

## 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제 해결사고에 미치는 영향

The Effects of Autonomous Rule-Making and Rule-Keeping Activities  
on Young Children's Interpersonal Cognitive Problem Solving

최 기 영\*

Choi, Kee Young

조 부 경\*\*

Cho, Boo Kyung

우 수 경\*\*\*

Woo, Soo Kyeong

### ABSTRACT

This study investigated the effects of autonomous rule-making and rule-keeping activities on young children's interpersonal cognitive problem solving. The 20 five-year-old children in the experimental group participated in 6-step activities for autonomous rule-making and rule-keeping. The interpersonal cognitive problem solving Test was used to measure children's interpersonal cognitive problem solving thinking. The results of the ANCOVA revealed a significant difference between experimental and control groups in children's interpersonal cognitive problem solving thinking but not in alternative solution thinking.

---

\* 한국교원대학교 유아교육과 교수

\*\* 한국교원대학교 유아교육과 교수

\*\*\* 한국교원대학교 유아교육과 강사

## I. 서 론

공동체 생활에 필요한 타인에 대한 배려나 자율성 함양이 어느 때보다도 요구되는 현대 사회에서, 인격 형성의 기초 교육을 담당하는 유치원은 더불어 살아갈 수 있는 사회 구성원으로서의 자질을 기르기 위한 중요한 교육의 장이다. 유치원은 가정의 사적이고 비형식적인 체제와는 달리 공적이며 형식적인 체제로서 단체 생활을 한다는 점이 특징이다. 따라서 유치원 생활 속에서 유아들은 타인과의 인간 관계를 형성하면서 수없이 발생되는 대인간의 갈등이나 문제들을 경험하게 된다. 이러한 갈등이나 문제들을 해결해 나아가는 능력은 유아가 타인과 상호적인 관계를 형성하고 유지해 나아가는 데 있어서 커다란 영향을 미치는 중요한 요인이라고 할 수 있다.

유아기에 대인 관계 기술의 결함으로 또래와 어울리지 못하여 부적응 행동이 나타나면 이러한 사회 부적응 행동이 성인기까지 지속되며(Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990) 대인문제 해결력과 사회적 능력간의 상관성이 있음을 볼 때(Miller, 1991), 유아의 대인문제해결력이 개인의 심리적, 사회적 적응에 중요한 영향을 미칠 것이라는 추론(오숙현, 1996)을 할 수 있다. 즉, 일상생활에서 일어나는 타인과의 문제 상황에서 그 문제를 해결하기 위해 사고하는 능력인 대인문제해결능력은 유아의 사회적 적응뿐 아니라 원만한 사회생활을 이루기 위해 중요한 요소라 할 수 있다(Asher, Renshaw, & Hymel, 1982). 따라서 앞으로의 사회적 적응의 기초가 되는 대인문제해결능력을 유아기부터 교육시켜야 할 필요성이 제기된다.

1970년대 이후 사회인지에 관한 연구가 활발히 진행되면서 대인문제해결능력과 사회 적응

에 대한 관심도 높아졌다. 이 분야의 연구는 타인의 조망 수용과 행동의 원인 추론에 초점을 둔 다양한 주제를 다룸으로써 사회인지가 사회적 적응의 중요한 요소라고 인식하게 하였는데, 그러한 사회인지 능력 중의 하나가 대인문제해결사고라 할 수 있다(노영희, 1990; Spivack & Shure, 1974).

대인문제해결사고란 대인관계에서 야기되는 갈등이나 문제들을 해결하기 위해 요구되는 인지적 기능으로서, Spivack과 Shure(1974)는 그 하위 사고를 대안적 해결사고, 결과 예측 사고, 원인적 사고, 수단-목적 사고의 4가지로 구분짓고 있다. 이 중 대안적 해결사고는 반응한 해결방안을 중심으로 긍정적인 해결사고와 부정적인 해결사고로 범주화하여 사회적 적응과 밀접한 관계가 있는 변인들과 관련지어 해석하였다. 이들은 또한 대인문제해결능력과 실제적인 문제해결 이 두 요인이 밀접한 관계가 있다고 가정하고, 그 관계를 파악하고자 하였다. 즉, 어떠한 개인이 목표에 도달하기 전에 문제 상황에 부딪혔을 때, 이를 해결하기 위한 사고 과정과 적응 조정 기제가 작용하면 문제는 해결되어 적응 행동을 보이거나, 이러한 사고 과정이 일어나지 못할 때, 정서 불안, 불만, 위축, 충동 등의 부적응 행동을 보이게 된다고 하였다. 즉, 대인 문제 상황 내에서 그 문제를 해결할 수 있는 관련사고의 양식이 작용할 수 있는지의 여부가 사회 적응의 중요한 선행 조건이 되며, 결과적으로 대인문제해결능력이 효과적인 대안 행동을 이끈다고 볼 수 있다.

이에 따라 유아의 대인문제해결능력과 사회적 적응과의 관계를 밝히려는 연구(박찬옥, 1987; Kovatch, 1995; Krasnor & Rubin, 1981; McPhee,

1994; Selman & Demorest, 1984)뿐 아니라 유아의 대인문제해결능력을 향상시키기 위한 여러 방안들이 연구되어 왔다. 구체적으로 살펴보면, 사회극놀이(Connolly & Doyle, 1984; McClure, Chinsky, & Larcen, 1978)나 문제해결극 참여관찰(김영중, 1996)의 효과를 밝힌 연구, 인형극의 효과를 입증한 연구(Smith, 1979), 인형극을 통한 문제해결 상호작용 모형을 고안한 연구(김현경, 1990)들이 있다. 또한 게임 활동(성은영, 1995)이나 동화를 중심으로 동화의 내용을 다양한 방법으로 해결하고 결과를 예측해 보는 방법(이완희, 1994; 이효정, 1998), 동화에 기초한 토의 및 확장활동(김숙령, 성원경, 조인경, 1998) 등이 유아의 대인문제해결능력에 긍정적인 영향을 준다는 연구 결과가 보고되었다. 그 밖에 발달 초기에 사회적 유능성을 증진시키는 프로그램을 통해 대인문제해결 기술을 훈련시키는 것이 중요하다는 연구(배주미, 1991), 교사의 교수법(노영희, 1990)과 교사의 발문(오숙현, 1996)이 영향을 미친다는 연구들이 있다. 이와 같이 유아의 대인문제해결능력을 향상시키기 위해 여러 가지 측면에서 연구가 시도되어 왔으나 구체적으로 자율적 규칙정하기와 규칙지키기의 효과를 알아본 연구는 찾기 어렵다.

자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동은 고전적 의미의 훈육에서 탈피한 유아생활지도 방법의 하나로써, 자율적으로 규칙을 정하고 지키는 과정에서 경험하는 협동적 문제해결과정과 토의 경험을 통하여 유아들의 상호 의견 차이에 대한 관용, 타인 감정의 이해 및 비공격적인 문제해결능력을 길러준다는 점이 주장되어 왔다(Castle & Rogers, 1993; DeVries, Reese-Learned, & Morgan, 1991; DeVries & Zan,

1994; Eaton, 1997; Knipping, 1991). 관련 실험 연구들에서도 유아 중심의 토의 활동이 유아의 전체적인 사회적 발달에 긍정적인 영향을 주고 있음이 밝혀졌다. 자율적 의사 결정과정이 유아의 규칙 준수 태도와 대인과의 우호적 관계를 증진시키고(우혜진, 1991), 집단 토론이 사회성과 친사회적 행동 증진에 도움을 주며(류철선, 1993; 육왕무, 1993) 가설적 갈등 상황에 대한 토의가 유아의 도덕적 추론발달에 긍정적 영향을 주는 것으로 밝혀졌다(김정준, 1994). 이와 같이 집단 토의나 자율적 규칙정하기와 같은 의사결정 방법이 유아의 사회성 발달에 긍정적 영향을 줄 수 있음이 자주 소개되어 왔으나 대부분의 연구들은 유치원에서 유아들이 부딪히는 자연스러운 상황을 중심으로 하지 않고 인위적인 상황을 제시하여 그 방향으로 이끌어 가고자 하였으며, 세부적으로 교실 현장의 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제해결능력에 어떠한 영향을 주는지는 밝혀지지 않았다.

이에 본 연구는 교실 내의 일상적인 상황 속에서 일어나는 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제해결능력에 어떠한 영향을 미치는지를 밝히는 데에 그 목적을 둔다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동의 참여는 유아의 대인문제해결능력에 어떠한 영향을 미치는가?
  - 1-1. 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동의 참여는 유아의 대인문제해결능력 하위 범주(대안적 해결사고, 결과예측 사고, 원인적 사고)에 어떠한 영향을 미치는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 충청북도 면 소재지에 위치한 초등학교 병설 유치원의 만 5세 두 학급의 유아 40명으로서, 1개 학급 유아 20명(남 10명, 여 10명)은 실험집단으로, 다른 1개 학급 유아 20명(남 10명, 여 10명)은 통제집단으로 하였다. 실험집단 유아들의 평균연령은 5년 9개월이었으며 통제집단은 만 5년 10개월이었다. 실험집단 교사의 경력은 8년, 통제집단 교사의 경력은 6년이었으며 학력은 모두 대졸이상이었다.

### 2. 연구도구

본 연구에서 사용한 유아의 대인문제해결능력 검사는 대인적 상황에서 야기되는 문제에 대하여 유아가 어떠한 해결방안을 생각하는가를 알아보기 위하여 Spivack, Platt와 Shure(1976)의 ICPS(Interpersonal Cognitive Problem Solving)를 토대로 박찬옥(1987)이 제작한 「대인문제해결사고검사」이다. 이 검사는 유아의 실생활 문제들을 가설적 이야기로 구성하고 있으며 네 가지 하위 사고, 즉 대안적 해결사고, 결과예측 사고, 원인적 사고, 수단-목적 사고를 각각 별도로 측정하도록 되어 있다. 대안적 해결사고란 하나의 문제를 해결하기 위하여 행동으로 투입될 수 있는 다양한 대안들을 생각해 낼 수 있는 능력이며, 결과 예측 사고는 수행한 대인적 행동이 초래할 지 모르는 결과를 예측하는 능력을 말한다. 또한 원인적 사고란 타인의 행동에 대하여 그 동기나 원인을 통찰하는 능력이며, 수단-목적 사고란 주어진 대인적 목표에 단계적으로 수단을 사용하여 장애를 예상하고 소

요되는 시간을 고려하여 도달하는 능력을 말한다. 본 연구에서는 예비검사를 실시한 결과 수단-목적 사고는 박찬옥(1987)의 연구에서와 같이 유아들에게 실시하기에는 다소 어렵다고 판단되었기 때문에 제외시키고 세 가지 하위사고만을 측정하였다.

각 하위검사는 상대가 친구일 때, 어머니일 때, 교사일 때의 세 가지 문제 상황의 문항에 대해 각각 10회까지 반응할 수 있도록 되어 있으며, 각 장면에 대한 유아의 반응을 해결방안에 속하는 것(대안적 해결사고의 경우 긍정적, 부정적 해결방안 모두 해결방안에 해당하므로 같은 점수를 부여함), 해결방안이 되지 못하는 것, 열거에 그치는 것, 반복된 것 등으로 구분하여 해결방안에 속하는 것에만 1점씩 배점하였다. 채점은 연구자 중 2인이 실시하였으며, 채점자간 신뢰도는 .95였다.

### 3. 연구절차

#### 1) 사전관찰

실험집단과 통제집단의 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 어떠한 상황에서, 어떠한 방법으로 이루어지고 있는지를 알아보기 위하여 집단별로 각 1회씩 총 2회 하루일과 전체를 관찰 및 녹화하였다. 관찰 및 녹화 자료의 분석결과 두 집단 모두 주로 '대집단 이야기 나누기'와 '대집단 게임' 상황에서 교사 주도적으로 규칙정하기와 규칙지키기를 전개하고 있다고 판단되었다.

#### 2) 교사훈련

실험집단 교사의 훈련은 1997년 5월 26일부터 6월 14일까지 3주간 실시되었다. 실험집단

교사는 자율적 규칙정하기 및 규칙지키기 활동에 관련된 선행 연구(최기영, 1995; 최기영, 전명자, 1996; DeVries & Zan, 1994)를 읽고 연구자들과 함께 협의 시간을 가졌다. 협의 과정에서 연구자들은 자율적 규칙정하기와 규칙지키기의 활동지침에 대한 이해를 중요시하였다. 연구자들이 중요시하였던 자율적 규칙정하기와 규칙지키기의 활동 지침은 8가지였다. 첫째, 교사와 유아, 유아와 유아 상호간에 신뢰감과 친사회적 태도가 형성되도록 한다. 둘째, 유아의 발달 수준을 고려하여 활동을 실시하도록 한다. 셋째, 규칙정하기는 규칙이 요구되는 문제 상황에서부터 출발하도록 한다. 넷째, 규칙은 최소한으로 적게 정하도록 한다. 다섯째, 규칙정하기와 규칙지키기는 교사와 유아들이 당면한 문제를 슬기롭게 해결해 가는 과정임을 체험하도록 한다. 여섯째, 규칙정하기와 규칙지키기

기 과정에는 교사의 적절한 개입이 요구된다. 일곱째, 규칙정하기 집단 구성은 다양한 방법으로 운영한다. 여덟째, 효율적인 규칙정하기와 규칙지키기를 위하여 다양한 교수 자료를 활용하도록 한다.

이와 같은 이론적인 측면의 훈련과 함께 실제적인 교사 역할 및 교수법에 대한 훈련을 하였다. 실험집단 교사와의 협의 과정에서 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 필요하다고 판단된 대집단 이야기 나누기 시간 수업 장면 2회를 녹화한 뒤 분석하면서 바람직한 교수법에 대해 훈련하였다.

### 3) 사전검사

실험집단과 통제집단 유아들의 대인문제해결사고의 동질성을 밝히기 위하여 연구자 중 1인이 1997년 6월 2일부터 6월 7일까지 사전검

〈표 1〉 대인문제해결사고 사전검사 결과 (N=40)

하위변인	집 단	n	M	SD	t	
대안적 해결 사고	긍 정	실험집단	20	2.65	.7452	.74
		통제집단	20	2.45	.9445	
	부 정	실험집단	20	.05	.2236	.00
		통제집단	20	.05	.2236	
	소 계	실험집단	20	2.70	.6569	.81
		통제집단	20	2.50	.8885	
결과예측사고	실험집단	20	3.20	1.1050	-40	
	통제집단	20	3.35	1.2680		
원인적 사고	대 물	실험집단	20	.05	.2236	-59
		통제집단	20	.10	.3078	
	대 인	실험집단	20	1.25	.7864	.84
		통제집단	20	1.00	1.0761	
	개인내	실험집단	20	1.60	1.0463	.55
		통제집단	20	1.40	1.2312	
소 계	실험집단	20	2.90	.6407	2.03	
	통제집단	20	2.50	.6070		
전 체	실험집단	20	8.80	1.6733	.77	
	통제집단	20	8.35	2.0072		

(N. S.).

사를 실시하였다. 실험집단과 통제집단의 평균 점수의 차이를 알아보기 위하여 t검증을 실시한 결과, <표 1>에 나타난 바와 같이 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

#### 4) 실험실시

실험집단 유아들에게 1997년 6월 16일부터 12월 6일까지(여름방학 기간과 교생실습 기간 제외) 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동을 실시하였으며 통제집단 유아들에게는 일상적인 교육 활동을 그대로 실시하였다. 사전관찰 결과, 통제 집단의 경우 자율적규칙정하기와 규칙지키기 활동은 이루어지지 않았으며 기본 생활 습관 교육이나 유치원에서 필요한 일상적인 규칙을 알려주기 위해 교사 주도적 방법이 사용되고 있었다.

(1) 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 상황 선정  
자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 되기 위해서는 규칙이 요구되는 문제 상황에서부터 출발하는 것이 바람직하다는 관점(최기영, 1995; Field & Boesser, 1994)에 따라 실험집단의 어떤 상황에서 자율적 규칙정하기 및 규칙지키기 활동이 필요한지 알아보는 것이 선행되어야 한다고 판단되었다.

이를 위하여 사전관찰과 선행연구, 그리고 연구대상 학급 교사 2인과의 면접결과를 토대로 '학년초의 기본 생활 습관 교육', '대집단 중심 교수·학습 진행과정', '규칙 있는 놀이 활동', '자유선택활동', '새로운 특별활동', '또래간 갈등' 등의 6가지 상황이 도출되었다. 이 중 '학년초의 기본 생활 습관 교육'은 실험 시기 자체가 학기 중간이었고, 실험집단 유아들의 경우 '자유선택활동'에 대해서는 이미 규칙지키기에 문제가 없었으며, '새로운 특별활동'은 자주 일어

나는 일이 아니므로 적절하지 않다고 판단되어 최종적으로 '대집단 이야기 나누기', '대집단 게임', '또래간의 싸움' 상황이 선정되었다.

#### (2) 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동 실시 과정

'대집단 이야기 나누기'와 '대집단 게임' 상황에서의 규칙정하기와 규칙지키기 활동은 1주에 1회씩 연구자들과 교사간의 사전 계획에 따라 실시하였으며, '또래간의 싸움' 상황에서는 싸움이 벌어지는 자연스러운 상황을 중심으로 실시하였다.

활동 진행은 관계문헌(최기영, 1995; 최기영, 전명자, 1996; DeVries & Zan, 1994)을 중심으로 연구자들의 협의과정을 거쳐 설정된 다음의 6단계를 토대로 하였다. 각 단계별 경험 회수 및 기간은 사전에 계획하지 않고 유아의 반응과 상황에 따라 교사와 연구자들간의 협의 과정을 거쳐 융통성을 부여하였다. 따라서 3가지 상황에 따라 각 단계별 경험 회수는 동일하지 않았으며 전체 경험회수를 동일하게 하였다. 실험실시 전 기간동안 '대집단 이야기 나누기' 상황에서 10회, '대집단 게임' 상황에서 10회, 그리고 '또래간의 싸움' 상황에서 10회로 총 30회가 실시되었다.

#### ① 제 1단계 : 상황에 알맞은 행동 스스로 해보기 (자율성 부여하기)

타율적 규칙을 없애는 첫 단계로서 유아들에게 활동 상황을 고려하여 자기 스스로 자유롭게 행동할 수 있도록 자율성을 부여하고자 하였다. 즉, 유아 스스로의 필요에 따라 규칙을 정하고 지키게 하기 위하여 가능하면 교사 주도의 규칙을 없애고자 하였다.

#### ② 제 2단계 : 문제 상황 경험하기

성인에 의한 규칙 부여의 가장 큰 문제는 유

아들이 그 규칙의 필요성을 인식하지 못한다는 데 있다고 보아 유아들에게 스스로 ‘혼란의 불편함’을 느낄 수 있는 기회를 주었다. 유아들이 혼란의 불편함을 경험하는 상황에서 교사는 “어떻게 해야 하겠니?”라고 해결책에 대한 성급한 질문하기를 지양하고 “지금 난 .....하다. 너희들은 어떠니? 어떻게 이런 일이 일어났을까?”와 같이 문제 상황에 대한 느낌을 갖게 하고 발생원인을 인지하게 하는 식으로 개입하였다.

③ 제 3단계 : 문제 상황에 대해 명료화하기  
규칙의 필요성이 인식되지 않은 상태에서 유아들에게 규칙을 정하고 지키게 하는 것은 타율성을 조장시키는 것에 불과하므로, 유아들로 하여금 발생된 문제 상황에 대해 인식하고 명료화하게 하였다. 또한 교사는 교사-유아간의 문제 상황(예를 들어 유아들이 떠들고 집중하지 않아 교사가 갈등을 느끼는 상황)을 유아-유아간의 문제 상황(예를 들어 친구들이 떠들에서 유아 자신이 발표하거나 이야기를 들을 수 없는 상황)으로 바꾸고자 노력하였다.

이 상황에서 유아들이 관심을 기울이지 않으면 계속적인 토의의 의미가 없으므로 다양한 매체를 도입하고자 하였다. 상황에 따라서 관련 주제에 대한 갈등상황 토의 자료나 인형, 녹음기 등을 활용하였다. 특히 ‘대집단 이야기 나누기 시간’에 어려움이 생겼는데 교사와 연구자들의 협의에 따라 “정글반의 약속”이라는 인형극을 제작하여 들려주었다. 이 인형극은 ‘정글반’이라는 밀림의 유치원 동물들이 이야기 나누기 시간에 겪는 갈등에 대한 것이다. 한 동물이 발표하려 하는데 친구들이 너무 떠들자 속상해 하며 도와줄 친구를 찾는 내용으로서, 연구대상 학급 유아들과 토의를 이끌 수 있게 구성되었다. 이 과정을 통하여 유아들에

게 문제 상황 발생의 이유와 이에 따라 야기된 결과를 정확하게 인식할 수 있게 하였다.

④ 제 4단계 : 문제 상황 해결을 위한 토의를 기초로 규칙정하기

문제 상황을 경험하고 그 이유와 결과를 인지한 후 교사와 유아들은 문제 상황 해결방안(규칙)을 제시하는 기회를 가졌다. 이 때 대부분의 유아들이 “○○하지 말자,” “○○하면 안 된다”와 같은 표현을 썼는데, 교사는 가능하면 긍정적인 진술을 하도록 하였다. 자율적 규칙정하기 위한 토의 과정은 첫째, 문제 상황 해결을 위한 의견 자유롭게 제안하기, 둘째, 규칙을 제안하는 이유 생각해보기, 셋째, 제안된 의견을 중심으로 토의하기, 넷째, 규칙으로 제안된 의견 기록 및 정리하기, 다섯째, 의사결정을 통한 규칙정하기의 순서로 진행하였다.

⑤ 제 5단계 : 결정된 규칙 인식과 자율적 규칙지키기

교사는 유아들이 자율적으로 정한 규칙을 자율적으로 지킬 수 있도록 도움을 주고자 하였다. 문제해결에 필요한 규칙이 정해지면 교사는 규칙을 다시 한번 알려 주어 유아들이 지켜야 할 규칙을 제대로 인식하게 해주고 학급 구성원 모두가 자율적으로 잘 지킬 것을 다짐할 수 있게 하였다. 그 과정은 첫째, 결정된 규칙 게시하여 알리기, 둘째, 정해진 규칙지키기 다짐하기, 셋째, 정한 규칙의 자율적 지키기와 자율적 점검하기, 넷째, 정한 규칙을 지키지 않는 경우에 대한 협의하기, 다섯째, 정한 규칙에 대한 재점검과 수정의 순서로 진행하였다.

⑥ 제 6단계 : 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동 평가하기

자율적 규칙정하기와 규칙지키기 과정에서 문제점은 없었는지에 대해 자유롭게 토의함으로써 점검해 볼 수 있는 기회를 갖게 하였다.

특히 교사는 활동과정에서 나타나는 유아들의 반응을 수시로 파악하여 이 활동으로 인하여 유아들의 자율성이 제약을 받는 것이 아닌지 점검하였다.

이상의 6단계에 따라 각 상황별로 활동을 전개하는 데에 초점을 두었으나 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동에서는 교실 전체의 민주적 분위기가 중요하다는 관점(최기영, 1995; DeVries & Zan, 1994; Field & Boesser, 1994; Shoemaker, 1995)에 따라 학급 전체의 분위기 속에서 유아들에게 가능한 한 자율성을 부여하도록 하였다.

#### 4) 사후검사

사전검사와 동일한 대인문제해결사고 검사

로 연구자 중 1인이 실험집단과 통제집단 유아 전체를 대상으로 1997년 12월 8일부터 13일까지 실시하였다.

#### 5) 자료처리

본 연구에서 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동을 실시하기 전에 두 집단간 대인문제 해결능력의 차이가 있는지를 알아보기 위해 검사한 사전검사점수는 각 하위영역별로 t-검증을 하였으며, 활동 실시 후에 활동의 효과로 인해 두 집단간 대인문제해결능력의 차이가 나타났는지를 알아보기 위해 검사한 사후검사 점수는 사전검사 점수를 공변인으로 하여 공변량 분석을 실시하였다. 이상의 통계처리는 SPSS PC\* 프로그램을 이용하였다.

### III. 연구결과

자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제해결사고에 어떠한 영향을 미치는가를 알아본 결과는 다음과 같다.

#### 1. 대인문제해결능력

자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제해결사고에 어떠한 영향을 미치는가를 알아본 결과는 <표 2>, <표 3>과 같다.

<표 2> 대인문제해결능력 사후검사의 평균 및 표준편차 (N=40)

집단	n	M	SD
실험집단	20	9.20	1.2814
통제집단	20	7.60	2.2804

<표 3> 대인문제해결사고 사후검사 공변량분석

변량원	자승화	자유도	평균 자승화	F
공변량(사전검사)	18.82	1	18.82	6.002*
주효과(집단)	20.766	1	20.766	6.623*
오차	116.013	37	3.135	
전체	155.600	39	3.990	

\* p < .05.

<표 2>에서 보면, 대인문제해결능력 사후점수에서 실험집단의 평균은 9.20인 반면 통제집단의 평균은 7.60으로 나타나 실험집단의 대인문제해결능력이 통제집단보다 높은 것으로 나타났다. 이에 대한 공변량 분석결과 <표 3>에서와 같이 집단간 주효과는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 자율적 규칙

정하기와 규칙지키기 활동에 참여한 실험집단의 유아가 통제집단의 유아보다 대인문제해결 능력 검사에서 더 높은 점수를 받았음을 알 수 있다.

## 2. 하위범주별 대인문제해결능력

### 1) 대안적 해결사고

자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제해결사고에 어떠한 영향을 미치는가를 알아본 결과는 <표 4>, <표 5>와 같다.

<표 4> 대안적 해결사고 사후검사의 평균 및 표준편차 (N=40)

하위변인	집단	n	M	SD
긍정적 해결방안	실험집단	20	2.85	.5871
	통제집단	20	2.75	.7864
부정적 해결방안	실험집단	20	.00	.0000
	통제집단	20	.15	.3663
전체	실험집단	20	2.85	.5871
	통제집단	20	2.90	.8522

<표 4>에서 보면, 대안적 해결사고 사후점수에서 긍정적 해결방안은 실험집단의 평균(M=2.85)이 통제집단의 평균(M=2.75) 보다 높은 반면, 부정적 해결방안은 통제집단의 평균(M=.15)이 실험집단의 평균(M=.00) 보다 높게 나타나 전체 대안적 해결사고 역시 통제집단의 평균(M=2.90)이 실험집단의 평균(M=2.85) 보다 높은 것으로 나타났다.

이에 대한 공변량 분석결과 <표 5>에서와 같이 집단간 주효과는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

### 2) 결과예측 사고

자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제해결사고에 어떠한 영향을 미치는가를 알아본 결과는 <표 6>, <표 7>과 같다.

<표 6> 결과예측 사고 사후검사의 평균 및 표준편차 (N=40)

집단	n	M	SD
실험집단	20	3.30	.9234
통제집단	20	2.45	1.2344

<표 5> 대안적 해결사고 사후검사 공변량분석

하위변인	변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
긍정적 해결방안	공변량(사전검사)	1.963	1	1.963	4.424*
	주효과(집단)	.022	1	.022	.050
	오 차	16.415	37	.444	
	전 체	18.40	39	.472	
부정적 해결방안	공변량(사전검사)	.012	1	.012	.173
	주효과(집단)	.225	1	.225	3.280
	오 차	2.538	37	.069	
	전 체	2.775	39	.071	
전체	공변량(사전검사)	2.076	1	2.076	4.226*
	주효과(집단)	.122	1	.122	.247
	오 차	18.177	37	.491	
	전 체	20.375	39	.522	

\* p < .05.

〈표 7〉 결과예측 사고 사후검사 공변량분석

변량원	자승화	자유도	평균 자승화	F
공변량(사전검사)	.211	1	.211	.174
주효과(집단)	7.416	1	7.416	6.132*
오 차	44.748	37	1.209	
전 체	52.375	39	1.343	

\* p < .05.

〈표 6〉에서 보면, 결과예측 사고 사후점수에서 실험집단의 평균은 3.30인 반면 통제집단의 평균은 2.45로 나타나 실험집단의 대인문제해결능력이 통제집단보다 높은 것으로 나타났다. 이에 대한 공변량 분석결과 〈표 7〉에서와 같이 집단간 주효과는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동에 참여한 실험집단의 유아가 통제집단의 유아보다 결과예측 사고 검사에서 더 높은 점수를 받았음을 알 수 있다.

〈표 8〉 원인적 사고 사후검사의 평균 및 표준편차 (N=40)

하위변인	집단	n	M	SD
대물 원인	실험집단	20	.00	.0000
	통제집단	20	.05	.2236
대인 원인	실험집단	20	1.15	.9881
	통제집단	20	1.10	1.2524
개인내 원인	실험집단	20	1.90	.9679
	통제집단	20	1.10	1.1653
전체	실험집단	20	3.05	.2236
	통제집단	20	2.25	1.3717

### 3) 원인적 사고

자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제해결사고에 어떠한 영향을 미치는가를 알아본 결과는 〈표 8〉, 〈표 9〉와 같다.

〈표 8〉에서 보면, 원인적 사고 사후점수에서 대물 원인은 통제집단의 평균(M=.05)이 실험집단의 평균(M=.00) 보다 낮게 나타났으나, 대인

〈표 9〉 원인적 사고 사후검사 공변량분석

하위변인	변량원	자승화	자유도	평균자승화	F
대물 원인	공변량(사전검사)	.002	1	.002	.079
	주효과(집단)	.027	1	.027	1.040
	오 차	.946	37	.026	
	전 체	.975	39	.025	
대인 원인	공변량(사전검사)	10.920	1	10.920	10.812**
	주효과(집단)	.084	1	.084	.083
	오 차	37.370	37	1.010	
	전 체	48.375	39	1.240	
개인내 원인	공변량(사전검사)	2.420	1	2.420	2.141
	주효과(집단)	5.761	1	5.761	5.098*
	오 차	41.819	37	1.130	
	전 체	50.000	39	1.282	
전 체	공변량(사전검사)	.002	1	.002	.003
	주효과(집단)	7.179	1	7.179	7.395*
	오 차	35.919	37	.971	
	전 체	43.100	39	1.105	

\* p < .05    \* p < .01.

원인은 실험집단의 평균(M=1.15)이 통제집단의 평균(각 M=1.10) 보다 높게 나타났으며, 개인 내 원인 역시 실험집단의 평균(M=1.90)이 통제집단의 평균(M=1.10) 보다 높게 나타났다. 그리고 전체 원인적 사고 역시 실험집단의 평균(M=3.05)이 통제집단의 평균(M=2.25) 보다 높은 것으로 나타났다. 이에 대한 공변량 분석결과 <표 9>에서와 같이 원인적 사고 전체와 하위요인 중 개인내 원인의 집단간 주효과는 통

계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동에 참여한 실험집단의 유아가 통제집단의 유아보다 원인적 사고와 하위요인 중 개인내 원인 사고 검사에서 더 높은 점수를 받았음을 알 수 있다. 그러나 하위요인 중 대물 원인과 대인 원인의 집단간 주효과는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제해결능력에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 연구문제에 따라 나타난 연구결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동은 유아의 대인문제해결능력을 향상시키는 것으로 나타났다. 본 연구와 같이 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동이 유아의 대인문제해결사고에 미치는 영향을 밝힌 연구는 거의 없으므로 관련연구들을 중심으로 논의하고자 한다.

노영희(1990)의 연구에 따르면 자율적 관계가 강조되고 민주적인 학급분위기로 특징지어지는 교사-아동 상호주도적 교수전략은 불일치 교수전략에 비해 유아의 대인문제해결능력을 증진시켰다. 이처럼 교사-유아간의 상호적, 협동적 관계를 장려한 노영희(1990)의 연구나 유아들간의 자율적인 문제해결 기회를 제공한 본 연구를 통하여 공통적으로 유아들의 자기 중심성을 탈피하도록 돕고, 대인갈등 상황에 있어서 타인에 대한 조망능력을 갖도록 함으로써 궁극적으로 대인문제해결능력을 증진하는데 기

여한다고 볼 수 있다. 결국 이러한 결과는 교사-유아, 유아-유아간의 협동을 강조하고 선택의 기회를 많이 제공하는 자율적이고 민주적인 교수학습이 유아의 지적 발달뿐만 아니라, 사회적 적응능력과 문제해결력을 향상시킨다고 한 DeVries와 Kohlberg(1987), Fry와 Addington(1984), Piaget(1973) 등의 주장을 입증하고 있다.

한편 본 연구의 결과와 완전히 일치된 결과라고는 할 수 없으나, 동화에 기초한 토의나 문제해결 상호작용이 유아의 대인문제해결능력과의 문제해결 기술에 향상을 가져오며(김숙령 외, 1998; 이완희, 1994; Brown, 1986), 게임과 관련된 토의(성은영, 1995)나 극놀이(김영중, 1996; 김현경, 1990)를 통한 문제해결 상호작용이 유아의 대인문제해결능력을 향상시킨다는 연구결과들과 본 연구 결과간의 관련성을 찾아볼 수 있다. 본 연구의 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동과정에서도 이상의 연구에서와 마찬가지로 문제상황에 대한 토의 단계가 중요한 비중을 차지하고 있었다는 점을 볼 때, 서로 유사한 결과라고 해석할 수 있다. 결국 이러한 활

동들은 그 과정에서 나타난 문제상황에 대하여 적절한 발문이나 토의를 통하여 문제에 대한 인식을 돕고, 가능한 해결책들을 최대한 생각하게 하며, 대인행동을 수행할 때 일어날 결과에 대해서도 인식하도록 함으로써 유아의 대인 문제해결사고를 향상시킨다고 할 수 있다.

둘째, 대인문제해결사고의 하위변인 중 대안적 해결사고는 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동 참여여부에 따라 차이가 없었다. 그러나 이러한 결과는 대안적 해결사고 중 긍정적 해결방안과 부정적 해결방안에 대한 결과가 서로 상반되게 나타난 데에서 기인한다고 볼 수 있다. 즉 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동에 참여한 유아들은 긍정적 해결방안에 대해서는 통제집단의 유아들에 비해 더 높은 점수를 받은 반면, 부정적 해결방안은 더 낮은 점수를 받았다. 결국 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동은 유아의 대안적 사고 중 긍정적 해결방안은 증가시켰으나 부정적 해결방안을 감소시켰음을 의미하는데 이러한 결과는 관련 선행연구들과 다소 차이가 있다.

선행연구들에서는 교사의 탐구적 발문을 통한 문제해결 상호작용(오숙현, 1996)이나 인형극을 통한 문제해결 상호작용(김현경, 1990)이 유아의 대안적 해결사고능력의 긍정적 해결방안뿐 아니라 부정적 해결방안도 증진시켰으며, 교사-아동 상호주도적 교사전략이 불일치 교수전략에 비해 유아의 대안적 해결사고를 증진시켰음(노영희, 1990)이 보고되었다. 하위변인 중 긍정적 해결방안은 집단간에 유의한 차이를 보인 반면, 부정적 해결방안은 의미있는 차이를 보이지는 않았으나 이 역시 증진되었다. 결국 문제해결 상호작용이나 교사-아동 상호주도적 교사전략이 유아의 대안적 해결사고 중 사회적으로 수용될 수 있는 긍정적 해결방안을 더 증

진시킨다는 데는 공통적인 결과를 보이고 있지만 부정적인 해결방안에 대해서는 본 연구결과와 선행연구들간의 차이가 있다.

이는 대부분의 선행 연구들이 가설적이고 인위적인 상황을 설정하여 유아들의 문제해결사고를 기르고자 하였는데 반하여, 본 연구는 유아들의 일상생활 속에서 일어나는 문제상황들을 중심으로 자율적인 규칙정하기와 규칙지키기 활동을 함으로써 직접적이고 현실적인 교수학습이 가능하였기 때문에 부정적인 해결방안에 의한 부정적인 피해를 체험함으로써 부정적인 해결방안을 감소시킨 결과를 가져 왔으리라고 생각할 수 있다. 결국 자율적인 규칙정하기와 규칙지키기 활동의 효과를 높이기 위해서는 가설적인 상황이 아니라 현실적인 상황과 관련된 민주적이고 자유로운 토론이 학습의 문화로 정착되어야 한다는 학자들(최기영, 1995; DeVries & Zan, 1994; Field & Boesser, 1994; Shoemaker, 1995)의 관점을 입증한 것이라고 할 수 있다. 따라서 학급내의 민주적이며 자율적인 풍토를 이루기 위한 구체적인 노력이 요구된다.

셋째, 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동은 유아 결과예측 사고를 향상시키는 것으로 나타났다. 이러한 결과와 직접적으로 비교할 수 있는 연구는 별로 없으나, 교사의 탐구적 발문을 통한 문제해결 상호작용 집단(오숙현, 1996)과 인형극을 통한 문제해결 상호작용 집단(김현경, 1990)에 속한 유아의 결과예측사고능력이 증진되었다는 결과나, 교사-아동 상호주도적 교사전략이 불일치 교수전략에 비해 유아의 결과예측사고를 증진시켰다는 결과(노영희, 1990)와 유사한 결과라고 볼 수 있다.

넷째, 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동은 유아의 원인적 사고를 향상시켰으며, 원인적 사고의 하위요인 중 개인내 원인 사고 역시

향상시키는 것으로 나타났다. 이와 유사한 결과를 보인 김현경(1990)의 연구에서는 인형극을 통한 문제해결 상호작용 집단에 속한 유아의 원인적 사고가 통제집단보다 더 향상되었음을 보고하였다. 그러나 유아들의 발달수준은 대인 문제 상황에서 원인을 생각해보는데 어려움이 있으므로 원인적 사고를 증진하는 데에 교수전략이 적절한 영향을 미치지 못하였음을 보고한 연구들(노영희, 1990; 박찬옥, 1987; Spivack et al., 1976)도 있다.

또한 본 연구에서 원인적 사고의 하위요인 중 대물 원인과 대인 원인에 대한 사고는 집단간의 차이가 없었으며, 특히 대물 원인 사고는 실험집단의 점수가 통제집단보다 낮게 나타났으나, 김숙령 외(1998)의 연구에서 동화에 기초한 토의 및 확장활동은 사물관련 문제해결점수를 증진시켰으며, 사물관련 대인문제해결의 사고능

력이 친구관련 문제해결능력보다 높게 나왔는데 이러한 차이는 연구도구의 차이, 실험처치의 효과 및 여타의 가외변인에 의한 영향일 수도 있으므로 더 많은 후속연구가 필요하다.

이상의 논의에 근거하여 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 자율적 규칙정하기와 규칙지키기 활동 뿐만 아니라 이를 포함하는 유치원 학습의 민주적 풍토가 유아의 발달에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 후속연구가 필요하다. 둘째, 본 연구에서는 대인문제해결능력의 변화만을 연구하였으나 이러한 사고의 변화가 유아의 구체적인 행동에 어떤 영향을 주는지에 대한 현상학적인 연구가 이루어져야 한다. 셋째, 대인문제해결능력의 향상을 위해 교실내의 풍토를 어떻게 이루어야 할 지에 대한 구체적인 활동방안이나 프로그램의 개발이 요구된다.

## 참 고 문 헌

- 김숙령·성원경·조인경 (1998). 동화에 기초한 토의 및 확장활동이 유아의 대인문제해결능력에 미치는 영향. *유아교육연구*, 18(2), 179-195.
- 김영중 (1996). 문제해결극 참여관찰이 유아의 대인 사고 및 대인행동에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김정준 (1994). 가설적 갈등상황의 토의가 유아의 도덕적 추론 발달에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김현경 (1990). 인형극을 통한 문제해결 상호작용이 대인문제해결사고에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 노영희 (1990). 유치원 교사의 교수전략에 따른 유아의 대인문제해결능력의 비교. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 류철선 (1993). 유아의 친사회성 증진을 위한 토론수업 프로그램의 효과검증. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박찬옥 (1987). 아동의 대인문제해결사고에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 배주미 (1991). 대인관계 문제해결 기술훈련에 대한 예비연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 성은영 (1995). 게임의 방법 및 규칙에 대한 사회적 합의 과정이 유아의 대인문제해결능력에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오숙현 (1996). 교사의 탐구적 발문이 유아의 대인문제해결사고에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우혜진 (1991). 자율적인 의사결정과정이 6세 어린이의 규칙수행에 미치는 영향. 중앙대학교 대

- 학원 석사학위논문.
- 육왕무 (1993). 토의학습 프로그램의 적용이 초등학교 유아의 사회성에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문
- 이완희 (1994). 동화를 통한 문제해결 학습이 유아의 대인문제해결사고에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이효정 (1998). 동화책을 통한 소집단 토의가 협력적 문제해결에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최기영 (1995). 유치원의 '규칙정하기' 활동에 대한 민속지학적 연구. *교육사회학연구*, 5(1), 173-194.
- 최기영, 전명자 (1996). 대집단 규칙정하기 활동에 관한 참여관찰 연구. *한국교원대학교 교수논총*, 10(2), 69-102.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D., & Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. In S. G. Moore (Ed.), *The young child: Review of research*, 3. Washington. D. C.: NAEYC.
- Brown, L. J. (1986). Developing thinking and problem-solving skills with children's books. *Childhood Education*, 62, 102-107.
- Castle, K., & Rogers, K. (1993). Rule-creating in a constructivist classroom. *Childhood Education*, 70(2), 77-80.
- Connolly, J. A., & Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20(5), 797-804.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children*. NY: Teachers College Press.
- DeVries, R., Reese-Learned, H., & Morgan, P. (1991). Sociomoral development in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergartens. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(4), 473-511.
- DeVries, R., & Kohlberg, L. (1987). *Programs of early education*. NY: Longman.
- Eaton, M. (1997). Positive discipline: Fostering the self-esteem of young children. *Young Children*, 52(6), 43-46.
- Field, M. V., & Boesser, C. (1994). *Constructive guidance and discipline: Preschool and primary education*. NJ: Prentice Hall International.
- Fry, P. S., & Addington, J. (1984). Comparison of social problem solving of children from open and traditional classroom: A two year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 76, 318-329.
- Knipping, N. Y. (1991). Developing civic discourse. *Childhood Education*, 68(1), 14-17.
- Kovatch, C. M. (1995). A study of interpersonal problem solving training for preschool children: The relationship between behavioral adjustment and skill acquisition. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Krasnor, L. R., & Rubin, K. H. (1981). The assessment of social problem-solving skills in young children. In T. V. Merluzzi, C. R. Glass, & M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment*. NY: The Guilford Press.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. NY: Cambridge University Press.
- McClure, L. F., Chinsky, J. M., & Larcen, S. W. (1978). Enhancing social problem solving performance in an elementary school setting. *Journal of Educational Psychology*, 70(4), 504-513.
- McPhee, M. A. (1994). The efficacy of Interpersonal Cognitive Problem-Solving (ICPS) and young children: Prevention in a naturalistic preschool environment. Unpublished doctoral dissertation, Boston College.
- Miller, K. L. (1991). Interpersonal cognitive problem-solving and creativity: A longitudinal study. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State

- University.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. NY: Grossman.
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development*, 55, 288-304.
- Shoemaker, C. J. (1995). *Administration and management of programs for young children*. NJ: Prentice Hall.
- Smith, C. A. (1979). Puppetry and problem solving skills. In L. Adams & B. Garlick (Eds.), *Ideas that work with young children* (2nd ed.). Washington, D. C.: NAEYC.
- Spivack, G., & Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M. (1976). *The problem solving approach to adjustment: A guide to research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.