

낙관성 증진 프로그램이 여자 중학생의 성향적 낙관성, 우울, 심리적 안녕감에 미치는 효과*

서 윤 주
대곶중학교

신 현 숙[†]
전남대학교

이 연구에서는 펜실베니아 예방 프로그램을 근간으로 구안한 낙관성 증진 프로그램이 여자 중학생의 성향적 낙관성, 우울, 심리적 안녕감에 미치는 효과를 검증하고자 하였다. 수도권 K시에 소재한 여자 중학교에 재학 중인 2학년 여학생 37명이 10회기 분량의 낙관성 증진 프로그램(회기당 45분)에 참여하였고, 36명은 비교집단에 배정되었다. 낙관성 증진 프로그램의 효과를 검증하기 위하여, 프로그램을 시작하기 전에 사전 검사를, 프로그램 종료 후에 직후검사를, 프로그램 종료 1개월경과 시 추후검사를 실시하여 종속변인(성향적 낙관성, 우울, 심리적 안녕감)을 측정하였다. 수집된 자료에 대해 반복측정 분산분석과 사후검증(단순주 효과 검증, 단순비교 검증)을 실시한 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 측정시기에 무관하게 전반적으로 실험집단의 성향적 낙관성 수준이 비교집단에 비해 높았으나, 실험집단과 비교집단 간 차이가 측정시기에 따라서 유의하게 다르지 않았다. 둘째, 낙관성 증진 프로그램이 우울 수준을 감소시키는데 효과적이었으며 프로그램 종료 1개월 후까지 그 효과가 유지되었다. 셋째, 낙관성 증진 프로그램이 심리적 안녕감을 유의하게 향상시켰으며 프로그램 종료 1개월 후에도 그 효과가 유지되었다. 구체적으로, 심리적 안녕감 하위요인들 가운데 자아수용, 긍정적 대인관계, 자율성, 환경통제에 있어서 실험집단과 비교집단 간 차이가 측정시기에 따라서 다르게 나타났다. 이러한 결과는 학급·단위의 낙관성 증진 프로그램이 우울 수준을 낮추고, 심리적 안녕감을 향상시키는데 효과적임을 시사한다. 그러나 성향적 낙관성을 증진시키려면 낙관적 설명양식의 이해와 활용에만 초점을 맞추기보다 미래에 대한 낙관적 기대에 적합한 요소(예, 미래의 목표 설정하기, 전체적 시각으로 조망하기)를 포함하는 개입 프로그램의 실시가 필요함을 제안하였다. 마지막으로, 이 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언을 논하였다.

주요어 : 낙관성, 우울, 심리적 안녕감

* 이 논문은 신현숙의 지도를 받은 서윤주의 동의 아래 서윤주의 교육학석사학위논문을 수정한 것임.

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 신현숙, 전남대학교 사범대학 교육학과, 광주광역시 북구 용봉동 300
E-mail : shinphd@chonnam.ac.kr

오늘날 학교는 과거보다 더욱 다양하고 심각한 문제를 예방하거나 개입해야 할 필요에 직면해 있다. 청소년의 위험행동 및 정신건강에 관한 놀라운 통계는 우리나라에서도 예외가 아니다. 우리나라 질병관리본부(2009)가 2008년에 중학교 1학년~고등학교 3학년(13세~18세) 약 8만 명을 대상으로 실시한 청소년건강행태 온라인 조사 통계에 따르면, 스트레스(43.7%), 우울(38.1%), 자살사고(18.9%) 등 적지 않은 정신건강 문제가 만연해 있음을 알 수 있다. 이 가운데 우울은 그 자체만으로도 고통스러운 경험일 뿐만 아니라 우울이 초래하는 부정적 문제는 광범위하며 장기간에 걸쳐 나타난다(Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1992). 특히 사춘기 이후부터 우울은 여성들에게 더 많이 발생하며 여성의 우울 수준이 남성보다 높다(예, 광금주, 문은영, 1993). 이러한 연구결과는 여자 청소년들의 정서문제를 간과할 수 없는 현실을 반영한다.

그러나 우울과 같은 부정적 정서를 경험하지 않는 것만으로는 삶의 질이 보장되지 않는다(Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). 이에 Ryff(1989)는 심리적 안녕(psychological well-being)의 중요성을 피력하였다. 심리적 안녕은 자신과 자신의 삶에 대해서 긍정적인 태도를 지니며, 다른 사람과 친밀한 관계를 유지하며, 자신의 선택과 결정에 대해서 편안함을 느끼며, 자율적으로 행동하며, 인생목표나 신념을 가지고 있으며, 새로운 경험에 대해 개방적이며, 복잡한 환경에 잘 대처하는 등 적절한 기능 수준과 삶의 질을 유지하는 상태를 뜻하는 개념이다. 우리나라에서도 김명소, 김혜원과 차경호(2001)가 성인을 대상으로, 류정희와 이명자(2007)가 청소년을 대상으로 심리적 안녕의 6요인구조를 확인하였다.

우리나라 청소년들의 심리적 안녕감 수준은 평균 또는 그 이하로 낮고, 특히 여자 청소년들의 심리적 안녕 수준이 남자 청소년들에 비해 상대적으로 낮다(김혜원, 홍미애, 2007). 심리적 안녕감이 낮은 여자 청소년들이 남자 청소년들에 비해 자살사고나 자살시도를 더 많이 한다는 점에서(전영주, 이숙현, 2000), 여자 청소년들의 낮은 심리적 안녕감을 향상시키는 개입 노력이 절실하다.

심리적 안녕감에 영향을 미치는 다수의 변인들 가운데 낙관성(optimism)은 학습을 통해 변화가능하며(Seligman, 1991), 우울에 특징적인 비관적 설명양식을 극복할 수 있게 해주며(Gillham, Reivich, Jaycox, & Seligman, 1995), 좋은 건강과 높은 적응수준을 유지하는데 도움이 되는 변인이다(Chang, 2002; Scheier, Carver, & Bridges, 2002). 특히 낙관적인 사람들이 원래부터 심리적 불편을 덜 겪어서가 아니라 문제 상황에 효과적으로 대처하기 때문이라는 Scheier, Carver와 Bridges(2002)의 주장에 근거할 때, 낙관성의 긍정적 효과가 다양한 문제 상황에 적용될 것으로 예상된다. 이에 본 연구에서는 펜실베이니아 예방 프로그램을 근간으로 재구성한 낙관성 증진 프로그램의 실시가 여자 중학생의 성향적 낙관성을 향상시키며 우울 수준을 감소시킬 뿐만 아니라 심리적 안녕감을 증가시키는데 효과적이지를 살펴보고자 하였다.

낙관성

최근에는 청소년 문제의 원인, 발생과정, 부적응과 병리적 증상의 사후치료에 집중하는 학문적·사회적 관심에서 벗어나 청소년의 긍정적 발달, 적응, 건강에 주목하고 있다. 이

가운데 ‘긍정적 결과에 대한 일반화된 기대 (the generalized expectancy for positive outcomes)’로 정의되는 낙관성은 적응 및 건강의 다양한 변인들과 유의한 관계를 이루는 것으로 밝혀졌다(Chang, 2002). 인간의 적응과 강점에 초점을 맞추는 긍정심리학(positive psychology)의 발전과 더불어 낙관성이 인간 본성의 긍정적 차원으로 재조명되고 있다(Peterson, 2000).

낙관성은 크게 다음 두 가지 방식으로 논의된다. 하나는 낙관성을 성격특성으로 간주하며, 다른 하나는 설명양식(explanatory style)으로 간주한다. 전자는 미래에 좋은 일이 많이 생길 것이라는 전반적 기대를 뜻하는 ‘성향적 낙관성(dispositional optimism)’을 가정한 Scheier와 Carver(1992)에 의해 대표된다. 반면, 후자는 사건의 원인을 설명하는 방식에 해당하는 인지적 기술을 가정한 Seligman(1991)에 의해 대표된다.

우선, 성향적 낙관성은 삶에 대한 지향성이 긍정적인 정도에 있어서 개인차를 뜻한다(Scheier, Carver, & Bridges, 1994). 성향적 낙관성은 학교생활적응(Aspinwall & Taylor, 1992), 원만한 사회적 관계(Carver, Kus, & Scheier, 1994), 좋은 건강상태의 유지(Scheier & Carver, 1985), 질병이나 수술 이후 건강의 신속한 회복(Scheier et al., 1989)과 관련된다. 성향적 낙관주의자들은 어려움에 부딪혔을 때 자신의 미래에 대해 긍정적인 기대를 갖고 목표달성을 위한 노력을 지속적으로 기울이지만, 성향적 비관주의자들은 미래에 대해 부정적인 기대를 하고 어려움에 부딪혔을 때 심리적으로 위축되거나 노력을 철회하고 목표추구를 포기한다(Scheier, Carver, & Bridges, 2002; Scheier, Weintraub, & Carver, 1986).

다음, 설명양식이란 과거에 발생한 사건의

원인을 해석하는 방식을 말한다. 사람들은 일상생활 속에서 경험하는 사건에 대해 인과적 설명을 하는데, 이러한 언어습관을 통해 사람들의 낙관성이 가장 잘 드러난다(Seligman, 1991). Buchanan과 Seligman(1995)은 대표적인 세 가지 언어습관(원인의 지속성, 파급성, 개인화)을 바탕으로 형성되는 낙관적 설명양식과 비관적 설명양식을 비교하였다. 낙관적 설명양식을 가진 사람들은 부정적 사건의 원인이 일시적이며 특수한 경우에만 작용하며 외부 환경에서 오는 것으로 생각하는 반면, 비관적 설명양식을 가진 사람들은 부정적 사건의 원인이 오래 지속될 것이며 생활 전반에 걸쳐 총체적으로 영향을 미치며 자신의 탓이라고 여긴다(Peterson, 2000).

성향적 낙관성이나 비관성과 마찬가지로, 낙관적 설명양식이나 비관적 설명양식도 적응 및 건강과 관련된다. 구체적으로, 낙관적 설명양식은 역경에도 불구하고 적극적으로 대처하는 활동을 촉진하며, 비관적 설명양식은 무망감, 우울, 저조한 성취, 질병을 초래한다(예, Abramson, Alloy, & Metalsky, 1995; Lakdawalla, Hankin, & Mermelstein, 2007). 오스트레일리아 중학교 1학년~고등학교 1학년 학생 7백여 명을 대상으로 한 Ciarrochi와 Heaven(2008)의 연구에서, 비관적 설명양식을 가진 청소년들은 자신이 속해 있는 사회적 세계에 긍정적인 영향력을 발휘할 수 없다고 생각하며, 사회적 지지망의 형성·유지에 실패하였다.

낙관성 증진 프로그램

낙관성 증진에 대해 과학적 접근을 취하는 심리학자들은 종교적 믿음의 고취나 모든 것이 잘 될 것이라는 막연하고 비현실적인 말보

다는 구체적으로 사건을 해석하는 방식을 변화시켜서 낙관성을 학습시키는 방법이 현실적이라고 주장한다. 이 가운데 Seligman(1991)에 의하면, 낙관성은 선천적인 성품이라기보다는 후천적으로 학습될 수 있는 신념이다. 따라서 주변인물이 부정적 사건을 극복하여 성공을 이루는 모습을 관찰하거나 주변인물의 낙관적 설명양식을 대리학습하는 경험을 통해 낙관성의 하락을 예방할 수 있다.

이러한 전제아래 개발된 대표적인 낙관성 증진 프로그램의 예를 들면, Seligman, Reivich, Jaycox와 Gillham(1995)이 저술한 'The Optimistic Child'에 수록된 '펜실베니아 예방 프로그램(The Penn Prevention Program)'이 있다. 펜실베니아 예방 프로그램은 원래 Ellis의 ABCDE 모델을 기초로 하여 제작된 우울 예방 커리큘럼이다. 만 10~14세 아동·청소년의 우울과 관련된 비관적 설명양식을 변화시켜 우울증상을 예방하는데 목표를 둔다. 이 프로그램은 인지적 기술 훈련과 사회적 문제해결 기술 훈련의 두 가지 요소를 포함하며, 다음과 같은 단계로 진행된다(Gillham & Reivich, 2004).

첫째 단계에서는 '생각 포착과 평가'의 활동이 이루어진다. 자기-말(self-talk)을 검토함으로써 부정적 사건을 경험했을 때 스쳐지나가는 생각을 포착하고, 생각의 정확성을 평가하며, 세 토막 만화를 사용해 생각과 그에 따른 정서 및 행동 간 관계를 확인한다.

둘째 단계에서는 사건에 대한 반응으로 나타나는 자동적 사고를 확인하고, '자기논박(self-disputing)'을 통해 자신이 경험하고 있는 사건에 대한 정확한 원인을 찾아보는 활동을 한다. 구체적으로, 자신의 비관적인 확신을 지지하거나 반박하는 증거를 수집하고, 다른 사람들은 어떻게 생각하는지를 다방면으로 탐색

하여 대안적인 생각을 도출하며, 증거를 활용하여 대안들의 정확성을 평가한다.

셋째 단계에서는 '문제해결 기술'과 '사회적응 기술'을 배운다. 이전 단계에서 습득한 인지적 기술들을 실제 문제에 응용해 봄으로써 스트레스 상황에 효율적으로 대처할 수 있는 행동 기술을 학습한다. 구체적으로, 과거에 발생한 사건의 원인에 대한 자신의 신념을 탐색하는 것에서 벗어나 현재 당면한 문제나 실패를 극복하는 계획을 구상하는 활동을 한다. 추가로, 전체적인 조망으로 미래를 생각해보는 활동(putting it in perspective), 미래 목표를 설정하는 작업을 포함할 수도 있다. 한편, 사회적응 기술의 훈련은 보통 주장(assertiveness)과 협상(negotiation)의 기술 훈련으로 구성된다. 특히 주장 기술은 청소년의 낙관성 증진에 좀 더 적합한 요소로 간주된다(Gillham & Reivich, 2004).

펜실베니아 예방 프로그램은 주로 우울한 아동들을 대상으로 실시되어 그 효과성이 입증되었다. 예를 들면, Seligman 등(1995)은 이 프로그램이 우울에 특징적인 비관적이고 파괴적인 사고를 바꾸는데 효과적이었으며, 이로써 우울증상이 감소하였고, 이러한 긍정적 효과가 2년간 지속됨을 발견하였다. 또한 이후 여러 연구자들(예, Gillham, Hamilton, Freres, Patton, & Gallop 2006)도 이 프로그램이 우울한 아동의 낙관성을 증진시키고 우울을 감소시키는데 효과적임을 거듭 밝혔다.

그런데 펜실베니아 예방 프로그램은 우울한 아동들 뿐만 아니라 일반 아동들을 대상으로도 실시되며, 낙관적 설명양식의 훈련에 다른 치료기법을 추가하는 등 다양한 방식으로 응용되고 있다. 예를 들면, 펜실베니아 예방 프로그램은 아동의 불안 감소에 효과적이며, 그

효과가 12개월 이후까지 유지되었다(Gillham, Reivich, Freres, Shatté, & Seligman, 2003). 또한 Snyder, McDermott, Cook과 Rapoff(1997)는 펜실베니아 예방 프로그램에 스토리텔링 및 내러티브 회기를 추가하여 희망 치료(hope therapy)를 구안하였다.

국내에서 수행된 대부분의 낙관성 증진 프로그램 효과성 검증 연구(예, 김수현, 2010; 김순복, 2007; 윤차선, 2002; 이선화, 2007)에서도 펜실베니아 예방 프로그램을 근간으로 구안된 프로그램을 실시하였다. 주로 아동용 귀인양식 질문지(Children's Attributional Style Questionnaire; Thompson, Kaslow, Weiss, & Nolen-Hoeksema, 1998)로 낙관적 설명양식을 측정했으며, 낙관성, 삶의 만족도, 대인관계가 향상되고 우울이 감소하는 효과가 밝혀졌다. 국내 선행연구의 대부분은 시간제약이 있는 학교장면에서 실시되었기에 낙관성 증진 프로그램에 문제해결 훈련이나 사회적응 훈련이 포함된 경우가 드물고, 윤차선(2002)과 최우경(2009)의 연구를 제외하면 추후검사를 실시한 연구도 드물다. 다만 노영천과 유순화(2009)는 펜실베니아 예방 프로그램을 근간으로 하되, 선행연구에서 낙관성 관련 변인으로 밝혀진 '나의 강점 발견'과 '타인의 강점 발견 및 사회적 지지'활동을 추가하여 초등학교 어머니 대상의 낙관성 증진 프로그램을 구성하였다. 그 결과, 프로그램에 참여한 어머니들의 성향적 낙관성과 긍정적 사건에 대한 낙관적 해석양식이 향상되었다.

펜실베니아 예방 프로그램은 자기통제치료(self-control therapy)나 청소년용 우울대처 프로그램(Coping with Depression-Adolescent)과 마찬가지로 인지행동치료의 관점에서 출발한 대표적인 우울 예방 프로그램이다(David-Ferdon &

Kaslow, 2008). 그러나 여타의 우울 개입 프로그램과 구별되는 특징을 가지고 있다. 자기통제치료는 자기관리 기술의 훈련에 초점을 맞추며, 청소년용 우울대처 프로그램은 이완, 유쾌한 활동 일정계획(pleasant activity scheduling), 의사소통 및 갈등관리의 훈련에 초점을 둔다. 그러나 펜실베니아 예방 프로그램은 낙관적 사고 기술인 '설명양식'의 이해 및 효과적 논박기술의 습득 그리고 이러한 기술의 실생활 적용을 강조한다.

이에 본 연구에서는 펜실베니아 예방 프로그램의 핵심 내용을 포함하되, 청소년의 낙관성에 특히 중요한 문제해결과 주장 기술의 훈련을 추가하여 낙관성 증진 프로그램을 재구성하고자 한다. 이러한 낙관성 증진 훈련을 통해 학습된 낙관적 설명양식이 성향적 낙관성을 증가시키는지 검증하고, 낙관성 증진 개입의 효과가 우울하지 않은 상태로의 회복에 그치지 않고 심리적 안녕을 향상시키지도 밝히고자 한다. 이를 위하여 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

첫째, 낙관성 증진 프로그램의 실시가 여자 중학생의 성향적 낙관성을 증가시키는가?

둘째, 낙관성 증진 프로그램의 실시가 여자 중학생의 우울 수준을 감소시키는가?

셋째, 낙관성 증진 프로그램의 실시가 여자 중학생의 심리적 안녕감을 증가시키는가?

방 법

연구대상

수도권 K시에 소재한 여자 중학교 2학년 두 학급을 임의로 선정하여, 한 학급을 실험

집단($n=37$)에, 또 다른 학급을 비교집단($n=36$)에 배정하였다. 실험집단에서 낙관성 증진 프로그램이 실시되는 동안, 비교집단은 창의적 재량활동에 참여하였다. 비교집단은 다음 학기 창의적 재량활동 시간에 낙관적 사고의 증진을 위한 활동을 할 것이라는 안내를 받았다.

연구도구

낙관성 증진 프로그램

낙관성 훈련에 관한 대부분의 국내연구에서 활용된 펜실베이니아 예방 프로그램(Seligman et al., 1995)을 근간으로 낙관성 증진 프로그램을 구안하였다. 국내 선행연구(예, 장옥란, 2006; 최우경, 2009)를 참조하여, 펜실베이니아 예방 프로그램을 우리나라 학교 문화와 상황에 맞게 수정하였다. 예를 들면, 사례 속 사건을 우리나라 중학생들이 학교나 가정에서 경험할 만한 일(예, 낮은 시험성적, 친구와의 다툼, 어머니의 꾸중)로 꾸몄으며, 세 토막 만화의 등장인물도 여학생으로 바꾸었다.

국내 선행연구에서 실시한 낙관성 증진 프로그램의 제한점은 다음의 방법으로 보완하였다. 펜실베이니아 예방 프로그램은 인지적 기술의 훈련과 사회적응 기술의 훈련을 포함하지만, 국내 연구에서는 인지적 기술 훈련에 중점을 두고 있고, 문제해결 훈련과 사회적응 훈련을 모두 포함한 경우는 드물다. 따라서 이 연구에서는 인지적 기술, 문제해결 기술, 사회적응 기술의 훈련을 병행하되, 청소년기의 낙관성에 유의하게 기여하는 변인을 프로그램 요소로 포함하고 시간제약이 있는 학교 장면에서 실시할 수 있도록 구성하였다. 사회적응 기술 가운데 주장 기술이 청소년기 낙관성 증가에 중요함을 강조한 Gillham과

Reivich(2004)의 주장에 따라 ‘주장 훈련’을 본 낙관성 증진 프로그램에 추가하였다.

이렇게 재구성한 낙관성 증진 프로그램의 회기별 주제, 목표 및 활동내용은 표 1과 같다. 본 프로그램은 총 10회기로 구성되며, 회기당 45분이 배정되었다. 각 회기는 회기별 목표의 제시로 시작하여, 교사의 설명과 기술 시범, 역할연습, 피드백, 모둠활동 및 발표로 진행되었다. 역할연습은 ‘설명양식 이해(귀인의 지속성, 파급성, 개인화)’ 회기와 ‘주장 훈련’ 회기에서 실시되었다. 주제마다 3개 모둠을 선정하여 역할연습을 하고, 역할극을 관찰하는 학생들로부터 피드백을 받은 후 역할연습을 반복하는 방식으로 진행하였다. 모둠활동은 주로 개별 활동지를 작성한 후 모둠별 경험나누기로 이루어졌다. 모둠별 경험나누기 이후에는 2~3개 모둠을 지명하여 학급전체에 발표하게 하였다. 또한 프로그램에 대한 흥미와 참여 동기를 높이기 위하여, 역경에 처해서도 낙관적 사고를 통해 긍정적 성과를 이룬 인물에 관한 동영상 시청을 추가하였다.

삶의 지향성 검사

성향적 낙관성을 측정하기 위하여, Scheier, Carver와 Bridges(1994)의 삶의 지향성 검사(Life Orientation Test-Revised, LOT-R)를 우리말로 변안하여 중고생 500여명에게 실시한 척도(신현숙, 류정희, 이명자, 2005)를 사용하였다. 이 가운데 문항 3개는 긍정적 기대를 반영하며(예, 상황이 어떻게 변할지 모를 때 나는 일이 잘 될 것이라고 기대한다), 3개는 부정적 기대를 반영한다(예, 내게 좋은 일이 생길 것이라고 기대하지 않는다). 각 문항은 1(전혀 그렇지 않다)에서 5(매우 그렇다)에 이르는 5점 Likert 척도에서 응답한다. 부정적 기대 문항에

표 1. 낙관성 증진 프로그램의 회기별 주제, 목표 및 활동내용

단계	회기별 주제	목표 및 활동내용
도입	1. 오리엔테이션	<ul style="list-style-type: none"> · 사전검사 실시 · 친밀감 형성하기 (4인1조 모둠 구성하기, 모둠별 별칭 짓기) · 프로그램 참여에 대한 다짐문 작성하고, 활동규칙 세우기
	2. 자기-말	<ul style="list-style-type: none"> · 자기-말을 탐색하고, 자기-말이 감정을 결정한 경험 나누기 · 세 토막 만화 완성하기 · 생각과 감정 사이의 연결고리 찾기
생각 포착과 이해	3. 실전 ABC	<ul style="list-style-type: none"> · 긍정적 생각으로 바람직한 결과를 이룬 사람에 관한 동영상 시청 · 시나리오에 제시된 ‘부정적 사건-생각-감정’의 인과관계 이해하기 · 실생활의 예를 가지고 ABC 모델 연습하기
	4. 일시적, 지속적 생각 특수한, 총체적 원인	<ul style="list-style-type: none"> · 침울이와 희망이의 역할극 (역할을 바꾸어 두 사람의 생각 비교) · 일시적 생각과 지속적 생각에 따른 감정의 차이를 비교하기 · 부정적 사건에 대한 총체적 원인을 특수한 원인으로 바꾸기
설명 양식 이해	5. 내적, 외적 귀인	<ul style="list-style-type: none"> · 사건에 대한 내적 귀인과 외적 귀인의 차이를 비교하기 · ‘나 때문에’와 ‘다른 것 때문에’ 생각에 따른 행동과 감정 구분하기 · 문제와 부정적 사건에 대해 ‘자기 탓’하는 생각을 바꾸기
	6. ABCDE 연습	<ul style="list-style-type: none"> · ABCDE 이해하기 · 비판적 해석이 정확하지 않음을 보여주는 자료 수집과 대안 찾기
자기 논박	7. 실패 극복	<ul style="list-style-type: none"> · 실패를 새로운 도전의 기회로 삼은 사람에 관한 이야기 찾기 · 실패를 극복하는 다양한 방법 모색하기 · 실패에 대한 공격 계획 수립하기
	8. 문제 해결사	<ul style="list-style-type: none"> · 좌석 게임을 통해 흥분된 생각을 침착한 생각으로 바꾸기 · 두뇌 게임을 통해 비판적 생각에 즉각적으로 대응하는 연습하기 · 현재 당면한 문제에 대한 구체적인 행동계획표 작성하기
문제 해결과 사회 적응	9. 주장 훈련	<ul style="list-style-type: none"> · 역할극에 제시된 공격적, 수동적, 자기주장적 행동 식별하기 · 역할극을 통해 자기주장 4단계 연습하기 · 낙관적 생각으로 우정에 도움이 되었던 사례 나누기 · 자기주장을 하는 역할극에서 상대방의 마음과 기분을 헤아리기
	10. 평가 및 마무리	<ul style="list-style-type: none"> · 소감문을 작성하고 앞으로의 다짐을 나누기 · 직후검사 실시

주. 단계는 펜실베니아 예방 프로그램(Seligman et al., 1995)의 진행단계를 참조하여 구분한 것임.

대한 응답을 역점수로 환산한 후, 긍정적 기 성 총점을 산출하였다. 따라서 총점이 높을수 대 문항에 대한 응답과 합산하여 성향적 낙관 록 성향적 낙관성 수준이 높은 것으로 해석하

였다.

LOT-R의 내적 일치도(Cronbach α)는 .78, 4개월-간격 재검사 신뢰도는 .68, 28개월-간격 재검사 신뢰도는 .79였다(Scheier, Carver, & Bridges, 1994). 우리나라 청소년들을 대상으로 실시한 LOT-R의 내적 일치도는 .72였다(신현숙, 류정희, 이명자, 2005). 본 연구대상으로부터 산출한 내적 일치도는 사전검사에서 .66, 직후검사에서 .74, 추후검사에서 .75였다.

우울 척도

우울 수준을 측정하기 위하여, Kovacs(1981)가 개발한 Children's Depression Inventory(CDI)를 한국판으로 표준화한 조수철과 이영식(1990)의 한국형 소아우울척도를 실시하였다. CDI는 우울의 인지적, 정서적, 생리적, 행동적 증상을 측정하는 자기보고식 문항 27개로 구성되어 있다. 각 문항이 나타내는 증상을 최근 2주일 동안에 얼마나 심각하게 겪고 있는지에 따라서 0, 1, 2로 채점되는 3개의 서술문이 제시된다(예, 나는 가끔 슬프다, 나는 자주 슬프다, 나는 항상 슬프다).

청소년을 대상으로 한 최선운(2009)의 연구에서 보고된 CDI의 내적 일치도는 .83이었다. 본 연구대상으로부터 산출한 우울 척도의 내적 일치도는 사전검사에서 .86, 직후검사에서 .90, 추후검사에서 .88이었다.

심리적 안녕감 척도

심리적 안녕감을 측정하기 위하여, Ryff(1989)가 개발하고, 김명소, 김혜원과 차경호(2001)가 변안한 심리적 안녕감 척도를 실시하였다. 이 척도는 자아수용(예, 지난 시간을 돌이켜 볼 때 현재 결과에 만족한다), 개인적 성장(예, 지금의 생활방식을 바꿔야 할 새로운

상황에 처하는 것이 싫다), 긍정적 대인관계(예, 내 고민을 털어놓을 가까운 친구가 없어서 외롭다), 자율성(예, 많은 사람들과 의견이 달라도 내 의견을 분명히 말할 수 있다), 삶의 목적(예, 나는 미래의 계획을 세우고 그 계획을 이루려고 노력하기를 좋아한다), 환경통제(예, 내가 해야 할 일을 제 시간에 맞춰 처리해 낼 수 있다)의 하위척도로 구성되어 있다. 총 34개 문항 각각에 대해 1(전혀 그렇지 않다)에서 5(매우 그렇다)에 이르는 5점 Likert 척도에서 응답하도록 되어 있다. 부정적 진술문항은 역점수로 환산하여, 점수가 높을수록 심리적 안녕감 수준이 높은 것으로 해석하였다.

청소년들에게 실시한 전체 척도의 내적 일치도는 .89였다(김기형, 2005). 본 연구대상으로부터 산출한 전체 척도의 문항수와 하위척도별 내적 일치도는 표 2와 같다.

표 2. 심리적 안녕감 척도의 하위척도별 문항수 및 내적 일치도

하위척도	문항수	사전	직후	추후
자아수용	6	.90	.85	.80
개인적 성장	6	.90	.86	.77
긍정적 대인관계	5	.81	.84	.81
자율성	6	.80	.80	.76
삶의 목적	6	.81	.86	.85
환경통제	5	.74	.88	.80
전체	34	.81	.81	.88

절차

2009년 5월 중에 실험집단과 비교집단을 대상으로 삶의 지향성 검사, 우울 척도, 심리적 안녕감 척도의 사전검사를 실시하였다. 매주

화요일에 창의적 재량활동 시간을 활용하여 실험집단에 총 10회기의 낙관성 증진 프로그램을 실시하였다. 비교집단은 학교일정대로 창의적 재량활동에 참여하였다. 프로그램 마지막 회기에 직후검사를 실시하였으며, 프로그램 종료 후 1개월이 경과된 2009년 8월 말에 추후검사를 실시하였다.

자료분석

수집된 자료의 분석을 위하여, SPSS 17.0 통계 프로그램을 활용하여 집단(실험, 비교)과 측정시기(사전, 직후, 추후)의 2 × (3) 혼합설계에 따른 반복측정 분산분석을 실시하였다. 집단과 측정시기의 상호작용효과가 유의한 경우, 집단별 측정시기의 단순주효과와 측정시기별 집단의 단순주효과를 검증하였다. 집단별 측정시기의 단순주효과가 유의한 경우, 실험집단과 비교집단 각각에서 측정시기 간 단순비교를 실시하였다. 모든 통계치의 유의도는 $p < .05$ 수준에서 검증하였다.

결 과

성향적 낙관성에 대한 효과

집단과 측정시기별 성향적 낙관성의 평균과 표준편차는 표 3과 같다. 반복측정 분산분석의 결과, 집단의 주효과가 유의하였다, $F(1, 69)=13.34, p < .001$. 또한 측정시기의 주효과도 유의하였다, $F(2, 138)=11.28, p < .001$. 그러나 집단과 측정시기의 상호작용효과는 유의하지 않았다, $F(2, 138)=2.10, p=.13$. 즉 측정시기에 관계없이 전반적으로 실험집단의 성향적 낙관

표 3. 성향적 낙관성의 평균 (표준편차)

	사전검사	직후검사	추후검사
실험집단	3.57 (0.44)	4.05 (0.40)	4.06 (0.40)
비교집단	3.50 (0.63)	3.69 (0.55)	3.70 (0.57)

성이 비교집단에 비해 높았고, 실험집단과 비교집단 간 차이가 측정시기에 따라서 다르게 나타나지 않았다.

우울에 대한 효과

집단과 측정시기별 우울의 평균과 표준편차는 표 4와 같다. 반복측정 분산분석의 결과, 우울에 있어서 집단의 주효과가 유의하였다, $F(1, 71)=7.71, p < .01$. 또한 측정시기의 주효과가 유의하였다, $F(2, 142)=46.57, p < .001$. 집단과 측정시기의 상호작용효과도 유의하였다, $F(2, 142)=17.81, p < .001$. 우울에 대한 집단과 측정시기의 상호작용을 그림 1에 제시하였다.

집단과 측정시기의 상호작용효과가 유의하므로 측정시기별 집단의 단순주효과 분석을 실시한 결과, 집단간 차이가 사전검사에서 유의하지 않았으나, $F(1, 142)=0.00, p=1.00$; 직후 검사에서 유의하였고, $F(1, 142)=91.00, p < .001$; 추후검사에서도 유의하였다, $F(1, 142)=61.00, p < .001$. 즉 우울 사전검사에서는 실험집단과 비교집단 간 차이가 유의하지 않지만, 직후검사와 추후검사에서는 실험집단의 우울이 비교집단에 비해 유의하게 낮았다.

한편, 집단별 측정시기의 단순주효과 분석의 결과, 비교집단에서 측정시기의 단순주효과가 유의하였다, $F(2, 142)=5.00, p < .01$. 측정시기 간 단순비교의 결과, 비교집단에서 사전검사와 직후검사 간 차이가 유의하지 않았고,

$F(1, 142)=3.00, p=.09$; 직후검사와 추후검사 간 차이도 유의하지 않았다, $F(1, 142)=0.25,$

표 4. 우울의 평균 (표준편차)

	사전검사	직후검사	추후검사
실험집단	0.55 (0.25)	0.27 (0.20)	0.30 (0.21)
비교집단	0.55 (0.22)	0.50 (0.26)	0.48 (0.24)

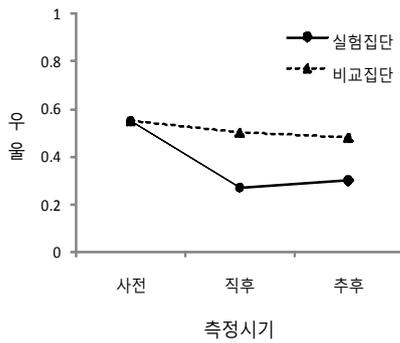


그림 1. 우울에 대한 집단과 측정시기의 상호작용

$p=.62$. 반면, 실험집단에서 측정시기의 단순주 효과가 유의하였다, $F(2, 142)=82.00, p<.001$. 우울의 직후검사 점수가 사전검사 점수보다 유의하게 낮았으나, $F(1, 142)=72.00, p<.001$; 직후검사와 추후검사 간 차이는 유의하지 않았다, $F(1, 142)=1.00, p=.32$.

집단과 측정시기의 상호작용효과가 유의한 결과는 측정시기에 따라서 집단 간 우울 수준의 차이가 다르게 나타난다는 것을 의미한다. 즉 사전검사 시 집단 간 차이가 유의하지 않았던 우울 수준이 낙관성 증진 프로그램의 실시 직후에 유의하게 감소하였으며, 그러한 효과가 1개월 후에도 유지되었다.

심리적 안녕감에 대한 효과

심리적 안녕감의 하위요인별 평균과 표준편차를 표 5에 제시하였다. 심리적 안녕감 하위

표 5. 심리적 안녕감의 하위요인별 평균 (표준편차)

하위요인	집단	사전검사	직후검사	추후검사
자아수용	실험	3.05 (0.69)	3.73 (0.64)	3.77 (0.66)
	비교	3.00 (0.63)	3.26 (0.65)	3.38 (0.57)
개인적 성장	실험	3.41 (0.63)	3.78 (0.66)	3.98 (0.76)
	비교	3.44 (0.55)	3.56 (0.68)	3.72 (0.93)
긍정적 대인관계	실험	3.66 (0.60)	3.93 (0.47)	3.94 (0.44)
	비교	3.50 (0.68)	3.46 (0.75)	3.48 (0.62)
자율성	실험	2.95 (0.64)	3.35 (0.50)	3.44 (0.65)
	비교	3.15 (0.36)	3.25 (0.46)	3.19 (0.51)
삶의 목적	실험	3.34 (0.81)	3.77 (0.63)	3.87 (0.73)
	비교	3.30 (0.61)	3.39 (0.65)	3.59 (0.53)
환경통제	실험	2.87 (0.60)	3.70 (0.56)	3.55 (0.57)
	비교	2.74 (0.43)	3.06 (0.51)	3.20 (0.48)

요인별로 반복측정 분산분석을 실시하여, 낙관성 증진 프로그램의 효과를 검증한 결과는 다음과 같다.

첫째, 자아수용에 있어서 집단 주효과, $F(1, 71)=5.58, p<.05$; 측정시기의 주효과, $F(2, 142)=38.40, p<.001$; 집단과 측정시기의 상호작용효과가 모두 유의하였다, $F(2, 142)=5.04, p<.01$. 자아수용에 대한 집단과 측정시기의 상호작용을 그림 2에 제시하였다.

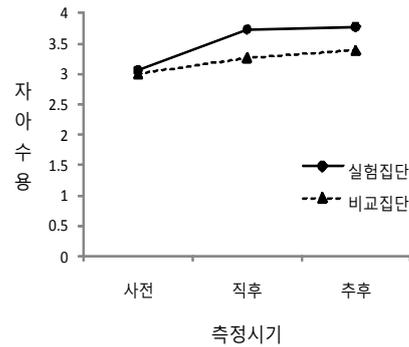


그림 2. 자아수용에 대한 집단과 측정시기의 상호작용

측정시기의 단순주효과가 실험집단에서 유의하였다, $F(2, 142)=31.53, p<.001$. 실험집단에서 자아수용의 사전검사보다 직후검사가 높았으나, $F(1, 142)=24.53, p<.001$; 직후검사와 추후검사 간 차이는 유의하지 않았다, $F(1, 142)=0.12, p=.73$. 비교집단에서 측정시기의 단순주효과가 유의하였다, $F(2, 142)=8.35, p<.001$. 그러나 비교집단에서 측정시기 간 단순비교의 결과, 사전검사와 직후검사 간 차이가 유의하지 않았으며, $F(1, 142)=3.71, p=.06$; 직후검사와 추후검사 간 차이도 유의하지 않았다, $F(1, 142)=0.82, p=.37$.

료 직후에 나타났으며, 그 효과가 1개월 후에도 유지되었다.

둘째, 개인적 성장에 대한 측정시기의 주효과가 유의하였다, $F(2, 142)=13.76, p<.001$. 그러나 집단의 주효과는 유의하지 않았다, $F(1, 71)=1.17, p=.28$. 즉 전반적으로 실험집단과 비교집단의 차이가 유의하지 않았다. 또한 집단과 측정시기의 상호작용효과도 유의하지 않았다, $F(2, 142)=1.78, p=.17$. 그러므로 개인적 성장에 있어서 실험집단과 비교집단 간 차이가 측정시기에 따라서 유의하게 다르지 않음을 알 수 있다.

한편, 측정시기별로 집단의 단순주효과를 분석한 결과, 사전검사에서 실험집단과 비교집단의 차이가 유의하지 않았다, $F(1, 142)=0.35, p=.56$. 반면, 집단의 단순주효과가 직후검사에서 유의하였고, $F(1, 142)=23.29, p<.001$; 추후검사에서도 유의하였다, $F(1, 142)=15.65, p<.001$. 즉 직후검사와 추후검사 각각에서 실험집단의 자아수용 수준이 비교집단보다 높았다.

셋째, 긍정적 대인관계에 대한 집단의 주효과가 유의하였다, $F(1, 71)=9.49, p<.01$. 그러나 측정시기의 주효과가 유의하지 않았다, $F(2, 142)=2.26, p=.11$. 반면, 집단과 측정시기의 상호작용효과가 유의하였다, $F(2, 142)=3.62, p<.05$. 긍정적 대인관계에 대한 집단과 측정시기의 상호작용을 그림 3에 제시하였다.

집단과 측정시기의 유의한 상호작용효과는 자아수용에 있어서 실험집단과 비교집단 간 차이가 측정시기에 따라서 다르게 나타난다는 것을 의미한다. 즉 자아수용에 대한 낙관성 증진 프로그램의 긍정적 효과가 프로그램 중

측정시기별 집단의 단순주효과 분석을 실시한 결과, 사전검사에서 집단의 단순주효과가 유의하지 않았다, $F(1, 142)=2.88, p=.09$. 반면, 집단의 단순주효과가 직후검사에서 유의하였으며, $F(1, 142)=25.63, p<.001$; 추후검사에서도

유의하였다, $F(1, 142)=24.44, p<.001$. 즉 직후 검사와 추후검사 각각에서 실험집단의 긍정적 대인관계가 비교집단에 비해 높았다.

한편, 집단별 측정시기의 단순주효과 분석을 실시한 결과, 실험집단에서 측정시기의 단순주효과가 유의하였으나, $F(2, 142)=5.81, p<.01$; 비교집단에서는 측정시기의 단순주효과가 유의하지 않았다, $F(2, 142)=0.13, p=.88$. 실험집단에서 측정시기 간 단순비교를 실시한 결과, 긍정적 대인관계의 사전검사 점수보다 직후검사 점수가 유의하게 높았다, $F(1, 142)=4.25, p<.05$. 그러나 실험집단에서 직후 검사와 추후검사 간 차이는 유의하지 않았다, $F(1, 142)=0.00, p=1.00$.

집단과 측정시기의 상호작용효과가 유의하므로, 긍정적 대인관계에 있어서 실험집단과 비교집단 간 차이가 측정시기에 따라서 다르게 나타났음을 알 수 있다. 낙관성 증진 프로그램 실시한 후에 긍정적 대인관계가 향상되었으며, 그 효과가 1개월 후에도 유지되었다.

넷째, 자율성에 있어서 집단의 주효과가 유의하지 않았다, $F(1, 71)=0.24, p=.63$. 그러나 측정시기의 주효과가 유의하였다, $F(2, 142)=11.87, p<.001$. 또한 집단과 측정시기의 상호작용효과도 유의하였다, $F(2, 142)=6.88, p<.01$. 자율성에 대한 집단과 측정시기의 상호작용을 그림 4에 제시하였다.

측정시기별 집단의 단순주효과 분석을 실시한 결과, 사전검사에서 집단의 단순주효과가 유의하였으나, $F(1, 142)=5.07, p<.05$; 직후 검사에서는 유의하지 않았고, $F(1, 142)=1.36, p=.25$; 추후검사에서는 유의하였다, $F(1, 142)=7.93, p<.01$. 구체적으로, 사전검사에서는 실험집단의 자율성이 비교집단보다 유의하게

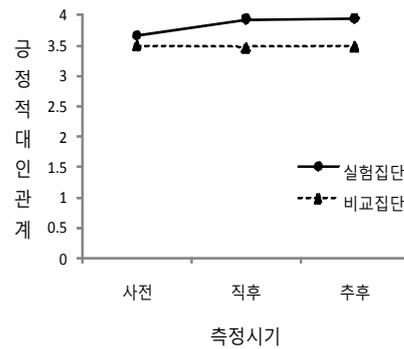


그림 3. 긍정적 대인관계에 대한 집단과 측정시기의 상호작용

낮았고, 직후검사에서는 두 집단 간 차이가 유의하지 않았으며, 추후검사에서는 실험집단의 자율성이 비교집단보다 유의하게 높았다.

한편, 집단별 측정시기의 단순주효과 분석을 실시한 결과, 비교집단에서는 측정시기의 단순주효과가 유의하지 않았다, $F(2, 142)=0.71, p=.49$. 그러나 실험집단에서는 측정시기의 단순주효과가 유의하였다, $F(2, 142)=15.79, p<.001$. 실험집단에서 자율성의 사전검사 점수보다 직후검사 점수가 유의하게 높았다, $F(1, 142)=10.64, p<.01$. 반면에 직후 검사와 추후검사 간 차이는 유의하지 않았다,

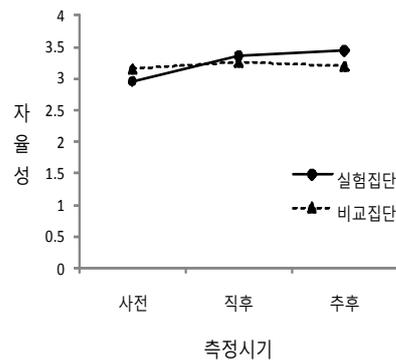


그림 4. 자율성에 대한 집단과 측정시기의 상호작용

$F(1, 142)=0.50, p=.48$.

이처럼 집단과 측정시기의 상호작용효과가 유의하다는 것은 자율성에 있어서 집단 간 차이가 측정시기에 따라서 다르게 나타남을 의미한다. 즉 낙관성 증진 프로그램의 실시가 실험집단의 자율성을 증가시켰으며, 이러한 효과가 프로그램 종료 1개월 후까지 유지되었다.

다섯째, 삶의 목적에 있어서 측정시기의 주효과가 유의하였다, $F(2, 142)=16.25, p<.001$. 그러나 집단의 주효과는 유의하지 않았다, $F(1, 71)=3.08, p=.08$. 또한 집단과 측정시기의 상호작용효과도 유의하지 않았다, $F(2, 142)=2.68, p=.07$. 즉 삶의 목적에 있어서 전반적으로 실험집단과 비교집단의 차이가 유의하지 않을 뿐만 아니라, 실험집단과 비교집단 간 차이가 측정시기에 따라서 다르게 나타나지 않았음을 알 수 있다.

여섯째, 환경통제에 있어서 집단의 주효과가 유의하였다, $F(1, 71)=12.56, p<.001$. 또한 측정시기의 주효과가 유의하였다, $F(2, 142)=21.51, p<.001$. 집단과 측정시기의 상호작용효과도 유의하였다, $F(2, 142)=3.21, p<.05$. 환경통제에 대한 집단과 측정시기의 상호작용을 그림 5에 제시하였다.

측정시기별 집단의 단순주효과 분석을 실시한 결과, 사전검사에서 유의하지 않았다, $F(1, 142)=0.86, p=.36$. 그러나 직후검사에서 유의하였고, $F(1, 142)=20.30, p<.001$; 추후검사에서도 유의하였다, $F(1, 142)=6.08, p<.05$. 즉 직후검사와 추후검사 각각에서 실험집단의 환경통제가 비교집단에 비해 유의하게 높았다.

한편, 집단별 측정시기의 단순주효과 분석을 실시한 결과, 비교집단에서 유의하였다, $F(2, 142)=5.43, p<.01$. 그러나 측정시기 간 단

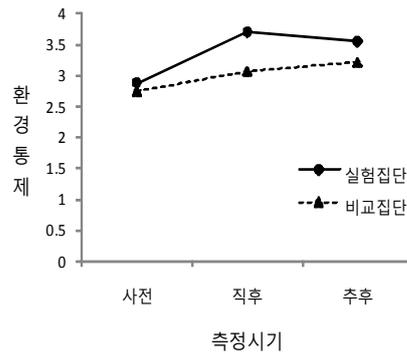


그림 5. 환경통제에 대한 집단과 측정시기의 상호작용

순비교의 결과, 비교집단에서 사전검사와 직후검사 간 차이가 유의하지 않았고, $F(1, 142)=2.54, p=.11$; 직후검사와 추후검사 간 차이도 유의하지 않았다, $F(1, 142)=0.49, p=.49$. 또한 실험집단에서도 측정시기의 단순주효과가 유의하였다, $F(2, 142)=18.49, p<.001$. 실험집단에서 측정시기 간 단순비교의 결과, 환경통제의 사전검사 점수보다 직후검사 점수가 유의하게 높았고, $F(1, 142)=17.32, p<.001$; 직후검사와 추후검사 간 차이는 유의하지 않았다, $F(1, 142)=0.57, p=.45$.

이처럼 환경통제에 대한 집단과 측정시기의 상호작용효과가 유의하므로, 환경통제에 있어서 실험집단과 비교집단 간 차이가 측정시기에 따라서 다르게 나타난 것으로 해석할 수 있다. 낙관성 증진 프로그램이 환경통제에 긍정적 영향을 미치며, 그러한 효과가 1개월 후에도 유지되었다.

논 의

이 연구는 낙관성 증진 프로그램이 여자 중학생의 성향적 낙관성, 우울, 심리적 안녕감에

미치는 효과를 검증하는데 목적이 있다. 이를 위하여 낙관성의 긍정적 효과를 실험적으로 증명한 Seligman 등(1995)의 펜실베니아 예방 프로그램에 포함된 내용 요소를 기반으로 하고, 우리나라 아동·청소년들에게 적합하도록 수정한 방식을 참고하여 낙관성 증진 프로그램 10회기를 구안하였다. 프로그램을 실시하기 직전에 사전검사(삶의 지향성 검사, 우울 척도, 심리적 안녕감 척도)를 실시하였고, 동일한 검사를 프로그램이 종료된 직후와 1개월 경과 후에 추가로 실시하였다. 수집된 자료를 분석한 결과를 논의하면 다음과 같다.

낙관성 증진 프로그램이 여자 중학생의 우울 수준을 낮추고 심리적 안녕감을 높이는데 효과적인 것으로 밝혀졌다. 이러한 결과는 긍정적 기대감이 높고 낙관적 설명양식을 많이 사용할수록 정적 정서를 많이 느끼며 심리적 안녕감 수준이 높음을 보고한 상관연구(예, Scheier, Carver, & Bridges, 2002)의 결과와 일치한다. 또한 낙관성 증진 프로그램이 우울 감소에 효과적임을 밝힌 실험연구(예, Gillham et al., 2006; Seligman et al., 1995)의 결과와도 일치한다. 이 연구에서 활용한 펜실베니아 예방 프로그램은 우울한 사람들이 흔히 보고하는 비판적 사고를 변화시켜 우울 증상의 예방에 주력하기 때문에 풀이된다.

이 연구에서는 선행연구의 결과를 지지하여 낙관성 증진 프로그램의 타당성을 입증하고, 추후검사를 실시하여 프로그램의 효과가 유지되는지를 검증하였는데 의의가 있다. 낙관성 증진 프로그램을 실시한 직후에 우울 수준이 유의하게 감소하였으며, 심리적 안녕감 하위변인들 가운데 자아수용, 긍정적 대인관계, 자율성, 환경에 대한 통제력이 상승하였다. 비록 직후검사에서 나타난 긍정적 효과가 그 이

후에 지속적으로 상승하지는 않았지만, 프로그램 종료 1개월 후에도 직후검사 수준으로 효과가 유지되었다.

한편, 심리적 안녕감 하위요인들 가운데 개인적 성장과 삶의 목적에서는 집단의 주효과와 집단과 측정시기의 상호작용효과가 모두 유의하지 않았다. 비판적 설명양식을 반박하고 낙관적 설명양식을 연습하는데 초점을 맞춘 낙관성 증진 프로그램으로는 여자 중학생들이 미래의 목표를 설정하고 목표를 향해 지속적으로 자신을 성장시켜 나가도록 돕지는 못한 것으로 풀이된다. 여자 청소년의 삶의 목적과 환경통제력이 남자 청소년에 비해 낮다는 선행연구(예, 전신현, 2000)의 결과에 비추어 볼 때, 이 두 영역에 있어서 여자 중학생의 심리적 안녕감을 증진시키는 좀 더 집중적인 개입이 필요할 것으로 여겨진다.

또한 성향적 낙관성에 있어서 집단의 주효과가 유의한 반면, 집단과 측정시기의 상호작용효과는 유의하지 않았다. 즉 측정시기를 구분하지 않은 채 전반적으로 보면 실험집단의 성향적 낙관성이 비교집단보다 높지만, 실험집단과 비교집단 간 차이가 측정시기에 따라서 다르지 않음을 알 수 있다. 이러한 결과도 도출된 이유를 세 가지 측면에서 논의할 수 있다.

첫째, 이 연구에서는 시간제약이 있는 학교에서 실시할 수 있도록 낙관성 증진에 핵심적인 개입 요소들을 위주로 프로그램을 구성하였다. 펜실베니아 예방 프로그램의 구성 요소들 가운데 과거에 발생한 사건에 대한 낙관적 신념을 조성하고 현재 당면한 문제의 해결방안을 계획하는 활동에 주력하였다. 정의상, 성향적 낙관성은 미래에 좋은 결과가 있을 것이라는 일반화된 기대(Chang, 2002)를 의미한다.

이 점에서 볼 때, 과거와 현재에만 초점을 맞춘 개입으로 미래에 대한 기대를 변화시키는 어려웠을 것이다.

Gillham과 Reivich(2004)가 강조했듯이 ‘미래를 위한 현실적인 목표 설정’은 낙관성과 희망의 고취에 중요한 요소다. 또한 과거사건에 대한 인지적 해석으로부터 미래에 대한 신념으로 관심을 확대하는 ‘전체적 시각으로 조망하기’ 기법은 문제 상황에 대한 불안과 무망감을 낮추는데 기여한다. 이 연구에서 실시한 낙관성 증진 프로그램에는 이 요소들이 누락되었기에 성향적 낙관성과 삶의 목적에서의 심리적 안녕감이 향상되지 못하였다. 미래에 대한 신념을 조성하는 개입 요소를 낙관성 증진 프로그램에 포함할 필요가 있다.

둘째, 성향적 낙관성은 미래의 좋은 결과에 대한 기대 그 자체에 초점을 두는 큰 규모의 낙관성이며, 낙관적 설명양식은 과거에 발생한 구체적 사건의 원인에 대한 해석에 초점을 두는 작은 규모의 낙관성이다(Peterson, 2000). 또한 낙관적 기대는 미래에 목표를 달성할 수 있을 것이라는 신념을 유도하며, 낙관적 설명양식은 어떻게 목표달성을 할 수 있는지에 관한 신념을 초래한다(Zullow, 1991). 이처럼 결과에 대한 기대와 원인에 대한 설명이 서로 다른 사고라면, 이 연구에서처럼 성향적 낙관성을 측정하여 낙관적 설명양식의 훈련 효과를 민감하게 확인할 수 없을 것이다. 만일 낙관적 설명양식을 종속변인으로 측정했다면, 낙관적 설명양식 훈련 프로그램의 효과를 민감하게 밝힐 수 있었을 것이다. 또는 성향적 낙관성에 적합한 개입기법(예, 미래에 대한 기대, 목표설정)을 낙관성 증진 프로그램에 추가했다면, 성향적 낙관성의 변화를 초래할 수 있었을 것이다.

셋째, 이 연구에서 구안한 낙관성 증진 프로그램은 10회기로 구성된 단기개입이었다. 낙관적 설명양식과 달리, 성향적 낙관성은 상황-특정적(situation-specific)이지 않고 시간이 지나도 안정적이며 일반적인 총체적 기대로서 성격의 한 부분을 이룬다(Scheier & Carver, 1992). 낙관적 설명양식을 훈련하는 10주짜리 단기 개입으로 성향적 낙관성이라는 성격을 변화시키기가 어려웠을 것으로 여겨진다.

이 연구의 결과가 추후연구 및 낙관성 증진 개입에 던지는 중요한 시사점에도 불구하고, 이 연구는 몇 가지 제한점을 안고 있다. 우선, 이 연구에서는 낙관성 증진 프로그램을 구안하기 위하여, Seligman 등(1995)의 펜실베니아 예방 프로그램을 근간으로 하되 연구자 임의대로 국내 프로그램의 단점을 보완하고 우리나라 아동·청소년들에게 적합하도록 재구성하였다. 본 프로그램의 타당도에 대한 더욱 철저한 검증이 필요하다. 또한 연구대상의 무선표집 및 무선배정이 이루어지지 못하였기에 낙관성 증진 훈련 경험 이외의 가외변인들이 연구결과에 영향을 미쳤을 가능성을 배제할 수 없다. 마지막으로, 연구대상이 특정 지역에 거주하는 학생들로 제한되어 있고 집단크기가 작아서 연구결과를 우리나라 여자 중학생들에게 일반화하는데 한계가 있다.

참고문헌

- 곽금주, 문은영 (1993). 청소년의 심리적 특징 및 우울과 비행 간의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 6(2), 29-43.
- 김기형 (2005). *고등학생과 대학생의 가족관계, 교우관계, 학교적응도와 심리적 안녕감의 관*

- 계. 부산대학교대학원 석사학위논문.
- 김명소, 김혜원, 차경호 (2001). 심리적 안녕감의 구성 개념 분석: 한국성인 남녀를 대상으로. 한국심리학회지: 사회및성격, 15(2), 19-39.
- 김수현 (2010). 낙관성 향상 프로그램의 개발과 그 효과: 대안적 사고능력과 결과적 사고능력의 매개효과. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순복 (2007). 낙관성 향상 프로그램이 초등학교 아동의 자아탄력성과 학교생활 만족도에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜원, 홍미애 (2007). 우리나라 청소년들의 삶의 질 정도와 설명요인 분석. 청소년학연구, 14(2), 269-297.
- 노영천, 유순화 (2009). 초등자녀의 어머니를 위한 낙관성 증진 프로그램이 어머니와 자녀의 낙관성에 미치는 효과. 상담학연구, 10(4), 2055-2073.
- 류정희, 이명자 (2007). 청소년의 심리적, 사회적 안녕감: 그 구조 및 주관적 안녕감과 관계. 한국심리학회지: 학교, 4(1), 55-77.
- 신현숙, 류정희, 이명자 (2005). 청소년의 낙관성과 비관성: 1-요인 모형과 2-요인 모형의 검증. 한국심리학회지: 학교, 2(1), 79-97.
- 윤차선 (2002). 낙관성 훈련이 초등학교 4학년 학생의 우울성향에 미치는 효과. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선화 (2007). 낙관성 증진 프로그램이 초등학생의 주관적 안녕감과 학교적응유연성에 미치는 효과. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장옥란 (2006). 낙관성 증진 집단상담이 중학생의 낙관성, 대인관계 및 학교적응유연성에 미치는 효과. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전신현 (2000). 여자청소년들의 역할정체성, 역할긴장과 심리적 안녕감. 여성연구논총, 14(1). 서울여자대학교 여성연구소.
- 전영주, 이숙현 (2000). 청소년의 자살 구상과 관련 변인분석. 청소년학연구, 7(1). 221-246.
- 조수철, 이영식(1990). 한국형 소아우울척도의 개발. 신경정신의학, 29, 943-956.
- 질병관리본부 (2009). 제4차(2008년) 청소년건강행태온라인조사 통계. 서울: 질병관리본부.
- 최선윤 (2009). 부모갈등 부모-자녀 의사소통 청소년의 사회불안 및 우울간의 관계 구조 분석. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 최우경 (2009). 낙관성 증진 프로그램이 전문계 고등학생의 낙관성과 대인관계에 미치는 효과. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- Abramson, L. Y., Alloy, L. B., & Metalsky, G. I. (1995). Hopelessness depression. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 113-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Buchanan, G. M., & Seligman, M. E. P. (1995). *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Carver, C. S., Kus, L. A., & Scheier, M. F. (1994). Effects of good versus bad mood and optimistic versus pessimistic outlook on social acceptance versus rejection. *Journal of Social and Clinical Psychology, 13*(2), 138-151.
- Chang, E. C. (2002). Introduction: Optimism and pessimism and moving beyond the most fundamental question. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 3-12). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2008). Learned social hopelessness: The role of explanatory style in predicting social support during adolescence. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(12), 1279-1286.
- David-Ferdon, C., & Kaslow, N. J. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for child and adolescent depression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(1), 62-104.
- Gillham, J. E., Hamilton, J., Freres, D. R., Patton, K., & Gallop, R. (2006). Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: A randomized controlled study of the Penn Resiliency Program. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(2), 203-219.
- Gillham, J. E., & Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 146-163.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Shatté, A. J., & Seligman, M. E. P. (2003). *School-based prevention of depression and anxiety symptoms: Pilot of a parent component to the Penn Resiliency Program*. Unpublished data, University of Pennsylvania.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. P. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science, 6*(6), 343-351.
- Kovacs, M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatry, 46*, 305-315.
- Lakdawalla, Z., Hankin, B. L., & Mermelstein, R. (2007). Cognitive theories of depression in children and adolescents: A conceptual and quantitative review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 10*, 1-24.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology, 101*(3), 405-422.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55*, 44-55.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations of the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719-727.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of

- optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2002). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189-217). Washington, DC; American Psychological Association.
- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Magovern, G. J., Sr., Lefebvre, R. C., Abbott, R. A., & Carver, C. S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1024-1040.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1257-1264.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Snyder, C. R., McDermott, D., Cook, W., & Rapoff, M. A. (1997). *Hope for the journey: Helping children through good times and bad*. Boulder, CO: Westview.
- Thompson, M., Kaslow, N. J., Weiss, B., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Children's attributional style questionnaire - revised: Psychometric examination. *Psychological Assessment*, 10, 166-170.
- Zullo, H. M. (1991). Explanations and expectations: Understanding the "doing" side of optimism. *Psychological Inquiry*, 2(1), 45-49.
- 원 고 접 수 일 : 2010. 05. 30.
수정원고접수일 : 2010. 07. 28.
최종게재결정일 : 2010. 08. 13.

Effects of the Optimism Enhancement Program on Middle School Girls' Dispositional Optimism, Depression, and Psychological Well-being

Yunju Seo

Doegot Middle School

Hyeonsook Shin

Chonnam National University

This study was conducted to design the optimism enhancement program on the basis of the Penn Prevention Program and to examine its effects on middle school girls' dispositional optimism, depression, and psychological well-being. The participants were 73 eighth-grade female students attending a girls' middle school in K City. Thirty-seven students were assigned to the experimental group, who were given the optimism enhancement program and the rest were assigned to the comparison group. The experimental group received 10 weekly sessions (45 minutes per session) of the optimism enhancement program. To test the effects of the optimism enhancement program, the Life Orientation Test-Revised, the Children's Depression Inventory, and the Scale of Psychological Well-being were administered. Data were collected through pre-test, immediate post-test, and one month-delayed post-test. Repeated-measures analyses of variance were run with group (experimental, comparison) as the between-subjects variable, measurement session (pre-test, immediate post-test, one month-delayed post-test) as the within-subject variable, and measures of optimism, depression and psychological well-being as the dependent variables. The results are summarized as follow. First, the group \times measurement session effect in the level of dispositional optimism was not significant. Second, the optimism enhancement program was effective in decreasing the level of depression. The immediate effect of the optimism enhancement program on depression was significant and maintained at the one-month delayed post-test. Third, the optimism enhancement program was effective in increasing the level of psychological well-being. The immediate effects of the optimism enhancement program on ego acceptance, positive interpersonal relations, autonomy, and environmental control were maintained at the one-month delayed post-test. These results imply that the classroom-based optimism enhancement program be feasible and effective in improving middle school girls' psychological well-being as well as reducing depression. However, the enhancement of dispositional optimism may require a longer-term intervention program including future-oriented components such as putting it in perspective and future goal setting. Finally, limitations of this research and suggestions for further research were presented.

Key words : optimism, depression, psychological well-being