아동의 기질과 대안적 문제 해결사고 전략의 발달과 그 관계에 관한 연구*

The Relation Between Development of Children's Temperament and Alternative Problem Solving Strategies*

김현옥(Hyun Ok Kim)[1)]
우남희(Nam Hee Woo)[2)]

ABSTRACT

This study examined the relation between children's interpersonal problem solving strategies and their temperament. Two hundred and fifty nine children of the 3rd and the 5th grades were chosen from 3 elementary schools as the subjects. Data from two hundreds and six children were analysed. Alternative problem solving strategies as one of children's interpersonal problem solving strategies and their temperament were analysed according to their grade, sex, and the target persons. Children showed age and sex differences in using strategies; the 3rd graders used more solutions than the 5th graders in affirmative strategies and the girls used more solutions than the boys in affirmative strategies, but showed no differences in using negative strategies. In temperament, the 3rd graders were higher in Persistence than the 5th graders, the boys were higher in activity and the girls were higher in mood. Temperament of the children had relations with their using alternative problem solving strategies when the target persons were peers or teachers but not mothers. Persistence and mood, which are the subcategories of temperament had relations with affirmative strategies for the 3rd graders.

Key Words : 대인문제해결(Interpersonal cognitive problem-solving), 대안적사고(alternative solution thought), 아동의 기질(Children's Temperament).

* 본 연구는 두뇌한국 21(BK21) 아동 · 교육연구단의 학술 연구지원비에 의하여 연구되었음.
1) 동덕여자대학교 BK21 아동 · 교육연구단 연구원
2) 동덕여자대학교 생활과학부 아동학과 교수
Corresponding Author : Hyun Ok Kim, BK21 Department of Child Development & Education, Dongduk Women's University 23-1 Wolgok-dong, Sungbuk-gu, Seoul 136-714, Korea
E-mail : edwisdom@hanmail.net

Ⅰ. 서 론

인간은 세상에 태어나는 순간부터 사람들을 만나게 되며 주위의 사람들과 수많은 관계를 형성하면서 일생을 살아간다. 어린아이라 할지라도 다른 사람과의 관계 형성에서는 여러 가지 갈등과 문제가 생기게 되며 이를 해결하기 위하여 다양한 전략을 사용할 수 있는 능력을 필요로 하게 된다(Heider, 1964). 따라서 갈등이 생겼을 때 문제를 해결하는 능력은 아동에게도 필요한 능력이며 이러한 능력은 특히 복잡한 미래 사회에서 더욱 중요하게 될 것이다(Forgas, 1985). Shure(1982)는 다른 사람과의 관계 속에서 일어나는 문제를 해결하기 위하여 사고하는 능력을 대인간 문제 해결능력(interpersonal problem solving abilities)이라고 하였으며 사회적 능력의 한 중요한 요소로 보았다. 한편, Krasnor와 Rubin(1981)은 대인문제 해결 능력을 대인관계에서 발생된 갈등이나 문제를 해결하기 위해 목표를 세우고, 이 목표를 달성할 수 있는 행동들을 선택하는 능력이라고 하였다.

이러한 대인간 문제 해결 능력은 아동의 사회적 유능성을 높이는 반면, 대인관계 기술의 결함은 또래로부터 따돌림을 당하거나 또래에게 수용되지 못하는 부적응 행동으로 나타나 청소년 후기나 성인기 초기까지 지속되기도 한다(Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990). 이와 같이 아동기의 대인 문제 해결 능력이 일생 동안 개인의 심리적 · 사회적 적응에 중요한 영향을 미칠 수 있다는 사실이 밝혀지면서 최근 이에 대한 연구들이 활발해지고 있다(Hartup, 1983; Marsh, Serafica, & Barenboim, 1980; Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Park & Asher, 1987).

문제해결은 문제의 주어진 상태를 목적 상태로 옮기면서 주어진 상태와 목적 간의 차이를 메워줄 최적의 방법을 찾는 것이다(Hayes, 1981; Mayer, 1983). 그러므로 문제해결 활동은 문제해결 반응의 수행과 관계된 인지적, 정의적, 행동적 활동으로 나눌 수 있으며 따라서 대인 문제 해결에 있어서 영향을 미치는 요인들은 인지적 요인, 정의적 요인 및 행동적 요인으로 크게 구분지어 생각해 볼 수 있다(Andre, 1986). Spivack과 Shure(1974)는 인지적 요인에 해당하는 사고 기술요인으로 문제 감수성, 대안적 사고, 수단-목적 사고, 결과적 사고, 원인적 사고를 들고 있다. 본 연구에서는 Spivack과 Shure가 설명하는 대인간 문제해결의 인지적 요인 중에서 대안적 사고에 초점을 맞추어 이러한 사고의 발달이 아동의 기질과는 어떠한 연관이 있는지를 알아보고자 한다.

일상적인 문제의 해결 과정에서 인지적 요인뿐 아니라 정의적 요인들도 매우 큰 영향을 주는 것으로 알려지고 있다. 예를 들어, 문제 상황이 애매할수록 문제에 대한 지각에서부터 결과의 평가에 이르기까지 문제 해결자의 정서, 성격, 가치, 동기, 자아 효능감 등은 문제해결의 과정에 많은 영향을 미친다(D'Zurilla, 1986; Heppner & Krauskopf, 1987). Campos와 그의 동료들은 사회적 행동에서 정서가 중요함을 주장하면서 아동의 사회적 유능성에 중요한 개인 내적요인으로 아동의 정서성을 들고 있다(Campos, Campos, & Barrett, 1989). 정서성은 아동 기질의 한 측면이며, 아동의 고유한 특성 중 개인차의 본질로서 주목되어 온 기질은 아동의 행동양식을 결정하는 중요한 요인으로서 대인간의 문제 해결에서도 큰 영향을 미칠 것으로 보인다.

Buss와 Plomin(1975)은 유아는 개인 특유의 기질을 타고나며 그에 따라 환경에 대처하는 방식이 달라져 성격과 행동에 개인차가 생긴다

고 하였으며, 선천적인 특성으로 표현될 가능성이 있는 성격이나 행동의 범위가 정해지며 그 범위내의 어느 것이 표현되는가는 부모를 비롯한 외부의 환경에 의한다고 하였다. 그러나 Rubin(2001)에 의하면 아동의 타고난 천성은 결정적인 것이 아니라는 것이고 또한 반대로 부모가 아동의 미래를 완전히 좌우하는 것도 아니라는 것이다. Lerner(1985)는 인간을 발달적 맥락주의 관점에서 볼 때, 아동이 타인으로부터 주어지는 영향을 단순히 수용하는 것이 아니라, 자신의 행동 스타일에 따라 타인으로부터 다양한 순환반응(feedback)을 이끌어 낼 수 있는 능력을 갖고 있다고 하였다. 이러한 연구들은 아동의 기질이 주변 사람들과의 문제를 해결하는데 도움이 되는 다양하고도 새로운 방안을 생각해내는 능력인 대인 문제 해결사고와도 관련 있음을 보여주는 것이다. 이와 같이 기질의 조화적합성 모델에 초점을 맞춘 연구결과들을 보면, 기질이나 신체적 매력과 같은 특성들이 사춘기 아동의 과도기적 경험에 대한 조절기능을 하고, 특별히 기질은 대인관계 기능과 강한 연관을 갖는다고 하였다(Thomas & Chess, 1977; Windle & Lerner, 1986).

대인간 문제 해결 전략의 초기 연구에서는 문제 해결 과정의 양적인 측면을 강조하여 해결전략을 더 많이 생각해 낼 수 있는 아동이 사회적으로 유능하다고 보았다(Shure & Spivack, 1980). 그러나 그 이후의 연구에서는 이러한 관계는 유의하지 않거나(Meisel, 1989; Rubin & Rose-Krasnor, 1986), 반대되는 결과(Gouse, 1987)를 제시하기도 한다. 따라서 본 연구에서는 아동의 대인문제 해결 사고를 좀 더 세분하여 대인문제 해결사고 중의 하나인 대안적 문제해결(alternative problem solving)사고를 중심으로 구체적인 대안문제 해결 전략들이 아동의 복잡한 여러 기질들과 어떠한 관계가 있는지를 살펴보고자 한다.

현재까지 국내에서 알려진 기질과 대인문제 해결사고에 관한 연구로는 만4세 유아를 대상으로 한 고태순(1997)의 연구가 있으며, 그 연구는 유아의 기질과 결과예측사고 능력과의 관계를 알아보았다. 연구결과, 고태순은 대인문제 해결사고는 유아의 기질 중 적응성과 생리적인 규칙성과는 유의한 상관이 있으나, 활동수준과 전환성은 상관이 없다고 하였다. 그러나 이 연구는 대인문제 해결사고 중 결과예측사고를 중심으로 양적 분석을 하였으며, 연구대상이 유아로서 기질측정을 유아의 부모를 통하여 간접적으로 실시하였다. 본 연구에서는 이 연구에서 다루어지지 않은 대안적 문제 해결사고와 기질을 아동의 반응을 통하여 직접 측정하고자 하며 연구대상을 초등학생으로 하여 사회의 적응성과의 연관을 좀더 부각시켜보고자 한다.

한편, 그동안 이루어진 연령과 성별에 따른 대인문제 해결 능력에 대한 국내외 연구에서는 상반되는 결과들이 제시되고 있다. 외국에서는 Asarnow와 Callan(1985)이 초등학교 4학년과 6학년을 대상으로 연구를 하였으며, Marsh(1982)는 2, 4, 6학년을 대상으로 연구를 하였는데 연령이 증가함에 따라 대인문제 해결방안의 수가 증가하였다고 보고하였다. 국내에서는 김은희와 이영(1991)이 만 4세와 6세를 대상으로, 박찬옥(1987)은 6세, 8세, 10세 아동을 대상으로 연구한 결과, 연령이 증가함에 따라 대인문제해결방안 점수가 높아졌다고 보고하고 있다. 반면에 초등학교 2~3학년, 4~5학년을 대상으로 한 Richard와 Dodge(1982)의 연구와 초등학교 3학년과 6학년을 대상으로 한 윤영신(1992)의 연구에서는 연령의 차이가 없다는 결과가 나왔다. 류인미(1996)의 연구에서는 연령에 비례하여 인

지발달이 이루어지는 것이 아니고 어느 정도 수준에 도달하면 연령과 상관없이 커다란 발전이 없으며, 사고에 따라 문제해결 행동에 영향을 미치는 시기도 다르다고 밝히고 있다.

성 별간 차이를 보면, Shure와 Spivack(1970)은 4세 아동을 대상으로 연구한 결과 대인간 문제해결 능력의 총 방안 수와 그 하위영역인 반응범주에서 성 별간 차이가 없다고 보고하였으며, 추후연구(1972)에서도 같은 연구결과를 얻었다. 초등학교 2, 4, 6학년을 대상으로 한 Marsh(1982)의 연구나 3학년과 6학년을 대상으로 한 윤영신(1992)의 연구에서도 성 별간 차이가 없다는 연구결과가 나왔다. 그러나 이경희와 최경순(1992)의 연구에서는 초등학교 5학년을 대상으로 성별에 따른 수단 목적 사고에 대하여 연구한 결과 여아가 남아 보다 해결방안을 많이 제시하였으며 해결방안의 반응 범주에서 유의미한 차이가 있다고 보고하고 있다. 이상과 같이 연령과 성별에 따른 대인간 문제 해결발달에 관한 연구에서 그 결과가 일치하지 않고 있으므로 초등학교 아동들을 대상으로 대인간 인지적 문제 해결 능력과 연령 및 성별과의 관계를 분석해보는 것은 의의있는 일이라고 본다.

초등학교 시기는 유아기처럼 신체적인 급격한 변화는 없는 시기이나 학교생활의 시작으로 습득해야할 지식의 양이 급격히 팽창하며 대인관계의 폭이 확장되는 시기이다. Barenboim (1981)은 타인에 대한 기술의 발달이 단계적으로 이루어진다고 보고 이를 3단계로 나누어 설명하고 있는데 첫째 단계는 행동적 비교단계로서 이 단계에 속하는 6-8세 아동들은 자기가 아는 사람의 행동을 구체적인 용어로 비교 대조함으로 타인을 기술한다고 하였다. 다음 단계는 심리적 속성단계로서 이 단계에 속하는 8~10세 아동들은 주위 사람에 대해 어떤 규칙성을 발견하게 되어 그 사람이 가진 것으로 여겨지는 고정된 심리적 속성 또는 특질에 따라 다른 사람을 기술한다. 그 다음 10~12세의 청소년 전기가 되면 사람의 행동보다는 심리적 비교에 의해 타인을 기술하기 시작하는 심리적 비교 단계에 속한다고 하였다. 그의 설명에 따르면 8세 경에는 행동 비교를 가장 많이 하는 시기이나 9세 이후에 급격히 감소하여 10세 때에는 30% 정도의 감소를 보이는 반면, 아동은 또래의 행동에서 보이는 규칙성을 점차 인지해 가며 결국에 가서는 안정된 심리적 구인(Psychological constructs) 혹은 특성들로 또래를 서술하게 된다는 것이다. 이런 심리적 구인은 행동적 비교가 점차 감소하는 시기인 8세에서 11세 사이에 급속히 증가하며 이러한 심리적 구성은 8세 보다 10세 때에는 거의 2.75배나 증가한다고 보고하고 있다.

본 연구에서는 Barenboim(1981)의 이론에 따라 발달적 차이를 보이는 것으로 나타난 3학년(8세)과 5학년(10세) 아동을 선정하여 대인간의 문제 해결사고 능력에 영향을 미친다고 생각되는 성과 학년(연령)과 아동의 기질이 아동의 대인간의 문제 해결 사고와 어떤 관계가 있는지를 분석하고자 한다. 대인 문제 해결사고는 Spivack과 Shure(1974)가 제시한 4가지 능력 중에서 아동들의 대인 문제해결 사고를 가장 잘 예측하는 것으로 보고 된(박찬옥, 1987; Marsh, 1982) 대안적 문제해결사고 능력에 대해 집중적으로 분석을 하고자 한다. 특히 아동들이 가장 상호작용을 많이 하는 친구와 어머니와 교사와의 관계에서 발생하는 문제 해결사고에 대한 분석을 통하여 대인관계를 통한 아동의 사회적 적응성의 증진 훈련 필요성의 기틀을 마련해 보고자 한다.

이러한 연구목적에 따라 설정된 연구문제는 다음과 같다.

1. 아동의 대안적 문제해결사고는 아동의 학년과 성에 따라 차이가 있는가?
   1-1. 아동의 대안적 문제해결사고는 학년에 따라 차이가 있는가?
   1-2. 아동의 대안적 문제해결사고는 성에 따라 차이가 있는가?
2. 아동의 기질은 아동의 학년과 성에 따라 차이가 있는가?
   2-1. 아동의 기질은 학년에 따라 차이가 있는가?
   2-2. 아동의 기질은 성에 따라 차이가 있는가?
3. 대안적 문제해결사고는 아동의 기질의 각 차원과 어떠한 상관이 있는가?
   3-1. 아동의 기질은 대상에 따른 대안적 문제해결사고와 어떤 상관이 있는가?
   3-2. 아동의 기질과 대상에 따른 대안적 문제해결사고와의 관계가 아동의 성과 학년에 따라 차이가 있는가?

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상으로 서울시내 소재 초등학교 3개교에 재학 중인 3학년과 5학년 259명의 아동이 선정되었다. 아동의 선정은 타인에 대한 기술의 발달이 다른 단계로 보이는 3학년(8세)과 5학년(10세)으로 하였으며, 학교선정은 각 학교 재학생들의 평균 사회경제적 수준이 상, 중, 하에 해당된다고 보이는 강남의 아파트 밀집 지역에서 1개교, 강북의 일반아파트들이 모여 있는 지역에서 1개교, 재개발지역의 서민아파트 지역에서 1개교를 선정하였다. 수집된 자료 중에서 내용이 누락되었거나 응답이 불성실한 자료를 제외한 206명의 자료가 본 연구에서 분석되었으며, 학년별로는 3학년 107명, 5학년 99명이고, 성별로는 여아 105명, 남아 101명이다.

2. 검사도구

1) 기질 검사도구

본 연구에서는 아동의 기질을 부모나 교사를 통해 측정할 경우에 나타날 수 있는 오류를 최대한 줄이고 아동 자신의 생각과 특성을 그대로 나타낼 수 있도록 아동대상의 「개정판 기질차원 척도(Revised Dimensions of Temperament Survey : DOTS-R)를 사용하여 차원별 기질특성을 측정하였다. 「개정판 기질차원 척도(DOTS-R)는 미국의 뉴욕 종단적 연구(NYLS)에서 처음으로 개발하여 사용한 [기질 차원척도(Dimensions of Temperament Survey : DOTS)」(Lerner, Palermo, Spiro, & Nesselroade, 1982)를 Windle과 Lerner(1986)가 개정한 척도로서 10개 기질차원으로 구성되어있다. 그러나 본 연구에서는 이명숙(1994)의 연구에서 친구나 교사와의 상호작용과는 무관하다고 판정된 4개의 기질 차원들(수면시 활동 수준, 수면의 규칙성, 섭생의 규칙성, 일상 습관의 규칙성)을 제외하고, 일반적 활동수준, 접근-철회성, 융통-경직성, 기분, 주의집중성, 지속성 등 6개의 하위 기질만을 포함하는 34문항을 사용하였다. 이 척도에서 사용된 기질의 6개의 하위 차원에서 일반적 활동 수준(Activity Level-General)은 일상생활에서 나타나는 운동적 행동의 수준을 의미하는 것으로 일정한 시간 안에서 움직이는 속도(tempo)와 활동력(vigor)의 정도를 의미하는 것으로 잠시도 가만히 있지 못하고 움직인다던지 안절 부절하는 정도, 쉬지 않고 계속 움직이는 정도와

한 장소에 오래있지 못하는 정도를 알아보고자 하였으며, 접근-철회성(Approach-Withdrawal)은 자극을 향해 움직이는지 혹은 자극을 피하려는 것인지를 알아보고자 하는 영역으로 새로운 환경이나 사물에 대해 관심을 갖는 정도와 새로운 사람들과 얼마나 쉽게 어울리는가 하는 정도를 알아보고자 하였고, 융통-경직성(Flexibility-Rigidity)은 새로운 상황에 얼마나 쉽게 적응하는지를 측정하는 영역으로 새로운 변화나 새로운 상황에 초조해 않지 않고 얼마나 빨리 익숙해지며 쉽게 받아들이는지에 대한 정도를 의미하며, 기분(Mood)은 긍정적 또는 부정적인 정서적 균형의 정도를 의미하는 것으로 평소에 얼마나 자주 잘 웃는지 그리고 명랑한 편인지 또는 행복하다고 느끼는 정도를 알아보고자 하였고, 주의집중성(Attentiveness)은 외적자극의 방해에도 불구하고 주의를 집중하고 지각적인 초점을 유지하는 정도를 측정하는 것으로 한번 일을 시작하면 다른 것에 주의를 돌리지 않고 집중하는 정도와 한 가지 일을 하고 있는 동안에는 다른 일에 한 눈 팔지 않으며 하던 일을 멈추지 않고 하는가를 알아보았으며, 지속성(Persistence)은 한 가지 활동을 꾸준하게 오랜 기간 수행하는 정도를 의미하는 것으로 한번 일을 잡으면 얼마나 오래 동안 계속해서 하는지의 정도를 측정하였으며 각 기질 차원상의 높은 점수는 기질의 하위영역인 일반적 활동수준, 접근성, 융통성, 기분, 주의집중성, 지속성의 특성들이 높은 수준을 의미한다. 반응양식은 '전혀 그렇지 않다'부터 '매우 그렇다'까지 4점 척도로서 점수가 높을수록 그 기질이 높은 수준임을 의미한다. 각 하위별 기질의 문항 수가 다르므로 각 하위 기질의 평균점수를 산출하여 자료를 분석하였다. 본 연구에서 사용한 아동의 기질을 평가하기 위해 총 34문항을 가지고 일반적 활동수준, 접근-회피, 융통-경직, 기분, 주의집중, 지속성 등 6개의 요인을 분석하였다. 본 연구에 사용된 측정도구의 신뢰도를 알아보기 위해 크론바흐 알파(Cronbach' α)를 이용한 내적일치도(internal consistency)를 알아본 결과 6가지 항목 모두 α 값이 .60 이상으로 높은 내적 신뢰도를 보였고 기질의 하위요인 전체의 신뢰도의 평균은 α=.70으로 나타났기 때문에 측정도구의 신뢰도가 검증되었다. 각 기질 검사의 하위척도 문항 수와 **Cronbach's α** 및 문항 번호는 다음과 같다.

2) 대안적 문제해결 검사도구

본 연구에서는 아동의 대인적 문제 해결 능력을 알아보기 위하여 Spivack(1976)의 ICPS (Interpersonal Cognitive Problem Solving)검사를 토대로 박찬옥(1986)이 제작한 「대인문제 해결 사고 검사도구」를 사용하였다. 이 검사는 대인문제해결을 위한 네 가지 하위사고 즉, 대안적

하 위 척 도	문항수	**Cronbach's α**	해당문항번호
일반적 활동수준	7	.7792	2 6 10 17* 20 24 34
접근-철회성	6	.6860	7 11 22 25 27 32
융통-경직성	6	.6021	1* 12* 15* 16* 28* 30*
기 분	7	.8628	3 13* 23 26* 29 31 33
주의집중성	5	.6102	4 8* 14 18 21
지 속 성	3	.6737	5 9 19

*는 채점 부호가 반대인 문항

사고, 결과예측사고, 원인적 사고, 수단목적 사고를 각각 별도로 측정하게 되어 있다. 검사를 위해 아동의 실생활 문제를 가설적 이야기로 구성하여 문제해결 대상이 친구, 어머니, 교사일 때 각 하위사고가 어떻게 달라지는지를 알아보도록 되어 있으나, 본 연구에서는 4가지 하위검사 중 대안적 사고(alternative solution thought)검사만을 실시하였다. 박찬옥(1986)의 연구에서는 초등학교 2, 4, 6학년을 대상으로 4가지 하위검사를 모두 실시하였으나 연령이 높아질수록 네 가지 하위 사고간의 상관도가 높아져, 10세 아동의 경우 대인문제 해결사고측정을 위해 하위 검사를 모두 실시하는 것 보다 공인타당도가 가장 높은 대안적 해결사고 검사의 결과로 대표하는 편이 더 좋을 것이라고 하였다. 또한, Spivack (1976)등이 대인문제 해결 사고를 종합적으로 검토하였던 연구에서도 대안적 해결사고가 8~12세 아동들의 적응행동과 높은 상관관계를 가지고 있는 것으로 밝히고 있어 본 연구에서는 네 가지 하위검사 중 대안적 해결사고검사만을 사용하였다. 대안적 사고검사는 하나의 대인 문제를 해결하기 위하여 어떠한 대안들을 생성해 내는지를 알아보며, 긍정적 해결 방안과 부정적 해결 방안을 합한 것을 전체 대안적 해결사고능력으로 보았다.

또한 본 연구의 대상은 직접 자신의 생각을 글로 써서 표현 할 수 있는 연령이므로 류인미 (1996)의 연구에서 사용한 도구처럼 친구, 어머니, 교사와의 문제를 제시하는 그림 아래 공란을 만들어 아동들이 생각하는 대안적 해결 사고를 자유롭게 기술하도록 하였다. 따라서 전체 점수는 제한이 없으며, 각 대상에 따른 반응 수의 평균을 내어 문제해결 사고 능력으로 보았다. 아동들의 반응을 박찬옥(1986)의 연구에서 분류한 기준에 따라 해결 방안에 속하는 것, 해결이 되지 못하는 것, 열거, 반복 등으로 분류하였다. 해결방안에 속하는 것은 다시 사회적으로 수용되고 바람직한 긍정적 해결방안과 사회적으로 바람직하지 못한 부정적 해결방안으로 구분하고, 각 반응에 대하여 모두 1점씩 배점하였다. 해결이 되지 못하는 것과 열거 및 반복은 점수화하지 않았다.

3. 자료처리

본 연구에서 수집된 자료 중 충실하게 응답한 자료 206부를 최종 자료 분석에 사용하였으며, 연구문제에 따라 Pearson의 상관계수, t-test, 등을 SPSS Window프로그램을 이용하여 산출하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 아동의 대안적 문제해결 사고 능력

1) 연구대상 아동들의 대안적 문제해결 사고 검사 결과를 긍정적 해결 사고와 부정적 해결 사고로 나누고 학년에 따른 차이를 알아보기 위해 t검증을 하였다. 3학년 107명과 5학년 99명의 반응 결과는 다음의 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 학년에 따른 대안적 문제해결 사고 능력

대안적문제 해결 사고	학년	M	SD	t
긍 정 적	3	5.56	2.30	3.47***
	5	4.57	1.83	
부 정 적	3	1.67	1.69	1.13
	5	1.41	1.53	
전 체	3	7.16	2.85	3.14**
	5	5.98	2.50	

**p<.01 ***p<.001

<표 1>에 의하면 긍정적 해결 사고에 있어서는 3학년 점수가 5학년의 점수 보다 통계적으로 유의하게 높았으며(t=3.47, p<.001), 부정적인 해결 사고는 차이가 없는 것으로 나타났다. 한편, 전체적인 대안적 해결 사고에서는 3학년이 5학년보다 유의하게 높게 나타났으며(t=3.14, p<.01), 3학년과 5학년 아동 모두 부정적 해결 방안 보다 긍정적 해결 방안을 3배 이상 많이 제시하고 있음을 알 수 있다.

2) 긍정적 해결 사고와 부정적 해결 사고를 문제 해결 대상에 따라 분석한 결과, 아동의 학년에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 3학년 107명과 5학년 99명에 대한 분석 결과는 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 대상에 따른 학년 간 대안적 문제해결사고 차이

대상	사고종류	학년	M	SD	t
친구	긍정적	3	2.38	1.19	3.28***
		5	1.90	.90	
	부정적	3	.47	.72	-.07
		5	.47	.73	
	전체	3	2.47	1.30	2.94**
		5	2.20	1.15	
어머니	긍정적	3	1.76	.97	2.12*
		5	1.49	.84	
	부정적	3	.63	.77	1.07
		5	.53	.64	
	전체	3	2.03	1.19	2.36*
		5	1.86	.92	
교사	긍정적	3	1.19	.82	2.17*
		5	1.06	.69	
	부정적	3	.46	.72	.71
		5	.41	.62	
	전체	3	1.94	1.01	2.42*
		5	1.62	.93	

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

<표 2>에 의하면 긍정적 해결에 있어서는 모든 대상에 대해 3학년이 5학년 보다 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타내었으나, 부정적 해결에서는 학년에 따른 유의한 차이가 없었다. 전체 대안적 문제해결 사고에서는 모든 문제 해결 대상에 대해 3학년이 5학년 보다 통계적으로 유의미하게 높은 점수를 얻은 것으로 나타났다. 즉, 문제해결의 대상과 상관없이 3학년이 5학년보다 긍정적이고 바람직한 사고를 더 많이 하고 있으며 3학년과 5학년 모두 부정적인 사고보다는 긍정적인 사고를 더 많이 하고 있었다.

3) 아동의 대안적 문제해결 사고가 아동의 성에 따라 차이가 있는지를 알아보기 위해 t 검증을 하였다. 여아 105명, 남아 101명의 반응을 분석한 결과는 다음 <표 3>과 같다 .

<표 3>에 의하면, 긍정적 해결에서 여아의 점수가 남아의 점수보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났으며(t=3.55, p<.001), 부정적 해결에서는 유의한 차이가 없었다. 전체 대안적 해결에서도 여아의 점수가 남아보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다(t=2.98, p<.01). 그러나 여아 남아 모두 긍정적 해결사고 방안을 부정적 해결사고 방안보다 약 3배정도 많이 생각한다는 것을 알 수 있다.

〈표 3〉 아동의 성에 따른 대안적 문제해결 사고

대안적문제 해결 사고	성	M	SD	t
긍정적	여	5.59	2.18	3.55***
	남	4.56	1.96	
부정적	여	1.59	1.66	-1.56
	남	1.50	1.59	
전체	여	7.14	2.73	2.98**
	남	6.02	2.66	

**p<.01 ***p<.001

4) 아동의 대안적 문제 해결사고 능력을 문제 해결 대상에 따라 차이가 있는지를 분석하였다. 그 결과는 다음 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 문제해결 대상에 따른 남녀간 대안적 문제해결사고 차이

대상	대안적 해결 사고	성	M	SD	t
친구	긍정적	여	2.36	1.07	2.91**
		남	1.93	1.06	
	부정적	여	.48	.75	.11
		남	.47	.70	
	전체	여	2.79	1.25	2.37*
		남	2.38	1.22	
어머니	긍정적	여	1.79	.76	2.53*
		남	1.47	.72	
	부정적	여	.59	.65	.21
		남	.57	.74	
	전체	여	2.39	.96	2.42*
		남	2.03	.99	
교사	긍정적	여	1.44	.73	2.85**
		남	1.14	.77	
	부정적	여	.52	.67	.73
		남	.46	.69	
	전체	여	1.96	.97	2.65**
		남	1.60	.97	

*p<.05 **p<.01

<표 4>에 의하면 친구에 대한 긍정적 해결사고(t=2.91, p<.01)와 전체 대안적인 문제해결 사고(t=2.37, p<.01에서) 모두 여아가 남아보다 유의하게 높은 점수를 얻었으며 특히 여아들은 친구에 대해서는 긍정적 해결사고 방안을 부정적 해결사고 방안보다 4배나 더 많이 제시한다는 것을 알 수 있다. 부정적 해결방안에서는 남녀의 차이가 없었다. 어머니에 대한 긍정적 해결사고(t=2.53, p<.01)와 전체 대안적 사고(t=2.42, p<.01)에서 여아가 남아보다 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타내었고 특히 여아는 긍정적 해결 사고를 부정적 해결사고보다 3배 정도 많이 하고 있으며, 그리고 교사에 대해서는 긍정적 해결사고(t=2.85, p<.01)와 전체 대안적 문제해결 사고 점수(t=2.65, p<.01)에서 여아가 남아보다 통계적으로 유의하게 높았으며 부정적 해결에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 전체적으로 친구에 대해서 긍정적 해결방안수가 가장 많았으며 그다음 어머니, 교사의 순이었다.

2. 아동의 기질

1) 아동의 기질하위요인이 학년에 따라 어떠한지 알아보고 그 차이를 보고자 t검증을 하였다. 3학년 107명과 5학년 99명을 대상으로 한 분석 결과는 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 학년에 따른 아동의 기질

기질의 하위요인	학년	M	SD	t
일반적활동 수준	3	2.53	.66	-1.21
	5	2.63	.63	
접근-철회성	3	2.58	.55	-.53
	5	2.62	.56	
융통-경직성	3	2.75	.58	-.69
	5	2.80	.47	
기분	3	3.05	.77	-1.34
	5	3.18	.66	
주의집중	3	2.54	.52	-.04
	5	2.54	.52	
지속성	3	2.84	.77	3.70***
	5	2.48	.65	

***p<.001

<표 5>를 보면 아동의 학년에 따라 기질의 하위요인을 분석한 결과 지속성에서 유의한 차이가 있었다. t검증 결과, 지속성에서 3학년이 5학년보다 통계적으로 유의하게 높았으나

(t=3.70, p<.001), 다른 요인들에서는 오히려 5학년 점수가 3학년의 점수보다 조금씩 높거나 거의 비슷하여 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

2) 아동의 기질차원이 성에 따라 어떠한지 알아보고 그 차이를 보기 위해 t검증을 하였으며 여아 105명, 남아 101명을 대상으로 분석한 결과는 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 성에 따른 아동의 기질 차원

기질차원	성 별	M	SD	t
일 반 적 활동수준	여	2.47	.69	-2.56*
	남	2.69	.58	
접근-철회성	여	2.62	.54	.51
	남	2.58	.57	
융통-경직성	여	2.84	.56	1.91
	남	2.70	.52	
기 분	여	3.26	.67	3.02**
	남	2.97	.70	
주의집중	여	2.59	.57	1.50
	남	2.48	.50	
지 속 성	여	2.66	.77	-.16
	남	2.68	.70	

*p<.05 **p<.01

<표 6>에 의하면 아동의 성에 따라 일반적 활동수준과 기분 두 요인에서 통계적으로 유의한 차이가 나는 것을 볼 수 있다. 일반적 활동수준은 남아가 여아보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났고(t=-2.56, p<.05), 반면 기분은 여아가 남아보다 유의하게 높게 나타났으나(t=3.02, p<.01), 다른 요인들에서는 여아가 조금 높거나 거의 비슷하여 통계적으로는 유의한 차이가 없었다. 여기서 기분의 점수가 높다는 것은 평소에 자주 웃고 잘 웃으며 행복하다고 느끼는 정도가 높음을 의미한다.

3. 아동의 기질과 대안적 문제해결 사고와의 관계

1) 아동의 기질과 문제 해결 대상에 따른 대안적 문제해결 사고와의 관계를 분석하기 위하여 Pearson의 상관 계수를 산출하였으며 그 결과는 <표 7>과 같다. <표 7>에서와 같이 친구에 대한 대안적 문제해결 사고는 융통경직과 유의한 정적인 상관이 있었다(r=.142, p<.05). 즉 친구에 대해서는 융통성이 높을수록 친구에 대한 대안적 해결 사고를 많이 함을 알 수 있었다. 교사에 대해서는 기분(r=.146, p<.05)과 주의 집중(r=.137, p<.05)에서 유의한 상관이 있는 것으로 나타나 기분이 좋고 주의집중이 높을수록 교사에 대한 대안적 문제해결 사고를 많이 하는 것으로 해석할 수 있다. 그러나 어머니에 대해서는 기질의 어느 요인과도 유의한 상관이 없었다. 한편, 전체 대안적 문제해결 사고에서는 대상 각각에 대해서는 유의한 차이가 나타나지 않았지만 일반적 활동수준에서 부적 상관이 있는 것으로 나타났다(r=-.152, p<.05). 이러한 결과는 일반적 활동수준 즉 행동의 속도나 활동량이 지나치게 높을수록 대안적 문제해결 사고가 낮게 나타난다는 것을 보여주는 것이라 하겠다.

〈표 7〉 아동의 기질과 대상에 따른 대안적 문제해결 사고와의 상관관계

대상 \ 기질차원	일반적 활동수준	접근 철회	융통 경직	기분	주의 집중	지속성
친 구	-.120	-.025	.142*	.060	.053	.102
어머니	-.134	-.029	.051	.058	.025	.056
교 사	-.126	.061	.034	.146*	.137*	.133
전 체	-.152*	-.001	.098	.104	.088	.120

*p<.05

2) 아동의 학년과 성에 따라 기질과 대상에 따른 대안적 문제해결 사고와의 관계를 알아보기 위하여 상관관계를 분석해본 결과, 아동의 성에 따른 차이는 나타나지 않았으며, 학년에 따른 차이는 다음 <표 8>과 같다.

〈표 8〉 학년에 따른 아동의 기질차원과 대안적 문제 해결 사고와의 상관관계

대상 \ 기질차원	학년	활동성	접근철회	융통경직	기분	주의집중	지속성
친 구	3	-.119	-.085	**.327*** **	.145	.003	.052
	5	-.088	.062	-.091	.000	.116	.052
어머니	3	-.181	-.091	.134	.108	-.011	.078
	5	-.036	.068	-.060	.026	.079	-.087
교 사	3	**-.218***	.087	.107	**.197***	.090	.119
	5	.014	.048	-.045	.126	**.198***	.063
전 체	3	**-.207***	-.046	**.243***	.181	.029	.099
	5	-.048	.071	-.080	.058	.165	.021

*p<.05 ***p<.001

<표 8>에 의하면 먼저 3학년은 친구에 대한 대안적 문제해결 사고가 융통경직성과 유의하게 (r=.327, p<.001) 상관이 있으나 5학년은 유의한 차이가 없었다. 이는 3학년 아동들은 융통성이 높을수록 친구에 대한 대안적 문제해결 사고도 많이 하며 그렇지 못한 아동일수록 대안적 해결 사고를 적게 한다고 할 수 있다. 그러나 5학년 아동들은 기질이 친구에 대한 대안적 해결 사고와 유의한 상관이 없는 것으로 나타나 학년이 올라 갈수록 기질 외의 다른 변인들이 문제해결에 더 많이 영향을 미친다고 보겠다. 어머니에 대한 대안적 문제해결 사고는 3학년과 5학년 모두 기질과 유의한 상관은 나타나지 않았으며, 교사에 대한 대안적 문제해결 사고는 3학년에서 일반적 활동수준과 유의하게 부적 상관이 있었고(r=-.218, p<.05), 긍정적 또는 부정적인 정서적 균형의 정도를 의미하는 기분요인과 유의하게 정적 상관이 있었다(r=.198, p<.05). 이러한 결과는 행동수준이 낮고 정서적 균형을 잘 이루어 기분의 상태가 좋을수록 교사와의 관계에서 문제를 해결하는 대안을 더 잘 생각할 수 있음을 보여준다고 하겠다. 5학년 아동의 경우, 교사에 대한 대안적 해결사고 능력은 주의 집중과 상관이 있는 것으로 나타나 학업능력과 관련 있는 주의집중요인이 교사와의 문제 해결에 긍정적인 관련이 있음을 알 수 있다. 전체 대안적 문제해결사고와 기질의 하위요인 분석 결과에서는 5학년은 전체 대안적 문제해결 사고와 기질과는 상관이 없는 것으로 나타났고, 3학년만 기질의 하위요인 중 일반적 활동수준과 부적 상관이 있으며(r=-.207, p<.05), 융통성과는 정적인 상관이 있는 것으로 나타났다(r=.243, p<.05).

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 아동의 기질과 대안적 문제 해결사고 능력이 연령의 변화에 따라 어떻게 달라지며 아동의 기질과 대안적 문제 해결 능력 간에는 어떠한 관계가 있는지를 살펴보았다. 먼저 대안적 해결사고 분석에서는, 학년에 따라 유의한 차이가 있었다. 전체적으로 3학년이 5학년보다 대안적 문제해결사고 방안을 더 많이 제시하는 것으로 나타났으며, 특히 긍정적 해결사고 점수에서 3학년이 5학년보다 통계적으로 유의하게 높았다. 이러한 결과는 연령의 증가와 더불어 해결사고 능력이 발달한다는 연구(Asarnow & Callan, 1985; Marsh, 1982; McGillicuddy-DeLisi, 1980; 박찬옥, 1986; 정윤주, 1993) 결과와는 상반되며, 연령의 차이가 없다는 연구 결과와 (Richard & Dodge, 1982; 류인미, 1996; 윤영신,

1992)도 다른 결과이다. 그러나 류인미(1996)는 초등학교 5학년과 중학교 2학년을 대상으로 한 연구에서 여아는 10세아(초등학교 5학년)가 13세아(중학교 2학년) 보다 대안적 사고를 더 많이 하였으며 남아는 10세아 보다 13세아가 더 많은 대안적 사고를 하는 것으로 나타났다. 이는 연령의 증가와 함께 여아인 경우는 10세를 지나면서 대안적 사고가 줄어드는 반면, 남아인 경우는 대안적 사고가 다시 증가함을 나타내고 있다. 본 연구 결과와 연결하여 보면 초등학교 고학년까지는 여아가 남아보다 대안적 문제 해결 사고를 더 많이 하다가 중학교에 가서는 남아들이 더 많이 제시하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 변화를 가져오는 오는 원인이 무엇인지 밝혀볼 필요가 있다하겠다. 특히 본 연구에서 3학년 아동이 5학년 아동보다 대안적 문제 해결 방안을 더 많이 제시하였다는 것은 학년이 올라간다고 대인 문제 해결 사고가 더 발달하는 것은 아님을 보여주는 것이다. 방은영(1995)의 연구에서도 2, 4, 6학년을 대상으로 아동의 대안적 사고능력을 분석한 결과 2학년이 4학년보다 긍정적 해결사고와 부정적 해결 사고에서 모두 다 더 높은 점수를 얻었다. 이러한 현상은 Barenboim(1981)의 연구에서 제시하고 있는 것처럼 9, 10세인 4, 5학년 때에는 타인에 대한 지각에서 구체적이고 관찰 가능한 행동 비교는 줄어들고, 심리적 구인 및 특성을 급격히 많이 사용하게 되는 과도기적인 발달과정이므로 이러한 대인간의 구체적인 문제 해결방안 제시에서는 일시적으로 퇴행하는 것처럼 나타날 수도 있을 것으로 생각할 수 있다. 특히 Hoffman(1980)은 아동이나 청년은 또래 친구들과 함께 있을 때 반사회적 행동에 대해 불안이나 죄책감을 덜 느끼므로 도덕적 행동의 가장 낮은 단계에까지 퇴행하는 경향이 있다고 하였다. 그러므로 앞으로 좀더 여러 학년을 대상으로 연구를 실시하여 이러한 퇴행 현상이 일시적 과도기적인 것인지의 여부를 확인하는 것이 필요하리라고 본다.

요즈음 다양하고 급변하는 사회에서 초등학교 아동도 일상생활에서 불안, 고통, 짜증스러움 등과 같은 스트레스를 많이 경험하며 생활하고 있다. 아동이 많이 받는 일상스트레스 요인 중 학업관련 스트레스를 가장 많이 받고 있는 것으로 나타났으며, 그 중 학업성적 문제(송의열, 1995; 오가실 한정석, 1990; 이소은, 1990; 이정미, 1996)가 가장 많았으며, 그밖에도 학원에 다니는 문제(민하영, 1998; 송의열, 1995; 이정미, 1996)와 숙제의 과잉부담(민하영, 1998; 안순미, 1994)등이 스트레스 요인이 되고 있다(서영미, 2001). 이러한 스트레스는 8세인 3학년보다 10세인 5학년 아동에게 더욱 부담이 되며 이러한 스트레스 요인으로 친구나 어머니 교사에 대한 대인관계가 부정적이며 사고력을 떨어뜨리는 요인으로 작용할 것으로 예측해 볼 수 있다.

한편, 아동의 성에 따른 대인문제 해결 사고능력에서는 여아가 남아보다 전체 대안적 해결 방안과 긍정적인 방안을 더 많이 제시하는 것으로 나타났다. 사회적 유능성에 대한 성차를 보고하는 많은 선행연구에서 그 원인으로 아동의 성에 따른 다른 사회화 과정을 제시하기도 한다(Cohn, 1991; Hyde, 1986). 즉 아동의 성에 따라 부모나 교사가 아동에게 다른 방식으로 상호작용 하는데, 특히 취학 전 어머니와의 경험이나 초등학교 시기의 교사와의 경험이 거의 대부분 여성인 관계로 남아와 여아가 인간관계에서 차이가 난다는 것이다. 이러한 결과는 4세 유아들의 대인간 문제 해결의 사고에서 성 별간 차이가 없다는 Shure와 Spivack(1970)의 연구와 Marsh(1982)의 연구, 3학년과 6학년을 대

상으로 한 윤영신(1992)의 연구와는 상반되는 결과를 보여주고 있다. 그러나 대인문제 해결의 방안 수에서 성 차가 있다는 연구들(Ford, 1982; Selman, Beardslee, Schultz, 등, 1986; 박찬옥, 1986)의 결과와는 일치한다. 여기에서 유의하여 볼 점은 많은 연구들이 긍정적 대안사고와 부정적 대안사고를 나누지 않고 그 두 가지를 합한 전체 방안 수의 양적인 비교로 대안적 사고능력을 분석하고 있다는 점이다. 부정적인 사고는 그 방안 수가 아무리 많아도 대인관계를 유능하게 하는 능력이 되지못하고 오히려 대인관계의 어려움과 다른 사람에게 피해를 줄 수 있으므로 방안 수만을 비교하는 것은 문제가 있다.

아동의 기질차원에 대한 분석에서는 한 가지 활동에 몰두하며 지속하는 지속성에서 3학년이 5학년보다 더 높은 것으로 나타났는데 이는 나이가 든다고 지속성이 높아지는 것이 아니라 다른 요인들로 인해 오히려 지속성이 떨어질 수가 있음을 보여준다. 그 원인으로는 현재 우리나라에서는 초등학생들이 학년이 올라 갈수록 방과 후에도 이 학원 저 학원을 다니면서 여러 가지를 배우고 있으며, 이들은 한 가지를 지속적으로 배우는 것이 아니라 이것저것을 단기간 배웠다가 그만 두는 경우가 많다. 이러한 생활의 연속은 아동들의 성격발달에도 영향을 미쳐 많은 아이들이 한군데 집중을 하지 못하고 불안하고 신경질적인 아이로 자라나고 있다는 보고도 있듯이(신의진, 2002; 우남희, 2002), 환경에 따라 발달이 오히려 부정적으로 이루어질 수 있음을 보여준다.

아동의 기질을 성에 따라 분석한 결과에서는 남아들이 여아들보다 일반적 활동수준이 높게 나왔으며, 여아들은 기분요인이 높게 나왔다. 이러한 결과는 남아와 여아가 각 기질 하위영역에서 차이를 보인다고 주장한 Nelson(1987)의 연구와 일치하며, Casey(1993)의 연구에서 여아가 남아보다 사회적으로 수용 가능한 정서표현을 더 많이 한다고 보고한 것이나, Golombok와 Fivush(1994)연구에서 여아가 남아보다 감정 이입이나 타인의 정서에 대한 관심이 더 높다고 한 것과 유사한 결과이다. 국내 연구인 서수경(1993)의 연구에서는 만 4-5세 유아들을 대상으로 활동수준은 남아가 높고 리듬성은 여자가 높다고 보고하였으며, 이명숙(1994)의 6학년을 대상으로 한 연구에서 일반적 활동수준이 접근-철회성, 주의 집중성 요인과 함께 남녀 차가 났다는 결과와도 유사한 결과라고 볼 수 있다. 김정민(1992)의 연구에서는 고등학교 1학년을 대상으로 연구한 결과, 일반적 활동수준과 접근-철회성 등에서 남자 청소년이 여자 청소년보다 높은 것으로 나타났다. 홍성도(1999)의 취학 전 아동을 대상으로 한 연구에서도 남자아동들은 여자 아동들에 비해 활동 수준이 높고, 기분이 부정적이며, 더 산만하고, 환경 변화에 더 잘 적응하며, 새로운 것에 쉽게 다가가는 특성을 보여 본 연구의 성 차를 뒷받침하고 있다. 천희영(1992)의 연구에서도 남아는 여아에 비해 활동성이 높고 정서적으로 긍정적인 반응을 보이고 반응성에서는 여아가 더 민감한 특성을 보이며 남아가 여아보다 더 규칙적인 생리적 반응을 보인다고 하였다. Sarni(1999)는 정서능력이 자신의 정서경험과 정서가 개입된 사회적 상호작용에 성공적으로 대처하는 능력이라고 하였는데, 이는 활동성이 높은 남아들보다 정서적 균형을 잘 이루는 기분요인이 높은 여아들이 대안적 사고가 유의하게 높고, 특히 긍정적 해결사고능력이 더 발달한 것으로 나타난 본 연구의 결과를 뒷받침해 줄 수 있는 주장이라고 하겠다. Denham(2001)의 연구에서도 아동의 전인적 발달을 위하여 정서능력은 필수적으로

요구되며 정서능력을 잘 발달시키지 못하는 아동들은 현재와 미래의 생활에서 위기에 처할 가능성이 많아진다고 하였는데 본 연구 결과에서 나타난 여아들의 기질 중 기분요인이 유의하게 남아 보다 높다는 사실이 여아가 남아보다 대안적 해결사고에서도 유의하게 긍정적인 사고를 많이 하며 그 방안수도 많은 것과 밀접한 관련이 있는 것으로 분석해 볼 수 있다. 그러므로 아동의 정서적 균형을 이루는 능력이 대인관계를 잘하게 하는 주요 요인임을 분명하게 제시하는 것으로 볼 수 있다.

한편, 아동의 기질과 대안적 해결 사고와의 관계를 분석한 결과에서는 문제 해결 대상에 따라 다른 결과들이 나왔다. 친구에 대한 사고에서는 융통경직과 정적인 상관이 있으며, 교사에 대해서는 기분과 주의집중이 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 아동의 융통성이 많을수록 친구간의 갈등 상황에서 다양한 해결책을 제시함으로 보다 긍정적인 문제 해결 사고를 많이 하는 것으로 볼 수 있으며, 아동의 기분이 좋고 스스로 정서를 잘 조절할 수 있을수록 교사와의 관계가 좋고 주의 집중이 높을수록 학업에서 긍정적인 결과를 가져올 수 있으므로 교사와의 관계가 좋은 것으로 분석해 볼 수 있다. 김정민(1992)의 연구에서 교사들은 초등학교 6학년의 일반적 활동 수준과 부정적 기분, 낮은 주의 집중력, 낮은 융통성, 낮은 접근성 등이 상호작용에 어려움을 주는 것으로 평가 하였는데 이러한 기질 속성을 지닌 아동은 인지적, 사회적, 자기 가치적 능력감에서 낮은 능력감을 보였다. 이는 본 연구결과를 지지해주는 것으로 볼 수 있다. 어머니에 대한 사고는 기질의 특정 하위요인과 유의한 상관은 나타나지 않았다. 이는 초등학교 아동은 하루 생활 중 어머니와 보내는 시간 보다 친구나 교사와 보내는 시간이 더 많고 초등학교 시기는 유아 시기보다 어머니와의 기질적인 특성으로 인한 문제 해결사고에 영향을 덜 미치는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

학년에 따른 비교에서 3학년 아동이 5학년 아동들 보다 기질의 하위요인 중 친구에 대해서는 융통경직에서 유의한 정적인 상관이 있고, 교사에 대해서는 활동성과는 부적으로 유의한 상관이 있고 기분과는 정적으로 상관이 있는데 비해 5학년은 단지 교사에 대해서 주의집중요인만이 유의한 상관이 있었다. 이는 3학년 아동의 기질의 하위요인이 5학년 아동의 기질 요인보다 대안적 문제 해결 사고와 더 많은 관련이 있음을 나타내는 것이라도 볼 수 있겠다. 성에 따른 기질과 성에 대한 상관은 유의한 상관이 나타나지 않아 표로 제시 않았지만 그러한 결과는 같은 성일 경우에는 기질이 큰 차이가 없어 기질이 대안적 사고에 미치는 영향이 약하다는 것을 알 수 있다. 특히 5학년은 기질과 전체 대안적 사고 간에는 유의한 상관이 나타나지 않는데 이는 5학년은 기질적 특성보다 다른 요인들로 인해 대안적 사고가 영향을 받는다고 예측할 수 있겠다.

서수경(1993)의 연구에서는 일반적 활동수준이 높은 유아들이 부적응행동을 많이 나타내며 공격성도 높았고, 불안과도 유의한 상관이 있었다. 그 외의 연구들(Golombok, Fivush, 1994; 이명숙, 1994)도 아동의 높은 활동수준이 아동의 행동이나 사고에 부정적인 요소로 작용함을 보여주고 있으며, 일정한 시간 안에서 움직이는 속도(tempo)와 활동력(vigor)의 정도가 높을수록 즉 잠시도 가만히 있지 못하고 움직인다던지 안절부절하는 정도나 쉬지 않고 계속 움직이는 정도 그리고 한 장소에 오래있지 못하는 정도가 높은 남아들이 여아들보다 대인 문제 해결사고 능력이 떨어진다는 본 연구의 결과를 지지해 주

고 있다. 또한 Hockey 등(Hockey, Maule, Clough, & Larissa Bdzola, 2000)의 연구에서 위험한 행동(riskiness)은 불안이나 억압에 의해서가 아니라 피곤의 상태에 영향을 받는다는 것을 나타냈으며 위험한 행동이 증가되었다고 관찰된 것은 불안과 억압에 의해서라기보다 피로를 유발하는 것과 관련이 있었다. 이러한 연구결과를 보더라도 5학년 아동이 3학년 아동보다 학업이나 학교이외의 과외활동으로 인해 정신적으로나 신체적으로 훨씬 더 피곤한 상태이므로 5학년이 3학년보다 더 공격적이고 부정적인 방법으로 대인간의 문제 해결을 하려고 한다고 설명할 수 있겠다.

이러한 연구결과를 종합해 볼 때 5학년보다 지속성이 더 높은 3학년이 대안적 문제해결을 더 잘하였으며, 일반적 활동성이 높은 남아들보다는 정서적으로 안정된 여아들이 대안적 문제해결에서 더 유능함을 보여주었다. 그러므로 나이가 들면 무조건 대안적 문제해결력이 높아지리라는 생각에서 벗어나 아동들에게 정서적 안정성과 지속성을 높여 줄 수 있는 환경을 마련해 주어야 하겠다. 특히 우리나라에서는 수많은 초등학생들이 과도한 교육으로 인하여 고통을 받고 있어 2003년 1월 15일에 제네바에서 열린 유엔 아동권리위원회에서는 한국의 입시·조기교육을 아동 권을 침해하는 대표적인 사회적 환경으로 규정하고 개선을 요구했다(한겨레, 2003. 1.26; 중앙일보, 2003. 1. 26). 학교생활의 경험이 많아질수록 대인문제 해결력이 떨어지는 현재 우리나라의 교육환경을 하루 빨리 개선하여 아동들이 지나치게 과도한 교육으로부터 벗어나고 정서적으로도 안정된 생활을 함으로써 대인문제 해결력도 증진되어질 수 있도록 도와주어야 할 것이다.

Shure와 Spick(1979)을 비롯한 서구의 몇몇 연구들은 아동을 대상으로 대인문제 해결 훈련 프로그램을 통해 아동의 대인간의 문제 행동에 대해 다양한 대안을 제시하고 훈련을 통해 아동의 사회적 문제해결력이 높아진다고 보고하고 있다. 본 연구에서는 대인관계에 문제가 있는 아동을 대상으로 한 연구가 아니지만 앞으로는 특히 대인문제 해결 사고에 문제가 있는 아동들을 대상으로 한 연구도 이루어지고 이들을 위한 훈련 프로그램의 개발도 필요하리라고 본다.

그러나 본 연구의 제한점을 들면 첫째, 본 연구의 대상이 서울시에 있는 3학교의 아동만이 선정되었기에 연구결과를 일반화시키기에는 무리가 있다는 점이다. 왜냐하면 지역적인 특성에 따라 3학년과 5학년 아동의 대안적 사고 능력에 영향을 미치는 요인이 다를 수 있기 때문이다.

둘째, 본연구의 대상이 초등학생만이어서 유아시기와 청소년시기의 기질과 대안적사고와의 관계성에 대한 전반적인 흐름을 설명하지 못하고 있다는 점이다.

셋째, 본 연구에서는 대안적사고 능력에 대해 성과 학년과 기질과의 관계만을 살펴보았기 때문에 아동의 대안적 사고 능력에 영향을 미치는 복합적인 변인에 대한 설명력이 부족하다고 본다.

그러므로 본 연구가 미처 다루지 못한 제한점을 보완하는 후속 연구를 위하여 몇 가지 제안을 하고자 한다.

첫째, 본연구의 대상자가 서울 지역에 있는 초등학교 아동이었으므로 보다 다양한 지역의 아동들도 포함하며 특히 대인간의 문제가 있다고 여겨지는 집단의 아동들도 같이 연구하여 기질과 대안적 해결 사고와의 관계를 비교하여 보면 더욱 뚜렷이 그 관계성을 파악할 수 있으리라 본다.

둘째, 연령을 좀더 다양하게 넓혀 분석을 하

면 연령에 따른 관계성을 좀더 잘 알 수 있을 것으로 본다.

셋째, 본 연구에서 살펴본 대안적 해결사고에 영향을 미치는 요인으로 연령과 성 기질이외에도, 아동의 자아개념이나 창의성 등 개인내적 변인과, 주변 요인으로 부모와의 언어적인 상호작용이나 부모관련 변인 등을 포함하여 보다 종합적인 단계별 회귀분석을 하여 아동의 대안적 해결사고와 관련되는 복합적인 관계성을 밝혀보는 것이 필요하다고 본다.

넷째, 3학년과 5학년 아동을 대상으로 대인관계 증진 프로그램을 실시하여 사전 사후 검사로 아동의 대안적 해결사고의 변화에 대한 연구가 추후 실시되면 좋을 것이다.

참 고 문 헌

고태순(1997). 유아의 기질과 대인관계 문제 해결력과의 관계연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위청구논문.

김정민(1992). 청소년기 기질적합성이 우울증상에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.

류인미(1996). 아동의 대인문제해결 사고의 발달에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.

박찬옥(1986). 아동의 대인문제 해결 사고에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 박사 학위논문.

방은영(1995). 초등학교 아동의 대인간 인지적 문제해결 능력의 발달양상 분석. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.

서수경(1993). 유아의 행동과 기질 및 성 차에 관한 연구. 이화여자대학원 석사학위 논문.

서영미(2001). 초등학교 아동의 스트레스와 사회적지지 및 대처 행동과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.

신의진(2002). 조기 교육과 발달 병리적 문제 : 한국조기교육의 현황과 과제. *한국아동학회 추계학술대회 자료집*, 29-42.

우남희(2002). 한국의 조기교육의 허와 실. *한국아동학회 춘계 학술대회 발표논문집*, 4-24.

윤영신(1992). 아동의 대인문제 해결력과 사회성과의 관계. 숙명여대대학원 석사학위 논문.

이경희 · 최경순(1992). 아동의 대인간 문제해결 능력과 사회적 능력과의 관계. *아동학회지, 13(2).*

이명숙(1994). 기질 및 또래 지지가 청소년의 자기 평가에 미치는 영향 : 단기 종단적 패널연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

정윤주(1993). 아동의 인지양식과 대인문제 해결력. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

중앙일보(2003. 1. 26). 한국과열 입시 아동권리 침해.

천희영(1992). 한국아동의 기질 유형화와 어머니 양육태도. 연세대학교 박사학위 청구 논문.

한겨레(2003. 1.26). 유엔 "한국조기 · 입시교육 아동권 침해".

홍성도(1999). 한국아동의 기질 특성. 충북대학교 대학원 의학 석사학위논문.

Andre, T.(1986). Problem solving and education. In G. D. Phye, & T. Andre(Eds.), *Cognitive classroom learning*. San Diego, CA : Academic Press.

Asarnow, J. R., & Callan, J. W.(1985). Boys with peer adjustment problems : Social cognitive process. *Journal of Consulting Clinical Psychology, 53 (1)*, 80-87.

Barenboim, C.(1981). The development of person perception in childhood and adolescence : From behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development,* 52, 129-144.

Buss, A., & Plomin, R.(1975). *Temperament Theory of Personality Development.* New York : John Wiley.

Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C.(1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology, 25,* 394-402.

Casey, R. J.(1993). Children's emotional experience : Relations among expression, self report, and understanding. *Developmental Psychology, 29(1),*

119-129.

Cohn, L. D.(1991). Sex differences in the course of personality development : A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109(2),* 252-266.

Denham, S. A.(2001). Dealing with feeling : Foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education & development, 12(1),* 5-10.

D'Zurilla, T. J.(1986). *Problem-solving therapy : A social Competence Approach to Clinical Intervention.* New York : Springer.

Ford, M. E.(1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18,* 323-340.

Forgas, J. P.(1985). *Interpersonal Behavior : The psychology of social Interaction.* A. S. : Wilson.

Golombok, S., & Fivush, R.(1994). *Gender Development.* Cambridge University Press.

Gouze, K. R.(1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool male. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15,* 181-197.

Hartup, W. W.(1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* : Vol.4. *Socialization, personality and social development,* 103-196. N. Y. : Wiley.

Hayes, J. R.(1981). *The complete problem solver.* Philadelphia : Franklin Institute Press.

Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J.(1987). An information-processing approach to personal problem-solving. *The Counseling Psychologist, 15,* 371-447.

Heider, F.(1964). *The psychology of Interpersonal Relations.* New York : Plenum.

Hoffman, M. L.(1980). Moral development in adolescence, In J. Andelson(Ed.), *Handbook of adolescent psychology.* N. Y. : Wiley.

Hockey, G. R., Maule, A. J., Clough, P. J., & Larissa Bdzola.(2000). Effective of negative mood states on risk in everyday decision making. *Cognition and Emotion, 14(6),* 823-855.

Hyde, J. S.(1984). How large are gender differences in aggression : A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology, 20,* 722-736.

Krasnor, L. R., & Rubin, K. H.(1981). *The assessment of social problem-solving skills in young children. Cognitive Assessment,* New York : The Child 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 Relation in Childhood.* N. Y. : Cambridge University Press.

Lerner, J. V.(1985). Temperament and elementary school children's actual and rated academic performance : A Test of a 'goodness of fit' Model. *Child Psychology and Psychiatry, 26(1),* 125-136.

Lerner, R. M., Palermo, M., Spiro, A., III, & Nesselroade, J. R.(1982). Assessing the dimensions of temperamental individuality across the life span : The Dimensions of Temperament Survey (DOTS). *Child Development, 53,* 49-159.

Marsh, D. T., Serafica, F. C., & Barenboim, C.(1980). Effect of perspective training on interpersonal problem solving. *Child Development, 51,* 140-145.

Marsh, D. T.(1982). The development of interpersonal problem solving among elementary school children. *Journal of Genetic Psychology, 140,* 107-118.

Mayer, R. E.(1983). *Thinking, problem-solving, cognition.* New York : Freeman.

McGillicuddy-DeLisi, A. V.(1980). Predicted strategies and success in children's resolution of interpersonal problems. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1,* 175-187.

Meisel, C. J.(1989). Interpersonal problem solving and children's social competence : Are current measures valid? *Psychology in the Schools, 26,* 37-46.

Nelson, J . N.(1987). Child temperament, gender, and

teacher-child interactions : An observation study. *Early Child Development and Care, 29,* 343-365.

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

Richard, B. A., & Dodge, K. A.(1982). Social maladjustment and problem-solving among school-aged children. *Journal of Consulting Clinical Psychology, 50,* 226-233.

Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L.(1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlnutter(Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology, 18,* 1-68. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Rubin, K. H.(2001). "Brokering" emotion dysregulation : The moderating role of parenting in the relation between child temperament and children's peer interactions. 고려대학교 외국석학 초청 강연.

Sarni, C.(1999). *The development of emotional competence.* New York : The Guilford Press.

Shure, M. B., & Spivack, G.(1970). Problem-solving capacity, social class and adjustment among nursery school children. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Atalntic City, April 1970.

Shure, M. B.(1982). Interpersonal problem-solving : A cog in the wheel of social cognition. In F. C. Serafica (Ed.), Social-cognitive development in context.

Shure, M., & Spivack, G.(1980). Interpersonal cognitive problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 2,* 89-94. New York : The Guilford Press.

Spivack, G., Platt, J. M. & Shure, M. B.(1976). The problem-solving approach to adjustment : *A guide to research and intervention.* San Francisco : Jossey-Bass Publishers. State University.

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

Thomas, A., & Chess, S.(1977). *Temperament and development.* N. Y. : Brunner/Mazel, 11.

Windle, M., & Lerner, R. M.(1986a). Reassessing the dimensions of temperamental individuality across the life span : The Revised Dimensions of Temperament Survey (DOTS-R). *Journal of Adolescent Research, 1(2),* 213-230.

2003년 12월 31일 투고 : 2004년 2월 13일 채택