

협동미술프로그램이 초등학교 저학년 아동의 또래문제해결력에 미치는 효과*

이 영 희¹⁾

김 지 현²⁾

명지대학교 아동학과

이 연구는 협동미술프로그램이 초등 저학년 아동의 또래문제해결력 및 친사회적 행동, 정서적 능력에 미치는 효과를 검증하는 것이다. S시 N초등학교 2학년 총 97명의 아동(47명 실험집단, 50명 통제집단)을 대상으로, 총 17회기의 협동미술프로그램을 실시하였다. 또래문제해결력 척도는 Webster-Stratton과 동료들(1997)의 WALLY 검사를, 친사회적 행동 척도는 Weir와 Duveen(1981)의 교사용 친사회적 행동 척도(PBQ)를, 정서적 능력 척도는 문용린(1996)의 초등저학년용과 김경희(1998)의 '교사용 유아 정서지능 평정척도'를 수정 사용하였다. 프로그램 실시 효과를 알아보기 위하여 공분산분석(ANCOVA)을 하였다. 적용 결과, 실험집단 아동의 또래문제해결력 수준은 상호적이나 자기욕구가 반영된 사고의 수준과 상호적이며 공동목적을 추구하는 사고의 수준 사이로 증진되었고, 친사회적 행동, 정서적 능력에서도 유의한 효과가 있었다. 문제중심학습(PBL) 기반 가설적 또래문제상황의 문제해결과정으로 또래문제해결경험이 내면화되었으며, 가설적 또래문제상황을 문제중심학습(PBL)관점에서 접근하는 것이 적절하였다. 따라서 협동미술프로그램은 저학년 아동의 또래문제해결력을 향상시키는데 유용하고, 그 결과 친사회적 행동, 정서적 능력도 향상시킬 수 있다. 이 연구는 학교 현장에서 초등 저학년 대상으로 활용 가능한 교육프로그램의 기초자료를 제공할 것이다.

주요어 : 협동미술프로그램, 또래문제해결력, 친사회적 행동, 정서적 능력, 초등학교 저학년 아동

* 이 논문은 이영희의 2017년 명지대학교 일반대학원 박사학위청구논문의 일부이며, 2016년 한국인간발달학회·아동심리치료학회 공동추계학술대회 포스터발표 논문을 발전시킨 것임.

1) 명지대학교 아동학과, 박사(서울남사초등학교 교감)

2) 교신저자 : 명지대학교 아동학과, 부교수 (Email: jhyunkim@mju.ac.kr)

I. 서 론

아동기(7세~12세)는 학교교육의 시작과 함께 다양한 또래와 빈번하게 접촉하면서 또래 관계를 형성하는 시기이다(정광미, 2010). 아동은 또래관계를 통해 자신, 타인, 사회에 대한 학습에 도움을 받고, 또래관계 형성에 대한 정서적, 인지적 자원도 얻는다(Hartup, Gillissen, van IJzendoorn, & van Lieshout, 1992). 아동의 또래관계는 아동기의 중요한 생태적 맥락인 학교에서 잘 적응할 수 있느냐를 결정할 수 있다.

이 중 초등학교 저학년 시기는 학교에서 또래와 관계를 형성하는 학령기의 초기 단계로, 이 시기에 또래문제가 잘 해결되지 않으면 장기화될 수 있다. 이 시기에 또래에게 수용되지 못하는 아동들의 특성은 매우 지속적으로 작용하는데 처음 거부된 아동은 이후에도 계속 거부되며, 또래문제가 일단 형성되면 초등학교 2학년, 그 이후까지도 유지된다(박진재, 2002). 이미 특정 친구집단이 형성되는 학령 중기에 이르면 개인에 대한 여러 평판들이 생겨 또래 무리에 소속되기 더 어렵다(김은정, 2003). 또한 초기의 또래관계의 경험은 청소년기, 성인기 이후까지 영향을 미친다. 부정적인 또래관계는 사회적 기술을 발달시킬 기회를 감소시키고 사회적으로 적절한 행동유형을 습득하지 못하게 하여, 성장하면서 부정적인 성격을 형성하게 되고 인간관계에서도 많은 실패를 경험하게 한다(김윤경, 이옥경, 2001; 임은주, 2010). 따라서 초등학교 저학년 아동은 초등학교 생활 적응과 이후의 건강한 사회적 관계 형성을 위해 긍정적인 또래문제 해결을

경험할 필요가 있다.

또래문제해결력은 또래 간에 발생하는 문제상황을 이해하고 이를 대처하는 능력이다(Flavell, Miller, & Miller, 2002). 즉, 또래 간 발생하는 문제상황에 대한 여러 대안들 사이에서 효과적인 해결책을 선정하는 능력이며(김신희, 2015; 장문경, 2015), 또래문제해결을 위한 정신적 과정을 통해 주변 단서와 정보들을 종합적으로 고려하는 능력이다(김세리, 이강이, 2013). 또래문제해결력은 또래문제상황에서 얼마나 잘 대처하는지와 관련된다.

아동의 또래문제해결력은 연령에 따라 차이가 있는데, 특히 8-12세경에는 수단-목적사고가 대안적 해결 사고와 함께 또래문제해결 행동에 중요한 기능을 하게 된다(Spivack & Shure, 1974). 5세, 7세, 9세 아동을 대상으로 대인간 또래문제해결능력을 살펴본 연구결과(정윤주, 1993)는 연령이 증가함에 따라 또래문제를 해결하는 방안의 수가 증가하고 또래문제해결방안의 수준도 높아졌음을 보여주었다. 또래간의 또래갈등상황에서 자신과 타인의 주장을 협상하는데 기초가 되는 추론 능력은 아동의 연령이 증가함에 따라 점차 정교화된다(Selman, 1981). Yeates, Schultz와 Selman(1991)의 또래문제해결력 발달 단계를 살펴보면, 유아기에 자기중심적 미분화단계에 있던 아동들은 유아기 후기와 아동기 초기에 주관적으로 판단하는 시기를 거치고 아동기 중기로 진입하면서 상호적이고 협력적인 기준으로 또래문제를 해결하는 수준으로 발달되어 감을 알 수 있다. 이에 초등학교 저학년 아동의 또래문제해결력 증진을 위해 상호적이며 공동목적을 추구하는 경험을 제공할 필요가 있다.

아동의 또래문제해결력 증진에 대한 연구는 일부 시행되어 왔다. 초등학교 학급단위의 아동을 대상으로 사회적 문제해결기술 프로그램을 적용하여 초등학교 저학년 아동(김성희, 2007)과 5학년 초등학생(이은혜, 2008)의 또래관계와 학교적응에 긍정적인 효과가 있음을 보고한 연구가 있다. Weissberg와 동료들(1981)의 연구에서는 미국 초등학교 3학년 아동들을 대상으로 학급 단위로 52회기의 사회적 문제해결 훈련을 실시한 결과 문제를 규명하고, 대안적 해결책을 생각해내는 등의 인지적 기술이 향상되었음이 규명되었다. 유아를 대상으로 한 연구(박진재, 2002)는 아동의 또래관계 증진을 위해 사회적 중재 프로그램을 실시한 결과, 또래와의 사회적 행동특성을 변화시키고 또래수용도를 향상시켰음을 보고하였다. 이러한 선행연구들은 또래문제해결력 증진을 다루는 것이 결과적으로 아동의 또래관계 개선에 효과적이었음을 시사한다. 또한, 또래문제상황을 다양한 가설적 또래문제상황으로 구성하여 접근한 연구들(김세리, 이강이, 2013; 엄정원, 2008; Webster-Stratton & Hammond, 1997)은 또래문제해결력을 증진시키기 위해서는 또래문제상황에서 직접적으로 문제를 해결하는 경험에 중점을 두어야 함을 제안하였다.

본 연구에서는 초등학교 저학년 아동의 또래문제해결력 증진을 구체적인 가설적 또래문제 상황에서의 대처능력으로 접근하기 위해서 문제중심학습방법(problem-based learning, PBL) 모형을 기반으로 한 협동미술프로그램을 적용하여 효과를 검증하고자 한다. 최미경(2001)은 초등학교에서 구성주의를 반영하는 미술활동의 학습모형으로 문제중심학습(PBL)을 바람직

한 대안으로 강조하였다. 협동미술활동은 서로의 생각을 교류하고 보완하는 가운데 절충과 합의의 기회를 제공하고(김영옥, 2001), 함께 탐색하거나 나누어 사용하며, 또래와의 상호작용을 유발하며(박순자, 2010), 협동하고 차례를 기다리며, 타인으로부터 지식을 얻게 되는 경험을 할 수 있도록 한다(Koster, 2009). 정광미(2010)는 또래관계에 미치는 교육적 효과를 질적 분석한 연구를 통해 협동미술활동이 또래문제해결력을 높일 수 있음을 보고하였는데, 공동의 과제를 해결하는 과정에서 협동심을 길러주고, 또래들과의 사회적 상호작용을 하면서 또래들끼리 공유되고 지지 받는 상징(언어, 행동)을 더 많이 주고받으며, 모둠의 집단 사고를 거침으로써 재료나 표현 방법에 대한 논의와 선택의 폭이 넓어져서 친구들과의 문제에서 원만하게 문제해결을 하게 될 수 있다고 하였다. 이러한 선행연구들은 교육프로그램으로서의 협동미술활동이 또래문제해결력을 증진시키는데 효과적임을 시사한다. 그러나 협동미술프로그램이 아동의 또래문제해결력에 미치는 효과를 직접적으로 살펴본 연구는 없으며, 유아대상의 연구에 비해 초등학교 저학년의 연구는 비교적 적은 편이다. 또래문제해결력이 유아기 후기와 아동기 초기에 진입하면서 자기중심적 미분화단계에서 상호협력적으로 또래문제를 해결해가는 수준으로 발달(Yeates et al, 1991) 되어간다고 볼 때 유아기와 아동기 초기는 연계되어 있다. 동시에, 초등학교 저학년 시기는 유아기와 달리 학교교육의 시작과 함께 학급 내에서 또래와의 우정이 발달되기 시작하는 시점으로 또래상호작용의 비중이 증가하는 만큼 다양한 또래문제상

황을 경험한다(Ladd & Coleman, 1993)는 측면에서 유아기와 차별되는 경험이 이루어진다. 따라서, 초등학교 저학년 아동을 대상으로 또래문제해결력 증진을 위한 협동미술프로그램의 효과를 살펴볼 필요성이 제기된다.

한편, 협동미술프로그램을 실시하면 친사회적 행동(김가연, 2015; 박민아, 2007; 양새롬, 김성희, 김성현, 2013; 유행관, 2011; 임지애, 2000; 지숙영, 2012)과 정서적 능력(권연희, 박경자, 2003; 박화윤, 안라리, 2006; 이윤옥, 2002; 임미혜, 2005; 한유진, 2004) 발달에 긍정적인 효과를 미칠 것으로 기대된다. 친사회적 행동이란 외적보상을 기대하지 않고, 동기에 관계없이 사회적 관계에서 상대방을 돕거나, 도우려는 의도를 가진 자발적인 행동이다(Fabes et al., 1994; Miller, Eisenberg, Fabes, & Shell, 1996). 다른 또래와 함께 하는 협동미술 활동을 통해 또래의 다른 의견을 존중할 줄 알게 되며, 때로는 또래그룹에서 지도자가 되기도 하고, 추종자가 되기도 함으로서 친사회성을 발달시킨다(Mayesky, 1998). 정서적 능력이란 자신과 다른 사람의 감정을 인식, 평가하여 자신의 정서를 표현하고, 다른 사람의 감정과 기분을 이해, 공감하고 이입하며, 자신과 다른 사람의 정서를 효과적으로 조절하여 상황에 맞추어 변화 유지시키고 활용하는 능력을 말한다(김수연, 2002; 박시은, 2015; 변미진, 2013). 협동미술활동 과정에서 또래와 생각을 공유하고 교환하면서 다른 사람의 감정이나 느낌을 알 수 있는 경험을 통해 정서기능의 하위영역인 타인인식과 감정이입을 경험할 수 있다(김보영, 2008). 더불어, 초등학교 저학년 아동의 또래문제해결력은 친사회적 행

동과 관련이 있고(박진재, 2002; 송미선, 2016), 정서적 능력과도 관련이 있다(권연희, 박경자, 2003; 박미연, 1999; 홍상황, 이경연, 2013). 이는 높은 수준의 또래문제해결력을 가지는 것을 목표로 한 협동미술프로그램을 경험한 초등학교 저학년 아동을 대상으로 프로그램의 효과성을 검증하기 위해서는 또래문제해결력, 친사회적 행동, 정서적 능력에서의 향상을 살펴볼 필요성을 보여준다.

따라서 본 연구에서는 협동미술프로그램이 초등학교 저학년 아동의 또래문제해결력을 증진하는데 효과가 있는지를 검증하고, 그 결과 아동의 친사회적 행동과 정서적 능력에도 의미 있는 향상을 가져오는지를 살펴보고자 한다. 이를 통해 다양한 프로그램이 또래문제해결력, 친사회적 행동, 정서적 능력 등의 관련 변인들에 미치는 긍정적인 영향을 밝히는 후속 연구들을 유도하고, 현재 초등학교 저학년을 대상으로 한 교육프로그램 개발의 기초자료를 제공할 것으로 기대된다. 학교 부적응 아동의 수가 점차 늘어나는 초등학교 현장에서 협동미술프로그램의 적용은 아동의 역기능적인 또래문제해결력 발달의 가능성에 대해 예방적 측면에서 기여를 할 것으로 기대된다. 이상의 문제제기를 통해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 협동미술프로그램은 초등학교 저학년 아동의 또래문제해결력에 유의한 효과가 있는가?

연구문제 2. 협동미술프로그램은 초등학교 저학년 아동의 친사회적 행동에 유의한 효과가 있는가?

연구문제 3. 협동미술프로그램은 초등학교

저학년 아동의 정서적 능력에 유의한 효과가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구 대상은 S시에 위치한 N초등학교 2학년 총 94명의 아동이다. 동일 학교 내 두 개 학급(47명)을 실험집단으로 선정하고, 나머지 학급(50명)은 프로그램을 실시하지 않는 통제집단으로 선정하여 두 집단 간 동질성을 확보하고자 하였다. 2학년 5학급 중 학급 재학생 모두가 동의서를 제출한 실험집단 2개 학급(47명) 아동은 남아 21명, 여아 23명으로 구성되었으며, 나머지 3개 학급 아동 중 동의서를 제출한 50명(남아 24명, 여아 26명) 아동은 통제집단으로 구성되었다. 연구대상 아동이 포함된 가족의 사회·경제적 수준은 유사하였다. 연구대상자 중 정서행동특성검사(CPSQ) 학교 1차 검사에서 하위 5%에 해당되는 관심군과 결석이 자주 발생하는 아동은 제외하였다. 이 연구는 소속기관 생명윤리위원회(IRB)의 승인을 받아 연구 참여를 진행하였다. 검사 실시 전 「생명윤리 및 안전에 관한 법률」을 근거로 연구에 대한 설명문과 동의서를 작성하여 아동의 보호자에게 발송하였으며, 동의서를 제출한 아동에 한하여 연구가 진행되었다.

2. 측정도구

또래문제해결력

아동의 또래문제해결력을 측정하기 위해 Webster - Stratton과 동료들(Webster - Stratton, 1990; Webster - Stratton & Hammond, 1997)의 WALLY 검사(WALLY Problem Solving Test)를 번안한 뒤 일부 내용을 보완한 김세리와 이강이(2013)의 도구를 본 연구대상에 맞추어 수정 보완하여 사용하였다. WALLY 검사는 15가지 가설적 문제상황으로 구성되어 있는데, 가설적 문제상황을 그림 자료와 함께 제시하고 각 아동에게 문제 상황을 해결하기 위한 전략을 고안하게 하는 개별 면접 도구이다. 김세리와 이강이(2013)의 연구에서는 성인과의 문제 상황을 제외하고, 최종적으로 4가지의 가설적 또래문제상황을 선정하여 사용하였다. 또래에게서 부정적인 행동이 발생한 ‘또래괴롭힘’ 상황과 ‘또래방해’ 상황, 또래로부터의 부정적 정서표현이 포함된 ‘또래거부’ 상황, 또래로부터 부정적 정서표현은 없으나 또래관계 내에서 스스로 내적인 갈등을 경험할 수 있는 ‘딜레마’ 상황이 그것들이다. 김세리와 이강이(2013)는 이 4가지 가설적 또래문제상황을 유아를 대상으로 적용하였는데, 학령기 아동에게서 가장 빈번히 발생하는 또래갈등 원인도 협박, 놀림, 운동장에서의 다툼, 소유, 신체적 공격(Johnson, Johnson, & Dudley, 1992)이며 욕구좌절, 활동방해, 놀림, 비교(신미라, 1995), 생각, 정보의 불일치, 제안이나 도움의 거부이다(김송이, 2001). 각 또래문제상황과 또래문제 해결력 채점 기준의 발달적합성을 아동학 교수 1인과 교육학 박사 1인, 10년 이상의 경력을 가진 초등교사 5인을 통해 확인한 결과, 초등학교 저학년 아동의 발달 수준에 적절하

다고 판단하여 큰 수정 없이 사용하였다.

가설적 또래문제상황의 내용은 14*11cm 크기의 흑백 그림으로 그려서 아동에게 제시하고, 아동은 그림을 보며 이야기를 듣고 질문에 대답하였다. 채점방식은 김세리와 이강이(2013)가 적용한 방식을 사용하였는데, 아동의 또래문제해결력을 발달적인 변화를 가지는 개념으로 간주한 Selman과 Demorest(1984)의 채점방식을 사용하였다. 또래문제해결력 과제에 대한 응답내용은 0~4수준으로 구분하고, 각각의 수준에 따라 1~5점의 점수를 부여한다. '무전락이나 상황 부정'의 경우는 0수준으로 하여 최소점인 1점을 부여하였다. 1수준은 '미분화된 자기중심적 사고' 수준, 2수준은 '분화되었으나 주관적 사고' 수준, 3수준은 '상호적이나 자기육구 반영적 사고' 수준, 4수준은 '상호적이며 공동목적 추구 사고' 수준이다. 아동은 각각의 또래문제상황별로 최소 1점에서 최대 5점까지 받을 수 있으며, 모두 4가지의 또래문제상황을 고려하면 전체 점수의 범위는 최소 4점에서 최대 20점이 된다. 최종 점수는 총점을 상황의 개수로 나눈 비율점수를 산출하였으며(총점 1~5점), 점수가 높을수록 가설적 또래문제상황에서 상호적이며 공동의 목적을 추구하는 사고를 하는 등, 또래문제해결력 수준이 높음을 의미한다. 평정에 대한 신뢰도를 산출하기 위해, 1급 정교사 자격증을 소지한 초등교사 2인에게 분류기준에 대한 방법을 설명한 뒤 연구대상의 10%의 면접내용을 전사한 것의 유형을 분류하게 하여 연구자와의 평정자간 일치도를 살펴보았다. 그 결과 평정자간 일치도가 .93으로 양호한 편이었다.

친사회적 행동

아동의 친사회적 행동을 측정하기 위해 Weir와 Duveen(1981)의 교사용 친사회적 행동 척도(Prosocial Behavior Questionnaire, PBQ)를 권연희(2003), 이수민(2006)이 번안·수정하여 사용한 도구를 본 연구에 맞게 검토하여 사용하였다. 친사회적 행동 척도는 돕기(5문항), 배려하기(7문항), 협동하기(6문항)를 기술한 총 18개의 문항이다. 교사는 아동의 행동을 관찰한 후 일치되는 정도에 따라 Likert 3점 척도로, 즉 '전혀 그렇지 않다'는 1점, '약간 그렇다'에는 2점, '확실히 그렇다'에는 3점을 평정한다. 친사회적 행동의 점수 분포는 0~36점까지이다. 담임교사가 실험기간을 전후하여 사전·사후 친사회적 행동을 각각 3~4일간 걸쳐 관찰하고 아동들의 친사회적 행동을 점수화한다. 점수가 높을수록 친사회적 행동을 많이 하는 것을 의미한다. 최종 점수는 총점을 문항의 수로 나눈 비율점수를 산출하였다(총점 1~3점). 교사용 친사회적 행동 척도의 신뢰도인 문항간 내적 일치도(Cronbach's α)는 돕기 .84, 배려하기 .76, 협동하기 .80, 그리고 전체 척도 .92로 양호하였다.

정서적 능력

정서적 능력(아동평정용). 초등학교 저학년 아동의 정서적 능력을 측정하기 위해 아동이 평정하는 정서지능 척도를 사용하였다. 이 척도는 Mayer, DiPaolo와 Salovey(1990)의 정서지능 모형에 입각하여 문용린(1996)이 한국 상황에 맞게 제작한 정서지능 척도 중 초등학교 저학년용 자기보고식 질문지(self-report test)이다. 초등학교 저학년용 정서지능 척도는 정서인식(5

문항), 정서표현(5문항), 감정이입(5문항), 정서 조절(7문항)의 총 22개의 문항으로 구성되어 있다. 총 22개의 문항의 총점은 44점으로 점수가 높을수록 정서적 능력이 높게 평가된다. 3단계 리커트 척도로 '항상 그런 편이다(3점)', '가끔 그런 편이다(2점)', '그렇지 않다(1점)'로 구성되어 있다. 최종 점수는 총점을 문항의 수로 나눈 비율점수를 산출하였고, 그 결과 총점의 범위는 1~3점이다. 저학년 아동평정용 정서적 능력 척도의 신뢰도인 문항간 내적 일치도(Cronbach's α)는 정서인식 .75, 정서표현 .71, 감정이입 .69, 정서조절 .80, 그리고 전체 척도는 .82로 양호하였다.

정서적 능력(교사평정용). 초등학교 저학년 아동의 자기보고식 정서적 능력 평정 결과를 보완하기 위해 담임교사가 평정하는 척도도 함께 사용하였다. 김경희(1998)가 개발한 '교사용 유아 정서지능 평정척도'는 아동이 또래나 교사와의 관계에서 자신과 타인의 정서 상태에 대한 지각과 이를 표현하는 방식, 감정을 조절하고 생산적 활동에 정서를 이용할 수 있는 능력을 측정하는 도구이다. Selman(1980)은 사회인지발달단계를 5세~9세를 묶어 주관적인 역할수용의 제 2단계로 언급하였다. 이를 근거로 유아기와 초등 저학년은 동일한 범위에 포함되므로 유아용 척도를 초등학교 저학년 아동에게 적용하였으며, 아동학 교수 1인과 교육학 박사 1인, 10년 이상의 경력을 가진 초등학교 교사 5인을 통해 내용타당도를 검증하였다. 아동의 담임교사가 일상생활에서 아동의 행동을 관찰하고 아동에 대한 교사의 인상과 평가에 근거하여 아동의 행동과 일치되는 정도에

따라 5점 척도로 평정한다. 총 50개의 문항으로, 각 하위 영역별로 높은 점수의 의미는 아동의 정서적 능력이 높음을 의미한다. 최종 점수는 총점을 문항의 수로 나눈 비율점수를 산출하였고, 그 결과 총점 범위는 1~5점이다. 교사평정용 아동의 정서적 능력 척도의 신뢰도인 문항간 내적 일치도(Cronbach's α)는 자기 정서의 이용 .95, 타인 정서의 인식 및 배려 .93, 자기 정서의 인식 및 표현 .92, 감정조절 및 충동 억제 .92, 교사와의 관계 .85, 또래와의 관계 .91, 그리고 전체 척도는 .97로 양호하였다.

3. 프로그램 구성 및 내용

협동미술프로그램은 4가지의 가설적 또래문제상황(김세리, 이강이, 2013)을 선정하여 사용하였다. 또래에게서 부정적인 행동이 발생한 '또래괴롭힘' '또래방해' 상황, 또래로부터의 부정적 정서표현이 포함된 '또래거부' 상황, 또래로부터 부정적 정서표현은 없으나 또래관계 내에서 스스로 내적인 갈등을 경험할 수 있는 '딜레마' 상황이 그것들이다. 이는 학령기 아동에게서 가장 빈번히 발생하는 또래갈등 원인이 험담, 놀림, 운동장에서의 다툼, 소유, 신체적 공격(Johnson et al., 1992)이며 욕구좌절, 활동방해, 놀림, 비교(신미라, 1995), 생각, 정보의 불일치, 제안이나 도움의 거부(김송이, 2001)에 근거한다. 이러한 가설적 또래문제상황에서 양보하기, 용서하기, 기다리기, 제안·협상하기, 공정하게 하기의 상호적이며 공동 목적을 추구하는 사고(Selman & Demorest, 1984)의 수준인 또래문제해결력을 경험하는

것으로 목표로 설정하였다. 또한 또래문제해결력 증진을 구체적인 가설적 또래문제상황에서의 대처능력(Flavell et al., 2002)으로 접근하기 위해 문제중심학습(PBL)을 기반으로 하였다. 문제중심학습(PBL)은 어떤 문제나 해결과제를 협동적 문제해결과정을 거쳐 생각을 수정, 보완해 나가는 학습(강인애, 2012)이기 때문이다. 문제중심학습(PBL)의 단계는 또래문제 제시, 또래문제후속단계, 결과물 제시 및 발표, 또래문제결론과 해결이후로 전개된다(Barrow & Mayer, 1993). 이러한 문제중심학습(PBL)의 문제해결과정은 구성주의에 기반한 협동미술활동의 탐구과정과도 관련이 있다(최미경, 2001). 과제를 선정하고 해결안을 위한 탐색활동, 필요한 자료를 탐색하고 선택하여 학습해 가는 과정이 바로 그것이다. 가설적 또래문제상황의 인식, 관련자료 탐색 반영, 또래문제해결을 위한 공동 작품 완성, 반성과 평가의 내용으로 하나의 가상적 또래문제상황에 대해 제1제작(1회기), 제2제작(2회기), 재설계(3회기), 반성평가(4회기)로 진행되었다. 네 가지 가설적 또래문제상황(딜레마, 또래방해, 또래거부, 또래괴롭힘)은 이를 포함하고 있는 그림책 4권을 매개로 진행되었다. 그림책의 에피소드는 초등학교 저학년 아동에게 또래문제상황을 현실감 있게 경험하게 할 수 있으며, 또래관계의 어려움을 해결하는 좋은 촉매제 역할을 한다(문경여, 한유진, 2008) 또한 그림책을 활용한 미술활동은 정서 및 사회적 행동을 향상시키며(송순옥, 최미숙, 2013), 또래문제해결력 증진에 효과적이다(김운자, 2014). 본 연구의 협동미술프로그램은 에피소드가 적용된 각 그림책 당 4회기로 개발되어 진행되었다. 아동은

각 가설적 또래문제상황에 대해 소집단 협동 미술활동(협동그림책 만들기, 퍼즐 그림 만들기, 협동그림 그리기, '친구 초대상' 협동하여 만들고 꾸미기)을 해나가면서 또래문제해결력을 경험하였다. 협동미술프로그램은 각 그림책 당 4회기와 총정리의 총 17회기로 프로그램 전체 회기의 구성은 부록 1과 같다.

4. 연구 설계 및 절차

예비조사

협동미술프로그램이 또래문제해결력, 친사회적 행동, 정서적 능력에 미치는 효과를 분석하기 위한 측정도구의 적절성을 평가하기 위해 2015년 12월 14일부터 12월 20일까지 1주일에 걸쳐 S시에 위치한 K초등학교 1학년을 대상(남아 8명, 여아 8명, 총 16명)으로 예비조사를 실시하였다. 그 결과 척도 문항에 포함된 단어를 초등학교 저학년 아동이 주로 사용하는 물건의 단어로 대체하거나(예: 크레용→연필), 현 상황에 맞는 상황으로 재기술 하였다(예: 육교나 지하철에 있는 거지→길거리에서 폐휴지를 모으는 할머니).

조사자 및 교사 훈련

또래문제해결력 검사에 앞서 조사자의 일관성 있는 검사를 위해 훈련을 실시하였다. 본 연구에 참여한 초등학교 1급 정교사 자격증을 소지한 조사자 2인을 대상으로 총 3회에 걸쳐 사전 훈련을 실시하였다. 연구자는 연구조사자들에게 또래문제해결력에 대한 배경 이론 및 모의진행 검사 방법, 채점방법, 해석방법, 검사 시 주의사항 등에 관한 교육 및 훈련을

진행하였다. 교사평정용 친사회적 행동 척도와 정서적 능력 척도에 대해서는 실험, 비교집단의 담임교사에게 총 3회에 걸쳐 측정방법 및 측정 시 주의사항 등에 대한 교육(이론 및 모의조사 진행)을 실시하였다. 협동미술프로그램을 실행할 실험집단 담임교사들에게는 협동미술프로그램에 대한 목적, 목표 및 내용, 교수학습방법 및 평가에 대한 이해를 돕기 위해 교육이 실시되었다. 교사 2인은 10년 이상의 경력을 가진 초등교사로, 연구자와의 교육 및 논의 과정을 통해 두 학급 교수의 동질성을 확보하고자 하였다.

사전검사

예비조사를 통해 수정, 보완하여 완성된 최종 측정도구로 실험집단과 비교집단의 아동들에게 사전검사를 실시하였다. 검사 시 역균형화 방법(counter-balancing)을 사용하여 순서효과가 발생되지 않도록 하였다. 또래문제해결력 검사는 학교의 독립된 공간에서 훈련을 받은 연구조사자가 검사도구의 흑백그림을 사용하여 아동과 이야기를 나누고, 아동의 응답을 녹음한 다음 녹음된 내용을 전사하여 기록한 후, 채점 기준에 따라 수준을 구분한 후 점수를 부여하였다. 친사회적 행동, 교사평정용 정서적 능력 척도는 교사에게 질문지를 배부한 후 교사가 직접 조사지에 직접 기록하면 다시 질문지를 수합하였다. 아동평정용 정서적 능력 자기보고식 질문지는 담임교사의 안내에 따라 학급 아동들이 스스로 검사지를 직접 작성하여 제출하도록 하였다.

프로그램 실시

협동미술프로그램은 사전검사 종료 후인 2016년 4월 20일부터 2016년 6월 29일까지 실험집단에 실시되었다. 초등학교 교과과정 중 창의적 체험 시간을 활용하였다. 학년별 행사 주간을 고려하여 1주일에 1~2회씩 매회 40분씩 총 17회기 실시하였다.

사후검사

프로그램 종료 후 사전검사와 동일한 방법과 내용으로 사후검사를 실시하였다.

5. 자료분석

본 연구에서는 SPSS 20.0 프로그램을 사용하여 분석하였다. 협동미술프로그램을 실시한 실험집단과 실시하지 않은 통제집단의 동질성을 알아보기 위하여 독립표본 t 검증을 실시하였다. 프로그램 실시 효과에서 두 집단 간에 의미 있는 차이가 있는지를 알아보기 위하여 협동미술프로그램 실시여부를 독립변인으로, 또래문제해결력과 친사회적 행동, 정서적 능력의 사전 점수를 공변인, 사후 또래문제해결력과 친사회적 행동, 정서적 능력을 종속변인으로 하여 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다.

III. 결과 및 해석

1. 또래문제해결력에 미치는 효과

집단 간 동질성 확보를 위해 독립표본 t 검

표 1. 또래문제해결력의 사전검사 점수의 차이검증
($N = 94$)

하위요인	실험집단 ($n = 44$)	비교집단 ($n = 50$)	t
	$M(SD)$	$M(SD)$	
전체	2.08(.35)	2.24(.41)	1.97
딜레마	1.72(.92)	1.72(1.05)	-.04
또래방해	2.16(.68)	2.32(.51)	1.30
또래거부	2.48(.76)	2.52(.68)	.29
또래괴롭힘	2.36(.75)	2.68(.51)	2.41***

*** $p < .001$.

증을 실시하였으며, 그 결과는 표 1과 같이 또래문제해결력의 하위요인인 또래괴롭힘 외에는 두 집단 간에 동질성이 확보되었다. 그러나 또래괴롭힘에서 두 집단 간의 유의한 차이($t = 2.41, p < .001$)가 나타나, 실험 전에 존재할 수 있는 집단 간의 차이를 공변인을 통해 사전점수 평균을 조정하여 평균차이를 검증하는 공분산분석을 실시하였다.

실험집단과 통제집단의 또래문제해결력의 사전점수와 사후점수, 조정된 사후점수를 산출하였으며, 그 결과 표 2와 같다. 사전점수를 살펴보면, 본 연구대상인 초등학교 저학년 아동의 또래문제해결력 수준이 미분화된 자기중심적 사고를 하고 있는 상태이며, 가설적 또래문제상황 중에서 상대적으로 또래거부와 또래괴롭힘 상황에서는 분화되었으나 주관적 사고를 보이는 단계에 가까운 또래문제해결력 수준을 보여주고 있음을 말해준다. 조정된 사후점수를 살펴보면, 프로그램 투입 전에는 미분화되었으나 자기중심적 사고의 또래문제해결력 수준을 보여주던 실험집단 아동들이, 통제집단 아동들이 비슷한 또래문제해결력 수준에 머무르거나 분화되었으나 주관적 사고 정도의 향상만 보인 것에 비해, 상호적이나 자기욕구 반영적 사고를 하는 수준으로 또래문제해결력이 증진되었으며, 또래방해 상황의 경우에는 가장 높은 수준인 상호적이며 공동 목적을 추구하는 사고의 수준으로 거의 도달

표 2. 또래문제해결력의 사전, 사후, 교정사후의 평균과 표준편차
($N = 94$)

하위요인	집단(n)	사전	사후	조정된 사후
		$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SE)$
전체	실험집단($n = 44$)	2.08(.35)	4.27(.92)	4.51(.07)
	비교집단($n = 50$)	2.24(.41)	2.88(.33)	3.03(.07)
딜레마	실험집단($n = 44$)	1.72(.92)	4.47(.50)	4.95(.16)
	비교집단($n = 50$)	1.72(1.05)	3.06(.52)	3.24(.15)
또래방해	실험집단($n = 44$)	2.16(.68)	4.95(.30)	4.45(.13)
	비교집단($n = 50$)	2.32(.51)	3.24(1.52)	2.98(.12)
또래거부	실험집단($n = 44$)	2.48(.76)	4.41(.92)	4.26(.14)
	비교집단($n = 50$)	2.52(.68)	3.00(.81)	3.12(.13)
또래괴롭힘	실험집단($n = 44$)	2.36(.75)	4.25(.89)	4.31(.10)
	비교집단($n = 50$)	2.68(.51)	3.12(.96)	2.85(.10)

하였음을 보여준다. 딜레마와 또래거부 상황에서 점수도 4수준에 가까워지고 있음을 보여준다.

조정된 사후 또래문제해결력이 각 집단에 따라 유의한 차이가 있는지를 확인하기 위하여 공분산분석을 실시하였으며, 표 3과 같이 사전 또래문제해결력을 공변인으로 통제한 후의 조정된 사후 또래문제해결력의 통계적 유

의성을 검증한 결과, 전체 점수($F = 213.24, p < .001$) 및 딜레마($F = 65.03, p < .001$), 또래방해($F = 67.95, p < .001$), 또래거부($F = 36.39, p < .001$), 또래괴롭힘($F = 107.91, p < .001$) 상황에서 모두 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 통해 협동미술프로그램이 또래문제해결력 전체와 딜레마, 또래방해, 또래거부, 또래괴롭힘의 상황에 대한 또래

표 3. 또래문제해결력의 공분산분석(ANCOVA) 결과

($N = 94$)

하위척도	Source	SS	df	MS	F
전체	공변인(사전검사)	2.69	1	2.69	11.66**
	주효과(집단)	49.28	1	49.28	213.24***
	오차	21.03	91	.23	
	전체	70.36	93		
딜레마	공변인(사전검사)	21.14	1	21.14	20.06***
	주효과(집단)	68.52	1	68.52	65.03***
	오차	95.89	91	1.05	
	전체	185.83	93		
또래방해	공변인(사전검사)	3.14	1	3.14	4.36*
	주효과(집단)	48.91	1	48.91	67.95***
	오차	65.50	91	.72	
	전체	115.11	93		
또래거부	공변인(사전검사)	3.36	1	3.36	4.02*
	주효과(집단)	30.46	1	30.46	36.39***
	오차	76.17	91	.84	
	전체	109.42	93		
또래괴롭힘	공변인(사전검사)	2.05	1	2.05	4.67*
	주효과(집단)	47.38	1	47.38	107.91***
	오차	39.96	91	.44	
	전체	87.40	93		

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

문제해결력을 증진시키는 것에 효과적인 것을 알 수 있다.

2. 친사회적 행동에 미치는 효과

집단 간 동질성 확보를 위해 독립표본 t 검증을 실시하였으며, 표 4와 같이 친사회적 행동의 하위요인인 협동하기 외에는 두 집단 간에 동질성이 확보되었다. 그러나 협동하기에서 두 집단 간의 유의한 차이($t = -.17, p <$

표 4. 친사회적 행동의 사전검사 점수의 차이검증 ($N = 94$)

하위요인	실험집단 ($n = 44$)	통제집단 ($n = 50$)	t
	$M(SD)$	$M(SD)$	
돕기	1.84(.42)	1.97(.48)	1.40
배려하기	2.17(.36)	2.11(.36)	-.86
협동하기	2.26(.48)	2.25(.36)	-.17*
전체	2.11(.39)	2.12(.35)	.09

* $p < .05$.

.05)가 나타나, 실험 전에 존재할 수 있는 집단 간의 차이를 공변인을 통해 사전점수 평균을 조정하여 평균차이를 검증하는 공분산분석을 실시하였다. 실험집단과 통제집단의 친사회적 행동의 사전점수와 사후점수, 조정된 사후점수를 산출하였으며, 그 결과는 표 5와 같다.

조정된 사후 친사회적 행동이 각 집단에 따라 유의한 차이가 있는지를 확인하기 위하여 공분산분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 6과 같다. 사전 친사회적 행동을 공변인으로 통제된 후의 조정된 사후 친사회적 행동의 통계적 유의성을 검증한 결과, 전체 점수($F = 335.68, p < .001$), 돕기($F = 310.43, p < .001$), 배려하기($F = 274.47, p < .001$), 협동하기($F = 167.65, p < .001$)에서 모두 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 협동미술 프로그램이 초등학교 저학년 아동의 친사회적 행동, 즉, 돕기와 배려하기, 협동하기의 친사회적 행동을 증진시키는 것에 효과적인 것을 알 수 있다.

표 5. 친사회적 행동의 사전, 사후, 교정사후의 평균과 표준편차 ($N = 94$)

하위요인	집단(n)	사전	사후	조정된 사후
		$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SE)$
전체	실험집단($n = 44$)	2.11(.39)	2.81(.15)	2.81(.03)
	통제집단($n = 50$)	2.12(.35)	2.13(.36)	2.13(.03)
돕기	실험집단($n = 44$)	1.84(.42)	2.67(.24)	2.71(.06)
	통제집단($n = 50$)	1.97(.48)	1.97(.48)	2.07(.05)
배려하기	실험집단($n = 44$)	2.17(.36)	2.83(.17)	2.81(.03)
	통제집단($n = 50$)	2.11(.36)	2.15(.34)	2.17(.03)
협동하기	실험집단($n = 44$)	2.26(.48)	2.90(.16)	2.90(.04)
	통제집단($n = 50$)	2.25(.36)	2.24(.39)	2.24(.04)

표 6. 친사회적 행동의 공분산분석(ANCOVA) 결과

하위척도	Source	SS	df	MS	F
전체	공변인(사전검사)	4.16	1	4.16	127.96 ^{***}
	주효과(집단)	10.92	1	10.92	335.68 ^{***}
	오차	2.96	91	.03	
	전체	17.92	93		
돕기	공변인(사전검사)	9.63	1	9.63	207.00 ^{***}
	주효과(집단)	14.44	1	14.44	310.43 ^{***}
	오차	4.23	91	.05	
	전체	25.34	93		
배려하기	공변인(사전검사)	3.69	1	3.69	105.08 ^{***}
	주효과(집단)	9.63	1	9.63	274.47 ^{***}
	오차	3.19	91	.04	
	전체	17.68	93		
협동하기	공변인(사전검사)	2.91	1	2.91	48.51 ^{***}
	주효과(집단)	10.05	1	10.05	167.65 ^{***}
	오차	5.45	91	.06	
	전체	18.60	93		

^{***} $p < .001$.

3. 정서적 능력에 미치는 효과

아동이 평정한 아동의 정서적 능력에 미치는 효과

집단 간 동질성을 확보하기 위하여 독립표본 t 검증을 실시한 결과는 표 7과 같다. 아동이 평정한 정서적 능력의 전체와 하위요인인 정서표현 외에는 두 집단 간의 동질성이 확보되었다. 그러나 정서적 능력 전체($r = -.37$, $p < .05$)와 하위요인인 정서표현($r = .37$, $p < .05$)에서 유의한 차이가 나타나, 실험 전에 존재할 수 있는 집단 간의 차이를 공변인을 통해 사전점수 평균을 조정하여 평균차이를 검증하는 공분산 분석을 실시하였다.

실험집단과 통제집단의 정서적 능력의 사전점수와 사후점수, 조정된 사후점수를 산출하였으며, 그 결과는 표 8과 같다. 조정된 사후 정서적 능력의 각 집단에 따라 차이가 있는지를 확인하기 위하여 공분산분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 9와 같다. 사전 정서적 능력(아동평정)을 공변인으로 통제한 후의 조정된 사후 정서적 능력의 통계적 유의성을 검증한 결과, 전체 점수($F = 118.06$, $p < .001$), 정서인식 전체($F = 3.35$, $p < .05$), 자신의 정서인식($F = 12.72$, $p < .01$), 타인의 정서인식($F = 48.42$, $p < .001$), 정서표현($F = 35.25$, $p < .001$), 감정이입($F = 80.72$, $p < .001$), 정서조절 전체($F = 69.55$, $p < .001$), 자신의 정서조절($F =$

표 7. 정서적 능력(아동평정)의 사전검사 점수의 차이검증

(N = 94)

하위요인		실험집단 (n = 44)	통제집단 (n = 50)	t
		M(SD)	M(SD)	
전체		1.86(.32)	1.89(.40)	-.37*
합계		1.94(.44)	1.98(.44)	-.51
정서인식	자신의 정서인식	2.34(.77)	2.38(.68)	-.23
	타인의 정서인식	1.67(.54)	1.72(.60)	-.45
정서표현		1.74(.48)	1.70(.55)	.37*
감정이입		1.92(.55)	1.95(.54)	-.19
합계		1.85(.49)	1.91(.56)	-.62
정서조절	자신의 정서조절	1.80(.55)	1.84(.58)	-.34
	타인의 정서조절	1.91(.58)	2.02(.67)	-.79

*p < .05.

표 8. 정서적 능력(아동평정)의 사전, 사후, 교정사후의 평균과 표준편차

(N = 94)

하위요인		집단(n)	사전	사후	조정된 사후
			M(SD)	M(SD)	M(SE)
전체		실험집단(n = 44)	1.86(.32)	1.92(.30)	1.93(.03)
		통제집단(n = 50)	1.89(.40)	1.51(.18)	1.50(.03)
정서인식	합계	실험집단(n = 44)	1.94(.44)	1.93(.40)	1.94(.04)
		통제집단(n = 50)	1.98(.44)	1.83(.22)	1.82(.05)
	자신의 정서인식	실험집단(n = 44)	2.34(.77)	2.44(.73)	2.45(.08)
		통제집단(n = 50)	2.38(.68)	2.86(.41)	2.86(.08)
	타인의 정서인식	실험집단(n = 44)	1.67(.54)	1.59(.47)	1.60(.05)
		통제집단(n = 50)	1.72(.60)	1.14(.25)	1.13(.05)
정서표현		실험집단(n = 44)	1.74(.48)	1.67(.42)	1.66(.05)
		통제집단(n = 50)	1.70(.55)	1.25(.31)	1.26(.05)
감정이입		실험집단(n = 44)	1.92(.55)	1.90(.54)	1.91(.05)
		통제집단(n = 50)	1.95(.54)	1.23(.28)	1.23(.06)
정서조절	합계	실험집단(n = 44)	1.85(.49)	2.11(.43)	2.13(.04)
		통제집단(n = 50)	1.91(.56)	1.66(.26)	1.64(.04)
	자신의 정서조절	실험집단(n = 44)	1.80(.55)	2.30(.43)	2.31(.04)
		통제집단(n = 50)	1.84(.58)	1.93(.24)	1.92(.05)
	타인의 정서조절	실험집단(n = 44)	1.91(.58)	1.87(.55)	1.89(.05)
		통제집단(n = 50)	2.02(.67)	1.30(.38)	1.27(.06)

표 9. 정서적 능력(아동평정)의 공분산분석(ANCOVA) 결과

하위척도		Source	SS	df	MS	F
전체		공변인(사전검사)	2.44	1	2.44	66.99***
		주효과(집단)	4.30	1	4.30	118.06***
		오차	3.31	91	.04	
		전체	9.81	93		
정서 인식	합계	공변인(사전검사)	1.31	1	1.31	13.69***
		주효과(집단)	.32	1	.32	3.35*
		오차	8.71	91	.10	
		전체	10.27	93		
	자신의 정서인식	공변인(사전검사)	5.05	1	5.05	16.14***
		주효과(집단)	3.98	1	3.98	12.72**
		오차	28.46	91	.31	
		전체	37.70	93		
정서 조절	타인의 정서인식	공변인(사전검사)	3.75	1	3.75	34.38***
		주효과(집단)	5.29	1	5.29	48.42***
		오차	9.94	91	.11	
		전체	18.58	93		
	정서표현	공변인(사전검사)	3.18	1	3.18	30.09***
		주효과(집단)	3.73	1	3.73	35.25***
		오차	9.62	91	.11	
		전체	16.80	93		
정서 조절	감정이입	공변인(사전검사)	5.51	1	5.51	40.91***
		주효과(집단)	10.88	1	10.88	80.72***
		오차	12.26	91	.14	
		전체	28.35	93		
	합계	공변인(사전검사)	4.80	1	4.80	60.27***
		주효과(집단)	5.54	1	5.54	69.55***
		오차	7.25	91	.08	
		전체	16.97	93		
정서 조절	자신의 정서조절	공변인(사전검사)	3.01	1	3.01	32.45***
		주효과(집단)	3.50	1	3.50	37.70***
		오차	8.44	91	.09	
		전체	14.72	93		
	타인의 정서조절	공변인(사전검사)	8.68	1	8.68	65.68***
		주효과(집단)	8.98	1	8.98	67.93***
		오차	12.03	91	.13	
		전체	28.35	93		

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

37.70, $p < .001$), 타인의 정서조절($F = 67.92$, $p < .001$)에서 모두 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 협동미술프로그램이 초등학교 저학년 아동의 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절, 즉 아동이 평정한 아동의 정서적 능력을 향상시키는 것에 긍정적인 효과

를 미치는 것으로 해석할 수 있다.

교사가 평정한 아동의 정서적 능력에 미치는 효과

집단 간 동질성을 확보하기 위하여 독립표본 t 검증을 실시한 결과는 표 10과 같다. 집

표 10. 정서적 능력(교사평정)의 사전검사 점수의 차이검증 ($N = 94$)

하위요인	실험집단 ($n = 44$)	통제집단 ($n = 50$)	t
	$M(SD)$	$M(SD)$	
전체	3.61(.69)	3.56(.54)	-.43
자기 정서의 이용	3.52(.80)	3.63(.77)	.67
타인 정서의 인식 및 배려	3.73(.77)	3.57(.62)	-1.13
자기 정서의 인식 및 표현	3.57(.74)	3.48(.82)	-.56
감정 조절 및 충동 억제	3.86(.94)	3.78(.75)	-.46*
교사와의 관계	3.35(.62)	3.41(.72)	.41
또래와의 관계	3.52(.85)	3.29(.70)	-1.44

* $p < .05$.

표 11. 정서적 능력(교사평정)의 사전, 사후, 교정사후의 평균과 표준편차 ($N = 94$)

하위요인	집단(n)	사전	사후	조정된 사후
		$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SE)$
전체	실험집단($n = 44$)	3.61(.69)	4.57(.04)	4.57(.04)
	통제집단($n = 50$)	3.56(.54)	3.58(.04)	3.58(.04)
자기 정서의 이용	실험집단($n = 44$)	3.52(.80)	4.56(.50)	4.60(.05)
	통제집단($n = 50$)	3.63(.77)	3.60(.70)	3.57(.05)
타인 정서의 인식 및 배려	실험집단($n = 44$)	3.73(.77)	4.59(.44)	4.54(.04)
	통제집단($n = 50$)	3.57(.62)	3.58(.46)	3.62(.04)
자기 정서의 인식 및 표현	실험집단($n = 44$)	3.57(.74)	4.61(.45)	4.58(.05)
	통제집단($n = 50$)	3.48(.82)	3.50(.64)	3.52(.05)
감정 조절 및 충동 억제	실험집단($n = 44$)	3.86(.94)	4.20(.81)	4.20(.13)
	통제집단($n = 50$)	3.78(.75)	3.50(.90)	3.50(.12)
교사와의 관계	실험집단($n = 44$)	3.35(.62)	4.39(.45)	4.40(.06)
	통제집단($n = 50$)	3.41(.72)	3.53(.50)	3.52(.05)
또래와의 관계	실험집단($n = 44$)	3.52(.85)	4.46(.62)	4.39(.06)
	통제집단($n = 50$)	3.29(.70)	3.36(.60)	3.42(.06)

표 12. 정서적 능력(교사평정)의 공분산분석(ANCOVA) 결과

하위척도	Source	SS	df	MS	F
전체	공변인(사전검사)	10.64	1	10.64	159.17***
	주효과(집단)	22.74	1	22.74	340.32***
	오차	6.08	91	.067	
	전체	40.92	93		
자기 정서의 이용	공변인(사전검사)	23.19	1	23.19	180.66***
	주효과(집단)	24.88	1	24.88	193.79***
	오차	11.68	91	.13	
	전체	56.64	93		
타인 정서의 인식 및 배려	공변인(사전검사)	12.33	1	12.33	181.45***
	주효과(집단)	19.42	1	19.42	285.76***
	오차	6.19	91	.07	
	전체	42.03	93		
자기 정서의 인식 및 표현	공변인(사전검사)	18.91	1	18.91	173.08***
	주효과(집단)	26.37	1	26.37	241.29***
	오차	9.94	91	.11	
	전체	57.98	93		
감정 조절 및 충동 억제	공변인(사전검사)	.10	1	.10	14
	주효과(집단)	11.47	1	11.47	15.52***
	오차	67.22	91	.74	
	전체	78.71	93		
교사와의 관계	공변인(사전검사)	8.38	1	8.38	60.19***
	주효과(집단)	18.26	1	18.26	131.16***
	오차	12.67	91	.14	
	전체	38.30	93		
또래와의 관계	공변인(사전검사)	18.38	1	18.38	105.16***
	주효과(집단)	21.35	1	21.35	122.15***
	오차	15.91	91	.18	
	전체	62.56	93		

*** $p < .001$.

단 간 차이검증을 실시한 결과, 정서적 능력의 하위요인인 감정 조절 및 충동 억제 외에는 두 집단 간의 동질성이 확보되었다. 그러나 감정 조절 및 충동 억제에서 두 집단 간의 유의한 차이($t = .37, p < .05$)가 나타나, 실험 전에 존재할 수 있는 집단 간의 차이를 공변인을 통해 사전점수 평균을 조정하여 평균차이를 검증하는 공분산 분석을 실시하였다.

실험집단과 통제집단의 정서적 능력의 사전점수와 사후점수, 조정된 사후점수는 표 11과 같다. 조정된 사후 정서적 능력이 각 집단에 따라 차이가 있는지를 확인하기 위하여 공분산분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 12와 같다. 사전 정서적 능력(교사평정)을 공변인으로 통제한 후의 조정된 사후 정서적 능력의 통계적 유의성을 검증한 결과, 전체 점수($F = 340.32, p < .001$), 자기 정서의 이용($F = 193.79, p < .001$), 타인 정서의 인식 및 배려($F = 285.76, p < .001$), 자기 정서의 인식 및 표현($F = 241.29, p < .001$), 감정 조절 및 충동 억제($F = 15.52, p < .001$), 교사와의 관계($F = 131.16, p < .001$), 또래와의 관계($F = 122.15, p < .001$)에서 모두 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 협동미술프로그램이 초등학교 저학년 아동의 자기 정서의 이용, 타인 정서의 인식 및 배려, 자기 정서의 인식 및 표현, 감정 조절 및 충동 억제, 교사와의 관계, 또래와의 관계, 즉 교사가 평정한 아동의 정서적 능력을 향상시키는 것에 긍정적인 효과를 가지는 것으로 해석할 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 저학년 아동을 대상으로 학교생활에서 마주치는 또래문제상황에 대한 또래문제해결력을 증진하기 위해 협동미술프로그램을 실시하여 효과가 있는지를 알아보았다. 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 협동미술프로그램은 초등학교 저학년 아동의 또래문제해결력을 증진시키는데 효과적이다. 본 연구의 협동미술프로그램은 또래문제해결력 증진을 가설적 또래문제상황에서 양보하기, 용서하기, 기다리기, 제안·협상하기, 공평하게 하기의 상호적이며 공동목적을 추구하는 사고의 수준인 또래문제해결력을 경험하는 것으로 목표를 설정하였다. 프로그램을 경험하기 전에 모든 아동들은 미분화된 자기중심적 사고와 분화된 주관적 사고의 수준 사이의 또래문제해결력을 보여주었으나, 상호적이며 공동목적을 추구하는 사고의 수준의 또래문제해결력을 경험할 수 있도록 구성된 협동미술프로그램을 경험한 이후 실험집단 아동의 또래문제해결력 수준은 상호적이나 자기욕구가 반영된 사고의 수준과 상호적이며 공동목적을 추구하는 사고의 수준 사이로 증진된 것을 알 수 있었다. 이는 본 연구의 협동미술프로그램을 통해 또래문제상황을 해결할 수 있는 방법에 대해 공동의 의견을 모으고 함께 해결해 나가는 과정을 경험할 수 있었기 때문으로 판단된다. 또한 공동과제 수행을 위한 관련 자료 탐색, 반영 등 또래끼리의 소집단 협동미술활동과정을 통해 가설적 또래문제상황의 또래문제해결과정을 거치면서 아동들의 또래문제상황의 또래문제해결경험이

내면화될 수 있었다. 이는 또래문제해결과정 (Barrow & Mayers, 1993)이 학습자들이 현실 속에서 서로 복잡하게 얽혀 존재하는 비구조화된 또래문제를 학습자 스스로 경험하여 해결하고 배울 수 있도록 이끈다는 이해영(2013)과 조연순(2006)의 연구결과를 반영한다. 서로의 생각을 교류 보완하는 가운데 절충하고 합의해 보는 기회를 제공하는 것이 또래문제해결에 효과적이라는 김영옥과 오숙현(1997)의 연구, 협동활동이 문제해결력을 증진시킨다고 보고하는 연구들(나희주, 1998; 이숙현, 1995; 임지애, 2000; 정은재, 2014; 지숙영, 2012; Johnson, Johnson, & Holubec, 1994)과도 같은 맥락이다. 역할놀이 상황에 사회적 문제해결기술 훈련을 한 결과를 접목시킴으로써 초등학교 3학년 학급 아동들의 사회-인지적 문제해결기술을 향상시킨 결과(Weissberg et al., 1981)에서 볼 수 있듯이, 협동미술과제는 역할놀이와 같이 실제로 또래와 함께 사회적 문제를 해결하는 경험을 제공하는 문제중심학습의 맥락으로 유용하다. 이로써 초등학교에서 또래문제가 발생하기 전 가설적 또래문제상황을 문제중심학습(PBL)의 관점에서 접근하는 것이 적절하였음을 알 수 있다.

둘째, 협동미술프로그램은 초등학교 저학년 아동의 친사회적 행동(돕기, 배려하기, 협동하기) 증진에 효과적이다. 이러한 결과는 아동의 또래문제해결력이 친사회적 행동과 관계가 있다는 선행연구 결과(김도희, 2014; 김선주, 2002; 남선아, 2016; 박진재, 2002; 유희숙, 2011; 임지현, 2009)를 반영한다. 또한 긍정적 상호작용 형태인 소집단 활동(이숙현, 1995; Johnson et al., 1994)을 적용하여 공동의 목표를

이루기 위해 함께 계획을 세우고 진행하는 과정에서 자신의 의견을 자신 있게 표현하고, 다른 사람의 의견을 경청하는 기회가 공동체 의식으로 발전하여(이현경, 2000) 친사회적 행동에 긍정적인 효과를 가져왔음을 시사한다. 이는 협동미술활동이 친사회적 행동에 효과적이라는 선행연구 결과들(김가연, 2015; 김은희, 김정임, 2009; 박민아, 2007; 양새롭 등, 2013; 지숙영, 2012)과도 일치한다.

셋째, 협동미술프로그램은 초등학교 저학년 아동의 정서적 능력 증진에 효과적이다. 이는 아동의 또래문제해결력이 정서적 능력과 관계가 있다는 선행연구 결과(권연희, 박경자, 2003; 박화윤, 안라리, 2006; 심혜숙, 왕정희, 2001; 유민임, 2005; 이윤옥, 2002; 임미혜, 2005; 한유진, 2004)를 반영한다. 또한 협동미술활동을 통해 또래집단 속에서 재료와 도구, 아이디어를 공유하면서 자신의 욕구를 억제하고 참고 기다리는 모습을 보였다는 정수금(2003)의 연구결과와 소집단 협동미술활동을 통해 자기의 정서를 인식, 표현하며 타인의 정서를 알고 배려하며, 자신의 감정을 조절할 기회를 제공 받아 정서지능이 향상되었다는 안혜숙(2002)의 연구결과와 일치한다.

결론적으로, 협동미술프로그램은 초등학교 저학년 아동의 또래문제해결력 증진에 효과가 있고, 이는 결과적으로 친사회적 행동과 정서적 능력 향상을 가져올 수 있음이 입증되었다. 본 연구는 아동의 또래문제해결능력과 정서적 능력 측정에 있어 제3자의 보고가 아니라 직접 아동을 검사하거나 아동으로부터 면접 방식의 질문지를 작성하여 자료 분석에 활용하였다는 점에서 보다 신뢰롭고 객관적인 정보

를 확보하였다는 의의를 갖는다. 초등학교 학급은 기존에 구성되어 있는 학급이고 프로그램 실시 가능 시간대가 동일한 학급으로 임의 표집하는 과정에서 집단 간 사전 동질성을 완전히 확보하지 못한 부분은 아쉽다. 후속연구에서는 초등학교 1학년 아동을 대상으로 입학 초기 적응프로그램 개발에 대해서도 연구될 필요가 있겠다. 그럼에도 불구하고 본 연구를 통해 협동미술프로그램이 또래문제해결력, 친사회적 행동, 정서적 능력 등의 관련 변인에 미치는 긍정적인 효과를 밝히는 후속 연구들을 유도할 수 있고, 현재 초등학교 저학년 대상으로 현장에서 실시할 수 있는 교육프로그램 개발의 기초자료를 제공할 것으로 기대된다.

참고문헌

- 강인애 (2012). PBL의 이론과 실제. 서울: 문음사.
- 권연희 (2003). 아동의 정서성과 대인간 문제해결전략 및 어머니 행동이 아동의 사회적 유능성에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 권연희, 박경자 (2003). 아동의 사회적 유능성에 영향을 미치는 정서성, 대인간 문제해결전략 및 어머니 행동. 아동학회지, 24(3), 27-44.
- 김가연 (2015). 협동미술활동이 초등학교생의 자아존중감 및 사회성에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경희 (1998). 교사용 유아 정서지능 평정척도 개발에 관한 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김도희 (2014). 집단미술치료가 초등학교생의 사회성과 또래관계에 미치는 영향. 예술심리치료연구, 10(4), 213-239.
- 김보영 (2008). 유아의 사회·정서 능력 향상을 위한 협동적 입체미술활동의 효과. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선주 (2002). 유아의 정서지능과 대인간 문제해결 능력간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김성희 (2007). 학급단위 사회기술훈련 프로그램이 초등학교 저학년 아동의 사회기술, 또래관계, 학교적응에 미치는 효과. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김세리, 이강이 (2013). 유아의 사건표상이 또래문제해결력에 미치는 영향. 인간발달연구, 20(4), 1-22.
- 김송이 (2001). 또래 지위와 친구 관계에 따른 아동의 또래 관계 갈등분석. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김수연 (2002). 놀이프로그램의 통합 및 놀이수정 교수 여부가 일반아동과 장애아동의 정서적 능력과 놀이성에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김신희 (2015). 애착유형에 따른 또래문제해결력의 차이 연구. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영옥 (2001). 미술공동작업에 있어서 유아의 협동에 관한 질적연구. 유아교육연구, 21(2), 397-426.
- 김영옥, 오숙현 (1997). 교사의 탐구적 발문이 유아의 대인문제해결사고에 미치는 영향.

- 아동학회지, 18(2), 299-310.
- 김윤경, 이옥경 (2001). 아동과 청소년의 또래 관계에 따른 심리사회적 적응과 행동 특성 발달. 한국심리학회지, 14(2), 65-82.
- 김윤자 (2014). 그림책을 활용한 철학적 탐구공동체 활동이 또래문제해결력에 미치는 영향. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은정 (2003). 비인기 유아에 대한 모래상자놀이의 적용사례. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은희, 김정임 (2009). 미술활동 프로그램이 초등학교 저학년 사회성 증진에 미치는 영향. 아동미술, 8, 229-248.
- 나희주 (1998). 미술 공동작업이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남선아 (2016). 초등학교 '관심군' 아동의 정서 발달을 위한 미술활동 지도 방안 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문경여, 한유진 (2008). 또래관계 향상을 위한 독서치료 동화 선정 및 프로그램 효과. 놀이치료연구, 12(2), 117-136.
- 문용린 (1996). 한국학생들의 정서지능 측정연구. 삼성생명사회정신건강연구소, 서울대학교 교육연구소 (역) Perter Salovey 교수 초청강연; 새로운 지능의 개념, 감성지능 (pp. 59-89). 서울: 삼성생명 사회정신건강연구소.
- 박미연 (1999). 초등학생의 또래괴롭힘에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박민아 (2007). 미술협동활동이 유아의 친사회적 행동과 자아개념에 미치는 효과. 광주여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박순자 (2010). 협동미술활동이 유아의 사회적 적응행동 기술에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박시은 (2015). 놀이활동 자기표현훈련이 위축된 지적장애학생과 통합학급 또래들의 정서적 능력과 교우관계에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박진재 (2002). 아동의 또래관계 증진을 위한 사회적 기술 중재 프로그램의 효과. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 박화윤, 안라리 (2006). 만 3, 4, 5세 유아의 연령별 사회적 능력과 정서조절전략의 관계. 유아교육연구, 26(4), 351-369.
- 변미진 (2013). 동화를 활용한 사회성 향상 프로그램이 정서·행동장애 위험아동이 포함된 일반학급 초등학생의 학교생활적응도, 정서 능력, 자아존중감에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송미선 (2016). 협동적 문제해결활동이 유아의 개인적 지능에 미치는 효과 및 양상. 강릉원주대학교 대학원 박사학위논문.
- 송순옥, 최미숙 (2013). 그림책을 활용한 정서 표현활동이 유아의 정서지능 및 친사회적 행동에 미치는 효과. 미래유아교육학회지, 20(1), 57-78.
- 신미라 (1995). 유아들의 화내는 원인 및 화내는 유형 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 심혜숙, 왕정희 (2001). 초등학생의 정서지능과 사회적 능력 및 대인문제해결력과의 관계. 한국심리학회지, 13(1), 163-175.

- 안혜숙 (2002). 소집단 협동미술활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향. 울산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양새롬, 김성희, 김성현 (2013). 미술요소 중심 협동미술활동이 유아의 친사회성, 언어능력, 그리기표상능력에 미치는 효과. 한국교육문제연구, 31(1), 207-235.
- 엄정원 (2008). 유아의 마음 이론 및 대인간 문제해결 전략과 또래 수용의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 유민임 (2005). 유아 개인변인 및 어머니 양육태도와 대인문제 해결력과의 인과관계. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 유행관 (2011). 협동 미술수업활동이 아동의 사회성에 미치는 영향. 아동미술교육, 10(1), 37-49.
- 유희숙 (2011). 또래집단 미술치료를 활용한 학급상담 프로그램이 초등학생의 자아존중감과 대인관계에 미치는 효과. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수민 (2006). 산책을 통한 자연친화교육활동이 유아의 친사회적 행동과 자아개념에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이숙현 (1995). 협동 활동 프로그램이 유아의 대인 문제 해결력과 친사회적 행동에 미치는 효과. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이윤옥 (2002). 유아의 사회적 능력 향상을 위한 또래문제해결 프로그램 모형 구안. 유아교육학논집, 6(2), 65-91.
- 이은혜 (2008). 학급단위 사회적 문제해결기술 프로그램이 아동의 사회적 문제해결기술, 또래관계, 학교적응에 미치는 효과. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현경 (2000). 미술협동작업이 유아의 역할수용 능력에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혜영 (2013). 초등 사회과에서 문제중심학습(PBL)을 적용한 실험연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임미혜 (2005). 만 5세 유아의 사회적 능력 및 정서지능에 따른 또래 간 인기도. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임은주 (2010). 만 3세 또래관계 형성에 관한 최근 연구 동향 분석(2000년~2009년). 세종대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임지애 (2000). 협동학습에 기초한 미술프로그램이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임지현 (2009). 아동의 또래관계와 사회적 기술 및 학교생활적응과의 관계. 제주대학교 대학원 석사학위논문.
- 장문경 (2015). 또래갈등에 관한 스토리텔링이 유아의 또래문제해결력과 언어표현력 및 친사회적 행동에 미치는 효과. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정광미 (2010). 협동 미술활동이 또래관계에 미치는 교육적 효과: 함께 학습하기 모형을 중심으로. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정수금 (2003). 협동미술활동이 유아의 사회·정서적 발달에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정윤주 (1993). 아동의 인지양식과 대인문제해결력: 5세, 7세 및 9세 아동을 대상으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

- 정은재 (2014). 동화를 활용한 협동미술활동이 사회적 능력 및 대인문제해결사고에 미치는 효과. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조연순 (2006). 문제중심학습의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 지숙영 (2012). 그림책을 통한 협동미술활동이 유아의 정서지능과 친사회적 행동에 미치는 영향. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최미경 (2001). 교육적 패러다임의 변화에 따른 미술과 평가 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한유진 (2004). 아동의 정서조절 동기 및 정서조절 능력과 행동문제. *Family and Environment Research*, 42(3), 66-78.
- 홍상환, 이경연 (2013). 아동의 거부민감성과 자아존중감과의 관계에서 사회적 지지의 매개효과. *초등상담연구*, 12(1), 69-86.
- Barrows, H., & Mayers, A. (1993). *Problem-based learning in secondary schools*. Unpublished monograph. Springfield, IL: Problem Based Learning Institute, Lanphier School, and Southern Illinois University Medical School.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L., & Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: Relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology*, 30(1), 44-55.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2003). 인지발달. 정영숙 역. 서울: 시그마프레스. (원본 발간일, 2002)
- 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(4), 893-905.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Dudley, B. (1992). Effect of peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly*, 10(1), 89-99.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Koster, J. B. (2009). *Growing artist: Teaching the art to young children*(4th ed.). NY: Delmar.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1993). Young children's peer relationship: Forms, features, and functions. In B. Spodek(Ed.), *Handbook of research on the education of young children*(pp. 54-76). New York: Macmillian.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayesky, M. (1998). *Creative activities for young children*(6th ed.). Albany, NY: Delmar.
- Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and various emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology*, 32(2), 210-219.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal*

- understanding: Development and clinical analyses.* New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1981). The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct. *Developmental Review*, 1(4), 401-422.
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a development model. *Child Development*, 55(1), 288-304.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real life problems.* Washington, D. C.: Jossey-Bass.
- 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(1), 93-109.
- Weir, K., & Duveen, G. (1981) Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357-374.
- Weissberg, R. P., Gesten, E. L., Rapkin, B. D., Cowen, E. L., Davidson, E., de Apodaca, R. F., & Mckim, B. J. (1981). Evaluation of social-problem-solving training program for suburban and inner-city third-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(2), 251-261.
- Yeates, K. O., Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(3), 369-405.

1 차원고접수 : 2017. 04. 09.

수정원고접수 : 2017. 05. 10.

최종게재결정 : 2017. 05. 22.

A Study on the Effect of a Cooperative Art Program for the Improvement of the Peer Problem-Solving Ability of Elementary School Lower grades

Lee, Younghee

Kim, Jihyun

Dept. of Child Development & Education, Myongji University

This study aims to determine whether or not using a cooperative art program has any significant effect on enhancing the peer problem-solving abilities, prosocial behaviors, and emotional abilities of elementary school lower grades. The program was carried out during 17 sessions involving 97 children in four 2ndgrade classes in N elementary School in S City. The tools utilized were the WALLY Problem Solving Test(1997), the Prosocial Behavior Questionnaire(PBQ, 1981), Moon(1996b)'s emotional intelligence rating scale for elementary lower grades. and Kim(1998)'s "Young children's emotional intelligence rating scale for teachers" rating scale. The effect of the cooperative art program was analyzed by the Analysis of Covariance(ANCOVA). The results showed that the children demonstrated enhanced problem-solving abilities at a level between the mutual thinking reflective of one's own desires and common-goal oriented thinking. This demonstrates that the program is suitable for approaching hypothetical peer problem situations from a PBL point of view, before an actual peer problem occurs in the elementary school setting. To conclude, the program is useful for enhancing peer problem-solving abilities as it can develop the prosocial behaviors and the emotional abilities of elementary school's lower grades. This study will provide the basis needed for developing educational programs for current elementary school lower grades.

Keywords: cooperative art program, peer problem solving abilities, prosocial behaviors, emotional abilities, elementary school's lower grades

부록 1. 실험집단 협동미술프로그램 전체 회기의 구성

그림책	또래문제 상황	주제	회차	활동절차	활동내용	협동미술 활동유형
1	또래 딜레마	공평하고 사이좋게	1	제 1제작	‘공평하게 나누는 방법’ 표지, 제목 협동하여 꾸미기	협동그림책 만들기
			2	제 2제작	‘공평하게 나누는 방법’ 협동그림책 부분 꾸미기	
			3	재설계	‘공평하게 나누는 방법’ 협동그림책 완성하기	
			4	반성평가	협동그림책 읽어주기로 해결경험 내면화하기	
2	또래 방해	방해하지 않고 차례차례	5	제 1제작	‘차례차례 즐거운 상상놀이기구’ 변갈아 스케치하기	퍼즐그림 만들기
			6	제 2제작	‘차례차례 즐거운 상상놀이기구’ 변갈아 색칠하기	
			7	재설계	‘차례차례 즐거운 상상놀이기구’ 조각퍼즐 짝과 만들기	
			8	반성평가	퍼즐맞추기놀이로 해결경험 내면화하기	
3	또래 거부	함께하는 놀이 어때?	9	제 1제작	제안·협상할 놀이 개별 스케치하기	협동그림 그리기
			10	제 2제작	제안·협상할 ‘다함께 즐거운 놀이’ 함께 스케치하기	
			11	재설계	제안·협상할 놀이 함께 색칠하고 꾸미기	
			12	반성평가	결과 발표 및 해결경험 내면화하기	
4	또래 괴롭힘	진심의 사과를 받는다면?	13	제 1제작	편지글 함께 쓰고 꾸미기	‘친구 초대상’ 함께 꾸미기
			14	제2제작	‘친구초대’를 위한 음식 정하고 함께 스케치하기	
			15	재설계	‘친구초대상’ 함께 꾸미기	
			16	반성평가	결과 발표 및 해결경험 내면화하기	
총정리			17	되돌아보기	협동미술활동을 통한 문제해결 경험 되돌아보기	