

또래 거부를 경험한 아동을 위한 인지행동놀이치료 사례연구

이예담[†]

이정아동발달센터

본 연구의 목적은 인지행동놀이치료(Cognitive Behavioral Play Therapy)가 또래 거부를 경험한 아동의 대인관계 문제 개선에 미치는 영향과 인지적, 정서적, 행동적 변화에 대한 영향을 알아보는 것이다. 본 연구의 인지행동놀이치료는 인지적 재구성 및 행동수정(역할극 등)에 초점을 두어 구성되었다. 연구 대상은 또래로부터 거부를 경험한 만 13세의 여자 아동으로 서울에 위치한 1센터에서 2019년 09월 25일부터 2020년 01월 22일까지 주 1회, 회기당 50분씩 총 14회기를 진행하였다. 내담아동의 부모는 방문이 어려워 간략히 전화로 부모상담이 진행되었다. 연구효과를 검증하기 위해 회기 내 내담아동 보고를 통한 인지적, 정서적 및 행동적 변화 관찰, 내담아동 모의 보고를 살펴보았다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 회기가 진행됨에 따라 내담아동은 또래관계에 대해 긍정적인 진술(‘또래들과 놀러 갈 계획을 짜고 있다.’, ‘교내에서 점심을 먹으며 이야기한 것이 재미있었다.’ 등)을 보였다. 이는 지속적으로 보고되었으며 내담아동 모의 보고 또한 일치한다. 둘째, 인지행동놀이치료가 내담아동의 인지적, 정서적 및 행동적 변화에 긍정적인 효과를 보였다. 구체적으로, ‘나는 친구가 없어.’, ‘나는 친구를 못 사귀어.’라는 부적응적 인지가 ‘내가 친구를 못 사귀는 것이 아니라 사귀려고 시도해본 적이 없었던 거였네?’와 같이 적응적 인지로 변화되었고 이에 따라 우울의 정서는 회기가 거듭될수록 감소하였다. 또한, ‘나는 친구가 없어.’라는 부적응적 인지가 ‘내가 친구를 사귀려고 시도해본 적이 없었던 거였네?’와 같이 적응적 인지로 변화함에 따라 또래와 대화 시도 및 지속하기와 같이 관계를 맺으려는 행동적 변화 또한 관찰되었다. 이러한 연구결과를 토대로 인지행동놀이치료가 또래 거부를 경험한 아동의 대인관계 개선과 같은 사회성 증진에 적응적인 인지적 변화(친구를 사귀려고 시도해본 적이 없다는 것의 인식), 정서적 변화(우울 감소), 행동적 변화(또래와 대화 시도 및 지속하기)를 일으켰다는 점에서의 의의가 있다.

주요어: 또래 거부, 또래관계, 인지행동놀이치료

Ⅰ 서론

아동 후기에 접어들면서 아동의 관계망은 확장된다(Cassidy et al., 2013). 주로 부모의 보살핌을 받거나, 부모 및 교사의 지도 아래 또래들을 사귀는 아동 전기에 비해 아동 후기는 부모로부터 벗어나 더 넓은 또래들과 마주하며 아동 스스로 관계를 형성해야 한다. 또래관계는 부모관계와는 다른 관계로 구속력이 없어 쉽게 깨질 수 있다. 따라서 또래와의 관계를 형성 및 지속하기 위해서는 더 크고 어려운 과제가 요구된다.

아동에게 또래 관계는 학교 적응과 사회성 발달의 주요 요인이다(양점도, 박영국, 2009). 아동은 또래와의 긍정적 관계 형성을 통해 의사소통 기술, 사회기술 등을 학습하고 자아정체감과 자아존중감을 형성하며 소속감을 얻는다(Kostelnik et al., 2014). 또래관계에서 어떠한 경험을 하느냐에 따라 아동의 발달에 매우 큰 영향을 준다(Gest & Rodkin, 2011). 이처럼 아동에게 매우 중요한 또래 관계는 주로 학급에서 많이 이루어지며, 학급이라는 장은 학업적, 사회적 발달에 매우 주요한 영향을 끼치는 환경으로 보고되고 있다(Ahn et al., 2010; Farmer & Xie, 2007). 즉, 수평적인 또래 관계 속에서 협동이나 경쟁을 하며 친밀감을 형성하는 등 또래와 적응적인 관계를 형성하고 정서적 지지를 얻는 경험이 이들의 발달에 매우 중요하다. 또래들과 관계를 맺음으로써 자기중심성에서 벗어나 논리적으로 사고하며 성숙한 판단을 내리고, 타인의 관점을 이해하는 조망의 범위를 넓히는 데에 도움이 된다(정혜원 외, 2008). 또한, 아동 후기는 신체적·인지적·사회적 변화가 일어나고 자신과 타인의 관점을 구분해낼 수 있는 인지적 성숙이 시작되며

(문혜신, 2001) 긍정적인 또래 관계의 상호작용으로 사회성 발달을 일으키는 중요한 시기이다.

따라서 아동 후기에 이루어지는 신체적·인지적·사회적 발달과정에서의 긍정적인 또래 관계 경험의 부재는 아동으로 하여금 타인을 조망할 수 있는 능력과 기술을 감소시킬 수 있다. 이로 인해 보다 더 큰 차원의 사회를 접하는 성인기가 되었을 때 타인 조망 빈약으로 관계에 갈등이 생기기 쉬울 것이며 심한 경우에는 집단 내 소외가 이루어질 것이다(심수정, 2003). 또래와 긍정적 관계를 형성한 아동은 학교생활에 원만히 적응하여 성인이 되어서도 긍정적으로 사회생활에 적응하는 반면 또래 관계에 어려움을 겪는 아동은 성인기에 이르러서도 외로움, 사회적 고립감, 부적응 등의 부정적 결과를 맞이할 수 있는 것으로 보고되고 있다(김희은, 2016; Badenes et al., 2000). 더욱이 원만한 또래 관계를 형성하지 않은 아동은 학업에 소홀해지며 무단결석 및 퇴학, 더 나아가 다른 범죄를 행할 가능성이 큰 것으로 나타났다(임미혜, 2005). 이러한 점들을 고려하였을 때 아동에게 또래 관계는 학교 적응, 심리·사회적 발달 등 아동이 전인적 삶으로 적응해 나가는 데에 지대한 영향을 끼치는 중요한 요인들이다. 이러한 점에서 또래 거부는 아동에게 상당한 부정적 영향을 끼치며(Bierman, 2004), 또래 갈등이 해결되지 못하는 경우에는 학교폭력, 학교 중퇴, 정신 병리, 비행, 범죄, 자살 등으로 이어질 수 있다(김순천, 2014).

또래 거부(Peer Rejection)는 또래들 사이에서 소외나 거부당하는 것을 의미한다(Buhs & Ladd, 2001). 또래 거부는 외현적 괴롭힘, 관계상의 괴롭힘, 친사회적 행동의 부재로도 구분할 수 있다(Crick & Grotpeter, 1996). 구체적으로 살펴보면 첫

째, 외현적 괴롭힘은 언어적, 신체적 방법을 이용해 해를 가하는 것으로, 욕하기, 때리기, 차기, 별명 부르기, 밀기, 언어적 위협 등이 포함된다. 둘째, 관계상 괴롭힘은 또래 관계에 손상을 가하거나 해를 끼치기 위해 사회적 관계를 이용해 괴롭히는 것으로 집단에서 소외시키기, 나쁜 소문 퍼뜨리기 등이 있다. 마지막으로, 간접적 또래 괴롭힘은 사회·정서적 어려움에 처해 있거나 친구를 사귀어야 할 때 혹은 도움이 필요할 때 해결을 위한 도움을 주지 않고 정서적 지원을 하지 않은 채 그대로 두는 행동을 하는 것으로 이는 친사회적 행동의 부재를 의미한다.

이와 같이 또래 거부는 다양한 형태로 나타나며, 또래들로부터 거부를 경험한 아동은 불안이나 우울과 같은 내재화 문제, 공격성이나 문제행동과 같은 외현화 문제를 동반할 가능성이 크다(김진구, 신희영, 2018; Rubin et al., 2003). 더불어, 10대의 사망원인 1위로 집계된 자살의 이유 중 하나가 외로움과 고독인 것으로 나타났다(통계청, 2014, 2015). 이러한 문제들과 함께 또래 거부의 정의 내용을 살펴보면 또래로부터의 거부 경험은 또래 괴롭힘 피해자와 같은 연속선상에서 봐도 무방할 것으로 보인다. 또래 괴롭힘의 피해자가 되면 그 경험의 영향은 일회성이 아닌 장기로 진행될 가능성이 높고 더 나아가 다양한 심리적 문제에도 영향을 끼친다. 또래거부를 경험한 아동은 우울, 불안, 자살 충동 등을 경험하며(최수미, 김동일, 2012), 성인이 되어서도 사회관계의 어려움 및 정신 병리를 경험하는 것으로 나타났다(Hugh-Jones & Smith, 1999). 이에 그치지 않고, 또래 괴롭힘의 피해 아동들은 부모가 되고 나서 자녀들에게 과도하게 반응하는 등 불안정하게 양육함으로써 자녀들이 또래 괴롭힘의 피

해자가 되게끔 하는 세대 간 전이의 양상을 보인다는 점에서 장기적 영향을 설명하는 근거가 될 수 있다(Smokowski & Kopasz, 2005). 문제가 부분적이거나 한시적이지 않고 개인의 인생에서 장기화되며 세대 간 전이로까지 진행된다는 점들을 고려하면 또래 거부는 아동에게 중요한 문제임을 보여준다.

또래 거부를 경험한 아동의 비율 및 유형을 살펴보면 다음과 같다. 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년을 대상으로 조사한 1차 교육부 학교폭력 실태조사(2019)에 의하면 학교폭력 피해 응답률이 2018년도보다 2019년도에 0.3% 증가하였으며, 유형별로 살펴보면 언어폭력 35.6%, 집단따돌림 23.2%, 사이버 괴롭힘 8.9%, 스토킹 8.7%, 신체폭행 8.6%, 금품갈취 6.3%, 강제 심부름 4.9%, 성추행 및 성폭행이 3.9% 순으로 보고되었다. 또한, 2016년에 보고된 청소년폭력예방재단의 보고에 의하면 전국 학교폭력 실태조사 연구에서 ‘욕설이나 모욕적인 말을 들었다’가 23.7%로 가장 높았고, ‘맞았다’가 15.7%로 다음을 이었으며 ‘집단적인 따돌림을 당했다’가 18.2%의 순을 나타냈다. 이러한 보고들을 토대로, 상대적으로 가시적이지 않으며 즉각적으로 알아차리기 힘든 언어적 폭력의 비율이 높음을 알 수 있다. 언어적 폭력은 비언어적 폭력에 비해 보다 비가시적이며 명확한 정황을 찾아내기 힘들고, 이에 따라 예방과 개입의 어려움이 고려된다. 이로 인한 피해가 반복적·지속적으로 이어지는 n차 피해를 유발할 수 있는 요인이 될 수 있어 또 다른 문제로 볼 수 있겠다.

이와 같이 또래 거부에 대한 문제가 심각함에도 불구하고 현재까지 이에 대한 예방 및 개선은 미비한 실정이다. 실제로 학교폭력을 목격한 후의 대처에 대한 연구 자료를 살펴보면, ‘모른 척했

다'로 응답한 비율이 18.7%로 나타났고 이 이유에 대해 '관심 없어서(23.8%, 1.5% 증가)', '같이 피해 당할까 봐(20.6%, 1.5% 감소)', '도와줘도 소용없을 것 같아서(18%, 3% 감소)'로 보고되었다(청소년폭력예방재단, 2016). 2015년에 비해 학교폭력을 모른 척하는 것보다 적극적으로 대응하는 양상이 보이는 것은 희망적이나(문미영, 2017) 현재까지 무관심으로 타인을 방관하는 경향이 낮지 않다는 것도 또한 사실이다. 또한, 정부정책으로 또래괴롭힘을 4대 악의 하나로 규정하여 정책으로 내세워 국가 차원의 개입까지 하였으나(청소년폭력예방재단, 2014) 학교폭력은 더 교묘하고 새로운 양상으로 나아가고 있다(문미영, 2017). 이처럼 큰 문제인 또래 거부 피해를 예방 및 개입하기 위해서는 모호하고 도덕적인 교육으로만 접근하는 것에 한계가 있으므로 보다 명확하고 구체적인 접근이 필요하다. 따라서 적응적 또래관계가 아동에게 미치는 긍정적 영향, 또래 거부가 아동에게 미치는 부정적 영향, 또래 거부가 이루어지고 있는 현황, 또래 거부 상황을 대하는 학급 및 사회의 대처 방안 등을 고려하였을 때 또래 거부를 경험한 아동들을 위한 개입에 초점을 맞추는 것이 중요해 보인다.

구체적인 개입을 위해, 또래 거부 상황을 만드는 요인 및 원인을 탐색하는 것은 도움이 될 것이다. 여러 내·외적 요인이 있겠으나 환경을 통제하는 것은 현실적으로 어렵다는 점을 고려하여, 또래 거부를 경험하고 있는 아동들의 특성을 살펴보았다. 또래 거부를 경험하고 있는 아동은 사회기술이 빈약한 것으로 보인다. 이들은 낮은 공감능력(김영림, 이승연, 2017; 김혜리 외, 2013), 낮은 사회기술로 또래관계 형성에 어려움이 있는 것으로 보고된다(Dodge et al., 2003; Masten et al., 2013). 이에 더

해, 또래 거부를 경험한 아동들은 사회 상황에서 관점을 조망할 수 있는 능력이 부족하여 또래의 의도를 적대적으로 해석하는 경향이 있는 것으로도 나타났다(Lansford et al., 2010). 이러한 사회인지 빈약은 또래 거부 경험을 지속 및 심화시켜 다시 또래 거부 문제를 초래하는 악순환을 일으키기 쉽다. 또래 거부아들은 또래관계를 형성하고 유지하는데 필수적인 사회기술이 부족하다는 보고가 이를 뒷받침한다(정경화, 도현심, 2005). 사회적 기술 부족으로 또래들이 요구하는 사회적 규범에 적절치 않은 행동을 하여, 이는 다시 또래 거부를 유발한다(김진구, 신희영, 2018). 이와 관련하여 또래로부터 거부 경험이 많은, 높은 거부 민감성을 가지고 있는 사람들에게 대한 선행연구를 살펴보았다. 거부 민감성이 높은 사람들은 대인관계 장면에서 거부 도식이 빠르게 작동되며 지각된 정보를 거부 도식과 일치하는 방향으로 처리하는 등 편향된 인지적 회로를 작동시킨다는 것이다(이희경 외, 2014). 이는 또래 거부의 경험이 또래관계 맺기에 대한 자신감을 하락시키고, 사회기술 빈약을 더욱 심화시켜 또래 거부를 다시금 유발하는 요인으로 볼 수 있겠다. 이러한 점이 지속되면 또래들의 사소한 행동 하나 하나를 왜곡하는, 즉 적대적으로 해석하는 등 또래를 불신하게 될 수 있다. 이로 인해 무기력감과 자기 비하 등에 빠져 자신에게 부적응적 시각을 형성할 수 있다. 자신에게 형성된 부적응적 시각은 부적응적 행동으로 표현될 수 있을 것이다. 이러한 아동의 문제행동을 지적하고 처벌하는 것은 오히려 아동의 자존감과 가치감을 훼손시킬 것으로 보인다. 이미 사회적 상황 안에서 개인의 사회기술능력과 또래관계를 형성할 수 있다는 자신감이 낮기 때문이다. 그러므로 아동이 스스로 자신의 문제행

동과 문제행동을 촉발하는 상황 및 사고를 인지하여 그것을 수정하려는 동기가 중요해 보인다.

이에 따라, 또래 거부를 경험한 아동들에게 적응적인 또래관계를 형성하는 데에 도움이 되는 구체적인 사회기술훈련을 제공하는 것은 매우 의미 있을 것이다(정경화, 도현심, 2005). 사회기술훈련이 또래관계에서 긍정적인 행동 변화를 향상시키는 데에 효과적이라는 선행연구들이 많이 존재한다(Debra et al., 2000; Gary et al., 1999; McGinnis & Goldstein, 1997; Rusby et al., 2005; Sheri et al., 2002)는 점과 인지행동놀이치료를 통해 치료자는 내담 아동의 대처 방식을 적응적으로 변화시키도록 도와 내담아동이 긍정적 대처기술, 대안적 행동들을 할 수 있도록 한다(김윤경, 김정모, 2004)는 점들을 고려하면 인지행동놀이치료는 또래 거부를 경험한 아동에게 도움이 될 것으로 보인다. 또한, 또래 관계를 형성하기 위해서는 적응적인 사회성이 필요하고, 그 요소에는 자신과 타인의 감정 인식하기, 감정 조절하기가 있는데 이를 일상생활에 적용하고 증진하는 것의 중요 요소인 인지를 다룬다는 점에서도 인지행동놀이치료는 적합한 요인으로 보인다. 인지행동놀이치료를 적용한 또래관계 향상 연구를 살펴보면 인지발달과 사회성 습득이 관련 있음을 알 수 있다(최해주, 2007). 또한 인지행동놀이치료는 놀이로 문제상황을 재현하고 해당 사건을 인지하며 스스로 조절할 수 있는 대처 방법을 배울 수 있다. 즉 놀이 상황 안에서 아동의 부적응적 신념과 내면의 표현을 원조하며, 부적응적 행동을 적응적 행동으로 수정하는 과정에 도움이 되는 내면의 힘과 대처 기술을 훈련하고 이는 곧 적응적 행동으로의 변화에 도움이 된다는 것이다.

이러한 선행연구들을 근거로, 인지행동놀이치

료는 또래 거부를 경험한 아동이 부적응적 신념 표현, 문제상황을 재현하는 데에 있어 방어의 완화를 도울 것이며 이에 따라 부적응적 사고 및 행동을 탐색하는 데에 도움이 될 것으로 보인다. 또한, 부적응적 신념을 모니터링 및 표현하고 이를 적응적으로 변화시키기 위해 활동하는 것은 ‘인지’를 다루는 것으로 인지적 재구성이 주 작업이 되겠다. 증거 점검하기, 재귀인, 소크라테스 질문, 심리교육, 셀프 토크, 인지적 예행연습 등이 인지적 재구성의 주 기법으로 또래 거부 경험이 형성한 부적응적 신념을 적응적으로 변화시키는 데에 도움이 될 것으로 보인다.

놀이는 아동과의 의사소통을 촉진한다는 점에서 내담아동의 주호소인 사회성 증진에 도움이 될 것으로 보인다. 놀이로 문제상황을 재현함으로써 문제 및 문제행동을 탐색한 뒤, 적응적인 자기주장 훈련, 역할극 등의 연습을 다시 놀이로 진행하는 것이다. 이는 놀이 그 자체의 기능과 회기 내의 사회기술훈련이 결합되어 내담아동에게 더욱 효과적인 접근이 될 것이라 기대할 수 있겠다. 이는 즉 ‘행동’을 다루는 것으로 내담아동은 치료자와 함께 표정, 제스처, 어투, 대사 등을 연습하고 피드백을 주고받음으로써 사회인지와 사회기술을 증진시킬 수 있을 것이다. 경험, 즉 행동함으로써 부적응적 사고에 적응적으로 반박하는 것은 사회기술 증진의 중요한 요인이다.

이에 따라 사회성 증진, 적응적인 상호작용 및 관계 형성의 경험, 이에 따른 적응적인 인지(‘나는 친구가 없었던 게 아니라 그저 그동안 사귀려는 시도를 안 해봤던 것뿐이었어.’, ‘나는 친구를 못 사귀는 게 아니라 방법을 몰랐던 것뿐이었어.’)로의 수정이 요구되는 내담아동에게 인지행동놀이치

료가 적합해 보인다. 따라서 또래관계 형성에 도움이 되는, 즉 또래 거부를 경험한 아동에게 도움이 될 것으로 보이는 인지행동놀이치료를 본 사례의 개입법으로 접근하였다.

이는 내담아동에게 직접적인 시청각 자료와 적응적 경험을 제공할 것이다. 내담아동이 치료 장면 안에서, 즉 놀이 상황 안에서 '경험'하는 것은 '행동(Behavior)'의 영역으로, 이는 내담아동의 부적응적 사고인 '인지(Cognition)' 영역에 반박할 수 있는 강력한 증거를 제공해 줄 것이다 내담아동의 부적응적 사고를 반박하는 적응적 행동을 함으로써 부적응적 사고가 적응적으로 사고로 변화하고, 변화한 적응적 사고는 다시 내담아동의 부적응적 행동을 적응적 행동으로 변화시키기 쉬운 요인으로 작용한다는 것이다. 인지와 행동은 서로 독립적인 영역이 아니라 서로 긴밀하게 영향을 주고받는 유기적 관계에 있으므로 인지와 행동을 동시에 다루는 작업은 더욱 효과적일 것이며 선순환 작용을 할 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 또래 거부를 경험한 아동을 대상으로 인지행동놀이치료의 효과를 검증해보고자 다음과 같이 연구 문제를 설정하였다.

연구문제 1. 인지행동놀이치료가 또래 거부 경험을 촉발 및 지속시키는 인지적('나는 친구가 없어.', '나는 친구를 사귄 수 없어.') 특성에 영향을 미치는가?

연구문제 2. 인지행동놀이치료가 또래 거부를

경험한 아동의 정서적(우울) 특성에 영향을 미치는가?

연구문제 3. 인지행동놀이치료가 또래 거부를 경험한 아동의 행동적(사회적 고립에서 관계 맺기 및 지속) 특성에 영향을 미치는가?

II 연구방법

1. 연구대상

1) 기본 인적 사항

본 연구대상은 만 13세 여자 아동으로 또래와 비슷한 체격이고 전반적인 위생 상태는 양호하였다. 대화 시 눈맞춤과 치료자의 질문에 잘 반응하였으나 대화 주제 이탈의 모습이 다소 보였다. 내담아동의 기본 정보는 모의 보고로 작성되었고 이는 <표 1>에 제시되어 있다.

2) 치료 의뢰 경위

교내에서 또래 거부를 경험한 내담아동이 적응적인 또래관계(대인관계) 형성 및 지속하기를 바라는 마음으로 내담아동의 모가 본 기관에 의뢰하였다.

<표 1> 내담자 기본 인적 사항

인적사항	임시언(가명), 여아, 당시 만 13세, 중학교 2학년 재학 중
가족관계	- 외조모(연령 기재 안 함/ 학력 기재 안 함/ 직업 기재 안 함) - 부(연령 기재 안 함/ 학력 기재 안 함/ 회사원) - 모(연령 기재 안 함/ 학력 기재 안 함/ 회사원) - 여동생(만 9세, 초등학교 재학 중)

3) 이전 치료 이력

내담아동 모의 보고에 의하면 이전 치료 이력은 없다.

4) 주 호소 문제

내담아동 모의 보고에 의하면 내담아동은 초등학교 고학년(4학년) 2학기에 전학을 갔다. 또래들은 이미 그루핑을 형성한 후였고, 같은 반 또래가 또래들에게 내담아동의 흉을 보며 내담아동의 왕따를 주동하여 또래들로부터 소외를 당했다고 하였다.

내담아동의 보고에 의하면, 자신은 친구가 없으며 친구를 사귄 수 없다고 하였다.

5) 진단 및 증상

내담아동의 또래 거부 경험에 따른 인지적 증상, 정서적 증상, 신체·생리적 증상, 행동적 증상은 <표 2>에 제시되어 있다.

6) 발달적 요인

- 내담아동의 보고에 의하면, 부모의 맞벌이로 인해 내담아동은 어릴 적부터 외조모로부터 양육을 받았다. 내담아동은 어릴 적을 회상하면 쓸쓸하고 외로웠다고 보고하였다.

- 내담아동의 보고에 의하면, 내담아동의 부모

는 내담아동과 갈등이 잦다고 하였다.

- 내담아동 모의 보고에 의하면, 내담아동의 부모는 내담아동이 또래 거부로 인해 심적으로 괴로운 이야기를 하면 ‘내가 잘하면 된다.’, ‘(또래들이 괴롭혔을 때) 왜 가만히 있었냐. 증거를 수집해야 학폭위를 열든 하지 않냐.’ 등의 말을 했다고 하였다.

7) 상황적·환경적 요인

- 쉬는 시간, 수업 시간, 조 편성 시간 등에 또래들이 “왜 웃어?”, “재밌어?” 등의 행동으로 내담아동에게 시비를 거는 경우들이 있다.

- 내담아동의 부모는 내담아동의 또래 거부 경험에 대해 사회적 지지를 하기보다는 “너만 잘하면 된다.”라는 등의 무시와 비난을 하고 있다.

- 내담아동은 타인과 말을 할 때 미소, 속상함, 불편감 등 표정의 변화가 매우 드물어 정서적으로 둔감해 보였다. 사회기술 연습에서 “안녕? 나는 **인데 너의 이름은 무엇이니?”, “너는 무엇을 하고 있니?”와 같이 실생활에서 많이 쓰이는 구어적 표현보다 문어적 표현의 빈도가 높았다.

8) 생물학적·의학적·유전학적 요인

보고된 것 없다.

<표 2> 진단 및 증상

인지적 증상	‘나는 친구가 없어.’ ‘나는 친구를 사귄 수 없어.’
정서적 증상	우울
행동적 증상	- 아무런 행동을 취하지 않는다. - 또래들과 눈을 마주치지 않거나 접촉되지 않으려는 등의 사회적 회피행동을 한다.

9) 강점
 - 치료자의 제안, 교육, 지시 등에 협조적이다.
 - 최근 교내에서 새로 관계를 맺은 언니, 오빠가 생겼다고 한다.

10) CBT 모델
 또래 거부 경험으로 인한 내담아동의 CBT 모델은 <표 3>에 제시되어 있다.

2. 연구절차

1) 질적 사례연구

본 연구의 목적은 또래 거부를 경험한 아동의 인지행동놀이치료 과정과 변화 과정을 이해하는 데에 있다. 이러한 목적을 위해 본 연구에서는 다양한 질적 연구방법 중 하나인 사례연구 방법(Case Study)을 사용하였다. 사례연구 방법은 하나의 일정한 주제를 심층적으로 분석할 때 유용하며, 현상과 맥락을 명확히 규정하기 어렵거나 인과관계를 파악하기 복잡할 경우 관계의 과정을 탐색하기에 적합하다. 본 연구를 위해 연구자는 회기 내용들의

녹화 및 녹음 등의 사전동의를 구한 뒤 매 회기마다 녹화 및 녹음을 하였고 녹취록을 기록하였다. 기록한 녹취록과 자료들을 분석하여 내담아동의 인지, 정서, 행동의 변화를 관찰하였으며, 본 연구의 인지행동놀이치료 사례개념화와 진행 및 평가를 위해 2인의 슈퍼바이저로부터 슈퍼비전을 받아 회기 진행을 하였다.

2) 연구자

본 연구자는 한국인지행동치료상담학회 인지행동놀이상담사 자격 수련 과정 중으로 1년 이상의 수련 기간을 거친 연구자가 회기를 진행하고 자료를 분석하였다.

3) 슈퍼 바이저

본 연구는 2인의 슈퍼바이저(인지행동상담 전문가, 인지행동놀이상담 전문가, 임상심리 전문가)로부터 사례개념화와 진행에 대한 평가를 받아 진행하였다. 2인의 슈퍼바이저 모두 박사학위 소지자로서 한국인지행동치료상담학회 수련감독자이며, 10년 이상의 임상경력을 가지고 있다.

<표 3> CBT 모델

	사건1	사건2	사건3
상황	이전, 교내에 있던 타 상담자가 또래 거부의 문제를 내담아동의 탓도 있다고 말한 것을 치료자에게 말하며 당시의 기억을 떠올림.	‘나는 친구가 한 명도 없어.’ 라는 생각을 함.	쉬는 시간에 교실에서 혼자 앉아 있음.
사고	‘나는 친구를 못 사귀어.’	‘나는 친구가 없어.’, ‘외로워.’	‘나는 어디에도 속해 있지 않아.’, ‘외로워.’
감정	우울	우울	우울
행동	가만히 있음.	가만히 있음.	가만히 있음.
기본 스키마	1. 나는 친구를 사귄 수 없어. 2. 나는 친구가 없어.		

4) 기간 및 장소

본 연구는 서울시 I센터의 치료실에서 2019년 9월 25일부터 2020년 1월 22일까지 총 14회기를 실시하였다. 주 1회 50분씩 진행하였고, 내담아동의 부모 모두 직장으로 인해 부모상담/교육에 참여가 어려워 회기가 끝난 후 내담아동 모와 통화로 약 5분~10분간 회기 내용 전달과 내담아동의 발달 특성에 대한 간략한 교육을 하였다.

3. 사례개념화

1) 사례개념화

내담아동은 4학년 2학기에 전학을 갔고, 2학기라는 시간적 특성상 또래들은 이미 그루핑을 형성한 상태라 내담아동은 관계 맺기에 어려움을 느꼈을 것으로 보인다.

발달 단계상 또래들과의 애착과 지지는 매우 중요한 요소이자 자원이나, 현재 내담아동은 또래 집단에서 배제된 것으로 보인다. 관계망을 확장하며 자아정체감을 형성하는 시기인 때에, 또래 거부의 경험은 ‘나는 친구를 사귄 줄 몰라.’, ‘나는 친구가 없어.’ 등의 사고를 형성시킨 것으로 보인다. 이러한 사고는 관계에 대한 자신감을 감소시키고 우울의 정서를 촉발한 것으로 보인다. 우울 정서는 다시 내담아동의 부적응적 사고를 촉발 및 강화할 수 있고, 집단에 속할 기회 및 시도를 잃게 하며 이는 사회성 향상의 기회 또한 잃게 할 것으로 보인다. 종합적으로, ‘나는 친구가 없어.’, ‘난 친구 사귄 줄 몰라.’라는 부적응적 사고, 이에 촉발되는 부적응적 정서인 우울, 또 이에 촉발되는 부적응적 행동인 사회활동 철회 및 회피가 유기적으로 영향을 주고받으며 강화되는 것으로 보인다. 이러한 경험은

성인기까지 영향이 지속될 가능성이 매우 커, 부적응적 사고와 정서, 행동을 적응적으로 수정할 필요가 있을 것으로 보인다.

2) 치료목표

(1) 내담아동

① 인지

‘나는 친구가 없어.’, ‘나는 친구를 사귄 수 없어.’라는 부적응적 사고의 타당성과 유용성을 검증한 뒤 심리교육과 사회성 기술을 알려주어 적응적 사고로 수정한다.

② 정서

우울을 감소시킨다.

③ 행동

- 사회성 향상을 위해 대본 짜기, 역할극 등으로 연습한다.

- 치료자와 연습한 사회기술을 일상생활에 적용한다. 치료자와 피드백 주고받기를 통해 역기능적 요인과 순기능적 요인을 탐색한 뒤 반복적으로 일상에 적용한다.

- 즐거운 활동을 계획하여 우울(정서) 감소에 도움을 준다.

(2) 부모

- 내담아동의 발달단계에 따른 특성을 교육하여 내담아동을 이해하고 지지할 수 있도록 한다.

3) 치료계획

(1) 내담아동

① 인지

- 내담아동의 부적응적 자동적 사고를 탐색한다. 해당 사고를 촉발한 사건을 구체적으로 탐색한 뒤

스키마를 탐색하고, 타당성과 유용성을 파악한다.

- 치료자는 심리교육과 사회기술을 제공한다. 내담아동이 부적응적 사고의 귀인을 개인 내적 요인(사회기술 부족)에 의한 것, 상황적 요인(또래의 왕따 주도)에 의한 것을 객관적으로 판단할 수 있도록 하여 인지적 재구성을 돕는다.

- 셀프 토크

부적응적 사고를 촉발하는 구체적 사건을 정한 뒤, 해당 사건에서 어떠한 셀프 토크로 부적응적 사고에 대처할 수 있을지 치료자와 함께 브레인스토밍, 대본 짜기 등의 활동을 한다. 일상에 반복적으로 적용하여 적응적 사고의 활성화를 돕는다.

② 정서

- 무드체크로 감정인식을 한다. 인식한 감정들을 매회기 레이팅하여 부적응적 감정을 촉발한 사고가 무엇인지를 탐색하고, 사고의 수정으로 우울을 감소시킨다.

- 레이팅한 우울의 점수가 낮아지는 것을 인식(모니터링)하여 사고와 정서의 변화가 적응적으로 이루어졌음을 확인한다.

③ 행동

- 즐거운 활동을 계획하고 일상에 적용한다.

이전 혹은 현재 좋아하는 정적인 취미활동 등 학교에서 할 수 있는 것들을 생각해 본다. 몇 가지 옵션을 정한 뒤 각각 점수들을 매겨 가장 높은 점수의 활동을 학교에서 하도록 한다. 후에 치료자와 피드백 주고받기를 통해 방해요인이 있었다면 활동 자체의 요인인지 사고(인지)의 요인인지 등을 탐색하여 보다 나은 활동을 정한다.

- 심상, 역할극

다른 학급, 학원, 공동체 등 또래를 사귄 수 있는 장소를 탐색한다. 해당 장소와 상황에서 어떤 행

동을 취함으로써 관계를 형성하고 싶은지 이야기한다. 치료자와 내담아동은 가능한 것과 불가능한 것을 토의하여 방법을 채택한다. 채택한 방법을 구체적으로 연습하기 위해 대사, 표정 및 말투 등을 정한다.

장소와 상황을 구체적으로 탐색하고 심상으로 시각화하여 해당 상황에 몰입할 수 있도록 한다. 내담아동이 편안한 상태에서 치료자와 협의한 방법으로 연습한다.

해당 상황에서 어떠한 방해요인(부적응적 자동적 사고, 떨림 등의 신체·생리적 요인 등)들이 있고 어떠한 기능적 요인들이 있는지를 탐색한 후 수정과 강화를 한다. 방법들을 침착하여 다시 연습한다.

(2) 부모

내담아동의 모 또한 우울 정서가 있는 것으로 보여, 지지적이거나 교육적인 접근이 아닌 협력적 및 공동체적 관계를 구축한다. 모의 요인과 내담아동의 요인 중 또래관계 형성에 적응적인 것과 부적응적인 것을 탐색하고 내담아동이 또래관계 형성에 도움이 되도록 방법을 탐색한다.

내담아동의 발달단계 즉 사춘기의 특성, 심리교육을 하여 모가 내담아동을 이해하고 또래관계 형성에 지지적인 태도를 취할 수 있도록 한다.

4. 연구도구

1) 문장완성검사(Sentence Completion Test)

청소년용

본 연구에서는 대인 지각 및 관계, 학교생활에 대한 태도, 부정적인 것에 대한 태도, 긍정적인 것

〈표 4〉 문장완성검사 (Sentence Completion Test: SCT) 청소년용 결과

SCT: 또래/학교 및 학급과 관련된 문항들
5. 어리석게도 내가 두려워하는 것은: 친구들
6. 내 생각에 참다운 친구는: (공란)
14. 무슨 일을 해서라도 잊고 싶은 것은: 학교
16. 내가 정말 행복할 수 있으려면: 친구들이 있는 것이다
21. 다른 친구들이 모르는 나만의 두려움은: 학교
22. 내가 싫어하는 사람은: 친구들, 동생
25. 내 생각에 여자들이란: 힘들
34. 나의 가장 큰 결점은: 친구를 잘 사귀지 못한다, 동생을 잘 챙겨주지 못한다
41. 내가 늙으면: 공부를 하지 않아도 되고, 학교를 안 가도 되(돼)서 좋을 거 같다
43. 내가 없을 때 친구들은: 뒷담화를 하는 것 같다
44. 생생한 어린 시절의 기억은: 어린이집 친구랑 재미있게 노는 기억
45. 무엇보다 좋지 않게 여기는 것은: 친구들과 학교생활

에 대한 태도 등의 내용을 포함한 청소년용 문장완성검사를 사용하였다. 투사적 검사인 문장완성검사는 내담자가 자신의 생각대로 미완성된 문장을 완성하는 검사(Sacks & Levy, 1950)로, 내담자 내면의 감정이나 대상에 대한 태도 및 심리적 역동을 탐색할 수 있다. <표 4>는 본 검사를 내담아동에게 실시한 결과로, 또래/학교 및 학급과 관련된 문항들만 색출한 것이다.

2) 한국판 Young 심리도식 질문지 확장형

본 연구에서는 Young(2005)에 의해 개발되었고, 최영희와 이동우(2017)가 번안한 YSQ-L3-K(한국판 Young 심리도식 질문지 확장형)를 사용하였다.

심리도식은 초기부적응도식으로 불리는데, Young(1990)이 여러 이론에서 말하는 도식의 개념을 바탕으로 개념화한 것이다. 초기부적응도식은

생애 초기 중요한 타인과의 관계에서 형성되고 일생에서 살아가는 동안 더욱 정교화되며 생각과 느낌, 행동과 대인관계에 지대한 영향을 끼친다(Young, 1990). 본 검사는 단절 및 거절 영역, 손상된 자율성 및 수행 영역, 타인 중심성 영역, 과잉경계 및 억제 영역, 손상된 한계 영역의 총 5개로 232 문항으로 구성되어 있다. 이 중 내담아동의 주호소와 관련된 단절 및 거절 영역의 불신/학대, 사회적 고립의 하위영역과 과잉경계 및 억제 영역의 정서적 억제 하위 도식을 검사로 실시해 해당 결과를 연구에 사용하였다. <표 5>는 본 검사를 내담아동에게 실시한 결과이다.

〈표 5〉 한국판 Young 심리도식 질문지 확장형(Young Schema Questionnaire - L3 - Korean version: YSQ-L3-K) 결과

심리도식	채점 점수	최고 점수(높음/매우 높음)
불신/학대	28	102(높음)
정서적 억제	26	54(높음)
사회적 고립	36	60(매우 높음)

■ 인지행동놀이치료 회기별 과정

1. 초기단계(초기면접~5회기)

1) 초기면접

내담아동 모의 직장 시간으로 인해 초기면접은 전화로 진행하였다. 내담아동 모의 보고에 따르면, 현재 내담아동은 사춘기가 시작되었고, 교내/학급에서의 소외로 ‘왕따’를 경험하고 있다. 내담아동은 초등학교 4학년 때 전학을 하였고, 같은 반 학우가 ‘일진’에게 내담아동의 뒷이야기를 하여 왕따를 경험하게 되었다. 내담아동의 왕따를 주동하던 또래와 6학년 때 같은 반이 되었으며 중학교 또한 같은 학교로 배정되어 현재까지 교내/학급에서의 또래 거부 경험이 지속된다고 하였다.

치료자는 현재 내담아동이 경험하고 있는 또래 거부를 어떻게 대처하고 있는지 질문하였다. 내담아동의 모는 내담아동을 ‘답답하다.’고 표현하며 학교폭력위원회를 열 테니 증거수집을 하라고 했으며 보고하였다. 더불어 ‘적극적으로 나섰으면 좋겠다.’, ‘크게 일이 터지지 않는 이상 말을 안 한다.’, ‘크게 혼나야 폭발하면서 얘기한다.’, ‘왜 일이 커진 다음에 얘기 하나.’고 하며 이로 인해 내담아동과의 갈등이 다시 출현한다고 하였다. 치료자는 내담아동이 왜 모의 의견과 달리 행동하는 것 같은지 질문하였고, 모는 ‘귀찮아한다.’고 하였다. 내담아동이 왜 귀찮아하는 것 같은지 질문하였고, 내담아동 모가 학교지킴이 활동으로 내담아동이 재학 중인 학교에 간 것을 예로 들었다. 쉬는 시간 복도에서 다른 반 또래들이 무리를 지어 복도에서 걷는 중이었고, 내담아동은 무리로부터 이탈하여 걸어

갔으며 분위기가 이상한 것을 목격했다고 하였다. 당일 저녁 이에 대해 내담아동에게 물었고, 내담아동은 그제야 말을 했으며 ‘왜 미리 적극적으로 도움을 청하지 않는지 이해가 가지 않는다.’고 표현하였다. 또한, ‘네가 잘하면 애들도 바뀔 거다.’, ‘공부는 이제 놓겠는데 엄마, 아빠한테 말투만 잘해라.’와 같이 말한다고 보고하였다.

2) 라포형성, 주호소 탐색

치료자는 라포형성과 내담아동 탐색을 목적으로, ‘내담아동을 아직 모르는 상태이기 때문에 더 알기 위해 이 질문지를 주는 것이다.’라며 안내한 뒤 SCT를 실시하였다. 내담아동은 작성 도중 단어의 의미, 쓰기 싫은 것에 대해 어떻게 해야 하는지 등을 질문하였고, 치료자는 질문에 대해 답한 뒤 쓰는 것이 좋지만 쓰기 싫은 마음이 크거나 거부하면 쓰지 않아도 된다는 것 또한 안내하였다.

치료자는 작성한 문장들 중 마음이 불편했던 것, 울컥했던 것 등 마음이 유동했던 문장들에 표시해 달라고 하였다. 내담아동이 표시한 문장들은 ‘친구’, ‘학교’, ‘동생’이란 단어를 포함하고 있었다. 내담아동은 동생의 이야기를 하다가 또래의 이야기로 확장하였다. 전학, 친하게 지냈던 친구가 자신을 왕따시키는 주동자가 된 이야기들을 하며 현재 친구가 한 명도 없어 외롭다고 이야기하였다. 내담아동의 관계 맺기 기술, 상호작용 패턴 등을 탐색하기 위해 이전에는 친하게 지냈던 친구가 있었는지 질문하였고 내담아동은 어린이집 다닐 때를 이야기하며 가장 행복했다고 하였다. 해당 친구와는 초등학교 때까지 친하게 지냈으나 친구가 이사 간 뒤 가끔 연락하는 정도라고 하였다.

치료자는 현재 어떠한 도움을 받길 원하는지 물

었고, 내담아동은 친구가 생겼으면 좋겠다고 하였다. 현재 교내에 친구가 한 명도 없어 외롭고, 자신을 소외시키는 또래로 인해 학교와 또래들을 생각하면 짜증난다고 하였다. 치료자는 브레인스토밍에 대해 소개한 뒤 친구를 만날 수 있는 곳이 어디 있는지 이야기해보자고 하였다. 내담아동은 교회를 이야기하였으나, 교회에서도 이미 또래들이 그루핑 형성하여 자신이 소속되기 어렵다는 듯 말하였다.

치료자는 한국판 심리도식 질문지를 과제로 내준 뒤 오늘 회기에 대해 물으며 피드백 주고받기를 하였다. 내담아동은 재미있었다고 하며 자신의 이야기를 할 수 있어서, 이렇게라도 이야기하지 않으면 속이 답답해서, 라고 이유를 말했다.

3) 내담아동의 대처 방법 탐색, 자동적 사고 탐색 - 내담아동의 개인적·환경적 요인(부모 등) 의 데이터 수집, 소크라테스 질문

치료자는 무드체크 후 내담아동의 주호소를 환경적 요인, 개인적 요인(사회기술 등)으로 파악하기 위해 또래 거부 경험의 이전은 어떠한지 질문하였다. 내담아동은 ‘모른다.’고 하다가 어린이집 다녔을 때 친했던 또래와 초등학교 때까지 친했으나 ‘그렇게까지는 친하지 않았다.’며 가장 친한 친구는 아니라고 이야기하였다. 치료자는, 이후의 관계 맺기 기술, 관계 패턴은 어떠한지 탐색하기 위해 이와 관련된 질문을 하였으나 내담아동은 너무 오래되어 기억이 나지 않는다고 말하였다.

치료자는 내담아동의 대처 방법을 탐색할 목적으로 현재의 주호소에 대해 도움을 청한 적이 있는지 물었다. 내담아동은 이전에 교내에 있는 상담자에게 도움을 받았으나 ‘왕따를 당하는 데에는 내

담아동의 문제가 많다.’며 자신을 나쁘게 평가하였고 내담아동의 부모 또한 해당 상담자에게 다시는 상담을 받지 말라는 이야기를 들었다고 하였다.

치료자는 그 이후 관계 맺기 위한 시도를 해본 적이 있는지 물었고 내담아동은 상대가 자신을 무시할 것에 대한 걱정으로 시도해본 적이 없다고 하였다. 이는 ‘사람들은 나를 싫어할 거야.’와 같은 자동적 사고가 있음을 시사하나 더 구체적으로 탐색하기 위해 ‘왜 무시할 것 같은지’ 물었고 내담아동은 ‘상대가 수줍어할까 봐.’라고 답하였다. 내담아동의 보고들을 고려하였을 때, 관계 맺기 시도, 적절한 대화 주제 선정하기, 대화 유지하기, 턴 테이킹 등과 같은 사회기술의 빈약이 고려되어야 할 요소로 보였다.

내담아동은 치료자에게 ‘공부를 잘하면 친구를 잘 사귄다’고 물으며 자신의 모가 이처럼 말했다고 하였다. 더불어 내담아동은 자신을 ‘못하는 것 투성이’라고 표현하며 공부도 못한다는 등의 이야기를 하였다. 이어 학교와 가정 내에서 스트레스를 받아 지옥이라고 표현했고, 스트레스를 풀기 위해 간 태권도장에서도 힘든 훈련으로 이 또한 스트레스라고 말하며 상담시간이 쉬는 시간이라고 말하였다. 내담아동은 교내에서 또래 거부를 경험하고 있고, 이에 대한 지지망인 가정은 내담아동을 문제의 원인으로 지목하고 있는 면이 크며, 그 원인을 내담아동의 행동적 측면을 포함한 자아존중감을 훼손시키는 언어 및 모호한 말(네가 잘하면 된다 등)로 전달하는 것으로 보였다. 이는 내담아동의 가치감에 부정적인 영향을 끼치는 스키마를 형성할 가능성이 있는 것으로 보여, 치료자는 내담아동이 보고한 ‘공부도 못한다’는 등의 이야기를 다시 언급하였다. 중학교에 올라가 새로운

개념을 배우며 어려운 것이 당연한 것이고 내담아동이 못나가서 아니라고 하였다.

내담아동은 또 자신의 점을 보여주며 이것이 놀림거리가 될 만한 것인지 물었다. 치료자는 심리교육을 위해, 아홉 명의 바보들에게 둘러싸인 한 명의 천재가 바보들로부터 ‘틀렸다.’고 놀림을 받으면 천재는 정말 틀린 것인가라는 메타포를 사용하였다. 이어, 내담아동 안에는 다이아몬드(각자의 능력을 다이아몬드로 비유)가 있으나 자신을 못하는 것 투성이라는 등의 말을 반복 이야기하면 다이아몬드가 나올 기회를 잃는다는 등의 메타포 또한 사용하여 내담자의 가치감과 자아존중감에 부적응적 영향을 끼칠 사고들에 대해 심리교육을 하였다.

4) 자동적 사고 탐색 및 수정

- 증거 점검하기, 브레인스토밍, 즐거운 활동 계획하기, 소크라테스 질문

내담아동은 보드게임을 하면 안 되냐고 물었고, 치료자는 게임을 한 뒤에 이야기를 할지 이야기를 한 뒤에 게임을 할지 물으며 선택과 책임을 지는 것, 통제와 조절력 증진을 다루었다.

무드체크를 하자 내담아동은 교내에서 언니와 친구를 사귀었다며 행복한 시간이었다고 하였다.

치료자는 지난 시간 내담아동이 해왔던 한국판 Young심리도식 질문지를 보며, 점수가 높았던 ‘사회적 고립(si)’ 영역에 대해 질문하였다. 해당 영역에 있는 문장들 중 마음이 유동하였던 것이 무엇인지 물었고, 내담아동은 많이 있다고 하였다. 6점을 준(1-6점 리커트 척도) ‘나는 어디에도 속해있지 않다. 외톨이다.’를 읽으며 정말 어디에도 속해있지 않고 외톨이라고 생각하는지 물었고, 내담아동은

그렇다고 하였다. 치료자는 방금 이야기한, 새로 사귀 언니와 친구들이 생겼다고 하며 내담자의 부적응적 사고의 증거 점검을 하였다.

내담아동은 새로 사귀 학우들로 인해 점심시간이 행복하나, 조 편성 등의 모둠활동이 있는 시간에 반 학우들이 자신을 놀려 기분이 나쁘다고 하였다. 치료자는 이에 공감한 뒤, 심리교육을 하였다. 심리교육의 내용은, *어느 날 남자아이가 울며 집에 들어와 아이 아빠가 왜 우는지 물었다. 남자아이는 친구가 자신을**이라고 놀려서 울고 있다고 했다. 남자아이 아빠는 듣다가, ‘너는 자동차야 라고 했다. 아이는 갑자기 자기가 왜 자동차냐 물었고, 아이 아빠는 ‘넌 자동차야 라고 했다. 아이는 자기는 자동차가 아니라고 했다. 아이 아빠는 ‘내가 널 자동차라고 해서, 내가 자동차가 됐니?’ 라고 했고 아이는 아니라고 했다. 아이 아빠는, ‘맞아. 내가 널 자동차라고 해서 네가 자동차가 된 게 아니냐. 그 애들이 너를**라고 해서 네가**인 게 아니냐’ 라고 했다.*였으며 이 내용을 내담아동에게 적용하여, 반 학우들이 내담아동에 대해 **라고 하면 내담아동이 정말 **로 되는지 소크라테스 질문을 하였고 내담아동은 아니라고 하였다. 이어, 이러한 상황을 다시 대면할 때 내담아동이 어떤 인지·행동적 자세를 취해야 내담아동이 보다 적응적 사고 및 행동을 취할 수 있을지에 대해 토의하였다. 치료자는 타 아동들이 했던 방법들을 알려주며 ‘애들이 또 말도 안 되는 말들을 하는군. 저걸 들어봤자 내 마음은 피곤해. 말도 안 되는 말들을 하는 애들의 말을 걸러주는 귀마개를 써야겠어.’, ‘저 사람들을 투명인간으로 만들어주는 안경을 쓰자.’ 등의 심상과 셀프 토크들을 소개하였다. 내담아동은 귀마개 쓰는 방법을 사용하겠다고 하였다.

또, 쉬는 시간이 짧아 새로 사귄 학우와 같이 보낼 시간이 없어 외로움을 느끼는 것에 대해서는 어떻게 할지 토의하였다. 치료자는 반드시 긴 시간을 같이 보내지 않고 얼굴 보는 것 자체만으로도 좋아서 보러 가는 경우도 있음을 말했고, 내담아동은 고개를 끄덕였다. 이어, 그림을 그리기, 뜨개질, 주얼리 만들기, 십자수 등 타 아동들의 방법들을 알려주며 즐거운 활동 계획하기를 실행하였고 내담아동은 주얼리 만들기를 선택하였다. 치료자는 오늘 이야기한 ‘상상 속 귀마개’와 주얼리 만들기를 한 뒤 피드백 주고받기를 하자고 이야기하였다.

5) 자동적 사고 탐색 및 수정

- 증거 점검하기, 심리교육, CBT 모델 교육

치료자는 무드체크 하며 한 주간 어떻게 지냈는지 물었고, 내담아동은 지난 회기 때 다루었던 ‘상상의 이어폰(상상 속 귀마개)’를 사용했다고 하였다. 치료자는 어땠는지 물었고 내담아동은 효과적이었다고 하였다. 이에 치료자는 축하한다며 해당 기술을 강화하였다.

이어, 즐거운 활동 계획하기 때 다루었던 보석 십자수(주얼리 만들기)는 하지 않았는데 상상 속 귀마개 심상을 사용하여 기분이 많이 나쁘지 않았기 때문이라고 하였다.

내담아동은 자신의 체형이 왕따의 이유 중 하나일 것이라며 귀인 했고, 치료자는 왜 그렇게 생각하는지 물었다. 내담아동은 자신의 모가 그렇게 말했다고 하였다. 치료자는 그에 동의하는지 물으며, 동의한다면 몇 퍼센트 동의하는지 물었다. 내담아동은 20~30% 동의한다고 하였고, 치료자는 20~30% 동의하는 것을 왜 사실화시키는지 질문하며 재귀인을 유도하였다. 이에 내담아동은 적절한 답

변보다 스트레스를 받을 때 먹는 것으로 푼다고 대답하였다.

치료자는 내담아동에게 A4용지를 건네고 사각형과 원들을 그렸다. 이어, 순서에 맞게 ‘상황’, ‘감정’, ‘행동’을 작성하고 이에 대해 설명한 뒤 내담아동의 주호소를 적으라고 하였다. 이어 그에 따르면 몸에서 보내는 싸인(신체·생리적 증상) 또한 적어달라고 하였다. 치료자는 인지행동적 싸이클에 대해 설명한 뒤 이러한 감정, 행동, 신체·생리적 증상이 ‘사고’ 즉 생각으로부터 나오는 것이라고 말하며 남은 원에 ‘생각’을 적었다. 치료자는 왜 이 교육을 하는 것 같은지 물었고, 내담아동은 ‘생각을 바꾸기 위해서?’라고 하였다. 치료자는 ‘생각을 바꾸기 위해서’라는 이유를 파악한 것에 칭찬과 격려를 하였다.

치료자는 오늘 교육한 것을 바탕으로 DTR서식을 작성한 뒤, 한 주간의 생각, 감정, 행동, 신체·생리적 반응을 적어오기를 과제로 내주었다.

회기마무리 때 내담아동은 마음이 시원하다고 하였다.

6) 부적응적 자동적 사고 수정

- 증거 점검하기, 소크라테스 질문, 심리교육

무드체크로 한 주간 어떻게 지냈냐는 질문에 “똑같죠.” 하며 외로움은 줄었으나 반에서는 기분이 안 좋다고 하였다. 치료자는 어떻게 외로움이 줄었는지 물었고, 내담아동은 새로 사귄 언니들과 오빠들의 이야기를 하였다. 치료자는 ‘나는 친구를 못 사귀어.’, ‘나는 친구가 없어.’라는 내담아동의 스키마에 대응하기 위해, 처음에는 친구도 없고 친구 사귀는 법을 모른다고 했는데 현재는 새로 사귄 친구들과 언니 오빠들이 있음을 말하며 이는 내

담아동이 사귀는 것이고 내담아동의 능력이라고 하였다. 즉 내담아동이 인지—행동에서 행동적 요소를 행함으로써 자신의 부적응적 스키마에 반박하는 경험을 하였음을 알게 하였다. 내담아동은 지난 회기 때 치료자가 이야기했던 ‘보석’을 이야기하며 자신의 보석이 드러난 것인지 물었고, 치료자는 그렇게도 표현할 수 있다고 축하해주며 적응적 사고를 강화하였다.

치료자는 더 깊은 스키마를 탐색하기 위해, 한 주간 지내며 강하게 든 생각이나 기분이 무엇인지 물었고 내담아동은 ‘반(학급)’에 대해 이야기하였다. 치료자는 ‘반’에서도 무엇이 가장 힘든지 물었고, 내담아동은 수행평가 및 발표 등 앞에 나가서 활동하는 시간이라고 하였다. 내담아동과 치료자는 이를 세분화하여 「a) 혼자 하나까 b) 부끄럽다 c) ‘못한다.’ -> 반 애들이 다 놀리는 것」의 순으로 적었다. 치료자는 각 생각을 초래하는 핵심신념을 파악하기 위해 각 기호에 그것이 왜 싫은지 적어달라고 하였다. 내담아동은 「a) 혼자 하나까: 다 쳐다본다/b) 부끄럽다; 혼자 있어야 하는 부담감/ c) ‘못한다.’ -> 반 애들이 다 놀리는 것; 비난」으로 적었다. 치료자는 각 번호순으로 다루며 ‘보통 발표나 수행평가 시 발표자를 보는 경우가 많지 않는지’와 같이 물었다. 내담아동은, 자신은 발표자를 보지 않는다고 답했고 치료자는 ‘발표자를 보는 것은 발표자에게 집중하는 것’이라며 발표자에게 집중하는 것이 왜 싫은지 질문을 하였고 내담아동은 수초간 생각하며 말을 않았다. 후에 b번(부끄럽다)과 c번(‘못한다.’ -> 반 애들이 다 놀리는 것)이 합쳐져 a번이 된 것이라고 하였다.

치료자는 반 아이들이 총 몇 명이고, 그 중 몇 명이 내담아동에게 못한다고 놀리는지 물었다. 내담

아동은 23명 중 4~5명이라고 하였고, 이에 치료자는 ‘반 아이들 전부 다가 아니네?’와 같이 물으며 소크라테스질문을 하였다. 내담아동은 그렇다고 하였다. 이어, 내담아동처럼 십자수나 태권도 등의 취미생활을 하며 그에 즐거움을 느끼는 것이 아닌, 다른 누군가를 놀림으로써 재미를 느끼는 것은 건강하지 않은 면이지 내담아동의 무능함으로 인해서가 아님을 말하며 심리교육을 하였다.

치료자는 다른 누군가를 놀리는 데에 재미를 느끼는 사람들의 말에 영향을 받고 귀를 기울이며 ‘내가 정말 못하나?’라고 생각하면 누구의 손해인지 물었고 내담아동은 자신이라고 하였다. 이어 치료자는 CBT 모델을 교육한 뒤, 상황(음악 수행평가 중. 반 애들 몇 명이 키득거림), 감정(짜증을 적었고, 억울함, 교실 나가고 싶음, 소리 지르고 싶음은 ‘생각’임을 교육함)과 생각을 적었다. 이어 이에 대한 셀프 토크를 함께 토의하며 ‘가상의 벽’, ‘투명 인간처럼 생각하기’로 심상하여 해당 상황에 대처하기로 하였다. 치료자는 DTR과 CBT 모델에 일주일간 겪었던 일들을 적어오기를 과제로 내주었다.

2. 중기단계(6회기~9회기)

중기단계 초반은 내담아동이 자신의 모와 동생에 대한 이야기를 하였고, 치료자는 이에 대해 심리교육, 브레인스토밍을 통한 문제해결을 다루었다.

1) 문제해결

치료자는 내담아동에게 표정이 어둡다고 물으며 무드체크를 하였고 내담아동은 맞다며 부모님과 다툼 이야기를 하였다. 내담아동은 부모님께 느끼는 서운한 감정과 동생에게 느끼는 화의 감정에

대해 이야기하였다.

내담아동은 학교에서도 참을 것이 많은데 동생한테까지 참기 싫다고 말했고, 치료자는 메타포를 사용하며 ‘참는 것이 아닌 신경끄기’를 설명하였다.

2) 문제해결

- 자기주장훈련, 역할극

무드체크 하였고 내담아동은 자신의 모와 갈등이 있었다고 말했다. 지난 회기와 같이 부모님과 갈등, 동생과의 갈등, 동생과의 갈등으로 인한 부모님과 갈등에 대해 이야기하였다. 치료자는 내담아동과 함께 대사 정하기, 역할극 작업을 하며 자기주장 훈련을 하였다.

3) 문제해결

- 지난 회기 과제 점검하기, 피드백 주고받기

내담아동은 오늘 아침에도 모와 다투었다는 이야기와 함께 동생의 이야기도 하였다. 치료자는 지난 시간에 다루었던 자기주장에 대해 다루며 피드백 주고받기 시간을 가졌다.

4) 자동적 사고 수정

- 이점과 손실 계산하기, 심리교육, 증거 점검하기, 소크라테스 질문, ‘관계’ 재정의

- 사회기술 훈련: 역할극

무드체크 후 내담아동과 치료자는 함께 ‘전학을 갈지 말지’로 아젠다 설정을 하였다.

치료자는 전학을 간 것과 가지 않은 것을 옵션으로 나눈 뒤 각각의 이점과 손실 계산하기(+, - 부여하기) 작업을 하였다.

후에 치료자는 사회불안 심리교육과 CBT 모델에 입각한 사회불안 교육 또한 하였다. 교육한 사

회불안 모델을 내담아동의 현재 대인관계 패턴에 적용하여 토의하였다.

치료자는 내담아동의 대인관계 맺기 시도, 노력 등의 경험을 질문하며 ‘나는 친구를 못 사귀어.’, ‘나는 친구가 없어.’ 등의 스키마 증거 점검하기를 시도하였다. 내담아동은 ‘누군가에게 피해를 주지 않기 위해 노력했다.’라고 말하였고, 이어서 치료자는 관계에 대한 심리교육을 실시하였다. 이에 내담아동은 ‘생각해보니 딱히 관계 맺기 위한 노력을 한 적이 없다.’고 하였다. ‘나는 친구가 없어.’, ‘나는 친구를 못 사귀어.’라는 스키마가 ‘내가 여태껏 친구 사귀려는 시도를 해본 적이 없었네?’의 사고로 변화되어 ‘나는 친구를 못 사귀어.’라는 스키마가 반박될 수 있었다.

치료자는 (전학의 여부가 결정되지 않은 것을 고려하여) 처음 본 상대의 역할을 하기로 하며, 내담아동과 연습할 만한 상황 세팅을 하여 ‘친구 사귀기(대화 시도 및 지속하기)’ 역할극 등의 사회기술 훈련을 하였다. 후에 피드백 주고받기를 한 뒤, 내담아동의 역할극 진행에서 일어난 자동적 사고에 관한 심리교육을 하였다. 이어, 피드백과 심리교육을 토대로 대사를 다시 정하였고 무비슬레이트에 사건을 구체적으로 적은 뒤 재시작하였다. 역할극이 끝날 때마다 피드백 주고받기를 하였다.

3. 후기 및 종결단계(10회기~14회기)

1) 사회기술 훈련

- 역할극

치료자는 전학여부를 물었고 내담아동은 전학을 고려 중이라고 하였다. 치료자는 지난 시간에 작업했던 역할극 이야기를 하며 회기 연결하기를

하였다.

치료자는 보다 더 구체적인 사고 탐색과, 내담아동의 역할극 몰입을 위해 심상을 하였다. 이어, ‘친구를 사귄 거다.’의 모호한 문장은 계획이 아니고, 보다 구체적인 계획이 준비되어야 실제 상황에서도 긴장하는 것이 감소할 것이고 이에 따라 사회불안의 패턴이 반복되지 않을 수 있음을 교육하였다.

치료자와 내담아동은 합의하여 역할극 상황을 몇 가지 정하였다. 이어 역할극에서의 간략한 대사와 행동 정하기를 하였다. 버저를 누르는 것으로 역할극의 시작과 끝을 알리는 신호로 정하였고, 역할극이 끝나면 각자 피드백 주고받기 시간을 가졌다(ex. 목소리의 톤, 표정, 상대가 이러한 표정을 보았을 때 어떤 기분일 것 같은지 치료자가 모방하여 보여주기 등). 내담아동이 자신의 표정과 어투 등을 치료자 통해 모니터링하기, 치료자 모델링하기를 목적으로 치료자와 내담아동이 서로 역할을 바꾸어 역할극 하기도 하였다.

2) ① 사회기술 훈련

– 역할극

② 부적응적 자동적 사고 및 스키마 수정

– 증거 점검하기, 소크라테스 질문, 심리교육, ‘관계’ 재정의

치료자는 지난 회기에 했던 역할극 이야기를 하며 회기 연결을 하였다. 지난 회기와 같이 역할극 작업을 할 상황 몇 가지를 함께 정한 뒤 역할극을 시작하였다.

치료자는 지난 시간보다 부드러운 내담아동의 표정과 풍부한 대사를 언급하며 강화하였다. 이어, 치료자는 방해요인(또래가 화내는 것 등)을 넣어 역할극을 진행해 내담아동이 방해요인을 마주하

더라도 당황하지 않고, 이에 대응할 적응적 사고를 연습할 기회를 제공하였다.

치료자는 내담아동이 현재 관계를 맺고 있는 또래, 언니, 오빠들과 어떻게 관계 맺기 및 지속이 되는지 질문하였다. 내담아동이 말하기를 부끄러워하자 치료자는 간단한 사람을 그린 뒤 보석들 또한 그렸다. 이어, 사람들마다 각자의 보석(능력)이 있고 이는 공감능력, 논리력, 예술성 등 다양한 종류의 보석임을 말한 뒤 치료자는 그저 내담아동의 보석이 무엇인지 궁금하다며 메타포를 사용한 심리교육을 하였다. 이에 내담아동이 관계 맺기를 시도한 경험을 이야기하였고 치료자는 심리교육한 보석에 대해 다시 언급하며 내담아동의 ‘나는 친구를 사귄 수 없어.’, ‘나는 친구가 없어.’의 스키마를 반박하였다. 내담아동이 처음 기관에 온 이유는 또래 거부 경험이었으나 현재는 내담아동 스스로 관계를 맺고 지속하고 있음을 강조하며 말하였다. 이어, CBT 모델을 그린 뒤 내담아동의 사고가 ‘나는 친구가 없어.’, ‘나는 친구를 못 사귀어.’였을 때의 감정과, 현재 친구를 사귄 내담아동의 상황 즉 ‘친구를 사귄 수 있다.’였을 때의 감정의 변화를 알려달라고 하였다. 내담아동은 ‘외롭고 불행’에서 ‘행복’하다고 말하였다. 내담아동의 보고를 토대로 내담아동의 부적응적 스키마가 적응적으로 수정된 것으로 볼 수 있겠다.

치료자는 내담아동에게 ‘관계’의 의미에 대해 질문하였고 내담아동은 ‘관계는 그냥 관계’, ‘엄마, 아빠, 동생, 친척’과 같이 모호하게 말했으며 관계의 의미와 속성보다는 대상만을 이야기하였다. 치료자는 내담아동과 함께 관계에 대해 재정의를 내렸고, 이어 오늘 내담아동의 부적응적 스키마가 적응적 스키마로 변화된 것을 다시 언급하며 축하하였다.

3) ① 사회기술 훈련

- 역할극, 심상을 통한 방해 요인 탐색 후 재연습

② 부적응적 스키마 수정

- 방해 요인에 대한 증거 점검하기, 소크라테스 질문

무드체크 때 내담아동은 행복하다고 보고했고, 치료자는 ‘행복’의 감정이 지속되는 것을 주목하여 강조했다.

치료자는 지난 회기 때 작업했던 역할극에 대해 언급하며 회기를 연결하였다. 치료자는 내담아동과 치료자가 함께 훈련했던 역할극을 일상에 적용할 수 있도록 작업하였다. 우선적으로, 심상을 통해 해당 사건에서 떠오를 수 있는 스키마를 탐색하자 내담아동은 “으아아!” 하였다. 치료자는 스쳐 지나가는 자동적 사고들을 질문함으로써 내담아동이 관계 맺기 장면에서 방해될 수 있는 부적응적 자동적 사고들을 탐색하였다. 치료자는 방금 진행한 심상 장면에서 내담아동이 보고한 것 중 관계 맺는 데에 방해가 될 법한 사고들에 대해 질문하였다. 이어, 그 사고들에 대해 증거 점검하기와 소크라테스 질문(ex. ‘별로 할 말이 없다.’, ‘통하는 게 없다.’ 등의 사고에 ‘대화를 시도한 적이 있는지’, ‘얼마큼 대화 지속을 해보았는지’, ‘소수의 사람과 많이 대화한 것인지 다수의 사람과 적게 대화한 것인지’ 등), 소통의 기능 등에 대한 심리교육을 하였다.

치료자는 증거 점검하기, 소크라테스 질문, 심리교육 등을 진행한 뒤 심상 장면을 다시 떠올리라고 요구하였다. 해당 사건에서 어떠한 대사와 행동으로 친구 사귀기를 할 것인지 치료자와 다시 합의하여 대사 정하기, 피드백 주고받기를 진행하였다.

4) 부적응적 스키마 수정

- 수정된 적응적 스키마 모니터링함으로써 인지, 정서, 행동의 관계 알기, 심리교육, 재발 방지

무드체크 때 내담아동은 여느 때와 같이라며 재미있었다고 이야기했다. 치료자는 지난 회기와 같이 ‘재미있었다.’, ‘행복하다.’는 보고가 한시적이지 않고 지속되고 있음을 다시 언급하며 모니터링해 주었다.

치료자는, 내담아동이 본 기관에 온 이유 즉 주호소에 대해 말한 뒤 현재는 관계를 맺고 있는 사람들이 교내에 있으며, 그 관계가 지속되고, 새로운 학급 및 학교에 가서도 또래들을 사귄 수 있는 사회기술들을 훈련한 것에 대해 말하고 종결을 이야기하였다. 내담아동도 이에 동의하였다.

치료자는, 또래를 사귀고 그 관계를 지속한 주체가 누구인지 물으며 내담아동 스스로 스키마를 적응적으로 변화시키고 행동한 것임을 모니터링 해주었다. 이어, ‘나는 친구를 못 사귄다.’는 사고를 하고 있었으나 회기들 내에서 그것은 그저 사고일 뿐이지 사실이 아니었던 것, 내담아동의 보석(능력)이 등장한 것을 다시 강조하며 말했고 내담아동도 동의하였다.

치료자는 함께 연습한 사회기술훈련 등에 대해 이야기하며, 일상에서 몇 번의 실수와 갈등이 또 출현할 수 있음을 이야기했다. 따라서 평소에 반복이 필요하고 셀프 토크가 필요하다는 것을 교육하며 재발방지에 대해 이야기하였다.

5) 부적응적 스키마 수정

- 부적응적 스키마에서 적응적 스키마로 수정된 것을 모니터링하기, 부적응적 스키마의

변화에 따른 정서와 행동의 적응적 변화 또한 모니터링함으로써 삶의 질이 변화했음을 알기 치료자는 내담아동과 함께 연습한 작업들을 간략히 말한 뒤, 내담아동이 처음에 기관에 왔을 때 어두운 표정과 ‘나는 친구를 사귄 수 없다.’, ‘외롭다.’, ‘친구가 없다.’ 등의 사고들만을 보고했으나 현재는 행복하다는 지속적 보고와 관계 맺고 있는 또래들이 있음을 다시 모니터링해주었다. 이어, ‘나는 친구를 사귄 수 없어.’는 생각일 뿐인데, 이 생각으로 인해 친구를 사귄 수 없었던 것뿐이지 친구를 사귄 수 있는 능력이 없었던 것은 아님을 말하였다. 즉, 내담아동이 자신의 사고는 사고일 뿐이고 사실이 아니며, 더불어 자신의 사고와 행동을 변화시킴으로써 부적응적 정서를 적응적 정서로

수정할 수 있음을 다시금 강조하였다. 회기별 개입에 대한 내용은 <표 6>에 제시되어 있다.

■ 논의 및 결론

본 연구는 또래 거부를 경험한 여자 아동을 대상으로 인지행동놀이치료를 실시하였으며, 본 연구의 주요 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 인지행동놀이치료를 통해 내담아동의 ‘나는 친구가 없다.’, ‘나는 친구를 못 사귀다.’인 부적응적 스키마가 ‘그동안 친구를 사귀려는 시도를 해 본 적이 없었던 것뿐이다.’, ‘나는 친구를 사귄

<표 6> 회기별 개입 내용

	목표	기법	내담아동의 변화
초기	<ul style="list-style-type: none"> - 라포 형성 - 내담아동의 주호소 탐색 - 부적응적 자동적 사고 탐색 	<ul style="list-style-type: none"> - 심상 - 소크라테스 질문 	<ul style="list-style-type: none"> - 자신의 부적응적 자동적 사고를 부분적으로 인지할 수 있었음. 즉 ‘나는 친구가 없어.’, ‘나는 친구를 못 사귀어.’라는 부적응적 자동적 사고를 인지할 수 있었음.
중기	<ul style="list-style-type: none"> - 자동적 사고 수정(인지적 재구성) - 스키마 탐색 	<ul style="list-style-type: none"> - 증거 점검하기 - 심리교육: 메타포, 이야기 등을 통한 자신의 증상 이해하기, 인지를 변화시킴으로써 정서와 행동의 적응적 변화할 수 있음을 알기 - 브레인스토밍 - 즐거운 활동 계획하기 - 소크라테스 질문 	<ul style="list-style-type: none"> - 자신의 부적응적 자동적 사고를 부분적으로 반박할 수 있었음. 즉 자신의 부적응적 자동적 사고를 부분적으로 수정할 수 있었음. 즉 ‘나는 친구가 없어.’, ‘나는 친구를 못 사귀어.’라는 부적응적 자동적 사고를 ‘내가 그동안 친구를 사귀어보려고 시도해 본 적이 없었던 거구나.’라는 사고로 부적응적 자동적 사고를 반박할 수 있었음.
후기	<ul style="list-style-type: none"> - 사회성 증진 - 스키마 수정(인지적 재구성) 	<ul style="list-style-type: none"> - 사회기술 훈련: 대본 짜기, 역할극, 심상으로 실제 상황에서 마주칠 수 있는 부적응적 사고 탐색 후 그에 대한 피드백 주고받기와 연습 - 소크라테스 질문 	<ul style="list-style-type: none"> - 상대에게 대화 시도 및 지속할 때 자신의 표정과 어투를 인지하고 수정할 수 있었음. - ‘나는 친구가 없어.’, ‘나는 친구를 못 사귀어.’라는 부적응적 자동적 사고가 ‘나는 친구가 없는 게 아니라 그동안 친구를 사귀려고 시도해본 적이 없었던 거였어.’와 같은 적응적 사고로 수정되며 이에 따라 자신의 감정 또한 적응적으로 변화되었음을 인식하여 사고, 정서, 행동의 관계를 알 수 있었음.

수 있다.’와 같이 적응적으로 수정되었다. 치료 초기 내담아동이 또래들(언니, 오빠, 또래 등)과 관계 맺기 경험을 하여 내담아동의 주호소에 도움이 되는 환경적 요인이 마련되었던 것으로, 아동이 실제 또래와 관계 맺기가 가능한 사실도 있었으나 왜곡된 인지적 해석으로 ‘나는 친구가 없어.’라는 생각을 했었다. 인지행동치료의 주요 개념인 사고가 정서와 행동에 영향을 미치고 이는 서로 영향을 주고 받는 유기적 관계에 있다는 것을 고려하였을 때, 내담아동이 또래와 관계 맺기 시도를 한 경험은 행동의 영역으로 이는 내담아동의 부적응적 인지를 반박할 수 있는 좋은 증거 점검으로 쓰일 수 있었다.

치료 초기에 지속적으로 보고된 ‘외롭다.’, ‘짜증난다.’, ‘나는 친구가 없다.’의 보고가 사고의 타당성 점검, 경험(Behavior)을 통한 반박으로 내담아동은 ‘나는 친구를 사귀 수 있다.’는 적응적 사고로 수정되었고 이는 치료 후기까지 보고되었다. 이를 통해 내담아동이 미래에 또래관계를 맺고 지속할 수 있음을 알 수 있다. 구체적으로, 회기 초 실시하였던 SCT와 한국판 Young 심리도식 질문지에 기술된 결과를 보면 다음과 같다. SCT에서 내담아동은 ‘친구’ 및 ‘학교/학급’ 관련 문항에 어리석게도 내가 두려워하는 것은/친구, 내 생각에 참다운 친구는/(공란), 무슨 일을 해서라도 잊고 싶은 것은/학교, 내가 정말 행복할 수 있으려면/친구들이 있는 것이다, 다른 친구들이 모르는 나만의 두려움은/학교, 내가 싫어하는 사람은/친구들, 동생, 나의 가장 큰 결점은/친구를 잘 사귀지 못한다. 동생을 잘 챙겨주지 못한다, 내가 늙으면/공부를 하지 않아도 되고, 학교를 안 가도 돼서 좋을 거 같다, 내가 없을 때 친구들은/뒤통자를 하는 거 같다, 무엇보다 좋지 않게 여기는 것은/친구들&학교생활로 기

술하였다. 내담아동이 해당 미완성의 문장들에 응답한 것을 보면 또래관계가 이루어지는 학교 및 학급생활에 부적응적 인지를 지니고 있었다는 것을 알 수 있다. 다음으로 한국판 Young 심리도식 검사 결과를 보면, 전반적으로 최소 ‘높음’의 점수를 받았고 ‘매우 높음’의 점수로 채점된 영역 중 ‘사회적 고립’이 보고되었다. 사회적 고립은 자신이 세상으로부터 고립되어 있고, 남들과 다르며, 어떤 집단이나 조직의 일부가 되지 못한다고 느끼는 것을 의미한다(Young et al., 2003). 심리도식은 살아가는 동안에 정교화되고 생각과 느낌, 행동 및 대인관계에 중대한 영향을 끼친다(Young, 1990). 또, 광범위하고 만연된 주제 또는 패턴으로서 기억·감정·인지·신체감각으로 구성되고, 자기 자신 및 타인과의 대인관계에 대한 평가를 반영하여 아동기 혹은 청소년기에 발달하고, 생애 전반에 걸쳐 정교화되고, 유의미한 문제를 일으킬 정도로 역기능적(Young et al., 2003)일 수 있다. 현재 내담아동은 심리도식을 형성해가는 중요한 시기이다. 앞서 언급하였던 것과 같이 자기 자신 및 타인과의 관계에 중대한 영향을 끼치는 심리도식을 형성해가는 시기의 내담아동이 사회적 고립 영역에서 매우 높음의 점수로 측정된 것은 또래관계가 중요한 시기인 내담아동이 원만한 또래관계를 형성 및 유지하는데 어려움이 있는 것과 유의미한 관계가 있는 것으로 보였다. 이와 더불어 ‘불신/학대(다른 사람들이 자신을 해치고 학대하고, 모욕하고 속이고, 거짓말하고 조종하고, 이용할 것이라고 느끼는 것)’, ‘정서적 억제(타인에게 승인을 받지 못하거나, 수치심을 느끼거나, 충동 통제력을 상실하는 것을 피하기 위해 자신의 자연스러운 행동, 느낌, 의사소통을 지나치게 억제하는 것)(Young et al., 2003)’ 등

의 영역에서도 높은 점수로 측정되었는데 이 또한 내담아동이 또래관계 형성 및 유지에 어려움을 겪고 있는 것과 관련된 것으로 보였다. 해당 결과들을 토대로 내담아동은 또래 거부 경험으로 인하여 자신 및 타인과의 관계에 대해 부적응적 사고 및 스키마를 가지고 있었던 것을 알 수 있다. 그러나 회기가 거듭될수록 내담아동은 또래들과 함께 식사한 이야기, 놀러 갈 계획을 세운 이야기들을 하였고 내담아동의 이러한 보고는 한시적이지 않았으며 후기까지 지속되었다. 이는 높음과 매우 높음으로 측정되었던 사회적 고립, 불신/학대, 정서적 억제가 감소되었음을 시사한다. 또한, 내담아동은 치료 후기에 웃으며 ‘그럼 이제 자신의 보석(치료 회기 내에서 치료자가 사용한 메타포로, 각자가 지닌 능력을 의미)이 드러난 것이냐.’고 물었으며, 내담아동이 보고하는 것을 치료자가 안내, 모니터링 해주으로써 내담아동은 자신의 사고 및 스키마가 수정되었음을 인지하였다. 이는 인지행동놀이치료가 내담아동의 사고에 영향을 미쳤다고 할 수 있다.

둘째, 인지행동놀이치료가 내담아동의 우울 감소에 영향을 미쳤다. 내담아동은 ‘나는 친구를 사귄 수 없어.’, ‘나는 친구가 없어.’와 같은 부적응적 사고가 ‘나는 친구를 사귀려는 시도를 해본 적이 없었던 것뿐이야.’, ‘나는 친구를 사귄 수 있어.’와 같은 적응적 사고로 수정되는 것을 모니터링 함으로써 사고가 변화됨에 따라 정서와 행동 역시 적응적으로 변화할 수 있음을 인식하였다. 치료 후기에 ‘행복하다.’, ‘즐겁다.’와 같은 긍정정서의 보고도 지속적으로 이루어졌고, 앞서 언급하였던 것과 같이 내담아동은 또래들과 놀러 갈 계획을 짰던 이야기와 함께 식사한 이야기들을 수회기 동안 보고하였다. 이러한 내담아동의 보고에 대해 치료자는 내

담아동이 심리교육과 또래관계 형성의 경험을 통한 사고와 감정의 변화 모니터링하기(‘사고가 변하니 감정 또한 변했네.’와 같은) 등을 제시하였고, 이에 따라 내담아동은 사고, 감정, 행동의 관계를 셀프모니터링 하는 모습이 관찰되었다. 이러한 과정을 통해 내담아동은 ‘나는 친구가 없어.’, ‘나는 친구를 못 사귀어.’는 사실이 아닌 사고일 뿐이라는 것을 인식하고 자신의 사고를 변화시킴에 따라 정서 또한 변한다는 것을 인지하여 정서를 조절하는 방법을 배울 수 있었다. 즉 인지행동놀이치료를 통해 내담아동의 정서(외로움과 우울의 감소)에 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

셋째, 인지행동놀이치료가 내담아동의 또래관계 형성 및 유지에 영향을 미쳤다. 내담아동은 학급 내 특정집단으로부터 또래 거부를 경험하였고, 이로 인한 또래관계 맺기 및 유지에 자신감이 낮아 또래관계 형성에 어려움을 보였다. 구체적으로 살펴보면, 내담아동은 회기 초부터 SCT와 자기보고로 또래관계 형성을 할 수 없다는 이야기를 하였으나 회기가 거듭될수록 ‘점심시간에 또래(언니, 오빠, 또래)들과 밥을 먹었다.’, ‘자신의 보석(능력)이 드러났다.’와 같은 보고로 또래관계 형성을 경험한 이야기를 하였다. 내담아동의 모 또한 내담아동이 또래들의 이야기를 자주 한다고 보고하였다. 내담아동의 보고, 내담아동 모의 보고, 치료자의 관찰이 일치하였다. 또래 거부가 생기는 데에 여러 원인이 있고, 그중에서도 또래관계를 형성하고 유지하는 데에 필요한 사회기술이 부족하다는 의견이 많다(정경화, 도현심, 2005)는 점을 고려하여 회기 내에서 사회기술 훈련을 실시하였다. 반복적으로 실시하며 피드백 주고받기 등을 통해 내담아동의 사회성 증진을 기대하였고, 치료 초기와 비교해

보았을 때 내담아동은 또래와 관계 맺기 및 관계 지속하기 면에서 보다 긍정적인 모습을 보였다. 이는 인지행동놀이치료가 또래 거부를 경험한 아동의 또래관계 형성 및 유지에 영향을 미쳤음을 시사한다.

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 특성상 표본이 하나인 점을 고려하였을 때 또래 거부를 경험한 모든 아동들에게 본 연구의 분석을 적용하기에 한계가 있다. 또래 거부를 경험한 모든 아동이 같은 특성과 요인을 지니고 있지 않을 것이다. 따라서 전국에 있는 또래 거부를 경험한 아동들의 각기 다른 인지적, 정서적, 행동적 특성에 대한 구체적 연구와 더불어 그러한 특성들이 또래 거부 경험과 어떻게 연관되어 있는지에 대한 구체적 연구 또한 필요할 것으로 보인다.

둘째, 아동 특성상 주 양육자의 협력이 전적으로 필요하나, 내담아동 부와는 일체 면담을 하지 못하였으며 내담아동 모와는 면대면 면담이 이루어지지 않았고 직장 시간 등으로 인해 소통이 원활치 못하였다. 내담아동 또는 내담아동의 부적응적 사고를 더욱 촉발하고 자극하는 화법 및 대화방식(‘네가 잘하면 친구들이 너를 좋아할 것이다.’, ‘네가 문제다.’ 등)을 가지고 있는 것으로 보이는데 이는 내담아동의 부적응적 사고 및 핵심신념을 수정하는 데에 방해요인이 되었을 것으로 보인다. 이러한 점과 더불어 내담아동의 발달시기에 대한 부모 상담/교육이 원활히 이루어지지 않았다. 따라서 내담아동의 주 양육자, 내담아동, 치료자 모두가 협력적인 공동체로 치료에 참여할 수 있는 현실적인 방도가 무엇인지에 대한 연구 또한 필요하다.

셋째, 치료시간에 훈련한 것을 일상에서의 과제로 내주었으나 과제 불이행 등의 요인으로 치료 효과가 다소 나타나지 않았을 가능성이 있다. 인지—정서—행동은 서로 긴밀하게 영향을 주고받는 유기적 관계에 있다. 인지가 변화되지 않으면 정서와 행동 역시, 행동이 변화되지 않으면 인지와 정서 역시 변화되기 어렵다. 사회불안 등과 같은 사회장면에서의 부적응적 인지 및 행동은 적응적 인지 및 행동을 경험함으로써 부적응적 인지 및 행동을 반박할 수 있는 데이터들이 마련되어야 한다. 일생동안 형성된 부적응적 인지 및 행동을 수정하기 위해서는 반복적인 연습이 필요한데, 반복적 연습이 이루어지지 않으면 적응적인 인지적·정서적·행동적 변화를 기대하기 어렵고, 이는 또 서로 영향을 주고받아 부적응적 사고 및 신념을 더욱 확고히 할 가능성이 높다. 즉 부적응적 인지—정서—행동의 사이클이 돌아가기 쉬운 것이다. 아동들의 과제 불이행과 같은 비협력적 모습은 현장에서 적지 않게 볼 수 있는데, 아동이 보다 치료에 협력적이고 적극 참여 할 수 있도록 동기부여 하는 요인들이 무엇인지에 대한 연구 또한 필요해 보인다.

넷째, 본 연구는 내담아동의 우울감소를 측정할 수 있는 척도 등의 도구를 사용하지 못했고, 내담아동 행동상의 변화를 측정하기 위한 내담아동 본인, 내담아동 부모, 교사 보고의 행동 체크리스트 등의 사용이 없었다. 따라서 후속연구에서는 보다 정확하고 구체적으로 측정할 수 있는 척도 등의 도구를 사용하여 연구를 진행할 필요가 있다.

다섯째, 본 연구는 구두나 문자 등의 언어적 전달로만 이루어진 것이 아니라 놀이를 통해 진행되었다. 놀이는 아동으로 하여금 경직성과 방어를 풀게 하고 재미를 느끼게 해주는 기능이 있다. 더 나

아가 여러 사건과 상황에 대해 숙달하도록 하며, 놀이를 통해 자신의 생각과 감정을 자연스럽게 표현할 수 있도록 원조한다(Hurlock, 1978). 생각과 감정, 행동은 유기적으로 영향을 주고받아 어느 한 영역이라도 부적응적 요인이 있으면 생각과 감정, 행동 모두 부적응적 양상을 띠기 쉬울 것이다. 이는 어느 한 영역이라도 적응적 요인이 있다면 생각과 감정, 행동 모두 적응적 양상을 띠기 쉬울 것이라고도 말할 수 있다. 때문에 부적응적 사고 및 행동을 탐색하는 것이 우선적으로 진행되어야 할 텐데, 놀이는 이러한 점에서 도움을 준다. 아동으로 하여금 자연스럽게 자신의 행동양식과 사고를 표현하도록 하여 이를 통해 아동에게 어떠한 부적응적 사고 및 행동이 있는지 치료자는 어렵지 않게 탐색할 수 있을 것이다. 이어, 치료자는 적응적인 사고 및 행동을 놀이 안에서 자연스럽게 연출하여 아동이 모델링하도록 도울 수 있을 것이다. 놀이는 강제성이나 경직성을 띠지 않는다는 점에서 즐거운 마음으로 학습할 수 있도록 도움을 준다. 정적 자극인 즐거운 마음과 치료자가 안내하는 적응적 사고 및 행동이 결합된다면 더욱 효과적인 치료결과와 지속력을 기대할 수 있을 것이다. 따라서 흔히 접할 수 있는 미소짓는 표정, 무표정의 놀잇감들뿐만 아니라 생각과 감정, 행동을 더욱 풍부하게 표현하고 전달할 수 있는 보다 다양한 놀잇감이 개발된다면 더욱 치료적인 효과를 기대할 수 있을 것이다.

■ 참고문헌

- 교육부 (2019). 학교폭력 실태조사. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=78346&ev=0&m=02>에서 2020. 12. 30 자료 얻음.
- 김순천 (2014). 학교폭력 경험과 갈등해결전략 간의 관계: 가족응집성과 학급응집성 조절효과. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영림, 이승연 (2017). 관계적 공격성 피해 여학생의 개인 및 가족 변인 연구. 한국심리학회지: 발달, 30(4), 1-28.
- 김윤경, 김정모 (2004). 사회적 위축 유아의 사회성 변화에 대한 인지행동 놀이치료의 효과. 특수교육재활과학연구, 43(2), 193-216.
- 김진구, 신희영 (2018). 초기 청소년기 또래 거부의 사회화 과정: 친구네트워크와 교사-학생 관계의 영향. 한국심리학회지: 발달, 31(3), 163-182.
- 김혜리, 정명숙, 손정우, 박민, 엄진섭, 문은옥, 이수미 (2013). 아동의 인지적·정서적 공감 능력과 사회적 행동 간의 관계. 한국심리학회지: 발달, 26(1), 255-275.
- 문미영 (2017). 중학생의 기질, 지각된 양육태도와 또래 괴롭힘 주변인 행동과의 관계에서 성격강점의 조절 및 매개효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문혜신 (2001). 또래의 괴롭힘이 청소년기 사회불안에 영향을 미치는 기제. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 심수정 (2003). 중학생의 또래에 대한 애착 정도와 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 양점도, 박영국 (2009). 가족요인과 또래지지가 자기효능감 및 청소년 비행에 미치는 영향. 한국가족복지학, 14(4), 211-235.
- 이희경, 김경희, 이홍권 (2014). 거부민감성이 공격성에 미치는 영향: 긍정정서를 통한 파국적 사고의 매개된 조절효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 26(1), 97-121.
- 정경화, 도현심 (2005). 거부아의 또래관계 증진을 위한 사회적 기술 훈련 프로그램의 개발 및 효과 검증. 아동학회지, 26(4), 263-278.
- 정혜원, 김종미, 홍상황 (2008). 아동용 교우관계문제검

- 사의 개발과 타당화. *한국심리학회지: 학교*, 5(1), 1-25.
- 청소년폭력예방재단 (2014). 2013 전국 학교폭력 실태조사 연구. 서울: 푸른나무 청재단.
- 청소년폭력예방재단 (2016). 2016 전국 학교폭력 실태조사 연구. 서울: 푸른나무 청재단.
- 최수미, 김동일 (2012). 사회적 기술, 따돌림 피해경험, 내면화 문제행동 간의 인과적 모형 탐색. *상담학연구*, 13(1), 135-148.
- 최해주 (2007). 아동의 자기조절능력과 관련 변인 간의 경로모형 분석. 대구가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 통계청 (2014). 2014 청소년 통계. https://www.kostat.go.kr/portal/korea/kor_nw/1/1/index.board?bmode=read&aSeq=328335에서 2020.12.30. 자료 얻음.
- 통계청 (2015). 2015년 사망원인통계. https://www.kostat.go.kr/portal/korea/kor_nw/1/6/2/index.board에서 2020. 12. 30. 자료 얻음.
- Ahn, Y. Y., Bagrow, J. P., & Lehmann, S. (2010). Link communities reveal multiscale complexity in networks. *Nature*, 466(7307), 761-764.
- Badenes, L. V., Clemente Estevan, R. A., & García Bacete, F. J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271-283.
- Bierman, K. L. (2004). *The Guilford series on social and emotional development. Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Cassidy, J., Jones, J. D., & Shaver, P. R. (2013). Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translation, and policy. *Development and psychopathology*, 25(402), 1415-1434.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(2), 367-380.
- Debra, M. K., Melody, T., Cynthia, E. (2000). Social skills interventions for young at-risk students: A 2-year follow-up study. *Behavioral Disorders*, 25(4), 310-324.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393.
- Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45(5), 461-478.
- Gary W. Ladd, Sondra H. Birch, Eric S. Buhs. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288-296.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158.
- Hurlock, E. B. (1978). *Developmental Psychology* (4thed.). New York: McGraw-Hill.
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Rupiper, M. L., & Gregory, K. (2014). *Guiding children's social development and learning*. Nelson Education.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and Psychopathology*, 22(3), 593-602.
- Masten, C. L., Eisenberger, N. I., Pfeifer, J. H., Colich, N. L., & Dapretto, M. (2013). Associations among pubertal development, empathic ability, and neural responses while witnessing peer rejection in adolescence. *Child Development*, 84(4), 1338-1354.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1997). *Skillstreaming the*

- elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills.* Research Press.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). California: Sage Publications, Inc.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental psychology*, 39(1), 164.
- Rusby, J. C., Forrester, K. K., Biglan, A., & Metzler, C. W. (2005). Relationships between peer harassment and adolescent problem behaviors. *The Journal of Early Adolescence*, 25(4), 453-477.
- Sacks, J. M., & Levy, S. (1950). The Sentence Completion Test. In L. E. Abt & L. Bellak (Eds.), *Projective psychology: Clinical approaches to the total personality* (pp. 357-402). New York: Alfred A. Knopf.
- Sheri, O., Leslie M., & Karena, K. (2002). Replication of the First Step to Success model: A multiple-case study of implementation effectiveness. *Behavioral Disorders*, 28(1), 40-56.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Young J. E. (2005). *Young Schema Questionnaire-L3*. New York: The Schema Therapy Institute.
- Young, J., & Brown, G. (2017). 한국판 Young 심리도식 질 문지 확장형(최영희, 이동우 역). 서울: 학지사 심리검사연구소.(원서출판 2005).
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy*. New York: Guilford, 254.

원고접수일: 2020. 10. 31.

수정원고 접수일: 2020. 12. 22.

게재 결정일: 2020. 12. 29.

인지행동치료상담연구

Korean Journal of Cognitive Behavior Therapy and Counseling
2020, Vol. 2, No. 1, 1-27

A Case Study on Cognitive Behavioral Play Therapy of Child who Experienced Peer Rejection

Lee, Yeah Dahm (EZUNG Child Development Center)

The purpose of this study is to examine the effects of Cognitive Behavioral Play Therapy on the improvement of interpersonal problems of Child who experienced rejection from her peers, and how they affect cognitive, emotional and behavioral changes in dealing with this problem. The results of this study are as follows. First, as the session progressed, the client showed positive statements about peer relationships('I'm planning to go to play with my peers', 'I had fun talking about something with my friends on campus', etc). Second, cognitive behavioral play therapy showed a positive effects on the client's cognitive, emotional, and behavioral changes. A Specifically, the maladaptive perceptions were changed to adaptive perceptions As a result, the emotion of depression decreased as the session continued. Also, as the maladaptive perceptions change to an adaptive perceptions trying to establish a relationship such as attempting and continuing conversations with peers. Based on these research results, cognitive behavioral play therapy is significant in that it caused adaptive cognitive, emotional, and behavioral changes in the improvement of sociality and interpersonal relations of children who experienced peer rejection.

■ *Key words : Peer Rejection, Peer Relationship, Cognitive Behavioral Play Therapy*