시설보호 유아를 위한 사회적 유능감 향상 프로그램 개발 및 효과 검증*

Development and Evaluation of Social Competence Enrichment Program for Institutionalized Children in Early Childhood*

서울대학교 아동가족학과
기금조교수 이 강 이
교 수 이 순 형
서경대학교 아동학과
전임강사 성 미 영

Dept. of Child Development & Family Studies, Seoul National Univ.
Assistant Professor : Lee, Kangyi
Professor : Yi, Soonhyung
Dept. of Child Studies, Seokyeong Univ.
Full-time Instructor : Sung, Miyoung

목 차

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적
Ⅱ. 프로그램의 이론적 배경
Ⅲ. 프로그램의 목표, 구성 및 내용
Ⅳ. 프로그램의 실시 및 효과 검증
Ⅴ. 결론 및 제언
참고문헌

<Abstract>

The purpose of this study is to develop and evaluate a social competence enrichment program for institutionalized children in early childhood. The program was developed to enhance institutionalized children's social competence. The program consists of sixteen 30-minute sessions. 19 institutionalized children (11 boys and 8 girls) participated in this program. The effect of this program was evaluated by institutionalized preschool children's emotional knowledge and interpersonal problem solving strategy. Assessment of emotional knowledge consists of identification and situation task. Interpersonal problem

Corresponding Author: Miyoung Sung, Department of Child Studies, Seokyeong University, 16-1 Jungneung-dong, Sungbuk-gu, Seoul 136-704, Korea Tel: 822-940-7554 Fax: 822-940-7554 E-mail: minie@skuniv.ac.kr

* 이 논문은 2001년도 두뇌한국21사업 핵심분야에 의하여 지원되었음.
이 논문은 2002년도 대한가정학회 추계학술대회 포스터발표논문임.

solving strategy includes forceful, prosocial, and manipulative strategy. Results showed that there was a significant experimental effect for emotional knowledge. Experimental children showed higher scores of emotional knowledge than control children. Also, there was a significant experimental effect for prosocial and forceful strategy. Experimental children showed higher ratio of prosocial strategy and lower ratio of forceful strategy than control children. The results of program evaluation revealed that this program was helpful for promoting institutionalized children's social competence.

주제어(Key Words): 시설보호 유아(institutionalized children in early childhood), 사회적 유능감 향상 프로그램(social competence enrichment program)

I. 연구의 필요성 및 목적

영유아기 자녀를 둔 가족의 해체 증가와 이로 인해 부모로부터 버려지는 어린 아동의 문제는 이제 우리에게 더 이상 낯선 모습이 아니다. 지난 1998년 IMF 구제금융 당시, 어린 자녀를 둔 30대 가장의 실직과 이에 따른 가족해체 증가 현상은 우리 사회에 큰 충격을 안겨주면서 각종 매체의 사회면을 장식했다(예: 세계일보, 99년 7월 15일자, 조선일보, 98년 3월 17일자). 그런데 부모로부터 버림받는 영유아기 아동의 문제는 구제금융에서 벗어난 지금도 감소하기는커녕 오히려 점차 증가하고 있는 실정이다. 가족해체의 증가 와중에서 시설보호 유아의 발달 및 적응 문제에 대한 사회적 관심과 적극적인 개입 노력이 요구된다.

최근 들어 가족해체로 인해 시설에서 보호받고 있는 유아 및 초등학교 저학년 아동을 대상으로 이들의 발달 및 적응 특성에 대한 조사 연구를 실시한 결과, 시설보호 유아의 발달 및 적응 문제와 관련된 위험요인이 다수 발견되었다. 먼저 사회적 기술의 측면을 살펴보면, 시설보호 아동은 협동, 자기주장, 자아 통제에 있어 일반 아동에 비해 낮은 수준의 점수를 보였으며 타인의 정서 상태를 이해하는 정서 조망 능력이 낮은 것으로 나타났다(권세은 · 이순형, 2002). 그리고 시설에서 생활하고 있는 초등학교 저학년 아동은 초등학교 입학 초기에 학교 생활에 적응하는데 어려움을 보이고, 그 중에서도 또래관계의 문제가 심각한 것으로 나타났다(성미영 · 이순형 · 이강이, 2001). 또한 표준 점수에 비해 낮은 것으로 나타난 언어적 이해 수준으로 인해 시설보호 아동의 행동문제 발생 가능성이 예상된다(이강이 · 성미영 · 이순형, 2002). 이외에도 시설보호 아동의 경우 가족관계망의 부재에 따른 행동문제의 발생 가능성이 높아서(이순형 · 이강이 · 성미영, 2001), 생존해 있으나 함께 살고 있지 않는 부모와의 관계는 시설보호 아동의 행동문제에 부정적 영향을 미치는 반면 시설에서 함께 동거하고 있는 형제의 존재는 행동문제의 발생 가능성을 감소시키는 것으로 나타났다. 이상의 연구 결과는 시설보호 유아가 앞으로의 발달 과정에서 많은 취약성을 가지고 있음을 보여준다. 따라서 부모 및 가족의 부재뿐만 아니라 다양한 위험요인을 가지고 있는 시설보호 유아의 취약성을 보완해 줄 수 있는 보호요인의 마련이 시급하며, 그 중 하나로 이들에게 부족한 사회적 유능감을 향상시켜 줄 수 있는 개입 프로그램의 개발이 요구된다.

시설보호 유아를 위한 개입 프로그램의 필요성은 현재 아동복지시설에서 입소 유아를 대상으로 실시하고 있는 프로그램의 실태를 통해서도 제기된다. 아동복지시설에서 운영되고 있는 프로그램의 실태를 살펴본 결과(이현주, 1999), 주로 생활 지도, 학습 지도, 종교 활동 및 상담 지도 등의 형태로 진행되고 있는 보육원 프로그램에서는 아동의 연령에 따른 발달상의 차이가 거의 고려되지 않고 있는 실정이다. 이에 따라 유아를 대상으로 하는 프로그램의 경우, 예능 교육 프로그램이라든가 초등학교 취학에 대비한 한글 학습 프로그램, 그리고 자원봉사자 또는 후원자를 초대하여 함께 놀이를 하는 일회성 프로그램이 거의 대부분을 차지한다. 특히 전체 프로그램에서 정서적 프로그램이 차지하는 비율이 거의

절반 정도로 나타나지만, 실질적으로는 대부분 종교 활동이나 예능교육에 관한 내용으로 구성되어 있어서 시설보호 유아가 자신의 심리적 어려움에 제대로 대처할 수 있는 능력을 키우기에는 역부족이다. 따라서 시설보호 유아의 발달적 요구에 적합한 보다 전문적인 프로그램의 개발이 요구된다.

가족환경이 결여된 시설보호 유아의 성공적인 자립을 위한 출발선은 초등학교 진학과 함께 이들이 학교 생활에 얼마나 잘 적응하고, 이후 지속적으로 학업 성취를 이루느냐에 달려있다고 해도 과언이 아니다. 그러나 시설보호 유아가 보이는 낮은 수준의 자존감이라든가 관계망의 부재에 따른 사회적 유능감 부족의 문제는 시설보호 유아가 성장하면서 경험하게 되는 사회적 적응 문제에 부정적 요소로 작용할 가능성이 크다. 예컨대, 낮은 수준의 자원을 가지고 있는 가족의 아동들은 학교 생활의 첫해부터 학업에서 낮은 성취를 보일 위험성이 높다(Ramey, Stedman, Borders-Patterson, & Mengel, 1978). 이와 유사한 맥락에서 가족해체로 인해 그 누구보다도 불리한 조건에 처해 있는 시설보호 아동의 경우, 초기 학교적응의 문제점이 예상되고 실제로도 그런 양상이 나타나고 있다(이순형·이강이·성미영, 2000; 성미영 외, 2001). 본 연구에서는 시설보호 아동의 초기 학교적응에서 특히 낮은 수준의 점수를 보인 또래와의 관계에 주목하여, 또래관계 기술을 중심으로 한 대인관계 능력의 개발에 초점을 맞추어 시설보호 유아를 위한 사회적 유능감 향상 프로그램을 개발하고 실시 효과를 검증하고자 한다.

사회적 유능감(social competence)은 아동이 주변 환경을 효율적으로 받아들이고 동시에 주변 환경에 효과적으로 기여하는 방법을 총체적으로 의미하며, 또한 아동이 자신의 주변 환경에 적절하게 기능하도록 사회적, 정서적, 인지적 자원을 통합하는 능력을 말한다(Pellegrini & Bjorklund, 1998). 특히 대인관계에서 발생하는 문제를 능동적으로 해결하는 능력은 사회적 적응에 대단히 중요하며 실제적 지능의 핵심 요인으로 간주(권영민, 1995)되는 바, 시설보호 유아의 또래관계 능력 향상에 대한 관심이 요구된다. 일반적으로 유아기에 경험하는 또래관계의 어려움은 성인기에 겪게 되는 부적응에 대해 예언력(Ladd, 1990; Parker & Asher, 1987)을 지니며, 유아가 사회적 목표를 달성하기 위해 적절하게 상호작용하고 사회적 상황을 정확하게 해석하며 사회적 상호작용에 대해 긍정적으로 반응할 경우에는 주변 환경으로부터 강화를 얻게 된다(Kauffman, 1997). 타인과의 성공적인 관계 형성이 아동의 자존감을 향상시키고 또래 집단 내에서의 긍정적인 지위를 촉진한다(Smith & Travis, 2001)는 점을 고려할 때, 또래 및 성인과 긍정적인 사회적 상호작용을 형성하고 유지하는 능력은 아동기 발달의 중요한 부분이고 이후의 사회적 적응에도 결정적이다. 이상의 내용을 통해 볼 때, 시설보호 유아가 학교 및 보육원에서의 집단 생활에 성공적으로 적응하고 더 나아가 사회적 자립 능력을 갖춘 성인으로 성장하기 위해서는 또래관계를 중심으로 한 대인관계 능력의 개발이 반드시 요구된다. 따라서 본 연구를 통해 또래관계 기술을 중심으로 한 시설보호 유아의 사회적 유능감 향상 프로그램을 개발하고 이를 현장에서 직접 실시하여 그 효과를 검증해봄으로써, 시설보호 유아를 위한 전문적 개입 프로그램의 모델을 제시하고자 한다.

II. 프로그램의 이론적 배경

1. 사회적 유능감의 개념

사회적 유능감에 대한 일관된 개념 정의는 아직 이루어지지 않았으며(Mathur & Rutherford, 1996), 대부분의 연구자들은 다양한 방식으로 사회적 유능감을 개념화하고 있다. 예를 들어, Dodge(1986)에 따르면 사회적 유능감은 사회적 단서를 인식하고 해석하며, 적절한 반응을 선택하고, 사회적 반응에 적절하게 대응하는 요소로 구성되는 능력이다. 아동의 사회적 문제 해결 능력을 사회적 유능감과 동일한 개념으로 간주한 Spivack과 Shure(1974)는 대안적 해결책을 만들어내고 수단-목적적 사고(means-ends

thinking)를 하고 인과적 사고 능력(consequential thinking)을 보이는 경우, 이를 사회적 유능감으로 정의한다. 이외에 사회적 유능감은 유아가 타인과 잘 어울리는 사회적 능력(McGinnis & Goldstein, 1990), 유아가 자신이 처한 상황이나 환경을 인지하고 이에 대해 감정과 행동을 사회적으로 처리하는 능력(김광웅 · 이인수, 1998), 개인과 개인이 상호작용하는 과정에서 서로의 자아정체감이 실현되기 위하여 요구되는 정서조절능력, 도덕적 가치, 사회적 역할 수용, 대인관계 기술, 사교성 등이 포함되는 포괄적 개념(양현정, 2000)으로 정의되고 있다.

본 프로그램에서는 시설보호 유아가 초등학교에 진학하면서 이들의 학교 적응에 중요하게 작용할 것으로 예상되는 또래관계 기술 능력을 중심으로 사회적 유능감을 정의한다. 유아와 또래의 긍정적 상호작용은 상대방의 심리적 상태 또는 감정 상태를 정확히 파악하고, 사회적 갈등 상황에 대해 정확히 판단하며, 적절한 의사표현 및 문제 해결 기술을 사용할 수 있을 때 가능하다. 이에 따라, 본 프로그램에서는 사회적 유능감을 '유아가 자신과 타인의 정서를 명확히 이해하는 정서적 지식과 또래간에 문제가 발생했을 경우 사회적 갈등 상황에 대한 정확한 판단에 근거하여 문제를 해결해나갈 수 있는 문제 해결 기술'로 정의한다.

2. 사회적 유능감의 구성 요소

사회적 유능감은 전반적인 사회적 행동의 효율성과 관련된 용어로 특정한 사회적 상황에서 요구되는 여러 가지 사회적 기술들을 포함하는 포괄적 개념으로 볼 수 있기 때문에, 포괄적인 개념 중에서 연구자가 어느 부분에 초점을 맞추고 누구를 대상으로 하느냐에 따라 그 구성요소에 차이가 나타난다. 유아 및 아동의 사회적 유능감에 관한 선행연구(윤정진 · 정옥분, 1997; 이경미, 1998; 이진숙 · 조복희, 2001; 황혜정 · 김경회, 1999; Dodge, 1986; Shure & Spivack, 1975; Vaughn, McIntosh et al, 1990)에서는 대인관계를 중심으로 한 사회적 유능감의 구성요소로 사회적 민감성, 적절한 반응의 선택, 다양한 해결책, 협력성, 주도성, 유능성, 안정성, 의사소통의 명확성 등이 제시되고 있다. 본 프로그램에서는 또래관계 기술을 중심으로 한 유아의 사회적 유능감의 구성요소로 다음의 4가지를 선정하였다.

1) 자아개념

아동이 자신에 대해 가지고 있는 태도와 자신에 대한 가치 정도를 의미하는 자아개념은 개인의 행동 방향을 결정하는데 중요한 요소이기 때문에, 사회적 유능감의 주요 구성요소에 해당한다. 일반적으로 부정적 자아개념을 가진 유아는 유치원 생활에 잘 적응하지 못하고 학업 성취가 낮으며(유효순, 1997), 낮은 수준의 자아개념은 유아의 인지 및 정서적 수준을 위협하고 사회적 부적응 문제를 야기한다(Ladd, 1990). 긍정적인 자아개념이 발달하기 위해서는 특히 타인으로부터 수용되는 경험이 중요한데, 부모로부터 버림받은 시설보호 유아는 인생의 초기 단계부터 긍정적인 자아개념 발달에 치명적인 상처를 입은 셈이어서 일반 유아에 비해 낮은 수준의 자아개념을 보인다(권세은 · 이순형, 2002). 따라서 시설보호 유아의 또래관계가 제대로 발달하기 위해서는 먼저 긍정적인 자아개념에 대한 접근이 요구된다.

2) 조망수용 능력

대인관계에서 발생하는 문제를 효율적으로 해결하기 위해서는 타인의 생각 · 감정 · 행동과 상황을 고려하면서 새로운 문제를 유발시키지 않는 문제해결 방법을 적극적이고 민감하게 추론(권세은 · 이순형, 2002)해내는 조망수용 능력이 요구된다. 예를 들어, 아동은 타인의 관점과 입장에 대한 이해 능력을 개발함으로써 친사회적 추론의 발달 및 그에 따른 친사회적 행동의 증진을 꾀하는 것이 가능하다. 타인의 정서라든가 역할에 대해 사회적으로 민감하게 인식하고 이에 근거해서 효과적인 의사소통과 상호호혜적인 상호작용을 할 수 있을 때 비로소 건설적인 또래관계 형성이 가능한 만큼, 조망수용 능력의 개발은 긍정적 또래관계 형성을 위해 반드시 요구되는 사회적 유능감의 구성요인이다.

3) 사회적 문제해결 기술

사회적 기술은 대인 관계 상황에서 타인에게 해를 끼치지 않는 범위 내에서 긍정적 또는 부정적 감정을 표현하는 개인의 능력(Bellack & Hersen, 1979), 주어진 상황 내에서 타인과 상호작용을 가능하게 하고 긍정적 효율성을 극대화해서 유지시키도록 하는 능력(Foster & Ritchey, 1979)을 말한다. 유아가 또래와 만족스러운 상호작용을 하기 위해서는 또래와의 갈등이 발생했을 때 이를 합리적으로 해결해 나가는 실제적 기술이 필요하다. 흔히 대인관계라든가 또래관계가 원만하지 못한 유아는 사회적 상황에 적합하지 않은 행동을 할 뿐만 아니라 다양한 상황에서 어떤 행동이 적합한 것인지에 대한 지식이 부족한 것으로 나타난다(Asher & Renshaw, 1981). 따라서 시설보호 유아의 또래관계 기술을 향상시키기 위해서는 구체적인 사회적 문제해결 기술을 학습하고 이를 실제 상황에 적용할 수 있는 능력이 요구된다.

4) 주도성과 성취감

낮은 수준의 자아개념과 또래관계의 어려움에 대처하는 기술이 갖추어지고 나면 유아는 자신의 능력과 가치에 대한 인식의 고취를 도모하는데, 이것이 가능하기 위해서는 주도적인 작업 활동을 통한 성취감의 경험 기회가 요구된다. 즉, 유아는 주변 환경을 통제하려는 욕구에 따라 행위자로서의 자신(self-as-agent)에 대한 개념을 지속적으로 발달시키는데, 이러한 자기 주도적 경험을 통해 '내가 무엇을 할 수 있는가'를 스스로 발견하게 된다. 이에 반해 주도성의 결여는 유아로 하여금 학습된 무력감, 우울증으로 특징지어지는 패배자의 태도, 자신의 능력과 기술을 제대로 사용하지 못하는 결과를 초래한다. 또한 유아의 개별적인 성취에 근거한 주도성 획득에서 한 단계 더 나아가 또래와의 협동 관계를 통해 주도성과 성취감을 경험하게 함으로써 보다 고차원적인 대인관계 능력의 발달이 가능하다. 유아가 자신이 하는 새롭고 모험적인 일에서 성취감을 경험하면서 제공받게 되는 자기 가치감(self-worth)과 자존감은 유아의 자기 확신과 건강하고 긍정적인 자아개념의 발달에 기여함으로써, 궁극적으로는 또래 관계 기술과 관련된 사회적 유능감의 발달을 가져온다.

III. 프로그램의 목표, 구성 및 내용

1. 사회적 유능감 향상 프로그램의 목표와 단계별 구성

바람직한 대인관계를 형성하는 능력은 아동의 사회적 적응에 있어 매우 중요하다. '생각하는 방법', '어울리는 방법', '다양한 상황에서의 대처능력' 등 대인관계 능력과 관련된 사회적 기술을 획득하거나 적절하게 사용하는데 실패할 경우, 이는 비효율적인 또래 관계를 야기하고 장기적으로는 아동의 발달 및 적응에 부정적인 결과를 가져온다(Smith & Travis, 2001). 선행연구(성미영 외, 2001; 이순형 외, 2000)에 의하면, 시설에서 보호받고 있는 유아는 위축된 또래관계로 인해 초기 학교적응에서 어려움을 겪을 것으로 예상된다. 이에 따라 시설보호 유아에게 있어 또래관계 기술과 관련된 사회적 유능감의 개발은 이들의 발달 및 적응에 중요한 의의를 지닌다고 볼 수 있다. 특히 이들이 또래와의 관계를 형성하고 유지하기 위해 필요로 하는 대인관계 개념과 기술을 학습할 수 있도록 기회를 제공해 줄 필요가 있다.

본 연구에서는 시설보호 유아를 대상으로 또래관계 기술 능력에 초점을 맞춘 사회적 유능감 향상 프로그램을 개발하고 실제 현장에서의 프로그램 활용 가능성을 모색해보고자 한다. 이를 위해 유아를 대상으로 개발된 국내·외의 사회성 향상 프로그램과 관련 선행연구를 검토하여 앞서 제시한 사회적 유능감의 구성요소에 따라 프로그램의 목표를 〈그림 1〉과 같이 4단계로 구성하였다.

<단계 1> 긍정적 자아개념 지각

- 사회적 상호작용의 주체(자기 자신)와 객체(또래)에 대한 이해 수준 향상
- 자신에 대한 정확한 이해 - 원활한 사회적 상호작용의 전제 조건
- 자신의 가치에 대한 학습
  - 자기 표현 행동 기회의 제공
  - 감정의 인정 경험

↓

<단계 2> 사회적 민감성과 조망수용 능력 고취

- 자신과 상대방의 정서와 사고에 대한 민감성
- 자신과 타인의 정서와 사고 존중 및 배려

↓

<단계 3> 사회적 문제해결력 증진

- 사회적 딜레마 상황 취급 능력 개발
- 사회적 딜레마 상황을 효과적으로 해결하는 사회적 기술 경험

↓

<단계 4> 사회적 유능감 평가 기회 제공

- 자신의 사회적 유능감에 대한 자신감 · 주도성 · 성취감 경험
- 또래 관계에 대한 자신감 경험
- 자신의 사회적 유능감에 대한 긍정적 평가 기회 제공

<그림 1> 사회적 유능감 구성 요소에 따른 프로그램의 목표

2. 프로그램의 내용

사회적 유능감 향상 프로그램의 구체적인 내용은 <표 1>과 같다.

IV. 프로그램의 실시 및 효과 검증

선행연구(김선혜, 1999; 류칠선, 1993; 배주미, 1991; 양현정, 2000; 이경미, 1998; 이상화, 1997; 이윤옥, 1992; Mize & Ladd, 1990; Spivack & Shure, 1976, 1980)에서 유아의 주의 집중 시간과 이해도를 고려할 때 유아를 대상으로 실시하는 프로그램에서 적절하다고 지적된 실시 기간, 주간 실행 횟수, 집단 크기, 활동 소요시간 및 교수방법의 조건을 고려하여, 본 프로그램을 다음과 같이 구성하였다.

1. 프로그램의 실시 대상 및 방법

1) 프로그램의 실시 대상 및 집단 구성

사회적 유능감 향상 프로그램을 실시하기 위해 서울시 소재 S보육원과 C보육원에 거주하고 있는 만 3세~5세 유아 19명을 프로그램 처치 대상으로 선정하였으며, 프로그램의 실시 효과를 검증하기 위

〈표 1〉 사회적 유능감 향상 프로그램의 내용

단계	목표	회	활동명	목 적	주요 개념
단계1	나와 타인에 대한 이해 높이기	1회	나는 누구일까요?	나의 독자성에 대한 인식을 높인다	• 자아개념 • 나/타인 차이 인식
		2회	나는 내가 좋아요	긍정적인 자아개념을 가지도록 한다	
		3회	친구가 좋아요	친구에 대해 인식하고 이해한다	
		4회	우리는 달라요	나와 친구의 다른 점을 인정하고 이해한다	
단계2	나와 타인의 감정과 생각 존중하기	5회	나는 느껴요	감정을 표현하는 다양한 어휘에 대해 알아보고 다양한 방법으로 감정을 표현한다	• 조망수용 • 사회적 민감성
		6회	내 기분을 보세요	유아에게 다양한 자기 표현의 기회를 제공한다	
		7회	나의 감정과 너의 감정	동일한 상황에서 사람마다 느끼는 다른 감정에 대해 이야기한다	
		8회	돌 같은 말과 꽃 같은 말	같은 내용의 말이라도 전달방법에 따라 상대방의 기분이 달라질 수 있음을 경험하고 효과적인 의사전달법을 연습한다	
단계3	사회적 문제 해결 능력 기르기	9회	왜 그럴까요?	딜레마 상황에서 문제 상황에 대한 단서를 지각한다	• 사회적 문제해결 기술 • 의사소통 능력
		10회	여러 가지 길	한가지 문제 상황에 여러 가지의 해결책이 있다는 것을 안다	
		11회	어떻게 할까요?	동일한 문제 상황에 대한 서로 다른 대응 방법의 결과 차이를 알아보고 또래와의 상호작용에 필요한 기술을 학습한다.	
		12회	좋은 방법 찾기	시연과 모니터를 통해 딜레마 상황에서 사회적 지식을 기술적인 행동으로 전환하는 능력의 향상을 도모한다	
단계4	나의 능력에 대해 평가하기	13회	내가 잘하는 일 친구가 잘하는 일	아동의 자신감을 함양해서 주도성 증진의 효과를 도모한다	• 주도성 • 성취감 • 협동
		14회	할 수 있어요	높은 수준의 동기와 의지의 중요성을 일깨워줌으로써 성공적인 과업 수행을 위한 자기 주도성 증진을 도모한다	
		15회	우리 함께 해요	또래와의 협동을 통한 성취의 기회를 제공한다	
		16회	나를 소개합니다	주도성과 성취감을 경험함으로써 유아가 사회적 유능감에 대한 자신감을 증진시킨다	

해 서울시 소재 Y보육원과 G보육원에 거주하고 있는 만 3세~5세 유아 19명을 통제집단으로 선정하였다. 실험 및 통제 집단 유아는 가족 해체로 인해 보육원에 입소한 아동으로 입소기간은 1년에서 3년

〈표 2〉 실험 집단과 통제 집단의 구성

대상	실험집단				통제집단	전체
	집단1	집단2	집단3	집단4		
남아	3명	4명	2명	2명	11명	22명
여아	2명	1명	3명	2명	8명	16명

사이였다. 조사대상 아동이 입소 중인 보육원은 입소 아동의 수가 40인 이상의 규모였으며, 보육사와 아동의 비율이 법적 기준(1:12)을 유지하고 있는 것으로 나타나 선정된 보육원의 조건은 유사하였다.

실험집단의 경우 1명의 주교사 및 1명의 보조교사가 4~5명의 유아로 구성된 개별 소집단을 담당하여 프로그램을 실시하였다.

2) 프로그램의 실시 방법

2002년 4월 첫째 주부터 5월 넷째 주까지 8주간에 걸쳐 주 2회씩, 총 16회의 활동을 보육원에서 실시하였으며, 개별 활동의 소요시간은 유아의 주의집중 능력을 고려하여 30분 내외로 정하였다.

본 프로그램은 매 회의 활동을 '도입 활동-본 활동-마무리 활동'의 세 단계로 구성하였다. 먼저 도입 활동을 통해 유아의 관심과 흥미를 유도하였고, 본 활동에서는 도입 활동을 토대로 핵심적인 내용을 다루었다. 또한 마무리 활동은 다음 회의 활동과의 연계성을 고려하여 금회의 활동을 정리하는 내용으로 구성하였다.

3) 주요 교수 방법

사회적 기술 훈련의 교수 모델(Ladd & Mize, 1983)에 의하면, 지식을 기술의 실행으로 변형시키는 능력과 사회적 상호작용을 모니터 하는 능력을 효과적으로 훈련시키기 위해서는 지도, 시연, 피이드백 등이 중요하다. 또한 발달 및 학습에 관한 행동주의 접근법에 의하면, 유아를 대상으로 하는 프로그램에서는 강화를 통한 직접적인 학습과 모델링을 통한 간접적인 학습의 과정이 효과적이다. 이와 함께 유아의 사회적 상호작용에서는 자신의 의사를 정확하게 전달하고 타인으로부터 전달되는 메시지를 정확하게 전달받는 능력이 중요하기 때문에, 이를 위해서는 다양한 의사 표현하기와 평가의 경험이 요구된다.

이상의 내용을 고려하여, 본 프로그램에서는 지도·평가 등을 통한 이야기 듣기와 이야기 나누기 활동, 시연·모델링 등을 통한 역할놀이와 게임, 의사전달하기·강화 등을 통한 그리기 및 만들기 활동 등의 교수 방법을 통해 프로그램을 실시하였다.

4) 교구·교재의 선정과 활용

유아의 흥미와 호기심을 자극하고 적극적인 참여동기를 고취시키기 위해서는 유아에게 매력적이고 재미있는 매체의 활용이 필수적이다. 이에 따라 본 프로그램에서는 손인형, 그림 및 사진 자료, 게임판,

〈표 3〉 프로그램에서 활용된 주요 교수 방법

교수방법	개 념	사 례
지도 (coaching)	사회적 기술에 대한 언어적 지시	「늑대가 들려주는 아기돼지 삼형제 이야기」 동화책을 읽고, 교사는 유아들에게 늑대의 입장에 대해 설명해준다.
의사전달 하기 (communicating)	감정과 생각에 대한 언어·비언어적 표현	「핑거 페인팅」 활동을 통해 유아는 자신의 정서를 표현한다.
모델링 (modeling)	바람직한 행동을 직접 제시	「내가 잘하는 일」 이야기 나누기 활동에서, 교사가 먼저 어떤 식으로 이야기하면 되는지 보여준다.
시연 (rehearsal)	역할극을 통한 기술의 수행	「역할놀이」 활동에서 유아가 손인형을 끼고 다른 아동의 역할을 수행한다.
평가(monitor)	행동 실행 후의 결과 관찰	친구가 제시한 문제 해결방안을 듣고 그에 대한 생각과 느낌을 이야기한다.
강화(reinforcement)	바람직한 행동 증가를 위한 자극	아동의 활동 작업 결과에 대해 스티커를 이용하여 보상한다.
게임(game)	흥미를 유발하고 참여를 촉진시키는 활동	「우리는 문제해결사」 게임을 통해 적절한 문제해결 방안을 생각하도록 한다.

<표 4> 프로그램 활동의 구체적 사례(1)

활 동 명	**나는 내가 좋아 (2회)**
활동목표	긍정적인 자아개념을 가지도록 한다
활동자료	도 입: 「노래 못하는 아기참새」 동화책 본활동: 고깔모자용 도화지, 참새 그림, 색연필, 싸인펜, 가위, 풀, 모루, 펀치, 스탬플러 마무리: 「나는 내가 좋아」 동시 활동지, 연필, 지우개
활동방법	■도입: 동화 「노래 못하는 아기참새」 동화를 들려주고 아기참새의 마음이 어떻게 변화했는지 이야기 나눈다. 교사: "아기참새의 문제는 무엇이었나요?" "주위의 동물들이 아기참새에 대해 어떻게 얘기했나요?" "아기참새는 그런 자신에 대해 처음에 어떻게 느꼈나요?" "내가 만약 아기참새였다면 그런 자신에 대해 어떻게 느꼈을까요?" "개구리는 아기참새에게 무엇을 하자고 했나요?" "그 결과 어떤 일이 일어났나요?" "이제 아기참새는 자기 자신에 대해 어떻게 느끼나요?" "내가 만약 아기참새였다면 이런 자신에 대해 어떻게 느꼈을까요?" ■본 활동 1. 아기참새 모자 만들기 모두 아기참새가 되어 우리들 자신에 대해 어떻게 느끼는지 이야기하기 위해 고깔모자를 만든다. 교사를 포함하여 모두 아기참새 고깔모자를 머리에 쓴다. 2. 이야기 나누기: 「내가 잘 하는 일」 ① 내가 아기참새가 되었다고 생각하고, 내가 잘 하는 일에 대해 생각해 본다. ② 먼저 교사가 자신이 잘 하는 일에 대해 이야기한다. 예) 교사: "나는 내가 좋아. 왜냐하면 나는 아침에 일찍 일어나거든." "나는 내가 좋아. 왜냐하면 나는 우유를 잘 마시거든." ③ 아동의 경우 자신이 잘 하는 일에 대해 돌아가면서 이야기하도록 한다. ④ 아동이 말한 것에 대해 교사는 다시 한 번 내용을 반복해서 말해준다. 교사: "○○은 _____해서 자기가 좋다고 생각하는구나." ⑤ 다른 잘 하는 점에 대해서 계속해서 생각해 보도록 유도하고, 여러 번 차례를 돌려서 자신의 생각을 이야기할 기회를 최대한 제공한다. ■마무리: 동시 쓰기 「나는 내가 좋아」

카드 그리기와 각종 만들기 재료 등을 교재·교구로 활용하였다. 프로그램 참여 유아가 그리기나 만들기 활동에 어려움을 느끼지 않고 프로그램이 원활히 진행될 수 있도록, 필요한 경우 반구조화된 재료(예: '아기참새 모자 만들기' 활동에서 교사가 미리 모자를 만들어 놓고 유아가 그린 참새 그림을 붙이도록 함)를 사용하였다. 또한 본 프로그램에 참여한 유아의 상당수가 글자 쓰기 활동에 익숙하지 않았기 때문에, 이들이 활동 중의 글자 쓰기에 심리적 부담감을 느끼지 않도록 하기 위해 각종 글자 카드, 아동의 사진, 라벨 용지 등을 적절히 이용하였다(예: '나는 누구일까요?' 활동에서 아동이 자신의 이름을 쓰는 대신 라벨 용지에 인쇄된 사진을 제공하였음).

본 프로그램에서 실시한 구체적인 활동 진행 방법과 교수법 및 교재·교구 선정에 대한 이해를 높이기 위해 <표 4>와 <표 5>에 활동 사례를 제시한다.

2. 프로그램의 효과 검증 방법

본 연구를 통해 개발된 사회적 유능감 향상 프로그램이 시설보호 유아의 정서 지식과 대인간 문제

<표 5> 프로그램 활동의 구체적 사례(2)

활 동 명	**여러가지 길 (10회)**
활동목표	한가지 문제 상황에 대해서 여러 가지의 해결책이 나올 수 있다는 점을 안다.
활동자료	도 입: 「너 때문이야!」 동화책 둘째 이야기 「부서진 로봇」 본활동: 「우리는 문제 해결사!」 상황 그림 자료와 활동판, 라벨용지, 싸인펜 마무리: 「나는 문제 해결사!」 활동지, 연필, 지우개, 스티커
활동방법	■도입: 「너 때문이야」동화책 둘째 이야기 「부서진 로봇」 동화 - 한 가지 문제 상황에 대해 두 가지의 해결책이 등장하는 동화자료를 함께 읽으면서, 두 가지 해결방법에 따라 각각 상황이 어떻게 진행되는지 비교한다. ■본 활동 1. 이야기 나누기: 「내가 만약 형빈이라면…」 - 앞의 동화에서 등장인물들이 사용한 해결 방법에 대해 이야기를 나눈다. 2. 게임: 「우리는 문제 해결사!」 - 아이들을 두 팀으로 나누어, 어느 팀이 최고의 문제 해결사인지 게임을 한다. - 게임 방법 ① 3가지의 문제 상황에 대해 아이들이 제시하는 해결 방법을 교사가 라벨용지에 받아 적은 후, 문제 상황 그림판 아래에 붙어있는 「우리는 문제 해결사!」 활동판에 팀원 중 한 명이 나와서 붙이도록 한다. 상황 [1]: 친구가 롤러 스케이트를 타고 있는데, 나도 타고 싶다. 상황 [2]: 미끄럼틀을 타고 내려가려고 하는데, 앞에 탄 친구가 비켜주질 않는다. 상황 [3]: 친구가 자동차 장난감을 갖고 놀고 있는데, 나도 그것을 가지고 놀고 싶다. ② 교사는 아이들이 생각해 낸 해결책에 대해 다시 생각해보게 하고, 다양한 해결책이 나올 수 있도록 유도한다. ③ 아이들이 생각해 낸 좋은 해결방식들에 대해 칭찬하고, 실제 생활에서 그렇게 해보도록 격려한다. ■마무리: 「나는 문제 해결사!」개별 활동지 본 활동에서 실시한 게임을 개별 활동으로 실시한다. 상황 [4]: 내가 놀이터에서 자전거를 타고 가는데, 한 친구가 길 중간에서 놀고 있다.

해결 기술의 향상에 실제로 효과가 있는지 살펴보기 위해 다음의 검사를 사전 및 사후 검사로 실시하였다. 각각의 검사는 검사 절차를 훈련받은 아동학 전공 석사과정 이상의 검사자에 의해 개별적으로 실시되었다.

1) 정서 지식 검사

유아의 정서 지식을 측정하기 위해 Denham (1986)과 Iannotti(1985)의 연구방법을 참고하여 Garner, Jones와 Miner(1994)가 사용한 동일시 과제(identification task)와, Hoffner와 Badzinski(1989)의 연구방법을 참고하여 Garner와 동료들(1994)이 사용한 상황 과제(situation task)를 실시하였다.

동일시 과제는 유아가 정서를 나타내는 얼굴 표정을 인식하고 이름 붙이는 정서 표현 지식을 측정하는 과제로, 먼저 기쁨, 슬픔, 화남, 무서움의 4가지 기본 정서가 나타난 얼굴 표정 그림카드를 유아에게 제시하고 각 정서의 명칭을 부여하도록 요구하였다. 다음에는 4가지의 얼굴 표정 그림카드 중 연구자가 제시한 정서 명칭과 일치하는 얼굴 표정을 가리키도록 유아에게 요구하였다. 이 때, 유아가 부여한 정서 명칭이 정확하거나(예: "기뻐요", "슬퍼요") 가리킨 그림이 정답이면 2점, 유아가 부여한 정서 명칭이 행동을 묘사하거나(예: "울어요") 긍정/부정 영역만 일치하면(예: 슬픈 얼굴 표정을 가리켜야 하는데 화난 얼굴 표정을 가리킨 경우) 1점, 틀린 응답이면 0점을 부여하였다.

상황 과제는 발생한 사건과 정서를 일치시키는

유아의 정서 상황 지식을 측정하는 과제다. 먼저 기쁨, 슬픔, 화남, 무서움의 4가지 기본 정서를 반영하는 상황이 묘사된 그림카드를 각 정서별로 2장씩 총 8장 준비하는데, 이 때 주인공의 얼굴 표정은 모두 비어있다. 검사자는 주인공의 얼굴 표정이 비어있는 각각의 그림카드를 제시하면서 그림에 묘사한 상황의 내용을 설명해주고(예: ○○는 갖고 싶었던 새로운 장난감을 선물 받았어), 설명이 끝난 후 4가지 정서가 나타난 얼굴 그림카드를 유아에게 제시하며 주인공이 느끼는 정서가 나타난 얼굴 카드를 가리키도록 요구하였다. 이 때, 유아가 가리킨 그림이 정답이면 2점, 긍정/부정 영역이 일치하면 1점, 틀린 응답이면 0점을 부여하였다.

동일시 과제를 통해 측정한 유아의 정서 표현 지식 점수(8가지 에피소드)와 상황 과제를 통해 측정한 유아의 정서 상황 지식 점수(8가지 에피소드)는 각각 0~16점의 범위를 가져서, 개별 유아의 전체 정서 지식 점수는 0~32점의 범위를 가진다.

2) 대인간 문제 해결 전략 검사

본 연구에서는 Shure(1992)가 개발한 PIPS (Preschool Interpersonal Problem Solving) 과제 중 또래간 문제 해결 전략 과제를 사용하여 유아의 대인간 문제 해결 전략을 측정하였다.

이 과제는 또래와의 가상적 문제 상황에 대한 그림카드 3장(동성 유아 그림카드 2장, 장난감 그림카드 1장)을 유아에게 제시한 후 그림에 나타난 문제 상황을 해결하기 위해서는 어떻게 해야 하는지 질문하여 이에 대한 유아의 응답을 통해 유아가 사용하는 대인간 문제 해결 전략을 알아보는 과제다. 구체적으로, 검사자는 먼저 3장의 그림카드 중 하나를 제시한 후 유아에게 "얘는 ○○고 얘는 △△야. ○○가 오랫동안 이 장난감을 가지고 놀았는데 지금 △△가 이 장난감을 갖고 놀고 싶어해. △△가 장난감을 가지고 놀려면 어떻게 해야 할까?"라고 질문하고, 유아의 응답을 녹음한다. 유아가 해결책을 제시한 경우에 검사자는 유아에게 다른 대안을 제시하도록 추가 질문("맞았어, 그런데 또 다른 방법은 없을까?")하고, 이 절차를 1회 더 실시한다. 즉, 검사자는 유아에게 1장의 그림카드 당 3회씩 질문한다. 총 3장의 그림카드에 대해 개별 유아가 제시한 총 9회의 응답을 분석 자료로 하기 때문에, 전체 대안적 문제 해결 전략의 횟수는 0~9회의 범위를 가진다.

녹음하여 전사한 유아의 응답은 Shure(1992), Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman과 Izard(2000)의 채점 방식에 따라 강제적 전략, 친사회적 전략, 조정 전략으로 범주화하였다. 강제적 전략은 문제 해결을 위해 강제적인 수단을 사용하는 경우로 빼앗기, 때리기, 명령하기 등의 해결책이 여기에 속한다. 친사회적 전략에는 빌려달라고 요청하거나 같이 놀자고 이야기하는 경우가 포함되며, 조정 전략에는 문제 상황을 스스로 해결하기보다는 타인의 도움을 요청하는 경우가 해당된다. 강제적, 친사회적 및 조정 전략의 점수는 한 유아가 각각의 전략을 제시한 횟수를 전체 대안적 전략의 횟수로 나누어 그 비율을 사용하였다. 석사과정 이상의 아동학 전공자 3인에 의해 평정된 대인간 문제 해결 전략의 신뢰도는 .91로 양호한 편이었으며, 평정자간에 평정이 일치하지 않은 경우에는 전사된 자료를 근거로 합의하였다.

3) 사전 · 사후 검사 실시

프로그램의 실시 효과를 검증하기 위해 프로그램 실시 1주일 전에 실험 집단과 통제 집단 유아를 대상으로 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략의 사전 검사를 실시하였다. 그리고 사전 검사 점수가 프로그램 실시 이후에 어떻게 변화되었는지를 살펴보기 위해 동일한 검사를 프로그램 실시 1주일 후에 사후 검사로 실시하였다. 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략의 사전 및 사후 검사 점수는 〈표 6〉과 〈표 7〉에 제시되어 있다.

3. 프로그램의 효과 검증 결과

시설보호 유아의 정서 지식 점수와 대인간 문제 해결 전략 비율을 통해 사회적 유능감 향상 프로그램의 실시 효과를 검증하였다. 먼저 프로그램 실시 여부에 따라 시설보호 유아의 정서 지식 점수에 유

<표 6> 프로그램 실시에 따른 정서 지식 사전 및 사후 검사 점수

구 분	실험 집단			통제 집단		
	사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	Adjusted M	사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	Adjusted M
정서 지식	20.47 (5.32)	25.74 (3.75)	25.66	20.05 (5.13)	21.79 (3.91)	21.87
정서 표현 지식	10.05 (2.95)	13.00 (1.80)	12.91	9.53 (3.20)	10.58 (2.27)	10.67
정서 상황 지식	10.42 (2.91)	12.74 (2.31)	12.75	10.53 (2.44)	11.21 (2.42)	11.20

<표 7> 프로그램 실시에 따른 대인간 문제 해결 전략 사전 및 사후 검사 점수

구 분	실험 집단			통제 집단		
	사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	Adjusted M	사전검사 M(SD)	사후검사 M(SD)	Adjusted M
강제적 전략	.34 (.41)	.04 (.12)	.02	.22 (.03)	.27 (.34)	.28
조정 전략	.08 (.20)	.13 (.18)	.16	.23 (.31)	.18 (.25)	.15
친사회적 전략	.58 (.39)	.83 (.23)	.82	.55 (.41)	.55 (.39)	.56

의한 차이가 있는 지를 살펴보기 위해 정서 지식의 사전 검사 점수를 공변량으로 하는 공변량 분석(ANCOVA)을 실시하였다. 그 결과, 전체 정서 지식($F=12.421$, $p<.01$), 정서 표현 지식($F=15.468$, $p<.001$), 정서 상황 지식 점수($F=4.213$, $p<.05$)에서 유의한 프로그램 실시 효과가 나타났다. 즉, 프로그

<표 8> 프로그램 실시에 따른 유아의 정서 지식 공변량 분석

구분	변량원	자승합	자유도	평균자승	F
정서 지식	공변량	145.996	1	145.996	13.347**
	실험여부	135.866	1	135.866	12.421**
	오 차	382.846	35	10.938	
	합 계	22135.000	38		
정서 표현 지식	공변량	44.429	1	44.429	14.642**
	실험여부	46.935	1	46.935	15.468***
	오 차	106.202	35	3.034	
	합 계	5488.000	38		
정서 상황 지식	공변량	11.663	1	11.663	2.158
	실험여부	22.774	1	22.774	4.213*
	오 차	189.179	35	5.405	
	합 계	5671.000	38		

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

<표 9> 프로그램 실시에 따른 유아의 대인간 문제 해결 전략 공변량 분석

구분	변량원	자승합	자유도	평균자승	F
강제적 전략	공변량	.363	1	.363	6.305*
	실험여부	.611	1	.611	10.624**
	오 차	1.898	33	.058	
	합 계	3.630	36		
조정 전략	공변량	.379	1	.379	10.148**
	실험여부	.001	1	.001	.028
	오 차	1.232	33	.037	
	합 계	2.493	36		
친사회적 전략	공변량	1.114	1	1.114	15.443***
	실험여부	.624	1	.624	8.650**
	오 차	2.381	33	.072	
	합 계	21.265	36		

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

램을 실시한 유아가 프로그램을 실시하지 않은 유아보다 타인의 정서를 이해하거나 자신의 정서를 표현하는 능력이 더 높음을 알 수 있다.

다음으로, 프로그램 실시 여부에 따라 시설보호 유아의 대인간 문제 해결 전략에 유의한 차이가 있는 지를 살펴보기 위해 대인간 문제 해결 전략의 사전 검사 점수를 공변량으로 하는 공변량 분석(ANCOVA)을 실시하였다. 그 결과, 강제적 전략($F=10.624$, $p<.01$)과 친사회적 전략($F=8.650$, $p<.01$)에서 유의한 프로그램 실시 효과가 나타났다. 즉, 프로그램을 실시한 유아가 프로그램을 실시하지 않은 유아보다 또래와의 갈등 상황에서 강제적 전략을 사용하는 비율이 낮은 반면, 친사회적 전략을 사용하는 비율은 높은 것으로 나타났다.

V. 결론 및 제언

1. 결론 및 논의

이 연구는 또래 관계 기술과 관련된 시설보호 유아의 사회적 유능감이 일반 유아에 비해 뒤떨어질 뿐만 아니라 이들을 대상으로 하여 개발, 실시된 전문적 프로그램이 거의 전무하다는 선행연구 결과에 따라, 시설보호 유아를 위한 사회적 유능감 향상 프로그램을 개발하고 실시 효과를 검증함으로써 시설보호 유아의 사회적 유능감 향상에 유용한 개입 프로그램의 모델을 제시하고자 하는 연구 목적으로 실시되었다.

이에 따라 유아를 대상으로 하여 개발된 국내·외의 사회성 관련 프로그램과 선행연구에 대한 검토를 통해 매주 2회씩 8주간에 걸쳐 총 16회의 활동으로 진행되는 '사회적 유능감 향상 프로그램'을 개발하였으며, 만 3세에서 5세의 시설보호 유아 19명을 대상으로 하여 프로그램을 직접 실시해 보았다. 그리고 이 연구를 통해 개발된 '사회적 유능감 향상 프로그램'이 실제로 시설보호 유아의 정서 지식 수준과 대인간 문제 해결 전략 사용에 긍정적 영향을 미치는지 살펴보기 위해 실험집단 및 통제집단을 대상으로 사전·사후 검사를 실시하여 프로그램의 실시 효과를 검증해보았다.

그 결과, 이 연구를 통해 개발한 사회적 유능감 향상 프로그램은 시설보호 유아의 정서 지식을 증가시키고 긍정적인 대인간 문제 해결 전략의 사용을 증가시키는 것으로 나타났다. 즉, 본 프로그램을 실시한 집단에 속한 시설보호 유아가 통제집단의 시설보호 유아에 비해 기쁨, 슬픔, 화남, 무서움과 같은 타인의 정서를 이해하거나 타인에게 자신의

정서를 정확하게 표현하는 지식 수준이 높았으며, 또한 또래와의 갈등 상황에서 친사회적 전략을 사용하는 비율은 높은 반면 강제적 전략을 사용하는 비율은 낮았다. 이러한 결과는 이 연구를 통해 개발한 사회적 유능감 향상 프로그램이 시설보호 유아의 정서 지식을 향상시키고 긍정적인 대인간 문제 해결 전략 사용을 촉진시킴으로써, 결과적으로 유능한 또래 관계 기술과 관련된 사회적 유능감 향상을 가능하게 했음을 반영한다.

선행연구(Youngstrom et al., 2000)에서는 일반 유아를 대상으로 이들의 대인간 문제 해결 전략이 연령의 증가에 따라 변화되는 양상을 살펴보는데 초점을 두었다. 그런데 이 연구는 일반 유아가 아닌 가족 해체를 경험한 시설보호 유아의 대인간 문제 해결 전략이 사회적 유능감 향상 프로그램을 통해 증진되었음을 확인해 주었다는 점에서 선행연구의 결과를 보다 구체화시켰다고 볼 수 있다.

사전·사후 검사를 통한 프로그램 실시 효과 검증과 함께, 본 프로그램을 실시한 보육원 관계자와의 인터뷰를 통해 시설보호 유아를 대상으로 하는 프로그램의 개발 및 실시에 대한 현장 관계자의 의견과 평가를 살펴보았다. 먼저, 프로그램 실시 집단에 속한 유아와 일상생활을 함께 하는 보육사를 대상으로 본 프로그램의 실시와 그 효과에 대한 평가를 살펴 본 결과, "방안에 가만히 앉아서 만화나 보고 하는 것보다 아이들이 활동하는 게 좋은 것 같아요. 아이들이 토요일만 되면 밝아요", "새로 입소한 (프로그램에 참여하지 않는) 아이가 부러워할 정도로 아주 자랑스러워하면서 프로그램을 하러 가고, 갔다와서도 보육사 뿐만 아니라 다른 아이들에게도 자랑해요", "예전에는 서로 화해하지 않던 아이들이 프로그램 후에는 손을 먼저 내밀고 미안하다고 얘기해요."라는 응답해서, 사회적 유능감 향상 프로그램의 참여에 따른 유아의 변화를 언급하고 프로그램 실시에 대한 만족감을 표시하였다. 다음으로, 시설보호 유아를 대상으로 하는 전문적 프로그램 실시에 대한 시설 관계자의 평가를 살펴본 결과, "처음 한다고 했을 때 적극적으로 해줬으면 하는 생각을 했어요. 단순하게 놀이를 하는 게 아니라 아이들에게 프로그램을 해 주는 게 반가웠어요."라는 보육원 총무 교사의 응답을 통해 시설보호 유아를 대상으로 개발된 보다 전문적인 프로그램 실시에 대한 긍정적 기대를 발견할 수 있었다. 또한 "(프로그램을) 하면서 아이들의 반응이 좋았고, 조금씩 조금씩 변화되는 모습을 보는 게 좋았어요. 앞으로도 이게 여기서 끝나지 않고 계속 해줄 수 있는 기회를 주셨으면 좋겠어요."라고 응답해서 지속적인 프로그램 실시에 대한 희망을 피력하였다. 이상의 내용을 통해 볼 때, 시설보호 유아의 요구에 적합한 좀 더 구체적이고 전문화된 프로그램의 수요가 높음을 알 수 있다.

이 연구를 통해 시도된 '시설보호 유아를 위한 사회적 유능감 향상 프로그램'의 개발은 - 시설보호 유아를 대상으로 하는 전문적이고 체계화된 프로그램 개발과 실시가 거의 이루어지지 않고 있는 현실에서 - 관련 프로그램의 개발과 적용 가능성을 모색해보기 위한 기초적 연구의 목적으로 실시되었다. 따라서 본 프로그램에 참여한 시설보호 유아가 보인 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략의 변화 양상이 실제로 이들의 또래 관계 기술에 어느 정도 안정적으로 효과를 보이는지에 대해서는 본 연구를 통해 검토되지 못했다는 제한점을 가지며, 이는 앞으로 후속연구를 통해 검토되어야 할 것이다.

본 연구는 시설보호 유아를 대상으로 하는 전문적 프로그램의 개발과 실시에 있어 단지 시작을 의미한다. 시설보호 유아가 이 연구를 통해 개발, 실시된 프로그램을 통해 발달 및 적응 문제에서 실질적으로 도움을 받고 자신이 습득한 또래 관계 기술을 일상 생활에도 효과적으로 적용할 수 있도록 하기 위해서는 보다 체계적이고 지속적인 관심과 노력이 요구된다. 무엇보다도 본 프로그램은 2개월이라는 짧은 기간 동안 16회에 걸쳐 실시하는 단기 프로그램으로 개발되었기 때문에 프로그램 실시 효과의 안정성이 검토되지 못했다는 제한점이 있다. 일반적으로 유아 및 아동을 대상으로 하는 프로그램의 안정성과 효과는 프로그램을 얼마나 오랜 기간 실시했는지, 유아가 얼마나 일찍부터 프로그램에 참여했는지 등에 따라 좌우되는 바, 프로그램 참여 경험이

시설보호 유아의 사회적 유능감 향상에 보다 확실한 도움을 제공하기 위해서는 본 프로그램을 지속적인 장기 프로그램으로 발전시킬 필요가 있다. 예를 들어, 굳이 별도의 시간과 인적 자원을 배분해서 프로그램을 실시하지 않고 보육원의 일상 생활 속에서도 보육사가 자신이 돌보는 유아를 대상으로 쉽게 실천할 수 있도록 본 프로그램의 활동 내용을 구체적으로 매뉴얼화 하는 방안이 제안될 수 있어서, 이에 대한 후속 연구가 요구된다.

2) 효과적인 프로그램 실시를 위한 제언

이 연구는 시설보호 유아를 대상으로 하는 사회적 유능감 향상 프로그램의 개발 및 현장 적용의 가능성을 모색해보기 위한 목적으로 실시된 바, 본 프로그램을 진행하면서 교사와 보조교사는 시설보호 유아를 대상으로 프로그램을 실시할 때 주의할 점을 기록하고 평가하였다. 이에 따라, 효과적인 프로그램 실시를 위한 제언을 정리해보면 다음과 같다.

첫째, 일반 유아에 비해 효율적인 의사소통 능력이라든가 자신의 의사를 적절히 표현하고 타인의 이야기에 주의 집중하는 능력이 부족한 시설보호 유아는 이야기 나누기 활동에 어려움을 느끼고, 특히 다른 또래가 이야기 할 때 주의가 산만해지는 모습을 자주 보였다. 그러나 그림 그리기나 만들기 도구를 활용해서 이야기 나누기 활동을 할 경우에는 자신의 의견이나 느낌을 비교적 쉽게 표현하는 동시에 흥미를 느끼며 주의 집중하는 모습을 보였다. 심리적으로 불안정하고 위축되는 특성을 보이는 시설보호 유아의 경우, 자신의 생각을 다른 사람에게 선뜻 표현하기가 어려울 수 있다는 점을 고려하여 활동을 시작하자마자 자신의 마음속 생각이나 느낌을 표현하도록 요구하는 것은 가능한 지양하는 것이 바람직하다. 프로그램 초반부에는 겉으로 쉽게 드러나는 외적 특성에 대한 이야기 나누기라든가 경험 나누기로 활동을 시작하는 것이 좋은데, 특히 표정 막대나 손 인형을 활용한 접근 방법이 이야기 나누기 활동에 유용하였다. 무엇보다도 유아의 참여를 촉진시키기 위해서는 지도 교사의 태도가 중요하다. 예를 들어, 역할극에서 주인공 늑대 역할을 맡은 유아가 수줍어하면서 대사를 제대로 말하지 못할 때 교사가 "나는 늑대야. 설탕 좀 빌려줄래?"라고 먼저 대사를 말해주고 유아에게 이를 따라 하도록 격려한 결과, 처음에는 역할 수행에 힘들어 하고 수줍어하던 유아가 이후의 대사는 자발적으로 잘 수행하는 모습을 보였다.

둘째, 본 프로그램에서 만들기·그리기·색칠하기·역할극 등 신체적 움직임이 동반되는 활동에 대한 시설보호 유아의 참여 및 집중 정도는 비교적 높게 나타난 반면, 이야기 나누기 활동은 다소 산만하게 진행되는 양상을 보였다. 이와 함께 프로그램을 진행하는 도중에 교사의 관심을 혼자서만 독점하려고 하는 자기 중심적 성향이 시설보호 유아에게서 자주 관찰되었다. 이상의 점을 고려할 때, 시설보호 유아를 대상으로 하는 사회적 유능감 향상 프로그램에서는 이들이 또래와 협력해서 무엇인가를 함께 한다든가, 또래에게 양보하거나 다른 사람의 말에 귀기울이고 자신의 차례가 되기를 인내심 있게 기다리는 등의 활동에 보다 많은 비중을 둘 필요가 있다.

셋째, 시설보호 유아를 대상으로 하는 프로그램은 개인적인 돌봄과 관심에 대한 이들의 욕구가 일반 유아에 비해 크다는 점을 인식하여 구체적인 활동 방법과 교재·교구 선정에 주의할 필요가 있다. 이 연구에서는 이러한 점을 고려하여 2명의 교사가 5명 미만의 소집단을 대상으로 활동을 구성하고 진행하였다. 그리고 유아와 교사의 개별 상호작용이 충분히 이루어 질 수 있도록 매회의 활동은 개별 활동지 작업을 하는 것으로 마무리하였다. 교재·교구 사용과 관련해서는 참새 모자라든가 선물카드 등의 활동 준비물에 개별 유아의 사진을 붙여주고 활동의 결과물을 보관할 수 있도록 개인용 워크북을 마련해 주었는데, 이러한 시도는 특히 시설보호 유아들이 자신의 활동 결과물에 애착과 자부심, 성취감을 보이고 프로그램에 적극 참여하도록 하는데 효과적이었다. 그러나 이와 동시에 본 프로그램에 참여한 유아들의 경우, '내 것'에 대해 과도하게 집착하는 경향도 나타나서, 활동에 필요한 교재·교구를 한꺼번에 제시해주는 것은 바람직하지 않은 것

으로 지적되며 교재·교구 사용과 관련된 공동 규칙을 명확히 제시해 줄 필요가 있었다.

넷째, 나이 어린 아동을 대상으로 프로그램을 실시할 때는 참여 유아의 개인차를 어떻게 고려할 것인가 하는 문제가 특히 중요하게 지적된다. 예를 들어, 성격상 어느 한 명의 또래하고 유독 자주 갈등을 보이는 유아가 있을 수 있다. 이런 경우에는 지도 교사가 집단 내의 또래 역학 관계를 고려하여 집단별로 구성원을 바꾸어주는 것이 효과적이다. 또 어떤 유아의 경우에는 집단 활동에 적극 참여하지 못하고 방관자로 주변만 빙빙 도는 모습을 보이기도 하는데, 이런 경우에는 굳이 모든 유아들의 주의가 집중될 때까지 기다리기보다는 활동에 관심을 보이는 일부 유아와 함께 먼저 프로그램을 시작하는 것이 좋다. 대부분의 경우 처음에는 지켜보기만 하던 유아도 점차 관심과 흥미를 보이다가 활동에 참여하였다. 프로그램 실시 집단을 효과적으로 이끄는 것과 관련해서는 시설보호 유아를 직접 담당하고 있는 보육사의 경험이 특히 도움이 될 수 있어서, 본 프로그램을 보육사가 일상생활 속에서 쉽게 활용할 수 있도록 보완하여 개발할 필요가 있다.

끝으로, 시설보호 유아를 대상으로 하는 프로그램이 원활히 실시되기 위해서는 무엇보다도 보육원의 협조가 필수적이다. 본 프로그램을 진행하는 8주 동안 지속적으로 사용 가능한 공간 확보에 다소간의 문제가 있었고, 보육원 내에 여기저기 흩어져 있는 참여 유아를 불러모으는 일도 상당한 시간과 노력을 요구했다. 그리고 활동을 진행하다보면 참여 유아들이 활동을 좀 더 하고 싶어하는 경우가 있는데, 보육원의 일정상 활동 시간을 탄력적으로 운영하기가 힘들었다. 이외에도 예정된 일정에 맞추어 보육원에 갔는데 사전 예고 없이 다른 일정이 정해져서 이로 인해 활동을 제대로 마무리하기 힘든 상황도 발생했다. 이러한 문제는 만약 보육원에서 자체적으로 프로그램을 진행할 경우 좀 더 융통성 있게 이루어질 수 있을 것으로 기대된다.

시설에서 보호받고 있는 유아를 대상으로 하여 체계화된 전문 프로그램을 실시하는 것이 사실 지금까지는 거의 전무하다시피 했다. 이러한 상황에서 본 프로그램의 개발과 실시는 시설보호 유아에게 부족한 또래 관계 기술의 사회적 유능감을 향상시키는데 초점을 맞춘 전문화된 프로그램이 처음으로 시도되었다는 점에서 의의를 가진다. 과거에는 시설보호 아동의 의·식·주 해결이 가장 최우선의 과제였지만, 이제는 우리 사회의 여건이라든가 상황이 많이 달라졌다. 가족의 해체로 인해 일반 가정의 또래에 비해 많은 위험 요인을 안고 살아가는 시설보호 유아가 학교 및 사회에 잘 적응하면서 성장할 수 있도록 힘을 길러주어야 하며, 이러한 점에 있어서 본 프로그램의 개발은 중요한 출발선이 될 수 있을 것이다.

■참고문헌

권세은, 이순형(2002). 시설보호 아동과 일반아동의 사회적 기술, 정서조망능력의 비교. 아동학회지, 23(2), 107-120.

권영민(1995). 대인간 인지적 문제 해결 훈련이 아동의 적응 행동에 미치는 효과. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

김광웅, 이인수(1998). 아버지의 양육참여도와 유아의 사회·정서적 능력. 아동학회지, 19(2), 65-75.

김선혜(1999). 자아존중감 중재 프로그램의 유아 공격행동 감소 효과 연구. 부산대학교 석사학위논문.

류칠선(1993). 유아의 친사회성 증진을 위한 토론수업 프로그램의 효과검증 연구. 서울여자대학교 박사학위논문.

배주미(1991). 대인관계 문제해결 기술훈련에 대한 예비연구 - 유치원 아동을 대상으로-. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

성미영, 이강이, 이순형(2001). 시설아동과 일반아동의 초기 학교적응 비교. 대한가정학회지, 39(1), 53-64.

세계일보(1998). 7월 15일자.

양현정(2000). '유아의 사회성 발달을 위한 프로그램'이 저소득층 유아의 친사회적 행동 발달과 사회적 덕목 수행에 미치는 영향. 중앙대

학교 대학원 석사학위논문.

윤정진, 정옥분(1997). 아동이 지각한 사회적 지지와 사회적 능력. 아동학회지, 18(2), 311-331.

이강이, 성미영, 이순형(2002). 시설보호 아동의 인지능력에 따른 행동문제. 대한가정학회지, 40(2), 57-66.

이경미(1998). 사회성 프로그램을 통한 유아의 긍정적인 자아개념 증진에 관한 연구. 한양대학교 석사학위논문.

이순형, 이강이, 성미영(2000). 초등학교 저학년 시설아동의 입소원인 지각에 따른 초기 학교적응의 차이. 대한가정학회지, 38(11), 181-191.

이진숙, 조복희(2001). 유아의 애착 표상과 교사-유아관계 및 사회적 능력간의 관계. 아동학회지, 22(3), 17-29.

이현주(1999). 아동시설의 프로그램 운영실태와 관련요인. 한국아동복지학, 8, 59-78.

조선일보(1998). 3월 17일자.

황혜정, 김경희(1999). 유아의 사회적 능력과 정서지능과의 관계에 대한 연구. 아동학회지, 20(3), 139-151.

Asher S. R., & Renshaw P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.). *The Development of children's friendships* (pp. 273-296). Cambridge University Press, New York: NY.

Hazen, N., & Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development, 60,* 867-876.

Honig, A. S, & Wittmer, D. S (1994). Encouraging positive social development in young children. *Young Children, 49(5),* 4-12.

Kauffman, J. M. (1997). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*(6th ed.). Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.

Kurtines, C. A. (1989). Developing self-esteem and creativity in the preschool child. unpublished doctorial dissertation, University of Miami.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61(4),* 1081-1100.

_____, & Mize, J. (1983). A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training. *Psychological Review, 90(2),* 127-157.

Mathur, S. R. & Rutherford, R. B. (1996). Is Social Skills Training Effective for Students with Emotional or Behavioral Disorders?: Research Issues and Needs. *Behavioral Disorders, 22(1),* 21-28.

McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1990). *Skillstreaming in Early Childhood: Teaching Prosocial Skills to the Preschool and Kindergarten Child.* Research Press, Champaign: IL.

Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A Cognitive-Social Learning Approach to Social Skill Training With Low-Status Preschool Children. *Developmental Psychology, 26(3),* 388-397.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102,* 357-389.

Shure, M. B. (1992). I Can Problem Solve: An International Cognitive Problem-Solving Program. Illinois: Research Press.

_____ (1985). Interpersonal Problem-Solving: A Cognitive approach to Behavior. In A. H. Robert, P. C. Anne-Nelly, & S. H. John (Eds), *Social Relationships and Cognitive Development,* (pp.191-207). Oxford: Clarendon Press.

Smith, S. W., & Travis, P. C. (2001). Conducting Social Competence Research: Considering Conceptual Frameworks. *Behavioral Disorders, 26(4),* 360-369.

Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems.* San francisco: Jossey-bass.

Spivack, G., & Shure, M. B. (1980). Interpersonal problem-solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Development Psychology, 1,* 29-44.

Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 29(4),* 589-602.

(2002년 12월 30일 접수, 2003년 4월 4일 채택)