

아동들은 초등학교 입학과 더불어 새롭게 맞이하는 역할과 기준들에 적응해야 하기 때문에 심리사회적으로 스트레스를 경험하기 쉽다. 그리고 이로 인하여 종종 문제행동을 보이기도 한다. 학령초기 아동들이 나타내는 문제행동은 낮은 자존감과 반복적인 대인관계 곤란, 그리고 학업성취의 어려움 등 매우 다양한 범위에서 보고 되고 있다(Kurita, Janica, Janzen, & Henry, 1996; Stipeck, Feiler, Byler, Ryan, Milbourn, & Salmon, 1998).

학령초기는 전 학령기에 걸쳐 영향력이 크다는 점에서 중요성이 크다. 실제로 학령기 아동의 문제행동이나 부적응에 관한 여러 연구들은 이러한 중요성을 잘 보여주고 있다(Brody, Murry, Kim, & Brown, 2002; Cillessen & Antonious, 1997; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; Pomerantz & Rudolph, 2003). 예컨대 Cillessen과 Antonious (1997)의 연구는 초등학교 1학년에서 2학년까지 심리적으로 건강하게 적응하여 문제행동을 적게 보인 아동들이 4년 후인 6학년이 되었을 때에 그렇지 못했던 아동들에 비하여 더 잘 적응할 뿐만 아니라 문제행동도 더 적게 나타내고 있음을 보여준다. 이러한 연구 결과를 볼 때, 학령초기의 문제행동을 예방하고 올바른 교육적 혹은 상담적 개입을 시도하기 위해서는 문제행동에 영향을 미치는 요소와 문제행동의 변화과정을 살펴보는 일이 매우 중요함을 알 수 있다.

문제행동(problem behavior)은 1950년대 이후 Freud의 심리학에 영향을 받아 등장한 이후 부적응 행동(maladjustment behavior), 이상행동(abnormal behavior), 정신장애(mental disorder), 행동장애(behavior disorder) 및 정서장애(emotional disturbance) 등의 용어로 광범위하게 사용되어

져 오고 있다. 문제행동에 대한 정의 또한 다양한 관점에서 시도되고 있는데 지금까지의 정의들을 전체적으로 통합해 보면, 문제행동이란 한 개인이 자신을 둘러싼 생태학적 환경 속에서 자신의 욕구를 충족시켜 나감에 있어서 환경의 요구와 개인의 욕구 사이의 갈등을 원만하게 조절하지 못하여 일어나는 부적응적인 내재적, 외현적 행동들을 의미한다고 할 수 있다.

이와 같은 정의는 인간발달생태학과도 그 맥락을 같이 한다. 인간발달생태학의 관점에서 볼 때 문제행동이란 한 인간이 발달적 맥락 가운데서 자신의 환경을 지각하고 다루는 방식에 있어서 지속적으로 변화하는 과정이라고 볼 수 있다. Bronfenbrenner(1979)는 그의 인간발달 생태학(the ecology of human development)에서 개인을 둘러싼 환경인 각 체계들은 개인에게 독특한 방식으로 영향을 미친다고 하였다. 그리고 그 과정은 환경이나 개인의 입장에서 일방적으로 영향을 미치는 것이 아니라 상호작용을 통하여 유지 및 변화되어 간다고 하였다. 즉 개인과 그 개인을 둘러싼 생태학적 환경과의 상호작용이 곧 개인의 적응과정이고, 문제행동은 개인과 환경의 상호작용의 어려움이 내재적 혹은 외현적으로 나타난 것이라고 할 수 있다.

학령초기 아동을 둘러싼 환경을 생태학적 관점에서 조명해 보면, 학령초기 아동의 문제행동에 영향을 미칠 수 있는 요소에는 크게 부모의 양육태도나 사회경제적 여건과 같은 가정환경 관련 요소와(최영희, 2004; Aunola & Nurmi, 2005), 교우관계나 교사와의 관계와 같은 학교관련 요소들을 들 수 있다(Ladd, 1990, 1999; Ladd, Kochenderfer, & Colemam, 1996). 또한 자아개념이나 자아존중감, 유능감과 같은

아동의 개인적인 요소들도 고려되어 질 수 있다(Harter, 1990; Harter & Nowakowski, 1987). 물론 이러한 요소들은 어느 한 요소가 독립적으로 문제행동에 영향을 미치는 것이 아니라 복잡한 상호작용을 통하여 영향을 미친다. 이러한 이유에서 이들 요소들과 문제행동들과의 관계는 보다 통합적이고 전체적인 관점에서 고찰되어질 필요가 있다. 특히 학령초기는 유아기에서 아동기로의 전환이 일어나는 시기로 활동의 범위가 넓어지고 대인관계의 폭도 커진다. 즉, 가족 이외에도 학교 친구나 교사와 같은 더욱 넓은 범위의 중요한 타인들(significant others)과 관계를 갖게 되고, 그 관계속에서 자신에 대한 지각 또한 새롭게 발전시켜 나가게 되므로 다양한 변인들을 통합적으로 고려하려는 노력이 더욱 요구된다.

가정환경의 영향은 일반적으로 부모의 양육태도를 통하여 가장 자연스럽게 영향을 미치게 된다. 양육태도란 자녀의 생존과 발달을 위한 목적에 부합되는 부모의 활동이라고 할 수 있다(Hoghugh, 2004). 양육태도와 문제행동에 관한 여러 연구들은 유아기 및 아동기에 부모의 양육태도가 자녀의 성격발달과 심리적 적응 및 문제행동에 영향을 미친다고 보고해 오고 있다(Hart, Newell, & Olsen, 2003). 가령, Dodge, Pettit과 Bates(1994)는 학령 전부터 초등학교 진학을 거치는 시기 그리고 그 이후의 적응에 관한 7년간의 종단연구를 통해 부모의 지지적인 양육태도가 초등학교 학령기 동안 줄곧 아동의 문제행동과 친사회적 행동, 그리고 학업 수행에 영향을 미치며, 높은 수준의 지지적 양육태도는 이후의 문제행동을 감소시키는 역할을 해 주었다고 보고하였다.

Aunola와 Nurmi(2005)는 어머니의 애정적인 태도와 행동통제 및 심리적인 통제가 아동의

내재화(internalized problem) 및 외현화 문제(externalized problem)를 가장 잘 설명해 줄 수 있는 변인이라는 것을 밝혀내기도 하였다. 그들은 학령 전기에서 초등학교 입학초기를 포함한 아동들을 대상으로 한 3년에 걸친 종단 연구에서 어머니의 양육태도가 애정적이면서도 심리적 통제가 높을 때 자녀들의 내재화 및 외현화 문제행동이 높아지는 반면, 덜 애정적이면서 행동통제가 높을 때에는 외현화 문제가 적게 나타낸다고 하였다. 연구자들은 이처럼 어머니가 애정적이면서도 심리적 통제가 높을 때 자녀의 내재화 및 외현화 문제가 모두 높아지는 것은 어머니가 애정적으로 의사소통하기 때문에 자녀와 친근감은 커지지만 자녀를 심리적 소유물로 생각하여 자녀의 심리를 조정(manipulate)하려 하기 때문이라고 하였다.

양육태도는 또한 자녀의 또래관계(이선영, 2001; 장재숙, 백경임, 2004; Janssens, 1992; Lieberman, Doyle, & Markiewicz, 1999; MacDonald & Parke, 1984), 교사와의 관계(김명숙, 1994; 장재숙, 백경임, 2004; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan, Yazejian, 2001). 그리고 유능감(황해익, 송연숙, 1997; Alessandri, 1992)에도 영향을 미친다. 가령, Janssens(1992)는 초등학교 학생들을 대상으로 부모의 양육태도와 또래지위(peer status)간의 관계를 연구해 본 결과 또래수용도가 높은 집단의 부모는 민주적인 방식으로 자녀를 양육하고 있었고, 또래수용도가 낮은 집단의 부모들은 통제적인 방식으로 자녀를 양육하는 경향이 있다고 보고하였다. Lieberman 등(1999)은 부모와의 애착이 안정적일수록 자녀는 친구와도 안정적이고 긍정적인 관계를 맺는다고 보고하였다.

Peisner-Feinberg 등(2001)은 학령전 교육기관

에서의 보육의 질이 이후의 교사관계에 어떠한 영향을 미치는지 중단연구를 통하여 알아본 결과 어머니의 교육수준이 매우 중요한 조절변수로 작용하고 있다고 보고하였다. 이는 어머니가 교육수준이 높을수록 아동에게 보다 민주적인 양육태도를 취하고 질적인 의사소통을 하려고 하기 때문일 것이다.

양육태도는 또한 자녀의 자기에 대한 지각 즉, 자아개념이나 자존감, 자기효능감, 유능감과 같은 변인들에도 중요한 영향을 미친다. 예컨대, Sullivan(1953)은 자아관 사회적 상호작용의 산물로 주요타자인 어머니와의 인간관계는 인간생활을 특징짓는 비교적 영속적인 대인관계라고 하였다. 그리고 Freud나 Erikson과 같은 초기 심리학자들도 부모와 아동의 관계가 아동의 자기 확신이나 능력에 대한 지각에 영향을 미친다고 하였다.

이상에서 고찰한 바와 같이 양육태도는 자녀의 문제행동 뿐만 아니라 또래관계나 교사-아동의 관계, 그리고 아동의 자기에 대한 지각에 직접적인 영향을 미친다고 할 수 있다. 한편, 이와 유사한 맥락이기는 하나 다소간의 관점에서 차이를 보여주는 연구들도 있다. 가령, 장재숙과 백경임(2004)은 어머니의 온정적이거나 거부적인 양육태도는 자녀의 또래관계와 교사와의 관계에 직접적으로 영향을 미치기 보다는 아동의 자신에 대한 지각 즉, 자아개념을 매개로 하여 간접적으로 영향을 미친다는 완전매개모형을 제안한 바 있다. Harter와 Nowakowski(1987)의 내적실행모델 관점 또한 양육태도나 부모역할의 간접적인 영향에 대해서 언급한다. 즉, 영아기의 주요타자와의 관계는 아동에게 내적표상이나 인지적 표상을 만들게 되는데, 이러한 표상들이 이후의 발달과 대인관계에 영향을 미친다는 것이다. 따라

서 주요타자와 안정적인 애착을 맺은 아동은 안정적인 발달과 대인관계를 지향하기 쉽고, 그렇지 못한 아동은 비교적 덜 안정적인 발달과 대인관계를 맺을 수 있게 된다는 것이다. 한편, 이러한 가설은 본 연구의 문제행동 변화과정에 대한 모형의 가설들과도 일치하는 바이다.

이상과 같이 아동에게 가정과 양육태도의 역할은 매우 중요한 것이지만 이 외에 아동의 초등학교 진학과 더불어 중요하게 부각되는 다른 변인들도 있다. 이 가운데 또래는 서로에게 사회적 모델로서 매우 큰 영향력을 가질 뿐 아니라 사회적 행동에 대한 강화인자로서도 중요한 역할을 하는 변인이라고 할 수 있다(Hoghugh, 2004).

초등학교 진학시기의 아동을 대상으로 한 Ladd와 Troop-Gordon(2003)의 연구는 실제로 학령초기 아동에게 교우관계가 얼마나 중요한지 잘 보여준다. 연구자들은 학령전기부터 아동 초기까지의 5년간에 걸쳐 교우관계가 아동의 문제행동과 적응에 어떠한 영향을 미치는지 연구하였다. 그 결과 초기에 또래관계에서 어려움을 경험한 아동들은 시간이 지나고 학년이 올라가도 만성적으로 또래관계에서 어려움을 경험하고 지속적으로 외로움을 나타낼 뿐만 아니라 대인관계의 어려움이 점차로 커져서 또래로부터 고립이나 거부를 당할 가능성이 높아진다는 것을 보여주었다. 즉, 관계의 어려움이 결과적으로 사회적 유능감을 낮게 만들어 우울과 불안 및 외로움과 같은 내재화 문제를 더 쉽게 가지도록 한다는 것이다.

이와 유사한 결과는 학령초기의 또래관계가 이후의 적응에 중요한 영향을 미치며 아동초기에 또래에게 거부당한 아동들은 아동후기로 갈수록 사회적 적응에 문제를 가지게 되고,

입학초기에 또래에게 거부당한 경험이 있는 아동들은 이후에도 지속적으로 따돌림을 경험하거나 우울, 위축, 외로움 등의 내재화 문제를 많이 경험한다는 Cillessen과 Antonious(1997)의 연구에서도 나타나고 있다.

한편, Criss, Pettit, Bates, Dodge와 Lapp(2002)는 사회경제적으로 열악한 가정환경으로 인해 비록 가정적 지지를 경험하지 못하는 아동이라 하더라도 이들이 학교에 진학한 후 또래수용(peer acceptance) 경험을 높게 받는다면 이후의 어려움이 어느 정도 감소될 수 있다고 밝혀내었다. 즉, 학령기 아동에게 또래수용 경험은 문제행동을 감소시키는데 보호요인으로 작용할 뿐만 아니라, 어려운 가정환경이라는 위험요소와 심리적 적응 사이에서 조절변수(moderator) 역할을 한다고 할 수 있다.

학령기초기 동안 아동들은 학교에서 보내는 시간이 늘어나게 됨에 따라 자연스럽게 교사와 함께 보내는 시간도 늘어나게 된다. 교사와 아동의 관계는 기본적으로는 학업적, 사회적 기술을 가르치고 배우는 관계이지만 실제로는 이러한 관계를 통해서뿐만 아니라 일반적인 생활환경에서의 만남 그 자체로도 발달적 맥락에서 매우 중요하다(Pianta, 1992; Pianta & Nimetz, 1991; Valeski & Stipek, 2001).

교사와 아동의 관계가 아동의 문제행동에 영향을 미친다는 것은 여러 연구들을 통해 이미 밝혀진 바 있다. 가령 Pianta 등(1995)은 학령전기부터 학령기를 거치는 동안 종단적으로 아동들이 문제행동에 어떠한 발달을 보이는데 관한 연구에서 유치원에서 교사와 따뜻하고 친밀하고 의사소통이 원만했던 아동들은 2년 후인 초등학교 2학년에서도 그렇지 못했던 아동들에 비해 불안이나 공격성 등의 내재화 및 외현화 문제에서 더 나은 적응을 보였다고

보고하였다. 그리고 Peisner-Feinberg 등(2001)도 학령 초기의 교사와의 친밀한 관계는 아동의 인지적, 사회적 기술에 강력한 영향을 준다고 밝힌 바 있다. 이 밖에도 학령기 동안 교사가 아동에게 상호작용을 통하여 아동의 발달을 돕는다는 국내외의 여러 연구결과들은 이를 직접적으로 혹은 간접적으로 뒷받침 해주고 있다고 할 수 있다(김명숙, 1994; Pianta et al., 1995; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002; Stipek et al, 1998).

아동의 자아에 대한 지식은 자아개념(self-concept), 자아존중감(self-esteem), 자기효능감(self-efficacy), 그리고 역량지각 혹은 유능감(perceived competence) 등의 유사한 구성개념들로 발전되면서 많은 학자들의 관심이 되어왔다(이주리, 1994). 그리고 이러한 유사한 자아에 대한 구성개념들이 아동의 적응과 문제행동에 영향을 미친다는 주장들도 꾸준히 제기되어 오고 있다.

예컨대 Pomerantz와 Rudolph(2003)는 초등학교 시기의 아동들은 실제적인 사회적 어려움으로 인해 낮은 사회적 유능감을 가지는 것이 아니라 상황 속에서 자신의 능력을 어떻게 해석하는지에 따라 사회적 유능감을 달리 가진다고 보고하고 있다. 즉, 부정적인 사회적 상황 자체보다는 그 상황에서 자신의 문제해결 능력에 대한 관점이 부정적일 때 사회적 유능감이 낮아진다는 것이다. 이 밖에 Brody 등(2002)이나 Ladd 등(1996)의 연구결과들도 아동이 자신에 대한 적절한 개념이나 유능감을 발달시키지 못할 경우 불행감, 절망감, 불평, 자포자기, 소극적, 그리고 부정적 감정 등의 내재화 문제나 비행, 공격성, 파괴적 행동 등의 외현화 문제를 가질 수 있음을 잘 보여준다.

시간적인 관점에서 볼 때, 이상에서 고찰한

학령초기의 문제행동과 관련된 가정과 학교, 그리고 개인적인 특성들은 단독적으로 어느 한 시기에만 영향을 미치는 것이 아니라 시간의 흐름에 따라 상호작용하면서 그 영향력의 크기와 내용을 달리한다(Brody, Kim, Murry, & Brown, 2004; Van den Oord & Rowe, 1997). 따라서 위의 변인들과 문제행동의 관계를 연구할 때 그 시기를 어느 한 시점에 고정시킨 채 탐색하는 것은 문제행동에 대한 올바른 이해를 위해 매우 소극적인 방법이 될 수밖에 없다. 즉 문제행동에 대한 올바른 이해와 개입 전략을 제시하기 위해서 관련된 위의 변인들이 문제행동과 어떻게 상호작용하면서 변화해가는지 시간을 두고 그 과정을 살펴보아야 한다.

문제행동과 관련된 변인들을 종단적인 흐름 속에서 살펴보는 것이 얼마나 중요한 지에 대해서 Van den Oord와 Rowe(1997)나 Brody 등(2004), 그리고 Ladd와 Troop-Gordon(2003)의 연구는 그 의의가 크다. 이 연구들은 초등학교를 대상으로 문제행동의 변화를 다년간 종단적으로 추적하면서 문제행동의 변화가 어머니의 심리적 기능이나 지지적 양육태도, 그리고 사회적 유능감과 같은 변인들과 어떻게 상호작용 하는지에 대해 고찰하였다. 뿐만 아니라 이러한 과정에서 아동이 환경과 어떻게 상호작용 하는지 설명하려고 하였다.

이상에서 학령초기 아동들에게 중요한 환경들인 가정과 학교, 그리고 아동 자신을 중심으로 이들 변인들이 어떠한 상호작용을 통하여 문제행동에 영향을 미치는지 종단적인 관점에서 고찰해 보았다. 한편, 대부분의 연구들은 아동의 환경을 통합적으로 고찰하지 못했다는 한계를 지니고 있다. 실제로 부모의 양육태도나 또래관계, 교사-아동의 관계 등 일정

한 변인들에만 초점을 두고 단선적인 관점에서 이루어진 연구들이 대다수를 차지하는 것이 사실이다.

위에서도 강조한 바와 같이 문제행동에 영향을 미치는 요소들은 각기 독립적으로 영향을 미치기 보다는 복잡한 상호작용을 통하여 영향을 미친다. 뿐만 아니라 학령초기는 유아기에서 아동기로의 전환이 일어나는 시기로 사회적 범위가 큰 폭으로 확장되는 시기이기 때문에 다양한 변인들을 통합적으로 살펴보는 것은 더욱 중요해진다.

국내의 경우 최근 들어 또래관계나 자아개념, 양육태도 등의 다변인을 통합적으로 고려한 종단적인 연구들이 조금씩 늘어나고 있는 추세이긴 하지만(이사라, 2000; 이종승, 남덕진, 2002; 장재숙, 백경임, 2004), 질적으로나 양적으로 풍부하지 못하고 연구의 대상 또한 영·유아에 집중되어 있어 아동기와의 관련성을 알아보기에도 미흡하다.

더욱이 학령초기의 문제행동이 일시적으로 나타났다가 사라지는 것이 아니라 약 60% 정도가 그 문제를 이후에도 지속적으로 보이며, 적절한 치료 없이 방치되는 경우 더 위험한 행동으로 발전하게 된다는 Hwang과 James-Robert(1998)의 연구는 이 시기의 문제행동에 대한 올바른 이해와 개입을 위한 노력이 얼마나 중요한지 잘 보여주고 있다.

이에 본 연구는 학령초기 아동을 대상으로, 가정과 학교, 그리고 아동의 개인적인 특성이 어떠한 상호작용을 통하여 문제행동의 변화과정에 영향을 미치는지 구조방정식모형을 통하여 단기 종단적으로 그 과정을 탐색해 보고자 한다. 본 연구에서 설정한 가설적인 개념모형은 그림 1과 같다.

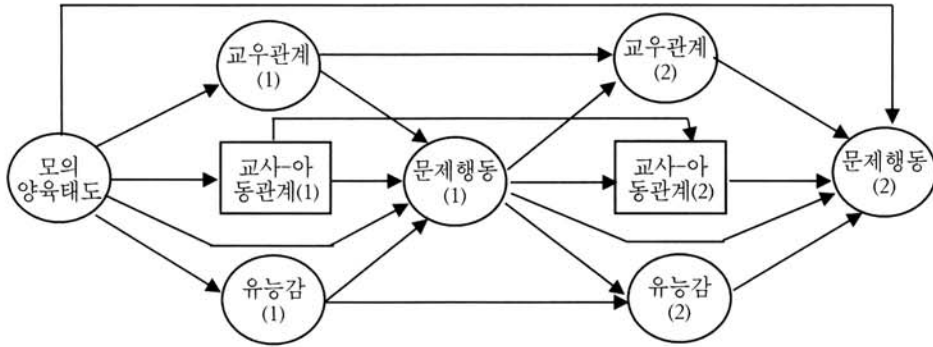


그림 1. 문제행동 변화과정에 관한 개념모형

방 법

연구대상

본 연구의 대상은 부산광역시에 소재한 공립 초등학교 3개교(총 18학급)에 재학 중인 1학년 아동 481명(남아 234명, 여아 247명)과 어머니 481명 및 아동의 1, 2학년 학급 담임교사 36명(남 2명, 여 34명)이었다. 연구를 위하여 1차시기와 2차시기에 총 529명의 아동에게 설문지가 배부되었으나 전학이나 불성실한 응답 등 분석에 적절치 못한 응답지를 제외하고 1차시기와 2차시기에 각각 총 481부가 분석에 사용되었다.

측정도구

한국판 아동행동평가척도

아동의 문제행동을 측정하기 위하여 오경자 등(1997)이 Achenbach(1991)의 아동·청소년 행동평가척도(CBCL: Child Behavior Checklist)를 우리나라 실정에 맞게 번안하여 표준화한 한국판 아동행동평가척도(K-CBCL: Korean-Child Behavior Checklist)를 사용하였다.

K-CBCL은 문제행동증후군 척도(Problem Behavior Scale)와 사회능력척도(Social Competence Scale)의 두 가지 하위 척도로 구성되어 있으며 문제행동증후군 척도는 내재화 문제(internalizing problems)와 외현화 문제(externalizing problems) 및 총문제 행동(total behavior problems) 척도로 구성되어 있다. 본 연구에서는 T점수로 표준화 되어진 내재화 문제와 외현화 문제만을 사용하였다. 신뢰도는 내적합치도(Cronbach's α)가 광소현과 김순옥(2004)의 연구에서는 내재화와 외현화 문제행동이 각각 .89와 .86이었으며, 본 연구에서는 내재화 문제행동은 1차, 2차시기에 각각 .68, .74였고, 외현화 문제는 .47, .52였다.

모의 양육행동 검사

어머니의 양육태도를 측정하기 위하여 본 연구에서는 Schaefer(1959)의 Maternal Behavior Research Instrument(MBRI)를 우리나라 실정에 맞게 번안한 이원영(1983)의 양육태도척도 가운데 애정적-적대적 양육태도(34문항), 수용적-거부적 양육태도(26문항), 긍정적-부정적 평가태도(22문항)의 세 가지 하위척도를 사용하였다.

이원영(1983)의 양육태도 척도는 문항별로 5점 리커트 방식(아주 그렇다: 1, 그저 그렇다: 3, 아주 아니다: 5)의 총 154문항으로 구성되어 있으며 점수가 높을수록 애정적, 수용적 양육태도와 긍정적 평가태도가 높음을 의미한다. 본 연구에서 내적합치도는 애정적-적대적 양육태도가 .82, 수용적-거부적 양육태도가 .77, 긍정적-부정적 평가태도가 .75였다.

긍정·부정 또래지명 검사

본 연구에서는 아동의 또래관계를 측정하기 위하여 Coie와 Dodge(1983)의 긍정·부정 또래지명 검사(Positive and Negative Nomination)를 사용하였다. 긍정·부정 또래지명 검사는 아동을 1:1로 면담하여 아동이 속해있는 학급에서 가장 좋아하는 친구 3명과 가장 싫어하는 친구 3명을 지명하도록 하는 방법이다. 그 후에 긍정적인 지명수와 부정적인 지명수를 계산하여 각 학급의 인원수를 고려하여 표준화하여 L(Like) 점수와 D(Dislike) 점수를 환산하였다. 본 연구에서는, L점수를 교우선호정도로, D점수를 교우거부점수로의 원점수로 하여 학급의 인원수를 고려하여 백분위로 환산하였다.

교사-아동 관계 질문지

본 연구에서는 교사와 아동의 관계를 측정하기 위하여 Pianta(1992)가 개발한 Student-Teacher Relationship Scale(STRS)을 박영충(1997)이 우리나라 실정에 맞게 변안하여 신뢰도와 내용타당도 입증한 질문지를 사용하였다. STRS는 학급의 담임교사가 각 아동과의 개별적인 관계를 평가하는 5점 리커트 방식(전혀 아니다:1점, 보통이다: 3점, 아주 그렇다: 5점)의 총 30문항으로 구성되어있다. 본 연구의 경우 1, 2학년 담임교사들은 평균 29명(SD=1.96)의 아

동과의 관계를 평가하였다. 신뢰도는 내적합치도가 1차시기와 2차시기에 각각 .83과 .94로 나타났다.

아동용 유능감 척도

아동의 유능감을 측정하기 위하여 본 연구에서는 Harter(1982)의 지각된 유능감 척도(The Perceived Competence Scale for Children)를 기초로 한 이주리(1994)의 아동용 자기 역량지각 척도를 사용하였다.

아동용 유능감 척도는 인지적 역량지각(6문항), 사회적 역량지각(6문항), 그리고 신체적 역량지각(6문항)을 측정하는 총 18장의 그림카드를 이루어져 있다. 측정은 검사자가 대상 아동을 직접 1:1로 면담하여 각 문항별로 4점 리커트 방식으로 채점하도록 되어 있다. 본 연구에서 신뢰도는 내적합치도가 1차시기에는 인지적 유능감이 .76, 사회적 유능감이 .71, 신체적 유능감이 .69였으며, 2차시기에는 인지적 유능감이 .85, 사회적 유능감이 .81, 신체적 유능감이 .83이었다.

연구절차

본 연구를 위한 조사는 2년에 걸쳐 1년 간격으로 총 2회로 나누어 실시되었다. 1차시기는 2005년 7월, 2차시기는 2006년 7월에 각각 실시되었다. 연구를 위하여 아동의 학급 담임 교사를 통하여 아동의 어머니에게 아동의 문제행동을 측정하기 위한 한국판 아동행동검사(K-CBCL)와 어머니의 양육태도 측정을 위한 모의 양육행동검사(MBRI)를 배부한 후 일주일 후에 회수하였다. 그리고 동일한 기간 내에 학급 담임교사에게는 교사-아동 관계 질문지(STRS)를 배부하고 아동을 대상으로 유능감과

교우관계를 측정하였다. 아동의 유능감과 교우관계의 측정은 본 연구자가 포함된 검사팀이 아동을 1:1로 면담하였다. 면담을 통하여 아동에게 그림 카드를 보여주면서 아동용 유능감 척도(PCSC)를 실시하였고, 학급 담임교사의 도움을 받아 같은 학급 친구의 명단과 사진을 보여주면서 교우관계 측정을 위한 긍정·부정 또래지명검사를 실시하였다.

자료분석

수집된 자료는 SPSS WIN 12.0과 AMOS 4.0 프로그램을 통하여 분석되었다. 우선 본 연구의 대상자들에 대한 기초적인 인구통계학적 분포와 변인들의 평균 및 표준편차 및 전체적인 관련성을 알아보기 위하여 기술통계와 Pearson 상관분석이 실시되었다. 다음으로 구조방정식모형을 통하여 연구모형의 적합도를 검증하고 AMOS에서 제시하는 수정지수(Modification Index)와 선행연구를 근거로 모형을 수정하였다. 그리고 Aroian 방식으로 변인들의 간접효과를 살펴보았다.

결 과

변인들의 평균과 표준편차 및 상관관계

먼저 변인들의 전체적인 경향성과 관련성을 알아보기 위하여 시기별로 평균과 표준편차 및 상관관계를 알아보았다. 결과는 표 1에 제시된 바와 같다.

연구모형의 검증

우선 본 연구에서 가설적으로 설정된 연구모형이 경험적 자료에 잘 부합되는지 살펴보기 위하여 구조방정식모형의 여러 가지 적합도 지수 가운데 표본의 크기에 민감하지 않으면서 모형의 간명성을 잘 반영해준다고 알려진 *TLI*, *CFI*, 그리고 *RMSEA*를 중심으로 모형의 적합도를 살펴보았다(홍세희, 2000). 결과는 표 2에 제시된 바와 같다.

표 2에서 보는 바와 같이 본 연구에서는 χ^2 값이 기준에 미치지 못하고 있다. 그러나 χ^2 값은 사례 수에 의해 결정되어지는 경향이 강하기 때문에, χ^2 값이 적합도에 부합하지 않을 경우 다른 적합도 지수를 고려하여 평가하여 그 적합성을 평가할 필요가 있다(홍세희, 2000). *TLI*와 *CFI*는 일반적으로 .90이상이면 좋은 모형으로 평가되어 지는데 본 연구에서는 좋은 적합도를 충족시키지 못하는 것으로 나타났다. 한편, *RMSEA*는 .05이하이면 좋은 적합도(close fit), .08이하이면 괜찮은 적합도(reasonable fit)로 판단되는데(Browne & Cudeck, 1993), 본 연구에서는 괜찮은 적합도의 기준을 충족시키지 못하는 것으로 나타났다. 이상에서 보는 바와 같이 본 연구에서 가설적으로 설정된 연구모형은 모형의 적합도에서 전반적으로 좋은 모형의 적합도를 충족시키지 못하고 있는 것으로 나타나 수정의 필요성이 제기된다고 할 수 있다.

다음으로 본 연구의 가설모형에서 설정한 각 구조경로의 유효성을 검증하기 위하여 구조경로 추정치(Estimates)를 산출하였으며, 그 결과에 따른 표준오차(S.E), 임계율(C.R), 유의확률(P)을 차례대로 제시하면 표 3과 같다.

표 3에서 보는 바와 같이 아동의 문제행동

표 1. 변인들의 평균과 표준편차 및 Pearson 상관계

시기 / 변인	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱	
①	1.00																		
②	.25***	1.00																	
③	.46***	.46***	1.00																
④	.07	.04	-.02	1.00															
1 차 시 기	⑤	-.06	-.06	-.05	-.42***	1.00													
⑥	.08	.05	.08	.17***	-.33***	1.00													
⑦	.13**	.10*	.12**	.18***	-.18***	.12*	1.00												
⑧	.18***	.09*	.08	.27***	-.20***	.16**	.51***	1.00											
⑨	.16**	.08	.05	.16***	-.15***	.13**	.47***	.51***	1.00										
⑩	-.15**	-.26***	-.21***	-.08	.07	-.01	-.04	-.07	.04	1.00									
⑪	-.09	-.26***	-.20***	-.16**	.19***	-.15**	-.06	-.09*	.03	.62***	1.00								
2 차 시 기	⑫	.01	.06	.06	.42***	-.32***	.22***	.15**	.14**	.10*	-.06	-.11*	1.00						
⑬	.03	-.06	-.07	-.29***	.44***	-.20***	-.14**	-.16**	-.13**	.00	.16**	-.36***	1.00						
⑭	.09	.10*	.04	.03	-.19***	.26***	.09	.09	.04	-.01	-.10*	.19***	-.09	1.00					
⑮	.09	.03	.06	.14**	-.06	.13**	.31***	.16**	.18***	.03	-.01	.22***	-.02	.46***	1.00				
⑯	.09	.10*	.06	.17***	-.08	.16**	.14**	.29***	.30***	.05	-.07	.25***	-.08	.43***	.70***	1.00			
⑰	.06	.06	-.02	.10*	-.07	.10*	.11*	.15**	.28***	.01	.04	.21***	.01	.39***	.66***	.70***	1.00		
⑱	-.05	-.24***	-.15**	-.11*	.15**	-.09	-.09	-.09	-.03	.50***	.41***	-.07	-.18***	-.08	.00	-.08	-.02	1.00	
⑲	-.13**	-.32***	-.20***	-.09*	.22***	-.12*	-.15**	-.11*	-.00	.41***	.54***	-.07	.20***	-.11*	.05	-.03	.06	.69***	1.00
M	3.77	3.19	3.30	21.25	19.34	3.77	3.20	3.21	3.31	44.26	45.16	19.91	18.27	3.59	3.20	3.25	3.35	43.16	43.43
SD	.33	.33	.33	17.42	17.21	.32	.54	.55	.52	8.41	9.76	16.43	17.28	.54	.59	.60	.60	8.83	9.73

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

N=481

- 주. ① 애정적-적대적 양육태도 ② 수용적-거부적 양육태도 ③ 긍정적-부정적 평가태도 ④ 교우선호정도 1
 ⑤ 교우거부정도 1 ⑥ 교사-아동관계1 ⑦ 인지적 유능감1 ⑧ 사회적 유능감1
 ⑨ 신체적 유능감 1 ⑩ 내재화 문제행동 1 ⑪ 외현화 문제행동 1 ⑫ 교우선호정도 2
 ⑬ 교우거부정도 2 ⑭ 교사-아동 관계 ⑮ 인지적 유능감 2 ⑯ 사회적 유능감 2
 ⑰ 신체적 유능감 2 ⑱ 내재화 문제행동 2 ⑲ 외현화 문제행동 2

표 2. 연구모형의 적합도

	TLI	CFI	RMSEA	χ^2	df	p
기준값	>.90	>.90	<.08	-	-	>.05
적합도	.803	.841	.089	652.717	138	.000

표 3. 연구모형의 구조경로 추정치

경로	Estimates	S.E	C.R	p
모의 양육태도 → 문제행동(1)	-.313	1.311	-5.189	.000
교우관계(1) → 문제행동(1)	-.210	.028	-3.541	.000
교사-아동 관계(1) → 문제행동(1)	-.040	.754	-.918	.359
아동의 유능감(1) → 문제행동(1)	-.121	.818	-2.287	.022
모의 양육태도 → 문제행동(2)	-.142	.786	-2.634	.008
교우관계(2) → 문제행동(2)	-.157	.018	-2.949	.003
교사-아동 관계(2) → 문제행동(2)	-.041	.272	-1.003	.316
아동의 유능감(2) → 문제행동(2)	-.026	.319	-.590	.555
문제행동(1) → 문제행동(2)	.325	.031	6.936	.000
모의 양육태도 → 교우관계(1)	.149	3.074	2.257	.024
교우관계(1) → 교우관계(2)	.918	.109	7.664	.000
문제행동(1) → 교우관계(2)	-.048	.123	-.757	.449
모의 양육태도 → 교사-아동 관계(1)	.130	.068	2.381	.017
교사-아동 관계(1) → 교사-아동 관계(2)	.241	.077	5.446	.000
문제행동(1) → 교사-아동 관계(2)	-.061	.004	-1.390	.164
모의 양육태도 → 아동의 유능감(1)	.234	.091	3.594	.000
아동의 유능감(1) → 아동의 유능감(2)	.301	.083	5.192	.000
문제행동(1) → 아동의 유능감(2)	-.022	.004	-.469	.639

에 영향을 미치는 유의한 예언변인들은 1차시기(1학년)에는 모의 양육태도, 교우관계, 아동의 유능감이었고, 2차시기(2학년)의 문제행동에 영향을 미치는 유의한 예언변인은 모의 양육태도, 1차시기의 교우관계, 1차시기의 문제행동인 것으로 나타났다. 교우관계의 경우, 1차시기의 교우관계에 영향을 미친 예언변수는 모의 양육태도이었고, 2차시기의 교우관계에 영향을 미친 변인은 1차시기의 교우관계였다. 교사-아동 관계의 경우 1차시기의 교사-아동 관계에 유의하게 영향을 미치는 직접적인 경로는 나타나지 않았고, 2차시기의 교사-아동

관계에는 1차시기의 교사-아동 관계가 유의하게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 아동의 유능감에 대하여 1차시기에는 모의 양육태도가, 그리고 2차시기에는 1차시기의 유능감이 직접적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

수정모형의 분석

본 연구에서 학령초기 아동의 문제행동 변화과정을 살펴보기 위하여 가설적으로 설정한 연구모형은 구조방정식에서 요구하는 좋은 적

합도의 지수를 충족시키지 못하고 있어 수정의 필요성이 제기되었다. 모형의 수정은 AMOS 에서 제시되는 수정지수와 선행연구들을 근거로 진행되었다. 모형의 수정과정에서는 우선 연구모형에서 통계적으로 유의하지 않으면서 낮은 추정치를 보이는 경로를 순서대로 제거하였다. 이 후에 수정지수가 크면서 선행연구에서 입증되었거나 이론적인 받침이 있는 경로들을 추가하였다. 각각의 경로가 제거되고 추가될 때에는 경로에 영향을 미치는 다른 변수의 추정치와 χ^2 값을 고려하는 wald검증이 추가로 실시되었다. 모형을 수정한 결과 우선 제거된 경로는 연구모형에서 추정치가 통계적 유의수준에 미치지 못하는 ‘교사-아동 관계 →문제행동(1)’, ‘문제행동(1) →교우관계(2)’, ‘문제행동(1) →교사-아동 관계(2)’, ‘문제행동(1) →아동의 유능감(2)’, ‘교사-아동 관계(2) → 문제행동(2)’, ‘아동의 유능감(2) →문제행동(2)’의 6개 경로였다. 그리고 이 과정에서 연구모형에서는 유의했던 ‘양육태도 →교우관계(1)’, ‘양육태도 →교사-아동 관계(1)’의 경로도 제거되었다. 이후에 수정지수와 선행연구를 토대로 ‘아동의 유능감(1) →교사-아동 관계(1)’, ‘아동의 유능감(1) →교우관계(1)’, ‘교사-아동 관계(2) →아동의 유능감(2)’, ‘유능감(2) →교우관계(2)’의 4개 경로가 추가되었다. 이 과정에서 문제행동(1)과 외현화 문제(1), 문제행동(2)와 외현화 문제(2) 사이에 음오차분산이 발생하여

오차분산을 .005로 지정해 주었다. 수정모형의 적합도를 검증할 위해서는 연구모형과 동일한 적합도 지수인 *TLI*, *CFI*, *RMSEA*를 선정하였다. 결과 및 연구모형과의 비교는 표 4에 제시되어 있다.

표 4의 수정모형의 적합도에서 χ^2 값은 기준에 미치지 못하는 것으로 나타났다. 그러나 위에서 언급한 바와 같이 χ^2 값은 사례 수에 의해 결정되어지는 경향이 강하기 때문에, χ^2 값이 적합도에 부합하지 않을 경우 다른 적합도 지수를 고려하여 평가하면 된다. 한편, χ^2 값이 적합도에 부합되지는 않았지만 연구모형에 비하여 수정모형은 자유도가 동일함에도 불구하고 그 값이 336.825만큼 줄어들었는데, 이는 수정모형이 연구모형에 비하여 실제 자료에 보다 근접함을 보여주는 결과라고 할 수 있다.

*TLI*와 *CFI*, *RMSEA*는 연구모형에서는 좋은 적합도를 충족시키지 못하였으나 수정모형에서는 좋은 적합도의 기준을 충족시키는 것으로 나타났다. 따라서 위의 수정모형은 χ^2 값을 제외한 *TLI*, *CFI*, *RMSEA*에서 좋은 적합도의 기준을 충족시키고 있어 아동의 문제행동 변화과정에 관한 모형으로 보기에 적합하다고 할 수 있다.

다음으로 수정모형의 각 구조경로의 유효성을 검증하기 위하여 구조경로 추정치를 산출하였으며, 그 결과에 따른 표준오차, 임계율,

표 4. 연구모형과 수정모형의 적합도 비교

적합도	<i>TLI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
기준값	>.90	>.90	<.08	-	-	>.05
연구모형	.803	.841	.089	660.164	138	.000
수정모형	.930	.944	.053	323.339	138	.000

표 5. 수정모형의 구조경로 추정치

경로	Estimates	S.E	C.R	p
모의 양육태도 → 문제행동(1)	-.312	1.216	-5.366	.000
교우관계(1) → 문제행동(1)	-.249	.027	-4.108	.000
아동의 유능감(1) → 문제행동(1)	-.134	.923	-2.257	.024
모의 양육태도 → 문제행동(2)	-.134	.740	-2.539	.011
교우관계(2) → 문제행동(2)	-.138	.019	-2.625	.009
문제행동(1) → 문제행동(2)	.328	.031	7.052	.000
아동의 유능감(1) → 교우관계(1)	.323	2.222	5.019	.000
아동의 유능감(2) → 교우관계(2)	.139	1.183	2.397	.017
교우관계(1) → 교우관계(2)	.857	.086	8.315	.000
아동의 유능감(1) → 교사-아동 관계(1)	.182	.048	3.446	.001
교사-아동 관계(1) → 교사-아동 관계(2)	.248	.077	5.616	.000
모의 양육태도 → 아동의 유능감(1)	.204	.086	3.203	.000
교사-아동 관계(2) → 아동의 유능감(2)	.514	.039	11.709	.000
아동의 유능감(1) → 아동의 유능감(2)	.185	.069	3.777	.000

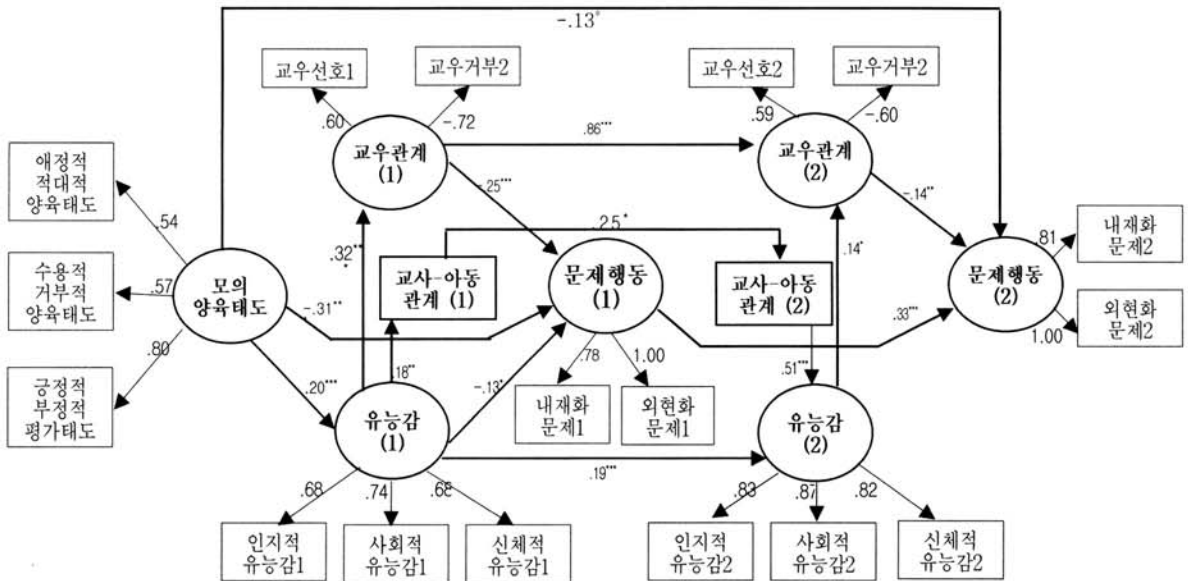


그림 2. 학령초기 아동의 문제행동 변화과정에 관한 수정모형의 경로도형

유의확률을 차례대로 제시하면 표 5와 같다.

표 5에서 보는 바와 같이 아동의 문제행동에 직접적인 영향을 미치는 유의한 경로는 1차시기(1학년)에는 '모의 양육태도→문제행동 1', '교우관계 1→문제행동 1', '아동의 유능감 1→문제행동 1'이었고, 2차시기(2학년)에는 '모의 양육태도→문제행동 2', '교우관계 2→문제행동 2', '문제행동 1→문제행동 2'인 것으로 나타났다. 즉, 시기별로 1학년 때에는 모의 양육태도, 교우관계, 아동의 유능감의 순으로, 그리고 2학년 때에는 교우관계, 모의 양육태도 순으로 각각 아동의 문제행동에 직접적인 유의한 영향을 미친다고 할 수 있다. 이상에서 살펴본 구조경로 추정치를 중심으로 본 연구의 최종 수정모형의 경로도형을 제시하면 그림 2와 같다.

매개효과의 검증

본 연구에서는 학령초기 아동들의 문제행동 변화과정에 영향을 미치는 예언변수로 외생변수에 '모의 양육태도'를 설정하였고, 매개변수에는 각 시기별로 '교우관계', '교사-아동 관계', 그리고 '아동의 유능감'을 설정하였다. 따라서 이들 변수들의 매개효과를 검증함으로써 변인들 간의 관계와 학령초기 아동의 문제행동 변화과정에 관한 변인들의 기여도를 보다 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 본 연구에서는 매개효과의 통계적 검증을 위하여 가장 널리 사용되는 방식 가운데 하나인 Aroian 방식을 사용하였다

매개효과를 검증해 본 결과 교우관계는 '교우관계 1→교우관계 2→문제행동 2($t=11.00, p<.05$)'의 경로가 유의하게 나타났다. 즉, 1학년 때의 교우관계는 2학년 때의 교우관계를

통하여 2학년 때의 문제행동에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

교사-아동 관계와 관련된 매개효과는 '교사-아동 관계 1→교사-아동 관계 2→아동의 유능감 2($t=3.26, p<.05$)'와 '아동의 유능감 1→교사-아동 관계 1→교사-아동 관계 2($t=2.65, p<.05$)'의 두 경로인 것으로 나타났다. 즉, 1학년 때의 교사-아동 관계가 2학년 때의 교사-아동 관계를 통하여 2학년 때의 아동의 유능감에 간접적으로 영향을 미치고 있다고 할 수 있다. 또한 1학년 때의 유능감은 교사-아동 관계를 통하여 1년 후인 2학년 때의 교사-아동 관계에 간접적으로 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

아동의 유능감과 관련된 매개효과는 '모의 양육태도→아동의 유능감 1→교사-아동 관계 1($t=2.055, p<.05$)'의 경로가 유의하게 나타났다. 따라서 모의 양육태도는 1학년 때에 아동의 유능감을 통하여 교사-아동 관계에 간접적인 영향을 미치고 있다고 할 수 있다. 마지막으로 1학년 시기의 문제행동과 관련된 경로에서 '교우관계 1→문제행동 1→문제행동 2($t=7.46, p<.05$)'가 유의한 것으로 나타났다. 즉, 1학년 때의 교우관계는 1학년 때의 문제행동을 통하여 2학년 때의 문제행동에 영향을 미친다고 할 수 있다.

논 의

본 연구의 목적은 학령초기 아동의 문제행동 변화과정을 탐색해 보는 것이었다. 이를 위하여 모의 양육태도를 예언변수로 설정하였고 교우관계, 교사-아동의 관계, 그리고 아동의 유능감을 매개변수로 설정하였으며 문제행

동을 결과변수로 설정하여 그 구조적인 관계를 알아보았다. 연구를 위하여 초등학교 1학년 아동 481명에게 1년의 간격을 두고 두 차례에 걸쳐 교우관계와 유능감을 측정하였다. 그리고 아동의 학부모를 대상으로 모의 양육태도와 문제행동을, 담임교사를 대상으로는 교사-아동의 관계를 측정하였다. 수집된 자료들은 SPSS 12.0 및 AMOS 4.0 프로그램을 통하여 변인들의 기술통계와 *Pearson* 상관계, 그리고 구조방정식모형으로 검증 및 분석되어 최종적인 모형으로 제시되었다. 본 연구의 주요한 결과에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 모의 양육태도와 교우관계, 교사-아동관계, 그리고 아동의 유능감이 학령초기 아동의 문제행동에 영향을 미치는 경로는, 모의 양육태도가 문제행동에 지속적으로 직접적인 영향을 미치는 경로와 유능감이나 교우관계에 영향을 주어 간접적으로 문제행동에 영향을 미치는 두 가지로 요약해 볼 수 있다.

이러한 결과는 부모의 양육태도가 아동의 외현화 문제행동에 영향을 미친다는 Aunola와 Nurmi(2005), Eisenberg 등(2005), 그리고 Roser, Eccle와 Strobel(1998)의 연구를 지지하는 결과라고 할 수 있다. 특히 위의 경로에서 아동의 유능감과 교우관계는 모의 양육태도와 문제행동 사이에서 매개적 역할을 하고 있다고 할 수 있는데 이와 같은 결과는 Harter와 Nowakowski(1987)가 제안했던 내적실행모델(internal working model)을 지지하는 결과이다. 내적실행모델에서는 어머니를 비롯한 주요 애착대상과의 관계가 내적표상으로 자리 잡아 이후의 자아발달과 대인관계에 중요한 영향을 미치게 되는데, 이 과정에서 아동의 자이에 대한 지각이 과정적 변수으로써 기능한다고 제안한다. 국내에서 이와 같이 내적실행모델을

지지하는 연구결과로는 장재숙과 백경임(2002), 이사라와 박성연(2002) 등의 연구를 들 수 있다.

장재숙과 백경임(2002)은 모의 양육태도가 아동의 문제행동에 간접적인 영향을 미치는 이유에 대해서 학령전기는 가정에서 부모와 함께 하는 시간이 매우 많지만 학령기에 접어든 아동들은 이제 가정의 범위를 벗어나 사회적 상호작용의 범위가 학교에서의 또래관계나 교사와의 관계로 확장되어 감에 따라서 점차적으로 모의 양육태도의 직접적인 영향의 크기가 줄어들기 때문이라고 하였다. 그리고 이사라와 박성연(2002)은 아동의 자아개념이 아동기 동안에는 부모의 영향을 받지만 청소년기가 되면 점차로 또래의 영향을 지배적으로 받고, 더 이상 부모의 양육태도에 직접적인 영향을 받지 않기 때문이라고 하였다.

한편, 장재숙과 백경임(2002)은 어머니의 양육태도가 친구 및 교사와의 대인관계에 영향을 미치는 구조는 아동의 자아개념에 의한 완전매개모형이 성립된다고 밝혔는데, 본 연구의 경우는 부분매개모형에 더욱 근접한 것으로 나타났다. 그러나 본 연구에서 모의 양육태도의 영향력이 시간이 흐름에 따라 감소되는 경향이 있음을 상기해 볼 때, 장재숙과 백경임(2002)과 같이 학령중기 혹은 후기에 본 연구의 대상 아동들을 다시 추적해본다면 이들과 유사한 결과를 얻을 수도 있음을 추론해 볼 수 있다. 즉, 모의 양육태도는 연령이 어릴수록 아동의 문제행동을 비롯한 또래관계나 교사-아동 관계 등에 더욱 직접적인 영향을 미치지만 연령이 증가할수록 부모의 신념이나 가치관이 아동에게 내면화되어 간접적으로 영향을 미치게 된다고 할 수 있다.

이상의 경로들에서 주요한 점은 모의 양육

태도가 아동의 문제행동을 형성하는 주요한 변인이며, 모의 양육태도로부터 영향을 받은 교우관계와 유능감 또한 문제행동에 영향을 미치는 주요한 변수라는 점이다. 또한 문제행동이 일단 형성되고 나면 잘 변화되지 않고 유지되는 특성을 지니고 있다는 것이다.

둘째, 본 연구에서 교우관계는 학령초기 동안 지속적으로 문제행동에 직접적 영향을 미칠 뿐 아니라, 1학년시기의 교우관계는 2학년시기의 문제행동에도 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 교우관계는 본 연구에서 설정된 매개변수들 가운데 문제행동에 가장 많은 영향을 미치는 변수인 것으로 나타났다. 이러한 결과는 또래 괴롭힘을 받은 피해 아동들에게서 우울감 및 불안감이 증가되고, 외현화 문제행동이 증가하여 실생활 적응에 어려움을 가진다는 여러 연구 결과들과 그 맥을 함께 하는 결과라고 할 수 있다(김명숙, 1994; Cillessen & Antonious, 1997; Criss et al., 2002; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Suzanne, Wendy, Debra, & Jennifer, 2003). 이 외에 또래 집단에서 어려움을 많이 경험하는 아이들이 그렇지 못한 아동들에 비해서 학교생활에서 부적응 문제를 빈번하게 보인다고 지적한 유선이와 김광웅(1999), Parker와 Asher(1987) 등과도 부분적으로 그 맥을 같이 한다.

셋째, 본 연구에서 교사-아동 관계는 1학년과 2학년시기동안 모두 아동의 문제행동에 직접적인 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사와의 관계가 아동의 문제행동이나 학교생활의 적응에 직접적으로 영향을 미친다고 보고해 온 여러 연구들과 일치하지 않는 결과이다(안선희, 2002; Pianta et al., 2002; Tompson, 2002; Valeski & Stipek, 2001).

본 연구가 이처럼 선행연구들과 일치되지 않은 결과를 보인 것은 Pianta 등(1995)이나 이진숙(2004)의 연구가 학령 전부터 초등학교 입학 후의 시점에 이르는 전환기 아동을 대상으로 한 데 비하여 이미 초등학교에 입학한 학령초기 아동만을 대상으로 했기 때문에 일어나는 차이로도 해석해 볼 수 있을 것이다. 가령 이진숙(2004)은 학령 전 유아들은 유아교육기관에서 교사와 매우 친밀한 관계를 가지게 되고 이로 인해 교육기관의 적응에 많은 영향을 받는다고 하였다. 그러나 본 연구의 경우는 초등학교에 입학한 이후라는 점에서 그 차이를 나타낼 수 있음을 추측해 볼 수 있다. 또한 유치원 환경은 교사와 아동이 상호작용을 할 때 아동의 좌석배치가 비교적 자유롭고 교사와 물리적 거리가 가까운데 비하여 초등학교 1학년 교실은 아동용 책걸상과 고정된 교탁 위치, 칠판, 40분간의 고정되고 경직된 수업시간 등(장영숙, 유승연, 2002)으로 인하여 교사와 가까워지기 어려운 것이 사실이다.

한편, 본 연구의 결과는 교사의 지지가 초등학교 아동의 학교생활 부적응을 예언해 주는 매개변수(mediator)가 아니라 조절변수(moderator)라고 밝힌 Hamre와 Pianta(2005)의 결과와 부분적으로 일치한다. 또한 가족 지지, 또래 지지, 교사 지지가 아동의 부적응을 예측할 수 있는지 알아본 연구에서 교사 지지가 가장 낮은 수준으로 영향을 미치고 있다고 보고한 김명숙(1994)의 연구와 그 맥을 함께 하고 있다고 볼 수 있다.

넷째, 본 연구에서 아동의 유능감은 1학년 시기 동안에는 문제행동에 직접적으로 뿐만 아니라 간접적으로도 영향을 미쳤으나 2학년 시기에는 교우관계를 통하여 간접적으로만 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 1학년 동

안은 아동이 스스로의 인지적, 사회적, 신체적 능력에 대하여 지각하는 바가 문제행동에 직접적인 영향을 미치지 않지만 2학년이 되면 스스로 능력에 대해 지각하는 바가 문제행동에 직접적인 영향을 미치지 못하고 문제행동 자체가 유지되어 아동이 변화를 위하여 노력하더라도 쉽게 변화되지 않는다는 것을 예측하게 한다. 이와 같은 결과는 강수령과 이경님(2001)에서 아동의 사회적 유능감이 초등학생의 학교적응에 직접적인 영향을 미친다는 결과와 부분적으로 일치하는 결과이다. 또한 1학년 시기의 유능감은 모의 양육태도와 교사-아동관계에서 유의미한 매개효과가 입증되었다. 즉, 모의 양육태도는 교사-아동의 관계에 직접적으로는 유의미한 영향을 미치지 못하였으나 아동의 유능감을 통하여 간접적으로만 영향을 미친다고 할 수 있다. 이러한 결과는 장재숙과 백경임(2004)의 연구와도 유사한데, 연구자들은 모의 양육태도가 교사와 아동의 관계에 미치는 영향에서 아동의 자아개념이 유의미한 매개변수라고 보고하였다.

이상에서 학령초기 아동의 문제행동 변화과정을 살펴본 결과 모의 양육태도와 교우관계 및 교사-아동의 관계, 그리고 아동의 유능감은 직접적, 간접적으로 다양한 경로를 통하여 상호작용하면서 문제행동의 변화에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

마지막으로 본 연구의 제한점과 더불어 몇 가지 제언을 덧붙이면 다음과 같다. 우선 본 연구는 초등학교 1학년부터 2학년까지의 단기 종단적인 기간에 걸쳐 실시되어 발달적인 맥락에서 볼 때 매우 짧은 한계를 지닌다. 따라서 학령전기와 중기 및 후기를 포함한 보다 긴 기간 동안의 종단연구를 통하여 이들 변인들이 문제행동에 영향을 미치는 경로를 탐색

해 모형화 해 볼 필요가 있다. 아울러, 본 연구의 문제행동의 측정변인에서 외현화 문제행동의 내적합치도가 다소 낮은 점을 고려하여 문제행동에 관한 연구결과에 관하여 보다 조심스러운 해석이 요구된다. 그럼에도 본 연구는 학령초기 아동을 대상으로 문제행동 및 관련변인들을 종단적으로 탐색하여 그 과정을 탐색했다는 의의를 가지고 있다. 이에 본 연구에서 나타는 문제행동의 변화과정을 토대로 학령초기 아동을 위한 아동용, 교사용, 그리고 부모용의 실제적인 상담 및 교육프로그램을 개발해 본다면 학교를 비롯한 다양한 교육 및 상담 현장에서 본 연구의 실용적 가치가 더욱 높아질 것이다.

참고문헌

- 강수령, 이경님 (2001). 아동의 또래괴롭힘, 사회적 유능감과 학교적응과의 관계. *동아대학교: 동아교육논총*, 12, 161-179.
- 곽소현, 김순옥 (2006). 어머니의 아동기 애착, 정서, 양육행동과 아동의 문제행동의 경로분석. *가정관리학회지*, 24(6), 95-116.
- 김명숙 (1994). 아동의 사회적 지지와 부적응과의 관계. *박사학위논문*, 숙명여자대학교.
- 박영충 (1997). 포트폴리오(portfolios)의 유아 교육 현장 적용 효과. *박사학위논문*, 숙명여자대학교.
- 오경자, 이해련, 홍강의, 하은혜 (1997). K-CBCL 아동청소년행동평가척도. 서울: 중앙적성출판사.
- 유선이, 김광웅 (1999). 아동의 우정지각과 학교적응과의 관계. *생활과학연구지*, 14, 85-106.

- 이사라 (2000). 부모와 또래가 아동의 자아개념 발달에 미치는 영향에 관한 종단적 연구. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 이사라, 박성연 (2002). 부모의 양육행동 및 또래관계가 아동의 자아개념 발달에 미치는 영향에 관한 종단적 연구. 아동학연구, 22(4), 17-32.
- 이선영 (2001). 아동 및 청소년의 친구관계 발달과 학교적응. 박사학위논문, 대구가톨릭대학교.
- 이원영 (1983). 어머니의 자녀 교육관 및 양육태도와 유아발달과의 관계성연구. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 이진숙 (2004). 취학전 시기의 모-자녀 관계, 교사 및 또래관계가 아동의 초기 학교적응에 미치는 영향. 미래유아교육학회지, 11(4), 333-357.
- 이종승, 남덕진 (2002). 자아개념의 안정성에 관한 종단적 연구. 교육심리연구, 16(2), 133-151.
- 이주리 (1994). 유아 및 아동의 가정환경 및 또래환경과 역량지각. 박사학위논문, 서울대학교.
- 장영숙, 유승연 (2002). 유치원과 초등학교 연계교육에 대한 교사와 학부모의 인식 비교 연구. 교과교육연구, 23(2), 113-142.
- 장재숙, 백경임 (2002). 어머니의 양육태도, 아동의 자아개념이 아동의 친구관계 및 교사와의 대인관계에 미치는 영향. 대한가정학회지, 40(8), 1-11.
- 장재숙, 백경임 (2004). 아동의 친구관계 발달에 대한 종단적 연구. 아동학회지, 25(6), 35-52.
- 조희숙, 서수인 (1998). 유아의 문제행동에 대한 교사지각과 어머니 지각간의 관계연구. 유아교육논총, 8, 165-181.
- 최영희 (2004). 아동의 기질과 어머니의 양육행동에 따른 아동의 자기-유능감 차이에 관한 연구. 아동학회지, 25(4), 17-32.
- 홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상, 19(1), 161-177.
- 황해익, 송연숙 (1997). 사회적 지지 및 능력에 대한 아동, 부모, 교사 지각에 관한 연구. 유아교육논총, 7(1), 113-140.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist: 4-18 and 1991 profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Alessandri, E. (1992). Effects of maternal work status in single-parent families on children's perception of self and family and school achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 417-433.
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting style in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.
- Brody, G. H., Murry, V. M., Kim, S., & Brown, A. C. (2002). Longitudinal pathways to competence and psychological adjustment among african american children living in rural single-parent households. *Child Development*, 73(5), 1505-1516.
- Brody, G. H., Kim S., Murry, V. M., & Brown, A. C. (2004). Protective longitudinal paths linking child competence to behavioral problems among african american siblings. *Child Development*, 75(2), 455-467.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cillessen & Antonious, H. N. (1997). *Early peer interaction as a predictor of later social adjustment: Result from a five-year longitudinal study*. (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 409-983).
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220-1237.
- Dodge, K. A, Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's report of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 1076-1086.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olson, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J. O. Greene & B. R. Burleson(Eds.). *Handbook of communication and social interaction skills*(pp.753-797). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr(Eds.). *Competence considered*(pp. 67-97). New Heaven, CT: Yale University Press.
- Harter, S., & Nowakowski, M. (1987). *Manual for the dimension of depression profile for children and adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting-an introduction. In M. Hoghuhi, & N. Long(Eds.). *Handbook of parenting theory and practice*(pp.1-18). London, UK: Sage Publications.
- Hwang & James-Robert. (1998). Emotional and behavioral problems in primary school children from nuclear and extended families in Korea. *Journal of child psychology and psychiatry*, 30, 671-689.
- Kurita, Janice, A., Janzen, Henry, L. (1996). *The role of social support in mediating school transition stress*. (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 407-636).
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The

- role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.
- Lieberman, M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, 70(1), 202-213.
- MacDonald, K., & Parker, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Pianta, R. C. (1992). *The student-teacher relationship scale*. Charlottesville, VA: University of Virginia Press.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. (1991). Relationship between teachers and children: Associations with behavior at home and in the classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Developmental and Psychology*, 7, 295-312.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relationship of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225-238.
- Pomerantz, E. M., & Rudolph, K. D. (2003). What ensues from emotional distress?: Implications for competence estimation. *Child Development*, 74(2), 329-345.
- Roser, R., Eccles, J., & Strobel, K. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, 33, 153-176.
- Stipek, D., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 41-66.
- Suzanne, G., Wendy, M. C., Debra, P., & Jennifer, C. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and projective factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 139-156.
- Tompson, R. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. In K. Kauffman Foundation(Ed.). *Set for success: building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children*(pp.27-40). Kansas City, MO: Ewing Marion Kauffman Foundation.
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feeling about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213.
- Van den Oord, E. J. C. G., & Rowe, D. (1997).

Continuity and change in children's social maladjustment: A developmental behavior study. *Developmental Psychology*, 33(2), 319-332.

원 고 접 수 일 : 2008. 3. 17.
수정원고접수일 : 2008. 5. 13.
게 재 결 정 일 : 2008. 7. 11.

Short-Term Longitudinal Exploration On Change Processes of Problem Behaviors in Early School Aged Children

Guisook Lee

Hyunhee Chung

Department of Education, Keimyung University

The purpose of this study was to examine the change processes of problem behaviors in early school aged children. A total of 481 first grade children(234 boys and 247 girls), their mothers and teachers participated in a two-wave longitudinal study. The instruments employed for the study were Maternal Behavior Research Instrument, Student-Teacher Relationship Scale, Positive-Negative Nomination, Perceived Competence Scale for Children, and Korean-Child Behavior Checklist. For data analysis structural equation modeling was performed to examine the change processes of problem behaviors. Results of this study were as follows. the change processes of problem behaviors in early school aged children had two paths composed of direct and indirect impacts of maternal parenting attitude, classroom peer relationship, student-teacher relationship, and perceived competence. Classroom peer relationship and children's perceived competence were found to be significant mediators between maternal parenting attitude and problem behaviors in early school aged children. These results suggest that all of maternal parenting attitude, classroom peer relationship, student-teacher relationship, and perceived competence should be considered in designing prevention and intervention programs for problem behaviors in early school aged children.

Key words : early school age, the change processes of problem behaviors, maternal parenting attitude, classroom peer relationship, student-teacher relationship, competence