



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시, 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리, 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지, 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

초등학생의 심리적 환경 변인과 대인문제 해결능력과의 관계

-가정 성격, 자기·또래 지각, 교사 지각을 중심으로-



2008년 8월

부경대학교교육대학원

교육심리전공

천 세 은

교 육 학 석 사 학 위 논 문

초등학생의 심리적 환경 변인과 대인문제 해결능력과의 관계

-가정 성격, 자기·또래 지각, 교사 지각을 중심으로-

지도교수 황 희 숙

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2008년 8월

부경대학교교육대학원

교육심리전공

천 세 은

천세은의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2008년 8월



주심 허 균 (인)

위원 강 승 희 (인)

위원 이 희 영 (인)

목 차

Abstract

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	6
3. 용어 정의	7
II. 이론적 배경	8
1. 아동의 심리적 환경	8
2. 대인문제 해결능력	17
3. 심리적 환경과 대인문제 해결능력과의 관계	21
III. 연구 방법	24
1. 연구 대상	24
2. 연구 절차 및 도구	25
3. 자료 분석	30
IV. 연구 결과	31
1. 학년 및 성별에 따른 대인문제 해결능력 비교	31
2. 심리적 환경 변인과 대인문제 해결능력과의 상관관계	33
3. 대인문제 해결능력에 대한 심리적 환경 변인의 설명력	37
V. 논의 및 결론	40
1. 논의	40
2. 결론	45
참고문헌	47
부록	54

표 목 차

<표 1> 연구대상의 일반적 특성	25
<표 2> 가정성격 검사의 문항 및 신뢰도	26
<표 3> 자기 및 또래관계 검사의 문항 및 신뢰도	27
<표 4> 교사-아동관계 검사의 문항 및 신뢰도	28
<표 5> 대인문제해결능력 검사의 응답유형 및 신뢰도	30
<표 6> 학년과 성별에 따른 대인문제해결능력 점수의 기술 통계치	31
<표 7> 학년에 따른 대인문제 해결 유형의 차이	32
<표 8> 성별에 따른 대인문제 해결 유형의 차이	32
<표 9> 심리적 환경 변인의 평균과 표준편차	33
<표10> 심리적 환경 변인과 대인문제 해결능력의 상관관계	34
<표11> 가정 성격과 대인문제 해결능력과의 상관관계	35
<표12> 자기 및 또래에 대한 지각과 대인문제 해결능력과의 상관관계 ..	36
<표13> 교사에 대한 지각과 대인문제 해결능력과의 상관관계	37
<표14> 대인문제 해결능력에 대한 심리적 환경 변인의 회귀분석 결과 ..	38

RELATIONSHIP BETWEEN PUPIL'S PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT
AND THEIR INTERPERSONAL PROBLEM SOLVING ABILITY.
- FOCUS ON THE PSYCHOLOGICAL HOME ENVIRONMENTS, PERCEPTIONS
OF PEER AND SELF, PERCEPTIONS OF TEACHER-

by

Sae Eun Cheon

Major in Educational Psychology
Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

The purpose of this study is to identify relationship between pupil's psychological environment and their interpersonal problem solving ability.

The questions for this study were as follows:

First. Are there significant differences on children's interpersonal problem solving ability in the grade and the gender?

Second, Are there significant relationships on pupil's interpersonal problem solving ability according to psychological variables?

Third, which is the most effective psychological environment variable on the interpersonal problem solving ability?

The subjects are the 4th and 6th grade of 466 who attend at primary schools in Busan. The device of measurement for pupil's psychological home environments was Jeong Won-Sik's Test(1989), for perceptions of Peer and Self was POPS made by Rudolph, Hammen & Burge (1995), and for the human relation with teacher perceived by children was Lee Sun-Jong's test(2000). To investigate children's interpersonal problem solving ability, this study assessed the Hwang Ock-Kyeong's Questionnaire(1997).

SPSS 12.0 was used for the data analysis with statistical techniques such as, t-test, crossing analysis, Pearson's correlation and regression analysis.

The results from the research are summarized as follows.

First, the ability of interpersonal problem solving has no difference between the grade but has meaningful difference with gender. Girl students were higher in positive and more social solution thought while boy students were higher in impulse and thrusting solution. Second, results showed positive correlations with measures of psychological environment variables(to peer, to self). Children's Self-perceptions in the context of peer relationships were most highly related to the perceptions of their peer. Children's interpersonal problem solving ability was positively related to children's peer competence in sociability and sociality behavior.

According to the conclusions presented above, children's interpersonal problem solving ability is influenced by perceptions of Peer and Self. Therefore, this research suggests that, to heighten children's interpersonal problem solving ability, it is necessary to improve psychological environment factors related to the self-efficacy.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

‘인간은 사회적 동물이다’라는 말을 빌지 않더라도, 전통사회나 현대화된 사회에서 인간은 다른 사람과의 관계 속에서 생활해 나가는 사회적 존재이다. 또한 다른 사람의 기분, 감정, 동기, 의도 등을 이해하면서 대인관계를 형성하게 된다. 대인관계란, 두 사람 또는 그 이상의 사람간의 역동적이고 계속적인 상호작용의 복합적인 패턴으로, 타인과의 관계가 만족스럽고 조화로울 때, 보다 완성된 인간으로 발달할 수 있지만 타인과의 관계가 불만족스럽고 조화롭지 못할 때는 성장과 발달은 저해되고 부적응을 초래하게 된다(이형득, 1992). 이런 대인관계에서 나타나는 갈등이나 문제에 대한 다양하고 실제적인 해결방안을 제시하는 능력은 효과적인 대인문제 해결을 위해서 필요하다고 할 수 있다.

대인문제해결에 대한 관심은 1970년대 초반부터 지능(IQ)과 별개의 개념으로 사회인지(social cognition)에 대한 연구가 시작되면서 대두되었다. 어려서부터 스스로 사고하는 것을 배우고, 타인과의 접촉에서 타인의 감정과 관점을 이해하게 하는 사회인지는 아동의 사회적 행동이나 적응에 중요한 요소인데, 이를 측정하는 방법으로 대인문제 해결능력을 들 수 있다. 대인문제 해결능력은 대인관계에서 야기되는 갈등이나 문제들을 해결하기 위해 목표를 세우고, 이 목표를 성취할 수 있는 일련의 행동을 선택하는 것을 뜻한다(Rubin & Krasnor, 1986). 사람마다 감정이 다를 수 있으며, 또 시간에 따라 변할 수 있다는 것을 인식하는 능력은 타인을 긍정적으로 수용

하게 한다. 따라서 타인의 관점과 감정에 대하여 생각하고 지각할 수 있는 아동은 그렇지 못한 아동보다 사회에 더 잘 적응할 수 있다(Shure & Spivack, 1974).

대인관계 능력의 중요성으로 인해 대인문제해결과 관련한 연구들이 진행되어왔다. 먼저, 아동기의 대인관계 기술의 결함이 청소년기 및 성인기의 범죄와 정신병리 및 사회생활의 부적응을 예언한다는 연구들이 있었다(이선희, 2000; Coie & Dodge, 1982; Parker & Asher, 1987). 어린 시기에 맺게 되는 대인관계 기술은 아동이 발달함에 따라 아동의 전반적인 생활에 영향을 주며, 아동기에 잘못 형성된 대인관계 기술로 인해 이 이후의 부적응 행동을 초래할 수도 있다는 것이다. 결국, 어린 시기에 맺게 되는 대인관계 기술은 아주 중요하다고 할 수 있다.

아동기 대인관계 기술 형성의 중요성으로 인해 그동안 여러 연구자들은 아동을 둘러싼 환경적 요인인 부모, 또래와의 관계가 대인관계에 어떠한 영향을 주는지에 관해 관심을 기울였다(김은희, 2002; 손승희, 2001; 송은주, 2003; 황옥경, 1997; Hart, Ladd & Burleson, 1990; McColloch & Johnson, 1990; Shure, 1978; Spivack, 1974). 이들의 연구를 보면, 부모와 가정으로부터 온정적·합리적 양육을 받으면 정서적으로 안정되고 자신감이 높아져 또래와도 안정적인 관계를 형성하게 되며, 이를 바탕으로 대인문제 해결능력이 보다 바람직하게 발달한다고 한다. 이는 아동과 부모, 가족구성원과의 조화로운 경험이 대인관계에 얼마나 중요한 역할을 하는지를 시사해주는 것으로, 가정이 대인관계 형성의 중심에 있다고 할 수 있을 것이다.

이처럼 가정은 아동의 초기 발달에 지대한 영향을 주는 일차적 환경으로, 가족 구성원간의 상호작용은 아동의 인지발달과 사회성, 정신건강에 결정적인 영향을 끼친다. Spivack(1974)은 부모의 양육태도가 자녀의 심리적

특성에 직접적인 영향을 미치며, 자녀의 대인적 문제 장면에서 부딪혔을 때, 해결방안의 형태를 결정하는데도 중요한 영향을 준다(송은주, 2003, 재인용). 부모와 아동간의 상호작용 장면에서 대인문제를 해결하고 이를 통해 사고하는 능력인 매개 기능을 가르칠 수도 있고(Shure, 1978), 아동의 표현성에 대한 부모의 지지는 아동이 좀 더 대인관계에 효과적인 사회적 기술을 배울 수 있는 기회가 된다(Cassidy, et al., 1992). 또 긍정적인 양육태도가 바람직한 또래와의 관계에서 친절하고 사교적이며 자신의 감정을 쉽게 표현하게 한다는 연구 결과(김지신, 1996)는 아동의 바람직한 또래관계 형성에도 영향을 미침을 알 수 있다.

한편, 대인문제 해결능력을 발달시키기 위해서는 가정 및 부모의 역할도 중요하지만, 또래관계 속에서 자기에 대한 아동의 지각과 상관이 있다는 보고가 있다(김용희, 1994; Ford, 1982). 또래와의 관계에서 자신을 보다 유능하다고 지각하는 아동일수록 수단-목적적인 문제해결능력이 우수하다는 것이다. 아동은 자신과 다른 욕구와 생각을 갖고 있는 또래와 하루에도 몇 번씩 대인간 문제 상황에 부딪히게 되는데, 이때 대인관계에서 갈등 및 문제의 해결은 중요한 사회적 능력이라고 할 수 있다. 만약 문제 상황에서 아동이 효율적인 문제 해결을 위한 바람직한 대안이 다양하다면 문제를 성공적으로 해결할 가능성이 높아지게 되어 또래관계가 지속되게 된다. 하지만 자신의 욕구만을 만족시키기 위한 부적절한 대안을 더 많이 가지고 있다면 문제를 효과적으로 해결할 수 없을 뿐만 아니라 그로 인해 또래에게 배척당하게 되는 어려움을 겪게 될 것이다. 연구에서도 대인간 문제 상황에서 대안적인 해결방안을 많이 생각해내는 아동일수록 사회적 능력이 높은 아동으로 평가되었다(윤영신, 1992; Shure, Spivack & Jaeger, 1971; Spivack & Shure, 1972). 그리고 대인간 문제 상황에서 자신이 원하는 것을 얻고자 할 때, 장애를 인식하고 바람직한 대안을 많이 생각해내는 아동

과 다른 사람이 행한 행동의 원인에 대해 적절하게 추측하는 아동일수록 사회적으로 적응을 잘하며(Pellegrini, 1985; Shure, et al., 1971), 대인문제 해결능력과 실제적인 사회적응 정도를 측정한 연구들은 사회부적응 청소년이 일반 청소년에 비해 부정적인 문제해결 방안을 많이 사용하고, 해결방안의 수도 다양하지 않으며, 또래집단에 잘 수용되지 못하고 불안정한 행동을 더 많이 보인다고 하였다(Spivack & Levine, 1983). 이처럼 대인문제 해결능력은 아동의 대인관계, 정신건강, 비행 등의 지표가 되기 때문에, 아동의 사회적 적응에 매우 중요한 능력이라고 할 수 있다(Oden & Asher, 1978).

한편 대인문제 해결능력과 연령 및 성별과의 관계를 살펴 본 연구에 따르면 다소 일관성 없는 결과를 제시하고 있다. 연령의 증가에 따라 대인문제 해결능력이 발달적 증가를 한다는 연구(박찬옥, 1986; Ford, 1982; Marsh, Serafina & Barenoin, 1980)도 있으나, Pellegrini(1985)는 연령 증가에 비해 오히려 감소하는 결과를 보인다고 하였다. 또 Shure와 Spivack(1974)은 성(性)과 대인문제 해결능력은 무관하다고 하였으나, 우리나라의 연구(김은희, 1992; 박찬옥, 1986; 안성저, 2002)에서는 여아가 남아보다 긍정적·사회적 대안 사고를 갖는 성차에 따른 대인문제 해결능력의 차이를 보이고 있다.

지금까지 대인문제 해결능력과 관련한 연구들을 보면, 몇 가지의 유형으로 분류되어지는데, 첫째는 대인문제 해결능력이 연령, 지능, 성별, 사회·경제적 지위, 사회적응도 등의 변인들과의 관련성에 관심을 두고 이루어진 연구이다(Asarnow & Callan, 1985; Kransor & Rubin, 1983; Richard & Dodge, 1982; Shure & Spivack, 1979). 이들의 연구들은 대인간 인지적 문제해결력과 아동의 사회적응도가 가장 밀접한 관련이 있음을 지적하고, 사회적 행위의 결과에 대한 고려와 한 개인의 행동은 타인에 의해서 영향을

받았거나 받을 수 있다는 것에 대한 이해와 인정을 포함하는 하나의 과정에 의해 대인문제를 해결할 수 있다고 보았다. 둘째로는, 대개 유아나 부적응 청소년을 대상으로 한 대인문제 해결능력 훈련 프로그램의 효과를 검증하고자 하는 연구가 있다(Pellergrini, 1985; Shure, et al., 1971; Spivack & Levine, 1983). 이들 연구에 의하면, 사회 부적응 청소년이 일반 청소년에 비해 부정적 문제해결 방안을 많이 사용하고, 대인간 문제 상황에서 장애를 인식하고 바람직한 대안을 많이 생각할수록 사회적으로 적응을 잘하는 것으로 나타났다. 셋째로는 부모의 양육 방식과 또래를 변인으로 대인문제 해결사고와의 관계를 알아보는 연구이다(김은희, 2002; 손승희, 2001; 안성저, 2002; 윤영신, 1992; 황옥경, 1997). 이들의 연구는 아동이 부모와 가족의 기능을 긍정적으로 사고할수록 타인 행동에 통찰력과 대인적 문제해결에 긍정적이었고, 교우관계가 원만할수록 대인문제 해결능력도 높아 인기가 될 수 있음을 보고하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 아동이 원만한 인간으로 성장하기 위해서는 대인문제 해결능력이 매우 중요함을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 이에 대한 연구 자체가 많지 않았고, 그나마 대인문제 해결의 효과성 검증이나 얼마나 많은 문제해결책을 제시하느냐 등 인지적 측면의 연구가 대부분이었다. 반면, 개인의 행동에 직접적으로 영향을 주는 인간관계 속의 심리적 작용에 대한 연구와 교사를 변인으로 대인문제 해결능력과의 관계를 살펴본 연구는 찾아보기가 어렵다. 그러나 실제로 교육현장에서 교사와 아동 사이의 관계는 매우 중요한 의미를 가진다. 특히 초등학교에서는 담임교사가 1년 동안 아동의 학업은 물론 원만한 교우관계 등 학교생활을 결정하는 중요한 인물이 되기 때문에 아동의 대인문제 해결능력에 미치는 변인으로 살펴볼 필요가 있다. 또 선행연구에 의하면 대인문제 해결능력과 가정, 또래 변인과의 상관성을 보이고 있으나 그 영향력이 어느 정도이고, 시대에

따라 그 양상도 변모했을 것으로 예상되므로 교사 변인과 함께 심리적 환경 변인으로 삼아 연구해 볼 필요가 있겠다.

이에 본 연구에서는 아동의 대인문제 해결능력에 심리적 환경 요인들이 어떤 상관성을 보이는지 알아보고자 한다. 이를 위해 가정과 또래, 교사를 심리적 환경 변인으로 설정하였다. 본 연구의 결과는 아동의 건전하고 성공적인 대인관계를 형성하기 위한 심리적 환경 조건을 조성하는데 필요한 기초 자료로 제공될 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 초등학생의 대인문제 해결 능력의 유형이 학년 및 성별에 따라 어떠한 차이가 있는지 알아보고, 심리적 환경 변인과 어떠한 관련을 보이는지 알아보고자 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 1) 아동의 대인문제 해결 유형은 학년 및 성별에 따라 차이가 있는가?
- 2) 아동의 대인문제 해결능력과 심리적 환경과의 관계는 어떠한가?
 - 2-1) 대인문제 해결능력은 가정의 집단성격과 어떤 관계가 있는가?
 - 2-2) 대인문제 해결능력은 또래에 대한 아동의 지각과 어떤 관계가 있는가?
 - 2-3) 대인문제 해결능력은 교사에 대한 아동의 지각과 어떤 관계가 있는가?
- 3) 대인문제 해결능력에 대한 심리적 환경 변인의 설명력은 어떠한가?

3. 용어 정의

가. 심리적 환경

본 연구에서는 초등학교 아동이 대인간의 문제 상황을 인식하고 해결하는데 가장 영향을 주는 부모와 가족을 포함하는 가정과 학교라는 사회 속에서 맺게 되는 또래, 교사를 심리적 환경 변인으로 삼았다. 대인관계 속에서 자신의 역량과 자신을 어떤 사람이라고 느끼고 있는지 자신의 가치에 대한 평가에 영향을 주는 인간관계 혹은 심리적 작용에서 오는 분위기를 심리적 환경이라고 규정하였다.

나. 대인문제 해결능력

대인문제 해결능력은 다른 사람과의 사회적 상호작용 중에서 발생하는 문제를 해결할 수 있는 방법을 생각해내고, 문제를 해결하는 능력으로 바람직한 인간관계에서 요구되는 인지적·행동적 수행능력을 말한다. 즉 문제 상황을 다루기 위해 여러 가지 가능한 효과적 반응 대안을 이용하고 이러한 여러 가지 대안들 중에서 가장 효과적인 반응을 선택할 가능성을 증가시키는 행동과정이라 하겠다.

본 연구에서는 대인문제 해결능력의 유형을 사회적·주장적 유형, 회피적·수동적 유형, 적대적·지배적 유형으로 분류하고 사회적·주장적 유형일 때 대인문제 해결능력이 높다고 규정하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

본 연구에서는 아동을 둘러싸고 있는 가정과 학교에서의 경험 등이 다른 사회적 관계로 어떻게 일반화 되는지에 대해 살펴보고자 한다. 그리고 대인문제 해결능력과 가정 및 또래, 교사와의 관계에서 아동이 지각하는 심리적 요인과의 관련성이 선행연구에서 어떻게 다루어져 왔는지를 고찰하여 보고자 한다.

1. 아동의 심리적 환경

가. 가정환경

아동의 발달과 관련하여 가정환경의 중요성을 설명한 바에 따르면 가정은 사랑 받고 싶은 욕구를 만족시켜 주고, 아동의 여러 가지 능력과 가능성을 발달시켜 주는 곳이다. 또한 건강한 삶을 충분히 누릴 수 있고 아이가 어른처럼 스스로 독립할 수 있도록 지식과 기술을 획득하도록 도우며, 다양한 문화적 가치를 만족시키는데 필요한 능력을 뒷받침 해준다. 가족 내에서의 경향은 아동만의 독특한 특성뿐만 아니라 전반적인 특성을 나타내도록 이끈다. 그래서 아동의 표현성에 대한 가족의 지지로 아동은 좀 더 효과적인 사회적 기술을 배울 수 있는 기회를 갖는다. 이처럼 가정환경과 가족 구성원의 관계는 아동의 성격 형성의 장(場)으로써, 타인의 성격이나 대인관계를 익히는데 크게 작용한다. 특히 부모는 자녀가 성장할 때 가장

중요한 영향력을 행사하는 사람이다. 개인이 어린 시절에 경험한 것은 그의 후속되는 행동을 결정하는데 큰 영향을 미치며 성장과정에서 이루어지는 부모-자녀 관계로 자녀의 성격발달과 정서적 특성, 사회적 성향 및 심리적 만족, 성숙 등에 영향을 미치는 변인이 된다. 자아의 발달 초기에 속하는 아동기는 부모와의 경험에 의해 더욱 자극을 받는다. Cassidy와 동료(1992)에 의하면 부모로부터 인정을 받으면 자신감 있는 자아를 형성할 수 있으나, 그 인정이 불충분하게 표현될 때는 성장한 이후에도 미성숙한 자아를 갖게 된다(안성저, 2002, 재인용).

가정환경에 대한 연구에 있어서 가정환경의 개념에 관한 탐색과 더불어 그 구성에 대해서도 관심이 높다. 다소 용어의 차이는 있지만 개인을 둘러싸고 있는 자연적, 물리적 공간과 그 속에 존재하는 사물이나 사태를 물리적 환경으로 보며, 인간관계 혹은 심리작용에서 오는 환경 등을 심리적 환경으로 본다(정신숙, 1999; 정원식, 1995; Lewin, 1953). 정원식(1995)은 가정의 특성에 대해 밝히면서 가정환경의 중요성에 대해 말하였는데, 가정환경은 학교 환경이나 사회 환경에 비해 보다 강력한 영향력을 지닌다고 하였다. 가정의 생태적 환경, 사회경제적 지위 등을 지위환경으로 보았고, 심리적 환경을 다시 구조 환경과 과정 환경으로 나누었는데 가정환경은 다른 환경에 비해 보다 심리적인 성질을 지니면서, 주어진 대로의 환경 자체와 그 환경 속의 개인과 상호작용을 통해서 의미를 발휘하게 되는 양면성을 갖는다. 가정의 심리적 환경 중 과정 환경은 개인과 그를 둘러싸고 있는 외적 조건이나 자극과의 상호작용에만 의미를 부여하는 입장인데 이는 지위 환경과는 달리 동적인 환경 변인이며, 구조 환경보다 더 심리적 특성을 지닌다고 하였다.

복잡한 가족체계 내에서 발생하는 다양한 과정은 직접적, 간접적으로 아동의 사회적 관계, 사회적 행동과도 연관되어 있다. 특히, 부모와 가족은

아동의 대인관계 형성뿐만 아니라 다양한 발달적 변화에 영향을 미친다. 인간은 가족체계라는 하나의 유기체 안에서 성장하고, 이 속에서 각 개인은 자신의 정체성을 형성하며 적응력을 발달시켜 나가므로 개인의 부적응 현상을 일으키는 개인의 정체성과 적응기제의 일부는 가족관계 안에서 형성된다고 볼 수 있다(심혜숙, 1995). 따라서 기능적인 가족이라는 것은 개인성이 잘 보존되고 가족 간의 정서적 지지와 유대가 돈독하여 가족의 발달 주거나 사회현상과 상호작용하면서 적절히 변화하여 사회에서 일어나는 다른 일들과 잘 병행할 수 있는 가족이라 할 수 있다. 반면에 역기능적 가족은 가족 간의 정서적 지지의 원천이 변화와 안정의 균형을 잡는 역할을 수행하지 못하여 가족원들이 가족관계와 다른 사회적 관계를 병행하지 못하여 가족관계에서만 모든 것을 찾거나, 반대로 가족 외의 외부적인 요소에서 모든 것을 찾으려는 가족이라 할 수 있다.

Olson(1993)은 가족체계와 관련한 연구에서 자아노출, 스트레스, 권력 등 가족을 설명하는 변인들이 너무 많거나 너무 적을 때 역기능적이라고 하였다. 가장 기능적인 가족체계 유형은 가족의 응집력과 적응력이 각 차원에서 중간수준에 위치한 가족이며 양극단에 위치한 가족은 역기능적인 가족일 가능성이 크다고 보았다(안성저, 2002, 재인용). 가족 응집력은 가족 간의 상호 의존성 또는 정서적 유대를 나타내는 개념으로, 외적으로는 가족 경계의 침투성과 내적으로는 가족 간의 친밀감을 나타내며, 가족원들이 서로 분리되어 있거나 관련되어 있는 정도를 측정해야 되기 때문에 가족원간의 정서적 결속, 외부환경과 하위 체계간의 경계, 가족 내에서 연합이 이루어지는 대상과 정도, 가족의 공동 시간과 사적 시간의 허용정도, 가족의 공동 공간과 사적 공간의 허용정도, 가족의 공동 친구와 사적 친구의 인정, 의사결정의 유형 등 여러 변인들이 사용된다. 응집력이 중간 수준에 있는 가족은 독립과 연결이 균형을 이루게 되어 가족 기능이 원활하고 개인의

발전도 최적의 수준을 이루게 되며 상황적 스트레스와 변화에 융통성 있게 대처하게 된다(Glavin & Brommel, 1986). 반면에 극단의 가족은 문제를 안고 있는데, 속박된 가족의 경우, 과도한 충성심 요구와 같은 역기능을 보이며 유리된 가족은 지나친 개인성으로 인해 애착과 가족의 참여가 제한적이고 그로 인한 대인관계 능력의 약화 같은 부작용을 보인다(김수연, 1998). 이렇게 볼 때 최적의 가족환경은 개인의 개별성과 가족간의 유대감을 적절히 제공해 줄 수 있을 정도의 응집력을 가진 가족체계라고 하겠다.

또한 아동의 적응에 부모와 가족이 지대한 영향을 준다는 보고들(손승희, 2001; 송은주, 2003; 황옥경, 1997; Hart, et al, 1990; McCollach & Jojnson, 1990)는 부모나 가족에 대한 아동의 지각이 대인문제 해결에 차이를 유발할 수 있는 주요 요인이 될 수 있음을 보여준다. 황옥경(1997)은 부모와 애정적인 관계를 경험한 아동은 자기에 대해 느끼는 감정과 또래와의 관계 발달에도 영향을 미치는 중요한 요인으로 작용한다고 하였고, McColloch과 Johnson(1990)도 부모의 온정적·수용적 양육행동은 아동의 문제해결 능력에 긍정적인 효과를 갖는다고 하였다. 반면에 거부적이고 통제적인 어머니의 자녀는 또래 간의 갈등상황에서 독단적이고 비사회적인 문제해결 행동을 한다(Hart, et al., 1990)고 알려졌는데 모두가 부모 양육행동과 문제해결 능력과의 관련성을 잘 보여준다.

그러나 이처럼 부모, 가족에 대한 아동의 지각이 문제해결 행동에 미치는 영향을 입증해 온 연구들 또한 양육행동의 차원과 아동의 문제해결의 효과성 검증이나 문제해결책 제시의 수와 같은 인지적 문제해결 능력에 관한 것이 대부분이다. 부모와 가족구성원의 상호태도와 심리적 유대관계가 대인문제 해결능력과 어떻게 연관되는지를 탐색하지는 않았다는 점에서 이에 대한 앞으로의 연구가 더 필요하다고 보겠다.

나. 또래와의 관계

아동은 또래와의 상호작용 속에서 자신과는 다른 또래들과 많은 대인간 문제 상황을 겪게 되는데, 아동이 또래에 대해 갖는 생각은 또래관계 형성에 매우 중요하다. 이러한 또래에 대한 아동의 지각은 또래와의 관계에서 발생하는 문제해결 행동에도 중요한 요소로 작용한다. 만약 아동이 대인간 문제 상황에서 부적절한 문제해결 방법을 생각하고 사용한다면 효과적인 문제해결이 어려울 뿐만 아니라 다른 아동들로부터 배척당하게 되어 또래들과 상호작용 할 기회를 잃어버려 더 이상 적절한 문제해결방법을 발전시킬 수 없게 된다. 이런 악순환으로 인해 원만한 또래 관계를 맺기 힘들고, 사회에도 적응할 수 없게 된다. 그러므로 대인문제 해결능력은 아동이 또래와의 관계에서 효과적으로 기능하기 위한 필수적인 요소라고 할 수 있다.

일반적으로 다른 사람과 상호작용을 할 때 개인은 구체적인 행동을 하기 전에 다른 사람의 반응에 대한 인지적인 예상을 하게 된다고 한다. 개인의 행동을 이해하는데 사회인지 구성요인 중 예상이 중요하다는 인식은 오랜 전부터 제기되어 왔다(Dodge, 1980; Rubin & Krasnor, 1986; Spiavck, Platt, & Shure, 1976). 아동이 사용하는 예상과 관련한 연구는 주로 아동이 사용하는 예상의 내용이 어떤 것인지를 분석해 놓고, 이것이 아동의 사회적 관계를 맺는데 어떠한 연관성이 있는가에 관한 것이었다. 이러한 관점의 연구들은 주로 또래관계에서 또래의 행동에 대한 아동의 예상에 관한 것으로, 아동이 또래로부터 거부당하는 요인이 행동예상과 관련되어 있음을 밝히고 있다(Cantrell, & Prinz, 1985; Coie, & Kupersmidt, 1983). 거부 아동은 또래들과 관계를 잘 맺지 못할 것이라는 예상을 하며, 이로 인해 결국 또래들과의 실제 행동에서 서투른 상호작용을 하게 된다고 보았다.

따라서 친구들에 대한 긍정적인 행동예상은 또래들을 좋아하게 하는 한 요소가 되지만, 적대적이거나 비사회적 그리고 과격하고 주장적인 행동예상은 또래들과의 관계에 어려움을 야기시키는 한 요인이 된다고 할 수 있다. 또래집단에서 인기가 없는 아동이 또래와 어울리는 적합한 기술을 알고 있어도 다른 사람이 자기를 적대시하거나 무관심하게 대할 것이라는 부정적인 예상을 하게 되면 아동 자신이 공격적인 행동을 하게 된다. 이러한 아동의 행동은 결국 다른 사람과의 효과적인 관계를 방해하는 것이다.

또, 인간관계에 대해 편견을 갖고 있는 거부아동과 소외아동은 자기지각과 마찬가지로 또래에 대해서도 부정적으로 지각하는 것으로 나타났다(김용희, 1994; Ford, 1982; Patterson, et al., 1990). 또래에 대한 아동의 긍정적인 지각은 원만한 또래관계를 맺는데 기여한다. 이는 친구들이 자신을 좋아할 것이라고 평가하면 거부 아동의 친구에 대한 태도가 더 우호적이 되나 그렇지 못한 아동은 또래를 공격적이라고 지각하여 친한 친구들과 조차도 지속적으로 지지적인 관계를 맺지 못하는 것으로 나타났다. 따라서 다른 사람의 행동에 대한 아동의 지각을 파악하여 부정적인 인식을 변화시키는 것은 아동의 대인관계 어려움을 이해하는데 도움이 될 것이고 본다.

아동의 대인문제 해결능력과 사회적 능력 또는 또래지위와의 관계를 밝힌 연구도 시사점이 크다. Rubin과 Daniel-Beinmess(1982)에 의하면 인기아들이 비인기아들에 비해 직면한 과제에 대해 보다 더 관련되고, 친사회적인 전략을 사용하였으며, 덜 자기중심적인 해결방안을 제시하였다(손승희, 2001, 재인용). Selman과 그의 동료들(1984)은 가상적인 대인문제 상황에서 아동의 문제해결 능력이 사회적응 정도와 밀접한 관계가 있다고 보고 문제해결 방안의 내용 수준을 통하여 아동의 또래 지위를 알아보는 연구를 하였다. 자기중심적이며 일방적인 전략을 사용하는 아동이 상호적인 형태의 전략을 보이는 아동에 비해 또래 인기도가 낮았고, 대인문제 상황에 대

하여 대안적인 해결방안을 많이 생각해내는 아동일수록 교사로부터 사회에 적응을 잘하는 아이로 평가되었으며 지도력이 높다고 하였다. 또 Pellegrini(1985)와 Shure와 동료(1971)도 대인문제 상황의 장애를 인식하고 바람직한 대안을 생각해내는 아동과 다른 사람의 행동의 원인에 대하여 적절하게 추측하는 아동이 사회적으로 적응을 잘한다고 하였다(손승희, 2001, 재인용).

그러나 앞선 연구들은 아동의 또래집단에 대한 심리적 환경과 아동의 대인문제 해결능력 관계에 대한 연구보다는 주로 또래지위와 관련한 연구였다. 또래 집단 속에서 아동의 상대적 역량을 판단하거나 다른 종속변인과의 관련성을 보여주는 것이지, 아동 자신과 친구들이 맺고 있는 관계의 질이나 아동 자신이 갖고 있는 또래에 대한 지각이 사회적 행동에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 정보를 주지 못하고 있다. 또래관계 속에서 자기에 대한 아동의 지각은 문제해결에 기여하지 못한다는 보고(Rudolph, et al., 1994)도 있으나, 사회적 관계 속에서 자기에 대한 지각이 아동의 사회적 행동과 어떠한 연관을 갖고 있는지를 살펴보는 것은 의미가 있을 것이다.

앞으로의 연구도 또래들과의 관계 속에서의 사회적 역량과 가치에 대한 자기평가에 초점을 두고 전반적 자존감에서 하나의 하위요인으로 또래 수용 정도를 평가하는 개념보다는 또래와의 관계 속에서 지각된 자기 평가에 초점을 둘 필요가 있다. 이에 대한 연구는 또래집단이란 사회적 관계 속에서 자기에 대한 지각이 아동의 사회적 행동과 어떠한 연관을 갖고 있는지를 살펴보는 것으로 아동의 대인문제 해결능력을 직접적으로 알아볼 수 있는 바람직한 방법으로 의미가 있을 것이다.

다. 교사와의 관계

교사-아동과의 인간관계는 사회적이면서 인위적인 관계에 있다고 하겠다. 스스로의 판단과 선택에 의해 결정되는 요인이 아닌 우연적이고 일시적으로 사회의 한 형태인 학교를 통해 인위적으로 결정된 것이다. 이 우연하고 일시적으로 만들어진 만남이 아동의 인격형성에 미치는 영향은 결정적이라 할 수 있다. 학교는 집단의 특성상 일대일 관계와 동시에 다대일의 관계로, 학급 집단 안에 있어서의 복수체제로 존재한다. 또한 인간관계는 학급 집단 내에서의 일대일, 다대일의 차원을 넘어서 환경적 요인으로서 여러 가지 집단이나 사회를 고려해야 하는 융통성을 동시에 가져야 한다. 현실적으로 점차 자녀의 수가 감소하는 추세에서 부모의 학교에 대한 관심이 증가하고, 학교도 사회의 변화에 순응하며 발전하기 위해 개방하려는 시점에 있다. 교사는 학생 개개인의 만남 속에서 이루어지는 교육적 효과에 대한 압박과 동시에 평등한 교육기회를 제공하기 위한 다인수 교실 수업 사이에서 많은 갈등을 일으키고 있다. 어떤 특정 아동과 교사와의 일대일 관계를 잘 이끌어 나가면서 학급 내의 다른 아동과 교사와의 관계도 긍정적인 효과를 주는 경우를 창출해 내어야 한다.

교사는 비단 교과에 대한 전문적 지식이나 교수방법, 교재개발의 기능뿐만 아니라 아동의 성격, 적성, 흥미 등을 이해하고 그들의 의욕과 사기를 고양하여 교사와 아동간의 좋은 인간관계를 형성할 수 있는 기술이 필요하다(남정걸, 1992). 학교에 입학하면서부터 아동들은 학교와 떨어질 수 없는 생활을 하게 되기 때문에 학교에서 아동들의 지각이 바람직한 방향으로 변화되도록 도와주는 것이 바로 교사의 중요한 역할이라고 볼 수 있다. 아동의 지각이 막연하거나 뚜렷하지 못하면 행동도 그렇게 되어 무엇이 중요한 것인지 알지 못하며 행동은 그 갈피를 잡지 못하게 된다. 신민정(2002)의

연구를 보더라도 교사로부터의 긍정적인 존중은 학생들의 자아개념 형성에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 보이는데, 교사가 아동에 대해 얼마나 관심이 있는가를 긍정적이면서 정확히 지각한다면 보다 긍정적인 자아를 형성할 수 있어 바람직한 행동을 할 수 있다고 하였다.

교사-아동간의 관계에 있어서 교사 자신의 태도, 수준 및 이상은 아동의 태도, 수준 및 이상을 발달시키는데 직접적으로 관계를 갖게 하기에 어떤 교사든지 아동과의 관계를 개방적이고 상호의존적이며 만족스러운 상태로 개선시킬 필요가 있다. 정원식(1995)은 학교에서 학생에게 주어지는 환경적인 조건 중에서 가장 중요한 것은 교사이며 바로 그 교사에 의해서 학습지도의 방법과 능률이 결정될 뿐 아니라 학습의 지적·정의적 발달을 촉진하는 여러 가지 환경조건이 좌우된다고 하였다.

교사는 학교에서 움직이는 아동을 다루어야 하고, 학교 내외에서 아무 때나 어디서나 부딪쳐야 하며, 교실에서 얼굴과 얼굴을 맞대고 살아야 하기 때문에 인간행동을 활동적으로 이해해야 한다. 교사와 아동간의 심리적 관계의 상호관계 속에서 교사는 학생에 대해 학습의 조력자, 인생의 안내자, 시범자로서의 역할이 중요하다. 이런 교사와 아동간의 상호작용 과정은 아동의 지적 측면과 정의적 측면까지 영향을 주기 때문에 학교생활에서의 교사의 태도는 매우 중요하며 아동이 지각하는 교사의 태도는 실제 교사 태도보다 더 중요하다고 하겠다.

교사와 아동간의 인간관계에 대한 선행 연구들을 살펴보면, Miller(1975)는 수업에서 교사는 아동이 스스로 자신을 위해 행동에 대해 책임을 지고 정체감을 얻게 분위기를 창조해야 한다고 보았고, Lewin(1953)도 교사와 학생간의 인간관계가 민주적일 때 학습효과가 가장 높고, 학습의 사회적 분위기를 조성하는데 교사의 역할이 가장 중요하다고 하였다(이선중, 2000, 재인용). 김인례(2003), 이선중(2000), 이태희(2003)의 연구에서도 교사와 학

생간의 인간관계는 학습태도, 동기유발 및 학문적 자아개념 형성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이상의 연구들은 교사와의 인간관계가 아동의 학습활동에 지대한 영향을 미친다는 것을 제시한다는 점에서 의미가 있다. 그러나 교사의 영향을 인지적 측면이 아닌 아동의 학교생활과 관련한 대인문제 해결능력과 관련한 연구는 거의 없고, 대인문제 해결능력에 영향을 주는 연구들도 부모, 또래 변인을 대상으로 한 것이 대부분이었음을 앞서 언급한 바 있다. 학교에서 생활이 점점 많아지는 초등학교 중학년 이상의 경우, 또래집단 외에도 교사가 아동의 대인문제 해결에 어떠한 영향을 주는지를 살펴볼 필요가 있다고 본다. 다른 사람과 상호작용을 할 때 개인은 구체적인 행동을 하기 전에 다른 사람의 반응에 대한 예상을 하게 되는 바, 아동이 지각하는 교사에 대한 인식과 관계가 대인문제 해결능력에 어떠한 영향을 주는지 알아보고자 한다.

2. 대인문제 해결능력

가. 대인문제 해결능력의 개념

1970년대 초반부터 발달심리학과 사회심리학에 의해 사회인지가 인간 대 인간의 행위에 관한 인지를 다루는 영역으로서, 자신과 타인의 사회적 역할, 관계, 사고, 감정 등에 관하여 어떻게 지각하고 추론하며 개념화하는가와 관련하여 연구되어지기 시작하였다. 사회인지 능력의 차이가 아동들의 발달적 상호작용에 영향을 미치며, 사회적 인지가 뛰어난 사람은 그렇지

못한 사람에 비해 대인관계에서 야기되는 갈등 상황에서 문제를 해결하기 위한 목표를 세우고 이 목표를 성취할 수 있는 적절한 행동을 선택하여 대인관계에서 일어나는 문제들을 보다 효과적으로 해결한다고 보았다.

사회인지 분야의 연구에서 다루어지는 요인 중에 사회적 추리와 연관된 대인문제 해결능력이 있다. 이는 대인문제를 해결하기 위하여 필요한 전략 또는 방안을 탐색하는 사고과정이기 때문에 바람직한 대인관계에서 요구하는 인지과정들 및 인지과정들 간의 관련성을 다루는 인지적 행동과정이라고 정의할 수 있다. 즉, 다른 사람과의 관계에서 발생하는 문제를 해결할 수 있는 방법을 생각해내고 문제를 해결하는 능력으로서 많은 연구들에서 대인문제 해결능력은 실제적인 사회적 적응과 관련되는 것으로 알려졌고, 아동이 다른 사람들과 효과적인 상호작용을 하는데 필수적인 적응의 중요한 요소라고 보았다(Hobbs, Moguin, Tyroler, & Lahey, 1980; Spivack & Shure, 1974). 말하자면 대인문제 해결능력은 대인문제 상황에서 어떤 식으로 생각하고 어떤 방법을 사용해서 그 문제를 해결해 나가는가 하는 일종의 사회생활에 필요한 기능이라고 할 수 있다.

Jahoda(1953)는 대인문제 해결과 적응의 관련성을 처음으로 제기하면서 대인간 갈등상황에서 문제를 이해하고, 수용하며 가능한 해결책을 제시하여 결정하고 행동하는 것은 건강한 정신건강을 판가름할 수 있는 준거라고 보았다. 또 효과적인 사회적 행동의 중요한 요소는 여러 가지 문제 해결방법을 제시할 수 있는 것임을 강조하면서 어떻게 문제를 인지하고, 어떻게 해결해 나가는 지를 중요하게 여겼다(황옥경, 1997, 재인용).

대인문제 해결행동의 평가 측면은 연구자마다 조금씩 차이를 보이지만 Jahoda와 유사하게 인지적 능력을 평가하는 것이 대부분이었는데 Spivack와 Shure(1974)는 대인문제 해결능력과 사회적 행동과의 상관성에 관하여 연구하였다. 그들은 아동의 대인문제 해결능력을 사회적 능력의 중

요한 요소로 보고, 대인간 상황에 대해 견해가 어떤지, 어떻게 다른지에 초점을 두고 대인문제 해결능력이라는 새로운 개념을 처음으로 제시하였다. 그리고 가상적인 상황을 통해 문제해결을 위한 하위영역으로 대안적 해결 사고(alternative solution thinking), 원인-추론사고(casual thinking), 결과 예측사고(consequential thinking), 수단-목적사고(mean-ends thinking) 등 네 가지를 제시하였다. 첫 번째, 대안적 사고는 하나의 문제를 해결하기 위해 잠재적으로 사용할 수 있는 다양한 대안들을 생각해 내는 능력을 말하며, 두 번째의 원인-추론적 사고는 타인의 행동에 대하여 그 원인이 될 수 있는 동기나 원인을 통찰하고 그와 관련된 또 다른 사건을 연관시키는 능력이다. 세 번째, 결과예측 사고는 자신이 수행한 사회적 행동이 자신이나 다른 사람에게 초래할 지도 모르는 영향에 대해 숙고하는 능력을 말하고, 네 번째의 수단-목적 사고는 주어진 목표에 도달하기 위해 단계적으로 방법을 생각하고 종합해 내는 능력을 말한다. 이들 각 하위 사고들은 동일한 내용의 사고과정이 아닌 독립적인 성격을 갖고 있으나, 서로 보완적인 기능을 함으로써 대인문제 해결 사고로 통합되기도 한다. 이러한 하위 사고들은 연령 수준과 주어진 문제 상황에 따라 서로 기여하는 정도가 달라지며, 개인의 사회적 적응 상태를 예측하는데 적합한 것으로 나타났다. 또 각 하위 사고는 친구, 어머니, 교사 등 그 대상이 누구냐에 따라 상호작용에서 차이가 나는 것으로 보았다.

이제까지의 문제해결 능력과 관련한 많은 연구들을 살펴보면, 주로 4세에서 초등학교 저학년을 대상으로 한 연구나, 각 하위 사고의 연령에 따른 출현시기가 각기 다름에도 불구하고 대안적 사고나 결과예측 사고 또는 원인적 사고 등 제한적인 부분만을 연구한 것과 문제해결이 문제해결 행동의 인지적 능력요소와 발달 경향성이나 가능한 해결책의 제시(류인미, 1996; Urbain, & Kendall, 1980)등의 인지적 능력에 초점을 맞추어 온 것이 사실

이다. 이러한 연구의 경향성은 아동이 충분히 다양한 해결책을 제시할 수 있으면 문제 상황도 효과적으로 해결할 가능성이 있다고 보는 관점이지만, 대인문제 갈등상황에서 아동이 보이는 사회적, 정서적 행동 양상에 대한 보다 정확한 정보를 주지 못하고 있다.

이에 아동의 일상생활에서 실제 일어날 수 있는 갈등 상황을 제공하고 그에 따른 반응을 확인해 보는 연구는 아동의 대인문제 해결능력을 사회적 측면에서 이해하는데 도움이 될 것이라고 본다.

나. 연령과 성에 따른 대인문제 해결능력

일반적으로 대인문제 해결능력 즉 대인문제 해결 방안의 수(數)는 연령의 증가에 따라 발달적 증가를 보인다고 한다. Marsh(1980)는 초등학교 4학년 보다 6학년이 대인문제 해결 방안의 점수가 높았고, Ford(1982)가 조사한 수단-목적사고도 12학년 아동이 9학년 아동보다 높은 점수를 얻었다고 밝혔다. 박찬옥(1986)도 6, 8, 10세 아동을 대상으로 대인문제 해결의 4가지 하위 사고검사를 실시한 결과, 연령이 증가함에 따라 해결방안 점수와 방안의 범주가 증가한다고 보고하였다.

반면에 연령증가에 따라 대인문제 해결력이 증가하지 않아 연령 집단간의 차이를 볼 수 없다는 보고도 있다. Pellegrini(1985)는 3학년에서 6학년 아동의 수단-목적 사고 검사를 실시한 결과, 연령 증가에 비해 오히려 수단-목적 사고력이 감소하는 경향이 나타났다(송은주, 2003, 재인용). 이런 경향은 발달상의 결핍이기보다는 측정절차의 인위성 때문으로 보았고, 또한 대인문제 해결과정 자체에 중요한 변형(transformation)을 반영하는 것으로 보았다. 이 변형은 성인의 사회적 행동에서 볼 수 있는데, 성인은 대

부분 사회적 행동을 할 때, 사회적 스크립트(social scripts)를 과잉 학습한 것에 따라 ‘생각없이(unthinking)’ 자연적으로 행동한다. 이런 성인의 사회적 행동에 대해 아동들도 친숙하게 되면서 대인문제 해결 사고를 삭제하는 방향을 더 선호하게 되는 것이다.

한편 아동의 성(性)에 따라 대인문제 해결능력이 차이가 있는지에 대해서도 논란의 여지가 있다. Shure와 Spivack(1974)의 연구에서는 4세 아동의 해결대안사고의 점수는 성에 따라 차이가 없다고 하였지만, 우리나라의 연구(김은희, 1992; 박찬옥, 1986; 안성저, 2002)에서는 용어의 차이는 있으나 여아가 남아보다 긍정적, 사회적 대안사고를 하는 성차에 따른 대인문제 해결능력의 차이를 보이고 있다.

이상의 연구들의 결과는 서로 상반되며 같은 측정도구를 사용하지 않았기 때문에 결과를 단언하기 어려우나, 연령과 성에 따른 대인문제 해결능력의 차이를 살펴보는 연구는 보다 체계적인 방법을 사용하여 계속되어야 할 필요가 있겠다. 이에 본 연구에서도 연령과 성별에 따른 차이를 살펴보고자 한다.

3. 심리적 환경과 대인문제 해결능력과의 관계

대인문제 해결능력은 모든 생활의 기반에서 필요한 기술이면서 능력으로 여러 변인들의 영향에 의해 변화와 차이를 보인다는 연구 결과들이 있다(오화심, 1994; 홍경옥, 1998; Coie, et al., 1982; Ford, 1982; Marsh, 1980; Selman, 1984). 이런 선행 연구들의 내용을 분석해보면 다음의 몇 가지 형태로 연구가 이루어져 왔음을 알 수 있다.

첫째로는 아동의 대인문제 해결과 관련한 연구는 주로 부모의 양육태도와 관련한 내용이 많다. Spivack(1972)은 부모의 양육태도는 아동이 실제로 대인적인 문제 장면에서 부딪혔을 때, 아동이 사용하는 해결방안의 형태를 결정하는데 중대한 영향을 끼친다고 하였다. 박찬옥(1986), 김은영(1997), 황옥경(1997)도 긍정적인 부모의 양육을 받은 유아의 경우는 긍정적으로 대인문제를 해결하려는 방안을 많이 갖는다고 하여, 부모의 양육태도는 아동의 인지적·정의적 발달에 중요한 역할을 담당하고 있음을 시사하였다. 나아가 복잡한 가족체계 내에서 발생하는 다양한 과정은 아동의 사회적 관계에 직접적, 간접적으로 영향을 줄 뿐만 아니라 아동의 사회적 행동과도 연관되어 있다. Cassidy와 동료(1992)에 의하면 가족구성원의 특성이나 가족환경, 가족 간의 상호작용은 또래에 대한 지각을 매개로 하여 아동의 대인문제 해결능력에도 관련되어 있는데, 보다 긍정적인 가족관계는 또래 역량에 영향을 미치고, 이는 다시 아동의 갈등상황에서 대인문제 해결능력에 영향을 끼친다는 것이다.

둘째로, 아동기의 대인문제해결은 주로 대상이 또래인데, 이 또래와의 관계 거부를 야기하는 여러 가지 원인 중 보다 크게 영향력을 미치는 것은 아동 자신에 대한 지각이라고 보는 관점이 있다(Ford, 1982; Patterson, 1994; Renshaw, & Asher, 1982). 자신을 또래들이 좋아하지 않을 것이라고 평가한 아동은 아무리 사회적 상호작용에 맞는 적합한 책략을 갖고 있을지라도, 또래관계에 부정적인 영향을 미친다. 또 거부 아동은 전반적인 자아가치감이 낮고 또래에 의해 자신이 수용되고 인기아가 될 것이라는 대해 부정적인 평가를 한다고 하였다.

셋째로, 대인문제 해결방안의 수는 연령의 증가에 따라 발달적 경향을 보인다는 연구들이 있다. Selman(1984)과 홍경옥(1998)의 연구 결과를 보면, 연령이 높은 아동일수록 높은 수준의 전략을 사용한다고 밝혔으며, 아동의

정보처리 기술과 아동의 갈등해결 전략에 대한 이해를 포함한 갈등해결 능력에 있어서 아동의 연령이 높을수록 보다 세련되고 높은 수준의 해결능력을 보인다.

넷째, 아동의 성별에 따른 대인문제 해결능력과의 관계에서 문제를 해결하기 위해 선호되는 해결전략의 차이를 보면, Coie와 그의 동료들(1982)은 대인간의 상호작용에 있어서 남아는 공격적 전략을, 여아는 협동적이고 친사회적 전략을 사용하여 대인간 갈등을 해결하는 능력에 있어서 성차가 있다고 보았으나, Shure와 Spivack(1974)나 오화심(1994)은 성에 따라 유의한 차이가 없이 고르게 발달하는 능력이라고 밝히고 있다.

다섯째, 대상에 따라 대인문제 해결능력에 차이가 보이기도 하는데, 사회적 관계에서 생기는 문제에 있어서 상대가 어른일 때와 친구인 경우, 문제를 해결하는 방안에도 차이가 있었다. 문제해결의 반응 수에 있어서는 또래집단인 친구가 가장 많고 다음으로 어머니, 교사의 순서로 나타났으며, 사회경제적 지위 및 어머니의 양육태도에 따라 차이가 있다(박찬옥, 1986; 오화심, 1994)고 하였으나 Spivack(1974)의 ICPS를 이용한 연구결과에서는 대인문제 해결을 위한 방법은 사회계층별 변인과 유의미한 차이가 없다고 하였다.

이상의 선행연구들을 종합해 볼 때, 대인문제 해결능력은 다양한 요인 중 심리적 환경과 밀접한 연관이 있음을 알 수 있다. 아동을 둘러싸고 있는 물질적 환경보다 주변 사람들의 지지, 인간관계가 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 가정의 집단성격과 또래와 자신에 대한 지각은 물론, 아동의 학습의 장(場)인 학교에서 교사와의 관계를 심리적 환경 변인으로 하여 아동의 대인문제 해결능력에 어떠한 영향을 주는지 알아보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

이 장에서는 심리적 환경 변인과 아동의 대인문제 해결능력과의 관계에 관한 연구의 실시에 따른 연구방법을 제시하기 위하여 연구대상, 조사도구, 자료처리 방법에 대하여 살펴보고자 한다.

1. 연구 대상

본 연구에서는 아동의 심리적 환경에 따른 대인문제 해결능력을 알아보기 위하여 부산광역시에 소재한 초등학교의 4, 6학년 아동을 대상으로 하였다. 조사대상은 부산광역시에 소재한 가, 나, 다, 라 급지의 1개교씩을 선택하여 학년별 2개 반 총 16개 반에 설문을 배부하였다. 전체 설문지 480부 중에서 미회수 및 무성의하거나 불완전한 응답을 한 14부를 제외한 466부를 연구의 분석 자료로 이용하였다.

4, 6학년의 아동을 대상으로 선택한 것은 학년간의 차이를 알아볼 수 있으면서, 어린 아동에 비해 타인을 이해하는 능력이 더 우수하고(Boivin 외, 1989), 비교적 안정적인 또래지위를 갖기 때문에 대인문제 해결능력의 측정 결과에서도 신뢰성이 높을 것으로 예상되었기 때문이다.

연구대상자의 구성은 남학생이 241명으로 51.7%, 여학생은 225명으로 48.3%였으며 4학년은 222명으로 47.6%, 6학년은 244명으로 52.4%로 비교적 고른 분포를 보였다. 또 대인문제 해결능력이 높은 집단과 낮은 집단의 특성을 비교하기 위해 대인문제 해결능력 질문지(황옥경, 1997)를 통하여

점수가 상위 약 25%를 사회적·주장적 집단, 하위 약 25%를 적대적·지배적 집단으로 분류하였다. 일반적 특성에 대한 내용은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 일반적 특성

관련변인	구분	빈도	백분율(%)
성 별	남학생	241	51.7
	여학생	225	48.3
	합계	466	100.0
학 년	4학년	222	47.6
	6학년	244	52.4
	계	466	100.0

2. 연구 절차 및 도구

가. 연구 절차

본 조사는 2008년 2월 12일부터 2월 18일까지 7일간 실시되었다. 연구자가 대상 초등학교 4개교를 방문하여 먼저 담임교사들에게 설문 작성할 때 유의사항과 누락되는 문항이 없도록 주의시켜 줄 것을 협조하였다. 설문지는 초등학교 담임교사를 통해 배부, 회수하는 간접조사방법을 사용하였고, 질문에 응답하는 시간은 약 40분 정도 소요되었다.

나. 연구 도구

(1) 가정성격 검사

본 연구에서는 가정의 성격을 측정하기 위해 정원식(1989)이 제작한 가정환경 진단검사(초등학교 고학년용)를 사용한 송은주(2003)의 검사지에서 가정의 심리적 과정을 제외하고 가정의 집단성격에 속하는 ‘부모의 역할에 대한 기대’, ‘가족 구성원간의 태도’, ‘가정의 응결력’ 등 3가지 하위 변인만을 측정도구로 하여 재구성하였다.

측정방식은 심리적 가정환경의 측정 문항 내용과 아주 비슷하면 “매우 그렇다”, 비슷할 때가 더 많으면 “대체로 그렇다”, 다를 때가 더 많으면 “별로 그렇지 않다” 그리고 아주 다르면 “전혀 그렇지 않다”의 Likert 4점 척도로 측정하였다. 총점은 24점에서 96점 사이로 점수가 높아질수록 자녀의 성장을 위해 협조적이고 긍정적인 가정집단의 성향이 높음을 의미한다.

송은주(2003)의 연구에서 이 도구의 신뢰도는 .83였고, 본 연구에서는 문항 1, 6, 19번을 제거한 후 측정하여 각각 .55 .70 .62의 신뢰도를 얻었고, 전체적으로는 .83으로 나타났다. 본 연구에 사용된 검사지의 신뢰도를 검증하기 위해 *Cronbach's alpha* 계수를 산출한 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 가정성격 검사의 문항 및 신뢰도

영역	문항번호	문항수	<i>Cronbach's a</i>
가정 성격	부모의 역할에 대한 기대	1,4,7,10,13,16,19,22	8
	가족 구성원의 태도	2,5,8,11,14,17,20,23	8
	가정의 응결력	3,6,9,12,15,18,21,24	8
계	24		.83

(2) 자기 및 또래관계 검사

본 연구에서는 또래와 관계를 맺는 상황 속에서 아동은 자신과 또래에 대해 어떻게 생각하는지를 알아보기 위하여 Rudolph와 동료(Rudolph, Hammen & Burge, 1995)가 개발한 또래와 자신에 대한 지각 평가도구 POPS(Perceptions of peer and self questionnaire)를 번안한 황옥경(1997)의 검사지를 이용하였다. 이 측정도구는 또래와의 관계 속에서 느끼는 자신에 대한 지각 15문항과 아동의 또래에 대한 지각을 평가하는 12문항으로 구성되어 있다.

POPS의 측정방식도 가정환경 검사와 같이 ‘나’ 혹은 ‘친구’와 아주 비슷하면 “매우 그렇다”, 비슷할 때가 더 많으면 “대체로 그렇다”, 다를 때가 더 많으면 “별로 그렇지 않다”, 아주 다르면 “전혀 그렇지 않다”의 Likert 4점 척도로 측정하였다. 총점의 범위는 27점에서 108점 사이이고, 점수가 높을수록 또래 속에서의 자신과 또래에 대한 아동의 지각이 긍정적이라고 판단하였다.

황옥경(1997)의 연구에서 설문에 대한 신뢰도는 자기에 대한 지각이 .82, 또래에 대한 지각은 .85였고, 본 연구에서 신뢰도는 각각 .81과 .86으로 나타났다. 본 연구에 사용된 검사지의 신뢰도를 검증하기 위해 *Cronbach's alpha* 계수를 산출한 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 자기 및 또래관계 검사의 문항 및 신뢰도

영역	문항번호	문항수	<i>Cronbach's a</i>
자기	1~15	15	.81
또래	16~27	12	.86
계	27		.90

(3) 교사-아동관계 검사

본 연구에서는 교사-아동과의 인간관계를 측정하기 위해 이재룡(1996)의 척도와 오규모(1999)가 개발한 척도를 이선종(2000)이 재구성한 검사지를 수정·보완하여 13문항으로 구성하였다.

측정방식은 다른 검사와 같이 아주 비슷하면 “매우 그렇다”, 비슷할 때가 더 많으면 “대체로 그렇다”, 다를 때가 더 많으면 “별로 그렇지 않다”, 아주 다르면 “전혀 그렇지 않다”의 Likert 4점 척도로 측정하여 총점은 13점에서 52점사이로 점수가 높을수록 교사에 대한 아동의 지각이 긍정적이고 밀접한 것으로 판단하였다.

이선종(2000)의 연구에서 설문에 대한 신뢰도는 .86였고, 본 연구에서 신뢰도는 .93으로 나타나 더 높게 나타났다. 본 연구에 사용된 검사지의 신뢰도를 검증하기 위해 *Cronbach's alpha* 계수를 산출한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 교사-아동관계 검사의 문항 및 신뢰도

영역	문항번호	문항수	<i>Cronbach's a</i>
무조건적 긍정적 존중	1,2,3,4,5	5	.85
진실성	6,7,8,9	4	.82
긍정적 이해	10,11,12,13	4	.83
계	13		.93

(4) 대인문제 해결 유형 검사

본 연구에서는 대인 갈등상황에서 아동의 문제해결 행동을 측정하기 위해 제작된 황옥경(1997)의 검사지를 이용하였다. 황옥경은 문제해결 행동에 대한 가상 상황의 척도를 구상하기 위해 Pellegrini(1985)이 수정한 Problem Solving Scale과 Rabiner(1990)의 Social Problem Solving Skill를 참고하고, 대인지각을 기초로 아동의 대인갈등의 상황에 따른 반응을 측정하는 Rudolph(1993)의 Interpersonal Problem-Solving Questionnaire(IPSQ)를 기본적 틀로 하여 제작하였다.

문항의 내용은 아동이 또래에 의해 좌절하거나, 또래에 의해 화가 나거나, 또래 집단에 속하려고 하는 등의 갈등상황을 묘사한 것으로 총 20문항이고 이에 대한 응답으로 '사회적·주장적 행동/ 회피적·수동적 행동/ 적대적·지배적 행동' 등 3가지 유형에서 하나를 선택하도록 하고 각각에 대하여 3, 2, 1점으로 채점하였다. 점수가 높을수록 아동은 대인문제 해결을 위하여 긍정적이라고 판단되는 사회적이거나 주장적인 방법을 사용하여 해결할 가능성이 높으나, 점수가 낮을수록 적대적이거나 혹은 회피적인 방법 사용의 가능성이 있다고 판단하였다.

대인문제 해결능력의 분석을 위해서는 집단을 분류하지 않고 하위 요소별 점수를 분석하는 연구(손승희, 2003; 안성저, 2002; 오화심, 1994)가 많았으나 황옥경(1996)은 대인문제 해결능력 점수 총점의 사분위를 기준으로 하여 상·하위 25%를 상위·하위집단으로 분류하였으며, 손승희(2001)는 평균을 기준으로 평균보다 높은 긍정적 집단과 평균보다 낮은 부정적 집단으로 분류하였다. 본 연구에서는 대인문제 해결유형을 비교·분석하기 위하여 황옥경(1997)의 연구를 따라 사분위를 기준으로 대인문제해결 점수 상위 약 25% 사회적·주장적 유형 집단, 하위 약 25%를 적대적·회피적 유형 집단, 그 외 중간치를 회피적·수동적 유형 집단으로 분류하였다.

황옥경(1996)의 연구에서 설문에 대한 신뢰도 자체가 .74였는데, 본 연구에서 신뢰도는 .62로 조금 더 낮게 나타났다. 본 연구에 사용된 검사지의 신뢰도를 검증하기 위해 *Cronbach's alpha* 계수를 산출한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 대인문제해결능력 검사의 응답유형 및 신뢰도

검사	응답 유형	배점	문항수	<i>Cronbach's a</i>
대인문제 해결능력	사회적·주장적	3	20문항	.62
	회피적·수동적	2		
	적대적·지배적	1		

3. 자료 분석

본 연구문제에 따라 다음의 통계 분석 방법을 적용하였다.

첫째, 연구문제 1의 아동의 대인문제 해결능력은 학년 및 성별에 따라 차이가 있는지를 알아보기 위하여 독립표본 T검증 및 교차분석과 카이제곱(χ^2)검증을 실시하였다.

둘째, 연구문제 2의 가정의 집단성격과 자기, 또래 그리고 교사에 대한 아동의 지각과 대인문제 해결능력과의 관계를 알아보기 위해 *Pearson*의 상관계수를 산출하였다.

셋째, 연구문제 3의 대인문제 해결능력에 대한 아동의 심리적 환경의 설명력을 알아보기 위하여 회귀분석을 실시하였다.

이러한 통계분석에는 SPSS 12.0 프로그램이 사용되었다.

IV. 연구 결과

1. 학년 및 성별에 따른 대인문제 해결능력 비교

본 연구에서 연구문제인 학년 및 성별에 따른 대인문제 해결능력을 알아보기 위하여 학년과 성별에 따라 대인문제 해결능력 유형의 차이를 분석하였다. 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 학년과 성별에 따른 대인문제해결능력 점수의 기술 통계치

		평균	표준편차	t
학년	4 (222)	40.52	2.94	1.19
	6 (244)	40.17	3.38	
성별	남 (241)	39.90	3.38	-3.13**
	여 (225)	40.80	2.88	

** $p < .01$

<표 6>에 나타난 바와 같이, 학년에 따라서는 대인문제 해결능력에 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 성별에 따라서는 대인문제 해결능력에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=-3.13$, $p<.01$). 남, 여의 평균 점수를 비교해 보면, 여학생의 대인문제 해결능력이 남학생에 비해 높은 것으로 나타났다.

둘째, 대인문제 해결능력의 유형을 점수에 따라 약 25% 정도를 상, 하로 분류하여, ‘사회적·주장적 유형’과 ‘적대적·지배적 유형’ 그 외 중간치는 ‘회피적·수동적 유형’으로 구분한 후 학년별, 성별 차이를 살펴보았다. 그 결과는 <표 7> <표 8>과 같다.

<표 7> 학년에 따른 대인문제 해결능력 유형의 차이

학년	사회적·주장적 유형 n (%)	회피적·수동적 유형 n (%)	적대적·지배적 유형 n (%)	X^2 (df)
4	54 (24.3)	120(54.1)	48 (21.6)	3.56(2)
6	57 (23.4)	116(47.5)	71 (29.1)	
계	111 (23.9)	236(50.6)	119 (25.5)	

<표 8> 성별에 따른 대인문제 해결 유형의 차이

성별	사회적·주장적 유형 n (%)	회피적·수동적 유형 n (%)	적대적·지배적 유형 n (%)	X^2 (df)
남	52 (21.6)	112(46.5)	77 (31.9)	10.81** (2)
여	59 (26.2)	124(55.1)	42 (18.7)	
계	111 (23.9)	236(50.6)	119 (25.5)	

** $p < .01$

<표 7>에 나타난 바와 같이, 학년별 집단 간 차이에서는 사회적·주장적 유형의 경우, 4학년 54명 24.3%, 6학년이 57명 23.4%로 나타났고, 적대적·지배적 유형의 경우는 4학년 48명 21.6%, 6학년이 71명 29.1%로 나타났으나 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

성별에 따라 대인문제 해결능력 유형에 차이가 있는지를 알아본 <표 8>에 의하면, 남녀 간에는 대인문제 해결 집단 유형에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($X^2=10.81$, $p<.01$). 이를 보다 구체적으로 살펴보면, 남학생의 사회적·주장적 유형이 52명 21.6%인 반면, 적대적·지배적 유형이 77명 31.9%이었고, 여학생의 경우는 사회적·주장적 유형이 59명 26.2%, 적대적·지배적 유형이 42명 18.7%로 나타났다. 즉 남학생은 적대적·지배적 유형이, 여학생은 사회적·주장적 유형이 더 많은 것으로 나타났다.

2. 심리적 환경 변인과 대인문제 해결능력과의 상관관계

심리적 환경 변인과 대인문제 해결능력과의 관계를 알아보기 위하여 가정, 자기 및 또래와 교사에 대한 아동의 지각을 분석하였다. 결과는 <표 9> <표 10>과 같다.

<표 9> 심리적 환경 변인의 평균과 표준편차

변인	평균	표준편차
가정 성격	73.35	7.95
자기 지각	43.57	6.38
또래 지각	37.09	5.94
교사 지각	36.12	7.97
대인문제 해결능력	40.34	3.18

<표 9>에 나타난 바와 같이, 심리적 환경 변인 중 가정의 성격에 대한 아동의 지각의 경우, 평균값은 73.35, 자기에 대한 지각은 43.57, 또래에 대한 지각은 37.09, 교사에 대한 지각은 36.12이었다. 이러한 결과는 각각의 변인 점수 범위가 1~4까지임을 고려할 때 전반적으로 아동들이 가족, 자신, 또래, 교사에 대해 모두 긍정적으로 지각하고 있음을 알 수 있다.

<표 10> 심리적 환경 변인과 대인문제 해결능력의 상관관계

	대인문제 해결능력	가정 성격	자기 지각	또래 지각	교사 지각
대인문제 해결능력	-				
가정 성격	.03	-			
자기 지각	.13**	.46**	-		
또래 지각	.11*	.42**	.74**	-	
교사 지각	.04	.23**	.35**	.33**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

<표 10>에 나타난 바와 같이, 대인문제 해결능력과 가장 상관이 높은 심리적 환경은 자기 지각($r=.13$, $p<.01$)과 또래 지각($r=.11$, $p<.05$)으로 나타났다. 가정 성격과 교사 지각과는 유의한 상관이 없었다. 따라서 대인문제 해결능력은 자기와 또래에 대한 지각에 영향을 받음을 알 수 있다. 또한 가정성격과 자기 및 또래지각, 교사지각과는 상호간에 상관관계를 보였다. 이는 가정에 대해 긍정적으로 인식을 하는 경우, 자신과 또래에 대해서 바람직하게 지각을 하며 교사와의 상호작용에서도 인정받고 있다고 인식하는 것으로 볼 수 있다.

가. 가정 성격과 대인문제 해결능력과의 관계

아동의 가정에 대한 지각인 가정 성격과 대인문제 해결능력과의 관계를 알아보기 위하여, 가정 성격의 하위영역에 따라 대인문제 해결능력 유형과의 상관관계를 살펴보았다. 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 가정 성격과 대인문제 해결능력과의 상관관계

	대인문제 해결능력	사회적·주장적 유형	회피적·수동적 유형	적대적·지배적 유형
부모 역할 기대	.03	.03	.01	-.02
가족구성원 태도	.01	-.02	-.06	-.05
가정응결력	.05	-.04	-.09	-.06

<표 11>에 나타난 바와 같이, 가정 성격의 모든 영역에서 대인문제 해결능력 유형과는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이는 가정과 구성원에 대해 아동이 발달단계에 따라 성장하도록 도와주는 협조자적 가정으로 인식하느냐, 반대로 지배자적 가정으로 인식하느냐 하는 것은 대인문제 해결 유형과는 관계가 없는 것으로 볼 수 있다.

나. 자기 및 또래에 대한 지각과 대인문제 해결능력과의 관계

자기 및 또래에 대한 지각과 대인문제 해결능력 유형과의 상관관계를 살펴보았다. 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 자기 및 또래에 대한 지각과 대인문제 해결능력과의 상관관계

	대인문제 해결능력	사회적·주장적 유형	회피적·수동적 유형	적대적·지배적 유형
자기 지각	.13**	.01	-.15**	-.16
또래 지각	.11*	.00	-.12**	-.14**

* $p < .05$, ** $p < .01$

<표 12>에 나타난 바와 같이, 대인문제 해결능력과 자기 지각($r=.13$, $p<.01$) 및 또래 지각($r=.11$, $p<.05$) 모두 통계적으로 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 아동이 또래 및 대인과의 관계에서 발생하는 문제에 있어서 자신에 대하여 긍정적이면 또래집단에도 사교적으로 잘 수용되는 것을 의미한다고 본다.

대인문제해결의 회피적·수동적 유형은 자기에 대한 지각($r=-.15$, $p<.01$)과 또래에 대한 지각($r=-.12$, $p<.01$)에서 모두 부적으로 유의한 관계를 나타냈고, 적대적·지배적 유형은 또래에 대한 지각($r=-.14$, $p<.01$)에 대해 부적으로 유의한 관계를 보였다. 즉 대인문제 상황에 있어서 상대가 생각하기에 소극적이거나 회피적 또는 거부적인 방법으로 해결할수록 또래 관계에서 덜 친사회적이고 또래집단에 잘 수용되지 못하며 자신에 대해서도 부정적임을 의미한다고 하겠다.

다. 교사에 대한 지각과 대인문제 해결능력과의 관계

교사에 대한 아동의 지각과 대인문제 해결능력 유형과의 상관관계를 살펴 보았다. 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 교사에 대한 지각과 대인문제 해결능력과의 상관관계

	대인문제 해결능력	사회적·주장적 유형	회피적·수동적 유형	적대적·지배적 유형
무조건적 긍정적 존중	.04	-.02	-.07	-.05
진실성	.06	-.01	-.07	-.07
긍정적 이해	.03	-.03	-.07	-.05

<표 13>에 나타난 바와 같이, 아동의 교사에 대한 지각의 하위 요소 모두에 있어서 대인문제 해결능력에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 교사에 대해 자신을 이해하고 협조자적인 자세로 인식하느냐, 반대로 이해도가 낮은 교사로 인식하느냐 하는 것은 아동의 대인문제 해결능력과는 관계가 없는 것으로 볼 수 있다.

이는 학년이 올라갈수록 비록 담임교사와 생활하는 시간이 많아지지만 그 접촉은 주로 수업시간에 이루어지는 것이 대부분으로 교사와의 개인적이고 긴밀한 접촉은 부족하다고 하겠다. 반면에 아동의 대인문제가 발생되는 상황은 주로 또래와의 관계에서 형성되기 때문에 어른인 교사에 대한 지각의 차이는 아동의 대인문제 해결능력에 큰 영향력을 미치지 않는 것으로 판단되어진다.

3. 대인문제 해결능력에 대한 심리적 환경 변인의 설명력

아동의 대인갈등 상황에서의 문제해결능력에 대한 심리적 환경 변인의 설명력을 알아보기 위해 대인문제 해결능력을 종속변인으로 하고, 가정과 자기 및 또래와 교사에 대한 지각을 독립변인으로 하여 회귀분석을 실시하였다. 가정성격과 교사에 지각의 경우는 하위 요인 모두를 독립변인으로 하여 분석하였고 그 결과는 <표 14>와 같다.

<표 14> 대인문제 해결능력에 대한 심리적 환경 변인의 회귀분석 결과

심리적 환경 변인	R ²	수정된 R ²	F	Beta	t
가정 성격					
부모역할기대				-.05	-1.24
가족구성원 태도				-.04	-.71
가정 응결력				.06	1.26
자기 지각	.48	.47	46.54***	.12	2.33*
또래 지각				.04	.69
교사 지각					
긍정적 존중				-.04	-.61
진실성				.08	1.19
긍정적 이해				-.04	-.58

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

<표 14>에 나타난 바와 같이, 아동의 심리적 환경인 가정, 자기 및 또래, 교사의 변인이 초등학생의 대인문제 해결에 미치는 영향을 분석한 결과, 통계적으로 유의미하게 나타났다($F=46.54$, $p<.001$). 아동의 대인문제 해결능력을 가장 잘 설명해 주는 변인은 자기 지각($\beta=.12$, $t=2.33$, $p<.01$)이었고, 대인문제 해결능력은 심리적 환경 변인들에 의해 총 48%의 설명력을 지니고 있었다. 이는 아동의 자신에 대한 지각이 긍정적일수록 대인문제를 친사회적인 사회적·주장적인 방법으로 해결하는 것을 의미한다고 하겠다.



V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구의 목적은 아동의 심리적 환경 변인과 대인문제 해결능력과는 관계가 있는가를 밝혀 대인문제 해결능력을 높일 수 있는 심리적 환경 변인을 알아내고 적절한 환경을 조성하여 아동의 대인문제 해결능력을 높이는 데 도움을 주고자 하는 것이다.

본 연구에서 얻어진 주요 결과를 요약하여 논의하면 다음과 같다.

1) 학년 및 성별에 따른 대인문제 해결능력과의 관계

본 연구의 결과, 대인문제 해결능력은 학년에 따라 즉 연령에 따라서는 유의하지 않았으나, 성별에 따라서는 통계적으로 유의하게 나타났다. 학년에 따라 유의하게 나타나지 않은 결과는, 일반적으로 연령이 높아질수록 세련되고 높은 수준의 해결전략을 사용하여 대인문제 해결능력이 발달한다는 박찬옥(1986), Ford(1982), Marsh(1980), Selman(1984)의 연구들과는 차이가 보인다. 그러나 연령 증가에 따라 대인문제 해결능력이 증가하지 않아 연령 집단 간 차이가 없다는 연구결과나, 본 연구 결과에서 유의도 수준에서는 의미가 없었지만 4학년이 6학년에 비해 평균에서 다소 높게 나타난 결과는, 연령의 증가에 따라 오히려 감소하는 경향을 보인다는 Pellegrini(1985)의 연구와는 비슷한 면을 보였다. 연령의 증가가 대인문제

해결능력의 발달을 가져온다는 선행연구 중 박찬옥(1986)의 경우, 주로 유아를 대상으로 연구하여 연령의 증가에 따른 대인문제 해결력의 발달 결과를 도출할 수 있었다. 그러나 초등학교 고학년의 경우는 타인을 의식하여 판단과 달리 실제 행동에 있어서는 이원적으로 드러나는 경우가 많고, 성인에 비하면 다소 적으나 Pellegrini(1985)의 보고처럼 어느 정도는 사회적 스크립트(scripts)가 학습됨에 따라 그야말로 ‘생각 없이’ 자연적으로 행동하여 대인문제 해결에 필요한 사고를 삭제하는 방향을 더 선호하게 될 수도 있어서 연령과 대인문제 해결능력과는 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 생각되어진다.

반면에 성별에 따라서는 유의한 차이를 보였는데, 여학생의 경우가 남학생에 비해 대인문제 해결능력이 높게 나타났다. 이는 대인문제 해결능력은 성(性)에 따라 유의한 차이가 없이 고르게 발달하는 능력이라고 본 오화심(1994)이나 Shure와 Spivack(1974)의 연구와는 차이가 나지만, 여아가 남아에 비해 대인문제 해결능력이 높다는 국내의 연구들(김은희, 2002; 박찬옥, 1986; 손승희, 2001; 안성저, 2003)과는 동일한 결과를 보이고 있다. 대인간 상호작용에 있어서도 남학생은 공격적 전략을, 여학생은 협동적이고 친사회적 전략을 주로 사용한다는 Coie와 동료(1982)의 연구처럼, 대인간 갈등을 해결하는 능력에 있어서 성차가 있었다. 남학생은 가정이나 사회에서 충동적이고 공격적인 행동에 대해 승인된 반면, 여학생은 수동적이며 공격적인 행동에 금기시 되면서 오히려 친사회적이면서 긍정적인 문제해결 대안을 더 많이 가지고 있다고 추측해 볼 수 있다. 그러나 아동의 사회적, 긍정적인 대인문제 해결능력에 대한 성차 연구는 일관된 결과를 보이지 않고 있기 때문에 다양한 집단을 대상으로 한 연구가 반복적으로 이루어질 필요가 있겠다.

2) 심리적 환경 변인과 대인문제 해결능력과의 관계

가정성격과 자기 및 또래에 대한 지각, 교사에 대한 지각 등 심리적 환경 변인과 대인문제 해결능력과의 관련성을 살펴본 결과는 다음과 같다.

첫째, 심리적 환경 변인 중 가정의 성격에 따른 대인문제 해결능력 차이를 알아본 결과, 유의한 차가 나타나지 않았다. ‘부모의 역할 기대’ ‘가족구성원의 태도’ ‘가정 응결력’을 대인문제 해결능력의 상위 집단인 사회적·주장적 집단과 하위 집단인 적대적·지배적 집단으로 나누어 대인문제 해결능력에 대한 차이를 검증한 결과, 예상은 가정에 대해 긍정적으로 지각할수록 대인문제 해결능력이 높아질 것으로 보았으나, 그 어느 요인에서도 유의한 차이를 보이지 않았다. 이는 부모나 가정에 대한 아동의 지각이 긍정적일수록 대인문제 해결에 있어서 긍정적 방안이 많으며 부정적 해결방안이 많을수록 사회적으로 유능하지 못하다는 결과들(김은영, 1997; 손승희, 2001; 황옥경, 1996; Pellegrini, 1985; Shure, Spivack, Jaeger, 1971)과는 다소 다른 경향을 보였다.

그러나 보다 최근의 국내 연구(송은주, 2003; 안성저, 2002)에서는 본 연구 결과와 같이 가족 및 가정의 변인은 대인문제 해결능력에 별 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과로는 아동이 가정을 어떻게 인식하느냐 하는가는 또래와의 관계가 중심이 되는 대인 갈등에서 직접적인 영향을 주지 못하는 것으로 해석된다. 이는 아동의 대인갈등 문제가 주로 또래와의 관계에서 발생되기도 하지만 핵가족화, 부모의 맞벌이 등에 따라 가족의 역할이 줄어들는데도 원인이 있다고 생각된다. 그렇지만 다수의 선행연구와는 다른 결과인 만큼 다양한 가정 변인을 통한 지속적인 연구가 필요하겠다.

둘째, 심리적 환경 변인에서 자기 및 또래에 따른 대인문제 해결능력 차

이를 알아본 결과, 가장 유의한 관계를 보였는데, 이는 손승희(2001)와 황옥경(1996)의 선행연구에서와 같은 결과였다. 본 연구에서 사용한 자기지각 척도는 또래상황 속에서의 지각된 자기역량과 자아가치를 측정하였기 때문에 특히 또래에 대한 지각과 높은 상관을 보였다. 이는 아동기의 대인문제에 가장 영향력을 미치는 것은 자기에 대한 지각이라는 관점(Ford, 1982; Patterson, 1994; Renshaw, & Asher, 1982)과 이 시기의 아동은 심리적 유대감 형성에 있어서 부모로부터 분리하기 시작하여 또래의 가치를 더 중요하게 여긴다는 Kinnderman(1993)의 연구와 맥락을 같이 한다. 아동이 대인관계 문제 상황에서 친사회적이고 긍정적인 대안을 많이 가질수록 쉽게 문제를 해결하게 되어 더 이상 갈등상황을 보이지 않고 또래들과 성공적인 대인관계를 형성하여 아동은 정서적으로 안정되고 자신감이 생겨 이를 바탕으로 또래와 적극적으로 관계를 맺게 되는 것이다. 즉 또래와의 관계 속에서 사회적 기술을 습득해 나가며 또래들의 가치를 중요하게 받아들이고 이들로부터 부단히 인정을 받으려고 하는 아동기의 또래 관계 특성을 반영해 준 결과라고 하겠다.

셋째, 심리적 환경 변인에서 교사에 대한 지각인 ‘긍정적 존중’ ‘진실성’ ‘긍정적 이해’ 등 하위 요인을 상위 집단과 하위 집단으로 나누어 대인문제 해결능력에 대한 차이를 검증한 결과, 그 어느 요인에서도 유의한 차이를 보이지 않았다. 교사와 학생간의 인간관계가 민주적일 때 학습효과에 가장 많은 영향을 준다는 연구(김인례, 2003; 이선중, 2000; 이태희, 2003; Lewin, 1953)와는 차이가 있으나, 대인 문제해결의 반응 수에 있어서 친구, 어머니, 교사의 순서로 가장 영향력이 적다는 연구(박찬옥, 1986; 오화심, 1994)를 볼 때 교사에 대한 지각이 아동의 대인문제 해결에 크게 영향을 끼치지 못한다고 생각된다. 본 연구의 결과로는 4, 6학년은 초등학교에서 비교적 교사와 생활하는 시간이 많은 시기이지만 그 접촉은 주로 수업시간에 학습

적인 활동 면에 국한되기에 아동의 대인문제에 영향력 있는 대상으로서는 크게 자리 잡지 못하고 있다고 하겠다. 또 또래와의 대인문제가 대부분인 상황에 있어서 교사와의 관계가 어떠한가의 지각은 대인문제 해결과는 별개의 문제로 인식한다고 볼 수 있겠다.

3) 대인문제 해결능력에 대한 심리적 환경 변인의 설명력

대인문제 해결능력에 대한 심리적 환경 변인의 설명력을 알아보기 위해 회귀분석을 실시하였다. 살펴본 바에 의하면 48%의 설명력을 보였지만, 자기에 대한 지각만이 대인문제 해결능력에 영향을 주는 것으로 나타났다. 가정과 부모는 아동의 대인문제 해결능력에 관계가 있다(박찬옥, 1986; 손승희, 2001; 황옥경, 1996; Shure, Spivack, Jaeger, 1971)는 연구결과를 참고로 하여 그 관계를 살펴보았으나, 본 연구에서는 유의한 관계가 나타나지 않았다. 이러한 결과가 나타나 바에는 여러 가지 이유가 있겠지만 그 중 하나로 아동의 대인문제 해결능력이 가정 외의 아동의 개인적 기질, 정서 상태, 지적 능력, 또래관계 등에 의해 영향을 받을 가능성이 있기 때문으로 볼 수 있다. 또한 학년이 올라갈수록 교사와 접촉하는 시간이 많아져 아동의 대인문제 해결능력에 영향을 줄 것으로 생각하고 연구하였으나 이 또한 상관이 없는 것으로 나타났다. 교사의 '진실성' 변인은 다른 하위변인보다 다소 높은 설명력을 갖고 있었으나 역시 유의한 관계를 나타내지 못하였다.

본 연구의 결과를 볼 때, 아동의 대인문제 해결능력에 가장 영향을 주는 것은 또래와의 관계 속에서 인식하는 자기에 대한 지각으로 자기 존중감, 자긍심과 같은 자기 효능감을 길러주기 위한 계획과 지도가 필요할 것으로 생각된다.

2. 결론

이상의 연구 결과 및 논의를 바탕으로 이 연구의 의의를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 여학생이 대인문제를 해결하기 위해 보다 사회적이고 주장적인 행동을 생각해 내고, 타인의 행동을 통찰하여 장애를 해결하려는 면에서 남학생보다는 긍정적이라고 볼 수 있다. 발달 단계가 같고 지적인 면에도 큰 차이가 없음에도 불구하고, 대인문제 해결능력의 차이를 보이는 것은 가정과 사회의 차별적 행동을 요구하는 인식도 한 원인으로 볼 수 있다. 이에 성별에 따른 고정관념을 극복시키기 위한 양성교육과 역할 바꾸기 등 인식과 노력이 있어야 하겠고, 이를 위한 구체적인 지도 방법 등이 필요하겠다.

둘째, 아동이 또래관계에서 발생하는 문제에 대하여 친사회적이고 긍정적인 해결방안을 많이 가질수록 자기와 또래관계에서 유능하였는데, 이는 대인문제의 해결을 잘함에 따라 자기와 또래에 대한 지각도 긍정적으로 갖게 된다고 하겠다. 따라서 아동의 또래 유능성을 증진시켜주기 위하여 아동의 대인간 관계에 대한 이해가 계속 필요하겠다.

본 연구에서의 제한점과 후속 연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 초등학교 4학년과 6학년의 아동을 대상으로 사회적 능력에 중요한 역할을 하는 대인문제 해결능력과 여러 변인과의 상관관계를 살펴보았는데, 연령에 따라서는 유의한 차이를 확인할 수 없었다. 선행 연구에서도 연령에 따른 결과에 있어서는 일관성이 없는 편으로 다양한 연령층의 아동을 대상으로 한 보다 통합적이고 합일된 연구를 하여야 할 것이다. 또한 가정의 심리적 변인은 대인문제 해결능력 발달에 영향을 준다

는 선행연구의 분석을 기초로 본 연구를 시작하였는데, 본 연구에서는 무관한 결론에 이르렀다. 시대의 변화에 따른 영향력이 낮아진 것인지 그 외의 요인에 의한 것인지 등에 대한 후속 연구가 필요하다고 본다.

둘째, 본 연구에서 사용한 대인문제 해결능력 검사는 가설적인 상황을 설정하여 3가지 유형의 답 중에서 1가지를 선택한 것으로, 조사와 결과처리에서 효율적이었으나 응답 유형의 제공으로 인해 다양한 해결 방법 제시를 통한 질적 측면의 검증이 부족하였다고 할 수 있다. 따라서 아동들의 실제 대인 갈등 상황에서 사용하는 해결방안을 관찰과 면담에 의해 보완하는 등 심층적인 연구를 통한 실제적 대인문제 해결능력의 측정이 필요하겠다.



참고문헌

- 김성남(2007). 놀이중심의 인간관계 촉진 프로그램이 초등학생의 교우관계와 교사-학생관계에 미치는 효과. 한남대학교 석사학위논문.
- 김수연(1998). 순환모델에 따른 정상가족과 문제가족의 특성비교. 부산대학교 박사학위논문.
- 김용희(1994). 아동이 지각한 사회적 유능성과 사회적 지지가 성별에 따라 대인간 문제해결력에 미치는 영향. 효성여자대학교 석사학위논문.
- 김은영(1997). 부모의 양육태도와 유아의 대인문제 해결사고와의 관계. 전남대학교 석사학위논문.
- 김은희(2002). 아버지와 어머니의 양육행동에 따른 아동의 대인간 문제 해결 행동. 한남대학교 석사학위논문.
- 김인례(2003). 교사, 학생간 인간관계 지각에 따른 동기유발 및 학업성취도와의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김지신(1996). 어머니의 전통-근대 가치관 및 양육행동과 아동의 사회적 행동. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 남정결(1992). **교육행정 및 교육경영**. 서울 : 교육과학사.
- 노영천(2004). 교사 인간관계 발달 프로그램이 초등학교 교사의 의사소통 수준과 초등학생이 지각하는 교사-학생관계에 미치는 효과. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 류인미(1996). 아동의 대인간 문제해결사고의 발달에 관한 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 문희인(1990). 아동의 대인문제해결 사고와 가정환경변인과의 관계. 중앙대학교 석사학위논문.

- 박찬옥(1986). 아동의 대인문제 해결 사고에 관한 연구. 중앙대학교 박사학위논문.
- 서찬원(1995). 부모의 양육유형과 자녀의 대인문제해결 능력과의 관계 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 손승희(2001). 어머니 양육행동 및 아동의 대인간 문제해결 능력과 또래 유능성. 연세대학교 석사학위논문.
- 송은주(2003). 아동의 심리적 가정환경과 대인문제 해결사고와의 관계. 제주대학교 석사학위논문.
- 신민정(2002). 담임교사의 관심도에 대한 지각이 자아개념에 미치는 영향. 순천대학교 석사학위논문.
- 심혜숙 외(1995). 현대상담, 심리치료의 이론과 실제. 서울: 중앙적성출판사.
- 안성저(2002). 아동이 지각한 가족응집력 및 적응성과 대인문제해결능력과의 관계. 대전대학교 석사학위논문.
- 오규모(1998). 초등학교에서의 인간관계 특성에 관한 연구. 원광대학교 석사학위논문.
- 오화심(1994). 아버지의 양육태도와 유아의 대인문제 해결사고와의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 윤영신(1992). 아동의 대인문제 해결력과 사회성과의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 이선종(2000). 초등학생이 지각한 교사와의 인간관계, 학습태도 및 학문적 자아개념과의 관계. 원광대학교 석사학위논문.
- 이선희(2000). 어머니의 양육태도에 따른 유아의 대인문제 해결사고에 관한 연구. 경희대학교 석사학위논문.
- 이재룡(1996). 교사의 자기노출과 교사-학생간의 인간관계 및 학업성취

- 와의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이태희(2003). 교사 학생간 인간관계와 학구적 자아개념 및 학습태도와
의 관계. 원광대학교 석사학위논문.
- 정신숙(1999). 가정의 심리적 과정환경과 아동의 대인불안과의 관계 연
구, 고려대학교 석사학위논문.
- 정원식 외(1995). **현대교육심리학**. 서울 : 교육출판사.
- 조복희, 양연숙, 김암이, 장미자, 곽혜정, 한유미(1997). 유아의 애착행동과
사회적 능력 및 대인문제해결력과의 관계. **대한가정학회지**, 35(6),
249-259.
- 최연옥(2002). 또래집단 수용도와 대인문제해결력 및 학교생활 적응과의
관련성. 인제대학교 석사학위논문.
- 홍경옥(1998). 아동의 연령과 성에 따른 대인문제해결사고에 관한 연구.
경남대학교 석사학위논문.
- 황옥경(1997). 아동의 대인지각과 문제해결 행동 및 또래지위와의 관계.
숙명여자대학교 박사학위논문.
- Asarnow, J. R., & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment
problem: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and
Clinical Psychology*, 53, 80-87.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schema and the processing of social
information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 461-484.
- Boivin, M., & Thomassin, L., & Aliain, M. (1989). Peer rejection and
self-perceptions among early elementary school children:
Aggressive rejectees versus withdrawn rejectees. In B. H.
Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social
competence in developmental perspective*(p. 392). Boston, MA:

Kluwer Academic.

- Cantrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol, 53, No. 6, 884-889.
- Cohn, D. A., Patterson, C. J., & Christopolus, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 315-346.
- Coie, J. D., Coppotelli, & Dodge, K. A (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective, *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 323-340.
- Gottman, J. M. (1991). Finding the roots of children's problem with other children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 441-448.
- Hart. C. H., Ladd, G. W., & Burleson, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.

- Hobbs, S. A., Moguin, L. E., Tyroler, M., & Lahey, B. B. (1980). Cognitive behaviour therapy with children: Has clinical utility been demonstrated. *Psychological Bulletin*, 87, 147-165.
- Kinnderman, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in School. *Developmental Psychology*, 29, 6, 970-977.
- Kransor, L. R., & Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem: Attempts and outcomes on naturalistic interaction. *Child Development*, 54, 1545-1558.
- Ladd, G. W. (1991). Family-peer relations during childhood: Pathways to competence and pathology. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 307-314.
- _____ (1992). Themes and theories: Perspectives on process in family-peer relationships. In R. D. Parke, & G. W. Ladd, *Family-peer Relationships* (1-34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Hillsdale: NJ.
- Marsh, D. T., Serafina, F. C. M & Barenoim, C. (1980). Effect of perspective training on interpersonal problem solving. *Child Development*, 51, 140-145.
- McColloch, M. A., Gillbert, D. G., & Johnson, S. (1990). Effects of situational variables on the interpersonal behavior of families with an aggressive adolescent. *Personality and Individual Differences*, 11, 1-11.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1978). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, C. J., & Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perception of Self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child development*, 61, 1335-1349.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. N. Y: Viking Compass, 175-176.
- Renshaw, P. D., & Parke, R. D. (1992). Family and peer relationships in historical perspective. In R. D. Parke, & G. W. Ladd (Eds), *Family-peer Relationship: Modes of Linkage*. Hillsdales, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226-233.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 95-103.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). Social cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rudolph, K. D. Hammen, C., & Burge, D. (1994). Interpersonal functioning and depressive symptoms in childhood: Addressing

- the issues of specificity and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(3), 355-371.
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implication of and for a developmental model. *Child development*, 55, 228-304.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real life problem*. Washington: Jossey-Bass.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1974). *Interpersonal cognitive problem solving(ICPS): A mental health program for kindergarten and first grade children: Training Script*. Department of Mental Health Science. Hahnemann University, Philadelphia, PA.(Revised, 1978).
- Spivack, G., & Levine, M. (1983). Self-Regulation in acting-out and normal adolescents. National institute of Mental Health, Washington, D. C.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment: A guide to research and intervention*. San Francisco Jossey-Bass.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1972). Means-ends Thinking, Adjustment, and Social Class among Elementary-school-aged Children, *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 38, 348-363.
- Urbain, E. S., & Kendall, P. C.(1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children, *Psychological Bulletin*, 88(1), 109-143.

<부록> 심리적 환경변인 척도 질문지

<부록 1> 가정의 집단 성격 질문지

<부록 2> 자신 및 또래와 관계 질문지

<부록 3> 교사와 관계 질문지

<부록 4> 대인문제 해결능력 질문지

안녕하십니까?

이 질문지는 가정과 친구에 대해 여러분이 평소에 가지고 있는 여러 가지 느낌이나 생각들을 알아보려는 것입니다. 대답한 내용은 아무에게도 보여주지 않고 오직 연구에만 사용되며 옳고 틀린 답이 있는 것이 아니므로 여러분의 가정과 친구들과의 평소 생활을 돌아켜보면서 사실을 있는 그대로 답해주시면 됩니다.

문제를 읽으면 **제일 먼저 떠오르는 바로 그 첫 느낌**을 알고자 하는 것으로 너무 오래 생각하지 말고 바로 답해 나가시면 됩니다.

빠뜨리는 문제없이 답해주시기를 바랍니다.

부경대학교 교육심리학과

천 세 은 올림

✎ 해당란 ____위에 √ 표를 하여 주시기 바랍니다.

1. 학년 : ① 4학년 ____ ② 6학년 ____

2. 성별 : ① 남자 ____ ② 여자 ____

※ 질문에 답하는 방법

- 1) 내 생각과 아주 비슷하면 “매우 그렇다”
- 2) 아닌 경우도 있지만 비슷할 때가 더 많으면 “대체로 그렇다”
- 3) 다를 때가 더 많으면 “별로 그렇지 않다”
- 4) 아주 다르면 “전혀 그렇지 않다”에 √ 표 하시오.

나의 가정에 대한 설문지

나의 가정에 대하여	나의 생각과 느낌			
	매우 그렇다	대체로 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1. 부모님은 우리 집을 빚낼 일이라면 나에게 어떤 희생이라도 요구하실 것이다.	④	③	②	①
2. 부모님은 내가 하는 일마다 못마땅해 하신다.	④	③	②	①
3. 가족들은 자기 물건을 서로 빌리거나 빌려주기를 꺼려한다.	④	③	②	①
4. 내 의견과 부모님의 의견이 다를 때 부모님을 설득시킨다는 것은 생각할 수도 없는 일이다.	④	③	②	①
5. 우리 가족은 자기 이외의 사람이 한 일에 대해서 불평을 잘한다.	④	③	②	①
6. 우리 가족은 대체로 가정 전체의 일보다 자기의 일에 더욱 열중한다.	④	③	②	①
7. 나의 결정이 부모님의 생각과 다를 때는 어떤 일이고 허락하지 않을 것이다.	④	③	②	①
8. 우리 가족들은 수치스러운 일이라도 가족 앞에선 거리낌 없이 이야기한다.	④	③	②	①
9. 우리 가족들은 자신의 일 외의 다른 가족 일에는 무관심하다.	④	③	②	①
10. 부모님은 내가 진학을 할 경우, 나의 의견을 제일 우선적으로 들어 주실 것이다.	④	③	②	①
11. 우리 가족보다는 친구들이 더 나를 따뜻하게 대해준다.	④	③	②	①
12. 내가 좋은 성적을 받았을 때나 남에게 칭찬 받았을 때, 우리 가족들은 모두 자기 일처럼 즐거워한다.	④	③	②	①

나의 가정에 대하여	나의 생각과 느낌			
	매우 그렇다	대체로 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
13. 부모님은 우리 집 생활양식과는 다르더라도 자녀들이 원하면 들어 주실 것이다.	④	③	②	①
14. 우리 가족들은 내가 잘못했을 때에도 애썼다고 격려해준다.	④	③	②	①
15. 우리 가족들은 조그마한 일에도 모르는 사이에 경쟁을 하고 있다.	④	③	②	①
16. 내가 하는 일이 비록 부모님이 원하지 않는 일이라도 부모님은 나의 장래를 위하는 일이라면 허락해 주실 것이다.	④	③	②	①
17. 우리 가족은 서로 같이 이야기하기를 별로 좋아하지 않는다.	④	③	②	①
18. 우리 가족들과 함께 집에 있을 때 가장 마음이 편하고 기분이 좋다.	④	③	②	①
19. 나는 부모님이 원하시는 일이라도 나에게 맞지 않는다고 생각하면 끝까지 거절할 수 있다.	④	③	②	①
20. 나는 우리 가족들이 보기 싫어 집을 나가고 싶을 때가 있다.	④	③	②	①
21. 우리 가족들은 자기 문제를 집안 식구보다 자신 친구들에게 의논하는 경우가 많은 것 같다.	④	③	②	①
22. 우리 부모님은 내가 부모님 곁을 떠나도 내가 성공할 수 있으면 그 일에 찬성할 것이다.	④	③	②	①
23. 우리 집의 분위기는 따뜻하기 보다는 차갑다.	④	③	②	①
24. 우리 가족들은 사소한 일에도 서로 말다툼을 하는 경우가 많다.	④	③	②	①

나와 친구에 대한 설문지

나에 대하여	나의 생각과 느낌			
	매우 그렇다	대체로 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1. 나는 다른 아이들에게 좋은 친구가 된다.	④	③	②	①
2. 나는 다른 사람을 재미있게 해주는 것 같다.	④	③	②	①
3. 나는 친구를 한 번 사귀면 친하게 잘 지낼 수 있다.	④	③	②	①
4. 친구들이 나와 어울리기를 싫어할 때는 아마 내게 문제가 있기 때문이라고 생각한다.	④	③	②	①
5. 가끔씩 내가 다른 아이들과 너무 달라서 어울릴 수 없다고 느낀다.	④	③	②	①
6. 나는 언제나 친구들 쉽게 사귄다.	④	③	②	①
7. 나를 친구로 사귀는 것은 시간 낭비이다.	④	③	②	①
8. 내가 정말 좋은 친구가 되어 주기 때문에 친구들은 내 주변에 있기를 바란다.	④	③	②	①
9. 내가 갖고 싶어 하는 물건을 다른 아이가 갖고 있을 때 나도 한 번 써보자는 말을 잘 못한다.	④	③	②	①
10. 다른 아이들이 하고 있는 놀이에 잘 끼어 들지 못한다.	④	③	②	①
11. 다른 아이가 기분 나쁠 때 그 아이의 기분이 좋아지게 할 수 있다.	④	③	②	①
12. 다른 아이가 나를 속상하게 하거나 슬프게 할 때 내가 하고 싶은 말을 잘 하지 못한다.	④	③	②	①
13. 나는 다른 아이들을 잘 웃긴다.	④	③	②	①
14. 보통 때 내가 제안한 놀이로 친구들과 어울려 놀 수 있다.	④	③	②	①
15. 싸움을 하게 되면 나는 그것을 어떻게 끝내야 할지를 모른다.	④	③	②	①

나와 친구에 대한 설문지

나의 친구들에 대하여	나의 생각과 느낌			
	매우 그렇다	대체로 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
16. 친구들은 가끔씩 나를 못살게 굴고 따돌리려고 하는 경우가 있다.	④	③	②	①
17. 내가 도움이 필요할 때 대부분의 친구들은 잘 도와준다.	④	③	②	①
18. 친구들은 기회만 있으면 나를 무시하거나 놀리려고 한다.	④	③	②	①
19. 대부분의 친구들은 내가 쉽게 잘 어울릴 수 있는 아이들이다.	④	③	②	①
20. 대부분의 친구들은 다른 아이들 기분이 언짢아 있을 때 그것을 풀어주려고 노력할 것이다.	④	③	②	①
21. 나는 친구들이 어떤 식으로 행동을 할지 알기가 쉽지 않다.	④	③	②	①
22. 내가 친구와 싸움을 하게 되면 그 아이와 이제 더 이상 친구가 아니라고 생각한다.	④	③	②	①
23. 어떤 친구들은 정말로 일부러 나를 못살게 굴려고 하는 것 같다.	④	③	②	①
24. 믿을 만한 친구는 별로 많지 않다.	④	③	②	①
25. 내게 단점이 좀 있어도 친구들은 대체로 나를 좋아한다.	④	③	②	①
26. 친구들이 나와 한 번 사귀면 대부분의 경우 나와 계속 친구로 지낸다.	④	③	②	①
27. 내가 어려움에 처해 있을 때 친구들은 내 편이 되어 줄 것이다.	④	③	②	①

선생님에 대한 설문지

우리 선생님의 대하여	나의 생각과 느낌			
	매우 그렇다	대체로 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1. 선생님은 나에게 관심이 많으시다.	④	③	②	①
2. 선생님은 나의 잘못을 잘 용서하여 주신다.	④	③	②	①
3. 선생님은 내 의견을 잘 받아들이신다.	④	③	②	①
4. 나는 선생님과 친근하고 가깝다고 생각한다.	④	③	②	①
5. 선생님은 나의 질문에 잘 답해 주신다.	④	③	②	①
6. 나는 선생님과 함께 있는 것이 즐겁다.	④	③	②	①
7. 선생님은 나의 생각에 찬성을 잘 해 주신다.	④	③	②	①
8. 선생님은 나 개인의 문제에 관심을 가져 주신다.	④	③	②	①
9. 선생님은 진심으로 나를 사랑하고 계신다고 믿는다.	④	③	②	①
10. 나는 선생님과 같은 사람이 되고 싶다.	④	③	②	①
11. 선생님은 내가 훌륭한 사람이 되기를 바라고 있다.	④	③	②	①
12. 선생님은 내가 어려운 일을 당하면 도와주실 것이다.	④	③	②	①
13. 선생님은 진심으로 나를 아껴주신다.	④	③	②	①

이 질문지는 여러분의 친구들과 생활에서 일어날 수 있는 여러 가지 일들이 나와 있습니다. 각 문항에 나타난 일들이 **실제 여러분에게 일어났을 때 여러분이 어떻게 행동할 지**를 답해 주시면 됩니다.

대답한 내용은 옳고 틀린 답이 있는 것이 아니므로 문제를 읽고 너무 오래 생각하지 말고 **제일 먼저 떠오르는 바**를 적어주시면 됩니다.
솔직하게 답해주시기 바랍니다.

부경대학교 교육심리학과

천 세 은 올림

※ 질문에 답하는 방법

- 1) 각 문제에 나타난 상황들이 실제 여러분에게 일어나고 있다고 상상해 주십시오.
- 2) 답을 선택하기 전에 3가지 응답 내용을 자세히 읽어 보십시오.
- 3) 각 문제를 읽고 3가지 응답 내용 중에서 여러분이 하게 될 행동과 가장 비슷한 답을 **한 가지만 골라 ()** 속에 번호를 써 주십시오.

1. 아이들이 두 편으로 나누어 게임을 하고 있었는데 나도 끼워 달라고 하였다. 그러나 아이들은 이미 인원이 찼기 때문에 안 된다고 거절을 한다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 그 게임은 하지 않고 다른 놀이를 할 것이다.
- ② 그 아이들이 나중에 사람이 더 필요할지도 모르니까 기다려 보겠다.
- ③ 어떻게 해서든지 게임을 같이 할 것이다.

2. 점심 급식을 받으려고 줄을 서 있는데 다른 아이가 내 앞으로 끼어들었다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 내 자리를 지키기 위해 그 아이를 뒤로 밀어 내겠다.
- ② 그 애가 내 앞자리에 서도록 내버려 둘 것이다.
- ③ 내가 그 자리에 먼저 서 있었다고 말할 것이다.

3. 나와 친하게 지내던 친구와 사소한 일로 다투게 되었다. 그래서 그 친구가 다른 아이하고만 어울려서 몹시 속상하고 슬프다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 내가 그 친구를 얼마나 좋아하고 있는 지를 말해 주고 화해하겠다.
- ② 그 친구한테 가서 의리도 없는 나쁜 애라고 말해 주겠다.
- ③ 시간이 지나면 그 아이와 사이가 좋아질 수도 있으니까 그냥 기다려 보겠다.

4. 친구들과 두 편으로 나누어 아주 재미있게 놀고 있었는데. 집에
가야 할 시간이 되었다. 그런데 친구들은 조금만 더 하자고 한다.
이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 나대신 게임을 할 수 있는 아이를 찾아 주겠다.
- ② 집에 꼭 가야 하는데 왜 집에 못 가게 하느냐고 화를 낼 것이다.
- ③ 나는 슬며시 그 게임에 빠져 나와 집에 갈 것이다.

5. 아침에 엄마에게 꾸중을 듣고 학교에 와서 몹시 속상하고 슬펐다.
이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 나는 학교에 와서 다른 아이에게 화풀이를 할 것이다.
- ② 내 이야기를 들어 줄 수 있는 친구한테 그 일에 대해 말할 것이다.
- ③ 내 문제로 다른 사람을 귀찮게 하기 싫기 때문에 가만히 있겠다.

6. 학교 운동장에서 친구들이 자전거를 타고 있었다. 나도 타고 싶었
으나 자전거를 집에 놓고 왔기 때문에 탈 수가 없었다.
이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 자전거를 타는 대신에 다른 놀이를 하겠다.
- ② 아이들이 자전거 타는 것을 방해하겠다.
- ③ 나는 친구들에게 자전거를 빌려 달라고 하여 타보겠다.

7. 친한 친구와 운동장에 있었는데 다른 아이가 다가와서 내 친구를 놀렸다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 슬며시 그 자리를 피할 것이다.
- ② 내 친구를 놀리는 그 아이에게 덤비거나 욕을 해 주겠다.
- ③ 그 아이에게 다른 아이들을 놀리면 안 된다고 말해 주겠다.

8. 친구들과 토론을 하는데 나와 내 친구들은 의견이 서로 달랐다. 나는 내 의견이 옳다고 생각한다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 친구들이 알아들을 수 있게 내 생각을 자세히 설명하겠다.
- ② 친구들이 내 의견에는 별로 관심이 없을 테니까 아무 말하지 않겠다.
- ③ 내가 옳고 친구들이 틀렸다고 큰소리로 우기겠다.

9. 학급 아이들이 과제를 하고 있었다. 이제 한 가지만 더 하면 끝난다. 그런데 내가 필요한 자료를 마침 다른 아이가 갖고 있는 것을 보았다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 그 아이가 보고 있지 않을 때 그것을 가져오겠다.
- ② 그것 대신 그냥 다른 것을 사용하겠다.
- ③ 그 아이한테 가서 내가 그것을 쓸 수 있는지를 물어 보겠다.

10. 쉬는 시간에 친구와 함께 놀기로 약속했는데 그 친구가 다른 애들과 함께 놀고 있는 것을 보았다.
이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 그냥 혼자 놀겠다.
- ② 가서 나도 함께 어울려 놀겠다.
- ③ 친구에게 너는 약속을 안 지키는 나쁜 아이라고 말하겠다.

11. 과학관에 천체 망원경을 보려고 내 순서를 기다리고 있었다. 그런데 앞의 아이가 너무 오랫동안 보고 있어서 기다리는 것이 짜증이 났다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 그렇게 오래보면 어떻게 하느냐고 말하며 뒤로 밀어내고 내가 보겠다.
- ② 기다리는 사람이 많은데 다음 사람에게 차례를 넘겨줘야 한다고 말하겠다.
- ③ 그냥 그 아이가 다 볼 때까지 기다릴 것이다.

12. 몇몇 친구들이 방과 후에 만나는 특별한 모임을 만들었다. 나도 그 모임에 들어가고 싶지만 그 아이들이 뭐라고 할지 모르겠다.
이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 나도 그 모임에 들어 갈 수 있는지를 물어 보겠다.
- ② 아이들이 허락하든 안하든 그 모임에 한 번 가 볼 것이다.
- ③ 방과 후에 할 수 있는 다른 일을 찾아 볼 것이다.

13. 아이들과 놀고 있는데, 그 중의 몇 명이 내 별명을 부르며 나를 놀리기 시작하였다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 왜 놀리느냐고 화를 내고 계속해서 놀리면 가만두지 않겠다고 말하겠다.
- ② 그 아이들과 더 이상 놀지 않고 같이 놀 다른 아이들을 찾아보겠다.
- ③ 별명을 부르며 나를 놀리지 말라고 하겠다.

14. 운동장을 걸어가고 있는데 아이들이 가지고 놀던 축구공이 내 머리에 맞아서 몹시 아팠다.
이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 기분 나쁘지만 아무 말하지 않고 그냥 가겠다.
- ② 아이들한테 가서 사람이 지나갈 때는 조심해야 하는 거 아니냐고 말해준다.
- ③ 왜 가만히 지나가는 사람을 건들이냐며 따지고 덤비겠다.

15. 반 친구의 생일 파티에 학급의 모든 친구들이 초대되었다. 그런데 나만 초대받지 못하였다.
이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 친구들이 다 가는데 왜 나는 초대장을 받지 못했는지 그 애에게 물어보겠다.
- ② 나만 빼 놓은 것이 기분 나빠 그 아이를 더 이상 친구로 생각하지 않겠다.
- ③ 기분은 나쁘지만 그냥 아무 말하지 않겠다.

16. 친구다 학용품을 빌려갔는데 되돌려 줄 생각을 하지 않는다. 그런데 어느 날 내가 그 학용품이 꼭 필요하게 되었다.
이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 그 아이한테 가서 내가 필요하니 학用品을 이제 돌려달라고 하겠다.
- ② 다른 사람 물건을 그렇게 오래 쓰면 어떻게 하냐고 화를 낼 것이다.
- ③ 필요하긴 하지만 달라고 말할 수는 없을 것 같다.

17. 친구가 나한테 학교 담장에 올라 갈 수 있느냐고 물으면서 그것도 못하면 겁쟁이라고 하였다. 나는 겁이 나기도 하고 그것을 꼭 해야 되는 건지도 잘 모르겠다.
이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 나는 하고 싶지는 않지만 그냥 담장에 오를 것이다.
- ② 담장에 오르고 싶지 않다고 그 아이에게 말할 것이다.
- ③ 나는 왜 나를 겁쟁이라고 부르냐고 소리치며 화를 낼 것이다.

18. 학급에서 조별로 연극을 하는데 조장이 정말로 하기 어려운 역할을 나에게 맡겼다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 왜 나한테는 어려운 역할을 맡기느냐고 화를 내고 연극을 하지 않겠다.
- ② 나보다 그 역할을 잘 할 수 있는 아이와 바꾸는 것이 좋겠다고 말해 본다.
- ③ 다른 핑계를 대고 그 연극에서 빠질 것이다.

19. 나만 아는 새로운 사실이 있는데 누군가에게 정말로 말하고 싶다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 친한 친구에게 그 사실을 알려 주겠다.
- ② 다른 친구들에게 자랑삼아 큰 소리로 말할 것이다.
- ③ 아무도 관심이 없을 것 같아 계속해서 혼자만 알고 있겠다.

20. 잠시 동안만 갖고 놀겠다고 하면서 내 공을 빌려간 아이들이 내가 친구들과 공놀이를 하려고 돌려 달라고 해도 돌려주지 않는다. 이럴 때 나는 어떻게 할 것인가? -- ()

- ① 같이 놀려고 한 친구들에게 공을 다른 곳에서 빌려 보라고 하겠다.
- ② 공을 어떻게 해서든지 빼앗아 내 친구들과 놀이를 하겠다.
- ③ 나도 다른 아이들과 공놀이를 해야 하니까 이제 공을 돌려 달라고 말하겠다.