

시설 보호 아동의 또래관계 증진을 위한 사회적 역량 프로그램의 효과*

'Social Competence Improvement Program' for Institutionalized Children' Positive Peer Relationship

유 안 진**

Yoo, An Jin

한 유 진***

Han, Eu Gene

김 진 경****

Kim, Jin Kyung

Abstract

The program implemented in this study consisted of 4 parts : positive self perception, understanding and expression of emotion, communication skills, and interpersonal problem solving competence. Implementation took place once a week In 12 60-90 minutes sessions. The subjects were 33 11- to 13- year old children residing in 2 institutions similar to each other. The experimental group consisted of 11 boys and 7 girls and control group of 7 boys and 8 girls, respectively. Implementation was bracketed by pre- and post-tests. After the 12 weeks intervention program, there were significant differences between the experimental and control groups. The experimental group improved in social and communication skills. Both the experimental and control group didn't improve in self-esteem.

Key Words : 시설보호아동(Institutionalized children), 또래관계(peer relationship), 사회적 역량 프로그램(social competence improvement program)

※ 접수 2002년 12월 31일, 채택 2002년 9월 23일

* 이 연구는 서울대학교 Brain Korea 21 사업의 연구비 보조로 이루어졌음.

** 교신저자 : 서울대학교 아동·가족학과 교수, E-mail:caj@snu.ac.kr

*** 서울대학교 아동·가족학과 강사

**** 서울대학교 아동·가족학과 박사과정

I. 서론

IMF 구제금융 위기 이후 경제적인 문제로 인한 가족의 해체가 가속화되면서, 요보호 아동의 수가 증가하였고(보건복지부, 2001) 부모가 있음에도 불구하고 시설보호가 필요한 아동의 수가 증가하였다.¹⁾ 시설에서 생활하는 아동은 '부모'라는 중요한 사회적 지지를 상실한 상태이므로, 또래집단은 대체관계망으로서 부모부재로 인해 초래될 수 있는 부정적인 영향을 완화시킬 수 있는 중요한 집단이다. 아동기에는 사회적 관계망이 급격히 확장되며, 유아기에 비해 또래간에 더 높은 수준의 친밀감을 갖는다(Furman & Buhrmester, 1992). 또래집단은 당면한 공통의 문제와 고민을 공유하고, 전형적인 스트레스에 대처하도록 정서적·심리적 지지를 제공하므로(문은영, 1993), 또래와의 긍정적인 경험을 통해 정서적 안정과 긍정적 자존감을 형성시킬 수 있다. 따라서 또래관계는 시설 아동의 심리사회적 적응에 중요한 영향을 미칠 수 있다.

시설 아동을 대상으로 본 연구들에 의하면, 시설 아동은 상호 도움을 주고받는 존재로 또래를 인식하며, 교사나 보육사와 같은 성인의 지지 보다 시설에서 같이 생활하는 또래와 학교 친구의 지지를 더 높게 지각하는 것으로 나타났다(유안진, 한유진, 최나야, 2002). 또한 또래집단은 시설 내외에서 공유하는 경험이 많아 적응과정에 서로 도움을 줄 수 있는 대상으로

간주되므로, 또래 지지가 시설 아동의 학교 적응에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(권기남, 유안진, 민하영, 2002; 박현숙, 1999). 또한 또래로부터 지지를 많이 받는다고 지각할수록 대물 공격행동과 분노표출 공격성을 더 적게 보였는데, 일반 아동과는 달리 시설 아동은 또래로부터의 지지만이 공격성과 유의한 관련성을 보였다(유안진 외 2인, 2002). 즉 좌절을 경험할 때 자신과 비슷한 경험을 하고 있는 또래로부터의 위안은 정서적 안정감을 주며, 또래의 효과적인 해결책 제시가 공격성 감소에 긍정적인 역할을 하였다.

그런데 실제로 시설 아동은 일반 아동보다 또래로부터 낮은 지지를 지각하고(유안진 외 2인, 2002), 소외감을 더 많이 느끼며(문진명, 2000; 박현숙, 1999), 대인관계 형성에 어려움을 겪는 등 인간관계에서 문제를 경험하는 것으로 나타났다(최일경, 1996). 또한 갈등이나 대립·일방적 주도·무시나 고립과 같은 또래관계 질의 부정적 요인에서 일반 아동에 비해 시설 아동이 훨씬 더 높은 수준을 보였다(김진경, 2002). 이는 시설 아동이 맺고 있는 또래관계 양상이 부적절하며 부정적임을 반영한다. 또래집단은 시설 아동에게 있어서 이들의 적응에 기여하는 중요한 집단임에도 불구하고, 실제로 이들은 건강하고 바람직한 또래관계를 형성시키지 못하고 있다. 즉 시설 아동이 또래관계의 형성과 유지에 어려움을 경험한다는 연구 결과는 긍정적인 또래관계를 위해 이들의 사회적 역량을 향상시켜야 함을 시사한다.

그런데 사회적 역량에 대한 용어 및 정의, 강조하는 구성요인은 학자마다 다양하여 일관된 정의를 내리기가 쉽지 않다. Katz와 McClellan

1) 보호자가 없거나 가족해체, 빈곤, 부모의 유기 등에 의해 가정에서 양육이 불가능한 3세 이상·18세 미만의 신체적·정신적 장애가 없는 아동은 아동양육시설에서 보호·양육된다. 현재 우리나라의 아동양육시설에서 보호를 받고 있는 아동 및 청소년은 약 1만 2천명에 이르는 것으로 집계된다(보건복지부, 2001)

(1997)은 사회적 역량이란 일반적으로 상호 호혜적이고 만족감을 유지하는 능력, 또래들과의 상호작용을 주도하고 유지하는 능력이라고 보았으며, Howes(1987)는 또래집단과의 성공적인 사회적 역할을 반영하는 행동이라 정의하였다. 또한 McCabe(1998)은 사회행동의 규범, 감정의 인식과 이해, 언어 구사력과 이러한 기술들을 긍정적이고 효과적인 방식으로 활용하는 행동양식들에 대한 지식을 포함하는 기술의 범위라고 정의하였다. 이상과 같은 정의를 종합하여, 본 연구에서는 아동의 사회적 역량을 '자아에 대해 긍정적으로 인식하고, 타인의 정서를 이해하고 수용하며, 적절한 의사소통 기술과 효과적인 대인간 문제해결 능력으로 또래와 만족스러운 상호작용을 맺고 유지하는 능력'으로 정의하였다. 이 정의를 바탕으로 사회적 역량을 4가지 영역으로 구분하였는데, '자아에 대한 긍정적 인식', '정서 인식 및 표현 능력', '의사소통 기술', '대인간 문제해결력'이 이에 해당된다.

사회적 역량의 각 구성요인에 대한 시설 아동 연구는, 일반아동과 비교하여 시설아동의 사회적 역량 수준이 부족하다고 보고하고 있다. 구체적으로 살펴보면, 시설 아동의 자아존중감은 일반 아동에 비해 낮으며, 초등학교에서 중학교로 진학하면서 더욱 낮아지는 경향을 보였다(유안진 외 2인, 2001; 장희순, 1989; 조현경, 1995). 또한 시설 아동은 일반아동보다 정서조망 능력 수준이 낮고(권세은, 2002), 공격성의 하위영역 중 분노 표출 공격성을 가장 많이 보이는 등(유안진 외 2인, 2002) 정서를 인식하고 표현하는데 있어서 어려움을 보였다. 또한 시설 아동의 의사소통 기술도 일반아동에 비해 하위영역인 설득 기술, 위로 기술, 대상참조 기술에서 전반적으로 낮은 수준을 보였으며, 연령증가에 따른 발달 속도도 더 늦은 경

향을 보였다(김진경, 2002). 또한 시설아동들은 또래와의 갈등상황에서 또래의 행동을 적대적인 동기로 해석하며 공격적인 방법으로 문제를 해결하는 경향을 보였다(문진명, 2000; 유안진 외 2인, 2002). 이러한 시설아동의 부족한 사회적 역량을 보완하고 강화시키는 것이 시급하다고 생각된다. 그런데 일반아동의 경우 사회적 역량 프로그램 실시 후 또래관계에서의 주장성 행동과 같은 사회적 기술이 향상되는 것으로 나타났다(김미영, 2000; 오정미, 2000), 시설아동을 대상으로 이뤄진 연구는 거의 없는 실정이다. 시설 아동을 위한 사회적 역량 향상 프로그램의 필요성에 대한 인식은 현장을 중심으로 이루어지고 있으나(양숙미, 1993), 아직까지 전문적인 프로그램의 개발과 운영은 이뤄지지 않고 있는 실정이다. 시설아동을 대상으로 사회적 역량 향상 프로그램을 개발하여 실시하면 이들의 사회적 역량이 향상되어 긍정적인 또래관계 형성에 기여할 것으로 기대된다. 따라서 시설 아동의 사회적 역량, 즉 대인관계에서 갈등을 효과적이며 적절하게 해결할 수 있는 능력을 향상시켜야 할 것이다.

아동기에 획득한 사회적 역량은 성인이 된 후에도 그 영향이 지속된다. 아동기에 사회적 역량을 성취하지 못한 경우 이러한 부적응은 청소년기와 성인기에 이를 때까지 학문적 실패, 자퇴, 비행, 다양한 정신 건강문제 등으로 발전될 가능성이 있다(Elias & Clabby, 1992; Paker & Asher, 1993). 아동의 사회적 능력을 살펴보면, 반복적인 개입에 의해 달라지므로(Bierman & Montminy, 1993; Durlak, 1983), 가장 적절한 시기에 효과적인 중재전략으로 아동의 사회적 역량을 향상시키는 것이 중요하다. 대인간 인지적 문제해결력은 일반적으로 4세 전후로 나타나서 아동기에 발달하며(Elias, Rothbaum, &

Gara, 1986; Shure & Spivack, 1984), 청소년기에는 또래간의 친밀감이 깊어지고 그 관계가 강화되어 영향력이 커지므로 아동기가 또래관계 개선을 위한 사회적 역량을 훈련시킬 수 있는 적기라고 판단된다. 대인관계 문제를 경험하는 시설 아동을 대상으로 긍정적인 또래관계를 형성하는데 기여할 수 있는 프로그램이 실시된다면 이들의 심리사회적 적응을 개선시킬 뿐 아니라 예방적인 개입도 할 수 있을 것이다. 따라서 본 연구는 시설 아동의 실정에 알맞은 사회적 역량 증진 프로그램을 개발하고 이를 현장에 적용하여 시설 아동의 사회적 역량의 발달을 증진하고자 하였다. 즉 시설아동에 대한 선행연구를 바탕으로 이들의 부족한 점을 보완하고 강화할 수 있는 프로그램을 개발하고 실시하였다.

이에 사회적 역량 향상 프로그램 실시 후, 실험집단 아동의 사회적 역량이 향상되어 시설 아동의 적응을 돕는 긍정적 또래관계 증진에 기여할 것으로 기대된다. 따라서 본 연구에서

는 시설아동에게 사회적 역량 프로그램을 실시한 결과, 이들의 사회적 역량이 향상되는지 알아보하고자 한다. 사회적 역량의 구성요인 중 '의사소통 기술'의 향상을 알아보하고자 또래와의 의사소통 기술을 측정하고, '정서 인식 및 표현 능력'과 '대인간 문제해결력'의 향상을 알아보하고자 사회적 기술을 측정했다. 또한 '자아에 대한 긍정적 인식'의 향상을 알아보하고자 증진된 또래관계 기술을 통해 궁극적으로 자아존중감이 발달하는지를 조사했다. 이를 위하여 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

<연구문제 1> 사회적 역량 프로그램 실시 후, 실험 집단의 의사소통 기술은 유의한 차이가 있는가?

<연구문제 2> 사회적 역량 프로그램 실시 후, 실험 집단의 사회적 기술은 유의한 차이가 있는가?

<연구문제 3> 사회적 역량 프로그램 실시 후, 실험 집단의 자아존중감은 유의한 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구설계

본 연구는 사회적 역량 향상 프로그램을 실험적 처치로 하여 이 프로그램에 참여하는 실험집단과 참여하지 않은 통제집단(대조군)간의 차이를 비교하는 '통제집단전후비교설계(Pretest-Posttest Control Group Design)'이다.

2. 조사 대상

서울에 위치하며 물리적 환경이 유사한 보육

(표 1) 연구설계

실험집단	01	x	02
통제집단	01		02

01 : 프로그램 실시 전 사전검사(의사소통 기술, 사회적 기술, 자아존중감)

02 : 프로그램 실시 후 사후검사(의사소통 기술, 사회적 기술, 자아존중감)

x : 사회적 역량 향상 프로그램(자아에 대한 긍정적 인식, 정서이해 및 표현능력, 의사소통 기술, 대인간 문제해결력)

원 2곳에 거주하는 10-13세의 아동이었다. 보육원 선정은 이전에 서울에 있는 10여 개의 보육시

〈표 2〉 연구대상자의 분포 (단위: 명)

성 별	실험집단	통제집단
남	11	7
여	7	8
계	18	15

설을 방문하고 조사한 것을 바탕으로 연구자들 간의 합의를 통해 이뤄졌다. 실험 집단은 18명(남 11, 여 7)이며, 통제집단은 15명(남 7, 여 8)이다.

3. 사전·사후 검사 척도

본 연구는 시설 아동의 사회적 역량을 향상시키는 것을 그 목적으로 하기 때문에, 프로그램 실시 결과 아동의 전반적인 사회적 역량이 향상되는지 여부를 밝히고자 했다. 이에 사회적 역량의 각 구성요인(자아에 대한 긍정적 인식, 정서 이해 및 표현능력, 의사소통 기술, 대인간 문제해결력)을 측정하고자 다음의 검사도구를 선정하였다. 먼저 '자아에 대한 긍정적 인식'을 알아보기 위해 자아존중감 척도를, '정서이해 및 표현능력'과 '대인간 문제해결력'을 알아보기 위해 사회적 기술 척도를, '의사소통 기술'을 알아보기 위해 또래와의 의사소통 기술 척도를 포함시켰다. 단, 사회적 기술 척도는 또래의 정서를 이해하고 적절히 표현하는 기술(정서이해 및 표현능력)과 또래와의 갈등상황을 효과적으로 해결하는 전략(대인간 문제해결력)이 함축되어 있다. 구체적으로 조사에 이용한 척도로 '자아존중감' 척도는 Hudson(1982)의 척도를 수정한 것으로 Cronbach α 는 .68이었고, '사회적 기술'척도는 Inderbitzen & Foster (1992)가 만든 Teenage Inventory of Social Skills를 수정한 것으로 Cronbach α 는 .77이었다. '의사소통 기술'은

Burleson, Delia, & Applegate(1992), 김진경(2002)의 의사소통 척도를 수정·보완하여 일대일 면접방식으로 조사하였다.

본 연구에서는 사회적 역량 프로그램을 실시한 결과, 실질적인 사회적 능력으로 또래와의 의사소통 기술과 사회적 기술이 향상되는지, 궁극적으로 자아존중감이 발달하는지를 알아보았다.

4. 프로그램

1) 프로그램의 목표

프로그램의 목표는 다음과 같다.

첫째, 아동 자신의 모습을 발견하고 표현할 수 있는 기회를 통해 자아존중감을 향상하고 긍정적인 자아개념을 갖도록 한다.

둘째, 특별한 상황에서의 나와 상대의 감정을 들여다봄으로써, 그 정서를 이해하고 수용하며 적절히 표현할 수 있도록 한다.

셋째, 실제적이고 구체적인 의사소통기술을 훈련시킴으로써, 사회적 상황이나 맥락을 이해하고 적절히 표현하는 능력을 증진시킨다.

넷째, 대인간 문제해결 능력을 향상시켜 또래와의 긍정적 관계와 사회적 적응력이 발달하고 지속되도록 한다.

2) 프로그램의 개발

먼저 석박사 이상의 아동학 전문가 8인이 팀을 구성해서 6개월간의 프로그램 개발을 위한 세미나를 실시하였다. 시설아동의 사회적 역량을 향상시키기 위해, 이들의 현주소를 파악하고 이를 근거로 프로그램을 개발하였다. 즉, 시설아동을 대상으로 이뤄진 선행연구를 바탕으로 시설아동의 부족한 점을 보완·강화시키며, 시설아동의 욕구를 반영하는 방향으로 프로그램을 특화시켜 구성하였다. 또한 시설 아동의

부족한 인지능력과 집중력을 고려하여 같은 연령의 일반 아동 대상 프로그램보다 실제적이며 활동중심으로 좀 더 재미있고 쉬운 내용으로 구성하였다.

사회적 역량의 4가지 요인을 구성하는데 있어서, 먼저 타인과의 사회적 기술을 함양시키기 위해서 기본적으로 자신에 대한 긍정적 자각이 중요하기에 자신을 이해하고 수용하는 회기를 구성했다. 다음으로 또래의 정서를 이해하고 적절히 표현하는 기술과 자신의 입장과 생각을 효과적으로 전달하는 의사소통 기술에 대해 배우고 연습하는 회기로 구성했다. 마지막으로 실제적으로 발생할 수 있는 또래와의 갈등상황에서 다양한 대안을 고려하면서 최선의 해결책을 모색하며 이를 적용하고 연습해보는 회기로 구성했다.

3) 프로그램 구성 요소의 정의

프로그램은 4가지 영역으로 자아에 대한 긍정적 인식, 정서이해 및 표현능력, 의사소통 기술 및 대인간 문제해결력으로 구성하였다.

본 연구에서는 사회적 역량의 4가지 구성요

인을 다음과 같이 조작적으로 정의한다.

첫째, '자아에 대한 긍정적 인식'으로 자신의 모습에 대해 긍정적으로 평가하는 것을 의미한다.

둘째, '정서이해 및 표현능력'으로 자신의 정서와 타인의 것과 서로 다를 수 있음을 이해하고 수용하며, 자신의 정서를 적절하게 조절하고 표현하는 능력을 의미한다.

셋째, '의사소통 기술'로 대인관계의 상황에서 메시지를 보내고 수용하기 위해 언어를 사용하는 기술이다. 즉 문법적 문장을 산출하는 언어능력이 아니라, 사회적 상황이나 맥락을 이해하고 적절히 표현할 줄 아는 능력을 말한다(김진경, 2002).

넷째, '대인간 문제해결력'으로 대인관계에서 일어나는 갈등을 효과적으로 해결할 수 있는 기술을 발견하고 창조하는 능력(Shure, 1985)이며, 문제에 대한 민감성, 대안적 사고력, 수단-목표 사고력, 원인적 사고력, 결과적 사고력의 다섯 가지 능력으로 구성된다(Spivack, Platt, & Shure, 1976).

4) 프로그램의 내용

〈표 3〉 프로그램 전체 순서 및 내용

목 표	회	번호	활 동 명	활동개요 및 목적
나를 이해하고 긍정적 자아개념 형성하기	1. 만나서 반가워요	1	나와 너, 우리는 하나예요	조이름과 조출석부를 만들며 공동체 의식을 기른다.
		2	우리같이 티셔츠를 만들어요	조별로 독특한 티셔츠를 만드는 활동을 통해, 서로 더욱 친숙해진다.
	2. 이런 내가 되고 싶어요	3	나는 이런 모습이 되고 싶어요	가치관을 구매하는 활동을 통해, 자신이 인생에서 중요하다고 추구하는 생각을 안다.
		4	내 인생을 설계해봐요	20대, 30대, 40대에 자신은 어떤 모습이 될지 상상하며 그려봄으로써 인생을 설계해본다.
나와 타인의 감정을 인식하고 표현하기	3. 내 감정을 표현해봐요	5	이럴 땐, 이런 기분	특별한 상황에서 느끼는 감정을 들여다봄으로써 자신의 감정을 이해한다.
		6	내 감정을 악기로 표현해요	다양한 감정을 다양한 악기로 표현함으로써 자신의 감정을 수용한다.
	4. 친구 마음을 느껴봐요	7	옆 친구를 느껴봐요	옆 친구의 존재를 느끼고 공감대를 형성한다.
		8	친구의 마음동굴을 탐험해요	겉으로 드러나지 않는 친구 마음속의 생각이나 감정을 살펴봄으로써, 친구를 이해한다.

〈표 3〉 계속

목 표	회	번호	활 동 명	활동개요 및 목적	
의사소통능력 기르기	5. 친구 말에 귀기울여요	9	친구의 말을 잘 들어봐요	대화는 말하는 사람과 듣는 사람이 함께 있을 때 성립됨을 알고, 경청하는 법을 안다.	
		10	친구의 말에 반응해 주세요	상대의 입장에서 생각해 보면서 진심으로 상대에게 공감하는 법을 안다.	
	6. 내 생각과 감정을 전달해요	11	이렇게 말하면 더 좋을 거예요	I-message법을 통해, 자신의 감정과 생각을 완곡하고 효과적으로 표현하는 법을 안다.	
		12	내 친구를 칭찬해봐요	친구의 장점을 발견하고 이를 효과적으로 전달하는 법을 안다.	
	7. 내 입장을 설득해봐요	13	나는 이런 것을 좋아해요	자신의 좋아하는 것을 상황에 맞게 표현하는 법을 안다.	
		14	나의 입장을 전달해요	자신이 오해받은 상황에서 자신의 입장을 적절하게 표현하고 주장하는 법을 안다.	
	대인간 문제해결 능력 기르기	8. 어떤 일이 일어나고 있을까요?	15	어떤 상황인지 알아 맞춰 봐요	마임으로 표현된 상황을 추측해보는 활동을 통해, 문제상황을 인식할 수 있다.
16			이야기를 논리적으로 구성해요	6하 원칙을 구성하는 활동을 통해, 상황을 논리적으로 보는 법을 안다.	
9. 무엇이 문제일까요?		17	어떤 상황인지 추측하고 구성해요	문제가 발생한 상황에 대해 이야기를 구성해보으로써, 상황을 추측하고 판단할 수 있다.	
		18	어떤 상황인지 추론해봐요	숨겨진 문제상황을 알기 위해, 단서들을 이용해서 추론할 수 있다.	
10. 지금이 좋은 때일까요?		19	시기가 적절한 행동이구나 생각해봐요	시기가 적절한 행동을 살펴봄으로써, 상대방의 입장을 고려하며 행동의 우선순위를 분별하는 법을 안다.	
		20	언제가 좋을지 맞춰 봐요	다양한 상황에서 특정 행동이 시기에 적절하고 적당한지 여부를 분별할 수 있다.	
문제해결		11. 가장 좋은 해결책을 알아봐요	21	이렇게 하는 게 좋을 것 같아요	갈등상황에서 문제를 해결하기 위해 어떤 해결책이 좋은지를 분별할 수 있다.
			22	나는 이렇게 할래요	문제상황에서 자신이 어떻게 해결할지를 직접 구성함으로써 좋은 해결책을 도모해본다.
		12. 과연 그것이 좋은 해결책이었을까요?	23	이렇게 해결하니 결과가 좋았어요	갈등상황에서의 다양한 행동에 대한 결과를 추측해보므로써, 가장 좋은 해결책을 안다.
			24	누가누가 잘하나 내기해요	문제상황에서 어떤 해결책이 좋은지 직접 구성해보므로써, 갈등해결기술을 익힌다.

5) 프로그램의 실시

프로그램은 12회로 구성되어 있고 60~90분 정도의 시간이 소요되었다. 통제집단과 실험집단에게 사전 검사를 실시한 후 주 1회, 12주에 걸쳐 실험 집단에게 사회적 역량 향상 프로그램을 실시하였다. 프로그램 실시 완료된 후, 1주일 후에 사전 검사와 동일한 척도로 사후 검사를 실시하였다.

12회에 걸쳐 1회에 2개씩 총 24개의 활동을 진행하였다. 서울시 관악구에 소재한 D보육원에

거주하는 초등학교 4, 5, 6학년 18명(남, 여)을 대상으로 프로그램을 진행하였다. 선행연구를 근거해 볼 때, 시설아동의 주의력이 부족하며 과제에 집중하지 못함을 고려해서 6명씩 3개의 소집단으로 나누어 시행하였다. 각각의 소집단별로 1명의 주교사와 1명의 부교사가 별도의 공간에서 프로그램을 진행하였기 때문에, 아동의 개별적인 욕구와 상황에 민감하게 반응할 수 있었다. 또한 이 프로그램의 내용 및 실시방법, 흥미도와 유용성 등에 대해 평가하기 위하여 아동평

가와 프로그램 지도교사 평가를 실시했다. 매회 활동이 끝난 다음 아동들에게 평가하도록 하였으며, 지도 교사도 일정 형식으로 항목별로 평가하도록 하였는데, 이는 다음 회기의 프로그램 진행에 반영되었다.

5. 자료 수집 및 분석

수집된 자료는 SPSS 10.0 프로그램에 의해 통계 분석하였다. 구체적으로 평균과 표준편차를 활용한 빈도분석, 독립표본 t-검증, 대응표본 t-검증을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과 및 해석

1. 프로그램 실시 전 종속변수의 집단간 비교

실험집단의 사전 검사값과 통제집단의 사전 검사값을 독립표본 t 검증한 결과, 두 집단의 자아존중감, 의사소통 기술 및 사회적 기술은 사회적 역량 향상 프로그램의 실시 전에 유의한 차이가 나타나지 않았다.

〈표 4〉 프로그램 전 종속변수의 집단간 비교

변 수	평균(표준편차)		t
	실험집단 (N=18)	통제집단 (N=15)	
의사소통 기술	24.33(6.74)	24.85(5.79)	-2.21
사회적 기술	103.33(17.82)	103.60(20.86)	-0.04
자아존중감	57.83(7.04)	62.33(8.93)	-1.62

2. 프로그램 실시 후 종속변수의 집단간 비교

실험집단의 사후 검사 값과 통제집단의 사후 검사 값을 독립표본 t 검증한 결과, 두 집단간의 자아존중감은 유사하였으나, 의사소통 기술과 사회적 기술 수준은 프로그램 실시 후에 유의한 차이를 보였다. 즉 실험집단의 의사소통 기술과 사회적 기술 수준은 프로그램 실시 후 유의하게 향상되었다.

〈표 5〉 프로그램 후 종속변수의 집단간 비교

변 수	평균(표준편차)		t
	실험집단 (N=18)	통제집단 (N=15)	
의사소통 기술	35.39(8.37)	26.00(7.17)	3.27**
사회적 기술	113.89(18.47)	98.27(24.81)	2.07*
자아존중감	57.31(9.92)	57.00(15.36)	0.68

*p<.05 **p<.01

3. 프로그램 실시 전, 후의 의사소통 기술, 사회적 기술, 자아존중감의 차이

아동에게 12주간의 프로그램을 실시한 후, 실험집단과 통제집단의 사전-사후검사 간의 대응표본 t검증을 실시한 결과는 다음과 같다. 실험집단의 경우 의사소통 기술과 사회적 기술의 수준이 프로그램의 실시 후 증가하였으나, 통제집단은 의사소통 기술과 사회적 기술의 수준에 변화가 없었다. 자아존중감은 사전검사와 사후검사간 실험집단과 통제집단 모두 차이가 없었다.

1) 의사소통 기술

의사소통 기술은 실험집단의 경우 사전검사 시 평균 24.33점에서 사후검사 시 35.39점으로 11점 이상 증가하였으며, 통제집단의 경우는 사전검사에서 24.85점이었는데, 사후검사에는 26.

00점으로 1점 정도의 증가만을 나타내었다. 실험집단에서는 사전·사후 검사간의 차이가 통계적으로 유의하였으나, 통제집단의 경우에는 유의한 차이가 없었다. 즉 실험집단은 사회적 역량 향상 프로그램을 실시한 후 의사소통 기술이 증가하였으나, 통제집단의 의사소통 기술의 수준에는 유의한 변화가 없었다.

〈표 6〉 프로그램 실시 전, 후의 의사소통 기술

집 단(N)	사전검사	사후검사	paired-t
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	
실험집단(18)	24.33(6.74)	35.39(8.37)	-9.273***
통제집단(15)	24.85(5.79)	26.00(7.17)	-.709

***p<.001

2) 사회적 기술

사회적 기술은 실험집단의 경우 사전검사 시 평균 103.33점에서 사후검사 시 113.89점으로 10 이상 증가하였으며, 통제집단의 경우는 사전검사에서 103.60점이었는데, 사후검사에는 98.27점으로 오히려 감소하였다. 실험집단에서는 사전·사후 검사간의 차이가 통계적으로 유의하였으나,

통제집단의 경우에는 유의한 차이가 없었다. 즉 실험집단은 사회적 역량 향상 프로그램을 실시한 후 사회적 기술이 증가하였으나, 통제집단의 사회적 기술 수준에는 유의한 변화가 없었다.

〈표 7〉 프로그램 실시 전, 후의 사회적 기술

집 단(N)	사전검사	사후검사	paired-t
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	
실험집단(18)	103.33(17.82)	113.89(18.47)	-5.036***
통제집단(15)	103.60(20.86)	98.27(24.81)	1.140

***p<.001

3) 자아존중감

실험집단과 통제집단 모두 사회적 역량 프로그램 실시 후, 자아존중감 수준의 유의한 변화가 나타나지 않았다.

〈표 8〉 프로그램 실시 전, 후의 자아존중감

집 단(N)	사전검사	사후검사	paired-t
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	
실험집단(18)	57.83(7.04)	57.31(9.92)	-.060
통제집단(15)	62.33(8.93)	57.00(15.36)	1.635

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 시설아동을 대상으로 사회적 역량 프로그램을 실시한 결과, 시설아동의 전반적인 사회적 역량(또래와의 의사소통 기술과 사회적 기술, 자아존중감)이 향상되는지 알아보고자 하였다. 본 연구의 주요 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 사회적 역량 프로그램을 실시한 결과, 시설아동의 의사소통 기술이 향상되었다. 이는

의사소통 기술훈련 효과가 검증된 Avery, Rider와 Clement(1981)의 연구과 일치하는 결과이다. 본 연구에서 조사한 의사소통 기술은 설득 기술, 위로기술, 대상참조 기술, 갈등해결 기술로 구성되었다. 즉 또래와 생각이 다를 때 자신의 입장을 설명하는 기술, 또래의 감정이 좋지 않을 때 공감하며 위로하는 기술, 또래의 정서상태에 따라 적절하게 표현하는 기술, 또래와의 갈등상황

에서 이를 해결하는 기술을 포함하는 의사소통 기술이 향상되었다. 프로그램 활동을 통해, 다양한 상황에서 긍정적인 또래관계에 기여하는 전반적인 의사소통 기술이 향상된 것으로 보인다.

둘째, 사회적 역량 프로그램을 실시한 결과, 시설아동의 정서이해 및 표현능력과 대인간 문제해결력을 포함하는 사회적 기술이 향상되었다. 이는 인지적 대인관계 문제해결 기술 훈련을 통해, 일반아동의 사회적 기술, 주장성이 향상된 김미영(2000)의 연구와, 인간관계 집단상담 프로그램을 통해, 고립아동의 교우관계가 향상된 오정미(2000)의 연구와 일맥상통하는 결과이다. 본 연구에서 사회적 역량 프로그램 활동을 통해, 또래의 정서상태를 이해하고 수용하며 자신의 정서를 적절히 표현하는 능력과, 또래관계 내에서 상황을 여러 각도에서 파악하며 갈등을 충동적·공격적인 방식이 아닌 우호적·타협적인 방식으로 해결하는 기술이 증가된 것으로 보인다.

셋째, 사회적 역량 프로그램을 실시한 결과, 시설아동의 자아존중감은 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이는 자아존중감이 향상된 오정미(2000)의 연구와 상반된 결과이다. 그러나 본 연구에서 자아존중감은 자신을 긍정적으로 인식하고 평가하는 정도로서, 이는 자신에 대한 주변의 중요한 타인들에 의해 영향을 받는 것으로 간주되었다. 즉 또래집단이 중요한 관계망인 아동기의 자아존중감은 또래로부터의 지지, 긍정적인 또래관계형성, 인기도와 관련이 있다(김현정, 1997). 즉 이 프로그램을 경험한 시설아동들은 실질적인 의사소통 기술 및 사회적 기술의 향상으로 인해, 또래로부터 지지와 인기를 얻게 될 것이다. 이러한 긍정적인 또래관계를 경험하면서 이들은 자신에 대해 긍정적으로 평가할 수 있게 될 것이다. 따라서 점차적으로

또래관계가 강화되고 바람직한 대인관계를 형성하면서, 프로그램을 경험한 시설아동들의 자아존중감이 차후에 향상될 것으로 기대하였다.

그러나 12주 프로그램을 실시하고 1주일 후에 실시한 사후 검사에서는 자아존중감이 유의하게 향상되는 결과가 나오지 않았는데, 이는 2가지 가능성으로 생각해볼 수 있다. 먼저 위에서 기술한 것처럼 자아존중감의 변화는 여러 단계를 거쳐 점진적으로 향상되므로 프로그램 실시 후 더 많은 시간이 지난 후에야 자아존중감의 변화가 나타날 것이라 할 수 있다. 다음으로 자아존중감을 궁극적으로 변화시키기에는 12주간의 프로그램 실시 기간이 짧았다고 할 수 있겠다. 따라서 더욱 장기간의 프로그램 일정이 실시되어야 할 것과 6개월 정도 후에 추후 검사가 필요할 것이다.

본 연구의 의의는 다음과 같은 점에서 찾을 수 있다.

첫째, 놀이중심의 동적인 활동과 특별한 기술과 전략에 대한 정보를 제공하는 활동을 적절하게 배분하여 매 회기를 구성함으로써, 아동들이 주체적으로 활동에 참여했다는 점이다. 매 회기별 아동평가를 통해 아동의 생각과 상황을 적절하게 다음 회기에 반영하였다. 프로그램 종료 후, 아동들에게 활동에 대한 흥미와 유익성에 대해 평가하도록 하였는데, 대부분 아동들은 또래관계 기술 중 부족했던 자신의 기술을 인식하고 배울 수 있었기에 유익했고 재미있었다고 긍정적으로 평가하였다. 즉 프로그램 진행동안 각 회기의 활동들은 아동들의 적극적인 참여를 유도함으로써, 이들의 사회적 역량을 향상시키는데 효과적으로 기여했다.

둘째, 이 프로그램은 긍정적인 또래관계 형성을 위해, 전반적인 사회적 역량을 향상시키고자 구성되었는데, 자아에 대한 지각과 정서

이해 및 표현능력, 의사소통 기술, 그리고 대인간 문제해결력에 이르기까지 사회적 역량을 향상시킬 수 있도록 다각도의 기회를 제공했다는 점이다. 각 회기별 구체적인 구성내용에 있어서도, 시설 아동이 실제로 겪을 수 있는 상황을 제시하고 최선의 해결방안을 모색해봄으로써, 실생활에서 쉽게 적용토록 하였다.

셋째, 시설 아동의 사회적 역량에 대한 전문화된 프로그램이 전무한 상태에서 시설아동에 대한 선행연구를 바탕으로 이들의 부족한 점을 보완하고 강화할 수 있는 프로그램을 특화시켜 개발하였다는 점이다. 이 프로그램을 통해, 시설 아동의 사회적 역량의 발달을 증진시켰고, 이들의 심리사회적 적응에 대한 아동복지 현장과 학계의 관심을 기울이게 하는 계기가 될 것으로 생각된다.

마지막으로 본 연구에서는 다음과 같은 내용을 제언하고자 한다.

첫째, 프로그램을 통해 진정으로 아동의 부족하고 결핍된 사회적 역량이 보완·강화되며 유지되는 것이 중요하다고 생각한다. 따라서 프로그램이 장기간 동안 여러 회를 거쳐 실시되는 것이 더욱 바람직할 것이다. 아동들이 프로그램

의 다양한 내용과 기술을 익혀서 내면화하는데 시간이 많이 소요되기 때문이다. 또한 일정 기간의 프로그램 실시 후, 실생활에서 이를 적용해 보는 연습의 시간을 제공하고, 다시 프로그램을 이어서 실시하는 방법도 효과적일 것이라 생각된다.

둘째, 프로그램을 통해 아동의 사회적 역량을 실질적으로 향상시키기 위해서는 아동 스스로의 적극적인 참여가 필수적이다. 따라서 프로그램 구성할 때, 아동들에게 흥미와 유익성을 모두 제공하기 위해서는 동적인 활동과 정적인 활동을 고루 배분하며 인지적 활동, 미술, 동작활동, 음악 등 다양한 영역을 활용하는 것이 효과적이다. 정적인 활동을 할 때는 실물자료, 그림, 역할 가면 등 다양한 매체를 이용해 아동들의 적극적인 참여를 유도해야 할 것이다.

셋째, 시설아동을 위한 전문적인 프로그램이 개발되고 시행되기 위해서는 정부의 정책적 차원의 후원과 지지가 필요하다. 아동양육 시설에서 프로그램 실시를 지도하고 개발할 수 있는 전문 인력의 확보 및 교육을 위한 지원과, 복지시설에 운영비를 보조하며, 아동의 집단활동 프로그램을 위한 지원기준이 마련되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 권기남, 유안진, 민하영(2002). 시설보호 아동이 지각한 보육사의 사회적 지지와 내적 통제 성향 및 학교 적응. *대한가정학회지*, 40(5), 109-118.
- 권세은(2002). 시설보호 아동과 일반아동의 사회적 기술, 정서조망 능력과 자기역량 지각의 비교. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김미영(2000). 아동의 인지적 대인관계 문제해결 기술 훈련 프로그램의 효과 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김진경(2002). 시설거주여부, 성별 및 연령에 따른 초기 청소년의 의사소통 기술과 또래관계 질. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현정(1997). 또래지위에 따른 아동의 자아지각과 타인관계지각에 대한 연구. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 문은영(1993). 또래의 수용이 청소년 초기의 고독감

- 과 비행에 미치는 영향. 연세대 대학원 석사학위논문.
- 문진명(2000). 시설 청소년과 일반 청소년의 또래피해지각에 따른 또래따돌림 귀인 및 소외감. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 박현숙(1999). 시설아동의 사회적 부적응 문제와 복지서비스 방안에 관한 연구. 강남대학교 대학원 석사학위논문.
- 보건복지부(2001). *보건복지통계연보*.
- 양숙미(1993). 시설청소년에 대한 집단사회사업 실천개입에 관한 연구-사회기술 훈련집단프로그램의 활용을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 오정미(2000). 인간관계 집단상담 프로그램이 고립아동의 자아개념과 교우관계에 미치는 영향. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유안진, 한유진, 최나야(2001). 문장완성검사를 통한 시설 청소년의 자아 및 환경지각. *한국아동복지학*, 12, 42-76.
- 유안진, 한유진, 최나야(2002). 시설 청소년과 일반 청소년의 사회적지지 지각과 공격성간의 관계. *대한가정학회지*, 40(3), 67-82.
- 장희순(1989). 시설아동의 학문적 자아개념과 귀인성향에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 조현경(1995). 시설 청소년의 자아정체감에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최일경(1996). 시설아동의 문제행동에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- Asher, S. R., & Oden, S.(1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.
- Avery, A. W., Rider, K., & Haynes-Clements, L. A. (1981). Communication skills training for adolescence : A five-month follow-up. *Adolescence*, 16, 289-298.
- Bierman, K. L., & Furman, W.(1984). The Effects of Social Skills Training and Peer Involvement on the Social Adjustment of Preadolescents, *Child Development*, 55, 151-162.
- Bierman, K. L., & Montminy, H. P.(1993). Developmental issues in social-skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior modification*, 17, 229-254.
- Burleson, B. R., Delia, J. G., & Applegate, J. L.(1992). Effects Maternal Communication and Children's Social-Cognitive and Communication Skills on Children's Acceptance by the peer group. *Family Relations*, 41, 264-272.
- Crick, N., & Dodge, K.(1994). A Review of Reformulation of Social information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, Vol. 115.
- Denham, S. A., Renwick-Debaradi, S., & Howes, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers, relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (4), 488-489.
- Dodge, K., & Tomlin, A.(1987). Utilization of Self-Schemas as a Mechanism of interpretational Bias in Aggressive Children. *Social Cognition*, Vol. 5.
- Durlak, J. A.(1983). *Social cognitive problem-solving as a primary prevention strategy*. In R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu, & S. S.
- Elias, M. J., & Clabby, J. F.(1992). Building social problem-solving skills : *Guidelines from a school-based program*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Elias, M. J., Rothbaum, P. A. & Gara, M.(1986). Social cognitive problem-solving in children : Assessing the knowledge and application of skills. *Journal of Applied Development Psychology*, 7, 77-94.
- Eisler, R. M., & Frederikson, L .W.(1980). *Perfecting social skills*. New York : Plenum Press.
- Furman, W., & Buhrmester, D.(1992). Age and sex differences in perceptions of networks and personal relationships. *Child Development*, 63, 103-

115.

- Howes, C.(1987). Social competence with peers in young children : Developmental sequences. *Development Review*, 7(3), 252-272.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E.(1997). *Fostering children's social competence* : The teacher's role. Vol. 8. NAEYC Research into Practice Series.
- Kazdin, A.(1987). Treatment of Antisocial Behavior in Children : Current Status and Future Directions. *Psychological Bulletin*, Vol. 102.
- Lawrence, D.(1981). The development of Self-Esteem Questionnaire. *The British Journal of Educational Psychology*, 51, 245-251.
- McCabe, P. C.(1998). Efficacy of the enhance social competence program with typical and language-delayed children. Unpublished Doctoral Dissertation, Hofstra University.
- O'Mally, J. M.(1977). Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(11), 29-44.
- Parker, J. G., & Asher, S. R.(1993). Friendship and friendship quality in middle school : links with peer group acceptance and feeling of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Riggio, R. E.(1986). Assessment of basic skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 649- 660.
- Shure, M. B.(1985). Interpersonal Problem-Solving : A cognitive approach to Behavior. In A. H. Robert, P. C. Anne-Nelly, & S. H. John(Eds.), *Social Relationships and Cognitive Development*, (pp. 191-207). Oxford : Clarendon Press.
- Shure, M. B.(1992). I Can Problem Solve : *An International Cognitive Problem-Solving Program*. Illinois : Research Press.
- Shure, M. B., & Spivack, G.(1984). *Social adjustment of young child rearing*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Slaby, R., & Guerra, N.(1988). Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offender, *Developmental Psychology*, Vol. 24.
- Spivack, G., Platt, J. J., & Shure, M. B.(1976). The problem-solving approach to adjustment : *A guide to research and intervention*. Farancisco : Jossey-Bass Publishers.