

## 유아의 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략

- 시설보호 유아와 일반 유아의 비교 -

Emotional Knowledge and Interpersonal Problem Solving Strategies  
in Institutionalized and Home-Reared Preschool Children

이 강 이\*

Lee, Kang Yi

성 미 영\*\*

Sung, Mi Young

### Abstract

The subjects of this comparison of institutionalized and home-reared preschool children's emotional knowledge and interpersonal problem solving strategies were 38 institutionalized (23 boys and 15 girls) and 39 home-reared (15 boys and 24 girls) preschool children. Assessment of emotional knowledge consisted of identification tasks and situation tasks. Interpersonal problem solving included forceful, prosocial, and manipulative strategies. Results showed that institutionalized children were lower than home-reared children in emotional knowledge; that is, they had lower scores than home-reared children in situation task. Institutionalized children used more forceful strategies than home-reared children, and home-reared children used more prosocial strategies than institutionalized children. Emotional knowledge was positively related to their prosocial strategies and negatively related to forceful strategies.

**Key Words** : 정서 지식(emotional knowledge), 대인간 문제 해결 전략(interpersonal problem solving strategies), 시설보호 유아(institutionalized preschool children)

※ 접수 2002년 10월 31일, 채택 2002년 12월 12일

\* 서울대학교 소비자아동학부 기금조교수, E-mail : kangyil@snu.ac.kr

\*\* 서울대학교 소비자아동학부 시간강사

## I. 문제의 제기

일반적으로 유아기에 경험하는 대인관계의 어려움은 성인기에 겪게 되는 부적응에 대해 예언력을 가지는(Ladd, 1990; Parker & Asher, 1987) 반면 아동이 주변 환경에 적절하게 기능하도록 사회적, 정서적, 인지적 자원을 통합하는 사회적 능력(Pellegrini & Bjorklund, 1998)은 학교 진학 이후의 적응과 학업 성취에 중요한 기반이 된다는 점에서, 대인관계에서 발생하는 갈등이나 문제를 적절히 다루는 능력의 발달은 유아기의 주요 발달과업으로 간주된다. 즉, 대인 갈등이나 문제를 해결하는 능력은 유아가 타인과 상호적인 관계를 형성하고 유지해 나아가는데 있어 커다란 영향을 미치는 중요한 요인으로, 일상생활에서 일어나는 타인과의 문제 상황에서 그 문제를 해결하기 위해 사고하는 능력인 대인 관계 해결 능력은 유아의 사회적 적응 뿐 아니라 원만한 사회생활을 이루기 위해 중요한 요소라고 할 수 있다(Asher, Renshaw, Hymel, 1982, 최기영·조부영·우수경, 2000: 4에서 재인용).

유아가 사회적 문제 상황에서 적절한 문제 해결 기술과 전략을 선택하고 사용하는 것이 효과적 대인관계를 형성하는데 중요한 만큼 유아의 대인 문제 해결 능력을 향상시키기 위한 방안이 사회극놀이, 참여관찰, 게임활동, 동화에 기초한 토의 및 확장 활동 등 여러 가지 방법으로 시도되어 왔다(예; 김숙령·성원경·조인경, 1998; 김영중, 1996; 배주미, 1991; 성은영, 1995; 이효정, 1998; 최기영·조부경·우수경, 2000; Connolly & Doyle, 1984). 물론 훈련을 통한 구체적 기술의 습득도 중요하지만 유아의 대인 문제 해결 능력을 향상시키기 위해서는 대인간 문제 해결 전략의 사용과 관련된

사회인지적 지식의 습득이 요구되는데, 그 중 하나로 정서 지식의 발달을 들 수 있다.

정서 지식은 사회적 능력과 연관해서 다양한 유형의 정서 이해에 요구되는 사회인지적 지식의 구성 요인 중 하나(Garner, Jones, & Miner, 1994)로, 감정이 나타나는 얼굴 표정에 이름을 붙이고 그 감정을 이해하는 능력을 말하는 '정서 표현 지식'과 감정을 유발하는 상황에 대한 규범적 반응을 이해하는 능력을 말하는 '정서 상황 지식'으로 구분된다. 일반적으로 정서적 이해가 아동의 사회적 능력을 예언한다는 사실은 널리 알려져 있다(Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990). 예를 들어, 표현 단서와 상황 단서를 읽고 해독할 수 있는 아동은 다른 사람의 감정에 더 민감하고 다른 사람과의 상호작용을 더 잘 조절할 수 있다. 즉, 아동은 정서 지식을 획득함으로써 정서 표현을 분류하고 정서의 원인 및 결과를 이해하게 되어, 결과적으로 다른 사람에게 긍정적이고 적절한 방식으로 반응하는 능력이 향상된다(Denham et al., 1990).

정서 지식의 발달과 아동의 사회-정서적 적응의 관계에 대해 좀 더 자세히 살펴보면, 아동의 연령이 어릴수록 사회적 적응과 관련된 발달은 타인으로부터 오는 정서적 신호를 인식하고 이를 정확하게 부호화하는 능력에 좌우되는 경향이 있다(Schultz, Izard, Ackerman, & Youngstrom, 2001). 따라서 아동은 정서 지식 수준이 높을수록 공감적이고 친사회적인 행동을 많이 보이는 반면, 타인의 정서를 제대로 인식하고 이해하지 못하는 정서 지식의 부족은 아동기 정신병리의 특징 중 하나로 지적된다. 예를 들어, Schultz와 동료들(2001)에 의하면 아동은 정서 지식 수준이 낮은 경우 사회적 문제를 많이

보이고 또래로부터 배척되는 경향이 나타나는데, 정서 지식의 부족이 또래 거부를 야기하는 원인의 하나로 지적된다. 즉, 낮은 수준의 정서 지식은 아동이 다른 아동의 감정을 인식할 가능성을 감소시키는 동시에 의도하지 않은 부정적 감정을 다른 아동으로부터 유발할 가능성을 증가시켜서, 결국 또래와 민감하지 못하게 상호작용함으로써 집단에서 거부되는 결과를 가져올 수 있다. 이상을 통해 볼 때, 감정을 동반하는 특정 상황에 적절하게 반응하는 능력은 타인의 정서 상태에 대한 정확한 지식에 좌우된다는 점에서, 정서 지식의 발달은 유아의 대인간 문제 해결 전략의 사용과 유의한 상관이 있을 것으로 예상되지만, 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략의 관련성을 구체적으로 검토한 선행 연구는 찾아보기 어려워서 이에 대한 확인이 필요하다.

한편, 날로 증가하고 있는 가족해체 현상의 와중에서 부모로부터 버림받는 영유아기 아동의 발달과 적응에 대한 사회적 관심이 증가하고 있다. 시설보호 유아의 발달 및 적응과 관련된 선행연구를 살펴보면, 이들은 일반 아동에 비해 협동, 자기주장성 및 자아 통제에서 낮은 수준의 점수를 보이고 타인의 정서 상태를 이해하는 정서 조망 능력이 낮은 것으로 나타난다(권세은·이순형, 2002). 그리고 시설에서 생활하고 있는 초등학교 저학년 아동은 초등학교 입학 초기에 학교 생활에 적응하는데 어려움을 보이고, 그 중에서도 또래관계의 문제가 큰 것으로 나타난다(성미영·이순형·이강이, 2001). 또한 시설보호 유아는 일반 유아에 비해 의사소통에 요구되는 언어적 이해 수준이 떨어지면서 위축이나 불안, 공격의 행동문제를 보이는 경향이 있다(이강이·성미영·이순형, 2002). 이러한 연구결과는 시설보호 유아의 앞으로의

사회적 적응에 있어 일반 유아에 비해 많은 위험 요인을 가지고 있음을 반영한다. 특히 사회적 지지망이 되어주는 부모 및 가족 자원이 결핍되어 있는 시설보호 유아의 독립된 성인으로 자립하기 위해서는 무엇보다도 높은 수준의 학업 성취가 요구되고 이를 위해서는 학교에 잘 적응하는 문제가 중요하게 간주되는데, 선행연구에서 지적되었듯이 시설보호 아동의 초기 학교적응 수준은 일반 아동에 비해 낮고 그 중에서도 또래관계 형성에 어려움을 보인다. 본 연구에서는 위와 같은 차이가 시설보호 유아의 정서 지식 및 대인간 문제 해결 전략이 일반 유아와 차이를 보이기 때문일 것이라고 예상하여, 이를 확인해보고자 한다.

일반적으로 정서 지식의 발달은 정서를 유발하는 상황에서 적응 또는 부적응적 생각과 행동을 유발하는 체계의 연결이 이루어지는 경험을 통해 형성된다. 특히 선행연구에서 정서 지식의 획득을 촉진하거나 방해하는 요인으로 많이 거론되는 것은 가족과 관련된 경험으로, 아동의 정서 지식 획득은 상당 부분 양육자와의 상호작용 과정에서 발생한다(Brown & Dunn, 1996; Denham, Zenwick-DeBardi, Hewes, 1994; Dunn & Brown, 1994; Garner et al., 1994). 예를 들어, 아동은 양육자가 자신의 감정 표현을 제한하지 않고 수용하는 환경에서 자신과 타인의 정서 반응을 탐색하고 단서와 상황, 그리고 정서적 경험을 연계시키는 능력을 발달시키며, 가족 안에서 표현되는 분노는 아동의 정서 지식 발달을 방해할 수도 있다(Denham, Zoller, Couchoud, 1994; Dunn & Brown, 1994; Garner et al., 1994).

이와 같이 선행연구에서 제기되는 정서 지식의 발달과 관련된 가족 또는 양육자 변인의 효과를 고려할 때, 가족해체를 경험한 시설보호

유아의 정서 지식 발달 수준이 일반 유아의 발달 수준과 차이를 보일 가능성이 예상된다. 그리고 시설보호 유아와 일반 유아의 정서 지식의 발달 수준 차이는 이들 두 집단이 보이는 대인간 문제 해결 전략의 사용과도 관련이 있을 것으로 예상된다. 그러나 시설보호 유아와 일반 유아를 대상으로 정서 지식의 발달 수준과 대인간 문제 해결 전략의 사용 양상을 비교, 검토한 선행연구는 없는 실정이다. 또한 시설보호 유아의 성별 및 연령에 따른 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략 사용의 차이에 대해서도 검토한 연구가 수행되지 않았다.

이상의 문제 제기에 따라, 본 연구에서는 일반 유아와 시설보호 유아를 대상으로 정서 지식의 발달 수준과 대인간 문제 해결 전략의 사용 양상에 유의한 차이가 있는지 살펴보고, 정서 지식의 발달 수준이 대인간 문제 해결 전략의 사용과 유의한 상관성이 있는지 살펴보고자 한다. 이와 함께 일반 유아와 시설보호 유아의 성별 및 연령에 따른 정서 지식과 대인간 문제

해결 전략 사용의 차이 여부도 살펴보고자 한다. 본 연구를 통해 유아의 사회·정서적 발달과 관련된 변인을 파악하는데 기여할 것으로 기대되며, 특히 시설보호 유아를 위한 중재 프로그램을 개발하는데 있어 본 연구의 결과가 중요한 기초 정보를 제공해 줄 수 있을 것으로 기대된다.

이상의 문제 제기에 따라 본 연구에서 설정된 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 유아의 정서 지식은 시설거주 여부, 성별, 연령에 따라 유의한 차이가 있는가?

<연구문제 2> 유아의 대인간 문제 해결 전략 사용은 시설거주 여부, 성별, 연령에 따라 유의한 차이가 있는가?

<연구문제 3> 유아의 정서 지식은 대인간 문제 해결 전략 사용과 유의한 상관성이 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 대상

본 연구에서는 유아의 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략을 살펴보기 위해 만 3세에서 만 5세의 시설보호 유아 38명과 일반 유아 39명을 연구대상으로 선정하였다. 시설보호 유아의 경우 서울시 소재 4곳의 보육원에 거주하는 유아를 유의 표집하였으며, 일반 유아의 경우에는 서울시 소재 2곳의 어린이집에 다니는 유아를 유의 표집하였다. 이는 유아기의 나이 어린 아동도 정서 인식과 정서 조절 능력이 발달

하며(Reissland & Harris, 1991; Wintre & Valance, 1994), 특히 만 3세에서 만 6세 유아의 경우 연령에 따른 정서 지능의 발달 경향성이 비교적 뚜렷하게 나타난다(이지선·정옥분, 2002)는 점을 고려한 것이다.

연구대상의 성별 분포는 남아가 38명(49.4%), 여아가 39명(50.6%)이었고, 연령별 분포는 만 3세가 20명(26.0%), 만 4세가 21명(27.3%), 만 5세가 36명(46.7%)이었다. 시설보호 유아의 경우 남아는 23명(60.5%), 여아는 15명(39.5%)이었고, 만 3세 유아는 9명(23.7%), 만 4세 유아는 10명

(26.3%), 만 5세 유아는 19명(50.0%)이었다. 일반 유아는 남아가 15명(38.5%), 여아가 24명(61.5%)이었고, 만 3세 유아는 11명(28.2%), 만 4세 유아는 11명(28.2%), 만 5세 유아는 17명(43.6%)이었다.

〈표 1〉 연구대상 유아의 구성

구 분	시설보호 유아			일반 유아		
	남아	여아	전체	남아	여아	전체
3세	5	4	9	3	8	11
4세	5	5	10	5	6	11
5세	13	6	19	7	10	17
전 체	23	15	38	15	24	39

## 2. 측정도구

### 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 Garner, Jones와 Miner(1994)가 사용한 상황 과제(situation task)를 실시하였다.

동일시 과제는 유아가 정서를 나타내는 얼굴 표현을 인식하고 이를 붙이는 유아의 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”, “슬피요”) 가리킨 그림이 정답이면 2점, 유아가 부여한 정

서 명칭이 행동을 묘사하거나(예, “울어요”) 긍정/부정 영역만 일치하면(예, 슬픈 얼굴 표정을 가리켜야 하는데 화남 얼굴 표정을 가리킨 경우) 1점, 틀린 응답이면 0점을 부여하였다.

상황 과제는 발생한 사건과 정서를 일치시키는 유아의 정서 상황 지식을 측정하는 과제로, 기쁨, 슬픔, 화남, 무서움의 4가지 기본 정서를 반영하는 상황이 묘사된 그림카드를 각 정서별로 2장씩 총 8장 준비하는데, 이 때 주인공의 얼굴 표정은 모두 비어 있다. 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 얼굴을 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, 전체 정서 지식 점수는 0~32점의 범위를 가진다. 아동학 전공자 3인에 의해 평정된 정서 지식 점사의 신뢰도는 .97로 양호한 편이었다.

### 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<sup>1)</sup>(동성 유아 그림카드 2장, 장난감 그림카드 1장)을 유아에게 제시한 후 그림

에 나타난 문제 상황을 해결하기 위해서는 어떻게 해야 하는지 질문하여 이에 대한 유아의 응답을 통해 유아가 사용하는 대인간 문제 해결 전략을 알아보는 과제다. 구체적으로, 면접자가 3장의 그림카드를 제시한 후 유아에게 “애는 ○○고 애는 △△야. ○○가 오랫동안 장난감을 가지고 놀았는데 지금 △△가 이 장난감을 갖고 놀고 싶어해. △△가 장난감을 가지고 놀려면 어떻게 해야 할까?”라고 질문하고, 유아의 응답을 녹음하였다. 유아가 해결책을 제시한 경우에 면접자는 유아가 다른 대안을 제시하도록 질문한다(“맞았어, 그런데 또 다른 방법은 없을까?”). 장난감 그림카드를 다른 장난감이 그려진 카드로 교체한 후 이상의 절차를 2회 반복 실시하였다. 즉, 하나의 장난감 그림카드 당 3회씩 질문하여 총 9회의 응답을 분석하였다.

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.

전체 대안적 문제 해결 전략의 점수는 0~9점의 범위를 가지며, 강제적, 친사회적 및 조정 전략의 점수는 한 유아가 각각의 전략을 제시한 횟수를 전체 대안적 전략의 횟수로 나누어 그 비율을 사용하였다. 아동학 전공자 3인에 의해 평정된 대인간 문제 해결 전략의 신뢰도는 .91로 양호한 편이었으며, 평정자간에 평정이 일치하지 않은 경우에는 전사된 자료를 근거로 합의하였다.

### 3. 연구 절차

중산층 지역에 위치하는 어린이집과 보육원을 대상으로 유아의 연령 및 성별 분포를 고려하여 연구 대상 유아를 선정하였다. 일반 유아의 경우에는 시설보호 유아와의 비교를 위해 양부모 가정의 유아만으로 한정해서 유의표집하였다. 연구자가 어린이집과 보육원을 방문해서 개별 유아를 대상으로 정서 지식 및 대인간 문제 해결 전략 검사를 실시하였다. 검사 내용은 녹음하였으며, 녹음된 내용을 전사한 후 분석하였다.

수집된 자료는 SPSS Win 10.0 프로그램을 이용하여 통계처리 하였으며, 통계기법으로는 평균, 표준편차, 삼원 변량 분석, 피어슨의 적률상관 계수, 그리고 사후검증으로 Scheffe 검사가 사용되었다.

1) 장난감이 그려진 1장의 그림카드를 가운데 놓고 그 왼쪽과 오른쪽에 연구대상과 성별이 동일한 아동이 그려진 그림카드를 배치한다.

### Ⅲ. 연구결과 및 해석

#### 1. 시설거주 여부, 성별, 연령에 따른 유아의 정서 지식

유아의 정서 지식이 시설거주 여부, 성별, 연령에 따라 유의한 차이가 있는지를 살펴보기 위해 삼원 변량 분석을 실시한 결과, <표 2>와 같이 유아의 정서 지식 점수에서 시설거주 여부와 연령에 따른 주효과가 유의하게 나타났다. 시설보호 유아의 정서 지식 점수가 일반 유아의 점수와 유의한 차이가 있는 것으로 나타나서( $F=6.086$ ,  $df=1$ ,  $75$ ,  $p<.05$ ) 일반 유아의 정서 지식 점수( $M=22.0$ ,  $SD=4.43$ )가 시설보호 유아( $M=20.26$ ,  $SD=5.16$ )에 비해 더 높았다. 유아의 정서 지식 점수는 연령에 따라 유의한 차이를 보였는데( $F=8.350$ ,  $df=2$ ,  $74$ ,  $p<.01$ ), 사후검증을 실시한 결과 만 3세 유아와 만 5세 유아간에 유의한 차이가 나타나서 만 5세 유아의 정서 지식 점수( $M=23.28$ ,  $SD=3.12$ )가 만 3세 유아의 정서 지식 점수( $M=17.65$ ,  $SD=5.13$ )보다 더 높았다.

다음에는 유아의 정서 지식을 정서 표현 지식과 정서 상황 지식으로 나누어 살펴보았다. 그 결과, 먼저 유아의 정서 표현 지식은 연령에 따라 유의한 차이를 보여서( $F=9.919$ ,  $df=2$ ,  $74$ ,  $p<.001$ ), 만 5세 유아( $M=11.64$ ,  $SD=1.79$ )가 만 3세( $M=8.05$ ,  $SD=2.96$ ) 및 만 4세 유아( $M=9.76$ ,  $SD=3.24$ )보다 유의하게 높은 점수를 보였다. 그리고 정서 상황 지식은 시설 거주 여부에 따라 유의한 차이를 보여서( $F=5.710$ ,  $df=1$ ,  $75$ ,  $p<.05$ ), 일반 유아의 점수( $M=11.41$ ,  $SD=2.28$ )가 시설보호 유아의 점수( $M=10.47$ ,  $SD=2.65$ )보다 유의하게 높게 나타났다. 한편, 시설거주 여부, 성별, 연령간에 상호작용 효과는 나타나지 않았다.

<표 2> 시설거주 여부, 성별, 연령에 따른 유아의 정서 지식

범주 구분	변 동 원	자승합	자유도	평균자승	F
정서 지식	시 설	111.214	1	111.214	6.086*
	성 별	36.377	1	36.377	1.991
	연 령	305.200	2	152.600	8.350**
	시설×성별	9.043	1	9.043	.495
	시설×연령	4.294	2	2.147	.117
	성별×연령	4.526	2	2.263	.124
시설×성별×연령		34.926	2	17.463	.956
정서 표현 지식	시 설	23.225	1	23.225	3.334
	성 별	7.528	1	7.528	1.081
	연 령	138.203	2	69.102	9.919***
	시설×성별	.888	1	.888	.127
	시설×연령	.923	2	.462	.066
	성별×연령	2.546	2	1.273	.183
시설×성별×연령		8.086	2	4.043	.580
정서 상황 지식	시 설	32.794	1	32.794	5.710*
	성 별	10.808	1	10.808	1.882
	연 령	34.176	2	17.088	2.975
	시설×성별	4.264	1	4.264	.742
	시설×연령	2.728	2	1.364	.237
	성별×연령	.698	2	.349	.061
시설×성별×연령		10.252	2	5.126	.892

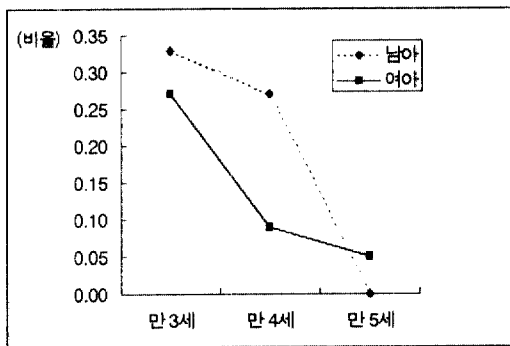
\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

#### 2. 시설거주 여부, 성별, 연령에 따른 유아의 대인간 문제 해결 전략

유아의 대인간 문제 해결 전략이 시설거주 여부, 성별, 연령에 따라 유의한 차이가 있는지를 살펴보기 위해 삼원 변량 분석을 실시하였다(<표 3>). 그 결과, 강제적 전략 사용 비율의 경우 시설거주 여부에 따른 주효과가 유의하게 나타났으며( $F=4.924$ ,  $df=1$ ,  $70$ ,  $p<.05$ ), 성별과 연령간에 유의한 상호작용 효과가 나타났다( $F=7.829$ ,  $df=2$ ,  $70$ ,  $p<.01$ ). 또한, 유아의 시설거주 여부, 성별, 연령간에 유의한 상호작용 효과가 나타났다( $F=3.457$ ,  $df=2$ ,  $70$ ,  $p<.05$ ). <그

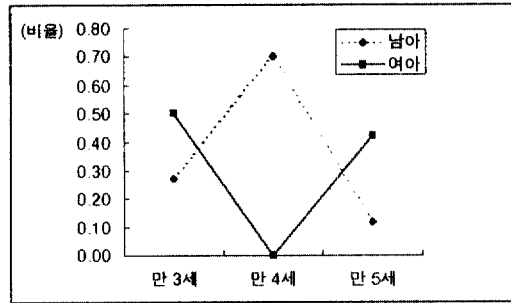
림 1>을 보면, 일반 유아의 경우에는 강제적 전략 사용의 비율이 연령 증가와 함께 감소하는 양상을 보이고, 전체적으로 여아에 비해 남아의 강제적 전략 사용 비율이 높은 것으로 나타났다. <그림 2>를 보면 시설보호 유아의 경우에는 만 4세 남아(M=.70, SD=.45)의 강제적 전략 사용 비율이 특히 높게 나타난 반면, 만 4세 시설보호 여아는 강제적 전략을 전혀 사용하지 않았다(M=.00, SD=.00).

친사회적 전략 사용 비율에서는 시설거주 여부에 따른 주효과가 유의하게 나타나서(F=10.461, df=1, 70, p<.01), 일반 유아(M=.80, SD=.31)가 시설보호 유아(M=.56, SD=.39)보다 친사회적 전략을 사용하는 비율이 유의하게 높았으며, 성별(F=5.894, df=1, 70, p<.05)과 연령(F=4.653, df=2, 69, p<.05)에 따른 주효과도 유의하였다. 이와 함께 성별과 연령간에 유의한 상호작용 효과가 나타나서(F=7.303, df=2, 69, p<.01), <그림 3>을 보면 만 5세 남아(M=.83, SD=.25)가 만 3세(M=.31, SD=.39) 및 4세 남아(M=.35, SD=.42)보다 친사회적 전략 사용 비율이 유의하게 높게 나타났다. 그러나 여아의 경우에는 연령에 따른 친사회적 전략 사용에 유의한 차이가 나타나지 않았다.



<그림 1> 성별 및 연령에 따른 일반 유아의 강제적 전략 사용 비율

조정 전략 사용 비율에서는 성별에 따른 주효과만 유의하게 나타나서(F=7.466, df=1, 70, p<.01), 남아(M=.17, SD=.26)가 여아(M=.06, SD=.13)보다 조정 전략을 사용하는 비율이 유의하게 높게 나타났다.



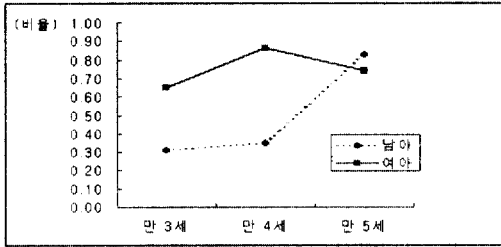
<그림 2> 성별 및 연령에 따른 시설보호 유아의 강제적 전략 사용 비율

<표 3> 시설거주 여부, 성별, 연령에 따른 유아의 대인간 문제 해결 전략 비율

범주 구분	변 동 원	자승합	자유도	평균자승	F
강제적 전략	시 설	.397	1	.397	4.924*
	성 별	.052	1	.052	.646
	연 령	.415	2	.207	2.574
	시설×성별	.001	1	.001	.004
	시설×연령	.060	2	.030	.372
	성별×연령	1.261	2	.631	7.829**
	시설×성별×연령	.557	2	.279	3.457*
친사회적 전략	시 설	.986	1	.986	10.461**
	성 별	.555	1	.555	5.894*
	연 령	.877	2	.439	4.653*
	시설×성별	.098	1	.098	1.040
	시설×연령	.032	2	.016	.169
	성별×연령	1.377	2	.689	7.303**
	시설×성별×연령	.258	2	.129	1.368
조 정 전략	시 설	.132	1	.132	3.682
	성 별	.268	1	.268	7.466**
	연 령	.087	2	.043	1.213
	시설×성별	.110	1	.110	3.067
	시설×연령	.176	2	.088	2.460
	성별×연령	.184	2	.092	2.560
	시설×성별×연령	.134	2	.067	1.863

\*p<.05, \*\*p<.01





〈그림 3〉 성별 및 연령에 따른 유아의 친사회적 전략 사용 비율

### 3. 유아의 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략의 관계

유아의 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략 간에 유의한 관계가 있는지를 살펴보기 위해 상관관계 분석을 실시한 결과, 유아의 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략 간에 부분적으로 유의한 상관관계가 나타났다. 정서 지식과 친사회적 전략 사용 비율 간에는 유의한 정적 관

계가 나타난( $r=.240, p<.05$ ) 반면, 정서 지식과 강제적 전략 사용 비율 간에는 유의한 부적 관계가 나타났다( $r=-.258, p<.05$ ). 그러나 정서 지식과 조정 전략 사용 비율 간에는 유의한 상관 관계가 나타나지 않았다.

구체적으로 정서 표현 지식의 경우에도 강제적 전략( $r=-.298, p<.05$ )과 친사회적 전략( $r=.305, p<.05$ )과는 유의한 관련을 보였으나, 정서 상황 지식의 경우에는 대인간 문제 해결 전략과 관련이 없는 것으로 나타났다.

〈표 4〉 유아의 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략의 관계

범주 구분	강제적 전략	친사회적 전략	조정 전략
정서 지식	-.258*	.240*	-.023
정서 표현 지식	-.298*	.305*	-.076
정서 상황 지식	-.141	.097	.047

\* $p<.05$

## IV. 결론 및 논의

본 연구에서는 유아의 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략이 시설 거주 여부, 성별 및 연령에 따라 유의한 차이를 보이는지 살펴보고, 정서 지식의 발달 수준이 대인간 문제 해결 전략의 사용과 유의한 상관성이 있는지 살펴보기 위해, 만 3~5세의 시설보호 유아 38명과 일반 유아 39명을 대상으로 정서 지식 검사와 대인간 문제 해결 전략 검사를 실시하였다. 조사 결과, 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 시설보호 유아의 전반적인 정서 지식 수준은 일반 유아에 비해 낮은 것으로 나타났다. 특히 구체적인 상황에서 타인의 정서 반응을 예측해야 하는 정서상황 지식에서 시설보호

유아의 능력이 일반 유아의 능력에 비해 뒤떨어지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 아동의 정서 지식 획득이 상당 부분 양육자와의 상호작용 과정에서 이루어진다는 선행 연구결과(Brown & Dunn, 1996; Denham, Zenwick-DeBardi, et al., 1994; Dunn & Brown, 1994; Garner et al., 1994)를 통해 설명할 수 있다. 예를 들어, 가족해체를 경험한 시설보호 유아의 경우 시설 입소 이전에 가족 불화를 경험했을 가능성이 높고 이에 따라 가족원 간에 표출된 분노의 감정이 아동의 정서 지식 발달을 방해(Denham, Zoller, et al., 1994; Dunn & Brown, 1994; Garner et al., 1994)했을 가능성이 있다. 즉, 가족해체를 경험한 유아의

경우에는 그 과정에서 유아의 부모가 경제적 어려움이라든가 자원망의 부족 같은 각종 생활 스트레스 또는 심각한 부부 갈등을 경험하면서 상대적으로 자녀의 정서 반응에 무관심하거나 부정적 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 이러한 점을 고려할 때, 시설보호 유아는 정서 지식을 제공해주는 가정환경이 일반 유아에 비해 풍요롭지 못했기 때문에 특정 정서를 인식하는 정서 지식의 발달이 일반 유아에 비해 뒤떨어진 것이라는 해석이 가능하다. 이와 함께 시설보호 유아가 부모의 개별 양육을 받는 일반 유아에 비해 낮은 수준의 정서 지식을 보이는 원인으로 시설의 집단 양육 환경에 따른 개별적인 돌봄과 양육자와 유아간의 상호성 부족을 예상해 볼 수도 있다. 그러나 이러한 해석이 보다 설득력을 얻기 위해서는 시설보호 유아의 입소 과정이라든가 입소 원인에 대한 정보 및 유아의 시설 생활에 대한 정보를 보다 구체적으로 수집하여 시설보호 유아 집단 내의 정서 지식 발달 수준 차이를 비교하는 후속 연구가 요구된다.

한편 본 연구의 조사 결과, 만 5세 유아는 만 3세 및 만 4세 유아보다 기쁨, 슬픔, 분노, 두려움에 대한 정서 표현 지식을 더 잘 알고 있는 것으로 나타났다. 이는 만 3세에서 만 6세 유아의 경우 연령에 따른 정서지능의 발달 경향성이 비교적 뚜렷하게 나타난다는 선행 연구결과(이지선·정옥분, 2002)와 일치해서, 본 연구를 통해 아동의 정서 지식 발달에 있어 유아기가 민감기에 해당함을 다시 한번 확인할 수 있다. 이러한 점을 고려할 때, 유아기 아동의 정서 지식 발달에 대한 부모 및 교사의 관심과 배려가 요구된다.

둘째, 시설보호 유아의 대인간 문제 해결 전략 사용의 양상은 일반 유아와 다른 양상을 보이는 것으로 나타났다. 구체적으로, 시설보호

유아는 또래와의 갈등이나 문제 상황에서 또래의 장난감을 빼앗거나 또래를 때리는 등의 강제적 해결 전략을 사용하는 비율이 일반 유아에 비해 더 높게 나타난 반면, 일반 유아는 또래가 가지고 있는 장난감을 자신이 가지고 놀기 위해서 양보, 권유, 요청 등의 친사회적 문제 해결 전략을 사용하는 비율이 시설보호 유아에 비해 더 높게 나타났다. 즉, 시설보호 유아는 일반 유아에 비해 대인간 문제 해결 전략으로 강제적 전략은 더 많이 사용하는 반면 친사회적 전략은 더 적게 사용하는 양상을 보였다.

그런데 유아의 대인간 문제 해결 전략 사용의 양상을 자세히 살펴보면, 유아의 시설거주 여부 및 연령과 성별의 상호작용 효과가 나타나서, 본 연구의 조사대상 중 만 4세의 시설보호 남아 집단에서 유달리 강제적 전략의 사용이 많이 나타난 반면 친사회적 전략의 사용은 상대적으로 적게 나타난 것을 볼 수 있다. 반면, 만 4세의 시설보호 여아 집단의 경우에는 강제적 전략은 전혀 사용하지 않은 반면 다른 전략에 비해 친사회적 전략의 사용은 두드러지게 나타났다. 대인간 문제 해결 전략의 사용과 관련하여 이러한 양상이 나타난 원인에 대해서는 다음의 두 가지를 예상해 볼 수 있다. 첫째, 시설보호 유아의 경우 만 3세에 보육원에 입소한 이후 만 4세 정도가 되면 어느 정도 보육원 생활에 익숙해지는 시점이다. 이에 따라 입소 초기의 다소 위축되었던 태도가 사라지면서 만 4세 남아 집단의 강제적 전략 사용이 두드러지게 나타났을 것이라는 예상이 가능하다. 둘째, 본 연구의 조사대상이 시설보호 유아 및 일반 유아 각각 40명 미만의 소집단이었기 때문에 본 연구대상만의 독특한 집단 특성 또는 조사대상 보육원내의 고유한 또래 역학 관계 내지

집단 특성이 본 연구의 결과에 작용했을 가능성이 있다. 따라서 유아의 대인간 문제 해결 전략의 사용과 관련하여 시설거주 여부 및 연령, 성별의 상호작용 효과에 대해 보다 확실한 결론을 내리기 위해서는 보다 많은 연구대상의 조사 자료가 축적되어야 할 것이다.

셋째, 자신의 정서를 표현하고 타인의 정서를 이해하는데 작용하는 유아의 정서 지식 발달 수준은 또래와의 갈등 상황에서 문제를 해결하는 전략의 사용과 밀접한 상관관계를 보여서, 유아의 정서 지식 수준이 높을수록 강제적 전략을 사용하는 비율은 낮아지는 반면 친사회적 전략 사용의 비율은 증가하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자신과 타인의 다양한 정서 상태를 이해하는 능력이 유아가 또래와의 문제 상황을 정확히 이해하고 긍정적으로 해결하도록 이끄는 것과 관련이 있음을 의미한다.

또한 이 두 가지 요인간의 상호관련성을 통해, 앞서 나타난 시설보호 유아와 일반 유아의 정서 지식 및 대인간 문제 해결 전략의 차이를 설명하는 것이 가능하다. 즉, 일반 유아에 비해 낮은 수준의 정서 지식 발달 수준을 보이는 시설보호 유아가 일반 유아에 비해 강제적 전략은 많이 사용한 반면 친사회적 전략은 적게 사용한 것으로 해석할 수 있다. 그러나 정서지식과 대인간 문제 해결 전략간의 상관관계만을 살펴본 본 연구의 결과만으로는 정서 지식의 발달이 대인간 문제 해결 전략의 사용에 선행한다는 결론을 내리기는 힘든 만큼, 이에 대한 후속연구가 요망된다.

유아의 정서 지식 발달 수준과 대인간 문제

해결 전략의 사용 양상을 살펴본 선행연구를 찾아보기 힘든 상황에서 이 연구의 결과는 한국 유아의 사회·정서적 발달에 대한 기초 자료를 제공해 준다. 특히 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략의 상호관련성을 제시함으로써 개인의 정서 발달 및 사회성 발달간의 상호관련성을 이해하는데 실증적 자료를 제공한다. 무엇보다도 본 연구에서는 지금까지 검토되지 않았던 시설보호 유아와 일반 유아의 정서 지식 및 대인간 문제 해결 전략을 비교, 검토하였다는데 의의가 있다. 특히 본 연구를 통해 시설보호 유아의 정서 지식 및 대인간 문제 해결 전략이 일반 유아에 비해 낮은 발달 수준을 보이는 것으로 나타나서 앞으로 시설보호 유아를 대상으로 정서 지식 및 대인간 문제 해결 전략의 발달을 도모하는 중재 프로그램의 개발이 요구된다. 정서 지식의 향상 및 친사회적인 대인간 문제 해결 전략의 학습을 목적으로 하는 중재 프로그램을 시설보호 유아에게 실시하고 그 효과를 검증함으로써 시설보호 유아의 낮은 정서 지식 수준과 대인 관계에 부정적으로 작용할 가능성이 높은 문제 해결 전략의 사용 양상을 개선하고 향상시키려는 노력이 이루어져야 할 것이다.

이상의 연구 의의와 더불어 본 연구는 시설보호 유아와 일반 유아를 비교하기 위해 각각의 집단을 연령별로 표집하였으나 그 수가 크지 않아서 연구결과를 일반화하기 어렵다는 제한점을 가진다. 따라서 후속연구에서는 좀더 많은 수의 단일 연령 유아를 대상으로 이들의 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략 사용을 살펴볼 필요가 있다.

## 참고문헌

- 권세은 · 이순형(2002). 시설보호 아동과 일반아동의 사회적 기술, 정서조망능력의 비교. *아동학회지*, 23(2), 107-120.
- 김숙령 · 성원경 · 조인경(1998). 동화에 기초한 토의 및 확장활동이 유아의 대인문제해결능력에 미치는 영향. *유아교육연구*, 18(2), 179-195.
- 김영중(1996). 문제해결극 참여관찰이 유아의 대인사고 및 대인행동에 미치는 영향. 중앙대학교 박사학위논문.
- 배주미(1991). 대인관계 문제해결 기술훈련에 대한 예비연구 - 유치원 아동을 대상으로-. 연세대학교 석사학위논문.
- 성미영 · 이순형 · 이강이(2001). 시설아동과 일반아동의 초기 학교적응 비교. *대한가정학회지*, 39(1), 53-64.
- 성은영(1995). 게임의 방법 및 규칙에 대한 사회적 합의 과정이 유아의 대인문제해결능력에 미치는 영향. 중앙대학교 석사학위논문.
- 이강이 · 성미영 · 이순형(2002). 시설보호 아동의 인지능력에 따른 행동문제. *대한가정학회지*, 40(2), 57-66.
- 이지선 · 정옥분(2002). 부모의 정서표현 수용 태도와 유아기 자녀의 정서지능과의 관계. *아동학회지*, 23(1), 17-35.
- 이효정(1998). 동화책을 통한 소집단 토의가 협력적 문제해결에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 임희수 · 박성연(2002). 어머니가 지각한 아동의 기질, 어머니의 정서조절 및 양육행동과 아동의 정서조절간의 관계. *아동학회지*, 23(1), 37-54.
- 최기영 · 조부경 · 우수경(2000). 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제 해결사고에 미치는 영향. *아동학회지*, 21(1), 3-17.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Connolly, A., & Doyle, A. (1984). Relation of Social Fantasy Play to Social Competence in Preschoolers. *Developmental Psychology*, 20(5), 797-806.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers : Contextual validation. *Child Development*, 57, 197-201.
- Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S., & Hewes, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers : Relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 488-508.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotion, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers : Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622- 637.
- Hoffner, C., & Badzinski, D. M. (1989). Children's integration of facial and situational cues to emotion. *Child Development*, 60(2), 411-22.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children : The influence of empathy and perspective-taking. *Developmental Psychology*, 21, 46-55.
- 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.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment : Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1998). *Applied child study* (3rd ed.) New Jersey : Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Reissland, N., & Harris, P. (1991). Children's use of display rules in pride-eliciting situations. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 431-435.
- Schmitt, T. M. (1999). *Relations among emotion knowledge, social competence and aggression*. Unpublished doctoral dissertation, Yeshiva University, NY.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children : Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13, 53-67.
- Shure, M. B. (1992). *I can problem solve (ICPS) : An interpersonal problemsolving program (pre-school)*. Champaign, IL : Research Press.
- Shure, M. B. (1992). *The PIPS Test Manual* (2nd ed.). Philadelphia : Hahnemann University.
- Smith, S. W., & Travis, P. C. (2001). Conducting social competence research : Considering conceptual framework. *Behavioral Disorders*, 26(4), 360-369.
- Wintre, M. G., & Vallance, D. D. (1994). A developmental sequence in the comprehension of emotions : Intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology*, 30(4), 509-514.
- 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.