

초등학생의 학업스트레스 감소를 위한 현실요법 집단상담 프로그램의 개발 및 그 효과

우현주 (서울교대 교육대학원)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

현대사회는 과거의 어느 때보다 사회문화의 변화가 빠르며 여러 분야에서 전문적으로 산출되는 지식과 정보의 양이 방대하여 현대인은 빠른 적응의 요구를 받고 있으며 그에 따라 물리적·심리적으로 주어지는 압박감을 겪는 대부분의 현대인은 스트레스에 노출되어 있다.

그러나 '스트레스'는 과거에는 성인에게 해당하는 개념이었지만 현대의 아동에게도 흔히 나타나는 개념이며 증상이 되었다. 민하영과 유안진(1998)의 연구 결과에 의하면, 현대의 학령기 아동은 신체적인 발달의 측면과 가정과 사회에서 경험하는 다양한 성장압력 및 성취압력으로 인해 그 어느 때보다 많은 스트레스를 경험하고 있다. 또 스트레스 증상을 나타내는 학령기 아동의 스트레스 요인 중 학업 관련 스트레스는 학습의 결과가 점수화 또는 유형화되는 이유로 인해 아동들이 흔히 접하게 되는 스트레스이며, 아동들이 가장 큰 스트레스로 지각하고 있는 부모관련 스트레스도 궁극적으로는 학업스트레스와 높은 상관으로 나타나고 있다(최병주, 1999). 특히 아동들은 올바른 지식과 정보를 선택하는 능력이 부족하기 때문에 사회문화가 발달할수록 학업 관련 스트레스가 표면적으로 드러나게 되나 아동들은 정신적, 신체적인 구조가 생성 발달되는 시기에 있어 스트레스 대처능력이 부족하며, 스트레스에 비건설적으로 대처할 경우 여러 가지 심리·행동적 스트레스 증상을 나타내게 된다.

Omizo(1988)등은 스트레스의 증상으로써 불안, 우울, 짜증, 두통, 불면증, 감기, 시력저하, 충동적 행동, 성적저하, 자기 파괴적 행동 등이 나타난다고 하였

다. Omizo의 연구와 같이 실제로 학교 현장에서는 특별한 이유없이 배가 아프거나 학교에서만 무기력감을 느끼거나 공격적이며 충동적인 행위를 하는 등 여러 가지 학업스트레스 증상을 보이는 아동들이 증가하고 있는데 이는 아동들의 스트레스 대처 능력이 부족함을 의미하며, 학업스트레스의 원인과 증상을 감소시키는 일이 시급함을 의미한다.

스트레스의 원인과 증상을 감소시키기 위한 연구들 중 많은 연구들은 통제 소재가 아동의 스트레스를 건설적으로 또는 비 건설적으로 대처하게 하는 중요한 변수로 작용한다는 것을 뒷받침한다. 민하영(1999)과 문수영(1997)은 내적 통제를 하는 아동의 경우 스트레스를 감소시키는 과정이 정신·신체적인 기능에 이로움을 주며 스트레스 대처 방식이 더 적극적이라고 하였다. 이 점은 학업 스트레스가 내적 통제력을 향상시킴으로서 감소될 수 있는 것임을 시사하고 있다.

현실요법은 기존의 심리학과는 다르게 인간의 내적 통제과정을 중시하고 내적 통제성을 증대시킴으로써 문제를 해결하려 한다. 현실요법과 내적 통제성과의 관계에 관한 연구들 중 안광성(1999)과 권영희(2002)는 현실요법 집단 프로그램이 개인의 내적 통제성을 증대시키고 학교 적응에 긍정적인 역할을 한다고 하였다.

이에 따라 현실요법 이론과 직접적으로 관련이 있는 내적 통제성과의 관계를 다룬 연구들은 많이 이루어져 왔다. 그러나 현실요법과 스트레스에 관한 연구는 대부분 스트레스 대처행동에 관한 연구이며(권숙희, 1998), 박은영(1995), 박혜숙(2001)의 연구와 같이 성인이나 청소년을 대상으로 한 연구들이다. 또 초등학생 대상의 현실요법과 스트레스에 대한 관계를 밝힌 연구는 이효정(2003), 김민기(2000)의 스트레스 대처행동에 관한 연구들이 있을 뿐, 초등 학생을 대상으로 학업스트레스의 정도를 측정하고 학업스트레스와 현실요법과의 관계를 밝힌 연구는 아직 이루어지지 않은 실정이다.

위와 같은 입장에서 스트레스 상황이 증가하고 있는 현대에 스트레스 대처 능력이 부족한 아동들이 경험하고 있는 학업스트레스와 그 증상을 감소시키는 방법으로써 내적 통제를 가능하게 하는 현실요법적 집단상담 프로그램을 적용한 연구를 하는 것은 아동의 적응적인 학교 생활을 위한 연구에 꼭 필요한 일이라 하겠다.

2. 용어의 정의

가. 현실요법 집단상담

본 연구에서는 현실요법 집단상담을 비교적 정상적인 적응 수준의 사람들이 전문적인 훈련을 받은 현실요법 집단상담자의 도움을 받아 현재의 문제를 중심으로 자신의 욕구를 파악하고 그 욕구 충족을 위한 전행동의 탐색과 평가를 통해 욕구를 충족시키는 방법을 배워 스스로 적응적인 행동을 선택하도록 돋는 상담이라고 정의한다.

나. 학업스트레스

본 연구에서는 역동적 상호작용 관점의 스트레스 개념을 바탕으로 학업스트레스를 학교 공부나 성적, 학업 관련 환경으로 인해 그 일이 너무 힘겹고 하기 싫거나 귀찮다고 생각되어 겪게 되는 정신적 부담과 긴장, 근심, 공포, 초조감, 등과 같은 편하지 못한 정서 상태라고 정의 내린다.

II. 이론적 배경

1. 현실요법(Reality Therapy)

현실요법의 창시자인 Glasser(1985)는 인간은 누구나 자신이 스스로의 삶의 주인이 될 수 있고 자신이 삶의 주인이 되어야 행복을 느낄 수 있다고 말한다. 이는 인간은 완전히 내적으로 동기화 된 내적 통제력을 가지고 있고 인간의 모든 행동은 내적 욕구들을 충족시키기 위한 선택활동임을 의미한다.

욕구는 유전적 속성이기도 하나 사람들마다 그 욕구를 채우는 방법으로서의 바램(want)은 모두 다르다. 각 개인은 욕구를 충족시킬 수 있는 구체적인 이미지를 각자의 사진첩(picture album)에 만들어 질적 세계(quality world)에 간직한다. 각자의 사진첩은 우리가 살고 싶어하는 세계이며 우리의 모든 욕망은 물론 갈등까지도 충족되는 곳으로서 우리는 이 세계를 바라면서(want)생활한다. 그러나 질적인 세계와 현실 세계의 차이가 클 경우 인간은 그 차이를 감소시키기 위한 노력을 하게 되는데 한 방편으로써 인간은 전에 늘 하던 자동화된 행동을 하거나 조직화된 행동을 취하기도 한다. 이 행동은 모두 자신이

선택함으로써 일어나게 되므로 궁극적인 선택의 책임은 자신에게 있다.

현실요법에서 인간의 행동은 전행동(total behavior)으로 설명되어지는데 전행동은 활동(doing), 사고(thinking), 감정(feeling), 생리기능(physiology)의 네 가지 요소로 구성되어 있다. 이 네 가지는 분리할 수 없는 것이지만 이것 역시 인간의 내부작용으로써 선택되어진다. 그러나 전행동의 요소 중 인간이 쉽게 통제할 수 있는 활동 요소를 변화시키기로 선택하면 활동 요소보다는 통제가 어려운 사고, 감정, 생리기능은 자동적으로 변화할 수 있다고 말한다 (Glasser, 1985).

위와 같은 현실요법에 대한 개념을 바탕으로 하여, 본 연구에서 다루고자 하는 스트레스의 의미는 현실요법의 세 가지 측면에서 찾을 수 있다. 첫째는 현실요법의 갈등에 대한 정의이다. 갈등은 진짜갈등과 거짓갈등으로 나누어지며 해결방안의 유무에 따라 구분이 가능한데 본 연구에서 다루고자 하는 학업 스트레스는 대부분 해결방안이 있는 거짓갈등에 속한다. 둘째, 질적세계와 지각된 세계에 대한 개념이다. 질적세계에 간직하고 있는 자신 바램 사진첩에는 학업에서 만족감을 얻는 사진이나 학업을 통해 자신의 욕구를 충족시키는 사진이 들어 있지만, 개인이 지각한 현실세계의 자신은 만족감을 느끼지 못하고 욕구를 충족시키지 못하는 모습일 경우 학업스트레스가 발생하는 것이다. 셋째는 즐거움의 욕구에 대한 개념이다. 즐거움의 욕구 중 가장 상위의 욕구는 학습의 욕구인데 학습을 통해 즐거움의 욕구를 충족시키지 못할 때 학업스트레스가 발생한다.

그러나 현실요법은 갈등의 상황에서 자신의 행동을 스스로 선택하여 해결방안을 모색하거나, 내적 통제력을 향상시켜 질적세계에 간직하고 있는 사진을 스스로 바꾸는 등의 활동을 통해 욕구 충족 방법을 선택하고 자신의 삶을 효율적으로 통제할 수 있음을 전제하기 때문에, 현실요법 프로그램을 통한 내적 통제력의 증대로 본 연구의 종속변인인 학업스트레스는 감소 될 수 있음을 추론할 수 있다.

2. 현실요법 집단상담

현실요법을 최초로 도입한 Glasser는 현실요법을 적용한 상담의 과정을 W. D. E. P.의 네 단계로 설명한다. 첫째는 욕구 바램 지각 탐색하기(Want), 둘째는 전행동과 행동 방향 탐색하기(Doing), 셋째는 바램 행동 계획에 대한 자기

평가하기(Evaluation), 넷째는 계획하기(Plan)이다.

Glasser의 W.D.E.P.를 바탕으로 Wubbolding(1990)은 현실요법 집단상담의 진행과정을 네 단계로 나누는데 첫째는 초기단계(initial stage)로써 집단상담의 구조화가 이루어지는 단계이다. 둘째는 변화와 촉진단계(transition stage)이다. 이 단계에서 집단원들은 자신의 전행동을 탐색하게 된다. 셋째, 작업단계(working stage)에서 집단원들은 자신들이 배우고 느끼고 생각한 것들을 토대로 현재 문제를 해결하기 위한 계획을 세운다.

넷째, 종료단계(termination stage)에서는 슬픔이나 두려움 등의 감정다루기와 못다한 일들에 대해서 서로에게 마지막 피드백을 주고 집단원이 모든 회기를 정리할 수 있는 기회를 제공한다.

3. 학업스트레스(Academic Stress)

스트레스를 바라보는 입장은 일반적으로 반응으로 보는 입장, 자극으로 보는 입장, 역동적 상호작용으로 보는 입장의 세 가지로 나누어진다. 스트레스를 다루는 세 관점은 그 장단점이 상이하기 때문에 단일한 정의를 내리기는 어렵다. 그러나 본 연구는 현대 아동들의 주관적인 학업 스트레스를 다루기 때문에 역동적 상호작용 관점의 장점을 받아들인다.

학생들을 대상으로 한 연구는 주로 문제 유형으로 나누어서 스트레스의 요인을 찾으려고 하였는데 스트레스로 여겨지는 주요 사건은 대부분 친구문제, 학업문제, 진로문제, 부모와의 문제, 건강문제 등으로 나누어진다. 그래서 학업 스트레스는 그 자체로 독립되어 연구되기보다는 스트레스에 대한 연구 속에서 하나의 요소, 상황 혹은 하위영역으로 제시되고 연구되어 왔다.

학업스트레스에 관한 정의는 다양한데 Campas, Fondacaro, Malcarne (1988)는 스트레스라고 인식한 학업이나 학교에 관련되는 사건을 학업스트레스라고 하였고, 박광배·신민섭(1991)은 학업스트레스는 선생님과의 갈등, 학업문제, 장래문제가 각각 괴롭게 느껴지는 정도라고 하였으며 한미현(1996)은 아동의 스트레스에 관한 연구에서 학업스트레스를 공부나 시험, 과외활동 등의 학업수행 성취와 관련해서 아동들이 경험하게 되는 긴장이나 초조감, 걱정, 심리적 부담이라고 정의 내린 바 있다.

본 연구에서는 역동적 상호작용 관점의 스트레스 개념을 바탕으로 한미현 (1996)의 학업스트레스 정의를 받아들여, 학업스트레스를 학교 공부나 성적,

학업관련 환경으로 인해 그 일이 너무 힘겹고 하기 싫거나 귀찮다고 생각되어 겪게 되는 정신적 부담과 긴장, 근심, 공포, 초조감, 등과 같은 편하지 못한 정서 상태라고 정의 내린다.

4. 현실요법과 학업스트레스

현실요법이 등장한 이래 현실요법과 스트레스, 또는 현실요법과 학업스트레스에 관한 연구들은 거의 이루어져 있지 않다. 단지 현실요법이 내적 통제성을 증대시킨다는 것과 내적 통제성을 증대시켜 스트레스를 감소시킨다는 연구들을 볼 때 현실요법과 학업스트레스는 유의미한 관계가 있다는 것을 추정할 수 있을 따름이다.

현실요법과 내적 통제성과의 연구에서 황미구(1996), 김연심(2001), 김명신(1996), 김종식(2000)은 현실요법 집단상담 프로그램이 내적 통제성을 증대시킨다고 하였으며 내적 통제성과 스트레스에 관한 연구에서 이미자(1998), 구현, 1997, 민하영(1999)은 내적 통제 소재의 아동이 스트레스에 더 건설적으로 대처한다고 하였다.

이와 같은 선행연구를 바탕으로 하면 현실요법 집단상담은 아동의 내적 통제성을 증대시키며 증대된 내적 통제성이 스트레스의 하위영역인 학업스트레스의 감소에 의미 있는 영향을 미칠 것임을 가설로 정할 수 있다.

III. 연구문제 및 가설

설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 현실요법 집단상담 프로그램은 학업스트레스를 감소시키는가?

둘째, 현실요법 집단상담 프로그램은 학업스트레스 지각을 감소시키는가?

셋째, 현실요법 집단상담 프로그램은 학업 스트레스 증상을 감소시키는가?

위 연구 문제들을 중심으로 다음과 같은 연구 가설을 설정한다.

<가설 I> 현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비하여 학업스트레스 총점수가 낮을 것이다.

<가설 II> 현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비하여 학업 스트레스 지각 점수가 낮을 것이다.

<가설III> 현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비하여 학업 스트레스 각각 하위영역 각각(성적, 시험, 수업, 공부, 진로, 교사관계, 가족관계, 친구관계, 학교환경, 가정환경, 주위환경)의 점수가 낮을 것이다.

<가설IV> 현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비하여 학업 스트레스 증상점수가 낮을 것이다.

<가설V> 현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비하여 학업 스트레스 증상 하위영역 각각(생리적, 심리적, 행동적)의 점수가 낮을 것이다.

IV. 연구방법

1. 실험설계

본 연구에서 사용할 실험 설계 모형은 전후검사 실험통제집단 설계(pretest-posttest control group design)이며, 이를 모형으로 제시하면 다음과 같다.

G_1	O_1	X	O_2
G_2	O_3		O_4

G_1 : 실험집단 G_2 : 통제집단 X : 현실요법 집단상담 프로그램 투입

O_1 , O_3 : 학업스트레스 사전 검사 O_2 , O_4 : 학업스트레스 사후 검사

[그림IV-1] 전후검사 실험통제집단 설계 모형

2. 연구대상

본 연구의 대상은 연구자가 근무하고 있는 서울특별시 소재 K초등학교 6학년 학생으로서, 연구자가 담임을 하고 있는 한 반 36명을 대상으로 남녀 구분 없이 실험집단 18명, 통제집단에 18명을 번호추첨방식으로 구분하여 연구대상으로 정하였다. 또 질적 분석을 위한 단일 사례 연구(one case study)의 연구

대상은 연구자가 관찰한 결과 학업스트레스를 비교적 많이 받고 있으며, 대화의 상대가 누구이든 자신의 생각을 언어로 잘 드러내는 실험집단의 아동 중 자원한 아동을 대상으로 하였다. 선정된 아동은 Y이며 만12세의 여아이다.

3. 도구

가. 실험도구

본 연구에 사용할 실험도구는 현실요법 집단상담 프로그램으로써 Glasser의 현실요법을 바탕으로 한 김명신(1996)의 프로그램과 오귀남(2000)의 프로그램을 참고로 하여 연구자가 학업스트레스와 관련하여 개발한 프로그램을 사용하였다.

나. 측정도구

본 연구에서 아동들의 학업스트레스를 측정하기 위해 오미향(1993)이 개발한 「학업스트레스」 질문지를 예비조사를 통해 수정·삭제하여 학업스트레스 각각에 관련한 60문항, 학업스트레스의 증상을 조사하는 27문항, 총87문항으로 구성하였다.

질문지 전체 Cronbach α 계수는 .96이다.

4. 실험처치 및 자료의 처리

본 연구의 실험 처치 과정은 사전실험, 사전검사, 프로그램 투입, 사후검사, 결과분석의 과정으로 이루어졌다. 현실요법 집단상담 프로그램을 실시하기 전 실험집단과 통제집단에 동일한 질문지를 사용하여 학업스트레스 점수 자료를 수집한 후 t검증을 하여 두 집단간 평균의 차이를 양방검증하였다. 또 프로그램 투입 후 한국판 SPSS 10.0 for windows 를 이용, t검증을 하여 사전검사와 사후검사의 평균 차이를 일방검증하였다. 집단 내 분석(paired-sample test)도 역시 같은 방법으로 처리하였다. 또 프로그램의 효과를 알아보기 위해 10회기에 실험집단을 대상으로 질문지와 소감문을 작성하게 하여 그 내용을 분석하였으며, 한 아동을 대상으로 10회기를 마칠 때까지 회기마다 반구조화된 면담(semi-structure interview)을 실시한 단일 사례 연구(one case study)로 질적 분석을 하였다.

V. 결과 및 해석

1. 프로그램 개발

가. 프로그램 개발의 준비

본 프로그램은 현실요법의 이론과 집단상담의 과정이 포함되고 학업스트레스를 감소시킬 수 있는 학업 관련 활동들을 선정하는데 중점을 두었다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 현실요법 상담과정 안에 자신의 학업에 대한 현실파악, 기대수준, 학업기대와 현실파의 차이를 명확하게 드러낼 수 있는 활동들을 포함시킨다. 둘째, 현실요법에 충실한 프로그램이 되도록 현실요법의 기본 개념이 모두 포함된 프로그램을 개발한다. 셋째, 측정도구인 학업스트레스 질문지에서 측정하고 있는 것을 다루는 활동을 포함시킨다. 넷째, 현실요법 집단상담의 과정 뿐 아니라 일반 집단상담의 과정을 따르는 프로그램을 구성한다. 다섯째, 아동들이 이해하기 어려운 내용들을 구체적이고 활동적인 내용으로 구성한다. 여섯째, 질적인 분석을 가능하게 하는 내용이 포함되어야 한다.

나. 프로그램의 내용과 절차

각 회기별 자세한 내용과 내용 선정의 의도는 다음과 같다.

<표 V-1> 현실요법 집단상담 프로그램의 내용

1 회 기	주제	집단상담으로의 초대
	목적	집단상담에 참여한 집단원이 집단상담 프로그램에 자발적·개방적으로 참여할 수 있도록 동기 유발하기
	활동내용	서약식, 별칭짓기, 별칭외우기 게임
	선정의도	서약식을 하여 집단상담에 책임감을 가지고 참여하도록 하며 다른 집단원의 별칭을 외우면서 친밀감을 형성하도록 하기 위해 선정
2 회 기	주제	다섯가지 기본 욕구 탐색
	목적	누구에게나 다섯 가지의 기본 욕구가 있음을 알고 그 욕구를 충족시키기 위해 행동이 이루어지며 학습이 즐거움의 욕구와 관련되어 있음을 안다.
	활동내용	소집단 퍼즐 맞추기, 나의 장점, 나의 꿈
	선정의도	퍼즐 맞추기를 통해 학습과 즐거움의 욕구가 관련되어 있음을 알도록 하며 자신의 장점을 찾아 자신감을 형성하도록 하기 위해 선정

	주제	원하는 세계와 혼존하는 세계와의 거리 살펴보기
3회 기	목적	학업에서 내가 원하는 것과 실제 나의 상태를 점검하여 보고 그 차이를 줄이는 방법에 대하여 생각해 본다.
	활동내용	내 마음이 상할 때, 꿈은 이루어진다. 2인 역할극
	선정의도	기대하는 것과 현실 사이의 차이를 극명하게 드러내고 그 차이 때문에 스트레스가 발생함을 알게 하기 위해 선정
4회 기	주제	전행동의 이해
	목적	나의 전행동을 이해하고 학업스트레스 감소 행동이 선택 가능함을 안다.
	활동내용	상상의 나라로, 영숙이의 스트레스, 나의 스트레스
5회 기	선정의도	이완훈련을 한 후의 기분으로 '활동'이 감정을 변화시킬 수 있음을 느끼게 하고 학습상황에서 발생하는 학업스트레스를 전행동으로 나누어 생각하는 토대를 마련하기 위해 선정
	주제	갈등 상황에서의 대처방법
	목적	갈등 상황에서의 대처 방법을 알고 학업스트레스도 '행동' 함으로써 줄일 수 있음을 안다.
6회 기	활동내용	진짜와 거짓을 찾아라, 이럴 땐 이렇게
	선정의도	갈등의 의미를 알고 진짜갈등과 거짓갈등을 구분하여 보며 학업스트레스 상황이 거짓갈등 상황임을 알도록 하기 위해 선정
	주제	중립필터와 가치필터의 이해
7회 기	목적	사람들의 가치는 모두 다르므로 부모나 교사의 학업에 대한 가치도 다름을 알고 다른 사람을 변화시키기보다는 내가 변하는 것이 필요함을 안다.
	활동내용	누구를 태울 것인가?
	선정의도	극한 상황에서의 가치 판단이 다를 수밖에 없음을 알고 원만한 해결을 위해서는 대화와 타협이 필요함을 알게 하기 위해 선정
8회 기	주제	나와 타인이 진정 원하는 것은 무엇인가?
	목적	내가 학업에서 진정 원하는 것과 부모·교사가 진정으로 원하는 것이 무엇인지 알아본다.
	활동내용	자화상 그리기, 이런 것을 원해요.
	선정의도	나와 중요한 타인이 원하는 것이 같은지, 다르다면 왜 다른지를 직접 확인하게 하기 위해 선정
	주제	내가 지금 하는 행동은 무엇인가? 그것이 나의 바램에 도움이 되는가?
	목적	현재 학습을 잘 하기 위해 내가 하고 있는 행동은 무엇인지 알아보고 나와 부모·교사의 바램이 어떤 차이가 있는지, 그 행동이 나의 바램에 어떻게 도움이 되는지 알아본다.
기	활동내용	공부할 때
	선정의도	실제로 공부할 때 그것이 자신이 원하는 것에 도움이 되는지를 스티커로 붙여 봄으로써 기대와 현실사이의 차이를 구체적으로 볼 수 있는 기회를 제공하고자 선정

	주제	행동의 계획
9 회 기	목적	잘못된 행동을 최선의 다른 행동으로 선택하거나 나의 가치를 변화 시킴으로써 구체적인 학업활동 계획을 세워 실천한다.
	활동내용	시험 3일 전, WDEP연습, WDEP역 할극
	선정의도	실제 행동의 계획을 통해 WDEP를 자신의 생활과 연계시킬 수 있도록 하기 위해 선정
10 회 기	주제	집단상담의 마무리
	목적	전체 프로그램에 대한 피드백을 주고받음으로써 프로그램이 나의 행동이나 가치의 변화에 어떤 영향을 주었는지를 평가한다.
	활동내용	간식 만들기, 질문지 및 소감문 작성, 페이퍼 돌리기
	선정의도	프로그램을 통해 배운 것, 느낀 것 등을 서로 이야기하며 프로그램을 정리하고 프로그램이 추후에도 효과를 발휘하도록 하기 위해 선정

2. 프로그램의 효과 검증

가. 검사지에 의한 양적 분석 결과

1) 실험집단과 통제집단의 동질성 검증

<표 V-2>와 같이 사전검사의 점수로 실험집단과 통제집단의 학업스트레스 총점과 지각점수, 증상점수, 지각의 하위영역, 증상의 하위 영역에서 t 검증을 실시한 결과 유의미한 차이가 발견되지 않았으므로 실험집단과 통제집단을 동질집단으로 볼 수 있다.

<표 V-2> 실험집단과 통제집단의 사전검사 평균의 차이 검증

측정요인	집단	사례수	평균	표준편차	t
학업스트레스 지각	실험	18	123.39	34.33	-.190
	통제	18	125.56	34.25	
성적	실험	18	11.89	5.76	.069
	통제	18	11.78	3.77	
시험	실험	18	11.61	4.33	-1.182
	통제	18	13.28	4.13	
수업	실험	18	19.22	5.35	.168
	통제	18	18.89	6.53	
공부	실험	18	19.39	6.09	-.028
	통제	18	19.44	5.80	
하위영역	진로	18	8.50	3.88	.665
	통제	18	7.72	3.08	
교사관계	실험	18	12.61	3.53	-.548
	통제	18	13.44	5.39	
가족관계	실험	18	6.06	2.53	-.131
	통제	18	6.17	2.55	
친구관계	실험	18	16.56	5.29	-.902
	통제	18	18.28	6.13	
학교환경	실험	18	4.28	2.27	1.108
	통제	18	3.56	1.58	
가정환경	실험	18	4.44	2.26	.152
	통제	18	4.33	2.11	
주위환경	실험	18	8.83	3.15	.162
	통제	18	8.67	3.03	
학업스트레스 증상	실험	18	55.78	21.91	-.213
	통제	18	57.28	20.39	
하위영역	생리적 증상	18	7.94	2.75	-.705
	통제	18	8.72	3.79	
심리적 증상	실험	18	33.17	14.27	.125
	통제	18	32.61	12.29	
행동적 증상	실험	18	14.67	5.67	-.704
	통제	18	15.94	5.21	
전체 학업스트레스	실험	18	179.17	54.10	-.207
	통제	18	182.83	52.32	

p <.05

2) 실험집단과 통제집단의 사후 검증

가) 가설 I 의 검증

본 연구의 <가설 I>은 '현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비하여 학업스트레스 총점수가 낮을 것이다.'이며 결과는 다음과 같다.

<표 V-3> 실험집단과 통제집단의 학업스트레스 평균의 차이 검증

측정요인	집단	사례수	평균	표준편차	t
학업스트레스	실험	18	147.44	38.65	
	통제	18	197.06	61.27	-2.906 **

** p< .01

<표 V-3>에서와 같이 현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비하여 학업스트레스가 $p < .01$ 수준에서 유의미하게 감소되었다. 따라서 <가설 I>은 궁정되었다.

나) 가설II의 검증

본 연구의 <가설 II>는 ‘현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비하여 학업 스트레스 지각점수가 낮을 것이다.’이며 결과는 다음과 같다.

<표 V-4> 실험집단과 통제집단의 학업스트레스 지각점수 평균 차이 검증

측정요인	집단	사례수	평균	표준편차	t
학업스트레스 지각	실험	18	102.67	27.81	
	통제	18	133.78	39.24	-2.744 **

** p< .01

<표 V-4>에 제시된 바와 같이 현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비하여 학업스트레스 지각점수가 $p < .01$ 수준에서 유의미하게 낮아졌다. 따라서 <가설 II>는 궁정되었다.

다) 가설III의 검증

<가설 III>은 ‘현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비하여 학업 스트레스 지각 하위영역 각각(성적, 시험, 수업, 공부, 진로, 교사 관계, 가족관계, 친구관계, 학교환경, 가정환경, 주위환경)의 점수가 낮을 것이다.’이다.

<표 V-5>에 제시된 결과와 같이 실험 후의 실험집단은 통제집단에 비하여 학업스트레스 지각의 하위영역 중 성적, 시험, 공부, 진로, 친구관계, 가정환경 영역에서 $p < .05$ 수준의 유의미한 평균점수의 감소를 보였고 수업, 교사관계,

주위환경 영역에서는 $p < .01$ 수준의 유의미하게 평균점수의 감소를 보였다. 그러나 실험집단의 가족관계, 학교환경 영역의 평균은 감소하기는 하였으나 그 차이는 유의미하지 않았다. 따라서 <가설III>은 가족관계, 학교환경 영역을 제외한 9개의 영역에서 긍정되었다.

<표 V-5> 실험집단과 통제집단의 학업스트레스 지각 하위영역 평균 차이 검증

측정요인	집단	사례수	평균	표준편차	t
성적	실험	18	9.61	3.18	-1.772 *
	통제	18	11.78	4.10	
시험	실험	18	9.56	3.57	-2.264 *
	통제	18	12.33	3.79	
수업	실험	18	15.17	4.03	-3.258 **
	통제	18	20.61	5.83	
공부	실험	18	15.44	5.31	-1.738 *
	통제	18	18.94	6.70	
진로	실험	18	7.11	2.70	-1.871 *
	통제	18	9.11	3.64	
교사관계	실험	18	10.22	3.64	-2.653 **
	통제	18	14.50	5.79	
가족관계	실험	18	5.56	2.20	-1.505
	통제	18	6.89	3.05	
친구관계	실험	18	15.67	5.37	-1.871 *
	통제	18	19.78	7.62	
학교환경	실험	18	3.50	1.82	-1.465
	통제	18	4.56	2.45	
가정환경	실험	18	3.89	1.45	-2.271 *
	통제	18	5.61	2.87	
주위환경	실험	18	6.94	2.10	-2.642 **
	통제	18	9.67	3.83	

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

라) 가설IV의 검증

<가설IV>는 ‘현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비하여 학업 스트레스 증상점수가 낮을 것이다.’이며, 결과는 다음과 같다.

<표 V-6> 실험집단과 통제집단의 학업스트레스 증상점수 평균 차이 검증

측정요인	집단	사례수	평균	표준편차	t
학업스트레스 증상	실험	18	44.78	12.45	-2.841 **
	통제	18	63.28	24.66	

** $p < .01$

<표 V-6>와 같이 현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비하여 학업스트레스 증상점수가 $p < .01$ 수준에서 유의미하게 감소되었다. 따라서 <가설IV>는 긍정되었다.

마) 가설V의 검증

<가설V>는 ‘현실요법 집단상담 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비하여 학업 스트레스 증상 하위영역 각각(생리적, 심리적, 행동적)의 점수가 낮을 것이다.’이며 결과는 다음과 같다.

<표 V-7> 실험집단과 통제집단의 학업스트레스 증상 하위영역 평균 차이 검증

측정요인	집단	사례수	평균	표준편차	t
생리적 증상	실험	18	6.28	2.40	-2.926 **
	통제	18	9.39	3.82	
심리적 증상	실험	18	25.67	7.78	-2.596 **
	통제	18	36.06	15.09	
행동적 증상	실험	18	12.83	3.82	-2.648 **
	통제	18	17.83	7.04	

** $p < .01$

<표 V-7>에 제시된 바와 같이 실험 후 실험집단의 학업스트레스 증상 하위영역인 생리적, 심리적, 행동적 증상점수는 $p < .01$ 수준에서 통제집단에 비하여 유의미한 감소를 보였다. 따라서 <가설V>는 긍정되었다.

3) 실험집단의 사전, 사후 검증

<표 V-8> 실험집단의 사전, 사후검사 평균의 차이 분석 (다음 쪽)

측정요인	실험집단	사례수	평균	표준편차	t
학업스트레스 지각	사전	18	123.39	34.33	2.473 *
	사후	18	102.67	27.81	
성적	사전	18	11.89	5.76	1.959 *
	사후	18	9.61	3.18	
시험	사전	18	11.61	4.33	2.145 *
	사후	18	9.56	3.57	
수업	사전	18	19.22	5.35	2.585 **
	사후	18	15.17	4.03	
공부	사전	18	19.39	6.09	2.621 **
	사후	18	15.44	5.31	
하 위 영 역	진로	사전	8.50	3.88	1.601
	사후	18	7.11	2.70	
교사관계	사전	18	12.61	3.35	2.094 *
	사후	18	10.22	3.64	
가족관계	사전	18	6.06	2.53	.640
	사후	18	5.56	2.20	
친구관계	사전	18	16.56	5.29	.580
	사후	18	15.67	5.37	
학교환경	사전	18	4.28	2.27	1.247
	사후	18	3.50	1.82	
가정환경	사전	18	4.44	2.26	.787
	사후	18	3.89	1.45	
주위환경	사전	18	8.83	3.15	2.074 *
	사후	18	6.94	2.10	
학업스트레스 증상	사전	18	55.78	21.91	2.147 *
	사후	18	44.78	12.45	
하 위 영 역	생리적 증상	사전	7.94	2.75	2.138 *
	사후	18	6.28	2.40	
심리적 증상	사전	18	33.17	14.27	2.219 *
	사후	18	25.67	7.78	
행동적증상	사전	18	14.67	5.67	1.231
	사후	18	12.83	3.82	
전체 학업스트레스	사전	18	179.17	54.10	2.543 *
	사후	18	147.44	38.65	

* p< .05 ** p< .01

<표 V-8>에 제시된 바와 같이 실험집단의 사전, 사후 검사 평균의 차이 검증에서 학업스트레스, 학업스트레스 지각, 학업스트레스 증상은 $p < .05$ 수준에서 유의미한 감소를 보였다. 학업스트레스 지각의 하위영역에서는 성적, 시험, 교사관계, 주위환경 영역이 $p < .05$ 수준에서, 수업과 공부 영역은 $p < .01$ 수준에서 평균이 유의미하게 감소하였다. 그러나 진로, 가족관계, 친구관계, 학교환경, 가정환경 영역에서는 유의미한 감소를 보이지 않았다. 또 학업스트레스 증

상의 하위영역은 행동적 증상을 제외한 생리적, 심리적 증상 역에서 $p < .05$ 수준의 유의미한 감소를 보였다.

4) 통제집단의 사전, 사후 검증

<표 V-9>에서와 같이 통제집단의 사전, 사후 검사 결과 전체 학업스트레스와 학업스트레스 지각, 학업스트레스 증상, 지각의 하위영역, 증상의 하위영역은 모두 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 V-9> 통제집단의 사전, 사후검사 평균의 차이 분석

측정요인	통제집단	사례수	평균	표준편차	t
학업스트레스 지각	사전	18	125.56	34.25	-.571
	사후	18	133.78	39.24	
성적	사전	18	11.78	3.77	.000
	사후	18	11.78	4.10	
시험	사전	18	13.28	4.13	.559
	사후	18	12.33	3.79	
수업	사전	18	18.89	6.53	-.660
	사후	18	20.61	5.83	
공부	사전	18	19.44	5.80	.210
	사후	18	18.94	6.70	
하 위 영 역	진로	18	7.72	3.08	-1.243
	사후	18	9.11	3.64	
교사관계	사전	18	13.44	5.39	-.515
	사후	18	14.50	5.79	
가족관계	사전	18	6.17	2.55	-.769
	사후	18	6.89	3.05	
친구관계	사전	18	18.28	6.13	-.690
	사후	18	19.78	7.62	
학교환경	사전	18	3.56	1.58	-1.342
	사후	18	4.56	2.45	
가정환경	사전	18	4.33	2.11	-1.632
	사후	18	5.61	2.87	
주위환경	사전	18	8.67	3.03	-.769
	사후	18	9.67	3.83	
학업스트레스 증상	사전	18	57.28	20.39	-.689
	사후	18	63.28	24.66	
하 위 영 역	생리적 증상	18	8.72	3.79	-.445
	심리적 증상	18	9.39	3.82	
행동적 증상	사전	18	32.61	12.29	-.656
	사후	18	36.06	15.09	
전체 학업스트레스	사전	18	182.83	52.31	-.637
	사후	18	197.06	61.27	

p <.05

나. 질문지·소감문·단일 사례 연구에 의한 결적 분석

1) 질문지 분석 결과

가) 기억에 남는 프로그램 두 가지와 그 이유

<표 V-10> 기억에 남는 프로그램 두 가지와 그 이유

프로그램	인원(%)	이유
퍼즐 맞추기	10명(28%)	생략
누구를 태울 것인가	7명(20%)	
상상의 나라로	6명(17%)	
서약식	3명(8%)	
진짜와 거짓을 찾아라	3명(8%)	
시험3일전	3명(8%)	
기타	4명(11%)	

위 표의 내용으로 볼 때 학습과 즐거움의 욕구와의 관계를 알아보고자 의도한 ‘퍼즐맞추기’와 중립필터와 가치필터에 대한 내용을 다룬 ‘누구를 태울 것인가’를 아동들이 가장 기억에 남는 프로그램으로 뽑았다. 이 두 프로그램을 포함하여 활동요소의 중요성을 인식시키고자 한 ‘상상의 나라’, 집단상담의 구조화를 위한 ‘서약식’ 등 아동들이 기억에 남는다고 한 것은 모두 아동의 직접 활동 프로그램이다. 이는 본 프로그램의 개발 준비 중 다섯 번째 준비에 따른 프로그램의 개발의 결과라고 볼 수 있다.

나) 더 추가하고 싶은 프로그램

<표 V-11> 더 추가하고 싶은 프로그램

추가할 것	인원(%)
퍼즐 맞추기와 같은 협동 프로그램	4명(22%)
레크레이션	4명(22%)
사람들의 생각이 다른 이유에 대해 더 알고 싶다	3명(17%)
W. D. E. P.에 대해서 더 자세히 알고 싶다	3명(17%)
갈등을 해결하는 방법을 더 자세히 알고 싶다	3명(17%)
없다	1명(6%)

더 추가하고 싶은 프로그램은 모둠이 협력해서 한 가지를 완성해 내는 ‘협동 프로그램’, 집단원 간의 친밀감을 형성하게 하기 위한 ‘레크레이션’이 각각 22%를 차지했는데 이는 아동들이 협동 프로그램과 레크레이션 활동에서 긍정적인 피드백을 주고받고 성취감을 느낌으로써 친밀감이 생겨 집단원 간의 응집력이 높아졌기 때문으로 풀이된다. 응집력이 강한 집단일수록 집단상담 종결에 슬픔을 느끼거나 상담이 종결되는 것을 두려워하여 심리적인 저항감을

느끼는 반면 집단원이 집단상담을 자기 성장을 위한 하나의 수단으로 여기게 되어 집단상담에서 얻은 것을 계속하고자 하는 의지를 가지게 된다(김명권 외, 2001). 마찬가지로 본 연구의 프로그램에 참여한 아동들도 응집력을 갖게 해준 협동 프로그램과 레크레이션 활동을 더 하고자 하는 반응을 보인 것이라고 할 수 있다. 이는 프로그램의 네 번째 개발 준거에 따라 일반 집단상담 과정을 충실히 반영한 프로그램의 개발 결과라고 보여진다.

또 51%의 아동들이 인간의 가치필터, WDEP, 갈등의 해결방법 등 현실요법에 대한 폭넓은 관심을 표명한 것은 ‘현실요법의 기본 개념이 모두 포함된 프로그램을 개발한다’는 두 번째 개발 준거대로 프로그램이 개발되었음을 보여 준다고 하겠다.

다) 프로그램을 종결하며 아쉬운 점

<표 V-12> 프로그램을 종결하며 아쉬운 점

아쉬운 점	인원(백분율)
재미있었는데 금새 끝난 것	7명(39%)
모둠 친구들과 이야기할 시간이 적어서 친구들의 생각을 많이 알 수 없었던 것	4명(22%)
없다	4명(22%)
선생님과 이야기하는 시간이 적었던 것	3명(17%)

본 연구에서는 집단상담의 원래 목표인 문제해결보다는 프로그램의 효과성을 검증하기 위한 연구를 하기 때문에 집단원들의 의견을 수렴하거나 관심을 다루는데 부족할 수 있다고 연구의 제한점을 기술하였다. 그런데 아쉬운 점이 ‘없다’고 답한 4명의 아동을 제외한 14명(78%)의 아동이 모두 집단상담에서 다루어야 할 개인적인 직면의 시간, 다른 집단원과의 심도 있는 피드백, 문제 해결 방안 모색, 집단 리더와의 개인적인 피드백 부족과 대화 부족을 아쉬운 점으로 들고 있다. 이는 후속 연구에서 프로그램의 효과성 검증과 더불어 집단상담에서 다루어야 하는 세부 내용들을 다루어야 할 것임을 시사해 준다.

2) 소감문 분석 결과

가) 현실요법 관련 내용

다음은 집단상담에 참여한 아동들이 현실요법과 관련하여 쓴 소감을 발췌한 것이다.

WDEP를 생각하면서 공부를 하면 잘 될 것 같다.(유리한) 나는 행동 로봇이고 내 머릿속에 가지고 있는 사진을 없애면 되니까.(청찬이) 행동을 해서 풀거나 내가 머릿속에 가지고 있는 커다란 기대를 조금 줄이면 되니까.(나스풀) 중고등학교에 가서도 WDEP를 잊지 않고 활용해 봐야겠다.(성춘향) 다양한 스트레스가 쌓여도 내 생각을 바꾸거나 행동을 해서 스트레스를 해결해 낼수 있을 것 같아 정신까지 건강해진 것 같다.(혜성) 스트레스는 원하는 것은 커다랗지만 현재는 아무 것도 하지 않고 있을 때 발생한다고 했는데 정말인 것 같다. WDEP와 행동하기를 배웠는데 앞으로 살아가면서 이 두 가지를 잊지 않아야겠다.(달래)

발췌된 소감을 보면 아동들은 현실요법 중 WDEP와 행동하기 즉, 전행동 중 ‘활동’ 요소를 가장 잘 기억하고 있고 현실요법을 통해 스트레스 해결 방법을 습득했음을 보여주고 있다. 이는 아동들이 현실요법적 관점으로 학업스트레스를 바라보는 눈을 가지게 되었고 모든 스트레스는 ‘자신의 통제 하에 있다’는 내적 통제력이 증대된 결과라고 해석된다. 또 WDEP에 대해서는 현재의 스트레스에 뿐 아니라 미래에 살아가면서도 도움이 될 것이라는 판단을 하고 있었다. 이것은 집단상담에 참여하면서 증대된 내적 통제력이 미래에까지 자신의 통제력을 발휘하게 할 것이라는 믿음을 갖게 한 것으로 해석할 수 있다.

나) 집단상담 관련 내용

집단상담과 관련한 아동들의 소감은 다음과 같다.

처음에는 집단상담이 무엇인지 몰랐고 어떻게 하는 것인지도 몰라서 재미없을 것이라고만 생각했다. 그런데 두 번째 시간부터는 점점 재미가 있었겠다.(유리한) 처음에는 렉레이션에, 과자에 아이들의 청찬에 눈코뜰 새 없이 즐거웠다.(청찬이) 집단상담을 하면서 나에 대해서 더 잘 알게 된 것 같다.(웃찾사) 좋은 말을 해주고 나도 친구들에게 좋은 말을 해주니까 기분도 좋고 생각보다 어색하지 않았다. 나에 대해서 많이 알게 된 것 같고 같은 모둠 아이들과 친해졌다.(성춘향) 집단상담은 친구들의 걱정도 들어보면서 좋은 해결책을 찾아주는 것 같다.(달래) 점점 집단상담에 호감이 가고 관심이 쏠렸다.(무표정)

위의 소감을 분석해 볼 때, 처음에는 집단상담에 대해서 호기심만을 보이던 아동들이 프로그램이 진행될수록 집단상담 활동에 더 많은 관심을 갖게 되었음을 알 수 있다. 또 집단상담을 ‘현재의 문제를 중심으로 개인적인 성장과 행동의 변화, 인간관계의 성장 발달의 기회를 가져오는 과정’이라고 볼 때 자신에 대한 탐색, 긍정적 피드백에 대한 선호, 집단상담 자체에 대한 관심, 인간

관계의 성장 등을 소감으로 보고한 것은 본 연구의 프로그램이 집단상담 프로그램으로서 적절하다는 것을 보여주는 것이다.

다) 학업스트레스 관련 내용

다음은 집단상담에 참여한 아이들이 학업스트레스와 관련하여 쓴 소감을 발췌한 것이다.

스트레스가 어떤 것인지 알게 되었고 공부를 잘하는 방법도 알게 되었다.(유리한)
내가 마음 속에 가지고 있는 스트레스가 너무 많은 것 같아서 마음이 무거웠던
때가 있었다. 공부를 못해도, 원하는 것을 이루지는 못하더라도 스트레스는 줄
어들 수 있다.(칭찬이) 환경이 아무리 나에게 스트레스를 주더라도 선생님의
말씀처럼 행동을 해서 풀거나 기대를 조금 줄이면 되니까.(나스풀) 스트레스가
나에게도 있었는데 그것이 있었는지 조차 모르고 있었다는 것도 알았다.(웃찾
사) 나만 화난 것이 아니라 다른 아이들도 화낼 수 있다는 것.(아줌마) 학교 생
활도 즐겁게 느껴져 스트레스가 확 날아가 버린 느낌이다.(성춘향) 스트레스를
해결해 낼 수 있을 것 같아 정신까지 건강해진 것 같다.(혜성) 벌써 어느 정도
는 스트레스를 이긴 것 같다. 마음이 가볍다는 것이 이런 것일까? (무표정)

위의 소감을 보면 아동들은 프로그램을 통해 스트레스가 어떤 것인지, 그것을 해결하는 방법이 어떤 것인지를 알게 되었고 학업스트레스가 환경, 공부, 친구관계 등에서 발생할 수 있다는 것을 알고 적절한 해결 방법도 알게 되었음을 알 수 있다. 또 학업스트레스가 감소된 느낌이나 긍정적인 감소 효과를 보고한 경우도 있었다. 이는 본 연구에서 개발한 프로그램이 집단상담에 참여한 아동들의 학업스트레스 감소에 효과가 있었음을 간접적으로 알려주는 것이라고 하겠다.

3) 단일 사례 분석 결과

가) 현실요법 기본 개념 인식

1회기에서 Y양은 집단상담 프로그램에 참여한 것을 매우 흥미 있어 하였으나 본 연구의 프로그램이 어떤 것인지 알지 못하고 있었다.

별칭짓기 게임이 재미있었어요. 또 하고 싶어요..... 그런데 맨날 이런 거 해요?
<1회기 후 면담>

본 연구자는 1회기의 프로그램 설명 시에 했던 10회기 안내를 다시 한 번

해 주었고 본 프로그램이 현실요법이라는 상담이론에 근거한 것임을 알려주었다. 또 2회기부터 6회기까지는 면담 시 그 날 배운 현실요법 이론을 부연 설명하거나 본 활동에서 이루어지는 활동들이 현실요법과 어떻게 관련이 되는지 설명하기도 하였다. 그 후 6회기가 끝날 때까지의 면담에서 Y양은 현실요법 관련 활동을 통해 학습과 즐거움의 욕구가 관련되어 있음과 질적 세계와 지각된 세계의 차이가 갈등이나 고민·스트레스를 유발시킨다는 것, 몸의 행동으로 기분이 변화된다는 '활동'요소의 중요성을 알게 되었음을 표현하였다.

퍼즐 맞추는 게 머리가 되게 아팠어요. 그런데 우리 모둠이 잘해서 사탕 받으니까 기분이 꽤 좋았어요... 그게 제일 재미있었구요. 그런데 진짜 퍼즐을 하는 게 공부하는 거랑 비슷해요? <2회기 후 면담>

'꿈은 이루어진다'에 있어요, 꿈을 이루기 위해 내가 노력해야 하는 것이 많다는 것을 알았어요. 노력을 안 하면 꿈이 이루어지지 않으니까 고민이 되는 거지요? 그런데 제 꿈은 자원봉사자인데 할 수 있는 게 하나도 없어요. 그래서 잘 될지 모르겠지만.<3회기 후 면담>

이완훈련이 재미있었는데요..... 좀 힘들었어요. M이 막 꽉꽉 웃어서 웃음이 나와서 막 웃었어요. 그리고 어떻게 하는 건지 잘 모르겠어요..... 그래도 웃고 나니까 기분이 좋아졌어요. 신기해요. 선생님 말대로 웃고 나니까 기분이 좋아지는 게. <4회기 후 면담>

거짓갈등이랑 진짜갈등을 알아서 도움이 된 것 같아요.... 진짜 갈등은 거의 없는 거 같아요. 제가 우리 모둠에서 거짓갈등 진짜갈등 제일 많이 맞쳤어요.<5회기 후 면담>

위와 같은 내용으로 보아 Y양이 2회기 후 면담에서 현실요법의 다섯 가지 기본 욕구 중 즐거움의 욕구와 관련하여 공부를 생활 속에서 어떻게 인식해야 하는지 알게 되었음을 보여주고 있으며, 3회기·4회기·5회기 후 면담에서는 질적 세계와 지각된 세계의 차이, '활동'요소, 갈등의 두 가지 측면이 실제 생활과 어떻게 연관되고 있는지 지각하게 되었음을 알 수 있다.

그러나 Y양의 위와 같은 표현에도 불구하고 무엇이 어려웠느냐는 질문에는 9회기가 끝날 때까지 대부분 현실요법과 관련한 내용들이 이해하기 어려웠음을 말하였다. 3회기 후 면담에서는 학업의 목표와 그에 따른 현실에 대한 지각의 차이가 클수록 고민이 많다는 것을 알고 있었음에도 그것을 다시 확인하는 질문을 하거나, 4회기 후 면담에서 스트레스의 증상으로 나타나는 자신의 반응을 전행동으로 나눌 수 없을 것이라는 의문을 표시하고, W(want)와 P(plan)단계가 실생활에 적용하기 어려울 것이라는 생각을 표현하고 있다.

그러면 공부하는 것도 시험 보는 것처럼 목표랑 그 목표를 이루기 위해 노력 한 거랑 잘 맞지 않아서 힘든 거예요? <3회기 후 면담>

'나의 스트레스'에서도 스트레스를 받고 그냥 생각만 한 적이 많았어요. 영숙이처럼 속이 좋지 않거나 한 적은 없는데 그래도 전행동으로 나누어져요? <4회기 후 면담>

WDEP는 알겠는데요, 내가 정말 원하는 게 뭔지는 잘 모르겠어요. 그리고 P가 어려운 것 같아요. 그런 거 다 생각하면서 지내면 머리가 아플 것 같아... <9회기 후 면담>

이상의 현실요법에 관련된 면담 내용에 따르면 1회기에서 10회기의 프로그램을 거치면서 Y양은 현실요법에 관한 기본 개념을 알고 그 개념이 생활 속에서 어떻게 인식되는지 알게 되었다.

나) 학업스트레스 감소 효과

현실요법의 기본 개념에서 학업스트레스를 접목시킨 회기는 3, 4, 5회기이며 학업스트레스의 감소를 위한 실제적인 바램탐색, 전행동 탐색, 평가와 계획은 7, 8, 9회기에 이루어졌다. 특히 3, 4, 5회기는 집단상담의 촉진단계여서 집단 상담 중에 어려운 내용은 개념만을 예를 들어 설명하였으므로 각 회기의 목적에 따라 면담에서는 현실요법과 학업스트레스가 어떤 관계가 있다고 생각하는지를 면담자에 첨가하여 질문하였다.

(중략)

현실요법 집단상담 프로그램을 거치면서 Y양은 학업스트레스가 무엇인지, 현실요법과 학업스트레스의 관계가 어떠한지를 인지하게 되었고, 학업스트레스를 줄이는 행동을 선택할 수 있음과 그 선택으로 학업스트레스를 통제할 수 있다는 것을 지각하게 되었다. 또한 현실요법적 조명으로 스트레스를 바라보는 눈이 생겼고, 현실요법의 기본 개념이 상당히 이해하기 어려운 수준임에도 연구 대상에게 비교적 잘 인식되었음을 알 수 있다. 따라서 Y양에게 생긴 이러한 인식의 변화는 본 연구에서 의도하는 학업스트레스 감소에 현실요법 집단상담 프로그램이 긍정적인 영향을 미쳤음을 보여주는 결과라 하겠다..

VI. 논의 및 제언

1. 논의

본 연구에서 개발한 총10회기의 학업스트레스 감소를 위한 현실요법 집단상담 프로그램을 통하여 초등학생의 학업스트레스, 학업스트레스 지각, 학업스트레스 증상은 통계적으로 유의미하게 감소하였다. 이것은 아동들이 학업스트레스 상황에 대해 높은 통제감을 가지고 있으며 그 지각된 통제감으로 학업스트레스 상황에서 적극적·사회지지 추구적 대처행동을 하여 학업스트레스를 감소시킨다는 민하영(1999)의 연구결과와 맥을 같이하며, 중학생을 대상으로 현실요법 집단상담 프로그램을 적용한 박혜숙(2001)의 스트레스에 대한 연구결과와도 일치한다. 또 초등학생을 대상으로 현실요법 집단상담 프로그램을 적용하여 스트레스 대처행동에 관한 연구를 진행한 이효정(2003)의 연구결과와도 연관성 있는 결과라고 하겠다.

그러나 하위영역에서는 다른 결과를 보이는 하위영역도 있었다. 학업스트레스 지각의 하위영역 중 가족관계, 학교환경은 유의미한 감소 효과를 보이지 않았으며, 집단 간 분석에서는 유의미한 평균점수의 감소를 보였던 진로, 친구관계, 가정환경, 행동적 증상 하위영역은 실험집단 내 분석에서 유의미한 차이를 보이지 않았다.

가족관계 하위영역과 관련하여 이희자(1992)는 본 연구의 결과와는 상반된 연구결과인 ‘부모는 아동들의 학업스트레스에 큰 영향을 끼친다’는 결과를 도출하였는데 이는 본 연구에 사용된 가족관계 질문의 신뢰도가 Cronbach $\alpha = .52$ 로 비교적 낮은 신뢰도를 보이는 이유 때문이라고 보여진다. 마찬가지로 학교환경 영역의 신뢰도도 $\alpha = .62$ 로 질문지 전체의 신뢰도가 $\alpha = .96$ 임을 감안하면 상당히 낮은 수준이다. 또 6학년 아동들은 발달 단계상 구체적 조작기에서 형식적 조작기로 이행하는 단계에 있어 본 연구에 참여한 아동들의 수준이 상이하여 학교환경에 대한 지각과 해석이 매우 주관적이어서 결과적으로 유의미한 결과가 나오지 않았다고 여겨진다.

실험집단 내 분석에서 감소 효과를 보이지 않았던 영역에 관해 살펴보면 진로, 친구관계, 가정환경, 행동적 증상 중 진로와 행동적 증상은 t값과 평균, 편

차로 볼 때 통계적으로 유의미하지는 않으나 D소의 감소 효과를 보이고 있다. 친구관계 하위영역은 모두 10문항으로 이루어져 있는데 실험집단의 사전 검사 평균 점수가 16.56이다. 이는 모두 9문항으로 이루어진 수업영역의 평균이 19.22, 8문항으로 이루어진 공부영역의 평균이 19.39임과 비교할 때 친구관계에서 받는 학업스트레스가 다른 수업이나 공부영역에서 받는 것보다 비교적 적은 것임을 알 수 있다. 따라서 감소의 효과도 그만큼 적을 것이라고 유추할 수 있다. 가정환경 영역에서 유의미한 감소 효과를 보이지 않은 것은 본 연구에서 개발한 프로그램이 가정환경에 대한 지각을 다루지 않았기 때문이라고 보여진다. 현실요법 자체가 개인의 인지적·내적인 변화를 통해 유기체와 유기체를 둘러싼 환경을 통제할 수 있음을 전제하고 있으며 유기체가 증대된 내적 통제력으로 환경을 통제하기까지는 오랜 기간이 걸리기 때문에, 본 연구에서도 아동들의 가정환경이나 학교 환경을 다루는 활동을 포함시키지 않았다. 그럼에도 집단 간 분석에서 진로, 친구관계, 가정환경, 행동적 증상 영역에서 유의미한 감소 효과를 보인 것은 실험의 시작 시기는 아동들의 교우관계가 형성되지 않고 자신을 드러내기 조심스러워하는 학기 초였고, 실험을 마치는 시기는 아동들이 학업과 관련한 여러 가지 요구들을 수용해야 하는 시기이어서 아무런 처치도 받지 않은 통제집단의 학업스트레스가 시간의 흐름에 따라 다소 증가하여 실험집단과 통제집단의 평균의 차이가 다른 영역보다 상대적으로 커졌기 때문으로 풀이된다.

질문지와 소감문, 단일 사례 연구에서 드러난 본 연구의 미비점은 두 가지로 추출될 수 있었다. 첫째는 질문지 분석에서 드러난 프로그램 진행과 관련된 문제이다. 본 연구가 프로그램의 효과성을 검증하는 것이기 때문에 학업스트레스 문제가 아닌 다른 문제에 대한 집단원들의 관심이나 의견을 프로그램 내에서 적극적으로 받아들이지 못하였고, 실험집단의 구성원 수가 18명이나 되어 개개인에 대한 집중적인 피드백과 지도자의 관심이 부족하였다. 그 결과 집단원들은 프로그램을 종결하면서 집단원이나 지도자인 본 연구자와 깊이 이야기 할 시간이 부족했던 점을 아쉬운 점으로 들었다. 둘째는 프로그램의 내용과 관련된 점인데 현실요법의 기본 개념이 초등학생에게는 이해하기 어려웠다는 점이다. 프로그램의 본활동에 들어가기 전에 실제 생활과 관련하여 현실요법의 주요 개념을 예를 들어 강의하는 시간이 있었고 소감문에서 많은 아동들이 현실요법의 주요 개념을 알고 있음을 밝히기도 하였다. 하지만 프로그램에 적극적으로 참여하고 활동에 주도적으로 참여한 아동을 대상으로 한 단일

사례 연구에서 연구대상은 현실요법의 기본 개념을 알고는 있지만 깊이 있게 이해하기 어려웠음을 드러내었다. 이러한 두 미비점은 후속연구에서 보충되어야 할 필요성이 있음을 시사한다고 하겠다.

이상의 양적·질적인 결과를 바탕으로 본 연구에서 개발된 현실요법 집단상담 프로그램은 개인의 내적 통제력을 증대시켜 개인의 학업스트레스를 감소시키는데 효과가 있다는 결론을 내릴 수 있다.

황영숙(1997)의 연구결과는 학업성적이 열등한 초등학생일수록 학업스트레스를 더 많이 받고 있으며, 중학생보다 초등학교 6학년 학생들의 학업스트레스가 더 심하다는 것을 보여주고 있다. 또 학업스트레스의 증상은 성장기의 아동들의 정신건강에도 해롭다는 것을 밝히고 있는 연구들도 있다(최성윤, 1991; 문금순, 1993). David Elkind(1984)는 아동들이 부모나 교사, 매스컴의 성적에 대한 기대, 학습에 대한 기대에 쫓기며 스트레스를 받고 있다고 그의 저서에서 말하고 있다. 그러나 학업스트레스가 단기간에 혼자의 힘으로 감소되어지는 단순한 원인들로 이루어진 것이 아니기 때문에 성장하고 있는 아동들이 받는 학업스트레스를 감소시키기 위한 노력으로 학업스트레스를 감소시키기 위한 상담 프로그램의 개발이 필요하다고 본다. 현실요법과 같이 개인의 통제력을 증대시켜 개인이 현실세계에 적응하는데 도움을 주는 프로그램의 개발과 적용으로 아동들이 학교생활을 기대하고 학업과 관련하여 받는 스트레스를 스스로 해결해 나갈 수 있는 여러 가지 방안들이 모색되어야 할 것이다.

2. 제언

본 연구의 결론과 논의를 바탕으로 다음과 같이 제언한다.

첫째, 학력 위주의 사회 풍토를 능력 위주의 사회 풍토로 바꾸어 나갈 것을 제언한다. 학력 위주의 사고방식이 아동들의 학업스트레스의 정도를 심화시키기 때문이다. 이를 위해 고학력 중심의 사회 풍토로 인한 상급학교에 대한 무조건적인 선호와 아동들의 학습 능력을 과대 평가하게 하는 잘못된 사교육에 대한 새로운 분위기 정립이라는 거시적인 접근이 필요하다. 이는 한 가정 안에서 아동의 능력에 맞는 학습 기대를 하는 것에서부터 시작되는 것이며 교실 안에서 아동들의 개별적인 능력에 부합하는 교육하는 것에서부터 시작될 것이다.

둘째, 올바른 학습 동기 부여가 필요하다. 고등동물인 인간은 적절하게 동기

화 되었을 때 능력을 발휘한다. 학습에 대한 적절한 동기 부여는 아동에게 학습에 대한 지속력을 길러줄 것이며 그 속에서 이룬 성취감은 또 다른 학습에의 욕구를 낳을 것이고 그것은 학업스트레스를 원천적으로 감소시키는 일이기 때문이다.

셋째, 본 연구의 질적 분석에서 대다수의 아동이 집단원과의 심도 있는 피드백, 문제 해결 방안 모색, 집단 리더와의 개인적인 피드백 부족과 대화 부족을 아쉬운 점으로 들고 있는데 후속 연구에서는 현실요법 집단상담 프로그램의 효과 검증과 더불어 집단상담의 본질도 함께 다루는 연구가 필요하다고 본다.

넷째, 현실요법의 주요 개념이 초등학생이 이해하기 어려운 내용이므로 기본 개념을 쉽게 이해하도록 현실요법에 대한 강의 내용을 본 연구보다 평이하게 구성한 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 강성군, 장현갑(2002). 스트레스와 정신건강. 서울: 학지사.
- 강영자, 박성옥, 양명숙 공역(1997). 아동의 스트레스. 서울: 양서원.
- 고려대학교부설 행동과학 연구소 편(2000). 심리척도 핸드북 I. 서울: 학지사.
- 구현(1997). 현실치료 훈련 프로그램이 여중생들의 내외통제성과 스트레스 대처 방식에 미치는 효과. 울산대교육대학원 석사학위논문.
- 권영희 (2002). 현실요법 집단 상담이 중학생의 내적 통제성 및 학교 적응에 미치는 영향. 한남대 지역개발대학원 석사학위논문.
- 권숙희 (1998). 초등학교 아동의 스트레스 요인과 대처양식 탐색. 영남대교육대학원 석사학위논문.
- 김명권 외(2001). 집단상담 과정과 실제. 서울: 시그마프레스
- 김명신 (1996). 현실요법 프로그램이 아동의 내외통제성 및 책임감에 미치는 효과. 서강대교육대학원 석사학위논문.
- 김민기 (2000). 학년과 성별에 따른 아동의 스트레스 지각정도와 스트레스 대처행동의 차이. 대구효성카톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 김연심 (2001). 현실요법 집단상담이 초등학생의 자아존중감에 미치는 효과. 한남대교육대학원 석사학위논문.

- 김영순 (1999). 현실요법 부모 집단상담 프로그램의 개발과 그 효과. 원광대학 교 대학원 박사학위논문.
- 김인자 (1995). 현실요법과 선택이론. 한국심리상담연구소.
- 김인자 역(1991). 현실요법의 적용. 한국심리상담연구소.
- 김인자 역(1999). 당신의 삶은 누가 통제하는가?. 한국심리상담연구소.
- 김정희 역(2001). 스트레스와 평가 그리고 대처. 서울: 대광문화사.
- 김종식 (2000). 현실요법 집단상담이 실업계 고등학생의 학교적응에 미치는 효과. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 노혜숙 (1986). 일부 여자 중학생의 자아개념 및 스트레스와 적응행동에 관한 연구. 서울대학교 보건대학원 석사학위논문.
- 문금순 (1993). 국민학교 어린이들이 느끼는 스트레스 수준과 자아개념과의 관계 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문
- 문수영 (1997). 초등학교 아동들의 내외통제성과 스트레스 대처 방식에 관한 관계 연구. 대구효성카톨릭대학교 대학원 석사학위 논문.
- 민하영 (1999). 스트레스 상황에 대한 지각된 통제감과 내외통제소재가 아동의 스트레스 대처행동에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 민하영, 유안진(1998). 학령기 아동의 일상적 생활스트레스 척도개발. 아동학회지, 18(2), 77-96
- 박광배, 신민섭(1991). 고등학생의 스트레스 요인에 관한 일 연구. 서울대학교 학생연구. 20(1), 43-50
- 박용식 (1996). 아동의 학업 스트레스와 학업성적과의 관계. 전남대 대학원 석사학위논문.
- 박은영 (1995). 고등학교 청소년들의 스트레스 원인과 그 대처행동에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박혜숙 (2001). 현실요법 집단상담이 중학생의 스트레스에 미치는 효과. 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박희석, 손정락, 오상우(1993). 스트레스, 사회적지지, 역기능적 태도 및 대처방식의 우울에 대한 효과. 한국심리학회지(임상), 12(2), 179-196
- 성숙진 역(2000). 상담의 필수기술. 서울: 나남출판.
- 성태제 (2002). 현대기초통계학의 이해와 적용. 서울: 교육과학사.
- 안광성 (1999). 현실요법 집단프로그램이 내적통제성에 미치는 효과. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 양경남 (1993). 학습 스트레스 대처훈련이 스트레스 경감과 학습태도에 미치는 효과. 한국교원대 대학원 석사학위 논문
- 오귀남 (2000). 현실요법을 적용한 예비교사 집단상담 프로그램 개발과 효과. 홍익대 대학원 박사 학위논문
- 오미향 (1993). 중학생의 학업스트레스 요인 및 증상분석과 그 감소를 위한 명상 훈련의 효과. 경북대학교대학원 석사학위논문.
- 우애령 (1994). 현실요법 프로그램을 적용한 집단사회사업프로그램 개발. 연세대학교 대학원 박사학위논문
- 원호택, 이민규(1987). 고등학교 재학생들의 스트레스. 한국임상심리학회지. 6(1), 22-32
- 윤순임 외 (1995). 현대 상담심리치료의 이론과 실제. 서울: 중앙적성출판사.
- 이미자 (1998). 아동의 통제소재와 스트레스 수준 및 스트레스 대처양식과의 관계. 계명대 교육대학원 석사학위논문.
- 이소은 (1990). 스트레스 상황에 대한 아동 및 청소년의 대처양식. 서울대학교 석사학위논문.
- 이양희 역(2002). 어린이 마음을 여는 기술. 서울: 사람과 사람.
- 이장호 (1993). 상담심리학 입문. 서울: 박영사.
- 이재연 (1983). 아동발달. 서울: 문음사
- 이정순 (1996). 스트레스 대처훈련이 중학생의 정신건강에 미치는 영향. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이학식, 김 영 (1992). 초급자를 위한 한글 SPSS 10.0 가이드. 서울: 법문사.
- 이형득 (1997). 집단상담의 실제. 서울: 중앙적성출판사.
- 이효정 (2003). 현실요법 집단상담 프로그램이 초등학생 스트레스 대처능력과 학교적응력에 미치는 영향. 서울교육대학원 석사학위논문.
- 이희자 (1992). 아이들의 고민유형이 학력과 창의력에 미치는 영향. 건국대 석사학위논문
- 임인제 (1993). 통계방법. 서울: 박영사.
- 장현갑·강성군 (1996). 스트레스와 정신건강. 서울: 학지사.
- 정범모 (1997). 교육과 교육학. 서울: 배영사.
- 정원식, 이상로, 이성진 (1992). 현대교육심리학. 서울: 교육출판사.
- 최병주 (1999). 초등학교 아동이 부모와의 관계에서 경험하는 스트레스에 대한 질적 연구. 숙명여대 교육대학원 석사학위논문

- 최성윤 (1991). 兒童期 스트레스에 관한 연구 : David Elkind의 성장압력요인을 중심으로. 한국교원대대학원 석사학위논문
- 한미현 (1996). 아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각과 행동문제. 서울대학교 박사학위논문.
- 한미현, 유안진 (1995). 한국 아동의 일상적 스트레스 척도의 개발. 대한가정학회지. 104(8), 49-64.
- 황미구 (1996). 현실요법 프로그램이 여중생의 나적통제성 및 성취동기에 미치는 효과. 서강대학교 대학원 석사학위논문
- 황영숙 (1997). 초·중학생의 학업성적, 학업자아개념 및 스트레스. 한양대학교 대학원 석사학위논문
- Campas, B. E., Fondacaro, K. M. & Malcarne, V. L. (1988). Coping with stressful events in older children and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3), 405-411
- Elkind, D. (1984). *All grown up and no place to go*. Addison-Wesley publishing Co.
- Ford, E. E(1982). Reality Therapy in Family Therapy, In A. Home & M. M Ohlsen(eds), *Family counseling and Therapy*, itasca, II: Peacock.
- Glasser, W.(1985). *Control Therapy*. Harper & Row, Publishers. inc.
- Omizo, M. M, Omizo, S. A, and Suzuki, L. A.(1988), Children and Stress : An Exploratory Study of Stressors and Symptoms, *The School Counselor*, 267-274.
- Wubbolding, R. E.(1990). *Understanding reality therapy*. New York: Harper Collins Publishers.

The Development and the Effects of Group Counseling
Program Based on Reality Therapy
for the Decrease of Elementary School Students' Academic stress

Woo, Hyun-ju

Major in Elementary Counselling Education
Graduate School of Education
Seoul National University of Education

The purpose of this study is to find the effect of group counseling program based on reality therapy that is developed by researcher and to investigate whether the program can decrease the academic stress of elementary school students.

For this study, firstly a framework for academic stress decrease programs is established and a program is developed in accordance with the framework. Secondly, in order to verify the effect of the program, both quantitative and qualitative methods were applied to 6th grade students through a academic stress test. Experimental group and control group is composed of 18 students, each.

During a two month-experimental period, group counseling program based on reality therapy was implemented to the experimental group for 10 sessions but not to the control group. The program included nicknaming, recreation activities to promote friendliness among participants and other various activities to decrease the academic stress.

The results of the quantitative and statistical research are as follows:
First, group counseling program based on reality therapy is effective to decrease of elementary school students' academic stress. Second, sub factor(such as perceptions of academic stress cause, symptoms of academic

stress) of academic stress is significantly decreased in experimental group. But no significant difference is found in control group. Third, for some sub factor(career, friend-relationship, house-environment, behavior-symptom), an independent-sample test and a paired-sample test showed different results: the paired-sample test showed no significant differences in experimental group while the independent-sample test showed significant decrease of academic stress.

The results of the qualitative research based on student commentaries on the program is as follows:

First, experimental group students report that the program based on reality therapy was effective to decrease of academic stress. Second, experimental group students' commentaries shows that students could remember the WDEP, 'act' factor and acquire the solution of academic stress. Third, for a group counseling , students reported the interest about positive feedback, searching on themselves, growth of human-relationship. This means that the program developed on this study is suitable for group counseling program.

In conclusion, this study proves that group counseling program based on reality therapy is effective to decrease of elementary school students' academic stress by increasing individual internal-control. Therefore, it is necessary that we should develop and apply similar program to elementary school students in other to decrease students' academic stress.