

유아의 사회적 능력에 따른 사회적 상황에 대한 개념과 반응

Preschool Children's Conceptions of Social Situations and Their Responses
by Children's Social Competence

부성숙(Sung Sook Pu)¹⁾

ABSTRACT

This study examined whether preschool children's meta-socialization (conceptions of social situations) and their responses differed by children's social competence. Participants were 74 kindergarten children living in Seoul, Korea. Results showed differences in children's conceptions of social-conventional and personal situations by social competence and differences in children's responses to moral situations by social competence. Children with higher social competence had a tendency to negative social-conventional violations and they showed a general acceptance in personal choices, whereas children with lower social competence made frequent responses of 'retaliatory' and 'involve adults' in moral situations.

Key Words : 사회적 능력(social competence), 사회적 상황(social situation), 초사회화(meta-socialization).

I. 서 론

사회화란 자신이 속한 사회가 지향하는 규범과 가치를 받아들이고, 사회가 요구하는 태도와 능력을 갖추으로써 사회에 적응해 가는 과정으로 정의된다(김순정·김희진, 2007). 사회적 능력은 인간이 사회화 과정을 거치면서 발달되는 대표적 능력 중의 하나로서(이숙·최진아·이춘아, 1995),

유아의 인지발달과 관련되고(Kohn & Roseman, 1973), 유치원 환경에의 적응과 또래 관계를 예측하게 할 뿐만 아니라(Jewsuwan, Luster, & Kostelink, 1993), 성인이 되었을 때의 사회적 적응과 관련이 있기 때문에(Hartup, 1991), 유아의 사회적 능력 증진은 유아교육에서 중요한 목표로 제시되고 있다.

사회적 능력이 뛰어난 유아들은 타인에 대한

¹⁾ 경기대학교 유아교육과 조교수

Corresponding Author : Sung Sook Pu, Dept. of Early Childhood Education, Kyonggi University, San 94-6, Iui-dong, Yeongtong-gu, Suwon-si, Gyeonggi-do 443-760, Korea
E-mail : kbsense@hanmail.net

조망능력, 사회적 지식, 사회적 이해뿐만 아니라 그러한 지식과 이해에 따라 행위를 하는 사회적 기술에서 두각을 나타낸다(Katz & McClellan, 1997/2003). 이는 사회적으로 능력 있는 유아들은 여러 종류의 사회적 지식(social knowledge)을 풍부히 가지고 있고, 이러한 지식을 바탕으로 사회 구성원들과 원활한 상호작용을 할 수 있음을 의미한다. 사회적 지식은 유아가 참여하고 있는 집단의 주된 사회적 관습과 또래문화에 대한 사회적 기준을 인지한다는 것(놀이 규칙 및 사회관습에 대한 이해)을 의미하며, 유아교육기관에서의 활동에 적절히 참여하는 데 필요한 지식을 의미한다(이혜원, 2006). 기본적으로 사회적 지식에 통달한 유아들은 타인과의 사회적 활동에 자신 있게 참여할 수 있고, 성인 및 또래와의 만족스런 상호작용과 활동에 참여하며, 이러한 상호작용을 통해 그들의 사회적 능력을 한층 더 증진시킨다(Katz & McClellan, 1997/2003). 이는 유아가 사회적 능력이 발달되어 있을수록 또래와의 사회적 상호작용에 대한 지식수준이 높고(Gottman, Gonso, & Rasmussen, 1975), 타인과의 상호작용을 더 잘하는 것보다도 연관된다(Denham 외, 2003).

따라서 최근에 개인의 사회적 행동과 사회적 적응의 여부를 결정짓는 데 있어 개인의 사회적 개념 및 사회인지 능력이 매개변인의 역할을 한다(Shantz, 1983)는 전제하에, 유아의 사회적 유능성이나 적응을 진단하고 평가하기 위해 개인이 가지고 있는 사회적 지식, 조망수용능력, 의도 판단, 대인지각, 도덕적 판단과 같은 사회인지 능력을 살펴보고 있다(서봉연·유병관, 1996). 그중에서도 특히 유아 자신이 직접적으로 경험하는 사회적 상황이나 사회적 관계를 추론해 보는 과정에서 획득한 유아의 개념은 사회적 관계들을 발생시키고 유지시켜 나가는 데 있어

서 상당히 중요한 역할을 한다는 인식에 따라 ‘초사회화(metasocialization)’의 중요성이 부각되고 있다(Laupa & Turiel, 1993; Melson, 1989).

초사회화는 자신과 타인의 사회화에 대한 유아의 인식 및 지식으로 정의되는 것으로서, 사회화 경험에 대한 유아의 생각(ideas), 사회적 표현(social representation), 도식(scripts)을 말한다(Melson, 1989; Turiel, 1978). Melson(1989)은 이러한 초사회화의 중요성에 대해, 가족에 대한 개념, 적응에 대한 이해, 위반이나 금지와 관련된 규범적 지식, 자신이 속해 있는 집단의 주요한 사회적 관습과 같은 유아의 사회적 지식 발달을 이해하는 데 도움을 준다고 하였다. 또한 유아의 초사회화는 유아의 행동을 이끌고, 유아의 사회적, 심리적 적응에 영향을 주며, 유아의 행동에 직접적인 영향을 미쳐 타인과의 상호작용에 영향을 주기 때문에 유아의 효율적 사회화를 위한 핵심 요소라고 하였다.

이러한 인식에 따라 최근 ‘사회적 상황(situation)’에 대한 유아의 지식(개념)에 대한 연구들(박영신, 2006; 부성숙, 2007)이 이루어지고 있다. 사회적 상황에 대한 개념은 ‘초사회화 요소(인물, 과제, 책략에 대한 지식)’ 중의 하나로 유아의 행동이나 태도에 영향을 줄 수 있는 사회적 규칙이 포함된 상황(도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황)에 대한 유아의 이해를 말한다(Melson, 1989). 사회적 영역 이론(domain theory)에 따르면, 도덕적(moral) 영역은 생명의 가치, 정의, 타인의 권리와 행복을 보장하기 위한 규범의 제한을 받는 영역을 말하고, 사회-관습적(social-conventional) 영역은 특정 사회 내에서 사람들의 행동을 균일하게 통제하기 위해 존재하는 규칙으로 남녀의 행동방식, 옷 입는 방식, 인사하는 방식 등에 대한 규칙을 포함한다(Turiel, 1978). 개인적(personal) 영역은 도덕적 규범이나 사회적 규제를 벗어나

개인의 결정과 판단 아래에 있는 것으로 여겨지는 것으로 옷, 음식, 친구, 놀이 활동 등에 대해 자유롭게 선택할 수 있는 영역이다(Nucci, 1981). 그리고 사회적 영역의 특성에 대한 유아의 개념을 알아보기 위한 방법으로 많은 연구들(박영신, 2006; 부성숙, 2007; 최보가·송미화, 1996; Nucci, 1981; Nucci & Turiel, 1978; Nucci & Weber, 1995; Smetana, 1981, 1984; Tisak & Turiel, 1984; Turiel, 1978; Yau & Smetana, 2003)에서 사용되었던 것은, 세 가지 사회적 상황에 대한 판단을 비교하는 준거판단(criterion judgement)이다.

준거판단이란 도덕적 상황, 사회-관습적 상황, 개인적 상황을 구분하는 다양한 차원들로서 허용성(permissibility : 규칙의 위반이 허용되는지 않는지), 심각성(severity : 규칙을 위반한 행동이 얼마나 나쁜지), 규칙 의존성(rule contingency : 어떤 행동의 옳고 그름에 대한 판단이 명시적인 규칙이나 법칙과 무관한지 또는 관련이 있는지), 권위 의존성(authority contingency : 어떤 행동의 옳고 그름에 대한 판단이 권위에 달려 있는지 아닌지), 개인의 선택 수용성(acceptance of personal choice : 개인이 정말로 원하는 선택을 수용할 것인지), 결정지위(decision locus : 어떤 상황에서서의 취해야 할 행동에 대한 결정권을 누가 가지고 있는지) 등의 준거로 구성된다.

이러한 준거판단을 통해 유아의 개념을 살펴본 많은 연구들의 결과(Killen & Smetana, 1999; Nucci, 1981; Nucci & Weber, 1995; Song, Smetana, & Kim, 1987; Tisak, 1993; Tisak & Turiel, 1984; Yau & Smetana, 2003), 유아들은 도덕적 위반 상황을 매우 심각하고, 일반적으로 잘못된 것, 권위나 규칙과 독립해서 잘못된 것으로 다루고 있음을 발견했고, 사회-관습적 위반 상황은 도덕적 상황보다 덜 심각하고 상황에 따라 상대적이고 권위나 규칙에 의존하는 것으로 다루었다. 그

리고 사회적 규제를 받는 상황(도덕적, 사회-관습적)과 달리 개인적 선택 상황에 대해서는 옳고 그른 행위로서 보다는 개인적인 일, 행위자 자신이 결정해야 하는 일로 이해하였으며, 연령이 증가함에 따라 3가지 사회적 상황에 대한 구분 능력이 증가하는 것으로 나타났다.

또한 유아는 가정을 벗어나 최초로 접하는 사회 환경인 유아교육기관에서 교사 및 또래와의 상호작용 과정에서 자신의 생각에 따라 행동하고 그들의 반응에 따라 자신의 생각을 수정하면서 능동적으로 사회적 상황에 대한 개념을 구성해 간다. 때문에 유아학급에서 발생하는 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황에서 교사 및 또래와의 상호작용에서 유아의 반응을 분석함으로써 사회적 상황에 대한 유아의 개념을 검토한 연구들도 진행되었다(부성숙, 2007; Killen & Smetana, 1999; Nucci & Nucci, 1982a; Nucci & Nucci, 1982b; Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1984). 그 결과, 도덕적 상황에 대한 유아의 반응은 피해자 자신이 경험한 위반의 피해나 상처를 알리는 것으로, 위반 행위로 인해 피해자에게 가해지는 상처나 부당함과 같은 본질적 결과에 초점을 두는 반응이었다. 사회관습 상황에 대한 반응은 사회적 질서 유지에 초점을 두는 것이었고, 개인적 상황에 대해서는 적극적으로 선택을 주장하는 것으로 나타났다. 즉, 유아는 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황에 대해 각기 다른 반응을 보임으로써 각 상황에 대해 다른 개념을 가지고 있음을 보여주었다.

하지만 사회적 상황에 대해 구분할 수 있는 능력은 행위의 결과를 예상하고 평가하는 유아의 사회적 능력과 연관되기 때문에(Turiel, 1983), 사회적 상황을 해석하는 데 동원되는 유아의 인지 과정은 유아의 사회적 능력에 따라 다르게 나타날 수 있다. Sanderson과 Siegal(1988)은 4-5세의

유아를 또래지위(인기도)에 따라 양면성아, 인기아, 일반아, 무시아, 거부아로 나누어 사회적 규칙에 대한 개념적 판단과 또래지위와의 관계를 살펴보았다. 연구 결과, 거부되지 않은 그룹(양면성아, 인기아, 일반아, 무시아)의 유아들은 사회-관습적 위반보다 도덕적 위반이 더 벌을 받아야한다고 하여 사회-관습적 위반과 구분하였다. 그러나 거부되는 아동들은 두 영역의 규칙 위반을 구분하지 못하였다. 이 연구는 유아의 또래간 상호작용에서 유아의 반응은 그들의 사회적 상황에 대한 판단과 관련이 있고(Nucci & Nucci, 1982a; Nucci & Turiel, 1978), 또래 지위는 사회적 상황에 대한 이해와 연관이 있음(Perry & Bussey, 1984)을 밝힘으로써 사회적 상황에 대한 개념과 사회적 수용은 서로 영향을 준다는 것을 보여주었다. Kohn과 Roseman(1972)은 유아들이 보여주는 사회적 능력에 따라 질서를 유지하기 위한 규범, 규칙 내에서 어떻게 행동하는지를 연구한 결과, 사회적 능력이 높은 유아일수록 관심과 호기심이 많고 교사의 제안에 따르는 한도 내에서 자신의 생각을 주장하였다. 이에 반해 사회성이 낮은 유아들은 위축되고 관심이 부족하고 비협조적이며 학급에서 소동을 일으키고 방해하는 성향을 나타냈다. 이 연구는 사회적 규칙이 포함된 상황에서의 유아 행동은 유아의 사회적 능력에 따라 다르다는 것을 밝힘으로써 유아의 사회적 능력과 사회적 상황에서의 유아 행동(반응)은 연관이 있음을 보여주었다.

위와 같이 기존 연구들에서 유아의 사회적 능력은 도덕적, 사회-관습적 상황을 개념적으로 구분할 수 있는 능력 및 사회적 규칙이 포함된 상황에서의 유아 행동과 연관이 있는 것으로 나타났다. 유아의 사회적 능력에 따라 3가지 사회적 상황에 대한 개념적 구분을 구체적으로 살펴 보거나, 그에 따른 유아의 상호작용 양상을 살펴

보는 연구는 많이 이루어지지 않았다. 하지만 교사 및 또래와의 상호작용에서 상황, 자신 또는 타인의 행동에 대한 기대, 귀인에 대한 유아의 인지적 해석은 사회적 관계 및 사회적 상호작용에서의 심리적 효과를 증대하기 때문에, 유아의 사회적, 심리적 적응을 예견하는 데 중요하다(Melson, 1989). 그리고 유아들이 사회적으로 수용될 수 있는 핵심 요소는 또래 그룹에서 행위의 결과를 예상하고 평가하는 인지능력과 긍정적인 또래 관계를 만들어내는 유능한 행위로 이루어진다(Dodge, 1983). 따라서 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황에 대한 유아의 개념과 그 상황에서 보여주는 유아의 사회적 행동(반응)의 관계를 이해하는 것은 개인적 적응 행동의 근본 기제를 알 수 있게 해주므로 유아의 효율적 사회화에 많은 도움이 될 것이다. 그러나 유아의 사회적 능력과 사회적(도덕적, 사회-관습적 상황, 개인적) 상황에 대한 개념간의 관계, 사회적 능력과 사회적 상황에서 유아 반응과의 관계를 살펴본 연구는 외국의 경우에도 많지 않고, 국내에서 이루어진 연구는 거의 없는 실정이다. 이에 본 연구에서는 유아의 사회적 능력에 따른 유아의 사회적 상황에 개념을 준거판단별로 비교하여 살펴보고, 사회적 상황에서의 유아의 반응 양상을 비교하여 살펴보고자 한다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 유아의 사회적 능력에 따른 사회적 상황(도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황)에 대한 개념은 차이가 있는가?

<연구문제 2> 유아의 사회적 능력에 따른 사회적 상황(도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황)에 대한 반응은 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 서울 소재 J 유치원에 다니고 있는 만 3세, 4세, 5세 유아 74명을 대상으로 하였다. 유아의 성별과 연령 비율은 <표 1>과 같다.

<표 1> 유아의 성별과 연령

연령	성별		총 계
	남	여	
만 3세	9(12.2)	13(17.6)	22(29.8)
만 4세	16(21.6)	12(16.2)	28(37.8)
만 5세	14(18.9)	10(13.5)	24(32.4)
총 계	39(52.7)	35(47.3)	74(100)

2. 연구 도구

본 연구에서는 유아의 사회적 능력을 알아보기 위해 사회적 유능성 측정 도구 및 반사회적 행동 측정 도구를 사용하였고, 유아의 사회적 상황에 대한 개념을 알아보기 위한 인터뷰 도구, 사회적 상황에 대한 유아의 반응을 알아보기 위한 관찰도구를 사용하였다.

1) 유아의 사회적 능력

유아의 사회적 능력을 알아보기 위해 사회적 유능성 측정 도구 및 반사회적 행동 측정 도구를 사용하였으며, 교사를 대상으로 질문지를 작성하게 하였다. 그리고 측정 결과에 따라 사회적 능력이 높은 집단과 낮은 집단으로 분류하였다.

(1) 사회적 유능성

유아의 사회적 유능성을 측정하기 위하여 미국 국립 아동보건연구소(NICHHD)가 만든 질문지

를 이영과 김명순(1999)이 번안한 것을 사용하였다. 이 질문지는 유아의 사회적 유능성을 교사나 양육자가 평정할 수 있도록 한 것으로 Cronhach's α 로 측정된 문항 전체의 내적 일관성 신뢰도는 .89이었다. 총 34문항으로 구성되어 있는 사회적 능력 질문지의 점수는 1-33번 문항은 보기 1-4번 중 하나를 선택했을 때 보기의 순서에 따라 1-4점으로 계산하고 34번 문항은 공격성에 대한 문항으로 보기의 순서에 따라 보다 더 강한 공격성을 나타내므로 4-1점으로 역산하였다. 점수의 범위는 최저 13점~136점이며 본 예비연구에서의 점수 분포는 54점~121점이었다.

(2) 반사회적 행동

유아의 반사회적 행동을 측정하기 위해 이양희와 민수현(2001)이 개발연구를 하고, 김윤영(2001)이 타당화 연구를 거친 도구를 사용하였다. 질문지는 적대적-공격성, 비사회적-이기성, 부주의성 영역으로 구성되어 있으며 Cronhach's α 로 측정된 문항 전체의 내적 일관성 신뢰도는 .92이었다. 총 22문항으로 구성된 반사회적 행동 측정 질문지의 점수는 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(4점)'로 평정하도록 되어 있고, 총점이 높을수록 반사회적 행동이 많다는 것을 의미한다. 점수의 범위는 최저 22점~88점이며, 본 연구에서의 점수 분포는 최저 22점~63점이었다.

(3) 상하위집단의 분류

사회적 능력 상하위집단을 분류하기 위해 연구대상 유아의 학급 담임 교사들에게 사회적 유능성과 반사회적 행동을 측정하도록 하였고, 집단의 분류는 두가지 측정 점수를 합산하여 이루어졌다. 그러나 사회적 유능성은 점수가 높을수록 사회적 능력이 높은 것을 의미하고, 반사회적

<표 2> 집단별 사회적 능력 점수

구 분	집 단	상위집단 (n=37)	하위집단 (n=37)	전체 (n=74)	t
사회적 능력+반사회적행동(역산점수)		7.05(.30)	5.72(.55)	6.38(.80)	12.88***

***p<.001

행동은 점수가 낮을수록 사회적 능력이 높은 것을 의미하므로 두 점수를 합산하기 전에 반사회적 행동의 점수를 모두 역산하여 총점을 구하였다. 두 점수를 합산한 점수의 평균 점수가 높을수록 상위집단에 속하는 것이 되고, 낮을수록 하위집단에 속하게 된다. 사회적 능력과 역산한 반사회적 행동을 합산한 점수의 평균을 구한 결과 점수 분포는 4.48~7.63로 나타났고, 집단의 분류는 중앙값(6.54)을 기준으로 하였다. 따라서 연구대상은 사회적 능력 점수가 높고 반사회적 행동 점

수가 낮은 상위집단(37명)과 사회적 능력 점수가 낮고 반사회적 행동 점수가 높은 하위집단(37명)으로 분류되었다. 상위집단과 하위집단의 사회적 능력 점수 간에는 유의미한 차이($t=12.88, p<.001$)가 있었으며, 상하위집단의 사회적 능력 점수의 평균과 표준편차는 <표 2>와 같다.

2) 사회적 상황에 대한 유아의 개념

유아의 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황에 대한 개념적 구분을 알아보기 위해 제시한 인터

<표 3> 사회적 상황

상 황	정 의	내 용
도덕적 (moral)상황	신체적 심리적 상해 입히기, 불공평(부정행위), 타인의 권리 박탈	매리기 형철(주인공)이가 쌓기놀이 영역에서 블록을 쌓고 있다. 그런데 이 아이가 지나가다가 블록을 무너뜨려버렸다. 형철이는 무척 화가 났고, 이 아이를 정말로 매리고 싶다.
		모래 뿌리기 형철이가 유치원 마당에 앉아서 모래놀이를 하고 있다. 그런데 옆에 있던 아이가 밀치는 바람에 모래밭에 넘어졌다. 형철이는 무척 화가 났고, 이 아이에게 모래를 뿌리고 싶다.
		놀리기 형철이는 이 아이(똥똥하고 지저분한)의 생긴 모습을 보고 무척 놀리고 싶다.
사회-관습적 (social-conventional) 상황	사회적 질서나 조직의 규칙 위반, 정해진 장소(시간)에서 작업이나 놀이 활동을 안 함	선생님께 반말하기 선생님이 형철이 옆에 오셨다. 형철이는 선생님에게 반말(이거 해도 돼?, 저것 갖다 줘!)을 하고 싶다.
		모여 앉기 시간에 판짓하기 대집단 활동 시간에 다른 아이들은 놀잇감을 모두 정리하고 선생님 앞에 모여 앉아 있다. 그런데 형철이는 하던 놀이를 계속 하고 싶다.
		손으로 먹기 점심시간이다. 형철이는 수저 대신에 손가락으로 점심을 먹고 싶다.
개인적 (personal)상황	개인적인 선호나 자신의 신체관리, 친구나 활동에 대한 선택권과 관련된 것	과자 선택 간식 시간이다. 간식으로 준비된 두 종류의 과자(A/B) 중에 형철이는 정말로 A를 먹고 싶다.
		놀이친구 선택 모여 앉기 시간이다. 두 명의 친구(A/B) 옆에 앉을 자리가 있다. 형철이는 정말로 A 옆에 앉고 싶다.
		놀이 활동 선택 자유선택활동 시간이다. 역할놀이 영역이 있고, 쌓기놀이 영역이 있다. 형철이는 정말로 역할놀이를 하고 싶다.

<표 4> 사회적 상황 대한 인터뷰 질문 및 코딩

순서	질문내용	코딩숫자	평가영역
1	“주인공이 한 행동은 옳으니? 옳지 않니?”	옳다 ⇒ 0 옳지 않다 ⇒ 1	허용성 (permissibility)
2	“그 행동은 전혀 나쁘지 않다/ 조금 나쁘다/ 매우 나쁘다 중 어느 것이니?”	전혀 나쁘지 않다 ⇒ 1 조금 나쁘다 ⇒ 2 매우 나쁘다 ⇒ 3	심각성 (severity)
3	“만일 선생님이 ‘안돼’라는 이야기를 하지 않았다면, 주인공이 그런 행동을 해도 되니?”	권위에 의존 ⇒ 0 권위와 독립 ⇒ 1	권위독립성 (authority independent)
4	“만일 주인공이 정말로 원한다면 해도 되니?”	수용 ⇒ 0 거부 ⇒ 1	개인적 선택 수용성 (acceptance of personal choice)
5	“주인공이 취해야 될 행동은 누가 결정하니?” [교사, 유아, 교사와 유아, 기타 중 선택]	선택 안 됨 ⇒ 0 선택 ⇒ 1	결정지위 (decision locus)

류의 상황별 내용 구성, 인터뷰 질문 및 코딩은 Yau와 Smetana(2003)가 개발한 도구를 연구자가 번안 및 수정하여 사용하였다. 인터뷰를 위한 사회적 상황의 내용은 도덕적 상황 3가지(때리기, 모래뿌리기, 놀리기), 사회-관습적 상황 3가지(선생님께 반말하기, 탄짓하기, 손으로 먹기), 개인적 상황 3가지(과자선택, 놀이 친구 선택, 놀이 활동 선택)로 총 9가지의 내용으로 구성되어 있으며 자세한 내용은 <표 3>과 같다.

인터뷰 질문은 유아가 3가지 상황을 구분하여 판단하는지를 알아보기 위한 것으로, 앞에서 제시한 상황별 이야기에 대하여 질문하였다. 이야기 제시 순서는 무작위로 정한 후 모든 유아가 동일한 순서로 이야기를 들을 수 있게 하였다. 각각의 이야기에 대해 5가지의 질문(허용성, 심각성, 권위 독립성, 개인적 선택 수용성, 결정지위 평가영역에 대한 질문)을 정해진 순서대로 질문하였고, 질문에 대한 응답에 따라 정해진 코딩 숫자를 부여하였다. 그리고 수집된 자료의 분석을 위해 χ^2 검증을 실시하였다. 구체적인 질문 내용과 코딩 내용은 <표 4>와 같다.

3) 사회적 상황에 대한 유아의 반응

유아학급에서 발생하는 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황에서 유아의 반응 어떤지 알아보기 위하여 비참여 관찰이 이루어졌다. 관찰의 기본 단위인 사건은 도덕적, 사회-관습적 위반이나 개인적 선택, 개인적 의사결정과 관련된 특별한 이슈를 담고 있는 일련의 상호작용으로 정의(예 : 자유선택활동 시간에 한 유아가 다른 유아를 때리는 상황, 학급의 규칙을 어기고 교실을 뛰어다니는 상황에 대한 상호작용/대집단 활동 시간에 어디에 앉아야 되는지 상호 의견을 교환하는 것)된다. 그리고 반드시 누군가의 반응이 있어야만 하는 것이므로 유아나 교사의 반응을 불러일으키는 것이어야 사건으로 기록될 수 있다. 이는 위반이 실제적으로 발생했음을 입증하는 것이고 또래 갈등을 확인하는 다른 연구들에서도 일관되게 사용되는 기준이다(Shantz, 1983). 사건의 시작과 종결은 도덕적, 사회-관습적 위반이나 개인적 선택과 관련된 이슈가 발생하는 것으로 시작되고, 이러한 이슈와 유아의 행동과 연관된 유아나 교사의 반응이 끝나는 시점에서 사건이 종결된다.

<표 5> 상황 유형(관찰코딩) 범주

상황의 유형	내 용	예
도덕적 상황	신체적 심리적 상해 입히기, 부당함, 타인의 권리 박탈 : 타인에게 부정적인 본질적 결과를 초래하는 것과 관련된 행동	때리기, 발로차기, 괴롭히기(성가시게하거나 귀찮게 굴기)물건 훔치거나 빼기, 차례 지키지 않기, 공간 침해
사회-관습적 상황	사회적 질서, 조직의 규칙 위반 : 사회적 질서를 무너뜨리는 것과 관련된 행동/ 정해진 시간, 정해진 장소에서 작업이나 놀이 활동을 안함	예의나 관습, 규준을 어김 이야기 나누기 시간에 모이지 않고 다른 행동을 함, 정해진 행동을 하지 않음(간식시간에 앉아서 먹지 않고 돌아다님)
개인 상황	교사가 선택 제시 : 교사가 유아에게 행동에 대한 선택권 제공/ 유아가 결정하거나 유아가 해야만 하는 것 또는 특권의 문제임을 지적	“어느 것을 갖고 싶니?” “블록놀이 할래, 그림 그리기 할래?” “이건 네 그림이니까 어떤 색깔을 칠할지는 네가 결정할 일이야” “네가 지금 하고 싶은 것이 뭐니?”
개인적 상황	유아가 선택 주장 : 유아가 언어적, 비언어적 행동으로 주어진 것들 중에 선택함/ 제공된 것 이외의 선택 사항 요청/ 욕구, 의도, 원하는 것, 필요한 것에 대한 언급	“난 우유 말고 주스 마실래요” “작은블록 말고 큰 블록 가지고 놀아도 돼요?” “우유 마시고 싶어요”
혼합된 상황	교사가 제한적인 선택권 제시(교사가 제한하는 선택) : 교사가 심각성이나 관습적인 측면을 고려하여 선택을 제한	“고구마 먹기 전에 우유를 먼저 마시렴” “먼저 손을 든 사람 7명만 조형 영역으로 갈 수 있단다. 누가 조형 영역에 가서 그림그리기 할래? 그래 먼저 손을 든 7명이 그림그리기를 하려무나.”
상황적으로 관습적인 상황	교사가 상황적으로 관습적인 지시를 내림 : 개인적 인 선택사항인데 관습적으로 다루어지는 특별한 환경에서 교사가 유아의 선택을 규제함	“오늘 ○○와 △△는 나란히 앉으면 안되겠다. ○○는 □□ 옆으로 가렴.” “오늘 자유선택놀이 시간에 너는 컴퓨터 영역 말고 다른 영역에 가야만 해.”

상황 유형의 분류는 영역 이론(Smetana, 1989; Turiel, 1983)이 제공하는 정의에 기초하여 Killen 과 Smetana(1999)가 개발한 것을 연구자가 번안 및 수정한 것을 사용하였으며, 상황 유형 범주는 <표 5>와 같다. 그리고 상황 유형은 관찰 내용 분석을 위한 관찰 코딩 범주로도 사용되었다. 또한 관찰한 내용을 분석하기 위한 유아의 반응 코딩 범주 역시 Killen과 Smetana(1999)가 개발한 것을 연구자가 번안 및 수정한 것을 사용하였다. 유아의 반응 코딩 범주는 <표 6>과 같다.

상황 유형 범주의 코딩은 상호 배타적이어야 하고 반응 코딩은 유아별로 이루어지는 데 한 상

황에 여러 유아의 반응이 기록될 수 있다. 유아 반응 코딩 역시 상호배타적으로 이루어져 1개 범주에만 코딩이 되었으며, 범주에 기록이 되면 1, 기록이 안 되면 0의 숫자를 부여하였다. 그리고 관찰을 통해 수집된 자료의 분석을 위해 X²검증을 실시하였다.

3. 연구절차

1) 예비 연구

사회적 능력을 측정하기 위한 도구의 적절성, 인터뷰 도구의 적절성, 인터뷰 소요시간의 적절

<표 6> 유아의 반응 범주

반응 범주	정 의	실 예
상해(상처) 또는 손실에 대한 언급	자신의 고통이나 상처, 개인적 손실(개인의 공간을 침범 당함, 개인 소유물을 빼기거나 훼손당함)에 대한 언급	“내가 나를 때리면 다치게 돼!” “내가 발로 차서 여기 피났잖아!” “너 때문에 내 그림 망쳤어!!”
보복, 앙갚음의 신체적 반응	위반자에 대한 신체적 행동(smetana, 1989에서 추가)	때리기, 물어뜯기, 밀치기, 할퀴기, 발로차기, 장난감 가로채기
감정적 반응	감정 상태를 나타내는 말을 하거나 정서적 긴장을 나타내는 소리 지르기	울기, 소리 지르기, 비명
권리, 정당함 언급	권리나 정당함에 대한 언급	“그건 정당하지 않아, 지금은 내 차례야”, “여긴 내 자리야. 네가 딴 데로 가!”
명령	규칙에 대한 언급이나 합리적인 설명 없이 무언가를 해라 또는 지금 하고 있는 행동을 멈추라는 언급	“그렇게 하면 안돼!!”
성인의 개입 요구	성인의 개입을 요구, 다른 아이의 잘못된 행동을 교사(성인)에게 자세히 말하거나 지적하기	“선생님! ○○에게 그만하라고 말해주세요”
선택권 주장	유아 자신의 선택권을 주장하거나 욕구표명을 함	“저는 우유 말고 주스 먹을래요.” “작은 블록 말고 큰 블록 가지고 놀아도 돼요?” “우유 안 마실래요”
교사가 제시한 선택 사항 거절	교사가 제시한 선택 사항을 거절하거나 선택과 관련된 교사의 지시를 거절	“사과도 복숭아도 모두 싫어요” “나 그것(교사가 제시한 것) 안할래요”
기타 (무시하기/무반응)	제시된 범주 안에 적합하지 않은 것	무시하거나 아무런 반응을 보이지 않음

성, 관찰 상황 및 관찰 시간의 적절성을 알아보기 위하여 만 3세, 4세, 5세 유아(총 30명) 및 담당학급 교사를 대상으로 예비조사를 실시하였다. 유아의 사회적 능력, 반사회적 행동 측정 질문지는 각 반의 담임교사에게 부탁하였고, 유아 대상의 인터뷰는 유치원의 모든 학급이 공동으로 사용하는 활동실에서 유아와 마주 앉아 실시하였다. 유아와 친숙해지기 위하여 몇 가지 질문(예 : 이름, 반, 아침에 먹은 음식 등)을 했고, 나이를 물어 본 후 그림을 제시하면서 인터뷰를 실시하였다(남아에게는 남아가 주인공인 그림을 제시하고, 여아에게는 여아가 주인공인 그림을 제시하였다). 인터뷰 내용의 기록은 유아의 답변 내용이 짧고 단순하여 인터뷰하는 자리에서 바

로 기록하는 방식을 취하였고, 인터뷰에 소요된 시간은 유아 1인당 20분 정도였다. 사회적 능력 측정을 위한 질문지 및 인터뷰를 위한 삽화의 내용이나 인터뷰 질문 및 코딩범주는 별다른 문제나 어려움이 없이 적절하였다.

유아학급에서의 관찰은 연구자 1인과 연구 보조자 2인에 의해 이루어졌다. 관찰은 연령별로 총 5회씩 관찰하였고, 관찰 시간은 1회당 2시간이었다. 관찰이 끝난 직후 노트에 기록한 것은 즉시 전사하였는데, 상황과 관련된 모든 상황과 언어적 상호작용을 구체적으로 기록하여 관찰 전사본을 만들었다. 그리고 완성된 관찰 전사본을 토대로 코딩 쉬트지를 만들어 관찰 코딩을 하였다. 그러나 관찰 코딩 및 분석 결과 유아의 전

반적인 반응의 유형을 검토하는 것은 가능했으나, 본 연구의 목적인 유아의 사회적 능력에 따른 유아의 반응 차이를 검토하는 데는 문제가 있었다. 연구대상 유아 중 전체 반응 범주에 기록이 된 횟수가 최소 1회인 유아에서부터 10회까지 다양하였고(평균 4.57회, $SD=2.65$), 3가지 상황별 반응 범주에 기록된 횟수는 전혀 기록되지 않은 유아에서부터 한 가지 사건에서만 높은 반응을 보인 유아까지 다양하였다. 즉, 본 연구의 목적을 달성하기 위해서는 관찰 횟수와 시간을 통제하는 것이 아니라 유아 개인별 반응 횟수를 통제해야만 반응 유형에 대한 객관적 분석이 가능한 것이다. 따라서 관찰에 소요되는 시간이나 횟수는 3가지 상황별 유아의 반응이 분석 가능한 정도로 관찰될 때까지 이루어져야 하는 것임을 확인하였다.

2) 본 연구

본 연구는 서울 소재 유치원의 만 3세반, 4세반, 5세반의 유아 74명을 대상으로 연구자와 연구 보조자 2명이 실시하였다. 유아의 사회적 능력, 반사회적 행동 측정 질문지는 각 반의 담임 교사에게 부탁하였고, 인터뷰는 학급과 분리된 조용한 공간(시청각실, 도서실, 자료실)에서 실시하였다. 예비연구에서와 동일한 방법으로 질문하였으며 답변 내용을 그 자리에서 바로 기록하였다. 연구 보조자들은 모의 인터뷰 연습을 한 후 인터뷰를 실시하였고, 인터뷰에 소요된 시간은 유아 1인당 10-15분 정도였다.

유아학급에서의 관찰은 1주일에 2-3회씩 약 3개월에 걸쳐 이루어졌다. 연구자들은 관찰을 시작하기 전에 2일간 교사와 아이들과 친숙해질 수 있는 시간을 가졌고, 관찰과 사건 기록에 대한 신뢰도를 높이기 위한 훈련을 실시한 후 관찰을 시작하였다. 1회 관찰시 자유선택 80분, 대집

단 80분, 간식과 점심 80분(총 4시간)씩 관찰하였고, 관찰된 사건은 모두 노트에 기록하였다. 관찰에 소요되는 시간이나 횟수는 3가지 상황별 유아의 반응이 분석 가능한 정도로 관찰될 때까지 이루어져야 했기 때문에 관찰은 개별 유아의 반응이 총 60회가 될 때까지 이루어졌다. 따라서 본조사 기간 동안 3세는 총 23회, 4세는 26회, 5세는 24회 관찰하였고, 이 기간 동안 60회의 반응이 관찰되지 않은 유아는 사회적 상황에 대한 유아의 반응 분석 대상에서 제외되어 최종 58명이 분석 대상이 되었다. 결국 58명 유아의 사회적 상황에 대한 반응이 관찰되었고, 관찰이 끝난 직후 노트에 기록한 것은 즉시 전사하였다. 사건과 관련된 모든 상황과 언어적 상호작용을 구체적으로 기록하여 관찰 전사본을 만들었고, 완성된 관찰 전사본을 토대로 관찰 코딩을 하였다. 관찰 코딩은 유아 개개별로 이루어졌고, 사건에 대한 반응 모두를 기록하였다.

3) 연구 보조자 훈련

유아와의 인터뷰 및 인터뷰 내용을 기록한 자료의 코딩, 상황 유형별 관찰 기록과 관찰 전사본의 코딩을 위하여 예비연구 자료를 통해 2명의 연구 보조자를 훈련시켰다. 연구 보조자 2명은 4년제 대학 유아교육과 및 대학원을 졸업하였고 유치원 교사 경력이 각각 4년, 5년이며 현재 대학의 유아교육과에서 강의를 하고 있다.

1차 만남을 통하여 인터뷰의 내용과 절차, 관찰 내용 및 관찰 코딩 범주에 대해서 설명하였고, 예비연구에서의 인터뷰 내용을 기록한 자료, 관찰 전사본으로 코딩 훈련을 실시하였다. 코딩 결과, 인터뷰 내용에 대한 코딩은 유아의 답변을 그대로 기록하는 것이므로 별다른 문제가 없었고, 관찰 전사본의 코딩은 사회적 상황 유형 70%, 유아의 반응 57%의 일치도를 나타냈다. 2

차 만남에서 또 다른 관찰 전사본으로 코딩한 결과 사회적 상황 유형은 80%, 유아의 반응은 82%의 일치도를 나타냈다. 그리고 관찰과 사건 기록에 대한 신뢰도를 좀 더 높이기 위해 상황에 대한 관찰 시작 전에 2일 동안 3명의 연구원이 함께 유아학급에 들어가 비참여 관찰을 실시하였고, 유아학급에서 발생한 상황별 사건 및 사건과 연관된 모든 상호작용을 노트에 상세히 기록하였다. 그리고 노트 기록한 내용으로 사건과 관련된 상호작용의 일치도를 검토하였다. 첫날은 연구원 3인의 일치도가 사건유형 분류는 70%, 유아의 반응 65%였으나, 둘째 날의 일치도는 사건 유형 분류 89%, 유아의 반응 85%였다.

III 연구결과

1. 사회적 능력에 따른 유아의 사회적 상황에 대한 개념

사회적 능력에 따른 유아의 사회적 상황에 대한 개념을 살펴보았고, 그 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7>에 나타난 바와 같이 허용성에 있어서 도덕적, 사회-관습적 상황에 대해 대부분의 유아가 허용할 수 없다고 판단하였고, 두 집단 간에 유의미한 차이가 없었다. 개인적 상황에 대해서는 대부분의 유아가 허용하는 것으로 판단하였지만, 두 집단 간 유의미한 차이($\chi^2_{(1)}=6.70, p<.05$)가 나타나 하집단 유아들이 상집단 유아들보다 더 허용할 수 없다고 판단하였다.

심각성에 있어서 도덕적 상황에 대해 대부분의 유아가 ‘매우 나쁘다’고 판단하였고, 두 집단 간에 유의미한 차이가 없었다. 사회-관습적 상황에 대해 대부분의 유아가 ‘매우 나쁘다’고 판단하였지만 ‘조금 나쁘다’고 판단한 경우도 다소

있었고, 두 집단 간에 유의미한 차이가 없었다. 개인적 선택 상황에 대해 대부분의 유아가 ‘전혀 나쁘지 않다’고 판단하였지만, 두 집단 간에 유의미한 차이($\chi^2_{(2)}=8.08, p<.05$)가 나타나 상집단 유아들이 하집단 유아 보다 더 ‘전혀 나쁘지 않다’고 판단하였고, 하집단 유아들이 개인적 선택을 ‘매우 나쁘다’고 판단한 경우(5.4%)가 있었다.

권위독립성에 있어서 도덕적 상황에 대해 대부분의 유아가 권위와 독립하여(상관없이) 허용할 수 없다고 판단하였지만, 두 집단 간에 유의미한 차이가 없었다. 사회-관습적 상황에 대해 대부분의 유아가 권위와 독립하여 허용할 수 없다고 하였지만, 두 집단 간에 유의미한 차이($\chi^2_{(1)}=7.75, p<.01$)가 나타나 상집단 유아들이 하집단 유아보다 더 권위와 독립하여 허용할 수 없다고 판단하였다. 개인적 선택 상황에 대해 대부분의 유아가 개인적 선택은 권위와 독립하여 허용하는 것으로 나타났지만, 두 집단 간 유의미한 차이($\chi^2_{(1)}=7.81, p<.01$)가 나타나 하집단 유아들이 상집단 유아보다 더 허용할 수 없다고 판단하였다.

개인적 선택 가능성의 수용 여부에 있어서 도덕적 상황에 대해 대부분의 유아들이 거부하는 것으로 나타났고, 두 집단 간에 유의미한 차이가 없었다. 사회-관습적 상황에 대해 대부분의 유아가 거부하는 것으로 나타났지만, 두 집단 간에 유의미한 차이($\chi^2_{(1)}=6.70, p<.05$)가 나타나 하집단 유아들이 상집단 유아보다 더 수용할 수 있다고 판단하였다. 개인적 상황에 대해 대부분의 유아가 수용하는 것으로 나타났고, 두 집단 간에 유의미한 차이가 없었다.

결정지위에 있어서 도덕적 상황에 대한 결정권은 전반적으로 유아에게 있다고 판단하였지만, 교사에게 있다고 판단한 유아도 많았으며, 두 집단 간에 유의미한 차이가 없었다. 사회-관습적 상황에 대해서는 유아에게 있다고 판단한 경

<표 7> 사회적 능력에 따른 유아의 개념

구 분	판 단	도덕		사회-관습		개인	
		상집단 (n=37)	하집단 (n=37)	상집단 (n=37)	하집단 (n=37)	상집단 (n=37)	하집단 (n=37)
허용성	허용	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	2(1.8)	110(99.1)	102(91.9)
	비허용	111(100)	111(100)	111(100)	109(98.2)	1(0.9)	9(8.1)
	계	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)
	χ^2 검증	$\chi^2_{(1)}=0.00$		$\chi^2_{(1)}=2.02$		$\chi^2_{(1)}=6.70, p<.05$	
심각성	전혀 나쁘지 않다	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(0.9)	109(98.2)	105(94.6)
	조금 나쁘다	13(11.7)	7(6.3)	32(28.8)	28(25.2)	2(1.8)	0(0.0)
	매우 나쁘다	98(88.3)	104(93.7)	79(71.2)	82(73.9)	0(0.0)	6(5.4)
	계	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)
χ^2 검증	$\chi^2_{(1)}=1.98, p>.05$		$\chi^2_{(2)}=1.32, p>.05$		$\chi^2_{(2)}=8.08, p<.05$		
권위 독립성	허용	1(0.9)	4(3.6)	1(0.9)	10(9.0)	99(89.2)	83(74.8)
	비허용	110(99.1)	107(96.4)	110(99.1)	101(91.0)	12(10.8)	28(25.2)
	계	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)
	χ^2 검증	$\chi^2_{(1)}=1.84, p>.05$		$\chi^2_{(1)}=7.75, p<.01$		$\chi^2_{(1)}=7.81, p<.01$	
개인 선택 수용성	수용	5(4.5)	3(2.7)	1(0.9)	9(8.1)	107(96.4)	101(91.0)
	거부	106(95.5)	108(97.3)	110(99.1)	102(91.9)	4(3.6)	10(9.0)
	계	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)
	χ^2 검증	$\chi^2_{(1)}=0.52, p>.05$		$\chi^2_{(1)}=6.70, p<.05$		$\chi^2_{(1)}=2.75, p>.05$	
결정 지위	교사	40(36.0)	34(30.6)	50(45.0)	43(38.7)	4(3.6)	15(13.5)
	유아	67(60.4)	68(61.3)	59(53.2)	66(59.5)	104(93.7)	94(84.7)
	교사/유아	0(0.0)	3(2.7)	1(0.9)	1(0.9)	3(2.7)	1(0.9)
	기타	4(3.6)	6(5.4)	1(0.9)	1(0.9)	0(0.0)	1(0.9)
	계	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)	111(100)
χ^2 검증	$\chi^2_{(3)}=3.89, p>.05$		$\chi^2_{(3)}=.92, p>.05$		$\chi^2_{(3)}=8.87, p<.05$		

우가 다소 많았지만, 교사에게 있다고 판단한 경우도 많았으며, 두 집단 간에 유의미한 차이가 없었다. 개인적 상황에 대한 결정권은 대부분 '유아' 자신에게 있다고 판단하였지만, 두 집단 간 유의미한 차이($\chi^2_{(3)}=8.87, p<.05$)가 나타나 상집단 유아보다 하집단 유아들이 '교사'에게 결정권이 있다고 판단한 비율이 높은 것으로 나타났다. 요약하면, 도덕적 상황의 모든 준거에서 사회

적 능력 상집단과 하집단 유아 간에 유의미한 차이가 없었다. 사회-관습적 상황의 권위독립성, 개인선택수용성 준거에서 상위집단 유아가 하위 집단 유아에 비해 허용하지 않았고 거부적이었다. 반면, 개인적 상황에 대해서는 하위집단 유아가 상위집단 유아에 비해 허용할 수 없고, 심각하게 나쁘고, 권위 의존적이며 선택에 대한 결정권이 교사에게 있다고 판단한 비율이 높았다.

<표 8> 사회적 상황에 대한 유아의 반응

반응	도덕		반응	사회-관습		반응	개인	
	상집단 (n=29)	하집단 (n=29)		상집단 (n=29)	하집단 (n=29)		상집단 (n=29)	하집단 (n=29)
상해손실	49(7.2)	52(6.9)	상해손실	11(3.7)	13(3.8)	감정반응	3(0.4)	10(1.4)
신체보복	123(18.0)	162(21.6)	신체보복	7(2.3)	9(2.6)	권리언급	9(1.3)	11(1.5)
감정반응	121(17.7)	111(14.8)	감정반응	6(2.0)	7(2.1)	명령	16(2.3)	24(3.4)
권리언급	129(18.8)	118(15.7)	권리언급	10(3.3)	11(3.2)	성인개입	6(0.9)	17(2.4)
명령	148(21.6)	142(18.9)	명령	145(48.3)	145(42.5)	선택주장	574(82.7)	562(79.2)
성인개입	81(11.8)	142(18.9)	성인개입	63(21.0)	89(26.1)	선택거절	86(12.4)	86(12.1)
기타	34(5.0)	23(3.1)	기타	58(19.3)	67(19.6)	계	694(100)	710(100)
계	685(100)	750(100)	계	300(100)	341(100)			
χ^2 검증	$\chi^2_{(6)}=22.38, p<.01$		χ^2 검증	$\chi^2_{(6)}=3.03, p>.05$		χ^2 검증	$\chi^2_{(5)}=10.78, p>.05$	

2. 사회적 능력에 따른 유아의 사회적 상황에 대한 반응

유아학급의 사회적 상황에서 사회적 능력에 따른 유아의 반응 차이를 살펴보고, 그 결과는 <표 8>와 같다.

<표 8>에 나타난 바와 같이 도덕적 상황에 대한 유아의 반응에는 사회적 능력 상위집단과 하위집단 간에 유의미한 차이($\chi^2_{(6)}=22.38, p<.01$)가 나타나, ‘신체보복’, ‘성인개입’의 반응 빈도는 상위집단에 비해 하위집단 유아들에게 더 높게 나타났고, ‘권리언급’, ‘감정반응’의 빈도는 하위집단에 비해 상위집단 유아에게 다소 높게 나타났다. 그리고 ‘신체보복’의 반응 빈도는 하위집단 유아에게, ‘명령’의 반응 빈도는 상위집단 유아들에게 가장 높게 나타났다. 사회-관습적 상황에 대한 유아 반응은 상집단 유아에게 ‘명령’의 반응 빈도가 다소 높게 나타났고, 하집단 유아에게는 ‘성인개입’의 반응 빈도가 다소 높게 나타났지만 통계적으로 유의미한 차이는 없었다. 개인적 상황에 대한 유아의 반응에 있어서 상집단 유아들이 ‘선택주장’의 반응 빈도가 다소

높게 나타났고, 하집단 유아들은 ‘성인개입’의 빈도가 다소 높게 나타났지만 통계적으로 유의미한 차이는 없었다.

IV. 논의 및 시사점

본 연구의 목적은 유아의 사회적 능력에 따른 사회적 상황에 개념을 준거판단별로 비교하여 살펴보고, 사회적 상황에서 유아의 반응 양상을 비교하여 살펴보는 것이었다. 연구문제별로 나타난 결과를 논의하고 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사회적 상황에 대한 개념적 판단에 있어서 사회적 능력에 따른 차이를 살펴본 결과, 도덕적 상황의 모든 준거에서는 사회적 능력 상위집단과 하위집단 유아 간에 유의미한 차이가 없었다. 도덕적 위반 상황에 대해 상, 하위 집단 유아의 개념 차이가 없는 것은 생명의 가치, 정의, 타인의 권리, 타인의 행복을 보장하기 위한 규범의 제한을 받는 도덕적 영역에 대한 이해가 사회적 능력에 상관없이 일치한다는 것으로, 연구대상 유아 모두 도덕적 규칙 위반은 본질적으로 나

쁜 것으로 판단하고 있음을 알 수 있다. 즉, 타인에게 신체적 심리적 상해를 입히는 것은 본질적으로 나쁜 것이고 규제되어야만 하는 행동임을 모든 유아들이 인식한다는 것으로, 유아기 유아는 이미 정당함과 공정함에 관하여 개념을 구성하고 있고, 그들이 구성한 개념에 기초하여 무엇이 옳고 그른지를 결정하는 도덕적 판단을 할 수 있음을 보여준다(Dodge & Rabiner, 2004).

사회-관습적 상황에 대해 대부분의 유아들이 규제되어야 하는 잘못된 행동으로 판단했지만 권위독립성, 개인선택수용성 준거에서 상위집단 유아가 하위집단 유아에 비해 더 나쁜 행동이고 권위에 상관없이 규제되어야 하는 행동으로 보다 엄격히 판단하였다. 이는 상위집단 유아가 하위집단 유아에 비해 사회-관습적 기준이나 제한을 좀 더 강하게 의식하기 때문으로 사회적 능력이 높은 상위집단 유아가 사회적 지식이 더 풍부하다는 증거라 생각된다. 사회적 능력이 높은 유아들은 관습적 차원의 긍정적인 행동들(인사하기, 식사예절, 정리정돈)에 대한 지식이 많고 이러한 관습적 차원의 규칙 위반은 사회에서 용인되는 방식이 아님을 인식하고 있기 때문이다. 사회적으로 유능한 유아들은 사회집단의 규칙을 적극 수용하면서 사회성을 발달시켜 나가기 때문에(Katz & McClellan, 1997/2003), 이를 위반하는 것에 대해 엄격하고 부정적일 수 있다. 또한 자신이 처한 사회적 상황에서 어떤 판단을 하고, 어떤 반응을 해야 할지 자신의 감정과 행동을 조절하는 것은 일반적인 정신발달과 관련된다. 연령 변화에 수반하는 인지적 변화처럼 유아의 사회적 지식 발달에 따른 사회 인지 능력이 상위집단 유아가 더 발달하였기 때문에 사회-관습적 위반 행동을 더 부정적으로 판단하였을 가능성이 있다. 어린 유아보다 나이 많은 유아들이 위반 행동을 더 부정적으로 판단하였다는 선행

연구(Tisak, 1993)를 볼 때 상위집단 유아의 인지적 판단 능력 더 발달되어 위반 행동에 대해 더 부정적이었을 것이라 추측된다.

개인적 상황에 대해서는 하위집단 유아가 상위집단 유아에 비해 허용할 수 없고, 심각하게 나쁘며, 선택에 대한 결정권이 교사에게 있다고 판단한 비율이 높았다. 이는 하위집단 유아의 개인적 영역에 대한 개념이 미흡하기 때문에 개인적 선택과 주장에 대해 부정적인 것으로 볼 수 있는데(Killen & Smetana, 1999; Song 등, 1987; Tisak & Turiel, 1984), 개인적 문제는 행위 결과가 자신에게 영향을 미치는 것이기 때문에 개인적인 일이고 행위자 자신이 결정해야 한다는 판단이 미흡한 것이다. 이에 비해 사회적 능력이 높은 유아들은 개인적 선택 상황에 대해 허용적이고 나쁘지 않으며, 교사의 권위에 상관없이 자신이 결정권을 가질 수 있다고 판단함으로써 개인적 영역에 대한 개념이 뚜렷하다는 것을 보여주었다. 즉, 사회적 능력이 높은 유아들이 개인적 선택 문제는 개인이 결정할 수 있다는 규범적 근거를 가지고 있다고 믿기 때문에 선택을 주장할 수 있는 것이고(Killen & Smetana, 1999), 교사 권위의 영향에서 벗어나 개인적 선택과 개인적 주장을 당당히 할 수 있는 것이다. 또한 연령이 어릴수록 권위에 의존적이라는 선행연구(Smetana, 1981, Smetana & Braeges, 1990)를 볼 때 사회적 능력에 있어 상위집단 유아들이 하위집단 유아보다 더 성숙된 판단을 하고 있음을 알 수 있다.

둘째, 유아학급의 사회적 상황에서 사회적 능력에 따른 유아의 반응 차이는 도덕적 상황에서 나타났다. 도덕적 상황에서 ‘신체보복’의 반응 빈도는 사회적 능력 상위집단에 비해 하위집단 유아들에게 높게 나타났고, 하위집단 유아의 반응 중 가장 빈도가 높은 반응이었다. ‘성인개입’의 반응 역시 하위집단 유아에게 더 높게 나타났

고, 통계적으로 유의미하지 않았지만 사회-관습적 상황, 개인적 상황에서도 상위집단에 비해 하위집단 유아들에게 다소 높게 나타났다.

도덕적 상황에서 사회적 능력 하위집단 유아의 ‘신체보복’의 반응 빈도가 가장 높게, 그리고 상위집단 유아와 비교했을 때 더 높게 나타났다는 결과는, 강경아(1999), Dodge, Coie, Pettit와 Price(1990), Kohn과 Roseman(1972)의 연구결과와 유사한 것으로 사회적 능력이 낮은 유아들이 ‘밀기’, ‘빼앗기’ 등의 물리적인 반응, 학급에서 소동을 일으키고 방해하는 행동, 협박하기, 때리기 등 공격성을 많이 보였고, 또래집단에서 거부되는 경향이 있었다.

유아의 신체보복 반응은 물리적, 외현적 반응에 해당하는 것으로 또래관계에 부정적인 영향을 주는 행동이다. 유아학급에서의 도덕적 상황은 때리기, 물건 빼기, 괴롭히기, 공간 침해 등 타인에게 신체적, 심리적 상해를 입히거나 타인의 권리를 박탈하여 타인에게 부정적인 결과를 초래하는 상황이다. 본 연구에서 관찰한 결과, 이런 상황에서 사회적 능력이 낮은 유아들은 주로 피해자로서 위반자에 대항하여 즉각 반응하였고, 신체적 보복(때리기, 물어뜯기, 밀치기, 할퀴기, 발로차기, 장난감 가로채기)과 같은 직접적인 반응 형태를 많이 취하였다. 그리고 이들의 위반자에 대한 직접적, 물리적 반응은 종종 다시 직접적인 피드백을 만들어 위반자로 하여금 다시 동일한 반응으로 응답하게 만들어 더 심한 갈등과 분쟁을 초래하였다. 결국, 사회적 능력이 낮은 유아의 신체적 보복 반응은 또래 간 원활한 상호작용을 방해할 뿐 아니라 또래 간 갈등과 분쟁을 야기시킴으로써 또래관계에 상당히 부정적 영향을 주는 것으로 나타났다. 사회적 능력은 자신의 감정조절 및 행동조절로 타인과 성공적인 대인관계를 유지하고 자신이 원하는 바를 사회

적으로 용인되는 방식으로 실현하는 능력을 포함한다. 사회적 능력이 낮은 유아들이 사회적으로 용인되지 않는 신체보복의 반응을 보이는 것은 이러한 기술이 부족하다는 것을 말해준다. 따라서 사회적 능력이 낮은 유아들은 타인의 입장을 고려하거나 자신의 감정 및 행동 조절에 어려움이 있을 수 있음을 염두에 두고 타인입장 고려에 대한 정보 제공 및 설명이 필요하고, 도덕적 상황에서 자신의 감정과 행동을 조절할 수 있는 방법에 대한 지도가 필요하다.

또한 사회적 능력이 낮은 유아의 신체보복 반응은 또래집단에서 배척받고 고립되는 결과를 초래하는 공격성과 연관될 수 있다. 하위집단 유아의 신체보복 반응은 공격성과 유사한 것으로, 또래거부를 예언하는 중요한 요인 중 하나이며, 유아기뿐만 아니라 앞으로의 사회적 어려움을 예측하는 행동적 요인이라 볼 수 있다(김지현·박경자, 2009). 따라서 유아학급의 교사들은 신체적 반응을 보이는 유아에게 해로움이나 정당함에 대한 평가, 행위의 동기나 합리성, 위반행동이 피해자에게 미칠 영향을 설명하거나 피해자에게 너에게 그렇게 했을 때를 생각해보라는 지적 등 도덕적 상황의 본질과 그 상황에서의 적절한 행동에 대한 설명을 지속적으로 해줄 필요가 있다. 신체보복의 반응이 지속되면 또래집단에 수용되지 못하고, 고립됨으로써 심리-사회적인 적응에 어려움을 겪게 되고, 이후 사회적 관계에서도 어려움을 겪게 됨으로써 장기적으로 부정적인 발달적 결과를 초래하기 때문이다.

반면, 사회적 능력 상위집단 유아는 도덕적 상황에서 ‘명령’의 반응을 가장 많이 하였고, 하위집단 유아에 비해 ‘권리언급’, ‘감정반응’을 다소 많이 하는 것으로 나타나, 신체적이고 직접적 반응이 아닌 언어적, 정서적 측면의 간접적 반응 양식을 나타내었다. 이러한 결과는 김숙자(1996),

강경아(1999)의 연구 결과와 유사한 것으로, 사회적 능력이 높은 유아가 언어적이고 간접적 요구 전략을 사용함으로써 자신의 요구를 실현하고 또래와 바람직한 사회적 상호작용을 할 수 있음을 보여준다. 또한 언어적, 간접적 반응 양식은 자신의 감정과 행동을 상황에 맞춰 조절하고, 자신의 요구를 우회적으로 표현해야 하기 때문에 신체적이고 직접적 반응 보다 많은 능력을 필요로 하고 따라서 연령이 높아짐에 따라 간접적 반응 양식이 발달해간다는 Levin과 Rubin(1982)의 연구결과를 뒷받침한다. 따라서 사회적 능력이 낮은 유아에게도 신체적 보복 같은 직접적 반응보다 명령, 권리언급 등의 언어적 반응, 언어적 표현의 기회를 많이 제공함으로써 신체보복의 반응을 줄일 수 있도록 도와주어야 할 것이다.

도덕적 상황에서 하위집단 유아의 ‘성인개입’의 반응 빈도가 상위집단에 비해 높게 나타나고, 사회-관습적 상황, 개인적 상황에서도 ‘성인개입’의 반응 빈도가 하위집단 유아들에게 다소 높게 나타난 것은 하위집단 유아들이 상위집단 유아에 비해 각 상황에 대한 개념이 다소 미흡하고, 교사의 권위를 의식하기 때문이라 생각된다. 즉, 하위집단 유아의 경우, 도덕적, 사회-관습적 상황에 대한 개념이 어느 정도 형성되어 있지만 확고함이 미약하여 상황의 옳고 그름, 학급 내 규칙이나 질서유지에 대한 판단에 있어 교사의 판단에 의존하려는 특성이 더 나타나는 것이고, 교사의 권위와 제한을 의식하기 때문에 자신이 직접 또는 적극적으로 상황에 참여하여 반응하지 않고 교사의 개입을 더 요청한 것이라 여겨진다. 개인적 선택 상황에서도 결정권이 자신에게 있음을 확신하지 못하고, 교사 권위를 의식하기 때문에 결정권을 교사에게 부여한 것일 수 있다. 이는 상황판단 및 행동결정에 대한 확신이 없기 때문에 권위에 의존하는 것으로 사회적 상황에 대

한 개념이 미흡함을 보여주는 증거이고(Kurtines & Gewirtz, 2004), 사회적 상황에서 권위에 의존하여 성인개입을 요청하는 것은 어린 연령에서 나타나는 반응형태(Smetana, 1981; Smetana & Braeges, 1990)로서 사회적으로 미성숙함을 보여주는 것이다.

마지막으로 본 연구결과를 기초로 시사점 제시하면, 첫째, 사회적 능력이 높은 유아들은 사회-관습적 규칙을 엄격히 지킬 뿐 아니라 규칙의 제한 요소를 적극 수용하였고, 개인적 영역에 대한 개념이 확고하여 개인적 선택 문제에서 교사 권위에 의존하지 않음으로써 유아의 사회적 능력과 사회적 상황에 대한 개념적 판단은 연관이 있음을 알 수 있었다. 이는 유아들이 사회적 상황을 판단하는 과정에 인지과정이 수반되고, 성숙한 개념적 판단은 사회적 유능성과 관련이 있음을 보여주는 것으로, 유아의 사회적 능력을 향상시키는 데 있어 사회적 상황에 대한 개념(초사회화) 형성 및 발달의 중요성을 말해준다. 따라서 유아의 초사회화 발달을 밝히는 일에 많은 노력을 기울여야 할 것이고, 유아 초사회화 관련 연구가 더 필요함을 시사한다. 둘째, 도덕적 상황에서 사회적 능력이 낮은 유아들은 신체보복과 같은 공격적이고 직접적인 반응을 보이고 성인의 개입을 요청한 반면, 사회적 능력이 높은 유아들은 언어적, 간접적 반응을 보임으로써 유아의 사회적 능력은 사회적 상황에서의 유아 행동과 연관이 있음을 알 수 있었다. 이는 사회적 능력이 부족한 유아의 경우 도덕적 상황에서 타인의 입장을 고려하거나 자신의 감정 및 행동 조절에 어려움이 있음을 말해주는 것으로, 유아학급의 교사는 도덕적 상황의 본질에 대한 정보 제공 및 자신의 감정과 행동을 조절할 수 있는 방법을 지도해줌으로써 유아의 사회적 능력을 향상시키고 또래와 바람직한 상호작용을 할 수 있

게 도와주어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강경아(1999). 유아의 사회적 능력에 따른 또래간 요구전략, 요구의 결과 및 반응전략. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김숙자(1996). 흥미영역에서 사용하는 또래간 요구전략. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순정 · 김희진(2007). 유아의 사회적 능력에 따른 사회적 놀이의 연속적 변화 패턴. *이동학회지*, 28(1), 17-35.
- 김윤영(2001). 반사회적 행동평가 척도의 타당화 연구. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지현 · 박경자(2009). 아동의 성과 공격성 유형에 따른 사회정보처리과정 : 해석단계와 반응결정단계를 중심으로. *대한가정학회지*, 47(1), 105-113.
- 박영신(2006). 유아들의 도덕적, 사회 관습적, 및 개인적 영역에 대한 이해. *한국심리학회지 : 발달*, 19(4), 39-53.
- 부성숙(2007). 유아의 도덕적, 사회-관습적, 개인적 상황에 대한 개념과 사회적 상호작용. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 서봉연 · 유병관(1996). 사회인지의 발달과 교육적 함의. 서봉연, 변창진(편저). *교육심리*(pp.210-259). 서울 : 교육과학사.
- 이 숙 · 최진아 · 이춘아(1995). 사회적 지지체계에 따른 아동의 사회적 능력. *한국가정관리학회지*, 13(4), 55-69.
- 이 영 · 김명순(1999). 유아교육기관 유형에 따른 교사, 또래관계 및 아동발달에 관한 연구. *대한가정학회지*, 37(8), 103-115.
- 이혜원(2006). 교사용 유아의 사회적 유능감 평강척도 개발 연구. *유아교육연구*, 26(2), 69-92.
- 최보가 · 송미화(1996). 유아의 도덕적 및 인습적 규칙에 대한 판단. *대한가정학회지*, 34(4), 49-62.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levita, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence : Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 47, 1008-1014.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. R., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boy's group : Developmental and contextual analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to roots : On social information processing and moral development. *Child Development*, 75(4), 1003-1008.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Hartup, W. W. (1991). *Having friends, making friends and keeping friends : Relationship as educational contexts*. In Resources in education(ERIC Document Reproduction Service No. ED 345-854).
- Jewswan, R., Luster, T., & Kostelink, 1993). The relation between parent's perceptions of temperament and children's adjustment to preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 33-51.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (2003). 어린이들의 사회적 능력 배양 : 교사의 역할(홍희회 역). 서울 : 양서원(원서 1997 출판).
- Killen, M., & Smetana, J. G. (1999). Social interactions in preschool classrooms and development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 70(2), 486-501.
- Kohn, M., & Roseman, B. L. (1973). A social competence scale symptom checklist for the preschool child. *Developmental Psychology*, 6, 430-444.
- Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L. (2004). 도덕성의 발달과 심리(문용린 역). 서울 : 학지사(원서 1995 출판).
- Laupa, M., & Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts. *Journal of Educa-*

- tional Psychology, 85*, 191-197.
- Levin, E. A., & Rubin, K. H. (1982). Getting others to do what you want them to do : the development of children's requestive strategies. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language, 4*(pp.157-186), New York : Gardner.
- Melson, G. F. (1989). The development of metasocialization : A theoretical framework. *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 241-266.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues : A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development, 52*, 114-121.
- Nucci, L., & Nucci, M. S. (1982a). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development, 53*, 403-412.
- Nucci, L., & Nucci, M. S. (1982b). Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play. *Child Development, 53*, 1337-1342.
- Nucci, L., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the developmental of social concepts in preschool children. *Child Development, 49*, 400-407.
- Nucci, L., & Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development, 66*, 1438-1452.
- Perry, D. G., & Bussey, K. (1984). Social development. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall.
- Sanderson, J. A., & Siegal, M. (1988). Conceptions of moral and social rules in rejected and nonrejected preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology, 17*(1), 66-72.
- Shantz, C. (1983). Social cognition. In P. Mussen(Ed.). *Handbook of Child Psychology, Vol.3*(4th ed., pp.495-555). New York : John Wiley & Sons.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development, 52*, 1333-1336.
- Smetana, J. G. (1984). Toddler's social interactions regarding moral and conventional transgressions. *Child Development, 55*, 1767-1776.
- Smetana, J. G., & Brages, J. L. (1990). The development of toddlers' moral and conventional judgements. *Merrill-Palmer Quarterly, 36*(3), 329-346.
- Song, M. J., Smetana, J. G., & Kim, S. Y. (1987). Korean children's conceptions of moral and conventional transgressions. *Developmental Psychology, 23*(4), 577-582.
- Tisak, M. S. (1993). Preschool children's judgement of moral and personal events involving physical harm and property damage. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*(3), 375-390.
- Tisak, M. S., & Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development, 55*, 1030-1039.
- Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. In W. Damon(Series Ed). *New direction for child development, Vol.1 : Social cognition*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge : Morality and convention*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Yau, J., & Smetana, J. G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal event among chinese preschoolers in hong kong. *Child Development, 74*(3), 647-658.

2009년 8월 28일 투고, 2009년 11월 2일 수정
2009년 11월 11일 채택