

아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향: 자아존중감의 조절효과 검증

김 자 영
(성균관대학교)

본 연구에서는 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴보았으며, 그 과정에서 자아존중감의 조절효과를 중심으로 분석하였다. 본 연구는 한국 아동청소년 패널 자료 중에서 중학교 1학년 패널 제3차년도(2012) 데이터를 활용하여 아동의 정서학대 경험 수준과 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 직접적인 영향을 살펴보고, 아동의 정서학대 경험 수준과 학교생활적응 간의 관계에서 자아존중감의 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 분석결과에 의하면, 정서학대 경험 수준은 학교생활적응에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 자아존중감은 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 영향을 미치는 데 있어서 조절효과를 보이는 것으로 드러났다. 이때, 본 연구결과에서 확인된 자아존중감의 조절효과는 심리정서적 및 행동과 관련하여 자아존중감이 보호요인으로 제시되었던 기존 연구결과와는 상반되는 방향으로의 조절효과로 주목할 필요가 있다. 따라서 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 부정적인 영향을 미치는 과정에서 자아존중감의 정도가 그 영향력을 조절할 수 있다는 분석결과와 관련하여 정서학대 피해아동의 학교생활적응 향상을 위해서 피해아동의 자아존중감의 수준에 따른 차별화된 심리 정서적 프로그램 및 치료가 제공될 필요가 있으며, 또한 이와 관련한 정책 및 프로그램 개발에 대한 지속적인 관심과 연구가 이루어져야 할 것이다.

주요용어: 아동, 정서학대, 자아존중감, 학교생활적응, 조절효과

■ 투고일: 2014.7.29 ■ 수정일: 2014.8.25 ■ 게재확정일: 2014.9.18

I. 서론

「2012 아동학대현황보고서」에 따르면 2012년 아동보호전문기관에 접수된 아동학대 신고는 총 10,943건으로, 중복학대를 별도로 구분하지 않고 아동학대사례 유형의 분포를 살펴보면 정서학대가 3,785건으로 가장 많았고, 신체학대와 방임이 각각 2,858건, 2,849건으로 유사한 수준을 보였으며, 성학대는 446건으로 가장 적게 발생된 것으로 확인되었다(보건복지부, 2013).

아동학대¹⁾는 아동의 발달 과정에 있어서 신체적·심리·정서적으로 위험한 결과를 초래하는데, 학대를 경험한 아동은 불안 및 공격성을 보이고(박덕숙, 2002), 그리고 사회적인 상황에서 위축적인 태도를 취하며(박기원, 2014) 또한 아동의 자아존중감 및 자살생각에도 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다(장용환·송지혜, 2011). 마찬가지로 학대 경험은 아동의 학습장애에도 심각한 지장을 초래하고 있는 위험요인으로 드러나고 있다(김미숙·박명숙, 2004). 아동학대는 정도에 따라서 단 한 번의 학대경험만으로도 아동은 치명적인 상처를 받게 되는데(김영현, 2007), 무엇보다도 단순히 아동기에만 머물지 않고 지속적인 영향력을 행사하여 청소년기 또는 성인기에 이르기까지 부정적 영향을 미치게 하고 있다(Widom, 1996).

신체학대와 성학대는 학대로 분명히 인식하면서 정서학대나 방임은 위급한 상황이 아니어서 학대가 아니라고 잘못 인식하는 경우가 있는데(김영미, 2002), 정서학대가 아동에게 미치는 영향은 심각한 편으로 이에 대해 구체적으로 살펴보면, 정서학대는 아동의 행동적, 정서적 부적응 문제를 일으키는 주요한 원인으로 장기적으로 아동발달에 치명적인 영향을 미치는 것으로 제시되었다(Hart&Brassard, 1987). 그리고 정서학대로 인하여 아동은 자아존중감이 손상되고 정서에 손상을 받게 되며(허남순, 1993), 동료와의 관계에 자신감이 없거나 어머니와의 관계에 있어서도 신뢰감이 부족해지는 경향이 있다(Mullen et al., 1996). 또한 정서학대를 지속적으로 경험하는 아동은 신체학대를 경험한 아동보다 더 다양한 후유증을 보이는 것으로 확인되었는데, 심리적인 협박 및

1) 2000년 1월 개정된 우리나라 아동복지법 제2조 제4항에서는 아동학대의 개념을 '아동학대라 함은 보호자를 포함한 성인에 의하여 아동의 건강·복지를 해치거나 정상적 발달을 저해할 수 있는 신체적·정신적·성적폭력 또는 가혹행위 및 아동의 보호자에 의하여 이루어지는 유기와 방임을 말한다'라고 규정하여 적극적인 가해행위 뿐만 아니라 소극적 의미의 유기와 방임 행위까지 아동학대의 정의에 명확히 포함한다.

욕설 등의 지속적인 경험으로 인하여 아동은 자아존중감이 저하될 뿐만 아니라 우울, 내재화된 공격성을 표출하는 것으로 나타났다(안동현 외, 2003).

비교적 정의하기 쉽고 외견상 뚜렷한 징후를 보이는 신체학대에 관한 연구에 비해 개념상 정의가 모호하고 양적측정이 어려운 정서학대에 대한 연구는 그리 많지 않은 상황이다. 그러나 정서학대가 다른 어떤 유형의 학대보다도 아동의 행동적 및 심리·정서적 문제에 대해서 더 강력한 예언변인임을 제시하고 있는 연구결과(Mullen et al., 1996)에 근거하여, 본 연구에서는 아동의 정서학대 경험에 초점을 맞추어 아동의 정서학대 경험 이후 나타날 수 있는 다양한 심리·정서적 부적응 행동 중에서 특히 학교생활 적응에 주목하여 실증적으로 분석하고자 한다. 왜냐하면 학교는 지식을 전달할 뿐만 아니라 아동이 공동체생활을 통해서 협동심을 기르며, 올바른 가치관을 형성하도록 도와주는 역할을 하기 때문에(김재순, 2013), 결과적으로 학교생활에 잘 적응하는지의 문제는 아동 발달과 관련하여 중요한 의미를 지니고 있으며, 나아가 청소년기 및 성인기 발달에 큰 영향을 미친다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구를 통해 아동의 정서학대 경험과 학교생활적응과의 관련성에 대해 보다 심층적으로 살펴볼 필요가 있다.

한편, 자아존중감이 높은 학생은 교사와의 관계가 원만하며 학교규칙 및 수업태도 등에 긍정적으로 작용하기 때문에 결과적으로 학교생활 적응에 있어서 긍정적인 영향을 미치게 되며(송경아, 2008) 그리고 자아존중감이 높은 아동일수록 학교생활 전반에서 높은 적응력을 보이는 것으로 나타난 기존의 연구결과(이경님, 2003; 이정윤·이경아, 2004; 하현주 외, 2008; 김혜원, 2009; 신미 외, 2012)들을 고려해볼 때, 자아존중감과 학교생활적응과의 관련성을 파악할 수 있다. 따라서 아동의 학교생활적응 측면에서 정서학대 경험 수준이 미치는 영향에 대해 자아존중감을 조절변인으로 투입하여 좀 더 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

학대와 자아존중감의 관련성을 다룬 선행연구들(황찬구, 1989; 김양희, 1995; 박정연, 2001; 이채남, 2006; 장용환·송지혜, 2011)은 많이 보고되고 있으나, 학대와 자아존중감, 학교생활적응 간의 관계를 분석한 연구는 부족한 상황으로, 아동학대 경험이 학업성취 및 일탈행동에 영향을 미치는 과정에서 자아존중감의 매개효과가 있음(배화옥, 2010)을 규명하거나 부모의 신체적 학대가 보호관찰대상청소년들의 우울행동에 미치는 영향에 있어서 자아존중감의 조절효과를 검증한 연구(김기환, 2009)에 그치고 있다.

이에 본 연구에서는 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향을 파악하고 아울러 이 두 변인간의 관계를 개인 내적변인이라 할 수 있는 자아존중감이 어떻게 조절하는 지에 초점을 맞추어 살펴보고자 한다. 이를 통해 이들 변인들 간의 상대적 영향을 밝혀 아동학대 관련 연구에 기초자료를 제공하고, 그리고 무엇보다도 정서학대 피해아동의 학교생활적응을 향상시키기 위해서 아동의 자아존중감 수준에 따른 차별화된 심리 정서적 접근 및 관련 정책 방안을 마련하기 위한 실천적·정책적 근거를 제시하고자 한다. 본 연구의 목적은 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 어떻게 영향을 미치는지를 자아존중감의 조절효과를 중심으로 분석하는 것으로 이에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 아동의 정서학대 경험 수준은 학교생활적응에 영향을 미치는가?

둘째, 자아존중감은 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향을 조절하는가?

II. 이론적 배경

1. 정서학대의 개념정리 및 이론

정서학대의 경우 다른 학대유형과는 달리 학자들마다 다양한 용어로 사용되어지고 있는데, 국외에서는 ‘psychological maltreatment’, ‘emotional abuse’, ‘psychological abuse’, ‘emotional maltreatment’, ‘soul murder’, ‘psychological battering’로 사용되고 있으며, 미국은 ‘emotional abuse’를, 영국은 ‘psychological maltreatment’를, 국내에서는 ‘심리적 학대’, ‘정서적 학대’, ‘언어적 학대’등을 상호보완적으로 사용하고 있다(최지원, 2014).

중앙아동보호전문기관에 의하면 정서학대란 보호자를 포함한 성인이 아동에게 행하는 언어적 모욕, 정서적 위협, 감금이나 억제, 기타 가학적인 행위를 말하며 언어적·정신적·심리적 학대라고도 하는데, 구체적인 정서적 학대행위는 원망적·거부적·적대적 언어 폭력, 잠을 재우지 않는 것, 강제로 머리를 자르는 행위, 형제나 친구 등과 비교하는

행위, 가족 내에서 왕따 시키는 행위, 아동이 보는 앞에서 자주 부부싸움을 하거나 배우자를 폭행하는 행위, 돈을 벌어 오라고 위협하거나, 아동의 나이에 적절치 않은 과도한 일을 시키는 행위 등이 있다²⁾.

정서학대는 직접적인 학대와 간접적인 학대로 구분되는데, 먼저 직접적인 학대는 아동에게 습관적으로 소리를 지르거나 무시하는 행동, 아동을 거부하는 행동이나 언어, 아동의 특별한 정서적 문제에 대하여 전문가의 도움을 구하지 않거나 적절히 반응하지 못하는 것 등을 가리키며 다음으로 간접적인 학대는 부부간의 불화에 의한 구타, 폭언 등으로서 아동에게 정신적인 손상을 가하는 행위를 의미한다(허남순, 1993). 그리고 주양육자가 아동에 대해 거부하는 태도를 보이고, 고립시키고, 착취하고, 아동으로 하여금 모멸감을 느끼게 하는 행위 등도 정서학대에 해당된다(Angelika & Patricia, 1991). 또한 정서학대는 아동을 비방 및 위협, 희생양을 만들거나 아동을 타락시키는 행동 등의 명백한 행동과 아동의 정서적 요구를 만족시켜 주지 않거나 적절한 치료와 통제를 하지 않는 등의 태만행동도 포함된다(문영희, 2004: p.17).

정서학대 이론에 대해 살펴보면 다음과 같다³⁾. 생태학적 패러다임에는 3가지 이론의 범주가 아동의 정서학대의 이론 분석에 적용되는데, 그 범주로는 생태학적 맥락이론(Ecological context theory), 가족해체이론(Family breakup theory), 생태학적 결핍·욕구이론(Ecological/deficiency needs theory)이 있다. 첫째, 생태학적 맥락이론에서는 아동의 정서학대를 한 가지 이상의 생태학적 요소들의 기능장애 결과로 보는데, 지역사회 차원에서 사회자원의 부적절성과 고립, 실업과 같은 부정적 요소는 부모를 좌절감과 무능함에 빠뜨리고 학대를 유발시키게 한다. 둘째, 가족해체이론에 의하면 정서학대의 근본적인 원인은 가족의 해체와 부모의 별거에 있다고 언급하는데, 가족해체는 아동에게 정서적 고통이 되고 스트레스 요인으로 작용하며, 성인들과의 관계에 대한 두려움, 의기소침과 위축, 불신, 사교성 부족을 유발시킨다. 또한 아동은 부모의 별거 사실이나 그 이유를 알지 못하며 한쪽 부모에게 거부감을 느끼거나 자신이 부모에게 짐이 된다고 여기게 된다. 마지막으로 생태학적 결핍·욕구이론에서는 인간의 생태학적 환경과 아동 발달의 결핍욕구의 개념이 상호 통합되면서 정서학대에 ‘태만(omission)과 가해(commission)’ 라는 행동을 포함시키는데 태만은 기본적인 정서적 욕구를 충족시키기

2) 중앙아동보호전문기관(2014). <http://korea1391.org/>

3) 문영희(2004). 아동학대와 레질리언스. 서울: 유풍출판사. pp.67-71.

위해 개개인의 노력을 부인하거나 좌절시키는 정서적 무시와 감정적 둔감을 의미하며, 가해는 아동의 정서적 안녕에 손상을 주는 행위로 거부, 창피주기, 위협, 고립, 타락, 착취, 정서적 반응 부정 등이 있다.

종합해보면 본 연구에서는 정서학대를 부모를 비롯한 주 양육자가 아동의 정상적인 발달을 저해할 수 있는 언어 및 심리·정서적인 폭력이나 가혹행위를 하는 것으로 정의하고자 한다.

2. 정서학대와 학교생활적응간의 관계

우선 학교생활적응의 개념에 대해 간략히 살펴보면, 학교생활적응이란 학생의 모든 행동이 학교환경과의 상호작용에서 잘 조화되고 성공적인 관계를 형성시킴으로써 교사, 다른 학생과 같은 의미 있는 타인들과 원만한 인간관계를 유지해가며 학교수업에 적극적으로 학교 규칙에 순응하며 독립된 한 개인으로서의 역할을 수행해가는 것으로 교사 관계, 친구관계, 학교수업, 학교 규칙의 하위영역으로 정의된다(이미라, 2001). 학생들은 학교생활의 교과 및 특별 활동에서 자신의 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 또한 교사 및 학생과의 관계가 잘 형성될 때 학교생활적응이 잘 되고 있다고 할 수 있는 반면에 학교생활에서 자신의 욕구를 만족시키지 못할 때 심리정서적인 불안 및 여러 문제행동이 발생할 수 있는데 이를 학교생활 부적응⁴⁾이라 할 수 있다(김광수, 2003).

일반적으로 가정에서 학대를 경험한 아동은 자신의 주요 활동영역인 학교생활적응에 어려움이 있는 것으로 밝혀지고 있는데, 학대로 인하여 아동은 학교규칙을 지키는데 어려움을 가지며(은희정, 2002; 서진영, 2005), 그리고 피학대아동은 학대를 경험하지 않은 아동에 비해서 학습능력이 비교적 낮고, 특히 학대기간과 아동의 섹하기 능력 간에 상관관계가 있는 것으로 나타났다(김미숙·박명숙, 2004). 또한 학대받은 아동은 집중력 장애, 과잉행동, 인지 손상 등으로 인하여 학업성취가 어려우며 부모에 대한 분노가 교사에게 전위되어 수업방해 행위를 보이는 것으로 악순환이 계속된다(오영은, 2000).

⁴⁾ 학교생활 부적응이란 학교라는 환경 및 생활에 적응하지 못하는 일체의 적응장애라고 말할 수 있는데, 부적응은 적응에 단순히 반대되는 개념이 아니라 적응상의 장애행동을 의미하며, 이는 곧 비정상적인 행동으로 해석될 수 있다(한상철 외, 2003: p.260).

결과적으로 학대는 가정 안에서만 끝나는 것이 아니라, 학교 더 나아가 성인이 되어서도 많은 영향을 미치게 된다(은희정, 2002).

남정숙(2004)의 연구결과에 의하면 신체적 학대, 정서적 학대, 방임 중에서 학교생활 부적응 행동에 통계적으로 유의한 것으로 나타난 변인은 방임과 정서적 학대로 드러났는데, 즉 방임 및 정서적 학대의 경험이 많을수록 사회적·정서적·학업적 측면에서 학교생활 부적응이 많이 나타났다. 그리고 박덕숙(2002)은 부모의 학대유형과 불안, 공격성 및 학교적응의 관계를 분석하였는데, 정서학대를 경험한 아동은 심리적 불안감 및 공격성향이 높으며 그리고 교사 및 교우관계는 원만하지 않으며, 학교규칙 역시 지키지 않는 것으로 확인되었다. 또한 박정연(2001)은 정서학대에 해당되는 언어적 공격을 많이 당할수록 아동의 학교적응력이 낮아지는 것을 보여주었는데, 언어적 공격성은 아동의 학교수업에 가장 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이처럼 정서학대와 아동의 학교생활적응과의 관련성을 규명한 기존연구들과는 달리 정서학대가 아동과 교사와의 관계에 영향을 미치지 않은 것으로 확인된 연구결과(김민강, 2002; 한혜선, 2008)도 있다.

Leiter & Johnsen(1997)은 피학대아동은 학교생활적응에 어려움을 가질 가능성이 높다는 점을 사회학습이론, 발달이론, 외상적 접근이론 그리고 행동수정이론에 근거하여 언급하였는데 이와 관련해서 살펴보면 다음과 같다. 먼저 사회학습이론(social learning theory)에 의하면, 가정에서 학대를 받은 아동은 폭력을 이미 학습하게 되어 학교생활에서도 파괴적인 행동을 보일 가능성이 높아져서 아동의 학습을 저해할 수 있다고 하였고 다음으로 발달이론(development theory)에서는 아동을 학대한 부모는 아동의 발달과정에서 욕구(need)에 대한 관심을 가지지 못하는데 이는 아동의 지적발달에 부정적인 영향을 미치게 되어 결과적으로 아동은 학교에서 매우 빈약한 성취를 하게 된다고 주장한다. 그리고 외상적 접근이론(traumagenic approach theory)에 따르면 학대로 인하여 아동은 상처, 낙인, 무력감을 경험하면서 자아존중감 및 자기효능감이 약해지고 분노조절을 잘하지 못하며 성인에 대한 불신감을 가질 수 있게 되어 학교와 유대감을 형성하는데 어려움을 가질 가능성이 높아지게 된다. 마지막으로 행동수정이론(behavior modification theory)에서는 아동에게 체벌이나 학대를 가함으로써 아동의 어떤 행동을 감소시킬 수 있는데, 이러한 체벌 및 학대는 학교에서의 아동의 학습과 참여양상에 매우 부정적인 영향력을 행사할 수 있다고 언급한다(신성자, 2001 재인용).

3. 정서학대, 자아존중감, 학교생활적응간의 관계

자아존중감은 자기 자신을 가치 있고 긍정적인 존재로 평가하는 개념으로, 자기 자신에 대한 보다 포괄적인 긍정 또는 부정적인 평가를 의미하는데(특수교육학 용어사전, 2009, 국립특수교육원), 기존의 여러 연구들에서 학대를 당한 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 부정적인 자아개념을 형성한다고 나타냈다(Brenner, 1984; Browne & Finkelhor, 1986; Okun et al., 1994). Crittenden & Ainsworth(1989)는 부모로부터 학대를 받은 아동은 자신에 대한 무능감 및 나쁜 감정을 느끼게 되고 또한 자기 자신은 다른 사람으로부터 사랑받을 가치가 없는 사람이라고 여기게 된다고 하였다(pp.432-463).

국내에서도 학대와 자아존중감의 관련성을 다룬 여러 선행연구들이 보고되고 있는데, 아동구타와 자아존중감에 관한 황찬구(1989)의 연구에 따르면 구타의 빈도가 많을수록, 구타의 강도가 셀수록 아동의 자아존중감은 낮아지게 되며, 그리고 아동구타의 빈도가 아동구타의 강도에 비해 자아존중감 상실에 더 큰 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 학대유형에 따른 자아존중감의 관계를 살펴보면, 신체학대를 경험한 아동은 자아존중감이 저하되고(김양희, 1995; 이채남, 2006), 부모로부터 방임을 당한 경험이 많을수록 아동의 자아존중감은 낮아지게 된다는 연구(안형숙, 2014)가 있다. 그리고 가정폭력⁵⁾이 아동의 자아존중감에 미치는 영향에 관한 송남두(2000)의 연구에 의하면, 아동이 목격한 가정폭력보다 아동이 직접 경험한 가정폭력이 자아존중감에 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타난 것으로 보아 아동의 학대경험과 자아존중감 사이에 밀접한 관련성이 있다는 기존연구들과 일치하는 결과를 보였다. 한편 아동학대와 비행간의 관계에서 자아존중감의 매개효과가 나타난 연구(정익중 외, 2006)도 발견되고 있다.

마찬가지로 본 연구에서 다루고자 하는 정서학대 역시 여러 선행연구들에서 정서학대를 경험한 아동은 자아존중감이 저하되는 것으로 보고되고 있는데, 이에 대해 살펴보면 다음과 같다. 박정연(2001)은 아동이 지각한 부모의 언어적 공격성과 아동의 자아존중감 간의 관계를 연구하였는데, 부모의 언어적 공격성은 아동의 자아존중감에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 특히 아동을 남과 비교하여 말하는 것과 아동을 명칭

⁵⁾ 중앙아동보호전문기관에 의하면 아동이 보는 앞에서 자주 부부싸움을 하거나 배우자를 폭행하는 행위도 정서학대에 해당한다고 한다.

하게 느끼도록 하는 말을 하는 경우에서 높은 부적상관을 보였다. 그리고 장용환·송지혜(2011)의 연구에서도 아동의 정서학대 경험이 많을수록 자아존중감이 낮아지는 것으로 확인되었다. 또한 김현정(1996)의 연구에서는 한 가지 형태의 학대를 경험하는 것보다 신체적 학대와 언어적 학대를 동시에 받을 때 아동은 자아존중감 형성에 가장 나쁜 영향을 받는 것으로 드러났다.

자아존중감과 학교생활적응과의 관계를 살펴보면 다음과 같다. 자아존중감이 낮은 아동은 자신에 대한 부정적인 감정 및 낮은 기대감을 갖기 때문에 과제 해결을 위한 노력이 부족하여 쉽게 포기하지만, 자아존중감이 높은 아동은 실패의 원인을 외부에서 찾으며 노력을 많이 하는데(박성연, 2006: p.342), 이는 즉, 수업태도 및 과제 수행 및 학업성적 등과도 연관되는 것으로 일반적으로 자아존중감이 높은 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 학교생활에 적응을 잘 할 것이라고 짐작해 볼 수 있다. 송경아(2008)는 자아존중감이 높은 학생은 교사와의 관계가 원만하며 학교규칙, 수업태도 등에 긍정적으로 작용하기 때문에 학교생활적응에 있어서 긍정적인 영향을 미치게 된다고 하였다. 이외에 자아존중감과 아동의 학교생활적응 간의 관계를 살펴본 많은 선행연구들에서 자아존중감이 학교생활적응에 영향을 미치는 것으로 확인되었다(이숙희, 2007; 하현주 외, 2008; 전종설·정하은, 2011; 신미 외, 2012). 또한 이정윤과 이경아(2004)의 연구에서는 학교생활적응에 영향을 미치는 개인 및 가족변인들의 상대적인 영향력을 분석한 결과, 개인변인들 중에서 아동의 자아존중감이 학교생활적응을 가장 많이 설명해주는 것으로 드러났으며, 성지희와 정문자(2007)의 연구에서는 학교폭력 피해경험 아동의 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴본 결과에 의하면, 자아존중감이 상대적으로 설명력이 높은 보호요인⁶⁾으로 나타났다.

배화옥(2010)은 학대경험과 학업성취 및 일탈행동의 관계를 분석하였는데, 아동학대 경험이 학업성취 및 일탈행동에 영향을 미치는 과정에서 자아존중감의 매개효과가 있음을 밝혔다. 그리고 김기환(2009)의 연구에서는 부모의 신체적 학대가 보호관찰대상청소년들의 우울행동에 미치는 영향에 있어서 자아존중감의 조절효과를 검증하였다. 한편, 부적응행동과 자아존중감 간의 관계를 언급한 Kaplan에 의하면 아동은 주변으로부터 지지를 받지 못하거나 배척을 받아 자아존중감을 상실하게 되면 손상된 자아존중감을

⁶⁾ 보호요인은 위험요인에 노출되었을 때 나타날 수 있는 부정적인 영향력을 중재하거나 완화시켜 결과적으로 문제행동이 야기될 수 있는 확률을 낮추는 요인을 말한다(박현선, 1998).

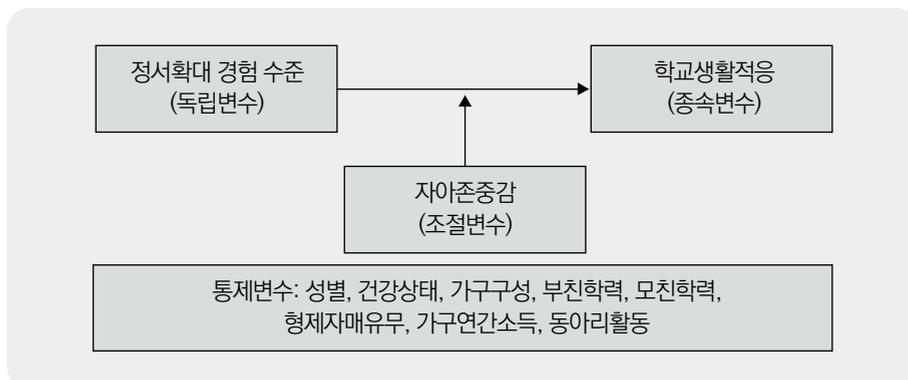
보상받을 수 있는 대안을 찾게 되는데, 이러한 대안으로 일탈집단에 속하여 그 구성원으로부터 수용될 경우 아동은 자아존중감을 회복하게 된다는 것이다. 따라서 아동의 부적응행동은 지지를 받지 못한 아동이 낮은 자아존중감을 회복하기 위한 적응적이고 방어적인 반응이 되는 것이다(김혜원, 2009).

III. 연구방법

1. 연구모형

본 연구의 목적은 아동의 정서학대 경험이 학교생활적응에 미치는 영향에 대한 자아존중감의 조절효과를 검증하는 것으로 이에 따른 연구모형은 다음과 같다.

그림 1 연구모형



2. 자료 및 연구대상

본 연구에서는 한국청소년 정책연구원이 실시한 한국 아동·청소년 패널조사(Korean Child and Youth Panel Survey: KCYPS) 자료 중에서 중학교 1학년 패널 제3차년도(2012) 데이터를 사용하였다. 한국 아동·청소년 패널조사는 2010년부터 2016년까지

7개년에 걸쳐 아동·청소년 성장·발달의 다양한 양상을 종합적으로 파악하여 학술적 연구와 정책 개발을 위한 기초자료를 제공하는 것을 목적으로 하고 있으며, 2010년에 층화다단계집락표집 방식으로 추출된 초등학교 1학년, 초등학교 4학년, 중학교 1학년 패널 각 2,300여명을 연구대상으로 매년 추적조사를 실시하고 있다. 본 연구는 3차년도 조사 완료된 총 2,351명의 자료 중에서 무응답한 94명을 제외한 2,257명을 본 연구의 최종 분석에 활용하였다. 그리고 2012년 아동학대 현황보고서에 의하면, 학대 피해아동의 연령분포는 만 13~15세의 아동이 전체의 22.7%로 가장 많은 것으로 나타났다 때문에 본 연구에서는 피학대 아동의 연령분포에 근접한 중학교 1학년 패널데이터를 사용하였다.

3. 변수 및 측정도구

가. 독립변수

본 연구의 연구문제와 관련하여 독립변수는 아동의 정서학대 경험수준으로, 허묘연(2000)과 김세원(2003)이 구성한 아동학대 문항 중에서 일부를 참조로 하여 한국 아동·청소년 패널조사 연구진이 재구성한 자료를 사용하였는데, 총 8개의 문항 중에서 정서학대에 해당되는 ‘내가 무언가 잘못했을 때 부모님(보호자)은 정도 이상으로 심하게 혼내신다’와 ‘부모님(보호자)은 나에게 심한 말이나 욕을 하신 적이 많다’ 문항을 추출하여 활용하였다. 이 두 개의 문항들은 중앙아동보호전문기관에서 제시한 정서학대의 내용에 해당하는 언어적 모욕 및 정서적 위협 등의 가학적인 행위를 포괄하고 있기 때문에 본 연구에서 정서학대의 개념으로써 타당하다고 판단하였다. 본 연구에서는 각 문항의 정서학대 경험 정도를 전혀 그렇지 않다=1, 그렇지 않은 편이다=2, 그런 편이다=3, 매우 그렇다=4로 역코딩 후 측정하였다. 아동의 정서학대 경험 수준은 총 2개 문항의 합산점수를 연속변수로 사용하였는데, 이 척도의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.626$ 으로 나타났다. 일반적으로 사회과학에서는 Cronbach's α 가 .6이상이면 신뢰도가 있다고 보고 있다(송지순, 2011: p.106). 본 연구에서는 점수가 높을수록 정서학대 수준이 높은 것으로 정의하고자 한다.

나. 조절변수

본 연구의 조절변수는 자아존중감으로 구성하였으며, 자아존중감 척도는 한국 아동청소년 패널자료에 포함된 자아인식 항목 중에서 Rogenberg(1965)의 자존감척도를 번안하여 본 패널조사 연구진이 사용한 자아존중감 항목을 활용하였다. 본 연구에서는 각 문항의 자아존중감 정도를 전혀 그렇지 않다=1, 그렇지 않은 편이다=2, 그런 편이다=3, 매우 그렇다=4로 코딩변경 하였으며, 총 10개의 문항 중에서 ②, ⑤, ⑥, ⑧, ⑨번 문항은 역코딩 하여 각 항목별 점수를 모두 합산하여 연속변수로 활용하였는데, 이 척도는 점수가 높을수록 자아존중감이 높은 것으로 정의하고자 하며, 자아존중감 척도의 신뢰도는 Cronbach's alpha= .815로 나타났다.

다. 통제변수

본 연구의 통제변수는 성별, 건강상태, 가구구성, 부친학력, 모친학력, 형제자매유무, 가구연간소득, 동아리활동 참여여부로 구성하였으며⁷⁾ 다음과 같이 조작적으로 정의하였다. 먼저 성별의 경우 여=0, 남=1로 명목변수로 측정하고, 건강상태는 한국 아동청소년 패널자료의 건강상태를 매우 건강하지 못하다=0, 건강하지 못한 편이다=1, 건강한 편이다=2, 매우 건강하다=3로 코딩변경하여 본 연구의 분석에 투입하였다. 그리고 가구 구성은 본 패널자료의 가족구성⁸⁾을 재구성하여 양부모 없음=0, 양부모 있음=1으로 더미화하여 측정하였다. 다음으로 학력의 경우 부친학력과 모친학력으로 각각 구분하였는데, 중졸이하, 고졸, 전문대 졸을 대졸미만=0으로 대졸과 대학원 졸을 대졸이상=1로 각각 더미화하여 분석에 활용하였다. 또한 가구 연간 소득은 만원 단위로 연속변수로 측정하였다. 형제자매 유무는 없음=0, 있음=1로 더미화하였으며, 동아리활동의 경우, 교내 동아리활동의 연간 참여 경험 유무로 비참여=0, 참여=1로 더미화하여 분석에 투입하였다.

⁷⁾ 선행연구에 의하면 아동의 성별 및 건강(보건복지부, 2013), 가구구성(김혜영, 1990), 부모의 교육수준(박행진, 2000), 가구의 경제수준(이봉주·김광혁, 2007; 여진주, 2010) 등은 아동학대와 관련 있으며 아동의 동아리활동 참여는 일반적으로 학교생활적응과도 관련이 있기 때문에 통제변인으로 설정하였다.

⁸⁾ 한국 아동청소년 패널은 가족구성을 부모+자녀=1, 한부모+자녀=2, (한)조부모+자녀=3, (한)조부모+부모+자녀=4, (한)조부모+한부모+자녀=5, 기타=6으로 분류(<http://archive.nypi.re.kr/>).

라. 종속변수

종속변수는 학교생활적응으로 구성하였는데, 문선보(1989)의 학교생활적응 척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활적응에 관한 문항을 참고하여 민병수(1991)가 제작한 초등학생용 학교생활적응 척도의 문항(정화실, 1991) 중에서 한국 아동청소년 패널조사 연구진이 수정·보완한 자료를 사용하였다. 학교생활적응의 하위변인은 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계로 되어있으며 각 항목 당 5개의 문항으로 총 20개의 문항으로 구성되어 있는데, 본 연구에서는 교우관계4 문항을 제외한 총 19개의 문항을 학교생활적응의 하위변인으로 구성하고자 한다. 왜냐하면 학교생활적응에 대한 요인분석 결과, 본 연구에서 교우관계4 문항을 제외한 모든 요인이 해당요인과의 상관이 높은 것으로 나타났기 때문이다. 본 연구에서는 각 문항의 학교생활적응의 정도를 전혀 그렇지 않다=1, 그렇지 않은 편이다=2, 그런 편이다=3, 매우 그렇다=4로 코딩변경 하였으며, 총 20개의 문항 중에서 ⑤번 문항은 역코딩 후 각 항목별 점수를 모두 합산하여 연속변수로 사용하였는데, 본 연구에서는 점수가 높을수록 아동의 학교생활적응도가 높은 것으로 정의하고자 한다. 이 척도의 신뢰도를 분석한 결과, Cronbach's alpha= .865로 나타났으며, 하위변인별로 각각 살펴보면 학습활동은 .743, 학교규칙은 .789, 교우관계는 .699, 그리고 교사관계는 .841로 확인되었다. 이들 변수의 구성 및 측정방법에 관한 구체적인 내용은 다음의 표 1에 제시되어 있다.

표 1. 변수구성 및 측정변수의 정의

구분	변수명	유형	변수측정
독립변수	정서학대 경험 수준	연속	허묘연(2000) 과 김세원(2003)이 구성한 아동학대 문항을 재구성한 2문항(1~4점 측정)
조절변수	자이준중감	연속	Rogenberg(1965)의 자존감척도를 변안한 10문항(1~4점 측정)
통제변수	성별	더미	여=0, 남=1
	건강상태	연속	매우 건강하지 못하다=0, 건강하지 못한 편이다=1, 건강한 편이다=2, 매우 건강하다=3 코딩변경
	가구구성	더미	양부모 아남=0, 양부모=1

9) 지난 1년 동안 교내 공식 동아리(방송반, 컴퓨터반 등 학교에서 인정한 모임) 활동의 참여 여부

구분	변수명	유형	변수측정
통제변수	부친학력	더미	대졸미만=0, 대졸이상=1
	모친학력	더미	대졸미만=0, 대졸이상=1
	형제자매유무	더미	없음=0, 있음=1
	가구 연간 소득	연속	만원 단위로 연속변수로 측정
	동아리활동 ⁹⁾	더미	비참여=0, 참여=1
종속변수	학교생활적응	연속	문선보(1989) 및 이상필(1990)의 학교생활 적응에 관한 문항을 참고하여 민병수(1991)가 제작한 초등학생용 학교생활적응 척도를 재구성한 문항 20문항 (1~4점 측정)

4. 분석방법

본 연구는 PASW Statistics 18.0을 활용하여 통계처리 하였으며 분석방법은 다음과 같다. 먼저 본 연구에서 활용된 주요변수인 정서학대 경험 수준, 자아존중감, 학교생활 적응, 학교생활적응의 4개의 하위요인인 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계의 관계를 파악하기 위해 상관관계분석을 하였다. 다음으로 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴보고 또한 정서학대 경험 수준과 학교생활적응간의 관계에 대한 자아존중감의 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 마지막으로 학교생활적응의 4가지 하위요인들 각각을 종속변인으로 투입하여 아동의 정서학대 경험 수준 간의 관련성에 대한 자아존중감의 조절효과도 각각 검증하였다.

IV. 연구결과

1. 주요변수의 상관관계

본 연구에서 사용된 주요 변수간의 관련성을 파악하고자 상관분석을 실시하였고 그 결과는 다음의 <표 1>에 제시되어 있다. 이들 변수간의 상관계수를 살펴보면 정서학대 경험 수준은 자아존중감($r=.221$), 학교생활적응($r=.116$), 학습활동($r=.151$), 학교규칙($r=.093$), 교우관계($.073$)와 유의한 부적상관관계를 보이고 있는데, 이는 정서학대 경험

수준이 높아질수록 아동의 자아존중감은 낮아지고 또 학교생활적응도가 낮아지며, 마찬가지로 학습활동, 학교규칙, 교우관계의 정도가 낮아지는 것을 의미한다. 그리고 자아존중감의 경우, 학교생활적응($r=.340$), 학습활동($r=.316$), 학교규칙($r=.183$), 교우관계($r=.336$), 교사관계($r=.215$)와 유의한 정적상관관계가 있는 것으로 나타났는데, 이를 통해 아동의 자아존중감이 높아질수록 학교생활적응도가 높아지며, 마찬가지로 이의 4가지 하위요인인 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계의 정도가 높아지는 것을 파악할 수 있다.

표 1. 주요변수 간의 상관계수

	정서학대	자아존중감	학교생활적응	학습활동	학교규칙	교우관계	교사관계
정서학대	1						
자아존중감	-.221**	1					
학교생활적응	-.116**	.340**	1				
학습활동	-.151**	.316**	.770**	1			
학교규칙	-.093**	.183**	.759**	.492**	1		
교우관계	-.073**	.336**	.645**	.374**	.342**	1	
교사관계	-.035	.215**	.777**	.401**	.391**	.397**	1

** $p < .01$

2. 아동의 정서학대 경험 수준과 학교생활적응 간의 자아존중감의 조절효과 검증

본 절에서는 아동의 정서학대 경험 수준 그리고 자아존중감이 학교생활적응에 직접적인 영향을 미치는지 살펴보고 그리고 두 변인간의 관계에서 자아존중감이 조절효과를 보이는지 검증하기 위하여 위계적 회귀분석을 실시하였으며 분석결과는 다음의 <표 2>와 같다. 먼저 모형 1에서는 독립변수인 정서학대 경험 수준과 통제변수인 인구사회학적 변인과 가구특성 변인을 투입하여 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴보았으며, 다음으로 모형 2에서는 모형 1에 조절변수인 자아존중감을 추가로 투입하여 통제변수와

독립변수 그리고 조절변수가 종속변수인 학교생활적응에 어떠한 영향을 미치는지 분석하였다. 마지막으로 모형 3에서는 모형 2에 독립변수인 정서학대 경험 수준과 조절변수인 자아존중감의 상호작용항을 투입하여 자아존중감이 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향을 조절하는지 분석하였다. 이때, 분석결과에 의하면 상호작용항에 높은 수준의 다중공선성이 나타났기 때문에 Mean-centering(평균중심화)¹⁰⁾에 의한 분석을 실시하여 다음의 <표 2>의 결과에서 확인할 수 있듯이 다중공선성의 문제를 해결할 수 있었다.

독립변수와 통제변수를 투입한 모형 1의 설명력은 7.4%로 유의수준 .001에서 유의한 것으로 나타났다($F=16.419$). 통제변수인 성별은 유의수준 .05에서 부적으로 유의하였으며, 건강상태, 가구 연간 소득, 동아리활동은 각각 유의수준 .001에서 정적으로 유의한 것으로 나타났다. 그리고 독립변수인 정서학대 경험 수준은 유의수준 .001에서 부적인 방향으로 유의미하였다. 이를 통해 여아이고, 동아리활동에 참여하며, 건강상태가 좋을수록, 가구 연간 소득수준이 높을수록, 그리고 정서학대의 경험의 수준이 낮을수록 아동의 학교생활적응도는 높아진다고 해석할 수 있다. 즉, 모형 1의 결과를 통해 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

모형 2에서는 모형 1에 조절변수인 자아존중감을 추가로 투입하여 분석하였는데, 설명력의 크기는 15.3%로, 유의수준 .001에서 통계적으로 유의하였다($F=33.464$). 모형 1에서와 마찬가지로 통제변수인 건강상태와 동아리활동은 유의수준 .001에서 정적으로 유의하였고, 가구연간소득은 유의수준 .01에서 정적으로 유의하였으며, 그리고 성별은 유의수준 .01에서 부적으로 유의한 것으로 확인되었다. 또한 조절변수인 자아존중감은 유의수준 .001에서 정적으로 유의한 것으로 드러났다. 이는 여아이고, 동아리활동에 참여하며, 건강상태가 좋을수록, 가구 연간 소득수준이 높을수록, 그리고 자아존중감의 정도가 높을수록 아동의 학교생활적응도는 높아짐을 의미한다. 모형 2의 결과를 통해 아동의 자아존중감은 학교생활적응에 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

10) 조절회귀식은 두 개의 변수를 곱한 상호작용을 포함하므로 다중공선성이 작용할 가능성이 높기 때문에 Mean-centering에 의한 분석을 실시하는데, Mean-centering은 각 케이스의 독립변수와 조절변수의 값을 각각의 평균값으로 차감하는 것을 의미하며, 결국 그 값들을 적용하여 분석을 함으로써 다중공선성의 문제를 해결할 수 있다(이학식, 2012, pp.134~135).

표 2. 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감의 조절효과

구분		모형 1		모형 2		모형 3	
		B	β	B	β	B	β
통계 변수	상수	48.749		51.702		51.638	
	성별	-.701	-.046*	-1.068	-.070**	-1.065	-.069**
	건강상태	2.042	.166***	1.056	.086***	1.035	.084***
	가구구성	.604	.019	.485	.015	.493	.015
	부친학력	.433	.028	.394	.026	.399	.026
	모친학력	.631	.039	.470	.029	.370	.023
	형제자매유무	-.767	-.026	-.662	-.022	-.710	-.024
	가구 연간 소득	.000	.091***	.000	.066**	.000	.071**
	동아리활동	1.589	.099***	1.216	.076***	1.167	.073**
독립 변수	정서학대 경험 수준 (MX)	-.551	-.106***	-.199	-.038	-.212	-.041
조절 변수	자아존중감(MZ)			.511	.304***	.504	.300***
상호 작용	정서학대 경험 수준 × 자아존중감 (MXMZ)					-.081	-.075***
R^2 (adj R^2)		.074(.069)		.153(.148)		.159(.154)	
F		16.419***		33.464***		31.732***	

종속변수 : 학교생활적응 * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

모형 3에서는 모형 2에 통제변인, 독립변인, 조절변인 그리고 상호작용항 모두를 투입하였는데, 설명력은 15.9%로 유의수준 .001에서 유의한 것으로 나타났다 ($F=31.732$). 이때, 모형 2와 모형 3간의 R^2 변화량을 살펴본 결과, 통계적으로 유의미하고($\Delta R^2 = .006, p < .001$), 상호작용 변인이 유의수준 .001에서 부적인 방향으로 유의한 것으로 드러나 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향에 대한 자아존중감의 조절효과가 검증됨을 알 수 있다. 이러한 결과를 통해 아동의 정서학대 경험의 정도가 학교생활적응에 영향을 미치는 데 있어서 자아존중감이 조절적 작용을 한다고 볼 수 있는데, 이는 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향이 자아존중감의 정도에 따라 달라진다는 의미이다. 즉, 자아존중감이 높아짐에 따라 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 부의 영향은 커지게 된다고 해석할 수 있는데,

이를 통해 정서학대 피해아동이 자아존중감이 높을수록 학교생활적응을 잘 하지 못하게 됨을 파악할 수 있다. 자아존중감이 높은 아동은 스스로가 자신을 가치 있고 긍정적인 존재로 평가하는 경향이 있는데, 부모로부터 정서학대를 받게 될 경우 자아존중감 상실의 정도는 커지게 때문에 자아존중감이 그리 높지 않은 아동에 비해 학교생활적응에 어려움이 클 것으로 유추해 볼 수 있다. 결과적으로 아동의 정서학대 경험 수준이 높을수록 학교생활적응도는 낮아지게 되는데, 이러한 관계는 자아존중감에 따라 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 부적인 영향의 정도는 달라지게 됨을 알 수 있다. 따라서 모형 3의 분석결과를 통해 자아존중감은 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향을 조절한다는 것을 알 수 있다.

다음으로 종속변수인 학교생활적응의 하위요인에 해당하는 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계를 각각 투입해서 조절효과를 검증하였다. 먼저 학습활동을 투입한 결과는 다음의 표 3에 제시되어 있으며, 구체적으로 살펴보면 모형 4의 설명력은 9.4%로 유의수준 .001에서 유의한 것으로 나타났다($F=21.439$). 가구구성을 제외하고 모두 유의한 것으로 나타났는데, 이를 통해 여아이고, 부친과 모친의 학력이 대졸이상이고, 형제자매가 없으며, 동아리활동에 참여하며, 건강상태가 좋을수록, 가구 연간 소득이 높을수록 그리고 정서학대의 경험 수준이 낮을수록 아동의 학습활동이 증진되는 것을 알 수 있다. 모형 5에서는 모형 4에 조절변수인 자아존중감을 추가로 투입하여 분석하였는데, 설명력의 크기는 15.5%로, 유의수준 .001에서 통계적으로 유의하였다($F=34.236$). 모형 4와 마찬가지로 통제변인인 가구구성을 제외한 모든 변인이 유의미하고, 투입한 조절변수인 자아존중감은 유의수준 .001에서 정적으로 유의한 것으로 확인되었는데, 이는 여아이고, 부친과 모친의 학력이 대졸이상이고, 형제자매가 없으며, 동아리활동에 참여하며, 건강상태가 좋을수록, 가구 연간 소득이 높을수록, 정서학대의 경험 수준이 낮을수록, 자아존중감이 높을수록 아동의 학습활동이 증진되는 것을 의미한다. 모형 6에서는 모형 5에 통제변인, 독립변인, 조절변인 그리고 상호작용항 모두를 투입하였는데, 설명력은 16.6%로 유의수준 .001에서 유의한 것으로 드러났다($F=33.528$). 이때, 모형 5와 모형 6간의 R^2 변화량을 살펴본 결과, 통계적으로 유의미하고($\Delta R^2 = .011$, $p < .001$), 상호작용 변인이 유의수준 .001에서 부적인 방향으로 유의한 것으로 나타나 아동의 정서학대 경험 수준이 학습활동에 미치는 영향에 대한 자아존중감의 조절효과가 검증됨을 알 수 있다. 이를 통해 아동의 정서학대 경험수준이 학습활동에 미치는 영향이

자이존중감의 정도에 따라 달라지는 것을 알 수가 있는데, 즉, 아동의 정서학대 경험 수준이 높을수록 학습활동의 수준은 낮아지게 되며, 이러한 관계는 자이존중감에 따라 아동의 정서학대 경험 수준이 학습활동에 미치는 부적인 영향의 정도는 달라지게 됨을 알 수 있다. 따라서 모형 6의 분석결과를 통해 자이존중감은 아동의 정서학대 경험 수준이 학습활동에 미치는 영향을 조절한다는 것을 알 수 있다. 그리고 모형 6은 모형 4와 모형 5와 마찬가지로 아동의 정서학대 경험 수준은 학습활동에 직접적인 영향을 미치는 것을 볼 수 있다.

표 3. 정서학대 경험 수준이 학습활동에 미치는 영향에서 자이존중감의 조절효과

구분		모형 4		모형 5		모형 6	
		B	β	B	β	B	β
통제 변수	상수	12.137		13.023		12.997	
	성별	-.344	-.066**	-.456	-.087***	-.455	-.087***
	건강상태	.547	.130***	.250	.060**	.241	.057**
	가구구성	.206	.019	.177	.016	.180	.016
	부친학력	.335	.064*	.324	.062*	.326	.062*
	모친학력	.488	.088**	.439	.079**	.393	.071*
	형제자매유무	-.476	-.047*	-.449	-.045*	-.472	-.047*
	가구 연간 소득	7.569E-5	.077**	5.404E-5	.055*	6.025E-5	.061**
	동아리활동	.483	.088***	.371	.068**	.349	.064**
독립 변수	정서학대 경험 수준 (MX)	-.248	-.140***	-.143	-.081***	-.148	-.084***
조절 변수	자이존중감(MZ)			.154	.268***	.150	.263***
상호 작용	정서학대 경험 수준 × 자이존중감 (MXMZ)					-.037	-.101***
R^2 (adj R^2)		.094(.090)		.155(.151)		.166(.161)	
F		21.439***		34.236***		33.528***	

종속변수 : 학습활동 * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

또한 학교규칙을 투입한 결과는 다음의 <표 4>에 제시되어 있으며, 구체적으로 살펴 보면 모형 7의 설명력은 2.6%로 유의수준 .001에서 유의한 것으로 확인되었다 ($F=5.600$). 통제변인인 성별, 건강상태, 가구 연간 소득과 독립변수인 정서학대 경험 수준이 유의하였는데, 이를 통해 여아이고, 건강상태가 좋을수록, 가구 연간 소득이 높을수록 그리고 정서학대 경험 수준이 낮을수록 학교규칙 준수 행동에 긍정적인 영향을 미치는 것을 파악할 수 있다. 모형 7에 조절변인인 자아존중감을 추가로 투입한 모형 8의 설명력의 크기는 5.4%로, 유의수준 .001에서 통계적으로 유의하였다($F=10.549$). 통제변인은 성별만 유의하고, 독립변수인 정서학대 경험 수준은 유의수준 .05에서 부적으로 유의하며 조절변수인 자아존중감은 유의수준 .001에서 정적으로 유의미한 것으로 나타났는데, 이는 여아이고, 정서학대의 경험 수준이 낮을수록, 자아존중감이 높을수록 학교규칙 준수 행동에 긍정적인 영향을 미치는 것을 의미한다. 다음으로 모형 9에서는 모형 8에 통제변인, 독립변인, 조절변인 그리고 상호작용항 모두를 투입하였는데, 설명력은 5.8%로 유의수준 .001에서 유의한 것으로 드러났다($F=10.492$). 이때, 모형 8와 모형 9간의 R^2 변화량을 살펴본 결과, 통계적으로 유의미하고($\Delta R^2 = .004, p < .001$), 상호작용 변인이 유의수준 .01에서 부적인 방향으로 유의한 것으로 드러나 아동의 정서학대 경험 수준이 학교규칙에 미치는 영향에 대한 자아존중감의 조절효과가 검증됨을 알 수 있다. 이를 통해 아동의 정서학대 경험수준이 학교규칙에 미치는 영향이 자아존중감의 정도에 따라 달라지는 것을 알 수가 있는데, 즉, 정서학대 경험 수준이 높을수록 아동의 학교규칙의 준수 정도는 낮아지게 되며, 이러한 관계는 자아존중감에 따라 아동의 정서학대 경험 수준이 학교규칙의 준수 정도에 미치는 부적인 영향의 정도는 달라지게 됨을 파악할 수 있다. 따라서 모형 9의 분석결과에 의해 자아존중감은 아동의 정서학대 경험 수준이 학교규칙의 준수에 미치는 영향을 조절하는 것을 파악할 수 있다. 그리고 모형 9는 모형 7과 모형 8과 마찬가지로 아동의 정서학대 경험 수준은 학교규칙의 준수에 직접적인 영향을 미치는 것을 볼 수 있다.

한편, 학교생활적응의 또 다른 하위변인인 교우관계를 투입한 결과에 의하면, 아동의 정서학대 경험 수준이 교우관계에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났으나, 그 과정에서 자아존중감의 조절효과는 검증되지 않은 것으로 확인되었다. 마지막으로 교사관계의 경우에는 아동의 정서학대 경험 수준이 교사관계에 직접적인 영향을 미치지 않았으며, 그 과정에서 자아존중감의 조절효과 역시 검증되지 않은 것으로 드러났다. 위의

결과들을 종합해 볼 때, 아동의 정서학대 경험 수준과 학교생활적응의 하위변인 중에서 교우관계와 교사관계를 제외한 학습활동과 학교규칙간의 관계에서 자이존중감이 조절적 작용을 하며, 또한 아동의 정서학대 경험 수준은 학습활동, 학교규칙, 교우관계에 직접적인 영향을 주는 것을 알 수 있다.

표 4. 정서학대 경험 수준이 학교규칙에 미치는 영향에서 자이존중감의 조절효과

구분		모형 7		모형 8		모형 9	
		B	β	B	β	B	β
통계 변수	상수	13.696		14.296		14.276	
	성별	-.303	-.057*	-.380	-.071**	-.379	-.071**
	건강상태	.336	.078**	.135	.031	.128	.030
	가구구성	-.018	-.002	-.038	-.003	-.036	-.003
	부친학력	.041	.008	.033	.006	.035	.007
	모친학력	.042	.007	.008	.001	-.025	-.004
	형제자매유무	-.323	-.031	-.302	-.029	-.318	-.031
	가구 연간 소득	6.060E-5	.061*	4.563E-5	.046	4.990E-5	.050*
	동아리활동	.097	.017	.020	.004	.005	.001
독립 변수	정서학대 경험 수준 (MX)	-.172	-.095***	-.100	-.055*	-.104	-.057*
조절 변수	자이존중감(MZ)			.105	.179***	.103	.175***
상호 작용	정서학대 경험 수준 × 자이존중감 (MXMZ)					-.026	-.070**
R^2 (adj R^2)		.026(.022)		.054(.049)		.058(.053)	
F		5.600***		10.549***		10.492***	

종속변수 : 학교규칙 * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

V. 결론 및 제언

본 연구의 주요목적은 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 어떻게 영향을 미치는지를 자아존중감의 조절효과를 중심으로 파악하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 한국 아동청소년 패널조사 자료 중에서 중학교 1학년 패널의 3차년도(2012) 데이터를 활용하여 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 직접적인 영향을 살펴보고 그리고 아동의 정서학대 경험 수준과 학교생활적응간의 관계에서 자아존중감의 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 본 연구의 분석결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 주요변수인 정서학대 경험 수준, 자아존중감, 학교생활적응, 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계의 관계를 파악하기 위해 상관관계분석을 실시한 결과, 아동의 정서학대 경험 수준은 자아존중감과 학교생활적응, 학습활동, 학교규칙, 교우관계에 각각 부적으로 유의한 상관관계를 보이며, 자아존중감의 경우에는 학교생활적응, 그리고 학교생활적응의 4가지 하위요인인 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계와 유의미한 상관관계를 보이는 것으로 확인되었다.

둘째, 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 영향을 미치는 데 있어서 자아존중감이 조절적 작용을 하는지 살펴보기 위해 위계적 회귀분석을 실시한 결과, 아동의 정서학대 경험 수준과 학교생활적응 간의 관계에서 자아존중감의 조절효과가 검증되었다. 그리고, 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 직접적인 영향을 미치는 것으로 드러났다.

셋째, 학교생활적응의 4개의 하위요인을 투입한 분석한 결과에 따르면, 학습활동과 학교규칙은 아동의 정서학대 경험 수준 간의 관계에서 자아존중감의 조절효과가 검증되었으나, 교우관계 및 교사관계에서는 자아존중감의 조절효과가 나타나지 않았다. 그리고 아동의 정서학대 경험수준은 교사관계를 제외한 3개의 하위요인에 직접적인 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

본 연구결과는 다음과 같은 실천적 함의를 가진다. 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 부정적인 영향을 미치는 과정에서 자아존중감의 정도가 그 영향력을 조절할 수 있다는 분석결과와 관련하여 정서학대 피해아동의 학교생활적응을 향상시키기 위해서 아동의 자아존중감 수준에 따른 차별화되고 다각적인 접근이 필요하다고 본다. 심리

정서적 및 행동과 관련하여 자아존중감이 완충역할을 하는 것으로 보고된 기존연구(김미례, 2007; 이선희·전종설, 2012)와는 달리 본 연구에서는 자아존중감이 높아짐에 따라 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 부정적인 영향력이 커지는 것으로 나타났다. 따라서 정서학대 피해아동을 대상으로 자아존중감 검사를 실시하여, 자아존중감이 높은 아동에 대한 접근을 보다 집중적으로 강화하는 방향으로 치료 및 프로그램을 실시하여 학교생활적응을 향상시킬 필요가 있다. 즉, 정서학대 피해아동의 자아존중감 수준에 따른 차별화된 교육 및 치료, 프로그램 등이 요구된다고 할 수 있다.

또한 정서학대 경험 수준은 학교생활적응의 하위변인에 해당하는 교우관계에 직접적인 영향을 미치는 것으로 확인된 본 연구의 분석결과에 비추어 볼 때, 정서학대 피해아동은 교우 및 대인관계 형성에도 어려움을 보이는 것으로 파악할 수 있다. 이는 학대로 인하여 아동은 부모와의 정서적 상호 교류를 하지 못해 자신의 감정을 처리할 능력을 상실하게 되어 타인과의 관계를 형성하는데 부정적인 영향을 미치는 것(고미영, 2004)과 유사한 맥락에서 이해할 수 있다. 따라서 부모로부터 정서학대를 당한 아동을 대상으로 아동의 심리·정서적 안정 및 회복을 위한 치료, 그리고 친구와의 관계가 잘 형성될 수 있도록 사회성 기술 및 대인관계기술을 배워야 할 필요가 있다. 이때 치료자는 피학대 아동에게 개인치료 뿐만 아니라, 집단치료도 시행해야 되는데, 아동은 집단치료에 참여함으로써 대인관계기술을 배우고 또한 경청 및 공유기술을 학교나 지역사회에서 활용할 수 있으며, 이를 통해 자긍심을 향상시키고 적절한 사회적 상호작용 및 협력관계를 향상시킬 수 있는 기회를 갖게 된다(Urquiza & Winn, 2003).

정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 직접적인 영향을 미치는 결과에 의거하여, 정서학대를 당한 아동을 대상으로 보호요인의 강화를 통해 다양한 위험으로부터 학교생활 부적응을 최소화하고 학교생활적응력을 향상시켜야 한다. 보호요인은 위험요인에 노출 되었을 때, 드러날 수 있는 부정적인 영향을 완화시켜 문제행동이 일어날 수 있는 확률을 낮추는 요인을 가리키는데(박현선, 1998), 아동학대의 보호요인은 아동의 사회성 기술 및 대인기술의 발달, 아동의 긍정적·적극적인 성격, 사회적 지지의 유용가능성 등으로 보고되고 있다(노충래, 2002). 학교나 아동복지기관은 정서학대를 당한 아동을 대상으로 이러한 보호요인을 강화할 수 있는 방향으로 치료 및 프로그램 실시를 통하여 이들이 학교생활에 적응을 잘 해나갈 수 있도록 적극적으로 지지해야 한다. 즉, 아동의 긍정적인 마인드 및 자신감, 사회성 등은 학교생활적응력에 긍정적 요인이 될 수 있으므로

이를 길러주기 위한 멘토링 프로그램 등은 정서학대 피해아동의 학교생활적응 향상에 도움을 제공할 수 있을 것으로 생각된다. 이때 정서학대 피해아동에 대한 일관적인 접근이 아닌 자아존중감이 높은 아동에 대한 보다 집중적인 개입을 통해 이들의 학교생활부적응을 예방하고 학교생활 적응을 증진시킬 수 있도록 해야 한다. 이러한 자아존중감 수준에 따른 차별화되고 다각적인 접근 방식은 일관적인 접근 방식에 비해 정서학대를 경험한 아동의 학교생활적응력 향상에 있어서 그 효과성은 더 클 것으로 짐작된다.

본 연구는 아동학대 유형 중에서 정서학대에 초점을 두어 정서학대의 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향에 대한 자아존중감의 조절효과를 검증하였다는 데에 의의가 있다.

본 연구의 몇 가지 한계점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학교생활적응의 하위변인을 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계로 국한하여 살펴봄으로써 학업성취 변인을 다루지 못한 점에서 한계가 있다. 학업성취 관련 변인은 본 연구에 사용된 중학교 1학년 패널 3차년도 데이터에 없었기 때문에 사용하지 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 학업성취 등 학교생활적응의 다양한 측면을 포괄하여 분석함으로써 좀 더 정교화된 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구의 독립변수인 정서학대 측정은 타당도와 신뢰도가 낮은 것으로 나타났는데¹¹⁾, 이는 본 연구에서 활용한 자료가 2차 데이터라서 그러한 결과를 보이는 것으로 판단된다. 이러한 2차 데이터 사용의 한계로 인하여 본 연구결과를 일반화하기에는 무리가 있다고 볼 수 있다. 따라서 향후 연구에서는 아동의 정서학대의 문항 간의 상관성이 높고 그리고 문항의 수를 늘림으로써 타당도 및 신뢰도를 높인 뒤에 자기기입식 설문지 기입을 통한 분석이 필요하다고 본다.

셋째, 정서학대 경험 수준을 아동이 인지하는 수준으로 살펴봄으로써 아동의 정서학대 경험을 다각적으로 분석하지 못한 한계점이 있다. 따라서 후속 연구에서는 아동이 인지하는 학대수준 뿐만 아니라 학대경험 기간, 인터뷰를 통한 아동의 심리정서 상태 등을 포괄하여 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향에 대한 자아존중감의 조절효과에 대해 보다 심도 깊은 연구를 할 필요가 있다.

11) 본 연구에서 사용된 정서학대 문항의 상관관계가 매우 낮은 것으로 나타나 타당도에 문제가 있는 것으로 보인다. 문항 수는 신뢰도 계수에 영향을 주는데(성태제, 2008, pp.393), 본 연구에서 사용된 정서학대 측정항목의 수는 적어 측정의 오차를 줄이는 데 어려움이 있기 때문에 결과적으로 신뢰도가 낮은 것으로 판단된다.

본 연구는 아동기 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 영향을 미치는 과정에서 자아존중감이 조절효과를 보인다는 결과에 기초하여 정서학대 피해아동의 학교생활적응 향상을 위해 피해 아동의 자아존중감 수준에 따른 차별화되고 다각적인 심리 정서적 접근 및 치료 등의 개입 방안을 제공하는데 연구의 함의를 두고 있다. 따라서 본 연구의 결과를 통해 부모로부터 정서학대를 당한 아동의 학교생활적응 향상을 위해서 아동의 자아존중감 수준에 따른 차별화된 정책 및 프로그램 개발에 대한 지속적인 관심과 연구가 이루어져야 할 것이다.

김자영은 성균관대학교에서 사회복지학 석사학위를 받았으며, 현재 동 대학원에서 사회복지학 박사과정에 재학 중이다. 주요 관심분야는 빈곤, 아동, 노인복지이며, 현재 빈곤아동, 노인 자산 등을 연구하고 있다.

(E-mail: meliny@hanmail.net)

참고문헌

- 고미영(2004). 학대받은 아동에 대한 현상학적 연구. *한국사회복지학*, 56(1), pp.71-102
- 김광수(2003). 청소년의 분노수준, 분노대처방식과 학교생활적응. *한국교육심리학회지*, 17(3), pp.393-410.
- 김기환(2009). 부모의 자녀학대가 비행청소년의 정서적부적응행동에 미치는 영향 : 자아존중감의 조절효과를 중심으로. 석사학위논문, 행정대학원 연세대학교, 서울.
- 김미례(2007). 기혼여성의 생활스트레스와 우울의 관계에서 자아존중감의 매개효과 및 조절 효과 검증. *한국심리학회지 건강*, 12(4), pp.761-777.
- 김미숙, 박명숙(2004). 아동의 학습능력 저해요인으로서의 학대경험에 관한 연구. *아동학회지*, 25(5), pp.29-40.
- 김민강(2002). 부모의 학대가 아동의 생활적응에 미치는 영향. 석사학위논문, 사회복지대학원 대구대학교, 경산.
- 김아다미(2001). 아동의 학대경험이 자아존중감과 스트레스 대처방식에 미치는 영향. 석사학위논문, 심리학과, 이화여자대학교, 서울.
- 김양희(1995). 가출아동의 신체적 학대경험과 자아존중감에 관한 연구. 석사학위논문, 아동복지학과, 숙명여자대학교, 서울.
- 김영미(2012). 저소득가정 아동의 부모특성 및 가정환경과 아동방임의 관계에 관한 연구. 석사학위논문, 사회복지학과, 충남대학교, 대전.
- 김영현(2007). 학대경험아동의 학교 적응에 관한 연구 : 보호요인의 매개효과를 중심으로. 석사학위논문, 사회복지학과, 전북대학교, 전주.
- 김재순(2013). 아동의 학교생활적응과 좋아하는 낱씨(FKW)그림 반응특성. 박사학위논문, 미술치료학과, 영남대학교, 경산.
- 김혜영(1990). 아동학대 관련 변인에 관한 연구 : 가출아동과 일반아동간의 비교. 석사학위논문, 사회사업학과, 이화여자대학교, 서울.
- 김혜원(2009). 청소년 부적응행동과 자아존중감의 관련성 재조명. *미래청소년학회지*, 6(3), pp.1-22.
- 남정숙(2004). 아동의 학대 받은 경험이 학교생활부적응에 미치는 영향. 석사학위논문, 재활과 학대학원, 대구대학교, 경산.

- 노충래(2002). 아동 및 가해자의 특성에 따른 아동학대의 심각성 예측요인에 관한 연구. *한국아동복지학*, 13, pp.123-154.
- 문영희(2004). *아동학대와 레질리언스*. 서울: 유풍출판사.
- 박기원(2014). 부모의 방임 및 학대가 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향: 사회적 위축의 매개효과. *아동학회지*, 35(1), pp.1-15.
- 박덕숙(2002). 부모의 학대 유형과 불안, 공격성 및 학교 적응의 관계. 석사학위논문, 여성개발대학원, 동덕여자대학교, 서울.
- 박성연(2006). *아동발달*. 파주: (주)교문사.
- 박정연(2001). 아동이 지각한 부모의 언어적 공격성과 아동의 자아존중감 및 학교적응과의 관계. 석사학위논문, 아동복지학과, 숙명여자대학교, 서울.
- 박행진(2000). 가정내의 아동학대와 제변인과의 관계. 석사학위논문, 교육대학원, 경성대학교, 부산.
- 박현선(1998). 빈곤청소년의 학교 적응유연성. 박사학위논문, 사회복지학과, 서울대학교, 서울.
- 배화옥(2010). 아동의 학대경험이 학교적응에 미치는 영향 : 탄력성의 매개. *아동과 권리*, 14(2), pp.193-217.
- 백영광(2001). 초등학생들의 학교 스트레스 수준과 학교생활 적응의 관계. 석사학위논문, 교육대학원 공주대학교, 공주.
- 보건복지부(2013). 2012 전국아동학대현황보고서, <http://www.mw.go.kr/>.
- 서진영(2005). 아동의 학대경험이 학교생활적응에 미치는 영향에 관한 연구. 석사학위논문, 기독교사회복지대학원, 한일장신대학교, 완주.
- 성지희, 정문자(2007). 학교폭력 피해아동의 학교적응과 보호요인. *아동학회지*, 28(5), pp.1-18.
- 성태제(2008). SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석. 서울: 학지사.
- 송경아(2008). 청소년의 자아존중감, 부모와의 의사소통, 친구관계가 학교적응에 미치는 영향. 석사학위논문, 교육대학원, 고려대학교, 서울.
- 송남두(2000). 가정폭력이 아동의 자아존중감에 미치는 영향. 석사학위논문, 교육대학원, 제주대학교, 제주.
- 송지순(2011). 논문작성에 필요한 SPSS/AMOS 통계분석방법. 파주: 21세기사.

- 신미, 전성희, 유미숙(2012). 초기 청소년의 사회적 관계, 자아존중감, 삶의 만족, 학교생활적응간의 관계 분석. *아동학회지*, 33(1), pp.81-92.
- 신성자(2001). 부모로부터 학대받은 아동들의 학교적응과 관련변수파악. *사회학과*, 13, pp.227-259.
- 안동현, 장화정, 이영애, 홍강의, 이재연, 이양희, 조홍식, 광영 (2003). 신고된 사례의 아동학대 실태와 후유증 연구. *아동과 권리*, 7(1), pp.1-20.
- 안형숙(2014). 부모로부터의 학대 경험이 아동의 자아존중감에 미치는 영향. *미래유아교육학회지*, 21(1), pp.185-203.
- 여진주(2010). 빈곤과 부부불화가 아동학대에 미치는 영향에 대한 사회적 지지의 조절효과. *한국아동복지학*, 32, pp.99-127.
- 오영은(2000). 아동학대와 가정환경의 관계에 관한 연구. 석사학위논문, 행정사회복지대학원, 호서대학교, 아산.
- 은희정(2002). 가정내 학대받은 아동의 학교적응에 관한 연구. 석사학위논문, 사회복지학과, 대구가톨릭대학교, 경산.
- 이경남(2003). 아동이 지각한 어머니와의 의사소통과 자아존중감이 학교적응에 미치는 영향. *생활과학연구논문집*, 12, pp.197-214.
- 이미라(2001). 청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치는 사회지지체계에 관한 연구. 석사학위논문, 사회복지학과, 대구대학교, 경산.
- 이봉주, 김광혁(2007). 가족빈곤과 가족구조가 아동학대와 방임에 미치는 영향. *아동과 권리*, 11(3), pp.333-359.
- 이선희, 전종설(2012). 남·녀 청소년의 스트레스가 자살생각에 미치는 영향 : 자아존중감의 조절효과를 중심으로. *사회과학 연구논총*, 28, pp.173-202.
- 이숙희(2007). 아동이 지각한 부모에 대한 애착과 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향. 석사학위논문, 사회복지대학원, 성균관대학교, 서울.
- 이채남(2006). 중학생의 아동학대경험이 자아존중감 및 공격성에 미치는 영향. 석사학위논문, 사회복지학과, 대구가톨릭대학교, 경산.
- 이정윤, 이경아(2004). 초등학생의 학교적응과 관련된 개인 및 가족요인. *한국심리학회지-상담 및 심리치료*, 16(2), pp.261-276.
- 이학식(2012). *사회과학 연구를 위한 회귀분석*. 서울: 집현재.

- 장용환, 송지혜(2011). 아동기의 학대경험이 청소년 자아존중감 및 자살생각에 미치는 영향. *정책과학연구*, 20(2), pp.80-104.
- 전종철, 정하은(2011). 아동의 자아존중감, 우울·불안, 위축성이 학교생활적응에 미치는 영향. *미래사회복지연구*, 2(1), pp.23-41
- 정익중, 박현성, 구인회(2006). 피학대아동이 비행에 이르는 발달경로. *한국사회복지학*, 58(3), pp.223-244.
- 조은정(2012). 부모로부터 학대를 경험한 아동의 학교생활적응에 영향을 미치는 보호 요인 - 학대경험 아동집단과 비경험 아동집단의 비교를 중심으로. *청소년 문화포럼*, 29, pp.138-164.
- 중앙아동보호전문기관(2014). <http://koreal391.org/>.
- 최지원(2014). 아동의 정서적 학대 및 방임경험과 자기 통제력 간의 관계 : 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. 석사학위논문, 아동·청소년학과, 성균관대학교, 서울.
- 하현주, 박원모, 박명숙, 천성문(2008). 중학생이 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 학교 생활적응에 미치는 영향. *한국교육포럼*, 7(1), pp.1-19.
- 한상철, 김혜원, 설인자, 임영식, 조아미(2003). *청소년 문제행동- 심리학적 접근*. 서울: 학지사.
- 한혜선(2008). 부모의 학대가 아동의 생활적응에 미치는 영향. 석사학위논문, 행정대학원, 중앙대학교, 서울.
- 허남순(1993). 아동학대의 실태 및 대책. *한국아동복지학*, 1(1), pp.23-45.
- 황찬구(1989). *아동구타와 자아존중감에 관한 연구*. 석사학위논문, 교육대학원 한양대학교, 서울.
- Angelika, H. C., Patricia, M. C. (1991). Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment: *Child Abuse & Neglect*, 15(1-2), pp.5-18.
- Brenner, A. (1984). *Helping children cope with stress*. Lexington. Mass: Washington D. C. Health and Company, 97.
- Browne, A., Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99(1), pp.66-77.
- Crittenden, P. M., Ainsworth, M. D. S. (1989). *Child maltreatment and attachment*

- theory*. pp.432-463. in *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*, edited by D. Cicchetti and V. Carlson. New York: Cambridge University Press.
- Hart, S. N., Brassard, M. R. (1987). A major threat to children's mental health: Psychological maltreatment. *American Psychologist*, 42(2), pp.160-165.
- Kaplan, H. B. (1976). Self- attitudes and deviant responses. *Social Forces*, 54(4), pp.788-801.
- Kinard, E. M. (1979). The psychological consequences of abuse for the child. *Journal of social issues*, 35(2), pp.82-100.
- Mullen, P. E. Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E., Herbison, G. P. (1996). The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: a community study. *Child Abuse Negl*, 20, pp.7-21.
- Okun, A., Parker, J. G., Levendosky, A. A. (1994). Distinct and interactive contributions of physical abuse, socioeconomic disadvantage, and negative life events to childre's social, cognitive, and affective adjustment. *Development and Psychopathology*, 6, pp.77-98.
- Urquiza, A. J., Winn, C. (2003). *Treatment For Abused And Neglected Children Infancy To Age 18*. 노충래(역)(2003). 학대와 방임피해 아동의 치료(0세에서 18세까지). 서울 : 학지사.
- Widom, C. S. (1996). Childhood Sexual Abuse and Its Criminal Consequences. *Society*, 33. pp.47-53.

The Effect of Children's Emotional Abuse Experience Level on the School Adjustment: Focused on a Moderating Effect of Their Self-Esteem

Kim, Ja Young

(Sungkyunkwan University)

This research investigated the effects of experience level of emotional abuse in childhood on the school adjustment using the 3-year accumulated data of KCYPS(Korean Child and Youth Panel Survey). In the process, this study was used hierarchical regression analysis in order to verify the moderating effect of self-esteem in the relationship experience level of emotional abuse and school adjustment. The results of this study were as follows: The experience level of emotional abuse had a direct impact on the school adjustment and self-esteem appeared the moderating effect in the relationship experience level of emotional abuse and school adjustment. At this point, it is necessary to pay attention to the moderating effect of a direction to the contrary to existing research result that self-esteem was presented with a protection factor. The results indicate that experience level of emotional abuse in childhood had a negative effect on school adjustment and in the process it showed that self-esteem regulates the influence. Therefore we can suggest that differentiated psychological and emotional programs on level of self-esteem are urgently needed in order that emotional abused children are improved school adjustment. Also policy proposal and program development on this require continuous interest and reseach.

Keywords: Childhood, Emotional Abuse, School adjustment, Self-Esteem, Moderating Effect