

학교부적응 청소년을 위한 이야기치료 프로그램 개발*

김 혜 경†

서울여자대학교 대학원

본 연구는 White & Epston의 이야기치료에 근거하여 학교부적응 청소년을 위한 집단 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하였다. White & Epston의 이야기치료 모델 중 6과정- 문제의 설정, 문제의 외재화, 문제의 내력과 영향력 탐구, 독특한 결과 탐색, 재-저작 대화를 통한 대안적 이야기의 창조, 대안적 이야기 강화-을 바탕으로 프로그램의 내용을 구성하고 예비연구 실시를 통하여 프로그램의 목표와 내용의 적합성을 평가하고 내용을 수정·보완하였다. 연구 대상자는 학교적응에 어려움을 가진 중1학생 39명으로 실험집단 19명(남7명, 여12명), 통제집단 20명(남10명, 여10명)으로 구성되었다. 실험집단에는 4주 동안 매주 2회기씩(200분) 총 8회기로 구성된 본 프로그램을 실시하였다. 측정도구는 학교생활적응, 희망, 자기효능감, 스트레스 대처방식 척도를 사용하였다. 효과검증을 위한 방법으로 프로그램 실시 전과 후의 학교생활적응, 희망, 자기효능감, 스트레스 대처방식의 변화 정도를 검증하기 위하여 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였다. 연구의 결과, 이야기치료 집단 프로그램은 학교부적응 학생들의 학교생활적응·희망·자기효능감 수준을 향상시켰으며, 학교부적응 학생의 스트레스 대처방식 중 문제해결 요인을 향상시키는데 효과적으로 작용하였다.

주요어 : 학교부적응 청소년, 이야기치료, 외재화, 대안적 이야기, 학교생활적응, 희망, 자기효능감, 스트레스 대처방식

* 본 연구는 김혜경(2008)의 박사학위논문을 바탕으로 한 것임.

† 교신저자 : 김혜경, 동덕여자대학교 학생생활연구소, (136-714) 서울시 성북구 월곡동 23-1
Tel : 02-940-4259, E-mail : seongzima@yahoo.co.kr

청소년기의 인격 형성에 기여하는 가장 중요한 생활환경은 가정과 학교일 것이다. 가정은 인격 형성의 기본적 토대이며, 학교는 사회의 건전한 구성원으로서 성장해 나갈 수 있는 여러 가지 사회적 삶을 배우고 익히는 기회를 제공하는 장이다. 우리나라 대부분의 청소년들은 하루 활동 시간 중 거의 모든 시간을 학교에서 보내고 있다는 점에서 학교생활은 청소년기의 삶 그 자체라고 할 수 있다. 청소년들의 학교 적응은 청소년기뿐만 아니라 그들이 성장하여 한 사람의 올바른 사회 구성원으로서 생활해 나갈 수 있는 초석을 제공한다는 데 그 중요성이 더욱 강조된다.

교육부 통계에 따르면 중도탈락자 수는 해마다 증감을 반복하고 있으나, 학교현장은 학교붕괴, 교실붕괴라는 용어로 표현될 수 있을 만큼 학교 청소년들의 부적응 현상이 심화되어가고 있는 실정이다(홍혜영, 소수연, 2001). 이러한 학교 부적응의 문제는 학교 이탈로 이어지고, 이는 곧 청소년 비행으로 이어질 가능성이 높아(이진숙, 2000), 단순히 교육의 실패로 그치는 것이 아니라 가장 중요한 학령기에 학교 교육을 제대로 받지 못하기 때문에 올바른 사회화 과정을 습득할 수 없다는 데에 더 큰 문제점이 있으며, 이로 인해 성인이 되어서도 다양한 종류의 사회부적응을 유발하는 악순환을 낳게 된다. 이에 학교 부적응 청소년들이 비행화의 과정에 들어가지 않은 초기 단계에서 관심을 가지고 예방과 초기 대책을 마련하는 것이 국가적, 사회적으로 손실을 줄일 수 있는 가장 바람직한 방안이라고 판단된다.

청소년 부적응의 요인은 열악한 환경과 박탈에서 오는 결핍에 초점을 맞춘 요인들과 환경요인에서의 결핍을 완충시켜 주는 지지적

자원에 대한 요인들이 있다. 이 요인들은 위험요인과 보호요인으로 구분 될 수 있고 최근에는 결핍에 초점을 맞춘 위험요인에 비하여 결핍요소를 보완시켜줄 수 있는 보호요인의 중요성이 보다 크게 대두되고 있다(Masten & Reed, 2002). 이러한 연구결과들은 내담자의 자원을 개발하고 활성화시키는 것이 중요하다는 인식을 제공하며, 내담자의 강점과 탄력성에 초점을 맞추는 심리치료의 최근 경향과도 맥락을 같이 한다. 이들 보호요인 중 희망은 고위험 상황과 통제 불가능한 위험사건에서 큰 영향력을 발휘하며, 자기효능감은 저위험 상황과 통제 가능한 위험사건에서 큰 영향력을 발휘하는 보호요인으로 확인되고 있다. 이러한 희망과 자기효능감은 청소년의 부적응을 완충시켜주는 중요한 보호요인으로 파악되고 있다(Frank & Frank, 1991; 김택호, 2004). 희망 수준이 높은 사람이 더 긍정적인 심리상태를 유지하고(Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder & Adams, 2000) 스트레스 관리에 더 적극적이며(Snyder & Pulvers, 2001) 사회적으로 더 적응적이라(Snyder, Hoza, Pelham, Rapoff, Ware, Danovsky, Highberger, Rubinstein & Stahl, 1997)는 연구결과들과 희망이 이혼가정 청소년의 학교적응에 긍정적인 영향을 주며(이현심, 2004) 희망이 청소년의 심리적 안녕감에 긍정적인 영향을 미치고 청소년들이 어려운 상황에 처했을 때 긍정적인 영향력을 발휘하는 한다는 이현진(2007)의 연구 결과는 희망이 중요한 보호요인임을 뒷받침해준다. 또한 김초선(2008)의 중학생을 대상으로 한 연구에서도 희망과 자기효능감의 수준이 높을수록 학교에 잘 적응하는 것으로 나타났으며 남학생은 자기효능감이 여학생의 경우 희망이 학교적응을 설명하는 중요한 변인임이 확인되었고, 신체

정(2005)의 연구에서도 청소년이 지각하는 자기효능감이 청소년의 적응을 높이는 데 중요한 요인으로 나타났다. 고위험 집단 청소년을 대상으로 한 나혜진(2009)의 연구에서도 희망 수준이 증가할수록 스트레스 대처방식 중 적극적인 대처방법을 선택하여 문제를 해결함으로써 학교적응이 높아지는 것으로 나타났으며 학교적응에 어려움을 호소하는 청소년들에게 희망의 증진과 적극적인 스트레스 대처방식을 사용할 수 있도록 돕는 게 필요하다고 주장하였다. 학교부적응 청소년은 문제를 정확히 지각하고 관련된 해결정보를 종합하여 검토하고 예측하는데 어려움을 느끼며, 문제 상황에서 가장 바람직한 해결책을 선택하여 행하는 계획력이나 책임감이 부족하거나 결여되어있는 경향을 파악할 수 있다(류경희, 2001; 박지은, 2005 재인용). 문제해결에서 스트레스 대처방법이 부적절하여, 조금만 어려운 상황에 부딪혀도 자포자기하거나 무관심한 태도를 보이는 경향을 나타낸다. 이러한 태도는 문제해결에 매우 부정적인 영향을 미치므로 부적응 청소년에게 적절한 스트레스 대처방식을 교육하는 것이 요구된다. 따라서 청소년들의 부적응행동을 예방하고 해결하기 위해 희망과 자기효능감 등의 보호요인을 증진시키고 적절한 스트레스 대처방식을 교육할 수 있는 상담 프로그램의 개발이 필요하다(김택호, 2004; 이현심, 2004; 나혜진, 2009).

지금까지의 학교부적응 학생들에 관한 연구에 의하면 미술치료나 통합예술치료 또는 대상관계이론들이 주류를 이루고 있다(김수진 외, 2004; 박성환, 2004; 박지은, 2005; 양경화, 2005; 팽은경, 2002). 위의 접근들은 부적응 청소년들의 자존감과 또래관계 등에서 유의미한 향상을 보이고는 있으나 외부에서 문제에 개

입하는 방식으로써 부적응청소년이 스스로 자신의 자원을 찾아가는 내적인 힘을 이끌어내는 접근으로서는 한계가 있다. 이야기치료는 외부에서 영향을 주어 변화시키는 방식에서 벗어나서 이야기적 은유를 통한 문제의 외재화와 예외상황의 파악을 통한 대안적 이야기의 형성 초점을 두는 강점과 긍정적인 시각의 포스트모더니즘적이고 사회구성주의적 접근이다. 이러한 접근은 문제를 새롭게 재해석하고 재구성 할 수 있도록 돕는다(김유숙, 2005).

이야기치료 모델은 White와 Epston(1990)이 처음으로 제기한 것으로, 최근 심리치료 분야에서 관심이 고조되고 있으며, 몇몇 학자들은 이야기치료가 청소년과 가족들에게 긍정적인 영향을 끼친다고 평가하였고(Biever, McKenzie, Wales-North & Gonzales, 1995; Dickerson & Zimmerman, 1992; Holcomb, 1994), 이에 힘입어 청소년을 대상으로 한 이야기치료의 개입이 늘어나고 있다(Dickerson & Zimmerman, 1992; Smith & Nylund, 1997). Dickerson과 Zimmerman (1992)은 청소년과 가족의 치료를 위한 이야기치료모델을 제안하는데 이 모델은 문제로서의 청소년에 대한 사회적 담화를 검토하고 담화에 영향을 받은 부모의 청소년에 대한 반응을 연구하였다. 사회적 담화에 영향 받은 부모의 반응이 과도하게 부정적이고 문제 중심적임을 얘기하고 있으며, 상호적으로 의미를 만드는 과정을 설명하고 있다. 또한 청소년 약물남용에 이야기치료를 적용한 Holcomb(1994)는 변화를 성공적으로 이끌기 위해서 청소년들의 이야기와 맥락을 이해해야 한다고 주장하였으며, Smith와 Nylund (1997)는 이야기치료를 ADHD 아동과 청소년에 적용하는 치료방법을 연구하였다. 또한 Kelly, Blankenburg와 McRoberts(2002)는 비행청

소년 집단에 이야기치료 프로그램을 적용하여 자존감과 대처기술이 향상되었다고 보고하였으며, Kaptain(2004)은 청소년 약물남용 외래환자에게 이야기치료를 적용하여 집단치료를 시도하였고 그 결과 질적 분석에서 청소년들은 이야기치료가 문제를 구분하는데 도움을 주었고 부정적인 관점보다는 긍정적이었다고 반응하였다. 이야기치료 집단치료는 10대 청소년들에게 새로운 경험이었으며 이전에 그들이 경험했던 다른 치료에 비해 재미있었고 더 좋았다고 진술하였다.

이야기치료는 포스트모더니즘과 사회구성주의에 입각하여 문제가 부적응 청소년의 개인적인 특성이 아니라 사회적 담화에 의하여 구성되어진 지배적인 이야기로 인식하며, 부적응 청소년의 문제를 객관화시킴으로써 문제의 영향력을 파악하고 문제의 이야기를 새롭게 재구성하는 접근방법이다(Winslade & Monk, 1999; Nichols & Schwartz, 2001). ‘청소년기는 질풍노도의 시기’라는 대중사회의 틀에 박힌 사회적 담화는 청소년기는 문제를 지닐 수밖에 없는 시기이며 청소년들이 이 시기에 경험하는 문제로부터 스스로의 능력으로는 벗어날 수 없다는 것을 의미하고 있다(Hill & Fortenberry, 1992). 이러한 사회적 담화는 청소년 자신과 그들이 경험하는 문제를 분리하여 생각하지 않는다는 것을 의미한다. 이 문제를 해결하기 위하여 이야기치료에서는 외재화 기법을 사용한다. 외재화 기법은 청소년들로 하여금 그들 자신과 문제를 분리하여 경험하게 하며 이는 문제에 영향 받지 않는 새롭고 보다 긍정적인 그들의 이야기를 모색할 수 있도록 돕는다.

이야기치료는 학교 부적응 청소년의 문제 해결에 새로운 개입의 실마리를 제공하고 있

다. 학생들의 부적응 문제는 학교의 지배적인 담화에 의하여 구성되어진 것이기 때문에, 학생들에게 자신만의 이야기를 만들고 찾을 수 있도록 요구한다. 학생들의 문제 지배적인 이야기를 해체하고 새로운 대안적 이야기 구성을 위해, 학생들의 문제를 외재화 시킴으로서 학생들이 그 문제에 대한 사회적 담화에 의하여 상처받지 않고 문제에 대항하여 해결할 수 있는 길을 모색할 수 있도록 돕는다(Winslade & Monk, 1999). 이러한 이야기치료는 학교부적응 청소년의 자원개발과 활성화를 돕는데 적절한 접근방법이다(Dickerson & Zimmerman, 1992; Smith & Nylund, 1997). 이에 학교부적응 청소년의 희망과 자기효능감 등의 보호요인을 증진시켜주고 문제해결 방식을 향상시키는데 이야기치료의 기법 적용이 요청된다. 이야기치료 프로그램은 부적응 청소년이 여러 상황에서 문제의 영향력을 점검하고 스스로 긍정적인 부분을 찾아내어 해결해 나가도록 돕는 접근으로서, 프로그램을 집단으로 실시할 때 서로에게 미치는 긍정적 영향력과 교육적 효과가 더 크다고 생각되므로 집단 프로그램으로 개발하는 것이 필요하다.

이와 같은 필요에 입각하여, 일선학교에서 학교부적응의 예방에 초점을 맞춰 학교 부적응의 초기 단계에 있는 학생들을 대상으로 한 이야기치료 집단 프로그램을 개발하고자 한다. 본 연구는 첫째, 학교부적응 예방과 부적응의 초기 개입에 초점을 맞추어 학교부적응 청소년의 학교생활적응과 문제해결 능력을 향상시키기 위한 이야기치료 집단 프로그램의 개발을 모색하고, 둘째, 개발된 이야기치료 집단 프로그램의 효과를 검증하는 데에 그 목적을 두고 있다.

본 연구에서는 학교부적응 청소년을 위한

이야기치료의 적용을 최초로 시도하였고, 학교부적응을 예방하기 위하여 실제 학교현장에서 적용할 수 있는 이야기치료 프로그램의 개발에서 의의를 찾을 수 있다. 이야기치료 집단 프로그램은 학교부적응 청소년들의 부적응을 해결하는데 긍정적 효과를 가져 올 것으로 기대되며 학교장면 외에 일선 상담실과 복지관 등 사회기관에서도 활용 될 수 있을 것으로 판단된다.

연구 1. 이야기치료 집단 프로그램의 개발

본 연구 1은 학교 부적응 청소년의 문제 해결에 새로운 개입의 실마리를 제공하고 있는 White와 Epston(1990)의 이야기치료를 바탕으로 학교 부적응 청소년의 학교생활 적응과 문제 해결 능력을 향상시킬 수 있는 이야기치료 집단 프로그램을 개발하는 것이다.

방 법

프로그램 개발 절차

본 프로그램의 개발절차는 Sussman(이숙영 재인용, 2003)의 6단계 프로그램 개발모델을 따랐다. 1단계는 문헌연구를 통한 프로그램의 이론적 토대로 학교부적응 청소년과 관련된 문헌, 논문 등을 참조하여 프로그램의 이론적 배경을 구체화하였다. 2단계는 프로그램에 들어가는 활동을 탐색하거나 만드는 단계로, 본 프로그램 개발에는 White와 Epston의 이야기치료 구성 요소들을 중심으로 적합한 활동의 목록을 구성하였다. 3단계는 프로그램 활동의

타당성에 대한 평가단계로 본 연구에서는 이야기치료 가족상담 전문가에게 프로그램의 내용 타당도에 대한 평정을 의뢰하였다.

4단계는 프로그램의 즉시적인 효과를 검증하는 단계이고, 5단계는 전체 프로그램의 설계 및 효과 검증 단계이다.

이야기치료 프로그램 개발을 위한 개념모형의 구안

본 연구에서는 자발적으로 변화의 동기를 가지고 지원하는 학교부적응 청소년을 대상으로 하여 학교생활적응 수준을 높이고 희망·자기효능감·스트레스 대처방식을 향상시키기 위하여 청소년 대상의 심리치료에서 적합한 대안으로 인정받는(Dickerson & Zimmerman, 1994; Kaptain, 2004) 이야기치료(White & Epston, 1990)를 적용하여 집단 프로그램으로 개발하고자 시도하였다. 연구자는 이론적 고찰을 바탕으로 그림 1의 이야기치료 집단 프로그램의 개념모형을 구안하였다. 프로그램의 개입을 통하여 학생들에게 어떤 도움을 줄 수 있을지를 중심으로 상호작용의 4가지 관점에서 개념모형에 관하여 설명하면 다음과 같다.

먼저 이야기치료의 인간에 대한 긍정적인 시각과 문제에 대한 사회구성주의적 관점과 협력적인 상담관계는 내담자가 지닌 자원을 개발하고 활성화시키는데 적절한 접근방법이며, 이야기치료 프로그램의 개입은 학교부적응 청소년의 학교생활적응이 향상되는 경로에 변화를 줄 것이다. 프로그램의 개입을 통하여 문제와 사람을 분리하고 문제를 객관화함으로써, 내담자 자신과 정체감을 분리시킨다. 문제의 외재화는 사람과 문제 사이의 관계 탐구가 가능하게 하며, 내담자가 문제에 대하여 충분

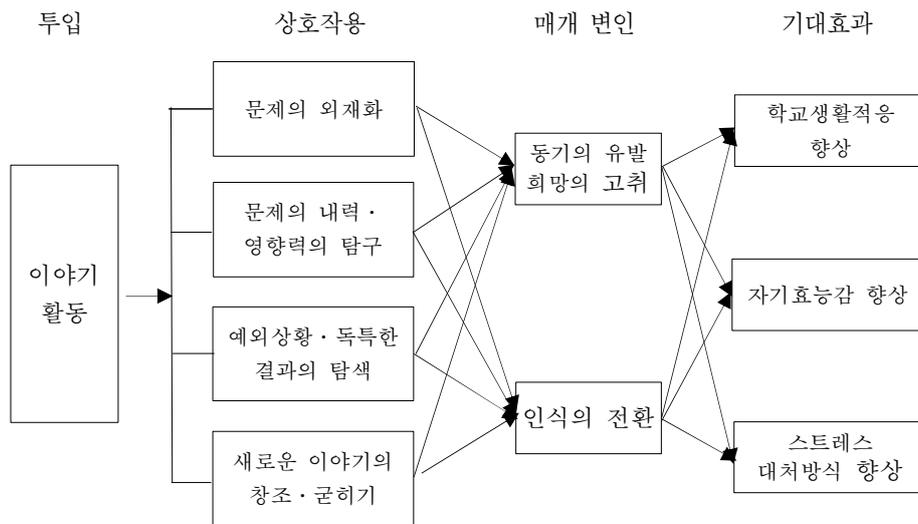


그림 1. 이야기치료 프로그램 개발을 위한 개념모형

한 거리를 두고 바라볼 수 있게 하여, 이를 통하여 내담자의 자기효능감을 향상시킬 것이다.

둘째, 문제의 내력과 영향력 탐구를 통해, 외재화된 문제가 내담자에게 미치는 영향에 대하여 인식하고 파악하게 하여 문제로부터 파생되는 모든 영향을 탐색하게 한다. 이는 부적응 청소년이 현실적으로 문제에 대처할 수 있는 기반을 만들어준다(Nichols & Schwartz, 2001).

셋째, 예외상황의 탐색을 통해 문제가 영향을 미치지 않는 상황을 찾아내어, 어떻게 문제에 영향 받지 않고 극복할 수 있었는지의 독특한 결과를 이끌어낸다. 이를 통해 부적응 청소년은 문제의 이야기에 묻혀있는 자신의 자원을 발견할 수 있으며, 묻혀있는 자원의 발견을 통해 희망을 고취할 수 있으며(Nichols & Schwartz, 2001), 문제에 대항할 수 있다는 자기효능감을 향상시킬 수 있게 될 것이다.

넷째, 이야기치료 프로그램에 참여한 총체

적인 효과는 문제 이야기에 대응하는 새로운 이야기의 창조와 문제의 이야기에서 대안적 이야기로의 패러다임의 전환이다. 새로운 이야기의 창조를 통한 대안적 이야기로의 전환은 부적응 학생에게 미래로의 관점 이동을 통해 희망을 고취하고 동기를 촉진하게 될 것이다.

또한, 새로운 이야기의 굳히기를 통한 대안적 이야기의 사회적 구성 넓혀가기는 부적응 청소년이 잊고 있는 사회적 지지망을 기억하게 하고 그 의미를 되새김으로서 학교생활 적응 중 특히 사회 적응을 향상시킬 것이다. 또한 자기 자신에 대한 스스로의 긍정적 평가를 통해서 희망과 자기효능감이 증가하게 될 것이다.

결과적으로, 이야기치료 프로그램은 학교부적응 청소년의 학교생활 적응을 높이고 희망과 자기효능감의 보호요인과 문제해결을 돕는 스트레스 대처방식을 향상시키는데 효과적일 것이다(Kelly, Blankenburg & McRoberts, 2002).

이러한 개념모형을 근거로 하여 학교부적응 청소년을 위한 이야기치료 프로그램을 개발하였다.

프로그램의 구성

본 연구의 프로그램 개발은 이야기치료 접근 중 White와 Epston(1990)의 이야기치료 이론을 바탕으로 하고 있으며, 이야기치료의 상담과정과 기법 중 학교부적응 중학생에게 적용 가능한 것을 선택하여 집단 프로그램으로 구성하였다. 치료모델을 구성하는 핵심적인 6개의 상담 과정 요소들을 요약하면 문제의 설정, 문제의 내력과 영향력의 탐구, 문제의 외재화, 독특한 결과(예외상황)의 탐색, 새로운 이야기 창조, 새로운 이야기 굳히기이며 그림 2로 제시하였다.

이야기치료를 청소년에게 적용하여 연구한 Dickerson과 Zimmerman(1994)의 시도에 따라 Kaptain(2004)은 내담자에게 에세이나 서면형식으로 이야기치료를 적용하였다. 그 결과 청소년의 문제에 이야기 형식으로 작성하는 문서를 얻을 수 있었다. 이에 연구자는 이야기치료의 기법을 치료문서(작업지) 형태로 활용하여 학교부적응 학생에게 적용하였다.

문제 지배적인 이야기 대신에 새로운 대안적 이야기의 구성을 통해 내담자의 적응을 도울 수 있다는 사회구성주의적 관점과 유능함이나 성공경험을 적극적으로 발굴하고 강조하는 것, 상담자의 전문적인 지식과 함께 내담자의 일상적인 지식을 중시하는 자세, 대안적 이야기 구성에 있어서의 협력적인 공저정신, 상담과정 전반에 흐르는 낙관주의 등은 이야기치료 접근법의 효과성을 배가시키는 요인들이다(Winslade & Monk, 1999). 이에 상담과정의

기법보다 상담자의 내담자에 대한 알지 못한다는 태도(not knowing posture)와 사회구성주의적 관점·협력적인 공저정신·상담과정 전반에 관한 낙관주의 등이 요구되는 접근이다. 김유숙(2005)의 연구에서도 기법의 사용보다 이야기치료와 사회구성주의의 기본 개념에 대한 상담자의 이해와 태도가 더욱 중요한 요소임을 말하고 있다. 이에 연구자는 내담자를 존중하고 내담자가 자기 자신에 대한 전문가임을 인정하는 상담자의 알지 못한다는 태도를 바탕으로, 자기의 현재 문제를 외재화하여 문제와 자신을 분리함으로써 내담자가 기존에 가지고 있는 ‘자신은 문제 있는 사람’이라는 생각에서 벗어나 문제의 영향력을 파악하고 문제에 대처할 수 있도록 하는 것에 중점을 두었다. 이는 내담자가 문제 중심의 사고에서 벗어나서 문제에 스스로 대항할 수 있게 돕는 것이다(Chen, Noosbond & Bruce, 1998; White, 1995). 또한 문제의 외재화는 문제의 의인화를 통한 이야기 은유로 사람들이 자신들을 병리적이라고 생각하는 것으로부터 자유롭게 하며 자신에 대한 죄의식과 비난을 줄일 것이다(Nichols & Schwarts, 2001).

예외상황(사건) 찾기와 독특한 결과에 주목하기를 통하여 내담자는 지금까지의 문제 중심의 사고에서 비롯된 자책감에서 벗어나 빈약하지만 자신도 문제에 대항할 수 있는 힘과 기술을 가지고 있다는 것을 깨닫게 될 것이며, 이를 통해 대안적인 이야기를 탐색해 나갈 것이다. 자신의 미래에 대한 전망을 통하여 문제중심적 이야기에 대항하는 새로운 이야기 쓰기를 통해 대안적인 이야기를 구축하고, 대안적 이야기의 사회적 구성 넓혀가기 등으로 학교부적응 청소년의 지금까지의 문제 중심의 지배이야기에 대항하여 새로운 이야기를 구성

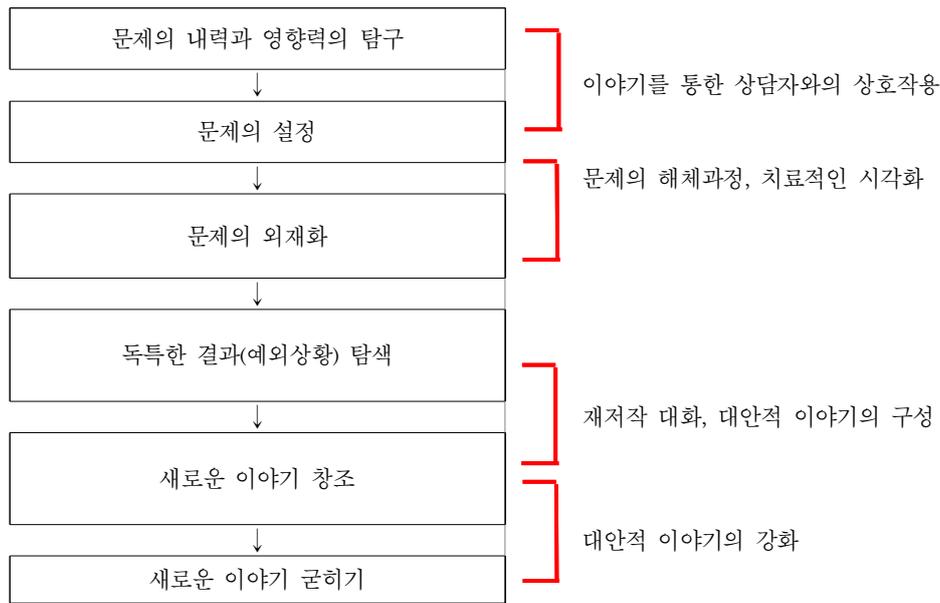


그림 2. 이야기치료 집단상담 프로그램의 과정

하고 대안적 이야기의 사회적 구성을 넓혀가는 것이다.

예비연구의 실시

본 프로그램의 효과검증을 위해 pilot study 를 실시하였다. 서울 지역에 소재한 J중학교에서 담임교사에 의해 학교부적응 문제로 의뢰된 4명의 남학생(2학년)을 대상으로 2007년 5월 8일부터 2007년 6월 5일까지 J중학교의 상담실에서 방과 후에 주 2회(화, 금) 2시간씩 실시하였다. 학교생활적응과 희망·자기효능감·스트레스 대처방식 척도의 질문지를 사전 측정은 1회기 시작 직전에 실시하였고 사후 측정은 8회기를 마친 직후에 실시하였다. 처음 의뢰된 학생은 6명이었으나 부모의 동의를 얻은 4명의 학생이 참가하였다.

결 과

예비연구 실시 결과 및 평가

프로그램의 예비 실시 결과, 학생들의 학교 생활적응과 자기효능감의 점수가 증가하였다. 인원의 한계로 통계적으로 유의함을 증명하지는 못하였으나, 사전 사후 검사 결과 학교생활적응척도의 평균 점수가 141.25에서 사후 161.75로 20.5점 상승하였고, 자기효능감 척도의 평균 점수는 사전 41.5에서 사후 50.5로 9점 상승하였다. 그러나 희망과 스트레스 대처 방식에서는 검사결과의 차이가 보이지 않았다. 이러한 결과는 이야기치료 프로그램이 부적응 학생들의 학교생활적응과 자기효능감을 높일 수 있을 것으로 예상되나, 희망과 스트레스 대처방식의 향상은 기대하기 어려움을 나타낸다.

예비 프로그램의 실시과정을 통하여 프로그램의 실시 과정을 평가해보면, 우선 학생들의 참여 동기가 문제가 되었다. 학생들은 초기에 프로그램 참가를 싫어하는 반응을 보였고, 담임선생님의 추천에 대하여 억울하다고 호소하였다. 첫 회기에 오리엔테이션을 통하여 부정

적인 인식이 수정되긴 하였지만, 방과 후에 학교에 남아서 프로그램에 참가하는 것이 자유 시간을 제한하는 제거성 별로 작용하고 있음을 확인 할 수 있었다. 또한 학생들은 이야기치료의 개념들을 이해하기 어려워하고 상담 시간 중에는 이야기치료의 개념을 이해하여도

표 1. 이야기치료 프로그램의 회기별 내용

회기	단계 목표	주제(회기목표)	내용(활동)
1	오리엔테이션	· 라포 형성 · 참여 동기 향상 · 이야기치료 이해	- 자기소개, 프로그램 소개 - 이야기치료에 대한 설명 - 장점과 즐거웠던 기억의 탐색, 목표설정
2	문제와 사람의 분리	· 문제의 외재화 · 문제 내력의 탐구	- 문제의 설정과 영향력 탐구 I - 문제를 그림으로 표현하기 - 문제에 이름 붙이기
3	문제의 탐색과 평가	· 문제의 외재화 · 문제의 영향력 탐구 및 평가	- 풍선에 문제의 얼굴 그리기, 터뜨리기 - 문제의 영향력을 탐구 II - 문제의 영향력 평가, 정당화
4	새로운 이야기 형성을 위한 단서 찾기	· 대안적인 이야기 탐색 (예외 상황 찾기)	- 상대적 영향력 질문과 평가 - 예외상황 찾기 - 말 전하기 게임
5	새로운 이야기 형성을 위한 단서 찾기	· 대안적인 이야기 구성 (독특한 결과 찾기)	- 독특한 결과(예외결과)의 의미와 내력 찾기 - 미래의 나의 모습 그려보기, 이름 붙이기 - 상대적 영향력 평가하기, 다음회기 예상 - 팔씨름 대회, 의지와 힘겨루기
6	새로운 이야기 쓰기	· 대안적 이야기 쓰기	- 상대적 영향력 평가, 경험 나누고 변화 찾기 - 우리의 신념 일기 - 새로운 이야기 쓰기, 다짐
7	새로운 이야기 넓혀가기	· 대안적 이야기의 사회적 구성 넓혀가기	- 상대적 영향력 평가, 경험 나누고 변화 찾기 - '잊혀진 사람' 찾기 - 증서 만들기(자신에 대한 칭찬, 예언, 공언, 증명)
8	새로운 이야기 넓혀가기	· 대안적 이야기를 알리고 칭찬하기 · 대안적 이야기 이어가기	- 상대적 영향력 평가, 경험 나누고 변화 찾기 - '즐거운 기념식', 수료증 수여 - 초대된 손님 소감 말하기(진술) - 성원들의 소감 말하기(재진술)

그 개념을 계속 유지하는 것은 어려워하는 경향을 보였다. 이에 각 회기에 실시하는 프로그램의 내용을 최소화하여 회기 안에서 충분히 실시하고 다루어서 각 회기의 내용과 목표를 확실히 인식하도록 하기 위하여 프로그램을 부분적으로 삭제하고 수정하였다. 마지막으로 상담과정에서 쓰는 것을 싫어하는 학생들의 반응에 따라서 작업지의 실시를 줄이고 되도록 이야기나 다른 활동과 게임으로 보완하였고 질문 문항을 학생들이 이해하기 쉬운 말로 수정하는 작업을 하였다.

개발된 이야기치료 집단 프로그램의 내용

예비연구의 실시와 결과 평가를 통하여 이야기치료 집단 프로그램을 보완하고 수정하였다. 최종 프로그램은 총 8회기로 구성되었으며 1회기는 오리엔테이션, 2-3회기는 문제의 설정과 탐색 단계, 4-5회기는 독특한 결과(예외상황) 찾기, 6회기는 재-저작 대화를 통한 대안적 이야기 창조하기, 7-8회기는 대안적 이야기의 강화이다. 이야기치료 집단 프로그램의 회기별 내용을 표 1로 제시하였다.

프로그램 내용구성의 타당도 검증

개발된 이야기치료 프로그램의 내용 타당도를 검증하기 위하여 이야기치료 전문가에게 각 회기의 내용과 활동들이 이야기치료 이론의 구체화라는 측면에서 어느 정도 적절한지에 대하여 평정을 의뢰하였다. 평정과정에 참가한 전문가들은 1급 가족치료사와 2급 가족치료사 자격을 소지한 박사 2명으로 평균 상담경력 15년이였다. 평정점수는 각 회기 내용에 대하여 6점 Likert 척도로 6점은 ‘매우 적

절합’을 1점은 ‘거의 적합하지 않음’을 의미한다. 평정결과는 Haxbleton과 그의 동료들이 실용화한 내용타당도 평정법(Content Validity Index: CVI)에 의해 산출하였다(주영아, 2003; 김영경, 정석환 재인용, 2005). 평정점수는 ‘적합하다’와 ‘매우 적합하다’의 5점과 6점에 평정한 점수의 합은 74점이고, 1-6점까지에 평정한 총 전체 합계점수는 81점으로 내용타당도는 $CVI = 74/81 = .91$ 이었다.

연구 2. 이야기치료 집단 프로그램의 효과 검증

연구 2는 학교부적응 예방과 부적응의 초기 개입에 초점을 맞추어 학교부적응 청소년의 학교적응과 문제해결을 돕기 위하여 연구 1에서 개발된 이야기치료 집단 프로그램의 효과를 검증하는 데에 그 목적을 두고 있다. 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 이야기치료 집단 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비하여 학교생활적응, 희망, 자기효능감의 수준이 보다 더 향상되는가?

연구문제 2. 이야기치료 집단 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비하여 스트레스 대처방식이 보다 더 향상되는가?

방 법

연구대상

연구의 실시대상은 학교 부적응 청소년으로

학교부적응 문제를 가진 중학생이다. 청소년기의 초기로 예방과 초기개입에 초점을 맞추어 학교적응에 어려움을 가진 중학교 1학년 학생들을 대상으로 하였다. 서울시 소재의 J중학교 1학년 중 집단 프로그램 가정통신문을 보고 프로그램 참가를 신청한 학생들 중 담임교사와 진로상담부 교사가 학교생활 적응에 어려움을 보인다고 선별한 학생들로 구성하였다. 연구에 참가 한 학생은 실험집단 19명(남 7명, 여 12명), 통제집단 20명(남 10명, 여 10명)으로 총 39명이다. 연구의 초기에 실험집단은 22명, 통제집단 22명이었으나, 실험집단에서 1회기 이후 참가하지 않은 3명과 통제집단 중 성실하게 응답하지 않은 2명을 제외한 실험집단 19명과 통제집단 20명의 자료를 분석에 활용하였다.

측정도구

학교생활 적응 척도

청소년의 학교생활 적응수준을 측정하기 위해 김택호(2004)가 개발한 척도로 학업적응 20 문항, 사회적응 21문항, 학교환경 및 일반적응 10문항 등 크게 3영역으로 구분되며 김택호의 연구에서 전체 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.93$, 학업적응 요인의 신뢰도는 $\alpha=.90$, 사회적응 요인의 신뢰도는 $\alpha=.85$, 환경 및 일반적응 요인의 신뢰도는 $\alpha=.88$ 이었다. 중간 표기를 선호하기 한국인들의 특성을 감안하여 Likert 6점 척도로 수정하여 사용하였다. 6점 척도는 내담자가 자기 보고 시에 중간 표기를 할 수 없으므로 조금 더 세밀한 반응을 하게 할 것이며 효과측정의 정확성을 높일 것이다.

희망척도

희망척도는 Snyder와 Harris 등(1991, 1996)이 개발한 것으로 강이영(2002)과 김택호(2004)에 의해 번안되어 사용된 것으로 특성희망 척도와 상태희망 척도를 합하여 전체적인 희망척도로 사용한 것이다. 강이영(2002)의 연구에서는 Cronbach's $\alpha=.71$, 김택호(2004)의 연구에서는 Cronbach's $\alpha=.86$ 으로 나타났다. Likert 6점 척도로 수정하여 사용하였다.

자기효능감 척도

효능감 척도는 비교적 안정성 있는 개인의 일반적 효능감을 측정하기 위해 차정은(1996)이 개발한 척도를 김아영(1997)이 수정 개발하여 일반적 효능감 척도 24문항을 만들었으며, 이은경(2000)이 수도권 소재 중고생과 대학생을 대상으로 이 척도를 사용하였다. 하위영역에는 자신감, 자기조절, 과제난이도 등으로 구성되어 있고, 6점 likert식 척도이다. 본 연구에서는 김택호(2004)가 하위영역별로 자신감 영역 5문항, 자기조절 영역 7문항, 과제난이도 4문항으로 16문항을 선정하여 5점 Likert 방식으로 사용한 것을 6점 Likert 방식으로 수정하여 사용하였다. 김택호(2004)의 연구에서 나타난 전체 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.77$ 이었다.

스트레스 대처 방식 척도

Folkman과 Lazarus가 개발한 대처방식척도(The Way of Coping Items)로 68개의 문항으로 이루어진 것을 박애선과 이영희(1992)가 번안하여 사용하였으며, 이종숙(2004)이 연구에서 활용하였다. 문제해결, 정서적 완화, 조력추구, 문제회피, 소망적 사고의 5개 요인으로 이루어져 있으며, 문제해결과 조력추구는 적극적인 대처방식으로 정서적 완화·문제회피·소망적

사고는 소극적 대처방식으로 분류된다. 적극적 대처방식이 소극적 대처방식에 비교하여 더 효과적이며 긍정적인 대처방식으로 분류된다. Likert 5점 척도를 6점 척도로 수정하여 사용하였으며, 내적 신뢰도는 박애선과 이영희(1992)의 연구에서 Cronbach's $\alpha=.92$, 이종숙(2004)의 연구에서 Cronbach's $\alpha=.88$ 로 나타났다.

연구절차

서울지역의 J중학교에서 2007. 8. 20. ~ 8. 30 기간에 가정통신문을 통하여 지원한 학생들 중 교사가 학교생활 적응의 어려움을 가지고 있다고 추천한 학생들을 대상으로 실험집단과 통제집단을 구성하였다. 집단상담 프로그램은 2007. 9. 3. ~ 2007. 10. 10. 기간에 주 2회기씩 총 8회기가 실시되었다. 월-수반과 화-금반의 두 집단으로 진행되었으며, 시간은 방과 후 3시 10분부터 4시 50분(100분)까지 J중학교의 집단 상담실에서 실시되었다. 프로그램을 실시하기 전에 실험집단과 통제집단에 사전검사를 실시하였다. 실험집단에는 본 연구자가 개발한 이야기치료 집단상담 프로그램을 주 2회씩 8회기 실시하였으며, 참가자들의 동의를 구하여 진행과정을 녹음하였다. 통제집단에는 프로그램을 실시하지 않았다. 프로그램을 마치고 실험집단과 통제집단 학생들에게 사후검사를 실시하였다. 연구 실험집단의 진행은 연구자가 하였다. 연구자는 상담심리사 1, 2급의 자격증을 가지고 있고, 상담실에 근무하며 학교부적응 청소년에게 집단상담과 개인 상담을 실시한 경험이 풍부하며, 이야기치료의 이론적 교육을 받았고 2007년 5월(16시간)과 9월(8시간)에 실시한 호

주 Dulwich Centre의 이야기치료 전문가가 진행하는 Workshop에 참석하여 교육받았다.

분석방법

프로그램의 효과를 분석하기 위해서 프로그램 실험집단과 통제집단에 사전·사후 검사를 실시하고, 그 결과를 SPSS/WIN ver 12.0 통계 프로그램을 사용하여 통계 처리하였다. 프로그램 실험집단과 통제집단의 프로그램 실시 여부에 따른 차이를 확인하기 위해 공변량 분석(ANCOVA)을 실시하였다. 프로그램 실험집단의 프로그램 시행 전과 후의 차이를 확인하기 위하여 paired t-test를 실시하여 비교하였다.

결 과

본 프로그램의 효과를 검증하기 위해 학교 생활적응·희망·자기효능감과 스트레스 대처 방식척도의 집단 및 검사시기별 평균과 표준편차를 산출하고 공변량분석을 하였다.

표 2에 제시된 바와 같이 학교생활적응에 대하여 실험집단은 사전-사후 간에 차이를 보였다($t(18) = -5.56, p < .001$). 표 3과 같이 학교생활적응척도의 사후검사에서도 집단 간 차이가 나타났으며($F(1, 37) = 11.65, p < .01$), 하위요인별 공변량 분석 결과를 보면 학업적응($F(1, 37) = 6.37, p < .05$), 사회적응($F(1, 37) = 4.96, p < .05$), 일반/환경적응($F(1, 37) = 4.34, p < .05$)에서 모두 유의한 차이를 보였다.

희망척도에서 실험집단은 표 2와 같이 사전-사후 검사결과 간에 차이를 보였으며($t(18) = -4.22, p < .001$), 희망 척도의 사후점수에서

표 2. 학교생활적응·희망·자기효능감·스트레스 대처방식 하위요인의 사전-사후검사 및 t검증 결과

척도	집단 (N)	사전		사후		t	
		M	(SD)	M	(SD)		
학교생활 적응	실험 (19)	9.42	(0.63)	10.54	(0.68)	-5.56***	
	통제 (20)	11.40	(0.69)	9.80	(0.62)		
학업적응	실험 (19)	2.58	(0.78)	3.16	(0.76)	-6.04***	
	통제 (20)	3.14	(0.83)	2.96	(0.68)		
사회적응	실험 (19)	3.95	(0.59)	4.19	(0.70)	-2.38*	
	통제 (20)	4.43	(0.72)	3.80	(0.97)		
일반/환경적응	실험 (19)	2.89	(0.98)	3.19	(0.93)	-2.05	
	통제 (20)	3.83	(0.93)	3.04	(0.91)		
희망	실험 (19)	6.31	(1.39)	7.41	(1.44)	-4.22***	
	통제 (20)	7.26	(1.53)	6.43	(1.30)		
희망특성	실험 (19)	3.46	(0.55)	3.77	(0.53)	-3.44**	
	통제 (20)	3.88	(0.57)	3.45	(0.67)		
희망상태	실험 (19)	2.85	(0.94)	3.64	(1.01)	-3.76***	
	통제 (20)	3.38	(1.08)	2.98	(0.75)		
자기효능감	실험 (19)	8.00	(2.22)	9.28	(1.89)	-4.07***	
	통제 (20)	9.24	(2.55)	8.84	(1.44)		
자기조절	실험 (19)	2.73	(0.71)	3.46	(0.63)	-5.49***	
	통제 (20)	3.39	(0.96)	3.17	(0.68)		
자신감	실험 (19)	2.74	(0.98)	2.83	(0.81)	-.63	
	통제 (20)	3.12	(1.01)	2.99	(0.99)		
과제난이도	실험 (19)	2.53	(1.18)	2.99	(1.16)	-1.80	
	통제 (20)	2.73	(1.11)	2.73	(0.83)		
스 트 레 스 대 처 방 식	문제해결	실험 (19)	3.12	(0.87)	3.79	(0.56)	-5.08***
		통제 (20)	3.77	(0.88)	3.42	(0.81)	
조력추구	실험 (19)	3.28	(1.17)	3.45	(1.05)	-.72	
	통제 (20)	3.68	(1.00)	3.16	(0.92)		
정서적완화	실험 (19)	2.93	(0.69)	3.40	(0.59)	-3.21**	
	통제 (20)	2.58	(0.68)	2.92	(0.69)		
문제회피	실험 (19)	3.85	(0.77)	3.77	(0.72)	.43	
	통제 (20)	3.82	(0.77)	3.49	(0.76)		
소망적 사고	실험 (19)	4.73	(0.76)	4.12	(0.99)	1.98	
	통제 (20)	4.08	(0.77)	4.04	(0.78)		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

표 3. 학교생활적응·희망·자기효능감 척도에 대한 실험-통제집단의 사전-사후 공변량 분석 결과

척도	변량원	SS	df	MS	F
학교생활적응	사전(공변량)	5.77	1	5.77	21.41
	집단	3.14	1	3.14	11.65**
	오차	9.70	36	.27	
학업적응	사전(공변량)	7.02	1	7.02	20.68
	집단	2.16	1	2.16	6.37*
	오차	12.22	36	.34	
사회적응	사전(공변량)	3.51	1	3.51	5.51
	집단	3.16	1	3.16	4.96*
	오차	22.96	36	.64	
일반/환경적응	사전(공변량)	7.75	1	7.75	11.89
	집단	2.83	1	2.83	4.34*
	오차	23.47	36	.65	
희망	사전(공변량)	15.16	1	15.16	10.03
	집단	17.23	1	17.23	11.40**
	오차	54.43	36	1.52	
희망특성	사전(공변량)	2.80	1	2.80	9.49
	집단	2.34	1	2.34	7.93**
	오차	10.64	36	.30	
희망상태	사전(공변량)	4.33	1	4.33	6.28
	집단	6.49	1	6.49	9.42**
	오차	24.82	36	.69	
자기효능감	사전(공변량)	48.74	1	48.74	31.74
	집단	9.71	1	9.71	6.32**
	오차	55.29	36	1.54	
자기조절	사전(공변량)	2.05	1	2.05	5.30
	집단	1.87	1	1.87	4.82*
	오차	13.95	36	.39	
자신감	사전(공변량)	11.08	1	11.08	20.80
	집단	.09	1	.09	.17
	오차	11.19	36	.53	
과제난이도	사전(공변량)	15.16	1	15.16	24.50
	집단	1.34	1	1.34	2.17
	오차	22.27	36	.62	

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

표 4. 스트레스 대처방식척도의 하위요인에 대한 실험-통제집단의 사전-사후 공변량 분석 결과

하위영역	변량원	SS	df	MS	F	
적극적 대처	사전(공변량)	2.36	1	2.36	5.46	
	문제해결	집단	2.60	1	2.60	6.01*
	오차	15.61	36	.43		
	사전(공변량)	6.20	1	6.20	7.57	
	조력추구	집단	1.80	1	1.80	2.20
	오차	29.49	36	.81		
소극적 대처	사전(공변량)	1.45	1	1.45	3.79	
	정서적완화	집단	1.28	1	1.28	3.34
	오차	13.81	36	.38		
	사전(공변량)	6.32	1	6.32	16.13	
	문제회피	집단	.71	1	.71	1.83
	오차	14.10	36	.39		
소망적사고	사전(공변량)	.31	1	.31	.38	
	집단	.00	1	.00	.00	
	오차	28.87	36	.80		

* $p < .05$

도 집단 간 차이가 나타났다($F(1, 37) = 11.40, p < .01$). 하위요인별 결과는 희망특성($F(1, 37) = 7.93, p < .01$)과 희망상태($F(1, 37) = 9.43, p < .01$)에서 모두 차이가 있는 것으로 나타났다.

자기효능감 척도에서 실험집단은 사전-사후 간에 유의한 차이를 보였으며($t(18) = -4.07, p < .001$), 사후점수에서 집단 간 차이가 있는 것으로 나타났다($F(1, 37) = 6.32, p < .01$). 하위요인별 결과는 자기조절($F(1, 37) = 4.82, p < .05$)에서만 유의한 차이를 보였고 자신감과 과제난이도의 하위요인들은 차이가 나타나지 않았다.

스트레스 대처방식에서 실험집단은 표 2와

같이 사전-사후 간에 적극적 대처방식인 문제 해결에서 유의한 차이를 보였다($t(18) = -5.08, p < .001$). 스트레스 대처방식 척도의 사후점수에서 집단 간 차이가 있는지를 알아보기 위하여 스트레스 대처방식의 하위요인에 따라 공변량 분석을 하였다. 스트레스 대처방식 척도는 문제해결과 조력추구의 적극적 대처방식과 정서적 완화와 문제회피 그리고 소망적 사고의 소극적 대처방식으로 분류되며 적극적 대처방식이 소극적 대처방식과 비교하여 더욱 효과적이며 긍정적인 대처방식으로 분류된다. 분석 결과는 표 4와 같이 적극적 대처방식인 문제해결($F(1, 37) = 6.01, p < .01$)에서만 차이를 보였으며, 그 외의 다른 하위요인에서는

차이가 나타나지 않았다.

종합논의

본 연구는 학교부적응 청소년을 위한 이야기치료 집단 프로그램을 개발하여 실시한 후, 프로그램의 효과를 검증하였다. 본 연구의 연구문제와 관련하여 연구결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 이야기치료 집단 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비하여 학교생활적응 수준이 보다 더 향상되었다. 연구의 결과, 실험집단의 학생들이 통제집단의 학생들보다 학교생활적응에서 통계적으로 유의한 변화가 있었다. 이러한 결과는 학생들의 부적응 문제를 외재화하여 문제와 학생을 분리시키고, 문제에 대응할 수 있게 하였던 것의 효과라고 볼 수 있다. 또한 실생활에서의 문제가 나에게 미치는 영향력을 알아보고, 회기마다 상대적 영향력을 평가하면서 학생 자신이 문제와 나의 영향력을 시각적 외재화를 통해 볼 수 있었던 것도 유용하게 작용하였다고 보여 진다. 이것은 이야기치료 프로그램이 청소년을 대상으로 한 연구에 적합한 대안이라는 Kaptain(2004)의 연구와도 일치하는 결과이다. 이러한 프로그램의 효과는 이야기치료 프로그램이 부적응 학생들의 학교생활적응을 돕는데 긍정적인 영향을 주었다고 인식되며, 활용할 가치가 있음을 입증하는 것이다. 이러한 결과는 부적응 학생들의 학교생활적응을 도와주는데 이야기치료가 유용하게 활용될 수 있다는 것을 시사한다.

둘째, 이야기치료 집단 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비하여 희망 수준이

보다 더 향상되었다. 연구 결과, 실험집단의 학생들이 통제집단의 학생들보다 희망 수준이 통계적으로 유의하게 향상되었다. 이러한 결과는 이야기치료 집단 프로그램이 학교부적응 학생들의 희망 수준의 변화에 긍정적으로 작용한 것으로 판단되며, 이는 부적응 문제를 외재화하여 문제와 학생을 분리시키고 문제에 대응할 수 있게 하였던 것의 효과라고 판단된다. 이것은 Nichols & Schwartz(2001)의 ‘새로운 자기 이야기가 구체화되기 시작하면, 내담자에게 새로운 이야기에 적합한 다가올 변화들을 그려보도록 청함으로써 초점을 미래로 옮기고, 이 질문들은 미래의 희망찬 그림을 지지해주며, 희망보다 더 치료적인 것은 없다.’는 주장을 지지하는 결과라고 볼 수 있다. 이야기치료의 기법들이 미래에 대한 희망을 고취시키는데 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

셋째, 이야기치료 집단 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비하여 자기효능감 수준이 보다 더 향상되었다. 연구 결과, 실험집단의 학생들이 통제집단의 학생들보다 자기효능감 수준이 통계적으로 유의하게 향상되었다. 이야기치료 프로그램의 외재화 기법은 문제와 사람을 분리하여 내담자로 하여금 문제와 문제의 원인, 문제의 영향에 충분한 거리를 두고 바라볼 수 있게 하여 문제에 대한 자기조절을 향상시켰음을 알 수 있다. 자기효능감의 하위요인 중 자기조절요인의 향상은 프로그램 후의 학생들의 생활에서 지속적인 변화의 영향을 줄 수 있는 중요한 부분이다. 이러한 향상은 행동적 변화를 유발하는 학생들의 내적 인식의 변화이며 문제 중심의 이야기에서 대안적인 이야기로의 패러다임의 전환이기 때문이다. 이러한 패러다임의 전환은 이야기치료

의 중요한 핵심기제이다.

넷째, 이야기치료 집단 프로그램에 참가한 실험집단은 통제집단에 비하여 스트레스 대처 방식 중 문제해결 수준이 향상되었다. 연구 결과, 실험집단의 학생들은 통제집단의 학생들에 비하여 문제해결 수준에서 통계적으로 유의한 효과가 있었다. 이야기치료 집단 프로그램이 부적응 학생들의 문제해결을 돕는데 긍정적인 영향을 미쳤음을 말해준다. 이러한 결과는 비행청소년들을 대상으로 한 이야기치료 집단치료에서 여자 청소년의 대처기술을 향상하였다는 Kelly, Blankenburg와 McRoberts (2002)의 연구를 지지하는 결과이다. 스트레스 대처방식에서 실험집단의 사전-사후검사 t검증 결과에서도 문제해결에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 실험집단에서 이야기치료 프로그램이 학생들의 스트레스 대처방식 중 문제해결 부분에서 긍정적인 향상이 있었음을 얘기한다. 특히 문제해결의 향상은 적극적인 스트레스 대처방식 중의 하나로 바람직한 대처방식으로 더욱 의미가 있다.

본 연구는 학교부적응 청소년을 위한 이야기치료 집단 프로그램의 적용가능성을 모색하였다는 데 의의가 있다. 학교현장에서 활용 가능한 이야기치료 집단 프로그램을 개발하고, 효과를 검증함으로써 학교부적응 청소년에게 이야기치료의 적용이 긍정적 영향을 미칠 수 있음을 확인하였다.

본 연구 결과를 활용하고 적용하는 과정에서 다음과 같은 제한점을 고려할 필요가 있다.

첫째, 집단치료 외에 여러 가지 혼입변인을 통제하기가 힘들었다는 점이다. 본 연구는 엄격한 실험연구라기 보다는 현장실험연구이기 때문에 여러 가지 변인을 통제하는데 어려움이 컸다. 현장연구의 특성상 참가자 변인을

통제하기 힘들었다. 자발적인 신청에 의하여 참가대상을 선정하였는데 참가자 중에는 자신의 참여 의사보다 부모님의 참여 의사에 의하여 참가한 대상자들이 있었으며 이들은 참여 동기가 없는 비자발적인 대상자로 프로그램 진행에 비협조적이었다.

둘째, 본 연구는 집단 프로그램 진행자와 연구자가 동일하다는 한계점이 있다. 새로운 프로그램을 진행할 전문가를 찾기 어렵다는 실제적인 문제 때문에 연구자가 집단을 진행하였으나, 그로 인해 상담자 변인이 상담 효과에 미친 영향을 배제하지 못하였다. 앞으로 이러한 문제점을 보완할 수 있도록 프로그램 진행자를 양성하여 연구자와 프로그램 진행자가 분리된 연구가 수행되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 효과 측정을 위한 도구를 자기 보고식에 모두 의존하였다. 효과 평정을 위하여 자기 평정뿐만 아니라 상담자의 평정, 그리고 행동 및 기능적 변화에 대한 객관적 평정이나 제3자 평정을 사용하여 보다 다차원적으로 효과를 평가하는 연구가 필요하다.

넷째, Burnette(1995)의 주장대로 이야기치료가 포스트모더니즘 주장에 기초를 둔다면 개인이나 개인의 힘의 발달보다는 사실의 불확정성 및 사회에서 힘의 추론적인 분배에 더 중점을 두어야 한다. 본 연구자는 프로그램을 개발하면서 학교부적응 학생들이 가진 개인적인 문제의 객관화와 외재화를 통한 문제해결에 초점을 맞추었으며, 사회의 지배적인 문화와 힘의 분배 등에는 접근하지 못하였다. 이에 학교부적응 학생들의 '학생은 공부를 잘해야 한다' 등의 사회지배적인 이야기를 해체시키지 않고 강화시킨 측면이 있다. 이는 이야기치료를 이해하고 집단 프로그램으로 접목

시킴에 있어서 연구자의 한계로 앞으로의 연구에서 개발되어야 할 부분이다.

본 연구에서 나타난 결과에 근거하여 후속 될 연구에 관하여 제언하면 다음과 같다.

첫째, 프로그램의 효과에 대해 다른 통제집단과의 반복 검증 연구가 필요하다. 특히, 기존의 다른 접근의 학교부적응 프로그램과의 비교연구를 통하여 어떤 차이가 있는지 확인하여 세부목적에 맞게 활용하도록 할 필요가 있으며, 이야기치료 프로그램이 어떤 부분에서 치료효과가 있었는지를 치료요인을 규명하는 연구도 필요하다.

둘째, 이야기치료 프로그램의 일반화를 위하여 다른 대상에 실시하여 효과를 검증하는 연구가 필요하다. 본 연구에서는 학교부적응 초기의 자발적으로 신청한 중학생을 대상으로 프로그램을 검증하여 적용가능성을 확인하였다. 이에 적용대상을 넓혀서 초등학생이나 고교생 또는 학교부적응의 단계가 더 심한 징계를 받은 청소년이나 비행청소년 등의 대상에게 적용하여 검증하는 것이 필요하다.

셋째, 이야기치료 프로그램을 학교부적응의 여러 유형에 따라 적합하게 적용할 수 있는 부적응 문제유형에 따른 맞춤형 프로그램으로의 개발이 필요하다. 본 연구는 학교부적응 학생을 위한 이야기치료의 적용이 가능한가에 대한 연구로서 효과가 있음이 입증되었으며, 앞으로는 학교부적응 유형에 따른 이야기치료 프로그램의 개발이 필요하다. 문제유형에 따른 맞춤형 프로그램의 개발이 이루어지면 학교현장에서의 활용도와 효과를 더욱 높일 수 있을 것으로 판단된다.

넷째, 집단의 구성에 있어서 학생들이 자신의 이야기를 편하게 얘기할 수 있도록 집단의 인원수를 축소하거나 남녀 학생별로 각각 구

성하는 것이 필요하다. 또한 남녀 학생들이 서로를 어려워하며 불편해하는 경향을 나타냈으므로 앞으로의 연구에서는 집단의 인원수를 5~6명으로 구성하여 학생들이 집단의 크기에 압도되지 않고 자신의 이야기를 할 수 있도록 하는 것이 요청된다.

참고문헌

- 강이영 (2002). 상담과정 희망척도의 개발과 적용. 성균관대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김아영 (1997). 자기효능감 및 하위척도들의 학교별 성별 평균 및 표준편차. 미간행본.
- 김수진, 이정숙, 양미화 (2004). 해결중심 집단 상담이 학교부적응 청소년의 학교생활태도와 자아존중감 및 희망에 미치는 효과. 한국학교보건학회지, 17(2), 73-83.
- 김영경, 정석환 (2005). 중년여성의 성숙성을 위한 집단상담 프로그램. 상담학연구, 6(1), 109-124
- 김택호 (2004). 희망과 삶의 의미가 청소년의 탄력성에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김유숙 (2005). 사회구성주의 관점의 가족치료 특성과 언어 활용. 상담학 연구, 6(4), 1369-1381.
- 김초선 (2008). 남·여 중학생의 자기효능감·희망·진로의식성숙과 학교적응과의 관계. 강남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 나혜진 (2009). 고위험집단 청소년에서 희망과 스트레스 대처가 학교적응에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 논문.
- 류경희 (2001). 학교부적응 청소년을 위한 적응교육 프로그램 개발. 생활과학연구, 5,

- 81-94.
- 박성환 (2004). 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아존중감과 대인관계 변화에 미치는 효과. 서울여자대학교 특수치료전문대학원 석사학위 논문.
- 박애선, 이영희 (1992). 기혼여성의 성역할 특성과 스트레스 지각이 스트레스 대처방식에 미치는 영향. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 4(1), 69-79.
- 박지은 (2005). 학교 적응력 향상을 위한 상담 프로그램의 효과성 연구. 서강대학교 신학대학원 석사학위논문
- 신혜정 (2005). 청소년의 학교 급별(초·중·고)에 따른 사회적지지, 자기효능감 및 적응과의 관계. 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 양경화 (2005). 잠재적 중도탈락학생의 적응강화를 위한 단기집단상담 프로그램 개발과 효과·연구. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 이건숙 (2000). 인간관계촉진 프로그램이 학교부적응 예방에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이숙영 (2003). 집단상담 프로그램 개발의 과제와 전망. 2003년 집단상담 추계학술대회 자료집, 1-10.
- 이은경 (2000). 자기효능감이 진로발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이종숙 (2004). 알코올 중독자의 의미있는 가족원을 위한 대처기술향상 프로그램 개발과 효과에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이현심 (2004). 이혼가정 청소년들의 희망과 삶의 의미와 학교생활 적응 간의 관계. 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이현진 (2007). 희망과 공감이 청소년의 심리적 안녕감에 미치는 영향: 또래관계를 중심으로. 가톨릭대학교 상담심리대학원 석사학위 논문.
- 주영아 (2003). 복교생의 학교적응을 위한 사회적 유능성 증진 프로그램. 2003년 집단상담 동계학술대회 자료집, 15-83.
- 차정은 (1996). 일반적 자기효능감 척도 개발을 위한 일 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 팽은경 (2002). 자화상 표현 집단미술치료 프로그램이 청소년의 문제행동과 자아개념에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍혜영·소수연 (2001). 학교를 떠나려는 아이들을 위한 집단상담 프로그램 개발. 서울청소년 상담연구VII, 89-117.
- Biever, J. L., McKenzie, K., Wales-North, M., & Gonzales, R. C. (1995). Stories and solutions in psychotherapy with adolescents. *Adolescence*, 30, 491-499.
- Burnette, M. (1995). Secrets: Essentialism in narrative therapy. *Journal of Child and Youth Care*, 10, 1-12.
- Chen, M., Noosbond, J. P., & Bruce, M. A. (1998). Therapeutic document in group counseling: An active change agent. *Journal of Counseling and Development*, 76, 404-411.
- Dickerson, V. C., & Zimmerman, J. (1992). Families with adolescents: Escaping problem lifestyles. *Family Process*, 31, 341-353.
- Frank, J. D., & Frank, J. B (1991). *Persuasion and healing (3rd. Ed.)*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Hill, R. F., & Fortenberry, J. D. (1992). Adolescence as a culture-bound syndrome. *Social Science Medicine*, 35, 73-80.
- Holcomb, R. W. (1994). Incorporating new treatment perspective into a residential, adolescent drug and alcohol program. *Journal of Child and Youth Care*, 9, 43-50.
- Kaplan, D. C. (2004). *Narrative group therapy with outpatient adolescents*. The University of Iowa State. USA.
- Kelly, P., Blankenburg, L., & McRoberts, J. (2002). Girls fighting trouble: Re-storying young lives. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 83(5-6), 530-540.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*(pp.74-88). New York: Oxford University Press.
- Nichols, M., & Schwartz, R. (2001). *Family therapy: concepts and methods*(5th ed.). Allyn and Bacon.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. M. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 15, 262-295.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
- Snyder, C. R., & Pulvers, K. (2001). Dr. Seuss, the coping machine and "Oh, the places you will go." In C. R. Snyder (Ed), *Coping with stress: Effective people and process*(pp.3-19). New York: Oxford University Press.
- Smith, C., & Nylund, D., (Eds.). (1997). *Narrative therapies with children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- White, M. (1995). *Re-authoring lives: Interviews and essays*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- White, M. (1997). *Narratives of therapists' lives*. Adelaide: Dulwich Centre Publication.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.
- Winslade, J., & Monk, G. (1999). *Narrative counseling in schools*. London: Sage Publications.
- Zimmerman, J. L., & Dickerson, V. C. (1994). Using the narrative metaphor: Implications for theory and clinical practice. *Family Process*, 33, 233-245.

원고접수일 : 2010. 02. 26

수정원고접수일 : 2010. 04. 22

게재결정일 : 2010. 05. 15

The Development and Validation of a Narrative Therapy Program for School Maladjusted Youth

Kim, Hei Kyung

Seoul Women's University

The purpose of this study was to develop a narrative therapy program for school maladjusted youth and to verify its effects. The constructs and contents of the program were based on White and Epston's narrative therapy. The program is designed to enhance school life adjustment, improve hope, self efficacy, and stress management. To examine the program's effects, a total of 39 students of the 1st in the middle school were recruited. They all showed an early phase of school maladjustment: 19 and 20 adolescents were assigned to the training and control group, respectively. Specifically, the training group received a total of eight sessions lasting 100 minutes at one time. Findings in the study indicated that the program help those showing school maladjustment to improve their school life adjustment, hope, self-efficacy, and stress management strategy.

Key words : maladjusted juveniles, narrative therapy, externalizing of problem, alternative story, school life adjustment, hope, self efficacy, stress management.