

어머니애착, 또래애착 및 교사와의 갈등관계 유형에 따른 초등학교 아동의 행복감

Elementary School Children's Happiness According to the Types of Mother & Peer Attachment and Teacher-Child Conflict Relationship

신혜영·김지현*

한양사이버대학교 아동학과

Shin, Hae Young · Kim, Jihyun*

Dept. of Child Studies & Education, Hanyang Cyber University

Abstract

The purpose of this study was to explore the differences in children's happiness according to the type of relationships with mother, peer, and teacher. The subjects were 167 children (80 boys, 87 girls; 99 4th graders, 68 5th graders) at one private elementary school in Seoul. Test methods included the Inventory of Parent and Peer Attachment-Revised(IPPA-R; Armsden & Greenberg, 1987), Teacher-Student Relationship Scale(TSRS; Pianta, 1991), and Happiness Scale for School-aged Korean Children(HSSKC; Choi et al., 2009). The data were analyzed with descriptive statistics, cluster analysis, t-test, and one-way ANOVA using the SPSS 23.0 software program. The results showed that the clusters on the IPPA-R and the TSRS could be sorted into four categories' secure/high conflict (peer attachment low & teacher-child conflict high)', 'secure/low conflict(peer attachment high & teacher-child conflict low)', and combined (peer attachment medium & teacher-child conflict low)'. In addition, significant group differences were found in children's happiness scores and related sub-domains scores except 'extracurricular activities' area.

Key Words : happiness, mother attachment, peer attachment, teacher-child conflict relationship, cluster analysis, elementary school children

I. 연구의 배경

행복은 인간이 태어나면서부터 기대하는 인생의 보편적이면서도 궁극적인 가치이자 목표이다(Choi et al., 2009). 2000년대 긍정심리학의 대두로 행복에 대한 관심은 지속적 화두가 되어 왔으며, 주관적 안녕감, 심리적 안

녕, 삶의 만족도, 행복감 등으로 개념화되어 관련 연구가 활발히 진행되어 왔다. 수행된 연구들은 성인으로부터 시작하여 대학생, 청소년, 아동 및 유아로 그 대상을 넓혀가고 있다. 유엔아동권리협약(1989)에 따르면 아동은 완전하고 조화로운 인격발달을 위해 가족적인 환경과 행복, 사랑, 이해의 분위기 속에서 성장해야 하며, 아동의 모든

*Corresponding author: Kim, Jihyun

Tel:+82-2-2290-0353, Fax:+82-2-2290-0601

E-mail: jihyunkim@hycu.ac.kr

© 2016, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

활동에서 아동 최상의 이익이 고려되어야 한다고 하였다 (Cho et al., 2009). 그러나 우리나라 아동의 주관적 웰빙 수준은 다른 경제협력개발기구(OECD) 회원 국가와 비교했을 때 극단의 저조한 수준을 보이고 있다(Kim, 2015). 즉 우리나라 아동은 유엔아동권리협약이 무색하게 아동으로서의 권리를 제대로 누리지 못한 채 치열한 경쟁적인 삶을 사는 환경 속에서 생활하고 있음을 보여주고 있다.

신문기사(Dong-A newspaper, 2016)를 통해 볼 수 있듯이 우리나라의 입시준비와 관련된 과도한 학업은 아이들에게 부담과 스트레스를 안겨주고 있다. 기사에 따르면 초등학교 5학년 아동의 경우 주관적 행복감은 물론이고 학교생활과 부모에 대한 만족도, 미래 행복도 평가에서 다른 학년보다 두드러지게 낮은 점수를 보여주었다. 초등학교 고학년 아동의 경우 아동기에서 청소년기로 이행되는 시기로 학업스트레스 뿐만 아니라 2차 성징의 시작과 함께 자아가 강해지는 등 신체 및 심리적 변화로 어려움을 경험한다. 최근 사춘기 중고교생에 해당되는 질풍노도의 특징들이 이전보다 더 빨리 하향화 되는 추세를 보이고 있다. 또한 이 시기는 사회적으로는 확대된 사회생활을 바탕으로 질적으로 다양한 인간관계를 형성해 나가게 된다. 이러한 변화와 스트레스는 초기 청소년기에 진입하는 아동의 발달, 학교적응 및 정신건강에 영향을 미칠 수 있다. 이에 초등학교 고학년 아동의 행복감에 대해 보다 관심을 가지고 탐색할 필요가 있다.

행복에 대한 관심은 그것이 어떤 요인들과 관련되어 있는지에 대한 연구로 그 흐름이 이어져 왔다. 연구에 따르면 일반적으로 자기존중감, 외향성, 낙관주의와 같은 자아특성, 개인의 능력, 가정환경 및 대인관계가 행복감을 예측하는 것으로 보고되고 있다(Kang, 2012). 그 중에서도 대인관계는 행복에 영향을 주는 가장 영향력 있는 요인이라는 사실에 많은 연구자들이 동의하고 있다. 초등학교 고학년 아동에게 영향을 줄 수 있는 대표적인 맥락으로는 가정과 학교를 들 수 있다. 이 시기는 생애 초기와는 달리 부모, 또래, 교사 중 어느 한 사람과의 관계에만 집중하는 것이 아니라 다양하고 질적인 관계를 맺는다. 이에 아동이 부모, 또래, 교사와 복합적이고 질적인 관계를 어떻게 맺느냐 그리고 자신이 경험한 인간관계의 내용을 어떻게 이해하느냐(Compton, 2007; Veenhoven, 1991)에 따라 그들의 행복감은 달라질 것으로 예측된다.

먼저 부모와의 관계는 아동의 행복감이나 적응, 심리적 안정, 학교생활에 영향을 준다는 다수의 연구들이 보고되

고 있다. 구체적으로 어머니의 양육행동이 애정적이고 지지적일수록 아동의 생활만족도가 높은 것으로 나타났으며(Aquilino & Supple, 2001), 수용적이고 통제 수준이 낮은 어머니의 양육은 아동의 학교적응과 관련되었다(Bascio et al., 2009). 또한 학령기 후기 아동을 대상으로 한 국내 연구에서는 어머니와 자녀의 애착 및 공유시간이 아동의 주관적 안녕감에 영향을 주었으며(Bae et al., 2016), 중학교 1학년을 대상으로 한 연구에서도 부모와의 애착이 학교생활적응에 영향을 주는 것으로 나타났다(Kim & Song, 2016). 이에 근거해 볼 때 가정에서 경험하는 부모와의 관계는 아동의 행복감에 영향을 주는 요인임을 알 수 있다.

한편 일부 연구들(Kim & Jo, 2016; Lee et al., 2014; Yu et al., 2008)은 앞서 연구들과는 또 다른 차원의 시각을 제시하고 있다. 초등학교 4, 5, 6학년을 대상으로 한 연구(Lee et al., 2014)에서는 초등학생의 부모애착, 또래애착, 자기효능감, 학교적응 간의 관계를 구조모형을 통해 검증하고자 하였다. 그 결과 아동의 학교적응에 영향을 주는 요인은 또래애착이었고 부모와의 애착은 학교적응에 직접적인 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 즉 아동의 부모애착은 또래애착을 통해 학교적응에 미치는 간접효과만 유의하였다. 또한 초등학교 6학년 아동을 대상으로 부모애착이 학교생활적응에 미치는 영향을 검증한 연구(Yu et al., 2008)도 부모애착이 가족, 친구, 교사 등의 사회적 지지를 통해 학교생활적응에 영향을 주었다는 간접효과를 제시하였다. 앞서 제시한 두 연구 모두 아동의 부모애착이 또래애착이나 사회적 지지를 통해 학교생활적응에 미치는 간접적인 영향력을 보여주었다. 반면 국내 초등학교 4학년 아동의 패널조사 연구(Kim & Jo, 2016)에서는 부모의 학대나 방임행동이 아동의 학교생활적응에 직접 영향을 주었고 이 과정에서 또래애착이 부분적으로 매개하는 것으로 나타났다. 즉 부모의 방임이나 거부 학대와 같은 요인들이 아동의 학교생활적응에 직접 영향을 주기도 하나 또래애착을 통해 간접적인 영향을 주었다는 것이다. 요약해보면, 앞서 검증된 부모애착의 직간접 영향에 대한 설명은 연구에 따라 상이한 부분이 있으나 초등학교 고학년 아동의 대인관계에서 부모와 함께 고려해야 할 요인으로 또래관계를 주목해야 한다.

학령기 아동의 사회맥락 중 가장 영향력 있는 장소는 학교이다. 앞서 제시한 또래관계는 학교에서 마주하는 대인관계 중 하나이며 교사관계 역시 학교 장면을 근간으로

한다. 특히 교사와 좋은 관계를 맺는 것은 아동의 여러 가지 부적응 문제를 예방하는 요인으로(Pianta et al., 1995) 교사는 아동의 생활전반에 영향을 줄 수 있다. 구체적으로 교사와의 관계에서 갈등을 자주 경험하는 아동은 학교 수업을 회피하고 외로움을 느끼는 등 학교적응과 관련된 문제를 나타냈다(Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). 반면 교사와 좋은 관계를 형성한 학생은 삶의 만족도가 높았고(Gilman & Huebner, 2006), 학교적응에 긍정적인 것으로 나타났다(Baker, 2006). 최근 초등학교 고학년 아동을 대상으로 진행된 국내 연구(Bea et al., 2015)는 구조모형 분석을 통해 교사와의 관계가 아동의 주관적 안녕감에 미치는 영향을 제시한 바 있다. 더불어 아동이 지각한 부모애착, 또래애착, 교사애착 수준이 높을수록 아동의 행복감이 증진되었다는 결과(Seong & Kim, 2015)도 보고된 바 있다. 이에 근거해 볼 때 아동의 행복감에 영향을 주는 대인관계 변인으로 교사와의 관계를 고려해야 한다.

종합해보면 초등학교 아동이 부모, 또래, 교사 등 주변인과 조화로운 관계를 맺는 것은 심리적 안정과 행복감의 중요한 요인임을 알 수 있다. 특히 현재까지 진행된 연구들이 주로 청소년을 중심으로 진행된 점, 최근 들어와 학령기 후기 아동에 관심을 가지고 수행된 것은 초등학교 고학년 아동의 행복감에 대한 연구결과가 보다 누적될 필요가 있음을 의미한다. 더불어 다수 연구들이 행복감에 미치는 변인의 영향력이나 경로 탐색을 주요 결과로 제시하고 있으나 행복한 아동의 대인관계의 복합적 특성을 밝힌 연구는 아직까지 이루어지고 있지 않다. 따라서 기존 연구의 틀에서 벗어나 대인관계의 복합적 특성을 고려하려면 아동의 대인관계 유형을 보다 세분화하기 위한 추가적인 탐색 노력이 요구된다.

이는 일부 연구자들(Goossens & van Ijzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992; van Ijzendoorn et al., 1992) 의견에 근거해 볼 수 있는데 아동의 다양한 대인관계가 어머니의 애착과 일치하는 것은 아니라는 점이다. 즉 아동의 애착관계는 대상에 따라 달라질 수 있다는 것이다. 아동기는 부모라는 기본적인 애착대상 외에도 이전 시기보다 더 넓은 사회 맥락을 근거로 또래, 교사라는 다양한 애착대상을 가지게 되는 시기이다(Seong & Kim, 2015). 따라서 부모뿐 아니라 학급 내 또래 및 교사와의 관계도 고려할 필요가 있다. 이에 착안하여 일부 연구자들은 부모뿐 아니라 또래, 교사와 복합적으로 형성하는 애착이나 대인관계의 특성이 그들의 생활 및 발달에 어떠한 영향을 미치는지 검증하고자 하였다.

구체적으로 다수 연구들은 애착대상 간의 독립적 특성으로 인해 어머니와의 불안정 애착에서 오는 부정적 효과를 교사애착이 상쇄시킬 수 있음을 제시한 바 있다. 국내 영아를 대상으로 한 Kim과 Shin(2013)의 연구에서는 어머니와 불안정 애착을 맺은 영아의 어린이집 적응에서 교사애착에 따라 적응 수준이 달라질 수 있음을 보고하였다. 또한 유아를 대상으로 한 Kim(2010)의 연구에서는 어머니와 불안정 애착을 형성하였다고 하더라도 교사와 안정애착을 형성할 경우 불안정애착을 맺은 유아보다 공격적 행동이 더 적게 나타났음을 제시하였다. Son(2000)의 연구에서는 어머니, 교사와의 복합애착을 토대로 아동의 집단을 안정-안정, 불안정-안정, 안정-불안정, 불안정-불안정으로 나누어 사회적 유능성의 차이를 검증하였다.

이처럼 아동은 대인관계에서 어머니, 교사, 또래 모두와 안정적이거나 양질의 관계를 맺고 있는 것은 아니라는 점이다. 이에 개인 아동의 대인관계의 복합적 특성과 그에 대한 영향력이 보다 심층적으로 다루어져야 함을 알 수 있다. 초등학교 고학년 아동을 대상으로 한 일부 연구(Bea et al., 2015)에서는 행복감이 높은 혹은 낮은 집단에 속한 아동의 관계 특성을 분석하는 연구가 추후 이루어져야 함을 제시한 바 있다. 이처럼 학령기 아동의 다양한 대인관계의 복합적 특성에서 비롯된 행복감은 검토될 만하나 이에 대한 검증 시도는 아직 이루어진 바 없다.

이러한 탐색적 노력은 기존 연구에서 벗어나 유사한 대인관계를 가지고 있는 사례들을 묶어 군집화 해봄으로써 가능하다. 즉 변인이나 구인 중심의 접근에서 벗어나 개인 특성을 중심으로 한 연구가 요구됨을 의미한다. 이는 연구대상의 다양한 특성을 규명하지 못한 채 특정 대인관계 영역의 점수가 높고 낮은 것만을 제시하거나 개인 아동을 어느 한쪽 특성으로만 분류하는 한계를 극복할 수 있을 것으로 판단된다(Bergman & Magnusson, 1997; von Eye & Bergman, 2003). 특히 이를 보완하고 해결할 수 있는 방법으로 군집분석을 활용해 볼 수 있다. 따라서 대인관계 특성에 대한 군집분석을 통해 아동의 관계유형을 보다 세분화하여 탐색하는 것은 초등학교 고학년 아동이 형성하는 관계의 질적 특성과 함께 이러한 특성이 미치는 아동의 행복감을 이해하는데 도움을 줄 것으로 여겨진다.

따라서 본 연구에서는 초등학교 4, 5학년 아동을 대상으로 부모, 친구 및 교사와의 갈등관계에 따른 대인관계 유형을 탐색해 보고 이에 따라 아동의 행복감이 달라지는

지를 조사해보고자 한다. 앞서 기술한 바와 같이 행복감은 연구자들에 따라 다양하게 개념화 되어 왔으나 본 연구에서는 아동 자신이 생각하는 자아 및 일상생활과 관련하여 느끼는 행복의 정도를 주관적으로 평가한 것(Choi et al., 2009)으로 행복감을 정의하고 연구를 수행하고자 한다. 연구대상을 4, 5학년으로 선정된 이유는 이 연령대의 아동이 자신의 행복감의 정도를 보고하기에 무리가 없다고 판단했기 때문이다. 더불어 초등학교 6학년의 경우 학업 스트레스 등이 행복감에 더 영향을 줄 것이라는 점에 근거하여 연구대상에서 제외하였다. 특히 본 연구에서는 초등학교 아동의 부모, 또래 및 교사와의 관계 유형을 군집분석을 통해 세부적으로 나누어 탐색해보고, 이를 근거로 각 군집에 해당하는 초등학교 아동의 행복감을 평가하고자 한다. 이러한 노력은 아동기 행복감에 대한 포괄적 이해와 함께 아동기에서 청소년기로의 순조로운 이행과 초등학교 학생상담 및 행복감 증진을 위한 유용한 정보를 제공할 것으로 기대된다.

앞서 서술한 내용에 근거하여 설정된 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제1> 어머니애착, 또래애착 및 교사와의 갈등에 따른 초등학교 아동의 관계 유형은 어떠한 특성을 지닌 군집으로 구분되는가?
 <연구문제2> 어머니애착, 또래애착 및 교사와의 갈등에 따라 도출된 군집의 행복감은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

이 연구는 연구목적에 동의한 서울특별시 소재 초등학교 1개교에 재학하고 있는 4, 5학년 아동 167명과 그들의 어머니와 교사를 대상으로 하였다. 연구대상 아동에게는 또래애착 및 행복감, 그들의 어머니와 담임교사에게는 각각 어머니애착과 교사-아동 관계 질문지를 작성하도록 하였다. 이를 토대로 군집분석을 통해 어머니애착, 또래애착, 교사와의 갈등관계에 따른 유형, 총 4개 집단을 도출하였다. 각기 다른 특성을 지닌 4개 집단으로 구분된 연구대상 아동의 구성을 살펴보면 <Table 1>과 같았다.

<Table 1> Gender and grade of the participants (N=167)

Variable	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Total(n(%))
Gender					
Boy	18	9	32	21	80(47.9)
Girl	14	5	42	26	87(52.1)
Grade					
4th-	12	7	50	30	99(59.3)
5th-	20	7	24	17	68(40.7)
Frequency (n(%))	32(19.2)	14(8.4)	74(44.3)	47(28.1)	167(100.0)

- Cluster 1: peer attachment high & teacher-child conflict high
 Cluster 2: peer attachment low & teacher-child conflict high
 Cluster 3: peer attachment high & teacher-child conflict low
 Cluster 4: peer attachment medium & teacher-child conflict low

연구대상 아동의 성을 보면 남아 80명(47.9%), 여아 87명(52.1%)으로 구성되었으며, 아동의 학년은 4학년 99명(59.3%), 5학년 68명(40.7%)로 나타났다. 군집분석을 통해 군집 1, 2, 3, 4 모두 어머니와의 애착은 비교적 안정적인 수준에 해당되어, 각 군집은 또래애착 및 교사와의 갈등관계에 근거하여 분류되었다. 구체적으로 군집 1에 속한 아동은 32명(19.2%)으로 또래와의 애착 수준이 높고 교사와 갈등 수준이 높은 것으로 나타났다. 군집 2의 아동은 14명(8.4%)으로 또래와 애착 수준은 낮고 교사와 갈등 수준이 높게 나타났다. 또한 군집 3의 아동 74명(44.3%)은 또래와 애착 수준은 높고 교사와 갈등 수준이 낮은 집단이었으며, 군집 4에 속하는 아동 47명(28.1%)은 또래와는 중간 수준의 애착안정성을 가지고 있었으며 교사와의 갈등 수준은 낮게 나타났다.

한편 연구대상 아동 어머니의 연령대는 만 37-49세 사이에 분포하였고, 교육수준은 응답자의 88.9%가 4년제 대학교 및 대학원 졸업으로 나타나 어머니의 학력 수준은 매우 높은 편이었다. 또한 연구대상 아동 어머니의 39.6%가 현재 취업상태였으며, 직종은 주로 전문직과 사무직으로 나타났다. 연구대상 아동의 담임교사 연령은 만 28-48세였으며, 남자 25.7% 여자가 58.7%로 나타났다. 교사의 학력은 4년제 대학교 졸업이 85.8%, 대학원졸 12.0%였으며, 근무경력은 7개월-15년 7개월에 분포하였다. 교사의 담당학년 아동의 수는 29-30명으로 나타났다.

2. 측정도구

1) 어머니 및 또래와의 애착

먼저 어머니와의 관계 측정을 위해 Armsden과 Greenberg(1987)의 IPPA-R (Inventory of Parent and Peer Attachment-Revised)을 번안한 Yang(2006)의 부모 애착 도구 중 신뢰감, 의사소통 차원에 해당하는 11문항을 사용하였다. 이 도구는 어머니를 통해 조사하는 질문지로 ‘예비조사를 통해 본 연구에서는 5점 척도를 4점으로 수정하여 사용하였다. 점수범위는 11-44점이었고 점수가 높을수록 어머니와 아동 간 믿음이 형성되어 있으며 의사소통이 잘 되는 등 어머니에게 안정적으로 애착이 되어 있음을 의미한다. 연구에서 나타난 도구의 내적합치도 Cronbach's α 는 .81이었다.

또한 아동의 또래관계 측정을 위해 Armsden과 Greenberg(1987)의 IPPA-R (Inventory of Parent and Peer Attachment-Revised)을 번안한 Ok(1998)의 또래애착 도구 중 상호신뢰, 의사소통 영역에 해당하는 18문항을 사용하였다. 앞서 어머니애착 도구와 같이 4점 척도로 수정하여 사용하였으며 아동이 직접 작성하였다. 점수범위는 18-72점으로 점수가 높을수록 아동이 또래와 서로 믿고 의사소통이 잘 되는 등 또래에게 안정적으로 애착이 되어 있음을 이른다. ‘상호신뢰’의 문항 예로는 “어떤 일을 상의할 때 내 친구들은 나의 의견을 고려해준다”, “내 친구들은 나를 이해해준다” 등이었으며, ‘의사소통’의 예로는 “내 친구들은 나의 어려움을 이야기 할 수 있도록 격려한다”, “내 친구들과 거리낌 없이 편하게 이야기 나눌 수 있다” 등이었다. 이 도구의 내적합치도 Cronbach' α 는 .95로 나타났다.

2) 교사-아동 갈등관계

한편 교사와의 갈등관계 측정을 위해 Pianta(1991)의 교사-학생 관계성 척도(Teacher-Student Relationship Scale: TSRS)를 번안한 Yi(2014)의 도구 중 갈등 영역 12 문항을 수정하여 사용하였다. 이는 평소 아동과의 관계를 기초로 교사가 작성하였으며 4점 척도로 평정하였다. 문항의 예로 “나는 이 아동과 자주 갈등관계를 경험한다”, “이 아동은 흥분하거나 화난 감정을 나에게 표현한다”, “나는 이 아동을 다루는 것이 힘들다” 등으로 구성되었다. 점수범위는 12-48점이었으며 점수가 높을수록 교사와 아동의 갈등 상황이나 사건이 많이 발생하여 갈등관계 수준

이 높음을 의미한다. 연구도구의 내적합치도 Cronbach' α 는 .92로 나타났다.

3) 아동의 행복감

아동의 행복감을 측정하기 위해 한국 아동의 행복감 척도(HSSKC: Happiness Scale for School-aged Korean Children; Choi et al., 2009)를 이용하였다. 이 도구는 6개 영역, 자아존중감, 부모와의 관계, 학교생활, 과외생활, 전반적 생활환경, 욕구만족으로 구성되어 있으며 29문항을 사용하였다. 이 척도는 문항별 아동 자신이 지각하는 정도를 보고하는 형식으로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’, ‘그렇지 않다(2점)’, ‘그렇다(3점)’, ‘자주 그렇다(4점)’로 평정하게 되어 있다. 문항의 예를 보면 ‘자아존중감’은 “나는 내 모습과 생김새에 만족한다”, “나는 무엇이든 잘 할 수 있다” 등과 같이 자기 능력이나 자신을 긍정적으로 평가하는 내용과 관련된 것이었다. 또한 ‘부모와의 관계’는 “나는 가족과 함께 있는 것이 즐겁다”, “나는 엄마가 자랑스럽다” 등과 같이 부모 및 가족에 대한 긍정적 해석에 관한 내용이었다. 또한 ‘학교생활’은 “나는 선생님이 나를 잘 대해주셔서 좋다”, “나는 학교생활이 즐겁다” 등으로 학교생활만족과 관련된 문항이었다. 더불어 ‘과외생활’은 “나는 학교숙제가 많아서 힘들다”, “나는 학원 숙제가 많아서 힘들다” 등의 역채점 문항으로 학원 및 학업에 대한 아동의 주관적 해석에 대한 내용이었다. 한편 ‘전반적 생활환경’은 “나는 걱정스러운 일이 별로 없다”, “나는 내가 사는 집이 좋다”로 자신의 주변 환경에 대한 평가 문항이 포함되었다. 끝으로 ‘욕구만족’은 “나는 내가 하고 싶은 활동(놀이)을 마음껏 할 수 있어 좋다”, “나는 매일 놀 시간이 충분해서 좋다” 등으로 현재 아동이 원하는 것에 대한 충족 정도를 묻는 내용이었다. 총점의 범위는 29-116점이며, 하위영역별 점수범위는 <Table 2>에 제시하였다. 점수가 높을수록 아동의 주관적 행복 수준이 높음을 의미한다. 내적합치도 Cronbach's α 는 전체 .86으로 나타났으며 하위영역별로는 자아존중감 .87, 부모와의 관계 .82, 학교생활 .73, 과외생활 .80, 전반적 생활환경 .71, 욕구만족 .67이었다.

3. 자료수집 및 분석

이 연구는 한양사이버대학교 생명윤리위원회의 승인을 받아 실시되었다(HYCU-IRB-2015-003). 자료수집에 앞

서 측정도구의 내용의 적절성과 함께 실시과정이나 절차에 문제점은 없는지 등을 면밀히 파악하기 위해 예비조사를 실시하였다. 이 과정에서 초등학교 아동 4인, 아동학 관련 전문가 2인, 초등학교 교사 2인, 초등학교 4, 5학년 어머니 5인에게 각각의 도구의 문항이해와 평정에 문제가 없는지 등을 중심으로 내용을 검토하도록 하였다. 이를 통해 문항이해에 어려움이 없는 것으로 확인되었다. 그러나 5점 척도로 구성된 질문지에서 어머니 및 교사들이 5점 척도의 중앙치(3점)를 선택하는 경향이 발견되어 4점 척도로 최종 수정하였다.

이러한 예비조사를 토대로 본 조사가 실시되었다. 질문지 배부에 앞서 해당 초등학교 교사에게 연구의 취지와 목적을 설명하고 연구도구를 설명하였다. 어머니에게는 질문지 배부 전 교사가 부모에게 응답요령과 작성 시 유의점을 상세히 설명하도록 부탁하였다. 이 과정을 거친 후 교사는 연구대상 학급의 아동을 대상으로 평소 아동과의 상호작용을 기초로 하여 교사-아동 관계성 도구를, 어머니는 아동과의 애착도구를, 아동은 또래애착 도구를 각각 작성하였다. 아동의 행복감 척도는 교사가 아동에게 질문지 응답 방법을 상세히 설명한 후 아동이 직접 작성하였다. 부모 및 아동의 자율적 참여에 기초하여 작성된 질문지는 연구자가 기관 재방문을 통해 회수하였다. 총 230부의 질문지 중 회수되지 않거나 응답이 불충분한 63부를 제외한 총 167명 아동의 자료를 연구에 활용하였다. 수집된 자료는 SPSS 23.0(SPSS Inc., Chicago, IL.,

USA) 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다. 먼저 측정도구의 내적합치도와 측정변인에 대한 기술적 통계치를 산출하였으며, 종속변인인 아동의 행복감 총점 및 하위영역에 대한 아동의 성에 따른 차이를 확인하기 위하여 *t*-test를 실시하였다. 다음으로 아동의 어머니애착, 또래애착, 교사관계에 따른 유형을 살펴보기 위해 비 계층적(*k*-means) 군집분석을 실시하였다. 이를 통해 군집을 확인한 후 이에 따른 아동의 행복감 차이를 알아보기 위해 변량분석 및 사후검증을 실시하였다.

III. 연구결과

연구문제 결과 제시에 앞서 측정변인들의 일반적인 경향을 보면 다음과 같다. 측정된 아동의 어머니애착, 또래애착, 교사와의 갈등관계 및 행복감의 문항 수, 연구대상의 점수범위, 그리고 총점평균 및 문항평균 점수는 <Table 2>에 제시하였다.

측정 변인별 기초 통계치를 살펴보면 다음과 같다. 먼저 어머니애착의 경우 총점 평균은 34.8이었으며, 또래애착의 총점 평균은 57.1점, 교사관계(갈등)의 총점 평균은 18.7점으로 나타났다. 이를 4점 척도의 평균점수로 나타내 보면 각각 3.16, 3.17, 1.56으로 나타나 연구대상 아동은 어머니, 또래와 안정적 애착을 형성하고 있으며, 교사와 갈등은 적은 것으로 나타났다. 한편 아동의 행복감을

<Table 2> Descriptive statistics of all measured variables

(N=167)

Variables	Item Frequency	Score Range	<i>M</i> (<i>SD</i>)	Mean of Item Score
Mother Attachment	11	25-44	34.8(3.65)	3.16
Peer Attachment	18	21-72	57.1(11.70)	3.17
Teacher-Child Conflict Relationship	12	12-38	18.7(6.72)	1.56
Children's Happiness				
Total	29	60-116	96.4(10.42)	3.32
Self-Esteem	9	14-36	31.2(4.65)	3.47
Relationships with Parents	5	9-20	18.4(2.49)	3.68
School Life	4	8-16	14.7(1.85)	3.68
Extracurricular Activities	4	4-16	9.8(3.39)	2.45
Overall Living Conditions	4	4-16	13.7(2.33)	3.43
Satisfaction of Needs	3	3-12	8.6(2.31)	2.87

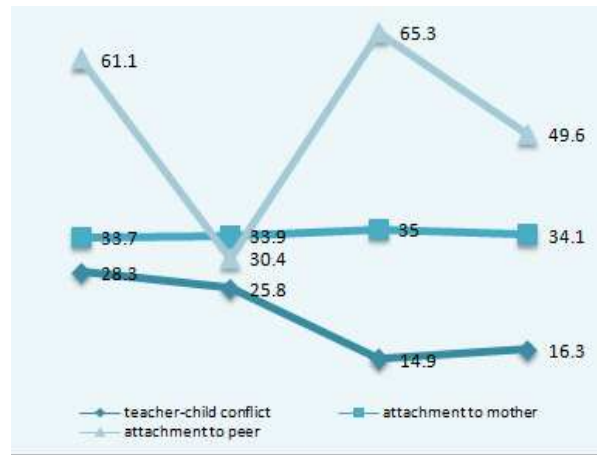
살펴보면, 전체 총점의 평균은 96.4점, 문항평균 점수는 3.32로 연구대상 아동의 행복감 수준은 비교적 높은 것으로 나타났다. 하위영역별 문항평균 점수를 중심으로 살펴보면, 부모와의 관계와 학교생활이 각각 3.68로 가장 높았으며, 자이존중감 3.47, 전반적 생활환경 3.43으로 높은 행복감 수준을 보여주었다. 반면 행복감 하위차원 중 욕구만족과 과외생활의 문항평균 점수는 2.87과 2.45로 연구대상 아동이 2점(그렇지 않다)과 3점(그렇다) 사이에 위치하고 있는 것으로 나타나, 앞서 하위영역들 보다 행복감 수준이 상대적으로 낮게 나타났다.

1. 아동의 어머니애착, 또래애착 및 교사와의 갈등관계에 따른 유형

아동의 관계 유형이 어떻게 군집화 되는지 알아보고자 연구대상 아동을 대상으로 어머니 및 또래애착(IPPA-R), 교사-아동 갈등 관계(STRS)의 세 개 요인을 근거로 비계층적(k-means) 군집분석을 실시하였다. 군집 수의 결정은 이론적 근거와 더불어 군집들의 크기가 고르게 분산된 정도와 군집 간의 유사성이 최소화된 정도를 고려하여 최종 군집 4개를 발견하였다. 이에 기초한 군집별 평균 및 표준편차와 집단차 검증의 분석결과는 다음에 제시한 <Table 3>과 같았다.

앞서 제시된 <Table 3>과 [Figure 1]에 근거하여 각 집단의 특성을 기술하면 다음과 같다. 먼저 집단차 검증을 통해 연구대상 아동의 어머니애착에 대한 군집별 점수차

는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 구체적으로 어머니애착 점수의 범위는 33.7-35.0으로 4점 척도로 환산 시 3.01-3.18로 군집별 차이 없이 아동은 비교적 어머니와 안정적인 애착관계를 맺고 있는 것으로 나타났다. 이에 각 군집은 또래애착과 교사와의 갈등관계의 특성에 근거하여 구분되고 명명되었다.



Cluster1(secure/high conflict) Cluster2(insecure/high conflict)
Cluster3(secure/low conflict) Cluster4(combined)

[Figure 1] Comparisons of children's mother attachment, peer attachment, and teacher-child conflict relationships' scores according to the clusters

<Table 3> Cluster analysis according to mother attachment, peer attachment & teacher-child conflict relationship (N=167)

Variable	Cluster 1 (n=32)	Cluster 2 (n=14)	Cluster 3 (n=74)	Cluster 4 (n=47)	F
Mother Attachment	33.7(3.62) ¹⁾	33.9(3.63)	35.0(3.85)	34.1(3.69)	1.32
Peer Attachment	61.1(6.33)	30.4(7.40)	65.3(4.29)	49.6(5.54)	207.72***
Teacher-Child Conflict Relationship	28.3(3.76)	25.8(7.88)	14.9(2.94)	16.3(4.27)	95.62***

1) Mean(SD)

Cluster 1: secure/high conflict(peer attachment high & teacher-child conflict high)

Cluster 2: insecure/high conflict(peer attachment low & teacher-child conflict high)

Cluster 3: secure/low conflict(peer attachment high & teacher-child conflict low)

Cluster 4: combined(peer attachment medium & teacher-child conflict low)

*** p<.001

먼저 군집 1은 또래와의 애착안정성 점수는 높으나, 교사와 갈등 수준이 높은 특징을 지닌 집단이었다. 즉, 아동이 또래와는 긍정적 애착을 형성한 반면, 교사와는 갈등이 많은 복합적 특성을 나타냈다. 이에 ‘안정/갈등형’으로 명명하였다. 전체 연구대상 아동 167명 중 32명(19.1%)이 여기에 속하였다. 군집 2는 또래애착 점수가 4개의 군집 중 가장 낮고 교사와의 갈등 수준이 높은 집단이었다. 즉 또래와의 애착 안정성은 낮고 교사와 갈등을 많이 보이는 군집이었다. 따라서 ‘불안정/갈등형’ 집단으로 명명하였으며, 전체 연구대상 167명 가운데 14명(8.4%)이 여기에 속하였다. 군집 3은 또래와 애착안정성 수준이 높고 교사와 갈등 수준은 낮은 집단이었다. 즉 해당 군집에 속하는 아동이 또래 및 교사와 모두 긍정적 관계를 형성하여 ‘안정형’ 집단으로 명명하였다. 이는 앞서 군집 2와 대조적 특성을 가진 집단으로 연구대상 44.3%에 해당하는 74명의 아동이 여기에 속하였다. 마지막으로 군집 4는 또래 애착 점수는 중간 수준이며 교사와 갈등 수준이 낮은 것으로 나타났다. 이는 앞서 군집 1과는 다른 복합적 특성을 가진 집단으로 이 연구에서는 ‘복합형’으로 명명하였다. 연구에 참여한 아동 167명 중 47명(28.1%)이 여기에 해당되었다.

종합해보면 본 연구대상 아동의 어머니애착, 또래애착, 교사와의 갈등관계에 의한 모든 군집에서 어머니애착 점수는 비교적 높았으며, 또래애착 수준이 높고 교사와 갈등 수준이 높은 ‘안정/갈등형’, 또래애착 수준이 낮고 교사와 갈등 수준이 높은 ‘불안정/갈등형’, 또래애착 수준이 높고 교사와 갈등 수준은 낮은 ‘안정형’, 끝으로 또래애착 수준은 중간이며 교사와 갈등 수준이 낮은 ‘복합형’의 총 4개 군집으로 나타났다.

2. 아동의 어머니애착, 또래애착 및 교사와의 갈등관계 유형에 따른 행복감

두 번째 연구문제 분석에 앞서 아동의 성에 따른 행복감을 살펴본 결과, 행복감 총점 및 자아존중감, 부모관계, 학교생활, 과외생활, 전반적 생활환경, 육구만족 모두에서 성차가 발견되지 않았다($t=.14, n.s, t=.12, n.s, t=-1.46, n.s, t=.66, n.s, t=1.77, n.s, t=-.95, n.s, t=-.26, n.s$). 이에 아동의 어머니애착, 또래애착, 교사와의 갈등관계에 따른 군집 유형에 따라 행복감에 차이가 있는지를 알아보고자 행복감 총점 및 각 하위영역에 대한 변량분석을 각각 실시하였다. 아동의 관계 유형에 따른 행복감 총점 및 하위

영역별 결과는 다음의 <Table 4>와 같았다.

먼저 아동의 행복감 총점 평균을 보면 군집 유형에 따라 유의한 차이가 있었다($F=17.50, p<.001$). 사후검증을 통해 집단차를 검증한 결과, 또래와 높은 애착 안정성을 보이고 교사와 갈등 수준이 낮은 ‘안정형’ 군집 3의 행복감 총점이 100.5점으로 가장 높았다. 이어서 또래와 높은 수준의 애착 안정성을 보이고 교사와 갈등 수준이 높은 ‘안정/갈등형’ 군집 1과 또래와 애착 안정성 수준은 중간이며 교사와 갈등 수준이 낮은 ‘복합형’ 군집 4의 총점 평균이 각각 97.1과 93.8점 순으로 나타났다. 반면 또래와 낮은 수준의 애착 안정성을 보이고 교사와 갈등 수준이 높은 ‘불안정/갈등형’ 군집 2의 행복감 총점 평균은 82.3점으로 가장 낮았다. 즉 아동의 행복감은 또래애착 및 교사와의 갈등관계에 근거한 유형별로 그 수준이 다르게 나타났다. 특히 또래 및 교사 모두와 안정적 관계를 맺고 있는 아동이 가장 행복하다고 응답하였으며, 또래나 교사 중 어느 한쪽과 안정적 관계를 맺고 있는 집단에 속한 아동이 그 다음으로 행복하다고 하였다. 한편 또래와 불안정한 애착을 형성하고 교사와 갈등이 많은 군집 2 ‘불안정/갈등형’에 속한 아동이 4개 집단 중 가장 행복하지 않은 것으로 나타났다.

구체적으로 아동의 행복감 하위영역별로 군집의 차이를 살펴보면 다음과 같다. <Table 4>에서 보는 바와 같이 ‘과외생활’ 영역을 제외한 모든 하위차원에서 집단차가 유의하였다. 구체적으로 자아존중감($F=15.97, p<.001$), 부모관계($F=9.05, p<.001$), 학교생활($F=12.11, p<.001$), 전반적 생활환경($F=10.45, p<.001$), 육구만족($F=33.95, p<.001$)에서 유의미한 결과를 보여주었다. 사후검증을 통해 군집의 차이를 알아본 결과, ‘자아존중감’에서는 ‘안정형’ 군집 3과 ‘안정/갈등형’ 군집 1에 속하는 아동이 33.1점과 31.2점으로 가장 행복하다고 응답하였고, 그 다음으로 ‘복합형’ 군집 4가 29.9점, 그리고 ‘불안정/갈등형’ 군집 2의 25.4점 순으로 나타났다. 그 밖에 ‘부모관계’, ‘학교생활’, ‘전반적 생활환경’, ‘육구만족’ 영역에서는 또래와 애착수준이 낮고 교사와 갈등수준이 높은 군집 2 ‘불안정/갈등형’에 속하는 아동의 평균 점수가 다른 군집에 비해 유의하게 낮은 것으로 나타났다.

요약해 보면 아동의 행복감 총점과 하위차원 중 ‘과외활동’을 제외한 모든 영역에서 군집에 따른 집단차가 유의하였다.

(Table 4) Differences in children's happiness by the clusters

(N=167)

Children's Happiness		Cluster 1 ^a	Cluster 2 ^b	Cluster 3 ^c	Cluster 4 ^d	F	Post-hoc Test (Dunnett T3)
Total	Range	67-116	60-106	83-106	72-108	17.50^{***}	c>a,d>b
	M(SD)	97.1(10.99)	82.3(17.00)	100.5(6.15)	93.8(8.55)		
Self-Esteem	Range	19-36	14-36	18-36	21-36	15.97 ^{***}	c,a>d>b
	M(SD)	31.2(4.90)	25.4(7.91)	33.1(2.99)	29.9(3.48)		
Relationships with Parents	Range	9-20	9-20	11-20	12-20	9.05 ^{***}	c,a,d>b
	M(SD)	18.3(2.79)	15.7(4.12)	19.2(1.60)	18.2(2.23)		
School Life	Range	9-16	8-16	11-16	10-16	12.11 ^{***}	c,d,a>b
	M(SD)	14.2(2.23)	12.6(2.82)	15.3(1.17)	14.6(1.52)		
Extracurricular Activities	Range	5-16	4-16	4-16	4-14	2.55	-
	M(SD)	10.9(3.79)	11.1(3.67)	9.2(3.43)	9.7(2.71)		
Overall living Conditions	Range	7-16	4-16	9-16	9-16	10.45 ^{***}	c,a,d>b
	M(SD)	13.8(2.33)	11.3(3.67)	14.5(1.68)	13.1(2.13)		
Satisfaction of Needs	Range	6-12	3-12	4-12	3-12	33.95 ^{***}	c,a,d>b
	M(SD)	8.8(1.92)	6.3(3.25)	9.2(2.17)	8.2(1.99)		

a. Cluster 1: secure/high conflict(peer attachment high & teacher-child conflict high)

b. Cluster 2: insecure/high conflict(peer attachment low & teacher-child conflict high)

c. Cluster 3: secure/low conflict(peer attachment high & teacher-child conflict low)

d. Cluster 4: combined(peer attachment medium & teacher-child conflict low)

*** $p < .001$

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 4, 5학년 아동을 대상으로 어머니, 또래, 교사 등 대인관계의 복합적 특성을 토대로 그들의 관계 유형이 어떻게 분류되는지 군집분석을 통해 탐색해 보고, 이를 통해 도출된 집단과 행복감이 어떻게 관련되어 있는지를 검증하고자 하였다.

연구문제 결과에 기초한 논의에 앞서 측정변인들의 일반적 경향을 토대로 논의해보면 다음과 같다. 먼저, 전반적으로 연구대상 아동의 어머니애착 및 또래애착은 비교적 높은 수준으로 나타났으며 교사와의 갈등은 비교적 낮게 나타났다. 본 연구에서 측정된 행복감은 아동의 주관적 인식에 기초한 것으로 행복감 전체 점수를 문항평균 점수로 환산해 보면 4점 만점에 3.32점으로 연구대상 아동은 자신이 비교적 행복하다고 인지하고 있었다. 하위영역별로 보면 ‘과외활동’ 및 ‘육구충족’ 영역이 다른 영역

에 비해 문항평균 점수 2.45와 2.87로 상대적으로 낮게 나타났다. 즉 학업 관련 부담감에 해당되는 ‘과외활동’ 영역과 충분한 여가시간 확보 등과 관련된 ‘육구충족’ 영역이 행복감의 다른 하위차원보다 저조한 것을 볼 수 있었다. 이는 선행 연구의 결과들과 일치하는 것으로 초등학교생의 여가참여 및 여가만족도가 심리적 행복감에 영향을 주었다는 연구(Shin, 2011), 최근 초등학교 학생들의 행복 지표와 관련된 보도(Dong-A newspaper, 2016) 및 OECD 국가 아동과의 주관적 웰빙 수준의 비교 결과(Kim, 2015)와 맥을 같이 한다. 구체적으로 관련 영역들의 일부 문항을 보면 “나는 학교 숙제가 많아서 힘들다”, “나는 다니는 학원(과외, 학습지)이 많아서 힘들다”, “나는 내 맘대로 할 수 있는 시간이 많았으면 좋겠다”, “나는 학원 숙제가 많아 힘들다”, “나는 매일 놀 시간이 충분해서 좋다”, “나는 내가 하고 싶은 활동을 마음껏 할 수 있다” 등이었다. 이를 근거로 볼 때 학업에 대한 과도한 부담과 여가생활

에 대한 불만족은 아동의 행복감을 상대적으로 낮추는 요인으로 해석할 수 있다. 이에 아동의 행복감 증진을 위해 아동의 학업 관련 부담감을 줄이기 위한 사회적 노력과 아동의 건전한 여가활동 및 놀이시간이 보장될 수 있도록 가정과 학교의 관심과 지도가 요청된다.

다음으로 연구의 주 관심사인 연구문제를 통해 도출된 결과들을 요약하고 이를 논의해보면 다음과 같다. 먼저 아동의 어머니애착, 또래애착, 교사와의 갈등관계에 근거한 군집분석 결과 연구대상 아동의 집단은 총 4개 유형으로 확인되었다. 연구를 통해 도출된 4개 집단의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 확인된 4개 집단 모두 통계적으로 유의한 차이 없이 어머니와 비교적 안정적인 애착을 형성하고 있었다. 이에 4개 집단은 또래애착과 교사와의 갈등관계 특성에 근거하여 도출되었다. 4개 유형을 요약해 보면 또래애착 점수가 높고 교사와의 갈등 점수도 높은 ‘안정/갈등형’, 또래애착 점수는 낮고 교사와의 갈등 점수가 높게 나타난 ‘불안정/갈등형’, 또래애착 점수가 높고 교사와의 갈등 점수는 낮은 ‘안정형’, 그리고 또래애착 점수는 중간 수준이며 교사와의 갈등 점수는 낮은 ‘복합형’이었다.

군집 1은 또래와 안정적 애착을 형성하고 있으며 교사로부터는 갈등의 소지가 높다고 평가를 받은 집단으로 ‘안정/갈등형’으로 명명하였다. 전체 167명 아동의 19.2%에 해당하는 32명의 아동이 여기에 속하였다. 군집 1의 아동은 또래와 신뢰감을 쌓고 그들과의 의사소통에서도 긍정적이나 교사와는 빈번하게 갈등이 발생하는 특징을 가지고 있다고 해석할 수 있다. 이 집단에 속한 아동의 경우 외향적이거나 활동적 특성을 가지고 또래와는 긍정적으로 상호작용하는 사회적 기술을 가지고 있다고 추측해 볼 수 있다. 그러기에 또래관계에서 신뢰감을 형성하고 이를 토대로 적극적으로 의사소통할 수 있다. 또래문화에 해당 집단의 아동이 적합하고 의사소통이나 신뢰감을 또래에게 얻는 것에는 큰 문제가 없어 보인다. 그러나 교사와의 관계에서는 지적을 받거나 다루기 어려운 아동으로 인식되고 있다. 교사평가에 근거해 보면 교실규칙이나 교사지시에 대해 순종적이지 않은 경우가 종종 발생하여 교사의 신경을 쓰이게 하며 교사와의 상호작용에서 부정적 표현이 자주 발생하여 교사가 잘 지내기 어렵다고 인지하는 아동이다. 이에 대인관계에서 대상(또래, 교사)에 따라 질적으로 대조적 특성을 보이는 아동에게 다른 지도방법이 필요함을 의미한다. 친구관계는 역동적 특성을 가지므로 언젠가 변화할 수 있다(Rubin et al., 2006). 이에 그들

의 강점인 긍정적 또래관계가 유지될 수 있도록 교사나 성인은 관심을 가지고 지켜봐야 할 것이다. 더불어 교사를 어렵게 하는 아동 개인의 특성을 갈등의 소인으로 보기보다는 이해의 차원에서 접근하고 긍정적 시각으로 대처하는 것이 더 적절한 방법임을 인식해야 할 것이다.

반면 군집 2는 또래와 안정적인 애착을 형성하지 못하고 교사로부터 갈등의 소지가 높다고 평가 받은 집단으로 ‘불안정/갈등형’으로 명명하였다. 연구대상의 8.4%에 해당하는 14명 아동이 이 집단에 해당되었다. 이는 앞서 군집 1의 아동과는 달리 또래관계에서 사회적 기술의 결함으로 또래와 신뢰감을 형성하거나 의사소통에 문제를 보이는 아동으로 해석할 수 있다. 그리고 교사와의 관계에서도 갈등이 빈번히 발생하여 교사에게 어려움을 주는 특성을 보이고 있다. 이는 군집 1의 아동과는 달리 군집 2에 속하는 아동의 경우 전반적인 대인관계 기술에 결함이 있을 가능성이 크다. 일반적으로 그들의 대인관계 맥락에서 또래나 교사에게 수용되고자 시도를 하나 그 방법에 문제가 있어 거부되는 경우가 빈번하고 적절한 표현이나 문제 해결의 기술 부족으로 교사와의 관계에서도 갈등을 자주 경험할 것으로 예측된다. 이에 군집 2에 속하는 아동의 경우 학교생활 전반에 부적응 요소가 없는지 보다 면밀한 관찰이 요구되며, 또래 간 사회성 증진을 위한 특별한 지도도 요청된다. 또한 교사와의 관계에서도 해당 아동에 대한 적극적 관심과 수용 노력이 필요하다.

한편 군집 3은 군집 2와는 대조적 특성을 지닌 집단이었다. 즉 또래와 애착이 잘 형성되어 있고 교사와의 관계에서도 갈등의 소지가 적다고 평가를 받아 ‘안정형’ 집단으로 명명하였다. 연구에 참여한 167명의 아동 중 74명(44.3%)이 이에 해당되었다. 이 집단에 속하는 아동은 또래와 신뢰감이 잘 형성되어 있고 의사소통도 긍정적으로 이루어지고 있으며 교사와 갈등 없이 지내고 있다고 해석할 수 있다. 이 집단의 아동은 대인관계 측면에서 볼 때 어머니, 또래, 교사 모두와 안정적 관계를 형성하고 있으므로 이러한 요소들이 긍정적으로 유지될 수 있도록 가정과 학교의 일관된 관심과 지원이 있어야 할 것이다.

군집 4는 본 연구에서 나타난 흥미로운 결과로 중간 수준의 또래애착과 교사와의 낮은 갈등 수준을 지닌 집단으로 ‘복합형’으로 명명하였다. 연구에 참여한 167명의 아동 중 47명(28.1%)이 여기에 속하였다. 이 집단의 아동은 또래관계에서 신뢰감 형성이나 의사소통 측면에서 중간 수준을 보이고 있었다. 즉 군집 1, 3 그리고 군집 2의 사이에 해당되는 집단으로 또래와의 신뢰감 형성이나 교류

에 적극적이지 않으나 문제는 없는 것으로 해석할 수 있다. 그리고 교사와 갈등의 소지가 적다고 평가를 받았기에 일반적으로 학교에서 큰 어려움 없이 지내는 것으로 추측해 볼 수 있다. 여기서 주목할 점은 앞서 군집 3 ‘안정형’과는 구분되는 군집으로 질적으로 다른 특성의 집단이 도출되었다는 것이다. 이는 대인관계의 특성을 조망할 때 단일 기준(예. 안정, 불안정)이나 단순한 복합집단의 구분(예. 안정-안정, 안정-불안정, 불안정-안정, 불안정-불안정)외에도 보다 세분화된 집단이 존재하고 있으며 이를 분리하여 다루어야 함을 의미한다. 더불어 여기에 소속된 아동을 더 잘 이해하려면 이러한 형태의 집단을 기존의 단일 특성의 집단에 포함시킬 것이 아니라 독립적이고 명확히 구별되는 집단으로 분리하여 다루어야 함을 보여주고 있다. 그래야 이후 해당 특성에 따른 교사의 지도에 보다 차별화되고 타당한 접근이 가능할 것이다.

둘째, 앞서 도출된 군집과 아동의 행복감 간에는 어떠한 관련성이 있는지 검증해보고자 두 번째 연구문제를 수립하였다. 그 결과 전체 행복감 총점 및 ‘과외활동’ 차원을 제외한 모든 하위영역에서 집단차가 유의하게 나타났다. 즉 아동의 어머니, 또래, 교사와의 대인관계 특성에 근거한 집단에 따라 행복감에 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 아동의 행복감에 이르는 부모, 또래, 교사의 영향력을 검증한 최근 연구결과들(Bea et al., 2015; Lee et al., 2014; Seong & Kim, 2015; Yoo et al., 2015)과 맥을 같이 하는 결과라 볼 수 있다.

구체적으로 행복감 전체 점수의 사후검증 결과를 토대로 보면, 군집 3 ‘안정형’ 집단의 행복감 점수가 가장 높았으며 군집 1 ‘안정/갈등형’, 군집 4 ‘복합형’의 행복감 점수가 그 다음으로 높았고 군집 2에 해당하는 ‘불안정/갈등형’ 집단의 행복감이 가장 낮았다. 즉 대인관계에서 어머니, 또래와 안정적 애착을 맺고 교사와 갈등관계가 적은 집단의 아동이 가장 행복하다고 하였고, 어머니와는 안정적 애착을 맺고 있으나 또래와 불안정 애착을 맺고 교사와 갈등의 소지가 많은 집단의 아동이 가장 행복하지 않은 것으로 나타났다. 흥미로운 점은 군집 1 ‘안정/갈등형’과 군집 4 ‘복합형’ 아동의 행복감 위치에 대한 내용이다. 구체적으로 교사와 갈등의 소지가 있으나 또래애착 수준이 높았던 군집 1 ‘안정/갈등형’ 집단의 아동은 군집 2 ‘불안정/갈등형’ 아동에 비해 더 행복하다고 응답한 것을 볼 수 있다. 반면 교사와 갈등의 소지는 없으나 또래애착 수준이 중간이었던 군집 4 ‘복합형’의 경우 교사와의 갈등이 없고 또래애착 수준이 높은 군집 3 ‘안정형’ 아동

보다는 덜 행복하다고 인식하는 것을 볼 수 있다. 연구에 따르면 초등학생이 지각한 또래애착은 학교생활적응에 매우 중요한 요인(Lee et al., 2014)으로 보고되고 있다. 더불어 아동 중기와 초기 청소년기 또래와 애착이 잘 형성되었을 때 생활만족도가 높았다는 결과(Nickerson & Nagle, 2004)가 제시된 바 있다. 이에 비추어 볼 때 본 연구결과는 동일한 대인관계의 조건 하에서 또래애착은 아동의 행복감 수준을 조절하는 요인임을 보여주었다. 또래가 아동의 행복감을 증진시키는 이유는 미리 주어진 것이 아니라 아동이 스스로 선택한다는 점이다. 이에 또래는 즐거움과 기쁨의 원천(Seong & Yoon, 2010)으로 초등학교 아동의 행복감을 예측하는 보다 강력한 요인으로 판단된다.

또래관계의 영향은 행복감의 하위차원 중 ‘자아존중감’ 영역에서 나타난 결과를 통해 더 두드러진 것을 볼 수 있다. 결과를 보면, 군집 3 ‘안정형’과 군집 1 ‘안정/갈등형’ 집단의 점수가 가장 높게 나타났으며, 군집 4 ‘복합형’, 그리고 군집 3 ‘불안정/갈등형’의 순으로 나타났다. 즉, 교사와 다소 갈등의 소지가 있다고 하더라도 또래애착의 점수가 높았던 집단과 안정형 집단에서 ‘자아존중감’ 과 관련된 행복감 점수가 가장 높았다는 점이다. 중학생을 대상으로 한 최근 패널조사 자료(An et al., 2016)에서는 삶의 만족도를 예측하는 주요 변인으로 ‘자존감’을 제시한 바 있다. 또한 자아존중감은 아동의 주관적 안녕감(Yoo et al., 2015) 및 정서적, 심리적, 사회적 안녕감(Lee & Moon, 2012)과 연결된다는 결과에 근거해 볼 때 개인의 자아에 대한 긍정적 인식은 행복감을 구성하는 주요인이라 할 수 있다. 특히 초등학교 고학년의 경우 자아를 완성해 가는 시기로 또래관계는 자신을 돌아보게 하고 자아상을 만들어 가는 중요한 대인관계의 맥락이 될 수 있다. 학령기 아동은 친구를 필요로 하며 친구가 많을수록 대인관계 만족도가 높았고(Jang, 2002), 학교생활적응도 높은 것으로 나타났다(Jee, 2011). 따라서 또래관계에서 사회성 증진은 아동의 건강한 자아상 확립과 행복감 증진을 위해 학교 현장에서 반드시 지원해야 할 과제라 하겠다.

한편 행복감의 하위차원 중 ‘부모관계’, ‘학교생활’, ‘전반적 생활환경’, ‘육구만족’ 영역에서는 군집 1, 3, 4의 점수가 군집 2보다 높은 것으로 나타났다. 군집 2는 또래와는 불안정 애착, 교사와는 갈등의 소지가 많은 ‘불안정/갈등형’으로 기타 군집과 달리 교사나 또래 모두와 긍정적 관계를 맺고 있지 못한 집단이다. 여기에 속한 아동의 행복감 하위영역 점수들은 다른 집단에 비해 현저히 낮게

나타났다. 초등학교 6학년을 대상으로 수행된 연구(Yu et al., 2008)에서는 교사나 또래의 사회적 지지가 아동의 학교생활적응을 높이는 요인임을 제시한 바 있다. 교사의 지원이나 또래의 지지는 교사-아동, 아동-아동 간의 긍정적 관계를 근간으로 이루어질 확률이 높다. 이에 군집 2 아동의 경우 또래나 교사로부터 지지를 이끌어내는데 실패할 가능성이 크며 이는 학교생활적응의 어려움으로 연결될 수 있다. 이는 다시 아동의 행복감 저하로 이어질 것으로 추측되는데 일부 연구(Kim & Ko, 2014)를 통해서도 이러한 내용이 지지된 바 있다. 따라서 아동의 행복감 증진을 위해 또래 및 교사와 긍정적 관계를 형성할 수 있도록 학교 현장의 실질적 프로그램과 지원 노력이 요구된다.

반면 하위차원 중 ‘과외생활’은 집단차가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 그만큼 연구대상 아동이 학업과 관련된 학원 및 과외 등의 생활에 노출되어 있어 상대적으로 변산이 작게 나타났을 것으로 판단된다. 군집들의 점수범위를 보면 9.2-11.1점 사이에 분포하고 있고 문항평균 점수는 2.3-2.78로 나타나 상대적으로 변산이 크지 않음을 볼 수 있다. 이에 대인관계의 질적 특성과는 별개로 행복감에 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다. 이는 앞서 일반적 경향의 논의에서 서술하였듯이 대인관계의 질적 개선보다는 구조적 변화(예. 학업에 대한 부담감 완화)를 통해 아동의 행복감 증진을 위한 노력이 경주되어야 할 것으로 판단된다.

본 연구는 자연 발생적으로 생긴 아동의 대인관계 유형에 따라 군집을 나누어 특징적인 면을 살펴보았으며, 이러한 연구는 실제 초등학교 고학년 아동의 역동적 대인관계의 특성을 파악할 수 있다는 점에서 의미를 가질 것이다. 또한 이러한 대인관계의 특성이 아동의 행복감과 관련이 된다는 사실을 밝히는 연구로 가치가 있다고 하겠다. 특히 동일한 조건 하의 대인관계에서 또래관계가 아동의 행복감 수준을 조절할 수 있는 중요한 요인임을 밝힌 것은 의미가 있는 일이라 하겠다. 이러한 대인관계의 특성은 추후 연구에서도 아동의 생활전반과 발달에 미치는 영향을 분석하는데 활용해 볼 수 있는 좋은 사례가 될 것으로 여겨진다.

끝으로 본 연구의 제한점을 기초로 후속 연구를 위한 제언을 해보면 다음과 같다. 본 연구대상은 서울지역 사립초등학교 1개교에 국한되어 지역 및 사회계층의 편중성이 있으므로 일반화에 제한이 있음을 밝혀둔다. 또한 어머니애착의 평정에서 어머니의 사회적 바람직성에 대한 응답 가능성을 완전히 배제할 수는 없다. 이에 추후 연구

를 통해 다양한 사회적 계층의 포함과 어머니자료의 신뢰성이 보완된다면 본 연구를 통해 확인된 집단 외에도 아동의 대인관계 유형이 보다 더 세분화되어 도출될 수 있을 것으로 기대된다.

주제어: 행복감, 어머니애착, 또래애착, 교사-아동 갈등 관계, 군집분석, 초등학교 아동

REFERENCE

- Dong-A newspaper, (2016) ‘초병아이행복열쇠.“가정화목과자유시간” <http://news.donga.com/3/all/20160404/77375460/>
- An, J. H., You, Y. D., & Lim, H. S. (2016). The life satisfaction analysis of middle school students using Korean children and youth panel survey data. *Journal of Digital Convergence*, 14(2), 197-208.
- Aquilino, W. S., & Supple, A. J. (2001). Long-term effects of parenting practices during adolescence on well-being outcomes in young adulthood. *Journal of Family Issues*, 22(3), 289-308.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Bae, J. A., Doh, H. S., Park, B. K., & Kim, M. J. (2016). The effects of attachment and shared time between mother and child and self-esteem on subjective well-being in late childhood. *Korean Journal of Child Studies*, 37(2), 111-125.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Bascoe, S. M., Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., & Cummings, E. M. (2009). Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740-1751.

- Bea, J. Y., Doh, H. S., Rhee, S. H., & Shin, J. H. (2015). The effects of maternal parenting behavior, relationships with friends, and relationships with teachers on the subjective well-being of children in late childhood. *Korean Journal of Child Studies*, 36(6), 59-83.
- Bergman, L. R., & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psycho-pathology. *Development and Psychopathology*, 9, 291-319.
- Cho, S., Shin, H. Y., Chio, M. S., & Choi, H. Y. (2009). Survey of Korean elementary school children's happiness. *Korean Journal of Child Studies*, 30(2), 129-144.
- Choi, H. Y., Shin, H. Y., Choi, M. S., & Cho, S. (2009). Development of a Happiness Scale for School-aged Korean Children(HSSKC). *Journal of Korean Home Management Association*, 27(5), 1-11.
- Compton, W. C. (2007). *An introduction on positive psychology* (E. G. Seo, M. S. Sung, & J. J. Kim, Trans.). Seoul: Pakhaksa.(Original work published 2005).
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.
- Goossens, F. A., & van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infant's attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832- 837.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867-878.
- Jang, J. S. (2002). A longitudinal study on the development of the relationship with friends in childhood. Unpublished doctoral dissertation, Dongguk University, Seoul, Korea.
- Jee, B. H. (2011). The effects of a person relationship training program on the self-esteem of the maladjusted students to school and adjustment to the school life. Unpublished master's thesis, Korea National University of Education, Cheongju, Korea.
- Kang, Y. H. (2012). Exploring the constructs of happiness of elementary students. *The Journal of Elementary Education*, 21(2), 159-177.
- Kim, H. G., & Jo, H. Y. (2016). The effect of child neglect and abuse by parents on school adjustment of school-aged children: Th mediating effects of self-awareness and peer attachment. *Korean Journal of Childcare and Education*, 12(1), 19-36.
- Kim, H. J., & Ko, Y. G. (2014). The mediating effects of school adjustment on the relationship between character strengths and virtues, and happiness. *The Korean Journal of School Psychology*, 11(1), 317-334.
- Kim, J. K. (2010). Preschooler's internal, external problem behavior according to types of multiple-attachments to both mothers and teachers. *Korean Journal of Child Studies*, 31(5), 1-15.
- Kim, M. S. (2015). The subjective well-being of Korean children and its policy implications. *Health · Welfare Policy Forum*, 220(2), 14-26.
- Kim, S. R., & Song, J. Y. (2016). The influence of parental attachment on school life adjustment in early adolescence: The mediating effect of internet use type. *Korean Journal of Child Studies*, 37(1), 95-108.
- Kim, Y. S., & Shin, N. (2013). Effects of infant's attachment to mother and teacher on adaption to child care. *Korean Journal of Childcare and Education*, 9(5), 229-249.
- Lee, H., & Moon, S. (2012). A structural analysis of school-aged children's well-being and its related variables. *Journal of Korean Home Management Association*, 30(3), 45-57.
- Lee, J. I., Kim, C. K., & Han, E. S. (2014). A structural analysis of parent attachment, peer attachment, self-efficacy, and school adjustment perceived by elementary school students. *The Journal of Elementary Education*, 27(4), 345-367.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction

- in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.
- Ok, J. (1998). The relationship between attachment security and depression in adolescence: Focusing on the mediating effects of perceived competence. Unpublished master's thesis, Ewha Womans University, Seoul, Korea.
- Pianta, R. C. (1991). *The Teacher-Student Relationship Scale*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*(6th ed., Vol.3, pp.571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Seong, B. H., & Yoon, S. A. (2010). Definition of happiness and its determinants. *The Journal of Brain Education*, 6, 103-134.
- Seong, D. G., & Kim, C. K. (2015). The effects of parental attachment, peer attachment, and teacher attachment on children's happiness in elementary school students in higher grades: With a focusing on the mediating effect of self-regulation abilities. *Korean Journal of Child Studies*, 36(4), 129-142.
- Shin, Y. S. (2011). The effect of different types of leisure activities' on the satisfaction and psychological well-being of primary school students. *Korean Journal of Human Ecology*, 20(3), 533-544.
- Son, H. S. (2000). Children's social competence by the types of multiple - Attachments to mothers and teachers. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 20(3), 85-97.
- van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 5-24.
- Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*(pp.7-26). Oxford: Pergamon Press.
- von Eye, A., & Bergman, L. R. (2003). Research strategies in developmental psycho-pathology: Dimensional identity and the person-oriented approach. *Development and Psychopathology*, 15, 553-580.
- Yang, A. K. (2006). The Relationship between the dual-income family and young child's teacher-parents attachment. *The Journal of Child Education*, 15(4), 197-212.
- Yi, Y. J. (2014). Longitudinal study of child-teacher relationship and peer interactions based on latent profile analysis. Unpublished doctoral dissertation, Catholic University, Bucheon, Korea.
- Yoo, S., Park, B., & Doh, H. S. (2015). Pathways from peer relationships to subjective well-being through self-esteem in late childhood. *Korean Journal of Child Studies*, 36(2), 55-74.
- Yu, B. S., Lee, J. Y., & Lee, C. H. (2008). The effects of parent attachment, on primary school children's adaptation to school life -with the mediation of aggressiveness, social Support-. *Journal of the Korea Institute of Youth Facility and Environment*, 6(3), 3-14.

Received 4 August 2016;

1st Revised 25 August 2016;

Accepted 29 August 2016