한국심리학회지 : 임상
The Korean Journal of Clinical Psychology
2005, Vol. 24, No. 3, 647-661

또래 상호작용에 대한 자기제시 기대 척도의 개발*

양 윤 란† 오 경 자
마인드빅 정신건강상담센터 연세대학교 심리학과

본 연구에서는 초등학교 3학년-중학교 3학년에게 실시 가능한 또래 상호작용에 대한 자기제시 기대를 측정하는 척도를 개발하고 신뢰도와 타당도를 알아보고자 하였다. 또래 상호작용에 대한 자기제시 기대 척도는 자기제시 능력에 대한 기대와 자기제시 결과에 대한 기대로 구분하여, 선행 연구를 토대로 자기제시 능력에 대한 기대를 측정하는 20개의 예비문항과 자기제시 결과에 대한 기대를 측정하는 15개의 예비문항을 선정하였다. 연구대상은 초등학교 4-6학년 397명, 중학교 1-3학년 402명이었다. 요인분석 결과, 자기제시 기대 척도는 자기제시 결과 기대, 자기제시 능력 기대-이성 상황, 자기제시 능력 기대-동성/집단 상황의 세 요인으로 구성되어 있었다. 자기제시 기대 척도는 내적 일관성의 측면에서 신뢰도가 양호하였고 관련 척도와의 상관분석 결과 수렴 타당도가 지지되었다. 본 연구의 의의와 제한점에 대해서 논의하였다.

주요어 : 또래 상호작용에 대한 자기제시 기대 척도, 자기제시 능력, 자기제시 결과, 아동, 청소년

* 이 논문은 2004년도 한국사회과학연구협의회 소규모 특별 연구비의 지원을 받아 수행되었음.
† 교신저자(Corresponding Author) : 양 윤 란 / 마인드빅 정신건강상담센터 / 서울시 강남구 대치1동931-21
TEL : 02-552-1656 / FAX : 02-552-1657 / E-mail : yoonran@freechal.com

자기제시 이론(self-presentation theory)은 영향력 있는 사회불안 이론 가운데 하나이다. 자기제시 이론의 핵심 개념은 자기제시 동기와 자기제시 기대로 특히 자기제시 기대는 사회불안의 연구에서 중심적인 연구 주제가 되어 왔다. 자기제시 기대는 Bandura의 자기 효능감 개념에서 차용해온 것으로(Leary, 1983), 자기제시 효능감으로도 불리며 원하는 인상을 제시할 수 있는지에 대한 주관적 확률을 말한다(Leary & Kowalski, 1995).

자기제시 기대는 Bandura의 효능감의 개념에서 말하는 능력에 대한 기대와 결과에 대한 기대의 의미를 모두 포함하고 있다. Bandura(1977)는 특정한 행동이 어떤 결과를 낳을지에 대해서는 확신할 수 있지만 자신이 그러한 행동을 수행할 수 있을지에 대해서는 의문을 가질 수 있다는 점에서 효능감을 결과에 대한 기대(outcome expectation)와 효능감에 대한 기대(efficacy expectation)로 구별하여 개념화하였다. Bandura(1977)에 의하면 효능감에 대한 기대는 결과를 산출해내는데 요구되는 행동을 성공적으로 실행할 수 있다는 확신이며, 결과에 대한 기대는 주어진 행동이 어떤 결과를 이끌 것이라는 개인의 판단이다. 즉, 효능감에 대한 기대는 주어진 과제를 성취하는데 필요한 능력을 갖고 있는지에 대한 개인의 믿음이며, 결과에 대한 기대는 주어진 과제를 수행했을 때 자신의 행동이 실제로 원하는 결과를 낳을 것이라는 개인의 판단을 말한다. Leary와 Atherton(1986)은 Bandura의 효능감 개념을 사회불안의 자기제시에 적용하여 자기제시 효능감에 대한 기대는 타인의 부정적인 평가를 피하기 위해서 자신을 호의적인 방식으로 제시할 수 있다는 믿음으로, 자기제시 결과에 대한 기대는 특정한 행동을 수행했을 때 상대에게 호의적인 인상을 줄 것이라는 확신으로 정의하였다.

한편, Leary와 Kowalski(1995)는 자기제시 기대를 대인관계의 부담(interpersonal load)에 대한 평가와 자기제시 자원에 대한 평가의 함수로 개념화하였다. 대인관계의 부담에 대한 평가란 다른 사람에게 원하는 인상을 만들기 위해서 개인이 투자해야만 하는 주의, 노력, 의식적 사고의 정도를 말한다. 불확실성이나 모호함이 존재하는 상황, 새로운 상황이나 역할이 제시된 경우, 유능하고 매력적이며 영향력을 지닌 상대에게 인상을 형성해야 하는 경우, 그리고 무대에서 혼자 연주하는 것과 같이 공동 수행자(coperformer)가 없는 상황은 대인관계의 부담을 높이는 요인들이다(Leary, 1983; Leary & Kowalski, 1995). 자기제시 자원에 대한 평가는 대인관계에서의 요구를 맞추기 위한 심리적, 사회적 자원을 소유하고 있는지에 대한 판단을 말한다. 자기제시 자원에 대한 평가에 영향을 미치는 요인은 자기 평가, 신체적 외모, 대인관계 기술 및 과거의 성공 또는 실패 경험으로, 이 가운데 자기 평가는 자기제시 자원에 대한 평가에서 가장 중요한 부분을 차지한다(Leary & Kowalski, 1995).

자기제시 이론의 핵심 개념인 자기제시 기대는 성인을 대상으로는 많이 연구되어 왔지만(Hill, 1989; Leary, Kowalski, & Campbell, 1988; Pozo, Carver, Wellens, & Scheier, 1991), 아동과 청소년을 대상으로 자기제시 기대와 사회불안의 관계를 조사한 연구는 매우 부족한 실정이다. 아동들은 11-12세가 되면 사람들이 다른 사람에게 바람직한 인상을 주기 위해서 자신의 행동을 모니터하고 통제하는 방식으로 행동한다는 사회적 상호작용의 전략적인 측면을 완전히 이해하게 된다(Elkind, 1980; Darby & Schlenker, 1986에서 재인용). Darby와 Schlenker

(1986)가 2, 4, 7학년 학생들을 대상으로 한 연구에서도 자기제시적 목표를 성취할 능력이 낮다고 기대되는 사람들은 더 불안하며, 소심한 반응과 의사소통의 문제를 보일 가능성이 더 높고, 자신의 목표를 성공적으로 이룰 가능성은 더 낮은 것으로 평가하였다.

자기제시 기대와 관련있는 개념들에 대한 연구 결과를 살펴보면, 사회불안을 경험하는 아동과 청소년들은 자신의 사회적 능력에 대해서 낮게 평가하며(문혜신, 2001; Ginsburg, LaGreca, & Silverman, 1998; Smári, Pétursdóttir, & Porsteinsdóttir, 2001), 또래로부터의 사회적 지지와 수용에 대한 기대가 낮고(Kendall & Chansky, 1991; LaGreca & Stone, 1993), 사회적 상황에서 타인에게 부정적인 평가를 받을 것이라는 기대(Magnúsdóttir & Smári, 1999; Spence, Donovan, & Brechman-Toussaint, 1999)를 갖고 있는 것으로 보고되고 있다. 위의 연구 결과들은 자기제시 이론의 관점에서 재해석이 가능한데, 사회적 유능성에 대한 낮은 지각과 부정적인 자기 평가에 대한 기대는 자기제시 능력에 대한 낮은 기대를 반영하는 것으로 볼 수 있다. 또한 사회적 수용과 지지에 대한 낮은 기대와 부정적인 자기 평가에 대한 기대는 대인관계의 부담을 높여 자기제시 기대에 부정적인 영향을 미칠 것으로 생각해 볼 수 있다.

아동과 청소년을 대상으로 자기제시 기대와 사회불안간의 관계를 조사하는 것은 성인을 대상으로 한 연구 결과를 중심으로 발전해온 사회불안의 자기제시 이론을 그 적용 대상에 있어서 확장한다는 점에서 뿐만 아니라 아동과 청소년기의 사회불안의 발생과 유지에 영향을 미치는 인지적 요인을 밝힌다는 점에서 매우 중요할 수 있다. 그러나 현재 아동과 청소년의 자기제시 기대를 신뢰롭고 타당하게 측정할 수 있는 측정도구는 부재한 실정이다. 본 연구에서는 자기제시 이론의 관점에서 아동, 청소년기 사회불안의 연구가 활성화 될 수 있도록 초등학교 4학년-중학교 3학년 학생들에게 실시 가능한 또래 상호작용에 대한 자기제시 기대 척도(Self-Presentational Expectancy Scale for Peer Interaction: 이하 SPES-PI)를 개발하고 그 신뢰도와 타당도를 알아보고자 하였다.

방 법

척도 제작과정

자기제시 이론에서 자기제시 효능감에 대한 기대라는 용어는 보다 넓은 의미의 자기제시 기대와 동의어로 사용되기도 하지만 자기제시 효능감에 대한 기대와 자기제시 결과에 대한 기대로 구분되어 사용되기도 한다. Bandura의 효능감 기대와 Leary의 자기제시 효능감에 대한 기대는 모두 개인의 능력에 대한 주관적인 평가가 핵심적인 요인이다. 따라서 본 연구에서는 자기제시 효능감에 대한 기대라는 용어 대신에 자기제시 능력에 대한 기대라는 용어를 사용하였다.

본 연구에서는 자기제시 능력에 대한 기대는 타인의 부정적인 평가를 피하기 위해서 타인에게 호의적인 인상을 전달할 수 있는 심리적, 사회적 자원을 자신이 소유하고 있는지에 대한 주관적 판단으로, 자기제시 결과에 대한 기대는 특정한 행동을 수행했을 때 상대로부터 호의적인 반응을 얻을 것이라는 주관적 판단으로 정의하였다. Schlenker(1985)는 사람들이 타인에게 전달하고자 하는 인상은 항상 긍정적인 것만은 아니라고 하였다. 상황에 따라서

는 타인에게 비호의적인 인상을 전달하고자 하는 동기를 가질 수 있으며, 마음에 들지 않는 첫 데이트 상대를 거절하고 싶은 상황이 그 예라고 할 수 있다. 그러나 사회불안을 가진 사람들이 자기제시에서 경험하는 어려움의 대부분은 타인에게 호의적인 또는 긍정적인 인상을 전달해야 하는 경우이다. 따라서 자기제시 능력에 대한 기대와 자기제시 결과에 대한 기대의 정의에서 자기제시 이론에서 말하는 "원하는 인상(desired impression)"이 아닌 Leary와 Atherton(1986)의 "호의적인"이라는 표현을 사용하였다. 또한 자신이 원하는 인상을 상대에게 전달했는지에 대한 판단은 타인의 반응에 대한 지각과 기대에 근거하므로 (Schlenker & Leary, 1982), 자기제시 결과에 대한 기대의 정의에서 Leary와 Atherton(1986)의 "호의적인 인상을 얻을 것이라는 확신"을 "호의적인 반응을 얻을 것이라는 주관적 판단"으로 수정하였다.

자기제시 기대와 관련된 사회적 상황은 크게 대인관계 상황과 발표나 음악 연주와 같은 수행 상황으로 구분해 볼 수 있다. 자기제시 기대는 사회적 상황에 따라서 달라질 수 있기 때문에 또래와의 상호작용 상황에서의 자기제시 기대를 특정하게 측정하고자 SPES-PI의 문항은 또래와의 상호작용 상황들로만 구성하였다. 자기제시 이론에 의하면, 사회불안을 경험하는 사람들의 자기제시 기대는 자기제시 동기가 유발되는 상황과 대인관계의 부담이 높아지는 상황에서 보다 분명하게 드러날 것으로 기대할 수 있다. 이에 근거하여 SPES-PI는 자기제시 동기와 대인관계의 부담에 영향을 미치는 요인으로 알려진 개인이 바라는 결과의 중요성과 가치가 매우 높은 상황, 불확실성 또는 모호함이 존재하는 상황, 새로운 역할이 주어진 상황, 상호작용 상대가 유능하고 매력적인 상황, 많은 사람들이 존재하는 상황을 문항의 내용에 포함하였다.

SPES-PI의 자기제시 능력에 대한 기대를 묻는 예비 문항은 아동용 불안장애 면담 스케줄(Anxiety Disorders Schedule for Children: Silverman & Albano, 1996)의 사회공포증 상황 28항목과 아동, 청소년의 사회적 상황과 관련된 문제들을 평가하는 사회적 상황 문제 목록(List of social situation problems: Inglés, Méndez, Hidalgo, & Spence, 2003)의 사회불안 요인 15문항을 참고하여 아동과 청소년들이 사회불안을 경험할 수 있는 또래와의 상호작용 상황을 기술하는 20개의 예비 문항을 제작하였다. 각 문항의 내용은 1) 처음 만났거나 친하지 않은 또래와의 상호작용 상황, 2) 인기 있거나 유능한 또래와의 상호작용 상황, 3) 집단 속에서의 상호작용 상황으로, 1과 2의 상황은 동성 또래와의 상호작용과 이성 또래와의 상호작용으로 나뉘어져 있다. 또한 또래와의 상호작용을 기술하는 상황 뒤에 "나는 그 아이에게 좋은 인상(느낌)을 줄 수 있다"라는 기술을 포함하여 또래와의 상호작용 상황에서 상대에게 호의적인 인상을 줄 수 있는지에 대한 기대를 알아보고자 하였다.

SPES-PI의 자기제시 결과에 대한 기대를 묻는 문항은 김영아(2000)의 연구에서 사용한 Rudolph, Hammen과 Burge(1992)의 아동 대인도식 질문지-또래용(Children's interpersonal schema questionnaire-peer: CISQ-P)의 15문항을 일부 수정하여 제작하였다. 이 척도는 가상적인 또래 상호작용 상황을 제시하고 자신의 행동에 대한 또래의 보살피는 반응, 무관심한 반응, 강압적이고 적대적인 반응 3가지 양식 중에서 하나를 선택하도록 되어 있다. 자기제시 결과 기대는 또래로부터 호의적인 반응을 얻을 것

인가에 대한 기대를 측정하는 것이 목적이기 때문에 CISQ-P의 반응양식 중에 보살피는 반응 항목을 기술하고 또래로부터 호의적인 반응을 얼마나 기대하는지를 묻는 방식으로 수정하였다.

자기제시 이론에서 자기제시 기대는 0에서 1 사이의 값을 갖는 주관적 확률로 정의된다. 그러나 아동과 청소년들이 10점 리커트 척도에 적절히 반응하는 것은 어려울 것으로 판단되어 SPES-PI는 5점 리커트 척도("전혀 그렇지 않다", "거의 그렇지 않다", "보통 그렇다", "거의 그렇다", "매우 그렇다")를 사용하였다. 자기제시 기대 척도의 지시문과 예비문항의 내용을 아동들이 이해할 수 있는지 확인하고자 초등학교 4학년 한 학급(남 18, 여 15)의 학생들에게 실시하여, 지시문과 문항 내용을 이해하기 쉽도록 일부 수정하였다.

연구대상

서울과 경기도에 소재한 두개 초등학교 4-6학년 학생과 두개 중학교 1-3학년 학생 824명을 대상으로 설문을 실시하였고 이 중 불성실한 응답을 한 학생을 제외한 총 799명의 자료가 분석에 사용되었다. 연구에 참여한 초등학생은 397명(남학생 201명, 여학생 196명), 중학생은 402명(남학생 198명, 여학생 204명)이었다. 이 중 초등학생 185명과 중학생 193명에게는 타당도 수집을 위한 자료를 함께 실시하였다.

측정도구

청소년용 사회불안척도(Social Anxiety Scale for Adolescents: SAS-A)

아동, 청소년의 사회불안을 측정하기 위해 오경자와 양윤란(2003)의 연구에서 사용한 LaGreca(1998)의 청소년용 사회불안척도(SAS-A)를 사용하였다. SAS-A는 청소년의 주관적인 사회불안 경험을 평가하기 위해 개발되었으며 문항구성은 LaGreca와 Stone(1993)의 아동용 사회불안척도(Social Anxiety Scale for Children-Revised)와 크게 다르지 않다. SAS-A는 총 18문항으로 5점 리커트 척도를 사용한다. 본 자료에서의 내적 합치도 계수는 .89이었다.

또래 상호작용에 대한 아동의 자기 효능감 척도(Children's Self-efficacy for Peer Interaction Scale: CSPI)

CSPI는 Wheeler와 Ladd(1982)가 또래관계에서의 아동의 자기 효능감을 측정하기 위해 개발한 척도이다. 이 척도는 갈등 상황(12문항)과 비갈등 상황(10문항)에서의 자기 효능감을 측정하는 문항들로 구성되어 있다. 4점 리커트 방식을 사용하며 총점은 22-88점의 범위를 가지고 점수가 높을수록 자기 효능감이 높은 것을 의미한다. Wheeler와 Ladd(1982)의 연구에서 내적 합치도(Cronbach's α) 계수는 갈등 상황 .85, 비갈등 상황 .73이며, 2주 간격으로 실시된 검사-재검사 신뢰도는 .73-.88이었다. 한국어와 영어에 모두 능통한 심리학 박사 1인이 이 척도를 번역하였다. 자료 분석에는 22문항의 총점을 사용하였으며 본 자료에서 CSPI 22문항의 내적 합치도 계수는 .92이었다.

사회적 자기 개념 척도(Self-Perception Profile for Adolescents: SPPA)

사회적인 영역에서의 자기 개념을 측정하기 위해 문혜신(2001)의 연구에서 사용한 Harter(1988)의 사회적 자기개념 척도의 하위 요인 중 사회적 수용에 대한 자기지각과 친구관계

에 대한 자기지각을 측정하는 10문항을 사용하였다. SPPA는 4점 리커트 척도이며 점수가 높을수록 사회적 유능감에 대한 높은 지각을 나타낸다. 자료 분석에는 10문항의 총점을 사용하였으며 본 자료에서의 내적 합치도 계수는 .80이었다.

사회적 지지 척도(Social Support Scale)

친구와 급우들로부터 받는 사회적 지지의 정도를 측정하는 자기 보고식 척도로 Hater가 개발하였고 이명숙(1997)이 번역하였다. 초등학교 6학년과 중학교 1학년을 대상으로 한 이명숙(1997)의 연구에서 친구지지와 급우지지 요인의 내적 합치도 계수는 .77, .73이었다. 자료 분석에는 친구지지와 급우지지 점수를 합산한 총점을 사용하였으며 본 자료에서 전체 문항의 내적 합치도 계수는 .88이었다.

조사 절차

SPES-PI에서 이성 또래와의 상호작용을 묻는 문항들은 학생들이 이해하기 쉽도록 남학생과 여학생에 따라 다르게 제작되었기 때문에 전체 설문지를 남학생과 여학생용으로 구분하여 책자로 제작하여 배포하였다. 설문지 작성 방법에 대해서 사전에 교육을 받은 학교 교사가 각 학급 단위별로 수업 시간 중에 설문지를 실시하였다.

결 과

신뢰도

SPES-PI 전체 척도의 내적 합치도(Cronbach's α) 계수는 .94, 자기제시 결과는 .90, 자시제시 능력-이성 상황은 .92, 자기제시 능력-동성/집단 상황은 .88이었다. 교정된 문항-총점 상관계수는 자기제시 결과는 .55-.69, 자기제시 능력-이성 상황은 .69-.79, 자기제시 능력-동성/집단 상황은 .64-.70의 범위를 보였다.

타당도

또래 상호작용에 대한 자기제시 기대 척도의 요인분석

SPES-PI의 내적구조를 파악하기 위해 전체 집단을 대상으로 사각회전을 통한 주축 요인분석(principal axis factor analysis)을 실시하였다. 전체 집단을 대상으로 요인분석을 실시한 결과, Scree 검사에서 고유치 1.0 이상인 요인수는 4개였으나 Hair, Anderson, Tatham과 Black(1992)이 제안한 요인분석에서 추출되는 요인수에 대한 기준인 고유치의 크기, 변량비율 기준 및 Scree 검사 기준에 의하면 고유치가 1 이상이며 전체 변량의 5% 이상을 설명하는 요인은 3개였다. 이 기준에 따라 요인수를 3으로 지정하고 동일한 방식의 요인분석을 다시 실시하였다. 요인부하량이 .40 미만인 문항을 제외하고 요인수를 3으로 지정하여 재분석한 결과, 31문항이 최종적으로 선정되었다. 요인 1의 고유치는 11.25, 설명 변량은 37.15%, 요인 2의 고유치는 2.49, 설명 변량은 8.04%, 요인 3의 고유치는 1.91, 설명 변량은 6.17%이었다. 전체 집단의 요인 형태계수 행렬은 표 1에 제시하였다.

SPES-PI의 내적구조가 연령군에 따라 차이가 있는지 확인하고자 초등학생 집단과 중학생 집단 각각에 대해 위와 동일한 방식의 요인분석을 추가적으로 실시하였다. 초등학생 집단

표 1. 또래 상호작용에 대한 자기제시 기대 척도의 요인 형태계수 행렬

	문 항	요인1			요인2			요인3		
		전체	초	중	전체	초	중	전체	초	중
12.	**처음 만난 아이들과** 게임을 하다가 중간에 규칙이 생각나지 않아서 엉망으로 하게 되었다. 그 아이들은 내가 게임하는 걸 배울 수 있게 규칙을 다시 설명해 줄 것이다.	.76	.80	.70						
10.	운동장을 뛰어가다가 넘어졌다. 팔이 너무 아파서 눈물이 나기 시작했다. 운동장에 있던 **우리반 아이들**이 나에게 다가와서 괜찮으냐고 물어볼 것이다.	.70	.66	.74						
7.	쉬는 시간에 여러 명의 **아이들**이 게임을 하며 놀고 있는 것을 보았다. 나도 같이 해도 되냐고 물어보면 나를 끼워줄 것이다.	.66	.67	.64						
5.	새 학년이 되어 우리반의 정말 마음에 드는 아이에게 방과 후에 같이 놀러 가자고 하면, 그 아이는 나와 함께 놀고 싶다며 그렇게 하자고 할 것이다.	.64	.62	.64						
4.	**우리반에서 가장 인기있는 아이**의 생일에 초대를 받아 그 아이가 정말 좋아할 것 같은 선물을 정성스럽게 골랐다. 그 아이는 내 선물을 받고 선물이 정말 마음에 든다며 고맙다고 할 것이다.	.64	.60	.66						
8.	선생님이 내가 공부시간에 친구에게 쪽지를 건넸다고 생각하시고 나를 혼내려고 한다. 나는 정말 안 그랬는데 그렇게 되면 옆아 앉은 아이들이 선생님께 내 편을 들어줄 것이다.	.63	.58	.71						
6.	운동을 잘 하는 다른 반 아이들과 운동을 하게 되었는데 한 아이가 나에게 패스한 공을 놓쳐버렸다. 아이들이 나에게 "괜찮아"라고 말해줄 것이다.	.60	.56	.62						
9.	**처음 만난 아이**와 함께 놀기로 약속을 했다. 그런데 다른 아이가 그 아이에게 만나서 놀자고 한다. 그 아이는 그래도 나하고 놀겠다고 할 것이다.	.58	.62	.54						
13.	과학 숙제를 아직 하지 못했다. **친하지는 않지만 우리반에서 공부를 제일 잘하는 아이**에게 숙제를 도와줄 수 있는지 물어보면, 그 아이는 도와주겠다고 할 것이다.	.58	.55	.59						
11.	**우리 학교에서 가장 인기있는 여자 아이가** 나에게 만나자고 한다. 다음날, 그 아이를 만났는데 함께 있던 그 아이의 친구들이 나를 놀리기 시작한다. 그 아이는 자기 친구들에게 나에 대해 좋게 얘기하며 놀리지 말라고 할 것이다.	.57	.53	.62						
3.	**친하지는 않지만 우리반에서 수학을 제일 잘하는 아이**에게 수학 문제를 물어보았다. 그 아이는 나에게 수학 문제를 잘 알려줄 것이다.	.53	.53	.54						
2.	그 날은 내 생일이었기 때문에 학교 가는 일이 신이 났고, 우리 반 아이들을 만나는 것이 많이 기다려졌다. 생일날 **우리반 아이들**이 나에게 생일을 축하한다고 하고 카드나 선물을 주는 애들도 있을 것이다.	.51	.48	.55						
1.	회장선거에 나가기 위해 학교에 붙일 포스터를 만들려고 한다. **나와 친하지 않지만 그림을 잘 그리는 아이**에게 포스터 만드는 것을 도와달라고 한다면, 그 애는 내가 당선될 거라면서 포스터 만드는 것을 도와줄 것이다.	.42	.49	.33			-.22			

표 1. 계 속

	문 항	요인 1			요인 2			요인 3		
		전체	초	중	전체	초	중	전체	초	중
28	우리 학교에서 **제일 예쁜 여자아이**에게 말을 걸었다.				-.80	-.82	-.77			
31	우리 학교에서 **가장 인기있는 여자아이**와 같은 버스에 나란히 앉아가게 되었다.				-.79	-.79	-.78			
16	나와는 **친하지 않지만 우리반에서 가장 인기있는 여자아이**에게 말을 걸었다.				-.73	-.71	-.70			
30	학원에 **새로 들어온 여자아이**와 학원 버스를 함께 타고 가게 되었다.				-.72	-.73	-.70			
19.	우리 학교에서 **가장 인기있는 여자아이**를 친구의 생일파티에서 만났다.				-.70	-.65	-.75			
26.	새로 간 학원에서 **처음 보는 여자아이** 에게 학원 교재를 함께 보자고 말하였다.				-.68-	-.67	-.64			.24
20.	학원에 레벨 테스트를 보러 갔다가 **처음 보는 여자아이** 와 교실에 둘이만 있게 되었다.				-.67	-.55	-.64			
14.	우리반에 **새로 전학 온 여자아이**와 쉬는 시간에 잠깐 이야기를 했다.				-.61	-.60	-.58			
15.	선생님 심부름으로 **친하지 않은 여자아이**에게 전화를 걸었다.				-.61	-.66	-.54			
21.	새 학년이 되어 **처음 보는 남자아이**와 짝을 하게 되었다.							.72	.71	.70
18.	처음 간 학원에서 **모르는 남자아이** 옆에 앉아 수업을 받게 되었다.							.68	.69	.62
25.	**별로 친하지 않은 남자아이**와 같은 조가 되어서 과학 실험을 하게 되었다.							.67	.63	.71
22.	겨울방학 캠프에서 **처음 만난 여러 명의 아이들** 과 이야기를 하게 되었다.							.67	.65	.63
24.	친구 집에서 **다른 반의 모르는 남자아이**와 함께 게임을 하였다.							.62	.52	.75
23.	우리반에서 **공부를 제일 잘하는 남자아이** 와 발표 준비를 함께 하느라 이야기를 하게 되었다.							.58	.63	.46
17.	학교 수련회에서 **친하지 않은 여러 명의 남자아이들**과 같은 방에서 잠을 자게 되었다.							.57	.55	.54
29.	부모님 친구분 집에서 **처음 만난 남자아이** 와 단둘이 방에 함께 있게 되었다.						-.31	.57	.57	.53
27.	학교 운동회에서 **친하지 않은 여러 명의 아이들** 과 함께 운동회 연습을 하게 되었다.							.54	.56	.50

주. 요인부하량은 .20 이상만 표기하였음.

역시 Scree 검사에서 고유치 1.0 이상인 요인수는 4개였으나 고유치가 1 이상이며 전체 변량의 5% 이상을 설명하는 요인은 3개였다. 요인수를 3으로 지정하고 동일한 방식의 요인분석을 다시 실시한 후 요인부하량이 .40 미만인 문항을 제외하고 요인수를 3으로 지정하여 분

석을 재실시한 결과 전체 집단을 대상으로 실시한 요인분석 결과와 동일한 31문항이 최종적으로 선정되었다. 요인 1의 고유치는 11.38, 설명 변량은 36.70%, 요인 2의 고유치는 2.49, 설명 변량은 8.03%, 요인 3의 고유치는 1.90, 설명 변량은 6.13%이었다.

중학생의 경우는 고유치 1.0 이상인 요인수는 5개였으나 고유치가 1 이상이며 전체 변량의 5% 이상을 설명하는 요인은 3개였다. 요인수를 3으로 지정하고 요인분석을 재실시하였으며, 요인부하량이 .40 미만인 문항을 제외하고 요인수를 3으로 지정하여 다시 분석을 한 결과, 전체 집단을 대상으로 실시한 요인분석 결과와 동일한 30문항이 선정되었다. 요인 1의 고유치는 11.62, 설명 변량은 38.72%, 요인 2의 고유치는 2.59, 설명 변량은 8.63%, 요인 3의 고유치는 1.88, 설명 변량은 6.27%이었다.

전체 집단, 초등학생 집단, 중학생 집단 각각을 대상으로 한 요인분석 결과, 중학생 집단에서 요인 1에 속하는 1번 문항의 요인부하량이 .37로 문항 구성에서 제외된 점 외에는 요인의 내적구조와 고유치, 설명 변량에 있어서 차이가 거의 없는 것으로 나타났다. 추가 분석 결과, 중학생 집단을 대상으로 1번 문항을 포함한 경우와 1번 문항을 제외한 경우의 요인분석 결과가 SPES-PI의 내적구조, 고유치 및 설명 변량에 큰 차이를 가져오지는 않아 최종 문항에 포함하였다.

요인 1은 "처음 만난 아이들과 게임을 같이 하다가 중간에 규칙이 생각나지 않아서 엉망으로 하게 되었다. 그 아이들은 내가 게임하는 걸 배울 수 있게 규칙을 다시 설명해 줄 것이다" 등의 또래와의 상호작용 상황에서 자기제시 결과에 대한 기대를 측정하는 13문항으로 구성되어 있었다. 요인 2는 "우리 학교에서 제일 예쁜 여자 아이(제일 잘 생긴 남자 아이)에게 말을 걸었다"와 같이 낯선 또는 매력적인 이성 또래와의 상호작용 상황을 기술하는 9문항으로 구성되어 있었다. 요인 3은 낯선 동성 또래 또는 집단 상황에서의 자기제시 능력에 대한 기대를 묻는 9문항으로 구성되어 있으며, "새 학년이 되어 처음 보는 남자 아이(여자 아이)와 짝을 하게 되었다", "겨울 방학 캠프에서 처음 만난 여러 명의 아이들과 이야기를 하게 되었다" 등이다. 요인 1은 자기제시 결과, 요인 2는 자기제시 능력-이성 상황, 요인 3은 자기제시 능력-동성/집단 상황으로 명명하였다.

또래 상호작용에 대한 자기제시 기대 척도와 다른 검사간의 상관

SPES-PI의 타당도를 확인하기 위해 선정된 다른 척도들과의 상관계수를 구하였고 그 결과를 표 2에 제시하였다. 자기제시 기대 척도의 모든 요인은 초등학생과 중학생 집단에서 사회불안과 유의한 부적 상관을 보여 자기제시 기대가 긍정적일수록 사회불안 수준이 낮은 것으로 나타났다. 또한 자기 효능감, 사회적 자기 개념, 사회적 지지와는 .24-.60 범위의 유의한 상관을 보였다. 즉 자기제시 기대가 긍정적일수록 또래관계에서의 자기 효능감이 높고 사회적인 자기개념이 긍정적이며 급우와 친구로부터 받는다고 지각하는 사회적 지지의 정도가 더 높았다.

SPES-PI의 요인간 상관계수를 구한 결과, 자기제시 능력 기대-이성 상황 및 동성/집단 상황간의 상관은 $r(799)=.593$ ($p<.001$), 자기제시 결과 기대와 자기제시 능력 기대-이성 상황간의 상관은 $r(799)=.567$ ($p<.001$), 자기제시 결과 기대와 자기제시 능력 기대-동성/집단 상황간

표 2. 또래 상호작용에 대한 자기제시 기대 척도의 타당도 평가를 위해 사용된 검사간 상관행렬

		사회불안	자기 효능감	사회적 자기개념	사회적 지지
자기제시결과	초 (n=185)	-.29***	.52***	.54***	.59***
	중 (n=193)	-.24**	.51***	.60***	.50***
자기제시능력 : 이성	초 (n=185)	-.12*	.30***	.35***	.29***
	중 (n=193)	-.21**	.33***	.46***	.24**
자기제시능력 : 동성/집단	초 (n=185)	-.24**	.40***	.44***	.46***
	중 (n=193)	-.31***	.39***	.48***	.30***

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

의 상관은 r(799)=.627 (p<.001) 이었다.

또래 상호작용에 대한 자기제시 기대 척도의 평균과 표준편차

초등학교와 중학교를 기준으로 한 연령군과 성별에 따른 평균 점수의 차이를 알아보고자 이원변량 분석을 실시하였다. 연령군과 성별에 따른 자기제시 기대 척도의 평균과 표준편차는 표 3에 제시하였다. 연령군에 따라 차이를 보인 하위 요인은 자기제시 능력 기대-이성 상황으로 초등학생 보다는 중학생의 점수가 더 높았다, F(1, 795)=20.51, p<.001. 성별에 따라 유의한 차이를 보인 하위 요인은 자기제시 결과 기대(F(1, 795)=8.90, p<.01), 자기제시 능력 기대-이성 상황(F(1, 795)=8.00, p<.01) 및 동성/집단 상황(F(1, 795)=4.36, p<.05)으로 여학생이 남학생에 비해 모든 변인에서 점수가 더 높았다. 연령군과 성별의 상호작용 효과는 자기제시 능력 기대-이성 상황(F(1, 795)=7.71, p<.01)과 동성/집단 상황(F(1, 795)=6.38, p<.05)에서 유의하였다.

표 3. 또래 상호작용에 대한 자기제시기대 척도의 평균과 표준편차

		초등학생			중학생			전체		
		남 n=201	여 n=196	전체 n=397	남 n=198	여 n=204	전체 n=402	남 n=399	여 n=400	전체 n=799
자기제시결과	*M*	41.87	44.75	43.29	43.94	45.02	44.49	42.90	44.89	43.89
	SD	(10.85)	(9.26)	(10.18)	(9.84)	(7.30)	(8.65)	(10.40)	(8.31)	(9.46)
자기제시능력 : 이성	*M*	22.03	24.97	23.48	25.86	25.89	25.87	23.93	25.44	24.69
	SD	(8.31)	(7.48)	(8.04)	(7.76)	(5.86)	(6.86)	(8.26)	(6.71)	(7.56)
자기제시능력 : 동성/집단	*M*	29.37	31.62	30.48	30.21	29.99	30.10	29.79	30.79	30.29
	SD	(8.40)	(6.46)	(7.58)	(6.83)	(5.56)	(6.21)	(7.66)	(6.06)	(6.92)

논 의

본 연구에서는 초등학교 4학년-중학교 3학년에게 실시가능한 자기보고식 또래 상호작용에 대한 자기제시 기대 척도를 제작하고 신뢰도와 타당도를 알아보고자 하였다. 자기제시 기대에 대한 Leary와 Atherton(1986)의 정의에 근거하여 자기제시 기대를 자기제시 능력에 대한 기대와 자기제시 결과에 대한 기대로 개념화하였으며, 선행 연구들을 토대로 자기제시 기대를 측정하기 위한 예비 문항을 수집 제작하였다.

본 척도의 신뢰도를 확인하기 위해 SPES-PI 하위 요인의 교정된 문항-총점 상관계수와 Cronbach's α 계수를 알아보았다. 그 결과, 교정된 문항-총점 상관계수는 .55-.79 범위를 보였고, 전체 척도 및 각 하위 척도의 Cronbach's α 계수는 .88-.94 범위를 보여 내적 일관성 면에서 신뢰도가 양호하였다.

요인분석을 통해 구성 타당도를 알아본 결과, SPES-PI는 자기제시 결과에 대한 기대를 측정하는 1개의 요인과 자기제시 능력에 대한 기대를 측정하는 2개의 요인으로 구성되어 있었고, 자기제시 능력 기대와 자기제시 결과 기대간의 상관은 .57-.63 범위를 나타내었다. 위의 결과는 Leary와 Atherton(1986)의 정의에 근거하여 자기제시 기대를 개념화하고자 했던 본 연구 목적에 부합하는 것으로, 자기제시 능력 기대와 자기제시 기대 결과는 자시제시 기대라는 상위 개념에 속하되 자기제시 기대의 서로 다른 측면을 어느 정도 반영하고 있음을 시사한다.

SPES-PI의 내적구조가 연령군에 따라 차이가 있는지 확인하고자 초등학생과 중학생 집단 각각에 대해 요인분석을 실시하였다. 그 결과, 두 집단 모두에서 SPES-PI는 동일한 요인 구조를 갖고 있었으며 각 요인의 고유치와 설명변량도 매우 유사하였다. 이는 초등학교 4학년-중학교 3학년 학생 모두에게 동일한 문항으로 구성된 자기제시 기대 척도를 사용하는 것이 가능함을 시사한다. 사회공포증의 최초 발병 시기가 11.3-12.3세인 것을 고려할 때(Giaconia, Reinherz, Silverman, Pakiz, Frost, & Cohen, 1994; Last, Perrin, Hersen, & Kazdin, 1992), 이 시기의 전후 시점에 해당하는 초등학교 4학년-중학교 3학년 학생 모두에게 SPES-PI를 사용할 수 있다는 것은 발달적인 관점에서 아동, 청소년기 사회불안과 자기제시 기대간의 관계를 연구하는 것을 가능하게 한다. 특히 자기제시 동기 및 자기제시 기대가 사회불안과 관련이 있음을 이해하는 시기가 10-11세 이후이며(Darby & Schlenker, 1986), 사회공포증의 최초 발병 연령이 아동들이 자기제시 이론의 관점에서 사회불안을 이해하는 연령 이후라는 점은 SPES-PI가 아동, 청소년기 사회불안의 발생과 유지 기제를 연구하는데 유용한 도구로 사용될 수 있음을 시사한다.

SPES-PI의 타당도 검증을 위해 관련 척도들과의 상관을 분석한 결과, 초등학생과 중학생 집단 모두에서 자기제시 기대가 긍정적일수록 주관적인 사회불안 수준은 더 낮은 것으로 나타났다. 이는 사회불안의 가능성과 강도는 자기제시 기대가 낮을수록 높아진다(Leary, 1983, 2001; Leary & Kowalski, 1995)는 자기제시 이론의 가정과 일치한다. 또한 자기제시 기대의 모든 하위 요인은 자기 효능감, 사회적 자기개념 및 사회적 지지 척도 점수와 유의한 상관을 보여, 자기제시 기대가 긍정적일수록 또래관계에서 자기 효능감이 높으며, 사회적인 영역에서의 자기개념이 긍정적이고, 친구와 같은 반

급우로부터 사회적 지지를 더 많이 받는 것으로 지각하였다. Leary와 Kowalski(1995)는 자기평가는 자기제시 자원에 대한 평가에서 가장 중요한 부분을 차지한다고 하였다. 따라서 자기효능감, 자기개념, 사회적 지지와 같이 자기평가를 측정하는 관련 척도들과의 상관이 유의하게 나타난 것은 SPES-PI의 수렴 타당도를 입증하는 것이라 할 수 있겠다.

연령군과 성별에 따른 SPES-PI 하위요인 점수의 차이를 비교한 결과, 자기제시 결과 기대 점수는 여학생이 남학생에 비해 유의하게 더 높았다. 자기제시 결과에 대한 기대를 측정하기 위해 본 연구에서 사용한 CISQ-P 원척도를 초등학교 4학년-중학교 3학년 학생들에게 실시한 김영아(2000)의 연구에서도 여학생에 비해 남학생들이 또래에 대해 부정적인 기대를 갖고 있는 것으로 나타났다. 본 연구에서 남학생에 비해 여학생의 자기제시 결과 기대 점수가 더 높게 나타난 것은 여성이 남성에 비해 대인관계를 더 중요하게 생각하여 친사회적인 행동을 많이 보이는 것과 관련된 것일 수 있다.

자기제시 능력 기대-이성 상황 요인은 초등학생 집단에서는 여학생이 남학생에 비해 높은 점수를 보인 반면에 중학생 집단에서는 남학생과 여학생간에 유의한 차이가 없었다. 자기제시 능력 기대-동성/집단 상황 요인 점수는 초등학생의 경우는 여학생이, 중학생의 경우는 남학생이 더 높았다. 이러한 상호작용 효과는 여학생 집단에서는 연령군에 따른 점수의 변화가 크지 않은데 비해 남학생 집단에서는 중학생에 비해 초등학생이 낮은 점수를 보인 것에 기인된다. 이는 초등학교 남학생이 여학생에 비해 타인에게 호의적인 인상을 전달하고자 하는 인상관리와 같은 대인관계기술이 상대적으로 늦게 발달할 가능성을 시사한다.

본 연구는 아동과 청소년의 자기제시 기대를 측정하는 평가도구가 거의 개발되어 있지 않은 상황에서 아동과 청소년의 자기제시 기대에 대한 연구 및 사회불안의 치료에 활용될 수 있는 평가도구를 개발하였다는 의의를 갖는다. 본 연구에서 개발한 SPES-PI는 주로 성인을 대상으로만 연구되어온 사회불안의 자기제시 이론의 적용 범위를 아동과 청소년 시기까지 확장시킴으로써 아동, 청소년기 사회불안을 이해하는데 유용한 도움을 줄 수 있을 것으로 생각된다. 특히 SPES-PI는 사회공포증의 최초 발병 연령 전후에 해당하는 초등학교 4학년-중학교 3학년 학생들에게 동일한 척도를 실시할 수 있다는 장점을 갖고 있어, 발달적인 관점에서 아동, 청소년기 사회불안을 연구하고 치료하는데 유용한 도움을 줄 수 있을 것으로도 기대된다. 다만 SPES-PI의 문항들은 사회불안을 유발할 수 있는 또래와의 상호작용 상황에서의 자기제시 기대만을 측정하도록 제작된 바, 대중 앞에서 발표하기와 같이 수행 불안을 유발할 수 있는 사회적 상황에서의 자기제시 기대를 측정하는데 적용하기는 어려울 것으로 판단된다.

본 연구의 제한점으로는 검사-재검사 신뢰도를 알아보지 못한 점, 고등학생 자료가 포함되어 있지 않은 점 그리고 자기제시 능력 기대와 자기제시 결과 기대의 변별 타당도에 관한 정보를 제공하지 못한 점이다. 앞으로의 연구에서는 척도 제작 연구에 포함된 동일 연령군의 다른 표본을 대상으로 한 교차 타당도 검증과 함께 사회공포증으로 진단받은 임상군을 대상으로 한 척도 타당도 조사가 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

김영아 (2000). 아동 및 청소년의 우울증상에 대한 대인표상의 매개효과. 미발표 박사학위 논문, 연세대학교

문혜신 (2001). 또래의 괴롭힘이 청소년기 사회불안에 영향을 미치는 기제. 미발표 박사학위 논문, 연세대학교

오경자, 양윤란 (2003). 청소년기 사회불안의 발생과 유지의 심리적 기제 I: 행동억제 기질, 부모양육태도 및 외상경험의 영향. 한국심리학회지 : 임상, 22, 557-576.

이명숙 (1997). 기질 및 또래 지지가 청소년의 자기평가에 미치는 영향: 단기 종단적 패널 연구. 미발표 박사학위 논문 연세대학교

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* New Jersey: Prentice-Hall, INC.

Darby, B. W., & Schlenker, B. R. (1986). Children's understanding of social anxiety. *Developmental Psychology, 22,* 633-639.

Elkind, D. (1980). Strategic interactions in early adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 432-444). New Yok: Wiley.

Giaconia, R. M., Reinherz, H. Z., Silverman, A. B., Pakiz, B., Frost, A. K., & Cohen. E. (1994). Ages of onset of psychiatric disorders in a community population of older adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33,* 706-717.

Ginsburg, G. S., LaGreca, A. M., & Silverman, W. K. (1998). Social anxiety in children with anxiety disorders: Relation with social and emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26,* 175-185.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1992). *Multivariate data analysis.* New York: Macmillan Publishing.

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents.* Denver: University of Denver.

Hill, G. J. (1989). An unwillingness to act: Behavioral appropriateness, situational constraint, and self-efficacy in shyness. *Journal of Personality, 57,* 871-890.

Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., & Spence, S. H. (2003). List of social situation problems: Reliability and validity in ad adolescent spanish-speaking sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 25(1),* 65-74.

Kendall, P. C., & Chansky, T. E. (1991). Considering cognition in anxiety-disordered children. *Journal of Anxiety Disorder, 5,* 167-185.

LaGreca, A. M. (1998). *Manual for the social anxiety scales for children and adolescents.* Miami, FL: Author.

LaGreca, A. M., & Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children-revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 22,* 17-27.

Last, C., Perrin, S., Hersen, M., & Kazdin, A. (1992). DSM III-R anxiety disorders in children: Socioeconomic and clinical characteristics. *Journal of the American Child and Adolescent Psychiatry, 31,* 1070-1076.

Leary, M. R. (1983). *Understanding social anxiety: Social, personality and clinical perspectives.* Beverly Hills: Sage Publications.

Leary, M. R. (2001). Social anxiety as an early

warning system: A refinement and extension of the self-presentation theory of social anxiety. In S. G. Hofman, & P. M. DiBartolo (Eds.), *From social anxiety to social phobia* (pp. 321-334). Boston: Allyn and Bacon.

Leary, M. R., & Atherton, S. C. (1986). Self-efficacy, social anxiety, and inhibition in interpersonal encounters. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4,* 256-267.

Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety.* New York: Guildford Press.

Leary, M. R., Kowalski, R. M., & Campbell, C. D. (1988). Self-presentational concerns and social anxiety: The role of generalized impression expectancies. *Journal of Research in Personality, 22,* 308-321.

Magnúsdóttir, I., & Smári, J. (1999). Social anxiety in adolescents and appraisal of negative events: Specificity or generality of bias. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy, 27,* 223-230.

Pozo, C., Carver, C. S., Wellens, A. R., & Scheier, M. F. (1991). Social anxiety and social perception: Construing others' reactions to the self. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17,* 355-362.

Rudolph, K. D., Hammen, C., & Burge, D. (1992). *Development and validation of measures of maternal, peer, and self representations in school-age children.* Manuscript in preparation.

Schlenker, B. R. (1985). Introduction: Foundations of the self in social life. In B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life.* New York: Mc Graw-Hill Company.

Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin, 92,* 641-669.

Silverman, W., & Albano, A. M. (1996). *The Anxiety Disorders Schedule for Children (DSM-IV).* Albany, NY: Greywind Publications.

Smári, J., Pétursdóttir, G., & Porsteinsdóttir, V. (2001). Social anxiety and depression in adolescents in relation to perceived competence and situational appraisal. *Journal of Adolescence, 24,* 199-207.

Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology, 108*, 211-221.

Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology, 18,* 795-805.

원고접수일 : 2005. 4. 23
게재결정일 : 2005. 7. 15

한국심리학회지 : 임상
The Korean Journal of Clinical Psychology
2005, Vol. 24, No. 3, 647-661

Development of Self-Presentational Expectancy Scale for Peer Interaction

Yoon Ran Yang
Mindbig Mental Health Counseling Center

Kyung Ja Oh
Department of Psychology, Yonsei University

This study was performed to develop a Self-Presentational Expectancy Scale for Peer Interaction(SPES-PI) with 4th through 9th grades and to confirm its reliability and validity. SPES-PI was comprised of expectancy of self-presentational ability and expectancy of self-presentational outcome. The data of preliminary 20 items assessing expectancy of self-presentational ability and preliminary 15 items assessing expectancy of self-presentational outcome were collected from previous researches. Participants were 397 students in 4th through 6th grades and 402 students in 7th through 9th grades. The results of factor analysis indicated that SPES-PI was composed of 3 factors: Expectancy of self-presentational outcome, Expectancy of self-presentational ability-opposite sex situations, Expectancy of self-presentational ability-same sex/group situations. The internal consistency of SPES-PI was found to be reliable and convergent validity was established through correlational analysis with related scales. Implications and limitations of this study were discussed.

Keywords : self-presentational expectancy scale for peer interaction, self-presentational ability, self-presentational outcome, children, adolescents