

또래간 칭찬하기 활동이 유아의
친사회적 행동 및 대인문제 해결사고에
미치는 영향

성 숙 자 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2004년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

조 영 화

성 숙 자 교수지도

석사학위 청구논문

또래간 칭찬하기 활동이 유아의
친사회적 행동 및 대인문제 해결사고에
미치는 영향

2004

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

조영화

논문개요

본 연구는 또래간 칭찬하기 활동 경험이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제 해결사고에 미치는 영향에 대해 알아보고 그 교육적 가치를 밝혀 유아교육 현장에서 활용할 수 있는 기초자료를 제공하는데 목적이 있다.

본 연구의 목적을 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

1. 또래간 칭찬하기 활동은 유아의 친사회적 행동에 영향을 미치는가?
 - 1-1. 또래간 칭찬하기 활동은 유아의 개인정서 조절능력에 영향을 미치는가?
 - 1-2. 또래간 칭찬하기 활동은 유아의 대인관계 형성능력에 영향을 미치는가?
 - 1-3. 또래간 칭찬하기 활동은 유아의 적응능력에 영향을 미치는가?
2. 또래간 칭찬하기 활동은 유아의 대인문제 해결사고에 영향을 미치는가?

연구의 대상은 서울시 강남구에 위치한 S유치원 만5세 2학급을 대상으로 실험집단과 통제 집단에 각각 28명씩 총 56명을 배정하였으며, 실험집단에게는 칭찬하기 활동을 실시하였고 통제집단에게는 기존의 유치원 수업을 수행하였다.

본 연구를 위해 친사회적 행동 검사도구는 McGrinnis와 Goldstein(1990)의 'Skill Situations Measure'를 이원영, 박찬옥, 노영희(1993)가 번안 수정한 것을 사용하였고, 대인문제 해결사고 검사도구는 Spivack(1976)의 ICPS(Interpersonal Cognitive Problem Solving Skill)와 박찬옥(1986)이

제작한 「대인문제 해결 사고 검사」를 기초로 대인문제 해결사고의 4가지 하위사고 중 유아기의 대인문제해결사고를 대표하는 대안적 해결사고만을 측정하도록 김영중(1996)이 제작한 검사도구를 사용하였다. 실험을 통해 수집된 자료는 공변량분석(ANCOVA)을 적용하여 분석하였다.

본 연구에서 설정한 연구문제에 대한 검증결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 친사회적 행동에서 의미 있는 차이가 있었다. 즉 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단에 비해 친사회적 행동능력이 유의한 수준으로 향상되었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

친사회적 행동의 하위요소인 개인정서 조절능력에 있어서는 실험집단과 통제집단간에 의미 있는 차이가 있었다. 즉, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단에 비해 개인정서 조절능력이 유의한 수준으로 향상되었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 개인정서 조절능력에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 친사회적 행동의 하위요소인 대인관계 형성능력에서 의미 있는 차이가 있었다. 즉, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단에 비해 대인관계 형성능력이 유의한 수준으로 향상되었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 대인관계 형성능력에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

친사회적 행동의 하위요소 중 적응능력에 있어서는 실험집단과 통제집단간에 의미 있는 차이가 있었다. 즉, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단에 비해 적응능력이 유의한 수준으로 향상되었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 적응능력에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의

미한다.

둘째, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 대인문제 해결사고에서 의미있는 차이가 있었다. 즉, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단에 비해 대인문제 해결사고가 유의한 수준으로 향상되었다. 이는 칭찬하기 활동이 유아의 대인문제 해결사고에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

이상의 결과를 종합해보면, 또래의 칭찬하기 활동은 친사회적 행동에 대한 동기를 부여함으로써 친사회적 행동을 더욱 강화시키는 것으로 나타났으며 동시에 또래에게 인정받고 칭찬받는 친구들을 관찰하고 대리강화가 되어 친사회적 행동이 증가하였다. 이는 친사회적 행동이 직접적 강화와 대리적 강화에서 나온다는 김영중(1995)의 연구결과와도 일치하며, 또래의 사회적 강화가 유아의 행동 수정에 긍정적 영향을 미친다는 오점숙(1992), 최인숙(1983)의 연구와도 맥락을 같이한다. 따라서 유치원에서 교사뿐만 아니라 또래간에 칭찬을 하도록 권장하면 친사회적 행동 및 대인문제 해결사고를 향상시키는데 효과적일 것이다.

목 차

논문 개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 용어의 정의	4
4. 연구의 제한점	6
II. 이론적 배경	7
1. 또래의 역할	7
1) 강화자로서의 또래	8
2) 모델로서의 또래	9
3) 비교준거로서의 또래	9
2. 칭찬과 사회학습	10
1) 칭찬	10
2) 반두라의 사회학습이론	12
3. 친사회적 행동	13
4. 대인문제해결사고	16
5. 선행연구	18
III. 연구방법	21

1. 연구대상	21
2. 측정도구	22
3. 연구절차	25
4. 자료분석	27
IV. 결과 및 해석	28
1. 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향	28
1) 또래간 칭찬하기 활동이 개인정서 조절능력에 미치는 영향	29
2) 또래간 칭찬하기 활동이 대인관계 형성능력에 미치는 영향	31
3) 또래간 칭찬하기 활동이 적응능력에 미치는 영향	32
2. 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 대인문제 해결사고에 미치는 영향	33
V. 논의 및 결론	36
1. 논의	36
2. 결론	40
3. 제언	41

참고문헌

ABSTRACT

부록

표 목 차

<표 1> 집단별 연구대상 유아의 연령 및 성별 분포	21
< 표2 > 친사회적 행동 검사의 내용	22
< 표3 > 대인문제 해결사고 검사의 내용	24
<표 4> 친사회적 행동 사전-사후 검사 점수의 평균 및 표준편차	28
<표 5> 친사회적 행동검사의 공변량분석	29
<표 6> 개인정서 조절능력 사전-사후검사 점수의 평균 및 표준편차	30
<표 7> 개인정서 조절능력의 공변량분석	30
<표 8> 대인관계 형성능력 사전-사후검사 점수의 평균 및 표준편차	31
<표 9> 대인관계 형성능력의 공변량분석	32
<표 10> 적응능력 사전- 사후검사 점수의 평균 및 표준편차	32
<표 11> 적응능력의 공변량분석	33
<표 12> 대인문제해결사고 사전-사후검사 점수의 평균 및 표준편차	34
<표 13> 대인문제해결사고의 공변량분석	34

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 출생과 동시에 가족이라는 사회적 관계 속에서 부모나 주변 성인들과의 상호작용을 통하여 사회화되거나 유아기에 접어들면서 또래 집단과 관계를 맺기 시작한다. 유아에게 있어 또래집단은 함께 놀이를 하는 일시적인 놀이 짝으로 간주되어지지만 점차 나이가 들면서 유아는 또래 집단 속에서 새로운 지식과 정보를 제공받으며 자기중심적 사고에서 벗어나 타인에 대해 이해하고 대인관계의 기술을 배워간다. 이외에도 유아의 사회화 과정에서 또래는 강화자로서, 모델로서, 정보제공자로서 그리고 비교 준거로서의 역할을 한다.

유아의 행동은 또래들에 의해 영향을 받으며 유아는 자라면서 부모의 칭찬이나 인정보다는 또래의 인정을 더 받고 싶어 하며 또래의 이야기나 비판, 화제 심지어 패션에 이르기까지 민감하게 반응한다. Selomon 과 Wahler(1973)에 의하면 특별한 또래유아를 행동관리자로 사용하는 것은 교사가 개입했을 때보다 효과적이었으며 오점숙(1992)은 또래의 사회적 강화가 유아의 독립행동 수정에 긍정적 영향을 미친다고 하였다. 최인숙(1983) 역시 또래의 사회적 강화가 아동의 부적응 행동 수정에 긍정적 영향을 미친다고 보고하였다. 이처럼 또래의 칭찬이나 인정과 같은 사회적 강화는 유아의 행동에 영향을 미친다. 또한 유아들은 또래집단에서 수용도가 높은 인기아의 영향을 더 받으며 3세의 유아보다 5세의 유아가, 여아보다는 남아가 또래에게 더 많은 영향을 받는다(Moore, 1982).

유아기의 또래관계는 유아기 이후의 사회적 적응에도 지속적인 영향을 미

치며 이시기에 또래관계에서 어려움을 겪는 아동은 청소년이나 성인이 되어 서도 친구관계에서 어려움을 겪으므로 매우 중요하다(최석란, 2003). 원만한 또래관계를 유지하기 위해서는 유아가 자신의 감정을 조절하고 대인관계를 원만하게 형성하며 유치원 생활에 잘 적응할 수 있도록 사회성 발달이 중요하며 또한 대인관계에서 나타나는 갈등이나 문제에 대해 다양하고 실제적인 해결방안을 적용하는 사고능력이 필요하다.

그러나 또래관계의 중요성에 비해 연구자들이 이에 주의를 기울이지 않은 것이 사실이다(Zick Rubin, 1980). 이는 모-자관계가 또래관계보다 아동발달에 있어 더 중요하며 유아의 또래관계 역시 모-자 관계에 의해 영향을 받는다고 보았기 때문이다. 또한 유아들이 또래와 상호작용 할 기회가 상대적으로 주어지지 않았던 사회적 현실 때문이기도 하다. 그러나 최근에는 여성들의 사회진출이 늘어남에 따라 어린시기부터 놀이방이나 어린이집에서 또래와 함께 보내는 시간이 길어져 또래관계에 관한 연구가 더욱 필요한 실정이다.

Jarret(1991)은 친사회적 행동에 대한 보상과 또래집단 내에서의 상호작용의 기회가 친사회적 행동에 영향을 끼친다고 하였다. Dolland 와 Adelberg(1967)는 유치원 유아에게 다른 유아와 동물그림을 나누어 갖도록 하는 실험에서 다른 유아에게 동물 그림을 나누어 준 유아에게 칭찬을 해준 결과 칭찬이 나누어 갖는 행동을 이끌어 내는데 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(오점숙, 1992, 재인용), Vaughn, Colvin, Azria, Caya, 와 Krzysik(2001)은 유아기의 또래관계가 도움과 같은 사회적 능력을 발달시키는 기능을 하여 사회성 발달에 긍정적으로 기여한다고 하였다.

Bandura는 친사회적 행동이 직접적 강화뿐만 아니라 대리적 강화에 의해서도 관찰학습 되며 수행된다고 하였다. 사회심리학에서도 친사회적 행동이

강화와 모델링에 의해 학습되고 조성된다고 하였으며, 김영중(1995)도 친사회적 행동은 직접적 강화와 모델링에서 나온다고 하였다. 서봉연(2001)은 인간은 사회적 상황 속에서 모방을 통해 많은 것을 학습하는데 특히 유아들은 모방의 대상이 되는 모델의 행동에 의해 영향을 받게 된다. Rushton(1975)에 의하면 한 성인 모델이 볼링 게임을 하고서 자신이 받은 상금 중 얼마를 ‘불우아동 기금’에 기부하는 것을 본 7~11세 아동들은 그 후 혼자 게임을 한 후, 이타적인 모델을 보지 못한 통제집단보다 훨씬 더 많은 기부를 하였다고 한다. 이처럼 친사회적 행동은 직접적 강화와 대리적 강화에 의해 영향을 받으며 칭찬과 같은 사회적 강화는 유아의 친사회적 행동에 긍정적 영향을 미친다.

칭찬은 여러 측면에서 효과가 있는데, 김일제(1989)는 유아들을 지도한 결과 칭찬이 여아의 경우 우수한 학습효과를 나타냈다고 하였으며, 박찬우(1992)는 교사의 언어적 칭찬이 학습자의 학습 태만 행위를 감소시켰으며 학습자의 실제학습시간을 증가시켜 학습 참여도에 효과적이었다고 보고하였으며, Anderson, Manoogian와 Reznick(1976)는 칭찬을 받은 유아들이 보상으로 돈이나 상장을 받은 유아들보다 내적 동기가 증가된다는 사실을 밝혀냈다. 이처럼 칭찬은 바람직한 행동이나 유익한 상황에 주어짐으로써 이를 더욱 강화시킨다.

이처럼 사회적 강화에 관한 많은 연구에서 교사의 칭찬이나 승인이 아동의 학습과 행동에 어떠한 영향을 미치는가에 대한 비교적 많은 연구가 이루어졌지만 또래의 칭찬이 유아에게 어떠한 영향을 미치는가에 대한 연구는 상대적으로 부족한 실정이므로(Parke, Ross, 1969) 또래의 칭찬이 유아의 친사회적 행동과 대인문제해결사고에 어떠한 영향을 미치는지 연구할 필요가 있다. 또한 친사회적 행동은 칭찬과 같은 사회적 강화에 의해 증진될 수

있으며 또래친구가 사회적 행동에 대하여 강화를 받는 것을 본 유아들은 대리적 강화에 의해 친사회적 행동이나 대인문제 해결사고가 증진될 것이다. 그러므로 본 연구에서는 또래간 칭찬하기 활동을 교실에 적용해봄으로써 또래의 강화가 유아들의 친사회적 행동을 향상시킬 수 있는 효율적 방법인지에 대해 알아보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제 해결사고에 영향을 미치는가를 알아보는 것이다. 이와 같은 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 또래간 칭찬하기 활동은 유아의 친사회적 행동에 영향을 미치는가?
 - 1-1. 또래간 칭찬하기 활동은 유아의 개인정서 조절능력에 영향을 미치는가?
 - 1-2. 또래간 칭찬하기 활동은 유아의 대인관계 형성능력에 영향을 미치는가?
 - 1-3. 또래간 칭찬하기 활동은 유아의 적응능력에 영향을 미치는가?
2. 또래간 칭찬하기 활동은 유아의 대인문제 해결사고에 영향을 미치는가?

3. 용어의 정리

1) 친사회적 행동

그룹 속에서 어떤 다른 개인을 돕거나 이익을 주기 위한 의도적이고 자발적인 행동을 말하며 그 하위요인에는 개인정서 조절능력, 대인관계 형성능력, 적응능력이 포함된다.

2) 개인정서 조절능력

만족스러운 사회적 관계를 확립하고 지속하기 위해서 자신의 감정을 적절하게 인식, 처리하고 변화시키는 능력을 말한다.

3) 대인관계 형성능력

자신과 타인과의 상호적 관계를 원만하게 형성할 수 있는 능력을 의미하며 다른 사람의 감정과 생각을 존중하는 가운데 서로가 서로를 수용하는 능력을 말한다.

4) 적응능력

유치원에서 유치원의 규칙과 질서를 이해하고 또래 및 성인과 만족스럽게 조화와 균형을 이루어 나가는 능력을 말한다.

5) 대인문제 해결사고

대인관계에서 야기되는 갈등이나 문제들을 인지-행동적으로 해결하는 능력이다. 대인문제 해결사고는 대안적 해결사고, 결과예측사고, 원인적 사고, 수단-목적사고의 4가지 하위사고로 구성되어있다. 유아기의 대인문제 해결

사고를 대표하는 대안적 해결사고는 문제를 해결하기 위하여 행동으로 실행할 수 있는 다양한 대안들을 생성해내는 사고를 말하며, 여기에는 사회적으로 바람직하다고 인정되는 긍정적 해결사고와 바람직하다고 볼 수 없는 부정적 해결사고가 있다.

4. 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 칭찬과 같은 강화는 행동 즉시 제공되어야 더 효과적이나 유치원의 하루일과 운영상 정해진 시간에 제공되어 강화의 효과가 최대화되지 못했을 수 있다.

둘째, 본 연구에서의 연구대상은 강남에 위치한 S유치원 유아 58명이므로 본 연구의 결과를 일반화 하는 데는 다소 무리가 있을 수 있다.

셋째, 실험집단의 연구대상과 연구자와의 친밀도가 본 연구에 영향을 미쳤을 수 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 또래의 역할

유아들은 성장함에 따라 또래집단에게 인정과 수용을 받고 싶어 하며 또래의 이야기나 화제, 비판에 관심을 갖는다. Piaget(1926)는 또래간의 상호작용이 유아의 인지적 성장과 학습에 중요하다고 보았으며 유아는 또래와의 상호작용 속에서 자기중심적인 사고에서 벗어나 타인을 이해하고 존중하는 것을 배워간다. 유아는 성인과의 상호작용에서는 성인의 권위에 대한 믿음 때문에 성인의 견해를 쉽게 따르고 받아들이지만 동등한 위치에 있는 또래와의 상호작용을 통해서는 의견이나 관점의 불일치를 경험하게 된다.

또래의 다른 의견이나 관점에 접하게 될 때, 유아는 인지적 갈등을 격게 되며 유아의 자기중심적 사고는 비평형상태에 이르게 되고 자신의 논리적 구성의 타당성에 대한 피드백을 받게 된다. 그 결과로서 유아는 인지적으로 재구성하게 된다. 다시말하면, 유아들은 서로로부터 배우게 되는데 이것은 유아들이 상호작용을 하면서 인지적 갈등을 경험하게 되고, 비합리적인 추론에 직면하게 되며, 비평형 상태를 경험하면서 지적 이해가 형성되기 때문이다(이정옥, 1996, 재인용).

Vygotsky(1978)도 유아가 혼자서 과제를 수행할 때보다 성인의 지도나 유능한 또래와의 공유된 활동을 통할 때 발달이 촉진된다고 하였다. 행동의 발달은 근접 발달 지역의 경계가 되는 두 수준 사이에서 나타나며 그 중 하한계는 유아가 독립적으로 수행하는 것이 가능한 수준이며, 상한계는 성인의 지도나 또는 보다 유능한 또래와의 협동과 같은 도움을 받아 수행하는

수준이다. 다시 말해 어떤 과제를 해결하기 위해 또래끼리 자신들이 각자 가지고 있는 정보를 종합해보고 서로 다른 역할을 나누어보고 해결방법을 서로에게 이야기하면서 자신의 생각을 정리해가는 공유된 활동을 통해서 발달이 이루어진다는 것이다.

Hartup(1989)에 의하면 유아들은 친밀감 있고 상호적인 또래관계를 통해서 다양한 사회 정서적인 지원을 받게 되며 이로 인해 유아들은 정서적인 안정감을 얻게 되고, 이는 유아들이 사회에 잘 적응하도록 돕는다고 한다.

Jarret(1991)도 친사회적 행동에 대한 보상과 또래집단 내에서의 상호작용의 기회가 친사회적 행동에 영향을 끼친다고 하였다. 이처럼 또래와의 상호 관계는 유아의 인지적, 정서적, 사회적 발달에 영향을 미친다. 또래는 특히 아동의 사회화 과정에서 강화자로서, 모델로서, 사회적 비교준거로서의 역할을 한다.

1) 강화자로서의 또래

유아들은 성장하면서 관심의 대상이 부모나 교사와 같은 성인에서 점차 또래로 옮겨간다. 이 시기의 유아들은 또래의 이야기나 비판에 민감하게 반응하며 또래에게 인정받고 싶어 한다. 그로 인해 유아들은 판단 없이 또래의 행동이나 말을 받아들인다.

3~4세 유아들은 상호간에 세 가지 강화를 주고받는다. 즉 첫째는 또래에게 미소를 지으며 도와주고, 대화를 통해서 또래에게 주의와 관심을 표하는 것이었고, 둘째는 말이나 신체적 접촉으로 또래를 좋아한다는 것을 표현함으로써 또래를 수용하는 것이었으며, 셋째는 또래의 행동을 따르거나 모방하여 상대의 놀이에 대한 생각에 따라서 그대로 함으로써 또래를 강화시켰다(Charlesworth & Hartup, 1976). 또한 5세는 3세 유아보다 또래에게 더 많은 강화를 받으며 남아는 남아에게, 여아는 여아에게 더 많은 강화를 준

다(Moore, 1982).

2) 모델로서의 또래

또래는 강화자로서 서로에게 영향을 줄 뿐 아니라 또래의 행동을 관찰함으로써 많은 지식을 얻는다. 즉 유아들은 성인보다 또래의 행동에 더 주의를 기울이며 모델이 자신과 유사한 특성을 가졌을 때 더욱 모방이 잘 일어난다. 또 모델이 대중적이거나 매력적이거나 인기아일 경우 모방은 더욱 잘 일어난다. 즉 모방을 촉진하는 모델의 특성으로 사회적 힘이 중요한 역할을 한다(Bandura, 1963). 최혜선(1993)은 친구관계를 맺은 아동의 경우 나누기와 도움과 같은 친사회적 행동을 많이 보인다고 보고하였으며, Hicks(1965)는 또래들의 행동을 보고 덜 공격적이며 덜 이기적으로 될 수 있다고 하였다.

3) 비교준거로서의 또래

인간은 누구나 자기의 행동이나 능력을 평가하기 위해서 비교가 되는 준거를 필요로 하는데 이는 유아에게도 적용된다. 유아는 발달정도, 목표, 능력, 지위가 비슷하므로 서로 가장 적절한 비교 상대가 된다.

이처럼 유아는 또래로부터 주의와 관심, 인정을 받음으로서 행동이 강화될 뿐만 아니라, 또래의 행동을 관찰하고 그들의 행동을 따르거나 모방하면서 많은 지식을 습득하게 되고, 자신의 행동이나 능력을 또래에 비추어보며 행동의 준거로 삼기도 한다.

또래관계에 대한 유아의 인식을 살펴보면(이영환, 박성옥, 1991), 1단계에서 유아는 또래관계를 '일방적 원조'로 생각한다. 친구란 상대방을 즐겁게 해주는 사람이며 따라서 친구는 서로가 좋아하는 것과 싫어하는 것을 알고 있어야 하며 친구의 호혜적 특성을 깨닫고 있지 않다. 2단계에 와서 호혜적 특성에 대한 이해가 이루어지며 9세와 12세 사이 아동의 중심적 특성이 된

다. 이 단계의 아이들은 친구관계란 서로가 상대방의 욕구를 고려해야 하는 양방향 관계로 이해하며, 또한 호혜성이란 지속적인 사회적 관계로 인식하며 친구관계 그 자체보다는 특정한 사건에 초점을 맞춘다. 3단계에 이르러서야 비로서 지속적인 관계에 있어서의 친밀함과 상호성에 관한 문제를 생각하게 된다.

2. 칭찬과 사회학습

1) 칭찬

칭찬은 인정받고 권장할 어떤 행위를 촉진시키기 위한 자극의 한 방법으로서 학습자의 동기를 자극시키는 언어적 보상이다. Skinner 모델에서 칭찬은 사탕이나 과자, 음료처럼 그 자체로 생리적 만족과 쾌감을 주는 1차적 강화자극은 아니지만 성인의 미소나 관심처럼 다른 강화자극과 연합되어 행동을 강화할 수 있는 힘을 갖게 되는 조건화된 강화자극이다. 유천근(1969)은 칭찬은 상의 한 방법으로 성공을 이루는 요소적 의미로서 인정받고 권장될 어떤 행위에 대한 언어적 인정을 뜻한다고 하였으며, 김훈섭(2000)은 칭찬은 학습활동을 촉진시키기 위한 자극의 한 방법으로 학습 활동에 도움을 주기 위하여 교사가 수업시간에 학습자에게 행하는 정적 강화의 한 형태라 하였다.

학습은 물질적 보상보다 칭찬과 같은 언어적 보상에 더 큰 영향을 받는다. 황효순(1983)은 보상의 종류와 부여 방법이 학습에 미치는 영향을 실험한 결과 물질적 보상 보다는 칭찬이라는 사회적 인정이 학습에 더 효과적임을 밝혀냈다. Todd와 Palmer(1968)도 영아에게 언어적 강화를 제공함으로써

써 빠는 행동이나 용알거림이 증가하게 된다고 하였으며 최인숙(1983)도 또래아동의 사회적 강화가 아동의 부적응행동 수정에 긍정적 영향을 미쳤다고 보고 하였다.

내적 동기유발 역시 칭찬과 같은 언어적 보상에 의해 영향을 받는데 유치원 아동을 대상으로 한 Anderson, Manoogian와 Reznick(1976)의 연구에 의하면 칭찬을 해준 집단과 상장을 준 집단, 돈을 준 집단으로 나누어 그림을 그리도록 한 결과 보상으로 돈을 받은 집단은 상장을 받거나 칭찬을 받은 집단보다 내적 동기유발이 감소되었다고 한다. Deci(1975)의 보상의 종류가 내적 동기유발에 미치는 영향에 관한 연구에서도 칭찬을 받은 집단은 돈을 받은 집단이나 통제집단과 비교할 때 내적 동기유발 수준이 높았다고 보고하였다. Forness(1973) 역시 언어적 보상이 내적 동기유발에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 이처럼 칭찬은 학습자의 동기를 유발하여 학습에 긍정적인 영향을 미친다.

또한 칭찬은 친사회적 행동에도 긍정적 영향을 미치는데 Jarret(1991)은 친사회적 행동에 대한 보상과 또래집단 내에서의 상호작용의 기회가 친사회적 행동에 영향을 끼친다고 하였다. Dolland 와 Adelberg(1967)도 유치원 유아에게 다른 유아와 동물그림을 나누어 갖도록 하는 실험에서 동물 그림을 나누어 준 유아에게 칭찬을 해준 결과 칭찬이 나누어 갖는 행동을 이끌어 내는데 중요한 영향을 미쳤다고 하였다(오점숙, 1992, 재인용). Hauserman, Walen와 Behling(1973)의 연구 역시 피부색이 다른 친구와의 상호작용을 하지 않으려는 초등학교 1학년 아동에게 칭찬과 토큰을 사용하여 적절한 강화를 준 결과 긍정적인 상호작용이 증가되었다고 하였다(석윤희, 2003, 재인용).

이처럼 칭찬은 외적으로 주어지는 자극으로서 효과적일 뿐 아니라 효과적

인 학습결과를 얻기 위한 학습과정에 학습자의 내적동기를 자극시키는 방법인 강화의 한 형태로 사용되어 왔다. 또한 칭찬은 학습뿐만 아니라 친사회적 행동과 같은 사회성 발달에도 중요한 영향을 미치고 있다.

2) Bandura의 사회학습이론

앞에서 살펴본바와 같이 친사회적 행동은 직접적 강화와 모델링을 통해 조성되어진다. 따라서 관찰을 통한 대리적 강화에 관한 Bandura의 사회학습이론을 살펴볼 필요가 있다.

우리는 사회적 상황 속에서 모방을 통하여 많은 것을 학습하며 사회적 상황 속에 있는 사람들은 단순히 다른 사람들의 행동을 관찰함으로써 훨씬 더 빨리 학습하게 된다. 또한 관찰은 새로운 행동이 가져올 가능한 결과도 알려 준다. 즉 우리는 관찰을 통해 다른 사람들이 새로운 행동을 시도할 때 어떤 결과가 나타나는지 보게 되는데 이러한 과정을 대리적 강화라 한다.

Bandura는 관찰학습이 네가지 구성요소 즉 주의과정, 파지과정, 운동재생과정, 강화와 동기적 과정으로 이루어진다고 하였다. 주의를 관찰자가 모델에 주의를 기울이는 과정을 말하며 만약 관찰자가 모델에 주의를 기울이지 않는다면 모델을 모방할 수 없으며 이러한 주의를 관찰자의 욕구와 흥미 같은 심리적 특성들에 의해 좌우된다.

주의를 기울여 관찰한 후에는 그것을 상징적인 형태로 기억하는 어떤 방식을 가져야 하며 이것이 파지과정이다. 모델을 관찰한 후 어느 정도의 시간이 지난 다음에 모델을 모방하기 위해서는 기억하기 쉽게 언어나 시각적 영상등의 상징적인 형태로 기억해 두어야 한다. 5세 정도의 유아들은 단어로 사고하는 데에 익숙하지 못하므로 시각적 영상에 매우 많이 의존해야 할 것이다.

파지가 잘 되었다 해도 후에 행동을 재생하려면, 필요한 운동기술을 갖추

어야만 한다. 관찰을 통해서만 단지 새로운 반응패턴은 알 수 있게 되지만 새로운 신체능력은 얻지 못하기 때문이다.

그러나 이렇게 획득한 지식을 모두가 실행하는 것은 아니다. 수행여부는 강화와 동기적 변인들에 의해 좌우되기 때문이다. 즉 보상을 얻게 될 것 같을 때 타인을 모방하게 되는데 이는 과거에 받았던 직접적인 강화와 다른 모델에게 발생한 결과를 보게 되는 대리적 강화에 의해서 영향을 받는다. 또한 우리가 우리 자신에 대해 내리는 평가인 자기강화에 의해서도 영향을 받는다.

위의 네가지 요소가 완전히 분리되어 있는 것은 아니며 특히 강화과정은 주의를 기울이는데 영향을 준다. 보통 강력하고 유능하며 인기있고 권위있거나 특히 자신과 공통적인 특성을 가진 모델에게 더 주의를 기울이게 된다. 왜냐하면 열등한 모델보다는 그러한 모델을 모방하는 것이 보다 긍정적인 결과를 가져오기 때문이다(서봉연, 2001).

여러 연구자들은 남을 돕는 등의 바람직한 사회적 행위의 모델을 관찰할 기회를 갖는 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 모델과 비슷한 행동을 더 많이 한다고 하였으며 모델링만을 제시하는 것보다는 동시에 실제상황에 사용해 볼 기회를 함께 갖는 것이 중요하다고 하였다(Rushton, 1975, Staub, 1978).

3. 친사회적 행동

학교나 개인의 삶에 있어서 성공적인 상호작용을 위한 가장 기본적인 요소중의 하나는 적절한 사회적 행동이다. 다른 사람과 함께 서로 돕고 나누

는 사회적 행동은 개인으로 하여금 인간 사회 속에서의 맥락을 유지 또는 건설하도록 돕는 것이다.

친사회적 행동이란 그룹 속에서 어떤 다른 개인을 돕거나 이익을 주기 위한 의도적이고 자발적인 행동을 말하며 Walsh(1980)는 타인에게 관심을 갖는 건설적인 행동이라고 하였으며, Dodge(1984)는 친사회적 행동을 타인에게 도움을 주며 긍정적인 태도를 가지는 것이라 했다. 홍대식(1986)은 타인을 돕거나 도우려는 행위를 포함한 폭넓은 범주라고 하였고 Moore(1982)는 타인에게 도움을 주며 타인에게 긍정적 태도를 가지는 것이라고 하였다. 즉 친사회적 행동은 개인이 속한 사회 속에서 다른 사람을 돕거나 이익을 주기 위해서 이루어지는 자발적이고 의도된 행동이라 할 수 있다.

친사회적 행동은 자발성과 동기가 중요하다. 즉 친사회적 행동이란 사회적으로 긍정적 결과를 가져오게 하는 행동으로서 외적인 보상의 기대 없이 타인에게 도움을 주기 위해 자발적으로 수행하는 행동이다. Moore(1982)는 친사회적 행동을 타인에게 이익이 되는 행동으로서 외적인 보상이나 벌에 관계없는 행동이며, 자신에게 위협하거나 희생을 요구하는 행동이라고 정의하였으며 Mussen(1977)도 친사회적 행동을 행위자가 외적 보상을 기대하지 않고 다른 사람이나 집단에 이익을 주거나 도와주는 행동이라고 하였다. 손병환과 박경자(2000)도 친사회적 행동을 다른 사람에게 도움을 주고자 하는 자발적인 행동으로 정의하고 있다. 그러나 이에 비교하여 행동적 측면을 강조한 Shaffer(1994)은 친사회적 행동을 공격적 행동과 분리된 성격 차원으로 간주하면서 타인에게 이로움을 주는 행위로 정의하고 있으며 Honig(1982)는 친사회적 행동 정의에 동기와 행동적 요소 모두를 포함시키고 있다.

또 친사회적 행동과 이타행동을 구분하기도 하는데 친사회적 행동은 타인을 돕거나 도우려는 어떠한 행위를 포함한 폭 넓은 범주로, 이타행동은 어떤 형태의 보수를 받는다는 기대가 없을 때 어떤 이를 도와주려고 행하는 것으로 친사회적 행동보다 질적으로 한 단계 높은 것으로 본다(김미야, 2000).

이상을 종합해 볼 때, 친사회적 행동에 대한 학자들의 견해차이는 있으나 유아가 도움이 필요한 상황에서 친사회적 행동을 나타내기까지의 내적 동기와 관계없이 다른 사람을 도와 타인이나 집단에 이익을 주는 것을 친사회적 행동이라 할 수 있다.

친사회적 행동은 유아의 정서적 발달 및 정서적 반응의 사회화에 있어 중요한 하나의 과정이다(Eisenberg, 1992). 친사회적 행동은 돕기, 나누기, 위로하기, 협력하기를 포함하며 다른 사람에게 이익을 주는 행동으로서, 이런 친사회적 특징들의 대부분은 강화, 언어적 지시, 관찰하기, 훈련하기 등의 사회화 과정을 통해 습득되어진다(이은화, 김영옥, 1997).

친사회적 행동에 대한 이론을 살펴보면, 기질론적 입장(trait theory), 생물학적 입장(biological theory), 정신분석학적 입장(psychanalytic theory), 학습이론적 입장(learning theory), 인지발달론적 입장(cognitive theory)으로 구분된다.

기질론적 입장은 개인의 행동이 그 개인의 성격과 지속적 관계가 있다고 보기 때문에 이 분야의 학자들은 오히려 이타주의가 어떻게 지속적인 개인차를 보이는가를 측정하는데 더 관심을 갖고 있다(이은화, 김영옥, 1997)

생물학적 입장은 동물들의 행동 특성 중에서 자기종족이나 가족의 생존을 보호하기 위해서 본능적으로 목숨을 희생하는 이타적 행위를 인간세계에 적용해 해석하려는 이론이다. 이처럼 친사회적 행동은 생물학적으로 가지고

태어나는 것으로 생존을 위해서는 협력이나 신뢰, 정직, 권위와 같은 친사회적 성향이 필요하다는 진화론적 접근을 하고 있다(최상진, 최순영, 1989).

정신분석학적 입장은 친사회적 행동이 발달하려면 타인의 감정과 요구에 대한 충분한 고려가 있어야 하며 따라서 아동은 초자아가 발달하면서부터 부모의 태도, 가치, 행동 등을 내면화하려는 과정에서 사회적, 도덕적 가치를 따르게 되며, 친사회적 행동을 하게 된다는 것이다(Honig, 1982).

학습이론적 입장에 따르면 인간의 모든 행동습득과 같이 친사회적 행동도 자극에 대한 반응의 결과로서, 상과 벌등의 외적 보상과 행동을 수행했을 때 겪는 자기만족감이나 죄책감과 같은 내적 보상에 의해 강화받는 행동은 반복되며 처벌받은 행동은 회피된다고 본다(김영옥, 한경의, 2001).

인지발달 이론은 친사회적 행동의 조정자로서 타인의 관점이나 감정을 지각하거나 이해하는 역할수용과 감정이입을 들고 있다있으며 친사회적 행동 기제의 설명적 틀을 제공하고자 개인의 연령, 성, 인지능력, 정보상태와 같은 개체변인의 탐색에 보다 많은 관심을 기울인다. Piaget(1965)는 구체적 조작기 이전의 아동은 자신의 관점에 몰입되어 자기중심적이며, 타인의 욕구를 알아내는 인지구조가 미성숙하다가 연령의 증가와 함께 타인의 관점을 이해하며 타인의 감정을 이해하는 인지능력이 발달하여 타인의 반응에 민감하게 반응하므로 친사회적 행동이 발달한다고 보았다(김영중, 1995)

다시말해 친사회적 행동은 유전적·진화론적 동기에 의한다는 생물학적-진화론적 접근(biological/ evolutionary approach)과 발달과 학습을 통한 사회화에 의해 이루어진다는 발달적-학습론적 관점(developmental-learning perspective)으로 나눌 수 있다(이은화, 김영옥, 1997)

4. 대인문제 해결사고

사회적 상호작용에서 발생하는 갈등이나 문제를 조망하고 해결하는 것은 대인관계의 시작이나 유지에 있어서 중요한 사회적 능력이라고 할 수 있으며 이에 따라 유아의 사회적 적응도는 달라진다. 따라서 대인관계에서 야기되는 갈등이나 문제에 능동적으로 대처하기 위해서는 문제해결을 위한 다양한 사고의 자극을 위한 교육이 필요하다(박찬옥, 1987).

대인문제 해결능력이란, 대인관계에서 야기되는 갈등이나 문제들을 해결하기 위한 목표를 세우고 이 목표를 성취할 수 있는 행동을 선택하는 것을 의미한다. 대인문제해결능력은 사고능력과 수행능력으로 구분될 수 있다(Selman과 Demorest, 1984). 사고능력에 결함이 있으면 대인문제가 발생할 때 다양한 해결방안을 찾아내지 못하므로 수행능력에 제약을 받는다. 그러나 문제가 있는 행동적 전략들은 사고능력의 부족에서도 오지만 이 능력을 효과적으로 사용하는 수행능력의 부족에 기인할 수도 있다. 따라서 대인문제해결 사고란 대인관계에서 야기되는 갈등이나 문제들을 해결하기 위하여 요구되는 인지적 기능이라 할 수 있으며, 이를 행동적으로 수행하는 것을 대인문제 해결행동이라 할 수 있다(노영희, 1989)

Spivack(1974)과 Selman(1976)은 대인문제 해결사고를 사회적 적응과 관련지어 연구한 대표적인 학자이다. 그 중 Selman은 대인문제 해결방안의 범주를 미분화된 자기중심적 사고, 주관적 사고, 자기욕구 반성적 사고, 상호적 사고의 네 가지 발달수준으로 모형화 하여 질적인 측면에서 대인문제 해결사고를 분석하였으며 Spivack은 대인문제를 얼마나 다양한 방안으로 해결하는가 하는 양적인 측면에서 대인문제 해결사고를 측정하였다(김연희, 2001).

Spivack은 사회적응과 관련하여 조망적 사고 외에 직접적인 대인관계에서의 문제해결 능력을 측정하는 방안으로 대인문제 해결사고라는 새로운 영역을 제시하였으며 이를 대인문제 해결사고(Interpersonal Cognitive Problem Solving, ICPS)라 불렀다. 대인문제 해결사고를 구성하는 여러 가지 요인들을 분석한 결과 대안적 사고(alternative solution thinking), 결과 예측사고(consequential thinking), 원인적 사고(causal thinking), 수단-목적 사고(means-ends thinking)의 네 가지 요소를 제시하였다. 대안적 해결 사고는 하나의 대인문제를 해결하기 위해 행동으로 투입될 수 있는 다양한 대안들을 생각해 낼 수 있는 능력을 말하며 결과 예측사고는 수행한 대안적 행동이 초래할지도 모르는 결과들을 예측하는 능력을 말한다. 또한 타인의 행동에 대하여 그 동기나 원인을 통찰하는 능력을 원인적 사고, 주어진 대안적 목표에 수단을 단계적으로 사용하며 장애를 예상하고 소요되는 시간을 고려하여 도달하는 능력을 수단-목적적 사고라 한다. 위와 같은 4가지 요소들을 포함한 유아의 실생활 문제를 가설적 이야기로 구성하여 제작한 ICPS-test는 연구대상의 연령수준을 고려하여 검사 문항 수 및 내용구성이나 서술방식, 제시방법을 달리하고 있으며 각 하위검사마다 문제의 상대가 친구일 때, 어머니일 때, 그리고 교사일 때의 세 가지 경우에 반응하도록 함으로써 대인 대상에 따라 유아의 대인문제 해결사고를 다룰 수 있다.

반면에 Selman(1976)이 초기에 제시한 대인인지 발달단계이론의 연구는 Piaget의 인지구조론에 기초하여 연령의 변화에 따라 사고는 재조직되어 구조적 변화를 나타내며 상위수준의 사고는 하위수준의 사고를 통합하는 것으로 보고 있다.

5. 선행연구

또래관계가 유아기 이후의 사회성 발달에 지속적인 영향을 미치므로 또래 관계에 관한 연구는 필요하다. 그러나 대부분의 연구는 교사의 칭찬과 보상이 학습자에게 어떠한 영향을 미치는가에 대한 것이며 또래의 사회적 강화가 유아의 행동에 어떠한 영향을 미치는가에 대한 연구는 부족한 실정이다. 따라서 본 연구와 조금이라도 관계가 있는 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

오점숙(1992)은 또래의 사회적 강화가 유아의 독립행동 수정에 미치는 효과에 대해 연구하였는데 유아의 독립행동이 감소하고 사회적 상호작용이 증가하는 결과를 나타냈다.

최인숙(1983)은 또래아동의 사회적 강화가 아동의 행동변화에 미치는 효과에 대해 연구하였는데 또래아동의 사회적 강화가 유아의 부적응행동 수정에 긍정적인 효과를 미쳤다고 보고하였다.

하주현(1989)은 초등학교 3학년 학급의 또래아동을 행동관리자로 사용한 연구에서 고립아동의 친사회적 행동을 증가시켰음은 물론 행동관리자인 또래아동 자신에게도 긍정적인 변화를 가져왔다고 보고하고 있다.

이윤옥(1984)은 유치원의 또래관계에서 고립된 아동을 선정하여 사회적 기술을 훈련시킴으로써 또래집단에서의 수용을 증진시킬 수 있는지 연구하였는데, 교사보다 또래와의 상호작용이 고립아동의 친사회적 행동을 크게 증가시켰다고 보고하고 있다. 이것은 교사가 사회적 기술을 가르치는 것보다 인기아동과 상호작용하는 것이 사회성 발달에 더 중요함을 나타낸다.

Howes(1982)는 친구관계 유무와 유아의 사회적 상호작용을 분석한 결과, 또래간의 사회적 기술과 친구관계의 유무간 유의미한 상관성이 있음을 보고하였다. 즉 친구관계를 가진 유아일수록 사회적 기술을 더 잘 습득할 기

회를 갖는다는 것이다.

Macfee와 Leong(1994)는 5세 유아를 대상으로 한 연구에서 친구관계를 맺은 유아는 협동적인 놀이에 참여하고, 또래와의 상호작용에 적극적으로 참여하며, 다른 사람의 요구에 민감하고, 외로움을 위로해 준다고 하였다(석윤희, 2003, 재인용).

최혜선(1993)은 친구관계를 맺은 아동의 경우 나누기와 도움과 같은 친사회적 행동을 많이 보인다고 하였다.

김희태(2002)는 만 4, 5세 유아를 대상으로 친구관계에 따라 갈등해결을 살펴 본 결과 상호친구관계를 형성한 유아는 서로 의견을 교환하면서 평화적으로 갈등을 해결하고 놀이를 하였으나 친구관계를 형성하지 않은 유아는 물리적으로 갈등을 해결하거나 갈등해결 후 놀이를 함께 하지 않는 것으로 나타났다.

Dolland 와 Adelberg(1967)는 유치원 유아에게 다른 유아와 동물그림을 나누어 갖도록 하는 실험에서 동물 그림을 나누어 준 유아에게 칭찬을 해준 결과 칭찬이 나누어 갖는 행동을 이끌어 내는데 중요한 영향을 미쳤다고 하였다(오점숙, 1992, 재인용).

Jarret(1991)은 친사회적 행동에 대한 보상과 또래집단 내에서의 상호작용의 기회가 친사회적 행동에 영향을 끼친다고 하였다.

이상을 종합해보면 상호적 관계에 있는 또래관계는 사회적 능력과 관계가 있으며 또래관계에서 사회적 지원을 받을수록 친사회적 행동을 많이 하는 것으로 나타났다. 이는 또래관계에서의 지원과 인정이 유아의 사회적 능력을 발달시키는 역할을 하고 있음을 짐작할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시 강남구에 위치한 S유치원 만5세 2학급 56명을 실험집단과 통제 집단에 각각 28명씩 배정하였다. 실험집단과 통제집단의 교사는 4년제 대학에서 유아교육을 전공하였으며 각각 5년과 4년의 교육경력을 갖고 있었다. 실험집단과 통제집단의 유아들은 대부분 아파트에 거주하며 사회 경제적 수준은 중산층으로 비슷하다고 볼 수 있다.

<표 1> 집단별 연구대상 유아의 연령 및 성별 분포

집 단	성 별	대상 유아수	평균 연령
실험집단(n=28)	남	15	5년 10개월
	여	13	5년 11개월
통제집단(n=28)	남	14	5년 11개월
	여	14	5년 11개월

2. 측정 도구

1) 유아의 친사회적 행동 검사

(1) 검사도구의 구조

본 연구에서 사용한 유아의 친사회적 행동측정 도구는 McGrinnis와 Goldstein(1990)이 유아의 친사회적 기술을 측정하기 위해 제작한 기술상황척도 'Skill Situations Measure'를 이원영, 박찬옥, 노영희(1993)가 예비검사를 거쳐 수정·번안한 것을 사용하였다. 'Skill Situations Measure'의 40개 문항을 개인 정서 조절 능력, 대인 관계 형성 능력, 적응 능력으로 범주화하며 각 범주마다 유아의 반응이 가능한 5개 문항씩을 선정하여 총 15문항으로 구성하였으며 유아가 내용을 이해하기 쉽게 각 문항의 내용은 그림 자료로 구성되어 있다.

(2) 채점방법

본 검사에서는 시간 제한 없이 개인 면접 방법으로 진행하였으며 그림 자료에 대한 검사자의 질문에 유아가 언어적으로 반응한 것을 친사회적 반응, 공격적 반응, 무관련 반응, 무반응 등으로 나누어 검사자가 기록하고, 검사가 끝난 후 내용을 분석하여 채점하였다. 각 문항에 대한 유아의 대답이 친사회적일 경우만 1점을 주고, 무반응, 공격적 반응, 무관련 반응 등은 모두 0점 처리하였다. 따라서 한 유아의 점수는 0~15점 사이였다. 채점은 본 연구자와 한 명의 대학원생이 함께 하였으며 채점자간 신뢰되는 양호한 것으로 나타났다 ($r=.90$).

< 표2 > 친사회적 행동 검사의 내용

요인	요인내용	그림검사번호
학교 적응능력	생각이나 느낌을 용기있게 말하기	1
	양해를 구하기	2
	지시에 따르기	3
	힘들어도 열심히 하기	4
	상황에 알맞게 부탁하기	5
대인관계 형성능력	친구들 놀이에 새로 참여하기	6
	자기 차례를 기다리기	7
	친구의 슬픈 마음을 위로하기	8
	친구와 놀이감을 나누어가지고 놀기	9
	친구 도와주기	10
개인정서 조절능력	친구로부터 소외당할 때	11
	화가 무조건 날 때	12
	친구가 놀릴 때	13
	친구가 공평하지 못할 때	14
	잘못된 행동을 한 후 벌을 받을 때	15

2) 유아의 대인문제 해결사고 검사

(1) 검사도구의 구조

대인관계 상황에서 야기되는 문제에 대하여 유아가 어떤 해결방안을 생각하는지를 알아보기 위하여 Spivack(1976)의 ICPS(Interpersonal Cognitive Problem Solving Skill)와 박찬옥(1986)이 제작한 「대인문제 해결 사고 검사」를 기초로 대인문제 해결사고의 4가지 하위사고 중 유아기의 대인문제 해결사고를 대표하는 대안적 해결사고만을 측정하도록 김영중(1996)이 제작한 검사도구를 사용하였다.

< 표3 > 대인문제 해결사고 검사의 내용

대 상	문항서술	그림검사번호
친 구	여기에 훈이와 철수가 있어. 아까부터 철수가 이 트럭을 갖고 놀고 있어. 훈이도 놀고 싶은데 철수가 안주는 거야. 어떻게 하면 훈이도 이 트럭을 갖고 놀 수 있을까?	1
어머니	동훈이에게 동생이 태어났어. 엄마는 동생하고만 놀아줘. 동훈이도 엄마하고 놀고 싶은데 어떻게 하면 동훈이가 엄마랑 놀 수 있을까?	2
친 구	현정이는 옥이네 집에서 이 동화책을 빌려왔어. 아주 재미있어서 보고 또 보았단다. 그런데 책을 넘기다가 그만 찢고 말았어. 옥이가 화를 낼까봐 겁이나. 어떻게 하면 현정이는 옥이가 화내지 않게 할 수 있을까?	3

(2) 채점방법

먼저 아동들의 반응을 일정한 범주에 따라 분류하고 이 분류에 따라 배점하였다. 반응범주는 박찬옥(1986)이 제시한 반응범주를 김영중(1996)이 수정 보완한 것을 사용하였다. 대안적 해결사고 검사도구는 3문항이며 한 문항당 5회까지 반응할 수 있으므로 점수를 0-15까지 받을 수 있다. 해결반응에 속하는 것, 해결반응이 되지 못하는 것, 열거에 그치는 것, 반복되는 것 등으로 구분하여 해결방안에 속하는 것에만 1점씩 배점하였다. 채점은 본 연구자와 한 명의 대학원생이 하였으며 채점자간 신뢰도는 양호한 것으로 나타났다($r=.90$).

3. 연구 절차

본 연구의 절차는 예비검사, 사전검사, 실험처치, 사후검사의 순으로 이루어졌다.

1) 예비연구

사전 검사를 실시하기에 앞서 본 연구에서 사용할 검사도구에 대한 적절성과 문제점, 소요시간을 파악하기 위해 실험에 참여하지 않는 3명의 유아에게 예비검사를 실시한 결과 아이들이 문항을 잘 이해하고 있다는 판단되었다. 검사소요 시간은 1명당 10~15분 정도였다.

2) 사전 검사

사전검사는 2003년 10월 20일부터 22일까지 자유선택활동시간 (08:30~9:50, 11:30~12:30)을 이용해 유치원 한쪽의 컴퓨터실에서 이루어졌다. 검사는 검사자끼리의 오차를 줄이기 위해 연구자에 의해서 이루어졌고 각 아동을 일대일로 개별면접 하였으며 검사의 원만한 진행을 위해 검사 중의 문제 장면 외에 불필요한 대화나 암시적 어투는 삼갔다. 유아의 반응에 대해서는 유아가 언어적으로 반응한 것을 그대로 기록표에 기재하였다.

3) 본 실험

(1) 실험집단

본 실험은 2003년 11월 10일부터 12월 12일까지 5주에 걸쳐 주5회 총 25회 칭찬활동을 수행하였으며 칭찬활동은 귀가시간에 하루일과를 회상하며 하루일과 중 자신에게 도움을 주거나 양보해주는 등의 친사회적 행동에 고마움을 표시하는 시간인 ‘칭찬하기’ 활동이었다. 유아들에게 ‘칭찬하기’ 활동에 대해 하루 동안 나를 도와주거나 기쁘게 해주거나 다른 친구를 도와주는 등의 착한 일을 하는 친구를 보면 활동지에 기록해두었다가 귀가지도 시간에 소개하는 시간을 갖을 것이라고 소개하고 난 후, 활동지를 기록하는 방법과 놓아두는 곳, 활동지 기록 후 모아두는 곳을 정해 모아두었다가 아이들이 하루 동안 기록한 활동지는 귀가지도시간에 대그룹활동으로 칭찬하는 시간을 가졌다. 이 활동은 하루 일과 중 친구가 자신에게 도움을 주거나 기쁘게 해준 행동 또는 제3자의 행동을 활동지에 기록해두었다가 ‘칭찬하기’시간에 친구들 앞에서 소개하는 형식으로 이루어졌고 칭찬을 받는 유아에게 다른 유아들이 박수를 쳐주었다. 또 교사는 다른 사람을 칭찬해주는

유아에게도 ‘다른 사람을 칭찬할 줄 아는 마음을 가진 친구구나!’ 라는 발언을 해주어 ‘칭찬하기’ 활동이 활발히 이루어지도록 격려했다.

칭찬카드를 작성한 친구는 친구들 앞에서 내가 칭찬해주고 싶은 친구의 이름을 알리고 칭찬하는 이유를 설명해 고마운 마음을 언어적으로 표현하였다. 착한 일을 한 유아는 친구들과 교사에게 언어적 칭찬을 받고 마지막에 다른 사람을 칭찬한 유아에게도 긍정적 강화를 해주어 칭찬하기 활동을 강화하였다.

(2) 통제집단

통제 집단의 유아들에게는 기존의 유치원 프로그램에서 실시하는 귀가시간에 하루일과를 회상하고 평가하기를 하였다.

4) 사후검사

사후 검사는 2003년 12월 22일부터 24일까지 사전검사와 동일한 조건하에서 동일한 방법으로 실시하였으며 사전검사와 내용은 동일하며 등장인물과 이름만 바꾸어 사용하였다.

4. 자료분석

점수 측정은 연구자와 유아교육전공 대학원생 1명이 함께 하였으며, 자료는 부호화 과정을 거쳐 SPSS/PC+ 프로그램으로 전산처리하였다.

사후검사에서 두 집단 간의 평균의 차이가 유의한지를 비교하고 실험전에 존재할 수 있는 집단 간의 차이 및 오차변량을 통제하기 위해 사전검사 점

수를 공변인으로 하고 사후검사 점수를 종속변인으로 하는 공변량분석을 실시하였다.

IV. 결과 및 해석

본 연구에서는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적행동 및 대인문제 해결사고에 미치는 영향에 대해 알아보고자 하였다. 그 결과를 연구 문제별로 제시하면 다음과 같다.

1. 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향

또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동에 유의미한 영향을 미치는지 알아보기 위해 친사회적 행동을 분석한 결과 사전·사후검사의 평균 및 표준편차는 표 4와 같다.

<표 4> 친사회적 행동 사전-사후 검사 점수의 평균 및 표준편차

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	7.41	2.36	12.89	1.37
통제집단	7.41	2.15	7.74	1.10

표 4에서 나타나듯이 실험집단의 친사회적 행동 점수가 실험전에는 7.41점이었으나 실험처치 후에는 12.89점으로 5.48점이 향상되었으며, 통제집단은 실험처치전에는 7.41점이었으나 실험처치후에는 7.74점으로 0.33점이 향상되었음을 알 수 있다. 집단간 유의미한 차이가 있는지를 알아보기

위해 사전검사점수를 공변인으로 하고 사후검사점수를 종속변인으로 하여 공변량분석을 실시한 결과 표 5와 같이 나타났다.

<표 5> 친사회적 행동검사의 공변량분석

변량원	SS	df	MS	F
공변량	3.64	1	3.64	2.44
주효과	357.80	1	357.80	239.44**
오 차	72.21	51	1.49	
전 체	6183.00	54		

** p < .01

표 5에서 나타난 바와 같이 공변량분석 결과 두 집단의 친사회적 행동은 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=239.44, p < .01$). 이러한 결과는 또래간 칭찬하기 활동 경험이 유아의 친사회적 행동을 향상시키는데 효과적이라는 것을 보여준다.

1) 또래간 칭찬하기 활동이 개인정서 조절능력에 미치는 영향

또래간 칭찬하기 활동이 유아의 개인정서 조절능력에 유의미한 영향을 미치는지 알아보기 위한 사전·사후검사 점수의 평균 및 표준편차는 표 6과 같다.

<표 6> 개인정서 조절능력 사전-사후검사 점수의 평균 및 표준편차

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	2.22	1.05	4.44	.80
통제집단	2.41	.97	2.63	.79

표 6에서 나타나듯이 실험집단의 개인정서 조절능력 검사 점수가 실험전에는 2.22점 이었으나 실험처치 후에는 4.44점으로 2.22점이 향상되었으며, 통제집단은 실험처치전에는 2.41점이었으나 실험처치후에는 2.63점으로 0.22점이 향상되었음을 알 수 있다. 집단간 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 사전검사점수를 공변인으로 하고 사후검사점수를 종속변인으로 하여 공변량분석을 실시한 결과 표 7과 같이 나타났다.

<표 7> 개인정서 조절능력의 공변량분석

변량원	SS	df	MS	F
공변량	1.33	1	1.33	2.14
주효과	45.51	1	45.51	73.38**
오차	31.63	51	.62	
전체	753.00	54		

** p < .01

표 7에서 나타난 바와 같이 공변량분석 결과 두 집단 간의 개인정서 조절 능력 검사에 있어서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=73.38$, $p < .01$). 이러한 결과는 또래간 칭찬하기 활동 경험이 유아의 개인정서 조절 능력을 향상시키는데 효과적임을 보여준다.

2) 또래간 칭찬하기 활동이 대인관계 형성능력에 미치는 영향

또래간 칭찬하기 활동이 유아의 대인관계 형성능력에 유의미한 영향을 미치는지를 알아보기 위한 사전·사후검사 점수의 평균 및 표준편차는 표 8과 같다.

<표 8> 대인관계 형성능력 사전-사후검사 점수의 평균 및 표준편차

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	3.37	1.08	4.78	.58
통제집단	2.96	1.48	3.15	.86

표 8에서 나타나듯이 실험집단의 대인관계 형성능력 점수가 실험전에는 3.37점이었으나 실험처치 후에는 4.78점으로 1.41점이 향상되었으며, 통제집단은 실험처치전에는 2.96점이었으나 실험처치후에는 3.15점으로 0.19점이 향상되었음을 알 수 있다. 집단간에 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 사전검사점수를 공변인으로 하고 사후검사점수를 종속변인으로 하여 공변량분석을 실시한 결과 표 9와 같이 나타났다.

<표 9> 대인관계 형성능력의 공변량분석

변량원	SS	df	MS	F
공변량	.80	1	.80	1.50
주효과	33.30	1	33.30	62.27**
오 차	27.27	51	.54	
전 체	912.00	54		

** p < .01

표 9에서 나타난 바와 같이 공변량분석 결과 두 집단간의 대인관계 형성능력 검사에 있어서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=62.27, p<.01). 이러한 결과는 또래간 칭찬하기 활동 경험이 유아의 대인관계 형성능력을 향상시키는데 효과적임을 나타낸다.

3) 또래간 칭찬하기 활동이 적응능력에 미치는 영향

또래간 칭찬하기 활동이 유아의 적응능력에 유의미한 영향을 미치는지 알아보기 위한 사전·사후검사 점수의 평균 및 표준편차는 표 10과 같다.

<표 10> 적응능력 사전- 사후검사 점수의 평균 및 표준편차

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	1.81	1.30	3.67	.96
통제집단	2.04	1.16	1.96	.76

표 10에서 나타나듯이 실험집단의 적응능력 점수가 실험 전에는 1.81점이었으나 실험처치 후에는 3.67점으로 1.86점이 향상되었으며, 통제집단은 실험처치 전에는 2.04점이었으나 실험처치 후에는 1.96점으로 0.08점 하락하였음을 알 수 있다. 집단간에 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 사전검사점수를 공변인으로 하고 사후검사점수를 종속변인으로 하여 공변량 분석을 실시한 결과 표 11과 같이 나타났다.

<표 11> 적응능력의 공변량분석

변량원	SS	df	MS	F
공변량	3.82	1	3.82	5.54
주효과	41.12	1	41.12	59.67**
오차	35.15	51	.69	
전체	506.00	54		

** p < .01

표 11에서 나타난 바와 같이 공변량분석 결과 두 집단 간의 적응능력 검사에 있어서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=59.67, p<.01$). 이러한 결과는 또래간 칭찬하기 활동 경험이 유아의 적응능력을 향상시키는데 효과적임을 보여준다.

2. 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 대인문제해결사고에 미치는 영향

또래간 칭찬하기 활동이 유아의 대인문제해결사고에 유의미한 영향을 미치는지 알아보기 위한 사전·사후검사 점수의 평균 및 표준편차는 표 12와 같다.

<표 12> 대인문제해결사고 사전-사후검사 점수의 평균 및 표준편차

	사전검사		사후검사	
	M	SD	M	SD
실험집단	4.32	1.61	8.36	2.31
통제집단	4.64	1.45	4.00	1.83

표 12에서 나타나듯이 실험집단의 대인문제해결사고 점수가 실험 전에는 4.32점이었으나 실험처치 후에는 8.36점으로 4.04점이 향상되었으며, 통제집단은 실험처치 전에는 4.64점이었으나 실험처치 후에는 4.00점으로 0.64점 하락하였음을 알 수 있다. 집단간에 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 사전검사점수를 공변인으로 하고 사후검사점수를 종속변인으로 하여 공변량분석을 실시한 결과 표 13과 같이 나타났다.

<표 13> 대인문제해결사과의 공변량분석

변량원	SS	df	MS	F
공변량	68.04	1	68.04	21.67
주효과	291.98	1	291.98	93.00**
오차	166.39	53	3.14	
전체	2638.00	56		

** p < .01

표 13에서 나타난 바와 같이 공변량분석 결과 두 집단 간의 대인문제해결사과 검사에 있어서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=93.00, p<.01). 이러한 결과는 또래간 칭찬하기 활동 경험이 유아의 대인문제해결사과를 향상시키는데 효과적임을 보여준다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구에서는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제해결 사고에 미치는 영향에 대해 알아보고자 하였다. 그 결과를 기초로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 친사회적 행동능력에서 의미 있는 차이가 있었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 친사회적 행동을 강화했다고 풀이할 수 있다. 즉 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 유아들이 자신의 감정을 조절하고 다른 사람의 입장을 이해하며 타인의 감정을 존중함으로써 어려움을 함께 나누고 서로 협동하는 친사회적 행동이 신장되었다고 할 수 있다.

이러한 결과는 Dolland 와 Adelberg(1967)의 유치원 유아가 동물그림을 다른 유아와 나누어 갖도록 하는 실험에서 다른 유아에게 동물 그림을 나누어 준 유아에게 칭찬을 해준 결과 칭찬이 나누어 갖는 행동을 이끌어 내는데 중요한 영향을 미쳤다는 연구의 결과와도 맥을 같이 한다(오점숙, 1992, 재인용). Jarret(1991)은 친사회적 행동에 대한 보상과 또래집단 내에서의 상호작용의 기회가 친사회적 행동에 영향을 미친다고 하였으며 또래유아의 사회적 강화가 유아의 행동수정에 영향을 미친다고 보고한 최인숙(1983)의 연구결과 와도 관계가 있다.

둘째, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 친사회적 행동의 하위요소인 개인정서 조절능력에서 의미 있는 차이가 있었다. 이

는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 개인정서 조절능력에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

이제까지 밝혀진 연구들에 의하면 유아의 개인정서 조절능력에 영향을 미치는 요인은 크게 연령, 성 등과 같은 개인 내적 요인과 대인간의 관계인 사회 맥락적 요인으로 구분하여 제시하고 있다. 본 연구에서는 사회 맥락적 요인인 또래간 칭찬하기 활동을 통하여 개인정서 조절능력의 향상되었음을 보여주고 있다. 즉, 또래간 칭찬하기 활동을 통하여 어떤 행동이 친구를 돕는 것인지, 친구를 기쁘게 해주는 행동인지 친구의 입장에서 조망해보고 자신의 감정을 조절할 수 있게 되어 개인정서 조절능력을 향상시켰다고 볼 수 있다.

셋째, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 친사회적 행동의 하위요소인 대인관계 형성능력에서 의미 있는 차이가 있었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 대인관계 형성능력에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 또래의 사회적 강화가 유아의 고립 행동 수정에 영향을 미친다는(오점숙, 1992)의 결과, 또래의 사회적 강화가 유아의 부적응 행동 수정에 긍정적 영향을 미친다는 최인숙(1983)의 연구와 같은 맥락에서 논의될 수 있다. 즉 대인관계에서 고립되어 있는 유아에게 또래유아가 인사하기, 놀이에 끼워주기 등의 사회적 관심을 보여줌으로써 고립된 상황에서 벗어나 친구들과의 상호작용이 증가되었다는 점에서 대인관계 형성능력에 긍정적인 영향을 미침을 알 수 있다.

넷째, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 친사회적 행동의 하위요소인 적응능력에서 차이가 있었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 적응능력에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

다섯째, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 대인

문제 해결사고에서 의미 있는 차이가 있었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 대인문제 해결사고에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단보다 대안적 해결사고 방안수가 더 많았는데, 문제해결 사고 방안이 수량적으로 증가한다는 것은 문제 해결의 융통성을 의미하며 여러 가지 대인문제 상황에 대한 해결능력이 있음을 암시해 준다고 할 수 있다(박찬옥, 1986). 즉 대인문제를 해결하는데 있어 해결방안수가 많다는 것은 긍정적인 해결을 할 가능성이 높아진다는 것을 의미한다.

본 연구문제에는 포함되어 있지 않으나 연구자료 분석 중 의미있는 결과가 발견되었는데 이를 살펴보면 또래간 칭찬하기 활동을 5주간에 걸쳐 수행한 결과 칭찬활동 참여도가 총 55회 중 첫 주에는 2회(3.65%)였다. 이는 자기중심적 사고단계의 유아들 친구의 친사회적 행동을 칭찬하는 것이 어렵다는 것을 나타낸다. 첫 주에는 교사가 유아들이 친구들의 행동에 주의 깊게 관심을 갖도록 유도하였다. 예를 들면 교사가 다른 친구의 의자를 우연히 정리하고 있는 유아를 발견하고 의자를 정리하지 않은 유아에게 다가가 의자를 대신 정리해준 친구에게 어떤 마음이 드는지 생각해보도록 하고 “고마워”라는 말을 유도해 칭찬카드를 함께 작성하는 것으로서 칭찬활동을 이끌어냈다. 이에 둘째 주에는 6회(10.90%)의 칭찬카드가 작성되어 칭찬활동을 하였고 셋째 주에는 22회(40%)로 급상승하였다. 그러나 넷째주가 되면서 17회(30.90%)로 다소 감소해 마지막 다섯째 주에는 8회(14.54%)가 되었다. 이와 같은 연구결과는 전체적으로 친사회적 행동이 외부적 환경요인인 또래의 언어적 보상에 의해 영향을 받는다는 이론을 뒷받침해주고 있다.

또래간 칭찬하기 활동이 넷째 주와 다섯째주로 가면서 감소하는 것은 친사회적 행동이 칭찬과 같은 사회적 강화에 의해서 일시적인 효과는 나타낼

수 있지만 단지 외적 강화만으로 효과가 지속되지 않음을 나타냈다. 이는 친사회적 수행에 영향을 미치는 요인이 외적강화 뿐 아니라 복잡한 내적, 동기에 의해서 좌우될 수 있음을 시사한다(서봉연, 2001) 즉, 행동의 학습과 지속을 위하여 동기적 측면에서 내적 동기화가 중요함을 시사한다고 볼 수 있다. 따라서 또래간 칭찬하기 활동은 친사회적 행동을 유도할 수 있는 효과적인 지도방법중 하나일 수 있으나 장기적으로 친사회적 행동을 내적 동기화시킬 수 있도록 노력해야 한다.

또한 칭찬을 많이 하는 유아들일수록 다른 유아들에게 칭찬을 많이 받는 것으로 조사되었다. 유아들은 나를 칭찬해준 유아에게 호감과 친밀감을 갖았고 이는 놀이시간에 새로운 친구관계가 형성되는 현상으로 나타났다. 나를 칭찬해준 유아에게 “나랑 놀아주었으니가”, “재미쓰니까”등의 이유를 들어 호혜적인 칭찬을 하는 경우가 생겨났다. 이는 또래의 사회적 강화가 유아의 독립행동 수정에 긍정적 영향을 미친다는 오점숙(1992)의 연구결과, 또래의 사회적 강화가 유아의 부적응행동 수정에 영향을 미친다는 연구결과와 같은 맥락이다. 또한 이는 유아들의 도덕 판단 단계가 Kohlberg의 초기 단계에 속함을 나타낸다고 볼 수 있다(서봉연, 2001).

마지막으로, 또래간 칭찬하기 활동을 수행해갈수록 아이들이 생각하는 칭찬하는 이유의 폭이 넓어졌다. 첫째 주와 둘째 주에는 칭찬하는 이유로 ‘의자를 정리해주어서’, ‘나랑 놀아주어서’, ‘남전하니까’등의 돕기나, 친사회적 행동과 관계없는 이유가 많았으나 수행횟수가 늘어날수록 ‘신문만들기를 끝까지 해서’, ‘체육시간에 최선을 다해서’라는 책임수행, ‘내가 속상했을때 우는척 하며 재미있게 해주어서’의 위안, ‘점심먹을때 오뎅을 양보해주어서’의 양보등 다양한 칭찬내용이 있었다. 이를 분석해본 결과 책임수행(22%), 돕기(44%), 위안(25%), 나누어가짐(11%), 기타(9%)로 나타났다. 또한 또래

간 칭찬하기 활동은 또래의 친사회적 행동보다는 잘못된 행동에 더 주의를 기울여 교사에게 이르는 행동들이 빈번하게 일어나던 교실환경을 긍정적 행동에 더 주의를 기울이도록 변화시켜 주었다. 즉, 유아들의 초점이 친구의 잘못된 행동에서 친사회적 행동으로 옮겨지면서 칭찬의 빈도수가 증가했고 종류가 다양해졌다. 이처럼 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동에 긍정적 영향을 미치므로 교사는 이를 지속시키기 위한 지속적인 노력이 필요할 것이다.

2. 결론

또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제 해결사고에 미치는 영향에 대해 알아본 결과는 다음과 같다.

첫째, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 친사회적 행동에서 의미 있는 차이가 있었다. 즉 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단에 비해 친사회적 행동이 빈번하게 나타났다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

친사회적 행동의 하위요소인 개인정서 조절능력은 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에 의미 있는 차이가 있었다. 즉 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단에 비해 개인정서 조절능력이 유의한 수준으로 향상되었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 개인정서 조절능력에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

대인관계 형성능력은 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집

단간에 의미 있는 차이가 있었다. 즉, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단에 비해 대인관계 형성능력이 유의한 수준으로 향상되었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 대인관계 형성능력에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 적응능력에서 의미 있는 차이가 있었다. 즉, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단에 비해 적응능력이 유의한 수준으로 향상되었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 유치원 적응능력에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

둘째, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단과 통제집단간에는 대인문제 해결사고에서 의미 있는 차이가 있었다. 즉, 또래간 칭찬하기 활동을 경험한 실험집단이 통제집단에 비해 대인문제 해결사고가 유의한 수준으로 향상되었다. 이는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 대인문제 해결사고에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 의미한다.

이상의 결과를 종합해보면, 또래간 칭찬하기 활동은 또래의 친사회적 행동을 강화함으로써 친사회적 활동을 증가시키고 그것을 보는 유아들로 하여금 대리강화를 통한 관찰학습을 가능하게 하는 교육방법이라 할 수 있다. 따라서 유치원에서 교사에 의해서 제공되는 칭찬뿐만 아니라 또래들간의 칭찬하기 활동을 활용하여 친사회적 행동 및 대인문제 해결사고를 향상시킬 수 있을 것으로 본다.

3. 제언

본 연구의 결과를 토대로 교육현장에서의 적용과 후속 연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제 해결사고에 미치는 영향을 알아보기 위해 검사도구를 이용해 유아의 반응을 체크하였는데, 유아의 반응과 실제상황에서의 행동이 차이가 있을 수 있기 때문에 실제상황에서의 유아의 행동에 대해서 연구가 이루어져야겠다.

둘째, 교사의 칭찬과 같은 사회적 강화가 유아의 행동에 미치는 영향에 대한 연구는 이루어지고 있지만 또래의 사회적 강화 즉 또래의 관심과 격려, 인정과 같은 사회적 강화가 유아의 행동에 미치는 영향에 대한 연구가 부족한 실정이므로 이에 대한 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구는 또래간 칭찬하기 활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인관계사고에 영향을 미치는가에 대한 양적 연구를 실시하였기 때문에 또래간 칭찬하기 활동을 질적으로 관찰하는 연구가 필요하다. 자기중심적 사고단계에 있는 유아에게 다른 사람을 칭찬하는 일은 어려운 일이다. 유아들이 칭찬하기 활동을 하면서 칭찬을 하는 빈도수는 어떠한 변화를 보이는지, 칭찬을 하는 내용에는 어떠한 변화가 생기는지에 대한 조사연구가 필요하다.

넷째, 본 연구는 5주간의 활동으로 이루어진 단기적인 연구였는데, 장기적으로 유아의 친사회적 행동 및 대인문제해결사고에 영향을 미치는지 연구해볼 필요가 있다.

참고문헌

- 김미야(2000). 갈등상황에 대한 토의가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김연희(2001). 동화 읽기와 토의활동이 유아의 친사회적 행동 및 대인문제 해결능력에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영옥, 한경희(2001). 유아 사회교육의 통합적 운영, 한국여성개발원.
- 김영중(1995). 문제 해결극 참여관찰이 유아의 대인관계사고 및 대인행동에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김인숙(2002). 가족목각인형을 활용한 반편견 교육활동이 유아의 친사회적 기술에 미치는 효과. 인제대학교 석사학위논문.
- 김일제(1989). 칭찬과 질책이 유아의 놀이에 미치는 영향. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 김태선(1997). 토큰강화를 이용한 학습장애아의 학습과제 이행행동의 증진 효과. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김호성(1998). 토큰강화기법을 이용한 학습부진아의 행동수정과 학업성취효과. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김훈섭(2000). 토큰강화를 통한 교사의 칭찬이 학습부진아의 비학습행동 수정에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 김희태(2002). 유아의 사회적 갈등과 교사의 관리전략에 대한 질적 연구, 유아교육연구, 22(1).
- 노영희(1989). 유치원교사의 교수전략에 따른 유아의 대인문제해결능력의 비교. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

- 박길순(2002). 협동학습 방법이 유아의 대인문제해결사고에 미치는 영향.
광주대학교 대학원 석사학위논문.
- 박찬수(2000). 토큰강화기법을 통한 주의력 결핍 아동의 비학습행동의 수정
과 학업성취의 증진 효과. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박찬옥(1986). 아동의 대인관계 해결사고에 관한 연구. 중앙대학교 대학원
박사학위논문.
- 박찬우(1992). 교사의 언어적 칭찬이 학습자의 학습참여도에 미치는 효과.
한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 서봉연(1983). 발달의 이론. 중앙적성출판사.
- 석윤희((2003). 유아의 친구관계와 또래지위 및 사회적 능력에 관한 연구.
성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 성수진(2000). 동화를 통한 대인문제해결 활동이 유아의 친사회적 행동에
미치는 영향. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손병환, 박경자(2000). 교육심리학. 대구효성가톨릭대학교 학교출판부.
- 오점숙(1992). 또래의 사회적 강화가 유아의 행동교립 수정에 미치는 효과.
계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유천근(1969). 칭찬과 질책이 우수아와 열등아의 학습에 미치는 영향. 서울
대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이금순(2002). 토큰강화를 통한 행동수정이 유아의 공격성과 자아개념에 미
치는 효과. 숭실대학교 대학원 석사학위논문.
- 이병양(1995). 강화와 벌이 학습 장애아의 과제수행 및 학업성취에 미치는
영향. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선영(1985). 보상이 내적 동기 유발에 미치는 영향. 연세대학교 대학원
석사학위논문.

- 이영석, 이경영(1989). 유아사회교육의 이론과 실제. 형설출판사.
- 이영환, 박성옥(1991). 아동의 친구관계. 양서원.
- 이외숙(2000). 토큰강화전략이 주의력결함 및 과잉행동 특성을 지닌 아동의 정서정돈에 미치는 영향. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이윤옥(1984). 고립아동의 사회적 기술훈련을 통한 또래수용에 미치는 영향에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은화, 김영옥(1997). 유아사회교육. 양서원.
- 이정옥(1996). 유아의 또래간 교수-학습과정에 관한 문화기술적 연구. 인간 발달연구.
- 임숙희(2000). 친사회적 내용의 그림동화책 읽어 주기 활동이 유아의 친사회적 행동 및 사회적 덕목 수행에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장윤정(1997). 토큰강화가 학업성취 및 정의적 행동에 미치는 영향. 고려대학교교육대학원 석사학위논문.
- 전경희(1997). 토큰강화기법이 학습부진아의 비학습행동 수정에 미치는 효과. 대구대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 전혜성(2001). 그룹게임이 유아의 대인문제 해결능력에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정진희(1997). 사회극이 유아의 대인관계사고에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 차경수, 정문성, 구정화(1997). 유아사회교육. 학문사.
- 최상진, 최순영(1989). 인간의 사회적 발달. 성원사.
- 최석란외(2003). 유아사회교육의 이해. 양서원.
- 최인숙(1983). 또래아동의 사회적 강화가 아동의 행동변화에 미치는 효과.

- 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 최혜선(1993). 아동의 우정관계 유형과 보상조건에 따른 친사회적 행동연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 하주현(1989). 또래아동의 사회적 시발 행동이 아동의 독립행동 수정에 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 한상미(1983). 보상이 아동의 내적 동기유발에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 홍대식(1986). 심리학개론, 청암미디어.
- 황효순(1983). 보상의 종류와 부여방법이 아동의 학습성과에 미치는 영향에 관한 실험연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- Anderson, R., Manoogian, S., & Reznick, J. (1976). The under-mining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D., & Hymel, S. (1982). Peer relation and the development of social skills, In S. G. Moor & C. R. Cooper (Ed.), *The Young Child; Review of Research*, 3.
- Bandura, A. et al., (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66.
- BarTal, D., Raviv, (1982). A cognitive-Learning model of helping behavior development: Possible implication and applications. In Eisenberg, N. (Ed), *The Development of Prosocial Behavior*.
- BarTal, D.(1976). Prosocial behavior: Theory and research. New York : John Wiley & Sons.
- Beaty, J. E. (1999). Prosocial guidance for the preschool child. New

Jersey: Prentice-Hall.

Bushell, D. J., Wrobel, P. A., & Michaelis, M. L., (1968). Applying group contingencies to the classroom study behavior of preschool children, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 55-61.

Charlesworth, R. & Hartup, W. W. (1976), Positive social reinforcement in the nursery school peer group. *Child Development*, 38.

Collins, W. A., & Getz, S. K. (1976). Children's social responses following modeled reactions to provocation: Prosocial effect of a television drama. *Journal of Personality*, 44, 488-506.

Damon, W. (1977). The social world of the child. San Francisco: Jossey-Bass.

Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York : Plenum.

Dodge, K. A. (1984). Learning to care: Developing prosocial behavior among one and two year olds in group setting. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 26-44.

Eisenberg, N. (1992). Social development: Current trends and future possibilities. SRCD Newsletter, 1, 10-11.

Eisenberg-Berg, N. & Mussen, P. (1978). The roots of prosocial behavior in children. Cambridge University Press.

Forness, S. R. (1973). The reinforcement hierarchy. *Psychology in the Schools*, 10, 168-177.

- Hartup, W. (1983). The peer system. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington. *Carmichael's manual of child psychology*, New York.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationship and their developmental significance. *American Psychology*, 44, 120-126.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M., & Eastenson, A.(1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 159-160.
- Hicks, D. J., (1965). Imitation and retention of film-mediated aggressive peer and adult models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2.
- Hinig, A. S. & Pollack, B. (1990). Effect of a brief intervention program to promote prosocial behavior in young children. (Ed.), 316 -324.
- Hinig, A. S. & Wittmer, D. S. (1996). Helping children become more prosocial:Ideas for classrooms, families, schools, and communities. *Young Children*, Jan, 62-70.
- Honing, A. S. (1982). Prosocial development in children.: Research in review. *Young Children*, 37, 51-62.
- Howes, c. (1982). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Jarret, J. L.(1991). The teaching of values: caring and application. London : Routlege.
- Maccoby, E. E. (1980). Social development. New York: Harcourt

Brace Jovonovitch.

- McClellan, D. & Katz, L. G. (1992). Assessing the social development of young children. *Tests/Evaluation Instrument*(160).
- Moore, B. S., Underwood, B., & Rosenhan, D. L., (1973). Affect and altruism. *Developmental Psychology*.
- Moore, S. G. (1982). Prosocial behavior in the early Years: Parent and peer influence. In *Handbook of research in early childhood education*, (Ed.), Bernard Spodek, New York: A Division of Macmillan of Publishing Co. Ind.
- Mussen (1977). Moral Development. (Ed.), *Manual of Child Psychology*, 2, 261-359
- Parke, Ross, D. (1969). Readings in social development. Holt, Rinehart, & Winston, Inc. New York. 135-142.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York.
- Piaget, J. (1965). *Six psychological studies*. New York: Vintage Books.
- Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1976). Dimensions and correlations of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47, 118-125.
- Rubin, K. H, & Ross, H. S. (1982). Peer relationship and social skills in childhood. *Development of Psychology*, University of Waterloo, Ontario N2L 3G1. Canada, 353-372.
- Rushton, J. P. (1975). Socialization and the altruistic behavior of children. *Psychological Bulletin*, 83(5), 898-913.

- Selman, R. L. (1976). Social cognitive understanding, In *Moral development and behavior*, T. Lickona. (Ed.), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a development model, *Child Development*, 55, 288-304.
- Selomon, R. W., & Wahler, R. G., (1973). Peer reinforcement control of classroom problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 49-56.
- Shaffer, D. R. (1994). *Social and personality development*, CA : Brooked/Cole.
- Spivack, G. (1974). *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spivack, G, & Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Staub, E. (1978). Positive Social Behavior and morality: *Social and Personal Influences*, 1., New York: Academic Press.
- Staub, E. (1978). Positive social behavior and morality: *Social and Personal Influences*, 1, New York : Academic Press.
- Todd, G. A., & Palmer, B., (1968). Social reinforcement of infant babbling. *Child Development*, 39, 2, 591-596.
- Vaughn. B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L., & Krzysik, L. (2001). Dynamic analyses of friendship in sample of preschool age children attending head start: correspondence between

- measures and implication for social competence. *Child development*, 72(3), 862-878.
- Victor, B, & Others (1992). Effect of a program to enhance prosocial development on adjustment. (Ed.), 326-325.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, H. D. (1980). *Intruding the young child to the social world*. NY: Macmillan Pub. Co., Inc.
- Wispe, L. G. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of Social Issues*, 28, 1-19.
- Yarrow, M. R., Scotte, P. M. & Waxler, C. Z. (1973). Dimensions and Correlatos of Prosocial Behavior is Young Children. *Child Development*, 47, 118-125.
- Zick Rubin (1980). *Children's Friendships*. Harvard University Press Cambridge, 1, 10-20.

ABSTRACT

The influences of the praise activities among kindergarteners on children's prosocial behavior and interpersonal problem solving thought.

Cho Young Hwa

Major in Early Childhood Education

The Graduate School of Education

Sungshin Women's University

The purpose of this study was to examine the influence of praise activities among kindergarteners on the same age childrens prosocial behavior and interpersonal problem solving thought. This will then provide the fundamental data in children's education and clarify its educational value.

The question of the study were as follows:

1. Do the same age praise activities affect children's prosocial behavior?
 - 1-1. Do the same age praise activities affect children's ability to control their own emotions?
 - 1-2. Do the same age praise activities affect children's ability to

relate with other children?

- 1-3. Do the same age praise activities affect children's adjustment ability?
2. Do the same age praise activities affect children's interpersonal problem solving ability?

The subjects of study were 56 children whose age is 5 years old at S Kindergarten is located at Kang Nam-Gu Seoul. In the research, experimental group were tested with the same age praise activities, and control group performed the ordinary kindergarten lessons, without the praising activities.

To enhance the above experiments, McGrinnis and Goldsteins (1990) Skill Situations Measure which Lee Won-Young, Park Chan-Ok and Ro Young-Hee had translated and modified was used for prosocial behavior.

The Spivacks (1976) ICPS (Interpersonal Cognitive Problem Solvong Skill which Park Chan-Ok (1986) had modified was used for interpersonal problem solving ability. The data of above study were applied with ANCOVA.

The result of the study were summarized os follow.

1. There was significant difference in the same age prosocial behavior between experimental group and the control group. In another word, children who had participated in experimental group

had significantly improved their prosocial behavior compare to control group, which mean, it can be safely stated that the same age praise activities had positive affect on children.

2. There was significant difference in the children's ability to control their own emotions between experimental group and the control group. In another word, children who've participated in experimental group had significantly improved their ability to control their own emotions compared to control group, witch mean, it can be safely stated that the same age praise activities had positive affect on children.
3. There was significant difference in the children's ability to relate with other children between experimental group and the control group. In another word, children who've participated in experimental group had significantly improved their ability to relate with other children compared to control group, which mean, it can be safely stated that the same age praise activities had positive affect on children.
4. There was significant difference in the children's ability between experimental group and the control group. In another word, children who had participated in experimental group had significantly improved their adjustment ability compared to control group, which

mean, it can be safely stated that the same age praise activities had positive affect on children.

5. There was significant difference in the children's interpersonal problem solving thought between experimental group and the control group. In another word, children who had participated in experimental group significantly improved their interpersonal problem solving ability compared to control group, which mean, it can be safely stated that the same age praise activities had positive affect on children.

원문누락