

유아의 사회적 기술 향상에 미치는 친사회적 지도방법의 효과

김 미 영¹⁾

대덕대학 복지계열 아동·특수보육 전공

본 연구는 친사회적 지도방법이 유아의 사회성발달, 즉 사회적 상호작용과 또래간의 수용도에 어떠한 효과를 미치는지 검증하고자 하였다. 또래관계는 아동의 인지, 언어, 그리고 정서발달의 지원을 받을 뿐 아니라 그러한 발달에 기여하므로 중요하다. 따라서 또래들과 잘 상호작용하지 못하고 또래들로부터 수용되지 못하는 취학 전 연령의 유아들에게는 사회성발달에 관한 행동지도를 해야 할 중요한 시점이라는 것을 인식해야 한다. 친사회적 지도방법에는 여러 가지가 있으나 본 연구에서는 교사 주도, 또래 주도, 동화책 읽어주기 방법들이 또래의 사회적 상호작용에 어떻게 서로 다른 효과를 나타낼 것인지를 알아보는 것이며, 두 번째로는 친사회적 지도 방법을 통해 또래간의 수용도는 어떻게 변화할 것인지를 검증하고자 하는 것이다. 본 연구를 위하여 어린이집의 두 학급이 실험집단으로 각 학급별로 가장 낮은 사회측정 검사를 얻은 아동 4명씩 총 8명이 피험아동으로 선정되었다. 측정시기별로 나타난 사회적 상호작용 행동과 또래 수용도는 사전, 사후, 추후로 나누어 반응비율의 백분율(%)로 환산하여 구하고 그래프를 통하여 분석하였다. 본 연구결과에 의하면 사회적 상호작용과 또래수용도의 결과에 있어서 또래 주도의 방법이 가장 효과적이었으며, 교사 주도, 동화책 읽어 주기 방법 순으로 효과가 있는 것으로 나타났다.

주요어 : 사회적 상호작용, 또래 수용, 친사회적 지도방법, 교사 주도, 또래 주도

1) 대덕대학 복지계열 아동·특수보육 전공 조교수 (E-mail : davinna@ddc.ac.kr)

I. 서 론

아동들은 가족 이외에 또래들과의 관계를 통해 자신의 세계를 확장시키며, 다양한 사회적 행동을 습득하게 된다. 또래들과 바람직하며 효율적인 관계를 형성하는 능력은 유아기의 인지, 언어, 사회정서, 신체적 발달에 중요한 영향을 미치게 된다. 또래와의 상호작용에 실패하고, 또래들로부터 수용도가 낮은 아동은 후의 학교생활 부적응, 낮은 학업 성취도, 청소년 비행, 알코올 중독, 성인이 된 후의 정신질환 등과 정적인 관련이 있다(Parker & Asher, 1987).

유아의 사회성 발달의 문제로는 ‘반항적이며 공격적인 행동’, ‘도벽’, ‘거짓말’, ‘지나친 의존심’, ‘욕설’, ‘싸움’ 등이 있다. 이 중에서 ‘반항적이며 공격적인 행동’으로 인하여 또래들로부터 수용받지 못하고 거부당하는 현상은 사회성 결함과 관련된 주요한 요인 중의 하나이며 앞으로의 사회적 적응의 어려움을 유의적으로 예측하였다(도현심, 1995; 김미영, 2001). 유아에게 있어 반항적이거나 공격적인 행동은 자기의 욕구를 만족시키기 위한 수단으로 나타나기도 한다. 거부아들은 학급의 다른 친구들이 매우 싫어하며, 놀이상황에서 어느 집단에 속하지 못한 채 이리저리 배회하기가 쉽고, 또한 놀이집단에 쉽게 끼어들지도 못한다는 것이 일관되게 밝혀지고 있다. 이러한 연구결과들을 볼 때, 특히 부정적 또래경험을 하는 아동들은 결국 사회적으로 고립되기 쉽다. 모든 유아들이 친사회적 행동 기술을 습득할 수 있는 잠재능력이 있다 하더라도 또래들과 어떻게 상호작용하는지에 관한 행동 그 자체는 학습되어야 한다(이기숙, 강숙현, 2002)는 의미를 상기시켜 볼 때 부모나 교육현장에 있는 교사들은 이러한 아동들을 적절한 행동을 학

습시키고 능력을 발달시켜야 할 ‘어린 학습자’로 간주하여야 하며, 취학 전 연령의 시기가 친사회적 행동 지도를 하여할 시점이라는 것을 인식하고, 일상생활에서 유아에게 이미 알고 있는 행동과 생활에 필요한 친사회적 행동의 레퍼토리를 연습하도록 강화시켜 줄 수 있어야 한다. 즉, 어린 아동들은 어떤 상황에서 다른 사람들이 어떻게 행동하는지를 관찰하고, 자신의 행동에 대해 다른 사람이 어떻게 반응하는지를 경험하거나, 교사, 부모, 그리고 형제나 또래의 행동들을 시행착오를 거치면서 학습할 수 있어야 한다.

아동의 친사회적 행동의 발달의 연구들에 관한 예를 들면, 성인주도 및 강화(LeFebvre, & Strain, 1989; Zanolli, & Daggett, 1998), 또래중재(김미영, 2000; 황지영·조광순, 2001; Kohler & Fowler, 1985; Strain, 1984; Twardosz, Nordquist, Simon, and Botkin, 1983), 그림동화책 및 이야기 나누기(김연희, 2001; 박지영, 2002; Brown, 1986) 등의 방법을 통하여 친사회적 행동의 효과를 보고한 연구들이 과 여러 다양한 전략을 활용하여 사회적 상호작용과 또래 수용도 등을 증진시킨 연구들(Bonn, 1995; Elliott & Gresham, 1993; Lemerise, Harper & Howes, 1998)이 있다.

또래들과 잘 상호작용하지 못하여 혼자 놀거나 공격적으로 대응하는 유아가 아동기나 청년기에 수반할 수 있는 부적응 행동을 예방하는 차원에서도 유아교육현장에 있는 교사나 전문가, 혹은 부모들에게 아동의 친사회적 행동을 학습하도록 지도하는 것은 대단히 중요한 일이라고 할 수 있다. 아동들은 연령이 증가하면서 더 많은 또래들과 함께 보내면서 또래관계를 통해 사회적 기술을 확장시키는 역할을 한다. 또래관계는 아동의 인지, 언어 그리고 정서 발달의 지원을 받을 뿐 아니라 그

발달에 기여한다고 볼 때 취학 전 연령이 친 사회적 행동지도를 해야 할 시점이라는 것을 인식해야 한다.

여러 친사회적 행동 지도 방법으로는 교사 주도에 의한 강화, 또래주도에 의한 강화 방법, 동화책 읽어주기의 방법 등이 있는데 이러한 방법들이 유아의 사회적 상호작용 행동에 어떻게 영향을 미치는지 등에 관한 것을 알아보고자 하는 것이 본 연구의 목적이다. 이와 같은 연구의 목적을 달성하기 위한 연구 문제로 첫째는 친사회적 지도 방법들이 또래의 사회적 상호작용에 어떻게 서로 다른 효과를 나타낼 것인지를 알아보는 것이다. 두 번째로는 친사회적 지도 방법을 통해 또래간의 수용도는 어떻게 변화할 것인지를 검증하고자 하는 것이다.

이상과 같이 여러 친사회적 지도 방법 가운데 어떠한 방법이 유아의 사회적 상호작용과 또래 수용도에 가장 효과적인 영향을 미칠 것인지를 실험을 통해 검증한다면 앞으로 상호작용이 적은 유아들의 사회적 상호작용 기술 지도를 위한 프로그램을 실천하는데 유용한 기초자료가 되리라고 생각된다.

II. 연구방법

피험자 선정

본 연구를 위하여 서울 구립 어린이집의 5세 반(20명)과 6세 반(20명), 두 학급이 선정되어 그 아동들 중 각 학급별로 가장 낮은 사회 측정 검사(5점 평정척도)를 받은 아동 4명씩 총 8명이 피험아동으로 선정되었다. 사회측정도 검사는 김미영(2000)의 연구에서 활용한 사

회측정 검사(5점 척도)를 사용하였는데 학급의 모든 아동에게 학급아동의 이름을 제시하면서 이 아동에 대해 어떻게 생각하는지에 대해 묻고 매우 좋음(5), 좋음(4), 보통(3), 싫음(2), 매우 싫음(1)의 반응에 따라 한 아동의 전체 점수에 대한 평균치를 내어 각 학급에서 가장 낮은 점수를 받은 유아 4명씩 총 8명에 대하여 학급의 교사로부터 피험아동으로서의 타당성을 보고받아 선정하였다. 그리고 이들 8명을 제외한 나머지 아동들은 모두 또래 주도의 방법에 활용되었다. 대상아동들은 각 2명씩 네 가지 실험조건에 투입시켰다. 즉, 교사주도 방법에 2명, 또래주도 방법에 2명, 동화책 들려주기 방법에 2명, 그리고 나머지 2명은 통제집단에 투입하였다.

각 학급의 피험자들이 가지고 있는 공통된 특성으로는 대부분의 자유 놀이 시간 중 혼자 놀며, 그렇지 않으면 남을 잘 때리고 다른 아동을 다치게 하며, 물건을 던지거나 욕을 하며, 놀리거나 한다. 친구들과 장난감이나 교재를 나누어 갖지 않으며, 다른 아동의 작업을 방해하며, 장난감을 망가뜨리는 행동을 하며 주변의 친구들과 어울려 놀지를 못한다.

각 대상아동들이 포함된 5세, 6세 학급의 공간구성은 흥미영역별로 극놀이, 과학, 조작 및 수학영역, 미술, 음악영역, 책읽기 영역 등으로 구성되어 있다. 그리고 시간대 별로 하는 활동으로는, 대략 아침에 기관에 도착하면 자유놀이, 간식, 대집단 활동(실외놀이), 점심, 영역별 활동, 자유놀이, 대집단활동(특별활동), 귀가 등의 일과 등으로 구성되었다.

사회적 상호작용 행동의 관찰방법

사회적 상호작용 행동의 관찰은 Brown, Odom

과 Holcomb(1996)이 개발한 관찰도구를 번안, 수정한 것과 김미영(2000)의 연구에서 사용한 반응의 유형을 사용하여 자유선택 활동시간에 관찰하였으며, 이 연구에서 사용한 각 행동의 유형은 크게 긍정적인 사회적 상호작용행동, 부정적인 사회적 상호작용행동, 그리고 무반응으로 나누고 그에 따른 조작적 정의는 다음과 같다. 먼저 긍정적인 사회적 상호작용 행동으로는, 첫째, 언어적 또래관계 행동은 상황에 적절하고 바람직한 행동으로써, 언어적인 상호작용 행동을 말한다. 예를 들면, “나랑 놀자”, “OO야!”, “도와 줄래?”, “다음은 네 차례야” 등의 언어적으로 혹은 얼굴표정과 몸짓을 이용하여 의사소통하는 것을 말한다. 둘째, 비언어적 또래관계 행동은 얼굴표정 등 몸짓을 통해 의사소통하는 것을 포함한 것으로 손을 끌어서 요구하거나 물건을 지적하며 도움을 요청하거나 손가락으로 교구 가리키기, 혹은 조용히 같은 영역에서 같은 장난감을 함께 갖고 활동하는 것을 포함한다. 셋째, 질문 및 요청하는 행동은 놀이와 관계된 “어떻게 하지?”, “도와줄래” 등과 같은 도움을 요청하는 행동, 또는 도움을 주거나 물건을 지적하며 하는 행동을 포함한다. 넷째, 놀이 중 같은 영역에서 같은 장난감을 함께 갖고 활동하거나 “이거 하자”, “다시하자” 등의 제안을 하거나 또래의 행동을 따라서 모방, 혹은 또래와 경쟁을 하며 활동하는 행동 등 위의 4가지 사항을 포함한다.

부정적인 사회적 상호작용 행동으로는 신체적으로 다른 사람을 괴롭히는 것, 말로 다른 사람을 괴롭히는 것, 위사람에게 반항적인 행동을 하거나 마구 대드는 것, 남의 일을 방해하는 것, 남의 물건을 함부로 다루는 것, 물건을 거칠게 다루는 것 등으로 규정하였다.

그리고 무반응이란 또래들과 아무런 상호작

용 하지 않고 혼자 놀거나 또래들이 다가와서 무엇인가 말을 걸고, 제안을 하는 데도 어떠한 반응도 보이지 않고 자기 혼자서 시간을 보내는 것을 말한다.

자료수집 및 평가

본 연구에서는 김미영(2000)의 연구에서 활용한 사회측정 검사(5점 척도)를 사용하였다. 각 아동에게 학급의 아동 이름 한 명씩 제시하면서 아동의 반응을 기록하는 방식으로 진행하였다. 따라서 두 학급에서 가장 낮은 사회측정도 점수를 받은 8명의 아동을 선정하여 사회적 상호작용 행동을 관찰하기 위한 실험 처치에 투입시켰다. 그리고 실험처치가 끝난 사후, 추후 검사에도 사회측정도 검사를 실시하여 대상아동에 대한 또래 수용도가 어떻게 변화되었는지 확인하였다. 점수에 대한 평가 방법은 같은 방법에 투입된 아동 2명의 점수를 합산하여 평균치를 내어 백분율(%)로 환산하였다.

사회적 상호작용 행동을 관찰하기 위하여 각 학급의 관찰시간은 매일 한 번씩 자유놀이 시간으로 제한하였다. 자유놀이 시간 중에는 각 학급의 아동들이 비구조화된 환경과 시간 속에서 또래들과 자연스럽게 상호작용할 수 있는 가장 좋은 시간이기 때문이다. 따라서 영역별 활동시간 중에는 각 대상아동에게 적용되는 각기 다른 친사회적 지도 방법에 따라 지도하고, 자유놀이 시간 중에는 대상아동의 사회적 상호작용 행동을 직접관찰을 통하여 긍정적 상호작용 행동의 발생빈도를 관찰·수집하였다. 관찰은 연구자와 유아교육(석사)을 전공한 1인이 동시에 하였으며, 관찰방법은 시간표집법을 사용하여 관찰시간을 15초 간격

으로 나누어 매15초마다 들려온 신호음을 듣고 각 아동의 행동을 정해진 순서에 따라 한 명씩 차례로 관찰하여 기록하였다. 관찰 시 두 명의 관찰자는 관찰자간의 거리를 유지하면서 유아들의 활동이나 시선 등의 상호작용을 피하며 관찰활동이 이루어졌다.

관찰자 1인에게는 이 연구에서 조작적으로 정의한 사회적 상호작용 행동에 대해 설명해주고 시간표집법에 의한 관찰 및 기록방법의 교육을 실시하였다. 관찰시기는 실험처치가 시작되기 전 3일 동안 기초선 조사를 위한 관찰을 실시하였으며, 실험처치가 시작되면서부터 12일 동안 사회적 상호작용 행동을 관찰하였다. 그리고 실험 처치 후 4주가 경과된 후 3일 동안 추후 관찰을 실시하면서 동시에 사회측정도 검사를 다시 실시하였다. 관찰 기간 동안의 전반적인 관찰자간의 일치도는 평균 88%로 나타났다.

관찰시기별로 나타난 사회적 상호작용 행동의 발생율은 전체 행동 발생율에 대한 긍정적 상호작용 행동, 부정적 상호작용 행동, 무반응 비율의 백분율(%)로 환산하여 구하고 그래프를 통하여 분석하였다.

실험과정

본 연구는 어린이집 영역별 활동시간을 통해 이루어진 친사회적 지도방법이 사회적 상호작용에 효과적이지를 검증하기 위하여 실시되었다. 또한 여러 친사회적 지도방법 중 어느 방법이 아동에게 보다 더 효과적이지를 알아 보기 위한 일환으로 실험이 이루어졌다. 실험 전 피험아동을 선정하기 위하여 사회측정 검사(5점 평정척도)를 실시하였으며 실험이 종료된 후 또래 수용도를 측정하기 위하여 사

후와 추후 관찰기간에 각각 한번씩 사회측정 검사를 실시하였다.

실험은 기초선 기간, 실험처치 기간, 추후기간의 세 과정으로 나누어 2003년 8월 20일부터 10월 10일까지 약 8주 동안 실시되었다.

교사주도 훈련 실시

교사주도를 위한 훈련은 5세, 6세 학급의 각 담당 교사에게 사전에 영역별 활동 시간에 실시하는 친사회적 행동전략 기술과 적용에 관한 교사 주도의 방법 - 차례 정하기, 부적절한 행동의 예견, 명백한 제한설정, 규칙 만들기, 모델링, 강화와 소멸 - 을 회기당 40분씩 3회기 훈련시켰다. 처치를 위한 교사주도의 방법에 관한 예를 들면, “차례 정하기” 방법은 새로운 놀잇감 쌓기 놀이 영역(소방차), 음악 영역(전자 건반), 과학영역(쌍안경) 등에 도입한 후 차례대로 이름이 뽑혀져 나오는 순서대로 그 영역에 가서 놀 수 있는 특혜를 주는 것이다. 즉 모자에 유아들의 이름을 적어 넣어 두고 돌아가면서 이름을 뽑는데 이때 사전에 두 명의 대상아동에게 가장 많은 특혜를 주도록 계획하여 두 명의 아동에게 많은 강화를 할 수 있도록 하였다. 또한 “명백한 제한설정”과 같은 경우에는 유아의 부적절한 행동을 없애기 위하여 유아의 행동을 예견하고 사전에 필요한 예방조치를 취할 수 있는 방법 등을 말한다. 각 학급의 담당교사는 영역별 활동시간을 통하여 대상아동의 바람직한 행동에 대해서는 긍정적인 칭찬과 함께 적극적으로 강화하는 한편, 바람직하지 못한 행동에 대해서는 무시의 반응을 보인다. 예를 들면 교사는 활동에 참여하는데 어려움을 겪는 대상아동에게 다가가 “OO야! 아직 네가 하고 싶은 활동을 찾지 못하였구나, 선생님이 잡지책에

서 사진을 오려서 스크랩을 하려고 하는데 선생님이 좀 도와주겠니?”하면서 아동을 활동에 참여시키고 도와준 행동에 대해 아동을 긍정적으로 강화해 주었다. 반면 대상 아동이 또래아동에게 욕설을 한다던가 발길로 찬다던가 하는 부적절한 행동을 보이는 경우 교사는 무관심한 척 아동의 행동에 대해 무시한다. 그리고 다른 상반된(바람직한) 행동에 대해 즉시 칭찬과 함께 강화해준다.

또래주도 방법 훈련

친구들로부터 배척당한 유아가 있다면 교사는 친근하고 활발한 유아를 짝으로 선택해 주어서 배척당한 유아와 함께 잘 놀 수 있도록 하는 방법이 또래 주도의 방법이다. 이러한 활동이 유아의 흥미를 유지시킨다고 판단되면 이제는 또래를 바꾸어 가며 활동을 확장시켜가도록 하는 것이다.

또래주도 방법의 훈련기간은 매 실험이 시작되기 직전, 각 학급에서 아동들이 2명씩 또래교사로 선정되어 자유놀이 시간 중 대상아동에게 접근하여 상호작용하도록 훈련시켰다. 결과적으로 두 학급의 대상아동을 제외한 모든 아동이 또래교사의 역할을 수행하였다. 또래교사 훈련은 연구자가 다음과 같은 방법으로 실시하였다.

자유선택 놀이 활동이 시작되기 전, 각 학급에서 또래교사로 선정된 2명의 유아들에게 대상아동과 잘 상호작용할 수 있도록 다음과 같은 내용을 구체적으로 설명하고 간단한 연습을 하게 하였다. 첫째, 친근한 태도 - 미소짓기, 행복한 음성으로 말하기, 유아의 눈높이 맞추기 - 로 접근하는 방법이다. 둘째, 실제적인 대화를 나누는 방법이다. “나랑 놀자!”, “이것 하자”, 혹은 “우리 이 놀이 하고 놀자” 등

의 대화를 하거나 대상아동의 이름을 불러 주기 놀이를 하게 한다. 즉, OO야 OO야! 반갑다 OO야, 만나니 반갑다 OO야!, 혹은 사랑하는 OO야! 등과 같이 이름을 불러 주고 대화를 시작하도록 연습하였다. 그리고 또래의 말에 귀를 기울여 주는 것도 포함되어 있다. 셋째, 함께 시간을 보내며 같은 장난감을 가지고 1:1의 개별적인 경험을 하도록 하였으며, 자신의 장난감 및 학습교구를 기꺼이 공유하도록 하였다. 넷째, 도움을 필요로 할 때 서로 도와주도록 하였다. 이와 같은 내용을 설명해주고 반복적으로 연습시켰으며 보다 더 잘 할 수 있도록 긍정적 칭찬으로 격려해 주었다. 혹은 또래교사로 선정된 유아들이 부정적 방법으로 접근하였을 때는 이를 무시하고 잘 수행한 일에 대해서만 적극적으로 칭찬과 함께 스티커로 강화해 주었다.

동화책 선정 및 들려주기 방법

친사회적 행동과 관련된 동화책을 선정하기 위하여 Beaty(1999)와 박지영(2002)의 연구에서 내용타당도를 검증받은 동화 6편을 이 연구에 사용하였다. 자기-존중, 자기-조절, 우정, 타인-존경, 관대함, 감정이입, 협동, 도움의 내용을 포함하고 있는 “무지개 물고기와 흰 수염고래”, “암소 로자의 살빼기 작전”, “너구리와 도둑 쥐”, “웬델과 주말을 보낸다고요?”, 그리고 “구름과 유치원”, “내 귀는 짹짹이”의 동화를 선정하였다.

두 학급의 담당 교사가 6편의 그림동화책을 각 대상자들에게 자유놀이 시간을 이용하여 매회 1권을 두번씩 읽어 주어 6권의 책을 12회 읽어 주었다. 책을 읽어 줄 때에는 목소리 톤을 조절하여 재미있고 박진감 넘치며 흥미를 유도하며 천천히 푹푹한 발음으로 유아의

언어적 수준과 상상력, 주의집중 시간을 고려하며 반응을 감지하면서 읽어 주었다. 그리고 그림동화책 읽기가 끝난 후에는 그림만 천천히 보여 주어 다시 한번 동화의 내용을 상기시켜 주었다.

자료의 분석

이 연구에서는 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 단일사례 실험설계인 AB 설계법이 활용되었다. 이 방법은 각 피험자에게 실험처치에 대한 동일한 시간을 부여하기 어려워 실험처치 시간의 차이로 인한 효과가 잔류하는 것이 단점이다. 그럼에도 불구하고 이 방법을 채택한 이유는 실험의 성격상 학급에서 잘 어울리지 못하는 유아의 개별처치가 불가피하였기 때문이었다. 그리고 실험처치 효과를 비교할 수 있는 통제집단이 있기 때문에 이 실험법이 가능하였으며, 결과적으로 독립·종속변인 간에 기능적 관계가 있다는 것을 확인할 수 있었다.

III. 결과 및 해석

본 장에서는 친사회적 행동 지도의 효과를 검증하기 위하여 교사주도, 또래주도, 동화책 들려주기 등의 방법을 통하여 사전, 사후 및 추후에 측정된 사회적 상호작용 행동의 효과와 또래 아동에 대한 수용도의 변화를 기술하였다.

사회적 상호작용 행동의 효과

교사주도에 의한 강화 방법의 효과

영역별 활동시간에 이루어진 교사주도의 방

법을 통한 사회적 상호작용 행동의 변화는 표 1과 그림 1에 제시되어 있다. 표 1은 관찰 시기별 사회적 상호작용 행동의 발생률을 나타낸 것으로, A와 E 아동에 대한 긍정적, 부정적 사회적 상호작용 행동 및 무반응의 비율을 평균치를 내어 작성한 것이다. 사회적 상호작용 행동 발생률을 분석한 결과, 기초선 관찰 시에는 무반응의 비율이 58% 상회하고 있으며 부정적 상호작용 역시 실험처치 전보다 높은 비율을 보여 주고 있다. 그러나 처치 기간을 통해 관찰된 사회적 상호작용 행동은 많이 증가한 반면 부정적 상호작용과 무반응(28%)의 행동은 감소되고 있음을 알 수 있다.

그림 1의 그래프에 의하면, 기초선 조사 때의 반응횟수를 보면 3회기 연속해서 긍정적 상호작용의 행동 발생율은 평균 8.3회(28%)로 나타난 것을 알 수 있다. 그러나 실험처치 12회기 기간 동안에는 긍정적 상호작용의 행동 발생율이 평균 25회(83%)의 높은 반응율로 향상되었고, 실험이 끝난 추후 관찰 시에도 처치 기간만큼은 아니지만 평균 20회(67%)의 수준을 나타내고 있어 사회적 상호작용 행동은 향상된 반면 부정적 상호작용과 무반응은 감소된 것을 알 수 있어 교사 주도에 의한 강화 방법은 사회적 상호작용에 효과가 있으며, 또래 주도의 강화 방법 다음으로 효과가 있음을 알 수 있다.

또래주도의 강화방법의 효과

또래들을 활용하여 대상아동과 어울리게 한 또래 주도의 방법을 통한 관찰 시기별 사회적 상호작용 행동의 변화는 표 1과 그림 2에 제시되어 있다. 표 1에 의하면, 또래 주도 방법의 처치에 투입된 대상아동의 사회적 상호작용 행동 발생율은 기초선 관찰 시에는 무반응

표 1. 관찰시기 별 대상아동의 사회적 상호작용 행동의 발생률

대상유아	반응 유형	시기	기초선 반응횟수 (%)	사후관찰 반응횟수 (%)	추후관찰 반응횟수 (%)
아동 A·E (교사주도)	긍정적 상호작용		25회(28%)	75회(83%)	60회(67%)
	부정적 상호작용		13회(14%)	3회(3%)	5회(6%)
	무반응		52회(58%)	12회(13%)	25회(28%)
아동 B·F (또래주도)	긍정적 상호작용		29회(27%)	80회(89%)	71회(79%)
	부정적 상호작용		10회(15%)	5회(6%)	8회(9%)
	무반응		51회(58%)	5회(6%)	8회(9%)
아동 C·G (동화책 들려주기)	긍정적 상호작용		30회(30%)	61회(68%)	39회(43%)
	부정적 상호작용		10회(14%)	9회(10%)	7회(8%)
	무반응		50회(56%)	20회(22%)	44회(49%)
아동 D·H (통제집단)	긍정적 상호작용		28회(26%)	39회(43%)	26회(29%)
	부정적 상호작용		9회(13%)	12회(13%)	10회(11%)
	무반응		53회(60%)	38회(42%)	54회(60%)

(51회)과 부정적 상호작용(10회)의 비율이 73%로써 긍정적 상호작용의 행동발생률(27%)보다 훨씬 많음을 알 수 있다. 그러나 사후, 추후 관찰을 통해 긍정적 상호작용 행동발생률이 부정적 및 무반응의 비율보다 더 많이 증가하고 있음을 알 수 있다.

그림 2의 그래프를 통해서도 3회기 기초선 조사 때의 평균 9.7회(27%) 정도 발생하던 긍정적 상호작용의 행동 발생률은 처치 중기에 평균 26.7회(89%)로 상회하였음을 알 수 있으며, 추후 조사 시에도 23.7회(79%) 정도의 높은 수준에 머물러 있음으로 보아 또래 주도의

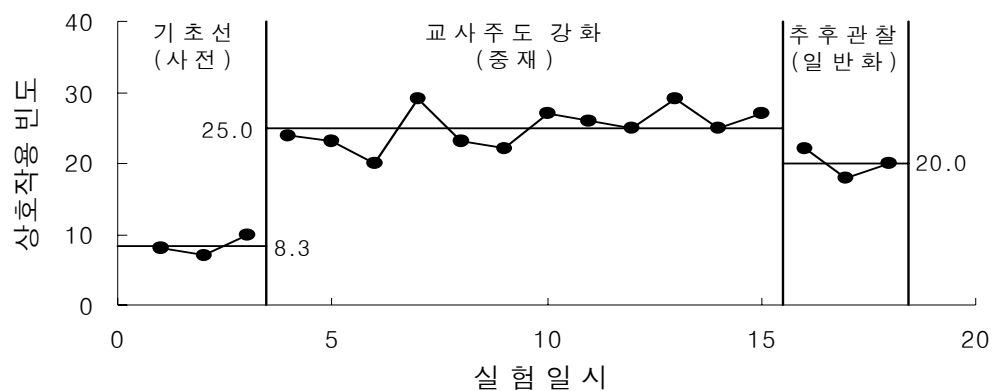


그림 1. 교사 주도에 의한 강화가 아동의 사회적 상호작용에 미치는 효과

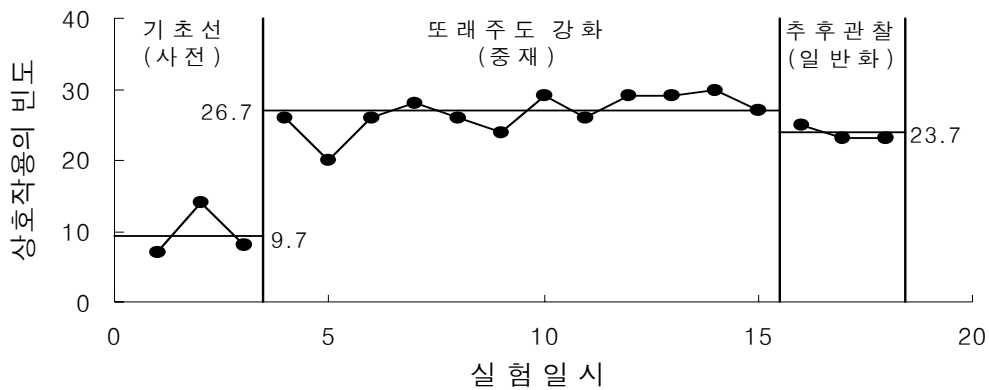


그림 2. 또래 주도에 의한 강화가 아동의 사회적 상호작용에 미치는 효과

강화방법이 사후, 추후 검사 시에 가장 효과적이었음을 알 수 있다.

동화책 들려주기 방법의 효과

친사회적 행동을 증진시켜 주는데 도움을 주는 동화책을 교사가 들려줌으로써 나타난 아동의 사회적 상호작용의 행동 발생율의 변화는 표 1과 그림 3에 제시되어 있다. 표 1에 제시된 바와 같이, 동화책 들려주기 방법에 투입된 대상아동의 사회적 상호작용 행동 발생율은 기초선 관찰 시에 무반응 50회와 부정적 상호작용 행동 10회의 비율로 전체 반응의

70%였으나 사후, 추후 관찰 시에는 각각 33%와 57%로 감소한 것을 볼 수 있다.

그리고 그림 3에 의하면, 긍정적 상호작용의 발생 비율은 3회기의 기초선 기간 중에 평균 10회(30%)에 불과하였으나 실험 처치 후 관찰 시에는 12회기 기간 중 평균 19.1회(68%)로써 사회적 상호작용 행동이 38% 증가하였고, 추후 관찰 시에는 13회(43%)로써 기초선보다 불과 13% 증가한 것으로 나타나 동화책 들려주기의 방법은 사회적 상호작용 행동에 효과가 있기는 하지만 교사주도와 또래주도의 강화 방법보다는 덜 효과적으로 나타났다.

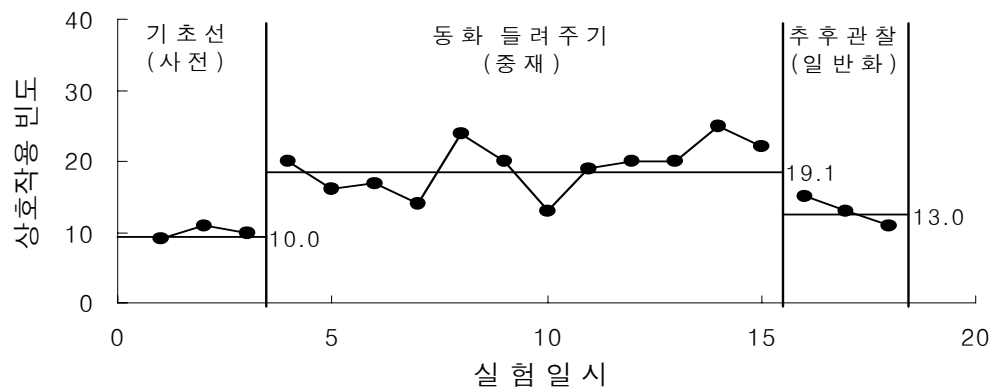


그림 3. 동화 읽어주기가 아동의 사회적 상호작용에 미치는 효과

통제 집단의 효과

어떠한 실험처치도 하지 않은 통제집단의 사회적 상호작용의 행동 발생률의 변화는 표 1과 그림 4와 같다. 기초선 관찰 시 긍정적 상호작용 비율은 28회로써 26% 수준에 머물렀고 부적응 행동 및 무반응 비율이 각각 9회, 53회로써 총 73%로 나타났다. 그리고 실험 처치후의 부적응 행동 및 무반응 발생률은 55%로서 18% 감소율을 보였다.

그림 4에 나타난 바에 의하면, 긍정적 상호작용의 발생 비율이 기초선 기간 중에 평균 9.3회(26%)로 나타나고, 실험 처치 후의 관찰 시에 평균 15.4회(43%)로서 약 17% 증가한 것으로 나타났으나 이러한 증가는 다른 집단의 방법과 비교하여 의의있는 변화라고 할 수 없다. 그리고 다시 추후 관찰 시 평균 8.7회(29%)의 반응율을 보이고 있어 추후 효과도 나타나지 않고 있음을 알 수 있다.

또래 수용도의 효과

5세·6세 학급의 모든 또래들이 8명의 대상 아동에 대해 갖는 또래 수용도를 측정하기 위하여 사회측정도 검사를 사전, 사후, 추후에

실시하였다. 그 결과는 그림 5에 제시된 바와 같다.

그림 5에 의하면 먼저 교사주도의 방법에 투입된 2명 아동의 경우, 사전 52%에 불과하던 또래 수용도가 사후, 추후 검사 시에 모두 70% 이상을 상회한 것으로 나타났다. 둘째, 또래 주도의 방법에 투입된 아동 B와 F의 경우, 사전 검사 시에 50% 수준에 머물던 또래 수용도가 사후 검사 시에는 81%로서 31%나 증가한 것으로 나타났으며, 추후 검사 시에도 여전히 78%로서 높은 수준을 유지하고 있는 것을 알 수 있다.

셋째, 동화책 들려주기 방법의 두 아동 C와 G의 경우, 기초선 때 50% 수준의 또래 수용도가 사후, 추후 검사 시에 약 60% 수준대로 증가함을 알 수 있다. 마지막으로 통제집단의 아동들에게는 기초선 때와 마찬가지로 사후점수가 크게 변화되지 않음을 볼 수 있다. 그리고 추후 검사 시에는 기초선 때보다 약 9% 상회한 것으로 나타났다.

결과적으로 사회적 상호작용 행동에서 나타난 결과와 마찬가지로 또래수용도의 효과는 또래주도의 방법에 투입된 2명 아동에게서 가장 높은 반응으로 나타났으며, 교사주도의 방

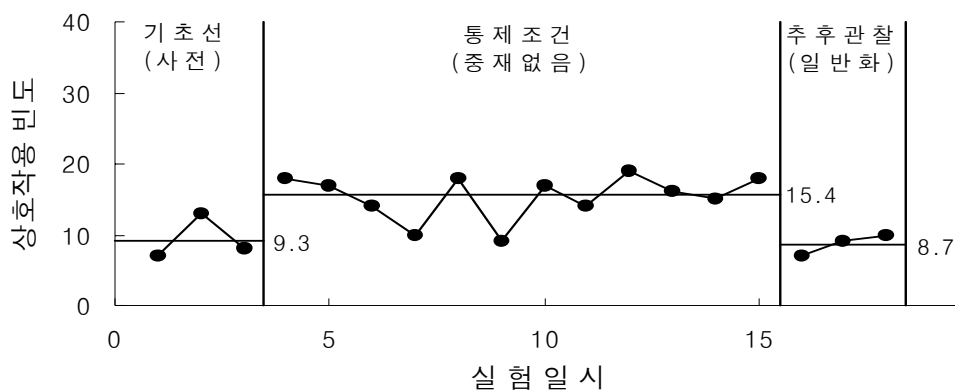


그림 4. 통제된 조건에서 관찰된 아동의 사회적 상호작용의 효과

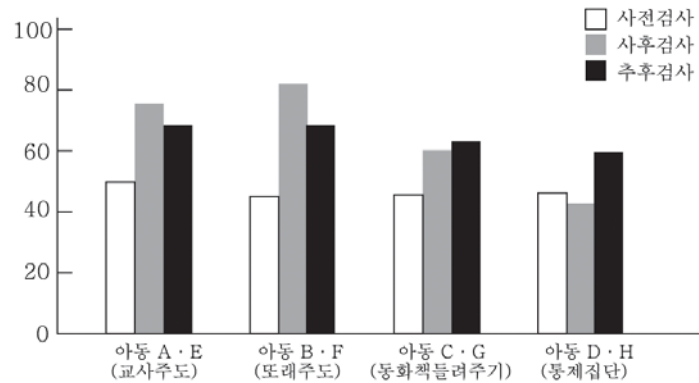


그림 5. 대상아동 집단에 대한 또래 수용도의 효과

법, 그리고 동화책 들려주기 방법에 투입된 아동 순으로 또래 수용도가 높게 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구를 통하여 친사회적 지도 방법 즉, 교사 주도, 또래주도, 그리고 동화책 들려주기의 방법은 아동의 친사회적 행동 변화에 효과가 있음을 보여 주고 있다. 그리고 또래 수용도에 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

먼저 교사 주도 방법, 또래주도의 방법, 동화책 읽어 주기의 방법에 의한 사회적 상호작용 행동은 기초선 기간보다 실험 처치 기간 동안에 사회적 상호작용이 향상되었으므로 보아 이 세 가지 방법이 모두 친사회적 지도방법에 효과적임을 입증하였다. 교사주도에 의한 방법의 효과는 교사가 아동에게 지시할 때도 정중하고 긍정적인 언어를 사용할 뿐 아니라 놀이 할 때 서로 협동하고 빈번하게 긍정적 강화를 통해 상호작용하면 아동은 바람직한 사회적 기술을 획득하고 긍정적 또래관계를 형성할 수 있다(Katz & McClellan, 1993)는

연구를 뒷받침해 주는 것으로 해석된다.

그리고 또래주도 방법에 의한 사회적 상호작용의 효과는 교사에 의한 직접적 교수보다는 또래들을 적극적으로 활용하는 또래주도 전략을 통해 유아의 사회적 상호작용 행동의 증진이 보다 더 효과적이다(김미영 2000; 황지영, 조광순, 2001; Christopher, Hansen, & MacMillan, 1991; Elliott & Gresham, 1993; Garcia-Vazquez & Ehly, 1992; Strain, 1984)라는 연구결과와 일치하는 것이다. 이러한 결과는 또래 중재자를 활용하면 고립아동과의 상호작용의 향상 및 일반화 효과가 있음을 보고한 연구(Mathur & Rutherford, 1991; Odom, Hoyson, Jamieson, & Strain, 1985) 결과들도 뒷받침하고 있다.

그림동화책을 읽어 주는 것이 유아의 자아 개념, 조망 수용, 친사회적 행동에 긍정적인 효과가 있다는 것을 보고하고 있는 일부 연구들(박은미, 1993; 박지영, 2002; 신현옥, 1996; 임숙희, 2000; 최윤정, 1997)과 마찬가지로 동화책 들려주기의 방법을 통한 사회적 상호작용 행동은 효과적이었으나 교사주도나 또래주도의 방법만큼은 효과적이지 않았다. 이는 또래들과 어떻게 상호작용해야 하는지 잘 모르

는 유아들에게는 사회적 상호작용 행동이 학습되어야 한다(이기숙, 강숙현, 2002)고 볼 때 실제 그러한 행동을 하였을 때 나타나는 즉각적인 교사나 또래들의 반응이 동화책 읽어 주는 방법보다 사회적 상호작용행동에 더 효과적이라는 것을 알 수 있다.

두 번째, 사회측정도 검사를 통해 나타난 또래수용도의 효과는 사회적 상호작용 행동의 효과와 마찬가지로 세 가지 방법 모두 다 효과적임이 입증되었으며, 순위에 있어서는 또래주도, 교사주도의 방법, 그리고 동화책 들려주기의 방법 순으로 높게 나타났다. 즉, 바람직하고 긍정적인 상호작용을 하면 성인으로부터 강화와 보상을 받을 수 있다는 사실을 학습한 교사주도의 방법이나 동화책 속의 이야기를 듣고 타인의 입장을 이해하고 문제를 해결함으로써 유아의 친사회적 행동을 향상시키는 동화책 들려주기의 방법도 효과적이라는 것은 입증되었다.

본 연구에 의하면 결과적으로 또래 주도의 방법이 사회적 상호작용 행동이나 또래 수용도에 있어서 가장 효과적임이 밝혀졌다. 이러한 결과는 또래들로부터 수용되지 못하고, 사회적 상호작용을 잘 하지 못하는 아동들 대부분이 먼저 또래들에게 접근하여 상호작용하는데 어려움이 있는데 또래 주도 방법은 바로 이러한 어려움을 해결하고 또래들로 하여금 이들 아동에게 먼저 접근하여 상호작용하고 어울릴 수 있도록 하게 한다는 사실이다. 따라서 사회적 상호작용 행동도 가장 많이 향상되고 또래 수용도에 있어서도 긍정적으로 변화될 수 밖에 없는 것으로 해석된다. 또한 이러한 결과는 또래 수용도와 사회적 상호작용 행동을 증진시키는데 또래 주도의 방법이 가장 효율적인 요소라고 보고한 연구결과(Katz

& McClellan, 1993; Guralnick, 1993; Odom, McConnell, & McEvoy, 1992)와 일치한다.

그러나 본 연구에서는 각 피험자들을 대상으로 실험처치 하는 동안 동일한 실험조건에 노출시키는 시간차의 효과를 통제할 수 없어 실험처치 시간의 상이한 효과가 잔류하는 것이 큰 단점으로 남아 있다. 그래서 각 처치의 효과는 각 단계에서의 학습의 효과가 전이된 것일 수 있기 때문에 훈련의 직접적인 성과 자체로 해석하는데에 제한이 따른다. 또한 실험 처치 기간 중에는 교사의 보다 많은 노력이 요구되었기 때문에 실험처치의 효과가 있는 결과로 나타났는데 실제 교육현장은 교사가 각 학급을 운영하면서 사회성 기술이 부족하여 또래들과 잘 어울리지 못하여 또 다른 문제를 야기시키는 유아들을 위한 세심한 관심과 지도를 할 수 없는 현실이라는 것에 연구의 제한이 있다.

따라서 본 연구에서 제언하고자 하는 것은 첫째, 개입을 위한 친사회적 지도 방법은 아동들에게 또래들과의 긍정적, 협동적 상호작용의 기회를 제공하는 것인데 이는 궁극적으로 사회적 기술을 증진시키기 위한 자연스러운 훈련의 장이 된다. 분명한 것은 교사 주도, 또래 주도, 동화책 읽어 주기 등의 방법은 반드시 서로 배타적일 필요는 없고 같이 사용될 때 보다 더 효과적일 것이며, 비교적 영구적인 변화를 만들어 낼 수 있는 방안이 될 수 있다는 점에서 또 다른 후속연구가 나오기를 기대한다.

둘째, 많은 사회적 기술 프로그램은 치료에 의한 변화가 장기적으로 유지되거나 다른 장면으로 일반화되는 것이 어렵다고 보고해 왔다. 아동 자신들의 상호작용 기술을 발전시키고 그러한 기술을 유지시키도록 돕기 위해서

는 여러 가지 방법들을 통한 실제적이고 적극적인 도움을 주는 것이 무엇보다 필요하다고 하겠다. 즉, 가정 및 유아교육 현장에서 서로 유기적인 관계를 가지고 아동으로 하여금 긍정적인 애정표현(미소짓기), 놀이 상대를 바라 보며 집중하기, 장난감이나 소유물 나누어 갖기, 다른 사람의 요구나 제안에 반응하기, 상호 놀이방법 터득하기, 차례 지키기 등의 사회적 행동들을 학습하고 유지할 수 있는 프로그램의 개발이 요청된다.

참고문헌

- 김미영 (2000). 집단기여와 또래중재가 고립유아의 사회적 수용과 또래관계 행동에 미치는 효과. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 청구 논문.
- 김미영 (2001). 아동의 사회적 기술에 관한 고찰. 한국놀이치료학회. 4(1), 15-29.
- 김연희 (2001). 동화읽기와 토의 활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제 해결 능력에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 도현심 (1995). 6학년 아동의 수줍음: 대인적응성 및 또래수용성과의 관계. 대한가정학회지, 33(5), 1-11.
- 박은미 (1993). 동화내용에 대한 토의가 유아의 공유행동에 미치는 효과. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박지영 (2002). 교사가 읽어주는 동화가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향, 광운대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 신현옥 (1996). 자신과 타인이해 활동이 유아의 자아개념, 조망수용 및 친사회적 행동에 미치는 영향, 국민대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이기숙, 강숙현 (2001). 유아를 위한 친사회적 행동지도. 이화여자대학교 출판부.
- 임숙희 (2000). 친사회적 내용의 그림동화책 읽어주기 활동이 유아의 친사회적 행동 및 사회적 덕목수행에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최윤정 (1997). 그림동화책 읽어 주기와 토의가 유아의 친사회적 행동 및 추론에 미치는 영향, 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 황지영, 조광순 (2001). 또래-주도 놀이가 특수 유아의 사회적 상호작용과 놀이행동에 미치는 효과. 유아특수교육연구. 제1권, 163-180.
- Beary, J. E. (1999). *Prosocial Guidance for the Preschool Child*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bonn, M. (1995). Associations between peer relations in childhood and adversity. *Early Child Development and Care*, Vol. 105, 77-91.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Holcombe, A. (1996). Observational assessment of young children's social behavior with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 19-40.
- Christopher, J. S., Hansen, D. J., & MacMillan, V. M. (1991). Effectiveness of a Peer-Helper Intervention to Increase children's Social Interactions. *Behavior Modification*, Vol. 15, No. 1, 22-50.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social Skills Interventions for children. *Behavior Modification*, Vol. 17, No. 3, 287-313.
- Garcia-Vazquez, E., and Ehly, S. W. (1992). Peer tutoring effects on students who are

- perceived as not socially accepted. *Psychology in the Schools*, Vol. 29, 256-266.
- Guralnick, M. H. (1993). Developmentally Appropriate Practice in the Assessment and Intervention of Children's Peer Relations. *Topics In Early Childhood Special Education*. University of Washington. pp. 344-372.
- Katz, L. G., & McClellan (1993). The teacher's role in the social development of young children. Urbana, IL: *ERIC Clearinghouse of Elementary and Early Childhood Education*. ED 346-390.
- Kohler, F. W., & Fowler, S. A. (1985). Training prosocial behaviors to young children: An analysis of reciprocity with untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 187-200.
- Lefebvre, D., & Strain, P. S. (1989). Effects of a group contingency on the frequency of social interactions among autistic and non handicapped preschool children: Making LRE efficacious. *Journal of Early Intervention*, 13, 329-341.
- Lemerise, E. A., Harper, B. D., & Howes, H. M. (1998). The Transition from Kindergarten to Ungraded Primary: Longitudinal Predictors of Popularity and Social Reputation. *Early Education & Development*. Vol. 9, No. 2, 187-201.
- Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. (1991). Peer-mediated interventions promoting social skills of children and youth with behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, Vol. 14, No. 3. August.
- Odom, S. L., Hoyson, M., Jamieson, B., & Strain, P. S. (1985). Increasing handicapped preschoolers peer social interactions: Cross-setting and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 3-16.
- Odem, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (1992). Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities: *Issues and strategies for intervention*. Baltimore, MD: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Strain, P. S. (1984). Social behavior patterns of nonhandicapped and developmentally disabled friend pairs in mainstream preschools. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 15-28.
- Twardosz, S., Nordquist, V. M., Simon, R., & Botkin, K. (1983). The effect of group affection activities on the interaction of socially isolate children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 311-338.
- Zanolli, K., & Daggett, J. (1998). The effects of reinforcement rate on the spontaneous social initiations of socially withdrawn preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 31, 117-125.

1 차원고접수 : 2006. 10. 01.

수정원고접수 : 2006. 11. 23.

최종게재결정 : 2006. 12. 05.

The Effects of Teaching Prosocial Skills on the Social Skill of Isolated Young Children

Mi-Young Kim

Department of Child Welfare, Daeduk College

The purpose of this study is to investigate the effects of teaching prosocial skills upon social interaction and peer acceptance of isolated young children. It is generally believed that peer relationship is a critical developmental milestone of development of preschool children, one that has important implications for children's cognitive, communicative, and overall social development. The following research questions were formulated to pursue the purpose of this study: 1. How will teaching prosocial skill affect social interaction of isolated young children? 2. Will the change in peer acceptance of isolated children be maintained across time? Eight isolate subjects among two experimental groups were selected and assigned to the four different experimental conditions. Peer acceptance scores were measured using the peer-rating sociometric scale three times, i.e. pre, post, and follow-up periods. The findings of the study revealed that teaching prosocial skills had an effects on social interaction and peer acceptance of isolated young children. Teacher guidance, peer guidance, and story telling increased social interaction and peer acceptance of isolated young children more, as observed at the post and follow-up phase than at the pre phase, the control group did not show improvement at any phase. Finally, peer guidance had a greater effect upon social interaction and peer acceptance of isolated young children.

Key words : prosocial skill, social interaction, peer acceptance, teacher guidance, peer guidance