한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2019, Vol. 16, No. 3, 433-451
http://dx.doi.org/10.16983/kjsp.2019.16.3.433

초등학생 문제행동선별척도: 교사용(CPBS-E)의 개발과 타당화*

송 원 영 건양대학교
장 은 진† 침례신학대학교
최 가 영 건양대학교
최 재 광 건양대학교
조 광 순 University of South Florida
원 성 두 아주대학교
한 미 령 침례신학대학교

이 연구는 한국의 초등학교 내에서 발생하는 문제행동을 측정할 수 있는 신뢰롭고 타당한 척도를 개발하여 평가 및 개입을 위한 기초자료를 제공하기 위해 실시하였다. 문헌 개관과 초등교사 면담, 미국에서의 훈육실 의뢰 조건, 국내 학교들의 벌점체계, 그린마일리지, 정서행동특성검사 등을 참고하여 초등학생 문제행동선별척도: 교사용(Classroom Problem Behavior Scale-Elementary School) 문항 군집을 구성하였다. 국내 초등학교 교사 및 교과교사 총 6명에게 내용타당도 검증 후 수업 내 문제행동, 수업 외 문제행동에 대해 각각 4개, 3개의 요인을 상정하고, 이를 측정하는 63개의 예비문항을 제작하였다. 1차 검증에서 예비문항에 대하여 154명의 아동 자료를 수집하여 가장 적합하다고 판단되는 최종 23문항을 선정하였다. 2차 검증에서 교사가 평정한 초등학생 209명의 자료를 활용하여 신뢰도와 타당도를 검증하였다. 분석 결과, 이 척도는 수업 내 문제행동으로 수업 준비 행동, 수업 방해 행동, 공격 행동, 위축 행동의 4요인에 14문항, 수업 외 문제행동으로 규칙 위반 행동, 공격 행동, 위축 행동의 3요인에 9문항, 총 23문항으로 구성하는 것이 가장 타당한 것으로 나타났다. 검사-재검사 신뢰도는 대부분의 소척도에서 .80이상의 상관계수를 보이고 있어 시간적 안정성도 가지고 있는 것으로 나타났고, 각 하위요인별 내적 합치도 역시 .76~.94로 전반적으로 양호하였다. 수렴타당도를 확인하기 위해 '아동·청소년 행동평가척도 교사용' (Teacher's Report Form, TRF)과 교사용 교실 적응 관찰 점검표(Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist, TOCA-C)와의 상관분석에서 중간수준 이상의 상관이 나타났고 외현화와 공격행동, 내재화와 위축 등 유사한 개념에서 더 높은 상관을 보였다. 확인적 요인분석을 위해 실시한 구조방정식모형 검증에서도 양호한 적합도를 확인하였다. 마지막으로 문항의 구성과 검증 과정에서의 시사점 및 제한점을 논의하였다.

주요어 : 초등학생, 문제행동선별척도, 교사, 척도개발, 타당화

---

* 이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2017S1A5A2A03068713).

† 교신저자(Corresponding Author) : 장은진, 침례신학대학교 상담심리학과 부교수, 대전광역시 유성구 북유성대로 190 / E-mail: ejchang@kbtus.ac.kr

최근 학생들이 학교 내에서 보이는 학교폭력, 따돌림, 규칙위반, 교수활동방해, 교사권위에 도전, 부적응, 학업중단, 스마트폰 중독, 자살 시도 등 문제행동은 점차 증가하고 있으며 그 유형도 다양해지고 있다. 특히 폭력적인 문제행동은 그 심각성이 더욱 커지고 있으며 빠른 속도로 확산되고 있다(김영한, 조아미, 이승하, 변해진, 2013). 학생들의 학교 내 문제행동은 학생 자신의 학습과 사회적 발달을 방해할 뿐만 아니라 다른 학생들의 학습 및 수업의 원활한 진행, 긍정적이고 우호적인 교실 분위기 조성의 어려움을 초래하고 있다(김미선, 2016). 더욱이 최근 5년간 교사에게 욕설과 성희롱을 하거나 폭행을 가하는 등 학생들의 문제행동으로 인한 '악성 교권 침해' 사례는 그 빈도와 심각도 모두 급증하는 추세이다(연합뉴스, 2019). 이로 인해 교사들은 학생의 문제행동에 대한 교육활동 및 생활지도의 어려움을 호소하고 있다.

아동 및 청소년의 문제행동 유형은 외현화 문제와 내재화 문제로 분류할 수 있다(이영애, 정현의, 2015; Achenbach, Edelbrock, 1983; Achenbach, Rescorla, 2001). 외현화 문제는 관찰 가능하고 명백한 행동 문제를 보이는 것으로 싸우기, 물건 파괴, 불복종, 고집, 성질부리기, 소리지르기, 반항 등의 공격행동과 거짓말, 도둑질, 무단결석, 가출, 약물남용, 방화 등의 비행행동을 포함한다. 내재화 행동은 정서 문제로 인한 사회적 결함과 회피에 기초한 행동으로 혼자 있기, 비활동 등의 위축행동과 두통, 배앓이, 구토 등의 신체증상, 고독감, 죄책감, 자존감 저하, 피해의식, 우울 및 불안 등의 부정적인 정서를 포함한다. 이로 인해 내재화 문제를 보이는 학생은 수줍어하고 소심하게 행동하거나 사회적 상황을 회피 및 철수하기도 하며 타인의 사회적 접근에 반응을 보이지 않아 원활한 관계 맺기를 어려워한다(오경자, 김영아, 2011). 정신질환의 진단 및 통계 편람 제5판(DSM-5)에서 살펴볼 수 있는 문제행동 유형에는 품행장애, 주의력결핍 과잉행동장애, 우울 및 불안장애, 선택적 함구증 등이 포함된다(APA, 2013).

아동 및 청소년의 문제행동을 평가하는 것은 문제행동에 대한 이해와 적절한 개입방법을 모색하는 데 매우 중요하다. 아동 및 청소년의 문제행동을 평가하기 위해서는 일반적으로 '아동・청소년 행동평가척도 부모용'(Child Behavior Checklist for Ages 6-18, CBCL 6-18), '아동・청소년 행동평가척도 교사용'(Teacher's Report Form, TRF), 청소년 행동평가척도 자기보고용(Youth Self Report, YSR), 청소년 정서행동특성검사(Adolescent Mental Health and Problem Behavior, AMPQ-Ⅱ), 교사용 교실 적응 관찰 점검표(Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist, TOCA-C)(Koth, Bradshaw, & Leaf, 2009) 등을 사용한다. CBCL 6-18과 TRF(교사용), YSR(자기보고용)은 모두 유사한 문항 및 요인구조를 가지고 있으며 학생의 적응상태 및 문제행동을 평가하는 표준화된 도구이다. CBCL 6-18과 TRF는 초등학교 1학년부터 고등학교 3학년을 대상으로 실시하며 척도는 문제 행동 증후군 척도(내재화, 외현화, 사회적 미성숙, 사고 문제, 주의집중문제, 기타문제)와 DSM 진단척도, 문제행동특수척도로 구성되어 있다. CBCL 6-18은 아동 및 청소년의 주 양육자가, TRF는 아동 및 청소년을 담당하거나 잘 알고 있는 교사가 각각 학생의 문제행동을 0점에서 2점까지 평정하도록 하고 있다. 아동과 가까운 타인 보고에 의해 가정 및 학교에서의 문제행동과 패턴을 간편하게 관찰

및 이해할 수 있다는 점에서 유용하게 사용할 수 있다. YSR은 중학교 1학년부터 고등학교 3학년의 청소년이 자신의 문제행동을 0점에서 2점까지 스스로 평정하게 한다. 이 척도는 문제 행동 증후군척도, DSM 진단척도, 문제행동 특수척도, 긍정자원척도가 포함된 문제행동척도로 구성되어 있다. 청소년이 되면서 가정 외 활동 시간이 증가함에 따라 부모를 비롯한 타인 보고에 의한 평가의 한계가 있기 때문에 자기보고식 평가를 통해 유용한 정보를 제공할 수 있다. 청소년 정서행동특성검사(AMPQ-Ⅱ)는 문제행동 진단검사가 아니라 문제 가능성이 높은 학생을 선별하는 온라인 검사이다. 교육부 주관 하에 2007년부터 96개의 학교에서 시범실시 후 2012년부터 전체학교로 확장하여 정서행동특성검사를 실시해오고 있으며 매년 초등학교 1, 4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년을 대상으로 실시하고 있다. 정서행동특성검사는 초등학생의 경우 학부모가 자녀의 정서 및 행동 영역을 평가하며, 중·고등학생은 스스로 자신의 상태를 평가한다. TOCA-C는 교사가 학생들의 수업 내 행동만을 관찰을 통해 평가할 수 있도록 구성되어 있는 문제행동선별척도이다. 주로 학생들의 수업 내 문제행동에 대한 예방 개입을 위해 미국에서 사용되고 있다(Koth, Bradshaw, & Leaf, 2009).

하지만 이러한 척도들은(표 1. 참조, 각 척도의 특징 및 한계점을 요약해 제시함) 교사가 학생을 관찰하여 문제행동을 직접적으로 평가하는 척도가 아니라서 평가의 신뢰도에 문제가 있을 수 있거나, 외국에서 개발되어(예, TOCA-C) 한국의 문화적 배경을 충분히 반영하지 못할 수 있다는 한계가 있다. 현재 한국의 학생들의 문제행동을 평가하기 위해 사용되는 척도 중 대표적인 것은 주로 부모보고식(CBCL 6-18, AMPQ-Ⅱ) 또는 자기보고식(YSR) 평가이다. 그러나 학생들이 가정에서 보이는 모습과 학교 장면에서 보이는 모습은 다를 수 있으므로 부모보고에 의해 학교 내 문제행동을 정확하게 평가한다는 것은 현실적으로 한계가 있다. 마찬가지로 자기 보고식 평가는 글쓰기 및 이해능력이 부족한 저학년의 경우 실시할 수 없으며, 아동들은 자신의 문제행동 수준을 과대 혹은 과소평가할 가능성이 있다는 점도 고려해야 한다. TRF는 교사보고에 의한 평가도구이며 다양한 측면을 측정해주는 장점이 있다. 하지만 120문항이 넘는 방대한 문항수로 인해 한 명의 교사가 학급 당 30명 내외의 학생들을 지도하는 한국의 교육 현장을 고려하면, 이 척도를 전체 학생을 대상으로 실시하기엔 교사들의 막대한 부담을 초래할 수 있다. 또한 TOCA-C는 수업 내의 문제행동만을 관찰할 수 있는데 문제행동 중 다수는 복도, 화장실 등 수업시간이나 교실이 아닌 학교 내의 다른 공간에서도 벌어지고 있기 때문에 교실 외의 행동을 포함한 학교 내의 전반적인 행동을 살펴볼 필요가 있다. 따라서 기존의 문제행동선별척도로는 교실 내외 문제행동을 선별 및 파악하는데 한계점이 많고, 학생의 문제행동에 대한 예방 및 개입 방안을 모색하는데 어려움이 있다.

최근 청소년들의 문제행동이 연령 하향화 현상을 보이며 초등학생의 문제행동 수가 늘어나고 있다(김영한 외, 2013). 「2019년 1차 학교폭력 실태조사」에 따르면 전체 학교폭력 가해 응답률 0.6%(22천) 중 초등학생의 경우 1.4%(17.8천)으로 중학교 0.3%(3.3천), 고등학교 0.1%(0.9천)에 비해 상대적으로 높은 비율을 차지하고 있으며, 피해 응답률도 전체 1.6%(60

표 1. 아동 및 청소년 문제행동 측정 도구

연구도구	저자(년도)	특징	한계점
아동·청소년 행동평가척도 부모용 (CBCL 6-18)	Achenbach & Rescorla (2001)	• 만 6~18세 아동 및 청소년 대상 • 아동·청소년의 주 양육자가 자녀의 적응상태 및 문제행동을 평가하는 표준화된 도구 • 문제행동척도(증후군 척도, DSM 진단척도, 문제행동특수척도)와 적응척도로 구성됨	• 학교 내 문제행동에 대한 정확한 평가 어려움
아동·청소년 행동평가척도 교사용 (TRF)	Achenbach & Rescorla (2001)	• 만 6~18세 아동 및 청소년 대상 • 아동·청소년을 담당하는 교사가 학생의 적응상태 및 문제행동을 평가하는 표준화된 도구 • 문제행동척도(증후군 척도, DSM 진단척도, 문제행동특수척도)와 적응척도로 구성됨	• 문항 수가 많기 때문에 전체 학급을 대상으로 실시하는데 효율성이 떨어짐
청소년 행동평가척도 자기보고용 (YSR)	Achenbach & Rescorla (2001)	• 만 11~18세 청소년 대상 • 청소년의 적응상태 및 문제행동을 본인 스스로 평가하는 표준화된 도구 • 문제행동척도(증후군 척도, DSM 진단척도, 문제행동특수척도, 긍정자원척도)와 적응척도로 구성	• 글쓰기 및 이해능력이 부족한 저학년 실시 불가 • 문제행동 수준을 과대 혹은 과소평가할 가능성이 있음
청소년 정서행동 특성 검사 (AMPQ-Ⅱ)	정승아, 안동현, 김윤영, 정선녀, 정윤경 (2008)	• 초등학교 1, 4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년대상 • 초등학생은 부모보고식, 중고등학생은 자기보고식 온라인 검사 • 내재화문제, 외현화문제로 구성되어 있으며 점수의 정도에 따라 일반관리군, 우선관리군, 고위험군으로 선별	• 학교 내 문제행동에 대한 정확한 평가가 어렵거나 문제행동 수준을 과대 혹은 과소평가할 가능성이 있음 • 전체 학년을 대상으로 실시하지 않음
교사용 교실 적응 관찰 점검표 (TOCA-C)	Koth, Bradshaw, & Leaf (2009)	• 교사보고용 도구 • 교사의 행동관찰을 기초로 문제행동 평가 • 수업 내 문제행동에 대한 예방개입을 위한 문제행동선별도구	• 수업 외 문제행동에 대한 평가 어려움

천)중 초등학생이 3.6%(45.5천)을 차지하고 있다(교육부, 2019). 가정에서 벗어나 또래 집단을 형성하고 사회성을 길러가는 시기인 초등학교 시기의 문제행동은 개인의 정신건강과 사회성에 상당한 영향을 줄 수 있다(이영아, 김보성, 민윤기, 2008). 그러므로 문제행동 감소를 위해 문제행동을 보이는 학생을 선별하고 행동유형을 파악하여 적절한 시기에 개입하는 것이 중요하다. 이를 위해서는 초등학생의 문제행동을 선별할 수 있는 도구가 필요하며, 학교 전체 일과시간 동안 교사가 직접 학생들을 관찰 및 개입할 수 있는 초등학교 환경 상 교사용 평가 도구가 유용할 수 있겠다. 즉, 기존의 문제행동선별도구의 한계점을 보완하여 (1) 부모보고식 또는 자기보고식이 아닌 교사가 평가할 수 있고, (2) 교사평가가 용이하도록 문항 수가 적으며, (3) 수업 내와 수업 외의 문제행동을 모두 평가할 수 있는 초등학생 문제행동선별척도가 필요하다.

현재 우리나라 학교에서는 문제행동을 학생의 자발적인 참여를 통해 합리적인 방안으로 통제 및 예방하려는 노력을 지속하고 있다. 그 중 하나로 학생생활 평점제(Green point, 그린마일리지)는 2009년 생활지도 정책방향 및 운영계획에 의해 추진되어 디지털 시스템 운영을 통해 기본 생활습관 형성 및 초·중·고 생활지도 연속성 확보를 목적으로 도입되었다. 이는 능동적인 생활지도의 대안으로 등장한 것으로 처벌 대신 잘못된 행동에 대해 벌점을 주고 잘한 행동에는 상점을 주는 방식으로 사용되고 있다. 그러나 학생생활 평점제는 상벌점을 주기 위한 행동이 한정되어 있으며 표집된 행동들이 대부분 단순하기 때문에 문제행동에 대한 구체적인 기능 및 유형을 파악하기 어렵다. 또한, 기존의 취지와 다르게 모호한 기준으로 상벌점을 남발하는 사용방식과 상벌점에 대한 교사 및 학생의 부정적 인식으로 인해 학교생활 평점제 사용을 폐지하는 학교가 늘고 있다(시민일보, 2014). 아동·청소년의 문제행동은 문제행동의 유형을 알아보고 그 기능적인 의미를 파악하여 맥락을 수정하는 방식으로 개입되어야 한다. 하지만 현재 우리나라에서는 문제행동에 대한 적극적이고 구체적인 방법을 사용하고 있지 않기 때문에 문제행동의 유형과 기능을 파악하기 어려운 실정이다(장은진, 이미영, 정재우, 조광순, 이동형, 송원영, 한미령, 2018). 이를 개선하기 위해서는 교사가 전체 학급 학생들을 손쉽게 평가할 수 있고, 문제행동에 대한 기초자료를 제공할 수 있음은 물론, 문제행동이 발생하는 장소와 문제행동의 유형을 파악할 수 있는 선별 도구가 필요하다. 즉, 수업시간 내와 수업시간 외에서 학생들의 문제행동을 구체적으로 파악함으로써 교사들이 학생들의 생활지도를 효율적으로 하기 위한 도구가 요구되고 있다. 이를 위해 국내 학교에서 발생하는 문제행동 평가에 적합한 신뢰도 및 타당도를 확보한 문제행동선별척도 개발이 시급하다.

종합하면, 이 연구의 목적은 기존의 문제행동선별척도의 한계점을 개선하고, 국내 학교에서 발생하는 아동·청소년의 문제행동에 중점을 두어 문제행동의 유형을 파악할 수 있는 초등학생 문제행동선별척도 교사용을 개발하는 데 있다. 새롭게 개발된 도구의 신뢰도와 타당도를 살펴봄으로써 향후 일반 초등학교 학생을 대상으로 수업 내외의 문제행동에 개입하기 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

방 법

문항개발

이 연구는 문제행동선별척도를 개발하기 위해 임상심리학 박사 3명, 교육학 박사 1명, 학교심리학 박사 1명, 박사급 연구원 2명, 석사급 연구원 2명이 연구팀을 구성하여 기초문항의 구성과 개발 단계를 검토하고 논의하여 진행하였다. 먼저 선행연구 개관을 통해 국내·외에서 사용하는 문제행동 측정도구(정서행동특성검사, 그린마일리지 목록 등)와 미국의 훈육실 의뢰(Office Discipline Referrals, ODR) 사유 등을 참고하여 문제행동선별척도의 제작을 위한 문항을 수집하였다. 문제행동 유형은 '수업 내'와 '수업 외'로 분류하였으며 '수업 내' 유형은 다시 '수업 준비 행동', '수업 방해 행동', '공격 행동', '위축 행동'으로 분류하였으며, '수업 외' 유형은 '규칙 위반 행동', '공격 행동', '위축 행동'으로 분류하였다. 선정된 문제행동 항목에 대하여 초등학교 교사 및 교과교사 총 6명에게 내용타당도 검증을 위한 설문을 실시하였다. 교사들의 평균 교직 경력은 20년 이상 1명, 10년 이상 20년 미만이 3명, 10년 이하가 2명이었고, 최종학력은 박사과정 2명, 석사 2명, 석사과정이 2명이었다. 내용타당도 검증을 위해 문항별 평균과 표준편차, 범위, 내용적 타당도 비율(Content Validity Ratio, CVR) 등을 사용하였다.

내용적 타당도 비율(CVR)은 Lawshe(1975)에 의해 개발된 공식으로, 문항의 구성내용에 대해 전문가가 '적합하지 않다(1점)'부터 '매우 적합하다(5점)' 중에서 '적합하다(3점)' 이상으로 응답한 비율을 의미한다. 이 연구에서는 CVR 값이 양수(+)로 나오는 경우, 즉 응답자 절반 이상이 '적합함'으로 응답한 문항들 중 응답자가 평정한 적합도가 평균 3.5인 경우 문항의 내용이 적절한 것으로 판단하였다. 설문조사를 통해 초등학교 교사 및 교과교사 총 6명이 제시한 수정사항을 반영하여 문항 내용을 수정하였고, 델파이 검증 결과 평균 3.5 이하이며 CVR 값이 음수(-)로 나온 문항을 제거하여 1차 조사를 위해 63개의 문항을 최종 선정하였다. CVR을 선정하는 공식은 다음과 같다.

$$CVR = \frac{N_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

연구대상

예비문항선별을 위한 1차 조사와, 1차 조사를 통해 선정한 문항의 타당화 작업을 위한 2차 조사를 실시하였다. 이를 위해 전국의 초등학교 교사에게 설문지를 배포 및 수집하였다.

1차 조사에는 160명의 아동에 대한 자료를 초등학교 교사를 통해 수집하였다. 교사에게는 자신의 반에서 남학생 1명, 여학생 1명을 무작위로 선정할 수 있는 숫자를 주었고, 해당 숫자가 학급 번호인 학생을 평가하였다. 불성실한 응답(무응답, 단일응답, 무작위 반응)을 보인 6명의 자료를 제외하여 최종 154명의 설문을 분석에 사용하였다. 2차 조사에서는 확인적 요인분석을 위해 종 210명의 아동에 대해 동일한 방법으로 자료를 수집하였고, 이 중 불성실한 응답을 보인 1명의 자료를 제외하여 총 209명의 자료를 분석하였다. 2차 조사대상자 중 32명에게는 검사-재검사 신뢰도

를 확인하기 위해 3주 후 동일한 최종 선정된 문항을 반복 실시하였다. 모든 참여자들은 연구에 대해 충분한 설명을 듣고 연구동의서에 서명을 하여 자발적으로 참여의사를 표시하였다.

측정도구

아동・청소년 행동평가척도 교사용(TRF)

아동-청소년 행동평가 척도 교사용(이하 TRF)은 Achenbach와 Rescorla(2001)가 아동・청소년의 학교 내 문제행동을 평가하기 위해 개발하였다. 본 연구에서는 국내에서는 김민경, 김영아, 오경자(2012)가 번안하여 타당화한 척도를 사용하였다. TRF는 아동의 행동을 교사의 경험에 근거하여 측정하게 되며, 문제행동 전체 수준을 측정하고 내재화・외현화를 구분하여 평가할 수 있도록 구성되어있다.

척도는 총 119문항이고, 행동을 평정할 수 있는 각 문항에 해당되는 정도를 3점 척도(0점~2점)로 평정하게 되어 있다.

교실 적응 교사관찰-점검표(TOCA-C)

TOCA-C의 모체인 TOCA는 Kellam, Branch, Agrawal과 Ensminger(1975)가 학생들의 교실 내 사회적응 행동을 교사가 평가할 수 있도록 개발한 구조화된 면담도구이다. 이후 Werthamer-Larsson, Kellam과 Wheeler(1991)가 개별적인 교실 행동을 6점 척도로 평가할 수 있도록 개정판(TOCA-R)을 개발하였다. 하지만 TOCA와 TOCA-R을 시행하기 위해서는 숙련된 면담 평가자를 관리하고, 평가를 시행하는데 많은 비용과 시간이 소요되었다. 이러한 제한점을 해결하기 위해 Koth 등(2009)이 TOCA-R의 서면 체크리스트 버전(TOCA-C)을 개발하였다.

TOCA-C는 총 21개의 문항으로 구성되어 있고, 주의력 문제, 파괴적 행동, 친사회적 행동을 측정할 수 있도록 구성되어 있다. Koth 등(2009)의 연구에서 나타난 내적 합치도는 .96이었고, 이 연구에서는 .99로 나타났다.

초등학생 문제행동선별척도: 교사용 (Classroom Problem Behavior Scale-Elementary School Version, CPBS-E)

문제행동선별척도는 초등학교 교사가 학생의 학교 내의 문제행동을 평정하고자 이 연구에서 개발하는 척도이다. 문제행동선별척도는 학교 내에서 나타날 수 있는 상황을 수업 내와 수업 외로 나누어 평가할 수 있도록 하였다. 수업 내 문제행동의 하위요인은 수업 준비 행동, 수업 방해 행동, 수업 내 공격행동, 수업 내 위축행동이고, 수업 외 문제행동의 하위요인은 규칙위반행동, 수업 외 공격행동, 수업 외 위축행동이다. 5점 리커트 척도이고 1차 조사에서 63문항, 2차 조사에서 23개의 문항을 사용하였다. 점수가 높을수록 다양한 측면에서 문제행동이 많이 나타날 수 있음을 의미한다.

분석방법

개발한 문제행동선별척도의 신뢰도와 타당도를 알아보기 위해 SPSS 23과 AMOS 21을 사용하여 수집된 자료를 분석하였다. 첫째, 문제행동선별척도의 신뢰도를 확인하기 위해 Pearson 상관분석을 통해 검사-재검사 신뢰도를 평가하였다.

둘째, 도구의 타당도를 살펴보기 위해 TRF와 TOCA-C를 사용하여 Pearson 상관분석을 실시하여 수렴타당도를 확인하였다.

마지막으로 새롭게 표집된 자료에서도 하위요인의 구조가 동일하게 적용되는지를 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하여 요인구조의 적합성을 확인하였다.

결 과

문항구성

선행연구 개관과 연구진 및 초등학교 교사들의 의견을 종합하여 문제행동의 영역을 수업 내와 수업 외 문제로 나누었다. 수업 내 문제행동의 하위요인은 총 4개의 요인으로, 수업 준비행동, 수업 방해 행동, 수업 내 공격행동, 수업 내 위축행동으로 명명하였다. 수업 외 문제행동의 하위요인은 총 3개의 요인으로 수업 외 규칙위반행동, 수업 외 공격행동, 수업 외 위축행동으로 명명하였다.

문제행동을 수업 내와 수업 외로 구분한 이유는 초등학교의 경우 대부분의 생활지도가 담임교사를 중심으로 이루어지고 있고, 학생 문제행동은 초기개입과 예방의 측면에서 볼 때 주요 활동이 이루어지는 수업시간과 수업시간이 아닌 부분으로 나누는 것이 타당하다고 판단하였기 때문이다.

초기 문항 풀을 연구진이 검토하여 63문항의 예비문항을 구성하였고, 각 요인에 대한 안면타당도와 내용타당도를 검토하였다. 또한 154명의 아동에 대하여 63문항의 평가를 실시하여 내적합치도(Cronbach's α)를 산출하였고, 평균이 정적으로 편포되어 바닥효과가 나타난 5문항을 삭제하고 총 58문항에 대해 상관분석을 진행하였다. 이에 .70미만으로 상관이 낮은 17개의 문항이 나타났고 이 중 연구진 회의에 의해 4개의 문항을 제외한 13개의 문항을 삭제하여 총 45개의 문항을 구성하였다. 이후 요인별로 일관성이 없는 문항들을 삭제하여 이론적으로 구성된 개념들을 측정하는 공통된 문항들을 구성하였다. 이 과정을 통해 예비문항을 23개의 최종 문항으로 선정하였다. 최종 문항은 다시 209명의 아동들을 대상으로 자료를 수집하였고, 표 2에 기술통계 및 소척도간의 상관을 제시하였고, 전반적으로 양호한 심리측정학적 속성을 보였다.

문제행동선별척도의 기술통계 분석

이 연구에서 분석한 수업 내 문제행동의 하위요인과 수업 외 문제행동의 하위요인에 대해 산출된 기술통계치는 다음과 같다. 먼저 평균과 표준편차를 살펴보면 수업 내 문제행동은 1.95(.88)이고 하위요인인 수업 준비행동은 2.07(1.09), 수업 방해 행동은 2.10(1.08), 수업 내 공격행동은1.52(.76), 수업 내 위축행동은 2.02(1.12)로 나타났다. 수업 외 문제행동은 1.75(.86)이고 하위요인인 수업 외 규칙위반행동은 1.77(.96), 수업 외 공격행동은 1.75(1.07), 수업 외 위축행동은 1.75(.89)로 나타났다. 왜도 및 첨도는 표 2에 제시하였다.

문제행동선별척도의 신뢰도 검증

검사-재검사 신뢰도를 검증하기 위해 32명의 아동 자료를 3주의 간격을 두고 조사한 후 상관분석을 실시하였다. 그 결과, 전체 척도에서 높은 상관(r=.86, p<.01)이 산출되어 대체로 시간적으로 안정적인 척도인 것이 확인되었다. 구체적으로는 수업 내 전체 문제행동과(r=.86, p<.01), 수업 외 전체 문제행동(r=.71, p<.01)

표 2. 문제행동선별척도 본문항의 기술통계 및 상관분석 (n=209)

		수업 내					수업 외			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
수업 내 문제 행동	합	1								
	수업 준비 행동	.94**	1							
	수업 방해 행동	.94**	.89**	1						
	수업 내 공격행동	.75**	.61**	.66**	1					
	수업 내 위축행동	.74**	.57**	.54**	.43**	1				
수업 외 문제 행동	합	.90**	.85**	.83**	.76**	.61**	1			
	수업 외 규칙위반행동	.83**	.80**	.78**	.67**	.55**	.89**	1		
	수업 외 공격행동	.73**	.65**	.67**	.73**	.47**	.87**	.62**	1	
	수업 외 위축행동	.84**	.81**	.78**	.60**	.63**	.90**	.78**	.66**	1
	평 균	1.95	2.07	2.1	1.52	2.02	1.75	1.77	1.75	1.75
	표준편차	.88	1.09	1.08	0.76	1.12	.86	0.96	1.07	0.89
	왜 도	.63	0.75	0.63	1.33	1.07	.99	1.03	1.27	1.01
	첨 도	-.71	-0.48	-0.19	0.82	0.43	-.16	-0.06	0.4	-0.2

** p<.01

역시 높은 상관이 나타났다. 수업 내 문제행동의 하위척도를 살펴보면 수업 준비 행동(r=.82. p<.01). 수업 방해 행동(r=.82 p<.01), 수업 내 위축행동(r=.88 p<.01)은 높은 상관을 보여 신뢰로운 것으로 나타났다. 그런데 수업 내 공격행동의 경우 상관이 유의하지 않았는데, 그 원인은 수집된 자료의 값이 정적으로 편포되어 바닥효과(floor effect)가 나타났기 때문인 것으로 판단하였다. Pearson 상관분석은 모수를 가정하였을 때 적합한 분석방법으로 자료가 비모수일 때 대체방법으로 Spearman 상관분석이 사용된다(Zar, 1990). 즉 Pearson 상관분석은 두 개의 정규분포간의 상관을 검증하는 방법으로 볼 수 있고, Spearman 상관분석은 비정규 분포사이의 상관관계를 확인하기 위한 방법으로 볼 수 있다(Haukoos & Lewis, 2005). 이에 최저점(0점)으로 보고한 사례들을 제외하고 11명의 자료를 Spearman의 ρ값으로 상관계수를 산출한 결과 유의한 상관이 확인하였다(r=.65 p<.05). 수업 외 문제행동의 하위척도를 살펴보면 규칙위반행동(r=.81. p<.01), 수업 외 위축행동(r=.81. p<.01)이 높은 상관을 보여 검사-재검사 신뢰도가 적절함을 알 수 있었다. 하지만 수업 외 공격행동에서도 수집된 자료의 값이 정적으로 편포되어 바닥효과(floor effect)가 나타났고, 이를 해결하기 위해 최저점이 나타난 자료를 제외하고 8명의 자료를 통해 Spearman의 ρ값을 산출하였지만 상관이 유의하지 않았다(r=.26, p>.05). 공격행동은 발생빈도는 높지 않으나 발생 시 중요한 문제를 야기한다는 판단 하에 추가적인 문항 제거를 실시하지 않았다.

문제행동선별척도의 타당도 검증

문제행동선별척도의 수렴타당도를 검증하기 위해 TRF와 TOCA-C와의 Pearson 상관분석을 실시하여, 이를 표 3에 제시하였다. 상관분석 결과 수업 내 문제행동은 TRF의 총 문제행동과(r=.66, p<.01), TOCA-C 총점과(r=.79, p<.01) 각각 높은 상관을 보였다. 수업 외 문제행동 역시 TRF의 총 문제행동과(r=.65, p<.01), TOCA-C 총점과(r=.75, p<.01) 높은 상관을 보였다. 이 척도의 수업 내 방해 행동은 TRF의 외현화(r=.65, p<.01), TOCA-C의 주의집중문제(r=.68, p<.01)과 중간 이상의 상관을 보인 반면, TRF의 내재화(r=.33, p<.01)와는 낮은 상관을 보였다. 반면, 수업 내 위축행동은 TRF의 내재화 문제(r=.42, p<.01)와 중간수준의 상관을 보인 반면, 외현화 문제(r=.38, p<.01)와는 그보다 낮은 상관을 보였다. 수업 외 규칙위반 역시 TRF의 외현화(r=.68, p<.01)나 TOCA-C의 파괴적 행동(r=.60, p<.01)과 중간수준 이상의 상관을 보이고 내재화(r=.39, p<.01)와는 이보다 낮은 상관을 보였으며, 수업 외 공격적 행동도 TRF의 외현화(r=.66, p<.01)나 TOCA-C의 파괴적 행동(r=.64, p<.01)과 중간수준 이상의 상관을 보이고 내재화(r=.22, p<.01)와는 이보다 낮은 상관을 보였다.

확인적 요인분석 결과

개발한 척도의 요인 안정성을 알아보기 위해 신뢰도를 검토한 후 확인적 요인분석을 실시하였다. 최종 문제행동선별척도의 문항 간 내적 합치도(Cronbach's α)는 전반적으로 매우 양호한 것으로 나타났다. 먼저, 수업 내 문제행동의 전체문항 내적합치도는 .94였고, 하위요인인 수업 준비 행동은 .91, 수업 방해 행동

표 3. 준거타당도 분석 (n=209)

준거 관련척도 / 문제행동 선별척도	TRF			TOCA-C			
	문제행동 총점	내재화	외현화	총점	주의집중 문제	파괴적 행동	친사회적 행동
수업 내 문제행동 합	.66**	.39**	.66**	.79**	.73**	.65**	-.71**
수업 준비 행동	.61**	.34**	.64**	.70**	.62**	.58**	-.60**
수업 방해 행동	.59**	.33**	.60**	.72**	.68**	.56**	-.61**
수업 내 공격행동	.47**	.16*	.64**	.57**	.38**	.58**	-.51**
수업 내 위축행동	.51**	.42**	.38**	.65**	.72**	.37**	-.62**
수업 외 문제행동 합	.65**	.39**	.69**	.75**	.61**	.65**	-.68**
수업 외 규칙위반행동	.65**	.39**	.68**	.71**	.58**	.60**	-.66**
수업 외 공격행동	.52**	.22**	.66**	.66**	.48**	.64**	-.59**
수업 외 위축행동	.50**	.38**	.47**	.60**	.55**	.47**	-.53**

주. TRF=Teacher's Report Form, TOCA-C=Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist.
*p<.05, **p<.01

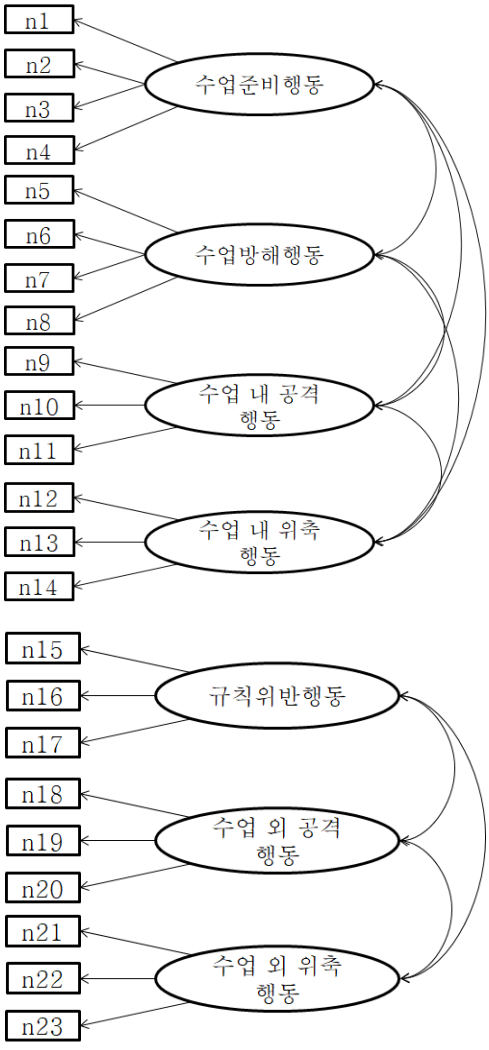


그림 1. 문제행동선별척도의 측정모형

은 .88, 수업 내 공격행동은 .82, 수업 내 위축행동은 .90으로 모두 높게 유지되었다. 수업 외 문제행동의 전체문항 내적 합치도는 .92로 나타났고, 하위요인인 수업 외 규칙위반행동은 .85, 수업 외 공격행동은 .90, 수업 외 위축행동은 .76으로 나타났다. 이러한 결과는 문제행동선별척도를 구성하고 있는 문항들이 적절한 일관성을 가지고 있다는 것을 의미한다. 또한 수렴타당도를 살펴보기 위해 평균 분산 추출(average variance extracted: AVE)를 산출하였으며, AVE의 값이 .5이상 일 때 신뢰도가 있다고 볼 수 있다(Fornell & Larcker, 1981). 이 연구에서 나타난 수업 내 문제행동 하위요인의 AVE 값은 수업 준비행동이 .64, 수업 방해행동은 .66, 수업 내 공격행동은 .65 수업 내 위축행동은 .78로 나타났고, 수업 외 문제행동의 하위 문항들에서는 규칙위반행동이 .68, 수업 외 공격행동은 .76, 수업 외 위축행동은 .44로 나타났다.

이어서, 구조방정식모델을 통해 확인적 요인분석을 진행하였다. 이 연구에서 가정하는 구조모형은 그림 1에 제시하였고, 구조의 적합성을 나타내는 CFI, TLI, RMSEA를 표 4에 제시하였다.

구조방정식을 통해 살펴본 구조모형의 적합도는 다음과 같다. 먼저 수업 내 문제행동의 경우, CFI=.96, TLI=.96, GFI=.90, RMSEA=.07.

표 4. 측정모형의 적합도 지수 (n=209)

	$X^2(df)$	*GFI*	*TLI*	*CFI*	*RMSEA*	90%신뢰구간	
						LLCI	*ULCI*
수업 내	154.70(69)***	.90	.95	.96	.07	.06 ~ .09	
수업 외	50.04(23)***	.95	.97	.98	.07	.04 ~ .10	

***p<.001

로 나타났다.

수업 외 문제행동의 경우 CFI=.98, TLI=.97, GFI=.95, RMSEA=.07로 나타났다. 홍세희(2000)가 제시한 기준에 따르면 CFI와 TLI 값은 .9이상의 값일 경우 좋은 수치로 볼 수 있고, RMSEA의 경우 .08이하의 값이 양호한 합치도로 볼 수 있다. 이러한 결과로 보았을 때 이 연구에서 제시한 모형의 적합도는 충족되고 있는 것으로 나타났다. 또한 구조모형의 모든 요인계수들이 p<.001수준으로 나타남으로 안

표 5. 확인적 요인분석과 집중타당도와 내적합치도(n=209) 및 검사-재검사 신뢰도(n=32) 결과

하위요인	문항	*B*	*β*	*S.E.*	*C.R.*	*AVE*	내적 합치도 (Cronbach *α*)	검사-재검사 신뢰도
수업 내 문제행동	합						.94	.86**
수업 준비행동	n1	.92	.87	.06	15.40***	.64	.91	.82**
	n2	.79	.84	.05	14.77***			
	n3	1.00	.85	.07	15.93***			
	n4	1.00	.84					
수업 방해행동	n5	1.25	.78	.09	12.41***	.66	.88	.82**
	n6	1.24	.83	.09	13.56***			
	n7	1.14	.83	.08	13.56***			
	n8	1.00	.80					
수업 내 공격행동	n9	.82	.86	.07	11.53***	.65	.82	.65* [a]
	n10	.72	.81	.07	11.02***			
	n11	1.00	.74					
수업 내 위축행동	n12	1,01	.90	.06	15.70***	.78	.90	.88**
	n13	.94	.91	.06	15.89***			
	n14	1.00	.83					
수업 외 문제행동	합						.92	.71**
규칙위반행동	n15	1.38	.84	.12	13.70***	.68	.85	.81**
	n16	1.59	.82	.10	14.14***			
	n17	1.00	.81					
수업 외 공격행동	n18	1.172	.82	.09	15.09***	.76	.90	.13 [a]
	n19	1,38	.92	.09	17.66***			
	n20	1.00	.87					
수업 외 위축행동	n21	.79	.63	.07	8.92***	.44	.76	.80**
	n22	.64	.59	.08	9.55***			
	n23	1.00	.76					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

[a] Spearman의 ρ

정적인 구조가 입증되었으며, 자세한 내용은 표 5에 제시하였다.

논 의

이 연구는 한국 초등학교에서 발생하는 학생의 문제행동을 신뢰롭고 타당하게 선별할 수 있는 심리측정 도구 개발을 목적으로 하였다. 이를 위해 다양한 문헌 개관과 초등 교사들로부터 얻은 자료를 분석하여 예비문항을 구성하고, 안면타당도 및 내용타당도 검증을 실시하여 예비문항을 선정하고, 1차 조사를 통해 23문항의 최종 문항을 선정하였다. 선정한 문항은 내적합치도, 검사-재검사 신뢰도, 수렴타당도가 모두 양호하였고, 확인적 요인분석에서도 적합한 모형임이 검증되었다. 이에 대해 보다 구체적으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 23문항으로 구성한 문제행동선별척도는 수업 내 문제행동과 수업 외 문제행동으로 분류되며, 각각 4개와 3개의 요인으로 구성된다. 수업 내 문제행동과 수업 외 문제행동은 각각 구조적으로 적합한 척도임을 확인하였다. 수업 내 문제행동은 '수업 준비 행동' 4문항, '수업 방해 행동' 4문항, '수업 내 공격행동' 3문항, '수업 내 위축행동' 3문항으로 분류했고, 수업 외 문제행동은 '수업 외 규칙위반행동' 3문항, '수업 외 공격 행동' 3문항, '수업 외 위축 행동' 3문항으로 분류하였다. 선행연구에 의하면, 학교 장면에서의 문제행동은 수업시간 뿐 아니라 휴식시간이나 점심시간, 장소 또한 교실 뿐 아니라 복도 및 식당에서도 나타나며 각 장소에 따라 문제행동의 유형도 달라지므로(강삼성, 이효신, 2012), 이 연구에서 문제행동의 유형을 수업 내와 수업 외로 구분한 것은 문제행동의 구체적인 행동 유형을 파악하는데 적절한 것으로 보인다. 또한, 이렇게 수업 내와 수업 외로 문제행동을 파악함으로써 교사들이 학생들의 행동과 생활지도를 할 때 더욱 구체적인 개입을 할 수 있을 것으로 기대된다. 한편, 성병창, 강찬동과 황희숙(2004)의 연구에서 학생들이 스스로 학교장면에서 문제행동 발생 정도를 평정한 결과 수업시간에 떠들고 장난치기, 좌측통행을 하지 않고 복도에서 뛰어다니기, 학교시설이나 물건을 함부로 만지기, 화장실 깨끗이 사용하지 않기, 친구들 간에 욕설하기 등의 행동에 대해 잦은 빈도로 발생하고 있는 문제행동이라고 인식하고 있음을 확인하였는데 이 연구의 척도에도 비슷한 문항으로 구성된 것으로 보아 실제 학교 장면에서 관찰할 수 있는 문제행동으로 구성된 것이라 할 수 있다.

둘째, 문제행동선별척도의 신뢰도 분석 결과 전반적으로 양호한 내적일관성이 지지되었다. 또한 상관분석을 통해 검사-재검사를 실시하여 하위요인의 신뢰도를 살펴본 결과 수업 내 공격행동과, 수업 외 공격행동을 제외한 모든 하위유형에서 높은 상관이 나타났다. 하지만 공격행동의 경우 정적 편포를 보였고, 0점에 해당하는 사례를 제외하고 분석하였을 때에도 검사-재검사 신뢰도가 다소 낮게 측정되었다. 이는 일차적으로는 일부 사례를 제외한 후 남은 사례수가 적어 충분한 정상분포를 보이지 못한 것이 주요 원인이고, 수업 중에 나타나는 공격행동의 빈도가 높지 않기 때문인 것으로 보인다. 그러나 이러한 통계적 문제점에도 불구하고 수업 내, 외의 공격행동은 최근 극심해지는 학교폭력 등의 심각한 문제행동에 해당하기 때문에 그 중요성을 고려해

야 할 필요성이 있다. 따라서 연구진은 이 소척도의 중요성을 고려하여 하위요인을 유지하는 것이 현장에서는 더 필요하다고 판단하였다. 이러한 점을 제외하고는 문제행동선별척도는 비교적 안정적인 도구임을 확인하였다.

셋째, 문제행동선별척도는 기존에 타당화하여 사용하고 있는 척도인 TRF, TOCA-C와 비교적 높은 상관을 보여 척도로서의 타당도가 양호하다는 것을 확인하였다. 이 척도는 TRF, TOCA-C와 전체 척도에서 높은 상관을 보였다. 소척도 상으로도 수업 방해 행동, 수업 내 공격행동, 수업 외 규칙위반행동, 수업 외 공격행동은 TRF의 외현화 문제, TOCA-C의 파괴적 행동과 중간 또는 높은 수준의 상관을 보였고, 수업 내 위축행동과 수업 외 위축행동은 TRF의 내재화 문제와 중간수준 정도의 상관을 보였다. 모든 척도는 TOCA-C의 친사회적 행동과 중간수준 이상의 부적 상관을 보여 개념적으로 명확히 변별된다는 것을 보여주었다. 이를 통해 문제행동선별척도는 TRF보다 훨씬 적은 수의 문항으로 다양한 문제행동을 선별할 수 있음을 알 수 있다. 또한 한국 초등학교 맥락에서 모든 문항을 개발하였다는 점에서 TOCA-C보다 문화적인 타당성을 갖추었다고 볼 수 있다.

이 연구는 학교장면에서 예방적 개입을 위해 교사가 직접 문제행동을 관찰하여 문제행동을 선별할 수 있는 교사 평정 척도를 개발하였다는 점에서 의의가 있다. 선행 연구에 의하면, 유・아동은 자신의 정서 상태를 인식 및 표현하는 능력이 부족하기 때문에 대부분의 문제행동은 부모나 교사에 의해 발견된다(이경숙, 2012). 학령기에 접어들며 아동이 학교에서 보내는 시간이 점차 증가함에 따라 교사는 아동의 문제행동을 가까이서 관찰할 기회가 많아지고, 부모에 비해 아동의 문제행동에 대한 객관적인 평가가 가능하다(Emst, Moye, 2013). 하지만 기존에 국내에서 사용하고 있는 문제행동선별척도는 대부분 부모보고 혹은 자기보고식 평정도구가 대부분이며, 교사보고에 의한 평정도구가 있어도 문항 수가 지나치게 많아 전체 학급을 대상으로 실시하기에는 교사의 부담이 크다는 제한점이 있었다. 따라서 신뢰도 및 타당도를 검증한 교사 평정척도의 개발은 문항 수가 많지 않고, 아동・청소년의 문제행동을 학교장면에서 교사가 직접 평정 가능하므로 문제행동을 객관적으로 파악하는 데 유용하게 사용할 수 있다. 둘째로, 학교장면에서 발생가능한 문제행동을 수업 내와 수업 외로 구분하여 수업 내 뿐만 아니라 수업 외에서 발생 가능한 문제행동을 아울러 파악할 수 있는 척도를 개발하였다는 점에서 상황별 문제행동의 유형 및 패턴을 이해하는 데 도움을 줄 수 있다는 의의가 있다. 선행연구에서는 대부분 수업 내, 외로 상황별 구분을 하지 않고 빈도, 대상자 개인특성(예, ADHD, 품행장애 등)에 의해 문제행동을 선정하였다(민지영, 김은경, 2011; 소명희, 김윤희, 2016; 이선아, 이효신, 2015). 이 척도는 문제행동의 발생 장면에 따라 구분하여 파악이 가능하므로, 그에 대한 대처나 개입을 통해 문제행동을 감소시키는 데 더 유용할 것이다. 즉, 학생의 문제행동을 교사가 직접 평가하고 구체적으로 지도하는 것이 가능할 것이다. 마지막으로, 이 연구에서 개발한 문제행동선별척도는 행동중심으로 평가하기 때문에, 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support, PBS)과 같은 행동 중심의 개입에 적극 활용할 수 있다는 장점을 갖추었다는 의의가 있다. 긍정적 행동지원(PBS)이란, 문제행동이 발생하기

전 학생들에게 행동 개입을 하는 예방적 차원의 접근이며 이를 촉진하기 위한 증거기반의 3단계 차원이 있다(Sugai, Horner, 2009; Caldarella, Shatzer., Gray, Young, K. R., & Young, 2011). 1단계는 학교의 모든 환경에서 모든 학생과 교직원이 참여하는 보편적 예방 지원체계이다. 1단계에서 학생들의 바람직한 기대행동을 선정하고, 이를 가르치면서 문제행동을 사전에 예방하려는데 초점을 둔다. 2단계는 1단계 개입이 효과가 없는 학교에서 의뢰된 10~15%의 학생들을 위한 표적 집단 개입을 실시한다. CICO(Check-In/Check-Out), 사회 기술 훈련, 자기점검 등과 같은 개입방법을 사용할 수 있다. 마지막으로 3단계는 1,2차 개입에서 효과를 보지 못한 심각한 문제행동을 보이는 학생들을 위한 개별지원체계이다. 이는 전체에서 1~5%에 해당하는 소수 학생을 대상으로 하며 문제행동의 기능을 분석하고 기능에 따른 중재 계획을 작성하여 해당 학생에게 가장 효과적일 수 있는 개별화된 지원을 한다. 문제행동선별척도를 통해 학교 내 문제행동을 측정하여 고위험군을 선별함으로써, 2단계 및 3단계 PBS 개입의 대상을 선별하는 것에 유용하게 활용될 수 있으며, 사전, 사후 평가 기능으로 개입의 효과를 측정하는 성과변인, 3단계 지원의 문제행동 기능평가(A-B-C) 실시를 위한 기초 자료로 활용할 수 있을 것이다.

이러한 유용성에도 불구하고 이 연구에서 개발한 문제행동선별척도에는 다음과 같은 제한점이 있다. 첫째, 문제행동선별척도는 인터뷰 형식이 아닌 체크리스트형식이기 때문에 심도 있는 문제행동 파악이 어렵다. 따라서 문제행동선별척도를 사용한 뒤, 필요에 따라 교사와 학생간의 면담을 실시하여 세부적인 문제행동 및 강도를 파악하는 것이 필요하다. 둘째, 척도 문항 구성이 수업 내 문제행동과 수업 외 문제행동으로 구성되었고, 일부는 교실 외의 행동에 대한 정보가 있으면 판단이 더 쉬워질 것이라는 점이다. 이는 다른 교사나 참조인의 도움을 받으면 더욱 신뢰도가 높아질 것이다. 학교 내에서 교사의 보다 많은 관심과 교내 의사소통으로 해결될 수 있을 것이다. 이선아와 이효신(2015)은 가정과 학교, 지역사회 간의 연계를 통해 행동 수정 및 지원이 폭 넓게 이뤄질 필요가 있다고 하였다. 그러므로 교사는 학교장면 뿐 아니라 타 직역의 교원, 직원 및 학부모와의 상호작용과 학생에 대한 지속적인 관심을 가지며 전반적인 이해와 정보를 습득할 필요가 있겠다. 이를 통해 한국의 학교상황에서도 행동의 결과에 따른 체벌 중심의 생활지도나 문제행동 후 사후개입보다 예방적 차원의 개입을 통해 학생들의 문제행동을 줄이고 바람직한 행동을 증진시킬 수 있기를 기대한다. 셋째, 방법론적인 부분에서 문제행동선별척도는 교사가 학생을 직접 측정하는 도구로 한정연구기간에 맞춰 짧은 시간 내에 많은 학생들을 평가해야만 했다. 이러한 과정에서 교사들은 수행의 어려움을 보고하였고 연구팀에서는 이를 해결하고자 간결하게 척도문항에 대한 내용만으로 설문내용을 구성하였기 때문에 인구통계학적 특성을 조사하지 못했다는데 한계점을 지닌다. 이후 진행되는 연구에서는 교사와 학생의 인구통계학적 특성을 조사하고 문제행동선별척도와의 관계를 검증해야할 필요가 있겠다. 넷째, 이 연구에서는 문제행동선별척도가 측정하고자하는 특성을 살펴보기 위해 YSR을 통해 수렴 타당도를 검증하였다. 하지만 외적변수를 통한 변별타당도 검증은 이루어지지 않았다는

점에서 한계점을 나타내고 있다.

참고문헌

김미선 (2016). 긍정적 행동지원의 실행과 과제. 한국정서·행동장애아교육학회 학술대회논문집. 1-14.

김민영, 김영아, 오경자 (2012). 한국판 아동청소년행동평가 척도 교사용(TRF) 표준화 연구. 한국심리학회지: 학교, 9(2), 367-391.

김영한, 조아미, 이승하, 변해진 (2013). 청소년 문제행동 저연령화 실태 및 정책 과제 연구. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-366.

김은경, 민지영 (2011). 긍정적 행동지원이 ADHD 아동의 수업참여 행동과 공격행동에 미치는 효과. 정서·행동장애연구, 27(2), 1-32.

교육부 (2019). 2019년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표. 세종: 교육부.

성병창, 강찬동, 황희숙 (2004). 초 중등학교 학교훈육에 대한 종합적 분석과 대책 수립에 관한 연구. 한국교육저널, 31(1), 281-314.

소명희, 김윤희 (2016). 긍정적 행동지원이 ADHD 아동의 가정 내 자율학습시간 문제행동과 과제참여행동에 미치는 효과. 한국심리학회지: 발달, 29(3), 165-193.

시민일보 (2014. 08. 22). 초·중·고교 상·벌점제 내달 폐지.

연합뉴스 (2019. 05. 19). 매 맞는 교사 늘었다 "교권 인식 개선 필요".

이경숙 (2012). 한국 영유아 정신건강 증진을 위한 실태조사 및 서비스 요구도 연구. 한국보육지원학회지, 12(3), 211-238.

이경숙, 신의진, 신동주, 전연지, 박진아 (2003). 한국판 영유아 행동문제 평가척도(Korean Behavior Assessment System for Children, K-BASIC) 표준화 예비연구. 한국심리학회지: 발달, 16(4), 175-191.

이경숙, 신의진, 전연진, 박진아 (2004). 한국 유아 행동문제의 경향과 특성: 서울지역을 중심으로. 한국심리학회지: 발달, 17(4), 53-73.

이동형 (2014). 학생훈육에 대한 대안적 접근의 필요성. 한국심리학회 학술대회 자료집, 2014(1), 178-178.

이영아, 김보성, 민윤기 (2008). 초등학생의 문제유형에 따른 학교생활 적응과 정신건강. 사회과학연구, 19, 47-60.

이영애, 정현희 (2015). 청소년 내재화 및 외현화 문제행동의 변화양상과 영향요인. 청소년상담연구, 23(2), 253-276.

이효신, 강삼성 (2012). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 초등학생의 문제행동과 학교생활 만족도에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 28(3), 1-35.

이효신, 이선아 (2015). 초등학교 학생의 수업 중 문제행동 개선을 위한 학급차원의 긍정적 행동지원의 적용. 정서·행동장애연구, 31(2), 61-84.

이효정 (2014). 문제행동에 대한 새로운 접근. 교육비평(34), 276-287.

오경자, 김영아 (2011). ASEBA 아동 청소년 행동평가척도 매뉴얼. 서울: ㈜ 휴노.

장은진, 이미영, 정재우, 조광순, 이동형, 송원영, 한미령 (2018). 다층지원체계 중심의 긍정적 행동지원에 관한 한국과 미국의 실험연구 비교분석. 한국심리학회지: 학교,

15(3), 399-431.

정승아, 안동현, 정선녀, 정윤경, 김윤영 (2008). 청소년 정신건강 및 문제행동 선별검사 개발 연구. 대한신경정신의학회지, 47(2), 168-176.

홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *Korean Journal of Clinical Psychology*, *19*(1), 161-177.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile. Burlington*: University of Vermont Press.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT:: Aseba.

American Psychiatric Association. (2013). *Desk reference to the diagnostic criteria from DSM-5®. American Psychiatric Pub*. 권준수, 김재진, 남궁기, 박원명, 신민섭, 유범희, 윤진상, 이상익, 이승환, 이영식 이헌정, 임효덕 (2018). <정신질환의 진단 및 통계 편람>. 서울: ㈜학지사.

Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). The effects of school-wide positive behavior support on middle school climate and student outcomes. *RMLE Online, 35*(4), 1-14.

Emst, J. V., & Moye, J. J. (2013). Social adjustment of at-risk technology education students. *Journal of Technology Education, 24*(2), 2-13.

Fornell, C., &Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics.

Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. Academic emergency medicine, 12(4), 360-365.

Kellam, S. G., Branch, J. D., Agrawal, K. C., & Ensminger, M. E. (1975). *Mental health and going to school: The Woodlawn program of assessment, early intervention, and evaluation.* Chicago: University of Chicago Press.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2009). Teacher observation of classroom adaptation-checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 42*(1), 15-30.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity 1. *Personnel psychology, 28*(4), 563-575.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality, 17*(4), 223-237.

Werthamer-Larsson, L., Kellam, S., & Wheeler, L. (1991). Effect of first grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology, 19*(4), 585-602.

Zar, J. H. (1999). Biostatistical Analysis. 4th edition. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

원 고 접 수 일 : 2019. 10. 15.
수정원고접수일 : 2019. 12. 15.
최종게재결정일 : 2019. 12. 28.

한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2019, Vol. 16, No. 3, 433-451

Development and Validation of Classroom Problem Behavior Scale - Elementary School Version(CPBS-E)

Wonyoung Song[1)] Eun Jin Chang[2)] Gayoung Choi[1)] Jae Gwang Choi[1)]
Kwang-Sun Cho Blair[3)] Sung-Doo Won[4)] Miryeung Han[2)]

[1)]Konyang University [2)]Korea Baptist Theological University
[3)]University of South Florida [4)]Ajou University

This study aimed to develop and validate the Classroom Problem Behavior Scale - Elementary School Version (CPBS-E) measure which is unique to classroom problem behavior exhibited by Korean elementary school students. The focus was on developing a universal screening instrument designed to identify and provide intervention to students who are at-risk for severe social-emotional and behavioral problems. Items were initially drawn from the literature, interviews with elementary school teachers, common office discipline referral measures used in U.S. elementary schools, penalty point systems used in Korean schools, 'Green Mileage', and the Inventory of Emotional and Behavioral Traits. The content validity of the initially developed items was assessed by six classroom and subject teachers, which resulted in the development of a preliminary scale consisting of 63 two-dimensional items (i.e., Within Classroom Problem Behavior and Outside of Classroom Problem Behavior), each of which consisted of 3 to 4 factors. The Within Classroom Problem Behavior dimension consisted of 4 subscales (not being prepared for class, class disruption, aggression, and withdrawn) and the Outside of Classroom Problem Behavior dimension consisted of 3 subscales (rule-violation, aggression, and withdrawn). The CPBS-E was pilot tested on a sample of 154 elementary school students, which resulted in reducing the scale to 23 items. Following the scale revision, the CPBS-E was validated on a sample population of 209 elementary school students. The validation results indicated that the two-dimensional CPBS-E scale of classroom problem behavior was a reliable and valid measure. The test-retest reliability was stable at above .80 in most of the subscales. The CPBS-E measure demonstrated high internal consistency of .76-.94. In examining the criterion validity, the scale's correlation with the Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist (TOCA-C) was high and the aggression and withdrawn subscales of the CPBS-E demonstrated high correlations with externalization and internalization, respectively, of the Child Behavior Checklist - Teacher Report Form CBCL-TRF). In addition, the factor structure of the CPBS-E scale was examined using the structural equation model and found to be acceptable. The results are discussed in relation to implications, contributions to the field, and limitations.

Key words : Elementary school student, problem behavior scale, teacher, scale development, validation

< 부 록 >

초등학생 문제행동선별척도: 교사용

학생 이름 ( )

위 학생의 학교 생활에 대하여 다음 질문을 읽고 해당하는 정도에 답해주세요.

매우 그렇지 않다, 2. 그렇지 않다, 3. 보통이다, 4. 그렇다, 5. 매우 그렇다

수업 내 문제행동

소척도		문 항
수업 준비행동	1.	수업 시작 후에도 계속 자기 자리에 앉지 않는다.
	2.	수업 종이 친 뒤 한참 후에야 교실에 들어온다.
	3.	교사의 수업 시작 후에도 친구와 계속 떠든다.
	4.	수업 시작에도 불구하고 교과서, 필기구 등을 준비하지 않는다.
수업 방해행동	5.	수업 중 혼자서 중얼거리거나 노래를 부르는 등 불필요한 소리를 낸다.
	6.	수업 중 친구와 떠들거나 친구에게 장난을 친다.
	7.	수업과 전혀 관련 없는 질문이나 불평을 한다.
	8.	모둠활동 시 관련 없는 행동만 하거나 장난을 친다.
수업 내 공격행동	9.	수업 중 친구들을 때리거나 발로 차는 행위를 한다.
	10.	교사의 주의에 반항하거나 대든다.
	11.	수업 중 친구들에게 욕을 하거나 물건을 던진다.
수업 내 위축행동	12.	수업시간에 집중하지 않고 힘없이 멍하니 있다.
	13.	수업 중 교사의 질문에 답변을 거의 하지 않는다.
	14.	수업 중 급우들과의 상호작용을 거의 하지 않는다.

수업 외 문제행동

소척도		문 항
규칙위반행동	1.	교사의 주의에도 불구하고 복도나 교실에서 뛰어다닌다.
	2.	교사의 주의에도 불구하고 1인 1역(청소)을 수행하지 않는다.
	3.	자신이나 공동의 물건을 제대로 정리하지 않는다.
수업 외 공격행동	4.	자신의 뜻대로 되지 않을 때 욕을 한다.
	5.	은어, 비속어를 습관적으로 사용한다.
	6.	화가 나면 소리를 지른다.
수업 외 위축행동	7.	스트레스 상황이나 대인관계 문제 발생 시 우는 행동을 보인다.
	8.	자신의 뜻대로 되지 않을 때 입을 다물고 대답하지 않거나 피한다.
	9.	갈등상황이 되면 자신을 비하하는 말을 한다.