

아동의 대인관계 문제해결 기술 훈련 효과에 대한 예비 연구

-유치원 아동을 대상으로-

배 주 미 · 오 경 자

연세대학교 심리학과

본 연구는 유치원 아동(만 5-6)을 대상으로 대인관계 문제해결 기술 훈련을 7주간 35회 실시하여 대인관계 문제해결 기술과 행동상의 적응이 향상되는지를 살펴본 것이다. 이 연구에서 사용된 대인관계 문제해결 기술 훈련 프로그램은 Shure와 Spivack(1976)의 프로그램을 압축, 변형한 것으로, 어떤 문제에 대한 대안적 해결방법을 많이 알고, 그 결과를 많이 예측할 수 있는 아동이 실제 행동에서도 적응적이라는 가정을 지니고, 문제해결 상황에서 되도록 많은 대안적 해결 방법과 결과를 생각하도록 훈련하는 것을 목적으로 하고 있다. 각각 25명(남 15명, 여 10명)의 실험 집단과 통제 집단 아동에게 프로그램 실시 1주일 전과 1주일 후에 대안적 해결 방법의 수와 결과를 예측하는 능력을 평가하고, 부모에게 아동의 행동조사표(CBCL)를, 교사에게는 교사의 아동행동 평가지(HPBS)를 통해 아동의 행동을 평가하게 하였다. 그 결과, 대안적 사고와 결과등의 문제해결 기술에서는 실험집단이 통제집단에 비해 유의미한 향상을 보였으나, 선생님과 부모님에 의한 아동의 행동 평가에서는 유의미한 차이가 없었다. 그러나 본 연구에서는 너무 짧은 훈련 기간과 실시상의 여러 문제로 인해 행동 적응에서의 향상이 나타나지 않은 것으로 보여, 훈련기간을 늘려 다양한 집단을 대상으로 실시한후, 그 효과를 재검토할 필요가 있다고 생각된다.

사회적인 능력이나 유능성이 부적응이나 정서적 장애와 관계있다는 많은 연구결과들이 제시되고 있다. 이러한 사회적인 능력 중에서도 실생활에서의 대인관계 문제를 해결할 수 있는 능력은 정신건강을 정의하는 한가지 기준이 될 것이다(Jahoda, 1958). 아동의 경우 충동적이거나 고립되어 있는 아동들이 정상적인 아동들보다 대인관계 문제해결 기술이 부족하다는 것을 보고되었고(Richard & Dodge, 1982), 또한 비행청소년들은 대인관계 문

제해결 기술과 자기 평가 기술에서 결함이 알려지고 있어(Kennedy, 1984; Hains & Ryan, 1983), 이러한 사회적 결함이 이들로 하여금 문제 상황에 직면하였을때 부적절하고 반사회적인 해결 방법을 사용하도록 하는 원인이 될 가능성을 시사하고 있다.

이렇게 사회적 유능성, 특히 대인관계 문제해결 기술이 사회적인 적응에 매우 중요한 영향을 끼치고, 특히 아동기의 대인관계 문제해결 기술이 성

인기의 적용과 밀접한 관계를 지니고 있기 때문에 대인관계 문제해결 기술을 훈련시켜 사회적 유용성을 증진시키고, 이를 통하여 사회적 적응을 향상시키고자 하는 시도가 이루어져 왔다. 특히 Philadelphia의 Hahnemann Medical College에서 이루어진 인지적 대인관계 문제해결 기술훈련의 효과에 연구는 이의 대표적인 예라고 할 수 있다(Spivack, Platt, & Shure, 1976; Spivack & Shure, 1974). 이들의 주요 가설은 핵심적인 인지적 문제해결과정들이 적응을 결정하는 중요한 변인이며 인지과정을 향상시킴으로서 바로 행동적응의 향상을 이끌어낼 수 있는 것이다. 구체적으로, 대인관계의 문제를 합리적 사고를 통하여 해결할 수 있는 능력, 즉 대인관계 문제해결 기술은 대안적 기술(문제에 대한 해결의 대안들을 생각해 발전시킬 수 있는 능력), 결과적 사고(타인에 대한 자신의 행동의 결과를 예측해 볼 수 있는 능력)와 수단적 사고(한단계씩 문제해결 접근을 발전시키고 상황에 적절하게 이런 접근 방법을 수정하는 것)등을 포함한다. Spivack과 Platt, Shure(1976)의 연구에 의하면 다양한 행동장애를 보이는 정상적인 도시의 4-5세 아동들의 경우, 이들이 어떤 문제 상황에 대하여 사회에서 인정되는 소위 '최상'의 해결방법을 알고 있는가의 여부보다는, 얼마나 다양한 해결 방법을 생각해 낼 수 있고, 그러한 대안적 방법의 결과를 예견할 수 있는가가 적용과 밀접한 관련이 있었다. 즉 적응을 잘 하는 아동들은, 적응을 못하는 아동과 마찬가지로 다른 아이로부터 장난감을 뺏는 강압적인 방법을 생각하지만, 그들은 또한 덜 강압적인 방법을 사용하여 문제를 해결하는 것이다(Spivack, Platt, & Shure, 1976). 또한 Asarnow와 Callan(1985)의 연구에서도, 부적응적인, 4, 6학년 소년들이 적응적인 소년들보다 생각해 낼 수 있는 대안적 해결 방법의 수효가 적었으며, 생각해 낸 해결 방법과 상대적으로 미숙하고, 덜 주장적이며 더욱 공격적이며 경향을 보였다. 다시 말해서 대안적 해결생성 능력과 예측하는 능력이 사회

문제 해결 기술에서의 중요한 지표라고 할 수 있다.

Spivack과 Shure(1976)는 아동의 정신건강을 위한 예방 프로그램의 주요한 구성요소로서 위의 세가지 기술을 훈련시키는 것을 강조하였다. 예컨대 Spivack과 Shure(1974)가 충동적인 유치원 아동들에게 실시한 훈련에서는 한회 20-30분씩 45회에 걸쳐 유치원 교사가 일상활동, 게임을 통하여, 문제해결 기법의 전제 조건으로 간주되는 언어적 개념, 즉, '같다-다르다', '만약-그렇다면' 등이 가르쳤고, 기본적인 정서를 확인하는 능력을 기르는 훈련을 한후 그들의 프로그램의 기본요소인 대안적사고, 결과적 사고와 목적을 위한 생각등을 가르치고있다. 이 프로그램의 결과, 대안적 사고와 결과적 사고뿐만 아니라 Devereux Child Behavior Rating Scale(Spivack & Spotts, 1966)에서 알수있는 내면적 행동조절도 향상되었음을 보고하였고, 이 program의 효과는 실험조건을 알지못하는 새로운 선생님에의 실시된 1년후의 행동평가에서도 유지되었다.

그 후 많은 연구자들이 이들의 프로그램에 기초하여 연구를 실시하였는데(Kransnor & Rubin, 1978; Allen, 1976), 그 중 Weissberg와 Gesten, Rapkin, Cowen(1981)은 243명의 도시와 시골 아동들을 대상으로 Spivack과 Shure의 것을 수정한 프로그램을 실시하여 훈련 집단의 아동들의 일련의 인지적 기술이 향상되었음을 보고하였으며, Elias와 Gara(1986)도 국민학교에서 문제해결 기술을 1년 훈련 받은 아동과 훈련받지 않은 아동이 중학교에 들어가서 겪는 스트레스의 경험정도를 비교한 결과, 그 결과 사회문제 해결 기술을 훈련 받지 않은 아동이 중학교에서 더 많은 스트레스를 경험한 것으로 나타났다.

문제해결 기술 훈련은 여러 연령층의 다양한 사람들을 대상으로 실시되어 왔지만, 그 중에서도 특히 발달 초기의 아동들에게 문제해결 기술을 습득시키는 것이 그 아동의 이후의 적용과 정신건강을 위한 예방 프로그램의 의미에 잘 부합되는 것은

로 생각된다. 즉 아동의 발달 초기에 문제를 해결하는 능력을 향상시킴으로서 아동의 대인관계를 증진시키고, 유치원과 학교에서의 적응을 향상시켜, 그 연령에 필요한 발달과업을 순조롭게 습득하게 하고, 이후의 사회적 적응과 정신건강을 향상시키고, 부적응을 감소시키려는 것이다.

따라서 본 연구에서는 대인관계 인지 문제해결 기술 훈련(Interpersonal-Cognitive-Problem Solving Skill Training)을 아동들에게 실시하여 그 효과를 조사함으로써 아동의 적응을 위한 예방 프로그램으로서 문제해결 기술훈련의 적절성을 평가하고자하였다. 구체적으로, Spivack과 Shure(1974)의 대인관계 인지문제 해결 기술 훈련을 다소 압축, 변형한 프로그램을 약 7주간에 걸쳐 실시하고, 어린 아동이 대안적 해결을 생각하는 기술과 결과를 예측하는 기술이 향상되는 지를 알아보고, 선생님과 부모님의 평가를 통해 이러한 문제해결 능력의 향상이 행동적응의 향상으로 이어지는지를 알아보하고자 하였다.

방 법

피험자

피험자는 서울시 마포구 소재의 S유치원의 유치반 아동 50명을 대상으로 한다. 실험 집단으로 선정된 XX반의 아동은 25명(남아 15명, 여아 10명), 통제 집단으로 선정된 00반도 25명(남아 15명, 여아 10명)이었다. 실험집단과 통제 집단 아동의 평균 연령 5.4세이고 표준 편차는 0.4세였다. 아동들의 부모들의 학력수준은 아버지의 경우 전체 50명중 40명이 대졸 10명이 고졸이었으며, 어머니의 경우 28명이 대졸 19명이 고졸이었으며, 3명이 응답하지 않았다.

측정 도구

대안적 해결 기술에 대한 평가: 유치원용 (Preschool Interpersonal Problem Solving

Test: PIPS). 이 검사에서는 아동이 2가지 종류의 대인관계 문제 즉 1) 친구가 가지고 노는 장난감을 얻어내는 방법과 2) 무엇인가 비싼 것을 망가뜨린 상황에서 가능한 많은 다양한 해결 방법을 생각해내도록 하는 것으로 이러한 2가지 상황을 변화시킨 자극에 대해 아동이 여러가지 해결방법을 제시하도록 격려한 후 “어떻게 하면 A가 그것을 가지고 놀 수 있니?”라고 3번에 걸쳐 물음으로서 반응을 이끌어내려고 시도한다. 한 아동의 PIPS 점수는 두 가지의 문제상황에 대하여 생각해낸 적절한 해결방법의 수효에 따라 결정된다.

다음에 무슨 일이 일어날까(What Happens Next Game(WHNG)). 이 검사는 아동이 2가지 종류의 행동상황 즉 1) 다른 아이의 장난감을 뺏는 것과 2) 어른에게 먼저 물어보지 않고 물건을 집어온 상황에서 일어날 수 있는 다양한 결과를 생각해 내게 한 것이다. 대안적 기술 평가에서처럼, 아동은 같은 대인관계 행동에 대한 변형들이 제시되고 “다음에 무슨 일이 일어날까?”라고 묻는다. 아동의 WHNG 점수는 두가지 대인관계 행동에 대해 제시된 적절한 결과에 대한 전체 반응수이다.

선생님에 의한 아동의 행동 평가(Hahneman Preschool Behavior Rating Scale; HPBS). HPBS는 1) 참을성 없는 2) 감정의 격함 (Emotionality) 3) 지배성-공격성의 3가지 외현적 행동 요인을 평가하는 7개의 항목으로 구성되어 있다. 전체 9점 척도로 5점이 평균점이고, 1-4점은 그 행동이 거의 나타나지 않거나 억제하는 경향을, 5-9점은 그 행동이 빈번히 나타나거나 참지 못하는 정도를 표시하도록 되어 있다. 이 평가의 재평가 신뢰도는 .87이었다.

행동 조사표(Child Behavior Checklist: CBCL). 부모들은 Achenbach와 Edelbrock(1983)의 CBCL을 표준화한 한국형 CBCL(오경자와 이혜련, 1991)을 완성하게 된다. 이 질문지는 0-2점 척도인 118개의 문항으로 구성되며 요인 분석 결과로부터 구성된 다양한 행동문제 척도로

구성된다.

절 차

대인관계 인지 문제해결 기술 훈련이 실시되기 1주일전에, 실험집단과 통제 집단에 사전 검사와 평가가 실시되었다. 사전검사의 경우, 대인적 기술 평가(PIPS)와 다음에 무슨 일이 일어날까(WHNG)는 약 30분 정도 검사자가 각 아동을 일대일로 검사하였는데, 이때 검사자는 연세대학교 심리학과 대학원생으로 약 이틀에 걸쳐 검사 지식과 방법에 대한 훈련을 받은 후 검사를 실시하였다. 그와 같은 시기에 선생님에 의해 HPBS가 부모에 의해 CBCL이 실시되었다.

그 후 실험집단에게는 약 7주간 1회에 약 20분 정도의 35회의 대인관계 인지 문제해결 훈련이 실시되었다. 이 훈련 프로그램에서는 먼저, '만약-그렇다면', '전-후'와 같은 언어에 대한 개념을 가르치고, '기쁘다' '슬프다', '화난다' 등의 정서적인 표현과 그 의미, 또한 타인의 감정을 인식하는 것 등을 아동들에게 가르쳤다. 그후 문제상황을 아동들에게 제시해 그에대한 다양하고 많은 해결 방법을 생각하도록 하고, 그것을 훈련시킨 후, 그러한 방법을 사용했을때의 결과를 예측해보도록 하는 것이 이 프로그램의 주요 내용이다. 이러한 내용을 훈련시키는 주요 방법으로는 그림을 보고 이야기 하기, 인형을 통한 인형 놀이, 아동들이 각각의 역할을 연기하는 역할극등이 사용되었다. 구체적인 예는 부록에 제시하였다.

이때 훈련의 실시는 이 대인관계 문제해결 기술 훈련에 대하여 2일간 연구자에 의하여 훈련받은 유치원의 교사가 담당하였다. 연구자는 program이 진행된 기간동안 보조자의 역할로 훈련에 참가하였으며, 훈련을 직접 실시한 교사와 지속적으로 실시상의 문제점등을 상의하여 조정하였다. 그와 동시에 통제 집단에서는 같은 시간에 자유놀이와 선생님과의 대화등의 시간이 마련되었다.

훈련이 끝난 1주후에 실험 집단과 통제 집단에

사전 검사와 같은 형식으로 사후검사가 실시되었다.

결 과

대안적 사고

본 연구에서는 아동의 대인관계 문제 상황에서 문제해결 기술인, 대안적 사고 능력을 실험 집단에 프로그램을 실시하기 전과 후에 측정하였는데, 사전 검사 결과를 집단(실험/통제)×성별(남/녀)의 이원변량 분석을 실시한 결과, 집단, 성별의 상호 작용은 유의미하지 않았고, $F(1, 46)=1.989$, NS, 집단간 차이도 유의미 하지 않았으며, $F(1, 46)=1.68$, NS, 남/녀간의 성차도 유의미하지 않았기 때문에, $F(1, 46)=3.69$, NS, 남, 녀의 결과를 합하여<그림1>에 제시하였다.

집단(실험/통제)×처치(사전/사후)에 따른 이원 변량 분석 결과에 따르면, 그림 1에서 보는 바와 같이, 대안적 사고에 있어 집단, 처치에 따른 상호작용 효과는 유의미하여, $F(1, 48)=11.56$, $P<.01$, 사후 검사시 실험 집단의 대안적 사고 점수 평균(6.60)이 통제 집단의 평균(4.46)보다 유의미하게 높았다. 또한, 처치에 따른 주효과는 유의미하여, $F(1, 48)=18.07$, $P<.001$, 사전 검사 점수에 비하여 사후 검사의 점수가 유의미하게 향상되었다.

결과적 사고

아동의 대인관계 문제 상황에서의 문제해결 기술인, 결과적 사고 능력을 실험 집단에 프로그램을 실시하기 전과 후에 측정하였다. 사전 검사 결과를 집단(실험/통제)×성별(남/녀)의 이원변량 분석을 실시한 결과, 집단, 성별의 상호작용은 유의미하지 않았고, $F(1, 46)=1172$, NS, 집단간 차이도 유의미 하지 않았으며, $F(1, 46)=67$, NS, 남/녀간의 성차도 유의미하지 않았기 때문

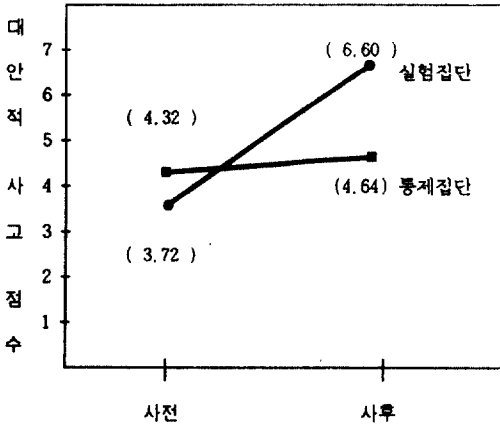


그림 1. 집단, 사전/사후에 따른 집단간 대안적 사고 평균치

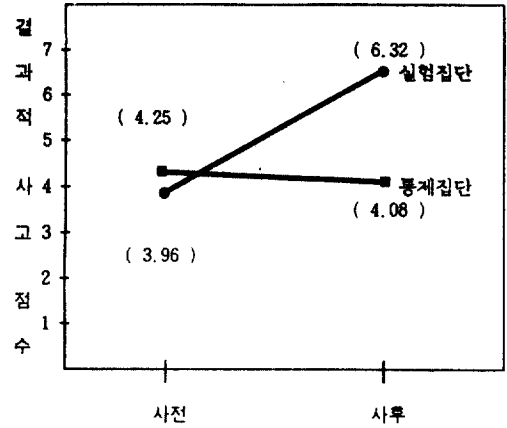


그림 2. 집단, 사전/사후에 따른 집단간 결과적 사고의 평균치

에, $F(1, 46) = 206$, NS, 남, 녀의 결과를 합하여 제시하였다. 각 집단의 결과는 <그림 2>에 제시되었다.

집단(실험/통제)×처치(사전/사후)에 따른 이원 변량 분석 결과에 따르면, 결과적 사고에 있어 집단, 처치에 따른 상호작용 효과는 유의미하여, $F(1, 48) = 15.18$, $P < .001$, 사후 검사이 실험 집단의 결과적 사고 점수 평균(6.32)이 통제 집단의 평균(4.98)보다 유의미하게 높았다. 또한 처치에 따른 주효과는 유의미하여, $F(1, 48) = 7.14$, NS, 사전 검사 점수에 비하여 사후 검사의 점수가 유의미하게 향상되었다.

선생님의 평가(HPBS)

아동의 적응에 대한 평가로서 선생님에 의한 아동의 행동평가인 HPBS(Hahneman preschooler behavior rating scale)가 사전, 사후에 담임선생님에 의해 실시되었다. 사전 평가의 이원 변량 분석 결과는 집단 성별의 상호작용은 유의미하지 않았으며, $F(1, 46) = .50$, NS, 집단의 주효과도 유의미하지 않았고, $F(1, 46) = .823$, NS, 성별의 주효과도 유의미하지 않았다, $F(1, 46) = .823$, NS. 따라서 결과는 남, 녀 합하여 <표1>에 제시하였다.

사후 평가에서의 집단(실험/통제)×처치(사전/사후)에 대한 이원 변량 분석을 실시한 결과, 집단, 사전/사후의 유의미한 차이는 없었으며, $F(1, 46) = 1.25$, NS, 집단의 주효과도 유의미하지 않았고, $F(1, 46) = 0.08$, NS, 집단의 주효과도 유의미하지 않았다, $F(1, 46) = 0.09$, NS.

그러나 이러한 검증방법은 이 평가 도구 자체가 앞에서도 설명했듯이 9점척도에서 1, 2점은 위축된 것을 7, 8, 9점은 충동적인 것을 나타내도록 되어 있기 때문에 그 해석이 모호하며, 따라서 그 결과는 표1과 같이 집단을 분류하여 제시하였다. 위축, 적용, 충동 집단을 구분하여 n를 비교해 보았을때도, 사전/사후에 있어 실험 집단과 통제 집단에 있어, 유의미한 차이가 없었다. 실험 집단의 경우 사전, 사후 평가에서 위축되었다고 평가된 아동은 없으며, 사전 평가에서 충동적이라고 평가된 아동은 8명이었으나 사후 평가에서는 7명이었으며, 통제 집단에서는 사전 평가에서 위축되었다고 평가된 아동은 1명이고, 충동적이라고 평가된 아동은 6명이었고, 사후 평가에서 위축되었다고 평가된 아동은 2명이었으며, 충동적이라고 평가된 아동은 그대로 6명이었다.

부모에 의한 아동의 행동 평가

표1. 집단, 사전/사후에 따른 집단간 선생님 평가에 의한 평균치

| | | 실험 집단 | 통제 집단 |
|----|----|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 사전 | 위축 | 없음 | X : 15 SD : N : 1 |
| | 적응 | X : 27. 24 SD : 4.07 N : 17 | X : 29. 39 SD : 3.16 N : 18 |
| | 총동 | X : 47.14 N : 8 | X : 49.69 N : 6 |
| 사후 | 위축 | 없음 | X : 16.50 SD : 8.48 N : 2 |
| | 적응 | X : 29.12 SD : 4.69 N : 18 | X : 30.89 SD : 4.35 N : 18 |
| | 총동 | X : 29.12 SD : 5.54 N : 7 | X : 45.80 SD : 3.56 N : 5 |

아동의 행동 적응을 평가하기 위해 부모용 CBCL(Child Behavior Checklist)을 통해 프로그램 실시 전과 후에 부모에 의해 평가되었다. 전체 50명 아동중 사전 사후 합하여 11명의 결과가 회수되지 않아 39명의 결과만이 분석에 사용되었다. 사전 검사 결과의 집단×성별에 대한 이원 변량 분석 결과 사전 검사시의 집단간, 성별의 상호작용은 유의미하지 않았으며, $F(1, 37) = .71380$, NS, 집단의 주효과도 유의미하지 않았으며, $F(1, 37) = .49$, NS, 성별의 주효과도 유의미하지 않았다. $F(1, 38) = .49$, NS. 따라서 분석에는 남, 녀의 결과가 합하여졌으며, 그 결과는 <표 2>에 제시되어있다.

집단(실험/통제)×처치(사전/사후)에 따른 이원

표2. 집단, 사전/사후에 따른 CBCL 집단간 평균치

| | 실험집단 | 통제집단 |
|----|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 사전 | X : 25.57 SD : 17.50 N : 19 | X : 29.55 SD : 16.34 N : 20 |
| | X : 24.63 SD : 15.91 N : 19 | X : 26.40 SD : 13.40 N : 20 |

변량 분석 결과에 따르면, CBCL에 있어 집단, 처치에 따른 상호작용 효과는 유의미하지 않았으며, $F(1, 37) = .40$, NS, 집단의 주효과도 유의미하지 않았으며, $F(1, 37) = .36$, NS, 처치에 따른 주효과는 유의미하지 않았다, $F(1, 37) = 1.41$, NS. 즉 부모의 평가에 있어서는 집단간, 사전/사후에 있어 아무런 유의미한 변화가 나타나지 않았다.

논 의

본 연구에서는 아동의 적응과 정신건강에 도움을 주기 위한 방법의 하나로서, 유치원 아동을 대상으로 대인관계 문제해결 기술의 훈련 효과에 대해 알아보려고 하였다. 인적, 물적, 시간적 자원의 제한으로 인한 실험 설계상의 많은 문제를 지니고 있기에 본격적인 연구보다는 예비 연구의 성격을 지니고 있지만 이 연구를 통해 우리나라 아동을 대상으로 인지적 요소를 포함한 대인관계 문제해결 기술 훈련을 실시하여, 그의 적합성 여부를 파악해 보고자 하였다.

결과에서 제시되었듯이 7주간, 35회의 걸친 훈련으로, 대안을 생각하는 기술과 결과를 예측하는 능력에 있어 실험 집단 아동들이 통제 집단 아동에 비해 유의미한 향상을 보였다. 훈련 후, 실험 집단 아동들은 문제해결 상황에서 그것을 해결하는 방법에 대해 더 다양하고 많은 방법을 생각할 수 있었으며, 그러한 방법에 대한 결과에 대해 더 많

이 생각할 수 있었다. 그러나 아동의 적응을 평가한 부모님의 평가나 선생님의 평가에서는 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 즉 대인관계 문제해결 기술 훈련에 의해 행동상의 변화는 일어나지 않았다.

이러한 결과에 대해 다음 몇가지 이유를 생각해 볼 수 있을 것이다.

첫째, 훈련 프로그램 실시 기간의 문제를 생각해 볼 수 있다. 원래 이 훈련 프로그램은 최소한 6개월에서 2-3년 정도의 장기간에 걸쳐 일주일에 2-3차례 실시하는 것을 원칙으로 하고 있으나, 이 연구에서는 여러가지 어려움으로 7주에 걸쳐 압축하여 실시하였기 때문에, 이 훈련의 효과가 행동의 변화로 나타나는 것은 기대하기 어려웠다고 할 수 있다.

둘째, 이 연구에서 가장 큰 문제였던 것으로 실험 집단과 통제 집단이 단지 한집단씩이라는 것이다. 따라서 각 선생님의 성격변인, 지도 스타일에 따른 효과와 program의 효과를 분리시킬 수 없어 해석상의 문제가 있었다. 또한 각 집단의 아이들은 담당 선생님들이 평가하게 되어 교사의 평가(HPBS)에서는 집단과 평가자의 평가 경향의 영향을 분리시킬 수 없었다. 이러한 문제는 실험 설계시에서부터 예상되었던 것이지만, 앞에서 언급했던 바와같이 현실적인 어려움으로 결국 해결되지 못하여, 결과 해석에 어려움이 있었다.

셋째, 평가 실시 시기의 문제이다. 이 연구는 연구자의 여건상 3월에서 5월까지 실시되었는데, 사전 검사를 실시한 3월 중순에는 선생님이 아동을 평가할 만큼 아동을 파악하지 못하고 있었으며, 부모 특히 어머니들은 또한 항상 집에서 같이 지내던 아동이 유치원이라는 외부의 새로운 환경에 접하면서 겪는 문제는 깨닫기도 전에 평가를 실시하게 되어 정확한 평가가 어려웠을 가능성이 있다. 따라서 후속 연구에서는 실시 시기를 5월이나 10월 정도의 이미 새로운 환경에 익숙해져 있을 시기에 사전 평가를 할 수 있도록 시기를 설정하는 것이 좋으리라 생각된다.

넷째, 교사 평가(HPBS)의 경우 훈련 프로그램 실시자와 평가자가 동일함으로 하여 평가자가 연구의 설계와 내용에 무관할 수 없었다는 점이 문제가 될 수 있다. 즉 실험 집단 교사는 유치원 아동에게는 다소 지루할 수도 있는 20분이라는 시간 동안 다소 비슷한 문제들과 비슷한 양상(인형 놀이, 그림 이야기)의 공부를 매일 실시했어야 했으며, 이에따라 훈련기간중 아동의 행동을 규제할 필요성이 있어 그 시간에 놀이, 미술, 만들기, 음악등을 실시하였던 통제반 교사에 비해 아동들과 더욱 부정적인 경험을 했을 수도 있고 이것이 평가에 반영되었을 가능성도 생각할 수 있다.

다섯째, 이 연구에서는 부모의 평가에서는 유의미한 변화가 거의 나타나지 않았는데, 이러한 결과는 훈련의 효과가 집에서는 거의 나타나지 않았다는 것을 나타낸다. 훈련에는 다루는 많은 문제 상황들이 거의 유치원이나 또래간의 문제들이며, 가정에서 일어나는 문제는 거의 다루지 않았기에 당연히 예측될 수 있는 결과이나, 부모 교육등을 통해 아동에게 가정에서도 이러한 문제해결 기술을 가르치고, 계속 일깨움으로서 그 효과가 더 잘 나타날 수 있도록 하는 것이 바람직하다고 하겠다.

훈련 결과 얻어진 문제해결 기술의 향상과 행동 적응과의 관계를 알아보기 위하여 실험 집단내의 내적 분석을 실시한 결과 대안적 사고와 결과적 사고 점수에 있어 6점 이상의 향상(6-15점의 향상)을 보인 아동 10명 중에서 사전 검사시 7명이 선생님의 평가에서 적응적인 것으로, 3명이 부적응적인 것으로 평가되었으나, 사후 평가에서는 9명이 적응적인 것으로 1명이 부적응적인 것으로 평가되었다. 그러나 그에 비해 3점이하의 향상을 보인 10명(4점 감소에서 3점 향상까지)의 아동들은 사전 평가에서는 6명이 적응적, 4명이 부적응적인 것으로 평가되었으나 사후 평가에서는 오히려 4명이 적응적인 것으로, 6명이 부적응적인 것으로 평가되었다. 이러한 결과는 인과 해석이 모호하고, 앞에서도 언급한 바와 같이 사전 평가 시기에 선생

님이 아동들을 잘 파악하지 못했을 가능성이 있기 때문에 해석이 어려우나, 대인관계 문제해결 기술에서 많은 향상을 보인 아동들이 선생님으로부터 더욱 적응적으로 평가될 가능성이 높다고 할 수 있다. 이러한 결과를 미루어 볼때, 이 연구에서는 대인관계 문제해결 훈련을 통해 적응상의 변화가 유의미하게 나타나지는 않았으나, 아마도 아동의 적응 향상에 이런 훈련이 도움이 되리라고 추론할 수 있겠다.

이 연구에서 실시되었던 것과 같은 대인관계 문제해결 훈련을 실제로 활동될 수 있는 정신건강을 위한 예방 프로그램으로 발전시키기 위해서는 다음의 몇가지를 고려할 필요가 있다.

첫째, 본 연구에서는 Spivack과 Shure의 프로그램을 거의 원문에 가깝게 번역하여 사용하였는데, 문화적 맥락이 다른 우리나라에서 효과적으로 활용되기 위해서는 이를 좀더 우리나라 아동의 경험에 적절하게 수정 보완하는 작업이 필요할 것이다. 예컨대 이 연구에서 우리나라의 아동들이 문제상황에서 자발적으로 해결 방법을 생각해 내는 것보다는 사회적으로 인정되는 '올바른' 방법만을 말하려는 경향이 두드러지게 나타나, 자발적으로 사고하는 것을 강조하는 훈련이 필요할 것이다.

둘째, 훈련의 효과를 높이기 위해서는 아동의 실생활에서 경험하는 실제 문제상황에서 이 프로그램을 통해 배운 것들, 즉 대안을 생각해 보게 하고, 결과를 생각해 보게 하는 것을 계속 적용하는 것이 필요한 것으로 본다. 즉, 훈련상황이외의 학교생활에서도 프로그램의 기법을 적용해 스스로 생각하고 판단하고 행동하도록 유도하며, 또한 부모 훈련을 통해 가정내의 문제에서도 이런 방법을 적용해 나가도록 하는 것이 더욱 효과적인 결과를 나올것으로 생각된다.

셋째, 이것은 단기간 실시하기 보다는 유치원과 학교의 수업의 일부로 포함되어 장기간 실시되어야 효과가 있다는 것이다. 실제 Spivack과 Shure(1982)의 연구에 의하면, 6개월간 훈련에 노출된 아동에 비해, 2년간 노출된 아동이 더 적

응적이며, Elias등도(1986) 국민학교 때 1년 이상 훈련을 받은 아동이 중학교에 들어가서 스트레스를 덜 경험한다는 보고를 하였다.

넷째, 이런 훈련 프로그램은 비교적 부모가 고학력자이며 가정경제 수준이 중류 이상이기 때문에 많은 가정 교육을 받고 있는 아동보다, 부모의 학력 수준이 다소 낮고 경제적 수준이 낮은 아동들에게 더욱 더 필요하며 더욱 더 효과적이라 생각된다. 이런 아동들은 "생각하는 방법" 뿐 아니라, '사회적으로 올바른' 방법조차도 제대로 교육되지 않아 문제 상황에서는 어찌면 가장 용이하고 익숙한 다소 공격적이고 충동적인 혹은 위축되는 반응을 보이므로서 부적응을 보이기가 쉽다. 따라서 이런 아동의 적응에 이 프로그램이 더욱 유용하리라고 생각된다.

참 고 문 헌

- Albee, G.W.(1959). *Mental health manpower trends*. New York : Basic Books.
- Asarnow, J.R., & Callan, J.W.(1985). Boys with peer adjustment problems : Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80-87.
- Cowen, E.L., Pederson, A., Badigian, H., Izzo, L., & Trost, M.A.(1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446
- Elias, M.J., Rothbaum, P.A., & Gara, M.(1985). Socia : -cognitive problem solving in children : Assessing the knowledge and application of skills. *Journal of Applied Development Psychology*, 7, 77-94.

- Farrington, D.P., & West, D.J. (1971). A comparison between early delinquents and young aggressives. *British Journal of Criminology*, 11, 341-358.
- Feldhausen, J.F., & Benning, J.J. (1972). Prediction of delinquency, adjustment and academic achievement over a five-year period. *Journal of Educational Research*, 65, 375-381.
- Gotlib, I.H., & Asarnow, R.F. (1979). Interpersonal and Impersonal problem-solving skills in mildly and clinically depressed university students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1979, 46, 86-95.
- Hains, A.A. & Ryan, E.B. (1983). The development of social cognitive processes among juvenile delinquents and nondelinquent peers. *Child Development*, 1983, 54, 1536-1544.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Kennedy, P.C. (1980). Cognitive behavioral interventions with delinquent for impulsivity: Concrete versus conceptual training in non-self-controlled problem children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 80-91.
- Kransnor, L.R., & Rubin, K.H. (1981). The assessment of social problem-solving skills in young children. In T.V. Merluzzi, C.R. Glass, & Genest (Eds.), *Cognitive assessment* (pp. 452-478). New York: Guilford Press.
- Nezu, A.M. (1986). Efficacy of a social problem-solving therapy for unipolar depression. *Journal of consulting and clinical psychogy*. 54, 196-202.
- Nezu, A.M., & Ronan, G.F. (1986). Social problem solving and depression: Deficits in generating alternatives and depression making. *The Southern Psychologist*.
- Richard, B.A., & Dodge, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 150, 489-498.
- Roff, M., Sells, S.B., & Golden, M.M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Shure, M.B., & Spivack, G. (1972). Means-end thinking, adjustment, and social class among elementary school aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 348-353.
- Spivack, G., Platt, J.J., & Shure, M.B. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G., & Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vaillant, G.E., & Vaillant, C.O. (1981). Natural history of male psychological health. X: Work as a predictor of positive mentive health. *American Journal of Psychiatry*, 138, 1433-1440.
- Weissberg, R.P., Gesten, E.L., Rapkin, B.D., Cowen, E.L., Davison, E., Flores de Apodaca, R., & Mckim, B. J. (1981). The evaluation of a social problem-solving training program for

suburban and inner-city third grade
children. *Journal of Consulting Clinical*

Psychology. 49, 251-261.

Interpersonal problem solving skills training for preschool children : A preliminary study

Joo-mi Bae, Kyung-ja Oh

Yonsei University

The purpose of the present study was to examine whether interpersonal problem solving skill training(IPSS) would enhance interpersonal problem solving skills and behavioral adjustment of preschool children. Children between the ages of 5 to 6 received 7 weeks of IPSS training with a total of 35 sessions in all. The IPSS program used in the study was adapted from of Shure and Spivak's(1976) ICPS(Interpersonal Cognitive Problem Solving) program. On the basis of assumption that children who are able to generate more alternative solution and who were more better able to predicted consequences of their actions would be better adjusted in real life situations, the training program attempted to train children to think up more alternative solutions and to better predict the consequences.

One class consisting of 15 boys and 10 girls were given IPSS training over 7 weeks. Another class consisting of 15 boys and 10 girls from the same preschool was included in the study as a control group and were given free play for the same amount of time as the training group. Both groups of children were assessed before and after the training on the number of alternative solutions and the number of consequences predicted. their behaviors were also assessed by parents(Child behavior checklist) and their teachers(Hahneman Preschool Behavior Rating Scale).

Results showed a significant improvement alternative thinking and consequence thinking in the experimental group compared with the control group. However, behavioral rating by the parent and the teacher yielded no significant differences between the groups indicating that the significant improvement fo IPSS did not lead to a noticeable improvement in behavioral adjustment. The results were discussed in terms of their implications for the development of a more effective primary prevention program for young children.

<부록 1>

Lesson 31. 다음에 어떤 일이 일어날 것같니? : I

필요한 재료 : 미끄럼틀의 아이들. 목적 ; 우리가 행하고 말하는 것이 다른 사람들의 행동에 영향을 준다는 것을 가르친다.

그림 #12

선생님 ; 자, 오늘은 미끄럼틀 위에 있는 이 여자 아이가 미끄럼틀 타고 내려가고 싶은데, 밑에 있는 남자 아이가 비키지 않는 문제를 생각해 봅시다.

그 남자 아이가 비키게 하기 위해서 그 여자아이는 무엇이라고 말할 수 있을까요?

지금부터 나는 왼쪽에 여러분의 모든 해결방법을 생각해 보려고 해요.

3개나 4개의 해결방법을 유발-예

#1 그를 밀어낸다.

#2 나가라고 말한다.

#3 그 애 엄마에게 말한다.

좋아요. 잘 들어보세요. 그를 밀어낸다는 생각에 대해 이야기해 봅시다.

만약 그 소녀가 그를 밀어내면, 다음에 무슨 일이 일어날까요?

그를 밀어낸다.

그가 그녀를 때릴 것이다.

그래요. 그가 그녀를 때릴 것이다. 그것도 일어날 한가지 방법이죠.

그외에 무슨일이 일어날까?

이번에는 오른쪽에 일어날 수 있는 결과에 대해 쓸것이에요.

가능한 많은 결과를 만들어낸다.

| | | |
|---------|-------|----------------------|
| 그를 밀어낸다 | _____ | 그가 그녀를 때릴 것이다. |
| | _____ | 그는 그녀의 친구가 되지 않을것이다. |
| | _____ | 그가 나가지 않을 것이다. |
| | _____ | 그 아이가 화를 낼 것이다. |

더 이상 idea가 나오지 않으면,

이것으로부터 일어날 일들을 모두 생각해 보자.

그를 밀어내는 것이 좋은 생각이라고 생각하는 사람? 왜 그렇지?

좋아요, “나가!”라고 말하는 두번째 해결방법에 대해 이야기 해 봅시다.

시간과 흥미가 허용하는 한 아이들에 의해 제시된 다른 해결 방법으로 과정을 반복한다.