

인지행동적 분노조절 훈련이 아동의 분노조절능력과 교우관계에 미치는 효과

김 미 라 †

계룡초등학교

이 영 만

진주교육대학교

본 연구는 또래와 관계있는 분노유발상황에서 나타나는 인지적 오류를 수정하기 위한 인지행동적 분노조절 프로그램을 구성하여 분노유발경험과 분노조절 능력 및 교우관계에 미치는 효과를 알아보는데 목적이 있다. 인지행동적 분노조절 프로그램은 총 16회기로 구성하였다. 1~10회기는 분노감정을 알아차리고 인지적 측면에서 분노유발과정을 이해하며 자동적 사고와 인지적 오류를 확인하고 인지적 오류를 수정하는 방법을 익힐 수 있도록 하였다. 11~15회기는 13가지 분노유발상황 각각에 대해 인지적 오류를 확인하고 인지적 오류를 수정하는 연습을 하는 데에 초점을 두었다. 이렇게 구성한 프로그램의 효과를 알아보기 위하여 분노유발경험이 높고 분노조절능력이 낮은 동시에 교우관계에 어려움을 호소하는 아동 10명을 대상으로 매회 40분간 주 2회씩 8주간에 걸쳐 실시하였다. 그 결과를 2(집단) \times (3)(측정시기) 변량분석한 결과 본 연구에서 구성한 인지행동적 분노조절 프로그램은 분노유발상황에서의 분노유발경험, 분노조절능력, 교우관계를 의미있게 변화시키고 그 효과가 6주 동안 지속되는 것으로 나타났다. 또한 인지행동적 분노조절 프로그램의 진행과정에서 아동들이 보인 인지적 오류는 당위적 진술, 이름붙이기, 흑백논리, 감정적 판단, 독심술, 나와 관련짓기, 과잉일반화, 성급한 결론 순으로 나타났고 인지적 오류를 수정하는 방법은 다른 사람이라면, 다르게 설명하기, 증거 찾기, 그래서, 시간이 흐른 후, 배운다 순으로 나타났다.

주요어: 분노, 분노조절, 인지적 오류

† 교신저자(Corresponding Author): 김미라 / 계룡초등학교 / (656-801) 경남 거제시 고현동 164
Tel: (055)637-5001 / E-mail: kkamiya2@hanmail.net

기쁨, 즐거움, 행복, 희열, 우울이나 불안, 분노, 죄책감, 수치심 등과 같은 감정은 우리의 삶을 풍요롭게 한다. 감정이 없으면 이 세상은 단조롭고 무기력해질 것이다. 다양한 감정을 느끼고 표현한다는 것은 매우 자연스럽게 정상적인 것이다. 또한 긍정적인 감정뿐만 아니라 부정적인 감정도 모두 제 기능을 한다. 슬픔이라는 감정은 상실에 대한 위로의 기능을, 불안이라는 감정은 위협에 대처하도록 하는 기능을, 분노라는 감정은 일차적으로 우리의 욕구나 권리가 침해당하지 않도록 하는 기능을, 죄책감은 마땅히 해야 할 기준들을 지키게 하는 기능을 한다. 그럼에도 불구하고 대개의 경우 부정적인 감정으로 인해 힘들어한다. 과도하게 부정적인 감정에 사로잡혀서 정서적 불안정, 대인관계의 어려움, 일상생활의 곤란함과 같은 부정적 결과를 초래하기도 한다.

분노는 인간이면 누구나 느끼는 기본적인 정서로 경미한 짜증에서부터 격노나 격분에 이르는 불쾌한 정서 상태를 의미한다. 분노에서 생기는 생리적인 동원 태세는 위협에 대처할 수 있도록 하며, 개인이 역경에 처했을 때 신체적, 심리적 에너지를 활성화시켜주고 심리적 좌절이나 부당한 상황에 직면했을 때 인내심을 증가시키는 기능을 수행한다(안근석, 1991)는 점에서는 개체의 생존을 위해 꼭 필요한 감정이다. 그러나 분노로 인한 공격적인 태도와 행동은 자기 자신뿐만 아니라 타인에게까지 신체적, 심리적으로 손상을 가져올 수 있다. 특히 대인관계에서 공격적으로 표현되는 분노는 일상생활에서 적응을 어렵게 만드는 요인이 된다.

즉 분노는 누구나 경험하는 것이고 적응적인 동시에 부적응적인 기능을 함께 수행하기 때문

에 피할 감정이 아니라 적응적으로 조절하거나 표현해야 할 감정이다. 그러나 대부분의 사람들은 분노를 제대로 인식하지 않거나 수용하려 하지 않는다. 내재된 분노는 대상에 대한 복수심을 유발하고, 잘못 표현된 분노는 또래 관계에서 따돌림을 당하고 어른들로부터 잦은 꾸중이나 질책을 받아 자신에 대한 부정적 견해를 발달시킬 수 있다. 분노를 어떻게 표현하는가 하는 문제는 인간의 전반적인 삶에 매우 중요한 문제이다. 특히, 정체성 및 독립심을 추구하는 시기의 아동과 청소년들은 분노의 표현법을 배우는 것이 매우 중요하다. 그러나 우리나라의 경우 감정의 표현을 억제하는 문화적 전통 속에서 분노에 대해 정확하게 인식하고 건설적인 방향으로 대처하는 방법을 배울 수 있는 기회가 매우 부족한 현실이다(박성혜, 1994).

또한 분노로 인한 공격성은 생의 초기에 획득되어서 장기적으로 지속되고, 범죄나 폭력행위로 전환되어 나타날 가능성이 매우 높다는 연구보고가 있다. Huesmann(1984)의 장기종단 연구에 의하면 8세 아동의 공격성은 30세까지 지속된다. 추적 연구한 결과 8세 때 측정된 공격성과 30세에 나타난 공격성향, 범죄행위, 배우자 학대, 처벌적 부모역할, 자녀의 공격성간에는 매우 상관이 높았다. 이 연구결과는 아동기의 공격성이나 문제행동이 적절히 다루어지지 않으면 청년기나 성인기에 이르러 반사회적인 공격적 범죄행동으로 발전될 가능성이 크다는 것을 시사하고 있다.

특히 초등학교 아동의 경우 학교적응에 있어서 중요한 요인으로 교우관계를 들 수 있다. 교우관계란 두 사람 이상의 사이에서 이루어지는 상호작용의 사회적 관계이며 이는 아동의

학습효과, 사회성, 태도 및 성격 형성에 영향을 미친다는 점에서 중요하다. 초등학교 3학년 아동들의 교우관계를 측정하고, 11년 후 재조사한 결과 배척아의 경우 정신 건강상의 문제와 함께 비행청소년이 될 가능성이 많고 (Oden & Gottman, 1977; 신기은, 1998 재인용), 분노를 부정적이거나 공격적인 행동으로 표현하는 경우 교우관계에 있어 또래에게 배척당하고, 또래폭력의 가해자나 피해자가 되기도 한다고 보고하였다(김귀랑, 2005). 친구로부터 수용되고 인정받는다는 것은 학교생활 적응에 있어 중요한 요소일 뿐만 아니라 이후 청소년기의 자율감을 발달시키고 안정된 역할 정체감을 형성하는데 도움을 주며, 만족스럽고 효과적인 교우관계의 경험은 이후 대인 적응에 대한 기술을 습득하게 한다.

따라서 부모에 대한 의존성이 급격히 감소하고 또래와의 상호작용이 증가되는 초등학교 시기의 교우관계에 있어서 공격성은 또래배척의 중요한 요인이고 분노는 공격적인 태도와 행동을 유발하는 선행감정이며 생의 초기에 획득된 공격성은 장기적으로 지속된다는 점을 고려해 볼 때 아동기 교우관계 개선을 위한 분노조절 훈련은 매우 중요하다.

분노조절 훈련은 분노를 구성하고 있는 여러 요소 중 어느 측면에 개입하여 분노를 조절하고자 하였느냐에 따라 몇 가지로 나누어볼 수 있다. 즉, ① Ellis와 Beck의 이론을 적용하여 분노를 일으키는 비합리적 신념과 역기능적 사고를 합리적이고 기능적인 사고로 변화시키고자 하는 인지적 접근, ② 자기주장, 사회적 기술과 같은 적응적 행동을 학습시키고자하는 행동적 접근, ③ 명상, 이완법, 향기치료와 같은 생리적 각성수준을 낮추고자 하는 생리적 접근,

④ 게슈탈트 심리치료나 정서중심치료의 이론을 적용하여 분노감정을 자각하여 느끼고 표현하도록 하는 체험적 접근 등이 있다.

Beck과 Fernandez(1998)는 분노조절과 관련하여 다른 여러 가지 치료법보다 인지행동 치료가 가장 효율적이라고 하였다. 분노조절의 중요성이 대두되면서 인지행동적 분노조절 훈련을 통해 아동의 공격적 혹은 적대적 행동을 감소시키고자 하는 노력이 시도되었다. 아동의 공격적 혹은 적대적 행동에는 부적응적인 인지과정과 그 요소가 분노감정을 유발하는데 결정적으로 작용한다고 보았기 때문이다. 인지행동적 분노조절 훈련을 통한 공격성 감소를 위한 노력은 초등학교, 중·고등학교, 대학생, 시설 학생, 저소득층 아동, 학교에서 징계를 받은 청소년, 비행청소년 등 다양한 집단을 대상으로 이루어지고 있는데, 그 중에서도 초등학교를 대상으로 이루어진 연구들에서는 긍정적인 효과가 있다고 보고하였다(김은정, 2006; 김향미, 2001; 박은정, 2004; 배미애, 2002; 서미화, 2002; 이미경, 2006; 이선경, 2005; 진주희, 1998). 이 중에서는 다른 연구들과는 달리 아동의 특이한 분노유발상황을 직접 조사한 후, 각각의 상황에서 분노를 유발하는 비합리적 신념을 합리적으로 바꾸는 훈련을 통해 분노조절능력을 향상시키고자 한 의미 있는 연구(이미경, 2006)도 있다.

그러나 대부분의 인지행동적 분노조절 프로그램에서는 체험적으로 분노라는 감정을 바르게 인식하여 수용하지 않고, 인지적으로 분노 감정을 이해하고 행동적으로 분노조절기법을 연습하도록 안내하고 있다. 대부분의 정서적 부적응은 부정적 감정을 바르게 인식하지 않고 피하려고 하는 태도에서 비롯된다고 볼 때, 분

노를 경험적으로 체험하고 인식하고 받아들이는 과정이 필요하다. 그리고 분노조절 능력과 공격성 측면에서 프로그램의 효과를 보고한 연구는 많으나 분노유발 상황에서 아동이 나타내는 비합리적 신념이나 역기능적 오류에는 무엇이 있고 아동이 어떠한 방법을 통해 교정하는지에 대한 연구내용은 찾아보기 힘들다.

또 교우관계 개선을 위한 노력도 여러 방면에서 이루어졌다. 집단미술활동, 자기표출, 심성개발, 또래상담, 분노조절, 교우관계 개선 프로그램 등을 통해 교우관계를 개선하고자 하였다. 이 중에서 분노조절을 통해 아동의 교우관계를 개선하고자한 노력은 적다(김순옥, 2001; 남미영, 2003). 공격성의 선행감정이 분노이고 공격성이 교우관계에 미치는 부정적인 영향을 고려해볼 때, 분노조절을 통한 교우관계 개선 노력은 더욱 적극적으로 이루어져야 한다.

이상의 선행연구 결과들을 정리하면, 인지행동적 분노조절훈련이 초등학교 아동을 대상으로 적용되었을 때 공격성 감소에 효과가 있으며 대부분의 인지행동적 분노조절훈련이 구체적인 분노유발상황을 통해서 분노감정을 인식하고 수용하는 체험적 과정이 결여되어 있고 분노유발 상황에서 아동이 나타내는 인지적 오류와 오류의 수정에 대한 연구가 없으며 공격성이 교우관계에 미치는 부정적인 영향에도 불구하고 분노조절을 통한 교우관계 개선에 대한 연구가 부족하다는 것을 알 수 있다.

따라서 이 연구는 초등학교 5학년을 대상으로 분노감정을 체험적으로 인식하고 수용하며 구체적인 분노유발상황과 관련지어 나타나는 인지적 오류를 찾아내어 이러한 인지적 오류를 아동 자신이 수정할 수 있도록 도와주는 데에

목적이 있다. 이에 아동 스스로 인지치료자가 되는 것에 초점을 둔 인지행동적 분노조절훈련 프로그램을 구성하여 그 효과를 분노유발경험, 분노조절, 교우관계 향상의 측면에서 확인해 볼 필요가 있다. 또한 분노유발상황에서 초등학생들이 나타내는 인지적 오류에는 무엇이 있고 어떠한 방법을 통해 인지적 오류를 수정하는지 알아보고자 한다.

연구대상

인지행동적 분노조절훈련 프로그램에 참여할 아동을 다음과 같은 절차를 통해 선발하였다.

(1) 분노유발상황 질문지, 분노조절 능력 검사지, 교우관계 검사지를 경상남도 소재 G초등학교 5학년 아동 196명에게 실시하여 분노유발상황 질문지 검사 점수가 평균이상(90점 기준), 분노조절 능력 질문지 검사 점수와 교우관계 검사 점수가 평균이하(25점, 60점 기준)인 아동을 선발한다. 이에 해당되는 아동들은 평소 분노유발상황에서 분노 감정을 많이 경험하며 분노를 올바른 방법으로 표현하지 못하며 이로 인해 교우관계가 원만하지 못한 특성을 지닌다. (2) 담임교사에게 평소 공격적인 분노 표출로 인해 교우관계에 문제를 보이는 아동을 지명해 달라고 요청한다. (3) (1)과 (2)에 공통적으로 해당되는 아동 30명을 선발하였다. (4) 아동을 개별적으로 만나서 프로그램을 실시하는 목적, 과정 등에 대해 설명을 한 후, 프로그램의 취지에 동의하고 집단상담에 참여하기를 희망하며 동시에 부모가 동의한 아동 10명을 최종 선정하여 훈련집단에, 나머지 20명 중 10명을 무선적으로 선발하여 통제집단에 배정하였다. 그리고 프로그램의 원활한 진

행과 모의상황을 조작하기 위해 실험협력자 2명을 훈련집단에 배정하였다.

연구도구

분노유발상황 질문지

이 연구에서 사용한 분노유발상황 질문지는 이미경(2006)이 초등학교 5, 6학년을 대상으로 분노유발상황 조사지 내용에 근거해서 제작한 것으로 총 45문항으로 구성되어 있다. 이 중에서 본 연구의 목적과 관계가 있는 또래분노유발상황에 대한 27문항만 사용하였다. 문항내용이 대상자의 태도와 일치하는 정도에 따라서 1~4점까지 평정하도록 되어 있으며 점수가 높을수록 또래분노유발경험이 높음을 의미한다. 본 연구에서 수집한 자료를 근거로 계산한 결과 내적합치도(Cronbach α)는 .94였다.

분노조절 능력검사

이 연구에서 사용한 분노조절 능력 검사는 Morganett(1994)이 초등학교 아동들을 대상으로 아동의 분노조절을 측정하기 위해 제작한 것으로 총 10문항으로 구성되어있다. 문항내용이 대상자의 태도와 일치하는 정도에 따라서 1~5점까지 평정하도록 되어 있으며 점수가 높을수록 분노조절능력이 뛰어난을 의미한다. 본 연구에서 수집한 자료를 근거로 계산한 결과 내적합치도(Cronbach α)는 .91이었다.

교우관계검사

이 연구에서 사용한 교우관계 검사는 친구의 유무와 신뢰도, 교제의 지속과 적응, 친구와의 공동생활을 알아보기 위한 것으로 김영진(2005)이 수정하고 보완한 것으로 총 20문항

이다. 문항의 내용이 대상자의 태도와 일치하는 정도에 따라서 1~5점까지 평정하도록 되어 있으며 점수가 높을수록 교우관계가 좋다는 것을 의미한다. 본 연구에서 수집한 자료를 근거로 계산한 결과 내적합치도(Cronbach의 α)는 .73였다.

연구절차

인지행동적 분노조절 프로그램의 구성

다음과 같은 몇 가지 측면에 초점을 두고 인지행동적 분노조절 훈련 프로그램을 구성하였다.

첫째, Beck의 인지이론을 근거로 하여 국가청소년 위원회(2005)에서 위기청소년을 위해 개발한 인지행동 집단프로그램과 분노조절을 위해 적용된 기존의 프로그램들(서미화, 2002; 서수균, 2004; 최효선, 2003)을 초등학생에게 적합하게 수정하였다.

둘째, 집단상담 형태로 총 16회기로 구성하였다. 1~10회기는 분노감정을 알아차리고 인지적 측면에서 분노유발과정을 이해하며 자동적 사고와 인지적 오류를 확인하고 인지적 오류를 수정하는 방법을 익힐 수 있도록 하였다. 11~15회기는 13가지 분노유발상황에 대해 인지적 오류를 확인하고 인지적 오류를 수정하도록 하는 측면에 초점을 두었다. 본 연구에 적용한 인지행동적 분노조절프로그램의 각 회기별 목표와 진행내용을 정리하면 표 1과 같다.

셋째, 각 회기마다 준비활동, 주활동, 마무리 활동의 3단계로 구성하였고 준비활동에서는 이전 회기를 상기시켜 재학습하고 이전 회기에

서 제시한 과제를 확인하여 의견을 나누는 시간을 가진 다음, 각 회기 내용을 다루고, 마무리하고 다음 회기에서 다룰 내용을 간단하게 소개한 다음, 각 회기에서 다룬 내용을 과제로 제시하는 순서로 구성하였다.

방과 후에 학교 상담실을 이용하고 프로그램 진행은 연구자가 하였다. 프로그램을 실시하기 전에 사전검사를 실시하고 프로그램을 종결한 직후에 사후검사, 종결 6주 후에 지속검사를 실시하였다.

프로그램의 실시

훈련집단 아동 10명을 대상으로 총 16회기의 인지행동적 분노조절 훈련을 집단상담 형태로 실시하였다. 프로그램은 매주 화, 금요일

자료처리

분노유발상황 질문지 점수, 분노조절능력 검사 점수, 교우관계 검사 점수를 SPSS 윈도우즈용 프로그램과 Kwakstat(곽호완, 1993)을

표 1. 인지행동적 분노조절훈련 프로그램 구성

회기명	목표
1. 우리모임에 대해 알아봐요	프로그램 소개하고 친밀감 형성하며 동기유발하기
2. ‘화’를 바르게 내고 싶어요	‘화’를 바르게 내는 모습이 이해하기
3. ‘화’가 나는구나(I)	모의상황을 통해 ‘화’ 알아차리는 방법 설명하기
4. ‘화’가 나는구나(II)	‘화’ 알아차리는 방법 연습하기
5. 상황, 기분, 생각을 구별해 보아요	상황, 기분, 생각을 구별하여 기록해보기
6. 자동적 사고를 잡아요	분노유발과정과 자동적 사고를 이해하고 인식하기
7. 꼬인 생각을 찾아요(I)	인지적 오류의 개념을 이해하고 내용알기(흑백논리, 당위적 진술, 이름붙이기, 과잉 확대-축소, 나와 관련짓기)
8. 꼬인 생각을 찾아요(II)	인지적 오류의 내용 알기(성급한 결론, 감정적 판단, 독심술, 과잉일반화)
9. 꼬인 생각을 풀어요(I)	인지적 오류의 수정 방법 알기(증거찾기와 이름붙이기)
10. 꼬인 생각을 풀어요(II)	인지적 오류의 수정 방법 알기(다른 사람이라면, 다르게 설명하기, 시간이 흐른 후, 배운다. 그래서)
11. 당위적 기대 상황에서 꼬인 생각을 풀어요	당위적 기대 상황에서 꼬인 생각을 찾아서 풀기
12. 믿음이 깨진 상황에서 꼬인 생각을 풀어요	믿음이 깨진 상황에서 꼬인 생각을 찾아서 풀기
13. 자존심이 상한 상황에서 꼬인 생각을 풀어요(I)	자존심이 상한 상황에서 꼬인 생각을 찾아서 풀기
14. 자존심이 상한 상황에서 꼬인 생각을 풀어요(II)	자존심이 상한 상황에서 꼬인 생각을 찾아서 풀기
15. 타인 비난 상황에서 꼬인 생각을 풀어요	타인 비난 상황에서 꼬인 생각을 찾아서 풀고 모의상황에서 분노반응 살펴보기
16. 우리 모임을 마무리해요	분노조절 경험담 발표하고 실천의지 다지기

이용하여 통계처리하였다. 본 연구에서 사용한 종속측정치의 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach의 α 계수를 산출하였다. 인지행동적 분노조절 프로그램이 종속측정치에 미치는 효과를 알아보기 위하여 훈련집단과 통제집단에 사전, 사후, 지속 검사를 실시하여 2(집단: 훈련집단, 통제집단)×3(검사시기: 사전, 사후, 지속 검사)의 2요인 혼합설계를 통해 분석하고, Tukey의 HSD방법으로 사후비교 하였다. 여기서 집단은 피험자 간 변인이고 검사시기는 피험자 내 또는 반복측정 변인이다.

연구결과

분노유발경험에 나타난 효과

인지행동적 분노조절 프로그램을 실시한 훈련집단과 실시하지 않은 통제집단의 검사시기별 분노유발상황에서의 분노유발경험 점수의 평균과 표준편차는 표 2와 같다. 훈련집단과 통제집단의 검사시기별 분노유발상황에서의 분노유발경험 점수를 변량분석한 결과는 표 3과 같다. 변량분석 결과 집단($F(1)=96.656, p<.001$)과 검사시기($F(2)=64.056, p<.001$)의 주효과 및 상호작용효과($F(2)=45.743, p<.001$)는 통계적으로 유의미하였다. 상호작용효과는 그림 1과 같다.

상호작용효과를 보다 구체적으로 검토하기

표 2. 분노유발경험 점수와 분노조절능력 점수의 평균과 표준편차

	분노유발경험			분노조절능력		
	검사시기			검사시기		
	사전검사	사후검사	지속검사	사전검사	사후검사	지속검사
훈련집단	95.90(7.76)	64.00(8.15)	57.80(5.45)	19.90(2.07)	39.00(2.66)	40.00(2.35)
통제집단	101.30(7.13)	99.20(8.01)	96.30(9.48)	19.30(3.23)	21.30(4.83)	22.40(4.27)

*** $p<.001$

위해 단순주효과를 분석하였고, 그 결과는 표 4와 같다. 표 4에 따르면 분노유발상황에서의 분노유발경험 점수는 사전검사에서는 훈련집단과 통제집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나($F(1, 18)=2.527, ns$), 사후검사($F(1, 18)=94.856, p<.001$)와 지속검사($F(1, 18)=123.784, p<.001$)에서는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

또한 훈련집단의 분노유발상황에서의 분노유발경험 점수는 사전검사($M=95.90$)와 사후검사, 사후검사($M=64.00$)와 지속검사($M=57.80$) 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 있었고($F(2, 18)=118.296, p<.001$), 통제집단에서는 사전검사($M=100.30$)와 사후검사($M=99.20$), 사후검사와 지속검사($M=96.30$) 간에 유의미한 차이가 없었다($F(2, 18)=1.079, ns$).

훈련집단의 검사시기별 분노유발상황에서의 분노유발경험 점수를 사후비교한 결과(HSD=11.346) 사전검사와 사후검사 및 지속검사 간에는 유의미한 차이가 있었으나, 사후검사와 지속검사 간에는 유의미한 차이가 없었다. 이 결과는 인지행동적 분노조절 프로그램이 분노유발경험에서의 분노유발경험에 미치는 효과는 사후검사 이후 증가되지는 않았지만, 6주까지 지속되고 있다는 것을 의미한다.

표 3. 분노유발경험 점수와 분노조절능력 점수의 변량분석

Source	분노유발경험				분노조절능력			
	SS	df	MS	F	SS	df	MS	F
집단(A)	10401.666	1	10401.666	96.656***	2148.016	1	2148.016	104.790***
시기(B)	4684.433	2	2342.216	64.056***	646.433	2	823.216	117.354***
A×B	3345.233	2	1672.616	45.743***	969.033	2	484.516	69.070***
BS/A	1316.333	36	36.564		252.533	36	7.014	
Total	21684.733	59			5384.983	59		

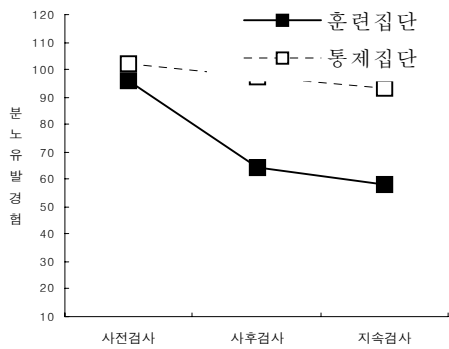


그림 1. 분노유발경험 점수의 상호작용효과

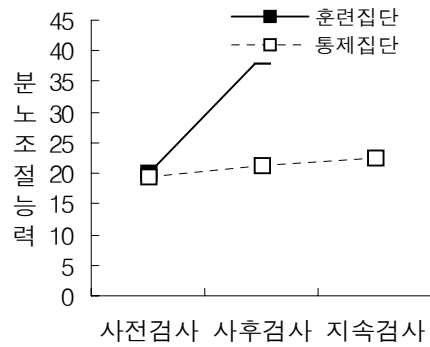


그림 2. 분노조절능력 점수의 상호작용효과

표 4. 분노유발경험과 분노조절능력의 단순주효과 검증

Source	분노유발경험				분노조절능력			
	SS	df	MS	F	SS	df	MS	F
집단@사전검사	140.449	1	140.449	2.527	1.800	1	1.800	.243
S/A	1000.100	18	56.561		133.000	18	7.380	
집단@사후검사	6195.199	1	6195.199	94.856***	1566.450	1	1566.450	102.867***
S/A	1175.600	18	65.311		274.099	18	15.227	
집단@지속검사	7411.250	1	7411.250	123.784***	1548.799	1	1548.799	130.029***
S/A	1077.700	18	59.872		214.400	18	11.911	
측정시기@훈련집단	7944.266	2	3972.133	118.296***	2566.066	2	1283.033	211.359***
S/A	604.399	18	33.577		109.266	18	6.070	
측정시기@통제집단	85.400	2	42.700	1.079	49.400	2	24.700	3.103
S/A	711.933	18	39.550		338.200	27	12.526	

*** p<.001

분노조절에 나타난 효과

인지행동적 분노조절 프로그램을 실시한 훈련집단과 실시하지 않은 통제집단의 검사시기별 분노조절능력 점수의 평균과 표준편차는 표 2과 같다. 훈련집단과 통제집단의 검사시기별 분노조절능력 점수를 변량분석한 결과는 표 3과 같다. 변량분석 결과 집단($F(1)=104.790, p<.001$)과 검사시기($F(2)=117.354, p<.001$)의 주효과 및 상호작용효과($F(2)=69.070, p<.001$)는 통계적으로 유의미하였다. 상호작용효과는 그림 2와 같다.

상호작용효과를 보다 구체적으로 검토하기 위해 단순주효과를 분석하였고, 그 결과는 표 4과 같다. 표 4에 따르면 분노조절능력 점수는 사전검사에서는 훈련집단과 통제집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나 ($F(1, 18)=.243, ns$), 사후검사($F(1, 18)=102.867, p<.001$)와 지속검사($F(1, 18)=130.029, p<.001$)에서는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

또한 훈련집단의 분노조절능력 점수는 사전검사($M=19.90$)와 사후검사($M=39.00$), 사후검사와 지속검사($M=40.00$) 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 있었고($F(2, 18)=211.359, p<.001$), 통제집단에서는 사전검사($M=19.30$)와 사후검사($M=21.30$), 사후검사와 지속검사($M=22.40$) 간에 유의미한 차이가 없었다($F(2, 18)=3.103, ns$).

훈련집단의 검사시기별 분노조절능력 점수를 사후비교한 결과($HSD=3.763$) 사전검사와 사후검사 및 지속검사 간에는 유의미한 차이가 있었으나, 사후검사와 지속검사 간에는 유의미한 차이가 없었다. 이 결과는 인지행동적 분노조절 프로그램이 분노조절능력에 미치는 효과는 사후검사 이후 증가되지는 않았지만, 6주까지

지속되고 있다는 것을 의미한다.

교우관계에 나타난 효과

인지행동적 분노조절 프로그램을 실시한 훈련집단과 실시하지 않은 통제집단의 검사시기별 교우관계 점수의 평균과 표준편차는 표 5와 같다. 훈련집단과 통제집단의 검사시기별 교우관계 점수를 변량분석한 결과는 표 6과 같다. 변량분석 결과 집단($F(1)=25.958, p<.001$)과 검사시기($F(2)=31.120, p<.001$)의 주효과 및 상호작용효과($F(2)=20.753, p<.001$)는 통계적으로 유의미하였다. 상호작용효과는 그림 3과 같다.

상호작용효과를 보다 구체적으로 검토하기 위해 단순주효과를 분석하였고, 그 결과는 표 7과 같다. 표 7에 따르면 교우관계 점수는 훈련집단과 통제집단 간에 사전검사($F(1, 18)=0.472, ns$)는 차이가 없고, 사후검사($F(1, 18)=29.565, p<.001$)와 지속검사($F(1, 18)=28.433, p<.001$)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

또한 훈련집단의 교우관계 점수는 사전검사($M=51.00$)와 사후검사($M=69.30$), 사후검사와 지속검사($M=70.60$) 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 있었고($F(2, 18)=38.098, p<.001$), 통제집단에서는 사전검사($M=49.50$)와 사후검사($M=50.60$), 사후검사와 지속검사($M=52.10$) 간에는 유의미한 차이가 없었다($F(2, 18)=1.103, ns$).

훈련집단의 검사시기별 교우관계 점수를 사후비교한 결과($HSD=11.005$) 사전검사와 사후검사 및 지속검사 간에는 유의미한 차이가 있었으나, 사후검사와 지속검사 간에는 유의미한 차이가 없었다. 이 결과는 인지행동적 분노조

질 프로그램이 교우관계에 미치는 효과는 사후검사 이후 증가되지는 않았지만, 6주까지 지속되고 있다는 것을 의미한다.

표 5. 교우관계 점수의 평균과 표준편차

	검사시기		
	사전검사	사후검사	지속검사
훈련집단	51.00(5.73)	69.30(9.51)	70.60(8.60)
통제집단	49.50(3.83)	50.60(5.27)	52.10(6.80)

표 6. 교우관계 점수의 변량분석

Source	SS	df	MS	F
집단(A)	2496.150	1	2496.150	25.958***
시기(B)	1461.733	2	730.866	31.120***
A×B	974.799	2	487.399	20.753***
BS/A	845.466	36	23.485	
Total	7508.983	59		

*** $p < .001$

표 7. 교우관계 점수의 단순주효과 검증

Source	SS	df	MS	F
집단@	11.250	1	11.250	.472
사전검사				
S/A	428.500	18	23.805	
집단@	1748.449	1	1748.449	29.565***
사후검사				
S/A	1064.500	18	59.138	
집단@	1711.250	1	1711.250	28.433***
지속검사				
S/A	1083.300	18	60.180	
측정시기@	2402.466	2	1201.233	38.098***
훈련집단				
S/A	567.533	18	31.529	
측정시기@	34.066	2	17.033	1.103
통제집단				
S/A	277.933	18	15.440	

*** $p < .001$

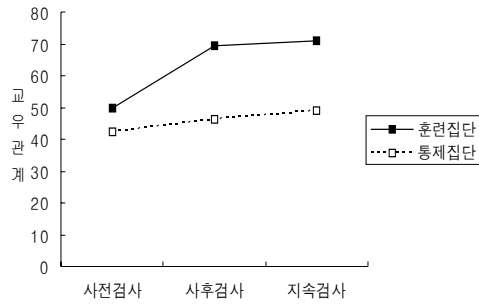


그림 5. 교우관계 점수의 상호작용 효과

인지적 오류와 인지적 오류의 수정 방법

본 연구에서 사용된 프로그램은 신의가 위반된 상황, 자존심이 손상된 상황, 타인에 대한 당위적 기대상황, 타인 비난 상황으로 분류되는 13가지 또래분노유발상황에서 아동의 자동적 사고를 확인하고 어떤 인지적 오류가 있는지 분류해보며 다양한 방법을 통해 인지적 오류를 수정해 나가도록 훈련하는 방식으로 구성되어 있다. 예를 들면, 친구가 비밀로 하자고 해놓고선 고자질해서 혼나고 장난감을 빼앗긴 분노유발상황을 제시한 후, 참여자들의 ‘배신자’, ‘앞으로 저런 애랑 안 놀아’, ‘약속은 지켜야 하는 것인데’, ‘어떠한 상황에서도 비밀로 했어야지’와 같은 자동적 사고를 확인하였다. 이 자동적 사고를 이름붙이기, 당위적 진술, 흑백논리라는 인지적 오류로 분류하였다. 참여자들은 달리 설명하기(분하고 속상해서 저도 모르게 말해버렸을 거야), 다른 사람이라면(아예 가져오지 말았어야지, 비밀을 지키기로 했지만 선생님께 들킨 건 돌발 상황이잖아), 그래서(장난감 빼긴 게 그렇게 억울한가? 엄마한테 또 사달라고 해보지 뭐)의 방법을 사용하여 인지적 오류를 수정함을 알 수 있었다.

표 8. 분노유발상황별 인지적 오류와 인지적 오류 수정

	분노유발 장면	인지적 오류		인지적 오류 수정
신의가 위반된 상황	친구가 비밀로 하자고 해놓고선 고자질해서 혼났다.	흑백 논리(2명) 당위적 진술(3명)	이름붙이기(3명)	달리 설명해보기(1명) 다른 사람이라면(5명) 그래서(2명)
	단짝 친구가 나 아닌 다른 친구와 논다.	흑백 논리(4명) 당위적 진술(2명) 감정적 판단(1명)	이름붙이기(1명) 독심술(2명)	달리 설명해보기(5명) 증거찾기(3명) 다른 사람이라면(3명) 그래서(1명)
	친구가 내 작품을 빼가고선, 아닌 척 한다.	흑백 논리(1명) 당위적 진술(2명)	이름붙이기(5명)	달리 설명해보기(2명) 다른 사람이라면(3명) 시간이 흐른 후(1명)
자존심이 손상된 상황	친구가 물건을 잃어버리고선 나를 의심한다.	나와 관련짓기(1명) 당위적 진술(3명) 감정적 판단(3명)	독심술(1명) 성급한 결론(1명)	증거찾기(2명) 배운다(1명) 달리 설명해보기(3명) 다른 사람이라면(1명)
	친구가 내 머리를 치고 지나간다.	독심술(4명) 감정적 판단(2명)	당위적 진술(3명)	달리 설명해보기(5명)
	힘이 센 친구가 아끼는 물건을 가져가서 주지 않는다.	이름붙이기(1명) 감정적 판단(4명)	당위적 진술(4명)	다른 사람이라면(2명) 배운다(2) 시간이 흐른 후(1)
	남자친구가 때려 손에 멍이 들었다.	흑백 논리(2명) 나와 관련짓기(3명) 당위적 진술(2명)	이름붙이기(3명) 과잉일반화(3명)	달리 설명해보기(1명) 증거찾기(1명) 다른 사람이라면(5명)
타인에 대한 당위적 기대 상황	친구가 별명을 부르면서 놀린다.	흑백 논리(1명) 독심술(1명)	이름붙이기(5명) 당위적 진술(5명)	다른 사람이라면(7명) 시간이 흐른 후(2명)
	친한 친구가 내 행동이 이상하다고 한다.	흑백 논리(4명) 당위적 진술(6명)	이름붙이기(4명) 감정적 판단(2명)	달리 설명해보기(4명) 다른 사람이라면(6명) 증거찾기(2명) 그래서(1명)
타인 비난 상황	친구가 잘하는 것이 많긴 하지만 너무 잘난 척 한다.	이름붙이기(5명) 당위적 진술(2명)	나와 관련짓기(1명)	달리 설명해보기(3명) 다른 사람이라면(4명) 그래서(1명)
	자기는 기다려 주지 않으면서 나보고 기다려 달라고 한다.	흑백 논리(4명) 당위적 진술(3명)	이름붙이기(1명)	달리 설명해보기(2명) 다른 사람이라면(3명)
	친구가 말을 걸어 선생님께 혼났다.	이름붙이기(4명) 당위적 진술(3명)	독심술(1명)	달리 설명해보기(3명) 다른 사람이라면(3명) 시간이 흐른 후(1명)
전체		흑백 논리(18명) 나와 관련짓기(5명) 과잉일반화(3명) 과장/축소(0명) 감정적 판단(12명)	이름붙이기(32명) 독심술(9명) 당위적 진술(38명) 성급한 결론(1명)	증거찾기(8명) 달리 설명해보기(29명) 다른 사람이라면(42명) 그래서(5명) 배운다(3명) 시간이 흐른 후(4명)

또 친구가 물건을 잃어버리고선 나를 의심해서 내 주변을 살피는 분노유발상황을 제시한 후, 참여자들의 '이유 없이 친구를 의심해선 안 돼', '재는 나한테만 그래', '나를 의심해서 내 주변을 서성이는 게 분명해', '너무 기분 나빠. 나를 의심하고 있구나', '지난번에도 그러더니 나만 의심하네'와 같은 자동적 사고를 확인하였다. 이 자동적 사고를 당위적 진술, 나와 관련짓기, 독심술, 감정적 판단, 성급한 결론의 인지적 오류로 분류하였다. 참여자들은 증거찾기(친구는 물건이 없어지면 찾을 때까지 돌아다니곤 하지, 나뿐만 아니라 다른 친구들 주변도 살폈지), 다르게 설명하기(혹시 바닥에 떨어졌었지 않나 보려고 그랬을 지도 있지, 쓸 연필이 없어 나에게 빌려달라고 말하려고 그랬을 지도 몰라), 다른 사람이라면(물건이 없어지면 주변부터 살피는 건 당연하잖니), 배운다(나는 그러지 말아야지)의 방법을 사용하여 인지적 오류를 수정함을 알 수 있었다. 인지적 오류와 인지적 오류 수정 방법에 대한 요약은 표 8과 같다. 그리고 한 아동의 인지적 오류에는 여러 가지가 있을 수 있고 그 인지적 오류를 꼭 한 가지 방법만으로 수정하는 것이 아니므로 사례 수와 참여아동의 수가 꼭 일치하지는 않는다.

논 의

본 연구에서 밝혀진 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 인지행동적 분노조절 프로그램은 분노유발상황에서 분노유발경험을 감소시키는데 효과적이고 지속적이었다. 인지행동적 분노조절 프로그램에 참여한 훈련집단의 분노유발상황에서의 분노유발점수는 사전검사에 비해 사후검사에서 통계적으로 유의미하게 감소하였

고 6주후까지 지속되었다. 질문지에 포함된 27가지 분노유발상황 중 13가지에 대해 인지적 오류를 찾아 수정해 본 연습이 분노를 조절하는 데 효과적이었다고 생각된다. 이는 분노조절 프로그램이 분노유발을 감소시키는데 효과가 있었다고 보고하고 있는 기존의 연구결과들(배미애, 2002; 서미화, 2002; 이미경, 2006; 이선경, 2005)과 일치하는 결과이다.

둘째, 인지행동적 분노조절 프로그램은 분노조절 능력을 증가시키는데 효과적이었고 지속적이었다. 인지행동적 분노조절 프로그램에 참여한 훈련집단의 분노조절 능력 점수는 사전검사에 비해 사후검사에서 통계적으로 유의미하게 감소하였고 이 결과는 6주 후의 지속검사에서도 유지되었다. 이러한 점은 인지적 오류를 스스로 찾아내고 수정하는 연습을 통해 스스로 인지치료자가 되도록 하는 프로그램의 목적에 부합한다. 이 결과는 인지행동적 분노조절 프로그램을 실시했을 때, 분노조절 능력을 기를 수 있었다고 보고하고 있는 기존의 연구결과들(김순옥, 2001; 배미애, 2002; 서미화, 2002; 이미경, 2006)과도 일치한다.

셋째, 인지행동적 분노조절 프로그램은 교우관계를 향상시키는데 효과적이었고 6주 후에는 더 효과적이었다. 훈련집단의 교우관계검사 점수는 사전검사에 비해 사후검사와 지속검사에서 통계적으로 유의미하게 향상되었다. 이 결과는 인지행동적 분노조절 프로그램을 실시했을 때 교우관계 향상에 효과가 있었다고 보고하고 있는 기존의 연구결과들(김순옥, 2001; 남미영, 2003; 이승희, 2002)과도 일치한다.

넷째, 아동들이 분노유발상황에서 주로 보이는 인지적 오류는 당위적 진술, 이름붙이기, 흑백논리, 감정적 판단, 독심술, 나와 관련짓기,

과잉일반화, 성급한 결론 순으로 나타났고 인지적 오류를 수정하는 방법은 다른 사람이라면, 달리설명해보기, 증거찾기, 그래서, 시간이 흐른후, 배운다 순으로 나타났다.

본 연구의 의의를 살펴보면 첫째, 또래 분노유발 장면에 대해 인지행동적 기법을 적용해서 분노경험을 감소시키고 분노조절능력을 증가시켜 교우관계를 향상시킬 수 있도록 하는 데에 활용할 수 있는 프로그램을 구성하고 그 효과를 평가했다는 점이다. 둘째, 일선 교사들이 쉽게 활용할 수 있는 지침서와 아동들이 사용할 수 있는 워크북을 개발하였다는 점에서 의의가 있다고 생각된다. 셋째, 아동들이 분노유발상황에 처했을 때 어떤 인지적 오류로 인해 분노감정을 느끼게 되는지와 어떤 방법으로 인지적 오류를 수정하는지를 조사하였다는 점이다. 프로그램의 진행과정에서 아동들은 주로 당위적 진술과 이름붙이기라는 인지적 오류를 가장 많이 보였고 다른 사람이라면, 달리설명해보기라는 방법을 사용해 오류를 수정하는 것으로 나타났다. 앞으로 인지행동적 분노조절 프로그램을 구성할 때 이 결과를 활용할 수 있을 것이라고 생각된다.

그러나 이상과 같은 결론과 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 몇 가지 측면에서 제한점이 있으며, 이 제한점을 고려한 후속연구의 필요성을 제언하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 분노 억제가 심한 아동과 분노 표출이 심한 아동의 유형을 고려하지 않고 분노 점수가 높고 분노조절능력이 부족하며 교우관계에 문제를 보이는 아동만을 대상으로 하였는데 후속연구에서는 분노와 관련한 아동의 유형을 고려할 필요가 있다.

둘째, 인지적 오류와 인지적 오류의 수정방

법을 조사함에 있어 사례수가 부족하여 일반화에 무리가 있다. 동일 프로그램을 다른 집단에도 동시에 실시하여 사례수를 많이 확보하는 방법을 사용함으로써 이 제한점을 극복할 수 있을 것이다. 또 인지적 오류와 수정 방법을 분류할 때 연구자의 주관적 판단이 작용했을 가능성이 있다. 여러 전문가와 함께 의견을 나누어 볼 필요가 있다. 그리고 이미 분노로 인해 교우관계에서 문제를 보이는 아동들만을 대상으로 할 것이 아니라 예방적 차원에서 학급 전체를 대상으로 관련교과나 특별활동, 재량시간에 분노조절 프로그램을 활용할 수 있다면 더욱 효과적일 것이다.

참고문헌

- 곽호완(1993). KWAKSTAT 실시요강. 미출판.
- 김귀량(2005). 아동의 분노표현과 또래폭력 경험. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순옥(2001). 초등학생의 교우관계 향상을 위한 분노조절 프로그램의 개발. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영진(2005). 해결중심 단기 집단상담 프로그램이 초등학교 고립아동의 교우관계와 자기존중감에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은정(2006). 스트레스 대처훈련 프로그램이 초등학생의 분노표현과 자아존중감에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김제한(1988). 가정환경과 성격간의 관계연구. 성균관대학교 박사학위논문.

- 김향미(2001). 놀이중심의 인지적 행동수정 훈련이 아동의 공격성, 분노, 자아존중감에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 석사학위 논문.
- 남미영(2003). 분노조절 프로그램이 초등학교 1학년들의 교우관계에 미치는 영향. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박성혜(1994). 분노유발상황과 분노수준별 청소년의 대처전략과 효과성 평가. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박은정(2004). 놀이중심 인지적 행동수정이 아동의 공격성과 분노에 미치는 효과. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배미애(2002). 초등학교 아동에 있어서 분노조절 훈련 프로그램의 효과. 안양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서미화(2002). 아동을 위한 분노조절 프로그램의 효과. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서수균(2004). 분노와 관련된 인지적 요인과 그 치료적 함의. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 송원영(2005). 인지행동 집단 프로그램. 청소년 2005-37, 50-68. 국가청소년위원회.
- 신기은(1998). 협동작업을 활용한 집단미술치료가 아동의 교우관계 증진에 미치는 효과. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안근석(1991). 심리학개론. 서울: 형설출판사.
- 이미경(2006). 초등학생의 분노유발상황에 초점을 둔 인지행동적 분노조절 프로그램의 개발과 효과. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선경(2005). 인지행동수정 프로그램이 초등학생의 분노수준과 공격성감소에 미치는 효과. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 이승희(2002). 분노조절 프로그램이 공격적 배척아동의 또래관계 향상에 미치는 영향. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은정(2002). 정서조절과 사회성의 관계. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 진주희(1998). 공격적인 아동을 위한 인지행동 치료 프로그램의 효과. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 최효선(2003). 분노조절 프로그램의 시행과정 연구: 비행아동의 분노조절 프로그램의 개선 방안 연구. 서강대학교 공공정책대학원 석사학위논문.
- Beck, R., & Fernandez, E. (1988). Cognitive behavioral therapy in the treatment of anger: *A meta-analysis. Cognitive Therapy and Research, 22*, 63-74.
- Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1984). Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 10*, 243-251.
- Morganett, P. S. (1994). *Skills for living: Group counseling for elementary students*. Rosemarie Smead Morganett, c/o Writers House Inc.

게재 승인: 2008년 9월 26일

The Effects of A Cognitive-Behavioral Anger Control Training on Anger Control Ability and Peer Relationships of Children

Young-Man Lee

Chinju National University of Education

Mi-Ra Kim

Gyeryong Elementary School

The purposes of this study were to consist an anger control program in order to help children confirm and modify their cognitive errors in peer anger-provoking situations(Lee Mi-gyeong, 2006), that and to examine the effects of this program on anger-provoking experience, anger controllability and peer relationship. The cognitive-behavioral anger control program was consisted of 16 sessions. The focus of the program were placed on perceiving angry feelings, confirming automatic thinking and cognitive errors and acquiring how to correct the cognitive errors(1st-10th sessions), and checking cognitive errors in 13 anger-provoking situations and practicing way to correct the errors(11th-15th sessions). To examine the effects of the program, 10 children who had a lot of anger-provoking experiences, and were poor at anger control and faced difficulties with peer relationship were selected. The cognitive-behavioral anger control program was implemented for eight weeks, twice a week, 40 minutes each. The collected data were analysed by the ANOVA method using the SPSS and Kwakstat(Kwak Ho-wan, 1993). What cognitive errors children made and how they modified the errors during the program were checked. The findings of the study were as follows: The cognitive-behavioral anger control program served to cut down on the anger-provoking experiences, to improve their anger controllability, to boost their peer relationship, and that effect lasted till six weeks later. And the cognitive errors they made during the program were in the order as follows: stating the oughtness of their behavior, followed by naming, seeing everything in black and white, emotional judgment, mind reading, linking the situation to themselves, overgeneralizing, and hasty conclusion. The ways to correct the cognitive errors were in the order as follows: putting oneself in another's place, explaining in a different manner, looking for proof, thinking of it is so difficult to endure, thinking of there is moral to it, and thinking of how angry after passing time.

Keywords: anger, anger control, cognitive errors