, C. L., Mennin, D. S., Hoyt, E. A., & Gallagher, C. L.(2005). Level of emotional awareness as a differentiating variable between individual with and without generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 557-572.
- Nowicki, S. Jr., & Duke, M. P.(1992). The association of children's nonverbal decoding abilities with popularity, locus of control, and academic achievement. *The Journal of Genetic Psychology*, 153, 385-394.
- Penza-Clyve, S. & Zeman, J. (2002). Initial Validation to the Emotion Expression Scale for Children(EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 540-547.
- Persad, S. M., & Polivy, J. (1993). Differences between depressed and nondepressed individuals in the recognition of and response to facial emotional cues. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 358-368.
- Philippot, P., & Feldman, R. S.(1990). Age and social competence in preschooler's decoding of facial expressions. *British Journal of Social Psychology*, 29, 43-54.
- Reeve, J.(1992). *Understanding motivation and emotion*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Rieffe, S., Oosterveld, P., & Terwogt, M. M.(2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 40, 123-133.
- Rubinow, D. R., & Post, R. M. (1992). Impaired recognition of affect in facial expression in depressed patients. *Biological Psychiatry*, 31(9), 947-953.
- Saarni, C., Mumme, D. & Campos, J.(1998). *Emotional development: Action, Communication, and Understanding*. In Damon, W. & Eisenberg, N.(1998). *Handbook of Child Psychology(5th ed.)*. NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Saarni, C.(2000). *Emotional competence: A developmental perspective*. In R. Bar-on, & J.D. A. Parker(Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence using the trait meta-mood scale. *Emotion, Disclosure, and Health*. Washington DC: APA. 125-154.
- Shaffer, D. R. (2005) *Social and Personality Development(5th. ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Smith, P. K. & Hart, C. H. (2002). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Spielberger S. D.(1972). *Manual for the State-Trait Anxiety inventory for Children*. Palo Alto, Consulting Psychologist Press.
- Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: monitoring and labeling one's mood states. *Personality and Social Bulletin*, 21, 934-949.
- Vernon, A.(1989) 박경애, 하진의, 윤정혜, 이유미 (공역). *Thinking, Feeling, Behaving* Grade

1-6(생각하기, 느끼기, 행동하기: 초등학생용). 서울 : 시그마프레스.

Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.

Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in

children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 393-398.

1차 원고 접수: 2013. 01. 09.

수정 원고 접수: 2013. 02. 15.

최종 게재 결정: 2013. 02. 22.

The Emotional Identification and expression abilities improvement program

Eun-Sil Choi

Hee-Jeong Bang

Department of Psychotherapy
Kyungil University

Department of Psychology
Ewha Womans University

In this work, the Emotional Identification and Expression Abilities Improvement Program for upper level elementary-school students with emotional problems was developed to improve their emotional identification and expression abilities, social ability, and psychological health and reduce their behavioral problems. The program emphasized improvement in the emotional lexicon. The Korean EESC, Child Depression Inventory (CDI), State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC), a measure of social functioning, and the K-CBCL were administered to 24 children in the intervention group and 25 children in a control group. The intervention group showed significant improvements over time in scores on the Korean EESC, CDI, STAIC, social functioning measure, and K-CBCL. However, there were no significant differences in the control group. These results suggest that program participation is associated with enhancements in emotional ability, social functioning, and psychological health. This study demonstrates that the 8-week emotional lexicon education program may be effective for reducing internalizing/externalizing psychological symptoms and increasing emotional and social abilities in upper-level elementary students.

Keywords: EESC, emotion lexicon, emotional ability, psychological health, Sociality

