

학교-기반의 사회적 기술 훈련 프로그램이 수줍음 아동의 사회적 기술, 불안, 우울, 자아존중감에 미치는 효과

이 현 숙

한국청소년상담원

정 현 희[†]

계명대학교

본 연구는 학교-기반의 사회적 기술 훈련 프로그램이 수줍음 아동의 사회적 기술, 불안, 우울, 자아존중감에 미치는 효과를 검증하기 위한 목적으로 수행되었다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 본 연구에서는 먼저 LeCroy가 초등학생을 위해 개발한 사회적 기술 훈련 프로그램을 번안하여 우리나라 아동들의 특성에 맞게 재구성하였다. 프로그램은 대구시 소재의 'I' 초등학교에 재학 중인 5, 6학년 아동들 13명을 대상으로 매 회기 60분간 주 2회기씩 4주에 걸쳐 실시되었다. 연구에 참가한 아동들은 수줍음척도 검사에서 높은 수줍음에 속하는 43점 이상을 받은 128명 가운데서 선발되었다. 프로그램의 효과를 검증하기 위해 실험집단과 통제집단을 대상으로 프로그램 실시 전과 실시 후, 그리고 프로그램 종결로부터 2개월 후에 사회적 기술, 불안, 우울, 자아존중감 검사를 실시하였다. 자료의 처리는 집단간의 차이를 검증하기 위한 공변량분석(ANCOVA)과 집단내의 시기별 변화를 알아보기 위한 반복측정 t검정(paired t-test)이 적용되었다. 분석 결과, 본 연구에서 실시한 학교-기반의 사회적 기술 훈련 프로그램은 수줍음 아동의 사회적 기술의 증진, 불안과 우울의 감소, 자아존중감의 증진에 효과가 있는 것으로 나타났으며, 그 효과도 8주 후까지 비교적 안정적으로 지속되는 것으로 확인되었다.

주요어 : 수줍음, 사회적 기술 훈련 프로그램, 사회적 기술, 불안, 우울, 자아존중감

이현숙은 한국청소년상담원에, 정현희는 계명대학교에 근무하고 있음.

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 정현희, (704-701) 대구시 달서구 신당동 1000, 계명대학교 교육학과
전화 : 053-580-5961, E-mail : hhchung@kmu.ac.kr

수줍음(shyness)은 대인관계에서 흔히 관찰되는 행동으로, 일반적으로 적극적이고 사교적인 행동과 대조적인 개념으로 이해되고 있다. Cheek과 Buss(1981)는 수줍음을 낯선 사람을 만나거나 아는 사람을 오랜만에 만나게 되었을 때, 긴장하며 어색하고 불편한 느낌을 가지며 정상적으로 기대되는 사회적 행동을 꺼려하는 것으로 정의하고 있다. Asendorpf(1987)는 수줍음을 상태적(state) 수줍음과 특질적(trait) 수줍음으로 구분할 수 있다고 주장하였는데, 상태적 수줍음이란 타인에게 접근하려는 동기와 회피하려는 동기가 갈등하면서 나타나는 행동적, 인지적 및 신체적 반응이라 하였다. 한편 특질적 수줍음은 상태적 수줍음의 개인차를 일컫는 것으로, 현재 부적응적인 행동이라 간주되는 사회적 불안을 의미한다고 하였다.

수줍음은 때로는 새로운 상황에 대한 적응적 기제로 사용되기 때문에 반드시 문제행동으로만 볼 수는 없다. 그러나 수줍음이 지나칠 경우에는 개인의 사회생활에 큰 불편을 가져다준다. 특히 학령기에 놓여 있는 아동기에는 생활의 터전이 가정으로부터 학교로 확장되면서 다양한 종류의 사회적 접촉을 경험하게 된다. 이 때 수줍음이 많은 아동들의 경우에는 제한된 사회적 상호작용만을 하게 되고 적절한 사회적 기술을 습득하지 못하여 대인관계를 형성하고 유지하는 데 어려움을 경험하게 될 뿐 아니라, 학교생활에 적응하는 데도 문제가 초래될 수 있다(강소연, 1994).

수줍음은 이처럼 아동의 대인관계와 학교생활, 심리적 및 정서적 적응에 있어서 중요한 역할을 함에도 불구하고, 개념의 모호성과 문제의 내재적 특성으로 인해 그동안 연구자들로부터 큰 주목을 받지 못하였다(윤은진, 박인전, 2003). 그러나 최근 들어 아동의 수줍음을 사회적 불안 및 행동억제와 관련시켜 부적응적인 행동으로

간주하고, 이에 대한 개입의 필요성을 주장하는 연구자들이 늘어나고 있다.

Zimbardo와 Radl(1981)의 연구에 의하면, 유아들의 33%가 부모나 교사, 관찰자들에 의해 수줍은 유아로 평가된 것으로 보고되고 있다. 또한 초등학교 4, 5, 6학년 아동들을 대상으로 조사한 결과에서도 전체 아동의 42%가 자신을 수줍은 아동으로 평가한 것으로 드러났다. 이러한 결과는 아동기의 수줍음이 매우 보편적인 문제로서, 그 특성과 발달기제를 파악하여 다른 발달 영역에 미칠 수 있는 영향에 대한 이해가 필요함을 시사한다.

Asendorpf(1990)는 수줍음이 많은 아동들은 또래들로부터의 거부나 무시를 당하는 경향이 있다고 하였고, Hymel, Rubin, Rowden과 Lemare(1990)도 수줍음이 많은 아동들이 낮은 또래 수용성과 사회적 고립을 보이는 경향이 있다고 하였다. Velting과 Albano(2001)도 지나치게 수줍은 아동들은 친구들에게도 덜 수용되며, 자존감이 낮고 불안과 우울이나 고독감을 호소하는 경향이 있다고 하였다. 또한 LaGreca, Dandes, Wick, Shaw와 Stone(1988)은 수줍은 아동들이 또래들로부터 반복적으로 거부와 무시를 받는 경우 사회적 불안을 갖게 된다고 하였다.

국내의 연구들에서도 안봉선(1998)은 수줍은 아동들이 대인관계에서 위축되거나 친구들과 어울리기를 주저 하는 등 많은 스트레스를 경험하게 된다고 하였으며, 정창운(1997)은 수줍음을 많이 타는 아동일수록 자아존중감이 낮고 학업성취도도 낮은 경향이 있다고 보고하였다. 또한 윤은진과 박인전(2003)의 연구에서는 수줍음을 많이 느끼는 아동일수록 사회적인 적응이 낮으며, 수줍음을 많이 탈수록 자아적응과 정서적 적응에도 어려움을 겪는 경향이 있는 것으로 밝혀졌다.

한편 초등학교 3학년부터 고등학교 3학년까지의 1529명의 학생을 대상으로 한 Richmond(1985)의 연구는 수줍음이 있는 친구들은 또래로부터 거부되는 경향을 보고하고 있어 아동기에서의 수줍음은 수줍음이라는 경험 자체에 머무는 것이 아니라, 수줍음의 결과로 여러 가지 역기능을 나타낼 가능성이 있음을 시사하고 있다. 이 밖에도 아동기의 수줍음이 이후의 발달에 부정적인 영향을 미친다는 다양한 연구 결과들이 있다 (Parker & Asher, 1987; Zimbardo, 1977; Zimbardo & Radl, 1981; Zimbardo & Radl, 1983).

많은 학자들이 수줍은 아동들을 이해하기 위해 노력해 왔으나, 수줍음이 구체적으로 어떤 원인에 의해 시작되어 발달하는 지에 대해서는 아직 명확하지 않다. Daniles와 Polmin(1985)는 아동기의 수줍음은 부모와 가족과 많은 관련성이 있으며, 특히 가족간의 불화와 언어적 학대, 또는 가족과 떨어져 지내는 것, 형제 없이 성장하는 것 등이 수줍음을 유발할 수 있는 환경이 될 수 있다고 하였다.

한편 몇몇 연구자들은 수줍음과 사회적 기술 간에 밀접한 관계가 있다고 주장하고 있다 (Barlow, 1988; Cheek & Buss, 1981). 즉, 수줍은 사람들은 그렇지 않은 일반 집단에 비해 사회적 기술이 부족한 경향이 있다는 것이다. 그러나 수줍은 사람일수록 다른 사람을 만나는 것을 기피하기 때문에 사회적 기술이 부족한 것인지, 혹은 반대로 사회적 기술이 결핍된 사람일수록 대인관계에 어려움을 보이며 자신감 상실로 인해 수줍음이 더 심해지는 지 그 인과적 관계는 명확하지 않다(김근영, 윤진, 1995).

이같은 수줍음에 대한 '사회적 기술 결핍 가설'의 한계를 극복하고 보다 일반적으로 수줍음을 설명하기 위하여 Leary(1983)는 수줍은 사람들의 행동에는 사회적 기술의 부족 외에도 동기적

인 측면이 개입되어 있다고 주장하였다. 즉, 수줍음 행동은 타인에게 잘 보이고자 하는 동기는 높지만 그것을 달성할 만큼의 사회적 기술을 지니고 있지 않을 때 더욱 심해질 수 있다는 것이다. 이러한 주장은 사회적 기술과 동기적 측면을 동시에 고려함으로써 수줍은 사람들의 행동을 보다 잘 이해할 수 있다는 것을 뒷받침하고 있다.

사회적 기술 부족만으로 모든 아동들의 수줍음 행동을 설명할 수는 없지만, 연구자들은 수줍은 아동들이 나타내는 사회적 기술 부족에 주목하고 이에 대한 개입을 통해 수줍은 아동들이 겪고 있는 대인관계 문제가 해결될 수 있음을 시사해 왔다(Zimbardo & Radl, 1981; Zimbardo & Radl, 1983). Matter와 Matter(1985)는 수줍음을 타는 아동들을 대상으로 사회적 기술훈련 프로그램을 실시하여 이들의 대인관계와 학교적응을 향상시킨 것으로 보고하였다. 또한 LaGrecca와 Santogrossi의 연구에서도 사회적 기술 훈련을 통해 수줍은 아동들의 교우관계를 향상시킨 것으로 나타났다(김혁곤, 1992, 재인용).

Merrell(1999)은 사회적 기술이 뛰어난 아동은 심리적 안정과 적응의 차원에서 불편감이 적은 반면, 사회적 기술이 부족한 아동은 대인관계에서 불편과 손해를 경험하여 정신건강 면에서 부적응적인 특성을 갖게 된다고 하였다. 사회적 기술에 대한 정의는 다양한데, 먼저 Kelly(1982)는 사회적 기술을 환경으로부터 강화를 얻기 위해 대인관계에서 사용하는 학습된 행동으로 정의하였다. 또한 Gresham과 Elliot(1990)은 사회적 기술을 또래 수용도, 인기도,와 한 개인의 행동에 대한 의미있는 타인의 판단과 일치하려는 사회적 행동이라고 정의하고 있으며, Phillips(1985)는 사회적 기술을 타인의 권리, 요구, 만족, 의무에 손해를 끼치지 않고 자신의 권리, 요구, 만족, 의무

를 수행할 수 있는 방식으로 타인과 의사소통하고, 대인관계적 상황에서 긍정적 및 부정적 느낌을 표현할 수 있는 능력이라고 정의하였다. 이러한 정의들을 종합할 때 사회적 기술은 대인관계 속에서 자신을 표현하여 의미 있고 만족스러운 생활을 영위해가는 데 필수적인 능력임을 알 수 있다.

지금까지 국내에서 이루어진 연구에서는 사회적 기술 훈련이 주로 정신분열증 환자나 알콜중독증 환자, 품행장애 아동 및 주의력 결핍 아동과 같은 특정 장애를 가진 임상집단의 재활이나 치료를 목적으로 실시되어 왔으며, 또한 일반 대학생이나 또래에 의해 수용되지 못하는 아동들의 심리사회적 적응 향상을 목적으로 실시되어 왔다. 그러나 수줍은 아동들을 대상으로 사회적 기술훈련 프로그램을 체계적으로 실시하여 효과를 검증한 연구는 아직 미흡하다. 따라서 국외의 연구를 통해 수줍은 아동들에게 효과가 있는 것으로 검증된 사회적 기술 훈련 프로그램을 우리나라 아동들에게 적용해 보는 것은 의미가 있을 것으로 생각된다. 특히, 아동들이 하루 일과 중 많은 시간을 보내는 학교 장면에서 사회적 기술 훈련 프로그램을 적용하여 그 효과를 검증하는 것은 더욱 의미가 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 수줍어하는 아동들을 대상으로 사회적 기술 훈련을 위한 집단상담 프로그램을 실시한 후, 사회적 기술, 불안, 우울과 자아존중감에 미치는 효과를 알아보고자 한다. 본 연구에서 살펴보고자 하는 주요 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1: 사회적 기술 훈련 프로그램은 수줍음 아동의 사회적 기술능력 증진에 효과가 있을 것인가?

연구문제 2: 사회적 기술 훈련 프로그램은 수

줍음 아동의 불안 감소에 효과가 있을 것인가?

연구문제 3: 사회적 기술 훈련 프로그램은 수줍음 아동의 우울 감소에 효과가 있을 것인가?

연구문제 4: 사회적 기술 훈련 프로그램은 수줍음 아동의 자아존중감 증진에 효과가 있을 것인가?

방 법

연구대상

본 연구의 대상은 대구광역시에 소재한 'I' 초등학교 5, 6학년 18 학급의 774명을 대상으로 수줍음척도 검사를 통하여 선정하였다. 수줍음 검사를 실시한 결과, 높은 수줍음에 속하는 아동 128명이 표집 되었다. 높은 수줍음에 속하는 아동을 선발하는 기준으로 Cheek와 Buss(1981), Asendorff(1987)의 선행연구를 근거로 하여 전체 평균에서 +0.5 표준편차 이탈된 집단 즉, 백분위 점수로는 69.1% 이상인 집단을 채택하였으며, 점수로는 43점 이상을 수줍음이 높은 점수로 정하였다. 이중에서 집단상담 프로그램에 참여할 의사가 있고, 프로그램의 시간에 참석할 수 있는 아동들 중에서 담임교사와 학부모의 동의를 받은 13명(남아 6명, 여아 7명)을 실험집단에 배치하였으며, 집단상담에 참가하고 싶으나 학원시간 등 시간이 맞지 않아서 참석하지 못하는 아동 13명(남아 6명, 여아 7)은 통제집단에 배치하였다.

연구설계

본 연구의 독립변인은 사회적 기술 향상을 위한 실험처치이며, 종속변인은 사회적 기술, 불안,

실험집단	O1	X	O2	O3
통제집단	O4		O5	O6
X	=	사회기술훈련 프로그램 실시		
O1	=	실험집단의 사전검사		
O2	=	실험집단의 사후검사		
O3	=	실험집단의 추수검사		
O4	=	통제집단의 사전검사		
O5	=	통제집단의 사후검사		
O6	=	통제집단의 추수검사		

그림 1. 연구설계

우울 및 자아존중감이다. 본 연구의 연구 설계를 도식화하여 나타내면 그림 1과 같다.

프로그램의 개요

본 연구에서 사용한 사회적 기술 훈련 프로그램은 LeCroy(1994)가 사회기술을 향상시키기 위한 목적으로 개발한 집단상담 프로그램이다. 본 연구에서는 프로그램을 변안한 후 우리나라 아동의 특성과 초등학교 실정에 맞게 재구성하였다. 이 프로그램은 총 8회기로 구성되어 있다.

1회기는 도입단계로서, 본 프로그램에 대한 오리엔테이션과 자기소개를 통해 집단 구성원간의 신뢰감을 형성하는 단계이다. 2회기는 칭찬을 주고, 받는 기술과 대화하는 방법을 배운다. 그리고 다른 사람들과 긍정적인 상호작용을 통해 자아존중감을 향상시키는 내용으로 구성되었다. 3회기는 공감에 대해서 배우게 되며, 자신과 다른 사람의 감정을 이해하기 위한 내용으로 구성되어 있다. 4회기는 어려운 상황에 처했을 때 도움을 요청하는 기술을 배우는 것으로 이루어져 있다. 5회기는 원하지 않는 상황에 처했을 때 그

상황을 벗어나는 방법에 대해서 다루고 있다. 그리고 6회기는 한 가지의 의사를 선택해야 하는 상황에서 가장 합리적으로 의사결정 하는 방법을 다루고 있다. 7회기는 갈등 상황에 처하게 되었을 때 해결하는 방법에 대해서 다루고 있다. 8회기는 종결회기로 지금까지의 내용을 정리하고 서로의 장점을 칭찬하며 앞으로의 다짐에 대해서 이야기하는 것으로 구성되어 있다.

프로그램의 각 회기는 흥미유발을 위한 도입 부분, 각 회기의 활동과 관련된 토론과 강의, 리더와 보조리더의 시범보이기, 집단원들의 활동, 경험나누기, 피드백 주고받기로 구성되어 있다. 회기별 목표는 표 1과 같다.

측정도구

수줍음 척도

수줍음 척도는 총 14문항으로 되어 있는 개정판 Cheek와 Buss의 수줍음 척도 (Revised Cheek & Buss Shyness Scale; Cheek & Melchior 1990)를 김근영과 윤진(1995)이 번역한 것을 사용하였다. 이 척도는 Cheek와 Buss에 의해 수줍음과 관련된 심

표 1. 프로그램의 회기별 목표

회기	제 목	목 표
1	멋진 만남	1. 프로그램의 목적과 내용을 소개함으로 흥미를 유발시킨다. 2. 자기소개를 통해서 집단원간의 친밀감을 형성한다. 3. 집단규칙을 정하고 서약하기를 통해 집단에 대한 책임감을 형성한다.
2	칭찬 합시다	1. 다른 사람들과 긍정적인 상호작용을 할 수 있게 된다. 2. 칭찬을 주고, 받는 기술과 대화기법을 배운다. 3. 자신의 장점을 찾아봄으로써 자아존중감을 향상시킨다.
3	마음이 보여요	1. 자신의 감정상태를 알 수 있게 된다. 2. 다른 사람의 감정상태를 이해할 수 있게 된다. 3. 공감하는 기술을 배우게 된다.
4	이것 좀 도와줄래?	1. 도움이 필요한 때 도움을 요청할 수 있게 된다. 2. 도움을 요청하는 기술을 배우게 된다.
5	NO라고 말하자!!	1. 원하지 않는 상황에 처했을 때 자신의 의사를 표현할 수 있게 된다. 2. 정중하게 거절하는 방법을 배우게 된다.
6	나의 선택	1. 특정한 상황에 대해서 가장 합리적인 결정을 내릴 수 있게 된다. 2. 합리적인 의사결정 방법을 배우게 된다.
7	갈등상황 벗어나기	1. 갈등상황에 처했을 때 벗어나서 좋은 관계를 형성할 수 있게 된다. 2. 갈등상황에 벗어나는 방법을 배우게 된다.
8	와~이제 시작	1. 전체 프로그램의 내용을 되새겨 보기. 2. 함께 한 친구들에게 감사의 마음을 표현하고, 칭찬하기. 3. 앞으로의 다짐을 이야기하기.

리적 상태를 측정하고자 고안된 기존의 척도들 (Cheek & Buss, 1981; Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975)을 종합·개정한 척도이다. 각 문항들은 사회적 상황에서 느끼는 수줍음에 대한 정도를 평정하는 방식으로 이루어져 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 구성되어 있으며 3, 6, 9, 12번 항은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)' 문항은 반전점수화 하며, 신뢰도 계수는 .81이었다.

사회적 기술척도

Gresham과 Elliott(1990)는 학생의 사회 기술을 평가하기 위하여 사회적 기술 평정 척도(Social Skills Rating System; SSRS)를 개발하였다. SSRS는 교사용, 학생용, 부모용의 3가지 유형으로 되어 있으며, 3-18세 아동의 사회적 행동의 폭넓은 범위를 측정하기 위하여 고안되었다. SSRS는 협동(cooperation), 주장(assertion), 책임감(responsibility), 공감(empathy), 자기통제(self-control)로 5가지 하위요인으로 구성되어 있는데, 학생용은 협동, 주장,

공감, 자기 통제 4요인으로만 구성되어 있다. 각 하위 요인의 문항은 빈도와 중요성 두 영역에서 평정하도록 되어있다. Frenztz, Gresham과 Elliott (1991)에 따르면, 최근 연구에서는 빈도 영역만을 사용하였다. 본 연구에서는 Gresham과 Elliott (1990)의 SSRS를 문성원(1997)이 문화적인 차이를 고려하여 우리나라 실정에 맞게 번안, 수정한 척도 중 SSRS-학생용 39문항의 빈도 영역만을 사용하였다. 하위척도인 협동의 신뢰도 계수는 .71, 공감은 .72, 자기통제는 .69, 주장은 .67이었으며, 전체 신뢰도 계수는 .83이었다.

아동 불안 검사

Castenada등이 소아용 측정도구로 Children's Manifest Anxiety Scale(CMAS)을 만들어 사용하던 것을 1978년 Reynold 등이 Revised Children's Manifest Anxiety Scale(RCMAS)로 개정했다. 본 연구에서는 최진숙과 조수철이(1990)이 번안한 것을 사용하였다. 총 37문항으로 되어있으며, '나와 비슷하다'는 1점, '나와 비슷하지 않다'는 0점으로 채점하고, 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36번 문항은 반전점수화 한다. 총점이 높을수록 불안한 아동임을 나타내며, 신뢰도 계수는 .85였다.

아동 우울 검사

아동의 우울 정도를 측정하기 위해 Kovacs가 제작한 Children's Depression Inventory(CDI)를 조수철과 이영식(1990)이 우리나라 실정에 맞게 번안한 아동 우울 검사를 사용하였다. 이는 총 27문항으로 구성되어 있으며, 0점, 1점, 2점으로 채점하며 만 8-13세의 아동에게 적용 가능하다. 아동 스스로가 자신의 우울의 심한 정도를 보고하게 하는 자기보고형 검사로서, 우울, 염세적 성향, 실패를 측정하고 있다. 각 문항마다 3개의 서술문으로 구성되어 있으며 2, 5, 7, 8, 10, 11, 13,

15, 16, 18, 21, 24, 25번 문항은 반전 점수화하는 문항들이다. 신뢰도 계수는 .82였다.

자아존중감 검사

아동의 자아존중감을 측정하기 위해 Coopersmith (1967)의 자아존중감 척도(Self-Esteem Inventory: SEI)를 사용하였다. 자아존중감 척도는 총 58개 문항으로 여기에는 8개의 허구척도문항이 포함되어 있으며 실제로 분석에 사용되는 문항은 50 문항이다. 이 검사는 자아에 대한 일반적 자아상을 의미하는 일반적 자아, 친구와 타인과의 관계에서 자신을 보는 사회적 자아, 부모와의 관계를 통해 자신을 보는 가정적 자아, 학교에서의 적응에 관련되는 자아 등 4개의 하위영역으로 구성되어 있다. 하위척도인 일반적 자아존중감의 신뢰도 계수는 .79, 사회적 자아존중감은 .61, 가정적 자아존중감은 .67, 학교에서 자아존중감은 .71이었으며, 전체 신뢰도 계수는 .87이었다.

연구절차

대구광역시 'I'초등학교에 본 프로그램의 목적과 내용에 관한 협조공문을 전달하였으며, 학교장의 허락 하에 프로그램 대상자인 수줍음 아동을 선정하기 위하여 5, 6학년 전체학급에서 질문지를 실시하였다. 수줍음이 높은 집단에 속하는 아동을 1차적으로 선정하고, 방과 후 프로그램에 참석이 가능한 아동에게 교사와 부모의 동의를 받아 최종 선정하여 실험집단과 통제집단에 각각 13명씩 배치하였다. 프로그램을 실시하기 전에 실험집단과 통제집단을 대상으로 사회적 기술, 불안, 우울, 자아존중감 척도 검사를 사전검사로 실시하였다. 프로그램은 실험집단을 대상으로 8회기에 걸쳐 학교 안에 있는 상담실에서 실시하였다. 프로그램이 끝난 뒤에 8회기에

프로그램 효과를 알아보기 위해 실험집단과 통제집단을 대상으로 사전검사에서 사용한 4종의 검사를 실시하였으며, 프로그램 종결 후 8주가 지난 뒤 동일한 4종의 검사를 실시하여 프로그램의 효과가 추후에도 지속되는지 여부를 알아보기 위해 추수검사를 실시하였다.

자료분석

집단의 측정도구별 차이를 알아보기 위해 SPSS 10.0을 사용하여 사전검사와 사후검사의 점수를 비교하고, 사전검사 점수를 공변인으로 한 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였다. 그리고 사전-사후 추수검사 점수의 시기별 차이를 비교하기 위하여 반복측정 t검증(paired t-test)을 실시하였다.

결 과

사회적 기술 변인에 나타난 효과

실험집단과 통제집단의 사전-사후 검사점수 비교

본 연구에서는 수줍음 아동을 대상으로 사회

적 기술 훈련 프로그램의 효과를 검증하기 위해 실험집단(N=13)과 통제집단(N=13)으로 나눈 뒤, 프로그램 실시 전과 실시 후에 얻은 사회적 기술 검사 점수의 집단 간 평균과 표준편차를 비교해 보았다. 점수의 집단 간 평균과 표준편차는 표 2와 같다. 또한, 본 프로그램이 참가자들의 사회적 기술 증진에 미치는 효과를 평가하기 위하여 사전검사 점수를 공변인으로 하여 실험집단과 통제집단의 사후검사 점수를 비교하는 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였다. 그 결과는 표 3에 제시되어 있다. 표 3을 살펴보면 공변인 효과를 통제된 상태에서 실험집단과 통제집단의 사회적 기술 사후검사를 점수를 비교해 본 결과, 실험집단의 사후검사 점수가 통제집단의 사후검사 점수에 비해 협동, 공감, 자기 통제 그리고 주장의 모든 하위변인에서 유의미하게 향상된 것으로 나타났다.

실험집단과 통제집단의 집단 내 사전-사후 추수검사 점수비교

본 프로그램이 사회적 기술 증진에 미치는 효과의 변화를 시간의 추이에 따라 살펴보기 위해 실험집단과 통제집단의 사전검사와 사후검사, 프로그램의 종결 2개월 후의 추수검사 점수에 대

표 2. 실험·통제집단의 사회적 기술 사전-사후검사의 평균 및 표준편차

		실험집단 (N=13)					통제집단 (N=13)				
		사 전		사 후			사 전		사 후		
		M	SD	M	수정된 평 균	SD	M	SD	M	수정된 평 균	SD
협 동		28.92	5.82	32.61	32.56	4.95	28.61	3.68	28.46	28.51	2.84
공 감		30.84	6.45	34.30	35.04	5.69	32.84	3.57	32.30	31.57	4.87
자기통제		31.23	4.76	34.07	34.22	3.70	32.15	3.71	30.61	30.57	4.62
주 장		28.61	5.57	31.46	31.25	5.57	27.84	4.52	27.53	27.74	4.37

표 3. 실험·통제집단의 사회기술 검사 점수의 공변량 분석

변량원			SS	df	MS	F
협 동	공변인		73.67	1	73.67	5.31
	집 단		106.14	11	106.14	7.66*
	오 차		318.63	23	13.85	
공 감	공변인		355.91	1	355.91	25.77
	집 단		75.91	1	75.91	5.47*
	오 차		317.62	23	13.81	
자기통제	공변인		43.81	1	43.81	2.66
	집 단		90.43	1	90.43	5.50*
	오 차		378.18	23	16.44	
주 장	공변인		172.15	1	172.15	9.20
	집 단		79.91	1	79.91	4.27*
	오 차		430.30	23	18.70	

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

표 4. 실험집단과 통제집단의 사회적 기술 사전-사후-추수검사 점수비교

		사 전		사 후		추 수		t1	t2	t3
변 인	집단	M	SD	M	SD	M	SD			
협 동	실험	28.92	5.82	32.61	4.95	32.07	4.76	-2.84*	-2.98*	0.48
	통제	28.61	3.68	28.46	2.84	26.23	4.56	0.11	1.41	1.96
공 감	실험	30.84	6.45	34.30	5.69	34.76	5.41	-2.94*	-2.75*	-0.47
	통제	32.84	3.57	32.30	4.87	31.23	2.77	0.55	1.27	0.77
자 기 통 제	실험	31.23	4.76	34.07	3.70	33.61	2.95	-2.54*	-2.37*	0.92
	통제	32.15	3.17	30.61	4.62	30.53	2.69	0.97	1.51	0.06
주 장	실험	28.61	5.57	31.46	5.57	32.38	4.11	-2.38*	-2.78*	-0.59
	통제	27.84	4.52	27.53	4.37	25.30	5.05	0.206	1.42	1.97

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

t1=사전검사-사후검사 비교, t2=사전검사-추수검사 비교, t3=사후검사-추수검사 비교

해 반복측정 t검증(paired t-test)을 실시하였다. 그 실험집단의 사회적 기술의 사전검사와 사후검사 결과는 표 4에 제시 되어있다. 표 4에 따르면 실험 집단을 비교해 본 결과, 협동, 공감, 자기통제,

주장 하위변수에서 사전검사와 사후검사, 사전검사와 추수검사 간에 유의미한 향상을 보였다. 그러나 사후검사와 추수검사 간 차이를 각 하위척도별로 비교해 본 결과 모든 하위변인에서 유의미한 차이를 보이지 않았다. 또한 통제집단의 사회적 기술의 사전검사와 사후검사, 사전검사와 추수검사, 사후검사와 추수검사를 비교해 보면 모두 유의미한 차이를 나타내고 있지 않다.

불안 변인에 나타난 효과

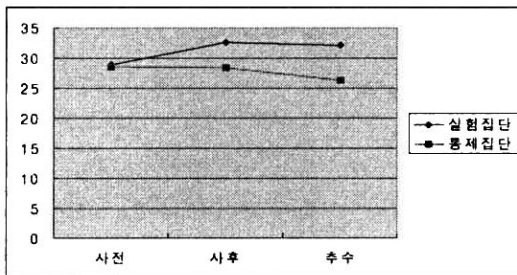
실험집단과 통제집단의 집단 간 사전-사후검사 점수 비교

프로그램 실시 전과 실시 후에 얻은 불안 검사 점수의 집단간 평균과 표준편차를 비교한 결과는 표 5에 제시되어 있다. 표 5에서 보면, 통

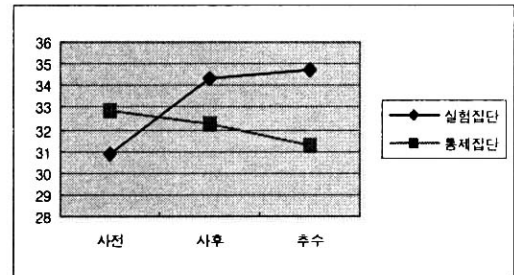
제집단의 사후검사 평균이 실험집단의 사후검사 평균보다 높은 것으로 나타났다. 이와 같은 집단간의 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 불안 사전검사 점수를 공변인으로 하여 실험집단과 통제집단의 사회적 기술 사전, 사후검사를 비교하는 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였다. 분석결과 표 6에 제시되어 있다. 표 6을 살펴보면 공변인의 효과를 통제한 상태에서 실험집단과 불안 사후검사 점수를 비교해 본 결과, 실험집단의 사후검사 점수가 통제집단의 사후검사 점수에 비해 유의미하게 낮은 것으로 나타났다.

실험집단과 통제집단의 집단 내 사전-사후-추수검사 점수비교

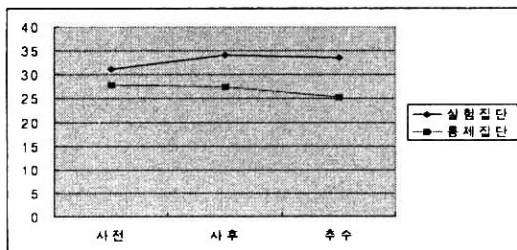
본 프로그램이 불안 감소에 미치는 효과의 변화를 시간의 추이에 따라 살펴보기 위해 실험집단과 통제집단의 사전검사와 사후검사, 프로그램



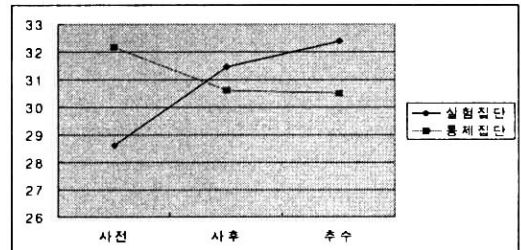
협 동



공 감



자기통제



주 장

그림 2. 집단별 사회적 기술 사전-사후-추수검사의 평균 점수 변화

표 5. 실험·통제집단의 불안 사전-사후검사의 평균 및 표준편차

	실험집단 (N=13)					통제집단 (N=13)				
	사 전		사 후			사 전		사 후		
	M	SD	M	수정된 평 균	SD	M	SD	M	수정된 평 균	SD
불 안	22.07	6.42	18.07	16.56	4.75	17.23	6.91	20.07	22.13	7.70

표 6. 실험·통제집단의 불안 검사 점수의 공변량 분석

	변량원	SS	df	MS	F
불 안	공변인	767.94	1	767.94	53.51
	집 단	176.37	1	167.37	12.29**
	오 차	330.05	23	14.35	

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

표 7. 실험·통제집단의 불안 사전-사후-추수검사 점수 비교

변 인	집단	사 전		사 후		추 수		t1	t2	t3
		M	SD	M	SD	M	SD			
불 안	실험	22.07	6.42	18.07	4.75	16.15	4.72	3.30**	3.97**	1.74
	통제	17.23	6.91	20.07	7.70	19.76	7.15	-3.39**	-1.14	0.15

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

t1=사전검사-사후검사 비교, t2=사전검사-추수검사 비교, t3=사후검사-추수검사 비교

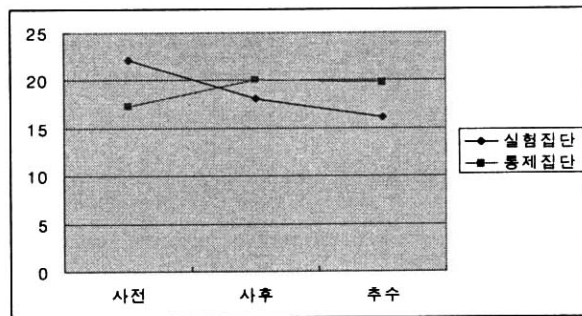


그림 3. 집단별 불안 사전-사후-추수검사의 평균 점수 변화

의 종결 2개월 후의 추수검사 점수에 대해 반복 측정 t검증(paired t-test)을 실시하였다. 그 결과는 표 7에 제시 되어있다. 실험집단의 불안 사전검사와 사후 검사 점수를 비교해 본 결과, 유의미한 감소를 보이고 있다. 또한 사전검사와 추수검사 점수에서도 유의미한 감소를 보이고 있다. 그러나 사후검사와 추수검사 간에는 유의미한 감소를 보이지 않았다. 그리고 통제집단의 불안의 사전검사와 사후검사에서는 유의미한 향상을 보였고, 사전검사와 추수검사, 사후검사와 추수검사를 비교해 보면 모두 유의미한 차이를 나타내고 있지 않다. 통제집단에서 불안이 유의하게 향상된 것은 아무런 처치 없이 반복되는 검사에 대해서 불안을 경험했기 때문인 것으로 보인다.

우울 변인에 나타난 효과

실험집단과 통제집단의 집단 간 사전-사후검

사 점수 비교

본 연구에서는 수줍음 아동을 대상으로 사회적 기술 훈련 프로그램의 효과를 검증하기 위해 실험집단(N=13)과 통제집단(N=13)으로 나눈 뒤, 프로그램 실시 전과 실시 후에 얻은 우울 검사 점수의 집단 간 평균과 표준편차를 비교해 보았다. 점수의 집단 간 평균과 표준편차는 표 8과 같다. 표 8에서 보면, 통제집단의 사후검사 평균이 실험집단의 사후검사 평균보다 높은 것으로 나타났다. 이와 같은 집단 간의 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 우울 사전검사 점수를 공변인으로 하여 실험집단과 통제집단의 사회기술 사전, 사후검사 점수를 비교하는 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였다. 분석결과는 표 9에 제시되어 있다. 공변인의 효과를 통제한 상태에서 실험집단과 우울 사후검사 점수를 비교해 본 결과, 실험집단의 사후검사 점수가 통제집단의 사후검사 점수에 비해 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

표 8. 실험·통제집단의 우울 사전-사후검사의 평균 및 표준편차

	실험집단 (N=13)					통제집단 (N=13)				
	사 전		사 후			사 전		사 후		
	M	SD	M	수정된 평균	SD	M	SD	M	수정된 평균	SD
우 울	24.23	7.80	18.46	15.95	8.82	18.38	4.77	19.07	21.58	4.88

표 9. 실험·통제집단의 우울 검사 점수의 공변량 분석

		변량원	SS	df	MS	F
		공변인	739.21	1	739.21	35.20
우 울	집 단		168.88	1	168.88	8.04**
		오 차	482.93	23	20.99	

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

실험집단과 통제집단의 집단 내 사전-사후-추수검사 점수비교

본 프로그램이 우울 감소에 미치는 효과의 변화를 시간의 추이에 따라 살펴보기 위해 실험집단과 통제집단의 사전검사와 사후검사, 프로그램의 종결 2개월 후의 추수검사 점수에 대해 반복 측정 t검증(paired t-test)을 실시하였다. 그 결과는 표 10에 제시되어있다. 실험집단의 우울 사전검사와 사후검사 점수를 비교해 본 결과, 유의미한 감소를 보이고 있다. 그리고 사전검사와 추수검사 점수에서도 또한 유의미한 감소를 보이고 있다. 그러나 사후검사와 추수검사 간에는 유의미한 차이가 나타나지 않고 있다. 그리고 통제집단의 우울의 사전검사와 사후검사, 사전검사와 추수검사, 사후검사와 추수검사를 비교해 보면 모

두 유의미한 차이를 나타내고 있지 않다.

자아존중감 변인에 나타난 효과

실험집단과 통제집단의 집단 간 사전-사후검사 점수 비교

본 연구에서는 수줍음 아동을 대상으로 사회적 기술 훈련 프로그램의 효과를 검증하기 위해 실험집단(N=13)과 통제집단(N=13)으로 나눈 뒤, 프로그램 실시 전과 실시 후에 얻은 자아존중감 검사 점수의 집단 간 평균과 표준편차를 비교해 보았다. 점수의 집단 간 평균과 표준편차는 표 11과 같다.

표 11에서 보면, 실험집단의 사후검사 평균이 통제집단의 사후검사 평균보다 높은 것으로 나

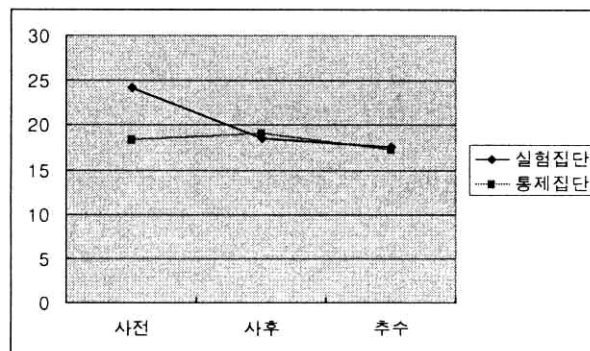


그림 4. 집단별 우울 사전-사후-추수검사의 평균 점수 변화

표 10. 실험·통제집단의 우울 사전-사후-추수검사 점수 비교

변인	집단	사 전		사 후		추 수		t1	t2	t3
		M	SD	M	SD	M	SD			
우울	실험	24.23	7.80	18.46	8.82	17.53	6.88	3.91**	3.78**	0.46
	통제	18.38	4.77	19.07	4.88	17.30	7.38	-0.67	0.48	0.99

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

t1=사전검사-사후검사 비교, t2=사전검사-추수검사 비교, t3=사후검사-추수검사 비교

표 11. 실험·통제집단의 자아존중감 사전-사후검사의 평균 및 표준편차

	실험집단 (N=13)					통제집단 (N=13)				
	사 전		사 후			사 전		사 후		
	M	SD	M	수정된 평 균	SD	M	SD	M	수정된 평 균	SD
일반적 자아존중감	11.30	4.60	14.30	10.86	4.44	12.76	3.76	12.76	13.21	4.53
사회적 자아존중감	3.00	2.00	4.38	3.61	1.98	2.46	1.39	2.53	2.69	1.50
가정적 자아존중감	4.38	2.02	4.53	4.85	1.80	5.30	1.54	4.92	4.61	1.97
학교에서의 자아존중감	3.38	1.60	4.61	4.66	1.38	3.61	0.96	3.84	3.33	1.50

타났다. 이와 같은 집단 간의 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 자아존중감 사전검사 점수를 공변인으로 하여 실험집단과 통제집단의 사회기술 사전, 사후검사 점수를 비교하는 공변량분석(ANCOVA)을 실시하였다. 분석결과 표 12를 살펴보면 공변인의 효과를 통제된 상태에

표 12. 실험·통제집단의 자아존중감 검사 점수의 공변량 분석

	변량원	SS	df	MS	F
일반적 자아존중감	공변인	180.60	1	180.60	13.73
	집 단	39.06	1	39.06	2.97
	오 차	302.47	23	13.15	
사회적 자아존중감	공변인	23.33	1	23.33	8.35
	집 단	5.39	1	5.39	1.93
	오 차	64.20	23	2.79	
가정적 자아존중감	공변인	35.56	1	35.56	16.16
	집 단	0.34	1	0.34	0.15
	오 차	50.59	23	2.20	
학교에서의 자아존중감	공변인	7.55	1	7.55	4.07
	집 단	11.37	1	11.37	6.14*
	오 차	42.59	23	1.85	

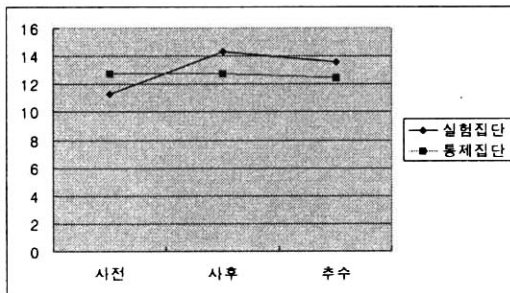
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

표 13. 실험·통제집단의 자아존중감 사전-사후-추수검사 점수 비교

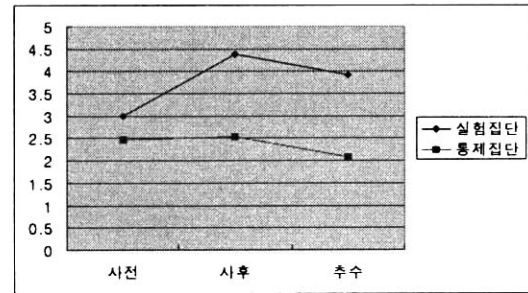
변인	집단	사 전		사 후		추 수		t1	t2	t3
		M	SD	M	SD	M	SD			
일반적 자아 존중감	실험	11.30	4.60	14.30	4.44	13.53	3.71	-2.49*	-2.67*	0.77
	통제	12.76	3.76	12.76	4.53	12.46	4.21	0.00	0.26	0.26
사회적 자아 존중감	실험	3.00	2.00	4.38	1.98	3.92	2.36	-3.45**	-1.84	1.03
	통제	2.46	1.39	2.53	1.50	2.07	1.75	-0.15	0.71	1.58
가정적 자아 존중감	실험	4.38	2.02	4.53	1.80	4.92	1.97	-0.33	-1.00	-1.16
	통제	5.30	1.54	4.92	1.97	4.07	1.75	-0.15	0.71	1.58
학교 자아 존중감	실험	3.38	1.60	4.61	1.38	4.92	1.44	-2.30**	-2.68	-0.77
	통제	3.61	0.96	3.38	1.50	3.46	1.39	0.82	0.36	-0.16

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

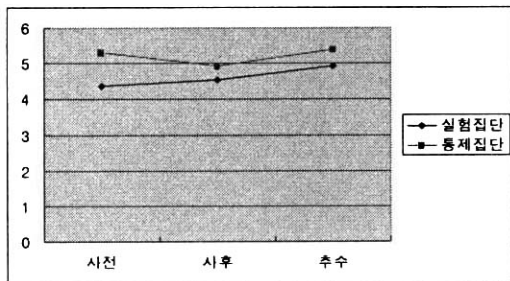
t1=사전검사-사후검사 비교, t2=사전검사-추수검사 비교, t3=사후검사-추수검사 비교



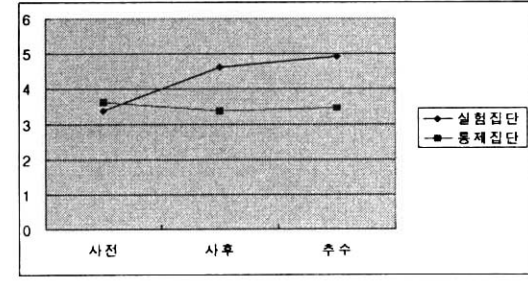
일반적 자아존중감



사회적 자아존중감



가정적 자아존중감



학교에서의 자아존중감

그림 5. 집단별 자아존중감 사전-사후-추수검사의 평균 점수 변화

서 실험집단과 자아존중감 사후검사 득점을 비교해 본 결과, 실험집단의 사후검사 점수가 통제집단의 사후검사 점수에 비해 학교에서의 자아존중감에서는 유의미하게 높은 결과가 나타났지만 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감 그리고 가정적 자아존중감에서는 실험집단과 통제집단간에 유의미한 차이가 없음을 알 수 있다.

실험집단과 통제집단의 집단 내 사전-사후 추수검사 점수비교

본 프로그램이 자아존중감 증진에 미치는 효과의 변화를 시간의 추이에 따라 살펴보기 위해 실험집단과 통제집단의 사전검사와 사후검사, 프로그램의 종결 2개월 후의 추수검사 점수에 대해 반복측정 t검증(paired t-test)을 실시하였다. 그 결과는 표 13에 제시 되어있다. 실험집단 사전검사와 사후검사를 비교해본 결과, 일반적 자아존중감과 사회적 자아존중감 그리고 학교에서의 자아존중감에서 유의미한 향상을 보였다. 그러나 가정적 자아존중감에서는 유의미한 향상을 보이지 않고 있다. 사전검사와 추수검사를 비교해본 결과 일반적 자아존중감에서는 유의미한 향상을 보였지만 사회적·가정적·학교에서의 자아존중감에서는 유의미한 향상을 보이지 않고 있다. 한편 사후검사와 추수검사를 비교한 결과, 모든 하위변수들이 유의미한 향상을 보이고 있지 않았다. 그리고 통제집단의 자아존중감 사전검사와 사후검사, 사전검사와 추수검사, 사후검사와 추수검사를 비교해 보면 모두 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

논 의

본 연구는 수줍음 아동을 대상으로 사회적 기

술 훈련 프로그램을 실시하여 사회적 기술, 불안, 우울, 자아존중감에 어떠한 차이가 나타나는지 살펴보았다. 본 연구에서 나타난 주요 결과를 연구 문제별로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 수줍음 아동을 대상으로 사회기술 훈련 프로그램을 실시하고 사회적 기술척도의 점수를 비교해 보았다. 우선 집단 간의 차이를 비교하기 위해 사회적 기술 사전점수를 공변인으로 하여 사후검사 점수에 대한 공변량 분석을 실시한 결과, 실험집단의 사회적 기술의 모든 하위변인인 협동, 공감, 자기통제, 주장에서 유의미한 향상이 있는 것으로 나타났다. 그리고 집단 내의 차이를 비교하기 위해 검사 시기별 점수를 비교해 본 결과, 실험집단의 사전검사와 사후검사, 사전검사와 추수검사에서도 모두 유의미한 향상을 나타냈고, 또한 사후검사와 추수검사 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않아 사회적 기술 훈련 프로그램의 효과가 사회적 기술증진에 안정적으로 지속되고 있음을 알 수 있다. 그리고 통제집단에서는 검사 시기별 점수에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 사회적 기술 훈련 프로그램을 통해 수줍음 아동의 대인관계를 향상시킨 Matter와 Matter(1985)의 연구결과와 일치하는 결과이며, 여중생을 대상으로 수줍음 극복 프로그램을 통해 사회적 기술을 증가시킨 이광애(1995)의 연구결과, 그리고 부끄러움 극복 프로그램을 통해 초등학생의 사회적 기술을 증진시킨 정일호(1990)의 연구와도 동일한 결과이다.

둘째, 수줍음 아동을 대상으로 사회적 기술 훈련 프로그램을 실시하고 불안척도의 점수를 비교해 보았다. 우선 집단 간의 차이를 비교하기 위해 불안 사전점수를 공변인으로 하여 사후검사 점수에 대한 공변량 분석을 실시한 결과, 실험집단의 불안점수에서 유의미한 차이가 있는

것으로 나타났다. 또한 집단 내의 차이를 비교하기 위해 검사 시기별 점수를 비교해 본 결과, 실험집단의 사전검사와 사후검사, 사전검사와 추수검사에서 유의미한 감소를 나타냈으나, 사후검사와 추수검사 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않아 사회적 기술 훈련 프로그램의 효과가 불안감소에 안정적으로 지속되고 있음을 알 수 있었다. 이러한 결과는 사회기술 훈련 프로그램이 사회·대인관계 불안점수를 유의하게 감소시킨 것으로 나타난 차영희(1995)의 연구 결과와 유사한 결과이다. 또한 사회적 기술 집단상담 프로그램을 통해 대학생의 사회적 불안을 감소시킨 것으로 보고한 김혁곤(1992)의 연구 결과와도 일치하는 결과이다. 한편 통제집단에서 사전검사와 사후검사에서 유의미한 향상이 나타났는데, 이러한 결과는 아무런 처치 없이 동일한 검사를 반복해서 측정하게 됨으로써 아동에게 불안을 느끼도록 만들었기 때문이라고 추측할 수 있다.

셋째, 수줍음 아동을 대상으로 사회적 기술 훈련 프로그램을 실시하고 우울척도의 점수를 비교해 보았다. 우선 집단 간의 차이를 비교하기 위해 우울 사전점수를 공변인으로 하여 사후검사 점수에 대한 공변량 분석을 실시한 결과, 실험집단의 우울점수에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 집단 내의 차이를 비교하기 위해 검사 시기별 점수를 비교해 본 결과, 실험집단의 사전검사와 사후검사, 사전검사와 추수검사에서 유의미한 향상을 나타냈다. 그러나 사후검사와 추수검사 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않아 사회기술 훈련 프로그램의 효과가 우울 감소에 안정적으로 지속되고 있음을 알 수 있었다. 반면, 통제집단에서는 검사 시기별 점수에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 사회적 기술 훈련 프로

그램을 실시하여 우울을 유의미하게 감소시킨 차영희(1995)의 연구와 동일한 결과이다. 또한 Lewinsohn(1975)의 사회기술 훈련이 우울 감소에 영향을 준다는 주장과 일치하며, Lazarus(1982)가 우울한 사람에게 사회적 기술을 훈련을 시키는 연구와도 비슷한 결과이다.

넷째, 수줍음 아동을 대상으로 사회적 기술 훈련 프로그램을 실시하고 자아존중감 척도의 점수를 비교해 보았다. 우선 집단 간의 차이를 비교하기 위해 자아존중감 사전점수를 공변인으로 하여 사후검사 점수에 대한 공변량 분석을 실시한 결과, 실험집단의 자아존중감의 하위변인인 학교에서의 자아존중감만이 유의미한 향상이 있는 것으로 나타났다. 이것은 사회적 기술 훈련 프로그램의 내용이 학교에서의 상황을 다루고 있는 내용으로 구성되어 있기 때문이라고 추측되어진다. 또한 집단 내의 차이를 비교하기 위해 검사 시기별 점수를 비교해 본 결과, 실험집단의 일반적 자아존중감이 사전검사와 사후검사, 사전검사와 추수검사에서 유의미한 향상을 나타냈고, 사회적 자아존중감과 학교에서의 자아존중감이 사전검사와 사후검사에서 유의미한 향상을 나타냈다. 가정적 자아존중감에서는 사전검사와 사후검사에서 유의미한 차이가 나타나지 않고 있다. 또한 사후검사와 추수검사 간에는 모든 하위변인이 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않고 있다. 그리고 통제집단에서는 검사 시기별 점수에서 모든 하위변인에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 수줍음 극복 프로그램을 통해 자아존중감이 향상되었다고 보고한 이광애(1995)의 연구 결과, 그리고 부끄러움 극복 프로그램이 자아존중감 향상에 효과가 있었다고 보고한 정일호(1990)의 연구와 일치하는 결과이다.

그러나 본 연구의 결과에서 사회적 기술 훈련

프로그램이 학교와 관련된 자아존중감을 향상시키는 데는 효과가 있었던 반면 가정에서의 자아존중감에는 유의미한 효과가 나타나지 않았는데, 이는 프로그램을 구성할 때 좀 더 다양한 장면에서 자아존중감을 향상시키기 위한 내용이 필요하다는 것을 시사한다. 또한 본 프로그램을 실시하고 있는 학교가 비교적 사회·경제적 지위가 낮은 사람들이 밀집해 있는 지역에 위치해 있어 가정에서 아동에 대한 관심이 부족한 것과 관련이 있을 것으로 보인다. 따라서 앞으로의 연구에서는 본 프로그램을 부모, 교사와 함께 연계하여 실시하여 그 효과를 검증해 보는 것도 의미가 있을 것이다.

이상의 결과와 논의를 종합하여 수줍음 아동을 대상으로 하는 사회적 기술 훈련 프로그램의 제한점과 후속연구를 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 사회적 기술, 불안, 우울, 자아존중감의 척도에 나타난 변화분석을 시도하였다. 양적인 도구만을 이용하여 효과성을 검증하고자 하였으며, 질적인 분석과 프로그램 만족도 검사는 실시하지 않았다. 연구결과의 다차원적인 분석을 위해서 질적인 분석과 프로그램 만족도 검사를 함께 실시하는 것이 결과 분석에 도움이 될 것이라 보여 진다.

둘째, 본 프로그램 대상이 수줍어하는 아동이라는 점을 고려해 볼 때, 아동과 신뢰감 형성이 매우 중요하고 어려운 과정이다. 신뢰감과 친밀감을 형성하기 위해서 충분한 시간이 요구된다. 본 프로그램에서는 8회기로 구성되어 신뢰감형성에 충분한 시간을 사용하지 못했다. 후속연구에서는 집단의 신뢰로운 분위기 조성을 위한 회기를 더 많이 구성하고 보다 장기적으로 실시하여 프로그램의 효과를 증진할 필요가 있을 것으

로 보인다.

셋째, 본 프로그램은 리더에 의해서만 진행이 되었다. 가정에서 부모, 학교교사와의 연계가 이루어지지 못하여, 가정에서 아동의 행동과 학교 교실에서 아동의 행동을 관찰할 수 없었다는 아쉬움이 있었다. 후속 연구에서는 학교, 가정이라는 하나의 망을 이루어 교사와 부모의 개입이 이루어져 아동의 행동변화가 집단상담 장면에서 개인적인 생활까지 이어질 수 있도록 해야 할 것으로 보인다.

넷째, 본 프로그램의 집단인원은 13명으로 구성되어 진행되었는데 6명에서 10명 정도가 적당할 것이라고 생각된다. 프로그램이 진행되는 동안 각 회기의 중요한 기술을 충분히 익히고 연습하기에는 13명은 너무 많아서 어려움이 있었다. 또한 본 프로그램에서는 프로그램의 실시횟수와 기간을 8회기 하루에 2회기씩 4주간에 걸쳐 진행되었다. 본 연구자의 계획은 주 2회를 만나고 각각1회기씩 진행하려고 하였으나, 아동의 방과 후 과외활동으로 인해서 오전수업을 하는 수요일 오후에만 시간이 되어 하루에 2회기씩 진행이 되었다. 유연수와 이양희(2001)의 연구에서 보면 사회기술 훈련 프로그램은 16-20회 이상으로 실시할 때 그 효과가 가장 크다는 결과가 나타났다. 즉 프로그램의 실시횟수와 기간을 고려하여 실시하는 것이 필요하다.

다섯째, 프로그램에 참여할 대상을 선정하는 과정에서 수줍음 척도 검사를 통해서 높은 수줍음에 속하는 아동을 선정한 후 실험집단과 통제집단을 구성할 때 프로그램에 참여하기를 희망하는 학생을 대상으로 실험집단을 구성하였다는 점이 아동의 참여 동기와 관련되어 차별적 피험자 선정으로 내적 타당도를 저해하는 요인으로 작용할 수 있었을 가능성을 생각해 볼 수 있다. 다음 연구에서는 이러한 점을 고려하여 피험자

를 선정하는 것이 필요할 것으로 보인다. 또한, 본 연구에서는 통제집단에는 아무런 처리를 가하지 않았는데, 다음 연구에서는 통제집단에도 피험자의 반동적 태세를 줄이기 위한 위약처치를 하는 것이 필요할 것으로 생각된다.

참고문헌

- 강소연 (1994). 초등학교 아동의 수줍음과 자기존중감 및 학업성취도의 관계. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 김근영, 윤진 (1995). 수줍음과 대인관계 변인간의 상호관련성: 사회적 기술 및 동기 요인의 역할을 중심으로. *소아·청소년정신의학*, 6(1), 90~99.
- 김혁곤 (1992). 대학생의 사회적 불안 감소를 위한 집단상담 프로그램의 효과. 박사학위논문, 전남대학교.
- 도현심, 박성연 (1992). 한국 아동의 수줍음에 관한 연구. *대한가정학회*, 30(1), 325-338.
- 문성원 (1997). 한국판 청소년용 사회 기술 척도 개발을 위한 예비 연구. 미간행 논문.
- 안봉선 (1998). 수줍음 극복훈련이 아동의 자기표출 증진에 미치는 효과. 석사학위논문, 제주대학교.
- 유연수, 이양희(2001). 사회적 고립 아동의 사회적 기술훈련 효과에 관한 메타연구. *아동학회*, 22(4), 51-67.
- 윤은진, 박인전 (2003). 아동의 수줍음과 사회적 적응과의 관계. *영남대학교 사회과학연구*, 22(2), 65-80.
- 윤현숙 (2000). 부모의 양육태도와 아동의 사회적 기술이 학급내의 사회적 지위에 미치는 영향. 석사학위논문, 신라대학교.
- 이광애 (1995). 수줍음 극복 프로그램이 여중생의 수줍음, 자아존중감, 사회적 기술 변화에 미치는 영향에 관한 실험 연구. 석사학위논문, 충북대학교.
- 정일호 (1990). 국민학생을 위한 부끄러움 극복 프로그램의 효과. 박사학위논문, 전남대학교.
- 정창윤 (1997). 초등학교 아동의 수줍음과 자기존중감 및 학업성취도의 관계. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 조수철, 이영식 (1990). 한국형 소아 우울척도의 개발. *신경정신의학*, 29(4), 943-956.
- 조수철, 최진숙 (1990). 소아불안의 측정: RCMAS의 신뢰도와 타당도 검사. *신경정신의학*, 29(3), 691-702.
- 차영희 (1995). 사회적 기술 훈련 프로그램이 사회성 및 정서에 미치는 효과. 석사학위논문, 전남대학교.
- 황정순 (1987). 대학생들의 수줍음에 관한 조사연구. *학생지도연구*, 2, 한남대학교 학생생활연구소, 53-80.
- Assendorpf, J. B. (1987). Videotape reconstruction of emotions and cognitions related to shyness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 542-549.
- Assendorpf, J. B. (1990). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology*, 26, 721-730.
- Barlow, D. H. (1988). anxiety and its disorder. New York: Guilford Press.
- Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 330-339.
- Cheek, J. M., & Melchior, L. A. (1990). Shyness, self-esteem, and self-concept. In H. Leitenberg

- (Ed.). *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 47-82). New York: Plenum.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman.
- Crozier, W. R. (1979). Shyness as anxious self-preoccupation. *Psychological Reports*, 44, 959-962.
- Daniels, D. & Plomin, R. (1985). Origins of individual differences in infant shyness. *Developmental Psychology*, 21, 118-121.
- Frentz, C., Gersham, F., & Elliott, S. N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement difference. *Journal of School Psychology*, 29, 109-120.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skill rating system*. Circle Pines, M.N.: American Guidance Service.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & Lemare, L. (1990). Children's peer relationship: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Jones, W. H., & Briggs, S. R. (1982). The self-other discrepancy in social shyness. In R. Schwarzer (Ed.), *The self in anxiety, stress, and depression* (pp. 93-107). Amsterdam: North Holland.
- Jones, W. H., & Russell, D. (1982). The social reticence scale: An objective instrument to measure shyness. *Journal of Personality Assessment*, 46, 629-631.
- Kelly, J. A. (1982). *Social skills training: A practical guide for intervention*. New York: Spring Publishing Company.
- LaGreca, A. M., Dandes, S. K., Wick, P., Shaw, K., & Stone, W. L. (1988). Development of the social anxiety scale for children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 84-91.
- Lazarus, P. L. (1982). Correlation of shyness and self-esteem for elementary school children. *Perceptual and Motor Skills*, 55(1), 8-10.
- Leary, M. R. (1983). *Understanding social anxiety*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LeCroy, C. W. (1994). Social skills training. In C. W. LeCroy (Ed.), *Handbook of child and adolescent treatment manuals* (pp. 126-169). New York: Lexington Books.
- Lewinsohn, P. M. (1975). Engagement in pleasant activities and depression level. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 729-731.
- Matter, D. E., & Matter, R. M. (1985). Children who are lonely and shy: Action steps for the counselor. *Elementary School Guidance and Counseling*, 34, 129-135.
- Merrell, K.W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relationship and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Phillips, E. L. (1985). Social skills: History and perspective. In La'Abate & M. Am Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research* (pp. 29-47). New York: Wiley and Sons.
- Richmond, V. P. (1985). Shyness and popularity: Children's views. *Western Journal of Speech Communication*, 49(2), 116-125.
- Velting, O. N., & Albano, A. M. (2001). Current trends in the understanding and treatment of

이현숙·정현희 / 학교-기반의 사회적 기술 훈련 프로그램이 수줍음 아동의 사회적 기술, 불안, 우울, 자아존중감에 미치는 효과

social phobia in youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 127-140.

Zimbardo, P. G., & Radl, S. L. (1983). *The shyness workbook*. New York: McGraw-Hill.

Zimbardo, P. G.. (1977). *Shyness*. New York: Jove Publications Inc.

Zimbardo, P. G., & Radl, S. L. (1981). *The shy child*. New York: McGraw-Hill.

원 고 접 수 일 : 2004. 10. 21.

수정원고접수일 : 2004. 11. 24.

게 재 결 정 일 : 2004. 11. 25.

Effects of a School-Based Social Skills Training Program for Shy Children

Hyun-Sook Lee

Korea Youth Counseling Institute

Hyun-Hee Chung

Keimyung University

The present study was conducted to examine the effects of social skills training program on the social skills, anxiety, depression and self-esteem of shy children. For this purpose, the social skills training program developed by LeCory and modified by the present investigator was used. Participants of this study were 13 elementary school students attending 'I' elementary school located in Daegu. These children were selected among 128 children who obtained above 43 points on the RCBS scale. Their grade ranged from 5th to 6th. Participants were randomly assigned to one of the two conditions: social skills training group condition and control group condition. The program was administered by the present investigator twice a week for four weeks. The length of each session was 60 minutes. For effective administration of the program, leader's manual and children's workbook were developed. To examine the effects of the program, participants were asked to composed the questionnaire before, after, and 2 months after the program. The questionnaire was composed of 4 scale measuring social skills, anxiety, depression and self-esteem. The effects of the program were analyzed by paired t-test and ANCOVA. Results showed that the social skills training program had significant effects on social skills, anxiety, depression and self-esteem of shy children, and that the effects were maintained upto 2 month after the program.

Keywords : shyness, social skills training program, social skills, anxiety, depression, self-esteem