

아동의 웰빙과 문제행동에 따른 학교적응

Children's School Adjustment According to Well-Being and Problem Behavior

임은정 · 김수정* · 나종혜

호숫가 버드나무 아동가족연구소 소장 · 한남대학교 아동복지학과 조교수* · 한남대학교 아동복지학과 교수

Lim, Eun-Chung · Kim, Soojung* · Rha, Jong Hay

The Willow by Lake: Child and Family Research Institute

Department of Child Development and Guidance, Hannam University*

Abstract

This study attempts to determine how two variables can predict elementary children's school adjustment by considering not only children's problem behavior, but also their well-being at the same time. To this end, data of 699 children who participated in the 11th year(2018) survey of the Korean Children's Panel were analyzed. Children's school adjustment were measured by the School Adjustment Scale(Chi & Jung, 2006). A new measure for children's well-being was developed from questions about emotional, psychological, and social well-being. Children's problem behavior was measured using Strength and Difficulty Questionnaire. All children were assigned to four groups according to the level of well-being and problem behavior and significant differences among the four groups were reported. As a result of a regression analysis, it was found that problem behavior was a strong factor. Social well-being was also a significant variable to predict children's school adjustment. This study confirms that not only problem behavior, but also the level of well-being of children can affect school adjustment. It also confirms that ecological perspectives focusing on strengths and social attributes are necessary in planning interventions for school adjustment.

Key words: School adjustment, Well-being, Problem behavior

I. 서론

코로나 팬데믹으로 인해 장기간 비대면 수업이 진행되면서 아동의 사회성 발달은 물론, 전반적인 학교적응에 변화가 나타난다는 연구 결과가 속속 발표되고 있다(최준섭, 2021; 하요상, 광미규, 2021). 학교 공간이 오랫동안 물리적으로 단혀 있고, 교사-학생 간, 학생-학생 간 대면 상호작용 기회가 줄어들어 따라 교육 현장에서는 비대면

학습상황에서 활용할 수 있는 교수학습 기법과 상호작용을 촉진하는 방법을 개발하여 학생의 학습 능력 및 사회성 발달의 공백이 최소화되도록 노력해왔다. 코로나 이후에도 팬데믹 여파로 발생한 아동의 학습 및 발달적 문제를 해결하기 위한 다양한 방안을 모색하고 있다(“어제와 다른 교실, 아이들이 불안하다”, 2021; 최지현, 이근영, 2022).

교육적 상황에서 “적응”은 아동이 학교의 다양한 환경 맥락에서 수행하는 활동에서 자기 욕구를 합리적으로 해

본 논문은 2021년도 한국생태과학회 동계 학술대회 포스터 발표 논문을 토대로 작성한 것임.

* Corresponding author: Kim, Soojung

Tel: +82-42-629-7618, Fax: +82-42-629-7467

E-mail: soojungkim@hnu.kr

© 2022, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

결하여 만족감을 느끼고 이를 통해 환경과 개인 간의 조화를 이루려고 하는 전체적인 과정으로 정의된다(서울대학교 교육연구소, 1992; 임연진, 이은경, 2010). 학령기 초기에 해당하는 초등학교 적응은 이후 학교생활의 성취와 교육 목표 달성에 지대한 영향을 미치며(오새니, 이상희, 2019; 허은하, 김상림, 2021a; Richman et al., 2004), 성공적으로 학교에 적응한 아동은 안전하고 건강하게 성장할 가능성이 크다(전현희 외, 2020; 최옥희 외, 2009).

아동의 초등학교 적응은 다양한 속성을 가진 복합적 개념으로 이해할 필요가 있다. 지성애, 정대현(2006)은 초등 1학년생의 학교적응 척도개발 연구에서 학교적응을 학교생활, 학업 수행, 또래, 교사 적응 요소를 포함하는 복합적 개념으로 설명하였다. 구체적으로 살펴보면, 학교생활 적응은 일과 적응, 지시 순응, 규칙 준수 등 생활 전반에 관한 내용을 포함하고, 학업 수행 적응은 학업과 관련된 활동 전반과 관련된 항목을 포함하며, 또래 적응은 친사회적 행동을, 교사 적응은 교사와 대화하기, 도움 요청하기 등 관계적인 내용을 포함하였다. 초등학생의 학교적응을 평정하는 교사용 척도를 개발한 부경희(2009) 역시, 학교적응의 개념을 학습태도 및 학업능력, 친구관계, 공격/적대적 행동, 불안/우울행동의 네 요소로 제안하였다. 이러한 선행연구들은 초등학생의 학교적응이 학업 수행에의 적응, 학교생활 전반에 대한 적응, 그리고 또래 및 교사와의 관계에 대한 적응 등을 포괄하는 복합적인 개념으로서, 교육적 중재나 개입 시 다양한 측면을 고려한 지원이 중요함을 시사하고 있다(김진미, 홍세영, 2019; 오익수, 2009; 전현희 외, 2020; 지성애, 정대현, 2006).

그러나 초등학생의 학교적응을 증진하는 방법을 추구한 대부분의 선행연구에서는 학교적응을 협소하게 이해하여 아동의 문제행동 유무에 초점을 맞추어 연구한 경향이 있었다. 문제행동은 사회에서 수용되기 어려운 행동을 의미하며 정서 문제가 포함되는 내재화 문제와 행동 문제가 포함되는 외현화 문제를 포함하는 구성개념으로서 이해하는 것이 일반적이다(김대욱, 이경진, 2021). 그중 외현화 문제행동과 학교적응의 부적 관계는 일관되게 밝혀졌는데(김대욱, 이경진, 2021; 박정현, 이경님, 2020), 주의집중과 공격행동 요인이 초등학생의 학교적응을 어렵게 하는 대표적인 요소로서 밝혀진 바 있다(김대욱, 이경진, 2021). 옥경희 외(2002)에 따르면, 아동의 문제행동은 학교적응에 부적 영향을 미치는 자기조절력이나 부정적인 정서보다 학교생활 적응에 대한 설명력이 큰 것으로

나타나고 있다. 또한, 학교생활 적응 및 성적에는 산만함이, 교우 및 교사와의 관계 적응에는 위축이 각각 유의하게 영향력을 미치고 있음을 밝힘으로써(옥경희 외, 2002), 문제행동 양상과 학교적응 측면의 관계를 이해할 때 세부 하위영역을 복합적으로 고려해야 함을 시사하였다. 이러한 맥락에서 초등학생의 학교적응을 개선하는 방법으로 문제행동 감소를 목표로 삼는 경우가 많았다(부경희, 2009).

문제행동을 중재 목표로 하는 경향은 다수의 초등학생 학교적응과 관련한 연구 및 중재프로그램들이 CBCL(Child Behavior Checklist: 행동평가척도 부모용)이나 TRF(Teacher Report Form: 행동평가척도 교사용) 등을 활용하여 학교생활에 중재가 필요한 부적응 학생을 선별하는 과정에 초점을 맞추었다는 점에서도 확인할 수 있다(이정윤, 이경아, 2004; 이지연, 정익중, 2016). 초등학생의 학교적응 연구에서 아동의 문제행동 유무에 초점을 맞추는 경향성은 정책적인 측면에서도 두드러진다. 교육부에서 주관하는 ‘학생 정서·행동 특성 검사’는 우울증, 주의력결핍과잉행동장애 등 정서·행동 장애의 가능성이 있는 일부 고위험군을 선별함으로써 학교의 적응수준을 증진시키는 목적으로 시행되었다(경상북도교육청, 2022; 교육부, 2022). 또한, 각 교육청 차원에서 제공하는 다수의 교사교육 프로그램과 연수들은 ‘문제행동’ 또는 ‘도전적 행동’을 주로 다루고 있다(김태은 외, 2012). 물론, 학령 초기에 나타나는 문제행동이나 정서·행동 장애는 학업 수행 및 학령기 이후 달성해야 할 주요한 발달 과업과 밀접한 관련이 있을 뿐 아니라, 청소년기에 이어 성인기까지 만성화될 우려가 있어(권연희, 2011; 임연진, 이은경, 2010; Loeber, Stouthamer-Loeber, 1998) 중요하기는 하지만, 아동의 적응과 발달 과업 달성이라는 궁극적인 목적을 위해 문제행동에만 초점을 맞추어 아동의 학교적응을 논의하는 것은 불완전하다.

학교라는 맥락에서 사회적 규범을 지키며 주어진 학업을 수행하고 또래나 교사와 건강한 관계를 맺기 위해서는 ‘문제행동을 하지 않는 상태’ 이상의 요소들이 필요하다. 학교적응에 영향을 미치는 요인을 다룬 선행연구를 살펴보면, 자아존중감이나 자아 탄력성 등의 자기 개념(신혜영, 김지현, 2019; 최혜선, 2021; 허은하, 김상림, 2021b), 자기 조절과 타인 조절을 포함하는 정서 조절(임연진, 이은경, 2010), 사회적 유능감(최혜선, 2021), 또래 관계, 교사와 관계의 질, 사회적 지지(송영경 외, 2011; 신혜영, 김지현, 2019; 허은하, 김상림, 2021b) 등을 다루고 있다. 이는 자기 수용, 자율성, 타인과의 관계 등을 포괄하는 심

리적 웰빙에 해당하는데(원두리, 김교헌, 2006), 이때 웰빙은 문제나 질병이 없는 상태 이상의 긍정적이고 적극적인 상태를 의미한다.

웰빙은 정신건강의 긍정적 측면으로, 긍정의 심리학을 기반으로 한 이론적 흐름에 근거를 둔다. Keyes와 Lopez (2002)는 자아존중감이나 탄력성, 삶에 대한 만족도와 같은 긍정적인 심리적 요인이 개인의 삶에 미치는 영향력에 주목하여 개인의 주관적 웰빙을 문제행동이 없는 상태와 다른 별개의 차원으로 이해할 필요가 있다고 주장하였다 (Keyes & Lopez, 2002). 즉, 우울하지 않은 상태가 행복함을 의미하지 않듯이, 정신과적 질환이 없어도 웰빙 수준이 낮은 상태일 수 있고, 장애나 문제가 있어도 웰빙 수준이 높은 상태일 수 있다는 설명이다. 이들은 웰빙의 개념이 세 가지 요인으로 구성된다고 보았는데, 삶에 대한 긍정적 감정을 반영하는 정서적 웰빙, 삶에서의 긍정적인 기능을 반영하는 심리적 웰빙, 자신의 기능을 평가하는 보다 공적이고 사회적인 기준을 반영하는 사회적 웰빙이다.

국내에서 아동의 웰빙에 관한 연구는 비교적 최근에 시작되어 지표 구축(공인숙, 김선영, 2012)과 척도 개발(정은채 외, 2021)을 위한 기초 연구와 복지 분야에서 국제 비교 연구(김미숙, 2015; 황은정, 장혜림, 2015)가 수행되었다. The Children's Society(황은정, 장혜림, 2015 '재인용')의 연구에서는 결핍, 빈곤 등을 의미하는 '객관적 웰빙'과 분리되는 개념으로 '주관적 웰빙'을 개념화하고 평가적 요소(삶의 만족 또는 행복), 경험적 요소(긍정적 또는 부정적 감정), 행복론적 웰빙(가치감 또는 독립에 대한 성취) 등의 개념이 소개되었다. 공인숙, 김선영 (2012)은 광범위한 리뷰를 토대로 한국의 아동 웰빙 지표 구축을 위한 8개의 영역과 35개의 세부 지표를 제시하였는데, 8개 영역에는 경제적 웰빙, 보건/건강, 교육, 정신/정서적 웰빙, 아동의 관계, 사회/시민 참여, 안전/위험 행동, 주택과 환경을 포함하였다. 정은채 외(2021)는 한국형 아동 웰빙 척도개발을 위한 예비연구에서 건강, 관계, 교육, 정서 요인을 제시하였는데, 건강요인은 식사환경을, 관계 요인은 사회적 지지를, 교육요인은 학업적 자기효능감을, 정서 요인은 자기 존중감을 의미한다고 설명하였다. 사회구조적인 측면을 반영하는 객관적 웰빙을 논외로 하고 주관적 웰빙에 초점을 맞추면, 삶의 만족도나 행복, 효능감이나 성취감, 사회적 지지 또는 관계적 요인, 공동체성 또는 시민 참여 요인을 공통으로 발견할 수 있다.

문제행동의 부재뿐만 아니라 웰빙 수준이 긍정적인 삶의 지표에 영향을 미친다는 해외 연구는 꾸준히 축적되었

다. Lyubomirsky et al.(2005)은 행복과 같은 긍정적인 감정 상태를 웰빙으로 보고 다수의 횡단, 종단, 실험 연구를 메타 분석함으로써, 웰빙 수준이 긍정적인 발달과 학업 성취 달성에 영향을 미친다는 사실을 증명하였다(Lyubomirsky et al., 2005). Fredrickson과 Joiner(정은채 외, 2021 '재인용')의 연구에 따르면 정서적 웰빙 수준이 높은 아동은 공동체 의식을 바탕으로 하는 친사회적 행동을 통해 높은 학교생활 만족도와 긍정적인 적응을 보이기도 한다. 반면, 웰빙과 적응의 관계를 다룬 국내 연구는 많지 않았다. 윤영, 최은영(2021)은 정서적 웰빙, 심리적 웰빙, 사회적 웰빙, 우울 변수로 초등학교 고학년의 정신건강 유형을 분류하여 생활시간 활용을 분석하였는데, '정신건강 취약' 집단이 긴 학습 시간과 스마트폰 및 컴퓨터 사용 시간, 적은 수면 시간과 운동 시간으로 적응적 어려움을 겪을 가능성을 시사하였다. 그럼에도 웰빙의 다양한 측면과 문제행동이 아동의 학교적응에 어떻게 영향을 미치는지 함께 살펴본 연구는 거의 없는 실정이다.

문제행동과 웰빙을 함께 고려하여 건강, 행동, 심리 등 인간의 다양한 측면을 탐색한 사례는 앞서 언급한 Keyes의 연구에서 찾아볼 수 있다. Keyes는 정신 질환 혹은 정신과적 증상과 웰빙을 독립적인 두 개의 축으로 상정하여 다양한 인구 집단을 대상으로 연구한 바 있다. Keyes의 연구에 따르면 미국 성인 중 약 9.5%는 정신 질환이 없으나 웰빙 수준이 높지 않으며, 약 14.5%는 정신 질환이 있지만 웰빙 수준이 낮지 않은 그룹으로 분류되었다(Keyes, 2005). 이에 해당하는 성인과 청소년들은 신체 질환, 의료기관 이용, 업무 생산성, 심리사회적 적응에서 서로 다른 양상을 보이는 것으로 보고되었다(Keyes, 2002; 2004; 2006; 2007). 이러한 선행연구의 결과는 그간 아동의 문제행동 여부에 집중하여 논의되었던 아동의 학교적응 관련 연구 및 중재프로그램 실행에 있어 다른 한 축, 즉, 웰빙의 요소를 동시에 고려하여 살펴볼 때 새로운 측면이 드러날 가능성을 시사한다.

이에 본 연구는 아동의 발달 과업으로서 중요할 뿐만 아니라 이후의 삶에 장기적으로 영향을 미치는 초등학교 적응이 문제행동에만 초점을 두고 논의되는 현실에 한계가 있다는 인식에서 시작되었다. 이에 웰빙을 학교적응의 예측변인으로 추가함으로써, 문제행동과 웰빙이라는 두 가지 요인이 복합적으로 아동의 학교적응에 어떻게 영향을 미치는지를 살펴보고자 하였다.

이상의 연구목적은 달성하기 위해 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 초등학생의 학교적응은 웰빙과 문제행동의 수준에 따라 차이가 있는가?
 연구문제 2. 초등학생의 웰빙과 문제행동의 수준은 학교적응에 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 육아정책연구소가 주도한 국가 수준의 종단 연구 데이터로서 2008년에 출생한 신생아를 대상으로 처음 자료수집이 이루어진 한국아동패널의 11차년도(2018) 조사 자료를 사용하였다. 11차년도 데이터는 대상 아동이 만 10세, 4학년이 되는 해에 수집된 데이터로 4학년 아동을 연구대상으로 삼은 이유는, 고학년이 되면서 본격적으로 학교에서 보내는 시간이 증가하여, 초등학생의 학교적응을 예측하는 변인에 대한 연구가 필수적이기 때문이다(기민희, 김미숙, 2014). 연구대상 아동은 총 699명으로, 남자 359명, 여자 340명이었으며, 월령은 121개월부터 129개월로 평균 123.83월($SD=1.14$)로 나타났다.

2. 연구 도구

1) 아동의 학교적응

아동의 학교적응은 참여 아동의 담임교사가 지성에, 정대현(2006)의 “학교적응 척도”에 답하는 방식으로 측정하였다. 아동의 학교적응은 4개의 하위요인으로 구성되는데, 정해진 일과에 대한 적응, 교사의 지시나 요구에 대한 적응 등을 묻는 “학교생활적응”(문항의 예: 학교에서 질서를 잘 지킨다), 의사표현이나 활동의 의욕성, 수업시간에서의 활동과 모둠별 활동, 적극적인 자세 등을 묻는 “학업수행적응”(문항의 예: 과제를 잘해오며 준비물을 잘 챙겨온다), 갈등 해결의 형태, 또래에 대한 친사회적 행동 등을 묻는 “또래적응”(문항의 예: 장난감을 친구들과 나누어 가지고 논다), 선생님을 어려워하고 두려워함, 선생님과 자유롭게 이야기함, 선생님께 인사를 잘함, 선생님께 도움을 잘 청함 등을 묻는 “교사적응”(문항의 예: 필요로 할 때 선생님께 도움을 청한다)이 해당한다. 학교생활 적응(11문항), 학업 수행 적응(11문항), 또래 적응(8문항), 교사 적응(5문항)의 4개 하위요인 총 35문항으로 구성되어 있으며, 5점 척도(전혀 그렇지 않다<1점> ~ 매우

그렇다<5점>)로 구성되어 있다. 이 척도의 점수가 높을수록 아동이 학교에 잘 적응하고 있음을 의미한다.

2) 아동의 웰빙

아동의 웰빙 척도는 선행연구를 토대로 한국아동패널 11차년도 질문지에서 정서적, 심리적, 사회적 웰빙에 해당하는 문항들을 추출하여 구성하였다. 절차는 다음과 같다. 먼저, 정서적 웰빙 요인에 해당하는 문항으로 한국아동패널 11차년도 질문지 중, 전반적 행복감과 삶의 만족도 척도의 문항을 선정하였다. 전반적 행복감은 MCS Child Paper Self Completion Questionnaire(2008)를 한국아동패널 연구진이 번역한 척도로 아동이 평정하는 5점 척도(전혀 행복하지 않아요<1점> ~ 매우 행복해요 <5점>) 6문항으로 구성되었다. 삶의 만족도는 한국아동 청소년패널(2010) 척도를 한국아동패널 연구진이 수정한 척도로 아동이 평정하는 4점 척도(그렇지 않다<1점> ~ 매우 그렇다<4점>) 3문항으로 구성되었다. 다음, 심리적 웰빙 요인에 해당하는 문항으로는 자아존중감(Rosenberg’s Self-Esteem Scale, RSE)과 끈기(GRIT), 그리고 또래 애착 척도(The Inventory of Parent and Peer Attachment, IPPA)의 문항을 선정하였다. 자아존중감은 Rosenberg(1965)의 자아존중감 척도 10문항을 아동의 나이에 맞게 5문항으로 축소하여 조사한 MCS(2008) MCS Child Paper Self Completion Questionnaire를 한국아동패널 연구진이 번역 및 수정한 척도로 아동이 평정하는 4점 척도(전혀 그렇지 않다<1점> ~ 매우 그렇다<4점>) 총 4문항으로 구성되었다. 끈기(GRIT)는 김희영과 황매향(2015)의 한국판 아동용 끈기 척도로 측정하였는데 아동이 평정하는 5점 척도(전혀 그렇지 않다<1점> ~ 매우 그렇다<5점>) 총 8문항으로 구성되었다. 또래애착척도는 한국아동패널 연구진이 Armsden와 Greenberg(1987)의 애착척도(IPPA) 중 일부를 추출하여 사용한 척도로 아동이 평정하는 4점 척도(전혀 그렇지 않다<1점> ~ 매우 그렇다<4점>) 총 9문항으로 구성되었다. 마지막으로 사회적 웰빙 요인에 해당하는 문항으로는 공동체 의식 척도의 문항을 선정하였다. 공동체 의식 측정 도구(교육중단연구, 2013)를 한국아동패널 연구진이 수정하여 활용한 척도로 아동이 평정하는 5점 척도(전혀 그렇지 않다<1점> ~ 매우 그렇다<5점>) 6문항으로 구성되었다.

아동의 웰빙을 나타내는 총 37개 문항(전반적 행복감 척도 6문항, 삶의 만족도 척도 3문항, 자아존중감척도 5

문항, GRIT(끈기)척도 8문항, 또래애착척도 9문항, 공동체의식 척도(6문항)으로 탐색적 요인분석을 실시하였다. 먼저, 37개 문항 중 여러 요인에 중복적재(cross-loading)되는 문항을 제외하는 문항선별과정을 거쳐 14개 문항을 제외하고 최종 23개 문항으로 아동의 웰빙 척도를 구성하였다. 요인분석을 위한 자료의 적합성을 나타내는 KMO값은 0.90로 나타났고, Bartlett의 유의도 검증 역시 $\chi^2=6101.41$ ($df=253, p<.001$)로서, 해당 데이터 내 요인구조가 없다는 영가설을 기각할 수 있었다. 보다 안정적이고 해석 가능성이 높은 모형을 선택하고자 최종적으로 아동의 웰빙을 구성하는 4개의 요인을 도출하였다.

요인 1은 자신의 삶에 대해 만족한다고 느끼거나, 행복하게 느끼는 정도를 묻는 내용의 7개 문항으로 구성되어 “삶의 만족도”로 명명하였다(모든 문항 0.5 이상 요인 부하량, 신뢰도 $\alpha=0.83$). 요인 2는 사회적 기능을 긍정적으로 인지하고 있으며, 자신이 사회적인 통합 등을 위한 기여를 할 수 있는지를 묻는 6개 문항으로 구성되어 “공동체의식(공동체성)”으로 명명하였다(모든 문항 0.6 이상 요인 부하량, 신뢰도 $\alpha=0.84$). 요인 3은 타인과의 긍정적이고 신뢰로운 관계를 지각함으로써, 심리적인 웰빙을 누리고 있는지를 묻는 6개 문항으로 구성되어 “또래관계”로 명명하였다(모든 문항 0.6 이상 요인 부하량, 신뢰도 $\alpha=0.84$). 요인 4는 자기실현을 위하여 스스로 목표를 설정할 수 있으며, 그 목표 달성을 위하여 자율성과 끈기를 가지고 노력할 수 있는지를 묻는 내용의 4개 문항으로 구성되어 “자율적 목표달성”으로 명명하였다(모든 문항 0.6 이상 요인 부하량, 신뢰도 $\alpha=0.63$).

4개의 요인으로 구성된 아동 웰빙 척도의 타당도를 확인하기 위하여, 아동발달 전문가 2인과 임상심리사 1인이 내용을 확인하는 과정을 거쳤다. 아동 웰빙 개념의 속성을 삶의 만족도, 공동체의식, 또래관계, 자율적 목표달성이라는 4가지의 요소가 적절하게 반영하고 있는지, 각각의 하위 영역에 포함된 문항들이 해당 영역의 내용을 충실히 반영하는지 검토하였다.

3) 아동의 문제행동

아동의 문제행동은 한국아동패널 11차년도 질문지 중, 강점/난점 질문지 (Strengths & Difficulties Questionnaire, SDQ; Goodman, 1997) 중, 난점에 해당하는 문항을 활용하여 측정하였다. 강점/난점 질문지는 척도의 원 개발자인 Goodman, R.의 홈페이지에서 제공된 한국어 번역

판을 한국아동패널 연구진이 수정하여 사용한 것으로, 2개의 하위요인인 총체적 어려움(Total difficulties score)과 친사회적 행동(Prosocial behaviors) 중, 본 연구에서는 총체적 어려움에 해당하는 20문항을 분석에 사용하였다. 참여 아동의 답임교사가 응답하는 3점 척도(전혀 그렇지 않다<1점> ~ 매우 그렇다<3점>) 문항으로 구성되어 있다.

아동의 문제행동을 나타내는 것으로 선정된 20문항 중 중복적재되는 6개 문항을 제외하고 최종 14개 문항으로 탐색적 요인분석을 실시하였다. KMO값은 0.864로 나타났으며(0.8 이상일 때 요인분석에 적합한 것으로 판단), Bartlett의 유의도 검증 역시 $\chi^2=3154.45$ ($df=91, p<.001$)로서, 해당 데이터 내 요인구조가 없다는 영가설을 기각할 수 있었다. 최종적으로 아동의 문제행동은 2개의 하위요인으로 구성됨을 확인할 수 있었다. 요인 1은 아동이 나타내는 다양한 어려움들 중, 외현화된, 과잉행동 및 부주의와 관련된 행동문제를 묻는 9개의 문항으로 구성되어 원칙도와 동일하게 “외현화 난점”으로 명명하였다(모든 문항 0.5 이상의 요인 부하량, 신뢰도는 $\alpha=0.84$). 요인 2는 내재화된, 위축된 정서 증상 및 또래관계에서의 소극적인 측면과 관련된 문제를 묻는 5개의 문항으로 구성되어 원칙도와 동일하게 “내재화 난점”으로 명명하였다(모든 문항 0.5 이상의 요인 부하량, 신뢰도는 $\alpha=0.66$).

3. 분석 방법

본 연구에서는 SAS 9.4와 LISREL 8.52를 사용하여 자료를 분석하였다.

첫째, 아동의 웰빙과 문제행동의 점수에 따라 전체 참여아동을 4그룹으로 나눈 후, 그룹별로 학교적응의 평균 점수에 차이가 있는지를 살펴보기 위하여, 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였고, 그룹 간 차이를 구체적으로 살펴보기 위하여 사후분석을 실시하였다.

둘째, 아동의 학교적응에 미치는 웰빙과 문제행동의 영향을 알아보기 위하여, 중다회귀분석을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 아동의 웰빙과 문제행동에 따른 학교적응의 평균 차이

1) 아동의 웰빙과 문제행동에 따른 집단의 구분 결과

요인분석 결과를 토대로 구성된 아동의 웰빙과 문제행동 두 가지 요인을 함께 고려하여 연구대상자를 구분하였다. 아동의 웰빙 점수의 경우, 중간값(Median)을 기준으로 두 그룹으로 나누었다. 문제행동의 경우, 일반적으로 문제행동을 가진 아동을 선별할 때 T점수 60점을 절단 점수로 사용함(Stenanovic, 2013)을 고려하여 이에 해당하는 상위 16%를 기준으로 문제행동 있음과 문제행동 없음의 두 그룹으로 나누었다. 아동의 웰빙과 문제행동 두 점수를 함께 고려함으로써 전체 아동을 최종적으로 4 그룹으로 나누었다. 즉, 전체 아동을 문제행동이 없으며 웰빙 점수가 높은 집단(그룹1), 문제행동이 없으며 웰빙 점수가 낮은 집단(그룹2), 문제행동이 있으며 웰빙점수가 높은 집단(그룹3), 문제행동이 있으며 웰빙점수가 낮은 집단(그룹4)으로 나누었으며, 결과는 <표 1>에 제시하였다.

아동의 웰빙과 문제행동을 함께 고려하여 연구대상자를 4그룹으로 나눈 결과, 1그룹, 즉, 문제행동도 없으며 웰빙 점수가 높은 집단이 전체 연구대상자 중 45.1%로 가장 많은 비중을 차지하였으며, 문제행동은 없으나 웰빙 점수가 낮은 집단이 전체 연구대상자 중 37.3%에 해당하였다. 문제행동이 있으며 웰빙 또한 낮게 지각하는 집단은 전체 연구대상자 중 10%에 해당하였으며, 문제행동이 있으나 웰빙을 높게 지각하는 집단은 전체 연구대상자 중 7.6%로 나타났다.

2) 아동의 웰빙과 문제행동에 따른 학교적응의 평균 차이

그룹별로 학교적응의 평균점수에 차이가 있는지를 살펴보기 위하여, 일원분산분석 (ANOVA)을 실시한 결과를 <표 2>에 제시하였다. 아동의 웰빙과 문제행동점수를 함께 고려하여 구분한 집단 간 차이가 집단 내 차이보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($F=88.861$, $p<.001$).

구체적으로 어떤 집단 간에 나타나는지를 살펴보기 위하여 Scheffe검증을 이용하여 사후 분석한 결과, 문제행동이 없으며 웰빙 점수가 높은 집단인 그룹 1에 속한 아동의 학교적응 정도가 가장 높았으며, 이 그룹의 학교적응 점수는 나머지 2, 3, 4 그룹의 학교적응 점수보다 유의하게 높았다. 그룹 1의 점수는 문제행동은 동일하게 없지만 웰빙 점수가 낮은 집단인 그룹 2에 속한 아동의 학교적응 점수보다도 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 2그룹의 학교적응 점수는 문제행동이 있으며 웰빙 점수가 높은 그룹 3의 학교적응 점수보다도 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 문제행동 점수가 높은 그룹 3, 4의 경우에서도, 웰빙을 아동이 높게 지각한 3그룹 아동의 학교적응 점수가, 웰빙을 낮게 지각하는 4그룹 아동의 학교적응 점수에 비해 통계적으로 유의하게 높게 나타났다.

그룹별로 학교적응의 하위요인, 즉, 학교생활적응, 학업수행적응, 또래적응, 그리고 교사적응의 평균점수에 차

<표 1> 아동의 웰빙과 문제행동 점수에 따른 집단 분류

구분	문제행동 없음		문제행동 있음	
	n	%	n	%
웰빙이 높음	315	45.1%	53	7.6%
웰빙이 낮음	261	37.3%	70	10.0%

*웰빙 Median : 79

**문제행동 상위그룹 : 전체 16%

<표 2> 아동의 웰빙과 문제행동 점수에 따른 아동의 학교적응 점수 평균 차이

구분		n	M (SD)	F	Scheffe
그룹1	문제행동이 없으며 웰빙 점수가 높은 집단	315	152.95 (21.03)	88.86***	1>2>3>4
그룹2	문제행동이 없으며 웰빙 점수가 낮은 집단	261	146.52 (19.76)		
그룹3	문제행동이 있으며 웰빙 점수가 높은 집단	53	125.62 (19.94)		
그룹4	문제행동이 있으며 웰빙 점수가 낮은 집단	70	112.84 (21.69)		

*** $p < .001$

이가 있는지를 살펴보기 위하여, 일원분산분석(ANOVA)을 실시한 결과 4개의 하위요인 모두에서 아동의 웰빙과 문제행동점수를 함께 고려하여 구분한 집단 간 차이가 집단 내 차이보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다. 구체적으로 집단 간 어떠한 차이가 나타나는지를 살펴보기 위하여 Scheffe검증을 이용한 사후분석결과는 <표 3>과 같다.

학교적응 중 학교생활 적응의 경우, 문제행동이 없으며 웰빙 점수가 높은 집단인 그룹 1에 속한 아동이 가장 높은 점수를 나타내었으며, 이 그룹의 학교생활적응 점수는 3, 4 그룹의 학교생활적응 점수보다 유의하게 높았다. 그룹 1의 점수는 문제행동이 있으나, 웰빙 점수가 높은 집단인 그룹 3, 문제행동이 있고, 웰빙 점수도 낮은 집단인 그룹 4에 속한 아동의 학교생활적응 점수보다도 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 2그룹의 학교생활적응 점수는 문제행동이 있으며 웰빙 점수가 높은 그룹 3, 그리고, 문제행동이 있으며 웰빙 점수가 낮은 그룹 4의 학교생활적응 점수보다도 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 문제행동 점수가 높은 그룹 3, 4의 경우에서도, 웰빙을 아동이 높게 지각한 3그룹 아동의 학교생활적응 점수가, 웰빙을 낮게 지각하는 4그룹 아동의 학교생활적응 점수에 비해 통계적으로 유의하게 높게 나타났다.

학교적응 중 학업수행적응의 경우, 그룹 1에 속한 아동이 가장 높은 점수를 나타내었으며, 이 그룹의 학업수행적응 점수는 2, 3, 4 그룹의 학업수행적응 점수보다 유의하게 높았다. 즉, 문제행동이 없다하여도, 웰빙 점수가 높고 낮음에 따라 아동의 학업수행적응점수에는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 또한, 그룹 2에 속한 아동의 학업수행점수는 그룹 3과 그룹 4 아동의 학업수행적응 점수에 비해 통계적으로 유의하게 높았다.

세 번째로, 학교적응 중 또래적응의 경우, 그룹 1에 속한 아동이 가장 높은 점수를 나타내었으며, 이 그룹의 또래적응 점수는 2, 3, 4 그룹의 또래적응 점수보다 유의하게 높았다. 즉, 문제행동이 없다 하여도, 웰빙 점수가 높고 낮음에 따라 아동의 또래적응점수에는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 또한, 그룹 2에 속한 아동의 또래적응점수는 그룹 3과 그룹 4 아동의 또래적응점수에 비해 통계적으로 유의하게 높았다.

마지막으로, 학교적응 중 교사적응의 경우, 그룹 1에 속한 아동이 가장 높은 점수를 나타내었으며, 이 그룹의 또래적응 점수는 그룹 4의 교사적응 점수보다 통계적으로 유의하게 높았다. 또한 그룹 4에 속한 아동의 교사적응 점수는 그룹 2에 속한 아동의 교사적응 점수보다 통계적으로 유의하게 낮았다.

<표 3> 아동의 웰빙과 문제행동에 따른 학교적응 하위척도 점수의 평균 차이 분석

구분	그룹1: a 문제행동이 없으며 웰빙 점수는 높은 집단	그룹2: b 문제행동이 없으며 웰빙 점수가 낮은 집단	그룹3: c 문제행동이 있으며 웰빙 점수가 높은 집단	그룹4: d 문제행동이 있으며 웰빙 점수가 낮은 집단	F
학교 생활 적응	3.97(.60)	3.90(.51)	3.35(.54)	3.07(.60)	62.23*** a>c, d b>c, d c>d
학업 수행 적응	4.29(.72)	4.03(.72)	3.50(.79)	3.14(.88)	55.01*** a>b,c,d b>c,d
또래 적응	4.35(.70)	4.10(.67)	3.56(.70)	3.27(.80)	57.40*** a>b,c,d b>c,d
교사 적응	3.69(.62)	3.58(.53)	3.59(.46)	3.31(.58)	9.10*** a>d b>d

*** $p < .001$

3) 아동의 학교적응에 미치는 웰빙과 문제행동의 영향

아동의 웰빙과 문제행동이 초등학교 4학년 아동의 학교적응에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였으며, 결과는 <표 4>에 제시하였다.

중다회귀분석 결과, 아동의 웰빙과 문제행동점수는 초등학교 4학년 아동의 학교적응에 대해 유의한 영향력을 갖는 것으로 나타났다($F=289.13, p<.001$). 구체적으로 살펴보면, 아동의 웰빙($\beta=.08, p<.01$)과 아동의 문제행동($\beta=-.65, p<.001$)은 초등학교 4학년 아동의 학교적응에 유의한 영향력을 미치며, 아동의 웰빙과 문제행동은 아동의 학교적응변인의 총 45%의 설명력을 갖는 것으로 나타났다($R^2=.45$). 이는 초등학교 4학년 아동이 문제행동을 나타내지 않을 뿐 아니라, 아동 스스로가 웰빙을 높이지각하고 있을수록 학교 적응에 유리함을 의미한다.

다음으로, 아동의 웰빙과 문제행동의 하위 요인들이 각각 초등학교 4학년 아동의 학교적응에 미치는 영향을 알아보기 위해 실시한 중다회귀분석의 결과는 <표 5>에

제시하였다.

중다회귀분석 결과, 아동의 웰빙의 4개의 하위요인과 문제행동의 2개의 하위요인 점수는 초등학교 4학년 아동의 학교적응에 대해 유의한 영향력을 갖는 것으로 나타났다($F=98.04, p<.001$). 아동의 웰빙의 경우, 4개의 하위요인 중 공동체 의식이 유일하게 초등학교 4학년의 학교적응에 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났으며($\beta=.09, p<.01$), 나머지 삶의 만족도, 또래 관계와 자율적 목표 달성의 영향력은 유의하지 않았다. 아동의 문제행동의 2개의 하위요인은 모두 초등학교 4학년 아동의 학교적응에 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났으며, 각각의 표준화 계수는 외현화 난점 $-.56$, 내재화 난점이 $-.24$ 로 모두 .001 수준에서 유의하였다. 아동의 웰빙과 문제행동의 하위요인을 모두 투입한 본 회귀모델은 아동의 학교적응 변인의 총 46%의 설명력을 갖는 것으로 나타났다($R^2=.46$).

<표 4> 아동의 학교적응에 미치는 웰빙과 문제행동의 영향

종속변인 독립변인		아동의 학교적응	
		B	β
독립변인	아동의 웰빙	.19	.08**
	아동의 문제행동	-3.99	-.65***
R^2		.45	
F		289.13***	

** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 5> 아동의 웰빙과 문제행동의 하위 요인들이 학교적응에 미치는 영향

종속변인 독립변인			아동의 학교적응	
			B	β
독립변인	아동의 웰빙	요인 1) 삶의 만족도	-.09	-.01
		요인 2) 공동체의식	.55	.09**
		요인 3) 또래관계	.30	.04
		요인 4) 자율적 목표 달성	-.19	-.02
	아동의 문제행동	요인 1) 외현화 난점	-4.18	-.56***
		요인 2) 내재화 난점	-3.55	-.24***
R^2			.46	
F			98.04***	

** $p < .01$, *** $p < .001$

IV. 논의 및 결론

본 연구는 코로나 시대 이후 초등학교 아동의 학교적응에 영향을 미치는 예측 변인을 탐색하는 것을 궁극적인 목적으로 하였다. 특히 그간 주로 다루어 온 문제행동뿐만 아니라 긍정적 측면인 웰빙을 동시에 고려하여 이 두 변인이 아동의 학교생활 적응을 어떻게 예측하는지 알아보고자 하였다. 이를 위하여 육아정책연구소의 한국아동패널 11차년도(2018) 조사를 통해 얻은 아동 699명의 자료를 분석하였으며, 연구 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

아동의 문제행동과 웰빙을 함께 고려하여 학교 적응에 차이가 있는지 알아보기 위하여 아동패널 11차년도 문항 중 관련 문항을 뽑아 아동의 웰빙과 문제행동 척도를 구성하고 구인을 적절하게 형성하는지 알아보기 위해 탐색적 요인분석과 신뢰도분석을 실시하였다. 그 결과, 아동의 웰빙은 ‘삶의 만족도’, ‘공동체 의식’, ‘또래관계’, ‘자율적 목표달성’의 4개 하위범주로, 아동의 문제행동은 ‘외현화’, ‘내재화’ 문제의 2개 하위범주로 구성됨을 확인하였다.

아동의 문제행동과 웰빙에 따라 학교적응에 차이가 있는지 알아보기 위하여, 문제행동 점수와 웰빙 점수를 기준으로 아동을 네 그룹으로 분류하였다. 문제행동도 없으며 웰빙 점수도 높은 그룹 1은 45.1%, 문제행동은 없으나 웰빙 점수가 낮은 그룹 2는 37.3%, 문제행동이 있거나 웰빙 점수가 높은 그룹 3은 7.6%, 문제행동도 있으며 웰빙 점수도 낮은 그룹 4는 10.0%가 해당하였다. 이때 주목할 부분은 문제행동과 웰빙이 두 개의 축으로써 기능한다는 점이다. 문제행동이라는 단일한 기준으로 고위험군을 선별하면 문제행동을 보이는 17.6%와 해당하지 않는 82.4%로만 나뉘는데, 문제행동은 없지만 웰빙 수준이 낮은 37.3%와 문제행동을 보이지만 웰빙 수준이 높은 7.6%를 놓치게 된다. 이들이 학교적응에서 차이를 보이지 않는다면 굳이 두 축을 적용할 필요가 없었으나 이후 분석 결과를 고려하면 유의미한 분류임을 알 수 있다.

각각의 집단에 속한 아동의 학교적응 점수 차이를 분석한 결과, 네 집단 간 유의한 차이가 나타났음을 확인하였다. 문제행동을 하지 않고 웰빙 점수도 높은 집단의 아동이 학교적응에 있어 유리할 것임은 상식적으로도 예측되는 결과이나, 본 연구에서 주목한 결과는 아동의 문제행동 유무만이 아니라 문제행동과 웰빙 점수를 동시에 고려하여 나눈 4개의 그룹 각각에서 아동의 학교적응 평균 점수가 유의미하게 차이를 보였다는 점이다. 즉, 문제행

동 점수가 낮았던 두 그룹, 그룹 1과 그룹 2의 경우에도 웰빙 점수의 높고 낮음에 따라 학교적응 점수에 유의미한 차이가 나타났으며, 문제행동 점수가 높았던 두 그룹, 즉, 그룹 3과 그룹 4의 경우에서도 웰빙 점수가 더 높았던 그룹 3이 그룹 4에 속한 아동보다 학교적응에 있어 높은 점수를 나타냈다는 점이다. 이러한 연구 결과 역시 학교적응을 예측하는 주요한 변인에 해당하는 두 개의 별개의 차원, 즉, 웰빙과 문제행동의 유무를 복합적으로 고려하여 이해해야 함을 보여주며, Keyes와 Lopez(2002)가 두 개의 차원을 통합하여 정신건강 개념을 주장한 바를 뒷받침하는 결과이다. 문제행동의 유무는 동일하지만 웰빙 수준에서 차이를 나타냈던 두 그룹, 즉, 그룹 1과 그룹 2, 그리고 그룹 3과 그룹 4간에 학교적응 차이가 있음을 분석한 본 연구의 결과는 주요한 예측 변인으로서 두 개의 차원이 있음을 밝힘으로써 아동의 학교적응에 관한 중재 방안을 모색하는데 실효성 있는 제안 마련의 근거를 제시하였다.

특히, 4개 그룹 간에 학교적응을 구성하는 4개의 하위 영역, 즉, 학교생활 적응, 학업 수행 적응, 또래 적응, 그리고 교사 적응의 평균 점수 차이가 어떻게 다르게 나타나는지 살펴본 결과는 유용하다. 하위 영역 간에 나타나는 미세한 결과 차이는 학교적응이 복합적 개념임을 주장한 선행연구를 뒷받침한다(김진미, 홍세영, 2019; 오익수, 2009; 전현희 외, 2020; 지성애, 정대현, 2006).

책상에 앉아 수업하는 것에 대한 적응, 질서 및 규칙에 대한 적응, 정해진 일과에 대한 적응, 교사의 지시나 요구에 대한 적응 정도를 의미하는 학교생활 적응의 경우, 문제행동을 보이지 않는 그룹 1과 2의 아동이 높은 점수를 받았음을 쉽게 예견할 수 있다. 눈여겨 볼 부분은 문제행동이 있는 그룹 3과 4의 차이인데, 문제행동이 있어도 웰빙 점수가 높은 그룹 3의 아동이 그룹 4의 아동보다 유의하게 높은 점수를 보고하였다. 학교생활 적응은 일과와 지시에 대한 순응의 의미를 담고 있어 문제행동과 직접적으로 관련되며 문제행동의 소거가 필수적인 전제라고 여기기 쉽다. 이 결과는 아동의 학교 적응을 돕기 위해 문제행동 지도와 동시에 정서적이고 심리적인 웰빙이나 관계 맺기 혹은 자기 조절과 같은 긍정적 기술 습득에 대한 지원도 필요함을 보여주는 결과라고 할 수 있다.

의사 표현이나 활동의 의욕성, 수업 시간에서의 활동과 모듈별 활동, 적극적인 자세 그리고 과제나 준비물의 준비를 잘하는 정도를 의미하는 학업 수행 적응과, 친구와의 놀이, 갈등 해결의 형태, 또래에 대한 친사회적 행동의

정도를 의미하는 또래 적응의 경우, 웰빙의 중요성이 더 강조되는 결과를 보여준다. 두 영역의 점수도 물론 문제행동이 없는 그룹 1과 2의 아동이 높았으나, 그룹 1과 2, 즉, 문제행동이 없지만 웰빙 수준이 다른 두 그룹 간 유의한 차이가 나타났다. 학업 수행과 또래 관계는 발달적으로 아동기에 성취해야 할 중요한 과업으로 학교생활 적응처럼 바로 두드러지지는 않지만 아동기에 놓칠 경우 장기적으로 부정적 영향을 보일 수 있는 영역이다. 문제행동만을 기준으로 증재한다고 할 때 그룹 1과 2는 개입 대상에 해당하지 않지만, 본인의 능력을 적극적으로 발휘하며 만족한 삶을 영위하고 있느냐 하는 웰빙의 렌즈로 아동의 생활을 바라보고 일상적 참여와 친사회적 행동을 촉진할 때 아동의 발달과 적응에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

마지막으로 교사 적응은 선생님을 어려워하고 두려워함, 선생님과 자유롭게 이야기함, 선생님께 인사를 잘 함, 선생님께 도움을 잘 청함 등의 문항을 포함한다. 이 영역에서 문제행동의 유무가 가장 두드러진 차이를 보였는데, 이는 아동의 특성을 반영하기도 하겠지만 관계의 다른 한편인 교사 요인을 고려하지 않을 수 없다. 이 결과는 교사 스스로 아동을 바라볼 때, 문제행동의 유무라는 단순한 틀에서 벗어나 아동의 강점과 능력을 발견하고 전인적 발달이라는 차원에서 이해하는 노력이 필요하다는 점을 시사한다.

학교적응의 예측 변인으로서 문제행동과 웰빙의 하위 요인을 포함하여 중다회귀분석을 실시한 결과, 문제행동이 강력한 예측 변인으로 나타났다. 이는 변량분석에서도 일관되게 드러난 경향성으로 학교적응을 다룸에 있어 문제행동에 대한 증재가 필수적임을 보여주고 있다.

본 연구의 결과 중 특히, 주목할 만한 부분은 사회적 웰빙, 즉, 공동체성 혹은 공동체 의식이라고 명명한 웰빙의 하위 영역 또한 학교적응을 예측하는 변인이었다는 점이다. 공동체성을 구성하는 문항을 구체적으로 살펴보면, ‘어려움에 처한 사람이 있으면 도와주니?’, ‘나보다 타인을 먼저 배려하니?’, ‘소외된 친구가 있으면 먼저 따뜻하게 대해주니?’, ‘버스나 지하철에서 노약자나 장애인이 타면 자리를 양보하니?’, ‘학급에서 어떤 문제가 발생하면 적극적으로 해결하고자 하니?’, ‘좋은 사회는 시민들의 노력으로 만들 수 있다고 생각하니?’ 등이다. 그간 학교적응을 설명하는 웰빙의 요소로 주로 정서적이고 심리적인 상태가 강조되었으나, 본 연구에서는 공동체의 일원으로 기여하고, 친사회적인 행동을 하려고 한다는 아동들

의 학교 적응 점수가 높았다. 이는 개별적 치료나 교육만으로 해결될 수 있는 부분이 아니다. 학급, 학교 혹은 지역사회 단위에서 공감하고 공유하는 문화와 가치 안에서 발휘될 수 있는 역량으로, 아동의 학교적응을 위한 증재에 생태학적 접근이 필요함을 보여주는 부분이라 하겠다.

한편, 선행연구에서 학교적응에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났던 심리적, 정서적 웰빙의 요소들이 본 연구에서 유의하지 않은 변수로 분석된 이유를 몇 가지가 정해볼 수 있다. 본 연구의 가장 큰 특성은 문제행동과 웰빙을 동시에 다루었다는 점이다. 문제행동은 다른 변수와 동시에 고려할 때 큰 영향력을 드러내는 경향이 있었고(옥경희 외, 2002), 특히 외부에서 관찰하기 쉬운 외현화 문제행동은 더욱 그러하다. 김대옥, 이경진(2021)은 내재화 문제행동의 경우에 겉으로 잘 드러나지 않는 특성으로 인해 감지되지 않는 경향이 있다고 하였는데, ‘삶의 만족도’, ‘자율적 목표 달성’ 등은 비슷한 속성을 가진 변수일 수 있다. 통계적으로 문제행동의 강력한 영향력으로 인해 웰빙의 역할이 과소평가되었을 수 있는데, 이는 두 가지 변수를 동시에 고려한 연구문제 1의 ANOVA를 통해 보완될 수 있겠다. 또한, 응답자 문제도 고려할 수 있다. 문제행동과 학교적응은 교사가 보고한 변수이며, 웰빙 문항은 아동 본인이 보고한 변수이다. 아동이 보고한 주관적 웰빙과 교사 관점에서 평가한 학교적응의 관계라는 점에서 본 연구의 제한점에 기술하였다.

결론적으로 본 연구의 결과는 아동의 학교적응을 이해하기 위해서 문제행동과 웰빙이라는 두 가지 요소를 복합적으로 고려하여 이해해야 함을 시사한다. 아동의 사회정서발달 및 정신건강에 대한 관심과 개입 요구가 증가하고 있음에도 불구하고, 주로 문제, 어려움, 비전형 발달이라는 측면에만 초점을 맞추고 있는 교육 현장에서 아동의 적응을 지원하기 위해 참여 증진, 친사회적 기술 교육 등의 다차원적 모색이 필요함을 제안하는 바이다.

이상의 연구결과를 토대로 본 연구의 제한점을 논의하고, 이를 토대로 후속연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 응답자 요인으로 인해 공유 변량이 발생하여 문제행동의 영향력이 상대적으로 과대평가되고 웰빙의 영향력이 과소평가 되었을 가능성이 크다. 한국아동패널에서 학교적응과 문제행동은 교사가 보고했고, 웰빙에 포함된 질문에는 아동이 보고했다. 변인 특성상 주관적 웰빙은 본인이, 학교적응은 교사가 응답하는 게 적절할 수 있겠으나, 문제행동을 부모가 보고한 자료로 분석하는 등 정보원을 다양하게 하여 공유 변량의 문제를 보완하는 방법이 필요하

겠다. 둘째, 본 연구의 주요 변인에 해당하는 아동의 웰빙은 연구문제를 위해 한국아동패널의 변인 중 관련성이 높은 문항들을 토대로 연구자들이 구성하였다. 전문가가 내용타당도를 검증하고, 신뢰도 확인을 위해 요인분석 실시 후 알파계수를 확보하였으나, 타당도 면에서 한계점이 있다. 추후 연구에서는 타당도 및 신뢰도가 확보된 아동 웰빙 도구를 적용하여 학교적응과의 관계를 살펴볼 수 있는 연구설계를 제안한다. 셋째, 본 연구에서는 해당 도구에 모두 응답한 사례만을 포함하여 분석하였다. 패널의 전체 N은 2150인데, 그 중 약 1/3은 해당 년도에 대부분 응답하지 않아 추적되지 않은 사례로 추정되며, 또 다른 1/3은 교사 보고 척도에 응답하지 않아 결측이 발생하였다. 두 사례의 경우에 체계적인 오류가 없는지 심층적인 분석과 추적이 되어야 보다 분명한 변인 간 관계를 파악할 수 있을 것으로 보인다.

앞서 논의한 한계점에도 불구하고 본 연구는 아동의 초등학교 적응을 연구함에 있어 문제행동의 유무 차원을 넘어서 웰빙의 차원을 포함하여 아동의 문제행동 뿐 아니라 웰빙 수준도 학교적응에 영향을 미친다는 것을 밝혔다는 점에서 후속 연구 및 현장 적용에 있어서 시사하는 바가 있다고 사료된다.

주제어: 학교적응, 웰빙, 문제행동

REFERENCES

경상북도교육청(2021). 학년 초 학생들의 학교생활 적응을 위한 '학생정서·행동특성검사' 실시, <https://blog.naver.com/PostView.naver?blogId=2mcool&logNo=222302778535&redirect=Dlog&widgetTypeCall=true&directAccess=false>에서 인출.

공인숙, 김선영(2012). 한국의 아동 웰빙 지표 구축을 위한 기초 연구. *아동학회지*, 33(1), 183-203.

교육부(2022). 2022년 학생정서행동특성검사 동영상 설명자료, <https://schoolhealth.kr/web/bbs/selectNewBBSList.do?bbsId=&lstnum1=3781&pageIndex=1&pageUnit=10&sortOrder=rDate>에서 인출.

권연희(2011). 남녀 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향에 대한 교사-유아 관계의 매개 효과. *한국생활과학회지*, 20(3), 595-609.

기민희, 김미숙(2014). 어머니의 과보호와 아동의 자아탄력성 및 학교생활적응 간의 관계: 초등학교 4,5,6학년 아동을 중심으로. *학교사회복지*, 29, 585-612.

김대욱, 이경진(2021). 유아기 자아개념과 내재화·외현화 문제행동이 초등기 학교적응에 미치는 영향. *열린교육연구*, 29(2), 239-263.

김미숙(2015). 한국아동의 주관적 웰빙 수준과 정책과제. *보건복지포럼*, 220, 14-26.

김진미, 홍세영(2019). 초등학생의 학교적응 영향요인 분석. *학습자중심교과교육연구*, 19(6), 699-719.

김태은, 정구향, 노원경, 정은주, ... 김의정(2012). *정서행동적 어려움을 지닌 초등학생 지원을 위한 수업전략과 학습환경 설계*. 서울: 한국교육과정평가원.

박석희(2021). 어제와 다른 교실, 아이들이 불안하다, <https://hangyo.com/news/article.html?no=94921>에서 인출.

박정현, 이경님(2020). 어머니의 양육스트레스와 유아의 외현화 문제행동 및 학교준비도가 초등학교 1학년 학교적응에 미치는 영향. *열린부모교육연구*, 12(4), 91-110.

부경희(2009). 교사용 초등학생 학교적응척도 개발 및 타당화 연구. *초등교육연구*, 22(4), 185-205.

서울대학교 교육연구소(1994). *교육학 용어사전*. 서울: 하우.

송영경, 김영희, 황성실(2011). 초등학생의 학교적응에 대한 자아탄력성과 사회적 지지의 상호작용효과. *한국생활과학회지*, 20(1), 1-19.

신혜영, 김지현(2019). 초등학교 아동의 자아탄력성과 교사-아동 관계가 학교적응에 미치는 영향: 교사-아동 관계의 조절효과. *한국생활과학회지*, 28(4), 333-343.

오새니, 이상희(2019). 성별에 따른 유아기 발달이 초등학교 1학년 학교적응에 미치는 영향. *아동교육*, 28(3), 135-149.

오익수(2009). 학교상담: 교사 보고형 초등학생 학교적응행동 평정 척도 개발. *상담학연구*, 10(4), 2421-2436.

옥경희, 김미혜, 천희영(2002). 조절력과 부정적 정서 및 문제행동이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향. *가정과학의질연구*, 20(6), 61-68.

원두리, 김교현(2006). 심리적 웰빙을 어떻게 추구할 것인가: 웰빙에 영향을 주는 요소들에 대한 탐색. *한국심리학회지: 건강*, 11(1), 125-145

윤영, 최은영(2021). 초등학교 고학년 학생의 정신건강 유형에 따른 생활시간 활용의 차이. *교육심리연구*,

- 35(2), 319-342.
- 이정윤, 이경아(2004). 초등학생의 학교적응과 관련된 개인 및 가족요인. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 16(2), 261-276.
- 이지언, 정익중(2016). 취약계층 아동의 문제행동과 학교적응 발달체적의 예측요인. *한국아동복지학*, 54, 173-197.
- 임연진, 이은경(2010). 남녀 초등학생의 정서조절 능력과 학교적응간의 관계. *한국생활과학회지*, 19(2), 285-294.
- 전현희, 김성화, 홍세희(2020). 성장혼합모형(Growth Mixture Model)을 적용한 저학년 아동의 학교 적응 변화 유형화 및 영향요인 검증. *조사연구*, 21(3), 113-140.
- 정은채, 최아린, 김동철(2021). 아동 웰빙 자기 보고형 척도 문항개발 예비연구. *한국아동심리치료학회지*, 16(1), 35-54.
- 지성애, 정대현(2006). 초등학교 일학년용 학교적응 척도 타당화 연구. *아동학회지*, 27(1), 1-15.
- 최옥희, 김용미, 김용호(2009). 생태학적 변인이 초등학교 1학년 아동의 학교 적응, 학업 성취에 미치는 영향. *초등교육연구*, 22(4), 133-160.
- 최준섭(2021). 코로나19 팬데믹 시대 1년, 초등학생의 내적 경험에 관한 질적 연구. *교육학연구*, 59(2), 159-189.
- 최지현, 이근영(2022). 코로나 19 로 인한 아동· 청소년의 일상생활 변화 유형화 연구: 경기 지역 초· 중· 고등학생을 중심으로. *학교사회복지*, 59, 1-33.
- 최혜선(2021). 유아의 사회적 유능감이 초등학교 아동의 학교적응에 미치는 종단적 영향: 성별에 따른 자아존중감의 매개효과. *인문사회*21, 12(4), 1865-1880.
- 하요상, 광미규(2021). 코로나(COVID-19)로 인한 비대면 수업 활성화에 적응하는 초등학생의 심리적 적응에 대한 현상학적 연구. *학습자중심교과교육연구*, 21(16), 665-679.
- 허은하, 김상림(2021a). 초등학교 1-3학년 아동의 학교적응 변화의 유형 및 영향요인에 대한 종단연구: 성장혼합모형과 잠재계층분석을 활용하여. *아동학회지*, 42(1), 45-60.
- 허은하, 김상림(2021b). 유아의 또래상호작용이 학령초기 학교적응에 미치는 종단적 영향: 자아존중감 및 학업능력의 매개효과. *한국생활과학회지*, 30(4), 565-579.
- 황은정, 장혜립(2015). OECD 국가의 아동가족복지정책 유형과 아동웰빙의 관계. *한국아동복지학*, 52, 163-207.
- 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.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 43, 207-222.
- Keyes, C. L. (2004). The nexus of cardiovascular disease and depression revisited: The complete mental health perspective and the moderating role of age and gender. *Aging & Mental Health*, 8(3), 266-274.
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 539-548.
- Keyes, C. L. (2006). Mental health in adolescence: is America's youth flourishing?. *American journal of orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist*, 62(2), 95-108.
- Keyes, C. L. M., & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive Directions in Diagnosis and Interventions. In Lopez S. J. and Snyder C. R.(Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp.45-59). New York: Oxford University Press.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American psychologist*, 53(2), 242.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?. *Psychological*

- Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Richman, J. M., Bowen, G. L., & Woolley, M. E. (2004). School failure: An eco-interactional developmental perspective. Risk and resilience in childhood. *An ecological perspective*, 2, 133-160.
- Stevanovic, D. (2013). Impact of emotional and behavioral symptoms on quality of life in children and adolescents. *Quality of Life Research*, 22(2), 333-337.
- The Children's Society(2015). *The Good Childhood Report 2015*. Scotland: Larissa Pople.
- Received 25 October 2022;
1st Revised 16 November 2022;
Accepted 26 November 2022