

청소년의 피학대경험이 내적통제성과 공감능력을 매개로 학교적응에 미치는 영향

김 은 경*

연세누리소아청소년정신과

이 연구에서는 성장기 학대경험, 내적통제성, 공감능력이 청소년의 학교적응에 미치는 영향을 살펴보고, 특히 학대경험이 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 과정에서 내적통제성과 공감능력의 매개역할을 하는지를 검증하고자 하였다. 이를 위해 서울 소재 중학교의 남학생 198명과 여학생 184명을 대상으로 학대 및 방임경험 측정도구를 사용하여 학대의 하위차원인 방임, 신체적 학대, 정서적 학대를 측정하였다. 또한 학교적응 척도를 사용하여 하위차원인 교우관계와 학교애착을, 공감척도를 사용하여 공감능력을, 그리고 내적통제성 척도를 사용하여 내적통제성을 측정하였다. 그 결과, 학대, 내적통제성, 공감능력 각각은 교우관계와 학교애착 등 학교적응에 모두 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 학대와 학교적응의 관계에서 내적통제성, 공감능력의 매개효과를 보면, 학대와 교우관계는 내적통제성과 공감능력에 의해 완전 매개되었으며, 학대와 학교애착은 내적통제성과 공감능력에 의해 부분 매개되는 것으로 나타났다. 본 연구는 청소년들이 성장과정에서의 학대경험으로 인하여 학교적응에 어려움을 겪는 그 배경에는 내적통제성과 공감능력이 발생기제로 작용하고 있음을 입증함으로써 학대피해청소년에 대한 개입에 도움이 될 단서를 제시하고자 하였다.

주요어: 학대, 학교적응, 내적통제성, 공감능력

아동학대는 피해자인 아동의 전반적인 적응과 심리사회적 발달을 저하시킨다(Bolger, Patterson, & Kupersmidt, 1998; Salzinger, Feldman, & Hammer, 1993). 특히 학대받은 아동은 학대의 양육현장을 벗어난 이후 학교라는 영역에서도 학대를 받지 않은 아동에 비해 적응 수준이 떨어지는 것으로 나타났다(신성자, 2001; Eckenrode, Rowe, Laird,

Brathwaite, 1995). 즉, 부모로부터 학대 받은 아동은 그렇지 않은 아동들에 비해서 학업수행능력이 떨어지고, 학교 부적응 정도도 높다(Eckenrode et al., 1995; Elmer, 1977; Leiter & Johnsen, 1997).

대부분의 아동 청소년에게 있어서 학교는 가정에서 벗어나서 소속하는 최초의 사회적 경험의 장(場)이다. 또한 교사와 또래친구는 가족구성원 다음

* 교신저자: 김은경, E-mail: enkkim@gmail.com

으로 아동의 발달에 중요한 영향을 미치는 소속 집단을 구성한다. 결국 청소년기에 이르면 학교에서의 성공적인 적응은 가정에서의 그것 못지않게 중요해져서, 가정에서의 부정적인 양육으로 인한 취약성을 보상하는 보호요인으로 작용하는 것으로 나타났다(Rutter & Quinton, 1984; Rutter, 1990). 따라서 학대받은 아동이나 청소년이 학교생활에도 제대로 적응하지 못하고 어려움을 겪는다는 것은 곧 학대로 인한 피해를 복구할 수 있는 기회를 잃어버린다는 것을 의미한다.

그렇다면 이러한 성장기의 학대경험은 과연 어떠한 과정을 통해서 학교 적응에 영향을 미치는가를 고민해볼 수 있다. 즉, 학대받은 경험이 학교적응에 영향을 미치게 되는 그 기제는 무엇인가 하는 것이다. 학대경험이 어떤 경로를 거쳐 학교적응 문제를 초래하는지를 이해할 수 있다면, 성장기에 학대에 노출되었던 청소년들을 도울 때 어떤 점에 초점을 맞추어 개입해야 하는지를 판단할 수 있을 것이다.

아동 청소년의 학대경험과 학교적응을 매개하는 요인에 대한 기존의 연구는 주로 사회적 지지나 또래지지, 교사지지 등 외적 자원을 다루고 있다(박경, 2007; 장혜영, 2005). 그런데 학대경험으로 인해 학교적응에 어려움을 보이게 된다는 것은 곧 학대경험에 의하여 학교적응에 필요한 어떠한 내적 요인들이 제대로 작동하지 못하게 되었다는 것을 의미한다. 그러므로 자신의 의지와 무관하게 학대적인 환경에 노출되었을지라도, 그러한 어려움을 극복할 수 있는 힘이 되는 개인 내적인 자원들을 찾아낼 수 있다면 학대에서 학교부적응으로 이어지는 일반적인 흐름에 변화를 줄 수 있을 것이다. 즉, 외적인 요인 외에, 아동이 스스로 습득하거나 훈련에 의해 학습하여 키워갈 수 있는 내적인 매개요인들을 찾아낸다면, 학대로 인한 학교적응 문제를 다루

는 데 도움을 줄 수 있다는 것이다.

이처럼 학대받은 아동의 학교적응에 영향을 미쳐서 학대의 효과를 매개하는 개인 내적인 요인으로 아동의 내외통제성과 공감능력을 들 수 있다.

내적통제성이란 자신에게 일어난 어떤 사건의 원인을 운이나 우연, 타인의 압력 같은 외부요인에 귀결시키지 않고, 자신의 노력이나 능력 등 자기 내부 요인으로 귀결시키는 것을 말한다(Rotter, 1966). Rotter(1966)에 따르면 각 개인은 일어나는 사건의 원인을 외부나 내부에 귀결시키는 어떤 일관된 경향성을 가지고 있으며, 이러한 통제경향성은 성격의 한 차원을 구성하여 그의 행동과 삶에 지속적인 영향을 미친다.

내적통제성은 결국 어떤 일이 자신의 노력이나 능력에 의해 발생한 것이라고 믿을 수 있는 정도를 의미한다. 이처럼 사건의 원인을 자신의 능력에 귀인하면, 자신의 행동에 뒤따르는 강화를 스스로 통제할 수 있다고 느끼게 된다. 이런 경우, 그는 환경에 대한 정보를 얻고 문제 해결하기 위해서 더욱 적극적으로 행동하게 된다. 이런 점에서 내적통제 경향성은 성취행동과 직접적 관계를 가지는 것으로 밝혀졌다(강경순, 1989; 박영신, 김의철, 1997; 안경옥, 1989).

이러한 맥락에서 내적통제하는 경향은 학교 및 사회의 적응에 긍정적인 영향을 미치게 된다. 실제 연구에 의하면 내적통제하는 성향은 개인의 적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Hentschel, Sumbadze, & Shubladze, 2000; Janssen & Carton, 1999). 내적통제성이 높은 사람은 학교나 사회에서의 적응 수준 및 성취도가 높았다(Janssen & Carton, 1999; Patrick, Skinner, & Connell, 1993). 시설아동의 학교적응을 다룬 또다른 연구에 의하면 사회적 지지와 학교적응간의 관계에서 내적통제성향이 매개변인으로서의 역할을 하는 것으로 나타났다(권기남,

유안진, 민하영, 2002).

그런데 이러한 내적통제성에 관련하여 부모 양육태도가 자녀의 통제소재에 영향을 미친다는 연구 결과들(Davis & Phares, 1969; Katkovsky, Crandall, & Good, 1967)이 제시되어 왔는데, 특히 거부적이고 비일관적이며 적대적인 양육 태도가 자녀의 내적통제성을 떨어뜨리는 요인인 것으로 나타났다(Davis & Phares, 1969). 그리고 학대적 양육태도 중에서도 특히 정서적 학대와 방임이 내적통제성에 영향을 주는 것으로 나타났다(이정숙, 김은경, 2007).

이런 점에서 청소년들이 성장과정에서의 학대경험으로 인하여 학교적응에 어려움을 겪는 그 배경에는 내적통제성 문제가 발생기제로 작용하고 있다고 예상해볼 수 있다. 즉, 학대라는 환경적인 요인에 의해서 내적통제성이 낮아짐으로써 교우관계가 나빠지고 학교에 대한 애착이 떨어지는 등 학교적응에 문제가 생긴다는 것이다. 구체적으로, 학대받은 경험에 의해서 '사람들이 나를 좋아하느냐 싫어하느냐 하는 것은 내 행동에 달려있다', '내가 오늘 무슨 일을 하느냐에 따라, 내일 일어날 일을 바꿀 수 있다'라는 믿음이 낮아지고, 대신 '사람들이 나를 싫어한다고 해도 그것은 어쩔 수 없는 일이다', '나쁜 일이 벌어지려 하면 내가 아무리 막으려고 해도 그 일은 벌어지게 되어 있다'라고 생각하는 경향이 생긴다. 그리고 이처럼 자신에게 일어나는 어떤 사건들이 자기 행동의 결과이며 자신의 노력이나 의도에 의해서 조절하고 통제할 수 있는 것이라고 믿지 않게 됨으로써, 학교생활에 잘 적응하지 못하게 된다는 것이다.

이러한 내적통제성과 더불어서, 학대받은 아동의 학교적응에 영향을 미치는 요인으로 생각해볼 수 있는 또다른 개인내적 특성으로 공감능력을 들 수 있다. 공감이란 타인의 감정이나 심리상태, 내적인 경험 등을 마치 나의 것처럼 느끼고 이해하는 것을

말한다(Rogers, 1975). 융합이나 합임과 구분하여 공감은 자신들이 분리되어있다는 것을 인식하고 있는 사람들간에 이루어지는 내적 경험의 공유를 의미한다(Buie, 1981). 간단히 말해서 공감이란 자신을 상대방의 입장에 두고 생각하는 것이며(Kohut, 1984), 타인이 느끼는 정서에 어느 정도 부합하는 정서를 대리경험하는 것이라고 할 수 있다(Barnett, 1987). 공감능력은 그러한 공감적 경험을 얼마나 깊이있게, 잘 해낼 수 있느냐 하는 것과 관련된다.

공감을 연구한 Davis(1980)는 공감의 수준을 인지적인 공감과 정서적인 공감으로 나누었다. 그에 의하면 인지적인 공감은 다른 사람의 관점이나 입장을 취해보며 그의 상황을 이해해보려는 태도, 가상적이거나 실제적인 어떤 사람의 심정, 상황 등을 자신의 것으로 가정하여 생각해보는 태도 등을 뜻하며, 정서적인 공감은 다른 사람의 상황에 대해 동정을 느끼거나 타인의 감정을 자신의 일처럼 경험하는 것을 말한다.

이러한 공감능력은 대인관계에 큰 영향을 미치는 것으로 나타났고(곽은정, 1998), 청소년의 갈등 해결전략에 전반적으로 영향력 있는 예측변인인 것으로 나타나서, 공감능력의 부족은 친구간의 갈등 관리능력에 영향을 미칠 것이라고 했다(김지현, 2002). 뿐만 아니라 청소년기와 공감에 관한 연구들을 살펴보면 공감능력의 결핍은 사회·정서적 발달에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 특히 비행청소년들은 공감능력이 부족한 것으로 나타났다(Miller & Eisenberg, 1988). 이처럼 타인의 관점이나 상황을 취하여 상대방의 심정을 나의 것처럼 느끼는 공감능력이 부족한 것은 특히 학교생활을 의미있게 여기고 긍정적인 교우관계를 유지하는 학교적응에 부정적인 영향을 미칠 것으로 보인다.

이에 관련된 연구들을 살펴보면 공감능력은 학교생활적응과 관련을 가져서, 공감능력이 높을수록

학교생활적응 수준이 높게 나타났다(곽은정, 1998; 김성은, 1997; 김지현, 2002). 즉, 공감능력은 학교적응에 주요 변인이었다. 뿐만 아니라 공감능력은 학업성취도와는 독립적으로 학교생활적응의 정도를 설명하는 것으로 나타났는데, 이것은 공감능력이 학업성취도와는 독립적으로 학교생활적응을 이해하는 데 있어서 중요한 역할을 한다는 것을 시사한다. 심지어 최명자의 연구(2006)에서는 학교생활적응을 설명함에 있어서 학업성취도보다 공감능력의 설명력이 더 크게 나타났는데, 이는 학교생활적응에서 공감능력이 매우 중요한 역할을 한다는 점을 시사한다. 또 김성은(1977)의 연구에서도 공감능력은 학교생활에 대한 태도와 정적상관을 보였다.

그런데 이러한 공감능력에 영향을 주는 한 가지 요인으로 양육과정에서의 학대경험을 들 수 있다. 부모의 양육태도가 자녀의 공감능력에 영향을 미친다는 연구결과가 적지 않게 제시된 바 있는데(김현숙, 1997; 신진호, 2003; 조강모, 1991; Baumrind, 1978; Strayer & Eisenberg, 1987), 특히 처벌적이고 강요적인 부모양육태도(Robert & Strayer, 1996)나, 직·간접적인 벌과 명령위주의 부모자녀관계(문연심, 2004)가 자녀의 공감능력에 부정적인 영향을 준다는 결과들이 대부분이다. 이처럼 부모의 양육태도가 공감능력에 영향을 미친다면, 자녀의 그릇된 행동에 대한 적합한 처벌이 아닌 부당한 아동양육(Fontana, Donovan, & Wong, 1963)이자 아동의 적절한 발달을 저해하는 모든 행위(Gil, 1970)로 정의되는 학대의 경우, 공감능력에 부정적 영향을 미칠 것으로 예상할 수 있다.

이런 점에서 볼 때 학대로 인하여 학교적응에 어려움이 생기는 이면에는, 학대경험으로 인하여 공감능력이 낮아지는 것이 매개적인 역할을 하고 있다고 예측해볼 수 있다. 즉, 학대라는 특수한 경험으로 인하여 타인의 감정이나 입장에 대해 자신의

것처럼 느끼고 배려해주는 공감능력이 낮아지게 되고, 이러한 공감능력의 저하가 곧 교우관계나 학교 애착에 영향을 주어서 학교적응 문제가 발생한다는 것이다.

만약에 그렇다면 학대라는 불리한 경험을 했더라도, 아동이나 청소년이 높은 수준의 공감능력을 가지고 있거나 공감능력을 발달시킬 수 있다면, 학교생활에 보다 잘 적응할 수 있을 것이라고 볼 수 있다. 즉, 유사한 수준의 학대 경험을 했거나 학대적인 환경에 있더라도 상대방의 입장이 되어 생각해보고(Kohut, 1984), 다른 사람의 관점이나 입장을 취해보면서 그를 이해하려고 하고, 상대의 감정을 자신의 것처럼 느낄 수 있는(Davis, 1980) 공감능력이 높은가 낮은가에 따라서 학교 적응수준은 달라질 수도 있다는 것이다.

학교는 가정 다음으로 아동의 발달에 영향을 미치는 영역으로서, 특히 청소년기에 이르면 학교생활에서의 만족감과 성공적인 적응은 가정에서의 그것 못지않게 중요해진다. 특히 학대받은 아동은 학교생활이 곧 가정 내에서 완수하지 못한 발달과업을 완수하고 만족감, 안정감을 얻을 수 있는 또다른 기회가 되는 만큼, 학교에서의 적응이 갖는 의미는 더욱 커진다. 실제 긍정적인 학교경험은 부정적인 양육환경을 보상하는 가장 중요한 보호요인으로 작용하는 것으로 나타났다(Rutter & Quinton, 1984; Rutter, 1990).

따라서 학대받은 아동의 학교적응을 이해하고 그러한 학교적응에 도움을 주는 요인을 이해하는 것은 중요하다. 그런데 학교적응에 관련하여 기존의 연구에서는 학교수업, 학교규칙, 학업성취, 교사와의 관계 등 제도적 차원에서의 적응이 주된 관심 대상이었으나, 학업성취 등의 제반 요건들은 학교생활에 대한 개인적인 만족감 외의 변인들에 많은 영향을 받는다고 본다. 따라서 이번 연구는 학교에

착이나 교우관계 등 학교생활에 대한 심리적 만족감을 위주로 학교적응을 측정하였다. 또한 기존의 연구들은 학대경험과 학교적응을 매개하는 요인으로서 사회적 지지 등 외적인 자원들을 주로 다루었다면(박경, 2007; 장혜영, 2005), 이번 연구에서는 주로 내적인 자원에 초점을 맞추어서 그것이 교우관계와 학교애착이라는 학교적응의 핵심적인 두 가지 요인에 대해 매개역할을 하는지를 살펴보고자 하였다.

구체적으로 이 연구는 첫째, 학대경험이 청소년의 학교적응에 미치는 영향을 알아보기 위하여 성장기 학대경험, 내적통제성, 공감능력이 청소년의 학교적응에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 둘째로, 성장기 학대경험이 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 과정에서 내적통제성이 매개역할을 하는지를 검증하고자 한다. 셋째로 학대경험이 학교적응에 영향을 미치는 과정에서 공감능력이 매개역할을 하는지를 검증하고자 한다.

그러므로 학대경험이 학교적응에 영향을 미치는 과정에서 개인 내적인 자원에 초점을 두고 매개과정을 살펴봄으로써, 어째서 학대가 그 일차적인 피해에 그치지 않고 학교에서의 부적응을 야기하는지, 그 발생기제를 이해하는 것이 이번 연구의 목적이다. 이 과정을 통하여 학대받은 청소년의 학교적응을 지원하기 위한 개입이 개인내적인 차원에서는 어떤 점에 중점을 두고 이루어져야 하는지를 알 수 있을 것이다.

방법

연구 대상

서울 시내 3개 중학교 1, 2, 3학년에 재학중인 남녀 학생을 대상으로 설문을 실시하였다. 전체 응답자

는 402명이었으나, 이 중 무작위로 응답하여 신뢰성이 부족하다고 판단된 자료를 제외한 나머지 382부가 최종분석에 사용되었다. 이들의 평균연령은 14.69세($SD=.59$)였고, 남학생은 198명(51.8%), 여학생은 184명(48.2%)이었다.

부모학력을 보면 아버지는 초등학교 졸업이하가 1.8%, 중학교 졸업이 4.5%, 고등학교 졸업이 42.4%, 전문대 졸업이 3.4%, 대학교 졸업이 39.0%, 대학원 졸업이 8.9%로 고등학교 졸업의 비중이 가장 컸다. 아버지 학력은 결국 고등학교 졸업과 전문대를 포함한 대학교 졸업이 전체의 84.8%를 차지했으며, 중학교 졸업 이하와 대학원 졸업의 학력은 상대적으로 적은 비중을 차지했다.

어머니의 학력은 초등학교 졸업 이하가 1.8%, 중학교 졸업이 5.0%, 고등학교 졸업이 56.0%, 전문대 졸업이 2.1%, 대학교 졸업이 31.9%, 대학원 졸업이 3.1%로 고등학교 졸업의 비중이 가장 컸다. 어머니 학력은 결국 고등학교 졸업과 전문대를 포함한 대학교 졸업이 전체의 90.0%를 차지했으며, 중학교 졸업 이하와 대학원 졸업의 학력은 상대적으로 적은 비중을 차지했다.

측정 도구

학교적응

학교적응을 알아보기 위하여 학교애착과 교우관계의 하위변인으로 척도를 구성하였다. 학교애착은 박현선(1998), 유윤희(1994)의 학교생활 관련척도를 수정, 보완하여 재구성한 이은숙(2002)의 학교애착 검사를 사용하였는데, 이는 5점 척도로 구성된 6문항으로 이루어져 있으며 점수가 높을수록 학교 선생님과 학교에서의 학습경험을 의미있게 여기는 등 학교생활에 긍정적이라고 할 수 있다. 교우관계는 유윤희(1994)의 연구에서 사용된 학교생활적응 검

사도구 중 교우관계에 해당하는 8 문항을 사용하는 데, 마찬가지로 5점 척도로 구성되어 있으며 점수가 높을수록 또래관계가 좋고 친구에 대한 관심이 많아서 긍정적인 교우관계를 유지하고 있다고 할 수 있다. 본 연구에서 얻은 *Cronbach's α* 값은 학교예측은 .813이었고, 교우관계는 .761, 총 학교적응은 .741이었다.

학대경험

학대경험을 측정하기 위하여 기존의 아동학대 관련 척도들을 수정 보완하여 재구성한 김현수(1997)의 학대 및 방임경험 측정도구를 사용하였다. 이는 총 21문항에 방임 척도, 신체적 학대 척도, 정서적 학대 척도의 3개 하위 척도로 구성되어 있다. 방임척도는 총 7문항으로서 안전관리 소홀, 의식주 등 기본적인 관리의 소홀, 보살핌의 결핍에 대한 내용으로 이루어져 있다. 신체적 학대 척도는 7문항으로서 훈육차원의 체벌과는 구별되는 구타와 폭력행위들을 나타내는 내용으로 이루어져 있다. 정서적 학대 척도 역시 총 7문항이며, 모욕을 당하거나 언어적으로 학대받는 것에 관한 내용으로 구성되어 있다. 응답자는 각각의 문항에 관하여 자신이 그런 경험을 한 적이 있었는지, 있었다면 얼마나 자주 그런 경험을 했는지에 따라서 '전혀 없었다', '일 년에 한두 번', '3, 4개월에 한두 번', '한 달에 한번 정도', '일주일에 한번 이상'으로 구성된 5점 척도 중 하나를 선택하도록 되어 있으며, 점수가 높을수록 학대 수준이 심각한 것으로 볼 수 있다. 본 연구에서 실시한 신뢰도 분석 결과 *Cronbach's α* 값은 방임이 .731, 신체적 학대가 .877, 정서적 학대가 .783, 전체 학대는 .907로 나타났다.

내적통제성

내적통제성을 알아보기 위한 도구로는 Nowicki와 Strickland(1973)의 아동용 내외통제성검사(Locus of Control Scale for Children)를 한국의 실정에 맞게 번역, 수정하고 문항분석 하여 18개의 문항으로 정리한 정은주, 손진훈(1981)의 학생용 내외통제성 척도를 사용하였다. 문항은 총 18문항으로서, '사람들이 나를 좋아하느냐 싫어하느냐 하는 것은 내 행동에 달려있다' 등으로 어떤 사건이나 상황의 원인을 자신의 노력이나 능력 등 자기 내부요인으로 귀결시키려는지를 측정하기 위한 내용으로 구성되어 있다. 각 문항에 대해 '그렇다', '아니다' 중 하나를 선택하게 되며, 각 질문에 대해 자기노력과 능력에 귀인하는 답변을 하면 1점을 얻게된다. 본 연구에서 실시한 신뢰도 분석 결과 내외통제성의 *Cronbach's α* 값은 .608로 나타났다.

공감능력

공감능력을 측정하기 위하여 Davis(1980)가 개발한 대인관계 반응지수(Interpersonal Reactivity Index: IRI)를 사용하였다. 이는 공감의 인지적, 정서적 요소를 통해 공감 수준을 다차원적으로 측정하는 척도이다. 이 척도에서는 인지적 공감 수준은 관점 취하기, 상상하기로 측정하며, 정서적 공감 수준은 공감적 관심, 개인적 고통으로 측정한다. 인지적 공감 수준의 관점취하기는 자발적으로 상대의 심리적 관점이나 태도를 취해보는 경향을 말하며, 상상하기는 책이나 영화의 가상인물의 심정, 또는 상황을 자신의 경우로 전위시켜서 느껴보는 정도를 말한다. 정서적 공감 수준의 공감적 관심 척도는 다른 사람의 상황에 대해 동정을 느끼거나 타인의 감정을 자신의 일처럼 경험하는 정도를 말한다. 한편 개인적 고통은 타인이 겪는 고통이나 불안에 대한 공포, 불안반응 정도를 반영하는데, 이는 건강한 공

감수준을 반영하지 않는다고 판단되어서 본 연구에서는 개인적 고통은 연구에서 배제하였다. 하위척도별로 각각 7문항으로 구성되며, 각 문항에 대한 답변은 5점 척도로 이루어진다. 본 연구에서 실시한 신뢰도 분석 결과, Cronbach's α 값은 관점취하기가 .656, 상상하기가 .791, 공감적 관심이 .631로 나타났으며, 전체 공감능력의 신뢰도는 .795로 나타났다.

절차

본 연구를 위한 설문은 서울 소재 4개 중학교에서 담당교사에 의해 수업시간 중에 실시되었다. 사전에 연구자가 해당교사에게 설문의 목적과 방법을 설명하였고, 교사가 이를 학생들에게 전달하고 설명하는 방식으로 설문이 이루어졌으며, 전체 설문에 소요된 시간은 약 30분 정도였다.

자료 분석

본 연구에서 사용된 구체적인 분석방법을 살펴보면, 먼저 각 척도에 대한 신뢰도를 측정하였으며, 조사대상자의 일반적인 특성을 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였다. 또한 학대와 내적통제성, 공감능력, 학교적응의 상관관계를 알아보기 위해 상관분석을 실시하였고, 학대, 내적통제성, 공감능력 각각이 학교적응에 미치는 영향을 알아보기 위하여 회귀분석을 실시하였다. 끝으로 학대와 학교적응 간의 관계에서 내적통제성과 공감능력이 매개변인의 역할을 하는지 알아보기 위하여 Baron과 Kenny (1986)가 제시한 절차에 따라 각각에 대한 회귀분석을 실시한 후, Sobel's test(1982)를 실시하여 매개효과를 검증하였다. 분석은 모두 유의수준 $p < .05$, $p < .01$, $p < .001$ 에서 검증하였으며, 통계처리는

SPSS Win 12.0 프로그램을 사용하였다.

결 과

1. 각 변인들의 평균과 표준편차, 상관관계

<표 1.1>과 <표 1.2>는 각 변인의 기술통계치와 변인 간의 상관을 표기한 것이다. 이 표를 통해 상관관계를 살펴보면 학교적응은 학대와 유의한 부적 상관($r = -.303$, $p < .01$)을 보여서 방임되거나 신체적 학대, 정서적 학대를 받은 경험이 많아지는 것은 학교생활에 잘 적응하지 못하는 것과 관련이 있는 것으로 나타났다. 또한 학교적응은 내적통제성($r = .476$, $p < .01$)과 유의한 정적 상관을 보여서 일어나는 사건들이 자기 행동의 결과라고 여기는 내적통제경향성이 높은 것은 학교생활에 잘 적응하는 것과 관련이 있는 것으로 볼 수 있다.

또한 학교적응은 공감능력($r = .454$, $p < .01$)과 유의한 정적 상관을 보여서 다른 사람의 감정이나 상황을 나의 것처럼 상상하거나 다른 사람의 관점이 되어보는 경향성은 학교생활에 잘 적응하는 것과 관련이 있는 것으로 나타났다. 학교적응을 하위변인으로 나누어서 보면, 교우관계와 학교애착은 내적통제성이나 공감능력과 어느 정도 유의한 정적 상

표 1.1 각 변인의 기술통계 ($n=382$)

변인	최소값	최대값	평균	표준편차
학대	21.00	89.00	32.26	10.52
내적통제성	1.00	13.00	9.31	2.30
공감능력	27.00	61.00	45.54	7.03
교우관계	6.00	25.00	18.00	3.44
학교애착	3.00	15.00	8.28	2.56

표 1.2. 학대와 내적통제성, 공감, 학교적응의 상관관계

	1	2	3	4	5	6
1. 학대	1					
2. 내적통제성	-.374**	1				
3. 공감능력	-.265**	.223**	1			
4. 교우관계	-.179**	.362**	.351**	1		
5. 학교애착	-.311**	.380**	.356**	.189**	1	
6. 학교적응	-.303**	.476**	.454**	.842**	.689**	1

** $p < .01$

표 2.1. 학대가 학교적응에 미치는 영향

종속변인	독립변인	B	β	t	R^2	F
교우관계	상수	19.882		35.550	.032	12.557***
	학대	-.058	-.179	-3.544***		
학교애착	상수	10.716		26.656	.097	40.792***
	학대	-.076	-.311	-6.387***		

*** $p < .001$

관을 보여서($r = .351 \sim .380, p < .01$), 친구들과 관계가 좋은 것, 학교생활에 긍정적인 것은, 일어나는 사건들이 자기 행동의 결과라고 여기는 내적통제성이나 타인의 감정이나 상황을 나의 것처럼 느끼거나 생각해볼 수 있는 공감능력과 관련이 있었다고 하겠다. 또한 학대를 받는 것은 교우관계($r = -.179, p < .01$)보다는 학교애착($r = -.311, p < .01$)과 더 큰 관련성을 가져서 학대를 받는 것은 교우관계가 나빠지는 것이나 학교에 애착을 갖지 못하는 것과 관련을 가지는데, 특히 학교에 애착을 갖지 못하는 것과 더 관련성을 갖는다고 볼 수 있다.

2.1. 성장기 학대경험이 청소년의 학교적응에 미치는 영향

학대가 학교적응에 미치는 영향을 살펴보면 <표 2.1>에서 보는 바와 같이 학대는 교우관계($\beta = -.179, p < .001$)와 학교애착($\beta = -.311, p < .001$)에 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 방임되거나 신체적, 정서적으로 학대를 받으면 친구들과의 관계에서 만족감을 느끼는 정도가 떨어지며, 학교생활에 대한 만족감이나 애착정도도 떨어지는 것으로 볼 수 있다. 다만 학대가 교우관계와 학교애착을 설명하는 정도는 각각 3%와 10%로 높지는 않은 것으로 나타났으며, 특히 교우관계에 대한 설명력이 낮은 것으로 나타났다.

표 2.2. 내적통제성이 학교적응에 미치는 영향

종속변인	독립변인	B	β	t	R ²	F
교우관계	상수	12.956		18.891	.131	57.299***
	내적통제성	.542	.362	7.570***		
학교애착	상수	4.338		8.564	.144	64.050***
	내적통제성	.423	.380	8.003***		

*** $p < .001$

표 2.3. 공감능력이 학교적응에 미치는 영향

종속변인	독립변인	B	β	t	R ²	F
교우관계	상수	10.197		9.427	.123	53.242***
	공감능력	.171	.351	7.297***		
학교애착	상수	2.383		2.967	.127	55.057***
	공감능력	.129	.356	7.420***		

*** $p < .001$

2.2 내적통제성이 청소년의 학교적응에 미치는 영향

내적통제성이 학교적응에 미치는 영향을 살펴보면 <표 2.2>에서 보는 바와 같이 내적통제성은 교우관계($\beta = .362, p < .001$)와 학교애착($\beta = .380, p < .001$)에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 어떤 사건이나 상황의 원인을 자신의 노력이나 능력 등 자기내부요인으로 귀결시키는 경향이 높으면 친구들과의 관계에서 만족감을 느끼는 정도도 높아지고, 또 학교생활에 대한 만족감이나 애착정도도 커지는 것으로 볼 수 있다. 내적통제성이 교우관계와 학교애착을 설명하는 정도는 각각 13%와 14%로 비슷한 수준으로 나타났다.

2.3 공감능력이 청소년의 학교적응에 미치는 영향

공감능력이 학교적응에 미치는 영향을 살펴보면

<표 2.3>에서 보는 바와 같이 공감능력은 교우관계($\beta = .351, p < .001$)와 학교애착($\beta = .356, p < .001$)에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 타인의 감정이나 상황을 나의 것처럼 느끼거나 생각해볼 수 있는 공감능력이 높아진다면 친구들과의 관계에서 만족감을 느끼는 정도도 높아지고 또한 학교생활에 대한 만족감이나 애착정도도 커지는 것으로 볼 수 있다. 공감능력이 교우관계와 학교애착을 설명하는 정도는 각각 12%와 13% 정도로 비슷한 수준으로 나타났다.

3. 학대와 학교적응의 관계에서 내적통제성의 매개효과

학대와 학교적응의 관계에서 내적통제성의 매개효과를 보면, <표 3>에서 보는 바와 같이 학대는 내적통제성에 유의한 영향($\beta = -.374, p < .001$)을 미

표 3. 학대와 학교적응의 관계에서 내적통제성의 매개효과

독립변인	종속 변인 (학교 적응)			
	교우관계		학교애착	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β
1단계 : 독립변인 ->매개변인 학대 -> 내적통제성	.140	-.374***	.140	-.374***
2단계 : 독립변인 -> 종속변인 학대 -> 학교적응	.032	-.179***	.097	-.311***
3단계 : 예측, 매개변인 -> 종속변인 학대 -> 학교적응	.133	-.050	.178	-.197***
내적통제성 -> 학교적응		.343***		.306***

*** $p < .001$

치고, 교우관계에도 유의한 영향($\beta = -.179, p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다. 또 내적통제성과 학대가 교우관계에 미치는 영향을 보면, 학대($\beta = -.050, ns$)는 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타난 반면, 내적통제성은 교우관계에 대하여 유의한 영향($\beta = .343, p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다. 이런 점에서 학대와 교우관계는 내적통제성에 의해 완전 매개되는 것으로 볼 수 있다. 또한 Sobel's test를 실시한 결과 매개효과가 있음이 검증되었다($Z = -5.171, p < .001$). 이 과정에서 학대는 교우관계 변량의 3%정도를 설명하였고, 학대와 내적통제성을 포함한 모델은 교우관계의 13% 정도를 설명하였다.

또한 같은 과정을 통해서 학대와 학교애착의 관계에 있어서 내적통제성의 매개효과를 보면, 학대는 내적통제성에 유의한 영향($\beta = -.374, p < .001$)을 미치고, 학교애착에도 유의한 영향($\beta = -.311, p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다. 또 내적통제성과 학대가 학교애착에 미치는 영향을 보면, 학대($\beta = -.197, p < .001$)와 내적통제성($\beta = .306, p < .001$)의

영향력이 유의한 것으로 나타나서, 학대와 학교애착은 내적통제성에 의해 부분 매개되는 것으로 볼 수 있다. 또한 이러한 β 값의 감소가 유의미한 감소인지, 즉, 매개효과를 나타내주는 것인지 알아보기 위하여 Sobel's test를 실시한 결과 매개효과가 있음이 검증되었다($Z = -4.89, p < .001$). 이 과정에서 학대는 학교애착 변량의 약 10%를 설명하였고, 학대와 내적통제성을 포함한 모델은 학교애착의 약 18%를 설명하였다.

4. 학대와 학교적응의 관계에서 공감능력의 매개효과

학대와 학교적응의 관계에서 공감능력의 매개효과를 보면, <표 4>에서 보는 바와 같이 학대는 공감능력에 유의한 영향($\beta = -.265, p < .001$)을 미치고, 교우관계에도 유의한 영향($\beta = -.179, p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다. 또 공감능력과 학대가 교우관계에 미치는 영향을 살펴보면, 학대($\beta = -.092, ns$)는 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타난 반면, 공감능력은 교우관계에 대하여 유의한 영향(β

표 4. 학대와 학교적응의 관계에서 공감능력의 매개효과

독립변인	종속 변인 (학교 적응)			
	교우관계		학교애착	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β
1단계 : 독립변인 → 매개변인 학대 → 공감능력	.070	-.265***	.070	-.265***
2단계 : 독립변인 → 종속변인 학대 → 학교적응	.032	-.179***	.097	-.311***
3단계 : 예측, 매개변인 → 종속변인 학대 → 학교적응 공감능력 → 학교적응	.131	-.092 .326***	.177	-.233*** .294***

*** $p < .001$

=.326, $p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다. 이런 점에서 학대와 교우관계는 공감능력에 의해 완전 매개되는 것으로 볼 수 있다. 또한 Sobel's test를 실시한 결과 매개효과가 있음이 검증되었다($Z = -4.169$, $p < .001$). 이 과정에서 학대는 교우관계 변량의 3%를 설명하였고, 학대와 공감능력을 포함한 모델은 교우관계의 13% 정도를 설명하였다.

또한 같은 과정을 통해서 학대와 학교애착의 관계에 있어서 공감능력의 매개효과를 보면, 학대와 학교애착은 공감능력에 의해 부분적으로 매개되고 있는 것으로 볼 수 있다. 또한 이러한 β 값의 감소가 유의미한 감소인지, 즉, 매개효과를 나타내주는 것인지 알아보기 위하여 Sobel's test를 실시한 결과 매개효과가 있음이 검증되었다($Z = -3.982$, $p < .001$). 이때 학대는 학교애착 변량의 약 10%를 설명하였고, 학대와 공감능력을 포함한 모델은 학교애착의 약 18%를 설명하였다.

논 의

이 연구에서는 청소년의 학교적응을 알아보기 위하여 먼저 성장기 학대경험, 내적통제성, 공감능

력이 청소년의 학교적응에 미치는 영향을 살펴보고, 특히 학대경험이 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 과정에서 내적통제성과 공감능력의 매개역할을 하는지를 검증하고자 하였다. 이러한 검증은 통하여 청소년들이 학대경험에도 불구하고 학교생활에 잘 적응하도록 돕기 위하여 개인내적인 차원에서 어떤 점에 중점을 두고 개입해야 하는지를 알아보고자 하였다.

그 결과를 보면 첫째로 학대, 내적통제성, 공감능력 각각은 교우관계와 학교애착에 모두 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 먼저 학대가 학교적응에 미치는 영향을 살펴보면, 학대는 학교적응의 하위요인인 교우관계와 학교애착에 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 양육자의 보살핌이 결핍되고 의식주 등 기본적인 지원을 적절히 제공받지 못하는 등 방임되거나, 훈육차원의 처벌과는 무관하게 부당하게 가해지는 구타와 폭력행위를 경험하거나, 또는 무시당하거나 언어적인 모욕을 당하는 등의 성장과정에서 학대를 받으면 학교생활에서도 친구들과의 관계에서 만족감을 느끼는 정도가 떨어지고, 또한 학교생활 자체에 대한 만족감이나 애착정도도 낮아지는 것으로 볼 수 있다.

학대경험이 아동이나 청소년의 학교적응에 부정적인 영향을 미친다는 점은 많은 연구에 의해 입증되어 왔다(Brassard & Gelardo, 1987; Eckenrode et al., 1995; Elmer, 1977; Leiter & Johnsen, 1997). 최근 이태준(2004)의 연구에서도 학대경험이 있는 청소년 집단은 그렇지 않은 집단보다 학교적응에서 유의미하게 낮은 점수를 보였고, 송미령(2005)의 연구에서도 부모의 정서적 방임은 아동의 학교적응에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 이러한 결과를 통해 볼 때, 학대는 청소년의 학교적응에 부정적인 영향을 미치며, 따라서 청소년이 친구들과 잘 사귀고 학교에 애착을 갖는 등 학교생활에 잘 적응하기 위해서는 방임되지 않고, 신체적으로나 정서적으로 학대받지 않는 것이 필요하다는 사실을 알 수 있다. 그러나 가정에서 양육자에 의해 방임되거나 신체적, 정서적으로 학대받는 것은 청소년들이 임의로 조절하기 힘든 영역이라는 데에 문제가 있다. 학교는 가정에서의 경험을 확장하여 사회화를 학습하고 그 안에서 인간관계와 성취를 경험하는 제2의 배움의 영역이다. 그런데 학대받은 경험으로 인한 부적응이 학교라는 생활공간으로까지 이어진다는 것은 학대로 인한 또 다른 피해일 것이다.

다음으로 내적통제성이 학교적응에 미치는 영향을 살펴보면, 내적통제성은 학교적응의 하위요인인 교우관계와 학교애착에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 학교적응에 대한 내적통제성의 영향에 관련하여, 일어나는 사건들이 자기 행동의 결과라고 생각하고 자신의 노력이나 의도에 의해서 상황을 조절하고 통제할 수 있다고 믿는 내적통제 경향을 보일수록 친구들과의 관계에서 만족감을 느끼는 정도도 높아지고, 또 학교생활에 대한 만족감이나 애착정도도 커지는 것으로 볼 수 있다. 기존 연구(Janssen & Carton, 1999; Patrick,

Skinner, & Connell, 1993)에서도 내적통제하는 경향은 아동 및 청소년의 심리적 적응, 학업성취와 관련이 있어서, 내적통제하는 성향이 높으면 학교나 사회에서 높은 적응과 성취를 보인다고 하였다. 또한 Hersh와 Scheibe(1967)도 내외통제성하는 정도가 사회적응과 개인적 성취를 나타내는 지표가 된다고 했다.

이러한 결과는 내적통제성하는 경향이 상황에 대한 가정과 대처행동에 영향을 미치기 때문이라고 볼 수 있다. 즉, 어떤 청소년이 내적 통제하는 경향이 높아서 일어나는 사건들이 자기 행동의 결과라고 생각한다면, 그는 다음에 발생하는 사건 조절하거나 통제하기 위한 준비행동들을 더 많이 하게 될 것이다. 그 사건이 시험이든 관계 형성하는 것이든 간에, 이런 준비행동에 관심을 가지고 투자한다는 것은 그만큼 성공 가능성을 높일 것이다. 이러한 과정을 통해서 내적 통제하는 경향은 학교적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

또한 공감능력이 학교적응에 미치는 영향을 살펴보면, 학교적응의 하위요인인 교우관계와 학교애착에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 학교적응에 대한 공감의 영향에 관련해서, 어떤 상황에서 종종 타인의 입장이 되어 생각하며, 다른 사람의 관점을 취해보고, 상대의 감정을 자신의 것처럼 느끼는 등의 공감능력이 높을수록 친구들과의 관계에서 만족감을 느끼는 정도도 높아지고 또한 학교생활에 대한 만족감이나 애착정도도 커지는 것으로 볼 수 있다.

이는 공감능력이 대인관계 및 갈등해결에 영향을 미치는 중요한 요인(곽은정, 1998; 김지현, 2002)이라는 데에 기인하는 것으로 보인다. 학교적응에서 대인관계능력은 핵심적인 부분을 차지하는데, 대인관계능력은 곧 타인의 입장이 되어 볼 수 있는 능력, 상대의 관점을 취하거나 그 감정을 자신의

것처럼 느껴볼 수 있는 능력과 관련된다. 심지어 학교생활적응에 있어서 학업성취보다 공감능력의 더 큰 설명력이 가진다는 연구결과(최명자, 2006)도 있어서, 정서지능(EQ)과도 관련을 가지는 공감능력이 학교 적응에 있어서 특히 큰 비중을 차지할 수 있음을 시사하고 있다.

이상의 결과를 보면 기본적인 필요를 지원받지 못하여 방임되거나 신체적, 정서적으로 학대받는 경우, 교우관계나 학교애착은 낮아지는 것으로 나타났다. 한편, 일어나는 사건들이 자기 행동의 결과라고 생각하여 스스로의 노력에 의해서 통제할 수 있다고 믿거나, 혹은 타인의 입장이 되어 생각하고 다른 사람의 관점을 취해보는 태도를 취할수록 교우관계에서 느끼는 만족감이나 학교생활에 대한 애착정도가 커지는 것을 볼 수 있다.

둘째, 학대와 학교적응의 관계에서 내적통제성의 매개효과를 보면, 학대와 교우관계, 학대와 학교애착은 내적통제성에 의해 매개되는 것으로 볼 수 있다. 즉, 학대를 받으면 일반적으로 학교에 대한 적응수준이 낮아지는데, 이는 학대경험으로 인하여 삶에서 일어나는 여러 사건들이 자신의 의도나 노력에 의해 변화 가능하다고 믿는 정도가 낮아지고, 이처럼 내적통제하는 경향이 낮아짐으로 인하여 교우관계나 학교애착에 문제가 생기게 된다는 것이다. 그런데 이를 역으로 생각해 보면, 매개요인은 학대의 발생 후에 개입할 수 있는 핵심적인 요인이 되기도 한다. 즉, 학대받았다고 할지라도 내적통제성이 높아진다면 친구관계나 학교애착이 나빠지는 것을 어느 정도는 막을 수 있다는 것이다.

이번 연구는 결국 어떤 사건이나 상황의 원인을 자신의 노력이나 능력 등 자기 내부요인으로 귀인시키는 내적통제성이 높아지면, 학대경험에도 불구하고 이로 인하여 학교적응 수준까지 떨어지는 것은 막을 수 있다는 것이다. 이와 유사하게, 성장기

학대경험을 가진 청소년의 적응과정에서 보호요인이 무엇인지를 연구한 이태준(2004)에 의하면, 학대 중에서 특히 방임된 경험이 있는 청소년이 학교생활에 적응하는 과정에서 내적통제소재가 유의한 중재요인으로 작용하였다고 보고했다. 시설아동의 학교적응을 다룬 또다른 연구에서도 사회적 지지와 학교적응간의 관계에서 내적통제성향이 매개변인 역할을 하는 것으로 나타났다(권기남, 유안진, 민하영, 2002). 또 학대받은 여자청소년을 대상으로 조절효과를 연구한 Moran과 Eckenrode(1992)는 긍정적인 사건의 원인을 내적통제하는 경향성이 우울감에 대한 조절요인으로 작용한다는 것을 밝힌 바 있다. 이렇게 볼 때 내적통제성은 학대받은 청소년의 적응과정에서 의미있는 역할을 한다는 점을 알 수 있으며, 이 연구에서는 특히 학교적응에서 매개 역할을 한다는 점을 밝히고 있다.

내적통제성이란 자신의 삶에서 일어나는 사건들이 근본적으로 자기 행동의 결과라고 생각하여, 자신의 노력이나 의도에 의해서 그러한 상황을 조절하거나 통제할 수 있다고 믿는 정도를 말한다(Rotter, 1966). 그런데 양육자로부터 기본적인 돌봄을 받지 못하거나 신체적, 정서적으로 학대를 받는 경험은 이러한 내적통제성을 떨어뜨리는 것으로 알려져 있다(이정숙, 김은경, 2007). 학대적인 양육방식은 무력감을 학습시키며(Herman, 1992; Seligman, 1975), 아동이 자신의 행동에 뒤따르는 결과를 스스로가 통제할 수 없다고 느끼게 만들기 때문이다. 그럼에도 불구하고 학대라는 외상적이고 환경적인 요인과는 달리 내적통제성은 삶에 대한 전반적인 태도이자 일정 정도 계속되는 경향성이기 때문에(Rotter, 1966), 방치하면 그대로 지속될 수 있겠지만 개입하면 변화가능한 부분이기도 하다.

즉, 학대를 받으면 일반적으로 학교생활에 제대로 적응하지 못하여, 친구들과의 관계가 나빠지며,

학교애착도 낮아지는 것으로 나타나고 있으나, 그렇게 부적응하게 되는 과정에는 ‘내 삶은 나의 노력에 의해 변화가능한 것이 아니고, 단지 운이나 우연 등에 의해 나의 뜻과는 무관하게 진행되는 것’이라는 생각이 자리잡고 있다는 것이다. 관심을 가져야 할 부분은 바로 이러한 편향된 생각이다. 학대 자체보다 ‘어떤 애들은 태어날 때부터 복을 안고 태어난다’, ‘다른 아이들은 대개 나보다 훨씬 똑똑하기 때문에 나는 아무리 노력해봤자 소용없다’라는 생각들이 더욱 학교적응에 부정적인 영향력을 가지는 것으로 나타났다. 특히 교우관계의 경우, 학대경험에 의해 친구관계가 나빠지는 이면에서는 이처럼 내적통제성이 낮아져서 일어나는 사건들이 자기 행동의 결과가 아닌 외부의 힘에 의한 것이라고 간주하는 경향이 작용하는 것을 볼 수 있었다. 이렇게 볼 때 중요한 것은 변화시킬 수 없는 이전의 학대경험이 아니라 현재의 내적통제성인 것이다. 자기 힘에 의해서 상황의 변화나 통제가 가능하다고 믿는 것, 즉 ‘네일 클로바를 찾아내면 행운이 온다’라는 막연한 행운을 기대하기보다는 현실감각을 가지고 ‘사람들이 나를 좋아하느냐 싫어하느냐 하는 것은 내 행동에 달려있다’, ‘내가 숙제를 하느냐 안 하느냐에 따라 학교 성적이 올라가거나 내려갈 수 있다’라는 믿음을 갖는 것이 중요한 것이다.

결국 성장과정에서 학대를 받았다 할지라도 삶에서 발생하는 일들이 자기 행동의 결과이며, 스스로의 노력에 의해서 그것을 바꿀 수 있다고 믿는다면, 그런 믿음을 가짐으로써 학교생활에 보다 잘 적응할 수 있다는 것을 이번 연구는 보여준다.

셋째로, 학대와 학교적응의 관계에서 공감능력의 매개효과를 보면, 학대와 교우관계, 학대와 학교애착은 공감능력에 의해 매개되는 것으로 볼 수 있다. 즉, 학대를 받으면 일반적으로 친구들과의 관계가 나빠지고 학교생활에 대한 애착도 낮아지는데, 이

는 학대경험으로 인하여 타인의 감정이나 상황을 나의 것처럼 느끼거나 생각해볼 수 있는 공감능력이 떨어지고, 이처럼 공감능력이 떨어짐으로 인하여 교우관계나 학교애착에 문제가 생긴다는 것이다. 역으로, 학대를 받으면 일반적으로 친구들과의 관계가 나빠지고 학교생활에 대한 애착도 낮아지지만, 만약에 학대경험이 있는 상황이라고 할지라도 타인의 감정이나 상황을 나의 것처럼 느끼거나 생각해볼 수 있는 공감능력이 높아진다면 친구관계나 학교애착이 나빠지는 것을 어느 정도는 막을 수 있다. 특히 학대와 교우관계는 공감능력에 의해 완전 매개되는 것으로 나타나서, 공감능력이 높으면 학대경험에도 불구하고 교우관계에 부정적인 영향이 나타나지 않는 것을 볼 수 있다.

일반적으로 공감능력이 높으면 학교적응을 잘할 것이라는 예측이 가능하지만(곽은정, 1998; 김성은, 1997; 김지현, 2002; 최명자, 2006), 이번 연구가 관심을 가진 부분은 학대라는 특수한 경험을 한 상황에서도 공감능력이 학교적응에 영향을 미치는 기저의 원인으로 작용하고 있느냐 하는 점이다. 결과적으로 성장기 학대를 경험한 청소년들이 학교에 적응하는 과정에서 공감능력은 매개요인으로 작용하여, 공감수준이 떨어짐으로써 학교적응수준이 낮아지고 있음을 알 수 있었다. 특히 공감능력은 교우관계에 관련하여 완전매개효과를 보여서, 공감능력의 효과를 함께 고려하면 설령 학대경험이 있다고 할지라도 그 경험 자체가 교우관계에 영향을 미치지 못하는 못하며, 학대경험에 의해서 공감능력이 떨어지고, 그렇게 공감능력이 떨어짐에 의해서 교우관계가 나빠지는 것으로 볼 수 있었다. 이렇게 보면 공감할 줄 아는 능력은 일반적으로 대인관계에서 중요할 뿐만 아니라(곽은정, 1998; 김지현, 2002), 학대경험이 있는 청소년의 경우에는 교우관계에 결정적인 영향을 미치는 요인이라고 볼 수 있다.

이렇게 볼 때 학대받은 청소년들이 학교생활에 부적응하게 되는 근본적인 원인 중 하나로 공감능력의 부족을 들 수 있다. 학대를 경험하는 과정에서 과도한 정서적 혼란을 겪으며 또한 정서표현이나 수용의 기회를 박탈당하기 때문에(Cicchetti & Beeghly, 1987; Herman, 1992), 학대를 받은 사람들은 정서이해가 부정확하고(김은경, 2008; Pollak, Cicchetti, Klorman, & Brumaghim, 1997) 공감능력이 떨어지는 경향이 있다(Herman, 1992). 이렇게 낮아진 공감능력에 의해서 타인의 마음을 헤아리거나 이해해주는 데 서투르기 때문에 교우관계가 나빠지고 학교에 대한 애착이 낮아지는 등 학교적응에 문제가 일어나는 것이다. 이런 공감능력의 매개효과를 달리 조망하면, 학교적응에 어려움이 발생하기 쉬운 취약한 환경조건에서 성장하였다거나, 타인의 감정이나 처지를 나의 것처럼 느끼거나 생각해볼 수 있는 공감능력이 높다면 학교생활에 잘 적응할 수 있는 것으로 이해할 수 있다. 공감은 역경을 이겨내는 키워드일 수 있는 것이다. 따라서 학대받은 청소년들을 지원하는 과정에서, 타인의 감정을 헤아리고 감정이입할 수 있도록 하는 공감능력을 길러주는 데 관심을 가질 필요가 있다.

이상의 과정을 통해서 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 여러 요인들과, 특히 학대경험이 학교적응에 영향을 미치는 과정에서 내적통제성과 공감능력의 매개역할을 살펴보았다. 성장기 학대경험은 사회적 적응에 지속적으로 부정적인 영향을 미치며, 제2의 사회화 영역이라고 하는 학교생활에도 영향을 미치게 된다. 이러한 부정적인 영향의 근저에는 학대로 인하여 내적통제성과 공감능력이 떨어지는 것이 요인으로 자리잡고 있음을 알 수 있었다. 즉, 어떤 사건이 자신의 노력이나 의도에 의해 통제 가능하다고 생각하지 못하게 됨으로써, 그리고 타인의 감정이나 입장을 내경우인 것처럼 고려해보

지 않게 됨으로써 교우관계가 나빠지고 학교애착도 떨어지는 것이다.

이러한 내적통제성과 공감능력의 매개효과를 달리 바라본다면, 학대적인 환경에서 성장하였다거나 발생하는 사건들을 자신의 노력으로 조절하거나 통제할 수 있다고 생각하는 경향이 강하고, 또한 다른 사람의 입장을 내 것처럼 느낄 수 있는 능력이 높다면 학교적응에 문제가 일어나지 않을 수 있는 것이다. 우리가 이따금 발견하는 역경을 딛고 일어난 사람들의 일화는 결국 그들이 높은 수준의 공감능력과 내적통제성을 가지고 태어났거나, 그런 능력을 배양할 수 있었기에 가능할 일이었을지도 모른다. 따라서 학대받은 청소년의 학교적응을 지원하기 위해서는 무엇보다도 어떤 사건들이 자신의 의도와 노력에 의해 조절되거나 통제가능하다고 생각할 수 있도록 도와주는 것, 그리고 관계 안에서 타인의 입장을 배려하고 상대방의 감정을 나의 것처럼 고려해볼 수 있도록 공감훈련을 제공하는 것이 필요할 것이다.

그런데 본 연구는 대상이 중학생으로 한정되었다는 점에서 청소년 일반을 대표하기에는 무리가 따를 수 있다. 폭넓은 연령층을 대상으로 하되, 나이 차이에 따른 변화도 고려하여 연령별 발달에 따른 매개효과나 매개변인의 차이를 검증한다면 보다 정밀한 이해가 가능할 것이다. 또한 매개 효과를 검증할 때 매개 변인을 측정하는 도구의 신뢰성은 매개효과 추정에 영향을 미치는 중요한 요인인데, 본 연구에서는 내적 통제성의 신뢰도가 낮은 편이어서 측정의 신뢰성 문제가 생길 수 있다. 이후에는 다른 통계적 검증방법을 사용하거나 척도를 재구성하여 신뢰도를 보완할 필요가 있을 것이다. 또 학교적응 수준이 개인의 자기보고에 의한 문항의 선택방식으로 평가되었는데, 이러한 경우 개인의 적응수준이 심리적 방어에 의해 어느 정도는 부

인, 왜곡될 가능성이 있다. 이후의 연구과정에서는 학업성취정도를 조사하거나 교사나 급우들의 평가 등 다각적인 방법을 활용하여 학교적응 수준을 조사한다면 보다 정밀하고 정확한 평가가 가능할 것이다.

참 고 문 헌

- 강경순(1989). 내담자의 내외통제성과 상담자의 자기공개가 내담자의 상담자에 대한 지각 및 자기공개에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 곽은정(1998). 공감 훈련 프로그램이 여고생의 긍정적인 대인 관계에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 권기남, 유안진, 민하영(2002). 시설보호 아동이 지각한 보육사의 사회적 지지와 내적 통제 성향 및 학교 적응. 대한가정학회지, 40(5), 109-118.
- 김성은(1997). 학생의 감정공명과 학업성적, 학급 내 사회성, 학교에 대한 태도와의 관계에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김은경(2008). 학대받은 아동의 정서와 인지적 편향이 우울과 공격성에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김지현(2002). 부모와의 애착안정성 및 청소년의 공감능력과 친구간 갈등해결전략과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김현수(1997). 부모로부터의 학대 및 방임 경험과 아동의 또래간 공격성 및 피공격성. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김현숙(1997). 어머니의 양육태도와 유아의 친사회적 행동 동기에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 문연심(2004). 부모-자녀관계 유형이 유아의 공감과 조망수용 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 한국유아교육학회. 유아교육연구, 24(1), 115-143.
- 박경(2007). 여고생의 학대 경험과 자살사고간의 관계에서 문제해결과 사회적 지지의 매개효과. 여성건강, 8(1), 1-22.
- 박영신, 김의철(1997). 한국 학생의 귀인양식. 교육심리연구, 11(2), 71-97.
- 박현선(1998). 빈곤청소년의 학교 적응 유연성. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 송미령(2005). 부모의 정서적 방임과 아동의 자아탄력성 및 학교적응과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 신성자(2001). 부모로부터 학대받은 아동들의 학교 적응과 관련변수 파악. 사회과학, 13, 227-259.
- 신건호(2003). 아버지의 특성과 인간지향적 부모자녀관계가 자녀의 공감에 미치는 영향. 논문집, 42, 1-20.
- 안경옥(1989). 여고생의 정신건강 상태와 그 영향변인에 관한 연구: 인문계 여자고등학교 3학년 학생을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 유윤희(1994). 학교적응, 불안, 학업 성취간의 관계 분석. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이은숙(2002). 청소년의 소외감, 우울과 자살생각에 관한 구조모형. 경희대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이정숙, 김은경(2007). 부모의 양육태도와 청소년의 자의식정서가 내외통제성에 미치는 영향. 한국아동심리치료학회지, 2(1), 27-44.
- 이태준(2004). 피학대 청소년의 학교적응에 관한 연구. 고려대학교 석사학위 청구논문.
- 장해영(2005). 학대받은 경험이 청소년의 학교적응에 미치는 영향 : 사회적 지지의 완충효과를 중심으로. 서울여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 정은주, 손진훈(1981). 학생용 내외통제척도 제작 연구. 한국행동과학연구소 연구노트, 10(2).
- 조강모(1991). 아동의 도덕성 발달을 위한 조망 수 용과 공감의 역할 모형. 전남대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 최명자(2006). 초등학생의 공감능력과 학교생활적응과의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- Barnett, M. A. (1987). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 146-162). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumrind, D.(1978). Reciprocal rights and responsibilities in parent-child relations. *Journal of Social Issues*, 34(2), 179-196.
- Bolger, K., Patterson, C. and Kupersmidt, J. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development*, 69(4), 1171-1197.
- Brassard, M. R., & Gelardo, M. S. (1987). Psychological maltreatment: The unifying construct in child abuse and neglect. *School Psychology Review*, 16(2), 127-136.
- Buie, D. H. (1981). Empathy: Its nature and limitations. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 29, 281-307.
- Cicchetti, D., & Beeghly, M. (1987). Symbolic development in maltreated youngsters: An organizational perspective. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Atypical symbolic development. New Directions for Child Development* (Vol. 36, pp. 5-29). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, W. L., & Phares, E. J. (1969). Parental antecedents of internal-external control of reinforcement. *Psychological Reports*, 24, 427-436.
- Eckenrode, J., Rowe, E., Laird, M., Brathwaite, J. (1995). Mobility as a mediator of the effects of child maltreatment on academic performance. *Child Development*, 66, 1130-1142.
- Elmer, E. (1977). Follow-up study of traumatized children. *Child Abuse and Neglect*, 1(1). 105 - 109.
- Fontana, V. J., Donovan, D., & Wong, R. J. (1963). The "maltreatment Syndrome" in children. *New England Journal of Medicine*, 269, 1389-1394.
- Gil, D. (1970). *Violence against children*. Boston, Mass: Harvard University Press.
- Hentschel, U., Sumbadze, N., & Shublادze, S. (2000). The effect of the general I-E locus of control conviction on remembering and planning one's life: Individual differences in life event reports of Georgian respondents. *Social Behavior and Personality*, 28(6), 443-454.

- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.
- Hersh, P. D., & Scheibe, K. E. (1967). Reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychology, 37*, 609-613.
- Janssen, T., & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology, 160*, 436-442.
- Katkovsky, W., Crandall, V. C., & Good, S. (1967). Parental antecedents of children's beliefs in internal-external control of reinforcements in intellectual achievement situations. *Child Development, 38*, 765-776.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago: University of Chicago Press.
- Leiter, J., & Johnsen, M. C. (1997). Child maltreatment and school performance declines: An event-history analysis. *American Educational Research Journal, 34*(3), 563-589.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*, 324-344.
- Moran, P. B., & Eckenrode, J. (1992). Protective personality characteristics among adolescent victims of maltreatment. *Child Abuse and Neglect, 16*, 743-754.
- Nowicki, S., & Strickland, B. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 735-736.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? The joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(4), 781-791.
- Pollak, S. D., Cicchetti, D., Klorman, R., & Brumaghim, J. (1997). Cognitive brain event-related potentials and emotion processing in maltreated children. *Child Development, 68*, 773-787.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 449-470.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist, 5*(2), 2-10.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*(1), 1-28.
- Salzinger, S., Feldman, R. S., Hammer, M., & Rosario, M. (1993). The effects of physical abuse on children's social relationships. *Child Development, 64*, 169-187.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Sobel, M. E., (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 290-312). Washington, DC: American Sociological Association.
- Strayer, J., & Eisenberg, N. (1987). Empathy viewed in context. In N. Eisenberg & J.

Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 389 - 398). New York: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: J. Rolf, A. S. Masten, D. Chichetti, K. H. Nuechterlin & S. Weintraub (Eds), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.

Rutter, M., & Quinton, D. (1984). Parental psychiatric disorder: Effects on children. *Psychological Medicine, 14*(4), 853-880.

1차 원고 접수: 2009. 01. 14

수정 원고 접수: 2009. 02. 13

최종 게재 결정: 2009. 02. 14

The effect of abused experience on school adjustment mediated by locus of control and empathic ability

Eun-Kyung Kim

Yonseinuri Child and Adolescent Psychiatry Clinic

This study aims at examining the effect of juveniles' experience of being abused and locus of control, empathic ability on their school adjustment, and verifying the agential effect of locus of control and empathic ability in the process that abuse is affecting school adjustment. For this purpose, the researcher measured abused experience using a measurement tool for experience of being abused and neglected for 198 male and 184 female students in middle schools in Seoul. And measured peer relationship and school attachment using the measurement for school adjustment, and the empathic ability using Interpersonal Reactivity Index(IRI), and the level of locus of internal-external control using the Locus of Control Scale. Analysis of collected data revealed that abused experience, locus of control, and empathic ability had significant effects on peer relationship and school attachment. With regard to the mediation effect in the relationship between abused experience and school adjustment, locus of control and empathic ability completely mediated abused experience and peer relationship, and a locus of control and empathic ability partially mediated abused experience and school attachment.

Key Words: abuse, school adjustment, locus of control, empathic ability