

유아의 사건표상이 또래문제해결력에 미치는 영향*

김 세 리¹⁾

이 강 이²⁾

서울대학교 아동가족학과

본 연구는 유아의 또래문제해결력이 유아의 연령과 성별에 따라 어떠한 양상을 보이는지 살펴보고, 사건표상이 유아의 연령과 성별 및 사건의 경험 유무에 따라 어떠한 양상을 보이는지 살펴보고자 하였다. 그리고 유아의 또래문제해결력과 사건표상의 관계를 알아보고, 사건표상이 또래문제해결력에 미치는 상대적 영향력을 알아보고자 하였다. 서울에 위치한 어린이집에 재원 중인 3세 유아 48명(남아 25명, 여아 23명), 5세 유아 50명(남아 26명 여아 24명), 총 98명을 대상으로 또래문제해결력과 사건표상 검사를 실시하였다. 수집된 자료를 SPSS Win 18.0 프로그램에서 빈도, 평균, 표준편차, *t*검증, 이원변량분석, 혼합변량분석, 상관관계분석, 위계적 회귀분석을 이용하여 통계 처리하였다. 그 결과, 첫째, 유아의 또래문제해결력의 경우 5세아가 3세아에 비해 가설적인 또래문제 상황에 대해 공동적이고 상호적인 문제해결력을 보였으며 성별에 따른 차이는 보이지 않았다. 둘째, 유아의 사건표상 하위 항목인 사건재인, 사건배열 모두 5세아가 3세아에 비해 사건과 관련된 내용과 순서를 더 잘 알고 있는 것으로 나타났다. 셋째, 유아의 또래문제해결력은 사건표상 중 경험사건 재인과 가장 높은 상관을 보이며 경험사건 재인에 직접적인 영향을 받는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 사건표상이 유아의 또래문제해결력에 미치는 영향력을 확인함으로써 유아의 또래관계 질을 향상시키는 데에 필요한 사회인지적 요소로 사건표상의 의미를 살펴본 데에 의의가 있다.

주요어 : 또래문제해결력, 사건표상, 사건재인, 사건배열, 경험사건, 미경험사건

* 이 논문은 2011년도 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음 (NRF-2011-413-350-20110028).

이 논문은 서울대학교 대학원 석사 학위 논문의 일부임.

1) 서울대학교 아동가족학과, 박사과정

2) 교신저자 : 서울대학교 아동가족학과, 기금부교수 겸 서울대학교 생활과학연구소 겸임연구원

(E-mail : kangyil@snu.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아는 연령이 높아지면서 부모 이외의 다른 이들과 사회적인 관계를 형성하게 되고, 특히 또래와 활동하게 되면서 관계 변화를 경험하게 된다. 이러한 변화들을 경험하며 유아는 점차 또래에 대한 의존이나 애정이 높아지게 되고(Buhrmester, 1990), 나아가 유아에게 사회적 관계 속 친구의 의미도 증가하게 된다. 유아에게 있어 또래관계는 자신, 타인, 사회에 대한 학습에 도움이 될 뿐만 아니라 정서적, 인지적 자원을 얻는 데에도 도움이 된다(Hartup, Cillessen, van IJzendoorn, & van Lieshout, 1992).

유아의 보육 연령이 점차 낮아지면서 유아기 또래관계에 대한 관심이 늘어나고 초기 사회 적응과 발달에 대한 관심들도 증가하고 있다. 많은 연구들은 유아기 또래 적응과 발달에 있어 또래관계기술, 또래유능감, 또래문제해결력, 또래상호작용 등이 영향을 준다고 밝히고 있다. 예컨대 또래로부터 거부되기 쉬운 유아는 부정적인 의사소통 기술을 사용하기 때문이며(Dodge & Rabiner, 2004; Kupersmidt & Coie, 1990), 낮은 의사소통 기술이 또래관계의 질을 결정짓는 주요한 요인으로 지적되기도 한다(Galejs, Dhawan, & King, 1983). 또한 또래 사이에서 부정적인 정서표현을 많이 하고, 적대적이고 비효과적인 전략으로 상호작용하는 유아는 또래관계에서 갈등을 많이 겪는 것으로 나타난다(Hubbard, 2001). 또래로부터 인기가 없는 유아는 또래와의 상호작용에 있어

대화를 주고받는 기술이 부족한 것으로 나타난 반면(Black & Logan, 1995), 의사소통 기술이 뛰어난 유아는 또래 사이에서 인기가 많고 또래를 주도하거나 상황에 적절한 정서적 반응을 통해 관계를 이끌어 나간다(Galejs et al, 1983). 이러한 연구 결과들은 또래관계와 관련된 변수들이 유아기 이후의 사회적 관계를 예측하게 하고 초기 적응을 돕고자 하는 점에서 더욱 주목되었다. 특히 또래문제해결력은 또래 사이에서 발생하는 문제를 해결하고 대처하는 능력으로 사회적 관계 유지에 무엇보다 중요한 요소이다.

유아는 일상생활 속에서 또래와 부딪히는 여러 가지 문제들을 해결하며 지낸다. 유아가 인지적 수행을 할 때 상황에 영향을 받는 것과 같이(Chen & Siegler, 2000; Ginsberg & Golbeck, 2004), 사회적 문제를 해결할 때에도 상황을 고려하여 문제를 해결하게 된다(Crick & Dodge, 1994). 특히 갈등 상황은 유아에게 인지적 조절을 요구하며, 부정적 감정을 다루는 법을 학습하게 한다(Katz, Kramer, & Gottman, 1992). 지금까지의 연구들은 갈등과 관련해 주로 유아에게 일어나는 갈등 상황의 특성을 밝히고 유아가 갈등 상황 시 사용하는 전략 유형을 논의하였다(Chung & Asher, 1996; Malloy & McMurray, 1996). 이러한 연구들은 또래로부터의 부정적인 정서표현이나 행동으로 인해 발생한 상황을 또래갈등 상황으로 정의하며, 이에 근거하여 자유놀이 시간 중 유아 간 발생한 갈등 에피소드를 선정하여(Chen, Fein, Killen, & Tam, 2001; Shantz, 1987) 관찰한 내용을 분석하거나 가설적 갈등상황을 선정해 유아에게 해결 전략을 질문하였다(송

미선, 2001; Eisenberg & Garvey, 1981). 이들은 또래관계 내에서 발생하는 갈등 상황의 특성을 밝히거나 주로 또래의 부정적 정서나 행동에 주목하여 살펴보았으나 또래와 관계를 맺으며 또래의 부정적 반응이나 행동으로 인한 갈등 상황뿐만 아니라 또래관계 내에서 유아가 개인 내적으로 지각하는 갈등 상황 등 다양한 갈등 상황이 있음을 고려하지 못했다는 데에 제한점이 있었다. 또한 유아의 문제해결력을 긍정적인 것과 부정적인 것으로 이분화하여 살펴본다. 맥락에 따라 유아의 응답을 해석하는 기준이 다르게 적용되는 경우가 발생하여 연구 결과 해석에 어려움이 있었다. 이를 통해서 볼 때 갈등 상황의 다양성을 고려하고 유아의 또래문제해결력에 객관적 기준이 되는 자료를 제공함으로써 유아기 또래문제해결력을 논의할 필요가 있다.

3세 정도가 되면 유아는 또래와의 놀이를 많이 하고 친구의 활동에 참여하면서 폭넓은 의사소통을 하기 시작한다(Hughes, 2010). 일찍이 또래와의 상호작용이 빈번해짐에 따라 이른 시기부터 유아도 또래문제 상황을 경험하게 된다. 3~4세 정도가 되면 주제를 통한 역할놀이와 협동놀이가 가능해지고 이를 통해 사회적 관계를 맺기 시작한다(정옥분 등, 2011). 이 과정 속에서 유아는 문제 상황들을 접하게 되면서 또래문제해결력을 점차 발달시키게 된다(Spivack, Platt, & Shure, 1974). 지금까지는 친구와의 활동 폭이 증가하고 의사소통이 활발히 일어나기 때문에 4, 5세 유아에 초점을 두어 유아의 또래문제해결력 연구가 이루어져 왔다(Green, Clessen, Rechis, Patterson, & Hughes, 2008; Youngstrom et al., 2000). 그러나

유아가 이른 시기부터 또래 관계의 변화를 경험함에도 불구하고 그 이전 연령 유아의 또래문제해결력을 살펴본 연구들은 부족하였다. 유아기 또래문제해결력의 발달적 변화를 확인하기 위해서는 또래관계 확장이 시작되는 시기를 고려하여 연구대상의 연령을 선정하고 유아기 또래문제해결력의 발달적 변화를 좀더 자세히 살펴볼 필요가 있다.

유아는 다양한 문제 상황들을 해결하기 위해 일련의 정신적인 과정을 거쳐 적절한 방안과 전략들을 산출한다. 이 때 문제를 적절히 해결하기 위해서는 상황이나 맥락을 이해하는 것이 선행되어야 한다. 그러나 상황에 대한 이해가 부족할 경우 문제를 해결하는 데에 있어 어려움을 겪게 되고 사회적 관계를 유지하는 데에 어려움을 겪을 수 있다. 상황에 대한 인지가 미숙한 원인으로는 여러 가지가 있겠지만 상황에 대한 이해와 기본적 틀을 제공해주는 사건표상의 부족을 대표적인 이유로 들 수 있다. 사건표상이란 사건들에 대한 기억의 표상을 말하는데(Nelson, 1986), 이것은 곧 사건과 그것에 관련된 기억의 활동이라 볼 수 있다. 표상은 실제 생활을 나만의 것으로 해석하고 재구성하여 실생활에 활용하는 것이기 때문에(Varela, Thompson, & Rosch, 1991) 사건표상은 사건을 나만의 것으로 재구성한 기억의 구조라고 정의할 수 있다. 이는 타인과의 상호작용이나 문제해결을 위한 상황을 이해하는 토대를 마련해준다. 또한 유아는 일상적인 사건에 대한 개념이 발달함과 동시에 의사소통을 할 때 서로가 공유하고 있는 사건 내에서 익숙하게 상호작용할 수 있게 된다(Bretherton, 1984; Goncu, 1987; Nelson & Seidman, 1984). 이

처럼 사건표상의 발달은 일상생활에서 다양한 상황에 대한 인과적 표상을 형성하게 하며 (Nelson, 1986), 이를 기초로 사회적 상황을 해석하고 이에 알맞은 사회적 전략을 선택하게 한다.

유아가 사건에 대해 잘 표상하는 것은 어떠한 사건에 대해 구성 내용과 순서를 잘 인지하고 있는가로 판단해 볼 수 있다(Slackman, Hudson, & Fivush, 1986). 즉, 사건과 관련된 행위를 떠올리는 사건재인, 사건의 인과관계를 이해한 사건배열은 사건표상을 이루는 구성요소라 할 수 있다(Schank & Abelson, 1977). 사건을 떠올리고 이와 관련하여 말하는 것은 영아에게도 찾아볼 수 있으나(Bauer & Mandler, 1989; 1990; Ungerer, 1985), 이들이 사건 주제와 관련하여 어느 정도 일관되게 표상하고 있는지를 정확하게 판단하기 위해서는 사건의 구성 요소 모두를 확인할 필요가 있다.

또한 유아에게 익숙한 사건은 또래와의 상호작용에서 공유하기 쉬운 주제로 받아들여지며 원활한 의사소통에 중요한 역할을 한다 (Goldstein & Cisar, 1992). 우리는 경험을 통해 얻은 기억들을 더욱 익숙해하며 이와 유사한 사건이 발생했을 때에는 이전의 경험을 토대로 상황을 해석한다. 즉, 익숙하다는 것은 유아가 경험을 통해 그 사건을 친숙하게 떠올리고 있음을 의미한다. 이러한 점은 경험 유무가 사건표상과 밀접한 관련성이 있음을 추측하게 하며 각 사건표상 하위 구성요소 또한 사전 경험에 영향을 받을 가능성이 있다. 그러나 지금까지는 경험유무에 따라 사건표상을 비교하여 살펴본 경우는 드물었다. 따라서 이러한 점을 고려해볼 때 경험유무와 사

건표상의 관련성을 비교하여 살펴볼 필요가 있다.

사건표상은 유아의 일상생활 속 의사소통, 문제해결에 영향을 미치는 대표적인 인지 기술이며(성미영, 2002), 유아가 여러 문제 상황이 발생했을 경우 어떻게 행동할 것인지 예측하도록 도와주고 유아의 초기 추론 능력을 지원하는 역할을 한다(유연옥, 2001). 유아의 사건표상이 사건이나 문제 상황에 대한 정신적 표상을 지원하는 토대를 제공한다는 기존의 연구(Nelson & Gruendel, 1981)를 통하여 사건표상은 사회적 문제해결을 위한 하나의 사회인지적 요소라고 볼 수 있다. 이러한 사실은 사건표상이 또래관계의 질을 예측하게 하는 사회인지적 요소로서 작용할 가능성을 보여준다.

유아는 또래와 상호작용을 함으로써 자신의 욕구나 목표를 성취하기도 하고 다른 규칙들을 배워나간다(Youniss, 1980). 이 때 유아는 또래와의 상황 속에서 서로의 의견을 조정하고 협의하는 과정을 거치면서 사회성이 더욱 발달하게 되는데 유아의 또래 사회성 발달을 위해 사회인지적 지식의 습득이 필수적으로 요구된다. 예컨대, 유아가 자신의 감정과 타인의 정서, 사람의 마음을 이해하는 능력인 정서지식이나 마음이론은 또래 간 발생하는 갈등상황과 문제 상황의 해결책을 모색하는 데에 토대가 되는 사회인지적 요소로서 논의되고 있다(성미영, 2006; 엄정원, 2008; 최인숙, 2009; Denham, Mckinley, Couchoud, & Holt, 1990). 마음이론은 또래수용, 또래유능감을 예측하는 사회인지적 요소로 꼽히며(Astington, 2003; Badenes, Estevan, & Bacete, 2000), 이강이와 성

미영(2003)의 연구에서도 정서지식이 높을수록 대인 문제해결 시 강제적 전략을 사용하는 비율이 낮게 나타났다. 즉, 또래관계에 있어 어려움을 겪는 유아의 경우, 논리적인 상황 판단을 위한 구체적인 지식 부족이 그 원인으로 지적된다(Asher & Renshaw, 1981). 이와 같이 사회인지적 요소들은 유아의 사회적인 능력을 예측하게 하고(Peterson & Siegal, 2002), 또래 문제해결과도 직접적으로 관련성이 있다. 이러한 측면에서 사건표상은 일상 경험을 조직하고 해석하는 기본 수단이기 때문에(Nelson & Gruendel, 1986) 상황 이해에 대한 안내자로서 중요한 사회인지적 요소 중 하나라고 볼 수 있다. 이러한 관점은 의사소통의 증진이나 언어표현의 향상을 목표로 하는 발달 지체 아동이나 장애 아동에게 많이 반영되기도 한다(김경양, 박은혜, 2001; Doctoroff, 1997; Goldstein & Cisar, 1992). 장애 아동을 위한 활동이나 프로그램에 사건과 관련된 지식을 사용한 스크립트 활동이나 놀이를 통해 의사소통과 대인 문제해결력을 향상시키려는 시도는 사건표상이 상호작용에 기초적인 요소로 작용함을 보여주는 대표적인 사례라 할 수 있다.

이상의 내용을 통해 볼 때 사건표상은 유아의 사회적 상호작용을 수행하는 기술에 도움을 줄 가능성이 있다. 그러나 지금까지의 연구는 사건표상이 또래문제해결력에 미치는 상대적인 영향력을 밝히거나 사건표상을 이루고 있는 사건재인과 사건배열과 또래문제해결력 간의 관련성을 함께 살펴보지 못했다. 따라서 이를 확인하기 위해 유아의 또래문제해결력을 다양한 상황 안에서 논의해보고, 이를 사건표상 관련 요인들을 함께 살펴봄으로써 둘 간의

관련성을 구체적으로 살펴보고자 한다. 이상의 연구에 대한 필요성에 따라 이 연구는 3세, 5세 유아를 대상으로 또래문제해결력과 사건표상의 발달적 양상을 확인하고, 사건표상이 또래문제해결력에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 이를 통해 유아기 또래문제해결력 향상을 위한 사건표상의 역할을 제시하고, 보육 현장에서의 활동과 프로그램 마련을 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

2. 연구문제

연구문제 1. 유아의 또래문제해결력은 어떠한 양상을 보이며, 이는 유아의 성별과 연령에 따라 유의한 차이가 있는가?

연구문제 2. 유아의 사건표상(사건재인, 사건배열)은 어떠한 양상을 보이며, 이는 유아의 성별과 연령, 그리고 사건의 경험 유무에 따라 유의한 차이가 있는가?

연구문제 3. 유아의 또래문제해결력과 사건표상(사건재인, 사건배열)은 유의미한 관계를 보이는가?

연구문제 4. 유아의 사건표상(사건재인, 사건배열)이 또래문제해결력에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

이 연구는 유아의 또래문제해결력과 사건표상의 양상을 알아보고 두 변수 간의 관계에

대해 살펴보기 위해 서울 소재 어린이집 5곳에서 3세 48명, 5세 50명, 총 98명을 연구대상으로 선정하였다. 3세아 48명 중 남아는 25명, 여아는 23명이었으며, 5세아 50명 중 남아는 26명, 여아는 24명이었다. 연구대상 중 3세아의 평균 월령은 40.90개월(범위: 34개월~45개월), 5세아의 평균 월령은 63.22개월(범위: 58개월~69개월)로 나타났다. 연구대상을 3세와 5세로 선정한 이유는 유아가 3세에서 5세 정도가 되면 상황을 언어로 표현하는 것이 가능해지고 정확해지며, 문제 상황에 대한 유아의 생각을 표현할 수 있기 때문이다(Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986). 유아가 또래와 함께 놀이를 하면서 공유하는 주제들은 대부분 유아가 경험한 사건들이 기반이 된다. 또래 놀이는 교실의 분위기나 함께 하는 또래에 따라 영향을 받기도 한다. 따라서 반의 역동이 유아의 과제 수행에 영향을 주는 요인이 될 수 있다는 점을 고려하여 연구대상의 동질성을 위해 어린이집의 2세반과 4세반에서 표집을 하였다.¹⁾ 또한 위와 같은 맥락에서 반에서의 놀이 경험이 유아의 사건표상에 영향을 미칠 가능성이 있기 때문에 어린이집 재원 기간이 1개월 미만인 유아는 연구대상에서 제외하였다.²⁾

- 1) 자료 수집 시점이 9월~10월의 하반기였기 때문에 2세반과 4세반에서 표집한 연구대상의 월령 범위가 통상적인 해당 연령의 월령과 다소 다른 양상을 보였으며, 결과적으로 3세 및 5세 유아가 표집되었다.
- 2) 연구대상 유아의 어린이집 재원기간은 1개월-6개월 미만인 유아가 전체 중 10.2%, 6개월-1년 미만이 17.3%, 1년 이상이 72.4%를 차지했다.

2. 측정도구

또래문제해결력 검사

이 연구에서는 유아의 또래문제해결력을 측정하기 위해 Webster-Stratton과 동료들(Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton & Hammond, 1997)의 WALLY 검사(WALLY Problem Solving Test)를 번안한 뒤 연구 목적에 적합하게 수정한 다음 예비 조사를 거쳐 일부 내용을 보완하여 총 4가지의 가설적 또래문제 상황을 구성하였다. 가설적 또래문제 상황의 내용은 그림으로 제시되며, 유아가 제시된 그림을 보며 연구자의 이야기를 듣고 질문에 대답하는 방식으로 진행되었다. 과제에 사용된 그림은 유아에게 친숙함을 더하기 위해 14×11cm 크기의 유색 그림을 사용하였다. 과제 내용과 관련하여 성별에 따른 편향적 응답을 방지하기 위해 그림 속 문제 상황에 존재하는 대물은 중성적인 것을 선택하였으며 그림 속 주인공은 연구대상 유아와 동성의 인물로 선정하였다. 또래문제해결력 과제에 대한 유아의 응답 내용은 0수준~4수준으로 구분되었으며, 각각의 수준에 따라 1~5점의 점수를 부여하였다. ‘무전략이나 상황 부정’의 경우는 0수준으로 부여하고 최소점인 1점을 부여하였다. 1수준은 미분화된 자기중심적 사고로 ‘신체적 공격, 보복하기, 위협하기’ 등과 같은 전략을 사용할 경우 2점을 부여하였다. 2수준은 분화되었으나 주관적인 사고로 ‘말로 주장하기, 대안 찾기, 성인에게 중재요청하기’와 같은 전략을 응답한 경우로 3점을 부여하였다. 3수준은 상호적이지만 자기 욕구를 반영한 사고로 ‘요청하기, 거래하기, 이유 묻기’와 같은 전략을 제안

한 경우 4점을 부여하였다. 4수준은 상호적이며 공동목적을 추구하는 사고로 조사대상 유아가 ‘양보하기, 협상하기, 공평’과 같은 전략을 응답한 경우 5점을 부여하여 채점하였다. 유아는 각각의 또래문제 상황 별로 최소 1점에서 최대 5점까지 받을 수 있으며, 모두 4가지의 또래문제 상황을 고려할 때 개별 유아의 또래문제해결력 전체 점수의 범위는 최소 4점에서 최대 20점이 된다. 점수가 높을수록 가설적 또래문제 상황에서 상호적이며 공동의 목적을 추구하는 사고를 하는 등 또래문제해결력이 높음을 의미한다. 각각의 또래문제 상황에 대한 유아의 반응은 녹음하여 그 내용을 전사하여 채점 기준에 따라 수준을 구분하고 그에 따른 점수를 부여하였다. 전사한 유아의 응답을 반응 내용과 수준으로 분류하는 것은 분류기준을 숙지한 아동학 전공자 2인과 연구자의 평정자 간 일치도를 살펴보았으며 확인 결과, 평정자간 일치도가 .92로 양호한 편이었다. 평정이 일치하지 않는 항목은 평정자 간 논의 과정을 거친 후 응답을 분류하였다.

사건표상 검사

이 연구에서는 유아의 사건표상을 측정하기 위해 Myles-Worsley, Cromer와 Dodd(1986), Fivush와 Mandler(1985), 성미영(2002)의 연구에서 사용된 그림 과제를 연구 목적에 적합하게 수정 및 보완하여 구성하였으며, 크게 사건재인 과제 및 사건배열 과제로 구성되었다. 사건재인 과제는 연구자가 제시한 그림의 내용이 특정한 사건과 관련이 있는지 여부에 대해 얼마나 정확하게 응답하는지 알아보는 과제이며, 사건배열 과제는 특정한 사건의 발생 순

서에 따라 제시된 그림을 순서대로 배열하는 과제다.

이 연구에서는 사건의 경험유무에 따른 유아의 사건표상을 확인하기 위하여 유아가 경험한 사건과 경험하지 않은 사건으로 나누어 사건 내용을 선정하였다. 선행연구(성미영, 2002; Fivush & Mandler, 1985; Myles-Worsley et al, 1986)를 토대로 하여 경험 사건으로 어린이집이라는 상황을 고려하여 공통적으로 적용 가능한 ‘생일축하하기’와 ‘점심식사하기’를 선정하였으며, 경험하지 않은 사건의 경우는 ‘낙하산 점프하기’와 ‘집짓기’를 선정하였다. 선정된 사건 구성 내용들은 사건재인과 사건배열 과제에서 그림으로 제시되어 유아에게 시행하였다. 14×11cm 크기의 흑백 그림을 사용하여 그림 속에 등장하는 주인공은 연구 대상 유아와 동성의 인물로 선정하여 사용하였다. 사건재인 과제의 그림은 총 12장으로, 사건과 관련 있는 내용 그림 6장과 사건과 무관한 내용 그림 6장으로 구성되어 있다. 조사자는 12장의 그림을 무작위로 섞은 후 1장씩 유아에게 제시하여 사건과 관련 있는 그림인지 아닌지를 질문한다. 유아가 그림과 사건의 관련성을 정확하게 응답한 경우에는 1점을 부여하고 그렇지 못한 경우에는 0점을 부여하였다. 따라서 한 가지 사건에 대한 유아의 사건재인 점수는 0점~12점으로 나타난다. 유아가 경험한 사건(점심식사하기, 생일축하하기)의 사건재인 총 점수는 0점~24점의 범위를 가지며, 유아가 경험하지 않은 사건(낙하산 점프하기, 집짓기)의 사건재인 점수 또한 0점~24점의 범위를 가진다. 사건재인 과제의 점수가 높을수록 유아에게 제시된 그림과 사건의

관련성을 정확하게 인식함을 의미한다. 사건 배열 과제에서는 앞서 사건재인 과제에서 사용된 그림 중 각각의 사건과 관련된 그림 6장만 사용하였다. 유아는 조사자가 무작위로 섞어서 제시한 6개의 그림을 발생 순서에 따라 배열한다. 사건의 발생 순서에 따른 배열의 적합성을 기준으로 1장의 그림이 다음 순서의 그림과 바로 이웃하여 배치되었을 경우 1점을 부여하고, 그렇지 않을 경우 0점을 부여하였다. 따라서 사건 배열 과제는 각 과제 상황별로 0점에서 5점의 점수 분포를 보이며, 유아가 경험한 사건과 경험하지 않은 사건에서 모두 0점~10점의 분포를 보인다.

3. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS Win 18.0 프로그램에서 빈도, 평균, 표준편차, t 검증, 이원변량분석, 혼합변량분석, 상관관계분석, 위계적 회귀분석을 이용하여 통계 처리하였다. 빈도 분석과 백분율 분석을 통해 연구대상 유아의 일반적 특성을 파악하고, 유아의 연령과 성별에 따른 또래문제해결력과 사건표상을 알아보기 위해 이원변량분석을 실시하였다. 경험 유무에 따른 사건표상의 차이를 알아보기 위해 혼합변량분석을 실시하고 주효과 검증을 위하여 t 검증을 실시하였다. 유아의 또래문제해결력과 사건표상의 관계를 분석하기 위해 Pearson의 적률 상관 계수를 이용하였으며, 유아의 사건표상이 또래문제해결력을 예측하는 상대적 영향력을 분석하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다.

III. 결과 및 해석

1. 유아의 성별과 연령에 따른 또래문제해결력

유아의 연령 및 성별에 따른 또래문제해결력의 차이와 두 변인 간의 상호작용 효과를 자세히 살펴보기 위해 이원변량분석을 실시하였다. 그 결과는 표 2에 제시하였다. 유아의 연령과 성별에 따른 또래문제해결력을 살펴보면, 성별에 따른 차이는 발견되지 않았다. 특히 이 연구에서 또래문제 상황이 갈등상황으로 구성되어 있는 점을 감안할 때 갈등 상황에서의 또래문제해결력 또한 남아와 여아 간 차이가 없음을 알 수 있다. 반면, 유아의 또래문제해결력은 연령에 따른 차이가 유의하게 나타났다($F(1, 94) = 16.87, p < .001$). 5세 유아는 3세 유아보다 갈등상황에 직면했을 때 또래문제해결력이 더 높게 나타났다고 볼 수 있다.

2. 유아의 성별과 연령, 그리고 사건의 경험 유무에 따른 사건표상

사건의 경험유무와 유아의 연령 및 성별에 따른 사건표상의 양상을 사건재인과 사건배열로 구분하여 살펴본 결과는 표 3과 같다. 사건의 경험유무와 유아의 연령 및 성별에 따라 사건표상에 유의한 차이가 있는지를 살펴보기 위해 성별과 연령을 피험자간 요인으로, 경험유무를 피험자내 요인으로 하는 혼합변량분석을 실시한 결과는 표 4와 같다. 사건재인에서 연령에 따른 주효과를 살펴본 결과, 3세아의

표 1. 유아의 또래문제해결력

문제 상황	연령	성별		전체
		남아	여아	(N=98)
		M(SD)	M(SD)	M(SD)
딜레마	3세	3.96(1.57)	3.87(2.67)	3.92(1.42)
	5세	4.75(0.59)	4.86(0.45)	4.80(0.42)
	전체	4.36(1.23)	4.37(1.06)	4.37(1.15)
또래방해	3세	2.62(0.67)	2.87(0.61)	2.74(0.64)
	5세	2.94(0.50)	3.06(0.47)	3.00(0.48)
	전체	2.78(0.60)	2.97(0.55)	2.87(0.58)
또래거부	3세	3.10(1.05)	3.50(0.89)	3.29(0.99)
	5세	3.54(0.56)	3.52(0.88)	3.59(0.73)
	전체	3.38(0.88)	3.51(0.88)	3.44(0.87)
또래괴롭힘	3세	2.66(0.66)	2.78(0.64)	2.72(0.64)
	5세	2.77(0.38)	2.88(0.42)	2.82(0.40)
	전체	2.72(0.53)	2.83(0.53)	2.77(0.53)
전체	3세	12.34(3.28)	13.02(2.09)	12.67(2.77)
	5세	14.12(1.42)	14.31(1.25)	14.21(1.33)
	전체	13.25(2.64)	13.68(1.81)	13.45(2.28)

표 2. 유아의 연령 및 성별에 따른 또래문제해결력 점수 비교

변동원	자승합	자유도	평균자승	F
성별	4.72	1	4.72	1.01
연령	57.46	1	57.46	12.27**
성별×연령	1.44	1	1.44	0.31
오차	440.16	94	4.68	

** $p < .01$.

사건 재인 점수가 5세아의 사건 재인 점수와 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(1, 94) = 74.83, p < .001$). 이는 5세아가 사건과 관

련된 행동의 내용을 3세아보다 많이 알고 있음을 보여주는 결과이다. 사건배열 과제에서도 연령에 따른 주효과가 유의하게 나타나서

표 3. 사건의 경험유무와 유아의 연령 및 성별에 따른 사건표상 점수

경험 유무	구성 요소	연령	성별		전체(N=98) M(SD)
			남아 M(SD)	여아 M(SD)	
경험 사건	사건 재인	3세	18.04(4.15)	16.78(3.90)	17.44(4.04)
		5세	20.81(1.44)	21.63(1.50)	21.20(1.51)
		전체	19.45(3.35)	19.25(3.80)	19.36(3.56)
	사건 배열	3세	3.08(2.64)	2.35(1.99)	2.73(2.36)
		5세	6.58(2.74)	6.67(3.02)	6.62(2.85)
		전체	4.86(3.20)	4.55(3.35)	4.71(3.26)
미경험 사건	사건 재인	3세	13.32(2.17)	13.04(2.01)	13.19(2.08)
		5세	16.58(1.86)	17.08(1.89)	16.82(1.87)
		전체	14.98(2.59)	15.11(2.81)	15.04(2.68)
	사건 배열	3세	1.08(1.66)	0.78(1.38)	0.94(1.52)
		5세	5.12(3.13)	3.42(2.30)	4.30(2.87)
		전체	3.14(3.22)	2.13(2.31)	2.65(2.85)

($F(1, 94) = 2.35, p < .001$), 5세아가 3세아에 비해 사건의 인과적 순서에 대한 논리가 구체적임을 알 수 있다.

사건의 경험유무에 따른 주효과는 사건재인($F(1, 94) = 230.53, p < .001$)과 사건배열($F(1, 94) = 71.74, p < .001$)에서 모두 유의하게 나타났다. 이는 유아가 직접 경험한 사건과 관련된 구성 행위를 더 잘 알고 있으며 그 행위들이 어떠한 순서를 지니고 있는지도 잘 표상할 수 있음을 보여준다.

유아의 연령과 성별, 그리고 사건의 경험유무의 상호작용 효과를 확인한 결과, 사건배열에서 연령, 성별, 사건의 경험유무 간 유의한 상호작용 효과가 나타났다($F(1) = 5.18, p < .05$). 이를 확인하기 위하여 단순 주효과 검증

을 한 결과는 표 5에 제시하였다.

단순 주효과 검증을 한 결과, 경험 사건에서는 3세아와 5세아 집단에서 성차가 발견되지 않은 반면, 미경험 사건에서는 5세 남아와 5세 여아의 사건배열 점수 차이가 유의미하게 나타났다($t = 2.17, p < .05$). 즉, 5세 남아는 미경험 사건에 대한 사건배열 과제에서 평균 5.12점($SD = 3.13$)을 보인 반면 5세 여아는 미경험 사건에 대한 사건배열 과제에서 평균 3.42점($SD = 2.30$)을 보여서, 남아가 여아보다 유의하게 높은 사건배열 점수를 보였으나 사건재인에서는 유아의 연령 및 성별, 그리고 사건의 경험 유무에 따른 상호작용 효과가 나타나지 않았다.

표 4. 사건의 경험유무와 유아의 연령 및 성별에 따른 사건재인 및 사건배열

구분	변동원	자승합	자유도	평균 자승	F
사건 재인	피험자간	성별	0.14	1	0.14
		연령	679.11	1	679.11
		연령×성별	24.96	1	24.96
		오차	853.09	94	9.08
	피험자내	경험유무	907.44	1	907.44
		성별×경험유무	1.37	1	1.37
		연령×경험유무	0.30	1	0.30
		성별×연령×경험유무	5.10	1	5.10
	오차	370.02	94	3.94	
사건 배열	피험자간	성별	21.28	1	21.28
		연령	641.24	1	641.24
		연령×성별	1.03	1	1.03
		오차	852.67	94	9.08
	피험자내	경험유무	209.36	1	209.36
		성별×경험유무	5.60	1	5.60
		연령×경험유무	4.02	1	4.02
		성별×연령×경험유무	15.11	1	15.11
	오차	274.31	94	2.92	

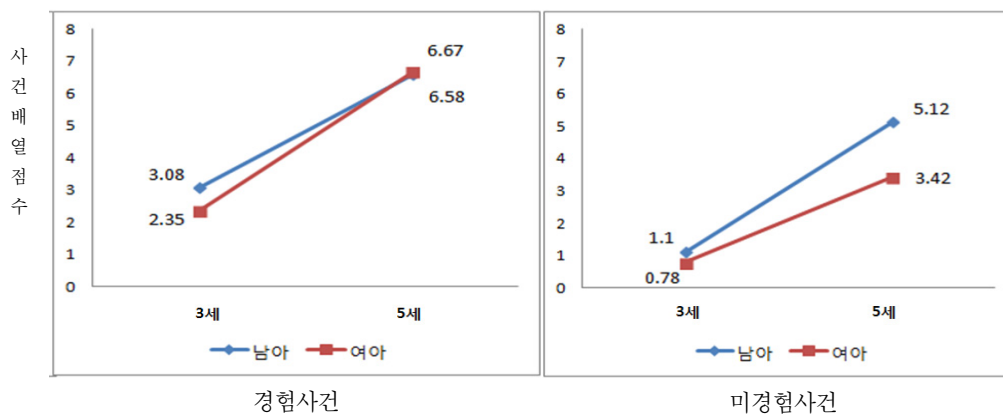
* $p < .05$. *** $p < .001$.

그림 1. 사건배열에서 경험유무, 연령, 성별의 상호작용 효과

표 5. 유아의 사건배열 점수 단순 주효과 분석

경험유무	집단		평균	표준편차	<i>t</i>
경험 사건	3세	남아	3.08	2.64	1.08
		여아	2.35	1.99	
	5세	남아	6.58	2.74	-0.11
		여아	6.67	3.02	
미경험 사건	3세	남아	1.10	1.66	0.67
		여아	0.78	1.38	
	5세	남아	5.12	3.13	2.17*
		여아	3.42	2.30	

* $p < .05$.

3. 유아의 또래문제해결력과 사건표상(사건재인, 사건배열)의 관계

유아의 사건표상(사건재인, 사건배열)과 또래문제해결력 간에 유의한 관계가 있는지를 살펴보기 위해 상관관계분석을 실시한 결과는 표 6과 같다. 사건표상의 경우, 경험사건의 사건재인과 사건배열, 미경험사건의 사건재인과 사건배열 모두 .001의 수준에서 유의한 정적 상관을 보였다. 경험사건의 사건배열과 미경

험사건의 사건배열($r = .68, p < .001$)이 가장 높은 상관을 보였으며, 다음으로 경험사건의 사건재인과 미경험사건의 사건재인($r = .63, p < .001$), 경험사건의 사건재인과 경험사건 사건배열($r = .53, p < .001$)의 순으로 높은 상관을 보였다. 유아의 또래문제해결력은 경험사건의 사건재인과 사건배열, 미경험사건의 사건재인과 사건배열 모두와 유의한 상관을 가지는 것으로 나타났다. 이 중 또래문제해결력과 가장 높은 상관을 보인 것은 경험사건의

표 6. 유아의 또래문제해결력과 사건표상의 관계

		사건표상				또래문제 해결력
		경험 사건 재인	경험 사건 배열	미경험 사건 재인	미경험 사건 배열	
사건 표상	경험사건 재인	1				
	경험사건 배열	.56***	1			
	미경험사건 재인	.63***	.53***	1		
	미경험사건 배열	.51***	.68***	.45***	1	
또래 문제해결력		.44***	.38***	.41***	.26**	1

** $p < .01$. *** $p < .001$.

사건재인($r = .44, p < .001$)이었으며, 다음으로 미경험사건의 사건재인($r = .41, p < .001$), 경험사건의 사건배열($r = .38, p < .001$), 미경험사건의 사건배열($r = .26, p < .01$)의 순으로 나타났다.

4. 유아의 사건표상이 또래문제해결력에 미치는 상대적 영향력

사건표상이 또래문제해결력에 미치는 상대적 영향력을 확인하고자 또래문제해결력 점수를 종속변수로, 사건표상 점수를 독립변수로 하여 위계적 회귀분석을 실시하였다. 유아의 또래문제해결력을 종속변수로 하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 표 7과 같다.

유아의 연령, 성별 및 사건표상 각 하위영

역이 유아의 또래문제해결력에 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 먼저 1단계에서 유아의 연령, 성별을 투입하였으며, 2단계에서는 미경험사건의 사건재인 점수와 사건배열 점수를 투입하였다. 다음으로 3단계에서는 경험사건의 사건재인 점수와 사건배열 점수를 투입하였다. 분석결과, 1단계 연구모형은 통계적으로 유의하였으며($F(2, 95) = 6.77, p < .01$) 연구모형의 설명력은 10.6%로 나타났다. 1단계에서는 유아의 연령과 성별 중 연령이 또래문제해결력에 유의한 영향을 가지는 것으로 나타났다($\beta = .34, p < .01$). 다음으로 미경험사건의 사건재인과 사건배열을 투입한 2단계 연구모형도 통계적으로 유의하게 나타났으며($F(4, 93) = 5.41, p < .05$) 연구모형의 설명력은 15.4%로 나타났다. 이 연구모형에서

표 7. 유아의 연령과 성별 및 사건표상이 또래문제해결력에 미치는 영향

변인	1단계	2단계	3단계
	β	β	β
성별	.10	.11	.10
연령	.34**	.06	.02
미경험사건재인		.32*	.16
미경험사건배열		.10	-.06
경험사건재인			.27*
경험사건배열			.18
상수(B값)	10.48***	8.01***	6.87***
R^2	.13	.19	.25
Adjusted R^2	.11	.15	.20
R^2 변화량	.13**	.06*	.06*
F	6.77**	5.41**	5.09***

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

는 미경험사건의 사건재인($\beta = .32, p < .05$)이 유의한 영향력을 가지는 것으로 나타났다.

3단계에서 추가적으로 경험사건의 사건재인과 사건배열을 투입한 결과, 연구모형이 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며($F(6, 91) = 5.09, p < .001$), 연구모형의 설명력은 20.2%이다. 3단계에서는 미경험사건의 사건재인의 영향력이 사라지고 경험사건의 사건재인이 유의한 영향력을 가지는 것으로 나타났다($\beta = .27, p < .05$). 미경험사건의 사건재인은 2단계에서 또래문제해결력의 예측 변수로 유의하였으나 3단계에서 경험사건의 사건재인 및 사건배열이 함께 투입되었을 때는 유의미한 변인으로 작용하지 못했으며, 경험사건 재인만이 유아의 또래문제해결력에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 또래와의 갈등 상황에서 유아의 또래문제해결력은 경험사건 재인에 의해 직접적으로 더 큰 영향을 받는다는 사실을 보여준다.

IV. 논의 및 결론

이 연구는 유아의 사건표상과 또래문제해결력의 발달적 경향과 두 변수 간에 관계에 대해 주목하고 사건표상이 또래문제해결력에 미치는 상대적 영향력을 알아보고자 하였다. 기존의 연구는 유아의 대인문제해결력을 알아볼 때 주로 사회인지적 요소 중 정서 관련 요인에 주목하여 살펴보았으며 영아와 유아를 모두 포함하여 발달적 경향을 살펴보지 못했다. 이 연구에서는 이 점에 주목하여 3세아와 5세

아를 연구대상으로 설정하여 사회적 문제해결과 관련되어 있는 사건표상과 또래문제해결력의 발달적 경향을 살펴보았다. 또한 또래문제 상황을 다양하게 구성하여 유아의 또래문제해결력을 밝히고자 시도하였다. 이와 함께 또래문제해결력과 사건표상의 관계와 사건표상의 상대적 영향력을 살펴봄으로써 유아의 또래문제해결력 향상을 위한 사건표상의 역할에 대한 함의를 얻고자 하였다.

수집된 자료를 분석한 연구 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 유아의 또래문제해결력은 연령에 따른 차이가 나타나 5세아가 3세아에 비해 가설적인 또래문제 상황에 대해 공동적이고 상호적인 수준의 문제해결력을 보였다. 이는 높은 연령의 유아가 가설적인 또래문제 상황에서 분화된 사고를 통해 또래와 상호의 욕구를 충족시키기 위한 방안을 생각하는 높은 수준의 또래문제해결력이 나타남을 의미한다. 이러한 결과는 연령에 따른 발달의 차이가 인지적 문제 해결뿐만 아니라 사회적 문제해결에도 나타남을 보여준다. Piaget가 연령의 증가와 함께 유아는 점차 자기중심적 사고에서 벗어나 탈중심화를 이루게 된다고 본 것과 같이 3세아가 5세아에 비해 자기 중심적인 사고나 주관적 사고를 많이 하는 것은 또래문제해결력에 있어서도 연령이 유의미한 변수임을 의미한다.

또한 유아의 또래문제해결력은 성별에 따른 차이가 나타나지 않는데, 이는 대인문제해결력이 성별에 따라 차이가 발생하지 않고 고르게 발달하는 능력이라고 말한 선행연구 결과(김선주, 2002; Marsh, 1982; Shure & Spivack,

1970)와 같은 맥락에서 이해될 수 있다. 남아가 여아보다 신체적인 방법을 더 많이 사용하거나 여아가 남아에 비해 공격적인 해결방법을 사용하는 경향이 적다고 밝힌 선행연구(Green & Clessen, 2008; Walker, Irving, & Berthelsen, 2002)에서는 남아가 여아에 비해 낮은 수준의 또래문제해결력을 보이는 것으로 해석될 수 있으나 이 연구의 결과를 통해 또래문제해결력은 성별에 따라 수준의 차이가 발생하는 것이 아님을 알 수 있다.

나아가 또래문제해결력의 전반적 경향을 살펴해보았을 때 딜레마 상황이나 또래거부와 같은 상황에 비해 또래괴롭힘이나 또래방해와 같이 직접적으로 부정적 행동이 또래로부터 가해진 갈등 상황에서 유아는 대체로 낮은 수준의 문제해결력을 보였다. 이러한 경향은 딜레마 상황이나 또래거부와 같은 상황에서는 비교적 상호적인 수준의 또래문제해결력이 나타난 반면, 또래로부터 직접적으로 부정적인 행동이 가해진 갈등 상황에서는 ‘신체적 공격’, ‘부정적 언어·감정 표현’, ‘말로 주장하기’, ‘대안적 활동 찾기’, ‘성인에게 증재요청’, ‘포기하기’와 같은 주관적 사고의 비교적 낮은 수준의 또래문제해결력이 나타났다. 이는 상대방의 부정적인 정서표현이나 행동으로 인해 유발된 갈등 상황은 이를 해석하고 판단하기 위해 많은 도덕적 추론이나 판단과 같은 사회인지적 과정들을 필요로 할 수 있어(Eisenberg, 2000) 또래문제 상황들마다 유아의 심리적·인지적 부담이 다를 수 있음을 시사한다. 이러한 점은 후속연구를 통해 상황에 따라 또래문제해결력을 좀 더 자세히 살펴볼 필요가 있으며 보육현장에서는 유아가 다양한 또래문제

상황에 대한 적절한 정서표현을 하고 상호적 문제해결력을 향상시키기 위한 교육적 관심을 통해 유아의 또래문제해결력 증진을 도모할 필요가 있다.

둘째, 사건표상에서 사건재인, 사건배열은 연령에 따라 다르게 나타났다. 5세아는 3세아보다 사건과 관련된 행위, 순서를 더 잘 알고 있었다. 이는 연령에 따른 인지적 능력의 발달 차이가 사건표상과 같은 사회인지적 요소에도 나타남을 의미한다. 또한 사건배열에서 성별에 따른 차이를 발견하였다. 이 연구에서는 5세 남아가 여아보다 사건배열에서 다소 높은 경향을 보였다. 이는 5세 유아에게 나타나는 놀이 맥락이 과제 수행에 영향을 주었을 것으로 추측해볼 수 있다. 즉, 4, 5세 남아의 경우는 여아에 비해 블록이나 퍼즐과 같은 구성적 놀이를 선호하는데(이영자, 이종숙, 신은수, 2002) 이러한 성별에 따른 놀이 맥락의 차이가 사건배열의 인지처리 특성과 관련이 있을 가능성이 있다. 그러나 선행연구에서는 사건표상에 대한 성차를 밝히고 있지 않아 후속 연구를 통해 사건표상과 성별과의 관련성을 좀 더 자세히 살펴볼 필요가 있다.

또한 유아의 사건표상은 사건의 경험 유무에 따라서 다르게 나타난다. 유아는 미경험 사건보다 경험 사건의 관련 행위들을 더 많이 알고, 경험 사건의 인과적 순서에 대해서도 잘 안다. 경험 사건은 비교적 기억에 더욱 친숙하게 의존할 수 있기 때문에 사건표상이 더 수월하게 이루어지도록 한다. 더불어 유아가 미경험 사건일지라도 어느 정도 사건재인과 사건배열을 할 수 있었던 것은 인과적 순서를

지닌 미경험 사건 또한 기존 지식을 통해 추론을 통해 예측하려 하기 때문인 것으로 볼 수 있다. 5세아의 미경험 사건표상이 3세아보다 높은 것은 연령의 증가와 함께 인과적 추론 능력이 향상되면서(Wellman & Lagattuta, 2004) 5세아의 미경험 사건에 대한 물리적·심리적인 인과추론이 3세보다 높게 나타남을 시사한다.

셋째, 유아의 또래문제해결력은 사건표상 중 경험사건 재인과 가장 높은 상관을 보이며 경험사건 재인에 직접적인 영향을 받는 것으로 나타났다. 즉 경험사건에 대해 잘 표상하는 유아는 또래문제 상황을 잘 해결할 가능성이 크며, 경험사건을 표상하는 데 어려움을 겪는 유아는 또래문제 상황을 해결하는 데 어려움을 겪을 가능성이 크다. 이는 유아의 경험사건 지식이 적절한 문제 해결 사고를 하는 것(성미영, 2006)과 밀접한 관련이 있음을 나타내며 나아가 경험한 사건이 문제를 해결하는 데 중요한 단서가 될 수 있음을 시사한다. 이는 유아가 또래문제 상황을 해결하기 위해서는 상황을 판단하고 해석하는 사회인지적 문제해결과정이 필요한데 이 때 사건표상이 또래문제해결 과정에 영향을 주는 사회인지적 요인임을 확인해주는 결과이다. 따라서 또래문제해결력과 같은 사회성 발달을 위한 교육 프로그램이나 활동에 사건표상의 원리를 활용한 활동이 새로운 역할을 할 수 있음을 알 수 있다.

끝으로 이 연구의 제한점과 이를 극복하기 위한 후속 연구에 대해 다음과 같이 제안하고자 한다. 첫째, 이 연구에서는 유아의 또래문제해결력을 측정하기 위해 가설적인 문제 상

황이 주어지고 이에 대한 유아의 생각을 알아 보았다. 이 연구에서 또래문제해결력의 전반적 경향이 상황에 따라 조금씩 다르게 나타났으나 상황의 특성에 따라 또래문제해결력이 어떻게 다르게 나타나는지 구체적으로 확인하지 못했다. 후속연구에서는 좀 더 다양한 상황을 통해 상황을 특성별로 분류하여 유아의 또래문제해결력이 어떻게 나타나는지를 살펴봄으로써 유아의 또래문제해결력을 심층적으로 논의할 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서는 사회인지 요소 중 사건표상만을 선정하였기 때문에 또래문제해결력에 미치는 사회인지적 요소에 대해 종합적으로 설명하는 데에는 한계점이 있었다. 또래문제해결력에 영향을 미치는 사회인지적 요소는 단일하게 작용하지 않기 때문에 사건표상 이외에 정서지식, 사회적 지식과 같은 여러 사회인지적 요소를 함께 고려하여 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 사건배열은 추론을 요하는 과제로 지능 요인과 관련이 있을 가능성이 있다. 연구의 결과에서 지능의 효과가 배제되지 않았을 가능성이 있으므로 후속연구에서는 사전에 유아의 지능을 통제하여 살펴볼 필요가 있다.

이러한 한계점에도 불구하고 이 연구는 또래문제해결력에 대한 유아의 응답을 기존의 이원화된 분류방식(긍정, 부정)에서 벗어나 응답 수준에 따라 점수화함으로써 유아의 또래문제해결력을 사회적 문제 해결을 위한 정신적 과정이 포함된 종합된 능력으로 평가하여 이전보다 객관적 자료를 제공했다는 점에 의의가 있다. 또한 또래문제 상황이 다양한 형

태로 나타날 수 있기 때문에 또래관계 내에서 일어날 수 있는 다양한 형태의 갈등 상황을 고려하여 유아의 또래문제해결력을 살펴보았다. 또한 유아기 또래관계의 발달적 변화를 고려하여 또래관계가 확장되기 시작하는 3세 유아와 5세를 함께 비교함으로써 또래문제해결력과 사건표상의 발달적 경향을 알아봄으로써 또래관계가 확장되고 또래의 의미가 급격히 증가하기 시작하며 놀이의 형태가 또래와의 놀이로 많이 변화하는 시기인 3세를 연구 대상에 포함시킴으로써 이 연구를 통해 유아기의 또래문제해결력과 사건표상의 발달을 폭넓게 살펴보았고, 실제로 유아가 경험한 사건과 경험하지 않은 사건을 구분하여 사건표상을 살펴보함으로써 유아의 사건표상이 경험과 밀접한 관련이 있음을 보여주었다. 따라서 이 연구 결과는 사건표상을 활용한 프로그램이나 놀이 활동이 유아의 다양한 문제 상황에 대한 이해를 높이고 문제해결력을 향상시키는 데에 기초적인 자료를 제공하는 데 도움이 될 것이다.

참고문헌

- 김경양, 박은혜 (2001). 스크립트활동을 이용한 AAC 중재가 중도장애 아동의 의사소통기능 습득에 미치는 영향. 언어청각장애연구, 6(2), 331-354.
- 김선주 (2002). 유아의 정서지능과 대인간 문제 해결 능력간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 성미영 (2002). 과제 상황별 유아의 스크립트 지식과 주제 수행 기술 및 스크립트 향상 훈련 효과 - 저소득층 유아와 중류층 유아의 비교. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 성미영 (2006). 유아의 대인간 문제해결 전략과 유아의 정서성, 정서지식, 사건지식의 관계. 대한가정학회지, 44(5), 59-68.
- 송미선 (2001). 또래갈등상황에서의 유아의 전략, 사회적 행동특성, 그리고 또래수용도와 관계. 아동학회지, 22(3), 229-239.
- 엄정원 (2008). 유아의 마음 이론 및 대인간 문제해결 전략과 또래수용의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이강이, 성미영 (2003). 유아의 정서지식과 대인간 문제해결 전략-시설보호 유아와 일반 유아의 비교. 아동학회지, 24(1), 33-45.
- 이영자, 이종숙, 신은수 (2002). 가장놀이의 주제, 자기-타인관계, 탈맥락화의 발달: 놀이 영역과 성별에 따른 차이. 교육연구, 10, 29-51.
- 유연옥 (2001). 인지발달. 서울: 학지사.
- 정옥분, Rubin, K. H., 박성연, 윤중희, 도현심, 김경은 (2011). 영아기 정서와 기질, 유아기 어머니의 긍정적 양육태도와 4세 유아의 또래상호작용의 질. 인간발달연구, 18(1), 151-168.
- 최인숙 (2009). 사회정보처리 구성요소와 정서요인이 유아의 공격성에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp.273-296). New York, NY:

- Cambridge University Press.
- Astington, J. W. (2003). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states. *Child Development*, 72(3), 685-687.
- Badenes, L. V., Estevan, R. A. C., & Bacete, F. J. G. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.
- Bauer, P. J., & Mandler, J. M. (1989). One thing follows another: Effects of temporal structure on 1-2-year-olds recall of events. *Developmental Psychology*, 25, 197-206.
- Bauer, P. J., & Mandler, J. M. (1990). Remembering what happened next: Very young children's recall of event sequences. In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp.9-29). New York: Cambridge University Press.
- Black, B., & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interaction and children's social status. *Child Development*, 66, 255-271.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp.1-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61(4), 1101-1111.
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education & Development*, 12(4), 523-544.
- Chen, Z., & Siegler, R. S. (2000). Across the great divide: Bridging the gap between understanding of toddlers' and older children's thinking. [Monograph] *The Society for Research in Child Development*, 65(2, Serial No. 261).
- Chung, T. Y., & Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 125-147.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Denham, S. A., Mckinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61(4), 1145-1152.
- Doctoroff, S. (1997). Sociodramatic script training and peer role prompting: Two tactics to promote sociodramatic play and peer interaction. *Early Child Development and Care*, 136(1), 27-43.
- Dodge, K. A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development*, 75(4), 1003-1008.

- Eisenberg, A. R., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4(2), 149-170.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Fivush, R., & Mandler, J. M. (1985). Developmental changes in the understanding of temporal sequence. *Child Development*, 56, 1436-1446.
- Galejs, I., Dhawan, G., & King, A. (1983). Popularity and communication skills of preschool children. *The Journal of Psychology*, 115, 89-95.
- Ginsberg, J. P., & Golbeck, S. L. (2004). Thoughts on the future of research on mathematics and science learning and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 190-200.
- Goldstein, H., & Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Application Behavioral Analysis*, 25(2), 265-280.
- Goncu, A. (1987). Toward an interactional model of developmental changes in social pretend play. In L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (pp.108-125). Norwood, NJ: Ablex.
- Green, V. A., & Cillessen, A. H. N. (2008). Achievement versus maintenance of control in six-year-old children's interactions with peers: An observational study. *Educational Psychology*, 28(2), 1-20.
- Green, V. A., Cillessen, A. H. N., Rechis, R., Patterson, M. M., & Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 92-111.
- Hartup, W. W., Cillessen, A. H. N., van IJzendoorn, H. W., & van Lieshout, C. F. M. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72(5), 1426-1438.
- Hughes, F. P. (2010). *Children, play, development* (4th ed.). LA: Sage Publication Inc.
- Katz, L. F., Kramer, L., & Gottman, J. M. (1992). Conflict and emotions in marital, sibling, and peer relationships. In C. U. Shatzn & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp.122-149). New York: Cambridge University Press.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350-1362.
- Malloy, H., & McMurray, P. (1996). Conflict strategies and resolution: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 185-206.
- Marsh, D. T. (1982). The development of

- interpersonal problem solving among elementary school children. *The Journal of Genetic Psychology*, 140, 107-118.
- Myles-Worsley, M., Cromer, C. C., & Dodd, D. H. (1986). Children's preschool script reconstruction: Reliance on general knowledge as memory fades. *Developmental Psychology*, 22(1), 22-30.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology* (vol. 1, pp.21-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp.21-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K., & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 45-71). NY: Academic Press.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 205-224.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Children Development*, 59(2), 283-305.
- Shure, M., & Spivack, G. (1970). *Cognitive problem-solving skills, adjustment and social class. Research and evaluation reports*. Philadelphia: Department of Mental Health Sciences. Hahnemann Medical College and Hospital.
- Slackman, E., Hudson, J., & Fivush, R. (1986). Actions, actors, links, and goals: The structure of children's event representation. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp.47-69). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spivack, G., Platt, J. J., & Shure, M. B. (1974) *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ungerer, J. A. (1985, 4). *The development of script knoweldge in children from 18 to 30 months of age*. Paper presented at the Society for Research in Child Development, Toronto.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influence on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Webster-Stratton, C. (1990). *Wally Game: A problem-solving test*. Unpublished manuscript, University of Washington, Seattle.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 93-109.

- Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: The nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19(4), 479-497.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental changes and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social devleopment*. University of Chicago Press, Chicago.
- 1 차원고접수 : 2013. 10. 15.
수정원고접수 : 2013. 11. 17.
최종게재결정 : 2013. 12. 04.

The Effects of Event Representation upon Peer Problem Solving Ability

Kim, Se Ri

Lee, Kangyi

Dept. of Child Development & Family Studies, Seoul National University

The purpose of this study was (1) to investigate 3, 5-year-old children's peer problem solving ability and their event representation according to their age and gender, and (2) to investigate the effects of event representation upon peer problem solving ability. The participants for this study consisted of 98 children, aged 3- and 5-year-olds from child-care centers in Seoul, Korea. Each child participated in the event representation test and peer problem solving test through the use of pictures. Statistical methods used for data analysis were frequencies, percentiles, means, standard deviations, *t*-tests, ANOVAs, Pearson's correlations and hierarchical regression. The major findings were as follows. First, there was a significant difference in children's peer problem solving ability depending on their age. Second, there was a significant difference in children's event representation according to their age. Third, the children's event representation was positively related to peer problem solving ability, and the results of hierarchical multiple regression suggested that peer problem solving ability had an strong effect upon experienced event recognition. These findings suggest that experienced event representation is the most strongly influencing factor, therefore, activities using event representation can help children's peer problem solving abilities.

Keywords: peer problem solving, event recognition, event sequence, event representation, experienced event