

정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동 간의 관계

이미아 · 강영심[†] · 고민정

(부산대학교 특수교육과 박사수료 · [†] 부산대학교 특수교육과 교수 ·
부산대학교 특수교육과 석사과정)

The Relationship Between Social Competence and Behaviour Problems of Children with Mental Retardation

Mi-A LEE · Young-Sim KANG[†] · Min-Jung KO

Pusan National University

(Received January 8, 2007 / Accepted May 2, 2007)

Abstract

The present research investigated the relationship between social competence and behaviour problems of children with mental retardation. Participants were 73 from both regular and special education schools. Social competence and behaviour problems were measured using the Teacher-Child Rating Scale. An important findings of this study described as the following. First, there were no significant differences in social competence and behaviour problems between boys and girls. Second, there were moderate significant differences in social competence between lower and higher grade children with mental retardation. Children who are higher grade had a significantly more social competence when compared with children who are lower grade. But there are no significant differences in behaviour problems between lower and higher grade. Third, there were moderate significant differences in social competence between lower and higher IQ children with mental retardation. Children who are higher IQ had a significantly higher level of social competence and significantly lower level of behaviour problems, when compared with children who are lower IQ. Forth, there were moderate significant differences in social competence between the regular schools and special education groups. Children who attended special education schools had a significantly higher level of social competence and significantly lower level of behaviour problems, when compared with children who attended regular schools. Fifth, social competence of children with mental retardation was negatively related to behaviour problems. These findings suggest that characteristics of social competence and behaviour problems of students with mental retardation should be considered in order to successfully implement social competence interventions of students with mental retardation.

Key Words : social competence, behaviour problems, mental retardation

[†] Corresponding author : 051-510-2725, kangys@pusan.ac.kr

I. 서론

사회에 성공적으로 적응하기 위해서는 자신의 내·외적 자원을 적절하고 효과적으로 사용할 수 있는 다양한 능력이 요구된다. 이 가운데 아동의 사회적 유능성은 다양한 상황 속에서 또래나 교사 등과 긍정적인 사회적 관계를 형성하는 능력으로(Raver & Zigler, 1997), 자신의 삶의 질을 높이는데 필요한 능력일 뿐만 아니라 아동이 유능한 사회 구성원으로 성장하고 생활하면서 사회적 목적을 달성하는데 필수적인 능력이다(Howes, 2000; Ladd, 1999; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; Wentzel, 1991). 특히 아동기는 또래와의 상호작용이 활발해지고 사회적 유능성의 기초가 형성되는 중요한 시기로서 아동기에 형성된 사회적 유능성의 질은 청소년기 및 성인기의 사회적 적응문제와 관련이 있기 때문에 특히 중요하다(Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987).

정신지체아동들은 낮은 인지적 능력과 사회적 기술 등을 포함하는 적응행동에서의 결함으로 인해, 일반아동에 비해 또래나 교사와 긍정적인 관계를 맺고 유지하는 능력이 떨어질 뿐만 아니라 사회적 관계형성을 방해하는 문제행동을 보이는 경우가 많다(김승국, 1996; 신종호 외, 2003; Adams & Allen, 2001; Guralnick & Groom, 1985; Kopp, Baker, & Brown, 1992). 이러한 문제로 인하여 정신지체아동들은 또래들로부터 거부당하거나 놀림의 대상이 되고 있다(강정수, 2007; 김향지, 1996; 조용태, 1996; Guralnick, 1999; Guralnick & Groom, 1985). 또래로부터의 거부나 고립은 아동으로 하여금 사회적 환경 속에서 충분한 사회적 경험을 하지 못하도록 할 뿐만 아니라 우울이나 불안과 같은 부정적 정서를 유발하여, 다시 또래나 교사에게 부정적인 인식을 심어 주게 되어 사회적 관계 형성에 방해요인으로 작용한다(Henricsson & Rydell, 2006; Murray & Greenberg, 2006). 따라서 정신지체아동이 학교를

비롯하여 사회에 성공적으로 적응하도록 돕기 위해서는 이들의 사회적 유능성을 증진시키고 정서적·행동적 문제를 완화시킬 수 있는 지원과 중재가 이루어질 필요가 있다.

정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동과 관련된 선행연구들은 크게 정신지체아동의 사회적 능력 특성을 밝히는 연구들(김형일, 2003; 김형일·신현기·유장순, 2004; 조용태, 1997, 2000)과 정신지체아동들을 대상으로 사회적 기술 훈련과 관련된 중재 효과 연구들(김향지, 1996; 문영옥·김형일, 2004; 오미경·손희찬, 2001; 임지향·김은경, 2003; 정계숙·박명화·김미정, 2003; 조용태, 송은수, 1997)이 주를 이루고 있다. 이 가운데 정신지체아동의 사회적 능력 특성을 밝히는 연구들은 대부분 일반아동과 정신지체아동 혹은 정신지체아동과 다른 장애영역의 아동들과의 비교연구들이다. 정신지체가 비록 인지적 능력의 결핍과 적응행동에서의 결함을 가진 범주적 집단이라 하더라도 여기에 포함된 아동들은 지능이나 성별, 연령에 따라 다양한 특성을 가진다. 일반아동을 대상으로 한 사회적 유능성에 대한 연구결과들(김미영, 2005; 김미화, 1998; 안라리, 2005; 우수경·최기영, 2002; 이은주, 2005)에 의하면, 성이나 연령, 지능 등과 같은 개인 내적 변인에 따라 사회적 유능성에서 다양한 차이를 보였다. 이러한 결과를 통해 정신지체아동 역시 이러한 차이를 보일 것으로 유추할 수 있다.

그러나 정신지체아동을 대상으로 선행연구들을 살펴보면 대부분 사회적 유능성의 일부라고 할 수 있는 또래관련 사회적 기술에 있어서의 성별 혹은 학년별 차이에 대한 연구들이 보고되고 있을 뿐이다. 따라서 정신지체아동의 성별, 연령별, 지능수준과 같은 배경변인에 따라 또래관련 사회적 기술을 포함하여 보다 확장된 사회적 능력에 있어 어떠한 특성을 보이는지, 그리고 긍정적인 관계형성을 방해하는 문제행동에 있어서는 어떠한 특성을 보이는지 살펴볼 필요가 있을 것이다. 이와 함께 학교는 가정을 제외하고 학령기 아동

이 가장 많은 시간을 보내는 곳으로, 어떤 교육 환경에서 배치되어 사회적 관계를 형성하고 상호 작용하느냐는 정인지체아동의 사회적 유능성 발달에 영향을 미칠 것이다.

따라서 본 연구에서는 정인지체아동의 성, 학년, 지능수준과 같은 개인 내적 변인과 배치환경에 따라 정인지체아동의 사회적 유능성 및 문제행동에서 어떠한 차이가 있는지 그리고 정인지체아동의 사회적 유능성과 문제행동은 어떤 관계가 있는지 살펴보고자 한다. 이를 통해 정인지체아동의 사회적 유능성 증진 및 문제행동 증재를 위한 적합한 목표선정의 준거를 마련함과 동시에 정인지체아동을 위한 사회적 유능성 증진 프로그램 개발을 위한 기초자료를 제공할 수 있을 것이다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 정인지체아동의 사회적 유능성은 배경변인(성, 학년, 지능수준)에 따라 어떠한 차이가 있는가?
- 연구문제 2. 정인지체아동의 문제행동은 배경변인(성, 학년, 지능수준)에 따라 어떠한 차이가 있는가?
- 연구문제 3. 정인지체아동의 사회적 유능성과 문제행동과의 관계는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 정인지체초등학생의 학교적응을 위한 유능성 및 문제행동의 정도를 알아보기 위하여 부산경남에 소재하고 있는 특수학교와 일반학교에 재학하고 있는 정인지체 초등학생 73명을 대상으로 하였으며, 보다 자세한 내용은 <표 1>과 같다.

특수학교의 경우에는 특수교육을 전공한 특수교사가, 일반학교의 경우 정인지체아동의 원적학급 담임교사 즉 일반교사에게 설문지를 배부하고 응답을 요청하였다.

<표 1> 연구 대상 정보

구분	장애유무		전체	
	특수학교 정인지체	일반학교 정인지체		
성별	남	25	26	51
	여	12	10	22
학년	저학년	19	19	38
	고학년	18	17	35
지능수준	경도	9	15	24
	중등도	18	10	28
	중도	10	11	21
전체		37	36	73

정인지체아동의 학년 구분은 초등학교 1학년부터 3학년까지를 저학년으로, 4학년부터 6학년을 고학년으로 나누어 비교하였다. 다음으로 지능수준은 정인지체아동의 특수학급 및 특수학교 교사가 작성해 준 지능점수를 바탕으로 DSM-IV의 정인지체 구분 기준에 따라 경도, 중등도, 중도로 구분하였다.

2. 측정 도구

본 연구는 정인지체아동의 사회적 유능성 및 문제행동 특성을 알아보기 위하여 Hightower와 그의 동료들(1986)이 제작한 교사용 아동평정척도(Teacher-Child Rating Scale)을 정현희(2002)가 우리말로 번안한 척도를 수정하여 사용하였다. 먼저 정현희(2002)가 번안한 척도를 본 연구자를 포함하여 특수교육학 박사 2인에게 내용 타당도를 검증 받고 이를 다시 국어국문학 박사 1인에게 문항의 이해도 및 문법적 오류 등을 검토받아 최종 문항을 선정하였다.

본 연구에서 사용된 척도는 사회적 유능성 20 문항, 문제행동 18문항으로 구성되어 있다. 사회적 유능성의 경우 좌절인내, 사회적 주장기술, 과제지향, 또래관련기술 등 4개 요인으로, 문제행동의 경우 외현화, 수줍음-불안, 학습관련 문제행동

의 3요인으로 이루어져 있다. 본 연구자가 척도의 내적 일치도 계수를 산출한 결과 Cronbach α 의 경우 사회적 유능성이 .95, 문제행동이 .91로 전반적으로 양호하게 나타났다.

설문지 응답은 학생과 최소 3개월 이상 아동과 생활하면서 아동을 잘 알고 있는 교사가 하였는데, 특수학교의 경우에는 특수교육을 전공한 학급담임이, 일반학교의 경우에는 특수교육을 전공하지 않은 일반교사가 각 문항에 대해 1점(전혀 아니다)에서 5점(아주 그렇다)으로 평가하였다. 채점은 전체 하위척도별 점수를 합산하여 계산할 수도 있고, 각 요인별 점수를 계산할 수도 있다. 사회적 유능성 척도의 경우 최소 20-최대 100점을 얻을 수 있으며, 점수가 높을수록 학교적응을 위한 사회적 유능성이 높다는 것을 의미한다. 반면 문제행동척도의 경우 최소 18-최대 90점을 받을 수 있으며, 점수가 높을수록 학교적응에 어려움을 유발하는 문제행동을 가지고 있음을 나타낸다. 구체적인 하위척도별 문항 내용 및 문항 수는 <표 2>와 같다.

<표 2> 교사용 아동평가척도의 하위척도 구성

하위 척도		문항수
사회적 유능성	좌절인내	5
	사회적 주장 기술	5
	과제지향	5
	또래관련기술	5
문제 행동	외현화문제	6
	수줍음-불안	6
	학습문제	6

3. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS 12.0을 이용하여 분석하였다. 먼저 척도의 신뢰도를 알아보기 위하여 내적 일치도를 산출하였으며, t검증과 변량분석을 통해 아동의 성별, 학년, 지능수준, 배치학교에 따라 척도점수에 차이가 있는지를 살펴보았다. 그리고 정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동과의 관계를 알아보기 위하여 Pearson의 적률상관분석을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 정신지체아동의 사회적 유능성 특성

가. 성별에 따른 정신지체아동의 사회적 유능성

정신지체아동들이 성별에 따라 사회적 유능성에서 차이가 있는지를 살펴보기 위하여 t-검증을 실시하였으며, 그 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 성별에 따른 정신지체아동의 사회적 유능성에 대한 t-검증 결과

성별	남(n=51)		여(n=22)		t
	M	SD	M	SD	
좌절인내	2.56	.69	2.62	.56	-.37
사회적 주장 기술	2.53	.95	2.34	.93	.82
과제지향	2.55	.93	2.29	.97	1.09
또래관련기술	2.47	.93	2.37	.89	.44
총합	2.53	.69	2.40	.74	.70

<표 3>을 살펴보면, 정신지체아동들은 성별에 따라 사회적 유능성에서는 유의미한 차이가 없었다.

나. 학년에 따른 정신지체아동의 사회적 유능성

정신지체아동들이 학년에 따라 사회적 유능성에서 차이가 있는지를 살펴보기 위하여 t-검증을 실시하였으며, 그 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 학년에 따른 정신지체아동의 사회적 유능성에 대한 t-검증 결과

학년	저학년(n=38)		고학년(n=35)		t
	M	SD	M	SD	
좌절인내	2.52	.64	2.64	.67	-.82
사회적 주장기술	2.15	.88	2.82	.89	-3.23**
과제지향	2.21	.92	2.76	.89	-2.59*
또래관련기술	2.21	.88	2.70	.88	-2.41*
총합	2.27	.67	2.73	.65	-2.96**

<표 4>를 살펴보면, 저학년 정신지체아동에 비해 고학년 정신지체아동들의 전체 사회적 유능성 점수가 확연히 높았다($t=-2.96, p<.01$). 하위영역별

로 살펴보면 주장기술에 있어 저학년과 고학년의 차이가 뚜렷하였으며($t=-3.23, p<.01$), 과제지향($t=-2.59, p<.05$)과 또래관계 기술($t=-2.41, p<.05$)에서도 저학년에 비해 고학년이 유의미한 차이가 있었다. 그러나 좌절인내 영역에서는 고학년과 저학년 간에 유의미한 차이가 없었다.

다. 지능수준에 따른 정인지체아동의 사회적 유능성

정인지체아동들이 지능수준에 따라 사회적 유능성에서 차이가 있는지를 살펴보기 위하여 F-검증을 실시하였으며, 그 결과는 <표 5>과 같다.

<표 5> 지능수준에 따른 정인지체아동의 사회적 유능성 평균 및 표준편차

지능수준	경도 (n=24)		중등도 (n=28)		중도 (n=21)	
	M	SD	M	SD	M	SD
좌절인내	2.56	.70	2.78	.54	2.32	.66
사회적 주장기술	2.82	1.01	2.59	.79	1.92	.83
과제지향	2.87	.98	2.65	.75	1.79	.77
또래관련 기술	2.53	.99	2.66	.71	2.06	.91
총합	2.69	.74	2.67	.53	2.02	.65

<표 6>을 살펴보면, 지능수준에 따라 전체 사회적 유능성 수준에서 유의미한 차이가 있었다($F=4.84, df=2, p<.001$). 이에 사후검증을 실시한 결과, 경도 정인지체아동들과 중등도 정인지체아동들이 중도 정인지체아동에 비해 사회적 유능성이 높은 반면, 경도와 중등도 정인지체아동들은 집단간에 유의미한 차이가 없었다.

하위영역별로 살펴보면 사회적 주장기술에 있어 경도정인지체아동과 중등도 정인지체아동들은 중도 정인지체아동에 비해 높았으며, 경도와 중등도 정인지체아동 간에는 유의미한 차이가 없었다($F=6.17, df=2, p<.01$). 그리고 과제지향 영역에 있어서도 경도와 중등도 정인지체아동들은 중도 정인지체아동에 비해 유능성이 높았으나, 경도와 중등도 정인지체아동간에는 유의미한 차이가 없었다($F=10.22, df=2, p<.01$).

<표 6> 지능수준에 따른 정인지체아동의 사회적 유능성에 대한 F-검증 결과

		제공합	자유도	평균 제공	F	Scheffe
		좌절인내	집단-간	2.49	2	1.25
	집단-내	27.82	70	.40		
	합계	30.32	72			
사회적 주장기술	집단-간	9.57	2	4.79	6.17**	a>c, b>c
	집단-내	54.31	70	.78		
	합계	63.88	72			
과제지향	집단-간	14.38	2	7.19	10.22***	a>c, b>c
	집단-내	49.26	70	.70		
	합계	63.64	72			
또래관련 기술	집단-간	4.61	2	2.30	2.92	
	집단-내	55.17	70	.79		
	합계	59.78	72			
총합	집단-간	6.46	2	3.23	7.90***	a>c, b>c
	집단-내	28.65	70	.41		
	합계	35.12	72			

* a=경도 정인지체, b=중등도 정인지체, c=중도 정인지체

그 외 좌절인내 영역과 또래관련 기술 영역에 있어서는 지능수준에 따라 집단간 차이가 없었다.

라. 배치환경에 따른 정인지체아동의 사회적 유능성

특수학교와 일반학교에 배치되어 있는 정인지체아동의 사회적 유능성을 비교하기 위하여 t-검증을 실시하였으며, 그 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 배치환경에 따른 정인지체아동의 사회적 유능성에 대한 t-검증 결과

	특수학교 (n=37)		일반학교 (n=36)		t
	M	SD	M	SD	
좌절인내	2.70	.61	2.44	.67	1.72
사회적 주장기술	2.72	.87	2.22	.95	2.38*
과제지향	2.76	.87	2.18	.93	2.78**
또래관련기술	2.75	.82	2.13	.90	3.09**
총합	2.74	.65	2.24	.67	3.21**

<표 7>를 살펴보면, 특수학교에 있는 정인지체아동들이 일반학교에 있는 정인지체아동들에 비해 전체 사회적 유능성 점수가 높았다($t=3.21, p<.01$). 하위영역별로 살펴보면 과제지향($t=2.78$,

p<.01)과 또래관계기술(t=3.09, p<.01)에서 특수학교에 있는 정신지체아동들이 일반학교에 있는 정신지체아동들에 비해 높은 유능성 수준을 보였다. 그리고 사회적 주장기술(t=2.38, p<.05) 역시도 배치환경에 따라 유의미한 차이가 있었다.

2. 정신지체아동의 문제행동 특성

가. 성별에 따른 정신지체아동의 문제행동

정신지체아동들이 성별에 따라 문제행동에서 차이가 있는지를 살펴보기 위하여 t-검증을 실시하였으며, 그 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 성별에 따른 정신지체아동의 문제행동에 대한 t-검증 결과

성별	남(n=51)		여(n=22)		t
	M	SD	M	SD	
외현화문제	2.72	.86	2.74	.82	-0.12
수줍음-불안	2.43	.78	2.70	.83	-1.32
학습관련	3.27	.89	3.40	.76	-0.61
총합	2.80	.61	2.95	.61	-0.92

<표 8>을 살펴보면, 정신지체아동들은 성별에 따라 문제행동에서 유의미한 차이가 없었다.

나. 학년에 따른 정신지체아동의 문제행동

정신지체아동들이 학년에 따라 문제행동에서 차이가 있는지를 살펴보기 위하여 t-검증을 실시하였으며, 그 결과는 <표 9>과 같다.

<표 9> 학년에 따른 정신지체아동의 문제행동에 대한 t-검증 결과

학년	저학년(n=38)		고학년(n=35)		t
	M	SD	M	SD	
외현화문제	2.81	.85	2.63	.84	0.92
수줍음-불안	2.56	.89	2.46	.70	0.53
학습관련	3.42	.91	3.19	.78	1.14
총합	2.93	.63	2.76	.59	1.19

<표 9>를 살펴보면, 저학년 정신지체아동과 고

학년 정신지체아동의 문제행동에 있어서 유의미한 차이가 없었다.

다. 지능수준에 따른 정신지체아동의 문제행동

정신지체아동들이 지능수준에 따라 문제행동에서 차이가 있는지를 살펴보기 위하여 F검증을 실시하였다. <표 10>은 지능수준에 따른 정신지체아동의 문제행동에 대한 평균과 표준점수를 제시한 것이며, <표 11>은 F-검증 결과를 제시한 것이다.

<표 10> 지능수준에 따른 정신지체아동의 문제행동에 대한 평균 및 표준편차

지능수준	경도(n=24)		중등도(n=28)		중도(n=21)	
	M	SD	M	SD	M	SD
외현화문제	2.65	.95	2.58	.77	3.01	.78
수줍음-불안	2.40	.89	2.45	.80	2.71	.68
학습관련	3.06	.97	3.13	.68	3.83	.70
총합	2.70	.74	2.72	.44	3.18	.54

<표 11> 지능수준에 따른 정신지체아동의 문제행동에 F-검증 결과

		제곱합	자유도	평균제곱	F	Scheffe
		외현화문제	집단-간	2.44	2	43.95
	집단-내	48.74	70	25.06		
	합계	51.18	72			
수줍음-불안	집단-간	1.18	2	21.21	0.92	
	집단-내	44.87	70	23.08		
	합계	46.05	72			
학습관련	집단-간	7.95	2	143.03	6.32**	a<c, b<c
	집단-내	43.98	70	22.62		
	합계	51.93	72			
총합	집단-간	3.27	2	529.73	4.84*	a<c, b<c
	집단-내	23.66	70	109.49		
	합계	26.93	72			

* a=경도 정신지체, b=중등도 정신지체, c=중도 정신지체

<표 11>을 살펴보면, 지능수준에 따라 전체 문제행동의 수준에서 유의미한 차이가 있었다(F=4.84, df=2, p<.05). 이에 사후검증을 실시한 결과, 중도 정신지체아동들은 경도 및 중등도 정

정신지체아동에 비해 문제행동을 보다 많이 보였다. 하위영역별로 살펴보면 학습관련 문제행동에 있어 집단간 차이가 있었다($F=6.32, df=2, p<.01$). 이에 사후검증을 실시한 결과, 중도 정신지체아동들이 경도 및 중등도 정신지체아동에 비해 문제행동을 보다 많이 보이는 것으로 나타났다.

그러나 외현화 및 수줍음-불안 영역에 있어서는 지능수준에 따른 경도, 중등도, 중도 정신지체아동 간에 유의미한 차이가 없었다.

라. 배치환경에 따른 정신지체아동의 문제행동

특수학교와 일반학교에 배치되어 있는 정신지체아동의 문제행동을 비교하기 위하여 t-검증을 실시하였으며, 그 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 배치환경별 정신지체 초등학생의 문제행동에 대한 t-검증 결과

	특수학교 (n=37)		일반학교 (n=36)		t
	M	SD	M	SD	
외현화문제	2.53	.73	2.93	.91	-2.07
수줍음-불안	2.41	.77	2.61	.83	-1.03
학습관련	2.99	.73	3.63	.85	-3.48***
총합	2.64	.55	3.06	.60	-3.03**

<표 12>를 살펴보면, 일반학교에 있는 정신지체아동들이 특수학교에 있는 정신지체아동에 비해 전체 문제행동 점수가 높았다($t=-3.03, p<.01$). 전체 문제행동 점수에서의 유의미한 차이는 학습관련행동에서의 유의미한 차이로 인한 것으로 해석할 수 있다. 하위영역별로 살펴보면, 외현화 문제행동 영역과 수줍음-불안 문제행동 영역에서는 특수학교와 특수학급에 있는 정신지체아동간에 유의미한 차이가 없었다. 반면, 학습관련 문제행동 영역에 있어서는 일반학교에 있는 정신지체아동들이 특수학교에 있는 정신지체아동들에 비해 보다 많은 문제행동을 보였다($t=-3.48, p<.001$).

3. 정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동 간의 관계

정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동과의 관계를 알아보기 위하여 Pearson의 적률상관분석을 실시하였다. 이에 대한 결과는 <표 13>과 <표 14>와 같다.

<표 13> 정신지체 초등학생의 사회적 유능성과 문제행동의 평균과 표준편차

		n	M	SD
사회적 유능성	좌절인내	73	2.58	.65
	사회적 주장기술	73	2.47	.94
	과제지향	73	2.47	.94
	또래관련기술	73	2.44	.91
	전체 평균	73	2.49	.70
문제 행동	외현화문제	73	2.72	.84
	수줍음-불안	73	2.51	.80
	학습관련	73	3.31	.85
	전체 평균	73	2.85	.61

<표 13>을 살펴보면, 정신지체아동의 사회적 유능성 영역의 전체 평균은 2.49이며, 사회적 유능성 가운데 좌절을 참아내는 능력이 가장 뛰어났다. 문제행동 영역의 전체 평균은 2.85로, 학습관련 영역에서 가장 많은 문제를 보였다.

정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동 간의 상관관계에 대한 결과인 <표 14>를 살펴보면 사회적 유능성 총합과 문제행동 총합은 $r=-.79(p<.001)$ 로 뚜렷한 부적 상관을 보였다. 그러나 사회적 유능성 총합에 대한 문제행동 하위 영역별 상관을 보면 외현화 문제와 수줍음-불안은 $r=-.46$ 과 $-.40$ 으로 낮은 상관관계를 가지는 것에 비해 학습관련문제행동은 $r=-.85$ 로 높은 상관관계를 가졌다.

다음으로, 사회적 유능성과 하위 구성요인들 간의 상관관계를 살펴보면 .68에서 .92까지 높은 상관관계를 보였으며, 그 가운데 과제지향 요인과 가장 높은 상관을 보였다.

〈표 14〉 정신지체 초등학생의 사회적 유능성과 문제행동과의 관계

	좌절인내	사회적 주장기술	과제지향	또래관련 기술	사회적 유능성 종합	외현화 문제	수줍음-불안	학습관련
사회적 주장기술	.26*	-						
과제지향	.61***	.73***	-					
또래관련기술	.47***	.49***	.61***	-				
사회적 유능성 종합	.68***	.80***	.92***	.81***	-			
외현화문제	-.46***	-.16	-.46***	-.46***	-.46***	-		
수줍음-불안	-.21	-.39***	-.24*	-.43***	-.40***	.03	-	
학습관련	-.58***	-.63***	-.85***	-.68***	-.85***	.52***	.38***	-
문제행동 종합	-.57***	-.53***	-.72***	-.72***	-.79***	.71***	.62	.87***

IV. 논의 및 결론

본 연구는 정신지체아동의 개인 내적 변인과 배치환경에 따라 사회적 유능성과 문제행동에 어떤 차이가 있는지, 그리고 정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동 간에는 어떠한 관계가 있는지를 살펴보고자 하였다. 먼저, 정신지체아동의 사회적 유능성에 대한 변인별 차이를 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 정신지체아동 남아와 여아에 있어서의 사회적 유능성 수준은 차이가 없었다. 이러한 연구결과는 특수학교 초등부 장애아동들의 사회적 능력 특성을 분석한 김형일 등(2004)의 연구결과와 일치한다. 그러나 정신지체아동의 사회적 기술 특성을 분석한 조용태(1997; 2000)의 연구결과에 따르면 정신지체 여아가 남아에 비해 사회적 기술이 뛰어난 것으로 나타났다. 이처럼 국내에서 이루어진 정신지체아동의 사회적 유능성에 대한 연구결과들이 많지는 않지만 그 결과가 일관되지 않음을 알 수 있다. 이는 일반아동들 대상으로 한 연구들의 경우도 마찬가지로 여아가 남아보다 사회적 유능성이 더 높다는 연구결과와 남녀 성차가 없다는 연구결과들이 함께 보고되고 있다(김미영, 2005; 김미화, 1998; 이은주, 2005). 이렇게 성에 따른 아동의 사회적 유능성 발달에

대한 연구가 일관되지 않은 이유는 연구마다 사용된 측정도구가 다르고, 도구의 하위 구성요인들이 차이를 보이기 때문일 것이다(한미경, 2002). 따라서 정신지체아동의 사회적 유능성에 대한 연구들은 정신지체아동의 특성 연구들이 부족한 실정으로 어떠한 결론을 내리기에는 부족함이 있기 때문에 향후 연구에서는 이에 대한 지속적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 고학년 정신지체아동들이 저학년 정신지체아동들에 비해 사회적 유능성이 높았다. 이러한 결과는 초등학교에 재학 중인 경도정신지체아동을 대상으로 사회적 기술 수준을 조사한 조용태의 연구결과(1997; 2000)와 일치한다. 이 연구에서는 정신지체아동들은 학년이 올라갈수록 사회적 기술 수준이 증가하는 것으로 나타났는데, 이는 곧 아동의 연령이 증가함에 따라 사회적 유능성 수준도 증가하는 것임을 의미한다. 사회적 유능성이란 다양한 사람들과 다양한 환경에서의 상호작용의 결과로, 다양한 경험들을 많이 접해볼수록 사회적 유능성도 발달한다고 볼 수 있으며, 이 결과도 이러한 사실과 그 맥을 같이한다고 볼 수 있다.

한편, 좌절인내 영역에서는 학년 간에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났는데, 이는 일반적으로 정신지체학생들의 경우 비장애학생들에 비해 자신의 행동을 통제하도록 강요되어 왔기 때문에 보다 순종적이라는 의미와 유사하다 하겠다

(Santrock, 2001). 이와 함께 정인지체아동의 성격 특성을 분석한 김정은(2007)의 연구결과에서도 정인지체 초등학교 저학년과 고학년 간에 순중에 있어서 유의미한 차이가 없었다.

셋째, 지능이 높은 경도정인지체아동들이 지능이 보다 낮은 중등도 혹은 중도 정인지체아동에 비해 사회적 유능성이 높았다. 일반유아를 대상으로 문제행동에 영향을 미치는 변인들 간의 인과관계를 검토한 김연 등(2006)의 연구에 따르면 유아의 문제행동은 유아의 사회적 능력과 밀접한 관계를 가지는데, 사회적 능력은 인지능력으로부터 직접적인 영향을 받는 것으로 나타났다. 일반적으로 지식이나 추론에서의 결함은 긍정적인 사회적 기술에 있어서의 발달을 더디게 함으로써 사회적 발달을 방해한다(Guralnick & Groom, 1985).

넷째, 특수학교에 있는 정인지체아동들이 일반학교에 있는 정인지체아동들보다 사회적 유능성이 높았다. 이러한 연구결과는 일반학교에 있는 정인지체아동들이 특수학교에 있는 정인지체아동에 비해 사회적 유능성 수준이 높다는 Zion과 Jenvey(2006)의 연구결과와 상반된다. 그러나 특수학교와 특수학급에 재학하고 있는 정인지체아동의 사회적 관계망을 조사한 박찬웅(2006)의 연구결과를 본 연구와 관련지어 살펴보면, 특수학교에 재학 중인 정인지체아동들이 특수학급에 재학 중인 정인지체아동에 비해 친구가 많았으며, 이들로부터 더 많은 지지를 받고 있는 것으로 나타났다. 이는 특수학교에 있는 정인지체아동들이 보다 또래와 적극적인 사회적 상호작용을 할 수 있는 사회적 동기가 마련되어 있는 것으로 볼 수 있으며, 이를 통해 특수학교에 있는 정인지체아동들은 비록 사회적 유능성이 뛰어난 또래들과의 상호작용은 아니라 하더라도 보다 넓은 사회적 관계를 형성하고 있음을 알 수 있다.

그러나 좌절인내 영역에 있어서는 배치환경에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났는데, 이는 특수학교와 특수학급에 있는 정인지체아동

들의 성격 특성 가운데 순종 영역에서는 유의미한 차이가 없다는 연구결과(김정은, 2007)와 일치한다.

그리고 본 연구에서는 정인지체아동의 사회적 유능성에 대한 평가를 특수학교의 경우에는 특수교사가, 일반학교의 경우에는 특수교육을 전공하지 않은 일반교사가 하였다는 점에서 해석에 주의를 기울일 필요가 있다. 특수교사와 일반교사의 아동의 사회적 유능성에 대한 기대 수준은 차이가 있을 수 있기 때문에 이에 대한 평가 준거에서도 차이가 있을 것이다. 따라서 향후 연구에서는 특수학교와 일반학교의 정인지체아동의 사회적 유능성을 평가하는데 있어 질문지 양식의 평가방법과 직접적인 사회적 상호작용에 대한 비교가 이루어질 필요가 있다.

다음으로, 정인지체아동의 문제행동에 대한 변인별 차이를 살펴보면 먼저, 정인지체아동은 남녀 간 문제행동 수준에서 유의미한 차이가 없었다. 이러한 결과는 정인지체 남자아동들이 여자아동들에 비해 보다 더 공격적인 행동을 많이 한다는 연구결과(조용태, 1996)와 남아들이 여아에 비해 보다 부적응적인 행동을 보인다는 연구결과들과는 차이를 보인다(Donoghue & Abbas, 1971; Eyman & Call, 1978).

둘째, 정인지체아동들의 문제행동은 학년 수준에 따라 유의미한 차이가 없었다. 이러한 결과는 부적응행동과 연령은 부적 관계를 가진다는 Maisto 등(1978)과 Schroeder 등(1978)의 연구결과와 상반된다고 할 수 있다. 그러나 대부분의 문제행동을 평가하는 질문지들은 공격적이거나 파괴적인 것과 같은 외현적 행동들을 평가하고 있기 때문에 본 척도에서의 문제행동과는 의미상에서 차이를 보인다고 할 수 있다.

셋째, 정인지체아동은 지능 수준에 따라 학업 관련 문제행동에서 유의미한 차이가 있는 반면, 외현화행동이나 수줍음-불안 영역에서는 유의미한 차이가 없었다. 인지능력과 문제행동의 관계에 대한 많은 연구들에 의하면 인지능력과 문제

행동의 관계는 매우 안정적이라고 한다(Anderson et al., 1989; Cook, Greenberg & Kusche, 1987). 특히 정신지체아동들의 경우 낮은 지적 능력으로 인해 학업성취가 낮으며, 이로 인해 학업과 관련된 문제행동을 보다 많이 보일 수 있을 것이다 (Goodman, Simonoff & Stevenson, 1995).

넷째, 일반학교에 배치되어 있는 정신지체아동들이 특수학교에 배치되어 있는 아동에 비해 전체 문제행동과 학업관련 문제행동을 보다 많이 보였다. 이러한 연구결과는 앞서 배치환경에 따른 정신지체아동의 사회적 유능성의 결과와 마찬가지로, 특수학교에 있는 정신지체아동들은 특수학교에 있는 정신지체아동들에 비해 보다 많은 또래관계를 형성하고 지지를 받는 것과 달리(박찬웅, 2006) 일반학교에 재학 중인 정신지체아동들은 통합환경에서 일반아동과의 비교에서 보다 많은 열등성을 경험할 뿐만 아니라 또래로부터 낮게 평가되어지기 때문에 보다 문제행동을 보일 수 있다. 그리고 문제행동에 대한 평가자인 특수교사와 일반교사가 가지고 있는 학교생활에 있어서의 바람직한 행동에 대한 기대 수준에서의 차이는 아동에 대한 평가결과에서의 차이를 가져올 수 있을 것이다. 그러나 이러한 결과에 대한 해석들은 실증적이라기보다는 가설적이라고 할 수 있다. 따라서 향후 연구에서는 특수학교와 일반학교에 있는 정신지체아동의 문제행동에 영향을 미치는 다양한 환경적 영향요인에 대한 탐색이 이루어져야 할 것이다.

그리고 본 연구결과는 일반학교에 있는 정신지체아동이 특수학교에 있는 정신지체아동에 비해 반사회적 행동 수준이 낮았다는 Zion과 Jenvey(2006)의 연구결과와 상반되지만, Zion과 Jenvey의 연구대상은 특수학교에 있는 정신지체아동들은 IQ 50이하의 중등도 혹은 중도 정신지체인 반면 일반학교에 있는 정신지체아동들은 IQ 50-69 범위에 있는 경도 정신지체아동들이었기 때문에 해석에 주의하여야 한다. 본 연구에서 IQ 수준은 아동의 문제행동 수준에 영향을 미친다는

점과 IQ 수준에 따른 사회적 유능성의 차이를 고려한다면 Zion과 Jenvey의 연구에서 특수학교와 특수학급에 있는 정신지체아동들의 지능 차이가 학교별 차이를 가져온 것이라고도 볼 수 있다. 따라서 향후 연구에서는 지능수준과 배치학교를 동시에 고려하여 사회적 유능성 및 문제행동에 차이가 있는지 알아볼 필요가 있다.

마지막으로, 정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동 간의 관계에 대한 연구결과를 정리하면, 사회적 유능성이 높은 아동들은 문제행동을 덜 보이는 반면, 사회적 유능성이 낮은 아동들은 보다 많은 문제행동을 보였다. 그리고 정신지체아동의 문제행동은 내면적 문제와는 상관없이, 과잉행동이나 주의산만과 같은 외현화 문제와 학습관련 문제행동과는 높은 상관을 가지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 친사회적 행동의 낮은 수준은 초등학교 아동에게 있어 외현화 및 내재화 문제와 관련이 있다는 연구결과(Henricsson & Rydell, 2006)와 낮은 인지능력과 주의산만한 아동들은 사회적 행동에서 어려움을 가질 뿐만 아니라 보다 공격적이고 또래관계에서 어려움을 겪는다는 연구결과들(Adams & Allen, 2001; Lahey et al., 1995; Szatmari et al., 1990)과 맥을 같이한다고 할 수 있다. 따라서 정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동은 높은 상관관계를 가지고 있기 때문에 사회적 유능성 증진 및 문제행동에 대한 중재는 이러한 관련 요소들을 고려한다면 어느 한쪽의 중재만으로도 아동에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것으로 여겨진다.

이상의 논의를 통해 정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동은 아동의 개인 내적 변인과 배치환경에 따라 차이가 있음을 알 수 있다. 따라서 정신지체아동의 사회적 유능성과 문제행동을 중재하기 위한 프로그램을 구성하는데 있어 아동의 개별적인 특성을 고려한다면 보다 긍정적인 중재효과를 가져올 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점을 통해 후속연구 방향을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 정신지체아

동의 개인 내적 변인과 배치환경에 따라 사회적 유능성 및 문제행동에 어떠한 차이가 있는지를 살펴보았다. 향후 연구에서는 정신지체아동을 둘러싼 환경적 요인에 따라 사회적 유능성 및 문제행동이 어떠한 차이를 보이는지, 그리고 어떠한 환경적 요인이 정신지체아동의 사회적 유능성 발달에 주요한 영향을 미치는지 살펴볼 필요가 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 외국에서 개발된 척도를 사용하였는데, 향후 연구에서는 우리나라의 사회적 가치와 문화를 담은 사회적 유능성 평가척도를 개발하고 이를 통해 정신지체아동을 비롯한 장애아동의 사회적 유능성 특성을 분석해 본다면 이들의 사회적 유능성 발달을 보다 잘 이해할 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 특수학교와 일반학교에 있는 정신지체아동들의 사회적 유능성을 평가하는 평가자가 특수교사와 일반교사이면서, 행동에 대한 준거 역시 차이를 보였으리라 여겨진다. 따라서 향후 연구에서는 질문지를 통한 교사평정이 아닌 아동의 실제 행동에 대한 관찰을 통하여 정신지체아동의 사회적 유능성을 비교해 볼 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구에서 일반학교에 통합되어 있는 정신지체아동의 사회적 유능성을 평가하는데 있어 통합학급의 담임교사인 일반교사가 평가를 하였다. 향후 연구에서는 특수학급교사와 일반학급 담임교사의 함께 정신지체아동의 사회적 유능성을 평가해 봄으로써 특수교사와 일반교사의 인식에 차이가 있는지, 차이가 있다면 어떠한 요인에 의해 차이가 발생하는지를 이해할 수 있을 것이다.

참고 문헌

강정수(2007) 초등학교에서 특수 아동의 또래 관계 연구, 대구대학교 대학원 석사학위논문.
 김미영, 아동의 사회적 능력과 관련 변인에 관한 연구, 공주대학교 교육대학원 석사학위논문

김미화(1998). 유아의 사회적 유능감 발달에 영향을 미치는 관련 변인 연구, 열린유아교육연구 3(2), 171~188.
 김승국(1996). 정신지체 아동의 부적응 행동 연구, 특수교육논총 13(1), 1~18.
 김연 · 한태숙 · 정인희 · 박연경 · 황혜정 · 구현아 (2006). 유아의 문제행동에 영향을 미치는 양육 태도, 기질, 인지능력, 사회적 능력 간의 구조 모형 분석, 열린유아교육연구 11(2), 229~250.
 김정은(2007). 성격 검사도구 개발을 통한 정신지체학생의 성격특성 연구, 부산대학교 대학원 박사학위논문.
 김향지(1996). 사회적 기술 중재전략이 정신지체아의 사회적 기술, 문제행동 및 학업능력에 미치는 효과, 대구대학교 대학원 박사학위논문.
 김형일(2003). 초등부 발달장애아의 사회적 특성에 관한 연구, 특수아동교육연구 5(2), 81~95.
 김형일 · 신현기 · 유장순(2004). 초등부 장애아의 사회적 능력 특성에 관한 특수학교 교사의 인식 분석, 정서 · 행동장애연구 20(1), 173~198.
 문영옥 · 김형일, 사회적 기술 훈련이 고등부 정신지체 학생의 사회적 적응능력에 미치는 효과, 특수교육연구 11(2), 377~399, 2004.
 박찬웅(2006). 통합교육 환경에 배치된 정신지체아의 사회관계망 특성, 정신지체연구 8(1), 15~33.
 신종호 · 김동일 · 신현기 · 이대식(2003). 정신지체, 서울: 시그마프레스.
 안라리(2005). 유아의 개인변인 및 어머니의 정서성과 유아의 정서발달, 사회적 능력의 관계, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
 오미경 · 손희찬(2001). 구조화된 집단놀이치료가 정신지체 유아의 또래모방에 미치는 효과, 놀이치료연구 5(2), 59~76.
 우수경 · 최기영(2002). 성별에 따른 유아의 정서 능력과 관련변인간 구조 분석, 아동학회지 23(6), 15~32.
 이은주(2002). 유아의 사회적 유능감에 영향을 미치는 관련 변인 연구, 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
 임지향 · 김은경(2003). 집단미술치료가 정신지체인의 정서 및 행동에 미치는 효과, 특수아동교육연구 5(2), 167~185.
 정계숙 · 박명화 · 김미정(2003). 사회적 유능성 프로그램을 통한 학교 부적응 아동의 기초 사회/의사소통 기술 향상 연구: 경도 정신지체 아동을 대상으로(I), 정서 · 학습장애연구 19(4),

- 351~380.
- 정현희(2002). 한국판 교사용-아동평정척도(T-CRS)의 신뢰도와 타당도, 한국심리학회지: 발달 15(2), 73~88.
- 조용태(1996), 또래거부된 정신지체아동의 행동특성, 특수교육학회지 17(1), 103~120.
- 조용태(1997). 정신지체아동의 사회적 기술 특성, 특수교육학회지 18(3), 177~194.
- 조용태(2000). 정신지체아동과 학습장애아동의 사회적 기술 특성 비교, 미래유아교육학회지 7(1), 113~136.
- 조용태 · 송은수(1997). 시설수용 정신지체아동의 사회적 기술 훈련 효과, 정서 · 학습장애연구 13(1), 31~49.
- 한미경(2002). 아동의 사회적 유능성에 관련된 어머니 양육행동 및 아동의 정서 이해 능력, 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- Adams, D. · Allen, D.(2001). "Assessing the need for reactive behaviour management strategies in children with intellectual disability and severe challenging behaviour" Journal of Intellectual Disability Research 45, 335~343.
- Anderson, J. · Williams, S. · McGee, R. · Silva, P.A.(1989). "Cognitive and social correlates of DSM-III disorders in preadolescent children" Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 28, pp.842~846.
- Cook, E.T. · Greenberg, M.T. · Kusche, C.A.(1994). "The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary school-age children" Journal of Abnormal Child Psychology 22(2), 205~219.
- Donoghue, E.C. · Abbas, K.A.(1997). "Unstable behaviour in severely subnormal children" Developmental Medicine & Child Neurology 13, 512~519.
- Eyman, R.K. · Call, T.(1997). "Maldaptive behavior and community placement of mentally retarded persons" American Journal of Mental Deficiency 82, 137~144.
- Goodman, R. · Simonoff, E. · Stevenson, J.(1995). "The impact of child IQ and sibling IQ on child behavioral deviance scores" Journal of Child Psychology and Psychiatry 36(3), 409~425.
- Guralnick, M.J.(1999). "Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays" Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews 5, 21~29.
- Guralnick, M.J. · Groom, J.M.(1985). "Correlates of peer-related social competence of developmentally delayed preschool children" American Journal on Mental Retardation 100, 359~377.
- Henricsson, L. · Rydell, A-M.(2006). "Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school" Infant and Child Development 15, pp.347~366.
- Howes, C.(2000). "Socio-emotional climate in child care, teacher-child relationships and children's second grade peer relations" Social Development 9, 191~203.
- Kopp, C.B. · Baker, B.L. · Brown, K.W.(1992). "Social skills and their correlates: preschoolers with developmental delays" American Journal on Mental Retardation 96, 357~366.
- Kupersmidt, J. B. · Coie, J. D. · Dodge, K. A.(1990). "The role of poor peer relationships in the development of disorder" In S. R.Asher & J. D.Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (274 - 305). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ladd, G.W.(1999). "Peer relationships and social competence during early and middle childhood" Annual Reviews in Psychology 50, 333-359.
- Lahey, B.B. · Loeber, R. · Hart, E.L. · Frick, P. J. · Allpegate, B. · Zhang, Q. · Green, S.M. · Russo, M.F.(1995). "Four-year longitudinal study of conduct disorder in boys: patterns and predictors of persistence" Journal of Abnormal Psychology 104, 83~93.
- Maisto, C.R. · Baumeister, A.A. · Maisto, A.A.(1948). "An analysis of variables related to self-injurious behavior among institutionalized retarded persons" Journal of Mental Deficiency Research 22, 27~35.

- Murray, C. · Greenberg, M.T.(2006) "Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities" *The Journal of Special Education* 39(4).
- Parker, J.G. · Asher, S.R.(1987) "Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?" *Psychological Bulletin* 102, 357~389.
- Pianta, R.C. · Steinberg, M. · Rollins, K.(1995). "The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment" *Development of Psychology* 7, 295-312.
- Raver, C.C. · Zigler, E.F.(1997) "Social competence : an untapped dimension in evaluating Head Start's success" *Early Childhood Research Quarterly* 12, 363~385.
- Santrock, J.W.(2001). "Educational Psychology" New York: McGraw-Hill.
- Schroeder, S.R. · Schroeder, C.S. · Smith, B. · Dalldorf, J.(1978). "Prevalence of self-injurious behavior in a large state facility for the retarded" *Journal of Autism and Developmental Disorders* 8, 261~269.
- Szatmari, P. · Offord, D.R. · Siegel, L.S. · Finlayson, M.A.J. · Tuff, L.(1990). "The clinical significance of neurocognitive impairments among children with psychiatric disorders: diagnosis and situational specificity" *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31, 287~299.
- Weltzel, K.R.(1991). "Relations between social competence and academic achievement in early adolescence" *Child Development* 62, 1066-1078.
- Zion, E. · Jenvey, V.B.(2006). "Temperament and social behaviour at home and school among typically developing children and children with an intellectually disability" *Journal of Intellectual Disability Research* 50(6), 445~456.