

아동의 문제행동 유형에 따른 또래 놀이행동

Differences of Interactive Peer Play According to the Problem Behaviors Types

한양사이버대학교 아동학과

조 교 수 신 혜 영*

창원대학교 아동·가족학과

조 교 수 최 혜 영**

Dept. of Child Studies & Education, Hanyang Cyber Univ.

Assistant Professor : Shin, Hae-Young

Dept. of Child Development & Family Studies, Changwon National Univ.

Assistant Professor : Choi, Hye-Yeong

<Abstract>

The purpose of this study was to explore the differences in interactive peer play according to the type of problem behavior. The subjects were 112(67 boys, 45 girls) 5-year-old children at 25 daycare centers in Seoul, Gyeonggi, and Gyeongsang areas. Instruments included the Preschool Behavior Questionnaire(PBQ; Behar & Stringfield, 1974) and the Penn Interactive Peer Play Scale(PIPPS) in both the teacher version(Choi & Shin, 2008) and the parent version(Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998). The data were analyzed with descriptive statistics, cluster analysis, t-test, and one-way ANOVA using the SPSS 18.0 software program. The results showed that the clusters of problem behaviors on the PBQ could be grouped into four categories; 'hostility-aggressiveness', 'hyperactivity- distractibility', 'anxiety-fear', and 'combined'. In addition, group differences among the problem behaviors were significantly found in 'play disruption' and 'play disconnection' but not in 'play interaction' of the PIPPS on teachers' and parents' ratings. Specifically, group differences were not found in the parental reports, while significant group differences were noted in the 'play disconnection' on PIPPS component of the teachers' reports.

▲주요어(Key Words) : 군집분석(cluster analysis), 문제행동 유형(problem behaviors types), 또래 놀이행동(interactive peer play behavior)

I. 서론

급격한 사회 변화와 더불어 아동의 문제행동에 대한 관심이 청소년기 뿐 아니라 영유아기 에서도 중요 논제로 확대되고 있다. 이러한 현상은 문제행동이 나타나는 연령이 점차 하향화 되고 있고 발생하는 비율도 지속적으로 증가되는 추세임을

의미하는 것이다. 학자들에 따라 다소 의견을 달리하기는 하나 일반적으로 문제행동을 보이는 유아기 아동의 비율이 적게는 0.5%에서 많게는 20% 이상도 나타날 수 있음을 밝히고 있다 (Achenbach & Edelbrock, 1981; Kauffman, 1993). 이렇듯 문제행동이 발생하는 연령이 하향화하고 있고 발생빈도도 증가하는 추세를 보임에 따라, 유아기 아동의 문제행동에 대한 이해에 보다 면밀한 탐색이 필요해졌으며, 문제행동에 대한 개입 방안들도 중요하게 다루어지고 있다.

유아기 문제행동에 보다 중요하게 다루어야 하는 이유는

* 주 저 자 : 신혜영 (E-mail : shin70@unitel.co.kr)

** 교신저자 : 최혜영 (E-mail : flora@changwon.ac.kr)

어린 시기에 나타나는 문제행동이 이후 아동기와 청소년기를 거쳐 성인기까지 지속된다는 점 때문이다. 구체적인 연구에 따르면, 유아기에 나타난 아동의 문제행동은 이후 아동이 성장하면서 학교 기관에 적응하거나 학문적 성취에서 불이익을 받을 개연성이 높으며, 생활 전반의 부적응과도 관련되었다(Tomblyn et al., 2000; Wood et al., 2002). 더불어, 이러한 문제행동이 어린 시기부터 지속될 경우 아동기와 청소년기 행동문제나 사회·정서적인 부적응과 관련된 어려움을 갖는 것으로 제시되었다(Mathiesen & Sanson, 2000; Parker & Asher, 1987). 특히 청소년기 비행이나 가출 등과 같은 심각한 행동문제는 청소년 시기에 나타난 문제행동으로 국한시켜 바라볼 것 아니라 이전 발달시기에서 나타나는 문제행동과 관련성이 있다는 점이다. 이에 어린 시기 아동의 문제행동에 주목할 필요가 있으며 이에 대한 명확한 이해가 요구된다.

보편적으로 아동의 문제행동이란 연령 규범적 행동에 근거해 볼 때 발달상 부적절 행동을 보이거나 정상적인 범주를 벗어난 행동을 보이는 경우로, 부모나 교사의 일상적인 지도 범위를 벗어나 어려움이 야기되는 상태로 정의된다(황혜정, 2006). 이는 사회·정서 발달상 나타나는 외현화 되거나 내면화된 행동이 나타내는 역기능을 총칭하는 것으로, 문제행동을 가진 아동은 다방면에 걸쳐 적응상의 어려움을 나타내게 된다. 일반적으로 문제행동은 크게 두 가지로 범주화 될 수 있는데, 일반적으로 외현적인 문제행동과 내면화된 행동으로 구분할 수 있다. 외현화된 문제행동은 주로 공격성, 적대감, 거짓말, 도벽, 다른 사람 괴롭히기 등과 같이 외적으로 드러나는 행동 문제를 이르는 것이며, 내면화된 문제행동은 불안, 우울, 두려움, 외로움, 사회적 위축, 두려움 등의 정서적 문제를 의미한다(Achenbach & Edelbrock, 1981). 이러한 정의를 토대로 유아기 아동의 문제행동을 평가하기 위해 자주 사용되는 도구로는 아동행동체크리스트(Children's Behavior Checklist: CBCL, Achenbach & Edelbrock, 1983)와 이를 근거로 제작된 한국판 4~18세 아동 청소년 행동평가척도(K-CBCL; 오경자 등, 1997)가 있다. 이들 도구의 평가영역을 보면 문제행동의 표현 방식에 따라 '내면화 문제행동'과 '외현화 문제행동'으로 구분하고 있다. 이렇듯 문제행동이 표출되는 방식에 따라 분류할 경우 문제행동의 구분은 용이하나 문제행동 특성을 대표할 수 있는 집단유형의 구분에는 어려움이 발생할 수 있다. 이에 문제행동의 내외적인 표출방식으로 구분하기보다 문제행동의 대표적인 특성에 따라 유형별로 구분하는 평가 방법을 사용하기도 한다. 이러한 예로, 취학 전 연령을 대상으로 한 아동행동질문지(Preschool Behavior Questionnaire: PBO, Behar & Stringfield, 1974)에서는 평가영역을 '적대-공격성', '불안-두려움', '과 활동성-주의산만'으로 세 가지의 문제행동을 특성별로 분류하고 있다. 이는 각각의 대표적인 문제 행동특성에 따라 유형별로 필요한 개입방법을 달리할 수 있다는 이점이 있다.

그 밖에도 아동의 사회적 적응 여부에 관심을 둔 사회적 유능성과 행동 평가(Social Competence and Behavior Evaluation: SCBE, LaFreniere & Dumas, 1995)에서는 부적응 영역으로 '분노-공격적 행동'과 '불안-위축된 행동'을 제시한 바 있다.

최근에는 앞서 제시된 보편적인 문제행동의 영역을 넘어 보다 구체적으로 문제행동의 하위 집단을 규명하려는 시도들이 수행되고 있다. 배도희와 오경자(2010)는 한국판 아동용 문제행동척도(K-CBCL)를 이용하여 이 도구의 하위 척도인 공격행동 척도의 자료로 요인분석을 실시하여 요인구조를 검증한 결과, 공격행동 척도가 단일 요인이 아님을 보여주었다. 구체적으로, 공격행동 척도는 '반항적 공격성'과 '직접적 공격성'으로 요인을 달리하는 두 가지의 요인구조가 있음을 밝혀주었고 더불어 이들의 발달적인 양상을 제시하였다. 또 다른 연구(문경주 등, 1999)에서는 한국판 아동용 문제행동척도(K-CBCL)를 통해 주의산만, 과잉활동 문제를 보이는 아동을 대상으로 군집분석을 실시하였다. 그 결과, '혼합형' 문제 집단, '외현화' 문제 집단, '주의집중' 문제 집단으로 세분화하여 그 특성을 보여준 바가 있다. 더불어 황혜정(2005)의 연구에서도 문제행동 평가도구를 구성하면서 외현화 혹은 내면적 문제행동 어느 곳에도 속하지 않는 독립된 문제행동을 제안한 바가 있다. 이 연구에서는 미성숙과 관련된 행동, 습관성 문제, 성과 관련된 문제행동을 독립된 문제행동의 영역으로 분리하였는데, 이는 문제행동의 영역이 보다 세분화될 수 있음을 보여주었다. 이러한 연구들이 시사하는 바는 지금까지 문제행동을 평가한 결과에 대해 보다 구체적으로 세분화하여 평가할 필요가 있다는 것이다.

한편 문제행동의 군에는 공격성이나 위축 그리고 주의산만처럼 단일 특성만으로 이루어진 문제행동 집단 외에 이들의 특성이 모두 포함된 혼재된 집단도 존재할 수 있음은 주목해야 할 일이다. 일반적으로 교실 내 사회적 지위에 따라 거부아와 무시아로 분류될 때 거부아는 외현화되거나 공격적인 행동의 특성을 보이는 아동으로 그리고 무시아는 내면화되거나 위축된 행동 특성을 보이는 아동으로 알려져 왔다. 그러나 일부 학자들(Coie & Kupersmidt, 1983; Coplan et al., 2004; Lemerise, 1997; Rubin et al., 1989)은 거부된 아동에게서도 위축되거나 고립된 행동이 나타날 수 있음을 지적하였다. 예컨대, 과격한 행동을 보이는 아동은 보편적으로 거부아가 될 가능성이 크지만, 그 결과로 인해 고립되거나 또래로부터 무시될 수도 있다는 것이다. 즉 위축된 행동은 어느 한 집단의 행동 전형으로 나타나는 것이 아니며 여러 집단이 공유할 수 있는 행동 특성이라는 것을 보여주었다. 이러한 연구들의 흐름에 비추어 볼 때 그간의 '외현화'와 '내면화'된 문제행동과 같이, 문제 표출 방식에 기초한 문제행동 규명 접근에서 벗어나 문제행동 유형을 보다 세분화하기 위한 추가적인 탐색이 요구된다.

이러한 탐색적 시도는 기존에 이루어진 평가 방식의 연구로

는 해결될 수 없으며, 유사한 사례들을 묶어 군집화 해봄으로써 가능하다. 즉 변인이나 구인에 초점을 두는 접근에서 벗어나 개인 지향적 접근의 연구가 요구된다고 할 수 있다. 이는 변인 지향적 접근의 제한점, 즉 연구대상의 다양한 특성을 규명하지 못한다는 것 그리고 특정 영역의 점수가 높고 낮은 것만을 제시한다는 것을 극복할 것으로 여겨진다(Bergman & Magnusson, 1997; von Eye & Bergman, 2003). 특히 이를 보완하고 해결할 수 있는 방법으로 군집분석을 활용해 볼 수 있다. 실제로 군집분석을 통해 문제행동 집단의 세분화를 시도한 연구는 임상장면에서 학령기 아동을 대상으로만 시도되었을 뿐(문경주 등, 1999) 유아기 아동을 대상으로 문제행동의 군집분석을 실시한 연구는 찾아보기 어렵다. 이에 문제행동 특성에 대한 군집분석을 통해 유아기 아동의 문제행동의 유형을 보다 세분화하여 밝히는 것은 아동이 지닌 기존 문제행동의 유형에 대한 정보와 이해를 보다 넓히는 계기가 될 수 있을 것이다.

한편 문제행동에 관심을 둔 연구들은 그간 아동의 개인 특성 변인과 가족이나 환경과 관련된 변인을 중심으로 유아기 문제행동의 원인을 밝히고자 하는데 집중되었다. 즉, 문제행동과의 관련된 아동의 기질, 사회적 유능성, 정서지능, 놀이성 등과 같은 개인 특성이나 양육방식이나 양육태도와 같은 부모 변인과의 관련성을 조명하고 있다(안효진·임연진, 2010; 이찬숙·이체호, 2009; 이찬숙·현은자, 2008; 조수정 등, 2010; Aunola & Nurmi, 2005; Denham et al., 2003; Guerin et al., 1997). 이집계도 생태학적 관점에서 볼 때 문제행동을 가진 집단의 특성이나 원인을 규명함에 있어 아동의 놀이 장면과 그 안에서의 또래 간 상호작용이라는 미시체계를 동시에 고려한 분석은 아직까지 시도된 바가 없다. 이에 본 연구에서는 문제행동과 관련된 아동의 놀이상호작용의 특성을 밝혀본다면 문제행동의 질적 특성을 이해하는데 보다 도움을 줄 것으로 여겨진다. 특히 유아기 아동에게는 기관 내 놀이 장면에서의 또래와의 상호작용은 문제행동의 특성을 파악할 수 있는 보다 적절한 맥락이다. 그 이유로 놀이는 유아기 아동의 현재 상태를 보여줄 수 있는 가장 이상적인 장소이기 때문이다. 이에 각 문제행동 유형에 속한 아동의 놀이 장면에서의 또래와의 상호작용은 해당 군집에 속하는 아동의 특성을 보다 더 잘 설명해 줄 수 있을 것이다. 따라서 본 연구에서는 앞서 서술한 내용을 근거로 하여 아동의 문제행동 유형을 세분화하여 밝히고 이와 관련된 또래 상호작용의 특성을 규명해보고자 한다.

또한 아동의 특성을 평가할 때 다양한 관점을 지닌 평가자 입장에서 평가가 이루어진다면 향후 문제행동을 지닌 아동의 중재나 처치를 위한 자료 활용에 도움이 될 수 있을 것이다. 특히 문제행동 유형에 따른 특성은 가정과 학교 맥락에서 다르게 나타날 수 있고, 또한 평가자의 입장에 따라 다르게 관찰될 수 있다. 이러한 가능성은 국내외 연구(황혜정, 2000; Larsson & Svedin, 2002)에서도 보고되고 있다. 일례로, 6~11세 아동의

성과 관련된 행동을 조사한 연구(Larsson & Svedin, 2002)에 따르면 아동의 '성과 관련된 행동'에 대해 부모와 교사의 평가를 비교한 결과, 동일한 행동에 대해서도 교사와 부모가 이해하는 수준 및 정도에 차이가 있음을 제시하고 있다. 또 다른 연구들(황혜정, 2006; Tizard et al., 1988)은 아동의 문제행동에 대한 정보 제공자로서 부모와 교사의 평가를 비교한 바 있다. 이들에 따르면 아동 행동에 대해 부모와 교사 평가 간의 상관성이 낮게 나타났고, 평정기간 일치도도 연구마다 상반된 결과를 보여주었다. 즉, 아직까지 문제행동 아동의 평가를 관찰하고 평정함에 있어 부모와 교사 간의 일관된 견해를 보이지 않고 있음을 볼 수 있다. 이에 비추어 볼 때 아동의 문제행동에 대한 특성의 부모와 교사 관점을 비교해 보는 것은 이러한 쟁점에 대해 추가적인 이해에 도움을 줄 수 있을 것으로 여겨진다.

이상으로 본 연구에서는 사회, 정서적으로 어려움을 가진 아동의 문제행동 유형을 군집분석을 통해 탐색해 보고 그 유형을 세부적으로 나누어 보고자 한다. 또한 이를 근거로 각 군집에 해당하는 아동이 놀이 장면 속에서 또래와 어떤 놀이행동 특성으로 상호작용하는지 평가하고자 한다. 더불어 교사 및 부모 관점의 평가를 실시함으로써 향후 아동의 문제행동에 대한 중재 및 지도를 위한 기초 자료로 활용하고자 한다. 이에 근거하여 설정된 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 아동의 문제행동 유형은 어떠한 특성을 지닌 군집으로 구분되는가?
- <연구문제 2> 아동의 문제행동 유형에 따른 또래 놀이행동은 어떠한가?
 - [2-1] 아동의 문제행동 유형에 따라 또래 놀이방해 행동은 어떠한가?
 - [2-2] 아동의 문제행동 유형에 따라 또래 놀이상호작용 행동은 어떠한가?
 - [2-3] 아동의 문제행동 유형에 따라 또래 놀이단절 행동은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 어린이집에 재원하고 있는 만 5세 아동 112명을 연구대상으로 하였다. 연구대상의 선정 과정을 살펴보면 서울특별시, 경기도 및 경상도 지역 25개 어린이집에 재원하고 있는 아동 453명을 대상으로 교사용 아동 행동 질문지(PBQ)를 실시하였고, 이를 토대로 군집분석을 실시하여 5개의 군집을 도출하였다. 이 중에서 문제행동 특성이 나타나지 않은 집단,

<표 1> 연구대상의 구성

(%)

성	유형	군집1	군집2	군집3	군집4	전체
남		22(73.3)	23(62.1)	10(31.3)	12(92.3)	67(59.8)
여		8(26.7)	14(37.8)	22(68.8)	1(7.7)	45(40.2)
계		30(26.8)	37(33.0)	32(28.6)	13(11.6)	112(100.0)

군집1: 적대-공격성형 군집2: 과 활동성-주의산만형 군집3: 불안-두려움형 군집4: 복합형

즉 군집 5를 제외하고 문제행동 특성을 나타낸 총 4개의 군집에 속한 아동 112명을 연구대상으로 하였다. 각기 다른 문제행동 특성을 가진 4개의 군집으로 분류된 대상 아동의 구성을 보면 <표 1>에 제시된 바와 같다.

전체적으로 문제유형으로 분류된 집단의 아동 중에서 남아가 67명(59.8%), 여아가 45명(40.2%)이었고, 평균 월령은 5년 8개월로 나타났다. 구체적으로 군집 1에 속한 아동은 30명(26.8%)으로 소속 학급에서 평소 적대적이거나 공격적인 행동을 특성을 많이 보이는 것으로 교사에게 평가되었으며, 군집 2의 아동은 37명(33.0%)으로 주의가 산만하거나 과도한 행동이나 충동적 특성을 보이는 것으로 나타났다. 또한 군집 3의 아동은 32명(28.6%)으로 두려움이나 불안, 소심한 행동을 자주 보이는 특성을 가지고 있었으며, 군집 4에 속하는 아동 13명(11.6%)은 앞서 서술한 세 가지 행동 특성을 모두 가진 복합적인 성격을 가진 집단이었다.

한편 연구대상 아동의 부모의 일반적 특성을 보면 연구대상의 아버지의 연령은 36~40세가 58명(51.8%)으로 가장 많았으며, 31~35세(27.7%), 41~45세(15.2%), 46~50세(2.7%), 25~30세(1.8%) 순으로 나타났다. 어머니의 연령은 주로 31~35세(47.3%)와 36~40세(42.9%)에 분포하고 있었으며, 25~30세(4.5%), 41~45세(3.6%), 46~50세(1.8%)의 순이었다. 또한 아버지 학력은 대졸(45.5%), 고졸(18.8%), 전문대졸(17.0%), 대학원졸(13.4%) 순으로 나타났고, 어머니의 학력은 대졸(51.8%), 고졸(23.2%), 전문대졸(18.8%), 대학원졸(6.3%)로 나타나, 아버지와 어머니 모두 비교적 학력이 높은 편에 속하였다. 한편 아버지의 직업 상태는 대부분이 전일제(94.6%)로 취업을 하고 있었으며, 어머니는 전일제(48.2%), 시간제(15.2%), 없음(37.5%) 순이었다. 특히 종사하고 있는 직업의 종류를 보면, 아버지는 사무관리행정직(38.4%), 전문직(20.5%), 자영업(16.1%), 비숙련직서비스업(8.0%), 기능직(4.5%), 무직(0.9%) 순으로 나타났고, 어머니는 가사(33.0%), 사무관리행정직(22.3%), 전문직(19.6%), 비숙련직서비스업(8.9%), 자영업(5.4%), 기능직(1.8%) 순이었다.

2. 측정도구

1) 아동 행동 질문지(PBQ: Preschool Behavior Questionnaire)

먼저 연구대상을 선정하기 위하여 Behar와 Stringfield (1974)의 아동행동 질문지(PBQ: Preschool Behavior Questionnaire)를 박경자(1992)가 번안, 수정한 도구를 사용하였다. 본 도구는 평소 아동이 가지고 있는 사회·정서적 문제 행동을 평가하는 것으로, 교사가 해당 아동의 평소 행동 관찰을 토대로 각 문항에 대해 '전혀 그렇지 않다(0점)'에서 '자주 그렇다(2점)'에 이르는 3점 척도로 평가하게 되어 있다. 점수가 높을수록 개인 아동의 사회·정서적 문제행동이 많이 나타나는 것으로 본다. 본 도구는 '적대-공격성'의 11개 문항, '과 활동성-주의산만'의 10개 문항, 그리고 '불안-두려움'의 9개 문항으로, 3개 영역 총 30개 문항으로 구성되어 있다.

구체적인 문항의 예를 들어 보면, '적대-공격성' 영역의 경우 "자신의 물건이나 남의 물건을 부순다", "다른 아동과 싸운다", "다른 아동들을 괴롭힌다" 등으로 또래와의 상호작용에서 적대적이거나 공격적인 행동과 관련된 내용으로 구성되어 있다. 또한 '과 활동성-주의산만' 영역의 예로는 "불안해하며 안절부절 못한다", "쉽게 울음을 터뜨린다" 등으로 학급에서 과격한 활동이나 주의가 산만한 행동과 관련된 내용이 포함되어 있다. 한편 '불안-두려움' 영역에는 "걱정을 자주 하고 걱정하는 것이 많다", "해로운 일이나 상황을 두려워하는 편이다" 등으로 불안하거나 두려워하는 행동의 내용으로 구성되어 있다. 하위 요인별 내적 합치도 계수 Cronbach α 는 적대-공격성 영역 .86, 과 활동성-주의산만 영역 .76, 그리고 불안-두려움 영역 .71로 나타났다.

2) 아동 또래 놀이행동 척도(PIPPS: Penn Interactive Peer Play Scale)

한편 아동의 또래놀이 행동을 측정하기 위해 아동 또래 놀이 행동 척도(PIPPS: Penn Interactive Peer Play Scale)의 교사용(최혜영·신혜영, 2008)과 부모용(Fantuzzo et al., 1998b)을 이용하여 연구대상 아동의 또래 놀이행동을 평정하였다. 본 도구는 취학 전 학급 내 또래와의 놀이상호작용에서 보이는

아동 행동의 관찰을 기초로 교사가 4단계로 평가하도록 되어 있다.

교사용 척도는 Fantuzzo 등(1998a)이 타당화한 문항을 토대로 최혜영·신혜영(2008)이 국내에 타당화를 실시한 척도를 사용하였다. 본 척도는 '놀이방해', '놀이상호작용', '놀이단절'의 3개 영역으로 구성되어 있으며, '놀이방해' 13개 문항, '놀이상호작용' 10개 문항, '놀이단절' 7개 문항으로, 3개 영역 총 30개 문항으로 구성되어 있다. 본 척도는 평소 아동이 또래와 놀이하는 장면에서 보이는 상호작용 행동을 관찰하여 해당 문항에 대해 '전혀 그렇지 않다(0점)', '그렇지 않다(1점)', '그렇다(2점)', '자주 그렇다(3점)'의 4점 척도로 평정하게 되어 있다. 구체적인 문항 내용을 보면, '놀이방해'는 "몸싸움이나 말씨름을 시작한다", "친구의 놀잇감을 빼앗는다", "친구와 놀잇감을 나누지 않는다" 등과 같이 갈등 상황이 유발되는 부정적인 놀이행동과 관련된 내용이었다. 또한 '놀이상호작용'은 "친구와의 놀이에서 긍정적인 감정을 표현한다", "친구를 돕는다"와 같이 긍정적인 놀이행동이나 상호작용을 지속적으로 하는 행동이 포함되어 있다. 한편 '놀이단절'은 "다른 친구들에게 무시를 당한다", "위축되어 있다", "목적 없이 배회한다" 등 놀이를 시작하기 어렵거나 시작하더라도 또래와 상호작용으로 이어지지 못하고 중단되는 행동과 관련된 문항들이었다. 부모용 척도는 Fantuzzo 등(1998b)이 제시한 부모용 PIPPS 척도를 토대로 최혜영·신혜영(2008)이 타당화한 교사용 척도에서 나타난 문항에 기초하여 수정, 보완하여 '놀이방해', '놀이상호작용', '놀이단절' 영역의 총 30문항을 사용하였다. 하위 요인별 내적 합치도 계수 Cronbach α 를 보면, 교사용은 놀이방해에서 .90, 놀이상호작용 .88, 놀이단절 .80이었으며, 부모용은 놀이방해 .85, 놀이상호작용 .82, 놀이단절 .78로 나타났다.

3. 자료수집 및 분석

자료수집에 앞서 측정도구의 내용의 적절성과 더불어 실시

과정이나 절차에 문제점은 없는지 등을 파악하기 위해 예비조사를 실시하였다. 이 과정에서 아동 및 유아교육관련 전문가 2인과 교사 3인에게 문항 이해에 어려움은 없는지, 각 문항을 평정하는데 문제가 없는지 등을 중심으로 내용을 검토하도록 하였다.

이를 토대로 본 조사가 실시되었다. 질문지 배부에 앞서 해당 어린이집 교사에게 연구의 취지와 목적을 설명하고 연구도구를 설명하였다. 이러한 과정을 거친 후 연구대상 학급의 아동을 대상으로 평소 아동의 행동을 기초로 하여 '아동 행동 질문지(PBQ)' 평정을 토대로 군집분석을 실시 한 후 나타난 5개 군집 중에서 문제행동 특성을 보이지 않는 1개의 집단을 제외한 4개 집단 총 112명을 선정하였다. 군집분석 결과, 총 4개의 문제유형 집단과 이에 속하는 아동을 대상으로 평상시 또래와 놀이하는 상황에서 보이는 아동의 행동 관찰을 근거로 하여 교사와 부모가 또래놀이 행동 척도(PIPPS)를 각각 평정하였다.

수집된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다. 먼저, 측정변인에 대한 기술 통계치를 산출하였다. 다음으로 아동의 문제행동 유형을 살펴보기 위해 비 계층적(k-means) 군집분석을 실시하였다. 문제행동 집단을 구분한 후 이에 따라 아동의 놀이행동에 차이가 있는지를 알아보기 위해 또래 놀이행동 척도(PIPPS)의 하위 영역인 '놀이방해', '놀이상호작용', '놀이단절'의 점수를 교사용과 부모용으로 산출하였고, 각각에 대하여 변량분석을 실시하였다.

III. 연구결과

연구문제에 대한 결과를 제시하기에 앞서 본 연구에서 측정된 변인들의 일반적인 경향에 대해 알아보면 다음과 같다. 측정된 아동의 문제행동과 또래 놀이행동의 문항 수, 가능한 점수범위, 연구대상이 획득한 점수범위, 총점평균 및 문항평균

<표 2> 측정변인의 점수범위, 문항평균점수 및 표준편차

(N=112)

측정 변인	통계치	문항 수	가능한 점수범위	점수범위	총점평균(SD)	문항평균 점수(SD)
아동문제 행동 (PBQ)	적대-공격성	11	0-22	0-15	4.6(3.92)	.42(.36)
	과 활동성-주의산만	10	0-20	0-14	3.8(2.67)	.38(.27)
	불안-두려움	9	0-18	0-11	3.5(2.40)	.39(.27)
또래 놀이 행동 (PIPPS)	놀이방해	13	0-39	0-33 0-19*	12.8(6.89) 8.9(4.37)*	.96(.53) .68(.34)*
	놀이상호작용	9	0-27	2-25 6-25*	12.5(4.88) 15.3(4.07)*	1.42(.54) 1.70(.45)*
	놀이단절	8	0-24	0-15 0-16*	4.3(3.26) 3.5(2.87)*	.54(.41) .44(.36)*

*PIPPS 부모평정에 기초한 점수임

점수는 <표 2>에 제시된 바와 같다.

측정 변인별로 기초적인 통계치를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 교사가 평정한 아동의 문제행동의 경우 '적대-공격성' 영역의 총점 평균은 4.6점으로 가장 높게 나타났으며, '과 활동성-주의산만' 영역이 3.8점, '불안-두려움' 영역이 3.5로 가장 낮게 나타났다. 이를 3점 척도의 평균점으로 환산해 보면 적대-공격성 .42, 과 활동성-주의산만 .38, 불안-두려움 .39로 0점(전혀 그렇지 않다)과 1점(그렇다) 사이에 위치한 것으로 나타났으며, 표준편차가 크게 나타나 연구대상 아동의 개인 점수차가 큰 것으로 나타났다.

또한 아동의 또래 놀이행동의 경우 교사용 평정에서는 놀이방해가 총점평균 12.8점으로 가장 높게 나타났고 놀이상호작용 12.5점, 놀이단절 4.3점의 순으로 나타난 것을 볼 수 있다. 이를 4점 척도의 평균점으로 환산해 보면 놀이방해 .96점, 놀이상호작용 1.42점, 놀이단절 .54점으로 연구대상 아동이 0점(전혀 그렇지 않다)과 2(그렇다)점 사이에 위치하고 있었으며, 점수의 편차가 큰 것을 알 수 있었다. 이러한 자료에 근거해 볼 때 연구대상 아동은 총점이나 문항평균 점수에서는 일반적인 수준을 띄고 있으나, 점수 편차가 큰 것으로 미루어 보아, 문제행동 유형별로 각 측정도구의 영역별로 평균의 집중화 경향이 다른 것으로 나타났다.

1. 아동의 문제행동 유형

아동의 문제행동 유형이 어떻게 군집화 되는지 알아보기 위하여 연구대상 학급 아동을 대상으로 개인 아동의 사회·정서적 문제행동을 측정한 아동행동 질문지(PBQ)의 하위요인인 '적대-공격성', '과 활동성-주의산만', '불안-두려움' 요인을 근거로 비 계층적(k-means) 군집분석을 실시하였다. 군집수의 결정은 이론적 근거와 더불어 군집들의 크기가 고르게 분산된 정도와 군집간의 유사성이 최소화된 정도를 고려하여 최종 군집 4개를 발견하였다. 이에 기초한 군집별 평균 및 표준편차 그리고 집단차 검증의 분석 결과는 다음에 제시된 <표 3> 그리고 <그림 1>과 같이 나타났다.

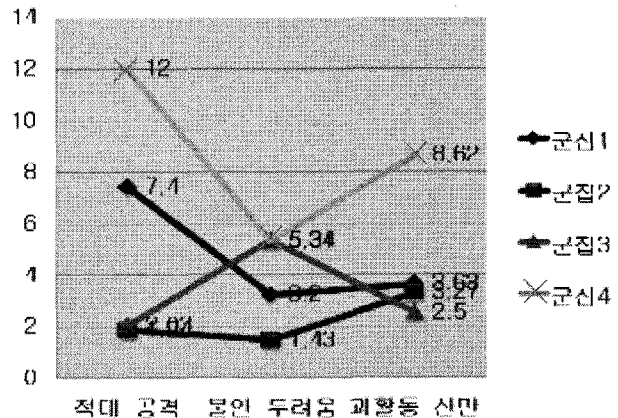
군집 2는 '과 활동성-주의산만' 영역의 점수가 타 영역보다

상대적으로 높은 유형으로 '과 활동성-주의산만형' 군집으로 명명하였다. 이 유형에 속하는 아동은 평소에 활동성 수준이 높거나 주의가 산만한 행동이 기타 행동보다 더 두드러져 보이는 특성을 가진 집단이었다. 전체 연구대상 아동 112명 중 37명(33.0%)이 여기에 속하는 것으로 나타났다.

군집 3은 다른 영역보다 '불안-두려움' 영역의 점수가 높은 유형으로 이를 '불안-두려움형' 군집으로 명명하였다. 이 유형에 속하는 아동은 평소에 안전부절 하거나 자신감이 결여되어 있거나 두려워하는 행동을 다른 행동보다 상대적으로 많이 나타내는 특성을 보였다. 전체 아동 112명 중 32명(28.6%)이 여기에 분류되었다.

마지막으로 군집 4는 '적대-공격성' 영역의 점수가 군집 가운데 가장 높은 동시에 '과 활동성-주의산만' 영역과 '불안-두려움' 영역의 점수도 다른 군집보다 높게 나타나 세 영역이 혼재된 문제행동 유형으로, 이를 '복합형' 군집으로 명명하였다. 이 유형에 속하는 아동은 평소에 세 가지 행동을 복합적으로 나타내는 특성을 보였다. 전체 아동 112명 중 13명(11.6%)이 여기에 속하였다.

종합해 보면, 만 5세 아동의 문제행동의 유형은 '적대-공격



군집1: 적대-공격성형 군집2: 과 활동성-주의산만형
군집3: 불안-두려움형 군집4: 복합형

<그림 1> 아동의 문제행동 유형에 따른 군집

<표 3> 아동의 문제행동에 따른 군집분석

(N=112)

요인	유형	군집1(n=30) M(SD)	군집2(n=37) M(SD)	군집3(n=32) M(SD)	군집4(n=13) M(SD)	F
적대-공격성		7.40(1.40)	1.84(1.30)	2.03(1.51)	12.00(2.54)	194.06***
과 활동성-주의산만		3.27(1.87)	3.63(1.87)	2.50(1.85)	8.62(2.75)	31.77***
불안-두려움		3.20(2.40)	1.43(1.19)	5.34(1.84)	5.31(2.69)	34.50***

군집1: 적대-공격성형 군집2: 과 활동성-주의산만형 군집3: 불안-두려움형 군집4: 복합형

***p<.001

성형', '과 활동성-주의산만형', '불안-두려움형', 그리고 앞서 세 가지 문제행동이 혼합된 '복합형' 군집으로 나타났다.

2. 아동의 문제행동 유형에 따른 또래놀이 행동의 차이

아동의 문제행동 군집에 따라 또래놀이 행동에서 차이를 나타내는지를 알아보기 위해 아동 또래놀이 행동 척도(PIPPS)의 교사평가와 부모평가를 기초로 각 하위영역에 대해 일원변량분석을 실시하여 알아보았다.

먼저, 아동의 문제행동 유형에 따른 또래놀이 행동 하위영역 내 '놀이방해' 행동의 분석 결과는 다음의 <표 4>에 제시된 바와 같다.

<표 4>에서 보는 바와 같이, 아동의 문제행동 유형에 따라 교사와 부모가 평정한 또래놀이 행동 중 놀이방해에 유의한 차이가 있었다($F=52.96, p<.001$). 사후검증을 통해 군집의 차이를 알아본 결과, 사회·정서적 문제행동의 하위 영역인 적대-공격성, 과 활동성-주의산만, 불안-두려움 모두에서 높은 점수를 보인 '복합형' 군집 아동의 '놀이방해' 평균이 22.4점으로 또래와 놀이할 때 방해 행동을 가장 많이 보이는 것으로 나타났

다. 이어 '적대-공격성형' 군집 아동의 평균이 15.6점, '과 활동성-주의산만형' 군집 아동의 평균 11.6점, '불안-두려움형' 군집 아동 6.7점의 순으로 놀이에서 방해 행동을 많이 나타냈다. 또한 아동의 문제행동 유형에 따라 부모가 평정한 놀이 방해 행동에서도 군집별 차이가 유의하게 나타났다($F=4.98, p<.01$). 사후검증을 통해 '복합형', '적대-공격성형', '과 활동성-주의산만형' 군집에 속한 아동이 '불안-두려움형' 군집의 아동보다 놀이에서 방해 행동을 더 많이 보이는 것으로 나타났다. 한편 군집별 평균을 비교해 볼 때 모든 군집에서 교사가 부모보다 아동의 놀이방해 점수를 더 높게 평가한 경향을 볼 수 있었다.

종합해보면, 아동이 또래와 놀이할 때 나타내는 놀이방해 행동은 문제행동 유형별로 그 수준이 다르게 나타났다. 이는 교사와 부모 평가에서 차이를 보이는 것으로 나타났는데, 교사 평가의 경우 네 집단 모두가 뚜렷하게 구별되는 반면, 부모 평가에서는 불안-두려움형을 제외한 나머지 세 집단에서 놀이 방해 행동의 차이가 없는 것으로 평가되었다.

둘째, 아동의 문제행동 유형에 따른 또래놀이 행동 하위영역 내 '놀이상호작용' 행동의 결과를 보면 다음에 제시된 <표 5>와 같다.

<표 4> 아동의 문제행동 유형별 놀이방해의 일원변량분석 (N=112)

유형	PIPPS		놀이방해						
	교사평가			부모평가					
	범위	평균(SD)	F	범위	평균(SD)	F	사후검증		
군집1(n=30) ^a	10-33	15.6(4.80)	52.96***	d>a>b>c	0-17	9.4(3.86)	4.98**	d,b,a>c	
군집2(n=37) ^b	1-26	11.6(5.90)			2-18	9.9(3.87)			
군집3(n=32) ^c	0-14	6.8(4.04)			1-19	6.7(4.79)			
군집4(n=13) ^d	14-31	22.2(4.30)			5-18	10.2(4.32)			

군집1: 적대-공격성형 군집2: 과 활동성-주의산만형 군집3: 불안-두려움형 군집4: 복합형
p<.01, *p<.001

<표 5> 아동의 문제행동 유형별 놀이상호작용의 일원변량분석 (N=112)

유형	PIPPS		놀이상호작용			
	교사평가			부모평가		
	범위	평균(SD)	F	범위	평균(SD)	F
군집1(n=30) ^a	2-25	12.7(4.93)	.55	7-23	16.0(4.07)	.54
군집2(n=37) ^b	2-25	13.3(5.40)		8-23	15.3(4.27)	
군집3(n=32) ^c	4-21	12.2(4.48)		6-25	15.0(3.94)	
군집4(n=13) ^d	8-24	12.7(4.46)		8-22	14.7(4.25)	

군집1: 적대-공격성형 군집2: 과 활동성-주의산만형 군집3: 불안-두려움형 군집4: 복합형

<표 6> 아동의 문제행동 유형별 놀이단절의 일원변량분석 (N=112)

유형	PIPPS		놀이단절				
	교사평가			부모평가			
	범위	평균(SD)	F	사후검증	범위	평균(SD)	F
군집1(n=30)a	0-9	3.7(2.76)	10.95***	c,d>a,b	0-9	2.9(2.08)	1.90
군집2(n=37)b	0-8	2.8(2.25)			0-12	3.8(2.83)	
군집3(n=32)c	0-15	6.4(3.33)			0-16	4.0(3.46)	
군집4(n=13)d	0-13	5.2(3.85)			0-9	2.5(2.76)	

군집1: 적대-공격성형 군집2: 과 활동성-주의산만형 군집3: 불안-두려움형 군집4: 복합형
*** $p < .001$

<표 5>에서 보는 바와 같이, 아동의 문제행동 유형에 따라 교사($F=55, n.s$)와 부모($F=54, n.s$)가 평가한 아동의 놀이상호 작용 행동에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 한편 모든 군집에서 부모가 교사보다 아동의 놀이상호작용 평균 점수를 더 높게 평가한 경향을 볼 수 있었다.

마지막으로, 아동의 문제행동 유형에 따른 또래놀이 행동 하위영역 중 '놀이단절' 행동의 결과는 <표 6>에 제시된 바와 같다

<표 6>에서 보는 바와 같이, 아동의 문제행동 유형에 따라 교사가 평정한 아동의 놀이단절 행동에서만 유의한 차이가 있었다($F=10.95, p < .001$). 사후검증을 통해 군집의 차이를 구체적으로 살펴본 결과, 사회·정서적 문제행동의 하위 영역인 '불안-두려움형' 군집의 평균이 6.4점 그리고 적대-공격성, 과 활동성-주의산만, 불안-두려움의 모든 특성을 보인 '복합형' 군집의 평균이 5.2점으로 '적대-공격성형' 군집의 3.7점과 '과 활동성-주의산만형' 군집의 2.8점보다 높게 나타나, 놀이단절 행동을 더 많이 나타냈다. 한편 부모가 평정한 결과에서는 문제행동 군집에 따른 '놀이단절'에 차이가 발견되지 않았다. 즉, 아동이 또래와 놀이할 때 나타내는 놀이단절 행동은 문제행동 유형별로 수준에 차이가 있었으며, 이는 교사 평가에서만 유의한 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 만 5세 아동을 대상으로 하여 아동의 문제행동이 어떻게 군집화 되는지를 살펴보고, 요인구조에 의한 기존 행동 특성 이외의 별도 특성으로 집단이 세분화 되거나 혼재된 특성을 지닌 집단 구분이 가능한지를 알아보려고 하였다. 또한 아동의 문제행동에 따른 또래놀이 행동의 차이를 교사와 부모 시각에 근거하여 각각 알아보려고 하였다. 본 연구를 통해

얻은 결과를 중심으로 연구문제별로 요약하고 논의를 해보면 다음과 같다.

먼저, 군집분석 결과 문제행동의 특성을 나타내고 있는 4개의 군집집단의 유형을 살펴보겠다. 본 연구에서 나타난 문제행동의 유형은 '적대-공격성형' 집단, '과 활동성-주의산만형' 집단, '불안-두려움형' 집단, 그리고 마지막으로 '복합형' 집단으로 4개의 집단이었다. 이와 같은 결과는 기존의 문제행동 분류와는 차별화된 형태라고 할 수 있다. 이는 '내면화 문제행동'과 '외현화 문제행동'으로 구분하는 방식이나(오경자 등 1997; Achenbach & Edelbrock, 1983), '적대-공격성', '불안-두려움', '과 활동성-주의산만'으로 분류하고 있는 방식(Behar & Stringfield, 1974)과 구별된다고 볼 수 있다. 또한 아동의 부적응 영역으로 '분노-공격적 행동'과 '불안-위축된 행동'(LaFreniere & Dumas, 1995)을 언급한 내용과도 차별되는 것이었다. 한편 문경주 등(1999)이 군집분석 결과로 제시한 '혼합형' 문제 집단, '외현화' 문제 집단, '주의집중' 문제 집단으로 구분한 영역과는 부분적으로 일치하나 본 연구의 군집분석 결과 나타난 분류가 보다 세분화되어 있는 것을 알 수 있다.

본 연구에서 도출된 군집에 대한 문제행동 특성을 설명하자면 다음과 같다. 군집 1은 교사로부터 공격적인 행동을 두드러지게 많이 하는 것으로 평가를 받은 집단으로 적대-공격성형 집단이라고 명명하였다. 이 집단에 속한 아동은 신체적, 언어적, 공격적 행동을 많이 보이는 경우로 외현화 문제의 전형적인 특성이라고 할 수 있다. 부분적으로 활동적이고 주의가 산만한 행동이나 불안, 두려운 행동이 일부 나타나고 있으나, 혼합된 집단과는 분명하게 구별되는 것이었으므로 공격적 행동 특성이 이 군집의 대표적 특징으로 간주될 수 있다. 그 다음은 군집 2로 '과 활동성 및 주의 산만' 특성을 보인 집단이다. 이 집단의 경우, 공격적인 특성이나 불안한 행동 특성과는 구별되는 형태의 문제행동이라 할 수 있다. 공격적인 것과는 구별되지만, 과도한 행동 또는 산만하거나 부주의한 행동으로

다른 사람을 당황스럽게 만들거나 불편하게 하는 행동 특성이 다. 이 또한 외현화 문제의 한 부분이라고 할 수 있으나, 적대적이고 공격적인 행동과는 뚜렷이 구분되는 특성이다. 한편 군집 3은 불안이나 두려움을 나타낸 집단으로 내면화된 문제행동 특성의 대표적인 형태라고 볼 수 있다. 이 군집의 아동들은 극히 소심하고 불안해하거나 두려워서 안절부절 하는 행동을 자주 보이는 특성을 가지고 있다고 하겠다. 마지막으로 본 연구의 흥미로운 결과로 공격성, 과 활동성, 주의산만, 불안 및 두려운 행동특성을 모두 가진 '복합적이고 혼재된' 집단이 도출된 점이다. 특히 이 군집에 속한 아동은 본 연구에서 문제행동을 보인 아동 112명 중 13명으로 약 11.6%가 해당되었다는 점이다. 복합형 집단의 아동들은 문제행동 특성 중에서 공격적인 행동 특성을 가장 많이 나타냈고, 그 다음으로는 과 활동적이고 주의산만한 행동 특성을 보였으며, 다음으로는 불안하거나 두려운 행동도 포함되어 있는 것으로 나타났다. 이는 복합형 집단의 아동이 보여주는 행동특성이 상당 부분 일관적이지 않고 혼재된 양상을 띄고 있는 것이다. 이런 결과가 주는 의미는 아동의 문제행동을 조망할 경우에는 단일한 문제행동 특성으로 구분되는 집단 이외에 각 문제행동 특성을 모두 포함하는 복합적인 문제행동 집단을 별도로 구분하여 다루어야 함을 제시하는 것이라 볼 수 있다. 그리고 복합적인 집단의 아동들을 보다 잘 이해하기 하려면, 복합적인 특성을 보이는 아동을 기존의 분류방식에 의한 단일한 문제행동 특성(예: 공격형, 위축형, 과 활동성형)을 보이는 집단에 포함시킬 것이 아니라 독립되고 명확하게 구별되는 집단으로 분리하여 다루어야 한다는 것을 보여주고 있다. 그래야 이후 문제행동 특성에 따른 중재나 개입 프로그램 구성 시 이들 복합적인 행동특성을 보이는 아동에 대한 차별화되고 타당한 접근이 가능하다는 것을 시사해 주고 있다.

둘째, 아동의 문제행동 유형별로 또래 놀이행동에서 차이가 나는지를 살펴본 결과, 문제행동 군집별로 '놀이방해'와 '놀이 단절'에서 차이를 나타냈으며 '놀이상호작용'에서는 차이가 나타나지 않았다. 특히 이러한 결과는 교사와 부모 평정 간에 다른 양상을 보여주었는데, '놀이방해'에서는 교사와 부모 평정 결과 모두에서 유의한 차이가 나타났고, '놀이단절'에서는 교사 평정에서만 유의한 차이를 보여주었다. 우선 또래 놀이방해 행동의 점수가 군집 집단 간에 각각 유의한 차이를 나타내었다. 또래 놀이방해 행동은 또래 간에 때리기, 방해하기, 부수기, 놀리기 등 놀이를 지속하는데 방해가 되는 행동을 보인 것을 의미한다. 이러한 또래 놀이방해 행동은 문제행동 특성을 모두 포함하고 있는 복합형 군집 집단 4에 속한 아동들이 가장 많이 하는 것으로 평가받았고, 그 다음으로는 공격적인 행동특성을 지닌 군집 2 집단에 속한 아동, 그 다음은 과 활동적이고 주의가 산만한 특성을 지닌 아동, 마지막으로 불안 두려운 행동을 보이는 집단의 아동 순서로 나타났다. 기존에 연구(최혜영·신

혜영, 2008; Fantuzzo et al., 1998a)에 의하면 일반적으로 아동의 적대 공격적인 행동을 보이는 집단과 아동의 또래 놀이행동 간의 상관성이 높은 것으로 나타났으나, 본 연구에서는 적대-공격성 군집의 경우 보다 복합적인 특성을 보이는 군집의 아동이 또래 상호작용 시 방해 행동을 더 많이 한 것을 알 수 있다. 복합적인 문제행동 특성을 보이는 아동은 단지 공격적인 행동을 많이 한 아동보다 또래와의 상호작용에서 적절하게 행동하는 것을 배우지 못한 결과라고 할 수 있다. 또한 복합적인 행동특성을 보인 아동이 어떤 경우에는 또래에서 공격적인 행동을 하기도 하고 어떤 경우에는 또래가 요구하거나 제안하는 것을 반응하지 않고 철회하는 등 또래와 상호작용을 유지하는 데 어려움을 보였을 수 있다. 이럴 경우 복합적인 문제 특성을 지닌 아동의 행동 예측이 어렵고 일관되지 않은 행동 패턴을 보이므로 상대 또래도 복합적인 특성을 지닌 아동과의 상호작용에서 혼란을 경험하게 된 결과, 놀이방해 행동을 더 많이 나타냈다고 할 수 있다. 이는 부모 평가에서 부분적으로 일관된 결과를 보여주고 있다. 부모 평가에서도 복합적인 특성을 지닌 군집의 아동이 또래와의 놀이상호작용에서 방해 행동을 많이 하였다고 평가받았고, 이를 불안 두려움을 보인 군집의 아동과 비교하였을 때 유의한 차이를 나타내었다. 부모가 평가한 결과에 의하면 교사용 평가와 마찬가지로, 복합적인 행동특성을 보여주는 아동이 또래와의 상호작용에서 방해 행동을 더 많이 한 것으로 나타났으며 이는 불안 두려운 특성을 보여주는 군집에 속한 아동과 비교하였을 때 유의한 차이를 보여주고 있다.

한편 부모가 복합형 군집, 적대-공격성형 군집, 과 활동-주의산만형 군집에 따라 아동 또래 놀이방해 행동을 평가한 결과에서는 세 군집 간에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과에 대한 해석은 황혜정(2000)의 연구와 Larsson과 Svedin(2002)의 의견을 토대로 설명할 수 있겠다. 부모가 자신의 자녀를 대상으로 평가하는 것 보다 교사가 또래 상호작용이 일어나는 사회적 현장에서 또래 놀이행동을 평가하는 것이 보다 변별력이 있다고 할 수 있다. 즉 교사가 평가한 아동의 또래 놀이행동은 문제행동 군집 유형에 따라 유의하게 구별되었으나, 부모의 평가는 문제유형이 외현적인 행동(복합형, 적대-공격성형, 과 활동-주의산만형)과 내면화된 행동(불안-두려움형) 정도로 크게 구별되는 정도는 가능하나, 외현적인 행동(복합형, 공격형, 과 활동형)을 보이는 군집에 속한 아동의 또래 놀이행동을 보다 구체적으로 구분하여 평가하기에는 한계가 있었을 것이라 유추해 본다.

이 결과에서 한 가지 더 주목해 보아야 할 점은 또래 놀이행동의 문항평균 점수에 대한 해석이다. 교사가 평가한 문제행동 군집 간의 비교에서 놀이방해의 발생에서 유의한 차이가 나타났다. 구체적으로 살펴보면 교사가 평가한 복합형 군집과 적대-공격성형 군집의 또래 놀이행동의 문항평균 점수는 1점 이상

으로 평가를 받았고, 나머지 두 군집, 즉 과 활동-주의산만형 군집과 불안-두려움형 군집의 경우는 1점 미만으로 평가를 받았는데, 해석 시 다음과 같은 내용에 유의해야 한다. 즉, 또래 놀이방해 행동이 전자의 두 군집(복합형, 적대-공격성형)에서는 또래 상호작용에서 평균적으로 발생하는 행동이지만 후자의 두 집단(과 활동-주의산만형, 불안-두려움형)에서는 평균적으로 발생하지 않는 행동이라는 점이다. 이는 부모가 평가한 결과에서는 더욱 극명하게 나타나, 네 군집 모두에서 1점 미만, 즉 평균적으로 나타나지 않는 행동이라고 평가를 하였다. 따라서 이 결과는 문제행동 군집들 간의 차이를 비교하기 위해 상대적인 발생 빈도로 해석하는 것이 보다 타당하다고 볼 수 있고, 절대적으로 아동의 또래놀이 행동 중 놀이방해 행동이 많이 나타난 것으로 해석하는 것에는 유의해야 할 것이다.

다음으로 아동의 또래 놀이상호작용 행동은 문제행동 특성을 나타내는 군집에 따라 차이가 나타나지 않았다. 그리고 교사용 평가와 부모용 평가에서 모두 일관된 결과를 보여주었다. 이 의미는 문제 행동유형에 따라 긍정적인 놀이행동에는 차이가 없음을 의미한다. 한편 아동의 또래 상호작용 행동의 문항 평균치 결과를 보다 구체적으로 살펴보면 유의하여 해석할 부분이 있다. 아동 또래 상호작용 행동 결과에서 문항 평균치가 모든 문제행동 군집에서 1점을 조금 넘는 점수에 수렴하고 있다. 즉 아동이 또래와 상호작용에서 '긍정적인 상호작용을 하지 않고 있다(1점)'에 보다 가깝고 '긍정적인 상호작용을 하고 있다(2점)'에는 미치지 못하고 있는 점이다. 앞에서 언급한 놀이방해 행동보다는 발생빈도가 더 나타난다고 평가하기는 하였으나, 마찬가지로 긍정적인 상호작용 행동이 나타난다고 보기는 어렵다. 부모용 평가를 살펴보면 교사용 평가보다 전반적으로 평균점수가 높다는 것을 알 수 있다. 이는 부모가 자신의 자녀에 대한 또래와의 상호작용을 보다 긍정적으로 평가한 결과가 반영된 것이라고 해석할 수 있다.

아동의 문제행동 군집에 따른 놀이단절 행동은 전반적으로 문항평균이 1점 미만으로 발생빈도가 낮은 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면 교사가 평가한 아동의 또래 단절행동은 불안-두려움형 군집과 복합형 군집이 적대-공격성형 군집과 과 활동-주의산만형 군집과 비교하여 또래 간 단절행동을 더 많이 한 것으로 나타났다. 흥미로운 결과는 위축되고 소심한 행동이 불안-두려움형 군집뿐 아니라 복합형 군집에서도 상대적으로 높게 나타났다는 점이다. 이러한 결과는 통계적으로도 유의하게 나타났는데, 일부 학자들(Coie & Kupersmidt, 1983; Coplan et al., 2004; Lemerise, 1997; Rubin et al., 1989)이 거부된 아동에게서도 위축되거나 고립된 행동이 나타날 수 있음을 지적인 결과에 비추어 설명이 가능하다. 예를 들어 공격적인 행동을 보이는 아동이 보편적으로 거부아가 될 가능성이 크지만, 그 결과로 인해 고립되고 또래로부터 무시될 수도 있다는 점이다. 즉, 또래 놀이단절 행동처럼 위축된 행동

이 어느 한 집단의 전형적인 행동으로 나타나는 것이 아니며 복합적인 행동 특성으로 간주할 수 있다는 것을 보여주고 있다. 한편 부모가 평가한 결과에서는 아동의 문제행동 유형 집단에 따라 차이가 나타나지 않았다.

본 연구결과를 통해 의미있게 나타난 부분을 요약해보면 다음과 같다. 아동의 문제행동 유형의 특성이 기존 분류대로 공격적인 집단, 과 활동적이고 주의가 산만한 집단, 불안 두려움 집단 이외에도 이 모든 특성을 모두 가지고 있는 복합형 집단이 구별되며, 이 집단에 대한 이해가 새롭게 필요하다는 점이다. 복합형 군집은 위에서 제시한 바와 같이 대표적인 외현화 문제인 공격적인 행동 및 주의산만 행동 특성을 가지고 있을 뿐 만 아니라 동시에 내면화 문제의 대표적인 특성인 불안과 두려워하는 행동 특성을 가지고 있다는 것을 밝혔으며, 이는 또래와의 놀이 행동 유형에 대한 차이 검증에서도 확인되었다. 그러므로 복합형 군집에 속하는 아동은 다른 군집과는 구별되도록 대우해야하고 개입의 방식이나 이해의 차원을 다르게 접근할 필요가 있음을 시사한다.

또 다른 하나는 아동의 문제행동 유형에 따라 또래 놀이행동에 대한 교사와 부모의 평가의 방향에서 대체로 유사점 나타나기는 하였으나, 항상 일관된 결과를 보여주지는 않았다. 아동의 또래 방해행동과 단절행동에 대해서는 교사 평가가 부모 평가보다 아동의 문제행동 집단 별로 세분화하여 평가를 하고 있었다. 이렇게 부모의 평가와 교사의 평가 간에 일관되지 않은 결과를 보이는 것은 관점이 다른 평가자가 평가의 기초로 삼은 놀이환경 맥락이 서로 달랐기 때문이라고 유추할 수 있다. 교사평가와 부모 평가 간에 일관적이지 않은 부분이 나타나는 것은 관점이 다른 평가자의 결과치는 타당한 결과를 추구하는 과정이며 다각도의 해석을 가능하게 한다는 점에서 의미있는 일이라고 평가할 수 있겠다.

끝으로 연구의 제한점 및 추후 연구제언을 살펴보면 다음과 같다. 본 연구의 대상 선정에서 일반아동을 대상으로 교사의 평가에 기초하여 문제유형의 군집에 포함된 아동을 선정하였다. 이는 임상 장면이 아닌 기관에 다니고 있는 아동을 대상으로 문제행동을 보다 세분화하고자 시도한 기초적인 연구로서 실질적으로 문제행동의 특성을 포괄적이고 명확하게 구분하였다고 보기는 어렵다. 더불어 연구대상 아동 부모의 일반적 특성에서도 볼 수 있듯이 다양한 계층의 아동이 포함되었다고 보기에 다소 무리가 있다. 그러므로 향후 보다 많은 그리고 다양한 배경을 가진 아동을 대상으로 군집화 작업을 거쳐 군집별 특성이 반영될 수 있는 노력이 필요하겠다. 특히 본 연구에서는 군집별 아동의 특성을 설명하기 위해 아동 또래놀이 행동 척도의 교사와 부모보고를 기초로 한 놀이행동에 국한하였으나, 추후 연구에서는 관찰을 통해 군집별 아동의 놀이 행동을 분석하여 비교해본다면, 평가 타당도 측면에서 볼 때 보다 객관성을 유지할 수 있고, 문제행동 군집에 대해 보다 심도

깊은 이해가 가능하게 될 것이다. 이러한 노력은 현장이나 가정에서 지도할 때 보다 유용하게 활용될 수 있으리라 생각된다.

결론적으로 아동의 문제행동 유형에 따라 또래놀이 행동에 차이가 있는 것을 알 수 있다. 특히 놀이상호작용을 제외한 놀이방해와 놀이단절의 행동에서 문제행동 유형에 따라 다른 수준의 정도를 보이는 것을 알 수 있으며 특히 교사와 부모 평가에서 차이를 보이는 것을 알 수 있다. 이에 아동의 문제행동 유형에 따라 아동의 부정적인 놀이 행동 감소를 위한 교육적 활용에 함의가 있다고 여겨지며, 대상별로 아동과 그 부모에게 다른 지도방법이 주어져야 할 필요가 있다고 하겠다.

【참 고 문 헌】

문경주 · 오경자 · 하은혜 · 박중규(1999). 주의산만 · 과잉활동 문제를 보이는 아동의 아동 · 청소년 행동평가척도(K-CBCL) 군집 분석. *한국심리학회지: 임상*, **18(2)**, 199-207.

박경자(1992). 영유아기 타인 양육이 학령 전 어린이의 사회 · 정서적 행동에 미치는 영향. *아동학회지*, **13(2)**, 217-227.

배도희 · 오경자(2010). 한국판 CBCL 공격행동척도의 하위 2요인 모형탐색. *한국심리학회지: 학교*, **7(3)**, 371-390.

안정광 · 신민섭(2010). ADHD 하위유형에 따른 실행기능 비교. *한국심리학회지: 일반*, **29(4)**, 959-973.

안효진 · 임연진(2010). 유아의 놀이성, 적응, 그리고 문제 행동과의 관계성 연구. *아동학회지*, **31(2)**, 53-68.

이찬숙 · 이채호(2009). 유아의 문제행동에 영향을 미치는 기질, 사회적 유능감, 부모의 양육태도 간의 구조모형 분석. *유아교육학논집*, **13(5)**, 27-44.

이찬숙 · 현은자(2008). 유아의 내재화 · 외현화 문제행동에 영향을 미치는 유아 개인변인과 부모양육태도. *유아교육연구*, **28(3)**, 51-70.

조수정 · 도현심 · 김상원(2010). 어머니의 정서표현 수용태도, 유아의 정서지능 및 문제행동간의 관계. *아동학회지*, **31(6)**, 167-183.

최혜영 · 신혜영(2008). 아동 또래놀이 행동척도(PIPPS)의 국내적용을 위한 타당화 연구. *아동학회지*, **29(3)**, 303-318.

황혜정(2005). 유아의 문제행동 진단을 위한 부모용 · 교사용 검사 개발 연구에 대한 부모-교사간 평정 일치도. *유아교육연구*, **25(2)**, 235-257.

황혜정(2006). 유아의 문제행동에 대한 부모와 교사 평가간의 관계. *한국영유아보육학*, **45**, 339-359.

Achenbach, M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child*

Development, **46**, 1-82.

Achenbach, M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the Child behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.

Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting style in children's problem behavior. *Child development*, **76(6)**, 1144-1159.

Behar, L., & Stringfield, S. A. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, **10(5)**, 601-610.

Bergman, L. R., & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, **9**, 291-319.

Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development*, **54**, 1400-1416.

Coplan, R. J., Parkash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you want to play? Distinguishing between conflicted-shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, **40(2)**, 244-258.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., & Auerbach-Major, S. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, **74(1)**, 238-256.

Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-Smith, B. (1998a). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American head start children: Penn Interactive Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, **13**, 105-120.

Fantuzzo, J., Mendez, J., & Tighe, E. (1998b). Parental Assessment of Peer Play: Development and Validation of the Parent Version of the Penn Interactive Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, **13(4)**, 659-676.

Guerin, D. W., Gottfield, A. W., & Thomas, C. W. (1997). Difficult temperament and behaviour problems: A longitudinal study from 1.5 to 12 years. *International Journal of Behavioral Development*, **21**, 71-90.

Kauffman, J. M. (1993). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth(5th ed.)*. NY: Macmillan.

LaFreniere, P. J., & Dumas, J. (1995). *Social Competence and Behavior Evaluation*. Western Psychological Services.

Larsson, I., & Svedin, C. G. (2002). Teachers' and parents'

- reports on 3- to 6-year-old children's sexual behavior - a comparison. *Journal of Child Abuse and Neglect*, 26, 247-266.
- Lemerise, E. A. (1997). Pattern of peer acceptance, social status, and social reputation in mixed-aged preschool and primary classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(2), 199-218.
- Mathiesen, K. S., & Sanson, A. (2000). Dimensions of early childhood behavior problems: Stability and predictors changes from 18 to 30 months. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 15-31.
- Milich, R., Balentine, A. C., & Lynam, D. R. (2001). ADHD combined type and ADHD predominantly inattentive type are distinct and unrelated disorders. *Clinical Neuro-Psychology*, 21, 117-139.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Rubin, K. H., Hymel, S., LeMare, L. J., & Rowden, L. (1989). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S. Asher and J. Coie(Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tizard, B., Blatchford, B., Burke, J., Farquhar, C., & Plewis, I. (1988). *Young children at school in the inner city*. London: Lawrence Erlbaum.
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 473-482.
- von Eye, A., & Bergman, L. R. (2003). Research strategies in developmental psychopathology: Dimensional identity and the person-oriented approach. *Development and Psychopathology*, 15, 553-580.
- Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavioral problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 72-88.

- 접수일 : 2011년 05월 15일
 심사일 : 2011년 06월 09일
 게재확정일 : 2011년 08월 03일