학술대회 자료집 13-S46

제3회
한국아동·청소년패널조사
학술대회

일 시	2013년 11월 14일(목) 오전 9시 ~ 오후 6시 45분
장 소	서울대학교 호암교수회관 컨벤션센터
공동주최	대한가정학회·미래를여는청소년학회·한국가족복지학회 한국교육사회학회·한국교육심리학회·한국교정학회 한국사회학회·한국소년정책학회·한국심리학회 한국아동권리학회·한국아동복지학회·한국아동학회 한국조사연구학회·한국청소년복지학회·한국청소년학회
주 관	한국청소년정책연구원
후 원	여성가족부

모시는 글

가을 햇살에 붉게 물든 단풍과 푸른 하늘이 드높은 오늘 한국청소년정책연구원과 여러 학회들이 공동으로 '제3회 한국아동·청소년패널조사 학술대회'를 개최하게 되어 매우 기쁩니다.

아동·청소년기는 인간의 생애 중 가장 다양한 신체적, 심리적 변화를 경험하는 시기입니다. 변화를 경험한다는 것은 그만큼 많은 것을 경험하고 발달하게 되는 중요한 시기라는 뜻입니다. 이러한 아동·청소년들이 사회에서 건강하게 생활하고, 성장해 나가는 것은 개인의 안녕 뿐만 아니라 사회의 유지와 발전을 위해서도 반드시 필요합니다. 또한 아동과 청소년을 정책적, 제도적으로 지원하기 위해서 아동·청소년들의 주위 환경과의 다양한 상호작용을 연속적으로 관찰하여야 합니다. 이를 위해 실시하고 있는 한국아동·청소년패널조사는 2010년 당시 초등학교 1학년과 4학년, 중학교 1학년이었던 학생들의 전반적인 성장과 발달 과정을 2016년까지 7년 동안 매년 추적 조사하고 자료를 축적해 나가는 것을 목적으로 합니다. 아동과 청소년 연구의 활성화와 발전을 위해 한국청소년정책연구원에서는 수집된 자료를 공개하는 것은 물론 자료를 활용한 학술대회를 정기적으로 개최하고 있습니다.

"제3회 한국아동·청소년패널조사 학술대회"는 2010년에서 2012년까지 3년 동안 조사된 자료를 활용한 연구 성과를 공유하기 위해 마련한 자리입니다. 이번 학술대회에 아동학, 청소년학, 심리학, 교육학, 사회학, 사회복지학, 가족학, 경찰행정학, 경제학 등 다양한 전공의 연구자분들과 석·박사과정 학생분들께서 참여해주셨습니다. 아동과 청소년이라는 주제로 학문의 소통과 융합을 기대할 수 있도록 만들어주신 것에 감사드립니다.

이번 학술대회가 우리나라 아동과 청소년들을 사랑하는 학자, 예비 학자와 실무 전문가들께 심도 깊은 연구와 아동·청소년을 위한 다양한 의견을 통해 하나가 되는 축제의 장이 되기를 기대합니다. 그리고 연구와 논의의 성과가 아동과 청소년에 대한 학술 연구 및 관련 정책의 수립과 시행을 위한 토대가 되기를 바랍니다. 저희 원에서도 이번 학술대회가 내실 있는 학술교류의 장이 될 수 있도록 준비하겠습니다. 이번 학술대회에 많은 분들께서 참석하시어 자리를 빛내주시기를 바랍니다.

2013년 11월

한국청소년정책연구원 원장 이재연

대한가정학회 회장 곽인숙·미래를여는청소년학회 회장 송병국·한국가족복지학회 회장 홍달아기
한국교육사회학회 회장 김천기·한국교육심리학회 회장 박승호·한국교정학회 회장 박영규
한국사회학회 회장 정진성·한국소년정책학회 회장 박상열·한국심리학회 회장 김정호
한국아동권리학회 회장 황옥경·한국아동복지학회 회장 노충래·한국아동학회 회장 김명순
한국조사연구학회 회장 김영원·한국청소년복지학회 회장 길은배·한국청소년학회 회장 박진규

프로그램

등 록 09:00 ~ 09:30

☞ 등록비 무료

오전발표 09:30 ~ 11:30

제 1 주제 건강 / 수련관

▷사회 : 조영태(서울대 보건대학원 교수)

1. 가구의 소득수준이 아동의 건강에 미치는 영향: 방임과 우울의 매개효과
   - 발표 : 신인순(수원과학대 사회복지과 교수) · 홍나미(수원과학대 사회복지과 교수)
   - 토론 : 김광혁(전주대 사회복지학과 교수)
2. 부모의 주관적 건강인식과 삶의 만족도가 아이의 건강생활습관과 사회정서에 미치는 영향
   - 발표 : 신혜형(삼성생명 보험연구소 책임연구원)
   - 토론 : 김세원(경기복지재단 책임연구원)
3. 청소년의 정신건강과 학교적응의 종단적 관계에 관한 탐색적 고찰
   - 발표 : 이종하(인덕대 사회복지과 교수) · 성준모(나사렛대 사회복지학부 교수)
   - 토론 : 성미애(한국방송통신대 가정학과 교수)
4. 한국아동 · 청소년패널조사의 효율적 분석 시스템 연구
   - 발표 : 민인식(경희대 경제학과 교수)
   - 토론 : 우석진(명지대 경제학과 교수)

제 2 주제 청소년체험활동 / 동백관

▷사회 : 임영식(중앙대 청소년학과 교수)

1. 부모의 학대 방임, 청소년체험활동이 학생비행에 미치는 영향
   - 발표 : 구귀남(성산효대학원대 청소년지도학과 박사과정)
     김태균(성산효대학원대 청소년지도학과 교수)
   - 토론 : 최순종(경기대 청소년학과 교수)
2. 청소년의 체험활동 참여, 사회 · 정서, 생애목표 간의 구조적 관계
   - 발표 : 이현주(명지대 교직과 교수) · 채유정(카이스트 과학영재교육연구원 선임연구원)
   - 토론 : 김종백(홍익대 교육학과 교수)
3. 청소년 체험활동의 효과에 관한 연구: 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식을 중심으로
   - 발표 : 배천웅(한남대 교육학과 교수) · 남혜선(한남대 교육학과 박사과정)
   - 토론 : 양정호(성균관대 교육학과 교수)

제 3 주제 학교생활 / 목련관

▷ 사회 : 유재봉(성균관대 교육학과 교수)

1. 학교생활 부적응과 휴대전화 이용이 청소년의 부정적 정서에 미치는 영향
   - 발표 : 김규원(경북대 사회학과 교수) · 신형진(경북대 사회학과 교수)
     권기욱(경북대 사회학과 강사)
   - 토론 : 유홍준(성균관대 사회학과 교수)
2. 학교에서의 사회적 관계가 중학생의 자존감 및 학교적응에 미치는 영향
   - 발표 : 곽수란(고구려대 사회복지과 교수) · 이기종(국민대 교육학과 교수)
   - 토론 : 임성택(강원대 교육학과 교수)
3. 일찍 태어난 만큼 학교생활에서 앞서 갈까?
   : 취학 월령이 학교생활 적응을 매개로 학업성취에 미치는 영향
   - 발표 : 최효식(서울대 교육연구소 연구원) · 연은모(서울대 교육학과 박사수료)
     김남희(서울대 교육학과 석사과정)
   - 토론 : 장형심(한양대 교육학과 교수)
4. 사춘기 성숙시기에 따른 여자청소년들의 심리사회 및 학교생활 적응에 관한 연구
   - 발표 : 김예성(한국체육대 노인체육복지학과 교수) · 안재진(숙명여대 아동복지학부 교수)
   - 토론 : 김영희(충북대 아동복지학과 교수)
5. 가정환경 및 개인발달 사항의 시계열적 변화가 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향
   - 발표 : 김규원(경북대 사회학과 교수) · 신형진(경북대 사회학과 교수)
   - 토론 : 전광희(충남대 사회학과 교수)

인사말 및 시상식 11:40~12:10 목련관

▷ 사회 : 김기헌(한국청소년정책연구원 기획조정본부장)

1. 주요 참석자 소개: 김기헌(한국청소년정책연구원 기획조정본부장)
2. 인사말: 공동 주최 학회장
3. 환영사: 이재연(한국청소년정책연구원 원장)
4. 시상식: 대학원생 논문 공모 수상자

중식 12:10~1:00 본관 지하 크리스탈홀

오후 발표 I 1:00~3:00

제 4 주제 비행 / 수련관

▷사회 : 곽대경(동국대 경찰행정학과 교수)

1. 청소년의 개인적 요인과 사회 환경적 요인이 비행에 미치는 영향
   - 발표 : 오승아(경동대 유아교육과 교수) · 유준호(을지대 유아교육학과 교수)
   - 토론 : 황혜정(경기대 유아교육학과 교수)
2. 사이버 비행이 1년 후 청소년의 우울감에 미치는 영향에서 학교폭력 피해경험의 매개효과
   - 발표 : 이희정(서울사회복지대학원대 사회복지학과 교수) · 황선영(전남대 미술학과 비전임교원)
   - 토론 : 박성훈(한국형사정책연구원 부연구위원)
3. 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 영향
   - 발표 : 김혜금(동남보건대 보육과 교수)
   - 토론 : 이정림(육아정책연구소 부연구위원)
4. 학대경험이 청소년 비행행동과 비행피해경험에 미치는 영향: 교사관계와 또래애착의 조절효과
   - 발표 : 옥정(서울사이버대 상담심리학과 교수)
   - 토론 : 이봉건(충북대 심리학과 교수)

제 5 주제 학교적응 / 동백관

▷사회 : 정진곤(한양대 교육학과 교수)

1. 학대경험 수준에 따른 아동의 정서문제가 학교적응에 미치는 영향
   - 발표 : 김춘경(경북대 아동가족학과 교수)
   - 토론 : 박옥임(순천대 사회복지학부 교수)
2. 초등학생 학교적응 수준의 발달적 변화: 초등학교 4학년에서 6학년까지의 종단자료 분석
   - 발표 : 이귀옥(숭의여대 아동미술디자인전공 교수) · 이미리(한국체육대 스포츠청소년지도학과 교수)
   - 토론 : 서혜전(대구한의대 아동복지학과 교수)
3. 아동의 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향: 또래애착의 매개효과를 중심으로
   - 발표 : 권혜진(나사렛대 아동학과 교수) · 성미영(서경대 아동학과 교수)
   - 토론 : 송순(원광대 가정아동복지학과 교수)

제 6 주제 인터넷·휴대폰이용 / 목련관

▷사회 : 이명진(고려대 사회학과 교수)

1. 중학생의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구
   - 발표 : 김수기(부경대 신문방송학과 강사) · 김채환(강원대 신문방송학과 강사)
   - 토론 : 황하성(동국대 신문방송학과 교수)
2. 초등학생의 시간사용패턴의 변화와 영향요인에 관한 연구: 인터넷 사용시간의 변화를 중심으로
   - 발표 : 안재진(숙명여대 아동복지학부 교수) · 김선숙(한국교통대 사회복지학과 교수)
   - 토론 : 김현주(창원대 가족복지학과 교수)
3. 고차잠재성장모형을 활용한 청소년의 휴대폰 의존도 변화와 자기조절학습 및 주의집중과의 구조 관계
   - 발표 : 허균(부경대 교육대학원 교수)
   - 토론 : 윤초희(동국대 교육학과 교수)
4. 청소년의 또래관계성과 휴대전화의존 사이의 자기회귀교차지연효과 검증
   - 발표 : 하문선(서울 상암초등학교 교사) · 김지현(홍익대 교육학과 교수)
   - 토론 : 김경식(경북대 교육학과 교수)
5. 생태학적 미시체계가 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향
   - 발표 : 이성훈(안양대 교양대학 교수) · 이유리(숙명여대 가족자원경영학과 강사)
   - 토론 : 신효식(전남대 가정교육과 교수)

오후 발표 Ⅱ 3:15~5:15

제 7 주제 정서발달 / 수련관

▷사회 : 진미정(서울대 아동가족학과 교수)

1. 학습습관과 정서문제가 초등학생의 삶의 만족도에 미치는 영향
   - 발표 : 김은영(서울대 아동가족학과 박사)
   - 토론 : 노석준(성신여대 교육학과 교수)
2. 아동의 행복감과 학교적응 간의 자기회귀교차지연 효과
   - 발표 : 조호운(Auburn University 석사) · 서수현(Auburn University 교수)
     이승희(Auburn University 박사과정) · 김재철(한남대 교육학과 교수)
   - 토론 : 조한익(한양대 교육학과 교수)
3. 중학생의 부모 양육태도, 또래애착 및 자아존중감과 우울의 구조적 관계
   - 발표 : 문은식(강원대 유아교육과 교수)
   - 토론 : 이동혁(건국대 교직과 교수)

4 애착외상과 공격성과의 관계에서 자존감의 매개효과: 또래애착의 차이를 중심으로

- 발표 : 신효정(아주대 교육대학원 상담심리학과 교수)
  이문희(용문상담심리대학원대 상담심리학과 교수)
- 토론 : 김민(순천향대 청소년교육상담학과 교수)

제 8 주제 학업성취 / 동백관

▷ 사회 : 정익중(이화여대 사회복지전문대학원 교수)

1 학습동기, 학업성취도, 학업적응의 구조적 관계: 자아탄력성에 따른 차이를 중심으로

- 발표 : 임효진(전북대 교육학과 교수) · 김재철(한남대 교육학과 교수)
- 토론 : 박용한(충남대 교육학과 교수)

2 아동의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶에 만족도가 미치는 영향
: 성별에 따른 차이 연구

- 발표 : 유봉애(광주대 사회복지학과 강사) · 옥경희(광주대 유아교육과 교수)
- 토론 : 김은설(육아정책연구소 연구위원)

3 부모양육태도가 아동의 자기조절학습능력, 학교생활에 미치는 구조모형 비교
: 저소득층 아동과 비저소득층 아동

- 발표 : 임선아(숙명여대 교육대학원 교수)
- 토론 : 정여주(한국교원대 교육학과 교수)

4 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간 관계에서 학습습관이 미치는 매개 효과 탐색

- 발표 : 권동택(한국교원대 초등교육과 교수) · 이정표(한국교원대 초등교육과 박사과정)
  장진희(한국교원대 초등교육과 박사과정)
- 토론 : 유경훈(숭실대 교육대학원 교수)

제 9 주제 학교폭력 / 목련관

▷ 사회 : 박정선(경찰대 행정학과 교수)

1 고정효과(fixed effects)가 학교폭력에 미치는 영향에 관한 연구

- 발표 : 이순래(원광대 경찰행정학부 교수)
- 토론 : 조미숙(삼육대 사회복지학부 교수)

2 청소년의 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독과 공격성간의 관계

- 발표 : 김재철(한남대 교육학과 교수) · 성경주(한남대 교육연구소 전임연구원)
  조현경(한남대 교육학과 박사과정)
- 토론 : 이명숙(대구교육대 교육학과 교수)

3 학교폭력 리질리언스 모형탐색: 학교폭력 피해학생의 적응 촉진 요인을 중심으로

- 발표 : 김은향(서울대 교육연구소 객원연구원) · 이자명(한국기술교육대 HRD 대학원 대우교수)
- 토론 : 박일수(공주교육대 초등교육학과 교수)

4 학교폭력 피해경험의 지속성 및 정도가 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향

- 발표 : 서윤(원광대 사회복지학과 교수) · 김현숙(원광보건대 다문화복지과 강사)
- 토론 : 손병덕(총신대 사회복지학과 교수)

오후 발표 Ⅲ 5:30~6:45

제10 주제 사교육·다문화 / 수련관

▷사회 : 강지현(동덕여대 아동학과 교수)

1 초등학생의 취학 전 사교육 실태 및 관련 요인들에 대한 탐색

- 발표 : 정승아(조선대 상담심리학부 교수)
- 토론 : 이경희(열린사이버대 상담심리학과 교수)

2 영 · 유아 사교육 시작 시점 및 영향 요인에 대한 분석 연구: 비연속 생존분석의 적용

- 발표 : 김정은(홍익대 교육학과 석사과정) · 김준엽(홍익대 교육학과 교수)
- 토론 : 홍세희(고려대 교육학과 교수)

3 다문화 가정 아동 · 청소년의 학교생활적응

- 발표 : 이자명(한국기술교육대 HRD 대학원 대우교수) · 김은향(서울대 교육연구소 객원연구원)
- 토론 : 유진이(평택대 아동청소년복지학과 교수)

제11 주제 정서문제 / 동백관

▷사회 : 송현주(연세대 심리학과 교수)

1 청소년기 휴대폰 의존의 변화에 대한 생태체계적 요인의 영향: 위계적 선형 모형을 이용한 분석

- 발표 : 김도연(용문상담심리대학원대 아동청소년상담 교수)
  양혜정(용문상담심리대학원대 가족상담 교수)
- 토론 : 최정아(경일대 사회복지학과 교수)

2 청소년의 가정환경 특성과 또래환경 특성이 비행(지위비행, 중비행, 사이버 비행)에 미치는 영향 : 정서문제(공격성과 우울)의 매개효과를 중심으로

- 발표 : 박혜숙(호남대 교육대학원 상담심리전공 교수) · 김양곤(대구보호관찰소 관찰과장)
- 토론 : 허만세(계명대 사회복지학과 교수)

3 초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적응이 아동의 정서문제와 학습습관에 미치는 영향

- 발표 : 강수경(가천대 세살마을연구원 연구교수) · 김민정(이화여대 유아교육과 박사)
- 토론 : 홍성훈(건양대 아동보육학과 교수)

제12 주제 대학원생 논문 공모 수상작 발표 / 목련관

▷사회 : 이종원(한국청소년정책연구원 선임연구위원)

1 【금상】

부모의 양육방식이 아동의 학교생활 적응의 변화 궤적에 미치는 영향

- 발표 : 강수정 · 이정민(서울대 아동가족학과 박사과정)

2 【은상】

사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향

- 발표 : 박은정 · 고정원(성균관대 소비자가족학과 박사수료)

3 【동상】

중학생의 휴대전화 중독 변화 추정과 이에 영향을 미치는 생태학적 영향요인 검증

- 발표 : 김소영(고려대 교육학과 박사과정)

목 차

제 1 주제 건강

1 가구의 소득수준이 아동의 건강에 미치는 영향: 방임과 우울의 매개효과 ····· 3
• 신인순(수원과학대 사회복지과 교수)·홍나미(수원과학대 사회복지과 교수)

2 부모의 주관적 건강인식과 삶의 만족도가 아이의 건강생활습관과 사회정서에 미치는 영향 · 19
• 신혜형(삼성생명 보험연구소 책임연구원)

3 청소년의 정신건강과 학교적응의 종단적 관계에 관한 탐색적 고찰 ····· 34
• 이종하(인덕대 사회복지과 교수)·성준모(나사렛대 사회복지학부 교수)

4 한국아동 · 청소년패널조사의 효율적 분석 시스템 연구 ····· 52
• 민인식(경희대 경제학과 교수)

제 2 주제 청소년체험활동

1 부모의 학대 방임, 청소년체험활동이 학생비행에 미치는 영향 ····· 73
• 구귀남(성산효대학원대 청소년지도학과 박사과정)·김태균(성산효대학원대 청소년지도학과 교수)

2 청소년의 체험활동 참여, 사회 · 정서, 생애목표 간의 구조적 관계 ····· 94
• 이현주(명지대 교직과 교수)·채유정(카이스트 과학영재교육연구원 선임연구원)

3 청소년 체험활동의 효과에 관한 연구: 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식을 중심으로 ··· 108
• 배천웅(한남대 교육학과 교수)·남혜선(한남대 교육학과 박사과정)

제 3 주제 학교생활

1 학교생활 부적응과 휴대전화 이용이 청소년의 부정적 정서에 미치는 영향 ····· 135
• 김규원(경북대 사회학과 교수)·신형진(경북대 사회학과 교수)·권기욱(경북대 사회학과 강사)

2 학교에서의 사회적 관계가 중학생의 자존감 및 학교적응에 미치는 영향 ····· 145
• 곽수란(고구려대 사회복지과 교수)·이기종(국민대 교육학과 교수)

3 일찍 태어난 만큼 학교생활에서 앞서 갈까? ····· 169
: 취학 월령이 학교생활 적응을 매개로 학업성취에 미치는 영향
• 최효식(서울대 교육연구소 연구원)·연은모(서울대 교육학과 박사수료)
김남희(서울대 교육학과 석사과정)

4 사춘기 성숙시기에 따른 여자청소년들의 심리사회 및 학교생활 적응에 관한 연구 ····· 188
• 김예성(한국체육대 노인체육복지학과 교수)·안재진(숙명여대 아동복지학부 교수)

5 가정환경 및 개인발달 사항의 시계열적 변화가 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향 ····· 208
• 김규원(경북대 사회학과 교수)·신형진(경북대 사회학과 교수)

제 4 주제 비행

1 청소년의 개인적 요인과 사회 환경적 요인이 비행에 미치는 영향 ····· 223
• 오승아(경동대 유아교육과 교수)·유준호(을지대 유아교육학과 교수)

2 사이버 비행이 1년 후 청소년의 우울감에 미치는 영향에서 학교폭력 피해경험의 매개효과 ···· 244
• 이희정(서울사회복지대학원대 사회복지학과 교수)·황선영(전남대 미술학과 비전임교원)

3 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 영향 ····· 265
• 김혜금(동남보건대 보육과 교수)

4 학대경험이 청소년 비행행동과 비행피해경험에 미치는 영향: 교사관계와 또래애착의 조절효과 · 281
• 옥정(서울사이버대 상담심리학과 교수)

제 5 주제 학교적응

1 학대경험 수준에 따른 아동의 정서문제가 학교적응에 미치는 영향 ····· 301
• 김춘경(경북대 아동가족학과 교수)

2 초등학생 학교적응 수준의 발달적 변화: 초등학교 4학년에서 6학년까지의 종단자료 분석 ··· 324
• 이귀옥(숭의여대 아동미술디자인전공 교수)·이미리(한국체육대 스포츠청소년지도학과 교수)

3 아동의 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향: 또래애착의 매개효과를 중심으로 ····· 339
• 권혜진(나사렛대 아동학과 교수)·성미영(서경대 아동학과 교수)

제 6 주제 인터넷·휴대폰이용

1 중학생의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구 ····· 359
• 김수기(부경대 신문방송학과 강사)·김채환(강원대 신문방송학과 강사)

2 초등학생의 시간사용패턴의 변화와 영향요인에 관한 연구: 인터넷 사용시간의 변화를 중심으로 ·· 390
• 안재진(숙명여대 아동복지학부 교수)·김선숙(한국교통대 사회복지학과 교수)

3 고차잠재성장모형을 활용한 청소년의 휴대폰 의존도 변화와 자기조절학습 및 주의집중과의 구조 관계 ····· 414
• 허균(부경대 교육대학원 교수)

4 청소년의 또래관계성과 휴대전화의존 사이의 자기회귀교차지연효과 검증 ····· 430
• 하문선(서울 상암초등학교 교사)·김지현(홍익대 교육학과 교수)

5 생태학적 미시체계가 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향 ····· 452
• 이성훈(안양대 교양대학 교수)·이유리(숙명여대 가족자원경영학과 강사)

제 7 주제 정서발달

1 학습습관과 정서문제가 초등학생의 삶의 만족도에 미치는 영향 ····· 477
• 김은영(서울대 아동가족학과 박사)

2 아동의 행복감과 학교적응 간의 자기회귀교차지연 효과 ····· 500
• 조호운(Auburn University 석사)·서수현(Auburn University 교수)
이승희(Auburn University 박사과정)·김재철(한남대 교육학과 교수)

3 중학생의 부모 양육태도, 또래애착 및 자아존중감과 우울의 구조적 관계 ····· 519
• 문은식(강원대 유아교육과 교수)

4 애착외상과 공격성과의 관계에서 자존감의 매개효과: 또래애착의 차이를 중심으로 ····· 534
• 신효정(아주대 교육대학원 상담심리학과 교수)
이문희(용문상담심리대학원대 상담심리학과 교수)

제 8 주제 학업성취

1 학습동기, 학업성취도, 학업적응의 구조적 관계: 자아탄력성에 따른 차이를 중심으로 ····· 555
• 임효진(전북대 교육학과 교수)·김재철(한남대 교육학과 교수)

2 아동의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶에 만족도가 미치는 영향 : 성별에 따른 차이 연구 ····· 583
• 유봉애(광주대 사회복지학과 강사)·옥경희(광주대 유아교육과 교수)

3 부모양육태도가 아동의 자기조절학습능력, 학교생활에 미치는 구조모형 비교 : 저소득층 아동과 비저소득층 아동 ····· 597
• 임선아(숙명여대 교육대학원 교수)

4 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간 관계에서 학습습관이 미치는 매개 효과 탐색 ····· 613
• 권동택(한국교원대 초등교육과 교수)
이정표(한국교원대 초등교육과 박사과정)·장진희(한국교원대 초등교육과 박사과정)

제 9 주제 학교폭력

1 고정효과(fixed effects)가 학교폭력에 미치는 영향에 관한 연구 ····· 633
• 이순래(원광대 경찰행정학부 교수)

2 청소년의 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독과 공격성간의 관계 ····· 650
• 김재철(한남대 교육학과 교수)·성경주(한남대 교육연구소 전임연구원)
조현경(한남대 교육학과 박사과정)

3 학교폭력 리질리언스 모형탐색: 학교폭력 피해학생의 적응 촉진 요인을 중심으로 ····· 669
• 김은향(서울대 교육연구소 객원연구원)·이자명(한국기술교육대 HRD 대학원 대우교수)

4 학교폭력 피해경험의 지속성 및 정도가 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향 ····· 690
• 서윤(원광대 사회복지학과 교수)·김현숙(원광보건대 다문화복지과 강사)

제 10 주제 사교육·다문화

1 초등학생의 취학 전 사교육 실태 및 관련 요인들에 대한 탐색 ····· 713
• 정승아(조선대 상담심리학부 교수)

2 영 · 유아 사교육 시작 시점 및 영향 요인에 대한 분석 연구: 비연속 생존분석의 적용 ····· 730
• 김정은(홍익대 교육학과 석사과정)·김준엽(홍익대 교육학과 교수)

3 다문화 가정 아동 · 청소년의 학교생활적응 ····· 749
• 이자명(한국기술교육대 HRD 대학원 대우교수)·김은향(서울대 교육연구소 객원연구원)

제 11 주제 정서문제

1 청소년기 휴대폰 의존의 변화에 대한 생태체계적 요인의 영향: 위계적 선형 모형을 이용한 분석 ····· 777
• 김도연(용문상담심리대학원대 아동청소년상담 교수)
양혜정(용문상담심리대학원대 가족상담 교수)

2 청소년의 가정환경 특성과 또래환경 특성이 비행(지위비행, 중비행, 사이버 비행)에 미치는 영향 : 정서문제(공격성과 우울)의 매개효과를 중심으로 ····· 805
• 박혜숙(호남대 교육대학원 상담심리전공 교수)·김양곤(대구보호관찰소 관찰과장)

3 초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적응이 아동의 정서문제와 학습습관에 미치는 영향 ····· 830
• 강수경(가천대 세살마을연구원 연구교수)·김민정(이화여대 유아교육과 박사)

제 12 주제 대학원생 논문 공모 수상작 발표

1. 【금상】 부모의 양육방식이 아동의 학교생활 적응의 변화 궤적에 미치는 영향 ····· 855
• 강수정·이정민(서울대 아동가족학과 박사 과정)

2. 【은상】 사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향 ····· 873
• 박은정·고정원(성균관대 소비자가족학과 박사수료)

3. 【동상】 중학생의 휴대전화 중독 변화 추정과 이에 영향을 미치는 생태학적 영향요인 검증 · 893
• 김소영(고려대 교육학과 박사과정)

제 1 주제

건 강

1. 가구의 소득수준이 아동의 건강에 미치는 영향: 방임과 우울의 매개효과
2. 부모의 주관적 건강인식과 삶의 만족도가 아이의 건강생활습관과 사회정서에 미치는 영향
3 청소년의 정신건강과 학교적응의 종단적 관계에 관한 탐색적 고찰
4 한국아동 · 청소년패널조사의 효율적 분석 시스템 연구

가구의 소득수준이 아동의 건강에 미치는 영향: 방임과 우울의 매개효과

신인순*·홍나미**

국문초록

본 연구는 한국 아동·청소년패널조사(2010) 초4 패널 3차년도 자료를 활용하여 가구의 소득수준이 아동의 건강에 영향을 미치는지를 분석하였으며, 아동의 건강에 대한 가구의 소득수준 영향이 방임과 우울에 의해 매개되는지를 분석하였다. 분석결과, 가구소득수준이 아동의 건강에 직적접인 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며, 우울에 의해서도 매개되지 않는 것으로 확인되었다. 그러나, 가구소득수준이 아동의 건강에 미치는 영향에서 방임이 매개효과를 갖는 것으로 확인되었으며, 가구의 소득수준은 방임과 우울에 순차적으로 매개함으로써 아동의 건강에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 바탕으로 빈곤 가구의 부모를 아동의 가장 중요하고 절대적인 환경으로서 이해하는 사회전반의 시각과 노력이 필요함과 빈곤가구 아동을 위한 방과후 돌봄 서비스의 양적 질적 강화, 빈곤가구 부모양육의 질을 향상하는 데에 사회복지적 개입의 초점을 맞출 것을 제시하였다.

주제어 : 소득수준, 방임, 우울, 건강

1. 문제제기 및 연구목적

사회의 고령화가 심화되면서 생물학적 수명이 아닌 건강수명에 대한 관심이 증가하고, 사회경제적 지위에 따른 기대여명의 차이와 건강불평등 양상이 우려를 낳고 있다. 빈곤계층에게서 건강권이 침해되고 있는 상황이 전 생애주기에 걸쳐 확인이 되고 있으며(James et al, 1997, Ruxton et al, 1996 ; 김미경 외, 1998 재인용, Kuh D. & Ben-Shlomo Y. 2003 ; 한국건강형평성학회, 2007 재인용, , Asthana & Halliday, 2009), 아동 청소년기도 예외는 아니어서 신체발육, 발달지연, 시력저하, 고혈압, 충치 등 다방면에 걸쳐 취약성이 드러나고 있다(Armfield, J. M, 2007, 송정숙, 2008). 아동기는 일생을 살아나가는 생활기술을 습득하는데 가장 중요한 시기이며 태아기부터의 성장 패턴과 대사과정이 '프로그래밍' 되어 생애에 걸친 영향을 미치는 시기이므로 이러한 시기의 빈곤 환경은 건강에 부정적인 영향을 줄 뿐만 아니라 이후 성인기까

* 수원과학대학교 사회복지과 조교수
** 수원과학대학교 사회복지과 조교수

지 영향을 미치지만, 즉시적인 영향을 보여주기보다 잠재적으로 이후 생애기에 다양한 양상의 영향을 나타내기 때문에 인과관계를 규명하거나 대안을 마련하기가 어려운 면을 가지고 있다(김혜련, 2009, Brooks-Gunn & Duncan, 1997, 김영아, 2006, 김혜경 외, 2008 ; 신인순, 2010 재인용, 성주헌, 2003). 더구나 상해 사고 등을 제외하면 일생 중 가장 건강한 시기라는 인식까지 더해져서 영아기, 성인기, 노인기 등의 건강연구가 활발한 것에 비해 아동청소년기 건강 연구는 상대적으로 적은 편이다(Dennenhy et al, 1997 ; Asthana & Halliday, 2009 재인용).

일반적으로 아동청소년기는 주요 건강 관련행태가 결정되는 시기로서, 다수가 단체급식을 받고 주기적으로 체육활동을 하는 시기이기도 하다. 그러나 취약계층의 아동일 경우 일상 속에서 부족한 돌봄으로 인해 건강증진행위를 하기 어려을 수 있고, 빈곤가구에서 장기간 저임금 노동을 하는 부모가 아동을 양육하는 데에 시간적 어려움을 가져서 그 결과로 아동이 건강상의 문제를 나타낼 수가 있다. 또한 건강이 나쁜 아동은 성인이 되었을 때 낮은 교육성취, 더 나쁜 건강, 낮은 사회경제적 지위에 이르는 경우가 많다. 빈곤 가구의 아동이 불건강하게 자라나 초기 성인기에 낮은 인간자본을 투자받고 소득이 낮은 중년이 되어 다시 빈곤한 부모가 되는 빈곤의 세대간 전이가 이루어지는 것이다(Case, Fertig, & Paxson, 2005). 빈곤으로 인한 아동의 성장부진, 질병, 정서문제 등이 건강하지 못한 성인기를 이끈 결과로, 사회적 계층이동이 어려워지고, 결국은 질병으로 인한 빈곤의 심화와 고착까지 야기될 수 있기에 그 병폐는 더욱 심각하다는 연구 결과들이 이를 뒷받침한다(Stern, 1983 ; 윤태호, 2003 재인용).

본 연구의 종속변수인 아동건강은 패널 데이터에서 아동스스로 응답한 주관적 건강상태를 측정한 것이다. 주관적 건강상태는 기본적으로 객관적 건강상태에 영향을 받지만, 이를 해석하는 태도나 주관적 신념의 영향을 받아 최종적으로 형성되는 판단이다(장지연, 2007). 따라서 개인이 스스로 느끼는 궁극적인 안녕상태를 살피고자 하는 사회복지학적 필요에는 더욱 적절한 변수라고 볼 수도 있다(Brief, Butcher, George & Link, 1993 ; 장휘숙, 2009 재인용 ; 백지은, 2010 재인용).

아동기는 같은 사회적 비용을 투입했을 때 성인기보다 그 효과가 상대적으로 크다고 알려져 있다(Heckman, 2011). 이러한 저연령기의 아동을 연구대상으로 삼아 가구소득이 아동건강에 영향을 미치는 데 매개하는 중간변수를 확인해내는 것은 사회복지적 실천에 있어 개입의 지점을 찾아내는 중요한 연구가 될 것이다. 사회복지의 가장 중요한 영역인 빈곤의 문제가 개입의 지점으로서는 효과를 나타내기가 가장 어려운 영역 중 하나이므로 매개변수는 개입의 적소로 요긴하게 활용될 수 있다. 본 연구에서는 빈곤지역 아동은 주로 부모들이 모두 직장에 나가는 경우가 많아 방과 후 방임된 경우가 많다는 연구 결과와, 가족빈곤이 가족관계 변화를 야기하여 아동학대 및 방임에 이르게 되는 경우가 많다는 연구 결과 등을 참고하여 가구소득이 아동건강에 영향을 미치는 경로에 부모방임과 아동우울이 매개하는 효과를 살펴보고자 하였다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 가구의 경제수준이 아동의 건강에 영향을 미치는가?
2. 가구의 경제수준과 아동 건강의 영향 관계에서 부모의 방임과 아동의 우울이 매개효과를 나타내는가?

2. 이론적 배경

1) 빈곤과 아동의 건강과의 관계

빈곤은 아동의 적절한 성장·발달, 바람직한 적응, 주도적인 성취를 방해한다(신인순, 2011). 건강면에서 부족한 영양, 부진한 발육, 의료서비스 부족, 건강상태 저하를 경험하기 쉽고, 이는 이후 평생을 살아갈 인생기회의 박탈을 초래할 가능성이 높으며 이러한 기회박탈은 성인기 이후까지 연장이 된다(Chase-Lansdale et al., 김희연, 2007 재인용). 일례로 Illinois Families Study (IFS) 와 Illinois Families Study-Child Well-being Supplement (IFS-CWB)의 데이터를 사용하여 의사를 만난 횟수와 자리에 누워 있은 날짜를 통해 건강상태를 측정한 유조안 외(2012)는, 물질적 어려움을 가진 아동이 그렇지 않은 아동에 비해 건강이 더 좋지 않음을 보고하고 있다. 아동의 대표적인 만성질환인 아토피, 천식, 충치 등도 빈곤가구 아동에게서 더 많이 유발하는 것으로 나타난다(박남숙 외 2009, 이정희, 1996, Nunn et al., 2009). 빈곤가구 아동은 나쁜 식습관, 취약한 의료접근성을 가지고 열악한 주거환경에 노출되기 쉬울 뿐만 아니라, 가정 내에서 건강증진행위를 배우고 습관하기가 어렵기 때문이다.

2) 빈곤이 건강에 미치는 경로에서 방임 및 우울의 매개효과

⑴ 방임과 우울이 아동의 건강에 미치는 영향

방임이란 고의적, 반복적으로 아동양육과 보호를 소홀히 함으로써 정상적인 발달을 저해하는 모든 행위를 의미한다(보건복지부, 중앙아동보호전문기관, 2006). 방임은 아동복지에 관심 없어 하는 소극적인 행동으로, 아동에게 하지 말아야 할 것을 하는 가해행위는 학대와는 구별된 개념으로 구분되고 있다(홍미, 김효진, 2007). 그러나 많은 연구가 학대와 방임을 함께 변수로 사용하고 있어, 방임만이 아동의 건강에 미치는 직접적인 영향에 대한 연구는 흔치 않다. 빈곤과 아동의 방임의 관계를 조사한 Shepherd(2012)는 아동의 건강에 가장 위험한 요인이 방임이라고 강조하였으며, Lissau & Sorensen(1994)은 아동기 동안 더럽고 게으르다고 생각된 학생들이 평균적인 일반 위생상태를 가진 아동보다 청년기에 비만이 될 확률이 거의 10배였다고 보고한다. 정선영(2011)은 아동학대 및 방임이 아동의 과체중 및 비만에 영향을 미친다는 연구결과를

통해서 아동건강에 미치는 방임의 영향을 확인하였다. 아버지와의 긍정적인 관계, 부모의 잦은 접촉빈도가 건강행동을 증진시킨다는 서효정(2009)의 연구를 통해 부모의 부정적 태도인 방임이 개선되었을 경우에 아동의 건강에 미치는 영향도 긍정적으로 변화할 것임을 예측케 한다.

아동의 정신건강을 대표하는 우울은 건강과 밀접한 관련이 있지만, 그 인과적 방향성을 설명하는 것은 쉽지 않은 일이다. 신체적으로 과체중이거나 비만인 아동의 경우 낮은 자존감과 부정적 신체상을 갖고 있으며, 기분장애와 불안장애 등과 같은 정신과적 질환을 보이는 경우도 많았으며(Pesa, Syre, & Jone, 2000; Morgan et al., 2002; 정선영, 2012 재인용), 부정적인 신체상을 가지고 있는 아동·청소년은 우울을 포함한 정신건강에 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다(박지현, 2008). 이처럼 일반적으로 신체상이 부정적이거나 신체가 건강하지 못할 경우 우울과 불안을 겪고 있다는 연구가 많은 편이다. 이러한 선행연구 결과와는 다르게 최근에는 정신건강이 신체건강에 영향을 미친다는 연구결과들도 나오고 있는데, 대학생을 대상으로 한 김혜은과 박경(2010)의 연구에서는 우울과 정서조절이 폭식행동에 영향을 미치는 것이 확인되었다. 아동· 청소년의 건강불평등 결정요인을 분석한 안진상과 김희정(2013)의 연구에서도 건강불평등에 결정적인 변수로 가구소득과 함께 우울감을 강조하였는데, 우울감을 많이 느끼는 아동일수록 스스로가 건강하지 못하다고 평가하는 것으로 나타났다. 아동의 우울과 건강의 관계를 확인하고자 한 많은 연구들의 결과를 통해 우울과 건강이 인과이자 역인과인 것으로 잠정적으로 이해해 볼 수 있다.

⑵ 방임과 우울의 매개효과

빈곤이 아동의 건강에 직접적인 영향을 미치기도 하지만, 심리사회적 요인을 매개로 하여 빈곤의 영향력을 전달하기도 한다(김광혁, 유미애, 2012; 하태정, 강현아, 2012). 빈곤은 경제적 능력이 없는 아동에게는 가족의 문제로 인식되면서 부모의 양육태도, 정신건강 등이 아동의 부적응에 영향을 미치는 요인으로 논의되어왔으며(Brooks-Gum, & Ducan, 1997), 특히 부모의 부정적인 양육형태인 방임은 빈곤의 영향을 전달하는 주요한 요인으로 주목받고 있다. Shepherd(2012)의 연구에서는 빈곤이 아동을 유기하거나 기본적 욕구를 제공하지 못하는 등의 신체적 방임을 증가시킨다고 보고하였으며, 김현옥과 김경호(2011)의 연구에서도 빈곤이 아동방임에 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인하였다. 이봉주 & 김세원(2005)은 빈곤층 부모의 자녀양육을 위한 자원부족, 빈곤으로 인한 스트레스 에 의해 부정적 양육방법을 사용할 소지, 자녀에 대한 투자의 미래'수익률'에 대한 낮은 기대, 자녀양육에 대한 불충분한 투자 등이 아동방임이나 학대로 이끌고 특히나 아동방임은 빈곤 상태와 높은 상관이 있다고 하였다. 이러한 연구결과를 통해 아동의 건강에 가족의 경제적 맥락이 중요하게 고려되어야 함을 알 수 있다. 빈곤과 한부모 가족구조를 중심으로 한 가족배경이 아동건강에 미치는 영향을 분석한 김광혁과 유미애(2012)의 연구에서 방임이 매개효과를 갖는 것으로 확인되었다. 따라서, 본 연구에서도 방임은 아동의 건강에 직접적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 매개효과를 가질 것으로 예상된다.

빈곤은 아동의 정신건강에도 부정적인 영향을 미치고 있다. 빈곤지위와 정신건강의 관계를 분석한 이상록과 이순아(2010)의 연구에서 빈곤집단과 비빈곤집단의 정신건강은 차이가 있었으며, 빈곤이 심각할수록 정신건강이 좋지 못한 것으로 드러났다. 특히, 빈곤은 위험한 지역사회 환경을 통해 청소년의 우울에도 영향을 미치고 있었다(강현아, 2010). 아동기에 방임경험이 있는 성인을 대상으로 연구한 Valentina(2011)의 연구에서도 아동기에 경험한 빈곤과 방임경험이 성인기의 PTSD, 학업성취를 포함하여 주요 우울증을 예측한다고 밝혔다. 다른 한편, 빈곤에 노출된 청소년일지라도 유능감이나 가족의 지지 등을 통해 우울이나 불안 등 심리정서적 부적응에서 보호될 수 있다는 연구결과(오승환, 2006)는 빈곤이 아동의 우울에 직접적인 영향을 미치지 않을 수도 있음을 의미한다. 이와 같이 우울에 대한 빈곤에 대한 연구결과가 혼재하므로 본 연구에서는 빈곤이 우울에 미치는 직접적인 영향과 함께 빈곤이 아동의 건강에 미치는 영향에서 우울이 매개효과를 있는지를 검증하고자 한다.

부모의 방임은 아동의 우울에도 영향을 미치는 것으로 확인되고 있다. 부모의 학대 및 방임은 청소년의 비행 등의 외현화 문제뿐 아니라 우울과 불안 등의 내재화 문제에까지 부정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다(김광혁, 2009). 어머니의 정서적 학대와 방임이 높을수록 아동의 우울성향이 높은 것으로 나타났다는 조옥자와 현온강(2005)의 연구는 이를 뒷받침한다.

3. 연구방법

1) 조사대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 실시한 한국 아동·청소년패널조사 201(KCYPS: Korean Children and Youth Panel Survey 2010)의 초등학교 4학년을 대상으로 한 3차 년도 패널자료를 활용하여 분석하였다. 한국 아동·청소년패널조사 2010종단조사모형은 초1, 초4, 중1의 3개 중다패널을 대상으로 아동·청소년 성장발달의 실태 및 변화를 2010년부터 2016년까지 7년간 반복적으로 추적 조사하는 형태로 구성되어 있다. 본 연구에서는 층화다단계집략표집 방법에 의하여 표본으로 추출된 3차 년도 조사결과 최종 표본으로 선정된 2,378명의 사례를 조사 대상으로 하였다.

2) 연구모형

본 연구에서는 빈곤이 아동의 건강에 미치는 영향과 이들과의 관계에서 부모의 방임과 아동의 우울이 매개역할을 하는지 알아보고자 다음과 같이 연구모형을 설정하였다.

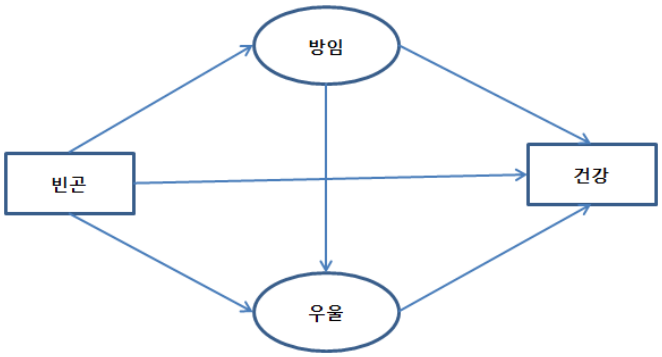


그림 1. 연구모형

3) 변수의 정의 및 측정

⑴ 건강

본 연구의 종속변수인 건강은 주관적으로 자신의 건강상태 평가하는 건강상태 변인을 활용하였다. 각 문항의 응답범주는 '매우 건강하다'가 1점, '건강한 편이다'가 2점, '건강하지 못한 편이다'가 3점, '매우 건강하지 못하다'가 4점으로 측정되었으며, 아동이 주관적으로 인식한 자기보고 형식으로 이루어져 있다. 이 항목은 점수가 높을수록 건강이 좋지 못한 것을 의미한다.

⑵ 빈곤

본 연구에서 독립변수인 빈곤은 보호자의 월평균 가구소득을 평균값을 중심으로 소득이 높은 집단은 비빈곤(0)으로, 소득이 낮은 집단은 빈곤(1)으로 구분하여 측정하였다. 월평균 가구소득이 376만원이었으므로 188만원을 기준으로 빈곤집단을 구분하였다.

⑶ 방임

본 연구에서 방임변수는 '부모님(보호자)께서는 다른 일(직장이나 바깥일)보다 나를 더 중요하게 생각하신다', '부모님(보호자)께서는 내가 많이 아프면 적절한 치료를 받게 하신다', '부모님(보호자)께서는 내 몸이나, 옷, 이불 등이 깨끗하도록 항상 신경 쓰신다', '부모님(보호자)께서는 내가 많이 아프면 적절한 치료를 받게 하신다'의 총 4문항으로 이루어졌으며, 각 문항은 4점으로 측정되었다. 점수가 높을수록 부모로부터 방임을 받고 있는 것을 의미한다. 신뢰도는 .814로 나타났다.

⑷ 우울

본 연구에서 매개변수로 우울을 활용하였다. 우울은 '기운이 별로 없다', '불행하다고 생각하거나 슬퍼하고 우울해한다' 등의 총 10문항으로 구성되었다. '매우 그렇다' 1점, '그런 편이다' 2

점, ‘그렇지 않은 편이다’ 3점, ‘전혀 그렇지 않다’ 4점으로 측정되며, 모든 문항은 역채점하여 점수가 높을수록 아동이 우울감을 느끼는 것을 의미한다. 신뢰도는 .922로 높은 편이었다.

⑸ 통제변수

본 연구에서 통제변수로 성별과 가족구조를 활용하였다.

4) 분석방법

본 연구에서는 SPSS 17.0과 AMOS 18.0을 활용하여 분석을 실시하였다. 먼저, 아동의 일반적 특성과 각 변수들 간의 양상을 살펴보기 위해 기술통계분석을 실시하였다. 연구모형을 구성하는 주요 변인들 간의 관련성과 다중공선성을 알아보기 위해 상관관계분석과 회귀분석을 실시하였으며, 구조방정식의 기본가정인 정규성을 만족시키기 위해 왜도와 첨도를 검토하였다. 또한, 이 연구가 구성된 연구모형의 적합성을 평가하고 변수들 간의 관계에 대한 가설을 검증하기 위하여 구조방정식 모형을 사용하였다. 구조모형 분석을 통해 연구모형 내의 변수간 경로가 유의한지 경로계수를 확인하였다. 연구모형이 자료에 얼마나 잘 부합하는지를 알아보기 위해 모형의 적합도 지수를 통해 검증하였으며, 소벨공식을 이용하여 변수의 매개효과의 통계적 유의성을 검증하였다.

4. 결과분석

1) 주요변수의 기술통계분석 및 상관관계

본 연구에서 변수의 평균과 표준편차는 건강 1.93(SD=2.55), 빈곤 0.50(SD=.0.50), 방임 1.02(SD=2.51), 우울 2.10(4.78)이었다. 본 연구에 활용된 자료는 왜도와 첨도의 값이 각각 절대값 3과 10을 넘지 않아 정규분포의 가정을 충족한다고 볼 수 있다. 표 2와 같이 본 연구에 포함된 변수들은 .06이상의 상관관계가 나타나지 않았고 VIF가 3이하였으므로 다중공선성의 문제는 없는 것으로 판단되었다.

표 2 변수간 상관분석 및 기술통계

주요변수	빈곤	방임	우울	건강
빈곤	1			
방임	.112**	1		
우울	.064**	.229**	1	
건강	.066**	.016**	.245**	1
왜도	.306	1.515	-.159	.095
첨도	.008	1.979	.030	-.031

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

2) 연구모형 분석

⑴ 측정모형 분석

구조방정식 모형 분석에서 구조모형의 분석을 통해 변수간의 영향력을 살펴보기 전에 연구모형에 포함된 개념들이 적절하게 측정되고 있는지에 대한 평가가 선행되어야 한다. 본 연구모형에 포함된 잠재변수인 방임과 우울을 포함한 측정모형이 적합한지 확인적 요인분석을 통해 확인하였다. 분석결과, 측정모형의 적합도는 x^2=1287.145, TLI=.902, CFI=.929, RMSEA=.082로 나타나 모형이 적합한 편이었다. 또한 모든 변수의 요인적재량은 p〈.001에서 유의미한 것으로 나타나 측정변수들이 잠재변수들을 적절히 반영하여 구성하였음을 확인할 수 있었다.

⑵ 구조모형 분석

본 연구모형에 대한 구조모형에 대한 분석을 실시하였다. 아동의 건강에 영향을 미칠 수 있는 성별, 가족구성은 통제변수로 투입하여 분석하였다. 본 연구의 구조모형 적합도는 x^2=1474.355로 x^2값이 높고 확률값이 낮았지만, 적합도 지수인 TLI=.900, CFI=.924, RMSEA=.066로 나타나 모형이 자료를 잘 적합시키고 있다고 판단된다.

구조모형의 결과와 추정된 변수들 간의 경로계수는 표 3과 그림 2와 같다. 구체적으로 각 변수들 간의 경로계수를 살펴보면, 빈곤이 아동의 건강에 이르는 경로는 .026으로 유의미하지 않았다. 빈곤이 방임에 이르는 경로는 .127로 유의하였지만, 빈곤이 우울에 이르는 경로는 .024로 유의미 하지 않았다. 상관관계에서 빈곤은 아동의 건강, 방임과 우울 모두 상관관계가 있었지만, 빈곤이 방임에만 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

방임이 아동의 우울에 이르는 경로는 .333으로 유의하였고, 건강에 이르는 경로도 .146으로 유의미하였다. 우울이 건강에 이르는 경로는 .270으로 유의미한 것으로 나타났다.

표 3 모형에 대한 구조계수 추정치

주요변수		추정치	표준화계수	표준오차	C.R.
방임	← 빈곤	.125***	.127	.023	5.420
우울	← 빈곤	.030	.024	.027	1.127
건강	← 빈곤	.031	.026	.025	1.274
우울	← 방임	.424***	.333	.033	12.855
건강	← 방임	.179***	.146	.029	6.117
건강	← 우울	.261***	.270	.022	11.917

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

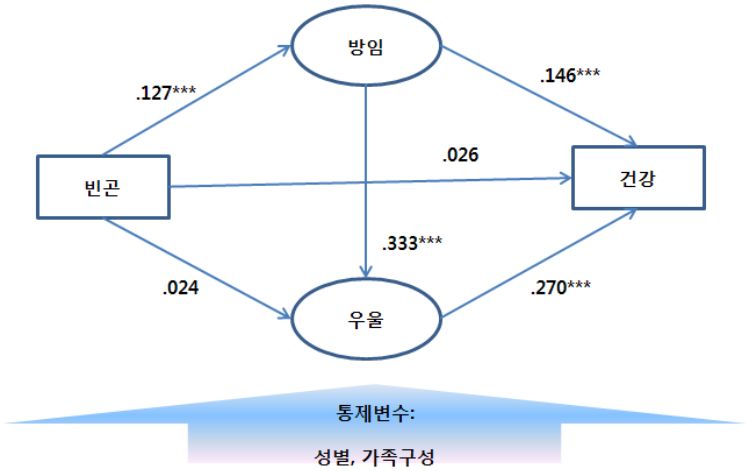


그림 2. 구조모형 분석결과

다음으로 본 연구모형에서 빈곤이 방임과 우울을 매개로 하여 아동의 건강에 이르는 경로를 분해하여 구체적으로 살펴보면 표 4와 같다. 방임과 우울의 매개효과를 측정하기 위해 매개효과 검증인 소벨검증을 실시하였고 그 결과는 표 5와 같다. [1)]

빈곤이 아동의 건강에 미치는 간접효과를 분해하면, 빈곤이 방임을 매개로하여 건강에 이르는 간접효과는 .018로 유의미하였다*. 빈곤이 우울을 매개로하여 건강에 이르는 간접효과는 .001로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러나, 빈곤이 방임을 매개로 하여 우울에 영향을 미치고, 방임이 우울을 매개로하여 건강에 영향을 미치는 간접효과는 .017로 유의미한 것으로 밝혀졌다.

방임이 우울을 매개로 하여 아동의 건강에 영향을 미치는 효과는 .090으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 방임이 우울을 매개로 아동의 건강에 미치는 간접적 영향보다 방임이 아동의 건강에 미치는 직접적인 영향이 더 큰 것으로 확인되어, 아동의 건강에 방임이 상당히 크게 작용하고 있음을 알 수 있다.

* 소벨검증에서 Z값이 1.96보다 크거나 -.196보다 작아야 매개효과가 통계적으로 유의미하다고 할 수 있다.

표 4 효과분해

매개변수를 통한 경로분석	직접효과	간접효과	총효과
빈곤 → 건강	.026	.036	.062
빈곤 → 방임 → 건강		.018***	
빈곤 → 우울 → 건강		.001	
빈곤 → 방임 → 우울 → 건강		.017***	
방임 → 건강	.146	.090	.236
방임 → 우울 → 건강		.090***	

***p<.001, **p<.01, *p<.05 추정치: 표준화계수

표 5 Sobel 검증

매개경로	a	Sa	b	Sb	c	Sc	Z
빈곤 → 방임 → 건강[1)]	.125	.023	.179	.029			4.0789***
빈곤 → 우울 → 건강	.030	.027	.261	.022			1.1063
방임 → 우울 → 건강			.424	.033	.261	.022	8.7162***
빈곤 → 방임 → 우울 → 건강[2)]	.125	.023	.424	.033	.261	.022	4.6150***

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

5. 결론 및 논의

본 연구는 아동의 건강을 설명하는 요인으로 가구의 소득수준을 고려하였다. 가구의 소득수준이 부모의 방임과 아동의 우울을 매개하여 건강에 영향을 미친다는 가설을 검증하기 위하여 본 연구는 아동·청소년패널조사(2010) 초4 패널 3차년도 자료를 사용하였으며, 부모의 방임 및 아동의 우울 간 선후관계를 설정하기 위하여 자료분석에 구조방정식을 적용하였다.

주요 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 가구의 소득수준은 부모의 방임에만 영향을 미치고 아동의 우울과 건강에 직접적인 영향을 미치지 않았다.

1) 소벨검증 $Z = \frac{ab}{\sqrt{b^2Sa^2 + a^2Sb^2}}$

(X→M→Y 일 때 a=X→M의 비표준화계수, b=M→Y의 비표준화계수, Sa=a의 표준오차, Sb=b의 표준오차)

2) 소벨검증(이중매개) $Z = \frac{abc}{\sqrt{(a^2b^2Sc^2) + (a^2c^2Sb^2) + (b^2c^2Sa^2)}}$

둘째, 가구의 소득수준은 부모의 방임을 매개로하여 아동건강에 영향을 미쳤고, 우울은 매개효과를 나타내지 않았다.

셋째, 가구소득수준이 부모의 방임에 영향을 미치고, 부모방임이 우울을 매개로 건강에 영향을 미쳤다.

넷째, 부모의 방임은 아동의 우울과 건강에 직접 영향을 미쳤을 뿐만 아니라 아동의 우울을 매개로 아동건강에 간접적 영향을 미쳤다.

다섯째, 아동의 우울은 아동건강에 영향을 미쳤다.

이러한 점을 전제로 본 연구의 결과를 통한 시사점을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 빈곤층 부모를 아동빈곤에 대한 귀책사유를 가진 책임자로 보기보다 빈곤 아동의 가장 중요하고 절대적인 환경으로서 이해하는 사회전반의 시각과 노력이 필요하다. 많은 학자들이 빈곤의 다차원적 특성을 강조하면서 가구빈곤이 전방위적으로 아동의 복리수준을 낮춘다고 설명한다. 그러나 본 연구 결과에 의하면, 가구의 취약한 경제상황은 그 자체로 아동의 불건강을 이끌기보다는 부모양육의 질을 낮춤으로써 아동건강에 간접적 영향을 미치는 것으로 해석된다. 모든 아동에게 부모는 최근거리의 주요 환경이므로, 아동복지의 최선책을 부모양육 지원에 두어야 한다. 이를 위해서는 사회복지계만의 노력이 아니라, 노동시장부터 아동을 양육하는 부모들의 노동 환경에 대해 예민해야 한다. 부모의 직장은 근무시간 중이라도 아동양육을 위한 예방접종이나 상담 등의 사유를 적극 수용하고, 학교도 방임의 징후를 일찍 알 수 있도록 저소득층 아동을 우대적으로 차별해야 하며, 부모 상담시간을 근무시간 외에까지 늘리고, 아동양육에 저소득층 부모를 참여시키기 위해 진력해야 한다.

둘째, 저소득층 아동을 위한 방과후 돌봄 서비스를 양적 질적으로 강화해야 한다. 불가피하게 부모양육이 개선되기 어려운 경우에도 방과후 교실, 방과후 아카데미, 지역아동센터 등이 단체급식, 안전 확보의 효과를 넘어서 아동의 정신적, 신체적 건강을 실질적으로 돌볼 수 있도록 하는 방안을 강구해야한다. 낮은 소득을 가진 가구는 성인 가구구성원이 저임금의 장기간 노동에 머물기 쉽고, 근로시간도 아동양육에 취약한 야간시간대에 이루어지는 경우가 많다. 소득이 낮은 부모는 소득빈곤에 시간빈곤이 합해져 바람직한 양육을 실천하기 어렵다. 또한 한부모 가족이나 실질적으로 부모가 부재하는 가정의 빈곤아동이 적지 않으므로 부모의 실질적 또는 심리적 부재 상황에서도 아동이 적응유연성을 증진할 수 있도록 최선의 사회적 서비스를 마련하여야 한다.

셋째, 빈곤아동의 건강 등 발달과 적응을 돕기 위해서 사회복지서비스 개입의 적소를 부모양육의 질 향상에 두어야 한다. 빈곤층 부모들은 빈곤에서 벗어나기 위해 가장 기대되는 것이 무엇이냐는 질문에 대해 65% 이상이 자녀를 잘 교육하여 그들을 통해 빈곤을 극복하는 것이라고 답하였다(최선희 & 김희수, 2004). 그러나, 건강은 빈곤의 세대간 전

이를 이끄는 것으로 알려져 있다(Case et al.,2005). 본 연구는 이러한 건강을 부모의 방임이 매개하는 것으로 확인했으므로 빈곤세습의 고리를 단절하기 위해서라도 소득이 낮은 가구의 부모의 부모양육 지원이 불가피하다. 작은 프로그램부터 빈곤가구 부모를 아동양육에 참여할 수 있도록 돕고, 그 효과를 통해 부모도 임파워먼트 할 수 있게 배려할 필요가 있다.

본 연구의 한계점은 다음과 같다.

본 연구는 아동·청소년패널조사(2010) 초4 패널 3차년도 자료를 사용함으로써 패널의 장점을 충분히 살리지 못한 횡단 조사연구로서의 한계를 가지고 있다. 아울러 패널의 평균소득을 기준으로 독립변수를 구성하여 사회복지의 1차적 타겟인 극빈층 아동에 대한 연구와는 다소 상이한 결과일 수 있다. 향후 가구소득을 보다 정교하게 나누어 개입의 지점을 살펴보는 후속작업이 필요하다.

참고문헌

강영호, 김수현, 김창엽, 성주헌, 윤태호, 정상훈, 조경애, 조홍준, 주영수, 허선. (2003), **빈곤과 건강**, 서울 : 한울.

강현아. (2010). 빈곤이 위험한 지역사회 환경을 통해 청소년의 우울 및 불안에 미치는 영향. **사회복지연구**, 41(3), 327-348.

건강형평성학회 (2007). **건강형평성 측정방법론**. 서울 : 한울아카데미.

권지은, 이은정, 노충래. (2013). 청소년이 지각한 방임과 학대가 학업 성적에 미치는 영향: 교사관계 및 교우관계 매개효과 분석. **한국아동복지학,** 42, 29-54.

김광혁, 유미애. (2012). 가족배경이 아동의 건강에 영향을 미치는 과정 분석: 방임의 매개효과를 중심으로. **제2회 한국아동·청소년패널조사 학술대회,** 3-425.

김광혁. (2009). 아동학대 및 방임이 아동발달에 미치는 영향. **사회과학논총**, 24(2), 27-46.

김미경, 기모란, 방금녀, 김기량, 최보율, 권영준, 이상선, 김찬, 강윤주. (1998). 부모의 사회경제적 수준이 도시와 농촌 중고등학생의 영양소 섭취에 미치는 영향, **지역사회영양학회지**, 3권 4호

김현옥, 김경호. (2011). 아동방임에 영향을 미치는 가족요인에 대한 사회적 자본의 조절효과 연구. **한국영유아보육학**, 67, 219-243.

김혜은, 박경. (2010). 우울, 정서조절, 마음챙김이 폭힉행동에 미치는 영향. **한국심리학회지: 임상**, 29(2), 541-557.

김희연 (2007). 경기도 빈곤가구 아동 특성분석 연구. 경기개발연구원 기본연구, 113-115.

박나래, 정익중. (2012). 방임, 과보호가 청소년의 심리사회적 적응에 미 치는 영향: 사교육의 조절효과를 중심으로. **한국아동복지학**, 37, 139-164.

박남숙, 전유선, 김영남, 조경동,백옥희,이복희(2009). 일부 초등학생의 아토피피부염 유무에 따른 식습관, 식품섭취양상 및 영양소섭취상태 비교, **한국식품영양과학회지** 38(11)

박지현. (2008). 청소년의 신체이미지가 정신건강에 미치는 영향: 자존감을 매개로. **아동학회 학술발표 논문집**, 1, 163.

백지은 (2010). 노인의 객관적 특성과 주관적 지각 특성이 심리적 안녕감과 우울감에 미치는 영향, **사회연구** 20(2), 137-173

보건복지부, 중앙아동보호전문기관. (2006). **아동방임개입매뉴얼.** 중앙아동보호전문기관.

서효정 (2009). 한국 청소년의 건강행동과 사회적 지지. **한국사회학회**, 전 기사회학대회, 1237-1258.

송정숙 (2008), 취약계층 아동의 건강실태조사 분석, 원광대학교 행정대학원(사회복지학과) 석사논문

신인순 (2010), 빈곤가구 아동 신체 건강의 위험요인과 보호요인, **사회복지리뷰**, 15, 5-33.

신인순 (2011). 빈곤가구 과체중의 위험요인과 보호요인. **청소년문화포럼,** 27, 62-92.

안진상, 김희정. (2013). 아동·청소년의 건강불평등 결정요인 분석. **한국 청소년연구**, 24(2), 205-231.

오승환 (2006). 저소득층 청소년의 심리사회적 적응 결정 요인: 적응유연성 요인의 탐색. **한국아동복지학**, 21, 181-205.

이봉주, 김세원 (2005), 아동 학대와 방임의 사회구조적 요인 : 빈곤과의 상관관계를 중심으로, **아동권리연구**, 9(3), 347-373

이상록, 이순아. (2010). 빈곤지위의 변화에 정신건강이 미치는 영향: 우울과 자아존중감의 영향을 중심으로. **사회복지연구**, 41(4), 277-311.

이정희(1996), 소아천식 관련요인과 관리에 관한 연구, 한양대학교 행정대학원: 간호행정전공

장지연(2007), 우리나라 중.노년 인구의 건강상태: 주관적 건강상태의 국가간 비교연구 시론, **한국인구학**, 30(2), pp.45-69 ,

정선영. (2012). 아동학대 및 방임이 아동의 과체중 및 비만에 미치는 영향: 정서행동 문제의 매개효과를 중심으로. **한국아동복지학**, 37, 37-68.

조옥자, 현온강. (2005). 어머니의 정서적 학대와 방임 및 아동의 자기조절능력이 아동의 우울성향에 미치는 영향. **아동학회지**, 26(3), 141-161.

최선희, 김희수(2004), 빈곤아동/청소년 실태파악 및 정책방안 연구. 청와대 연구자료

하태정, 강현아. (2012). 가족 빈곤이 청소년의 심리사회적 적응에 미치는 영향: 지역사회 환경과 부모우울의 매개효과를 중심으로. **한국아동복지학**, 40, 139-166.

홍미, 김효진. (2007). 아동학대 및 방임 실태와 정책과제. **보건복지포럼**. 2007: 47-59.

Armfield, J. M. (2007), *Socioeconomic Inequalities in Child Oral Health: A Comparison of Discrete and Composite Area-Based Measures*, Journal of public health dentistry, 67(2), 119-125.

Asthana, S & Halliday, J 저, 신영전 외 역 (2009). 건강 불평등을 어떻게 해결할까? 서울 : 한울 아카데미

Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. (1997). *The effect of poverty on children*. The Future of Children, 7(2), 55-71.

Case, A., Fertig, A., Paxson C. (2005), *The lasting impact of childhood health and circumstance*, Journal of Health Economics, 24, 365-389.

Heckman, J (2008), *Schools, Skills, and Synapses*, Economic Inquiry, 46(3), 289-324

Joan P. Yoo, Kristen S. Slack, Jane L. Holl(2012), T*he Impact of Material Hardship on Children's Physical Health Trajectories*, **한국아동복지학,** 37, 103-137

Lissau, I. and Sorensen, I. A. (1994), *Parental neglect during childhood and increased risk of obesity in young adulthood*, The Lancet, 343(8893); 324-327.

Morgan, C. M., Yanovski, S. Z., Nguyen, T. T., McDuffie, J., Sebring, N. G., Jorge, M., R. et al. (2002). *Loss of control over eating adiposity, and psychopathology in overweight children.* International Journal of Eating Disorder, 31: 430-431.

Pesa, J. A., Syre, T. S., & Jones, E. (2000). *Psychosocial differences associated with body weight among female adolescents: The importance of body image. Journal of Adolescent Health,* 26: 330-337.

Shepherd, J. R. (2012) *Poverty and child neglect: subtypes of neglect and stress as a mediator.* Unpublished doctoral dissertation, The Oregon State University, USA.

Valentina(2011). *The role of childhood neglect and childhood poverty in predicting mental health, academic achievement and crime in adulthood.* American Journal of Community Psychology, 48, 309-321.

“가구의 소득수준이 아동의 건강에 미치는 영향: 방임과 우울의 매개효과” 에 대한 토론문

김광혁*

본 연구는 한국아동청소년패널을 이용하여 가구소득이 아동에 미치는 영향을 방임과 우울의 매개효과를 중심으로 연구하여 보고하고 있다. 최근 빈곤 아동발달에 대한 사회적 관심이 높아지면서 다양한 아동보호 정책이 실행되고 있어 정책의 효과적인 개입지점을 밝히기 위해 본 연구와 같은 경로 분석이 다양한 형태로 이루어지고 있다. 이러한 측면에서 본 연구는 최근의 연구 경향을 잘 반영하고 있으며, 정책적 함의 역시, 적지 않다고 판단된다. 특히 빈곤아동의 여러 발달 영역 중에서 지금까지 희소한 연구 주제 중 하나였던 건강에 관심을 가져 그 결과가 이 분야 연구에 주는 함의가 더욱 크다고 할 수 있다. 그러나 본 연구는 이상과 같은 함의에도 불구하고, 몇 가지 지점에서 논의를 발전시킬 필요가 있을 것으로 판단된다.

첫째, 본 연구는 기존의 빈곤 아동의 발달과 그 경로를 분석하는데 근거가 되어온 여러 중거시적인 이론을 적극적으로 고려하고 있지 못한 것으로 판단된다. 기존의 연구들은 빈곤이 아동발달에 미친 영향 경로를 찾아내기 위해 인적자본이론이나 가족매개모형, 사회적 자본이론, 생태체계이론 등 다양한 중거시적인 차원의 이론에 근거하여 경로변수를 검증하고 있다. 특히 이 분야의 연구가 완성도 높은 빈곤과 아동발달의 영향 매커니즘을 찾아내는 과제를 안고 있으므로 서구의 검증된 이론들에 기초한 매개변수 설정 또는 검증이 이루어졌다면 보다 완성도 높은 모형이 도출되었을 것으로 판단된다. 기존의 연구들이 빈곤과 아동발달의 경로변수로 이미 방임과 같은 양육행동이나 학대의 영향을, 그리고 우울불안과 같은 심리정서적 발달 변수의 영향을 보고하고 있다는 점을 고려한다면, 중거시적인 이론에 근거한 모형 설정을 통해 보다 독창적이고 차별성 있는 분석 모형의 제시 또는 분석이 고민될 필요가 있을 것으로 판단된다.

둘째, 본 연구는 빈곤을 조작적으로 정의함에 있어 상대적 빈곤 개념을 적용하고 있는 것으로 판단된다. 상대적 빈곤 개념은 그 나름의 의미를 가지지만 지금까지 빈곤아동의 발달 연구(선행연구)는 주로 절대적 빈곤 개념이 주로 적용되어 왔고, 본 연구 역시, 이러한 선행연구들에 근거하고 있다면 보다 정교한 방법에 근거한 절대적 빈곤 개념의 적용이 보다 타당할 것이라 판단된다. 만약 절대적 빈곤 개념보다 상대적 빈곤개념이 적합하다고 판단된다면 타당한 근거 제시와 그 의미를 해석해 주는 것이 필요하다고 판단된다. 빈곤의 정의 방식이 다소 모호하여 연구의

* 전주대학교 사회복지학과 교수

의미가 퇴색된다면 보다 명확한 방법과 근거를 제시하여 완성도를 높일 필요가 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 종단 자료에 기초하여 분석을 하고 있으나 실제 분석에서는 1개년도 자료를 분석함으로써 종단자료를 활용하는데서 오는 함의를 논의할 수 없다는 제한을 가진다. 예를 들어, 1차년도 또는 2차년도에 측정된 건강 변수를 모형에 포함하여 3차년도 건강에 미친 영향을 통제하였다면 빈곤이 건강에 미친 영향의 메커니즘을 보다 분명히 제시할 수 있었을 것이다. 즉 인과관계의 3가지 조건 중 가장 충족하기 어려운 조건이라 할 수 있는 시간적 우선성이 어느 정도 충족되므로 보다 분명한 인과적 관계를 분석할 수 있었을 것이다.

부모의 주관적 건강인식과 삶의 만족도가 아이의 건강생활습관과 사회정서에 미치는 영향

신혜형*

국문초록

본 연구는 '2012년 한국아동청소년패널조사'의 중학교 3학년 학생 2259명의 자료를 분석하여 부모의 주관적 건강인식, 삶의 만족도 및 가정자본에 따른 아이의 사회정서 및 건강생활 특성간의 상관관계를 확인해 보았다. 부모의 주관적 건강인식 정도나 삶의 만족도는 아이의 사회정서에 일부 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 사회경제적 변수로는 최종학력, 맞벌이여부, 거주지(동/읍면), 가구 연간소득을 포함하였으며, 자아존중감 측정 항목으로 Rosenberg Self-Esteem Scale, 삶의 만족도 및 삶의 목표 관련 문항들을 활용하였다. 비록 모든 문항에서 통계학적으로 유의미한 결과를 나타낸 것은 아니지만, 전반적으로 부모가 자신이 건강하고, 현재 삶에 만족하다고 느끼는 경우, 아이의 정신적, 신체적인 면의 삶에 있어서 긍정적인 역할을 미친 것으로 판단된다. 따라서, 올바른 자아존중감 형성을 위해서는 청소년 뿐만 아니라 가정자본의 역할을 강조하는 다양한 방안들도 제시되어야 할 것이다. 또한, 가정 내에서 건전한 식습관을 포함한 건강한 생활습관에 대한 교육도 함께 뒷받침되어야 할 것 이다.

주제어 : Rosenberg Self-Esteem Scale, 부모의 건강상태, 삶의 만족도

I. 서론

성장기의 청소년은 가족간의 관계나 부모 등 가정자본에 의해 많은 영향을 받는다고 알려져 있다. Cromley,, Neumark-Sztainer, Story and Boutelle(2010)은 103명의 과체중 청소년들을 대상으로 부모와 가족 특성들을 살펴보았는데, 과체중 청소년인 경우 이들 가족구성원간의 응집력이나 적응성이 낮게 나타났으며 청소년의 신체만족도가 낮을수록 부모의 자존감이나 신체만족도도 낮게 나타난다는 연구결과를 발표한 바 있다. 특히, 최근에 전세계적으로 문제시되고 있는 아동의 비만에 미치는 영향에 대한 연구는 다양하게 진행되고 있으나 코호트나 패널데이터 등을 활용한 종단 연구는 많이 발표되고 있지는 않은 상황이다. 대표적인 연구로는 최근, 미국에서 약 2134명의 청소년을 대상으로 10년간 추적기간을 거친 장기 코호트 연구(Project

* 삼성생명 보험연구소 책임연구원

EAT)에 따르면(Quick, Wall, Larson, Haines & Neumark-Sztainer, 2013), 부모가 아이의 외모나 몸무게에 대해 걱정을 하거나 놀리는 등의 행동을 보이는 경우, 아이가 비만할 확률이 남자는 10%, 여자아이는 12% 높은 것으로 나타났으며 이러한 연구결과는 부모의 건강에 대한 인지정도 및 가정자본이 아이의 성장과정에 큰 영향을 미친다는 것을 보여주고 있다. 국내에서도 비슷한 연구결과가 발표되고 있다. 부모의 소득수준, 학력이 낮을수록 자녀의 비만 경향이 높다는 연구는 국내 여러 연구진의 연구결과에서도 잘 나나타고 있다. 이러한 가정자본에 따른 아이의 건강상태에 대한 연구들이 다수 진행되고 있는데, 김연수(2012)는 국민건강영양조사자료를 바탕으로 가정환경 요인에 따른 아동기 건강격차에 대한 분석을 실시하였다. 분석 결과, 부모의 소득수준이 높을수록 자녀의 건강상태가 더 양호한 것으로 인지하고 있었으며 특히 부모의 소득이 1% 증가한 경우, 부모는 자녀들의 건강상태가 '좋다' 또는 '매우 좋다'로 응답할 확률이 1~2% 증가하는 것으로 나타났다.

육체적 건강 뿐만 아니라 아동의 정신적 건강에도 영향을 미치는 연구들이 다양하게 진행되고 있다. 국내 연구에서는 이를 가족 구성원이 아닌 개인 수준에서 자존감 등의 사회정서와 비만도를 살펴보았는데(Kim, Park, Ma & Ham, 2013), 과체중이거나 비만 어린이 132명을 대상으로 건강 관련 삶의 질(HRQoL)에 영향을 미치는 요인들을 분석한 결과, 가구소득이 낮은 경우 HRQoL도 낮다고 보고하였다. 건강관련 삶의 질 항목에 포함된 스트레스, 자존감, 우울정도의 설명력은 58.7%로 유의하게 나타났으며, 이는 생활습관의 개선이나 청소년기 정신건강 및 사회환경적 요소들 등 복합적인 측면에서 접근해야 한다고 결론짓고 있다.

따라서 본 연구에서는, 부모의 주관적 건강인식, 삶의 만족도 및 가정자본에 따른 아이의 사회정서 및 건강생활 특성간의 상관관계를 확인하고, 이에 따라 청소년의 올바른 생활습관을 기를 수 있도록 가정 내의 역할과 정책적 함의를 찾아보고자 한다.

II. 연구방법

1. 자료

본 연구는 부모의 주관적 건강인식과 삶의 만족도가 아이의 건강생활습관과 사회정서에 미치는 영향을 알아보기 위해서 한국아동청소년패널조사를 이용하였다. 패널 표본으로는 2010년 초등학생 1학년, 초등학생 4학년, 중학생 1학년 각각 2,300여명을 층화다단계집락표집방법을 활용하여 추출하였으며 본 연구에서는 3차년도인 2012년 자료를 기준으로 활용하였다. 체격 및 신체변화에 대한 질문들은 1차 조사에서는 이루어지지 않았기 때문에 패널연구의 특성인 시계열 방향의 분석 대신 3차 조사시점을 기준으로 분석하였다. 패널조사는 조사가 거듭될수록 불가피하게 표본이탈(sample attrition)이 발생하게 되는데, 본 연구에서 사용한 패널데이터도 마찬가지로, 최종적으로 분석 시 포함한 표본 수는 중학생 2259명이다.

분석에 사용한 종속변수로는 부모(보호자)의 사회경제적 특성과 주관적 건강인식 및 삶의 만족도를 포함하였다. 사회경제적 특성으로는 최종학력, 근로여부, 거주지(동/읍면), 가구 연간소득을 포함하였다. 최종학력은 고졸이하, 초대졸 이상으로 재코딩하였으며, 거주지도 도시거주자와 읍면지역 거주자로 구분하여 재코딩 하였다. 근로여부로는 부부가 맞벌이인 경우와 그렇지 않은 경우로 구분하였다. 가구 연간소득은 정규분포를 따르지 않아 분석 시 4분위로 구분하여 재코딩하였다.

독립변수로는 아동청소년의 비만도와 자아존중감, 삶의 목표 및 삶의 만족도를 포함하였다. 비만도는 2007년 소아 및 청소년 표준 성장도표를 기준으로 신체발육표준치의 성별 표준체중 대비 초과하는 정도를 백분율로 산정하여 판정하였으며, 비만도 초과분이 20%이상~30%미만인 경우는 경도비만, 30% 이상 50% 미만은 중증비만, 그리고 비만도 초과분이 50% 이상인 경우는 고도비만으로 구분하였다.

사회정서 항목으로는, 본 패널조사에 포함된 자아인식 항목 중 Rosenberg(1965)의 자존감척도(Rosenberg Self Esteem Scale, RSES)를 활용한 자아존중감 항목을 활용하였다. 각 항목의 응답변수인 '매우 그렇다', '그런 편이다', '그렇지 않은 편이다', '전혀 그렇지 않다'를 다시 3, 2, 1, 0점의 척도로 재코딩하고 2번, 5번, 6번, 8번, 9번 항목은 역으로 0, 1, 2, 3점으로 재코딩하여 각 항목별 점수를 모두 합하여 척도를 산출하였다. 또한, 삶의 목표와 삶의 만족도를 묻는 질문을 각 항목별로 개별 분석을 실시하였다.

2. 분석방법

표본출한 패널자료의 특성상 가중치를 포함하여 분석을 실시해야 하나, 본 연구에서는 가중치 데이터를 사용할 수 없어 이는 고려하지 않은 채 분석을 실시하였다. 우선적으로는 기초통계항목으로는 평균과 각 사회경제적 항목과 부모의 주관적 건강상태 및 삶의 만도별 빈도분석 및 카이제곱 검증을 실시하였다. 둘째로, 본 연구에서는 1차적으로 가장 간명한 모형(Parsimonious Model)을 적용하여 연관성을 살펴보았다. 먼저 가정의 사회경제적 특성별 아이의 사회 정서적 특성의 차이를 알아보기 위해, Rosenberg scale를 이용하여 Factorial ANOVA분석을 실시하였다. 그리고 부모의 주관적 건강인식, 삶의 만족도에 따른 자녀의 삶의 목표, 삶의 만족도와의 관계를 규명하기 위해서는, 자녀의 삶의 목표, 삶의 만족도에 영향을 미칠 수 있는 가정의 사회경제적 특성을 보정한 로지스틱 회귀모형을 이용하여 Odds Radio를 비교하였다. 로지스틱 회귀모형을 이용 시 부모의 주관적 건강인식과 삶의 만족도, 학생의 삶의 목표와 만족도 변수를 모두 더미 변수로 재코딩하여서 사용하였는데(그렇다/그렇지 않다), 이는 모형 해석의 용이성과 모형에서 추정된 parameter estimate값의 안정성을 위해서이다. 각각의 분석모형에는 사회경제적 특성인 최종학력, 맞벌이여부, 거주지(동/읍면), 가구 연간소득을 포함하여 보정하였다.

III. 결과

1. 연구대상자의 일반적 특성

본 연구에서는 중학교 3학년 학생들을 연구대상으로 포함하였다. 표 1은 연구참여학생들과 보호자의 사회인구학적 특성을 정리한 것이다. 대부분이 읍면지역 거주자로, 약 85.4%가 도시 거주자로 나타났으며 비만율은 약 6.6%로 학교건강검사 표준조사 결과보다 현저히 낮게 나타났다. 보호자의 경우, 절반정도가 초대졸 이상의 학력소지자로 나타났으며, 약 54.1%가 맞벌이를 하고 있었다. 또한 부모의 약 90.7%가 건강하거나 매우 건강한 편이라고 응답하였으며, 대부분 삶에 만족한다고 응답하였다(85.2%).

표 1 ▶ 연구참여자와 보호자의 사회인구학적 특성

변수		빈도	백분율
성별	남자	1140	50.46
	여자	1119	49.54
거주지	읍면	330	14.61
	동	1929	85.39
비만도	표준		93.4
	경도비만		3.5
	중증도 비만		2.52
	고도비만		0.58
[보호자 특성]			
초대졸이상	아니오	804	50.38
	예	792	49.62
맞벌이	아니오	1079	45.9
	예	1272	54.1
연간소득	3000만원 미만	621	26.41
	3000만원 이상 4200만원 이하	636	27.05
	4200만원 이상 6000만원 이하	511	21.74
	6000만원 이상	583	24.8
주관적 건강인식	매우 건강하다		19.39
	건강한 편이다		71.35
	건강하지 못한 편이다		8.46
	매우 건강하지 못한다		0.81
삶의 만족도	매우 만족한다		11.65
	만족하는 편이다		73.5
	만족하지 못하는 편이다		13.77
	전혀 만족하지 못한다		1.08

표 2는 학생들이 응답한 삶의 목표 및 만족도 항목별 응답비율이다. 대부분 문항에서 '매우

그렇다'와 '그런 편이다'의 응답에서 가장 높은 비율이 나타났으나, 삶의 목표 항목 중 '부유하게 살고 값비싼 물건을 많이 소유하는 것이 중요하다'라는 항목에서는 9.4%가 '그렇다', 30.4%가 '그런 편이다'라고 응답한 반면, 46.6%가 '그렇지 않은 편이다', 13.6%가 '전혀 그렇지 않다'라고 응답하는 등 인생의 목표에서 물질적인 측면이 크게 중요하지 않게 생각하는 비율도 상당수였다.

삶의 만족도를 묻는 문항에서는, 약 81.7%가 사는 게 즐겁고 약 76.7%가 삶이 행복하다고 응답한 반면, 절반에 조금 못 미치는 약 48%만이 걱정거리가 없는 편이라고 응답하였다.

마지막으로, Rosenberg score의 평균값은 18.17±4.56으로, 최소 1점 최고 30점으로 나타났다.

표 2 ▶ 연구참여자들의 삶의 목표, 삶의 만족도(%)

	매우 그렇다	그런 편이다	그렇지 않은 편이다	전혀 그렇지 않다
[삶의 목표]				
새로운 아이디어를 내고 창조적인 생각과 행동을 하는 것이 중요하다.	27.64	56.91	13.77	1.68
부유하게 살고 값비싼 물건을 많이 소유하는 것이 중요하다.	9.39	30.44	46.61	13.56
안전한 동네에서 사는 것이 중요하다.	31.32	58.53	8.46	1.68
많은 여가 시간을 갖고 자신을 즐기는 것이 중요하다.	41.53	52.17	5.32	0.98
다른 사람을 돕는 것이 중요하다.	26.32	61.5	10.72	1.46
자신의 분야에서 성공해서 다른 사람에게서 인정을 받는 것이 중요하다.	30.84	54.98	12.94	1.24
모험심과 새로운 도전을 하는 것이 중요하다.	27.6	57.29	14.27	0.84
비난받을 만한 일을 하지 않고 바른 길을 걷는 것이 중요하다.	30.84	56.49	11.43	1.24
환경을 보호하는 것이 중요하다.	29.55	60.43	8.91	1.11
행복한 가정생활을 하는 것이 중요하다.	48.89	46.94	3.41	0.75
좋은 친구들과 우정을 쌓는 것이 중요하다.	55.49	42.07	2.26	0.18
부모님,친척들과친밀한관계를유지하는것이중요하다.	50.69	44.48	4.39	0.44
사회적,경제적불평등을바로잡는것이중요하다.	38.81	52.55	7.93	0.71
좋은 부모가 되는 것이 중요하다.	55.03	40.45	3.54	0.97
좋은 대학에 가는 것이 중요하다.	32.55	43.45	19.35	4.65
[삶의 만족도]				
나는 사는게 즐겁다.	26.63	55.12	16.08	2.17
나는 걱정거리가 별로 없다.	15.51	32.43	40.32	11.74
나는 내 삶이 행복하다고 생각한다.	23.88	52.81	20.07	3.23

2. 부모의 주관적 건강상태와 아이의 사회 정서적 및 건강상태

1) 부모의 주관적 건강상태와 아이의 자존감과의 관계

부모의 주관적 건강상태가 아이의 자존감에 유의미한 영향을 미치지는 않는 것으로 나타났다 (p=0.067). 하지만, 부모의 주관적 건강상태가 건강하다고 대답한 경우, 아이의 자존감은 높은 경향을 보였다.

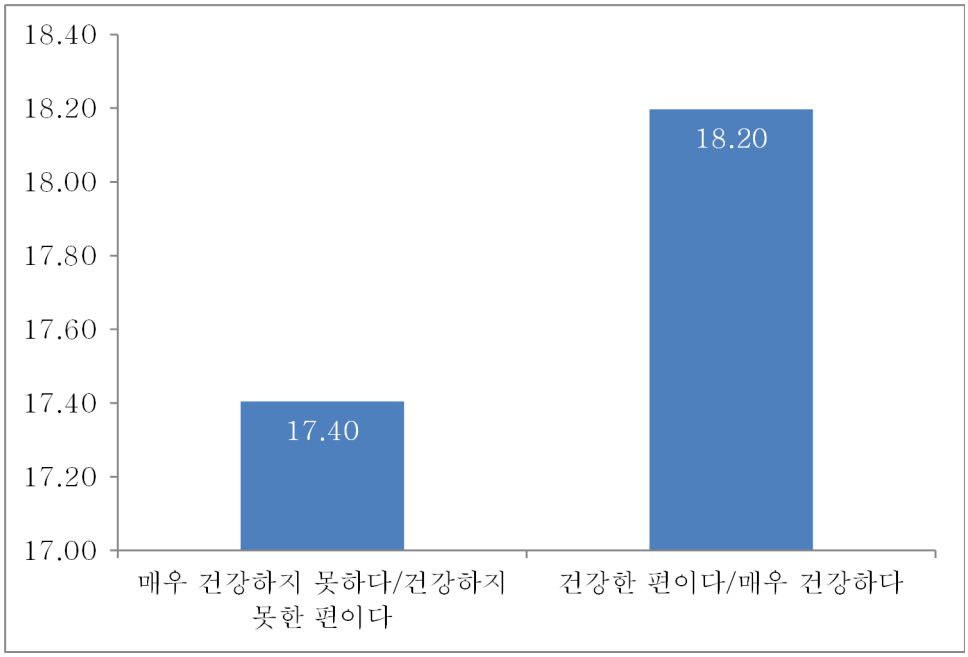


그림 1. 부모의 주관적 건강상태에 따른 Rosenberg Self Esteem Scale Least Squares Mean

2) 부모의 주관적 건강상태와 아이의 삶의 목표 및 만족도와의 관계

모형의 추정에 있어서 추정값의 안정도를 위해 부모의 주관적 건강인식 항목과 삶의 목표 및 만족도에 대한 각 항목에 더미변수를 생성하여 모형 추정에 사용하였다.

표 3 부모의 주관적 건강인식과 아이의 삶의 목표, 만족도와의 관계(로지스틱회귀분석에 따른 Odds Ratios)

	Odds Ratio	Confidence Interval		p-value
		Lower Limit	Upper Limit	
[삶의 목표]				
새로운 아이디어를 내고 창조적인 생각과 행동을 하는 것이 중요하다.	0.739	0.422	1.293	0.289
부유하게 살고 값비싼 물건을 많이 소유하는 것이 중요하다.	0.936	0.637	1.374	0.735
안전한 동네에서 사는 것이 중요하다.	1.581	0.922	2.712	0.096
많은 여가 시간을 갖고 자신을 즐기는 것이 중요하다.	1.104	0.530	2.298	0.792
다른 사람을 돕는 것이 중요하다.	1.499	0.890	2.526	0.128
자신의 분야에서 성공해서 다른 사람에게서 인정을 받는 것이 중요하다.	1.841	1.147	2.953	0.011*
모험심과 새로운 도전을 하는 것이 중요하다.	1.322	0.823	2.124	0.249
비난받을 만한 일을 하지 않고 바른 길을 걷는 것이 중요하다.	1.52	0.922	2.506	0.101
환경을 보호하는 것이 중요하다.	1.188	0.654	2.159	0.571
행복한 가정생활을 하는 것이 중요하다.	2.361	1.172	4.759	0.016*
좋은 친구들과 우정을 쌓는 것이 중요하다.	2.08	0.823	5.260	0.122
부모님, 친척들과 친밀한 관계를 유지하는 것이 중요하다.	2.313	1.125	4.756	0.023*
사회적, 경제적 불평등을 바로잡는 것이 중요하다.	1.022	0.527	1.980	0.949
좋은 부모가 되는 것이 중요하다.	2.647	1.314	5.331	0.007**
좋은 대학에 가는 것이 중요하다.	1.294	0.844	1.985	0.237
[삶의 만족도]				
나는 사는게 즐겁다.	1.033	0.636	1.676	0.896
나는 걱정거리가 별로 없다.	1.183	0.807	1.733	0.390
나는 내 삶이 행복하다고 생각한다.	1.217	0.792	1.872	0.370

삶의 목표에 관한 문항 중에서는, 부모가 자신의 건강상태가 '좋다'고 인식하는 경우, 아이가 인생에서 '자신의 분야에서 성공해서 다른 사람에게서 인정을 받는 것이 중요하다'고 응답할 확

률이 약 84%(CI: 1.15-2.95) 증가하는 것으로 나타났다. 또한, 부모가 건강하다고 인식할수록 아이가 삶에서 가족관계가 중요하다고 응답할 확률이 높게 나타났는데, '행복한 가정생활을 하는 것이 중요하다'라고 응답할 확률은 2.36배(CI: 1.17-4.76), '부모님, 친척들과 친밀한 관계를 유지하는 것이 중요하다'라고 응답할 확률은 2.3배(CI: 1.13-4.76), '좋은 부모가 되는 것이 중요하다'라고 응답한 확률은 2.65배(CI: 1.31-5.33)가 높은 것으로 나타났다. 반면, 삶의 만족도 항목에서는 큰 유의한 차이가 없었다.

3) 부모의 주관적 건강상태와 아이의 비만도

부모의 주관적 건강상태와 아이의 비만도와의 관계는 카이제곱 검증 결과 유의미한 상관관계를 보이지 않았다.

표 4 부모의 주관적 건강상태에 따른 아이의 비만도 (이원도수분포 및 카이제곱검정)

	정상체중	과다체중	합계
매우 건강하지 못하다/건강하지 못한 편이다	191 (8.7%)	15 (0.68%)	206 (9.38%)
건강한 편이다/매우 건강하다	1863 (84.84%)	127 (5.78%)	1990 (90.62%)
합계	2054 (93.53%)	142 (6.47%)	2196 (100%)

χ^2=0.2498 df=1 p=0.6172

3. 부모의 삶의 만족도와 아이의 사회정서적 및 건강생활 특성

1) 부모의 삶의 만족도와 아이의 자존감과의 관계

부모의 삶의 만족도가 아이의 자존감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(p=0.032), 삶에 만족하는 그룹의 아이의 Rosenberg 점수가 그렇지 않은 그룹보다 높게 나타났다.

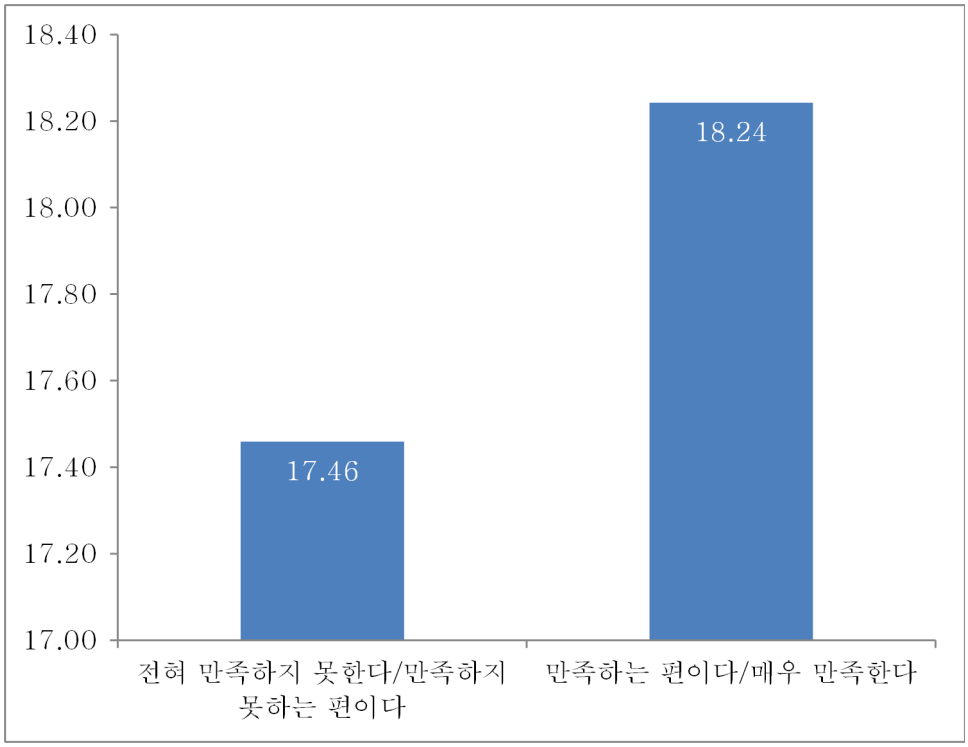


그림 2. 부모의 삶의 만족도에 따른 Rosenberg Self Esteem Scale Least Squares Mean

2) 부모의 삶의 만족도와 아이의 삶의 목표 및 만족도와의 관계

모형의 추정에 있어서 추정값의 안정도를 위해 부모의 삶의 만족도와 아이의 삶의 목표 및 만족도에 대한 각 항목에 더미변수를 생성하여 모형 추정에 사용하였다. 부모의 삶의 만족도는 '귀하는 귀하의 삶에 어느 정도 만족하십니까?' 라는 질문에 '매우 만족한다', '만족하는 편이다'와 '만족하지 못하는 편이다', '전혀 만족하지 못한다'로 재코딩하였다.

표 5 부모의 삶의 만족도와 아이의 삶의 목표, 만족도와의 관계(로지스틱회귀분석에 따른 Odds Ratios)

	Odds Ratio	Confidence Interval		p-value
		Lower Limit	Upper Limit	
[삶의 목표]				
새로운 아이디어를 내고 창조적인 생각과 행동을 하는 것이 중요하다.	1.070	0.706	1.623	0.750
부유하게 살고 값비싼 물건을 많이 소유하는 것이 중요하다.	0.784	0.569	1.079	0.135
안전한 동네에서 사는 것이 중요하다.	1.731	1.100	2.726	0.018*
많은 여가 시간을 갖고 자신을 즐기는 것이 중	1.793	1.042	3.086	0.035*

요하다.				
다른 사람을 돕는 것이 중요하다.	1.203	0.762	1.900	0.427
자신의 분야에서 성공해서 다른 사람에게서 인정을 받는 것이 중요하다.	1.141	0.735	1.772	0.555
모험심과 새로운 도전을 하는 것이 중요하다.	0.933	0.610	1.425	0.747
비난받을 만한 일을 하지 않고 바른 길을 걷는 것이 중요하다.	1.269	0.816	1.974	0.291
환경을 보호하는 것이 중요하다.	1.179	0.712	1.953	0.522
행복한 가정생활을 하는 것이 중요하다.	1.599	0.834	3.067	0.158
좋은 친구들과 우정을 쌓는 것이 중요하다.	1.321	0.556	3.139	0.529
부모님, 친척들과 친밀한 관계를 유지하는 것이 중요하다.	1.565	0.803	3.050	0.188
사회적, 경제적 불평등을 바로잡는 것이 중요하다.	0.956	0.544	1.681	0.877
좋은 부모가 되는 것이 중요하다.	2.193	1.156	4.159	0.016*
좋은 대학에 가는 것이 중요하다.	1.588	1.123	2.245	0.009**
[삶의 만족도]				
나는 사는게 즐겁다.	1.224	0.829	1.807	0.310
나는 걱정거리가 별로 없다.	1.322	0.958	1.823	0.089
나는 내 삶이 행복하다고 생각한다.	1.383	0.972	1.969	0.072

삶의 목표에 관한 문항 중에서는, 부모가 자신의 삶에 만족한다고 응답한 경우, 아이가 인생에서 '안전한 동네에서 사는 것이 중요하다'라고 인식하거나 '많은 여가 시간을 갖고 자신을 즐기는 것이 중요하다'라고 할 확률이 각각 1.73배(CI: 1.10-2.73), 1.79배(CI: 1.04-3.09) 높은 것으로 나타났다. 또한, 미래에 부모가 건강하다고 인식할수록 아이가 삶에서 가족관계가 중요하다고 응답할 확률이 높게 나타났는데, '행복한 가정생활을 하는 것이 중요하다'라고 응답할 확률은 2.36배(CI: 1.17-4.76), '부모님, 친척들과 친밀한 관계를 유지하는 것이 중요하다'라고 응답할 확률은 2.3배(CI: 1.13-4.76), '좋은 부모가 되는 것이 중요하다'라고 응답한 확률은 2.65배(CI: 1.31-5.33)가 높은 것으로 나타났다. 반면, 삶의 만족도 항목에서는 큰 유의한 차이가 없었다.

3) 부모의 삶의 만족도와 아이의 비만도

부모의 삶의 만족도와 아이의 비만도와의 관계는 카이제곱 검증 결과 유의미한 상관관계를 보이지 않았다.

표 6 부모의 삶의 만족도에 따른 아이의 비만도 (이원도수분포 및 카이제곱검정)

	정상체중	과다체중	합계
전혀 만족하지 못한다/만족하지 못하는 편이다	307	22	329
	(13.98%)	(1.00%)	(14.98%)
만족하는 편이다/매우 만족한다	1747	120	1867
	(79.55%)	(5.46%)	(85.02%)
합계	2054	142	2196
	(93.53%)	(6.47%)	(100%)
χ^2=0.0311 df=1 p=0.8599			

V. 결론 및 논의

본 연구에서는 중학교 3학년에 재학중인 청소년을 대상으로 하여 이들 부모의 건강인식과 삶의 만족도가 자존감, 삶의 목표 및 삶의 만족도에 미치는 영향을 분석하였다. 연구 결과, 모의 주관적 건강인식 정도나 삶의 만족도는 아이의 자존감, 삶의 만족도, 삶의 목표에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 비록 모든 문항에서 통계학적으로 유의미한 결과를 나타낸 것은 아니지만, 전반적으로 부모가 자신이 건강하고, 현재 삶에 만족하다고 느끼는 경우, 아이의 정신적, 신체적인 면의 삶에 있어서 긍정적인 역할을 미친 것으로 판단된다.

삶의 목표에 관한 문항 중에서는, 부모가 자신의 건강상태가 '좋다'고 인식하는 경우, 아이가 인생에서 '자신의 분야에서 성공해서 다른 사람에게서 인정을 받는 것이 중요하다'고 응답할 확률이 약 84CI: 1.15-2.95) 증가하는 것으로 나타났다. 또한, 부모가 건강하다고 인식할수록 아이가 삶에서 가족관계가 중요하다고 응답할 확률이 높게 나타났는데, '행복한 가정생활을 하는 것이 중요하다'라고 응답할 확률은 2.36배(CI: 1.17-4.76), '부모님, 친척들과 친밀한 관계를 유지하는 것이 중요하다'라고 응답할 확률은 2.3배(CI: 1.13-4.76), '좋은 부모가 되는 것이 중요하다'라고 응답한 확률은 2.65배(CI: 1.31-5.33)가 높은 것으로 나타났다. 반면, 삶의 만족도 항목에서는 큰 유의한 차이가 없었다.

특히, 부모가 자신의 건강상태가 '좋다'고 인식하는 경우, 자녀는 성공해서 인정받고, 친척들과 친밀한 관계를 유지하며 행복한 가정생활을 누리고 개인과, 가족가의 유대관계를 중요시 하는 것으로 나타났다. 반면, 부모의 삶의 만족도가 높은 경우는 안전한 동네에서 거주하고, 많은 여가 시간을 갖고 자신을 즐기며, 좋은 대학에 가는 것이 중요하다고 느끼는 등, 가정자본 외의 구성요소에서 삶의 목표를 찾는 것을 알 수 있었다. 공통적으로, 부모의 주관적 건강인식이 좋고, 삶의 만족도 높다고 응답할수록, 자녀가 좋은 부모가 되는 것이 중요하다고 응답하는데 유의미한 영향을 미쳤다.

부모의 주관적 건강인식정도나 삶의 만족도는 아이의 사회정서적 발달에 크게 영향을 미치는 것으로 나타났으나, 직접적인 건강행태에는 그 영향이 미치지 못하였다. 전 세계적으로 만성질

환 및 비만에 대한 문제는 점차 심각해지고 있으며, 특히 최근에는 성인 뿐만 아니라 아동의 비만율 증가문제가 급부상하고 있다. 청소년 비만률은 특히 사회경제적 취약계층에서 더 높게 나타나고 그 격차는 점차 커지고 있는 상황이며, 비단 선진국 뿐만 아니라 국내에서도 나타나고 있는 실정이다. 학교건강검사 표본조사 결과에 따르면, 초·중·고등학생의 비만율은 2006년 11.6%에서 2012년 14.7%로 꾸준히 증가하고 있어 지속적인 비만예방 관리의 필요성이 제기되고 있다. 성장기인 아동청소년의 경우, 비만도는 대한소아과학회에서 제시한 신체발육표준치의 성별 표준체중 대비 초과하는 정도를 백분율로 산정하여 판정하게 되는데, 경도비만(비만도 초과분이 20%이상~30%미만)인 경우는 2006년 6.5%에서 2012년 7.6%로 16% 증가한 반면, 고도비만(비만도 초과분이 50% 이상)인 경우는 2006년 0.8%에서 2012년 1.4%로 75%가 증가하는 등 그 격차도 심해지고 있는 실정이다. 또한, 도시지역(대도시 및 중소도시) 학생보다 농·어촌(읍/면)지역의 학생의 비만도가 더 높게 나타나고 있어 지역별 차이도 보이고 있다(Yeonsoo Kim, 2012). 아동청소년의 비만의 원인은 다양하게 있을 수 있는데, 핵가족화와 맞벌이부부의 증가, 교통 등 이동수단의 발달, 사회경제적 발전 등으로 인한 환경적 요인이 가장 크게 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 주로 스낵류, 패스트푸드, 음료 등 고열량저영양 식품들의 섭취가 증가하는 등의 식생활의 불균형과 자동차 등의 교통수단 이용과 멀티미디어기기를 활용한 여가생활에서 오는 신체활동 부족 등의 건강하지 못한 생활습관을 들 수 있다(So, 2013). 이러한 생활습관은 아동청소년의 경우, 개인의 특성으로 간주되기보다는 부모의 사회경제적 특성뿐만 아니라 생활습관이나 인식 정도에 따라 크게 영향을 미친다는 연구결과들이 발표되고 있다. 이러한 연구결과를 바탕으로 비만은 이제 단순히 개인적인 차원에서 뿐만 아니라 사회적인 문제로 대두되고 있으며 특히 가정 및 지역사회의 노력이 크게 강조되고 있다. 본 연구에서는 부모의 주관적 건강인식이나 삶의 만족도가 청소년의 비만유무에 크게 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며, 부모나 가족구성원간의 정서적인 영향보다는 식사습관이나 신체활동 등이 더 큰 영향을 미친 것으로 보인다. 또한 본 연구에서는 비만 판별에 기준이 되는 키와 몸무게를 직접 측정하는 것이 아니라 자가기입하는 형식으로 조사를 진행하였으므로, underreporting의 문제도 고려하지 않을 수 없다. 또한 소아청소년기의 경우 비만도에 대한 접근방식에 대해 아직 합의가 이루어지고 있지 않기 때문에 이를 단순히 BMI나 성장 도표를 이용하여 진단하는 것에 대한 논의가 아직 더 필요한 상황이다. 다만, 본 연구는 다수를 대상으로 한 패널자료를 활용했다는 점에서, 비만여부 기준으로 성장 도표를 활용한 것을 문제시할 수 있다고는 보기 힘들다.

최근에는 청소년 비만 보다는 섭식 장애 또는 강박장애 환자가 크게 증가하고 있는 만큼(메디컬트리뷴, 2013.5.23.), 올바른 자아존중감 형성을 위해서는 청소년 뿐만 아니라 가정자본의 역할을 강조하는 다양한 방안들도 제시되어야 할 것이다. 또한, 가정 내에서 건전한 식습관을 포함한 건강한 생활습관에 대한 교육도 함께 뒷받침되어야 할 것 이다.

참고문헌

So WY. Physical Activity and Sedentary Behavior's Association With Body Weight in Korean Adolescents. Int J Sport Nutr Exerc Metab. 2013 Feb;23(1):1-10.

Cromley T, Neumark-Sztainer D, Story M, Boutelle KN, Parent and Family Associations With Weight-Related Behaviors and Cognitions Among Overweight Adolescents. 2010. 47(3):263-69.

Quick V, Wall M, Larson N, Haines J, Neumark-Sztainer D. Personal, behavioral and socio-environmental predictors of overweight incidence in young adults: 10-yr longitudinal findings. Int J Behav Nutr Phys Act. 2013 Mar 25;10:37. doi: 10.1186/1479-5868-10-37.

Yeonsoo Kim. Family Background and Child Health. KDI Policy Study 2012-01.

Kim HS, Park J, Ma Y, Ham OK. Factors influencing health-related quality of life of overweight and obese children in South Korea. J Sch Nurs. 2013 Oct;29(5):361-9.

국내 청소년 섭식장애 유병률 30%. 메디컬트리뷴. 2013. 5. 23

“부모의 주관적 건강인식과 삶의 만족도가 아이의 건강생활습관과 사회정서에 미치는 영향” 에 대한 토론문

김세원*

질병이나 불건강은 단순히 건강의 결핍이 아닌 능력의 결핍으로 이어진다(안진상, 김희정, 2013). 아동기의 건강은 성인기로까지 지속될 수 있기 때문에 아동의 건강수준과 이에 영향을 미치는 요인들을 파악하는 것은 중요하다 할 수 있다. 선행연구에 따르면 성인기의 사망이 현재 시점뿐만 아니라 아동기의 사회경제적 위치와 연관성이 있다거나, 유년기의 사회경제적 환경을 반영하는 중요 지표인 신장이 성인기의 호흡기질환이나 뇌졸중 사망 위험과 관련이 있는 것으로 나타났다(강영호, 2005; Lynch, & Smith, 2005; 김명희 외, 2011에서 재인용). 따라서 건강불평등을 이해하기 위해서는 성인뿐만 아니라 아동을 대상으로 하여 생애 전반적으로 건강상태를 살펴보고 관련 요인을 탐색할 필요가 있을 것이다.

최근의 아동 및 청소년의 건강 관련 연구들은 성별, 사회 경제적 요인, 거주지, 지역사회 등 사회적 환경요인, 신체적 특성, 건강행태, 사회심리적인 요인이 건강에 미치는 영향을 설명하고 있다. 특히 부모의 빈곤상태, 사회경제적 지위 등은 아동 및 청소년의 건강상태에 영향을 미치는 중요한 요인으로 알려져 있다. 빈곤은 가족구조, 가족관계, 아동학대, 부모의 지도감독, 양육태도 등과 같이 다양한 요인들과 관련이 있으며, 아동의 신체적 건강뿐만 아니라 심리 사회적 발달, 정서발달, 인지발달과 같이 다양한 발달영역에 영향을 미친다. 또한 빈곤한 부모는 빈곤하고 물리적으로 열악한 지역사회에 거주할 가능성이 높고 이러한 지역사회 환경의 아동의 신체적, 심리적 건강상태에 영향을 미치게 된다. 따라서 아동의 건강한 발달을 위해서는 개인, 부모 및 가족, 지역사회 수준과 같이 여러 수준에서 개입 및 지원이 필요하다. 본 연구는 이러한 측면에서 연구의 중요성과 의의를 찾을 수 있을 것이다.

연구 모형 및 분석에 있어 다음 몇 가지 사항을 질문을 하고자 한다.

첫째, 아동의 건강생활습관 및 사회정서에 영향을 미치는 요인에 대한 연구모형이 명확하지 않다. 서론에서 아동 및 청소년의 건강상태에 영향을 미치는 선행연구결과를 언급하고 있으나, 아동의 개인적 특성, 부모 및 가족, 환경적 특성을 보다 체계적이고 구체적으로 정리할 필요가 있을 것으로 보인다. 예를 들어 본 연구에서 설명하고 있는 아동의 자아존중감의 경우 부모의 주관적 건강인식과 삶의 만족도 외에도 또래와의 관계, 교사와의 관계, 성별 등과 같은 다양한 개인적 특성이 영향을 미치는데 본 연구의 서론부분에서는 이러한 요인들이 충분히 반영되지 않은 것으로 보인다.

둘째, 선행연구에서 밝혀진 아동의 건강에 영향을 미치는 요인들이 연구모형에 어떻게 반영되

* 경기복지재단 책임연구원

고 그 영향력이 어떠한지를 제시할 필요가 있을 것이다. 논문 3페이지 1. 자료 부분에서 부모의 최종학력, 근로여부, 거주지, 가구연소득 등이 연구모형에 투입된 것으로 설명하고 있으나 최종 모형인 로지스틱 회귀분석결과에서는 이들 변인의 투입결과가 누락되어 있다.

셋째, 독립변수와 종속변수의 설정, 즉 변인들의 인과관계 설정에 오류가 있는 것으로 보인다. 서론에서 언급한 선행연구에서는 부모와 가족특성을 원인(독립변수)으로 보고 아동의 건강상태를 결과(종속변수)로 설명하고 있는 반면, 논문 3페이지 1. 자료 부분에서는 부모의 사회경제적 특성과 주관적 건강인식 및 삶의 만족도를 종속변수, 아동청소년의 비만도와 자아존중감, 삶의 목표 및 삶의 만족도를 독립변수로 설명하고 있다. 또한 논문 8페이지의 표 3, 11페이지의 표 5에서는 부모의 주관적 건강인식과 삶의 만족도 등을 종속변수로 두고 아동의 삶의 목표, 만족도를 독립변수로 투입한 것으로 보인다. 모형 설정을 이와 같이 한 경우 인과관계 설정에 큰 오류가 있는 것으로 보이며 이에 대한 확인이 필요한 것으로 보인다.

넷째, 앞서 언급한 바와 같이 로지스틱 회귀분석 모형에 다른 독립변수와 통제변수를 투입했는지가 명확하지 않고, 현재 모형에서는 삶의 목표와 삶의 만족도를 측정하는 개별 하위문항 각각을 하나의 독립변수처럼 연구모형에 투입하였다. 이 경우 모형에 투입된 개별문항 각각은 삶의 목표나 만족도를 나타낸다고 보기 어렵다. 전반적으로 모형설정에 있어 논리성이 결여된 것으로 보이며, 이로 인해 현재의 연구결과에 대한 타당성이나 신뢰성을 확보하는데 어려움이 있는 것으로 보인다. 즉 현재 결론 및 논의의 서술 내용이 이론적 배경, 선행연구, 연구모형, 연구결과와 논리적으로 일관되는지 확인할 필요가 있을 것이다. 한편, 각 변인을 측정하기 위한 개별문항들의 영향력을 보는 것이 연구의 목적이라면 다른 연구모형 및 연구방법을 사용해야 할 것으로 보인다.

청소년의 정신건강과 학교적응의 종단적 관계에 관한 탐색적 고찰

이종하*·성준모**

Ⅰ. 서론

청소년들에게 학교란 매우 중요한 존재이다. 청소년들은 학교에서 많은 시간을 보내며, 그 안에서 성장하고, 수많은 과업을 성취하는 과정 속에서 사회화 되어간다(권중돈, 김동배, 2005). 학교에서 건강하게 적응하고 성장하는 것은 청소년기 이후 건강한 성인기를 예측하는 중요한 변인이라 할 수 있다. 반면, 학교적응이 잘 이루어지지 않는 경우 비행, 학업중단, 따돌림 등 다양한 학교관련 문제와 연관될 수 있으며, 성인기의 직업적, 경제적 수준을 낮추는 예측요인 뿐만 아니라 다양한 부적응과 범죄에 연루될 수 있다(김지혜 외, 2008; Ford, Sutphen, 1996; Dubois, Eitel, Felner, 1994). 게다가 학교의 부적응 청소년은 성인이후에 사망률이 높고, 자살과 약물사용의 빈도가 높으며, 정신병원의 입원빈도도 더 높은 모습을 보였다(Kaplan, Peck, Kaplan, 1997; Kasen, Cohen, Brook, 1998). 청소년기의 학교적응이 잘 이루어질 수 있도록 돕는 것은 한 사회를 건강하게 유지시키는데 있어서 중요한 역할이라 할 수 있으며, 사회는 청소년들의 학교적응을 돕기 위한 다양한 접근들을 함께 노력해야 한다.

학교적응을 위해 많은 연구자들은 다양한 측면의 연구들이 진행되어져 왔는데, 선행연구들을 살펴보면, 개인적 요인(성별, 연령, 출생순위, 자아탄력성, 자아존중감, 우울, 불안, 강박 등), 가족적 요인(가족구조, 경제력, 부모직업, 부모자녀관계, 부부관계, 양육태도 등), 학교적 요인(교사와의 관계, 또래와의 관계, 학교 분위기, 학업성취 등), 지역사회 요인(지역사회 빈곤, 학교-부모 관계 등)으로 살펴볼 수 있다(이원이, 김동일, 2009).

이러한 요인 중 우울, 불안 등 정신건강에 관련된 요인들은 학교적응과 일관된 연관관계를 보고하며, 학교적응을 저해하는 요인으로 제시된다. 박미정(2003)의 연구를 살펴보면 우울과 강박증이 심각할수록 학교적응에 부정적 영향을 보였으며, 영향력이 큰 요인들을 살펴보면 우울, 강박, 대인예민증, 정신증 순으로 나타났다고 보고하였다. 백욱현과 손현규(2004)는 상태불안이 학교적응을 저해하는 요인이 된다고 보고하였으며, 안효자(2008)는 전반적 정신건강에 대해 학교적응이 부적 상관관계가 있다고 주장하였다. 또한 이희정(2010)의 연구에서는 인터넷 중독과 학교적응의 관계를 살펴보는 과정에서 우울과 충동성이 학교적응에 부정적 영향요인임을 제시하였다.

* 인덕대학교 사회복지과 조교수
** 나사렛대학교 사회복지학부 조교수

하지만, 정신건강과 학교적응의 관계에 대한 중요성에도 불구하고 선행연구들을 살펴보면, 정신건강에 대해서 중점적으로 살펴본 연구가 거의 없는 상황이며, 학교적응에 있어서 과학적인 표본 추출 및 종단연구가 전무한 상황이다. 본 연구에서는 청소년의 학교적응에 영향을 미칠 수 있는 정신건강의 요인들과 기타 요인들에 대해서 2년간의 종단자료를 분석하는 탐색적 시도를 해 봄으로서 시간의 흐름에 따른 학교적응 요인을 살펴보고자 한다. 본 연구는 한국아동청소년패널 2011~2012년의 자료를 분석하였다. 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

(1) 청소년의 정신건강 요인, 학교 및 학업 요인, 가구 및 부모요인의 하위범주에 따라 연도별 학교생활적응의 차이가 발생하는가?
(2) 시간경과에 따른 청소년 정신건강 요인, 학교 및 학업 요인, 가구 및 부모요인의 변화가 학교생활적응의 변화에 영향을 미치는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학교적응의 개념

유아기를 지나면서 아동청소년은 학교라는 특수한 상황에 속하게 되고, 적응해나가면서 중요한 과업들을 직면한다. 학교는 아동청소년이 중요한 과업을 해나가는 장(場)이 되며, 인지발달뿐만 아니라 사회적 활동의 중요한 공간이 된다(권중돈, 김동배, 2005). 또한 적응은 개인과 환경이 지속적으로 상호작용하는 과정에서 적합성을 획득하는 과정이다(Greene, Ephross, 1991). 이처럼 학교에서 적응을 해나가는 것에 대해서 학교적응이라 할 수 있겠는데, 아동청소년에게 성장에 있어서 중요한 환경과의 상호작용이라 할 수 있다.

학교적응에 대한 초기 연구들은 인지적 기술인 학업수행, 학업성취에 초점을 맞추어 살펴보았지만, 이후 복합적인 요인들을 추가하여 학습태도, 협동적 참여, 자발성 등에 관심을 두게 되었다(Brich, Ladd, 1997). 우리나라에서도 학교적응에 대한 다양한 요인에 대해서 학교와 관련된 변수를 위주로 학교 흥미, 학업 태도, 학교규범, 성적, 부적응 행동으로 살펴본 연구(송운용, 곽수란, 2006)와 적응에 초점을 맞추어 전반적 적응도, 학업적 적응도로 나누어 살펴본 연구(정규석, 2004), 포괄적 요인을 살펴보기 위해 학업적응, 사회적 적응, 정의적 적응으로 나누어 살펴본 연구(문은식, 2006) 등이 있다.

학교적응에 대한 선행연구들에 있어서 중요한 점은 학교적응을 살펴봄에 있어서 학습능력만을 이야기 하는 것이 아니라, 환경과의 상호작용을 포함하는 다양한 요인 즉, 또래와의 관계, 교사와의 관계, 환경에서 요구되는 규칙을 준수하는 능력 등의 다양한 측면에 대한 고려가 되어져야 한다.

적응이란 환경의 특정한 여러 요구들을 처리해 나가는 과정이며, 환경의 요청과 자신의 욕망

을 조절함으로서 균형을 이루는 것이다(유수현 외, 2011). 학교에 적응을 한다는 것은 인지적 발달 뿐만 아니라 사회적 발달, 도덕적 발달을 촉진시켜 성공적인 사회구성원으로 성장하도록 도울 수 있다. 게다가 학교 부적응은 비행, 학업중단, 따돌림 등 다양한 학교문제를 경험할 확률을 높일 수 있고, 성인기에 직업적, 경제적 수준을 낮추며, 범죄에 연루될 가능성을 높인다고 보고한다(김지혜 외, 2008; Ford, Sutphen, 1996; Dubois, Eitel, Felner, 1994). 뿐만 아니라 학교 부적응은 사망률, 자살사건, 약물사용, 정신병원 입원 빈도가 더 높아지는 것으로 나타났다(Kaplan, Peck, Kaplan, 1997; Kasen, Cohen, Brook, 1998). 이렇듯 학교적응은 청소년의 성장과 이후의 장기적인 삶에 많은 영향을 미칠 수 있는 중요한 요인이며, 학교 부적응은 성인기 이후의 다양한 어려움을 예측할 수 있는 핵심적 지표이다.

2. 정신건강과 학교적응

학교적응에는 많은 요인들이 영향을 미칠 수 있겠지만, 선행연구를 통해 살펴보면 정신건강의 요인을 중요하게 고려해 볼 수 있다. 정신건강에 대해서 고찰한 연구들은 우울, 불안, 충동성 등과 대인기피, 정신증에 이르기까지 다양한 하위요인에 대해서 언급하였고, 이에 대해 구체적으로 고찰해보도록 하겠다. 선행연구를 살펴보면 우울과 불안에 대한 연구가 주로 제시되어 있었다. 우울은 학교생활적응에 있어서 부정적인 요인으로 지속적으로 보고되고 있는데, 김아영과 이명희(2008)는 중고등학생의 우울에 대해서 학교생활적응에 중요한 저해요인으로 구조모형을 검증하였고, 김자경 외(2007)의 연구에서는 일반중학생의 불안, 우울과 학교적응 간 관계를 살펴본 결과 우울, 불안과 학교적응이 부적 상관관계를 가지고 있다고 보고하였다. 소선숙 외(2010)의 연구에서는 학교적응이 우울감을 감소시킨다고 보고하였는데, 학교환경적응, 학교친구적응이 어머니 양육태도 중 학대와 함께 우울에 유의미한 영향변수로 검증되었다. 즉, 학대는 우울감을 증진시키지만, 학교환경적응과 학교친구적응은 우울에 대한 보호변인으로 볼 수 있다. 또한 정신건강에 대한 전반적 접근으로 박미정(2003)은 우울과 강박증이 심각할수록 학교적응에 부정적 영향을 보였으며, 우울, 강박, 대인예민증, 정신증 순으로 영향력 크기가 나타났다고 보고하였다. 안효자(2008)는 정신건강[1]과 학교적응이 부적 상관관계가 있다고 검증하였고, 이희정(2010)의 연구에서는 인터넷 중독과 학교적응의 관계를 살펴보는 과정에서 우울과 충동성이 학교적응에 부정적 영향요인으로 제시하였다. 불안에 대해서 살펴보면 백욱현과 손현규(2004)는 불안에 대해서 상태불안과 특성불안으로 나누어 학교적응에 미치는 영향을 살펴보았는데, 상태불안은 학교적응에 대해서 유의미한 부적영향력을 가진 반면, 특성불안은 유의미하지 않았다고 보고하였다.

1) 신체화, 강박증, 대인예민증, 우울증, 불안, 적대감, 공포불안, 편집증, 정신증의 9개 하위영역으로 구성된 SCL-90-R의 척도 사용

3. 학교적응에 영향을 미치는 요인

많은 학자들은 학교적응에 대해서 지속적으로 관심을 가져왔다. 학교적응은 청소년의 생물학적 특성부터 성장과정의 환경적 요인들까지 다양한 영향요인을 고려해볼 수 있다. 이중 선행연구를 바탕으로 개인적 요인, 가구 및 부모 요인, 학교 및 학업요인으로 구별해 살펴보고자 한다.

첫째, 개인적 요인으로는 인구사회학적 특성과 개인심리적 특성을 살펴볼 수 있다. 인구사회학적 특성에 대해 살펴보면, 성별에 따라 적응도에 차이를 보인다는 연구(차한아, 2006; 최지은, 신용주, 2003; 이정은, 조미형, 2007), 학년에 따라 적응도의 차이를 언급한 연구(윤상하, 홍민표, 2005), 출생순위에 따라 적응도가 차이를 보인다고 언급한 연구(유안진, 김연진, 1997) 등이 있다. 하지만, 인구사회학적 특성들은 학교적응에 미치는 영향이 연구마다 약간씩의 차이를 보이고 있다. 많은 연구자들이 관심갖는 부분은 개인심리 요인인데, 자아존중감과 학교적응이 정적관계에 있다고 언급하는 연구(여은선, 2005; 이정현, 2005), 자기 효능감과 학교적응이 정적인 관계라고 언급하는 연구가 있다(조은희, 2007). 뿐만 아니라 학업가치추구에 대한 열망이 높은 학생들이 학교적응을 잘하며(문은식, 김충희, 2002), 스트레스 상황에 대해 적극적 대처성향을 보이는 학생들이 학교적응이 높은 모습을 보였다(윤종선, 2007). 또한 긍정적 대인관계성향은 학교적응이 높은 것과 유의미한 관계를 보였고(조영란, 2005), 스트레스 경험이 많을수록 학교적응은 감소하는 모습을 보였다(윤종선, 2007). 이처럼 개인의 심리적 요인은 학교적응과 중요한 관계로 나타났는데, 많은 연구에서 자아존중감, 자기효능감, 자아탄력성을 강조하고, 유의미함을 보고하고 있다(여은선, 2005; 문은식, 김충회, 2002; 김용래, 김태은, 2001; 신나나, 도현심, 2000).

둘째로 가구 및 부모 요인을 살펴볼 수 있겠다. 선행연구에서는 청소년의 학교적응에 대해서 가족구조부터 의사소통방식에 이르기까지 다양한 요인들을 제시하고 있다. 학교적응에 영향을 미치는 요인으로 가구 내 경제력을 제시하기도 하고(Caldwell, Wiebe, Cleveland, 2006), 양부모가 모두 계시는 경우가 한부모 가족인 상황보다 학교적응이 높았다고 보고한 연구도 있다(최지은, 신용주, 2003). 하지만, 임경희(2004)는 가정의 경제력, 부모의 직업수준 등 물리적 환경보다 가족 내의 심리적 환경이 더 중요할 수 있다고 주장하였다. 가정의 심리적 환경에 대한 연구를 살펴보면, 문은식과 김충회(2002)는 부모와 자녀가 우호적, 지지적 관계를 유지하고, 그 관계가 만족스러울수록 학교적응이 긍정적이라고 하였으며, 전화연(2006)은 부모 애착이 이후 긍정적 학교적응의 요인이 되고, 부부관계의 갈등을 적게 노출하는 것이 자녀의 학교적응을 높이게 된다고 제시하였다. 또한 온정적 양육태도가 자녀의 학교적응을 높이는 요인이 됨을 제시한 연구도 있다(Dubois et al, 1994).

셋째로는 학교 및 학업의 요인을 제시할 수 있다. 학교 및 학업에 관련하여 선행연구들이 제시한 변인들을 찾아보면 교사와의 관계, 또래와의 관계, 학교 분위기, 학업성취 등으로 살펴볼 수 있다. 청소년들에게 있어서 교사의 지지적 태도와 효과적인 교수활동은 학교적응에 긍정적

영향 요인이 되며(Levine, Lezotte, 1990), 또래집단의 지지는 학교활동에 참여 및 성취에 긍정적 영향력이 있었다(Lehman, Repetti, 2007). 반면, 또래집단의 비행행동은 학교부적응을 촉진시키는 요인이 되기도 하고 결과로 이어지기도 하였으며(Lehman, Repetti, 2007), 학급 친구들과 친밀도가 낮은 경우 학교 외부의 친구들과 관계가 강해져서 학교로부터 멀어지고 학교적응을 낮추기도 한다(김준호, 노성호, 1993). 학교의 공동체 의식은 높을수록 학교적응도가 높았으며(조명주, 2007), 학교에 대한 애착이 적은 것도 학교부적응의 요인이라 보고되었다(Finn, 1989).

청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 대해서 개인적, 가족 및 부모, 학교 및 학업적 요인으로 구분하여 살펴보았다. 청소년의 학교적응에는 다양한 요인들이 영향을 미치고 있으며, 이러한 요인들을 통합하여 살펴보는 연구가 필요한 상황이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석대상

본 연구는 국무총리산하 한국청소년정책연구원에서 실시한 "한국아동·청소년패널조사"의 2차, 3차년도 데이터 중 중학생 자료를 분석하였다. 이는 2009년 교육통계연보(2009년 4월 기준)이 근거하여 층화 다단계 집락표집(stratified multi-stage cluster sampling)으로 전국을 총 27개의 집락으로 나누어 각 시도별 학급수를 기준으로 비례배분한 후, 총 78개의 표본 학교에서 조사된 중학생 및 보호자의 자료이다. 2차년도의 최종 조사대상은 2,346명의 중학생과 보호자이며, 3차년도는 2,337명이다. 본 연구에서는 2차년도부터 3차년도까지 중학생과 보호자가 모두 응답하였고 주요 변수인 정신건강 및 학교생활적응 척도에 응답하지 않은 케이스를 제외한 2,229명을 최종 표본으로 하여 분석하였다.

2. 분석변수

종속변수는 아동·청소년 패널조사에서 활용된 20문항의 학교적응 척도이다. 이 척도는 문선모(1984)의 학교생활적응척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활적응에 관한 설문지를 참고하여 민병수(1991)가 개발한 학교생활적응 척도의 문항 중 학교행사 관련 문항을 제외하고 수정, 보완한 한국아동청소년패널의 자료를 바탕으로 조사하였다(한국아동청소년패널, 2010). 척도의 하위영역은 학습활동(5문항), 학교규칙(5문항), 교우관계(5문항), 교사관계(5문항) 등으로 구성되어 있다. 응답의 내적 일치도는(Cronbach α)는 2차년도의 경우 요인에 따라 .53 ~ .84, 3차년도는 .54 ~ .84로 나타났다.

정신건강요인, 개인 요인, 학교 및 학업 요인, 가구 및 부모 요인 등으로 구분하여 투입한 독립변수들의 특성은 〈표 1〉과 같으며 구체적인 내용은 다음과 같다.

표 1 변수특성

	구 분	형 태	변 수 명(문항 수)	정 의
종속 변수	학교생활 적응	서열	학습활동(5)	1 = 전혀 그렇지 않다 ~ 4 = 매우 그렇다
			학교규칙(5)	
			교우관계(5)	
			교사관계(5)	
정신 건강 요인	정신건강	서열	주의집중(7)	1 = 전혀 그렇지 않다 ~ 4 = 매우 그렇다
			공격성(6)	
			신체적 증상(8)	
			사회적 위축(5)	
			우울(10)	
개인 요인	인구학적 특성	dummy	성별	남자 = 1, 여자 = 0
		연속	학년	학년
		dummy	종교	있음 = 1, 없음 = 0
	건강	서열	건강에 대한 인식(1)	1 = 매우 건강하지 못함 ~ 4 = 매우 건강
	미디어 이용	연속	휴대폰 과다사용(7)	1 = 전혀 그렇지 않다 ~ 4 = 매우 그렇다
		연속	미디어(컴퓨터/게임기/TV/비디오) 이용시간	분/주
학교 및 학업 요인	학교구분	dummy	남녀공학 여부	1 = 남녀공학, 0 = 기타
	성적	연속	전체과목(11과목) 성적 평균	1등급(96점 이상) ~ 8등급(64점 이하)
		서열	성적만족(1)	1 = 매우 만족하지 않는다 ~ 4 = 매우 만족한다
	방과후 교육	dummy	방과후 교육 유무	1 = 유, 0 = 무
		연속	방과후교육 월평균 교육비	만원
가구 및 부모 요인	부모 및 가구 특성	dummy	가구(부모) 구성	1 = 부+모 가구, 0 = 기타
		서열	부 교육수준	1 = 중졸 이하, 2 = 고졸 3 = 전문대 졸, 4 = 대졸, 5 = 대학원 졸
			모 교육수준	
		연속	형제(자매) 수	명
		서열	보호자 건강상태(1)	1 = 매우 건강하지 못하다 ~ 4 = 매우 건강하다
		서열	보호자 삶의 만족(1)	1 = 전혀 만족하지 못한다 ~ 4 = 매우 만족한다
	가구 경제 특성	연속	가구 소득(연간)	만원/년
		dummy	부 근로여부	1 = 일함, 0 = 일하지 않음
			모 근로여부	
	양육태도	서열	부모 방임(4)	1 = 전혀 그렇지 않다 ~ 4 = 매우 그렇다
		서열	부모 학대(4)	1 = 전혀 그렇지 않다 ~ 4 = 매우 그렇다

첫째, 정신건강요인으로 주의집중(7문항), 공격성(6문항), 신체적 증상(8문항), 사회적 위축(5문항), 우울(10문항) 등 청소년과 밀접한 5개 요인을 포함하였다. 응답의 내적 일치도는(Cronbach α)는 2차년도의 경우 요인에 따라 .79 ~ .90, 3차년도는 .81 ~ .91로 높게 나타났다. 둘째, 개인 요인으로는 인구학적 특성으로 성별, 학년, 종교가 포함되었다. 건강 특성으로는 건강에 대한 주관적 인식이 포함되었다. 미디어 이용특성으로는 휴대폰 과다사용(7문항) 문항을 통해 휴대폰 중독정도를 알아보고자 하였으며, 주당 미디어 이용시간(컴퓨터, 게임기, TV, 비디

오)을 포함하였다. 휴대폰 과다사용 척도의 응답 내적 일치도는(Cronbach α)는 2차년도 .90, 3차년도는 .90으로 높게 나타났다. 셋째, 학교 및 학업요인으로 남녀공학 여부, 전체 과목(11과목) 성적 평균, 성적 만족정도, 방과후 교육 유무, 방과후 교육 월평균 교육비 등을 포함하였다. 넷째, 가구 및 부모 요인에는 부모 및 가구특성, 경제 특성, 양육태도 등이 포함되었다. 부모 및 가구 특성으로 가구구성 형태, 부/모 교육수준, 형제(자매) 수, 보호자 건강상태, 보호자 삶의 만족이 포함되었다. 경제 특성으로 연간 가구 소득, 부/모 근로여부가 포함되었다. 양육태도로는 부모방임(4문항), 부모학대(4문항) 문항을 포함하여 자녀에 대한 부모의 책임과 관계 등을 알아보고자 하였다. 응답의 내적 일치도는(Cronbach α)는 2차년도의 경우 부모방임 .76, 부모학대 .84, 3차년도의 경우 부모방임 .76, 부모학대 .86 등으로 나타났다.

3. 분석방법

종단자료를 활용한 패널회귀분석을 하기 위해 STATA 10.0 통계 패키지를 활용하였다. 아동·청소년 패널 데이터는 일정한 시간간격을 두고 조사된 균형 패널(balanced panel)으로 조사 대상자(id)를 기준으로 2차년도(2011년)와 3차년도(2012년) 자료를 병합하여 패널자료로 변환하였다. 우선, 1차와 2차년도 자료를 개체 병합(case merge)한 후, 패널회귀분석이 가능하도록 하기 위해 ID에 따라 세로형태 패널 데이터(long type panel data)로 변환하여 분석하였다. 변수들의 주요 특성은 기술분석(descriptive analysis)을 통한 빈도와 백분율, 평균과 표준편차 등으로 알아 보았다. 변수의 하위범주간 통계적 차이와 연도별 차이는 Chi-Square test, t-test 등으로 알아 보았다. 고정효과 모형(fixed effects model)을 적용한 패널 회귀분석(panel regression analysis)을 통하여, 단기적인 시간경과에 따른 독립변수의 변화가 학교적응 변화에 어느 정도 영향을 미치는지 알아 보았다. 종단 데이터는 같은 대상을 시점에 따라 반복 조사하는 특성을 가진 자료이므로 분석시 집단간의 이분산성, 상관관계, 자기상관 등은 고려하지 않고 분석하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 일반적 특성 분석

조사대상자의 일반적 특성을 개인 요인, 학교 및 학업요인, 가구 및 부모요인 등으로 구분하여 〈표 2〉와 같이 알아 보았다.

첫째, 청소년의 성별, 학년, 종교 유무, 건강에 대한 인식, 휴대폰 과다 사용, 미디어 사용시간 등의 연도별 차이를 살펴 보았다. 성별은 여학생보다 남학생이 좀 더 많은 것으로 나타났다. 종교의 유무를 알아본 결과, 2차년도에는 종교가 있는 경우가 45.2%였으나 3차년도에는 종교가 있는 경우가 41.4%로 유의미하게 줄어든 것으로 나타났다. 학생이 주관적으로 생각하는 건강에

대한 인식은 2차년도에 평균 3.19점(표준편차=.61)에서 3차년도에는 평균 3.21점(표준편차=.63)로 다소 증가하였다. 휴대폰 의존정도를 알아보기 위한 휴대폰 과다사용 조사에서는, 2차년도 평균이 2.69점(표준편차=.74)에서 3차년도에는 2.59점(표준편차=.72)으로 의존정도가 유의미하게 줄어든 것 것으로 나타났다. 이는 학생들이 중학교 2학년에서 3학년으로 진급하면서 입시와 관련한 요인이 작용한 결과라고 볼 수 있다. 컴퓨터, 게임기, TV, 비디오 등 미디어사용 시간은 2차년도에 주당 496.14시간(표준편차=228.02)에서 3차년도에는 458.79시간(표준편차=225.33)으로 크게 감소한 것으로 나타났다.

둘째, 학교 및 학업 관련 요인으로 남녀공학 여부, 성적, 성적 만족도, 방과후 교육 여부, 월 평균 방과후 교육 교육비 등을 알아보았다. 조사대상 학생 전체중 76.9%가 남녀공학 학교에 재학하는 것으로 나타났다. 중학교 11개 교과목의 성적을 8등급으로 나누어 본 결과 2차년도와 3차년도의 등급평균이 4.70등급(표준편차=1.93) 정도로 변화가 없었다. 이에 대한 학생들의 성적 만족도는 2차년도에 2.26점(표준편차=.81), 3차년도에 2.24점(표준편차=.79)로 다소 감소하였다. 방과후 교육은 2차년도에 전체 학생의 80.8%가 경험이 있었고 3차년도에는 74.9%로 감소하였다.

표 2 ▶ 일반적 특성 분석 n=2,229

구 분		2차 년도		3차 년도		Chi-Square t-test
		빈도(명)	%	빈도(명)	(%)	
성별	여자	1,099	49.3	1,099	49.3	–
	남자	1,130	50.7	1,130	50.7	
학년	2학년	2,229	100	0	0.0	–
	3학년	0	0.0	2,229	100	
종교	있음	1,007	45.2	922	41.4	6.34 **
	없음	1,222	54.8	1,303	58.6	
건강에 대한 인식		mean= 3.19 (s.d=.61)		mean= 3.21 (s.d=.63)		-1.36
휴대폰 과다 사용		mean= 2.69 (s.d=.74)		mean= 2.59 (s.d=.72)		4.45 ***
미디어 이용 시간		mean=496.14 (s.d=228.02)		mean=458.79 (s.d=225.33)		5.44 ***
학교구분	남녀 공학	1,712	76.9	1,714	76.9	–
	기타	515	23.1	515	23.1	
성적(전체 과목 평균)		mean= 4.70 (s.d=1.93)		mean= 4.70 (s.d=1.93)		.15
성적 만족도		mean= 2.26 (s.d=.81)		mean= 2.24 (s.d=.79)		.62
방과후 교육	한다	1,738	80.8	1,627	74.9	22.03 ***
	안한다	412	19.2	545	25.1	
월 평균 방과후 교육비		mean=34.93 (s.d=21.92)		mean=35.90 (s.d=23.03)		-1.25
가구구성	부모-자녀 가구	1,756	82.3	1,787	82.6	–
	기타	377	17.7	377	17.4	
부 교육 수준	중학교 졸업 이하	63	3.2	75	3.7	–
	고등학교 졸업	812	41.0	820	40.9	
	전문대 졸업	200	10.1	206	10.3	

	대학교 졸업	821	41.5	809	40.3	
	대학원 졸업	84	4.2	97	4.8	
모 교육 수준	중학교 졸업 이하	57	2.8	64	3.1	-
	고등학교 졸업	1,089	54.3	1,101	54.1	
	전문대 졸업	210	10.5	208	10.2	
	대학교 졸업	612	30.5	626	30.7	
	대학원 졸업	38	1.9	37	1.8	
형제(자매) 수		mean= 1.26 (s.d= .53)		mean= 1.27 (s.d= .54)		-
보호자 건강상태		mean= 3.08 (s.d= .51)		mean= 3.09 (s.d= .55)		-.34
보호자 삶의만족		mean= 2.97 (s.d= .48)		mean= 2.96 (s.d= .54)		.87
가구 연간 소득		mean=4512.95(s.d=2480.94)		mean=6532.60(s.d=13403.38)		-6.79 ***
부 근로	일함	1,958	98.4	1,954	97.4	5.68 **
	일하지 않음	31	1.6	53	2.6	
모 근로	일함	1,360	67.5	1,393	68.6	.56
	일하지 않음	655	32.5	638	31.4	
부모 방임		mean= 1.87 (s.d= .58)		mean= 1.84 (s.d= .55)		1.66
부모 학대		mean= 1.84 (s.d= .71)		mean= 1.84 (s.d= .71)		.18

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

월 평균 방과후 교육비는 2차년도에 34.93만원(표준편차=21.92)에서 3차년도에는 35.9만원(표준편차=23.03)으로 다소 늘었다. 방과후 교육을 하는 학생은 줄어든 반면 교육비가 증가한 것은 입시를 앞두고 주요 교과목에 대한 과외비가 증가한 것으로 볼 수 있다.

셋째, 가구 및 부모와 관련된 요인들로 가구구성 형태, 부모의 교육수준, 형제(자매) 수, 보호자의 건강상태, 보호자의 삶의 만족정도, 가구의 연간소득, 부모의 근로여부, 그리고 자녀에 대한 부모의 관심과 양육방식 등을 알아보기 위해 부모방임과 학대 정도에 대한 인식을 알아보았다. 가구구성은 부모와 자녀로 이루어진 가구가 2차년도에 전체의 82.3%, 3차년도에 82.6%로 대부분을 차지하였다. 아버지의 교육수준은 대학교 졸업, 고등학교 졸업 순으로 그 경우가 많았고 어머니의 교육수준은 고등학교 졸업, 대학교 졸업 순으로 많았다. 형제(자매) 수는 2차년도가 평균 1.26명(표준편차=.53)였고 2차년도가 평균 1.27명(표준편차=.54)이었다. 보호자가 인식하는 건강상태는 2차년도에 평균 3.08점(표준편차=.51)에서 2차년도에는 3.09점(표준편차=.55)으로 큰 변화를 보이지 않았다. 보호자의 삶의 만족 정도는 2차년도에 평균 2.97점(표준편차=.48)에서 3차년도에는 2.96점(표준편차=.54)으로 나타났다. 가구의 연간 소득은 2차년도 소득 평균이 4512.95만원(표준편차=2480.94)에서 3차년도에는 6532.60만원(표준편차=13403.38)으로 크게 증가하였다. 부모의 근로여부를 조사한 결과에서는, 일하는 아버지가 2차년도 98.4%, 2차년도 97.4%, 일하는 어머니는 67.5%, 3차년도 68.6%로 나타났다. 부모방임에 대한 인식은 2차년도 평균 1.87점(표준편차=.58)에서 3차년도에는 평균 1.84점(표준편차=.55)로 다소 줄었다. 부모학대에 대한 인식은 2차년도 평균 1.84(표준편차=.71)에서 3차년도에는 1.84(표준편차=.71)로 변화가 없었다.

2. 정신건강 특성 분석

독립변수인 정신건강의 요인별 평균치를 연도별로 비교하여 〈표 3〉과 같이 알아 보았다. 정신건강의 전체 평균은 2차년도에 2.85점(표준편차=.45)에서 3차년도에 2.80점(표준편차=.48)로 유의미한 감소를 보였다. 요인별로 살펴보면, 주의집중 요인은 2차년도 평균이 2.61점(표준편차=.52), 3차년도 2.54점(표준편차=.57)로 유의미하게 감소하였다. 공격성 요인은 2차년도 평균이 2.87점(표준편차=.57)에서 3차년도에 2.79점(표준편차=.60)으로 유의미하게 감소하였다. 신체적 증상 요인은 2차년도 평균이 2.98점(표준편차=.62)에서 3차년도에 2.92점(표준편차=.64)로 유의미하게 감소하였다. 사회적 위축 요인은 2차년도 평균이 2.76점(표준편차=.70)에서 3차년도에는 2.73점(표준편차=.73)으로 다소 감소하였다. 우울요인은 2차년도 평균이 3.06점(표준편차=.61)에서 3차년도에 3.01점(표준편차=.62)로 유의미한 감소를 보였다. 전체적으로 우울 요인은 정신건강요인중 점수가 가장 높아 학생들이 지각하는 우울정도가 정신건강요인중 가장 큰 것으로 나타났다.

표 3 ▶ 정신건강 특성 분석 n=2,229

구 분		2차 년도		3차 년도		t-test
		평균	표준편차	평균	표준편차	
요인	주의집중	2.61	.52	2.54	.57	4.21***
	공격성	2.87	.57	2.79	.60	4.19***
	신체적 증상	2.98	.62	2.92	.64	3.15**
	사회적 위축	2.76	.70	2.73	.73	1.05
	우울	3.06	.61	3.01	.62	2.71**
정신건강(전체)		2.85	.45	2.80	.48	3.94***

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

3. 학교생활적응 특성 분석

종속변수인 학교생활적응의 요인별 평균치를 연도별로 비교하여 〈표 4〉와 같이 알아 보았다. 학교생활 적응의 전체 평균은 2차년도에 2.16점(표준편차=.41)에서 3차년도에 2.10점(표준편차=.39)로 유의미한 감소를 보였다. 요인별로 살펴보면, 학습활동 요인은 2차년도 평균이 2.26점(표준편차=.52), 3차년도 2.25점(표준편차=.53)으로 유의미한 변화는 없었다. 학교규칙 요인은 2차년도 평균이 2.20점(표준편차=.56)에서 3차년도에 2.14점(표준편차=.53)으로 유의미하게 감소하였다. 학교생활적응중 교우관계 요인은 가장 점수가 낮은 요인으로, 2차년도 평균이 1.98점(표준편차=.41)에서 3차년도에 1.92점(표준편차=.39)으로 유의미하게 감소하였다. 교사관계 요

인은 2차년도 평균이 2.19점(표준편차=.41)에서 2차년도에 2.10점(표준편차=.39)으로 유의미한 감소를 보였다. 전반적으로 학생들이 2학년때보다 3학년 진급하여 학교적응 정도가 낮아진 것으로 나타났다.

표 4 학교생활적응 특성 분석 n=2,229

구 분		2차 년도		3차 년도		t-test
		평균	표준편차	평균	표준편차	
요인	학습활동	2.26	.52	2.25	.53	.62
	학교규칙	2.20	.56	2.14	.53	4.28 ***
	교우관계	1.98	.41	1.92	.39	4.64 ***
	교사관계	2.19	.66	2.11	.62	4.43 ***
학교생활 적응(전체)		2.16	.41	2.10	.39	4.62 ***

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

4. 패널회귀분석

중학교 청소년의 학년 진급이라는 시간 경과에 따라 독립변수의 변화량이 종속변수의 변화량에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보기 위해 <표 5>와 같이 고정효과 모형을 적용한 패널회귀분석을 실시하였다. F검증을 통해 분석모형의 적합성을 고정오차와 회귀계수 간 관계로 알아본 결과, 고정오차들이 유의미한 것을 알 수 있었다. 모형의 설명력은 독립변수들에 의한 설명정도로 알 수 있는데, 독립변수의 설명정도가 오차항의 설명정도(rho=0.635)보다 높지는 않았으나 분석결과를 해석하는데 어려움이 없는 것으로 판단하였다. 패널회귀분석 결과중 통계적으로 유의미한 내용을 요약하면 다음과 같다.

정신건강 요인중에서는 주의집중과 공격성이 시간경과에 따라 학교생활적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 학년이 진급하면서 주의집중력이 한 단위 심해지면 학교생활적응은 0.067만큼 유의미하게 감소하는 것이다. 또한, 학년 진급에 따라 공격성이 한 단위 심해지면 학교생활적응은 0.056만큼 유의미하게 감소한다는 것이다. 이로써 중학생의 진급에 따른 학교적응력을 높이는 방안으로 중학교 청소년 시기에 나타나는 주의집중력 저하와 공격성 증가에 대한 전문적 개입이 필요한 것으로 볼 수 있다. 그러나 앞서 분석한 기술통계에서 전체적으로 우울점수가 다른 요인들보다 높았던 만큼 우울정도가 심각한 학생들에 대한 개별 개입도 필요한 것으로 보인다. 학생 개인요인중에서는 학년진급, 건강에 대한 인식, 미디어 이용시간, 성적, 성적 만족 등이 학교생활적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 2학년에서 3학년으로의 진급은 학교생활적응 정도의 감소에 영향을 미치는 것으로 나타났으며 독립변수들 중 상대적인 영향력의 크기가 가장 큰 것으로 나타났다.

표 5 ▶ 패널 회귀분석 : 정신건강과 학교생활적응의 종단적 관계

Fixed - effects (within) regression
Group variable (i): id
R-sq: within = 0.1074
between = 0.1584
= 0.1574
-0.0069
overall
corr(u_i, X) =
Number of obs = 2,619
Number of groups = 1,568
Obs per group: min = 1
avg = 1.7
max = 2
F(25,91) = 4.94
Prob > chi2 = 0.0000

		Coef.	S.E	t	P	[95% Conf.	Interval]
정신건강	주의집중	-.067	.023	-2.89 **	0.004	-.113	-.021
	공격성	-.056	.022	-2.46 *	0.014	-.100	-.011
	신체적 증상	.038	.023	1.67	0.096	-.006	.084
	사회적 위축	-.000	.019	-0.02	0.986	-.038	.037
	우울	-.019	.023	-0.82	0.412	-.066	.027
성별(남=1, 여=0)		drop					
학년		-.052	.011	-4.54 ***	0.000	-.074	-.029
종교(있음=1, 없음=0)		-.026	.031	-0.87	0.386	-.087	.033
건강에 대한 인식		-.042	.017	-2.43 *	0.015	-.077	-.008
휴대폰 과다 사용(중독)		.024	.016	1.48	0.139	-.007	.056
미디어 이용시간		.000	.000	2.17 *	0.030	.000	.000
남녀공학(1=공학, 0=기타)		.196	.161	1.22	0.223	-.120	.512
전체 과목 성적 평균등급		.029	.009	2.96 **	0.003	.009	.049
성적 만족		-.025	.013	-1.94 *	0.052	-.051	.000
방과후 교육 유무(1=유,0=무)		drop					
방과후 교육 월평균 교육비		-.001	.000	-2.36 *	0.018	-.001	.000
가구구성(1=부모,자녀가구, 0=기타)		-.039	.055	-0.70	0.481	-.148	.070
부 교육수준		.046	.035	1.31	0.189	-.022	.115
모 교육수준		-.022	.035	-0.64	0.522	-.092	.046
형제(자매) 수		.051	.056	0.91	0.364	-.059	.163
보호자 건강상태		-.043	.019	-2.26 *	0.024	-.081	-.005
보호자 삶의 만족		.019	.020	0.94	0.347	-.020	.059
가구 연간소득		-2.26e-08	1.03e-07	-0.22	0.826	-2.252e-07	1.79e-07
부 근로여부(일함=1,일안함=0)		.015	.105	0.15	0.880	-.191	.223
모 근로여부(일함=1,일안함=0)		.011	.025	0.46	0.643	-.038	.062
부모 방임		.070	.019	3.77 ***	0.000	.033	.107
부모 학대		.022	.014	1.52	0.129	-.006	.051
_cons		2.128	.244	8.71	0.000	1.648	2.607
sigma_u		.333					
sigma_e		.253					
rho		.635	(fraction of variance due to u_i)				
F test that all u_i = 0 :		F(1,567, 1,026) = 2.26		Prob > F = 0.000			

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

건강에 대한 인식이 좋아지면 오히려 학교생활적응은 감소하는 것으로 나타났다. 미디어 이용시간이 늘어나는 것은 학교생활적응을 오히려 증가시키는 것으로 나타났다. 진급에 따라 성적이 높아지면 학교생활적응이 개선되는 것으로 나타났고 성적 만족의 증가는 오히려 학교생활적응 감소에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 월 평균 방과후 교육비가 진급에 따른 증가하면 학교생활적응 정도는 유의미학 감소하는 것으로 나타났다. 가구 및 부모 요인 중에서는 보호자의 건강상태와 부모 방임 요인이 학교생활적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 보호자의 건강상

태 인식이 증가하는 것은 오히려 학생의 학교생활적응의 감소에 영향을 주는 것으로 나타났다. 학생 진급에 따라 부모 방임 정도가 늘어나는 것은 오히려 학생의 학교생활적응 증가에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 중학교 청소년의 진급에 따른 정신건강 요인을 중심으로 한 독립변수들의 증감이 학생의 학교생활적응 변화에 영향을 미치는지를 알아보기 위해 탐색적 수준의 종단연구로 실시되었다. 패널회귀분석을 통한 주요 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 정신건강 요인 중 주의집중과 공격성의 증가는 학교생활적응 감소에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 학년이 진급하면서 주의집중력 저하나 공격성이 증가하면 학교생활적응은 유의미하게 감소한다는 것이다. 이는 이희정(2010)의 연구에서와 같이 공격성 높으면 학교적응에 부정적이라는 결론과 같은 맥락에서 이해할 수 있겠다. 이와 같이 정신건강의 요인이 학교적응에 영향요인으로 검증되었으므로 중학생의 진급에 따른 학교적응력을 높이는 방안으로 중학교 청소년 시기에 나타나는 주의집중력 저하와 공격성 증가에 대한 전문적 개입이 필요한 것으로 볼 수 있다. 하지만, 많은 연구(소선숙 외, 2010; 김아영, 이명희, 2008; 김자경 외, 2007)에서 공통적으로 제시하고 있는 우울과 학교적응의 관계에 대해서는 검증되지 않았다. 본 연구에서는 우울변인이 2년간 차이를 많이 보이지 않아 검증되지 않았을 수 있기에 앞으로 장기적인 종단연구를 통해 지속적으로 살펴보아야 할 것이다. 또한 앞서 분석한 기술통계에서 전체적으로 우울점수가 다른 요인들보다 높았던 만큼 우울정도가 심각한 학생들에 대한 개별 개입도 필요한 것으로 보인다.

이러한 결과를 통해 중학생의 진급에 따라 학교생활적응을 향상시키기 위한 방법으로 정신건강에 대한 관리와 개입이 필요하다는 제언이 가능하다. 또한, 중학생의 정신건강 요인 중 주의집중과 공격성이 학교생활적응과 유의미한 종단적 관계를 가진다는 것으로 탐색적 수준에서 밝힌 것은 이론적 측면에서 의의가 있다고 할 수 있다.

둘째, 학생 개인요인 중에서는 학년진급, 건강에 대한 인식, 미디어 이용시간, 성적, 성적 만족 등이 학교생활적응에 종단적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 중 학년 진급은 독립변수들 중 상대적인 영향력의 크기가 가장 큰 것으로 나타났다. 따라서, 중학교 고학년으로 진급할수록 학교생활적응을 향상시킬 수 있는 지원책이 필요하다고 할 수 있다. 건강에 대한 인식이 좋아지면 오히려 학교생활적응은 감소하는 것으로 나타났다. 미디어 이용시간이 늘어나는 것은 학교생활적응을 오히려 증가시키는 것으로 나타났다. 진급에 따라 성적이 높아지면 학교생활적응이 개선되는 것으로 나타났고 성적 만족의 증가는 오히려 학교생활적응 감소에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 중 진급에 따른 성적향상은 학교생활적응력 증가에 영향을 주는 요인으로 나타난 반면, 건강인식 증가, 미디어사용시간 증가, 성적만족도 증가 등은 학교생활적응력 감소

에 영향을 미친 점은 유의해서 살펴볼 필요가 있다. 이는 중학교 고학년으로 진급할수록 입시에 대한 중요성이 부각되면서 교사나 부모로부터 성적위주의 학생평가와 피드백이 작용한 결과라고 해석해 볼 수 있겠다.

셋째, 가구 및 부모 요인 중에서는 보호자의 건강상태 증가와 부모 방임의 증가가 학교생활적응에 영향을 미치는 요인으로 분석되었다. 보호자가 인식하는 주관적 건강상태가 증가하면 청소년의 학교생활적응은 오히려 줄어드는 결과를 보였다. 또한, 부모방임적 양육태도가 증가하면 오히려 학교생활적응은 증가하는 결과를 보였다. 이는 입시 및 성적지향 중심의 부모관심과 양육태도가 방임적이 될수록 중학생이 느끼는 스트레스 요인이 줄어듦으로써 학교생활적응이 향상된다는 것으로 해석해 볼 수 있다. 이러한 결과들은 기존의 횡단자료 분석결과와 다른 것으로, 단기 종단자료를 분석한 본 연구의 결과를 통해서 중학교 청소년의 진급에 따른 학년별 학교생활적응 요인을 파악하고 정책을 적용하는데 고려할 필요가 있다.

연구의 의의에도 불구하고 연구가 가지는 한계는 다음과 같다. 첫째, 종단적 자료를 활용하여 분석하였음에도 불구하고 2차년도 자료만을 분석하였기 때문에 학교생활적응과 정신건강요인간 인과관계를 확정하기 힘들다. 둘째, 종단적 자료를 분석하였지만 특정 시점의 거시적인 교육환경요인과 사회경제적인 요인이 배제되었고 일부 변수들과 학교생활적용과의 관계를 제한적으로 분석하였다. 따라서, 보다 장기적인 종단 자료를 활용하여 신뢰할 수 있는 연구결과를 도출할 필요가 있다.

참고문헌

권중돈, 김동배. (2005). **인간행동과 사회환경**. 서울: 학지사.

김아영, 이명희(2008). 청소년의 심리적 욕구만족, 우울경향, 학교생활적응 간의 관계구조와 학교급간 차이. 교육심리연구, 22(2), 423-441.

김용래, 김태은. (2001). 학업, 비학업 자아개념, 학교태도 및 학교적응 간의 관계 탐색. **교육연구논총**, 18, 3-46.

김자경, 김주영, 김남진(2007). 청각장애 중학생과 일반중학생의 불안, 우울, 그리고 학교적응 간의 관계. 특수아동교육연구, 9(4), 231-247.

김준호, 노성호. (1993). 학교가 청소년 비행에 미치는 영향에 관한 연구. **한국형사정책연구원**.

김지혜, 김정남, 남정현, 천성문. (2008). 고등학생의 학교적응 구성개념에 관한 연구. **한국교육논단**, 7(1), 39-56.

문은식. (2006). 중고등학생이 지각한 사회적 지지와 심리적 안녕 및 학교생활 적응의 관계. **교육심리연구**, 19(4), 1087-1108.

문은식, 김충희. (2002). 청소년의 학교생활 적응행동에 영향을 미치는 사회, 심리적 변인들의 구조적 분석. **교육심리연구**, 16(2), 219-241.

박미정(2003). 청소년의 정신건강 상태가 학교생활적응에 미치는 영향에 대한 연구. 대구가톨릭대 대학원.

백욱현, 손현규(2004) 중학생이 지각한 가정폭력 수준과 불안, 학교적응과의 관계, 교육심리연구, 18(2), 181-193.

소선숙, 송민경, 김청송(2010). 청소년이 지각한 부모양육행동과 학교적응이 우울에 미치는 영향. 청소년학연구, 17(3), 1-23.

송운용, 곽수란. (2006). 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 보호체계 요인에 관한 연구. **가족과 문화**, 18(3), 107-129.

신나나, 도현심. (2000). 청소년의 자아개념에 대한 부모-자녀관계와 학교생활 적응간의 상호작용 효과. **한국가정관리학회지**, 18(3), 99-113.

안효자(2008). 일개 시 농어촌 다문화가족 초등학생의 학교적응과 정신건강에 관한 연구. 정신간호학회지, 17(4), 383-391.

여은선. (2005). **시설보호 청소년의 학교적응 향상 요인에 관한 연구**. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위 청구논문.

유수현, 천덕희, 이효순, 성준모, 이종하, 박귀서(2011) 정신건강론, 서울: 양서원.

유안진, 김연진. (1997). **부모교육**. 서울: 동문사.

윤상하, 홍민표. (2005). 초등학생의 태권도 수련활동이 학교생활적응에 미치는 영향. **용인대학교 무도연구지**, 16(1), 197-209.

윤종선. (2007). **청소년의 스트레스 요인과 대처방식 및 학교적응과의 관계 연구**. 강원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

이원이, 김동일(2009), "청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인 분류: Wee School, 공립위탁형 대안학교 및 일반학교 부적응 학생지도를 위한 기초연구", 열린교육연구, 17(4), pp 89-118.

이정은, 조미형. (2007). 남녀청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인 연구. **한국청소년연구**, 18(3), 79-102.

이정현. (2005). **학교의 외모규제가 청소년의 학교적응에 미치는 영향**. 고려대학교 대학원 박사학위 청구논문.

이희정(2010). 청소년의 인터넷 중독이 학교적응에 미치는 영향: 우울, 충동성의 매개효과를 중심으로. 청소년문화포럼, 23, 143-171.

임경희. 2004. 가정, 학교 및 개인변인과 중학생의 학습된 무기력과의 관계. **한국청소년연구**, 15(2), 473-507.

전화연. 2006. **청소년의 가정환경변인이 학교생활적응에 미치는 영향: 애착, 부모의 양육태도, 부모갈등을 중심으로**. 숙명여자대학교 석사학위 청구논문.

정규석. (2004). 사회적 관계요인이 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **한국사회복지학**, 56(1), 383-398.

조명주. (2007). **학습자의 공동체의식과 학교생활적응 및 학업성취도와의 관계**. 충남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

조영란. (2005). **5요인 성격특성과 대인관계성향 및 학교적응과의 관계.** 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

조은희. (2007). **대안학교 청소년이 지각한 자아탄력성과 학교생활적응과의 관계**. 단국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

차한아. (2006). **교사가 지각한 아동의 기질과 유치원 및 초등학교 초기 적응과의 관계: 단기적 종단연구**. 울산대학교 교육대학원 석사 학위 청구논문.

최지은, 신용주. (2003). 청소년이 지각한 부모-자녀 관계, 교사와의 관계가 학교생활 적응에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 41(2), 199-210.

Birch S. H., & Ladd G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.

Caldwell, R. M., Wiebe,R. P., & Cleveland, H. H. (2006). The influence of future certainty and contextual factors on delinquent behavior and school adjustment among African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(4), 591-602.

Dubois, D. L., Eitel, S. K., & Felner, R. D. (1994). Effect of Family environment & parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage & the Family*, 56, 405-414.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

Ford, J., & Sutphen, R. D. (1996). Early intervention to improve attendancein elementary school for at - risk children: A pilot program. *Social Work in Education*, 18(2), 95-102.

Greene, R. R., & Ephross, P. H. (1991). *Human Behavior Theory and Social Work Pratice.* NY: Aldine de Gruyter.

Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-343.

Kasen, S., Cohen, P., & Brook, J. S. (1998). Adolescent School Experience and Dropout, Adolescent Pregnancy, and Young Adult Deviant Behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13(1), 49-72.

Levine D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective school: A review and analysis of research and practice.* Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.

Lehman, B. J., & Repetti, R. L. (2007). Bad Days Don't End When the School Bell Rings: The Lingering Effects of Negetive School Events on Children's Mood, Self-esteem, and Perceptions of Parents-Child Interaction. *Social Development*, 16(3), 596-618.

“청소년의 정신건강과 학교적응의 종단적 관계에 대한 탐색적 고찰” 에 대한 토론문

성미애*

본 연구는 청소년의 정신건강과 학교적응의 관련성을 종단적 자료를 통해 살펴본 연구로, 청소년의 학교적응 문제가 심각한 현 시점에서 시의성이 높은 연구입니다. 그러나 몇 가지 측면에서 생각해 볼 내용이 있습니다.

첫째, 제목과 관련된 내용으로, 연구문제가 학교 및 학업 요인, 가구 및 부모 요인을 통제한 상태에서 정신건강 요인과 학교적응과의 관련성을 살펴본 연구가 아니라 정신건강 요인, 학교 및 학업 요인, 가구 및 부모 요인 모두를 독립변수로 고찰한 뒤, 학교적응을 살펴본 만큼, 연구의 제목에도 이런 변수와의 관련성이 제시되어야 합니다.

둘째, 연구방법 중 척도와 관련된 내용으로, 학교적응 척도의 경우 하위 영역으로 구성되어 있는 만큼, 이 하위 영역 척도의 내적 일치도를 정확히 제시할 필요가 있습니다. 그리고 학교적응의 하위 영역 중 내적 일치도인 Cronbach’ α가 T1에서는 .53, T2에서는 .54로 나왔는데 이 하위 영역 척도의 경우 척도 내 문항의 내적 일치도에 문제가 있습니다. 그리고 정신건강 요인과 개인 요인 중 건강에 대한 주관적 인식은 일반적으로 볼 때 상관관계가 높을 것으로 예상되는데, 실제 상관관계를 분석했을 때 문제가 없었는지, 즉 회귀분석을 할 때 다중공선성 문제가 없었는지 궁금합니다.

셋째, 변수명에 대한 내용으로, 본문에서 보면, 학교적응, 학교생활적응 등이 혼재되어 사용되고 있습니다. 변수명에 대한 통일이 필요하며, 월 평균 방과후 교육비는 학교에서 실시하는 방과후 교육에 대한 교육비를 지칭하는 것이 아니라 사교육비를 말하는 것인지 분명히 제시할 필요가 있습니다.

넷째, 연구결과 해석과 관련된 내용으로, 회귀분석 결과에서 우리가 일반적으로 생각하는 관련성의 방향이 반대로 나온 경우가 많습니다. 예를 들어 건강에 대한 인식이 좋아지거나 성적에 만족하면, 보호자가 자신이 건강하다고 인식할수록 학교적응이 나빠지고, 부모가 방임적 양육태도를 보일수록 학교적응은 잘하는 것으로 나타났습니다. 이러한 부분에 대해서 좀 더 구체적으로 연구자의 해석이 이루어져야 이 논문이 갖는 의의가 살아날 수 있을 것 같습니다. 연구자들도 언급하였듯이 이러한 연구결과는 독립변수와 종속변수 간 관련성에 대한 인과설정에 있어 좀 무리가 있었던 것은 아닌지 궁금하며, 또한 2011년, 2012년이라는 두 시점만 가지고 연구를 진행한 결과의 문제는 아닌지 궁금합니다. 토론자로서 제안해 보고 싶은 것은, 연구대상자는 T1일 때 2학년, T2일 때 3학년인 것으로 나왔는데, 현재 우리나라 고등학교 진학 실태 및 중학교 생

* 한국방송통신대학교 가정학과 교수

활 실태와 관련해서 본 연구의 결과를 분석한다면 방향성의 문제에 대한 답을 구할 수 있지 않을까 합니다.

결론적으로 본 연구는 청소년 개인, 가족, 학교의 맥락에서 학교적응을 통합적으로 살펴보고자 한 점에서 연구 의의가 높으며, 한국의 고등학교 진학 상황과 중학교 생활 실태에 기초해서 좀 더 풍부하게 연구결과가 해석되고 논의된다면 실천 현장에서 유용한 자료가 될 것입니다.

한국아동 · 청소년패널조사의 효율적 분석 시스템 연구 (A Study on the Effective Utilization System of Children and Youth Panel Survey Data)

민인식*
Min Insik

국 문 초 록

〈요약〉

한국청소년정책연구원(NYPI)이 2010년부터 실시해오고 있는 아동·청소년패널조사(CYPS)는 아동·청소년 개개인이 갖는 차이를 고려하고, 각 발달단계의 과업을 달성하는 데 영향을 미치는 요인파악을 가능케 함으로써 아동·청소년들의 바람직한 성장에 필요한 구체적인 여건을 마련하는 데 중요한 정책 자료를 제공할 수 있다. 본 연구는 CYPS를 패널데이터로 활용하는데 장애가 되는 문제점들을 검토하고, 그러한 문제점들을 해결할 수 있는 통계분석 시스템을 제안한다. 이는 통계패키지 Stata에 기반을 둔 모듈로서 CYPS를 효율적으로 분석하는 시스템이다. 우리는 이를 "smart_cyps" 모듈로 명명하였으며, 이를 활용할 경우 CYPS의 패널데이터로서의 가치 및 활용도를 크게 높일 것으로 판단한다. 이를 통해 아동 · 청소년 관련 연구자는 물론 정책전문가들도 CYPS를 현재보다 훨씬 손쉽게 다루는 것이 가능하여 아동·청소년 관련 분석 및 정책수립에도 큰 도움을 줄 것으로 기대한다.

핵심주제어: 아동·청소년패널조사, 종단자료, 패널데이터, Stata

Keywords: Korea Children and Youth Panel Survey, Longitudinal Data, Panel Data, Stata

Ⅰ. 서론

급변하는 국내외 사회·경제적 여건 하에서 미래사회의 동력이 될 아동·청소년이 바르고 건강하게 성장하는 것은 우리사회의 다음 세대를 책임지는 미래인력 양성에 있어 다른 어떠한 것보다도 중요한 과제이다. 인적자원의 양과 질은 개개인의 역량에 의해서 결정되며 개인의 역량은 아동·청소년기를 지나면서 결정된다. 아동·청소년들이 급변하는 환경에 적절히 대응하며 신체

* 경희대학교 정경대학 경제학과 부교수 130-701 서울시 동대문구 회기동 1번지, imin@khu.ac.kr

적, 심리적, 사회적 발달 과업을 달성하고 건강한 시민으로 성장하는 것은 개인의 안녕뿐만 아니라 우리 사회의 발전과 유지를 위해서도 반드시 필요하다. 차세대 주역으로서 아동·청소년들이 건강하게 성장·발달하기 위해서는 사회, 제도적 뒷받침이 수반되어야 한다. 그러한 사회제도적 여건이 아동·청소년관련 정책을 통하여 마련되기 위해서는 아동·청소년들의 성장·발달의 과정을 관찰한 통계자료의 구축이 선행되어야 한다.

아동・청소년관련 통계자료는 첫째, 아동・청소년관련 정책전문가들에게 아동・청소년정책을 입안하기 위한 기초자료로 활용되고, 둘째, 아동・청소년관련 학자들에게는 현실을 진단하고 분석하기 위한 기초자료로 활용되며, 셋째, 아동・청소년관련 단체종사자에게는 아동・청소년관련 활동을 수행하기 위한 경험적 기초자료로 활용되는 중요한 자료이다. 특히 우리나라 아동·청소년들은 입시위주의 교육정책과 과도한 사교육에의 의존, 교실붕괴와 학업중단의 증가, 청년실업의 여파, 일탈행위를 통한 시행착오 증가 등 여러 현상에서 볼 수 있듯이, 밝은 미래를 설계하는 데 어려움을 겪고 있으며, 이에 대한 사회문화적 지원 대책의 제시가 절실히 필요한 실정이다. 이러한 필요성에도 불구하고, 우리 아동·청소년들의 횡단적(cross-sectional) 실태와 종단적(longitudinal) 변화양상 및 그러한 변화의 원인에 대해 고찰할 수 있는 정밀한 통계자료의 미비로 말미암아, 실태파악과 대책마련에 상당한 어려움을 겪어 왔다. 더욱이 아동·청소년 정책을 실증주의에 기반하여 정책의 질을 제고함으로써 국가적 수준에서 아동·청소년의 활동, 보호, 발달을 촉진하고 지원하는 역할을 충실히 수행하기 위해서는 종합적이고 체계적인 통계의 축적과 관리가 전제되어야 한다.

통계자료 중에서도 종단적 조사의 필요성이 강조되는데, 종단적 조사 설계는 첫째, 사건들 간의 인과관계 설정에 있어서 시간적 순서의 조건을 만족시킬 수 있으며, 둘째, 인간의 행동이나 태도 또는 어떤 사건의 시간적인 변화의 유형이나 추세를 파악하고 설명하기가 용이한 장점이 있다. 특히, 종단적 조사의 대표적인 방법으로, 동일한 표본을 대상으로 적어도 두 번 이상의 서로 다른 시점에서 조사를 시행하는, 패널조사는 이러한 두 가지 장점을 가장 잘 만족시키는 조사 설계의 방법이다. 또한 종단자료는 아동·청소년 개인이 갖는 차이를 고려하고, 각 발달단계의 과업을 달성하는 데 영향을 미치는 요인파악을 가능케 함으로써 아동·청소년들의 바람직한 성장에 필요한 구체적인 여건을 마련하는 데 중요한 정책 자료를 제공할 수 있다. 물론 그동안 아동·청소년을 대상으로 한 우리나라의 종단자료가 전혀 없었던 것은 아니었으나 아동·청소년 개인의 발달과 시간 순차상의 생애경험들, 그리고 발달환경과의 상호작용까지 시간의 흐름 선상에서 체계적으로 살필 수 있는 자료는 부족했던 것은 사실이다.

이런 점에서 한국청소년정책연구원(NYPI)이 2010년부터 실시해오고 있는 아동·청소년패널조사(이하 CYPS)는 그 의미를 높이 평가할만하다. 이 조사는 우리나라 아동·청소년의 발달 및 성장과정을 종단의 축으로 하고 각 발달시기의 변화양상과 변화의 실태를 횡단의 축으로 하는 단기 종단 모형을 설계하고, 전국의 초등1, 초등4, 중등1학년 각 2,500여명과 그들의 부모를 대상으로 1차 패널자료를 구축하고 그 이후 매년 추적조사를 실시하고 있다. CYPS는 아동·청소년분

야에 대한 국가기초통계체제를 구축하는 것을 목표로 아동·청소년 통계의 현황을 면밀히 분석하는 데에서 출발하여 중복 문제 해결, 일관성의 유지, 신규 수요의 확인 등 일련의 과정을 거쳐 해당 분야의 지표들을 추려내고 지표체계를 제시했다. 이를 통해 향후 올바른 청소년정책 입안 및 청소년 관련 연구의 기반이 되는 청소년 분야의 종합통계체제를 구축하는 것을 목표로 한다.

통계자료는 각 하위분야별로 통계자료가 촘촘히 구축되어 있어야 하고, 시의 적절하게 생산되어야 하며, 정확하고, 활용하기가 쉬워야 한다. CYPS가 아동·청소년분야의 종합통계체제로 자리 잡기 위해서는 이런 조건들을 제대로 충족해야 한다. 만약 그렇지 못한다면 아동・청소년관련 정책입안, 연구, 활동 등 제반 측면에서 오류, 비효율, 예산 낭비를 초래하게 될 가능성이 높다. 현 시점에서 CYPS에 이러한 문제점이 있는지에 대해 생산과 관리, 활용 측면을 검토해 봐야 할 이유가 여기에 있다.

본 연구는 CYPS를 패널데이터로 활용하는데 장애가 되는 문제점들을 검토하고, 그러한 문제점들을 해결할 수 있는 통계분석 시스템을 제안한다. 현재의 CYPS 통계시스템을 사용자 관점에서 평가할 때 다음과 같은 문제점 및 개선점이 있는 것으로 판단된다. 첫째, 통계프로그램에 익숙하지 않은 연구자들에게 연도별 데이터를 연결하여 패널데이터로 연결하는데 많은 시간이 걸릴 수 있다. 둘째, 통계프로그램에 익숙한 연구자일지라도 CYPS 데이터를 이용하여 유사한 통계분석을 할 때마다 패널데이터를 만드는 코딩작업을 반복적으로 수행할 가능성이 있다. 셋째, 원 데이터에 많은 변수들이 있을지라도 실제 분석에 필요한 데이터는 50여개 내외이다. 그럼에도 불구하고 연구자가 필요한 변수만을 선택하는 작업을 반복적으로 수행해야 한다. 넷째, 특정 연구자가 작성한 데이터 구축 코딩결과를 다른 연구자가 활용하기 어렵기 때문에 각 연구자가 같은 작업을 따로 따로 실행해야 한다. 다섯째, 원 데이터의 변수이름을 그대로 사용할 수 없고 새로이 변수이름을 만들어 주는 작업이 필요하다. 여섯째, 결측치(missing value)에 대한 코딩은 각 통계 S/W에서 인식할 수 있도록 재코딩(recoding) 되어야 하고 이러한 결측치 재코딩 작업은 많은 반복 작업과 시간이 필요하다.

본 연구는 이상의 문제점을 해결할 수 있는 통계분석 시스템을 제안한다. 이는 통계패키지 Stata에 기반을 둔 모듈로서 CYPS를 효율적으로 분석하는 시스템이다. 우리는 이를 “smart_cyps” 모듈로 명명하였으며, 이를 활용할 경우 CYPS의 패널데이터로서의 가치 및 활용도를 크게 높일 것으로 판단한다. 이를 통해 아동・청소년 관련 연구자는 물론 정책전문가들도 CYPS를 현재보다 훨씬 손쉽게 다루는 것이 가능하여 아동·청소년 관련 분석 및 정책수립에도 큰 도움을 줄 것으로 기대한다.

Ⅱ. 아동·청소년패널조사의 구조

아동·청소년패널조사(이하 CYPS) 데이터는 2010년부터 초등학교 1학년, 4학년과 중학교 1학년 코호트 2,300~2,400여 명씩 조사를 시작하여 2013년 10월 현재 2012년 3차년도 조사 데이터까지 활용할 수 있다. 각 코호트에 대해 2016년 7차 조사까지 진행될 예정이다. CYPS 데이터는 같은 학생들을 반복·추적하는 종단면 조사(longitudinal survey)로서 패널데이터로서의 역할뿐 아니라 코호트 분석을 위해서도 유용한 원자료(raw data)가 될 것으로 예상된다.

〈표 1〉은 각 코호트 별로 현재까지 이용 가능한 1~3차년도 데이터의 변수와 표본크기를 정리해서 보여준다. 코호트 별로 조사되는 변수가 모두 같은 것은 아니고 약간 차이가 있다. 또한 코호트 내에서도 조사년도에 따라 약간씩 다른 항목이 조사되기도 한다. 가령 초등입학 전 사교육 종류와 시간에 대한 질문은 초등학교 1학년 코호트의 1차년도(2010년) 조사에만 포함되어 있다. 초등학생 코호트에 대한 성적평가는 주관적 평가로서 5점 리커트(Likert) 척도로 답하고 있지만, 중학생 코호트의 성적평가는 98점 이상, 90~95점, 85~89점, 80~84점, 75~79점, 70~74점, 65~69점, 64점 이하로 답하도록 구성되어 있다.

표 1 ▸ 조사연도별 CYPS 데이터

코호트	조사년도	표본 수	변수 수
초등학교 1학년	1차년도 (2010)	2342명	762개
	2차년도 (2011)	2264명	709개
	3차년도 (2012)	2200명	748개
초등학교 4학년	1차년도 (2010)	2378명	772개
	2차년도 (2011)	2264명	557개
	3차년도 (2012)	2219명	661개
중학교 1학년	1차년도 (2010)	2451명	843개
	2차년도 (2011)	2280명	717개
	3차년도 (2012)	2259명	795개

〈표 1〉에서 알 수 있듯이 총 9개의 데이터 파일을 연결한 데이터 세트를 새로이 구축할 수 있다. 각 코호트별로 3개년도 데이터를 연결하면 하나의 패널데이터를 만들 수 있다. 3차년도 조사까지는 서로 겹치는 학년이 나오지 않았기 때문에 코호트 비교분석이 가능하지 않다. 그러나 추후 4차년도 조사결과가 나오기 시작하면 초등학교 1학년이 4학년이 되기 때문에 그것을 초등학교 4학년 코호트의 1차년도 데이터와 비교하여 분석하는 것이 가능하다. 이러한 코호트 분석을 위해서는 각 코호트별 패널데이터를 하나로 병합한 코호트-패널데이터를 만들 필요가 있다.

본 연구에서 제시한 Stata 모듈을 이용하면 각 코호트별로 패널데이터를 구축할 수도 있고(총 3개), 전체 9개 데이터를 모두 사용한 코호트-패널데이터(1개)를 생성할 수도 있다. 연구자의 연구목적에 따라 선택할 수 있는 장점이 있다.

〈표 2〉는 smart_cyps 모듈을 통해 만들어진 데이터 종류별 표본 수와 변수 개수이다. smart_cyps 모듈의 현재 버전에서는 최대 80여 개의 변수들만 선택할 수 있지만, 추후 관련 연구자의 의견을 반영하여 생성되는 변수의 숫자를 늘릴 수 있다.

표 2 ▸ smart_cyps 모듈에 의해 만들어진 데이터

데이터 종류	표본 수	(최대 생성가능한) 변수 갯수
초등 1학년 패널데이터	6,806	74개
초등 4학년 패널데이터	6,861	78개
중학교 1학년 패널데이터	6,890	80개
초등 1, 초등 4, 중학교 1학년 코호트-패널데이터	20,557	84개

Ⅲ. smart_cyps 모듈

저자가 작성한 smart_cyps 모듈을 사용하여 패널데이터를 구축하기 위해서는 우선 CYPS 원데이터를 Stata의 dta 파일로 변환해야 한다. 이를 가장 간단히 할 수 있는 방법은 원 데이터의 SPSS 데이터 파일형식(*.sav)을 STAT-Transfer를 이용하여 Stata에서 사용할 수 있는 dta 파일로 바꾸어 저장하면 된다. dta 파일형식으로 저장할 때 〈표 3〉에 제시된 파일이름을 반드시 사용해야 한다.

표 3 ▸ 새로 저장된 dta 파일이름

코호트	조사년도	SPSS 파일이름	Stata 파일이름
초등학교 1학년	1차년도 (2010)	4-1-1 데이터- 초1 패널 1차.sav	초1_1.dta
	2차년도 (2011)	4-1-1 데이터- 초1 패널 2차.sav	초1_2.dta
	3차년도 (2012)	4-1-1 데이터- 초1 패널 3차.sav	초1_3.dta
초등학교 4학년	1차년도 (2010)	4-1-1 데이터- 초4 패널 1차.sav	초4_1.dta
	2차년도 (2011)	4-1-1 데이터- 초4 패널 2차.sav	초4_2.dta
	3차년도 (2012)	4-1-1 데이터- 초4 패널 3차.sav	초4_3.dta
중학교 1학년	1차년도 (2010)	4-1-1 데이터- 중1 패널 1차.sav	중1_1.dta
	2차년도 (2011)	4-1-1 데이터- 중1 패널 2차.sav	중1_2.dta
	3차년도 (2012)	4-1-1 데이터- 중1 패널 3차.sav	중1_3.dta

smart_cyps 모듈을 위한 대화창(dialog box)을 사용하기 위해서 Stata의 Command 창에 다음과 같이 입력한다.[1)2)]

```
. db smart_cyps
```

위 명령어를 실행하면 〈그림 1〉과 같은 대화창이 화면에 나타난다. 대화창에는 모두 4개의 탭이 있다. 학생/가구특성, 학교성적/생활, 방과후교육, Options 등이다. 모든 탭에는 저자가 선별해 만들어 놓은 변수들이 한글이름으로 표시되어 있다. 연구자는 원하는 변수를 클릭 한 번으로 쉽게 선택할 수 있다. 이 변수들은 저자의 코딩작업에 의해 이미 결측치 변환이나 변수이름 변경 등이 완결된 상태로 만들어지게 된다. 〈그림 1〉의 첫 번째 탭(학생/가구특성) 내용을 살펴보면, 학생기본 정보, 가구특성, 그리고 부모 근로상태에 해당하는 변수들이 들어 있다. 각 그룹의 맨 마지막에 있는 "모두선택"을 클릭하면 해당 그룹 내의 모든 변수를 만들겠다는 의미이다. 따라서 "모두선택"을 선택하면서 동시에 해당 그룹 내 다른 변수를 선택해서는 안 된다.[3)]

<그림 1> 학생/가구특성 탭

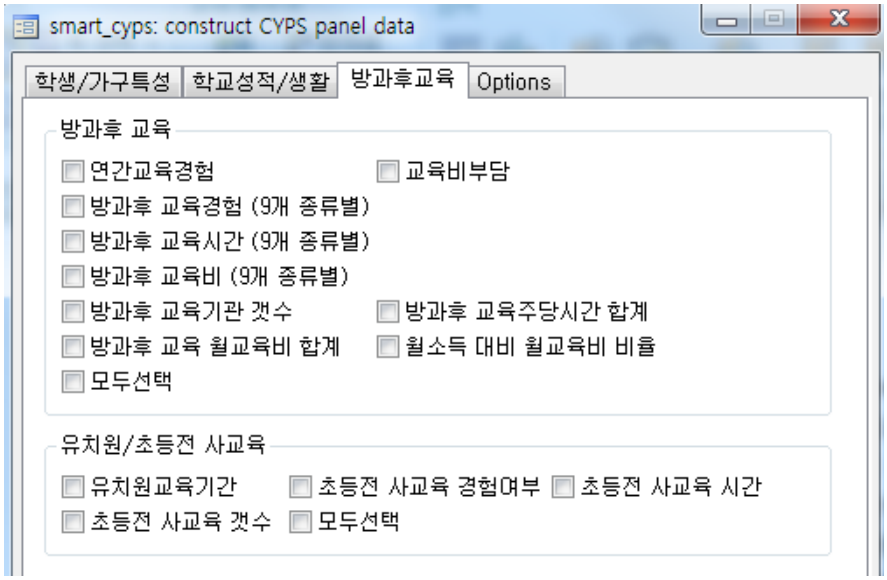
〈그림 2〉에서는 두 번째 탭인 학교성적/생활 탭의 변수들을 보여준다. 〈그림 1〉과 마찬가지로 저자가 원 데이터의 변수들 중에서 임의로 선택하여 가공한 변수들이다. 가령 학교성적 항목들

1) 맨 앞에 있는 "."은 입력하지 않고 Command 창에는 단지 db smart_cyps로 입력하면 Stata Results 창에 . db smart_cyps로 보이게 된다.
2) 현재 버전의 smart_cyps 모듈은 Stata 13.0 이상에서만 사용할 수 있다.
3) 각 변수들에 대한 정의와 자세한 설명은 추후 매뉴얼을 만들 예정이니 그것을 참고하라.

중에서 “3과목평균” 변수는 국어, 수학, 영어 성적의 평균을 계산한 값이다. 원 데이터에는 없는 변수이지만 학생의 학교성적을 대표하는 변수로 사용할 수 있다. 학교생활/심리 항목들은 다양한 학생들의 심리상황을 측정한 변수를 포함하고 있다. 그 중 두 번째 변수인 “교우관계”를 좀 더 설명하면 다음과 같다. 원 데이터에서 교우관계를 측정하는 변수는 5개이다. 그러나 저자가 만든 “교우관계” 변수는 원 데이터의 5개 변수가 아니라 그들의 평균값에 해당한다. 단, 만들어진 변수가 교우관계의 강약을 측정하는 데 있어서 일관성을 갖도록 하기 위해서 5개의 변수가 모두 동일한 방향성을 갖도록 코딩되어 있다. 즉 원 데이터에서 교우관계 변수가 1~4점 척도로 되어 있는데, 재코딩을 통해 5개 변수 모두 4점에 가까울수록 교우관계가 좋은 것으로 조정하였다.

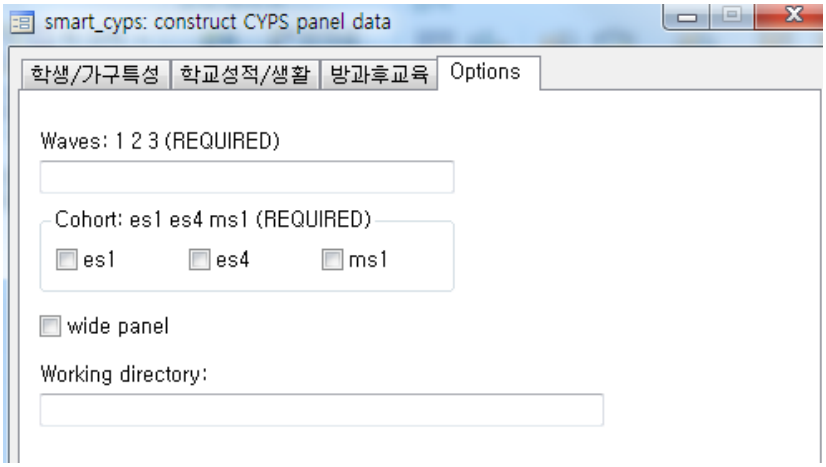
<그림 2> 학교 성적/생활 탭

〈그림 3〉에서는 CYPS 데이터에서 가장 핵심 변수인 방과후 교육에 관련된 변수들을 보여준다. 방과후 교육에 관련된 변수는 코호트별로 약간의 차이는 있지만 11개 과목을 합산하여 9개 교육종류(학원, 개인과외, 그룹과외, 방문수업, 인터넷, 방과후학교, 복지기관, 사설문화센터, 기타) 별로 변수를 만들었다. 특히 “방과후 교육기관 개수,” “방과후 교육 주당시간 합계,” 그리고 “방과후 교육 월교육비 합계” 변수들은 9개 방과후 교육관련 변수를 모두 이용하여 저자가 직접 계산한 것이다. 유치원/초등전 사교육 항목들은 초등학교 1학년 코호트의 1차년도 조사에서 질문한 내용이기 때문에 초등학교 1학년 코호트의 2~3차년도 시점에서는 결측치로 처리하였다.



<그림 3> 방과후 교육 탭

〈그림 4〉는 smart_cyps 모듈에서 선택 가능한 옵션을 보여준다. 먼저 "Waves" 옵션은 각 코호트의 조사차수를 선택하는 것으로 직접 기입하도록 되어 있다. 반드시 선택해야 하는 필수 옵션(required option)이다. 현재 3차년도 데이터까지 이용할 수 있기 때문에 1~3의 숫자 중 하나를 입력해야 한다. "1"이라고 입력하면 1차년도 데이터만 사용하겠다는 의미이다.[4] 따라서 이 경우에는 패널데이터가 아니고 횡단면데이터가 된다."1 2"라고 쓰면 1차년도와 2차년도, 즉 2개년도 패널데이터로 만들겠다는 의미이다. 3개년도 데이터를 모두 이용해서 패널데이터를 만들고자 하면 "1 2 3"이라고 입력한다.



<그림 4> 옵션 탭

4) " " (따옴표)없이 바로 숫자를 입력해야 한다.

두 번째 옵션은 “Cohort” 옵션으로서 이것 역시 필수옵션이다. 3개의 코호트(초등학교 1학년: es1, 초등학교 4학년: es4, 중학교 1학년: ms1)에서 데이터에 포함하고 싶은 코호트를 클릭하면 된다. 앞의 Waves는 조사차수를 선택하는데 반해, Cohort는 코호트를 선택하는 옵션이다. 예를 들어 Waves 항목서 “1 2 3” 그리고 Cohort 항목에서 “es1”만 선택하면 초등학교 1학년 코호트의 3개년 원 데이터를 가져와 하나의 패널데이터로 구축하겠다는 의미이다. 또한 Waves에서 “1 2 3” 그리고 Cohort에서 “es1,” “es4,” “ms1”을 모두 선택하면 〈표 3〉의 9개 데이터를 모두 이용해서 하나의 코호트-패널데이터를 만들겠다는 의미이다.

Cohort 다음에 나와 있는 옵션은 필수옵션은 아니며, 연구자의 필요에 따라 선택하여 입력할 수 있다. wide panel 옵션은 패널데이터를 long type이 아니라 wide type으로 만들고자 할 때 선택한다. Stata에서 대부분의 패널분석(특히 패널회귀분석)은 long type 패널구조에서만 가능하다. 그러나 특정한 통계분석은 wide type 패널구조일 때 더 편리한 경우가 있다. 연구자의 분석목적에 따라 wide type또는 long type 구조를 선택할 수 있도록 하였다. 마지막 옵션에서는 Working directory, 즉 작업 디렉토리를 지정한다. 앞의 〈표 3〉에서 설명한 Stata dta 파일들이 저장되어 있는 폴더이름을 지정해주면 된다.

〈그림 1〉에서 학생기본정보 항목 중 “모두선택”을 클릭하고 〈그림 4〉의 옵션탭 Waves에서 “1 2 3,” 그리고 Cohort에서 es1, es4, ms1을 모두 선택한다. 그런 다음 Working directory를 적절하게 선택한 후 “OK”를 클릭한다. 이렇게 하면 최종적으로 만들어지는 데이터는 cyps_final.dta 파일이고 이 파일은 Working directory에서 지정한 폴더 안에 저장되게 된다. 〈그림 5〉에는 이렇게 만들어진 cyps_final.dta의 일부분을 보여준다. cohort 변수에서 “es1”은 초등학교 1학년 코호트를 의미하고 id는 학생 id 변수이다. wave 변수는 조사년도를 의미한다. 각 학생별로 1, 2, 3차년도 조사결과를 모두 포함하여 패널데이터가 만들어져 있다. sgrade 변수는 학년을 뜻하는 변수로서 sgrade=1은 1학년이고, sgrade=2는 2학년을 의미한다. 초등학교 1학년 학생이 2차년도에는 초등학교 2학년이 되고, 3차년도에는 초등학교 3학년이 된 것을 확인할 수 있다.

	cohort	id	wave	sclid	region1	region2	sgrade
1	es1	15301	1	53	10	1011	1
2	es1	15301	2	53	10	1011	2
3	es1	15301	3	53	10	1016	3
4	es1	15302	1	53	10	1011	1
5	es1	15302	2	53	10	1011	2
6	es1	15302	3	53	10	1016	3
7	es1	15303	1	53	10	1011	1
8	es1	15303	2	53	10	1011	2
9	es1	15303	3	53	10	1016	3
10	es1	15304	1	53	10	1011	1
11	es1	15304	2	53	10	1011	2
12	es1	15304	3	53	10	1016	3
13	es1	15305	1	53	10	1011	1
14	es1	15305	2	53	10	1011	2
15	es1	15305	3	53	10	1016	3
16	es1	15306	1	53	10	1011	1

<그림 5> 예시 데이터: long type 패널

〈그림 6〉에는 wide type 패널데이터가 예시로 나와 있다. 〈그림 4〉의 옵션 탭에서 "wide panel" 옵션을 추가로 선택하면, 이와 같은 wide type 형태의 패널데이터를 얻을 수 있다. 이 경우 working directory 내에 cyps_final_wide.dta 파일이 저장되게 된다. 각 학생의 3년 간 조사결과가 가로 방향으로 만들어진다. gender1은 1차년도 성별, gender2는 2차년도 성별, gender3은 3차년도 성별이다. 성별은 시간에 따라 바뀌지 않기 때문에 gender1, gender2, gender3 모두 같은 값을 갖는다.

	cohort	id	gender1	gender2	gender3
1	1	15301	1	1	1
2	1	15302	0	0	0
3	1	15303	1	1	1
4	1	15304	0	0	0
5	1	15305	1	1	1
6	1	15306	0	0	0
7	1	15308	1	1	1
8	1	15309	1	1	1
9	1	15310	1	1	1
10	1	15312	1	1	1
11	1	15313	0	0	0

<그림 6> 예시 데이터: wide type 패널

IV. 통계분석 예시

smart_cyps 모듈 대화창의 각 탭에서 "모두선택"을 클릭하고, Waves는 1차~3차, 그리고 Cohort는 es1, es4, ms1을 선택하여 long type(cyps_final.dta 파일)과 wide type(cyps_final_wide.dta 파일)의 두 가지 파일을 만든 다음, 아래와 같은 통계분석을 예시적으로 수행했다.

1) 코호트-조사차수별 요약통계량

먼저 study_time3(1일 평균 공부시간) 변수, read_time(1일 독서시간) 변수, play_time(1일 놀이/TV시청/친구시간) 변수에 대한 평균을 코호트-조사년도별로 계산할 수 있다. long-type 패널데이터인 cyps_final.dta 파일을 불러오고, tabstat 명령어를 이용해서 결과를 얻을 수 있다. 저자가 작성한 smart_cyps 모듈을 이용하면 CYPS 원 자료에서 아래의 결과를 도출하는데 걸리는 시간은 1분 미만이다.

결과를 보면, 초등학교 1~3학년 때에는 공부시간이 평균 2.33시간, 독서시간 0.63시간, 그리고 놀이시간 3.4시간이다. 초등학교 4~6학년은 공부시간 평균 3.33시간, 독서시간 0.78시간, 그리고 놀이시간 4.46시간이다. 중학교 1~3학년은 공부시간이 평균 3.41시간, 독서시간 0.63시간, 놀이시간 5.24시간이다.

```
. use cyps_final, clear

. by cohort, sort : tabstat study_time3 read_time play_time, statistics( mean )
by(wave) format(%9.2f)

------------------------------------------------------------------------------
-> cohort = es1

Summary statistics: mean
  by categories of: wave (서베이차수)

    wave |  study_~3  read_t~e  play_t~e
---------+------------------------------
       1 |      2.35      0.67      3.35
       2 |      2.38      0.65      3.50
       3 |      2.26      0.59      3.32
---------+------------------------------
   Total |      2.33      0.63      3.39
------------------------------------------

------------------------------------------------------------------------------
-> cohort = es4
```

```
Summary statistics: mean
  by categories of: wave (서베이차수)

    wave |  study_~3  read_t~e  play_t~e
---------+------------------------------
       1 |      3.63      0.92      4.01
       2 |      3.49      0.80      4.69
       3 |      2.87      0.61      4.69
---------+------------------------------
   Total |      3.33      0.78      4.46
-------------------------------------------


-------------------------------------------------------------------------------------------
-> cohort = ms1

Summary statistics: mean
  by categories of: wave (서베이차수)

    wave |  study_~3  read_t~e  play_t~e
---------+------------------------------
       1 |      3.86      0.72      5.10
       2 |      3.42      0.65      5.51
       3 |      2.95      0.53      5.09
---------+------------------------------
   Total |      3.41      0.63      5.24
-------------------------------------------
```

2) 초등학생/중학생 성적변화 가능성

각 코호트에서 2차년도(2011)와 3차년도(2012)에 학생들 성적이 어떻게 바뀌었는지를 분석한다. 초등학생 코호트는 5점 척도로 측정된 반면, 중학생은 구체적인 점수로 측정되어 직접적인 비교에 어려움이 있다. 이 문제를 해결하기 위해 여기에서는 중학생 점수 역시 5점 척도로 변경하기로 한다. 이렇게 하여 초등학교 2~3학년, 초등학교 5~6학년, 중학교 2~3학년기간 동안 성적에 어떤 변화가 있는지를 평가해보자.

xttrans 명령어를 이용하면 두 시점(조사년도)간 성적변화를 간단히 계산할 수 있다. 아래 박스 안에는 수학성적을 조사한 결과가 나와 있다.[5] 이를 보면, 초등학교 2~3학년의 경우 상대적으로 성적의 변화 가능성이 매우 높은 것으로 나타났다. 초등학교 2학년 때 1점(가장 낮은 등급) 그룹에 속한 학생들이 3학년 때 상위권의 4~5점 그룹으로 이동할 가능성이 25%이다. 또한 2학

5) 원 데이터로부터 아래 결과를 도출하기 위해 걸린 시간은 2분 미만이다.

년 때 가장 높은 등급(5점 그룹)에 속한 학생들이 3학년 때도 여전히 가장 높은 등급에 속할 확률은 46% 정도이다. 한편, 초등학교 5학년 때 가장 낮은 등급(1점 그룹)에 속하는 학생들이 6학년 때 상위권의 4~5점 등급으로 이동할 가능성은 16%로, 앞에서 보았던 초등학교 저학년 시기와 비교하여 많이 낮아진 것으로 나타났다. 또한 5학년 때 5점 그룹에 속한 학생들이 6학년 때도 여전히 5점 그룹에 속할 가능성은 49%이다. 마지막으로 중학교 2학년의 경우에는 1점(가장 낮은 등급) 그룹에 속한 학생들이 3학년 때 상위권의 4~5점 그룹으로 이동할 가능성은 6.1%로 매우 낮은 편이다. 또한 중학교 2학년 때 5점 그룹에 속한 학생들이 3학년 때에도 여전히 5점 그룹에 속해 있을 확률은 64.6%로 초등학교와 비교하여 상당히 높아지는 것으로 나타났다. 고학년이 되어갈수록 수학 성적이 낮은 학생들이 높은 등급으로 이동할 가능성은 점점 낮아지는 반면, 성적이 높은 학생이 계속해서 높은 등급에 속해 있을 가능성은 커진다는 것을 알 수 있다.

```
. use cyps_final, clear

. xttrans gpa_math  if cohort==1

           |                        수학성적
  수학성적 |         1          2          3          4          5 |     Total
-----------+-------------------------------------------------------+----------
         1 |      4.17      41.67      29.17      16.67       8.33 |    100.00
         2 |      6.67       8.33      43.33      35.00       6.67 |    100.00
         3 |      2.12      12.01      42.05      31.80      12.01 |    100.00
         4 |      1.77       5.82      26.84      41.01      24.56 |    100.00
         5 |      0.27       2.14      16.62      34.85      46.11 |    100.00
-----------+-------------------------------------------------------+----------
     Total |      1.67       7.05      28.19      35.86      27.22 |    100.00

. xttrans gpa_math  if cohort==4

           |                        수학성적
  수학성적 |         1          2          3          4          5 |     Total
-----------+-------------------------------------------------------+----------
         1 |     44.00      28.00      12.00       8.00       8.00 |    100.00
         2 |     12.07      33.62      33.62      12.93       7.76 |    100.00
         3 |      2.86      17.14      50.57      22.29       7.14 |    100.00
         4 |      1.65       5.23      29.20      39.94      23.97 |    100.00
         5 |      1.01       2.36      14.14      33.33      49.16 |    100.00
-----------+-------------------------------------------------------+----------
     Total |      3.82      11.47      31.89      29.45      23.37 |    100.00

. xttrans gpa_math  if cohort==7
```

RECODE of gpa_math (수학성적)	RECODE of gpa_math (수학성적)					
	1	2	3	4	5	Total
1	75.12	8.19	10.59	5.14	0.96	100.00
2	44.32	15.91	19.89	16.48	3.41	100.00
3	24.70	16.16	27.13	18.60	13.41	100.00
4	13.80	6.25	19.27	37.24	23.44	100.00
5	2.44	1.71	7.32	23.90	64.63	100.00
Total	35.92	8.49	15.30	18.90	21.40	100.00

3) 패널 선형회귀분석

학생들의 성적(GPA; 5점 척도)이 학교에서의 학습태도($Attitude$; 4점 척도)와 1일 평균 공부시간($StudyTime$)과 어떤 관련이 있는지 패널 선형회귀모형으로 추정하고자 한다. 패널 선형회귀모형은 고정효과(Fixed effects) 또는 확률효과(random effects) 모형으로 추정할 수 있다. 본 예제에서는 확률효과 모형으로 추정하고 그 결과를 제시한다.[6)]

$$GPA_{it} = \alpha + \beta_1 Attitude_{it} + \beta_2 StudyTime_{it} + u_i + e_{it}$$

아래 박스에 나와 있는 결과를 보면, 예상대로 학습태도와 공부시간은 학생성적에 양(+)의 방향으로 유의하게 영향을 미친다. 학습태도가 1점 높아질수록 성적등급이 0.6등급 상승하고, 1일 공부시간이 1시간 증가하면 성적등급이 0.06등급 상승한다.

```
. use cyps_final, clear

. tsset id1 wave
       panel variable:  cohort_id1 (strongly balanced)
        time variable:  wave, 1 to 3
                delta:  1 unit

. xtreg gpa_avg  attitude study_time3, re

Random-effects GLS regression                   Number of obs      =     13437
Group variable: id1                             Number of groups   =      6916
```

6) 원 데이터로부터 패널 회귀분석 결과를 얻기까지 1분 미만의 시간이 걸린다.

```
R-sq:  within  = 0.0274                         Obs per group: min =         1
       between = 0.3317                                        avg =       1.9
       overall = 0.2517                                        max =         2

                                                Wald chi2(2)       =   2377.14
corr(u_i, X)   = 0 (assumed)                    Prob > chi2        =    0.0000

------------------------------------------------------------------------------
     gpa_avg |      Coef.   Std. Err.      z    P>|z|     [95% Conf. Interval]
-------------+----------------------------------------------------------------
    attitude |   .6446997   .0148261    43.48   0.000      .6156411    .6737583
 study_time3 |   .0614825    .003956    15.54   0.000      .0537289    .0692361
       _cons |   1.485157   .0445423    33.34   0.000      1.397855    1.572458
-------------+----------------------------------------------------------------
     sigma_u |  .67375441
     sigma_e |  .55491623
         rho |  .59582451   (fraction of variance due to u_i)
------------------------------------------------------------------------------
```

4) 교육비 지출 불평등도

마지막으로 학생들의 방과후 교육에 지출되는 월교육비 차이에 대해서 알아보고자 한다. 보통 소득의 경우에는 지니계수를 계산하여 계층 간 소득편차 또는 소득 불평등도(inequality)를 측정한다. 이와 유사하게 방과후 교육비 지출의 불평등도를 측정해 보고, 또한 이를 소득 불평등도와 비교한다.

Stata에는 지니계수를 구하는 명령어(igini)가 있기 때문에 작업이 극히 간단하다. 소득과 교육비 지출의 주기를 동일하게 하기 위해 연간 소득변수를 월 소득변수로 바꾸어서 Stata의 igini 명령어를 실행시켰다. 코호트가 3개이고, 각 코호트가 3개년도이므로 총 9개 그룹의 소득 및 교육비의 불평등도를 계산하였다. 아래 박스의 결과를 보면, 소득불평등도는 0.28~0.30 정도로 거의 차이가 없다.[7] 초등학생 및 중학생 자녀를 가진 가구의 가구주 연령은 편차가 크지 않기 때문에 소득불평등도가 상대적으로 낮게 나타난 것으로 분석된다.[8] 이에 비해 월 사교육비 지출 불평등도는 0.38~0.50으로 소득불평등도보다 훨씬 높은 수준이다. 특히 중학교 1~3학년에서 교육비 지출 불평등도는 0.43~0.50으로 초등학생 그룹에 비해 높은 편이다. 고학년으로 올라갈수록 교육비 지출에 편차가 커지고 있다는 것으로 해석할 수 있다. 교육비 지출 불평등도가 교육불평등을 초래하고, 결과적으로 다음 세대 소득불평등으로 연결되지 않도록 하기 위해서는 교육비지출 불평등과 교육불평등의 연결고리를 최대한 약화시키는 정책이 필요한 것으로 분석된다.

7) 소득불평등도 계산에서는 가중치와 가구원 숫자를 고려해야 하지만, 본 연구의 목적상 가구 소득변수만을 이용해서 계산하였다.

8) 통계청에서 발표한 우리나라 전체 가구의 소득불평등도는 2011년 0.357이다.

```
. use cyps_final, clear

. gen cohort_wave=10*cohort+wave

. gen income1=income/12
(1558 missing values generated)

. igini income1 ,hgroup(cohort_wave)

    Index            :  Gini index
    Group variable   :  cohort_wave
------------------------------------------------------------------------------
Group    |       Estimate            STE             LB             UB
-------------------------+----------------------------------------------------
1: 11    |        0.300727        0.014939        0.271446        0.330009
2: 12    |        0.283826        0.005660        0.272733        0.294919
3: 13    |        0.264559        0.005338        0.254096        0.275023
4: 41    |        0.299675        0.006077        0.287763        0.311588
5: 42    |        0.284751        0.007122        0.270791        0.298711
6: 43    |        0.273513        0.006712        0.260357        0.286669
7: 71    |        0.328423        0.005868        0.316922        0.339924
8: 72    |        0.284424        0.005069        0.274488        0.294361
9: 73    |        0.291834        0.005491        0.281071        0.302597
-------------------------+----------------------------------------------------
Population      0.291052        0.002494        0.286163        0.295940
------------------------------------------------------------------------------

. igini extra_expense_total ,hgroup(cohort_wave)

    Index            :  Gini index
    Group variable   :  cohort_wave
------------------------------------------------------------------------------
Group    |       Estimate            STE             LB             UB
-------------------------------------+----------------------------------------
1: 11    |        0.384279        0.005917        0.372681        0.395877
2: 12    |        0.382652        0.006082        0.370730        0.394573
3: 13    |        0.407889        0.006583        0.394985        0.420793
4: 41    |        0.389479        0.006150        0.377424        0.401534
5: 42    |        0.384218        0.006894        0.370705        0.397730
6: 43    |        0.415412        0.008024        0.399683        0.431140
7: 71    |        0.438400        0.007168        0.424351        0.452449
8: 72    |        0.449634        0.007965        0.434021        0.465246
9: 73    |        0.498277        0.008283        0.482043        0.514511
-------------------------------------+----------------------------------------
Population      0.422012        0.002378        0.417351        0.426672
------------------------------------------------------------------------------
```

V. smart_cyps 모듈의 장단점 및 추후 과제

현재 버전 smart_cyps 모듈은 원 데이터로부터 코호트-패널데이터를 만드는 작업까지 포함하고 있다. 이러한 명령어를 통해 CYPS 데이터를 활용한다면 다음과 같은 장점을 얻을 수 있다.

첫째, 매년 발표되는 CYPS 데이터를 정책적으로 활용하기 위해서는 패널데이터로 구축할 필요가 있고 이러한 구축작업을 smart_cyps 모듈을 통해 쉽게 진행할 수 있다. 즉 데이터 구축작업에 많은 시간을 절약할 수 있다. 둘째, 〈그림 1〉~〈그림 4〉에서 볼 수 있듯이 Stata의 대화창 기능을 이용하여 패널데이터를 만들 수 있기 때문에 Stata 초보자들도 쉽게 사용할 수 있다. 셋째, 결측치 변환, 평균계산, 역코딩 등 통계분석을 위한 데이터관리 작업을 미리 해두었기 때문에 연구자는 통계분석 자체에 초점을 맞추면 된다. 넷째, 서로 다른 연구자들이 smart_cyps 모듈에 의해 패널데이터를 만들어 사용한다면 서로 같은 변수이름을 사용하기 때문에 연구자들끼리 의사소통이 원활하다. 다섯째, CYPS 데이터를 발표하는 연구원 측은 매년 같은 내용의 변수를 같은 변수이름(variable name)으로 지정해주어야 하는 어려움이 있다. 그러나 smart_cyps 모듈에서 같은 내용의 변수를 같은 변수이름으로 지정해줄 수 있기에 원 데이터를 만드는 연구원의 어려움을 덜 수 있다.

smart_cyps 모듈을 이용하는 것은 위에 나열한 장점뿐 아니라 일부 단점도 있을 수 있다. 첫째, 현재 버전에서는 저자가 임의로 선택한 변수들만 대화창에서 지정할 수 있게 되어 있다. 이러한 변수 외에 연구자가 필요에 새로운 변수를 추가하고자 할 때 문제가 생길 수 있다. 둘째, 새로운 변수를 추가하거나 기존 변수를 삭제하고자 할 때 또는 4차년도 데이터를 추가하고자 하는 작업 등을 위해서는 저자의 도움이 필요하다. 즉 연구자가 필요에 따라서 smart_cyps 코드를 수정하는 것이 불가능하다. 셋째, CYPS 원 데이터를 가공해서 연구자가 필요로 하는 패널데이터로 만드는 일은 연구자가 전체 연구의 일부분으로 해야 하는 작업이다. 그러나 smart_cyps 모듈에 의존하게 된다면 연구자들의 통계패키지 활용능력이나 데이터 구축능력을 저하시킬 가능성이 있다.

현재 버전의 smart_cyps 모듈에는 저자가 임의로 선택한 변수들만 포함되어 있다. 그러나 아동·청소년 정책 담당자와 연구자들의 의견을 취합·반영하여 빠진 변수가 있다면 추가시켜 좀 더 완전한 버전으로 업그레이드 할 필요가 있다. smart_cyps 모듈을 좀 더 유용하게 활용하기 위해서 저자가 어떤 식으로 변수들을 생성했는지 변수에 대한 설명과 생성과정을 매뉴얼로 제공할 필요가 있다. 현재 버전에서는 단순히 패널데이터를 구축하는 것이 smart_cyps 모듈의 역할이지만 더 나아가 구축한 패널데이터를 이용하여 간단한 통계분석 결과까지 도출되도록 발전시킬 수 있다.

참고문헌

강성국·김창환·박현정·김성식·김본영·박재민·장민혜, 2003, 국가교육통계체제 혁신 방안연구(Ⅱ), 한국교육개발원.

김기헌·김창환, 2011, 한국 아동 · 청소년 종합통계체계 구축 연구, 한국청소년정책연구원 연구보고서.

김기헌·홍세희·설현수·유성렬·정익중, 2009, 아동·청소년 국가기초통계생성을 위한 기초연구, 한국청소년정책연구원.

민인식·최필선, 2012, 『STATA 고급 패널데이터 분석』, 지필미디어.

민인식·최필선, 2012, 『STATA 패널데이터 분석』, 지필미디어.

“한국 아동 · 청소년패널조사의 효율적 분석 시스템 연구” 에 대한 토론문

우석진*

□ 특정 지어서 어떤 연구질문에 대한 답이라기 보다는, STATA를 이용해서 아동청소년패널을 좀 더 쉽게 이용할 수 있는 모듈에 대한 글임

□ STATA 의 경우, 기존의 SAS 나 SPSS 에 비해 최근 통계/계량모형이 상당히 빠르게 업데이트 되고 있어, 좀 더 발전된 모형을 사용하고 싶어하는 연구자에게 매력적인 분석툴임

□ 사회복지/교육학/아동학 등에서 광범위하게 사용되는 구조모형(SEM)이나 HLM 모형 같은 다층분석 역시 쉽게 가능해져 기존의 분석툴을 대체하고자 하는 수요가 증대하는 현실을 고려해볼 때 매우 유용한 틀을 제시했다고 생각함

□ 또한, 대부분의 연구자가 자료 추출하고, 정리하는데 상당한 시간을 소비한다는 점에서, 처음 STATA를 접하는 사용자에게 본 모듈은 대단히 유용할 것으로 판단됨

□ 다음과 같은 2가지 측면에서 모듈의 개선점을 제시해 봄

□ World Bank 같은 경우, 데이터베이스를 STATA 에 직접 불러들일 수 있는 유사한 모듈을 제공하고 있음. 본 모듈은 사용자가 자료를 다운받고, 이를 모듈을 이용해서 전환해야 함. 연구원과 연계하여, 모듈을 시행을 통해 자료를 원하는 폴더에 다운받도록 하면 매우 편리할 것임.

□ 척도의 경우도 합산하는 메뉴를 제공하되, 표준화(standardization)를 옵션으로 선택할 수 있으면 더욱 편리할 것임

- o 결국, 사회과학 연구자의 경우 우울/불안, 친사회적 행동, 일탈, 자아존중감 등의 척도를 코딩, 역코딩 등을 통해 합산해야 하는 경우가 많은데
- o 대부분 합산하는 방식은 알려져 있기 때문에, 옵션으로 선택가능한 형태로 제공되면 많은 시간이 절약될 수 있을 것임

* 명지대학교 경제학과 교수

제 2 주제

청소년체험활동

1 부모의 학대 방임, 청소년체험활동이 학생비행에 미치는 영향

2 청소년의 체험활동 참여, 사회 · 정서, 생애목표 간의 구조적 관계

3 청소년 체험활동의 효과에 관한 연구: 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식을 중심으로

부모의 학대 방임, 청소년체험활동이 학생비행에 미치는 영향

구귀남*·김태균**

Ⅰ. 서론

교육부는 정서·행동 발달상의 문제를 발견하고 악화하는 것을 사전 예방하기 위해 실시한 2013년도 학생 정서행동 특성검사 결과 초·중·고 총학생수 2,119,962명 중 Wee센터와 보건소·정신건강증진센터 등에서 상담이 필요한 것으로 분류되는 '관심군' 학생은 152,640명(7.2%)으로 밝혀졌다. 관심군 학생 중에서 자살 생각 등 위험수준이 높아 우선조치가 필요한 것으로 조사된 학생은 46,104명(2.2%)이고, 초·중·고 학생 중 정서적 어려움을 가장 많이겪고 있는 학생은 사춘기 시기인 중학생으로 나타났다. 2012학년도 초·중·고 학업중단 학생은 68,188명으로 재적학생수(6,721,176명) 기준 학업중단율은 1.01%이고, 고등학교 학업중단자 34,934명 중 자퇴자는 33,553명으로 96.5%를 차지했다. 자퇴자 중 자퇴 사유가 학교부적응은 17,454명(49.96%), 가사(경제사정, 가정불화 등)는 2,327명(6.66%)였다. 학교 부적응 사유 중 학업관련은 9,887명(28.3%), 학교규칙 1,019명(2.92%), 대인관계 486명(1.39%), 기타 6,062명(17.35%)였다. 퇴학사유로는 학칙위반 918명(2.63%), 학교폭력 127명(0.36%)로 나타나 정서적 어려움을 겪는 학생들에게는 특별한 보살핌이 필요한 것으로 본다.

인간은 발달단계에 따른 부모(이하 주 양육자 포함)의 적절한 보살핌은 올바른 정서를 함양하여 대인와 대상(사회및 자연환경)관계를 바라보는 생각, 그 생각을 행동으로 옮기는 상호작용에 있어서 긍정적으로 반응하는게 일반적일 것이다. 발달적인 관점을 강조하여 아동학대를 발달 과정상 취약하고 결정적인 시기에 경험한 부정적인 대인간 외상(developmentally adverseinterpersonal traumas)으로 정의하는 입장에서는 어린 시기에 경험한 대인간 외상은 자기 정의(self-definition)와 자기조절 (self-regulation)의 형성과 공고화를 방해하고, 외상 경험으로 인해 안정적인 애착 형성이 와해되거나 왜곡되어 대인관계에서의 신뢰감 형성에 문제를 일으킬 수 있다고 주장한다(김진화, 2010; 장진이, 2011). 아동학대나 가정폭력, 성폭력, 학교폭력 같은 반복적인 대인 간 외상을 복합외상의 관점에서 보는 연구자들은 복합외상 경험이 정서적, 인지적, 행동적, 정신생리적 영역에서의 조절 곤란이나 연령에 적합한 성숙을 방해하고, 정상적인 발달 경로를 벗어나게 할 수 있는 다양한 부적응이 포함될 수 있음을 공통적으로

* 성산효대학원대학교 청소년지도학과 박사과정
** 성산효대학원대학교 청소년지도학과 교수

강조한다(van der Kolk, 2005). 그리고 현대 우리사회는 성인세대의 의식인 물질만능과 1등만이 살아남을 수 있다는 생각이 학생들에게도 만연하고 있고, 경제력만 중요시되어 가정 밖에서의 일을 더 중요하게 생각하는 어머니에 의해 아이의 정서적 양육과 다른 사람들과 더불어 살아가는 온전한 삶의 추구는 경시되고 있는 실정이다. 이런 가정 환경에서는 청소년들이 편안함을 느끼기 보다는 소외되고 보호받지 못하고 있다는 생각과 외로움 등으로 인한 우울과 불안 등 학생 정신건강 문제가 생기게 된다.

따라서 부모로부터 적절한 양육을 받지 못한 청소년들 중에서 자기 조절들이 잘 되지 않은 청소년들은 비행의 형태로 표현되는 경우가 있다. 청소년 비행의 원인에 관하여 개인의 내면적인 요소를 중시하는 소질설과 사회적 환경요인을 중시하는 환경설이 있다. 환경설의 입장에서는 범죄사회학적 방법에 의하여 비행 청소년을 둘러싸고 있는 제반 환경, 즉 가정을 비롯하여 학교, 지역사회 등에서 그 장애요인과 비행과의 인과관계를 규명하려는 입장이다. 그러나 비행은 개인과 그가 속해 있는 사회와의 관계에서 발생하는 복잡한 행위이고, 소질과 환경은 서로 밀접한 관련이 있으므로 어떤 것의 영향이 강하냐 약하냐의 문제인 것이다. 특히 한국부모는 민주적·평등적 경향은 약하여 권위주의적 태도를 나타내고, 자녀의 자율성을 존중하기 보다는 자녀는 외부로부터 여러 가지 자극을 주지 않으면 배우지 못한다는 생각과 그냥 가만히 놔두면 시간을 허비한다는 의식을 가지고 있음을 지적하고 있으며(鈴木眞雄·姜永吉·鈴木雅邦,1992, 최순자, 2005에서 재인용), 최순자(2005)는 한국부모은 자녀를 부모의 소유물로 보는 경향이 강하다고 볼 수 있다 고 하였다. 따라서 부모들은 상급학교 진학에 유리한 조건을 형성하고 시간을 허비하지 않기 위해 내 자녀를 위한다는 명목하에 자녀에게 여러 가지 활동들을 체험하게 하는 경향이 있다. 청소년 체험활동의 목적과 자녀의 적성을 고려한 체험활동보다는 부모가 필요하다고 판단된 활동을 하게 함으로서 활동의 즐거움을 느끼거나 효과성에는 별 관심이 없다. 청소년 체험활동이란 청소년의 균형 있는 성장을 위하여 필요한 활동으로 또래 청소년들이 모여 집단으로 활동하는 게 대부분이다. 따라서 청소년체험활동이 청소년 비행과 상호관련이 있을까?, 있다면 어느 정도이고, 부모의 양육방식이 청소년체험활동에 어느정도 개입하고, 비행과는 어떤상관관계가 있는지를 알아보기 위해 아래와 같이 연구주제를 선정 했다.

첫째, 부모의 학대 방임이 학생 비행에 미치는 영향
둘째, 부모의 학대 방임이 청소년 체험활동의 참여에 미치는 영향
셋째, 청소년 체험활동에 참여한 학생이 비행에 영향을 미치는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 부모의 학대 방임

아동학대를 비롯한 가정 폭력의 역사는 아주 오래된 것으로 알려져 있다. 아동학대에 관한 정의는 시대와 문화적 배경에 따라서 서로 다른 기준과 범위를 가지고 사용될 뿐만 아니라 연구하는 사람마다 다양하다. 우리나라의 아동 학대의 법적 정의는 아동복지법 제2조 제4호에서 아동학대를 “보호자를 포함한 성인에 의하여 18세 미만 아동의 건강·복지를 해치거나 정상적 발달을 저해할 수 있는 신체적·정신적·성적폭력 또는 가혹행위 및 아동의 보호자에 의하여 이루어지는 유기와 방임”이다. 또한 아동복지법 제29조에서 아동의 신체에 손상을 주는 학대행위, 아동에게 성적 수치심을 주는 성희롱·성폭행 등의 학대행위, 아동의 정신건강 및 발달에 해를 끼치는 정서적 학대행위, 자신의 보호·감독을 받는 아동을 유기하거나 의식주를 포함한 기본적 보호·양육 및 치료를 소홀히 하는 방임행위 등 아동학대 유형을 구체적으로 열거하고 있다. 우리나라에서의 아동학대의 법적 정의는 학대와 방임을 구분하지 않고 넓은 의미로 사용되고 있는데, 이는 아동의 권리를 보호하고 예방적 개입을 지지할 수 있다는 점에서 볼 때 바람직하다(박주영, 2008).

우리나라는 사회 문화적으로 부모의 체벌에 대해 매우 관대하고, 가정내에서 아동학대가 일어나는 경우 부모의 자녀에 대한 훈육 내지 교육이라는 주장으로 법망을 피해 나갈 수 있는 경우가 많은게 현실이다. 아동학대와 체벌을 구별하는 것은 매우 애매하고 어려운 문제이기 때문에 구체적인 사안마다 사실 확인을 통해 개별적으로 판단할 수 밖에 없고, 판단함에 있어서는 그 아동의 연령과 상황, 기타 제반상황을 종합적으로 고려하여 ‘적절하고 정당한’ 체벌이었는지 여부를 검토하여야 한다. 가정에서의 아동학대를 예방하기 위해서는 부모들에게 바람직한 훈육방법을 포함한 적절한 양육방식에 관한 내용의 다양한 교육이 필요하다(박주영, 2008).

아동학대의 법적 정의에 근거한 아동학대 유형은 신체적 학대, 정서적 학대, 성적학대, 방임·유기로 분류할 수 있다.

신체적 학대는 정당한 이유없이 또는 이유가 분명하다고 하여도 보호자를 포함한 성인이 아동에게 우발적인 사고가 아닌 상황에서 신체적 손상을 입히거나 또는 입도록 한 모든 행위를 말한다.

정서적 학대는 보호자나 양육자가 아동에게 언어적·정서적 위협, 감금이나 억제, 기타 가학적인 행위를 하는 것으로 언어적·정신적·심리적 학대라고도 한다.

성적학대는 성인의 성적 만족을 위해 아동의 신체에 접촉하는 행위를 말하며, 아동과 성인 사이의 부적절한 모든 성적인 행동을 포함한다. 이 학대 유형의 본질은 가해자가 자신의 성적 욕구를 충족시키기 위하여 아동을 그 대상으로 선택하는 것을 말한다. 성적학대는 반드시 폭력을 수반한 강제적 행위(강간)에만 국한된 것이 아니다. 성인이 아동에게 자신의 성기나 신체를 접촉하게 하거나 아동의 성기를 만지는 행위, 아동 앞에서 옷을 벗으며 자신의 성기를 만지는 행

위, 아동의 옷을 강제로 벗기거나 키스를 하는 행위, 포르노물을 아동에게 보여주거나 포르노 매체에 배우로 출연시키거나 포르노물을 판매하는 행위 등도 포함된다.

방임은 아동학대의 가장 보편적인 유형으로 자신의 보호나 감독을 받는 아동에 대한 양육이나 보호를 고의적·반복적으로 소홀히 함으로써 아동의 건강과 복지를 해치거나 정상적 발달을 저해할 수 있는 모든 행위를 말한다. 아동학대는 고의적으로 해하려는 보호자의 적대적이고 계획적이며 공격적인 행동이고, 방임은 아동의 욕구에 반응하지 않거나 아동을 잘 보살펴 주지 않으며, 아동의 복지에 관심이 없는 소극적인 행동이다. 즉 아동학대는 아동에 하지 말아야 할 것을 하는 가해 행위이며, 방임은 해 주어야 하는 것을 해 주지 않는 태만행위이다. 방임은 가해자의 의사나 동기를 묻지 않고 아동의 상태를 중요시한다(홍미, 김효진, 2007). 유기는 성인의 보호가 필요한 아동을 버리는 행위로 부모나 보호 책임이 있는 자가 아동의 양육을 거부함으로써 사회적 고아가 되는 방임의 극단적인 형태이다. 방임은 물리적 방임, 교육적 방임, 의료적 방임, 정서적 방임으로 구분한다. 방임과 관련된 행동적· 신체적 장애의 예로는 발육부진, 습관장애, 반사회적 또는 파괴적 행동과 같은 행동장애, 수면장애, 발음장애, 장난감 감추기와 같은 신경증적 특성, 히스테리 강박사고, 강박행동, 공포증, 건강염려증 등과 같은 신경증적 반응, 그리고 지나친 행동, 발달지체, 자실 기도 등과 같은 현상이 나타난다(송미령, 2005).

2. 청소년체험활동

청소년 체험활동이란 청소년의 균형 있는 성장을 위하여 필요한 활동과 이러한 활동을 소재로 하는 수련활동 · 교류활동 · 문화활동 등 다양한 형태의 활동을 말한다(청소년기본법 제3조3항). 한국청소년개발원(1996)은 수련활동의 개념 및 특징을 종합하여 청소년의 자발적 참여를 바탕으로 심신을 단련하고, 자질을 계발하며, 배움을 실천하는 집단 적 활동이라고 정의하고, 청소년 수련활동은 교과활동 이외의 자발적, 체험적, 탐 구적, 모험적 활동이며, 청소년의 개인적인 특성과 상황적 요소를 충분히 고려한 자율성, 능동성, 창의성을 중심으로 한 학습자 중심의 활동이라고 할 수 있다. 권일남외(2003)는 수련활동의 개념을 집단 경험적, 청소년 중심적, 자발적, 체험적, 탐구적, 모험적, 목표지향적, 자율적, 조직적 특성을 갖는 활동이라고 하였으며, 구태익(2003)은 청소년활동이 생애발달과정의 한 단계인 청소년기에 발달과업을 수행하기 위한 제반 활동이라고 보고, 청소년활동을 교육활동, 수련 활동, 문화여가활동으로 나누고, 문화청소년수련활동은 학교교육보다 더 큰 차원의 개념으로 자리매김 될 수 있다고 하였다.

청소년 활동의 유형은 청소년기본법에서 '청소년 활동'이라 함은 청소년의 균형 있는 성장을 위하여 필요한 활동과 이러한 활동을 소재로 하는 수련활동· 교류활동· 문화 활동 등 다양한 형태의 활동을 말한다(청소년기본법 제3조3항). 한국 아동·청소년 패널조사에서 제시한 청소년 체험활동은 9가지로 ① 건강· 보건활동으로 신체 단련활동, 안전·응급처치활동이다. ② 과학·정보활동으로 모형 및 로봇 활동, 우주 천체활동 정보 캠프활동이다. ③ 교류활동으로 국제교류활동, 다문화이해 활동, 세계 문화 비교 활동이다. ④ 모험 개척활동으로 탐사등반, 야영활동, 해

양활동, 극기 훈련이다. ⑤ 문화 ·예술 활동으로 지역문화, 세계 문화, 어울 마당, 전통 예술 활동이다. ⑥ 봉사활동으로 일손 돕기, 캠페인, 자선·구호활동이다. ⑦ 직업 체험활동으로 진로 탐색 활동, 작업 현장 체험이다. ⑧ 환경 보존 활동으로 생태 활동, 숲 체험, 환경 살리기 활동이다. ⑨ 자기(인성) 개발로 자기표현 활동, 심성수련 활동이다.

3. 청소년 비행

1) 청소년 비행의 정의

일반적으로 비행의 개념에 있어서 광의로는 모든 반사회적 행위를 뜻하지만 협의로는 청소년 비행을 말한다. 청소년 비행 또는 청소년 범죄라는 용어는 최근에 이르러 세계적으로 보편화된 일상용어로서 널리 사용되고 있다. 그러나 비행이나 범죄란 특정 시대와 국가 또는 사회의 도덕과 전통, 관습에 따라 관점을 달리하며 같은 국가나 사회에 있어서도 개개인의 상황이나 입장에 따라 그 견해가 상이하다.

청소년 육성위원회에서는 주로 법률적 차원에서 청소년 비행을 기술하고 있는 데 구체적으로 청소년 비행이란 형벌 법령에 저촉되는 행위를 하였거나 특별법 또는 환경에 비추어 장래 형벌 법령에 저촉되는 행위를 할 우려가 있는 12세 이상 20세 미만의 소년범죄· 위법 행위 등을 의미한다. 그러나 학자 간에 청소년 비행은 일반적으로 청소년의 행위를 통제하는 법규범에 위배되는 범죄 행위뿐만 아니라, 공공의 가치 체계를 위반하거나 도덕적으로 바람직하지 못하다고 생각되는 부도덕 행위까지를 포함하는 광범위한 개념으로 이해되고 있다. 학문적 논의에서 사용되는 청소년 비행의 분류방법은 첫째, 행동의 심각성 정도에 따라 일반 학생들이 흔히 저지르는 과오나 유행에 따라 행하는 잠재적 비행, 행위의 동기가 의도성은 적지만 그 결과는 사회 도덕 및 윤리 규범을 해치는 비사회적 비행, 사회나 개인에게 직접적인 피해를 주는 반사회적 비행 등으로 분류하는 관점이다. 둘째, 행동의 질적인 측면을 강조하는 유형으로서 전체 비행을 관람불가 극장· 술집 출입 등의 지위 비행, 폭행, 패싸움, 폭력서클 가입, 흉기소지 및 사용, 금품탈취 등의 대인 비행, 등록금 유용, 절도, 기물 파괴 등과 같은 재산 비행, 음화 및 음란 비디오 관람, 이성과의 성관계 등과 같은 은둔 비행, 컨닝, 부모·교사에 대한 반항, 무단 결석, 도박, 가출 등과 같은 공공질서 비행 등으로 구분하는 유형이다. 셋째, 행동의 소속영역별로 무단 가출, 도박 등과 같은 가정생활 비행, 징계, 무단 결석, 시험 부정행위 등의 학교생활 비행, 음주, 흡연, 절도, 폭행, 성행위 등의 사회생활 비행으로 구분 하는 유형이다.

2) 청소년 비행의 이론

(1) 생물학적 관점

생물학적 이론은 청소년이 비행을 저지르는 원인이 인간이 태어날부터 체형이나 염색체에 특수한 비행형 체질을 가지고 있다고 주장하는 이론이다. 비행의 원인이 사회구조학적 결함이 아닌 개인적 차이에 있다는 것이다.

(2) 심리학적 관점

비행의 발생원인은 인격이나 개인의 적응문제로 정신질환이나 비정상적인 심리상태에서 이루어진다고 본다. 개인의 지능과 범죄와의 상관관계를 가지고 파악하려는 정신박약론, 특수한 인격적 요소가 범죄발생과 관련된다는 특수성격론, 반사회적· 공격적· 충동적인 특성을 가진 정신질환적 성격이 범죄와 관련이 있다는 정신병적인격론이 있다. 정신분석학에서는 신생아는 자신에게 주어진 환경에 적응하는 사회과정을 밟아 규범을 지키는 정상적인 시민으로 성장한다고 보고, 범죄자들은 이러한 사회화과정을 이루지 못한 결과의 산물로 범죄자들이 어렸을 때의 죄책감 때문에 죄를 범한다고 주장한다. 특정 개인은 그 자신이 어려서 행한 확정된 행위(욕구)에 대한 속죄를 하는 방법으로서 처벌을 받기 위하여 범행을 한다는 것이다. Id, Ego, Super-Ego 간의 상호관계로 인간의 성격이 결정되며, 범죄와의 관련에 있어서는 신경쇠약(Neurosis)과 정신착란증(Psychoses)이 있다.

(3) 사회학적 관점

사회학적 이론은 개인차에 초점을 둔 것이 아니라 사회구조적 결함에 초점을 두는 이론이다. 이 이론이 추구하는 방향은 가정환경, 가족 또는 가족외의 구성원과의 관계, 사회경제, 문화적 환경 등에 관심을 두고 사회구조 특성을 분석함으로서 청소년의 비행의 원인을 파악하려는 데 있다.

3) 청소년 비행의 특징과 발생 원인

Hindelang(1972)은 비행 청소년의 행동특징은 상황에 따라 달라지지만 비교적 공통적인 행동특징을 기술했다. 첫째, 비행청소년들은 충동적이다. 비행청소년들 중에는 생리적 특징이나 정서적 불안정으로 주의가 산만하며, 주의집중을 하지 못하며, 자주 움직여야 하고, 쉽게 흥분하고 적은 자극에 예민하게 반응하는 경향이 있다. 둘째, 비행 청소년들은 타인의 권리와 감정을 공감하지 못하거나 무시한다. 셋째, 이들은 삶이나 미래에 대한 장기적인 계획이나 목표를 수립할 수 있는 조망능력이 부족하다는 점이다. 넷째, 비행청소년의 경우 대체로 가치관의 혼란을 경험한다. 청소년기의 새로운 생활 궤도에 진입하여 새로운 가치관과 기존 가치의 혼재, 갈등, 그 해결과정에서의 갈등 등을 경험할 수 있는데 시간의 활용, 귀가시간, 학업, 진로, 놀이부분에서의 혼란 등을 나타낸다(청소년 대화의 광장, 1996).

청소년 비행의 원인에 관하여는 개인의 내면적인 요소를 중시하는 소질설과 사회적 환경요인을 중시하는 환경설이 있다. 비행 청소년의 개인적 특성, 즉 내면적 요소를 중요하게 생각하는 입장에서는 인류학적 방법, 정신병리학적 방법, 범죄생리학적 방법 또는 정신적 장애 등의 이상성과의 관계에서 원인을 규명하려고 하였다. 이에 대하여 환경설의 입장에서는 범죄사회학적 방법에 의하여 비행 청소년을 둘러싸고 있는 제반 환경 즉 가정을 비롯하여 학교, 지역사회 등에서 그 장애요인과 비행과의 인과관계를 규명하려고 하였다. 그러나 비행은 개인과 그가 속해 있는 사회와의 관계에서 발생하는 복잡한 행위이므로 어느 한 일면에 의한 분석은 오류를 범하기

쉽다. 소질과 환경은 서로 밀접한 관련이 있으므로 그것의 영향이 강하냐 약하냐의 문제인 것이다. 청소년 비행의 원인으로 청소년 발달적요인, 가정적 요인, 학교와 교육적 요인, 사회의 환경적 요인, 직업적 요인, 지역적 요인, 문화적 요인, 교우관계 등을 들고 있다.

4) 청소년 비행의 유형

(1) 청소년 성 문제

우리나라 청소년의 성의식과 성문제의 특징을 요약해 보면, 첫째, 청소년의 성경험이 점점 증가하고 있으며 성에 대해 비교적 허용적인 태도를 갖고 있다. 둘째, 성에 대한 태도가 이분화, 즉 상당수의 청소년들이 성에 대해 긍정적이고 자연스런 발달과정으로 생각하는데 반해 부정적이거나 무관심한 태도를 보이는 측도 적지 않다는 것이다. 셋째, 우리나라 청소년들의 성행동은 성을 상품화하고 쾌락화하는 현사회 환경에 절대적 영향을 받는다는 것이다. 넷째, 우리나라 청소년의 성행동은 사랑의 표현이나 합의에 의한 성관계가 아닌 강요와 압력에 의한 성폭행의 특징을 가지고 있다. 다섯째, 성에 대한 청소년의 개방적인 태도나 빈번한 성행위와 성행위에 따른 실제적인 문제, 즉 십대임신, 낙태, 출산 등의 문제에 무방비 상태라는 점이다. 여섯째, 체계적인 성교육이 행해지고 있지 않다는 것이다. 청소년들은 성 관련 고민은 친구들과 상의하거나 해결하지 못하고 방치하거나 성에 관련 지식은 친구들이나 대중매체를 통해 얻고 있다.

(2) 청소년 가출문제

가출 청소년이란 18세 이하의 어린이나 청소년으로서 부모나 보호자의 동의 없이 집을 나와 최소한 하룻밤을 지낸 청소년을 말한다. 정신적으로 미숙하고 경제적으로도 독립하지 못한 상태에 있는 아이들이 집을 나설 때는 아이 자신은 자기의 힘으로 더 이상 어떻게 해 볼 수 없다고 느끼기 때문이다.

(3) 청소년 학원폭력 문제

폭력은 법률이나 사회규범에 위반하여 의도적으로 다른사람에게 어떤 행동을 강요하거나 상처를 내는 것이라고 정의한다. 이 경우 신체적인 것과 함께 언어적 폭력과 같은 정신적 것도 포함하지만 대체로 신체적인 것을 의미한다. 학원폭력의 유형으로는 가도, 성폭행, 싸움, 패싸움, 집단괴롭힘(이지매), 금품갈취 등이 있다.

(4) 청소년 집단 따돌림 문제

집단 따돌림이란 두 사람 이상이 집단을 이루어 특정인을 그가 속한 집단에서 소외시켜서 그 집단의 구성원으로서의 역할 수행에 계약을 가하거나 인격적으로 무시하거나 음해하는 언어적·신체적 행위를 말한다.

(5) 청소년 흡연과 약물남용 문제

청소년이 흡연을 하는 이유로는 생리적 욕구라기보다는 심리적 작용에 의해 비롯된다. 청소년들이 담배를 피우는 이유는 성인모방심리, 친구나 주위 사람들로부터 인정받고 싶은 자기과시욕, 호기심, 과도한 학업으로 인한 심리적 갈등, 이성문제, 권위에 대한 반항심 등이 복합적으로 작용한다.

청소년의 약물 남용의 유형은 카페인, 알코올, 니코틴 등의 자극제와 진통제 안정 등과 같은 진정제, 본드, 휘발유, 페인트, 시너, 가스 등의 흡인 환각제, 마리화나, 필로폰, 마약 등의 환각제가 있다. 약물 남용의 원인으로는 쉽게 구할 수 있는 약물 환경, 시험 스트레스, 급격한 사회 변화 속에서의 규범의 와해, 가정에서의 부적응 등을 들 수 있다.

4. 선행연구의 고찰

1) 부모의 학대방임이 비행에 미치는 영향

아동학대나 가정폭력, 성폭력, 학교폭력 같은 반복적인 대인 간 외상을 복합외상의 관점에서 보는 연구자들은 복합외상 경험이 정서적, 인지적, 행동적, 정신생리적 영역에서의 조절 곤란이나 연령에 적합한 성숙을 방해하고, 정상적인 발달 경로를 벗어나게 할 수 있는 다양한 부적응이 포함될 수 있음을 공통적으로 강조한다(van der Kolk, 2005). 신체적 학대는 아동의 공격성 발달과 밀접한 관련이 있음이 확인되고 있다(Briere & Runtz, 1990; Wolf,Wekerle, Scott, Straatman & Grasley, 2004). 반면, 정서적 학대나 방임의 경우에도 공격성과 관련이 있기는 하나, 그 결과가 연구들마다 일관적이지 못한 경향이 있고, 특히 정서적 학대는 정의 자체에 대한 논란 때문에 측정과 확인이 쉽지 않은 문제도 있다. 최근에는 공격성을 하위 유형으로 구분하고, 공격성의 유형을 기능적인 측면을 기준으로 반응적 공격성(reactive aggression)과 주도적 공격성(proactive aggression)으로 나누는 것이다. 반응적 공격성은 지각된 위협에 대한 방어적 분노 반응으로 정의되며, 주도적 공격성은 자신이 원하는 목표를 획득하기 위한 수단으로써 사용되는 강압적인 행동으로 정의된다(Dodge, 1991; Shields &Cicchetti, 1998). 반응적 공격성의 경우, King(1999)은 아동학대와 같은 외상적 사건에의 노출과 흔히 관련되는 정신생리적(psychobiological) 반응성(reactivity)에 그기원을 두고 있다고 하였고, 최근의 경험적 연구들도 아동학대 경험과 반응적 공격성의 관련성을 지지하고 있다(Conor, Steingard, Anderson & Melloni, 2003; Ford,2005). 또한, 반응적 공격성은 주의조절이나 정서조절의 문제와도 관련이 있는 것으로 생각되고 있다(Rhathert, Fite, & Gaertner, 2011; Shield et al., 1998, 장희순 2013에서 재인용).

장사경(2008)은 아동학대의 유형인 신체적, 정서적, 성적, 방임적 학대 등 아동학대의 모든 유형이 청소년 비행에 영향을 미치고, 청소년 비행에 영향을 준 아동학대의 요인들은 정서적, 신체적, 방임적, 성적 학대의 순으로 나타났고, 청소년 비행에 가장 영향을 크게 준 아동학대의 유형은 정서적 학대이므로, 청소년 비행의 재발을 예방하기 위해서는 정서적 학대의 문제 해결과 정서적 치료가 필요하다고 하였다.

신혜영, 최혜림(2003)은 신체적 학대 및 방임을 경험한 아동은 비교집단에 비해 사회성이 낮고, 학대받은 아동은 타인에게 보다 신체적 ·언어적으로 타인에게 상해를 입히려는 공격욕구가 많으며, 이영미(2005)는 아동에 대한 신체적 학대. 정서적 학대, 방임 모두 아동의 공격성 발달

에 영향을 미치며, 신체적 학대를 경험할수록 학대경험이 심할수록 공격성 수준이 높고, 부모 학대로 인한 해로운 결과는 아동이 학대를 경험하고 있는 그 시점의 적응 뿐만아니라 이후 성인기의 적응에도 지속적으로 부정적인 영향을 미칠 수 있으며, 자신의 자녀에게까지 학대 경험을 되물림 할 가능성이 있다고 하였다.

발달적 외상학(developmental traumatology)에서는 부정적인 생활환경과 역기능적인 대인간 관계를 연속적인 스펙트럼으로 볼 경우, 학대와 방임은 가장 극단적인 역기능적 가족 환경과 대인간 관계에 해당한다고 주장한다 (De Bellis, 2001).

윤혜미(1997)는 학대 및 방임을 경험한 아동이 부모자녀 관계에서 방임과 관련된 아동일수록 자아존중감이 더 손상되었으며, 자신을 더 공격적이라고 느끼고, 이런 방임의 결과는 거의 모든 기능영역에서 내재될 뿐 아니라 오랜기간 곁으로 나타나지 않을 수 있어서 장기적인 영향에 대해 살펴보아야 한다고 하였다.

학대적인 양육환경은 학대를 하는 양육자가 아동이 애착과 친밀함을 느끼는 대상인 동시에 처벌적인 폭력의 가해자가 되는 혼란스럽고 양가적인 대상이 된기 때문에 상대방의 의도를 정확하게 파악하기가 매우 힘든 상황이다. 따라서 아동은 양육자의 행위가 친밀함의 표현인지 혹은 위험한 폭력의 행위인지를 구분하기 어려운, 말 그대로 헷갈리고 모호한 상태에 지속적으로 노출된다. 이러한 상황에서는 아동이 타인의 행동의 의미와 의도에 대해 정확하고 적절하게 판단할 수 있는 능력을 발달시키기 어려울 것이다. 또한, 아동을 학대하는 부모들은 흔히 자신들의 기분 상태에 따라 혹은 일관된 이유나 설명없이 자녀를 때리거나 폭력을 행사한다. 예측 불가능하고 비일관적인 폭력이 난무하는 가정에서 자란 아동은 언제 닥칠지 모르는 위협 앞에 늘 긴장하고 있어야 하는 학대 가정의 아동들은, 폭력의 가능성이 희박하고 분명하지 않다고 하더라도, 생존을 위해서는 항상 상대의 적의와 공격의 가능성을 염두에 두고 대비하는 편이 오히려 더 적응적이고 도움이 될 것이다. 즉, 학대적 환경 속에서 성장한 아동이 타인의 행동에 대해 좀 더 적대적인 것으로 지각하거나 상황을 위협적으로 해석하는 경향을 발달시키고, 그 결과로 분노반응과 반응적 공격성을 보일 것이라고 생각하는 것은 논리적으로나 경험적으로 타당해 보인다.(장희순, 2013)

Kim과 Cicchetti(2010)은 6~12세 아동들을 대상으로 정서적 학대, 신체적 학대, 방임, 성적 학대를 구분하여 정서조절과 또래관계, 그리고 외현화 및 내재화 문제의 관계에 대해 종단 연구결과, 신체적 학대와 성적학대, 방임이 정서인식과 표현, 공감 능력 같은 정서조절에 치명적인 부정적 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 또한, 정서조절의 문제는 더 어린 연령에 학대를 경험할수록 부정적 영향이 더 큰 것으로 나타났고, 아동으로 하여금 또래관계 문제나 부적응적인 행동문제와 같은 발달 경로 상의 위험에 노출시킬 가능성을 더 증가시킨다. 정서조절로서의 의도적 통제는 충동성과 부적 상관이 있으며 (윤소연, 2009), 부모 양육과 같은 환경적 영향이 문제 행동을 매개하는 것으로 생각되고 있다(문영경, 2010; 한영숙, 2010; Valient, Lemery-Chalfant, & Reiser,2007). 의도적 통제는 부모의 양육행동에 의해서도 달라지는 것

으로 생각되고 있다. 부모의 반응적이고 지지적인 훈육은 아동의 의도적 통제 능력을 발달시킬 수 있는 반면, 강압적이고 처벌적인 훈육은 적응적 조절 기술의 습득을 방해하고, 아동의 자기 조절 능력인 의도적 통제의 발달 역시 저해할 수 있다. 조절 능력을 발달시키지 못하게 되면, 아동은 높은 공격성과 충동적 행동같은 문제 행동을 보이기 쉽다(Chang et al. 2011). 학대 및 외상 경험자들은 주의집중의 어려움이나 주의전환의 곤란, 더 나아가 상황과 과제에 따라 자신의 주의와 행동을 억제하거나 조절하는 데 있어서의 어려움을 호소한다. 실제로 많은 수의 학대 경험 아동들이 ADHD로 진단받거나 주의력 문제를 보이는 것으로 알려져 있다(Shield et al., 1998).

2) 청소년체험활동이 비행에 미치는 영향

청소년체험활동은 더불어 사는 인간관계와 사회성을 배워 대인관계에 긍정적으 로 상호작용하여 학생비행 해결에 기여한다고 볼 부 있다.

최성한(1996)은 스포츠 적극 참여 경험자는 소극 참여 경험자에 비해 가정생활, 학교생활, 사회생활 비행수준이 낮게 나타나 스포즈활동이 청소년 비행을 방지하는 효과적인 방법으로 평가하였고, Thrasher(1963)는 스포츠의 역기능적 관점에서는 스포츠 운동 경기는 전형적으로 비행행동을 유발하는 조직적인 관계로 간주되 고 있는 인가된 폭력, 공격적인 행동, 규칙위반 등과 같은 비행 행동을 내·외적으로 습득하고 내면화 한다는 것이라고 하였으며, 스포츠는 순기능 또는 역기능을 하며, 비행과 밀접한 관련성이 있음을 알 수 있다(이송우,2007).

김국희(2009)는 수련활동을 통한 청소년의 건전한 여가활동은 비행, 폭력, 범죄 등의 부정적 측면을 예방할 수 있다고 보고 있다. 최병수(2004)는 청소년의 비행이나 학교폭력을 사전에 예방하기 위하여 수련 기회를 확대하여야 한다고 보았다.

남상임(2008)은 학교폭력의 가장 효과적인 해결 방안으로 학교와 가정에서의 정서교육을 강화하는 것이 최선책이라 하였고, 청소년 비행을 예방하기 위해서 직접적인 폭력예방 교육과 함께 청소년들의 바람직한 품성계발을 위한 수련활동의 참여가 필요(오경숙, 2013)하다. 고 하였다.

이번 연구에서 살펴보고자 한 것은 학대 방임의 양육방식을 택한 부모들은 자녀들에게 경험시키고 싶은 청소년체험 활동이 있는가와 있으면 얼마나 많이 참여시키는가, 그리고 부모의 학대 방임으로 인한 자녀들의 비행은 어떤 관련이 있는가 이다

Ⅲ. 연구방법

1. 조사대상자의 일반적 특성

본 연구의 연구 대상은 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute: NYPI)의 한국 아동·청소년 패널데이터 중 한국 아동·청소년 패널조사 3차년도(2013) 중 3 학생 데이터를 사용하였다. 한국 아동·청소년 패널조사 3차년도(2013) 중 3 학생이 응답한 총 2,351명 중 유효한 인원은 2,259명(남: 1,140명/50.5%, 여: 1,119명/49.5%)이었다.

2. 측정도구

본 연구의 분석을 위해서 사용한 도구는 한국 아동·청소년 패널조사 3차년도(2013)자료에서 제시된 질문지 중 부모의 학대 방임과 관련된 8개 문항(문 25)과 비행과 관련된 14개 문항(문 24), 그리고 청소년체험활동과 관련된 9개 문항(문 11)을 사용하였다. 청소년 체험활동 중 참여여부를 묻는 문항은 '있다, 없다'로 되어 있어 이름변경하고 기존값과 새로운 값을 명명하였다. 청소년 체험활동 중 시간과 비행횟수는 임의 영점과 임의단위를 지닌 등간척도를 사용하였다. 비행횟수는 1년동안의 횟수만을 계산하였다(문24 ①의 하루회수, ②의 한달평균회수 제외). 4점 Likert 척도로 구성된 부모의 학대 방임 8개 문항과 청소년체험활동 중 만족도의 9개 문항은, '매우 그렇다'에 1점, '전혀 만족하지 않는다'에 4점을 부여한 원자료대로 점수 계산하였다. 비행 유무는 비행횟수에 비해 중요도의 의미가 없다고 판단되어 분석에서 제외하였다.

3. 분석방법

본 연구에서는 연구대상을 보기 위한 빈도분석을 하였으며, 각 측정 변인들의 평균, 표준편차, 정규성 검증을 위해서는 기술통계를 실시하였고, 성별에 따른 차이검증을 위해 t-test를 실시하였다. 부모의 학대 방임이 청소년체험활동에 미치는 영향과 비행에 미치는 영향, 청소년체험활동이 비행이 미치는 영향을 알아보기 위해서는 선형회귀분석을 실시하였다. 통계프로그램은 SPSS WIN 18.0 한글판을 사용하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 주요변수의 기술통계

주요변수의 기술통계는 〈표 1〉과 같다. 정규성의 여부를 결정하는 왜도의 통계량이 2이하이고, 첨도의 통계량이 7이하이므로 정규성이 성립하는 것으로 판단된다. 체험활동 만족도는 3.283 점으로 낮게 나타났고, 부모의 학대는 3.1604점으로 학대가 거의 없는 것으로 나타났으며, 부모의 방임은 1.8443점으로 자녀 양육에 있어 방임은 이루어지는 것으로 나타났다. 청소년 체험활동 참여정도는 9개 활동유형 중 2개 이상 참여한 것으로 나타났고, 참여시간은 평균 3.277시간으로 아주 적게 나타났다. 비행횟수는 평균 2.3818건으로 나타났다.

표 1 ▸ 부모의 학대 방임, 청소년체험활동, 비행횟수 기술통계량

구분	N	평균	표준편차	왜도		첨도	
	통계량	통계량	통계량	통계량	표준오차	통계량	표준오차
방임	2259	1.8443	.55680	.271	.052	.397	.103
학대	2259	3.1604	.71809	-.955	.052	.494	.103
체험만족도	1554	3.2838	1.69691	.515	.062	-.854	.124
체험활동시간	1567	3.2770	2.45467	1.153	.062	.263	.124
체험활동유무	1603	2.1585	1.54535	1.851	.061	3.826	.122
비행횟수	330	2.3818	1.08301	.177	.134	-1.243	.268
유효수 (목록별)	239						

2. 성별에 따른 차이 검증

성별에 따른 학대 방임과 청소년체험활동, 비행의 차이를 분석한 결과, 학대 (p=.00〈.05)와 비행(p=.002〈.05)은 성별에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 학대에 있어서는 남학생이 3.0575로 여학생 3.2652보다 낮은 것으로 나타나 남학생이 여학생보다 학대는 덜 받는 것으로 나타났고, 비행에 있어서는 남학생이 2.50으로 여학생 2.1176보다 높게 나타나 남학생이 여학생보다 비행을 더 저지르는 것으로 나타났다. 그리고 방임과 청소년체험 활동은 성별에 따른 유의한 차이가 없는 것 것으로 나타났다(방임과 청소년체험활동의 p값〉.05).

표 2 성별에 따른 차이

구분	성별	N	평균	표준편차	t	p
방임	남자	1140	1.8553	.56734	.945	.345
	여자	1119	1.8331	.54588		
학대	남자	1140	3.0575	.73555	-6.951	.000
	여자	1119	3.2652	.68444		
체험만족도	남자	754	3.2599	1.68386	-.537	.591
	여자	800	3.3063	1.70986		
체험활동시간	남자	756	3.3003	2.43942	.363	.717
	여자	811	3.2552	2.47011		
체험활동유무	남자	776	2.1057	1.50754	-1.325	.185
	여자	827	2.2080	1.57931		
비행횟수	남자	228	2.5000	2.09263	3.082	.002
	여자	102	2.1176	1.01761		

3. 학대 방임이 체험활동유무에 미치는 영향

부모의 학대 방임이 청소년체험활동을 참여 여부에 미치는 영향을 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 방임(p=.003<.05)은 체험활동 참여에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 그러나 부모의 방임이 심할수록 체험활동의 참여는 낮은 것으로 나타났다(β=-.075). 부모의 방임이 청소년체험 활동 참여를 설명할 수 있는 설명력은 .05%로 낮게 나타났다. 부모의 학대(p=.705>.05)로 청소년이 참여하는 체험활동에 유의한 영향을 주지 않은 것으로 나타났다.

표 3 학대 방임이 체험활동 참여에 미치는 영향

		B	SE	β	t	p	F	p	수정된 R제곱값
1	(상수)	2.481	.242		10.267	.000	4.783	.008[a]	.005
	방임	-.216	.073	-.075	-2.962	.003			
	학대	.021	.056	.010	.379	.705			

4. 학대 방임이 체험활동시간에 미치는 영향

부모의 학대 방임이 참여시키는 청소년 체험활동의 유형과 횟수에 미치는 영향을 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 방임(p=.041〈.05)은 체험활동의 유형과 횟수에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 그러나 부모의 방임이 심할수록 체험활동의 유형과 횟수는 낮은 것으로 나타났다(β=-.052). 부모의 방임이 청소년이 참여하는 체험활동의 유형과 횟수를 설명할 수 있는 설명력은 .02%로 낮게 나타났다. 부모의 학대(p=.780〉.05)로 체험활동시간에 유의한 영향을 주지 않은 것으로 나타났다.

표 4 학대 방임이 체험활동시간에 미치는 영향

	B	SE	β	t	p	F	p	수정된 R제곱값
(상수)	3.632	.391		9.291	.000			
방임	-.242	.118	-.052	-2.048	.041	2.295	.101[a]	.002
학대	.025	.090	.007	.280	.780			

5. 학대 방임이 체험활동만족도에 미치는 영향

부모의 학대 방임이 청소년 체험활동만족도에 미치는 영향을 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 방임(p=.238〉.05)과 학대(p=.977〉.05) 모두 체험활동 만족도에 유의한 영향을 주지 않은 것으로 나타났다.

표 5 학대 방임이 체험활동 만족도에 미치는 영향

	B	SE	β	t	p	F	p	수정된 R 제곱
(상수)	3.453	.274		12.608	.000			
방임	-.097	.082	-.030	-1.180	.238	.725	.485[a]	.000
학대	.002	.063	.001	.028	.977			

6. 학대 방임이 비행에 미치는 영향

부모의 학대 방임이 청소년 비행에 미치는 영향을 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 방임(p=.918〉.05)과 학대(p=.452〉.05) 모두 비행에 유의한 영향을 주지 않은 것으로 나타났다.

표 6 학대 방임이 비행에 미치는 영향

	B	SE	β	t	p	F	p	수정된 R제곱
(상수)	2.540	.354		7.174	.000			
방임	.011	.111	.006	.104	.918	.320	.727[a]	-.004
학대	-.060	.079	-.043	-.753	.452			

7. 체험활동유무가 비행에 미치는 영향

청소년 체험활동 참여 유무가 비행에 미치는 영향을 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 청소년체험활동 유무(p=.674〉.05)가 청소년 비행에 유의한 영향을 주지 않은 것으로 나타났다.

표 7 체험활동 참여가 비행에 미치는 영향

	B	SE	β	t	p	F	p	수정된 R제곱
(상수)	2.350	.122		19.288	.000			
체험활동유무	.019	.045	.027	.421	.674	.177	.674[a]	-.003

8. 체험활동시간이 비행에 미치는 영향

청소년 체험활동 참여 시간이 비행에 미치는 영향을 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 청소년체험활동 시간(p=.443〉.05)은 청소년 비행에 유의한 영향을 주지 않은 것으로 나타났다.

표 8 체험활동 참여시간이 비행에 미치는 영향

	B	SE	β	t	p	F	p	수정된 R제곱
(상수)	2.303	.119		19.401	.000			
체험활동시간	.023	.030	.050	.769	.443	.592	.443[a]	-.002

9. 체험활동만족도가 비행에 미치는 영향

청소년 체험활동 참여 만족도가 비행에 미치는 영향을 알아보기 위해 회귀분석을 실시한 결과, 청소년체험활동 만족도(p=.100〉.05)가 청소년 비행에 유의한 영향을 주지 않은 것으로 나타났다.

표 9 체험활동 만족도가 비행에 미치는 영향

	B	SE	β	t	p	F	p	수정된 R제곱
(상수)	2.173	.153		14.203	.000			
체험만족도	.067	.040	.106	1.653	.100	2.731	.100[a]	.007

Ⅴ. 결론 및 과제

본 연구의 목적은 학대 방임의 양육방식을 택한 부모들은 자녀들에게 경험시키고 싶은 청소년 체험 활동이 있는가와 있으면 얼마나 많이 참여시키는가, 그리고 부모의 학대 방임으로 인한 자녀들의 비행은 어떤 관련이 있는가. 또한 청소년 비행을 예방하기 위한 도구로서 청소년체험활동을 활용하여 청소년의 정서·행동 발달상의 문제를 발견하고 악화하는 것을 사전 예방하고자 연구주제를 택하게 되었다.

이에 따른 연구결과는 부모의 학대는 3.1604점으로 학대가 거의 없는 것으로 나타났으며, 부모의 방임은 1.8443점으로 자녀 양육에 있어 방임은 이루어지는 것으로 나타났다. 청소년 체험활동 참여정도는 9개 활동유형 중 2개 이상 참여한 것으로 나타났고, 참여시간은 평균 3.277시간으로 아주 적은 시간만을 투자하고 있고, 체험활동 만족도는 3.283 점으로 낮게 나타났다. 비행횟수는 평균 2.3818건으로 나타나 학생들의 품행은 정상임을 말해주고 있다. 부모의 학대 방임 중 학대에 있어서는 남학생이 3.0575로 여학생 3.2652보다 낮은 것으로 나타나 남학생이 여학생보다 학대는 덜 받는 것으로 나타났고, 비행에 있어서는 남학생이 2.50으로 여학생 2.1176보다 높게 나타나 남학생이 여학생보다 비행을 더 저지르는 것으로 나타났다. 성별에 따른 차이는 남학생보다 여학생이 부모로부터 관심을 덜 받거나 방치되는 것으로 나타났다. 부모들은 양육방식에 상관없이 청소년체험활동(참여건수 평균 2회정도)에 큰 관심이 없으며, 성별에 따른 유의한 차이가 없는 것으로 나타난 것을 볼 때 활동 참여에 성별 차별은 없는 것으로 보인다. 이는 학업성취 등 진로와 관련없는 청소년활동 참여에는 소극적인 것임을 의미하는 것으로 보인다. 그리고 청소년체험활동의 참여 여부나 참여시간, 만족도는 비행과는 유의미하지 않은 결과가 나와 청소년들 자신도 체험활동에 큰 관심이 없는 것으로 보인다.

이번 한국청소년정책연구원에서 제공하는 아동·청소년패널 데이터는 특정지역에서 수집된 자료가 아닌 전국 표본조사를 바탕으로 조사된 자료를 활용한 연구 결과는 학생들이 자신의 삶에 큰 불편이 없거나 참을만큼의 불편, 부모- 자녀관계 등 부모의 양육방식(현재의 삶)을 수용하는 정상적인 가정 생활이 이루어지고 있음을 보이고 있다. 최근 언론에서 제기하고 있는 교육현장의 문제, 즉, 학교폭력 등 비정상적인 행동은 극히 일부 학생(가정)에게서 발생하는 사례임

에도 불구하고 대다수의 학생들이 비행 행동을 보이고 있다는 착각을 불러 일으키고 있음을 나타내고 있다. Kim과 Cicchetti(2010)은 6~12세 아동들을 대상으로 정서적 학대, 신체적 학대, 방임, 성적 학대를 구분하여 정서조절과 또래관계, 그리고 외현화 및 내재화 문제의 관계에 대해 종단 연구 결과, 신체적 학대와 성적학대, 방임이 정서인식과 표현, 공감 능력 같은 정서조절에 치명적인 부정적 영향을 미치는 것과 정서조절로서의 의도적 통제는 충동성과 부적 상관이 있다는 윤소연(2009)의 연구에 대해서 본연구에서는 확인할 수 없었다. 그리고 청소년체험활동과 관련하여서는 박금남(2003)이 연구한 참여한 여가활동의 유형과 일반적 특성이 청소년 비행에 미치는 영향에서, 놀이·오락 활동 참여가 많을수록 재산비행, 대인비행도 높게 나타난다는 결과와 청소년체험활동을 함에 있어서는 청소년들의 균형발전을 위한 조직적이고 체계적인 여가교육이 없고 여가 지도자에 의한 지도가 없으면 청소년체험활동은 청소년들이 탈선하는 데 더욱 쉽게 만들고 있다는 박금남(2003)의 의견을 확인할 수 없었다.

이번 연구의 한계로는 한국청소년정책연구원에서 실시하는 아동·청소년패널 조사에 응하는 참여자는 자녀의 성장 발전과 정책에 관심이 많고 바람직한 정책 변화 등을 바라는 아주 정상적인 성인 부모와 그의 자녀일 것이란 추측을 할 수 밖에 없는 연구 결과였다. 사람은 몸과 마음의 균형 성장이 중요한데 아직도 우리사회는 지식 공부만이 자녀의 미래를 보장한다는 인식이 많아 대인이나 자연 등 대상관계 훈련장인 청소년체험활동의 참여는 형식적이거나 매우 소극적인 것으로 나타났다. 성장하고 있는 청소년들은 발달단계에 따른 청소년체험활동을 통한 신체발달과 마음의 스트레스를 해소하여 긍정의 에너지로 전인적인 인격형성에 필요한 심신단련 활동에 몰입할 수 있는 능력이 내재되어 있음에 대한 확인이 중요하다. 왜냐하면 청소년활동의 체험은 청소년들이 성인이 되어 살아갈 때 겪게되는 다양한 삶의 적응력을 키워주며, 자아존중감을 높혀 행복한 가정과 사회생활을 할 수 능력(사랑, 감사, 배려, 공경, 존중 등)을 갖게 하기 때문이다. 그러나 본 연구에서는 청소년들에게 필요하고 효과가 있는 활동프로그램을 알아내지 못하는 아쉬움이 있다. 따라서 청소년들이 균형있고 더불어 사는 데 필요한 역량과 인성개발 등 교육적 효과가 있는 활동 프로그램, 즉 청소년들이 좋은 청소년활동프로그램을 쉽게 변별하여 파악하고 참여할 수 있는 청소년체험 프로그램개발은 물론 홍보를 적극적으로 하여 학부모의 긍정적인 동의에 의한 청소년 활동을 활성화할 수 있도록 해야 함이 청소년지도자들의 과제로 남는다. 끝.

참고문헌

강지영 (2002). 피학대 아동의 정신건강에 관한 연구: 가족 내외의 보호요인을 중심으로. 연세대학교 석사학위 청구논문

김국희(2009), 청소년수련활동 만족도에 관한 연구- 국립중앙청소년수련원을 중심으로, 한남대학교 대학원 석사학위논문.

김기남(2011). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 사회성발달간의 관계에 관한 연구. 동아대학교 사회복지대학원 석사학위논문.

김은태(2009). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 의사소통 유형 및 사회성 발달의 관계.석사학위논문. 서강대학교 대학원.

김정단(2004). 가정환경에 따른 아동의 사회성발달에 관한 연구.석사학위논문.고려대학교 인문정보대학원.

김태련, 조혜자외 14(2008), 발달심리학. 서울. 학지사.

김진화(2002), 청소년문제행동론. 서울. 학지사.

권호갑(2005). 청소년 비행에 대한 교사와 고등학생간의 인식 차이에 관한 연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문

박주영(2008), 피학대아동에 대한 법적보호, 고려대학교 대학원 법학과 박사학위논문.

선혜연외(2007). 부모의 양육태도에 따른 청소년의 직업가치 추구. 상담학연구.8(2) 549-562.

송미령(2005), 부모의 정서적 방임과 아동의 자아탄력성 및 학교적응과의 관계,
숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문

송화숙(2003). 비행청소년 교육을 위한 대중음악활동 도입에 관한 연구 : 소년원의 학생 및 교사들의 요구를 중심으로. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문

신혜영, 최혜림(2003). 부모로부터의 학대경험과 공격성 및 대인불안간의 관계- 초등학교 고학년 아동을 중심으로. 한국심리학회지,상담 및 임상, 15(2),295-307

오경숙(2013), 청소년수련활동의 학교폭력 예방 및 치유 효과에 관한 인식분석, 한국교원대학교 교원정책전문대학원 석사학위논문.

오성심・이종승(1982). 부모의 양육방식에 대한 아동의 지각과 정의적 특성의 관계. 한국행동과학연구소. 연구노트, 11(1), 1-15.

오영희(2007). 청소년의 부모-자녀 갈등경험과 심리적부적응과의 관계. 교육심리연구, 21(3), 645-664.

윤혜미(1997), 아동학대와 방임의 개념 및 사회적 개입에 대한 일반인과 전문가인식조사, 한국사회복지학 제 31호 pp393~422.

이영미(2005), 학대경험이 아동의 우울/불안, 공격성 및 사회적 위축에 미치는 영향, 부산대학교 대학원 석사학위논문

이송우(2007). 중·고등학생의 스포츠 참여와 비행. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문

장사경(2008), 아동학대의 경험이 청소년비행에 미치는 영향, 한영신학대학교 사회 복지대학원 석사학위논문.

장희순(2013), 아동의 신체적 학대 경험과 반응적 공격성과의 관계에서 의도적 통제와 사회정보처리의 매개효과, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

장휘숙(2008). 전생애발달심리학.서울. 박영사.

전화연(2006). 청소년의 가정환경변인이 학교생활적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.

정선영(2010). 아동이 지각한 부모의 양육태도에 관한 연구. 관동대학교 교육대학원. 석사학위논문.

정정애(2008). 부모양육태도, 학업적 자기효능감, 성취목표지향성이 자기조절학습에 미치는 영향. 관동대학교 대학원 박사학위논문.

조정문, 장상희(207), 가족사회학;현대사회에서 가족은 무엇인가, 서울, 아카넷.

최경숙(2005), 발달심리학-아동·청소년기. 서울. 교문사.

최병수(2004), 청소년 복지의 증진방안에 관한 연구, 한양대학교 대학원 석사학위논문

최상한(1996), 스포츠 참여와 청소년 비행에 관한 연구, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

최순자(2005). 부모의 양육태도와 유아의 사회 도덕성 관계 : 한국과 일본의 비교. 국민대학교 교육대학원 박사학위논문.

최진도(2005). 중학생이 지각한 사회적 지지 및 부모 양육태도가 학교적응에 미치는 영향. 건국대학교 석사학위논문.

한혜선(2008), 부모의 학대가 아동의 생활적응에 미치는 영향, 중앙대학교 행정대학원, 석사학위논문

홍미,심효진(2007), 아동학대 및 방임실태와 정책과제, 보건복지포럼 제128호, 한국 보건사회연구원 50쪽.

홍성매(2006). 중학생이 지각한 부모의 양육태도와 학교생활적응간의 관계 연구. 관동대학교교육대학원 석사학위 논문.

“부모의 학대 방임, 청소년체험활동이 학생비행에 미치는 영향” 에 대한 토론문

최순종*

상기 논문에서 다루고 있는 “부모의 학대 방임, 청소년체험활동과 학생비행과의 관계성에 대한 고찰은 이론적 또는 (청소년활동)정책적 측면에서 많은 시사점을 제공하는 중요한 주제라고 사료된다.

우선 이론적 시사점으로서, 청소년 비행에 영향을 주는 요인 중 부모의 자녀교육방법, 또는 양육방법이 가장 중요한 요소 중 하나라는 것은 아마도 주지의 사실일 것이다. 특히 부모로부터의 학대, 방임, 폭력의 경험 여부는 청소년 삶, 특히 문제적인 측면으로 발전될 수 있는 가능성에 영향을 주는 요인이라는 사실에 이견이 없을 것이다.(연구I) 이점에 대해서는 아마도 많은 연구에서 검증되고 또한 보편적인 이론적 타당성을 제공하고 있다고 볼 수 있다.

두 번째 (청소년)정책적 시사점으로서, 청소년체험활동이 과연 청소년비행을 예방하는 효과가 있는가, 아니면 (연구자의 연구의도에서 밝힌 것처럼) 최소한 체험활동이 청소년의 정서·행동 발달상의 문제를 발견하고 악화하는 것을 사전 예방하는 기제로서 작용하는가(연구II)에 대해서 검증할 수 있다면 이는 청소년활동의 정책적 중요성과 의미를 주장하는 가장 핵심적인 근거가 될 것이다.

1. 그러나 (유감스럽게도) 연구자는 청소년 체험활동의 목적과 부모의 개입방식(또는 부모의 양육방식)과는 상호관련성이 없다는 전제에서 출발하고 있다.

> “청소년 체험활동의 목적과 자녀의 적성을 고려한 체험활동보다는 부모가 필요하다고 판단된 활동을 하게 함으로서 활동의 즐거움을 느끼거나 효과성에는 별 관심이 없다. 청소년 체험활동이란 청소년의 균형 있는 성장을 위하여 필요한 활동으로 또래 청소년들이 모여 집단으로 활동하는 게 대부분이다.”
>
> 만약 이런 전제라면 연구의 핵심이라고 할 수 있는 “청소년체험활동이 청소년 비행과 상호관련이 있을까?”라는 질문에 대한 답을 이미 가지고 출발하게 된다.

2. 또한 연구의 이론적(동시에 방법론적으로도 역시) 측면에서 드는 의문은, 부모의 학대방임과 청소년체험활동과의 관계를 어떤 이론적 근거에서 설명할 수 있는가? 단지 연구자의 경험에서 도출된 유추인가 아니면 이론적 설명이 가능한가?

* 경기대학교 청소년학과 교수

"이번 연구에서 살펴보고자 한 것은 학대 방임의 양육방식을 택한 부모들은 자녀들에게 경험시키고 싶은 청소년체험 활동이 있는가와 있으면 얼마나 많이 참여시키는가, 그리고 부모의 학대 방임으로 인한 자녀들의 비행은 어떤 관련이 있는가 이다."

따라서 이미 연구결과를 예측해볼 수 있는 것은(실제적으로 연구결과에서도 나타난 것처럼), 방임 학대라는 자녀교육방법과 청소년활동의 관계성(참여여부, 회수, 만족도, 효과 등)을 이론적 설명력은 물론 통계적 검증도 어려울 것이다라는 사실이다.

3. 더 나아가 (여기서 제시된 연구의 결과만을 가지고 본다면) 청소년활동의 무용론까지 제기될 수 있는 위험성이 있다고 본다.

"청소년체험활동과 관련하여서는 박금남(2003)이 연구한 참여한 여가활동의 유형과 일반적 특성이 청소년 비행에 미치는 영향에서, 놀이·오락 활동 참여가 많을수록 재산비행, 대인비행도 높게 나타난다는 결과와 일치함을 보였다."

"청소년체험활동을 함에 있어서는 조직적이고 체계적인 여가교육이 없고 여가 지도자에 의한 지도가 없으면 청소년체험활동은 청소년들이 탈선하는 데 더욱 쉽게 만들고 있다는 설명(박금남, 2003)을 뒷받침하였다."

연구자가 제시한 바로는 (물론 청소년지도자의 중요성은 공감하지만) 청소년활동의 효과성이나 필요성을 단지"지도자의 중요성 하나로 귀결"시키는 것 같아 씁쓸함이 남는다.

청소년의 체험활동 참여, 사회 · 정서, 생애목표 간의 구조적 관계

이현주*·채유정**

국 문 초 록

본 연구의 목적은 청소년의 체험활동참여, 사회·정서, 생애목표 간의 구조적 관계를 확인하는 것이다. 이를 위하여 청소년정책 연구원의 한국아동・청소년패널 자료의 1~3차년도 데이터를 활용하였다. 중1년의 체험활동 참여, 중2년의 사회·정서(정서적 안정, 공동체 의식, 학교 적응), 중3년의 생애목표(가족, 성공, 성장, 사회기여)에 해당하는 데이터를 구조방정식모형으로 분석하였다. 연구결과, 첫째, 우리나라 청소년은 10명 중 9명 꼴로 2-3개의 체험활동에 약 20시간 참여하였다. 이 중 참여율이 가장 높은 체험활동은 봉사활동으로 과반수이상이 참여하였다. 둘째, 체험활동 참여는 사회·정서에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 특히 체험활동이 공동체 의식과 학교적응에 미치는 영향이 정서적 안정에 미치는 영향보다 큰 것으로 나타났다. 셋째, 사회·정서가 생애목표(가족, 성공, 자기성장, 사회기여)에 미치는 영향을 살펴보면, 정서적 안정은 성공목표를 제외한 모든 생애목표에, 공동체 의식은 가족과 성공목표를 제외한 자기성장과 사회기여목표에, 학교적응은 모든 생애목표 유형에 정적 영향을 미쳤다. 마지막으로, 네 개의 생애목표에 대한 체험활동 참여의 직접효과는 모두 유의하지 않았으나 간접효과는 모두 유의하였고, 성공목표를 제외한 가족, 자기성장, 사회기여 목표에 대한 체험활동 참여의 총효과 또한 유의하였다. 이와 같은 본 연구결과를 바탕으로 청소년의 생애목표의 정립과 진로개척 등을 위한 체험활동의 다양화 및 활성화 등을 위한 방안을 제안하였다.

주제어 : 체험활동, 사회·정서, 공동체 의식, 학교적, 생애목표

I. 서론

질풍노도의 시기라 불리는 청소년기는 아동이 신체적, 정신적, 또한 사회적 성인으로 발달해 가는 시기를 말하며, 이 시기를 지나는 학생들은 신체적으로 성인과 유사하나 정서 및 사회적으로는 미성숙한 상태에 머물러 정체성의 혼란을 겪기도 한다. 청소년기는 신체적, 인지적, 정서적, 사회적 발달이 급격하게 일어나며 이 시기의 성공적인 발달과업 수행은 이후의 성공적인 사회생활로 이어지는데 영향을 미칠 수 있으므로, 신체, 인지, 사회 및 정서 각 분야의 조화로운

* 명지대학교 교직과 교수
** 카이스트 과학영재교육연구원 선임연구원

발달을 통해 균형을 이루는 것은 발달 단계상 매우 중요하다고 볼 수 있다.

이와 같은 측면에서 청소년 활동은 청소년들이 균형있게 성장하는데 필수적인 역할을 한다. 청소년기본법 제3조 2호에 따르면, '청소년 활동'은 '청소년의 균형 있는 성장을 위하여 필요한 활동과 이러한 활동을 소재로 하는 수련활동, 교류활동, 문화활동 등 다양한 형태의 활동'이라 정의하며, '청소년 활동을 지원하고 청소년의 복지를 증진하며 사회여건과 환경을 청소년에게 유익하도록 개선하고 청소년을 보호하여 청소년에 대한 교육을 보완함으로써 청소년의 균형 있는 성장을 돕는 것'의 중요성을 강조하고 있다. 청소년 활동은 매우 다양한 활동을 포함하고 있다. 청소년활동진흥법 제 35조에 의해 2006년부터 시행된 청소년수련활동인증제도에서는 청소년 활동을 크게 9가지 영역, ① 건강/보건활동, ② 과학/정보활동, ③ 교류활동, ④ 모험/개척활동, ⑤ 문화/예술활동, ⑥ 봉사활동, ⑦ 직업체험활동, ⑧ 환경보존활동, ⑨ 자기(인성)계발활동으로 구분하였다. 구체적인 활동 예는 〈표 1〉에 제시되어 있다.

표 1 ▸ 체험활동 영역 및 예시

영역	영역별 활동 제시(예)
건강/보건활동	신체단련활동, 약물예방활동, 흡연·음주·약물·비만 예방활동, 안전·응급처치 활동, 성교육활동 등
과학/정보활동	모형 및 로봇활동, 인터넷활동, 우주천체활동, 정보캠프활동, 영상매체활동 등
교류활동	청소년국제교류활동, 남북청소년교류활동, 도·농간 청소년교류활동, 국제이해활동, 다문화이해활동, 세계문화 비교활동, 한민족 청소년캠프 등
모험/개척활동	답사등반활동, 야외활동, 해양활동, 오지탐사활동, 극기훈련 활동, 호연지기활동, 수상훈련활동, 한국의 산수탐사활동, 안전지킴이활동 등
문화/예술활동	지역문화, 세계문화, 대중문화, 역사연극 활동, 어울마당, 전통예술 활동 등
봉사활동	일손돕기 활동, 위문활동, 지도활동, 캠페인활동, 자선구호활동, 지역사회개발 및 참여 활동 등
직업체험활동	청소년모의창업, 경제캠프, 사회생활기술, 진로탐색 활동, 직업현장 체험 등
환경보존활동	생태활동, 환경탐사활동, 자연지도 만들기, 숲 체험, 환경음식 만들기, 환경살리기 활동, 환경·시설·보존활동 등
자기(인성)계발활동	표현능력개발 수련활동, 자기탐구활동, 자기존중감 향상 프로그램, 자기표현활동, 심성수련활동 등

자료: 여성가족부(2011)

이 시기의 청소년들은 다양한 활동을 통하여 봉사 및 협동, 환경과 타인에 대한 배려 활동을 경험할 수 있으며, 이를 통해 경쟁이 심화되는 사회 속에서 안정된 정서와 공동체적 인식을 발달시킬 수 있다. 선행연구에 따르면 청소년 활동은 청소년의 정서와 관계가 있는 것으로 나타나

고 있다. 청소년활동과 정서에 관한 선행연구들을 분석해보면, 청소년 참여활동이 공동체 의식 함양에 직·간접적으로 영향을 미치며(서주영, 2001; 강효민, 2003; 김미숙, 2005; 박가나, 2009; 박재숙; 2010), 자아존중감, 자아정체감, 효능감 및 정서적 안정(최무연, 2002; 김윤나, 박옥식, 2009; 이성은, 2009; 박재숙, 2010; Ussher, Owen, Cook & Whincup, 2007), 그리고 학교적응(문성호, 문호영, 2009; 장덕희, 이명옥, 양점도, 2011)과 긍정적인 관계를 보인다는 것을 알 수 있다.

청소년기의 체험활동의 중요성은 여러 문헌들이 제시하고 있으나, 정서, 사회적인 발달 및 삶의 목표설정 등과의 통합적인 구조적 관계를 살펴본 연구는 많지 않다. 따라서 본 연구에서는 청소년의 과외활동 참여 정도, 공동체 인식과 안정적 정서, 삶의 목표 정립 간의 구조적 인과관계를 탐색하고자 한다.

연구문제는 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫째, 청소년이 참여하는 체험활동의 유형과 빈도는 어떠한가?

둘째, 청소년의 체험활동 참여가 사회·정서(정서적 안정, 공동체 의식, 학교적응)에 어떠한 영향을 미치는가?

셋째, 사회·정서가 생애목표(가족, 성공, 자기성장, 사회기여)에 어떠한 영향을 미치는가?

넷째, 청소년의 체험활동 참여가 생애목표에 미치는 직·간접 영향은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구모형

상기에서 살펴 본 선행연구들을 근거로 본 연구는 변인간의 구조적 관계를 가정하였다. 즉, 체험활동 참여는 사회·정서(공동체 의식, 정서적 안정, 학교 적응)에 영향을 주고 또한 체험활동 참여와 사회·정서는 삶의 목표(가족, 성공, 성장, 사회기여)정립에 영향을 주는 연구모형을 설정하였다([그림 1] 참조).

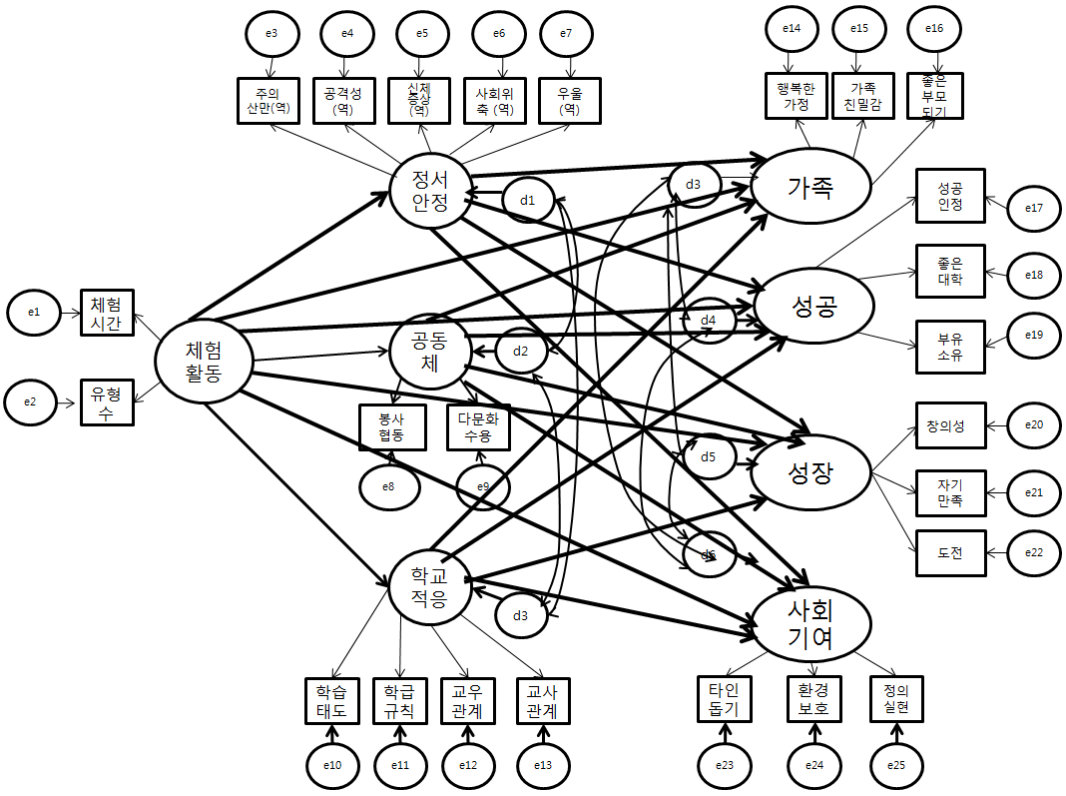


그림 1. 연구모형

2. 연구자료

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 2010년부터 2012년까지 2351명의 중학교 1학년을 대상으로 매년 수집한 한국아동·청소년패널조사(NYPI Panel Survey) 를 활용하였다. 2012년 최종 표본 유지율은 96.1%(2,259명)이었다. 이 중 불성실 응답을 제외한 2,220명의 데이터를 사용하였다. 학생들의 성별 비율은 남학생 50.5%(1,122명), 여학생 49.5%(1,098명) 이었다.

3. 측정도구

한국아동·청소년패널 자료의 중학교 1학년 자료에서 체험 활동 참여, 중학교 2학년 자료에서 사회·정서(정서적 안정, 공동체 의식, 학교 적응), 중학교 3학년 자료에서 생애목표(가족, 성공, 성장, 사회기여)정립의 각 변인에 해당하는 문항을 추출하여 사용하였다. 체험활동 참여는 최근 1년 동안 참여한 체험활동 유형(건강·보건, 과학 정보, 교류, 모험 개척, 문화·예술, 봉사, 직업 체험, 환경 보존, 자기·인성 개발)의 개수와 체험활동에 참여한 총 시간으로 구성하였다. 정서적 안정은 주의산만, 공격성, 신체증상, 사회적 위축, 우울에 대한 척도를 활용하였고, 공동체 의식

은 사회봉사 및 협동과 다문화 수용에 대한 문항을 사용하였다. 학교적응은 학습태도, 규칙준수, 교우간계, 교사관계에 해당하는 문항으로 구성하였다. 가족목표는 행복한 가정, 가족친밀감, 부모가 되는 것, 성공목표는 성공 및 인정과 좋은 대학 진학, 성장목표는 창의성, 자기만족, 도전, 사회기여목표는 타인돕기, 환경보호, 정의실현에 관련한 문항으로 구성하였다. 체험활동 참여를 제외한 모든 문항은 4점 Likert-type 척도(① '매우 그렇다'에서 ④ '매우 그렇지 않다')로 구성되어 있다. 따라서 본 연구는 체험활동 참여와 정서적 안정 관련 문항과 학교적응 중 부정문 기술로 된 일부 문항을 제외한 모든 문항을 역코딩하여 사용하였다. 각 구인을 주성분 분석을 실시하여 단일 구인으로 추출된 문항을 사용하였다. 각 변인에 해당하는 문항 수, 문항 예시 및 신뢰도는 〈표 2〉와 같다.

4.분석방법

본 연구에서는 체험 활동 참여, 사회정서, 삶의 목표 정립 간의 구조적 관계 확인하기 위하여 구조방정식 모형을 사용하였고 모수추정에는 최대우도법 (Maximum likelihood)을 사용하였다. 또한 각 변인들 간의 설명력 (직접효과, 간접효과, 총효과)을 검증하였다.

III. 연구결과

1. 기술통계 및 상관계수

본 연구에서 설정한 이론적 모형의 구조적 관계를 검증하기 위하여 투입된 모든 변인들의 평균값, 표준편차, 변인들 간의 상관관계는 〈표 3〉과 같다.

각 변인 간 상관관계 중 일부를 제외하고 거의 모든 변인 간에는 유의한 정적 상관을 가지고 있는 것으로 나타났다. 특히, 사회·정서에 해당하는 변인(정서안정, 공동체 의식, 학교 적응)과 생애목표를 구성하는 변인 중 가족, 성장, 사회기여 목표 간의 상관이 상대적으로 높은 것으로 나타났다. (r=.070 ~ .228)

표 2 측정도구 개요

		문항수	문항번호	문항예시	신뢰도
체험활동참여 :1차년 (중1)	체험활동 참여				
	참여유형수	9	ACT1A01w1~ACT1A09w1	9가지 활동 참여 여부	-
	참여시간	9	ACT1B01w1~ACT1B09w1	9가지 활동 참여 시간	-
사회·정서 :2차년 (중2)	정서안정				
	주의산만	7	PSY1A01w2~PSY1A07w2	공부할 때 차분하게 앉아있기 힘들다.	.789
	공격성	6	PSY1B01w2~PSY1B06w2	별 것 아닌 일로 싸우곤 한다.	.808
	신체증상	8	PSY1C01w2~PSY1C08w2	공부를 하면 배가 아플 때가 있다.	.862
	사회위축	5	PSY1D01w2~PSY1D05w2	사람들 앞에 나서기를 싫어한다.	.849
	우울증	10	PSY1E01w2~PSY1E05w2	모든 일에 관심과 흥미가 없다.	.904
	공동체 의식				
	봉사·협동	4	COM2A01w2~COM2A04w2	가난한 나라 위해 기부할 수 있다.	.772
	다문화 수용	5	COM3A01w2~COM3A05w2	문화 다른 친구를 수용할 수 있다.	.843
	학교적응				
	학습태도	5	EDU2A01w2~EDU2A05w2	학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다	.702
	학교규칙	5	EDU2B01w2~EDU2B05w2	차례를 잘 지킨다	.788
	교우관계	5	EDU2C01w2~EDU2C05w2	우리 반 아이들과 잘 어울린다	.536
	교사관계	5	EDU2D01w2~EDU2D05w2	선생님을 만나면 반갑게 인사한다	.836
생애 목표 :3차년 (중3)	가족목표 행복한 가정 가족친밀감 좋은 부모 되기	3	PSY3A10w3, PSY3A12w3, PSY3A14w3	행복한 가정 생활, 친밀한 가족관계, 좋은 부모가 되는 것이 중요하다	.807
	성공목표 성공·인정 좋은 대학 진학 부유소유	3	PSY3A02w3, PSY3A06w3, PSY3A15w3	성공해서 인정받는 것, 좋은 대학 가는 것, 부유를 소유하는 것이 중요하다.	.480
	성장목표 창의성 자기만족 도전	3	PSY3A01w3, PSY3A04w3, PSY3A07w3	창조적 생각과 행동, 자신을 즐기기, 도전과 모험이 중요하다.	.616
	사회기여목표 타인돕기 환경보호 정의실현	3	PSY3A05w3, PSY3A09w3, PSY3A13w3	타인 돕기, 환경보존, 사회 불평등 교정이 중요하다.	.693

표 3 변인간 상관계수

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
체험활동 참여	1. 참여시간																									
	2.. 참여활동유형수	.553***																								
사회·정서	정서안정																									
	3. 주의산만(역)	.034	.026																							
	4. 공격성(역)	-.006	.006	.551**																						
	5. 신체증상(역)	.030	.017	.401**	.564**																					
	6. 사회위축(역)	.060**	.092**	.259**	.296**	.439																				
	7. 우울(역)	.033	.051*	.342**	.469**	.602**	.532**																			
	공동체 의식																									
	8. 봉사·협동	.083**	.106**	.145**	.087**	.006	.072**	.073**																		
	9. 다문화수용	.061**	.088**	.065**	.078**	-.007	.062**	.042*	.475**																	
	학교적응																									
	10. 학급규칙	.050*	.054*	.286**	.229**	.109**	.041	.103**	.352**	.260**																	
	11. 학습활동	.120**	.147**	.360**	.232**	.194**	.169**	.248**	.338**	.218**	.502**															
	12. 교우관계	.057**	.090**	.194**	.257**	.189**	.217**	.270**	.319**	.259**	.387**	.423**														
	13. 교사관계	.055**	.097**	.143**	.123**	.085**	.140**	.130**	.357**	.276**	.461**	.437**	.370**													
	가족목표																									
	14. 행복 가정	.039	.077**	.079**	.070**	.078**	.055**	.082**	.088**	.157**	.137**	.175**	.182**	.144**												
	15. 가족친밀관계	.004	.037	.081**	.080**	.101**	.079**	.116**	.117**	.147**	..103**	.165**	.187**	.136**	.545**											
	16. 좋은 부모	.016	.046*	.070**	.077**	.090**	.065**	.088**	.065**	.125**	.085**	.135**	.164**	.077**	.595**	.608**										
	성공목표																									
	17. 성공인정	.009	.024	-.021	-.026	.014	.041	.044*	.039	.092**	.067**	.087**	.138**	.096**	.411**	.347**	.306**									
	18. 좋은 대학	.016	.034	.026	.017	.070**	.055**	.055**	.027	.029	.055**	.101**	.087**	.053*	.223**	.273**	.284**	.320**								
	19. 부유소유	-.012	.016	.016	-.087**	-.047*	-.016	-.028	-.088**	-.073**	-.045*	-.038	-.089**	-.021	-.013	-.021	-.051*	.200**	.203**							
생애목표	자기성장목표																									
	20. 창의성	.067**	.083**	.083**	.069**	.055*	.107**	.107**	.182**	.211**	.149**	.200**	.164**	.157**	.274**	.232**	.241**	.241**	.154**	.092**						
	21. 자기만족	.036	.051*	.051*	.053*	.081**	.054*	.078**	.100**	.170**	.113**	.168**	.156**	.081**	.440**	.334**	.356**	.277**	.178**	.069**	.366**					
	22. 도전	.023	.058**	.058**	.022	.077**	.104**	.110**	.130**	.154**	.124**	.123**	.142**	.143**	.381**	.331**	.321**	.397**	.155**	.035	.386**	.292**				
	사회기여목표																									
	23. 타인돕기	.051*	.070**	.075***	.095**	.070**	.090**	.110**	.228**	.220**	.163**	.193**	.199**	.181**	.349**	.029	.362**	.421**	.331**	.316**	.331**	.237**	.163**			
	24. 환경보호	.032	.065**	.063**	.097**	.090**	.049*	.107**	.153**	.145**	.170**	.178**	.172**	.168**	.520**	-.011	.298**	.288**	.454**	.406**	.434**	.346**	.194**	.476**		
	25. 정의실현	.032	.080**	.074**	.056**	.071**	.079**	.071**	.132**	.163**	.126**	.128**	.136**	.119**	.415**	-.001	.268**	.297**	.379**	.528**	.549**	.318**	.236**	.366**	.446**	
	N	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220	2220
	M	19203	2.405	2.611	2.871	2.982	2.760	3.070	2.715	2.883	2.792	2.732	3.016	2.801	3.440	3.460	3.500	3.160	3.040	2.360	3.110	3.340	3.120	3.130	3.190	3.300
	SD	19642	1.783	.528	.570	.628	.706	.616	.706	.6228	.560	.5222	.414	.660	.596	.600	.614	.681	.838	.830	.683	.624	.660	.642	.628	.638	

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

2. 청소년의 체험활동 참여 현황 (연구문제 1)

전체 86.90% 청소년이 중학교 1학년 동안 9개 유형 중 한 개 이상의 체험활동에 참여하였다. 평균 2.41개 유형에 평균 19.20 시간을 참여하였으며, 참여율은 봉사활동(60.9%)이 가장 높았고, 그 다음으로, 모험/개척활동(36.3%), 직업체험활동(32.0%), 건강/보건활동(31.9%), 문화/예술활동(21.7%), 자기/인성개발(21.7%), 과학/정보활동(15.8%), 환경보존활동(11.4%), 교류활동(9.0%) 순으로 나타났다.

3. 변인 간 구조적 관계

연구모형의 적합도는 $\chi2(247)= 2122.894$ $p < .001$, RMSEA는 .059로 양호하였고(MacCallum, Browne & Sugawara, 1996), NFI는 .875, TLI는 .864로 수용 가능한 적합도를 나타내었다(Browne & Cudeck, 1993; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). 구조모형방정식 분석 결과, 연구모형의 경로계수 추정치는 〈표 4〉과 같다.

1) 체험활동 참여가 사회·정서에 미치는 영향 (연구문제 2)

중학교 1학년 때의 체험활동 참여가 중학교 2학년 때의 사회·정서, 즉, 정서적 안정, 공동체 의식, 학교적응에 모두 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 체험활동이 사회·정서의 각 세부 구인에 미치는 영향의 크기를 비교하였을 때, 체험활동의 정서적 안정에 대한 영향(체험활동→정서적 안정)보다 체험활동의 공동체 의식(체험활동→공동체 의식)에 미치는 영향($t=3.30$, $p<.001$)과 체험활동의 학교적응(체험활동→학교적응)에 미치는 영향($t=4.31$, $p<.001$)이 큰 것으로 나타났다. 그러나 체험활동의 공동체 의식(체험활동→공동체 의식)에 미치는 영향과 체험활동의 학교적응(체험활동→학교적응)에 미치는 영향 간에는 유의한 차이가 발견되지 않았다. ($t=.37$, $p>.10$)

표 4 변인 간 경로계수

경로			경로계수			
			B	β	SE	t
체험활동	→	정서안정	.001	.055	.001	2.107*
체험활동	→	공동체	.005	.159	.001	5.337***
체험활동	→	학교적응	.005	.171	.001	6.124***
체험활동	→	가족	.001	.027	.001	1.023
체험활동	→	성취	.001	.013	.001	.416
체험활동	→	성장	.002	.050	.001	1.677
체험활동	→	사회기여	.002	.048	.001	1.726
정서안정	→	가족	.093	.062	.046	2.017*
정서안정	→	성취	-.106	-.061	.061	-1.725
정서안정	→	성장	.100	.079	.044	2.292*
정서안정	→	사회기여	.104	.073	.046	2.261*
공동체	→	가족	.041	.034	.055	.749
공동체	→	성취	-.102	-.074	.072	-1.415
공동체	→	성장	.207	.207	.052	3.969***
공동체	→	사회기여	.231	.204	.055	4.188***
학교적응	→	가족	.274	.224	.060	4.573***
학교적응	→	성취	.352	.251	.079	4.434***
학교적응	→	성장	.193	.189	.057	3.404***
학교적응	→	사회기여	.225	.195	.060	3.756***
d1	↔	d2	.012	.104	.003	3.585***
d1	↔	d3	.043	.390	.004	12.143***
d2	↔	d3	.087	.639	.006	14.647***
d4	↔	d5	.132	.590	.008	16.679***
d4	↔	d6	.105	.696	.007	16.000***
d4	↔	d7	.147	.860	.007	20.299***
d5	↔	d6	.122	.688	.008	15.121***
d5	↔	d7	.121	.602	.008	15.449***
d6	↔	d7	.118	.867	.007	16.611***
체험활동	→	참여시간	1.000	.628		
체험활동	→	참여유형 수	.127	.881	.021	6.103***
정서안정	→	주의산만(역)	1.000	.569		
정서안정	→	공격성(역)	1.337	.705	.057	23.596***
정서안정	→	신체증상(역)	1.630	.780	.066	24.820***
정서안정	→	사회위축(역)	1.316	.560	.065	20.346***
정서안정	→	우울(역)	1.517	.741	.063	24.242***
공동체 의식	→	다문화수용	1.000	.607		
공동체 의식	→	봉사,협동	1.237	.783	.067	18.581***
가족	→	행복한 가정	1.000	.763		
가족	→	가족친밀감	.983	.746	.030	33.120***
가족	→	좋은 부모 되기	1.057	.783	.031	34.591***
성공	→	성공·인정	1.000	.766		
성공	→	좋은 대학 진학	.722	.449	.050	14.403***
성공	→	부유소유	.360	.226	.043	8.454***
성장	→	창의성	1.000	.554		
성장	→	자기만족	.924	.560	.048	19.093***
성장	→	도전	1.124	.644	.054	20.776***
사회기여	→	정의실현	1.000	.671		
사회기여	→	환경보호	1.019	.694	.037	27.480***
사회기여	→	타인돕기	.900	.600	.037	24.319***

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

2) 사회·정서가 생애목표에 미치는 영향 (연구문제 3)

사회·정서(정서적 안정, 공동체 의식, 학교적응)가 생애목표(가족, 성공, 자기성장, 사회기여)에 미치는 영향을 살펴보면, 정서적 안정은 성공목표를 제외한 모든 생애목표에 유의한 정적 영향을 미쳤다. 공동체 의식은 가족과 성공목표를 제외한 자기성장과 사회기여목표에 정적 영향을 나타낸 반면, 학교적응은 모든 생애목표 유형에 정적 영향을 미쳤다.

각 생애목표에 대한 사회·정서의 영향 크기를 비교하면, 가족목표에는 정서안정과 학교적응만이 영향을 미쳤고 그 영향 크기에는 유의한 차이가 없었다(t=1.941, p〉.05). 성공목표에는 학교적응만이 유의한 영향을 미쳤다. 자기성장목표에 대해서 사회·정서의 모든 구인이 유의한 영향을 나타내었으며, 공동체 의식의 영향이 정서안정의 영향보다 컸고(t=1.968, p〈.05), 공동체 의식의 영향과 학교적응의 영향 간(t=.143, p〉.05), 정서안정과 학교적응의 영향 간(t=1.059, p〉.05)에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 마지막으로, 사회기여목표에 대해서도 사회·정서의 모든 구인이 유의한 영향을 미쳤고, 공동체 의식의 영향이 정서안정의 영향보다 컸고(t=2.192, p〈.05), 공동체 의식의 영향과 학교적응의 영향 간(t=.055, p〉.05), 정서안정과 학교적응의 영향 간(t=1.300, p〉.05)에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

3) 체험활동 참여가 생애목표에 미치는 직·간접영향 (연구문제 4)

체험활동 참여가 생애목표에 미치는 영향을 직·간접효과 및 총 효과 분석과 검증을 위하여 부트스랩핑(bootstraooing)방법을 사용하였다(〈표 5〉 참조). 원 자료(N =2220)에서 무선 표집으로 생성된 10,000개의 자료 표본이 모수 추정에 사용되었으며, 신뢰구간은 95%이었다. 체험활동 참여가 네 개의 생애목표에 미치는 직접효과는 모두 유의하지 않았으나 간접효과는 모두 유의하였다. 또한, 성공목표를 제외한 가족, 자기성장, 사회기여 목표에 대한 체험활동 참여의 총 효과는 유의하였다.

표 5 ▸ 각 경로의 총 효과 분석

경로	총효과		직접효과		간접효과	
	β (B)	SE	β (B)	SE	β (B)	SE
체험활동→ 가족목표	.074(.003)**	.027(.001)	.027(.001)	.027(.001)	.047(.002)***	.009(.000)
체험활동→ 성공목표	.040(.002)	.030(.001)	.013(.001)	.031(.001)	.028(.001)***	.008(.000)
체험활동→ 자기성장목표	.119(.004)***	.030(.001)	.050(.002)	.030(.001)	.070(.002)***	.013(.000)
체험활동→ 사회기여목표	.118(.004)***	.028(.001)	.048(.002)	.028(.001)	.070(.002)***	.012(.000)

*p<.05, **p<.01, ***p <.001. (양측검정)

IV. 결론 및 논의

한국아동·청소년패널조사의 자료를 분석한 결과, 우리나라 초기 청소년기 학생들은 중학교 1학년 1년 동안 10명 중 9명의 비율로 한 개 이상의 체험활동에 참여하는 것으로 나타났다. 평균 2-3개의 활동에 참여하며 평균 약 20시간정도 체험활동에 시간을 할애하고 있었다. 이 학생들 중 절반 이상의 학생들(약 61%)이 봉사활동에 참여하고 있었으며, 약 1/3의 학생들은 모험/개척활동, 직업체험활동 및 건강/보건활동에 참여한다고 답하였다. 많은 수의 학생들이 봉사활동과 함께 다양한 비교과 체험활동을 함으로써 균형 있는 성장이 가능한 환경에 있으나, 참여 시간은 약 2-3주에 1시간 비율로 나타나, 양적으로 볼 때 많은 시간을 집중하고 있지 않은 것으로 볼 수 있다. 체험활동의 절대적 시간이 학생 성장에 정적으로 긍정적 영향을 준다고 할 수는 없으나, 구체적으로 체험활동이 이루어지는 실태를 알기 위해서는 학생들이 주로 언제, 얼마나 집중적으로, 어떠한 방식으로 활동에 참여하는가에 대한 추가적인 분석이 필요할 것으로 보인다.

중학교 1학년 때의 청소년의 체험활동 참여가 중학교 2학년 사회·정서(정서적 안정, 공동체 의식, 학교적응)에 모두 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구체적으로 체험활동의 공동체 의식에 미치는 영향과 학교적응에 미치는 영향이 정서적 안정에 대한 영향보다 더 큰 것으로 나타났다. 그리고 사회·정서가 생애 목표에 미치는 영향을 분석했을 때, 정서적 안정은 성공목표를 제외한 모든 생애 목표에 정적인 영향을 미쳤고, 공동체의식은 자기성장과 사회기여 목표에, 학교적응은 모든 생애 목표 유형에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 체험활동 참여가 생애목표에 미치는 직간접적 영향을 분석한 결과, 체험활동 참여가 네 개의 생애목표(가족, 성공, 자기성장, 사회기여)에 직접적인 효과를 미치지는 않으나 간접효과는 유의한 것으로 나타났다. 이를 종합해보면 청소년의 체험활동 참여가 학생들의 사회정서 발달에 긍정적인 영향을 미치며, 사회·정서는 삶의 목표에 또한 정적인 영향을 미치므로 이 시기의 체험활동 참여는 청소년들의 전인적 발달을 위해 중요하다고 볼 수 있을 것이다. 즉, 체험 활동들로 인해 행복한 가정생활, 가족관계에 대한 중요성을 알고 삶의 목표를 세우며, 자신을 즐기며 창조적인 생활과 행동을 하고 도전과 모험을 긍정적으로 인식하며, 나아가 본인이 속한 사회에 능력 및 재능을 기부하고자 하는 목표를 세우게 될 것이다. 이는 청소년 활동이 참여한 학생들이 일반 학생들에 비해 더 생산적이고 부지런하며, 정서적으로도 안정되며, 높은 활동성을 보인다는 지삼업(2006)의 연구와도 유사한 결과이다,

청소년들은 가족과 함께하는 것, 부모님과의 관계 등에서, 그리고 친구들과 함께하는 것과 다양한 취미활동 등의 여가활동을 통해 행복함을 느낀다는 점을 고려할 때 이와 같은 다양한 체험활동은 청소년의 행복감 및 삶의 만족수준을 높여주는데 영향을 끼칠 것이다. 그러나 많은 연구들이 자아존중, 공동체 의식, 학교 적응 등에 미치는 영향을 보았으나(박재숙, 2010; 고관우, 남진열, 2011) 청소년 활동과 생애목표와의 관계를 본 연구는 많지 않다. 따라서 청소년 체험활동의 각 영역 및 활동의 내용, 방식 등이 생애목표에 미치는 영향을 알아보고, 균형 잡힌 시민으

로 성장하는데 도움이 될 수 있는 다양한 청소년 활동을 제안할 수 있는 추후 연구가 필요할 것이다.

참고문헌

강효민. (2003). 고교생의 교내동아리 여가활동과 사회적 적응 및 학교공동체의식의 관계. **한국체육학회지, 42**(2), 223-236.

고관우, 남진열. (2011). 초기 청소년의 체험활동 참여 영역에 따른 공동체의식과 학교생활적응에 미치는 영향. **청소년복지연구, 13**(4), 231-250.

김미숙. (2005). **봉사활동이 공동체의식 함양에 미치는 효과**. 단국대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김윤나, 박옥식. (2009). 청소년활동의 효과에 관한 비교분석. **청소년복지연구, 11**(1), 79-99.

문성호, 문호영. (2009). 청소년활동 프로그램 공모사업 만족도 및 효과에 관한 연구. **미래청소년학회지, 6**(2), 85-111.

박가나. (2009). 청소년참여활동이 공동체의식에 미치는 효과. **청소년학연구, 16**(10), 273-306.

박재숙. (2010). 학교청소년의 수련활동과 자원봉사활동, 자아존중감, 공동체의식의 관계. **청소년학연구, 17**(4), 157-182.

서주영. (2001). **자원봉사활동이 청소년의 공동체의식에 미치는 영향에 관한 연구**. 경성대학교 대학원 석사학위 청구논문.

여성가족부(2011). 2011 청소년백서.

이성은. (2009). 청소년 자원봉사활동과 자아존중감의 관계에 관한 종단적 연구. **사회복지연구, 40**(2), 313-335.

장덕희, 이명옥, 양점도. (2011). 청소년의 자원봉사 경험이 학교적응에 미치는 영향: 포항지역 고등학생을 중심으로. **청소년학연구, 18**(9), 121-146.

지삼업. (2006). 고등학생의 해양스포츠활동과 사회성 발달에 관한 연구. **한국수산해양교육학회, 18**(3), 329-340.

최무연. (2002). **자원봉사활동의 수준과 자아존중감 및 성취동기에 미치는 효과**. 동국대학교 대학원 석사학위 청구논문.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136 - 162). Newbury Park, CA: Sage.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for determining model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53 - 60.

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological methods, 1*(2), 130-149.

Ussher, M. H., Owen, C. G., Cook, D. G., & Whincup, P. H. (2007). The relationship between physical activity, sedentary behaviour and psychological wellbeing among adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 42,* 851-856.

“청소년의 체험활동 참여, 사회 · 정서, 생애목표 간의 구조적 관계” 에 대한 토론문

청소년의 정체성 탐색으로서 체험활동: 정교한 효과성 평가를 위한 제언

김종백*

학교에서 “창의적 체험 활동”이 강조되고 교육정책 및 제도로서 정착되고 있는 시점에서 학생들의 체험활동에 대한 참여가 어떠한 심리적 변화를 유도하고 있는 지 검토하는 것은 유용한 일이라 생각한다. 청소년기 정체성(identity)의 성취는 이후 성인기 발달에 중요한 밑거름이 된다. 정체성 탐색으로서 청소년기 그들이 겪는 다양한 심리적 위기와 함께 이를 극복하기 위한 다양한 노력들은 자신의 심리적 안정과 탄력성을 도모하고 건강한 사회의 일원이 되도록 돕는다. 더 나아가서 정체성 형성의 중요한 부분인 미래에 대한 분명한 생애목표를 갖도록 돕는다.

여기서 청소년기 정체성 탐색에 다양한 방법과 개별적 수준의 노력이 있겠지만 국가적 차원에서 제공되는 이러한 체험활동은 제도와 문화로 표현되는 청소년을 둘러싸고 있는 외적 체계들(systems) 혹은 환경들로 이해될 수 있으며 궁극적으로 청소년의 심리적 변화를 유발할 수 있는 구조적 요인들 중 하나이다(Bronfenbrenner, 1979). 문제는 이것이 얼마나 효과적일 것인가 하는 사실이다. 그간 한국의 학교정책 및 제도는 학생들의 실질적 변화를 유도하는 정책의 내용 혹은 소프트웨어 보다는 정책이나 제도 그 자체 하드웨어에 초점을 두어 온 것이 사실이다.

그러한 의문에 근거하여 본 연구는 체험활동의 내용이 과연 청소년기 학생들의 사회·심리적 요인과 정체성에 어느 정도의 효과를 보여주고 있는 지 잠정적인 답을 제시하고자 하였다. 물론 본 연구가 몇 가지 점에서 한계를 안고 있다. 우선 연구에 사용된 자료의 한계이다. 우선 자료에서 해당 청소년의 체험활동의 양적 측면에 초점을 두어서 청소년들 개개인 경험의 질적 측면을 알 수 없었다는 점이다. 체험활동이 일상적인 활동이 아니라 보다 도전적이고 깊은 사고를 유발하는 활동이었는 지의 여부를 가려낼 수 있다면 보다 연구의 결과가 빛날 수 있었다고 생각한다. 둘째, 요인들을 측정하고 있는 문항의 타당성 문제이다. 과연 측정된 문항들이 연구자들이 연구하고자 하는 요인들을 타당하게 측정하고 있느냐 하는 이슈이다. 토론자로서 구체적인 문항의 내용을 전부 알 수 없고 타당도가 검증된 것인지에 대해서 알 수 없는 상황에서 이러한 추론을 할 수 밖에 없는 상황이다. 그리고 일부 검사의 신뢰도는 우려스러울 정도로 낮다. 교우관계나 특히 생애목표와 관련된 검사도구의 신뢰도 중 특히 성공목표의 신뢰도는 낮아서 연구에 포함하는 것이 적절한 것인 지에 대한 의문이 든다.

연구의 결과에서 연구자들은 체험활동이 사회정서에 긍정적인 영향을 미치며 또한 생애 목표

* 홍익대학교 교육학과 교수

에 간접적으로 영향을 미치고 있다는 사실을 보고하고 있다. 연구자의 통계분석에서 그 수치들이 통계적으로는 유의하다 할지라도 그것이 얼마나 실제적으로 의미 있는 것인 지에 대해서 우리는 고민해야 할 것이다. 그리고 분석결과에서 요인들 간 관계가 다소 상이하게 나온 것이 무슨 의미인지에 대해서도 앞으로 후속연구가 필요하다고 생각한다. 그 이유는 여러 가지 중 하나이거나 복합적인 것일 수 있다. 우선 앞서 언급했듯이 자료의 문제일 수 있고 연구에 참여한 청소년들의 체험활동 내용에 따른 것일 수 있다. 다시 말하면 본 연구가 체험활동의 효과를 정책적으로 보여주기 위한 목적이 아니라면 체험활동의 내용에 따라서 연구를 세분화하는 것도 가능할 것이라 생각한다. 예를 들어, 청소년들 대부분이 봉사활동에 참여하였는데, 이와 같은 사실로 학생들이 공동체 의식에 긍정적 변화가 일어났다는 사실은 어떻게 보면 당연한 결과라 생각이 든다. 만일, 직업 활동에 주로 참여한 청소년들은 다른 청소년들 보다 생애목표와 더 긍정적으로 관련되어 있는 지를 본다면 보다 더 흥미로울 것이며 제시한 연구결과들의 의미 이해에 도움이 될 것이라 판단된다.

한국의 청소년기 학생들이 학업에 많은 시간과 노력을 들이는 반면 자신의 정체성에 대해 고민하고 반성할 수 있는 기회를 충분히 가지지 못하는 경우가 많다. 학교가 아닌 지역사회에서 다양한 경험을 하며 자신에 대한 이해와 미래 자신의 목표를 탐색할 수 있는 기회가 체험활동이 될 수 있다. 본 연구가 그러한 실제적이며 교육적 방향을 제시하는데 일조하기를 기대하며 앞으로 체험활동의 여러 내용들이 청소년의 사회·심리적 요인들에 어떻게 차별적으로 기능하고 있는지를 밝히려는 다양한 연구자들의 노력을 기다려 본다.

참고문헌

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

청소년 체험활동의 효과에 관한 연구
: 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식을 중심으로

배천웅*·남혜선**

국 문 초 록

본 연구는 ‘한국아동·청소년패널조사 2013’의 자료 중 3차년도 중1 패널을 활용하여 청소년의 체험활동 경험 여부가 다문화 수용성, 공동체의식, 그리고 지역사회인식에 미치는 효과를 확인하고, 체험활동의 경험과 개인적 배경변인이 다문화 수용성, 공동체의식, 그리고 지역사회인식에 미치는 영향력을 비교하였다. 연구결과 체험활동 경험이 있는 집단이 없는 집단보다 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식이 더 높은 것으로 나타났다. 그리고 여러 가지 체험활동 종류 중 교류활동의 효과는 학업성취도에 따라 차이가 있는데, 학업성취도가 높은 집단의 경우 다문화 수용성과 공동체의식이 높은 것으로 나타났다. 체험활동 중 교류활동은 남학생인 경우, 학업성취도가 높을수록 지역사회인식이 높은 것을 확인할 수 있었다. 분석 결과로 중학교 3학년 청소년의 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식과 같은 가치관이나 태도의 형성에 체험활동 보다는 학생의 학업성취도가 더 큰 영향을 미치고 있는 것으로 유추할 수 있었다.

주요어 : 청소년 체험활동, 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식, 다중회귀분석

Ⅰ. 서 론

최근 청소년 활동이나 초중등학교 현장에서 체험활동 혹은 체험학습에 대한 관심이 증가하면서 청소년을 대상으로 하는 다양한 체험활동 프로그램이 운영되고 있다. 청소년단체나 학교는 물론 지방자치단체와 여러 기관도 청소년의 건전한 발달과 사회적응, 자율성과 창의성 함양을 위해 체험활동 프로그램을 운영하는데 적극적으로 참여하고 있다. 지난 8월 제주시 청소년수련관에서는 체험활동 활성화 캠프 ‘다함께 Cha! Cha! Cha!’가 개최되었고, 9월에는 광양경찰서에서 ‘명예경찰소년단을 위한 아뜰리에 체험학습'을 운영하는 등 청소년단체와 자치단체들이 나서서 청소년의 다양한 체험활동을 지원하고 있다.

청소년 기본법 제 3조에 기술된 바와 같이 청소년의 체험활동은 우리나라 청소년 정책의 핵심을 이루고 있다. 청소년기본법 제 3조에서는 청소년활동을 “청소년의 균형 있는 성장을 위하여

* 한남대학교 교육학과 교수
** 한남대학교 교육학과 박사과정

필요한 활동과 이러한 활동을 소재로 하는 수련활동, 교류활동, 문화활동 등 다양한 형태의 활동"으로 규정하고 있다. 수련활동은 "청소년이 청소년 활동에 자발적으로 참여하여 청소년기에 필요한 기량과 품성을 함양하는 교육적 활동으로서 청소년 지도자와 함께 청소년수련거리에 참여하여 배움을 실천하는 체험활동", 교류활동은 "청소년이 지역간, 남북간, 국가간의 다양한 교류를 통하여 문화적 감성과 더불어 살아가는 능력을 함양하는 체험활동", 그리고 청소년 문화활동은 "청소년이 예술활동, 스포츠 활동, 동아리활동, 봉사활동 등을 통하여 문화적 감성과 더불어 살아가는 능력을 함양하는 체험활동"으로 규정하고 있다.

학교교육에서 체험활동을 초·중등교육과정에 도입하기 시작한 것은 1990년대 중반부터 학습자의 자기주도적 학습능력을 확대하며 학교 교육과정 편성 운영의 자율성을 확대하는 정책을 추진하면서부터이다. 7차 교육과정에서 특별활동을 자치활동, 적응활동, 계발활동, 봉사활동, 행사활동 등 5개 영역으로 구성하여 지역의 특성과 학교의 실정을 고려하여 편성, 운영하도록 하였다. 그 후 2009개정 교육과정에서 기존의 재량활동과 특별활동을 통합하고 재구조화하여 교과 이외의 활동으로 창의적 체험활동을 도입하였다. 창의적 체험활동은 종래의 재량활동과 특별활동을 통합하여, 첫째, 창의성을 강조하고, 둘째, 체험활동을 통한 학습자의 수행능력을 강조하며, 셋째, 배려와 나눔의 정신을 통한 전인교육을 강조하고, 넷째 단위학교의 자율성을 하며, 다섯째, 학습자 중심의 교육과정을 지향하고 있다고 설명하고 있다(교육과학기술부, 2010.1). 2009 개정 교육과정에서 창의적 체험활동을 신설, 강화하게 된 배경은 학교교육이 지식위주의 교육으로 흘러 전인교육을 지향하지 않고 있기 때문이다(정윤경, 2011).

이렇듯 우리나라 청소년 교육에서 체험활동과 체험학습에 대한 관심이 최근 증가하고 있지만, 체험은 이미 루소, 페스탈로치, 존 듀이 등의 교육사상에서 매우 핵심적인 요소로 여겨지고 있다. Dewey(1997)는 '행함으로써 배움'(learning by doing)을 통해 학습자의 활동과 경험이 유의미한 학습에 주요한 위치를 차지함을 강조하였다. 그래서 Dewey(1989)는 학교가 삶의 전형적인 모습을 나타내야 한다. 아동이 가정에서, 이웃에서, 놀이터에서 살고 있는 삶 그것과 다름없이 실감과 생기를 가진 것이어야 한다고 주장했다. Kerschensteiner(1912)도 우리들의 서적 중심의 학교는 유아기의 놀이 중심의 학교에 연속하는 노동 중심의 학교로 되지 않으면 안 된다고 하였다. Dewey나 Kerschensteiner는 모두 상징과 서적이 중심이 되어 가르쳐지고 있는 학교교육의 상황이 삶과 괴리되고 있음을 지적하고, 교육의 실감과 생기를 회복해야 함을 역설하고 있다. Tagle(2003)에 의하면 청소년기의 교육은 학교 내 정규수업 뿐 아니라, 학교 밖의 다양한 일과 활동을 통해서도 가능하다. 박선영(2011)은 정규 교육과정 이외에 청소년단체나 시설 등에서 이루어지는 청소년활동 및 프로그램에의 참가는 청소년 문제행동을 예방하고 학업성취도와 자신감을 향상시키는 중요한 도구가 된다고 하였다. 체험교육은 직접적인 체험을 통해 자신의 삶을 변화시키도록 해주기 때문이다(교육부, 1998).

청소년 체험활동의 효과를 검증하기 위한 연구도 많이 이루어지고 있다. Gilman(2001)은 청소년 체험활동이 청소년의 삶에 대한 만족도와 학교교육에 대한 만족도의 증가에 긍정적인 효과

를 미친다고 하였고, Dumont와 Provost(1999)는 청소년의 체험활동이 사회화와 성격발달에 도움이 된다고 하였다.

이광호(2005)에 의하면 청소년 체험활동이 청소년의 사회성과 자아정체성, 사회적 역량에 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다. 임근욱(2007)은 청소년활동이 타인과의 관계개선, 개인의 능력 및 삶의 가치를 고양시킴으로써 전인적 성장과 공동체 의식의 함양에 기여한다고 하였다. 그리고 김소희(2007)는 청소년수련활동이 성인으로 성장하는데 필수적 요소인 개인적·조직적·사회적 능력을 강화하는 주요한 수단으로 작용하고 있다고 하였다, 즉, 청소년수련활동 체험에 참가한 학생들이 시간관리, 변화대처에 긍정적 요소로 작용하고 리더십 능력이 향상되었다고 느끼는 것으로 나타났다. 이 밖에 박재숙(2010)의 연구에서는 수련활동과 자원봉사활동은 공동체의식에 영향을 미친다고 보고하였다. 고관우와 남진열(2011)의 연구에서는 청소년 체험활동이 공동체의식을 제고하며, 교우관계, 교사관계, 학습활동 등 제반 측면에서 학교생활적응 수준을 높이는 데도 도움이 되는 것으로 나타났으며 김지혜(2012)는 청소년 봉사활동이 공동체의식과 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 타나났다. 그리고 최근 '한국아동·청소년패널조사 2013'의 자료 중 2차년도 중1 패널자료를 활용한 김진미와 김태균(2012)의 연구결과에서도 청소년체험활동의 참여정도, 참여 후 만족도가 지역사회 인식, 공동체 의식, 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이상의 연구들은 청소년 체험활동이 청소년들의 자아존중감, 진로성숙, 학교생활적응 등에 긍정적으로 작용하여 청소년의 인성의 발달과 전인적 성장에 도움을 주고 있으며, 공동체 의식의 함양과 타인과의 협력에 필요한 사회적 기술과 협력적 태도를 형성하도록 하는 데에도 효과가 있다는 점을 보여준다. 청소년 체험활동은 가정이나 학교에서 체험하기 어려운 다양한 경험을 통하여 청소년들의 인성을 계발하고 사회적응력을 강화시킴으로써 삶을 풍성하게 한다(권일남 외 2008).

2009 교육과정에 의하면 창의적 체험활동을 강화하여 초등학교는 연간 204시간, 중학교는 306시간, 고등학교는 408시간으로 교육과정 내·외에서 이루어지도록 하였다. 그리고 중고생은 자신의 체험활동을 이력을 에듀팟 시스템에 기록하고 관리하여 고교 또는 대학진학 때 입학사정 자료로 활용할 계획이다. 또한 기존의 청소년 관련 단체 및 기관에서 시행되던 청소년체험활동과의 연계를 강화하기 위한 방안도 적극적으로 모색되고 있다.

이처럼 정부가 초중등교육 교육과정에서 체험활동을 연간 일정시간 이상 편성하고 모든 학생들이 이를 이수토록 하고 학생들에게 체험활동을 기록하여 상급학교 진학의 사정자료로 사용하도록 함으로써, 체험활동은 이제 초·중등학생의 학습활동에서 중요한 부분을 차지하게 되었다.

체험학습의 효과적인 운영을 위해서는 체험활동이 활성화되기 위한 학교 내외의 여건에 대한 분석과 함께 현재 이루어지고 있는 청소년의 체험활동의 과정과 결과에 대하여 보다 면밀한 분석과 연구가 필요하다. 체험활동에 대한 교사와 학습자의 인식이나 기대는 무엇인지, 체험활동이 구체적으로 어떻게 이루어지며, 체험활동의 효과가 나타난다면 이러한 효과가 모든 체험활동

에서 공통적으로 나타나는지, 체험활동이 학생의 인성이나 태도에 미치는 구체적 효과는 무엇인지 등에 대하여 심도 있는 연구가 필요하다.

체험활동이 강조되면서 종종 체험활동을 교과학습을 이분법적으로 구분하여 상호 대립적인 관계로 파악하거나 체험활동을 협소하게 이해하여 단지 현장을 체험하게 하는 것이 체험학습의 전부인 것으로 단정하기 쉽다. 그리고 체험학습을 한정적으로 이해하여 교과교육을 보조하기 위한 수단으로 인식하기도 한다. 체험학습이 초·중등학교교육에서 활발히 이루어지지 않는 것은 체험학습으로 인해 교과학습 시간이 줄어들게 된다는 우려 때문이라는 것은 이러한 이분법적 인식을 보여주는 것이다. 또한 체험학습은 무조건 학교 밖으로 나가 현장을 체험하도록 한다고 해서 이루어지는 것이 아니다. 체험학습은 다름대로의 원리를 갖고 있으며 특정한 조건이 만족될 때에만 그 의미가 발현되는 것이다. 두 사람이 객관적으로 동일한 외부 사물이나 사건에 부딪쳤을 경우에도 개인의 지각 수준이나 안목에 따라 체험의 의미는 달라지는 것이다. 같은 장소, 같은 시간에 있다 하여도 학생들이 경험하는 것은 각각 다르며, 각자의 수준과 관심을 넘지 못하기 때문이다(양미경, 2001). 교과중심으로 학습하는 것이 문제가 있다고 해서 학생들이 현장이나 실물을 많이 접하게 하는 것으로 충분하지 않다. 체험활동이 교육적인 것이 되기 위해서는 실제적인 활동과 함께 그런 경험에 대한 반성을 통한 학습이 이루어져야 한다(고미숙, 2006). 특정한 상황을 의미 있게 해석하는 능력이 갖춰져야 하는 것이다. 이러한 점에서 체험학습의 효과는 학생들의 학업성취도에 따라 달라질 것이라는 가정을 해본다. 학업성취도에는 학생들의 체험을 이해하고 의미를 부여하는 지적 능력이 포함되어 있을 것이기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 '한국아동·청소년패널조사 2013'의 자료 중 3차년도 중1 패널을 활용하여 청소년이 경험한 다양한 체험활동 경험 여부에 따른 다문화 수용성, 공동체의식, 그리고 지역사회인식에 미치는 효과를 확인하고, 다양한 체험활동 경험이 성별, 학업성취도, 부모의 교육수준, 가계의 연산소득 수준과 같은 개인적 배경변인과 비교하여 다문화 수용성, 공동체의식, 그리고 지역사회인식에 미치는 영향력을 확인하는데 초점을 두었다. 이 연구를 통해 청소년의 체험활동의 효과를 확인하고 청소년 체험활동에 대한 바람직한 방향을 제시할 수 있을 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 청소년 체험활동

미국의 사회학자 탭스콧(Tapscott)은 청소년을 적극적인 사회참여로 변화를 일으키는 세대라고 하여 'p세대'로 칭하며 현대 청소년의 특징을 '참여'로 규정한 바 있다(최윤진, 박신영, 2010). Kang et al.(2010)은 청소년의 다양한 사회활동이 환경과의 관계의 질을 향상하여 사회적 기술을 개발하고, 시민으로서의 역할을 성취하여 삶의 긍정성을 확인토록 한다고 하였다. 그리고 사회적 자본 관점과 생애주기 접근(life-course approach)을 고려하여 청소년의 신체적,

심리적, 사회적 측면에서 건강한 성인기로 발전할 수 있도록 하기 위해서는, 청소년의 학교 외 활동 참여가 중요하다고 강조하였다. 게다가 청소년활동은 가족 내의 부족한 사회적 자본 활용 가능성을 높일 수 있으며, 청소년이 건전하고 건강한 성인초기로 발달하는데 있어서 보호적인 요인으로 작용한다는 것이다(Browm, 2007).

체험활동은 일상생활에서 오감을 통하여 직접 경험하고 온몸으로 체득하여 얻을 수 있는 모든 활동을 말한다. 따라서 체험활동은 실생활과 관련되어 있는 활동이며 청소년이 흥미를 갖고 적극적으로 참여 가능한 활동이어야 한다. 그리고 그 활동을 통해 청소년이 목적하는 바를 얻을 수 있어야 한다. 그리고 체험활동은 경험을 조직해 가는 무대로서 어떤 대상과 만나서 얻은 경험 - 구체적으로는 지식, 기술, 학습방법이라는 말로 표현되지만 소위 경험의 성과를 새로운 대상과 만났을 때 재조직화 하는 것으로 이해하기도 한다. 즉, 경험을 조직화하는 체험활동은 체험으로부터 기술, 기능을 포함한 지식의 획득 방향으로의 전개라고 생각한다(임충행, 2001, 이광호, 2005에서 재인용). 체험한다는 것은 직접적으로 행함으로써 무엇인가가 자신의 신체 속에 내면화되어, 자기 것이 되고, 그 행위가 자신의 삶에 의미를 준다는 뜻이 들어있다. 따라서 체험교육은 직접적인 체험을 통해 자신의 삶을 변화시켜야 한다(교육부, 1998). 청소년활동은 청소년들이 가정이나 학교에서 체험하기 어려운 다양한 경험을 통하여 청소년들의 인성을 계발하고 사회적응력을 강화시킴으로써 삶을 풍성하게 할 수 있다(권일남, 정철상, 김진호, 김영철, 2008).

청소년기에 개발되어야 할 다양한 목표영역으로 7가지가 제시되고 있는데, 여기에는 신체적 건강, 정서적 건강, 지적 역량, 사회적 역량, 시민적 역량, 문화적 역량, 직업적 역량이 포함 된다(Huebner, 2003; Pittman & Irby, 1996, 김진호, 2007에서 재인용). 이 중 시민적 역량이란, “민주시민으로서 사회적 선을 위하여 타인과 협력적으로 일하고, 우호적인 관계를 유지할 수 있는 능력”으로 정의된다(김진호, 2007). 청소년이 앞으로 세상을 어떤 시각으로 바라보며 어떻게 성장하느냐 하는 발달적 측면에서 중요하며, 특히 청소년기는 한 사회의 구성원으로서 역할과 정체성을 확립해야 하고 이를 위해서는 청소년의 체험활동은 민주적 절차에 따른 다양한 집단과의 상호작용을 통해 공동체의식, 지역사회인식, 다문화 수용성을 배우게 함으로서 민주시민으로서의 자질을 형성하는데 기여한다고 볼 수 있다.

체험활동을 통해 기술, 기능을 포함한 지식을 획득한다고 할 때, 체험활동은 곧 체험학습과 같은 의미로 이해할 수 있다. 고미숙(1996)에 의하면 체험학습이라는 용어는 체험교육, 현장학습, 경험으로부터의 학습 등 다양한 용어와 얽혀 있다. 일반적으로 체험학습은 일선 학교에서 사용할 경우에, 현장체험학습과 인성교육의 차원에서 지지된 용어이다. 하지만 성인교육의 관점에서는 영어식 표현으로 experiential learning을 쓰지만, 체험학습이라는 용어 대신에 경험학습이라는 용어가 일반적으로 사용되고 있다.

McGill & Weil(1996)은 “체험학습을 개인적으로, 그리고 타인과 관련하여 사람들의 직접적인 만남에 참여하고, 그 다음에 의도적으로 반성하고 정당화시키며 변형하고 개인적·사회적 의미를

부여하며, 이러한 과정의 결과를 그들의 세계와의 관계 속에서 알고 존재하고 행위하고 상호작용하는 새로운 방식에 통합하길 추구하는 과정으로 해석한다." 체험학습의 의미를 단지 인식론으로서 받아들이는 것이 아니라 존재론으로서 이해한다. 경험과 경험에 대한 반성, 변형, 통합의 과정은 우리에게 앎의 방식이기도 하지만, 우리가 세계와의 관계 속에서 우리 자신의 의미를 만들도록 한다는 점에서 존재론이기도 한다. 체험교육을 통해서 학습자는 자기 자신, 타자, 지역사회, 세계와 직접적인 만남을 갖게 되는데, 이것은 학습자에게 경험을 통해 인간적으로 변화하도록 한다는 것이다(고미숙, 1996).

체험학습의 뿌리가 되는 이론적 근거들은 다양하다. 어떤 이론이 어떤 점에서 체험학습 또는 교육에 영향을 미치고 있는지 살펴보면, 체험교육에는 경험과 인간존재, 그리고 학습에 대한 다양한 관점들이 복합적으로 연루되어 있다. Dewey(1989)에 의하면 경험이 감각적인 경험으로만 이해될 것이 아니라 환경과의 상호작용을 통해 경험을 주체가 적극적으로 재구성할 수 있으며, 경험에는 사고가 내포되어진다. 현상학적 관점에서는 경험이 전반성적인 의식이며, 주체가 경험에 대해 의미와 해석을 내린다. 또한 구성주의적 관점에서는 경험을 통한 지식구성에 개인의 능동적인 참여를 지지하며, 인간주의 관점에서는 인간에 대한 존중과 신뢰와 더불어 인간이 자신의 잠재력을 발달시킬 수 있는 자기주도적인 인간으로 간주하고 있다. 이와 같은 관점들은 인간이 경험으로부터 배우며, 경험으로부터 조직적으로 학습하도록 하는 것이 중요함을 일깨워준다(고미숙, 1996).

체험교육은 총체적인 과정이다(Boud, Cohen & Walker, 1993). 학습자는 단지 지적으로 사고하는 존재로 간주되지 않으며, 지적으로, 정서적으로, 사회적으로, 영혼이 담겨서, 신체적으로 경험에 참여하는 것으로 이해된다(http://www.aee.org). 체험교육은 우리의 몸, 마음, 영혼, 정신 모두 참여하게 된다는 점이다. 학습자는 상황 속에서 경험을 행할 때나 경험에 대해 반성하는 과정 속에 전인으로 참여한다. 그리하여 학습의 결과는 학습자에게 개인적으로 중요하고 의미가 있는 것이다(Moon, 2004에서 재인용). 학습의 결과가 개인과 무관한 것이 아니라 그 개인에게 의미를 준다고 한다면, 학습자의 삶은 학습의 결과로 인해서 영향을 받게 마련이다. 체험교육은 학습자의 삶과 가치에 직접적인 영향을 미치게 된다. 또한 체험교육은 학습자의 정의적인 측면도 포함되어 있기 때문에, 학습자의 감정상태가 어떠한지에 대해서 반성해 보는 것이 필요하다. 학습자의 경험에는 학습을 촉진시키는 정서도 있을 것이고 방해하는 정서도 있을 것이다. 체험교육은 학습자를 총체적인 존재로만 보는 것이 아니라 학습자는 그의 상황과 통합되어 있는 것으로 본다. 학습자의 경험은 사회나 상황과 분리해서 이해할 것이 아니라 상황과의 관계 속에서 이해하는 것이 필요하다(고미숙, 1996).

우리나라의 초창기 청소년활동은 청소년단체를 중심으로 전개되었던 청소년단체활동을 지칭하였으나, 1991년 청소년기본법 제정 이후 국가가 청소년들에게 체계적으로 활동 기회를 제공하고 지원하는 청소년 수련활동이 청소년육성의 중심으로 논의되었다. 학교 밖의 활동이 청소년 수련활동 중심으로 진행된 반면, 학교 교육에서는 특별활동 중심으로 논의가 이루어져 왔으며, 교육과학기술부(2009)에서는 재량활동과 특별활동으로 구분되었던 비교과 영역의 활동을 자율

활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동으로 통합 운영함으로써 청소년들의 체험을 강화한다는 '창의적 체험활동'을 강조하게 되었다.

청소년 체험활동을 명확하게 구분할 수 없지만, 본 연구에서는 청소년활동진흥법 제35조에 따라 2006년부터 시행된 청소년수련활동인증제도의 영역별 분류를 기준으로 초기 청소년의 체험활동의 효과를 살펴보고자 한다. 활동 영역은 건강보건활동, 과학정보활동, 교류활동, 모험개척활동, 문화예술활동, 봉사활동, 자기(인성)계발활동, 직업체험활동, 환경보존활동으로 9가지로 분류하였다(여성가족부, 2010).

2. 다문화 수용성

전지구촌을 휩쓴 세계화의 물결은 단일민족 전통이 강조되던 한국 사회에도 총체적인 변화를 촉발하였다. 저출산과 고령화에 대한 우려 및 실질적인 노동력의 부족, 결혼 시장에서의 남녀불균형 등과 맞물려 외국인의 국내 유입이 급증했으며 이를 기반으로 우리 사회의 인종적, 문화적 다양화가 전개되고 있다(이명진, 최유정, 최샛별, 2010). 최근에는 이러한 문제를 해결하기 위한 방안으로 다문화 교육의 필요성이 제기되고 있다. 실제로 강선경과 김헌진(2011)의 연구에서는 다문화 인구에 대한 사회적 친밀감은 다문화 수용성에 긍정적인 효과를 자아낼 수 있으며, 사회적 친밀감과 같은 요인은 다문화 경험을 통해 길러질 수 있은 것으로, 다문화 경험 및 사회적 친밀감은 다문화 수용성을 길러낼 수 있는 밑거름의 역할을 할 수 있음을 밝히고 있다. 그러나 임성택(2008)의 연구에 의하면 우리나라의 다문화 역량이 갖추어지지 않았음을 보여준다. 공동학업, 국내전입, 공동생활, 국제결혼의 네 가지 영역에 대한 국제교류 수용도에 관하여 청소년을 대상으로 조사 분석한 결과, 우리나라 청소년들은 교류 대상 집단, 인종 및 민족들에 대한 편향적인 수용태도를 보여 특정 집단에 대한 편견과 고정관념은 다문화 교육을 통해서 제거해야 할 대표적인 문제라고 제기하고 있다.

다문화 수용성(Multicultural Acceptability)에 대한 다양한 정의들이 이루어졌다. 황정미 외(2007)는 다문화 수용성을 다민족·다문화 사회로의 변화를 긍정적인 것으로 받아들이고 다양한 민족·인종의 공존이라는 사회적 가치를 지지하는 태도로 정의하였다. 민무숙 외(2010)은 다문화 수용성을 자신과 다른 구성원이나 문화에 대하여 집단별 편견을 갖지 않고 자신의 문화와 동등하게 인정하고 그들과 조화로운 공존관계를 설정하기 위하여 협력 및 노력하는 태도로 이해하며, 윤인진 외(2010)와 황정미(2010)는 다문화사회로의 변화와 서로 다른 인종적·문화적 배경을 지닌 집단을 한 사회의 구성원으로 받아들이는 정도를 일컫는 개념으로, 다문화사회로의 이행을 긍정적인 것으로 인식하고 다양한 민족·인종과의 공존이라는 사회적 가치를 지지하는 태도로 정의하고 있다. 그리고 김미진(2010)은 다문화 수용성을 문화적 차이를 인식하고 편견 없는 태도를 나타내는 '문화적 차이를 인식하고 편견 없는 태도를 나타내는 인지적 요인', '익숙하지 않은 상황 속에서 긍정적인 정서를 유지하며 다른 상황에서 적절하게 상호 작용하는 행동적 요인'을 포함하는 것이라고 설명하고 있다.

다문화 교육 이외에도 박순희와 김선애(2012), 강선경과 김헌진(2011), 박혜숙과 원미순(2010)은 다양한 문화적 경험, 다문화 사회적 친밀감과 활동이 많을수록 다문화 수용성을 길러내고, 이러한 수용성은 다문화 사회의 변화를 긍정적인 태도를 지니게 된다는 것이다. 다양한 문화적 경험의 구체적인 효과성에 관한 연구로 이자형과 김경근(2012)은 문화예술활동 경험이 다문화 수용성에 긍정적인 효과를 발휘하는 반면, 국제교류활동이나 다문화 이해활동 등에 참여한 경험은 다문화 수용성과 관련이 없는 것으로 밝혀졌다. 봉사활동 참여 경험도 다문화 수용성과 밀접한 관련이 있다. 일반적으로 봉사활동 참여 경험은 타인에 대한 부정적인 고정관념을 완화하고 다양성을 존중하는 태도를 함양하는 데 도움이 되는 것으로 알려져 있다(Eyler & Giles, 1999). 이 같은 연유로 Einfeld & Collins(2008)는 봉사활동이 다문화적 역량을 강화하는 데 도움이 된다고 주장하였다. 같은 맥락에서 이인재(2010) 역시 다문화 사회에서 요구되는 시민성으로 반편견적 태도를 거론하면서, 이러한 반편견적 태도는 단순히 교실 안에서 머리로 이해하는 것만으로는 충분히 함양되지 않기 때문에 다양한 활동에 참여하는 것이 필요하며, 특히 봉사활동이 중요한 역할을 할 수 있다고 역설한 바 있다.

이외에도 개인의 기본적 특성 중 성별, 학력, 소득수준 등이 다문화 수용성에 영향을 미치고 있다. 먼저 성별의 경우에는 남녀 간에 유의한 차이가 없다는 연구결과가 비교적 많지만(윤상우, 김상돈, 2010; 인태정, 2009; 황정미, 2010; Pascarella et al., 1996), 여성의 다문화 수용성이 더 높다는 결과(박수미, 정기선, 2006; 이정우, 2008; 이자형, 김경근, 2012)와 남성의 다문화 수용성이 더 높다는 결과(양계민, 2010; 윤인진, 송영호, 2011)가 나타나 일관성이 결여된 양상을 보이고 있다. 또한 이정우(2008)는 연령, 다문화 가정 여부, 다문화 교육 경험, 소득수준, 학업성적 등을 통제한 상태에서도 성별에 따라 차이가 존재하여 남학생에 비해 여학생의 다문화 수용성이 더 크다고 보고하였다. 김경근, 황여정(2012)도 여학생인 경우, 학업성적이 우수할수록 다문화 수용성이 높은 것을 보고했다.

학력, 소득수준과 같은 사회경제적 배경도 다문화 수용성과 밀접한 관련이 있는 것으로 알려져 있다. 먼저 대체로 학력이 높을수록 소수집단에 대해 개방적이고 관용적인 태도를 보이는 경향이 있다(박수미, 정기선, 2006; 이명진, 최유정, 최샛별, 2010; 이정우, 2008; 황정미 외, 2007; 황정미, 2010; 윤인호, 송영호, 2011). 이처럼 학력이 높을수록 다문화 수용성이 증가하는 원인에 대해서는 다양한 설명이 제시되고 있다. 우선 교육을 통해 자신과 다른 사람들을 받아들이고 이해하는 관용적 태도가 향상되기 때문에 학력이 높을수록 다문화 수용성도 제고된다는 설명이 가능하다(인태정, 2009). 다음으로 좀 더 현실적인 측면에서 보면, 고학력자들은 외국인들을 자신들의 경쟁 대상으로 간주하지 않기 때문에 저학력자에 비해 상대적으로 관대한 태도를 보인다는 해석도 설득력 있게 제시된다. 아울러 이국적인 것에 대한 취향이나 소수자에 대한 우호적인 태도를 가진 중간계급의 성향이 학력 변인에 반영된 것이라는 설명도 제기되고 있다(이명진, 최유정, 최샛별, 2010). 최근의 이자형과 김경근(2012)의 연구에서는 학업성적이 높을수록, 학교에서 운동하는 시간이 많을수록, 그리고 평소 독서시간이 길수록 아동들의 다문화

수용성도 제고되는 것으로 판명되었다. 그리고 부모 학력이 높을수록 다문화 수용성이 높은 것으로 밝혀졌다.

3. 공동체의식과 지역사회인식

공동체라는 개념은 학자와 연구목적에 따라 다양하게 정의되고 있다. Davison과 Cotter(1986)는 "사람들과 그들의 지역사회간의 강력한 애착심을 의미하는 개인적 감정"으로 규정하였다. 또한 채혜원과 홍형욱(2002)에 의하면 공동체는 물리적으로 인접한 곳에 사는 사람들은 유사한 관심을 가지고 스스로 공동체라고 생각한 그 지역과 관련된 정체성을 가지는 특성이 있다고 보았다. 이러한 정의들을 살펴보면 공동체라는 의미에는 '지역성'과 '공동성' 두 요소가 내재해 있다고 할 수 있다.

다양한 문화와 가치, 사고방식이 공존하는 다문화·다양화 사회에서 발생할 수 있는 여러 가지 갈등과 문제를 해결하고 협력을 통하여 상생하기 위해서는 타인을 이해하고 의사소통하는 능력, 갈등조정능력, 문제해결 능력 등이 요구되고 있다. 최근 여러 국가들의 핵심역량 기반 교육개혁에서도 의사소통이나 공동체 참여, 대인관계, 협동, 시민성 교육 등이 강조되고 있다(김기헌 외, 2009). 특히 공동체의식은 산업화, 도시화로 연대성, 공동선, 상호협력의 가치가 훼손되는 현대사회의 특성과 경쟁적이고, 비인간적 개인주의가 가속되는 우리 사회의 교육현실로 인해 주목받고 있는 개념이다. 이러한 공동체 의식은 타고나는 것이 아니라 개체 성원이 성장해 가는 공동체의 생활환경 속에서 성장함으로써 서서히 형성되어 가는 것으로, 획득되는 것이며 학습되는 것이다(이혜영, 1997, 박재숙, 2010에서 재인용). 그리고 공동체 의식은 공동체 구성원으로서 개인의 권리와 의무를 이해하고, 이를 내면화하며 사회에 적극적으로 참여하는 것으로 청소년들에게 요구되는 중요한 발달 과정 중 하나라고 하였다(허인숙, 이정현, 2004). 청소년들이 공동체의식을 향상시킬 수 있는 방법으로 Pretty(2002)는 구체적으로 청소년들이 학교 밖의 다양한 활동에 참여할 경우 공동체의식의 향상을 기대할 수 있다고 하였으며, Youniss, Mclellan and Yates(1999)는 스포츠 활동이나 자원봉사활동, 문화 활동의 구조화된 공식 활동에 참여하는 청소년들일수록 시민으로서의 책임감과 관계망이 더욱 확대된다고 하였다. Albanesi, Cicognani and Zani(2007)는 이탈리아의 14세-19세 고등학교 청소년을 대상으로 연구한 결과, 참여활동이 공동체성을 높이는데 긍정적 기여를 하며 특히 대도시 보다 소도시에 거주하는 청소년들에게서 이러한 경향이 두드러진다고 하였다. 우리나라의 연구에서도 청소년의 참여활동은 공동체 의식에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타나고 있는데(김원태, 2001; 박가나, 2009), 다양한 형태의 참여활동 가운데 공동체 의식에 영향을 주는 참여활동으로 가장 많이 연구된 것은 자원봉사활동이다. 청소년기의 자원봉사활동은 학교교육 이외의 활동으로 새로운 경험의 획득과 무보수의 활동을 통하여 타인에게 도움을 줄 수 있는 보람 및 성취감을 체험함으로써 긍정적인 인성개발에 도움을 주는 교육적 의미가 강조되고 있다(이성은, 2009). 청소년들은 봉사활동을 통하여 봉사활동 대상인 공동체와의 상호의존관계를 이해하며, 단순히 봉사자-수혜자와의 관계를

초월하여 사회적 책임감이나 연대감을 갖게 된다는 것이다(Rhoads, 1998, 은지용, 2002에서 재인용). 즉, 청소년들은 봉사활동을 하면서 자신이 공동체와 연관되어 있다고 느끼는 연대감, 타인을 배려하는 의식, 공동체의 규범을 준수하는 질서의식 등 공동체 의식을 함양하게 되는 것이다(은지용, 2002).

공동체 의식에 영향을 미치는 것으로 나타난 요인으로는 성별, 연령, 주택소유 여부, 자녀유무(Buckner, 1998; Davidson, Cotter, & Stovall, 1991; Lounsbury & De Neui, 1996; Robinson & Wilkinson, 1995)와 교육수준, 소득수준(Bonnes, Bonauito, & Ercolani, 1991; Schwirian & Schwirian, 1993) 등이 있다(Obst, Smith, & Zinkiewicz, 2002에서 재인용). 그리고 부모의 교육수준이 높을수록 미래 시민 행동이 증가하는 것으로 나타났다(Zaff et al., 2008). 김태준 외(2010)에 의하면 부모의 사회경제적 배경도 상관이 있는 것으로 보이는데, 부모의 사회경제적 배경이 높을수록 시민지식 수준이 높은 것으로 나타났다. 또한 가정과 학교, 문화나 정치적 환경과 같은 청소년 개인을 둘러싼 여러 가지 사회적 맥락은 다양한 방식으로 청소년의 공동체의식 형성에 영향을 미칠 수 있다.

지역사회는 일정한 주민이 모여 공동생활을 이루는 인간생활의 장으로 구성원들의 상호작용을 통한 공동의 유대감을 가지는 공동체이다(김경준, 1998). 지역사회의 사전적 정의는 지역의 일정한 범위 안에서 지연에 따라 자연스럽게 이루어진 생활 공동체를 말하며, 영어 표기로는 Community로 이는 사회적 용어로 공동체, 지역사회 등으로 번역되고 있다. 세계청소년의식조사(2008)에서 지역사회 애착 정도를 조사한 결과를 보면, 총 10개의 조사대상국 중 우리나라 청소년들이 지역사회에 대한 애착도가 낮은 것으로 나타나 청소년들이 생활의 원천적 거점이며, 교육의 장인 지역으로부터 얼마나 소외되고 있는가를 알 수 있다. 김진미와 김태균(2012)는 이와 같이 청소년들이 청소년활동을 통해 지역사회의 다양한 자원을 만나고 함께 실천하며 지역사회에 대한 인식을 높이고 지역사회를 앞으로 자신이 살아가야 할 공동체와 삶의 장으로 인식할 수 있도록 해야 한다고 제시하고 있다. 윤철(2011)은 청소년활동에 대한 참여를 이끌어내기 위한 통합적인 정책이 시급한 이유는 지역사회 밖에서는 청소년문제의 해결 방향을 제대로 찾을 수 없기 때문이며, 청소년활동 정책의 적극적인 실천은 청소년문제를 해결해 낼 수 있는 가장 좋은 방법 중 하나로 보았다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 청소년의 체험활동참여경험여부와 개인적 특성이 청소년의 공동체의식, 지역사회인식 그리고 다문화 수용성에 미치는 효과를 알아보기 위하여 '한국아동·청소년패널조사 2013'

의 자료 중 3차년도 중1 패널을 사용하였다. 전국의 중학교 3학년을 모집단으로 하여 총 2,351명 중 부모와 자녀 모두가 설문에 참여하고 학생의 지난(2012년) 1학기 성적으로 평가 한 경우인 1,754명을 분석대상으로 하였다. 그 중 남학생은 880명(50.2%), 여학생은 874명(49.8%)이다.

표 1 ▶ 연구대상자의 일반적 특성 및 사례수

구분		사례 수(%)
성별	남	880 (50.2)
	여	874 (49.8)
부 교육수준	중졸이하	54 (3.1)
	고졸	663 (37.8)
	전문대졸	164 (9.4)
	대졸	654 (37.3)
	대학원졸	83 (4.7)
모 교육수준	중졸이하	45 (2.6)
	고졸	892 (50.9)
	전문대졸	169 (9.6)
	대졸	516 (29.4)
	대학원졸	25 (1.4)
소득범위별	2000미만	185 (10.5)
	2000이상 - 4000미만	530 (30.2)
	4000이상 - 6000미만	582 (33.2)
	6000이상	457 (26.1)
성적범위별	64점이하	76 (4.3)
	69-65점	214 (12.2)
	70-74점	228 (13.0)
	75-79점	271 (15.5)
	80-84점	314 (17.9)
	85-89점	295 (16.8)
	90-95잠	200 (11.4)
	96이상	154 (8.8)
합계		1,754 (100.0)

2. 측정 도구

1) 독립변수

독립변수는 중학생이 된 이후의 연간 체험활동 참여여부, 학생의 성별과 학업성취도, 부모의 교육수준, 가구의 연간소득 수준을 변수로 설정하였다. 체험활동 참여여부는 참여한 경우 1이 값을 갖는 더미 변수를 투입하였으며, 체험활동은 총 9가지 활동으로 건강·보건활동, 과학·정보활동, 교류활동, 모험·개척활동, 문화·예술활동, 봉사활동, 직업체험활동, 환경보존활동, 자기(인

성) 개발활동 유형으로 구성되었으며, 본 연구에서 사용한 체험활동 유형 척도의 내적합치도(Cronbach's α)는 .658로 신뢰도가 높게 나타났다. 성별은 남학생이 1의 값을 갖는 더미 변수로 투입하였고, 학업성취도는 국어, 수학, 영어, 과학, 사회, 도덕, 가정·기술, 음악, 미술, 체육 성적을 평균한 값을 사용하였다. 부모의 교육수준은 아버지와 어머니의 최종학력을 교육 연한으로 바꾸어 사용하였으며, 가구소득은 연간 가구소득을 자연로그 값으로 변환하여 연속변수로 사용하였다.

2) 종속변수

본 연구의 분석에 투입된 종속변수는 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식으로 구성되었다. 우선 다문화 수용성은 "나와 문화적 배경이 다른 사람을 이웃으로 받아들일 수 있다", "나와 문화적 배경이 다른 청소년을 같은 반 친구로 받아들일 수 있다", "나와 문화적 배경이 다른 청소년과 가장 친한 단짝이 될 수 있다", "이성 친구를 사귀게 된다면, 나와 문화적 배경이 다른 사람을 이성 친구로 사귈 수 있다", "커서 나와 문화적 배경이 다른 사람과 결혼할 수 있다" 등 문항에 대해 4점 척도로 조사된 것을 역코딩한 뒤, 이것들의 평균값을 산출해 사용하였다. 따라서 다문화 수용성의 신뢰도 Cronbach's α는 .876이다. 다음으로 공동체의식은 "주변에 어려움에 처해 있는 친구가 있다면 적극적으로 도울 수 있다", "공휴일에 쉬지 못하더라도 복지기관에서 자원봉사 활동을 할 수 있다", "우리나라보다 경제적으로 어려운 나라를 돕기 위해 기부금을 낼 수 있다", "지구를 보호하기 위해 물자절약, 쓰레기 분리수거, 재활용 등에 적극적으로 참여할 수 있다" 등 문항에 대해 4점 척도로 조사된 것을 역코딩한 뒤, 이것들의 평균값을 산출해 사용하였다. 따라서 공동체의식 신뢰도 Cronbach's α는 .834이다. 마지막으로 지역사회 인식은 "우리 동네 사람 대부분을 알고 있다", "거리에서 우리 동네 사람을 만나면 인사를 한다", "우리 동네가 안전하다고 생각한다", "우리 동네 사람들과 지내는 것을 좋아한다", "우리 동네에서 계속 살고 싶어한다" 는 문항에 대해 4점 척도로 조사된 것을 역코딩하고, "우리 동네 이웃끼리 서로 경계한다고 생각한다"는 문항과 평균값을 산출해 사용하였다. 따라서 지역사회 인식 신뢰도 Cronbach's α는 .755이다.

3. 분석방법

본 연구는 SPSS 18.0을 사용하여 청소년의 다양한 체험활동 경험 여부에 따른 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회 인식의 집단 간 차이를 살펴보기 위해 T-test를 실시하였다. 그리고 집단 간 차이를 보이는 체험활동을 중심으로 개별 체험활동 프로그램과 청소년의 개인적 특성 중 성별, 학업성취도와 부모의 교육 수준, 가구의 연간소득수준이 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회 인식에 어떠한 영향을 미치는지 비교분석하기 위하여 다중회귀분석을 실시하였으며, 이를 통해 체험활동 경험여부와 청소년의 성별, 학업성취도, 부모의 교육 수준, 가구의 연간소득수준이 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회 인식에 미치는 상대적 영향력을 살펴보았다.

Ⅳ. 연구결과

1. 체험활동 체험 유무에 따른 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식의 차이

본 연구의 조사 대상자은 전국의 중학교 3학년으로 남학생은 880명(50.2%), 여학생은 874명(49.8%)으로 체험활동 경험 유무에 따라 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식의 차이는 〈표2〉와 같다.

표 2 ▸ 체험활동 경험 유무에 따른 집단 간 차이 검증

구분	참여 상태	N(%)	다문화 수용성			공동체의식			지역사회인식		
			M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t
건강·보건 활동	유	232(13.2)	3.09	0.60	4.080***	2.95	0.57	3.246***	2.83	0.53	3.048**
	무	1522(86.8)	2.91	0.65		2.82	0.64		2.72	0.58	
과학정보 활동	유	170(9.7)	3.06	0.57	2.987**	2.93	0.56	2.190*	2.86	0.55	3.265***
	무	1584(90.3)	2.92	0.65		2.83	0.64		2.72	0.57	
교류활동	유	78(4.5)	3.39	1.08	6.485***	3.16	1.09	4.675**	3.05	1.09	2.719**
	무	1672(95.5)	2.91	0.61		2.82	0.60		2.71	0.53	
모험개척 활동	유	191(10.9)	3.00	0.62	1.539	2.89	0.59	1.375	2.82	0.54	2.380*
	무	1557(89.1)	2.93	0.65		2.83	0.64		2.72	0.58	
문화·예술 활동	유	262(15.0)	3.11	0.70	4.516***	2.95	0.65	2.994**	2.78	0.64	1.414
	무	1482(85.0)	2.90	0.63		2.82	0.63		2.72	0.56	
봉사활동	유	984(56.1)	2.97	0.65	2.618**	2.88	0.63	2.944**	2.77	0.61	3.060**
	무	770(43.9)	2.89	0.64		2.79	0.63		2.68	0.52	
직업체험 활동	유	458(26.1)	3.05	0.64	4.649***	2.89	0.64	2.039*	2.75	0.60	1.446
	무	1295(73.9)	2.89	0.64		2.82	0.63		2.72	0.56	
환경보존 활동	유	76(4.3)	3.06	0.63	1.826	2.95	0.63	1.683	2.85	0.48	2.141*
	무	1676(95.7)	2.93	0.65		2.83	0.63		2.73	0.58	
자기(인성) 개발활동	유	159(9.1)	3.14	0.77	3.535***	2.98	0.74	2.642**	2.87	0.72	2.578*
	무	1595(90.9)	2.92	0.63		2.82	0.62		2.72	0.55	

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

체험활동 참여 경험에 따라 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식의 차이를 알아보기 위해 t 검증을 실시하였다. 개별참여활동 참여 경험 유무를 살펴보면, 봉사활동 참여경험이 984명(56.1%)로 가장 많이 참여하였고, 직업체험활동 458명(26.1%), 문화·예술활동 262명(15.0%), 건강·보건활동 232명(13.2%), 모험개척활동 191명(10.9%), 과학정보활동 170명(9.7%), 자기(인성)개발활동 159명(9.1%), 교류활동 78명(4.5%), 환경보존활동 76명(4.3%)으로 각각 나타났다. 봉사활동이 경험이 상대적으로 많고, 교류활동과 환경보존활동 경험은 상대적으로 적게 나타나고 있었다. 이러한 결과는 고관우와 남진열(2011)이 사용한 '한국아동·청소년패널조사 2013'의 자료 중 1차년도 중1 패널을 활용하여 초기 청소년의 체험활동 영역에 따른 집단 간 차이 검증의 결과와 같은 결과이다.

체험활동 참여 경험 유무에 따른 집단 간 차이를 살펴보면, 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식 모두에 있어서 체험활동에 참여 경험이 있는 집단이 없는 집단에 비하여 모두 평균이

높게 나타났으며, 다문화 수용성과 공동체의식은 모험개척활동과 환경보존활동을 제외하고 나머지 7가지 체험활동에서 집단 간 차이가 통계적으로 유의미하였다. 지역사회인식은 문화·예술활동과 직업체험활동을 제외하고 나머지 7가지 체험활동에서 집단 간 차이가 통계적으로 유의미하였다.

다양한 체험활동 영역의 비교 결과, 다문화 수용성과 공동체의식에서 모험개척활동과 환경보존활동 참여경험 유무에 따라, 그리고 지역사회인식에서 문화·예술활동과 직업체험활동 참여 경험 유무에 따른 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 다문화 수용성과 공동체의식에서는 문화·예술활동과 직업체험활동에서 집단 간 차이와 평균이 높게 나타났으며, 지역사회인식에서는 모험개척활동과 환경보존활동 참여 부에 따라 집단 간 차이가 나타났다.

2. 연구변수들 간의 상관관계분석

다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식, 청소년의 체험활동 유무 및 개인적 배경 변수들과의 관계를 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실시한 결과는 〈표3〉과 같다.

다문화 수용성은 공동체의식(γ=.558, ρ<.01), 지역사회인식(γ=.306, ρ<.01)와 정적 상관을 나타냈으며, 공동체의식은 지역사회인식(γ=.455, ρ<.01)과 정적 상관을 나타냈다. 그리고 종속변수인 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식과 체험활동 유무와의 상관관계를 살펴보면, 우선 다문화 수용성은 체헐활동 중 건강·보건활동(γ=.079, ρ<.01), 과학정보활동(γ=.054, ρ<.05), 교류활동(γ=.081, ρ<.01), 문화·예술활동(γ=.052, ρ<.05), 봉사활동(γ=.059, ρ<.05), 직업체험활동(γ=.090, ρ<.01), 자기(인성)개발활동(γ=.081, ρ<.01)과는 정적 상관이 나타났다. 다음으로 공동체의식은 체헐활동 중 건강·보건활동(γ=.053, ρ<.05), 문화·예술활동(γ=.057, ρ<.05), 봉사활동(γ=.060, ρ<.05), 자기(인성)개발활동(γ=.051, ρ<.05)과는 정적 상관이 나타났다. 마지막으로 지역사회인식은 체헐활동 중 건강·보건활동(γ=.064, ρ<.01), 과학정보활동(γ=.067, ρ<.01), 교류활동(γ=.083, ρ<.01), 봉사활동(γ=.071, ρ<.01), 자기(인성)개발활동(γ=.068, ρ<.01)과는 정적 상관이 나타났다.

표 3 연구변수간 상관관계

변인	1. 다문화 수용성	2. 공동체 의식	3. 지역 사회 인식	4. 건강·보건 활동	5. 과학 정보 활동	6. 교류 활동	7. 모험 개척 활동	8. 문화·예술 활동	9. 봉사 활동	10. 직업 체험 활동	11. 환경 보존 활동	12. 자기 (인성) 개발	13. 성별	14. 학업 성취도	15. 연간 소득	16. 부 교육 수준	17. 모 교육 수준
1	1																
2	.558**	1															
3	.306**	.455**	1														
4	.079**	.053*	.064**	1													
5	.054*	.031	.067**	.480**	1												
6	.081**	.037	.083**	.269**	.314**	1											
7	.028	.026	.029	.263**	.259**	.175**	1										
8	.052*	.057*	.031	.203**	.206**	.264**	.158**	1									
9	.059*	.060*	.071**	.316**	.300**	.193**	.210**	.205**	1								
10	.090**	.038	.039	.374**	.356**	.231**	.338**	.201**	.285**	1							
11	.039	.034	.027	.354**	.369**	.243**	.217**	.189**	.277**	.281**	1						
12	.081**	.051*	.068**	.491**	.468**	.283**	.256**	.267**	.351**	.393**	.473**	1					
13	-.071**	-.028	.087**	.000	.045	.001	-.015	-.026	.002	-.070**	-.023	-.001	1				
14	.164**	.175**	.091**	.034	.103**	.001	.016	.041	.107**	.061*	.015	.078**	-.118**	1			
15	.043	.075**	.063**	.009	.025	.068**	.04	.057*	.011	.016	.007	.021	-.017	.259**	1		
16	.067**	.073**	.043	.025	.029	.033	.04	.015	.031	.007	.005	-.006	-.006	.247**	.406**	1	
17	.077**	.061*	.047	-.008	.005	.002	.032	.018	.019	.002	-.031	-.004	-.019	.243**	.392**	.693**	1

*$p<.05$, **$p<.01$

종속변수와 개인적 변수들 간의 상관관계를 살펴보면, 다문화 수용성은 개인적 배경변수 중 학업성취도(γ=.164, $\rho<.01$), 부 교육수준(γ=.067, $\rho<.01$), 모 교육수준(γ=.077, $\rho<.01$)과는 정적상관을 보인 반면, 성별(γ=-.071, $\rho<.01$)과는 부적 상관이 나타났다. 공동체의식은 학업성취도(γ=.175, $\rho<.01$), 연간소득(γ=.075, $\rho<.01$), 부 교육수준(γ=.073, $\rho<.01$), 모 교육수준(γ=.061, $\rho<.05$)과는 정적상관이 나타났다. 지역사회인식은 성별(γ=.087, $\rho<.01$), 학업성취도(γ=.091, $\rho<.01$), 연간소득(γ=.063, $\rho<.01$)과는 정적상관이 나타났다.

체험활동 간의 상관관계는 모두 정적인 상관을 나타냈으며, 학업성취도와 과학·정보활동(γ=.103, $\rho<.01$), 봉사활동(γ=.107, $\rho<.01$), 직업체험활동(γ=.061, $\rho<.05$), 그리고 자기(인성)개발활동(γ=.078, $\rho<.01$)과 정적인 상관관계를 나타냈다. 다음으로 연간소득은 교류활동(γ=.068, $\rho<.01$), 문화·예술활동(γ=.057, $\rho<.01$)과 정적인 상관관계를 나타냈으며, 성별은 직업체험활동(γ=-.070, $\rho<.01$)과 학업성취도(γ=-.118, $\rho<.01$)와는 부적 상관관계를 나타냈다. 학업성취도

와 연간소득(γ=.259, ρ<.01), 부 교육수준(γ=.247, ρ<.01), 모 교육수준(γ=.243, ρ<.01)과 정적인 상관관계를 나타냈으며, 연간소득은 부 교육수준(γ=.406, ρ<.01), 모 교육수준(γ=.392, ρ<.01)과 정적인 상관관계를 나타냈으며, 부 교육수준은 모 교육수준(γ=.693, ρ<.01)과 정적인 상관관계를 나타냈다.

3. 체험활동 참여 여부와 개인적 배경 변수가 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식에 미치는 영향

〈표4〉에서 보는 바와 같이 체험활동 참여 여부와 개인적 배경 각각의 독립변수가 다문화 수용성과 공동체의식의 전체 분산의 3%, 지역사회인식의 전체 분산의 2%를 설명하고 있다.

청소년의 체험활동 참여 여부와 개인적 배경이 다문화 수용성에 미치는 영향은 〈표4〉와 같으며, 독립변수 간 다중공선성에는 문제가 없었으며(공차한계 0.1 이상, VIF 10 이하), Durbin-Watson 값이 2.033으로 잔차들 간에 상관관계가 없어 회귀모형이 적합한 것으로 나타났다. 체험활동 중 교류활동(β=.065)의 예측력만이 통계적으로 유의미하였으며, 개인적 배경 중에는 학업성취도(β=.136)의 예측력만이 통계적으로 유의미하였다. 즉, 체험활동 중 교류활동과 개인적 배경 중 학업성취도가 청소년의 다문화 수용성에 영향을 미치고 있다.

다음으로 공동체의식에 영향을 미치는 독립변수 간 다중공선성에는 문제가 없었으며(공차한계 0.1 이상, VIF 10 이하), Durbin-Watson 값이 1.871으로 잔차들 간에 상관관계가 없어 회귀모형이 적합한 것으로 나타났다. 개인적 배경 중 학업성취도(β=.164)의 예측력만이 통계적으로 유의미하였으나, 체험활동 참여 여부의 예측력은 통계적으로 유의미하지 않았다. 즉, 개인적 배경 중 학업성취도만이 청소년의 공동체의식에 영향을 미치고 있다.

마지막으로 지역사회인식에 영향을 미치는 독립변수 간 다중공선성에는 문제가 없었으며(공차한계 0.1 이상, VIF 10 이하), Durbin-Watson 값이 1.881으로 잔차들 간에 상관관계가 없어 회귀모형이 적합한 것으로 나타났다. 체험활동 중 교류활동(β=.072)의 예측력만이 통계적으로 유의미하였으며, 개인적 배경 중 성별(β=.096), 학업성취도(β=.073)의 예측력이 통계적으로 유의미하였다. 즉, 체험활동 중 교류활동 참여 경험 여부와 개인적 배경 중 성별과 학업성취도가 청소년의 지역사회인식에 영향을 미치고 있다.

표 4 독립변수가 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식에 미치는 영향

종속변인 / 독립변수		다문화 수용성				공동체의식				지역사회인식			
		b	S.E	β	t	b	S.E	β	t	b	S.E	β	t
(상수)		2.693	.282		9.544***	2.222	.276		8.053***	2.201	.252		8.744***
체험활동참여여부	건강·보건활동	.067	.051	.043	1.322	.037	.049	.024	.743	.011	.045	.008	.237
	과학정보활동	-.062	.056	-.036	-1.099	-.055	.055	-.033	-.996	.045	.050	.029	.888
	교류활동	.076	.033	.065	2.340*	.022	.032	.020	.700	.075	.029	.072	2.573**
	모험개척활동	-.018	.026	-.019	-.673	-.001	.026	-.001	-.023	-.003	.023	-.003	-.109
	문화·예술활동	.008	.021	.010	.357	.026	.021	.034	1.250	-.006	.019	-.009	-.331
	봉사활동	.014	.034	.012	.407	.030	.033	.026	.902	.020	.030	.019	.665
	직업체험활동	.062	.035	.052	1.759	.005	.035	.004	.150	-.007	.031	-.007	-.220
	환경보존활동	-.002	.043	-.001	-.047	.026	.042	.018	.615	-.026	.038	-.020	-.663
	자기(인성)개발활동	.026	.059	.015	.445	.011	.058	.007	.199	.053	.053	.034	1.015
개인적배경	성별	-.056	.033	-.044	-1.705	.008	.032	.006	.252	.110	.030	.096	3.719***
	학업성취도	.046	.009	.136	5.024***	.054	.009	.164	6.077***	.022	.008	.073	2.696**
	연간소득	-.012	.037	-.009	-.323	.037	.036	.029	1.041	.043	.033	.037	1.299
	부 교육수준	-.005	.011	-.017	-.470	.001	.010	.004	.106	-.002	.009	-.006	-.176
	모 교육수준	.016	.011	.051	1.422	.002	.011	.007	.185	.003	.010	.010	.282
R^2		0.038				0.037				0.029			
Adj R^2		0.029				0.028				0.019			
F(sig)		4.246***				4.087***				3.150***			

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

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구는 청소년의 체험활동 경험 여부와 개인적 특성 중 성별, 학업성취도, 연간소득 그리고 부모의 교육수준이 청소년의 공동체의식, 지역사회인식 그리고 다문화 수용성에 미치는 효과를 비교·분석하기 위해 수행되었다.

체험활동은 건강보건활동, 과학정보활동, 교류활동, 모험개척활동, 문화예술활동, 봉사활동, 직업체험활동, 환경보존활동, 자기(인성)계발활동 등 9개 영역으로 분류하고, 개인적 배경으로는 성별, 학업성취도, 가계의 연산소득, 부모의 교육 수준으로 설정하였다. 분석 자료는 '한국아

동·청소년패널조사 2013'의 자료 중 3차년도 중1 패널 1,754명을 대상으로 하였으며, 그중 남학생이 880명(50.2%), 여학생이 874명(49.8%)이다. 주요 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 청소년 활동참여 정도를 알아 본 결과, 활동 유형 중 청소년이 가장 많이 참여하는 체험활동은 봉사활동으로 전체 학생의 984명(56.1%)가 참여경험이 있는 것으로 나타났다. 그 다음 순위로는 직업·체험활동(458명, 26.1%), 문화·예술활동(262명, 15.0%)의 순으로 나타났다. 반면, 교류활동과 환경보존활동 경험에 참여하는 청소년들은 상대적으로 적은 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 청소년들의 참여하는 체험활동이 봉사활동과 직업체험활동 등의 일부의 활동들에 집중되는 현상을 나타내고 있어 학교 내외에서 청소년들이 선택할 수 있는 프로그램이 제한적임을 알 수 있다.

둘째, 체험활동 경험 여부에 따라 청소년의 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식의 차이가 있는지 살펴 본 결과, 체험활동을 경험한 집단이 없는 집단에 비하여 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식 모두에서 평균이 높게 나타났다. 다문화 수용성과 공동체의식의 집단 간 차이는 모험개척활동과 환경보존활동을 제외한 나머지 7가지 체험활동에서 통계적으로 유의미하였다. 그리고 지역사회인식의 집단 간 차이는 문화·예술활동과 직업체험활동을 제외한 나머지 7가지 체험활동에서 통계적으로 유의미하였다. 즉, 모든 체험활동이 다문화 수용성, 공동체 의식, 지역사회 인식의 향상에 동일한 효과를 가져오는 것은 아니라는 것을 의미한다. 체험활동의 종류에 따라 청소년의 다문화 수용성, 공동체 의식, 지역사회인식 등에 서로 다른 영향을 미치게 되는 것이다. 청소년이 체험활동을 참여한다는 것은 작은 사회생활을 경험하는 것과 같다. 왜냐하면, 청소년들은 활동프로그램 내용에서도 학습이 이루어지지만, 다양한 대상 등으로 이루어지기 때문이다. 청소년들은 활동프로그램 내용에서도 학습이 이루어지지만, 활동프로그램에 참여하는 것만으로도 작은 사회를 경험하게 되는 것과 같다. 이러한 경험을 통해 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식을 높인다는 것이다. 이러한 결과는 김진미와 김태균(2012)의 연구에서 다양한 청소년체험활동 참여가 참여 후 만족도보다 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회 인식에 긍정적인 영향을 미치는 결과를 지지하는 것이다. 또한 청소년의 학교 밖 활동이나 자원봉사 및 문화 활동, 사회참여활동이 공동체성에 영향을 미친다는 선행연구(김원태, 2001; Pretty, 2002; Albanesi, Cicognani & Zani, 2007)와 대체로 일치하는 것이다.

셋째, 체험활동 참여 여부와 개인적 배경 변수가 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식에 미치는 영향을 살펴보면, 우선 다문화 수용성은 여러 종류의 체험활동 중 특히 교류활동과 밀접히 관련되고, 청소년의 학업성취도와도 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다. 즉 교류활동에 참여한 청소년들과 학업성취도가 높은 청소년들의 다문화 수용성이 다른 집단에 비해 높게 나타났다. 그러나 공동체의식은 개별 체험활동 참여 경험 여부와 아무런 관련성이 없는 것으로 나타났다. 체험활동에 참여한 청소년 집단이나 참여하지 않는 집단 사이에 공동체 의식에서는 아무런 차이도 없는 것으로 나타났다. 그런데 체험활동의 참여여부에 관계없이 학업성취도가 높은 학생들의 공동체의식이 학업성취도가 낮은 학생들에 비해 더 높게 나타났다. 마지막으로 지역사회인

식은 체험활동 중 교류활동에 참여한 경우가 더 높았고, 여학생보다는 남학생, 그리고 학업성취도가 높을수록 높게 나타났다. 한편 9가지 체험활동 중 교류활동만이 다문화 수용성과 지역사회인식에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 부모의 교육수준과 가구의 연간소득수준은 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식에 유의미한 영향력을 발휘하지 않았다. 그리고 성별은 지역사회인식에만 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이를 통해 중학교 3학년 청소년의 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식과 같은 가치관이나 태도의 형성에 체험활동 참여경험 유무, 부모의 교육수준, 가구의 연간소득 수준, 성별보다는 학생 본인의 학업성취도의 영향을 더 크게 받을 개연성을 유추할 수 있었다. 인태정(2009)이 교육을 통해 자신과 다른 사람들을 받아들이고 이해하는 관용적 태도가 향상되기 때문에 학력이 높을수록 다문화 수용성도 제고된다고 밝힌 것과 같은 결과이다. 정윤경(2011)은 교육이란 학생들의 삶과 관련된 것이고 삶이라는 것은 학생들이 지속적으로 의미 있는 경험을 재구성해 가는 것이라고 하였다. 배움이 추상적인 지식의 습득에 그치지 않고, 자기 경험이 될 수 있으려면, '노작하면서(활동하면서) 배우고, 배우면서 활동한다(노작한다)'는 듀이의 주장을 다시 되새겨볼 필요가 있다.

이상과 같은 결과에 비추어볼 때, 청소년체험활동의 효과를 높이기 위해서는 우선, 청소년과 환경사이의 상호작용을 통해서 그 활동 즉 경험에 대한 해석을 할 수 있도록 교육환경을 조직화하는 일이 필요하다. 이를 위해, 청소년들의 다양한 특성과 성격에 맞는 다양하고 전문성 있는 프로그램의 개발을 위해 노력하는 한편, 체험활동의 성격과 활동 내용과 명확히 구분 적용함으로써 학교현장과 학교 밖에서 청소년들의 특성에 맞는 맞춤형 프로그램을 제공하도록 해야 할 것이다.

둘째, 학교 밖 청소년체험활동의 접근성을 강화해야 한다. 2016년 전면 시행 예정인 자유학기제로 청소년의 체험활동의 중요성이 대두되고 있는 상황에서 청소년체험활동에 대한 접근성 강화로 보다 많은 청소년이 청소년활동에 참여하도록 유도해야 한다. 이를 위한 방법으로 해당 기관과 학교와의 긴밀한 협력이 중요하다. 뿐만 아니라 청소년들의 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식 등의 사회·정서 함양에 도움을 줄 수 있는 다양한 체험활동 프로그램 개발을 위한 후속적 연구가 요구되어진다.

마지막으로 본 연구는 한국청소년정책연구원에서 제공하는 아동·청소년패널 데이터를 사용하여 전국표본조사를 바탕으로 조사되었기 때문에 높은 일반화 적용이 가능하다는 점에서 의의가 있다. 그러나, 다문화 수용성, 공동체 의식, 지역사회 인식 등을 알아보기 위한 문항의 수가 충분하지 않고, 주관적으로 평가한 정보에 기초하고 있어서 실제와 부합하지 않을 가능성이 있다는 점에서 연구결과를 일반화하기가 어렵다. 청소년의 다문화 수용성이나 공동체의식을 보다 포괄적이며 타당하게 조사할 수 있는 방법의 개발과 함께 체험활동의 효과를 검증하기 위한 연구가 계속 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

강선경, 김헌진. (2011). 다문화교육 프로그램이 초등학생의 다인종 및 다문화에 대한 태도에 미치는 효과성연구. **청소년학연구**, 18(11), 259-282.

강영혜. (1999). 체험학습의 이론적 기초. **열린교육연구**, 7(2), 5-18.

고관우, 남진열. (2011). 초기 청소년의 체험활동 참여 영역에 따른 공동체의식과 학교생활 적응에 미치는 영향. **청소년복지연구**, 13(4), pp.231-250.

고미숙. (2006). 체험교육의 의미. **아시아교육연구**, 7(1), 133-162.

교육과학기술부. (2009). 2009 개정교육과정 고시(제2009-41호).

교육부. (1998). 초·중·고등학교 교육과정 연수자료.

국제신문. (2013.9.25.). 진로체험시설도 없이 중학 자유학기제 되겠나. http://www. kookje.co.kr/news2011/asp/newsbody.asp?code=1700&key=20130926.22031194804에서 2013년 9월 25일 인출.

권일남, 정철상, 김진호, 김영철. (2008). **청소년활동지도론**. 학지사.

김경근, 황여정. (2012). 초중등학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인. **한국교육**, 39(1), 87-117.

김경준. (1998). **지역사회 주민의 공동체 의식에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.

김기헌, 맹영임, 장근영, 구정화, 김영배, 조문흠. (2009). **청소년 생애핵심역량 개발 및 추진 방안 연구 Ⅱ**: 총괄보고서. 서울: 한국청소년정책연구원.

김미진. (2010). **아동의 다문화 수용성 척도 개발에 관한 연구**. 고려대학교 대학원 박사학위 청구논문.

김성자, 김순미, 이현림. (2008). 진로의사결정 집단상담이 고등학생의 진로미결정과 자기효능감에 미치는 효과. **청소년상담연구**, 1-14.

김소희. (2007). **수련활동 체험이 청소년의 생활효과성에 미치는 영향**. 명지대학교 대학원 박사학위 청구논문.

김원태. (2001). 고등학교에서의 사회체험교육과 시민성형성에 관한 연구. **시민교육연구**, 33, 49-88.

김위정. (2012). 가정환경과 학교경험이 청소년의 시민성 형성에 미치는 영향: 사회참여의식과 공동체 의식을 중심으로. **한국청소년연구**, 23(1), 201-222.

김윤나. 박옥식. (2009). 청소년활동의 효광에 관한 비교분석-자아존중감, 직업성숙도, 학업성취, 생활만족도, 스트레스, 비행과의관계를 중심으로. **청소년복지연구**, 11(1), 79-99.

김지혜. (2012). 청소년 봉사활동이 자아존중감과 자아탄력성을 매개로 공동체 의식과 삶의 만족도에 미치는 영향 - 봉사활동 시간과 주관적 만족을 중심으로. **청소년복지연구**, 14(1), 41-62.

김진미, 김태균. (2012). 청소년체험활동이 지역사회 인식, 공동체 의식, 다문화 수용도에 미치는 영향. **제2회 한국아동·청소년패널조사 학술대회 자료집**, 386-399.

김진호. (2007). positive youth development의 의미와 정책적 시사점. 천정웅 (편.), **적극적 관점의 청소년 개발**. (pp. 51-74). 서울: 인간과 복지.

김태준, 전인식, 변종임, 장혜승, 반재천, 조영하. (2010). **한국청소년의 시민역량 국제비교 연구 : 국제시민교육연구(ICCS) 참여** (연구보고 RR 2010-18). 서울: 한국교육개발원.

문성호, 문호영. (2009). 청소년 자원봉사활동의 실태와 효과에 관한 비교분석. **청소년복지 연구**, 11(1), 101-120.

민무숙, 안상수, 김이선, 김금미, 조영기, 류정아. (2010). 한국형 다문화수용성 진단도구 개발 연구. **사회통합위원회**.

박가나. (2009). 청소년 참여활동이 공동체 의식에 미치는 효과. **청소년학연구**, 16(10), 273-306.
박선영. (2011). 청소년지도자 역량강화 및 양성 방안에 대한 고찰. **청소년학연구**, 18(2), 97-122
박수미, 정기선. (2006). 사회적 소수자에 대한 편견적 태도에 관한 연구. **여성연구**, 70, 5-25.
박순희, 김선애. (2012). 초기 청소년의 문화적 경험과 다문화 인식: 개방성, 수용성, 존중성과의 관계-G광역시를 중심으로. **청소년학연구**, 19(7), 27-50.
박재숙. (2010). 한국청소년의 수련활동과 자원봉사활동, 자아존중감, 공동체의식의 관계. **청소년학연구**, 17(4), 157-182.
박혜숙, 원미순. (2010). 자원봉사활동 경험이 시민의식에 미치는 영향. **한국거버넌스학회보**, 17(3), 225-245.
설민희. (2009). 청소년 문화활동이 심리사회적 적응에 미치는 영향. **한국청소년문화연구소**, 21, 140-172.
송병국, 박정배. (2005). 청소년의 활동경험과 진로성숙도와의 관계 분석. **제2회 한국청소년 패널 학술대회**. 한국청소년정책연구원.
송수지, 김정민, 남궁지영. (2012). 청소년 동아리활동경험이 자아개념 성장에 미치는 영향. **한국청소년연구**, 23(1), 121-147.
송영욱. (2005). **중학생의 문제해결 활동이 과학탐구능력 및 과학적 태도에 미치는 영향**. 한국교원대학교 대학원 박사학위 청구논문.
양계민. (2010). 초.중.고 고등학교 교사들이 지닌 가치가 국제결혼가정 자녀에 대한 태도에 미치는 영향. **한국심리학회지: 학교**, 7(1), 85-106.
양미경. (2001). 체험학습의 의미 및 조건의 탐색과 예시자료 개발 - 초 ·중학생용 모의재판 시나리오 개발을 중심으로. **교육학연구**. 39(1), 167-196.
여성가족부. (2010). **2010 청소년백서**.
윤상우, 김상돈. (2010). 사회적 가치관이 한국의 다문화 수용성에 미치는 영향. **사회과학연구**, 36(1), 91-117.
윤인진, 송영호, 김상돈, 송주영. (2010). **한국인의 이주노동자와 다문화사회에 대한 인식**. 이담북스.
윤인진, 송영호. (2011). 한국인의 국민정체성에 대한 인식과 다문화수용성. **통일문제연구**, 55, 143-192.
윤철. (2011). **청소년활동이 참여와 시민성이 관계: 광명시 청소년을 중심으로**. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위 청구논문.
은지용. (2002). **청소년 봉사활동 반성 경험이 시민성에 미치는 효과 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
이광호. (2005). 학교 밖 일상 체험활동의 교육적 의의에 관한 연구. **청소년학연구**, 12(1), 371-394.
이명진, 최유정, 최샛별(2010). 다문화사회와 외국인에 대한 사회적 거리. **조사연구**, 11(1), 63-85.
이인재. (2010). 다문화사회에서의 초등학교 반편견교육. **윤리교육연구**, 22, 253-271.
이자형, 김경근. (2012). 중학생의 다문화 수용성 결정요인. **한국아동청소년패널학술대회자료집**.
이정우. (2008). 다양성에 대한 학생과 학부모의 태도: 다문화 가정과 일반 가정의 비교. **사회과 교육**, 47(3), 297-320.
이정탁, 이정래, 권기남. (2007). 비행 청소년들의 이동식 야영활동 경험을 통한 개인의 변화 에 관한 연구. **한국사회체육학회**, 31, 535-45.
이혜영. (1997). 공동체적 사회연대 구축을 위한 품성교육의 방향. c, 한국교육개발원.
인태정. (2009). 다문화 사회 지향을 위한 인종의 사회적 거리감과 문화적 다양성 태도 연구: 부산·울산·경남 지역 대학생을 중심으로. **국제지역연구**, 13(2), 339-370.
임근욱. (2007). 청소년 수련활동의 중요도와 생활만족도 연구 - 대전광역시 소재의 중학교 3학년을 대상으로. **관광연구저널**, 21(4), 179-194.

임성택. (2008). 다문화 교육의 맥락에서 한국 학생들의 국제교류 수용도 분석: 교류영역 및 대상 집단별 비교를 중심으로. **비교교육연구**, 18, 1-20.

임영식, 문성호, 정경은, 강태신, 고혜연, 문호영 외 (2009). 청소년인 증 수련활동 영역별 효과성 척도 개발. **한국청소년학회**, 16(5), 75-97.

정윤경. (2011). 창의적 체험 활동에 관한 이론적 고찰: 체험 활동의 교육적 가치를 중심으로. **한국교육학연구**, 17(2), 73-95.

정준교. (2005). 청소년의 자원봉사와 아르바이트의 관계에 관한 연구: 여가생활만족도, 삶의 생활만족도와 자아존중감을 중심으로. **제2회 한국청소년패널 학술대회**, 한국청소년정책연구원.

최윤진, 박신영. (2010). 청소년 인터넷 사회참여가 자율성에 미치는 영향. **청소년시설환경**, 8(4), 31-44.

한국청소년정책연구원. (2013). **한국 아동·청소년 패널조사(KCYPS) 패널 3차년도 User's Guide**. 미간행.

황정미, 김이선, 이명진, 최현, 이동주. (2007). 한국사회의 다민족·다문화 지향성에 대한 조사연구. **한국여성정책연구원**, 경제·인문사회연구회 협동연구총서 07-19-02.

황정미. (2010). 한국인의 다문화 수용성 분석: 새로운 성원권의 정치학(politics of membership) 관점에서. **아세아연구**, 142, 152-184.

Albanesi, C.· Cicognani, E· Zani, B. (2007). Sense of community, Civic engagement and social well-being in italian Adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 387-406.

Boud, David, Cohen, Ruth & Walker, David. (1993). Introduction. In David Boud, Ruth Cohen & David Walker(Eds.), *Using experience for learning*. Bucknghamː The Society fro Research into Higher Education & Open University Press, 1-17.

Browm, T. (2007). *Predicting Young Adult Outcomes from Adolescent Activities and Family Structure: A Social Capital Approach*. Doctoral Dissertation, Arizona State University.

Davidson, W. B. & Cotter, P. R. (1989). Sense of Community and Political Participation, *Journal of Community Psychology*, 17, 119-125.

Dewey, John. (1925). Experience and Nature. In Boydston, Jo.(ed.). *The Later Works(1925-1953)*. Vol. 1. Carbondaleː Southern Illinois University Press.

Dewey, John. (1989). **민주주의와 교육**. 서울: 교육과학사.

Dumont, M. & Provost, M. A. (1999). Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), pp.343-363.

Einfeld, A. & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.

Eyler, J. & Giles Jr., D.E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

Gilman, R. (2001). The Relationship between Life Satisfaction, Social Interest, and Frequency of Extracurricular Activities among Adolescent Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), pp. 749-767.

James, William. (1907). Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking. In Menand, Louis(1997). Pragmatism: A Reader. 김동식 외 역(2001). *프래그머티즘의 길잡이*. 서울: 철학과 현실사.

Kang, L. J.·Palisano, R. J.·Orlin, M. N.·Chiarello, L. A.·King, G. A.·Polansky, M. (2010). Determinants of social participation-with friends and others who are not family members-for

youths with cerebral palsy. *Physical Therapy*, 90(12), 1743-1757.

Kerschensteiner, G. (1912). Begriff der Arbeitsschule. 정기섭 역(2004). *노작학교의 이론과 실천*. 서울: 문음사.

Kombarakaran, F. A. (2002). *Effects of Social Capital and Adolescent Extracurricular Ativities on School Truancy*. Doctoral Dissertation, Ohio State University.

McGill, Ian, & Weil, Susan Warner. (1996). Continuing the dialogue. In Susan Warner Weil and Ian McGill(Eds.), *Making sense of experiential learning. Buckingham:* The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 245-272.

Moon, Jennifer. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning*. London: RoutledgeFalmer.

Obst, P., Smith, S. G., & Zinkiewicz, L. (2002). An Exploration of Sense of Community, Part 3: Dimesions and Predictors of Psychological Sense of Community in Geographical Communities. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 119-133.

Pascarella, E.T., Edison, M., Nora, A., Hagedorn, L.S., & Terenzini, P.T. (1996). Influence on students' openness to diversity and challenge in the first year of college. *Journal of Higher Education*, 67(2), 174-195.

Pimley, S. M. (1991). *Socialization for interaction and participation: The role of the family in adolescent social activity.* Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.

Pretty, M. H. (2002). *Young people's development of the community-minded self: considering community identity, community attachment and sense of community*. In T. Fisher · Son C. C(EDS.), Psychology sense of community: Research application, and implications(pp. 182-203). New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.

Tagle, R. (2003). Building learning-communinties through public enagement. In Pittman, K., Yohalem, N., & Yolman, J. *New Directions for Youth Development. When, where, What and Haw Youth Learn: Bluwing School and Community Boundaries*. San Fransisco: Wiley company.

Youniss, McLellan, Su & Yates. (1999). The role of community service in identity development. *Journal of Adolescent Research*, 14(2), 248-261.

Zaff, Malanchuk and Eccles. (2008). Predicting positive citizenship form adolescence to young adulthood: the effect of a civic context. *Applied Development Science*, 12(1), 38-53.

http://www.aee.org

“청소년 체험활동의 효과에 관한 연구: 다문화 수용성, 공동체의식, 지역사회인식을 중심으로”에 대한 토론문

양정호*

❑ 연구주제 및 제목의 함축성 재고

○ 배천웅과 남혜선 연구자의 청소년 체험활동에 대한 연구는 매우 의미가 있다고 생각함. 특히 최근 학교의 활동이 체험활동을 강조하면서 단순히 교과위주의 수업보다는 교과와 체험을 통한 생동감 넘치는 교육을 목적으로 하고 있다는 점에서 시의적절한 논문임

○ 처음 일반 연구자들이 본 연구의 제목을 보았을 때는 정확히 어떤 내용으로 전개가 될지 어떤 내용이 포함될지 약간 오해의 소지도 있어, 정확하게 “중학생의 청소년 체험활동이 미치는 다문화 인식, 공동체의식, 지역사회인식 효과 분석”이라는 제목이 더 적절하다는 생각이 듬

○ 또 연구주제가 적절하기는 하지만, 좀더 독자들을 위해 연구주제를 정확하게 쉽게 찾을 수 있는 형태로 서술이 되었으면 함. 실제 이 연구의 세부주제 또는 연구문제는 서론 맨 마지막에 제시되어 있고, 이 내용만으로는 정확하게 어떤 연구를 할 것인지에 대한 판단이 쉽지 않음

❑ 연구 주제와 기존의 연구와의 차이 부각 필요

○ 전반적으로 서론과 이론적 배경이 명확히 구분이 되지 않아서, 초반에 서론부터 읽었을 때에는 이 내용들은 이론적 배경으로 옮겼으면 좋겠는데 하는 부분들이 너무 많이 부각되는 점이 있음. 전체적으로 서론은 간략이 왜 이 연구를 하려고 하는지 설명하고, 기존의 선행연구 부분에 대한 것은 이론적 배경에서 다루어주는 것이 필요해 보임

○ 이론적 배경에서는 우리나라의 전반적인 청소년 체험활동 현황이나 실태를 이해할 수 있는 내용으로 포함되는 것이 적절해 보임. 실제 본문이나 분석부분에서도 보면 체험활동에 참여하는 비율이 낮기 때문에 전체적인 체험활동 비율, 활동 종류 등을 간략히 설명하는 것이 필요해 보임

○ 현재의 이론적 배경은 크게 청소년 체험활동, 다문화 수용성, 공동체의식과 지역사회의식으로 구분되어 설명이 이루어지는데, 실제로 청소년 체험활동과 나머지 세가지 인식과의 관계성에 초점을 맞춰서 기존의 연구들을 구체적으로 설명하는 것이 이 연구와 기존의 연구와의 차별성을 잘 알 수 있는 부분임. 현재의 상태로는 그냥 이런 이런 것과 관련이 있

* 성균관대학교 교육학과 교수

어서 이렇게 한다는 내용만으로 나타나 있어 읽는 독자에게 정확히 이게 왜 필요한지 파악하기가 쉽지 않은 부분이 있고, 왜 다른 다양한 인식들도 있을 수 있는데 다문화, 공동체, 지역사회관련 인식에만 한정되는지도 의문을 가질 수 있음

❑ 연구목적과 관련 있는 측정변수의 자세한 설명 필요

○ 이 연구의 핵심은 체험활동이며, 다양한 인식수준의 변수가 중요성이 있음. 하지만 종속변수에 대한 좀더 세밀한 분석이 아쉬움

- 우선 체험활동 상황이나 특징에 대한 자세한 설명이 필요해 보임. 예를 들어 중학교 수준에서 모험개척활동이 무엇인지에 대해서는 용어 자체만 놓고 보면 이해하기가 쉽지 않은 면이 있음
- 체험활동의 참여정도는 표2에서 나타나고 있는데 전반적으로 보면 참여율이 높지 않은 것을 알 수 있음. 이른 근거로 참여활동에 대한 좀더 세부적인 특징, 배경변인 특히 성적과의 관계를 설명해 주는 것이 필요해 보임
- 종속변수인 다문화, 공동체, 지역사회 인식에 대해서는 해당 내용을 잘 이해할 수 있게 표로 정리해서 제시하는 것이 필요해 보임. 그리고 이런 인식을 하나의 변수로서 생성했을 때의 근거가 기존의 연구로부터 온것인지 아니면 해당 패널 설문에서 만들어진 것에 근거한 것인지도 설명이 필요함. 무엇보다 정성적 설문문항을 하나의 종속변수로 만들었을 때는 새로운 변수의 특성, 분포를 잘 이해하는 것이 필요함. 특히 회귀분석이 종속변수의 정상분포를 가정하고 있다는 점에 있어서는 더욱 그런 측면이 나타남

❑ 직관적이고 체계적인 분석방식 필요

○ 이 연구가 좀더 의미를 지니려면, 표2보다는 종속변수의 분포 특성, 기본 배경변수 특히 성적에 따른 종속변수의 차이를 알아보는 것이 필요해 보임

○ 마찬가지로 표3과 표4보다는 좀더 회귀분석에 집중해서 개인적 배경변수 투입 모델, 그리고 각 체험활동 참여여부 변수의 개별 투입모델, 전체 투입 모델로 구분해서 설명을 하는 것이 필요해 보이며, 이런 분석을 다문화, 공동체, 지역사회 각각에 대해서 진행하는 것이 더 의미가 있어 보임

○ 현재처럼 모든 체험활동 변수를 투입한 후에 분석하면, 서로 한 체험활동 참여학생이 다른 활동도 참여하기 때문에 다중공선성의 문제가 나타날 가능성이 커서 전체적으로 어떤 체험활동 변수의 개별 영향력을 알아보기 어려운 단점이 나타남. 이렇게 분석하면 결국 의미없는 결과, 알 수 없는 결과가 나올 가능성이 높으며, 이 연구도 그런 측면이 보인다고 생각함

❑ 본 연구는 흥미롭고 관심있는 주제를 연구하였기 때문에 연구자들의 노력에 감사하고, 필요한 부분의 수정과 추가 분석을 진행한다면 더 의미있는 논문이 될 것으로 생각함

제 3 주제

학교생활

1 학교생활 부적응과 휴대전화 이용이 청소년의 부정적 정서에 미치는 영향

2 학교에서의 사회적 관계가 중학생의 자존감 및 학교적응에 미치는 영향

3 일찍 태어난 만큼 학교생활에서 앞서 갈까?
: 취학 월령이 학교생활 적응을 매개로 학업성취에 미치는 영향

4 사춘기 성숙시기에 따른 여자청소년들의 심리사회 및 학교생활 적응에 관한 연구

5 가정환경 및 개인발달 사항의 시계열적 변화가 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향

학교생활 부적응과 휴대전화 이용이 청소년의 부정적 정서에 미치는 영향

김규원*·신형진**·권기욱***

국문초록

본 연구는 한국아동·청소년 패널조사의 자료 중 중1패널의 1, 2, 3차 년도 데이터를 이용하여 청소년의 학교생활 부적응과 휴대전화 이용이 부정적 정서에 미치는 영향을 분석한 연구이다. 본 연구의 중요한 결과는 다음과 같다. 첫째, 청소년의 학교생활 부적응이 높을수록 휴대전화 중독이 높아졌다. 둘째, 휴대전화 중독이 높을수록 부정적 정서도 상승하였다. 셋째, 학교생활 부적응과 휴대전화 중독을 모두 독립변수로 설정하였을 때도 역시 학교생활 부적응과 휴대전화 중독이 높을수록 부정적 정서가 높게 나타났다. 이런 분석결과를 볼 때 청소년의 휴대전화 이용이 가져다 주는 역기능에만 관심을 가질 것이 아니라 휴대전화 이용에 영향을 미치는 학교생활 부적응을 개선하는 것이 요구되며, 휴대전화 이용이 가져오는 극단적 폐해에만 관심을 갖지 말고 가시적으로 드러나지 않지만 심각한 청소년들의 정서문제에 눈을 돌릴 필요가 있다.

주제어: 학교생활 부적응, 휴대전화 중독, 부정적 정서, 자존감, 또래애착, 성별.

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

1. 문제제기

오늘날 휴대전화는 전 국민에게 커뮤니케이션을 위한 필수적인 미디어가 되었으며 이는 청소년에게도 마찬가지이다. 휴대전화는 사람들에게 능동적으로 미디어를 활용하여 커뮤니케이션의 양과 질을 높이도록 하는 미디어기도 하지만, 한편으로는 사람들에게 막강한 영향력을 행사하여 사람들이 휴대폰을 능동적으로 이용하는 것을 넘어 휴대폰으로부터 인간이 종속되는 일종의 소외현상까지 만들어내고 있다.

이런 휴대전화가 청소년들에게 가져다주는 폐해에 대해 오늘날 많은 전문가들이 다양한 미디

* 경북대 사회학과 교수
** 경북대 사회학과 교수
*** 경북대 사회학과 강사

어를 통해 거론하고 있으며 특히 TV나 신문 같은 매스미디어에서 상당히 강도 높게 비판하고 있다. 이런 영향으로 휴대전화와 청소년과의 관계에 대한 담론이 형성되고 사람들에게 일종의 상식이 만들어져 있는데, 이들의 공통점은 휴대전화 중독이 청소년의 의식과 생활에 지대한 악영향을 미친다는 것이다.

청소년의 일탈이나 비행의 원인을 지적하는 데 있어 가장 가시적이며 찾기 쉬운 공격대상은 청소년의 문화 및 의식과 연관된 여러 미디어이며 그 중에서도 특히 청소년이 가장 가까이 하는 휴대전화이다. 전통적으로 청소년 전문가나 미디어는 청소년 문제의 원인을 본질적이고 구조적인 원인에서 찾지 않고 손쉬운 비난대상인 TV, 만화, 인터넷 등의 미디어의 탓으로 돌리는 경향이 있어왔으며 지금은 휴대전화가 그 핵심 타겟이 되어 있다.

그러나 휴대전화 중독이 청소년의 정서에 미치는 악영향은 다른 변수를 통제하지 않은 데서 나온 결과일 수 있으며, 따라서 청소년의 부정적 정서문제의 진정한 독립변수는 다른 변수일 수 있다. 본 연구에서는 이런 제3의 변수로 학교생활 부적응에 주목하고자 한다. 학교생활 부적응이 청소년의 부정적 정서를 일으키는 진정한 독립변수라면 우리에게 알려진 통념과는 달리 휴대전화 중독은 학교생활 부적응과 부정적 정서 간의 인과관계 가운데 놓인 매개변수에 불과할 수도 있다. 본 연구는 이런 경우를 포함하여 다양한 가능성을 모두 감안하는 가운데, 청소년의 부정적 정서문제의 진정한 독립변수가 휴대전화 중독인지 학교생활 부적응인지, 아니면 둘 다인지를 살펴보고자 한다.

이런 연구의 필요성과 목적을 갖고 본 연구가 분석하고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

연구문제1: 청소년의 학교생활 부적응이 휴대전화 중독에 어떤 영향을 미치는가?
연구문제2: 청소년의 휴대전화 중독이 부정적 정서에 어떤 영향을 미치는가?
연구문제3: 청소년의 학교생활 부적응과 휴대전화 중독은 모두 부정적 정서에 어떤 영향을 미치는가?

2. 선행연구 고찰

휴대전화 중독이 청소년의 부정적 정서를 포함한 여러 가지 역기능과 어떤 관계에 있는가에 대해서는 앞서 밝힌 바와 같이 많은 전문가와 미디어에서 활발하게 다루고 있으며 따라서 여러 선행연구들이 존재한다. 여기서는 동일한 데이터 의존에 따른 동어반복과 일종의 편의를 배제하기 위해서 한국아동·청소년 패널조사 데이터를 대상으로 하지 않은 연구들만을 우선 참고하였다.

변시영, 조한익(2011)은 부정적 정서경험이 높을수록 휴대전화 중독이 심화된다는 연구결과를 보여주었고, 한성희, 이승희(2010)는 여학생이 남학생보다 휴대전화 중독이 높다고 하였다. 한상훈(2008)도 여학생의 휴대전화 중독이 더 심하며, 휴대전화 중독이 심할수록 정신건강이 부정적인 양상을 보인다는 것을 보여주었다. 이정숙, 명신영(2007)은 휴대전화 중독이 높을수록 학

교생활적응도도 떨어진다는 연구결과를 발표하였으며, 이연미, 이선정, 신효식(2009)도 유사하게 여학생이 휴대전화 중독이 심하며, 학교생활적응이 떨어질수록 휴대전화 중독이 높아진다는 분석을 보여주었다. 장성화, 박영진(2010)은 여학생이 남학생보다 휴대전화 중독이 높으며, 자아존중감이 떨어질수록 휴대전화 중독이 심하고, 부정적 정신건강과 휴대전화 중독이 정의 관계에 있다는 분석을 하였다. 장은옥(2011)은 특이하게 청소년의 부정적 정서·행동문제가 여학생보다 남학생에게 많이 나타난다는 결과를 보여주었다.

선행연구를 전체적으로 보면 본 연구에서 관련된 핵심변수로는 학교생활 부적응, 휴대전화 중독, 부정적 정서를 꼽을 수 있겠는데 이들 세 변수가 정의 관계가 있는 것으로 드러나고 있으며, 그 밖에 성별, 자존감 등을 중요한 통제변수로 고려할 수 있겠다.

Ⅱ. 연구방법

1. 분석자료와 가설

본 연구는 별도의 연구설계를 이용하여 연구를 수행한 것이 아니라 기존에 한국청소년정책연구원이 한국아동·청소년 패널조사를 통해 수집한 데이터를 이용한다. 그 중에서도 본 연구는 중1패널의 1, 2, 3차 년도 데이터를 활용하여 분석을 시행하였다.

한국아동·청소년 패널조사는 현재진행형인 아동과 청소년에 대한 대규모 패널조사로서 그 의의가 매우 크다. 특정 시점에서 청소년에 대한 소규모 데이터를 수집한 사례는 다수 있지만 동일한 패널을 대상으로 이처럼 장기간에 걸친 대규모 연구가 수행되는 경우는 매우 드물다.

본 연구에서는 이런 패널조사의 장점을 극대화하면서 연구문제 분석을 위한 변수들 간의 인과적 선후관계를 분명히 하기 위하여 중1패널의 1, 2, 3차 년도 데이터를 적절히 배치하여 앞의 연구문제를 다음과 같이 구체적인 가설로 만들었다.

가설1. 학교생활 부적응(1차 년도)이 높을수록 휴대전화 중독(2차 년도)이 높아질 것이다.
가설2. 휴대전화 중독(2차 년도)이 높을수록 부정적 정서(3차 년도)가 높아질 것이다.
가설3. 학교생활 부적응(1차 년도)이 높고 휴대전화 중독(2차 년도)이 높을수록 부정적 정서(3차 년도)가 높아질 것이다.

본 가설의 설정은 각 변수들 중 독립변수가 무엇이고 종속변수가 무엇인지를 시간적 선후관계를 활용하여 분명히 할 수 있는 장점이 있다. 즉 시간적 선후관계에 따라 가설 1과 2에서 설정한 인과관계가 명확하게 설정되는 것이다. 또한 특정 년도의 데이터만을 대상으로 이루어지는 연구에 비해 시계열적인 패널조사에서 수행한 다양한 시점의 자료들을 충분히 활용할 수 있는 이점이 있다.

2. 분석도구

1) 지수구성

위의 가설을 검정하기 위해서는 실제 조사에서 수집된 여러 항목의 데이터를 각 변수에 맞도록 적절하게 활용하여 지수를 구성하는 것이 선행되어야 한다. 한국아동 · 청소년 패널조사는 이미 기존의 권위 있는 연구들에 기반을 두고 대부분의 데이터를 특정한 지수로 활용할 수 있도록 조직화해놓았기 때문에 본 연구에는 손쉽게 데이터들을 지수화하여 활용할 수 있었다.

먼저 학교생활 부적응은 중1패널 1차 년도의 '학교생활 적응 및 전학' 영역에서 학교생활 적응과 관련된 데이터를 활용하였으며, 휴대전화 중독은 2차 년도의 '휴대전화 이용' 영역에서 중독과 관련된 문항의 데이터를 이용하였고, 부정적 정서는 3차 년도의 '정서문제' 영역을 그대로 사용하였다. 그 밖에 통제변수인 또래애착, 자존감, 성별도 패널조사에서 동일한 명칭으로 조사한 데이터를 활용하였다. 각 지수는 최대값이 상이하지만 용이한 설명을 위해 모든 지수를 100점으로 환산한 점수로 재구성하였으며 단 성별변수는 더미변수로 처리하였다.

2) 자료분석

위와 같은 지수 구성을 한 후에 이를 SPSS 20.0을 이용하여 회귀분석을 시행하였다. 회귀분석을 시행한 것은 다른 독립변수를 통제하면서도 어떤 독립변수가 종속변수에 유의미한 영향을 미쳤는지 분석하기에 효과적이어서 본 연구의 연구문제 및 가설을 검정하는 데 유리하리라 보았기 때문이며, 이를 염두에 두고 지수를 구성한 것이라 하겠다.

회귀분석은 가설별로 이루어졌다. 가설1의 검정을 위해 학교생활 부적응 점수를 독립변수로 하고 휴대전화 중독 점수를 종속변수로 하여 이루어졌으며, 가설2의 검정을 위해 휴대전화 중독 점수를 원인으로 하고 부정적 정서 점수를 결과로 둔 회귀분석을 시행하였고, 끝으로 이들을 모두 포괄할 수 있는 회귀분석으로 학교생활 부적응 점수와 휴대전화 중독 점수가 부정적 정서 점수에 미치는 영향을 분석하였다.

Ⅲ. 분석결과

1. 학교생활 부적응이 휴대전화 중독에 미치는 영향

먼저 분석 1에서는 학교생활 부적응이 휴대전화 중독에 미치는 영향을 회귀분석으로 알아보았다. 학교생활 부적응 점수를 독립변수로 두고 휴대전화 중독 점수를 종속변수로 두었으며 통제변수로 전술한 선행연구에 포함된 또래애착점수, 자존감점수, 성별을 회귀분석에 포함시켰다.

표 1 휴대전화 중독 점수를 종속변수로 한 회귀분석 모형 요약

모형	R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
1	.246	.061	.059	24.21447

표 2 휴대전화 중독 점수를 종속변수로 한 회귀분석 결과

모형		비표준화 계수		t	유의확률
		B	표준오차		
1	(상수)	37.493	3.909	9.592	.000
	또래애착점수	.131	.037	3.576	.000
	자존감점수	-.133	.036	-3.663	.000
	학교부적응점수	.240	.046	5.215	.000
	남학생	-8.544	1.073	-7.963	.000

표 2를 보면 독립변수와 모든 통제변수가 $p<0.001$ 수준에서 유의하여 휴대전화 중독 점수에 유의미한 영향을 끼치는 것을 볼 수 있다. 학교부적응 점수와 또래애착 점수가 높을수록 휴대전화 중독 점수가 높아지며, 자존감 점수가 높을수록 휴대전화 중독 점수는 낮아진다. 또한 남학생이 여학생보다 휴대전화 중독 점수가 높게 나타나 성별도 종속변수에 유의미한 영향을 미치고 있다. 독립변수인 학교생활 부적응 점수는 1점이 상승할 때 마다 휴대전화 중독 점수가 0.240점 상승하는 것을 볼 수 있다.

주목할 것은 가설 1에서 설정한 것과 같이 학교생활 부적응 점수가 휴대전화 중독 점수에 정의 영향을 미친다는 것이다. 통념상으로 알고 있는 것처럼 휴대전화 중독이 학교생활 부적응에 영향을 미치는 것만이 아니라 역으로 휴대전화 중독이 학교생활 부적응에 중요한 영향을 미치는 것이다. 그 밖에 또래애착, 자존감, 성별에서 나타난 분석 결과는 선행연구와 동일한 양상을 보여 준다.

단 표 1에서 보는 바와 같이 이런 변수들이 회귀모형에서 휴대전화 중독 점수에 대해 보여주는 설명력은 6.1%에 불과하다는 한계를 안고 있는데 이에 대한 추가적인 내용은 분석 3에서 설명하도록 하겠다.

2. 휴대전화 중독이 부정적 정서에 미치는 영향

다음으로 분석 2에서는 휴대전화 중독이 부정적 정서에 미치는 영향을 역시 회귀분석을 통해 분석하였다. 휴대전화 중독 점수가 독립변수가 되고 부정적 정서 점수가 종속변수가 되며, 통제변수로는 역시 선행연구에 나타난 성별을 포함시켰다.

표 3 부정적 정서 점수를 종속변수로 한 회귀분석 모형 요약

모형	R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
2	.228	.052	.051	15.82308

표 4 부정적 정서 점수를 종속변수로 한 회귀분석 결과

모형		비표준화 계수		t	유의확률
		B	표준오차		
2	(상수)	32.941	.837	39.335	.000
	휴대전화중독점수	.146	.014	10.317	.000
	남학생	-.585	.706	-.829	.407

표 4에서 나타나는 바와 같이 휴대전화 중독 점수는 $p<0.001$ 수준에서 부정적 정서 점수에 유의미한 영향을 미친 반면 성별은 부정적 정서 점수에 유의한 의미를 미치지 못하였다. 휴대전화 중독 점수가 1점 상승할 때마다 부정적 정서 점수는 0.146점 높아지고 있다. 휴대전화 중독 점수가 부정적 정서 점수에 정의 영향을 미치리란 것은 이미 선행연구에서도 확인된 결과이지만 성별이 유의미한 영향을 미치지 못한 것은 기존 연구와 한국아동·청소년 패널조사의 차이라고 하겠다.

분석 2에서도 분석 1과 유사한 문제점이 나타나는데 표 3에서 보는 바와 같이 전체 변인이 종속변인을 5.2%밖에 설명해 주지 못하고 있다. 이처럼 분석 1과 2에서 공통적으로 나타나는 문제는 다음의 분석 3에서 추가적으로 설명될 것이다.

3. 학교생활 부적응 및 휴대전화 중독이 부정적 정서에 미치는 영향

분석 3에서는 학교생활 부적응과 휴대전화 중독이 모두 부정적 정서에 영향을 미칠 것이라 보고 지금까지 분석 1과 분석 2에서 사용된 독립변수와 통제변수를 모두 포함시켜 회귀분석을 실시하였다. 학교생활 부적응 점수와 휴대전화 중독 점수는 모두 독립변수가 되며 부정적 정서 점수는 종속변수가 된다. 그 밖에 지금까지 분석에 사용한 통제변수들을 모두 회귀분석에 포함시켰다.

표 5 모든 독립변수와 통제변수를 포함시킨 회귀분석 모형 요약

모형	R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
3	.408	.166	.164	14.84953

표 6 모든 독립변수와 통제변수를 포함시킨 회귀분석 결과

모형		비표준화 계수		t	유의확률
		B	표준오차		
3	(상수)	47.892	2.456	19.497	.000
	휴대전화중독점수	.123	.013	9.140	.000
	남학생	-.710	.672	-1.056	.291
	학교부적응점수	.140	.029	4.920	.000
	자존감점수	-.200	.023	-8.893	.000
	또래애착점수	-.113	.023	-4.968	.000

표 6을 보면 성별을 제외하고는 학교생활 부적응 점수와 휴대전화 중독 점수를 포함한 모든 독립변수와 통제변수가 $p<0.001$ 수준에서 부정적 정서 점수에 유의미한 영향을 미치는 것을 볼 수 있다. 휴대전화 중독 점수와 학교생활 부적응 점수는 부정적 정서 점수에 정의 영향을 미치고 있으며, 자존감 점수와 또래애착 점수는 부의 영향을 미치고 있다. 따라서 가설 2에서 설정한 바대로 휴대전화 중독 점수만이 부정적 정서 점수에 정의 영향을 미치는 것이 아니라 가설 1에 등장했던 학교생활 부적응 점수도 그것이 높을수록 부정적 정서 점수가 높아진다는 것을 알 수 있다.

중요한 것은 표 5에서 나타나는 사실인데 분석 1과 2에서 등장한 모든 변인을 회귀분석에 포함시켰을 경우 부정적 정서 점수라는 종속변수에 대한 설명력이 16%로 증가하였다는 것이다. 이는 그 자체로만 봤을 때는 크게 높다고 볼 수 없지만 모형 1의 설명력이 6.1%이고 모형 2의 설명력이 5.2%인 것을 감안하면 상당히 높아졌다고 할 수 있다. 따라서 학교생활 부적응 점수와 휴대전화 중독 점수를 모두 독립변수로 삼고 부정적 정서 점수를 종속변수로 둔 모형 3이 모형 1과 2에 비해 더욱 설명력이 높은 발전된 회귀모형이 되겠다.

Ⅳ. 결론 및 한계

본 연구의 연구문제 및 가설과 관련하여 얻은 주된 결론은 다음과 같다.

첫째, 학교생활 부적응은 휴대전화 중독에 정의 영향을 미친다. 현재까지 각종 전문가 및 미

디어, 그리고 기존 연구를 통해서 휴대전화가 학교생활에 악영향을 미친다는 논의가 마치 합의된 정설처럼 여겨져 왔지만, 그 반대로 학교생활 부적응이 휴대전화 중독에 영향을 미친다는 것도 확인하였다. 따라서 휴대전화와 관련된 청소년들의 역기능을 해소하기 위해서는 휴대전화 자체에만 초점을 맞추어 통제일변도의 정책을 시행할 것이 아니라 청소년들이 학교생활에 적응할 수 있는 적절한 환경을 만들어 주는 것도 필요하다. 왜냐하면 학교생활에 잘 적응하는 학생은 휴대전화 중독을 일정 정도 극복할 수 있다. 휴대전화에 대한 병리적 시선으로 휴대전화가 청소년들에게 무엇을 초래하는지에만 주목하지 말고 이제 휴대전화가 왜 학생들의 손에서 떠나게 되지 않게 되었는지에 대해서도 살펴봐야 할 것이다. 이 첫 번째의 결론에 본 연구의 가장 큰 문제의식이 담겨있다고 할 수 있다.

둘째, 휴대전화 중독은 청소년들에게 부정적 정서를 증폭시키는 데 영향을 미친다. 휴대전화가 가져오는 문제점은 다양한 양상으로 나타나지만 특히 정서적 문제를 불러일으킨다는 점에서 중요하다. 일반적으로 사람들은 휴대전화가 일탈과 탈선의 도구로 사용되는 측면에 대해 많은 관심을 보여 주고 있는데 이는 다분히 미디어의 선정주의에 기인한 바가 크다. 미디어가 휴대전화가 초래하는 극단적인 경우의 문제점만 부각시키는 컨텐츠를 지속적으로 노출하고 이를 통해 컨텐츠의 시청률, 점유율을 높이려고 할 때, 한편으로는 장기적인 차원에서 엄청난 영향력과 파괴력을 보이는 청소년들의 심각한 정서문제가 수면 아래에 묻혀 있다. 스마트세상이 다가온 지금 수면 아래의 평범한 학생들이 안고 있는 정서문제에 더 많은 관심을 보일 때이다.

한편 본 연구는 진행중이기 때문에 많은 한계와 취약점을 가지고 있다. 먼저 연구문제와 가설을 더욱 정교화시켜 그에 걸맞은 통계적 분석을 보완하는 것이 필요하다. 둘째, 아직까지 선행연구에 대한 검토가 불충분하기 때문에 학교생활 부적응, 휴대전화 중독 외에 부정적 정서에 영향을 미치는 다른 통제변수를 충분히 발굴하지 못하였다. 셋째, 연관된 것으로 최종적인 회귀모형에서 독립변수와 통제변수들이 보여주는 종속변인에 대한 설명력이 부족하다. 이론적 연구와 통계적 검토를 더욱 보완하여 설명력이 높은 회귀모형을 개발하는 것이 필요하다. 본 연구가 갖고 있는 문제의식을 제대로 설명하기 위해 이런 추가적인 연구와 보완작업을 계속 진행해야 할 것이다.

참고문헌

강철. (2005). **청소년의 인터넷 중독영향 요인 연구: 학교적응 유연성을 중심으로**. 목원대 산업정보 대학원 석사학위 논문.

곽민주. (2004). **청소년의 휴대폰 이용실태와 중독적 이용**. 충북대학교 대학원 석사학위논문.

김소정. (2010). 인터넷 경험이 청소년 비행에 미치는 영향. **사회복지연구, 41**(3). 57-79.

김정수. (2004). **청소년의 인터넷 중독이 충동성 및 대인관계에 미치는 영향**. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.

변시영, 조한익. (2011). 정서경험과 정서표현성 및 이용동기가 인터넷 중독, 휴대폰 중독에 미치는 영향. **인간이해, 32**(1). 119-133.

서경환. (2007). **인터넷의 중독적사용이 청소년 문제행동에 미치는 영향**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

신귀순. (2004). 중학생의 인터넷 사용과 불안, 우울, 충동성과의 관계. **경희대학교 대학원 고황논집, 334**, 195-211.

이연미, 이선정, 신효식. (2009). 청소년의 휴대폰 중독성에 영향을 미치는 개인, 가족, 학교 환경변인. **한국가정과교육학회지, 21**(3). 29-43.

이정숙, 명신영. (2007). 청소년의 휴대폰 사용실태 및 휴대폰 중독 정도에 따른 또래관계의 질, 학교생활 부적응에 대한 연구. **한국가정관리학회지, 25**(4). 67-86.

이진영. (2006). **청소년의 휴대폰 중독에 영향을 미치는 사회 환경적 변인과 개인 심리적 변인 탐색**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

이해경. (2008). 휴대폰의 중독적 사용을 예측하는 변인들의 탐색. **한국심리학회지, 22**(1), 133-157.

장성화, 박영진. (2010). 휴대폰 중독 수준에 따른 청소년들의 정신건강, 자기통제력, 자아존중감의 관계 연구. **한국교육논단, 8**(3). 25-41.

장은옥. (2011). 청소년 정서, 행동문제와 관련변인과의 관계. **정서 · 행동장애연구, 27**(2). 369-387.

한상훈. (2008). 중학생의 휴대폰 중독 유형과 정신건강과의 관계. **학습자중심교과교육연구, 9**(1). 403-420.

한성희, 이승희. (2010). 중학생의 휴대폰중독과 정서, 행동문제 및 관련변인과의 관계에 대한 조사연구. **특수아동교육연구, 12**(3). 139-157.

Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). Students′ Beliefs about Mobile Devices versus Personal Computers in South Korea and the United States. *Computers & Education, 59*. 1328-1338.

“학교생활 부적응과 휴대전화 이용이 청소년의 부정적 정서에 미치는 영향” 에 대한 토론문

유홍준*

본 연구는 휴대전화이용이 청소년의 부정적 정서에 미치는 영향을 파악함에 있어서 기존 대다수의 연구와는 달리 학교생활부적응이라는 요소가 휴대전화 이용에 영향을 미치는 선행요인으로써 제3의 요인이 된다는 점에 주목한 흥미로운 연구임

2쪽 중간부분에서 논의하고 있는 인과성의 문제는 적절한 것으로 볼 수도 있지만 기본적으로 인과관계(causality)는 통계분석을 통해서가 아니라 이론적 모델에 기반 하여 전제되어야 된다는 점에서 여전히 이 연구의 인과관계도 역의 인과관계를 무시하기 어려움. 즉 청소년의 부정적 정서가 종속변수가 아니라 오히려 독립변수로서 휴대전화 이용이나 더 나아가 학교생활 부적응에 영향을 미치고 있을 가능성도 있음. 이러한 역causality 문제는 3쪽 선행연구 고찰에서 변시형, 조한익(2011) 및 이정숙, 명신형(2007)의 선행연구를 통해 연구진도 지적한 바 있음.

연구진은 이와 같은 인과관계의 문제를 가설1, 2, 3을 형성하는데 있어서 패널자료의 1차, 2차, 3차년도 데이터로 시간의 선후 순서를 고려하고 있다고 주장하지만 똑같은 방식의 역의 인과관계를 가설화하는 것도 역시 가능한 것임. 이러한 점은 연구진도 6쪽 표2의 해석에서, “휴대전화 중독이 학교생활부적응에 영향을 미치는 것만이 아니라 역으로 휴대전화중독이 학교생활부적응에 중요한 영향을 끼치는 것이다“로 밝히고 있음.

전반적으로 본 연구는 매우 단순하지만 간결하고 경제적인 연구모델을 설정하고 이를 패널자료를 통해 검증한 점에서 경험적 연구의 FM적인 모델이라고 볼 수 있지만, 이에 연관될 수 있는 또 다른 변수들을 분석에 포함시키고 있지 못하며 이러한 점은 10쪽 연구진이 정의한 한계와 취약점에도 명시되어 있음.

* 성균관대학교 사회학과 교수

학교에서의 사회적 관계가 중학생의 자존감 및 학교적응에 미치는 영향

곽수란*·이기종**

국문초록

본 연구는 한국청소년정책연구원 아동청소년패널 1차와 3차 자료를 사용하여 학교에서의 사회적 관계인 교사와 교우와의 상호작용이 중학생의 자존감 및 학교적응에 미치는 영향을 탐색한다. 분석의 맥락은 교사와 교우와의 관계가 자존감과 학교적응에 미치는 인과관계, 특히 중학교 1학년에서 3학년으로 진급하는 과정에서의 인과관계의 변화에 초점을 둔다. 따라서 분석에 사용된 변수는 학교 내 교사와의 관계, 교우와의 관계, 자존감 그리고 학교적응이며, 구조방정식모형을 통해 이러한 인과관계가 분석된다. 또한 중학생 시기는 남학생과 여학생의 발달 속도에 차이가 있는 점을 감안하여 남, 여 집단으로 구분하여 비교 분석한다. 분석결과 교사와 교우와의 관계는 자존감과 학교적응에 영향을 미치지만, 역으로 자존감과 학교적응이 교사와 교우와의 관계에 미치는 영향은 부분적으로 나타나고 있다. 또한 남학생과 여학생의 차이도 부분적으로 나타나고 있다. 이 결과는 청소년기 자존감과 학교적응에 대한 학교사회의 영향력을 확인하는데 도움이 될 것으로 보인다.

주제어 : 교사관계, 교우관계, 자존감, 학교적응

Ⅰ. 서 론

본 연구는 제1회(2011년), 제2회(2012년) 아동・청소년패널 학술대회 발표 논문의 후속연구이다. 제1회 연구에서는 아동・청소년기 사회적 관계(부모, 교사, 교우)와 자아개념 및 학교적응과의 관계를 확인하였다. 그리고 제2회에서는 사회적 관계 중 가족-부모와 관련된 특성이 자아개념(자존감)과 어떤 인과관계를 갖는지 분석하였다. 이와 연결하여 본 연구는 학교사회에서의 주된 사회적 관계인 교사와 교우와의 관계가 자존감과 학교적응에 어떤 영향을 미치는지 탐색하였다. 특히 패널 자료의 장점을 살려 학교에서의 사회적 관계와 자존감 및 학교적응 관계가 시간적 흐름에 따라 어떤 변화를 나타내는지 확인하고자 하는 것이다.

* 고구려대학교 사회복지과 교수
** 국민대학교 교육학과 교수

일반적으로 중학교 시기는 발달단계 상 청소년기이다. 청소년기는 가정-부모에 의존했던 생활에서 독립적인 생활의 기반을 다지는 과도기이다. 전환기 생애발달 과정의 청소년기 과업을 잘 획득하고 건강한 성인으로 순조롭게 이행하기 위해서는 자신이 독립적인 존재이며, 가치있는 존재라는 인식이 선행되어야 한다. 이처럼 자신에 대한 개인적 가치감이나 긍정적 평가로 자아개념의 정서적 측면을 자존감이라 한다. 환언하면 아동기에서 성인기로 이행하는 과도기적 혼란을 자신감을 가지고 적극적으로 생활할 수 있게 하는 자존감은 중요 발달과업이라 할 수 있다.

청소년기의 또 다른 특성은 학업활동이 생활의 주요 부분을 차지하는 시기라는 것이다. 즉, 미숙한 상태에서 미래 독립적인 성인으로 생활할 수 있는 준비를 본격적인 학습을 통해 수행해야 하는 과업을 가진 것이다. 학교는 인간화를 위한 학습의 장이지만, 학습의 결과인 학업성취뿐만 아니라, 학습과정에서 학교 내 구성원과의 상호작용이나 적응방식을 경험할 수 있는 중요한 사회집단인 것이다. 즉, 학교사회에서 학습된 상호작용과 적응 방식은 사회 구성원으로서 기능과 역할을 효율적으로 수행할 수 있게 하고 더불어 자신에 대한 긍정적 가치감이나 평가로 이어질 수 있는 것이다.

청소년은 미래 사회의 기둥이라 한다. 이것은 청소년기에 성취해야 할 발달과업이 성취되지 못한다면 미래의 건강한 사회를 기대하기 어렵다는 것을 시사한다. 본 연구는 학교사회에서 청소년의 사회적 관계나 적응이 건강한 자아개념 형성에 어떤 영향을 미치며, 그 변화양상은 어떠한지 확인해 보는 것이다.

Ⅱ. 학교사회에서 자존감, 학교적응 결정요인[1)]

자존감(self-esteem)은 개인이 자신에 대한 평가를 통해서 형성하고 있는 자신의 능력, 중요성, 가치에 대한 믿음의 정도를 의미한다(고려대교육문제연구소, 2007). 자존감(self-esteem)의 단어적 의미는 자기 자신에 대한 가치감 평가라고 할 수 있다. 그런데 이러한 자신에 대한 평가가 정서적인 것인가? 인지적인 것인가?는 주장하는 학자에 따라 다르다.

자존감 정의에서 대표적으로 인용되는 James(1950)에 따르면 자존감은 목표설정과 성공여부를 통해 형성되는 feeling thermometer라고 주장하며 자존감이 정서적 평가라고 설명하고 있다. 즉, 자존감은 자신이 정한 목표나 희망이 성공적으로 달성될 때 형성되는 것이라는 것이다. 따라서 자존감을 높이는 방법은 목표설정 기준을 낮추거나, 성공 확률을 증가시킴으로써 가능하다고 본다.

반면, Coopersmith(1967)는 자존감을 자기 자신에 대한 개인적 가치, 잠재성 등에 대한 인지적 평가로 보고 있다. 그는 자존감이 능력 있고, 유능하며 성공 가능성에 대한 자신의 평가, 가치판단을 형성 유지하는 것으로 자신을 수용 또는 거부하는 것을 나타낸다고 보았다(Kwan, et

1) 본 연구는 연구자들의 자아개념이나 자존감 관련 연구와 연계된 후속연구이다. 따라서 이론적 배경은 연구자들의 선행연구에서 상당부분 발췌하여 인용한 것임을 밝혀둔다.

al., 2007). 또한 Wells & Marwell(1976)은 자존감이란 자아개념화 과정에서 나타나는 평가적, 판단적, 감정적 요소로 인지적 정서적 평가를 통합하는 개념을 사용하기도 한다.

자존감 정의에 있어 또 하나의 주제는 자존감을 자신에 대한 자신의 평가인가? 아니면 자신에 대한 타인의 평가인가? 이다. Rogers(1961)와 같은 인본주의자들은 자존감을 개인의 가치판단이나 자신의 수용성 정도로 정의한다. 즉 실제 자아와 이상적 자아의 일치정도가 높을수록 자존감이 높다. 따라서 자존감은 자신의 열망과 그 열망을 위해 실제 행동의 일치정도, 현재자아와 다른 존재 가능한 자아와의 비교를 통해 평가한다는 것이다. 반면, Cooley(1964)나 Mead(1934) 같은 상징적 상호작용론자들은 사회적 수용성, 거울자아 개념에서처럼 자아개념은 타인의 평가를 반영하는 것으로 따라서 자존감은 자신을 둘러싼 타인들의 수용과 반응에서 드러나는 것이다. 자존감은 사회적 가치에 대한 자신의 내적평가로 기능한다. 즉, 자존감은 자신에 대한 타인의 판단에 기인하는 것이다. 다른 한편으로 White(1963)는 자존감을 자신의 유능성과 타인의 인정 두 가지 측면 모두 포함되어 있다고 본다. 최근에는 이러한 두 가지 측면은 자아효능감(self-competence)과 자기애(self liking)로 재개념화 하는 추세이기도 하다. 또한 Festinger(1954)는 사회비교 이론적 관점에서 인간은 자신에 대한 평가를 타인과 비교를 통해 확인한다. 자존감은 다른 사람을 인식하는 방식으로 자신의 태도나 성취정도를 비교함으로서 형성한다. 여기서 비교는 현재 뿐 만아니라 과거 또는 미래의 자기를 비교하기도 한다. 즉, 자존감은 타인과의 비교에 근거해서 현재의 자아를 과거 또는 미래자아와 비교함으로써 형성된다는 것이다(Kwan, et al., 2007).

전술한 자존감에 대한 정의를 살펴보면, 주장자에 따라 그 내용이 상이할 가능성이 크고 따라서 그 특성이나 영향력에 차이가 있을 것임을 시사한다. 자존감은 심리학적 문헌에서 가장 자주 등장하는 주제 중 하나이며 가장 관심을 가지는 주제이다. 그러한 관심을 반영하듯 자존감의 측정방식에 대한 문제가 계속적으로 제기되고 있으며, 자존감에 대한 선행연구들은 전반적인 자존감의 수준과 자존감의 안정성이 서로 다른 발달적 과정을 가지는 구성개념인 것이다(Foster, 2007).

결과적으로 자존감 정의를 종합하면, 각 개인이 일상생활에서 갖는 성공감, 더 나아가 미래생활에 대한 자신감을 나타내며, 이러한 특성은 타인과의 상호작용을 통해 형성되는 자신에 대한 긍정적인 평가라 할 수 있다. 이러한 자존감에 대한 정의는 긍정적 자아개념과 유사한 의미를 가지고 있기 때문에 본 연구에서는 두 개념을 혼용하여 사용하고자 한다.

자존감 형성에 영향을 미치는 요인은 중요한 타인으로부터 받는 존중, 수용 및 관심의 정도, 과거의 성취, 사회적 비교 등이다. 자존감은 사회나 가정, 학교 등에서 자신이 얼마나 쓸모 있는 존재인지 혹은 과제 수행에 어느 정도 자신감을 갖고 있는지 등으로 평가된다(고려대교육문제연구소, 2007). 따라서 긍정적 자아개념 또는 자존감은 한 개인의 현재생활뿐 아니라 미래를 효율적으로 운영할 수 있는 토대가 되는 중요 발달 특성이라 볼 수 있는 것이다. Waston and Lindgren(1979)은 자존감이 높은 사람이란 다른 사람의 부정적 평가를 참아낼 수 있고 자신에

대한 가치감을 독자적으로 가질 수 있는 사람이라고 보았다. 이와 같이 자존감은 자신에 대한 인식이지만 그 형성은 타인과의 상호작용이 중요한 영향요인으로 작용한다. 특히 자신의 목표를 성공적으로 달성하는데 있어 환경의 지원정도, 자신과 접근이 잦은 타인의 수용, 인정 등에 따라 자존감 형성에 차이가 생길 가능성이 매우 큰 것이다.

자존감은 아동의 발달과 적응 면에서 핵심적 역할을 하며 행동, 성취, 동기 및 사회적 관계에 이르기까지 폭넓게 영향을 미칠 뿐 아니라 일상생활을 영위하고 정체감을 발달시키며 자아실현을 성취해 가는 데에도 중요한 심리적 변인으로 작용한다. 자존감이 높은 아이들은 자신에 대해 기분 좋게 느끼며 자신의 능력을 높이 평가하며 자신을 능력 있고 좋은 사람으로 인식한다(Harter, 1998).

긍정적 자아개념은 높은 자아존중감을 형성하는 것과 밀접한 관계가 있으며 원만한 대인관계를 유지하고 건강한 성격발달의 기반이 되고 성취에 영향을 끼치며, 인간이 궁극적인 행복감을 느끼기 위한 필수요건이라 할 수 있는 것이다(Haltiwanger, 1995). 자신에 대한 가치감과 중요성을 인식하는 자존감은 자신을 포함한 인적 물리적 환경을 긍정적으로 인식할 가능성이 높으면, 따라서 각 시기에 수행해야 할 과업을 충실하게 이행할 수 있는 토대와 같다고 볼 수 있다. 아동기에 시작해서 성인에 이르는 동안 중요한 과업 중에 하나는 학업이다. 따라서 이러한 학업이 자존감과 인과관계를 갖게 될 가능성을 시사하는 것이다.

아동기부터 학교에 다니기 시작하면서 인간관계가 확대되며 부모에 대한 의존심이 줄어들게 되고 개인적으로 자립하여 자기를 주장하게 되면 자아가 발달하게 된다. 따라서 아동·청소년기에 학교에서 성공, 실패의 경험은 자아개념 형성에 중요한 영향을 미친다(손흥숙, 2010). 특히 학교에서의 부모의 역할을 대리하는 교사와의 상호작용은 자아개념이 형성에 중요한 사회적 관계가 되는 것이다.

Cogner(1977)는 학생이 학교생활에 적응하고 학업을 향상시키는데 가장 중요한 요인은 교사와의 개별적인 관계라고 하였으며, Rutter(1985)는 교사에 대한 태도와 자아정체감과의 관계연구에서 교사와의 상호작용과 교사에 대한 긍정적인 태도는 자아정체감과 밀접한 상관을 맺고 있다고 지적하였다. 또한 Brophy & Good(1984) 교사가 학생에 대한 기대, 질문에 대한 반응시간, 수업중 개별지도 등이 학생의 성취에 영향을 준다는 것을 확인하고 있다.

교사와의 상호작용이 학생의 자아발달에 영향을 미치게 된다는 국내연구 또한 다양한 주제를 가지고 논의되고 있다(강효숙, 1990; 송인섭, 1990; 김정원·김병숙, 2004; 손미정, 2007; 천석우, 2010; 강해련·오익수, 2008).

손미정(2007)은 학령기 아동 559명을 교사행동과 자아개념 그리고 학교적응과의 관련성을 연구한 결과, 교사행동을 긍정적으로 지각한 집단이 부정적 지각 집단에 비해 자아개념 수준이 높았으며 특히 비학문적 자아에서 집단차가 크게 나타났고, 교사행동을 긍정적으로 지각한 집단이 부정적 지각 집단에 비해 학교생활 적응 수준이 높은 것으로 나타난다는 것을 밝히고 있다. 또한 자아개념에 따른 학교생활 적응의 차이를 알아본 결과, 자아개념 수준이 높은 집단이 자아개

념이 수준이 낮은 집단보다 학교생활에 더 잘 적응하는 것으로 나타났다. 아동의 자아개념과 학교생활 적응에 영향을 미치는 교사변인을 알아본 결과, 아동의 자아개념에는 교사의 높은 기대, 더 많은 기회와 선택부여행동이 가장 많은 영향을 미쳤고 학교생활 적응에는 교사의 지지 행동이 가장 많은 영향을 미쳤다.

천석우(2010)도 교사지도성 유형이 학교생활적응에 정적영향이 있으며, 학생의 긍정적 자아개념 형성은 학교적응에 유의한 영향을 미친다는 것을 확인해주고 있다. 즉, 교사의 인간관계지향 리더십이 학교적응에 중요한 요인이라는 것을 나타내주고 있다. 김정원・김병숙(2004)은 학생이 지각한 교사특성이 학문적 자아개념과 학습태도와의 관계를 분석한 결과 교사의 기대, 기회부여, 선택부여와 같은 교사의 특성이 학생의 자아개념과 학습태도에 영향을 나타낸다는 결과를 제시하였으며, 다만 성별간의 차이는 없다고 밝히고 있다.

위와 같은 연구들은 일상생활 대부분 학교에서 보내는 청소년의 자아발달에 교사의 영향력이 크다는 것을 확인해 주는 것이다. 박아청(1984)은 아동기, 청소년기 자아개념 형성에 있어 부모와 교사의 역할은 근본적인 측면에서 차이가 없다. 자아개념이 형성되는 것은 그 자체가 발달적 변화를 내포하고 있는 것이며, 변화는 언제나 혼란과 갈등이 동반되므로 이러한 특성을 교사와 부모는 이해하고, 긍정적으로 변화될 수 있음을 신뢰하고 스스로 극복할 수 있도록 기다리는 노력을 해야 한다고 주장한다.

청소년기는 가족보다는 학교사회에 더 많은 시간과 에너지를 소비하면서 교사와 관계와 더불어 학교 내 또래와의 상호작용이 확대된다. 따라서 이 시기의 아이들은 성인의 승인보다는 또래의 승인을 받고 싶어 하는 특성 때문에 부모나 교사의 영향력은 점차 줄어들게 된다. 이러한 성향은 연령이 증가할수록 더 강화되며, 교우와 또래와의 상호작용을 통해 자아중심적 관점이 감소되고, 협동, 경쟁, 협상의 원리를 체득할 뿐만 아니라 사회적 규칙이나 압력에 반응하는 방법을 학습하게 되는 발달과정을 거치는 것이다(김동배・권중돈, 2005). 아동・청소년기 사회적 관계에서 부모나 형제, 교사 등과 같은 성인들은 비자발적인 관계인 반면, 친구, 교우 또는 또래관계는 자발적이고 상호의존적인 새로운 대인관계 대상이 된다. 따라서 가족과 다른 사회적 관계를 형성해야 하는 학교생활에 있어 교우관계는 중요한 영향을 미친다. 예를 들면, 교우관계나 친구관계에서 어려움을 겪는 학생은 일반적으로 자긍심이 낮고, 교실환경에 적응하는데 어려움을 겪으며, 학업수행 정도가 낮게 되는 것이다(Cohen and Fish, 1993).

특히 비슷한 연령의 또래집단은 아동・청소년기 행동의 기준과 모범이 되고 또한 사회적 압력으로 작용하면서 인간의 사회 및 성격발달의 가장 중요한 매개자의 역할을 수행하게 된다(이춘재, 1988). 따라서 학교생활에 중요한 영향을 미치는 변인으로써 친구와의 관계는 우호적이며 만족스러울수록 학교생활 전반에 대해 긍정적인 태도를 나타낸다(Kurdek et al., 1985; Powell, 1993; 문은정・심희옥, 2001; 문은식・김충회, 2002; 최지은・신용주, 2003; 정규석, 2004; 곽수란, 2006, 재인용).

Ladd et al.(1997)은 급우로부터의 지지는 아동의 발달과 학교적응에 긍정적인 영향을 미치게

된다고 보고하였다. 그들은 학교 친구들로부터 많은 지지와 도움을 받는 경우 학교에서 자신감과 안전감을 갖게 된다고 설명한다. 청소년은 친구관계를 통하여 학교를 비롯한 외부 환경을 다르게 인식하게 되고, 더 나아가 학교에 대한 태도가 달라진다는 것이다(곽수란, 2006).

자아개념이 긍정적일수록 학업동기가 높고, 목표 지향적이며, 학업에 대한 가치가 높으며, 자신의 학업능력에 대한 기대가 긍정적이 된다. 또한 긍정적 자아관은 심리적 안정을 도모할 수 있게 하므로 충동, 공격성향을 조절할 수 있게 된다. 따라서 이러한 긍정적 자아관과 정서적 안정은 문제행동에 개입하지 않도록 하기 때문에 학교적응에 긍정적으로 작용하게 되는 것이다(신나나 · 도현심, 2000; 김용래 · 김태은, 2001; 문은식 · 김충회, 2002; 곽수란, 2006 재인용).

전술한 연구들은 청소년기 사회적 관계, 즉 학교의 교사, 교우 및 친구와의 관계가 자아개념 형성에 유의한 영향이 있다는 것을 공통적으로 제시하고 있다. 또한 이러한 자아개념 형성 정도는 학교라는 집단속에서 사회적 관계를 형성해야 하는 아동·청소년기에 필연적으로 학교적응에 중요한 영향요인이라는 것을 확인하고 있다. 이다. 결국 아동 · 청소년기 자아개념은 학교와 관련된 요인과 상관 또는 인과관계를 가질 수밖에 없는 것이다.

정승민(2005)은 아동이 지각한 사회적 지지와 자아개념이 사회적 유능성에 미치는 영향을 알아보는 연구에서, 친구지지와 교사지지를 많이 받을수록 사회적 유능성의 하위요인인 사교성, 대인적응성, 사회참여도, 주도성, 인기도에 정적 효과를 나타내고 있음을 보여주고 있다. 또한 아동이 지각한 사회적 지지가 자아개념에 미치는 영향을 살펴보면, 친구지지를 많이 받을수록 신체외모 자아, 친구관계 자아, 운동능력 자아, 부모관계 자아에 긍정적 영향을 미쳤으며, 가족지지를 많이 받을수록 부모관계 자아에 긍정적 영향을 미쳤고, 교사지지를 많이 받을수록 친구관계 자아에 긍정적 영향이 있다는 것을 확인해 주고 있다.

결론적으로 아동 · 청소년의 학교적응과 관련된 연구들은 가족이나 교사, 친구와 같은 의미 있는 타인들과의 대인관계가 중요한 요인임을 제시하고 있다. 즉, 친밀한 어른들이나 친구와의 관계는 사회성원이 되는데 필요한 지식기술, 가치, 태도, 사회관 등을 형성하는데 도움을 준다. 아동 · 청소년의 경우 자신이 사회적인 지지를 받고 있다는 지각은 불안정한 과도기적 발달과정 속에서 효율적으로 기능하고 정서적인 안정감을 유지하도록 돕기 때문에 일상생활을 더욱 긍정적으로 유지하도록 해주는 것이다. 이러한 사회적 관계는 아동 · 청소년의 자아개념이나 부적응적인 심리 특성에 영향을 미치게 되는 것이다. 더 나아가 사회적 관계나 심리적 특성은 학습에 영향을 미치며, 이러한 요인들이 상호작용함으로써 아동 · 청소년의 학교적응을 결정하는 것으로 요약할 수 있다(곽수란, 2006).

다른 한편으로 아동기와 청소년기는 신체적 특성 급격한 변화와 더불어 심리적 특성이 성인에 가깝게 발달되는 시기임과 동시에 개인 간, 성별 간 발달속도에 차이가 있는 시기이다. 따라서 부모와의 상호작용, 긍정적 자아개념 및 자존감, 학업성취와의 관계에서도 차이를 나타낼 가능성을 가지고 있다. 문명애(2001)는 자아개념과 자아효능감 및 학교적응간의 관계를 초등학생을 대상으로 분석한 연구에서 자아개념은 여학생이 높으며, 학교적응 또한 여학생이 더 높은 유의

한 차이를 나타낸다는 결과를 제시하고 있다. 실제로 발달특성 상 초등학교에서 중학교, 즉 아동기에서 청소년기로 이행하는 시기는 남학생보다 여학생의 발달이 더 빠르며, 송인섭(1997)도 자아개념은 연령과 성별에 따라 그 발달경향에 차이가 있음을 제시하고 있다.

본 연구는 이러한 선행연구들을 근거로 하여 청소년기, 남학생, 여학생의 자존감 형성과 학교적응에 학교사회 대인관계가 어떤 영향을 미치는지 확인 하고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석 자료 및 표본 선정

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 전국 초·중학생과 그 가족, 학교를 대상으로 수집한 아동청소년패널 중학생 자료를 사용하였다. 표본은 각 패널이 1차와 3차에 모두 응답한 사례이며, 모든 측정 변수에 결측치가 있는 사례는 모두 제외한 중등패널 2241명(남 1132, 여 1109)이 분석대상이다. 특히 청소년기 중학생은 성별 간에 발달 속도와 내용에 차이가 있다. 이러한 맥락을 탐색하기 위하여 성별로 분리하여 각각 분석하였다.

2. 변수 및 분석모형

학교의 사회적 관계와 청소년기 즉, 중학생의 자존감과 학교적응과 관계를 탐색하기 위해 선정한 변수는 교사관계, 교우관계, 자존감, 학교적응이다. 먼저 교사관계는 학교 교사들과의 친밀감을 주로 측정하였으며, 교우관계는 학교 친구들과의 친밀감, 놀이, 협력 관계를 측정한 변수이다. 자존감은 조사대상 패널이 자신에 대해 갖는 긍정적 자아개념을 측정한 변수이다. 또한 학교적응은 학업적응과 비 학업적응 문항으로 구성되었으며 전체 변수는 4점 척도인 문항들의 평균값을 사용하였다. 각 변수에 대한 구체적인 내용과 분석모형은 표 1, 그림 1과 같다.

표 1 변수와 설문내용

변인		변수내용	신뢰도	
			남학생	여학생
교사와의 관계	중1 교사관계	선생님을 만나면 반갑게 인사한다, 선생님과 이야기하는 것이 편하다, 학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다, 우리 선생님께서는 나에게 친절하시다, 내년에도 지금 선생님께서 담임선생님을 해 주셨으면 좋겠다(5문항, 4점척도, 점수가 높을수록 교사관계 좋음)	.807	.842
	중3 교사관계		.842	.841
교우와의 관계	중1 교우관계	우리 반 아이들과 잘 어울린다, 친구와 다투었을 때 먼저 사과한다, 내 짝이 교과서나 준비물을 안 가져왔을 때 함께 보거나 빌려 준다, 친구가 하는 일을 방해한다, 놀이나 모둠활동을 할 때 친구들이 내 말을 잘 따라 준다(5문항, 4점척도, 점수가 높을수록 교우관계 좋음)	.560	.513
	중3 교우관계		.532	.544
자존감	중1 자존감	나는 나에게 만족한다, 때때로 나는 내가 어디에도 소용없는 사람이라고 생각한다, 나는 내가 장점이 많다고 느낀다, 나는 남들만큼의 일은 할 수 있다, 나는 내가 자랑스러워할 만한 것이 별로 없다고 느낀다, 때때로 나는 내가 쓸모없는 존재로 느껴진다, 나는 내가 적어도 다른 사람만큼 가치 있는 사람이라고 느낀다, 나는 나를 좀 더 존중할 수 있었으면 좋겠다, 나는 내가 실패자라고 느끼는 경향이 있다, 나는 나에 대해 긍정적인 태도를 지니고 있다(10문항, 4점척도, 높을수록 자존감 높음)	.848	.785
	중3 자존감		.808	.814
학교 적응	중1 학교적응	학교 수업 시간이 재미있다, 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다, 수업 시간에 배운 내용을 잘 알고 있다, 모르는 것이 있을 때 다른 사람(부모님이나 선생님 또는 친구들)에게 물어본다, 공부 시간에 딴 짓을 한다, 당번이나 1인 1역 등, 반에서 맡은 활동을 열심히 한다,복도와 계단을 다닐 때 뛰지 않고 조용히 다닌다, 학교 물건을 내 것처럼 소중히 사용한다, 화장실이나 급식실에서 차례를 잘 지킨다, 휴지나 쓰레기를 버릴 때 꼭 휴지통에 버린다(10문항, 4점척도, 높을수록 학교적응 잘함)	.798	.862
	중3 학교적응		.829	.834

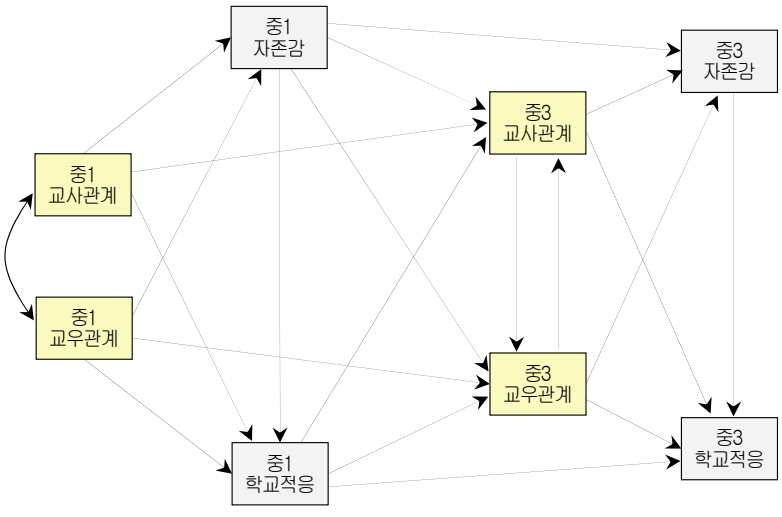


그림 1. 학교에서의 사회적 관계와 자존감 학교적응과의 인과관계 모형

3. 분석방법

본 연구는 학교의 사회적 관계가 청소년의 자존감과 학교적응간의 인과관계를 통해 확인하는 것이다. 특히 아동기에서 청소년기로 이행하는 과정은 남학생과 여학생의 발달 속도에 차이가 있기 때문에 남학생과 여학생 집단으로 구분하여 분석하였다.

먼저, 각 변수에 대한 기술통계량과 평균차이 분석 및 상관관계는 SPSS 프로그램을 통해 실시하였다. 기술통계량과 상관계수는 모형에 투입되는 변수들 간의 관계를 파악하고, 표본 자료가 구조방정식모형 분석에 적합한지 확인하는데 필요한 결과이다. 평균차이 분석은 잠재성장모형이 구체적으로 설명하지 못하는 부분에 대한 기초적인 정보를 파악해 보기 위해 실시하였다.

다음으로, 학교의 사회적 관계 즉, 교사관계와 교우관계가 중학생의 자존감과 학교적응에 미치는 영향을 탐색하기 위하여 LISREL(Joreskog & Sorbom, 2001)을 사용해 구조방정식모형 분석을 실시하였다. 모수추정은 최대가능법이며, 전체모형 적합도 판정에는 χ^2, GFI, RMR이 사용되었다.

Ⅳ. 분석결과 및 논의

1. 기초통계량, 상관계수 및 평균차이 분석

본 연구에 사용된 자료의 기초적인 통계결과와 상관계수는 표 2, 표 3과 같다. 표 2의 기초통계량은 전체집단에 대한 추정치이며 각 변수의 사례수, 최소값, 최대값, 평균, 표준편차, 편포도, 첨도를 나타내 주고 있다. 구조방정식모형 분석을 위한 전제 중 하나는 연속적인 변수에 대한 정상분포 가정이 충족되어야 한다는 것이다. 따라서 표본 측정치가 정상분포임을 확인할 수 있는 편포도와 첨도는 중요한 지수이다. 측정치들이 정상분포를 정확하게 반영한다면 통계 처리값이 편포도(skewness)와 첨도(kurtosis)가 0값을 가진다. 그러나 일반적으로 편포도와 첨도가 1보다 작게 나타날 경우 모수추정에 있어서 큰 문제가 되지 않음이 보고되고 있다. 본 연구에 투입된 8개 측정변수는 이러한 기준에 적합한 것을 볼 수 있다. 따라서 구조방정식모형을 통한 경로분석에 무리가 없는 자료라 판단된다.

표 2 기초통계량

남(N=1132) 여(N=1109)	최소값		최대값		평균		표준편차		왜도		첨도	
	남	여	남	여	남	여	남	여	남	여	남	여
중1 교사관계	1.00	1.00	4.00	4.00	2.773	2.641	.6404	.6850	-.169	-.112	.004	-.231
중1 교우관계	1.00	1.60	4.00	4.00	2.959	3.020	.4332	.3651	-.220	.042	.811	.156
중1 학교적응	1.20	1.00	4.00	4.00	2.732	2.758	.4458	.4017	.015	-.352	.305	.689
중1 자 존 감	1.20	1.30	4.00	4.00	2.940	2.875	.5250	.5149	-.152	-.169	-.141	-.040
중3 교사관계	1.00	1.00	4.00	4.00	2.888	2.887	.6507	.6068	-.161	-.083	-.036	.105
중3 교우관계	1.40	1.60	4.00	4.00	3.037	3.108	.4168	.3621	-.087	.155	.466	.378
중3 학교적응	1.00	1.00	4.00	4.00	2.756	2.847	.4985	.4180	-.089	-.158	.544	1.560
중3 자 존 감	1.00	1.20	4.00	4.00	2.925	2.901	.4650	.4548	.189	.269	.203	-.160

표 3 측정변수 상관계수

변수	x_1	x_2	y_1	y_2	y_3	y_4	y_5	y_6
중1 교사관계(x_1)	1.000	.278**	.474**	.257**	.301**	.121**	.246**	.191**
중1 교우관계(x_2)	.317**	1.000	.447**	.400**	.259**	.384**	.336**	.255**
중1 학교적응(y_1)	.470**	.499**	1.000	.347**	.261**	.256**	.504**	.248**
중1 자 존 감(y_2)	.265**	.437**	.367**	1.000	.174**	.222**	.253**	.535**
중3 교사관계(y_3)	.296**	.196**	.270**	.146**	1.000	.325**	.440**	.236**
중3 교우관계(y_4)	.176**	.366**	.262**	.280**	.429**	1.000	.457**	.362**
중3 학교적응(y_5)	.263**	.258**	.493**	.243**	.480**	.462**	1.000	.360**
중3 자 존 감(y_6)	.149**	.280**	.223**	.452**	.230**	.451**	.303**	1.000

**p<.001/ 대각선 왼쪽 하위 남학생(N=1132), 대각선 오른쪽상위 여학생(N=1109)

표 4는 각 측정 변수들이 성별 간에 차이가 있는지를 확인하기 위해 평균차이 분석(t-검증)한 결과이다. 중1 시점의 교사관계, 교우관계, 자존감 그리고 중3시점의 교우관계, 학교적응이 남학생과 여학생 간 차이가 있는 것을 볼 수 있다. 이러한 통계적으로 유의한 변수 중 중1교사관계와 중1자존감은 남학생, 중1교우관계, 중3교우관계, 중3학교적응은 여학생이 더 높은 값을 가지고 있다. 이것은 중학교시기에 남학생은 교사관계와 자존감, 여학생은 교우관계와 학교적응과 더 관련이 있으며, 더 나아가 학교에서의 사회적 관계와 자존감 및 학교적응의 인과관계가 성별 간 차이가 있을 가능성을 시사한다.

표 4 ▸ 성별 평균차이 분석

변수	성별	N	M	df	t
중1 교사관계	남학생	1132	2.7733	2239	4.727***
	여학생	1109	2.6409		
중1 교우관계	남학생	1132	2.9592	2239	-3.644***
	여학생	1109	3.0209		
중1 학교적응	남학생	1132	2.7319	2239	-1.449
	여학생	1109	2.7579		
중1 자존감	남학생	1132	2.9399	2239	2.979***
	여학생	1109	2.8745		
중3 교사관계	남학생	1132	2.8883	2239	.067
	여학생	1109	2.8866		
중3 교우관계	남학생	1132	3.0371	2239	-4.286***
	여학생	1109	3.1078		
중3 학교적응	남학생	1132	2.7564	2239	-4.630***
	여학생	1109	2.8465		
중3 자존감	남학생	1132	2.9254	2239	1.263
	여학생	1109	2.9009		

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

2. 교사와 교우 관계가 중학생의 자존감과 학교적응에 미치는 영향

중학생의 학교에서의 사회적 관계가 자존감 및 학교에 미치는 영향 및 그 변화를 확인하기 위해 설정한 구조방정식모형 전체모형 적합도 지수는 표 5와 같다. 표5에 나타난 바와 같이, GFI와 RMSEA은 남학생에서 1과 .00, 여학생에서 1과 .02이다. 또한 통계검증을 통한 정량적 평가지수인 χ^2도 남학생과 여학생 각각 3.91(df=6, p=.69), 8.63(df=6, p=.20)로 나타나고 있다. 따라서 설정된 연구모형은 수집된 자료에 잘 맞는 매우 적합한 모형이라고 할 수 있다. 더 나아가 정량적 평가 지수인 χ^2의 비교를 통해 알 수 있는 것은, 학교에서의 사회적 관계와 자존감 그리고 학교적응 간의 인과관계 모형은 여학생보다 남학생에게서 더 뚜렷하게 나타난다는 것이다.

표 5 ▸ 구조방정식모형 적합도 평가지수성별 평균차이 분석

모 형	x^2	df	GFI	RMSEA
남학생	3.91(p=.69)	6	1.00	.00
여학생	8.63(p=.20)	6	1.00	.02

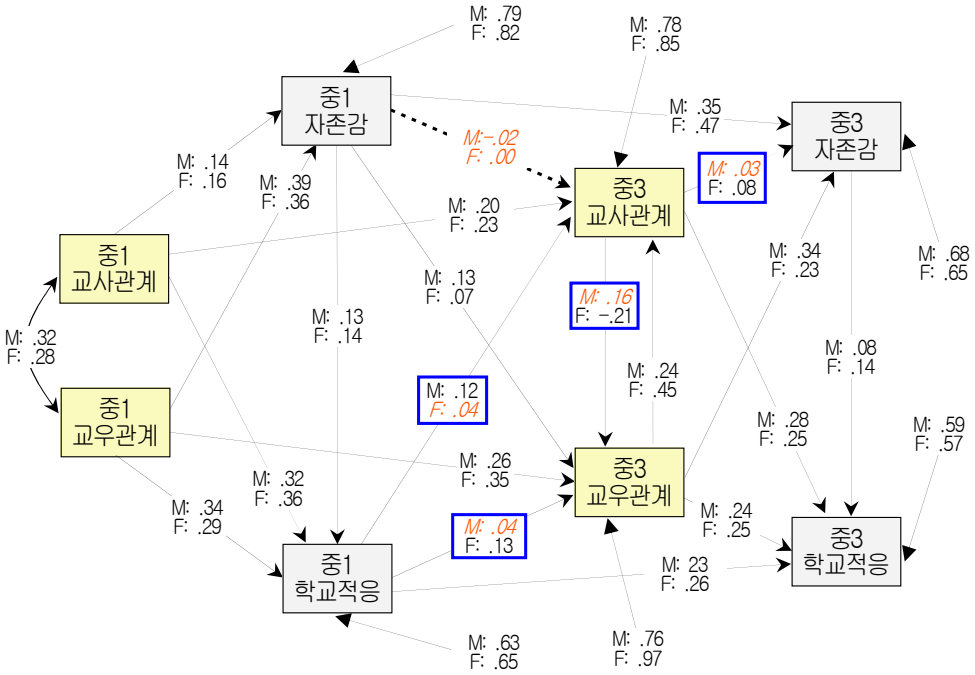


그림 2. 구조방정식모형 추정결과(M=남학생/F=여학생)

그림 2는 학교의 사회적 관계와 자존감 학교적응과의 인과관계를 분석한 구조방정식모형 분석 결과이다. 발달속도가 다른 남학생과 여학생의 차이를 비교하여 그림으로 제시하였다. M은 남학생 추정치이며 F는 여학생 추정치를 나타낸다. 또한 두 모형 공통적으로 유의하지 않은 경로는 점선으로 표시하였으며, 남학생과 여학생 추정치 유의성이 다른 경로는 추정값에 실선으로 표시 하였다.

구체적으로 중1 시점의 교사, 교우관계와 자존감 그리고 학교적응과의 인과관계는 남학생 여학생 모두 유의한 결과를 나타내고 있다. 즉, 중학교 1학년 학생들에게 교사나 교우관계는 자존감에 유의한 정적 영향을 미치며, 또한 학교적응에도 유의한 영향 요인이라는 것을 알 수 있다. 긍정적 자아개념인 자존감은 자신에 대한 긍정적인 인식이기는 하지만 이러한 자존감은 사회적 관계 속에서 형성된다는 것을 확인해 주고 있는 것이다. 다만, 학교에서의 사회적 관계인 교사 및 교우와의 관계가 자존감과 학교적응에 미치는 효과의 차이는 논의의 여지가 있다. 중학교 1학년 시점에서 자존감은 교우와의 관계에서 상대적으로 더 큰 영향을 받는 반면, 학교적응은 교사나 교우와의 관계에서 유사한 영향력을 나타내고 있는 것이다. 이것은 연구모형의 방해오차(ζ)를 통해서도 확인할 수 있다. 중1자존감의 방해오차는 남녀 각각 .79, .82인 반면, 중1학교적응 방해오차는 .63, .65인 것이다. 중3자존감과 학교적응 또한 유사한 추정치를 나타내고 있는 것을 볼 때(중3자존감 M: .68, F: .65; 중3학교적응 M: .59, F: .57) 학교에서의 사회적 관계인 교사와 교우관계는 자존감보다는 학교적응을 더 잘 설명하는 요인이라 판단할 수 있는 것이다. 이 결과는 중학교 1학년 시점에서 자존감과 학교적응은 교사와 교우와의 관계에 따라 상당

부분 결정될 수 있음을 보여주고 있는 것이다. 학교에서 학업활동을 포함한 학교생활은 교사나 교우와 친밀한 관계를 형성하고, 이러한 관계가 자존감에 긍정적인 영향을 미침으로써 학교적응을 잘하게 되는 맥락을 갖게 된다는 것을 확인할 수 있다. 학교에서의 교사와 교우관계는 중학생의 자존감과 학교적응에 중요한 설명요인인 것이다.

중학교 1학년 시점에서의 인과관계를 중학교 3학년 시점과 시계열로 연계하여 분석한 결과, 먼저 중1교우관계→중3교우관계, 중1교사관계→중3교사관계, 중1자존감→중3자존감, 중1학교적응→중3학교적응이 남녀 공통적으로 유의한 정적 효과를 나타내고 있다. 즉, 중학교 1학년 시점의 교사, 교우관계 그리고 자존감 및 학교적응은 3학년 시점에서의 교사, 교우관계 그리고 자존감 및 학교적응에 정적 영향을 미친다는 것이다. 다시 말하면 중학교 1학년 때 교사와 교우와의 관계가 좋으면 지속적으로 3학년 때까지 그러한 긍정적 관계가 유지되며, 또한 중1자존감과 학교적응을 잘하면 중학교 3학년까지 긍정적 특성이 유지된다는 것을 의미한다.

중학교 1학년에서 중학교 3학년으로 연결되는 시계열적 인과관계에서 중요한 논의 점은 자존감과 학교적응이 교사와 교우와의 관계에 미치는 영향이다. 먼저 중학교 1학년 시점의 자존감은 중학교 3학년의 교우관계에 정적 영향을 미치지만, 교사와의 관계에서 유의한 영향을 미치지 못하고 있는 것이다. 또한 이 결과는 남학생과 여학생 공통적인 것을 알 수 있다. 특히 남학생은 중1자존감→중3교사관계→중3자존감으로 연결되는 맥락이 유의하지 않아, 중학교 남학생에게 있어서 자존감은 교사와의 관계보다 더 중요한 결정요인이 있다는 것을 시사한다. 이 결과를 종합하면, 학교의 사회적 관계인 교사와 교우관계는 청소년의 자존감에 영향을 미치지만 이러한 자존감이 연속적으로 교사와의 관계에 긍정적 영향을 미치는 것은 아니라는 것이다. 즉, 자존감과 학교 교사와의 관계는 상호작용적 특성보다는 교사관계→자존감이라는 일방적 관계일 가능성을 추정할 수 있다. 앞서 분석결과에서 살펴보았듯이, 중1 교사와 교우관계는 자존감과 학교적응에 유의한 효과를 나타내는 요인이었다. 그러나 중학교 1학년 자존감은 중학교 3학년 교사관계에 남녀 공통적으로 통계적으로 유의하지 않은 결과를 나타내고 있는 것이다. 이것은 학교가 교육의 전문기관이고 청소년의 건강한 발달을 조장해야 하는 사회집단임을 감안할 때, 학교에서의 사회적 관계 특히 교사와의 관계를 긍정적으로 향상시킬 수 있는 요인을 확인하는 추후 작업이 필요하다는 것을 예견하고 있다.

교우와의 관계는 중1교우관계→중1자존감→중3교우관계→중3자존감으로 연계되는 인과관계가 통계적으로 유의한 효과를 나타내고 있으며, 남학생과 여학생에게 공통적인 것을 확인할 수 있다. 이 결과는 중학생 청소년에게 중요한 발달과업인 긍정적 자아개념 즉, 자존감은 교사보다는 교우와의 관계에게 형성될 가능성을 강력하게 시사하고 있다. 다른 한편으로 학교에서의 사회적 관계인 교사, 교우와의 관계와 학교적응과의 인과관계는 자존감과 그 맥락에 차이가 있음을 볼 수 있다. 즉, 중학교 1학년 시점의 학교적응은 중학교 3학년 시점의 교사관계와 교우관계에 미치는 영향이 남학생과 여학생에 있어 다르게 나타나고 있는 것이다. 즉, 중1학교적응→중3교사관계는 남학생은 통계적으로 유의한 반면, 여학생은 유의하지 않으며, 중1학교적응→중3교우관

계는 그 반대인 남학생은 통계적으로 유의하지 않는 반면, 여학생은 유의한 인과관계를 나타내고 있는 것이다. 이 결과로 추정되는 것은 중학교 1학년 시점에서 학교적응을 잘하는 남학생은 교사와의 관계가 더 좋아지는 반면, 여학생은 교우와의 관계가 더 긍정적이 된다는 것이다.

중학교 3학년 시점의 교사, 교우관계와 자존감 그리고 학교적응간의 인과관계를 살펴보면, 중학교 1학년 시점과 약간 차이가 나는 양상을 나타낸다. 먼저 중3교우관계가 자존감과 학교적응에 미치는 효과는 중학교 1학년 시점과 유사한 맥락으로 정적효과를 나타낸다. 그러나 중3교사관계는 남학생과 여학생에 차이가 있다. 남학생은 통계적으로 유의하지 않는 반면 여학생은 통계적으로 유의한 결과를 나타내고 있는 것이다.

그리고 중학교 3학년 시점에서 남학생과 여학생의 차이가 두드러지는 것은 교사와 교우관계이다. 두 요인의 상호작용 경로를 설정하여 살펴본 결과, 남학생 여학생 공통적인 것은 교우관계가 교사관계에 미치는 영향이다. 중학교 3학년 학생들의 학교 내 사회적 관계는 교우관계가 우선하며 더 중요하다는 것을 보여주고 있는 것이다. 즉, 교우관계가 좋으면 교사와의 관계도 좋아지는 인과관계를 나타내는 것이다. 특히 여학생은 남학생보다는 교우관계→교사관계의 추정치가 상대적으로 크다는 것을 확인할 수 있다. 반면 교사관계→교우관계 경로는 매우 다른 결과를 나타낸다. 남학생의 경우 교사관계는 교우관계에 유의한 영향을 미치지 못하고, 여학생의 경우 교사관계→교우관계가 부적 효과를 나타내고 있는 것이다. 남학생에게 교사와 교우관계는 독립적인 사회적 관계인 반면, 여학생에 있어 교사와의 긍정적 관계는 교우관계를 오히려 부정적이게 하는 원인이 되는 것이다. 이러한 남녀 간의 차이는 방해오차(ζ)를 통해서도 확인할 수 있다. 중3교사관계의 방해오차는 남학생 여학생 각각 .78, .85이며, 중3교우관계는 .76, .97로 상대적으로 차이가 있음을 볼 수 있다. 이 결과는 중학생 청소년에게 있어 사회적 관계는 성별에 따라 다르다는 것을 시사하며, 가정에서보다 학교에서의 시간을 많이 보내는 시기 그리고 같은 공간의 사회집단에서 상호작용해야 하는 교사와 교우와의 관계에 대한 문제를 노출하는 결과라 판단된다. 그러나 이러한 차이가 이론적 배경에서 제시하였듯이 발달 속도의 차이에서 나타난 것인지, 성별의 속성 때문에 나타난 것인지에 대한 논의는 추가적인 분석을 통해 확인해야 할 것으로 보인다. 표 6은 구조방정식모형의 전체, 간접, 직접효과를 제시한 것이다.

표 6 구조방정식모형 전체, 간접, 직접 효과

추정경로		남학생			여학생		
		전체효과	간접효과	직접효과	전체효과	간접효과	직접효과
중1교사관계	→중1학교적응	.34***	.02***	.32***	.38***	.02***	.36***
	→중1 자 존 감	.14***	-	.14***	.16***	-	.16***
	→중3교사관계	.26***	.06***	.20***	.25***	.02	.23***
	→중3교우관계	.08***	.08***	-	.01	.01	-
	→중3학교적응	.18***	.18***	-	.18***	.18***	-
	→중3 자 존 감	.08***	.08***	-	.10***	.10***	-
중1교우관계	→중1학교적응	.39***	.05***	.34***	.34***	.05***	.29***
	→중1 자 존 감	.39***	-	.39***	.36***	-	.36***
	→중3교사관계	.12***	.12***	-	.19***	.19***	-
	→중3교우관계	.34***	.09***	.26***	.38***	.03	.35***
	→중3학교적응	.23**	.23***	-	.27***	.27***	-
	→중3 자 존 감	.26***	.26***	-	.27***	.27***	-

( )t-value, *p<.05, **p<05, ***p<.001

Ⅴ. 결론 및 제언

본 연구는 학교에서의 사회적 관계 즉, 교사와 교우와의 관계가 중학생의 자존감 및 학교적응에 미치는 영향을 분석하였다. 분석은 청소년기의 시작 시기인 중학교 1학년 시점에서 중학교 3학년 시점까지 종단적 맥락에서 인과관계를 확인하였으며, 비교적 발달 속도에 차이가 있는 청소년기 특성을 반영하여 남학생과 여학생의 차이를 비교하였다. 분석결과에 대한 결론과 제언은 다음과 같다.

먼저 중학교 1학년 시점의 교사와 교우관계는 자존감과 학교적응에 중요한 영향 요인이며 또한 남학생과 여학생 공통적인 결과이다. 즉, 청소년기 학교 사회적 관계는 자존감 형성과 학교적응에 중요한 영향요인이라는 것을 확인할 수 있다.

반면 중학교 1학년 시점에서 형성된 자존감과 학교적응은 중학교 3학년 시점의 학교 사회적 관계에 미치는 영향은 단정적으로 설명하기에는 모호한 결과를 보여주고 있다. 중1학교적응이 중3 교사와 교우관계에 미치는 영향이 남학생과 여학생이 다른 것이다. 학교적응→교사관계는 남학생, 학교적응→교우관계는 여학생에 유의한 영향을 나타내는 경로이다. 그러나 자존감→교사관계 경로는 남학생과 여학생 공통적으로 통계적으로 유의하지 못한 결과를 나타내고 있다. 즉, 학교에서의 사회적 관계인 교사관계와 교우관계는 자존감이나 학교적응에 영향을 미치는 중요한 요인이지만, 자존감과 학교적응이 학교 사회적 관계에는 미치는 효과는 유보적이라 할 수 있다.

교사와 교우관계가 자존감과 학교적응에 미치는 영향을 종합할 때, 교사와의 관계는 학교적응에 더 유의한 영향을 나타내고 있으며, 교우와의 관계는 자존감과 학교적응에 유사한 효과를 나타내고 있다. 이 결과는 중학생에게 있어 학교의 사회적 관계는 교사와의 관계보다는 교우와의 관계가 더 의미 있는 것이라는 것을 추정할 수 있다. 특히 이러한 인과관계는 남학생보다는 여학생에게 더 두드러지게 나타나고 있는 것을 확인할 수 있다. 결론적으로 청소년기 중학생의 학교에서의 사회적 관계 맥락은 남학생과 여학생에 있어 차이가 있다. 즉, 남학생은 교사, 교우관계→자존감→학교적응→교사관계→학교적응의 맥락을 갖는 반면, 여학생은 교사, 교우관계→자존감→학교적응→교우관계→자존감, 학교적응의 인과관계를 갖는 것이다.

본 연구는 청소년기 건강한 발달을 돕는 중요한 정보를 확인하고 있다. 즉, 많은 시간을 학교에서 보내는 청소년에게 학교 내 사회적 관계는 중요한 것이다. 이러한 측면에서 학교에서 사회적 관계가 청소년기 중요한 발달 특성인 자아개념, 특히 긍정적 자아개념인 자존감, 그리고 자존감이 학교적응에 어떤 영향을 미치는지 확인하는 것이다. 다른 한편으로 청소년기 자존감과 학교적응은 건강한 발달특성을 상정하기 때문에 환원적으로 학교의 사회적 관계에 긍정적으로 작용할 것으로 가정하였다. 그 결과는 사회적 관계→자존감, 학교적응 경로가 자존감, 학교적응→사회적 관계 경로보다 설명력이 높은 경로인 것을 확인하였다. 학교 사회적 관계가 청소년의 자존감과 학교적응에 영향을 미치는 요인으로 확인 되었다면, 학교 사회적 관계에 영향을 미치는 여타 요인이 무엇인지 확인하는 추후 연구가 필요할 것으로 판단된다.

참고문헌

강해련·오익수(2008). 교사의 격려반응이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향. **초등상담연구**, 7(2), 131-140.

강효숙(1990). 아동이 지각한 교사행동과 자아개념 및 학습태도와의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.

고려대학교 교육연구소(2007). **교육학용어사전.** 도서출판 원미사.

곽수란(2006). 청소년의 학교적응도 분석. **교육사회학연구**, 16(1), 1-26.

김동배·권중돈(2005). **인간행동이론과 사회복지실천**, 서울: 학지사

김용래·김태은(2001). 학업·비학업 자아개념, 학교태도 및 학교적응간의 관계탐색. **교육연구논총,** 18, 3-46.

김정원·김병숙(2004). 학생이 지각한 교사특성과 학문적 자아개념 및 학습태도와의 관계. **아동교육**, 13(2), 253-262.

김형태(1989). 청소년기 자아정체감 발달 및 측정에 관한 연구. 충남대학교 박사학위논문.

김희화·김경연(1998). 개인적 요인 및 환경적 요인이 청소년의 자아존중감에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 36(2), 47-60.

문명애(2001). 자아개념과 자아효능감 및 학교적응간의 관계. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문

문은식·김충회(2002). 청소년의 학교생활 적응행동에 영향을 미치는 사회, 심리적 변인들의 구조적분석. **교육심리연구**, 16(2), 219-241.

문은정·심희옥(2001). 아동의 친한 친구와의 관계와 자아지각 및 학교적응과의 관계. **아동학회지**, 22(4), 99-113.

박아청(1984). **아이덴티니의 탐색. 서울:** 정민사.

손미정(2007). 아동이 지각한 교사행동과 자아개념 및 학교생활 적응과의 관계. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.

손흥숙(2010). **아동발달론**. 서울: 공동체.

송인섭(1990). **인간심리와 자아개념**. 서울: 양서원.

송인섭(1997). 자아개념의 발달경향 분석. **교육심리연**구, 11(1), 121-156.

송인섭·이희현(2005). 자아개념검사의 구인타당화 연구. 교육평가연구, 18(3), 75-96.

신나나·도현심(2000). 청소년의 자아개념에 대한 부모-자녀관계와 학교생활 적응간의 상호작용 효과. **한국가정관리학회지**, 18(3), 99-113.

신혜섭·송미연(2006). 부적응행동과 가정폭력 경험이 청소년 초기의 자아정체감에 미치는 영향. **한국가족복지학**, 11(1), 23-38.

연문희·강진령(2002). **학교상담**. 서울: 양서원.

이기종(2005). **구조방정식모형-인과성, 통계분석 및 추론.** 서울: 국민대학교 출판부.

이차선(1999). 청소년의 자아정체감 형성요인 분석. 고려대학교 박사학위논문.

이차선(2000). 가정환경, 학교환경, 자아존중감이 청소년의 자아정체감형성에 미치는 영향. **백록논취**, 2, 109-138.

이춘재(1988). **청년심리학**. 서울: 서울중앙적성출판사.

정규석(2004). 사회적 관계요인이 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **한국사회복지학**, 56(1), 235-252.

정승민(2005). 아동이 지각한 사회적 지지와 자아개념이 사회적 유능성에 미치는 영향. 숙명여자대학교 석사학위논문.

천석우(2010). 교사리더십에 따른 학생의 학교생활적응과 학업성취도에 관한 연구: 자아개념 매개효과를

중심으로. 건양대 박사학위논문.

최숙현(2009). 부모의 양육태도에 따른 아동의 자아개념 및 학교적응. **한국예술치료학회지**, 9(2). 181-211.

최인재·오수연(2010). 청소년의 학업성취에 영향을 미치는 관련 변인들의 구조적 관계: 부모지원, 자아존중감 및 학교적응을 중심으로. **미래청소년학회**, 7(3), 95-113.

최지은·신용주(2003). 청소년이 지각한 부모 - 자녀관계, 또래관계, 교사와의 관계가 학교생활 적응에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 41(2), 199-220.

Berndt, T.J.(1999). Friends' influence on student's adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.

Brophy, J.E. & Good, T. L.(1984). Teacher communication of differential expectations for children classroom performance some behavior data. *Journal of Education Psychology,* 76, 236-237.

Cogner, J.J.(1977). Adolescence and Youth: Psychological Development in a Changing World(2nd ed). NY: Haper and Row.

Cogner, J.J.(1977). Adolescence and Youth: Psychological Development in a Changing World(2nd ed). NY: Haper and Row.

Cohen, J.J. and M.C. Fish(eds.)(1993). Handbook of school-based interventions: Resolving student problem and promoting healthy educational environments. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.

Cooley, C.H.(1964). Human nature and the social order. NY: Schocken Books.

Coopersmith, S.(1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman.

DuBois, D.L., S.K. Eitel, and R.D. Felner(1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 405-414.

Festinger, L.(1954). A the theory of social comparison precesses. *Human Relations*, 7, 117-140.

Foster, J.D.(2007). Linking Adult Attachment to Self-Esteem Stability. *Self and Identity*, 6, 64-73.

Haltiwanger, J.(1995). Relations between dimensions of parenting and presented self-esteem in young children. Doctoral dissertation. University of Denver.

Harter, S.(1998). The development of self-preservations. In Handbook of Child Psychology, 5th ed., vol 3: Social, Emotional, and Personality Development, edited by W. Damon and N. Eisenberg. NY: John Wiley and Sons, Inc.

James, W.(1950). The principles of psychology(vol.1). NY: Dover.

Joreskog, K. & D. Sorbom(2001). LISREL8: User's Reference Guide. Chicago: IL: Scientific Software International.

Kurdek, L.A., Fine, M.A. and Sinclair, R.J.(1985). School adjustment in sixth graders: Parenting transactions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430-445.

Kwan, V.S.Y., John, O.P., & Thein, S. M.(2007). Broadening the Research on Self-Esteem: A New Scale for Longitudinal Studies. *Self and Identity*, 6, 20-40.

Ladd, G.W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?

Child Development, 68, 1181-1197.

Mead, G.H.(1934). Mind, self, and society. Chicago: University of Chicago Press.

Powell, S.R.(1993). The power of positive peer influence: Leadership training for today's teens. In J.E. Zins and M.J. Elias(eds.), *Promoting student success through group intervention*. NY: Haworth Press.

Rogers, C.R.(1961). On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., Rosenverg, F.(1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.

Rosenthal, B.S.(1995). The influence of social support on school completion among Haitian. *Social Work in Education*, 17(1), 30-39.

Rutter, M.(1985). Studies of Psychosocial Risk: The Power of Longitudinal Data, Cambridge: Cambridge University Press.

Stigler, J. W., Smith, S. & Mao, L.(1985). The self-perception of competence by Chinese children. *Child Delopment,* 56, 1259-1270.

Waston, R.I. Lindgren, H.C.(1979). Psychology of the child and adolescent, NY: Macmillan Publishing Co.

Wells, L.E. & Marwell, G.(1976). Self-esteem: Its conceptualization and measurement. Sage Library of Social Research. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

White, R. W.(1963). Ego and reality in psychoanlysis theory: A proposal regarding independent ego energies. *Psychological Issues*, 3, 1-210.

“학교에서의 사회적 관계가 중학생의 자존감 및 학교적응에 미치는 영향” 에 대한 토론문

임성택*

이 연구는 학교에서의 사회적 관계가 청소년의 자존감과 학교적응에 어떻게 관련되는지를 분석한 연구이다. 이러한 개념적 관계는 횡단적 차원에서는 이미 여러 선행연구들을 통하여 직·간접적으로 탐색되었는 바, 그 자체로는 익숙한 모형이라고 할 수 있다.

하지만 이 연구모형은 그러한 횡단적 모형을 종단적 차원으로 확장하여 분석하였다는 점에서 큰 의의를 가진다고 할 수 있다. 이 연구는 학교에서의 사회적 관계가 자존감과 학교적응에 미치는 영향을 중학교 1학년과 중학교 3학년의 각 단계내에서 횡단적 차원에서 규명함과 동시에 두 개 학년단계에 걸친 종단적 차원의 관련성을 분석하였다. 교육은 청소년들의 변화를 유도하는 사업이며, 그러한 변화를 효과적으로 하기 위한 전략적 수단인 바, 청소년들의 학교생활과 적응에 관한 변화상을 확인하기 위한 횡단적 분석과 종단적 분석을 통합한 이 연구의 모형은 큰 의의를 가진다.

구체적으로 이 연구의 주요결과와 분석방법과 관련된 의의 및 제안사항을 제시하면 다음과 같다.

[연구결과의 의의]

전반적으로 논문을 통하여 주요 연구결과에 대해 타당한 해석과 논의가 이루어 졌다. 이에 더하여 토론자는 이 연구가 발견한 다음과 같은 점들이 추가적으로 더 논의될 필요가 있다고 생각한다.

우선 토론자는 중학교 3학년 단계에서 교사관계와 교우관계의 관련성이 여학생의 경우에 부적 관련성을 보였다는 점에 주목하고자 한다. 이는 남학생의 경우에 정적 관련성을 보인 것과 대비된다. 보다 적극적으로 해석하면, 결국 여학생의 경우에 학교에서 교사관계가 좋을수록 교우관계는 나빠진다는 것을 의미한다. 교사와 친분을 유지하는 것이 교우관계에 부정적인 영향을 미친다는 점은 특기할만한 학교문화의 특징으로 볼 수 있다. 학교안에는 서로 새대간 간격이 큰 교사의 문화와 학생의 문화가 공존하고 있고 경우에 따라서 두 문화는 충돌하는 경우가 많다. 특히 교사와 학생이라는 신분상의 지위와 역할의 차이는 두 문화간의 융합을 저해하는 요인으로 작용하는 경우도 있다. 이러한 상황에서 청소년이 교사와의 칠밀한 인간관계는 자신이 속한 청

* 강원대학교 교육학과 교수

소년 문화에서 원활한 인관관계를 형성하는데 다소 부정적인 효과를 발휘했을 가능성이 있다. 다만 이러한 관계가 남학생보다는 여학생의 집단에서 두드러지다는 점에 대해서는 추가적인 분석이 필요하며, 영상관(zero order corelation)의 경우에는 여학생 역시 정적 상관이었다는 점이 논의될 필요가 있을 것이다.

두 번째는 이 분석모형에서 1학년과 3학년 단계의 변수들간의 종단적 차원의 관계들 동종 변수들간의 관계가 이종 변수들간의 관계에 비해 그 관련성이 크다는 점이다. 즉, 두 시기 단계에 걸친 사회적 관계 변수들간(중1 교사관계→중3 교사관계₩ 중 1 교우관계→중 3교우관계)의 관련성은 통계적 의의도와 관련성의 크기가 큰 반면, 두시기에 걸친 이종 변수들간의 관계(중 1단계의 자존감 및 학교적응 변수→중3의 교사 및 교우관계)는 통계적 의의도와 관련성의 크기가 미미한 수준이다. 이는 이 연구모형에 포함된 동종 변수들의 종단적 차원의 관련성이 크다는 것을 의미하는 것이다. 즉, 중학교 초기단계에서 형성된 사회적 관계가 중학교 전단계에 걸쳐 지속적으로 유지되고 있음을 보여주는 것이다. 특히 이 분석모형이 중학교 2학년 단계가 생략된 초기(1학년)와 말기(3학년)의 관계라는 점에 비추어 그 관련성을 과소평가될 수 없다.

토론자는 연구자가 횡단적 차원에서 설정한 자존감과 학교적의 관계 관계설정에 대해 재고해 볼 여지가 있다고 생각한다. 연구자들은 '자존감→학교적응'의 관계를 설정하고 있는데, 토론자는 그 역의 관계, 즉, '학교적응→자존감'의 관계를 조심스럽게 전망해 본다. 개념적 차원에서 고려할 때, 자존감의 형성의 결과가 학교적응이라는 가설보다는 학교적응의 경험들이 자존감을 형성할 수 있다는 가설이 더 설득력이 있다고 생각한다. 사실 교사관계와 교우관계와 관련해서 생각해보아도 그것이 보다 더 설득력이 있어 보인다. 왜냐하면, 교사관계와 교우관계는 사실상 학교자존감 보다도 학교적응상태를 반영하는 직접적인 지표이다. 두 가지 사회적 관계가 양호하다는 것은 곧 학교적응의 상태를 반영하기 때문이다. 그러나 자존감은 사회적 관계 및 학교적응과 같은 생활사태가 오랫동안 누적되어 나타나는 심리적 지표이다.

요컨대, 일반적으로 구조방정식 모형 설정에서 외생변수는 생활사태나 경험과 같은 현시적이고, 직업적인 경험적 측정치로 설정하고, 그러한 것들이 누적되어 결국 심리적 특성을 변수를 내생변수로 설정하는 것이 더욱 자연스러워 보인다는 것이다.

[분석방법과 관련된 의견과 제언]

구조방정식 모형은 분석논리의 측면에서 기본적으로 경로분석과 다르지는 않다. 하지만 구조방정식 모형분석은 경로분석에 비해 합리성들이 추가된 보다 개선된 분석이라고 할 수 있다. 그 중에서도 구조방정식 모형은 잠재변수(latent variable)와 측정변수(observed variable)를 구분하면서 구조모형내에서 측정오차를 추정할 수 있다는 것이다. 이와는 달리 이 논문에서 적용하고 있는 경로분석은 측정변수만을 다룸으로써 측정오차를 구조모형에서 고려할 수 없다.

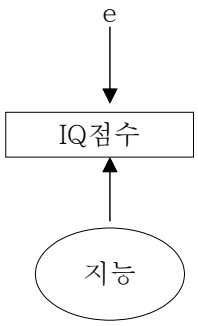
엄밀한 의미에서 본 논문은 구조식에서 잠재변수를 설정하지 않고 측정변수만을 다루고 있기

때문에 구조방정식 모형이라기보다는 경로분석에 가깝다. 잠재변수와 측정변수의 관계를 고전적 검사이론으로 표현하면 다음과 같다.

[식 Ⅷ-1] 측정치(X) = 진점수(T) + 오차(e)
⇒ 진점수(T) = 측정치(X) - 오차(e)

[식 Ⅷ-1의 예] IQ점수 = 지능 + IQ측정오차
⇒ 지능 = IQ점수 - IQ측정오차

잠재변수란 측정변수에 의해 간접적으로 추정되는 구성개념(construct)으로써 앞의 공식에 의하면, 잠재변수는 진점수로 구성된 변수이다. 측정변수는 잠재변수를 경험적으로 확인하기 위해 측정한 결과로서 X에 해당한다. 고전 검사이론에 의하면, 측정의 오차(e)가 0일 경우 측정치와 진점수가 일치하지만, 경험적 세계에서 이러한 가능성은 거의 없다. 다시 말하여 모든 측정치들은 다소간에 측정오차를 포함하기 마련이다. 이를 도시하면 [그림 Ⅷ-1]과 같다.



[그림 Ⅷ-1] 잠재변수와 측정변수 및 오차의 관계

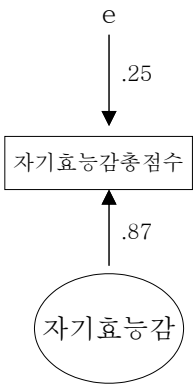
본 논문에서 다루고 있는 변수들은 모두 단일요인 측정변수들이다. 이 경우에 경로분석이 가능하겠지만, 그럴 경우에 측정변수와 잠재변수, 그리고 그 차이에 해당하는 측정오차를 추정하는 것이 불가능하게 된다. 즉, 모든 측정치(변수)가 오차없이 완전하다는 비 현실적인 가정을 전제하고 분석하는 것이 된다.

이러한 문제를 해결하기 위해 구조방정식 모형에서는 다음의 식 1과 같은 방식으로 측정오차를 추정하여 모형에 반영함으로써 잠재변수와 측정변수의 동일시 문제를 피할 수 있다.

[식 1] 측정오차변량= 1 − α (이순묵, 1990)

주: 1은 측정변수의 총변량이며, α는 측정의 신뢰도 계수, Cronbach 알파이다.

예컨대, 이 논문에서처럼 중1의 자존감 검사가 단일요인으로 가정된 10개의 문항의 문항간 내적 합치도 계수(Cronbach's α)가 약 .75라면, 측정오차 변량은 .25가 될 것이고, 이 측정 오차 변량을 구조방정식 모형에 반영하면, 분석을 통하여 측정변수와 잠재변수간 경로계수는 문항간 내적합치도 계수(Cronbach's α)의 제곱근(√.75=.87)에 해당하는 값으로 추정할 것이다[1]. 이를 모형에 반영하면 다음과 같이 될 것이다[2].



[단일 측정변수 모형에서의 잠재변수와 측정변수 및 측정오차 산출 예]

이와 같은 방식으로 다른 측정변수들도 잠재변인과 측정오차를 구분하면, 진정한 의미의 구조방정식 모형분석의 장점을 살릴 수 있을 것이다. 예상컨대, 그렇게 하면, 모형의 적합도는 불확실하지만 잠재변수들간 경로계수는 현재보다 상승할 가능성이 크다.

이 논문의 분석모형에서 다수의 문항들을 전체합산방식을 적용하여 측정변수를 결정하였다. 따라서 이 경우에 측정오차는 전술한 방식으로 고려함으로써 잠재변수와 측정변수를 동일시하는 경로모형이 아닌 측정오차를 고려하여 잠재변수와 측정변수를 구분하는 구조방정식 모형을 적용할 수 있다.

또 다른 대안으로는 문항을 합산하는 방식을 다요인 구조로 변환하는 것이다. 일반적으로 특정 구인을 다수의 문항으로 측정하는 경우에 그 문항들을 합산하는 방식으로 ①전체분할(total disaggregation) 방식, ②부분분할(partial disaggregation) 방식, ③전체합산(total aggregation) 방식 등이 있다. 전체분할 모형은 모든 문항이 한 구인의 요인으로서의 역할을 하

1) 단일잠재변수 − 단수측정변수간 경로계수 = $\sqrt{1-\text{측정오차변량}}$ 이기 때문에.

2) 만일 Lisrel 프로그램을 이용하여 구조방정식 모형을 분석한다면, 측정오차를 추정하기 위한 Theta-Delta(TD)와 Theta-Epsilon(TE)행렬에서 해당 경로에 해당하는 행렬요소를 자유특징수(1)를 부여하지 않고, 대신 측정오차값(이 경우라면, .25)을 고정지수(fixed parameter)로 입력할 수 있다.

는 것을 의미한다. 즉 각각의 문항을 개별적인 측정변수로 가정하는 경우이다. 부분분할 모형은 몇몇 문항들이 꾸러미들(parcels)로 합산되거나 평균화되는 것을 의미한다. 이러한 꾸러미들은 구인의 측정변수 요인으로서의 역할을 하게 된다. 그리고 전체합산 모형은 척도의 모든 문항들이 합산 혹은 평균화된 것을 의미 한다 (Coffman & MacCallum, 2005).

현재의 분석 모형은 전체 합산 모형을 적용한 경우이다. 하지만 전체분할이나 부분분할 방식을 적용하게 되면 하나의 잠재변수에 수렴되는 다수의 측정변수들을 Lisrel 프로그램을 통해 측정오차를 추정할 수 있기 때문에 전체 합산모형에서처럼 Cronbach α를 별도로 산출하여 측정오차를 고려할 필요가 없게 된다.

전체 분할 방식과 부분분할 방식을 모두 고려할 수는 있으나 토론자는 현재의 모형에서는 부분분할 방식이 더 효과적일 것으로 생각한다. 예컨대, 측정변수가 10개의 문항으로 구성되었을 경우에 5개의 홀수 문항은 1요인으로 분류하고 또다른 5개의 짝수 문항들을 2요인으로 분류하여 두 개의 측정변수를 구성하고, 그 두 개의 측정변수가 잠재변수로 수렴되는 모형을 고려함이 가능할 것이다.

참고문헌

이순묵(1990). 공변량구조분석, 서울: 성원사.

Coffman, D. L., & MacCallum, R. C.(2005). Using parcles to convert path analysis models into latent variable models. *Multivariate Behavioral Research, 40*(2), 235-259.

일찍 태어난 만큼 학교생활에서 앞서 갈까?
: 취학 월령이 학교생활 적응을 매개로 학업성취에 미치는 영향

최효식*·연은모**·김남희***

국문초록

본 연구의 목적은 취학 월령이 학습자의 학교생활 적응을 매개로 학업성취에 미치는 영향을 살펴보고 성별에 의한 취학 월령의 차이가 나타나는지 확인함으로써 취학 월령이 학습자에게 인지 및 사회·정의적으로 미치는 영향에 대해 보다 폭넓게 살펴보는데 있다. 이를 위해 한국청소년정책연구원에서 실시한 한국아동•청소년패널조사(KCYPS)의 초1 패널 1차(2010년)와 2차(2011년)년도 2,071명의 데이터를 활용하였다. 분석 결과, 첫째, 취학 월령이 높을수록 학교생활에 보다 적응적인 모습을 보였지만 학업성취에는 직접적인 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 다만, 취학 월령은 학교생활 적응을 매개로 학업성취에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었는데 효과 크기는 미미한 것으로 나타났다. 또한, 성별에 따라 취학 월령이 학교생활 적응에 미치는 영향이 다르게 나타나는 것으로 확인되었다.

주제어 : 취학 월령, 학교생활 적응, 학업성취, 성차

I. 서론

아동이 처음으로 경험하게 되는 의무교육 기관인 초등학교는 이전에 경험한 소규모 보육 중심 교육 기관과 달리 학습에 초점을 맞춘 대규모 공교육 기관이다(지성애, 정대현, 2006; Petriwskyj, 2010). 유치원과 초등학교는 교육기관 간 연계성이 가장 낮다고 평가되며(이현옥 외, 2000), 초등학교 1학년 학생에게 초등학교는 매우 새로운 환경으로 인식될 가능성이 높다. 따라서 변화된 교육 환경에 적응하는 것은 그들에게 쉽지 않은 과제이다(김수정, 곽금주, 2010; Datar, 2005; Spitzer, Cupp, & Parke, 1995; Quirk, Nylund-Gibson, & Furlong, 2013).

보다 구체적으로, 초등학교에 입학한 아동은 이전에 유아교육기관에서 경험한 활동 및 놀이 중심의 수업과는 대조적인 교사 주도적이고 교과 내용의 학습이 강조되는 수업에 적응해야 하는 상황에 놓이게 된다(박효정, 2002). 뿐만 아니라, 교칙을 준수하고 단체 생활을 위한 생활 습관

* 서울대학교 교육연구소 연구원
** 서울대학교 교육학과 박사수료
***서울대학교 교육학과 석사과정

을 익히고 담임교사 및 또래 친구들과의 우호적인 관계를 형성해야 한다(오명희, 1994). 개별적인 배려를 받을 수 있었던 유아교육기관과 달리 학교라는 새로운 환경에 맞추어 자신을 변화시켜야하는 이 시기의 아동들은 대체적으로 많은 어려움을 보고하며(김민진, 2008; 박효정, 2002), 이 중 일부는 과도한 불안과 긴장을 동반하는 신체적 및 정신적 스트레스를 경험하거나 심한 경우 문제 행동을 보이는 등의 극단적인 부적응적인 행동을 보이기도 한다(노정아, 2004; 최보윤, 곽노의, 2006; 한국교육개발원, 1997).

변화된 환경에 원만하게 적응하는 것은 긍정적 자아개념을 형성하고 올바른 성장의 원동력이 되는 반면, 부적응적인 행동은 학교생활뿐 아니라 전반적인 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 점에서 중요한 의미를 가진다. 특히 초등학교 1학년 아동의 학교적응은 이후 학교적응 등 교육 성과에까지 많은 영향을 미친다는 점에서 많은 이들의 관심의 대상이 된다(지성애, 정대현, 2006; Hamer & Pianta, 2005; Morrison, Alberts, & Griffith, 1997; Spitzer, Cupp, & Parke, 1995). 초등학교 입학을 통해 공교육으로 처음 진입하는 아동이 갖는 호기심과 두려움 못지않게 부모 역시도 자신의 자녀가 학교에 잘 적응할 수 있을지에 대한 걱정과 두려움을 가지는데 초등학교 1학년 자녀를 둔 학부모들이 보이는 자녀의 성공적인 학교적응에 대한 관심은 대입을 앞둔 고3 학부모들의 관심만큼이나 높다고 보고된다(김지영, 이성희, 2011).

이와 관련하여 교육과학기술부가 초등학교 취학 연령 기준을 3월 1일에서 1월 1일로 변경하기 전까지 1, 2월에 태어난 자녀를 둔 학부모들의 경우 동일 학년의 또래 아동에 비해 최대 한 살 어린 나이로 입학하게 되는 자신의 자녀가 학교생활에 적응하는 데 있어 어려움을 겪을까 우려하여 자녀의 취학을 유예하는 경우가 많았다(교육인적자원부, 2004). 이에 교육과학기술부는 2008년 초등학교 취학 연령 기준을 '1월 1일부터 12월 31일까지'로 개정하여 2010년 입학생부터 적용하여 시행하고 있는데 이는 이전의 초등학교 취학 연령 기준(3월 1일부터 다음 해 2월 말까지)에 따라 1, 2월에 태어난 자녀를 둔 학부모들의 높은 우려를 반영한 결과라고 볼 수 있다.

그러나 초등학교 입학 아동의 취학 월령과 학교적응의 관련성에 대한 학부모들의 높은 관심에 비해 그동안 취학 월령보다 아동의 특성, 양육 환경, 교육 경험 등이 아동의 학교생활 적응에 미치는 영향에 대한 연구가 더욱 적극적으로 이루어져 왔다. 선행연구에 따르면 만 5세의 취학 전 아동과 만 6세의 초등학교 1학년 아동은 인지적 발달의 연속선상에 놓여있어 큰 차이를 보이지 않지만(최지영, 양현주, 2012; 한병숙, 2008) 학교 급의 차이와 기관 간 연계성 부족으로 인하여 새로운 환경에 적응하는 과정에서 발달의 차이가 생겨난다고 보고한다(김지영, 이성희, 2011). 즉, 초등학교에 입학하는 아동들은 유아교육 기관과의 환경적 차이, 또래 및 교사관계 차이, 교육과정 차이, 일과 운영의 차이 그리고 아동을 통제하는 규범의 차이 등을 경험하며 다른 발달 현상을 보이는 것일 뿐 취학 월령에 따른 발달의 차이가 나타나는 것이 아니라는 것이다(지성애, 정대현, 2006).

또한, 초등학교 1학년 학교생활 적응에 관한 대부분의 연구들 역시 학교생활 적응의 출발점은 취학 전 시기의 가정교육과 취학 전 교육기관의 사회적 경험을 통해 얻어진 것으로 볼 수 있다

고 지적하며(Perera, 2005; Quirk, Nylund-Gibson, & Furlong, 2013) 취학 월령보다는 입학 전 가정환경과 교육경험의 중요성을 강조한다. 즉, 자율적이고 긍정적인 양육태도를 가진 부모의 보살핌 속에 자란 아동은 스스로를 존중하고(박성연, 이은경, 2009; Gecas & Schwalbe, 1986) 또래와 긍정적으로 상호작용하지만(Dekovic & Janssens, 1992; Shaffer, 1994), 우울한 부모에게서 양육된 아동은 부모로부터 우울하고 비판적인 태도를 학습하여 학교에서 문제행동을 야기하거나(Flykt et al., 2010) 또래와 원만하지 못한 상호작용(Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995)을 하는 등 부적응적인 모습을 보인다는 것이다. 뿐만 아니라 취학 전 유아교육기관에 다녔던 아동의 경우 폭넓은 타인과의 접촉 경험을 통해 학교에 보다 쉽게 적응(최옥희, 김영호, 김용미, 2009; Perera, 2005; Quirk, Nylund-Gibson, & Furlong, 2013)하고 학업 성취에서도 뛰어난 결과를 얻는 것으로 나타났다(정기자, 2002). 이러한 일련의 연구결과들은 취학 월령보다 아동의 특성 및 자라온 환경, 취학 전 교육경험 등이 아동의 학교생활 적응에 영향을 주는 중요한 변인임을 밝혀주고 있다.

한편, 취학 월령에 관한 대부분의 연구들은 그동안 취학 월령과 학업성취도의 관련성에 초점을 두고 진행되어 왔다. 하지만 아동의 취학 월령이 학업성취도에 유의미한 영향을 미친다는 주장(홍후조, 김대석, 변자정, 2010; Dhuey & Lipscomb, 2008; Dobkin & Ferreira 2007; Kawaguchi, 2011; Lien et al., 2005; Martin et al., 2004; M hlenweg & Puhani, 2010)과 취학 월령은 학업성취와 무관하다는 주장(최옥희, 김용미, 2008a; 2008b; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000)이 혼재되어 있는 등 취학 월령이 아동의 학업성취에 미치는 영향에 대해서는 여전히 의견이 분분한 실정이다.

이들 연구를 보다 구체적으로 살펴보면, 김태훈(2011)의 연구는 취학 월령이 낮을수록 최초 입시인 수능 등급과 최종 입시인 4년제 대학 진학률에 부정적인 영향이 미치는 것으로 보고하는데 최초 입시인 수능 등급에서 보인 큰 차이는 최종 입시인 대학 진학률에서 격차가 다소 줄어드는 것으로 확인되었다. 이순주(2011)의 연구에서도 취학 월령이 높은 학생의 성취가 기초 교과에서 뿐만 아니라 학년이 올라갈수록 타교과로 그 영역이 확대되는 경향성을 보이는 것을 확인하였으며, 정은희(2003)의 연구에서는 초등학교 3학년의 경우에는 읽기, 쓰기, 수학 과목의 학업성취도에 있어 취학 월령에 따라 차이가 나타나지 않는 것으로 확인되었으나 6학년의 경우 수학과 영어 과목에서 유의미한 차이가 나타나는 것으로 확인되었다. 이와 같은 결과는 다른 문화권의 4학년과 8학년 학생들을 대상으로 한 연구에서도 확인되었는데, Bedard와 Dhuey(2006)의 연구에 따르면 취학 월령이 높을수록 4년제 대학 진학률이 높은 것으로 확인되었으며 Cascio와 Schanzenbach(2007)의 연구에서는 취학 월령의 영향이 성인이 된 후에까지도 미치는 것으로 확인하였다. 하지만 Stipek과 Byler(2001)가 유치원부터 초등학교 3학년까지의 아동을 대상으로 월령별로 세 집단을 나누어 종단연구 한 결과에서는 유치원 시기에는 취학 월령이 가장 높은 집단의 언어와 수학 점수가 취학 월령이 가장 낮은 학생들에 비해서 높은 것으로 확인되었지만 3학년 때에는 이와 같은 차이가 사라지는 것으로 확인되었다.

이처럼 취학 월령이 학업성취에 미치는 영향에 대한 상이한 연구결과들은 선행연구가 가지는 몇 가지 한계점에서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 먼저 기존의 연구들은 학업성취를 각기 다르게 설정하고 있는데, Crosser(1991)와 정은희(2003)는 국가주도의 학업성취도 평가를 분석에 활용한 반면, Trapp(1995)은 읽기 능력 검사 결과를 학업성취로 설정하였고 Tymms, Merrell과 Henderson(2000) 및 최옥희, 김용미(2008b)의 연구에서는 국어와 수학의 학업성취도만을 학업성취에 포함하였다. 이처럼 대부분의 연구들이 특정 영역의 능력에만 국한하여 학업성취도를 살펴보고 있어 취학 월령이 학업성취도에 미치는 영향을 다면적으로 살펴보지 못한다는 점에서 한계를 지닌다. 따라서 본 연구는 초등학교 저학년이 학교에서 배우는 5개 과목(국어, 수학, 바른생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활)의 성취를 모두 포함하여 특정 영역의 능력 검사가 아닌 실제적으로 학교에서 배우는 과목의 평가 결과를 학업성취도로 설정하여 살펴보고자 하였다.

또한 기존의 선행연구들이 동일한 주 혹은 도시 내 학교를 대상으로 하거나(Crosser, 1991; Trapp, 1995) 특정 학교에서 추출된 적은 표본만을 대상으로 연구를 실시(나인영, 이영, 2011)한 반면, 본 연구는 한국 아동·청소년 패널이 확률비례계통추출법에 의해 시도별, 도시규모별로 추출한 표준 교급에서 수집된 학년 당 약 2,200개라는 방대한 자료를 활용함으로써 보다 객관적인 연구 결과를 제시하고자 하였다.

뿐만 아니라 기존의 연구들(김태훈, 2011; 홍후조, 김대석, 변자정, 2010; Kawaguchi, 2011; McEwan & Shapiro, 2008)은 주로 취학월령이 학업성취도에 미치는 직접적인 영향에만 관심을 가져왔을 뿐 아동의 취학 월령이 사회적 적응에 미치는 영향(M hlenweg et al., 2012)에 대해서는 초점을 두지 않았다. 하지만 아동의 발달은 인지적 및 정의적인 측면을 전반적으로 살펴볼 필요가 있으므로 본 연구는 아동의 인지적 및 사회·정의적인 측면을 모두 포함하여 학령기 내에서 취학 월령이 학업성취에 영향을 미칠 수 있는 영향 외에도 교우 관계, 교사와의 관계 등을 포함하는 학교생활 적응도 함께 고려하고자 하였다.

아동이 자신을 둘러싼 교사와 또래와의 원만한 관계를 유지하며 자신이 속한 환경에 순응하며 주어진 역할을 수행하고자 노력하는 사회·정의적 측면의 발달은 이후 발달 및 성취에 많은 영향을 미친다. 가령, 자신을 둘러싼 관계에 원만하게 적응하는 아동의 경우 높은 학업성취도를 나타내는 반면(Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993; Mcclelland, Morrison, & Holmes, 2000), 타인과의 관계가 원만하지 못하여 새로운 환경에 적절하게 적응하지 못한 경우 낮은 성취도를 보이는 것으로 나타났다(Buhs & Ladd, 2001; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). 이러한 일련의 선행연구를 살펴보았을 때 자신을 둘러싼 환경에 적응하는 것은 아동에게 중요한 과제이며 이는 궁극적으로 학업성취에까지 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다. 또한 이러한 학교생활 적응과 학업성취의 관계를 살펴볼 때 학교생활 적응은 취학 월령이 학업성취도에 미치는 효과 역시 조절할 수 있을 것으로 예측할 수 있다. 따라서 본 연구는 취학 월령이 학습자의 학교생활 적응을 매개로 학업성취도에 미치는 영향을 살펴봄으로써 취학 월령이 학습자에게 인지 및 사회·정의적으로 미치는 영향에 대해 보다 폭넓게 살펴보고자 한다.

한편, 그간 초등학교 입학 이후 아동의 학교생활 수준 및 학업성취와 관련하여 성별에 따른 차이에 주목하는 연구들은 성별이 아동의 학교생활 적응 및 학업성취에 미치는 영향을 중심으로 살펴보았다. 이들 연구들은 대체로 남아에 비해 성숙이 빠르고 친사회적 성향이 발달한 여아의 학업성취도가 높고 학교생활도 보다 적응적으로 하는 것으로 보고한다(고혜진, 2003; 김경신, 2006; Borg & Falzon, 1995; Drabman, Tarnowski, & Kelly, 1987; Huntsinger, Jose, & Larson, 1998). 보다 구체적으로 남아가 여아에 비해 사회적 관계 형성에 미흡한 것이 초등학교 입학 초기의 학교생활 적응 문제로 나타날 수 있으며 이것은 더 나아가 학업성취에 부정적인 영향을 미칠 수 있다고 언급하였다(최옥희, 김용미, 2008b). 이처럼 학교생활 적응과 관련하여 성별에 따른 발달 차이가 보고되는 만큼 성별에 따라 취학 월령이 미치는 영향에 차이가 나타날 것이라고 예상할 수 있음에도 불구하고 취학 월령과 성별을 관련지어 살펴본 연구는 매우 부족한 실정이다. 따라서 본 연구는 취학 월령이 학교생활 적응에 미치는 영향과 함께 취학 월령이 학교생활 적응을 매개로 학업성취에 미치는 영향이 성별에 따라 다르게 나타나는지 살펴보고자 하였다. 이를 위한 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 아동의 취학 월령에 따라 학교생활 적응의 차이가 나타나는가.
연구문제 2. 아동의 취학 월령은 학교생활 적응을 매개로 이후의 학업성취를 예측하는가.
연구문제 3. 성별에 따라 아동의 취학 월령이 학교생활 적응과 학업성취에 미치는 영향에 차이가 나타나는가.

II. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 한국청소년정책연구원에서 실시한 한국아동•청소년패널조사(KCYPS)의 초1 패널 1차(2010년)와 2차(2011년) 데이터를 분석 대상으로 하였다. 2003년을 기준으로 해서 취학 년도가 다른 인원(63명)은 분석에서 제외 하였으며, 측정변인의 결측치가 있는 경우 이를 완전 제거(listwise) 방식으로 제거하였다. 최종적으로 전체의 약 88.4%인 2,071명의 자료가 분석에 포함되었다.

2. 측정도구

가. 취학 월령

취학 월령은 초1 패널 2차 년도 데이터에서 부모가 기입한 아동의 출생년월(월) 1문항을 사용하였다. 출생년월(월)은 1월~12월의 범위를 가지며, 본 연구에서는 역코딩한 값을 사용하였다. 즉, 값이 높을수록 취학 월령이 높음을 의미한다.

나. 학교생활적응

문선보(1989)의 학교생활적응 척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활 적응에 관한 문항을 참고하여 민병수(1991)가 제작한 초등학생용 학교생활적응 척도의 문항(정화실, 1991 재인용) 중 학교행사 관련문항(5문항)을 제외하고 수정•보완한 것이다. 초1 패널 1차 년도의 학교생활 적응은 교우관계 5문항(예: 아이들과 잘 어울리나요?), 교사관계 5문항(예: 선생님을 만나면 반갑게 인사하나요?), 학습활동 5문항(예: 학교 수업 시간이 재미있나요?), 학교규칙 5문항(예: 복도와 계단을 다닐 때 뛰지 않고 조용히 다니나요?)으로 구성되어 있다. Likert 4점 척도로 구성되어 있으며, 문항 간 방향성을 통일하여 역점수로 환산한 평균점수를 활용하였다. 즉, 점수가 높을수록 학교생활수준이 높다고 보았다. 신뢰도 분석 결과 학습활동의 신뢰도가 낮게 나타났으며, 이에 학습활동의 1문항('모르는 것이 있을 때 다른 사람에게 물어보나요?')을 제거하고 분석하였다. 최종 분석에 사용한 문항은 교우관계 5문항(α=60), 교사관계 5문항(α=.74), 학습활동 4문항(α.=59), 학교규칙 5문항(α.=65)이다.

다. 학업성취도

학업성취도는 5개 과목(국어, 수학, 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활)에 대한 주관적 평가를 범주화한 결과를 합산하여 사용하였다. 각 과목에 대한 학업성취도 측정문항은 '1(매우 잘했다)~5(매우 못했다)'로 구성되어 있으며, 본 연구에서는 역코딩한 후 합산하여 점수를 사용하였다. 즉, 점수가 높을수록 학업성취도 수준이 높다고 보았다.

3. 분석방법

전반적인 자료의 특성을 확인하기 위해 SPSS 18.0을 활용하여 각 측정변인별로 평균과 표준편차를 구하고, 각 측정변인 간의 관계를 검토하기 위하여 Pearson 적률상관계수를 산출하였다.

매개효과 검증을 위한 구조모형분석은 AMOS 20.0을 활용하였고, 모형의 계수 추정 방정식은 최대우도법(maximum likelihood, ML)을 사용하였다. 구조모형분석은 다음의 과정을 거쳤다. 첫째, 모형 검증 전에 각 측정변인들이 정규분포를 따르는지 확인하기 위해 왜도, 첨도를 점검하였다. 정규성 검증은 왜도 2이상 혹은 첨도 7이상이 아닌 경우 추정에 영향을 주지 않는 다는 West, Finch와 Curran(1995)의 기준에 기초하여 검토하였다. 둘째, 측정모형 검증 후 구조모형을 검증하였다. 각 모형의 적합도를 평가하기 위해 표본크기의 영향에 민감한 χ^2 대신(Hoyle & Panter, 1995) 적합도 지수를 활용하였다. 모형의 적합도를 평가하기 위해 비교적 표본크기에 민감하지 않으며, 모형의 간명성을 고려하고 있으며 명확한 해석기준이 확립되어 있는 TLI(Tucker-Lewis Index), CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(Root Mean Squared Error of Approximation), SRMR(Standardized Root Mean Square Residual) 적합도 지수를 활용하였다(유성경, 홍세희, 이아라, 2006; 홍세희, 2000).

III. 연구결과

1. 측정변인들의 상관분석 및 정규성 검토

측정변인들의 상관분석과 정규분포에 대한 가정을 검증한 결과는 〈표 1〉과 같다. 변인들의 상관관계를 살펴보면, 취학 월령은 학교생활적응과 학업성취와 정적 상관관계를 보였지만, 상관계수가 큰 것은 아니었다. 각 측정변인의 왜도는 -.025에서 -1.899이였고, 첨도는 -1.242에서 4.523사이로 나타나 전반적으로 측정변인이 정규분포를 이루고 있음을 알 수 있었다. 특히 정규분포의 표준화된 첨도지표는 3.0이지만 SPSS 프로그램의 경우 0으로 재척도화한 값을 보고하기 때문에 3.0을 더해서 해석해야 한다. 따라서 교사관계는 첨도가 7.523이기 때문에 약간 정규분포에 어긋난 값을 보이지만 심각한 문제는 아닌 것으로 해석할 수 있다.

표 1 ▶ 측정변인의 평균, 표준편차 및 상관관계 (N=2,071)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
초1	취학 월령(1)	1									
	교우관계(2)	.056*	1								
	교사관계(3)	.029	.500**	1							
	학습활동(4)	.057**	.549**	.542**	1						
	학교규칙(5)	.053*	.572**	.508**	.632**	1					
초2	국어(6)	.032	.137**	.097**	.192**	.146**	1				
	수학(7)	.070**	.094**	.054*	.124**	.094**	.262**	1			
	바른 생활(8)	.038	.196**	.143**	.203**	.168**	.386**	.142**	1		
	슬기로운 생활(9)	.043	.185**	.140**	.189**	.163**	.384**	.177**	.544**	1	
	즐거운 생활(10)	.014	.143**	.131**	.160**	.147**	.233**	.114**	.340**	.440**	1
	평균	6.566	3.270	3.627	3.396	3.565	3.880	3.893	4.032	4.045	4.298
	표준편차	3.434	0.530	0.467	0.489	0.403	0.873	0.985	0.870	0.848	0.890
	왜도	-.025	-.681	-1.899	-.939	-1.193	-.467	-.636	-.701	-.619	-1.147
	첨도	-1.242	.385	4.523	.984	2.161	.058	-.095	.318	.080	.795

2. 측정모형 분석

측정변인들이 잠재변인을 적절하게 측정하는지 확인하기 위하여 잠재변인을 사용하지 않는 취학 월령을 제외한 학교 생활적응, 학업성취의 잠재변인을 포함하여 확인적 요인분석을 통해 측정모형 검증을 실시하였다. 확인적 요인분석 결과 영가설이 엄격하고, 표본크기의 영향에 민감한 χ^2검증(χ^2=133.277, df=26, p〈.001)은 모형이 자료를 완벽히 설명한다는 영가설을 기각하는 것으로 나타났지만, 모형의 적합도 지수는 TLI .970, CFI .979, RMSEA .045, SRMR .029으로 양호하다고 판단되는 권고수준으로 나타났다. RMSEA는 .08 이하, TLI, CFI는 .90 이상, SRMR은 .08이하면 적합도가 양호하다고 판단할 수 있다(Chau, 1996; Hu & Bentler, 1999; Taylor & Todd, 1995). 즉, 본 측정모형이 자료를 비교적 잘 반영한 것으로 해석할 수 있다.

3. 구조모형 분석

취학 월령, 학교생활적응, 학업성취 간의 인과적 관계를 확인하기 위해 〔그림 1〕 과 같은 연구모형을 설정한 다음, 구조모형 분석을 실시하였다. 분석 결과 연구모형의 적합도는 TLI .970, CFI .978, SRMR .028, RMSEA .040으로서 양호하다고 판단되는 권고수준으로 나타났다.

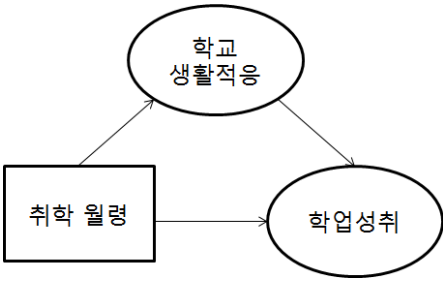


그림 1. 연구모형

표 2 ▸ 구조모형의 적합도

	χ^2	*df*	TLI	CFI	SRMR	RMSEA (90% 신뢰구간)
연구모형 (부분매개모형)	141.496***	33	.970	.978	.028	.040 (.033 ~ .047)

***p<.001

모수추정치는 〈표 3〉과 같다. 경로계수를 보면, 취학 월령(β=.035)은 학업성취도에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 반면, 취학 월령은 학교생활적응(β=.067)에는 통계적으로 유의한 수준에서 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 하지만 본 연구에서는 표집 인원이 많기 때문에 표준오차가 적어져 통계적 유의성이 나왔지만, 표준화 회귀계수가 .10보다 적기 때문에 효과 크기는 미미하다고 볼 수 있다(Cohen, 1988). 그리고 학교생활적응은 학업성취(β=.330)에 통계적으로 유의한 수준에서 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

표 3 ▸ 모형 경로계수

경로	비표준화 계수(b)	표준오차	*t*	표준화 계수(β)
학업성취도←취학 월령	.005	.003	1.442	.035
학교생활적응←취학 월령	.007	.003	2.800**	.067
학업성취도←학교생활적응	.395	.037	10.777***	.330

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

다음으로, 매개효과를 검증하기 위해 붓스트랩(Bootstrapping)방법을 사용하였으며, 구체적으로 원자료를 사용하는 비모수 붓스트랩 방법(Non-parametric Bootstrapping)을 적용하였다. 붓스트랩 방법에서는 동일한 크기의 표본을 반복 추출하여 추출된 표본들을 통해 매개효과의 분포를 구하고, 구해진 분포를 활용해 매개효과의 신뢰구간을 계산한다. 그런 다음 신뢰구간이 0을 포함하는지의 여부를 통해 통계적 유의성을 검증할 수 있다(박현정, 이진실, 2013).

붓스트랩 방법(1000번 반복시행)을 통해 매개효과를 검증한 결과, 취학 월령→학교생활적응→학업성취(매개효과=.003)는 95% 신뢰구간(.001~.005)의 하한값과 상한값에 0을 포함하지 않아 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 하지만 매개효과의 표준화 계수가 .022로 나타나 효과 크기는 미미하다고 볼 수 있다.

표 4 ▶ 매개효과 검증

경로	비표준화 계수	표준오차	95% 신뢰구간	표준화계수
취학 월령→학교생활적응→학업성취	.003	.001	.001 ~ .005	.022

매개효과가 유의하게 나타났으므로 다음 단계로 그 효과가 부분적인지 아니면 완전한지 평가하기 위해 부분매개모형과 완전매개모형을 경쟁모형으로 비교하였다. 두 모형은 내재화된(nested) 모형이기 때문에 χ^2 차이검증(χ^2 difference test)을 실시하였다(유성경, 홍세희, 이아라, 2006). χ^2 차이검증을 실시한 결과를 보면, 완전매개모형과 부분매개모형의 차이는 $\Delta\chi^2(1)=2.083(p>.05)$로 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았기 때문에 모형의 간명도가 더 좋은 완전매개모형을 최종모형으로 결정하였다.

표 5 ▶ 완전매개모형과 부분매개모형 간 차이 검증

모델	χ^2	*df*	$\Delta\chi^2(1)$
완전매개모형	143.579	34	2.083
부분매개모형	141.496	33	

*p<.05

최종모형에서 얻은 모수추정치는 〈표 6〉과 같다. 결론적으로, 취학 월령이 직접적으로 학업성취도에 미치는 영향은 유의미 하지 않았으며, 취학 월령이 학교생활적응을 통해 학업성취도에 주는 간접 효과만 유의한 것으로 나타났다고 볼 수 있다. 그리고 취학 월령은 학교생활적응에 상대적으로 많은 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

표 6 ▶ 모형 경로계수

경로	비표준화 계수(b)	표준오차	t	표준화 계수(β)
학교생활적응←취학 월령	.008	.003	2.880**	.069
학업성취도←학교생활적응	.399	.037	10.864***	.332

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

4. 성별에 따른 다집단 분석

연구에서 설정된 완전매개모형을 바탕으로, 성별에 따른 차별적인 효과가 나타나는지 검토하기 위해 다집단 분석을 실시하였다. 남자 집단(n=1,060)과 여자 집단(n=1,011) 간의 경로계수 차이를 비교하기 위해 측정 동일성 제약을 한 후, 집단 간 등가제약을 실시하였다.

먼저, MacCallum, Roznowsik과 Reith(1994)의 제안에 따라 측정동일성제약 모형의 적합도 지수가 만족할만한 수준이면 집단 간에 교차타당성이 존재하는 것으로 판단하였다(김아영 외, 2012 재인용). 두 집단의 요인 적재치를 동일하게 고정하고 측정동일성 제약을 가한 결과, 모형의 적합도(TLI=.958, CFI=.965, SRMR=.036 RMSEA=.033)가 만족할 만한 수준으로 나타나 집단 간에 교차타당성이 존재한다고 보고 모든 경로계수에 대한 등가제약을 가하였다. 측정동일성 제약모형(기저모형)과 모든 경로 경로를 동일하게 제약한 집단 간 등가제약모형의 적합도를 비교하기 위해 χ^2차이검증을 실시한 결과, 모형의 차이는 $\Delta\chi^2(2)=6.020$(p<.05)로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다. 이러한 결과를 통해 남녀 집단 간에 경로계수가 동일하지 않음을 알 수 있다.

표 7 ▶ 측정동일성 제약모형과 집단 간 등가제약모형 비교

모형	χ^2	df	TLI	CFI	SRMR	RMSEA (90% 신뢰구간)
측정동일성 제약모형	240.137***	75	.958	.965	.036	.033 (.028~.037)
집단 간 등가제약모형	246.157***	77	.958	.964	.039	.033 (.028~.037)

***p<.001

추가적으로 χ^2 차이검증을 통해 남자와 여자 집단 간에 어떤 경로계수 간의 유의미한 차이가 있는지 확인하였다. χ^2값이 유의하다는 것은 자유모형이 더 적합함을 보여주는 것이며, 이를 통해 집단별로 경로계수 간의 유의미한 차이가 존재함을 확인할 수 있다(Anderson & Gerbing, 1988; Byrne, 2001). 〈표 8〉에 제시된 것처럼, 취학 월령이 학교생활적응에 미치는 경로에서만 집단 간 차이가 있는 것으로 확인되었다. 즉, 남자의 경우 여자보다 취학 월령이 학교생활적응에 미치는 영향 정도가 큰 것으로 나타났다.

표 8 ▶ 기저모형과 경로추정계수에 동일성 제약을 가한 모형들 간의 집단 간 차이 비교

경로	남자		여자		$\Delta\chi^2$	Δdf
	비표준화	표준화	비표준화	표준화		
학교생활 적응←취학 월령	.012**	.099	.001	.015	4.344*	1
학업성취←학교생활 적응	.338***	.299	.425***	.313	1.657	1
모든 경로 제약					6.019*	2

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

IV. 논의 및 결론

아동이 최초로 경험하게 되는 공교육기관인 초등학교에서의 적응적인 학교생활은 추후 아동의 발달과 학교 적응에 많은 영향을 미친다(Hamer & Pianta, 2005; Morrison, Alberts, & Griffith, 1997; Petriwskyj, 2010). 이에 월령이 낮은 자녀의 초등학교 취학을 앞둔 학부모들은 자신의 자녀가 보다 원만하고 행복한 학교생활을 해나가길 기대하는 바람에 종종 초등학교 입학 유예를 고민해왔다. 하지만 취학 월령이 학교생활 적응 및 학업성취에 미치는 영향을 살펴본 그동안의 연구들은 특정 지역의 일부 학습자를 대상으로 하거나(나인영, 이영, 2011; Crosser, 1991; Trapp, 1995) 특정 영역의 능력을 학업성취로 설정하여(정은희, 2003; 최옥희, 김용미, 2008b; Tymms, Merrell, & Henderson, 2000) 일관되지 못한 연구 결과를 나타내며, 학부모들이 자녀의 학업과 관련된 의사 결정을 하는 데 있어 실질적인 도움을 제공하기에 부족함이 있었다. 따라서 본 연구는 전국적으로 광범위하게 수집한 아동패널 데이터를 활용하여 초등학교 1학년 학습자의 취학 월령에 따라 교사 및 교우 관계, 학습 활동 등의 학교생활 적응에 미치는 영향과 이것이 이후의 학업성취에 미치는 영향에 대해서 살펴보고자 하였다. 본 연구에서 확인된 연구 결과와 시사점을 간략히 정리하면 다음과 같다.

첫째, 초등학교의 취학 월령이 높을수록 교우 및 교사와 보다 적응적인 관계를 맺고, 적극적으로 학습활동에 참여하며, 학교규칙 또한 잘 준수하는 것으로 나타나는 등 학교생활에 보다 적응적인 모습을 보이는 것으로 확인된 반면, 취학 월령이 학업성취에 직접적인 영향은 미치지 않는 것으로 확인되었다. 이와 같은 결과는 취학 월령이 높을수록 타인과 원만한 관계를 형성하고 또래 친구들과의 사이에서 리더십을 발휘한다(김선영, 2007; Teltsch & Breznits, 1988)는 연구들과 일치하지만, 학업성취도에도 유의미한 영향을 미친다는 연구들(Kawaguchi, 2011; M hlenweg & Puhani, 2010)과는 맥을 달리한다. 하지만 취학 월령이 학교생활 적응에 미치는 영향은 궁극적으로 추후 학업성취에까지 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 취학 월령이 학교생활 적응과 이를 매개로 학업성취에 미치는 영향이 본 연구에서 활용한 대규모 표본 속에서 미미한 수치를 보인다는 점에서 실질적인 의미를 제공할 수 있는가에 대해서는 추후 연구를 통해 다시 한 번 세밀하게 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구결과 아동의 학교생활 적응은 학업성취에 긍정적인 영향력을 보였는데 이는 실질적으로 연구 결과를 해석할 수 있는 정도의 유의한 수준으로 나타났다. 사회 속에서 여러 관계를 맺으며 살아가는 아동은 주변과의 관계가 원만하게 이루어지고 주어진 환경에 자신이 잘 적응한다고 느낄 때 더 높은 성취를 낸다(Parker & Asher, 1987). 더욱이 본 연구가 확인한 초등학교 1학년 시기의 학교생활 적응이 초등학교 2학년 시기의 학업성취에 미치는 영향은 초등학교 입학 초기의 학교 적응이 이후의 학교생활에 영향을 미친다는 기존의 연구 결과들(Hamer & Pianta, 2005; Spitzer, Cupp, & Parke, 1995)을 뒷받침한다. 이와 같은 결과는 학부모와 교사가 초등학교에 처음 입학한 아동이 또래 친구들 및 교사와 원만한 관계를 형성하도록 지원하고 학교 규칙을 준수하며 학습 활동에 적극적으로 참여하도록 독려하여 새로운 환경에 성공적으로 적응할 수 있도록 도울 필요가 있음을 시사한다. 즉, 초등학교 입학을 준비하는 미취학 아동에게 선행 학습을 시키는 등의 학습 준비도를 높이는 것보다 공동체 일원과의 관계 형성을 위한 사회적 기술 함양, 학습을 해나가는 데 필요한 기본 생활 습관 형성 등에 초점을 맞추는 것이 더 중요하다는 교육적 방향성을 제시한다.

셋째, 취학 월령이 학교생활 적응에 미치는 영향이 성별에 따라 다르게 나타나는 것으로 확인되었다. 여학생의 경우 취학 월령이 학교생활 적응을 예측하지 않는 것으로 나타난 반면, 남학생의 경우 취학 월령이 학교생활 적응에 미미한 수준이지만 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 또한 본 연구결과 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았지만, 남학생에 비해 여학생의 경우 학교생활 적응이 학업성취에 미치는 영향력이 상대적으로 더 큰 것으로 나타났다.

여학생이 남학생보다 성숙이 빠르다는 기존의 연구(김경신, 2006; 김선영, 안선희, 2006; Brich & Ladd, 1997)들은 여학생의 경우 초등학교 입학 이전에 학교생활 적응에 필요한 인지적, 정의적 발달이 어느 정도 진행되었으며 친사회적 성향이 발달하여(구자은, 2000) 초등학교 입학 후에 취학 월령에 따라 학교생활 적응 및 학업성취에서 차이가 나타나지 않을 수 있음을 시사한다. 반면, 남학생은 초등학교 입학 시기를 전후로 학교생활에 적응하기 위한 전반적인 발달이 진행되므로 취학 월령이 학교생활 적응 및 학업성취에 미치는 영향이 나타나는 것으로 생각해 볼 수 있다.

그동안 초등학교 취학 월령에 대한 연구들이 주로 교육과학기술부가 취학 연령을 '1월 1일부터 12월 31일까지'로 개정하기 전의 아동들을 대상으로 이루어진 반면, 본 연구에서는 초등학교 취학 연령 기준이 '1월 1일부터 12월 31일까지'로 개정된 이후 처음 초등학교에 입학한 아동들을 대상으로 취학 월령에 따른 학교생활 적응 및 학업성취에 미치는 영향을 살펴봄으로써 초등학교 취학 연령 기준 개정의 효과성을 확인할 수 있었다. 비록 취학 월령이 학교생활 적응에 미치는 영향력과 학교생활 적응을 매개로 학업성취에 미치는 영향이 통계적으로 유의하게 확인되었지만, 대규모 패널데이터를 활용하였음에도 불구하고 그 수치가 매우 미약하다는 점에서 초등학교 취학 연령의 기준을 '1월 1일부터 12월 31일까지'로 개정한 것에 대해 긍정적으로 평가할 수 있을 것으로 보인다.

무엇보다 본 연구는 학부모에게 자녀에 대한 교육적 의사결정을 할 수 있는 근거 자료를 제시한다는 점에서 실천적인 함의를 가질 수 있다. 취학 월령이 학업성취를 직접적으로 예언하지 못할 뿐 아니라 학교생활 적응을 통해 학업성취에 미치는 영향 역시 매우 적다는 본 연구 결과를 통해 하반기에 태어난 초등학교 1학년 자녀를 둔 학부모들이 가지는 불안을 해소해줄 수 있을 것으로 기대된다. 또한, 본 연구는 자녀의 낮은 취학 월령이 학업성취에 부정적인 영향을 미칠 것을 우려한 학부모들이 자녀의 취학을 유예하거나 학업성취에서 뒤처지지 않도록 사교육을 통한 선행 학습을 지나치게 실시하는 등의 의사 결정을 하지 않도록 안내하는 역할을 담당할 수 있을 것으로 보인다.

다만 본 연구에서 활용한 패널에서 제공한 학업성취가 객관적인 지표가 아닌 학생 스스로가 보고한 학업적 자기평가였기 때문에, 연구결과의 일반화를 위해서는 객관적 학업성취 자료를 활용해 취학 월령과 학교생활 적응, 그리고 학업성취간의 관계를 다시 한 번 검증해볼 필요가 있다. 또한 초등학교 1학년의 학업성취와 초등학교 2학년의 학교생활 적응에 대한 자료가 제공되지 않아 분석에 포함하지 못한 점 역시도 후속 연구에서 보완할 필요가 있음을 제안한다. 마지막으로 초등학교 저학년 학생의 학교생활 적응 및 학업성취에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있는 입학 전 가정환경과 교육경험 등의 변인을 통제했을 때, 취학 월령이 학교생활 적응 및 학업성취에 어떠한 영향을 미치는지 후속 연구를 통해 살펴볼 필요가 있을 것이다.

참고문헌

고혜진 (2003). 부모의 양육태도와 초등학교 1학년 아동의 학교생활 적응 능력과의 관계. 인천교육대학교 석사학위논문.

교육인적자원부 (2004). **민원실무편람: 학교 관련 민원 이렇게 처리합니다**. 서울 : 교육인적자원부.

구자은 (2000). 자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적 지지와 청소년의 가정생활 적응 및 학교생활 적응과의 관계. 부산대학교 대학원 석사학위논문.

노정아 (2004). 초등학교 입학 후 발생한 두통의 유병률과 역학적 특성. 조선대학교 대학원 석사학위논문.

김경신 (2006). 초등학교 1학년 아동의 발달적 특성에 관한 연구. **초등교육학연구, 13**(2), 89-106.

김민진 (2008). 초등학교 1학년 아동의 입학 초기 학교생활 적응에 대한 연구. **교육과학연구, 39**(1), 181-210.

김아영, 차정은, 강한아, 임경민, 전현아, 조혜령, 임지영, 석혜은 (2012)학업능력 집단별 학업스트레스와 학업적 자기조절효능감 간의 관계: 학업동기유형의 매개효과. **교육심리연구, 26**(2), 543-562.

김선영 (2007). 초등학교 취학 월령에 따른 1학년 아동의 사회성 발달과 학교 적응 비교. **유아교육연구, 27**(2), 119-138.

김선영, 안선희 (2006). 초등학교 1학년 아동의 학습관련 사회적 기술과 초기 학교적응 및 학업성취도와의 관계. **아동학회지, 27**(6), 183-197.

김수정, 곽금주 (2010). 초등 일학년 학교적응의 예언 변인들 간 관련성 탐색 : 단기 종단적 접근. **한국심리학회지: 발달, 23**(2), 19-37.

김지영, 이성희 (2011). 유치원과 초등학교 연계교육에 대한 교사와 학부모의 인식과 요구. **인문논총, 28**, 57-74.

김태훈 (2011). 초등학교 취학나이가 대학진학에 미치는 영향. **노동경제논집, 34**(1), 1-32.

나인영, 이영 (2011). 취학 전 교육경험에 따른 초등학교 1학년 아동의 학교 적응과 학업 성추. **생애학회지, 1**(1), 85-102.

박성연, 이은경 (2009). 청소년기 자녀에 대한 부모의 심리적 통제 구성요소의 타당성 연구: 분리불안 심리적 통제와 성취지향 심리적 통제. **아동학회지, 30**(2), 211-229.

박현정, 이진실 (2013). 잠재성장모형과 자기회귀교차지연모형을 활용한 종단매개효과 검증: 부모자녀관계가 자아존중감을 매개로 우울에 미치는 영향. **교육평가연구, 26**(1), 83-106.

박효정 (2002). 초등학교 1학년 아동의 학교스트레스에 대한 담임교사의 인식, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

오명희 (1994). 초등학교 1학년 아동의 스트레스와 문제 행동 간의 관계 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

유성경, 홍세희, 이아라 (2006). 남녀 학업 우수 청소년이 지각하는 진로장벽과 진로포부의 관계에서 학업효능감의 매개모형 검증. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 18**(4), 837-851.

이순주 (2011). 아웃라이어의 성공 법칙: 초중학교 학생들의 학업능력에 대한 학교입학월령의 효과. **중등교육연구, 59**(3), 813-837.

이현옥, 김지영, 김학수, 김선희 (2000). 유치원과 초등학교의 연계상에 대한 교사의 관심도 향상 방안 연구. **한국교사교육, 17**(1), 264-277.

정기자 (2002). 취학 전 선행학습 경험과 초등학교 1학년 학업성취도 및 학습흥미도와의 관계(수학과를 중심으로). 울산대학교 교육대학원 석사학위 논문.

정은희 (2003). 입학연령에 따른 초등학생의 학업성취도에 관한 연구. 상지대학교 교육대학원 석사학위 논문.

지성애, 정대현 (2006). 초등학교 일학년용 학교적응 척도 타당화 연구. **한국아동학회, 27**(1), 1-15.

최보윤, 곽노의 (2006). 초등학교 1학년 아동의 학교스트레스와 문제행동과의 관계. **홀리스틱교육연구**, **10**(2), 137-163.

최옥희, 김영호, 김용미 (2009). 초등학교 1학년 아동의 취학 전 교육경험에 따른 학교 적응, 학업 성취의 차이에 관한 연구. **아동교육, 18**(4), 261-276.

최옥희, 김용미 (2008a). 부모 및 가족환경 변인에 따른 초등학교 1학년 아동의 학교적응과 학업성취의 차이에 대한 연구. **한국유아교육·보육행정학회, 12**(1), 79-109.

최옥희, 김용미 (2008b). 아동의 개인적 특성에 따른 초등학교 1학년 아동의 학교 적응과 학업성취 차이에 대한 연구. **아동교육, 17**(2), 275-285.

최지영, 양현주 (2012). 취학 전 교육기관 유형과 아동의 성별에 따른 초등학교 초기 적응 비교. **미래유아교육학회지, 19**(2), 265-286.

한국교육개발원 (1997). 유아교육과 초등교육의 연계방안 연구. 서울 : 한국교육개발원.

한병숙 (2008). 유치원과 초등학교 1학년의 연계교육을 위한 교육환경 탐색. **초등교육학연구, 15**(1). 69-85.

홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상, 19**(1), 161-177.

홍후조, 김대석, 변자정 (2010). 학생의 생월과 학업성취의 관계: 제도적 학습부진아의 발견과 '월령효과'의 대응 방안 모색. **교육학연구, 48**(3), 99-124.

Alexander, K., Entwisle, D., & Dauber, S. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development, 64*(3), 801-814.

Anderson, J., & Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. P*sychological Bulletin, 103*(3), 411-423.

Bedard, K., & Dhuey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: international evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics, 121*(4), 1437-1472.

Borg, M., & Falzon, J. (1995). Birth date and sex effects on the scholastic attainment of primary schoolchildren: a cross-sectional study. *British Educational Research Journal, 21*(1), 61-74.

Brich, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of Psychology, 35*(1), 61-79.

Buhs, E., & Ladd, G. (2001). Peer rejection in kindergarten : Relational processes mediating academic and emotional outcomes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.

Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Cascio, E. & Schanzenbach, W. (2007). *First in the class? Age and the education production function*. NBER Working paper 13663, National Bureau of Economic Research, Inc.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Crosser, S. (1991). Summer birth date children: Kindergarten entrance age and academic achievement. *Journal of Educational Research, 84*(3). 140-146.

Datar, A. (2005). Does delaying kindergarten entrance give children a head start? *Economics of Education Review, 25*(1), 43-62.

Dekovic, J., & Janssens, A. (1992). Parent's child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology, 28*(5), 925-932.

Dhuey, E., & Lipscomb, S. (2008). What makes a leader? Relative age and high school leadership. *Economics of Education Review, 27*(2), 173-183.

Dobkin, C., & Ferreira, F. (2007). *Do School Entry Laws Affect Educational Attainment and Labor Market Outcomes*. <http://ssrn.com/abstract-1007492>

Drabman, R., Tarnowski, K., & Kelly, P. (1987). Are younger classroom children disproportionately referred for childhood academic and behavior problems? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(6), 907-909

Flykt, M., Kanninen, K., Sinkkonen, J., & Punamäki, R. (2010). Maternal depression and dyadic interaction: the role of maternal attachment style. *Infant and Child Development 19*(5): 530-550.

Gecas, V., & Schwalbe, M. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family, 48*, 37-46.

Hamer, B., & Pianta, R. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?. *Child Development, 76*(5), 949 - 967.

Hoyle, R., & Panter, A. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Coventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

Huntsinger, C., Jose, P., & Larson, S. (1998). Do parent practices to encourage academic competence influence the social adjustment of young American and Chinese American children. *Developmental Psychology, 34*(4), 747-756.

Kawaguchi, D. (2011). Actual age at school entry, educational outcomes, and earnings. *Journal of the Japanese and international Economies, 25*, 64-80.

Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103-1118.

Lien, L., Tambs, K., Oppedal, B., Heyerdahl, S., & Bjertness, E., (2005). Is relatively young age within a school year a risk factor for mental health problems and poor school performance? A population-based cross-sectional study of adolescents in Oslo, Norway. *BMC Public Health, 5*(102).

MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Reith, J. (1994). Alternative strategies for cross-validation of covariance structure models. *Multivariate Behavioral Research, 29*(1), 1-32.

Martin, R., Foels, P., Clanton, G., & Moon, K., (2004). Season of birth is related to child retention rates, achievement, and rate of diagnosis of specific LD. *Journal of Learning Disabilities, 37*(4), 309-317.

Martin, M., Mullis, I., & Chrostowski, S. (2003). *TIMSS 2003 Technical Report*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.

McClelland, M., Morrison, F,, & Holmes, D. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329.

McEwan, P., & Shapiro, J. (2008). The benefits of delayed primary school enrollment: discontinuity

estimates using exact birth dates. *Journal of Human Resources, 43*(1), 1-29.

Morrison, F., Alberts, D., & Griffith, E. (1997). Nature - nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology, 33*(2), 254-262.

Mühlenweg, A., Blomeyer, D., Stichnoth, H., & Laucht, M. (2012). Effects of age at school entry (ASE) on the development of non-cognitive skills: Evidence from psychometric data. *Economics of Education Review, 31*, 68-76.

Mühlenweg, A., & Puhani, P. (2010). The evolution of the school entry age effect in a school tracking system. *Journal of Human Resources, 45*, 407-438.

Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102,* 357-389.

Perera, H. (2005). Readiness for school entry: a community survey. P*ublic Health, 119*(4), 283-289.

Petriwskyj, A. (2010). Kindergarten Transitions and Linkages to Primary School - Readiness Re-conceptualized, *International Encyclopedia of Education, 3*, 120-125.

Shaffer, D. (1994). *Social and personality development* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Stipek, D., & Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Applied Developmental Psychology, 22*, 175-189.

Spitzer, S., Cupp, R., & Parke, R. (1995). School entrance age, social acceptance, and self-perceptions in kindergarten and 1st grade. *Early Childhood Research Quarterly, 10*(4), 433-450.

Teltsch, T., & Breznitz, Z. (1988). The effect of school entrance age on academic achievement and social-emotional adjustment of children. *Journal of Genetic Psychology, 149*(4), 471-483.

Trapp, C. (1995). *The effects of school entry age and gender on reading achievement scores of second grade students* <ERIC Document Reproduction Service No. ED 379633>

Tymms, P., Merrell, C., & Henderson, B. (1997). The first year at school: A quantitative investigation of the attainment and progress of pupils. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 3*(2), 101-118.

Tymms, P., Merrell, C., & Henderson, B. (2000). Baseline assessment and progress during the first three years at school. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, *6*(2), 105-129.

Quirk, M., Nylund-Gibson, K., & Furlong, M. (2013). Exploring patterns of Latino/a children's school readiness at kindergarten entry and their relations with Grade 2 achievement. *Early Childhood Research Quarterly. 28*(2), 437-449.

West, S., Finch, J., & Curran, P. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and Remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Williford, A., Vick Whittaker, J., Vitiello, V., & Downer, J. (2013). Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education & Development, 24*(2), 162-187.

“일찍 태어난 만큼 학교생활에서 앞서 갈까?: 취학 월령이 학교생활 적응을 매개로 학업성취에 미치는 영향” 에 대한 토론문

장형심*

1. 서론과 논의

연구자(들)은 본 연구에서 취학 월령이 학교생활 적응을 매개로 학업성취에 미치는 구조적인 관계를 살펴보았습니다. 본 연구는 시기적절하고 중요한 관심 사안이며, 또한 흥미롭기까지 한 연구문제를 상정하고 있습니다. 연구문제를 다루는 연구자들의 자세 또한 많은 노력을 기울였음이 보입니다. 제 역할은 논평을 맡은 동시대의 연구자로서, 현재의 논문을 조금 더 다듬을 수 있는 또 다른 관점의 제언을 드리는 것이라 여기고 하단에 궁금한 점을 기술해 보았습니다.

1) 본 연구를 통해 탐색하고자 했던 연구자의 본래의 연구주제가 “취학 월령에 따른 차이가 없다”인지 궁금합니다. 논의에서 연구자가 결과를 토대로 도출한 시사점은 서론에서 연구자가 설정한 매개모형이 어떤 의미가 있는지, 연구문제 자체에 대한 의문을 갖게 합니다. 매개 모형을 설정했다는 것은 기본적으로 연구자가 취학 월령이 학교생활 적응에 유의한 영향을 미칠 수 있는 변인이고, 취학 월령이 적응을 통해 학업성취 변인에 간접적인 영향을 미칠 것이라는 가설을 기반으로 하는 것으로 이해되는데, 연구자가 내린 결론만을 본다면 오히려 매개 모형이 아닌 다른 연구문제와 방법으로 접근하는 것이 더 적절하지 않았을까 하는 생각이 듭니다.

2) 다음은 결과 해석과 관련된 내용입니다. “초등학교의 취학 월령이 높을수록 교우 및 교사와 보다 적응적인 관계를 맺고, 적극적으로 학습활동에 참여하며, 학교규칙 또한 잘 준수하는 것으로 나타나는 등 학교생활에 보다 적응적인 모습을 보이는 것으로 확인된 반면,” 이라고 보고되고 있습니다. 하지만, 이 부분에 대하여 연구자가 이후에 언급한 대로 실제적 유의성이 없는 결과로 나타나는데, 위와 같이 해석하는 것은 무리가 되지 않는가 싶어 다소 우려가 됩니다.

3) 후속연구 제안 관련된 내용입니다. “마지막으로 초등학교 저학년 학생의 학교생활 적응 및 학업성취에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있는 입학 전 가정환경과 교육경험 등의 변인

* 한양대학교 교육학과 교수

을 통제했을 때, 취학 월령이 학교생활 적응 및 학업성취에 어떠한 영향을 미치는지 후속 연구를 통해 살펴볼 필요가 있을 것이다." 라고 보고되고 있습니다. 만일 측정한 자료가 있다면 패널 데이터에 포함되어 있는 가정 환경 자료나 초등학교 입학 전 교육 및 보육 관련 자료를 이용해서 어느 정도는 직접 확인해 볼 수 있는 내용이 아닌지 궁금합니다. 취학월령 외에 학교 적응 및 성취에 영향을 줄 수 있는 다른 중요한 변수의 효과를 통제하는 것이 취학월령의 영향에 관한 보다 타당한 결론을 내리는데 도움이 되지 않을까 생각됩니다.

2. 방법

취학월령을 제외한 두 변수의 측정학적 결함이 관찰됩니다. 학교적응 변수의 경우, 교사 관계를 제외한 모든 하위 변수의 신뢰도가 상당히 낮습니다. 또한, 학업성취 변수는 연구자가 논의에서 언급한 바와 같이 초등학교 2학년 학생 스스로가 자신의 학업성취도를 주관적으로 평정(매우 잘했다~매우 못했다, 5점 척도)한 자료가 얼마나 학생의 실제 학업 성취를 잘 반영해 줄 것인지에 의문이 듭니다. 물론 연구자는 서론에서 선행연구의 학업성취도 측정의 제한점을 언급하였으나 이 연구의 측정도구 역시, 실제 배우고 있는 여러 과목을 포괄한다는 장점을 가지고 있다고 하더라도 객관적인 성적 자료를 수집한 방법에 비해 더 낫다고 볼 수 없는 한계점을 안고 있지 않을까 싶습니다.

3. 결과

연구자가 설정한 연구문제(1, 2)는 완전매개모형에 관한 것인데, 결과에서 부분매개모형과 완전매개모형을 비교해서 최종 모형을 선정하는 방법을 취한 이유가 무엇인지 궁금합니다. 또한 이 취학월령과 학교적응간의 관계에 관한 결과는 연구자가 이미 논의에서 언급한 바와 같이 표본크기의 영향으로 통계적으로는 유의하였으나 실제적 유의성은 없는 결과이므로 실제적 차이가 없다고 봐도 무방할 만큼 그 값이 작고(성별의 조절효과에 관한 결과도 이와 유사), 학교적응과 학업성취간의 관계는 이미 많은 연구에서 검증된 것이지 않나 싶습니다. 물론 본 논문 자체의 결과로도 현 정책연구에서 중요하게 다루는 관심 사안을 다시 한 번 재확인해 주었다는 의미가 부여되기는 합니다. 단지, 현 논문의 상태로는 본 연구가 선행연구와 차별화된 의미 있는 결과를 보여주는데 다소 취약하고, 본 논문의 중요성을 부각하거나 독창적으로 그 의미를 획득하고 있지는 않다는 점에서 다소 아쉬움이 남습니다. 상기의 의견을 참조하며 논문을 잘 다듬으시면, 보다 잘 완성된 결과보고가 되지 않을까 싶습니다.

사춘기 성숙시기에 따른 여자청소년들의 심리사회 및 학교생활 적응에 관한 연구

김예성*·안재진**

국 문 초 록

본 연구는 사춘기 성적인 성숙 시기가 여자 청소년들의 심리정서 및 학교생활에서의 적응상태에 어떠한 영향을 미치게 되는지 한국아동청소년패널 자료를 통해 검증하고자 하였다. 선행연구에 기반하여 사춘기 성적인 성숙 시기에 따라 심리사회적응과 학교생활적응에 차이가 있고 이러한 차이가 다음해까지 지속될 것을 가정하는 연구모형을 설정하였으며, 구조방정식을 통해 이를 검증하였다. 분석결과 사춘기 성숙 시기가 이를수록 공격적 성향이 높아지는 것으로 나타났으며, 이러한 효과는 종단적으로 지속되어 학교적응에 영향을 미치는 교차지연효과를 확인할 수 있었다. 이러한 연구결과에 기반하여 발달 시기에 적절한 성교육의 필요성, 개인별 성숙시기를 고려한 관심과 개입의 필요성에 대해 논의하였다.

주제어 : 성적 성숙, 심리적응, 사춘기

Ⅰ. 서론

사춘기(puberty)란 아동기에서 성인기로 옮겨가는 중간 과정이자 청년기 전반에 해당하는 시기로, 성적인 성숙 및 신체적 성장과 관련된 생물학적 의미를 나타내기 위해 사용되는 개념이다. 사춘기 발달은 출생 이후 인간이 겪게 되는 가장 광범위하고 급속한 발달로, 이 시기 청소년들은 신장과 체중이 급격히 증가하고 신체 형상이 변화하며 성호르몬의 분비와 2차 성징의 발현에 따른 성적인 성숙을 겪게 된다. 이같은 신체적 생물학적 변화는 내적 심리현상에도 영향을 미치게 되며, 신체적 변화 그 자체 뿐만 아니라 변화에 대한 그 자신과 타인의 심리사회적 반응에 영향을 미치기 때문에 매우 중요한 의미를 지닌다(Petersen, 1988). 사춘기의 신체변화는 누구에게나 일어나는 보편적인 현상이지만, 이러한 변화의 속도가 너무나 빠르고 개인간 남녀간 나타나는 차이가 크기 때문에 변화를 경험하는 과정에서 청소년들은 매우 당황하거나 심리사회적 적응에 어려움을 겪을 수 있다(이춘재, 오가실, 정옥분, 1991). 이들은 성숙해지는 몸의 변화

* 한국체육대학교 노인체육복지학과 교수
** 숙명여자대학교 아동복지학부 교수

와 함께 불안, 반항, 독립심, 이성에 대한 호기심이 뒤얽힌 사춘기를 맞이하게 되면서 사회로부터 성숙해진 신체와 걸맞는 대접을 받기를 원하고 규제, 간섭, 금기에서 벗어나려 한다. 반면 학교나 사회는 여전히 이들을 청소년기 학생으로만 대우하려 하기 때문에 심리사회적 또는 학교생활에서의 적응 문제를 보일 수 있다(조민희, 2010).

사춘기 시작 연령은 개인에 따라 차이를 보이며 성숙 속도에 따라 심리사회적 경험과 적응 정도에 차이를 나타낸다. 빠른 신체 변화에 적응할 준비가 되어있지 않은 청소년의 경우, 자신의 신체변화가 정상적인지 아닌지에 대해 불안해하거나 남들과 비교하여 자신이 어떠한 위치에 있는지 매우 민감하게 반응하기도 한다. 인지적 사회적 발달 속도가 신체 발달 속도와 조화를 이루지 못할 경우 우울이나 불안 등의 심리적 부적응, 학교생활이나 대인관계에서의 부적응, 문제행동 등을 야기할 수 있는 것으로 보고되며, 그런 이유로 사춘기 성숙시기는 사춘기 발달에 있어 중요한 부분으로 간주되고 있다(김명숙, 2004).

성숙시기란 개인이 동일한 성별, 동일한 연령 집단에 비교하여 어느 정도의 성숙 수준에 이르는지를 나타내는 상대적인 개념으로 이 시기의 아동들은 조숙(early maturation), 보통성숙(on-time maturation), 만숙(late maturation) 집단으로 구분될 수 있다. 이들 집단간 차이를 검토한 선행연구들을 살펴보면, 조숙과 만숙이 남아 또는 여아들에게 전적으로 긍정적이거나 전적으로 부정적이라는 결과를 제시해 주지는 않는다. 다만 일반적으로 남아들에게는 조숙이 만숙보다 사회적 정서적 기능을 발휘하는 여러 측면에서 이점이 있는 것으로 나타나는 반면, 여아들의 겨우 조숙, 만숙의 영향이 더 다양하고 불일치하는 가운데 조숙한 여아의 경우 가장 부정적 특성을 나타내는 경향이 있는 것으로 보고된다(Brooks-Gunn, Petersen & Eichorn, 1985; 이혜련, 1999; Mendle, Turkheimer & Emery, 2007). 청년기 일찍 성숙하는 남자는 신체적으로 더 매력있고 침착하며 여유있어 보이는 것으로 평가받기 때문에 자신을 보다 긍정적으로 받아들이고 교우관계에서도 성공적인 경향이 있다. 반면 여아들의 경우 성숙시기의 영향이 남자만큼 명료하지 않지만 전반적으로 일찍 성숙하는 여아가 심리적 사회적 적응 측면에서 좀 더 어려움을 겪는다는 연구결과들을 볼 수 있다. 이는 성적 성숙이 일찍 나타나는 여아들의 경우 또래내에서 가장 이질적인 특성을 띠게 됨으로써 집단에 받아들여지지 못하고 심리적으로 위축되거나 일탈의 가능성이 높아진다는 점에서 일부 원인을 찾을 수 있다. 하지만 조숙한 여아들이 사회적 응을 더 잘하고 자신에 대해 좀 더 안정된 견해를 갖는다는 연구결과 또한 존재하는 만큼, 사춘기 성숙정도가 여아들에게 미치는 영향에 대해 보다 주의를 기울이고 심도 있는 분석을 진행할 필요성이 높다(이춘재 외, 1991).

여아들에게 있어 사춘기 성숙시기를 범주화하기 위해 사용되는 특정 준거로서 가장 선호되는 것은 초경 연령이다. 여성이 최초로 경험하는 월경인 초경의 연령은 여러 선행연구를 통해 여아 개인이나 집단의 성 성숙도를 비교하는 데에 활용되어 왔다. 2010년 자료에 의하면 우리나라 여아의 평균 초경연령은 11.98세로 초등학교 시기에 해당한다(보건교육포럼, 2010). 초경의 나이는 시대적 사회문화적으로 변화하면서 지속적으로 낮아지는 추세를 보이는데 이러한 점을 볼

때, 변화의 기준에 맞추어 성숙시기의 영향을 지속적으로 검토해야 할 필요가 높다.

선행연구들을 살펴보면, 국내에서는 1990년도 초반 사춘기 신체적 성숙에 대한 연구를 시작으로 사춘기 시기와 심리사회적 발달, 학교적응, 부모자녀 관계 등에 관한 연구가 진행된 바가 있으나 그 수가 손에 꼽을 정도로 미약하며, 이러한 연구들은 대부분 몇 개 학교 학생들을 연구대상으로 제한하고 있기 때문에 연구결과가 일관되지 않게 나타나는 경향이 있다. 본 연구는 전국 청소년들을 대상으로 조사를 실시한 청소년패널데이터를 활용하여 사춘기의 성숙정도가 청소년의 적응에 미치는 영향을 검토해보고자 하며 특히 가장 부정적인 영향을 입고 있는 것으로 나타나는 여자 청소년들에 초점을 맞추어 심리적응 및 학교생활 적응에 대해 분석하고자 한다. 이같이 사춘기 성숙시기가 심리적응 및 학교적응 측면에 미치는 영향에 대해 검토해 보는 것은 서로 다른 발달단계 상에서 혼란과 적응 문제를 겪고 있는 초기 청소년들의 특성을 파악하고 이들에게 적절한 교육과 복지 서비스를 제공하기 위한 기본적인 데이터를 제공해 줄 수 있을 것이다.

이에 본 연구의 연구문제는 다음과 같이 설정하였다.

1) 여자청소년들의 사춘기 성숙시기는 심리적응 및 학교적응에 어떠한 영향을 미치게 되는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 사춘기와 신체적 성숙

사춘기는 주로 제2차 성징에서 나타나는 생식기관을 중심으로 한 생물학적 성숙을 가리키는 것으로 '새로운 성적 신체'로의 변화를 갖는 시기를 의미한다. 사춘기 청소년들은 신체적 생리적 변화를 겪으며 성인을 지향하지만 성인일 수 없는 과도기에 처해 있음으로 인해 심리적 정서적 혼돈을 경험하게 된다. 사춘기가 언제 시작해서 언제 끝나게 되는지 정확히 말하기는 어렵지만 겉모습을 관찰하면 대체로 12~16세 사이에 사춘기의 변화가 진행됨을 알 수 있다(안은미, 2008).

사춘기의 두드러진 특성으로는 호르몬 영향에 의한 급격한 신체적 성장과 성적 성숙을 들 수 있다. 사춘기에는 신장과 체중이 급격히 증가하게 되는데, 이와 더불어 여성다운 혹은 남성다운 신체 특성과 함께 성적인 기능을 획득하게 된다. 청소년 초기는 다른 어느 시기보다도 자신의 신체발달에 관심이 높은 시기로, 자신의 신체발달이 동료집단과 비교하여 어느 위치에 있는지에 대해 매우 민감하게 반응한다. 즉 개인의 사춘기 성숙 정도는 이 시기 매우 중요한 의미를 지닌다(정경아, 1992). 사춘기에 이루어지는 성적 발달의 정도는 개인마다 차이가 있기 때문에, 한 개인의 사춘기 성숙수준을 동일 성, 동일 연령집단에 비교하여 구분하는 상대적인 개념인 성숙시기(pubertal timing)가 중요하게 다루어진다(Brooks-Gunn, 1985). 성숙시기의 효과는 같은 연령 또래들과 관련되는 것으로 직접적인 생물학적 기원을 가질 수 있을지라도 또래들의 사춘기 시기와의 상대적 비교나 그 개인과 타인의 심리적 사회적 반응사이의 상호작용으로 야기되는 성

격이 강하며 이 시기 나타나는 심리사회적 변화들에 미치는 영향이 크다(Petersen, 1998).

사춘기 성숙시기를 측정하기 위해 사용하는 방안으로는 청소년 자신이 신체발달의 상대적 빠르기에 대한 어떻게 지각하고 있는지 응답하도록 하거나, 그림이나 사진을 제공하여 신체발달 단계를 선택하게 하는 방법 등이 있으나 일반적으로 여아들에게 있어 가장 선호되는 사춘기 범주화 준거는 생리연령이다(Brooks-Gunn & Warren, 1985). 성적 발달을 알려주는 가장 대표적인 사건으로 최초로 경험하게 되는 월경인 초경은 여아의 성 발달을 나타내는 가장 뚜렷한 징표가 되며, 많은 연구들이 초경 연령을 성숙시기를 구분하는 지표로 사용하고 있다. 선행연구들을 살펴보면 통상적으로 만 12세(Magnusson, Stattin & Allen, 1985) 또는 만 11.5세(Brooks-Gunn & Warren, 1985), 최근에는 만 11세(Stattin, Kerr & Skoog, 2011; Kaltiala-Heino, Koivisto, Marttunen & Frojd, 2011)를 기준으로 그 이전에 초경을 경험한 여아들을 조숙집단으로 규정하고 있음을 확인할 수 있다. 이처럼 연구에 따라 기준이 달라지는 이유는 시대에 따라 또는 사회환경에 따라 초경의 나이가 변화하기 때문이다. 초경연령은 종족 유전적 요인, 기후, 계절, 가족 수, 교육수준, 생활상태, 영양상태, 체격 및 질병유무, 사회문화적 수준 및 과학의 발전 등 다양한 요인의 영향을 받아 달라질 수 있는 것으로 보고되는데(Chang, Chan & Valsik, 1976; 백선화, 2004), 우리나라의 경우에도 여아들의 평균 초경 연령은 1962년 14.8세, 1986년 13.9세, 1992년 13.04세, 1995년 12.5세로 점차 빨라지고 있으며, 최근 조사에 의하면 평균 11.98세까지 낮아진 것을 확인할 수 있다(송명자, 2001; 보건교육포럼, 2010).

2. 사춘기 성숙시기가 적응에 미치는 영향

사춘기에는 '질풍노도의 시기'라 불릴 정도로 심리적인 혼란과 변화가 크게 나타난다. 이 시기 청소년들의 정서가 급변하는 것은 내분비선이나 신체구조의 변화, 사회적 요인 변화 등의 영향으로 설명할 수 있다. 내분비선의 발달과 함께 호르몬의 급격한 증가는 청소년들에게 매우 민감하고 감상적이면서도 통제 불가능한 성적 감정을 불러일으키며, 2차 성징의 출현과 신체적 급성장이 그들의 신체적 자아에 대한 불안감과 긴장감 나아가 정서적 불안정을 심화시키고 사회적 가치의 변화와 자아의식의 발달이 기성세대와 기존사회에 대한 반발심과 욕구불만을 증가시키는 등 정서적 변화를 불러일으키게 된다. 이러한 심리적 갈등과 욕구불만, 정서적 불안정은 나아가 학습과 학교생활 적응, 대인관계에도 영향을 미치게 된다(안은미, 2008).

사춘기 시작 연령은 개인에 따라 상당한 차이가 있는데, 사춘기 시작 시기가 빠르거나 늦음에 따라 각 개인의 정서적 체험은 다양하게 나타나며, 자신들의 신체 및 성적 발육이 또래집단과 다르거나 바람직하지 않다고 느낄 때 적응상의 문제는 더 커지게 된다(Petersen, 1988). 즉 또래와 비교하여 성숙 정도에 있어 일탈 정도가 심한 집단의 경우 스스로 강한 이질감을 느끼게 되어 심리사회적 적응에 부정적인 영향을 입게 될 수 있다. 특히 남아에 비해 일찍 성적 성숙을 경험하게 되는 여아들의 경우 또래 중 가장 이질적인 집단으로 분류되어 조숙의 부정적 영향을

가장 크게 경험하는 것으로 나타난다. 신체적으로 크고 강한 것을 매력으로 간주하는 남성들에게 있어서는 조숙이 유리한 의미를 지니지만, 여성들에게 있어 성장급등으로 덩치가 커지는 것은 날씬함을 추구하는 사회문화적 가치에 어긋날 뿐 아니라 성적인 조숙함은 부적절한 성행동의 위험이 높은 것으로 여겨져 또래들로부터 따돌림을 받는 결과를 낳기도 한다. 조숙한 여아들의 경우 변화에 대처하기 위해 필요한 인지 사회적 기술을 습득할 시간이 상대적으로 부족하여 적응 능력이 떨어지게 되며, 성인 남성에게 우월적 지위가 주어지는 사회의 분위기에서 일찍 성인 여성이 되는 것은 유리하지 못하다는 점도 조숙한 여아의 낮은 적응수준을 설명하는 요인이 된다(현영미, 2000; Negriff, Ji & Trickett, 2011).

그밖에도 여아들은 두드러진 생리적 현상인 월경을 경험하기 때문에 남아에 비해 사춘기에 대한 적응에 있어 어려움의 정도가 큰 것으로 보고된다. 여아들은 초경을 경험할 때 성숙하고 여성다워진다는 긍정적인 느낌과 함께 불편함과 당황스러움 같은 부정적 느낌을 함께 가지게 되는데, 자연적인 생리현상이지만 출혈을 동반함으로 인해 연상되는 상처, 질병, 죽음 등 부정적인 느낌을 가질 수 있는 것이다(Brooks-Gunn & Ruble, 1980; 양동옥, 2002). 또한 초경 시기가 빠르고 사전적 지식이나 의미있는 타자의 지지가 없을 경우 월경에 대해 더욱 부정적인 태도를 보이고 감정적인 동요를 경험하게 되어 초경을 빨리 경험한 여아들이 그렇지 않은 여아들에 비해 더 많은 행동문제를 보이고 우울이나 불안 같은 정서적 문제 또한 더 많이 경험하는 것으로 보고된다(Caspi & Moffitt, 1991).

사춘기 생리적 신체적 변화가 심리정서적 측면에 미치는 영향은 직간접적인 현상으로 설명될 수 있다. 우선 직접적으로 사춘기의 성호르몬 분비의 증가는 남아에게는 충동성, 여아에게는 우울 정서를 증가시키는 것으로 보고되며, 뇌신경세포 변화에 의해 부정적인 정서 상태가 유발된다는 연구결과도 존재한다(Nelson, Leibenluft, McClure & Pine, 2005). 반면 성호르몬 분비나 뇌신경세포의 변화가 직접적으로 우울 정서를 유발하는 것이 아니라 사춘기에 발생 또는 증가하는 가족, 학교, 친구 관련 스트레스가 우울 정서의 유발에 영향을 주게 되며, 이러한 스트레스의 많고 적음이 사춘기에 일어나는 성호르몬 분비 증가나 뇌신경세포의 변화와 상호작용의 효과를 일으킨다는 연구도 있다(Brooks-Gunn, Graber & Paikoff, 1994). 이러한 관점에서는 사춘기 진입 자체가 정서적 부적응에 직접적으로 영향을 주기보다는 또래와의 비교를 통해 받게 되는 스트레스가 사춘기의 심리적 변화에 영향을 미치게 된다는 간접적 효과를 주장한다(Natsuaki, Biehl & Ge, 2009).

조숙한 여아들의 경우 자기 내면을 많이 성찰하는 경향이 있고 자의식이 강하여 확신이 부족하며 자기표현에 소극적이고 위축되어 있다고 보고되는 반면, 평균보다 늦게 성숙하는 여학생은 자기표현이 적극적이고 사교적, 활동적이며 리더십이 있어 인기를 얻는 것으로 나타난다. 늦게 성숙한 여학생이 일찍 성숙한 학생에 비해 보다 긍정적인 신체 자아상을 나타내는 경향이 있는데, 종단적 연구에 의하면 조숙한 여아들은 아직 성숙하지 않은 또래 여아들과 다르다고 느끼기 때문에 또래 여학생들과 잘 어울리지 못하고 손위 선배들이나 일탈 청소년들과 어울릴 가능성이

커지며 그 결과 문제행동이나 일탈행동을 경험할 가능성이 높아지는 것으로 설명된다. 이들은 또래와 다르다는 이유만으로 일찍부터 심리사회적 스트레스에 노출되며 그로 인해 정서적인 문제에 대응하는 능력이 상대적으로 약할 가능성이 있는 것으로 지적된다(Ge, Conger & Eldel, 1996; 이숙희, 2009).

실제 Cavanagh, Riegel-Crumb과 Crosnoe(2007)의 연구에 의하면 성적으로 조숙한 청소년일수록 자신의 신체상을 부정적으로 지니게 되어 우울과 스트레스를 겪게 될 가능성이 높으며, 또래친구들과의 관계에도 영향을 미치게 되어 흡연, 음주, 성관계와 같은 문제행동을 경험할 가능성이 높은 것으로 나타난다. Mendle 등(2007)의 연구에서도 조숙한 여아들은 우울, 불안, 섭식장애 같은 심리적응의 문제 뿐만 아니라 학습 성취도가 낮고 공부에 흥미가 없으며 결석이나 규칙위반, 흡연, 음주 등 학교생활에서의 문제행동, 성행위, 비행의 가능성이 높음을 설명하고 있다.

국내의 선행연구들을 살펴보면 여아들의 2차성징 및 성숙시기와 심리사회적 발달의 관계를 분석한 안영태(1999)의 연구에서는 중학교 1학년 중 조숙집단의 정서상태가 만숙집단에 비해 불안정한 것으로 나타났으며, 중고등학생을 대상으로 초경에 대한 심리적 반응을 조사한 자료에서도 '불안했다'는 응답이 60%로 나타나 초경이 빠른 조숙 집단이 더 부정적인 반응을 보인다는 결과를 제시하였다. 초등학교 6학년 학생들을 대상으로 초경 여부와 일상생활경험을 다룬 이미리(2012)의 연구에서도 초경을 경험한 집단이 초경을 경험하기 전 집단에 비해 일상생활에서 학업활동, 여가활동, 생활유지활동 중 부정적인 정서를 더 많이 느끼고 인지 수준이 낮으며 적극적 여가활동과 생활유지활동 중에서도 긍정적 정서가 낮게 나타나, 조숙한 여아들이 상대적으로 더 많은 행동 정서적 문제를 경험한다는 결과를 지지한 바 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 한국청소년정책연구원에서 실시한 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 중1 패널의 2~3차년도 자료 중 여아들의 자료를 사용하였다. 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 중1 패널은 2009년 4월 기준 전국의 중학교 1학년 청소년들을 층화다단계집락표집을 통해 78개 학교 1개 학급의 총 2,351명의 청소년들을 대상으로 조사되었으며, 이 중 여아에 해당하는 1,128명의 자료를 분석에 사용하였다.

2. 연구모형

여아들의 사춘기 성숙시기에 따라 심리사회적 적응과 학교생활 적응에 차이가 있다는 선행연구 결과에 비추어, 본 연구의 연구모형을 다음 [그림 1]과 같이 구성하였다. 먼저 2차년도에 조사한 사춘기 성숙시기에 따라 아동의 2차년도 심리사회적응과 학교생활적응에 차이가 있고, 이러한 차이는 3차년도까지 지속될 것이라고 가정하였으며, 심리사회적응과 학교생활적응은 상호간에 영향을 미칠 것이라고 가정하였다. 아동의 심리사회적응은 2차년도부터 조사가 되었기 때문에 본 연구에서는 2차년도와 3차년도 자료를 활용하였으며, 심리사회적응의 지표 가운데 공격성을, 학교생활적응의 지표 가운데 학교규칙에 대한 순응정도를 대표적인 지표로 활용하여 분석을 실시하였다.

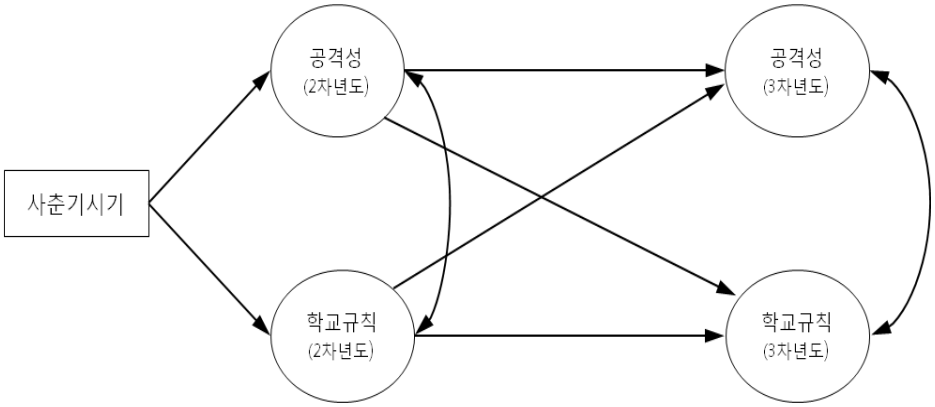


그림 1. 연구모형

3. 주요변수의 측정

1) 사춘기 성숙시기

사춘기 성숙시기는 초경시기에 대한 여아의 2차년도 응답에 기많여 도출한 초경연령을 통해 추정하였다. 아동이 태어난 연월과 응답한 초경시기와의 차이를 통해 초경연령을 추정함으로써 성숙시기에 따라 집단을 구분하였다. 최근 조사에 의하면 여아들의 초경 연령은 평균 11.98세이다(보건교육포럼, 2010). 따라서 본 연구에서는 약 12세를 기준으로 6개월 전후에 초경을 한 여아들을 정상집단에 해당하는 것으로 보고, 만 11.5세 이전에 초경을 경험한 경우 조숙집단으로, 만 12.5세 이후에 초경을 경험하였거나 아직 초경을 경험하기 전인 여아들을 만숙집단으로 구분하였다[1]. 조숙집단=1, 정상집단=2, 만숙집단=3으로 구분하여 숫자가 커질수록 사춘기 시기가

1) 성숙시기 집단 구분 방식을 구체적으로 설명하면 다음과 같다. 한국아동청소년패널조사 문항에서는 초경시기를 학년으로 질문하고 있으므로, 출생 연도 및 월령과의 차이를 활용하여 조숙, 정상, 만숙 집단 시기를 설정하고 집단을 구분하였다. 초등학교 5학년에 초경을 하였다고 응답한 아동들로 예를 들면, 본 조사 대상의 경우 초등학교 5학년 시기는 2008년 3월부터 2009년 2월 사이에 해당된다. 이에 정상집단의 연령범위를 11년 6개월에서 12년 6개월로 설정하고 그 범위를 최대화시켜 집단을 구분하는 경우, 1995년 9월부터 1997년 8월 사이에 태어난

늦어지는 것을 의미한다.

2) 공격성

공격성은 조붕환·임경희(2003)의 문항을 사용하여 2차년도와 3차년도에 동일하게 6개 문항으로 측정되었으며 응답범주는 매우 그렇다(1)에서 전혀 그렇지 않다(4)의 4점 리커트 척도로 측정되었다. 따라서 점수가 높을수록 공격성은 낮은 것을 의미한다. 공격성 척도의 문항과 각 년도에 관찰된 신뢰도값은 다음 〈표 1〉과 같다. 신뢰도값은 .80 이상으로 양호한 수준이다.

표 1 ▸ 공격성 척도의 문항과 신뢰도

문항	내용	2차년도 신뢰도	3차년도 신뢰도
1	작은 일에도 트집을 잡을 때가 있다.	cronbach's α =.809	cronbach's α =.811
2	남이 하는 일을 방해할 때가 있다.		
3	내가 원하는 것을 못하게 하면 따지거나 덤빈다.		
4	별 것 아닌 일로 싸우곤 한다.		
5	하루종일 화가 날 때가 있다.		
6	아무 이유없이 울 때가 있다.		

3) 학교규칙에 대한 순응

학교규칙에 대한 순응은 민병수(1991)가 제작한 초등학생용 학교생활적응 척도의 문항 중 학교규칙에 해당하는 내용을 수정·보완하여 사용하였으며, 총 5개 문항으로 측정되었다. 응답범주는 매우 그렇다(1)에서 전혀 그렇지 않다(4)의 4점 리커트 척도로 측정되었으며, 점수가 높을수록 학교규칙에 순응하지 않는 경향이 있는 것을 나타낸다. 학교규칙 척도의 신뢰도값은 .75 이상으로 나타났다.

표 2 ▸ 학교규칙 척도의 문항과 신뢰도

문항	내용	2차년도 신뢰도	3차년도 신뢰도
1	당번이나 1인 1역 등 반에서 맡은 활동을 열심히 한다.	cronbach's α =.781	cronbach's α =.766
2	복도와 계단을 다닐 때 뛰지 않고 조용히 다닌다.		
3	학교 물건을 내 것처럼 소중히 사용한다.		
4	화장실이나 급식실에서 차례를 잘 지킨다.		
5	휴지나 쓰레기를 버릴 때 꼭 휴지통에 버린다.		

아동들은 정상집단에, 1997년 9월 이후 태어난 아동들은 조숙집단에, 1995년 8월 이전에 태어난 아동들은 만숙집단에 속하게 된다.

3. 분석방법

분석방법으로 기술통계분석을 위해 SPSS 19.0을 사용하였고, 여아들의 사춘기 시기에 따른 심리적응 및 학교생활 적응의 관계를 살펴보기 위하여 Mplus 6.01을 사용하였다. 구조방정식 모형의 적합도를 확인하기 위해서는[2]. 일반적으로 χ^2과 TLI(Turker-Louis Index), CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation), SRMR(Standardized Root Mean Square Residual) 등이 보고되고, 해석되는 주요 지수들이다(홍세희, 2000; Kline, 2005). χ^2값은 표본크기에 민감하기 때문에 χ^2를 자유도(df)로 나눈 NC(normed chi-square)값을 이용하여 모형의 적합도를 판단하기도 하는데, NC값이 3 이하일 때 모형이 양호하다고 평가한다(홍세희, 2000). RMSEA값은 .05 이하는 적합, .05~.08 사이의 값일 때 적합한 편이라고 판단하며, .10 이상인 경우 모형적합도가 나쁜 것으로 해석한다(Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2005에서 재인용). 한편, CFI와 TLI 같은 상대적 적합도 지수는 .90 이상일 때 상대적으로 좋은 모형적합도로 평가되며(Hu & Bentler, 1999), SRMR 값은 .10 이하일 때 모형적합도가 좋은 것으로 해석된다(Kline, 2005).

Ⅳ. 연구결과

1. 조사대상의 일반적 특성

조사대상의 일반적 특성은 〈표 3〉과 같다. 먼저 가족구조를 보면 양부모와 함께 살고 있는 사례가 전체의 89.5%로 대다수를 차지하고 있으며, 편모가정의 아동이 5.8%, 편부가정의 아동이 3.7%를 차지했다. 조사대상자의 0.9%는 부모님이 모두 계시지 않는 것으로 나타났다. 부의 학력은 고졸 이하가 43.1%이고 나머지는 초대졸 이상이었으며, 모의 학력은 고졸 이하가 56.4%로 나타났다. 연간 가구소득은 평균 4,574만원 정도였으며, 중위소득은 4,000만원이었다. 사춘기 성숙시기에 따른 집단구분을 살펴보면, 조숙집단의 여아가 116명으로 전체의 10.3%를 차지했으며 정상집단이 690명(61.2%), 만숙집단이 322명(28.5%)이었다. 즉, 조숙집단에 비해 만숙집단에 속하는 여아가 훨씬 더 많은 것을 알 수 있다. 한편, 사춘기 성숙시기에 따른 집단별로 평균 키와 몸무게를 살펴보면, 조숙집단의 여아들이 키와 몸무게 모두 다른 집단에 비해 큰 것을 알 수 있다. 정상집단과 만숙집단의 경우 평균 키는 유사한 것으로 나타났으며, 몸무게에 있어서는 정상집단의 여아들이 3kg 가량 무거운 것으로 나타났다. 즉, 사춘기 도래시기에 따라 여아들의 신체적 성장에 차이가 나타나는 것으로 보인다.

2) 구조방정식모형을 사용하기 이전에 본 연구에 사용될 측정변수들의 정규성에 대해 점검하였다. 본 연구 자료의 정규성을 왜도와 첨도를 통해 살펴본 결과, 왜도의 절대값이 .036-0.485, 첨도의 절대값이 .025-.903으로 나타나 측정변인들이 정규분포 가정에 벗어나지 않음을 알 수 있었다.

표 3 ▶ 조사대상의 일반적 특성

단위: 명(%)

변수		통계량		
가족구조	양부모	966(89.5)		
	편부	40(3.7)		
	편모	63(5.8)		
	양친부재	10(.9)		
	합계	1079(100.0)		
부학력	중졸 이하	34(3.4)		
	고졸	399(39.7)		
	전문대 졸	107(10.7)		
	대졸	427(42.5)		
	대학원 졸	37(3.7)		
	합계	1004(100.0)		
모학력	중졸 이하	34(3.3)		
	고졸	545(53.1)		
	전문대 졸	109(10.6)		
	대졸	316(30.8)		
	대학원 졸	22(2.1)		
	합계	1026(100.0)		
사춘기 성숙시기	조숙집단	116(10.3)		
	정상집단	690(61.2)		
	만숙집단	322(28.5)		
	합계	1128(100.0)		
		N	평균(SD)	중위수
가구소득(만원)		1056	4574.09(2492.216)	4000.00
키(cm)	조숙	116	160.472(5.153)	160.786
	정상	689	159.249(5.296)	159.867
	만숙	321	159.360(5.514)	159.870
	합계	1126	159.406(5.353)	159.923
몸무게(kg)	조숙	114	53.073(7.096)	51.375
	정상	684	50.907(7.790)	49.924
	만숙	319	47.589(7.246)	47.033
	합계	1117	50.181(7.765)	49.553

주. 조사대상자의 특성은 2차년도 응답기준임

2. 주요 변수들의 기술통계치

다음은 본 연구모형에 포함된 주요변수들의 평균과 표준편차이다. 공격성 척도는 6문항의 평균값을, 학교규칙 척도는 5문항의 평균값을 산출하였다. 모두 4점 척도로 평정된 리커트 척도로 점수가 높을수록 해당변인의 수준이 낮다는 점을 감안하면, 공격성의 경우 그런 편이다(2점)보다는 그렇지 않은 편이다(3점)에 가깝고, 학교규칙에 대한 순응은 그런 편이다(2점)에 더 가깝다는 것을 알 수 있다.

표 4 ▶ 주요변수의 기술통계치

변수	N	평균	표준편차	최소값	최대값
2차년도 공격성	1128	2.84	.57	1.00	4.00
3차년도 공격성	1099	2.78	.59	1.00	4.00
2차년도 학교규칙	1128	2.17	.52	1.00	4.00
3차년도 학교규칙	1099	2.10	.48	1.00	4.00

3. 연구모형 분석결과

1) 측정동일성 검증

먼저 2차년도와 3차년도에 반복사용된 척도가 시간에 따른 측정동일성(metric invariance across time)을 갖는지 평가하기 위해 동일한 측정변수의 요인계수를 두 시점에 동일하게 제약하여 비제약모형과 비교를 실시하였다.

이는 해당변수의 개념이 시간에 따라 변하지 않는지 검증하기 위한 것으로, 시간에 따른 측정동일성은 시간에 따라 측정변수 내용에 대한 해석이 응답자들에 의해 동일하게 이루어졌음을 의미한다(홍세희 · 박민선 · 김원정, 2007).

모형 1은 요인계수에 아무런 제약도 가하지 않은 모형이고, 모형 2는 공격성을 측정한 6개 문항의 요인계수를 두 시점에서 동일하게 제약한 모형이며, 모형 3은 공격성 뿐만 아니라 학교규칙 측정변수의 요인계수를 두 시점에서 동일하게 제약한 모형이다. 이러한 동일성 제약을 가한 연구모형은 다음 [그림 2]와 같다.

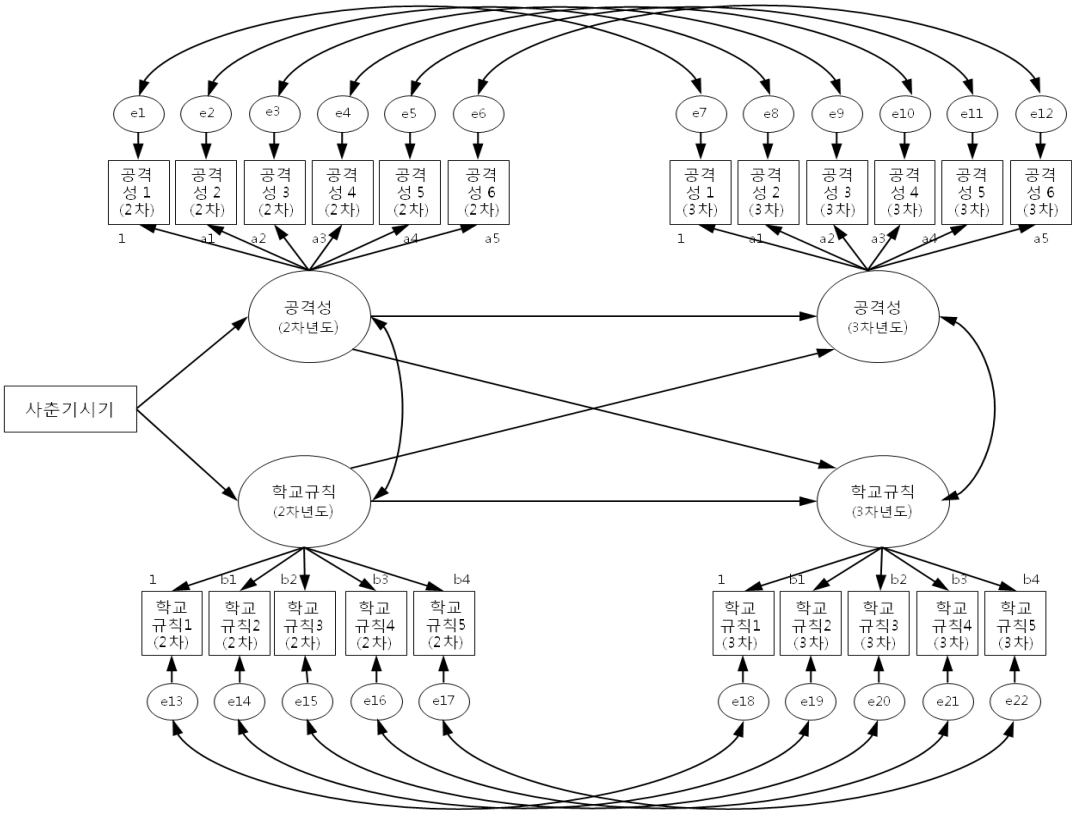


그림 2. 동일성 제약 연구모형

세 모형은 내포모형이기 때문에 측정동일성을 검증하기 위하여 χ^2 차이검증을 실시하였다. 그 결과 모형 1과 모형 2 간의 $\triangle\chi^2$= 6.474($\triangle$df=5)로 통계적으로 유의미하지 않았으며, 모형 2와 모형 3간에도 $\triangle\chi^2$= 8.586($\triangle$df=4)로 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 따라서 두 척도의 시간에 따른 측정동일성이 확립되었다고 볼 수 있다.

표 5 ▶ 시간에 따른 측정동일성 검증결과

모형	χ²	df	CFI	TLI	RMSEA (90% C. I.)	SRMR	△χ²(df)	Sig
1	672.743	212	.937	.925	.045 (.042~.049)	.036		
2	679.217	217	.937	.926	.045 (.041~.049)	.037	△χ²(5) = 6.474	p > .05
3	687.803	221	.935	.927	.045 (.041~.049)	.038	△χ²(4) = 8.586	p > .05

2) 연구모형 분석

두 척도의 시점에 따른 측정동일성이 확립되었으므로, 시점 간 경로계수에 동일화 제약을 가한 상태에서 연구모형을 분석하였다. 따라서 연구모형의 적합도는 위 모형 3의 분석결과와 같다. 모형의 적합도 지수를 살펴보면 NC=3.11로 좋은 적합도의 기준인 3에 약간 미치지 못하지만, CFI=.935, TLI=.927로 상대적으로 좋은 적합도 지수의 조건을 만족시키며, RMSEA도 .05 이하이고, SRMR 값도 .10 이하로 좋은 적합도 지수의 조건을 대부분 충족시키는 것으로 나타났다. 최종모형의 요인계수 및 경로계수는 다음 〈표 6〉에 제시되어 있다.

표 6 ▶ 연구모형 분석결과

		추정치(표준화추정치)	S.E.	C.R.
요인계수[1)]	공격성 →			
	문항1	1.000(0.535, 0.558)	0.000	0.000
	문항2	0.868(0.464, 0.484)	0.035	24.541
	문항3	1.055(0.564, 0.588)	0.040	26.586
	문항4	1.016(0.544, 0.567)	0.041	25.014
	문항5	0.975(0.521, 0.544)	0.044	22.171
	문항6	0.824(0.440, 0.459)	0.044	18.823
	학교규칙→			
	문항1	1.000(0.378, 0.345)	0.000	0.000
	문항2	1.256(0.475, 0.434)	0.070	17.874
	문항3	1.323(0.500, 0.457)	0.066	20.054
	문항4	1.345(0.508, 0.464)	0.067	20.216
	문항5	1.200(0.454, 0.414)	0.064	18.814
경로계수	공격성(2차)→공격성(3차)	0.501(0.481)	0.038	13.099
	학교규칙(2차)→공격성(3차)	-0.200(-0.135)	0.055	-3.603
	공격성(2차)→학교규칙(3차)	-0.094(-0.145)	0.024	-3.849
	학교규칙(2차)→학교규칙(3차)	0.483(0.529)	0.035	13.794
	사춘기시기→공격성(2차)	0.064(0.119)	0.030	2.102
	사춘기시기→학교규칙(2차)	0.007(0.017)	0.022	0.303
공변량	공격성(2차) ↔ 학교규칙(2차)	-0.073(-0.363)	-0.009	-8.433
	공격성(3차) ↔ 학교규칙(3차)	-0.020(-0.102)	-0.006	-3.266

주 1) 시점별 요인계수의 동일화 제약을 가했으므로 비표준화 추정치는 2차년도와 3차년도 동일하며, 표준화추정치는 (2차, 3차) 순서로 제시되었음.
2) 시점별 측정오차 간의 경로계수는 생략하였음

먼저 여자 청소년의 사춘기 성숙시기는 2차년도(중2 시기) 공격성에는 유의미한 영향을 미치지만(C.R.=2.102), 2차년도 학교규칙 순응정도에는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다(C.R.=.303). 사춘기 성숙시기가 늦은 아이들이 2차년도에 공격성 수준이 낮은 것으로 나타났으며, 여아들의 중2 때의 공격성 수준은 중3때의 공격성 수준과 학교규칙에 유의미한 영향을 미치고 있었다. 중2 때의 공격성 수준은 중3때의 공격성 수준과 정적 상관관계를 나타냈으며, 중3 때의 학교규칙에의 순응과 부적인 관계를 보였다. 즉, 2차년도에 공격성 수준이 높은

여아들은 3차년도에도 공격성 수준이 높게 나타났으며, 2차년도에 공격성 수준이 낮은 여아들은 3차년도에 학교규칙에 더 잘 순응하는 경향을 보였다. 한편, 2차년도의 학교규칙 순응 정도는 3차년도의 학교 규칙 순응 정도와 정적 관계를 보였고, 3차년도 공격성과는 부적인 관계를 보였는데, 이는 중2 때 학교규칙을 잘 따르는 여아는 중3 때에도 그러한 경향이 지속되고, 또한 중3 때의 공격성 수준은 낮은 경향성을 보였다.

이러한 변인들의 관계를 종합해보면, 여아가 지각하는 공격성과 학교규칙에의 순응 정도는 중2에서 중3까지 시간의 흐름에 따라 안정적인 것으로 나타났다. 한편, 사춘기 성숙시기가 빠른 것이 아동의 심리정서 발달에는 부정적인 영향을 미치지만 2차년도의 학교생활적응에는 직접적인 영향력을 미치지 않는 것으로 나타났다. 한편, 2차년도의 공격성은 3차년도의 학교규칙 순응과 부적인 관계를 갖는 것으로 나타났다. 그러나 아래 〈표 7〉에서 나타난 바와 같이, 사춘기 성숙시기가 2차년도의 공격성을 매개로 3차년도 학교적응에 미치는 영향은 단지 한계적으로 유의미한($p<.10$) 수준인 것으로 나타났다.

표 7 ▶ 간접효과의 유의성 검증

간접효과의 경로			추정치(표준화계수)	표준편차	C.R.
사춘기 시기	공격성(2차)	공격성(3차)	0.032(0.034)	0.015	2.077
사춘기 시기	공격성(2차)	학교규칙(3차)	-0.006(-0.010)	0.003	-1.853

Ⅴ. 결론 및 논의

본 연구에서는 선행연구에 기반하여 사춘기 성숙시기에 따라 여자청소년들의 심리사회적응과 학교생활적응에 차이가 있을 것으로 보고, 이러한 적응의 차이를 살펴보는 한편, 2개 시점에서 각 변인들의 상호교차 및 지연효과를 살펴봄으로써, 시간의 흐름에 따라 변인들 간의 관계가 어떻게 영향력을 주고받는지 살펴보고자 하였다.

분석 결과, 사춘기 성숙시기는 2차년도 여아의 공격성에는 유의미한 영향을 미쳤으나 학교생활적응의 지표인 학교규칙에 대한 순응에는 유의미한 영향을 미치지 않아 선행연구와 차이가 나는 연구결과를 보여주었다. 하지만 사춘기 성숙시기가 빠른 여자청소년들이 공격성 수준이 높은 것으로 나타난 점은 조숙이 아동의 심리정서발달에 부정적인 영향을 미친다는 선행연구 결과와 일치하는 결과이다(Caspi & Moffitt, 1991; 이숙희, 2009).

2개 시점에서 시간의 변화에 따른 변인들의 관계를 살펴본 결과, 여자청소년의 2차년도의 공격성과 학교규칙에 대한 순응 정도는 3차년도에도 지속되는 경향을 보였으며, 2차년도의 공격성은 3차년도의 학교규칙에 대한 순응 정도에, 그리고 2차년도의 학교규칙에 대한 순응 정도는 3차년도의 공격성에 각각 유의미한 부적 영향을 미치고 있어서 두 변인 간의 시간의 흐름에 따

른 교차지연효과를 살펴볼 수 있었다. 즉, 두 변인은 상호인과적 관계에 있음을 알 수 있다.

이러한 연구결과는 사춘기가 빨리 찾아온 조숙집단 여자청소년의 경우, 심리정서발달에 문제가 발생할 가능성이 높으며, 이러한 문제는 사춘기가 도래한 직후 뿐 아니라 이후 성장과정에서도 지속되는 경향이 있음을 보여준다. 또한 단지 심리정서 문제의 발생에 그치는 것이 아니라 이후의 학교적응에도 부적인 영향을 미칠 가능성이 있다. 즉, 여아들에게 있어 조숙이 성장에 결코 유리하지 않다는 선행연구의 결과를 다시 한번 확인시켜 주었다.

이같은 연구결과에 비추어 다음과 같은 실천적 함의를 제시할 수 있다.

첫째, 여아들을 대상으로 이른 시기 월경과 성에 관한 교육을 제공할 필요가 있다. 이옥선(1998)은 초경에 대해 충분히 준비되지 않은 여아들의 경우 강렬하고 불쾌한 정서적 충동을 받아 성에 관한 문제에 대해 폐쇄적 부정적 태도를 지닐 수 있음을 지적하면서 이러한 신체적 성숙 현상에 대해 긍정적으로 받아들일 수 있도록 일찍부터 교육이 이루어질 필요가 있음을 설명한 바 있다. 이숙희(2009)의 연구에 의하면 초경 전 초경에 대한 사전지식을 전혀 가지고 있지 못한 아동들이 33.5%에 달하는 것으로 나타나며, 이처럼 초경에 대한 사전지식이나 의미있는 타자의 지지가 없는 여아들의 경우 심리정서적인 충격과 함께 월경에 대해 더욱 부정적인 태도와 감정적 동요를 경험하는 것으로 보고된다(Ruble & Brooks-Gunn, 1982). 학교와 가정에서 여아들을 대상으로 2차 성징 발달의 단계를 잘 파악하여 시기에 맞는 효과적인 성교육을 실시하고 월경에 대한 정확한 정보와 대처방안을 제시해야 할 것이다.

둘째, 사춘기 여아들이 성숙으로 인한 신체상의 변화 및 성숙시기의 차이로 인해 심리적 스트레스를 받지 않도록 가정과 학교에서 관심을 기울여야 한다. Cavanagh(2007)는 12세 이전 초경을 경험한 조숙한 여아의 경우 부정적인 자아상을 지니는 경향이 있으며, 이로 인해 우울, 스트레스를 겪고 또래 친구들과의 관계에도 부정적 영향이 나타날 수 있음을 설명한 바 있다. 본 연구의 결과에서도 조숙한 여아일수록 정상집단이나 만숙집단에 비해 공격성이나 학교 부적응과 같은 부정적인 특성을 나타내었으며, 상대적으로 큰 키나 많은 몸무게와 같은 성장급등 현상을 나타내어 이들이 또래 집단내에서 이질감이나 당황스러움을 느낄 가능성을 높음을 제시하였다. Negriff 등(2011)의 연구에서도 조숙한 여아들은 정상집단에서 벗어나 있다는 스트레스로 인해 문제행동을 일으킬 가능성이 높으며, 손위 집단들과 어울리게 됨으로써 비행에 노출될 기회가 많은 것으로 보고되고 있다. 조숙한 여아들의 심리상태에 대해 유의하고 이들이 심리정서적 안정을 찾을 수 있도록 학교와 가정의 적절한 개입이 필요하다. 특히 성숙 시기에 있어 큰 차이를 지니는 학생들이 한 학급에 소속된 상태로 생활하게 되는 중학교 시기, 교사들은 학생 개개인의 발달상태에 대한 개별적인 관심을 기울이고 이들의 욕구를 적절히 다룰 수 있도록 노력해야 할 것이다.

한편 본 연구는 전국의 청소년들을 표본으로 한 종단데이터를 통해 사춘기 성숙시기가 심리적응 및 학교적응에 미치는 영향을 다루었다는 점에서 의미가 있으나, 다음과 같은 연구의 한계를 지닌다. 그러한 점에 기반하여 향후 연구를 위한 의견을 제시하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 성숙시기를 판단하는 기준으로 초경연령이라는 단일한 기준을 사용하였으나, 그 외에도 다양한 방식이 존재하고 있다. 향후 이러한 방안들을 고려하여 좀 더 세심하게 성숙시기 집단을 구분하여 분석을 수행할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 사춘기 성숙시기가 심리정서적 특성 중 공격성과 학교적응에 영향을 미치는 경로를 분석하였으나, 그 외에 다양한 변인들에 대한 영향을 고려해 볼 수 있다. 특히 사춘기 갈등은 가족관계에 많은 영향을 미칠 수 있으므로, 이러한 부분에 대해서도 좀 더 심도 있는 분석이 필요하다. 셋째, 본 연구에서는 사춘기 성숙이 적응에 미치는 영향을 주제로 다루었으나, 근래들어 스트레스나 부정적 심리경험이 성조숙을 일으키는 원인이 된다는 견해도 제시되고 있다(이미리, 2012). 이같은 인과관계 방향의 모호성을 명확히 하기 위해서는 한국아동청소년패널조사와 같은 종단적 데이터가 매우 중요하게 활용될 수 있다. 그러나 현재 한국아동청소년패널에서는 중학교 2학년부터 초경에 관해 질문하고 있기 때문에 실제 초경이 시작되는 시기 그러한 경험이 미치는 영향력을 파악하기 어렵다는 제한점이 있다. 질문의 시기를 실제 초경이 시작되는 지점으로 앞당김으로써 이러한 점을 보완할 수 있을 것이다.

청소년기에 있어 성적 성숙은 매우 중요한 사건임에도 불구하고 그것이 미치는 영향에 관한 연구들이 매우 부족한 실정이다. 성숙 시기 및 신체상과 연관된 적응 문제에 대한 더 많은 연구들이 이루어지기를 기대한다.

참고문헌

김명숙 (2004). 초등학교 학생의 성 성숙도 및 지각된 타인의 평가와 신체상의 관계 : 초등학교 5,6학년을 중심으로. 강원대학교 석사논문.

백선화 (2004). 우리나라 초중고 여학생의 초경 실태에 관한 연구. 경희대 석사학위논문.

보건교육포럼 (2010). 전국 초중고 여학생의 초경 현황 연구 결과. 보건교육포럼 보도자료.

송명자 (2001). 발달심리학. 서울: 학지사.

안은미 (2008). 사춘기 신체적 변화와 심리 사회적 특성 및 학교적응도와의 관계. 광운대학교 석사논문.

양동옥 (2002). 초경후 경과기간과 월경에 대한 태도의 관계. 전남대 석사논문.

이미리 (2012). 사춘기 진입 시기 일상생활경험의 초경 여부에 따른 차이 및 우울증과의 관계. 청소년복지연구, 14(3), 121-139.

이숙희 (2009). 여중생의 초경과 정서행동 특성의 관계. 조선대학교 석사학위논문.

이옥선 (1998). 초중등 여학생의 초경 지식 및 초경 경험에 대한 연구. 인제대학교 석사논문.

이춘재, 오가실, 정옥분 (1991). 사춘기 신체성숙시기와 심리사회적 발달. 한국심리학회지:발달, 4(1), 89-102.

이혜련 (1999). 사춘기의 여성심리. 신경정신학, 31(1), 3-7.

정경아 (1992). 사춘기 발달과 부모-자녀 관계에 관한 연구. 연세대학교 석사논문.

조민희 (2010). 초등학생의 신체적 심리사회적 사춘기 체험과 학교적응 담임교사스트레스의 관계. 홍익대학교 석사논문.

현영미 (2000). 사춘기 성숙시기와 부모-자녀 관계에 대한 청소년의 지각과의 관계. 대구대학교 석사논문.

홍세희 (2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상 19(1), 161-177.

홍세희 · 박민선 · 김원정 (2007). 인터넷 중독과 부모와의 의사사통 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증: 성별간 다집단 분석. 교육심리연구, 21(1). 129-143.

Brooks-Gunn, J., Graber, J., & Paikoff, R. (1994). Studying links between hormones and negative affect: Models and measures. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 469-486.

Brooks-Gunn, J., Petersen, A. C., & Eichorn, D. (1985). The study of maturational timing effects in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(3), 149-161.

Brooks-Gunn, J., & Ruble, D. N. (1980). The menstrual attitude questionnaire. *Psychosomatic Medicine,* 42, 503-512.

Brooks-Gunn, J., & Warren, M. P. (1985). Measuring physical status and timing in early adolescence: A development perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(3), 163-189.

Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: the sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology,* 61, 157-168.

Cavanagh, S. E., Riegle-Crumb, C., & Crosnoe, R. (2007). Puberty and the education of girls. *Social Psychology Quarterly*, 70(2), 186-198.

Chang, K. S. F., Chan, S. T., & Valsik, J. A. (1976). Seasonal distribution of menarche in Hong Kong school girls. *Far East Medical Journal*, 3, 203-206.

Ge, X., Conger, R. D., & Eldel Jr. G. H. (1996). Coming of age too early: pubertal influences on girls' vulnerability to psychosocial distress. *Child Development*, 67, 3386-3400.

Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling,* 6(1), 1-55.

Kaltiala-Heino, R., Koivisto, A., Marttunen, M., & Frojd, S. (2011). Pubertal timing and substance use in middle adolescence: A 2-year follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1288-1301.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

Mendle, J., Turkheimer, E., & Emery, R. E. (2007). Detrimental psychological outcomes associated with early pubertal timing in adolescent girls. *Developmental Review*, 27, 151-171.

Magnusson, D., Stattin, H., & Allen, V. L. (1985). Biological maturation and social development: A longitudinal study of some adjustment processes from mid-adolescence to adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(4), 267-283.

Natsuaki, M. N., Biehl, M. C., & Ge, X. (2009). Trajectory of depressed mood from early adolescence to young adulthood: The effects of pubertal timing and adolescent dating. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 47-74.

Negriff, S., Ji, J., & Trickett, P. K. (2011). Exposure to peer delinquency as a mediator between self-report pubertal timing and delinquency: a longitudinal study of mediation. *Development and Psychopathology*, 23, 293-304.

Nelson, E., Leibenluft, E., McClure, E., & Pine, D. (2005). The social re-orientation of adolescence: A neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine,* 35, 163-174.

Petersen, A. C. (1998). Adolescent development. *Annual Review of Psychology,* 39, 583-607.

Ruble, D. N., & Brooks-Gunn, J. (1982). The experience of menache. Child Development, 53, 1557-1566.

Stattin, H., Kerr, M., & Skoog, T. (2011). Early pubertal timing and girls′ problem behavior: integrating two hypotheses. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1271-1287.

“사춘기 성숙시기에 따른 여자청소년들의 심리사회 및 학교생활 적응에 관한 연구” 에 대한 토론문

김영희*

본 논문은 전국의 중학생을 대표할 수 있는 한국아동청소년패널조사 중 중학교 1학년 패널의 2-3차년도 자료를 사용하여 초경연령을 세 집단으로 분류하여 사춘기 성숙시기에 따른 심리사회 및 학교생활 적응을 조명한 연구이다. 분석결과, 사춘기 성숙시기는 2차년도 공격성에는 영향을 미쳤으나 학교규칙에 대한 순응은 영향을 미치지 않았고, 공격성과 학교규칙에 대한 순응은 시간의 흐름에 따라 상호인과적 관계를 가지는 것으로 나타났다.

신체적 성숙이 청소년 비행에 관련되는 양상은 여아와 남아간에 뚜렷한 차이를 보이고 있는데, 여아는 성숙도가 높을수록 비행에 연루될 가능성이 높고, 남아는 성숙도가 낮을수록 비행에 연루될 가능성이 높다는 일반적인 경향에 초점을 두어 연구한 점에서 많은 의의가 있는 논문이다. 또한 국내에서는 신체적 성숙과 관련된 변인들을 대부분 횡단연구로 살펴보고 있는데 비해 종단연구로 시간의 경과에 따른 변인들의 상호관련성을 살펴 본 것에 많은 시사점이 있다.

다음의 몇 가지 질문을 통해 본 논문에 대한 구체적인 설명을 듣고자 한다. 우선, 본 논문에서는 공격성만을 심시사회 변인으로 총칭하고 있는데, 공격성이 청소년의 심리사회 변인을 대표할 수 있는 변인인가에 대한 의문이 든다. 특히 구조모형을 살펴보면서 공격성을 문항으로 분석하고 있는데, 다른 심리사회변인들을 포함한 구조모형을 보면 더 심층적인 연구결과를 얻을 수 있지 않을까라는 생각이 들고, 공격성만을 살펴본다면 제목을 수정할 필요가 있다고 사료된다. 또한 학교생활 적응을 왜 학교생활 규칙에 대한 순응으로만 측정하였는지에 대한 의문이 든다. 학교생활 규칙에 대한 순응이 학교생활 적응을 대표할 수 있는 변수인지에 대한 타당성을 입증해 줄 필요가 있다.

본 논문에서 주요한 변수로 다룬 성숙시기는 왜 초경연령만을 다루어 주었는지에 대한 의문도 든다. 신체적 성숙의 주요 지표인 키와 몸무게를 포함시키지 않은 상태에서 초경연령만을 살펴본 이유를 설명해 줄 필요가 있다. 특히 성숙시기를 세 집단으로 나눈다고 해서, 집단 별 변화도를 살펴보는 연구라고 생각했는데, 집단의 점수를 다시 등간 척도화하고 있어 이에 대한 구체적 설명이 필요하다. 점수가 높을수록 사춘기 시기가 늦어진다고 했는데, 이는 선행연구에서 신체적 성숙도가 높을수록 여아에게 나타나는 비행이나 공격성의 연구와 상반되는 설정이라서 이 점도 의문이 드는 내용이다.

본 연구결과를 비추어 보면, 신체적 성숙이 공격성에만 영향을 미치고, 학교생활 규칙에 대한 순응에는 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이 결과는 혹시 공격성이 학교생활 규칙에 대한

* 충북대학교 아동복지학과 교수

순응에 매개효과를 가지지 않을까하는 의문이 든다. 특히 3차년도에는 상호연관성의 인과관계가 결과로 나타났는데, 이러한 결과는 변수들의 인과관계 설정을 재고려해야 할 필요성을 제기해 준다. 더구나 한국아동청소년패널조사의 기본적 특성을 고려한다면, 성숙시기의 집단별로 시간에 따른 변화가 어떻게 이루어지는가를 분석하고, 집단 별 모형의 차이를 검증한다면 선행연구에서 비일관적으로 나타나는 성숙도가 여아 청소년의 비행이나 공격성, 적응에 미치는 영향을 좀 더 체계적으로 설명할 수 있으리라 여겨진다.

가정환경 및 개인발달 사항의 시계열적 변화가 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향

김규원*·신형진**

국 문 초 록

본 연구는 한국청소년아동패널조사 중학교 1학년 패널의 1차년도와 3차년도의 자료를 이용하여 2년 동안의 패널조사 기간 중에 부모구성의 변화를 경험한 청소년들이 그러한 변화를 겪지 않은 청소년들에 비해 학교생활적응에서 어떠한 차이를 보일 것인지를 분석하였다. 아울러 패널조사 기간 중에 일어난 청소년의 개인발달 사항의 변화와 빈곤 및 가족소득의 감소도 변수로 추가하고 성별이나 기타 상이한 개인적 배경 등은 통제변수로 포함시켜 학교생활적응의 변화를 종속변수로 한 다중회귀분석을 실시하였다. 분석 결과, 몇몇 모형에서 부모의 구성변화를 겪은 청소년들이 그러한 변화를 겪지 않은 청소년들에 비해 학교생활적응의 지수에서 부정적인 변화를 보이는 것으로 나타났지만 청소년의 개인발달 변화를 측정하는 변수들이 통계모형에 추가된 이후에는 그러한 영향력이 사라지는 것으로 조사되었다. 이는 부모구성의 변화 보다는 자존감, 또래애착, 성취가치, 그리고 행동통제 등 청소년의 개인발달 변화가 청소년의 학교생활적응의 변화에 보다 직접적인 원인이 된다는 해석을 가능하게 한다. 한편, 저소득층과 소득감소 그리고 여학생과 남녀공학 간의 상호작용도 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향력이 큰 것으로 나타나 청소년들의 다양한 배경을 고려한 다각적인 접근이 학교생활적응과 관련된 정책에서 필요하다는 점을 시사하고 있다.

주제어 : 청소년, 학교생활적응, 가족구성, 부모구성, 가족소득, 가구빈곤,

1. 문제제기

1990년대 이후부터 급격히 증가한 이혼으로 한부모가구, 특히 편모가구의 증가와 함께 부모의 가출 등의 이유로 남겨진 어린이와 청소년들이 조부모에게 양육되는 조손가구가 크게 늘어나고 있다. 여러 학자들은 이러한 가족구성의 변화가 청소년의 교육성취, 학교적응 및 여러 가지 심리 정서적 문제를 야기할 수 있다는 점에 주목하기 시작하였다 (구인회, 2003; 남영옥, 2010; 이삼연, 2002; 이혜승, 2004; 장덕희, 장경아, 200; 홍순혜, 2004). 관련된 국내연구로는 양친

* 경북대학교 사회학과 교수
** 경북대학교 사회학과 조교수

가정과 비교하여 한부모 가정에서 자라난 청소년들이 상급학교의 진학유무로 측정된 교육성취 결과에서 경제적으로 빈곤한 가정의 청소년 보다 더 심각하고 부정적인 영향을 받는다는 구인회(2003)의 논문과 이혼가정의 자녀들이 친아버지 친어머니와 함께 사는 가정의 자녀들에 비해 학교적응에서 별다른 차이가 없다는 남영옥(2010)의 연구가 특히 눈에 띈다. 그러나 전자는 가족구성이 청소년의 학업태도와 심리 정서적 안정까지 아우르는 다양한 차원의 학교적응에 미치는 영향력을 분석한 연구라 보기 힘들고 후자는 초, 중, 고등학교 학생 300명을 대상으로 횡단분석이라 서로 다른 심리적, 정서적, 사회적 발달 과정에 있는 청소년들의 나이와 부모의 이혼시점을 통제하지 못한 아쉬움이 있다.

본 연구는 이러한 기존연구의 기여와 한계를 염두에 두고 한국청소년아동패널자료를 이용하여 부모의 이혼이나 별거 등의 이유로 부모구성의 변화를 경험한 동일한 연령의 청소년들이 그러한 변화를 겪지 않은 청소년들에 비해 학습활동, 교칙의 준수, 교우관계, 교사와의 관계 등의 다양한 지표로 구성된 학교생활적응의 지수에서 어떠한 차이를 보일 것인가를 분석하는 종단연구를 실시하였다. 또한 패널조사 기간 중에 일어난 청소년의 개인발달 사항 변화와 빈곤 및 가족소득의 감소가 청소년의 학교적응에 미칠 영향력도 다중회귀분석을 동원하여 분석하였다.

본 연구가 제기하는 가장 중요한 질문은 패널자료가 가지는 장점을 최대한 살릴 수 있는 것으로 가족구성의 변화는 시간의 흐름에 따라 청소년의 학교적응에 어떤 영향력의 변화를 보이는가라는 것이다. 이 질문에 답하기 위해 최근에 (패널조사 기간 중에) 가족해체를 경험한 청소년들을 분리하여 그들의 특성을 다른 집단과 비교함으로써 가족해체의 영향력을 살펴볼 것이다. 청소년의 학교적응에 관한 기존 연구는 주로 진학성적을 종속변인으로 취급하였다. 또한 학업성적뿐만 아니라 인성적 측면에 영향을 미치는 다양한 요인들에 대하여 기존의 학문적 흐름은 학부모의 사회경제적 지위와 학교의 특성에 주목하는 연구들에 의해서 주류가 형성되어 왔다(방하남, 김기헌, 2001; 장상수, 2000). 단순히 사교육 여부나 인문실업계열 비교, 또는 명문 대 비명문 고교 및 지역별 비교 등과 같이 매개적 요인을 독립변인으로 다루는 것과는 다르게, 본 연구는 청소년의 해당 가족구성 및 보호자의 특성이 학교에서의 적응력에 미치는 영향을 분석해봄으로써 향후 관련 정책 마련에 도움이 되려는 실천적 의의를 지닌다.

2. 연구방법

2.1 분석자료

본 연구의 분석에는 한국청소년정책연구원이 2010년부터 2016년까지 7년 동안 수행할 예정인 한국청소년아동패널조사 2010 (Korean Children and Youth Panel Survey 2010)의 세 개의 패널집단 중 (초등학교 1학년, 초등학교 4학년, 그리고 중학교 1학년) 중학교 1학년 패널의 1차년도와(2010년) 3차년도의(2013년) 자료가 이용되었다. 이 자료는 학생 본인의 신체적, 지적,

사회적 발달사항뿐만이 아니라 가정환경을 파악하기 위해 학생의 보호자도 조사대상에 포함하였기에 표본의 수는 2010년 당시 중학교 1학년과 그들의 보호자 2,351쌍이고 3차년도에 추적에 성공한 조사대상은 2,198 사례이다. 본 연구는 패널조사 3차년도와 1차년도에서 측정된 동일한 요인들의 변화를 주요변수로 설정하고 그러한 변수들 간의 인과관계를 다중회귀분석으로 규명하고자 한다.

2.2 종속변수의 조작적 정의

본 연구의 종속변수는 패널조사 3차년도와 1차년도에서 동일한 문항으로 측정된 "학교생활적응" 지수의 차이이다. 한국청소년아동패널조사는 민병수(1991)가 제작한 학교생활적응 척도의 문항을 "학습활동", "학교규칙", "교우관계", "교사관계"라는 네 개의 하위영역으로 수정 보완하여 각 하위영역당 다섯 개의 설문을 배치하고 각 설문을 4점 척도로 측정하고 있다(매우 그렇다=1; 그런 편이다=2; 그렇지 않은 편이다=3; 전혀 그렇지 않다=4). 척도를 구성하는 스무 개의 문항 중 부정적 질문인 두 문항은 그대로 코딩하고 나머지 열여덟 문항은 역으로 코딩하여 (5-측정값) 이들을 합한 후 최저값이 0이고 최대값이 100인 점수로 바꾸어 학교생활적응지수를 구성한 후 3차년도와 1차년도에서 각각 측정된 학교생활적응 지수의 차이를 종속변수로 삼았다. 종속변수에 대한 이러한 조작적 정의는 어느 한 시점의 학교생활적응을 고정된 시점에서 측정된 다른 요인으로 분석하는 기존의 연구와는 달리 본 연구의 주된 목적이 청소년이 현재와 과거의 학교생활적응에서 보이는 차이를 상이한 두 시점에 측정된 특정 요인의 변량으로 설명하려는 것이라는 것을 잘 보여준다.

2.3 가족 및 부모 구성의 변화 측정

한국청소년아동패널조사 자료에서 청소년의 가족구조를 유추할 수 있는 변수들로는 가족구성과 부모구성이 있다. 가족구성 변수를 통해서 가구 내 부모 이외의 다른 보호자가 있는지의 유무와 가족원들의 구성을 알 수 있지만 부모가 친부모인지에 관한 정보는 얻을 수 없는 반면, 부모구성 변수는 부모의 동거 유무와 부모가 친부모인지 아닌지에 관한 정보는 얻을 수 있지만 부모 이외의 동거하는 보호자에 대한 정보는 알 수 가 없다. 본 연구는 두 가지 변수를 모두 사용해서 패널조사 기간 중에 가족 또는 부모구성의 변화가 있는 경우 "가족구성변화" 그리고 "부모구성변화"라는 더미변수로 각각 입력하였으며 대다수의 청소년들이 친부모와 동거하는 상태를 패널조사 기간 중에 유지하는 것을 감안하여 "양친유지"라는 더미변수도 다중회귀분석에 함께 포함시켰다.

2.4 빈곤과 가족소득의 감소

가족의 소득수준을 통제하기 위해 패널의 1차년도 자료에서 가구연간소득의 상위10%와 하위10% 해당하는 더미변수를 각각 만들고 패널의 3차년도 자료에서 측정된 가구연간소득에서 1차년도 자료의 소득을 빼서 그 결과가 음인 경우는 “가족소득감소”라는 더미변수로 코딩하였다. 아울러 가족소득의 감소효과가 저소득층 가정에 더 큰 영향력을 미칠 것이라는 가정하에 소득하위10%와 가족소득감소라는 두 더미변수를 곱한 상호작용항도 추가하여 저소득층 가정의 청소년들이 패널조사 기간 중 가구소득의 감소를 경험한 경우 학교적응에 어떠한 영향을 받을 것이지도 분석하였다.

2.5 청소년의 개인발달사항 변화

한국청소년아동패널조사 자료는 청소년의 개인발달을 측정하는 항목을 크게 신체발달, 지적발달, 정서발달로 나누고 있는데 본 연구는 정서발달에 해당하는 “자존감”이라는 문항과 지적발달에 해당하는 “학습습관”이라는 문항을 “성취가치 및 목적지향”과 “행동통제 및 시간관리”라는 하위영역으로 나누어 사용하였다. 또한 청소년의 사회적 발달환경을 측정하는 항목 중 “또래애착”이라는 문항도 변수로 추가하였다.

“자존감”의 측정은 한국청소년아동패널조사가 4점 척도로 구성된 10개 문항으로 제시하고 있는 항목을 이용하였다. 긍정적 자아존중감 5문항은 역으로 코딩하고 부정적 자아존중감 5문항은 그대로 코딩한 값을 합한 후 이를 다시 최저값이 0이고 최대값이 100인 점수로 바꾼 다음, 3차년도와 1차년도에서 측정된 점수의 차이를 변수로 삼았다. 자존감의 변화가 0보다 큰 경우에는 긍정적인 자아존중감의 변화로, 음수인 경우에는 부정적인 변화로 해석할 수 있다.“성취가치 및 목적지향”과 “행동통제 및 시간관리”는 각각 9개의 4점 척도 문항으로 구성되어 있으며 자존감의 변화를 측정한 방식과 유사하게 문항에서 합산한 점수를 100점으로 치환한 후 궁극적으로는 3차년도와 1차년도에서 측정된 점수의 차이를 이용하여 변수로 만들었다.“또래애착”은 한국청소년아동패널조사에서 “의사소통”, “신뢰”, “소외”라는 세 개의 하위영역으로 구성되어 있고 각 하위영역당 세 개의 설문을 배치하여 역시 4점 척도로 측정하고 있다. 척도를 구성하는 아홉 개의 문항을 두 시점에서 측정하여 이 역시 100점으로 바꾸고 두 점수의 차이를 다중회귀분석에서 변수로 이용하였다.

2.6 기타 통제변수의 측정

성별, 전학유무, 남녀공학, 거주지역 (수도권, 광역시, 기타지역)이 기타 통제변수로 추가되었으며 남녀공학이 학생의 성별로 상이한 학교생활적응에 영향을 미치는 지를 알아보기 위해 여학생과 남녀공학의 상호작용항도 추가하였다.

3. 연구결과

3.1 분석대상의 특징

분석대상인 청소년의 특징은 다중회귀분석에 이용된 주요 변수들의 평균과 표준편차로 〈표1〉에 제시되었다. 표에서 보는 바와 같이 조사대상인 학생들의 학교생활적응 점수는 2년 동안의 패널조사 기간 중에 평균 3.13점 상승한 것으로 나타났다. 대다수의 청소년들이(83%) 부모구성의 변화 없이 친부모와 동거하는 상태를 패널조사 기간 중에 유지하였으나 부모구성의 변화와 가족구성의 변화를 2년 동안 겪은 청소년의 비율은 각각 12%와 13%인 것으로 조사되었다. 부모구성의 변화와 가족구성의 변화는 상호배타적인 개념이 아니기에 부모구성의 변화를 겪은 청소년들은 가족구성의 변화도 아울러 겪게 됨을 짐작할 수 있다. 조사대상의 절반은 여학생이고 대다수가(약74%) 남녀공학에 재학 중이며 4%정도의 학생이 조사기간 중에 전학을 경험하였음을 볼 수 있다. 약 30%의 청소년들이 가구소득의 감소를 경험하였으며 거주지 별로는 수도권(서울특별시 및 경기도), 6대 광역시(부산, 대구, 인천, 대전, 광주, 울산), 그 밖의 지역의 비율은 각각 25%, 33%, 그리고 42%이다. 2년 동안의 조사기간 중에 "자아존중감", "또래애착", 그리고 "행동통제 및 시간관리" 점수는 평균적으로 상승한 것으로 나타났지만 같은 기간 동안 청소년들의 "성취가치 및 목적지향" 점수는 전반적으로 하락한 것을 관찰할 수 있다.

표1

분석대상의 특징

	평균	표준편차	최소값	최대값
학교생활적응점수차	3.135	13.138	-65.0	68.3
양친유지	0.830	0.377	0	1
부모구성변화더미	0.120	0.325	0	1
가족구성변화더미	0.130	0.339	0	1
여학생	0.500	0.500	0	1
전학	0.040	0.207	0	1
남녀공학	0.740	0.439	0	1
가구소득감소	0.300	0.460	0	1
수도권	0.250	0.431	0	1
광역시	0.330	0.469	0	1
자아존중점수차	0.769	16.130	-50.0	70.0
또래애착점수차	2.227	17.739	-92.6	74.1
가치목적점수차	-3.574	20.586	-92.6	96.3
통제관리점수차	1.631	17.339	-70.4	77.8

3.2 변수들 간의 상관관계 분석 결과

다중회귀분석을 실시하기에 앞서 변수들 간의 기본적인 관계를 파악하고 다중공선성(multicollinearity)의 여부를 알아보기 위해 상관관계를 분석하였으며 그 결과는 〈표2〉와 같다. 우선 상관계수가 0.7을 넘는 경우가 없으므로 변수들 간의 다중공선성 문제는 없는 것으로 보인다.

표2

주요 변수들 간의 상관계수

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1.00																
2	-0.03	1.00															
3	-0.02	-.603**	1.00														
4	0.02	-.380**	.562**	1.00													
5	.215**	-0.02	-0.01	0.02	1.00												
6	.205**	-0.02	0.02	0.01	.284**	1.00											
7	.457**	0.01	-0.01	0.01	.178**	.152**	1.00										
8	.414**	-0.01	0.01	-0.01	.219**	.096**	.444**	1.00									
9	.086**	0.03	0.02	-0.01	0.03	0.00	.108**	0.02	1.00								
10	0.01	-0.04	0.02	0.04	0.01	0.01	0.00	-0.01	0.02	1.00							
11	0.04	0.00	-.144**	-0.03	0.01	0.00	0.01	0.00	-.068**	.063**	1.00						
12	0.02	-.393**	.103**	.108**	0.01	0.00	.044*	0.04	-0.01	0.01	-0.01	1.00					
13	-0.01	.109**	-0.01	0.00	0.00	-0.04	0.01	0.00	0.01	0.01	-0.01	-.130**	1.00				
14	0.02	-0.03	.049*	0.03	0.01	0.01	-0.02	-0.02	0.02	-0.01	-0.04	-.183**	.208**	1.00			
15	-0.01	0.01	.110**	-0.01	0.01	-.058**	0.03	0.03	.061**	.091**	0.02	-.069**	.072**	0.00	1.00		
16	0.01	0.01	-0.04	-0.01	-0.02	0.01	0.02	0.01	0.03	-0.03	.072**	-0.01	-.046*	-0.01	-.399**	1.00	
17	0.00	-0.02	-.060**	0.02	0.01	0.04	-0.04	-0.04	-.081**	-.053**	-.084**	.067**	-0.02	0.01	-.494**	-.601**	1.00

1=학교생활적응점수차; 2=양친유지; 3=부모구성변화; 4=가족구성변화; 5=자존감점수차;
6=또래애착점수차; 7=가치목적점수차; 8=통제관리점수차; 9=여학생; 10=전학; 11=남녀공학;
12=소득하위10%; 13=소득상위10%; 14=가구소득감소; 15=수도권; 16=광역시; 17=기타지역.

〈표 2〉에서 첫 번째 세로 줄을 살펴보면 1번 변수, 즉 "학교생활적응 점수차"가 "5=자존감점수차", "6=또래애착점수차", "7=가치목적점수차", "8=통제관리점수차", 그리고 "9=여학생"이라는 변수들과 통계적으로 유의미한 양의 상관관계가 있음을 보여주고 있다. 이는 본 연구의 종속변수가 청소년의 개인발달 변화를 측정하는 변수들 및 성별과 유의미한 관련이 있음을 암시한다. 또한 다섯 번째 세로 줄을 살펴보면 "5=자존감 점수차"가 "6=또래애착점수차", "7=가치목적점수차", "8=통제관리점수차"와 같은 청소년의 개인발달 변화의 다른 하위영역들과도 서로 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타나고 있다.

한편 부모의 구성변화와 다른 변수들 간의 상관관계를 살펴보기 위해 〈표 2〉의 세 번째 세로 줄을 살펴보면"12=소득하위10%" 그리고 "14=가구소득감소"가 이 변수와 유의미한 양의 상관관계가 있음을 볼 수 있다. 이는 빈곤층에서 부모의 이혼이나 별거 등으로 인한 부모구성의 변화

가 더 빈번하고 그러한 부모구성의 변화는 가구소득의 감소로 이어지기 쉽다는 해석을 가능하게 한다. 청소년의 거주지역이 가족소득 또는 빈곤과 관련된 양상도 나타났는데 예를 들자면, “12=소득하위10%”가 “15=수도권”과는 음의 관계를 보이는 반면 “17=기타지역”과는 양의 상관관계를 보이는 점을 들 수 있다. 따라서 거주지역이 종속변수와 직접적인 상관관계는 없을 지라도 변수로 추가하여 지역 간의 여러 가지 차이를 통제하여야 함이 타당하다고 할 것이다.

3.3 다중회귀분석 결과

〈표 3〉에 제시된 “모형1”은 앞에서 살펴본 변수들 중 청소년의 개인발달 변화를 측정하는 변수인 “자존감점수차”, “또래애착점수차”, “가치목적점수차”, 그리고“통제관리점수차”를 제외하고 가족 및 부모 구성의 변화를 측정하는 더미변수와 가족의 소득수준, 성별, 전학유무, 남녀공학, 거주지역 등의 통제변수가 학교생활적응의 변화에 미치는 영향을 분석한 것이다. 모형1에서는 “부모구성의 변화”와 “여학생”이라는 더미변수 만이 통계적으로 유의미한 것으로 나타났는데 종속변수가 100점으로 환산된 두 시점에 측정된 값의 차이이기에 “부모구성의 변화”라는 더미변수에 대한 회귀계수 “-2.983”은 다른 변수를 통제한 상태에서 부모구성이 변한 경우가 그렇지 않은 경우에 비해 학교생활적응 점수가 2.983점 하락하게 됨을 의미한다. 이는 패널조사 기간 중에 부모구성의 변화를 경험한 청소년들이 그러한 변화를 겪지 않은 청소년들에 비해 학교생활적응에서 부정적인 변화를 겪게 된다는 가설을 지지하는 결론이다. 모델 1은 또한 여학생이 남학생보다 학교생활적응에서 평균 2.289점 더 높은 긍정적인 변화를 겪는다는 것을 보여준다.

“모형2”에서는 남녀공학이 성별로 상이한 학교생활적응에 영향을 미치는 지를 알아보기 위해 여학생과 남녀공학의 상호작용항을 추가하고 빈곤층 가정의 청소년들이 패널조사 기간 중 가족소득의 감소를 경험한 경우가 종속변수에 미치는 영향을 고려하기 위해 소득하위10%와 가족소득감소라는 두 더미변수를 곱한 상호작용항도 아울러 추가한 결과이다. 부모구성의 변화가 미치는 부정적 영향과 여학생의 긍정적인 영향은 통계적으로 여전히 유의미하면서 “남녀공학*여학생” 그리고 “소득하위*소득감소”라는 두 상호작용항은 통계적으로 유의미한 부적(-) 회귀계수를 보여주고 있다. 이는 남녀공학이 여학생들에게 선별적으로 학교생활적응에서 부정적 변화를 불러 올 수 있으며 소득감소도 빈곤층 가정의 청소년들에게 선택적으로 부정적 결과를 가져다 줄 수 있음을 암시한다.

표3

다중회귀분석 결과

종속변수=	모형1	모형2	모형3	모형4
학교생활적응점수차	B	B	B	B
(상수)	2.826 *	10.112 ***	9.486 ***	3.967 ***
양친유지	-1.749	-1.498	-1.603	-1.910 *
부모구성변화	-2.983 *	-3.268 **	-1.954	-2.418 #
가족구성변화	0.610	0.471	-0.125	0.505
여학생	2.289 ***	2.387 **	2.040 *	1.366 **
남녀공학	1.054	1.363	1.550	0.896
전학	-1.287	-0.043	0.742	-0.443
소득하위10	0.329	1.230	0.230	-0.706
소득상위10	-0.557	0.192	0.054	-0.599
가구소득감소	0.638	0.504	0.456	0.663
수도권	-0.305	0.774	0.181	-0.845
광역시	-0.002	0.640	0.236	-0.315
자존감점수차			0.019	0.057 ***
또래애착점수차			0.033 *	0.078 ***
가치목적점수차			0.109 ***	0.193 ***
통제관리점수차			0.134 ***	0.188 ***
남녀공학*여학생		-2.543 *	-2.480 *	
소득하위*소득감소		-6.602 **	-3.238	
R제곱 (수정값)	0.012 (0.006)	0.015 (0.005)	0.185 (0.174)	0.281 (0.276)

***p<0.001; **p<0.01; *p<0.05; #p<0.1

"모형 3"은 청소년의 개인발달 변화를 측정하는 네 가지 변수를 "모형 2"에서 추가한 것인데 기존 모형과 비교할 때 R제곱의 극적인 증가는 종속변수의 변량이 기존의 변수보다는 새로 추가된 네 가지 변수에 의해 훨씬 더 많이 설명된다는 점을 의미한다. 새로 추가된 변수들 중 "자존감 점수차"를 제외한 모든 변수들이 통계적으로 유의미한 정적(+) 회귀계수를 보여주고 있다는 사실도 이를 뒷받침 해 주고 있다. 이 모형에서는 부모구성의 변화가 더 이상 통계적으로 유의미하지 않은 반면 더미변수인 "여학생" 및 남녀공학과 여학생의 상호작용항은 여전히 통계적으로 유의미한 것으로 나타나고 있다.

"모형 4"는 모형의 경제성을 위해 "모형 3"에서 두 가지 상호작용항을 제외한 것인데 결과적으로 "모형 3"보다 더 적은 수의 변수로 더 많은 변량을 설명하고 있음을 R제곱의 증가로 알 수 있다. 이 모형에서도 부모구성의 변화가 종속변화에 미치는 부정적인 영향은 통계적으로 유의미하다고 보기 어렵다($p<0.1$). 한편 "양친유지"의 회귀계수가 통계적으로 유의미한 음수인 점은 부모구성에서 생략된 카테고리가 "양친유지를 제외한 부모구성 유지"라는 점에서 추가분석을 통한 심도 있는 설명이 요구된다고 할 것이다. 이전의 모형들에서와 같이 성별의 영향력은 여전

히 유의미하며 무엇보다도 개인발달 변화를 측정하는 네 가지 변수들이 모두 통계적으로 유의미한 양의 회귀계수를 보여주고 있다는 점이 주목된다.

4. 논의 및 결론

본 연구는 한국청소년아동패널조사 중학교 1학년 패널의 1차년도와(2010년) 3차년도의(2013년) 자료를 이용하여 2년 동안의 패널조사 기간 중에 부모구성의 변화를 경험한 청소년들이 그러한 변화를 겪지 않은 청소년들에 비해 학교생활적응에서 어떠한 차이를 보일 것인지를 분석하였다. 아울러 패널조사 기간 중에 일어난 청소년의 개인발달 사항의 변화와 빈곤 및 가족소득의 감소도 변수로 추가하고 성별이나 기타 상이한 개인적 배경 등은 통제변수로 포함시켜 학교생활적응의 변화를 종속변수로 한 다중회귀분석을 실시하였다. 분석결과, 주어진 기간 동안 부모의 이혼이나 재혼 등의 이유로 부모의 구성변화를 겪은 청소년들이 그러한 변화를 겪지 않은 청소년들에 비해 학습활동, 교칙의 준수, 교우관계, 교사와의 관계 등의 다양한 지표로 구성된 학교생활적응의 지수에서 부정적인 변화를 보이는 것으로 나타났지만,

청소년의 개인발달 변화를 측정하는 변수들을 다중회귀분석 모형에 추가한 이후에는 그러한 영향력이 약해지는 것으로 나타났다. 이는 부모구성의 변화 보다는 자존감, 또래애착, 성취가치, 그리고 행동통제 등 청소년의 개인발달 변화가 청소년의 학교생활적응의 변화에 보다 직접적인 원인이라는 해석을 가능하게 한다. 한편, 저소득층과 소득감소 그리고 여학생과 남녀공학 사이의 상호작용이 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향력도 큰 것으로 나타나 청소년들의 다양한 배경을 고려한 다각적인 접근이 학교생활적응과 관련된 정책에서 필요하다는 점을 시사하고 있다.

본 연구는 패널조사의 간격 중에 일어난 가정환경의 변화와 다양한 측면에서의 청소년 발달사항의 시계열적 변화가 그들의 학교생활적응의 변화에 미치는 영향을 분석함으로써 관련 연구분야에서 패널자료가 가지는 장점을 최대한 살리려는 시도를 하였다. 그러나 본 연구의 한계로는 다음의 사항들을 들 수 있겠다. 첫째, 본 연구에서 종속변수로 측정된 “학교생활적응”이라는 개념은 매우 추상적이어서 학자들마다 그 정의가 다양하며 여러 가지 측정방법이 가능하다는 점이다(고성희, 임성택, 2009; 남영옥, 2010; 배정이, 2008; 이정은, 조미형 2007; 정규석, 2004). 이는 본 연구가 설명하지 못하는 학교생활적응의 다양한 하위영역이 존재할 수 있다는 것을 의미하기에 본 연구에서 발견된 사항들에 대한 일반화에 앞서 종속변수의 측정을 달리하는 후속연구가 필요하다는 점을 시사하고 있다. 둘째, 본 연구의 주된 목적이 패널의 1차년도와 3차년도의 학교생활적응에서 보이는 차이를 역시 상이한 두 시점에 측정된 다른 변수의 변량으로 설명하는 것이라 동일한 문항이 2개년도 자료에서 모두 나오는 변수들만을 사용하였기에 부모의 감독이나 애착 등의 변수가 다중회귀분석에서 빠져있다는 점이다. 기존의 여러 연구에서 자녀와의 의사소통이나, 관심, 양육태도 등으로 측정된 부모와 자녀의 관계라는 측면이 부모구성

의 변화와 밀접한 관련을 보이며 청소년의 학교적응에 영향을 미친다고 보고되고 있기에 (강유진, 문재우, 2005; 이혜승, 2004; 장덕희, 장경아, 2009) 이 점은 상당히 아쉬운 부분이다. 향후, 패널조사가 계획대로 완료되어 방대한 자료가 축적이 되면 좀 더 다양한 변수들을 여러 시점에서 측정할 수 있게 되어 이러한 문제들을 해결할 수 있으리라 기대한다.

참고문헌

강유진, 문재우. (2005). 청소년 학교적응에 대한 가족요인의 영향: 가족배경요인과 가족관계 요인의 상대적 영향력. **한국청소년연구, 16** (1): 283-316.

고성희, 임성택. (2009). 한국형 부모-자녀관계와 청소년의 학교생활 적응의 관계. **교육과학연구, 41** (1): 45-64.

구인회. (2003). 가족배경이 청소년의 교육성취에 미치는 영향: 가족구조와 가족소득, 빈곤의 영향을 중심으로. **사회복지연구, 22** (1): 5-32.

남영옥. (2010). 이혼가정 자녀와 양부모가정 자녀의 학교적응 비교연구. **한국청소년연구, 21** (3): 219-243.

방하남, 김기헌. (2001). 변화와 세습: 한국 사회의 세대간 지위세습 및 성취구조. **한국사회학, 35**(3): 1-30.

배정이. (2008). 중학생의 학교적응 관련요인의 인과적 구조분석. **한국간호과학회, 38**(3): 454-464.

이삼연. (2002). 이혼가정 청소년자녀의 적응에 관한 연구. **한국가족복지학, 10**(1): 37-65.

이정은, 조미형. (2007). 남녀 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인 연구. **한국청소년연구, 18** (3): 79-102.

이혜승. (2004). 부모의 이혼과 양육형태에 따른 초기 청소년의 우울증상과 학교적응. **한국가족복지학, 11**(1): 421-441.

장덕희, 장경아. (2009). 이혼가족자녀의 학교적응에 가족보호요인이 미치는 영향. **한국가족복지학회, 14**(4): 5-24.

장상수. (2000). 교육기회의 불평등: 가족 배경이 학력성취에 미치는 영향. **한국사회학, 34**(3): 671-708.

정규석. (2004). 사회적 관계요인이 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **한국사회복지학, 5**(10): 235-252.

홍순혜. (2004). 부모의 이혼이 청소년 자녀의 심리사회적 적응에 미치는 영향. **한국아동복지학, 17**(1): 151-177.

“가정환경 및 개인발달 사항의 시계열적 변화가 청소년의 학교생활 적응에 미치는 영향” 에 대한 토론문

전광희*

1. 이 연구는 한국아동·청소년 패널조사 중학교 1학년 패널의 1차 년도와 3차 년도의 자료를 이용하고 있다. 패널조사는 표본추출을 학교단위로 해서, 각 패널 집단별로 시도별, 도시규모별로 할당된 표본학교들을 확률비례 계통추출법에 의하여 선정했다고 되어 있다. 현재 김규원·신형진 교수의 논문에 의하여, 중학교 1학년 학생 패널이 수도권(서울과 경기도)이 25%, 광역시(부산, 대구, 인천, 광주, 대전, 울산) 33%, 나머지 지역이 42%로 되어 있다. 중학교 1학년 학생에 대한 패널 표본이 지역적으로 대표성이 있는 방법으로 선정되었는가가 궁금하다. 대표성이 없다면 전국수준의 결론을 유도하기 위해서는 표본가중이 필요한데, 논문에는 그러한 언급이 없다. 이 문제에 대해서는 패널조사 담당자가 답을 해주었으면 고맙겠다.

2. 이 연구는 패널조사의 3년분을 전부 이용하지 않고, 1차 년도와 3차 년도의 자료를 이용하고 있다. 종속변수의 특성에 대한 검토가 상당히 필요하다고 생각한다. 학생생활적응 척도 문항을 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계 등 4개의 하위영역에 대한 20개 문항에 척도점수를 부여하고, 그것을 합산하여 100점 기준으로 환산하였다. 먼저, 이들 하위영역들이 그대로 합쳐질 수 있는 성격의 것인지 또는 아닌지에 대한 검토가 있었으면 더 좋았을 것이라고 생각한다. 논평자는 4개의 하위영역과 이들을 합산한 점수를 별개의 종속변수로 했다면 더 좋지 않았을까 하는 생각을 하고 있다.

3. 응답자 중에서, 부모 구성의 변화 없이 친부모와 동거하는 상태 곧 양친유지가 83%이고 부모 구성의 변화를 겪은 경우가 12%라면, 나머지 5%는 부모구성 또는 가족구성 중 무엇이 어떻게 변화했는가에 대해서 설명을 해 주었으면 좋겠다. 패널조사 자체의 가족구성에 대한 문항이 상세하지 않은 것인지 아니면 발표자가 논문에 특정의 의도를 가지고 그렇게 분류를 한 것이 궁금하다. 기존연구에도 가족배경이 학생생활적응에 영향을 준다 안 준다 등 논란이 많지만, 패널조사 자체가 가족구조(친부, 친모, 양부, 양모)와 부모의 혼인상태(사실혼, 동거혼)에 대하여 상세한 정보를 수집해 연구자들이 더 정교하게 다양한 가설을 검증할 수 있도록 했으면 좋겠다. 물론, 최근의 조사환경 악화와 사생활 보호의식이 강화

* 충남대학교 사회학과 교수

되면서 부모의 혼인상태나 가족구조에 대하여 제대로 된 응답을 얻는 것이 불가능할 수도 있겠지만, 현재의 패널 표본이 그리 크지 않기 때문에 그리 불가능한 것도 아니라고 생각한다.

4. 연구자는 청소년의 개인발달 사항 지표인 자존감, 학습습관, 성취가치 및 목적지향, 행동통제 및 시간관리 등의 영역을 독립변수로 사용하고 있다. 두 시점 간에 성취가치 및 목적지향은 점수가 감소하고, 자존감은 점수가 약간 증가하거나 거의 변화가 없고, 학습습관, 행동통제 및 시간관리 등 3개 지표는 점수가 약간 또는 꽤나 증가하는데 것 같은데, 이 점수들의 변화 양상에 규칙성이 있는 것인지에 대해서 제2차 패널조사 자료까지 이용해서 비교 검토를 해보았는가에 대해서도 궁금하다. 비교검토를 해보았다면, 그 결과도 알려주었으면 좋겠다.

5. 회귀분석의 결과에 의하면, 부모구성의 변화는 학교생활 적응점수를 감소시키는데 4개 모델에서 통계적으로 유의미하고, 회귀계수의 크기도 상당히 크다. 한편, 여학생은 모델 4에서는 그 영향력이 줄지만, 전반적으로 여학생은 두 시점 간에 학교생활 적응점수를 올리는데 큰 기여를 한다. 다만 모델 2에서 남녀공학인 학교에서 여학생이 된다는 것은 두 시점 간 학교생활 적응점수에 미치는 여학생의 독립적 효과를 모두 상쇄할 정도이다. 또 소득하위*소득감소는 모델 2에서 학교생활 적응점수의 변화에 제일 강한 부정적 효과를 주고 있다. 모델 4는 개인발달 사항 지표를 추가하고, 남녀공학*여학생, 소득하위*소득감소를 제거하고, 그것이 회귀자승(R^2) 값이 가장 크다고 해서 간단하면서도 설명력이 큰 모델로 채택된 것이다. 논평자의 판단으로는 이것들을 종합적으로 고려하여, 객관적으로 측정 가능한 변수(가족상황, 빈곤상태, 가족상태와 빈곤상태의 변화)김규원·신형진들과 개인발달 사항의 변화를 측정하는 지표들의 관계를 측정하고, 개인발달사항의 변화가 학교생활적응점수의 변화에 미치는 효과를 별도로 측정하여, 이들의 관계를 종합적으로 검토하는 구조방정식 모형을 개발한다면, 정책개입을 위한 더욱 더 좋은 아이디어들이 나오지 않을까 생각하고 있다.

제 4 주제

비 행

1 청소년의 개인적 요인과 사회 환경적 요인이 비행에 미치는 영향

2 사이버 비행이 1년 후 청소년의 우울감에 미치는 영향에서 학교폭력 피해경험의 매개효과

3 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 영향

4 학대경험이 청소년 비행행동과 비행피해경험에 미치는 영향: 교사관계와 또래애착의 조절효과

청소년의 개인적 요인과 사회 환경적 요인이 비행에 미치는 영향

오승아*·유준호**

국문초록

본 연구의 목적은 청소년 비행에 영향을 미치는 개인적 요인과 사회 환경적 요인을 살펴봄으로써 청소년 비행에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 알아보고자 하는 것이다. 연구대상은 한국아동청소년패널조사(KCYPS)를 통해 조사된 중학교 2학년 2,280명(2011년 2차패널)과 중학교 3학년 2,259명(2012년 3차패널)이다. 연구결과 첫째, 청소년의 비행은 연령에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었으며, 신체발달 정도에 따라서는 유의한 차이가 없었다. 한편, 성별, 우울 비행친구 수는 2차패널과 3차 패널 모두에서 주효과가 있었으며, 상호작용 효과는 2차 패널에서는 없었으며 3차 패널에서는 우울과 비행친구수, 성별과 비행친구 수에서 있었다. 둘째, 2차 패널과 3차 패널 모두 성별, 우울, 비행친구 수에 따라 비행에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. F값을 통해 변인들의 설명력을 비교해 본 결과, 3차 패널과 2차 패널 모두 비행친구 수, 성별, 우울 순으로 설명력이 큰 것으로 나타났다.

주제어 : 청소년 비행(juvenile delinquency), 연령(age), 성별(gender), 우울(depression), 신체발달(physical development), 비행친구(delinquent peer)

I. 서 론

청소년기는 신체적, 정서적, 심리적 변화가 급격한 시기로 균형 있는 성장과 발달이 필요하고 성숙한 인간으로서 주체성을 확립해야 하는 시기이다. 그러나 청소년은 인지적으로 미성숙하며 신체적 성장의 속도가 빠른 반면 정서적, 심리적 성숙은 그에 미치지 못하는 불균형이 나타나 다양한 내외적 변화에 대처하는데 어려움을 느낀다(유안진, 이점숙, 정현심, 2007).

발달적 관점에서 볼 때 청소년기는 아동기에서 성인기로 변화하는 과도기로서 심리적으로 상당한 긴장과 갈등을 경험할 수 있는데, 이러한 감정을 처리하는 과정에서 긴장과 갈등으로 정체성의 혼란을 겪게 되어 이를 탈출하는 방식 중의 하나로 비행이나 기타 다양한 문제 행동을 나타낼 수 있다(서민정, 2010). 그런데 청소년기는 개인의 일생에 있어 매우 중요한 의미를 가지며, 청소년기 이후의 인생에 큰 영향을 미치는 중요한 인생의 전환점으로서, 이 때 겪게 되는 경험이나 문제는 남은 인생을 결정짓는 중요한 요인으로 작용한다(김지연, 2008).

* 경동대학교 유아교육학과 교수
** 을지대학교 유아교육학과 교수

비행이란 넓은 의미에서 사회의 규범으로부터 일탈되는 행동을 모두 포함하는 개념으로 반드시 범법을 의미하지는 않는다. 즉, 범죄 행위 뿐만 아니라 도덕이나 사회의 가치체계에 위배되는 일체의 행위를 말한다. 청소년들의 비행은 학교 및 가정에서의 부적응, 성인기 문제로의 이행, 타인에 대한 피해를 비롯한 사회문제 야기 등(이경님, 2003)의 다양하고도 심각한 문제와의 관련성 때문에 조기 개입의 필요성이 더 강조된다. 그러므로 이러한 비행은 청소년 당사자들만의 문제가 아닌 가정, 사회 및 국가 전반에 영향을 미치는 문제행동이기 때문에 심각하게 받아들여야 한다.

청소년들이 비행을 하는 데에는 개인적 요인과 사회 환경적 요인과의 상호작용에 의한 것으로 볼 수 있다. 개인적 요인으로는 발달적 측면에서 생물학적 요인과 심리학적 요인이 있으며, 사회 환경적 요인으로는 가정요인 및 학교요인으로 주로 설명되고 있다(이수정, 2009). 선행연구에서는 우울이나 공격성 등 개인의 기질적인 요인, 부모의 애착이나 폭력 목격 등 가족환경요인(김재엽, 남보영, 2012), 교사와 친구, 성적 등 학교환경요인(김태균, 2007), 유해한 지역사회 환경 등 사회요인이 개별적으로 또는 상호 연결 되어 청소년들이 비행을 한다고 보고하였다(이상균, 2005; 정규석, 2007; Borduin & Ronis, 2012; Rockhill et al., 2009).

같은 나이 또래들과 비교한 청소년의 신체적-성적 발달 수준인 사춘기 성숙 수준의 차이는 청소년의 심리 발달과 사회적 적응행동과 밀접한 관련을 갖는다. 청소년의 신체적 발달의 특징은 비행과 관련이 있는 것으로 나타났다. 또래 청소년에 비해 하여 성장 속도가 상대적으로 느리거나 빠른 청소년들의 경우 스스로의 불안감 또는 또래와의 소외된 관계로 인해 왜곡된 신체상을 가지게 될 때 문제가 발생할 수 있다. 이는 자신의 성장 발달 정도 및 속도가 또래수준과 다르다고 지각할 때 적응 문제 및 문제행동을 나타내는 경향이 많아진다(Petersen, 1988; 김선주, 김영희, 2012 재인용) 청소년들은 본인의 신체적인 변화에 대해 가지는 만족도가 부정적일수록 문제해동의 발생빈도가 높으며(현명선, 김경희, 김선아, 2004) 특히, 문제행동성향과 공격적 행동의 증가를 보면 여학생은 또래에 비해 조숙한 경우에, 남학생은 또래에 비해 성숙이 늦은 경우로 나타났다(김선주, 김영희, 2012; Buchanan, Eccles, & Becker, 1992). 이로써 청소년의 개인적 성숙정도에 따른 신체상이 공격성과 문제행동에 직접적인 영향을 미치는 요인임을 알 수 있다.

한편 청소년기의 비행은 우울이나 불안과 같은 사회, 정서적 문제와 관련이 있는 것으로 알려져 있다. 청소년기 비행은 우울과 공존하여 발생하고 있음을 보여주는 연구들이 많이 있는데(곽금주, 문은영, 1995; 김유자, 백용매, 2000; 김정원, 오경자, 1993; 김청송, 2007) 청소년의 경우는 우울 정도가 심각할수록 비행 행동의 빈도가 증가하였으며 또한 비행으로 인해 초기 청소년기의 우울이 증가하는 것으로 나타났다. 청소년의 우울은 성별에 따라 차이를 보이는데, 많은 연구에서 여자 청소년이 남자 청소년보다 우울을 더 많이 경험한 것으로 나타났다(이정선, 이형실, 2012).

청소년 시기의 친구관계는 청소년의 우울 및 비행에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 청소

년기에는 가정에서 부모와 실제 생활하는 시간보다 친구와 상호작용하는 시간이 더 많으며 이들과의 관계는 청소년의 정체감과 소속감, 대인간의 친밀감 형성에 영향을 준다. 그러므로 부적절한 친구관계경험은 청소년의 정신건강에 부정적으로 영향을 줄 확률이 높아진다. 선행연구(김정민, 이정희, 2008; 손병덕, 2005)에서는 친구들에게 배척받는 집단이 타 집단에 비해 우울이 더 높게 나타났고, 또래 애착이 높고, 우정의 질이 높을수록 우울이 감소되는 것으로 나타났다(유안진, 이점숙, 정현심, 2007; 윤명숙, 조혜정, 이현희, 2009). 또래 애착은 연령 및 성별에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 또래 애착은 중학생이 고등학생보다 높은 것으로 나타났으며, 중학생보다 고등학생의 우울이 더 높게 나타났다(유안진, 이점숙, 정현심, 2007). 성별로는 남자 청소년의 경우는 학업문제, 친구관계. 모와의 의사소통 순으로 우울에 직접적 영향을 미치지만, 여자 청소년의 경우는 친구관계, 어머니와의 의사소통, 학업문제의 순으로 영향력이 크게 나타났다(최규련, 2010a).

청소년기의 친구 중 비행친구 여부는 청소년 비행에 있어 많은 영향을 준다는 연구들이 있다(박현수, 김준호, 2008). 비행친구의 접촉은 비행에 가장 큰 영향력을 미치는 요인일 뿐만 아니라 다른 변인들과 결합함으로써 비행의 상승효과를 가지게 하는 매우 중요한 요인이라고 하였다(노성호, 2005). 주변의 친한 친구가 반사회적 특성을 가진 친구라면 자신도 반사회적 행위를 저지를 가능성이 높아질 수 있고, 반대로 주변의 친구가 규범적 특성을 가진 친구라면 자신이 반사회적 행위를 저지를 가능성은 희박하다(Shaw & McKay, 1969; Sutherland & Cressey, 1974;Akers et al, 1979; Matsueda, 1982; 박현주, 김준호, 2008 재인용). 청소년기의 친구들 행동의 영향은 성인이 되면 더욱 뚜렷해진다고 한다(Regnerus, 2002).

이처럼 청소년 비행에 영향을 미치는 요인은 다양하며 또 복잡하다. 그러므로 본 연구에서는 청소년 비행에 영향을 미치는 개인적 요인과 사회 환경적 요인을 살펴봄으로써 청소년 비행에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 알아보고자 한다.

이를 통해 장기적으로는 비행을 최소화시키는 방안을 모색하는 기초 자료로 활용될 수 있을 것이고, 특히 본 연구는 단기 종단적으로 추적된 집단을 대상으로 하기 때문에 비행의 변화에 대한 검토가 가능하고 발달과정에 따른 변화를 살필 수 있을 것이다.

이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 청소년의 연령, 성별, 사회정서, 신체발달정도, 친구관계가 비행에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 청소년의 비행에 영향을 미치는 변인은 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 한국청소년정책연구원에서 실시하였던 한국아동청소년패널조사(KCYPS)를 통해 전국 중학교 2학년(2010년)을 대표하는 2351명과 중학교 3학년을 대표하는 2351명을 패널로 선정하여 2011년도 2차, 2012년 3차 패널조사를 실시한 자료를 사용하였다. 인구통계학적 정보는 표 1과 표 2에 제시한 바와 같다.

표 1 2011년 중2 2차 패널집단 인구통계학적 정보(N=2351)

변인	집단	빈도(%)	평균
성별	남	1152(49.0)	
	여	1128(48.0)	
	시스템결측값	71(3.0)	
형제유무	있다	2018(85.8)	
	없다	202(8.6)	
	시스템결측값	131(5.6)	
남녀공학유무	남자학교	238(10.1)	
	여자학교	283(12.0)	
	남녀공학	1755(74.6)	
	가정형wee센터	1(.0)	
	학교안다님	3(.1)	
	시스템결측값	71(3.0)	
종교	무교	1248(53.1)	
	불교	282(12.0)	
	개신교(기독교)	567(24.1)	
	천주교(카톨릭)	165(7.0)	
	기타	18(.8)	
	시스템결측값	71(3.0)	
키	150cm미만	78(3.3)	163.54cm
	150cm이상-160cm미만	554(23.6)	
	160cm이상-170cm 미만	1088(46.3)	
	170cm이상	549(23.4)	
	시스템결측값	82(3.5)	
가구연간소득	2000만원미만	304(12.9)	4514.34(만원)
	2000만원이상-4000만원미만	605(25.7)	
	4000만원이상-6000만원미만	711(30.2)	
	6000만원이상-8000만원미만	331(14.1)	
	8000만원이상	269(11.4)	
	시스템결측값	131(5.6)	

몽정시작시기	아직 시작되지 않았다	508(21.6)	
	초등학교1-3학년	4(.2)	
	초등학교4학년	11(.5)	
	초등학교5학년	41(1.7)	
	초등학교6학년	150(6.4)	
	중학교1학년	328(14.0)	
	중학교2학년	109(4.6)	
	모름/무응답	1(.0)	
	시스템결측값	1199(51.0)	
초경시작시기	아직 시작되지 않았다	50(2.1)	
	초등학교1-3학년	2(.1)	
	초등학교4학년	46(2.0)	
	초등학교5학년	183(7.8)	
	초등학교6학년	391(16.6)	
	중학교1학년	362(15.4)	
	중학교2학년	94(4.0)	
	시스템결측값	1223(52.0)	
몸무게	40kg미만	132(5.6)	54.10kg
	40kg이상-50kg미만	686(29.2)	
	50kg이상-60kg미만	861(36.6)	
	60kg이상-70kg미만	357(15.2)	
	70kg이상	241(10.3)	
	시스템 결측값	74(3.1)	

표 2 2012년 중3 3차 패널집단 인구통계학적 정보(N=2351)

변인	집단	빈도(%)	평균
성별	남	1140(48.5)	
	여	1119(47.6)	
	시스템결측값	92(3.9)	
형제유무	있다	2021(86.0)	
	없다	204(8.7)	
	모름/무응답	1(.0)	
	시스템결측값	125(5.3)	
남녀공학유무	남자학교	236(10.0)	
	여자학교	284(12.1)	
	남녀공학	1739(74.0)	
	시스템결측값	92(3.9)	
종교	무교	1319(56.1)	
	불교	268(11.4)	
	개신교(기독교)	508(21.6)	

	천주교(카톨릭)	146(6.2)	
	기타	14(.6)	
	모름/무응답	4(.2)	
	시스템결측값	71(3.0)	
키	150cm미만	39(1.7)	165.89cm
	150cm이상-160cm미만	432(18.4)	
	160cm이상-170cm 미만	985(41.9)	
	170cm이상	800(34.0)	
	시스템결측값	95(4.0)	
가구연간소득	2000만원미만	299(12.7)	4684.66(만원)
	2000만원이상-4000만원미만	565(24.0)	
	4000만원이상-6000만원미만	733(31.2)	
	6000만원이상-8000만원미만	340(14.5)	
	8000만원이상	289(12.3)	
	시스템결측값	125(5.3)	
몽정시작시기	아직 시작되지 않았다	363(15.4)	
	초등학교1-3학년	3(.1)	
	초등학교4학년	4(.2)	
	초등학교5학년	53(2.3)	
	초등학교6학년	124(5.3)	
	중학교1학년	342(14.5)	
	중학교2학년	177(7.5)	
	중학교3학년	72(3.1)	
	모름/무응답	2(.1)	
	시스템결측값	1211(51.5)	
초경시작시기	아직 시작되지 않았다	9(.4)	
	초등학교1-3학년	2(.1)	
	초등학교4학년	56(2.4)	
	초등학교5학년	177(7.5)	
	초등학교6학년	395(16.8)	
	중학교1학년	324(13.8)	
	중학교2학년	131(5.6)	
	중학교3학년	25(1.1)	
	시스템결측값	1232(52.4)	
몸무게	40kg미만	53(2.3)	56.52kg
	40kg이상-50kg미만	512(21.8)	
	50kg이상-60kg미만	934(39.7)	
	60kg이상-70kg미만	479(20.4)	
	70kg이상	278(11.8)	
	시스템 결측값	95(4.0)	

실제 사용된 자료는 2280명(2차 패널)이며, 3차 패널에서는 2259명 이었다. 첫 번째 연구대상인 2차 패널 아동은 남학생 1152명(49.0%), 여학생이 1128명(48.0%)이었고 남녀공학에 다니는 학생이 1755명(74.6%)으로 가장 많았다. 형제자매가 있는 경우가 2018명(85.8%)으로 가장 많았으며, 키는 125.0cm부터 187cm까지 분포되어 있었고 평균 키는 160cm 였다. 몸무게는 30kg부터 120kg까지 분포되어 있었고 몸무게 평균은 54.10kg이었다. 남학생의 몽정 시기는 아직 시작되지 않았다가 508명(21.6%)로 가장 많았고, 그 다음으로는 중학교 1학년으로 328명(14.0%), 중학교 2학년이 109명(4.6%)순으로 많았다. 여학생의 초경 시작시기로는 초등학교 6학년이 391명(16.6%0으로 가장 많았고 중학교 1학년이 362명(15.4%), 초등학교 5학년이 183명(7.8%)으로 많은 것으로 나타났다. 가정의 경제적 수준을 대변하는 연간 소득은 0만원부터 3억원 사이에 분포되어 있었고 평균적으로는 4514만원이었다. 4000만원 이상부터 6000만원미만인 가구가 711가구(30.2%)로 가장 많았고, 2000만원 이상 4000만원미만인 가구도 605가구(25.7%)로 많았으며, 8000만원 이상인 가구도 269가구(11.4%)가 있는 것으로 나타났다.

두 번째 연구대상은 3차년도 아동 2259명이었다. 남학생 1140명(48.5%), 여학생이 1119명(47.6%)이었고 남녀공학에 다니는 학생이 1739명(74.0%)으로 가장 많았다. 형제자매가 있는 경우가 2021명(86.0%)으로 가장 많았으며, 키는 110cm부터 190.4cm까지 분포되어 있었고 평균 키는 165.89cm였다. 몸무게는 30kg부터 110kg까지 분포되어 있었고 몸무게 평균은 56.52kg이었다. 이는 중학교 2학년 때보다 평균 몸무게가 2kg이상 증가하였고 평균키는 5cm이상 증가하였음을 알 수 있다. 남학생의 몽정 시기는 아직 시작되지 않았다가 363명(15.4%)로 가장 많았고, 그 다음으로는 중학교 1학년으로 342명(14.5%), 중학교 2학년이 177명(7.5%), 초등학교 6학년이 124명(5.3%)순으로 많았다. 여학생의 초경 시작시기로는 초등학교 6학년이 395명(16.8%)으로 가장 많았고 중학교 1학년이 324명(13.8%), 초등학교 5학년이 177명(7.5%), 중학교 2학년이 131명(5.6%)순으로 많은 것으로 나타났다. 가정의 경제적 수준을 대변하는 연간 소득은 0만원부터 4억원 사이에 분포되어 있었고 평균적으로는 4685만원이었다. 평균 소득만으로 비교해서는 2학년 때 보다 약 100만원 이상 증가하였으나 최대소득이 4억원으로 1억원 이상의 차이를 보이는 것으로 나타났다. 5000만원을 버는 가구가 가장 많았으며 4000만원 이상 6000만원미만인 가구가 733가구(31.2%)로 가장 많았고, 그 다음으로는 2000만원 이상 4000만원 미만인 가구가 565가구(24.0%)로 많았다. 8000만원을 초과하는 경우도 289가구(12.3%)가 있는 것으로 나타났다.

2. 측정도구

1) 아동의 일반적인 특성과 신체발달정도

2011년 2차과 2012년 3차 한국아동청소년패널 조사에 참여한 중학교 2학년과 3학년 학생의 성별, 키, 몸무게, 남녀공학유무, 종교유무, 형제유무, 가구연간소득을 사용하였다. 신체발달정도는 몽정시작시기, 초경시작시기를 활용하였다. 아동의 연령은 동일한 대상을 매년 실시하였으

므로 패널 2차, 패널 3차 조사 시 수집된 자료가 연령에 따른 조사이므로 패널간의 비교가 연령 비교로 사용되었다.

2) 아동의 사회정서

2011년과 2012년에 사용된 도구는 동일하며, 그 중에서 우울을 측정하는 10개 문항을 사용하였다. 매우 그렇다(1점)부터 전혀 그렇지 않다(4점)로 평정하는 4점 Likert척도이다. 총 10개 문항으로 가능한 점수 범위는 10점부터 40점까지이다. 점수가 높을수록 우울하지 않음을 나타내며, 점수가 낮을수록 우울함을 의미한다.

3) 아동의 비행

2011년과 2012년 한국아동청소년패널 조사에 참여한 학생들의 비행 측정 문항 13개을 사용하였다 하지만 중학교 3학년에 해당하는 패널 3차 조사에는 한 가지 문항이 추가 되었으나 연령별 비교를 위해 이 문항을 제거하고 사용되었다. 비행 경험 유무로 응답토록 하였으며, 있다(1점), 없다(2점)로 점수가 높을수록 비행경험이 적은 것으로 해석될 수 있다.

4) 친구관계

2011년과 2012년 한국아동청소년패널 조사에 참여한 학생들의 비행친구수를 측정하는 13문항과 학생생활 문항 중 교우관계를 측정하는 5문항을 활용하였다. 비행 친구 수는 숫자로 응답하므로 점수가 높을수록 비행친구가 많은 것으로 해석된다. 교우관계는 매우 그렇다(1점)부터 전혀 그렇지 않다(4점)로 평정하는 4점 Likert척도이다. 가능한 점수 범위는 5점부터 20점까지이며, 점수가 높을수록 교우관계가 좋지 않은 것을 의미한다.

3. 분석방법

SPSS12.0 버젼을 사용하여 아동의 일반적인 특성과 신체발달정도 및 자료의 대략적인 분포를 알아보기 위해 빈도분석을 실시하고 빈도와 백분율점수를 구하였다. 아동 연령별로 종속변수인 비행점수에 차이가 있는지를 알아보기 위해 2차 패널집단과 3차 패널 집단으로 나누어 대응표본 T검정을 실시하였다. 비행점수는 점수가 낮을수록 의미를 가지므로 합산점수를 사용하여 상, 하 집단으로 나누어 분석하였다. 사용된 독립변수들은 점수가 낮을수록 그 의미를 가지므로 합산점수를 사용하여 우울과 교우관계인 경우에는 상, 중, 하 집단으로 나누어 분석되었고 비행친구수는 많을수록 의미가 있으므로 없는 경우와 있는 경우로 두 집단으로 나누어 분석되었다. 독립 변수들의 종속변수에 대한 유의미함을 검증하기 위해 선형모델에서 일변량 분산분석(two-way ANOVA), 다변량 분석을 실시하였다. 비행에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위해 일원배치분산분석을 실시하였다.

III. 연구결과

1. 청소년의 연령, 성별, 사회정서, 신체발달정도, 친구관계가 비행 행동에 미치는 영향

청소년의 연령이 비행에 미치는 영향을 알아보기 위해 대응표본 T검정을 실시하였고 그 결과는 표 3에 지시하였다. 표 3에 의하면, 검정통계량 T값이 3.114이고 유의확률p 값이 .002로 유의수준 .005보다 작으므로 차이가 없다는 귀무가설을 기각한다. 따라서 연령에 따라 비행에 차이가 있다고 판단된다.

표 3 ▸ 아동의 연령에 따른 비행에 대한 대응표본 T검정

변인	평균(M)	평균의 표준오차 (SD)	t	자유도*(df)*	*P*
3차패널&2차패널	.028	.009	3.114	2217	.002*

* p.<.05

청소년의 신체발달정도가 비행에 미치는 영향을 알아보기 위해 일원배치분산분석을 실시하였고 그 결과는 표 4에 지시하였다. 신체발달정도는 몽정시작시기와 초경시작시기로 측정하였다. 표 4에 의하면, 3차 패널조사인 경우에는 몽정시작시기와 초경시작시기의 검정통계량 F값이 각각 1.225, 1.335이고 유의확률*p* 값이 각각 .286과 .230로 유의수준 .005보다 크므로 차이가 없다는 귀무가설을 채택한다. 따라서 신체발달정도에 따른 비행에는 차이가 없다고 판단된다. 2차 패널조사의 경우에는 초경시작시기와 몽정시작시기의 검정통계량 F값이 각각 1.927과 .840이고 유의확률p 값이 각각 .073과 .539로 유의수준 .005보다 크므로 차이가 없다는 귀무가설을 채택한다. 따라서 신체발달정도에 따른 비행에는 차이가 없다고 판단된다.

표 4 ▸ 신체발달정도에 따른 비행에 대한 일원배치분산분석

독립 변인	SS	*df*	MS	F	*P*
초경시작시기 (3차패널)					
집단-간	.791	7	.113	1.335	.230
집단-내	93.491	1105	.085		
합계	94.282	1112			
몽정시작시기 (3차패널)					
집단-간	1.440	7	.206	1.225	.286
집단-내	188.871	1125	.168		
합계	190.311	1132			

초경시작시기 (2차패널)					
집단-간	1.267	6	.211	1.927	.073
집단-내	122.857	1121	.110		
합계	124.124	1127			
몽정시작시기 (2차패널)					
집단-간	.923	6	.154	.840	.539
집단-내	209.414	1144	.183		
합계	210.337	1150			

* p.<.05

청소년의 성별, 우울, 비행친구수가 비행에 미치는 영향을 알아보기 위해 일변량분산분석을 실시하였고 그 결과는 표 5에 지시하였다. 표 5에 의하면, 3차 패널조사인 경우에는 성별, 우울, 비행친구수의 주효과가 각각 유의확률이 .000으로 매우유의하다는 것을 알 수 있다. 상호작용효과는 우울과 비행 친구 수, 성별과 비행친구수가 각각 유의확률 .001과 .025로 매우 유의하다는 것을 알 수 있다. 2차 패널의 경우에는 성별, 우울, 비행친구수의 주효과는 유의확률 .000으로 매우 유의한 것으로 나타났다. 하지만 상호작용효과는 유의하지 않는 것으로 나타났다.

표 5 ▶ 성별, 우울, 비행 친구 수, 교우관계에 따른 비행에 대한 일변량 분산분석

변인	SS	*df*	MS	F	*P*
모형(3차패널)	7613.814	14	543.844	5032.330	.000*
성별	2.073	1	2.073	19.180	.000*
우울	3.517	2	1.758	16.270	.000*
비행친구수	27.898	1	27.898	258.147	.000*
교우관계	.105	2	.052	.484	.617
성별*우울	.179	2	.090	.830	.436
우울*비행친구수	1.580	2	.790	7.311	.001*
성별*비행친구수	.545	1	.545	5.045	.025*
성별*비행친구수*우울	.056	2	.028	.259	.772
오차	238.186	2204	.108		
합계	7852.000	2218			
모형(2차패널)	47.498	13	3.654	27.127	.000*
성별	4.012	1	4.012	30.888	.000*
우울	3.051	2	1.526	11.744	.000*

비행친구수	34.162	1	34.162	262.992	.000*
교우관계	.377	2	.189	1.452	.234
성별*우울	.390	2	.195	1.500	.223
우울*비행친구수	.319	2	.160	1.228	.293
성별*비행친구수	.076	1	.076	.583	.445
성별*비행친구수*우울	.152	2	.076	.586	.557
오차	293.700	2261	.130		
합계	7846.000	2275			

* p.<.05

2. 청소년의 비행에 영향을 미치는 변인

청소년의 비행에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위해 일원배치분산분석을 통한 차이검증을 실시하였고 그 결과는 3차 패널과 2차 패널로 나누어 표 6과 표 7에 제시하였다. 3차 패널 결과인 표 6에 의하면, F값을 통해 변인들의 설명력을 비교해볼 수 있고 F값이 가장 큰 것은 비행친구수로 398.077 이었고 그 다음으로는 성별로 48.266이었고 세 번째로 F값이 큰 것은 우울로 9.672로 나타났다. 2차 패널 결과인 표 7에 의하면, F값이 가장 큰 것은 비행친구수로 299.678 이었고 두 번째로 F값이 큰 것은 성별로 50.940으로 나타났다. 세 번째로 F값이 큰 것은 우울로 9.465였다.

표 6 비행에 대한 영향 변인 일원배치분산분석(3차패널)

독립 변인	SS	*df*	MS	F	*P*
초경시작시기					
집단-간	.791	7	.113	1.335	.230
집단-내	93.491	1105	.085		
합계	94.282	1112			
몽정시작시기					
집단-간	1.440	7	.206	1.225	.286
집단-내	188.871	1125	.168		
합계	190.311	1132			
성별					
집단-간	31.023	1	31.023	48.266	.000*

집단-내	1443.616	2246	.643		
합계	1474.639	2247			
우울					
집단-간	2.502	2	1.251	9.672	.000*
집단-내	289.362	2237	.129		
합계	291.864	2239			
비행친구수					
집단-간	43.918	1	43.918	398.077	.000*
집단-내	245.585	2226	.110		
합계	289.503	2227			
교우관계					
집단-간	.141	2	.071	.543	.581
집단-내	291.841	2242	.130		
합계	291.982	2244			

* p.<.05

표 7 비행에 대한 영향 변인 일원배치분산분석(2차패널)

독립 변인	SS	*df*	MS	F	*P*
초경시작시기					
집단-간	1.267	6	.211	1.927	.073
집단-내	122.857	1121	.110		
합계	124.124	1127			
몽정시작시기					
집단-간	.923	6	.154	.840	.539
집단-내	209.414	1144	.183		
합계	210.337	1150			
성별					
집단-간	7.480	1	7.480	50.940	.000*
집단-내	334.519	2278	.147		
합계	342.000	2279			
우울					
집단-간	2.816	2	1.408	9.465	.000*
집단-내	338.483	2275	.149		
합계	341.299	2277			

비행친구수					
집단-간	39.783	1	39.783	299.678	.000*
집단-내	302.148	2276	.133		
합계	341.932	2277			
교우관계					
집단-간	.623	2	.311	2.076	.126
집단-내	341.343	2276	.150		
합계	341.966	2278			

* p.<.05

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 청소년의 연령, 성별, 신체발달 정도, 우울 등의 개인적 요인과 비행친구수와 같은 사회 환경적 요인이 비행에 미치는 영향이 어떠한지 살펴보고자 하였다. 연구결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 청소년의 비행은 연령에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 지를 살펴보기 위하여 대응표본 T검정을 실시한 결과 2차 패널과 3차 패널 모두 연령에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 연령에 따라 학년이 높을수록, 중학생보다 고등학생의 경우 비행이 증가한다는 연구들과 유사한 결과이다(이경님, 2002; 이은아, 정혜정, 2000; 정소희, 2009). 이는 학년이 높아질수록 학업성취에 대한 부담감과 스트레스가 증가하고 음주, 흡연 등의 기회가 많아지기 때문인 것으로 보인다. 또한 연령에 따라 비행에 미치는 요인 및 영향에 차이와 변화가 있다고 보고한 기광도(2011), 이성식(2007), 이상문(2005)의 연구와도 유사한 결과이다. 기광도(2011)의 연구에 의하면 연령이 높아질수록 가정요인보다는 비행친구와의 교제 등이 더 청소년 비행에 중요한 요인인 것으로 나타났으며 이성식(2007)의 연구에서는 학교공부관여와 친구관계 긴장요인이 청소년 비행에 미치는 영향이 연령에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 연령이 높아질수록 부모 이외의 학교 및 친구 등에 의한 사회통제가 증가하기 때문인 것으로 보인다.

또한 청소년의 초경시작시기, 몽정시작시기 등의 신체발달 정도에 따라 청소년의 비행이 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위하여 일원배치분산분석을 실시한 결과 2차패널과 3차 패널 모두 신체발달정도에 따라 비행에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 비행집단이 사춘기의 성숙도에 따라 차이가 없다는 곽금주, 문은영(1993), 김빛나, 임성문(2003)의 연구와 일치되는 결과이다. 사춘기의 성숙 시기와 청소년의 비행과의 관계에 대한 한국의 연구는 외국의 연구들과는 다소 상이한 결과들을 보여주고 있다. 한국의 연구에서는 청소

년의 신체발달 정도가 비행과 관련이 없다는 연구들이 대부분인 반면에 외국의 연구에서는 또래에 비해 일찍 성숙하는 여자 청소년들과 늦게 성숙하는 남자청소년들이 어려움을 경험하는 것을 보여주고 있다(Buchanan, Eccles, & Becker, 1992). 이와 같은 연구결과의 차이는 신체발달 및 변화에 대한 주변의 반응이 한국과 외국에 있어 차이가 나며 이러한 반응의 차이가 청소년 스스로 느끼는 반응에도 차이를 보이기 때문일 것으로 보인다(김빛나, 임성문, 2003)

한편, 청소년의 비행이 청소년의 성별, 우울, 비행친구 수에 따라 주효과와 상호작용 효과가 있는지를 알아보기 위하여 일변량 분산분석을 실시한 결과 3차 패널의 경우 청소년의 비행은 성별, 우울, 비행친구 수에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며 우울과 비행친구 수, 성별과 비행친구 수에서 상호작용 효과가 있는 것으로 나타났다. 2차 패널의 경우는 청소년의 비행은 성별, 우울, 비행친구수에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 상호작용 효과는 없는 것으로 나타났다.

먼저 비행이 성별에 유의한 차이가 있다는 연구결과는 남자 청소년과 여자 청소년의 비행에 영향을 미치는 요인에 차이가 있다는 여러 연구들과 유사한 결과이다. 백혜정(2009)의 연구에 의하면 비행경험은 남자 청소년이 여자 청소년에 비해 더 많이 경험하는 것으로 나타났지만, 유형에 따라 다소 차이를 보였다. 즉, 남자 청소년은 여자 청소년에 비해 다른 사람을 심하게 놀리거나 조롱하기, 심하게 때리기, 협박하기, 돈이나 물건 훔치기 등과 같은 행동을 더 많이 경험했다고 보고한 반면, 여자 청소년은 다른 친구 따돌림 시키기에서 남자 청소년에 비해 경험비율이 높은 것으로 나타났다. 또래 영향은 남자 청소년에게서는 일정한 비율로 나타났으나 여자 청소년들에게는 시간이 지날수록 더 영향력이 큰 것으로 나타났다(Church II et al., 2012).

또한 이주영, 오경자(2010)의 연구에서는 우울이 비행에 영향을 미치는데 우울과 비행간의 상관이 남자보다 여자에게서 더 높았다고 보고하고 있다. 여학생이 우울과 불안 등의 내재화 행동문제를 남학생 보다 많이 보이는 이유는 남아와 여아가 서로 다른 방식으로 스트레스를 표출하기 때문으로 볼 수 있다(오영경, 이형실, 2010). 가부장적 가정의 구조적 환경의 영향의 경우는 여자 청소년에서보다 남자청소년에게 더 강하게 나타났으며(이성식, 2011) 가정 폭력에의 노출의 경우는 남학생보다 여학생에게 더 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다(정기원, 서현숙, 2007). 한편 친구관계에서도 남녀차가 있는 것으로 나타났는데 청소년 비행의 원인 중 친구관계 긴장은 여자의 경우보다는 남자의 경우에서 유의미하였다(이성식, 2007).

한편, 비행이 우울에 따라 유의한 차이가 있다는 본 연구의 결과는 우울이 비행을 유발한다는 이경님(2003), 이주영, 오경자(2010), 우채영, 정현희(2013), 최정아(2010)의 연구와 같은 결과이다. 실제로 일반 지역사회에서 상당수의 비행 청소년이 우울을 함께 호소하고 있는 것으로 나타났다(이주영, 오경자, 2010). 이주영, 오경자(2010)의 연구에서는 가장 심한 비행 문제를 보이는 학생들이 '우울-비행 공준 집단'으로 분류되었다. 최정아(2010)의 연구에 의하면 초기 청소년기의 우울과 비행은 일시적인 현상이 아니라 지속적인 현상이므로 전문적인 개입을 통해 해결해야 한다고 주장하고 있다. 또한 이전 시점의 우울 정도가 심각할수록 이후 시점의 비행 행동

의 빈도가 증가한다고 하였다. 김재엽과 남보영(2012)의 연구에서는 신체학대가 비행에 직접적인 영향력을 가지며, 우울 및 부모애착이 매개효과를 가지고 있다고 하였다.

반사회적 행동과 우울이 함께 발생하는 경우는 매우 흔한 것으로 보고되고 있다(Overbeek et al., 2006). 우울장애나 양극성 장애가 이후 청소년기의 비행으로 예측하는 것으로 나타났으며(Mallett, Dare, & Seck,, 2009) 우울이 심각할수록 더 많은 비행을 하는 것으로 나타났다(Nebbitt & Lombe, 2008). 청소년의 우울은 내면화된 심리적 특성이지만 이를 해소하기 위해서 선택하는 행동적 특성은 가벼운 문제행동에서 심각한 비행에 이를 수 있음을 시사한다. 따라서 청소년의 비행은 그 사건 자체로 해석하여 다룰 것이 아니라 우선적으로 청소년의 심리적 특성을 이해하는 것이 필요하다(우채영, 정현희, 2013).

또한 청소년의 비행은 비행친구 수에 따라 유의한 차이가 있다는 본 연구의 결과는 김경식, 이현철(2006), 노성호(2005), 박영신, 김의철,(2004), 박현수(2009), 정소희(2009), 오영경, 이형실(2010) 등의 연구와 유사한 결과이다. 박현수(2009)의 연구에서는 비행친구가 경비행에서 중비행으로의 진행단계에 영향을 주고 있다고 하였으며, 오영경, 이형실(2010)의 연구에 의하면 비행 친구와의 접촉 수준이 높을수록 청소년의 외현화 행동문제가 높게 나타났다. 최규련(2010b)의 연구에서도 친구관계는 성비행을 제외한 대부분의 비행유형과 전체비행에 직접적인 정적 영향을 미친다고 하였다. 정소희(2009)의 연구에서는 비행친구의 비행친구의 수가 비행에 미치는 영향력의 정도가 가장 크게 나타남에 따라 비행친구가 청소년 비행의 가장 큰 위험요인으로 작용한다고 하였다.

이은주(2008)의 연구에 의하면 초기 비행자들 중에서 비행친구 없이 비행을 시작한 청소년들이 비행친구와 함께 비행을 시작한 청소년들에 비해 오히려 많았으며 이는 비행경험이 항상 비행친구를 동반하는 것은 아님을 시사한다고 하였다. 또한 비행친구를 사귄 모든 청소년이 그들의 영향을 받아 비행을 시작하는 것은 아니며, 오히려 비행친구와 교제하는 청소년들이 실제로 비행친구의 영향을 받아 비행을 하게 되는 경우는 극히 소수에 불과함을 알 수 있다.

또한 비행과 비행친구간의 상호관계는 청소년 초기에서만 발견된다는 연구도 있다(이성식, 2002). 즉 중학교 때 비행을 저지른 아이가 고등학교 때 비행친구와 사귈 가능성이 높다는 결과가 있기는 했지만, 고등학교 시기에 비행을 저지르는 것이 이전에 비행친구와 사귀었기 때문은 아니라는 것이다.

둘째, 청소년의 비행에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위해 일원배치분산분석을 통한 차이검증을 실시하였다. 3차 패널과 2차 패널 모두 성별, 우울, 비행친구 수에 따라 비행에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. F값을 통해 변인들의 설명력을 비교해 본 결과, 3차 패널과 2차 패널 모두 비행친구 수, 성별, 우울 순으로 설명력이 큰 것으로 나타났다.

청소년의 비행을 설명력이 가장 큰 변인이 비행친구수라는 것은 청소년이 바람직한 친구관계를 맺도록 교사와 부모가 지속적인 관심을 보여야 함을 시사하는 것이며, 이를 위해 청소년을 대상으로 건전한 친구관계를 형성하고 유지하는데 도움을 주는 프로그램을 개발하고 실시하는

것이 필요하다. 한편, 청소년은 비행에 대해 수용적 태도를 가질수록, 스스로를 문제아 또는 비행청소년이라고 생각할수록, 부모의 감독이 적을수록, 부모의 공격적 행동에 많이 노출될수록 비행친구를 선택가능성이 높다는 연구도 있으므로(이은주, 2008) 비행친구를 선택하지 않을 수 있는 환경적 요인을 마련해 주는 것이 필요할 것이다.

비행은 성별에 따라 또래관계에서 경험하는 것과 또래 영향이 다른 것으로 나타났다(백혜정, 2009; Church II et al., 2012). 그러므로 비행에 대한 대처방안도 청소년의 성차에 따라 다르게 개발, 적용될 필요가 있음을 시사한다. 즉, 남자 청소년의 경우는 사회적 위계나 권력에 대한 재인식 훈련이 보다 필요할 것으로 보이며, 여자 청소년의 경우는 대인관계상에서 보다 건강한 친밀감 형성 및 유지, 이질집단에 대한 수용에 보다 많은 훈련이 필요할 것으로 보인다.(백혜정, 2009).

초기 청소년기의 우울과 비행은 일시적인 현상이 아니라 안정성을 띠는 지속적인 현상이라고 보고되고 있다(최정아, 2010). 그러므로 초기 청소년기의 우울과 비행을 시간이 지나면 저절로 해결될 수 있는 문제로 인식하기보다는 전문적인 개입을 통해 조기에 해결해야 할 문제로 인식하는 것이 더 적절할 것이다.

이와 같은 연구결과 및 논의를 토대로 본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 비행에 영향을 미치는 요인들에는 무엇이 있는지를 살펴보았는데 후속 연구에서는 본 연구의 결과를 토대로 좀 더 세분화된 분석이 필요할 것이다. 예를 들면 비행에 영향을 미치는 요인인 성별, 우울, 비행친구 수 등이 있었는데 이러한 요인들이 성별에 따라 미치는 영향이 어떠한지를 분석해 보아야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 비행에 영향을 미치는 요인을 사회 환경적 요인보다는 개인적 요인 측면을 더 많이 살펴보았다. 후속 연구에서는 비행에 영향을 미치는 사회 환경적 요인은 무엇인지에 대한 연구가 필요할 것이다.

셋째, 본 연구에 사용된 데이터는 한국청소년패널조사를 통해 2011년과 2012년, 2년 동안에 조사된 데이터를 자료를 하였다. 그러므로 우리나라 청소년 비행에 미치는 영향을 단언하기에는 부족한 면이 있다. 패널조사를 통해 자료가 축적된 후 청소년의 생애적 변화과정에 따라 비행에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 다시 한번 살펴보는 것이 필요할 것이다.

참고문헌

곽금주, 문은영. (1993). 청소년의 심리적 특징 및 우울과 비행간의 관계. **한국심리학회지: 발달, 6**(2), 29-43.

곽금주, 문은영. (1995). 심리적 특징 및 우울과 비행 간의 관계(II): 청소년 이전기를 중심으로. **한국심리학회지: 발달, 8**(1), 1-11.

기광도. (2011). 청소년 비행에 대한 연령효과분석. **형사정책, 23**(1), 127-152

김경식, 이현철. (2006). 청소년의비행을 낳는 요인. **제3회 한국청소년패널학술대회 자료집,** 601-622.

김빛나, 임성문. (2003). 여자청소년의 비행과 신체성숙도의 관계에 대한 성인, 아동 지위정체감의 매개효과. **사회과학연구, 20**(2), 23-53.

김선주, 김영희. (2012). 부모와 또래애착, 신체상이 청소년의 폭력비행에 미치는 영향. **소년보호연구, 20**, 37-55.

김유자, 백용매. (2000). 정상 청소년과 비행 청소년의 부모양육태도와 자아개념 및 우울과의 관계. **한국동서정신과학회지, 3**(1), 139-160.

김재엽, 남보영. (2012). 신체학대가 청소년의 비행에 미치는 영향-부모애착과 우울의 매개효과. **청소년복지연구. 14**(3), 169-191.

김정민, 이정희. (2008). 또래수용, 우정의 질 및 학업수행이 청소년의 사회불안과 우울 증상에 미치는 영향. **상담학연구, 9**(4), 1747-1767.

김정원, 오경자. (1993). 청소년기 우울과 비행 간의 관계: 인지적 몰락을 매개변인으로. **한국심리학회지: 임상, 12**(2), 126-141.

김지연. (2008). **청소년의 일상활동이 비행에 미치는 영향**. 동국대학교 대학원 박사학위 청구논문.

김청송. (2007). 청소년의 우울, 스트레스 대처, 강인성이 비행에 미치는 영향. **한국심리학회지: 건강, 12**(3), 587-598.

김태균. (2007). 위험요인과 청소년 비행간의 관계: 가족친밀도의 조절효과. **미래 청소년 학회지, 4,** 137-155.

노성호. (2005). 청소년 비행에 미치는 가정, 학교, 친구요인의 상호작용 효과 검증. **형사정책연구, 16**(3), 295-330.

박영신 김의철. (2004). 청소년의 인간관계와 일탈행동: 부모 자녀관계, 친구관계, 교사 학생관계를 중심으로. **한국심리학회지: 사회문제, 10,** 87-115.

박현수. (2009). 청소년 비행발전의 영향요인: 비행친구와 자아통제의 영향을 중심으로. **한국청소년연구, 20**(3), 365-399.

박현수, 김준호. (2008). 비행청소년 집단의 특성이 비행에 미치는 영향: 비행친구와의 친밀성과 비행의 관계. **한국청소년연구, 19**(1), 327-256.

백혜정. (2009). 성별에 따른 청소년들의 가정환경과 비행경험 관계에서의 부모의 지지와 자기통제의 매개효과. **한국심리학회지: 발달, 22**(4), 37-56.

서민정. (2010). **비행청소년의 가정환경과 성격 및 심리적 특성 변인에 관한 연구**. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

손병덕. (2005). 일반 청소년, 학습장애 청소년의 우울 및 자살 충동에 미치는 다변적 요인 예측. **청소년학연구, 12**(2), 207-228.

오영경, 이형실. (2010). 청소년의 행동문제에 영향을 미치는 요인. **한국가정과교육학회지, 22**(4), 51-64.

우채영, 정현희. (2013). 청소년이 지각하는 인간관계 스트레스와 우울, 비행 간의 구조적 관계. **청소년학연구,**

20(6), 147-168.

유안진, 이점숙, 정현심. (2007). 또래 애착과 정서조절 양식이 청소년의 우울에 미치는 영향. **한국가정관리학회지, 24**(1), 31-41

윤명숙, 조혜정, 이현희. (2009). 청소년의 학업스트레스 및 또래애착이 우울에 미치는 영향: 인터넷 사용과 음주행위의 매개효과를 중심으로. **사회과학연구, 25**(2), 131-156.

이경님. (2002). 청소년의 애착, 자아존중감 및 충동통제가 비행에 미치는 영향. **대한가정학회지, 40**(8), 191-206.

이경님. (2003). 청소년의 애착과 우울이 비행에 미치는 영향. **한국생활과학회지, 12**(1), 1-13.

이상균. (2005). 청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태 체계적 영향 요인. **한국아동복지학, 19,** 141-170.

이상문. (2005). 성별에 따른 일탈행동 성장경로의 차이: 미국 청소년 패널조사 자료를 중심으로. **한국사회학, 39**(4), 162-197.

이성식. (2002). 가정, 비행친구, 비행의 상호인과관계. **형사정책연구, 13**(1), 67-87.

이성식. (2007). 청소년비행 원인의 성별차이에 관한 연구: 청소년패널 두연령집단에서의 검증. **형사정책연구, 18**(2), 265-292.

이성식. (2011). 가부장적 가정의 청소년비행에 미치는 영향에 있어서의 성별 차이. **한국청소년연구, 22**(3), 97-117.

이수정. (2009). **범죄심리학.** 서울: 북까페.

이은아, 정혜정. (2000). 가정환경변인에 따른 청소년의 비행 연구. **한국가정과학회지, 3**(2), 1-12.

이은주. (2008). 청소년기의 비행친구 선택과 영향에 대한 종단연구: 지속효과와 최신효과. **한국청소년연구, 19**(1), 243-267.

이정선, 이형실. (2012). 청소년의 우울 관련 요인. **한국가정과교육학회지, 24**(4), 77-89.

이주영, 오경자. (2010). 청소년기 우울-비행 공존 집단에 영향을 미치는 기질 및 성별의 효과: 잠재 프로파일 분석의 적용. **한국심리학회지: 임상, 29**(1), 53-72.

정규석. (2007). 청소년 가출에 관한 다체계모델 검증. **사회과학연구, 23**(1), 297-312.

정기원, 서현숙. (2007). 가정폭력에의 노출이 청소년의 비행 및 공격성에 미치는 영향: 노출 유형별 및 성별 차이를 중심으로. **청소년학연구. 14(**5), 49-73.

정소희. (2009). 청소년비행의 발달궤적과 이에 영향을 주는 요인. **한국청소년연구, 20**(2), 31-64.

최규련. (2010a). 가족환경과 학업 및 친구요인이 청소년의 우울에 미치는 영향. **한국가정관리학회지, 28**(6), 95-111.

최규련. (2010b). 가족구조, 부모와의 의사소통, 학업문제와 친구관계가 청소년 비행에 미치는 영향. **대한가정학회지, 48(**7), 33-48.

최정아. (2010). 초기 청소년의 비행과 우울의 상호 인과관계: 자귀회귀 교차지연 모형을 통한 검증. **한국청소년연구, 21**(4), 143-169.

현명선, 김경희, 김선아. (2004). 청소년의 문제행동에 미치는 관련 요인에 관한 연구: 서울지역의 중학생을 중심으로. **대한간호학회지, 34**(2), 252-260.

Buchanan. C. M., Eccles. J. S., & Becker. J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormons : Evidence for activational effects of hormons on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bullitin, 111,* 62-107.

Borduin, C. M., & Ronis, S. T. (2012). Research Note Individual, Family, Peer, and Academic Characteristics of Female Serious Juvenile Offenders. *Youth violence and juvenile justice, 10*(4),

386-400.

Church II, .W. T., Tomek, S., Bolland, K. A., & Hooper, L. M. (2012). A longitudinal examination of predictors of delinquency: An analysis of data from the Mobile Youth Survey. *Children and youth services review, 34,* 2400 - 2408

Mallett, C. A., Dare, P. S., & Seck, M. M. (2009). Predicting juvenile delinquency: The nexus of childhood maltreatment, depression, and bipolar disorder. *Criminal behaviour & mental health, 19*, 235-246.

Nebbitt, V. E., & Lombe, M. (2008). Assessing the moderating effects of depressive symptoms on antisocial behavior among urban youth in public housing. *Child & adolescent social work journal, 25*, 409-424.

Overbeek, G., Biesecker, G., Kerr, M., Stattin, H., Meeus, W., & Engels, R. C. M. E.(2006). Co-occurrence of depressive moods and delinquency in early adolescence: The role of failure expectations, manipulativeness, and social contexts. *International journal of behavior and development, 50,* 433-443.

Regnerus, M. D. (2002). Friends influence on adolescent theft and minor delinquency: A developmental test of peer-reported effects. *Social science research, 31,* 681-705.

Rockhill, C. M., Vander Stoep, A., McCauley, E., & Katon, W. J. (2009). Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school children. *Journal of adolescence, 32*(3), *535-553.*

“청소년의 개인적 요인과 사회 환경적 요인이 비행에 미치는 영향” 에 대한 토론문

황혜정*

이 연구는 2011년에 조사된 중학교 2학년생(2차 패널 자료)과 이들을 2012년에 추적 조사한 3차 패널 자료를 통해, 청소년의 개인적, 사회 환경적 요인이 비행에 미치는 영향을 알아보았다. 한 해년도의 자료만을 가지고 알아본 것이 아니라 2년간의 자료를 가지고 파악하였으므로 변화의 양상을 볼 수 있어서 결과의 인과성을 증명하는데 더 효과적이라 본다.

이 연구는 패널 자료를 이용하였는데, 패널 자료의 특성 상 변화의 양상을 파악할 수 있다는 장점이 있음에도 불구하고 많은 수의 변인을 다루다 보니 각 변인에 대해 충분한 문항으로 파악하지 못해 선행연구와 일치하지 않는 결과를 야기하는 경우가 있다. 또한, 응답자의 성실성 정도에 따라 동일한 문항에서 일치하지 않는 결과를 가져오는 경우도 있어 자료의 신뢰도 문제가 대두된다. 이를 고려하여, 이 연구의 완성도를 높이고 좀 더 명확하고 타당한 연구로 다듬기 위해 다음의 몇 가지를 제언하고자 한다.

첫째, 청소년들의 비행에 영향을 미치는 변인 선정에 있어서 선행연구에 따라 논리적, 체계적으로 변인을 선정하면 좋을 듯하다. ‘청소년들의 비행은 개인적 요인과 사회 환경적 요인과의 상호작용에 의한 것으로 볼 수 있다’고 하였는데, 이 연구에서는 선행연구에서 주요 요인으로 언급한 가정 요인이 생략되어 있고 요인들 간 상호작용도 적절하게 고려되지 않았으므로, 변인 선정이 좀 더 논리적이면 좋겠다.

둘째, 연구문제가 명확하게 진술되면 좋겠다. 연구문제 1과 2가 중복되는 듯하며, 연구문제만으로는 연구의 목적과 이에 따른 분석 방법을 예상하기 힘들다.

셋째, 분석 결과를 제시할 때, 차이검증이나 분산분석의 통계치뿐만 아니라 집단의 평균치를 제시해 주어야 변인 간 차이나 변화 정도를 파악할 수 있다. 변인을 몇 개의 집단으로 어떻게 구분하였는지 등에 대한 정보가 없고 집단별 평균치가 제시되지 않아 집단의 차이를 파악하기 힘들다.

넷째, 신체발달 정도를 몽정 시작 시기와 초경 시작 시기로 파악하였는데, 이 변인들은 결측치가 너무 많고(50% 이상) 집단 간 사례수의 편차가 심할 뿐만 아니라 사례수가 너무 적은 집단이 많아 독립변인 집단으로 선정하여 분석하기에는 적절치 않다. 따라서 ‘신체발달정도에 따라 비행에 차이가 없다’는 결과를 신뢰하기 어렵다. 덧붙여, 몽정 시작 시기와 초경 시작 시기에 대한 2차년도와 3차년도의 응답이 일치하지 않는다.

* 경기대학교 유아교육학과 교수

다섯째, 표 5에서 일부 변인의 상호작용 효과를 보았는데, 이를 분석한 근거가 기술되면 좋겠다. 연령도 비행에 영향을 미친 변인인데, 연령의 상호작용 효과는 분석되지 않았다.

여섯째, 연구문제 2에 대한 분석은 연구문제 1의 분석과 일부 중복되며, F값의 크기로 설명력을 판단하는 것은 적절치 않다. '청소년의 비행에 영향을 미치는 변인은 무엇인가?'라는 연구문제 2는 매우 모호하며, 차라리 연구문제 1에서 언급한 변인들에 대해서 상대적 영향력을 회귀분석을 통해서 파악하는 것이 나을 것이다.

일곱째, 연구 분석을 통해 제시한 결과가 일부 적절하지 않은 부분이 있었고 이에 대한 논의도 피상적인 부분이 있어, 좀 더 짜임새 있는 연구 문제 기술, 연구 결과 분석, 그리고 이에 대한 심도 있는 논의를 보완하면 좋을 것이다.

이상과 같이 이 연구에서의 아쉬운 점을 기술하였고, 이에 대한 보완이 이루어진다면 이 연구가 목적하는 바를 잘 설명할 수 있으리라 기대한다.

사이버 비행이 1년 후 청소년의 우울감에 미치는 영향에서 학교폭력 피해경험의 매개효과

이희정*·황선영**

국 문 초 록

본 연구는 중학교 2학년생의 사이버 비행 경험이 중학교 3학년 시기의 우울감에 영향을 미치는데 있어서 학교폭력 피해 경험이 매개적 역할을 하는가를 알아보고자 하였다. 이를 위해 한국청소년정책연구원에서 시행한 2011-12년도 한국아동청소년패널 중학생 2, 3차 자료를 대상으로 중학교 2학년 시기의 사이버 비행 빈도, 학교폭력 피해 경험과 1년 후인 중학교 3학년 시기의 우울감을 분석에 사용하였으며, 자료분석은 IBM-SPSS 20.0과 AMOS 18.0을 사용하여 구조방정식 모형을 적용하였다. 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 중학교 2학년생의 사이버 비행 경험은 학교폭력 피해 경험을 매개로 하여 중학교 3학년 시기의 우울감에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이때 사이버 비행 빈도는 중학교 3학년 시기의 우울감에 간접효과 뿐 아니라 직접효과도 나타냈고, 연구모형인 부분매개모형이 경쟁모형과의 비교를 통해 보다 적합한 모형으로 지지되었다. 본 연구결과는 사이버 비행 빈도, 학교폭력 피해 경험과 1년 후의 우울감의 관계성을 구체적으로 제시함으로써 예방과 중재에 대한 실질적 개입을 모색하도록 하였다.

주제어 : 사이버 비행, 학교폭력 피해 경험, 1년 후의 우울감, 매개효과

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

14세 남자 중학생이 인터넷 게임 채팅방에서 말싸움을 하다 그 다음날 등굣길에서 기다리고 있는 가해 학생 2명에게 수회 폭행을 당하는 사건이 있었다. 또한 중학교 3학년인 여자 청소년은 초등학교 때부터 왕따를 당하던 같은 학교 급우가 자신을 째려봤다는 이유로 말싸움을 하다 채팅방에 그 급우를 초대하여 단체로 모욕을 저지른 사건도 있어났다. 이와 같이 최근 사이버 상에서의 말싸움으로 인하여 실제 학교 장면에서 폭력 피해를 당하거나, 현실 생활에서의 다툼이 사이버 상에서 언어폭력이나 모욕주기 등의 사이버 폭력으로 이어지는 사례들이 빈번해지고 있다.

* 서울사회복지대학원대학교 사회복지학과 조교수
** 전남대학교 미술대학 비전임교원

2012년과 2013년 학교폭력 실태조사(김규태 외, 2013)에서 집단 따돌림이나 사이버 괴롭힘 등 조직화되고 은밀해지기 쉬운 유형의 폭력은 상대적으로 감소되지 않고 있다. 또한 학교폭력 피해를 당한 후 극단적 선택을 하는 학생들의 수는 줄지 않고 있다. 폭력이나 사이버 폭력 경험과 연관된 자살은 계속 증가하고 있다. 2004년, 10-24세의 사망원인 중에서 자살이 세 번째로 높은 순위를 나타내고 있다. 전체 자살률은 1990년에서 2004년 사이에 28.5% 감소되었지만, 2003년과 2004년, 10-19세 연령 집단은 오히려 자살이 증사하는 추세이다(Center for Disease Control & Prevention, 2007).

사이버폭력을 포함한 비행을 무시했을 때 비극적 결말이 나타나, 사이버폭력과 자살 사이에 관련성은 높은 편이다. 사이버폭력을 경험한 중학생이 경험하지 않은 중학생보다 자살사고가 더 높게 나타나고 있다(Bonanno & Hymel, 2013). 초등학교 시기 학교폭력 피해를 경험한 아동은 고등학교 시기가 되어 자살사고와 같은 우울과 무망감을 더 빈번하게 경험하는 것으로도 보고되고 있으며(Cooper, Clements, & Holt, 2012), G mez-Guadix, Orue, Smith, 와 Calvete, (2013)는 845명의 15세 청소년에 대하여 6개월 간격으로 사이버 폭력 피해와 우울의 관계를 조사한 결과, 첫 번째 시점에서 사이버 폭력 피해를 경험하게 되는 것은 두 번째 시점의 우울증을 유발시킬 수 있으며, 사이버 폭력 가해자이면서 피해자의 경우 우울증의 위험은 훨씬 더 높다고 보고하면서 사이버 비행이 미치는 정신건강의 악 영향을 강조하고 있다.

사이버 비행과 전통적 학교폭력 사이에 인과성은 불분명하더라도 강한 관련성이 있으며(Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009), 온라인과 오프라인의 폭력 가해자와 피해자는 상관이 높다고 한다(Hinduja & Patchin, 2008). 또한 청소년의 42.4%가 사이버폭력과 학교폭력을 모두 경험했으며, 사이버폭력은 당했지만 학교폭력은 경험하지 않았다는 청소년은 16.1%에 불과하였다(Perren, Dooley, Shaw, & Cross, 2010). Yang 외(2013)는 전통적 학교폭력과 사이버 폭력을 예측하는 요인에 대한 2년간의 종단적 연구를 진행한 결과, 사이버폭력 가해자와 전통적 학교폭력 피해자 모두 2년 후에 우울해지는 경향이 있음을 발견하였다.

하지만 지금까지 사이버 폭력에 관한 연구와 실제 학교폭력 피해를 경험한 청소년이 시간이 1년 흐른 이후 실제로 우울해지는가에 관한 연구는 드문 상황이다. 따라서 본 연구에서는 최근 급증하고 있는 사이버 비행과 실제 경험한 학교폭력 피해 경험이 1년 후의 우울감에 영향을 주는 가에 대한 구체적인 경로를 설정하여 이들의 관계를 실증적으로 분석하고자 한다. 사이버 비행과 학교폭력 피해 경험이 서로 어떠한 관계성을 형성하면서 1년 후의 우울감에 영향을 미치는지를 살펴보는 것은 학교폭력과 사이버 비행에 대한 영향을 실증적으로 파악하여 사이버 비행과 학교폭력 피해에 대한 예방정책을 모색하고 대책을 마련하는 데 중요한 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다. 또한 이를 통해 사이버 비행과 학교폭력 피해 행동을 설명하는 이론적 근거를 제시하고 시사점을 제공하고자 한다. 이러한 목적을 달성하기 위해 설정한 연구가설 및 연구모형은 다음과 같다.

연구가설 1. 청소년의 사이버 비행 경험과 학교폭력 피해 경험은 1년 후의 우울감과 관련성을 지닌다.

연구가설 2. 청소년의 사이버 비행 경험은 학교폭력 피해 경험을 매개로 하여 1년 후의 우울감에 간접효과를 지닌다.

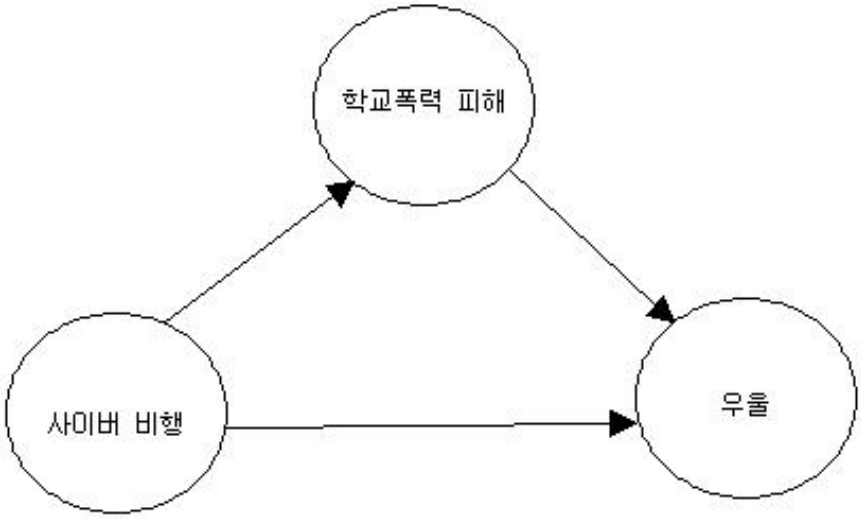


그림 1. 연구 모형

2. 이론적 배경

1) 사이버 비행과 전통적 학교폭력의 관계

사이버 공간은 청소년들에게 여가생활과 휴식 공간일 수 있다. 비록 사이버 공간에서는 실제 신체적 폭력 행위가 이루어지지 않을 수 있지만, 언어폭력과 따돌림은 만연될 수 있다. 왜냐하면, 익명성으로 인하여 현실의 자기와 다른 사이버 상의 자기를 만들 수 있기 때문이다(Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009). 그러나 사이버 폭력 피해를 당하는 청소년의 40-50%는 가해자가 누구인지 알고 있다고 한다(Englander & Muldowney, 2007). 사이버 폭력은 학교 폭력에 비해 감시 감독 체계가 분명하지 않은 특징을 지니고 있다(Patchin & Hinduja, 2006). 학교폭력의 경우, 학교폭력 예방법에 의해 처벌이 확실한 반면, 사이버 폭력은 학교 뿐 집에서도 반복적으로 이루어지며, 처벌의 주체가 명확하지 않는 문제를 갖고 있다.

사이버 폭력을 포함한 사이버 비행에 대한 정의 역시 다양한 양상을 나타내고 있으며, 하위 구분 역시 연구자들 마다 다양하다(Carrera, DePalma, & Lameiras, 2011). Besley(2009)는 사이버 괴롭힘은 타인을 해치려는 의도를 갖고 개인이나 집단이 고의적이고 반복적이며 적대적 행위를 지지하는 정보와 의사소통 기술을 사용하는 것이라고 정의하고 있는 반면, Li(2008)는 사이버폭력을 이메일, 핸드폰, 개인 디지털 장비, 즉각적 메시지와 웹과 같은 전자 의사소통 도구

에 의한 폭력이라고 정의하고 있다. Patchin과 Hinduja(2006)는 전자기술적 문장을 통하여 모욕을 주는 의도적이고 반복적인 해악이라고 말하였고, Slonje와 Smith(2007)는 특히 모바일 전화와 인터넷과 같은 최신 기술을 통해서 나타나는 공격성이라고 정의하였다. 이와 함께 Sabella, Patchin과 Hinduja(2013)는 생각보다 사이버 폭력이 무엇인지 확실하지 않고, 실제 폭력에 비해 더 많이 일어나는 것은 아니라고 한다. 사이버 폭력을 당했다고 모두 자살을 하는 것은 아니고, 원래 심리적 취약성을 가진 청소년들이 사이버를 통한 괴롭힘에 의해 영향을 받게 되는 것이며, 단지 컴퓨터를 끄는 것만이 사이버 폭력을 예방할 수 있는 좋은 방법은 아니라는 것이다. 학교폭력은 또래 친구들 간의 힘의 불균형으로 인하여 반복적으로 신체적, 언어적, 물질적 괴롭힘을 주게 되는 공격성을 나타내는 행위이며, 학교폭력의 유형 안에 사이버 폭력을 포함하여 정의하기도 한다(Hunt, Pters, & Rapec, 2012). 이창호(2012)는 전국의 고등학생 2,574명과 대학생 2,302명을 대상으로 소셜미디어 이용실태조사를 실시한 결과, 24.9%는 소셜미디어를 이용하면서 욕설을 들은 적이 있다고 답하였으며, 29.0%는 욕을 한 적이 있다고 보고하였다.

미국의 콜로라도 주에서 5학년부터 11학년까지의 청소년들 중 40.3%는 물리적 폭력을 경험한 반면, 9.4%가 사이버 폭력을 경험한 것으로 보고되고 있다(Williams, & Guerra, 2007). Smith 외(2008)는 사이버 폭력은 학교 안보다는 밖에서 더 많이 이루어지며 주로 핸드폰 문제 메시지 등을 통하여 이루어지는데, 사이버 폭력 피해를 많이 당하는 청소년들은 인터넷 사용시간 역시 많은 것으로 보고하고 있다.

또한 Gofin과 Avitzour(2012)는 전통적 학교폭력 가해자는 공통적으로 충동 억제가 어렵고 공격적인 특징을 나타낸 반면, 사이버 폭력을 포함한 비행을 저지르는 가해 청소년들은 어떤 한 가지 유형으로 단순히 분류되지 않았으며, 전통적 학교폭력 피해 청소년과 사이버 폭력 피해자는 모두 학교가기를 두려워하는 공통된 특징이 나타났다고 하였다. Katzer, Fetchenhauer와 Belschak(2009)는 독일의 중학생 1700명에 대한 연구결과, 실제 학교폭력과 사이버폭력의 관련성이 높다는 것을 발견하였다. 전통적 폭력을 행사하는 청소년과 마찬가지로 사이버 폭력 가해자들은 자존감이 낮고, 부모자녀관계가 친밀하지 못하는 것 같은 공통점이 있었던 반면, 일반적 학교폭력 피해자에 비해 더욱 인기가 없었으며 고립되는 것과 같은 차이점도 발견하였다.

2) 사이버 비행과 우울감의 종단적 관계

사이버 비행이 심리적으로 부정적 영향을 주는 과정에 대하여 기존의 비행을 설명하는 이론들이 적용되고 있다. Crick과 Dodge(1994)는 사회적 정보처리과정에 관한 5단계 모델을 활용하여 사이버 비행을 저지르는 청소년의 인지적 왜곡에 대하여 설명하고 있다. 사회적 정보처리과정 5단계는 다음과 같다. 사회적 상호작용에서 첫째, 내적이고 외적 자극이 입력된다. 둘째, 입력된 정보는 해석되고 내용과 원인에 대한 귀인이 이루어진다. 셋째, 사회적 목적이 발생된다. 넷째, 성취될 수 있는 반응이 떠오르게 된다. 다섯째, 최상의 가치를 실현할 수 있는 반응이 선택된다

(Fontaine & Dodge, 2006). 사이버 폭력과 같은 공격적 행위의 경우, 두 번째 단계인 귀인 단계와 다섯 번째 단계인 반응 결정 단계가 가장 빈번하게 언급되고 있다. 명확하지 않은 상황일수록 공격적인 청소년은 모호한 상황에 대하여 악의적 의도를 가정하며, 공격적 반응을 일으키게 된다는 것이다.

평소에 폭력 피해 경험을 가진 청소년은 사이버 채팅방에서 놀림을 약간이라도 당하게 되면 그 행위를 가해 행위로 인식하는 정보처리에서의 오류의 경향이 있다고 한다(Veenstra, et. al., 2007). Dooley, Pyzalski와 Cross(2009)는 사이버 폭력은 일반적인 학교폭력에 비해 온라인상의 의사소통을 통해 이루어지기 때문에 가해자의 실제 얼굴표정이나 행위를 볼 수 없으므로, 피해자의 정보처리과정에서의 오류에 의해 왜곡될 가능성도 많으나, 가해자와 피해자간의 힘의 불균형에 의해 야기된다고 하면서 사이버 폭력과 전통적 학교폭력을 비교하고 있다. 반면, Li(2007)는 청소년의 54%는 학교폭력의 피해자인데, 그 중 1/4은 사이버 폭력을 경험하고 있다고 한다. 또한 사이버 폭력의 피해자 중 60%는 여자 청소년인 반면, 가해자의 52%는 남자 청소년이라고 보고하고 있다. 그러나 Sabella, Patchin과 Hinduja(2013)는 사이버 폭력에 대한 오해의 여지도 많으며, 사이버 폭력 자체보다는 사이버 폭력에 가담하는 청소년들의 취약성 자체가 자살과 같은 극단적 선택을 일으킬 수 있으므로, 사이버 폭력에 대한 정확한 이해부터 선행되어야 함을 강조하고 있다.

한편, 스웨덴 청소년의 경우, 학교폭력 피해자 뿐 아니라 가해 및 가해와 피해를 경험한 청소년들이 나타내는 정신적 영향은 전통적 폭력에 비해 더욱 부정적인 것으로 나타나고 있다(Laftman, et. al., 2013).

발달적 측면에서 볼 때, 사이버 폭력이나 학교폭력 피해에 연루되는 것 자체가 이후 정신건강에 악영향을 주는 징조로 보는 시각도 있다. 예컨대, 초등학교 시기 학교폭력 피해를 경험한 아동은 고등학교 시기가 되어 자살사고와 같은 우울과 무망감을 더 빈번하게 경험하는 것으로도 보고되고 있으며(Cooper, Clements, & Holt, 2012), Bonanno와 Hymel(2013)은 평균연령이 14.2세인 399명의 캐나다 학생들을 대상으로 사이버 폭력을 신체적, 언어적, 관계적 측면에서 각각 분리하여 우울증과 자살 사고에 대하여 조사하였다. 그 결과, 가해이건 피해이건 상관없이 사이버 폭력 행위를 하는 청소년은 더 많이 우울하고 자살사고가 높다고 하면서, 이에 대한 대책이 학교와 사회적 차원에서 요구되고 있음을 주장하였다. Perren, Dooley, Shaw와 Cross(2010)는 평균 연령 13.8세인 374명의 스위스 청소년과 1320명의 호주 청소년이 경험하는 전통적 괴롭힘과 사이버 비행의 관련성과 심리적 영향인 우울증에 대하여 비교 분석한 결과, 스위스와 호주 청소년 모두 전통적 학교폭력 피해경험과 가해경험과 동시에 피해경험을 가진 경우가 학교폭력 가해 행위를 하거나 학교폭력 무경험 청소년보다 더 우울하다고 보고하였다. 또한 전통적 오프라인상의 학교폭력 피해 경험을 통제한 상태에서도 사이버폭력은 우울과 높은 관련성이 검증되었다.

3) 학교폭력 피해와 우울의 종단적 관계

학교폭력 피해를 경험한 청소년은 이후 우울이나 신체화 증상이나 자살과 같은 부정적 심리적 영향에 시달리게 된다(Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001; Heikkilä, et. al., 2013; Esbensen & Carson, 2009; Kaltiala-Heino, Fr jd, & Marttunen, 2010). Esbensen과 Carson(2009)은 2,353명의 아리조나, 뉴멕시고와 메사추세츠와 남캐롤라이나 지역의 12세 아동에 대하여 간헐적 폭력 피해 집단, 반복적 폭력 피해 집단과 피해 없는 집단에 대하여 4년간 종단적 추적연구 결과, 반복적으로 피해를 경험한 집단은 자존감의 하락과 학교에 대한 공포감 증가, 학교폭력 피해에 대한 위험의식이 높아짐을 발견하였다. Heikkilä 외(2013)도 평균연령 15세인 핀란드 청소년에 대하여 2년간의 종단적 추적을 하였더니, 우울증과 다른 외현화 증상을 통제하더라도 자살 사고가 급격하게 높아짐을 알 수 있었다. 학교폭력 피해를 경험한 청소년 이외에 학교폭력 가해 행위를 경험한 청소년 역시 자신에 대한 죄책감과 수치심이 증가되어 결국 몇 년 뒤에는 피해를 당한 청소년과 마찬가지로 자살사고가 급증함을 발견하고, 학교폭력 가해와 피해를 막론하고 학교폭력에 관여하는 것 자체는 자살사고에 큰 위험요소가 됨을 주장하면서, 조기 중재의 중요성을 강조하였다. Kaltiala-Heino, Fr jd와 Marttunen(2010)는 15세 시기와 17세 시기에 측정된 학교폭력 가해 및 피해 경험과 우울증에 대한 관련성을 종단적으로 연구한 결과, 15세 시기에 학교폭력 가해 행위를 한 남자 청소년은 17세 시기에 우울증을 경험하며, 15세 시기에 우울한 여자 청소년은 17세 시기에 학교폭력 피해를 당하게 되고, 15세에 우울한 남녀 청소년 모두는 17세 시기에 소외경험을 나타내게 된다고 보고하였다. 따라서 우울은 청소년의 사회적 기술과 자기 존중감을 악화시키며, 학교폭력 피해와 우울의 관계성이 높다고 보고하였다.

폭력에 노출된 후 피해자들이 경험했던 불안과 두려움, 심리적 위축, 대인기피 등을 적절한 시기에 치료하지 않는다면 적응장애나 우울장애, 외상 후 스트레스 장애와 같은 심리적 장애를 초래할 수 있다고 하였고(신성웅, 권석우, 신민섭, 조수철, 2000), 우울과 불안과 같은 심각한 정서적 어려움과 낮은 자존감, 반복적인 외로움과 고독감은 궁극적으로 부정적 사건에 대한 자기 비난 경향성을 심화시키게 되며 자신과 관련된 상황을 자기 자신이 통제할 수 없다는 학습된 무기력감마저 경험하게 만든다.

김붕년(2012)는 지속적인 학교폭력은 피해아동에게 우울증과 불면증, 학업 집중력 저하, 자살충동 및 공격 성향의 증대와 같이 장기적으로 정신적 후유증을 안겨 주며, 뇌 발달에도 영향을 줄 수 있다고 우려하고 있다. 특히 학교폭력으로 자살한 학생을 살펴보면, 가해학생의 지속적이고 반복적이며 의도적으로 계획된 교묘한 가해 행위로 인해 극단적인 선택을 하여 사회적 문제점으로 부각되었다. 청예단(2012)의 조사 결과에 따르면, 피해학생들은 피해 경험 이후 '고통스러웠다'(63.4%), '등교거부'(50.7%), '자살충동'(31.4%) 등 심리적 고통을 호소했으며, 특히 피해학생의 76.0%는 가해학생에게 복수하고 싶은 충동을 느꼈다고 응답하였다. 특히 자살충동을 느낀 피해학생 중 1/3정도는 '일주일에 한두 번' 또는 '지속적으로' 자살을 생각한다고 응답하였으며, 복수 충동을 느낀 피해학생의 절반 이상이 '일주일에 한두 번' 또는 '지속적으로' 복수 충동

을 느낀다고 응답하여 심리적 상처가 심각한 수준에 이르고 있다. 2012년 정서행동발달검사에서도, 10명 중 1명이 정서불안, 자살충동, 폭력, 왕따 등으로 인해 치료가 필요하고 100명 중 1명은 증세가 심각한 고위험군인 것으로 나타났다. 반면에 학교폭력의 피해를 당하고도 피해학생의 절반 이상이 도움을 요청하지 않은 것으로 응답하여 보복에 대한 두려움이나 '도움을 청해도 해결할 수 없다'는 무기력을 드러내고 있었다. 더욱이 피해를 경험한 후 자살을 생각하고도 도움을 요청하지 않은 경우가 25.8%나 되고, 학교폭력의 피해를 당하고 도움을 요청하였지만 여전히 죽고 싶다는 생각을 한 경우가 37.2%나 되고 있어 이들에 대한 위기개입이 시급한 것으로 보인다(방수영 외, 2012).

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 시행한 한국아동청소년패널연구 중 중학교 1학년 패널 2, 3차년도 자료를 활용하였다. 연구대상의 인구학적 특성은 표 1에 제시하였다.

표 1 ▶ 연구대상의 사회 인구학적 특징과 컴퓨터 사용여부 및 빈도

변인	항목	빈도(%)
성별 (N=2280)	남학생	1152(50.5)
	여학생	1128(49.5)
남녀공학 여부 (N=2280)	남학교	238(10.4)
	여학교	283(12.4)
	남녀공학	1754(77.0)
	가정형 wee센터	1(0.0)
	학교안다님	3(0.1)
컴퓨터 사용여부 (N=2280)	사용한다	2212(97.0)
	사용하지 않는다	68(3.0)
컴퓨터 이용빈도-공부 및 학습관련 정보검색 및 사이트 이용 (N=2212)	자주 사용한다	415(18.8)
	가끔 사용한다	1011(45.7)
	거의 사용하지 않는다	566(25.6)
	전혀 사용하지 않는다	220(9.9)
컴퓨터 이용빈도-학습 이외의 정보검색 및 자료이용 (N=2212)	자주 사용한다	915(41.4)
	가끔 사용한다	996(45.0)
	거의 사용하지 않는다	217(9.8)
	전혀 사용하지 않는다	84(3.8)
컴퓨터 이용빈도-게임 및 오락	자주 사용한다	1028(46.5)

(N=2212)	가끔 사용한다	623(28.2)
	거의 사용하지 않는다	367(16.6)
	전혀 사용하지 않는다	194(8.8)
컴퓨터 이용빈도-채팅이나 메신저 (N=2212)	자주 사용한다	769(34.8)
	가끔 사용한다	566(25.6)
	거의 사용하지 않는다	453(20.5)
	전혀 사용하지 않는다	422(19.1)
컴퓨터 이용빈도-전자우편 (N=2212)	자주 사용한다	174(7.9)
	가끔 사용한다	588(26.6)
	거의 사용하지 않는다	815(36.8)
	전혀 사용하지 않는다	635(28.7)
컴퓨터 이용빈도-개인홈페이지활동 (N=2212)	자주 사용한다	543(24.6)
	가끔 사용한다	595(26.9)
	거의 사용하지 않는다	462(20.9)
	전혀 사용하지 않는다	611(27.6)
컴퓨터 이용빈도-댓글달기 (N=2212)	자주 사용한다	433(19.6)
	가끔 사용한다	740(33.5)
	거의 사용하지 않는다	537(24.3)
	전혀 사용하지 않는다	502(22.7)

조사대상자들은 2차년도 자료를 기준으로 본 연구의 대상 학년은 중학교 2학년 이였는데, 그 중 남학생은 1152명(50.5%)이며, 여학생은 1128명(49.5%)이었다. 남녀공학을 다니는 학생은 1754명(76.9%), 남학교에 다니는 학생은 238명(10.4%), 여학교를 다니는 학생은 283명(12.4%)이었다. 그 외에 가정형 Wee센터에 다니는 학생이 1명이고, 기타 4명이다. 컴퓨터 사용 여부에 대하여 본 연구대상자들 중 2212명(97.0%)은 사용하며, 68명(3.0%)만이 사용하지 않는다고 응답하였다. 컴퓨터 이용빈도에 있어서는 공부 및 학습관련 정보 검색과 사이트 이용은 가끔 사용하는 학생들이 1011명(45.7%)이고, 학습이외의 정보검색 및 자료이용에 있어서도 996명(45.0.5)의 학생들이 가끔 사용하는 것으로 나타났다. 게임과 오락은 자주 하는 학생들이 1028명(46.5%)로 많았고, 채팅이나 메신저의 이용도 769명(34.8%)이 자주 사용하고 있었다. 반면에 전자우편은 거의 사용하지 않는 학생들이 815명(36.8%)로 가장 많았다.

2. 변인 측정

1) 우울감 변인

우울감을 측정하기 위해 한국아동청소년패널 제2차년도 우울증 문항을 활용하였다. '기운이 별로 없다(우울1)', '불행하다고 생각하거나 슬퍼하고 우울해한다(우울1)', '걱정이 많다(우울1)', '죽고 싶은 생각이 든다(우울2)', '울기를 잘한다(우울2)', '어떤 일이 잘못되었을 때 나 때문이라

는 생각을 자주 한다(우울2)', '외롭다(우울2)', '모든 일에 관심과 흥미가 없다(우울3)', '장래가 희망적이지 않을 것 같다(우울3)', '모든 일이 힘들다(우울3)'의 10문항에 대하여 3가지 범주로 item parceling을 실시하여 분석에 사용하였다. 10문항에 대한 내적 합치도 지수는 .98로 매우 높았으며, item parceling을 통한 3문항에 대한 내적 합치도 역시 .85로 높게 나타났다.

2) 사이버 비행 변인

사이버 비행 변인에 대하여 한국아동청소년패널 제2차년도 사이버 비행 관련 변인 중 '불법소프트웨어 다운받아 사용하기', '다른 사람의 아이디나 주민번호를 허락 없이 사용하기', '채팅/게시판에서 욕이나 폭력적인 언어사용하기' 문항을 사용하였다. 왜도와 첨도가 2이상이었기 때문에, 로그값으로 환산하여 분석하였다.

3) 학교폭력 피해경험 변인

학교폭력 피해 경험은 한국 아동청소년 패널 2차년도 중학생 질문지 중 '심한 놀림이나 조롱당하기', '집단 따돌림(왕따)당하기', '협박당하기', '돈이나 물건 뺏기기'의 5문항의 지난 1년 동안의 횟수를 로그 환산하여 적용하였다.

3. 분석 방법

본 연구에서는 설정한 연구모형의 적합성을 평가하고 변수들 간의 관계에 대한 연구문제를 검증하기 위한 구조방정식 분석의 경우 AMOS 18.0을, 변수들 간의 기술통계, 상관관계분석에는 IMB-SPSS 20.0을 사용하였다. 연구자가 설정한 연구가설을 검증하기 위한 본 연구의 분석방법은 다음과 같다. 첫째, cronbach α값을 통해 중학생의 우울감, 사이버 비행과 학교폭력 피해경험의 신뢰도 분석을 실시하였다. 둘째, 변인들의 기본적인 특성을 살펴보기 위해 기술통계분석을 실시하였다. 셋째, 구조방정식 모형을 분석하기 전에 연구의 자료값이 정규성을 확보하였는지를 확인하기 위해 잠재변수들의 왜도값과 첨도값을 제시하고 상관관계분석을 수행하였다. 넷째, 기존의 다변량 델타방식을 적용한 매개효과 검증방식(Sobel, 1982)이 간접효과의 비정상성을 반영하지 못한다는 한계를 보완하기 위하여 부트스트랩 방식(Bootstrapping)을 적용하여 평가하였다. 부트스트랩 방식은 모수의 분포를 알지 못할 때 모수의 경험적 분포를 생성시켜 분석하는 방법으로 편향 수정된 백분위 신뢰구간(bias-corrected percentile)으로 유의확률을 검증한다. 이러한 부트스트랩 표준오차는 원 자료가 정상성의 분포를 위배했을 때, 편향을 수정하여 정규분포 곡선과 비슷하게 추정함으로써(Bollen & Stine, 1992), 자료가 비정상분포이거나 간접효과의 검증에서 나타나는 비정규성의 문제를 해결할 수 있다는 측면에서 강점이 있다.

III. 연구결과

1. 주요 변인들의 관계

측정변인들의 일반적인 경향을 알아보기 위하여 기술통계치를 구하고 표 2에 제시하였고, 변인들 간의 관계성을 파악하기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출하여 표 3에 제시하였다. 이에 앞서, 각 측정변인들의 왜도와 첨도 값을 살펴본 결과 정규분포의 가정을 충족시키기 못하였고 점수의 편포가 크게 나타나, 이후 분석에서는 로그변환 값을 사용하였다. 또한 연구모형인 매개효과의 검증에서는 이러한 편향을 수정하여 추정할 수 있는 부트스트랩 방식을 적용하여 검증하였다.

표 2 ▸ 주요 변인의 특성

변인	최소값	최대값	평균	표준편차	왜도	첨도
우울1	3	12	6.31	2.17	0.21	0.10
우울2	4	16	7.93	2.75	0.32	.0.10
우울3	3	12	5.57	2.12	0.45	-0.33
피해1:심한 놀림이나 조롱당하기	1	200	12.95	27.41	3.90	18.11
피해2:심하게 맞기	1	365	11.17	46.99	7.10	53.19
피해3:집단 따돌림 당하기	1	41	4.14	7.42	4.02	17.07
피해4:협박당하기	1	7	2.00	1.55	1.77	2.40
피해5:돈이나 물건 뺐기기	1	10	2.44	2.24	2.14	4.20
사이버비행1:채팅/게시판 등에 일부러 거짓정보 올리기	1	100	6.69	14.48	5.36	32.98
사이버비행2: 다른 사람의 아이디나 주민번호를 허락없이 사용하기	1	365	9.28	35.80	9.24	91.52
사이버비행3: 채팅/게시판에서 욕이나 폭력적인 언어 사용하기	1	600	33.11	72.22	4.73	26.17

표 3 ▸ 측정변인의 상관

	우울1	우울2	우울3	사이버비행1	사이버비행2	사이버비행3	피해1	피해2	피해3	피해4
우울2	76***									
우울3	72***	78***								
사이버비행1	.05*	.05*	.04*							
사이버비행2	−.0·1	−.01	−.01	.14***						
사이버비행3	08***	.07**	08***	.26***	.16***					
피해1	.05*	.06*	.04	.07***	.03	08***				
피해2	.05*	08***	07***	.04*	.02	.05**	40***			
피해3	.05*	.04*	.02	.02	.03	.03	25***	.32***		
피해4	−.03	−.02	−.02	.03	.01	.01	08***	.16***	20***	
피해5	.04*	.04*	.03	.09***	.03	.05*	08***	.09***	.05*	12***

*** p<.001

변인들 간의 상관관계를 살펴보면 .01부터 .78까지 유의한 상관을 나타냈다. 사이버비행을 빈번하게 할수록 학교폭력 피해를 더 많이 당하고, 더 우울해짐을 알 수 있었다.

2. 연구모형 분석

1) 경쟁모형 비교

본 연구에서 완전매개모형을 경쟁모형으로 설정하여 비교한 결과, χ^2값 차이가 9.6 자유도 차이가 1로 나타났다. 이는 유의수준 .05에서 유의한 것으로 두 모형이 유의한 차이가 있음을 나타낸다. 그리고 적합도 지수들을 살펴보면 부분매개모형은 완전매개모형보다 TLI와 CFI는 0.002, 0.001, RMSEA에서 .001만큼 적합도가 좋아졌다(〈표 4〉 참고). 따라서 직접효과와 간접효과 모두 유의한 부분매개모형이 완전매개모형보다 더 적합한 모형으로 볼 수 있다.

표 4 ▸ 경쟁모형 비교

모형	χ^2	*df*	TLI	CFI	RMSEA
부분매개모형	117.2	41	.982	.986	.028
완전매개모형	126.8	42	.980	.985	.029

2) 연구모형 분석

매개모형은 독립변인이 매개변인을 거쳐 종속변인에 영향을 미치는 관계에서 간접효과를 나타낸다. 매개모형을 검증하기 위해서는 독립변인에서 매개변인으로 향하는 경로와 매개변인에서 종속변인으로 향하는 경로가 유의해야 하고, 간접효과가 유의해야 한다. 매개효과를 검증하기

위해서 먼저 변수들 간의 경로가 유의한 지를 알아보았다. 독립변인인 사이버 비행 경험이 매개변인인 학교폭력 피해로 향하는 경로(β =.08. p<.001)는 유의한 결과를 나타냈고, 매개변인에서 종속변인인 우울로 향하는 경로(β=. 63, p<.01)도 유의한 것으로 나타났다. 또한 독립변인이 종속변인으로 향하는 경로(β=. 40, p<.01)가 유의하여 매개변인을 통제한 상태에서 직접효과가 유의한 것으로 나타났다.

표 5 ▶ 매개모형의 경로계수

변인간 경로	비표준화계수	표준화계수	표준오차	CR
사이버 비행 → 학교폭력 피해	0.086	0.166	0.021	3.994***
학교폭력 피해 → 1년 후 우울	0.626	0.083	0.211	2.964**
사이버 비행 → 1년 후 우울	0.400	0.103	0.133	3.019**

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

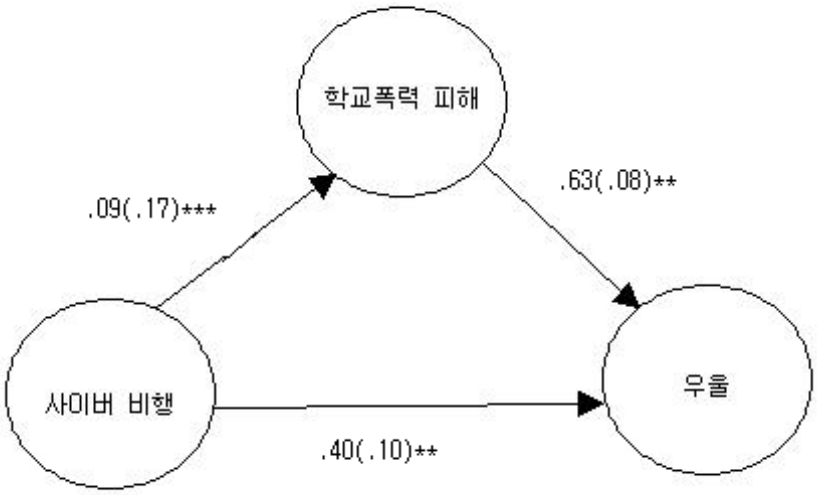


그림2 변인의 계수

전체모형에서 사이버 비행이 학교폭력 피해경험을 매개로 하는 경로에서 유의한 결과를 나타냈으므로, 간접효과가 유의한 지를 알아보았다. 매개효과 검증에서 부트스트랩 방식(bootstrapping)을 적용하는 것은 자료가 비정상분포를 따르거나 간접효과의 비정규성을 해결할 수 있기 때문에(Bollen & Stine, 1992), 본 연구에서는 부트스트랩 방식을 적용하여 매개모형을 검증하였다. 이때 95% 신뢰수준에서 신뢰구간의 값이 0을 포함하지 않을 경우에, 영가설을 기각하여 간접효과인 매개효과가 유의한 것으로 해석할 수 있다.

표 6 bootstrapping을 적용한 매개효과

모형	비표준화	표준화	SE	95% b-c 신뢰구간
간접효과	.054**	.014	.005	(.007-.135)***

표 6을 살펴보면 부트스트랩을 실시한 결과, 간접효과의 신뢰구간이 0을 포함하지 않으므로(.007-.135), 영가설이 기각되어 매개효과가 유의한 것으로 나타났다(ab =.006, p=.001). 이러한 결과는 중학교 2학년 시기의 사이버 비행 경험은 학교폭력 피해를 매개로 하여 1년 뒤인 중학교 3학년 시기의 우울에 영향을 미치게 된다는 점을 나타내준다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 사이버 비행 경험이 1년 후의 우울감에 영향을 미치는 경로에 있어서 학교폭력 피해 횟수의 매개역할을 검증하였다. 본 연구 결과의 요약과 논의는 다음과 같다.

첫째, 중학교 2학년 시기의 사이버 비행은 학교폭력 피해 경험 그리고 우울감과 유의한 정적 상관을 나타냈다. 이러한 결과는 청소년의 사이버 폭력 경험은 우울감이나 자살사고와 관련을 지닌다는 선행연구(Yang, et. al., 2013)와 일치하고, 청소년의 괴롭힘 피해는 1년 후인 중학교 3학년 시기 우울감과 관련이 있다는 선행연구의 결과(Perren,et. al., 2010)를 지지해 준다. 이와 같이 청소년의 사이버 비행은 학교폭력 피해경험과 심리적 우울과 관련된다는 사실을 파악하였으므로, 사이버 비행, 학교폭력 피해 행위에 대한 중재가 필요할 것으로 보인다(정현주, 최수미, 김하나, 2012).

둘째, 본 연구에서는 중학생의 사이버 비행이 1년 후의 우울감에 영향을 미치는 경로에서 피해 경험을 통한 간접효과가 유의한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 중학생의 사이버 비행은 오프라인 상의 실제 괴롭힘 피해에 영향을 미친다는 점을 나타내 주고, 학교폭력 피해 경험이 1년 후의 우울감에 영향을 준다는 결과들(Marini, et. al., 2006)을 지지해 준다. 이와 관련된 몇 가지 논의 점에 대하여 생각해 볼 수 있다. 첫째, 본 연구에서 조작적 정의한 사이버 비행 안에는 사이버 폭력을 포함하여 다른 사람의 아이디나 주민번호를 사용하는 것과 같은 도덕적 해이를 포함한 광범위한 범위의 정의를 사용하였다. 최근 학교폭력 가해와 피해에 대한 구분이 보다 세분화되어 학교폭력 가해와 피해를 동시에 경험하는 집단에 대한 구분이 본 연구에서는 모호하기 때문에, 해석에 주의가 요망되고 있다. 학교폭력의 유형에 대하여 보다 세밀한 유형으로 나누어 연구를 진행하는 경우들이 많아지고 있는데 예컨대, 경미한 피해나 심각한 피해, 간접적 피해와 직접적 피해 집단 등으로 나누어 연구하거나(Marini, Dane, Bosacki, & Ylc-Cura, 2006), Carrera, DePalma와 Lameiras(2011)의 경우 학교폭력의 피해자를 수동적 피해자(passive victim)와 도발적 피해자(provocative victim)으로 구분하기도 한다. Stephenson과

Smith(1988)의 분류에서 가장 중요하게 다루어지는 유형이 가해-피해 집단인데, 이들은 강하고 단호하며 일반적으로 학급에서 가장 인기가 없으며 타인들을 가해하면서 동시에 자신이 피해당하는 것을 불평하는 집단으로 알려져 있다. 피해자이면서 가해자인 학생들의 경우, 자신의 열등감이나 피해의식에서 오는 좌절감을 약한 상대방에게 폭력을 행사함으로써 이를 상쇄하려는 심리상태를 가지고 있는 경우가 많다. 약한 자신이 폭력을 당한 것이 당연한 것처럼, 다른 약한 친구를 괴롭히는 자신의 행동을 당연하게 여기게 되는 것이다. 실제 이 피해자들은 피해를 당하면서도 피해 상황에서 빠져나오기 위해서 다른 학생들에게 가해를 하는 가해자이면서 피해자인 집단이 되는 경우가 많다고 한다. 따라서 본 연구에서는 학교폭력 피해에 대하여 다양한 항목들에 대한 횟수만을 측정하였는데, 학교폭력 피해의 정도나 폭력 경험에 대한 포괄적인 측정을 통한 연구도 필요할 것이다. 둘째, 사이버 비행을 행하는 청소년들이 사이버 가해 뿐 아니라 피해 역시 당할 수 있는데, 본 연구에서는 그 같은 구분이 명확하지 않으므로, 사이버 가해와 피해를 동시에 경험하는 청소년이 포함되어 있을 수 있으며, 사이버 가해와 실제 학교 폭력 가해 및 사이버 피해와 실제 학교폭력 피해의 강한 관련성을 고려한다면, 본 연구에서 제시되고 있는 매개변인인 학교폭력 피해 청소년의 중복성을 감안할 때, 사이버 비행은 학교폭력 피해를 매개로 우울감에 영향을 주고 있으므로, 학교폭력 피해 뿐 아니라 사이버 폭력에 대한 보다 구체적인 중재 프로그램(Sabella, Patchin, & Hinduja, 2013) 역시 필요할 것으로 본다.

셋째, 본 연구결과에서 중학교 2학년생인 청소년의 사이버 비행은 매개변인인 학교폭력 피해경험의 효과를 통제한 가운데 1년 후의 우울감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나 직접 효과가 입증되었다. 이러한 결과는 다른 변인을 통제한 상태에서 사이버 비행이 우울이나 자살사고를 야기한다는 Bonanno와 Hymel(2013)의 연구와 일치하는 결과이다. Karatzias, Power와 Swanson(2002)은 사이버 폭력을 포함한 학교폭력에 관련된 가해자나 피해자에 대한 구분이 사실상 명확하지 않기 때문에, 자신이 직접 피해를 입지 않더라도, 폭력에 노출된다는 것 자체가 청소년들에게 정신적으로 부담을 줄 수 있다는 결론과 일치하므로, 사이버 상의 비행이나 폭력이든, 실제 현실 상황에서의 학교폭력 가해자나 피해자이든 상관없이 정신건강에 악영향을 줄 수 있으므로, 이에 대한 보다 체계적인 대비책이 필요할 것이다.

마지막으로, 본 연구의 의의와 한계에 대해 언급하고자 한다. 본 연구에서는 중학교 2학년 시기의 사이버 비행이 1년 후의 우울감에 직접 효과 뿐 아니라, 학교폭력 피해 경험을 통한 매개효과를 검증함으로써, 사이버 비행과 학교폭력 피해를 경험한 청소년의 시간이 흐른 후의 정신건강에 대한 중재를 위한 기초 자료를 제시하였다는 데에 의의가 있다. 방법론적으로 한국청소년정책연구원에서 2011년도와 2012년도에 시행한 아동청소년패널조사의 원 자료를 사용하여 분석하였기 때문에, 대단위의 자료를 분석에 이용할 수 있었으며, 매개효과 분석을 위한 부트스트랩 방식을 적용하여 보다 효과적으로 간접효과를 검증할 수 있었다. 그러나 사이버 비행에 대한 통합적 측면만을 보았으므로, 사이버 폭력과 학교폭력 피해와 우울감 간의 관계를 단순화시켰다는 제한점이 있을 수 있다. 본 연구의 대상은 사이버 폭력의 정도나 학교 폭력의 피해의 항목들

에 대한 횟수를 사용하였을 뿐, 언어적, 신체적 및 관계적 차원에서의 학교폭력의 피해를 구체화시키지 않았으며, 사이버 비행 안에 일반적 도덕성의 해이에 해당하는 문항이 포함되어 있으므로, 연구결과의 일반화에 있어서는 주의할 필요성이 있다.

참고문헌

강은희, 이은희, 임은정(2002). 집단따돌림 행동유형과 심리적 특성. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 14**(2), 445-460.

곽금주(2006). **학교폭력과 왕따의 구조적 특징**. 문용린 외. 학교폭력 예방과 상담(pp. 67-90). 서울: 학지사.

김규태 외(2013). **학교폭력의 예방 및 대책.** 서울: 양서원.

김붕년(2012). 집단따돌림 및 학교폭력 예방 및 치료교육 프로그램. **대한소아청소년정신의학호 학술대회 논문집, 8,** 15-28.

김영화 (2012). **학교폭력: 청소년 문제와 정신건강.** 서울: 한울 아카데미.

박효정(2012). **학교폭력 근절 대책의 성과와 과제**. 서울:한국교육개발원.

방수영 외(2012). 청소년정서행동발달검사 표준화 연구 자료를 활용한 학교폭력 피해 전국 유병률 및 관련 요인 조사. **소아청소년정신의학, 23**(1), 23-30.

송재홍 외(2013). **학교폭력의 예방 및 대책**. 서울: 학지사.

신성웅, 권석우, 신민섭, 조수철 (2000). 학교폭력 피해자의 정신병 실태조사. **소아 청소년정신의학, 11**(1), 124-143.

이영식, 홍성도와 대한소아·청소년정신의학회 학교정신건강위원회 (2003). **청소년 그리고 정신과 의사와의 만남.** 서울: 하나의학사.

이창호(2012). **소셜미디어를 통한 개인정보유출, 괴담유포, 사이버불링 등 심각.** 서울: 한국청소년정책여구원.

임영미(2011). 학교폭력가해청소년과 학교폭력가해피해청소년의 특성연구: 자존감의 매개효과, **미래청소년학회지, 8***(3)*, pp117-136.

임영식. (2012). 학교폭력과 관련된 위험요인. 문용린, **학교폭력 예방과 상담** (pp. 47-66). 서울: 학지사.

정종진 (2012). **학교폭력 상담-이론과 실제 편-.** 서울: 학지사.

정현주, 최수미, 김하나. (2012). **학교폭력 문제해결을 위한 연계기능 강화 연구-CYS-Net, 학교, Wee프로젝트를 중심으로-.** 서울: 한국청소년상담복지개발원.

지영환(2013). **학교폭력학: 학교폭력 예방과 해결 실마리.** 서울:도서출판 그린.

홍기철(2013). **학교폭력 한눈에 보기.** 서울: 국회도서관.

Arsian, S., Hallett, V., Akkas, E., & Akkas, O.A. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: Examining prevalence and associated health symptoms. *Eur J Pediatr, 171,* 1549-1557.

Bollen, K. A., & Stine, R. A. (1992). Bootstrapping goodness-of-fit measures in structural equation models. *Sociological Methods and Research, 21,* 205-229.

Besley(2009). *Cyberbullying.* Retrieved September 9, 2009, from <http://www.cyberbullying.org/>.

Bonanno, R.A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth & Adolescence, 42,* 685-697.

Card, N., & Hodges, E. (2006). Shared targets for aggression by early adolescent friends. *Developmental Psychology, 42*(6), 1327-1338.

Carrera, M.V., & DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review, 23,* 479-499.

Cooper, G.D., Clements, P.T., & Holt, K.E. (2012). Examing childhood bullying and adolescent suicide: Implications for school nurses. *Journal of School Nursing, 28*(4), 275-283.

Crick, N. R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115,* 74-101.

Crick, N., & Nelson, D. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like there. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(6), 599-607.

Dooley, J.J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology, 217*(4), 182-188.

Englander, E.K., & Muldowney, A. (2007). Just turn the darn thing off: Understanding cyberbullying. In D.L. White, B.C. Glenn, & A. Wimes(Eds.), *Proceedings of persistently safe schools: The 2007 national conference on safe schools*(pp. 83-92). Washington, DC: Hamilton Fish Institute, The George Washington University.

Esbensen, F., Carson, D.C. (2009). Cosequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth & Society, 41*(2), 209-233.

Fitzpatrick, K.M., Dulin, & Piko, A. (2010). Bullying and depressive symptomatology among low-income, African-American Youth. *Journal of Youth & Adolescence, 39*, 634-645.

Fontaine, R.G., & Dodge, K.A. (2006). Real-time decision making and aggressive behavior in youth: A heuristic model of response evaluation and decision(RED). *Aggressive Behavior, 32*, 604-624.

Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health, 53,* 446-452.

Gaub, M., & Carlson, S. (1997). Moral insanity and practical reason. *Philosophical Psychol. 5:* 53-67.

Gofin, R., & Avitzour, M. (2012). Traditional versus internet bullying in junior high school students. *Maternal Child Health Journal, 16,* 1625-1635.

Hawley, P. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. In P. Hawley(Ed,), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior*(pp. 1-29). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hawley, P., Little, T., & Card, N. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development, 31*(2), 170-180.

Heikkilä, et. al.(2013). Involvement in bullying and suicidal ideation in middle adolescence: A 2-year follow-up study. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 22*, 95-102.

Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence, 6*(3), 89-112.

Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications(Corwin Press).

Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3).

Holt, T., Chee, G., Hong Ng, E.A., & Bossler, A.M. (2013). Exploring the consequences of bullying victimization in a sample of Singapore youth. *International Criminal Justice Review, 23*(1), 25-40.

Hunt, C., & Pters, L., & Rapec, R.M. (2012). Development of a measure of the Experience of being bullied in youth. *Psychological Assessment, 24*(1), 156-165.

Jackson, C.L., & Cohen, R. (2012). Childhood victimization: Modeling the relation between classroom victimization, cyber victimization, and psychosocial functioning. *Psychology of Popular Media Culture, 1*(4), 254-269.

Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality, 36*(2), 145-162.

Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 19,* 45-55.

Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior, 28,* 45-61.

Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims?: A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*(1), 25-36.

Laftman, S.B., Modin, B., & Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Review, 35,* 112-119.

Li, Q. (2007). New bottle but old wime: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*, 1777-1791.

Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research, 50,* 223-234.

Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosacki, S.L., & Ylc-Cura. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior, 32*, 551-569.

Mishina, F., Wiener, J., & Pepler, D. (2008). Some of my best friends-experiences of bullying within friendships. *School Psychology International, 29*(5), 549-573.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.

Perren, S., & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 45-57.

Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 4,* 1-28.

Pouwelse, M., Bolman, C., Lodewijkx, Spaa, M. (2011). Gender differences and social support: Mediators

or moderators between peer victimization and depressive feelings? *Psychology in the Schools, 48*(8), 800-814.

Price, M., Chin, M.A., Higa-McMillan, C., Kim, S., & Frueh, B.C.(2013). Prevalence and internalizing problems of ethnoracially diverse victims of traditional and cyber bullying. *School Mental Health, 26,* DOI 10.1007/s12310-013-9104-6.

Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International, 33*(3), 263-284.

Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents, and teachers. *School Psychology International, 26*(2), 147-161.

Sabella, R.A., Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior, 29,* 2703-2711.

Salmon, G., James, A., Cassidy, E.L., & Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a review: Presentation to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviorally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 5,* 563-579.

Schneider, S.K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R.S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*(1), 171-177.

Smith, P.K., et. al., (2008) Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376-385.

Slonje, R., & Smith, P.K. (2007). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147-154.

Stephenson, P., & Smith, D. (1988). Bullying in the junior school. In D.P. Tattum & A.D. Lane(Eds.), *Bullying in Schools*(pp. 45-57). Stoke-on-Trent: Trentham.

Strawhacker(2002). School violence: An overview, *The Journal of School Nursing, 18(2),* 68-72.

Sutton, J. (2001). Bullies: Thugs or thinkers? *The Psychologist, 14*(10), 530-534.

Swearer, S.M., Song, S.Y., Cary, P.T., Eagle, J.W., & Mickelson, W.T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *Dynamics of Bullying Behavior: Clinical Research, 2,* 95-121.

Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26,* 277-287.

Tymann, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E.(2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 31,* 1-8.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlsta, B.J.H., De Wunter, A. F., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2007). *The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual perspective theory.* Unpublished working paper. Ubiversity of Groningen, The Netherlands.

Wei, H., Jonson-Reid, M., & Tsao, H. (2007). Bullying and victimization among Taiwanese 7th graders: A multi-method assessment. *School Psychology International, 28*(4), 479-500.

Wei, H-S., & Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International, 32,* 244-262.

Yang, S., Stewart, R., Kim, J., Kim, S., Shin, Y., Dewey, M.E., Maskey, S., & Yoon, J. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: A 2-year longitudinal study in Korean school children. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 22*, 309-318.

Ybarra, M.L., Boyd, D., Korchmaros, J.D., & Oppenheim, J. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullting victimization. *Journal of Adolescent Health, 51*, 53-58.

“사이버 비행이 1년 후 청소년의 우울감에 미치는 영향에서 학교폭력 피해경험의 매개효과”에 대한 토론문

박성훈*

이 연구는 최근 계속해서 증가추세에 있는 청소년들의 사이버비행과 학교폭력피해, 그로 인한 심리적 우울감의 관계를 경험적으로 분석했다는 점에서 의미가 크다고 하겠다. 방법론적 측면에서도 자료의 비정상적 분포나 비정규성을 해결하기 위해 부트스트랩 방식을 적용했다는 점 역시 주목할 만하다고 하겠다. 다만, 논문의 완성도를 높이기 위해 몇 가지 아쉬운 점을 지적하고 싶다.

먼저 이론적인 측면에서 기존의 많은 연구들이 사이버비행, 학교폭력피해를 주로 종속변인으로 보고 분석을 시도했던 반면, 이 연구는 종단적 관점에서 다음 년도의 우울감에 영향을 미치는 독립변인으로 사이버비행과 학교폭력피해를 보고 있다. 그러나 긴장이론(strain theory)에 따르면, 비행은 긴장과 스트레스를 해소하는 일종의 수단이자 결과로 여겨진다. 비록 애그뉴가 긴장의 한 형태로 우울감을 직접적으로 언급하지는 않았으나, 이러한 관점을 적용해 본다면 사이버비행으로 인해 우울감이 생긴다기보다는 우울감의 해소를 위해 사이버비행을 저지를 개연성이 더 큰 것이 아닌가 하는 생각이 든다.

둘째로 이론적 측면에서 사이버비행과 학교폭력피해 간의 인과성에 대한 설명이 좀 더 보완될 필요가 있다고 생각한다. 이론적 배경에서는 사이버비행과 전통적 학교폭력 간의 관계를 검토하고 있으나 언급된 선행연구는 사이버폭력과 학교폭력 ‘가해’와의 관련성만 제시되었을 뿐, 사이버비행과 학교폭력 ‘피해’ 간에 어떠한 ‘인과관계’가 있는지에 대한 구체적인 설명이 제시되고 있지 않다. 이로 인해 이론적 논의와 분석모형의 설정 간의 유기적 관련성이 떨어진다는 느낌을 지울 수 없다.

셋째로 이 논문에서는 연구모형이 서론 부분에 등장을 하고 있는데, 통상적으로 문제제기 이후 그와 관련한 선행연구의 검토를 통해 논문이 주장하는 연구모형을 제시하는 것이 바람직할 것으로 보인다.

다음으로 방법론적인 측면에서는 첫째, 제목에 언급된 내용과 변인의 측정에 제시된 내용이 서로 달라 변인들 간의 시간적 선후관계가 어떻게 설정된 것인지 혼란스럽다. 제목에는 사이버비행이 1년 후 우울감에 영향을 미치는 부분매개효과를 검증하는 것으로 되어 있는 반면, 변인의 측정(p.10)에서는 사이버비행, 학교폭력 피해경험, 우울감 모두 2차년도의 변수를 활용하였다고 되어 있어 연구결과는 ‘횡단분석’을 한 것처럼 제시되어 있다. 그리고 분석결과에 대한 해

* 한국형사정책연구원 부연구위원

석 부분(p.15)에서는 다시 '중학교 2학년 시기의 사이버비행 경험은 학교폭력 피해를 매개로 하여 1년 뒤인 중학교 3학년 시기의 우울에 영향을 미친다'고 하여 마치 '종단분석'을 한 것으로 기술되어 있는데, 이 부분이 매우 혼란스럽기 때문에 보다 명쾌하게 설명이 되어야 할 것으로 보인다.

둘째로 통상 구조모형에서는 요인분석 부분과 경로분석 부분에 대한 결과가 제시되는데, 변인의 측정에서는 item parceling을 통해 확인적 요인분석(CFA)을 실시한 것처럼 기술되어 있으나, 연구결과에는 요인분석에 대한 결과가 제시되어 있지 않고 단지 경로모형에 대한 결과만 제시되어 있어 이 부분이 보완될 필요가 있겠다.

셋째로 변인의 측정과 연구결과에 제시된 변인이 일부 다르게 나타나고 있어 혼란을 주고 있다. 예를 들어, 학교폭력 피해경험 변인에서 5문항을 사용했다고 되어 있는데, 실제 제시된 문항은 4개만 제시되어 있는데(p.10), 확인 결과 '심하게 맞기'가 누락된 것으로 보인다. 그리고 사이버비행 변인 역시 변인의 측정(p.10)에서는 '불법소프트웨어 다운받아 사용하기'로 되어 있는데, 연구 결과(p.11)에는 '채팅/게시판 등에 일부러 거짓정보 올리기'가 제시되어 있어 실제로 어떤 변인이 사용되었는지 불분명하다. 이 부분도 수정이 필요할 것으로 보인다.

이 연구는 사이버공간에서의 문제행동이 현실공간에서의 문제행동과 무관하지 않을 것이라는 가정에서 사이버비행과 학교폭력피해 간의 관계, 그리고 그로 인한 우울감의 관계를 매개적 분석모형을 활용해 그 함의와 대책 등을 찾고자 했다는 점에서 의미가 있는 논문으로 여겨진다. 그럼에도 불구하고 앞서 지적했던 이론적 논의와 변인측정 및 변인들 간의 관계에 대한 설명이 보다 명쾌하게 제시될 필요가 있겠다.

아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 영향

김혜금*

국문초록

본 연구는 초등학교 6학년 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴보았다. 본 연구의 대상은 한국아동·청소년패널조사 3차년도(2012년) 데이터로서 초등학교 6학년 학생 총 2,219명(남아 1,167명, 여아 1,052명)이었다. 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 부모의 학대와 방임을 덜 지각하는 아동이 학교생활에서 잘 적응하는 것으로 나타났다. 둘째, 아동이 비행과 관련한 피해경험과 행동경험이 적다고 느낄수록 학교생활에서 잘 적응하는 것으로 나타났다. 셋째, 아동이 지각하는 부모 방임이 학습활동 적응, 학교규칙 적응, 교우관계 적응, 그리고 교사관계 적응에 있어서 가장 많은 영향력을 주는 것으로 나타났다. 아동의 비행 피해경험이 적을수록 교우관계가 좋고 아동의 비행 행동경험이 적을수록 학습활동에 잘 참여하고, 학교규칙을 준수하며, 교사와의 관계 또한 좋은 것으로 나타났다.

Ⅰ. 서론

아동에게 학교는 선생님으로부터 일상생활에 필요한 기본적인 지식과 태도, 기술을 배우는 학습의 장이며 친구와 선생님과의 관계를 통해 사회적 대인관계의 기초적인 능력을 형성하는 장이다. 아동이 하루의 대부분의 시간을 학교 공간에서 보내면서 사회화되어 간다는 점에서 아동의 학교생활적응은 무엇보다 중요하다.

학교생활적응은 일괄적으로 정의를 내리기는 어렵지만, 아동이 학교생활에 흥미를 가지고, 적극적으로 참여하며 편안하고 성공감을 느끼는 것(Perry & Weinstein, 1998) 혹은 학교의 요구에 대해 아동이 적응하기 위해 시도하는 결과(Ladd, 1990)로 간주된다. 즉 학생이 학교라는 환경과 조화로운 관계를 맺고 있는 만족스러운 상태로서 학업을 포함한 학교생활전반에 대한 적응을 의미하므로(정규석, 2004), 아동이 학습에 흥미를 보이고 잘 따라가며 학교 규칙을 준수하고 또래 친구와 선생님과 긍정적인 관계를 형성할 때 학교생활에 잘 적응하는 것으로 볼 수 있다. 학교생활에 잘 적응하는 아동은 일반적으로 학교에 대한 감정이나 태도, 동기가 긍정적이다(Hoy & Sweetland, 2001).

초등학생의 학교생활적응은 부모에 의해 영향을 많이 받는데, 사춘기에 접어들면서 부모와의

* 동남보건대학교 보육과 부교수

관계가 악화되기 시작하는 초등학교 고학년의 경우 부모와의 부정적인 관계는 학교에 가지 않거나, 가출을 하거나, 또래관계에서 공격적인 행동을 보이는 등의 문제행동으로 이어진다. 특히 부모의 방임학대는 아동의 학교생활적응을 낮추는 요인으로 작용한다. 부모로부터 학대받은 아동은 자아존중감이 낮을 뿐 아니라 감정을 통제하는데 어려움을 지니기 때문에 또래들로부터 소외되거나 교사와 부정적인 관계를 형성하며(조은정, 2013), 전반적인 학교적응은 물론, 교사, 수업, 친구 그리고 학교생활 등에서 잘 적응하지 못한다(신성자, 2001). 반면 부모와의 관계가 좋을수록, 부모의 자녀양육방식이 민주적일수록 아동의 학교생활적응도는 높아진다(문은식, 김충희, 2002; 정규석, 2004; 최지은, 신용주, 2003).

아동의 비행경험 또한 학교생활적응에 영향을 미친다. 아동의 비행경험은 아동이 잘못된 행동이나 일탈행동을 한 경험이 있거나 비행과 관련한 피해를 본 경험을 의미하며 행동경험과 피해경험으로 구분할 수 있다. 행동경험이 있는 아동들은 학교생활에 적응하지 못하고 교사와 갈등을 빚는 경우가 많다. 또한 행동경험이 있는 아동은 학업에 있어서도 흥미를 보이지 못하고 또래 친구들에게 소외되거나 비행 청소년들과 어울려 다니면서 점점 학교와 멀어지게 되어 학교를 그만두는 경우도 발생한다. 이들 아동은 성인기에 낮은 경제적, 직업적 수준에 머물고, 범죄에 연루될 가능성이 크며(김지혜, 김정남, 남정현, 천성문, 2008), 자살 및 약물 복용, 정신병원 입원 등의 빈도가 높은 것으로 보고된다(Kaplan, Peck, & Kaplan, 1997).

비행과 관련한 행동경험이 있는 아동 뿐 아니라 다른 또래들로부터 폭력을 당하거나 집단따돌림을 당하는 등의 피해경험이 있는 아동들 역시 학교생활적응에 어려움을 느낀다. 학교폭력을 경험한 아동수가 전체집단의 아동수의 40.7%를 차지한다고 보고한 이희영과 이미연(2006)의 연구결과는 피해의 심각성을 보여준다. 학교폭력을 경험한 아동은 등교를 거부하거나 학교에서의 활동을 회피하고, 전반적인 학교생활에 어려움을 지니게 되어 학교적응에 부정적 영향을 입을 가능성이 큰 것으로 보고된다(Boulton, Chau, Whitehand, Amataya, & Murray, 2009; Buhs & Ladd, 2001; Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Egan & Perry, 1998; Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel, Haynie, & Simons-Morton, 2003; Wei & Williams, 2004). 그러나 피해경험이 있는 모든 아동이 다 학교생활에 적응하지 못하는 것은 아니며 학교생활에 잘 적응하는 아동들이 있다(Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004)는 점을 고려할 때, 아동의 피해경험이 아동의 학교생활적응에 영향을 미치는지를 살펴볼 필요성이 있다.

아동의 초등학교 적응 수준과 질은 중학교 이후의 적응을 예측해주는 중요한 변인이며 초등학교 적응 여부는 이후의 심리사회적 적응에 중요한 영향을 미친다(이정윤, 이경아, 2004; 이희은, 문수백, 2011, 정현희, 2003; Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998). 그런데 초등학교 6학년 시기는 아동기에서 청소년기로 이행하는 시기로 초등학교에서 가장 다루기 힘든 학년으로 간주된다. 또한 초등학교 6학년은 중학교로 진학해서 새로운 적응을 해야 하는 전환기이기 때문에 초등학교에서의 적응이 이들의 발달에 중요한 과제라고 할 수 있다. 고학년으로 올라갈수록 학교생활적응도가 낮아지며(박성혜, 윤종희, 2013; 양숙경, 문혁준, 2009), 학교생활에 적응하

는 못하는 아동이 사회적 문제를 야기할 수 있다는 점을 고려할 때 초등학교 6학년 아동이 학교생활에 적응할 수 있도록 하는 것이 결국 중학교 이후의 학교생활적응 및 사회적 일탈행동을 예방하는 방법이 될 수 있다.

이에 본 연구에서는 초등학교 6학년 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 구체적으로는 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응과 관계가 있는지 살펴보고 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 영향을 미치는지를 알아보고자 한다. 본 연구결과는 초등학교 6학년 아동의 학교생활적응에 영향을 미치는 변인들의 상대적 영향력을 알아봄으로써 아동의 학교생활적응을 도울 수 있는 정책을 입안하는데 필요로 하는 기초 자료를 제공할 것으로 본다.

위와 같은 연구목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 6학년 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 아동의 학교생활적응과의 관계는 어떠한가?

둘째, 초등학교 6학년 아동이 지각하는 비행경험과 아동의 학교생활적응과 관계는 어떠한가?

셋째, 초등학교 6학년 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 한국아동·청소년패널조사 3차년도(2012년) 데이터로서 초등학교 6학년 학생 총 2,219명(남아 1,167명, 여아 1,052명)이었다. 연구대상의 일반적 특징은 표 1에 제시하였다. 연구대상의 성별은 남아가 1,167명(52.6%)으로 여아 1,062명(47.4%)보다 조금 더 많았고 형제가 있는 아동이 1,960명(88.4%)으로 외동아 258명(11.6%)보다 많았다. 아버지의 최종학력은 대졸 897명(43.0%), 고졸 783명(37.5%), 전문대졸 229명(10.9%0 순으로 나타났고 어머니의 최종학력은 고졸 997명(46.9%), 대졸 736명(34.7%), 전문대졸 287명(13.5%) 순으로 나타났다. 취업모는 1,349명(63.9%)으로 비취업모 763명(36.1%)보다 현저히 많았다.

표 1 연구대상의 일반적 특징

	구분	빈도	%
성별	남	1,167	52.6
	여	1,052	47.4
	소계	2,219	100.0
형제유무	형제아	1,960	88.4
	외동아	258	11.6
	소계	2,218	100.0
아버지 최종학력	중졸 이하	58	2.8
	고졸	783	37.5
	전문대졸	229	10.9
	대졸	897	43.0
	대학원졸	121	5.8
	소계	2,088	100.0
어머니 최종학력	중졸이하	47	2.2
	고졸	997	46.9
	전문대졸	287	13.5
	대졸	736	34.7
	대학원졸	57	2.7
	소계	2,124	100.0
어머니 취업	취업모	1,349	63.9
	비취업모	763	36.1
	소계	2,112	100.0

2. 연구도구

본 연구의 도구는 아동이 지각한 부모의 방임학대, 비행경험, 그리고 학교생활적응 세 가지로 구성된다.

(1) 부모의 방임학대

부모의 방임학대 척도는 허묘연(2009)의 척도와 김세원(2003)의 척도 중 일부를 참고로 하여 구성한 아동청소년 패널조사 설문지의 8개 문항을 통하여 측정하였다. 방임 4문항(예; 부모님께서는 다른 일보다 나를 더 중요하게 생각하신다, 부모님께서는 내가 학교에서 어떻게 생활하는지 관심을 갖고 물어보신다)과 학대 4문항(예, 내가 무언가 잘못했을 때 부모님께서는 정도 이상으로 심하게 혼내신다, 내가 잘못하면 부모님께서는 무조건 때리려고 하신다) 총 8문항으로 되어 있으며 4점 Likert 척도(1점=전혀 그렇지 않다, 4점=매우 그렇다)로 학대 문항은 역으로 합산하였다. 점수가 높을수록 방임과 학대를 높게 지각함을 의미한다. 본 연구에서 나타난 내적 신뢰도 Cronbach's α 는 방임이 .81, 학대가 .84, 그리고 방임학대 전체는 .78로 나타났다.

(2) 비행경험

아동의 비행경험 척도는 한국청소년패널조사(KYPS)의 일탈 및 비행 관련 문항을 수정하여 사용한 한국아동청소년패널조사 설문지의 문항을 통하여 측정하였으며 피해경험과 행동경험 2가지로 구성되어 있다. 피해경험은 '학생은 지난 일 년 동안 다른 청소년들로부터 아래와 같은 피해를 당한 적이 있습니까?'라는 피해경험 질문에 대해 7개 하위문항(예; 심한 놀림이나 조롱 당하기, 집단따돌림 당하기, 심하게 맞기, 협박 당하기, 돈이나 물건 뺏기, 성추행이나 성희롱, 심한 욕설)의 유무를 통해 측정되었으며, 행동경험은 '학생은 지난 일 년 동안 아래와 같은 비행경험을 한 적이 있습니까?'라는 행동경험 질문에 대해 14개 하위문항(예, 담배피우기, 술 마시기, 무단결석, 가출, 다른 사람을 심하게 놀리거나 조롱하기, 다른 사람 집단따돌림 시키기, 패싸움, 다른 사람 심하게 때리기, 다른 사람 협박하기, 다른 사람 돈이나 물건 뺏기, 다른 사람 돈이나 물건 훔치기, 성관계, 성폭행이나 성희롱, 돈을 걸고 도박 게임하기)으로 되어 있으며 이에 대해 있다(1점), 없다(2점)의 유무를 통해 측정되었다. 피해경험과 행동경험 모두 역으로 합산하였으며 점수가 높을수록 피해경험과 행동경험이 많음을 의미한다. 본 연구에서 나타난 내적 신뢰도 Cronbach's α 는 피해경험이 .62, 행동경험이 .55, 그리고 비행경험 전체는 .66으로 나타났다.

(3) 학교생활적응

아동의 학교생활적응 척도는 민병수(1991)가 초등학생용으로 제작한 학교생활적응 척도 문항 중 학교행사 관련 문항(5문항)을 제외하고 수정・보완한 아동청소년 패널조사 설문지의 20개 문항을 통하여 측정하였다. 이 척도는 4개의 하위요인별 각 5문항씩으로 구성되었다. 하위요인은 학습활동 5문항(예; 학교 수업 시간이 재미있다), 학교규칙 5문항(예; 당번이나 1인 1역 등, 반에서 맡은 활동을 열심히 한다), 교우관계 5문항(예; 우리 반 아이들과 잘 어울린다), 교사관계 5문항(예; 선생님을 만나면 반갑게 인사한다)이다. 각 문항은 4점 Likert 척도(1점=매우 그렇다. 4점=전혀 그렇지 않다)로 해당 점수가 높을수록 각 하위요인의 적응이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 나타난 내적 신뢰도 Cronbach's α 는 학습활동이 .72, 학교규칙이 .81, 교우관계가 .57, 교사관계가 .89 그리고 학교생활적응 전체는 .89로 나타났다.

3. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 분석되었다. 측정변인들의 관계를 분석하기 위하여 Pearson의 적률상관계수를 산출하였고 아동의 학교생활적응에 대한 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험의 설명력을 알아보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

연구문제를 분석하기 전에 아동이 지각하는 부모의 방임학대, 일탈 및 비행경험, 그리고 학교생활적응의 기술통계 분석 결과는 표 2와 같다.

표 2에 의하면, 아동이 지각하는 부모의 방임학대는 평균 1.66점(SD=0.48)이었으며 하위변인인 방임의 평균은 1,63점(SD=0.59), 학대의 평균은 1.58점(SD=0.64)으로 나타났다. 일탈 및 비행경험의 전체 평균은 1.03점(SD=0.05)이었고 피해 경험의 평균은 1.03점(SD=0.10), 행동 경험의 평균은 1.03점(SD=0.04)으로 나타났다. 아동의 학교생활적응 전체 평균은 3.01점(SD=0.44)이었고 하위변인인 학습활동의 평균은 2.93점(SD=0.52), 학교규칙의 평균은 2.98점(SD=0.55), 교우관계의 평균은 3.12점(SD=0.44), 교사관계의 평균은 3.01점(SD=0.44)으로 나타났다.

표 2 아동이 지각하는 부모의 방임학대, 비행경험, 학교생활적응의 기술적 통계 분석 결과

(*N* = 2,219)

변인		응답가능한 점수범위	최소값~최대값	*M(SD)*
방임학대	방임	1.00~4.00	1.00~4.00	1.63(.59)
	학대	1.00~4.00	1.00~4.00	1.58(.64
	전체	1.00~4.00	1.00~3.50	1.66(.48)
비행경험	피해경험	1.00~2.00	1.00~2.00	1.03(.10)
	행동경험	1.00~2.00	1.00~1.43	1.03(.04)
	전체	1.00~2.00	1.00~1.48	1.03(.05)
학교생활 적응	학습활동	1.00~4.00	1.00~4.00	2.93(.52)
	학교규칙	1.00~4.00	1.00~4.00	2.98(.55)
	교우관계	1.00~4.00	1.00~4.00	3.12(.44)
	교사관계	1.00~4.00	1.00~4.00	3.03(.71)
	학교적응전체	1.00~4.00	1.20~4.00	3.01(.44)

1. 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 학교생활적응 간 관계

아동이 지각하는 부모의 방임학대와 학교생활적응 간 관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 구한 결과는 표 3과 같다.

표 3에 나타난 바와 같이 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 학교생활적응 간의 상관관계를 살펴보면, 부모의 학대와 방임은 학교생활적응의 모든 하위영역과 유의미한 부적상관이 있는 것으로 나타났다.

표 3 아동의 비행경험과 학교생활적응과의 관계 (*N* = 2219)

하위변인		부모의 방임학대	
		방임	학대
학교생활적응	학습활동	−.33***	−.18***
	학교규칙	−.26**	−.14***
	교우관계	−.35***	−.18***
	교사관계	−.28**	−.10***

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

2. 아동의 비행경험과 학교생활적응 간 관계

아동의 비행경험과 학교생활적응 간 관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 구한 결과는 표 4와 같다.

표 4에 나타난 바와 같이 아동의 비행경험과 학교생활적응 간의 상관관계를 살펴보면, 아동의 피해경험과 행동경험은 학교생활적응의 모든 하위영역과 유의미한 부적상관이 있는 것으로 나타났다.

표 4 아동의 비행경험과 학교생활적응과의 관계

(N = 2219)

하위변인		비행경험	
		피해경험	행동경험
학교생활적응	학습활동	−.10***	−.18***
	학교규칙	−.05*	−.17***
	교우관계	−.12***	−.09***
	교사관계	−.05*	−.13***

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

3. 아동의 학교생활적응에 미치는 부모의 방임학대와 비행경험의 상대적 영향력

아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 표 5와 같다. 이에 앞서 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향력 분석을 위한 기본 가정의 만족 여부를 파악하기 위한 VIF계수와 Durbin-Watson계수를 조사한 결과 VIF지수는 1.04~1.10점으로 10보다 현저하게 작아 다중공선성의 문제는 없는 것으로 볼 수 있으며, Durbin-Watson계수도 1.86~1.96으로 잔차 간 자기상관이 없는 것으로 판단되어 회귀분석을 위한 기본 가정을 만족한다고 볼 수 있다.

표 5에 제시된 바에 의하면, 아동이 지각하는 부모 방임(β=−.29, p<.001), 부모 학대(β

=−.11, p<.001), 비행 행동경험(β=−.14, p<.001)이 아동의 학습활동 적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 아동이 부모의 방임과 학대를 덜 지각할수록, 아동의 비행 행동경험이 적을수록 아동이 학교에서 학습활동에 잘 참여한다는 것을 의미하며 독립변인들이 아동의 학습활동 적응을 설명하는 정도는 14%였다.

아동이 지각하는 부모 방임(β=−.23, p<.001), 부모 학대(β=−.09, p<.001), 비행 행동경험(β=−.15, p<.001)이 아동의 학교규칙 적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 아동이 부모의 방임과 학대를 덜 지각할수록, 아동의 비행 행동경험이 적을수록 아동이 학교에서 학교규칙을 잘 지킨다는 것을 의미하며 독립변인들이 아동의 학교규칙 적응을 설명하는 정도는 10%였다.

아동이 지각하는 부모 방임(β=−.32, p<.001), 부모 학대(β=−.11, p<.001), 비행 피해경험(β=−.08, p<.001)이 아동의 교우관계 적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 아동이 부모의 방임과 학대를 덜 지각할수록, 아동의 비행 피해경험이 적을수록 아동이 학교에서 친구들과 좋은 관계를 유지한다는 것을 의미하며 독립변인들이 아동의 학교규칙 적응을 설명하는 정도는 14%였다.

아동이 지각하는 부모 방임(β=−.27, p<.001)과 비행 행동경험(β=−.10, p<.001)이 아동의 교사관계 적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 아동이 부모의 방임을 덜 지각할수록, 아동의 비행 행동경험이 적을수록 아동이 학교에서 교사와 좋은 관계를 유지한다는 것을 의미하며 독립변인들이 아동의 학교규칙 적응을 설명하는 정도는 9%였다.

표 5 ▸ 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향

		학교생활적응							
		학습활동		학교규칙		교우관계		교사관계	
		B	β	B	β	B	β	B	β
방임	방임	−.26	−.29***	−.21	−.23***	−.24	−.32***	−.32	−.27***
학대	학대	−.09	−.11***	−.08	−.09***	−.07	−.11***	−.04	−.04
비행	피해경험	−.14	−.03	.10	.02	−.35	−.08***	−.02	−.00
행동	행동경험	−1.69	−.14***	−2.00	−.15***	−.34	−.03	−1.68	−.10***
F		92.36**		59.84***		92.08***		56.15***	
수정된 R^2		.14		.10		.14		.09	

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

Ⅳ. 결론 및 논의

본 연구는 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴보았다. 본 연구의 주요 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다. 첫째, 부모의 학대와 방임을 덜 지각하는 아동이 학교생활에서 잘 적응하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 아동이 부모

의 방임학대를 더 많이 지각할수록 학교생활에 더 적응하지 못할 수 있다는 것을 보여주는 것으로 부모에 의한 학대경험은 청소년들에게 학교생활부적응으로까지 이어진다고 보고한 선행연구(김혜성, 김혜련, 박수경, 2006; 허균, 2011)결과와 일치하는 결과이다. 특히 주목할 점은 학교생활적응 모든 하위영역에서 부모의 방임이 학대보다 높은 부적 상관관계를 보인다는 것이다. 이러한 결과는 6학년 아동이 부모가 방임한다고 덜 지각할수록 학교생활에 잘 적응할 수 있다는 것을 의미한다. 6학년의 경우 아동의 신체적, 정신적 성장이 진행되면서 부모의 통제나 지시가 이전 연령보다는 낮아질 수 있으며 특히 사춘기에 접어든 자녀와의 갈등을 피하기 위해 방임으로 대하는 경우도 있을 수 있는데, 이러한 부모의 행동은 자녀의 학교생활적응에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 것으로 부모의 지속적인 관심과 애정이 여전히 필요함을 보여준다. 즉 아동기는 성인의 보호와 양육이 필요한 시기로 주로 부모가 그 역할을 담당하므로 부모의 방임학대는 아동의 학교생활적응을 어렵게 만드는 주 요인으로 볼 수 있다. 아동의 학교생활적응을 증진하기 위해 바람직한 부모의 양육행동에 대한 부모교육이 강조되어야 하며 건강한 아동의 성장 발달을 위해 부모의 방임학대에 대한 사회적, 국가적 차원의 적극적 대책 마련이 요구된다.

둘째, 아동이 비행과 관련한 피해경험과 행동경험이 적다고 느낄수록 학교생활에서 잘 적응하는 것으로 나타났다. 즉 아동의 비행 피해경험과 행동경험이 많을수록 아동이 학교생활에 잘 적응할 수 없다는 것을 보여주는 것이다. 이러한 결과는 청소년의 위험행동은 학교생활적응과 긴밀한 관련이 있으며 위험행동이 높을수록 학교생활에 적응하는 것이 낮다고 보고한 윤혜미와 박병금(2005)의 연구결과와 유사한 결과이다. 특히 주목할 점은 학교생활적응 하위영역에서 교우관계 적응은 비행 피행경험이 행동경험보다 더 높은 상관관계를 보인 반면, 학습활동 적응, 학교규칙 적응, 교사관계 적응에서 피해경험보다 행동경험이 더 높은 상관관계를 보인다는 것이다. 즉 아동의 학교생활적응에 있어서 비행 피해경험은 교우관계 적응을 저해하며 비행 행동경험은 학습활동 적응, 학교규칙 적응, 교사관계 적응을 어렵게 하는 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과는 또래로부터의 신뢰감, 지지, 친밀감이 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미친다고 보고한 Betts, Rotenberg, Trueman 과 Stiller(2012)의 연구결과와 유사한 맥락으로 또래로부터 학교폭력이나 왕따와 같은 피해경험이 있는 아동은 특히 교우관계 적응에 어려움을 가질 수 있음을 알 수 있다. 반면 비행 행동경험이 있는 아동이 학업성적이 낮고, 비행친구와 어울리며, 교사와의 관계가 좋지 않은 것으로 보고한 이성식(2007)의 연구결과와 부분적으로 일치한다. 무엇보다 아동의 학교생활적응도를 높여서 아동의 비행행동을 예방하는 것이 필요하다고 할 수 있다. 한편으로는 아동들이 학교폭력이나 집단 따돌림과 같은 피해를 경험하지 않도록 하는 학교와 사회 안전망이 요구되며 피해 아동을 위한 상담 및 치료 시스템이 갖추어져야 할 것이다.

셋째, 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 아동의 학교생활적응에 미치는 상대적인 영향력을 비교해본 결과, 학습활동 적응, 학교규칙 적응, 교우관계 적응, 그리고 교사관계 적응 모두에 있어서 아동이 지각하는 부모 방임이 가장 많은 영향력을 주는 것으로 나타났다. 아동이 자신에게 부모가 방임을 하지 않는다고 지각할수록 학교에서 학습활동에 잘 참여하고, 학

교규칙을 잘 지키며, 교우관계가 원만하고, 교사와의 관계가 긍정적인 것으로 나타난 본 연구결과는 아동이 지각하는 부모의 지지와 명확한 행동 제한과 같은 부모의 모니터링은 아동의 학교생활적응도를 높이지만, 아동에 대한 과도한 심리적 통제와 억압 혹은 과도한 방임은 학업성취와 동기유발에 부정적인 영향을 미치며 결과적으로 학교생활적응도를 낮춘다고 보고한 Ng, Kenney-Benson 과 Pomerantz(2004)의 연구와 부분적으로 일치하는 결과이다. 맞벌이 가정이 증가하면서 부모가 자녀의 학교생활에 대해 잘 모르고 자녀가 알아서 하는 것으로 방치하는 경우도 증가하고 있다. 아동의 학교생활적응도를 증진하기 위해 자녀의 학교생활에 대해 선생님과 정기적인 상담이 이루어져야 하고 부모-자녀 간에 의사소통이 원활히 이루어져야 할 것이다. 한편으로는 아동이 부모의 방임과 학대를 덜 지각할수록 학습활동에 잘 참여하고, 학교규칙을 지키며, 교우관계가 원만함을 보여주었고 특히 아동이 부모의 방임을 덜 지각할수록 교사와 관계가 긍정적일 수 있음이 나타났다. 이러한 연구결과는 부모-자녀 관계가 좋을수록 학교와 친구와의 적응도가 높다고 보고한 유성경(2000)의 연구결과와 부분적으로 일치하는 결과이며 아동의 비행 피해경험이 적을수록 교우관계가 좋은 것으로 나타난 본 연구결과는 아동의 학교폭력 피해경험이 학교 회피의 예측치가 되며 학교생활적응을 어렵게 한다고 보고한 선행연구(Boulton et al., 2009; Buhs & Ladd, 2001; Buhs et al., 2006; Egan & Perry, 1998; Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel et al., 2003; Wei & Williams, 2004) 결과를 지지하는 것이다. 학교를 싫어하고 초등학교 생활에 적응하지 못하는 아동은 이후 학교생활에서 어려움을 더 많이 가질 수 있으며 적응하지 못하고 학교를 그만 두는 경우가 생길 수 있다. 모든 아동이 학교폭력과 집단따돌림 등의 피해를 입지 않도록 철저한 감독이 이루어지고 피해 발생 예방을 위한 노력이 학교와 가정, 그리고 사회적 차원에서 다각적으로 모색되어야 할 것이다. 나아가 지지적인 친구 관계를 맺어줌으로써 친구에게서 받은 피해경험을 극복하도록 해 주어야 한다. 아동이 학교에서 만나는 친구의 사회·정서적 지원 기능을 높게 지각할수록, 친구와의 관계가 우호적이며 만족스러울수록, 학급 내에 서로 친한 친구의 수가 많을수록 학교생활 전반에 대해 긍정적인 태도를 보이지만, 친한 친구와의 갈등이 많을수록 학교적응도가 낮으며 아동기의 친구관계는 이후 청소년 시기까지 지속적인 영향력을 미친다(문은식, 김충의, 2002; 문은정, 심희옥, 2001; 이은해, 김정윤, 오원정, 2001; 최지은, 신용주, 2003)는 점을 고려할 때, 학교폭력의 피해경험을 가진 아동에게 좋은 친구 또는 멘토를 지원하는 것이 이들 피해 아동이 학교생활에 잘 적응하게 하는 좋은 방법이 될 수 있을 것이다.

한편 아동의 비행 행동경험이 적을수록 학습활동에 잘 참여하고, 학교규칙을 준수하며, 교사와의 관계 또한 좋은 것으로 나타난 본 연구결과는 아동이 비행행동을 저지르지 않도록 초기에 예방하는 것이 무엇보다 중요함을 시사한다. 아동은 학교에서 교사를 통해 새로운 맥락에서 잘 적응할 수 있는 지식과 기술을 습득하게 되므로 학교에서 아동과 많은 시간을 보내는 교사는 아동의 비행행동의 조짐을 파악하고 비행예방을 위한 중재를 제공할 수 있는 중요한 지지 자원이 될 수 있다(Crosnoe, 2004). 아동이 교사가 우호적이고 지지적이며 만족스러울수록 전반적인

학교생활에 대해 긍정적인 태도를 지니며 학교생활적응을 잘 하는 것으로 나타난다(김용래, 김태은, 2001; 문은식, 김충의, 2002). 아동이 인식하는 교사-아동 관계는 아동의 정서·행동 발달과 학업 성취, 그리고 학교생활적응과 관련되므로(Baker, 2006; O'Connor & McCartney, 2007), 신뢰로운 교사-아동 관계를 도모하는 것이 아동의 비행행동을 예방하는데 일조할 수 있을 것이다.

이상의 결과들은 아동의 학교생활적응을 이해하는데 있어서 부모의 방임학대와 아동의 비행피해경험과 행동경험의 영향력을 차별화하여 고려해야 함을 시사한다. 마지막으로 본 연구의 제한점을 제시하면서 동시에 후속연구를 위해 다음과 같은 제안을 하고자 한다. 첫째, 본 연구는 학교적응에 영향을 주는 변인으로 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험 만을 다루었으므로 아동의 학교생활적응 전체를 설명하는데 무리가 있다. 후속연구에서는 학교생활적응에 영향을 주는 다양한 변인을 포함하여 고찰할 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 아동이 지각하는 부모의 방임학대, 비행경험, 학교생활적응을 정도를 측정하였기에 자기 보고식 질문지의 제한점을 지닌다. 후속연구에서는 교사 및 부모를 대상으로 하는 면담이나 질문지를 병행하거나, 아동의 행동을 관찰할 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 횡단연구이기 때문에 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 장기적인 방향에 대해 고려하지 못하고 있다. 후속연구에서는 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 장기적인 영향을 탐색할 필요가 있다.

이와 같은 제한점에도 불구하고 본 연구에서는 아동의 학교생활적응에 아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 영향을 미치는 변인임을 알 수 있었다. 초등학교 6학년 아동의 학교생활적응을 위하여 부모의 방임학대를 예방할 수 있는 부모교육 프로그램이 요구되며 아동의 비행 및 학교폭력 예방을 위한 교육 및 적극적인 국가와 사회의 개입이 필요하다고 할 수 있다. 초등학교에서 중학교로 이행해가는 전이과정에 있는 6학년 아동의 학교생활적응을 향상시킬 수 있는 부모와 비행 경험의 기초자료를 제공하였다는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있다.

참고문헌

김지혜, 김정남, 남정현, 천성문. (2008). 고등학생의 학교적응 구성개념에 관한 연구. **한국교육논단, 7**(1). 39-56.

김용래, 김태은. (2001). 학업/비학업 자아개념, 학교태도 및 학교적응간의 관계 탐색. **교육연구논총, 18**, 3-46.

김혜성, 김혜련, 박수경. (2006). 개인적 특성과 사회적 지지가 청소년 학교 부적응에 미치는 영향에 관한 연구: 부모로부터 학대를 경험한 청소년 집단과 경험하지 않은 청소년 집단을 통하여. **한국아동복지학, 21**, 207-232.

문은식, 김충희. (2002). 청소년의 학교생활적응행동에 영향을 미치는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석. **교육심리연구, 16**(2), 219-241.

문은정, 심희옥. (2001). 아동의 친한 친구와의 관계와 자아지각 및 학교생활 적응과의 관계. **아동학회지,**

22(4), 99-113.

박성혜, 윤종희. (2013). 초중등생의 학교적응에 영향을 미치는 변인 탐색: 개인적 변인과 가정환경 변인을 중심으로. **한국청소년연구, 24**(3), 147-169.

신성자. (2001). 부모로부터 학대받은 아동들의 학교적응과 관련변수 파악. **사회과학, 13**, 227-259.

양숙경, 문혁준. (2009). 아동의 학교적응에 대한 사회 인구학적 변인, 아동이 지각한 부모-자녀관계의 사회적 자본과 자아탄력성의 영향. **대한가정학회지, 47**(7), 59-71.

유성경. (2000). 청소년 탈비행 위험요소와 보호요소에 관한 탐색적 연구. **교육학연구, 38**(3), 81-106.

윤혜미, 박병금. (2005). 청소년의 내재화 및 외현화 문재행동관련요인-생태체계적 관점을 중심으로. **사회복지연구, 23**, 133-164.

이동훈, 이정화, 이애선, 박원모. (2010). 중학생이 지각하는 사회적 지지가 학교부적응행동에 미치는 행동. **한국교육논단, 9**(1), 185-205.

이성식. (2007). 청소년비행과 비공식낙인의 영향: 청소년패널자료의 분석. **형사정책연구, 71**, 1105-1127.

이은해, 김정윤, 오원정. (2001). 아동의 또래지위 및 친구관계와 학교적응의 관계. **아동학회지, 22**(1), 1-18.

이정윤, 이경아. (2004). 초등학생의 학교적응과 관련된 개인 및 가족요인. **한국심리학회지, 16**(2), 261-276.

이희영, 이미연. (2006). 학교폭력 피해아동의 학교적응유연성과 관련된 보호요소 탐색. **경성대학교 인문과학논총, 11**(2), 83-102.

이희은, 문수백. (2011). 학령기 아동의 학교적응 관련변인들 간의 관계 구조분석. **한국가정관리학회지, 29**(4), 161-174.

정규석. (2004). 사회적 관계요인이 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **한국사회복지학, 56**(1), 235-252.

정현희. (2003). 중학교 진학 후의 심리적 부적응을 예측하는 요인. **청소년 상담연구, 11**(2), 26-36.

조은정. (2013). 사회적 지지가 부모들로부터 학대를 경험한 아동의 학교생활적응에 미치는 영향. **대한가정학회지, 51**(1), 17-26.

최지은, 신용주. (2003). 청소년이 지각한 부모-자녀 관계, 또래 관계, 교사와의 관계가 학교생활 적응에 미치는 영향. **대한가정학회지, 41**(2), 199-210.

최지은, 신용주. (2003). 청소년이 지각한 부모-자녀 관계, 또래 관계, 교사와의 관계가 학교생활적응에 미치는 영향. **대한가정학회지, 41**(2), 199-210.

허균. (2011). 복지패널을 활용한 청소년 성장 과정에서 자아존중감과 비행행동 변화 연구. **직업교육연구, 30**(3), 287-301.

Bagwell, G. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictions of adult adjustment. *Child Development, 69*(1), 140-153.

Baker, J. A. (2006). Contribution of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44,* 211-229.

Betts, L. R., Rotenberg, K. J., Trueman, M., & Stiller, J. (2012). Examining the components of children's peer liking as antecedents of school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 303-325.

Boulton, M. J., Chau, C., Whitehand, C., Amataya, K., & Murray, L. (2009). Concurrent and short-term longitudinal associations between peer victimization and school and recess liking during middle childhood, *British Journal of Developmental Psychology, 79*, 207-221.

Buhs, E., & Ladd, G. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An

examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560.

Buhs, E., Ladd, G., & Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processess that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98,* 1-13.

Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. J*ournal of Marriage and Family, 66,* 267-280.

Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299-309.

Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly, 37*, 296-321.

Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationships: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research, 90*(6), 331-343.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimisation: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305-1317.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61*, 1081-1100.

Nansel, T., Haynie, D., & Simons-Morton, B. (2003). The association of bullying victimisation with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology, 19*, 45-61.

Ng, F. F.-Y., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development, 75*(3), 764-781.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*(2), 340-369.

Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist, 33*, 177-194.

Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 565-581.

Wei, H.-S., & Williams, J. (2004). Relationship between peer victimisation and school adjustment in sixth-grade students: Investigating mediation effects. *Violence and Victims, 19*, 557-571.

The Effects of Parental Child Abuse/Neglect perceived by child and Child Delinquency Experience on School Life Adjustment

This study examined the effects of parental neglect/abuse perceived by child and child delinquency experience on school life adjustment. The participants were 2,219 sixth grade students(1,167 boys, 1,052 girls) in the third Korea Youth Panel Survey. The results of this study were as follows; First, the more child perceived parental abuse and neglect, the less child adapted school ;ife adjustment. Second, the less child had a delinquency experience, the better children adapted school life adjustment. Third, parental neglect was the most influential element on child's school life adjustment such as learning activities adjustment, school rules adjustment, peer relationship adjustment, and teacher relationship adjustment. The less child had victimization experience, the better child had peer relationship. The less child had delinquency experience, the better they had a participation in learning activities, a compliance with school rules, and relationships with teachers.

“아동이 지각하는 부모의 방임학대와 비행경험이 학교생활적응에 미치는 영향” 에 대한 토론문

이정림*

전반적으로 연구의 주요 변인들에 대한 개념 정의와 변인들 간의 연계성에 대한 논리적 구성이 보강되면 좋을 것 같습니다. 각 변인들과 관련된 전체적 논의를 진행하고, 향후 논문의 발전을 위해 제언을 하는 것으로 토론을 마무리하고자 합니다.

1. 부모의 방임학대

연구자께서 결과 및 논의에서는 ‘방임’과 ‘학대’를 구분하여 연구를 진행하셨습니다. 그러나 서론 부분에서는 ‘방임학대’라는 용어를 통칭하여 방임과 학대 각각의 변인이 다른 변인과의 관계성이 어떠한지에 대해서 서술되지 않은 것이 아쉬웠습니다. 일반적으로 ‘학대’라고 할 때 학대의 종류를 신체적 학대, 정서적 학대, 성적 학대로 분류하고 방임을 학대보다 정도가 낮은 것으로 개념화하고 있습니다. 이에 따라 방임과 학대에 대한 개념 정의가 분명하게 서술되면 좋겠습니다. 즉, 연구자가 사용했던 용어의 조작적 정의를 명확히 하여 연구설계가 진행되면 더 좋을 것 같습니다. 연구자께서 생각하시는 방임이 ‘부모의 무관심 정도로 정의하는 것’인지, 아니면 방임을 ‘학대의 수준으로 보는 것’인지에 대한 명확한 정의가 필요할 것으로 생각됩니다. 결과에서도 나왔듯이 부모의 무관심이라고 볼 수 있는 방임이 더 결정적 요인으로 나타날 수 있는데, 이에 대한 논리적 타당성을 확보하시기 위해서는 연구변인을 구분하여 정의하심이 더 좋을 것 같습니다. 더불어 부모의 방임학대가 아동의 학교생활적응에 미치는 논리적 연관성에 대한 서술이 서론에서 잘 드러나지 않아서 논리적 연계성이 분명해보이지 않았습니다.

2. 아동의 비행경험

앞서 언급한 부모의 방임학대와 동일한 맥락에서의 논의입니다. 연구자께서는 아동의 비행경험을 ‘일탈 행동경험’과 ‘피해경험’ 모두 포함하는 것으로 규정하여 서술하고 있습니다. 그러나

* 육아정책연구소 부연구위원

아동의 비행경험으로 규정한 일탈경험과 피해경험은 각기 다른 경험이고, 다른 경로를 통하여 영향을 미칠 수 있는 변인이라고 볼 수도 있습니다. 이에 따라 각각의 변인은 다른 행동 결과를 야기할 수 있을 것으로 생각됩니다. 따라서 일탈경험과 피해경험을 각기 다른 변수로 접근해서 분석해보는 것도 좋을 것 같습니다.

한편, 현재 연구자의 연구설계는 일탈행동이 학교생활적응에 영향을 미치는 요인으로 살펴보셨으나 반대로 아동이 학교생활적응을 잘 하지 못해서 일탈행동이 발생할 수도 있다고 생각됩니다. 일탈행동경험과 학교생활적응의 독립변인과 종속변인의 선후관계에 대한 논리적 타당성 확보가 필요하며, 이론적배경에서 검토되어야 할 사항이라고 보여집니다.

더불어 이런 맥락에서 볼 때, 일탈행동경험과 피해경험은 다른 내용으로 볼 수 있는 것이라 생각합니다. 두 개의 하위 변인은 굉장히 중요한 변인으로 각각의 변인만으로 따로 연구 분석이 필요한 것으로 보여집니다.

3. 학교생활적응

연구자께서 살펴보신 학교생활적응은 여러 개의 하위영역으로 구성되어 있었습니다. 따라서 전체 학교생활적응 변인만이 아니라, 각각의 하위영역이 정의되고, 이와 관련하여 독립변인들 간의 연계성 고려한 서술이 되어야 할 것으로 생각됩니다.

전반적으로 주요변인들 간의 논리적 연계성을 조직화하여 서술하는 것이 보강되면 좀 더 발전적인 연구가 될 것으로 생각됩니다. 간략하게 정리하여 제언을 하면, 첫째 방임과 학대를 구분하여 정의하여 접근함이 필요합니다. 둘째, 일탈행동과 피해경험을 구분하여 정의하고 각각에 대한 접근이 필요합니다. 셋째, 학교생활적응의 하위영역에 대한 정의가 이루어지는 것이 필요할 것으로 보입니다. 마지막으로 각각의 독립변인들 간의 관계와 독립변인과 종속변인들 간의 관계에 대한 서술이 전반적으로 보강되면 좋겠습니다.

학대경험이 청소년 비행행동과 비행피해경험에 미치는 영향
: 교사관계와 또래애착의 조절효과

옥 정*

국문초록

본 연구의 목적은 학대경험이 청소년의 비행행동과 비행피해경험에 미치는 영향을 살펴보고, 그 과정에서 교사관계와 또래애착의 조절효과가 나타나는지 검증하고자 하였다. 이를 위해 한국아동·청소년패널자료(KCYPS)중 중 1패널의 3차년도 자료 1804명(남 901명, 여 903명)을 대상으로 다중회귀분석을 시행하였다. 본 연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 비행행동은 교사관계와 부적 상관이 나타나며, 비행피해경험은 또래애착과 부적 상관이 나타났다. 둘째, 학대경험이 비행행동에 영향을 미칠 때 교사관계가 조절효과를 가지는 것으로 나타났다. 셋째, 학대경험이 비행피해행동에 영향을 미칠 때 또래애착의 주효과는 유의하였으나 조절효과는 나타나지 않았다. 이러한 결과는 비행청소년과 비행피해청소년을 위한 개입프로그램 개발에 중요한 함의를 지닌다고 하겠다.

주제어 : 학대, 비행, 비행피해, 교사관계, 또래애착

Ⅰ. 서 론

가정은 자녀에게 물리적인 삶의 조건을 제공하며 보호하고 정서적안정과 사회적 가치 및 행동양식의 사회화를 담당하는 사회의 기본단위라고 볼 수 있다(기광도, 2011). 가정은 자녀에게 사회적으로 안정적인 생활을 영위할 자원과 기회를 제공하고, 사회적으로 승인된 사회규범의 형성과 동기를 제공하며, 비행이나 부적절한 행위에 대한 감시와 처벌을 통하여 비행을 억제하는 기능을 함으로써, 인습적 가치와 질서를 수용하고 준수하게 된다. 이런 점에서 가정은 비행 및 일탈행동을 통제하고 감독하는 중요한 역할을 하게 된다.

그러나 가정이 비행과 일탈행동을 통제하는 기능을 하기도 하지만, 때로는 일탈과 비행을 촉진하는 역기능이 발생하기도 한다. 즉 가정에서 이루어지는 잘못된 자녀양육이나 과도한 신체적 처벌, 그리고 학대, 가정내 폭력 등은 청소년의 비행을 유발시키는 중요한 요인으로 제시된다.

소년기 비행은 그 자체로도 청소년의 발달과 사회에 중요한 악영향을 미칠 뿐 아니라 이후 성인기 범죄 및 부적응 문제로 연결될 가능성이 높다는 점에서 심각하게 다루어지는 문제이다(이

* 서울사이버대학교 상담심리학과 교수, 교신저자, oj256@iscu.ac.kr

재경, 2012). 최근 학교내 폭력, 집단 따돌림, 원조교제 등의 청소년 비행의 심각성은 더욱 증가되는 추세에 있으며, 이로 인한 사회문제가 심각하게 대두되고 있다.

청소년 비행의 원인은 생태체계적 관점에서 크게 개인, 가족, 그리고 또래집단, 학교, 지역사회 차원으로 접근되며, 이중에서도 가정과 또래집단, 학교는 청소년의 발달과 적응에 직접적인 영향을 미치는 중요한 체계로 알려져 있다(이재경, 2012). 이러한 여러 체계와의 관계는 실질적으로 부모와의 관계, 또래와의 관계, 교사와의 관계로 구체화할 수 있겠다.

본 연구에서는 가정에서 부모와의 가장 부정적인 상호작용으로 볼 수 있는 학대경험이 청소년 비행에 미치는 영향을 검토하고자 한다. 이때 청소년기임을 고려하여 또래관계와 교사관계가 부모와 부정적 상호작용 경험을 어느정도 완화시킬 수 있는지 조절효과를 탐색하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

학대경험과 비행행동 및 비행피해경험

학대의 개념적 정의를 살펴보면, 협의로는 보호자나 양육자가 아동에 가한 행동의 결과로 간주하고 그 결과가 상대적으로 관찰가능한 것이어야 한다고 정의한다. 하지만 광의의 학대의 개념은 적극적인 학대행위부터 비교적 소극적 방임까지 포함하고 더 나아가 아동발달을 저해하는 행위까지 포괄한다(오연희, 2013). 최근 개정된 아동복지법에 따르면 학대란 “보호자를 포함한 성인에 의하여 아동의 건강, 복지를 해치거나 정상적 발달을 저해할 수 있는 신체적, 정신적, 성적 폭력 또는 가해행위 및 아동의 보호자에 의하여 이루어지는 유기와 방임(아동복지법 제 2조 4호)”으로 정의하고 있다. 아동복지법상 아동은 만 18세 미만으로 정의하고 있어 청소년기 역시 이에 포함된다고 볼 수 있다.

학대 경험은 대개 신체적 학대, 정서적 학대, 성적 학대, 방임의 4가지 유형 또는 성적학대를 제외한 3유형으로 나누어 비교한다(강신애, 2010). 본 연구에서는 상대적 발생빈도가 낮은 성적 학대를 제외하고 신체적 학대, 정서적 학대, 방임의 3유형으로 구분하고자 한다. 신체적 학대는 부모나 보호자를 포함한 성인이 아동에게 우발적인 사고가 아닌 상황에서 신체적 손상을 입히거나 또는 신체손상을 입도록 한 모든 행위를 포함한다. 정서적 학대는 아동의 자아존중감과 정서를 손상시키는 행위로 습관적으로 소리를 지르거나 무시하는 행동, 폭언 및 거부하는 언행 등을 포함한다. 방임은 자녀에게 책임있는 양육자가 고의로 또는 방심으로 인해 자녀가 피할 수 있는 고통을 겪게 하거나 아동의 신체적, 지적 능력을 발달시키는데 필요한 요소들을 제공하지 못한 상태로 볼 수 있다.

학대경험은 아동청소년기 공격성이나 비행과 같은 외현화 문제와 관련이 깊다고 알려져 있다. 특히 학대경험과 비행간 관련성은 학대피해자가 학대행위자의 행동을 모델링, 모방, 강화받음으로써 폭력이나 공격성을 학습하게 된다는 사회학습이론에 기반을 두고 있다. 학대를 경험한 아

동은 그렇지 않은 아동보다 공격성, 폭력허용도, 비행 경향이 더 강하게 나타나며(전영실, 2000; 정기원, 서현숙, 2007), 학대 정도가 심각할수록 청소년기 비행행동에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(박경규, 2002; 엄명용, 2001). 특히 학교장면에서의 폭력 및 비행행동은 가정폭력의 노출과 직접적인 연관성이 있는 것으로 보고되었다(김재엽, 이지연, 정윤경, 2008; 조범춘, 조남흥 2011; 정윤경, 김혜진, 김정우, 2012).

학대경험이 있는 아동 청소년은 사회적 위축이나 불안, 우울, 소외감 등의 내재화 문제행동을 함께 보고하는 경우가 많다(문재화, 2009; 안동현 외, 2003; 정윤경 외, 2012; 정익중, 2008). 부모와의 부정적인 관계 형성으로 인해 자신에 대한 부정적인 인식뿐 아니라 타인과의 관계에서도 피해의식으로 인한 의심이나 경계 등으로 건강한 관계를 잘 유지하지 못하며 또래와의 관계에서 소외되어 있다(김광혁, 2009; 문재화 2009; 오연희, 2012). 따라서 학대경험의 아동 청소년이 보이는 사회적 위축, 대인관계의 어려움, 소원한 또래관계 등의 특성은 청소년기 비행행동의 표적물이 될 가능성을 증가시키게 된다. 즉 상호작용하는 친구의 수가 적으며 또래와 부적절한 상호작용을 하지 못함으로 또래에게 무시 혹은 거부당하고 괴롭힘을 경험하게 된다(문재화, 2009).

또래애착과 비행행동 및 비행피해경험

청소년기는 친구와 함께 더 많은 시간을 보내게 되며 또래의 지지는 정서적 안정감을 제공할 뿐 아니라 청소년의 사회성 발달에 영향을 미친다. 이런 점에서 볼 때, 청소년기 또래애착이 정서행동문제에 미치는 영향이 상당히 크며(Garneski & Diekstra, 1996), 청소년기 적응을 예측하는데 있어 유의미한 설명력을 갖는 것으로 보고되었다(노향희, 2008). 이러한 맥락에서 환경적 변인 중 또래 애착이 청소년의 비행에 대한 예측변수로 매우 중요하게 작용할 것으로 기대된다(김선주, 김영희, 2012; Van IJzendoorn, Feldbrugge, Derks, DeRuiter, Verhagen, & Philipse, 1997; Zegers, Feldbrugge, Derks, DeRuiter, Verhagen, & Philipse, 2006). 긍정적 또래관계나 또래로부터의 수용 또는 또래애착은 부모의 부정적 양육태도로 인해 사회적 부적응이 초래될 때 청소년기 적응을 위한 중요한 보호요인으로 기능한다고 알려져 있다(이주희, 이춘재, 2008).

하지만 또래애착과 청소년 비행과의 관계는 매우 비일관적인 결과를 보이고 있다. 즉 또래관계가 수용적일수록 비행을 저지를 가능성이 낮아지고, 또래관계 어려움을 경험할수록 비행을 저지를 가능성이 높다는 주장이 있다(양점도, 박영국, 2009). 반면에 또래애착이 높을수록 공격성이 높고 비행행동이 증가한다는 주장(이재경, 2012; 이주리, 2008)과 친구관계에서 겪게 되는 긴장이 오히려 비행을 억제하는 효과가 있다는 결과(이철, 2009)가 있다. 즉 관계를 맺고 있는 또래집단에 따라 문제행동이 오히려 증가할 수도 있었는데, 비행친구 수가 많은 여자 청소년의 경우 또래관계가 안정적일수록 외현적 공격성이 높게 나타났다(김동기, 홍세희, 2007). 즉 탈선한 또래집단의 경우, 또래와 같이하는 시간이 많을수록, 또래 집단이 클수록, 비행친구에 대한

우정에 강하게 개입되어 있을수록, 비행행동은 높아지는 것으로 나타났다(Dekovic, Wissink, & Meijer, 2004; Engels & ter Bogt, 2001; Selfhout, Branje, & Meeuset, 2008).

교사관계와 비행경험 및 비행피해경험

청소년기는 교사와의 우호적인 관계는 비행행동과 같은 문제행동이 감소하고 긍정적 학교적응과 학업성취 등은 증가시키는 요인으로 나타났다(박정주, 2011; 이주리, 2008). 정기원, 권량희 연구(2006)에서 부모 및 교사 애착이 청소년 비행에 비선형적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 평균이하의 부모애착과 교사애착 수준의 집단에서 애착이 증가함에 따라 비행행동이 급격히 감소하였으나 평균이상의 부모애착과 교사애착 집단에서는 비행행동에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 또한 비행행동에 대한 부모, 또래, 교사 애착을 통합적으로 분석한 연구에서 비행행동을 예측하는 사회적 지지원 중 교사의 영향력이 가장 크게 나타났다고 보고하였다(박정주, 2011). 그 외에도 청소년패널데이터를 활용한 선행연구에서 이주리(2008)는 교사애착은 중 2남녀 집단, 중 3 여학생 집단, 고 1남학생 집단, 고 2 여학생 집단에서 비행행동에 부적으로 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이재경(2012) 역시 중 2 시기의 교사애착이 높을수록 비행값이 낮은 것으로 나타났다.

이같은 선행연구 결과를 고려하여 본 연구에서는 학대경험이 청소년의 비행행동과 비행피해경험에 미치는 영향력과 그 관계에서 또래애착과 교사관계의 조절효과를 가지는지 검토하고자 한다. 학대경험은 신체적 학대, 정서적 학대, 방임으로 나누어 분석하였고 또래애착과 교사관계가 방임경험과 상호작용하여 청소년의 비행 및 비행피해에 영향을 미치는지 탐색하고자 한다. 선행연구결과(기광도, 2011; 진혜민, 배성우, 2012) 성별, 사회경제적 지위 등과 비행 및 비행피해가 유의한 관련성이 나타나므로, 성별, 아버지의 학력, 소득 수준을 통제하고 분석하고 한다.
본 연구의 문제는 다음과 같다.

첫째, 학대경험이 청소년의 비행행동에 영향을 미치는 과정에서 교사관계와 또래애착의 조절효과가 나타나는가?
둘째, 학대경험이 청소년의 비행피해경험에 영향을 미치는 과정에서 교사관계와 또래애착의 조절효과가 나타나는가?

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구에서는 한국청소년정책연구원이 2010년부터 2012년까지 수집한 한국아동·청소년패널조사(Korea Child and Youth Panel Survey: KCYPS) 자료중 중학교 1학년 패널의 3차년도 데이터를 사용하였다. 3차년도에 수집된 총 2351명의 자료중 무응답과 무성의한 답변이 많은 자료를 제외하여, 남학생 901명, 여학생 903명으로 총 1804명의 자료를 활용하였다.

2. 측정도구

1) 학대

한국아동·청소년패널조사에서 학대경험은 학대경험척도는 김세원(2003)이 구성한 총 신체적 학대 7문항, 정서적 학대 7문항 중 신체적 학대 2문항, 정서적 학대 2문항을 추출하여 사용하였다. 방임 척도는 허묘연(2000)이 제작한 부모 양육행동 검사중 4문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 매우 그렇다 1점, 그런 편이다 2점, 그렇지 않은 편이다 3점, 전혀 그렇지 않다 4점 척도로 평정하도록 구성되어 있다. 학대 하위척도는 역채점하여 점수가 높을수록 학대정도가 높게 평정되도록 구성하였다. 본 연구에서는 하위척도별 신뢰도(Cronbach's α)는 신체적 학대는 .85, 정서적 학대는 .64, 방임은 .77로 나타났으며 하위척도점수별로 나누어 분석하였다.

2) 또래애착

또래애착은 의사소통, 신뢰, 소외의 3가지 하위요인으로 나뉘어, 각각 3문항씩으로 총 9문항으로 측정되었다. 이 문항들은 Armsden & Greenberg(1987)가 제작한 애착척도(IPPA) 총 25문항 중 일부를 수정한 것이다. 본 연구에서 사용된 하위척도별 신뢰도(Cronbach's α)는 의사소통 .82, 신뢰 .79, 소외 .76으로 나타났다. 본 연구에서는 3개 하위 영역의 점수를 의사소통과 신뢰의 경우 점수가 높을수록 안정적인 또래애착으로, 소외의 경우 점수가 낮을수록 안정적인 또래애착으로 평가되도록 합산한 또래애착 총점으로 분석하였다.

3) 교사관계

교사와의 관계는 문선보(1989)의 학교생활적응 척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활적응에 관한 문항을 참고하여 민병수(1991)가 제작한 학교생활적응 척도의 문항 중 5문항으로 구성되었다. 문항의 내용으로는 '선생님을 만나면 반갑게 인사한다', '선생님과 이야기하는 것이 편안하다', '학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다.', '우리 선생님께서는 나에게 친절하시다.', '내년에도 지금 선생님께서 담임선생님을 해 주셨으면 좋겠다' 등이다. 총 5문항의 신뢰도(Cronbach's α)는 .84로 나타났다.

4) 비행행동

비행행동 척도는 한국청소년패널조사(KYPS)의 일탈 및 비행관련문항을 수정하여 사용하였다. 총 14개의 문항으로 담배피우기, 술마시기, 무단결석, 가출경험, 다른 사람을 심하게 때림, 패싸움, 남의 돈이나 물건 뺏기(삥뜯기), 남의 돈이나 물건 훔치기, 남을 심하게 놀리거나 조롱하기, 협박하기, 다른 친구들을 집단따돌림(왕따)시키기, 성관계경험, 성폭행이나 성희롱하기, 도박 등의 내용으로 구성되어 있다. 각 문항에 대해 경험유무에 따라 0점과 1점이 부여되는 방식으로 처리되었고 본 연구에서는 전체 비행문항들의 합산된 값으로 분석하였다.

5) 비행피해

비행피해 척도는 한국청소년패널조사(KYPS)의 일탈 및 비행관련문항을 수정하여 사용하였다. 심한 놀림이나 조롱당하기. 집단따돌림(왕따)당하기, 심하게 맞기(폭행), 협박당하기, 돈이나 물건 뺏기기(삥뜯기기), 성폭행이나 성희롱, 심한 욕설 등 7개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항에 대해 경험유무에 따라 0점과 1점이 부여되는 방식으로 처리되며 본 연구에서는 문항당 점수를 합산한 값으로 분석하였다.

3. 자료분석

본 연구에서 사용된 한국아동·청소년패널자료의 특성을 알아보기 위해 SPSS 18.0을 이용하여 조사대상자의 일반적 특성에 대해 살펴보고, 각 변인들의 평균과 표준편차를 전체표본과 남녀 청소년 집단에 대하여 산출하고 집단간 차이를 확인하였다. 각 측정 변인들간의 상관관계를 알아보기 위하여 Pearson의 적률 상관분석을 하였다. 또한 학대경험이 청소년의 비행행동과 비행피해경험에 대한 관계에서 교사관계와 또래애착의 조절효과가 있는지 분석하기 위해 위계적 중다회귀분석(Hierachical Multiple Regression Analysis)을 실시하였다. 본 연구에서는 다중공선성의 문제를 줄이기 위하여 해당 변인들을 평균 중심화(mean centering)하여 분석하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 조사 대상자의 일반적 특성

본 연구의 조사대상자의 일반적인 특성은 다음 표 1과 같다. 먼저 조사대상자중 남학생은 총 901명으로 49.9%이며 여학생은 903명으로 50.1%로 나타나 조사대상 성별에 있어 고른 분포를 보인다. 또한 가족의 사회경제적 수준과 관련된 변인으로 아버지의 학력수준과 연간 소득수준을 조사하였다. 아버지의 학력수준에 대해 분석한 결과, 고졸과 대졸이 각각 743명(41.2%), 720명(39.9%)으로 가장 많았다. 연소득수준은 4천만~6천만 미만이 600명(33.3)로 가장 많았으며, 다

음으로 2천만~4천만 미만이 550명(30.5%), 6천만~1억미만 378(21%) 순으로 나타났고 평균 연소득은 4690만원으로 보고되었다.

표 1 조사대상자의 일반적 특성 (N=1804)

구 분			빈 도	백분율 (%)	평균 (표준편차)
인구사회학적 변인	성별	남	901	49.9	
		여	904	50.1	
	부 학력	중졸이하	71	309	
		고졸	743	41.2	
		전문대졸	177	9.8	
		대졸	720	39.9	
		대학원졸	93	5.2	
	연소득 수준	2000만원미만	173	9.6	4690만원 (2801)
		2000~4000만원 미만	550	30.5	
		4000~6000만원 미만	600	33.3	
		6000만~10000만원 미만	378	21.0	
		10000만원이상	103	5.7	

2. 성별에 따른 학대, 교사관계, 또래애착, 비행행동 및 비행피해의 차이

남녀 성별에 따른 주요 변인들의 점수에 차이가 나타나는지를 분석한 결과는 표 2에 제시되었다. 학대경험은 여학생이 남학생보다 더 적었으며, 비행행동 및 비행피해 경험은 여학생보다 남학생이 더 많았다. 또래애착은 여학생이 남학생에 비해 유의하게 높은 것으로 보고하였으나 교사와의 관계에서는 유의한 성차가 나타나지 않았다.

표 2 성별에 따른 변인 차이

	전체 (*N*=1804)	남자 (*N*= 901)	여자 (*N*= 903)	*t*
학대				
신체학대	1.67 (.78)	1.77 (.80)	1.57 (.73)	-5.52***
정서학대	1.99 (.75)	2.07 (.76)	1.90 (.73)	-4.99***
방임	1.83 (.71)	1.92 (.73)	1.74 (.69)	-5.62***
교사관계	2.90 (.63)	2.89 (.65)	2.90 (.62)	.31
또래애착	3.04 (.45)	2.98 (.45)	3.09 (.45)	5.17***
비행행동	.23 (.70)	.33 (.83)	.13 (.51)	-5.96***
비행피해	.11 (.46)	.15 (.54)	.08 (.36)	-3.46**

주. 표시된 값은 평균: ( )안은 표준편차, * $p<.05$ ** $p<.0.1$ *** $p<.001$

3. 주요 변인간 상관관계

본 연구에서 통제변인으로 분석에 사용된 성별, 아버지의 학력, 소득수준 등과 예측변인인 학대, 종속변인인 비행행동 및 비행피해, 조절변인인 교사관계와 또래애착 변인간 상관관계는 표 3에 제시하였다.

우선 통제변인인 성별, 아버지 학력, 소득수준과 비행행동 및 비행피해간 상관을 살펴보면, 성별은 두 변인 모두 유의한 상관을 보이는 반면(r=.14, p<.01; r=.08, p<.01), 아버지의 학력은 비행피해경험에서만 유의한 상관이 나타났고(r=.11, p<.01), 소득수준은 비행행동과 비행피해 모두에서 유의한 상관이 나타나지 않았다. 따라서 이후 분석에서는 비행행동을 중심으로 분석할 때는 성별변인을 통제하고, 비행피해경험을 중심으로 분석할 때 성별과 아버지의 학력수준을 함께 통제하고자 한다.

예측변인인 학대와 비행행동 및 비행피해경험과의 상관을 살펴보면, 신체적 학대, 정서적 학대, 방임 등 학대의 하위유형 모두와 비행행동(r=.07, p<.01; r=.06, p<.01; r=.07, p<.01) 및 비행피해(r=.07, p<.01; r=.09, p<.01; r=.08, p<.01)는 유의한 정적 상관을 보이고 있다.

한편 조절변인인 교사관계와 또래애착과 비행행동 및 비행피해경험과의 상관을 살펴보면, 교사관계는 비행행동에서만 부적 상관을 보고하고 있으며(r=-.12, p<.01), 또래애착은 비행피해경험에서만 부적 상관을 보이고 있다(r=-.08, p<.01). 이러한 결과를 기반으로 학대의 비행행동에 대한 영향력을 검토할 때 조절변인으로 교사관계를 사용하며, 학대의 비행피해경험에 대한 영향력을 검토할 때 조절변인으로는 또래애착을 사용하여 분석하고자 한다.

표 3 측정변인간의 상관관계 (N=1804)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 성별	1									
2. 부 학력	.02	1								
3. 소득수준	-.03	-.04	1							
4. 학대_신체	.13**	.04	-.06**	1						
5. 학대_정서	.12**	.07**	-.01	.76**	1					
6. 학대_방임	.13**	.06**	-.04	.94**	.94**	1				
7. 교사관계	-.01	.09**	.06**	-.04	-.04	-.04	1			
8. 또래애착	-.12**	-.04	.10**	-.27**	-.22**	-.26**	.24**	1		
9. 비행행동	.14**	.00	-.03	.07**	.06**	.07**	-.12**	-.02	1	
10. 비행피해	.08**	.11**	-.03	.07**	.09**	.08**	.01	-.08**	.16**	1

* $p<.05$ ** $p<.0.1$ *** $p<.001$

4. 학대와 비행행동의 관계에서 교사관계의 조절효과

학대경험이 비행행동에 미치는 영향력과 그 때 교사관계의 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 표 4에 제시되었다. 1 단계에서는 통제변인으로 비행행동과 유의한 상관을 보였던 성별 변인을, 2 단계에서는 예측변인으로 학대의 하위요인인 신체적 학대, 정서적 학대, 방임과 조절변인인 교사관계를 추가하였고, 3단계에서는 학대와 교사관계의 상호작용항을 투입하였다.

1단계에서 성별을 통제한 분석결과, 2단계에서 학대의 하위요인중 방임의 비행행동에 대한 주효과가 유의한 것으로 확인되었고(β=.05, p<.05), 교사관계 역시 비행행동에 대한 주효과가 의미있었다(β=-.11, p<.001). 3단계에서는 정서학대와 교사관계간의 상호작용이 비행행동에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나며(β=-.11, p<.001), 설명량($\triangle R^2$=.013, p<.001)도 유의하게 증가하여, 학대가 비행행동에 영향을 미칠 때 교사관계가 조절효과를 나타냄을 확인하였다.

표 4 학대와 비행행동과의 관계에서 교사관계의 조절효과

단계		β	R^2	$\triangle R^2$	$\triangle F$
1	성별	.14***	.019	.019	35.47***
2	성별	.13***	.035	.015	28.90***
	신체학대	.01			
	정서학대	-.01			
	방임	.05*			
	교사관계	-.11***			
3	성별	.13***	.047	.013	23.82***
	신체학대	.01			
	정서학대	-.01			
	방임	.06**			
	교사관계	-.11***			
	신체학대* 교사관계	-.00			
	정서학대* 교사관계	-.11***			
	방임* 교사관계	-.01			

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

5. 학대와 비행피해경험과의 관계에서 또래애착의 조절효과

학대경험이 비행피해경험에 미치는 영향력과 그 때 또래애착의 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 표 5에 제시되었다. 1 단계에서는 통제변인으로 비행피해와 유의한 상관을 보였던 성별 변인과 부 학력 변인을, 2 단계에서는 예측변인으로 학대의 하위요인인 신체적 학대, 정서적 학대, 방임과 조절변인인 또래애착을 추가하였고, 3단계에서는 학대와 또래애착의 상호작용항을 투입하였다.

1단계에서 성별과 부 학력을 통제한 분석결과, 2단계에서 학대의 하위요인중 정서적 학대의 비행피해에 대한 주효과가 유의한 것으로 확인되었고(β=.06, p<.05), 또래애착 역시 비행피해에 대한 주효과가 의미있었다(β=-.05, p<.05). 그러나 3단계에서 학대와 또래애착간 상호작용이 비행피해에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났고, 설명량($\triangle R^2$=.001, ns)의 증가도 유의하지 않았다. 따라서 학대가 비행피해에 영향을 미칠 때 또래애착의 조절효과는 나타나지 않았다고 해석할 수 있다.

표 5 학대와 비행피해경험과의 관계에서 또래애착의 조절효과

단계		β	R^2	$\triangle R^2$	$\triangle F$
1	성별	.08***	.017	.017	33.17***
	부 학력	.11***			
2	성별	.07**	.023	.007	13.79*
	부학력	.10***			
	신체학대	-.00			
	정서학대	.06*			
	방임	-.00			
	또래애착	-.05*			
3	성별	.07**	.024	.001	1.62
	부학력	.10***			
	신체학대	-.01			
	정서학대	.06*			
	방임	-.02			
	또래애착	-.05*			
	신체학대* 또래애착	.03			
	정서학대* 또래애착	.04			
	방임* 또래애착	.04			

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

Ⅴ. 논 의

본 연구의 목적은 학대경험이 청소년의 비행행동과 비행피해경험에 미치는 영향과 그 관계에서 교사관계와 또래애착의 조절효과를 검증하는 것이다. 본 연구의 결론과 이론적 함의를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학대경험, 비행행동, 비행피해경험에서 뚜렷한 성차가 나타났다. 즉 여학생에 비해 남학생들이 학대도 더 많이 경험하며 비행행동과 비행피해에 더 많이 연루되는 것으로 나타남으로써 선행연구 결과와 일치하는 결과이다(기광도, 2011; 진혜민, 배성우, 2012). 또한 여학생은 남학생보다 더 안정적인 또래애착을 보고하고 있어, 여자 청소년이 더 관계지향적이라는 선행연구와 동일한 결과이다(노현희, 2008; 옥정, 1998).

둘째, 변인간 상관분석에서, 교사관계는 비행행동에서만 부적 상관을 보이고, 또래애착은 비행피해경험에서만 부적 상관을 보이고 있다. 이러한 결과는 교사와 관계가 좋을수록 청소년은 비행행동에 덜 참여한다는 것을 시사하는 결과로 선행연구들과 맥을 같이 한다(박정주, 2011; 이재경, 2012; 이주리, 2008; 정기원, 권량희. 2006). 또한 또래와 관계가 좋을수록 비행피해에 노출되는 경험이 적다는 결과는, 부모의 부정적 양육태도로 인해 사회적 부적응이 초래될 때 또래애착이 청소년기 적응을 위한 중요한 보호요인으로 기능할 가능성을 시사하는 결과이다(이주희, 이춘재, 2008).

한편 또래애착과 비행행동간 관련성이 유의하지 않았던 결과는 선행연구의 상반된 결론들이 혼재되어 있는 양상과 연관시켜볼 수 있겠다. 즉 또래애착이 안정적일수록 비행행동이 감소한다는 견해와 오히려 비행행동이 증가한다는 견해는 청소년이 속한 또래집단의 특성과 맞물려 해석해야 할 것이다. 본 연구의 분석대상인 대규모 자료는 긍정적 상호작용의 또래를 준거집단으로 두는 청소년들과 일탈행동이 특징적인 또래를 준거집단으로 삼는 청소년들이 혼재되어 있어 또래애착과 비행행동간 상관이 유의하지 않은 것으로 나타났다고 해석할 수 있겠다.

셋째, 학대경험이 비행행동에 미치는 영향력과 그 과정에서 교사관계의 조절효과가 유의하였다. 학대의 하위요인중 방임의 비행행동에 대한 주효과와 교사관계의 비행행동에 대한 주효과가 유의하였고, 정서학대와 교사관계간의 상호작용이 비행행동에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학대의 하위요인 중 방임 경험이 많을수록 청소년 비행정도가 높게 나타나는 결과는 이주연(1995)과 강신애(2010) 연구와 일치한다. 본 연구에서 교사관계의 조절효과는 정서적 학대경험이 높더라도 교사관계가 우호적인 경우 교사관계가 비우호적인 청소년에 비해 비행행동을 보일 가능성이 감소하는 것으로 나타났다. 이는 교사 애착이 청소년 비행에 비선형적인 영향을 미치어, 낮은 부모애착과 교사애착 수준의 집단에서 애착이 증가함에 따라 비행행동이 급격히 감소하였다는 결과(정기원, 권량희, 2006)와도 부분적으로 일치하는 결과이다.

마지막으로, 학대경험이 비행피해경험에 미치는 영향력과 그 때 또래애착의 조절효과를 검토

한 결과, 정서적 학대와 또래애착이 비행피해경험에 대한 주효과는 유의하였으나, 상호작용 효과는 유의하지 않았다. 이러한 결과는 학대경험과 외현화문제행동간 또래애착의 조절효과 검증에 실패한 연구(강신애, 2010)와 일치하는 결과이다. 학대를 경험한 아동들은 부모와의 상호작용 실패에 대한 불안감을 갖고 사회적으로 위축되어 있기 때문에 또래집단으로부터 자신이 상처받지 않도록 스스로 소외시키는 방법으로 자신을 보호하려 한다(정익중, 2008). 이는 학대 경험 아동이 또래 아동들과 사회적 상호작용을 할 수 있는 기회를 감소시키며, 또래 아동들에게 학대피해 아동의 존재를 인식하지 못하게 하거나 매력적이지 않은 아동으로 인식하게 만든다. 위축된 아동은 또래에게 먼저 관계형성하려고 다가가지 않고 또래의 접근에도 소극적으로 반응하기 때문에 또래들에게 매력적인 아동으로 각인되기 어려워 또래집단으로부터 소외되기 쉬우므로(신유림, 2007; 정익중, 2008), 또래애착을 안정적으로 형성할 가능성이 낮다는 것과도 연관되어 해석할 수 있겠다.

본 연구 결과는 앞으로 예방 및 개입 프로그램 개발에 있어 상당한 중요한 함의를 지닌다. 즉 비행행동을 예방하고 비행행동을 감소시키기 위해서는 교사와 학생간 우호적인 관계를 형성하는데 중점을 둔 프로그램이 효과적인 반면, 비행피해를 예방하고 비행피해경험에 대해 개입할 때는 긍정적인 또래관계를 형성하고 유지하는데 초점을 맞춘 프로그램이 필요할 것으로 보인다.

본 연구는 한계점은 아래와 같다. 첫째, 또래관계와 비행간의 비일관적 결과가 말해주듯이 또래애착의 변인을 분석할 때 청소년의 준거집단의 특성을 먼저 규명하는 것이 필요하다. 앞으로의 후속연구에서는 또래집단의 특성을 먼저 통제한 후 또래애착의 질을 검토할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 비행행동과 비행피해를 하나의 단일척도로 양화하고 있는데, 후속연구에서는 지위비행, 재산비행, 폭력비행, 성비행 등 하위유형과 심각도에 따른 분석이 필요하다. 무엇보다도 후속연구에서는 학대가 청소년기 비행 및 비행피해 경험에 어떠한 영향을 미치는지 전체 청소년기에 걸친 장기 종단연구의 틀로 분석할 것을 제언하고자 한다.

참고문헌

강신애 (2011). **주관적 학대경험이 청소년의 문제행동에 미치는 영향에서 또래애착의 조절효과**. 한신대학교 대학원 석사학위논문.

기광도 (2011). 아동학대경험과 청소년 비행간의 관계분석. **한국경찰연구, 10**(4), 93-114.

김동기, 홍세희 (2007). 다층모형을 적용한 청소년의 외현적 공격성 변화 추정: 변화에 있어서의 개인차에 대한 생태학적 요인 검증. **조사연구, 8(2)**, 21-42.

김선주, 김영희 (2012). 부모와 또래애착, 신체상이 청소년의 폭력비행에 미치는 영향. **소년보호연구, 20**, 37-58.

김세원 (2003). **사회적 지지가 학대경험 아동의 적응에 미치는 영향**. 서울대학교 대학원.

김재엽, 이지현, 정윤경 (2008). 청소년들의 가정폭력 노출경험이 학교폭력가해 행동에 미치는 영향. **한국아동복지학, 26,** 29-59.

남재봉 (2011). 청소년 비행의 유형별 관련요인. 사회과학연구, 28(2), 1-23.

노향희 (2008). **애착, 정서표현갈등, 그리고 대인불안 사이의 관계: 또래애착의 조절효과.** 이화여자대학교 석사학위 논문.

민병수 (1991). **학교생활적응과 자아개념이 학교성적에 미치는 영향.** 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.

양점도, 박영국 (2009). 가족 요인과 또래지지가 자기효능감 및 청소년 비행에 미치는 영향. **한국가족복지학, 14**(4), 211-235.

오연희 (2012). **아동의 피학대경험이 아동의 비행과 또래관계 소외에 미치는 영향과 사회적 지지의 조절효과**. 서울여자대학교 일반대학원 석사학위논문.

옥 정 (1998). **청소년기 애착안정성과 우울성향의 관계**. 이화여자대학교 석사학위논문.

이은주 (2012). 청소년 비행의 발달궤적 : 비행여부와 비행수준을 구분한 이원잠재성장모델의 적용. **한국청소년연구, 23**(2), 185-215.

이재경 (2012). 청소년기 부모애착, 또래애착, 교사애착이 비행에 미치는 종단적 영향력. **청소년복지연구, 14(2),** 51-73.

이주리 (2008). 중고등학생의 부모, 교사 및 친구애착과 비행. **한국생활과학회지, 17(4)**, 563-574.

이주리 (2011). 부모 및 친구애착과 비행간 관계 : 종단연구. **놀이치료연구, 15**(2), 21-30.

이철 (2009). 가정, 학교, 친구관계에서 발생하는 긴장이 청소년 비행에 미치는 효과연구: 종합긴장모형과 세부긴장모형을 통한 탐색. **청소년학연구, 16**(3), 237-257.

정윤경, 김혜진, 김정우 (2012). 청소년의 가정폭력 노출이 학교폭력 가해에 미치는 영향과 자기보호태도의 조절효과. **한국청소년연구, 23**(4), 79-100.

조범춘, 조남홍 (2011). 청소년의 가정폭력 노출경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향 연구: 자기통제력의 매개효과 검증. **청소년학연구, 18**(4), 75-102.

허묘연 (2000). **청소년이 지각한 부모 양육행동 척도개발 연구.** 이화여대 대학원 박사학위 논문.

Armsden G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16,* 427-455.

Dekovic, M., Wissink, I. B., & Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behavior: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*. Special Issue: Families, Peers and Contexts as Multiple Determinants of Adolescent Problem Behavior, 27, 497-514.

Engels, R. C, M, E., & ter Bogt, T. (2001). Influences of risk behaviors on the quality of peer relations in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 675-695.

Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic Review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of Youth & Adolescence. 41,* 650-672.

Greenberg, M. T., Siegel, J. M., & Leich, C. J.(1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 12*, 373-386.

Scaramella, L. V., Conger, R. D., & Simons, R. L. (1999). Parental protective influences and gender-specific Increases in adolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Research on Adolescence, 9(2),* 111-141.

Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2008). The development of delinquency and perceived freindship quality in adolescent best friendship dyads. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36,* 471-485.

Van IJzendoorn, M. H., Feldbrugge, J. T. T. M., Derks, F. C. H., DeRuiter, C., Verhagen, M. F. M., Philipse, M. W. G., et al. (1997). Attachment representations of personality disordered criminal offenders. *American Journal of Orthopsychiatry, 67*, 449-459.

Zegers, M. A. M., Schuengel, C., Van IJzendoorn, M. H., & Janssens, J. M. A. M. (2006). Attachment representations of institutionalized adolescents and their professional caregivers: Predicting the development of therapeutic relationships. *American Journal of Orthopsychiatry, 76*, 325-334.

“학대경험이 청소년 비행행동과 비행피해경험에 미치는 영향: 교사관계와 또래애착의 조절효과” 에 대한 토론문

이봉건*

1. 논문 속의 자료인용 상의 문제점 :

석사논문을 많이 인용함. 통상 석사논문은 인용하는데 부적절한 것으로 간주됨. 통상 석사논문은 권위가 인정되는 인용할 만한 근거로 받아들여지지 않기 때문임. 독자가 신뢰로운 결과로 받아들이는데 제한점이 크므로, 이를 많이 인용하고 그 결과를 소개하는 것은 타당성 면에서 문제가 될 수 있음.

더구나 논문에서 유일하거나 주요한 주장으로서 석사논문을 인용하여 제시하는 것은 문제의 소지가 커 보임.

적절한 논문을 인용함으로써 후속 연구자들에게 타당한 자료를 제시할 필요가 큼.

2. 논문에서 논리 전개 상의 문제점 :

학대 경험이 사회적 위축 등의 과정 변인을 통해 피해를 당한다고 논리를 전개하면서, 공격성 등의 외현화 문제를 유발하는 데에는 중간 과정변인을 소개하고 논의하지 않았음. 즉 비행을 저지른 행위에 관해 논의하는데 이론적 및 선행연구 기초가 부족해 보임.

(발표결과를 출간하기 전에) 애착에 관한 개관이 충실히 소개되고, 측정법 및 그 문제점도 소개되면 후속 연구자들에게 도움이 될 것으로 여겨짐. 또래의 지지와 또래의 애착이 어떻게 다른지 좀더 감이 잡히도록 상술하면 좋겠음.

보호요인에 대해 보다 충실히 소개되면 좋겠음 (예, 국내외 관련 개관 review 논문 등).

관련 선행연구 간의 불일치하는 결과에 대해서는 어느 연구간에 어떤 측면에서 불일치하는지가 자세히 소개되고 그 원인 분석도 제시되면 후속 연구에 좋은 토대가 될 수 있을 것임.

연구결과는 상식적으로 보이는 것들도 있어 보임. 예를 들면, 아래의 문장은 상식으로 여겨지는 것이라고 판단됨.

탈선한 또래집단의 경우, 또래와 같이하는 시간이 많을수록, 또래 집단이 클수록, 비행친구에 대한 우정에 강하게 개입되어 있을수록, 비행행동은 증가하는 것으로 나타났다

* 충북대학교 심리학과 교수

또한 위에서 핵심변인은 상식에 토대해서 예상컨대, 친구의 수효라기보다는 비행성향이 있는 친구들과 무리지어 함께 있는 시간이라고 여겨짐. 이런 부분도 기존의 자료에서 분석하거나 추후 자료수집시 보완될 필요가 있는 부분이라고 사료됨.

논문에서 논리를 전개하고 소개한 자료들은 거의 대부분이 비행을 저지르는 행동에국한됨. 비행 피해 관련 논의는 없음. 통계분석 전에 관련된 논리전개가 충실해져야 할 필요가 커 보임. 그래야 통계분석의 결과에 힘이 실린다고 사료됨.

3. 자료수집 및 분석 관련 토론 :

신체적 학대 2문항, 정서적 학대 2문항, 방임 4문항 – 문항 수가 너무 적고 서로 같지도 않음. 제대로 측정할 수 있을지 의문시됨. 내적합치도로 본 신뢰도가 너무 낮게 나타났음. 이는 연구결과의 신뢰성을 의심할 수 있게 함.

비행 유형별로 자료를 다시 분석해보면 어떨까 함. 이를테면 남을 공격하는 데 관련된 행동(예, 남을 때림, 성폭행 등) 및 이와 직접적인 거리가 먼 행동(예, 담배피우기, 술마시기 등)을 구분해서 두 유형에 따른 제반 성향을 분석해볼 수도 있을 것으로 여겨짐.

조사 대상자 관련 문항에서 부모의 사회경제 수준이나 연간 소득도 중요하지만, 가족관계 등도 조사하는 문항이 포함되면 좋을 것임. 예를 들면, 부모가 모두 있는지? 함께 사는지? 등도 조사되어야 하는 내용임.

남녀별 비교는 무슨 의미가 있는지 궁금함. 연구결과도 상식적인 수준의 내용이 나왔음. 여성들끼리는 통상 애착 정도가 강하고 그 욕구도 큰 것으로 통상 간주되기 때문임. 논의에서도 이런 내용이 언급되고 있음. 남성은 공격성향이 큰 기질을 갖고 있기 때문에 남학생에게서 더 큰 결과가 나타난 것은 당연하다고 여겨짐.

비행행위는 또래가 누구냐에 따라서 그 방향이 다른 것이 아닐까 함. 이는 상식적으로도 유추되는 바임. 즉 친구들이 비행성향이 높으면 이들과의 애착 수준도 높을 것이고 함께 있는 시간도 많으면 (친구따라 강남가듯이) 비행에도 연루될 가능성이 높을 것이라고 쉽게 추측해볼 수 있을 것임 (누구나).

신체적 학대의 중요성 – 토론자 팀의 관련 옛 연구(1991)에서는 신체적 학대를 많이 당할수록 또래 중학생을 많이 때리는 것으로 나타났음. 이를테면, 아버지로부터 반 죽도록 맞은 학생들이 또래 학생을 때려서 문제가 되는 경우가 많았음.

교사의 예방 역할이 중요함은 널리 거론되고 있는 내용임. (담임) 교사 주도의 학급 프로그램 진행이 시급하다고 사료됨. 대화나 (소규모) 집단활동(또는 동아리)을 교사가 이끌 수 있을 것임. 왜냐하면 학생들이 담임교사의 영향을 특히 많이 받기 때문임. 국내에서 학교폭력의 문제가 상당히 시급하다고 보도되고 있음. 모 일간지에서도 담임 주도의 학급활동이 학교폭력의 예방효

과가 컸다고 보도되었음. 노르웨이의 국가적 왕따 방지 프로그램에서도 학급활동이 중요하게 포함되어 있음. 학생들끼리 인격적으로 상호존중하고 대화하며 함께 어울리고 재미있게 지내도록 함으로써 학교폭력 뿐만 아니라 청소년 비행 전반에도 의미있는 억제 효과를 나타내리라 판단됨.

청소년 비행 관련 함의를 논의시에도 관련 국내외 권위있는 학술지의 개관 논문이 소개되면 더욱 좋겠음.

4. 정책적 제언 :

간단한 몇 문항 만을 이용한 대규모의 조사 이외에도, 다차원적 자료수집 및 반복측정이 권고됨. 즉 행동관찰, 자기관찰(self-monitoring), 사례연구 등의 자료수집법이 보완되면 더욱 신뢰롭고 타당한 자료를 얻을 수 있을 것으로 사료됨.

청소년 비행 중 집단괴롭힘 소위 왕따는 중2학년때 많은 것으로 보고됨. 따라서 초등학교 고학년에서부터 중학교까지 쭉 추적해서 분석하는 연구가 시급히 요구된다고 봄.

제 5 주제

학교적응

1 학대경험 수준에 따른 아동의 정서문제가 학교적응에 미치는 영향

2 초등학생 학교적응 수준의 발달적 변화: 초등학교 4학년에서 6학년까지의 종단자료 분석

3 아동의 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향: 또래애착의 매개효과를 중심으로

학대경험 수준에 따른 아동의 정서문제가 학교적응에 미치는 영향

김춘경*

국 문 초 록

본 연구에서는 학대경험 수준이 아동의 학교적응에 영향을 미치는 정서문제를 파악하고 이를 기초로 학대를 경험 수준에 따른 아동의 학교적응을 제고하기 위한 효과적 방안을 제시하는데 목적이 있다. 이를 위해 한국청소년 정책연구원의 3차년도 아동용 부가조사 자료를 이용하여 초등학교 3학년 아동 총 432명의 응답을 분석에 사용하였다. 높은 수준의 학대를 경험한 아동의 집단(216명)과 낮은 수준의 학대를 경험한 아동(216명)으로 나누어 비교하였고, 선행연구에 기초하여 정서문제로는 우울, 사회적위축, 공격성, 주의집중으로 설정하였다.

연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 높은 수준의 학대를 경험한 집단이 낮은 수준의 학대를 경험한 집단에 비해 우울, 사회적위축, 공격성이 유의하게 높았고, 주의집중은 낮았다. 둘째, 정서문제 중 사회적위축과 공격성의 효과는 낮거나 유의하지 않았으며(집단에 따라), 우울과 주의집중은 학대경험 수준 모두에서 학교적응을 향상시키는 요인이었다. 특히, 높은 수준의 학대를 경험한 집단에서의 사회적위축이 학교적응을 설명한다는 흥미로운 결과를 보여주었다.

주제어 : 학대경험(abuse experience) · 학교적응(school adjustment) · 사회적위축(social withdrawal) · 공격성(aggression) · 우울(depression) · 주의집중(concentraton)

Ⅰ. 서론

현대 사회는 수많은 사회적 갈등 문제들로 인해 병들어 가고 있다. 그로 인해, 아동은 자신의 의지와는 상관없이 사건·사고 속에서 살아가게 된다. 아동기는 세상에 대한 기본적 신뢰를 형성하며, 그것을 바탕으로 안전한 관계경험을 바탕으로 긍정적인 자아상을 만들어가는 시기로(김은경, 2008), 가정이라는 든든한 버팀목을 통해 보살핌과 애착을 경험하게 되고, 안정감을 획득하게 된다. 하지만 보살핌과 애착을 경험해야할 가정에서 학대를 경험하게 되고, 집이란 환경이 위협적이고 불안정한 공간이 될 때, 학대가 반복되고 위기가 일상이 될 때(Herman, 1992), 아동이 안전하고 지지적인 환경을 스스로의 힘으로 만들어 자기 자신을 스스로 충족시키며 건강하게 살아 남는다는 것은 불가능한 일이다.

* 경북대학교 아동가족학과 교수(kckyung@knu.ac.kr)

kempe(1962)는 아동학대의 고전적 논문인 그의 보고서 '구타당한 아동 증후군'이라는 책을 통하여 '아동학대는 부모나 돌보는 사람에 의해 어린 아동에게 가해지는 심각한 손상이고, 그 상처가 우연한 사고에 의한 것이 아니라 부모나 양육자의 의도적인 행위 및 태만의 결과'라고 정의하고 있는데(Kempe, Silverman, Steele, Droegemueller & Silver, 2013, 재인용), 이러한 학대 문제는 시대와 문화적 배경에 따라서 다양하게 나타나고 있다(Peek, Fischer, & Kidwell, 1985). 보건복지가족부에서 발표한 전국아동학대현황보고서(2009)에 따르면, 실제로 학대를 경험한 아동·청소년들에게서 나타나는 주된 특성으로 반항, 충동, 공격성, 거짓말, 도벽 등과 같은 적응·행동 특성이 40.5%로 나타났으며, 다음으로 주의산만, 과잉행동, 오락중독 등과 같은 정서·정신건강 특성이 28.9%로 많은 비중을 차지하였다.

실제로 학대받은 아동의 심리적인 어려움과 적응상의 문제를 보인다는 사실은 이미 많은 연구에 의해서 입증된 바 있다. 학대는 그 자체만으로도 아동에게 치명적인 심리·사회적 문제를 일으키는데, 학대를 받은 아동들은 우울, 불안, 심한 위축 등과 같은 내재화 문제(Allen & Tarnowski, 1989; Thorstensen, Fenton, Patterson, Kemp, Krajci & Baraffe, 2002)를 일으키며, 여러 가지 성격장애(Johnson, Cohen, Brown, Smailes & Bernstein, 1999), 섭식장애(Kent & Waller, 2000), 약물문제(Kang, Deren & Goldstein, 2002), 부정적인 자아개념(Brown & Finkelhor, 1986), 자살행동(Briere & Runtz, 1988)등과 같은 부적응 증상들이 나타났다. Miller와 Lisak(1999)는 연구는 연구를 통해서 아동학대와 대학생의 성인질환에 관한 연구를 통해서 대학생의 질환과 어린 시절 학대경험과의 성인기의 질환과 밀접한 연관성이 있음을 발표하였다. 이와 더불어, 신체적 학대로 인해 눈에 보이는 타박상과 같은 상처 등을 입는 것은 물론 정서적·행동적으로 손상을 입게 되어 이러한 영향으로 인해 이후의 성인기 적응에 까지도 영향을 미칠 수 있다는(Giant & Vartanian, 2003) 연구를 통해서도 아동학대 경험으로 성인기까지 영향을 줄 수 있음을 알 수 있다. 또한, Coohey와 Braun(1997)은 연구를 통하여 아동의 학대받은 경험을 자신의 자녀에게 대물림하기도 한다고 보고하고 있다. 이렇듯 학대는 아동기뿐만 아니라 성인기 까지의 생활 전반에 걸쳐 영향을 미치기 때문에 학대와 관련된 다양한 연구가 필요한 실정이다.

Sternberg, Lamb, Greenbaum, Cicchetti, Dawud, Cortes, Krispin과 Lorey(1993)는 가정 내에 폭력을 경험한 8-12세 아동을 대상으로 불안과 문제행동에 관한 연구를 통하여 폭력을 직접적으로 경험한 아동의 불안과 문제행동이 높은 점수를 나타냈음을 보고하였는데, 이처럼 학대를 통한 많은 부적응 증상들이 나타나지만, 그 증상들 중에서도 일관되게 보고되는 주요한 문제는 우울, 사회적 위축, 주의집중, 공격성 등이 있다(안동현, 2002; rassard & Gelardo, 1987; 황연덕 & 이진숙, 2010). 학대 경험을 가진 아동들이 외면적으로는 과잉이나 공격적 행동을 보이기도 하지만, 학대의 유형, 정도와 빈도, 아동의 성향 등에 따라 학대로 인한 분노가 내면화되면 우울, 수동성, 감정이 없음, 신뢰감 부족 등의 모습을 보이게 된다(황은수, 2006). 학대받

은 아동들은 흔히 경험하는 버림받는 것과 애정을 잃는 것으로부터의 두려움이 우울과 불안을 유발하는 중요 요인이 되어(안동현, 2002), 이러한 결과로 학대를 받는 아동은 그렇지 않은 아동에 비해서 더 심각한 수준의 우울을 보이고 있다고 보고되고 있다(Silverman, Reinherz, & Giaconia, 1996). 그로 인해, 학대받은 아동이 스스로의 삶에 대한 통제를 상실한 데에 대한 분노를 억누르기 위해 위축을 사용해 도피하는 행동까지 나타나기도 한다(장화정, 1998).

김나연(2013)은 부모의 학대와 방임이 청소년의 문제행동에 미치는 영향에 관한 연구를 통해서 부모의 학대수준이 높을수록 주의집중에 어려움을 겪는다고 보고하고 있다. Prothrow와 Quaday(1995)의 연구에서는 학대를 경험한 아동은 무력감 두려움이 높게 나탔으며, 전반적 발달지체와 정서적 문제로 인해 학습에 대한 욕구와 능력이 현저하게 떨어진다고 나타났다. 또한, Green(1985)는 학대를 경험한 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 집중력 장애, 인지 손상 등이 나타나 학업을 수행하는데 어려움을 보인다고 하였으며, Brassard와 Gelardo(1987)는 연구를 통해서 학대경험으로 인한 학교의 부적응 행동으로 집중력 부족, 피로, 자존감 저하등이 나타난다고 보고하였다. 이러한 결과를 토대로 학대를 경험한 아동은 무기력감과 집중력 부족으로 인하여 주의집중에 어려움을 겪는다는 것을 알 수 있다.

임승자(2002)는 학대경험이 비합리적, 비성취적인 태도와 부정적 정서 중심적 대척, 회피적 대처 등 소극적 대처와 관련되어 있다고 보고하였는데, 황연덕과 이진숙(2010)의 연구에 따르면 학대로 인해 아동들은 대인관계에서 장애를 갖게 되는데, 어려서는 주의에 냉담한 반응을 보이거나 너무 지나치게 부모에게 집착하게 되고 성인이 되어서는 타인과의 관계에서도 부모와의 관계를 재연하여 대인과의 적응을 어렵게 한다고 보고하고 있다. 특히, 아동의 학대경험이 친사회적인 행동이나 긍정적인 정서를 포함하는 사교성에 영향을 미치게 되는데 아동의 사교성은 아동이 학대를 더 많이 경험할수록 낮아진다고 하였다(유정원 & 김형모, 2007). Kaufman과 Ciccetti(1989)는 5-11세 학대아동과 일반아동을 대상으로 day-camp setting에서의 아동들의 사회정서발달을 비교하였는데, 그 결과 학대받은 아동이 낮은 자긍심을 보이고 친사회적 행동도도 낮았으며, 반면 높은 공격성과 위축된 행동이 나타났다고 보고하였다. 강지영(2002)은 연구를 통하여 사교성의 결여로 또래와의 관계에 문제가 발생하였을 때 학대를 경험한 아동은 그렇지 않은 아동들에 비해서 친구와 싸우거나 물건을 부수는 행동 특성을 보이기도 한다고 보고하였데, Johnson, Schmid, Hyde, Steigerwalt와 Brenner(1984)에 의하면 신체적 학대를 받은 아동들은 전반적으로 공격적이고 충동적이며 과다한 행동을 보인다고 하였으며, 정혜원(1992)의 연구에서도 신체학대를 경험한 아동이 외형적인 폭력을 행사하기 때문에 정서학대를 받은 아동에 비해 또래관계에서 공격성을 보인다고 보고하였다. 따라서, 공격성의 경우 어떠한 학대(신체적·정서적)를 경험 하였는가에 따라서 공격성의 결과는 다르게 나타날 수 있음을 보여주고 있다.

아동이 경험하는 학대는 학업능력 저하와 무단결석과 같은 학교적응에 부정적인 영향을 미치기도 한다(Kinard, 2001; Perez & Widom, 1994). 아동은 학교생활을 통해 사회화를 습득하여

사회의 일원으로 성장하게 되며, 학교에서 겪는 사회화 과정은 여러 교육적 환경을 자신의 욕구에 맞게 변화시키거나 아동이 학교생활의 모든 상황과 환경에 바람직한 적응을 하게 한다(김나예, 2012). 학교적응을 잘하는 아동의 경우 학교에 대한 감정이나 태도, 동기가 긍정적이기 때문에 학업 성취정도가 높고 대인관계가 원만하여 친구와 잘 어울리며, 행동 특성이 바람직하게 형성될 수 있으나, 학교적응이 낮은 아동은 선생님과의 관계가 좋지 않으며 학업을 중도에 포기하게 되고 비행행동의 위험이 있다고 하였는데(Havinghurst, 1972), 학대를 경험한 아동은 일반 아동들에 비해 긍정적인 상호작용 보다는 부정적인 상호작용을 많이 사용하여 또래 친구들에게 호의를 얻지 못하며(Haskett & Kinstner, 1991), 공격성과 반항성으로 인해 또래나 교사와 신뢰감 있고 친밀한 관계를 맺지 못한다(김영현, 2007). 또한, 학대를 경험한 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 전반적인 인지능력이 떨어지며, 어어능력과 수학 셈하기능력이 현저하게 떨어지는 것으로 나타났다(김미숙 & 박명숙, 2004). Johnson, Leitner, Staples, Anderson(2001)은 학대가 아동의 학교생활에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 종단연구를 실시하였는데, 연구결과, 과거에 신체적 학대를 경험했던 아동이 중도탈락의 비율이 높았으며, 결석에도 큰 영향을 미쳤다. 또한, 방임을 당한 아동은 결석 및 유급, 특별프로그램을 참가해야 하는 것으로 나타났다. 이러한 특성에 비추어 볼 때, 학교 부적응 아동의 경우 학대경험과 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다(강명희, 2005).

박상민(2008)은 학대를 경험한 아동의 대인불안과 학교생활적응에 대한 연구를 통해서 학대경험과 대인불안, 학교생활적응 간에 밀접한 상관관계가 있으며, 학대경험은 대인관계와 학교적응에 밀접한 영향을 미친다고 보고하였다. 박덕숙(2002)은 부모의 학대유형과 불안, 공격성 및 학교적응간의 상관관계를 연구한 결과, 정서학대와 방임학대의 경우 학교적응에 부적상관을 보이며, 학대유형과 불안 및 공격성과는 정적상관을 보였다. 또한, 공격성과 불안은 학교적응과 부적상관을 보이고 있다.

종합하면, 학대경험은 아동의 정서문제에 심각한 영향을 미치고 있다(황은수, 2006). 또한, 학대 경험이 학교생활적응에 미치는 영향에 관한 연구(서진영, 2008)에서 보듯이 학대는 학교생활 적응에 심각한 영향을 미친다. 박덕숙(2002)의 연구에서 부모의 학대 유형과 불안, 공격성 및 학교 적응의 관계를 보는 연구에서 볼 수 있듯이 학대와 정서문제, 학교적응 간에는 높은 관련이 있다. 하지만 학대수준에 따른 정서문제가 학교적응에 미치는 연구는 이루어지지 않은 실정이다. 그러므로 학대 수준에 따른 정서문제가 학교적응에 어떠한 영향을 미치는지 연구할 필요가 있다. 높은 수준의 학대를 경험한 아동의 경우 겪는 정서문제가 낮은 수준의 학대를 경험한 아동이 겪는 정서문제에 비해 다를 수 있으며, 같은 정서문제를 가진 아동이라도 학대의 영향으로 학교에 적응해 가는 방식이 다를 수 있기 때문이다. 나아가 이러한 연구를 통하여 높은 학대를 경험한 아동의 정서문제와 학대경험 수준이 낮은 아동들의 정서문제에 따른 학교적응을 비교하여 각각의 특성에 맞는 학교적응을 위한 프로그램 개발을 목적으로 본 연구를 실시하였다.

연구문제는 다음과 같다. 첫째, 정서문제(공격성, 우울불안, 주의집중, 위축)와 학교생활적응 간의 관계는 어떠한가? 둘째, 학대경험 수준에 따른 정서문제의 차이는 어떠한가? 셋째, 학대경험 수준에 따른 아동의 정서문제가 학교적응에 미치는 영향력은 어떠한가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 분석을 위해 아동청소년패널조사(한국청소년정책연구원)에서 수집된 자료를 사용하였다. 초등학교 1학년 3차년도 자료에서 초등학교 3학년 아동 총 2,200여명 중 미응답 인원 및 불성실한 답변을 제외한 2,163명의 인원을 대상으로 선정하였다. 본 연구에 목적에 따라 학대수준을 선정하기 위해 아동이 부모에게서 느끼는 학대 경험 점수에 따라서 상위 10%와 가장 낮은 하위 10%의 대상을 선정하였다. 최종 연구에 선택된 아동은 1집단(상위10%) 216명, 2집단(하위10%) 216명이 최종선발 되었다.

2. 측정도구

1) 학교적응척도

학교적응은 문선보(1989)의 학교생활적응척도와 이상필(1900)의 어린이들의 학교생활 적응에 관한 설문지를 참고하여 민병수(1991)가 초등학생용으로 제작한 척도로(정화실, 2009, 재인용), 문항을 한국아동청소년패널조사 연구진이 수정·보완한 자료를 사용하였다. 학교적응의 하위요인으로는 학습활동 5문항, 학교규칙 5문항, 교우관계 5문항, 교사관계 5문항으로 구성되어 있다.

본 척도의 응답방식은 Likert식 4점척도로 또래애착 정도에 따라 매우그렇다(1점), 그런편이다(2점), 그렇지않은편이다(3점), 전혀그렇지않다(4점)으로 평가하게 된다. 따라서 본 연구에서는 문항 전체를 역문항 처리하여 자료를 분석하였는데, 응답가능 총점의 범위는 10점에서 40점으로 점수가 높을수록 학교적응을 잘 하고 있다는 것을 의미한다. 본 척도의 문항간 내적 합치도(Internal-Item Consistency)를 알아보기 위해 문항의 신뢰도를 분석한 결과 Cronbach's α 계수는 전체요인 .88로 나타났으며, 하위요인별로 살펴보면 학습활동 .65, 학교규칙 .72, 교우관계 .60, 교사관계 .80으로 나타났다.

2) 학대척도

학대는 허묘연(2000)과 김세원(2003)이 구성한 아동학대 문항 중 일부를 참조하여 재구성한 한국청소년 정책연구원 2012 한국아동청소년패널의 검사도구를 사용하였다. 아동학대는 단일요인으로 4문항으로 구성되어있다.

본 척도의 응답방식은 Likert식 4점 척도로 학대 수준에 따라 매우 그렇다(1점), 그런 편이다(2점), 그렇지 않은 편이다(3점), 전혀 그렇지 않다(4점)으로 평가하게 된다. 따라서 본 연구에서는 문항 전체를 역문항 처리하여 자료를 분석하였는데, 응답가능 총점의 범위는 4점에서 16점으로 점수가 높을수록 학대수준이 높음을 의미한다. 본 척도의 문항간 내적 합치도(Internal-Item Consistency)를 알아보기 위해 문항의 신뢰도를 분석한 결과, Cronbach's α계수는 .82로 나타났다.

3) 우울

우울척도는 김광일, 김재원, 원호택(1984)이 개발한 간이정신진단검사 척도를 토대로 한국청소년패널조사 연구진이 수정·보완한 자료를 사용하였다. 본 척도는 단일요인으로 총 10문항으로 구성되어있다.

본 척도의 응답방식은 Likert식 4점 척도로 우울 수준에 따라 매우 그렇다(1점), 그런 편이다(2점), 그렇지 않은 편이다(3점), 전혀 그렇지 않다(4점)으로 평가하게 된다. 따라서 본 연구에서는 문항 전체를 역문항 처리하여 자료를 분석하였는데, 응답가능 총점의 범위는 10점에서 40점으로 점수가 높을수록 우울 수준이 높다는 것을 의미한다. 본 척도의 문항간 내적 합치도(Internal-Item Consistency)를 알아보기 위해 문항의 신뢰도를 분석한 결과, Cronbach's α계수는 .88로 나타났다.

4) 공격성

공격성 척도는 조붕환과 임경희(2003)가 개발한 척도를 토대로 한국청소년패널조사 연구진이 수정·보완한 자료를 사용하였다. 본 척도는 단일요인으로 총 6문항으로 구성되어있다.

본 척도의 응답방식은 Likert식 4점 척도로 공격성 수준에 따라 매우 그렇다(1점), 그런 편이다(2점), 그렇지 않은 편이다(3점), 전혀 그렇지 않다(4점)으로 평가하게 된다. 따라서 본 연구에서는 문항 전체를 역문항 처리하여 자료를 분석하였는데, 응답가능 총점의 범위는 6점에서 24점으로 점수가 높을수록 공격성이 높다는 것을 의미한다. 본 척도의 문항간 내적 합치도(Internal-Item Consistency)를 알아보기 위해 문항의 신뢰도를 분석한 결과, Cronbach's α계수는 .79로 나타났다.

5) 주의집중

주의집중 척도는 조붕환과 임경희(2003)가 개발한 척도를 토대로 한국청소년패널조사 연구진이 수정·보완한 자료를 사용하였다. 본 척도는 단일요인으로 총 7문항으로 구성되었다.

본 척도의 응답방식은 Likert식 4점 척도로 주의집중 수준에 따라 매우 그렇다(1점), 그런 편이다(2점), 그렇지 않은 편이다(3점), 전혀 그렇지 않다(4점)으로 평가하게 된다. 따라서 본 연구에서는 문항 전체를 역문항 처리하여 자료를 분석하였는데, 응답가능 총점의 범위는 7점에서 28점으로 점수가 높을수록 주의집중을 잘한다는 것을 의미한다. 본 척도의 문항간 내적 합치도(Internal-Item Consistency)를 알아보기 위해 문항의 신뢰도를 분석한 결과, Cronbach's α계수는 .83으로 나타났다.

6) 사회적 위축

사회적 위축 척도는 김선희와 김경연(1998)이 개발한 척도를 토대로 한국청소년패널조사 연구진이 수정·보완한 자료를 사용하였다. 사회적 위축은 단일요인으로 5문항으로 구성되어있다.

본 척도의 응답방식은 Likert식 4점 척도로 위축 수준에 따라 매우 그렇다(1점), 그런 편이다(2점), 그렇지 않은 편이다(3점), 전혀 그렇지 않다(4점)으로 평가하게 된다. 따라서 본 연구에서는 문항 전체를 역문항 처리하여 자료를 분석하였는데, 응답가능 총점의 범위는 5점에서 20점으로 점수가 높을수록 위축 수준이 높음을 의미한다. 본 척도의 문항간 내적 합치도(Internal-Item Consistency)를 알아보기 위해 문항의 신뢰도를 분석한 결과, Cronbach's α계수는 .90으로 나타났다.

3. 자료분석

수집된 자료는 SPSS Statistics 19.0 통계 프로그램을 사용하여 다음과 같이 통계분석을 실시하였다.

첫째, 초등학생의 정서문제와 학교생활적응간의 관계를 알아보기 위해서 상관분석을 실시하였다.

둘째, 학대경험 수준에 따라 정서문제가 차이가 있는 살펴본 후, 학대경험 수준에 따른 초등학생의 정서문제가 학교생활적응에 미치는 영향력을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실시하였다.

셋째, 아동의 정서문제를 요인별로 나누어 독립변인으로 하고, 학교생활적응의 하위요인(학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계)에 유의한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 단계적 중다회귀분석(stepwise multiple regression analysis)을 실시하였다. 단계적 중다회귀분석 결과 해석에 앞서 독립변수들 간의 상관이 적절한지 보기위해 다중공선선을 검증하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 아동의 정서문제와 학교적응의 상관관계

아동의 정서문제에 해당하는 우울, 사회적 위축, 공격성, 주의집중과 학교적응의 하위요인에 해당하는 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계의 상관관계를 살펴보면 〈표 1〉과 같다.

표 1 ▶ 정서문제, 학교적응의 상관관계 (n = 432)

	우울	사회적 위축	공격성	주의 집중	학습 활동	학교 규칙	교우 관계	교사 관계
우울	1.000							
사회적 위축	.485*	1.000						
공격성	.515*	.318*	1.000					
주의 집중	-.279*	-.188*	-.463*	1.000				
학습 활동	-.173*	-.237*	-.178*	.363*	1.000			
학교 규칙	-.160*	-.173*	-.182*	.319*	.639*	1.000		
교우 관계	-.173*	-.223*	-.189*	.306*	.605*	.569*	1.000	
교사 관계	-.191*	-.202*	-.135*	.225*	.580*	.566*	.495*	1.000

*p< .05

연구에 참여한 모든 대상(N=432)을 상대로 정서문제와 학교적응간의 상관관계를 분석한 결과는 〈표 - 2〉와 같다. 학교적응의 하위요인과의 관계에서 우울과 사회적 위축, 공격성은 학교적응의 하위요인과 부적상관을 보여주었으며, 정서문제 중 주의집중은 정적상관을 보여주었다. 우울은 공격성과 높은 상관성(r=.515, p〈.05)을 보였으며, 사회적위축은 우울(r=.485, p〈.05), 주의집중은 공격성(r=-.463, p〈.05), 학습활동은 학교규칙(r=.639, p〈.05), 교우관계(r=.605, p〈.05)와 교사관계(r=.580, p〈.05)모두 학습활동과 높은 상관관계를 보여주고 있다.

2. 아동의 학대경험 수준에 따른 정서문제의 차이검증

정서문제가 학교적응에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석을 하기에 앞서 학대경험 수준에 따라서 정서문제가 차이가 나는지 〈표 2〉에서 살펴보았다.

표 2 학대경험 수준에 따른 정서문제 차이검증

		높은 수준의 학대경험 (학대아동) M(SD)	낮은 수준의 학대경험 (일반아동) M(SD)	*F*
정서문제	우울	15.527(4.773)	13.939(3.927)	14.19*
	사회적 위축	10.046(3.223)	8.486(2.627)	30.249*
	공격성	11.648(3.172)	10.458(3.062)	15.666*
	주의집중	18.458(3.438)	20.967(3.163)	61.985*

*$p < .05$

학대경험 수준에 따른 정서문제 차이를 검증해본 결과 학대경험 수준에 따라서 우울과 공격성, 주의집중, 사회적 위축 모든 요인에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서, 이러한 차이를 토대로 학대 수준에 따른 정서문제가 학교적응에 미치는 영향력에 대해 살펴보았다.

3. 아동의 정서문제가 학교적응에 미치는 영향

초등학생의 정서문제가 학교적응에 미치는 영향에 대한 단계적 중다회귀분석을 하기에 앞서 집단 간 차이에 따른 각각의 정서문제가 학교적응에는 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해서 우울, 사회적 위축, 공격성, 주의집중이 학교적응에 미치는 영향에 대한 단순회귀분석을 실시하였다. 결과는 〈표 3〉, 〈표 4〉와 같다.

표 3 학교적응에 대한 단순회귀분석(학대경험 수준 높음)

독립변수	비표준화 계수 B	비표준화 계수 표준오차	표준화계수(β)	*t*	유의확률
우울	-.258	.120	-.145	-2.150	.033*
	R^2(adj. R^2) = .021(.017), F = 4.622				
사회적위축	-.360	.178	-.137	-2.025	.044*
	R^2(adj. R^2) = .019(.014), F = 4.100				
공격성	-.235	.182	-.088	-1.293	.197
	R^2(adj. R^2) = .008(.003), F = 1.672				
주의집중	.500	.165	.203	3.032	.003*
	R^2(adj. R^2) = .041(.037), F = 9.195				

*$p < .05$

표 4 학교적응에 대한 단순회귀분석(학대경험 수준 낮음)

독립변수	비표준화 계수		표준화계수(β)	t	유의확률
	B	표준오차			
우울	-.219	.101	-.147	-2.168	.031*
	R^2(adj. R^2) = .021(.017), F = 4.700				
사회적위축	.198	.110	-.122	-1.802	.073
	R^2(adj. R^2) = .015(.010), F = 3.246				
공격성	-.395	.128	-.207	-3.093	.002*
	R^2(adj. R^2) = .043(.038), F = 9.565				
주의집중	.524	.120	.285	4.357	.001*
	R^2(adj. R^2) = .081(.077), F = 18.983				

*p < .05

정서문제 점수로 학교적응 점수를 예측하는 모형의 통계적 유의성을 검증한 결과를 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 높은 수준의 학대를 경험한 아동을 대상으로 한 결과를 살펴보자면, 우울(F = 4.622, p = .033), 사회적위축(F = 4.100, p = .044), 주의집중(F = 9.195, p = .003)은 유의수준 .05에서 학교적응을 유의하게 설명하고 있다. 학교적응의 총 변화량의 2.1%(우울), 1.9%(공격성), 4.1%(주의집중)를 각각의 요인들이 설명하고 있다. 즉, 우울과 사회적 위축, 주의집중은 학교적응에 유의한 영향을 미친다고 할 수 있다. 따라서 학대경험 수준이 높을수록 우울과 사회적 위축의 영향력으로 인해 학교적응이 힘들어질수 있고, 학대경험 수준이 높다고 하더라도 높은 주의집중력을 가진다면 학교적응을 쉽게 할 수 있다고 볼 수 있다. 하지만 아동의 공격성(F = 1.672, p = .197)은 학교적응에 유의한 영향을 미치지 않았다.

다음으로, 낮은 수준의 학대를 경험한 아동을 대상으로 한 결과를 살펴보자면, 우울(F = 4.700, p = .031), 공격성(F = 9.565, p = .002), 주의집중(F = 18.983, p = .001)은 유의수준 .05에서 학교적응을 유의하게 설명하고 있다. 학교적응의 총 변화량의 2.1%(우울), 4.3%(공격성), 8.1%(주의집중)를 각각의 요인들이 설명하고 있다. 즉, 우울과 공격성, 주의집중은 학교적응에 유의한 영향을 미친다고 할 수 있다. 따라서 높은 수준의 우울과 공격성을 경험할수록 학교적응은 힘들어지며, 높은 수준의 주의집중을 가질수록 학교적응을 쉽게 할 수 있다고 볼 수 있다. 하지만 사회적위축의 경우(F = 3.246, p = .073) 학교적응에 유의한 영향을 미치지 않았다.

단계적 중다회귀분석(stepwise multiple regression analysis) 결과를 보고하기 위해서는 독립변수간 다중공선성을 진단해야한다(성태재, 2007). 초등학생의 학교적응에 영향을 미치는 독립변수들 간의 다중공선성의 여부를 알아보기 위해 공차한계와 분산팽창요인(VIF)을 확인해 보았다. 공차한계의 경우 1에 가까울수록, 분산팽창요인(VIF)계수의 경우 10을 넘지 않으면 다중공선선에 문제가 없는 것으로 볼 수 있다(노형진, 황성동, 2005). 본 연구에서 확인해 본 결과

학대 수준에 관계 없이 공차한계가 최소 .7 이상이고, VIF계수는 1점대 이므로, 다중공선성에는 이상이 없다고 볼 수 있다. 즉, 독립변수 간의 상관이 문제가 될 정도로 높지 않음을 알 수 있다. 위의 과정을 통하여 중다회귀분석의 기본가정을 충족시켰으므로, 초등학생의 정서문제 중 어떠한 요인이 학교적응의 하위요인에 영향을 미치는지 살펴보기 위해 우울, 사회적위축, 공격성, 주의집중을 동시에 투입하여 학교적응의 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계에 미치는 영향을 분석하였다. 결과는 〈표 5〉와 같다.

표 5 학습활동에 대한 단계적 중다회귀분석

수준	독립변수	비표준화 계수		표준화계수(β)	*t*	유의확률
		B	표준오차			
높음	주의집중	.163	.048	.227	3.416	.001*
	(상수)	11.337	.898		12.629	.001*
낮음	주의집중	.152	.040	.253	3.833	.001*
	(상수)	13.543	.838		16.169	.001*

*$p < .05$

〈표 5〉를 통해 각각의 독립변수가 종속변수에 대한 기여도와 통계적 유의성을 검증한 결과, 유의수준 .05에서 학습활동에 영향을 미치는 독립변수는 학대경험 수준이 높은 아동(t=3.416, p=.001)과 학대경험 수준이 낮은 아동(t=3.839, p=.001) 두 집단 모두에서 주의집중에 유의한 영향을 미쳤다. 독립변수의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수(β)를 통해 학대경험 수준이 높은 아동보다 학대경험 수준이 낮은 아동에서의 주의집중이 학습활동에 더 많은 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 종합하자면, 학대경험 수준에 관계없이 주의집중은 학습활동을 평가할 수 있는 요인이다.

표 6 학교규칙에 대한 단계적 중다회귀분석

수준	독립변수	비표준화 계수		표준화계수(β)	*t*	유의확률
		B	표준오차			
높음	주의집중	.122	.048	.172	2.549	.011*
	(상수)	13.707	.902		15.202	.001*
낮음	주의집중	.147	.035	.278	4.241	.001*
	(상수)	14.670	.732		20.033	.001*

*$p < .05$

〈표 6〉을 통하여 네가지 독립변수가 학교규칙에 미치는 영향력에 대한 통계적 유의성 검정결과, 학습활동과 마찬가지로 학교규칙에서도 주의집중 독립변인만이 학대경험 수준이 높은 아동(t=2.549, p=.001)과 낮은 아동(t=4.241, p=.001)에게 유의한 영향을 끼친다고 나타났다. 독립변수의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수(β)를 통해 학대아동보다 일반아동에서의 주의집중이 학습활동과 마찬가지로 학습규칙에서도 더 많은 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 즉, 주의집중은 학습활동 뿐만 아니라 학교규칙에서도 학대경험 수준에 관계없이 중요한 변인임을 알 수 있다.

표 7 교우관계에 대한 단계적 중다회귀분석

수준	독립변수	비표준화 계수		표준화계수(β)	t	유의확률
		B	표준오차			
높음	주의집중	.097	.047	.138	2.055	.041*
	사회적 위축	-.100	.050	-.133	-1.983	.049*
	(상수)	13.887	1.045		13.285	.001*
낮음	주의집중	.140	.041	.225	3.379	.001*
	(상수)	13.873	.878		15.803	.001*

*p < .05

<표 7>에서 보는바와 같이, 학습활동과 학교규칙의 경우 집단 간 차이 없이 같은 결과를 보여주었지만, 교우관계에서는 다른 결과를 보여주고 있다. 학대경험 수준이 높은 아동들의 경우 주의집중(t=2.055, p=.041), 사회적 위축(t=-1.983, p=.049)에서 유의한 영향력을 보여주었으나, 낮은 수준의 학대를 경험한 아동들은 주의집중(t=3.379, p=.001)에서만 유의한 영향을 미치고 있음을 보여주고 있다. 즉, 학대경험 수준에 관계없이 주의집중은 중요한 요인이지만, 학대경험 수준이 높은 아동의 경우 사회적 위축으로 인해 교우관계에서 문제가 발생할 수 있음을 보여주고 있다.

표 8 교사관계에 대한 단계적 중다회귀분석

수준	독립변수	비표준화 계수		표준화계수(β)	t	유의확률
		B	표준오차			
높음	주의집중	.163	.043	.199	3.774	.001*
	우울	-.103	.039	-.157	-2.641	.009*
	(상수)	14.906	1.255		11.876	.001*
낮음	우울	-.097	.038	-.173	-2.565	.011*
	(상수)	19.355	.547		35.405	.001*

*p < .05

교사와의 관계에서 영향을 미치는 독립변수를 살펴본 결과는 〈표 8〉과 같다. 학대경험 수준이 높은 아동을 대상으로 교사관계 향상을 시키기 위한 요인에 대해 살펴본 결과 주의집중(t=3.774, p=.001)과 우울(t=-2.641, p=.009)로 나타났다. 학대경험 수준이 낮은 아동의 경우 우울(t=-2.565, p=.011)만이 교사관계에 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 즉, 학대경험 수준이 높은 아동의 경우 주의집중과 우울이 교사와의 관계개선을 위한 중요한 변인임을 알 수 있고, 학대경험 수준이 낮은 아동의 경우 우울이 교사와의 관계를 결정짓는 요인임을 알수 있었다.

위의 단계적 중다회귀 분석을 종합해보면, 주의집중이 학교적응을 향상시키는 중요한 변인임을 알 수 있었으며, 높은 수준의 학대를 경험한 아동의 경우 또래와의 관계향상에 영향을 미치는 중요한 변인으로 사회적 위축이 있음이 알 수 있었으며, 이에 반해 공격성에서는 유의한 영향을 미치지 않는 변인으로 나타났다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 초등학교 6학년 아동을 대상으로 정서문제(우울, 사회적위축, 주의집중, 공격성)와 학교적응간의 상관관계를 살펴 보았으며, 6학년 아동중 학대경험 수준에 따라서 정서문제가 집단에 따라 차이가 있는지 알아보고, 정서문제가 학교적응에 미치는 영향력을 검증하고자 하였다. 또한, 우울, 사회적위축, 주의집중, 공격성에 따라 학교적응의 어떠한 요인에 영향력이 있는지 살펴보았다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 정서문제와 학교적응 간에는 유의확률 .05수준에서 모든 요인간 상관을 보였다. 구체적으로 살펴보자면, 우울과 사회적 위축, 공격성은 학교적응의 모든 하위요인과 부적(-)상관을 보였으며, 정서문제 중 주의집중과는 모든 하위요인에서 정적(+)상관을 보여주었다. 이는 Anderson과 Arnoult(1985)의 연구에서 우울한 청소년들은 학교생활에서 부적응하고 있다는 점, 우울성향이 강할수록 교사에 대한 지각이 매우 부정적이기 때문에 우울은 학교적응에 부적상관이 있다는 연구(조남희, 2001)와 우울 및 학교생활 적응간의 상관관계를 분석한 결과 부적(-)상관을 보인다는 이경희(2011)의 연구결과 등을 통해서 우울과 학교적응 간에 부적상관을 보여준다는 본 연구의 결과와 일치하고 있다. 또한, 박덕숙(2002)는 공격성과 학교적응간의 관계를 분석한 결과 모든 하위요인에서 부적(-)상관을 보인다고 보고하였으며, 김연자(2008)의 연구를 통해서 위축과 주의집중이 학교생활적응과 유의한 상관이 있음을 알수 있었다. 이러한 결과들을 토대로 본연구의 결과와 기존 선행연구의 결과가 서로 일치하고 있음을 알 수 있다.

둘째, 학대경험 수준에 따른 사회적위축, 우울, 주의집중, 공격성은 차이를 검증한 결과 모든 정서문제에서 두 집단 간 차이를 보여주었다. 이는, 학대 수준에 따라서 주의집중에 어려움을

겪는다는 김나연(2013)의 연구와 일치하며, 부모로부터 받은 학대로 인하여 대인관계, 사교성에 영향으로 사회적으로 위축될 수 있다는 연구와 일치한다(이진숙, 2010; 유정원 & 김형모, 2007). 또한, 학대를 받는 아동은 그렇지 않은 아동에 비해서 더 심각한 수준의 우울을 보이고 있다는 Silverman 등(1996)의 연구와 일치한다. 끝으로, 강지영(2002)의 연구에서 또래관계와의 문제가 발생하였을 때 학대를 경험한 아동은 그렇지 않은 아동들에 비해서 친구와 싸우거나 물건을 부수는 등의 공격적인 행동이 나타난다는 결과에서 본 연구와 일치함을 알 수 있다.

셋째, 회귀분석을 통하여 아동의 정서문제가 학교적응에 미치는 영향을 알아보았다. 학대경험 수준이 높은 아동의 경우 학교적응을 하는데 있어서 사회적위축, 우울, 주의집중에서 유의한 영향을 미쳤으나 공격성은 유의한 결과를 보여주지 않았다. 구체적으로 살펴보자면, 위축된 행동은 주변 환경과의 접촉에서 움츠러들고 주변 사람과의 관계를 적절히 형성, 유지할 수 없는 행동으로 학습에 부정적인 영향을 미치고, 이러한 위축된 행동으로 인하여 친구들과의 관계를 유지하지 못하여 사회적으로 고립 당할 수 있다는 Boivin, Newcomb와 Bukowski(1995)의 연구와 김명식(2009)의 우울이 학교적응에 영향을 미친다는 연구를 통해서 사회적위축과 우울이 학교적응에 유의한 영향을 미친다는 본 논문의 결과와 일치함을 알 수 있다. 또한, ADHD를 보이는 초등학교 아동들은 주의집중력이 약하고, 충동적이며, 적절한 정서표현을 하지 못하기 때문에 이들은 잠재능력에 비해 학업성적이 열등하고 학업 이외의 과제를 수행할 때도 많은 문제를 보인다는 연구(송영혜 & 정은희, 1998)를 통해서 주의집중이 학교적응에 유의한 영향을 미치는 변인임을 짐작해 볼 수 있다.

Johnson 등(1984)은 연구를 통해서 신체적 학대를 받은 아동들은 공격적이고 충동적이며 과다한 행동을 보인다고 하였는데, 이러한 결과는 본 연구와는 일치하지 않았다. 하지만 정혜원(1992)의 연구에서 알 수 있듯이 신체적학대를 경험한 아동이 외형적인 폭력을 행사하기 때문에 정서적 학대를 받은 아동에 비해 또래관계에서 공격성을 보인다고 보고하고 있다. 즉, 신체적으로 학대를 당한 아동은 공격성이 증가할 수 있지만, 정서적으로 학대를 당한 아동의 경우 공격성이 증가하지 않을 수 있다는 것을 의미한다. 본 연구에서는 학대경험 수준을 구분하는 과정에서 정서적 학대와 신체적 학대를 따로 구분하여 본 것이 아니라 하나의 요인으로 보았기 때문에 선별된 대상들이 신체적 학대를 경험한 아동이 다수 포함되었을 경우 본 결과가 도출될 수 있음을 추론해 볼 수 있다.

학대경험 수준이 낮은 아동의 경우 우울, 공격성, 주의집중에서는 유의한 결과를 보여주었지만, 사회적위축에서는 유의한 결과를 보여주지 않았다. 이러한 결과는, 우울과 공격성이 학교적응에 영향을 미친다는 곽정종(2009)과 이정아(2007)의 연구를 통해서 본연구와 일치함을 알 수 있었다. 하지만, 위축성이 부정적 자아개념이나 정서 사회적 어려움을 경험하게 하며, 부정적 성격특성으로 발전할 수 있다는 연구결과(박지숙, 임승현 & 박성연, 2009)와 본 연구의 결과와는 일치하지 않는다. 전종설과 정하은(2011)은 아동의 위축성이 학교생활적응에 미치는 영향을

연구한 결과 위축성이 학교생활적응에 유의미하지 않다는 결과를 보고하였는데, 이러한 내용은 본 연구와 일치한다. 즉, 학대경험 수준이 높은 아동들의 경우 사회적위축이 학교적응에 유의한 영향을 미쳤으나, 수준이 낮은 아동의 경우 유의한 영향을 미치지 않는다는 것이다. 이러한 사실은 Kaufman과 Ciccetti(1989)의 연구를 통해 추론해 볼 수 있다. 이들은 연구를 통해 학대가 위축된 행동에 영향을 준다고 이야기 하고 있는데, 부모의 부적절한 양육태도로 인해 높은 수준의 학대가 동반될 때 위축된 행동은 영향을 미칠 수 있지만, 높은 수준의 학대경험이 동반하지 않을 경우 위축된 행동이 학교적응에 영향을 미치지 않을 수 있다는 것이다. 이러한 점을 미루어 분석해 볼 때, 아동의 대상 선별 과정에서 높은 수준의 학대를 경험한 상위 10%에 대상속에 위축된 행동을 포함한 대상들이 상대적으로 많이 선별되었을 수 있기 때문에 위와 같은 결과를 추론해 볼 수 있다.

넷째, 단계적 회귀분석을 통해 아동의 정서문제가 학교적응의 하위요인별 미치는 영향을 살펴보았다. 결과는 다음과 같다. 학교적응의 하위요인중 학습활동과 학교규칙에 대한 독립변인(우울, 사회적위축, 공격성, 주의집중)에 대한 단계적 회귀분석을 실시한 결과, 학대경험 수준이 높은 아동과 학대경험 수준이 낮은 아동 모두에서 주의집중에서 유의한 영향력을 보여주었다. 이러한 결과는, ADHD아동의 경우 부주의 과잉행동, 충동성, 집중력부족 아동들의 경우 공부하기 싫어하고 다른 아동의 학습을 방해할 뿐 아니라 스스로 학습 기술을 습득하지 못하여 학업성취가 불량하게 된다는 연구(김옥정, 1998)와 박경화(2010)의 집단치료를 통한 학교생활 부적응 및 주의집중향상 프로그램을 통해서 알 수 있듯이, 집중력 부족의 경우 학교적응에 심각한 결과를 초래한다는 점에서 학교적응에 있어서 주의집중은 중요한 요인이며, 학교적응과 주의집중은 매우 밀접한 요인임을 증명하였는데, 이러한 점에서 본 연구와 일치한다. 다음으로, 학교적응 하위요인중 교우관계에 대한 단계적 중다회귀분석을 실시하였다. 실시결과, 학대경험 수준이 높은 아동의 경우 주의집중 및 사회적위축에서 유의한 결과를 보여주었으며, 학대경험 수준이 낮은 아동의 경우 주의집중에서 유의한 결과를 보여주었다. 이러한 결과는 이태준(2004)의 연구를 통해서 알 수 있는데, 학대경험 유무에 따른 학교적응의 차이를 조사한 결과 학대경험을 한 아동의 경우 비학대 경험의 아동보다 학교적응에 어려움을 겪었다고 보고하였으며, 나아가 학교생활적응에 있어서 또래들의 지지는 학교생활적응과 높은 정적(+)상관 관계를 보인다는 결과를 통해서 학대와 또래지지 사이에는 밀접한 연관이 있다는 점에서 본 연구와 일치한다. 끝으로, 교사관계에 따른 단계적 중다회귀분석을 실시한 결과, 학대경험 수준이 높은 아동에게서는 주의집중과 우울, 낮은 아동에게서는 우울이 중요 요인임을 알 수 있었다. 박은조(2000)는 연구를 통해서 우울성향이 학교적응에 있어서 교사를 인식하는 면에서 부정적인 인식을 보여주게 되고 학업성적성취도가 낮아지게 한다고 보고하였는데, 이러한 결과를 통해서 우울은 교사와의 관계에 부정적인 영향을 주는 중요한 변인임을 알 수 있다.

기존 연구에서와는 달리 본 연구에서는 학대경험 수준에 따라 학대경험이 높은 아동과 낮은

아동을 대상으로 각각의 정서문제를 조사하고, 이에 따른 학교적응의 차이를 집단별로 비교하였다는데 의의가 있다. 이러한 결과로 같은 정서적으로 문제를 가지고 있는 아동의 경우라도 학대경험 수준에 따라 학교생활을 적응하는데 많은 차이가 난다는 것을 알 수 있었다. 여러 가지 연구결과 중 특히, 학대경험 수준이 높은 아동의 경우 낮은 아동들 보다 사회적위축 부분의 영향으로 학교적응에 어려움을 겪을 수 있다는 사실을 발견할 수 있었다. 따라서, 학대경험 수준이 높은 아동들의 부모를 대상으로 아동양육에 대한 부모교육의 실시가 필요하며, 이러한 아동들의 학교 및 사회적응을 돕기위해 사회적위축과 관련된 프로그램 개발 및 실시가 필요할 것이라 생각된다.

그러나 본 연구에서는 다음과 같은 한계점들이 있다. 아동이 느끼는 학대경험을 정서적 학대, 신체적 학대로 분류하여서 학대 종류에 따른 분류를 한 후, 각 학대 유형별 정서문제와 그에 따른 학교적응의 차이를 비교하였다면 더욱 의미있는 연구가 될 수 있었음을 알 수 있다. 둘째, 학대수준을 분류 하는데 있어서 학대에 대한 아동이 지각하는 수준으로만 분류 하였기 때문에 다음의 연구에서는 부모가 느끼는 아동에게 행한 양육태도에서 학대 정도를 파악하여 각각의 기준별로 아동이 지각하는 학대와 부모의 양육태도 속에서의 학대를 비교하여 연구를 진행한다면 더욱 다양한 결과를 도출할 수 있을 것이다. 셋째, 본 연구에서는 학대경험 수준에 따라 정서문제를 우울, 사회적위축, 주의집중, 공격성으로 국한되어 비교하였지만, 앞으로의 연구에서는 신체화, 강박증, 대인예민성, 불안, 공포불안, 편집증 등 더 다양한 요인을 통한 연구를 통해서 비교해 보는 것이 필요하다고 생각된다.

참고문헌

강명희. (2005). **사회적 지지가 피학대 아동의 학교생활 적응에 미치는 영향.** 고려대학교 인문정보대학원 석사학위 청구논문.

강지영. (2002). **피학대 아동의 정신건강에 관한 연구.** 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.

곽정종. (2009). **중학생의 스트레스와 우울이 학교적응에 미치는 영향.** 전주대학교 상담대학원 석사학위 청구논문.

김광일, 김재환 & 원호택. (1984). **간이 정신진단검사 실시 요강.** 서울: 중앙적성연구소.

김나연. (2013). **부모의 학대와 방임이 청소년의 문제행동에 미치는 영향: 사회적 지지를 조절변수로 하여.** 경기대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김나예. (2012). **다문화 가정 아동의 학대경험 수준이 학교적응에 미치는 영향연구.** 건국대학교 대학원 박사학위 청구논문.

김미숙 & 박명숙 (2004). 아동의 학습능력 저해요인으로서의 학대경험에 관한 연구. **아동학회지, 25**(5), 29-40.

김선희 & 김경연. (1998). 아동 및 청소년의 행동 문제척도 개발. **한국가정관리학회지 16**(4), 155-166.

김세원. (2003). **사회적 지지가 학대경험 아동의 적응에 미치는 영향.** 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김연자. (2008). **청소년의 정신건강과 학교생활적응.** 경북대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김영현. (2007). **학대경험 아동의 학교 적응에 관한 연구: 보호요인의 매개효과를 중심으로.** 전북대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김옥정. (1998). **주의력결함 과잉행동장애 아동의 증후에 따른 치료 효과 비교연구.** 동아대학교 대학원 박사학위 청구논문.

김은경. (2008). **학대받은 아동의 정서와 인지적 편향이 우울과 공격성에 미치는 영향.** 한양대학교 대학원 박사학위 청구논문.

노형진 & 황성동. (2005). **SPSS에 의한 조사방법 및 통계분석.** 서울: 형설출판사.

민병수. (1991). **학교생활적응과 자아개념이 학업성취에 미치는 영향.** 홍익대학교 대학원 석사학위 청구논문.

박경화. (2010). **인지행동적 집단미술치료가 학교생활 부적응 아동의 사회성 및 주의집중력 향상에 미치는 효과.** 경기대학교 미술·디자인대학원 석사학위논문.

박덕숙 (2002). **부모의 학대 유형과 불안, 공격성 및 학교 적응의 관계.** 동덕여자대학교 여성개발대학원 석사학위 청구논문.

박상민. (2008). **학대를 경험한 아동의 대인불안과 학교생활적응에 대한 사회적지지의 매개효과.** 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

박은조. (2000). **중학생의 우울성향과 학교적응과의 관계.** 대구대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

박지숙, 임승현 & 박성연. (2009). 아동의 성, 기질, 어머니 양육행동과 아동의 정서조절능력이 사회적 위축 및 공격성에 미치는 영향. **아동학회지, 30**(3), 85-98.

보건복지가족부. (2009). **아동·청소년 백서.**

성태제. (2007). **알기쉬운 통계분석- 기술통계에서 구조방정식까지.** 서울: 학지사.

송영혜 & 정은희. (1998). 형제 놀이를 이용한 주의력결핍 과잉행동 아동의 놀이치료 사례. **놀이치료연구, 2**(1), 99-120.

안동현. (2002). 아동학대의 피해자 상담. **한국아동복지학회 제 4회 워크숍 자료집**, 3-16.

유정원 & 김형모. (2007). 학대경험이 아동의 사회적 유능성에 미치는 영향. **아동권리연구, 11**(3), 361-386.

이경희. (2011). **여고생의 부모-자녀 간 의사소통과 자존감, 우울 및 학교생활 적응의 관계**. 경남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

이정아. (2007). **중학생의 공격성이 학교적응에 미치는 영향**. 명지대학교 대학원 석사학위 청구논문.

이태준. (2004). **피학대 청소년의 학교적응에 관한 연구**. 교려대학교 대학원 석사학위 청구논문.

임승자. (2002). **초등학교 아동의 스트레스 유형과 대처행동 및 사회적 지지와의 관계에 관한 연구**. 원광대학교 대학원 석사학위 청구논문.

장화정(1998). **아동학대 평가 척도개발**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

전종설 & 정하은. (2011). 아동의 자아존중감, 우울·불안, 위축성이 학교생활적응에 미치는 영향. **미래사회복지연구, 2**(1), 24-39.

정혜원. (1992). **가정 내의 아동학대, 훈육태도와 아동의 성격간의 관계**. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.

정화실. (2009). **초등학생의 모애착과 학교생활적응이 낙관성에 미치는 영향**. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

조남희. (2001). **중학생의 우울성향과 학교생활태도 및 보건실 이용과의 관계연구**. 강원대학교 대학원 석사학위 청구논문.

조붕환 & 임경희 (2003). 아동의 정서, 행동문제 자기보고형 평정척도 개발 및 타당화 연구. **한국심리학회지 상담 및 심리치료, 15**(4), 729-746.

허묘연. (2000). **청소년이 지각한 부모 양육태도 척도개발연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

황연덕 & 이진숙. (2010). 부모의 방임행동, 아동의 비합리적 신념이 아동의 분노표현방식에 미치는 영향. **대한가정학회지, 48**(10), 77-88.

황은수. (2006). **아동의 학대경험이 우울과 불안에 영향을 미치는 자기인식정서의 매개효과**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

Johnson, R. C., Schmid, G. P., Hyde, F. W., Steigerwalt, A. G., & Brenner, D. J. (1984). Borrelia burgdorferi sp. nov.: etiologic agent of Lyme disease. *International Journal of Systematic Bacteriology, 34*(4), 496-497.

Allen, D. M., & Tarnowski, K. J. (1989). Depressive characteristics of physically abused children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*(1), 1-11.

Anderson, C. A., & Arnoult, L. H. (1985). Attributional style and everyday problems in living: Depression, loneliness, and shyness. *Social Cognition, 3*(1), 16-35.

Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. (1995). The social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology, 7*(5), 765-785.

Brassard, M. R., & Gelardo, M. S. (1987). *Psychological maltreatment: The unifying construct in child abuse and neglect.* School Psychology Review.

Briere, J., Evans, D., Runtz, M., & Wall, T. (1988). Symptomatology in men who were molested as children. *American Journal of Orthopsychiatry, 58*(3), 457-461.

Browne, A., & Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological*

bulletin, 99(1), 66.

Giant, C. L., & Vartanian, L. R. (2003). Experiences with parental aggression during childhood and self-concept in adulthood: The importance of subjective perceptions. *Journal of Family Violence, 18*, 361-367.

Green, A. (1985). *Child Abuse and Neglect, IN: The Clinical Guide to Child Psychiatry.* Shaffer, L., Ehrharot, A. A., & Greenhill, L. L.(Eds). New York: The Free press.

Haskett, M. E., & Kinstner, J. A. (1991). Social interactions and peer perceptions of young physically abused children. *Child Development, 62*, 979-990.

Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of traumatic stress, 5*(3), 377-391.

Johnson, J. G., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E. M., & Bernstein, D. P. (1999). Childhood maltreatment increases risk for personality disorders during early adulthood. *Archives of general psychiatry, 56*(7), 600.

Johnson, L. V., Leitner, W. P., Staples, M. K., & Anderson, D. H. (2001). Complement activation and inflammatory processes in Drusen formation and age related macular degeneration. *Experimental eye research, 73*(6), 887-896.

Kang, S. Y., Deren, S., & Goldstein, M. F. (2002). Relationships between childhood abuse and neglect experience and HIV risk behaviors among methadone treatment drop-outs. *Child abuse & neglect, 26*(12), 1275-1289.

Kaufman, J., & Cicchetti, D. (1989). Effects of maltreatment on school-age children's socioemotional development: assessments in a day-camp setting. *Developmental Psychology, 25*(4), 516.

Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., & Silver, H. K. (2013). *The battered-child syndrome* (pp. 23-38). NY: Springer Netherlands.

Kent, A., & Waller, G. (2000). Childhood emotional abuse and eating psychopathology. *Clinical Psychology Review, 20*(7), 887-903.

Kinard, E.(2001). Perceived and actual academic competence in maltreated children. *Child Abuse & Neglect, 25*, 33-45.

Miller, P. M., & Lisak, D. (1999). Associations between childhood abuse and personality disorder symptoms in college males. *Journal of interpersonal violence, 14*(6), 642-656.

Perez, R. P., & Widom, S. C. (1994). Childhood victimization and long-term intellectual and academic outcomes. *Child Abuse 7 Neglect, 18*, 617-633.

Peek, C. W., Fischer, J. L., & Kidwell, J. S. (1985). Teenage violence toward parents: A neglected dimension of family violence. *Journal of Marriage and the Family*, 1051-1058.

Prothrow-Stith, D., & Quaday, S. (1995). *Hidden Casualties: The Relationship between Violence and Learning.* National Health and Education Consortium, c/o the Institute for Educational Leadership, 1001 Connecticut Avenue, NW, Suite 310, Washington, DC 20036.

Silverman, A. B., Reinherz, H. Z., & Giaconia, R. M. (1996). The long-term sequelae of child and adolescent

abuse: A longitudinal community study. *Child abuse & neglect, 20*(8), 709-723.

Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Greenbaum, C., Cicchetti, D., Dawud, S., Cortes, R. M., Krispin, O. & Lorey, F. (1993). Effects of domestic violence on children's behavior problems and depression. *Developmental psychology, 29*(1), 44.

Thorstensen, J. R., Fenton, W. H., Patterson, J. O., Kemp, J., Krajci, T., & Baraffe, I. (2002). A Dwarf Nova with a 64 Minute Orbital Period and a Conspicuous Secondary Star. *The Astrophysical Journal Letters, 567*(1), 49.

Abstract

The Influence of Emotional Problem on School Adjustment of Child: In Accordance with Level of Abuse Experience

Kim, chun-kyung

The aims of this study were to find emotional problem which effect on children's school adjustment from parent's abuse experience level and to suggest effective ways to help abused experience children in order to adjust school life. For this research, 432 numbers of elementary school students were responded, and the children are currently using National Youth Policy Institute Data(3rd). This research compared hign level of abused experience children(216) with children who low level of abused experience(216). depression, social withdrawal, aggression and concentraton have been choose as emotional problem.

The results of study are as follows. First, High level of abuse experience group was significantly higher(depression, social withdrawal, aggression), and high level of abuse experience group was lower compared with the low level of abuse experience group(concentraton). Second, among emotional problem whereas effect of social withdrawal and aggression was small or not-significant(by group), depression and concentraton was increase school adjustment(both hign level of abuse experience group and low level of abuse experience group). Especially, social withdrawal had a attractive impact on school adjustment in hign level of abuse experience.

“학대경험 수준에 따른 아동의 정서문제가 학교적응에 미치는 영향” 에 대한 토론문

박옥임*

한국사회의 급격한 변화와 미래에 대한 예측의 어려움과 불투명성 등이 가족의 불안정성을 가중시키고 이런 현상들이 복합적으로 작용하여 가족의 안정성을 위협하면서, 가족 간의 정서적인 유대관계나 사회에서의 원활한 인간관계가 훼손되면서 자기보호 능력을 구비하지 못한 아동에게도 전가되거나 피해를 입히는 아동학대라는 역기능적인 현상이 사회적 문제로 대두되고 있습니다.

이 연구는 학대경험 수준에 따라서 아동의 정서문제가 집단에 따라 차이가 있는지 분석하고, 정서문제가 학교적응에 어떠한 영향을 미치는가를 검증하고자 하는 연구입니다. 학대경험은 아동의 전반적 발달에 부정적인 영향을 미침으로 이를 확인하는 것은 아주 중요한 의미가 있으며, 학대경험 수준에 따른 차이를 확인함으로써 그 의의가 크다고 판단됩니다.

이러한 의의에도 불구하고 몇 가지 보완이 되면 보다 좋은 논문이 될 것으로 생각됩니다.

1. 학대경험수준에 대한 명확한 정의가 드러나지 않고 있습니다. 서론에서는 아동학대의 일반적 특성과 학대가 아동에게 미치는 영향에 대한 기존 연구의 보고가 이루어지고 있으나 학대경험에 대한 정의가 분명하지 않습니다. 서론의 내용을 확인하면 가정 내의 학대경험에 대한 것으로 유추되나, 학대경험에 대한 정의가 되어 있지 않아 혼란을 야기합니다. 예컨대, 학대경험이라 하더라고 가정폭력의 학대경험인지, 학교폭력의 학대경험인지에 대한 분명한 학대의 상황에 대한 명시가 요청됩니다. 이 부분이 제시된다면 이 연구의 의미가 더욱 드러날 것을 보여 집니다.

2. 동일한 맥락의 부분으로 측정도구에서 학대척도를 제시하고 있습니다. 학대척도와 학대경험수준은 동일한 측정인지 궁금합니다. 학대척도에 대한 문항이 제시되지 않아서 학대에 대한 어떠한 정보도 제공되지 않습니다. 보다 변수의 정의와 측정에 대해 구체적인 기술이 요청됩니다.

* 순천대학교 사회복지학부 교수

3. 자료분석에서 연구대상자 전체를 대상으로 정서문제와 학교적응의 상관관계를 살펴보았는데 학대경험수준(높은 아동, 낮은 아동)에 따라 회귀분석을 실시하였기 때문에 상관관계도 학대경험수준별 상관관계를 분석해 보는 것에 대해 검토해 주시기 바랍니다.

4. 연구결과에 있어 아동의 정서문제가 학교적응에 미치는 영향 분석이 이루어졌는데, 이에 대한 이론적 고찰은 학대경험에 비해 기존연구의 검토는 이루어지지 않은 것으로 보입니다. 이 연구에 있어서 학대경험수준에 따른 정서문제가 학교적응에 미치는 영향에 대한 연구임으로 이에 대한 선행연구의 검토가 추가적으로 필요합니다.

5. 연구결과에 있어서도 학대경험수준을 높은 수준의 학대경험, 낮은 수준의 학대경험으로 학대아동과 일반아동으로 구분하였는데, 이에 대한 근거는 무엇인지요? 학대아동과 일반아동의 구분이라면 한 번의 학대경험이 있는 아동은 학대아동, 학대경험이 전혀 없는 아동은 일반아동으로 분류한 것으로 생각되나 낮은 수준의 학대와 높은 수준의 학대로 구분되어 학대경험 수준은 어떠한 기준이 적용되었는지 제시가 필요한 부분으로 생각됩니다.

즉, 대상자 선정 자체가 상위 10%, 하위 10%로 하였기때문에 일반 아동을 대표한다고 보기 어렵습니다. 일반 아동을 대표하지 않는다면 표현을 다르게 하거나 ,일반 아동을 대표했다면 모순이라고 생각합니다.

그러므로 학대경험에 따른 학교적응의 차이에 대한 비교에 있어서도 실천적 함의를 제시함에 있어 그 의미의 중요성이 드러나지 않는 것으로 봅니다.

6. 연구 대상자의 불일치인데 초등학교 1학년 3차년도 자료에서....초등학교 3학년....이라하며 선정하였는데, 논의 및 결론에서 6학년 아동 중...으로 나와 바로 잡으시길 주문합니다.

또한 진술의 모순점이 드러나는데 **연구결과**에서 아동의 학대경험 수준에 따른 정서문제 차이 검증에서 '학대경험 수준에 따라 정서문제(하위요인)에서 유의한 차이가 있었다' (즉, 학대경험 수준이 높은 아동이 낮은 아동보다 정서문제 점수가 더 높았으며 통계적으로 차이가 있었음) 인데 **논의 및 결론**에서 '같은 정서적으로 문제를 가지고 있는 아동의 경우라도 학대경험 수준에 따라 학교생활을 적응하는데 많은 차이가 난다'고 기술하고 있어 이 부분에 대한 설명을 요구합니다.

그러나 이러한 제한점에도 불구하고 학대경험 수준이라는 아동발달의 주요 위험요인에 대한 의미를 이 연구를 통해 다시 확인할 수 있었으며, 보다 정교화하면 논문의 완성도가 높아질 것으로 기대되는 연구입니다.

초등학생 학교적응 수준의 발달적 변화

-초등학교 4학년에서 6학년까지의 종단자료 분석-

이귀옥*·이미리**

국 문 초 록

본 연구는 초등학교 4학년 아동이 6학년이 되기까지 3년간 학교적응 수준에 대한 발달적 변화와 학교적응에 영향을 미치는 학습습관과 자아탄력성과의 관련성을 살펴보았다. 이를 위해 '한국아동·청소년패널조사'의 초등학교 4학년 패널의 1, 2, 3차년도 자료를 사용하였다. 결과 초등학교 4학년아동의 학교적응 수준은 6학년이 되기까지 좋아졌다. 학교적응수준 증가에 대해 학습습관과 자아탄력성은 긍정적 영향을 주었다. 또한 학습습관과 자아탄력성은 학교적응 수준 증가율과는 부적관계를 보였다.

주제어 : 학교적응변화, 학습습관, 자아탄력성, 종단연구, 잠재성장모형

1. 서론

'작은 사회'라 불리는 학교에서의 적응은 아동의 사회생활적의 기초를 이룬다(강지흔, 2004). 학교는 아이들이 무엇을 배우는 곳임과 동시에 가장 많은 시간을 보내는 곳이며 나아가 다양한 인간관계를 접할 수 있는 곳이다. 따라서 지식을 배움과 사회관계를 배움이 동시에 일어나는 곳이라 할 수 있다. 지식을 배우는 것은 사회에서 요구되는 기초 지식과 기술을 습득하는 것이며, 사회관계를 배우는 것은 부모 이외의 사람들과 관계를 맺고, 단체생활 속에서 필요한 지식과 태도를 익히는 것이다(윤은영, 2004). 이렇게 중요한 학교에서의 적응은 아동이 꼭 거쳐야 하는 관문임과 동시에 미래의 직업과 사회적 지위를 결정짓는 중요한 과정이기도 하다. 왜냐하면 작은 사회에서의 적응을 통해 자아관과 사회관, 가치관을 형성하여 사회에 적응할 수 있는 힘을 기르기 때문이다(차유림, 2000).

학교적응이란 학교에서의 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계로 정의된다. 학교적응 연구도 대부분 이러한 정의를 이용하여 진행한다(문은식, 김충희, 2002; 윤은영, 2004; 이정윤,

* 숭의여자대학교 아동미술디자인전공 교수
** 한국체육대학교 스포츠청소년지도학과 교수

이경아, 2004; 조순종, 2010; 지성애, 정대현, 2006). 따라서 본 연구에서도 지식습득 영역에서의 학습활동과 사회관계 영역에서의 학교규칙, 교우관계, 교사관계로 구분하여 살펴보고자 한다.

학교적응과 관련된 종단 연구는 이희경, 조윤주(2010)의 연구가 가장 많은 5차년도 자료를 분석하였다. 그 결과 초등학교 4학년에서 중학교 2학년까지의 학교적응의 변화는 감소양상을 나타냈고, 특히 초등학교 5학년에서 6년까지 감소의 폭이 컸고, 초등학교 6학년에서 중학교 1학년까지 감소의 폭이 가장 컸다. 그 외 김태균(2008)은 중학교 2학년부터 고등학교 1학년까지 살펴본 결과 학교적응 점수가 높아지는 추세를 보였다. 그 이외에 부적응과 관련된 연구로 이경상(2011), 황성혜(2010)의 연구가 있다. 이상의 연구들로 보아 아직까지 학교적응의 종단적 연구는 충분하지 않다. 특히 그 연령에 있어서도 중학교와 고등학교 청소년을 대상으로 한 연구가 주를 이루며 초등학생을 다루는 연구는 많지 않다.

학교적응의 네 가지 영역 중 지식습득 영역인 학습활동은 크게 다섯 가지로 구분된다. 학교수업이 재미있거나, 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 하거나, 수업 내용을 잘 알고 있고, 모르는 것에 대해 도움을 요청하거나, 공부시간에 딴 짓을 안 하는 것이다. 이러한 학습활동에서 학교적응 능력을 향상시키기 위해서는 기본적으로 학습하는 습관이 바르게 잡혀있어야 한다. 즉 학교수업이 재미있으려면 수업에 임하는 목표의식이 있어야 하며, 숙제를 빠뜨리지 않기 위해서는 시간 계획을 철저히 세워야 해야 하며, 수업 내용을 잘 알기 위해서는 숙달목적 지향적이어야 한다. 또한 모르는 것에 대해 도움 청하기는 인간관계의 도움이 필요하며, 공부시간에 딴 짓을 안 하기 위해서는 행동을 통제해야 한다. 이와 같이 학습활동에서 바른 학습습관은 매우 중요한 의미를 갖는다. 이와 관련된 선행연구로 함명옥(2002)은 초등학교 상급생의 학교습관과 학업성취도는 상관이 있다 했으며, 박수희, 노영순(2011)은 수학 학습습관과 수학 학업성적이 상관있다고 하였다. 아직까지는 습관과 학습의 연구가 많이 이루어지지 않았지만 최근 유아의 생활습관을 강조하는 연구(김송이, 2011; 이은진, 2008; 노은아, 조미영, 홍혜경, 2012)가 증가하고 있다. 유아에게 습관이 한 번 자리 잡으면 수정이 어려우며 바르게 자리 잡은 습관은 성장 후에 다양한 분야에서 도움이 된다는 연구들이 나타나기 시작하였다. 따라서 초등학생에게 필요한 학습습관의 중요성도 강조되어져야 하며 이와 관련된 연구가 필요하다. 본 연구에서는 학습습관과 학교적응의 관련성을 살펴보고자 한다.

학교적응의 사회관계 영역에는 학교규칙과 교우관계, 교사관계가 포함된다. 학교규칙을 지키려면 본인의 내적인 의지가 외적인 규범과 갈등을 일으키며 스트레스를 받게 된다. 한편, 다양한 성격과 연령의 교우 또는 교사와 만나 갈등상황에 놓일 수 있다. 이런 상황에서 아동이 좌절을 느끼지 않고 학교생활에 긍정적으로 동참하며 융통성 있게 효율적으로 적응하는 개인의 능력이 필요한데 이것이 바로 자아탄력성이다. 자아탄력성은 당면한 갈등과 스트레스를 이겨내는 능력이며, 이는 곧 당면한 다양한 문제를 해결하는 능력이라고 볼 수 있다(송미영, 이재연, 2011). 자아탄력성은 아동의 적응에 있어서 중요한 요소이기 때문에 특히 학교적응과 관련된 요인과 중

요한 연관을 보인다(조순종, 2010). 곽민경, 서보준(2011), 김수진, 김혜숙(2011), 김영춘, 이관식(2013), 박상희(2009), 성선진, 이재신(2008), 이경남(2008), 이윤주(2004), 이인화(2012), 정미영, 문혁준(2007)은 자아탄력성과 학교적응의 관계 연구를 실시하였는데, 그 결과 자아탄력성이 높을수록 학교적응을 잘 하거나, 학교적응에 자아탄력성이 매개 역할을 하는 것을 밝혀냈다. 이러한 선행 연구를 통해 학교적응 연구에서 자아탄력성이 중요 변수라는 것이 밝혀졌다. 따라서 본 연구에서는 자아탄력성이 학교적응에 영향을 주는지 살펴보고자 한다.

본 연구에서는 초등학교 4학년을 대상으로 하여 학교적응 발달 특성을 살펴보고 학교적응에 영향을 주는 학습습관과 자아탄력성의 영향에 대해 알아보고자 한다. 본 연구의 구체적 연구문제는 다음과 같다.

1. 초등학교 4학년 아동의 학교적응 발달 경로는 어떠한 형태를 보이는가?
2. 초등학교 4학년 아동의 학교적응 발달에 학습습관과 자아탄력성은 영향을 주는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

1) 아동변인

한국아동청소년패널조사(Korea Youth Panel Survey, KYPS)의 초등학교 4학년 패널로 부터 2010년부터 2012년까지 수집된 1~3차년도 자료를 분석대상으로 하였다. 각 년차별 성별 인원수는 〈표 1〉과 같고, 그에 따른 부모의 교육수준과 직업은 〈표 2〉와 같다.

표 1 ▶ 년차별 연구대상 아동의 남녀 인원수

구분	1차년(%)	2차년(%)	3차년(%)
남	1242(52.2)	1180(52.1)	1167(52.6)
녀	1136(47.8)	1084(47.9)	1052(47.4)
합계	2378(100)	2264(100)	2219(100)

표 2 부모의 교육수준과 직업

변인	항목	아버지 빈도(%)	어머니 빈도(%)
교육 수준	중졸이하	61(2.6)	56(2.4)
	고졸	905(38.1)	1165(49.0)
	전문대졸	325(13.7)	401(16.9)
	대졸	797(33.5)	567(23.8)
	대학원졸	146(6.1)	68(2.9)
	무응답	144(6.1)	121(5.1)
	전체	2378(100)	2378(100)
직업	관리자	437(19.6)	101(4.2)
	전문가 및 관련 종사자	248(10.4)	317(13.3)
	사무종사자	377(15.9)	219(9.2)
	서비스종사자	352(14.8)	271(11.4)
	판매종사자	112(4.7)	178(7.5)
	농림어업 숙련종사자	38(1.6)	16(0.7)
	기능원 및 관련 기능종사자	208(8.7)	72(3.0)
	장치/기계 조작 및 조립종사자	206(8.7)	47(2.0)
	단순 노무 종사자	94(4.0)	60(2.5)
	군인	22(0.9)	1(0.0)
	무응답	254(10.7)	1096(46.1)
	전체	2378(100)	2378(100)

표2에 연구대상 아버지의 교육 수준은 '고졸'이 38.1%로 제일 많았고, '대졸' 33.5%와 '전문대' 13.7% 순이었다. 어머니의 교육 수준은 '고졸'이 45.1%로 제일 많았고, '대졸'이 23.8%, '전문대'이 16.9%순이었다. 아버지의 직업은 '관리자' 19.6%로 가장 많았고, '사무종사자'가 15.9%, '서비스종사자'가 14.8% 순이었다. 어머니의 직업은 '전문가 및 관련 종사자' 13.3%로 가장 많았고, '서비스종사자'가 11.4%, '사무종사자'가 9.28% 순이었다.

2. 측정도구

1) 학교적응

아동의 학교적응 측정도구는 문선보(1989)의 학교적응 척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활 적응에 관한 설문지를 참고하여 민병수(1991)가 초등학생용으로 제작한 학교적응 척도의 문항(정화실, 1991, 재인용) 중 학교행사 관련 문항인 5문항을 제외하고 수정·보완하여 사용하

였다. 학교적응 문항은 크게 4분야로 구분되어 있고 각각은 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계이다. 4분야는 각각 5문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 1점은 '매우 그렇다', 2점' 그런 편이다', 3점'그렇지 않은 편이다', 4점 '전혀 그렇지 않다'로 긍정적 의미의 대답에서부터 부정적 의미의 대답으로 구성되어 있다. 부정적 이미지의 대답인 문항 5번과 14번을 제외한 모든 문항은 역체점하여 사용하였다. 학교적응의 0부터 4점대의 분포를 갖게 되며, 점수가 높을수록 학교적응이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 산출한 도구의 신뢰도Cronbach's α는 2010년도에 .83, 2011년도에 .86, 2012년도에 .86이었다.

2) 학습습관

아동의 학습활동 측정도구는 양명희(2000; 김세영, 2006 재인용)에 의해 개발된 자기조절학습능력 측정도구 84문항 중, 김세영이 요인분석을 통하여 재구성한 문항에서 학습에 대한 기본태도와 관련이 깊은 동기조절과 행동조절 관련 문항을 중심으로 수정·보완하여 사용하였다. 학습습관 문항은 크게 4분야로 구성되어 있고, 각각은 성취가치 7문항, 숙달목적지향성 2문항, 행동통제 4문항, 학업시간관리4문항이다. 각 문항은 1점은 '매우 그렇다', 2점' 그런 편이다', 3점 '그렇지 않은 편이다', 4점 '전혀 그렇지 않다'로 긍정적 의미의 대답에서부터 부정적 의미의 대답으로 구성되어 있다. 부정적 이미지의 대답인 문항 12번과 15번을 제외한 모든 문항은 역체점하여 사용하였다. 학습습관은 0부터 4점대의 분포를 갖게 되며 점수가 높을수록 학습습관이 높음을 의미한다. 본 연구에서 산출한 도구의 신뢰도Cronbach's α는 .87이었다.

3) 자아탄력성

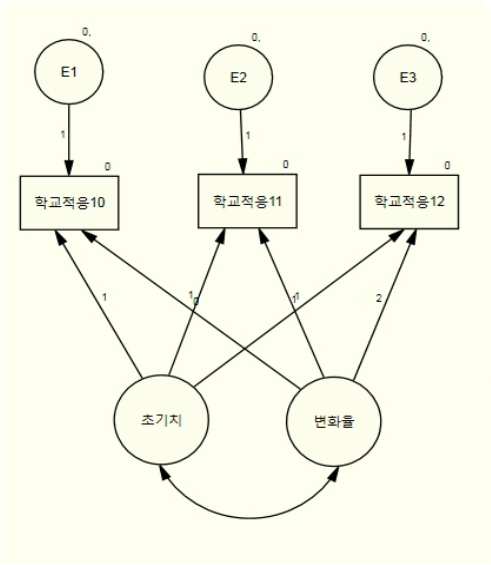
아동의 자아탄력성 측정도구는 Block & Kreman(1996)이 개발한 자아탄력성 척도를 유성경·홍세희·최보윤(2004)이 번역한 뒤 수정 ·보완(권지은, 2003, 재인용)한 문항을 사용하였다. 자아탄력성은 총 14문제로 구성되며 각 문항은 1점은 '매우 그렇다', 2점' 그런 편이다', 3점'그렇지 않은 편이다', 4점 '전혀 그렇지 않다'로 긍정적 의미의 대답에서부터 부정적 의미의 대답으로 구성되어 있다. 부정적 이미지의 대답이 없어 모두 역체점하여 사용하였다. 자아탄력성은 0부터 4점대의 분포를 갖게 되며, 점수가 높을수록 학습습관이 높음을 의미한다. 본 연구에서 산출한 도구의 신뢰도Cronbach's α는 .85이었다.

3. 연구모형

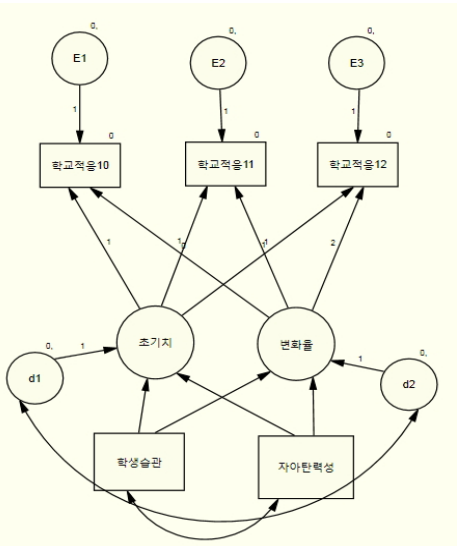
본 연구에서는 학교적응 변화를 살펴보고, 각 변화에서 생기는 개인차를 알아보기 위해 잠재성장모형(Latent Growth Curve Models)을 사용하였다. 잠재성장 모형은 종단 자료를 활용하여 변수의 시간 측정에 따른 변화를 다루는 모형으로 1수준에서 변화함수를 추정하고, 2수준에

서는 변화에 있어서의 개인차를 설명한다(Duncan, Duncan, strycker, Li, & Alport, 김주환, 김민규, 홍세희. 2009, 재인용). 연구문제 1에서는 초등학교 4학년부터 6학년 아동의 학교적응 변화의 분석과정은 독립변수를 추정하지 않은 무조건모형(Unconditional model)으로 종속변수의 변화함수를 추정하고, 변화의 개인차가 나타나는지 여부를 살펴보았다. 연구문제1의 무조건 모형은 [그림 1]에 제시하였다.

연구문제 1에서 변화함수를 추정한 변화의 개인차가 나타나 개인차를 설명할 독립변수로 학습습관과 자아탄력성 투입하였고 이는 조건모형(Conditional model)으로 분석하였다. 연구문제 2의 조건모형은 [그림 2]에서 제시하였다.



[그림 1] 무조건 모형



[그림 2] 조건 모형

4. 자료분석

본 연구에서는 초등학교 4학년 학생들의 3년치 자료를 분석하였는데, 반복측정할시 생긴 결측치는 각 변인들의 결측치가 무선적으로 발생했다는(Missing at random: MAR) 가정 하에 결측치의 패턴을 고려하여 모집단의 성격을 추정한 완전최대우도법(Full Information Maximum Likelihood: FIML)방법을 사용하였다 (홍세희, 2013). 자료 분석을 위해 SPSS 18.0과 AMOS 18.0을 사용하였다.

학습습관과 자아탄력성은 1차년도의 측정치를 사용하였다. 왜냐하면 이 두 변인의 값은 시간의 변화에 따라 민감하게 변화하지 않는 특성을 측정한 값으로 평가되기 때문이다. 자료 분석은 AMOS 18.0을 사용하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 기술적 결과

1차, 2차와, 3차시기에 측정된 초등학교 4학년생의 학교적응, 학습습관, 자아탄력성의 연차별 평균과 표준편차를 〈표 3〉에 제시하였다.

표 3 ▶ 초등학교 4학년 아동의 학교적응, 학습습관, 자아탄력성의 연차별 평균과 표준편차

구분	1차년 학교적응	2차년 학교적응	3차년 학교적응	1차년 학습습관	1차년 자아탄력성
N	2370	2263	2208	2373	2373
M	2.02	2.03	2.05	1.98	2.09
SD	0.37	0.40	0.41	0.49	0.47

표2에 의하면 초등학교 4학년의 학교적응 자료는 종단자료여서 처음 초등학교 4학년에는 2370명, 5학년에는 2263명, 6학년은 2208명으로 응답자 비율이 줄어들고 있었다.

학교적응의 년차별 평균점수는 1차년에는 2.02, 2차년에는 2.03, 3차년에는 2.05로 년도가 지날수록 미세한 증가로 인해 학교적응도 높아졌다. 학습습관은 1.98이며, 자아탄력성은 2.09로 나타났다.

2. 초등학교 4학년 아동의 학교적응 변화

초등학교 4학년생의 3년간 학교적응의 변화 패턴을 추정하고 그 변화에서의 개인차를 설명하기 위해 선형모형을 적용하였다. 일반적으로 분석데이터가 3~4시점으로 구성되었을 때는 선형모형을 사용하는 것으로 알려져 있다(어윤경, 2009). 학교적응에서 개인 내 모형의 시간 변수는 1차년도 부터 3차년도까지의 조사차수를 순서대로 0, 1, 2로 코딩하였고, 초기값과 변화율을 산출하였다. 이 모형의 적합도 결과는 〈표 3〉과 같다. 또한 학교적응의 초기값과 변화율 결과는 〈표 4〉와 같다.

표 4 ▶ 학교적응 잠재성장곡선 모형의 적합도

	χ^2	*df*	CFI	TLI	RMSEA
학교적응	1.6^{***}	1	0.99	0.99	0.02

***p<.001

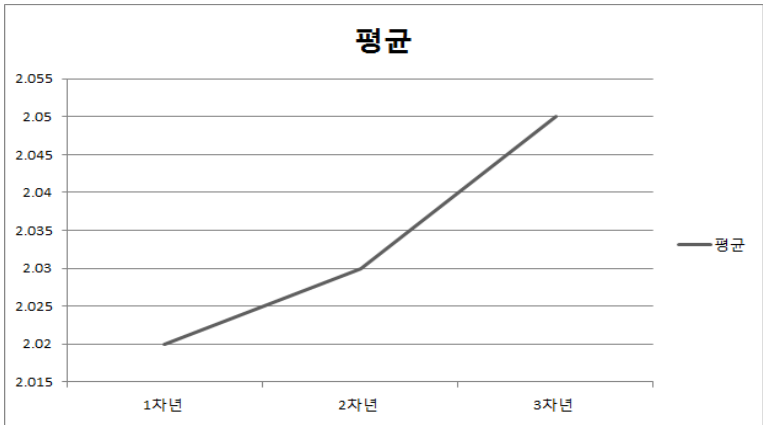
초등학교 4학년 아동의 3차년도 학교적응 모형이 기저모형과 비교하여 자료를 잘 설명하는 상대적 적합도 중 CFI, TLI 값을 고려하여 정리하였다. 그 값은 1에 까까울수록 좋은 점수이다(홍세희, 2013). 그 값은 각각 CFI는 0.99, TLI는 0.99로 모두 1에 가까운 점수였다. 또한 이론모형이 자료와 얼마나 잘 부합되는지를 절대적으로 평가하는 절대적 적합도 지수 중 RMSEA 값을 고려하여 정리하였다. 이 점수는 0에 가까울수록 좋은 점수이다(홍세희, 2013). 본 연구에서는 RESEA 값이 0.02로 0에 가까워 우수한 편으로 선형모형이 합당하다고 할 수 있다.

표 5 초등학교 4학년생의 학교적응 초기치와 변화율

구분	평균		변량	
	추정치	표준오차	추정치	표준오차
초기치(Intercept)	2.02***	0.01	0.08**	0.01
변화율(Slpe)	0.01***	0.01	0.02***	0.00
초기치와 변화율 상관계수	-0.44			

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

표 5에 의하면 학교적응 평균의 초기치는 2.02(p<.001), 평균의 변화율은 0.01 (p<.001)로 모두 통계적으로 유의미했다. 이는 초등학교 4학년부터 초등학교 6학년까지 학교적응의 종단적 변화양상을 볼 때 초등학교 4학년 때의 학교적응 전체 평균은 2.02로 시작하여 3년 동안 1년마다 평균이 0.01만큼 증가하는 것으로 나타났다. 또한 학교적응 분산의 초기치는 0.01(p<.001)이며, 분산의 변화율은 0.02로 둘 다 통계적으로 유의수준 p<.001에서 유의미하였다. 따라서 초등학교 4학년부터 초등학교 6학년까지 3년 동안 학교적응 변화 속도에 개인 간 차이가 통계적으로 유의미 했다. 나아가 초기값과 변화율의 상관관계 계수는 -0.44로 부적상관을 나타낸다. 따라서 학교적응에 나타나는 년도 별 변화의 폭은 평균추이를 통해 [그림 3]과 같이 나타난다.



[그림 3] 학교적응의 평균변화

3. 학교적응 발달 경로와 조건모형

초등학교 4학년생의 학교적응 초기치와 변화율에 있어 개인의 무선효과가 유의하게 나타났기 때문에 독립 변수를 투입할 수 있다. 학교적응의 변화를 예측하는 변인들을 탐색하기 위해 관련 변인 중 학습습관과 자아탄력성을 투입하여 조건모형을 분석하였으며 조건모형의 적합도는 〈표 5〉에, 조건모형의 초기치와 변화율의 결과는 〈표 6〉과 같다.

표 6 ▶ 초등학교 4학년 아동의 학교적응 조건모형의 적합도

	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
학교적응	25.7***	3	0.99	0.97	0.06

***p<.001

표5와 같이 초등학교 4학년 아동의 조건모형의 적합도는 크게 상대적 적합도와 절대적 적합도를 살펴보았다. 상대적 적합도인 CFI는 0.99, TLI는 0.97로 모두 1에 가까운 점수였다. 절대적 적합도인 RESEA 값이 0.06으로 0에 가까워 선형모형이 합당하다고 할 수 있다.

표 7 ▶ 초등학교 4학년생의 학교적응 조건모형의 초기치와 변화율

구분	학교적응 초기치		학교적응 변화율	
	추정치	표준오차	추정치	표준오차
학습습관	0.40***	0.01	-0.12***	0.01
자아탄력성	0.22***	0.01	-0.05***	0.01

***p<.001

표 6과 같이 초등학교 4학년 학생의 학교적응의 초기치에는 학습습관과 자아탄력성이 통계적 유의하여 관계가 있는 것으로 나타났다. 학교적응의 초기치에서 학습습관 점수가 높을수록 자아탄력성 점수가 높을수록 학교적응 점수도 높았다.

초등학교 4학년 학생의 학교적응 변화율에 있어서는 학습습관과 자아탄력성이 통계적으로 유의미하여 관계가 있는 것으로 나타났다. 이들 변인은 학교적응 변화율과 부적인 관계를 나타냈다. 학습습관이 높고, 자아탄력성이 높을수록 초등학교 4학년 학생의 학교적응 수준 증가율의 감소와 관련와 있다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 4학년 아동의 학교적응 수준의 발달과 이에 대한 학습습관 및 자아탄력성과의 영향을 살펴보았다. 이를 위해 아동·청소년 패널조사의 초등학교 4학년 패널 자료를 사용하였다. 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

연구문제 1에서는 초등학교 4학년 아동의 학교적응 수준의 발달 양상을 살펴본 결과 4학년에서 6학년까지 학년이 올라갈수록 학교적응 수준이 증가하였다. 이런 결과는 선행연구 결과와 일치한다(김태균, 2008; 백혜정, 2007; 좌현숙, 2012). 이러한 결과는 일반적 기대와는 다를 결과라고 볼 수 있다. 일반적으로 학년이 올라가면 과제와 학습 부담이 높아져서 학교적응 수준이 떨어 질수도 있다고 기대할 수 있지만 본 연구 결과와 선행연구 결과들을 통해서 초등학교 고학년이나 중학생의 경우(김태균, 2008; 백혜정, 2007; 좌현숙, 2012) 학년이 올라갈수록 학교적응 수준이 향상되었다.

이러한 결과를 인지발달적 관점에서 해석해 볼 수 있다. 초등학교 4~6학년은 만으로 9세에서 11세에 해당하는 시기로 Piaget가 이야기 하는 구체적 조작기에서 형식적 조작기 시기에 걸쳐 있는 시기이다. 이 시기의 특징으로는 인지적 발달로 인해 자신의 가설-연역적 추론이 가능하며, 귀납적 추론도 가능하다. 즉 연령이 증가하면서 다양한 문제해결 가설을 세우고 검증하면서 해결하는 과정이 좀 더 체계화 된다(Shaffer, Kipp 2012). 이런 인지적 성장으로 학교에서 일어나는 다양한 학업적, 인간적인 문제 해결 능력도 향상되어 학교적응이 높아진다고 볼 수 있다

연구문제 2에서는 학교적응 수준의 발달에 학습습관과 자아탄력성 수준이 영향을 미치는지 살펴보았다. 분석 결과 초등학교 4학년 시기의 학습습관과 자아탄력성은 6학년까지의 학교적응 수준의 발달에 유의한 영향을 미쳤다. 즉 학습습관과 자아탄력성 점수가 높을수록 학교적응 초기치가 높았다. 학습습관과 자아탄력성 점수는 학교적응 변화율과 부적관계를 보였다. 즉 학습습관과 자아탄력성의 초기치가 높은 아동은 학교적응 변화율이 느리게 감소하였다. 이러한 결과는 자아탄력성이 학교적응에 영향을 준다는 선행 연구결과(곽민경, 서보준, 2011; 김수진, 김혜숙, 2011;, 김영춘, 이관식, 2013; 박상희, 2009; 성선진, 이재신, 2008; 이경남, 2008; 이윤주, 2004; 이인화, 2012; 정미영, 문혁준, 2007)를 지지한다. 선행연구들은 횡단적 설계를 실시되었으나 종단적 설계를 통해 실행된 본 연구결과는 자아탄력성과 학교적응 발달적 변화와의 관련성을 시사한다.

본 연구의 결과가 가지는 제한점을 살펴봄으로써 후속 연구를 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, 본 연구에서는 학습습관과 자아탄력성을 시간에 따라 변화하지 않는 변수로 설정하여 시간 독립 변수로 투입하여 사용하였다. 그러나 시간이 흐름에 따라 학습습관과 자아탄력성이 학교적응에 어떤 변화를 보이는지에 대한 부분을 다루지는 못하였다. 따라서 다음 후속 연구에서는 학습습관과 자아탄력성의 변화와 학교적응과의 변화를 살펴보는 연구가 필요할 것이다.

둘째, 학교적응 변화에 본 연구에서는 학습습관과 자아탄력성만을 사용하여 살펴보았지만 후속 연구에서는 학교적응 변화를 예측하는 다각적인 변인들을 통해 학교적응을 살펴보는 것도 필요하다.

이러한 몇 가지 제한점에도 불구하고 본 연구는 아동의 학교적응과 학습습관, 자아탄력성간의 인과관계를 보다 명확하게 규명하기 위해 동일시점 자료가 아닌 종단자료를 사용하였다는 점에 연구의 의의를 둘 수 있다. 또한 본 연구에서 사용한 종단자료는 전국단위를 대상으로 층화다단계집락표집(Statified multi-stage cluster sampling)을 했다는 점이 일반화에도 도움이 될 것으로 볼 수 있다.

참고문헌

강지흔.(2004). **남·여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응간의 관계.** 이화여자대학교 석사학위논문.

곽민경, 서보준(2011). 청소년이 지각한 자아탄력성 및 사회적 지지가 학교생활적응에 미치는 영향에 관한 연구: 대구광역시 조손가정 청소년을 중심으로. **사회행정논총, 21**(1), 75-112.

권지은(2003). **부모 및 또래 애착, 문제해결방식과 자아탄성의 관계**. 아화여자대학교 석사학위 논문.

김세영(2006). **중학생의 인터넷 중독 수준에 따른 인터넷 활용 유형. 자기통제력, 자기조절학습능력 및 학업성취도의 차이.** 이화여자대학교 석사학위논문.

김송이(2011). 기본생활습관의 중요성에 대한 부모의 인식 및 양육태도에 따른 유아의 기본생활 형성. **한국보육지원학회지, 7**(3), 101-124.

김수진, 김혜숙(2011). 아동이 지각한 아버지의 의사소통유형과 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. **초등상담연구, 10**(2), 203-221.

김영미.(2006). **중학생의 학교생활 적응과 학업성취에 관한 연구: 서울시 강서구 교육복지투자우선지역을 중심으로.** 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

김영춘, 이관식(2013). 다문화가정 아동의 가족기능, 자아탄력성, 학교생활적응에 관한연구. **한국보육학회지, 13**(1), 21-38.

김주환, 김민규, 홍세희(2012). **구조방정식모형으로 논문쓰기**. 서울: 커뮤니케이션북스.

김태균(2008). 학교적응 변화에 관한 종단연구: 자아통제 및 자기효능감을 중심으로. **미래청소년학회지, 5**(2), 169-188.

노은아, 조미영, 홍혜경(2012). 유아의 기본생활과 도덕적 판단력 및 사회성과의 관계. **어린이미디어연구, 11**(3), 277-293.

문은식, 김충희.(2002). 청소년의 학교생활 적응행동에 영향을 미치는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석. **교육심리연구, 16**(2), 219-241.

박상희(2009). 초등학생의 자아탄력성, 실패내성, 학교적응 관계 연구. **초등교육학연구, 16**(2), 59-81.

박수희, 노영순(2011). 자아개념과 태도 및 학습습관이 수학 학업성적에 미치는 영향-초등학교 5학년을 대상으로-. **한국학교수학회논문집, 14**(2), 199-213.

백혜정(2007). 자아통제, 사기신뢰 및 교사애착이 청소년의 학교생화적응에 미치는 영향에 관한 종단연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 19**(2), 357-373.

성신진, 이재신(2008). 자아탄력성 및 자기효능감과 학교생활적응과의 인과관계 모형 구안. **초등교육논총, 29**(3), 23-44.

송미영, 이재연(2011). 부모의 정서적 방임과 아동의 자아탄력성 및 학교 적응과의 관계. **순천향 인문과학논총, 29**, 219-244.

윤은영.(2004). **아동의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구.** 광주여자대학교 석사학위논문.

이경남.(2008). 아동의 학교생활 적응에 영향을 미치는 생태학적 변인. **한국가정관리학회지, 26**(5), 211-224.

이경상(2011). 청소년 학교부적응의 종단적 변화이 영향요인. **청소년학연구, 18**(2), 131-155.

이윤주(2004). 초등학생의 자아탄력성과 부모갈등이 학교생활적응에 미치는 영향: 상급생을 중심으로. **상담학연구, 5**(2), 435-449.

이은진(2008). 유·아동 생활습관 연구 동향분석. **아동연구, 21**(1), 113-133.

이인화(2012). 신체활동 참가학생의 자아탄력성, 스트레스 및 학교생활적응의 관계. **한국초등체육학회지, 17**(4), 101-111.

이정윤, 이경아(2004). 초등학생의 학교적응과 관련된 개인 및 가족요인. **한국심리학회지:상담 및 심리치료, 16**(1), 261-276.

이희정, 조윤주(2010). 학교적응의 종단적 변화와 예측변인 탐색. **청소년학연구, 17**(2), 352-278.

정미영, 문혁준.(2007). 아동의 학교생활 적응 관련 변인 연구. **아동학회지, 28**(5), 37-54.

정화실(2009). **초등학생의 모애착과 학교생활적응이 낙관성에 미치는 영향.** 단국대학교 석사학위논문.

조순종.(2010). **부모의 양육태도와 아동의 자아탄력성 및 학교 생활적응과의 관계연구.** 강원대학교 석사학위논문.

좌현숙(2012). 청소년 학교적응의 종단적 변화양상과 예측요인. **청소년학연구, 19**(6), 1-28.

지성애, 정대현.(2006). 초등학교 일학년용 학교적응 척도 타당화 연구. **아동학회지, 27**(1), 1-15.

차유림.(2000). **아동 학교적응에 관한 연구.** 연세대학교 석사학위논문.

함명옥(2002). **초등학교 상급학년생의 학습습관 현황 및 학업성취도와의 관계분석.** 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

홍세희(2013). **종단자료 분석을 위한 잠재성장 모형.** S & M리서치 그룹.

황성혜(2010). 청소년 학교 부적응의 발달 궤적 연구. **청소년학연구, 17**(4), 211-239.

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2012). *Developmental Psychology -Childhood and adolescence.* 송길연, 장유경, 이지연, 정윤경 옮김.(pp. 350-355) 서울: CENGAGE Learning.

“초등학생 학교적응 수준의 발달적 변화: 초등학교 4학년에서 6학년까지의 종단자료 분석”에 대한 토론문

서혜전*

3차년도까지 한국아동청소년패널조사가 이루어져 본 연구처럼 3년간의 종단자료를 활용한 연구결과를 제시하기에 이르렀음에 토론자는 작년 이 데이터를 사용한 연구를 했던 사람으로 반가운 마음이었습니다. 이 연구를 수행한 연구자들의 노고에 감사드리며 발표자의 연구논문에 부분적으로 몇 가지 질문과 의견을 개진하고자 합니다.

첫째, 학교적응에 영향을 미치는 변인을 왜 학습습관과 자아탄력성으로 보았는가?

학교적응과 관련된 몇몇의 종단 선행연구들에서는 이 연구보다 더 많은 변인의 영향성을 확인하고 있다. 이렇게 수행된 연구가 있는 상황에서 이 연구가 왜 필요한지 설득되기 어려웠다. 이는 횡단적 연구이든 종단적이든 학교적응 변인과 관련된 기존 선행연구들의 분석이 충실히 제시되지 않았기 때문이다. 그 중에서도 연구자들이 학습습관과 자아탄력성이라는 두가지 변인을 왜 보고자 했는지 충분히 설명할 필요가 있다. 특히 학습습관과 학교적응과의 관련성을 보고자 한 이 연구의 필요성을 선행연구 분석이라는 객관적 자료를 통해 제시할 필요가 있다.

둘째, 측정도구의 점수 분포가 1점부터 4점까지 아닌가? 현재 제시된 세가지 측정도구 모두 1점부터 4점까지 체크하는 것으로 한 문항당 1~4점까지 분포, 문항수에 따라 점수 분포가 달라진다. 일부 문항을 제외하고 역채점했다 하니, 일부 문항들을 제시할 필요가 있다.

셋째, 학습습관과 자아탄력성이 시간의 변화에 따라 (민감하게) 변화하지 않는 특성을 갖고 있는 것인가? 연구자들은 이 두 변인을 시간 변화에 따라 변화하지 않는 변수로 설정하여 시변변수로 투입하였다. 물론 연구자들은 이것에 대해 논의 및 결론에서 한계점으로 설명을 하고 있으나 좀 더 자세한 설명이 추가될 필요가 있다. 예를 들어 “시변변수를 적절히 고려하지 못했다는 점은 본 연구의 한계이다. 다양한 변인간의 관계를 정확히 파악하기 위해서는 학교적응 초기값과 변화율에 영향을 미치는 변수 역시 시간의 흐름에 따라 변화함을 반영해야 한다. 그러나 (.....) 때문에 본 연구에서는 시불변변수로 처리하였다‘ 등으로 정확한 설명이 요구된다.

‘다수의 변수들을 모두 시변변수로 투입하기에는 분석방법상의 한계가 있고 여러 제약이 따르기 때문에’로 볼 수 있으나, 두 변수를 투입하여 시간의 흐름에 따라 변화하는 측정값을 볼 수는

* 대구한의대학교 아동복지학과 교수

없었는가?

넷째, 연구모형의 적합도를 판단하기 위해 어떠한 통계를 사용하였는지 자료분석에 제시할 필요가 있다. 또한 SPSS 18.0과 AMOS 18.0 프로그램이 어떤 통계치를 내는데 사용하였는지 설명이 필요하다. 자료의 기술통계에 SPSS를, 잠재성장모형 분석에 AMOS를 사용하였음을 추가해야 할 것으로 보인다.

다섯째, 다음의 해석 "학습습관과 자아탄력성의 초기치가 높은 아동은 학교적응 변화율이 느리게 감소하였다"가 맞는가? '느리게 증가하였다'이지 않는가? 아니면 '4학년 초기치가 높은 아동은 시간 흐름에 따라 감소하였는가?' 이런 혼란은 결과에 대한 연구자의 해석이 서술되어 있지 않기 때문이다. '4학년때의 학습습관이나 자아탄력성이 높은 아동은 이미 학교적응 평균값이 높기 때문에 그 증가속도가 느리다'는 것으로 이해해야 할 것으로 본다. 독자를 위한 자세한 해석이 추가되어야 한다.

여섯째, 본 연구결과와 다른 결과를 보이고 있는 연구는 없는가? 연구문제1에 대한 본 연구결과와 다른 결과를 보이고 있는 연구(예: 이희경, 조윤주, 2010)가 있음에도 불구하고 비일치된 연구의 제시와 그 이유에 대한 해석이 없다.

논의 및 결론부분은 연구결과와의 일치와 비일치를 우선적으로 논하고 특히 비일치의 이유에 대한 연구자의 풍부한 해석이 필요하다. 또 연구결과가 시사하는 바를 타당한 근거를 제시하면서 연구자의 풍부한 서술이 요구되는 부분이다.

일곱째, 연구문제 1의 수정이 필요하다. '....학교적응 발달 경로는 어떤 형태를 보이는가?' 이는 발달경로를 보고자하는 것은 아니지 않은가?

여덟째, 논문 전반에서 의미 이해가 어려운 문장과 오탈자가 다수 존재한다. 이에 대한 전반적 수정이 필요하다.

아동의 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향: 또래애착의 매개효과를 중심으로

권혜진*·성미영**

국문초록

본 연구에서는 아동의 개인 내적 특성인 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향과 함께 자아존중감이 관계적 요인인 또래애착에 영향을 미치는지 탐색해보고자 하였다. 또한 아동의 학교적응에 대한 자아존중감의 영향력이 또래애착에 의해 매개되는지를 살펴보고자 하였다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 한국아동·청소년패널조사 2010의 3차년도 자료 중 초등학교 3학년 아동 2,200명의 자료를 사용하였으며, 상관관계분석과 회귀분석을 실시하여 통계처리 하였다. 본 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 아동의 자아존중감 수준이 높을수록 아동의 또래애착 수준도 높았고, 아동의 학교생활적응 수준도 높았다. 한편 아동의 또래애착은 아동의 자아존중감과 학교생활적응 간의 관계를 부분매개 하였다. 아동의 또래애착은 아동의 자아존중감과 학교생활적응 하위구성요인인 학습활동, 교사관계, 교우관계, 학교규칙준수 간의 관계를 부분매개 하였다.

주제어: 자아존중감, 또래애착, 학교생활적응

Ⅰ. 서론

초등학교 입학은 아동기의 가장 중요하고 의미있는 생활사건이다. 유치원과 어린이집의 교육과정과 생활과는 질적으로 다른 세계인 초등학교에서의 적응은 아동기의 중요한 발달과업 중 하나라고 할 수 있다. 가정에서 학교로 생활무대의 중심이 이전되면서 학교는 아동기의 가장 중요한 사회화의 장이 된다. 아동의 초등학교 생활적응은 아동기뿐만 아니라 이후 청소년기의 학교적응, 청년기와 성인기의 사회적 적응, 직업적 적응의 토대가 된다(Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996; Pears, Kim, Capaldi, Kerr, & Fisher, 2013). 아동기의 학교생활 부적응은 중·고등학교 생활뿐만 아니라 이후 성인기의 부적응으로까지 이어질 수 있음이 밝혀짐에 따라 아동기와 청소년기의 학교적응의 중요성이 근래에

* 나사렛대학교 아동학과 교수
** 서경대학교 아동학과 교수

와서 더욱 부각되고 있다. 학교에서 얼마나 잘 적응하느냐는 그들의 개인적인 발달뿐만 아니라 건강한 사회구성원으로 성장할 수 있는 관건이 될 수 있다.

적응은 인간이 일상생활의 요구나 도전에 대처하는 심리적 과정과 결과(Weiten, Dunn & Hammer, 2012)이므로, 학교생활적응이란 학생이 학교생활에서 발생하는 요구와 도전에 적절하게 대처하는 심리적 과정 및 결과라고 할 수 있다. 학교생활적응은 아동과 청소년이 학교환경의 요구에 따라 자신을 변화시키기도 하고 개인의 욕구 충족을 위해 환경을 변화시키기도 하는 적극적 과정이다. 이러한 과정 속에서 학교 환경과 개인 사이에 균형이 이루어지고(곽수란, 2006), 학교생활 참여를 편안하게 느끼고 성공적으로 참여한다면 적응에 성공했다고 볼 수 있다(Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). 최근 연구들은 학교생활적응과 관련하여 학업적응 이외의 다양한 측면을 고려하려는 경향을 보이고 있는데 학업성취와 함께 교사관계, 학교규칙준수, 또래관계, 학교생활과 환경에 대한 긍정적 태도(이경님, 2008; 정태성, 2011) 등을 함께 살펴봄으로써 학교생활적응의 구성개념을 폭넓게 다루고 있다. 본 연구에서 활용하는 한국아동·청소년패널조사 2010의 3차년도 데이터에서의 학교생활적응은 학습활동적응, 학교규칙적응, 교우관계적응, 교사관계적응으로 구분하여 살펴보고 있어 학교생활적응의 다양한 측면을 고려하는 최근의 연구경향과 부합한다.

특히 아동기의 학교생활적응이 안정적 특성을 나타내는 것으로 알려지면서 초등학생의 학교생활적응에 대한 연구가 활발해지고 있다(금지헌, 2012; 박성혜, 윤종희, 2013; 이재성, 문영경, 최형임, 2012; 이희은, 문수백, 2011). 특히 본 연구에서 연구대상으로 선정한 초등학교 3학년 시기는 유아교육과정과의 연계 차원에서 통합교과로 운영되었던 초등학교 1, 2학년 교육과정에서 벗어나서 개별 학습과목별 교과과정으로 운영되는 시기에 해당하며, 영어교육이 정식 교과에 포함되어 있어 학업에 대한 부담이 증가되고 학업성취가 가시화되는 시기이다. 초등학교 3학년은 학교 학습과 사회생활에 필요한 최소한의 기초학력이 형성되는 시점이며, 동시에 기초학력의 부재로 인한 학습결손의 누적효과가 비교적 크게 발생하는 시점(이주섭, 2004)이란 점에서 2002년부터 매해 초등학교 3학년을 대상으로 국가수준 기초학력 진단평가를 시행하고 있다(김소영, 홍수진, 2009). 이러한 진단평가로 인해 아동은 자신에 대한 평가뿐만 아니라 교사나 또래에 의한 평가에 더 민감해질 수밖에 없어 학교생활적응에 어려움이 발생할 가능성이 높아진다. 이러한 필요성에 근거하여 본 연구에서는 초등학교 3학년의 학교생활적응에 영향을 주는 변인을 탐색하고자 한다.

이제까지 국내외에서 진행되어온 학교생활적응에 대한 연구들은 크게 아동의 개인변인(성, 연령, 학업성적, 자아개념 등)과 환경변인(가족구조, 가족기능, 부모자녀 의사소통, 부모 양육태도, 어머니의 취업여부, 부모연령, 교육수준, 가정소득 등)이 학교생활적응과 어떠한 관계가 있는지를 살펴보는 연구들이었다(이희은, 문수백, 2011). 아동이 성장함에 따라 부모의 영향력보다는 가정 외부의 영향력이 더 강해져서 학교생활적응에 환경변인 보다는 아동의 개인변인의

영향이 더 강한 것으로 나타났고, 그 중에서도 개인의 내적 요인인 자아존중감이 학교생활적응에 중요한 변인(박성혜, 윤종희, 2013; Knight, 1981; Lim &Lee, 2007; Yoo & Lee, 2013)으로 보고되었다. 자아존중감은 자기 자신을 가치 있고 긍정적인 존재로 평가하는 개념이다. 이것은 목표를 성취하거나 과제를 성공적으로 완수함으로써 형성된다. 자신의 가치와 능력을 긍정적으로 평가한다면 자아존중감이 높다고 할 수 있다(한국교육심리학회, 2000). 특히 학령기는 근면성을 획득하는 시기로 근면성 획득을 통해 아동은 학교에서 학업과제를 수행하고 또래 및 교사와 원만한 관계를 이루어나간다. 이 시기의 아동은 자신의 일을 잘 해내려고 노력하며 이때 성공적인 경험을 하게 되면 근면성이 발달하여 유능감을 경험하게 되지만, 반대로 실패를 경험할 경우에는 열등감을 초래하여 자신을 쓸모없는 사람으로 여기게 되므로 자아존중감의 발달 역시 학령기의 매우 중요한 발달과업이다. 자아존중감은 개인의 삶에 전반적인 영향을 미치는 자기의 총체적인 측면(Swann, Chang- Schneider & McClarty, 2007)이며 상대적으로 안정적 변인이다. 자아존중감은 학교생활적응에서 중요할 뿐만 아니라(김순혜, 2010; 박성혜, 윤종희, 2013; 신민, 전성희, 유미숙, 2012), 성인이 되었을 때 사회에 잘 적응하는데도 영향을 미치는 것으로 나타나서 자아존중감은 개인 적응력의 중요한 개인 심리적 변인(정옥분, 2006; Uhrlass, Grosser & Gibb, 2008)이며, 긍정적인 자기평가와 심리적 적응은 관련성이 있는 것으로 나타났다(Colvin, Block & Funder, 1995). 이러한 선행연구결과에 근거하여 초등학교 3학년 아동의 자아존중감은 학교생활적응에 영향을 줄 것으로 예측할 수 있다.

학령기 아동의 자아존중감 수준은 유아기에 비해 조금 더 낮아지는 것으로 보고되고 있다(Harter, 1999). 초등학교 환경에서는 또래와 여러 가지 활동을 함께 하게 됨에 따라 명백한 비교평가를 계속 경험하게 되므로 아동에게 계획적이고 보편적인 사회적 비교가 중요해진다(Ruble & Frey, 1991). 학령기 아동은 자신을 다른 아동들과 비교하거나 자신이 소속된 사회적 집단에 따라 정의하기 시작한다(Damon & Hart, 1988). 이에 따라 아동은 자신이 할 수 있는 것이나 할 수 없는 것에 대해 이야기하기 보다는 다른 사람과 비교해볼 때 자신이 더 잘 할 수 있는 것 또는 더 잘 하지 못하는 것에 대해 생각하는 경향이 증가한다. 따라서 학령기 아동의 자아존중감은 또래관계와의 관련성 속에서 탐색될 필요가 있다. 자아존중감은 자신에 대한 정신적 표상이나 조직화된 기대에 해당되므로 개인의 애착체계와 높은 상관을 가진 요인(장휘숙, 1998)이라는 점에서 자아존중감과 또래애착과의 관련성을 살펴볼 필요가 있다. 특히 본 연구의 대상인 초등학교 3학년 시기는 학업성취 결과가 진단평가 등의 방식으로 가시화되는 시점이어서 아동의 자아존중감의 변화가 나타날 것으로 예측되며, 이와 함께 자아존중감이 또래애착에 영향을 미치는지 탐색해보고자 한다.

아동이 성장하면서 최초의 애착대상인 부모로부터 자신의 가족체계 외부의 개인들과 밀접한 유대를 발달시켜나가게 되고, 아동의 개인적 관계망에서 또래는 점점 더 핵심적 역할을 담당하게 된다. 또래는 애착 대상으로서 사회적, 정서적 지지의 영향력을 행사하는 자원(Laible 2007;

Wilkinson 2010)이며, 부적응 상황에서 보호적 기능(최미경, 도현심, 2000)을 할 수 있다. 또래와의 관계의 질은 안전기지의 발달에 영향을 주어 또래를 인적 지지의 원천으로 느끼고 그들과 어려움을 공유할 수 있기 때문에 보호적 기능을 하는 것으로 볼 수 있다. 또한 또래와 안정적 애착관계를 형성한 경우 타인과 긍정적 상호작용을 하고 사회적 유능성을 발휘하는 능력을 보였다(Gorrese & Ruggieri, 2012). 이러한 선행연구에 근거해볼 때 또래애착은 학교환경에서 발생하는 아동의 적응 문제에 보호적 기능을 할 것으로 예측해볼 수 있다.

이처럼 아동의 자아존중감이 학교생활적응과 관련이 있으며, 또래애착이 학교생활적응과 관련이 있다는 연구를 통해 볼 때, 자아존중감이 높을수록 또래애착에 정적 영향력을 미침과 동시에 학교생활적응에도 정적 영향력을 미칠 것으로 예측되고, 다른 아동에 비해 또래애착이 높은 아동은 상대적으로 학교생활에 잘 적응할 것으로 예측된다. 즉, 자아존중감이 높은 아동이 또래애착이 높을 것이고 궁극적으로 학교생활에 잘 적응할 것이다. 아동의 자아존중감이 학교생활적응과 관련되어 있다는 선행연구결과에 근거하여 이 연구에서는 아동의 자아존중감과 학교생활적응과의 관계에서 또래애착이 매개역할을 담당하는지 확인하고자 하였다.

본 연구에서는 개인 내적 특성인 자아존중감이 학교적응에 미치는 영향과 함께 아동의 자아존중감이 관계적 요인인 또래애착에 영향을 미치는지 탐색해보고자 한다. 또한 자아존중감이 학교적응에 영향을 미치는 과정에서 관계적 요인인 또래애착이 어떠한 역할을 하는지도 알아보고자 한다.

이상에서 살펴본 바와 같이 아동의 자아존중감과 또래애착, 학교적응의 관계 등에 관한 선행연구에 근거해 볼 때 아동의 또래애착은 아동의 자아존중감과 학교적응과의 관계를 매개할 것으로 가정해볼 수 있다. 즉 아동의 자아존중감은 학교적응에 직접적인 영향을 미치기도 하지만 또래애착을 통해 간접적 영향을 미칠 수 도 있다. 따라서 이 연구에서는 Baron and Kenny(1986)의 매개변인 탐색을 위한 전략 즉, 첫째, 독립변인이 매개변인에 유의한 영향을 미쳐야 하며, 둘째, 독립변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 하며, 셋째, 독립변인 통제 시 매개변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 하며, 종속변인에 대한 독립변인의 효과가 매개변인 통제 시 사라지거나 감소해야 한다는 조건에 근거하여 먼저 아동의 자아존중감이 또래애착에 미치는 영향을, 다음으로 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향을 함께 살펴본다. 이와 더불어 아동의 자아존중감과 또래애착이 학교생활적응에 유의한 영향을 미치는지 살펴봄으로써 아동의 학교생활적응에 대한 자아존중감의 영향력이 또래애착에 의해 매개되는지를 살펴보고자 하였다. 이를 확인하기 위해 다음과 같이 연구문제를 선정하였다.

【연구문제 1】 아동의 자아존중감은 또래애착에 유의한 영향을 미치는가?

【연구문제 2】 아동의 자아존중감은 학교생활적응에 유의한 영향을 미치는가?

【연구문제 3】 아동의 학교생활적응에 미치는 자아존중감의 영향은 또래애착 통제 시 유의한 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

이 연구에서는 한국청소년정책연구원이 종단연구를 목적으로 전국의 아동과 청소년을 모집단으로 하여 조사한 한국아동·청소년패널조사 2010의 3차년도 자료 중 초등학교 3학년 아동의 자료를 사용하였다. 2,200명의 초등학교 3학년 학생 중 남학생이 1,134명(51.5%), 여학생이 1,066명(48.5%)이었다.

2. 연구도구

1) 자아존중감

한국아동·청소년패널조사 2010의 3차년도 자료 중 자아존중감과 관련된 5문항을 분석에 사용하였는데, 이는 Rogenberg(1965)의 자아존중감 척도를 번안하여 고려대학교 부설 행동과학연구소(2000)에서 사용한 척도이다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'를 1점, '매우 그렇다'를 5점으로 하는 5점 리커트형 척도이며, 점수가 높을수록 자아존중감 수준이 높은 것을 의미한다.

2) 또래애착

한국아동·청소년패널조사 2010의 3차년도 자료 중 또래애착과 관련된 6문항을 분석에 사용하였는데, 이는 Armsden & Greenberg(1987)가 제작한 애착척도(IPPA) 총 25문항 중 하위영역별로 중복되는 문항을 제외하고 각 하위영역별 2개씩 6개 문항으로 구성한 척도이다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'를 1점, '매우 그렇다'를 5점으로 하는 5점 리커트형 척도이며, 점수가 높을수록 또래애착 수준이 높은 것을 의미한다.

3) 학교생활적응

한국아동·청소년패널조사 2010의 3차년도 자료 중 학교생활적응과 관련된 20문항을 분석에 사용하였는데, 이는 민병수(1991)가 초등학생용으로 제작한 학교생활적응 척도의 문항을 수정·보완한 척도이다. 학교생활적응의 하위영역은 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계로 구분되며, 각 하위영역은 5문항으로 구성되었다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'를 1점, '매우 그렇다'를 5점으로 하는 5점 리커트형 척도이며, 점수가 높을수록 학교생활적응 수준이 높은 것을 의미한다.

3. 분석방법

수집된 자료는 SPSS 16.0 프로그램을 이용하여 분석하였으며, 통계방법으로는 빈도, 백분율, Pearson의 적률상관계수, 단순회귀분석, 위계적 중다회귀분석이 사용되었다.

Ⅲ. 연구결과 및 해석

1. 아동의 자아존중감, 또래애착, 학교생활적응의 관계

아동의 자아존중감, 또래애착, 학교생활적응의 관계를 살펴보기 위해 상관관계분석을 실시한 결과, 〈표 1〉에서와 같이 아동의 자아존중감은 또래애착, 학교생활적응과 유의한 정적 관계가 있는 것으로(r=.495, .507, p〈.001) 나타났다. 또한 아동의 또래애착은 학교생활적응과 유의한 정적 관계가 있는 것으로 나타났다(r=.496, p〈.001).

표 1 ▶ 자아존중감, 또래애착, 학교생활적응의 상관관계

변수	자아존중감	또래애착	학교생활적응
자아존중감			
또래애착	.495***		
학교생활적응	.507***	.496***	

*** p<.001

2. 아동의 또래애착에 대한 자아존중감의 영향

아동의 또래애착에 대한 자아존중감의 영향을 알아보기 위해 아동의 자아존중감을 독립변인으로, 아동의 또래애착을 종속변인으로 하는 단순회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 〈표 2〉에서와 같이 아동의 자아존중감은 또래애착(β=.495, p〈.001)에 유의한 정적인 영향을 미치며, 또래애착을 24.5% 설명하는 것으로 나타났다. 즉, 아동의 자아존중감 수준이 높을수록 아동의 또래애착 수준도 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Baron and Kenny(1986)의 매개효과 검증을 위한 첫 번째 조건 즉, 독립변인이 매개변인에 유의한 영향을 미쳐야 한다는 조건을 충족한다.

3. 아동의 학교생활적응에 대한 자아존중감의 영향

아동의 학교생활적응에 대한 자아존중감의 영향을 알아보기 위해 아동의 자아존중감을 독립변인으로, 아동의 학교생활적응을 종속변인으로 하는 단순회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 〈표 3〉에서와 같이 아동의 자아존중감은 학교생활적응(β=.507, p〈.001)에 유의한 정적 영향을 미치며, 학교생활적응에 대한 설명력은 25.7%인 것으로 나타났다. 즉, 아동의 자아존중감 수준이 높을수록 아동의 학교생활적응 수준도 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Baron and Kenny(1986)의 매개효과 검증을 위한 두 번째 조건 즉, 독립변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 한다는 조건을 충족한다.

표 2 ▸ 자아존중감이 또래애착에 미치는 영향

구분	또래애착			
	b	β	R^2	*F*
상수	6.635			
자아존중감	.572	.495***	.245	709.623***

*** $p<.001$

표 3 ▸ 자아존중감이 전체 학교생활적응에 미치는 영향

구분	학교생활적응			
	b	β	R^2	*F*
상수	23.387			
자아존중감	1.364	.507***	.257	748.417***

*** $p<.001$

학교생활적응의 하위영역 중 학습활동에 대해 아동의 자아존중감이 미치는 영향을 알아보기 위해 아동의 자아존중감을 독립변인으로, 아동의 학습활동을 종속변인으로 하는 단순회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 〈표 4〉에서와 같이 아동의 자아존중감은 학습활동(β=.451, p〈001)에 유의한 정적 영향을 미치며, 학습활동에 대한 설명력은 20.4%인 것으로 나타났다. 즉, 아동의 자아존중감 수준이 높을수록 아동의 학습활동 수준도 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Baron and Kenny(1986)의 매개효과 검증을 위한 두 번째 조건 즉, 독립변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 한다는 조건을 충족한다.

학교생활적응의 하위영역 중 학교규칙에 대해 아동의 자아존중감이 미치는 영향을 알아보기 위해 아동의 자아존중감을 독립변인으로, 아동의 학교규칙을 종속변인으로 하는 단순회귀분석을

실시하였다. 그 결과, 〈표 5〉에서와 같이 아동의 자아존중감은 학교규칙(β=.380, p〈.01)에 유의한 정적 영향을 미치며, 학교규칙에 대한 설명력은 14.5%인 것으로 나타났다. 즉, 아동의 자아존중감 수준이 높을수록 아동의 학교규칙 수준도 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Baron and Kenny(1986)의 매개효과 검증을 위한 두 번째 조건 즉, 독립변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 한다는 조건을 충족한다.

표 4 ▶ 자아존중감이 학교생활적응(학습활동)에 미치는 영향

구분	학교생활적응(학습활동)			
	b	β	R^2	*F*
상수	6.496			
자아존중감	.360	.451***	.204	558.283***

*** $p<.001$

표 5 ▶ 자아존중감이 학교생활적응(학교규칙)에 미치는 영향

구분	학교생활적응(학교규칙)			
	b	β	R^2	*F*
상수	5.714			
자아존중감	.296	.380***	.145	369.574***

*** $p<.001$

학교생활적응의 하위영역 중 교우관계에 대해 아동의 자아존중감이 미치는 영향을 알아보기 위해 아동의 자아존중감을 독립변인으로, 아동의 교우관계를 종속변인으로 하는 단순회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 〈표 6〉에서와 같이 아동의 자아존중감은 교우관계(β=.443, p〈.001)에 유의한 정적 영향을 미치며, 교우관계에 대한 설명력은 19.6%인 것으로 나타났다. 즉, 아동의 자아존중감 수준이 높을수록 아동의 교우관계 수준도 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Baron and Kenny(1986)의 매개효과 검증을 위한 두 번째 조건 즉, 독립변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 한다는 조건을 충족한다.

학교생활적응의 하위영역 중 교사관계에 대해 아동의 자아존중감이 미치는 영향을 알아보기 위해 아동의 자아존중감을 독립변인으로, 아동의 교사관계를 종속변인으로 하는 단순회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 〈표 7〉에서와 같이 아동의 자아존중감은 교사관계(β=.353, p〈.001)에 유의한 정적 영향을 미치며, 교사관계에 대한 설명력은 19.6%인 것으로 나타났다. 즉, 아동의 자아존중감 수준이 높을수록 아동의 교사관계 수준도 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Baron and Kenny(1986)의 매개효과 검증을 위한 두 번째 조건 즉, 독립변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 한다는 조건을 충족한다.

표 6 자아존중감이 학교생활적응(교우관계)에 미치는 영향

구분	학교생활적응(교우관계)			
	b	β	R^2	*F*
상수	6.171			
자아존중감	.366	.443***	.196	534.770***

*** $p<.001$

표 7 자아존중감이 학교생활적응(또래관계)에 미치는 영향

구분	학교생활적응(또래관계)			
	b	β	R^2	*F*
상수	5.016			
자아존중감	.342	.019***	.125	310.969***

*** $p<.001$

4. 아동의 학교생활적응에 대한 자아존중감과 또래애착의 영향

아동의 자아존중감과 또래애착이 학교생활적응에 미치는 영향을 알아보기 위해, 아동의 자아존중감과 또래애착을 독립변인으로, 아동의 학교생활적응을 종속변인으로 하는 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 위계적 중다회귀분석을 실시하기에 앞서 독립변인들 간의 다중공선성의 가능성 여부를 파악하기 위해 공차한계(Tolerance)와 분산팽창요인(VIF) 지수를 살펴본 결과, 학교생활적응에 대한 자아존중감과 또래애착의 공차한계는 0.76, VIF 지수는 1.32의 분포를 보여 독립변인 간 다중공선성의 위험은 배제된 것으로 볼 수 있다.

〈표 8〉에서 보듯이, 아동의 학교생활적응에 대한 자아존중감과 또래애착의 영향을 살펴보면, 1단계 분석에서 학교생활적응에 대한 자아존중감의 영향은 또래애착의 영향력을 통제한 2단계 분석에서 감소(β=.506 → β=.345)한 것으로 나타났으며, 자아존중감을 통제했을 때 또래애착의 영향은 유의한 것으로 나타났다(β=.326, $p<.001$). 학교생활적응에 대한 설명력은 자아존중감 변인만이 투입된 경우 25.6%에서 또래애착 변인이 추가 투입된 경우 33.6%로 향상되었다. 이는 Baron and Kenny(1986)가 제시한 부분매개 관계가 이루어지기 위한 세 번째 조건 즉, 독립변인 통제 시 매개변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 하며, 종속변인에 대한 독립변인의 효과가 매개변인 통제 시 감소해야 한다는 조건을 충족하는 결과로써, 아동의 또래애착은 아동의 자아존중감과 학교생활적응 간의 관계를 부분매개하고 있음을 보여준다.

표 8 ▶ 자아존중감과 또래애착이 전체 학교생활적응에 미치는 영향

구분	학교생활적응			
	단계 1		단계 2	
	b	β	*b*	β
자아존중감	1.360	.506***	.929	.345***
또래애착			.757	.326***
R^2	.256		.336	
F	741.411***		545.976***	

*** p<.001

표 9 ▶ 자아존중감과 또래애착이 학교생활적응(학습활동)에 미치는 영향

구분	학습활동			
	단계 1		단계 2	
	b	β	*b*	β
자아존중감	.357	.499***	.275	.346***
또래애착			.143	.208***
R^2	.202		.234	
F	550.635***		333.156***	

*** p<.001

〈표 9〉에서 보듯이, 아동의 학습활동에 대한 자아존중감과 또래애착의 영향을 살펴보면, 1단계 분석에서 학습활동에 대한 자아존중감의 영향은 또래애착의 영향력을 통제한 2단계 분석에서 감소(β=.499 → β=.346)한 것으로 나타났으며, 자아존중감을 통제했을 때 또래애착의 영향은 유의한 것으로 나타났다(β=.208, p〈.001). 학습활동에 대한 설명력은 자아존중감 변인만이 투입된 경우 20.2%에서 또래애착 변인이 추가 투입된 경우 23.4%로 향상되었다. 이는 Baron and Kenny(1986)가 제시한 부분매개 관계가 이루어지기 위한 세 번째 조건 즉, 독립변인 통제 시 매개변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 하며, 종속변인에 대한 독립변인의 효과가 매개변인 통제 시 감소해야 한다는 조건을 충족하는 결과로써, 아동의 또래애착은 아동의 자아존중감과 학습활동 간의 관계를 부분매개하고 있음을 보여준다.

표 10 자아존중감과 또래애착이 학교생활적응(학교규칙)에 미치는 영향

구분	학교규칙			
	단계 1		단계 2	
	b	β	*b*	β
자아존중감	.295	.380***	.230	.296***
또래애착			.114	.169***
R^2	.144		.166	
F	366.872***		216.237***	

*** p<.001

〈표 10〉에서 보듯이, 아동의 학교규칙에 대한 자아존중감과 또래애착의 영향을 살펴보면, 1단계 분석에서 학교규칙에 대한 자아존중감의 영향은 또래애착의 영향력을 통제한 2단계 분석에서 감소(β=.380 → β=.296)한 것으로 나타났으며, 자아존중감을 통제했을 때 또래애착의 영향은 유의한 것으로 나타났다(β=.169, p〈.001). 학교규칙에 대한 설명력은 자아존중감 변인만이 투입된 경우 14.4%에서 또래애착 변인이 추가 투입된 경우 16.6%로 향상되었다. 이는 Baron and Kenny(1986)가 제시한 부분매개 관계가 이루어지기 위한 세 번째 조건 즉, 독립변인 통제 시 매개변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 하며, 종속변인에 대한 독립변인의 효과가 매개변인 통제 시 감소해야 한다는 조건을 충족하는 결과로써, 아동의 또래애착은 아동의 자아존중감과 학교규칙 간의 관계를 부분매개하고 있음을 보여준다.

표 11 자아존중감과 또래애착이 학교생활적응(교우관계)에 미치는 영향

구분	또래관계			
	단계 1		단계 2	
	b	β	*b*	β
자아존중감	.377	.528***	.292	.409***
또래애착			.199	.241***
R^2	.279		.323	
F	843.425***		519.650***	

*** p<.001

〈표 11〉에서 보듯이, 아동의 교우관계에 대한 자아존중감과 또래애착의 영향을 살펴보면, 1단계 분석에서 교우관계에 대한 자아존중감의 영향은 또래애착의 영향력을 통제한 2단계 분석에서 감소(β=.528 → β=.409)한 것으로 나타났으며, 자아존중감을 통제했을 때 또래애착의 영향은 유의한 것으로 나타났다(β=.241, p〈.001). 교우관계에 대한 설명력은 자아존중감 변인만이

투입된 경우 27.9%에서 또래애착 변인이 추가 투입된 경우 32.3%로 향상되었다. 이는 Baron and Kenny(1986)가 제시한 부분매개 관계가 이루어지기 위한 세 번째 조건 즉, 독립변인 통제 시 매개변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 하며, 종속변인에 대한 독립변인의 효과가 매개변인 통제 시 감소해야 한다는 조건을 충족하는 결과로써, 아동의 또래애착은 아동의 자아존중감과 교우관계 간의 관계를 부분매개하고 있음을 보여준다.

〈표 12〉에서 보듯이, 아동의 교사관계에 대한 자아존중감과 또래애착의 영향을 살펴보면, 1단계 분석에서 교사관계에 대한 자아존중감의 영향은 또래애착의 영향력을 통제한 2단계 분석에서 감소(β=.360 → β=.247)한 것으로 나타났으며, 자아존중감을 통제했을 때 또래애착의 영향은 유의한 것으로 나타났다(β=.230, p〈.001). 교사관계에 대한 설명력은 자아존중감 변인만이 투입된 경우 13.0%에서 또래애착 변인이 추가 투입된 경우 17.0%로 향상되었다. 이는 Baron and Kenny(1986)가 제시한 부분매개 관계가 이루어지기 위한 세 번째 조건 즉, 독립변인 통제 시 매개변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 하며, 종속변인에 대한 독립변인의 효과가 매개변인 통제 시 감소해야 한다는 조건을 충족하는 결과로써, 아동의 또래애착은 아동의 자아존중감과 교사관계 간의 관계를 부분매개하고 있음을 보여준다.

표 12 ▶ 자아존중감과 또래애착이 학교생활적응(교사관계)에 미치는 영향

구분	교사관계			
	단계 1		단계 2	
	b	β	*b*	β
자아존중감	.302	.360***	.207	.247***
또래애착			.223	.230***
R^2	.130		.170	
F	324.897***		222.842***	

*** p<.001

Ⅳ. 결론 및 논의

이 연구에서는 먼저 초등학교 3학년 아동의 자아존중감이 또래애착에 미치는 영향을, 다음으로 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향을 함께 살펴보고자 하였다. 이와 더불어 유아의 학교생활적응에 대한 자아존중감의 영향력이 또래애착에 의해 매개되는지를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 한국아동·청소년패널조사 2010의 3차년도 자료 중 초등학교 3학년 아동 2,200명의 자료를 사용하여 분석한 결과 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 아동의 또래애착에 대한 자아존중감의 영향을 살펴본 결과, 아동의 자아존중감은 또래애착에 정적인 영향을 미쳐서 아동의 자아존중감이 높을수록 아동의 또래애착 수준도 높은 것으

로 나타났다. 또래애착에 대한 자아존중감의 설명력은 24.5%로 나타나서 아동이 자기 자신을 가치 있고 긍정적인 존재로 평가할수록 또래와의 정서적 유대감에도 더 강한 영향력을 행사함을 확인할 수 있었다. 이처럼 자아존중감은 자신에 대한 정신적 표상이나 조직화된 기대에 해당되므로 개인의 애착체계와 높은 상관을 가진 요인(장휘숙, 1998)임을 이 연구의 결과를 통해 다시 한 번 확인해볼 수 있다. 학령기 아동은 자신을 다른 아동들과 비교하거나 자신이 소속된 사회적 집단에 따라 정의하기 시작하므로(Damon & Hart, 1988) 자기 스스로 자신에 대해 평가하기보다 타인의 평가에 비추어 자신을 평가함으로써 아동의 자아존중감이 형성된다고 볼 수 있다. 따라서 자아존중감 수준이 높은 아동은 또래와 안정적인 애착을 형성하는 경향성이 더 강하게 나타나는 것으로 해석해볼 수 있다.

둘째, 아동의 자아존중감은 학교생활적응에 정적 영향을 미쳐서 아동의 자아존중감 수준이 높을수록 아동의 학교생활적응 수준이 높은 것으로 나타났고, 아동의 학교생활적응에 대한 자아존중감의 설명력은 25.7%였다. 아동의 자아존중감은 학교생활적응의 하위영역에도 정적 영향을 미쳐 자아존중감 수준이 높을수록 아동의 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계 수준이 높은 것으로 나타났고, 아동의 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계에 대한 자아존중감의 설명력은 각각 20.4, 14.5, 19.6, 12.5%로 나타났다.

이러한 결과는 개인의 내적 요인인 자아존중감이 학교생활적응에 중요한 변인(박성혜, 윤종희, 2013; Knight, 1981; Lim &Lee, 2007; Yoo & Lee, 2013)이라는 선행연구의 결과를 지지한다. 아동이 성장함에 따라 학교생활적응에 부모의 양육태도나 가정의 소득수준과 같은 부모와 가정의 영향력보다는 아동의 개인변인의 영향이 더 강하다는 점으로 고려해 볼 때 초등학교 3학년 시기 아동의 학교생활적응에 자아존중감이 중요한 영향 요인임을 확인해 볼 수 있다.

자아존중감은 개인의 적응력에 있어 중요한 심리적 변인이자 개인의 삶에 전반적인 영향을 미치는 자기의 총체적인 측면에 해당하고, 학교생활적응에서 뿐만 아니라 이후의 사회적응에 있어서도 중요한 요인이라는 점을 고려해 볼 때 자아존중감 수준이 낮은 아동의 경우 자아존중감 향상 프로그램에 참여하도록 함으로써 이들의 자아존중감 수준을 향상시켜줄 필요성이 제기된다.

셋째, 아동의 또래애착은 자아존중감과 학교생활적응 간의 관계에서 매개변인으로서의 역할을 담당하여 아동의 학교생활적응에 대한 자아존중감의 영향은 아동의 또래애착에 의해 부분적으로 매개되는 것으로 나타났다. 아동의 또래애착은 자아존중감과 학교생활적응의 하위영역 간의 관계에서도 매개변인으로서의 역할을 담당하는 것으로 나타나서 자아존중감과 학습활동, 자아존중감과 학교규칙, 자아존중감과 교우관계, 자아존중감과 교사관계 간의 관계에서 매개변인으로서의 역할을 담당하였다. 그 결과 아동의 학교생활적응의 하위영역에 대한 자아존중감의 영향은 또래애착에 의해 부분적으로 매개되는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 또래와 안정적 애착관계를 형성한 아동의 경우 타인과 긍정적으로 상호작용하고 사회적 유능성을 발휘한다(Gorrese & Ruggieri, 2012)는 선행연구 결과와 일맥상통한다. 애

착 대상으로서 또래가 사회적, 정서적 지지의 영향력을 행사하는 자원(Laible 2007; Wilkinson 2010)이고, 부적응 상황에서 보호적 기능(최미경, 도현심, 2000)을 할 수 있다는 점을 고려해 볼 때 또래와의 안정적인 정서적 유대감은 아동의 학교생활적응에서 보호적 기능을 담당하는 것으로 해석해 볼 수 있다. 또한 이 연구의 결과는 또래애착이 학교환경에서 아동이 보다 긍정적으로 적응하는데 있어 안전기지 역할을 담당하고 있음을 보여준다.

아동은 먼저 부모와 애착을 형성한 이후 자신의 가족체계 외부의 개인과 밀접한 유대를 발달시켜나가게 되는데, 가족체계 외부의 개인 중 아동에게 중요한 개인은 바로 또래이다. 또래와 얼마나 안정적이고 원만한 관계를 형성하는지, 그리고 이에 근거하여 안정된 애착관계를 형성하는지는 초등학교 저학년 아동의 학교생활적응에 있어 안전기지 역할을 담당한다는 점을 이 연구의 결과를 통해 확인할 수 있다. 초등학교 저학년 아동이 또래를 자신의 중요한 사회적 지지원으로 인식하고 자신의 어려움을 또래와 공유할 수 있다면 이들의 학교생활은 보다 안정적일 것으로 예측된다.

결론적으로, 아동은 자신을 가치 있고 긍정적인 존재로 평가하고, 이러한 자기 평가에 근거하여 학습활동에 적극적으로 참여하고, 학교규칙을 준수하며, 또래 및 교사와 원만한 관계를 유지하게 된다. 이러한 과정이 지속적으로 반복됨으로써 아동의 자아존중감이 학교생활적응에 영향을 미친다고 볼 수 있다. 그리고 아동의 자아존중감과 학교생활적응 간의 관계를 또래애착이 부분적으로 매개하여 영향력을 행사하는 것으로 판단된다.

끝으로 본 연구의 제한점을 살펴보고 이를 근거로 후속연구를 위한 다음과 같은 제언을 할 수 있다. 먼저, 본 연구에서는 초등학교 3학년 아동을 대상으로 이들의 학교생활적응에 영향을 미치는 개인 내적 변인인 자아존중감에만 초점을 두었으나, 초등학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인으로 학습습관과 같은 학업성취와 관련된 변인의 영향력도 무시할 수 없을 것으로 판단된다. 따라서 후속연구에서는 초등학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인으로 학업성취와 관련된 변인을 투입하여 그 영향력을 살펴볼 필요성이 제기된다. 다음으로, 적응의 문제는 특히 전이기에 있는 아동이 가장 어려움을 겪는 문제 중 하나이므로 후속연구에서는 연구대상을 초등학교 1학년, 중학교 1학년과 같이 학교 전이기에 있는 아동으로 선정하여 학교 전이기 아동의 학교생활적응에 대해 살펴볼 필요가 있다.

이러한 제한점에도 불구하고 선행연구들이 주로 아동의 자아존중감과 학교생활적응, 또래애착과 학교생활적응에만 초점을 두었다는 점을 보다 확장하여 초등학교 3학년 아동의 학교생활적응에 영향을 미치는 개인 내적 요인으로 자아존중감을, 외부 환경 요인으로는 또래애착을 선정하고, 자아존중감과 학교생활적응 간의 관계에서 또래애착이 담당하는 매개적 역할을 규명하고자 시도하였다는 점에서 이 연구의 의의를 찾을 수 있다. 이처럼 아동의 자아존중감, 또래애착, 학교생활적응 간의 관계를 규명함으로써 자아존중감의 영향력이 또래애착의 영향력을 통해 아동의 학교생활적응에 영향을 미친다는 점을 확인할 수 있었다.

참고문헌

곽수란(2006). 청소년의 학교적응도 분석. 교육사회학연구, 16(1), 1-26.

금지헌(2012). 초등학생의 학교생활적응과 부모의 사회경제적 지위, 부모애착, 진로성숙도의 인과적 관계. 한국청소년연구, 23(3), 5-26.

김소영, 홍수진(2009). 초등학교 3학년 학생의 기초학력에 영향을 미치는 변인 고찰. 초등교육연구, 22(2), 233-256.

김순혜(2010). 청소년의 자존감 결정요인: 자기-역량지각과 사회적 지지의 영향. 인간발달연구, 17(4), 1-18.

박성혜, 윤종희(2013). 초중등생의 학교적응에 영향을 미치는 변인 탐색: 개인적 변인과 가정환경 변인을 중심으로. 한국청소년연구, 24(3), 147-169.

서정아, 조흥식, 장주희(2012). 한국아동청소년패널조사2010 III 데이터분석보고서: 사회자본이 청소년의 학교적응에 미치는 영향: 가족, 지역사회사회자본을 중심으로. 한국청소년정책연구원.

신민, 전성희, 유미숙(2012). 초기 청소년의 사회적 관계, 자아존중감, 삶의 만족, 학교생활적응 간의 관계 분석. 아동학회지, 33(1), 81-92.

이경님 (2008). 아동의 학교생활 적응에 영향을 미치는 생태학적 변인. 한국가정관리학회지, 26(5), 211-224.

이재성, 문영경, 최형임(2012). 아동이 인지한 부모의 양육행동이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향:아동의 자아탄력성의 매개효과. 아동교육, 21(2), 233-246.

이주섭(2004), 초등학교 학년의 읽기 쓰기 기초학력에 대한 분석. 독서연구 11, 301-326.

이희은, 문수백(2011). 학령기 아동의 학교적응 관련변인들 간의 관계 구조분석. 29(4), 161-174.

장휘숙(1998). 애착과 희망의 관계에서 자아상과 자아존중감의 중재역할. 인간발달연구, 5(1), 117-137.

정옥분(2006). 사회정서발달. 서울: 학지사.

정태성(2011). 교육복지정책 대상 학생의 학교 적응력과 관련 변인 간 관계 연구. 한국교원대학교대학원 박사학위청구논문.

최미경, 도현심(2000). 또래에 의한 괴롭힘이 청소년의 자아존중감에 미치는 영향에 대한 단기종단 연구. 아동학회지, 21(3), 85- 105.

한국교육심리학회(2000). 교육심리학용어사전. 서울: 학지사.

Bagwell, G. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69*(1), 140-153.

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*(6), 1173-1182.

Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C.(1995). Overly positive self-evaluation and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology, 8,* 1152-1162.

Damon, W., & Hart, D.(1988). *Self Understanding in childhood and adolescence.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer Attachment: A Meta-analytic Review of Gender and Age Differences and Associations with Parent Attachment. *Journal of Youth Adolescence, 41,* 650-672.

Harter, S.(1999). *The Cognitive and social construction of the developing self.* New York: Guilford.

Kingery, J. N., Erdley, C. A. & Marshall, K. C. (2011). Peer Acceptance and Friendship as Predictors of Early Adolescents' Adjustment Across the Middle School Transition. *Merrill-Palmer Quarterly, 57*(3), 215 - 243.

Knight, R. (1981). Parents' beliefs and cognitive development: The role of experience. In A. R. Nesdale, C. Pratt, R. Grieve, J. Field, D. Illingworth, & J. Hogben (Eds.), *Advances in child development and research. Theory and research* (pp.226-229). Perth: University of Western Australia Press.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103-1118.

Lim, S. K., & Lee, H. S. (2007). The effects of self-esteem, relationships withparents and peer relationships on adolescents' school adjustment. *Journal of Korean Home Economics Education Association, 19*(3), 169-183.

McGill, R. K., Hughes, D., Alicea, S., & Way, N. (2012) Academic Adjustment Across Middle School: The Role of Public Regard and Parenting. *Developmental Psychology, 48*(4), 1003 - 1018

Mota, C. P., & Matos, P. M. (2013). Peer Attachment, Coping, and Self-Esteem in Institutionalized Adolescents: The Mediating Role of Social Skills. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 87-100.

Swann, W. B., Chang-Schneider, C., & McClarty, K. L. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist, 62*(2), 84-94.

Uhrlass, D. J., Grosser, S. E., & Gibb, B. E. (2008). Self-perceived competence, relational victimization, and children's depressive symptoms: Evidence for a sex-specific vulnerability-stress model. *International Journal of Cognitive Therapy, 1*(4), 284-297.

Weiten, W., Dunn, D. S., & Hammer, E. Y. (2012). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st Century* (10th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.

Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004) Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 195 - 203.

Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 33,* 479-493.

Yoo, Y. G., & Lee, I. S. (2013). The Effects of School-Based Maum Meditation Program on the Self-Esteem and School Adjustment in Primary School Students. *Global Journal of Health Science, 5*(4), 14-27.

“아동의 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향: 또래애착의 매개효과를 중심으로”에 대한 토론문

송순*

아동의 개인 내적 특성인 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향과 함께 자아존중감이 관계적 요인인 또래애착에 영향을 미치고 또래애착이 학교생활적응에 영향을 미치는지 경로를 탐색해보고자한 논문이다. Baron & Kenney(1986)에 의하면 매개효과는 독립변인이 종속변인에 영향을 주는 관계에서 또 다른 변인이 두 변인의 관계를 매개하는 간접효과를 갖는 것을 말하는 것으로서 매개변인은 독립변인의 결과인 동시에 종속변인의 원인으로 고려되는 것이다. 즉 독립변인이 매개변인에 유의한 영향을 미쳐야하며, 독립변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야하며, 독립변인 통제 시 매개변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야하며, 종속변인에 대한 독립변인의 효과가 매개변인 통제시 사라지거나(완전매개) 감소해야한다(부분매개)는 조건에 의하여 먼저 아동의 자아존중감이 또래애착에 미치는 영향과 자아존중감이 학교생활 적응에 미치는 영향을 단순회귀분석으로 알아보았고, 자아존중감과 또래애착이 학교생활 적응에 미치는 영향을 위계적 중다회귀분석으로 알아본 의미있는 연구이다.

아동의 자아존중감은 또래 애착에 영향을 미치고(24.5%) 자아존중감은 학교생활 적응에 영향을 미친다(25.7%). 자아존중감과 또래애착이 전체 학교생활적응에 미치는 영향을 단계적으로 투입하였을 때 설명력의 증가율은 8%로써 아동의 학교생활적응에 대한 또래애착의 영향력은 자아존중감의 영향력보다는 작지만 학교생활적응을 부분적으로 매개하고 있음을 증명하고 있다. 또한 또래애착은 학교생활 적응의 하위영역들(학습활동, 학교규칙, 또래관계, 교사관계)에 대해서도 부분매개 효과가 있음을 증명하고 있다.

그러나 사회현상은 완벽하게 측정하기 어렵고 측정오차가 있기 마련인데 회귀분석의 경우에는 측정오차를 무시하기 때문에 회귀분석에 의한 결과는 정확하지 않을 가능성도 있다고 볼 수 있다. 따라서 자아존중감, 또래애착, 학교생활 적응 등의 이론적인 잠재개념을 구성하고 있으니 개념들 간의 관계구조를 측정모형 분석을 실시한 후 연구모형인 구조방정식 모형으로 분석했을 때 측정오차까지도 고려한 변수들간의 통계적 평가가 가능할 것이므로 본 연구의 분석방법을 구조방정식 모형을 활용해볼 것을 제안한다.

한국 아동·청소년 패널조사의 자료 조사 방법은 중다패널 설계 방법으로서 초1 자료의 경우

* 원광대학교 가정아동복지학과 교수

학교생활적응은 매년, 또래애착과 자존감은 격년(초3, 초5, 중1)으로 조사될 것이니 앞으로 3차년도 자료와 5차년도, 7차년도까지 자료를 활용하여 변수들간의 잠재성장효과를 검증해보는 것도 의미있을 것 같다. 또는 동일 변수에 대해 초4의 2년차 자료와 초1의 5년차 자료를 비교 하여 코호트별 자아존중감, 또래애착, 학교생활적응 관계를 꾸준히 연구해볼 필요도 있겠다. 이러한 연구들을 통해서 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향에서 또래애착의 매개효과가 아동의 성장에 따라 어떻게 변화하는가를 탐구해보는 것은 성장에 따른 또래의 중요성을 입증하는데 도움이 될 것이라는 즐거운 상상을 해보며 본 연구에 대한 토론을 마무리하고자 한다.

본 연구결과를 읽으며 발견된 오류는 연구도구에 관한 것이다. 연구도구에서 척도들의 점수계산법에 대해 연구자의 확인이 필요하다. 연구도구에 대한 설명에서 5점 리커트형 척도라고 기술하고 있는데 패널조사의 척도는 4점 척도이며 매우 그렇다 1 전혀그렇지 않다 4이다. 그러므로 점수가 높을수록 자아존중감, 또래애착, 학교생활 적응이 좋아지기 위해서는 어떤 문항들은 역코딩이 필요하다. 이 부분에 대해 연구자는 확인해줄 것을 요청합니다.

둘째 p. 14 유아→아동으로 표기함이 옳은지를 확인해줄 것을 요청합니다.

귀한 원고를 토론을 위해 정독할 수 있어 많이 공부가 되었고 본 토론의 결과가 다소라도 도움이 되었기를 희망합니다. 감사합니다.

제 6 주제

인터넷·휴대폰이용

1 중학생의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구

2 초등학생의 시간사용패턴의 변화와 영향요인에 관한 연구:
인터넷 사용시간의 변화를 중심으로

3 고차잠재성장모형을 활용한 청소년의 휴대폰 의존도 변화와
자기조절학습 및 주의집중과의 구조 관계

4 청소년의 또래관계성과 휴대전화의존 사이의
자기회귀교차지연효과 검증

5 생태학적 미시체계가 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

중학생의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구

김수기*·김채환**

국 문 초 록

본 연구는 중학생의 자기 통제감, 자존감, 또래애착이 휴대전화 의존도에 미치는 영향을 살펴보았다. 이를 위해 한국청소년정책연구원에서 7년간의 단기종단연구로 설계하여 2010년부터 수집하기 시작한 한국아동·청소년패널조사(KCYPS, 1-3차 조사) 중에서 2010년 당시 중1 패널의 1차년도(2010년)와 3차년도(2012) 데이터를 활용하였다. 분석 방법은 2010년도와 2012년도에 수행한 중1패널 데이터를 비교 분석하기 위해, 빈도분석, 대응표본 T-검정, 독립표본 T-검정, 신뢰도 분석, 위계적 선형회귀분석, 다중회귀분석을 실시하였다.

분석 결과 중학생의 휴대전화 사용실태는 2010년 1차 조사 당시에는 '친구와 문자 메시지', '시간보기', '친구와 통화', '가족과 통화' 순으로 휴대전화를 자주 사용하고 있는 것으로 나타났으며, 3차 조사에서는 '시간보기', '친구와 문자 메시지', '친구와 통화', '음악듣기' 순으로 휴대전화를 사용하는 것을 살펴볼 수 있었다. 중학생의 휴대전화 의존도를 측정한 결과 1차 조사 2.05, 3차 조사 2.41로 상급으로 진급한 2012년도에 더 높게 평가되었다.

휴대전화 의존도를 낮추는 주요 보호 요인으로 1차 조사에서는 '자기 통제감', '학교규칙', '자존감', '가족과 문자 메시지', '가족과 통화', 3차 조사에서는 '자기 통제감', '자존감', '가족과 통화', '학습활동', '학교규칙' 순으로 나타났다. 한편 휴대전화 의존도 유형별로 살펴본 결과 고(高)의존군의 경우 1차 조사에서는 '자기 통제감', 3차 조사에서는 '학습활동', '자기 통제감', '가족과 통화', '자존감' 순으로 나타났다. 저(低)의존군의 경우 1차 조사에서는 '교사관계', '자기 통제감', '학교규칙', 3차 조사에서는 '학교규칙', '자존감', '가족과 통화', '자기 통제감' 순으로 나타났다. 본 연구결과 조사 차수와 의존 유형을 막론하고 휴대전화 의존도를 낮추는 유의미한 예측 변인으로 나타난 '자기 통제감'과 '자존감'은 향후 중학생의 휴대전화 의존도 예방에 주요한 역할을 할 수 있을 것이라 유추해 볼 수 있다.

주제어: 휴대전화 의존도, 자기 통제감, 자존감, 또래애착

* 부경대학교 신문방송학과 박사과정 수료, 시간강사
** 강원대학교 신문방송학과 강사

Ⅰ. 서론

휴대전화의 기능이 단순히 전화기능을 넘어 인터넷, SNS, 카메라, MP3, 게임, DMB, 정보검색 등 다양한 기술들이 접목되면서 휴대전화의 보급과 이용률은 급격히 증가하고 있는 추세이다. 이를 반증하듯 2012년 5월 기준 우리나라 휴대전화 가입자는 약 5,280만명으로 전체 가구의 97%에 이르고 있다(정보통신부, 2012).

아동·청소년의 경우 초등학교 6학년을 전후로 대부분의 학생들이 휴대전화를 소지하고 있는 것으로 나타났으며, 2007년 68.3%였던 청소년들의 휴대전화 소지율은 2011년 90.1%(스마트폰 36.2%, 일반 휴대전화 53.9%)로 지난 4년 동안 20% 이상 상승하였다. 특히 2010년 6.0%였던 스마트폰 소지율이 2011년 36.2%로 1년 사이 6배 이상 증가하였으며, 청소년의 휴대전화 사용이 높은 수준으로 확대됨에 따라 휴대전화가 제공하는 즐거움, 사회적 관계, 도구적 편리성, 문화적 의미 등으로 그 사용이 증가하고 있다(여성가족부, 한국청소년정책연구원, 2012). 또한 10대 휴대전화 이용자들을 대상으로 실시한 조사에서 휴대전화가 자신감, 성적매력, 그리고 자율성을 표출하는 하나의 과시적 기제로 작용하고 있다는 사실을 발견했다(Foley, Holzman & Wearing, 2007). 그러나 청소년의 휴대전화 사용의 증가에 따른 휴대전화의 지나친 의존 문제는 우울, 불안, 강박 증세, 뇌세포 손상 및 신체통증, 수업에서의 과도한 문자메시지 사용, 학업능력 저하, 고액의 사용요금과 같은 정신 및 신체건강, 학교적응, 경제적 문제 등에서 부적응을 야기하여 심각한 사회문제로 부각되고 있다(김현숙, 2013). 2011년 청소년 매체이용 실태조사 결과에서는 초·중·고등학생 응답자 24.0%가 휴대전화가 없으면 불안함을 느끼며 일부 청소년(11.0%)은 휴대전화가 울리는 착각을 자주 하고 있다고 답변했다(여성가족부, 한국청소년정책연구원, 2012).

최근 휴대전화의 보편적 사용으로 인한 역기능으로서 중독 수준의 휴대전화 사용 청소년들의 숫자 증가와 더불어 청소년들의 생활 패턴에서 많은 변화가 나타나고 있다. 특히 9단계로 구분한 성장단계별 특징에서 청소년기는 가정, 학교, 사회와의 지속적인 상호작용을 통해 균형을 유지하고자 애쓰며 자신의 정체성을 형성해나가는 시기라 할 수 있다(Erikson,1998). 따라서 본 연구는 청소년 패널들의 성장기간에 맞추어 휴대전화 의존도, 자기 통제감, 자존감, 휴대전화 사용실태 등의 추이를 분석하고자 하며, 선행연구들을 바탕으로 청소년들의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 요인을 보다 다양한 위험·보호 요인 등을 고려하여 규명하고자 한다. 궁극적으로 본 연구는 전국의 중학생을 대상으로 한 조사 자료를 통해 인구사회학적특성 요인, 자아성향 요인, 또래애착 요인, 학교생활적응 요인들을 통해 청소년의 휴대전화 의존도 영향을 미치는 독립변수를 살펴봄으로써 휴대전화 이용의 정확한 진단과 대책 마련을 위한 기초 자료 제공에 그 목적이 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 휴대전화 의존도

휴대전화의 부적절한 사용은 인터넷 중독에 이어 휴대전화 의존의 심각한 부적응적인 문제를 야기하고 있다. 최근 과도한 휴대전화 사용에 대한 우려의 목소리가 높아지면서 휴대전화 중독과 청소년의 정신건강, 대인관계, 학교부적응 등에 관한 연구들이 많이 진행되어 왔다(이정숙, 명신영, 2007; 장성화, 조경덕, 2010). 이들 연구의 대부분은 '휴대전화 중독'이라는 용어를 사용하고 있는데, 휴대전화 중독에 대한 개념은 아직 논의의 소지가 많고 학자마다 다르게 정의되고 있으며 일반적인 중독의 개념이나 인터넷 중독 개념에 기초하여 정의 내리고 있다(조일주, 2009). 본 연구에서는 '휴대전화 의존도'라는 용어를 사용하였다. 앞서 살펴본 것과 같이 최근 휴대전화 과다 사용을 다룬 연구들이 '휴대전화 중독'이라는 용어를 많이 사용하고 있으나, 중독이라는 용어에는 쾌락적 만족감을 얻기 위해 특정행위를 반복하는 것으로, 중독물질 없이는 기능할 수 없는 상태라는 병리적 성격이 포함되어 있기 때문이다(조춘범, 2006). 이에 본 연구는 휴대전화 의존 현상을 여러 변인과 관련시킨 선행연구의 결과들을 통해 휴대전화에 지나치게 의존하고 사용할 수 없을 때 불안, 초조한 반응을 보이는 현상을 휴대전화 의존으로 정의 내렸다(장석진, 송소원, 조민아, 2011).

휴대전화의 지나친 사용은 청소년의 삶 자체를 지배하고 가족과의 대화시간이 줄고 관계가 소원해지거나 학교생활이나 대인 관계에 지장을 주어 발달에 부정적 영향을 미칠 수 있다. 실제로 청소년이 즐길 수 있는 놀이거리가 많지 않기 때문에 휴대전화를 지나치게 사용하고 집착하는 왜곡적인 삶이 지속되어 학업이나 일상생활에 부정적인 영향을 주고 있다(송미령, 김성영, 2012).

휴대전화 중독에 영향을 미치는 원인에는 심리적 요인, 성격적 요인, 여가환경적 요인, 매체속성적 요인이 있는데 심리적 요인으로는 자아존중감, 자아개념, 소외 외로움, 우울증, 성격적 요인으로는 애착, 자기통제력, 충동성, 낙천성 등, 여가환경적 요인으로는 운동, 취미생활, 동호회 활동, 매체속성적 요인으로는 오락성, 사교성, 이동성, 즉시성, 도구성, 문화적 특성(한국정보문화진흥원, 2006) 등이 있다.

대학생의 휴대전화 중독과의 관계 연구결과는 첫째, 휴대전화는 여학생의 중독 수준이 상대적으로 높았다. 둘째, 집중력이 낮은 집단과 충동성이 높은 집단에서 휴대전화 중독수준이 높았다. 셋째, 휴대전화 중독에는 충동성이 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다(남진열, 2011).

2. 자기 통제감

자기 통제감(Sense of Mastery)은 자신의 의지와 노력으로 삶을 주도하여 이끌 수 있다는 신념과 적극적인 자세를 의미한다(Pearlin, Menaghan, Lieberman, Mullan, 1981). 또한 자기 통제력은 쉽게 얻을 수 있는 작은 결과보다는 좀 더 어렵고 장시간 요구되지만 큰 결과를 선택함으로써 목표를 달성하는 것으로 정의된다(Louge, 1995). 인터넷 중독은 인터넷 이용자가 인터넷을 통해 자신이 경험하는 심리적, 사회적, 정서적 고통, 스트레스, 불안 등을 회피할 수 있는 도구로 삼음으로써 지속적으로 빠져들게 되는 과정을 의미한다. 즉 자기 통제력이 낮은 사람들은 실제 현실에서 자신이 해야 할 일들이 있음에도 불구하고 인터넷을 찾아 작은 보상물에 집중하게 되는 반면, 자기 통제력이 높은 사람들은 현실의 큰 보상물을 얻기 위해 인터넷 접속을 끊고 나온다(송원영, 오경자, 1999).

최근 인터넷 중독과 자기 통제력 간의 관계를 조사한 연구를 살펴보면, 자기 통제력 수준이 낮은 사람이 인터넷 사용시간이나 조절에 실패하거나 통제하지 못하는 성격으로 밝혀졌다(송남옥, 2004). 휴대전화 의존도 역시 위의 결과와 유사하게 낮은 자기 통제력이 중요하게 다루어져 왔다(구현영, 박현숙, 2010). 자기 통제력이 낮을수록 의사소통의 욕구를 참지 못하여 휴대전화 사용정도가 높을 것이라고 분석하였다(황용석, 박남수, 2011). 이는 더 큰 만족을 위해 욕구를 지연하기보다는 즉각적인 만족을 추구하는 경향이 강하고 충동적이며 집중력이 부족한 청소년들이 그렇지 않은 청소년보다 휴대전화에 중독되기 쉬움을 의미하는 것으로 볼 수 있다. 청소년은 또래동조성이 높을수록, 학교생활적응이 낮을수록, 고등학생이 중학생보다, 남학생보다 여학생이, 자기 통제감이 낮을수록 휴대전화 중독성이 높은 것으로 나타났다(이연미, 이선정, 신효식, 2009). 청소년들의 경우 수업시간에 휴대전화를 끊지 못하거나 타인과 대화하는 과정에도 손으로 문자 메시지를 보내는 것을 볼 때(최병목, 2005) 자기 통제력이 적절하게 개입되지 못하거나 단시안적 판단 또는 사려 깊지 못한 행동 등을 의미하는 충동성이 깊이 작용할 것으로 보인다(우형진, 2007).

3. 자존감

로젠버그(Rosenberg, 1965)는 자존감을 자신에 대한 찬반태도로서 자신에 대한 개인적인 평가로 정의하였다. 일반적으로 자존감이란 자신에 대한 존중을 의미하는 것으로써 이와 관련된 연구의 공통된 결과는 자존감이 낮은 사람들은 자존감이 높은 사람들에 비해 반사회적인 행위를 저지를 가능성이 높으며 매사에 부정적인 평가를 하는 경향이 높다는 것이다(Baumeister, 1999). 자존감이 개인의 중독 성향과 연관이 있다는 연구는 계속해서 발표되고 있다. 또한 자존감은 인터넷 중독에 대해 부적(-) 영향을 미친 것으로 나타났다. 즉 자존감이 낮은 사람들은 자

존감이 높은 사람들에 비해 인터넷에 대한 중독 성향이 더 높게 나타난다는 것이다(예종석, 김동욱, 2003). 이런 결과를 미루어 볼 때 자존감은 휴대전화 의존도와도 특정 인과관계가 나타날 것으로 예상된다.

휴대전화 사용과 자아존중감과의 관계는 자아존중감이 낮을수록 휴대전화의 중독적 사용정도가 높은 것으로 나타났다(김정숙, 2003). 또한 자아존중감이 낮고 친구 관계가 좋지 않으며 어머니의 양육태도가 수용적·자율적이지 않고 거부적·통제적일수록 청소년의 휴대전화 중독적 성향이 높다고 보고하고 있다(임진형, 2006).

휴대전화를 중독적으로 사용하는 청소년들은 정체성 형성에 중요한 자기 개념이 낮고, 또래와의 애착관계에서 의존적이며, 불안감을 보이고, 자기 통제력이 낮으며, 충동성이 높은 경향을 보이고 있다(장혜진·채규만, 2006).

자존감은 인간의 성장과정의 핵심적인 역할을 하며 개인 정신건강의 중심이 된다. 높은 자존감은 삶의 과정에서 매우 중요한 역할을 함에도 불구하고 많은 학생들이 낮은 자존감으로 학교생활 부적응의 문제를 경험하고 있는 것을 살펴 볼 수 있다(이은정, 이정애, 이화조, 정익중, 2012).

4. 또래애착

청소년기는 가족이나 선생님보다는 또래집단과 더 많은 시간을 보내고 그들과 공감대를 형성하여 나름의 의식, 가치, 규범, 세계관 등을 공유하고 발전시켜 독특한 하위문화를 만들어가는 시기이다(조성남, 이동원, 박선웅, 2002). 청소년기의 애착행동은 부모 뿐 아니라 친구에게로 확대된다. 청소년 시기는 부모로부터 분리 독립 시작과 더불어 사회적 관계에서 또래집단의 중요성이 급속히 증가하는 시기이다. 청소년 시기에는 가정에서 부모와 실제 생활하는 시간보다 친구와 상호작용하는 시간이 더 많으며 이들과의 관계는 청소년이 여러 적응에 중요한 영향을 주는 것으로 밝혀졌다(유안진, 이점숙, 김정민, 2005). 또한 또래를 통해 가정이나 사회에서 얻지 못하는 안정된 정서를 경험하고, 스트레스에 대처할 수 있는 기술을 습득하며 신뢰감이나 친밀감을 경험하게 된다(김혜래, 이혜원, 2007).

애착(attachment)이란 한 개인이 자신과 가장 가까운 사람에 대해서 느끼는 매우 강렬하고 지속적인 감정적 유대관계이다. Bowlby(1982)는 어떤 연령에서도 믿을만한 타인으로부터 접근성과 반응성을 얻을 수 있다고 확신할 때 인간은 가장 잘 적응할 수 있다고 주장하였다(Armsden & Greenberg, 1991). 휴대전화에 대한 청소년들의 심리적 밀착 관계는 '애착 이용'으로 개념화 할 수 있다. 이런 의미에서 애착은 '의존성'(dependency)과 유사한 개념이다(나은영, 2005).

청소년의 휴대전화 의존과 관련된 가족 변인들 살펴보는 연구에 의하면(장성화, 2011), 가족

간의 유대가 휴대전화 중독에서 부모 자녀 간 의사소통 양식에 있어 문제 중심적 의사소통 양식의 자녀가 휴대전화 중독 수준이 더 높았으며, 개방적 의사소통 유형과 휴대전화 중독 간에는 부적 상관이 있었다(유평수, 2010). 특히 청소년들의 경우, 휴대전화 사용이 자신의 친구관계의 변화를 초래했다고 인식하고 있으며, 휴대전화가 있는 친구들끼리 특히 더 가까워졌다고 인식하는 한편, 휴대전화가 친구 관계를 확장하는데 효과적이라고 지각하고 있었다(Kamibeppu & Sugiura, 2005).

청소년기 휴대전화 의존문제는 청소년들에게 있어 또래 관계의 중요성과 그 기능의 측면을 고려해야 함을 시사하고 있다. 휴대전화는 타인과 연결될 수 있는 기본적인 기능을 가지고 있으므로 특히 청소년들이 갖고 있는 또래와의 연결과 관계에 대한 의존성이 점점 더 휴대전화 사용에 의존하게 만들 수 있기 때문이다(장혜진, 2002). 청소년들에게 휴대전화는 자신들만의 네트워크를 구성하거나 또래 집단 간의 유대를 강화하고 문자 메시지나 게임을 통해 오락과 정보를 공유하는 긍정적인 기능을 한다. 청소년에게 휴대전화는 의사소통 수단, 또래 집단 간의 정보 교환 및 친밀감 유지, 또래관계 증진 등의 긍정적인 측면이 있다. 하지만 또래애착이 직접적으로 휴대전화 의존도에 유의미한 정적(+) 영향을 미치는 것으로 나타나 또래애착에 대한 추구가 높으면 높을수록 휴대전화 의존도가 높아지는 것으로 조사되었다(송미령, 김성령, 2012).

5. 학교생활적응

초기 청소년기에 해당하는 중학생의 경우 상급으로 진학할수록 가정보다 학교에서 더욱 많은 시간을 보내므로 학교 사회 안에서 조화로운 관계를 유지하며 적절한 학업적, 사회적 기능을 해나가는 것은 매우 중요한 발달적 과업이다(장석진 외, 2011). 학교생활적응에 대해 여러 연구자들이 다양한 관점에서 정의를 내리고 있지만, 일반적으로 학교적응이란 학교라는 사회, 환경적 체계 안에서 개인의 욕구와 학교의 요구 간의 균형을 이루려는 적극적인 과정(조은정, 2008)을 의미한다.

휴대전화 의존과 관련하여 학교생활에 영향을 미치는 요인들을 살펴보는 연구들이 진행되어 왔다. 최근 이루어진 휴대전화 의존도와 학교부적응의 관계에 대한 연구를 살펴보면, 이 둘의 관계에 대해 일치하지 않은 결과가 존재한다. 휴대전화 중독이 높을수록 학교생활 관련 요인인 사회적, 정서적, 학업적 부적응이 높게 나타남으로써 청소년들의 중독적인 휴대전화 사용이 수업과 전반적인 학교생활적응에 부정적인 영향을 미치는 것으로 조사되었다(이정숙, 명신영, 2007). 특히 학교생활에 잘 적응하지 못하는 경우 자신의 욕구 조절에 실패, 휴대전화 사용에 있어 중독적인 성향을 나타낼 것으로 보았다. 또한 장석진 외(2011)는 위계적 회귀분석을 통해 휴대전화 의존도가 낮을수록 학교생활적응력이 높아지는 것을 확인하였다. 반면 휴대전화 사용 정도가 더 높은 집단이 학교생활적응을 더 잘하는 것으로 나타났으며, 하위 요인별로 학교 교사

적응변인과 학교 친구변인의 경우 휴대전화 사용정도가 더 높은 집단이 학교적응을 잘하는 것으로 나타났다(김은옥, 2005).

정기영(2006)의 연구에서는 청소년의 학교생활적응행동에서 교사와의 관계 요인만 부적(-) 상관관계를 보였으며, 그 외 휴대전화 중독과 학교생활적응행동 간에는 상관관계가 없는 것으로 조사되었다. 이은정 외(2012)의 연구결과에서는 휴대전화로 가족과 연락을 많이 할수록 학교부적응에 부적인(-) 영향을 미치고, 친구와 연락을 많이 할수록, 오락을 많이 할수록 학교부적응에 정적인(+) 영향을 미쳤다.

Ⅲ. 연구문제 및 연구방법

1. 연구문제

본 연구는 휴대전화 의존 현상을 여러 변인과 관련시킨 선행연구의 결과들을 통해 휴대전화에 지나치게 의존하고 사용할 수 없을 때 불안, 초조한 반응을 보이는 현상을 휴대전화 의존으로 정의 내렸다.

이에 초기 청소년기에 해당되는 중학생의 성장과 발달에 있어서 중요한 역할을 하는 자기 통제감, 자존감, 또래애착의 상급 진급에 따른 변화 추이를 살펴보고 이들 주요 변인이 휴대전화 의존도에 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 한다. 이 목적을 이루기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 중학생의 휴대전화 사용실태는 어떠한가?

둘째, 중학생의 상급 진급에 따른 휴대전화 의존도, 자기 통제감, 자존감, 또래애착의 차이가 있는가?

셋째, 중학생의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 예측 변인은 무엇인가?

넷째, 중학생의 휴대전화 의존 유형(고(高)의존군, 저(低)의존군)별 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 예측 변인은 무엇인가?

다섯째, 중학생의 자기 통제감, 자존감, 또래애착에 영향을 미치는 예측 변인은 무엇인가?

2. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 7년간의 단기종단연구로 설계하여 2010년부터 수집하기 시작한 한국아동·청소년패널조사(KCYPS, 1-3차 조사) 중에서 2010년 당시 중1 패널의 1차년도(2010년)와 3차년도(2012) 데이터를 활용하였다. 모집단은 2009년 교육통계연보를 표집 틀로

하여 층화다단계집락표집 방법에 의해 표집 되었다. 표본으로 추출된 전국 중학교 1학년 2,351명을 대상으로 집단면접 조사를 실시, 수집한 자료 중 2012년 3차 조사에서 실패한 92명을 제외한 2,259명의 사례를 분석대상으로 삼아 활용하였다.

전체 2,259명의 조사대상자 중 남자 1140명(50.5%), 여자 1,119명(49.5%)으로 나타났으며, 1차 조사 2,073명(91.8%), 3차 조사 2,162명(95.7%)이 휴대전화를 보유하고 있는 것으로 답변했다.

3. 측정도구

1) 휴대전화 사용실태

아동청소년 패널조사 설문지 문항 중 휴대전화 사용실태를 묻는 9개 문항을 활용했으며, 휴대전화 사용 목적을 확인하는 내용으로 구성되어 있다. '자주 사용한다'(1점)에서 '전혀 사용하지 않는다'(4점)까지 4점 Likert 척도로 구성되었다. 모든 문항은 역코딩 되었으며, 점수가 높을수록 각 문항의 사용 목적에 맞춰 자주 사용하고 있음을 의미한다.

2) 휴대전화 의존도

휴대전화에 대한 의존도를 측정하기 위해 이시형 외(2002)의 연구에서 사용한 문항들을 사용하였다. 총 7개 문항의 휴대전화 의존도 각 문항은 '매우 그렇다'(1점)에서 '전혀 그렇지 않다'(4점)까지 4점 Likert 척도로 구성되었다. 모든 문항은 역코딩 되었으며, 점수가 높을수록 많은 시간을 휴대전화를 이용하며 보내고 휴대전화가 없으면 불안하거나 고립감을 느낄 정도로 의존도가 높음을 의미한다. 이 척도의 신뢰계수(Cronbach's α)는 1차 조사 .855, 3차 조사 .895로 나타났다.

3) 휴대전화 저(低)의존군, 고(高)의존군

휴대전화 의존도에 대한 각 조사 차수의 평균을 기반으로 평균 이하를 저(低)의존군, 평균 이상을 고(高)의존군으로 휴대전화 의존 유형을 조작적 정의를 내렸다. 이를 통해 휴대전화 유형별 휴대전화 사용실태, 주요 변인의 대응표본 T-검정, 독립표본 T-검정, 위계적 선형회귀 분석을 실시했다.

4) 자기 통제감

자기 통제감은 2010년도 한국아동청소년패널 중학교 1학년 자료를 이용하여 조사된 설문지 문항 중 행동통제를 조사한 5개의 문항을 사용하였다. 각 문항은 '매우 그렇다'(1점)에서 '전혀 그렇지 않다'(4점)까지 4점 Likert 척도로 구성되었으며, 모든 문항은 역코딩 되었다. 점수가 높을수록 자기 통제력이 강함을 의미한다. 이 척도의 신뢰계수(Cronbach's α)는 다음과 같다.

표 1 자기 통제감의 신뢰도 계수

	문항수	문항	1차 조사 신뢰도	3차 조사 신뢰도
자기 통제감	5문항	1, 2, 3, 4*, 5*	.712	.671

*은 역채점 문항

5) 자존감

자존감은 Rosenberg(1965)의 자존감 척도를 수정하여 사용하였다(고려대학교 행동과학연구소, 2000). 총 10문항으로 구성된 자존감은 '매우 그렇다'(1점)에서 '전혀 그렇지 않다'(4점)까지 4점 Likert 척도로 구성되었으며, 모든 문항은 역코딩 되었다. 점수가 높을수록 자존감이 높은 것을 의미하며, 자존감 척도의 신뢰도는 다음과 같다.

표 2 자존감의 신뢰도 계수

	문항수	문항	1차 조사 신뢰도	3차 조사 신뢰도
자존감	10문항	1, 2*, 3, 4, 5*, 6*, 7, 8*, 9*, 10	.712	.671

*은 역채점 문항

6) 또래애착

또래애착은 Armsden과 Greenberg(1987)가 제작한 또래애착 척도(IPPA)를 수정하여 재구성한 4점 Likert 척도의 9개 문항(황미경, 2010)을 사용하였다. 의사소통, 신뢰, 소외의 3개 하위요인으로 구성되어 있으나, 본 연구에서는 3개 하위요인 중 의사소통과 소외 2개 요인을 주요 척도로 활용하였으며 모든 문항은 역코딩 되었다. 의사소통 요인은 점수가 높을수록 또래애착이 높은 것을 나타내며, 소외 요인은 점수가 낮을수록 또래애착이 높은 것을 의미한다. 각 하위요인의 문항구성과 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 다음과 같다.

표 3 또래애착의 신뢰도 계수

또래애착	문항수	문항	1차 조사 신뢰도	3차 조사 신뢰도
의사소통	3문항	1, 2, 3	.757	.823
소외	3문항	7, 8, 9	.625	.765

7) 학교생활적응

학교생활적응을 측정하기 위하여 문선보(1989)의 학교생활 적응척도와 이상필(1990)의 학교생활적응에 관한 설문지를 참고하여 제작한 민병수(1991)의 학교생활적응 척도 문항을 수정하여 재구성한 4개 하위요인 19개 문항을 활용하였다(장석진 외, 2011). 각 문항은 '매우 그렇다'(1점)

에서 '전혀 그렇지 않다'(4점)까지 4점 Likert 척도로 구성되었으며, 모든 문항은 역코딩 되었다. 해당 점수가 높을수록 각 하위영역의 적응이 높은 것을 의미하며, 각 하위요인의 문항구성과 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 다음과 같다.

표 4 ▶ 학교생활적응의 신뢰도 계수

학교생활적응	문항수	문항	1차 조사 신뢰도	3차 조사 신뢰도
학습활동	5문항	1, 2, 3, 4, 5*	.721	.744
학교규칙	5문항	6, 7, 8, 9, 10	.703	.789
교우관계	4문항	11, 12, 13, 15	.596	.698
교사관계	5문항	16, 17, 18, 19, 20	.826	.841

*은 역채점 문항

4. 분석방법

한국아동·청소년패널조사(1-3차 조사) 자료 내 2010년도와 2012년도에 수행한 중1패널 데이터를 비교 분석하기 위해, 빈도분석, 대응표본 T-검정, 독립표본 T-검정, 신뢰도 분석, 위계적 선형회귀분석, 다중회귀분석을 실시하였다. 수집된 자료는 통계프로그램 패키지 SPSS 12.0을 사용하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 휴대전화 사용실태

중학생의 휴대전화 사용실태를 살펴보면 다음과 같다. 2010년 1차 조사 당시에는 '친구와 문자 메시지(M=3.74)', '시간보기(M=3.73)', '친구와 통화(M=3.55)', '가족과 통화(M=3.50)' 순으로 휴대전화를 자주 사용하고 있는 것으로 나타났다. 3차 조사에서는 '시간보기(M=3.70)', '친구와 문자 메시지(M=3.68)', '친구와 통화(M=3.49)', '음악듣기(M=3.48)' 순으로 휴대전화를 사용하는 것을 살펴볼 수 있었다. 상급 학년의 진급에 따른 휴대전화 사용의 우선순위가 다소 변화를 나타내는 양상을 띠었다.

중학생 패널의 조사 차수에 따른 휴대전화 사용 목적에 대한 평가점수가 유의미한 평균차이인지를 알아보기 위해 대응표본 T-검정을 실시했다. 분석결과 '시간보기'를 제외한 8개의 휴대전화 사용 목적에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다. '가족과 통화', '친구와 통화', '친구와 문자 메시지'가 3차 조사에서 1차 조사에 비해 낮게 평가되었으며, 1차 조사에 비해 3차 조사 시

상향 평가된 간극의 차는 '음악듣기(t=-29.654)', '동영상 감상(t=-24.678)', '게임 및 오락(t=-16.376)', '사진촬영(t=-10.529)' 순으로 나타났다. 이는 최근 1년 사이 스마트폰 소지율이 6배 이상 증가하면서(여성가족부, 한국청소년정책연구원, 2012) 변화된 양상으로 보인다.

표 5 ▶ 휴대전화 사용실태의 대응표본 T-검정

주요 변인	조사 차수	표본 통계			대응표본 검정				
		사례수	평균	표준편차	평균	표준오차	T	자유도	P
가족과 통화	1차 조사	2,023	3.50	.636	.052	.016	3.242	2,022	.001
	3차 조사	2,023	3.45	.631					
가족과 문자 메시지	1차 조사	2,023	2.95	.849	-.175	.021	-8.323	2,022	.000
	3차 조사	2,023	3.12	.790					
친구와 통화	1차 조사	2,021	3.55	.650	.061	.017	3.504	2,020	.000
	3차 조사	2,021	3.49	.677					
친구와 문자 메시지	1차 조사	2,020	3.74	.567	.062	.016	3.790	2,019	.000
	3차 조사	2,020	3.68	.592					
게임 및 오락	1차 조사	2,021	2.63	.998	-.462	.028	-16.376	2,020	.000
	3차 조사	2,021	3.09	.990					
사진 촬영	1차 조사	2,023	2.78	.918	-.243	.023	-10.529	2,022	.000
	3차 조사	2,023	3.02	.907					
동영상 감상	1차 조사	2,021	1.93	.851	-.652	.026	-24.678	2,020	.000
	3차 조사	2,021	2.59	.998					
음악 듣기	1차 조사	2,022	2.62	1.149	-.857	.029	-29.654	2,021	.000
	3차 조사	2,022	3.48	0.860					
시간 보기	1차 조사	2,023	3.73	0.615	.029	.017	1.648	2,022	.100
	3차 조사	2,023	3.70	0.624					

중학생의 휴대전화 의존도를 측정한 결과 1차 조사 2.05(N=2073, SD=.665), 3차 조사 2.41(N=2162, SD=.727)로 상급으로 진급한 2012년도에 더 높게 평가되었다. 휴대전화 의존 유형은 각 조사 차수의 평균을 기반으로 평균 이하를 저(低)의존군, 평균 이상을 고(高)의존군으로 조작적 정의를 내려, 휴대전화 의존 유형별 휴대전화 사용실태를 살펴보았다. 그 결과 1차 조사에서는 모든 휴대전화 사용목적에서 집단 간의 유의미한 차이를 나타냈다. 저(低)의존군의 경우 '가족과 통화', '가족과 문자 메시지'에서 고(高)의존군에 비해 높게 나타났으며, 나머지 6개 사

용 목적은 고(高)의존군에서 높게 나타났다. 한편 3차 조사에서는 '가족과 통화', '가족과 문자메시지' 사용 목적에서 집단 간 유의미한 차이를 보이지 않았으며, 이외 6개 요인에서 고(高)의존군이 통계적으로 유의미한 수준에서 높게 평가 되었다.

표 6 휴대전화 의존 유형별 휴대전화 사용실태의 독립표본 T-검정

		중학교 1학년(1차 조사)					중학교 3학년(3차 조사)				
주요 변인	휴대전화 의존 유형	사례수	평균	표준편차	T	P	사례수	평균	표준편차	T	P
가족과 통화	저(低)의존군	1,106	3.56	.613	4.267	.000	1,043	3.44	.658	.419	.675
	고(高)의존군	967	3.44	.660			1,119	3.43	.612		
가족과 문자 메시지	저(低)의존군	1,106	3.00	.851	3.186	.001	1,043	3.11	.796	-.522	.672
	고(高)의존군	967	2.88	.842			1,119	3.13	.773		
친구와 통화	저(低)의존군	1,106	3.47	.687	-5.299	.000	1,043	3.39	.712	-5.996	.000
	고(高)의존군	967	3.62	.604			1,117	3.56	.642		
친구와 문자 메시지	저(低)의존군	1,106	3.64	.659	-7.896	.000	1,042	3.59	.640	-6.496	.000
	고(高)의존군	967	3.84	.455			1,117	3.75	.529		
게임 및 오락	저(低)의존군	1,106	2.48	1.000	-7.355	.000	1,043	2.85	1.073	-10.841	.000
	고(高)의존군	967	2.80	.970			1,117	3.30	.860		
사진 촬영	저(低)의존군	1,106	2.58	.912	-10.437	.000	1,043	2.78	.959	-11.742	.000
	고(高)의존군	967	3.00	.883			1,119	3.23	.806		
동영상 감상	저(低)의존군	1,106	1.81	.811	-7.235	.000	1,041	2.36	1.004	-10.162	.000
	고(高)의존군	967	2.08	.877			1,119	2.78	.951		
음악 듣기	저(低)의존군	1,106	2.40	1.157	-9.202	.000	1,043	3.27	1.016	-10.413	.000
	고(高)의존군	967	2.86	1.089			1,118	3.65	.651		
시간 보기	저(低)의존군	1,106	3.69	.660	-2.974	.003	1,043	3.66	.677	-2.868	.004
	고(高)의존군	967	3.77	.560			1,119	3.73	.570		

2. 휴대전화 의존도 및 주요 변인의 대응표본 T-검정 결과

중학생 패널의 조사 차수에 따른 주요 변인에 대한 평가점수가 유의미한 평균차이인지를 알아보기 위해 대응표본 T-검정을 실시했다. 분석결과 '자기 통제감'을 제외한 4개의 주요 변인에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다. 3차 조사에서 1차 조사에 비해 '휴대전화 의존도', '자존감', '의사소통', '소외' 모두 높게 평가되었다. 1차 조사에 비해 3차 조사 시 상향 평가된 간극의 차는 '휴대전화 의존도(t=-22.332)', '의사소통(t=-11.039)', '소외(t=-4.057)', '자존감(t=-2.295)' 순으로 나타났다.

표 7 조사 차수별 주요 변인의 대응표본 T-검정

주요 변인	조사 차수	표본 통계			대응표본 검정				
		사례수	평균	표준편차	평균	표준오차	T	자유도	P
휴대전화 의존도	1차 조사	2,023	2.06	.666	-.360	.016	-22.332	2,022	.000
	3차 조사	2,023	2.42	.726					
자기 통제감	1차 조사	2,257	2.45	.529	.000	.011	-.033	2,256	.973
	3차 조사	2,257	2.45	.492					
자존감	1차 조사	2,257	2.79	.505	-.023	.010	-2.295	2,256	.022
	3차 조사	2,257	2.82	.456					
의사소통	1차 조사	2,256	2.91	.591	-.151	.014	-11.039	2,255	.000
	3차 조사	2,256	3.06	.534					
소외	1차 조사	2,256	2.02	.641	-.074	.018	-4.057	2,255	.000
	3차 조사	2,256	2.09	.732					

3. 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 예측변인

초기 청소년 중학생의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 측정하기 위해 예측변인들을 유목으로 묶어 투입하는 위계적 선형회귀분석을 실시하였다. 각 그룹 변인의 투입은 1단계에 인구통계학적 속성(성별), 2단계에 자아성향(자기 통제감, 자존감), 3단계에 또래애착(소외, 의사소통), 4단계에 학교생활적응(학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계), 5단계에 휴대전화 사용실태(가족과 통화, 가족과 문자 메시지, 친구와 통화, 친구와 문자 메시지, 게임 및 오락, 사진촬영, 동영상 감상, 음악 듣기, 시간보기) 등의 예측변인들을 투입하였다.

1차 조사 분석 결과 최종적으로 회귀분석에 투입된 모든 예측변인들은 27.4%의 설명력을 가지고 있었으며, 마지막 5단계 모델에서 중학생의 '휴대전화 의존도'에 영향을 주는 정도를 설명하는 변인으로 인구통계학적 속성에서는 '성별(β= .162, ***p<.001)', 자아성향 변인에서는 '자기 통제감(β= -.131, ***p<.001)'과 '자존감(β= -.082, ***p<.001)', 또래애착 변인에서는 '소외(β= .113, ***p<.001)', '의사소통(β= .091, ***p<.001)', 학교생활적응 변인에서는 '학교규칙(β= -.099, ***p<.001)', 휴대전화 사용실태 변인에서는 '가족과 통화(β= -.056, *p<.05)', '가족과 문자 메시지(β= -.061, **p<.01)', '친구와 문자 메시지(β= .123, ***p<.001)', '게임 및 오락(β= .154, ***p<.001)', '사진촬영(β= .111, ***p<.001)', '음악 듣기(β= .108, ***p<.001)'가 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

'성별', '게임 및 오락', '친구와 문자 메시지', '소외', '사진촬영', '음악듣기', '의사소통' 순으로 정적(+)인 관계에서 유의미한 영향을 미치고 있으며, 여학생일수록, 휴대전화 사용 목적 게임 및 오락, 친구와 문자 메시지, 사진촬영, 음악 듣기가 높을수록, 소외와 의사소통이 높을수록 휴대전화 의존도도 높아지는 것을 살펴볼 수 있다. 반면 '자기 통제감', '학교규칙', '자존감', '가족과 문자 메시지', '가족과 통화' 순으로 부적(-)인 영향을 미치고 있어, 자기 통제감과 자존감이 높을수록, 가족과 문자 메시지를 보내거나 통화를 할수록 휴대전화 의존도는 낮아지는 것으로 나타났다.

3차 조사 분석 결과 최종적으로 회귀분석에 투입된 모든 예측변인들은 26.6%의 설명력을 가지고 있었으며, 마지막 5단계 모델에서 중학생의 '휴대전화 의존도'에 영향을 주는 정도를 설명하는 변인으로 인구통계학적 속성에서는 '성별(β= .145, ***p<.001)', 자아성향 변인에서는 '자기 통제감(β= -.128, ***p<.001)'과 '자존감(β= -.103, ***p<.001)', 또래애착 변인에서는 '소외(β= .083, ***p<.001)', 학교생활적응 변인에서는 '학습활동(β= -.072, **p<.01)', '학교규칙(β= -.046, *p<.05)', '교우관계(β= .075, **p<.01)', 휴대전화 사용실태 변인에서는 '가족과 통화(β= -.084, ***p<.001)', '친구와 통화(β= .091, ***p<.001)', '게임 및 오락(β= .170, ***p<.001)', '사진촬영(β= .118, ***p<.001)', '동영상 감상(β= .056, *p<.05)', '음악 듣기(β= .126, ***p<.001)'가 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

'게임 및 오락', '성별', '음악듣기', '사진촬영', '친구와 통화', '소외', '교우관계', '동영상 감상' 순으로 정적(+)인 관계에서 유의미한 영향을 미치고 있으며, 여학생일수록, 휴대전화 사용 목적 게임 및 오락, 음악듣기, 사진촬영, 친구와 통화를 할수록, 교우관계와 소외가 높을수록 휴대전화 의존도가 높아지는 것을 살펴볼 수 있다. 반면 '자기 통제감', '자존감', '가족과 통화', '학습활동', '학교규칙' 순으로 부적(-)인 영향을 미치고 있어, 자기 통제감과 자존감이 높을수록, 가족과 통화하거나 학습활동 및 학교규칙 등 학교생활에 잘 적응할수록 휴대전화 의존도는 낮아지는 것으로 나타났다.

표 8 중학생의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 예측변인(1차 vs 3차)

		중학교 1학년(1차 조사)					중학교 3학년(3차 조사)				
		1단계	2단계	3단계	4단계	5단계	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
		(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)
	성별	.240***	.215***	.194***	.207***	.162***	.189***	.171***	.169***	.186***	.145***
자아 성향	자기 통제감		-.226***	-.245***	-.161***	-.131***		-.190***	-.210***	-.147***	-.128***
	자존감		-.091***	-.095***	-.081**	-.082***		-.113***	-.106***	-.114***	-.103***
또래 애착	소외			.099***	.106***	.113***			.107***	.099***	.083***
	의사소통			.133***	.142***	.091***			.093***	.064**	.033
학교 생활 적응	학습활동				-.070*	-.028				-.099***	-.072**
	학교규칙				-.143***	-.099***				-.086***	-.046*
	교우관계				.027	.010				.127***	.075**
	교사관계				-.001	.006				.003	-.011
휴대 전화 사용 실태	가족과 통화					-.056*					-.084***
	가족과 문자 메시지					-.061**					.009
	친구와 통화					.039					.091***
	친구와 문자 메시지					.123***					.043
	게임 및 오락					.154***					.170***
	사진 촬영					.111***					.118***
	동영상 감상					.032					.056*
	음악 듣기					.108***					.126***
	시간 보기					.020					-.022
설명력(R^2)		.057	.131	.150	.173	.274	.036	.098	.115	.135	.266
수정된 설명력(R^2)		.057	.129	.148	.169	.267	.035	.097	.113	.132	.260
설명력(R^2) 변화치		.057	.073	.019	.023	.101	.036	.062	.017	.021	.130
F값		126.102	103.595	72.873	47.937	43.028	79.815	77.939	55.732	37.293	42.907
유의수준(P)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

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

4. 휴대전화 의존도에 따른 주요 변인의 차이

휴대전화 의존 유형별 주요 변인의 독립표본T-검정을 실시하였다. 그 결과 1차 조사에서는 의사소통을 제외한 4개의 변인에서 집단 간의 유의미한 차이를 나타냈다. 저(低)의존군의 경우 '자기 통제감'과 '자존감'에서 고(高)의존군에 비해 높게 나타났으며, '휴대전화 의존도'와 '소외'는 고(高)의존군에서 높게 나타났다. 3차 조사에서 역시 의사소통을 제외한 4개의 변인에서 집단 간의 유의미한 차이를 나타냈다. 고(高)의존군의 경우 '휴대전화 의존도'와 '소외'가 통계적으로 유의미한 수준에서 높게 평가 되었으며, 저(低)의존군의 경우 '자기 통제감'과 '자존감'에서 고(高)의존군에 비해 높게 나타났다.

표 9 휴대전화 의존 유형별 주요 변인의 독립표본 T-검정

		중학교 1학년(1차 조사)					중학교 3학년(3차 조사)				
주요 변인	휴대전화 의존 유형	사례수	평균	표준편차	T	P	사례수	평균	표준편차	T	P
휴대전화 의존도	저(低)의존군	1,106	1.55	.327	-62.844	.000	1,043	1.81	.417	-61.193	.000
	고(高)의존군	967	2.63	.452			1,119	2.97	.459		
자기 통제감	저(低)의존군	1,106	2.56	.531	10.211	.000	1,042	2.55	.504	9.336	.000
	고(高)의존군	967	2.32	.507			1,119	2.35	.463		
자존감	저(低)의존군	1,106	2.87	.511	7.774	.000	1,043	2.89	.465	7.165	.000
	고(高)의존군	967	2.70	.482			1,119	2.75	.434		
의사소통	저(低)의존군	1,106	2.90	.626	-1.415	.157	1,043	3.06	.556	.449	.653
	고(高)의존군	967	2.94	.541			1,119	3.05	.515		
소외	저(低)의존군	1,106	1.92	.629	-6.345	.000	1,042	2.03	.707	-3.994	.000
	고(高)의존군	967	2.10	.637			1,119	2.15	.752		

5. 휴대전화 의존 유형별 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 예측변인

초기 청소년 중학생의 휴대전화 의존 유형별 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 측정하기 위해 예측변인들을 유목으로 묶어 투입하는 위계적 선형회귀분석을 실시하였다. 각 그룹 변인의 투입은 1단계에 인구통계학적 속성(성별), 2단계에 자아성향(자기 통제감, 자존감), 3단계에 또래애착(소외, 의사소통), 4단계에 학교생활적응(학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계), 5단계에 휴대전화 사용실태(가족과 통화, 가족과 문자 메시지, 친구와 통화, 친구와 문자 메시지, 게임 및 오락, 사진촬영, 동영상 감상, 음악 듣기, 시간보기) 등의 예측변인들을 투입하였다.

고(高)의존군의 1차 조사 분석 결과 최종적으로 회귀분석에 투입된 모든 예측변인들은 11.7%의 설명력을 가지고 있었으며, 마지막 5단계 모델에서 중학생의 '휴대전화 의존도'에 영향을 주는 정도를 설명하는 변인으로 인구통계학적 속성에서는 '성별(β= .082, *p<.05)', 자아성향 변인에서는 '자기 통제감(β= -.149, ***p<.001)', 학교생활적응 변인에서는 '교사관계(β= .072, *p<.05)', 휴대전화 사용실태 변인에서는 '사진촬영(β= .085, *p<.05)'이 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

'사진촬영', '성별', '교사관계' 순으로 정적(+)인 관계에서 유의미한 영향을 미치고 있으며, 여학생일수록, 휴대전화 사용 목적 사진촬영, 학교생활적응 교사관계가 높을수록 휴대전화 의존도

도 높아지는 것으로 나타났다. 반면 '자기 통제감'이 부적(-)인 영향을 미치고 있어, 자기 통제감이 낮을수록 휴대전화 의존도는 높아지는 것을 의미한다.

고(高)의존군의 3차 조사 분석 결과 최종적으로 회귀분석에 투입된 모든 예측변인들은 12.7%의 설명력을 가지고 있었으며, 마지막 5단계 모델에서 중학생의 '휴대전화 의존도'에 영향을 주는 정도를 설명하는 변인으로 자아성향 변인에서는 '자기 통제감(β= -.097, $^{**}p<.01$)'과 '자존감(β= -.071, $^{*}p<.05$)', 또래애착 변인에서는 '소외(β= .106, $^{**}p<.01$)', '의사소통(β= .109, $^{**}p<.01$)', 학교생활적응 변인에서는 '학습활동(β= -.150, $^{***}p<.001$)', '교우관계(β= .098, $^{**}p<.01$)', '교사관계(β= .087, $^{*}p<.05$)', 휴대전화 사용실태 변인에서는 '가족과 통화(β= -.081, $^{*}p<.05$)', '친구와 통화(β= .073, $^{*}p<.05$)'가 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

'의사소통', '소외', '교우관계', '교사관계', '친구와 통화' 순으로 정적(+)인 관계에서 유의미한 영향을 미치고 있으며, 친구와 통화를 할수록, 또래애착 의사소통과 소외가 높을수록, 교우관계 높을수록 휴대전화 의존도가 높아지는 것을 살펴볼 수 있다. 반면 '학습활동', '자기 통제감', '가족과 통화', '자존감' 순으로 부적(-)인 영향을 미치고 있어, 자기 통제감과 자존감이 높을수록, 가족과 통화하거나 학습활동이 높을수록 휴대전화 의존도는 낮아지는 것으로 나타났다.

1차 조사에서 4개의 요인이 휴대전화 의존도에 통계적 수준에서 유의미한 영향을 미치는 것에 반해 3차 조사에서는 자아성향, 또래애착, 학교생활적응 변인, 휴대전화 사용실태 변인 등 9개 요인이 유의미하게 영향을 끼치고 있었다. 특히 선행연구에서 여학생의 경우 남학생에 비해 휴대폰 의존도가 높게 나타나는 것으로 조사되었지만, 고(高)의존군의 3차 조사에서는 성별이 유의미한 영향을 미치지 않았다.

표 10 ▶ 휴대전화 고(高)의존군의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 예측변인(1차 vs 3차)

		중학교 1학년(1차 조사)					중학교 3학년(3차 조사)				
		1단계	2단계	3단계	4단계	5단계	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
		(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)
	성별	.137***	.126***	.112***	.121***	.082*	.087**	.076*	.073*	.087**	.061
자아 성향	자기 통제감		-.180***	-.196***	-.162***	-.149***		-.113***	-.147***	-.104**	-.097**
	자존감		-.009	-.027	-.031	-.043		-.054	-.065*	-.079*	-.071*
또래 애착	소외			.026	.033	.036			.123***	.105**	.106**
	의사소통			.094**	.071	.056			.171***	.128***	.109**
학교 생활 적응	학습활동				-.093*	-.061				-.159***	-.150***
	학교규칙				-.071	-.045				-.030	-.020
	교우관계				.085*	.058				.140***	.098**
	교사관계				.064	.072*				.095**	.087*

휴대 전화 사용 실태	가족과 통화					-.067					-.081*
	가족과 문자 메시지					-.070					.051
	친구와 통화					.069					.073*
	친구와 문자 메시지					.025					.033
	게임 및 오락					.061					.033
	사진 촬영					.085*					.062
	동영상 감상					.038					.042
	음악 듣기					.055					.032
	시간 보기					.059					.061
설명력(R^2)		.019	.052	.060	.074	.117	.008	.026	.063	.094	.127
수정된 설명력(R^2)		.018	.049	.055	.065	.101	.007	.023	.059	.087	.113
설명력(R^2) 변화치		.019	.033	.007	.014	.044	.008	.019	.037	.031	.033
F값		18.549	17.717	12.201	8.444	7.007	8.419	9.907	14.935	12.744	8.866
유의수준(P)		.000	.000	.000	.000	.000	.004	.000	.000	.000	.000

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

저(低)의존군의 1차 조사 분석 결과 최종적으로 회귀분석에 투입된 모든 예측변인들은 14.2%의 설명력을 가지고 있었으며, 마지막 5단계 모델에서 중학생의 '휴대전화 의존도'에 영향을 주는 정도를 설명하는 변인으로 인구통계학적 속성에서는 '성별(β= .095, **p<.01)', 자아성향 변인에서는 '자기 통제감(β= -.074, *p<.05)', 학교생활적응 변인에서는 '학교규칙(β= -.072, *p<.05)', '교사관계(β= -.101, **p<.01)', 휴대전화 사용실태 변인에서는 '친구와 문자 메시지(β= .184, ***p<.001)', '게임 및 오락(β= .156, ***p<.001)', '음악 듣기(β= .073, *p<.05)'가 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

'친구와 문자 메시지', '게임 및 오락', '성별', '음악듣기' 순으로 정적(+)인 관계에서 유의미한 영향을 미치고 있으며, 여학생일수록, 휴대전화 사용 목적 친구와 문자 메시지, 게임 및 오락, 음악 듣기가 높을수록 휴대전화 의존도도 높아지는 것으로 나타났다. 반면 '교사관계', '자기 통제감', '학교규칙' 순으로 부적(-)인 영향을 미치고 있어, 자기 통제감이 낮을수록, 교사관계나 학교규칙 등 학교생활에 잘 적응하지 못할수록 휴대전화 의존도는 높아지는 것으로 나타났다.

저(低)의존군의 3차 조사 분석 결과 최종적으로 회귀분석에 투입된 모든 예측변인들은17.7%의 설명력을 가지고 있었으며, 마지막 5단계 모델에서 중학생의 '휴대전화 의존도'에 영향을 주는 정도를 설명하는 변인으로 인구통계학적 속성에서는 '성별(β= .121, ***p<.001)', 자아성향 변인에서는 '자기 통제감(β= -.073, *p<.05)'과 '자존감(β= -.090, **p<.01)', 학교생활적응 변인에서는 '학교규칙(β= -.101, **p<.01)', 휴대전화 사용실태 변인에서는 '가족과 통화(β= -.079, *p<.05)', '친구와 문자 메시지(β= .095, **p<.01)', '게임 및 오락(β= .219, ***p<.001)', '음악 듣기(β= .144, ***p<.001)'가 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

'게임 및 오락', '음악듣기', '성별', '친구와 문자 메시지' 순으로 정적(+)인 관계에서 유의미한

영향을 미치고 있으며, 여학생일수록, 휴대전화 사용 목적 게임 및 오락, 음악듣기, 친구와 메시지를 할수록 휴대전화 의존도가 높아지는 것을 살펴볼 수 있다. 반면 '학교규칙', '자존감', '가족과 통화', '자기 통제감' 순으로 부적(-)인 영향을 미치고 있어, 자존감과 자기 통제감이 높을수록, 가족과 통화하거나 학교규칙을 잘 지킬수록 휴대전화 의존도는 낮아지는 것으로 나타났다. 휴대전화에 대한 저(低)의존군의 경우 또래애착 변인 '소외', '의사소통'은 1차 조사, 3차 조사 모두 아무런 영향을 미치지 않았다.

표 11 휴대전화 저(低)의존군의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 예측변인(1차 vs 3차)

		중학교 1학년(1차 조사)					중학교 3학년(3차 조사)				
		1단계	2단계	3단계	4단계	5단계	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
		(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)	(β)
	성별	.114***	.109***	.096**	.099**	.095**	.100**	.101**	.107**	.119***	.121***
자아 성향	자기 통제감		-.136***	-.148***	-.095*	-.074*		-.114***	-.113**	-.084*	-.073*
	자존감		-.053	-.072*	-.044	-.045		-.079*	-.063	-.070	-.090**
또래 애착	소외			.012	.017	.035			.042	.040	.025
	의사소통			.074*	.098**	.047			-.009	-.024	-.058
학교 생활 적응	학습활동				-.010	.007				.020	.046
	학교규칙				-.095**	-.072*				-.144***	-.101**
	교우관계				.008	.000				.062	.042
	교사관계				-.103**	-.101**				-.007	-.021
휴대 전화 사용 실태	가족과 통화					.010					-.079*
	가족과 문자 메시지					-.029					.017
	친구와 통화					-.019					.047
	친구와 문자 메시지					.184***					.095**
	게임 및 오락					.156***					.219***
	사진 촬영					.027					.043
	동영상 감상					.056					.002
	음악 듣기					.073*					.144***
	시간 보기					-.001					-.025
설명력(R^2)		.013	.039	.043	.065	.142	.010	.036	.037	.053	.177
수정된 설명력(R^2)		.012	.037	.039	.057	.128	.009	.033	.033	.045	.162
설명력(R^2) 변화치		.013	.026	.004	.022	.077	.010	.026	.002	.016	.123
F값		14.596	14.966	10.001	8.464	10.030	10.507	12.755	8.000	6.452	12.145
유의수준(P)		.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000

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

6. 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 주요 변인에 대한 다중회귀분석

앞서 선행연구를 바탕으로 위계적 선형회귀 분석을 실시, 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 주요 변인들을 살펴보았다. 조사 차수, 휴대전화 의존도 유형에 따라 각기 달리 영향을 미치고 있는 자기 통제감, 자존감, 의사소통, 소외에 영향을 미치는 변인을 살펴보고자 다중회귀 분석을 시행하였다. 분석 결과는 다음과 같다.

'자기 통제감'에 미치는 영향에 대한 다중회귀 분석 결과 1차 조사에서는 먼저 R=.453으로 나타나 독립변인과 종속변인 간의 상관관계가 상대적으로 높으며, R^2=.205로 독립변인이 종속변인 '자기 통제감'을 20.5% 설명하고 있다. 자아성향 '자존감(t= 9.645, p= .000)'과 학교생활적응 '교우관계(t= 8.919, p= .000)', '교사관계(t= 10.234, p= .000)'가 '자기 통제감'에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있으며, '자존감(β= .210)', '교우관계(β= .203)', '교사관계(β= .203)'가 높을수록 '자기 통제감'이 강해지는 것으로 나타났다.

3차 조사에서는 R=.414로 나타나 독립변인과 종속변인 간의 상관관계가 상대적으로 높으며, R^2=.172로 독립변인이 종속변인 '자기 통제감'을 17.2% 설명하고 있다. 자아성향 '자존감(t= 10.704, p= .000)'과 학교생활적응 '교우관계(t= 2.208, p= .027)', '교사관계(t= 10.315, p= .000)', 또래애착 '의사소통(t= 3.925, p= .000)', '소외(t= 2.474, p= .013)'가 '자기 통제감'에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있으며, '자존감(β= .233)', '교사관계(β= .219)', '의사소통(β= .086)', '교우관계(β= .050)', '소외(β= .050)'가 높을수록 '자기 통제감'이 강해지는 것으로 나타났다.

상급학년으로 진급한 3차 조사에서는 1차 조사와 달리 또래애착 '의사소통'과 '소외'가 '자기 통제감'에 정적(+)으로 유의미한 영향을 미치는 것을 살펴볼 수 있다.

표 12 ▶ 자기 통제감에 영향을 미치는 예측변인

	중학교 1학년(1차 조사)					중학교 3학년(3차 조사)				
	회귀계수		(β)	t값	P	회귀계수		(β)	t값	P
	(B)	표준오차				(B)	표준오차			
(상수)	.529	.103		5.129	.000	.761	.093		8.152	.000
자존감	.220	.023	.210	9.645	.000	.252	.024	.233	10.704	.000
교우관계	.267	.030	.203	8.919	.000	.055	.025	.050	2.208	.027
교사관계	.162	.016	.203	10.234	.000	.171	.017	.219	10.315	.000
의사소통	.013	.020	.014	.637	.524	.079	.020	.086	3.925	.000
소외	.015	.017	.018	.866	.387	.034	.014	.050	2.474	.013
F값	116.128					93.294				
유의수준(P)	.000					.000				
설명력(R^2)	.205(R=.453)					.172(R=.414)				

'자존감'에 미치는 영향에 대한 다중회귀 분석 결과 1차 조사에서는 먼저 R=.533으로 나타나 독립변인과 종속변인 간의 상관관계가 상대적으로 높으며, R^2=.284로 독립변인이 종속변인 '자존감'을 28.4% 설명하고 있다. 자아성향 '자기 통제감(t= 9.645, p= .000)'과 학교생활적응 '교우관계(t= 8.624, p= .000)', '교사관계(t= 4.165, p= .000)', 또래애착 '의사소통(t= 5.556, p= .000)', '소외(t=-13.507, p= .000)'가 '자존감'에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있으며, '자기 통제감(β= .189)', '교우관계(β= .186)', '의사소통(β= .116)', '교사관계(β= .080)'가 높을수록 '자존감'이 높아지는 것으로 나타났다. 한편 '소외(β= -.253)'는 낮을수록 '자존감'이 높아지는 부적(-) 관계를 보였다.

3차 조사에서는 R=.510로 나타나 독립변인과 종속변인 간의 상관관계가 상대적으로 높으며, R^2=.260로 독립변인이 종속변인 '자존감'을 26.0% 설명하고 있다. 자아성향 '자기 통제감(t= 10.704, p= .000)'과 학교생활적응 '교우관계(t= 8.111, p= .000)', 또래애착 '의사소통(t= 8.033, p= .000)', '소외(t=-13.640, p= .000)'가 '자존감'에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있으며, '자기 통제감(β= .208)', '교우관계(β= .172)', '의사소통(β= .165)'가 높을수록 '자존감'이 높아지는 것으로 나타났다. 반면 '소외(β= -.251)'가 높을수록 '자존감'은 낮아지는 부적(-) 관계를 보였다.

상급학년으로 진급한 3차 조사에서는 1차 조사와 달리 학교생활적응 '교사관계'가 통계적 수준에서 유의미한 차이를 보이지 않았다.

표 13 ▶ 자존감에 영향을 미치는 예측변인

	중학교 1학년(1차 조사)					중학교 3학년(3차 조사)				
	회귀계수		(β)	t값	P	회귀계수		(β)	t값	P
	(B)	표준오차				(B)	표준오차			
(상수)	1.602	.088		18.263	.000	1.627	.075		21.582	.000
자기 통제감	.181	.019	.189	9.645	.000	.193	.018	.208	10.704	.000
교우관계	.234	.027	.186	8.624	.000	.174	.021	.172	8.111	.000
교사관계	.061	.015	.080	4.165	.000	.026	.015	.036	1.773	.076
의사소통	.099	.018	.116	5.556	.000	.140	.017	.165	8.033	.000
소외	-.199	.015	-.253	-13.507	.000	-.156	.011	-.251	-13.640	.000
F값	178.755					158.440				
유의수준(P)	.000					.000				
설명력(R^2)	.284(R=.533)					.260(R=.510)				

'소외'에 미치는 영향에 대한 다중회귀 분석 결과 1차 조사에서는 먼저 R=.401로 나타나 독립변인과 종속변인 간의 상관관계가 상대적으로 높으며, R^2=.161로 독립변인이 종속변인 '소외'를 16.1% 설명하고 있다. 자아성향 '자존감(t= -13.507, p= .000)'과 학교생활적응 '교우관계(t=

-2.262, p= .024)', '교사관계(t= 2.209, p= .027)', 또래애착 '의사소통(t= -7.520, p= .000)'이 '소외'에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 '자존감(β= -.297)', '의사소통(β= -.169)', '교우관계(β= -.054)', '교사관계(β= .046)' 순으로 유의미한 영향력이 나타났으며 자존감과 의사소통, 교우관계가 낮을수록, 교사관계가 높을수록 또래애착 소외가 높은 것을 살펴볼 수 있다.

3차 조사에서는 R=.317로 나타나 독립변인과 종속변인 간의 상관관계를 보였으며, R^2=.101로 독립변인이 종속변인 '소외'를 10.1% 설명하고 있다. 자아성향 '자기 통제감(t= 2.474, p= .013)', '자존감(t= -13.640, p= .000)', 학교생활적응 '교사관계(t= 2.955, p= .003)', 또래애착 '의사소통(t= -2.957, p= .003)'이 '소외'에 통계적으로 유의미한 영향을 끼쳤다. 이는 '자존감(β= -.305)', '의사소통(β= -.068)', '교사관계(β= .067)', '자기 통제감(β= .054)' 순으로 유의미한 영향력이 나타났으며 자존감과 의사소통이 낮을수록, 교사관계와 자기 통제감이 높을수록 소외가 높아지는 것을 의미한다.

1차 조사에서는 '자기 통제감', 3차 조사에서는 '교우관계'가 또래애착 '소외'에 유의미한 영향을 미치지 않았으며 교사와 관계가 좋을수록 또래와는 멀어지는 즉 소외가 높아지는 것을 확인할 수 있다.

표 14 ▶ 소외에 영향을 미치는 예측변인

	중학교 1학년(1차 조사)					중학교 3학년(3차 조사)				
	회귀계수		(β)	t값	P	회귀계수		(β)	t값	P
	(B)	표준오차				(B)	표준오차			
(상수)	3.684	.103		35.714	.000	3.416	.128		26.739	.000
자기 통제감	.023	.026	.019	0.866	.387	.081	.033	.054	2.474	.013
자존감	-.376	.028	-.297	-13.507	.000	-.489	.036	-.305	-13.640	.000
교우관계	-.086	.038	-.054	-2.262	.024	-.026	.038	-.016	-.686	0.493
교사관계	.044	.020	.046	2.209	.027	.077	.026	.067	2.955	.003
의사소통	-.184	.024	-.169	-7.520	.000	-.093	.031	-.068	-2.957	.003
F값	86.180					50.357				
유의수준(P)	.000					.000				
설명력(R^2)	.161(R=.401)					.101(R=.317)				

'의사소통'에 미치는 영향에 대한 다중회귀 분석 결과 1차 조사에서는 먼저 R=.531로 나타나 독립변인과 종속변인 간의 상관관계가 상대적으로 높으며, R^2=.282로 독립변인이 종속변인 '의사소통'을 28.2% 설명하고 있다. 자아성향 '자존감(t= 5.556, p= .000)'과 학교생활적응 '교우관계(t= 18.931, p= .000)', '교사관계(t= 2.873, p= .004)', 또래애착 '소외(t= -7.520, p= .000)'가 '의사소통'에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 '교우관계(β=

.387)', '소외(β= -.145)', '자존감(β= .116)', '교사관계(β= .055)' 순으로 유의미한 영향력이 나타났으며 교우관계와 교사관계, 자존감이 높을수록, 소외가 낮을수록 또래애착 의사소통이 높은 것을 살펴볼 수 있다.

3차 조사에서는 R=.488로 나타나 독립변인과 종속변인 간의 상관관계가 상대적으로 높으며, R^2=.238로 독립변인이 종속변인 '의사소통'을 23.8% 설명하고 있다. 자아성향 '자기 통제감(t= 3.925, p= .000)', '자존감(t= 8.033, p= .000)', 학교생활적응 '교우관계(t= 14.395, p= .000)', '교사관계(t= 4.765, p= .000)', 또래애착 '소외(t= -2.957, p= .003)'가 '의사소통'에 통계적으로 유의미한 영향을 끼쳤다. 이는 '교우관계(β= .301)', '자존감(β= .169)', '교사관계(β= .099)', '자기 통제감(β= .079)', '소외(β= -.057)' 순으로 유의미한 영향력이 나타났으며 교우관계와 교사관계, 자존감이 높을수록, 소외가 낮을수록 또래애착 의사소통이 높아지는 것을 의미한다.

3차 조사에서는 모든 독립변인이 '의사소통'에 유의미한 영향을 미쳤으나, 1차 조사에서는 '자기 통제감'이 영향을 끼치지 못한 것으로 나타났다.

표 15 ▶ 의사소통에 영향을 미치는 예측변인

	중학교 1학년(1차 조사)					중학교 3학년(3차 조사)				
	회귀계수		(β)	t값	P	회귀계수		(β)	t값	P
	(B)	표준오차				(B)	표준오차			
(상수)	.926	.108		8.544	.000	.024	.096		10.656	.000
자기 통제감	.014	.022	.013	0.637	.524	.086	.022	.079	3.925	.000
자존감	.136	.025	.116	5.556	.000	.199	.025	.169	8.033	.000
교우관계	.569	.030	.387	18.931	.000	.356	.025	.301	14.395	.000
교사관계	.049	.017	.055	2.873	.004	.084	.018	.099	4.765	.000
소외	-.134	.018	-.145	-7.520	.000	-.042	.014	-.057	-2.957	.003
F값	177.097					140.798				
유의수준(P)	.000					.000				
설명력(R^2)	.282(R=.531)					.238(R=.488)				

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구는 중학생의 휴대전화 의존도의 보호요인과 위험요인을 확인함으로써 궁극적으로는 이들의 휴대전화 의존도를 감소시키는 일련의 개입에 있어서 실증적 자료를 제공하고자 함에 그 목적이 있다.

분석 결과 중학생의 휴대전화 사용실태는 2010년 1차 조사 당시에는 '친구와 문자 메시지',

‘시간보기’, ‘친구와 통화’, ‘가족과 통화’ 순으로 휴대전화를 자주 사용하고 있는 것으로 나타났으며, 3차 조사에서는 ‘시간보기’, ‘친구와 문자 메시지’, ‘친구와 통화’, ‘음악듣기’ 순으로 휴대전화를 사용하는 것을 살펴볼 수 있었다. 중학생의 휴대전화 의존도를 측정한 결과 1차 조사 2.05, 3차 조사 2.41로 상급으로 진급한 2012년도에 더 높게 평가되었다.

휴대전화 의존도를 낮추는 주요 보호 요인으로 1차 조사에서는 ‘자기 통제감’, ‘학교규칙’, ‘자존감’, ‘가족과 문자 메시지’, ‘가족과 통화’, 3차 조사에서는 ‘자기 통제감’, ‘자존감’, ‘가족과 통화’, ‘학습활동’, ‘학교규칙’ 순으로 나타났다. 한편 휴대전화 의존도 유형별로 살펴본 결과 고(高)의존군의 경우 1차 조사에서는 ‘자기 통제감’, 3차 조사에서는 ‘학습활동’, ‘자기 통제감’, ‘가족과 통화’, ‘자존감’ 순으로 나타났다. 저(低)의존군의 경우 1차 조사에서는 ‘교사관계’, ‘자기 통제감’, ‘학교규칙’, 3차 조사에서는 ‘학교규칙’, ‘자존감’, ‘가족과 통화’, ‘자기 통제감’ 순으로 나타났다. ‘자기 통제감’과 ‘자존감’은 조사 차수와 의존 유형을 막론하고 휴대전화 의존도를 낮추는 유의미한 예측 변인으로 조사되었다.

반면에 휴대전화 의존도를 높이는 주요 요인으로 1차 조사에서는 ‘성별’, ‘게임 및 오락’, ‘친구와 문자 메시지’, ‘소외’, ‘사진촬영’, ‘음악듣기’, ‘의사소통’, 3차 조사에서는 ‘게임 및 오락’, ‘성별’, ‘음악듣기’, ‘사진촬영’, ‘친구와 통화’, ‘소외’, ‘교우관계’, ‘동영상 감상’ 순으로 나타났다. 휴대전화 의존도 유형별로 살펴보면 고(高)의존군의 경우 1차 조사에서는 ‘사진촬영’, ‘성별’, ‘교사관계’, 3차 조사에서는 ‘의사소통’, ‘소외’, ‘교우관계’, ‘교사관계’, ‘친구와 통화’ 순으로 나타났다. 저(低)의존군의 경우 1차 조사에서는 ‘친구와 문자 메시지’, ‘게임 및 오락’, ‘성별’, ‘음악듣기’, 3차 조사에서는 ‘게임 및 오락’, ‘음악듣기’, ‘성별’, ‘친구와 문자 메시지’ 순으로 조사되었다. 휴대전화 의존성에서 성별로 차이가 있다는 것은 황하성 · 손승혜 · 최윤정의 연구(2011)에서 여성 이용자의 중독현상이 더욱 강한 것으로 나타났는데 본 연구에서도 동일하게 검증이 되었다. 즉 2010년의 1차 조사와 2012년의 3차 조사를 비교분석한 결과 여학생의 경우 남학생에 비해 휴대전화에 의존도가 높은 것으로 유의미한 결과가 나왔으며, 이는 청소년들은 여학생이 남학생에 비해 사회적 관계유지를 위한 의사소통의 도구로써 휴대전화를 자주 이용한다는 선행연구와 일치한다(성윤숙, 2008).

자아성향 ‘자기 통제감’과 ‘자존감’은 휴대전화 의존도를 낮추는데 유의미한 예측변인으로 나타났다면, 또래애착 ‘소외’는 휴대전화 의존도를 높이는 예측 변인으로 통계적 유의수준에서 확인해 볼 수 있었다.

휴대전화 의존도에 영향을 미치는 주요 변인들의 조사에서 ‘자기 통제감’에 미치는 영향의 1차 조사에서는 ‘자존감’, ‘교우관계’, ‘교사관계’가 높을수록 ‘자기 통제감’이 강해지는 것으로 나타났다. 3차 조사에서는 ‘자존감’, ‘교사관계’, ‘의사소통’, ‘교우관계’, ‘소외’가 높을수록 ‘자기 통제감’이 강해지는 것으로 나타났다.

‘자존감’에 미치는 영향의 1차 조사에서는 ‘자기 통제감’, ‘교우관계’, ‘의사소통’, ‘교사관계’가

높을수록 '자존감'이 높아지는 것으로 나타났다. 한편 '소외'는 낮을수록 '자존감'이 높아졌다. 3차 조사에서는 '자기 통제감', '교우관계', '의사소통'이 높을수록 '자존감'이 높아지는 것으로 나타났다. 반면 '소외'는 높을수록 '자존감'은 낮았다.

'소외'에 미치는 영향의 1차 조사에서는 '자존감'과 '의사소통', '교우관계'가 낮을수록, '교사관계'가 높을수록 또래애착 '소외'가 높았다. 3차 조사에서는 '자존감'과 '의사소통'이 낮을수록, '교사관계'와 '자기 통제감'이 높을수록 '소외'가 높았다.

'의사소통'에 미치는 영향의 1차 조사에서는 '교우관계'와 '교사관계', '자존감'이 높을수록, '소외'가 낮을수록 또래애착의 '의사소통'이 높았다. 3차 조사에서는 '교우관계'와 '교사관계', '자존감'이 높을수록, '소외'가 낮을수록 또래애착 '의사소통'이 높았다.

휴대전화 의존도에 영향을 미치는 주요 변인들에 대한 1차, 3차 조사의 공통적인 것은 '자존감', '교우관계', '교사관계'가 높을수록 '자기 통제감'이 강해고 '자기 통제감', '교우관계', '의사소통'이 높을수록 '자존감'이 높았다. 또한 '자존감', '의사소통'이 낮을수록, 그리고 '교사관계'가 높을수록 또래애착의 '소외'가 높았으며, '교우관계', '교사관계', '자존감'이 높을수록, 그리고 '소외'가 낮을수록 또래애착의 '의사소통'이 높았다. 자존감이 높을수록 의사소통이 높게 나타난 것은 앞서 김선남의 연구(2002)에서 자기확신이 강한 청소년들이 이동전화 사용에 더 몰입한다는 결과와 일치한다.

휴대전화 사용에 대한 사회적 지지가 클수록 청소년들의 삶은 긍정적으로 변화하고, 자아상이 낮은 청소년일수록 이들의 삶은 휴대전화 사용으로 인하여 삶이 부정적으로 변화하는 경향이 있으며, 휴대전화에 의존할수록 청소년들의 일상생활은 부정적으로 변화하는 경향이 있다(성윤숙, 2006). 고(高)의존 집단의 경우 휴대전화 사용시간 자체를 줄일 수 있도록 자기통제력 강화를 위한 지도 및 교육 프로그램 도입과 더불어 휴대전화를 대체하여 흥미를 느낄 수 있는 건전한 문화 및 놀이 프로그램의 제공이 필요하다. 저(低)의존 집단의 경우 보다 적극적으로 휴대전화를 활용하여 대인 상호작용을 넓혀가는 것이 사회적 위축을 감소시키는 데 효과적이다. 이를 위해 대인관계의 상호소통을 증진시킬 수 있는 교육이 학교에서 이루어져야 할 것이다. 결론적으로 학교에서는 청소년의 휴대전화 이용 양상에 대한 정보제공 및 의존 및 심리적 역기능의 예방을 돕는 교사연수가 필요하며 이와 아울러 휴대전화 사용문제 및 예방에 관한 부모교육도 병행해야 할 필요가 있다.

본 연구는 중학교 1학년 학생을 대상으로 한 조사 자료를 분석하였기 때문에 일반화하는 데 한계가 있다. 특히 중학생들은 발달과정상 학년에 따라, 또 성별에 따라 편차가 나타날 수 있다. 그러므로 후속연구에서는 전 학년을 대상으로 한 결과에도 설명력을 갖는지 확인할 필요가 있다. 또한 휴대전화의 의존도가 높은 청소년들에 대한 자기 통제력 교육·예방·상담프로그램의 개발과 효과에 대한 연구와 논의도 심도 깊은 이론적, 경험적 논의가 이루어져야 하겠다.

참고문헌

고려대학교 행동과학연구소 편. (2000). **심리척도 핸드북 Ⅰ, Ⅱ**. 학지사.

구현영, 박현숙. (2010). 청소년의 휴대전화 중독에 영향을 미치는 요인. **아동간호 학회지, 16**(1), 56-65.

김선남. (2002). 청소년의 이동전화 사용몰입의 결정요인과 그 영향력 분석, **한국 언론학회 2002년 가을철 정기학술대회 발표자료**. 533-550.

김은옥. (2005). **중고생의 휴대전화 사용정도와 학교적응과의 관계**. 전주대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김정숙. (2003). **휴대전화 과다사용 청소년의 자아존중감 및 우울, 충동성**. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.

김현숙. (2013). 청소년의 휴대전화 의존도 및 이용 목적에 따른 심리적 특성. **수산해양교육연구, 25**(1), 87-101.

김혜래, 이혜원. (2007). 학교청소년의 진로성숙도와 비행과의 관계. **한국아동복지학, 23**, 33-63.

나은영. (2005). 청소년 이동전화 애착 이용, 효과 지각 및 커뮤니케이션 효능감: 2002·2004년 서울·수도권 지역 중·고등학생을 중심으로, **한국언론학보 49**(6), 198-232.

남진열. (2009). 대학생의 인터넷 중독 경향성에 영향을 미치는 관련변인 연구. **청소년복지연구, 11**(1), 121-140.

성윤숙. (2008). 청소년의 휴대전화 의존, 이용동기 및 결과에 관한연구. 아동학회지, 29(4), 181-197.

- (2006). 청소년 휴대전화 의존 및 문제행동에 관한 연구, **한국청소년연구, 17**(2), 291-321.

송남옥. (2004). **대학생의 스트레스, 자기통제력, 자아존중감과 인터넷 사용 수준**. 연세대학교 생활환경대학원, 석사학위논문.

송미령, 김성영. (2012). 중학생의 또래 애착, 자아탄력성, 휴대전화 의존과의 관계. **청소년문화포럼, 32**, 66-89.

송원영, 오경자. (1999). 자기효능감과 자기통제력이 인터넷 중독적 사용에 미치는 영향. **한국임상심리학회, 99년 하계학술대회 발표논문**.

여성가족부, 한국청소년정책연구원. (2012). **2011 청소년 매체이용 실태조사**.

예종석, 김동욱. (2003). 인터넷 이용충족, 플로우 및 개인적 성향이 인터넷 중독에 미치는 영향. **소비자학연구, 14**(2), 45-83.

우형진. (2007). 휴대전화 이용자의 자아성향이 휴대전화 중독 구성요인에 미치는 영향에 관한연구: 자존감, 자기효능감, 자기통제력 변인을 중심으로. **한국방송학보, 21**(1), 391-427.

유안진, 이점숙, 김정민. (2005). 신체상, 부모와 또래애착, 탄력성이 청소년의 생활만족에 미치는 영향. **한국가정관리학회지, 23**(5), 123-132.

유평수. (2010). 중학생의 학교 성적 및 부모 자녀 간 의사소통 양식과 휴대폰 중독과의 관계 연구, **청소년학연구, 17**(1), 33-51.

이시형, 김학수, 나은영, 이세용, 김선남, 배진한, 최병목, 양지윤. (2002). **청소년의 휴대전화 사용과 그 영향에 대한 연구**(연구보고서 2002-1호). 서울: 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소.

이연미, 이선정, 신효식. (2009). 청소년의 휴대전화 중독성에 영향을 미치는 개인, 가족, 학교환경 변인. **한국가정과교육학회지, 21**(3), 29-43.

이은정, 이정애, 이화조, 정익중. (2012). 청소년의 휴대전화 활용유형이 학교부적응에 미치는 영향: 휴대전화

의존도의 매개효과 분석. **청소년복지연구, 14**(4), 189-214.

이정숙, 명신영. (2007). 휴대전화 중독에 따른 청소년이 지각한 부모자녀 의사소통 유형과 대인관계 성향에 대한 연구. **한국아동심리치료학회지, 2**(1), 1-25.

임진형. (2006). **청소년의 휴대전화 중독적 사용에 대한 영향을 미치는 요인에 관한 탐색적 연구.** 강남대학교 사회복지대학원 석사학위논문.

장석진, 송소원, 조민아. (2011). 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착이 학교생활적응에 미치는 영향. **청소년학연구, 18**(12), 431-451.

장성화, 조경덕. (2010). 청소년의 우울, 대인불안, 학교적응이 휴대전화 중독에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지, 10**(11), 285-293.

장혜진. (2002). **휴대전화 중독적 사용집단 청소년들의 심리적 특성: 자기개념, 애착, 자기 통제력, 충동성을 중심으로.** 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

장혜진, 채규만. (2006). 기술중독에 바진 청소년들의 심리적 특성에 관한 연구: 휴대폰 사용 중독을 중심으로, **한국심리학회지: 건강, 11**(4), 439-452.

정기영. (2006). **청소년의 휴대전화 중독 실태 및 학교생활적응과의 관계 분석.** 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

정보통신부. (2012). **IT 통계뉴스.** 2012.6.25.자.

조성남, 이동원, 박선웅. (2002). 청**소년의 하위문화와 정체성: 또래집단, 가족, 학교를 중심으로.** 서울: 집문당.

조은정. (2008). 청소년의 자아효능감과 학교적응의 관계에서 부모, 교사, 친구 애착의 매개효과 검증. **청소년학연구, 15**(6), 299-322.

조일주. (2009). 중학생의 인터넷 중독과 휴대전화 중독이 학업 성취에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 9**(1), 185-204.

조춘범. (2006). 청소년의 가정폭력 경험이 인터넷 중독에 미치는 영향: 스트레스 대처의 조절효과를 중심으로. **청소년학연구, 13**(5), 1-29.

최병목. (2005). **청소년의 휴대전화 사용실태 조사연구.** 연구보고 05-08. 한국정보문화진흥원.

한국정보문화진흥원. (2008). **휴대폰 중독원인 분석.** 서울: 한국정보문화진흥원.

황미경. (2010). **다문화가정 아동의 부모애착, 또래애착 및 사회불안과의 관계 연구.** 부경대학교 대학원 석사학위논문.

황용석, 박남수. (2011). 청소년 휴대전화 중독 요인과 중독 예방에 있어 부모, 교사의 역할 연구. **한국방송학보, 25**(5), 309-348.

황하성, 손승혜, 최윤정(2011). 이용자 속성 및 기능적 특성에 따른 스마트폰 중독관한 탐색적 연구, **한국방송학보 25**(2), 277-313.

Armsden, G. C., & Greenberg, M, T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship psychological well-being in adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 16, 427-454.

Armsden G. C., McCauley, E., Greenberg, M. T., Burke, P. & Mitchell, J. (1991). Patent and peer attachment in early adolescence depression, Journal of Abnormal Child Psychology, 18, 683-697.

Baumeister, R. F. (1999). The Nature and Structure of the self: An Overview. In R. F. Baumeister (Ed.), The self in Social Psychology. Philadelphia: Psychology press, 1-20.

Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss: Vol 1. Attachment(2nd ed.) NY: Basic Books.

Erikson, E. (1998). The life cycle completed. W.W. Norton & Company.

Foley, C., Holzman, C. & Wearing, S. (2007). Moving beyond conspicuous leisure consumption: adolescent women, mobile phones and public space. Leisure Studies, 26(2), 179-192.

Kamibeppu, K., & Sugiura, H. (2005). Impact of the mobile phone on junior high.

Louge. A. W. (1995). Self-Control: Waiting until tomorrow for what you want today. NJ: Prentice Hall.

Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A., & Mullan, J. T. (1981). The stress process. Journal of Health and Social Behavior, 22, 337-356.

Rosenberg, M. (1965). Society and Adolescence Self-Image, Princeton, NJ: Princeton University Press.

“중학생의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구” 에 대한 토론문

황하성*

휴대전화 이용과 확산에 따른 긍정적 · 부정적 영향에 대한 논의는 학계에서 끊임없이 제기되어 왔습니다. 특히 청소년들의 휴대전화(스마트폰) 과이용에 대한 우려의 목소리가 높아지고 있는 현 시점에서 중학생들의 휴대전화 이용실태를 점검하고 휴대전화 의존에 영향을 미치는 요인을 선행연구 검토를 통해 추출하고 검증했다는 점에서 본 논문의 의의가 있다고 생각됩니다. 전반적으로 연구의 배경 및 목적 그리고 논문의 전체적인 흐름은 큰 무리가 없어 보이나 이론과 방법론, 그리고 결과 논의에 관해 몇 가지 중요한 지적 사항이 있습니다.

○ 이 연구는 주요 목적을 “...선행연구들을 바탕으로 청소년들의 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 요인을 보다 다양한 위험, 보호 요인 등을 고려하여 규명..”(p.2)하는 것에 있다고 밝히면서 자기 통제감, 자존감, 또래 애착을 독립변인으로 하여 휴대전화 의존도에 미치는 영향을 검증하고 있습니다. 그렇다면 이러한 변인들을 위험, 보호 요인으로 간주한 것으로 보여지는데 그에 합당한 이론적 논리적 근거가 불분명합니다. 또한 어떤 요인이 위험 요인이고 어떤 요인이 보호 요인이지, 왜 이러한 설정이 가능한지 이에 대한 설명은 미흡해 보입니다.

○ 또한 휴대전화 의존에 영향을 미치는 요인은 다양할 수 있는데 특별히 이 논문에서 자기통제감, 자존감, 또래 애착, 학교생활 적응력 등을 독립변인으로 삼은 이유가 불분명합니다. 물론 선행연구를 통해 밝혀진 주요 변인들이기는 하지만, 굳이 이미 밝혀진 변인들을 다시 이 연구에서 사용할 때는 그에 합당한 이유가 있을 것으로 생각됩니다. 특히 이 변인들은 수용자의 개인적 속성및 환경적 요인과 관련된 변인들로 볼 수 있으며 그렇다면 이 논문에서는 다른 선행연구에서 검증된 휴대전화의 매체적 특징은 배제하고 있다는 점을 알 수 있습니다. 연구자들이 생각하기에 중독이나 의존의 문제는 개인 또는 수용자의 특성과 더 밀접한 관련이 있다는 점을 주장하고 싶은 것인지 아니면 다른 특별한 이유가 있는 지 이에 대한 설명이 부가되었으면 합니다.

* 동국대학교 신문방송학과 교수

○ 의존의 정의와 관련된 질문입니다. 본 연구에서는 의존을 “휴대전화에 지나치게 의존하고 사용할 수 없을 때 불안, 초조한 반응을 보이는 현상”이라고 정의내리고 있습니다(p. 3) 이 정의는 이미 중독의 하위 개념을 포함하고 있는 것으로 보여집니다. ‘중독’이라는 용어 대신에 ‘의존’이라는 용어를 사용할 때는 좀 더 세분화된 정의가 필요하지 않을까라는 생각이 듭니다. 또한 이 정의는 과다 이용이라기 보다는 집착이나 강박적 이용에 가까워 보인다는 점에서 오히려 중독의 정의에 가깝다는 생각이 드는데, 과연 의존이라는 용어가 적당(합당)한지 의문이 듭니다.

○ 본 연구에서 가장 이해가 되지 않는 부분은 연구문제 5번입니다. 〈연구문제 5〉는 자기 통제감, 자존감, 또래애착에 영향을 미치는 예측변인을 살펴보는 것입니다. 즉 자기 통제감, 자존감, 또래 애착이 각각 종속변인이 되고 이들이 각각 종속변인이 되었을 때 나머지 요인들이 독립변인이 됩니다. 왜 이런 분석이 필요하며, 또한 이에 대한 논리적 이론적 근거는 무엇인지 이해가 되지 않습니다. 왜냐하면 이들 변인 모두가 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 독립변인들로 설정이 되어 있는데, 갑자기 이들 변인이 서로 종속 또는 독립변인이 되어 이들간의 영향관계를 보고 있기 때문입니다. 회귀분석은 변인들간의 인과관계를 보는 것인데, 영향을 주고 받는 관계가 서로 바뀔 수 있다면 이에 대한 합당한 설명이 필요할 것입니다. 이론적인 보강이 반드시 필요합니다.

○ 측정도구에 대한 설명이 지나치게 간략하게 서술되어 있어 실제로 어떠한 항목들로 주요 변인이 측정되었는지 이해하기가 어렵습니다. 설문지를 첨부하시던지 그렇지 않다면 측정도구 부분에 좀 더 보강되었으면 합니다.

○ 그리고 모든 문항이 4점 리커트 척도를 사용하고 있는데, 1점은 ‘전혀 그렇지 않다’ 4점은 ‘매우 그렇다’ 로 부정에서 긍정으로 측정하는 것이 일반적입니다. 그런데 이 연구에서는 반대로 4점이 ‘전혀 그렇지 않다’와 같이 강한 부정으로 기술되어 있습니다. 이와 같이 기존의 연구와는 다르게 측정한 특별한 이유가 있는 것인지 궁금합니다. 또한 일반적으로 가장 많이 사용하는 리커트 척도는 5점 또는 7점 척도인데, 4점 척도를 이용한 이유가 있는지도 궁금합니다.

○ 휴대전화 사용실태와 관련된 측정 문항에서 카카오톡에 관한 문항이 빠진 것 같은데, 카톡은 2010년 3월 서비스를 시작했기 때문에 설문 조사 당시 서비스가 가능했을 것으로 생각되는데, 빠진 이유가 있는지 궁금합니다. 당시 중학생들이 사용했던 휴대전화가 스마트폰보다는 일반폰이 더 많아서 그랬던 것인지 추측해 봅니다만..사실 지금 현재 중학생들에게

카톡의 이용은 휴대전화 의존 또는 중독과 밀접한 관련이 있을 가능성이 매우 높다고 생각됩니다.

○ 본 연구에서는 (논의및 결론에서) 중학생의 휴대전화 의존도에 부적 영향을 미치는 요인인 (특히 1, 3차 공통요인인) 자기 통제감, 자존감 등을 휴대전화 의존도를 낮출 수 있는 '보호 요인'이라는 점으로 해석하고 있습니다. 과연 이런 해석이 가능한 지 의문스럽습니다. 왜냐하면 이것이 연구자들의 개인적인 해석인지 아니면 이론적 근거에 의한 해석인지 불분명하기 때문입니다. 또한 반대로 긍정적 영향을 미치는 요인을 '위험 요인'으로 설명하고 있습니다. 앞서 서론부분에서 언급한 점에 대해 지적했듯이 이에 대한 합당한 근거가 제시되기를 바랍니다.

○ 또한 1차 조사와 3차 조사에서 휴대전화 의존도에 영향을 미치는 요인들이 다르게 나타나고 있는데 왜 이런 결과가 나타났는지 (단지 학년의 차이인지..) 이에 대한 설명이나 논의가 좀 더 보강되기를 바랍니다. 예를 들어 휴대전화 고 의존군의 조사 결과에 따르면 (〈표10〉 참조), 1차조사에서는 사진촬영과 같은 휴대전화 사용유형과 관련된 변인이 중요한 요인으로 작용하지만 3차 조사 결과를 살펴보면 또래 애착 (소외, 의사소통 모두), 교우관계, 친구와의 통화 등이 주요한 예측변인으로 나타납니다. 이는 고학년이 될수록 사회적 교류에 대한 욕구가 강해지면서 휴대전화를 사람(친구들)과 사회적 소통도구로 많이 활용하면서 생기는 현상이 아닌가 라는 생각이 듭니다. 결론적으로 단순한 결과의 기술이 아닌 결과가 의미하는 함의가 좀 더 보강되어야 하겠습니다.

○ 끝으로 이 연구의 결과들을 바탕으로 휴대전화라고 하는 것이 청소년들에게 어떠한 역할을 하고 기능하고 있는지 이에 대한 논의가 필요하다고 봅니다. 이는 휴대전화 의존 현상이 왜 발생하는지, 어떠한 이유인지를 설명할 수 있는 근거가 되리라 생각됩니다. 즉 휴대전화 의존에 영향을 미치는 요인을 밝힌다는 것은 휴대전화 의존 현상의 원인을 설명하고 이에 대한 해결책을 제시할 수 있는 논리적 근거가 될 수 있기 때문입니다.

이상입니다. 논문의 완성도를 높이는 데 조금이나마 도움이 되기를 기대해 봅니다.
수고하셨습니다.

초등학생의 시간사용패턴의 변화와 영향요인에 관한 연구

- 인터넷 사용시간의 변화를 중심으로 -

안재진*·김선숙**

Ⅰ. 서론

시간은 누구에게나 한정된 무형의 자원으로 개인의 시간사용은 삶의 여러 측면에 영향을 미치며, 특히 아동 및 청소년기에는 시간을 어떻게 활용하는지에 따라 이후의 진로 및 삶의 모습까지도 크게 달라진다. 특히 아동과 청소년이 시간을 사용하는 방식은 아동의 행복(well-being)과 관련되어 있으며, 적어도 아동의 자기만족이나 아동의 행복을 위해 필수적이라고 여겨지는 구체적인 기술을 습득하는데 있어 중요하다는 것은 명백하다(Ben-Arieh & Ofir, 2002).

그러나 그동안 시간사용에 관한 연구는 주로 상대적으로 여가가 많다고 생각되는 노인(양영순, 2007; 이신숙, 2011; 이주현 외, 2012; 장미옥, 2012)이나 비취업주부(박경숙·백경임, 1997) 또는 일상적으로 시간적인 압박에 시달릴 것이라고 여겨지는 맞벌이 부부(한지수·이연숙, 2005; 허수연, 2008) 등을 대상으로 주로 이루어져 왔다. 즉, 상대적으로 여가가 많은 집단에서 개인별로 시간사용의 패턴이 어떻게 다르고, 어떤 시간관리 전략을 차용해왔는지를 살펴보거나 시간적인 압박을 느끼는 집단에서 어떠한 방식으로(가사분담 등을 통해) 이를 해소하고 있는지를 살펴본 것이다.

반면, 아동 및 청소년의 시간사용과 일상적 활동에 관한 관심이 오래전부터 있어왔음에도 불구하고, 이와 관련된 연구는 드물고 부분적으로 이루어져 왔으며, 그 결과 현재까지도 아동의 일과에 대한 우리의 지식은 불충분하다(Ben-Arieh & Ofir, 2002).

우리나라에서 아동 및 청소년을 대상으로 한 시간사용 연구들은 주로 청소년의 여가활동이나 방과후 시간활용과 관련되어 청소년들이 어떻게 방과후 시간을 보내고 있는지를 살펴보고 그 영향요인을 밝히거나(강인자·김혜연, 2005; 우정원·장수한, 2009; 최남숙·유소이, 2002), 특정한 용도의 시간사용이 얼마나 되는지를 밝힌 연구들(이미리, 2010)로 일정 연령집단의 시간사용 형태를 한 시점에서 기술적으로 분석한 것이 대부분이며, 아동이 성장해감에 따라 시간사용의 변화패턴을 살펴본 연구는 거의 없다. 그나마 이루어진 몇몇 연구들도 중고등학생들을 대상

* 숙명여대 아동복지학부 교수
** 한국교통대학교 사회복지학과 교수

으로 이루어졌으며, 초등학생의 생활시간에 관한 연구는 소수에 불과하다.

그러나 초등학생의 생활시간이 합리적으로 소비되지 못할 경우 건전한 생활습관이 형성되지 못하며, 생활에 대한 만족감 내지 질이 저하되고, 나아가 미래의 발전을 저해하는 요소로 작용한다는 점에서(강인자・김혜연, 2005), 초등학생 시기부터 아동들의 시간사용에 관심을 기울일 필요가 있다. 특히 초등학교 고학년 시기는 중・고등학생에 비해 방과후 시간이 상대적으로 많으면서, 아동이 부모의 영향력에서 어느 정도 벗어나 스스로 시간관리 기법을 적용하기 시작할 수 있는 연령인 만큼 이 시기 아동들의 생활시간 사용에 많은 차이(variation)가 있을 것이며, 아동이 성장해감에 따라 시간사용의 패턴 또한 달라질 것으로 여겨진다. 따라서 초등학교 고학년 아동들의 시간사용패턴과 아동의 성장에 따른 변화를 살펴보는 것이 필요하다.

한편, 20세기는 내용과 범위, 그리고 발생빈도 면에서 풍부한 기술혁신이 이루어졌으며, 그러한 빠르고 광범위한 변화의 결과, 아동기의 구조 또한 변화해왔다(Ben-Arieh & Ofir, 2002). 특히 우리나라의 경우 인터넷 보급률이 높고, 10대 청소년의 97.8%가 하루 1회 이상 인터넷을 사용할 정도로 인터넷은 우리의 일상생활에서 하나의 생활문화로 자리잡고 있다(통계청, 2012, 김영숙, 2013에서 재인용). 청소년의 방과후 생활시간을 살펴보면 컴퓨터와 TV 시청하는 시간이 숙제/공부시간이나 학원시간, 친구와 놀기 등보다 많은 것으로 나타나고 있으며, 특히 남학생은 주당 14.0시간 컴퓨터를 이용하는 것이 가장 주된 생활시간으로 오늘날 청소년들은 기존의 대중매체 대신 컴퓨터를 이용하여 취미/여가생활로 활용하고 있다(나영숙 외, 2005).

아동・청소년의 컴퓨터 사용과 관련되어 가장 문제가 되는 것은 인터넷 중독이다. 실제로 생활시간의 활용에서 컴퓨터 이용시간이 가장 긴 청소년들은 컴퓨터를 활용하여 '영화/만화/음악 비디오보기, 게임' 등의 이용정도가 높은 반면, 일일 사용시간이 중간 정도인 학생들은 '정보검색/자료수집, 이메일/전자우편, 학습공부사이트' 등의 이용정도가 높았는데, 게임은 청소년 사이에 가장 빠지기 쉬운 인터넷 중독의 1순위로 알려져 있다(한국인터넷진흥원, 2007, 소선숙 외, 2011에서 재인용). 또한 장시간 컴퓨터를 이용하는 것은 인터넷 이용과 관련된 다른 부작용(시간낭비, 도박 및 음란물을 접할 기회의 증가 등)과 부정적 경험(채팅 중 욕설, 폭력/갈등 등)을 증가시키는 것으로 나타났으며, 컴퓨터 이용시간이 가장 긴 청소년들은 인터넷 중독에 대한 인식도 높은 것으로 나타났다(나영주 외, 2005). 즉, 컴퓨터 사용시간은 인터넷 중독과 밀접한 관련이 있는 것을 알 수 있다.

특히 스마트폰의 보급 등으로 인해 초등학생들의 인터넷 접속기회가 크게 확대되고 있는 현실에서, 이들의 인터넷 사용시간은 아동이 성장해감에 따라 증가할 것으로 예상된다. 따라서 본 연구에서는 초등학교 4학년에서 6학년까지 아동들의 시간사용패턴의 변화를 3개년도에 걸쳐 살펴보는 한편, 다양한 시간사용의 영역 가운데 특히 컴퓨터 사용과 관련된 시간의 변화양상과 개인적인 차이에 영향을 미치는 요인들을 살펴보고자 한다.

이에 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 고학년 아동들의 생활시간 사용패턴은 아동이 성장해감에 따라 어떻게 변화하는가?

둘째, 초등학교 고학년 아동들의 인터넷 사용시간은 아동이 성장해감에 따라 변화하는가?

셋째, 초등학교 고학년 아동들의 인터넷 사용시간 차이에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

Ⅱ. 이론적 배경

선행연구를 통해 아동·청소년의 시간사용에 영향을 미치는 것으로 알려진 요인들은 다음과 같다. 연구결과들을 살펴보면 각 변인들은 영역별로 그리고 평일과 주말 여부에 따라 시간사용의 차이에 유의미한 영향을 미치기도 하고 그렇지 않기도 하다는 것을 알 수 있다. 따라서 아동·청소년의 시간사용을 등교일과 비등교일로 구분하여 분석할 필요가 있으며, 시간사용의 각 영역별로 유의미한 영향을 미치는 요인들을 살펴볼 필요가 있다.

1. 개인특성

성별에 따라 아동·청소년의 생활시간에 차이가 있다는 결과는 많은 연구에서 나타나고 있다. 먼저 중·고등학생을 대상으로 한 나영주 외(2005)의 연구에서는 성별에 따라 수업, 컴퓨터, TV시청, 숙제/공부, 운동, 아르바이트/가사 등의 시간에 차이가 있는 것으로 나타났는데, 남학생은 여학생보다 '수업, 컴퓨터, 운동' 등의 시간이 긴 반면에, 여학생은 남학생보다 'TV시청, 숙제/공부, 아르바이트/가사' 등의 시간이 길었다. 최남숙·유소이(2002)의 연구에서도 성별은 청소년의 시간사용에 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 여자청소년의 휴일 가사노동참여시간이 더 길었고, 남자청소년의 휴일 적극적 여가시간이 더 많은 것으로 나타났으며, 평일 과외수업시간이 여자청소년보다 더 길었다. 제주도 초등학생을 대상으로 한 강인자·김혜연(2005)의 연구에서도 아동의 성별은 생리적 시간과 가사시간, 야외활동 등에 광범위한 영향을 미쳤으며, 취미 및 여가활동 가운데 컴퓨터 사용 및 쇼핑시간 등에도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 남아들은 여아에 비해 생리적 시간과 가사시간, 쇼핑시간은 짧은 반면, 야외활동과 컴퓨터 사용시간은 더 길었다. 류지수(2007)의 연구에서도 일부 영역에서 남녀청소년의 시간사용에 차이가 있었는데, 주말 개인유지영역의 시간사용에서 여자청소년이 남자 청소년보다 더 많은 시간을 사용하는 것으로 나타났으며, 가정관리영역과 교제 및 여가활동 영역에서도 평일과 주말 모두 여자청소년이 남자청소년에 비해 가정관리에는 더 많은 시간을 쓰는 반면, 교제 및 여가활동에서는 남자청소년이 더 많은 시간을 쓰는 것으로 나타났다.

한편, 아동·청소년의 학교성적이 좋다고 답할수록 '컴퓨터, TV 시청, 친구와 놀기' 시간이 짧

으며, '학원, 숙제/공부' 시간이 길었다(나영주 외, 2005). 그러나 학교성적은 시간사용에 차이를 가져오는 요인인 동시에 시간사용의 결과에 해당하는 변수라고 볼 수 있을 것이다.

아동·청소년의 연령 및 학교급별에 따라서도 생활시간의 사용에 유의미한 차이가 나타나고 있는데(강인자·김혜연, 2005; 나영주 외, 2005; 최남숙·유소이, 2002), 본 연구에서는 동일 연령집단(코호트)을 대상으로 하였으므로 연령 및 학교급별에 따른 차이는 살펴볼 수 없었다. 다만, 연령집단에 따라 시간사용면에서 유의한 차이가 나타나는 만큼, 초등학교 고학년 학생과 중학생, 고등학생을 청소년이라는 단일범주로 포괄하기보다는 별도의 집단으로 구분하여, 이들 각각의 시간사용패턴과 영향요인을 분석할 필요가 있다.

2. 가구의 인구학적 특성

가구의 인구학적 특성도 아동의 생활시간 사용에 영향을 미치는데, 먼저 부모의 존재여부와 청소년의 생활시간 간의 관계를 살펴보면, 부모가 있는 청소년이 부모가 없는 청소년에 비해 학습과 가족보살피기 영역에 더 많은 시간을 사용하는 것으로 나타났다(류지수, 2007). 나영주 외(2005)의 연구에서도 부모와 동거하는 학생은 '수업, 학원, 숙제/공부시간' 등이 길었고, '컴퓨터, 친구와 놀기, 아르바이트/가사시간' 등을 짧았다.

한편 형제자매 여부도 청소년의 생활시간에 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 형제자매가 없는 학생은 '학원, 친구와 놀기' 시간이 길었으며, 'TV시청, 숙제/공부' 시간은 짧았고(나영주 외, 2005), 어린 동생이 있는 경우 평일 소극적 여가시간은 감소하는 것으로 나타났다(최남숙·유소이, 2002).

부모의 학력이나 가구소득과 같은 가구의 사회경제적 지위(SES)는 청소년의 학업계획과 직업적 열망(occupational aspirations)에 강한 잠재적 영향력을 행사하는 것으로 알려져 있는데, 이에 따라 사회경제적 지위가 높은 가구의 청소년은 학교에서의 성공을 장려하는 시간사용패턴을 채택함에 따라 숙제와 과외활동에 많은 시간을 할애하게 된다(Shanahan & Flaherty, 2001). 이러한 현상은 국내 관련 연구에서 발견되고 있는데, 나영주 외(2005)의 연구에 따르면 부학력이 높을수록 학생의 '컴퓨터, TV시청, 취침, 친구와 놀기' 시간이 짧았으며 '학원, 숙제/공부' 시간이 길었다. 강인자·김혜연(2005)의 연구에서도 부의 학력이 대졸 이상인 경우 고졸 이하인 집단에 비해 초등학생의 학업시간은 길고, 가사시간은 짧은 것으로 나타났으며, 취미 및 여가시간 중에서는 TV시청과 컴퓨터 사용시간은 더 짧고, 독서시간은 유의하게 긴 것으로 나타났다. 모의 학력 또한 아동의 시간사용에 광범위한 영향력을 미치는 것으로 나타나고 있는데 모 학력이 높을수록 청소년의 평일 및 휴일 가사노동참여시간은 감소하였으며, 휴일 과외수업시간은 증가하는 것으로 나타났고(최남숙·유소이, 2002), 초등학생의 학업시간은 더 길고, 가사시간은 더 짧았으며, TV 시청시간도 유의미하게 짧은 것으로 나타났다(강인자·김혜연, 2005). 또

한 가구소득이 높을 경우 휴일 청소년의 가사노동시간은 감소하였으며, 평일 과외수업시간은 증가하는 것으로 나타났다(최남숙 · 유소이, 2002).

어머니의 취업여부도 아동 · 청소년의 생활시간 사용에 영향을 미치고 있는데, 어머니가 취업한 경우, 평일 및 휴일 청소년의 가사노동참여시간이 증가하는 것으로 나타났으며(최남숙 · 유소이, 2002), 초등학생의 TV시청 시간이 유의미하게 길었다(강인자 · 김혜연, 2005). 즉, 청소년의 경우 취업모를 돕기 위해 가사노동에 참여하는 정도가 증가하는 것으로 보이며, 초등학생의 경우 TV시청 시간에 대한 취업모의 통제가 상대적으로 약할 가능성이 있다. 한편, 아동 · 청소년의 거주지역 특성 또한 생활시간 사용에 차이를 가져오는 것으로 나타나고 있다. 류지수(2007)의 연구에 따르면 농가에 거주하는지 여부와 청소년의 생활시간 사용에는 유의미한 관계가 있었는데, 일과 가족보살피기 영역에서는 집단 간에 차이를 보이지 않았지만, 평일 학습 영역의 경우 농가에 거주하는 남자청소년이 비농가의 남자청소년보다 평균 57.41분, 비농가의 여자청소년보다 평균 62.72분의 시간을 학습에 덜 사용하고 있는 것으로 나타났다. 제주도 초등학생들을 대상으로 한 강인자 · 김혜연(2005)의 연구에서도 아동의 거주지(제주시와 남 · 북 제주군, 서귀포)에 따라 생리적 시간과 학업시간, 취미 및 여가시간, 교제활동, 문화행사 참여 등에 있어 생활시간 사용에 유의미한 차이를 보였다.

3. 부모관계 특성

초등학교 고학년 시기는 청소년기 초기인 동시에 아동기에 해당하는 시기이다. 따라서 이 시기의 청소년들은 이전 시기에 비해 자율성을 확대해가고 있기는 하나, 여전히 부모의 영향력으로부터 자유로울 수 없다. 일부 학자들은 아동이 자신의 시간을 적극적으로 관리하는 능력이 없을 수 있으며, 성인들이 아동의 일상에 직접적이고 강한 영향력을 행사한다는 점을 강조한다(Shanahan & Flaherty, 2001). 이러한 측면에서 부모와의 관계는 아동 · 청소년의 생활시간 사용에 중요한 영향요인이 될 것이다. 이에 따라 부모와의 애착은 아동 · 청소년의 시간사용에 영향을 미칠 것으로 여겨진다.

또한 시간사용과 관련된 연구자들은 시간사용의 사회적 맥락의 중요성을 강조하는데, 구조화되지 않고, 성인의 감독을 받지 않은 환경에서 친구들과 '어울리는 것(hanging out)'은 비행에 참여할 기회를 증가시키고, 부정적인 발달결과를 가져오는 반면, 성인들의 인가를 받고, 구조화된 환경에서 친구들과 시간을 보내는 것은 긍정적 결과를 가져온다고 이야기한다(Jacobs, Vernon, & Eccles, 2004). 이처럼 동일하게 친구들과 시간을 보내더라도 성인의 감독 여부와 같은 사회적 맥락은 아동발달에 상반된 영향을 미치기 때문에 많은 부모들은 성인의 관리감독이 없는 상태에서 자녀들이 방과 후 시간을 보내거나 친구들과 어울리는 것을 꺼려하며, 맞벌이 등으로 인해 관리감독이 어려운 경우에는 학원 등을 통해 아동의 시간을 관리하는 전략을 사용한다.

이에 따라 방과 후 가정 내 성인의 존재와 부모가 자녀에게 적용하는 감독의 수준은 아동의 시간사용에 중요한 영향을 미칠 것으로 예측된다.

따라서 본 연구에서는 부모의 애착과 더불어, 방과후 방치와 부모의 감독정도를 연구모형에 포함시켰다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석자료

본 연구에서는 한국청소년정책연구원에서 실시한 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 초4패널 1, 2, 3차 자료를 사용하였다. 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 초4패널은 20총 2009년 4월 기준 전국의 초등학생 4학년 아동들을 층화다단계집락표집을 통해 95개 학교에서 총 2,200명을 대상으로 조사되었으며, 이를 분석에 사용하였다.

2. 주요변수의 측정

1) 아동의 시간사용: 수면시간, 학업관련시간, 여가시간

초등학교 고학년 학생들의 시간사용을 살펴보기 위해 분석대상 아동의 수면시간, 학업관련시간, 여가시간을 측정하여 분으로 환산하였다. 학업관련시간은 학원(과외)에서 지내는 시간, 학교 숙제를 하는 시간, 학원(과외) 숙제를 하는 시간, 숙제 이외의 공부를 하는 시간, 교과서나 참고서 이외의 책을 읽는 시간, 휴식이나 오락목적의 TV나 비디오, DVD 시청시간, 방과 후 친구들과 노는 시간으로 구분하고, 항목별로 각각 학교가는 날과 가지 않는 날을 구분하여 측정하였다.

2) 아동 가구의 특성: 부모학력, 가구소득, 맞벌이여부

① 부모학력(부학력, 모학력)

부모의 학력은 부, 모 각각의 학력을 중졸이하 =1, 고졸=2, 전문대졸=3, 대졸=4, 대학원 이상=5로 측정하였다. 가구소득은 가구의 연간소득을 사용하였고, 다변량분석을 위한 조건을 충족하기 위하여 로그(log)값으로 변환하여 사용하였다. 부모의 맞벌이 여부는 부모의 근로여부를 측정한 값을 통해 맞벌이=1, 그 외=0으로 코딩하여 사용하였다.

3) 부모관계 특성: 부모감독, 부모애착, 방과후 방치

부모감독은 '부모님께서는 나의 의견을 존중해 주신가', '부모님께서는 내가 시간을 어떠허게 보내는지 알고 계신다', '부모님께서는 내가 외출할 경우 언제 들어올지 알고 계신다'의 3문항을 통해 1=매우 그렇다, 2=그런 편이다, 3=그렇지 않은 편이다, 4=전혀 그렇지 않다의 4점척도로 측정하였으며, 문항간 신뢰도는 .689로 나타났다.

부모애착은 '나의 의견을 존중해 주신다', 내게 좋아한다는 표현을 하신다', '내가 힘들어 할 때 용기를 주신다', '나에게 칭찬을 잘 해 주신다'의 4문항을 4점척도로 측정하였으며, 문항간 신뢰도는 .820으로 나타났다.

방과후 방치는 방과후 보호자 부재일수가 3일 이상이면서, 부재시간이 3시간 이상인 경우를 방과후 방치로 정의한 이봉주·조미라(2011)의 개념을 사용하여 방과후 방치 여부를 측정하여 사용하였다.

4) 아동개인의 특성: 성별, 형제자매수

아동개인의 특성으로는 성별과 아동의 형제자매수를 사용하였다. 성별은 여아=0, 남아=1로 코딩하여 분석에 사용하였으며, 형제자매수는 아동의 형제자매수를 모두 합산하여 사용하였다.

3. 분석방법

본 연구에서는 초등학교 고학년 학생들의 시간사용패턴과 연령의 증가에 따른 시간사용패턴의 변화를 밝히기 위하여 SPSS Statistics 20.0을 사용하여 기술통계분석을 실시하였으며, 아동이 성장함에 따라 학습시간 및 인터넷 사용시간의 변화와 그 영향요인을 알기 위하여 잠재성장모형(Latent Growth Modeling) 분석을 실시하였다. 잠재성장모형분석은 Amos 19.0을 사용하여 이루어졌다.

Ⅳ. 연구결과

1. 주요변수의 기술통계

1차년도 자료를 기준으로 본 연구모형에 포함된 주요 변수들의 기술통계 분석결과는 다음 〈표 1〉과 같다. 먼저 대상아동의 성별은 남아가 52.2%로 여아(47.8%)보다 약간 더 많았으며, 부의 학력은 고졸이 40.5%로 가장 많았고, 대졸(35.7%), 전문대졸(14.5%)의 순으로 나타났다. 모의 학력은 역시 고졸이 51.6%로 가장 많았으며, 대졸(25.1%), 전문대졸(17.8%) 순으로 부에 비해

학력수준이 다소 낮은 것으로 나타났다. 거주지역은 중소도시에 거주하는 비율이 50.3%로 가장 많았으며, 대도시 거주는 42.3%, 농어촌은 7.4%를 차지했다.

맞벌이가 전체 대상자의 51.6%로 맞벌이의 비율이 더 높았으며, 전체 대상자의 약 17.8%에 해당하는 아동들이 방과후 방치를 경험하고 있었다.

연간 가구소득은 평균 4,305만원 가량이었으며, 중위소득은 4,000만원이었다. 가구소득의 경우 최소값과 최대값의 격차가 매우 크기 때문에 왜도가 3.518, 첨도가 30.258로 정규분포에서 벗어나는 것으로 나타났다. 따라서 모형에 투입할 때에는 로그변환한 소득값을 사용하였다. 로그변환한 후 소득의 왜도는 -.633, 첨도는 2.065로 나타났다.

부모감독과 부모애착은 모두 점수가 낮을수록 높은 수준의 감독과 애착을 나타내는데, 부모감독과 애착 수준은 응답범주의 최소값에 가까운 점수를 보이고 있어 아동이 인식하는 부모감독과 부모에 대한 애착수준은 비교적 높은 수준으로 보인다.

한편 각 변수들의 정규성과 다중공선성을 검토한 결과, 가구소득을 제외한 나머지 변수들은 왜도의 절대값은 .089~1.681, 첨도의 절대값은 .693~1.997 사이로 분포의 정규성은 큰 문제가 없는 것으로 나타났으며, 변수 간의 상관관계도 모두 .50 미만으로 다중공선성의 문제가 없는 것으로 보인다.

표 1 주요변수의 기술통계치 단위: 명(%)

변수		통계량		
성별	남자	1242(52.2)		
	여자	1136(47.8)		
	합계	2378(100.0)		
형제자매수	없음	267(11.2)		
	1명	1,577(66.3)		
	2명	470(19.8)		
	3명이상	64(2.8)		
	합계	2,378(100.0)		
부 최종학력	중졸 이하	61(2.7)		
	고졸	905(40.5)		
	전문대 졸	325(14.5)		
	대졸	797(35.7)		
	대학원 졸	146(6.5)		
	합계	2234(100.0)		
모 최종학력	중졸 이하	56(2.5)		
	고졸	1165(51.6)		
	전문대 졸	401(17.8)		
	대졸	567(25.1)		
	대학원 졸	68(3.0)		
	합계	2257(100.0)		
지역크기	농어촌	176(7.4)		
	중소도시	1195(50.3)		
	대도시	1007(42.3)		
	합계	2378(100.0)		
맞벌이 여부	예	1213(51.6)		
	아니오	1136(48.4)		
	합계	2349(100.0)		
방과후 방치 여부	예	590(17.8)		
	아니오	2718(82.2)		
	합계	3308(100.0)		
	N	평균(SD)	최소값	최소값
가구연간소득	2241	4305.31(2681.89)	0	40000
부모감독	2374	4.92(1.90)	3.00	12.00
부모애착	2375	6.82(2.55)	4.00	16.00

주. 기술통계분석은 1차년도 자료를 기준으로 한 것임

2. 초등학교 고학년 학생들의 시간사용패턴 분석

시간사용과 관련된 연구들은 일반적으로 활동의 특정 영역, 특히 일과 학교 또는 여가시간에만 초점을 맞춘 경향이 있으며, 시간사용에 대한 통합적 접근은 부족한 실정이다(Magnusson & Cairns, 1996, Shanahan & Flaherty, 2001에서 재인용). 이에 본 연구에서는 아동의 성장에 따른 인터넷 사용시간의 변화와 그 영향요인을 살펴보기에 앞서, 초등학교 4학년부터 6학년까지 청소년들의 시간사용패턴을 살펴보고자 하였다.

한국아동·청소년패널조사(KCYPS)에서는 아동들의 생활시간을 수면시간, 학원(과외)에서 지내는 시간, 학교숙제를 하는 시간, 학원(과외) 숙제를 하는 시간, 숙제 이외의 공부를 하는 시간, 교과서나 참고서 이외의 책을 읽는 시간, 휴식이나 오락목적의 TV나 비디오, DVD 시청시간, 방과 후 친구들과 노는 시간으로 구분하고, 항목별로 각각 학교가는 날과 가지 않는 날을 구분하여 질문하였다. 초등학교 4학년~6학년까지 아동들의 성장에 따른 시간사용의 패턴은 다음과 같다.

1) 수면시간

연구대상 아동들의 등교일 평균 수면시간은 초등 4학년 때 약 8시간 55분에서 5학년 때 8시간 46분, 6학년 때는 8시간 26분으로 아동이 성장함에 따라 감소하는 양상을 보이고 있으며, 비등교일 수면시간 역시 조금씩이나마 감소하는 경향을 띤다. 다만, 등교일 수면시간이 2년간 30분 가까이 감소한 것에 비해 비등교일 수면시간은 10분 남짓 감소에 지나지 않아, 등교일과 비등교일 수면시간의 차이가 6학년 아동에게서 가장 크게 나타났다. 즉, 6학년 아동들의 경우 등교일 수면시간이 충분치 못해 이를 비등교일에 보충하는 경향이 있는 것으로 여겨진다.

표 2 ▶ 아동들의 수면시간 변화 단위: 분, 명(%)

	초 4		초 5		초 6	
	등교일	비등교일	등교일	비등교일	등교일	비등교일
평균(SD)	535.63 (52.17)	574.38 (77.62)	526.75 (50.98)	567.87 (80.80)	506.13 (52.42)	564.42 (78.22)
8시간 이하	417(18.6)	331(14.7)	523(23.1)	361(16.0)	810(36.7)	358(16.3)
8시간 30분 이하	399(17.8)	162(7.2)	454(20.1)	169(7.5)	489(22.2)	190(8.7)
9시간 이하	604(26.9)	408(18.2)	597(26.4)	478(21.1)	515(23.4)	486(22.1)
9시간 30분 이하	409(18.2)	255(11.4)	393(17.4)	260(11.5)	241(10.9)	272(12.4)
10시간 이하	286(12.7)	472(21.0)	192(8.5)	445(19.7)	111(5.0)	431(19.6)
10시간 초과	131(5.8)	618(27.5)	105(4.6)	550(24.3)	39(1.8)	459(20.9)
사례수	2236(100.0)	2246(100.0)	2264(100.0)	2263(100.0)	2205(100.0)	2196(100.0)

2) 학업관련 시간

학업과 관련된 시간은 크게 학원(과외)시간, 학교숙제 시간, 학원(과외)숙제 시간, 숙제 이외의 공부시간으로 구분하고 있다. 초등학교 4학년부터 6학년까지 학업관련 시간의 총합은 등교일의 경우 각각 4시간 42분, 4시간 43분, 4시간으로 나타났으며, 비등교일은 2시간 34분, 2시간 35분, 2시간 9분으로 나타났다. 즉, 4학년과 5학년 사이에는 큰 차이가 없었으나, 5학년에서 6학년으로 올라가면서 등교일과 비등교일 모두 학업관련 시간이 다소 감소하는 것으로 나타난다.

(1) 학원(과외) 시간

등교일에 학업관련 시간 중 가장 많은 비중을 차지하는 것은 학원(과외) 시간으로 초등학교 4학년의 경우 하루 평균 2시간 이상을 학원(과외)에서 보내는 것으로 나타났으며, 약 85%의 아동들이 학원을 이용하고 있었다. 학년이 올라가면서 학원(과외)에서 보내는 시간은 각각 4분, 16분 정도 감소하는데 이는 학년이 올라가면 학교에서 끝나는 시간이 늦어지면서 상대적으로 학원(과외)에서 보낼 수 있는 시간이 줄어들기 때문인 것으로 추측된다. 이미 아이들이 적지 않은 시간을 학교에서 보낸 후라는 점을 감안한다면 학원(과외) 시간은 매우 긴 편으로 여겨진다. 반면 비등교일에는 학원(과외)에서 보내는 시간이 20분 안팎으로 확연히 줄어드는 것을 볼 수 있다. 시간사용의 영역 가운데 학원(과외) 시간은 등교일과 비등교일의 편차가 가장 심한 영역으로 나타났다.

표 3 ▶ 아동들의 학원(과외)시간 변화 단위: 분, 명(%)

	초 4		초 5		초 6	
	등교일	비등교일	등교일	비등교일	등교일	비등교일
평균(SD)	129.77 (88.95)	20.17 (50.98)	125.98 (84.10)	18.75 (49.69)	113.94 (77.44)	17.62 (48.31)
0시간	394(14.8)	1917(81.3)	268(11.8)	1876(82.9)	348(15.8)	1867(84.4)
1시간이하	337(14.3)	147(6.2)	385(17.0)	142(6.3)	375(17.0)	112(5.1)
2시간이하	573(24.3)	194(8.2)	640(28.3)	153(6.8)	633(28.7)	156(7.1)
3시간이하	526(22.3)	62(2.6)	555(24.5)	64(2.8)	552(25.0)	47(2.1)
4시간이하	340(14.4)	24(1.0)	279(12.3)	17(.8)	221(10.0)	17(.8)
4시간초과	232(9.8)	15(.6)	137(6.1)	12(.5)	76(3.4)	12(.5)
사례수	2357(100.0)	2359(100.0)	2264(100.0)	2264(100.0)	2205(100.0)	2211(100.0)

(2) 학교숙제 시간

초등학생들이 학교숙제를 위해 쓰는 시간은 5학년이 평균 49분으로 가장 길었으며, 4학년이 약 44분, 6학년은 약 41분으로 나타났다. 학교숙제에 쓰는 시간은 등교일과 비등교일 간에 큰 차이가 없는 것으로 나타났다.

표 4 아동들의 학교숙제시간 변화 단위: 분, 명(%)

	초 4		초 5		초 6	
	등교일	비등교일	등교일	비등교일	등교일	비등교일
평균(SD)	44.15 (31.35)	41.12 (41.41)	49.48 (43.90)	43.57 (47.30)	40.92 (29.43)	34.43 (35.01)
0시간	86(3.6)	366(15.5)	125(5.5)	481(21.2)	242(11.0)	675(30.7)
30분이하	1266(53.5)	1070(45.2)	1051(46.4)	847(37.4)	1038(47.2)	748(34.1)
1시간이하	664(28.1)	597(25.2)	736(32.5)	588(26.0)	732(33.3)	576(26.2)
1시간30분이하	229(9.7)	165(7.0)	179(7.9)	137(6.1)	103(4.7)	90(4.1)
2시간이하	68(2.9)	99(4.2)	104(4.6)	129(5.7)	63(2.9)	70(3.2)
2시간초과	53(2.2)	70(3.0)	69(3.0)	82(3.6)	21(1.0)	37(1.7)
사례수	2366(100.0)	2367(100.0)	2264(100.0)	2264(100.0)	2199(100.0)	2196(100.0)

(3) 학원(과외)숙제 시간

학원(과외) 숙제에 쓰는 시간은 학교숙제 시간과 마찬가지로 초등학교 5학년 아동에게서 가장 긴 것으로 나타났으며, 이어서 4학년, 6학년 순이었다. 학원(과외)숙제 시간은 학교숙제에 쓰는 시간과 큰 차이를 보이지 않았다.

표 5 아동들의 학원(과외)숙제시간 변화 단위: 분, 명(%)

	초 4		초 5		초 6	
	등교일	비등교일	등교	비등교	등교	비등교
평균(SD)	41.96 (44.17)	34.11 (45.45)	46.08 (48.63)	39.04 (51.21)	39.37 (43.08)	33.64 (49.62)
0시간	662(28.1)	999(42.3)	572(25.3)	921(40.7)	741(33.7)	1074(48.8)
30분이하	659(28.0)	557(23.6)	675(29.8)	489(21.6)	560(25.4)	429(19.5)
1시간이하	589(25.0)	461(19.5)	602(26.6)	494(21.8)	576(26.2)	397(18.0)
1시간30분이하	231(9.8)	137(5.8)	151(6.7)	124(5.5)	118(5.4)	100(4.5)
2시간이하	104(4.4)	121(5.1)	137(6.1)	114(5.0)	144(6.5)	113(5.1)
2시간초과	110(4.7)	88(3.7)	127(5.6)	122(5.4)	62(2.8)	90(4.1)
사례수	2355(100.0)	2363(100.0)	2264(100.0)	2264(100.0)	2201(100.0)	2203(100.0)

(4) 숙제 이외의 공부

숙제 이외의 공부하는 시간은 초등학교 4학년이 1시간 8분가량으로 가장 긴 것으로 나타났으며, 5학년은 1시간 2분, 6학년은 48분 정도로 6학년이 4학년에 비해 20분 정도 공부하는 시간이 적었다. 비등교일의 공부시간은 등교일에 비해 5~8분 정도 적었으며, 6학년의 경우 비등교일에는 공부를 전혀 하지 않는다고 응답한 비율이 41.2%에 달했다. 이는 초등학교 4~5학년의 경우 부모의 강요나 통제에 의해 상대적으로 공부하는 시간이 길지만 6학년이 되면 본인의 자유의지에 따라 시간을 사용할 확률이 높아지는 것으로 보인다.

표 6 ▶ 아동들의 숙제 이외의 공부시간 변화 단위: 분, 명(%)

	초 4		초 5		초 6	
	등교일	비등교일	등교일	비등교	등교일	비등교
평균(SD)	67.88 (60.94)	59.86 (67.22)	62.15 (65.56)	55.10 (69.96)	47.81 (51.79)	43.94 (59.18)
0시간	333(14.2)	641(27.2)	452(20.0)	712(31.4)	654(29.8)	906(41.2)
30분이하	509(21.7)	481(20.4)	539(23.8)	436(19.3)	515(23.5)	407(18.5)
1시간이하	698(29.8)	539(22.9)	664(29.3)	585(25.8)	600(27.4)	483(22.0)
1시간30분이하	289(12.3)	200(8.5)	156(6.9)	132(5.8)	117(5.3)	89(4.0)
2시간이하	233(9.9)	230(9.8)	233(10.3)	195(8.6)	194(8.9)	177(8.1)
2시간초과	282(12.0)	265(11.2)	220(9.7)	204(9.0)	111(5.1)	136(6.2)
사례수	2344(100.0)	2356(100.0)	2264(100.0)	2264(100.0)	2191(100.0)	2198(100.0)

3) 여가시간

아동들의 여가시간은 교과서나 참고서 이외의 책을 읽는 시간과 컴퓨터나 게임기를 가지고 노는 시간, 오락을 목적으로 TV 프로그램이나 비디오, DVD 등을 시청하는 시간, 친구들과 노는 시간으로 크게 구분하였다. 등교일의 여가시간은 4학년이 3시간 54분, 5학년이 4시간 31분, 6학년이 4시간 27분으로 4학년이 가장 적고 5학년과 6학년이 비슷한 것으로 나타났으며, 비등교일의 여가시간은 4학년이 6시간 8분, 5학년이 7시간, 6학년이 7시간 10분 등으로 마찬가지 양상을 보였다. 특히 여가시간은 등교일과 비등교일 간에 큰 시간 차이를 보이는 것으로 나타났다.

(1) 독서시간

아동들이 교과서나 참고서 외에 책을 읽는 시간은 초등학교 4학년이 가장 길었으며, 학년이 올라갈수록 감소하는 경향을 보였고, 특히 5학년에서 6학년으로 올라갈 때 상대적으로 크게 감소했다. 6학년 아동의 경우 등교일에는 24.4%, 비등교일에는 33.5%의 아동들이 전혀 책을 읽지 않는 것으로 나타나 아동들이 자율적으로 시간사용을 하게 되면서 독서를 멀리하는 경향이 있는 것으로 보인다.

학습시간의 경우 등교일에 비해 비등교일이 적게 나타난 것에 비해 독서시간은 작은 차이이긴 하나 비등교일에 더 책을 많이 읽는 것으로 나타났다. 따라서 아동들이 여가로서 책읽기를 활용하는 것으로 보인다. 다만 앞서 말한 바와 같이 아동들이 크면서 책을 멀리하는 현상은 개선할 필요가 있는 것으로 보인다.

표 7 ▶ 아동들의 독서시간 변화 단위: 분, 명(%)

	초 4		초 5		초 6	
	등교일	비등교일	등교일	비등교일	등교일	비등교일
평균(SD)	52.84 (42.50)	58.49 (59.02)	49.21 (47.51)	51.41 (56.06)	38.48 (38.15)	40.82 (48.66)
0시간	195(8.3)	399(16.8)	334(14.8)	519(22.9)	535(24.4)	739(33.5)
30분이하	882(37.3)	720(30.4)	871(38.5)	674(29.8)	828(37.7)	600(27.2)
1시간이하	769(32.6)	592(25.0)	667(29.5)	601(26.5)	588(26.8)	514(23.3)
1시간30분이하	237(10.0)	213(9.0)	141(6.2)	127(5.6)	92(4.2)	101(4.6)
2시간이하	169(7.2)	229(9.7)	137(6.1)	190(8.4)	111(5.1)	166(7.5)
2시간초과	110(4.7)	216(9.1)	114(5.0)	153(6.8)	42(1.9)	83(3.8)
사례수	2362(100.0)	2369(100.0)	2264(100.0)	2264(100.0)	2196(100.0)	2203(100.0)

(2) 컴퓨터사용 시간

독서가 건전한 여가의 일종이라면 컴퓨터나 게임기를 가지고 노는 시간은 바람직하지 못한 형태의 여가라고 볼 수 있다. 그리고 이러한 바람직하지 못한 형태의 여가는 아동이 커가면서 크게 증가하는 경향을 보였다. 초등학교 4학년의 경우 등교일에 평균 46분 컴퓨터를 사용했으나, 5학년이 되면 1시간, 6학년이 되면 1시간 6분을 사용하는 것으로 나타났다. 특히 비등교일에는 컴퓨터사용 시간이 크게 증가하는 것으로 나타나고 있는데 4학년 아동의 경우 1시간 22분, 5학년은 1시간 40분, 6학년은 1시간 47분을 컴퓨터 사용에 쓰는 것으로 나타났다. 또한 초등학생 아동들의 90% 가량이 비등교일에 컴퓨터나 게임기를 사용하는 것으로 나타나, 인터넷 및 게임 사용이 초등학교 고학년들 간에 보편적으로 이루어지고 있는 것으로 보인다.

표 8 ▶ 아동들의 컴퓨터사용 시간 변화 단위: 분, 명(%)

	초 4		초 5		초 6	
	등교일	비등교일	등교일	비등교일	등교일	비등교일
평균(SD)	46.15 (45.15)	82.32 (69.96)	60.18 (54.93)	99.90 (78.54)	66.03 (59.71)	107.91 (85.63)
0시간	615(26.1)	240(10.2)	416(18.4)	187(8.3)	399(18.1)	215(9.8)
30분이하	583(24.7)	406(17.2)	519(22.9)	258(11.4)	436(19.8)	225(10.3)
1시간이하	718(30.4)	717(30.4)	712(31.4)	639(28.2)	677(30.7)	513(23.4)
1시간30분이하	174(7.4)	277(11.8)	195(8.6)	241(10.6)	166(7.5)	178(8.1)
2시간이하	171(7.3)	335(14.2)	245(10.8)	425(18.8)	326(14.8)	495(22.6)
2시간초과	97(4.1)	381(16.2)	177(7.8)	514(22.7)	201(9.1)	566(25.8)
사례수	2358(100.0)	2356(100.0)	2264(100.0)	2264(100.0)	2205(100.0)	2192(100.0)

(3) TV시청 시간

휴식이나 오락을 목적으로 한 TV, 비디오, DVD 시청은 초등학생들의 여가시간에서 가장 큰 비중을 차지했다. 등교일을 기준으로 4학년은 평균 1시간 22분 TV를 시청하는 것으로 나타났으며, 5학년과 6학년은 약 1시간 38분으로 비슷한 TV 시청시간을 보였다. 비등교일에는 TV시청 시간이 대폭 증가하는데, 4학년은 2시간 7분, 5학년은 2시간 34분, 6학년은 2시간 41분이나 TV를 시청하는 것으로 나타났다. 즉, 등교일에 비해 비등교일의 TV 시청시간이 45분~1시간 가량 증가하였다.

표 9 ▸ 아동들의 TV시청 시간 변화 단위: 분, 명(%)

	초 4		초 5		초 6	
	등교일	비등교일	등교일	비등교일	등교일	비등교일
평균(SD)	82.04 (66.32)	127.98 (94.17)	98.28 (77.00)	154.25 (109.40)	98.23 (69.92)	161.58 (101.67)
0시간	263(11.1)	173(7.3)	182(8.0)	102(4.5)	212(9.7)	126(5.7)
30분이하	1071(45.4)	631(26.8)	949(41.9)	460(20.3)	838(38.3)	352(16.0)
1시간이하	651(27.6)	662(28.1)	664(29.3)	655(28.9)	659(30.1)	577(26.3)
1시간30분이하	240(10.2)	441(18.7)	278(12.3)	508(22.4)	324(14.8)	526(24.0)
2시간이하	89(3.8)	235(10.0)	96(4.2)	250(11.0)	101(4.6)	302(13.8)
2시간초과	47(2.0)	212(9.0)	95(4.2)	289(12.8)	55(2.5)	312(14.2)
사례수	2361(100.0)	2354(100.0)	2264(100.0)	2264(100.0)	2189(100.0)	2195(100.0)

(4) 놀이시간

친구들과 노는 시간은 TV시청 다음으로 초등학생들의 여가에서 중요한 비중을 차지하고 있었다. 등교일의 경우 4학년은 53분, 5학년과 6학년은 각각 1시간 4분, 1시간 6분의 놀이시간을 갖는 것으로 나타났으며, 비등교일에는 모든 학년에서 2배 가까이 놀이시간이 늘어나는 것을 알 수 있다. 즉, 아동들이 놀이에 대한 욕구는 가지고 있으나, 등교일에는 학원시간 등으로 인해 충분히 놀지 못하다가 비등교일에 놀이시간이 크게 증가하는 것으로 보인다.

표 10 ▸ 아동들의 TV시청 시간 변화 단위: 분, 명(%)

	초 4		초 5		초 6	
	등교일	비등교일	등교일	비등교일	등교일	비등교일
평균(SD)	53.81 (57.01)	101.61 (100.71)	63.72 (63.23)	114.77 (100.32)	66.01 (61.95)	121.61 (105.15)
0시간	687(29.2)	652(27.7)	516(22.8)	430(19.0)	512(23.4)	496(22.6)
30분이하	465(19.7)	164(7.0)	421(18.6)	132(5.8)	353(16.1)	110(5.0)
1시간이하	575(24.4)	333(14.1)	675(29.8)	429(18.9)	622(28.4)	313(14.3)
1시간30분이하	209(8.9)	144(6.1)	139(6.1)	122(5.4)	132(6.0)	63(2.9)

2시간이하	213(9.0)	343(14.5)	270(11.9)	411(18.2)	335(15.3)	391(17.9)
2시간초과	207(8.8)	722(30.6)	243(10.7)	740(32.7)	236(10.8)	817(37.3)
사례수	2356(100.0)	2358(100.0)	226(100.0)	2264(100.0)	2190(100.0)	2190(100.0)

3. 초등학교 고학년 학생들의 성장에 따른 인터넷 사용시간의 변화

연구문제 2, 3과 관련하여 초등학교 고학년 아동들의 인터넷 사용시간이 아동이 성장해감에 따라 변화가 있는지, 있다면 이러한 인터넷 사용시간 차이에 영향을 미치는 요인은 무엇인지 확인하기 위하여 아동의 인터넷 사용시간의 변화함수를 살펴보았다.

1) 아동 인터넷 사용시간의 변화함수: 무조건 모형

우리나라 아동의 인터넷사용시간에 대한 변화함수를 결정하기 위해 등교일과 비등교일의 무변화모형, 2차년도 변화모형, 3차년도 변화모형, 선형모형, 그리고 자유모수 변화모형 등 다섯 가지 유형의 잠재성장모형을 검증하였다.

표 11 ▶ 인터넷사용시간의 잠재성장모형 적합도

	인터넷시간(등교일)				인터넷시간(비등교일)			
	χ^2(df)	CFI	TLI	RMSEA	χ^2(df)	CFI	TLI	RMSEA
모형1	206.892***(4)	.723	.584	.124	124.068***(4)	.826	.739	.095
모형2	20.6(2)	.975	.924	.053	38.3(2)	.948	.843	.074
모형3	99.372***(2)	.867	.601	.121	45.059***(2)	.938	.814	.081
모형4	47.7(2)	.938	.813	.083	33.007***(2)	.955	.866	.068
모형5	20.2(1)	.974	.842	.076	32.2(1)	.955	.730	.097

*모형1: 무변화모형; 모형2: 2차년도 변화모형; 모형3: 3차년도 변화모형; 모형4: 선형모형; 모형5: 자유모수 변화모형

먼저 등교일 인터넷사용시간 분석결과를 살펴보면, 무변화 모형(모형1)과 3차년도 변화모형(모형3)만이 인터넷사용시간 변화함수의 초기치와 기울기가 유의미하였다. 등교일 무변화모형(모형1)은 등교일 3차년도 변화모형(모형3)에 비해 χ^2값(206.892)이 매우 크고, 적합도도 낮은 것으로 나타났다. 3차년도 변화모형(모형3)은 초기치에서 각 시점의 측정치로 나가는 화살표를 모두 1로 고정하고, 1차년도와 2차년도 변화율에서 나가는 화살표는 0, 3차년도에서 나가는 화살표를 1로 고정하여 대상 아동들의 등교일 인터넷사용시간 변화가 3차년도에 나타난다고 가정한 모형이다〈그림 2〉. 등교일 인터넷시간사용에 대한 최종모형은 3차년도 변화모형(모형3)으로 설정하였다.

비등교일 인터넷시간사용 분석결과를 살펴보면, 무변화 모형(모형1)과 3차년도 변화모형(모형3), 그리고 선형모형(모형4)에서 비등교일 인터넷시간사용 변화함수의 초기치와 기울기가 유의미하였다. 세 모형 중 가장 모델 적합도가 좋은 선형모형(모형4)을 최종모형으로 선정하였다. 비등교일 인터넷시간사용에 대한 최종모형을 선형변화모형으로 설정한다는 의미는 대상 아동의 비등교일 인터넷시간사용 변화가 선형적 변화를 보이고 있음을 의미한다.

표 12 ▶ 인터넷시간 발달궤적의 추정치

	등교일 인터넷시간	비등교일 인터넷시간
초기값(Intercept)	860.887***	1550.109***
기울기(Slope)	633.122***	354.578***
초기값-변화율의 상관계수	.283***	.198***

〈표 11〉에서는 각각의 최종모형을 통해 등교일과 비등교일의 인터넷시간 발달궤적의 추정치를 제시하였다. 등교일 인터넷시간의 초기치 변량은 860.887로 유의하게 나타나 인터넷시간의 초기값이 아동들 간에 상당한 정도의 차이를 나타내고 있음을 알 수 있다. 3년간의 등교일 인터넷시간 변화율의 변량 또한 633.122로 유의미하게 나타나 변화율에 있어서도 아동들 사이에서 다양한 차이가 있음을 보여준다. 초기치와 변화율의 상관정도는 .283으로, 초기값이 클수록 등교일 인터넷시간의 변화율도 크게 변화함을 의미한다. 등교일 인터넷시간 함수는 3차년도 변화모형을 최종모형으로 설정하였으므로, 1차년도 인터넷시간사용이 큰 아동일수록 1차년도에서 2차년도에는 큰 차이를 보이지 않다가 2차년도에서 3차년도 사이에 큰 폭으로 증가한다는 것을 알 수 있다.

비등교일 최종 분석모형으로 설정된 선형변화모형(모형 4)을 통해 비등교일 인터넷시간의 초기값과 기울기를 살펴보았다. 비등교일 대상아동 인터넷시간의 초기치의 변량이 1550.109로 통계적으로 유의미하게 나타났다. 3년간의 등교일 인터넷시간 변화율의 변량 또한 354.578로 유의미하게 나타나 변화율에 있어서도 아동들 사이에서 다양한 차이가 있음을 보여준다. 초기치와 변화율의 상관정도는 .198으로, 초기값이 클수록 등교일 인터넷시간의 변화율도 크게 변화함을 의미한다. 즉, 1차년도 등교일 인터넷시간사용이 큰 아동일수록 시간이 경과함에 따라 인터넷시간 사용이 큰 폭으로 변화한다는 것을 알 수 있다.

그러면 이러한 아동 인터넷시간사용 변화에 영향을 주는 요인은 무엇인가? 이를 추정하기 위해 조건모형을 통해 아동의 인터넷시간사용 변화에 대한 예측요인을 분석하였다.

2) 인터넷시간 변화에 대한 예측요인 분석: 조건모형

아동 인터넷시간의 초기치와 변화율에 영향을 미치는 변수를 투입한 결과 〈표 12〉와 같았다. 먼저 등교일의 인터넷사용시간 초기치에 대해서는 부모와의 애착(.084), 부모감독(.123), 방과후 방치(.087)가 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 부모와의 애착관계가 부정적이고, 부모감독이 잘 이루어지지 않을수록 그리고 방과후 방치 정도가 심각한 환경에 처한 아동일수록 등교일 인터넷사용 시간이 많은 것으로 나타났다. 이것은 성인의 감독이 아동의 시간사용에 긍정적 결과를 가져온다는 선행연구(Jacobs, Vernon, & Eccles, 2004)의 결과와 일치한다.

등교일 인터넷사용시간의 변화함수에서 기울기에는 초기값을 제외한 다른 예측요인들은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 즉, 다른 예측요인들 보다 초등학교 4학년 당시 등교일 인터넷사용시간이 많은 아동의 경우, 학년이 올라갈수록 인터넷 사용시간의 변화율 역시 큰 폭으로 증가한다는 것을 알 수 있다.

표 13 ▸ 인터넷사용시간의 예측요인

		등교일 인터넷시간		비등교일 인터넷시간	
		초기치	기울기	초기치	기울기
통제변수	성별	-.231***	-.001	-.411***	-.041
	형제자매수	.006	.021	-.026	-.007
	부학력	-.102**	-.090	-.105**	-.060
	모학력	-.160***	.010	-.099**	-.072
	가구월평균소득	-.144***	.016	-.061	.008
	지역크기	-.023	.037	-.068*	-.025
예측변수	부모애착	.084**	-.069	.093*	-.018
	부모감독	.123***	-.016	.105**	-.044
	방과후 방치	.087**	.064	.028	.123*
	맞벌이여부	.034	-.081	.069+	-.133**

1) 등교일: χ^2=155.602(df=25)(p=.000), CFI=.966, TLI=.8761, RMSEA=.040

2) 비등교일: χ^2=49.851(df=21)(p=.000), CFI=.992, TLI=.967, RMSEA=.020

$^{+}p < .1$, $^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$

주말이나 휴일 등의 비등교일 인터넷사용시간의 초기치와 변화율에 예측요인들을 투입한 결과 다음과 같은 변인들이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 비등교일 인터넷사용시간의 초기치에도 등교일과 마찬가지로 부모와의 애착관계가 부정적인 아동일수록, 그리고 부모감독이 잘 이루어지지 않을수록 비등교일의 인터넷사용시간 초기값이 큰 것으로 나타났다. 이러한 결과 또한 등교일의 인터넷사용시간 초기치와 마찬가지로 성인의 감독이 아동의 시간사용에 긍정적 결과를 가져온다는 선행연구(Jacobs, Vernon, & Eccles, 2004)의 결과와 일치한다. 맞벌이 여부 또한 비등교일 인터넷시간사용 초기치에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 부모가 맞벌이를 하는 경우 대상아동의 인터넷시간사용 초기치가 큰 것을 알 수 있다. 그러나 부모의 맞벌이 여부는 개별아동의 비등교일 인터넷시간사용 변화에 대해서는 부적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다시말해 맞벌이 가정의 아동의 경우 오히려 비등교일에 인터넷시간 사용 변화가 적은 것으로 나타났다. 이것은 맞벌이 가정의 경우, 부모감독의 부재 등으로 인해 부모가 맞벌이 하지 않은 가구의 아동보다 인터넷시간사용의 초기값은 클 수 있다. 그러나 적절한 돌봄 등으로 인해 아동 스스로 시간사용에 대한 조절능력 생기거나 조절할 수 있는 환경에 있는 경우, 맞벌이 가구 아동의 인터넷 사용시간 변화율은 오히려 더 작은 것을 알 수 있다. 즉, 초등학교 고학년 이후, 개별 아동의 인터넷사용시간 변화는 부모의 부재유무로 인한 직접적인 영향보다는 적절한 방과후 돌봄의 유무가 더 중요한 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 실제로 비등교일 인터넷사용시간 변화율에 있어서 방과후 방치가 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

통제변수로 투입된 변수들과 아동의 인터넷사용시간 변화함수와의 관계에서 등교일과 비등교일 모두 초등학교 4학년 당시 남자아동이 여자아동에 비해 인터넷 사용시간이 더 긴 것으로 나타났다. 이것은 성별에 따라 아동청소년의 생활시간에 차이가 있다는 선행연구의 결과와 일치한다(나영주 외, 2005, 최남숙·유소이, 2002). 부모의 학력 또한 아동의 인터넷 사용시간 초기치에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 부모의 학력이 높을수록 자녀의 인터넷사용시간 초기치가 적었다. 이 또한 모이 학력이 높을수록 자녀의 학습시간이 증가하고, TV시청시간 등이 증가한다는 선행연구(최남숙·유소이, 2002, 강인자·김혜연, 2005, 나영주 외, 2005)와 일치하는 결과이며, 본 연구에서는 부의 학력 또한 모의 학력과 동일하게 아동의 인터넷시간사용 초기치에 유의미한 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

지역의 크기와 관련하여서는 농어촌 지역에 거주할수록 비등교일의 인터넷사용을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 이것은 농어촌지역의 경우 도시지역에 비해 지역사회 내에서 아동이 대안적으로 시간을 보낼 수 있는 자원이 부족하기 때문으로 나타난 결과의 하나로 생각해 볼 수 있다. 또한 가구의 월평균소득이 높을수록 등교일 아동의 인터넷 사용시간 초기치가 적은 것으로 나타났다. 이는 가구소득이 높은 경우, 등교일에 적절한 돌봄을 받을 수 있는 가능성이 크다는 사실과 관련하여 생각해 볼 때 적절한 돌봄에 대한 사회의 적극적인 지원의 필요성을 제시해 주는 결과라 할 수 있다.

Ⅴ. 결론 및 논의

본 연구를 통해 초등학교 고학년 아동들이 성장해감에 따른 시간사용패턴의 변화를 밝힘으로써, 아동들의 일반적인 시간사용 형태를 파악하고, 특히 아동들의 학업시간 및 인터넷 사용시간의 변화를 살펴볼 수 있을 것이다. 특히, 아동들의 학업시간 증가에 따른 스트레스와 인터넷 사용시간 증가로 인한 인터넷 중독의 위험성을 살펴봄으로써, 이를 토대로 초등학생들의 보다 바람직한 시간사용 및 시간관리 전략을 위한 제언을 도출해내고자 한다.

먼저 초등학생 아동들의 시간사용패턴 분석을 통해 다음과 같은 사실을 파악할 수 있다. 아동들의 수면시간은 아동이 성장함에 따라 다소 감소하는 양상을 보였으며, 학업과 관련시간은 4학년과 5학년 사이에는 큰 차이가 없었으나, 5학년과 6학년 사이에 학업관련 시간이 감소하는 것으로 나타났다. 등교일의 경우 6학년 학생들이 학교에서 늦게 끝나기 때문에 학업시간이 줄어드는 것으로도 해석할 수 있으나, 비등교일에도 학년이 올라갈수록 학업관련 시간이 감소하는 것은 아동이 성장하면서 아동의 시간사용에 대한 부모의 통제 정도가 약해지고 아동 스스로 시간을 관리하기 시작하는 것을 의미할 수 있다. 즉, 시간사용에 대한 아동의 자율성이 커지면서 공부보다는 여가에 대한 선호를 보여준다고 할 수 있다.

아동들의 여가시간이 학년이 올라가면서 증가하는 것도 유사한 맥락에서 해석할 수 있을 것이다. 여가시간은 4학년 아동들이 가장 적고, 5학년과 6학년이 비슷한 것으로 나타났다. 즉, 5학년은 학업관련 시간에서는 4학년과 유사하지만 여가시간은 6학년과 비슷한 것으로 나타났다. 즉, 시간관리에 대한 아동의 자율성이 증가하면서 여가에 대한 선호가 분명히 나타나는 것이다.

학원(과외)시간, 놀이시간, TV시청 시간, 게임시간 등의 일부 영역에서는 등교일과 비등교일 간에 큰 차이가 발견되었다. 학원(과외)시간은 등교일에 비해 크게 줄어든 반면, 놀이시간, TV시청 시간, 게임시간은 모두 등교일에 비해 1.5배~2배가량 증가한 것을 알 수 있으며, 특히 아동의 연령이 증가하면서 시간도 증가하고 있음을 알 수 있다. 즉, 대부분의 아동들은 비등교일에 학원(과외)에 많이 가지 않는 대신 그 시간을 놀이와 TV시청, 게임 등과 같은 여가활동으로 대체하는 것으로 보인다. 반면 독서시간은 등교일과 비등교일 간에 큰 차이를 보이지 않으며, 아동의 연령이 증가할수록 오히려 감소하는 경향을 보였다.

이러한 현상은 초등학생들의 건전한 여가활용에 대한 우려를 자아낸다. 아동들의 시간사용에 대한 자율성이 커질수록 독서나 학습 대신 TV시청이나 게임과 같은 소극적 여가활동을 더 선호하고, 그러한 활동에 더 많은 시간을 사용하는 것이다. 그리고 그러한 현상은 등교일에 비해 자유시간이 많은 비등교일에 더 분명하게 드러나고 있다.

현재 주5일 수업의 시행과 학교장 재량휴일 등의 증가로 학기 중 비등교일이 증가하고 있으며, 이에 따라 비등교일의 시간을 어떻게 활용하는지가 아동의 삶의 질과 행복에 큰 영향을 미칠 수 있다. 부모와 교사들은 초등학생들의 비등교일 시간사용에 더 큰 관심을 기울이고 지도해

야 할 것으로 보인다.

또한 본 연구의 결과로부터 적절한 방과후 돌봄의 중요성을 확인할 수 있다. 가구소득이나 부모의 맞벌이와 상관없이 방과후 혹은 주말이나 휴일에 아동이 적절한 돌봄을 받을 수 있는 환경에 있을 수 있도록 사회의 적극적인 개입이 필요하다. 본 연구에서 사용한 어떠한 예측변인보다도 고학년 아동의 인터넷사용시간 변화함수에 큰 영향을 미치는 것은 초등학교 4학년 당시 개별 아동의 인터넷 사용시간이다. 다시말해 초등학교 4학년 당시에 인터넷 사용시간이 큰 아동은 시간에 따른 변화율 큰 것을 알 수 있었다. 이를 통해 초등학교 저학년 시기 뿐 아니라 사춘기에 접어들기 시작하는 초등학교 고학년 시기에도 방과후 돌봄서비스가 지속적으로 제공되어야 함을 다시한번 확인할 수 있다.

참고문헌

강인자・김혜연(2005). 제주도 초등학교 학생의 생활시간 사용 및 만족도. 한국가족자원경영학회지, 9(4): 1-19.

김영숙(2013). 청소년의 인터넷 사용시간과 건강위험행위. 한국학교보건교육학회지 14(2): 1-14.

나영주・황진숙・이은희・고선주・박숙희(2005). 청소년 생활시간의 내용과 유형에 따른 인터넷 사용. 대한가정학회지, 43(12): 15-28.

류지수(2007). 가구특성과 남녀 청소년의 생활시간 사용. 한국사회복지학회 국제학술대회 발표논문.

박명숙・백경임(1997). 주부의 시간사용과 시간사용 만족 – 초등학생 이하 자녀를 둔 비취업 주부를 중심으로. 대한가정학회지, 35(6): 173-189.

소선숙・명재신・김청송(2011). 청소년의 인터넷 중독에 영향을 미치는 예측변인의 탐색적 연구. 한국심리학회지: 건강, 16(3): 521-535.

양영순(2007). 고령화사회에서 노인의 시간사용과 역할에 관한 연구. 한국사회복지조사연구, 16: 1-26.

우정원・장수한(2009). 청소년 방과 후 시간활용 실태와 청소년의 일탈행동과의 관계. 교류분석과 심리사회치료 연구, 6(1): 69-85.

이미리(2010). 청소년 초기 일상생활 중 자발적 혼자시간의 사용. 미래청소년학회지, 7(2): 27-47.

이봉주 조미라(2011). 방과후 방치가 아동발달에 미치는 영향, 한국아동복지학 , 36: 7-33.

이신숙(2011). 은퇴한 노인이 생활시간 사용에 관한 연구. 한국생활과학회지, 20(2): 311-125.

이주현・박수현・유은영・정민예・조덕연(2012). 도시 거주 일반 노인들의 시간 사용 실태조사. 대한작업치료학회지, 20(2): 85-98.

장미옥(2012). 노인들의 여가시간 사용특성 분석연구: 캐나다 서부지역 노인들의 사례를 중심으로. Andragogy Today, 15(3): 91-114.

최남숙・유소이(2002). 청소년의 시간사용 실태와 결정요인 분석 – 가사노동, 여가, 과외수업을 중심으로. 한국가족자원경영학회지, 6(1): 1-16.

한지수・이연숙(2005). 부인과 남편의 시간사용 유형 분석. 한국가족자원경영학회지, 9(2): 41-57.

허수연(2008). 맞벌이가구 여성과 남성의 가사노동시간에 관한연구. 한국여성학, 24(3): 177

Ben-Asher, A. & Ofir, A. (2002). Time for (more) time-use studies: studying the daily activities of children. *childhood*, 9(2): 225-248.

Jacobs, J. E., Vernon, M. K., & Eccles, J. S. (2004). Relations between social self-perceptions, time-use, and prosocial or problem behaviors during adolescence. *Journal of adolescent research*, 19(1): 45-62.

Shanahan, M. J. & Flaherty, B. P. (2001). Dynamic Patterns of Time Use in Adolescence. *Child Development,* 72(2): 385-401.

“초등학생의 시간사용패턴의 변화와 영향요인에 관한 연구: 인터넷 사용시간의 변화를 중심으로” 에 대한 토론문

김현주*

초등학생의 인터넷 사용이 급증하고 그 사용시간의 증가 및 인터넷 중독 등의 문제가 심각해지고 있는 우리 현실에서 이전 연구들은 주로 아동 및 청소년의 여가활동이나 방과 후 시간활용에 대한 연구나 중고등학생들을 중심으로 한 인터넷 사용관련 연구 위주로 이루어져 왔다. 그러나 본 논문은 초등학교 4학년생을 대상으로 시간사용 패턴의 변화를 3개년에 걸쳐 살펴보고 인터넷 사용시간을 중심으로 시간사용패턴의 변화를 파악하여 그 영향요인을 연구하였다는 점에서 타 논문과의 차별성을 가지는 의미있는 논문이라 할 것이다. 그렇지만 본 연구의 발전을 위한 비판적 관점에서 몇 가지 의문점과 보완점을 제시하고자 한다.

우선 연구의 목적이나 필요성을 명확화하는 것이 필요하다. 본 연구에서는 초등학생들의 시간사용 패턴 중 인터넷 사용시간의 변화 및 이러한 인터넷 사용시간 차이에 영향을 미치는 요인을 살펴보겠다고 하였는데 이러한 요인들을 살펴본 이유가 무엇인가라는 의문이 들었다. 서론에서 ‘초등학생의 생활시간이 합리적으로 소비되지 못할 경우 건전한 생활습관이 형성되지 못하며, 생활에 대한 만족감 내지 질이 저하되고, 나아가 미래의 발전을 저해하는 요소로 작용한다는 점에서 시간사용에 관심을 기울일 필요가 있다’라고는 언급하고 있으나 초등학생의 시간 사용패턴 분석에서 특별히 인터넷 사용시간을 중심으로 살펴보고자 하는 이유를 기술하는 것이 필요하다. 또한 인터넷사용시간이 초등학생에게 미치는 영향에 대해 구체적으로 언급하고 초등학생의 시간사용패턴 중 인터넷 사용시간을 중심으로 연구를 진행하고자 하는 근거에 대한 추가설명이 필요할 것이다.

둘째, 분석자료에 있어 한국아동· 청소년 패널조사 초4패널 1,2,3차 자료를 사용하였다고 하였는데 2, 3차 조사연구에서 사용한 표본 수에 대한 기술이 빠져있으며 1차 조사연구에 참여한 아동수와 어떠한 변화가 있었는지에 대해 명시하는 것이 필요할 것이다. 본 연구는 동일한 초등학생들의 시간사용패턴의 변화를 3개년도에 걸쳐 분석한 연구로 여겨지나 이에 대한 언급이 없어 분석에 활용한 표본에 대해 구체적으로 제시하는 것이 필요하다. 또한 1차년도 자료도 총 2,200명을 대상으로 분석하였다고 하였으나 기술통계치에서 나타난 사례수 합은 대부분 2,200개를 초과하고 있어 이에 대한 보완이 필요하다.

* 창원대학교 가족복지학과 교수

셋째, 변수설정에 있어 아동의 인터넷 사용시간에 영향을 미치는 요인으로 부모학력, 부모관계특성, 아동개인 특성 중 성별, 형제자매 수만을 설정하였는데 독립변수를 상기요인만으로 설정한 근거가 제시되어야 할 것이다. 일반적으로 인터넷 사용시간과 학교성적, 아동의 자아통제력, 스트레스 등과의 상관관계가 입증되어 왔으며 패널조사 자료에 이러한 문항이 있음에도 특별히 제외시킨 이유가 있다면 그 이유가 기술되어야 할 것이다. 또한 컴퓨터(인터넷) 사용시간 중에는 공부 및 학습관련 정보검색 등도 포함되어 있는데 본 논문에서는 '컴퓨터나 게임기를 가지고 노는 시간은 바람직하지 못한 형태의 여가'라고 기술하고 있어 이 부분에 대한 언급이 필요하며 주요변수의 측정에서 기술한 아동시간사용 변수에서 가장 중요한 인터넷 사용시간은 누락되어 있어 이에 대한 수정보완이 필요하다. 또한 컴퓨터사용시간과 인터넷사용시간 용어가 혼재되어 사용되므로 이를 통일하여 사용해야 할 것이다.

마지막으로 결론과 논의에서 본 연구의 중요한 변인인 인터넷 사용시간의 변화 와 영향요인 및 연구의 시사점에 대한 언급이 거의 없다. 특히 논문의 부제가 '인터넷 사용시간의 변화를 중심으로'라고 기재되어 있음에도 불구하고 결론 및 논의에서 초등학생들의 전반적인 시간사용패턴 분석에 대한 내용들이 주로 언급되어 있으며, 인터넷 사용시간 패턴 변화 및 영향요인에 대한 기술은 누락되어 있다. 또한 '대부분의 아동들이 등교일에 비해 비등교일에 놀이시간이나 TV 시청시간, 게임시간 등이 증가하였기에 초등학생들의 건전한 여가활동에 대한 우려를 자아낸다' 라고 기술한 부분은 비약적 추론의 위험이 있으므로 보다 구체적인 근거를 제시하는 것이 필요하다. 본 연구에서도 초등학교 4학년 당시 인터넷 사용시간에 영향을 미치는 변인이 부모애착, 부모감독, 방과후 방치, 맞벌이 여부 등으로 나타났음에도 결론 및 논의에서 이 부분에 대한 서술은 전혀 없이 아동들의 인터넷 사용시간을 줄이기 위해서는 돌봄서비스를 지속적으로 제공해야 된다는 점만을 제시한 것은 매우 아쉬우며 따라서 연구결과에 근거한 논의를 보완해야 할 것이다.

고차잠재성장모형을 활용한 청소년의 휴대폰 의존도 변화와 자기조절학습 및 주의집중과의 구조 관계

허균*

Ⅰ. 서론

정보통신기기의 발전과 보급으로 성인 뿐 아니라 학생들에게도 휴대폰 보유와 사용이 늘어나고 있다. 통계청이 실시한 '2009 청소년 통계'에 따르면 초등학생은 26.3%, 중학생의 81.8%, 고등학생의 93.3%가 휴대전화를 이용한다고 보고하고 있다(데이터뉴스, 2010.3.8). 최근의 연구에서는 중 1학년의 91.8%(2315명 중 2159명)가 휴대폰을 보유하고 있는 것으로 나타났다(이경상, 백혜정, 이종원, 김지영, 서우석, 2011). 휴대폰이 스마트폰 형태로 진화하면서 단순한 통화 기능을 넘어 정보 검색 뿐만 아니라 사진, 음악, 오락, SNS 등의 다양한 기능이 제공되고 있어, 그 수요는 더욱 증가할 것으로 예상된다.

휴대폰의 다양한 기능들이 교육적 매체로 활용될 때 상당한 교육기기로써의 잠재력을 가지고 있음에도 불구하고 최근에는 학생들의 휴대폰 의존도가 증가하면서 동시에 여러 가지 문제점들도 나타나고 있다. 정보통신부가 2006년 청소년 1,085명을 대상으로 실시한 휴대폰 중독에 대한 설문 결과에 따르면, 청소년 10명 중 1명은 자기가 중독이라고 인식하고 있었다(데이터뉴스, 2007.2.15). 또 최근에 여성가족부에서 실시한 '2013년 인터넷, 스마트폰 이용습관 전수진단결과'에 따르면 전체학생의 약 24만 명 즉, 18%가 스마트폰 중독을 나타내었으며, 이 수치는 인터넷 중독율의 2.5배에 달한다고 보고하고 있다(여성가족부, 2013). 학교 현장에서는 학생들이 휴대폰 사용을 스스로 통제하지 못해 휴대폰 중독의 형태를 나타내는 학생들이 증가하고 있다. 이는 자기조절학습능력이나 자기통제력이 인터넷 중독, 게임 중독, 휴대폰 중독 등과 관계가 있다는 연구결과들(김은경, 2007; 성은모, 진성희, 2012)로부터도 알 수 있다. 뿐만 아니라 수업시간에 휴대폰으로 전달되는 메시지나 정보들 때문에 수업 과정에 집중을 하지 못하는 등이 여러 가지 문제점이 발생하고 있는 실정이다.

선행 연구들에서는 휴대폰 의존도와 관련된 다양한 변인과의 관계를 탐색해 왔지만, 학년 변화에 따른 휴대폰 의존도의 변화와 다른 변인들과의 관계 탐색은 상대적으로 소홀하였다. 기존의 연구에서는 성별에 따른 휴대폰 의존도 차이(김선희, 2005; 한상훈, 2008; Augner &

* 부경대학교 교육대학원 교수

Hacker, 2012; Bianchi & Phillips, 2005), 학교 적응과의 관계(이은정, 이정애, 이화조, 정익중, 2012; 장석진, 송소원, 조민아, 2011), 부모양육태도 및 애착과의 관계(장석진, 송소원, 조민아, 2011), 자기조절학습이나 학업성취와의 관계 탐색(성은모, 진성희, 2012) 등의 연구들이 있어 왔다. 하지만 학생들의 성장에 따른 휴대폰 의존도의 변화에 대해서는 관련 연구가 부족한 실정이며, 대부분의 연구가 동일 시점에서 변인들 간의 관계에 대한 연구결과가 보고되고 있었다. 따라서 본 연구에서는 휴대폰 의존도의 변화와 함께 관련 변인과의 관계를 종단적 관점에서 탐색해 보고자 하였다. 이를 위해 고차잠재성장모형을 활용하여 휴대폰 의존도 변화를 살펴보고, 이 변화와 관련이 있는 잠재변인들 간의 구조적 관계를 탐색해 보고자 하였다.

본 연구를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 중학생의 학년 변화에 따른 휴대폰 의존도 변화는 어떠한가?

둘째, 자기조절학습능력은 중학생의 휴대폰 의존도 변화에 어떠한 영향을 미치는가?

셋째, 중학생의 휴대폰 의존도 변화는 주의집중도에 어떠한 영향을 미치는가?

넷째, 자기조절학습능력, 휴대폰의존도변화, 주의집중도의 구조적 관계는 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 휴대폰 의존도

휴대폰 의존도란 학생들이 일상생활에 지장을 줄 수 있을 정도로 휴대폰에 집착하고 의존하는 정도라고 개념화할 수 있다. 연구자들에 따라 중독, 의존도, 과다사용 등의 용어로 사용되어 오고 있다(고성자, 2012; 박웅기, 2003; 이혜선, 강차연, 2007; Jenearo et al., 2007; Lu et al., 2011). 미국정신의학회(American Psychiatric Association)에 따르면, 중독은 “물질 관련 장애(substance related disorder)”로 알코올, 코카인, 마약 등의 구체적인 물질로 인한 의존이나 집착 등으로 나타나는 것을 말한다(American Psychiatric Association, 1994; 고성자, 2012). 인터넷 사용, 게임 사용, 휴대폰 사용 등의 사용에서 나타나는 집착이나 일상생활에 영향을 미치는 것들은 의존, 중독 등으로 표현되고 있다. Jung(2001)에 따르면 심리학과 정신의학 등에서 의존과 중독이 동일한 의미로 사용되고 있다고 한다.

휴대폰 의존도와 관련된 연구들은 다양한 변인들과의 관계를 탐색해 왔다. 휴대폰 의존도나 중독은 학교 및 사회 생활 적응에 영향을 주고(장석진, 송소원, 조민아, 2011; 이은정, 이정애, 이화조, 정익중, 2012), 성별에 따른 특성(김선희, 2005; 한상훈, 2008; Augner & Hacker, 2012; Bianchi & Phillips, 2005)이나 부모양육태도나 또래애착과도 상관이 있으며(장석진, 송소원, 조민아, 2011), 자기조절학습이나 학업성취(성은모, 진성희, 2012) 등과 같은 정서나 인지

발달에도 영향(성은모, 2012)을 준다는 다양한 연구결과들이 등장하고 있다. 하지만 학생들의 성장에 따른 휴대폰 의존도의 변화에 대해서는 관련 연구가 부족한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 휴대폰 의존도의 변화와 관련변인과의 관계 탐색에 중심을 두었다.

2. 자기조절학습능력

자기조절학습능력은 스스로 학습의 과정을 조절할 수 있는 능력이다. 학습자가 스스로 자신의 행동을 통제할 수 있는 능력이 높아질 때 내적동기가 상승하게 되고 자기조절학습 능력도 높아진다고 자기결정성 이론에서 설명하고 있다(Zimmerman, 1990). 이 이론에 따르면 자기조절학습능력이 높은 학생들은 휴대폰 사용과 관련된 행동을 스스로 조절할 수 있을 것이고, 외부의 다양한 과업이나 업무, 학습 등에 따라 휴대폰 사용을 적절히 통제할 수 있을 것이다.

자기조절학습능력은 휴대폰 의존도나 그 변화의 예측변인으로 활용할 수 있다. 기존의 연구들에서는 자기조절학습능력이나 자기통제력이 인터넷 중독, 게임 중독, 휴대폰 중독 등에 영향을 주거나 관계가 있는 결과들을 보고하고 있다(김은경, 2007; 성은모, 진성희, 2012). 하지만 횡단적 접근을 통해 동일시점의 변인들 간의 관계만을 보고하고 있어, 자기조절학습능력이 동일시점의 휴대폰 의존도 뿐만 아니라 학년 변화에 따른 변화율에는 어떠한 영향을 미치는지에 대한 탐색은 부족하였다. 따라서 본 연구에서는 자기조절학습능력을 휴대폰 의존도의 초기치와 변화량의 예측변인으로 설정하고 구조적 관계를 탐색하려고 하였다.

3. 주의집중

교육현장에서 주의집중은 학습과정에서 교사의 자극과 학습내용에 의식적으로 집중하는 정도이다. 정보처리이론에서는 사람이 정보를 처리하기 위해 감각등록기로부터 들어온 정보에 대해 선택적 주의(Attention)를 기울임으로써 선택적 지각을 통해 작동기억으로 새로운 정보를 받아들이는 것이 중요하다고 주장한다(Eggen & Kauchak, 1992). 또한 교수이론에서는 학습자의 주의를 끌기 위해 교수설계 과정에서 이전 시간에 배운 내용, 학습자가 잘 알고 있는 경험, 흥미있는 매체자료 등을 활용하는 전략을 사용한다.

학생들의 휴대폰 의존도가 높을수록 학습 활동에 있어 주의집중이 떨어질 것으로 예측된다. 이러한 결과로 인해 궁극적으로는 학업성취도에도 영향을 줄 것으로 예측된다. 기존의 연구들에 따르면(한선희, 이승희, 2010), 중학생의 휴대폰 중독과 정서 및 행동문제와의 관계 탐색에서 휴대폰 중독집단이 정상집단보다 문제행동의 7개 척도(사고의 문제, 주의집중문제, 비행, 공격성, 내재화문제, 외현화문제, 총문제행동)에서 높은 것으로 나타났다. 이해선과 강차연(2007)의 연구결과에서도 휴대폰의 과다사용이 행동문제에 영향을 주고 그 하위요인 중 하나로 주의집중

문제를 보고하고 있다. 김혜수, 배성만, 현명호(2007)에서는 판별분석을 통해 주의집중 변인이 휴대전화 중독 고집단과 저위험 집단을 유의하게 판단하는데 가장 기여가 높은 변인으로 보고하고 있다. 학업성취도와 관련해서는 휴대폰 사용이 학업성취에 영향을 준다는 연구결과(김은옥, 2005)와 유의미한 차이가 없다는 결과(양심영, 2002; 정진영, 2005)가 있었다. 휴대폰의존도는 학업성취도에 여자에게만 부정적 영향을 미친다는 연구결과(성은모, 진성희, 2012)가 보고되고 있다. 하지만 기존 연구들은 횡단적 자료를 바탕으로 분석을 한 한계점이 있다. 따라서, 본 연구에서는 휴대폰 의존도의 변화와 주의집중과의 관계를 종단적 관점에서 탐색해 보고자 하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구대상은 한국청소년정책연구원의 한국 아동·청소년 패널조사 중1 패널의 1, 2, 3차년도 데이터를 중심적으로 사용하여 분석하였다. 중1 패널의 경우 모집단이 2009년 4월 기준 전국의 중학교 1학년 재학생을 기준으로 층화다단계집락표집(stratified multi-stage cluster sampling)에 표집하였다. 조사는 2010, 2011, 2012년 9월에서 11월 사이에 이뤄졌으며, 1차 2,351명, 2차 2,280명, 3차 2,259명으로 원 표본의 96.1%가 유지되고 있다(한국청소년정책연구원, 2013).

2. 연구도구

본 연구를 위해 사용한 도구는 휴대폰 의존도, 자기조절학습능력 그리고 주의집중도를 측정 및 확인할 수 있는 변인으로 구성되었다.

휴대폰 의존도는 휴대전화에 너무 의존하는 정도를 나타내며, 그 정도가 심할 경우 휴대폰 중독이라고도 생각해 볼 수 있다. 휴대폰 의존도를 측정하기 위해 한국 아동·청소년 패널조사에서 사용한 조사문항은 이시형 등의 연구자들(2002)이 개발한 도구를 사용하였다. 이들 문항은 휴대폰 사용에 대한 의존, 휴대폰에 대한 심리적 의존, 휴대폰 사용 중단시 불안감 등과 관련된 7개 문항의 4점 척도로 구성되어 있다. 코딩변환을 통해 점수가 높을수록 휴대폰 의존도가 높은 것을 의미한다. 문항에 대한 신뢰도 Cronbach α는 1차년도 .854, 2차년도 .898, 3차년도 .895로 나타났다.

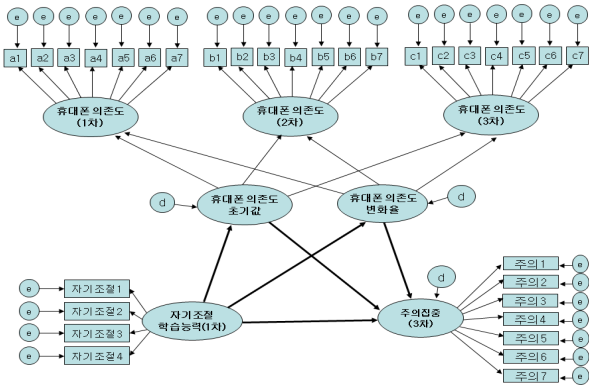
자기조절학습능력은 스스로 학습을 통제하고 관리하는 능력을 말한다. 이러한 능력을 측정하기위해 한국 아동·청소년 패널조사에서는 양명희(2000)에 의해 개발된 자기조절학습능력 측정

도구 84문항 중, 김세영(2006)이 요인분석을 통하여 재구성한 문항에서 학습에 대한 기본 태도와 관련이 깊은 동기조절과 행동조절 관련 문항으로 재구성하여 조사하고 있다. 자기조절학습능력은 성취가치 7문항, 숙달 목적 지향성 2문항, 행동통제 5문항, 학업시간관리 4문항 등 총 18문항의 4점 척도로 구성되어 있다. 본 학술대회 자료에서는 1차와 3차 자료가 제공되었고, 본 연구에서는 1차 자료만 활용하였다. 각 요인별로 신뢰도 Cronbach α는 .893, .717, .714, .859 이었고, 전체문항의 신뢰도는 .897 이었다.

주의집중도는 아동의 정서 행동과 관련된 주의집중을 의미한다. 한국 아동·청소년 패널조사에서는 아동의 정서 문제의 하위 요인으로 주의집중을 조사문항으로 구성하고 있으며, 조봉환, 임경희(2003)이 개발한 척도를 바탕으로 중복문항을 제외하고 구성 및 활용하였다. 본 연구에서는 학습자의 3차년도 주의집중 요인부분과 관련된 설문 문항을 측정변인으로 활용하였으며, 7가지 문항으로 구성되어있다. 주의집중도 문항의 신뢰도 Cronbach α는 .827 이었다.

3. 연구모형 및 자료 분석

본 연구에서를 위한 자기조절학습능력, 주의집중, 휴대폰 의존도 변화의 가설적 구조관계를 연구모형 형태로 나타내면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 연구모형

본 연구의 자료 분석은 중학교 1학년에서 3학년에 이르기까지 휴대폰 의존도의 변화를 분석하고 이에 관계가 있는 자기조절학습능력, 주의집중과의 구조적 관계를 분석하고자 하였다. 이를 위해 다음과 같은 통계적 검정 방법이 활용되었다.

첫째, 휴대폰 의존도 변화를 분석하기 위해 고차잠재성장모형(홍세희, 유숙경, 2004)을 활용하였다. 3차년도에 걸쳐 수집되는 과정에서 결측치 등 다양한 원인으로 인해 무조건 모형에서 성장모형 분석의 적합도가 좋지 않게 나타났다. 이에 3차년도에 이르는 측정변인의 오차를 최소

화하며 보다 정확한 의미의 잠재성장모형 관계를 파악하기 위해 고차잠재성장모형 분석을 시도하였다. 분석을 통하여 휴대폰 의존도 변화의 초기치, 변화량 등에 대한 정보를 알 수 있다.

둘째, 조건 모형으로 1차년도 자기조절학습능력, 3차년도 주의집중도와 휴대폰 의존도 변화와의 구조적 관계를 파악해 보았다. 이를 통해 최초 가졌던 연구문제에 대해 확인하였다.

셋째, 모형 평가를 위해 모형적합도를 확인하였다. 카이스퀘어는 표본크기에 민감함으로 표본크기에 영향을 받지 않으며 간명도를 나타내는 지수인 TLI와 RMSEA 지수를 활용하였다. 또 많이 활용되는 지수인 CFI를 활용하였다. 무조건 모형을 통하여 최적의 성장모형을 찾고, 조건 모형을 통해 관심변인과의 인과관계를 확인한 후 모형이 적합한지를 적합도 지수를 통하여 확인하였다. 그리고 결측치 분석을 위해 FIML(Full Information Maximum Likelihood) 추정방법을 활용하였다(Arbuckle, 1996). 본 연구에서는 SPSS, AMOS를 통계분석 도구로 활용하였다.

Ⅳ. 연구결과 및 해석

1. 기초통계분석 결과

기초통계분석 결과는 〈표 1〉과 같다. 휴대전화 의존도의 평균은 1차년도 때 1.72에서 2.47 사이로 나타났으며, 2차년도 때 1.96에서 2.71 사이를 나타내었으며, 3차년도 때 1.98에서 2.86의 평균을 나타내었다. 1차년도 자기조절의 평균은 2.43에서 3.04의 값을 나타내었으며, 3차년도 주의집중은 2.40에서 2.85의 평균을 나타내었다. 구조방정식 모형분석을 위해서는 데이터의 정상분포를 가정해야한다. 데이터 정상분포를 확인하기 위해 왜도와 첨도의 결과 값을 확인하였다. 확인 결과 정상분포를 가정할 수 있는 것으로 나타났다.

2. 휴대폰 의존도 변화의 무조건 모형

휴대폰 의존도 변화를 추정하기위해 1-3차년도의 관련 측정변인을 활용하였다. 측정변인을 결합하여 한 변인으로 통합할 경우 3차년도 동안의 변화과정에서 생긴 결측치와 측정오차 등의 문제로 잠재성장모형 분석시 적합도가 다소 낮은 측면이 발견되었다. 따라서 본 연구에서는 고차잠재성장모형을 휴대폰 의존도 변화에 적용하여 측정오차를 최소화하여 보다 정확한 변화를 추정할 수 있었다. 고차잠재성장모형의 변화를 추정하기위해 무조건 모형으로 무변화모형과 선형모형을 설정하여 모형적합도를 비교하였다. 그 결과는 〈표 2〉와 같고, 비교결과 선형모형이 보다 적합도가 좋은 것으로 나타났다. CFI와 TLI는 .9이상, RMSEA는 .05에서 .08 보다 작은 경우 모형이 양호한 것으로 판단한다(Klein, 2005; 홍세희, 2000). 따라서 선형모형의 변화를 추정하였다.

표 1 측정변인의 기초통계 결과, 데이터 정규성 및 신뢰도

측정변인	N	평균	표준편차	왜도	첨도	Cronbach alpha	
1차 의존도1	2159	2.47	.852	.078	-.614		
1차 의존도2	2159	2.42	1.020	.082	-1.111		
1차 의존도3	2159	1.70	.804	1.093	.779		
1차 의존도4	2159	1.96	.893	.635	-.391		.854
1차 의존도5	2159	1.82	.896	.899	-.030		
1차 의존도6	2159	1.72	.838	1.004	.295		
1차 의존도7	2159	2.29	1.041	.205	-1.161		
2차 의존도1	2158	2.71	.872	-.170	-.684		
2차 의존도2	2158	2.52	.981	-.038	-1.006		
2차 의존도3	2158	1.96	.886	.653	-.321		
2차 의존도4	2158	2.35	.975	.185	-.960		.898
2차 의존도5	2158	2.18	.976	.407	-.834		
2차 의존도6	2158	2.01	.932	.607	-.529		
2차 의존도7	2158	2.43	1.027	.029	-1.145		
3차 의존도1	2162	2.86	.840	-.432	-.331		
3차 의존도2	2162	2.51	.963	-.049	-.956		
3차 의존도3	2162	1.98	.883	.663	-.238		
3차 의존도4	2162	2.67	.938	-.275	-.789		.895
3차 의존도5	2160	2.36	.958	.125	-.939		
3차 의존도6	2161	2.02	.900	.582	-.440		
3차 의존도7	2162	2.45	.999	-.032	-1.073		
1차 자기조절1	2350	3.04	.596	-.385	.198	.893	.897
1차 자기조절2	2350	2.71	.739	.001	-.548	.712	
1차 자기조절3	2350	2.53	.372	.255	1.687	.714	
1차 자기조절4	2350	2.43	.698	.178	-.131	.859	
3차 주의집중1	2258	2.62	.798	-.168	-.404		
3차 주의집중2	2258	2.36	.787	.226	-.331		
3차 주의집중3	2256	2.40	.818	.069	-.521		
3차 주의집중4	2258	2.56	.916	-.033	-.823		.827
3차 주의집중5	2252	2.47	.809	.102	-.480		
3차 주의집중6	2257	2.54	.796	.013	-.463		
3차 주의집중7	2258	2.85	.816	-.375	-.315		

표 2 휴대폰 의존도의 잠재성장모형 적합도(무조건 모형)

모형	Chi-sq	df	CFI	TLI	RMSEA
무변화	2229.047	169	.916	.885	.072 (.069-.075)
선형	1897.204	166	.929	.901	.072 (.069-.075)

무조건 모형로 선형모형이 결정되었으므로, 휴대폰 의존도에 대한 잠재성장 모형의 추정치를 탐색해 보았다. 그 결과는 〈표 3〉과 같다. 이를 통해 초기치는 2.480으로 유의하며 개인차가 있는 것으로 나타났다. 그리고 변화율로 유의하여 한해 평균 .197 정도로 선형 증가하는 것으로 나타났으며, 변화율도 개인차가 있는 것으로 나타났다. 두 변화의 상관은 유의하게 나타났으며, 음의 상관이 나타나 초기치가 높은 사람의 변화율이 다소 낮아지는 변화를 보이는 것으로 나타났다.

표 3 휴대폰 의존도에 대한 잠재성장 모형의 추정치

미지수(Parameter)	평균 추정치	분산 추정치
초기치	2.480***	.189***
변화율	.197***	.033***
초기치-변화율 상관 추정치	-.022*	

*** $p<.001$, * $p<.05$

3. 휴대폰 의존도 변화의 조건 모형

휴대폰 의존도 변화와 1차년도 자기조절학습능력, 3차년도 주의집중도와의 구조적 인과관계를 파악하기위해 조건모형을 설정하였다. 조건모형들의 적합도 파악을 위해 관련 변인들을 넣은 후 모형적합도를 파악해 보았다. 그 결과 조건모형2가 구조적 분석을 위한 기본적 요건을 포함하고 있었다. 따라서 조건모형2를 중심으로 구조적 인과관계를 파악해 보았다.

표 4 휴대폰 의존도의 잠재성장모형 적합도(조건 모형)

모형	Chi-sq	df	CFI	TLI	RMSEA
조건모형1 (자기주도학습능력)	2229.047	169	.916	.885	.072 (.069-.075)
조건모형2 (자기주도학습능력, 주의집중도)	1897.204	166	.929	.901	.072 (.069-.075)

표 5 휴대폰 의존도에 대한 잠재성장 모형의 추정치

경 로	비표준화계수	표준화계수
자기조절학습능력(1차) → 휴대폰 의존도 초기치	−.275***	−.148
자기조절학습능력(1차) → 휴대폰 의존도 변화량	.048	.074
휴대폰 의존도 초기치 → 주의집중도(3차)	−.237***	−.202
휴대폰 의존도 변화량 → 주의집중도(3차)	−1.202***	−356
자기조절학습능력(1차) → 주의집중도(3차)	.518***	.237
미지수(parameter)	평균추정치	
휴대폰 의존도 초기치	2.481***	
휴대폰 의존도 변화율	.197***	

*** $p<.001$

〈표 5〉를 통해 휴대폰 의존도 변화와 자기조절학습능력, 주의집중도와의 인과적 관계를 알 수 있었다. 이를 구체적으로 나타내면 다음과 같다.

첫째, 중학교 1학년 때의 자기조절학습능력은 1학년 때의 휴대폰 의존도에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 자기조절학습능력이 높은 학생이 낮은 휴대폰 의존도를 나타낸다는 의미이다.

둘째, 중학교 1학년 때의 자기조절학습능력은 중학교 3년간의 휴대폰 의존도 변화에는 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 이는 자기조절학습능력이 높았던 학생의 낮은 휴대폰 의존도 정도는 시간에 따라 크게 변화가 없다는 것을 나타낸다.

셋째, 중학교 1학년 때의 휴대폰 의존도 초기치는 중학교 3학년 때의 학생들의 주의집중도를 떨어뜨리는 것으로 나타났다. 중학교 1학년 때 휴대폰 의존도가 높은 학생은 중 3 때 주의집중도가 낮은 것을 의미한다.

넷째, 중학교 3년 동안의 휴대폰 의존도 변화량은 중학교 3학년 때의 주의집중에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 휴대폰 의존도 변화량이 정적으로 증가할수록 주의집중도는 더 많이 떨어진다고 해석할 수 있다.

다섯째, 중학교 1학년 때 자기조절학습능력은 중학교 3학년 때 주의집중도에 영향을 주는 것으로 나타났다. 자기조절학습능력이 높은 학생은 주의집중도도 높은 것으로 해석할 수 있다.

Ⅴ. 결론 및 논의

본 연구에서는 중학생의 학년변화에 따라 휴대폰 의존도 변화를 분석하고, 이에 영향을 주는 자기조절학습능력 및 주의집중과의 구조적 관계를 분석하였다. 이를 통해 다음과 같은 결론 및 논의를 이끌어 낼 수 있다.

첫째, 중학생의 학년 변화에 따른 휴대폰 의존도 변화는 점점 증가하는 것으로 나타났다. 이는 휴대폰 의존도가 1학년 때 부터 3학년까지 계속 증가한다는 것을 알 수 있다. 그리고 초기값과 변화율 사이의 관계가 부적 상관관계를 보였다. 이는 휴대폰 의존도 초기값이 높은 사람은 시간이 갈수록 변화율이 낮아진다는 것을 의미하며, 반대로 초기에 휴대폰 의존도 초기값이 낮았던 사람은 시간이 갈수록 변화율이 높아진다는 의미를 갖는다. 기존의 휴대폰 의존도와 관련된 연구에서는 시간의 변화에 따른 성장모형 분석을 하지 못하였는데(성은모, 진성희, 2012), 이는 자료 수집 기간이 두 시점 밖에 확보하지 못한데 기인한 것으로 본다. 본 연구의 결과는 고차잠재성장모형(홍세희, 유숙경, 2004)을 이용하여 휴대폰 의존도 변화의 분석 시도하였다. 이를 통해 측정오차의 오류를 최소화하고 결측치를 고려하여 보다 정확한 분석이 이뤄졌으며, 모형 적합도 평가에서도 신뢰할 만한 수준의 타당한 모형 결과를 바탕으로 결과를 도출한데 방법론적인 의의가 있다. 결과의 의미에서도 최근 휴대폰 중독이 급격히 증가하는 현실을 성장모형을 통해 확인할 수 있다.

둘째, 자기조절학습능력이 높은 학생은 휴대폰 의존도가 낮았다. 이는 자기조절학습능력이 휴대폰 의존도 초기값에 부적인 영향을 주는 것에서 알 수 있다. 이러한 결과는 횡단적 자료 분석 결과(김은경, 2007; 성은모, 진성희, 2012)를 지지하는 결과이다. 휴대폰 의존도 변화의 초기값은 중1 때의 휴대폰 의존도를 나타내고, 자기조절학습능력 역시 중1 때의 값을 나타내어 결과적으로는 횡단적 분석 결과와 같았던 것으로 생각된다. 하지만, 1차년도의 자기조절학습능력은 휴대폰 의존도 변화율에는 유의한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 이는 중1 때 휴대폰 의존도가 높았던 학생은 중3 때도 계속 높다는 의미가 될 수 있어 초기의 휴대폰 의존도를 낮출 수 있는 교육적 방안이 모색되어야 함을 시사한다.

셋째, 휴대폰 의존도가 높은 학생은 주의집중도가 낮았다. 반면, 자기조절학습능력이 높은 학생은 주의집중도가 높았다. 연구결과를 통해 휴대폰 의존도 변화의 초기값과 변화율 모두가 3차년도의 주의집중도에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났으며, 1차년도의 자기조절학습능력은 3차년도의 주의집중도에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 기존의 횡단적 자료를 기반으로 한 연구들에서 휴대폰 중독 집단이 문제행동 중 주의집중에 문제를 가진다고 하는 기존의 연구결과들(한선희, 이승희, 2010; 이해선, 강차연, 2007; 김혜수, 배성만, 현명호, 2007)을 지지하는 결과이다. 기존의 연구들에서는 주의집중을 집단간 차이를 통해 살펴보았다면, 본 연구 특이한 점은 결과변인으로 3차년도의 주의집중을 설정하였고, 원인 변인으로 1차년

도 자기조절학습능력과 3년간의 휴대폰 의존도 변화와의 관계를 구조적으로 살펴보았다는 점이다. 이를 통해 학습과정에서 주의집중을 높이기 위해서는 휴대폰 의존도에 너무 의존하지 않고 학습하는 동안은 의도적으로 스스로 휴대폰 사용을 잠시 유보하고 학습에 집중하는 방안을 모색해야함을 시사한다.

추후 연구에서는 자기조절학습능력이나 주의집중이 매년 변화할 수 있어 이들을 시간 의존적 변수로 설정하고 휴대폰 의존도 변화와의 관계를 추가적으로 탐색하여 종단적 구조관계를 추가적으로 밝히거나 이들 변수의 변화들 간의 구조적 관계를 밝힘으로써 동적인 구조관계를 파악할 필요가 있다. 이를 통해 학생들의 성장과정에서 학생지도를 위한 제언이나 프로그램 개발을 위한 단초를 제공할 것으로 본다.

참고문헌

고성자 (2011). 휴대전화 의존성 진단척도 개발 및 타당화. 국민대학교 대학원 박사학위논문.

김선희 (2005). 휴대폰 중독적 사용 고등학생의 심리특성과 학교생활적응 관계. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

김세영 (2006). 중학생의 인터넷 중독 수준에 따른 인터넷 활용 유형, 자기 통제력, 자기조절학습능력 및 학업성취도의 차이. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김은경 (2007). 고등학생의 휴대전화 사용 수준에 따른 자기통제력 및 자기조절학습능력의 차이. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

김은옥 (2005). 중·고생의 휴대폰 사용정도와 학교적응과의 관계, 전주대학교 교육대학원 석사학위논문.

김혜수, 배성만, 현명호 (2007). 휴대전화 중독 경향성 청소년의 심리, 사회, 환경적 특성: 공격성, 충동성, 우울, 부모-자녀관계, 주의집중문제를 중심으로. *한국심리학회지: 건강, 12(*2), 383-393.

데이터뉴스 (2010.3.8). 휴대폰 없이는 못살아. 2010.03.08.기사, http://www.datanews.co.kr.

데이터뉴스 (2007.2.15). 청소년, 휴대폰중독 자가진단정도. 2007.02.15.기사, http://www.datanews.co.kr.

박웅기 (2003). 대학생들의 이동전화 중독증에 관한 연구. *한국언론학보, 47*(2), 250-281.

성은모 (2012). 한국아동·청소년패널조사 2010 Ⅲ 데이터 분석보고서2: 중학교 2학년 청소년의 뉴미디어 활용이 인지, 정서, 사회발달에 미치는 영향. 연구보고12-R14-2. 한국청소년정책연구원.

성은모, 진성희 (2012). 청소년의 휴대폰 의존도와 휴대폰 사용목적이 자기조절학습능력 및 학업성취도에 미치는 영향: 성별과 휴대폰 의존도 수준 차이를 중심으로. 제2회 아동·청소년패널조사 학술대회.

양명희 (2000). 자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

양심영 (2002). 고등학교 청소년의 휴대폰 중독에 관한 연구. 서울: 한국청소년개발원.

여성가족부 (2007). 2013년 인터넷·스마트폰 이용습관 전수진단 결과 및 사후조치계획 발표. 여성가족부 2013.7.3. 보도자료. 여성가족부.

이경상, 백혜정, 이종원, 김지영, 서우석 (2011). 한국아동・청소년패널조사 2010 Ⅱ: 청소년의 활동참여 실태.

연구보고 11-R10-1. 한국청소년정책연구원.

이시형, 김학수, 나은영 (2002). 청소년의 휴대전화 사용과 그 영향에 관한 연구. 서울: 삼성생명공익재단 정신건강연구소.

이은정, 이정애, 이화조, 정익중 (2012). 청소년의 휴대폰 활용유형이 학교부적응에 미치는 영향: 휴대폰 의존도의 매개효과 분석. *청소년복지연구, 14*(4), 189-214.

이해선, 강차연 (2007). 중학생의 휴대폰 과다사용과 애착 및 행동문제와의 관계. *학생생활연구, 20*, 79-95.

장석진, 송소원, 조민아 (2011). 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착이 학교생활적응에 미치는 영향. *청소년학연구, 18*(12). 431-451.

정진영 (2005). 고등학생의 이동전화 중독적 사용 관련 요인에 관한 연구. 한림대학교 교육대학원 석사학위논문.

조봉환, 임경희 (2003). 아동의 정서, 행동문제 자기보고형 평정척도 개발 및 타당화 연구. *한국심리학회지 상담 및 심리치료, 15*(4), 729-746.

한국청소년정책연구원 (2013). 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 데이터 유저가이드(1-3차 조사): 제3회 한국아동·청소년패널조사 학술대회용. 한국청소년정책연구원.

한상훈(2008). 중학생의 휴대폰 중독유형과 정신건강과의 관계. *학습자중심교과교육연구, 8*(1), 403-420.

한선희, 이승희 (2012). 중학생의 휴대폰중독과 정서·행동문제 및 관련 변인과의 관계에 대한 조사연구. *특수아동교육연구, 12*(3), 139-157.

홍세희(2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기군과 그 근거. *한국심리학회지 임상, 19*(1), 161-177.

홍세희, 유숙경 (2004). 다변량 고차 잠재 성장모형을 이용한 내외통제성과 학업성취의 종단관계 분석. *교육평가연구, 17*(2), 131-146.

Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcolides and R. E. Schumacker(Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and Techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Augner, C. & Hacker, G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International Journal of Public Health, 57*, 437-441.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*(4t Ed). Washington, D.C.: Ameircan Psychiatric Association.

Bianchi, A. & Phillips, J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *Cyberpsychology & Behavior, 8*, 39-51.

Eggen, P. D. & Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: classroom connections.* NY: Macmillan Publishing Company.

Jenaro, C., Flores, N., Gomez-Vela, M., Gonzalesz-Gil, F. & Caballo, C. (2007). Problematic internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and health correlates. *Addiction Research and Theory, 15*(3), 309-320.

Jung, J. (2001). Psychology of alchol and other drugs: A research perspective. Thousands Oaks, CAL Sage.

Kline, R. B.(2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Lu, X., Watanabe, J., Liu, Q., Uji, M., Shono, M., & Kitamura, T. (2011). Internet and mobile phone text-messaging dependency: Factor structure asnd correlation with dysphoric mood among Japanese adults. *Computers in Human Behavior, 27*, 1702-1709.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

“고차잠재성장모형을 활용한 청소년의 휴대폰 의존도 변화와 자기조절학습 및 주의집중과의 구조 관계”에 대한 토론문

윤초희*

청소년들의 휴대폰 의존도가 날로 심각해지고 있는 상황에서, 그리고 이러한 휴대폰 의존도가 학생들의 학습태도나 학업성취, 정서발달, 학교적응 등 다양한 학습자 특성에 영향을 미칠 수 있다는 심각성이 대두되고 있는 현 시점에서, 이 연구는 휴대폰 의존도에 대한 경각심을 불러일으키고 이를 조절하거나 통제할 수 있는 기제를 탐색할 수 있는 기회를 갖게 해준다는 점에서 의의가 있다고 보여집니다. 간단히 논문의 내용을 요약해보면, 연구는 중학교 1학년 때의 자기조절학습능력이 그 후 3년간의 휴대폰 의존도와 의존도의 변화율, 그리고 중학교 3학년 때의 주의집중에 영향을 미치는지를 잠재성장모형을 이용하여 검증하고 있습니다. 결과적으로 변인간의 구조관계에 대한 모형의 적합도는 타당한 것으로 나타났고, 1학년 때의 자기조절학습능력은 3학년 때의 주의집중을 방해하는 요소로 나타났으며, 휴대폰 의존도는 주의집중에 부적으로 영향을 미치고 있습니다. 자기조절학습능력이 주의집중에 직접적인 영향을 주기도 하지만, 휴대폰 의존도를 매개로 하여 간접적인 영향을 주고 있습니다.

전반적인 연구내용과 관련하여 토론자는 세 가지의 질문을 제기하고자 합니다. 가장 궁금한 점은 모형을 설정하게 된 이론적 근거입니다. 일반적으로 양적 연구는 의문을 가지는 현상에 대한 이론적인 아이디어에서부터 시작하여 이로부터 검증 가능한 가설을 수립하고 가설을 검증하기 위해 관찰이든 실험이든 체계적인 자료수집을 하게 됩니다. 이미 수집된 기존의 데이터를 이용하는 상황에서도 마찬가지입니다. 변인이 있기 때문에 이들 간의 관계를 분석하는 것이 아니라 이들 변인간의 가설적인 관계성에 기초하여 자료를 분석하게 됩니다. 그렇다면 먼저 자기조절학습능력과 휴대폰 의존도, 그리고 휴대폰 의존도와 주의집중의 관계에 대한 인과관계에 대한 이론적 설명이 제시되어야 합니다. 이들 변인은 인과적 관계를 가지는지? 혹은 다른 밝혀지지 않은 제3의 변인으로 인해 없던 관계가 생긴 것은 아닌지? 혹은 오히려 주의집중이 휴대폰 의존도에 영향을 미치는 것은 아닌지? 논문의 2쪽 하단에서 “자기조절학습능력은 휴대폰 의존도나 그 변화의 예측변인으로 활용할 수 있다”고 진술하고 있지만, 이러한 진술의 근거나 이유를 제시하고 있지 않습니다. 주의집중 및 자기조절학습능력과 휴대폰 의존도의 관계를 분석한 선행연구에서도 단순상관분석이나 집단 간 차이분석 혹은 판별분석을 사용하여 이들 변인간의 단순 관련성만을 보여주고 있으며, 회귀분석을 이용하여 인과관계를 분석한 연구에서도 휴대폰중독이 자기조절학습능력에 영향을 주는 역의 방향을 상정하고 있습니다. 그러므로 토론자에게는 이들

* 동국대학교 교육학과 교수

변인간의 관계 설정이 논리적이기보다는 다소 임의적인 측면이 있다고 보여집니다.

의존도는 어떤 대상에 너무나 의지하게 되어 그것 없이는 지내기 어려운 상태, 달리 말하면 특정한 행동을 통제하지 못하는 불능을 의미하는데(논문에서는 휴대폰 사용 통제의 불능), 이러한 행동에는 다양한 원인들이 개입되었을 수 있습니다. 아마도 휴대폰을 사용함으로써 제공되는 보상(만족)을 지연시키기 어렵거나, 그 상황에서 다른 대상이나 일에 의도적으로 주의를 돌리지 못하는 주의분산 능력의 부재, 휴대폰에 대한 부정적인 정신적 표상(휴대폰 사용이 공부에 방해가 될 것이라는 표상)의 결여와 같은 변인들이 보다 직접적인 영향을 미칠 것 같습니다. 달리 말하면, 사용된 변인들이 충분한 근접성(proximity)을 가지고 있지 않다는 것입니다. 연구에서 사용된 자기조절학습능력 검사는 학습상황에서의 동기조절(숙달목표, 성취가치), 행동조절(시간관리)로 구성된 매우 광범위한 개념을 측정합니다. 숙달목표는 학습할 때 수행이 아닌 이해의 향상과 기술의 숙달을 목표로 하는 목표지향성이고, 과제가치는 수행중인 과제가 수행할 만한 가치가 있다고 보는 신념입니다. 이러한 변인들은 휴대폰 의존도에 직접적인 영향을 주는 변인으로 보기에는 다소 동떨어진 변인으로 보입니다. 자기조절학습능력이 떨어져서 휴대폰에 의존하는 것이 아니라, 오히려 앞서 제시된 변인들에 의해 휴대폰 의존도가 높아져서 학습과 관련된 자신의 동기, 인지, 행동을 조절하지 못하는 것일 수도 있습니다.

인과관계의 방향을 타당하게 설정해야 추후 보다 효과적인 교육적인 처방을 제공할 수 있을 것입니다. 예컨대, 주의집중이 결과변인이 아니라 원인변인이라면 휴대폰 의존도 약화를 위해 학습이나 과제에 대한 주의집중을 강화하거나, 혹은 휴대폰에 대한 주의를 의도적으로 분산시키는 전략을 사용할 수도 있을 것입니다. 특정한 대상에 대한 의존성과 만족지연의 어려움은 오히려 의도적인 주의분산에 의해 극복될 수 있고, (학습에 대한) 주의집중력 강화는 결과적으로 자기조절학습능력을 강화한다고 보는 것이 오히려 이론적으로 더 타당할 것 같습니다. 즉, 보다 타당한 인과적 설명은 학습에 대한 주의집중력이 낮은(그러므로 주의가 산만한) 사람들이 휴대폰이나 특정 대상에 대한 의존성에 취약할 수 있고, 그 결과 자기조절학습에서 어려움을 가진다는 것입니다.

둘째, 연구에서 사용된 개념의 모호성입니다. 연구에서 사용된 주요 개념은 자기조절학습능력, 주의집중, 휴대폰 의존도입니다. 자기조절학습능력은 Pintrich 등(1991)의 MSLQ를 기반으로 양명희(1999)가 개발한 검사를 사용하여 측정하고 있습니다. 그렇다면 본 연구에서 사용된 '자기조절(학습)능력'은 무엇을 의미하는지요? 휴대폰 사용행동과 관련된 자기조절이라면 원인변인으로 올 수도 있지만, 학습과 관련된 자기조절이라면 (위에 언급한 것처럼) 휴대폰 의존도의 영향을 받는 결과변인으로 상정하는 것이 맞을 것 같습니다. 휴대폰 사용과 관련된 자기조절 개념은 자기조절력, 자기통제력, 행동조절 등 특정 대상이나 행동(휴대폰 사용)에 지나치게 몰입되지 않도록 자기 자신의 행동을 적절하게 조절하는 능력을 의미합니다. 자기조절학습능력은 학습과정에서 자신의 인지, 동기, 행동을 조절하는 매우 포괄적인 개념입니다. 그러므로 이 연

구에서 자기조절(학습)능력이 무엇을 의미하는지를 먼저 조작적으로 정의할 필요가 있습니다. 또한 주의집중을 측정하는 문항들을 예시로 제시하여, 사용된 개념과 측정도구 간의 개념적인 관련성을 확인시켜줄 필요가 있습니다.

셋째, 방법론적 측면에서 의문점이 있습니다. 〈표 2〉와 〈표 4〉의 내용이 동일합니다. 〈표 2〉는 무조건모형의 적합도를 제시한 것이고 〈표 4〉는 조건모형의 적합도를 제시한 것인데 내용(표 안의 수치들)이 동일합니다. 또한 처음부터 주의집중을 투입하여 인과구조 모형을 구성하였는데, 〈표 4〉의 경우 주의집중이 들어간 모형과 들어가지 않은 두 모형을 비교분석하고 있습니다. 이런 경우는 경쟁하는 두 이론적 모형을 먼저 서론에서 제시하고 각 모형에 대한 인과적 설명을 제시해야 합니다. 통계적 기법을 이용하여 모형을 검증할 때, 먼저 모형 내 변인들 간의 이론적 관계를 상정하고 이러한 관계를 검증하여 일반화된 결론이나 의미를 도출할 수 있어야 합니다. 또한 이 연구의 결과가 휴대폰 의존도와 관련된 변인들 간의 인과적 관계에 대한 기존의 설명체계(혹은 모형)에 어떻게 기여하는지, 더불어 어떤 문제가 새롭게 파생되는지에 대한 논의가 추가되어야 문제현상에 대한 보다 통합적인 이해가 가능할 것입니다.

청소년의 또래관계성과 휴대전화의존 사이의 자기회귀교차지연효과 검증

하문선*·김지현**

국 문 초 록

본 연구는 중학교 1학년에서 중학교 3학년까지 청소년의 또래관계성과 휴대전화의존 간의 종단적 상호 순환 관계를 이해하기 위해 수행되었다. 다수의 관련 선행 연구를 바탕으로 자기회귀교차지연모형을 적용하여 또래관계성과 휴대전화의존이 순환적으로 상호 관련이 있다는 연구모형, 또래관계성이 휴대전화의존에 영향을 미친다는 대안모형1, 휴대전화의존이 또래관계성에 영향을 미친다는 대안모형2를 설정하였다. 한국청소년정책연구원이 3년간의 종단조사를 통해 얻은 한국아동·청소년패널자료를 구조방정식을 통해 분석하여 세 가지 모형 중 대안모형1을 자료에 가장 부합하는 모형으로 최종 선택하였다. 연구결과, 한 시점에서의 청소년의 또래관계성이 다음 시점에서의 휴대전화의존에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구는 현재 청소년의 휴대전화 문화를 고려해 보고 또래관계성과 관련하여 휴대전화를 그들의 교육적, 문화적 여가공간으로 효율적으로 활용할 것을 제안하였다. 본 연구의 의의 및 제한점이 논의되었다.

주제어 : 청소년, 또래관계성, 휴대전화의존, 종단

* 교신저자, 서울상암초등학교 교사, sunnylo@sen.go.kr
** 홍익대학교 사범대학 교육학과 교수

Ⅰ. 서 론

최근 우리나라 국민의 휴대전화 보유비율은 93.6%이며, 스마트폰 보유율도 27%에 이르고 있어(방송통신위원회, 2012) 국민 1인당 한 대 꼴로 휴대전화를 소지하고 있다. 이에 따라 청소년의 휴대전화 보유율 역시 급격하게 증가하고 있는데, 여성가족부(2012)의 조사결과, 2007년 68.0%였던 청소년 휴대전화 보유율은 2011년 90.1%로 상승하였으며, 특히 청소년의 스마트폰 보유율은 2010년 5.8%에서 2011년 36.2%로 급격하게 증가하고 있는 것으로 나타났다. 이 조사에 따르면, 청소년 응답자의 11%는 휴대전화가 울린다는 착각을 자주 하는 편이고, 24%는 휴대전화가 없으면 불안하다고 응답하여 청소년의 휴대전화 이용의 심각성을 드러내었다. 한국정보화진흥원(2010)의 연구에서는 청소년(25.2%)이 성인(9.4%)보다 휴대전화에 중독된 비율이 높은 것으로 나타났으며, 서울시교육청(2013)은 초·중·고생 100명 중 7명이 스마트폰에 중독된 것으로 보고하는 등 청소년의 휴대전화 과다사용 및 중독이 심각한 사회적 문제로 부각되고 있다.

이처럼 청소년들의 휴대전화 사용이 급증하고 이에 중독되는 현상은 휴대전화의 특징과 청소년의 발달단계적 특성이 서로 맞물려 있기 때문인 것으로 보인다. 연구자들은 또래와의 강한 정서적 유대관계를 중요시하는 청소년기 발단 단계적 특성과 자아를 표현하고 싶어하는 욕구가 휴대전화를 사용하는 동기로 작용하고 있을 뿐만 아니라 휴대전화를 중독적으로 사용하는 원인이 되기도 한다고 보고하였다(김혜수, 배성만, 현명호, 2007). 휴대전화는 친구들과 쉽게 연락할 수 있으며, 개성 표현의 수단으로 '나'라는 존재를 다른 존재들과 구분짓는 '이름'과도 같은 역할을 하는 매체로서 청소년에게는 인터넷보다 더 큰 시각적 자극이 될 수 있기 때문이다(Madell & Muncer, 2004). 특히 최근 스마트폰은 휴대전화의 다양한 오락매체적 기능들을 다양한 측면에서 추가보완함으로써 하나의 문화놀이 도구로 자리잡으며 자극 추구적이고 새로운 문화를 선호하는 청소년들의 특성과 결부되어 계속적으로 확산되고 휴대전화 중독 등의 문제들을 유발하고 있는 것이다.

휴대전화는 유선전화와 달리 소유와 사용이 개인중심적인 매체로 이동성과 개별성의 특징을 가지며, 상이한 디지털 미디어의 기능과 서비스를 동시에 이용할 수 있는 융합성의 특징을 가지고 있다(고영삼, 2005). 이러한 특성을 지닌 휴대전화를 청소년들이 잘 활용할 경우, 자신들이 학업이나 일상적인 삶에 있어서 매우 유익한 도구가 될 수 있다. 이를테면 휴대전화를 이용하여 부모와 연락하거나 친구들과의 친밀감을 향상시킬 수 있고, 사회적 지지를 얻을 수 있는 도구로 활용될 수도 있다. 또한 멀티미디어 교육 콘텐츠를 시간과 장소에 구애받지 않고 활용하여 학습도구로서도 활용가능하다.

그러나 이러한 긍정적 측면에도 불구하고 휴대전화의 과다한 사용은 여러 가지 역기능들을 초래하고 있는데 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 정신병리적인 문제로 휴대전화를 사용하지 않을 때 우울이나 불안, 수면장애 뿐만 아니라 벨이나 진동이 울리는 것으로 착각하는

환청현상, 금단현상(한주리, 허경호, 2004), 휴대전화 사용을 더 이상 통제할 수 없는 통제 상실 현상이 나타나기도 한다(박웅기, 2003). 둘째, 학업상의 부적응 및 일탈 문제로 휴대전화의 과다한 사용은 학습에 방해가 되며 집중력을 저하시키고(Ling, 2000), 문자 메세지의 약어, 축어 등 국적불명의 언어를 지나치게 사용하는 언어파괴현상, 게임 중독, 비행 문제 등을 야기한다. 셋째, 휴대전화를 많이 사용하면 신체적 피로와 스트레스, 어깨 및 손목에 통증을 느끼는 문자메세지 통증이라는 신종 증후군, 전자파 문제 등을 겪기도 하는 등 건강상의 문제가 나타난다(조선일보, 2008. 7. 16). 넷째, 경제적인 문제로 무절제한 휴대전화 사용으로 인해 고액의 사용 요금이 청구되기도 하는데, 이로 인해 범죄에 연루되거나(한국소비자보호원, 2004) 자살을 한 청소년도 있는 것으로 나타났다(YTN뉴스, 2006. 2. 16). 따라서 휴대전화의 과다한 사용 또는 휴대전화중독은 발달단계상 과도기에 있는 청소년에게 위험요인 중 하나로서 이에 대한 개입은 중요한 문제인 것으로 보인다.

이에 최근 국내에서는 10여년 전부터 휴대전화 관련 다양한 학문적 연구들이 시도되어져 왔다. 연구자들은 이러한 휴대전화의 사용 급증 현상에 대해 휴대전화중독(양심영, 박영선, 2005), 과다사용(김정숙, 2003), 중독적 사용(장혜진, 2002) 등의 다양한 용어로 명명해 왔다. 연구자들마다 휴대전화 사용에 대해 정의한 용어는 상이하나, 전반적으로 휴대전화에 대한 집착과 의존성향, 통제에 대한 어려움, 내성 또는 금단 현상을 내포하고 있는 것으로 보인다. 본 연구에서는 휴대전화 중독의 정도에 대한 명확한 이론적, 실제적 근거가 미흡하고, 일반 청소년 특히 중학생의 휴대전화 사용에 초점을 두고자 하므로, '중독'이라는 병리적인 개념을 사용하기보다 '휴대전화의존'이라는 용어를 사용하고자 한다. 휴대전화의존은 휴대전화를 가지고 있지 않을 때 불안해지거나 고립된 것 같은 느낌이 드는 심리적 의존과 초조, 불안 등의 정서적 반응 등에 의해 휴대전화 사용에 지나치게 의지하는 현상으로 정의된다.

한편 청소년기는 사회적 발달이 중요하며, 사회적으로 고립되거나 사회적 관계망의 접속능력이 없으면 여러 가지 부적응 문제의 위험성이 높아진다(Kupersmidt & Coie, 1990). 발달심리학적으로 독립과 자율을 추구하는 청소년들은 또래들이 그들의 준거집단으로 작용하며 또래의 행동기준에 동조하거나 비슷하게 행동하려는 경향이 있다. 이러한 측면에서 휴대전화는 그들이 또래집단과 상호작용하는 관계망의 역할을 하는 매체로서 작용할 수 있다. 청소년의 휴대전화 이용 동기와 관련된 선행연구들은 이를 크게 편의적 동기, 오락적 동기, 과시동조적 동기, 커뮤티케이션 동기로 구분하였다(이인희, 2001; Ling, 1998). 먼저, 편의적 동기는 시간을 관리하고 정보나 조언을 얻기 위해 휴대전화를 사용하는 것을 의미한다. 오락적 동기는 휴대전화 사용을 통해 무료한 시간을 보내거나 흥미를 느끼며 기분을 전환하고자 하는 것을 의미한다. 과시동조적 동기는 휴대전화 사용을 통해 자신만의 독특함을 과시하거나 자신을 더 세련되게 보이고자 하며, 다른 사람들과 동조의식을 느끼고자 하는 것을 의미한다. 마지막으로, 커뮤니케이션 동기란 다른 사람과 대화를 하거나 대인관계를 유지하기 위해 휴대전화를 이용하는 것을 의미한다.

특히 휴대전화는 자신만의 커뮤니케이션 세계를 구축하고자 하는 청소년들의 욕구를 충족시키기에 적절한 매체이며(Gillard, Wale, & Bow, 1998), 또래 관계를 유지시켜주는 연결고리의 역할을 하여(Ito, 2001), 심리적 친밀감을 높여주는데 도움이 되는 개인 커뮤니케이션 매체라고 볼 수 있다(Karz & Aakhus, 2002).

이러한 휴대전화 이용 동기 자체는 실제 사용정도와 밀접한 관계가 있으며, 휴대전화 사용에 중요한 원인을 제공한다(이인희, 2001). 특히 또래와의 관계성이 중요한 발달적 맥락을 구성하는 청소년기에 있어서 또래관계성은 그들의 휴대전화 이용에 상당한 영향력을 행사할 것으로 보인다. 연구자들은 청소년들이 또래와의 연결 및 관계 유지와 관계에 대한 의존성에 의해 휴대전화에 더 의존하게 될 수 있으며(장혜진, 2002) 실제로 또래와의 관계성 향상을 위해 또는 또래 집단으로부터 탈락할지도 모른다는 불안감 때문에 더욱 휴대전화에 빠지게 된다고(김영순, 2004) 보고하였다. 또 다른 연구에서는 휴대전화 사용 증가 및 의존이 오히려 또래관계에 변화를 초래한다고 보고되었다(Kamibeppu & Sugiura, 2005). 그러나 지금까지의 연구들이 밝힌 관계성과 휴대전화의존 간의 관계는 그 상호관련성 및 인과관계가 명확하지 않으며 일관성이 없었다. 이에 본 연구에서는 관계성과 휴대전화의존의 관련성에 대한 선행연구들을 구체적으로 살펴보고자 한다.

먼저, 관계성이 휴대전화의존에 미치는 영향에 대한 연구들은 크게 두 가지 상반된 입장을 보인다. 첫 번째 입장은 실제 의사소통이 활발하고 관계가 좋은 사람이 휴대전화와 같은 매체를 더 적극적으로 이용한다고 보는 견해로(Rettie, 2008; Rule, 2002), 이 입장에 대해 연구자들은 청소년들이 친구관계의 유지 및 강화를 위해 친구들끼리 통화와 문자메세지 교환을 자주 하기 때문에 휴대전화의존이 높아진다고 보았다(류미숙, 권미경, 2011). 관련 연구들은 친구수가 많고 관계가 원만할수록, 친구간 깊이 있는 유대관계를 공유할수록(이재신, 이민영, 2007), 또래애착이 높을수록(김지혜, 2012; 장석진, 송소원, 조민아, 2012), 또래와의 동조성이 높을수록(이연미, 이선정, 신효식, 2009) 휴대전화의존 및 중독이 높은 것으로 보고하여 이러한 주장을 지지하였다. 이러한 결과는 행동주의이론이나 사회학습이론으로 설명될 수 있는데, 청소년들은 휴대전화를 사용함으로써 또래관계가 주는 소속감, 심리적 친밀감, 안정감과 기쁨의 충족을 능동적으로 추구하는 과정에서 자발적 조건화(operant conditioning)와 또래 모방학습을 통하여 습관적으로 의존적이며 중독적인 행동에 이르게 될 수 있는 것이다(Bandura, 1977).

이와 상반된 두 번째 입장은 의사소통에 능숙하지 못하거나 부담을 느끼고 충분한 소통이 이루어지지 못하는 소극적인 개인이 그 대안적인 수단으로 휴대전화 등의 의사소통 매체를 더 이용하게 된다는 견해이다(Peter & Valkenburg, 2006). 이는 인간관계의 범위가 좁은 사람일수록 대인관계 유지 또는 도피적 오락추구를 위해 휴대전화를 더 많이 이용하게 된다고 보는 입장이다(김주환, 진보래, 2004; 배진한, 2002). 연구자들은 청소년이 또래 관계가 원만하지 않거나 소외되었다고 느낄수록(김동현, 오민석, 2012), 고립되고 외로움을 더 느낄수록(Griffiths,

1999), 사회적 지지가 낮을수록(성윤숙, 2006) 쉽게 휴대전화의존 또는 중독에 빠진다고 보고하였다. 이러한 결과는 선택이론으로 설명될 수 있는데, 이 이론에서 Glasser(1998)는 인간이 기본욕구가 충족되지 않을 경우 그 대안을 찾아가게 되는 능동적인 존재라고 보았다. 따라서 청소년이 관계성의 기본욕구가 충족되지 않을 경우 그 대안으로 휴대전화에 의존하게 될 가능성이 있는 것이다. 그 외에도 대인관계에 있어 냉담하고 회피적이고 배타적인 학생과 그 반대의 쾌활하고 외향적인 학생들 모두 휴대전화를 적극적으로 활용하며 휴대전화가 없으면 박탈감을 느끼는 강박적 성향이 나타난다는 결과도 도출되었다(한승수, 오경수, 2006). 또한 대인관계능력 등 관계성이 휴대전화중독에 미치는 영향이 유의미하지 않는 것으로 나타나기도 하였다(장혜진, 채규만, 2006).

다음으로 휴대전화의존이 관계성에 미치는 영향에 대한 연구들 역시 두 가지 상반된 입장을 보인다. 첫 번째는 휴대전화 사용 및 의존이 또래관계를 강화시킨다는 입장이다. 연구자들은 청소년의 경우, 휴대전화 과다사용이 친구 관계를 확장하는데 효과적이며(Kamibeppu & Sugiura, 2005) 친구들과 더욱 가까워지게 한다고 보고하였다(박길성, 2001). 또한 휴대전화 사용 증가가 친구간 유대감과 사회적 관계를 강화시키며(Castells, 2007), 휴대전화중독 수준이 높을수록 청소년의 친구지지와 친밀성이 높게 나타난다고 보고하였다(오은정, 장성화, 2009). 두 번째 상반된 입장은 휴대전화 사용 및 의존이 또래관계에 부정적인 결과를 초래한다는 입장이다. 연구자들은 청소년의 휴대전화의존이 교우관계에서 소외감을 더 많이 경험하게 하고(장석진, 송소원, 조민아, 2011), 대인관계에서 행동통제와 도움구하기에 부정적인 영향을 미치며(김은경, 2007), 가해경험 및 집단괴롭힘에 영향을 주는 것으로 보고하였다(성윤숙, 2006). 또한 휴대전화에 의존적인 학생들은 실제적인 대인관계보다 백일몽이나 환상을 더 즐기고 사회적 접촉이 빈약하며(박순천, 백경임, 2005), 친구에 대한 친밀감을 더 낮게 지각하는(장혜진, 2002) 등 휴대전화의존이 관계성에 부적 영향을 미치는 것으로 보고되었다.

이렇게 관계성이 휴대전화의존에 영향을 미친다는 연구와 이와 반대로 휴대전화의존이 관계성에 영향을 미친다는 연구 등 변인간 상호작용에 대한 결과가 서로 일관되지 않는 것에 대해 일부 연구자들은 횡단자료를 분석함에 있어서 나타나는 구조적인 한계 때문인 것으로 보았다(김동현, 오민석, 2012). 이러한 선행연구들은 모두 한 시점에서의 횡단자료를 가지고 연구결과를 인과적으로 해석하고 있으나 관계성과 휴대전화의존의 실제 인과관계를 확인하지는 못하고 있다. 청소년 시기는 어느 시기보다 급격한 변화가 일어나는 시기이므로 청소년들의 관계성과 휴대전화의존 역시 어느 수준에 정체되어 있기 보다는 여러 가지 상황 속에서 계속 변화하며 영향을 주고받는 것으로 보아야 할 것이다. 따라서 청소년의 관계성과 휴대전화의존 간의 인과관계를 이해하기 위해서는 종단 자료의 사용이 필요하다. 그러나 종단자료를 분석대상으로 하여 관계성과 휴대전화의존의 시간에 따른 변화를 살펴본 연구는 찾아보기 쉽지 않다.

이에 본 연구에서는 2010년 중학교 1학년 학생들을 대상으로 2012년 중학교 3학년까지 매년

추적 조사를 실시한 한국아동·청소년패널자료를 이용하여 청소년의 관계성 정도와 그들의 휴대전화의존 간의 인과 관계를 검증하고자 한다. 청소년기는 부모와의 상호작용은 줄어들고(이시은, 이재창, 2005) 아동기에 비해 또래들과의 관계의 중요성이 증가하는 시기이다(구본용, 2012). 또한 친구들로부터 사회적 지지를 받을수록 생활 전반에서 적응을 잘하는 것으로(Laible, Carlo, & Raffaelli, 2000) 보고되었으므로 본 연구에서는 청소년의 관계성 중 또래관계성에 초점을 맞추고자 한다. 특히 패널데이터의 모든 차수에서 동일한 문항을 활용하기 위하여, 일반 청소년의 경우 교우관계성의 정도가 또래관계성과 일맥상통하다고 가정하고 또래관계성을 교우들과 잘 어울리며 어려울 때 도와주고 긍정적 의사소통을 하는 조화로운 교우 관계로 조작적으로 정의하고자 한다.

한편, 연구자들은 여학생들이 남학생보다 친구와 친밀한 의사소통을 더 많이 하며, 친구관계에 더 많은 시간을 투자하여 몰두하므로(유안진, 이점숙, 김정민, 2005) 사회적 관계 유지를 목적으로 하는 휴대전화의존이 남학생들보다 여학생에게서 더 높다고 보고하였다(오은정, 장성화, 2009; Augner & Hacker, 2012; Jenaro, Flores, G nmez-vela, Gonz lez-gil, & Caballo, 2007). 남학생은 휴대전화를 대상(object)으로 여기는 경향이 많으며, 휴대전화가 갖고 있는 오락성과 과시적, 기술적 측면에 더 큰 관심을 나타낸다고 보고되었다(Ling, 2001). 반면, 여학생은 우호적인 사회적 관계를 유지하기 위한 의사소통의 도구로 휴대전화를 활용하는 경향이 더 높은 것으로 알려져(Rautiainen & Kasesniemi, 2000), 또래관계성과 휴대전화의존의 관련성이 여학생 집단에서 남학생 집단보다 더 높을 가능성이 있었다. 따라서 이에 대해 남녀집단간 비교분석 또한 실시하고자 한다.

본 연구에서는 선행연구를 바탕으로 청소년의 또래관계성과 휴대전화의존의 상호 순환적 관계를 연구모형(그림1)으로 가정하고자 한다. 또한 이에 대한 대안모형으로서 또래관계성이 휴대전화의존에 영향을 미친다는 가설(대안모형1)과 휴대전화의존이 또래관계성에 영향을 미친다는 가설(대안모형2)을 함께 검증하고자 하였다.

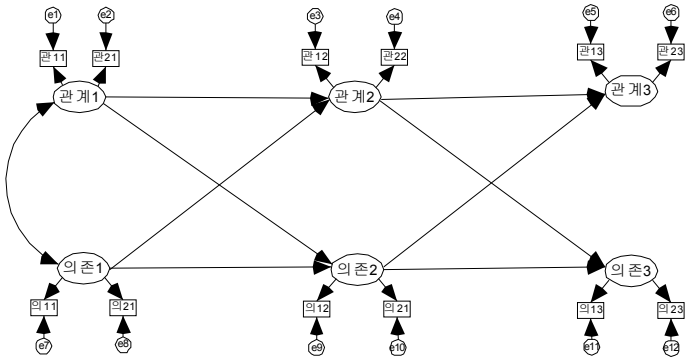


그림 1. 연구모형

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 2010년 중학교 1학년 학생들을 대상으로 2012년 중학교 3학년까지 매년 추적 조사를 실시한 한국아동·청소년패널조사(KCYPS)의 패널데이터를 이용하였다. 본 연구에서는 층화다단계집락표집(stratified multi-stage cluster sampling) 방법에 의하여 표본으로 추출된 1, 2, 3차년도 데이터(*N*=2320)를 모두 이용하였으며, 이 중 1, 2, 3차년도에 휴대전화를 모두 보유하고 있는 학생 총 2068명을 분석대상으로 삼았다. 전체 조사대상자 중 남학생은 981명(47.4%%), 여학생은 1087명(52.6%)이었다.

2. 연구 도구

1) 휴대전화의존

본 연구에서는 이시형, 김학수, 나은영(2002)의 선행연구를 참조하여 구성한 아동청소년 패널조사 설문지의 7개 문항을 통하여 휴대전화의존을 측정하였다. 휴대전화의존은 "휴대전화를 가지고 나가지 않으면 불안하다", "휴대전화가 없으면 고립된 것 같은 느낌이 든다" 등과 같은 내용들로 구성되어 있다. 각 문항은 '매우 그렇다'(1점)에서 '전혀 그렇지 않다'(4점)까지 4점 Likert 척도로 구성되었으며, 점수가 낮을수록 휴대전화의존도가 높은 것을 나타낸다. 본 연구에서의 Cronbach's α는 .76이었다.

2) 또래관계성

본 연구에서는 1, 2, 3차년도 패널데이터 모두에서 동일한 또래관계성을 측정하기 위하여 학교생활적응 관련 문항 중에서 교우관계성을 측정하는 5문항을 활용하였다. 이 문항들은 문선보(1989)의 학교생활적응 척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활 적응에 관한 문항을 참고하여 민병수(1991)가 제작한 초등학생용 학교생활적응 척도의 문항(정화실, 2009 재인용)을 수정 보완한 문항들이다. 본 연구자는 일반 청소년의 경우 교우관계성의 정도가 또래관계성과 일맥상통하다고 판단하고 이 문항들을 통하여 또래관계성을 측정하였다. 이 문항들은 '우리 반 아이들과 잘 어울린다', '친구와 다투었을 때 먼저 사과한다' 등과 같은 내용으로 구성되어 있다. 각 문항은 '매우 그렇다'(1점)에서 '전혀 그렇지 않다'(4점)까지 4점 Likert 척도로 구성되었으며, 점수가 낮을수록 또래관계성이 높은 것을 나타낸다. 본 연구에서는 5개 문항의 요인분석 결과, 이 중 한 문항(친구가 하는 일을 방해한다)의 factor loading 값이 .3보다 낮아(.13) 이 문항을 삭제하고 총 4문항을 활용하여 또래관계성을 측정하였다. 본 연구에서의 Cronbach's α는 .71이었다.

3. 자료 분석

청소년의 또래관계성과 휴대전화의존 간의 종단적 상호 순환적 관계를 알아보기 위한 자기회귀교차지연모형(autoregressive cross-lagged modeling)을 검증하기 위해 구조방정식 모형분석 프로그램인 AMOS 7.0을 이용하였다. 자기회귀교차지연모형 검증은 종단 자료를 통해 변인들 간의 인과관계의 방향을 추정하는데 유용하며, 자기회귀모형을 다변량 모형으로 확장하여 두 변인간 상호지연 효과를 추정할 수 있다. 따라서 이 모형은 한 시점의 값으로 같은 변수 뿐만 아니라 다른 변수의 다음 시점의 값을 설명할 수 있는(김주환, 김민규, 홍세희, 2009) 장점이 있다. 본 연구에서는 결측치의 처리방법으로 full imformation maximum likelihood(FIML) 추정방법을 사용하였는데, 이는 결측치의 대체없이 불완전한 자료를 분석해 주며, 전통적인 결측치 처리방법(예. Listwise, pairwise)보다 왜곡이 작은 것으로 알려져 있다(Byrne, 2010).

종단 연구에서 잠재변수를 반복변수로 설정하면 각 변수가 시간이 경과하여도 동일한 구인을 측정한다는 종단적 구인동일성이 확보되어야 한다(Taris, 2002). 종단적 구인동일성은 형태동일성, 측정동일성, 절편동일성, 잔차동일성의 순으로 검증되며 후자로 올수록 보다 엄격한 검증이다. 종단적 구조관계 모형 검증을 위한 최소한의 전제 조건은 측정동일성을 충족하는 것이다(Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). 종단적 측정동일성이 검증될 때 응답자들이 시간경과에도 불구하고 측정변수의 내용에 대한 해석을 동일하게 하고 있음을 나타내는 것이다(홍세희, 박민선, 김원정, 2007). 측정동일성은 각 시점에서의 잠재변인에서 동일 측정 변인에 이르는 경로에 동일화 제약을 가한 모형의 적합도 지수가, 어떠한 동일화 제약도 가하지 않은 기저모형에 비해 유의미하게 나빠지지 않으면 확보된다. 본 연구에서는 3차의 측정 시점마다 동일한 측정 문항들에 의해 두 잠재변인(또래관계성, 휴대전화의존)이 측정되는데, 각 시점에서의 잠재변인에 대한 특정 측정 문항의 요인부하량이 3차에 걸쳐 모두 동일하다는 제약을 가한 측정동일성 모형의 χ^2값과 기저모형의 χ^2값 간의 차이($\triangle\chi^2$)가 통계적으로 유의하지 않으면($p>.05$) 측정동일성이 확보된 것으로 본다. 또한 본 연구에서는 모형의 적합도를 평가하기 위해 *TLI, CFI, RMSEA*를 이용하였다.

특히, 분석시 각 구인들을 측정하는 측정지표는 개개 문항들을 묶어 구성하였다. 각 척도의 모든 문항들을 측정변인으로 사용하여 추정할 경우 다변량 정규 분포 가정을 위반할 가능성이 높아지며(Bandalos, 2002) 너무 많은 모수를 추정해야 하는 부담이 있다. 이러한 한계를 극복하기 위하여 또래관계성 4문항과 휴대전화의존 7문항은 문항점수들을 합한 각각 2개의 문항꾸러미(item parcels)를 구성하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 기술통계

본 연구에서의 두 변인인 또래관계성과 휴대전화의존의 각 시점에서의 평균과 표준편차를 살펴보면 표 1과 같다.

표 1 ▶ 또래관계성과 휴대전화의존의 평균 및 표준편차

시점	또래관계성		휴대전화의존	
	평균	표준편차	평균	표준편차
1차년도	8.07	1.62	20.61	4.31
2차년도	7.78	1.57	18.80	4.88
3차년도	7.54	1.69	18.06	4.60

2. 측정모형의 검증

먼저 표 2와 같이, 기저모형과 측정동일성 모형의 적합도 지수는 Hair 등(2010)이 제시한 기준을 충족하였다. 둘째, 측정동일성 성립여부를 결정하기 위하여 위계적 관계에 있는 측정동일성 모형 1(그림 2: a1 a2, a3 간에 동일화 제약을 가한 모형)과 기저모형(그림 2: a1 a2, a3 간, b1, b2, b3 간 어떠한 동일화 제약도 가하지 않은 모형)의 χ^2값의 차이를 비교하였다. 차이검증 결과, $\triangle\chi^2(2)=1.142$, $p>.05$로 유의하지 않았다. 따라서 측정동일성 1이 성립하였다. 셋째, 측정동일성모형 2(그림 2: a1 a2, a3 간에 동일화 제약을 가하고, b1, b2, b3 간에 모두 동일화 제약을 가한 모형)의 성립여부를 결정하기 위하여 위계적 관계에 있는 측정동일성모형 1과의 χ^2값의 차이를 비교하였다. 차이검증 결과, $\triangle\chi^2(2)=2.35$, $p>.05$로 역시 유의하였다. 따라서 측정동일성 2 역시 충족되어 본 연구의 측정동일성은 모두 성립되었다.

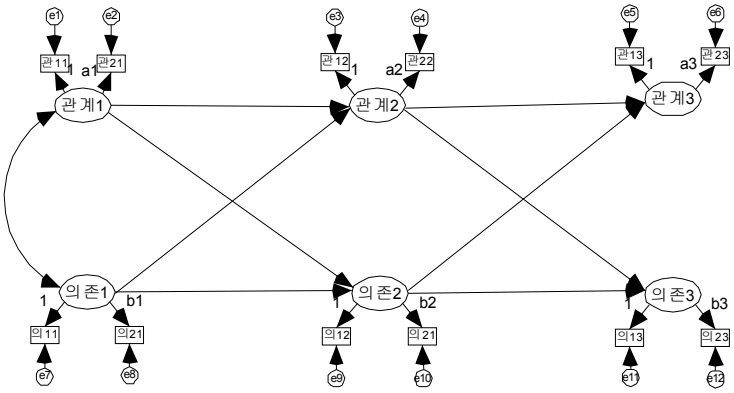


그림 2. 측정모형

표 2 측정모형의 적합도 지수 비교

Model	χ^2	*df*	모형비교	$\triangle\chi^2$(*df*)	*TLI*	*CFI*	*RMSEA*(90% *CI*)
모형1: 기저 모형	353.791	43			.934	.957	.068(.062-.075)
모형2: 측정동일성모형 1	354.933	45	1 VS 2	1.142(2)	.937	.957	.066(.060-.073)
모형3: 측정동일성모형 2	357.283	47	2 VS 3	2.35(2)	.940	.957	.065(.059-.071)

주. $^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$

모형1: 동일화제약을 가하지 않은 모형. 모형2: 관계성에서 측정변인에 이르는 동일화제약을 가한 모형. 모형3: 관계성과 의존에서 모두 각각의 측정변인으로 이르는 동일화제약을 가한 모형

3. 구조모형의 검증

청소년의 또래관계성과 휴대전화의존이 상호 순환적으로 영향을 미친다는 연구모형, 또래관계성이 휴대전화의존에 영향을 미친다는 대안모형1, 휴대전화의존이 또래관계성에 영향을 미친다는 대안모형2에 대하여 각각 구조방정식 검증을 실시하여 얻은 적합도 지수는 Hair 등(2010)이 제시한 기준을 대체로 충족하였으며 특히 연구모형과 대안모형 1이 대안모형 2보다 양호하였다. Hair 등(2010)은 사례수가 250이상이며 측정변수가 12~30개 사이일 때, CFI와 TLI는 .92 이상, RMSEA는 .07이하(CFI〉.92이상일 때)를 적합한 기준으로 제안하였다. 이에 각 모형의 χ^2값을 비교하였다. 대안모형 1과 대안모형 2는 연구모형에 위계적으로 포함되는(nested) 모형이기 때문에 연구모형과 대안모형 1, 2 각각의 χ^2차이 검증 결과, 대안모형 1이 $\triangle\chi^2(2)=2.578$, p〉.05로 통계적으로 유의하게 작고 간명한 모형으로 나타나 자료에 가장 적합한 최종모형으로 선택하였다.

한 시점의 또래관계성이 다음 시점의 휴대전화의존에 영향을 미친다는 최종모형(대안모형 1)의 구조경로의 추정치는 표4와 같다. 6개의 모든 경로가 통계적으로 유의하였으며(p<.05), 특히 2차년도의 또래관계성과 3차년도의 휴대전화의존 간 표준화경로계수의 크기는 1차년도의 또래관계성과 2차년도의 휴대전화의존 간 표준화경로계수의 크기보다 높았다. 또한 자기회귀계수는 한 시점에서의 또래관계성과 다음 시점의 또래관계성 및 한 시점에서의 휴대전화의존과 다음 시점의 휴대전화의존 간의 관계에서 모두 .5이상으로 안정적이었다.

표 3 구조모형 검증 결과 비교

Model	χ^2	*df*	모형비교	$\triangle \chi^2(df)$	*TLI*	*CFI*	*RMSEA*(90% *CI*)
모형1:연구모형	353.791	43			.934	.957	.068(.062-.075)
모형2:대안모형 1	356.369	45	1 VS 2	2.578(2)	.937	.957	.067(.060-.073)
모형3:대안모형 2	442.430	45	1 VS 3	88.639(2)***	.919	.945	.075(.069-.082)

주. *** p < .001 ** p < .01, * p <.05

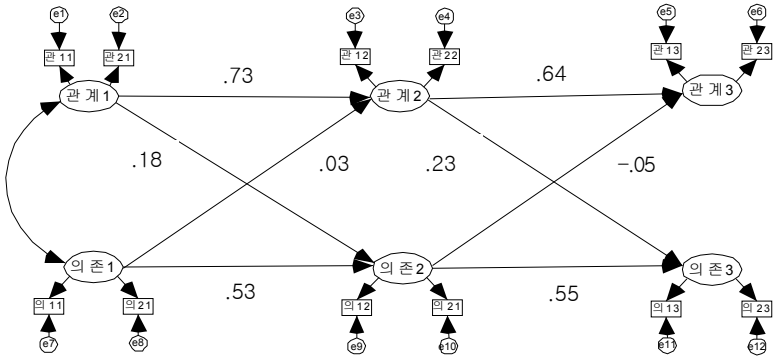


그림 3. 연구모형

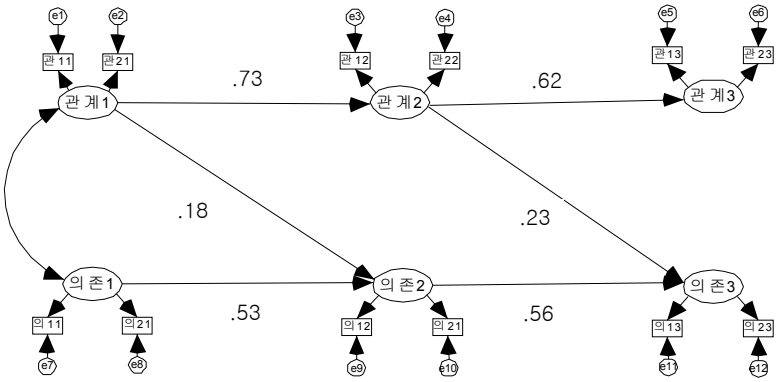


그림 4. 대안모형 1(최종모형)

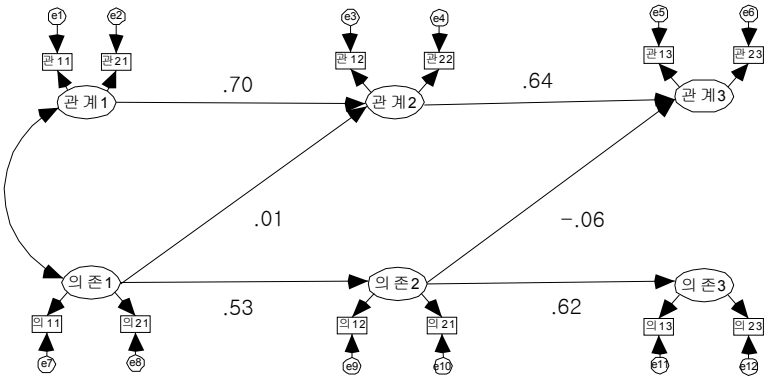


그림 5. 대안모형 2

표 4 최종 모형(대안모형1)의 추정된 표준화 경로계수

경로	*Bias-corrected 95% Confidence Interval*			
	B	*β*	*S.E.*	*t*
1차 관계 → 2차 관계	.683	.729	.059	11.502***
2차 관계 → 3차 관계	.785	.621	.058	13.591***
1차 관계→ 2차 의존	.554	.176	.106	5.245***
2차 관계→ 3차 의존	.748	.226	.104	7.187***
1차 의존 → 2차 의존	.593	.528	.032	18.621***
2차 의존 → 3차 의존	.548	.557	.027	20.161***

주. *B:* 비표준화된 추정치임, *β:* 표준화된 추정치임. *S.E.:* 표준오차

4. 다집단 구조모형 적합도 비교

선행연구 분석결과, 여학생집단이 사회적 관계를 유지하기 위한 의사소통 도구로 휴대전화 사용 정도가 높아 이들 집단의 또래관계성과 휴대전화의존의 관련성이 남학생 집단보다 더 높을 가능성이 있으므로 이에 대해 집단간 분석을 실시하였다. 경로모형을 검증하고 집단간 차이를 비교하기 위해서는 먼저, 경로모형의 남녀집단간 차이 비교(기저모형), 각 잠재변인에 대한 모든 요인의 적재치를 동일하게 고정한 경로모형의 남녀집단간 차이비교(측정동일성) 과정이 필요하다(김민규, 김주환, 2006). 표 5와 같이, 기저모형과 측정동일화 제약 모형의 χ^2차이 검증 결과, $\triangle\chi^2(10)=6.887$, $p\rangle.05$로 측정동일성이 성립되었다. 이에 남녀 두 집단 사이에 혹시나 존재할지도 모를 경로계수 간의 유의미한 차이를 알아보기 위하여 모형 내에 존재하는 6개의 경로계수에 각각 동일화 제약을 가한 모형 6개를 기저모형과 비교하였다. 표 6과 같이, 모든 경로계수까지 동일화 제약을 가해도 적합도는 거의 변하지 않았다. 다만, 1차년도 또래관계성에서 2

차년도 또래관계성, 1차년도 휴대전화의존에서 2차년도 휴대전화의존, 2차년도 휴대전화의존에서 3차년도 휴대전화의존에 미치는 경로에서 남녀집단간 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 한편, 통계적으로 유의미한 차이가 나지는 않았지만 여학생 집단이 남학생 집단보다 1차년도 또래관계성에서 2차년도 휴대전화의존, 2차년도 또래관계성에서 3차년도 휴대전화의존에 미치는 경로계수의 크기가 다소 높았다(표 7).

표 5 ▸ 동일성 검증 결과 비교

Model	χ^2	*df*	*모형비교*	$\triangle \chi^2(df)$	*TLI*	*CFI*	*RMSEA*(90% *CI*)
기저모형	359.878	90			.944	.962	.044(.039-.049)
측정동일화 제약	366.765	100	1 VS 2	6.887(10)	.950	.962	.041(.037-.046)
집단간 등가 제약	387.811	106	2 VS 3	21.046(6)***	.950	.960	.041(.037-.046)

주. ***p < .001 **p < .01, *p <.05

표 6 ▸ 기저모형과 경로추정계수에 동일화 제약을 가한 모형들 간의 남녀집단 차이비교

동일화 제약을 가한 경로	*df*변화량	χ^2변화량	*TLI*변화량
1차 관계 → 2차 관계	1	4.156*	.000
2차 관계 → 3차 관계	1	.418	-.001
1차 의존→ 2차 의존	1	6.996**	.001
2차 의존→ 3차 의존	1	4.992*	.000
1차 관계 → 2차 의존	1	1.103	.000
2차 관계 → 3차 의존	1	.049	-.001
모든 경로에 동일화 제약	6	21.045***	.000

주. ***p < .001 **p < .01, *p <.05

표 7 ▸ 모형의 남녀집단별 모수 추정치

모수	여학생집단	남학생집단
1차 관계 → 2차 관계	.76	.70
2차 관계 → 3차 관계	.61	.61
1차 의존→ 2차 의존	.54	.48
2차 의존→ 3차 의존	.57	.53
1차 관계 → 2차 의존	.19	.16
2차 관계 → 3차 의존	.25	.21

주. 숫자는 표준화 경로계수임. ***p < .001 **p < .01, *p <.05

Ⅳ. 논 의

최근 다수의 선행연구들은 청소년기의 발달단계적 특성 즉, 자율과 독립을 추구하고 자아와 개성을 표출하고자 하며 또래간 정서적 유대 관계를 중요시하는 점이 휴대전화의 이동성, 개별성, 융합성 등의 매체적 특징과 결합됨으로써 그들의 휴대전화 의존을 강화하고 발달적 부적응 문제를 초래할 수 있다고 보고하였다(Ling, 2000 등). 그러나 여러 선행연구들은 청소년의 중요한 발달적 과제 중 하나인 또래관계성과 휴대전화의존에 대해 서로 일관되지 않은 결과들을 보고해왔다. 본 연구에서는 이러한 선행연구의 비일관성이 횡단자료 분석으로 인한 구조적인 한계로 파악하고 한국아동·청소년패널종단자료를 이용하여 청소년의 또래관계성과 그들의 휴대전화의존 간의 인과 관계를 검증하고자 하였다.

이를 위해, 청소년의 또래관계성과 휴대전화의존의 상호 순환적 관계를 연구모형으로 설정하고, 이에 대한 대안모형으로서 또래관계성이 휴대전화의존에 영향을 미친다는 가설과 휴대전화의존이 또래관계성에 영향을 미친다는 가설을 함께 검증하였다. 특히 자기회귀교차지연모형을 통하여 한 시점의 값이 다른 시점의 값을 설명할 수 있는지 살펴보고자 하였다. 종단적 구조관계 모형 검증을 위한 최소한의 전제 조건인 측정동일성이 모두 성립하여 구조모형을 검증하였다. 각 모형의 적합도 지수는 모두 양호하였으며 χ^2차이비교 검증 결과, 또래관계성이 휴대전화의존에 영향을 미친다는 대안모형 1이 통계적으로 유의하게 작고 간명한 모형으로 최종모형으로 선택되었다. 최종모형 분석결과, 한 시점의 또래관계성이 다음 시점의 휴대전화의존에 정적 영향을 미치는 경로가 반복적으로 확인 검증되었다. 즉, 한 시점에서의 또래관계성은 한 시점의 휴대전화의존과 다음시점의 또래관계성을 통제한 상태에서 다음 시점의 휴대전화의존에 정적 영향을 끼침을 나타낸다. 또한 2차년도의 또래관계성과 3차년도의 휴대전화의존간 경로계수가 1차년도의 또래관계성과 2차년도의 휴대전화의존간 경로계수보다 높았다. 이러한 결과는 심리발달적 측면에서 또래와의 동조성이 높고 또래의 심리적 지지를 추구하는 청소년들이 관계유지의 욕구충족을 위한 하나의 방편으로 휴대전화를 과도하게 사용하게 됨으로써 습관적 조건화의 형성으로 휴대전화의존 성향이 증가했을 것으로 해석할 수 있다. 또한 이는 시간이 흐름에 따라 청소년의 또래관계성이 그들의 휴대전화의존에 미치는 영향력이 더 높아질 수 있으므로 보다 이른 시기에 이러한 관계에 대한 개입이 필요함을 나타내는 것이라고 볼 수 있다.

본 연구결과는 관계가 원만하고 또래애착이 높을수록 휴대전화를 많이 사용하고 휴대전화의존이 높다고 보고한 선행연구들(Rettie, 2008 등)과 일관된 결과이다. 그러나 또래관계성이 휴대전화의존에 부적 영향을 미친다는 여러 선행 연구들(Griffiths, 1999 등)과는 상반된 결과이며, 오히려 휴대전화의존이 또래관계성에 정적 또는 부적 영향을 끼친다는 다수의 연구들(Kamibeppu & Sugiura, 2005 등)과는 차별화된 결과로 이러한 선행연구들에 대해 의의를 제기하며 해석에 있어서 주의가 필요함을 시사한다. 또 기존 연구들이 단순히 휴대전화의 사용을

통제 또는 제한함으로써 청소년의 대인관계와 적응력을 향상시킬 수 있다거나, 또래관계 프로그램을 통해 휴대전화 의존과 중독을 예방할 수 있다고(구현영, 2011; 김연경, 2006 등) 본 것에 대해 그 개입방법에 제고가 필요함을 함의하는 것이라 할 수 있다.

또한 연구결과에 나타난 휴대전화의존을 부정적으로만 바라보는 시각에 대해서도 고려할 필요가 있을 것으로 보인다. 최근 점점 청소년의 휴대전화 사용에 있어 소셜미디어(예. 카카오톡)의 활용비중이 높아지고 인터넷 및 모바일 앱을 이용하는 비중이 증가하고 있다. 따라서 휴대전화로 매개되는 청소년의 커뮤니케이션 활동은 단순히 통화와 문자가 목적이 아니라 다양한 사회적 상호작용과 심리적 지지, 또래문화의 형성 등이 이루어질 수 있는 하나의 문화적 소통 활동으로 보인다. 이는 휴대전화 과다사용 및 의존이 단순히 청소년의 적응에 부정적 영향을 끼칠 것이라는 이분법적 사고가 한계가 있을 수 있음을 고려해보게 한다. 본 연구결과 즉, 청소년의 또래관계성이 휴대전화의존을 가져오는 현상에 대해 보다 다각적인 측면에서 그 효과를 고려해보고, 이제 휴대전화가 사회적 교류와 협력, 학습과 탐구, 취미와 문화활동 등이 이루어지는 또 다른 소통과 배움과 여가의 공간으로 기능적임에 초점을 맞추어 교육적, 심리적 개입을 달리 하여야 할 것이다. 학교 내에서 단순히 휴대전화사용을 금지하거나 제한하는 방법은 이제 한계가 있으며 교사와 교육행정가, 학교상담가 등은 청소년이 휴대전화를 어떻게 교육적, 문화적, 사회적 공간으로 활용할 것인가에 대한 스마트 교육 방안을 모색해 보아야 할 것이다. 나은영(2005)은 휴대전화의 일상화 자체가 부정적이라기보다는 커뮤니케이션 변인들로 인해 부정적 방향으로 사용되었을 때 비로소 부정적인 이용과 연관성을 보이게 된다고 밝혔다. 따라서 현재 초·중등학교에서 실시하고 있는 휴대전화 중독예방교육에서는 청소년의 휴대전화 사용 문화에 대해 보다 새로운 시각을 가지고 휴대전화의 올바른 사용에 대한 교육뿐만 아니라 휴대전화를 바람직한 또래관계 개선에 사용할 수 있도록 유도하는 교육, 정서를 교류하고 의사소통, 대인관계 기술을 개발할 수 있는 다양한 프로그램에 휴대전화를 함께 병행하는 방법 등을 모색하여야 할 필요가 있을 것이다.

추가적으로, 본 연구에서는 또래관계성과 휴대전화의존의 관련성에 대해 남녀 집단간 차이분석을 실시하였다. 그 결과, 1차년도 또래관계성에서 2차년도 또래관계성, 1차년도 휴대전화의존에서 2차년도 휴대전화의존, 2차년도 휴대전화의존에서 3차년도 휴대전화의존에 미치는 경로에서만 남녀집단간 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이러한 결과는 이 세 자기회귀경로가 남녀집단에서 각각 다르게 작동하고 있다는 것을 의미하는 것으로, 이 경로들을 제외한 모형이 남녀 집단 모두에서 동일하게 적용될 수 있음을 의미한다. 또한 통계적으로 유의미한 차이가 나지는 않았지만, 여학생 집단이 남학생 집단보다 1차년도 또래관계성에서 2차년도 휴대전화의존, 2차년도 또래관계성에서 3차년도 휴대전화의존에 미치는 경로계수 크기가 다소 높았다. 이러한 결과는 여학생의 휴대전화의존이 남학생보다 높다는 보고(Augner & Hacker, 2012)와 일맥상통하는 결과로, 감성적이고 대인관계를 중요시 여기는 여성의 성향과 타인과의 커뮤니케이션을 매

개하는 휴대전화의 특성이 상호작용하여 나타난 결과로 볼 수 있을 것이다. 남녀집단간 차이분석 결과가 비록 통계적으로 의미하는 바가 큰 것은 아니지만, 학교현장이나 상담장면에서는 여자청소년의 또래관계성이 휴대전화의존에 미치는 영향력에 주의를 기울이고 적절한 개입 및 교육을 할 필요는 있음을 나타낸다고 할 수 있다.

본 연구는 기존의 휴대전화의존 관련 연구들이 개인심리적 특성(예. 충동성, 우울, 자아존중감 등) 또는 휴대전화 관련 원인(예. 사용현황, 요금제, 등)과의 관계를 주로 살펴본 것에 비해, 청소년의 사회환경적 특성 중 또래관계성과의 관련성을 종단적으로 살펴봄으로써 시간이 흐름에 따라 변인들의 실제 인과관계를 살펴보았다는 데 그 의의가 있다. 또한 지금까지의 연구가 휴대전화의존 및 중독을 예방하고 방지하는 것에 초점을 맞추었다면, 본 연구는 현재 청소년의 휴대전화 문화를 고려해 보고 그들이 또래관계성과 관련하여 교육적, 문화적 공간으로 휴대전화를 효율적으로 활용할 것을 제안하고자 하였다. 특히, 본 연구가 선행 연구들에 대해 새로운 시각과 비판을 제안할 수 있는 것은 기존 연구들이 횡단자료의 활용 및 분석에 있어서 한계를 가지고 있기 때문인 것으로 보인다. 따라서 시시각각 변화하는 멀티미디어 시대에서 새로움과 모험을 추구하고자 하는 청소년의 특성 관련 연구에서는 본 연구와 같이 최근 변화가 반영된 종단자료를 활용하는 것이 보다 경험적이며 실제적인 결과를 도출할 수 있을 것으로 본다. 이를 위해서는 한국아동·청소년패널조사연구와 같은 대규모 종단연구가 지속적으로 활성화되어야 한다. 특히 이러한 종단연구는 경제적, 시간적 측면 및 원표본유지 측면에서 개인이 하기 힘든 연구이므로 국가적·제도적 차원에서 널리 활성화시켜야 할 것이다.

이러한 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 제안점이 있다. 첫째, 본 연구에서는 패널조사 설문지문항 중에서 연구변인들을 측정하기에 적당한 문항들을 선별·가공하여 활용하였다. 즉, 이미 구성되어 있는 문항들 중에서 연구변인을 조작적으로 정의하여 사용하였으므로 연구목적에 부합하는 보다 타당화된 측정도구를 사용한 후 그 결과들을 비교해볼 필요가 있다. 둘째, 국내에서는 2010년도부터 스마트폰 시장이 확산되기 시작하였고(여성가족부, 2012) 그 이후에 스마트폰이 활발히 상용화되고 있어 청소년집단으로까지 확산되었다. 스마트폰에 탑제된 다양한 기능들은 기존의 피쳐폰과는 사용영역과 목적에서 큰 차이가 있어 휴대전화의존에 미치는 영향에도 상당한 차이가 있을 것으로 보인다. 그러나 패널조사에서는 이에 대한 구분이 없어 연구변인의 사용에 있어서 그 한계가 있을 수 있으므로 후속연구에서는 휴대전화의 종류에 대한 구분이 이루어져야 할 것이다. 마지막으로, 또래관계성과 휴대전화의존은 학교급별 및 학년에 따라서도 그 차이를 보일 수 있으므로 후속연구에서는 청소년집단에서의 구조모형이 아동집단에도 일반화될 수 있는지 적용해 볼 필요가 있을 것이다. 본 연구는 청소년의 또래관계성과 휴대전화의존의 관계에 대해 기존의 시각을 재점검해 보았고, 휴대전화가 청소년기 또래관계에서 보다 효율적으로 활용되도록 다각적인 측면에서 하나의 문화적, 교육적 공간으로 그 역할을 할 것을 제안한다.

참고문헌

고영삼 (2005). U-전자정부에서 이동전화의 정책적 함의. **한국지방정부학회 학술대회 논문집, 2**, 313-332.

구본용 (2012). 청소년의 자아효능감과 학교적응관계에서 부모, 교사, 또래관계의 매개효과. **청소년학연구, 19**(3), 347-373.

구현영 (2011). 중학생을 위한 휴대전화 중독 예방 프로그램 개발 및 효과 검증. **아동간호학회, 17**(2), 91-99.

김동현, 오민석 (2012). 청소년 휴대폰 중독의 위험요인 탐색: 선택이론 관점에서. **제 2회 한국아동 · 청소년패널조사 학술대회 자료집**, 312-329.

김연경 (2006). **현실치로 집단상담이 휴대폰 중독 중학생의 자아존중감, 우울 및 휴대폰 중독에 미치는 영향**. 여수대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김영순 (2004). **고등학생의 휴대폰 중독과 심리성숙도와의 관계**. 인하대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김은경 (2007). **고등학생의 휴대전화 사용 수준에 따른 자기통제력 및 자기조절학습능력의 차이**. 아주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김정숙 (2003). **휴대폰 과다사용 청소년의 자아존중감 및 우울, 충동성.** 단국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김주환, 김민규, 홍세희 (2009). **구조방정식모형으로 논문 쓰기**. 서울: 커뮤니케이션북스.

김주환, 진보래 (2004). 모바일 미디어에서의 채널 선택: 청소년들의 음성통화와 문자메시지 이용에 관한 연구. **한국언론학회 학술대회 발표논문집**, 113-118.

김지혜 (2012). 부모요인, 친구요인, 개인요인이 청소년의 휴대전화 사용용도를 매개로 휴대전화 의존에 미치는 영향. **청소년복지연구, 14**(3), 97-120.

김혜수, 배성만, 현명호 (2007). 휴대전화 중독 경향성 청소년의 심리, 사회환경적 특성: 공격성, 충동성, 우울, 부모-자녀관계, 주의집중문제를 중심으로. **한국심리학회지 건강, 12**(2). 383-393.

나은영 (2005). 청소년의 이동전화 애착 이용, 효과 지각 및 커뮤니케이션 효능감: 2002 · 2004년 서울 · 수도권 지역 중 · 고등학생을 중심으로. **한국언론학회, 49**(6), 198-232.

류미숙, 권미경 (2011). 휴대폰 중독군과 비중독군의 어머니의 양육태도와 의사소통 차이비교: 중학생을 대상으로. **부모자녀건강학회지, 14**(2), 76-83.

박길성 (2001). 컴퓨터게임과 휴대전화가 청소년에게 미치는 영향. 청소년의 휴대전화 사용실태 및 영향. **청소년보호위원회학술세미나**, 23-46.

박순천, 백경임 (2005). 컴퓨터 중독청소년의 MMPI(다면적 인성검사) 특성. **대한가정학회지, 43**(7), 1-21.

박웅기 (2003). 대학생들의 이동전화 중독증에 관한 연구, **한국언론학보, 47**(2), 250-281.

방송통신위원회 (2012). **12년 하반기 휴대전화 및 이메일 스팸 유통현황 공개 보도자료**.

배진한 (2002). 전화의 이용과 충족 그리고 대인매체로서의 전화의 속성: 이동전화, 면대면 채널과의 비교를 중심으로. **한국언론정보학보, 18**, 131-164.

서울시교육청 (2013). **2013 인터넷, 스마트폰 이용습관 전수조사**. 서울: 서울시교육청.

성윤숙 (2006). 청소년의 휴대전화 의존 및 문제행동에 관한 연구. **한국청소년연구, 17**(2), 291-321.

양심영, 박영선 (2005). 청소년의 휴대폰 중독성향의 예측모형. **대한가정학회지, 43**(4), 1-16.

여성가족부 (2012). **2011 청소년 매체이용 실태조사**.

오은정, 장성화 (2009). 청소년의 사회적 지지와 자아정체감 및 휴대전화 중독의 관계. **청소년복지연구, 11**(3), 25-44.

유안진, 이점숙, 김정민 (2005). 신체상, 부모와 또래애착, 탄력성이 청소년의 생활만족에 미치는 영향. **한국가정관리학회지, 23**(5). 123-132.

이시은, 이재창 (2005). 대학생의 애착유형, 부모,또래 애착, 그리고 정서적 특성과의 관계. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 17**(4), 947-963.

이시형, 김학수, 나은영 (2002). **청소년의 휴대전화 사용과 그 영향에 관한 연구**. 서울: 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소.

이연미, 이선정, 신효식 (2009). 청소년의 휴대폰 중독성에 영향을 미치는 개인, 가족, 학교환경 변인. **한국가정과교육학회지, 21**(3), 29-43.

이인희 (2001). 대학생 집단의 휴대폰 이용동기에 관한 연구. **한국방송학보, 15**(3), 261-293.

이재신, 이민영 (2007). 대인관계 특성이 대인 커뮤니케이션 채널 이용에 미치는 영향에 관한 연구. **한국언론학보, 51**(1), 427-454.

장석진, 송소원, 조민아 (2011). 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착이 학교생활적응에 미치는 영향. **청소년학연구, 18**(12), 431—451.

장석진, 송소원, 조민아 (2012). 긍정적 부모양육태도가 중학생의 휴대전화 의존에 미치는 영향: 자존감과 또래애착의 매개효과 검증. **청소년학연구, 19**(5), 161-187.

장혜진 (2002). **휴대폰 중독적 사용집단 청소년들의 심리적 특성: 자기개념, 애착, 자기 통제력, 충동성을 중심으로**. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

장혜진, 채규만 (2006). 기술중독에 빠진 청소년들의 심리적 특성에 대한 연구: 휴대폰 사용 중독을 중심으로. **한국심리학회지: 건강, 11**(4), 839-852.

정화실 (1991). **초등학생의 모애착과 학교생활적응이 낙관성에 미치는 영향**. 단국대학교 대학원 석사학위 청구논문.

조선일보 (2008. 7. 16). http://www.chosun.com/

한국소비자보호원 (2004). **청소년의 휴대전화 무선인터넷 콘텐츠 이용실태 조사 결과.** 서울: 한국소비자보호원.

한국정보화진흥원 (2010). **청소년의 휴대전화사용실태조사연구.** 서울: 한국정보화진흥원.

한승수, 오경수 (2006). 대인관계 유형과 사용경향에 따른 이동전화 중독 성향 연구: 대학생들의 사례를 중심으로. **한국방송학보, 20**(4), 371-405.

한주리, 허경호, (2004). 이동전화 중독 척도 개발 및 타당성 검증. **한국언론학보, 48**(6), 138-165.

홍세희 · 박민선 · 김원정 (2007). 인터넷 중독과 부모와의 의사소통 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증: 성별간 다집단 분석. **교육심리연구, 21**(1), 129-143.

Augner, C. & Hacker, G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International Journal of Public Health, 57*(2), 437-441.

Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 9*, 78-102.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Byrne, B. M., (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. NY: Routledge.

Castells, M. (2007). Communication, Power and Counter-power in the Network Society, *International Journal of Communication, 2007*(1), 238-266.

Gillard, P., Wale, K. & Bow, A. (1998). *The friendly phone.* Howard, S.: UCL Press.

Glasser, W. (1998). *Choice theory*. New York: Harper & Row.

Griffiths, M. D.(1999). Internet addiction: fact or fiction. *The Psycholoist, 12*(5),246-250.

Ito, M. (2001). Mobile Phones, Japanese youth, and the replacement of social contact: *Paper presented at the Annual Meetion for Society for the social Studies of Science*. Combridge, MA: U.S.A.

Jenaro, C., Flores, N., Gónmez-vela, M., González-gil, F., & Caballo, C. (2007).

Problematic internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and

health correlates. *Addiction Research and Theory, 15*(3), 309-320.

Kamibeppu, K. & Sugiura, H. (2005). Impact of the mobile phone on junior high-school students' friendships in the Tokyo metropolitan area. *CyberPsychology & Behavior, 8*(2), 121-130.

Katz, J. E. & Aakhus, M. A.(2002). *Perpetual Contact: Mobile Communication,*

Private Talk, Public Performance. NY: Cambridge Press.

Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent Peer Status, Aggression, and School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence. *Child Development, 61*(5), 1350-1362.

Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The Differential Relations of Parent and Peer Attachment to Adolescent Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(1), 45-59.

Ling, R. (1998). *We will be reached: The use of mobile telephony among Norsegian youth*. Telenor R & D report, pp. 16-98.

Ling, R. (2000). *The impact of the mobile telephone on four established social*

institutions. presented at the ISSEI 2000 conference, Bergen Norway.

Ling, R. (2001). *Adolescent girls and young adult men: Two sub-cultures of the mobile telephone*. A paper presented at KTK Seminar on Mobilitet.

Madell, D. & Muncer, S. (2004). Back from the Beach but Hanging on the Telephone? English Adolescents' Attitudes and Experiences of Mobile Phones and the Internet. *CyberPsychology & Behavior, 7*(3), 359-367.

Peter, J. & Valkenburg, P. M. (2006). Research Note: Individual differences in perceptions of internet communication. *European Journal of Communication, 21*(2), 213-226.

Rautiainen, P. & Kasesniemi, E. (2000). *Mobile culture of children and teenagers in Finland 1997-2000,* in R. Ling & K. Thrane(Eds.), The social consequences of mobile telephony(The proceedings from a seminar about society, mobile telephony and children).Telenor.

Rettie, R. (2008). Mobile phones as network capital: facilitating connection. *Mobilities, 3*(2), 291-311.

Rule, J. B. (2002). *From mass society to perpetual contact: models of communication technologies in social context*. In J. E. Katz & M. A.

Aakhus (Eds.), Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance (pp. 242-254). New York, NY: Cambridge University Press.

Taris, T. W. (2002). *A primer in longitudinal data analysis*, Thousands Oaks, CA: Sage.
YTN뉴스 (2006. 2. 16). http://www.ytn.co.kr/

“청소년의 또래관계성과 휴대전화의존 사이의 자기회귀교차지연효과 검증”에 대한 토론문

김경식*

이 연구는 그동안 이루어진 또래관계성과 휴대전화의존과의 영향관계를 다룬 선행연구들을 토대로 연구모형과 대안 모형을 설정하고 자기회귀교차지연 모형가지고 분석을 하였다. 이 분석과 관련하여 토로자로서 자기회귀교차지연 모형과 관련하여 입문하는 자로서 몇가지 저 나름의 견해를 덧붙이고자 한다.

1990년대 중반 삐삐가 청소년들에게 급속도로 확산된 것과 관련하여 그 필요성과 문제점이 분석되었고, 또한 삐삐의 유행이 갖는 교육적 의미도 분석되었다. 청소년들은 무언가 모를 주위의 압력에 휘둘리고 있으며, 유행이라는 대중소비사회의 이데올로기가 바로 실체가 불분명한 압력으로서 삐삐의 유행에 영향을 주었다는 것이다(조용환, 1999: 323-344).

이처럼 1990년대 중반 청소년들에게 삐삐의 확산에 따른 논의가 활발했던 것처럼, 요즘 청소년들의 휴대전화 과다사용 및 중독과 관련하여 우려가 점증하고 있고, 그에 따른 휴대전화 유행의 교육적 이로움과 헤로움과 관련하여 다방변에서 논의가 활발하게 이루어지고 있는 시점에서 청소년의 또래관계성과 휴대전화의존의 관계를 종단적으로 분석한 이 연구는 시의적절하다고 본다. 또한 또래관계성이 휴대전화의존에 영향을 준다는 결과는 휴대전화 과다사용 및 중독 예방책을 마련하는데 좋은 시사점을 제공할 수 있다고 본다.

1. 분석을 위한 선행조건의 고려

첫째, 구조방정식 모형 분석을 시작하기 전, 변수의 정규성 및 결측지 분포를 점검할 필요가 있다. 무엇보다 왜도와 첨도를 통해 정규성에 문제가 있는지 확인이 필요할 것이다.

둘째, 문항꾸러미 혹은 문항묶음을 사용하여 측정변인을 구성하였는데 구성된 문항군이 잘 구성되었는지 알려줄 필요가 있다. 휴대전화의존 및 또래관계성을 선택하는 데 있어 요인분석 과정을 보다 상세히 제시하여 보여주었으면 한다.

2. 자기회귀교차지연모형에 대한 고려

먼저, 일부에서는 자기회귀교차지연을 종단자료 분석방법으로 보기 어렵고 ‘유사 종단연구’라

* 경북대학교 교육학과 교수

고 부르기도 한다. 3차년도까지 자료가 축적되어 있어 실제 변화 패턴을 볼 수 있는 엄밀한 의미의 종단분석의 적용도 가능할 것이다. 특히, 휴대전화의존과 관련한 여타 변인들을 고려해 볼 수 있을 것이다. 표 1에서 보듯 청소년의 또래관계성과 휴대전화의존이 매년 그 수치상 증가하고 있는 바, 이 증가와 관련하여 관련변인의 영향관계 하에서 두 변인과의 영향관계를 분석하는 것이 보다 좋을 듯하다.

다음으로 보다 나은 이해를 위해 잠재변수들의 요인 적재치에 동일성을 가한 모형의 모수추정치가 필요할 것이다.

마지막으로 자기회귀교차지연모형의 동일성 검증 과정은 어려운 과정이기는 하지만, 본 연구에서는 측정동일성 검증으로 하고 있다. 실제 학자마다 동일성 검증에 대한 기준이 달라 요인계수 동일성 검증으로 충족한다는 의견과 일부는 보다 엄격하게 자기회귀계수 동일성과 교차회귀계수의 동일성 제약 등을 검증하도록 하고 있다. 본 연구에서는 Hair 외 다수(2010)의 최소한의 전제조건인 측정동일성 검증으로 하고 있는데 이에 대한 추가적인 설명으로 독자들의 이해를 도왔으면 한다.

생태학적 미시체계가 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

이성훈*·이유리**

국문초록

본 연구는 생태학적 관점에 기반하여 청소년의 휴대전화 의존에 영향 미치는 미시체계적 환경변인들을 가정, 친구, 학교, 미디어 환경으로 구분하여 체계적으로 살펴보았다. 이를 위해 「한국아동·청소년패널조사 2010」의 중1패널 3차년도 원자료(rawdata) 중 최종적으로 휴대전화를 사용하는 청소년 2,101case를 분석하였다. 중다회귀분석 결과, 청소년의 휴대전화 의존에 영향을 미치는 생태학적 변인들은 유기체 변인 중 성별, 자아정체감, 우울이었으며 가정환경 변인 중 부모의 학대, 부정적 양육태도이었고 친구환경 변인 중에서는 또래신뢰, 교우관계로 나타났다. 또한 학교환경 변인 중에서는 학습활동적응과 학교규칙적응이, 미디어환경 변인 중에서는 유해매체 몰입도, 팬덤활동정도가 휴대전화 의존에 영향을 미쳤다. 이상의 연구결과를 종합하여 청소년의 휴대전화 의존을 낮추기 위한 미시체계 환경별 다각적인 방안을 제시하였다.

주제어 : 생태학적 미시체계, 가정환경 변인, 친구환경 변인, 학교환경 변인, 미디어환경 변인, 휴대전화 의존

I. 서 론

최근 한국정보화진흥원의 '2012년 인터넷중독 실태조사'에 의하면 청소년들의 스마트폰 중독 현상이 크게 증가해 성인 중독률(9.1%)의 두 배에 이르렀으며, 인터넷 중독률의 소폭증가(0.4% 포인트)에 비해 청소년들의 스마트폰 중독률은 18.4%로 2011년 11.4%에서 7.0%포인트 늘어난 것으로 조사됐다. 특히 2013년 여성가족부가 전국 초등학교 4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년 학생 전체 163만여 명을 대상으로 인터넷과 스마트폰 이용 습관에 관한 전수조사를 실시한 결과, 청소년 5명 중 1명 꼴로 휴대전화 중독 상태이었으며 스마트폰 중독이 인터넷 중독보다 2

* 안양대학교 교양대학 부교수
** 숙명여자대학교 가족자원경영학과 강사

배나 많은 것으로 나타났다. 또한 6~19세 연령대의 스마트기기 보유율은 2011년 21.4%에서 2012년 64.5%로 3배 증가하였으며(한국정보화진흥원, 2013), 인터넷보다 휴대전화 사용은 일상생활에 장애를 초래하는 위험률이 4배나 더 높은 것으로 조사되었다(한국경제, 2013. 07. 04. ; 서울경제, 2013. 07. 03).

실제 휴대전화 의존 또는 중독에 대한 선행연구들에 의하면 청소년의 휴대전화의 중독적 사용과 정신건강은 통계적으로 유의하게 부적인 관련성이 있는 것으로 나타났으며(이명지 등, 2010; 이시형, 김학수, 나은영, 2002), 특히 고충숙(2012)의 연구결과에서는 청소년의 휴대전화 중독적 사용은 불안과 강박증에 높은 설명력을 나타냈다. 또한 청소년기의 무분별한 스마트폰사용으로 인한 스마트폰중독은 정신적인 문제와 신체적인 문제 및 사회적인 문제를 유발시키고 있는 실정이다. 특히 요사이 학교왕따문제는 사이버 왕따로 확산되고 있으며, 청소년들의 스마트폰중독은 대인관계, 자신감, 사교성 등의 사회성에 부적으로 영향을 미친다(고재욱, 2013). 휴대전화 메신저를 이용하면서 청소년들은 '수치심이나 모욕감 유발'의 피해경험이 높은 것으로 나타났다(한국정보화진흥원, 2013). 이에 청소년의 과도한 휴대전화 의존과 중독을 효과적으로 예방하는 것이 시급한 실정이며, 가족, 친구,학교, 미디어 측면에서 다각적인 해결방안이 모색되어야 할 것이다.

한편 Bronfenbrenner(1979)는 개인의 행동은 인간의 특성 또는 능력에 의해 단독으로 설명될 수 없다고 주장하였다. 그는 생태학적 관점에서 유기체를 둘러싼 환경을 미시체계, 중간체계, 외체계 및 거시체계로 구분하여 이러한 모든 환경이 인간의 발달에 복합적으로 영향을 미친다고 설명한다. 생태학적 접근은 인간생태계라는 체계론적 맥락에서 인간행동과 환경과의 상호의존성뿐만 아니라 인간생활의 역동성과 인간발달의 과정을 함께 고려할 수 있는 총체적 연구방법이며(Bubolz & Sontag, 1993), 이소희 등(2003)은 청소년기의 발달과 사회환경을 생태학적 관점에서 가족환경, 친구환경, 학교환경, 정보환경으로 구분하여 살펴보았다. 마찬가지로 청소년의 휴대전화 의존은 생태학적 관점에서 개인적 특성 이외에 청소년을 둘러싸고 있는 환경과의 상호작용의 결과로 해석할 수 있으며 생태학적 접근은 청소년의 휴대전화 의존 행동을 보다 체계적, 포괄적으로 검토할 수 있게 한다.

이와 관련해 휴대전화 의존 및 중독에 대한 선행연구를 종합적으로 검토해보면 청소년의 개인특성변인, 부모관련 변인, 친구관련 변인, 학교관련 변인 등으로 구분하여 휴대전화 의존과의 관계를 살펴보기는 하였으나, 생태학적 관점에서 이러한 환경변인을 체계적으로 구성하여 분석한 경우는 거의 드문 실정이다. 다만 인터넷 중독에 대한 예방교육 및 상담프로그램의 생태학적 접근을 강조한 연구가 몇 편 이루어졌을 뿐이다. 김진희와 김경신(2004)은 생태학적 관점에서 개인특성변인(자존감, 충동성, 우울), 부모관련변인(부모와 의사소통 효율성, 부모의 양육태도 부모와의 갈등정도), 또래관련변인(또래친밀감), 학교관련변인(학교생활만족도)와 인터넷 중독의 관련성을 분석하였다. 이숙진과 김형모(2009)는 생태학적 관점에 기초하여 개인영역(자기통제

력), 가정환경영역(부모태도, 가족지지), 학교환경영역(친구지지, 교사지지, 학업성적), 인터넷환경영역(인터넷 사용시간, 역기능적 인터넷 사용), 지역사회환경영역(지역사회환경의 유해성 정도)으로 구분하여 살펴보았다. 청소년 대상은 아니지만 아동을 대상으로 「한국아동·청소년패널조사 2010」의 1차년도 초4 패널의 개인, 가족, 학교 및 지역사회체계로 생태체계를 구분하여 휴대전화 의존과의 관계를 살펴본 김현숙과 서미정(2012)의 연구가 있다.

따라서 본 연구에서는 청소년의 과도한 휴대전화 의존을 낮추기 위한 영향 변인을 분석하기 위해 청소년의 유기체 특성뿐만 아니라 생태학적 관점에서 청소년의 휴대전화 의존과 관련한 환경체계를 체계적으로 구분하여 살펴보고자 한다. Bronfenbrenner에 의하면 환경체계는 미시체계, 중간체계, 외체계 및 거시체계로 구분할 수 있는데, 이 중 미시체계는 유기체가 가장 직접적으로 속해있고 상호작용하는 환경으로 유기체에게 가장 많은 영향을 미친다고 할 수 있다. 본 연구에서는 생태학적 미시체계에 초점을 두고 청소년을 둘러싼 미시체계를 가정환경, 친구환경, 학교환경, 미디어 환경으로 세분화하여 분석하고자 한다.

먼저 청소년의 휴대전화 의존에 영향 미치는 생태학적 미시체계 중 가정환경 변인으로 부모의 방임, 학대, 긍정적 양육태도, 부정적 양육태도를 설정하였다. 이와 관련한 변인을 분석한 선행연구결과를 살펴보면, 중학생의 휴대전화 의존은 부모의 긍정적 양육태도와는 부적 상관을, 부정적 양육태도와는 정적 상관을 나타냈으며(장석진, 송소원, 조민아, 2011), 구조방정식 모형검증결과에서도 긍정적 양육태도는 중학생의 휴대전화 의존에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다(장석진, 송소원, 조민아, 2012). 하지만 김지혜(2012)의 연구에서는 긍정적 양육태도가 휴대전화 의존에 직접적인 영향은 없었으며 휴대전화 사용용도를 매개로 간접적으로만 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편 김민경(2012)에 의하면 부모와의 친밀한 애착이 낮을수록 휴대전화 중독점수가 높게 나타났다. 부모-자녀간 의사소통 양식에 따른 휴대전화 중독 수준에서 문제중심적 의사소통 양식은 휴대전화 중독 수준과 정적 상관이 높은 것으로 나타났으며, 개방적 의사소통 양식의 자녀보다 문제중심적 의사소통 양식의 자녀가 휴대전화 중독수준이 더 높았다(유평수, 2010).

다음으로 생태학적 미시체계 중 친구환경 변인은 청소년기 발달특성상 영향력이 매우 크다. 청소년의 친구관계는 크게 같이 어울리는 또래친구관계와 단순히 같은 반 친구관계로 나누어 볼 수 있으며, 본 연구에서는 또래의사소통, 또래신뢰, 또래소외, 교우관계를 친구환경변인으로 설정하였다. 휴대전화 중독 청소년들의 특성을 살펴보면 혼자일 때가 많고 높은 관계욕구를 피상적 방식으로 채우며 또래에 대한 의존이 심한 관계적 특성을 보인다(윤혜정, 권경인, 2011). 대부분의 청소년기 대상의 선행연구결과에서 친구와의 애착이 높을수록 휴대전화 의존이 높았다(박지영, 김귀애, 홍창희, 2012; 송미령, 김성영, 2012; 장석진 등, 2011; 장석진 등, 2012). 이연미, 이선정과 신효식(2009)의 연구결과에 의하면 청소년의 휴대전화 중독성은 또래동조성이 높을수록 청소년의 휴대전화 중독성이 높은 것으로 나타났다. 하지만 김지혜(2012)는 친구와의

애착이 휴대전화 의존에 직접적으로 영향을 미치지는 않는 것으로 결론 내렸으며, 김현주와 황은숙(2012)은 또래애착을 하위영역별로 분석하여 또래의사소통 영역의 애착이 높으면 휴대전화의 부적절한 사용이 증가하지만, 소외감 영역의 애착이 높으면 부적절한 사용이 감소한다고 하였다. 한편 김현숙과 서미정(2012)은 교우관계가 휴대전화 의존과 유의미한 관계가 있는 것으로 분석했으며, 장석진 등(2011)의 연구결과에서는 교우관계와 휴대전화 의존은 부적 상관이, 장성화, 조경덕(2010)의 연구에서는 학교친구적응이 휴대전화 중독에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

본 연구에서는 생태학적 미시체계 중 학교환경 변인으로 성적만족도, 학습활동적응, 학교규칙적응, 교사애착을 설정하였다. 중고등 청소년기의 생활은 대부분 학교라는 공간에서 이루어지고 학업위주의 교육환경에서 우리나라의 청소년들은 특히 학업 및 학교환경이 청소년의 정서와 행동에 많은 영향을 미치게 된다. 즉 학업 및 학교규율, 교사 등에 대한 인식은 청소년의 위험행동에 긍정적 또는 부정적 영향을 미치며 휴대전화 사용의 역기능과도 관련될 수 있다(양심영, 박영선, 2005). 실제 선행연구결과에서도 학교생활적응(이연미 등, 2009), 학습활동적응(김현숙, 서미정, 2012)과 학업성취(조일주, 2009)는 휴대전화 의존과 부적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 장석진 등(2011)의 연구결과, 학습활동적응 및 학교규칙적응, 교사관계정도는 모두 휴대전화 의존과 유의미한 부적 상관을 나타냈다. 또한 학업스트레스는 휴대전화 중독과 유의한 정적 상관을 보였다(김민경, 2012).

생태학적 미시체계 중 미디어환경 변인으로 TV시청시간, 컴퓨터시간, 유해매체 몰입도, 팬덤활동정도를 설정하였다. 오늘날 정보화 사회에서 청소년은 TV 및 인터넷 등의 다양한 미디어 환경에 직접적으로 노출되어 있으며, 미디어는 청소년 발달에 매우 영향력이 크며 대부분 부정적인 영향이 많다고 할 수 있다(이소희 등, 2003). 하지만 휴대전화 의존과 미디어 환경의 관련성을 살펴본 선행연구는 매우 부족한 상황이다. 인터넷 환경이 청소년의 인터넷 중독에 미치는 영향을 살펴본 이숙진과 김형모(2009)의 연구에 의하면 인터넷 사용시간 및 역기능적 인터넷 사용은 인터넷 중독과 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 또한 과도한 팬덤활동으로 인해 하루 중 많은 시간을 인터넷을 통해 스타와 관련된 정보검색이나 자료수집에 사용하고 휴대전화에 관련 자료를 다운받아 보고 다니는 등 정상적인 일상생활을 살아가는데 어려움을 겪게 되기 때문에(정재민, 2010), 팬덤활동정도는 휴대전화 의존에 영향을 미치는 것으로 예측할 수 있다.

한편 청소년기는 아동기에서 청년기로 넘어가는 과도기로서 이차적 성징의 급격한 신체발달을 경험하게 되는 시기이다. 이러한 청소년기의 신체적 변화는 두려움, 놀라움, 근심, 불안과 같은 정서적 경험을 동반하게 된다(이소희 등, 2003). 특히 청소년기에는 타인을 민감하게 의식하고 자신이 타인에게 관심의 집중이 되고 있다고 생각하는 '상상 속의 청중' 의식 때문에(Elkind, 1998) 청소년기의 자아존중감과 자아정체감은 이들의 전반적인 행동에 매우 중요한 예측변인으로 작용한다고 할 수 있다(Block & Robins, 1993; Zimmerman, Copeland, Shope, & Dielman, 1997). 따라서 본 연구에서는 청소년기의 정서발달 중 자아존중감, 자아정체감, 우울

을 중요한 변인으로 판단하고 휴대전화 의존에 영향을 미치는 유기체 변인으로 성별, 자아존중감, 자아정체감, 우울을 설정하였다. 이와 관련한 선행연구결과들은 거의 일치하고 있는데, 남자보다 여자의 경우(김민경, 2012; 오은정, 장성화, 2009; 이연미 등, 2009; 한희진, 윤미선, 2010), 자아존중감이 낮을수록(김지혜, 2012), 자아정체감이 낮을수록(오은정, 장성화, 2009), 우울이 높을수록(김민경, 2012; 박지영 등, 2012; 장성화, 조경덕, 2010) 휴대전화 의존이 높은 것으로 나타났다.

본 연구는 최근 사회적 문제로 급부상하고 있는 청소년의 휴대전화 중독을 효과적으로 예방하기 위한 방안을 제시하는데 의의를 둔다. 특히 본 연구는 Bronfenbrenner의 생태학적 관점에서 청소년을 둘러싼 미시체계 환경을 가정환경, 친구환경, 학교환경, 미디어환경으로 세분화하여 더욱 심층적이고 세부적인 자료를 제공하고자 한다. 이와 같은 본 연구의 결과는 청소년의 휴대전화 의존 행동을 보다 체계적, 포괄적으로 검토할 수 있게 하여, 휴대전화 중독의 예방 및 사후 개선을 위해 통합적 환경체계의 협조노력의 필요성을 부각할 것이라 기대된다.

이상의 본 연구의 목표에 따른 연구문제는 구체적으로 다음과 같다.

연구문제 1. 유기체 변인(성별, 자아존중감, 자아정체감, 우울)이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 2. 가정환경 변인(부모의 방임, 부모의 학대, 긍정적 양육태도, 부정적 양육태도)이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 3. 친구환경 변인(또래의사소통, 또래신뢰, 또래소외, 교우관계)이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 4. 학교환경 변인(성적만족도, 학습활동적응, 학교규칙적응, 교사애착)이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 5. 미디어환경 변인(TV시간, 컴퓨터시간, 유해매체 몰입도, 팬덤활동정도)이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 6. 청소년의 휴대전화 의존에 영향을 미치는 생태학적 변인들의 상대적 영향력은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구의 대상 및 자료수집방법

본 연구의 분석 자료는 2010년에 시작된「한국아동·청소년패널조사 2010」의 중1패널 3차년도 (현재 중학교 3학년에 해당) 원자료(rawdata)이다. 이 패널조사는 전국 학교일람표를 기준해 층화다단집락추출법으로 표집된 중학교 1학년의 패널 2,351명을 대상으로 2010년부터 시작하여

2016년까지 7년 동안 매년 조사가 수행될 예정이다. 자료수집방법은 개인별 추적을 통한 청소년 대상의 개별면접조사를 실시하였으며, 해당 청소년의 보호자(부모)는 전화면접조사를 실시하여 자녀의 발달에 영향을 줄 수 있는 보호자의 특성을 조사하였다. 표본이탈에 대한 보완방식은 조사대상의 특성(학생)과 단기간의 조사(7년)임을 고려하여 신규표본을 투입하지 않고 대표성의 문제를 가중치로 보정하는 방식을 채택하였다. 2012년에 실시된 3차년도 조사는 2012년 9월말에서 11월에 이루어졌으며, 패널 2,351명 중 청소년과 보호자가 모두 설문에 응한 경우는 2,198 case이다.

본 연구의 분석대상은 3차년도 조사에서 청소년과 보호자가 모두 응한 2,198 case 중 최종적으로 휴대전화를 사용하는 청소년 2,101명이다. 기본적으로 이들에 대한 3차년도 조사자료를 최종 분석에 사용하였으며 추가적으로 부모의 양육태도를 분석하기 위해 1차년도에 조사된 자료를 활용하였다. 본 연구 조사대상자의 일반적 특성은 다음의 표 1과 같다.

표 1 조사대상자의 일반적 특성 N=2101

	분류	N	%		분류	N	%
성별	남자	1,048	49.9	학교 지역	서울특별시	194	9.2
	여자	1,053	50.1		부산광역시	124	5.9
출생 년도	95년도	3	.1		대구광역시	152	7.2
	96년도	14	.7		인천광역시	139	6.6
	97년도	1,837	87.4		광주광역시	86	4.1
	98년도	247	11.8		대전광역시	96	4.6
남녀 공학 구분	남자학교	201	9.6		울산광역시	104	5.0
	여자학교	262	12.5		경기도	290	13.8
	남녀공학	1,638	78.0		강원도	102	4.9
보호자 구성	친부모	1,814	86.3		충청북도	118	5.6
	친부	103	4.9		충청남도	83	4.0
	친모	133	6.3		전라북도	104	5.0
	친부+양모	16	.8		전라남도	105	5.0
	친모+양부	8	.4		경상북도	147	7.0
	양부모	1	.0		경상남도	136	6.5
	기타	25	1.2		제주도	121	5.8

2. 변인의 정의 및 측정

본 연구는 「한국아동·청소년패널조사 2010」의 원자료(rawdata)를 활용한 2차적 분석(secondary analysis)으로 「한국아동·청소년패널조사 2010」에서 사용한 척도를 그대로 활용하였다. 단, 「한국아동·청소년패널조사 2010」에서는 변인의 측정을 1점 '매우 그렇다'에서 4점 '전혀 그렇지 않다'의 4점 리커트 척도로 하였으나, 본 연구에서는 각 변인별 역방향으로 질문한 문항을 제외한 모든 문항을 1점 '전혀 그렇지 않다'에서 4점 '매우 그렇다'로 역점수화하여 점수가 높을수록 해당 변인의 경향도 높은 것으로 해석하였다.

1) 휴대전화 의존

본 연구의 종속변인은 '휴대전화 의존'으로 휴대전화에 지나치게 몰입하고 많이 사용하여, 없으면 불안하고 불편하고 심심하고 고립감을 느끼는 등 심리적으로 휴대전화에 의존하는 정도이다. '중독'이라는 용어가 병리적인 경향성을 내포하고 있고 어느 정도 까지를 휴대전화 중독으로 규정해야 하는지에 대한 명확한 근거가 미흡하기 때문에(김지혜, 2012), 본 연구에서는 「한국아동·청소년패널조사 2010」의 '휴대전화 의존'이라는 변인명을 그대로 사용하였다. 휴대전화 의존 척도는 이시형 등(2002)의 연구에서 사용한 휴대전화 과다사용의 행태를 측정하는 5점 척도의 7문항을 4점 척도로 변환하여 활용하였으며 내적일관성 분석결과, Cronbach의 알파계수는 .90으로 신뢰도는 매우 높은 편이다.

2) 유기체 변인

본 연구에서는 휴대전화 의존에 영향을 미치는 유기체 변인으로 성별, 자아존중감, 자아정체감, 우울을 분석하였다. 구체적으로 자아존중감은 현재의 자기자신을 긍정하고 자랑스러워하고 자신감과 가치존재를 느끼는 등 자신을 존중하는 정도로, Rogenberg(1965)의 자존감 척도 10개의 문항을 사용하였다. 자아정체감은 송연옥(2008)의 척도를 수정보완한 8개의 문항으로 뚜렷한 삶의 목표, 꾸준한 몰두, 실행력, 자발성 등 자신의 생각과 행동에 대해 안정된 신념을 갖고 있는 정도이다. 우울은 김광일, 김재환과 원호택(1984)의 간이정신진단검사 중 우울척도를 수정하여 10문항을 사용하였으며, 기운이 없고 걱정이 많고 외롭고 모든 일에 관심과 흥미가 없는 등 심리정서적으로 슬프고 우울한 정도이다. 자아존중감, 자아정체감, 우울 변인에 대한 내적일관성 분석결과, 각 Cronbach의 알파계수는 .82, .63, .91이었다.

3) 가정환경 변인

본 연구에서는 휴대전화 의존에 영향을 미치는 가정환경 변인으로 부모(보호자)의 방임, 학대, 긍정적 양육태도, 부정적 양육태도를 분석하였다. 참고적으로 본 연구의 분석대상인 청소년의 보호자의 구성을 살펴보면 부모 이외의 조부모, 큰아버지, 고모, 형제자매 등 부모가 아닌 사람들이 보호자인 경우가 있기 때문에 부모와 보호자라는 용어를 함께 사용하였다.

구체적으로 부모(보호자)의 방임은 자녀의 학교생활, 신변정리, 건강 등 자녀에게 신경을 안 쓰거나 관심을 갖지 않는 정도이다. 허묘연(2000)과 김세원(2003)을 참고하여 패널 연구진이 작성한 것 중 방임에 해당하는 4개의 문항을 활용하였으며 내적일관성 분석결과, Cronbach의 알파계수는 .76으로 나타났다. 부모(보호자)의 학대는 허묘연(2000)과 김세원(2003)을 참고하여 패널 연구진이 작성한 것 중 학대에 해당하는 4개의 문항으로 잘못에 대해 심하게 혼내고 때리고 욕을 하는 것으로 Cronbach의 알파계수는 .85이었다.

한편 본 연구에서 청소년의 가정환경 변인으로 중요하게 살펴보고자 한 부모(보호자)의 양육태도는 「한국아동·청소년패널조사 2010」의 1차년도 조사항목이었다. 패널 연구진들은 양육방식과 같이 시간의 흐름에 따라 비교적 큰 변화가 없는 변인은 3년 주기 조사를 원칙으로 하고 있다. 따라서 본 연구에서 부모(보호자)의 양육태도는 2010년의 자료를 활용하였다. 1차년도 조사에서 허묘연(2000)의 43문항을 수정하여 감독(3문항), 애정(4문항), 비일관성(3문항), 과잉기대(4문항), 과잉간섭(4문항), 합리적 설명(3문항)의 6가지 하위 양육방식으로 구분하여 측정하였다. 본 연구에서는 부모의 양육태도를 크게 긍정적 양육태도와 부정적 양육태도로 구분하여 살펴보고자 한다. 긍정적 양육태도는 자녀에 대해 알고 있고, 자녀에게 애정을 표현하며 합리적으로 설명하는 것이라 정의하고 하위 양육방식 중 감독, 애정, 합리적 설명의 총 10개의 문항을 총합하여 측정하였다. 부정적 양육태도는 자녀에게 비일관적으로 언행하고 과잉기대하거나 과잉간섭하는 것으로 하위 양육방식 중 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭의 총 11개의 문항을 총합하여 측정하였다. 긍정적 양육태도와 부정적 양육태도에 대한 내적일관성 분석결과, 각 Cronbach의 알파계수는 .86, .83으로 높게 나타났다.

4) 친구환경 변인

본 연구에서는 휴대전화 의존에 영향을 미치는 친구환경 변인으로 또래의사소통, 또래신뢰, 또래소외, 교우관계를 분석하였다. 또래의사소통, 또래신뢰, 또래소외는 Armsden과 Greenberg(1987)의 애착척도를 기반으로 각 영역 당 3개 문항 씩 총 9문항을 구성한 황미경(2010)의 척도를 사용하였다. 또래의사소통은 친구들이 이야기를 나눌 때 나의 생각을 존중, 경청해주고 내 고민을 나눌 수 있는 정도로 측정하였으며 Cronbach의 알파계수는 .82 이었다. 또

래신뢰는 친구들이 나를 잘 이해해주고 속마음을 털어놓을 수 있는 등 친구를 믿고 의존하는 정도이며 Cronbach의 알파계수는 .79로 나타났다. 또래소외는 지금 친구 대신 다른 친구를 사귀고 싶고 혼자라는 느낌이 들고 친구들이 내가 요즘 어떻게 지내는지 모르는 등 친구들에게 소외감을 느끼는 정도로 측정하였으며 Cronbach의 알파계수는 .77로 나타났다.

한편 「한국아동·청소년패널조사 2010」에서는 민병수(1991)의 학교생활적응 척도를 기반으로 한 정화실(2009)의 척도를 수정보완하여 학습활동(5문항), 학교규칙(5문항), 교우관계(5문항), 교사애착(5문항)의 4개의 하위영역을 조사하였다. 본 연구에서는 학교생활적응 척도 중 교우관계를 친구환경 변인으로 판단하고 이에 해당하는 5개의 문항을 그대로 활용하여 분석하였다. 교우관계는 같은 반 친구들과 학습이나 놀이, 모둠활동 할 때 잘 어울리고 다퉜을 때는 먼저 사과하는 등 교우들과의 관계 정도에 대한 것으로 Cronbach의 알파계수는 .54로 나타났다.

5) 학교환경 변인

본 연구에서는 휴대전화 의존에 영향을 미치는 학교 환경 변인으로 성적만족도, 학습활동적응, 학교규칙적응, 교사애착을 분석하였다. 성적만족도는 패널 연구진이 작성한 단일 문항으로 자신의 성적에 대한 만족정도이다. 학습활동적응(5문항), 학교규칙적응(5문항), 교사애착(5문항)은 「한국아동·청소년패널조사 2010」의 학교생활적응 척도의 각 하위영역의 문항을 그대로 활용하였다. 학습활동적응은 수업시간에 집중하여 배운 내용을 잘 알고 학교숙제를 빠뜨리지 않는 등의 학습활동에 잘 적응한 정도이다. 학교규칙적응은 학급에서 맡은 활동을 열심히 하고 차례지키기, 쓰레기는 휴지통에 버리기, 조용히 다니기 등 학교규칙에 대한 적응정도이다. 교사애착은 선생님을 만나면 반갑고 선생님께 편하게 이야기할 수 있는 등 선생님에 대한 친근감 정도에 관한 것이다. 학습활동적응, 학교규칙적응, 교사애착에 대한 내적일관성 분석결과, 각 Cronbach의 알파계수는 .74, .79, .84로 나타났다.

6) 미디어환경 변인

본 연구에서는 휴대전화 의존에 영향을 미치는 미디어 환경 변인으로 TV시청시간, 컴퓨터시간, 유해매체 몰입도, 팬덤활동정도를 분석하였다. TV시청시간은 휴식이나 오락을 목적으로 TV 프로그램이나 비디오, DVD를 시청하는 시간을 주중과 주말로 구분하여 측정하였으며, 본 연구에서는 주중과 주말을 분 단위로 총합하여 분석에 활용하였다. 컴퓨터시간은 주중과 주말에 각각 컴퓨터나 게임기를 가지고 노는 시간에 대한 질문으로, 본 연구에서는 주중과 주말을 분 단위로 총합하여 분석에 활용하였다.

유해매체 몰입도는 성인 매체를 이용하면서 학업소홀, 수면부족, 이용하고 싶은 충동 등 일상

생활에 피해가 있지만 통제하지 못하고 몰입하는 정도라고 할 수 있으며 김은정, 이세용과 오승근(2003)의 인터넷 중독 척도 문항을 수정한 8문항을 사용하였다. 팬덤 활동은 좋아하는 연예인이나 운동선수의 팬클럽 가입, 팬미팅 참석, 팬레터 보내기, 관련 댓글 달기 등의 행동 정도이며 정재민(2003)의 척도를 수정보완한 9개의 문항으로 측정하였다. 유해매체 몰입도와 팬덤활동정도에 대한 내적일관성 분석결과, 각 Cronbach의 알파계수는 .89, 88로 나타났다.

참고적으로 「한국아동·청소년패널조사 2010」에서는 성인 매체를 이용한 경험이 있는 506 case의 경우에만 유해매체 몰입도를 조사하였고, 팬덤활동정도는 특별히 좋아하는 연예인이나 운동선수가 있는 1,162 case의 경우에만 조사하였다. 본 연구에서는 미디어환경 변인을 청소년의 휴대전화 의존에 영향을 미치는 중요한 생태학적 미시체계로 판단하고 생태학적 관점에서 연구모형을 구상하였다. 또한 모든 생태학적 변인들의 상대적 영향력을 파악하고자 중다회귀분석을 실시하는데, 이 때 유해매체 몰입도와 팬덤 활동에 응답하지 않은 경우는 사용자 결측값으로 분석대상에서 제외되는 제한점이 발생하게 된다. 이에 본 연구에서는 무응답을 제외하고 성인매체경험이 없다고 응답한 1,577 case를 유해매체 몰입도 문항에서 '전혀 그렇지 않다'에 해당하는 것으로 결측값 대체하여 총 2,083case에 대한 회귀분석을 실시하였다. 마찬가지로 팬덤활동에 대해 경험이 없는 939case를 팬덤 활동의 문항에서 '전혀 하지 않는다'에 해당하는 것으로 결측값 대체하여 총 2,100case를 회귀분석에 활용하였다.

3. 자료의 분석방법

자료의 통계적 분석은 SPSS WIN 18.0 프로그램을 이용하여 연구대상자의 일반적 특성과 변인들의 일반적 경향을 살펴보기 위해 빈도, 백분율, 평균, 표준편차 등의 기술통계분석을 하였다. 청소년의 휴대전화 의존에 대한 각 환경변인의 영향력을 살펴보기 위해 중다회귀분석을 실시하고, 모든 변인들의 상대적 영향력을 비교하기 위해 단계적 중다회귀분석(stepwise)을 실시하였다. 독립변인들간의 다중공선성을 알아보기 위해 상관계수, 공차한계, 분산팽창요인을 살펴본 결과, 상관계수의 절대값은 모두 .60 이하이었고 공차한계는 .10이하, 분산팽창요인은 10이상으로 다중공선성의 문제는 없다고 할 수 있다.

III. 연구결과

1. 주요 변인의 일반적 경향

본 연구에서 다룬 주요 변인의 일반적 경향을 살펴보면 다음의 표 2와 같다.

표 2 ▶ 주요 변인의 일반적 경향

	변수	N	M	SD
유기체변인	자아존중감	2,101	2.82	.46
	자아정체감	2,101	2.63	.40
	우울	2,101	1.99	.62
가정환경 변인	부모(보호자)방임	2,101	1.85	.56
	부모(보호자)학대	2,101	1.83	.71
	긍정적양육태도	2,101	3.01	.53
	부정적양육태도	2,101	2.45	.55
친구환경 변인	또래의사소통	2,101	3.06	.54
	또래신뢰	2,101	3.16	.56
	또래소외	2,101	2.09	.73
	교우관계	2,101	3.07	.40
학교환경 변인	성적만족도	2,101	2.24	.80
	학습활동적응	2,101	2.74	.53
	학교규칙적응	2,101	2.86	.54
	교사애착	2,101	2.89	.63
미디어환경 변인	TV시간(분)	2,068	244.06	152.51
	컴퓨터시간(분)	2,079	216.04	152.97
	유해매체 몰입도[1)]	506	1.60	.52
	팬덤활동정도[2)]	1,162	1.61	.63
휴대전화의존		2,101	2.41	.73

1) 성인매체 경험이 있다고 응답한 경우의 평균값임.
2) 특별히 좋아하는 연예인이나 운동선수가 있다고 응답한 경우의 평균값임.

유기체 변인 중 자아존중감은 평균 2.82점, 자아정체감은 평균 2.63점으로 중간을 약간 상회하고 있으며 우울은 평균 1.99점으로 중간미만 정도라고 할 수 있다. 가정환경 변인으로 살펴본 부모(보호자)방임은 평균 1.85점, 부모(보호자)학대는 평균 1.83점이었고, 긍정적 양육태도는 평균 3.01점, 부정적 양육태도는 평균 2.45점으로 나타났다. 친구환경 변인 중 또래의사소통, 또래신뢰와 교우관계는 각각 평균 3.06점, 3.16점, 3.07점으로 중간 이상이었으며, 또래소외는 평균 2.09점으로 나타났다. 학교환경 변인으로 살펴본 성적만족도는 평균 2.24점으로 중간미만 정도로 나타났으며, 학습활동적응과 학교규칙적응은 각각 평균 2.74점, 평균 2.86점, 교사애착은 평균 2.89점이었다. 일주일동안 평균 TV시청시간은 약 244분, 컴퓨터시간은 약 216분으로 나타났다. 즉 중3 청소년들은 1일 평균 약 35분 TV, 비디오, DVD를 시청하고 1일 평균 약 31분

컴퓨터나 게임기를 가지고 논다고 할 수 있다. 한편 성인매체를 접해본 경험이 있는 학생들의 유해매체 몰입도는 평균 1.60점, 특별히 좋아하는 연예인이나 운동선수가 있는 학생들의 팬덤활동정도는 평균 1.61점으로 중간미만으로 낮은 편이라고 할 수 있다.

2. 유기체 변인이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

〈연구문제 1〉의 유기체 변인(성별, 자아존중감, 자아정체감, 우울)이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향을 살펴보기 중다회귀분석을 실시한 결과, 성별($p<.001$), 자아정체감($p<.001$), 우울($p<.001$)이 휴대전화 의존에 영향을 미치는 것으로 나타났다(표 3 참조).

표 3 ▶ 유기체 변인이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

종속변인 / 유기체 변인	휴대전화 의존		
	B	β	t
성별a	.238	.164	7.836***
자아존중감	.012	.007	.256
자아정체감	-.224	-.124	-4.975***
우울	.220	.189	7.143***
상수	2.17		
F값	62.46***		
R^2	.11		

***p<.001
a: dummy변수, 남자기준

즉 남자보다 여자가, 자아정체감이 낮을수록, 우울이 높을수록 휴대전화 의존은 더욱 높게 나타나 대부분의 선행연구결과와 일치하였다. 한편 자아존중감은 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 이는 이연미 등(2009)의 연구결과와 일치한다.

3. 가정환경 변인이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

본 연구의 〈연구문제 2〉의 가정환경 변인(보호자의 방임, 보호자의 학대, 긍정적 양육태도, 부정적 양육태도)가 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향을 살펴본 결과는 다음의 표 4와 같다.

표 4 ▸ 가정환경 변인이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

종속변인 / 가정환경 변인	휴대전화 의존		
	B	β	t
부모(보호자)의방임	.063	.049	2.124*
부모(보호자)의학대	.121	.119	5.285***
긍정적양육태도	-.043	-.032	-1.335
부정적양육태도	.081	.061	2.669**
상수	2.00		
F값	16.65***		
R^2	.03		

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

부모의 방임이 높을수록(p<.05), 부모의 학대가 높을수록(p<.001), 부정적 양육태도일수록(p<.01) 휴대전화 의존은 높게 나타나 대부분의 선행연구결과와 일치하였다. 한편 긍정적 양육태도는 영향이 없는 것으로 나타났는데, 이는 김지혜(2012)의 연구결과와 일치하는 점이다.

4. 친구환경 변인이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

〈연구문제 3〉의 친구환경 변인(또래의사소통, 또래신뢰, 또래소외, 교우관계)가 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향을 살펴보기 위해 중다회귀분석을 실시한 결과, 또래신뢰가 높을수록(p<.01), 또래소외가 높을수록(p<.001), 교우관계가 좋지 않을수록(p<.01) 휴대전화 의존이 높았다(표 5 참고). 또래의사소통은 휴대전화 의존에 영향이 없는 것으로 나타났다.

표 5 ▸ 친구환경 변인이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

종속변인 / 친구환경 변인	휴대전화 의존		
	B	β	t
또래의사소통	-.031	-.023	-.689
또래신뢰	.146	.113	3.402**
또래소외	.120	.121	5.483***
교우관계	-.135	-.074	-3.049**
상수	2.21		
F값	12.69***		
R^2	.02		

**p<.01 ***p<.001

5. 학교환경 변인이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

본 연구의 〈연구문제 4〉를 분석한 결과는 표 6과 같다.

표 6 ▶ 학교환경 변인이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

종속변인 / 학교환경 변인	휴대전화 의존		
	B	β	t
성적만족도	-.049	-.054	-2.433*
학습활동적응	-.198	-.145	-5.560***
학교규칙적응	-.099	-.074	-2.906**
교사애착	.025	.022	.906
상수	3.27		
F값	22.90***		
R^2	.04		

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

학교환경 변인(성적만족도, 학습활동적응, 학교규칙적응, 교사애착) 중 성적만족도(p〈.05), 학습활동적응(p〈.001), 학교규칙적응(p〈.01)이 청소년의 휴대전화 의존에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 성적만족도가 낮을수록, 학습활동적응이 낮을수록, 학교규칙적응이 낮을수록 휴대전화 의존이 높다고 할 수 있다.

6. 미디어환경 변인이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

〈연구문제 5〉의 미디어환경 변인(TV시청시간, 컴퓨터시간, 유해매체 몰입도, 팬덤활동정도)이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향을 살펴본 결과, 유해매체 몰입도가 높을수록(p〈.01), 팬덤활동정도가 높을수록(p〈.001) 휴대전화 의존이 높은 것으로 나타났다(표 7 참고). 이는 이숙진과 김형모(2009), 정재민(2010)의 연구를 뒷받침하는 결과이다.

표 7 ▶ 미디어환경 변인이 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향

종속변인 / 미디어환경 변인	휴대전화 의존		
	B	β	t
TV시청시간	.000	.042	1.905
컴퓨터시간	6.464E-5	.014	.617
유해매체 몰입도	.123	.061	2.771**
팬덤활동정도	.211	.162	7.386***
상수	1.92		
F값	17.36***		
R^2	.03		

**p<.01 ***p<.001

7. 생태학적 변인들의 청소년의 휴대전화 의존에 대한 영향력

본 연구에서 설정한 〈연구문제 6〉의 청소년의 휴대전화 의존에 대한 생태학적 변인들의 상대적 영향력을 살펴보기 위해 단계적 중다회귀분석을 실시한 결과는 다음의 표 8과 같다. 청소년의 휴대전화 의존에 영향을 미치는 생태학적 변인들은 유기체 변인 중 성별(p<.001), 자아정체감(p<.001), 우울(p<.001)이었으며 가정환경 변인 중 부모의 학대(p<.001), 부정적 양육태도(p<.01)이었고 친구환경 변인 중에서는 또래신뢰(p<.001), 교우관계(p<.05)로 나타났다. 또한 학교환경 변인 중에서는 학습활동적응(p<.001)과 학교규칙적응(p<.01)으로 나타났으며 미디어환경 변인 중에서는 유해매체 몰입도(p<.001), 팬덤활동정도(p<.001)가 휴대전화 의존에 영향을 미쳤다. 또한 각 환경변인들이 더해질수록 R^2 변화량이 높아짐을 알 수 있다.

표 8 ▶ 생태학적 변인들의 청소년의 휴대전화 의존에 대한 영향력

종속변수 / 독립변수	휴대전화 의존			
	B	β	t	R^2변화량
우울	.173	.148	6.191***	.070
성별a	.281	.194	8.222***	.025
학습활동적응	-.143	-.105	-4.194***	.020
또래신뢰	.155	.120	5.320***	.013
부모의학대	.098	.095	4.346***	.011
팬덤활동정도	.134	.103	4.884***	.011
자아정체감	-.212	-.118	-5.012***	.010
유해매체몰입도	.182	.090	4.121***	.008
부정적양육태도	.097	.074	3.466**	.005
학교규칙적응	-.098	-.073	-3.040**	.003
교우관계	-.099	-.054	-2.157*	.002

상수	1.27
F값	39.70***
R^2	.18

*p<.05 **p<.01 ***p<.001
a:dummy변수, 남자기준

유의미한 생태학적 변인들의 휴대전화 의존에 대한 상대적 영향력을 β값을 기준으로 나열해 보면, 성별은 여자의 경우(β=.194), 우울이 높을수록(β=.148), 또래신뢰가 높을수록(β=.120), 자아정체감이 낮을수록(β=-.118), 학습활동적응이 낮을수록(β=-.105), 팬덤활동정도가 높을수록(β=.103), 부모의 학대가 높을수록(β=.095), 유해매체 몰입도가 높을수록(β=.090), 부정적 양육태도가 높을수록(β=.074), 학교규칙적응이 낮을수록(β=-.073), 교우관계가 좋지 않을수록(β=-.054) 휴대전화 의존이 높아지는 것으로 나타났다.

IV. 결론 및 논의

본 연구는 최근 심각해지고 있는 청소년의 휴대전화 중독을 효과적으로 예방하기 위한 방안을 제시하고자 생태학적 관점에서 청소년을 둘러싼 미시체계를 가정, 친구, 학교, 미디어 환경으로 세분화하여 휴대전화 의존에 미치는 영향을 체계적이고 통합적으로 살펴보고자 하였다. 본 연구의 결과를 바탕으로 청소년의 휴대전화 의존 및 중독을 예방하기 위한 방안을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 청소년의 유기체 변인 중 성별은 휴대전화 의존에 영향을 미치는 변인으로 여자가 남자보다 휴대전화 의존이 높은 것으로 나타났다. 실제로 남자청소년들은 휴대전화를 오락용으로 이용하고 과시적, 기술적 측면에 큰 관심을 갖는 것에 반해 여자청소년들은 사회적 관계를 유지하기 위한 소통의 도구로 휴대전화를 활용하는 경향이 크다(Ling, 2001). 따라서 여자청소년들은 표면적으로 긍정적 동기로 휴대전화를 활용하는 것으로 여기게 되면서 자칫 휴대전화 의존이 심각해질 수 있다. 이에 여자청소년을 대상으로 과도한 휴대전화사용의 유해성을 알리는 등 성별에 따른 차별화된 중독예방교육 프로그램의 실시가 요구된다. 또한 청소년은 자아정체감이 낮을수록, 우울이 높을수록 휴대전화 의존이 높은 것으로 나타났다. 이에 자아정체감 정립에 도움되는 훈련프로그램이 꾸준히 실시되고, 우울경향이 많은 청소년에 대한 더욱 특별한 관리가 요구된다.

둘째, 청소년의 가정환경 변인 중 부모(보호자)의 자녀에 대한 방임, 학대, 부정적 양육태도는 휴대전화 의존에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 부모의 방임이 높을수록, 학대가 많을수록, 양육태도가 부정적일수록 청소년 자녀의 휴대전화 의존은 더욱 높아진다고 할 수 있다. 따라서 부모(보호자)가 자녀의 학교생활, 신변정리, 건강 등에 관심을 갖고 과잉기대나 과잉간

섭하지 않으면서 민주적인 태도로 일관되게 훈육하는 것이 필요하다.

셋째, 청소년의 친구환경 변인 중 또래신뢰와 또래소외는 높을수록, 교우관계는 좋지 않을수록 휴대전화 의존이 높아지는 것으로 나타났다. 청소년들은 점차 부모보다 또래 및 친구와 함께 하는 시간이 많아지면서 또래친구들에게 더욱 의존하고 맹목적으로 동조하는 경향이 있다. 하지만 또래친구를 너무 믿고 의존할수록 또래친구에게 소외감을 느낄수록, 일상적인 교우관계가 좋지 않을수록 휴대전화에 더욱 의존할 가능성이 높다. 이에 또래친구관계에서 너무 밀착되거나 소원한 관계의 부정적 효과를 알리고 교우관계에서의 예절교육 등의 대인관계 기술 교육이 요구된다.

넷째, 청소년의 학교환경 변인 중 성적만족도, 학습활동적응과 학교규칙적응은 휴대전화 의존에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교생활이 주가 되는 청소년기에 학교환경은 이들의 인지정서행동에 많은 영향을 미치게 된다. 따라서 학생들의 개별적 능력을 고려한 학업목표의 설정으로 모든 학생들이 학업성취감을 느낄 수 있도록 하고 학교 및 교사는 학생들이 학습활동과 학교규칙에 순차적으로 적응할 수 있도록 지도해야 할 것이다.

다섯째, 청소년의 미디어환경 변인 중 유해매체 몰입도와 팬덤활동정도가 높을수록 휴대전화 의존이 높아지는 것으로 나타났다. 오늘날 청소년들은 정보화 사회 속에서 입시위주의 교육체제로 인한 극도의 스트레스를 인터넷과 게임, 성적 일탈, 팬덤문화를 통해 해소하고자 시도하며 긍정적인 대안을 찾지 못하고 있는 실정이다. 이에 가정, 학교, 사회에서 청소년들의 건전한 여가선용과 올바른 미디어 활용에 대한 지도와 교육, 홍보가 절실하다.

여섯째, 청소년의 생태학적 미시체계의 가정환경 변인, 친구환경 변인, 학교환경 변인, 미디어환경 변인의 상대적 영향력을 분석하기 위해 단계적 중다회귀분석을 실시한 결과, 성별, 우울, 또래신뢰, 자아정체감, 학습활동적응, 팬덤활동정도, 부모의 학대, 유해매체몰입도, 부정적 양육태도, 학교규칙적응, 교우관계의 순으로 휴대전화 의존에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 상대적 영향력이 높은 우울, 또래신뢰, 자아정체감은 모두 청소년의 사춘기의 특징과 관련된 것들이다. 또래친구에 대한 동조심리가 큰 청소년기에 상대적으로 관계지향성이 높은 여자청소년들의 휴대전화 의존 및 중독이 더욱 심각할 수 있다. 청소년들에게 우울은 특징적인 정서이며 우리나라처럼 학업을 중시하는 경우 학업과 관련한 우울경험이 많고 또래 평가가 매우 중요한 시기이므로 또래관계에서 우울을 경험하게 된다(이소희 등, 2003). 또한 Erikson이 제시한 바와 같이 청소년기의 자아정체감은 매우 중요한 발달과제라고 할 수 있다. 특히 '상상 속의 청중' 의식이 가장 높게 나타나는 시기인 중학생의 자아정체감은 전반적으로 낮기 때문에(이소희 등, 2003) 사춘기를 과정을 거치는 청소년을 대상으로 한 휴대전화 의존 및 중독에 대한 예방교육이 집중적으로 필요하다고 할 수 있다.

한편 청소년의 휴대전화 의존에 대한 유기체 변인 외에 친구환경, 학교환경, 미디어환경, 가정환경의 영향이 복합적으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 즉 휴대전화의 의존을 낮추기 위해서

는 청소년의 개인적 특성에 따른 개입만 할 것이 아니라 청소년을 둘러싸고 있는 환경변인들을 동시적이고 포괄적으로 고려하여 접근하는 것이 유용하고 효과적이다. 구체적으로 원만한 교우관계 및 또래관계 형성, 학교생활에의 적응, 올바른 미디어 활용교육과 건전한 여가선용, 부모의 일관된 훈육과 관심이 뒷받침 되어야 할 것이며 이를 위해 가정, 친구, 학교, 미디어환경 등 미시체계의 협조와 사회정책을 통한 다각적인 노력이 이루어져야 할 것이다.

본 연구의 제한점 및 향후 연구에 대한 제언을 하자면, 본 연구는 2차적 분석연구이기 때문에 변인 선정의 제한점이 있으며 이에 생태학적 관점에서 미시체계에만 초점을 맞추어 분석하였다. 향후에는 부모-친구관계, 부모-학교관계, 부모-미디어관계, 지역사회의 유해성 등 중간체계, 외체계와 거시체계까지 통합적으로 살펴보는 후속 연구가 필요하다. 현재 「한국아동·청소년패널조사 2010」은 3차년도까지 조사가 이루어졌으며 앞으로 7차년도까지 진행될 예정이다. 본 연구와 더불어 향후 청소년의 휴대전화 의존에 대한 종단적 분석을 통해 이들의 유기체 변인 및 환경적 변인의 점진적 변화에 따라 휴대전화 의존양상이 어떻게 변화해가는지에 대한 비교연구가 이루어진다면 매우 시사적인 정보를 제공할 것이라 기대한다.

참고문헌

고재욱. (2013). 청소년의 스마트폰중독이 사회성에 미치는 영향에 관한 연구 : 대인관계·자신감·또래 사교성을 중심으로. **대동철학, 63**, 1-38.

고충숙. (2012). 청소년의 휴대폰 중독적 사용이 정신건강에 미치는 영향. **청소년 문화포럼, 30**, 8-36.

김민경. (2012). 청소년의 심리적 요인, 부모애착이 인터넷게임 중독과 휴대폰 중독에 미치는 영향. **인간발달연구, 19**(4), 1-22.

김지혜. (2012). 부모요인, 친구요인, 개인요인이 청소년의 휴대전화 사용용도를 매개로 휴대전화 의존에 미치는 영향. **청소년복지연구, 14**(3), 97-120.

김진희, 김경신. (2004). 청소년의 인터넷 중독에 대한 생태학적 접근. **한국청소년연구, 15**(1), 137-166.

김현숙, 서미정. (2012). 아동의 휴대전화 의존도 및 이용 목적에 따른 생태체계적 요인의 차이. **청소년상담연구, 20**(2), 271-294.

김현주, 황은숙. (2012). 또래애착과 충동성이 청소년의 부적절한 휴대폰 사용에 미치는 영향. **청소년 문화포럼, 32**, 7-38.

박지영, 김귀애, 홍창희. (2012). 청소년의 휴대전화 중독적 사용과 이용 동기, 또래관계 및 정서적 요인과의 관계. **한국심리학회지 임상, 31**(1), 151-169.

서울경제. 2013년 7월 3일자.

송미령, 김성영. (2012). 중학생의 또래 애착, 자아탄력성, 휴대폰 의존과의 관계. **청소년 문화포럼, 32**, 65-89.

양심영, 박영선. (2005). 청소년의 휴대폰 중독성향의 예측모형. **대한가정학회지, 43**(4), 1-16.

오은정, 장성화. (2009). 청소년의 사회적 지지와 자아정체감 및 휴대전화 중독의 관계. **청소년복지연구, 11**(3), 25-44.

유평수. (2010). 중학생의 학교성적 및 부모-자녀간 의사소통 양식과 휴대폰 중독과의 관계 연구. **청소년학연구, 17**(1), 33-51.

윤혜정, 권경인. (2011). 휴대전화 중독 청소년들의 특성 및 중독과정 촉진요인. **상담학연구, 12**(2), 577-598.

이명지, 이정섭, 강민희, 김철응, 배재남, 추정숙. (2010). 청소년의 휴대 전화 사용 실태 및 정신과적 문제와의 연관성. **소아 · 청소년정신의학, 21**(1), 31-36.

이소희, 손홍숙, 홍숙자, 송순, 이명옥, 이규미, 강란혜, 박미석, 백경숙, 조성연, 도미향, 강기정, 임원신, 김민정. (2003). **인간행동과 사회환경**. 현학사.

이숙진, 김형모. (2009). 청소년의 인터넷 중독에 영향을 미치는 요인. **아동과 권리, 13**(2), 275-303.

이시형, 김학수, 나은영. (2002). **청소년의 휴대전화 사용과 그 영향에 관한 연구**. 한국언론학회, 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소.

이연미, 이선정, 신효식. (2009). 청소년의 휴대폰 중독성에 영향을 미치는 개인, 가족, 학교환경 변인. **한국가정과교육학회지, 21**(3), 29-43.

장석진, 송소원, 조민아. (2011). 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착이 학교생활적응에 미치는 영향. **청소년학연구, 18**(12), 431-451.

장석진, 송소원, 조민아. (2012). 긍정적 부모양육태도가 중학생의 휴대전화 의존에 미치는 영향 : 자존감과 또래애착의 매개효과 검증. **청소년학연구, 19**(5), 161-187.

장성화, 조경덕. (2010). 청소년의 우울, 대인불안, 학교적응이 휴대전화 중독에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회 논문지, 10**(11), 285-293.

정재민. (2010). 청소년 팬덤 현상에 대한 근거 이론적 접근. **한국청소년연구, 21**(3), 91-119.

조일주. (2009). 중학생의 인터넷 중독과 휴대폰 중독이 학업 성취에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 9**(1), 185-204.

한국경제. 2013년 7월 4일자.

한국정보화진흥원. (2013). **2012년 인터넷중독 실태조사**. 한국정보화진흥원.

한희진, 윤미선. (2010). 학교급과 성별에 따른 청소년의 스트레스가 휴대폰 과다사용에 미치는 영향. **청소년학연구, 17**(6), 21-46.

Block, J. & Robins, R. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Developement, 64*, 909-923.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bubolz, M.M. & Sontag, M.S. (1993). Human ecology theory. In P.G. Boss, W.J. Doherty, R. LaRossa, W.R. Schumm, S.K. Steinmetz(Eds.), *Sourcebook of family theories and methods : A contextual approach*(pp. 419-448). NY: Plenum Press.

Elkind, D. (1998). *All grown up and no place to go: Teenagers in crisis*, Revised Edition, Da Capo Press

Ling, R. (2001). *Adolescent girls and young adult men : Two subcultures of the mobile telephone*, Kjeller Telenor Research and Development(R&D Report 34/2001).

Zimmerman, M.A. Copeland, L.A., Shope, J.T., & Dielman, T.E. (1997). A longitudinal study of self-esteem : Implications for adolescent development. *Journal of Youth & Adolescent development, 26*, 117-142.

“생태학적 미시체계가 청소년의 휴대전화 의존에 미치는 영향” 에 대한 토론문

신효식*

한국청소년 정책연구원이 실시하는 한국아동·청소년패널조사는 전국규모의 단기종단적 조사로 청소년 연구를 활성화하고 청소년을 위한 정책수립에 큰 기여를 할 것으로 기대된다. 이런 뜻 깊은 자리에 토론자로 참여하여 견문을 넓히고 많은 것을 배울 수 있는 기회를 주신 것을 감사하게 생각한다.

청소년 연구에서 중독 또는 의존성향을 조사하고 분석하는 것은 가정과 학교, 나아가 사회가 청소년을 건강하게 성장시키고 교육하는 데 가장 중요한 과제로 부각되고 있으므로 그 의의가 매우 큰 논문 이다. 따라서 전국규모 조사 자료와 생태학적 연구 설계로 영향요인을 분석하고 이를 정책수립에 반영하는 것은 매우 유용한 방법으로 판단된다.

그러나 논문을 읽으면서 몇 가지 아쉬운 점과 의문점을 발견 하였기에 논의와 질문을 하고자 한다. 우선 연구 방법상으로 아쉬운 점은

첫째, 연구 주제에서 휴대전화라는 용어 사용의 문제이다 . 이는 최근 청소년들도 거의 스마트 폰을 사용하고 있기 때문에 조사시기와 연구논문 발표의 시기의 차이로 인한 문제이긴 하지만 보다 효과적인 전달을 위해 용어 선정의 고민이나 합의가 필요한 것 같다.

둘째, 조사도구에서 자아정체감(α =, 63)과 교우관계(α =, 54)척도의 신뢰도가 다른 척도에 비해 상대적으로 낮아 종단연구의 조사도구로서 한계점이 되지 않을까 우려된다.

다음으로 논문 분석상의 문제점은

첫째, 본 논문의 결과에서 성별이 영향력이 큰 요인으로 나타났다. 이러한 결과는 남녀의 특성이 다름을 의미한다. 실제로 인터넷이나 게임 중독과 같은 조사연구에서도 같은 현상이 빈번히 보고되고 있다. 따라서 처음부터 남녀를 나누어 분석하면 영향요인이 달라질 것으로 예측된다. 영향요인이 다르다는 것은 지도의 관점도 달라져야 함을 의미하기 때문이다.

둘째, 조사 대상 청소년의 휴대전화 의존정도가 중 이하 이다. 의존 정도에 따라 영향요인이 다르게 나타날 것으로 보여 지기 때문에 본 연구의 결과를 정책 수립에 이용하는데 한계점이 보여 진다. 우리가 주목해야 할 부분은 심각한 의존상태의 청소년 이므로 이들

* 전남대학교 가정교육과 교수

의 분포를 파악하는 것이 필요하고 처음부터 의존정도에 따라 집단을 구분하여 분석하는 것이 바람직 할 것으로 사료 된다.

셋째, 휴대폰의 기능과 이용의 문제 이다. 휴대폰의 기능이 진화하고 있고 용도가 다양하므로 사용 용도에 따라 영향요인이 다를 것으로 예측된다. 연구자도 남녀의 사용 용도가 다른 것으로 논의 하였다. 예를 들어 또래 신뢰와 또래 소외가 상반된 개념인데 둘 다 영향력이 나타난 것은 휴대폰 사용의 용도가 다를 것이라는 의문을 확대시키고 있다. 이것은 단기종단 조사의 특성상 설계변경이 불가능한지 궁금한 점이다.

넷째, 또래신뢰라는 변인은 긍정적인 용어로 느껴지는데 본 연구에서는 '맹목적 동조', '너무 믿고 의존하는' 등으로 부정적인 의미로 해석하고 있어 혼란을 일으키므로 조사자의 의도를 왜곡하고 있지는 않는지 연구자의 설명이 요구된다.

청소년 연구의 경험이 충분하지 않은 사람이 부적절하고 부당한 질문이나 의문으로 오류를 범하거나 연구자의 의도를 오해하지 않았나 조심스럽다. 보다 발전적인 연구를 위한 마음으로 이해해주실 것을 당부 드린다.

끝으로 중등교육현장에서 스마트기기를 이용한 스마트 교육방법이 등장하고 있기 때문에 이러한 연구결과가 소통, 참여, 공유에 중점을 두는 새로운 교육적 가치를 도입하는데 걸림돌이 되지 않기를 기대한다.

제 7 주제

정서발달

1 학습습관과 정서문제가 초등학생의 삶의 만족도에 미치는 영향

2 아동의 행복감과 학교적응 간의 자기회귀교차지연 효과

3 중학생의 부모 양육태도, 또래애착 및 자아존중감과 우울의 구조적 관계

4 애착외상과 공격성과의 관계에서 자존감의 매개효과: 또래애착의 차이를 중심으로

학습습관과 정서문제가 초등학생의 삶의 만족도에 미치는 영향

김은영*

국 문 초 록

이 연구는 한국아동·청소년패널조사 2010의 3차년도 자료를 이용하여, 초등학교 6학년 학생의 학습습관과 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향을 살펴보았다. 또한 6학년 학생의 학습습관, 정서문제, 삶의 만족도 및 학습습관과 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향이 성별에 따라 차이가 있는지 살펴보았다.

분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 학습습관 4개 하위 변인인 성취가치, 행동통제, 숙달목적, 시간관리에 대해 초등 6학년 학생은 스스로 자신의 학습습관이 잘 형성되어 있다고 생각하였다. 특히 성취가치 부분이 가장 높게 나타났다. 둘째, 정서문제 5개 하위 변인은 주의집중, 사회적 위축, 공격성, 신체증상, 우울의 순으로 높게 나타났으며 보통 전후의 수준이었다. 초등학교 6학년 학생이 경험하는 가장 큰 정서문제는 주의집중이었다. 셋째, 삶의 만족도는 높은 것으로 나타났다. 넷째, 학습습관은 초등 6학년 남녀 학생의 삶의 만족도에 영향을 주었다. 남학생은 성취가치가, 여학생의 경우 행동통제가 삶의 만족도에 미치는 영향력이 가장 큰 것으로 나타나 성별에 따른 차이가 있었다. 다섯째, 정서문제는 초등 6학년 남녀 학생의 삶의 만족도에 영향을 주었으며, 특히 남녀 모두 우울이 미치는 영향력이 가장 컸다. 따라서, 삶의 만족도 향상을 위해 학습습관에 있어 초등학교 6학년 남학생은 성취가치를 높이고, 여학생은 행동통제를 잘 할 수 있도록 하는 교육적 지원이 필요하다. 또한, 정서문제에 있어서는 남녀 모두 우울을 줄일 수 있는 교육적 지원이 초등학생의 삶의 만족도를 향상시킬 수 있음을 보여준다.

주제어 : 학습습관, 정서문제, 삶의 만족도, 성차

Ⅰ. 서론

우리나라 청소년들의 학업성취는 세계적인 수준이다. 반면, 행복 지수는 그 반대로 보고되고 있다. 2009년 OECD 회원국을 대상으로 한 조사에서 우리나라 청소년들의 학업성적은 2위였지만, 주관적 행복감은 최하위로 나타났다(세계일보, 2009. 5. 8.). 또한, 수학·과학 성취도 추이

* 서울대학교 아동가족학과 박사 졸업

변화 국제 비교 연구(TIMSS)나 학업성취도 비교 연구(PISA)에서도 우리나라 청소년의 학력은 최상위였으나 학습흥미와 만족도는 아주 낮았다. 뿐만 아니라 최근 들어 학교 폭력이나 왕따, 학업부담등으로 인해 청소년의 자살률은 계속 증가하고 있는 것이 현실이다. 이러한 사실들은 그동안 학업성취에 치우쳐 등한시되었던 청소년의 삶의 만족도에 대한 관심이 필요함을 보여준다.

초·중등 학생을 대상으로 삶의 만족도를 조사한 연구 결과에 의하면, 초등학생들에 비해 중·고등학생들의 만족도가 더 낮았다(김의철·박영신, 1999; 박영신 외, 2000). 따라서 그 동안 청소년의 삶의 만족도에 대한 대부분의 선행연구는 주로 중·고등학생을 대상으로 이루어졌다(김혜원·홍미애, 2007; 박영신·김의철, 2008; 한지선, 2006).

최근에는 학업부담이 더 이른 연령부터 시작되고, 또래관계나 가족문제 등으로 심리적 어려움을 겪는 초등학생이 증가하였다. 2009년 일 년 동안 자살한 초등학생은 전체 자살 청소년의 3%에 달한다(조성연·김민·김혜원, 2011). 이러한 사실은 초등학생의 삶의 만족도에 대해 관심이 필요함을 보여준다. 초등학교 시기는 앞으로의 삶에 장기적이고 누적적으로 영향을 미칠 수 있고 중·고등학생과 다른 독특한 특징이 있으므로 초등학생의 삶의 만족도에 연구가 중고등학생보다 더 우선적으로 실시될 필요가 있다(조성연·김민·김혜원, 2011).

청소년의 발달이 빨라지며 초등학교 4학년 이상이면 사춘기에 접어들기 시작한다(신미·전성희 ·유미숙, 2010). 문제행동 발생 연령도 낮아져 청소년 범죄는 저연령화되는 추세를 보인다(한국청소년정책 연구원, 2010). 이런 경향으로 볼 때 초등학교 6학년 경에는 자신의 환경과 신체변화에 민감해지고 심리적으로 불안정해 질 수 있어 삶의 만족도에 대한 관심이 더욱 필요하다(이주리, 2009).

삶의 만족도는 안녕감(well-being)을 이루는 핵심 요소 중의 하나로 개인의 인지적 판단 과정이다(Dienner, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). 삶의 만족도를 설명하기 위해서는 여러 가지 요인이 필요하다(Rojas, 2006). 초등학생의 경우, 부모와의 관계, 학교생활, 또래관계 등 다양한 요인들이 영향을 미친다(이정화, 2005). 즉, 삶의 만족도는 청소년의 내적 요인과 환경 요인에 모두 영향을 받는다(Dienner, & Fujita, 2005)고 볼 수 있다.

먼저, 초등학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 개인 관련 변인을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 선행연구에 의하면, 학습 스트레스(김경숙, 2006)와 성적(김옥선·오윤자·최명구, 2006), 자기효능감(박영신·김의철, 2008), 자신에 대한 긍정적 태도와 유능감(Diener, 1984) 등이 초등학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 환경 관련 변인으로는 교우관계(김의철, 2008; 이미화, 2000)와 부모 자녀 관계(김기형, 2005; 박은영, 2004; 김경숙·조옥귀, 2004)가 초등학생의 삶의 만족도에 영향을 주는 것으로 나타났다(이현웅·곽윤정, 2011에서 재인용). 초등학생의 삶의 만족도에는 주로 개인의 성향 및 자원에 해당하는 변인의 영향력이 크다(이현응·곽윤정, 2011)는 점에서 이 연구는 초등학생의 개인 관련 변인에 초점을 맞추어 살펴보고자 한다.

삶의 만족도와 관련된 개인 변인은 크게 학습 관련 변인과 정서 관련 변인으로 나누어 생각할 수 있다. 우리나라 중고등 학생의 경우 입시의 중압감으로 성적이나 학교에서의 인정이 삶의 만족도에 미치는 영향이 지대하다. 이러한 학업부담과 성적경쟁은 최근 초등학생에게까지 확산되고 있다. 취학전 조기교육으로부터 시작되는 과도한 사교육은 초등학생의 일상생활과 삶의 만족도에 미치는 영향이 클 것으로 예상된다.

학업성취는 아동의 삶의 만족도를 결정하는 가장 상위 변인(이주리, 2009)으로 보고되었다. 높은 학업성취는 초등학생의 삶의 질을 높이는 것으로 나타났고(임미향・박영신, 2006; 임미향 외, 2006; 한경자 외, 2005), 학습과 관련된 자기 효능감이 높으면 우울 수준이 낮았다(Scott et al., 2008).

이와 같은 선행 연구에 의하면 과도한 학업부담은 초등학생의 스트레스가 되지만, 노력의 결과물인 학업성취 수준이 높으면 삶의 만족도가 증가함을 알 수 있다. 결과보다 더 중요한 것은 학습 과정이다. 즉, 학습 과정에서 공부의 의미를 알고, 평가목적이 아니라 숙달목적으로 학습에 임하고, 지루하더라도 참을 수 있고, 학습시간을 잘 관리할 수 있는 학습습관의 형성이 중요하다. 따라서 초등학생의 학습 습관이 어떠한지 살펴보고, 학습습관이 삶의 만족도에 미치는 영향을 살펴볼 필요성이 있다.

정서문제와 관련하여 초등학생의 정신 건강 실태조사에 의하면, 6-17세 아동 및 청소년 중 약 25%가 우울이나 불안의 문제가 있는 것으로 나타났다(서울특별시·학교보건진흥원·서울대병원·서울시소아청소년정신보건센터, 2005). 초등학교 선생님들은 초등학생들의 우울이나 불안, 주의산만, 공격적·파괴적 행동으로 인한 수업 진행의 어려움을 나타냈다(이대식, 2003). 지나친 과외학습으로 스트레스를 경험하거나 자율성이 박탈당할 때의 불만 등은 공격적 행동이나 충동적 행동으로 이어질 수 있다(오인수, 2009). 이에 초등학생이 스스로 인식하는 정서문제는 어떠한지 살펴보고, 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있다.

성차가 불확실한 유아기에 비해 청소년기에는 신체적・심리적 측면 모두 성별에 따른 차이가 있다. 삶의 만족도에 영향을 미치는 변인은 남학생의 경우 부모와의 상호작용, 장기적 사고, 노력으로, 여학생의 경우에는 학업성적, 부모와의 상호작용, 장기적 사고, 자신의 흥미 인식으로 나타나 성별에 따라 차이가 있었다(이현응・곽윤정, 2011). 남학생은 자율적 행동이나 또래에게 인정을 받음으로써 삶의 만족도가 증가하고, 여학생은 남학생보다 인간관계나 정서 측면에 의해 심리적으로 영향을 받는다(김명소 외, 2003). 여자 청소년은 남자 청소년에 비해 삶의 질을 낮게 인식하는 것으로 나타났다(조명한, 1994). 7학년에서 9학년까지의 초등학생 대상 연구(Rask, Astede-Kurki, Paavilainen, & Laippala, 2003)에 의하면, 남학생이 여학생보다 주관적 안녕감이 높았다. 그러나, 초등학생의 삶의 질에 대한 인식이 성별에 따라 차이가 없다(임미향・박영신・김의철, 2006)는 연구결과도 있으므로 삶의 만족도에 있어 성차에 대한 연구결과는 일관적이지 않다.

정서문제의 성차에 있어 남학생보다 여학생이 일상생활에 지장이 있을 정도로 절망감을 느끼는 경우가 더 많고(여성가족부, 2010), 우울이나 불안과 같은 내면화 문제가 더 많이 나타났다(고정자, 2005: 고현자, 2000). 반면, 내면화 문제를 여학생보다 남학생이 더 많이 느낀다(장은옥, 2011)는 상반된 연구결과도 있다.

이상과 같은 연구의 필요성 및 선행연구 고찰에 근거해 초등학교 6학년 학생의 학습습관과 정서문제를 살펴보고, 이 변인들이 삶의 만족도에 미치는 영향이 어떠한지 성별에 따른 차이가 있는지 살펴보고자 한다. 이 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 초등학교 6학년 학생의 학습습관, 정서문제 및 삶의 만족도는 어떠하며, 이는 성별에 따른 차이가 있는가?
2. 초등학교 6학년 학생의 학습습관과 정서문제는 삶의 만족도와 유의한 상관관계가 있는가?
3. 초등학교 6학년 아동의 학습습관과 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향력은 어떠하며, 이는 성별에 따른 차이가 있는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

'한국아동·청소년패널조사 2010'은 층화다단계집락표집 방법을 이용하였다. 먼저 16개 시·도를 시 지역과 군 지역으로 구분한 후 다시 지역적 근접성에 따라 전국 초등학교 4학년 학생 모집단을 총 27개의 집락으로 나누었다. 이후 각 시·도별 최소 표본 학교 수를 우선 할당한 후 층화다단계집락표집 과정(학생수를 기준으로 비례배분법으로 각 시도별 할당)을 거쳤다. 최종 선정된 학생을 대상으로 2010년 1차 설문조사를 실시하였고, 1차 설문에 응한 학생을 대상으로 2012년에 3차 설문을 실시하였다.

이 연구는 '한국아동·청소년패널조사 2010'의 초4 패널에 대한 제3차 조사 데이터를 이용하였다. 즉, 연구대상은 '한국아동·청소년패널조사 2010'의 초4 패널 중 제3차 조사에 응한 초등 6학년 학생 2210명이다.

표 1 ▸ 연구대상

남자	여자	전체
1165명(52.7%)	1045명(47.3%)	2210(100%)

2. 측정도구

1) 학습습관

초등학생의 학습습관 측정을 위한 연구도구는 양명희(2000: 김세영, 2006 재인용)의 자기조절 학습능력 측정도구 84문항 중, 김세영(2006)이 요인분석을 통해 재구성한 문항에서 학습에 대한 기본 태도와 관련이 깊은 동기조절과 행동조절 관련 문항을 중심으로 수정 보완하여 사용하였다(한국아동・청소년패널조사 2010 조사문항/척도 출처에서 재인용).

학습습관의 하위변인은 성취가치, 숙달목적 지향성, 행동통제, 학업시간 관리이다. '성취가치' 관련 7개 문항의 내용은 '학교 공부는 나에게 중요한 의미를 지닌다', '나는 학교에서 배우는 내용들이 중요하다고 생각한다', '나는 학교생활이 내가 성장해 나가는 데 중요한 역할을 할 것이라고 생각한다', '학교생활이 나의 미래에 상당한 역할을 할 것이다', '학교 공부는 내가 미래의 직업을 선택하는데 커다란 역할을 할 것이다', '학교에서 배우는 내용은 내가 살아가는 데 유용할 것이다', '학교생활은 앞으로 내가 사회생활을 하는데 도움이 될 것이다'이다.

'숙달목적 지향성' 관련 2개 문항의 내용은 '나는 실수를 하더라도 무엇인가를 배울 수 있는 어려운 내용을 좋아한다', '나는 많은 노력이 필요하더라도 무엇인가 배울 수 있는 것을 좋아한다'이다.

'행동통제' 관련 5개 문항의 내용은 '나는 공부가 지루하고 재미없더라도 끝까지 다한다', '나는 하던 공부를 끝낼 때까지 공부에 집중한다', '나는 공부가 지루해도 계획한 것은 마친다', '나는 노는 것을 그만두지 못해 공부를 시작하기가 어렵다', '나는 공부를 하려면 쓸데없는 생각 때문에 집중을 못한다'이다.

'시간관리' 관련 4개 문항의 내용은 '나는 몇 시간 동안 얼마나 공부할 것인지 목표를 분명히 한 다음에 공부를 시작한다', '나는 효율적으로 공부하기 위해 시간 계획을 세운다', '나는 효과적으로 공부하기 위해 공부시간을 확실히 정해둔다', '나는 시험 전에 계획을 세우고 그에 따라 공부한다'이다.

학습습관의 문항 평정은 1점(매우 그렇다)부터 4점(전혀 그렇지 않다)까지의 4점 Likert 척도로 이루어졌다. 즉, 점수가 낮을수록 학습습관이 좋은 것으로 조사되었다. 이 연구에서는 이해하기 쉽도록 점수가 높을수록 학습습관이 좋음을 나타내도록 문항을 역코딩하였다. 단, 학습습관이 좋은 경우에 높은 점수를 주는 쪽으로 역코딩을 하였으므로, 행동통제 5문항 중 마지막 두 문항은 역코딩을 하지 않았다. 학습습관의 문항구성과 신뢰도는 표2와 같으며, 학습습관 전체 신뢰도는 Cronbach's α .64이다. 하위변인별 Cronbach's α는 성취가치 .64, 숙달목적 .64, 행동통제 .61, 시간관리 .63이다.

2) 정서문제

초등학생의 정서문제 측정을 위한 연구도구는 다음과 같다. 정서문제 하위변인은 주의집중, 공격성, 신체증상, 사회적 위축, 우울이다. 우울 변인은 간이정신진단검사(김광일 · 김재환 · 원호택, 1984)의 우울 척도 13문항 중 3문항을 제외하고 수정하여 사용하였다(한국아동 · 청소년패널조사 2010 조사문항/척도 출처에서 재인용). 주의집중, 공격성, 신체증상 변인은 조붕환과 임경희(2003)의 척도 중 중복문항을 제외하고 문항을 수정하여 사용하였다(한국아동 · 청소년패널조사 2010 조사문항/척도 출처에서 재인용). 사회적 위축 변인은 김선희와 김경연(1998)의 척도 중 중복문항을 제외하고 전문가 회의를 거쳐 수정하여 사용하였다(한국아동 · 청소년패널조사 2010 조사문항/척도 출처에서 재인용).

'주의집중' 관련 7개 문항의 내용은 '칭찬을 받거나 벌을 받아도 금방 다시 주의가 산만해진다', '문제를 풀 때 문제를 끝까지 읽지 않는 편이다', '오랫동안 집중해야 하는 과제는 하고 싶지 않다', '연필이나 지우개 등, 학용품을 잘 잃어버린다', '주의를 기울이지 않아서 실수를 하거나 사고를 낸다', '공부할 때 차분하게 앉아 있기 힘들다', '글자를 잘 빠뜨리고 쓰는 편이다'이다.

'공격성' 관련 6개 문항의 내용은 '작은 일에도 트집을 잡을 때가 있다', '남이 하는 일을 방해할 때가 있다', '내가 원하는 일을 못하게 하면 따지거나 덤빈다', '별 것 아닌 일로 싸우곤 한다', '하루종일 화가 날 때가 있다', '아무 이유없이 울 때가 있다'이다.

'신체증상' 관련 8개 문항의 내용은 '깊이 잠들지 못하고 자다가 잠에서 깨곤 한다', '머리가 자주 아프다', '속이 자주 메슥거린다', '공부를 하면 배가 아플 때가 있다', '입맛이 없을 때가 있다', '자주 피곤하다', '숨쉬기 어려울 때가 있다', '자주 열이 나는 것처럼 느껴진다'이다.

'사회적 위축' 관련 5개 문항의 내용은 '주위에 사람들이 많으면 어색하다', '부끄럼을 많이 탄다', '다른 사람들에게 내 의견을 분명하게 말하기 어렵다', '수줍어한다', '사람들 앞에 나서기를 싫어한다'이다.

'우울' 관련 10개 문항의 내용은 '기운이 별로 없다', '불행하다고 생각하거나 슬퍼하고 우울해한다', '걱정이 많다', '죽고 싶은 생각이 든다', '울기를 잘 한다', '어떤 일이 잘못 되었을 때 나 때문이라는 생각을 자주 한다', '외롭다', '모든 일에 관심과 흥미가 없다', '장래가 희망적이지 않은 것 같다', '모든 일이 힘들다'이다.

정서문제의 문항평정 역시 1점(매우 그렇다)부터 4점(전혀 그렇지 않다)까지의 4점 Likert 척도로 이루어졌다. 즉, 점수가 낮을수록 정서관련 문제행동이 많은 것으로 조사되었다. 이 연구에서는 이해를 돕기 위해 점수가 높을수록 정서문제가 많음을 나타내도록 역코딩하였다. 정서문제의 문항구성과 신뢰도는 표2와 같으며, 정서문제 전체 신뢰도는 Cronbach's α .61이다. 하위변인별 Cronbach's α는 주의집중 .65, 공격성 .63, 신체증상 .62, 사회적 위축 .65, 우울 .64이다.

3) 삶의 만족도

초등학생의 삶의 만족도 측정을 위한 연구도구는 김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유승렬, 최지영, 이가영(2006)이 사용한 3문항이다(한국아동·청소년패널조사 2010 조사문항/척도 출처에서 재인용). 각 문항의 내용은 '나는 사는 게 즐겁다', '나는 걱정거리가 별로 없다', '내 삶이 행복하다고 생각한다'이다. 각 문항의 평정은 1점(매우 그렇다)부터 4점(전혀 그렇지 않다)까지의 4점 Likert 척도로 이루어졌다. 즉, 각 문항은 점수가 낮을수록 삶의 만족도가 높은 것으로 평정되었다. 이 연구에서는 삶의 만족도 세 문항을 모두 역코딩하여 점수가 높을수록 삶의 만족도가 높음을 나타내도록 하였다. 삶의 만족도의 문항구성과 신뢰도는 표2와 같으며, Cronbach's α 계수는 .69이다.

표 2 연구 변인의 구성 및 신뢰도

변인	하위변인	문항수	문항번호	신뢰도
학습습관	성취가치	7	13-1,4,7,10,13,16,18	.64
	숙달목적	2	13-2,5	.64
	행동통제	5	13-3,6,9,12*,15*	.61
	시간관리	4	13-8,11,14,17	.63
	전체	18	13-1 ~ 18	.61
정서문제	주의집중	7	17-1,2,3,4,5,6,7	.65
	공격성	6	17-8,9,10,11,12,13	.63
	신체증상	8	17-14,15,16,17,18,19,20,21	.62
	사회적위축	5	17-22,23,24,25,26	.65
	우울	10	17-27,28,29,30,31,32,33,34,35,36	.64
	전체	36	17-1 ~ 36	.61
삶의 만족도	전체	3	16-1,2,3	.69

*역코딩 제외 문항

3. 분석방법

수집된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 분석되었다. 통계방법은 평균, 표준편차, t-검증, 상관분석, 중다회귀분석이 이용되었다. 초등 6학년 학생의 학습습관, 정서문제, 삶의 만족도의 전반적 경향을 살펴보기 위해 평균과 표준편차를 살펴보았다. 세 변인의 성별에 따른 차이를 살펴보기 위해 t-검증을 실시하였다. 학습습관, 정서문제, 삶의 만족도 간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson의 단순상관관계 분석을 실시하였다. 초등학생의 학습습관과 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 초등 6학년 학생의 학습습관, 정서문제, 삶의 만족도

1) 초등 6학년 학생의 학습습관

초등 6학년 학생의 학습습관은 표3과 같다. 학습습관 전체의 평균은 2.83이었다. 학습습관 전체는 성별에 따라 유의한 차이가 있었다($t = 2.56$, $p < .05$). 남학생의 평균은 2.86, 여학생의 평균은 2.80으로 남학생의 학습습관 평균 점수가 더 높았다.

학습습관의 하위 변인의 평균은 성취가치(M=3.12), 숙달목적(M=2.87), 행동통제(M=2.71), 시간관리(M=2.64)의 순으로 높게 나타났다. 하위변인을 구체적으로 살펴보면, 숙달목적과 행동통제에서 유의미한 성차가 나타났다. 즉, 남학생이 여학생보다 숙달목적($t = 6.07$, $p < .001$)과 행동통제($t = 2.17$, $p < .05$)에서 학습습관이 더 잘 형성된 것으로 나타났다. 숙달목적 지향성은 실수를 하더라도 무언인가를 배울 수 있는 어려운 내용에 도전하기를 좋아한다는 점에서 평가에서 높은 점수를 받기 위한 평가목적 지향성과 차이가 있다. 남학생이 숙달목적 지향성이 더 높다는 연구 결과는 남학생의 도전성향이 여학생보다 더 강함을 나타낸다고 볼 수 있다. 행동통제는 공부가 지루하고 재미없어도 계획한 것을 끝까지 마치는 것으로 남학생의 행동통제가 더 강하게 이루어짐을 알 수 있다.

2) 초등 6학년 학생의 정서문제

초등 6학년 학생의 정서문제는 표3과 같다. 정서문제 전체의 평균은 1.99였다. 정서문제는 성별에 따라 유의한 차이가 있었다. 남학생의 평균은 1.97, 여학생의 평균은 2.02로 나타나 여학생이 정서문제가 더 있다고 볼 수 있다.

정서문제 하위 변인의 평균은 주의집중(M=2.29), 사회적 위축(M=2.04), 공격성(M=2.03), 신체증상(M=1.89), 우울(M=1.70)의 순으로 높게 나타났다. 정서문제의 하위변인을 구체적으로 살펴보면, 주의집중, 신체증상, 사회적 위축, 우울에서 유의미한 성차가 나타났다. 남학생은 여학생보다 주의집중($t=5.77$, $p < .001$)에서 정서문제가 더 많고, 여학생은 신체증상($t=-5.11$, $p < .001$), 사회적 위축($t=-3.55$, $p < .001$), 우울($t=-6.25$, $p < .001$)에서 정서문제가 더 많은 것으로 나타났다. 즉, 남학생은 여학생보다 정서적으로 주의집중이 어렵고, 여학생은 남학생에 비해 정서문제가 신체증상으로 더 많이 나타나고 사회적 위축이나 우울을 더 많이 경험함을 알 수 있다.

3) 초등 6학년 학생의 삶의 만족도

초등 6학년 학생의 삶의 만족도는 표3과 같다. 초등 6학년 전체 학생의 삶의 만족도는 3.23으로 높게 나타나 사는 것이 즐겁고 행복하며 즐거운 편이라고 생각하는 긍정적 결과를 보여준다. 삶의 만족도는 성별에 따라 유의한 차이가 있었다. 남학생의 평균은 3.35, 여학생의 평균은 3.09로 남학생의 삶의 만족도 평균이 더 높았다.

표 3 초등6학년 학생의 학습습관, 정서문제, 삶의 만족도

변인		M(SD)			t
		전체	남	여	
학습습관	성취가치	3.12(.58)	3.12(.60)	3.11(.56)	.34
	숙달목적	2.87(.73)	2.96(.74)	2.77(.72)	6.07***
	행동통제	2.71(.43)	2.73(.47)	2.68(.39)	2.17*
	시간관리	2.64(.69)	2.64(.70)	2.65(.68)	-.48
	전체	2.83(.50)	2.86(.52)	2.80(.47)	2.56*
정서문제	주의집중	2.29(.60)	2.36(.64)	2.21(.54)	5.77***
	공격성	2.03(.61)	2.05(.63)	2.01(.59)	1.37
	신체증상	1.89(.64)	1.82(.62)	1.96(.65)	-5.11***
	사회적위축	2.04(.75)	1.99(.76)	2.10(.75)	-3.55***
	우울	1.70(.61)	1.63(.58)	1.79(.62)	-6.25***
	전체	1.99(.48)	1.97(.49)	2.02(.48)	-2.18*
삶의 만족도		3.23(.67)	3.35(.64)	3.09(.67)	9.20***

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

2. 초등 6학년 학생의 학습습관, 정서문제, 삶의 만족도 간의 상관관계

초등 6학년 학생의 학습습관, 정서문제, 삶의 만족도 간의 상관관계는 표4와 같이 나타났다. 학습습관 전체와 4개 하위변인 간에는 유의미한 상관관계가 있었고, 상관관계의 범위는 .75~.86으로 높게 나타났다. 학습습관의 하위변인인 성취가치, 숙달목적, 행동통제, 시간관리 간에는 유의미한 상관관계가 있었고, 상관관계의 범위는 .49~.63으로 나타났다.

정서문제 전체와 5개 하위변인 간에는 유의미한 상관관계가 있었고, 상관관계의 범위는 .66~.82로 높게 나타났다. 정서문제 전체와 우울의 상관관계가 가장 높았다. 정서문제의 하위변인인 주의집중, 공격성, 신체증상, 사회적 위축, 우울 간에는 유의미한 상관관계가 있었고, 상관관계의 범위는 .23~.69로 나타났다. 우울과 신체증상 간의 상관관계가 높게 나타났고, 사회적 위축과 주의집중의 상관관계가 낮았다.

삶의 만족도와 학습습관 간에는 유의한 상관관계가 있었다. 삶의 만족도와 학습습관 전체 간의 상관관계는 .41이었으며, 삶의 만족도와 학습습관 하위 변인 간의 상관관계의 범위는 .2

7~.37로 나타났다. 삶의 만족도와 정서문제 간에는 유의미한 음(-)의 상관관계가 있었다. 삶의 만족도와 정서문제 전체 간의 상관관계는 -.40이었으며, 삶의 만족도와 정서문제 하위 변인 간의 상관관계의 범위는 -.13~-.53으로 나타났다. 즉, 삶의 만족도는 학습습관과 양의 상관관계가, 정서문제와 음의 상관관계가 있다.

학습습관과 정서문제 간에는 유의미한 음(-)의 상관관계가 있었고(단, 학습습관의 하위변인 중 행동통제와 정서문제 전체 및 주의집중, 공격성, 신체증상과는 유의미한 상관관계 없음), 상관관계의 범위는 -.05 ~ -.28로 나타났다. 학습습관 전체와 정서문제 전체 간의 상관관계는 -.25였다. 좋은 학습습관은 정서문제와 음(-)의 상관관계가 있으므로 좋은 학습습관과 낮은 정서문제의 관련성을 알 수 있다.

표 4 초등 6학년 학생의 학습습관, 정서문제, 삶의 만족도 간의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.성취가치	1											
2.숙달목적	.63**	1										
3.행동통제	.49**	.54**	1									
4.시간관리	.58**	.54**	.56**	1								
5.학습습관 전체	.83***	.86***	.75**	.83**	1							
6.주의집중	-.27**	-.24**	.04	-.23**	-.24**	1						
7.공격성	-.23**	-.18**	.02	-.17**	-.19**	.63**	1					
8.신체증상	-.17**	-.13**	.02	-.08**	-.12**	.37**	.53**	1				
9.사회적 위축	-.19**	-.18**	-.06**	-.19**	-.18**	.23**	.33**	.49**	1			
10.우울	-.25**	-.22**	-.05**	-.18**	-.22**	.32**	.49**	.69**	.59**	1		
11.정서 문제 전체	-.28**	-.25**	-.01	-.22**	-.25**	.66**	.77**	.81**	.73**	.82**	1	
12. 삶의 만족도	.37**	.36**	.27**	.32**	.41**	-.13**	-.22**	-.34**	-.28**	-.53**	-.40**	1

**p < .01

3. 초등 6학년 학생의 학습습관과 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향

1) 초등 6학년 학생의 학습습관이 삶의 만족도에 미치는 영향

학습습관과 삶의 만족도는 양의 상관관계가 있는 것으로 나타나(표4) 좋은 학습습관과 즐겁고 행복한 삶의 관련성이 있음을 알 수 있었다. 학습습관이 삶의 만족도에 미치는 영향력을 살펴보기 위해 다중회귀분석을 실시했다.

먼저, 초등학교 6학년 전체 학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 학습습관의 하위변인이 무엇이며, 그 영향력이 어떠한지 살펴보기 위해 다중회귀분석을 실시했다. 6학년 학생의 삶의 만족도에 영향을 미칠 것으로 예상된 학습습관의 하위변인인 성취가치, 숙달목적, 행동통제, 시간관리를 독립변인으로, 삶의 만족도를 종속변인으로 회귀모형에 투입하였다. 이 모형의 Durbin-Watson 지수는 정상분포를 의미하는 2에 가까운 수준이어서 이 회귀모형이 적합함을 나타낸다(표5).

회귀모형에 포함된 독립변인은 삶의 만족도를 유의하게 설명하고 있다(F = 123.93, p 〈 .001). 초등 6학년 학생의 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치는 학습습관 하위변인은 성취가치(t = 6.36, p 〈 .001), 행동통제(t = 5.52, p 〈 .001), 숙달목적(t = 5.24, p 〈 .001), 시간관리(t = 2.33, p 〈 .05)로 나타났다. 학습습관의 하위변인이 삶의 만족도에 미치는 영향력을 구체적으로 살펴보면, 성취가치가 14%, 행동통제가 3.0%, 숙달목적이 1.2%, 시간관리가 0.2%를 설명하였다. 따라서 초등 6학년 학생의 삶의 만족도에 주로 영향을 미치는 학습습관 관련 변인은 성취가치로 볼 수 있다. 즉, 성취가치 문항의 내용을 고려할 때 초등 6학년 학생은 학교공부가 중요하고 나의 성장이나 미래에 중요한 역할을 한다고 생각할수록 삶의 만족도가 높음을 알 수 있다. 또한, 공부가 지루하더라도 통제를 잘 하여 계획한 것을 마칠수록, 실수를 하더라도 무엇인가를 배울 수 있는 어려운 내용을 좋아하는 숙달목적 지향성이 높을수록, 목표를 분명히 하고 계획을 세워 효율적으로 공부하는 학업시간 관리를 잘 할수록 삶의 만족도가 높음을 알 수 있다.

다음으로, 초등 6학년 남학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 학습습관의 하위변인과 그 영향력을 살펴보기 위해 다중회귀분석을 실시했다. 초등 6학년 남자 학생의 삶의 만족도에 영향을 미칠 것으로 예상된 성취가치, 숙달목적, 행동통제, 시간관리를 독립변인으로, 삶의 만족도를 종속변인으로 회귀모형에 투입하였다. 이 모형의 Durbin-Watson 지수는 정상분포를 의미하는 2에 가까운 수준이어서 이 회귀모형이 적합함을 나타낸다(표5).

회귀모형에 포함된 독립변인은 삶의 만족도를 유의하게 설명하고 있다(F = 73.15, p 〈 .001). 초등 6학년 남학생의 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치는 학습습관 하위변인은 성취가치(t = 7.28, p 〈 .001), 시간관리(t = 3.34, p 〈 .05), 행동통제(t = 2.69, p 〈 .05)로 나타났다. 학습습관 하위변인이 삶의 만족도에 미치는 영향력을 구체적으로 살펴보면, 성취가치가 13.9%, 시간관리가 1.5%, 행동통제가 0.5%를 설명하였다. 따라서 초등 6학년 남학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 학습습관 관련 주요 변인은 성취가치로 볼 수 있다.

마지막으로, 초등 6학년 여학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 학습습관 하위변인과 그 영향력을 살펴보기 위해 다중회귀분석을 실시했다. 초등 6학년 여학생의 삶의 만족도에 영향을 미칠 것으로 예상된 성취가치, 숙달목적, 행동통제, 시간관리를 독립변인으로, 삶의 만족도를 종속변인으로 회귀모형에 투입하였다. 이 모형의 Durbin-Watson 지수는 정상분포를 의미하는 2에 가

까운 수준이어서 이 회귀모형이 적합함을 나타낸다(표5).

회귀모형에 포함된 독립변인은 삶의 만족도를 유의하게 설명하고 있다(F = 93.65, p 〈 .001). 초등 6학년 여학생의 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치는 학습습관 하위변인은 행동통제(t = 6.36, p 〈 .05), 성취가치(t = 5.18, p 〈 .001), 숙달목적(t = 3.57, p 〈 .001)으로 나타났다. 학습습관 하위변인이 삶의 만족도에 미치는 영향력을 구체적으로 살펴보면, 행동통제가 16.6%, 성취가치가 3.7%, 숙달목적이 1.0%를 설명하는 것으로 나타났다. 따라서 초등 6학년 여학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 학습습관 관련 주요 변인은 행동통제로 볼 수 있다.

이러한 결과는 6학년 학생 전체와 남학생의 경우 학습습관 하위변인 중 성취가치가 삶의 만족도에 가장 큰 영향을 주는 것과 차이가 있다. 즉, 초등 6학년 여학생은 성치가치보다도 공부가 지루하더라도 계획한 것을 다 마칠 수 있는 행동통제 능력이 삶의 만족도에 미치는 영향이 크다. 또한, 남학생은 성취가치에 이어 시간관리와 행동통제가, 여학생은 행동통제에 이어 성취가치, 숙달목적이 삶의 만족도에 영향을 미친다는 점에서 차이가 있다.

표 5 초등 6학년 학생의 학습습관이 삶의 만족도에 미치는 영향

구분		모 형	B	ß	t	R^2	ΔR^2	F	Durbin-Watson
전체	1	(상수)	1.89		26.16***	.140	.140	356.68***	1.98
		성취가치	.43	.37	18.89***				
	2	(상수)	1.60		20.45***	.170	.030	224.83***	
		성취가치	.30	.26	11.21***				
		행동통제	.26	.21	8.95***				
	3	(상수)	1.62		20.82***	.182	.012	163.10***	
		성취가치	.22	.19	7.32***				
		행동통제	.20	.16	6.40***				
		숙달목적	.14	.15	5.75***				
	4	(상수)	1.61		20.80***	.184	.002	123.93*	
		성취가치	.20	.17	6.36***				
		행동통제	.18	.14	5.52***				
		숙달목적	.13	.14	5.24***				
		시간관리	.06	.60	2.33*				
남자	1	(상수)	2.10		22.60***	.139	.139	187.72***	1.95
		성취가치	.40	.37	13.70***				
	2	(상수)	2.03		21.69***	.154	.015	105.54***	
		성취가치	.31	.29	8.61***				
		시간관리	.14	.15	4.50***				
	3	(상수)	1.92		18.62***	.160	.005	73.15***	
		성취가치	.27	.26	7.28***				
		시간관리	.11	.12	3.34*				
		행동통제	.11	.09	2.69*				
여자	1	(상수)	1.72		17.58***	.166	.166	206.86***	1.91
		행동통제	.51	.41	14.38***				
	2	(상수)	1.29		11.30***	.204	.037	132.60***	
		행동통제	.35	.28	8.36***				
		성취가치	.28	.22	6.99***				
	3	(상수)	1.30		11.44***	.213	.010	93.65***	
		행동통제	.29	.23	6.36***				
		성취가치	.22	.19	5.18***				
		숙달목적	.12	.13	3.57***				

*$p < .05$, ***$p < .001$

2) 초등 6학년 학생의 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향

상관분석 결과 정서문제와 삶의 만족도는 음의 상관관계가 있었다(표4). 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향력을 살펴보기 위해 다중회귀분석을 실시했다.

먼저, 초등 6학년 전체 학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 정서문제 하위변인과 그 영향력을 살펴보았다. 초등 6학년 학생의 삶의 만족도에 영향을 미칠 것으로 예상된 주의집중, 공격성, 신체증상, 사회적 위축, 우울을 독립변인으로, 삶의 만족도를 종속변인으로 회귀모형에 투입하였다. 이 모형의 Durbin-Watson 지수는 1.97로 정상분포를 의미하는 2에 가까운 수준이어서 이 회귀모형이 적합함을 나타낸다(표6).

회귀모형에 포함된 독립변인은 삶의 만족도를 유의하게 설명하고 있다(F = 293.86, p 〈 .001). 초등 6학년 학생의 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치는 정서문제 하위변인은 우울(t = −24.42, p 〈 .001), 공격성(t = 2.75, p 〈 .05), 사회적 위축(t = 2.21, p 〈 .05)으로 나타났다. 정서문제 하위변인이 삶의 만족도에 미치는 영향력을 구체적으로 살펴보면, 우울이 28.5%, 공격성이 0.3%, 사회적 위축이 0.1%를 설명하는 것으로 나타났다. 따라서 초등 6학년 학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 정서문제 관련 주요 변인은 우울로 볼 수 있다. 즉, 걱정이 많고 외롭다고 느끼며 모든 일에 관심과 흥미가 없고 잘못된 일의 원인을 나 때문이라고 생각하는 등의 우울함은 초등 6학년 학생의 삶의 만족도에 주로 영향을 미치는 정서문제이다. 우울에 이어 공격성, 사회적 위축은 초등 6학년 학생의 삶의 만족도에 일부 영향을 미치고, 주의집중이나 신체증상은 영향을 미치지 않는다.

다음으로, 초등 6학년 남학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 정서문제 하위변인과 그 영향력을 살펴보았다. 초등 6학년 남학생의 삶의 만족도에 영향을 미칠 것으로 예상된 주의집중, 공격성, 신체증상, 사회적 위축, 우울을 독립변인으로, 삶의 만족도를 종속변인으로 회귀모형에 투입하였다. 이 모형의 Durbin-Watson 지수는 1.89로 정상분포를 의미하는 2에 가까운 수준이어서 이 회귀모형이 적합함을 나타낸다(표6).

회귀모형에 포함된 독립변인은 삶의 만족도를 유의하게 설명하고 있다(F =139.81, p 〈 .001). 초등 6학년 남학생의 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치는 정서문제 하위변인은 우울(t = −13.81, p 〈 .001)과 신체증상(t = 2.48, p 〈 .05)으로 나타났다. 정서문제 하위변인이 삶의 만족도에 미치는 영향력을 구체적으로 살펴보면, 우울이 19%, 신체증상이 0.4%를 설명하는 것으로 나타났다. 따라서 초등 6학년 남학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 정서문제 관련 주요 변인은 우울로 볼 수 있다. 이는 초등 6학년 전체 학생에 대한 결과와 동일하다.

마지막으로, 초등 6학년 여학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 정서문제 하위변인과 그 영향력을 살펴보았다. 초등 6학년 여학생의 삶의 만족도에 영향을 미칠 것으로 예상된 주의집중, 공격성, 신체증상, 사회적 위축, 우울을 독립변인으로, 삶의 만족도를 종속변인으로 회귀모형에 투입하였다. 이 모형의 Durbin-Watson 지수는 2.02로 정상분포를 의미하는 2에 가까운 수준

이어서 이 회귀모형이 적합함을 나타낸다(표6).

회귀모형에 포함된 독립변인은 삶의 만족도를 유의하게 설명하고 있다(F =614.88, p 〈 .001). 초등 6학년 여학생의 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치는 정서문제 하위변인은 우울(t = −24.80, p 〈 .001)로 나타났다. 정서문제 하위변인이 삶의 만족도에 미치는 영향력을 구체적으로 살펴보면, 우울이 37.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 따라서 초등 6학년 여학생의 삶의 만족도에 영향을 미치는 정서문제 관련 주요 변인은 우울로 볼 수 있다. 여학생의 경우, 우울 이외의 다른 하위변인이 삶의 만족도에 미치는 영향이 없다는 점에서 전체 및 남학생에 대한 회귀분석 결과와 차이가 있다.

초등 6학년 전체 학생 및 남학생, 여학생의 삶의 만족도에 공통적으로 가장 큰 영향력을 미치는 정서문제는 모두 우울로 나타났다. 전체적으로 볼 때, 정서문제 하위변인 중 우울, 공격성, 사회적 위축이 삶의 만족도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이에 비해 남학생의 경우 우울과 신체증상이, 여학생의 경우 우울만이 삶의 만족도에 유의하게 영향을 끼치는 것으로 나타나 성별에 따른 차이가 있었다. 이러한 결과는 앞서 주의집중, 신체증상, 사회적 위축, 우울에서 성차가 나타났던 것(표3)과 차이가 있다. 즉, 남학생의 경우 여학생보다 주의집중을 잘 못하지만, 주의집중이 삶의 만족도에 영향을 미치지는 않았다. 여학생의 경우 신체증상, 사회적 위축, 우울에서 남학생보다 정서문제가 컸지만, 삶의 만족도에 영향을 주는 하위변인은 우울로 나타났다.

표 6 초등 6학년 학생의 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향

구분		모 형	B	ß	t	R^2	ΔR^2	F	Durbin-Watson
전체	1	(상수)	4.23		117.69***	.285	.285	877.56***	1.97
		우울	−.59	−.53	−29.62***				
	2	(상수)	4.16		92.82***	.288	.287	444.32***	
		우울	−.62	−.56	−27.23***				
		공격성	.06	.06	2.86*				
	3	(상수)	4.13		87.89***	.289	.288	298.36***	
		우울	−.65	−.59	−.24.42***				
		공격성	.06	.06	2.75*				
		사회적 위축	.04	.05	2.21*				
남자	1	(상수)	4.13		81.81***	.190	.189	272.24***	1.89
		우울	−.48	−.44	−16.50***				
	2	(상수)	4.08		72.89***	.194	.193	139.81***	
		우울	−.55	−.50	−13.81***				
		신체증상	.09	.09	2.48*				
여자	1	(상수)	4.27		85.02***	.372	.371	614.88***	2.02
		우울	−.66	−.61	−24.80***				

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

Ⅳ. 논의 및 결론

이 연구는 한국아동·청소년패널조사(2010) 초4 패널의 3차년도 데이터를 활용하여 초등 6학년 학생의 학습습관과 정서문제가 어떠한지, 성별로 차이가 있는지 살펴보았다. 또한, 학습습관, 정서문제 및 삶의 만족도 간의 상관관계를 살펴보았다. 이를 바탕으로 초등 6학년 학생의 학습습관과 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향을 살펴보고, 성별에 따른 차이가 있는지 분석하였다. 이 연구에서 나타난 결과를 중심으로 다음과 같은 결론을 제시한다.

첫째, 초등 6학년 학생이 스스로 평가한 학습습관은 4점 만점에 평균 2.64~3.12로 나타나 전체적으로 보통 이상의 수준에 해당한다. 학습습관은 여학생보다 남학생의 점수가 더 높다. 초등 6학년 학생은 특히 성취가치 부분에서 자신의 학습습관을 가장 높이 평가하고 있다. 즉, 학교생활이 자신의 미래에 중요한 역할을 하고, 학교 공부가 미래의 직업을 선택하고 사회 생활을 하는데 있어 유용하고 의미있다고 생각한다. 이러한 결과는 초등 6학년 학생이 학교생활, 특히 학습 부분에 있어 긍정적 생각을 하고 있음을 보여준다. 숙달목적 지향성 역시 높은 점수로 나타나 6학년 학생들이 실수를 하더라도, 많은 노력이 필요하더라도 뭔가 배우는 것을 즐기기를 좋아함을 나타낸다. 시간관리나 행동통제 측면에서도 스스로를 높은 점수로 평가하여, 학생들이 목표와 학습 계획을 세우고 지키기 위해 노력함을 알 수 있다. 학습습관 4개 하위 변인에 대한 전반적으로 높은 평가는 초등 6학년 학생은 자신의 학습습관이 잘 형성되어 있다고 스스로 생각함을 보여준다. 학습습관에 대한 긍정적 판단은 자신의 삶이 행복하고 즐겁다는 삶의 만족도를 높이는데 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다.

이러한 결과를 학업성취 수준은 세계 최고이나 행복감은 최저로 나타난 우리나라 청소년들의 상황에 관련시켜 본다면, 학업성취의 압박에 앞서 긍정적 학습태도를 가질 수 있는 학습습관의 형성을 도울 수 있는 교육적 지원이 필요하다고 하겠다. 아울러 초등학교 6학년 학생이 나타낸 긍정적인 학습습관 태도를 중고등학교 시기에도 지속시킬 수 있는 교육적 정책이 필요하다.

둘째, 초등학교 6학년 학생이 스스로 평가한 정서문제는 4점 만점에 평균 1.70~2.29로 나타나 전체적으로 보통 전후의 수준에 해당한다. 여학생이 남학생보다 정서문제가 더 높게 나타난다. 정서문제는 주의집중의 문제가 가장 크고, 사회적 위축, 공격성, 신체증상, 우울의 순으로 나타나 초등학생이 경험하는 가장 큰 문제는 주의집중으로 볼 수 있다. 즉, 초등학교 6학년 학생은 주의가 금방 산만해지고 오랫동안 집중해야 하는 과제를 싫어하며 주의를 기울이지 않아 실수를 하거나 사고를 내는 주의집중 부족을 가장 큰 정서문제로 인식하고 있다. 이에 비해 초등학교 6학년 학생이 스스로 인식하는 우울은 1.70으로 정서문제 중 가장 낮은 수준이다. 즉, 스스로 불행하다고 생각하여 슬퍼하거나 우울해 하고 잘못된 일의 원인을 나의 탓으로 돌리거나, 장래가 희망적이지 않다고 생각하거나 모든 일에 관심과 흥미가 없다는 느끼는 것은 정서문제 중 가장 낮은 수준이다.

정서문제를 학습습관과 비교해 본다면, 초등학생이 스스로 평가한 기준에 의할 때 정서문제에 대한 점수가 더 낮았다. 즉, 초등학교 6학년 학생은 자신에 대해 학습습관보다 정서문제에서 더 낮게 평가하고 있다. 이러한 결과에 근거해, 초등학생의 주의집중을 향상시키고, 사회적 위축이나 공격성, 정서문제로 인한 신체증상이나 우울을 줄여줄 수 있는 지원이 필요하다고 볼 수 있다.

셋째, 초등학교 6학년 학생이 스스로 평가한 삶의 만족도는 4점 만점에 3.35(남), 3.09(여)로 나타나 전체적으로 만족도가 높은 편이다. 즉, 초등 6학년 학생은 사는 것이 즐겁고 행복하며 걱정거리가 별로 없다고 생각한다. 높은 삶의 만족도는 조사 대상의 좋은 학습습관과 낮은 정서문제와 관련이 있다. 성차에 있어 남학생은 여학생보다 학습습관 점수는 높고, 정서문제 점수는 낮아 삶의 만족도가 더 높다. 이러한 결과는 남학생이 여학생보다 삶의 질을 높게 인식한다는 연구 결과(조명한, 1994; Rask, Astede-Kurki, Paavilainen, & Laippala, 2003)와 일치하고, 삶의 만족도에 성차가 없다는 결과(임미향・박영신・김의철, 2006)와는 차이가 있다.

넷째, 학습습관은 초등 6학년 남녀 학생의 삶의 만족도에 영향을 준다. 학습습관 하위변인 중 성취가치가 삶의 만족도에 가장 큰 영향을 주며, 행동통제, 숙달목적 및 시간관리 역시 일부 영향을 준다. 학습습관에 있어 남학생의 경우 성취가치가, 여학생의 경우 행동통제가 삶의 만족도에 미치는 영향력이 가장 큰 것으로 나타나 성별에 따른 차이가 있다. 따라서 초등 6학년 남녀 학생의 행복한 삶을 위해 남학생은 성취가치를 높이고, 여학생은 행동통제를 잘 할 수 있는 학습태도를 갖추도록 지원할 필요가 있다. 초등학생의 경우, 높은 학업성취가 삶의 질을 높이고(임미향・박영신, 2006; 임미향 외, 2006; 한경자 외, 2005), 학습관련 자기 효능감이 높으면 우울 수준이 낮다(Scott et al., 2008)는 연구와 관련해 볼 때, 좋은 학습습관의 형성으로 높은 학업성취를 이루는 것은 삶의 만족도를 향상시킬 수 있다.

다섯째, 정서문제는 초등 6학년 남녀 학생의 삶의 만족도에 영향을 주며, 특히 우울이 미치는 영향력이 크다. 우울은 6학년 학생이 스스로 인식하는 정서문제 중 가장 낮은 수준이다(표3). 그러나 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향력에 있어서는 우울 변인의 설명력이 가장 크다. 이는 초등학생의 약 25%가 우울이나 불안의 문제를 경험하고(서울특별시·학교보건진흥원·서울대병원·서울시소아청소년정신보건센터, 2005), 학생들의 우울이나 불안, 주의산만, 공격적·파괴적 행동으로 인한 선생님들이 수업 진행의 어려움을 겪는다(이대식, 2003)는 선행연구와 더불어 초등학생의 우울 정서 관리에 교육적 관심이 필요함을 보여준다.

남학생의 경우 우울 외에 신체증상이 삶의 만족도에 일부 영향을 주지만, 여학생의 경우 우울만이 영향을 끼친다. 따라서 초등 6학년 남녀 학생의 행복한 삶은 우울을 줄이는 것과 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다. 특히 여학생의 경우 남학생보다 우울의 수준도 높고, 삶의 만족도에 미치는 영향도 우울 한 변인에만 집중된다는 점에서 우울 관리를 잘 하는 것이 필요하다. 스스로를 불행하다고 생각하거나 걱정을 많이 하고 외롭다고 생각하며 장래에 희망이 없고 잘못된 일을 내 탓으로 돌리는 우울 성향을 줄여 주기 위한 교육적 지원이 필요하다고 생각된다.

이 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 최근 들어 초등 4학년이면 사춘기가 시작된다고 할 정도로 정서문제는 6학년 보다 더 이른 연령에서 나타나기 시작한다. 그러나 초4패널의 경우, 3차년도부터 정서문제가 조사되어 4학년부터 6학년까지의 정서문제 변화 과정을 살펴보지 못하였다는 한계가 있다. 앞으로 중학교 2학년 시점이 사춘기 문제행동의 절정을 이룬다는 점에서 6학년부터 지속하여 정서문제의 변화를 살펴보고 적절한 지원을 할 필요가 있다. 아울러 학습습관에서 숙달목적 지향성만을 평가하였는데, 평가목적 지향성도 함께 측정해 볼 필요가 있다. 마지막으로 이 연구는 삶의 만족도와 관련하여 개인 변인 위주로 살펴 보았는데, 부모나 또래관계와 같은 환경 변인의 영향을 살펴 보는 추후 연구가 필요하다.

이와 같은 제한점에도 불구하고 이 연구는 다음과 같은 의의가 있다. 사회적 우려와 달리 우리나라 초등학교 6학년 학생이 스스로 자신을 평가할 때 학습습관이 잘 형성되어 있고, 정서문제가 적고, 삶의 만족도가 높은 행복한 삶을 살고 있음을 이 연구를 통해 확인할 수 있다.

또한, 이 연구는 본격적인 사춘기가 시작되는 초등학교 6학년 학생의 행복한 삶을 위해서 필요한 지원이 무엇인지를 보여준다. 학습습관에 있어 남학생의 경우 학교공부의 의미를 부여하는 성취가치를 높이고, 여학생의 경우 행동통제를 도울 수 있는 교육적 지원이 필요하다. 더불어 정서문제에 있어서는 우울 성향을 줄여줄 수 있는 교육적 지원이 필요함을 밝혔다는 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있다.

과도한 사교육과 그로 인한 스트레스와 정서적 문제는 삶의 만족도를 떨어뜨리는 요인임이 분명하다. 그러나 학습 그 자체가 초등학생의 삶의 만족도를 떨어뜨리지는 않는다. 오히려 성취가치를 향상시키고 행동통제를 잘 하는 등의 올바른 학습습관의 형성은 초등학생의 삶의 만족도를 향상시킬 수 있음을 이 연구는 보여준다. 이는 미래 세대를 위한 구체적 지원의 방향을 제시할 수 있을 것이다.

참고문헌

고정자 (2005). 부모의 감독정도와 청소년의 자기통제력이 청소년의 문제행동에 미치는 영향. **대한가정학회지, 43**(2), 1-17.

고현자 (2000). **청소년의 심리사회적 발달 및 가족관계가 비행에 미치는 영향- 우울을 매개변인으로 하여.** 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김명소 · 김혜원 · 차경호 · 임지영 · 한영석 (2003). 한국 성인의 행복한 삶의 구성요인 탐색 및 척도 개발. **한국심리학회:건강, 8**(20), 415-442.

김경숙 (2006). 초등학생의 과외학습 스트레스가 정신건강 및 학교생활 적응에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김옥선 · 오윤자 · 최명구(2006). 초등학생의 일반적 특성에 따른 학교생활만족도.아동교육, 15(1), 195-207.

김의철 · 박영신(1999). 한국 청소년의 심리 행동 특성의 형성: 가정, 학교, 친구, 사회 영향을 중심으로. **교육심리연구, 13**(1), 99-142.

김의철 · 박영신(2004). 청소년과 성인의 삶의 질 인식에 대한 토착심리 분석. 한국 심리학회지:건강, 9(4), 973-1002.

김혜원 · 홍미애(2007). 우리나라 청소년들의 삶의 질 정도와 설명요인 분석. **청소년학 연구, 14**(2), 269-297.

박영신 · 김의철 (2008). 한국 청소년의 삶의 질과 인간관계. **교육심리연구, 22**(4), 801-836.

박영신 · 김의철 · 정갑순 · 이상미 · 권혁호 · 양계민 (2000). 초, 중, 고등학생의 생활만족도 차이와 형성 및 영향. **한국심리학회지: 건강, 5**(1). 94-118.

서울특별시·학교보건진흥원·서울대병원·서울시소아청소년정신보건센터(2005). **2005년도 역학사업보고서 서울시 소아청소년 정신장애 유병율 조사.** 서울시소아청소년정신보건센터.

세계일보 (2009. 5. 8.). 우울한 한국 청소년....'행복감' OECD 꼴찌.

신미 · 전성희 · 유미숙 (2010). 청소년의 삶의 만족과 안녕에 관한 요인 연구. **청소년학 연구, 17(9),** 131-150.

오인수(2009). 스트레스와 학교 괴롭힘 행동의 관계에서 자기졸절력과 공격성의 매개효과. **초등교육연구, 22**(2), 49-70.

여성가족부 (2010). **2010 청소년백서**, 서울 : 여성가족부.

이대식(2003). 교사들이 지각한 초등학생의 정서·행동문제와 대처방안효과, **정서행동장애연구, 19**(4). 283-302.

이정화(2005). **초등학생의 행복감 측정을 위한 도구의 개발.** 공주교육대학원 석사 학위논문.

이주리(2009). Data Mining을 이용한 초등학생의 삶의 만족도에 대한 보호요인 및 위험요인 탐색. **아동학회지, 30**(1), 11-25.

이현응 · 곽윤정(2011). 초기 청소년의 학교생활 및 삶에 대한 만족도에 미치는 영향 변인 연구, **청소년학연구, 18**(7), 59-83.

임미향 · 박영신(2006). 가정생활과 학교생활에서의 삶의 질: 초등학생을 중심으로, **사회문제 심리학회: 구두발표**, 332-333.

임미향 · 박영신 · 김의철(2006). 초등학생의 삶의 질에 대한 분석 : 사회적 지원, 자기효능감, 학업성취와의 관계를 중심으로, **아동교육, 15**(1), 53-67.

장은옥 (2011). 청소년의 정서・행동문제와 관련 변인과의 관계, **정서・행동장애 연구, 27**(2), 369-387.

조명한(1994). 청소년의 삶의 질. **사회과학과 정책연구**(서울대학교), **16**(2), 51-94.

조성연・김민・김혜원 (2011). 부모와 초등학생이 지각한 공부압력, 성공압력과 부모-자녀 의사소통방식 및 사회인구학적 변인이 삶의 만족도에 미치는 영향. **청소년복지연구, 13**(1), 47-67.

한국청소년정책연구원 범죄통계정보시스템 http://www.kic.re.kr/crime/crimeS.asp.

한경자・이영희・심인옥 ・최윤정(2005). 학령기 아동의 삶의 질 영역과 속성들. **아동간호학회지, 11**(2), 167-178.

한지선(2006). 가족기능 중 부모-자년의 의사소통 기능이 자녀의 정신건강에 미치는 영향에 관한 연구 : 고등학생 자녀 중심으로. 서울시립대학교 도시과 학대학원 석사학위 청구논문.

Diener, E. (1984). Subgective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.

Dienner, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J.,& Griffin, S.(1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

Dienner, E. & Fujita, F. (2005). Life Satisfaction set point: Stability and Change. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(1), 158-164.

Scott, W.D., Dearing, E., Reynolds, W.R., Lindsay, j.E., Baird, G.L., & Hamill, S.(2008). Cognitive self-regulation and depression : Examing academic self-efficacy and goal characteristics in youth of a northern plains tribe. *Journal of Research on Adolescence, 18*(2), 379-394.

Rask, K., Astede-Kurki, P. Paavilainen, E., & Laippala, P. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Journal of Caring Science, 17*(1), 129-138.

Rojas, M. (2006). Life satisfaction and satisfaction in domains of life : Is it a simple relationship? *Journal of Happiness Studies, 7*(4), 467-497.

“학습습관과 정서문제가 초등학생의 삶의 만족도에 미치는 영향” 에 대한 토론문

노석준*

연구자도 언급한 바와 같이, 수학·과학 성취도 추이 변화 국제 비교 연구(TIMSS)나 학업성취도 비교 연구(PISA)에 기초해 볼 때, 우리나라의 청소년의 학력 수준은 전 세계적으로 최상위에 속한다. 그러나 성적 위주, 입시위주의 치열한 경쟁적인 교육환경과 그러한 환경의 부작용으로 촉발되는 학교 폭력, 왕따, 자살과 같은 청소년들의 심리·정서적인 부적응적 행동들, 교우나 부모, 교사와의 소원한 인간관계 등으로 인한 사회성의 문제 등으로 인해 우리나라의 청소년들이 실제로 느끼는 삶의 만족도는 거의 정반대로 나타나고 있어, 청소년들의 다양한 부적응적인 행동들을 해결함과 동시에 그들의 삶의 만족도를 증진시키는 것은 중요한 사회적, 교육적인 문제로 대두되고 있다. 이러한 측면에서 볼 때, 본 연구는 본 연구의 대상인 초등학교 6학년들의 삶의 만족도와 밀접한 관련이 있는 두 가지의 대표적인 개인변인(학습습관, 정서문제)에 대한 분석을 통해 그들의 삶의 만족도를 증진하기 위한 방안을 모색했다는 점에서 상당히 의미가 있는 연구라 생각한다. 특히 본 연구에서는 학습습관과 정서문제가 삶의 만족도에 미치는 영향이 성별로 차이가 있는지를 살펴봄으로써, 학습자들의 특성을 반영한 보다 적합한 삶의 만족도 증진을 위한 방안을 제시해 주고 있어 일선 교사들뿐만 아니라 학부모들에게도 상당한 도움을 줄 수 있을 것으로 생각된다.

아울러, 토론자는 본 연구는 연구의 필요성과 목적, 연구방법, 결과분석 및 제시, 논의 등 연구 전반에 걸쳐 상당히 체계적이고 적절하게 작성·제시되었다고 생각한다. 그러나 토론자는 본 연구결과에 대한 오해와 과잉 일반화를 막기 위하여, 연구자는 다음과 같은 몇 가지 점들에서 보다 신중하게 접근·제시할 필요가 있다고 생각한다.

첫째, 일반적으로 사회과학분야에서 측정하고자 하는 요인에 대한 측정도구의 신뢰도가 통계적으로 Cronbach's가 .60 이상이면 무난한 것으로 받아들여지고 있다. 그러나 보다 연구자들에 따라서는 보다 신뢰로운 연구결과를 얻기 위해서는 .80 이상은 되어야 한다고 주장하는 사람들도 있다. 본 연구에서 학습습관과 정서문제, 삶의 만족도를 측정하기 위해 사용된 측정도구의 신뢰도는 .61~.69(〈표 2〉 참조)로 사회과학분야에서 받아들여지고 있는 일반적인 기준을 넘기는 하였지만, 삶의 만족도만이 유일하게 .69로 나타났을 뿐 나머지는 모두 .65 이하로 나타나 측정하고자 하는 요인을 충분히 신뢰롭게 측정하였다고 보기에는 다소 어렵다 하겠다. 다소 신뢰성이 의심되는 도구들에 의해 측정된 결과에 근거한 자료분석 결과에 근거하여 연구결과를 지

* 성신여자대학교 교육학과 교수

나치게 일반화하는 것은 다소 무리가 있을 수 있다. 따라서 연구자는 측정도구의 검사문항 간의 상관관계 등을 검토하여 신뢰성을 저해하는 문항들을 제거함으로써 검사도구에 대한 신뢰도를 보다 높이고, 그러한 자료를 기초로 연구결과들을 추출해 낼 필요가 있다.

둘째, 연구결과를 제시하는 데 있어 일종의 '통계적으로 유의미한(statistically significant)' 경우와 '실제적으로 유의미한(practically significant)' 경우를 적절하게 구분하여 제시할 필요가 있다. 본 연구결과를 읽으면서 토론자가 들었던(토론자는 아마도 일반 독자들도 그러할 것으로 생각한다) 대표적인 의구심 중 하나는, 학습습관의 경우도 비슷한 경우이기는 하지만, 정서문제의 하위변인이 삶의 만족도에 미치는 영향에 대한 회귀분석 결과에 대한 해석에서 초등학교 6학년 전체적으로는 "우울(t = −13.81, p 〈 .001)과 신체증상(t = 2.48, p 〈 .05)으로...우울이 28.5%, 공격성이 0.3%, 사회적 위축이 0.1%"(p.14), 남학생은 "우울(t = −13.81, p 〈 .001)과 신체증상(t = 2.48, p 〈 .05)으로...우울이 19%, 신체증상이 0.4%"(p.15), 여학생은 "우울(t = −24.80, p 〈 .001)로...우울이 37.2%"(p.15)을 설명하는 것으로 나타나 세 경우가 '통계적으로 유의미한(statistically significant)' 차이를 보인다고 볼 수 있다. 그러나 엄밀히 따지고 보면, 전체에서는 공격성과 사회적 위축, 남학생의 경우에는 신체적 증상이 해당 현상은 .4% 이하 정도, 특히 사회적 위축의 경우에는 .1%밖에 설명해 주지 못하고 있어 집단 간에 '실제적으로 유의미한(practically significant)' 차이를 보인다고 보기 어렵다. 그럼에도 불구하고, 비록 연구자는 "우울함은 초등 6학년 학생의 삶의 만족도에 주로 영향을 미치는 정서문제이다."고 언급하고 있지만, 뒤이어 "우울에 이어 공격성, 사회적 위축은 초등 6학년 학생의 삶의 만족도에 일부 영향(토론자가 강조 처리함)을 미치고, 주의집중이나 신체증상은 영향을 미치지 않는다."(p.14), "남학생의 경우 우울과 신체증상이, 여학생의 경우 우울만이 삶의 만족도에 유의하게 영향을 끼치는 것으로 나타나 성별에 따른 차이가 있었다."(p.15)라고 해석하고 있다. 이러한 해석은 '통계적으로는' 적절한 표현이며 의미가 있을지 모르지만, 실제적으로는 거의 영향을 미치고 있지 않아 '실제적으로는' 집단 간에 차이가 있다고 보기 어렵다. 연구결과를 연구자의 경우처럼 제시하게 되면, 자칫 그 결과를 세심히 보지 못한 독자들은 해당 연구결과를 잘못 이해할 가능성이 농후하다. 따라서 연구자는 연구결과를 해석·제시하는 데 있어 통계적으로도 올바르게 해석·제시해야 하지만, 단지 통계적인 해석에만 국한하지 말고 그 결과가 지닌 실제적인 의미까지도 고려하여 해석·제시할 필요가 있다.

셋째, 연구결과의 일반화 가능성과 관련하여, 본 연구의 대상은 초등학교 6학년 학생들이다. 그러나 본 논문의 제목은 "...초등학생의 ..."로 되어 있어 6학년 학생들을 대상으로 한 연구결과를 초등학생 전체에로 과잉 일반화시키고 있다. 일반적으로, 초등학교의 경우 신체적, 인지적인 측면 등에서 저학년(1~3학년)과 고학년(4~6학년)의 특성이 상당히 상이한 것으로 알려지고 있는 상황에서, 6학년을 대상으로 한 연구결과를 전체 학년, 특히 신체적, 인지적인 특성이 상당히 다른 저학년에까지 일반화시키는 것은 독자들의 오해를 초래할 가능성이 높다. 이러한 문

제를 해결하기 위하여, 연구제목을 아예 “...초등학교 6학년의...” 혹은 “...초등학교 고학년의...”로 수정하는 것이 바람직해 보인다.

끝으로, 연구자는 논의 및 결론 부분에서 단지 연구결과와 선행연구 결과와의 관계를 위주로 언급하고 있으며, 연구결과 초등학교 6학년의 삶의 만족도에 영향을 미치는 것으로 나타난 성취가치, 행동통제, 우울 등에 대해서도 “긍정적인 학습습관 태도를 중고등학교 시기에도 지속시킬 수 있는 교육적 정책이 필요하다.”(p.17), “우울 성향을 줄여 주기 위한 교육적 지원이 필요하다고 생각된다”(p.18)와 같이 대단히 일반적인 제언만 하고 있다. 그러나 본 연구의 실질적인 유용성을 높이기 위하여, 연구자는 본 연구결과 주요한 변인으로 도출된 성취가치나 행동통제를 증진하거나 우울을 낮추기 위한 교수-학습활동 또는 생활지도와 같은 학교차원, 또는 학부모나 국가차원에서의 몇 가지 실행 가능한 방안들에 대해서도 간략하게나마 제시할 필요가 있다 하겠다.

아동의 행복감과 학교적응 간의 자기회귀교차지연 효과

조호운*·서수현**·이승희***·김재철****

국 문 초 록

본 연구의 목적은 아동의 행복감과 학교적응 간 시간적 흐름에 따른 인과적 관계를 자기회귀교차지연 모델을 적용하여 검증하는데 있다. 본 연구에서는 한국청소년정책연구원이 지난 2010년부터 구축한 아동 청소년 발달에 관한 종단자료 중 초등학교 4학년을 대상으로 이론적 모형을 AMOS 프로그램으로 분석을 실시하였다. 본 연구의 연구문제는 '시간의 흐름에 따른 아동의 행복감과 학교적응 사이의 인과적 관계는 어떠한가'이다. 본 연구에서 나타난 결과는 다음과 같다. 첫째, 1차 시점과 2차 시점의 학교적응에 대한 자기회귀 효과는 통계적으로 유의미하였으며, 2차와 3차간에서도 유의미한 결과를 보였다. 둘째, 1차 시점과 2차 시점의 행복감에 대한 자기회귀 효과는 통계적으로 유의미하였으며, 2차와 3차간에서도 유의미한 결과가 나타났다. 셋째, 아동의 행복감에 대한 학교적응의 교차회귀 효과에서 이전 시점의 학교적응이 이후 시점의 행복감에 통계적으로 유의미한 영향을 미친 것으로 나타난 반면 행복감이 이후 시점의 학교적응에는 영향을 미치지 못하였다. 얻어진 결과를 가지고 본 연구에서는 아동이 학교에서의 적응을 성공적으로 이룰 수 있도록 돕는 다양한 제도적 마련이 요구될 뿐 아니라 학교생활에서의 어려움을 겪는 아동들의 조기 진단과 개입, 그리고 상담과 치료가 이루어져야 하며, 아동의 교육 현장에서 보다 구체적이고 실질적인 전문화된 학교상담이 절실히 요구된다는 점이 제안되었다.

주제어 : 행복감, 학교적응, 자기회귀교차지연효과

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

전생애적 관점에서 아동기는 자아 존중감을 형성하고, 사회의 규범과 가치관을 내면화하며 근면성을 기르는 시기로서 아동이 성장하여 바람직한 성인이 되는데 매우 중요한 밑거름 된다. 이러한 관점에서 아동기에 경험하는 행복감은 건강한 청소년기 뿐 아니라 성인기를 가늠해 볼 수 있는 척도가 될 수 있다.

* Auburn University 석사
** Auburn University 교수
***Auburn University 박사과정
****한남대학교 교육학과 교수 (교신저자 : 대전광역시 대덕구 한남로 70. E-mail : jckim@hnu.kr Tel : 042-629-7429)

현대 사회의 특징 중에 대표적으로 꼽을 수 있는 것은 단연 빠른 속도일 것이다. 사람들은 이러한 변화에 적응하기 위해서 지나친 경쟁의식이 학습되기 때문에 삶 자체가 성취 지향적이어서 늘 긴장 관계에 있기 때문에 고단하다. 문제는 이러한 변화가 성인들만의 문제가 아니라는데 있다. 자신의 순수한 꿈과 자기 자신이 누구인지에 대한 정체성을 갖추는 능력을 갖기도 전에 아동기는 다른 사람들과 경쟁해서 이겨야만 한다는 내재적 가르침을 받아오고 있는 현실이며, 행복의 가치를 돈과 사회적 명예, 성공 등과 연결시키는 사회적 의식이 학습화되어 행복감을 느끼기가 어려운 게 사실이다.

행복감을 수치화하면서 활발한 연구가 이루어진 것은 인간의 긍정적인 특성을 개발하고 극대화함으로써 자신과 사회의 건강한 발달을 도모하고자 하는 긍정심리학(positive psychology)이 새로운 학문적 영역으로 나타나면서 부터이다(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). 인간 행복에 대한 심리학적 연구가 증가하고 있다. 이러한 긍정심리학적 관점으로서의 연구 경향은 주로 성인들을 대상으로 하다가 최근 아동 권리 신장에 대한 관심이 모아지면서 그 대상을 아동으로 한 연구가 이루어지기 시작했다.

2009년에 국제적으로 조사된 각 국의 아동 행복지수 비교결과 우리나라는 '행복감'에서 가장 낮은 등급을 보였다(연세대학교 사회발전연구소, 2009). 한국청소년발달지표조사에서는 '행복감 지수'가 2007년 51.77%에서 2008년에는 48.34%로 3.73% 하락한 것으로 나타났다(한국청소년정책연구원, 2008). 그리고 가장 최근에 발표된 자료에 의하면, 국제아동지표학회가 우리나라를 포함한 8개국 어린이들의 행복지수를 조사한 결과 우리나라는 7위의 성적을 받았다(동아닷컴, 2013). 이러한 우리나라 아동들의 행복감이 국제적으로 낮은 수치에 있음을 보여준다. 이와 같은 국내외의 지표들은 행복감에 대한 조사와 연구가 초등학생들을 대상으로 이루어져야 함을 시사해 주고 있다.

한편, 아동들이 가정 다음으로 많은 시간을 보내는 곳인 학교는 인지 학습의 장인 동시에 자신을 이해하고 타인과 상호작용을 하면서 성숙한 인격체로 성장하도록 돕는 사회적 기능을 담당한다(김옥분, 2001). 아동들은 학교에서 좁은 의미인 교과과정의 편성에 따른 교과 수업을 통해서 학업성취를 이룩할 수 있고, 넓은 의미로는 친구, 교사와의 관계, 학교규칙 준수와 같은 사회적 관계와 규칙을 학습해 간다. 그러므로 아동에게 학교적응은 다가올 성인기는 물론 총체적 삶의 성패를 가늠해 볼 수 있는 중요한 지표가 될 수 있다.

학교적응은 학교환경에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 학교를 변화시키고, 학교환경의 요구에 따라 학생 자신을 변화시킴으로써 학교 환경과 개인 사이에 균형을 이루려는 적극적인 창조적 과정이다(Danielsen, 2009). 아동이 학교적응에 긍정적이면 학교생활에서 찾아오는 각종 스트레스를 적절히 해소할 조절 능력이 생긴다(송희원, 2010). 그러나 Yamanaka와 Beck(2001)이 주장한 바와 같이 아동이 학교생활에 부적응하게 되면 시간이 지남에 따라 비행, 범죄 등과 연루되면서 반사회적 행동으로 이어지는 경향이 있다(조호운, 김재철, 2011 재인용). 이러한 상

황이 된다면 아동의 개인적 삶의 자립에 막대한 영향이 가해질 뿐 아니라 사회적 차원에서도 미래의 복지비용, 교정비용의 증가를 막을 수 없다(박창남, 도종수, 2003; 윤여각, 박창남, 전병유, 진미석, 2001).

아동의 학교적응은 뒤이을 청소년기의 학교적응과 밀접한 관련이 있다. Anderson, Jacobs, Schramm, 그리고 Splittferber(2000)의 연구, Bloyce와 Frederickson(2012)의 연구, West, Sweeting, 그리고 Young(2010)의 연구에서는 아동기에 학교에서 경험하는 여러 부적응들이 중학교에 진학한 이후에도 줄곧 이어진다는 점을 지적하였다. 또한 학교 중도 포기(dropout)를 집중적으로 연구하고 있는 미국 국립 학생 중도 탈락 예방 센터 연구(Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007)에 의하면, 초등학교에서의 학교 적응 정도가 학생의 중도 탈락 여부를 예측할 수 있는 중요한 요인이 될 수 있다고 지적하고 있다. 이는 초등학교 시절의 학교적응이 중고등학교에서의 적응과 매우 밀접한 상관이 있음을 말해주는 것이다. 이는 본 연구가 아동을 대상으로 학교적응을 조사하려는데 타당한 근거를 제공해 준다.

그동안 아동의 학교적응과 관련된 변인들은 주로 가족적 환경과 부모-자녀 관계(이미경, 1999; 이혜령, 2000), 양육태도(김수정, 곽금주, 2013), 사회적지지(김현주, 2010), 교사관련(김세루, 박지영, 조홍자, 2012), 사회적 자본(양숙경, 문혁준, 2009) 등으로 주로 사회, 가족, 학교환경 등을 원인변인으로 하여 그 관련성을 탐색하였다. 아동의 행복감과 학교적응에 대한 연구들은 행복감 자체가 최근 긍정심리학이 주목을 받으면서 행복을 양적 변인 차원으로 탐색하기 시작한 때부터 활발하게 이루어졌기 때문에 그리 많지 않은 게 사실이다.

최근 이루어진 선행연구들의 결과를 중심으로 살펴보면 다음과 같다. 국내연구의 경우, 박현정(2010)은 아동의 행복감과 자존감 및 학교적응의 관련성을 살펴보았고, 임지혜(2011)는 여자아동을 대상으로 외모에 대한 만족도와 학교적응의 상관관계를 조사하였다. 또한 조호운과 김재철(2011), 조유진과 한지숙(2010), 김희중(2007)은 아동의 행복감이 학교적응을 높였다고 보고한 반면, 윤종대, 정철규, 윤필규, 노미래(2009)의 연구에서는 학교생활적응이 높아질수록 아동의 심리적 행복감도 함께 높아진다고 보고 하였다.

해외에서 밝혀진 연구에서 Anne과 Oddrun(2013)은 학교적응이 아동의 행복감에 직접적인 영향도 주지만 일반적 자기 효능감을 통해 영향을 주는 구조적 관계를 갖는다고 하였다. 이에 비해 Suldo, Thalji, 그리고 Ferron(2011)은 종단 연구를 통해 행복감과 학업성취, 학교적응의 관계를 살펴보았다. 그 결과, 행복감(Well-being)이 선행 변인으로 학업성취와 학교적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 보면, 일차년도에서는 행복감이 학교 성적에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이차년도에서는 학교 성적 뿐 아니라 수업 출석률에도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 연구를 볼 때 시간의 흐름에 따라 아동의 행복감과 학교적응이 인과적 관계를 가질 수 있음을 짐작해 볼 수 있다. 이렇게 해외에서는 이렇게 종단적 관점에서 시간의 흐름에 따른 아동의 행복감과 학교적응을 살펴보았고 그 결과를 얻어냈다. 그렇지만 대부분

의 국내연구에서는 행복감과 학교적응의 두 관계를 횡단연구를 통해 단면적으로 살펴보았을 뿐 아니라 두 변인이 보일 수 있는 공존성과 양면성의 가능성에 대해서는 간과했기 때문에 시간의 변화에 따른 인과적 관계를 살펴보는 데는 분명한 한계가 있다. 따라서 이러한 아동의 행복감과 학교적응의 상호관계를 좀 더 명확하게 밝히기 위해서는 시간의 경과에 따른 종단 자료를 이용한 분석이 필요하다.

그동안 아동의 행복감과 학교적응간의 관계를 살펴본 대부분의 연구들이 갖는 한계점은 다음과 같다. 첫째, 선행연구들은 행복감을 원인 변수로 설정하던지 또는 학교적응을 원인 변인으로 가정하여 분석하였기 때문에 이 두변인 중 어느 변인이 한국적 아동 상황에서 원인이 되는 변인인지를 판단하기가 어렵다. 둘째, 대부분의 연구들이 횡단연구로 진행한 점이다. 일반적으로 횡단적 연구방법은 한 시점이 갖는 고유적 특성을 파악하는데 매우 좋은 방법이지만 각 변인들이 시간적 흐름에 따라 어떠한 양상을 보이는지를 파악하는 데는 매우 제한적이다. 따라서 본 연구에서는 아동의 행복감과 학교적응을 종단적 접근 방식으로 분석하여 결과를 검증해 보고자 한다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원이 아동과 청소년의 성장·발달의 변화를 관찰하기 위해 최근 아동·청소년들의 발달 속도 등을 고려해 3개의 패널집단(초1, 초4, 중1)을 선정하여 지난 2010년부터 실시한 '한국아동청소년종단패널'자료 중 초등학교 4학년을 대상으로 실시하였다.

표집은 확률비례계통추출법을 통해 전국 단위로 이루어졌으며, 2013년 10월 현재 3차년도 자료까지 구축 되었으며, 본 연구에서 살펴보고자 하는 각 년도의 표본 수는 1차년도 2,378명(남아:1,242, 여아:1,136), 2차년도 2,264명(남아:1,180, 여아1,084), 3차년도 2.219명(남아:1,167, 여아:1.052)인 것으로 조사되었다. 본 연구에서는 시간의 흐름에 따른 아동의 행복감과 학교적응의 변화를 검증을 목적으로 하기 때문에 1차, 2차, 3차년도(1-3차) 데이터를 모두 사용하였다.

2. 측정도구

1) 아동의 행복감

본 연구에서 아동의 행복감을 측정하기 위해 한국아동청소년종단패널 1차, 2차, 3차년도 설문에 포함된 문항 중 행복감과 관련된 3개 문항을 사용하였다. 구체적인 문항의 내용을 살펴보면,

“나는 사는 게 즐겁다”, “나는 걱정거리가 별로 없다”, “나는 내 삶이 행복하다고 생각한다”이다. 각 문항은 모두 4점 리커트 척도로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 행복감이 낮음을 의미한다. 각 년도별 신뢰도는 .802, .807, .862로 나타났다.

2) 아동의 학교적응

본 연구에서 아동의 학교적응을 측정하기 위해서 한국아동청소년종단패널 1차, 2차, 3차년도 설문에 포함된 문항 중 학교적응과 관련된 문항을 사용하였다. 이 문항은 최초 4개영역(학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계), 20문항으로 이루어졌으나 교우관계를 나타내는 소문항 중 4번(전체로는 14번 문항)문항의 신뢰도가 전체 신뢰도를 불안하게 하는 요인으로 나타나 이를 삭제하였다. 따라서 최종적으로 19문항이 선택되었다. 이를 구체적으로 살펴보면, 학교생활 5문항(“학교 수업 시간이 재미있다”, “학교숙제를 빠뜨리지 않고 한다“, ”수업 시간에 배운 내용을 잘 알고 있다”, “모르는 것이 있을 때 다른 사람에게 물어본다“, “공부시간에 딴 짓을 한다“)., 학교규칙 5문항(”당번이나 이인 1역 등 반에서 맡은 활동을 열심히 한다“, ”복도와 계단을 다닐 때 뛰지 않고 조용히 다닌다”, “학교 물건을 내 것처럼 소중히 사용한다“, 화장실이나 급식실에서 차례를 잘 지킨다”, “휴지나 쓰레기를 버릴 때 꼭 휴지통에 버린다”), 교우관계 4문항(“우리 반 아이들과 잘 어울린다”, “친구와 다투었을 때 먼저 사과한다”, “내 짝이 교과서나 준비물을 안 가져왔을 때 함께 보거나 빌려 준다“, “놀이나 모둠 활동을 할 때 친구들이 내 말을 잘 따라 준다”), 교사관계 5문항(“선생님을 만나면 반갑게 인사한다”, “선생님과 이야기하는 것이 편하다“, “학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다”, “우리 선생님께서는 나에게 친절하시다“, “내년에도 지금 선생님께서 담임선생님을 해 주셨으면 좋겠다”)으로 이루어졌다. 모든 문항은 4점 리커트 척도로 이루어져 있으며, 점수가 높을수록 학교적응이 어려움을 의미한다. 각 척도의 신뢰도에서 1차년 도는 학습활동 .699, 학교규칙 .752, 교우관계 .660, 교사관계 .841, 전체 .884로 나타났고, 2차년 도는 학습활동 .715, 학교규칙 .784, 교우관계 .705, 교사관계 .860, 전체 .895의 값을 보였으며, 마지막으로 3차년 도는 학습활동 .719, 학교규칙 .811, 교우관계 .708, 교사관계 .891, 전체 .881로 나타났다.

3. 자료분석 및 연구모형

본 연구에서는 아동의 행복감과 학교적응 간의 인과적 관계를 검증하기 위해 자기회귀교차지연모델(Autoregressive Cross-Lagged Modelling)을 사용하였다. 자기회귀교차지연모형은 자기회귀모형을 다변량 모형으로 확장시켜 두 변인 간의 상호지연효과를 추정한 모형이다. 자기회귀교차지연모형의 핵심은 한 시점의 값(t)이 이전 시점의 값(t-1)에 의해 설명된다는 것이다(홍세희, 박민선, 김원정, 2007). 기존의 선행연구들은 변수 간의 쌍방적 관계를 검증하기 위해 이

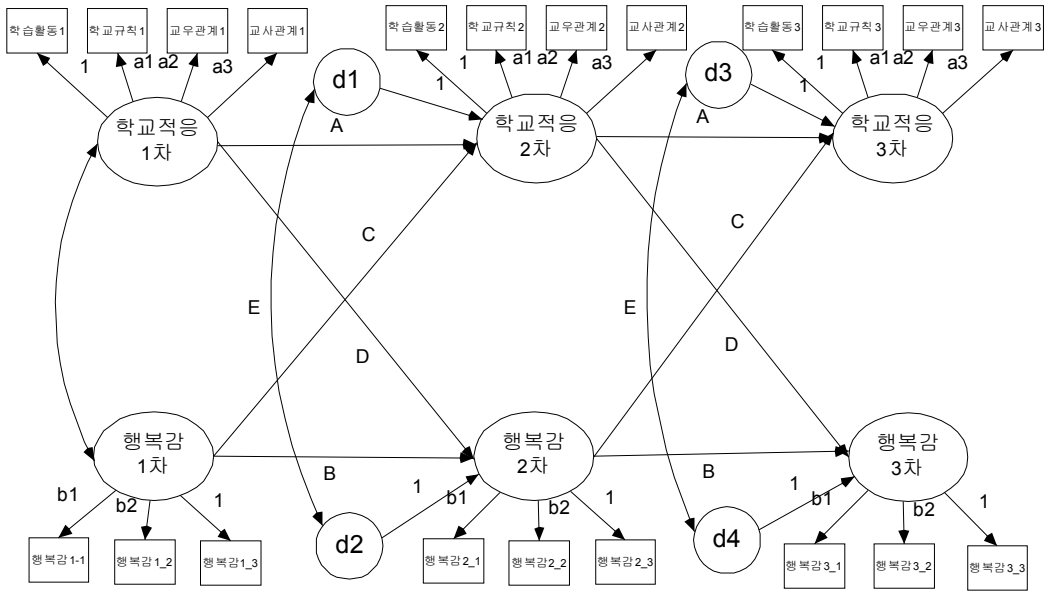
전의 연구에서 밝혀진 결과를 통해 방향성을 정한 뒤 이에 대한 일면적 분석(unilateral relationship)을 시도한 반면, 자기회귀교차지연모델은 두 변인 간의 관계를 종단적으로 검증 가능하고 두 변인 간의 명확한 인과관계를 도출해 낼 수 있는 장점이 있다(홍세희 외, 2007).

본 연구가 목적하는 바는 아동의 행복감과 학교적응의 관계성의 초기(1차 시점) 값이 각각의 이후(2차 시점) 값에 대한 자기회귀 효과를 통제한 뒤 학교적응(1차 시점)에 대한 행복감(2차 시점), 행복감(1차 시점)에 대한 학교적응(2차 시점)에 교차지연 효과 보다 더 큰지 혹은 그 역이 성립하는지를 검증하는 것이다. 본 연구는 이러한 목적을 달성하기 위해서 각 변인들의 내적 일관성과 상관관계를 구하는데 SPSS 12.0 프로그램을 사용하였고, 자기회귀교차지연효과 모형을 검증하는데는 AMOS 7.0 프로그램이 사용되었다.

종단 자료가 갖는 취약점 중에 하나는 시간이 지남에 따라 조사대상자들이 조사에 탈락하면서 나타나는 결측치의 문제이다. 이를 처리하기 위해서 대개는 목록별 제거 또는 대응별 제거가 사용되어 왔다. 그러나 AMOS 프로그램에서는 FIML(full information maximum likelihood) 추정방법이 이를 대처할 수 있는 방법으로 알려져 있다. 이 방법은 결측치를 대체하는 방법이 아닌 미지수의 추정치들과 표준오차들을 관찰 자료로부터 추정하는 방식으로 결측치의 대체 없이 불완전한 자료를 분석하는 방법이다(최희철 외, 2009). 본 연구가 사용하고자 하는 초등학교 4학년 자료에서 결측치가 발견되어 FIML방식을 채택하여 분석하였다.

본 연구는 아동의 행복감과 학교적응을 잠재변인으로 설정하였다. 먼저, 행복감 문항은 모두 세 문항으로 이루어져 있는데, 한 잠재변인에 대한 측정변인의 수를 최소 3개로 두어야 한다고 주장된 바 있어(Bentler & Chou, 1987, 최희철, 황매향, 김연진, 재인용 2009), 행복감 변인을 구성하는데 문제가 되지 않는다고 판단하였다. 학교적응은 총 19문항이 사용되었으며, 이를 네 하위영역(학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계)으로 구성하였으며, 이 네 변인을 측정변인으로 하였다.

본 연구가 세워본 이론적 모형은 〈그림 1〉에 제시된 바와 같다. 우선 자기회귀교차지연 모델의 검증을 위해서는 측정동일성과 형태(구조)동일성, 그리고 오차 공분산 동일성 가정이 순차적으로 충족되어야 한다. 〈그림 1〉에서 보는 바와 같이 각각의 경로계수에 나타나 있는 1차, 2차, 3차는 잠재변인인 학교적응과 행복감의 측정시점을 나타낸다. A와 B는 학교적응과 행복감의 자기회귀계수에 대한 동일화제약을, C와 D는 학교적응과 행복감간의 교차지연계수에 대한 동일화 제약을 나타낸다. 또한 a1, a2, a3는 잠재변인인 학교적응의 측정변인에 대한 요인계수의 동일화 제약이고, b1과 b2는 행복감의 측정변인에 대한 요인계수의 동일화 제약을 의미한다. 그리고 E는 오차간 공분산에 대한 동일화 제약을 의미한다.



<그림 1> 아동의 행복감과 학교적응의 자기회귀교차지연효과 모형

Ⅲ. 연구결과

1. 주요 변인들의 기술 통계 및 상관관계 분석

구조모형의 분석에 앞서 측정시점별로 아동의 행복감과 학교적응에 대한 기술통계와 상관관계 분석을 실시하였고, 그 결과는 〈표 1〉과 〈표 2〉에 제시된 바와 같다. 본 연구를 위해 활용한 자료가 구조모형을 검증하기에 적합한지를 확인하기 위해서 각 측정변인들의 평균과 표준편차, 그리고 정규성을 확인해 볼 수 있는 왜도와 첨도를 구하였고, 〈표 1〉이 제시하는 바와 같다. 일반적으로 왜도가 절대값 2보다 작거나 첨도가 절대값 7보다 작은 경우 추정에 큰 영향을 주지 않는 것으로 볼 수 있다(West, Finch, & Curran, 1995). 따라서 구조방정식 모델 분석에서 기본적으로 요구되는 정규성이 문제가 없는 것으로 판단하였다. 또한 〈표 2〉에서 볼 수 있는 바와 같이 이전 시점의 학교적응이나 행복감 변인은 이후 시점의 같은 변인들과도 유의미한 상관관계를 보이고 있다. 이는 아동의 학교적응과 행복감의 시간적 흐름에 따른 상호인과적 관계를 검증하는 데 대한 적절함을 보여주는 결과이다.

표 1 측정변인들의 기술통계 분석 결과

구분	N	평균	표준편차	왜도	첨도
학습활동1	2378	1.964	.496	.441	.637
학교규칙1	2378	1.902	.504	.469	.525
교우관계1	2378	1.920	.480	.396	.019
교사관계1	2378	1.855	.649	.664	.109
학습활동2	2264	2.020	.527	.492	.789
학교규칙2	2264	1.980	.541	.358	.643
교우관계2	2264	1.904	.471	.322	.137
교사관계2	2264	1.881	.655	.510	-.018
학습활동3	2219	2.074	.520	.343	.600
학교규칙3	2219	2.016	.553	.356	.900
교우관계3	2219	1.885	.442	.362	.515
교사관계3	2219	1.965	.707	.525	.001
행복감1_1	2378	1.632	.766	1.377	3.043
행복감1_2	2378	2.090	.929	.625	.550
행복감1_3	2378	1.661	.821	1.344	3.045
행복감2_1	2264	1.580	.666	.963	.763
행복감2_2	2264	2.014	.855	.451	-.546
행복감2_3	2264	1.633	.703	.989	.884
행복감3_1	2219	1.639	.689	1.362	3.349
행복감3_2	2219	1.975	.857	.548	-.412
행복감3_3	2219	1.696	.727	.866	.505

표 2 측정변인들의 상관관계 분석 결과

변수	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1차 학교적응(1)	1					
2차 학교적응(2)	.520**	1				
3차 학교적응(3)	.374**	.473**	1			
1차 행복감(4)	.468**	.292**	.212**	1		
2차 행복감(5)	.242**	.441**	.280**	.365**	1	
3차 행복감(6)	.166**	.181**	.418**	.285**	.401**	1

**p<.01

2. 아동의 행복감과 학교적응에 대한 자기회귀교차지연 모형 검증

아동의 행복감과 학교적응에 대한 종단적 인과관계를 검증하기 위해 측정동일성과 형태(구조) 동일성, 그리고 오차 공분산 동일성을 차례대로 검증하였다. 이를 위해 8개의 경쟁모형을 설정하였다.

〈모형 1〉 〈그림 1〉에서 제시된 모형에서 아무런 제약도 가하지 않은 기저모형이다.

〈모형 2〉 잠재변인인 행복감에 대한 측정동일성을 검증하기 위한 것으로 행복감 적재치인 b1과 b2를 각 시점 별로 동일하게 제약을 가한 모형이다.

〈모형 3〉 〈모형 2〉에 추가하여 잠재변인인 학교적응의 측정변인 a1, a2, a3를 각 시점 별로 동일하게 제약을 가한 모형이다.

〈모형 4〉 잠재변인인 행복감의 자기회귀계수에 대한 경로동일성을 검증하기 위한 것이다. 〈모형 2〉와 〈모형 3〉을 통해 시간의 경과에 따른 측정동일성이 성립된 경우 행복감의 자기회귀계수가 시간의 흐름에 따라 동일한 것인지를 검증하고자 하는 것이다. 이에 각 시점 행복감의 자기회귀계수를 A로 동일화 제약하였다.

〈모형 5〉 〈모형 4〉와 마찬가지고 학교적응의 경로동일성을 검증하기 위한 것으로, 학교적응의 자기회귀계수가 시간의 흐름에 따라 동일한지를 검증하기 위한 것이다. 이는 B로 동일화 제약을 가하였다.

〈모형 6〉 잠재변인인 학교적응과 행복감의 교차회귀계수에 대한 경로동일성을 검증하기 위한 모형이다. 먼저 〈모형 6〉에서는 학교적응에 대한 행복감의 교차회귀계수를 C로 동일화 제약을 가하였다.

〈모형 7〉 〈모형 6〉과 마찬가지로, 이번에는 행복감에 대한 학교적응의 교차회귀계수를 D로 동일화 제약을 가하였다.

〈모형 8〉 최종적으로 오차 공분산에 대한 동일성 검증의 모형이다. 이를 위해서 d1과 d2를, d3와 d4를 E로 동일화 제약하였다.

모형2와 모형3은 측정동일성 검증을 위한 모형, 모형 4부터 7은 경로동일성 검증을 위한 모형이며, 모형 8은 오차 공분산 동일성 검증을 위한 모형이다. 위 8개 모형 중에서 최적의 모형을 찾기 위해 모형 1에서 8까지 순차적으로 비교를 하였다. 즉 모형 1과 모형 2의 비교, 모형 2와 모형 3 등의 비교 순으로 분석을 실시한 것이다. 이에 대한 결과는 〈표 3〉에 제시된 바와 같다. 각 모형은 〈모형 1〉에 내재된 관계이므로 X^2 차이검증(Δx 2test)은 일반적 X^2 검증과 마찬가지로 자료의 수에 민감하게 반응하는 문제가 있기 때문에 이와 함께 모형의 간명성이 고려된

적합도 지수인 TLI와 RMSEA를 함께 고려하는 것이 최적의 모형을 찾는 방법이 될 수 있다(홍세희, 2000). 따라서 본 연구에서는 TLI와 RMSEA 지수가 비교모형에 비해 악화되지 않으면 동일성 가정이 충족된 것으로 판단하였다.

측정동일성의 검정 결과를 살펴보면, 잠재변인 행복감의 측정변인 요인계수를 각 시점별로 동일하게 제약을 가한 〈모형 2〉와 〈모형 1〉의 차이에서 X^2 차이값이 16.37(df=1, p, 〈05)로 나타나 기각되었지만 이는 위에서도 밝힌 바와 같이 자료의수에 민감하게 반응한 결과로 나타날 수 있는 문제가 있어 다른 적합도도 동시에 고려하였다. TLI는 .001로 오히려 근소하게 향상되었고, RMSEA는 이전 〈모형 1〉과 아무런 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 결국 〈모형 2〉는 〈모형 1〉과 동일하다는 의미이다. 학교적응의 잠재변인 제약모형인 〈모형 3〉을 〈모형 2〉와 비교했을 때 X^2 에서는 차이를 보였으나 TLI에서 .001의 근소한 향상을 보였고, RMSEA 값은 전과 동일하였다. 이는 결국 시간에 따른 행복감과 학교적응의 측정동일성 가정이 충족되었음을 의미하며, 아동들이 시간의 흐름과 관계없이 행복감과 학교적응을 각각 동일한 내용으로 해석하고 이해했음을 잘 보여주는 것이다.

경로동일성 검증 결과를 살펴보면, 행복감의 자기회귀계수에 동일화 제약을 가한 〈모형 4〉의 경우에는 X^2 에서는 차이를 보여 기각되었으나, TLI와 RMSEA 값이 〈모형 3〉과 차이가 없는 것으로 볼 때 행복감의 자기회귀계수가 시간에 따라 동일한 것으로 나타났다. 즉, 이전 시점 〔t-1〕 의 행복이 이후 시점 〔t〕 의 행복감에 미치는 영향력은 시점 〔t〕 의 행복감이 시점 〔t+1〕 의 행복감에 미치는 영향력과 차이가 없음을 의미한다. 이 계수는 안정도 계수(stability coefficient)로 해석할 수 있는데, 즉 아동의 행복감이 시간의 지남에 따라서도 지속되는 것을 알 수 있다(홍세희 외, 2007).

학교적응의 자기회귀계수 경로동일성 검정을 위해 동일화 제약을 가한 〈모형 5〉의 경우에는 〈모형 4〉와 X^2에서 차이를 보이지 않을 뿐 아니라 TLI와 RMSEA 값도 같은 것으로 나타나 학교적응 역시 시간의 흐름에도 지속되는 것을 보여주어 경로 동일성 가정이 충족되었다. 학교적응에 대한 행복감의 교차지연효과에 동일화 제약을 가한 〈모형 6〉을 〈모형 5〉와 비교한 결과에서도 X^2에서는 근사한 차이를 보였지만 TLI와 RMSEA 값을 고려해 볼 때 이 역시 경로동일성이 가정되었음을 알 수 있고, 행복감에 대한 학교적응의 교차지연효과에 동일화 제약을 가한 〈모형 7〉을 〈모형 6〉와 비교한 결과에서도 오히려 TLI 값이 .001의 소폭상승을 보여 교차지연효과 역시 시간에 따라 동일한 것으로 파악되었다. 이는 학교적응에 대한 행복감의 교차지연 효과와 행복감에 대한 학교적응의 교차지연 효과가 시간이 지남에도 다르지 않다는 것을 의미한다.

마지막 〈모형 8〉의 검증은 오차 공분산 동일성에 대한 것이다. 이를 통해 잠재변인인 행복감과 학교적응이 갖는 관련성이 시간의 흐름에 따라 갖는 진정한 의미를 파악해 볼 수 있다. 〈표 2〉에서 제시된 바와 같이 〈모형 8〉을 〈모형 7〉과 비교했을 때, X^2 차이검증에서도 차이를 보이지 않았고, TLI 값은 이전 시점과 같았으며, RMSEA 값은 오히려 근소하게 좋아지는 결과를 보

여주었다. 따라서 본 연구는 일련의 모든 분석 절차를 통해 〈모형 8〉을 최종모형을 선정하였다.

최종 모형으로 선택된 〈모형 8〉의 경로계수는 〈표 4〉에서 나타난 바와 같다. 〈표 4〉과 〈그림 2〉에서 볼 수 있는 바와 같이 각각의 행복감과 학교적응은 이후 시점의 행복감(β=.391~ .443)과 학교적응((β=.657~ .669)에 지속적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 이 두 변인 중 학교적응의 지속적 영향 정도가 행복감의 지속적 영향 정도 보다 더 큼을 알 수 있다. 행복감에 대한 학교적응의 교차지연효과 검증에서는 이전 시점의 학교적응이 이후 시점의 행복감에 .058에서 .057의 정적인 방향으로 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 이전 시점의 학교적응과 행복감을 동일화 제약을 가한 이후에도 학교적응은 행복감을 유의미하게 예측하고 있음을 보여준다. 이와는 반대로 학교적응에 대한 행복감의 교차지연 검증에서는 이전 시점의 행복감이 이후 시점의 학교적응에 .001의 영향을 주었지만 이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 즉, 이전 시점의 행복감과 학교적응을 동일화 제약을 가한 이후 행복감은 학교적응을 유의미하게 설명하지 못하였다. 결과적으로 시간의 흐름에 따라 아동의 학교적응이 행복감을 설명하는 변인으로 나타난 것이다.

표 3 ▸ 자기회귀교차지연모형의 동일성 검증 (N=2,378)

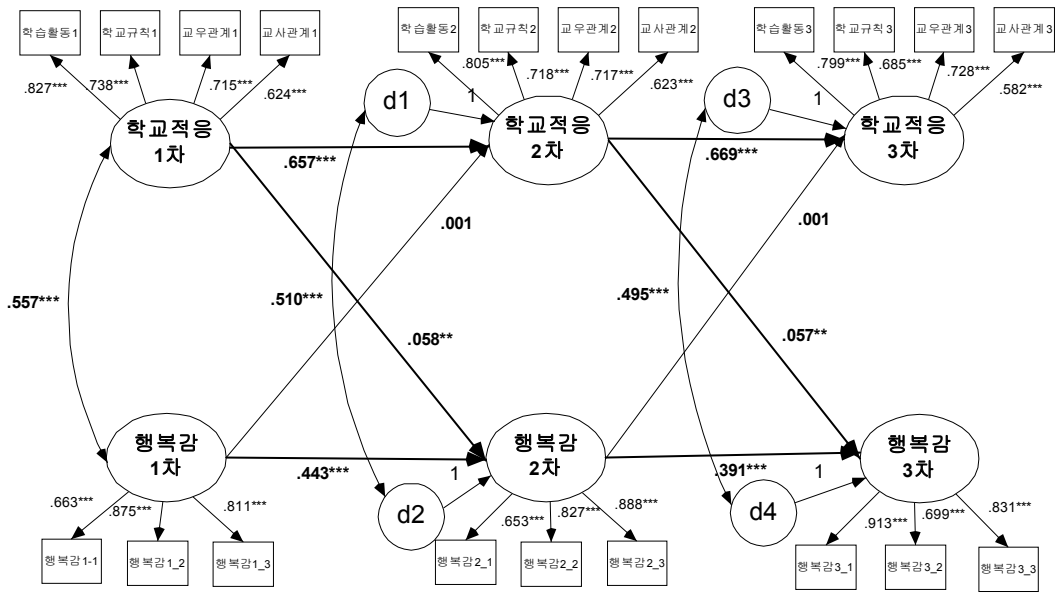
구분	모형	비교	X^2	df	TLI	RMSEA	$\Delta x^2(\Delta df)$
기저모형	모형1	-	1,477.332	178	.924	.055	-
측정동일성	모형2	1:2	1,493.702	182	.925	.055	16.37**(1)
	모형3	2:3	1,526.974	188	.926	.055	33.272***(6)
경로동일성	모형4	3:4	1,540.378	189	.926	.055	13.404**(1)
	모형5	4:5	1,542.028	190	.926	.055	1.65(1)
	모형6	5:6	1,546.108	191	.926	.055	4.408*(1)
	모형7	6:7	1,548.538	192	.927	.055	2.43*(1)
오차공분산 동일성	모형8	7:8	1,549.333	193	.927	.054	.795(1)

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

표 4 최종모형의 경로계수

경로	B	β	S.E	C.R
학교적응 1차→학교적응 2차	.663	.657***	.019	35.627
학교적응 2차→학교적응 3차	.663	.669***	.019	35.627
행복감 1차→행복감 2차	.400	.443***	.019	21.034
행복감 2차→행복감 3차	.400	.391***	.019	21.034
학교적응 1차→행복감 2차	.089	.058**	.031	2.871
학교적응 2차→행복감 3차	.089	.057**	.031	2.871
행복감 1차→학교적응 2차	.001	.001	.011	.089
행복감 2차→학교적응 3차	.001	.001	.011	.089

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



<그림 2> 최종 모형의 경로계수

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

* 모든 계수는 표준화된 계수이며, Bold 처리가 유의한 경로임.

Ⅳ. 결론 및 논의

본 연구의 목적은 아동의 행복감과 학교적응 간 시간적 흐름에 따른 인과적 관계를 자기회귀 교차지연 모델을 적용하여 검증하는데 있다. 이는 그동안 아동의 학교적응과 행복감에 관한 선행연구들은 주로 횡단면 차원으로만 두 변인과의 관계를 살펴보았기 때문에 이 변인들이 시간의 흐름에 따라 어떠한 인과적 양상을 보이는지에 대한 정보를 주는데 한계가 있기 때문이다.

이러한 한계점을 보완하는 적절한 연구방법이 바로 종단 자료를 활용한 분석이다. 본 연구에서는 한국청소년정책연구원이 지난 2010년부터 구축한 아동 청소년 발달에 관한 종단자료 중 초등학교 4학년을 대상으로 이론적 모형을 AMOS 프로그램으로 분석을 실시하였다. 선행연구와 이론적 배경의 검토를 통해 세워본 연구문제는 '시간의 흐름에 따른 아동의 행복감과 학교적응 사이의 인과적 관계는 어떠한가'이고 나타난 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 1차 시점과 2차 시점의 학교적응에 대한 자기회귀 효과는 통계적으로 유의미하였으며, 2차와 3차간에서도 유의미한 결과가 나타났다. 즉, 아동의 학교적응은 시간의 흐름에 따라 이전 시점의 학교적응이 이후 시점의 학교적응에 지속적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나 안정적 흐름을 보인 것이다. 이와 같은 결과는 최희철, 김옥진, 김병석, 김지현(2010)의 연구에서도 나타난 바 있다. 자기존중감과 학업성취 간의 자기회귀효과 검증을 통해 이들은 학업성취가 시간의 흐름에도 불구하고 지속적으로 이후 시점의 학업성취에 영향을 미치고 있음을 말하여 본 연구 결과가 이를 부분적으로 지지한다. 그러나 엄격히 학교적응은 학업성취보다는 큰 개념이기 때문에 본 연구 결과가 국한되어 해석되어야 한다.

둘째, 1차 시점과 2차 시점의 행복감에 대한 자기회귀 효과는 통계적으로 유의미하였으며, 2차와 3차간에서도 유의미한 결과가 나타났다. 즉, 아동의 행복감은 시간의 흐름에 따라 이전 시점의 행복감이 이후 시점의 행복감에 지속적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나 안정적 흐름을 보여 주었다. 이와 같은 본 연구의 결과는 이전 시점의 행복감(well-being)이 이후 시점에도 안정적으로 자기회귀효과를 미친 것으로 보고한 최희철 외(2009)의 연구 결과와도 일치한다.

한편, 학교적응과 행복감의 자기회귀효과에서의 계수 차이를 볼 때, 학교적응이 행복감보다 더 큰 영향을 이후 시점의 자기효과에 안정적으로 미치고 있음이 발견되었다. 이는 한국적 교육열과 밀접한 관련이 있는 결과로 해석된다. 지나친 교육열과 공부와 학교라는 환경에서의 성공 그 자체가 행복보다 더 중요하거나 또는 그 자체를 아동이 갖는 행복의 조건 학습화 결과로 해석해 볼 수 있다.

셋째, 아동의 행복감에 대한 학교적응의 교차회귀 효과에서 이전 시점의 학교적응이 이후 시점의 행복감에 통계적으로 유의미한 영향을 미친 것으로 나타났다. 즉, 이전 시점의 학교적응이 높아질수록 이후 시점의 행복감이 높아짐을 알 수 있다. 이와는 대조적으로 학교적응에 대한 행복감의 교차회귀 효과에서는 이전 시점의 행복감이 이후 시점의 학교적응에 통계적으로 유의미

한 영향을 미치지 못한 것으로 나타났다.

이러한 결과는 위에서도 밝힌 바와 같이 외국의 사례와 대조되는 결과이다. Suldo, Thalji, 그리고 Ferron(2011)는 행복감(Well-being)이 선행 변인으로 시간이 흐름에 따라 학업성취와 학교적응에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 두 시점 뒤에 행복감은 학교 성적 뿐 아니라 출석률에도 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 본 연구에서 나타난 이와 같은 결과는 한국의 교육현실이 서구사회에 비해 경쟁적이며, 성취지향적임을 고려할 때 서구사회와 학교적응과 행복이라는 구조가 다른 양상을 보일 수 있음은 그리 어렵지 않게 이해될 수 있는 측면이다.

한국에서 실시된 연구들은 외국의 상황과는 반대되는 결과들이 나타났다. 먼저, 횡단 연구에서 송승민과 이유현(2012)는 초등학생들의 자아존중감이 학업성적에 영향을 주었다고 밝힌바 있고, 노충래와 김설희(2012)의 연구에서도 학업스트레스와 학업성적이 청소년들의 심리적 안녕감에 영향을 주었다고 한 점을 주목해볼만 하다. 박영신과 김의철(2007)의 연구와 윤종대 등(2009)의 연구에서도 학교적응이 긍정적일수록 아동의 행복감이 유의미하게 높아진다고 보고한 바 있다.

본 연구가 살펴본 변인과 일치되지는 않지만 종단자료를 활용한 연구에서도 이러한 맥락이 이어져 왔음을 알 수 있다. 최희철 등(2010)은 종단 자료로 학업성취와 자아존중감의 교차지연 효과를 검증하여 결과를 얻어냈는데, 이 연구에서는 학업성취가 이후 시점의 자아존중감에 유의미한 영향을 미친 반면, 자아존중감은 이후 시점의 학업성취에 영향을 미치니 않았거나 미치더라도 매우 미미한 수준이라고 밝히면서 학업성취가 원인 변인이 되고 이후 변인이 자아존중감이 된다는 결과 모형을 제시하였다. 또 다른 연구에서 최희철과 김병석(2009)도 청소년의 자기 존중감을 설명하는 시간 변인이 학업성취였다고 보고하였다. 본 연구에서 나타난 결과가 부분적으로 맥이 같다고 볼 수 있다.

본 연구에서 나타난 결과를 토대로 볼 때, 아동의 학교적응과 행복감과의 인과적 관계는 학교적응이 우선적으로 성취적이어야 행복감이 뒤를 이어 개선되거나 좋아진다는 점이 부각된다. 아동이 내딛는 사회의 첫걸음이라 할 수 있는 학교에서의 적응은 아동의 행복을 좌지우지할 만큼 아동들에게 중요한 의미를 지니고 있음을 알 수 있다. 따라서 아동이 학교에서의 적응을 성공적으로 이룰 수 있도록 돕는 다양한 제도적 마련이 요구될 뿐 아니라 학교생활에서의 어려움을 겪는 아동들의 조기 진단과 개입, 그리고 상담과 치료가 이루어져야 한다. 즉, 학교적응의 어려움을 겪는 아동이 있다면, 이 아동이 가진 문제가 학습인지, 학교에서의 규칙 때문인지, 또는 친구 또는 교사와의 관계 때문인지에 대한 보다 구체적이고 실질적인 전문화된 학교상담이 절실히 요구된다. 따라서 아동 교육 및 상담 현장에서아동의 학교적응 문제를 민감하게 받아들이고 이를 적절히 대처하면서 아동의 학교적응을 돕는 것이 결국엔 행복감을 높이는 하나의 방법이 될 수 있음을 본 연구가 말해주고 있다.

본 연구가 후속연구를 위해 제안하는 바는 다음과 같다. 본 연구가 사용한 종단 데이터에는

아동의 성별이 구분되어 조사되었음에도 불구하고 성별에 따라 다르게 나타날 수 있는 결과들에 대해서는 살펴보지 못한 한계가 있다. 따라서 후속연구에서는 다집단 분석을 통해 아동의 성별에 따라 학교적응과 행복감 간의 시간적 흐름에 따른 인과적 관계를 밝혀볼 필요성이 있다. 다음으로, 우리나라 아동들의 행복감을 높이는데 도움이 될 수 있는 변인들의 탐색이 필요하다. 이러한 점에서 후속연구에서는 본 연구에서 제시한 학교적응 이외에 아동과 관련된 다른 변인들을 활용하여 종단적 관점에서 인과적 관계를 밝히려는 시도가 필요하다. 마지막으로, 본 연구에서 잠재변인으로 사용한 학교적응 변인은 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계라는 네 가지 측정변인으로 이루어져 있다. 또한 학교적응이 행복감을 설명할 수 있는 변인으로 나타난 점이 본 연구의 주요 결과이다. 그렇지만 학교적응 변인 자체가 갖는 네 가지의 하위 영역 중 구체적으로 어떤 영역이 아동의 행복감과 어떠한 시간적 인과 관계를 갖는지에 대해서 충분한 설명을 하지 못했을 뿐 아니라 분석적으로도 다루지 못한 것은 분명한 한계라 할 수 있다. 따라서 후속연구에서는 학교적응의 구체적인 영역을 세분화하여 아동의 행복감 간의 시간적 흐름에서의 인과적 관계를 살펴보아야 할 것이다.

참고문헌

김세루, 박지영, 조홍자(2012). 초등교사의 수업전문성 및 직무스트레스가 아동의 학교적응에 미치는 영향. 한국보육지원학회지, 8(4), 137-157.

김수정, 곽금주(2013). 3세부터 7세까지 어머니의 애정/온정적 양육태도의 변화가 아동의 학교적응에 주는 영향. 한국발달심리학회지, 26(2), 1-19.

김옥분(2001). 수업동기와 성격자아개념 및 생활적응간의 관계분석. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.

김현주(2010). 사회적 지지가 지역아동센터 이용 빈곤아동의 학교적응에 미치는 영향. 한국청소년학회지, 17(12), 211-233.

김희중(2007). 긍정심리와 주관적 행복감 및 학교생활 적응과의 관계. 충남대학교 석사학위논문.

노충래, 김설희(2012). 중학생의 학업스트레스와 학업성적이 심리적 안녕감에 미치는 영향 -자아존중감과 우울불안에 대한 개인 요인 및 사회적 지지요인에 매개효과를 중심으로- 한국아동복지학, 39, 39-68.

동아닷컴. 2013년 5월 28일자, 스마트폰을 가진 한국 어린이, 행복지수는 8개국 중 7위 그쳐.

박영신, 김의철(2007). 한국 청소년의 행복: 심리적 관계, 관계적, 경제적 자원과 학업성취의 영향. 한국심리학회지: 사회문제, 15(3), 399-429.

박현정(2010). 초등학생의 신체적 매력이 행복감, 자존감, 학교적응 및 성격 추론에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.

송승민, 이유현(2012). 초등학생들의 자아존중감이 자기효능감을 매개로 학업성적에 미치는 영향. 청소년학연구, 19(9), 25-46.

송희원(2010). 빈곤 여부, 지각된 부모양육태도, 학업동기, 심리적 안녕감과 청소년의 학교적응 간의 구조적

관계. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
양숙경, 문혁준(2009). 아동의 학교적응에 대한 사회인구학적 변인, 아동이 지각한 부모-자녀관계의 사회적 자본과 자아탄력성의 영향. 대한가정학회지, 47(7), 59-71.
연세대학교 사회발전연구소(2009). 2009 국제 비교로 본 한국 어린이-청소년 행복지수. 서울, 연세대학교 사회발전연구소.
윤여각, 박창남, 전병유, 진미석(2001). 학업 중단 청소년 및 대안교육 실태조사. 한국교육개발원.
윤종대, 정철규, 윤필규, 노미래(2009). 중학생의 여가활동 참여유형이 학교생활 적응과 심리적 행복감에 미치는 영향. 한국여가레크리에이션학회지 33(2), 125-134.
이미경(1999). 어머니의 양육태도와 아동의 학교생활 적응과의 관계. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
이혜령(2000). 고등학생의 가정환경이 학교생활 적응에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
임지혜(2011). 여자 청소년의 외모만족도가 자아존중감 및 학교생활적응에 미치는 영향. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
조유진, 한지숙(2010). 저소득가정 아동의 사회적 지지가 학교적응에 미치는 영향. 행복감의 매개효과를 중심으로. 아동권리연구14(4), 541-562.
조호운, 김재철(2011). 부모의 과잉적 양육행동, 청소년의 행복감, 공동체의식, 학교적응 간의 구조적관계, 제1회 한국아동청소년패널 학술대회 자료집.
최혜영, 신혜영, 최미숙, 조성연(2009). 한국 아동의 행복감척도 개발연구. 한국가정관리학회지, 27(5), 3-11.
최희철, 김옥진, 김병석, 김지현(2010). 자기존중감과 학업성취 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증: 중학교 2학년에서 고등학교 3학년까지. 상담학연구, 11(1), 283-301.
최희철, 김병석(2009). 자기존중감과 학업성취 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증. 한국청소년연구, 20(2), 327-356.
최희철, 황매향, 김연진(2009). 아동의 부모에 대한 관계성과 안녕 사이의 자기회귀교차지연 효과 검증. 교육심리연구, 23(2), 561-579.
한국청소년정책연구원(2008). 한국 청소년 발달지표 조사 Ⅲ -총괄 보고서-. 서울, 한국청소년정책연구원.
홍세희(2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상, 19(1), 161-177.
홍세희, 박민선, 김원정(2007). 인터넷 중독과 부모와의 의사소통 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증: 성별 간 다집단 분석. 교육심리연구, 21(1), 129-143.
Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *InternationalJournalofEducational Research, 33*, 325 - 339.
Anne, G. D & Oddrun, S. J(2009). School-related social support and students′ perceived life satisfaction. The Journal of Education Research, 102(4), 303-318.
Bloyce, J., & Frederickson, N. (2012). Intervening to improve the transfer to secondary school, *Educational Psychologyin Practice, 28*(1), 1-18.
Danielsen, A. G. (2009). School-related social support and student perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research, 102(4)*, 303-318.
Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and aproposal for a national index. *AmericanPsychologist*,55,34 - 43.

Hammond, C., Linton, D., Smink, J, & Drew, S. (2007). *Dropout risk factor sandexem plaryprograms: Atechnicalreport,* Clemson, SC: National Dropou Prevention Center / Network.

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., & Valois, R. F. (2009). The incremental validity of Positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psycho educational Assessment, 27*, 397 - 408.

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of affect and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*, 419 - 431.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2013). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescent's well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model, *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 17-30.

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary - secondary school transition in the west of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papersin Education, 25*(1),21 - 50.

West, S. G., Finch, J,. F., & Curran, P. J(1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and rematches. 55-75. in structural equation modeling: concepts, issues, and applications, edited by R. IIoyle. Newbury Park, CA: Sage.

“아동의 행복감과 학교적응 간의 자기회귀교차지연 효과”에 대한 토론문

조한익*

본 논문은 아동의 행복감과 학교적응간의 시간적 흐름에 따른 인과적 관계를 자기회귀교차지연 모델을 적용하여 검증하였다. 본 연구의 연구문제는 ‘시간의 흐름에 따른 아동의 행복감과 학교적응 사이의 인과적 관계는 어떠한가’이며, 이를 검증하기 위한 분석수단으로 자기회귀교차지연 모델은 매우 효과적인 것으로 판단된다. 연구결과에서도 흥미로운 사실이 발견되었는데, 1차 시점과 2차 시점의 학교적응에 대한 자기회귀 효과는 통계적으로 유의미하였고, 2차와 3차간에서도 유의미한 결과를 보였다. 또한, 1차 시점과 2차 시점의 행복감에 대한 자기회귀 효과는 통계적으로 유의미하였고, 2차와 3차간에서도 유의미한 결과가 나타났다. 그러나, 아동의 행복감에 대한 학교적응의 교차회귀 효과에서 이전 시점의 학교적응이 이후 시점의 행복감에 통계적으로 유의미한 영향을 미친 것으로 나타난 반면 행복감이 이후 시점의 학교적응에는 영향을 미치지 못하였다. 이는, 아동의 학교적응과 행복감과의 인과적 관계는 학교적응이 우선적으로 잘 되어야 결과적으로 행복감이 증진된다는 점이다. 이는 학교적응과 학업성취는 일치하는 개념은 아니지만 학업성취 중심의 우리나라의 교육상황에서 매우 흥미로운 결과라고 하겠다.

최희철 등(2010)은 종단 자료로 학업성취와 자아존중감의 교차지연 효과를 검증하였고 그 결과, 학업성취가 이후 시점의 자아존중감에 유의미한 영향을 미친 반면, 자아존중감은 이후 시점의 학업성취에 영향을 거의 미치지 않는 것으로 나타났다. 본 연구와 최희철 등(2010)의 연구결과를 살펴보면 학업성취나 학교적응이 원인변인(독립변인)이 되고 자아존중감이나 행복감이 결과변인(종속변인)이 된다는 것을 알 수 있다. 추후연구에서는 아동의 학교적응이나 학업성취가 자아존중감을 매개로 하여 아동의 행복감에 영향을 주는 지 검증할 필요가 있겠다. 또한, 본 연구는 아동 청소년 발달에 관한 종단자료 중 초등학교 4학년을 대상으로 하였으므로 중, 고등학교 학생들에게도 같은 결과가 나타나는지 검증할 필요가 있다.

본 연구에서는 대규모의 종단연구가 그렇듯이 학교적응이나 행복감을 측정하는 척도가 문항수가 작거나 기존의 연구에서 학문적으로 타당도가 입증된 측정도구를 사용하지 않는 점이 문제

* 한양대학교 교육학과 교수

일 수 있겠다. 본 연구에서도 밝혔듯이 학교적응에서도 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계 중 어느 적응이 가장 강하게 아동의 행복감에 영향을 주는 변인인지 명확하지 않다. 아동의 학습활동을 측정한다고 하면 최희철 등(2010)의 연구에서처럼 아동의 학업성적을 측정하여 사용하는 것이 자기보고식의 측정보다 보다 객관적일 수 있을 것이다. 본 연구의 학교적응 척도는 기존의 연구에서와 같이 학교적응을 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계의 4가지 하위요인으로 측정하여 어느 정도 구성타당도를 갖추고 있는 반면에, 아동의 행복감을 4개의 문항으로 측정한 것은 신뢰도가 만족스럽게 높게 나온다는 사실과 상관없이 타당도의 문제가 있을 수 있을 수 있다.

중학생의 부모 양육태도, 또래애착 및 자아존중감과 우울의 구조적 관계

문은식*

요 약

본 연구의 목적은 중학생이 지각한 부모의 양육태도, 또래애착 및 자아존중감과 우울의 구조적 관계를 규명하는데 있다. 연구대상은 한국청소년정책연구원에서 수행한 2012한국아동·청소년패널조사자료 가운데 초기 청소년에 해당하는 중학교 3학년 남녀학생 2,259명이다. 측정도구는 부모의 양육태도 검사, 또래애착 검사, 자아존중감 검사, 우울 검사가 사용되었다. 자료분석은 LISREL 8.54에 의한 경로분석이 이루어졌고, 분석결과 다음과 같은 사실이 밝혀졌다. 첫째, 부모의 양육태도와 또래애착은 자아존중감을 통해 우울에 유의한 간접적 영향을 주고, 자아존중감은 우울에 부적으로 유의한 영향을 주고 있으며, 관련변인들의 우울 전체 변량에 대한 설명력은 65%로 나타났다. 둘째, 중학생이 지각한 부모의 양육태도와 또래애착은 자아존중감을 통해 우울에 같은 수준(β=−.25)으로 부적인 간접적 영향만을 주는 것으로 나타났다. 또한 우울에 대한 관련변인들의 상대적 영향력(전체 효과)은 자아존중감(β=−.81), 양육태도(β=−.25)와 또래애착(β=−.25) 순으로 나타났다.

주제어 : 우울, 양육태도, 또래애착, 자아존중감

Ⅰ. 서 론

교육과학기술부는 2012년도 전체 초·중·고생 97.0%(648만2천474명)을 대상으로 학생정서·행동 특성검사를 실시하였다. 그 결과 초중고생의 16.3%인 105만4천여명이 정서·행동을 관심있게 지켜봐야 할 '관심군'으로 나타났다. 심층상담 등 집중관리가 필요한 '주의군'도 4.5%인 22만3천여명에 달했고, 자살생각 등을 해본 고위험군 비율은 1.5%인 9만7천여명이었다. 특히 중학생은 18%가 '관심군', 7%가 '주의군'으로 초등학생(관심군 16.6%, 주의군 2.4%)이나 고교생(관심군 13.8%, 주의군 5.4%)보다 관심군과 주의군 비율이 높았다(연합뉴스 인터넷 판, 2013. 2. 7).

이러한 사실은 우리나라 초중고생의 정신건강 상태가 심각한 수준임을 시사한다. 1차 검사에서 관심군으로 파악된 학생 중 2차 검사에서 불안, 우울, ADHD 등 문제가 심각해 심층상담과 같은 집중관리가 필요한 '주의군'으로 분류된 초중고 학생은 전체의 4.5%인 22만3천989명이고,

* 강원대학교 유아교육과 교수

이중에서도 중학생의 주의군이 7%로 초교생이나 고교생에 비해 상대적으로 높은 비율을 나타내고 있다. 13~15세 국내 아동 및 청소년 796명을 대상으로 청소년의 우울에 영향을 미치는 다변적 요인을 탐색한 손병덕(2009)의 연구에서도 청소년의 우울은 심각한 수준임을 제시하였다(김선미, 고하영, 박수현, 양은주, 2012, 재인용). 또한 아동·청소년의 우울은 비록 외견상으로 외현적 문제행동이나 사회적 문제가 되는 비행, 일탈문제와 비교하여 간과될 수 있지만 주관적 고통감이 매우 커서 극단적인 경우 자살기도로 이어지기도 한다(김교헌, 2004; 김태희, 2011). 더욱이 아동·청소년기의 우울증이 성인기의 우울 증상의 전조가 될 수 있다는 여러 선행연구 결과(Pine, Cohen, Cohen, & Brook, 1999; Weissman, Wolk, & Goldstein, 1999)와 국내 아동 및 청소년의 심각한 정서·행동 문제는 우울에 대한 교육적·임상적 관심과 개입이 시급한 영역임을 시사한다. 이에 본 연구에서는 초기 청소년기에 해당하는 중학생을 대상으로 그들의 우울에 영향을 미치는 선행변인(외생변인, 내생변인)이 무엇인가를 밝히고자 한다.

우울은 인간이 성장하면서 건강한 사람들도 흔히 경험할 수 있는 정서이며, 동시에 지각, 판단, 기억, 인지, 사고, 태도 등에서부터 대인관계에 이르기까지 광범위한 측면에 해로운 영향을 미치는 부정적인 마음 상태이다(Beck, 1976; Joiner, Alfano, & Metalsky, 1993). 우울은 청소년의 대*적인 정서장애로 여러 가지 문제행동들과 함께 나타나는 경향이 있으며, 대인관계, 인지, 문제해결, 사회생활 등 여러 영역에서의 적응을 어렵게 하며 정서적인 문제로부터 시작하여 행동 및 신체적 증상까지 다양한 기능장애를 가져 온다(제미영, 신인수, 최지은, 2012). 청소년의 우울은 가면 우울(masked depression)로 사회적 고립과 외로움, 그리고 다양한 문제 행동들 예컨대 가출, 도둑질, 무단 결석, 반항적 행동 등을 보이기도 한다(Bemporad & Lee, 1988). 특히 청소년의 우울은 빈약한 심리사회적, 학업적 성취와 물질남용, 자살위험의 증가를 동반한다(Birmaher & Nelson, 1996).

김선미, 고하영, 박수현, 양은주(2012)는 1998년부터 2012년까지 국내 아동·청소년 우울에 대해 연구한 학술지 논문 및 학위 논문 총 86편을 대상으로 메타분석한 결과, 아동·청소년 우울과 관련된 요인으로 자아존중감, 부모 양육태도, 사회적 지지, 학업 스트레스를 제시하였다. 제미영, 신인수, 최지은(2012)은 중학생 우울과 관련된 논문 60편을 메타분석하여 부모의 통제(김선자, 조옥귀, 2003), 양육태도(송현영, 2001; 이경민, 2005; 이금희, 2007; 정지영, 2009), 심리·정서적 요인(김민지, 2011; 배정숙, 2006; 임영숙, 하용숙, 2007), 애착(이정수, 조혜진, 2006; 강승희, 한승민, 2010)이 우울과 밀접한 관련 변인들임을 보고하였다. 이러한 결과들은 아동 및 청소년기 우울 관련 요인의 다양성을 반영하고 있기는 하나, 각 연구들이 몇 개의 요인들만을 선별적으로 포함하여 연구를 수행하였기 때문에 우울 관련 변인들 간의 구조적 관계나 상대적 영향력을 이해하는 데는 한계가 있다.

한편, 김 사라 형선(2012)은 청소년의 대인관계와 우울 간에 자기수용의 조절효과가 있음을 보고하였다. 즉 대인관계가 어려워 우울하다고 할지라도 자기수용 수준이 높으면 우울을 완화시킬 수 있다고 보고하였다. 김지형과 박경자(2010)의 연구에 의하면, 자아존중감은 아동의 또래

인정 욕구가 우울에 미치는 영향을 매개하는 것으로 나타났다. 즉 아동의 또래 인정은 자아존중감을 통해 아동의 우울에 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 아동이 또래 인정에 기초해 자신을 긍정적으로 평가할수록 전반적으로 자신에 대해 만족하며, 이는 아동의 우울을 낮춰 준다는 것을 의미한다. 최윤경과 이지연(2011)은 초등학생을 대상으로 스트레스 대처행동과 자기통제가 부모의 양육행동과 우울 간에 매개역할을 하고 있으며, 또한 자기통제가 양육행동과 스트레스 대처행동 간에 매개역할을 하고 있음을 보고하였다.

이러한 선행연구들은 개인의 외적 변인인 인간관계 변인(부모의 양육행동, 부모·또래 애착, 사회적 지지)과 개인의 내적 변인인 심리적 변인(자아존중감, 자기통제, 자기수용 등)이 중학생의 우울과 밀접하게 관련된 변인임을 시사한다. 이에 본 연구에서도 개인의 외적변인으로 부모 양육태도와 또래애착이, 그리고 개인의 심리적 변인으로 자아존중감이 중학생의 우울에 유의한 영향을 주리라고 가정한다. 또한 여러 선행연구(김 사라 형선, 2012; 김지형, 박경자, 2010; 최윤경, 이지연, 2011)에 기초하여 자아존중감은 부모 양육태도 및 또래애착과 우울 간의 관계에서 매개역할을 하리라고 가정한다. 이에 본 연구의 목적은 중학생이 지각한 부모 양육태도, 또래애착 및 자아존중감과 우울 간의 구조적 관계가 어떠한가를 규명하는데 있다. 본 연구의 결과는 중학생의 우울을 이해하고 예방하고 개선하는데 필요한 이론적, 실제적 자료로 활용될 수 있을 것이다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

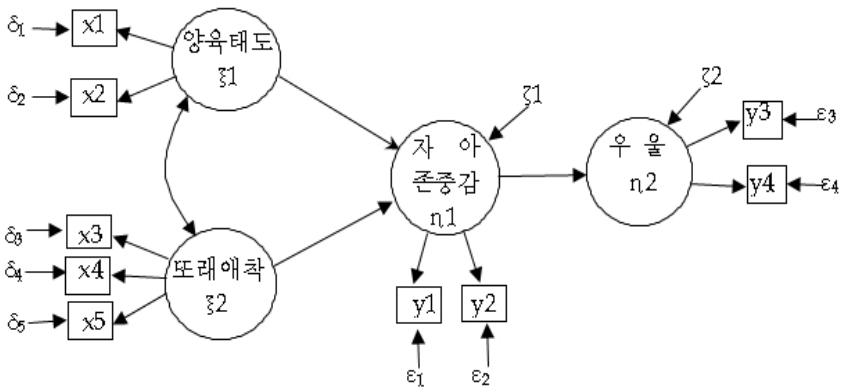
연구문제 1. 중학생이 지각한 부모 양육태도, 또래애착 및 자아존중감은 어떠한 경로로 그들의 우울에 영향을 미치는가?

연구문제 2. 중학생의 우울에 대한 부모의 양육태도, 또래애착 및 자아존중감의 상대적인 영향력(전체 및 직·간접효과)은 어떠한가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구모형

본 연구에서는 여러 선행연구에 기초하여 중학생의 우울에 관련되는 변인들로 부모의 양육태도, 또래애착, 자아존중감의 네 개 변인을 선정하였다. 본 연구에서 설정한 중학생의 우울 관련 변인들 간의 구조적 관계 모형은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 중학생의 부모의 양육태도, 또래애착 및 자아존중감과 우울 간의 구조적 관계의 가설적 모형

본 연구에서 설정한 중학생의 우울 관련 변인들 간의 구조적 관계 모형은 우울이 인간관계(양육태도, 또래애착)와 개인의 심리적 특성(자아존중감) 간의 상호작용의 결과라는 점을 기본 가설로 설정하고 있다. 또한 본 연구의 구조적 관계 모형 설정에 기초가 되는 선행연구들(김선미 외, 2012; 김지형, 박경자, 2010; 김사라 형선, 2012; 제미영, 신인수, 최지은, 2012; 최윤경, 이지연, 2012)은 부모 양육태도와 또래애착이 자아존중감을 통해 간접적으로 우울에 유의한 영향을 준다는 것을 시사한다.

2. 연구대상

본 연구의 대상은 한국청소년정책연구원에서 수행한 2012한국아동·청소년패널조사자료 가운데 초기 청소년에 해당하는 중학교 3학년 학생 2,259명(남학생 1140명, 여학생 1119명)이다.

3. 측정도구

본 연구의 측정도구는 한국청소년정책연구원에서 수행한 2012한국아동·청소년패널조사 설문지로서 부모 양육태도 검사, 또래애착 검사, 자아존중감 검사, 우울 검사가 사용되었다.

1) 부모의 양육태도 검사

이 검사는 허묘연(2000)과 김세원(2003)이 구성한 아동학대 문항 중 일부를 참고로 한국청소년정책연구원 연구진이 작성한 것이다. 2012한국아동·청소년패널조사에서 사용한 부모의 양육태도 검사의 전체 문항은 8문항이고, 이 검사의 하위요인에는 방임(4문항)과 학대(4문항)가 있다.

각 문항의 응답양식은 '매우 그렇다'의 1점에서 '전혀 그렇지 않다'의 4점까지 4점 척도이고, 부정적인 내용의 문항(학대 4문항)은 역으로 환산하여 점수를 계산하였다(예: 내가 잘못하면 부

모님께서는 무조건 때리려고 하신다, 내가 무언가 잘못했을 때 부모님께서는 정도 이상으로 심하게 혼내신다). 방임의 문항은 모두 긍정적인 내용으로 구성되어 있다(예: 부모님께서는 내가 많이 아프면 적절한 치료를 받게 하신다, 부모님께서는 내가 학교에서 어떻게 생활하는지 관심을 갖고 물어보신다). 본 연구의 자료를 대상으로 산출한 이 검사의 전체 문항(8문항)의 신뢰도(Cronbach α값)는 .76으로 나타났다. 또한 하위요인별 신뢰도를 알아보면, 방임은 α=.77, 학대는 α=.86으로 나타났다.

2) 또래애착 검사

이 검사는 황미경(2010)이 Armsden과 Greenberg(1987)가 제작한 애착척도(IPPA) 총 25문항 중 하위영역별로 중복되는 문항을 제외하고 각 하위영역별 3개 문항씩 총 9문항으로 재구성되어 있다. 따라서 2012한국아동·청소년패널조사에서 사용한 또래애착 검사도 전체 문항은 9문항이고, 하위요인들의 문항 구성은 의사소통 3문항, 신뢰 3문항, 소외 3문항이었다.

각 문항의 응답양식은 '매우 그렇다'의 1점에서 '전혀 그렇지 않다'의 4점까지 4점 척도이고, 부정적인 내용의 문항(소외 3문항)은 역으로 환산하여 점수를 계산하였다. 본 연구의 전체 자료를 대상으로 산출한 이 검사의 전체 문항(9문항)의 신뢰도(Cronbach α값)는 .82로 나타났다. 또한 하위요인별 신뢰도를 알아보면, 의사소통은 α=.84, 신뢰는 α=.79, 소외는 α=.77로 나타났다.

3) 자아존중감 검사

이 검사는 고려대학교 부속 행동과학연구소(2001)가 출판한『심리척도 핸드북 Ⅱ』에 수록된 Rogenberg(1965)의 자존감 척도 문항이다. 이 척도는 자기 자신에 대해 어떤 태도를 가지고 있는지를 측정하는 자기보고식 검사로서 전체 문항은 긍정적 자아존중감 5문항(예: 나는 나에게 만족한다, 나는 내가 장점이 많다고 느낀다)과 부정적 자아존중감 5문항(예: 때때로 나는 내가 쓸모없는 존재로 느껴진다)으로 전체 10문항으로 구성되어 있다. 각 문항의 응답양식은 '매우 그렇다'의 1점에서 '전혀 그렇지 않다'의 4점까지 4점 척도이고, 부정적 자아존중감의 5문항은 역으로 환산하여 점수를 계산하였다. 본 연구의 전체 자료를 대상으로 산출한 이 검사의 전체 문항(10문항)의 신뢰도(Cronbach α값)는 .81로 나타났다.

4) 우울 검사

이 검사는 김광일, 김재환, 원호택(1984)의 간이정신진단검사 중 우울척도 13문항에서 3문항을 제외하고 수정하여 사용하였다. 이 검사의 대표적인 문항 예로는 '기운이 별로 없다, 걱정이 많다, 외롭다'가 있다. 각 문항의 응답양식은 '매우 그렇다'의 1점에서 '전혀 그렇지 않다'의 4점까지 4점 척도이다. 본 연구의 전체 자료를 대상으로 산출한 이 검사의 신뢰도(Cronbach α값)는 α=.91로 나타났다.

4. 자료 분석

본 연구의 연구문제를 해결하기 위해서 LISREL 8.54를 이용한 공분산구조분석이 실시되었다. 또한 SPSS win 11.5 프로그램을 활용하여 측정변인들의 기술통계치(평균, 표준편차, 첨도, 왜도), 상관계수, 신뢰도 등을 산출하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 기초자료

1) 측정변인들의 기술통계치

본 연구에서 사용한 주요 측정변인들의 기술통계치는 〈표 1〉과 같다.

표 1 측정변인들의 기술통계치 및 상관관계 (N=2,259)

잠재변인	측정변인	y1	y2	y3	y4	x1	x2	x3	x4	x5
자아존중감	y1	1								
	y2	.39	1							
우울	y3	-.41	-.55	1						
	y4	-.40	-.54	.83	1					
양육태도	x1	.32	.22	-.27	-.22	1				
	x2	.14	.27	-.30	-.22	.14	1			
또래애착	x3	.38	.19	-.27	-.21	.37	.08	1		
	x4	.39	.19	-.27	-.21	.34	.10	.77	1	
	x5	.15	.34	-.37	-.27	.15	.36	.15	.19	1
	M	2.02	2.34	3.10	2.93	1.84	1.84	1.94	1.85	2.09
	SD	.53	.57	.64	.67	.56	.72	.53	.56	.73
	편포도	.01	.06	-.36	-.13	.27	.96	.12	.43	.51
	첨도	.27	-.13	-.25	-.45	.40	.51	.97	.87	.12
내생변인	y1: 자아존중감1 y2: 자아존중감2 y3: 우울1 y4: 우울2									
외생변인	x1: 방임 x2: 학대 x3: 의사소통 x4: 신뢰 x5: 소외									

주: 모든 상관계수는 $p<.01$임

〈표 1〉에서 보면, 측정변인들 간의 상관계수는 -.55~.83사이에 분포되어 있다. 우울의 하위요인 간의 상관이 .83으로 가장 높고, 반면 양육태도의 학대와 또래애착의 의사소통 간의 상관이 .08로 가장 낮게 나타났다. 또한 우울은 자아존중감과의 상관이 -.40~-.55, 양육태도와의 상관이 -.22~-.30, 또래애착과의 상관이 -.21~-.37로 나타났다.

한편, 측정변인들의 편포도와 첨도를 알아보면, 편포도의 절대값은 .01~.96, 첨도의 절대값은 .12~.97로 나타났다. 편포도와 첨도의 절대값이 1이하이므로 단일 변인에 대해서는 정규분포 가정을 충족한다고 볼 수 있다. 또한 편포도의 절대값이 2보다 작고 첨도의 절대값이 7보다 작아 다변량정규성에도 큰 문제가 없는 것으로 판단되어(Curran, West, & Finch, 1996) 구조방정식 모형의 모수추정 방법으로 최대우도법을 사용하였다.

2) 연구모형의 적합도 분석

본 연구에서는 선행연구 결과에 기초하여 중학생의 우울을 설명하는 가설적 인과모형을 설정하였다[그림 1]. 이 모형은 부모의 양육태도와 또래애착 잠재변인이 중학생의 우울에 내생 잠재변인인 자아존중감을 통해 간접적인 영향을 준다는 것을 가정하였다. 본 연구에서 설정한 가설적인 인과모형이 경험적 자료에 얼마나 적합한지를 검증하기 위해 산출한 전반적 적합도 지수는 〈표 2〉와 같다. 모형의 적합도 판단 기준을 알아보면, AGFI는 수정된 R2와 유사하게 해석할 수 있는데 대략 .85이상이면 모형의 적합도가 좋은 것으로 간주할 수 있다(홍세희, 2000). NNFI와 CFI는 1에 가까울수록 이상적인 모형이며, 대략 .90이상이면 적합도가 좋다고 볼 수 있다(조현철, 1999). RMSEA은 그 값이 〈.05이면 좋은 적합도, 〈.08이면 괜찮은 적합도, 〈.10이면 보통의 적합도로 평가된다.

표 2 ▸ 가설적인 인과모형의 전반적 적합도 지수 (N=2,259)

구 분	χ^2/df (p)	AGFI	NNFI	CFI	RMSEA
적합도 지수	884.95/23 (p=.00)	.829	.858	.910	.135
적합도 기준	p>.01	>.85	>.90	>.90	<.10
적합도 판정결과	부적합	부적합	부적합	적합	부적합

〈표 2〉에서 보면, 본 연구에서 설정한 가설적 인과모형의 전반적 적합도 지수들 중에서 CFI만이 적합하고, 그 외 AGFI, NNFI, RMSEA는 모두 부적합한 것으로 나타났다. 이에 측정변인의 오차들 간의 경로에 대한 수정지수(modification indices)를 확인하여 그 값이 38이상이면서 논리적으로 타당하다고 판단되는 경로를 탐색하였다. 그 결과, X 측정변인의 오차들 간의 수정지수가 δ_4와 δ_3간에 264.88, δ_5와 δ_3간에 38.76, δ_5와 δ_1간에74.35로 나타나 이 경로들을 추가 지정하였다. 이와 같은 모든 수정사항들을 반영한 최종 수정모형의 전반적 적합도 지수를 산출한 결과는 〈표 3〉과 같다.

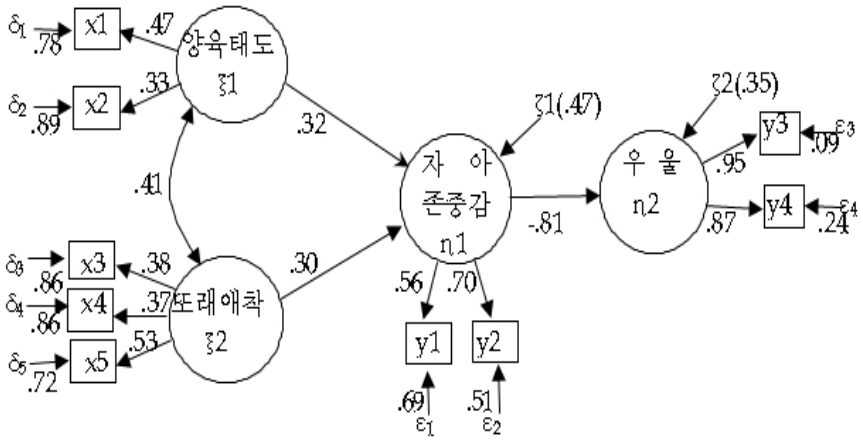
표 3 최종 수정모형의 전반적 적합도 지수 (N=2,259)

구 분	χ^2/df (p)	AGFI	NNFI	CFI	RMSEA
적합도 지수	464.01/20 (p=.000)	.90	.916	.953	.099
적합도 기준	p>.01	>.85	>.90	>.90	<.10
적합도 판정결과	부적합	적합	적합	적합	적합

〈표 3〉에서 보면, 최종 수정모형의 전반적 적합도 지수에서 χ^2를 제외하고 AGFI, NNFI, CFI, RMSEA의 지수가 모두 적합한 것으로 판정되었다. χ^2는 표본의 크기에 영향을 많이 받아 동일한 모형이더라도 표본의 크기에 따라 기각되기도 하고 그렇지 않을 수도 있으므로 다른 적합도 지수와 함께 고려할 필요가 있다. NNFI는 표본의 크기에 별로 영향을 받지 않고, 모형오류가 작을수록 그리고 모형이 간명할수록 그 값이 증가한다. CFI는 모형의 간명성은 고려하지 않지만, 표본크기에 영향을 받지 않고 모형오류를 측정한다. 그러나 모형이 간명성을 상실한 채 불필요하게 복잡해도 CFI는 좋아질 수 있으므로, 모형의 간명성을 고려하는 다른 지수(예: NNFI, RMSEA)와 함께 고려되어야 한다. RMSEA는 표본크기의 영향을 받지 않고 모형오류와 간명성을 동시에 고려하는 적합도 지수이다. 따라서 최종 수정모형의 전반적 적합도 지수를 고려할 때 경험적 자료에 잘 부합된다고 판단된다.

2. 연구문제 1의 결과

연구문제 1(중학생이 지각한 부모의 양육태도, 또래애착 및 자아존중감은 어떠한 경로로 그들의 우울에 영향을 미치는가?)을 해결하기 위해 최종적으로 분석된 구조적 관계 모형의 경로분석 결과는 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 우울 관련 변인들의 구조적 관계의 경로분석결과

[그림 2]에 나타난 바와 같이, 내생변인의 중다상관 자승치(R^2)가 자아존중감은 .53, 우울은 .65으로, 관련변인들에 의해 설명되는 정도는 각각 53%, 65%라고 볼 수 있다. 특히 우울의 전체 변량에 대한 관련변인들의 설명력이 65%로 양호한 편이어서, 본 연구에서 설정한 구조적 관계 모형에 의해 중학생의 우울은 상당한 정도 설명된다고 볼 수 있다. 또한 외생변인들 간의 쌍두 화살표는 상관관계를 나타내는 것으로, 양육태도와 또래애착 간에 유의한 상관(r=.41, p<.01)이 있는 것으로 나타났다. [그림 2]에 나타난 중학생의 우울 관련변인들 간의 구조적 관계 경로 및 관련변인들의 상대적 영향력을 구체적으로 알아보면 다음과 같다.

중학생의 우울에 대한 관련변인들의 영향을 알아보면, 외생변인 중 부모의 양육태도와 또래애착은 자아존중감을 통해 우울에 간접적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 자아존중감은 우울에 부적으로 유의한 영향(β=-.81)을 주는 것으로 나타났다. 한편, 자아존중감에 대한 부모의 양육태도와 또래애착의 상대적 영향력을 알아보면, 부모의 양육태도와 또래애착은 자아존중감에 비슷한 정도(각각 β=.32, β=.30)로 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 부모의 양육태도와 또래애착은 중학생의 자아존중감에 비슷한 정도로 영향을 준다는 것을 시사한다.

3. 연구문제 2의 결과

중학생의 우울에 대한 예언변인들(양육태도, 또래애착, 자아존중감)의 상대적 영향력을 분석한 결과는 〈표 4〉와 같다. 〈표 4〉에 나타난 바와 같이, 중학생의 우울에 대한 예언변인들의 상대적 영향력을 알아보면, 부모의 양육태도와 또래애착의 우울에 대한 전체 효과는 모두 같은 수준(β=-.25)으로 나타났고, 자아존중감을 통해 간접적으로 영향을 주는 것으로 나나탔다. 또한 자아존중감은 우울에 직접적으로 영향을 주는 것으로 나타났다(β=-.81). 따라서 중학생의 부모 양육태도와 또래애착은 자아존중감을 통해 우울에 비슷한 수준으로 유의한 영향을 주고 있으며, 특히 자아존중감이 우울과 매우 밀접한 관계가 있다고 볼 수 있다.

표 4 ▶ 중학생의 우울에 대한 예언변인들의 상대적 영향력

예언 변인	중학생의 우울			
	전체 효과	직접 효과	간접 효과	간접효과 경로
양육태도	-.25**	·	-.25**	양육태도 → 자아존중감
또래애착	-.25**	·	-.25**	또래애착 → 자아존중감
자아존중감	-.81**	-.81**	·	

** p<.01

Ⅳ. 논의 및 결론

중학생의 부모 양육태도, 또래애착 및 자아존중감과 우울 간의 구조적 관계를 이론적으로 설정하고 이를 경험적 자료에 의해 분석한 결과, 중학생의 우울 전체 변량에 대하여 본 연구에서 설정한 예언변인들의 설명력은 65%로 매우 높은 편이다. 또한 최종 수정모형의 적합도 지수들〈표 2 참조〉도 매우 양호한 편이다. 따라서 본 연구에서 설정한 중학생의 우울 관련변인들의 구조적 관계 모형은 경험적으로 타당하다고 볼 수 있다.

경로분석 결과, 부모의 양육태도와 또래애착은 자아존중감을 통해 우울에 간접적으로 유의한 영향을 주고, 자아존중감은 우울에 직접으로 부적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 중학생이 지각한 부모의 양육태도와 또래애착이 원만하고 만족스러울수록 그들의 자아존중감은 높다고 볼 수 있다. 중학생의 자아존중감은 완전 매개변인으로서 다시 우울에 유의한 부적 영향을 준다고 볼 수 있다.

이러한 연구결과는 부모의 양육행동이 우울에 직접적인 영향을 미치기 보다는 긍정적 대처행동과 자기통제를 매개로 하여 우울에 간접적으로 영향을 끼친다는 최윤경, 이지연(2011)의 연구, 고등학생이 지각한 대인관계와 우울, 불안 간의 관계에서 자기수용 수준이 높으면 우울과 불안을 완화시킬 수 있다는 즉, 자기수용의 조절효과가 있다는 김 사라 형선(2012)의 연구, 초등학생의 또래인정은 자아존중감을 통해 우울에 간접적인 영향을 준다는 김지형, 박경자(2010)의 연구와 일맥상통한다고 볼 수 있다. 이렇듯 본 연구의 결과와 선행연구들의 결과에 비추어 볼 때, 비록 부모로부터의 방임이나 학대와 같은 부정적·통제적 양육행동이 있다하더라도, 또한 또래와의 의사소통이나 신뢰가 원만하지 못하고 소외되어 있다고 지각한다하더라도(부정적 또래애착 형성) 우울에 직접적인 영향을 주지 않고 자아존중감을 통해 간접적으로 영향을 준다는 것을 시사한다. 이에 자아존중감은 중학생의 우울 형성에 있어서 매우 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 자아존중감은 자신에 대한 주관적 평가로 자신을 수용하고, 존중하고, 자신을 좋아하며, 스스로를 가치 있는 인간으로 느끼는 것을 의미한다. 그렇다면 자아존중감에 영향을 주는 선행변인은 무엇인가가 중요하다고 볼 수 있다. 본 연구의 결과[그림 2]는 부모의 양육태도와 또래애착이 비슷한 수준으로 자아존중감에 영향을 주고 있음을 시사한다. 즉, 초기 청소년기에 해당하는 중학생의 긍정적 자아존중감을 형성하기 위해서는 관심과 배려 그리고 신뢰가 있는 부모 양육태도와 또래 관계 형성이 선행되어야 함을 시사한다.

한편, 중학생의 우울에 대한 예언변인들의 전체 효과를 알아보면, 자아존중감이 가장 큰 직접적 효과(β=−.81)를 주고, 그 다음으로 부모의 양육태도와 또래애착은 자아존중감을 통해 비슷한 수준으로 간접적인 영향(β=−.25)을 주는 것으로 나타났다〈표 4〉. 이러한 결과는 중학생의 우울 증상을 완화하는데 자아존중감이 부모의 양육태도 및 또래애착에 비해 상대적으로 중요한 역할을 한다는 것을 시사한다. 한편, 중학생의 자아존중감을 긍정적으로 형성시키는데 부모와 또래의 역할이 모두 중요하다는 것을 시사한다.

본 연구의 의의는 첫째, 중학생의 부모 양육태도 및 또래애착과 우울 간의 관계에서 자아존중감이 완전한 매개역할을 한다는 것을 밝힌 것이다. 즉, 방임과 학대와 같은 부정적 양육태도나 의사소통이 어렵고 신뢰할 수 없고 소외감을 느끼는 부정적 또래애착만으로 우울에 직접적인 영향을 미치기 보다 자아존중감이 완전한 매개역할을 한다는 것을 제시하였다는데 의의가 있다. 둘째, 중학생 시기에 대인관계 부적응 상황(예: 부모의 방임과 학대 행동, 불안정한 또래애착)에서 우울을 예방하고 치료하기 위해서 자아존중감을 증진시키는 것이 매우 중요하며, 이를 위한 자아존중감 증진 개입 전략의 필요성을 제시하였다는데 의의가 있다.

참고문헌

김 사라 형선. (2012). 청소년의 대인관계와 우울, 불안의 관계에서 자기수용의 조절효과. **아동학회지, 33**(3), 119-130.

김교헌. (2004). 한국 청소년의 우울과 자살. **한국심리학회지: 사회문제, 10,** 55-68.

김선미, 고하영, 박수현, 양은주. (2012). 메타분석을 통한 국내 아동 · 청소년의 우울 관련 변인 탐색. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 18**(4), 533-555.

김지형, 박경자. (2010). 아동의 또래 인정욕구가 우울과 사회적 유능감에 미치는 영향-자아존중감의 매개효과 검증-. **아동학회지, 31**(1), 83-99.

박은민. (2010). 청소년의 교사애착, 또래애착, 모애착과 자존감 및 우울감이 학교생활적응에 미치는 영향. **한국놀이치료학회지, 13**(3), 75-88.

신현숙, 곽유미, 김선미. (2012). 청소년이 지각한 통제적 양육행동과 공격성의 관계: 우울과 역기능적 충동성의 중다매개효과. **한국심리학회지: 학교, 9**(2), 347-366.

제미영, 신인수, 최지은. (2012). 중학생 우울관련 변인에 관한 메타분석. **청소년상담연구, 20**(2), 361-385.

조현철. (1996). **LISREL에 의한 구조방정식모델.** 서울: 석정.

최윤경, 이지연. (2011). 부모의 양육행동과 아동의 우울 관계에서 긍정적 스트레스 대처 행동과 자기통제의 매개효과 연구. **아동연구, 20**(2), 235-251.

허묘연. (2000). 청소년이 지각한 부모 양육행동 척도 개발 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16,* 427-454.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders.* New York: International Universities Press.

Joiner, T. E., Alfano, M. S., & Metalsky, G. I. (1993). Caught in the crossfire: Depression, self-consistency, self-enhancement, and the response of others. *Journal of Social and Clinical Psychology, 12,* 113-134.

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology, 35,* 91-99.

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14,* 226-249.

Abstract

A Structural Analysis of the Parents' Parenting Attitude, Peer Attachment, and Self-Esteem Influencing Middle School Students' Depression

Ehun Shik Moon

The main purpose of this study was to investigate the structural relationships between perceived parents' parenting attitude, attachment to peer, self-esteem, and depression in middle school students. Data harvested from the Korean Children and Youth Panel Survey 2012 was analyzed by means of Structural Equation Modeling(SEM). The results indicate that the model is appropriate in terms of goodness of fit and significant path based the validation procedure. The results of the study were as follows:

First, two exogenous(parenting attitude, peer attachment) and one endogenous(self-esteem) variables had direct and indirect influences on middle school students' depression via three pathways, and the predictive power for the total variance of depression was 65%. Also, their self-esteem had a full mediation effect on the relationship between parents' parenting style, peer attachment, and depression.

Second, for the total effect, the most contributive variables to their depression were self-esteem(β=-.81). The next contributive variables to that were parenting attitude(β=-.25) and peer attachment(β=-.25).

The findings of the study will provide a basic framework for the structural understanding of middle school students' depression, and for the development of the intervention strategies to cope with their depression.

Key word: depression, parenting attitude, peer attachment, self-esteem

“중학생의 부모 양육태도, 또래애착 및 자아존중감과 우울의 구조적 관계” 에 대한 토론문

청소년 정서와 자아존중감

이동혁*

최근 청소년들의 정서문제가 심각해져 가고 있음을 다양한 연구결과들이 보여주고 있을 뿐 아니라 다양한 검사결과들로도 보여 지고 있다. 결과 청소년들의 정서문제를 해결하기 위하여 학교에서 뿐 아니라 정부기관 또는 청소년 관련 서비스 기관 등에서 노력을 기울이고 있다. 그러나 이러한 노력이 기대만큼 성과를 거두고 있지 못한 것이 사실이다. 점차 청소년 자살 문제가 증대되고 있고 학교 폭력 문제도 지속적으로 불거지고 있다. 그러므로 이러한 청소년 문제를 해결해 나가기 위해서는 청소년들에 대한 이해가 매우 중요할 것이다. 특히 청소년 문제에 대한 다양한 측면에서의 연구를 통하여 청소년들의 특성을 이해하는 것은 적절한 해결책을 찾아갈 수 있는 중요한 방법이라고 할 수 있다.

이러한 면에서 본 연구는 청소년 문제에 대한 매우 중요한 시사점을 제공해 준다고 할 수 있다. 특히 본 연구는 우리나라 청소년들을 대표할 수 있는 표집을 사용하였다는 점에서 연구결과 일반화의 제한점을 극복하였다. 따라서 다른 유사 연구결과들에 비하여 우리나라 청소년들에게 적용하는데 문제점이 적을 것이라고 할 수 있다. 일반화의 문제점을 극복하기 위해서는 동일한 연구모델을 가지고 다양한 대상에게 반복적으로 적용해 보고 그 결과를 검토해야 하지만 본 연구는 패널 데이터를 활용함으로써 이러한 문제점들을 어느 정도 해결하였다고 볼 수 있다.

또한 본 연구는 청소년의 우울 정서와 관련하여 자아 존중감의 역할을 파악함으로써 앞으로 청소년의 우울 정서를 해결하는데 어떠한 요인에 개입을 해야 하는지 보여주었다. 부모와의 관계와 또래 관계가 청소년들에게 매우 중요한 변인임에는 틀림없지만 청소년들의 우울정서를 해결하기 위해서는 반드시 자아 존중감 문제를 함께 다루어야 함을 보여 주었다고 할 수 있다. 따라서 앞으로 청소년의 우울정서와 관련된 상담 또는 교육 프로그램을 개발 할 때 자아 존중감 문제를 반드시 다루어주어야 할 것으로 보인다.

그런데 이러한 연구의 의의가 조금 더 분명히 주목을 받기 위해서는 다음과 같은 사항들이 개선될 필요가 있어 보인다. 첫째, 자아 존중감이 청소년들의 부모관계, 또래관계와 우울 정서 사이에 매개를 할 것이라는 보다 분명한 근거가 제시될 필요가 있어 보인다. 본 연구는 변인들간의 인과관계를 설정하고 모델을 만들어 검증한 연구이기 때문에 보다 분명한 이론적, 경험적 근거들이 필요해 보인다. 비록 모델이 경험적으로 본 연구를 통하여 검증이 되었다 할지라도 분명한 이론적 근거가 없이는 인과관계를 확신하기 어렵다. 따라서 조금 더 분명한 이론적 근거를

* 건국대학교 교직과 교수

제시하여 변인들간의 관계가 모델에서 제시한대로 인과적 관계를 가질 수 있음을 설명해야 할 것이다.

둘째, 분명한 모델 검증이 될 수 있도록 보다 엄밀한 모델검증 절차를 거칠 것을 제안해 본다. 예를 들면, 본 연구에서는 측정 모델이 검증이 이루어지지 않았다. 구조적 모델을 검증하기 전에 반드시 측정모델의 적합성을 검증해야 하지만 이러한 과정이 생략됨으로써 사용된 지표들이 잠재변수를 정확하게 측정하고 있는지 확인할 수 없었다. 따라서 측정모델의 적합성을 검증하여 구조적 모델의 적합성을 보다 분명하게 보여줄 수 있다면 좋을 것 같다.

또한 부분매개 모형이 대안 모델로 검증되지 않은 상태에서 자아존중감이 완전매개효과를 가지고 있다고 결론을 내리기에는 문제가 있어 보인다. 기존의 이론적 배경이나 경험적 연구들을 살펴보면, 자아존중감이 부분매개변인이 될 수 있음 또한 보여주고 있다. 따라서 자아존중감이 완전매개변인이라는 결론을 내리기 전에 부분매개모델을 함께 검증함으로써 완전매개모델을 적합성을 보다 분명하게 보여줄 수 있기를 바란다.

셋째, 본 연구 결과에 대한 보다 풍부한 논의가 이루어지기를 바란다. 의미있는 연구결과를 보여주고 있지만 그 의미를 충분히 살려주지 못한 아쉬움이 남는다. 논의 부분에서 기존의 연구결과와의 비교로 그칠 것이 아니라 각 변인들간의 관계가 어떤 이유로 나타나게 되었는지 설명함으로써 본 연구결과를 활용하고자 하는 독자들에게 더 많은 시사점을 제공할 수 있으면 좋겠다. 예를 들면, 부모와의 관계가 직접적으로 청소년의 정서에 영향을 미치지 못하고 자아존중감을 통해서만 영향을 주는 것은 다양한 이유 때문일 것이라고 보여진다. 그리고 기존의 경험적 연구결과들이나 이론적 배경들을 살펴보면 이러한 이유들을 다양하게 추론해 볼 수 있을 것이라 여겨진다. 그러므로 이러한 추론된 이유들을 제시 하고 분명히 답이 되지 않은 부분에 대해서는 다른 연구자들이 검증해 나갈 수 있도록 제안을 하는 것도 좋은 방법일 것이라 생각된다.

결론적으로 본 연구는 청소년의 정서문제 특히 우울과 관련된 문제를 해결하는데 반드시 개입해야 하는 요인을 보여준 의미 있는 연구라고 보여 진다. 그리고 패널 데이터를 활용함으로써 연구결과의 일반화 가능성을 높여주었다. 그러므로 조금 더 보완이 되어 진다면 보다 분명하게 학문적, 교육적, 임상적 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이라고 보여 진다.

애착외상과 공격성과의 관계에서 자존감의 매개효과
: 또래애착의 차이를 중심으로

신효정*·이문희**

요 약

본 연구의 목적은 애착외상이 공격성에 미치는 영향에서 자존감의 매개효과와 또래애착의 조절효과를 확인하는 것이다. 또한 또래애착에 따라 공격성에 대한 애착외상의 영향력에 차이가 있는지를 살펴보았다. 이를 위해 한국아동청소년패널자료 중 2~3차년도 자료를 활용하여 구조방정식 분석을 실시하였으며, 애착외상이 또래애착에 따라서 어떠한 차이가 있는지 확인하기 위해 다집단분석을 활용하여 조절효과 분석을 시도하였다. 본 연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 애착외상이 높은 학생일수록 공격성은 증가하며, 자존감이 높은 학생일수록 공격성은 감소하는 경향이 있다. 둘째, 애착외상이 공격성에 영향을 주는데 자존감이 매개하는 것으로 나타났다. 셋째, 또래애착이 낮은 경우, 애착외상이 공격성에 미치는 영향에서 자존감의 매개효과는 나타나지 않았다. 반면, 또래애착이 높은 경우, 애착외상이 공격성에 미치는 영향에서 자존감의 부분매개효과가 나타났다. 본 연구의 결과는 부모와의 관계에서 애착외상을 경험한 아동들의 치료적 접근에서 자존감 향상과 또래애착 회복에 초점을 두어야한다는 점에서 의의를 갖는다. 마지막으로 본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언에 대해 논의하였다.

I. 서 론

애착외상(attachment trauma)은 대인관계에서 지속적이고 만성적으로 일어나는 외상인 복합외상(complex trauma)의 하나로 부모나 양육자 혹은 친밀한 애착관계에서 일어나는 외상의 한 형태이다. Adam, Sheldon-Keller와 West(1996)가 자살시도 경험이 있는 청소년들이 어린 시절 부모관계에서 더 많은 외상을 경험한다는 연구결과를 제시하면서 처음으로 언급되었다. 또한 대인관계 관여의 정도에 따라 외상을 분류하면 타인에 의해 고의적으로 일어나는 대인관계 외상(interpersonal trauma)과 정서적으로 매우 긴밀히 연결되어 있고 의존도가 높은 관계 내에서 발생하는 애착외상(attachment trauma)으로 구분할 수 있는데, 애착외상은 안정된 애착관계를 형성하는 개인의 능력을 제한시킬 수 있기에 다른 형태의 외상과 구별하여 이해하는 것이 필요하다(Allen, 2010).

* 아주대학교 교육대학원 교수
** 용문상담대학원대학교 상담심리학과 교수

부모와의 관계에서 일어나는 애착외상은 심각한 수준인데, 아동의 경우 대부분의 외상은 양육자와의 관계에서 일어나며 아동기 학대의 80%는 가해자가 바로 부모이다(Van der Kolk et al., 2005). 국내의 경우 2012년 아동보호 전문 기관에 접수된 아동학대 신고는 총 10,943건으로 11년 10,146건에 비해 약 7.9% 증가하였다. 아동학대의 대부분은 가정(87%, 5,567건)에서 부모(83.8%, 5,370건)에 의해 발생하였고 주요 원인으로는 양육태도 및 방법의 이해 부족, 사회·경제적 스트레스 과다 및 고립, 부부 및 가족 구성원 간의 갈등 순으로 나타났다(보건복지부, 2013). 아동이 신뢰하고 의존해야 하는 부모와의 관계에서 발생한다는 점에서 애착외상을 배반외상(Gobin & Frey, 2009) 혹은 발달외상(Van der Kolk et al., 2005)이라고도 부르는데, 학대와 방임이 대표적으로 포함되며 아동이 목격하는 가정폭력 또한 애착외상의 범주에 해당된다. 본 연구에서는 부모학대의 영향에 대해 살펴볼 것이며 부모학대와 애착외상의 용어를 함께 사용할 것이다.

애착외상이 아동의 정신건강에 미치는 영향은 매우 광범위하고 포괄적인데 이 중 공격성은 많은 연구자들이 관심을 가져온 주제이다. 특히 공격성은 피해를 입은 아동 자신의 문제를 넘어서서 일탈행동, 또래 따돌림, 학교폭력 등과 같은 심각한 사회문제와 깊게 연결되어 있기에 애착외상이 공격성에 미치는 영향과 중요변인들 간의 관련성을 탐색하는 일은 시급하다. 공격성에 대한 개념을 초기에 정의한 Buss와 Durkee(1957)는 공격성을 타인에게 행해지는 육체적 폭력행위인 폭행(assault), 공격성을 간접적으로 표현하는 것으로 악의 있는 험담이나 지나친 장난을 간접적 공격성(indirect aggression), 쉽게 화를 내거나 모욕을 주는 흥분성(irritability), 협동하기를 거절하거나 반항하는 부정성(negativism), 분노의 감정으로 타인을 증오하는 원한(resentment), 마지막으로 의심(suspicion), 언어적 공격성(verbal aggression)으로 구분하였다. 이와 같이 Buss와 Durkee(1957)는 공격성을 세분화하여 정의하였으나 본 연구에서는 공격성에 대해 '광범위한 외현화 문제의 기저에 있는 요인으로 자신과 타인을 해치려는 정서, 사고 그리고 행동을 향한 구체적 동기'로 보는 Donnellan와 동료들(2005)의 정의를 따를 것이다.

애착외상이 공격성에 미치는 영향에 대해서 Briere와 Elliott(1994)는 아동기 부모와의 관계에서 겪는 외상의 영향에 대해 정서문제의 하나로 분노를 강조하였는데 만성적 짜증, 예기치 못한 혹은 통제할 수 없는 분노감, 그리고 분노 표현과 관련된 어려움이 아동기 애착 외상 희생자들에게 발견되었다고 하였다. 특히, 아동학대의 한 유형인 신체적 학대와 공격성 간의 밀접한 관련을 보고하고 있는데 정서적 학대보다 신체적 학대가 외현화 문제를 더 잘 예측하였다(Higgins & McCabe, 1998; Kim & Cicchetti, 2006). 국내연구로 신혜영과 최해림(2003)은 초등학생 약 500명을 대상으로 부모로부터의 학대경험과 아동의 공격성과 대인불안과의 관련성을 파악한 결과 학대경험이 높을수록 공격성 수준이 높게 나타난다고 보고하였다. 또한 공격성은 신체적 학대와 가장 높은 상관을 보였고, 가장 높은 설명량을 보였다. 장희순(2013)은 발달초기에 부모로부터의 학대나 방임이 있었거나 스트레스가 많은 혼란된 환경에 노출된 경우에 발생하는 반응성 공격성에 관심을 갖고 신체적 학대경험이 아동의 반응성 공격성에 미치는 영향에 대해 살펴본

결과, 부모로부터 받은 학대나 방임이 반응성 공격성에 직접적인 영향을 미치는 것으로 확인하였으며 그 영향은 간접적인 경로를 통해 미치는 효과보다 더 큰 것으로 나타났다. 장희순(2013)의 연구는 공격성의 개념을 반응성 공격성과 주도적 공격성으로 구분하여 부모에게서 받은 신체적 학대의 영향을 구체적으로 파악하였다는 점에서 의의가 있다.

한편, 애착외상이 아동 및 청소년의 발달에서 부정적인 영향을 미치는 또 다른 중요한 영역은 자기체계의 손상, 자아개념의 왜곡 및 자존감의 저하이다(Briere & Elliott, 1994; Cook et al., 2005; Van der Kolk, 2005; Herman, 1992). 어린 시절 부모로부터 학대를 받은 아동은 자기를 변화시키면서 점차적으로 심리적 외상에 적응해 간다(Herman, 1992). 뿐만 아니라, 양육자로부터 받는 비난과 학대, 거절감이 내면화되었을 때 이것은 더 깊은 자기비난으로 이어지게 된다. 냉대는 아동에 대한 거부감의 강한 표현으로 나타나기 때문에 아동은 자신에 대한 부모의 강한 거부감을 내면화하고 깊은 자기 혐오감, 최악의 경우 자기멸시, 자기증오를 발전시킨다. 아이들은 스스로 학대받아 마땅한 존재라고 여기며 자신의 어떤 나쁜 행동, 바보 같은 행동, 약함이 학대나 비난을 받는 정당한 이유라고 생각하게 된다. 또한 자기 증오에서 자기가 좀 더 완벽하게 행동했어야 한다는 신념을 내면화하고 자신을 철저히 통제함으로서 애착 외상을 극복하려고 한다(Allen, 2013). 다시말해, 아동의 요구에 대해 반응적이고 민감한 긍정적인 초기 경험은 가치롭고 유능한 자기상을 발전시켜 나갈 수 있지만, 부모와의 관계에서 반복적이고 해로운 학대와 거절의 관계경험은 나이에 적절한 유능감을 발달시키는 것을 불가능하게 하며 결과적으로 이들은 자신에 대해 '무기력한', '결핍된', '사랑받을 수 없는' 자기감을 갖게 된다(Cook et al., 2005). 또한, 아동의 자존감과 공격성은 밀접한 관계를 가지고 있는데 이에 대해 Tracy와 Rovbin(2003)은 아동이 자신의 실패에 대해 외부를 비난하고 탓함으로써 타인에 대한 적개심과 분노감을 드러내면서 열등감과 수치심으로부터 자신을 보호한다고 설명하였다. 이러한 견해를 뒷받침하는 연구로 Donnellan과 동료들(2005)은 자기보고와 교사평가를 기초한 연구에서 청소년의 낮은 자존감은 공격성이 포함된 외현화 문제를 강력하게 예측한다고 하였다. 또한 몇몇 연구에서도 애착외상이 부적응에 미치는 영향에서 중요한 심리적 기제로 자존감을 주목한다. 정익중, 박현선, 구인회(2006)는 서울아동패널의 초등학교 4학년 자료를 통해 학대가 비행에 이르는 경로를 확인하였는데 아동학대가 비행에 직접적으로 영향을 미치기보다는 자존감을 매개로 하여 비행에 간접적으로 영향을 미친다고 하였다. 이밖에도 가정폭력이 우울증에 미치는 영향에서 자존감의 매개효과가 나타났다(kim, 2008). 이는 높은 자존감을 통해 공격성이 감소한다는 의미로 해석될 수 있는데 성인 교도소 수감자들을 대상으로 자존감이 공격성에 미치는 영향에서 인지적 전략의 매개효과를 검증한 김은희, 강승호(2010)의 연구에서 높은 자존감 집단이 분노감, 적대감, 언어적 공격행동이 가장 낮은 것으로 밝혀졌다. 차재선(2013)은 청소년의 자존감과 공격성 간의 관계에서 자기애, 자기개념 명확성, 긍정적 착각의 매개효과를 검증한 결과 자존감, 자기개념, 명확성, 자기고향, 비현실적 낙관주의가 높을수록 공격성의 수준이 낮았다.

위와 같은 연구 결과에서 자존감은 애착외상이 분노감, 공격성, 비행행동 등에 미치는 영향을 감소시키는 보호요인(protective effects)으로 작용하는 것을 알 수 있다. 보호요인에 대한 최근 연구를 좀 더 살펴보면 김재철, 최지영(2011)은 부모학대가 공격성에 미치는 영향에서 자존감과 학교폭력 피해경험의 매개효과를 살펴보면서 부모학대의 효과가 학년에 따라 차이가 나타나는지 확인하였다. 그 결과 공격성에 대한 부모학대의 직접 효과는 자존감에 의해 매개되는 것으로 나타났으며, 이러한 영향은 4, 5학년에서 가장 큰 것으로 나타났으며 6학년에게는 나타나지 않았다. 부모학대의 영향이 연령에 따라 차이가 난다는 점에서 심리적 개입에 시사점을 찾을 수 있다. 연령변수로서 학년이 올라갈수록 부모학대의 부정적인 영향력을 완충할 수 있다는 결과이다. 하지만 부모학대가 고학년에만 이루어지는 것이 아니기에 상대적으로 부모학대에 부정적인 영향을 그대로 흡수하는 저학년 아동들에 대해 어떤 개입을 해야 할 지에 대해서는 설명의 한계점을 가지고 있다.

한편, 몇몇 선행연구들은 외상의 대표적인 보호변인으로 사회적 지지(social support)를 꼽고 있다. 연구자들은 사회적 지지가 삶의 스트레스에서 개인을 보호하고 위험의 영향력을 완충하는 역할을 할 수 있다고 주장한다(Brewin, Andrews, & Valentine, 2000). Brewin 등(2000)은 신체적, 성적인 학대의 성인 생존자들에 관한 연구에서 그들의 탄력성을 강화하는데 사회적 지지의 중요성을 확인한 바 있다. Muller와 동료들(2000)은 사회적 지지의 완충효과에 대해 가정에서 폭력에 노출된 경험과 지역 사회에서 폭력에 노출된 경험을 구분하여 사회적 지지의 효과를 파악하였다. 그 결과 가정폭력에 노출이 지역사회의 폭력 노출과 다른 양상을 보이는 것으로 나타났는데 사회적 지지는 가정 폭력의 부정적인 영향을 완충하는 것으로 나타났으며 지역사회의 영향에는 효과적이지 않았다. 이러한 연구결과들은 사회적 지지가 이후 삶의 부적응으로부터 완충하는 중요한 보호요인이며 아동기 학대 생존자들이 사회적 지지의 도움을 받는다고 볼 수 있다(Muller, Sicoli, et al., 2000; Werner, 1993). 반면, 이태준(2004)은 피학대 경험이 학교생활적응을 살펴본 고등학생 연구에서 피학대 경험의 보호요인으로 내적통제소재와 사회적 지지의 영향을 확인한 결과 사회적 지지만으로 학대를 경험한 청소년들의 학교생활적응을 조절하지는 못하며, 사회적 지지는 내적통제소재와 같이 심리내적변화가 함께 동반될 때 조절변인으로 작용하였다. 또한, 또래애착이 높은 경우 비행행동이 증가한다는 강진아(2009)의 결과와 또래동조가 높을수록 비행행동이 증가한다는 김정남(2010)의 연구를 함께 고려하면 또래동조나 또래애착과 같은 사회적 지지는 보호요인으로 일관되지 않은 결과를 보이고 있으며, 자기통제소재와 자기관련 변인이 수반될 때 부정적 영향을 줄일 수 있는 것으로 파악된다.

본 연구에서는 이제까지 이루어진 선행연구를 기반으로 하여 애착외상 중 부모로부터 학대를 경험한 아동의 심리적 과정에 대해 확인하고 애착외상의 부정적 영향에서 회복하는 과정을 촉진하는 보호요인을 확인하고자 한다. 즉, 애착외상과 공격성과의 관계에서 자존감의 매개효과를 확인하고 이것이 또래애착이라는 조절변수에 의해 차이가 나타나는지에 대해 구조방정식모형(structural equational modeling)을 통해 통계적으로 검증할 것이다. 연구결과는 부모와의 관

계에서 이루어지는 '애착외상'의 심각성과 위험성에 대한 인식을 높이고, 향후 관련 연구를 촉진할 뿐만 아니라 애착외상 내담자들을 위한 치료적 개입과 역량강화를 위한 치료적 모델에 대해 시사점을 제공할 것이다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 애착외상은 공격성에 대해 직접적인 영향을 미치는가? 둘째, 애착외상이 공격성에 영향을 미치는 데 자존감이 매개하는가? 셋째, 애착외상이 공격성에 영향을 미치는 데 자존감이 매개하는 것이 또래애착에 따라 차이가 존재하는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 수집한 한국아동·청소년패널조사(KCYP) 자료를 활용하였다. 한국아동·청소년패널조사는 초등학교에서 중학교로의 이행과정과 중학교에서 고등학교 그리고 대학진학까지 이행과정을 관찰하기 위해 2010년부터 2016년까지 7년 동안 청소년 2,200명을 표본으로 하여, 매년 추적 조사하는 단기종단패널조사모형이다. 본 연구에서는 2010년 당시 초등학교 4학년 학생패널 중 2-3차 년도에 해당하는 자료로 초등학교 5학년과 6학년 학생자료를 활용하였다. 본 연구에서는 2차 년도에 해당하는 자존감, 학대방임, 또래애착 변인과 3차 년도에 해당하는 정서문제 중 공격성이 분석 자료로 사용되었다. 연구에 사용된 변인은 〈표1〉과 같다.

2. 연구변수의 구성 및 측정도구

본 연구를 위한 구조방정식 모형의 주요 변인으로는 잠재변인으로 애착외상(부모 학대), 또래애착, 자존감, 정서문제에서 공격성 변인으로 선정하여 구성하였다.

표 1 ▶ 주요 연구변인의 구성, 문항내용 및 신뢰도

잠재 변인명	문항내용	문항수	신뢰도	조사 년도
애착 외상 (부모 학대)	문제 20 문5 내가 무언가 잘못했을 때 부모님(보호자)께서는 정도 이상으로 심하게 혼내신다 문6 내가 잘못하면 부모님(보호자)께서는 무조건 때리려고 하신다 문7 내 몸에 멍이 들거나 상처가 남을 정도로 부모님(보호자)께서 나를 심하게 대하신 적이 많다 문8 부모님(보호자)께서는 나에게 심한 말이나 욕을 하신 적이 많다 (예: 멍청이, 개만도 못한 것, 나가 죽어라, 네가 없어졌으면 좋겠다 등)	4	.812	2차 (5학년)

자존감	문제 14 문1 나는 나에게 만족한다 문2 때때로 나는 내가 어디에도 소용없는 사람이라고 생각한다 문3 나는 내가 장점이 많다고 느낀다 문4 나는 남들만큼의 일은 할 수 있다 문5 나는 내가 자랑스러워할 만한 것이 별로 없다고 느낀다 문6 때때로 나는 내가 쓸모없는 존재로 느껴진다 문7 나는 내가 적어도 다른 사람만큼 가치있는 사람이라고 느낀다 문8 나는 나를 좀 더 존중할 수 있었으면 좋겠다 문9 나는 내가 실패자라고 느끼는 경향이 있다 문10 나는 나에 대해 긍정적인 태도를 지니고 있다	10	.688	2차 (5학년)
공격성	문제 17 문8 작은 일에도 트집을 잡을 때가 있다 문9 남이 하는 일을 방해할 때가 있다 문10 내가 원하는 것을 못 하게 하면 따지거나 덤빈다 문11 별 것 아닌 일로 싸우곤 한다 문12 하루 종일 화가 날 때가 있다 문13 아무 이유 없이 울 때가 있다	6	.836	3차 (6학년)
또래 애착	문제 16 문1 내 친구들은 나와 이야기를 나눌 때 내 생각을 존중해 준다 문2 내 친구들은 내가 말하는 것에 귀를 기울인다 문3 나는 내 친구들에게 내 고민과 문제에 대해 이야기한다 문4 내 친구들은 나를 잘 이해해 준다 문5 나는 속마음을 털어놓고 싶을 때 친구들에게 말할 수 있다 문6 나는 내 친구들을 믿는다 문7 나는 지금의 친구들 대신 다른 친구들을 사귀고 싶다 문8 나는 친구들과 함께 있어도 외롭고 혼자라는 느낌이 든다 문9 친구들은 내가 요즘 어떻게 지내는 지 잘 모른다	9	.688	2차 (5학년)

1) 애착외상(부모학대)

부모 학대 변인은 하묘연(2000), 김세원(2003)이 구성한 아동학대 문항 중 일부를 참고하여 구성한 척도로 총 4문항으로 구성되어 있었다. 응답범주는 “매우 그렇다, 그런 편이다, 보통이다, 전혀 그렇지 않다”의 리커트식 4점 척도로 이루어져 있으며, 본 연구에서 부모 학대 척도의 Cronbach's alpha 값은 .812로 나타났다.

2) 자존감

자존감 척도는 Rogenberg(1965)의 자존감 척도를 번안한 것을 사용하였으며 총 10문항으로 구성되어있었다. 응답범주는 “매우 그렇다, 그런 편이다, 보통이다, 전혀 그렇지 않다”의 리커트식 4점 척도로 이루어져 있으며, 본 연구에서 자존감 척도의 Cronbach's alpha 값은 .688로 나타났다.

3) 공격성

공격성 척도는 조붕환, 임경희(2003)가 개발한 공격성, 주의집중, 신체증상 척도에서 중복문항을 제외하고 문항을 수정하여 제시된 문항 중에서 공격성 문항을 사용하였으며, 공격성 척도

는 총 6문항으로 구성되어 있었다. 응답범주는 “매우 그렇다, 그런 편이다, 보통이다, 전혀 그렇지 않다”의 리커트식 4점 척도로 이루어져 있으며, 본 연구에서 공격성 척도의 Cronbach's alpha 값은 .836으로 나타났다.

4) 또래애착

또래애착 척도는 Armsden과 Greenberg(1987)가 제작한 애착척도(IPPA) 총 25문항 중 하위영역별로 중복되는 문항을 제외하고 각 하위영역 당 3개 문항씩 총 9문항으로 구성된 척도를 사용하였다. 또래애착의 하위영역은 의사소통, 신뢰, 소외로 이루어져 있으며, 응답범주는 “매우 그렇다, 그런 편이다, 보통이다, 전혀 그렇지 않다”의 리커트식 4점 척도로 이루어져 있었다. 본 연구에서 또래애착 척도의 Cronbach's alpha 값은 .688로 나타났다.

3. 분석방법

연구대상자의 일반적인 특성과 주요변수의 특성 및 상관관계를 확인하기 위해 SPSS 18.0 을 사용하여 기술통계와 상관관계 분석을 실시하고, AMOS 18.0을 사용하여 구조방정식을 실시하였다. 구조모형 분석을 통해 부모 학대와 공격성의 영향에서 자존감을 통한 매개효과 검증을 하였다. 매개변수인 자존감의 매개효과 검증의 통계적 유의성을 확인하기 위해 sobel test를 실시하였다. 구조방정식 모형의 계수 추정 방식은 최대우도법(Maximum Likelihood Method)을 사용하였으며, 모형의 적합도를 알아보기 위해 χ2(Chi-square Test)과 절대적 적합도 지수인 RMSEA(Root Mean Squared Error Approximation), TLI(Tuker-Lewis Index), CFI(Comparative Fit Index)를 사용하였다. 마지막으로 자녀가 지각한 부모 학대가 공격성에 영향을 미치는데 자존감이 매개하는 것이 또래애착의 수준에 따라 달라지는 지를 확인하기 위해 다집단분석(Multi Group Analysis)에서 집단 간 경로계수 비교 방법을 실시하였다. 집단 간 경로계수 비교는 한 집단의 경로계수가 다른 집단의 경로계수와 동일한지를 검증할 때 이용된다(김주환, 김민규, 홍세희, 2009). 경로계수의 집단 간 비교를 위해서는 측정 동일성 제약(metric invariance constraints)과 집단 간 등가제약(cross-group equality constraints)의 과정을 거치게 된다. 측정 동일성 제약은 집단별로 같은 수준의 요인 적재치에 동일성 제약을 가한 후 각 집단 간 반응 결과가 동일한지를 검증한다. 이때 모형의 적합도가 RMSEA의 경우 .06이하, TLI, CFI의 경우 .90 이상으로 만족할 만한 수준이면 집단간의 교차 타당성이 존재하는 것으로 해석한다(Bentler, 1990; Tucker & Lewis, 1973). 그리고 집단간 등가 제약은 경로의 회귀계수들에 대해 제약을 가한 후 각 경로에서 집단 간 차이가 존재하는 지 검증한다. 즉, 동일한 경로 계수를 두 집단 간에 같다고 설정하고 분석 한 결과의 카이제곱과 그렇지 않다고 한 경우 카이제곱 값을 비교하여 그 차이가 유의미하면 동일한 그 경로의 계수의 차이가 두 집단 간에 유의미하다고 해석한다.

Ⅲ. 결과

1. 기술통계

본 연구에서 측정한 주요 변인들 간의 상관과 각 변수의 평균 및 표준편차를 표2에 제시하였다. 분석결과, 애착외상과 공격성은 유의한 정적인 상관을 나타냈으며, 애착외상과 자존감 및 또래애착은 유의한 부적 상관을 나타냈다.

표 2 ▸ 주요변인 기술통계 및 상관관계 분석

주요변인	애착외상	자존감	공격성	또래애착
애착외상	1			
자존감	−.359**	1		
공격성	.227**	−.251**	1	
또래애착	−.109**	.418**	−.132**	1
평균	1.77	3.10	2.03	2.83
표준편차	0.65	0.47	0.61	0.45

**p<.01

전체 학생들이 보고한 애착외상, 자존감, 공격성의 평균값과 표준편차를 살펴보면, 표2에서와 같이 애착외상이 1.77(0.65), 자존감3.10(0.47), 공격성2.03(0.61)로 나타났다. 또래애착 수준에 따른 다집단 분석을 하기 위해서 평균값을 기준으로 상하집단의 구분이 필요하므로, 또래애착 척도의 평균값을 기준으로 상위 25%집단(n=533), 하위 25% 집단(n=309)의 두 집단으로 전체 학생을 나누었다. 또래애착에 따른 애착외상, 자존감, 공격성은 표3에 제시되어 있다. 표3에 제시된 바와 같이 또래애착 수준에 따라 평균값은 모두 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자존감의 경우 또래애착 수준이 높은 집단에서 더 높게 나타났으며, 애착외상과 공격성은 또래애착 수준이 낮은 집단에서 더 높게 나타났다. 즉, 또래애착 수준이 높은 집단은 또래애착 수준이 낮은 집단보다 자존감이 높게 나타났고, 애착외상에 대한 지각이나 공격성에 있어서는 또래애착이 낮은 집단이 또래애착이 높은 집단보다 높게 나타났다.

표 3 ▸ 또래애착 수준에 따른 애착외상, 자존감, 공격성 변수의 특성

변인	또래애착 낮은 집단 (N= 309)		또래애착 높은 집단 (N= 533)		t
	M	*SD*	*M*	*SD*	
애착외상	1.89	0.68	1.64	0.69	5.212***
자존감	2.79	0.52	3.40	0.43	−17.374***
공격성	2.12	0.61	1.91	0.65	4.562***

***p<.001

2. 매개모형 검증

본 연구에서는 먼저 애착외상이 자존감을 매개로 하여 공격성에 미치는 영향과 애착외상이 공격성에 미치는 영향을 구조방정식 모형을 통해 검증하였다. 구조모형의 경로계수와 적합도는 표4와 표5에 제시된 바와 같다. 연구모형의 적합도는 TLI= .930, CFI= .954, RMSEA= .063로 나타나 전반적으로 보통 이상의 좋은 적합도를 보여주고 있다. 각 경로에서 경로계수들은 표5에 제시되어 있으며, 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

표 4 ▸ 애착외상과 공격성에서 자존감의 매개모형 적합도

모형	χ^2	*df*	TLI	CFI	RMSEA
매개모형	532.014	51	.930	.954	.063

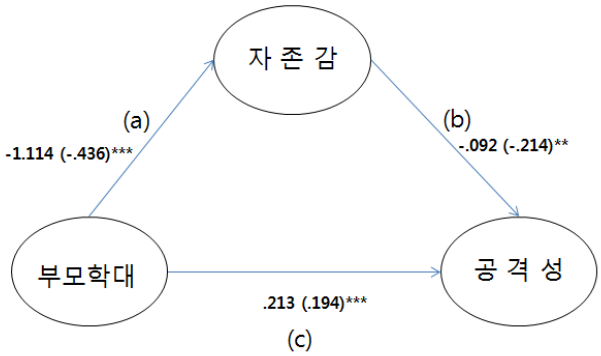
표 5 ▸ 매개모형 경로계수

경로	B	β	S.E.	C.R.
애착외상 → 자존감	−1.114***	−.436	.068	−16.488
자존감 → 공격성	−0.092***	−.214	.012	−7.517
애착외상 → 공격성	0.213***	.194	.032	6.741

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

애착외상이 공격성에 미치는 영향에서 자존감을 통한 매개효과가 있는지를 검증하기 위해 Sobel test를 사용하였다. 자존감을 통한 매개효과는 (a) 효과와 (b) 효과를 곱한 (a)(b)로 정의되며, 자존감의 매개효과를 검증하기 위하여 (a)(b)에 대한 Z검증을 실시하였다.

$$Z_{ab}\ (\text{sobel test}) = \frac{ab}{\sqrt{(a^2SE_b^2 + b^2SE_a^2)}}$$



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

[그림 1] 부모학대와 공격성에서 자존감 매개모형

Z는 식을 통해서 구해지며 이 식에서 SEa는 a의 표준오차를 나타내고, SEb는 b의 표준오차를 나타낸다. 표5에 제시된 a, b 추정치를 이용해 구한 매개효과 결과 Zab값은 6.94로 나타나 α=.05수준에서 임계치인 1.96보다 크므로 매개효과 ab는 유의미함이 검증되었다. 또한 a, b의 개별적인 검증에서도 두 경로 모두 유의하게 나타났다. 즉, 애착외상과 공격성의 관계에서 자존감의 매개효과가 있었다. 애착외상을 경험할수록 자존감은 낮아지지만, 자존감이 공격성에 유의미한 영향력이 있었고, 애착외상이 공격성을 결정하는 데에도 영향력이 있었다.

3. 또래애착 수준에 따른 집단 비교

또래애착 수준에 따른 두 집단의 경로계수 차이를 분석하기 위해 측정 동일성제약과 집단 간 등가제약을 부과하여 구조모형 분석을 실시하였다. 먼저 측정동일성 제약을 위해 적재치를 동일하게 고정하고 경로모형의 적합도를 측정한 결과 표5에서 보는 바와 같이 TLI= .909, CFI= .935, RMSEA= .051로 보통 이상의 좋은 적합도를 보였다(Hu & Bentler, 1999). 구체적으로 구조방정식 매개모형 분석 결과는 표6에 제시된 바와 같다.

〈표 6〉의 결과에서 볼 수 있는 바와 같이, 애착외상이 자존감에 부적인 영향력을, 그리고, 자존감이 공격성에 부적영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 또래애착이 낮은 집단과 또래애착이 높은 집단 간 비교 결과를 살펴보면, 또래애착이 낮은 집단은 자존감이 공격성에 미치는 영향(B= −.021, n.s)은 유의미하게 나타나지 않은 반면, 또래애착이 높은 집단은 자존감이 공격성에 미치는 영향(B= −0.088, p〈.01)이 유의미하게 나타났다. 즉, 애착외상은 자존감을 낮추고, 자존감은 공격성을 낮추는 역할을 한다고 볼 수 있는데, 또래애착이 낮은 집단은 애착외상이 자존감을 낮추게 되지만, 자존감이 공격성을 낮추는 데 있어서는 유의미하지 않은 것으로 나타났고, 또래애착이 높은 집단은 애착외상이 자존감을 낮추게 되지만, 자존감이 공격성을 낮추는 데 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타나 두 집단이 서로 차이가 있음을 보여준다.

표 6 ▸ 다집단 분석의 동일성 검증에 대한 적합도 지수

모형	χ^2	*df*	TLI	CFI	RMSEA
모형1: 형태동일성 (기저모형)	326.075	102	.908	.940	.051
모형2: 측정동일성 (제약모형)	352.915	111	.909	.935	.051
모형3: 경로동일성 (제약모형)	364.686	114	.908	.933	.051

표 7 모형의 또래애착 수준별 모수 추정치(요인 적재치에 동일성 제약을 가한 모형)

모수	또래애착 낮은집단	또래애착 높은집단
애착외상 → 자존감	-.782***(-.300)	-1.040***(-.493)
자존감 → 공격성	-.021 (-.055)	-0.088** (-.178)
애착외상 → 자존감 → 공격성	.193** (-.192)	0.360***(-.343)

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

〈표 7〉은 집단 간 등가제약에 따른 분석결과로, 각 잠재경로에 동일성 제약을 가한 후 χ^2 의 차이를 나타낸다. 즉, 두 집단 간의 경로계수를 같은 값이라고 제약하였을 때와 제약하지 않았을 때를 비교하여 χ^2 값에 따른 유의성을 판단하는 분석방법이다. χ^2 값이 유의하다는 것은 집단별로 경로계수 간의 유의미한 차이가 존재함을 확인할 수 있다. 모든 경로에서 각 경로별로 제약을 가했을 대 증가된 자유도는 1이고, 그에 따른 χ^2 값의 증가량은 유의수준 .05에서 임계치가 3.841이며, .01에서 임계치는 6.635이다. 애착외상에서 자존감으로 가는 경로에서는 χ^2 증가량이 2.891이고, 자존감에서 공격성, 그리고 애착외상에서 공격성의 경로는 각각 2.674와 1.642로 모두 경로에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

집단 간 등가제약에 따른 분석결과는 차이가 나타나지 않았으나, 〈표 6〉의 회귀계수 값들을 토대로 살펴보았을 때 집단에 따라 요인 적재치의 값을 동일하게 고정한 결과 유의미한 결과들을 고려해보면, 또래애착이 높은 집단은 애착외상이 자존감에, 자존감이 공격성에 미치는 영향력과 애착외상이 공격성에 미치는 영향력이 모두 유의미하게 나타났다. 그러나 또래애착이 낮은 집단은 애착외상이 자존감과 공격성에 미치는 영향은 유의미하게 나타났고, 자존감이 공격성에 미치는 영향은 유의하지 않을 것으로 나타났다.

표 8 기저모형과 경로추정계수에 동일성 제약을 가한 모형들 간 또래애착 수준별 차이비

동일성 제약을 가한 경로	Δdf	$\Delta\chi^2$	ΔTLI
애착외상 → 자존감	1	02.891	.001
자존감 → 공격성	1	02.674	.001
애착외상 → 공격성	1	01.642	.001
모든 경로에 동일성 제약	3	11.772***	.001

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

마지막으로 애착외상이 공격성에 미치는 영향에서 자존감을 통한 매개효과가 있는지를 검증하기 위해 또래애착이 높은 집단에서 Sobel test를 사용하였다. 〈표 9〉에 제시된 추정치를 이용해 구한 매개효과 결과 Z_{ab}값은 2.86로 나타났으며, p〈.01에서 매개효과가 유의미함이 검증되었다. 즉, 또래 애착수준이 높은 집단에서는 애착외상과 공격성의 관계에서 자존감의 매개효과가 있었다. 애착외상을 경험할수록 자존감은 낮아지지만, 자존감이 공격성에 유의미한 영향력이 있

었고, 애착외상이 공격성을 결정하는 데에도 영향력이 있었다. 그러나 또래 애착수준이 낮은 집단에서는 자존감의 매개효과가 나타나지 않았다.

표 9 ▸ 또래애착 수준별 애착외상과 공격성에서 자존감의 매개모형 적합도

모형	χ^2	*df*	TLI	CFI	RMSEA
매개모형	326.075	102	.908	.940	.051

표 10 ▸ 또래애착 수준별 매개효과 모형 경로계수

수준	경로	B	β	S.E.	C.R.
또래애착 낮은집단	애착외상 → 자존감	−.830***	−.283	.207	−4.009
	자존감 → 공격성	−.017	−.048	.026	−0.674
	애착외상 → 공격성	.205**	.194	.080	2.565
또래애착 높은집단	애착외상 → 자존감	−.974***	−.502	.113	−8.630
	자존감 → 공격성	−.109**	−.186	.036	−3.048
	애착외상 → 공격성	.383***	.337	.070	5.436

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

Ⅳ. 논 의

부모와의 관계에서 아동이 겪게 되는 애착외상은 지속적이고 반복적으로 발생하면서 아동기부터 성인기에 걸쳐 심리적인 증상 및 사회적 기능에 부정적인 영향을 미치고 있다. 아동에 대한 학대와 방임에 대한 관심이 시작된 1960년 대 이후 많은 연구들은 실태와 원인에 관심을 가져왔는데 최근 연구자들은 애착외상의 영향과 부정적 증상에 이르게 되는 경로와 심리적 기제에 대해 관심을 두고 있다. 이러한 맥락에서 본 연구는 애착외상이 공격성에 미치는 영향에서 자존감의 매개효과와 또래애착에 따라 공격성에 대한 애착외상의 영향력에 차이가 있는지를 확인하는 또래애착의 조절효과를 확인하고자 하였다. 결과적으로 자존감과 또래애착이 애착외상이 부정적 효과를 줄이는 보호요인으로서 작용하고 있는지를 파악하고자 한다.

연구의 중요 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 애착외상은 공격성에 대해 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 자존감은 공격성에 대해 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 부모에게 학대를 받은 학생일수록 공격성이 증가하며, 자존감이 낮은 학생일수록 공격성은 증가하는 경향이 있다. 애착외상과 공격성 간의 본 연구 결과는 부모와의 관계에서 경험되는 학대의 영향으로 분노문제(Briere & Elliott, 1994), 외현화 문제(Higgins & McCabe, 1998; Kim & Cicchetti, 2006), 공격성 수준 증가(신혜영, 최해림, 2003), 반응성 공격성 증가(장희순, 2013)를 보고한 연구결과와 일관적인 결과를 제시하고 있다. 자존감과 공격성의 부적

인 관계는 자존감의 하락으로 외부를 비난하고 탓함으로써 타인에 대한 적개심과 분노감을 드러내면서 자신의 열등감과 수치심으로부터 자신을 보호한다는 Tracy와 Rovbin(2003)의 설명을 적용할 수 있다. 또한 한국복지패널에서 초등학교 4~6학년 아동을 대상으로 연구한 김재철, 최지영(2011)의 결과와 일관적이다. 또한 성인 교도소 수용자를 대상으로 연구를 실시한 결과 높은 자존감 집단에서 분노감, 적대감, 언어적 공격행동이 가장 낮았다고 보고한 김은희, 강승호(2010)의 연구와도 일치한다. 이 밖에도 고등학생을 대상으로 자존감과 공격성 간의 관련성을 파악한 차재선(2013)의 연구와도 일치한다. 이러한 결과들을 종합하면 자존감이 높은 경우 공격성이 감소된다는 것은 애착 외상을 가지고 있는 아동, 청소년, 교도소 수감 중인 성인에게 모두 공통적인 현상으로 보인다.

둘째, 애착외상이 공격성에 미치는 영향에서 자존감은 부분매개를 통해 공격성에 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 애착외상은 학생의 공격성에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만, 학생의 자존감을 매개로 공격성에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 아동의 학대가 자존감을 매개로 하여 비행에 영향을 미칠 것이라는 기존의 연구(정익중, 박현선, 구인회, 2006)와 부모학대가 자존감과 학교폭력 피해경험을 매개로 하여 공격성에 영향을 주었다는 연구(김재철, 최지영, 2011)의 연구결과와도 일치한다.

셋째, 자존감의 부분매개모형에 대해 또래애착을 조절변수로 설정하여 그 차이를 분석한 결과 또래 애착이 낮은 경우, 애착외상이 공격성에 미치는 영향에서 자존감의 매개효과는 나타나지 않았다. 이미 가정에서 훼손된 자존감이 또래애착을 통해 회복될 기회를 잃게 되면서 또래애착의 조절효과가 나타나지 않을 것으로 해석할 수 있다. 반면, 또래애착이 높은 경우, 애착외상이 공격성에 미치는 영향에서 자존감의 부분매개효과가 나타났다. 또래애착이 높은 경우에는 애착외상이 공격성에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만 자존감을 통해 공격성이 감소하는 경향을 확인할 수 있었다. 이는 아동기 긍정적인 또래애착이 가정에서 받은 학대의 영향을 완화시키는 것으로 보여 지며 타인에게 향할 수 있는 공격성이 완화되는 현상으로 해석할 수 있을 것이다. 이러한 결과는 애착외상의 영향에서 사회적 지지를 보호요인으로 확인한 연구들(Brewin, Andrews, & Valentine, 2000; Muller, Sicoli, et al., 2000; Werner, 1993)과 일관적이지만 또래동조와 또래애착이 높을수록 비행행동과 공격성이 증가한다는 연구들(강진아, 2009; 김정남, 2010)과는 상반된 결과이다. 이러한 현상은 사회적 지지만으로 학대를 경험한 청소년들의 학교생활적응을 조절하지는 못하며, 사회적 지지는 내적통제소재와 같이 심리내적변화가 함께 동반될 때 조절변인으로 작용한다는 연구결과(이태준, 2004)를 함께 고려해볼 때 단순한 또래애착만이 아니라 자존감이라는 보호요인이 함께 작용할 때 공격성의 감소로 이어지는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

본 연구 결과를 통해 치료개입의 시사점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 애착외상과 공격성과의 관계에서 자존감의 부분매개효과를 확인하였다는 점이다. 이는 애착외상을 겪은 아동 및 청소년들의 심리치료 개입에서 내담자들의 '자존감의 회복'을 위한 개입에 초점을 두어야 함을 시

사하였다. 애착외상을 경험한 아동들은 학대적인 부모-자녀 관계를 통해 자존감이 훼손됨을 알 수 있었다. 따라서 자존감을 회복하기 위해서는 건강한 성인과의 안정적인 관계를 지속적으로 경험하도록 돕는 것이 하나의 개입 방안이 될 수 있을 것이다. 초등학생의 경우 대부분의 시간을 학대적인 부모와 상호작용 속에 노출되어 있기 때문에 현실적으로 건강한 성인과의 접촉이 불가능한 경우가 대부분이다. 하지만 학교의 교사가 학대받은 아동의 자존감 훼손을 항상 염두에 두어 건강한 성인의 역할이 되어 줄 수 있으며 애착외상에 노출되어 있는 아동에게 개인 및 집단상담을 통해 지속적인 심리적 지지 서비스를 제공하는 것이 자존감을 회복하는데 도움이 될 것이다. 둘째, 또래애착의 조절효과의 확인을 통해 가정에서 부모로부터 학대를 경험한 아동일지라도 학교, 지역사회에서 관심을 갖고 또래관계를 촉진시키는 개입을 한다면 애착외상의 회복에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 확인할 수 있었다. 다만 단순한 또래애착과 동조가 아닌 자존감을 회복하는 경로로 건강한 또래애착이 형성되도록 촉진하는 것이 필요하다. 하지만 애착외상을 경험한 아동이 자존감이 손상되면서 학교에서 또 다른 피해자의 경험으로 이어져 공격성이 증가한다는 연구결과(김재철, 최지영, 2011)를 고려하면 애착외상을 경험한 아동의 또래애착 형성을 위한 세심한 주의가 필요하다. 이를 위해 우선적으로는 부모교육 및 부모치유의 기회가 필요할 것이며 학교에서는 또래관계증진 프로그램을 통해 건강한 또래애착이 이루어지도록 지도자의 조력이 절대적으로 필요하다.

마지막으로 본 연구의 제한점과 향후 연구를 위한 제언을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학대의 다양한 종류에 따른 영향을 살펴보지 못한 한계점을 안고 있다. 본 연구에서는 아동청소년 패널 자료를 사용하였기 때문에 패널 자료가 제시한 학대 문항만을 이용하여 연구를 수행하였다. 방임문항의 경우 방임의 개념을 명확하게 반영하지 못하는 척도의 한계점이 있었기 때문에 분석에서 제외할 수 밖에 없었다. 향후에는 안정된 척도를 사용한 패널 자료를 활용하는 것이 필요하며 다양한 애착외상의 형태에 따른 영향과 그 기제를 탐색하는 것이 필요할 것이다. 둘째, 본 연구는 아동 청소년 종단 패널 자료를 활용하였지만 연구되었던 변인들이 매년 자료가 수집되지 못하였기 때문에 횡단연구로 수행할 수 밖에 없었다. 관련 변인들이 개인에게 미치는 종단적 영향에 대해서 이해할 수 없는 한계가 있었다. 향후 연구에서는 종단적 자료를 활용하여 연구를 수행하는 것이 필요하다. 셋째, 본 연구의 척도는 모두 자기보고를 통해 자료를 얻었다. 그리하여 자료수집 방법에서 한계점을 안고 있다. 향후 연구에서는 다양한 관점에서 애착외상의 자료를 얻을 수 있는 방법론적인 객관성을 확보하여 연구를 수행하는 것이 필요할 것이다.

참고문헌

강진아 (2009). **학대경험 청소년의 비행요인에 관한 연구.** 덕성여자대학교 석사학위논문.

김은희, 강승호 (2010). 자존감, 인지적 정서조절전략과 공격성 간의 관계 : 교도소 수용자를 대상으로. **한국교정학회, 47**, 119-143.

김정남 (2010). **또래동조성이 청소년 비행에 미치는 영향: 보호요인의 완충효과를 중심으로.** 대구가톨릭대학교 석사학위논문.

김재철, 최지영 (2011). 애착외상이 공격성에 미치는 영향: 자존감, 학교폭력 피해경험의 매개효과, **아동교육, 20**(1), 19-32.

김주환, 김민규, 홍세희 (2009). **구조방정식 모형으로 논문쓰기.** 서울:커뮤니케이션북스.

보건복지부 (2013). 2012 전국 아동학대 현황 보고서.

신혜영, 최해림 (2003). 부모로부터의 학대경험과 공격성 및 대인불안간의 관계 -초등학교 고학년 아동을 중심으로-. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 15**(2), 295-307.

이태준 (2004). **피학대 청소년의 학교 적응에 관한 연구**. 고려대학교 석사학위논문.

장희순 (2013). **아동의 신체적 학대 경험과 반응적 공격성과의 관계에서 의도적 통제와 사회정보처리의 매개효과**. 이화여자대학교 박사학위 논문.

정익중, 박현선, 구인회 (2006). 피학대아동이 비행에 이르는 발달경로. **한국사회복지학, 58**(3), 223-244.

차재선. (2013). **청소년의 자존감과 공격성의 관계: 자기애, 자기개념 명확성, 긍정적 착각의 조절효과.** 충북대학교 석사학위논문.

Adam, K. S., Sheldon-Keller, A. E., & West, M. (1996). Attachment organization and history of suicidal behavior in clinical adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(2), 264-272.

Allen (2010). *Coping with trauma hope through understanding*. (권정혜, 김정범, 조용래, 최혜경, 최윤경, 권호인 역. 트라우마의 치유). 학지사.

Allen, J. G. (2013). *Mentalizing in the development and treatment of attachment trauma.* Karnac Books Ltd.

Bentler, P. M. (1990) Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin, 107,* 238-246

Brewin, C. R., Andrews, B., & Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68,* 748-766.

Briere, J. N. & Elliott, D. M. (1994). Immediate and long-term impacts of child sexual abuse. *Sexual Abuse of Children, 4(2),* 54-69.

Buss, A. H. & Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of counseling psychology, 21*, 343-349.

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *American Psychological Society, 16*(4), 328-335.

Gobin, R. L. & Freyd, J. J. (2009). Betrayal and revictimization : preliminary findings, *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 1(3),* 242-257.

Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress, 5,* 377-391.

Higgins, D. J., & McCabe, M. P. (1998). Parent perceptions of maltreatment and adjustment in children. *Journal of Family Studies, 4*, 53-76.

Kim, H. (2008). Domestic violence and depression: self-esteem and social support as mediators, **제 1회 한국복지패널 학술대회 논문집,** 99-121.

Kim, J. & Cicchetti, D. (2006). Longitudinal trajectories of self-system processes and depressive symptoms among maltreated and nonmaltreated children. *Child Development, 77*, 624-639.

McLewin, L. A. & Muller, R. T. (2006). Attachment and social support in the prediction of psychopathology among young adults with and without a history of physical maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 30,* 171-191.

Muller, R. T., Goebel-Fabbri, A. E., Diamond, R., & Dinklage, D. (2000). Social support and the relationship between family and community violence exposure and psychopathology among high risk adolescents. *Child Abuse & Neglect, 24*(4), 449-464.

Muller, R. T., Sicoli, L. A., & Lemieux, K. E. (2000). Relationship between attachment style and posttraumatic stress symptomatology among adults who report the experience of childhood abuse. *Journal of Traumatic Stress, 13*, 321-332.

Tracy, J. L. & Robin, R. W. (2003). "Death of a (narcissistic) salesman": an integrative model of fragile self-esteem. *Psychological inquiry, 14*, 57-62.

Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 38,* 1-10.

Van der Kolk, B., Roth, S., Pelcovitz, D., Sunday, S., & Spinazzola, J. (2005). Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma. *Journal of Traumatic Stress, 18,* 389-399.

Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: perspectives fro the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology, 5,* 503-515.

“애착외상과 공격성과의 관계에서 자존감의 매개효과: 또래애착의 차이를 중심으로” 에 대한 토론문

김 민*

Ⅰ. 토론에 들어가며

기실, - 지난해와는 달리 - 제 전공분야가 아닌 발표주제에 대한 토론을 하기란 쉽지 않습니다. 그럼에도 불구하고 고심 끝에 토론하겠단 의사를 표한 것은, 해마다 열리는 한국아동청소년패널조사(KCYP)의 다양한 실험적 연구들이 갖는 적잖은 의의와 매력 때문이 아닌가 싶습니다. 오전부터 하루 종일 열리는 학문의 연찬이 갖는 지적인 자극과 흥미는, 새로운 연구주제·연구방법·연구내용 및 논의들과 결합하면서 극적으로 커집니다. 그런 장면에 동참한다는 의미가 제겐 적지 않습니다.

발표자의 연구는 초등학생이 부모로부터 받는 애착외상이 공격성에 미치는 영향을 구조방정식 모형을 통해 살펴보면서, 자존감의 매개효과와 또래애착의 조절효과도 함께 확인하는 것으로 요약할 수 있습니다. 청소년의 발달심리적 관점에서 ‘부모와의 관계’와 ‘청소년 자신’의 심리적 변인, 그리고 ‘또래와의 관계’라는 핵심적이고 주요한 심리요인들을 함께 묶어 살펴봤다는 점에서 흥미로웠습니다. 그리고 그 분석결과 역시 청소년의 이해 및 지도 등 이론과 실천의 각 현장에 주는 시사점이 적지 않았습니다. 발표자의 글은 토론자로 하여금 많은 공부와 생각의 거리를 주었습니다. 감사하고 고맙습니다. 토론자는 발표자의 글에 기초하여 아래와 같이 토론거리를 제시함으로써 오늘의 자리에 함께 해 주신 분들과 공유하고자 합니다.

Ⅱ. 토론거리

1. 흔히 실험연구는 연구방법의 선정 등 연구 설계가, 연구자가 다루고자 하는 연구주제의 형식적 체계와 내용의 질적 측면을 좌우한다. 즉 연구초기에 어떤 연구방법을 선정하여 어떻게 설계하였느냐가 핵심이 된다. 본 연구는 애착외상을 독립변인으로, 공격성을 종속변인으로 삼고 자존감을 매개변인으로, 또래애착을 조절변수로 삼았다. 주지하다시피 구조방정식 모형을 통한 연구에서는 이렇듯 각 변인간의 관계설정이 중요하다. 연구자는 이런 변인관계에 대한 논의를

* 순천향대학교 청소년교육상담학과 교수

서론을 통해 구체적으로 그리고 설득력 있게 풀어냈다. 그리고 연구자는 이러한 논리적 근거를 다양한 연구모형에 대한 적합도 검정결과(CFI, TLI, RMSEA)가 일정 기준에 부합되는 타당한 결과로 나타났음을 제시하였다.

그럼에도 불구하고 토론자는 왜 연구자가 애착외상과 공격성, 자존감과 또래애착 등에 연구관심을 가졌는지에 대한 보다 분명한 이유와 배경이 듣고 싶다. 전체적으로 연구의 분량과 논의를 압축함으로써 비롯된 것으로 생각되는데 연구자께서는 왜 이런 변인과 변인들의 관계에 주목했는지 그 배경과 이유를 듣고 싶다.

2. 치료개입의 시사점과 관련해 연구자께서는 학교장면의 중재와 개입전략 위주로 논의를 풀어냈다. 하지만 다른 측면에서는 부모교육(가정) 장면에서의 논의도 병행되어야 하지 않나 하는 생각이다. 예방적 관점으로만 치부되기보다는 치료와 개입의 장면에서도 필요하기 때문이다. 흔히 아동 및 청소년비행과 관련해 공격성(aggression)과 위축성(withdrawal)을 초점에 맞춰 논의하는 경우가 많은데, 이와 같은 아동을 만드는 부모의 자녀양육 특징들에 대한 경험적 논의는 사실 오래 전부터 꽤 있어왔다. 특히 이런 유형의 아동들이 비행소년으로 성장할 가능성이 높다는 것을 전제로 해 적절한 중재 및 치료적 차원의 부모교육 관련 프로그램들이 적지 않음을 고려해 볼 필요가 있다. 따라서 과거의 전통적인 논의들과 비교하면서 치료개입의 시사점을 좀 더 가정장면에서 풀어내었으면 하는 생각을 가져 보았다. 한편, 이 주제와 관련해 아버지와 어머니의 개입영향이 서로 다르다는 점을 주목해야 한다. 부모교육만이 아닌, 부와 모의 개별전략과 부모의 협동전략이 필요하다는 얘기다. 특히 공격성이 강한 아동이 어머니와의 상호작용과 귀환반응(feedback)의 영향이 아버지의 그것과 다르다는 점을 주목할 필요가 있다. 이는 부모양육에 있어 어머니의 양육지위와 영향력이 아버지의 그것보다 크거나 적어도 다르다는 점을 의미한다. 토론자는 이와 관련해 연구자께서 혹 구안하고 계시는 가정장면의 중재와 개입전략은 없으신지, 있다면, 그에 대한 논의를 부가적으로 듣고 싶다.

3. 연구자도 연구의 한계와 향후 제언에서 언급한 바와 같이, 이 연구와 관련해 추후 부모와의 관계에서 아이가 받는 애착외상의 유형을 좀 더 구체적으로 분류해 연구하였으면 하는 바람이 있다. 단기종단연구의 전체적인 설계와도 관련 있는 논의이긴 한데, 향후 계속적인 연구를 위해 연구자는 어떤 유형의 애착외상 분류를 고려하고 있는지에 대해 이야기를 듣고 싶다. 아울러 토론자는 애착외상이 부모 모두에게서 받는 애착외상도 있지만, 부와 모 서로 별개의 경우에서 빚어지는 애착외상이 있음을 주목하여 추후 관련연구를 진행하신다면 이에 대한 구체적인 분류도 같이 이루어지기를 희망한다. 특히 이혼가정 및 별거가정의 비율이 높아가는 오늘날 이와 같은 변인의 구체적인 분류와 확인의 필요성은 커질 것으로 전망되기 때문이다. 아울러 공격성의 경우도 반응적 공격성과 함께 주도적 공격성으로 구분하여 연구되는 것도 필요하다고 보인다.

발표자의 연구에 도움이 되길 바라며 이상으로 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

제 8 주제

학업성취

1 학습동기, 학업성취도, 학업적응의 구조적 관계: 자아탄력성에 따른 차이를 중심으로

2 아동의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶에 만족도가 미치는 영향
: 성별에 따른 차이 연구

3 부모양육태도가 아동의 자기조절학습능력, 학교생활에 미치는 구조모형 비교
: 저소득층 아동과 비저소득층 아동

4 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간 관계에서 학습습관이 미치는 매개 효과 탐색

학습동기, 학업성취도, 학업적응의 구조적 관계
: 자아탄력성에 따른 차이를 중심으로

임효진*·김재철**

요 약

이 연구에서는 중학교 3학년 학생들의 학습동기와 학업성취, 학업적응과의 구조적 관계를 살펴보고, 자아탄력성의 수준에 따라 이들 관계가 어떤 차이를 보이는가를 알아보고자 하였다. 한국아동·청소년패널조사 2010(KCYPS 2010) 3차년도 자료를 사용하여 구조방정식 모형을 검증한 결과, 연구모형의 적합도 지수는 모형이 자료에 잘 부합됨을 보여주었다. 구체적으로 학습동기중 성취가치와 자기조절 전략(행동통제와 시간관리)은 성취도와 학업적응에 정적인 영향을 주고 있었으며, 성취가치가 높을수록 자기조절전략을 더 많이 사용하고 있음을 알 수 있었다. 또한 자아탄력성의 상, 하집단을 나누어 성취가치, 자기조절, 성취도, 학업적응간의 구조적 관계가 어떻게 달라지는지 다집단 분석을 한 결과, 성취가치가 성취도에 미치는 직접효과와, 성취가치가 자기조절에 미치는 직접효과에서 유의한 차이가 발견되었다. 자아탄력성이 높은 집단은 낮은 집단보다 이러한 정적인 직접효과가 높게 나타났으며, 이는 자아탄력성이 학습관련 인지적, 동기적 변인에 긍정적인 영향을 주고 있음을 시사한다.

주제어 : 자아탄력성, 학습동기, 학업성취, 학업적응, 다집단분석

I. 서 론

바람직한 학교생활 적응을 위해서는 성공적인 학업수행이 꼭 필요한 요소이다. 학업성취에서 중요한 요소는 학습동기이며, 이는 학습에 필요한 과제와 수행을 시작하고 유지하려는 의지의 발현이다. 학년이 올라갈수록 이러한 학습동기의 중요성은 점점 커지고 있다. 학습동기가 높은 학생들은 과제의 중요성, 가치를 인정하고, 남과의 비교보다는 스스로 목표한 기준을 달성하기 위해 노력하며, 실패에도 비교적 낙관적인 태도를 지니고 있다. 또한 이들은 어려운 과제에도 도전감을 가지고 성취하려는 의지를 보이며, 학습에 방해되는 정서나 행동을 조절하고 통제하기 위한 적절한 전략을 사용하려 한다. 학자들(Martin & Marsh, 2006)에 따라서는 학생이 가지고 있는 자아탄력성(self-resilience)의 역할을 강조하여 이것이 학업성취와 어떤 관련성이 있는지를 알아보고자 하였다. 학습동기와 학교적응에 대한 정적 관계는 여러 연구를 통해 알려진 바

* 전북대학교 교육학과 교수
** 한남대학교 교육학과 교수

있으나(Ryan & Connell, 1989; Wentzel et al., 1990), 학습동기와 학교적응의 관계가 자아탄력성의 높고 낮음에 따라 어떤 차이를 보이는지를 확인한 연구들은 거의 없는 편이다.

학습에 모종의 가치를 두고 있는 경우는 과제나 수행관련 활동에 참여할 가능성이 높아진다. 자기평가에 관련된 자존감이나 자기효능감이 성취와 관련이 있다면 과제에 대한 가치평가는 그 활동에 참여하도록 하는 선택과 관련이 깊다(Meece, Wigfield, Eccles, 1990). 또한 성취상황에서 가지고 있는 목적에 따라 동기가 나뉠 수 있는데(Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988), 개인이 학습목표(learning goal)를 추구하는 경우 과제의 숙달이나 능력의 향상 등에 관심을 두고 학습에 보다 전략적으로 접근하며, 학업성취도 높고 적응도도 높다고 알려져 있다. 또한 학습에서의 행동과 환경통제는 다양한 적응 및 수행의 성공을 정적으로 예측하며, 학업성취와 밀접한 관련이 있다. 이는 통제력이 높은 학생들이 학습전략의 사용 및 환경관리에 시간과 노력을 적절히 조절할 수 있기 때문으로 파악된다(Corno & Mandinach, 1983; Weinstein & Mayer, 1986). 대부분의 동기관련 요인은 저학년보다는 고학년으로 갈수록 낮아지는 것으로 알려져 있는데(Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Jacobs et al., 2002; Wigfield et al., 2006), 청소년집단을 대상으로 한 동기, 성취, 적응의 구조적 관계에 대한 보다 심도있는 연구가 필요하다고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 한국아동·청소년패널조사 2010(Korea Children and Youth Panel Survey 2010; KCYPS 2010)을 사용하여 학습동기, 자기조절, 학교적응에서 특히 중요한 학업적응 간의 구조적 관계를 밝히고, 자아탄력성의 수준에 따라 이와 같은 관계가 어떻게 달리 나타나는지를 알아보았다. 기존연구들의 이론적 틀에 입각하여 본 연구에서 알아본 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학습동기(성취가치와 자기조절)와 학업적응, 학업성취의 구조적 관계는 어떠한가?

둘째, 학습동기와 학업적응, 학업성취의 관계는 자아탄력성에 따라 어떻게 달라지는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학업적응

학교적응(school adjustment)이라는 개념과 관련하여 학자들은 학교 안에서 환경변화에 대처하는 학생들의 적극적인 노력과 행동 여부를 중요시하고 있다. 학교적응은 학교환경과 개인 간의 조화를 이루려는 태도적, 의지적, 행동적인 노력과 이에 의해 이루어지는 일련의 과정을 말한다(곽수란, 2006). 학교적응에서 특히 중요한 것은 학업성취와 관련된 학생들의 인지적, 동기적인 참여과정(engagement process)인 학업적응(academic adjustment)으로, 때로는 진로준비와 선택에 이르는 심리적, 행동적 발달양상을 포함하기도 한다. 일련의 학자들(Eccles et al., 2006;

Roeser & Eccles, 1998)은 학업적응과 심리적인 적응이 상호 관련이 있다고 여기면서, 아동-청소년기에 이르기까지 학교적응의 변화양상을 살펴볼 때 학업적응(academic adjustment)과 심리적 적응(psychological adjustment)이 특히 중요한 역할을 한다고 주장하였다. Roeser와 Eccles는 학교적응에 있어서 학생들의 학업적응과 심리적응이 모두 높은 학생들이 학교적응에서 우수하게 기능하고 있으며, 이는 학교적응에는 이 두 요인이 모두 중요하게 작용하고 있다는 사실을 알려준다. 그러나 시간이 지날수록 유능감이 높은 학생들 즉 학업적응이 뛰어났던 학생들만이 위험집단에 덜 속하게 된다고 하였다. 이는 학교부적응의 위기요인이 학생들의 학업성취 유무와 관련있음을 시사하는 것이다.

초등학교 고학년에서 중고등학교로 진학함에 따라, 청소년기 생활의 대부분은 가정보다는 학교에서 이루어지며, 교사관계와 또래학생들과의 교우관계가 학교생활 적응에 중요한 영향을 미친다. 최재빈 등(1999)이 지적한 바와 같이 청소년기에 있어서 학교기관은 적절한 인간관계 기술을 습득하고 사회적인 기능과 법칙을 배울 수 있는 기회를 제공해준다. 따라서 학교적응의 구성요소로는 학업적응 뿐 아니라 학교에서의 인간관계(교사-교우)에의 적응도 포함될 수 있으며, 이와 같은 맥락에서 국내 연구에서도 학교적응의 구성요소를 학교공부(학업유능감, 학업가치), 학교친구(긍정적 친구관계, 친구와의 상호협조), 학교교사(교사에 대한 호감, 친밀감), 학교생활(질서와 규칙준수, 학교생활의 긍정적 태도)로 파악하고 있다(이규미, 김명식, 2008).

한편, 초등학교에서 중학교로 진학하게 되는 시기에는 신체적, 사회적, 인지적 발달이 급격하게 이루어지며, 학교적응 문제는 그 어느 때보다 심각해진다고 볼 수 있다. Roeser 등(1996)이 지적했던 바와 같이, 초기 청소년 시기의 학업적, 사회-정서적 기능은 시간이 지남에 따라 학습동기의 저하로 인해 학습곤란을 겪게 될 확률이 높다. 초등학교 시기에 내적인 학습동기를 가졌던 학생들이라도, 중고등학교에 진학해서 상대평가와 입시경쟁 등에 노출되면서 유능감과 학습의욕을 잃게 되기 마련이다. 연구결과 청소년기에는 지각된 학업유능감이나 학업가치, 학업성적 등이 하락하여 학업적응에 문제를 일으키는 반면(Eccles & Midgley, 1989), 학교생활과 관련된 불안이나 걱정 등은 상승하는 경향이 있음을 보고하였다. 또한 학습과 관련된 동기가 심각하게 저하된 학생일수록, 다른 심리적 어려움을 겪게 되고(Simmons & Blyth, 1987), 자아존중감, 자기통제력, 자기조직화 전략(self-organizational strategies)을 활용하는데 어려움을 겪게 된다(Eccles et al., 2006). 미국 학생의 경우 7-8학년에 이르는 중학교 시기에 학업유능감과 학습가치에 대한 신념이 낮아지고, 수업이탈이나 무단결석 등의 학교부적응적 행동의 빈도가 급격히 높아진다고 보고하였다(Roeser & Eccles, 1998).

2. 학습동기

학업적응과 관련된 변인은 여러 가지가 있으나, 특히 중고등학교 시기에는 학업성취와 학교적응과의 관련성이 매우 높은 만큼(최순복, 1985; Crystal et al., 1994), 학업성취에 영향을 주는 심리적, 동기적 변인들이 매우 중요하다고 볼 수 있다. 이는 단순히 학습의 결과로 나타나는 교

육목표의 달성도(학업성취도)와 학교적응도의 상관이 높다는 것이 아니라, 학업성취도와 관련한 학생의 인지적, 정서적, 행동적 참여(engagement)의 정도가 학업뿐 아니라 학교생활적응 전반에 영향을 미치기 때문으로 파악된다(Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). 학생들이 학교생활에 적극적으로 참여할수록, 학교생활에서 발생하는 어려움에 적극적으로 대처하고, 학업수행을 높이기 위한 노력을 아끼지 않는다. 따라서 학생들의 참여정도는 학교부적응을 막을 수 있는 완충요인으로 볼 수 있다(Fredricks et al., 2004).

1) 과제가치

Patrick, Ryan과 Kaplan(2007)은 이와 같은 학생참여의 양상이 학생의 가치, 흥미, 기대와 관련된 동기적 변인으로서도 중요하게 작용하고 있다는 점을 지적하였다. 특히 학습동기에서 중요하게 여겨지는 과제가치(subjective task value)는 학생들의 학업수행을 설명하는데 있어서 중요한 변인으로 간주된다(Eccles 1984a; Eccles et al., 1983). 기대-가치이론(expectancy-value theory)에 따르면 학생들이 학습활동을 선택하고 노력, 지속하기 위해서는 학습활동에 대한 모종의 신념 즉 그 활동이 가치있고 성공할 수 있다는 믿음을 갖는 것이 중요하다. 학습활동에 대한 가치는 그 활동에 성공할 수 있으리라는 예상(expectancy)과 함께 학업수행을 예측하게 되는데, 여기서 특히 가치의 부분은 활동의 선택과 관련된 변인에, 예상 혹은 기대는 성취도 자체에 직접적인 효과를 미친다고 한다(Eccles et al., 1983).

Wigfield와 Eccles(1992)는 과제가치를 성취가치, 내재가치, 유용가치와 비용의 차원으로 구분한다. 성취가치(attainment value)는 주어진 과제에서 성공하는 것에 대한 중요성을 지각하는 정도라고 간주할 수 있는데, 어떤 학습과제에서 성공할 수 있으리라는 신념을 가지고 있으나 과제의 성공여부가 어떠한 가치도 가지지 않는다면 그 과제를 선택하고 지속하려는 동기가 생기지 않는다. 따라서 성취가치는 학업수행을 선택하는 중요한 예측변수라고 할 수 있다. 성취가치 외에 유용가치 또는 활용가치(utility value)는 과제가 미래 직업이나 진로와 어떤 관련을 가지고 있느냐에 따라 달라진다. 같은 학습활동을 선택하더라도, 자신의 직업에 유용할 것이라 판단되는 경우의 선택과, 단지 그 활동이 재미있고 즐거워서 선택하는 경우(내재가치; intrinsic value)에는 분명 차이가 존재한다. 직업이나 진로에 도움이 되는 경우에 갖게 되는 유용성의 가치는 다분히 외적인 이유에서의 동기(extrinsic motivation)지만, 이 또한 학습활동의 선택과 수행을 설명하는 중요한 구인이라 할 수 있다(Deci & Ryan, 1985).

이와 같은 가치의 다차원적인 측면에 대해서 성취가치, 유용가치, 내재가치가 경험적으로 구분된다고 보고한 연구들(Wigfield, 1994; Wigfield et al., 2006)에 비해서 어떤 연구들에서는 가치의 차원들끼리 종종 높은 상관관계를 보이고, 특히 성취가치와 유용가치는 저학년의 경우 구분하여 인식하기 어려운 경우도 발생한다. 무엇보다 과목에 따라 성취가치와 유용가치의 상관정도가 차이나는 만큼(예: 외국어 vs. 체육과목) 반드시 가치들끼리 구분이 이루어져야 하는가에 대해서는 논란의 여지가 있어 보인다.

2) 자기조절

앞에서 살펴본 바와 같이 행동적, 정서적, 인지적 참여가 높은 학생일수록 학교적응력이 높다는 사실에서, 이들 구인과 관련된 또다른 동기적 특성인 자기조절능력과 학교적응과의 관련성 또한 높을 것임을 예상할 수 있다. 행동, 정서, 인지를 점검하고 조절하며 평가하는 능력인 자기조절을 통해 각 차원의 참여를 높여 전반적인 학교생활에 적응력을 높일 수 있기 때문이다.

학자들 역시 바람직한 학교적응을 위해서는 학습자가 자신의 학습과정을 스스로 통제하고 관리하는 능력이나 태도, 동기를 포함하는 자기조절 학습(self-regulated learning)이 중요하게 작용한다고 하였다(Pintrich & Garcia, 1991). 학생 스스로가 목표를 설정하고 자신의 학습에 대한 주도권을 가지며, 자율적으로 학습활동에 참여하는 것은 학습의 전 과정에 있어서 필요한 자원을 확보하고 적절한 전략을 선택하고 실행하며 이를 평가하고 반성하는 과정을 포함한다. Zimmerman(1989)은 자기조절이 높은 학생들은 학습의 과정과 목표를 달성하기 위해 초인지적, 동기적, 행동적 측면에서 적극적으로 임한다고 하였다. 다양한 차원에 걸친 자기조절 학습능력은 학업성취의 중요한 설명변인이며(Pintrich & DeGroot, 1990), 학교적응에 있어서도 주요하게 다루어져야할 요인으로 간주된다(Zimmerman & Martinez-Pons, 1988).

특히 행동적 자기조절의 양상인 자기통제력(self-control)에 관해서 Wentzel과 동료들(1990)은 학습동기가 학교적응에 일반적인 영향을 미친다고 한다면, 자기통제력 특히 행위-통제 신념은 기본적으로 학교적응 "행동" 자체에 관련이 깊으므로 학교적응에 보다 특수하게 영향을 미칠 수 있다고 하였다. 과제를 수행하고 목표를 달성하기 위한 의지(volition)는 실제 학습상황에 필요한 다양한 차원의 통제전략(control strategies)으로 발현된다(Corno, 1993; Kuhl, 1987). 인지적 통제는 필요한 정보에 주의를 기울이고 집중하도록 도와주며, 정서적 통제는 불안이나 우울과 같은 상태에 이르지 않도록 조절하도록 도와준다. 동기적 통제전략은 현재 가지고 있는 동기가 약해지려고 할 때 이를 유지하고자 하려는 노력을 포함하며, 환경적 통제 전략은 실제로 동기화된 행동에 적합하도록 환경을 조절하려는 전략을 포함한다. Corno는 특히 이러한 의지차원이 자기조절의 확장된 개념이라고 강조하면서, 성공적인 학업수행을 위해서는 부정적 정서를 다스리고 과제달성을 위해 스스로의 동기를 통제하는 것이 가장 중요하다고 하였다.

Kuhl(1987)이 주장한 각종 통제전략을 포함하는 자기통제성은 학습행동을 지속하게 하는 힘이 있으므로, 다양한 적응 및 수행의 성공을 정적으로 예측하며, 따라서 학업성취와 밀접히 관련이 있다는 것이 알려져 있다. 적절한 자기통제와 시간관리, 학습전략의 사용으로 학업수행을 높일 수 있기 때문이다(Corno & Mandinach, 1983; Weinstein & Mayer, 1986).

3) 가치, 자기조절, 학업수행

앞 절에서 설명한 과제가치와 자기조절, 학업성취의 관계에 대하여 Pintrich(2000)는 기대-가치이론과 자기조절이론을 합친 모형으로 설명하고 있다. 이 모형에서는 특히 인지와 동기의 차원을 결합하여, 학생들이 가진 기대, 가치, 정서(동기)와 그들의 사전지식, 학습전략, 자기조

절 및 초인지 전략(인지)들의 요소들이 어떤 관련을 가지고 있는지 설명하고 있다. 인지와 동기 관련 변인들은 상호관련성이 있지만, 두 차원의 변인들 모두 학생의 학습참여를 통해 학업성취에 영향을 미치고 있다고 하였다. Pintrich와 DeGroot(1990) 역시 과제가치 중 내재가치가 학습을 선택하는데 결정적인 역할을 한다고 보고하였고, 학습선택과 자기효능감은 이어지는 자기조절전략을 정적으로 예측한다는 것을 밝혔다. 비슷한 맥락에서 Wolters, Yu와 Pintrich(1996)는 7학년과 8학년을 대상으로 한 연구에서 과제가치 신념(과목내용에 대한 흥미, 유용성과 중요성)과 자기조절전략은 학년초 약 .49에서 .53정도의 정적상관을 보였으나, 학년말에는 이러한 상관의 정도가 .33에서 .36정도로 감소하였다고 보고하였다. 그러나 이들 연구의 초점은 과제가치와 자기조절의 인과적 관계보다는 이 두 영역에 미치는 다른 동기변인들(자기효능감, 목표구조, 불안 등)의 상대적 영향력을 알아보고자 한 것이었으며, 과제가치와 자기조절에 영향을 미치는 동기관련 변인들의 크기나 방향성은 시간에 관계없이 거의 유사한 패턴을 보였다고 밝혔다.

가치와 자기조절의 관계에 있어서 Rheinberg, Vollmeyer와 Rollett(2000)는 개인이 가지고 있는, “이 활동의 결과가 나에게 얼마나 중요한가?”를 묻는 질문이 가치를 결정한다고 보고, 그 질문에 긍정적으로 대답하게 되는 경우 높은 자기조절을 이끌어낸다고 보았다. 이러한 가치-자기조절의 모형들은 대부분 가치 자체보다는 가치로 인해 가지게 되는 목표에 초점을 두고 있으며(Eccles & Wigfield, 2002), 실제로 목표 자체가 자기조절과 이후의 행동적 결과물을 낳는 직접적 원인이 된다(Boekaert & Niemivirta, 2000). 그러나 목표들이 전부 동일한 중요성을 지니는 것이 아니라, 목표들 간에도 더 중요하고 덜 중요한 목표들이 있다고 할 때, 개인이 어떤 목표를 우선시하느냐는 전적으로 그가 가진 가치의 문제라고 할 수 있다. 따라서 가치와 자기조절 행동의 사이에는 이러한 목표의 선택과 설정 과정이 존재하며, 실제로 Eccles와 Midgley(1989)는 목표와 관련된 상대적 가치가 직접적으로 그 목표를 수행하는데 영향을 미친다고 하였다.

앞서도 언급한 바와 같이, 학생들이 학업수행에 모종의 가치를 소유할수록 그로 인해 학습활동에 적극적으로 참여하고 수행정도를 높이기 위해 노력하게 된다. Eccles(1984b)는 5학년부터 8학년까지의 초중등 학생들을 대상으로 한 연구에서, 수학에 대한 기대는 이후의 수학성적을 정적으로 예측하지만, 수학에 대한 가치는 수학과목을 선택하려는 의지(intention)를 직접적으로 예측한다고 밝혔다. 비슷한 경우로 8학년에서 10학년까지의 고등학생들이 가진 수학에 대한 가치는, 대학 진학 이후 수학관련 과목을 수강하려는 결정에 직접적인 영향을 미쳤다(Eccles, 1984a). 이와 같은 가치와 선택의 관련성은 나이에 따라 달라지는데, 청소년기 초기에는 내재가치와 선택의 상관이 높았지만, 후기로 갈수록 유용가치와 선택의 상관이 높았다는 사실이 이를 뒷받침한다(Wigfield, 1994).

이와 같이 과제가치는 학업성취 자체보다는 이를 위한 선택과 결정에 관계가 있다고 알려져 있고, 학업성취에 보다 직접적 영향이 있다고 알려진 목표설정, 자기관찰, 자기점검, 전략사용 등의 자기조절관련 변인과 과제가치에 대한 직접적 관계를 살펴본 연구는 그다지 많지 않다. 다만 예컨대 수학에 대한 과제가치를 가진 학생의 경우는 수학시험을 잘보기 위한 목표설정과 전략사용에 보다 적극적인 노력을 기울일 것이라 예측할 수 있을 뿐이다(Wigfield, 1994). 이와

같은 결과는 앞서 설명한 가치와, 자기조절의 한 차원인 인지전략의 사용 매개 혹은 상관을 보여준 연구들(Pintrich & DeGroot, 1990; Wolters et al., 1996)의 결과와도 일맥상통하는데, Pokey와 Blumenfeld(1990)의 연구 역시 학생들이 지닌 과제가치는 보다 효과적인 인지전략을 선택할지의 여부를 예측하고, 인지전략이 학업성취를 뒤이어 예측한다고 강조한 바 있다. 그러나 Wigfield(1994)가 지적한 바와 같이, 가치의 다차원성이 반영되지 않은 측정도구를 사용한 이들 연구는, 실제적으로 내재가치, 성취가치, 유용가치 중 어떤 부분이 인지전략의 선택 등과 관련있는가를 밝혀주기 어렵기 때문에, 가치와 자기조절전략간의 상관현상에 대한 결론을 내리기 어렵다. 또한 자기조절의 인지, 행동, 동기적 차원에도 이러한 상관관계가 동일하게 존재하는지의 연구도 거의 이루어지고 있지 않기 때문에, 가치-자기조절간의 연구가 더 필요하다고 볼 수 있다.

이론적으로 가치의 다양성 측면에서 보면, 내재가치를 가진 학생과 유용가치를 가진 학생, 혹은 둘 다를 가진 학생들은 수학시험의 성공과 실패에 대처하는 태도와 자기조절 행동전략이 달라질 것을 기대할 수 있다. 많은 경우 학생들은 수학이 입학시험에 "중요"하지만 "재미"있지는 않다고 인식하는데, 수학시험의 실패에 대해서 유용가치만 가진 학생보다는 내재가치도 함께 가지고 있는 학생들이 실패에 대해 보다 탄력적으로 대응할 수 있을 것이라 예상된다.

3. 자아탄력성과 관련변인

자아탄력성(ego resilience)란 일반적으로는 단기간의 스트레스 상황에서 다시 이전의 통제수준으로 되돌아갈 수 있는 역동적인 능력을 가리킨다(Block, 1982). 환경적인 변화에 능동적으로 대처하기 위해서는 개인에게 당면한 상황적 요구와 행동적 기능 사이의 적절성을 분석하는 능력, 문제해결 전략을 융통성 있게 활용하는 능력이 필요하다(Block & Block, 1980). Block과 Kremen(1996)은 상황적 요구에 적응하기 위해 자아통제의 수준을 조절하는 능력을 자아탄력성으로 간주하였으며, 자아의 동기조절과 인지전략을 포괄할 수 있다고 하였다. 자아탄력성이 높은 사람들은 새로운 경험을 하거나 상황이 변화하여도 기본적으로 긍정적 정서를 유지하고, 자신감, 낙관적 태도, 자율적이고 생산적인 활동에 관심을 기울이는 경향이 있다.

자아탄력성이 높은 학생들은 전반적으로 학교생활에 잘 적응한다고 알려져 있다(박상희, 2009; 송미령, 2005; 신윤자, 2005). 이는 탄력적인 학생들이 외적인 환경변화에 적절하게 대처하고 도전적인 과제에도 적극적으로 임하기 때문이며, 학교생활과 관련된 스트레스에도 덜 민감하게 반응하기 때문이다. 자아탄력성이 높은 학생은 다양한 문제해결 전략을 활용하고 부정적 정서를 다스릴 수 있는 조절 능력이 높기 때문에 학업스트레스 상황에서도 덜 불안해하고 자신감있게 학교생활에 참여한다(Block & Block, 1980). 이들은 주변에서 적절한 사회적 지지를 얻고 원만한 대인관계를 이끌어낼 수 있는 성격적인 특성을 지니며, 따라서 바람직한 학교적응을 위해 필요한 교사관계나 교우관계도 잘 유지할 수 있다(Garmezy, 1983).

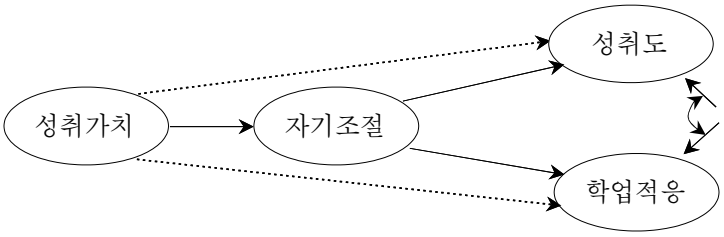
Block과 Block(1980)은 자아탄력성과 자아통제를 아동기 자기조절의 두가지 중요한 요소로 파악하였다. Letzring, Block과 Funder(2005)는 자기조절, 일반적 적응, 그리고 문제행동의 발현에 있어서 자아통제와 자아탄력성이 어떻게 작용하는가를 연구하였고, 충동적이거나 만족을 적절하게 지연시키지 못하는 집단일수록 자기조절이 낮고, 적응에 문제를 일으킬 수 있다고 하였다. 아동기의 자아통제와 자아탄력성의 종단적 효과를 연구한 Causadias, Salvatore와 Sroufe(2012)는 자아통제보다는 자아탄력성이 청소년기 이후의 생활 적응과 문제행동 발현의 정도를 더 강하게 예측했다고 보고하였고, 자아탄력성이 높은 아동일수록 이후에 높은 적응도와 낮은 외현적, 내면적 문제행동을 보인다고 하였다.

다수의 연구들은 자아탄력성이 일반적인 학교적응과 정적상관이 있음을 보고하였지만, 자아탄력성과 자기조절의 관계와 이로 인해 학교적응에 미치는 영향력 등에 관한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 유사한 연구로 자기조절과 탄력성의 관계에 대한 경험적 결과를 보고한 Nota, Soresi와 Zimmerman(2004)에 의하면, 자기조절의 여러 전략들 중 자기결과(self-consequences strategy)와 학업탄력성(academic resilience)간에 높은 상관이 있었다고 한다. 연구대상의 자기조절전략은 구조화된 자기조절학습면담(Self-regulated Learning Interview Schedule; SRLIS)을 이용하여 이루어졌는데, 이는 자기평가, 조직화, 목표설정, 정보탐색, 노트필기나 학습환경 구조화, 도움 구하기, 암기전략, 복습 등 다양한 측면에서의 자기조절전략에 대한 내용을 담고 있다(Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). 이중 자기결과는 성공 혹은 실패에 대하여 스스로에게 보상과 벌을 제공(예: “시험을 잘보면 영화를 보러가겠다”)하면서 학습에 동기화시키는 전략이다. 이론적으로는 이 전략이 학생들의 학습노력을 촉진시킨다고 한다(Nota et al., 2004).

개인이 가진 탄력성은 학업성취, 학교생활, 대학진학 등 여러 적응변인을 정적으로 예언하지만, 이들 변인들의 성공적 수행을 위해 행동적으로 필요한 자기조절에 미치는 탄력성의 영향력은 상대적으로 연구가 덜 이루어졌다(Nota et al., 2004). Nota와 저자들은 특히 학업탄력성의 개념에 주목하여, 이를 학습과제의 어려움에 능동적으로 대처하고 현실적으로 기술향상을 위해 노력하는 등 학업수행에서 요구되는 것들을 지속적으로 추구하고자 하는 경향성이라고 파악하였다. 높은 자기조절능력을 갖춘 학습자일수록 변화하는 학습상황에 보다 탄력적으로 대처할 수 있다. 학업탄력성의 개념은 전반적인 자아탄력성 개념이 포함하고 있는, 환경에 융통성있게 적응하고 시기적절하게 필요한 전략을 사용하기 위해 자기를 통제하는 등의 능력들이 학업적인 측면에서 발휘되는 경우로 이해된다. Nota와 동료들은 결국 자기결과 전략이 학업탄력성을 가장 강력하게 예측했다고 보고했다. 그러나 이들 연구에서는 대학생 집단을 대상으로 하였고, 자기조절전략을 인식하고 사용하는 능력은 인종, 학년, 영재학생 등의 집단에 따라 달라진다고 하는 연구결과(Purdie, Hattie, & Douglas, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)를 고려할 때 우리나라 학생들을 대상으로 자아탄력성과 자기조절의 관계에 대해 좀더 연구할 필요가 있다.

이상의 선행 연구를 토대로 본 연구에서는 다음과 같은 연구가설을 도출하였다. 첫째, 성취가

치는 자기조절을 매개로 하여 성취도와 학습활동에 영향을 줄 것이다. 둘째, 성취가치, 자기조절, 성취도, 학습활동 간의 구조적 관계는 자아탄력성에 따라 다를 것이다. [그림 1]의 연구모형Ⅰ은 첫 번째 연구가설을 근거로 설정한 것이다. 여기서 성취가치는 성취도와 학습활동에 대해 직접효과가 존재한다고도 볼 수 있다. 이를 근거로 설정한 모형이 연구모형Ⅱ이다.



[그림 1] 연구모형

(단, 연구모형Ⅰ: 점선 제외 모형, 연구모형Ⅱ: 점선 포함 모형)

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

이 연구의 대상은 한국청소년정책연구원에서 수집한 한국아동·청소년 패널조사 2010(KCYPS 2010)의 중학교 1학년 패널의 3차년도(2012년) 데이터를 사용하였다. 대부분의 문항에 답하지 않은 학생을 제외하고 분석에 사용된 총 2,258명 중 남학생은 1,140(50.5%)명, 여학생은 1,118(49.5%)명이었다.

2. 연구변인

이 연구에서는 KCYPS 데이터의 3차년도 설문지 응답내용을 바탕으로 한 기본 학생배경정보와, 지적발달 영역의 자기조절-학습습관 문항(성취가치, 자기통제), 사회정서발달 영역의 자아탄력성 문항, 성취도 관련 문항등을 활용하였다. 구체적인 연구변인은 다음과 같다.

1) 학업적응

이 변인은 민병수(1991)가 개발한 학교생활 적응문항들에서 '학습활동' 영역에 해당하는 5문항을 사용하였다. 학교생활에서 중요한 학업측면의 여러 가지 적응도를 알아보기 위한 문항들로 구성되어 있으며(예: "수업시간이 재미있다", "숙제를 빠뜨리지 않고 한다" 등), α계수는 .740이었다. 해당문항 중 "공부시간에 딴짓을 한다"의 문항은 역코딩하여 분석에 사용하였다.

2) 자아탄력성

자아탄력성은 Block과 Kerman(1996)이 개발한 자아탄력성 척도를 유성경(2002)이 번역한 뒤 권지은(2003)이 수정·보완한 문항으로 이루어졌으며, 총 14문항으로 원만한 대인관계와 긍정적 태도, 적절한 자기통제의 정도를 묻는 내용으로 구성되어 있다(예: “나는 사람들에게 좋은 인상을 주는 편이다”, “나는 에너지가 넘치는 사람이다”, “나는 내가 의지가 강한 사람이라고 자신있게 말할 수 있다” 등). 이 척도의 α계수는 .849였다. 집단의 구분을 위해 각 문항에서 획득한 점수를 더한 다음, 평균을 기준으로 자아탄력성 상 집단과 자아탄력성 하 집단으로 구분하였다.

3) 학습동기

성취가치 및 자기조절 변인은 양명희(2000)가 개발한 자기조절학습능력 측정 도구를 김세영(2006)이 요인분석을 통하여 재구성한 문항을 사용하였다. 이중 성취가치 7문항(예: “학교공부는 나에게 중요한 의미를 지닌다”)과 자기조절 요인으로 시간관리 4문항과 행동통제 5문항(예: “나는 공부가 지루하고 재미없더라도 끝까지 다 한다”)을 사용하였다. 행동통제에서 “나는 노는 것을 그만두지 못해 공부를 시작하기 어렵다”와 “공부를 하려면 쓸데없는 생각에 집중을 못한다”는 역코딩하여 분석에 사용하였다. 이 척도의 α계수는 .880로 양호하게 나타났다.

4) 학업성취

성취도는 학생 본인의 국어, 수학, 영어 성적을 5점 리커트로 주관적으로 평정한 3개 문항을 이용하였고, α계수는 .781이었다. 성취가치, 자기조절, 성취도, 학업적응은 각 문항에서 획득한 점수를 더한 다음 100점 만점 환산점수로 변환하여 분석에 이용하였다. 〈표 1〉은 본 연구에서 활용된 측정변수 간의 상관계수, 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도 결과이다. 특히 왜도와 첨도의 절댓값이 각각 2.0과 7.0이하인 것으로 보아 정규성 가정을 충족한다고 볼 수 있었다. 이는 최대우도법(maximum likelihood method)으로 모수를 추정할 수 있음을 의미한다.

표 1 측정변수 간 상관계수, 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도

측정변수	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
성취가치1 (1)	1.000																					
성취가치2 (2)	.615	1.000																				
성취가치3 (3)	.565	.604	1.000																			
성취가치4 (4)	.540	.560	.639	1.000																		
성취가치5 (5)	.496	.506	.534	.600	1.000																	
성취가치6 (6)	.493	.559	.526	.535	.579	1.000																
성취가치7 (7)	.496	.511	.548	.597	.601	.652	1.000															
행동통제1 (8)	.504	.498	.445	.415	.350	.350	.328	1.000														
행동통제2 (9)	.481	.443	.507	.434	.348	.336	.333	.577	1.000													
행동통제3 (10)	.440	.394	.423	.431	.316	.310	.311	.530	.575	1.000												
시간관리1 (11)	.418	.373	.442	.387	.315	.317	.297	.459	.518	.582	1.000											
시간관리2 (12)	.384	.312	.354	.322	.335	.290	.298	.383	.442	.468	.597	1.000										
시간관리3 (13)	.409	.373	.390	.370	.405	.333	.351	.439	.464	.499	.613	.693	1.000									
시간관리4 (14)	.411	.366	.362	.347	.341	.390	.417	.392	.408	.452	.518	.554	.560	1.000								
국어 (15)	.291	.269	.297	.284	.255	.235	.262	.263	.303	.269	.246	.230	.238	.264	1.000							
수학 (16)	.285	.270	.266	.254	.240	.213	.213	.319	.334	.278	.233	.226	.234	.234	.507	1.000						
영어 (17)	.277	.270	.284	.251	.235	.213	.235	.264	.311	.266	.231	.238	.247	.254	.567	.576	1.000					
학업적응1 (18)	.450	.418	.416	.369	.343	.344	.345	.386	.401	.338	.333	.303	.338	.308	.253	.238	.230	1.000				
학업적응2 (19)	.366	.362	.377	.334	.314	.289	.304	.358	.397	.351	.309	.322	.312	.315	.334	.318	.308	.419	1.000			
학업적응3 (20)	.438	.428	.425	.392	.349	.330	.347	.429	.491	.402	.380	.356	.362	.363	.424	.425	.388	.483	.547	1.000		
학업적응4 (21)	.400	.374	.394	.352	.309	.296	.334	.327	.355	.306	.314	.305	.318	.310	.281	.257	.266	.397	.429	.485	1.000	
학업적응5 (22)	.229	.220	.234	.186	.159	.159	.166	.235	.297	.232	.199	.184	.196	.160	.207	.196	.211	.203	.266	.277	.157	1.000
평균	2.99	3.00	3.02	3.03	3.00	2.95	3.07	2.65	2.67	2.58	2.60	2.51	2.54	2.70	3.46	3.14	3.27	2.83	2.88	2.87	3.04	2.54
표준편차	.743	.761	.734	.767	.781	.765	.747	.790	.754	.794	.825	.816	.806	.828	1.013	1.247	1.287	.750	.790	.720	.778	.778
왜도	-.436	-.559	-.544	-.531	-.477	-.460	-.632	-.075	-.061	-.004	-.024	.100	.055	-.158	-.371	-.123	-.234	-.495	-.381	-.344	-.642	-.003
첨도	.004	.198	.307	.038	-.147	.000	.380	-.453	-.370	-.469	-.565	-.517	-.501	-.537	-.209	-.953	-.996	.201	-.224	.062	.241	-.407

3. 분석방법

실제 자료가 이론적으로 도출한 인과모형인 연구모형Ⅰ과 연구모형Ⅱ를 얼마나 지지해 주는지 구조방정식을 통해 검증하였다. 두 모형 중에서 간명하면서도 적합한 모형을 최종모형으로 선정하였다. 그리고 다집단분석(multiple group analysis)의 원리를 활용하여 성취가치, 자기조절, 성취도, 학업적응 간의 구조적 관계가 자아탄력성에 따라 달라지는지 보기 위해 자아탄력성 상 집단과 자아탄력성 하 집단의 경로계수 동일성 검증을 시도하였다. 다집단분석의 기본 원리는 동일화 제약(equality constraint)을 가하지 않은 기저모형과, 특정 경로계수가 자아탄력성 집단 간에 동일하다고 가정한 경쟁모형을 설정한 후, 이 두 모형 간의 차이를 χ^2검정으로 비교하는 것이다. 경로계수의 집단 간 차이 검증이 가능한 자료인지 확인하기 위해 먼저, 형태동일성(configural invariance)과 측정동일성(metric invariance)을 검증하였다(Steenkamp & Baumgarter, 1998). 분석 프로그램으로는 기초적인 통계 처리를 위해 SPSS를, 구조방정식 분석을 위해 Mplus(Muth n & Muth n, 2010)를 활용하였다. 추정방법은 ML이 이용되었다.

Ⅳ. 연구결과

1. 측정모형 분석결과

측정모형 분석을 통해 적합도, 요인부하량, 잠재변수들 간의 상관을 구하였다. 일반적으로 모형 적합성을 판단하는 기준은 χ^2의 유의확률>.05에서 TLI>.90, CFI>.90, RMSEA<.05이다(홍세희, 2000). <표 2>에서 보는 바와 같이, χ^2검정을 기준으로 한다면 측정모형은 적합하다고 볼 수 없었지만(χ^2=1670.683, p<.01), 사례 수와 모형의 간명성을 동시에 고려하는 TLI, CFI, RMSEA는 TLI=.924, CFI=934, RMSEA=.059로서 적합하다고 해석할 수 있었다. 그 뿐만 아니라 <표 3>에서와 같이 측정변수들의 요인부하량도 .3을 모두 상회하였다. 이처럼 측정모형의 적합도가 양호하다는 것은 잠재변수들 간의 이론적 인과관계를 규명하는 구조모형 검증이 가능함을 의미한다.

표 2 ▶ 측정모형의 적합도 지수

$\chi^2/df/p$	TLI	CFI	RMSEA
1670.683 / 201 / .0000	.924	.934	.059

표 3 ▶ 측정모형의 요인부하량 분석결과

잠재변수	측정변수	β	s.e.
성취가치	성취가치1	0.715**	0.012
	성취가치2	0.736**	0.011
	성취가치3	0.781**	0.010
	성취가치4	0.776**	0.010
	성취가치5	0.722**	0.012
	성취가치6	0.651**	0.014
	성취가치7	0.700**	0.012
자기조절	행동통제1	0.629**	0.015
	행동통제2	0.701**	0.013
	행동통제3	0.685**	0.013
	시간관리1	0.759**	0.011
	시간관리2	0.725**	0.012
	시간관리3	0.735**	0.012
	시간관리4	0.671**	0.013
성취도	국어	0.677**	0.015
	수학	0.712**	0.014
	영어	0.790**	0.013
학업적응	학업적응1	0.616**	0.015
	학업적응2	0.684**	0.014
	학업적응3	0.793**	0.011
	학업적응4	0.633**	0.015
	학업적응5	0.356**	0.020

**p<.01

잠재변수들 간의 상관을 구한 결과는 〈표 4〉와 같았다. 이에 따르면 성취가치는 자기조절, 성취도, 학업적응과 정적인 상관이 존재하였다. 자기조절과 성취도, 자기조절과 학업적응 및 성취도와 학업적응 간에도 정적인 상관을 가지는 것으로 나타났다.

표 4 ▶ 잠재변수들 간의 상관 분석결과

잠재변수	자기조절	성취도	학업적응
성취가치	.671**	.388**	.658**
자기조절	-	.468**	.693**
성취도	-	-	.595**

**p<.01

2. 구조모형 분석결과

성취가치, 자기조절, 성취도, 학업적응 간의 구조적 관계를 확인하기 위해 연구모형Ⅰ과 연구모형Ⅱ의 적합도 지수를 구한 결과, 〈표 5〉와 같았다. 그리고 연구모형Ⅰ과 연구모형Ⅱ 간의 차이도 구하였다. 그 결과 〈표 6〉과 같이 두 모형 간에는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($\Delta\chi^2$=135.589, p〈.01). 이는 연구모형Ⅱ가 더 적절한 모형임을 의미한다. 이를 근거로 연구모형Ⅱ를 최종모형으로 선정하고 후속적인 분석을 시도하였다.

표 5 ▸ 연구모형Ⅰ과 연구모형Ⅱ의 적합도 지수 결과

모형	$\chi^2/df/p$	TLI	CFI	RMSEA
연구모형 I	1806.272 / 203 / .0000	.918	.928	.062
연구모형 II	1670.683 / 201 / .0000	.924	.934	.059

표 6 ▸ 연구모형Ⅰ과 연구모형Ⅱ의 적합도 차이 결과

모 형 비 교	$\Delta\chi^2$ [Δdf]	ΔTLI	ΔCFI	ΔRMSEA
연구모형 I vs 연구모형 II	135.589** [2]	−0.006	−0.006	0.003

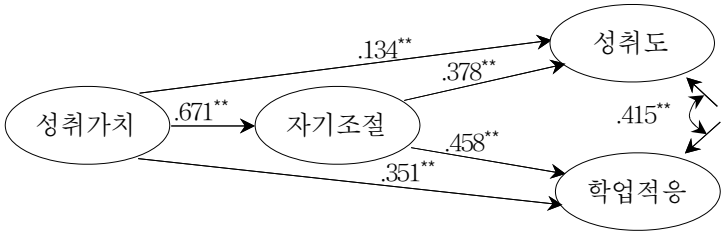
**p<.01

최종모형에서의 직접효과의 크기 및 이에 대한 검증결과인 〈표 7〉와 [그림 2]로부터 다음을 확인할 수 있었다. 첫째, 성취가치는 자기조절, 성취도 및 학업적응에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(β=.671, p〈.01; β=.134, p〈.01; β=.351, p〈.01). 둘째, 자기조절은 성취도와 학업적응에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(β=.378, p〈.01; β=.458, p〈.01).

표 7 ▸ 최종모형의 직접효과 및 중다상관제곱 결과

종속변수	독립변수	β	s.e.	R^2
자기조절	성취가치	.671**	.015	.450**
성취도	성취가치	.134**	.035	.229**
	자기조절	.378**	.034	
학업적응	성취가치	.351**	.029	.548**
	자기조절	.458**	.028	

**p<.01



[그림 2] 최종모형의 표준화 경로계수 결과

자기조절이 성취가치와 성취도 및 성취가치와 학업적응 사이에서 매개 역할을 하는지를 분석하였다. 그 결과는 〈표 8〉과 같았고, 이로부터 다음을 확인할 수 있었다. 첫째, 성취가치는 자기조절을 매개로 하여 성취도에 긍정적으로 영향을 주었다(β=.254, p<.01). 둘째, 성취가치는 자기조절을 매개로 하여 학업적응에 긍정적으로 영향을 주었다(β=.307, p<.01).

표 8 ▶ 최종모형의 매개효과와 전체효과 결과

종속변수	매개변수	독립변수	전체 매개효과		전체효과(직접+매개)	
			β	s.e.	β	s.e.
성취도	자기조절	성취가치	.254**	.024	.388**	.022
학업적응	자기조절	성취가치	.307**	.020	.658**	.016

**p<.01

3. 자아탄력성 집단에 따른 구조모형의 차이

성취가치, 자기조절, 성취도, 학업적응 간의 구조적 관계가 자아탄력성 상 집단과 자아탄력성 하 집단 간에 차이가 있는지 확인하기 위해 경로계수의 집단 간 차이를 검증하였다. 이를 위해서는 먼저 최종모형에 대한 형태동일성, 측정동일성 가정의 충족이 전제되어야 한다.

표 9 ▶ 자아탄력성 상하 집단별 최종모형의 적합도 결과

자아탄력성	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA
상 집단	877.503**	201	.920	.930	.063
하 집단	1066.889**	201	.918	.928	.061

**p<.01

표 10 ▶ 자아탄력성 상하 집단 간 동일성 검증을 위한 적합도 지수

모형	검증 대상	χ^2	df	TLI	RMSEA
모형1	형태동일성	1944.392**	402	.919	.061
모형2	형태·측정동일성	1960.653**	420	.922	.060

**p<.01

표 11 자아탄력성 상하 집단 간 동일성 검증 결과

검증 대상 : 비교 모형	$\Delta\chi^2$ / p	Δdf	ΔTLI	ΔRMSEA
측정동일성 : 모형1 vs 모형2	16.261 / .574	18	0.003	-0.001

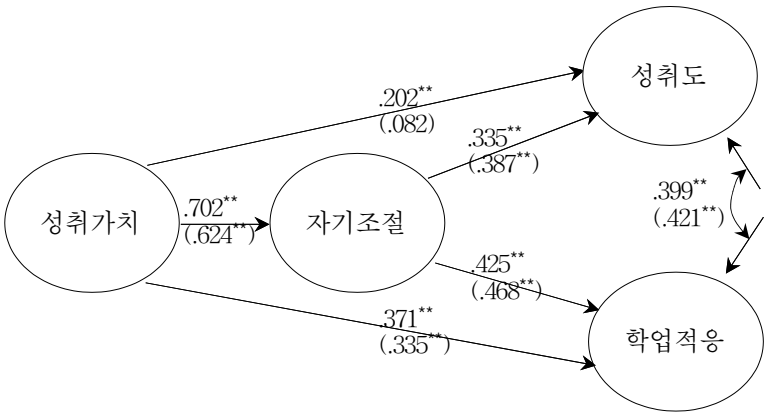
형태동일성 검증을 위해 최종모형을 적용하여 자아탄력성 상하 집단별로 구조모형 분석을 시도하였다. 〈표 9〉는 자아탄력성 상하 집단별로 구한 최종모형의 적합도 결과이다. χ^2을 기준으로 한다면 자아탄력성 상하 집단별로 적합하다고 볼 수 없었지만 사례수와 모형의 간명성을 동시에 고려하는 CFI, TLI, RMSEA는 모두 적합 기준을 충족하였다. 이는 요인구조 패턴이 집단 간에 차이가 없으며 형태동일성 가정을 만족하고 있음을 의미한다. 형태동일성 검증 결과를 근거로 하여, 측정동일성을 검증하였다. 이를 위해서 두 집단의 요인부하량의 패턴이 동일하다고 가정한 모형1과, 요인부하량의 패턴뿐만 아니라 요인부하량의 값이 모두 동일하다는 동일화 제약을 가한 모형2 간의 차이를 검증하였다. 그 결과 〈표 10〉과 〈표 11〉에서와 같이, 두 모형 간의 $\Delta\chi^2$는 16.261(Δdf=18, p〉.05)로써 통계적으로 유의미하지 않았고, TLI과 RMSEA의 변화량은 ΔTLI=+.003, ΔRMSEA=-.001로써 오히려 적합도가 향상되었다. 이러한 결과를 토대로 측정동일성 가정은 충족하는 것으로 해석하였다.

이를 근거로 하여 직접효과와 매개효과의 자아탄력성 상하 집단 간 차이를 분석하였다. 〈표 12〉, [그림 3], 〈표 13〉은 자아탄력성 상하 집단별 직접효과, 중다상관제곱, 매개효과의 결과이고, 〈표 14〉는 이에 대한 집단 간 차이를 검증한 결과이다. 이로부터 다음을 확인할 수 있었다. 첫째, 자기조절에 대한 성취가치의 직접효과는 자아탄력성 상 집단이 하 집단에 비해 더 컸다($\Delta\chi^2$= 4.113, p〈.05). 둘째, 성취도에 대한 성취가치의 직접효과의 경우, 자아탄력성 상 집단에서는 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향이 있었지만(β=.202, p〈.01), 하 집단에서는 유의미한 영향을 발견할 수 없었다(β=.082, p〉.05). 이는 성취도에 대한 성취가치의 직접효과는 자아탄력성 상 집단이 하 집단에 비해서 더 높다고 할 수 있음을 의미한다. 셋째, 나머지 직접효과와 매개효과에 있어서는 자아탄력성 상하 집단 간에 유의미한 차이가 별견되지 않았다.

표 12 자아탄력성 상하 집단별 직접효과 및 중다상관제곱 결과

종속변수	독립변수	β	s.e.	R^2
자기조절	성취가치	.702** (.624**)	.022 (.022)	.493** (.389**)
성취도	성취가치	.202** (.082ns)	.055 (.044)	.249** (.196**)
	자기조절	.335** (.387**)	.055 (.042)	
학업적응	성취가치	.371** (.335**)	.046 (.037)	.539** (.526**)
	자기조절	.425** (.468**)	.046 (.036)	

**p<.01 ( ) : 자아탄력성 하 집단



[그림 3] 자아탄력성 상하 집단별 표준화 경로계수 결과

( ) : 자아탄력성 하 집단

표 13 자아탄력성 상하 집단별 매개효과와 전체효과 결과

종속변수	매개변수	독립변수	전체 매개효과		전체효과(직접+매개)	
			β	s.e.	β	s.e.
성취도	자기조절	성취가치	.235** (.241**)	.040 (.028)	.438** (.323**)	.033 (.031)
학업적응	자기조절	성취가치	.305** (.292**)	.035 (.025)	.669** (.626**)	.024 (.024)

**p<.01 ( ) : 자아탄력성 하 집단

표 14 직접효과와 매개효과의 자아탄력성 상하 집단 간 차이 비교 검증 결과

	모 형	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf
	기저모형	1960.653**	420	-	-
경쟁모형: 동일화 제약을 가한 경로	자기조절←성취가치	1964.766**	421	4.113*	1
	성취도←성취가치	1963.335**	421	2.682	1
	학업적응←성취가치	1961.049**	421	.396	1
	성취도←자기조절	1961.697**	421	1.044	1
	학업적응←자기조절	1961.493**	421	.840	1
	성취도←자기조절←성취가치	1965.768**	422	5.115	2
	학업적응←자기조절←성취가치	1965.459**	422	4.806	2

*p<.05 **p<.01

V. 논 의

본 연구에서는 학습동기와 학업성취, 학교생활적응 중 학업적응과의 관계를 살펴보고, 자아탄력성의 수준에 따라 어떤 차이를 보이는가를 다집단 분석을 통해 알아보았다.

기존 연구에서와 마찬가지로 학습동기는 학업성취와 학업적응에 직·간접적으로 유의한 영향을 미치고 있었다. 구체적으로 살펴보면 학습동기 중에서도 성취가치와 자기조절 부분은 각각 과제에 대한 동기적 신념과 이를 통해 이루어지는 통제와 자기관리 행동으로 나타난다. 성취가치는 학업성취와 학업적응에 직접효과와 동시에 자기조절을 매개로 간접효과를 미치고 있었다. 기대-가치이론에서 설명하고 있는 바와 같이, 성취가치의 학업수행에 대한 정적 영향력은 매우 큰 편이며(Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Garcia, 1991), 본 연구에서는 직접효과와 자기조절을 통한 매개효과에서도 이와 같은 관계를 알 수 있었다. 학습과제에 대해 가지고 있는 여러 가치관련 신념 중에서도 본 연구에서 중점적으로 살펴 본 것은 학생들이 가진 학업성취에 대한 가치이다. 학교공부가 의미있고 자신의 미래와 진로에 도움이 될 것이라고 인정하고 있는 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 행동적으로 나타나는 자기조절(통제와 시간관리) 정도가 높을 것이라고 예상할 수 있다. 기존의 연구들(Pintrich & DeGroot, 1990; Pokey & Blumenfeld, 1996)은 특히 가치와 인지전략의 정적상관을 보고하였지만, 이론에 의하면 가치는 활동의 선택이라는 의지의 표현에 보다 높은 상관이 있으므로(Meece et al., 1990), 본 연구에서는 오히려 자기조절 전략 중 의지적 행동적 측면의 자기통제와의 직접적인 관련성을 상정하였다. 연구결과 이러한 전략의 직접효과는 .67로 높은 편임이 확인되었다.

또한 통제 및 관리능력이 높은 학생일수록 학업성취와 학습활동이 적응적으로 나타난 결과로 미루어보아, 자기조절과 학업수행의 정적상관을 보고한 연구들(Winne, 1995; Wolters et al., 1996)을 뒷받침함과 동시에 특히 자기조절의 의지적 차원(volition)에 대한 논의(Corno, 2001)를 지지하고 있다. Corno는 특히 의지적 통제 전략과 관련하여 Kuhl(1987)이 제시한 인지적(주의집중, 부호화, 정보처리), 정서적, 동기적(보상, 귀인 등) 통제의 중요성을 다시한번 강조하였다. 인지적 정서적 동기적 차원의 자기조절은 결국 행동적으로 이를 통제할 수 있느냐의 여부에 따라 달려있다. 이외에도 과제상황 자체를 통제하는 능력(환경통제)이야말로 실제 시험기간에 공부계획을 짜고 이를 실천하며 지루한 과제를 참아내기 위해 자신에게 보상을 주는 등의 실용적인 조절지식으로써 학습을 촉진시키는 역할을 하게 되는 것이다. 성적이나 적응적 학습활동의 수준 차이는 바로 이러한 통제력과 큰 관련이 있음을 본 연구결과를 통해서 확인할 수 있었다. 이는 Corno가 지적한 바와 같이, 다양한 자기조절 전략 중에서도 동기적 조절에 해당하는 자기결과(self-consequences; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)와 보상증진(incentive escalation; Kuhl)이 과제결과에 특히 예측력이 높았다는 사실과도 일치한다.

학습동기와 학업수행간의 관계연구는 다각도에서 이루어졌지만, 자아탄력성과의 관련성을 살펴본 연구는 많지 않다. 자아탄력성과 양육태도, 학교생활전반에 관련된 적응의 관계를 살펴본

연구(박순주, 심혜원, 2012)에서는 자아탄력성이 자기조절학습을 거쳐 학교생활적응에 미치는 영향이 통계적으로 유의함을 밝힌 바 있다. 저자들의 연구는 빈곤아동을 대상으로 하였지만, 일반 초등학생을 대상으로 한 박상희(2009)의 연구에서도 자아탄력성이 학교적응에 미치는 직접효과의 표준화 계수가 .73으로 상당히 높은 편임을 알 수 있다. 본 연구에서는 자아탄력성의 수준에 따라 연구모형인 학습동기와 성취, 적응의 관계가 어떻게 달라지는지를 살펴보았고, 연구결과 성취가치와 자기조절의 관계에서 자아탄력성의 상,하 집단에 차이를 보였다. 자아탄력성이 높은 학생들이 그렇지 않은 학생들보다 성취가치에서 자기통제나 시간관리에 미치는 직접적인 효과가 높음을 나타낸다. 이를 통하여 가치-자기조절의 관계에서 탄력성의 정도가 관여하고 있음을 알 수 있다. 기존연구에서도 자아탄력성이 높은 학생들이 긍정적인 학습습관(성취가치, 숙달목표, 행동통제, 시간관리)을 가지고 있었다고 보고된 바 있다(민동옥, 강한나, 박혜원, 2012). 또한 성취가치와 성취도의 관계에서도 자아탄력성이 높은 집단이 더 큰 직접효과를 보였다. 이를 통해 학습효과를 높이고 학교생활에 잘 적응하기 위해서는 상황과 환경에 능동적이고 적극적으로 대처하는 탄력적인 성격특성이 중요함을 알 수 있다. 따라서 본 연구결과를 통해 자아탄력적인 학생일수록 성취가치의 중요성을 인식한다면 학업수행에 보다 높은 효과를 기대할 수 있음을 알 수 있다.

본 연구에서는 상대적으로 선행 연구가 많이 이루어지지 않았던 자아탄력성과 성취가치, 자기조절, 성취도 및 학업적응과의 관계를 구조적으로 검증하려 하였다. 그러나 본 연구에서의 성취가치는 과제가치의 하위차원의 하나로, 학업성취와 적응에 보다 관계가 깊다고 알려진 내재가치와 유용가치의 효과(Wigfield & Eccles, 1992)를 살펴볼 필요가 있으며, 가치의 다차원성을 고려할 때 여러 가치의 상대적 예측력 또한 알아볼 필요가 있다. 즉 어떤 종류의 가치를 중요시하느냐에 따라 자기조절 전략의 사용과 이에 따른 학업수행 및 학업적응의 양상이 달라질 수 있기 때문이다. 실제로 학습활동의 선택이 아니라 학습활동의 유지를 위해서는 내재가치가 더 큰 상관이 있다는 것이 알려져 있는 바(Eccles et al., 1983), 도전적인 과제에 적극적으로 참여하거나 좌절에도 굴하지 않고 학업을 지속하기 위해서는 또다른 가치차원의 고려가 필요할 것이다.

또한 이 연구에서의 제한점은 학교생활적응의 전반적인 측면이 아니라 학업성취와 가장 밀접한 학업적응 요인만을 모형에 투입하여 그 관계를 알아보았다는 점이다. 앞서 살펴본 바와 같이 학교생활적응은 교사, 교우관계나 규칙준수 등과 같은 요인을 포함하지만(이규미, 김명식, 2008), 성취가치나 자기조절전략과의 직접적인 관련성은 학업성취와 관련된 학업적응 영역이 더 높다고 볼 수 있고, 실제 연구결과 이들의 관련성이 유의하게 나타났지만, 학교생활전반에 걸친 학습동기의 효과라고 일반화하기에는 무리가 따른다. 그러나 전반적인 자기조절전략과 학교생활적응의 높은 정적관계를 보고한 연구(박순주, 심혜원, 2012)를 보면 기타 학교생활적응의 차원에서도 학습동기가 관여하는 정적인 영향력을 예상할 수 있다.

이 연구에서는 학습동기, 자기조절의 차원을 좀더 세분화하여 학업성취나 학교생활에서 가장 중요한 학업적응의 관계를 알아보았다는 점과, 나아가 자아탄력성에 따른 구조적 관계의 차이점

을 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 특히 자아탄력성에 대한 대부분의 연구는 부모 양육태도나 정서문제 등과 같은 변인들과 같이 다루어졌지만, 여기서는 성취가치, 자기통제의 부분과 연결하여 이론을 확대하고자 하였다. 자아탄력성은 타고난 성격적인 특성이지만, 특히 성공적인 학업성취를 위하여 시시각각 변화하는 환경에 필요한 실패내성(failure tolerance)이나 학업탄력성(academic resilience)과의 관련성을 고려할 때 이 영역에 관한 후속연구가 필요하다고 볼 수 있다.

참고문헌

곽수란. (2006). 청소년의 학교적응도 분석. **교육사회학연구, 16**(1), 1-26.

권지은. (2003). **부모 및 또래애착, 문제해결방식과 자아탄력성의 관계.** 이화여자대학교 석사학위논문.

민동옥, 강한나, 박혜원. (2012). 아동의 자아탄력성과 학습습관 간의 관계: 부모 양육태도의 상호작용 효과. **인간발달중재학회지, 3**(2), 65-79.

민병수. (1991). **학교생활적응과 자아개념이 학업성취에 미치는 영향.** 홍익대학교 석사학위논문.

박상희. (2009). 초등학생의 자아탄력성, 실패내성, 학교적응 관계연구. **초등교육학연구, 16**(2), 59-81.

박순주, 심혜원. (2012). 긍정적 양육태도, 자아탄력성, 자기조절학습이 빈곤아동의 학교생활적응에 미치는 영향. **청소년학연구, 19**(12), 113-135.

송미령. (2005). **부모의 정서적 방임과 아동의 자아탄력성 및 학교적응과의 관계.** 숙명여자대학교 석사학위논문.

신윤자. (2005). **부모의 양육태도와 아동의 자아탄력성 및 학교생활적응과의 관계연구.** 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

양명희. (2000). **자기조절학습의 모형탐색과 타당화연구.** 서울대학교 박사학위논문.

이규미, 김명식. (2008). 중학생 학교적응 척도의 확인적 요인분석을 통한 타당화 연구. **한국심리학회지: 학교, 5**(1), 27-40.

최순복. (1985). **고교생의 지능, 학업성취와 적응에 관한 연구.** 숙명여자대학교 석사학위논문.

최재빈, 곽인호, 이상현, 최지호, 조성민. (1999). 고등학생의 우울성향과 학교적응력간의 상관관계. **가정의학회지, 20**(9), 1144-1151.

홍세희. (2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상, 19**(1). 161-177.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84,* 261-271.

Block, J. (1982). Assimilation, accommodation, and the dynamics of personality development. *Child Development, 53*(1), 281-291.

Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (pp. 39-101). Hilllsdale, NJ: Erlbaum.

Block, J., & Kremen, A., M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 349-361.

Boekaert, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego protective goals. In M. Boekaert, P. R. Pintrich, & M. H. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Causadias, J. M., Slavatore, J. E., & Sroufe, L. A. (2012). Early patterns of self-regulation as risk and promotive factors in development: A longitudinal study from childhood to adulthood in a high-risk sample. *International Journal of Behavioral Development, 36*(4), 293-302.

Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Research, 22,* 14-22.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.),

Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed. pp. 191-226). New York: Routledge.

Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist, 18,* 88-118.

Crystal, D. S., Chen, C., Fuligni, A. J., & Stevenson, H. W. (1994). Psychological maladjustment and academic achievement: A cross-cultural study of Japanese, Chinese, and American high school students. *Child Development, 65,* 738-753.

Deci, E., & Ryan, E. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review,* 95, 256-273.

Eccles, J. S. (1984a). Sex differences in achievement patterns. In T. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 32, pp. 97-132). Lincoln, NE: University Nebraska Press.

Eccles, (Parsons), J. (1984b). Sex differences in mathematics participation. In M. Steinkamp & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 2, pp. 93-137). Greenwich, CT: JAI Press.

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-181). New York: Academic Press.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.

Eccles, J. S., Roeser, R., Vida, M., Fredricks, J., & Wigfield, A. (2006). Motivational and achievement pathways through middle childhood. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 325-355), NY: CRC Press.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53,* 109-132.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential for concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Garmezy, N. (1983). Stressor in childhood. In N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp. 170-198). New York: McGraw-Hill.

Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93,* 3-13.

Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J., & Wigifield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences one through twelve. *Child Development, 73,* 509-527.

Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch, & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-307). Berlin: Springer-Verlag.

Letzring, T. D., Block, J., & Funder, D. C. (2005). Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintance, clinicians, and the self.

Journal of Research in Personality, 39, 395-422.

Martin, A., & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in Schools, 43*(3), 267-281.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents'course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*, 60-70.

Muthén, L. K., & Muthén B. (2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.

Nota, L., & Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research, 41,* 198-215.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 92-104.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82,* 33-40.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

Pokey, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82,* 33-40.

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Students' conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology, 88,* 87-100.

Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In Boekaert, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. H. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 503-529). San Diego, CA: Academic Press.

Roeser, R. W., & Eccles, J. (1998). Adolescents′ perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 8*(1), 123-158.

Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of school psychological environment and early adolescents′ psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88,* 408-422.

Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 749-761.

Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context.* Hawthorn, NY: Aldine de Gruyter.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement,*

69, 493-525.

Steenkamp, J. B. E. M., & Baumgarter, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. J*ournal of Consumer Research, 25*, 78-90.

Wentzel, K., Weinberger, D., Ford, M., & Feldman, S. (1990). Academic achievement in preadolescence: The role of motivational, affective, and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 11,* 179-193.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. In Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* (pp. 101-124). New York: Routledge.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12,* 265-310.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (6th ed., pp. 933-1002). New York: Wiley.

Wolters, C. A., Yu, Shirley, L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 211-238.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 81,* 329-339.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80,* 284-290.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulation learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82,* 51-59.

“학습동기, 학업성취도, 학업적응의 구조적 관계 : 자아탄력성에 따른 차이를 중심으로”에 대한 토론문

박용한*

발제된 논문에서 연구자는 한국 아동·청소년패널조사 2010의 3차년도 자료 중에서 중학교 3학년 학생들로부터의 설문자료를 활용하여 이 시기 청소년들의 삶의 만족도에서 큰 비중을 차지하는 주요 학습관련 변인 간의 구조적 관계를 살펴보았다. 이를 통하여 학습동기 변인으로서 학생이 지각하는 성취가치가 학업성취도와 학업적응에 직접적인 영향을 끼칠 뿐만 아니라 자기조절전략 사용의 매개를 통해서 간접적인 영향도 갖는다는 것을 보여주었다. 또한, 이러한 변인 간의 관계가 자아탄력성, 즉 스트레스를 이겨내고 실패를 극복할 수 있는 능력이 높고 낮음에 따라 달라진다는 것이 증명되었다.

우선 이 연구는 방법론적으로 세밀하고 주의 깊은 접근을 통해 연구결과의 타당성을 확보하려 노력하였다는 점에서 긍정적으로 평가될 수 있겠다. 그리고 무엇보다도 기존 연구에서 많은 연구가 되어온 학습동기와 성취도 및 적응 간의 관계에 있어서 비교적 새로운 심리구인으로서 최근 많은 연구의 초점이 되고 있는 자아탄력성 변인을 함께 고려함으로써 본 연구만의 차별성을 만들었다고 볼 수 있다. 한국교육학술정보원의 RISS 논문 검색을 통해 살펴보았을 때, 심리적 구인으로서 탄력성이라는 개념은 우리나라 교육학 및 심리학 분야에서 1990년대 후반에 들어서야 본격적인 연구가 시작되었음을 알 수 있다. 탄력성은 기존 연구에서 연구자에 따라 적응유연성, 유연성, 회복력, 극복력, 레질리언스라는 다른 용어로 사용되었지만, 영어로 모두 resilience를 가리키는 것으로 동일한 개념으로 볼 수 있다. 2013년 10월 28일 현재 RISS 검색을 통해 resilience라는 주제어로 KCI등재지에 게재된 논문을 검색한 결과 491건의 논문이 검색되었고 모두 2001년 이후 논문이었으며, 특히 이 중 66%에 이르는 326건의 논문이 2010년 이후에 출판된 것을 미루어 보았을 때 탄력성은 최근 매우 높은 관심을 받고 있음이 분명하다.

연구의 우수성과 시사점에도 불구하고 토론자로서 이 연구 논문을 읽으면서 가졌던 궁금증과 제언을 제시하고자 한다.

우선 이론적 배경에서의 제언은 다음과 같다.

첫째, ‘2-1) 과제가치’ 부분의 3번째 단락의 “어떤 연구들에서는 가치의 차원들끼리 종종 높은 상관관계를 보이고”에서 어떤 연구인지에 대한 문헌이 제시되어 있지 않은데, 예시가 되는 논문을 인용하여 제시한다면 논문의 독자들에게 도움이 되겠다.

* 충남대학교 교육학과 교수

둘째, 이 연구에서는 자기조절을 성취가치와 함께 포괄적인 학습동기 변인으로 간주하고 있는데 이것이 과연 타당한지에 대해서 의문이 든다. 특히, 연구자는 학습동기 변인을 설명할 때 기대-가치이론에 비추어 설명하고 있는데 이 이론에 따르면 학습동기를 구성하는 핵심은 목표 및 유능감에 대한 지각에 따른 기대요인과 성취가치, 유용가치, 내재가치 및 흥미, 비용 등과 관련된 가치요인으로 구성되어 있다. 자기조절은 기대요인이나 가치요인 어디에도 속하지 않는 것으로 보이며, 오히려 동기 그 자체가 아니라 성취기대와 가치 등의 동기 요인의 영향을 받는 내생변인이자 독립된 변인으로 설명하는 것이 더 타당하지 않을까 생각한다.

다음으로 연구방법에서의 제언은 아래와 같다.

첫째, 연구변인을 기술함에 있어서 각 변인별로 측정에 사용된 문항을 모두 기술해준다면 변인의 의미를 이해하고 타당성을 확인하는데 도움이 될 것이다.

둘째, 각 변인에 대한 설명에 따르면 각 변인의 원점수를 100점 만점의 환산점수로 변환하여 사용한 것으로 나타나는데 특별한 이유나 목적이 있는 것인가?

셋째, 분석방법과 관련하여 본 연구는 엄밀한 의미에서 측정모형과 경로모형이 혼합된 일반적인 구조방정식 모형이라기보다는 측정모형 분석과 경로모형분석을 별도로 실시한 일종의 2단계 분석방법을 사용한 것으로 보이는데 굳이 이러한 방법을 사용한 이유가 무엇인지 궁금하다. 또한, 이 연구에서의 핵심 분석인 변인 간의 구조분석은 실질적으로는 경로분석에 의존하고 있음을 분명하게 나타내주는 것이 독자로 하여금 본 연구의 분석방법을 이해하는데 더 도움이 될 것으로 생각한다.

넷째, 종단연구로부터 얻어진 원자료의 특성을 생각해볼 때 이 연구에서 종단자료로서의 장점을 충분히 활용하지 않은 것은 아쉬운 점이다. 예를 들어, 중학교 1학년에서 3학년까지의 성취가치가 어떻게 변했으며 또한 그러한 변화 정도가 학업성취와 학업적응에 어떠한 영향을 미치고 있는지를 보여준다면 기존 연구들과 차별된 유익한 정보를 제공할 수 있었으리라 생각한다.

끝으로 연구결과 및 논의에서의 제언은 다음과 같이 요약된다.

첫째, 이 연구의 다집단 분석 결과에 따르면 성취가치가 학업성취도에 미치는 직접적인 영향에 있어 자아탄력성 상하 집단 간의 차이가 뚜렷하게 나타났다. 즉, 성취가치가 성취도에 미치는 직접효과가 자아탄력성 상 집단에서는 통계적으로 유의한 정적효과를 보였으나 자아탄력성 하 집단에서는 유의한 효과가 없는 것으로 나타났다. 연구자는 이 결과를 통해 단순히 자아탄력성의 중요성만을 시사점으로 제시하고 있는데 이에 대한 좀 더 심도있는 논의가 필요한 사항이라고 생각한다. 예를 들어, 자아탄력성이 낮은 학생은 성취가치와 학업성취 간 관계에 있어 자기조절을 통한 간접효과만 유의하였고 직접효과는 유의하지 않았다. 이는 자아탄력성이 낮은 학생들의 경우 단순히 성취가치를 깨닫게 하는 것으로만은 학습에서의 효과를 확신하기 어려우며 반드시 이를 통해 자기조절전략의 향상이 이루어질 수 있도록 지도와 관찰이 필요하다는 것을

의미할 수 있다.

둘째, 이 연구에서는 자아탄력성 변인이 성취가치, 자기조절, 학업성취, 학업적응 변인 간의 관계에서 차이를 만드는 조절변인(moderating variable)으로 간주하고 있는데, 과연 이것이 타당한지 아니면 매개변인(mediating variable)이나 또다른 독립변인으로 포함시키는 것이 더 타당한지에 대한 고민이 더 필요한 것으로 보인다. 예를 들어, 최근의 자아탄력성 연구들을 살펴보면 자아탄력성이 학습동기 및 태도(송영명, 2011), 자기주도학습전략(박순주,심혜원, 2012), 학교적응(박순주, 심혜원, 2012; 성주희,홍혜영, 2012; 송영명, 2011) 등에 영향을 미친다는 연구결과를 제시하고 있는데 이는 자아탄력성이 단순히 조절효과만 갖고 있지 않음을 암시하고 있다.

셋째, 자아탄력성의 이론적, 실제적 중요성에도 불구하고 자아탄력성 변인이 이 연구에서 살펴보고 있는 학습동기, 학업성취도, 학업적응 간의 관계에 있어 왜 중요한지에 대한 이유에 대한 설명과 설득력이 부족하다. 또한, 연구 결과를 논의함에 있어서도 자아탄력성이 높은 집단과 낮은 집단 간에 핵심 변인 간의 관계에 있어 차이가 있다는 것이 어떠한 시사를 제공하는지에 대해 더 심층적인 논의가 필요하다. 예를 들어, 자아탄력성이 다른 변인에 직간접적인 영향을 미치든 아니면 매개적인 역할을 하던 간에 자아탄력성이 학습동기나 학업적응과 성취에 중요한 것은 분명해 보인다. 그렇다면 어떠한 방식으로 자아탄력성을 향상시켜야 할지에 대한 제언이 중요한 것으로 보인다.

넷째, 이 연구 논문의 마무리 부분에서 연구자는 “자아탄력성은 타고난 성격적인 특성”이라고 진술하고 있는데 이에 대해서는 의문을 제시할 수 밖에 없다. 기존 연구들에서 부모-자녀관계(한은수, 김춘경, 2013), 부모의 양육태도(박순주, 심혜원, 2012), 자아탄력성 증진프로그램(박병기, 이선영, 송정희, 2010) 등이 아동 및 청소년의 자아탄력성에 영향을 미친다는 결과를 고려할 때 자아탄력성이 타고난 성격적 특성이라는 진술은 오류로 볼 수 있겠다.

위에서는 조금이나마 이 연구논문의 향상을 위한 제언을 하였지만, 현재 논문에서 제시된 결과 자체만으로도 이 연구는 다른 연구자들이나 현장전문가들에게 중요한 시사점을 제공해 준다. 특히, 학습동기의 주요 구성요인인 성취가치가 자기조절전략 사용에 영향을 미치고 이것이 다시 학업적응 및 학업성취에 영향을 미친다는 것은 이론적으로 그리고 실제적으로 매우 중요한데, 본 연구에서는 우리나라 중학생을 대표하는 대규모 표본집단으로부터의 자료를 통해 이에 대한 경험적 증거를 제시해 주었다. 또한, 이러한 관계에서 어떠한 방식으로든 자아탄력성이 개입된다는 것을 보여줌으로써 앞으로 이 주제에 대한 더 구체적인 연구의 필요성을 제안해 주고 있다.

참고문헌

박병기, 이선영, 송정화(2010). 자아탄력성 증진 프로그램의 개발 및 효과검증. *교육심리연구, 24(1)*, 61-82.

박순주, 심혜원(2012). 긍정적 부모양육태도, 자아탄력성, 자기조절학습이 빈곤아동의 학교생활적응에 미치는 영향. *청소년학연구, 19(12),* 113-136.

성주희, 홍혜영(2012). 대학생의 완벽주의 성향과 주관적 안녕감의 관계에서 자아탄력성과 성취동기의 매개효과 검증. *상담학연구, 13(1),* 325-340.

송영명(2011). 특목고 학생의 부모-자녀관계, 자아탄력성, 학업적 유능감이 학교 행복감에 미치는 영향. *교육심리연구, 25(3),* 647-669.

한은수, 김춘경(2013). 초등학생이 지각한 수용적 부모-자녀 관계와 자아탄력성, 또래괴롭힘 간의 구조분석. *청소년학연구, 20(1)*, 177-198.

아동의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶에 만족도가 미치는 영향: 성별에 따른 차이 연구

유봉애*·옥경희**

요 약

본 연구는 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 아동의 학교생활적응과 학업성취에 미치는 영향에 대해 살펴보고자 하였다. 이를 위해, 종단적 자료인 한국아동·청소년 패널조사(KCYPS)에서 초등학교 6학년 패널조사를 사용하여 차이검증과 위계적 회귀분석을 실시하였다.

그 결과는 다음과 같다. 첫째, 아동의 학교생활적응과 학업성취는 차이를 보이지 않았으며, 자기조절학습능력과 삶의 만족도는 남아가 여아보다 유의한 수준에서 높은 것으로 나타났다. 둘째, 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 미치는 영향을 아동의 성별로 구분하여 살펴본 결과, 남아와 여아 두 집단 모두에서 자기조절학습능력은 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계, 학업성취에 영향을 미치는 변인이었다. 삶의 만족도는 남아에게는 학습활동, 교우관계, 교사관계에 영향을 미쳤으며, 여아에게는 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계, 학업성취에 영향을 미쳐는 변인으로 나타났다.

주제어 : 학교생활적응, 학업성적, 자기조절학습능력, 삶의 만족도

Ⅰ. 연구의 필요성

학령기 아동에게 주어진 발달과업 중 하나는 학교생활에 잘 적응하는 것이다. 학교는 가정에서 사회로 첫발을 내딛는 곳이며, 아동의 학업성취와 학교의 규범준수 뿐만 아니라 교사, 친구 등과 대인관계의 조화를 이루며 더 큰 사회로 나아가도록 돕는 사회화 기관이다. 이처럼 아동기의 학교생활적응은 이후 청소년기나 성인기에 적응력을 높이는데 중요한 변인이다.

아동의 학교적응에 대한 연구경향을 살펴보면, 초기에는 아동의 학업성취에 관심을 가졌으나, 최근에는 학습활동, 규칙준수, 학교행사 참여, 교사 및 교우와의 관계 등 학교환경에 대한 전반적인 적응(임선아, 2013; 박순주, 심혜원, 2012; 최명구, 성소연, 2012; 전훈, 조형대, 조현진, 2010; 노현미, 최외선, 박인전, 2009)을 다루어 아동의 학교생활에 대한 자료를 제공한다. 성차의 비교에서 학교생활적응에 차이가 있다고 보고한 연구(송경아, 2008; 김송자, 2005; 이현림,

* 광주대학교 사회복지학부 강사
** 광주대학교 유아교육과 교수

천미숙, 2003)와 성차는 학교적응과 상관이 없다는 상반된 연구결과(임정화, 전종설, 2012)가 제시되었다.

아동기의 학교적응은 중요한 발달과업이다. 따라서 아동이 학교에 잘 적응하고 학업성취를 이루기 위해서는 학습 환경에서의 학습태도인 자기조절학습능력이 필요하다. 학령기 아동은 새로운 사회적 환경인 학교에 적응하고 환경에 적절히 대처해 나가며, 상황을 조절하는 자기조절학습능력이 필요하다(Kopp, 1982). 자기조절학습능력은 자기에 대한 지식을 가지며 학습에 대한 동기화가 잘되어 있어, 자신의 행동을 환경에 맞게 통제 및 조절함에 따라 학교생활에 잘 적응하게 된다(이명조, 이소아, 2009). 이처럼 인지와 행동에 대한 자기조절은 학교생활적응과 학업성취에 있어서 중요한 요인이다. 즉, 아동 자신의 학습과정을 스스로 조절하며 효과적인 학습을 할 수 있는 자기조절학습능력은 학교생활적응에 긍정적 영향을 미치며(박순주, 심혜원, 2012), 학업성취와 정적상관을 나타낸다(양명희, 이경아, 2012; 최명구, 성소연, 2012). 또한, 자기조절학습능력이 높을수록 학교생활적응이 높으며(윤채영, 이종화, 김정섭, 2011), 자기조절학습전략을 더 많이 사용하는 집단이 학업성취가 높은 것으로 나타났다(김명희, 2007). 이처럼 학습에 대한 아동의 자기주도적인 태도는 학교생활적응과 학업성취에 관련이 깊은 것을 선행연구를 통해 살펴볼 수 있다. 성차의 비교에서는 여아가 남아보다 자기조절학습능력이 높다고 보고한 연구결과(강기숙, 이경임, 2001)와 반면, 성별에 따라 자기조절학습능력에는 차이가 없다는 연구결과(곽혜경, 1998; 손경화, 2001)로 차이를 나타냈다.

2011년도 한국·청소년의 행복지수 국제 비교 조사에서 한국의 아동·청소년이 느끼는 삶의 만족도가 OECD 국가 중에서 매우 낮은 결과가 나왔다. 이러한 결과는 우리나라 아동의 삶의 질에 대한 연구의 필요성을 살펴볼 수 있다. 삶의 만족도는 개인 자신의 다양한 삶의 영역에 대해 개인이 설정한 주관적인 기준과 비교하여 자신의 삶의 상태를 인지적으로 평가하는 것을 의미한다(Diener & Fujita, 2005). 즉, 삶의 만족도는 인지적 영역에서 자신의 삶을 긍정적으로 평가하고 판단하는 상태로 만족하는 정도를 의미한다.

최근 아동의 성장발달이 빨라지고 있으며, 초등학교 4학년 이상만 되어도 사춘기에 접어들게 됨(신미, 전성희, 유미숙, 2010)에 따라 초등학생 중 고학년에 대한 삶의 만족도를 살펴볼 필요성을 가진다고 볼 수 있다. 초등학교 6학년은 인지능력과 자아정체감을 형성해 감에 따라 개인의 주관적인 기준에 맞추어 평가가 가능하게 된다. 아동은 성인과는 달리 학교생활 전반에서 느끼는 만족과 적응은 매우 중요하다(이순성, 2010; 임경희, 2010). 이현응과 곽윤정(2011)은 초기 청소년의 삶의 만족도와 학교생활만족도가 거의 일치한다고 나타낸 결과에서 살펴볼 수 있듯이 삶의 만족도가 높은 아동은 보다 행복한 학교생활을 할 수 있다. 성차비교에서 삶의 만족도간에 차이가 없다는 결과(권석만, 2008)와 남아가 여아보다 삶의 만족도가 높다고 나타난 연구결과(김혜원, 홍미애, 2007; 이은경, 2007)가 있다.

이처럼 선행연구들은 아동의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 연관이 있음을 뒷받침해 주고 있다. 따라서 본 연구에서는 아동의 학교생활적응과 학업성취에

자기조절학습능력과 삶의 만족도가 미치는 영향에 대해 살펴보고자 한다. 이를 통해 아동의 학교적응을 이해하는 실증적 자료를 제시하고자 하고자 한다. 이상의 연구의 필요성과 목적을 달성하기 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 아동의 성별에 따라 학교생활적응, 학업성취, 자기조절학습능력, 삶의 만족도는 차이가 있는가?

둘째, 남아와 여아의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶의 만족도는 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 실시한 '한국·아동청소년 패널조사 2010(KCYPS)의 패널 데이터를 활용하였다. 아동·청소년 패널조사는 전국 초·중학생과 그 가족, 학교를 대상으로 아동청소년의 발달 및 성장과정을 종단의 축으로 각 시기의 변화 양상과 실태를 횡단의 측으로 한 내용을 설계하여 실시하였다. 표본은 전국의 초등학교 6학년 재학생들을 대상으로 교육통계연보를 표집틀로 층화다단계 전략표집을 활용하여 선정한 아동을 대상으로 조사한 것이며 전체 조사대상 중 남자 1,167명(52.6%), 여자 1,052명(47.4%)을 나타냈다.

2. 조사 도구

1) 학교생활적응

학교생활 적응정도를 파악하기 위해 본 연구에서는 '한국·아동청소년 패널조사 2010'에 수록된 학교생활적응척도를 사용하였다. 민병수(1991)의 학교생활적응 척도에서 학습활동 5문항, 학교규칙 5문항, 교우관계 4문항, 교사관계 5문항을 묻는 4개 요인으로 구성되어 있다. 응답범주는 '매우 그렇다' 1점에서 '전혀 그렇지 않다' 4점으로 응답하는 4점 Likert 척도로 구성되었다. 학습활동의 Cronbach's α는 .72, 학교규칙의 Cronbach's α는 .81, 교우관계의 Cronbach's α는 .71, 교사관계의 Cronbach's α는 .89인 것으로 나타났다.

2) 학업성취

학생 설문지의 문항 중 학업성취도 변인은 한국·아동청소년 패널조사 2010'에 수록된 국어, 영어, 수학, 과학과목에 대해 학생들이 '매우 잘했다' 1점에서부터 '매우 못했다'의 5점에 답한 자기-보고 점수를 사용하였다.

3) 자기조절학습능력

양명희(2000; 김세영, 2006 재인용)에 의해 개발된 자기조절학습능력 측정도구 84문항 중, 김세영이 요인분석을 통하여 재구성한 문항에서 학습에 대한 기본태도와 관련이 깊은 문항으로 구성되었다. 응답범주는 '매우 그렇다' 1점에서 '전혀 그렇지 않다' 4점으로 응답하는 4점 Likert 척도로 구성되었다. 자기조절학습능력의 Cronbach's α는 .92인 것으로 나타났다.

4) 삶의 만족도

김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, 최지영, 이가영(2006)의 삶의 만족도 측정도구를 사용하였다. 응답범주는 '매우 그렇다' 1점에서 '전혀 그렇지 않다' 4점으로 응답하는 4점 Likert 척도로 구성되었다. 삶의 만족도의 Cronbach's α는 .86인 것으로 나타났다.

3. 분석방법

본 연구에서는 자료처리에 있어서는 주요 변인들의 기술적인 경향을 알아보고자 각 측정 변인별로 평균과 표준편차를 산출하고, 측정변수의 신뢰도를 분석을 통해 내적일치도를 검증하였다. 아동의 성별에 따라 학교생활적응, 학업성취, 자기조절학습능력, 삶의 만족도에 차이가 있는지 살펴보기 위해 독립표본 t검정을 실시하였다. 아동의 학교생활적응과 학업성취를 설명하는 변인을 규명하기 위해 자기조절학습능력, 삶의 만족도와의 상관관계와 위계적 회귀분석을 실시하였다.

Ⅳ. 결과 및 해석

1. 성별에 따른 학교생활적응, 학업성취, 자기조절학습능력, 삶의 만족도의 차이

아동의 성별에 따라 학교생활적응, 학업성취, 자기조절학습능력, 삶의 만족도에 차이가 있는지 알아보기 위해 독립 t검증을 실시한 결과, 자기조절학습능력과 삶의 만족도에서 유의한 차이를 나타냈으며 결과는 〈표 1〉에 제시되었다.

성별에 따라 '자기조절학습능력'(t=−2.658, p<.01), '삶의 만족도'(t=−9.168, p<.001)에서 유의한 차이가 나타났다.

표 1 성별에 따른 차이검증

변수	학교생활적응				학업성취	자기조절 학습능력	삶의 만족도
	학습활동	학교규칙	교우관계	교사관계			
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
남	2.09(.541)	2.03(.572)	1.87(.551)	1.96(.713)	2.29(.803)	2.14(.535)	1.65(.643)
여	2.06(.496)	2.00(.501)	1.84(.479)	1.97(.701)	2.31(.743)	2.20(.509)	1.90(.673)
t	1.517	1.237	1.005	-.578	-.652	-2.658**	-9.168***

2. 남여 아동의 학교생활적응과 학업성취에 미치는 영향

아동의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 미치는 영향력을 파악하기 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석을 실시하기 전 독립변수 간의 상관관계를 살펴본 결과 r=.464이하의 상관관계를 보이고 있어 다중공선성의 위험은 없었다. 회귀분석을 위한 기본 가정의 만족여부를 파악하기 위한 VIF계수와 Durbin-Watson계수를 조사한 결과 VIF지수는 1.0-1.8로 10보다 현저하게 낮았고, Durbin-Watson계수도 1.0-1.9로 잔차 간 자기상관이 없는 것으로 판단되어 회귀분석을 위한 기본 가정을 만족한다고 볼 수 있다. 아동의 학교생활적응과 학업성취를 종속변인으로 하여 I단계에서는 자기조절학습능력을 투입하고, 다음 II단계에서는 삶의 만족도를 추가로 투입하여 학교생활적응과 학업성취에 미치는 영향을 대상자의 성별로 나누어 살펴보았다.

1) 남아의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 미치는 영향

남아의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 미치는 영향에 대한 분석결과는 〈표 2〉와 같다.

연구결과에 의하면 자기조절학습능력은 남아의 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계, 학업성취에 영향을 미치는 변인으로 밝혀졌다. 삶의 만족도를 추가로 투입하여 살펴본 결과, 삶의 만족도는 학습활동, 교우관계, 교사관계에 영향을 미치는 변인이었다.

학교생활적응의 학습활동을 종속변인으로 위계적 회귀분석을 실시한 결과, '모델 Ⅰ'은 자기조절학습능력이 학습활동에 대한 설명력은 50.1%(F=1172.001, p〈.001)로 나타났다. '모델 Ⅰ'에서는 자기조절학습능력(β=.708, p〈.001)이 유의미한 영향력을 행사하는 변인으로 밝혀졌다. '모델 Ⅱ'은 삶의 만족도를 추가하여 학습활동을 살펴보았는데, '모델 Ⅰ'에 비해 학습활동의 설명력 0.7%가 유의한 수준에서 증가하였다. '모델 Ⅱ'의 학습활동에 대한 설명력은 50.8%였다(F=601.346, p〈.001). 자기조절학습능력(β=.673, p〈.001), 삶의 만족도(β=.089, p〈.001)순으로 학습활동에 유의미한 영향력을 나타냄을 알 수 있다. 이는 남아는 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 높을수록 학습활동이 높음을 보여준다.

학교규칙을 회귀분석을 실시한 결과, '모델 Ⅰ'은 자기조절학습능력이 학교규칙에 대한 설명력

은 32.9%(F=570.934, p〈.001)로 나타났다. '모델 Ⅰ'에서는 자기조절학습능력(β=.573, p〈.001)이 유의미한 영향력을 행사하는 변인으로 밝혀졌다. '모델 Ⅱ'은 삶의 만족도를 추가하여 학교규칙을 살펴보았는데, '모델 Ⅰ'에 비해 학교규칙의 설명력은 증가하지 않았다. '모델 Ⅱ'의 학교규칙에 대한 설명력은 32.9%였다(F=285.786, p〈.001). 자기조절학습능력(β=.565, p〈.001)이 학교규칙에 유의미한 영향력을 나타냄을 알 수 있다. 이는 남아는 자기조절학습능력이 높을수록 학습규칙을 잘 지킴을 알 수 있다.

교우관계를 회귀분석을 실시한 결과, '모델 Ⅰ'은 자기조절학습능력이 교우관계 대한 설명력은 32.9%(F=569.955, p〈.001)로 나타났다. '모델 Ⅰ'에서는 자기조절학습능력(β=.573, p〈.001)이 유의미한 영향력을 행사하는 변인으로 밝혀졌다. '모델 Ⅱ'은 삶의 만족도를 추가하여 교우관계를 살펴보았는데, '모델 Ⅰ'에 비해 교우관계의 설명력 3.9%가 유의한 수준에서 증가하였다. '모델 Ⅱ'의 교우관계에 대한 설명력은 36.7%였다(F=337.818, p〈.001). 자기조절학습능력(β=.489, p〈.001), 삶의 만족도(β=.214, p〈.001)순으로 교우관계에 유의미한 영향력을 나타냄을 알 수 있다. 이는 남아는 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 높을수록 교우관계가 높음을 보여준다.

표 2 남아의 학교생활적응과 학업성취의 위계적 회귀분석 (β) (N=1,167)

구분	학교생활적응								학업성취	
	학습활동		학교규칙		교우관계		교사관계			
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ
자기조절 학습능력	.708***	.673***	.573***	.565***	.573***	.489***	.539***	.502***	.464***	.446***
삶의 만족도		.089***		.023		.214***		.095***		.045
R^2	.501	.508	.329	.329	.329	.367	.291	.299	.215	.217
Adj. R^2	.501	.507	.328	.328	.328	.366	.290	.297	.215	.216
R^2 change		.007***		.000		.039***		.008***		.002***
F	1172.001***	601.346***	570.934***	285.786***	569.955***	337.818***	477.744***	247.686***	319.249***	161.134***

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

교사관계를 회귀분석을 실시한 결과, '모델 Ⅰ'은 자기조절학습능력이 교사관계 대한 설명력은 29.1%(F=477.744, p〈.001)로 나타났다. '모델 Ⅰ'에서는 자기조절학습능력(β=.539, p〈.001)이 유의미한 영향력을 행사하는 변인으로 밝혀졌다. '모델 Ⅱ'은 삶의 만족도를 추가하여 교사관계를 살펴보았는데, '모델 Ⅰ'에 비해 교사관계의 설명력 0.8%가 유의한 수준에서 증가하였다. '모델 Ⅱ'의 교사관계에 대한 설명력은 29.9%였다(F=247.686, p〈.001). 자기조절학습능력(β=.502, p〈.001), 삶의 만족도(β=.095, p〈.001)순으로 교사관계에 유의미한 영향력을 나타냄을 알 수 있다. 이는 남아는 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 높을수록 교사관계가 높음을 보여준다.

학업성취를 회귀분석을 실시한 결과, '모델 Ⅰ'은 자기조절학습능력이 학업성취에 대한 설명력

은 21.5%(F=319.249, p<.001)로 나타났다. '모델 Ⅰ'에서는 자기조절학습능력(β=.464, p<.001)이 유의미한 영향력을 행사하는 변인으로 밝혀졌다. '모델 Ⅱ'은 삶의 만족도를 추가하여 학업성취를 살펴보았는데, '모델 Ⅰ'에 비해 학업성취의 설명력 0.2%가 유의한 수준에서 증가하였다. '모델 Ⅱ'의 학업성취에 대한 설명력은 21.7%였다(F=161.134, p<.001). 자기조절학습능력(β=.446, p<.001)이 학업성취에 유의미한 영향력을 나타냄을 알 수 있다. 이는 남아가 자기조절학습능력이 높을수록 학업성취가 높음을 보여준다. 남아의 경우 자기조절학습능력은 삶의 만족도 보다는 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계, 학업성취에 미치는 영향이 크고 설명력이 높았다.

2) 여아의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 미치는 영향

연구결과에 의하면 자기조절학습능력과 삶의 만족도는 여아의 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계, 학업성취에 영향을 미치는 변인으로 밝혀졌다.

학교생활적응의 학습활동을 종속변인으로 위계적 회귀분석을 실시한 결과, '모델 Ⅰ'은 자기조절학습능력이 학습활동에 대한 설명력은 46.1%(F=897.398, p<.001)로 나타났다. '모델 Ⅰ'에서는 자기조절학습능력(β=.679, p<.001)이 유의미한 영향력을 행사하는 변인으로 밝혀졌다. '모델 Ⅱ'은 삶의 만족도를 추가하여 학습활동을 살펴보았는데, '모델 Ⅰ'에 비해 학습활동의 설명력 1.6%가 유의한 수준에서 증가하였다. '모델 Ⅱ'의 학습활동에 대한 설명력은 47.7%였다(F=478.785, p<.001). 자기조절학습능력(β=.614, p<.001), 삶의 만족도(β=.144, p<.001)순으로 학습활동에 유의미한 영향력을 나타냄을 알 수 있다. 이는 여아는 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 높을수록 학습활동이 높음을 보여준다.

학교규칙을 회귀분석을 실시한 결과, '모델 Ⅰ'은 자기조절학습능력이 학교규칙에 대한 설명력은 27.9%(F=406.687, p<.001)로 나타났다. '모델 Ⅰ'에서는 자기조절학습능력(β=.528, p<.001)이 유의미한 영향력을 행사하는 변인으로 밝혀졌다. '모델 Ⅱ'은 삶의 만족도를 추가하여 학교규칙을 살펴보았는데, '모델 Ⅰ'에 비해 학교규칙의 설명력 1.8%가 유의한 수준에서 증가하였다. '모델 Ⅱ'의 학교규칙에 대한 설명력은 29.7%였다(F=221.588, p<.001). 자기조절학습능력(β=.461, p<.001), 삶의 만족도(β=.150, p<.001)가 학교규칙에 유의미한 영향력을 나타냄을 알 수 있다. 이는 여아가 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 높을수록 학습규칙을 잘 지킴을 알 수 있다.

교우관계를 회귀분석을 실시한 결과, '모델 Ⅰ'은 자기조절학습능력이 교우관계 대한 설명력은 26.1%(F=370.100, p<.001)로 나타났다. '모델 Ⅰ'에서는 자기조절학습능력(β=.511, p<.001)이 유의미한 영향력을 행사하는 변인으로 밝혀졌다. '모델 Ⅱ'은 삶의 만족도를 추가하여 교우관계를 살펴보았는데, '모델 Ⅰ'에 비해 교우관계의 설명력 5.1%가 유의한 수준에서 증가하였다. '모델 Ⅱ'의 교우관계에 대한 설명력은 31.1%였다(F=236.988, p<.001). 자기조절학습능력(β=.396, p<.001), 삶의 만족도(β=.252, p<.001)순으로 교우관계에 유의미한 영향력을 나타냄

을 알 수 있다. 이는 여아는 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 높을수록 교우관계가 높음을 보여준다.

교사관계를 회귀분석을 실시한 결과, '모델 Ⅰ'은 자기조절학습능력이 교사관계 대한 설명력은 18.5%(F=237.684, p〈.001)로 나타났다. '모델 Ⅰ'에서는 자기조절학습능력(β=.430, p〈.001)이 유의미한 영향력을 행사하는 변인으로 밝혀졌다. '모델 Ⅱ'은 삶의 만족도를 추가하여 교사관계를 살펴보았는데, '모델 Ⅰ'에 비해 교사관계의 설명력 1.9%가 유의한 수준에서 증가하였다. '모델 Ⅱ'의 교사관계에 대한 설명력은 20.4%였다(F=134.335, p〈.001). 자기조절학습능력(β=.359, p〈.001), 삶의 만족도(β=.156, p〈.001)순으로 교사관계에 유의미한 영향력을 나타냄을 알 수 있다. 이는 여아는 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 높을수록 교사관계가 높음을 보여준다.

학업성취를 회귀분석을 실시한 결과, '모델 Ⅰ'은 자기조절학습능력이 학업성취에 대한 설명력은 20.9%(F=277.912, p〈.001)로 나타났다. '모델 Ⅰ'에서는 자기조절학습능력(β=.458, p〈.001)이 유의미한 영향력을 행사하는 변인으로 밝혀졌다. '모델 Ⅱ'은 삶의 만족도를 추가하여 학업성취를 살펴보았는데, '모델 Ⅰ'에 비해 학업성취의 설명력 0.5%가 유의한 수준에서 증가하였다. '모델 Ⅱ'의 학업성취에 대한 설명력은 21.4%였다(F=142.840, p〈.001). 자기조절학습능력(β=.423, p〈.001), 삶의 만족도(β=.077, p〈.05)순으로 학업성취에 유의미한 영향력을 나타냄을 알 수 있다. 이는 여아는 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 높을수록 학업성취가 높음을 보여준다.

여아의 경우에도 남아와 마찬가지로 자기조절학습능력이 삶의 만족도보다는 학교생활적응의 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계, 학업성취에 미치는 영향이 크고 설명력도 더 높았다.

표 3 ▶ 여아의 학교생활적응과 학업성취의 위계적 회귀분석 (β) (N=1,052)

구분	학교생활적응								학업성취	
	학습활동		학교규칙		교우관계		교사관계			
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ
자기조절 학습능력	.679***	.614***	.528***	.461***	.511***	.396***	.430***	.359***	.458***	.423***
삶의 만족도		.144***		.150***		.252***		.156***		.077*
R^2	.461	.477	.279	.297	.261	.311	.185	.204	.209	.214
Adj. R^2	.460	.476	.278	.296	.260	.310	.184	.202	.209	.213
R^2 change		.016***		.018***		.051***		.019***		.005***
F	897.398***	478.785***	406.687***	221.588***	370.100***	236.988***	237.684***	134.335***	277.912***	142.840***

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

Ⅴ. 논의 및 제언

본 연구는 한국아동·청소년패널조사 2010(KCYPS)의 자료 중 3차년도 초등학생 6학년 패널 자료를 사용하였다. 아동의 성별에 따라 학교생활적응, 학업성취, 자기조절학습능력과 삶의 만족도의 차이를 알아보며, 또한 남아와 여아의 학교생활적응과 학업성취에 아동의 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 미치는 영향력에 대해 분석하였다.

본 연구의 결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 성별에 따라서는 학교생활적응과 학업성취의 차이를 보이지 않았으나, 자기조절학습능력과 삶의 만족도는 남아가 여아보다 유의한 수준에서 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 아동의 학교생활적응에 성별의 차이가 없다(임정화, 전종설, 2012)는 결과를 지지하며, 학업성취도에서 남아가 더 잘 적응한다는 연구결과(이현림, 천미숙, 2003)를 지지하지 않는다. 여아가 남아보다 자기조절학습능력이 높다는 결과(강기숙, 이경임, 2001)를 지지하지 않으며, 남아가 여아보다 삶의 만족도가 높다고 나타난 연구결과(김혜원, 홍미애, 2007; 이은경, 2007)를 지지한다. 이러한 결과는 아동의 자기조절학습능력과 삶의 만족도를 깊이 있게 이해하기 위해서는 성별을 고려한 추후연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 미치는 영향을 아동의 성별로 구분하여 살펴본 결과, 남아와 여아 두 집단 모두에서 자기조절학습능력은 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계와 학업성취에 영향을 미치는 변인이었다. 이와 같은 결과는 자신의 대한 자기조절학습능력은 학교생활적응에 긍정적 영향을 미치며(박순주, 심혜원, 2012), 학업성취와 정적상관을 나타낸 결과(양명희, 이경아, 2012; 최명구, 성소연, 2012)를 지지한다. 자기조절학습능력은 자기에 대한 지식을 가지며 학습에 대한 동기화가 잘되어 있어, 자신의 행동을 환경에 맞게 통제 및 조절함에 따라 학교생활에 잘 적응하게 된다는 결과(이명조, 이소아, 2009; 윤채영, 이종화, 김정섭, 2011)를 지지한다. 또한, 자기조절학습전략을 더 많이 사용하는 집단이 학업성취가 높다고 나타낸 결과(김명희, 2007)와 맥을 같이한다.

이와같이 아동의 학교생활적응과 학업성취는 자기조절학습능력을 통해 예측할 수 있으며, 자기조절학습능력은 학교생활적응과 학업성취에 중요한 요인임을 시사해 준다. 성별에 따라서 학교생활적응과 학업성취에 미치는 자기조절학습능력의 영향은 여아보다 남아에게 더 큰 영향을 미치며, 이 중 학교생활적응의 학습활동에 가장 큰 영향을 미치는 것을 본 연구에서는 보여주고 있다. 자기조절학습능력이 높을수록 남아들은 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계, 학업성취가 여아들보다 더 높았다. 후속연구를 통해 살펴보아야 하겠지만, 남아의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력이 갖는 역할이 중요할 수 있음을 시사하고 있다.

삶의 만족도는 남아와 여아 두 집단 모두에서 영향을 미치는 변인이었다. 남아에게는 학습활동, 교우관계, 교사관계에 영향을 미쳤으며, 여아에게는 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계와 학업성취에 영향을 미치는 변인이었다. 이와 같은 결과는 선행연구결과에서 삶의 만족도는

학교생활만족도에 영향을 미친다는 결과(이현응, 곽윤정, 2011)와 맥을 같이한다. 성별에 따라서 학교생활적응과 학업성취에 미치는 삶의 만족도의 영향은 남아보다 여아에게 더 크며, 이 중 교우관계에 가장 영향을 미치는 것을 보여주고 있다.

본 연구는 아동의 학교생활적응과 학업성취에 영향을 미치는 요인으로 자기조절학습능력과 삶의 만족도가 아동 발달에 미치는 영향력을 확인할 수 있었다. 아동 자신의 자기조절학습능력에 대한 다각적 개입 역시 아동의 학교생활적응과 학업성취의 향상을 위한 중요한 요인이 됨을 보여주고 있다. 따라서 남아의 자기조절학습능력을 향상시킬 수 있도록 교육하고 지도하는 것이 성공적인 학교생활적응과 학업성취를 위한 효과적인 방안임이 알 수 있다. 또한 삶의 만족도를 높일 수 있는 다양한 교육적 개입이 선행되어 함을 시사해 주고 있다.

본 연구는 아동의 학교생활적응과 학업성취에 미치는 영향을 파악하고자 아동·청소년패널조사 데이터를 활용하는 포괄적이고 객관적인 검증을 얻고자 시도하였다. 하지만 향후 연구에서는 연차적인 데이터를 활용하여 학교생활적응과 학업성취에 미치는 영향요인의 변화를 파악함으로 아동의 요구를 반영할 수 있는 대안 모색이 가능할 것이다.

참고문헌

곽혜경. (1998). **유아의 기질, 유아가 제공한 통제계기, 어머니의 통제책략과 유아의 자기통제행동과의 관계**. 경희대학교 대학원 박사학위논문.

권석만. (2008). **긍정심리학: 행복의 과학적 탐구.** 서울:학지사

김명희. (2007). **자기조절학습프로그램이 초등학생의 자기조절학습능력과 학업성취도에 미치는 영향**. 전주교육대학교 대학원 석사학위논문.

김송자. (2005). **초등학생의 자아존중감과 사회성 및 학교적응과의 관계**. 계명대학교 대학원 석사학원논문.

민병수. (1991). **학교생활적응과 자아개념이 학업성적에 미치는 영향**. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.

손경화. (2001). **어머니의 양육신념과 아동의 자아회복력 및 자기조절능력과의 관계**. 경희대학교 대학원 석사학위논문.

송경아. (2008). **청소년의 자아존중감, 부모와의 의사소통, 친구관계가 학교적응에 미치는 영향**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.

양명희. (2000). **자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

이순성. (2010). **청소년 삶의 만족도와 관련 변인의 종단적 추이 분석**. 강원대학교 대학원 박사학위논문.

이은경. (2007). **청소년의 행복관련 요인에 관한 연구: 정신건강 측면을 중심으로. 한국청소년학회 춘계학술대회 자료집**, 71-95.

임경희. (2010). 아동의 스트레스와 자아탄력성이 학교적응과 생활만족에 미치는 영향. **초등상담연구, 9**(2), 217-233.

임선아. (2013). 부모의 양육태도가 학생의 자기조절능력과 자존감 및 학교적응에 미치는 구조적 관계. **초등교육연구, 26**(1), 121-138.

강기숙, 이경님. (2001). 어머니의 양육행동과 유아의 사려성이 유아의 자기통제행동에 미치는 영향. **아동학회, 22**(4), 115-132.

김혜원, 홍미애. (2008). 우리나라 청소년들의 삶의 질 정도와 설명요인 분석. **청소년학연구, 14**(2), 269-297.

노현미, 최외선, 박인전. (2009). 치료놀이를 병행한 인간중심적 집단미술치료가 시설보호아동의 정서.사회적 적응능력에 미치는 영향. **한국미술치료학회, 17**(4), 767-792.

박순주, 심혜원. (2012). 긍정적 부모양육태도, 자아탄력성, 자기조절학습이 빈곤아동의 학교생활적응에 미치는 영향. **청소년학연구, 19**(12), 113-136.

신미, 전성희, 유미숙. (2010). 초기 청소년의 사회적관계, 자아존중감, 학교생활적응과의 관계분석. **아동학회, 33**(1), 81-92.

양명희, 이경아. (2012). 자기조절학습과 학업성취도와의 관련성: 변화추이 및 인과적 방향성 검토. **교육과학연구, 43**(2), 175-195.

윤채영, 이종화, 김정섭. (2011). 자기조절학습프로그램 중학교 신입생의 학교생활적응에 미치는 효과. **사고개발학회, 7**(2), 19-36.

이명조, 이소아. (2009). **교육심리학**. 교문사.

이현림, 천미숙. (2003). 청소년의 자아정체과 학교생활적응과의 관계분석. **청소년학연구, 10**(4), 511-541.

이현응, 곽윤정. (2011). 초기청소년의 학교생활 및 삶에 대한 만족도에 미치는 영향 변인 연구. **청소년학연구, 18**(7), 59-83.

임정화, 전동설. (2012). 부모의 양육태도 및 의사소통이 남,여 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향. **청소년**

학연구, 19(8), 169-190.

전 훈, 조형대, 조현진. (2010). 자기조절학습과 학업성취도간 관계에서 사회심리적 환경이 매개효과: 종단연구를 중심으로. **청소년학연구, 17**(5), 172-192.

최명구, 성소연. (2012). 중학생의 사회적 지지, 자기조절학습, 학업성취간의 구조관계. **청소년학연구, 19**(11), 357-373.

Kopp, C. B. (1982). The Antecedents of Self-regulation: *A Developmental Perspective. Developmental Psychology, 18*, 199-214.

Diener, E., & Fujita, F. (2005). Life Satisfaction set point: Stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(1), 158-164.

“아동의 학교생활적응과 학업성취에 자기조절학습능력과 삶에 만족도가 미치는 영향: 성별에 따른 차이 연구”에 대한 토론문

김은설*

학교적응과 학업성취는 학생에 대한 연구, 더 포괄적으로는 교육학 연구에서 가장 많이 다루어져 온 상투적인 주제 중 하나이면서도 항상 연구를 통해 새로운 발견이 기대되고 그것에 기여하는 또 다른 변인이 나타나기를 기다리게 되는, 변함없는 화두와도 같다는 생각이 든다. 특히 ‘학교에서의’ 교육열이 높은 우리나라에서는 많은 사람들이 더욱 그러할 것이라 여겨진다. 이와 같은 관점에서 자기조절학습능력과 삶의 만족도라는 두 변인이 초등학교 6학년 남녀 학생들의 학교생활적응과 학업성취에 어떠한 영향을 미칠 수 있는가라는 본 연구의 연구 문제는 충분히 흥미롭다. 그러나 한편으로는, 왜 자기조절학습능력과 삶의 만족도라는 두 변인에 하필 관심을 가졌을까, 두 변인은 상호 어떤 연관성이 있을 것인가라는 의문이 생기기는 하지만, 주어진 패널 데이터를 활용하여 연구문제를 도출해야 하는 상황적 한계를 고려하지 않을 수 없으므로 연구문제 자체의 흥미로움에 우선 초점을 두고 싶다.

먼저, 연구결과에서, 자기조절학습능력이 학업성취와 학교적응에 유의한 영향을 미친다는 결과는 매우 의미가 있다. 환경에 맞게 행동과 학습과정을 스스로 통제, 조절하는 능력이 뛰어난 사람이 학업과 적응에서도 뛰어나다는 것은 통상적으로 언급되는 자기주도학습의 긍정적 효과를 뒷받침하는 것처럼 들리기도 한다. 또한 이러한 변인간 관련성이 성차를 보인다는 것도 중요한 결과로 생각되며, 초등학생에 있어 성별 간 학습이나 적응에 대한 지도 방식에 차이를 둘 것을 고려해 봄직하다. 또한 남자 아이들이 자기조절학습능력이나 삶의 만족도에서 점수가 더 높다는 것은 성별간 어떠한 차이가 이러한 결과를 가져오는 것일지에 대한 또 다른 호기심을 가지게 한다.

그러나 논문에서 ‘자기조절학습능력’이 구체적으로 어떤 능력을 의미하는지에 대한 설명이 부족한 듯하다. 행동과 학습과정을 조절한다는 것이 어떤 수준에서 이루어짐을 뜻하는지 궁금하기 때문이다. 이를 위해, Ⅱ장 2절의 조사 도구에서, 각 도구별로 2-3개 정도의 문항 예시를 포함해 준다면 변인에 대한 이해가 높아질 것으로 사료된다. 더불어 도구에서 점수가 낮을수록 긍정적인 방향임을 보여주는 듯한데, 결과해석에서 오해가 있을 수 있어 이에 대한 명료한 설명과 가능한 점수 범위, 문항 수 등을 각각 제시해 주었으면 한다. 패널조사의 측정도구에 익숙하지

* 육아정책연구소 연구위원

않은 독자가 있음을 고려해야 할 것이다.

추가적인 의견을 붙이자면, 관심을 두고 있는 종속변인(학교생활적응, 학업성취)과 독립변인 외에 종속변인에 영향을 줄 수 있는 기타 변인들을 통제하는 과정이 포함되었으면 한다. 기존 연구 리뷰를 통해 적응과 학업성취에 영향을 미칠 수 있을 것으로 보이는 변인을 찾고(예를 들면, 가정의 사회경제적 환경, 지능, 충동성 기질 등 – 패널조사에 포함되어 있는 범위에서) 이를 통제하고 결과를 제시한다면 보다 순수한 영향력을 볼 수 있을 것이다. 학업성취에 대한 독립변인들의 설명력이 22%에 불과하므로 이를 좀 더 다양하게 분석해볼 필요가 있지 않을까 한다.

다음으로, 마지막 장인 논의를 제시하는 방식에서, 기존의 연구와 비교하여 결과가 일치한다 또는 그렇지 않다는 데에만 그치지 않고 본 연구의 결과가 나오게 된 특이점이나 그에 대한 원인, 이유 등을 창의적으로 논의하여 결과 해석에 대한 연구자들의 의견을 제시해 주었으면 한다. 결과에 대한 연구자의 입장을 설명해주는 것이 필요하지 않을까하는 생각이다.

마지막으로, 좀 다른 방향에서 희망사항을 적어보면, 삶의 만족도가 학업성취나 학교적응에 미치는 영향보다는 오히려 초등학생의 삶의 만족도에 영향을 미칠 수 있는 변인이 무엇인지를 알고 싶다는 생각이 든다. 본 연구의 회귀분석 결과로써 추측해 보건데 삶의 만족도와 학업성취는 큰 관련성이 없어 보이고 그나마 교우관계가 가장 관련성이 높을 것으로 예상된다. 즉, 보다 다양한 변인을 넣고 우리나라 남녀 초등학생의 삶의 만족도에 어떠한 요인이 영향을 미치고 있는지를 탐구해 보는 것도 교육적으로, 학문적으로, 정책적으로 의미가 있지 않을까 한다.

흥미로운 주제를 다룸으로써 많은 생각을 해 볼 수 있는 기회를 주신 연구자께 감사드린다.

부모양육태도가 아동의 자기조절학습능력, 학교생활에 미치는 구조모형 비교: 저소득층 아동과 비저소득층 아동

임선아*

Ⅰ. 서 론

일반적으로 부모의 양육태도는 자녀의 학교생활에 영향을 미치는 중요한 요인으로 알려져 있다(Dubois et al., 1994). 부모의 양육태도는 부모가 아동을 양육함에 있어 자녀의 바람직한 성정과 발달을 위해 일반적이고 보편적으로 나타내는 모든 태도 및 행동으로 부모의 양육태도가 아동의 학교생활에 중요한 이유는 아동이 최초로 상호작용을 하게 되는 부모와의 관계를 통해 이후의 아동의 성격, 정서, 자아개념, 가치관 및 행동능력에 이르기까지 지대한 영향을 받게 되기 때문이다(허묘연, 2000).

부모의 양육태도와 관련된 연구들은 부모의 어떠한 양육태도가 아동의 학교생활에 긍정적인 영향을 미치는지를 보고자 하였다. 이러한 연구들은 일관되게 부모가 아동과 함께 많은 시간을 보내고 긍정적이고 수용적이며 민주적인 양육태도를 보이게 되면 아동이 학교생활에 잘 적응하게 된다는 연구결과를 보고하고 있다(신윤자, 2005; Amato & Fowler, 2002).

또한 부모양육에 관한 선행연구는 부모의 양육태도가 아동의 자기조절능력과 관련됨을 보고하고 있다. 자기조절능력은 다양한 사회적 상황에서 적응력과 융통성 있는 방법으로 외부의 자극에 대한 자신의 행동, 감정, 사고를 다루는 기질적 능력이라고 정의된다(Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000). 아동은 부모와의 상호작용을 시작하면서 부모의 사고와 행동양식을 보고 경험하며 자신의 사고와 감정, 행동을 이해하고 각각의 상황에 맞게 조절하는 능력을 획득하게 된다(김문신, 김광웅, 2003; 남재희, 2004). 선행연구에 따르면, 부모가 긍정적 정서표현을 많이 할수록 아동의 자기조절능력이 향상되고(유은희, 임미옥, 2006), 정서적 학대나 방임적 태도일수록 자기조절능력이 저하된다(박성연, 이은경, 2009).

이러한 자기조절능력은 학교생활에 영향을 미치게 된다. 학교에서 자기조절능력이 있는 학습자는 자기에 대한 지식을 가지고, 학습에 대해 동기화되어 있으며, 자신의 행동을 환경에 맞게 통제 및 조절할 수 있어 학교장면에서 잘 적응하게 되며 따라서 높은 성취력을 나타내게 된다(이명조, 이소아, 2009). 실제로 자기조절학습력과 관련된 연구를 보면, 자기조절학습력이 높을수록 학교적응 수준이 높고(강은영, 2008; 윤채영, 이종화, 김정섭, 2011), 자기조절학습전략을 더 많이 사용하는 집단이 학업성취가 높다(김명희, 2007).

* 숙명여자대학교 교육대학원 교수

아동의 초기발달 과정에서 가정의 환경적 요인, 특히 양육자의 양육태도가 아동의 자기조절학습능력과 학교생활에 영향을 미치게 됨을 고려할 때, 저소득층 가정에서 나타나는 부모의 양육태도와 비저소득층 부모의 양육태도에 따른 변인들의 구조관계와 그 경로의 영향력이 달라지는지를 살펴보아야할 필요성이 제기된다. 일반적으로 경제적으로 빈곤한 저소득층 아동의 경우 일반 아동에 비해 자기조절학습능력과 학교적응, 학업성취가 낮은 것으로 보고되고 있다. 이는 경제적 빈곤과 같은 물리적 조건에 의한 결과라기보다, 낮은 경제적 소득으로 인한 긴장된 환경적 요인에 따른 부모의 심리·정서적 상태 그리고 이로 인한 부모의 지지적이지 못한 양육행동 등 심리적 과정 때문인 것으로 해석되고 있다. 실제로 저소득층 가정의 부모들은 경제적 압박감 때문에 부모로서의 역할에 심리적 부담감을 더 심하게 느낄 뿐 아니라, 자녀들에게 필요한 심리적 지원 제공에 있어 뒤떨어지는 능력을 보인다(McLoyd, 1990; Vandell & Ramanan, 1991).

따라서 본 연구는 가정에서의 긍정적인 양육태도와 부정적인 양육태도가 이후의 학교생활에 어떠한 영향을 미치는지를 비저소득층 가정의 아동들과 비교함으로써 부모의 부정적인 양상이 아닌 긍정적인 양상이 저소득층 아동의 발달에 미치는 영향력을 살펴보아 저소득이라는 가정의 환경적 요인이 부모의 긍정적인 양육태도라는 완충작용을 통해 이후 학교생활에 긍정적인 영향을 미치는지를 확인하고자 하였다. 이를 위해 본 연구는 저소득 가정에서 창출된 부모양육태도가 자기조절학습능력과 학교적응을 매개해 학업성취에 미치는 구조적 관계를 살펴보고자 비저소득층 아동의 구조모형 경로와 비교하기 위해 종단적 자료를 사용하여 검증하였다. 이러한 연구목적 하에 다음의 구체적인 연구문제를 상정하였다.

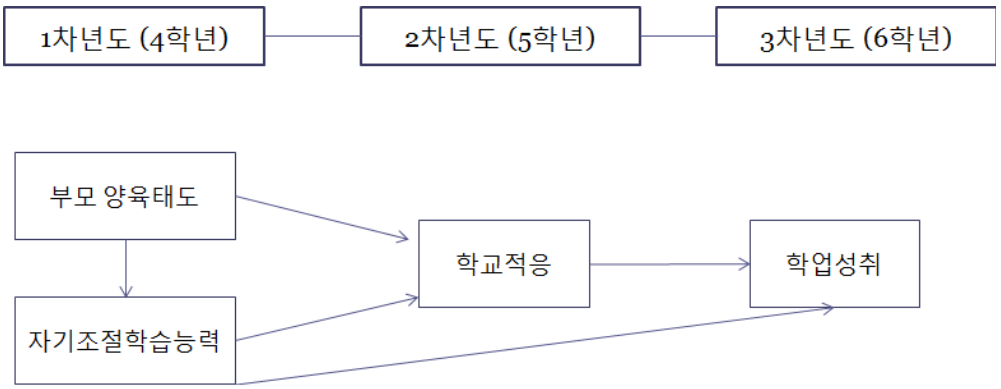
연구문제 1. 부모의 긍정적인 양육태도와 부정적 양육태도가 아동의 자기조절학습능력, 학교적응 및 학업성취에서 저소득층 아동과 비저소득층 아동 두 집단 간 차이가 나타나는가?

연구문제 2. 부모의 긍정적인 양육태도와 부정적 양육태도가 아동의 자기조절학습능력, 학교적응, 학업성취에 미치는 영향이 저소득층 아동과 비저소득층 아동에서 다르게 나타나는가? 즉 변인들의 구조모형의 경로와 그 영향력은 두 집단에서 다르게 나타나는가?

본 연구를 위해 제안된 연구모형은 [그림 1]과 같다. 두 집단(저소득층과 비저소득층 아동)은 긍정적인 부모양육태도와 부정적인 부모양육태도, 자기조절학습능력과 학교적응, 학업성취에서 차이가 있으며, 또한 시간이 지남에 따라(4학년부터 6학년까지) 학업성취에 영향력을 미치는 주요인들, 즉 부모양육태도와 자기조절학습능력, 학교적응이 학업성취에 미치는 구조모형의 경로계수는 두 집단이 다를 것이라고 가정하였다. 본 연구에서는 부모의 양육태도에서 학업성취로 직접적으로 가는 경로는 가정하지 않았다. 왜냐하면 부모의 양육태도가 아동의 학업성취에 직접적인 영향을 미치는지를 연구한 선행연구에서 상충된 결과를 제시하고 있기 때문이다. 구체적으

로, 일부 연구자들은 자녀에게 애정을 보이고 자녀의 자율을 지지하고 합리적인 설명을 하는 양육태도를 보인 부모를 가진 자녀들(학생들)이 높은 학업성취를 보인다고 보고한 반면(김정희, 2012), 부모의 수용, 자율에 대한 지지, 성취에 대한 압력 등의 양육태도가 자녀의 학업성취에 유의한 영향을 미치지 않는다는 결과도 있었다(유지현, 장경문, 2007).

이러한 비일관적인 결과에 대하여 허묘연(2012)은 양육태도에 대한 이론적 접근과 이를 측정하는 도구가 다양하여 부모의 양육태도와 학업성취 간의 일치된 합의를 보지 못한 것으로 보인다고 결론지은 바 있으나, 부모의 양육태도가 학업성취에 직접적인 영향을 미치기 보다는 학교적응을 통해 학업성취에 영향을 미칠 가능성을 배제할 수 없다. 실제로 최인재와 오수연(2010)의 연구에서는 부모지원에서 직접 학업성취로 가는 경로가 유의하지 않았으나 부모지원이 학교적응을 매개로 하여서는 학업성취에 유의한 영향을 미치는 결과를 나타냈다. 따라서 본 연구는 부모의 양육태도가 아동의 자기조절학습능력과 학교적응을 매개하여 학업성취에 영향을 미치는 모형을 가정하였다.



[그림 1] 개념모형

Ⅱ. 연구방법

1. 분석자료

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 수집한 한국아동·청소년 패널조사(KCYPS) 자료의 초등학교 4학년 패널 자료를 사용하였다. 이 패널조사는 한국청소년정책연구원이 아동·청소년의 발달환경과 발달과정에 대한 이해를 증진시키고 정책수립에 도움을 주기 위하여 2010년 시작하였다. 표집대상은 초등학생 1학년, 초등학생 4학년, 중학생 1학년으로 표집 학생 및 보호자를 대상으로 한 종단자료이며, 현재는 2010-2012년도 3개년도의 자료가 공개되어 있다.

본 연구를 위해 2010년과 2011년 1차, 2차, 3차 자료수집 과정에 모두 참여한 초등학교 4학년

패널자료(2,378명) 중, 부모와 함께 사는 아동으로 한정시키기 위해 부모설문지의 문항 7번인, "'이 학생'과 현재 함께 살고 있는 가족은 어떻게 됩니까?"라는 질문에 대해 부모님(아버지와 어머니) 혹은 한 부모(아버지 또는 어머니) 이외의 답에 표한 사례를 제거하였다(139명). 또한 보호자용 설문지에서 문항 12번 "'이 학생'이 속한 가구의 지난 일년간 가구 소득은 대략 어느 정도입니까? 금액을 써 주십시오."에 대한 질문문항에 2000만원 이하를 기재한 경우 저소득층으로 2001만원 이상은 비저소득층으로 나누었다.1) 저소득층은 371명이었고 2001만원 이상인 비저소득층은 1868명이었다. 두 집단의 표본의 수를 맞추기 위해 비저소득층 아동의 표본수에서 약 20%의 무작위 표본추출을 하였다. 따라서 본 연구의 분석을 위해 최종적으로 사용된 자료는 저소득층 371명, 비저소득층 366명의 자료였다.

2. 개념모형

구조방정식모형(SEM)이 변수들 간의 관계성을 검증하기 위해 사용되었다. 구조방정식 모형은 연구자들이 변인들의 인과관계의 직·간접 경로를 검증하도록 한다(Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004). 제안된 구조방정식 모형은 학업성취에 영향을 미치는 주요인들의 직·간접 효과를 포함하였다. 즉, 선행연구에 기초해서, 부모의 양육태도와 자녀의 학업성취의 관계에 있어서 자기조절학습능력과 학교적응이 매개하는 관계성과 그 영향력을 보았다. 본 연구는 개념적으로 부모의 양육태도가 자녀의 자기조절학습능력과 학교적응을 매개하여 학교적응에 영향을 미치는 간접효과를 가정하였다. 또한 양육태도가 자기조절학습능력과 학교적응에 영향을 미치고 자기조절학습능력과 학교적응은 학업성취에 영향을 미치는 인과관계도 가정하였다. 이를 검증하기 위해 본 연구는 종단적 자료의 자료수집 1차년도(4학년) 자료에서 부모의 양육태도와 자기조절학습능력을, 2차년도(5학년) 자료에서 학교적응 변인을, 3차년도(6학년) 자료에서 학업성취 변인을 선택하여 시간의 경과에 따른 명확한 변인들 간의 인과관계를 확인하고자 하였다.

3. 측정도구

1) 양육태도

본 연구는 허묘연(2000)가 제작한 부모 양육태도 검사에서 방임과 처벌에 관한 문항들과 중복되는 문항들을 제외하고 부와 모 각각에 대한 질문을 부모에 대한 질문으로 수정하여 사용한 KCYPS의 양육태도 측정도구(21문항)를 사용하였다. 본 연구의 긍정적 양육태도 잠재변인을 구성하는 측정변수의 하위영역으로는 감독(directing), 애정(affection), 합리적 설명(rational explation)으로, 감독은 3문항, 애정 3문항, 합리적 설명 4문항으로 각각 구성되었고, 부정적 양육태도 잠재변인을 구성하는 측정변수의 하위영역으로는 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭으로 비일관성은 3문항, 과잉기대는 4문항, 과잉간섭은 4문항으로 구성되었다. 각 문항의 응답양식은 '매우 그렇다'의 1점에서 '전혀 그렇지 않다'의 4점 척도로 역으로 환산되었다. 감독의 신뢰도

(Cronbach α)는 .693, 애정의 신뢰도는 .765, 합리적 설명의 신뢰도는 .741이었다. 비일관성의 신뢰도는 .602, 과잉기대의 신뢰도는 .639, 과잉간섭의 신뢰도는 .630이었다.

2) 자기조절학습능력

양명희(2000; 김세영, 2006 재인용)에 의해 개발된 자기조절학습능력 측정도구 84문항 중, 김세영이 요인분석을 통해 재구성한 문항에서 학습에 대한 기본태도와 관련이 깊은 성취가치(achievement value), 숙달목적지향(mastery goal orientation), 행동통제(action control), 학업시간관리(academic time-management)의 하위척도 문항을 사용하였다. 성취가치 문항은 총 7문항, 숙달목적지향 문항은 총 2문항, 행동통제는 5문항, 학업시간관리는 4문항으로 이루어졌으며, 문항의 응답양식은 '매우 그렇다'의 1점에서 '전혀 그렇지 않다'의 4점까지 4점 척도이다. 신뢰도는 성취가치가 .900, 숙달지향목적지향이 .667, 행동통제는 .737, 학업시간관리는 .843인 것으로 나타났다.

3) 학교생활적응

문선보(1989)의 학교생활적응척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활적응에 관한 설문지를 참고하여 민병수(1991)가 초등학생용으로 제작한 학교생활적응 척도의 문항(정화실, 2009 재인용) 중 학교행사 관련문항(5문항)을 제외하고 수정, 보완하여 사용되었다. 본 연구에 학교생활적응을 위해 사용된 검사의 하위요인별 구성을 보면 학습활동(studying activity) 5문항, 학교규칙(school regulation) 5문항, 교우관계(peer relationship) 5문항, 교사관계(teacher relationship) 5문항으로 이루어졌다. 각 문항의 응답양식은 '매우 그렇다'의 1점에서 '전혀 그렇지 않다'의 4점까지 4점 척도이다. 각각의 하위영역의 신뢰도는 학습활동이 759, 학교규칙이 .786, 교우관계가 .601, 교사관계가 .841인 것으로 나타났다.

4) 학업성취

학생 설문지의 문항 중 문항 12번 '학생은 지난(2011년) 1학기 동안 다른 친구들에 비해 공부를 얼마나 잘했다고 생각하십니까?'의 질문에 국어(Korean), 수학(math), 영어(English), 과학(science), 사회(social study)과목에 매우 잘했다(1점)부터 매우 못했다(8점)의 8점 척도였다.

사용한 변수의 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도의 값은 〈표 1〉에서 제시하였다. 구조방정식모형에서의 정상분포조건(왜도〈2, 첨도〈4)을 고려했을 때(Hong, Malik, & Lee, 2003), 본 연구에서 사용한 변인들의 왜도와 첨도는 구조방정식 모형을 적용하는데 필요한 정상분포조건을 충족시키고 있었다.

표 1 기술통계

	평균	표준편차	왜도	첨도
민주적 양육태도(4학년)				
감독	9.957	1.933	-1.025	1.084
애정	9.779	1.991	-0.870	0.493
합리적 설명	12.553	2.565	-0.626	0.197
비민주적 양육태도(4학년)				
비일관성	7.487	2.237	-0.031	-0.477
과잉기대	9.756	2.770	-0.006	-0.343
과잉간섭	10.287	2.662	-0.167	-0.339
자기조절학습능력(4학년)				
성취가치	22.606	4.267	-0.967	1.231
숙달목표지향성	5.887	1.469	-0.457	-0.193
행동통제	13.975	2.860	-0.270	0.094
학습시간관리	10.638	2.939	-0.151	-0.504
학교적응(5학년)				
학습활동	14.611	2.640	-0.435	0.970
학교규칙	14.921	2.689	-0.224	0.385
교우관계	15.293	2.417	-0.426	0.554
교사관계	15.423	3.323	-0.607	0.295
학업성취(6학년)				
국어과목	3.760	0.830	-0.245	-0.184
수학과목	3.470	1.039	-0.256	-0.451
영어과목	3.574	1.179	-0.436	-0.713
과학과목	3.591	0.946	-0.200	-0.267
사회과목	3.443	1.014	-0.219	-0.341

4. 자료분석

자료를 분석하기 위해 본 연구는 구조방정식모형(SEM)을 이용한 다집단 분석(Multiple group comparison)을 사용하였다. 경로분석은 연구자들이 가능한 직·간접 경로를 검증하도록 한다(Englund et al., 2004). 구조방정식모형의 첫 번째 단계는 모형 내 측정오차를 설명하도록 하는 확인적 요인분석이었으며, 두 번째 단계는 구조방정식모형 분석으로 모형의 적합성을 확인하고 변인들 간의 관계성을 검증하였다. 다음으로, 다집단 비교 방법이 집단간 구조방정식모형이 유사한지 아닌지를 측정하기 위해 사용되었다. 다집단 분석은 구조방정식모형에서 동등한 제약을 둠으로써 수행되었는데 동등화 제약은 잠재적인 직접, 간접 효과를 검증하여 구조 모형 계수가 두 집단간에 통계적으로 다른지를 검증하기 위해 사용되었다(Heck & Thomas, 2000; Lomax, 1985).

Ⅲ. 연구결과

1. 상관분석

〈표 2〉의 주요 변인들의 상관표를 보면, 초등학교 4학년 때의 부모의 민주적 양육태도는 비민주적 양육태도를 제외한 모든 변수(자기조절능력, 학교적응, 학업성취)와 p 〈 .001수준에서 통계적으로 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타난데 반해, 비민주적 양육태도는 자기조절과는 p 〈 .05수준에서 부적 상관을, 학업성취와는 p 〈 .05수준에서 정적 상관을 나타냈다. 자기조절과 학교적응, 학업성취 간에서 서로 p 〈 .001수준에서 통계적으로 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

표 2 ▶ 주요 변인들 간의 상관관계 분석 (N=737)

	민주양육	비민주양육	자기조절	학교적응	학업성취
민주양육	-				
비민주양육	-.040	-			
자기조절	.580***	-.069*	-		
학교적응	.371***	-.001	.467***	-	
학업성취	.258***	.073*	.344***	.353***	-

주. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

2. 두 집단에서의 연구모형 적합도의 비교

각 잠재변인에 대한 모든 요인의 적재치를 동일하게 고정한 경로모형의 적합도를 측정한 결과, 만족할 만한 적합도를 보였다(χ^2=514.486, *df*=302, CFI= .963, TLI= .958, RMSEA= .031). 따라서 집단 간에 교차타당성이 성립하여 집단 간의 회귀계수의 비교가 가능하였다. 저소득층 아동과 비저소득층 아동에서의 경로계수는 [그림 2]와 〈표 4〉에 제시하였다.

표 3 ▶ 경로모형의 적합도

	χ^2	*df*	CFI	TLI	RMSEA
모형 1: 측정 동일성 제약모형	514.486	302	.963	.958	.031
모형 2: 집단 간 등가제약모형	522.902	309	.963	.959	.031

저소득층 아동들의 경로계수를 보면, 민주적 양육태도(β = .663, p 〈 .001)이 자기조절학습능력에 영향을 미치는 것으로 나타났으나 비민주적 양육태도는 자기조절학습에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다(β = -.068). 또한 민주적 양육태도는 자녀의 학교

적응에 영향을 미치지만(β = .195, p < .05) 비민주적 양육태도는 학교적응에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다(β = .068). 자기조절학습능력은 학교적응에 통계적으로 유의미한 영향을 미치나(β = .413, p < .001) 학업성취에는 직접적인 효과가 없는 것으로 나타났다(β = .113). 마지막으로 학교적응은 학업성취에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다(β = .409, p < .001). 저소득층 아동의 경우 비저소득층 아동과 달리, 자기조절학습능력이 학업성취에 통계적으로 유의미한 직접적인 효과가 없는 것으로 나타났다.

표 4 ▶ 모형의 집단별 모수 추정치

			저소득층		비저소득층	
			비표준화 계수	표준화 계수	비표준화 계수	표준화 계수
민주적 양육태도	→	자기조절학습능력	1.964***	.663	1.893***	.661
비민주적 양육태도	→	자기조절학습능력	-.109	-.068	-.135	-.092
민주적 양육태도	→	학교적응	.350*	.195	-.074	-.038
비민주적 양육태도	→	학교적응	.066	.068	.066	.065
자기조절학습능력	→	학교적응	.252***	.413	.408***	.595
자기조절학습능력	→	학업성취	.020	.113	.048***	.251
학교적응	→	학업성취	.120***	.409	.063**	.226

주. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

비저소득층 아동들의 경로계수를 보면, 민주적 양육태도는 자기조절학습능력에 영향을 미치나(β = .661, p < .001), 비민주적 양육태도는 자기조절학습능력에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다(β = -.092). 민주적 양육태도와 비민주적 양육태도 모두는 학교적응에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 자기조절학습능력은 학교적응과 학업성취에 직접적인 효과가 있는 것으로 나타났다(학교적응 β = .595, p < .001; 학업성취 β = .251, p < .001). 학교적응은 학업성취에 영향을 미치는 것으로 나타났다(β = .226, p < .01). 비저소득층 아동의 경우 저소득층 아동과 달리, 민주적 양육태도가 학교적응에 통계적으로 유의미한 직접적인 효과가 없는 것으로 나타났다.

다음 단계로, 저소득층 아동과 비저소득층 아동 두 집단 사이에 존재할지도 모를 경로계수 간의 유의미한 차이를 알아보기 위해 모형 내에 존재하는 7개의 경로계수에 각각 동일성 제약을 가한 모형 7개를 기저모형과 비교하였다. 〈표 7〉에 제시된 바와 같이 모든 경로계수까지 동일성 제약을 가했을 때 모형의 적합도가 변하였다($\triangle\chi^2$(7, N=737)= 8.416, $\triangle$CFI= -.001, $\triangle$TLI= -.001).

표 5 기저모형과 경로추정계수에 동일성 제약을 가한 모형들 간의 집단 차이 비교

동일성 제약을 가한 경로			$\triangle df$	$\triangle \chi^2$	$\triangle TLI$
민주적 양육태도	→	자기조절학습능력	1	.057	.000
비민주적 양육태도	→	자기조절학습능력	1	.051	.000
민주적 양육태도	→	학교적응	1	3.611*	.000
비민주적 양육태도	→	학교적응	1	.000	.000
자기조절학습능력	→	학교적응	1	4.178*	.000
자기조절학습능력	→	학업성취	1	2.125	.000
학교적응	→	학업성취	1	3.747*	.000
모든 경로에 동일성 제약			7	8.416	-.001

주. $*p < .05$; $**p < .01$; $***p < .001$

이들 동일성 제약을 가한 경로들 중, 부모의 민주적 양육태도가 학교적응에 미치는 경로에 대한 동일성 제약($\triangle\chi^2(1, N=737)= 3.611$, $p < .05$)과 자기조절학습능력이 학교적응에 영향을 미치는 경로에 대한 동일성 제약($\triangle\chi^2(1, N=737)= 4.178$, $p < .05$), 학교적응이 학업성취에 영향을 미치는 경로에 대한 동일성 제약($\triangle\chi^2(1, N=737)= 3.747$, $p < .05$)에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

통계적으로 유의미한 경로들의 표준화된 계수의 차이를 구체적으로 보면, 부모의 민주적 양육태도가 학교적응에 미치는 경로의 표준화된 계수는 저소득층 아동이 $\beta = .195(p < .05)$, 비저소득층 아동이 $\beta = -.038(p > .05)$이었고, 자기조절학습능력이 학교적응에 영향을 미치는 경로의 표준화된 계수는 저소득층 아동이 $\beta = .413(p < .001)$, 비저소득층 아동이 $\beta = .595(p < .001)$이었다. 또한 학교적응이 학업성취에 영향을 미치는 경로의 표준화된 계수는 저소득층 아동이 $\beta = .409(p < .001)$, 비저소득층 아동이 $\beta = .226(p < .001)$이었다. 즉, 저소득층 아동 집단은 부모의 민주적 양육태도가 증가하면 학교적응이 증가하였다. 그러나 비저소득층 아동 집단은, 부모의 민주적 양육태도가 아동의 학교적응에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 또한 저소득층 아동 집단과 비저소득층 아동 집단 모두 자기조절학습능력이 증가할수록 학교적응이 증가하였으나 저소득층 아동의 집단에 비해 비저소득층 아동의 집단이 더 강하게 학교적응에 자기조절학습능력의 영향을 받았다. 그리고 저소득층 아동 집단과 비저소득층 아동 집단 모두 학교적응이 증가할수록 학업성취가 증가하였으나 저소득층 아동의 집단이 비저소득층 아동의 집단에 비해 더 강하게 학업성취에 학교적응의 영향을 받았다.

요약하면, 동일성 제약을 가한 모형을 기저모형과 비교한 결과, 학교적응에 있어서 저소득층 아동이 비저소득 아동에 비해 부모의 민주적인 양육태도의 영향을 더 받는 것으로 나타났으며 이에 더해 저소득층 아동이 비저소득층 아동에 비해 학교적응을 잘할 때 학업성취력 또한 증가됨을 보였다. 그러나 비저소득층 아동의 학교적응은 저소득층 아동에 비해 자기조절학습능력의 영향을 더 받는 것으로 나타났다. 이는 본 연구에서 제시한 모형의 일부 경로가 저소득층 아동과 비저소득층 아동에게 다르게 적용되고 있음을 의미한다.

Ⅳ. 논의 및 결론

아동의 초기발달 과정에서 가정의 환경적 요인, 특히 양육자의 양육태도가 아동의 자기조절학습능력과 이후 학교적응, 그리고 학업성취에 영향을 미치게 됨을 고려할 때, 저소득 가정에서 창출된 부모의 양육태도가 자기조절학습능력과 학교적응을 매개해 학업성취에 미치는 영향을 살펴볼 필요성에 따라 본 연구는 부모의 민주적 양육태도와 비민주적 양육태도에서 자기조절학습능력과 학교적응을 매개하여 학업성취에 영향을 미치는 구조모형을 가정하고 저소득층의 경로계수가 비저소득층의 경로계수와 동일한지를 검증하여 두 집단 간에 어떤 경로에서 차이가 있는지를 분석하였다.

그 결과는 다음과 같다. 첫째, 시간의 경과에 따라 부모의 양육태도에서 자기조절학습능력과 학교적응을 매개하여 학업성취에 영향을 미치는 구조모형은 두 집단(저소득층 집단과 비저소득층 집단) 모두에서 적합한 모형인 것으로 나타났다. 두 집단 모두에서 민주적 양육태도가 높으면 아동의 자기조절학습능력이 증가하였으며 자기조절학습능력은 학교적응에 영향을 미칠 뿐 아니라 자기조절학습능력은 또한 학교적응을 매개하여 학업성취에 영향을 미쳤다.

둘째, 구조모형의 집단 간 비교 결과, 저소득층과 비저소득층의 경로의 영향력에 차이가 나타났다. 이는 본 연구에서 제시한 모형의 일부 경로에서 저소득층 아동과 비저소득층 아동에게 다르게 적용되고 있음을 시사한다. 두 집단이 차이를 보인 경로를 구체적으로 살펴보면 먼저, 부모의 민주적 양육태도에서 학교적응으로의 경로로, 저소득층 아동 집단은 부모의 민주적 양육태도가 증가하면 학교적응을 잘 하는 것으로 나타났으나, 비저소득층 아동 집단의 경우에는 부모의 민주적 양육태도가 아동의 학교적응에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 저소득 가정 부모의 민주적 태도가 아이의 학교적응에 상당히 긍정적인 영향으로 작용하게 됨을 의미한다. 이러한 결과는 수용적이고 자율적인 부모양육태도가 빈곤가정 아동의 학교적응 향상에 상당히 기여하게 됨을 보고한 성주현(2010)의 연구를 통해 지지되고 있다.

셋째, 저소득층과 비저소득층 간에 차이를 보인 경로는 자기조절학습능력에서 학교적응으로의 경로였다. 선행연구는 자기조절학습능력이 높을수록 학교적응 수준이 높다는 일관된 연구결과를 보였는데(강은영, 2008; 윤채영, 이종화, 김정섭, 2011) 본 연구도 저소득층 아동 집단과 비저소득층 아동 집단 모두 자기조절학습능력이 증가할수록 학교적응이 증가함을 보였지만 저소득층 아동의 집단에 비해 비저소득층 아동의 집단이 더 강하게 학교적응에 자기조절학습능력의 영향을 받는 결과를 보였다. 이는 단순히 저소득층 아동의 경우 자기조절학습능력이 학교적응에 미치는 영향력이 작다고 해석되기 보다는 변인들의 구조관계 내에서 저소득층 가정의 아동들에게는 부모의 영향력이 커서 상대적으로 자기조절학습능력의 영향력이 작아진 것으로 보인다고 해석해 볼 수 있겠다.

넷째, 비저소득층 아동에 비해 저소득층 아동이 학교적응을 잘 할 때 학업성취력 또한 높게 되는 결과가 나타났다. 이러한 결과는 앞서 부모의 민주적 양육태도가 저소득층 아동의 학교적

응에 영향을 미치며 학교적응이 또한 학업성취로까지 이어지는 결과로 해석해 볼 수 있겠다. 즉 저소득층 부모의 민주적 양육태도는 자녀의 학교적응력을 높이고 결국 학업성취력의 함양으로까지 이어지게 된다고 할 수 있다. Conger 외(2002)는 빈곤과 아동 발달의 매개변인으로서의 부모의 양육, 훈육태도를 설명함으로써 아동의 적응적 발달을 위한 저소득 가정 부모의 역할의 중요성을 제시하여 빈곤을 경험하더라도 부적응적 아동발달로 진행하는 과정을 차단하는 부모 관련 변인의 개입 가능성을 시사하였다. 같은 맥락에서 본 연구는 저소득층 아동의 경우 부모의 양육태도가 민주적일 때 학교적응력이 증가하며 또한 학업성취력도 높아진다는 결과를 보이며 현재 아동만을 대상으로 한 교육적 개입뿐 아니라 부모의 교육과 개입이 함께 병행되어야 함을 시사하고 있다.

후 주

1) 보건복지부에 따르면, 저소득층에 대한 기준은 본인 소유의 동산이나 부동산이 없어야 하며 가구당 최저생계비 미만이어야 한다. 본 연구를 위해 사용된 2010-2011년 자료 중, 저소득층에 대한 기준 중 하나인 최저생계비에 의거하여 저소득층과 비저소층을 분류하기 위해, 연간 가구소득에 대한 질문문항을 사용하여 저소득층과 비저소득층을 구분하였다. 즉 2010년 5인 가구 최저생계비는 1,615,263원으로 본 초등4학년 패널조사에 참여한 평균 가족수 5인을 기준으로 한 달 최저생계비의 12개월(1년)을 계산하면 연간 가구소득 1940만원이나 응답자가 정확하게 기재하지 않았을 가능성을 고려하여 백만원 단위에서 반올림하였다.

참고문헌

강은영 (2008). 자기주도학습력과 스트레스대처방식이 학교적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김명희 (2007). 자기조절학습프로그램이 초등학생의 자기조절학습능력과 학업성취도에 미치는 영향. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김문신, 김광웅 (2003). 어머니의 정서표현과 정서표현수용태도가 아동의 자기조절능력에 미치는 영향. 한국놀이치료학회지, 6(1), 3-13.

김세영 (2006). 중학생의 인터넷 중독 수준에 따른 인터넷 활용 유형, 자기통제력, 자기조절학습능력 및 학업성취도의 차이. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김정희 (2012). 청소년이 지각한 부모양육태도가 학교적응에 미치는 영향: 자기조절능력을 매개변인으로. 강남대학교교육대학원 석사학위논문.

남재희 (2004). 어머니의 양육효능감과 양육태도 및 자기조절능력간의 관계연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.

박성연, 이은경 (2009). 청소년기 자녀에 대한 부모의 심리적 통제 구성요소의 타당성 연구: 분리불안 심리적 통제와 성취지향 심리적 통제. 아동학회지, 30(2), 211-229.

성주현 (2010). 저소득가정 아동이 지각하는 부모의 양육태도가 학교생활적응에 미치는 영향. 가야대학교 행정대학원 사회복지학과 석사학위논문.

신윤자 (2005). 부모의 양육태도와 아동의 자아탄력성 및 학교생활적응과의 관계 연구. 공주교육대학원 석사학위논문.

양명희 (2000). 자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

유은희, 임미옥 (2006). 부모의 정서표현과 아동의 자기조절 능력과의 관계. 아동학회지, 27(6), 97-106.

윤채영, 이종화, 김정섭 (2011). 자기조절학습프로그램이 중학교 신입생의 학교생활적응에 미치는 효과. 사고개발, 7(2), 19-36.

이명조, 김소아 (2009). 교육심리학. 교문사.

허묘연 (2000). 청소년이 지각한 부모 양육행동 척도개발 연구. 이화여대대학원 박사학위논문.

Amato, R. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment and family diversity. *Journal of Marriage and Family, 64*, 703-716.

Conger, R. D., Wallace, L. E., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C., & Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology, 38*, 179-193.

Dubois, D. L., Eitel, S. K., & Felner, R. D. (1994). Effect of family environment & parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage & the Family, 56*, 405-414.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulatioln: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.

Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of

assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 723-730.

Heck, R. H. & Thomas, S. L. (2000). *An introduction to multilevel modeling techniques*. NJ: Lawrence Erlbaum Assocates, Inc.

Lomax, R. G. (1985). A structural model of public and private schools. *Journal of Experimental Education, 53*(4), 216-226.

McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development, 61*, 331-346.

Vandell, D. L., & Ramanan, J. (1991). Children of the national longitudinal survey of youth: Choices in after-school care and child development. *Developmental Psychology, 27*(4), 637- 643.

“부모양육태도가 아동의 자기조절학습능력, 학교생활에 미치는 구조모형 비교: 저소득층 아동과 비저소득층 아동”에 대한 토론문

정여주*

그동안 부모의 양육태도가 학교적응이나 학업성취에 영향을 미치고 있다는 연구는 지속적으로 이루어져 왔다. 본 연구는 부모의 양육태도가 학교적응에 영향을 미치는데 있어서 자기조절학습 능력이 매개변인으로 작용할 것이라는 가정 하에 그 구조모형을 밝혔다는 점에서 의의가 있다. 부모의 양육태도가 학업성취에 왜 영향을 미칠 수 있는가에 대한 근원을 자녀들의 자기조절학습 능력 향상과 연결 지어 해석을 해볼 수 있다는 점은 앞으로 부모교육이나 자기조절학습 능력 향상을 위한 프로그램 개발에 도움을 줄 수 있다. 또한, 저소득층과 비저소득층을 구분하여 그 차이점을 밝혔다는 점도 앞으로 저소득층을 위한 자기조절학습 능력 향상 방안을 마련하는데 있어서 정보를 제공해 줄 수 있을 것이다.

이와 같이 본 연구는 많은 의의를 가지고 있으나, 좀 더 체계적인 연구결과를 제시하기 위해서 함께 생각해볼 부분이 몇 가지 존재하여 이에 대해 얘기해보고자 한다.

먼저, 초등학교 고학년의 자기조절학습 능력에 영향을 미치는 변인이 부모양육태도 외에도 많이 있다는 점을 고려할 필요가 있다. 부모 요인 중에서 부모의 양육태도 만이 아니라, 부모의 사회화 수준, 부모의 역할, 부모-자녀 상호작용 유형, 부모의 정서표현 등이 자기조절 능력의 발달과 관련이 있다는 연구들(권수정, 2005; 김혜경, 2006; 김희태, 이임순, 2009; Maccoby & Jackin, 1980)을 살펴볼 때, 부모의 양육태도만을 자기조절학습 능력에 영향을 주는 변인으로 가정하고 모형을 만드는 것은 위험성이 있다. 또한, 이미 초등학교 4학년이라면 사회화가 이루어지고 있는 시기이며, 인지발달 및 사회적 기술 발달이 이루어지는 시기이고, 이 또한 자기조절학습 능력에 영향을 미칠 수 있는 시기이므로, 이에 대한 고려도 필요하다고 볼 수 있다. 예를 들어, 학생의 또래 친구관계와 사회화 기술 정도를 살펴볼 필요가 있을 것이다.

둘째, 자기조절학습 능력과 학업성취도의 관련성에 있어서 인과관계를 어떤 방향으로 보아야 할 것인지에 대한 심도 깊은 고려가 필요하다. 양명희, 이경아(2012)는 자기조절 학습 능력과 학업성취도가 서로 원인이 될 수도 있지만 동시에 결과로 작용할 수 있다고 보았으며, 그들의 연구에서 이러한 점을 밝혔다. 이는 본 연구에서 4학년의 자기조절학습 능력이 6학년의 학업성취에 영향을 미친다는 기본 가설의 화살표 방향에 대해서 고려해 봐야 한다는 것으로 생각할 수

* 한국교원대학교 교육학과 상담심리전공 교수

있다. 즉, 자기조절학습 능력을 잘 사용하면 학업성취 수준이 높아질 수 있지만, 높은 학업성취를 경험함으로써 본인의 자기조절학습 능력을 더 확신을 가지고 잘 사용할 가능성도 높아진다. 모형 자체에 이러한 내용을 반영하는 것도 필요할 것이다.

셋째, 앞에서 말한 것과 같이 자기조절학습 능력과 학업성취가 서로 영향을 미칠 수 있는 잠재변인이라면, 본 연구에서 실시한 구조방정식모형 분석 방법보다 매년마다 자기조절학습 능력과 학업성취 수준을 변인으로 잡아서 서로 영향을 미치는 수준을 볼 필요가 있을 것이다. 실제로 자기조절학습 능력이나 학업성취라는 변인은 부모의 양육태도와 같은 고정적인 변인에 비교해서 변화가 가능한 변인이라고 볼 수 있을 것이다. 또한, 4학년 때의 자기조절학습 능력이 6학년 때의 학업성취에 영향을 줄 것이라고 보는 것보다, 4학년 때의 자기조절학습 능력이 어떻게 변화되어 가는지가 학업성취의 변화에 영향을 줄 것이라고 보는 것이 더 적절할 수 있다. 이러한 변화 추이를 분석하기 위해서는 좀 더 엄밀한 분석방법을 추천할 수 있으며(Duncan & Makeachie, 2005; Nenniger, 2005). HLM과 같은 위계적 분석 방법을 사용하여, 시간을 변인으로 놓고 분석해 보는 것도 방법일 수 있다.

넷째, 부모의 양육태도 중에서도 긍정적(민주적) 양육태도는 자기조절학습 능력에 영향을 미치지만, 부정적(비민주적) 양육태도는 자기조절학습 능력에 미치는 영향에 있어서 통계적으로 유의한 결과가 나오지 않은 부분에 대해서 논의해 볼 필요가 있겠다. 이는 부모의 양육태도가 긍정적이면 당연히 자기조절학습 능력에 도움을 줄 수 있지만, 부정적 양육태도를 가진 부모가 있다 할지라도, 앞에서 얘기한 것과 같이 부모가 아닌 또래 또는 교사와의 사회적 상호작용을 통해 자기조절학습 능력을 향상시킬 경우가 있기 때문이 아닌지 고민해볼 필요가 있을 것이다. 실제로 부정적 양육태도가 유아의 자기조절학습 능력에 영향을 미친다는 연구들이 있기는 하나, 유아의 자기조절학습 능력은 나이가 들어감에 따라 여러 가지 다양한 사회적 변인에 영향을 받을 수 있다는 연구들도 존재하므로, 이에 대한 리뷰를 통해 논의를 더욱 발전시키는 것이 좋을 듯하다.

다섯째, 저소득층 아동과 비저소득층 아동을 구분하여 경로계수 간의 차이를 살펴본 점은 이 연구의 독특한 공헌이라고 볼 수 있다. 그러나 이러한 차이가 왜 존재하며, 이 차이를 어떻게 앞으로의 연구나 교육현장에 적용할 수 있을지에 대한 연구자의 고민이 좀 더 있으면 도움이 될 수 있을 것으로 보인다.

본 연구는 나열한 바와 같이, 모형에서 인과관계의 설정, 모형의 변인 부분, 분석방법 등에 있어서 고민해볼 부분이 존재한다. 이러한 부분을 보완한다면, 자기조절학습 능력에 영향을 미치는 부모의 긍정적 양육태도를 밝혔다는 점과 이 변인들이 학교적응과 학업성취에 미치는 영향을 밝혔다는 점에서 앞으로 자기조절학습 능력에 관한 연구들과 자기조절학습 능력을 개발하기 위한 교육 프로그램 개발 등에 긍정적인 통찰을 제공할 수 있을 것이다.

참고문헌

권수정 (2005). **어머니의 양육행동과 유아의 자기조절능력간의 관계**. 건국대학교 석사학위논문.

김혜경 (2006). **어머니의 양육효능감 및 유아의 자기 효능감이 유아의 사회적능력에 미치는 영향**. 대구대학교 석사학위논문.

김희태, 이임순 (2009). 가족 상호작용유형에 따른 유아의 자기조절과 또래유능성. **미래유아교육학회지, 16**(1), 1-21.

양명희, 이경아 (2012). 자기조절학습과 학업성취도의 관련성: 변화추이 및 인과적 방향성 검토. **교육과학연구, 43**(2), 175-195.

Duncan, T. G., & Makeachie, W. J. (2005). The making of the MSLQ. *Educational Psychologist, 40*(2), 117-128.

Nenniger, P. (2005). *Commentary on self-regulation in the calssroom: A perspective on Assessment and intervention*. Applied Psychology: An International Review,

54(2), 239-244.

Maccoby, E. E., & Jackin, C. N. (1980). Sex in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development, 51*(4), 964-980.

아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간 관계에서 학습습관이 미치는 매개 효과 탐색

권동택*·이정표**·장진희***

요 약

본 연구는 초등학교 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간 관계에서 학습습관의 매개효과가 어떠한 영향을 미치는지 알아보는데 목적이 있다. 한국 아동·청소년패널조사(KCYPS)에서 제공한 데이터를 중심으로 초등학교 4학년 2,261명을 대상으로 분석한 결과, 첫째, 아동이 지각한 부모의 양육방식이 아동의 학업성취에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 둘째, 아동이 지각한 부모의 양육 방식이 학습습관에 미치는 영향은 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며, 아동의 학습습관이 학업성취에 미치는 영향 역시 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 셋째, 아동이 지각한 부모의 양육방식이 학업성취에 영향을 미칠 때, 아동의 학습습관은 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 넷째, 초등학교 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 및 학습습관 간의 구조적 관계에 있어서 성별에 따른 경로계수는 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.

주제어 : 부모의 양육방식, 학업성취, 학습습관, 매개효과, 구조방적식모형

Ⅰ. 서 론

교육 효과성은 다양한 학교급에서 항상 중요한 관심사였다. 그만큼 교육은 개인의 변화와 발달에 미치는 효과뿐만 아니라, 후속하여 사회와 국가 발전에 끼치는 영향력 역시 큰 분야라고 볼 수 있다. 따라서 사람들은 교육의 효과성을 높이기 위해 많은 노력들을 기울이고 있으며, 교육 효과성 관련 연구는 실제적이며 가시적인 학생의 학업성취에 대한 탐색과 그것에 영향을 주는 변수들을 중심으로 이루어지고 있다.

그러나 학업성취가 모든 교육 수준에서 같은 정도의 관심을 받는다 하더라도, 아동의 발달 수준에 따라서 그리고 아동에게 가장 큰 영향을 주는 환경 요인이 무엇이냐에 따라서 달라질 수 있다. 따라서 먼저 교육 대상을 초등학교 아동으로 한정하고, 그들 존재의 성숙도와 독립성을 고려해 본다면, 다양한 변인들 중 가정 환경 변인은 아동의 학업성취에 큰 영향력을 발휘할 수 있는 조건이 될 수 있다(성은현, 김누리, 2011; 안도희, 김지아, 황숙영, 2005; 최옥희, 김용미,

* 한국교원대학교 초등교육과 교수
** 한국교원대학교 초등교육과 박사과정
*** 한국교원대학교 초등교육과 박사과정

2008). 그리고 그 중에서도 가정을 구성하는 핵심이 되는 것은 부모변인들(박민지, 유미숙, 2011)이며, 이때 부모의 양육태도는 아동의 성장과 발달에 중요한 변수가 될 수 있다.

부모의 양육태도는 부모 또는 양육자가 자녀 양육시에 일반적으로 나타내는 방식 및 행동으로 정의되고 있으며(송혜영, 김은숙, 마여실, 왕세진, 1996; 오성심, 이종승, 1982), 자녀의 성격이나 행동뿐만 아니라, 정서 및 인지 발달에도 중요한 영향을 미친다(Becker, 1964). 또한 일반적으로 이러한 부모의 양육 태도나 실제에 대한 구분은 부모의 통제, 애정, 참여의 정도에 따라 다양한 형태로 구분된다(조복희, 2006). 특히 Baumrind(1971)는 부모의 양육 형태를 권위적 양육, 허용적 양육, 권위있는 양육(authoritative parenting) 등으로 구분하고 있는데, 여기서 권위적 부모는 아동의 가정에서의 지위와 의무에 따라 무조건적인 복종을 하기를 원하며, 반대로 허용적 부모는 아동을 하나의 인격체로 존중하고 그들의 자율성을 격려하여 아동들의 결정을 존중한다. 그러나 이 두 가지 양육태도는 서로 양극단의 경향을 가지기 때문에, 이 둘을 잘 조화시킨 권위있는 양육 또한 포함될 수 있다. 이러한 부모의 경우는 자녀에게 제한된 자율성만을 허용하지만 지켜야 할 규칙을 정하는데 있어서 자녀에게 논리적이며 합리적인 설명을 하는 경향이 있다.

그러나 이러한 부모의 양육방식에 대한 정의와 유형은 부모가 아동에게 일방적으로 나타내는 태도 개념으로, 실제 부모가 드러내는 양육 태도는 자녀가 그것을 어떻게 지각하느냐에 따라 달라질 수 있다. 이러한 경우 부모의 양육 태도가 유형별로 범주화된 것이 양육 방식으로, 양육방식은 부모-자녀 관계에서의 상호작용을 의미하며(Sears, 1957), 부모는 양육방식을 통해 자녀에게 자신의 가치관, 흥미, 신념 등을 전달하게 된다. 또한 임림(2011)은 부모의 양육 방식은 내적 특징인 태도, 신념, 정서, 가치 흥미 등과 외적 특징인 행위, 반응 등이 결합된 것으로 종합화하고 있다. 물론 기본적으로는 양육 방식이나 양육 태도의 의미가 거의 같은 뜻으로 사용되고 있지만, 아동이 지각한 부모의 양육은 태도를 포함하는 수준에서 양육방식으로 정의될 필요성이 있다. 이러한 관점에서 부모의 양육 방식을 아동의 시각에서 파악한 연구들이 다양하게 접근되고 있다(박민지, 유미숙, 2011; 오성심, 이종승, 1982; 최미향, 2002; 한승미, 2005). 그리고 이러한 연구 역시 아동이 지각한 양육 방식을 실질적인 변인으로서 고려하고 있다. 특히 본 연구에서는 양육 방식의 하위 요인은 청소년이 지각한 부모의 양육 방식 유형을 감독, 애정, 비일관성, 과잉기대, 합리적 설명, 방임, 학대의 8가지 요인으로 나눈 허묘연의 연구(2000)를 바탕으로, Baumrind(1971)의 3가지 양육 태도를 근거로 하여, 아동에게 긍정적인 방향으로 해석될 가능성이 있는 감독, 애정, 합리적 설명을 관측변수로 설정하였다.

이러한 양육 방식 및 태도의 중요성 때문에, 지금까지 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간 관계에 대한 연구는 다양하게 접근되고 있다(고혜진, 2003; 김여진, 2009; 김은영, 2006, 김현정, 2012; 변미선, 2005; 표경선, 안도희, 2006; 유미영, 홍혜영, 2010; 유지현, 장경문, 2007; 이경애, 2012; 이영미, 2006; 최우기, 2007; 최옥희, 김용미, 2008; 황혜자, 최윤화, 2003). 특히 부모의 영향력은 교육 대상이 어리면 어릴수록, 학교급별이 낮으면 낮을수록 더욱 높기 때문

에, 유·초등학교에서 부모의 양육방식이 아동의 학교생활에 대해 갖는 영향력은 더욱 커질 가능성이 있다. 이와 함께 대부분의 연구에서도 역시 이들 관계를 긍정적으로 보고 있다. 한편으로 연구 결과가 크게 유의미하지 않은 것들 또한 있었다(유미영, 홍혜영, 2010; 최옥희, 김용미, 2008; 표경선, 안도희, 2006). 이러한 선행연구를 고려해 볼 때, 아동이 지각한 부모의 양육 방식 및 태도가 아동의 학업성취에 큰 영향을 미치는 중요 변수임을 고려한다면 그 영향력에 대해 좀 더 면밀한 분석이 필요하다.

이와 같이 아동의 학업성취에 영향을 주는 배경 변인으로서 부모의 양육 방식은 중요하지만, 사실 부모의 양육 방식이 아동의 학업성취에 미치는 효과의 형태와 과정에 대해서 분석한 연구는 상대적으로 부족하다. 이는 기존의 부모 양육방식 및 태도를 묻는 질문지의 일부 문항들을 검토해보면, 대부분 '나에게 칭찬을 해 주신다.', '나의 의견을 존중해주신다.' '나는 부모님의 기대가 부담스럽다.' 등과 같은 문항들로, 정서적·사회적 태도 측면에 한정되어 구성되고 있음을 알 수 있다. 이는 Becker(1964)의 양육 태도에 대한 정의를 고려해보더라도 인지적 측면을 다루지 못함으로써, 아동의 학업성취와 관련하여 부모의 양육 방식이 미치는 영향력이 좀 더 간접적일 수밖에 없음을 보여 준다. 결국 기존의 부모의 양육 방식 및 태도와 아동의 학업성취 간의 관계를 분석한 연구들은 두 변인 간의 관계를 묻는 경로 상에서 부모로부터 비롯된 정서적·사회적 측면의 영향력이 어떻게 아동의 인지적 측면의 학업성취로 이어질 수 있는지에 대해 좀 더 구체적이며 실제적 설명을 하지 못하고 있다고 볼 수 있다. 따라서 이러한 연구들이 가지고 있는 한계를 보완하고 한 층 더 진전된 분석을 하고자 한다면, 부모의 양육방식 및 태도와 아동의 학업성취 간을 연결해주는 새로운 관련 변인이 분석될 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 아동의 학습습관을 두 변인 간의 매개 변인으로 설정하고 분석하였다.

본 연구의 매개변인인 학습습관은 학습자가 오랫동안 반복되는 수행으로 인해 내면화하고 습관화된 학습행동을 의미하며, 특히 하위 변인으로는 학습동기 및 태도, 학습기술, 기타 요인(가정환경, 사회적 요인 등)이 제시되고 있다(권응환, 2004; 신희정, 2008; 임미순, 2008). 이와 같이 아동의 학습습관은 아동의 인지적 행위인 학습과 정의적 측면인 습관이 결합된 것으로서, 부모의 양육 방식과 아동의 학업성취 사이의 설명력을 높이는 구체적 요인이 될 수 있다. 이러한 가능성은 기존의 선행연구들에서도 찾아볼 수 있다. 기존 선행연구들을 살펴보면, 먼저 부모의 양육방식과 아동의 학습습관 간의 관계 연구에서 부모의 교육지원활동이 아동의 학습습관에 미치는 영향을 탐구한 연구(송윤혜, 2011), 학습습관에 대한 부모의 양육태도 간에 상호작용 효과를 분석한 연구(민동옥, 강한나, 박혜원, 2012)등이 있다. 또한 아동의 학습습관과 학업성취 간 관계 속에서 아동의 학습습관이 수학과 학업성취에 미치는 영향(박수희, 노영순, 2011), 중학생의 학습습관이 학업성취에 미치는 영향(이주영, 2005), 초등학생의 시각화 경향성과 교과 학습태도가 교과 학업성취에 미치는 영향의 구조를 분석한 연구(성은모, 2011) 등이 있다. 그러나 부모의 양육방식 및 태도와 아동의 학업성취 간 관계에서 학습 습관을 매개요인으로써 연구한 것은 거의 미흡한 실정이다.

따라서 본 연구는 이러한 이론적 근거와 선행연구를 토대로 초등학교 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간 관계에서 학습습관의 매개효과가 어떠한 영향을 미치는지 알아보는 목적 하에 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 아동이 지각한 부모의 양육방식, 아동의 학업성취 및 학습습관 간에는 어떠한 구조적 관계가 있는가?

둘째, 아동의 학업성취에 대한 부모의 양육방식의 영향에 있어서 학습습관의 매개효과는 어느 정도인가?

셋째, 초등학교 아동의 성별에 따라 부모의 양육방식, 학업성취 및 학습습관 간의 구조적 관계에는 유의미한 차이가 있는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상 및 분석자료

본 연구는 한국 아동·청소년패널조사(KCYPS)에서 제공한 데이터를 기초로 분석하였다. 본 조사는 한국청소년정책연구원에 의해 우리나라 아동청소년의 연령대별 발달 욕구와 양육환경에 대한 실태조사이며 아동청소년의 현황과 복지 상태를 연령별, 계층별로 모니터링할 수 있는 다양한 지표를 개발하고 그러한 지표를 실증적으로 제시한 기초자료이다.

본 연구는 2010년부터 전국 초등학교 1학년, 초등학교 4학년, 중학교 1학년 학생과 그들의 보호자를 대상으로 다양한 영역에 대해 7년간 반복 추적 조사를 통해 수집된 자료 중에서 초등학교 4학년 학생의 데이터를 자료로 분석하였다.

아동이 지각한 양육방식과 학습습관은 1차년도(초4, 2010) 자료를 활용하였으며, 학업성취에 대한 아동의 주관적 평가는 2차년도(초5, 2011) 자료를 활용하여 분석하였다. 본 연구는 이중 설문에 응하지 않은 결측치와 불성실응답을 제외한 2,261명의 자료가 활용되었다. 분석 대상인 초등학교 아동의 성별은 남아가 52.1%(1,178명), 여아가 47.9%(1,083명)이었다.

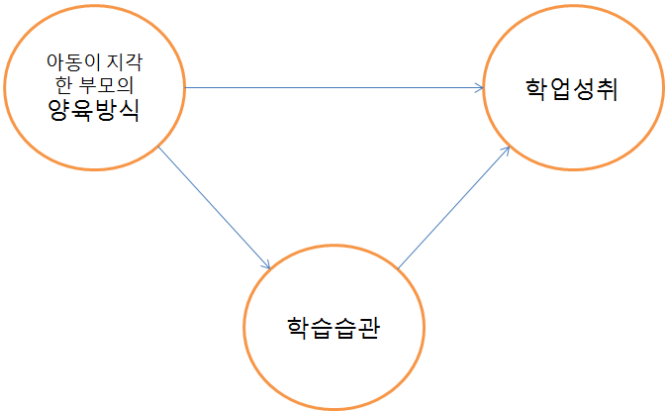
표 1 ▶ 연구대상의 기초 배경

구분		빈도	퍼센트
성별	남자	1,178 명	52.1 %
	여자	1,083 명	47.9 %
	합계	2,261 명	100.0 %

2. 연구모형 및 변인의 구성

1) 연구모형

초등학교 아동의 학업성취는 다양한 요인들에 의해 영향을 받는다. 본 연구의 선행연구에서도 알 수 있듯이, 아동의 학업성취는 가정에서의 부모의 양육방식과 아동 자신의 학습습관에 많은 영향을 받고 있음을 알 수 있다. 특히 아동의 학습습관은 부모의 양육방식의 영향을 받는다는 점에서 부모의 양육방식은 아동의 학업성취에 직접적인 영향을 주면서 동시에 아동의 학습습관에도 영향을 주고 있다고 볼 수 있다. 이러한 부모의 양육방식, 아동의 학습습관 및 학업성취 간의 구조적 관계에 근거하여, 아동이 지각한 부모의 양육방식이 아동의 학습습관을 매개로 학업성취에 어느 정도 영향력이 있는지를 밝히고자 다음 [그림 1]과 같은 연구모형을 설정하였다.



[그림 1] 연구모형

[그림 1]과 같이 아동이 지각한 부모의 양육방식은 아동의 학업성취에 직접적인 영향을 미치고, 아동의 학습습관은 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간에 매개효과가 있다는 관계 하에 관련 변인을 정의하고 분석하였다.

2) 연구변인

본 연구에서의 주요 변인은 아동이 지각한 부모의 양육방식, 아동의 학업성취 그리고 아동의 학습습관의 3개의 잠재변인으로 이를 구성하는 각각의 측정변인의 구성은 다음과 같다.

(1) 양육방식

본 연구는 허묘연(2000)이 제작한 부모 양육태도 검사 총 43문항 중 10문항을 발췌하여, 감독 3문항, 애정 4문항, 합리적 설명 3문항을 사용하였다.

각 문항은 모두 Likert 4점 척도(1. 매우 그렇다, 2. 그런 편이다, 3. 그렇지 않은 편이다, 4. 전혀 그렇지 않다)로 측정되었는데, 결과 해석의 편리성을 고려하여 척도를 역코딩한 후 분석하

였다. 따라서 양육 방식 하위요인별 문항 점수를 합산 후 평균값을 사용하였기 때문에, 각 요인별 점수가 높을수록 감독, 애정, 합리적 설명의 양육방식이 긍정적임을 의미한다. 부모의 양육방식에 대한 문항 구성 및 신뢰도(Chronbach α)는 표 2와 같다.

표 2 ▶ 양육방식 문항구성

영역	문항구성	신뢰도
감독	① 부모님(보호자)께서는 내가 방과 후에 어디에 가는지 알고 계신다.	.689
	② 부모님(보호자)께서는 내가 시간을 어떻게 보내는지 알고 계신다.	
	③ 부모님(보호자)께서는 내가 외출할 경우 언제 들어올지 알고 계신다.	
애정	① 부모님(보호자)께서는 나의 의견을 존중해 주신다.	.820
	② 부모님(보호자)께서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다.	
	③ 부모님(보호자)께서는 내가 힘들어할 때 용기를 주신다.	
	④ 부모님(보호자)께서는 나에게 칭찬을 잘 해 주신다.	
합리적 설명	① 부모님(보호자)께서는 부모님(보호자)의 결정을 무조건 따르게 하기 보다는 왜 그래야 하는지 설명해 주신다.	.732
	② 내가 나쁜 행동을 했을 때, 부모님(보호자)께서는 혼내기 전에 먼저 왜 그것이 옳지 못한가를 설명해 주신다.	
	③ 내가 무리한 요구를 하면 부모님(보호자)께서는 그것이 왜 안 되는지 그 이유를 말씀해주신다.	

(2) 학습습관

양명희(2000)가 개발한 자기조절학습능력 측정도구 84문항 중, 김세영(2006)이 요인분석을 통해 재구성한 문항에서 학습에 대한 기본 태도와 관련이 깊은 동기조절과 행동조절 관련 문항을 중심으로 수정·보완하여, 성취가치(6문항), 숙달목적 지향성(2문항), 행동통제(5문항), 학업시간 관리(4문항) 등 총 17문항을 사용하였다. 학습습관의 각 문항은 Likert 4점 척도로서 구성되어 있으며, 역시 결과 해석상의 편의를 위해 역코딩하여 채점하였다. 여기에 부정응답의 경우에는 역채점을 한 번 더하여 분석하였다. 아동의 학습습관의 경우 하위요인별 점수를 합산 후 평균값을 사용하였으며, 점수가 높을수록 좋은 학습습관을 가진 것을 의미한다. 아동의 학습습관에 대한 문항 구성 및 신뢰도(Chronbach α)는 〈표 3〉과 같다.

표 3 ▶ 학습습관 문항구성

영역	문항구성	신뢰도
성취가치	① 학교 공부는 나에게 중요한 의미를 지닌다.	.892
	② 나는 학교에서 배우는 내용들이 중요하다고 생각한다.	
	③ 학교생활이 나의 미래에 상당한 역할을 할 것이다.	
	④ 학교 공부는 내가 미래의 직업을 선택하는 데 커다란 역할을 할 것이다.	
	⑤ 학교에서 배우는 내용은 내가 살아가는 데 유용할 것이다.	
	⑥ 학교생활은 앞으로 내가 사회생활을 하는 데 도움이 될 것이다.	
숙달목적 지향성	① 나는 실수를 하더라도 무엇인가를 배울 수 있는 어려운 내용을 좋아한다.	.670
	② 나는 많은 노력이 필요하더라도 무엇인가 배울 수 있는 것을 좋아한다.	

행동통제	① 나는 공부가 지루하고 재미없더라도 끝까지 다 한다.	.724
	② 나는 하던 공부를 끝낼 때까지 공부에 집중한다.	
	③ 나는 공부가 지루해도 계획한 것은 마친다.	
	④ 나는 노는 것을 그만두지 못해 공부를 시작하기가 어렵다.(역채점)	
	⑤ 나는 공부를 하려면 쓸데없는 생각 때문에 집중을 못한다.(역채점)	
학업시간 관리	① 나는 몇 시간 동안 얼마나 공부할 것인지 목표를 분명히 한 다음에 공부를 시작한다.	.842
	② 나는 효율적으로 공부하기 위해 시간 계획을 세운다.	
	③ 나는 효과적으로 공부하기 위해 시간 계획을 세운다.	
	④ 나는 시험 전에 계획을 세우고 그에 따라 공부한다.	

(3) 학업성취

본 연구에서 아동의 학업성취 관련 변인(11문항)은 한국청소년정책연구원(2010)에서 작성한 국어, 수학, 영어, 과학, 사회, 역사, 도덕, 가정/기술, 음악, 미술, 체육 교과에 대한 학생의 과목별 주관적 만족도 평가를 근거로 하였다. 이와 같이 학생 자신이 한 주관적 평가를 근거 자료를 삼은 이유는 제공된 종단연구데이터에서 초등학교 수준에서의 과목별 점수에 대한 자료가 제공되지 않았기 때문이다. 그리고 각 교과는 주지교과와 비주지교과로 나누어 활용하였는데, 점수가 높을수록 학업성취가 높은 것으로 판단한다.

3. 자료처리방법

본 연구에서 변인 간의 관계를 파악하기 위해서 수집된 자료는 SPSS 19.0과 AMOS 21 통계 프로그램을 사용하여 분석하였다. 먼저, SPSS 19.0을 이용하여 측정도구의 신뢰도 및 변인간의 상관관계를 분석하였다. 각 척도의 신뢰도는 문항내적일치도(Chronbach α값)를 구하고, 연구모형에 기초하여 관련 변인들 간의 상관관계를 확인했다.

아동이 지각한 양육방식과 아동의 학업성취 및 학습습관 간의 구조적 관계와 학습습관의 매개효과 검증은 AMOS 21 통계프로그램을 통해 연구모형의 검증과 함께 측정의 적절성을 판단하기 위해 측정모형의 적합도를 분석하였다.

일반적으로 구조방정식모형은 실험연구가 어려운 상황에서 관련 변인들 간의 인과관계에 관한 추론을 가능하게 해주는 통계기법으로 이론적으로 설정된 모형이 모집단을 대표하는 표본모형과 잘 합치된다는 영가설을 수용하는데 의미를 갖는다. 본 연구에서 구조방정식 모형의 계수 추정방식은 최대우도법(Maximum Likelihood Method)을 사용하였으며, 적합도 지수의 경우는 TLI(Tucker-Lewis Index, 9이상 적합), RMSEA(Root mean square error of approximation, 0에 가까울수록 완벽한 모형), CFI(Comparative Fit Index, .9 이상 적합), NFI(Normed Fit Index, .9 이상 적합)를 이용하였다(홍세희, 2000). 또한 연구모형의 변인 간 직·간접적인 효과 및 총효과를 알아보았으며, 매개효과 검증은 일반적으로 활용되고 있는 Efron(1972)의 부트스랩핑(bootstrapping) 방법을 활용하였다.

Ⅲ. 분석결과

1. 관련 변인간 상관분석 결과

본 연구에서 분석된 아동이 지각한 부모의 양육방식, 아동의 학업성취 그리고 아동의 학습습관 간의 이론적 모형의 구조적 관계를 검증하기 위하여 상관관계를 분석한 결과 다음 표 4와 같다.

표 4 ▶ 관련 변인간 상관관계

구분		학습습관	양육방식	학업성취
학습습관	Pearson 상관계수 유의확률 (양쪽)	1	.380** .000	.275** .000
양육방식	Pearson 상관계수 유의확률 (양쪽)		1	.176** .000
학업성취	Pearson 상관계수 유의확률 (양쪽)			1
사례수		2261	2261	2261
평균		2.9558	2.8974	2.8503
표준편차		.52128	.42330	.58524

〈표 4〉와 같이, 먼저 양육방식과 학업성취 간에는 .176(p<.01)의 정적 상관을 보였으며, 양육방식과 학습습관 간에는 .380(p< .01)의 정적 상관을 보였다. 그리고 학습습관과 학업성취 간에는 .275(p< .01)의 정적 상관을 보였다. 따라서 모든 상관관계가 p<. 01수준에서 유의한 것으로 나타났다.

2. 연구모형의 적합도 지수

연구모형의 적합도 지수를 분석한 결과는 〈표 5〉와 같다. 구체적으로 살펴보면, TLI= .975, CFI= .986, NFI= .980, RMSEA= .047로 각각 권장수용수준에서 제시하는 기준을 충족시킨다. 따라서 본 연구에서 설정한 연구모형은 적합한 것으로 판단된다.

표 5 ▶ 연구모형의 적합도 지수

	$\chi^2(df)$	p	TLI	CFI	NFI	RMSEA
모형	142.992 (24)	.000	.975	.986	.980	.047

〈표 5〉와 같이, 설정한 모형이 수집된 자료의 특성을 잘 반영하는지 검정한 결과, 연구모형의 경우 유의수준 .05에서 모형이 분석 자료와 합치된다는 영가설이 기각되었으나(χ^2= 142.992, p< .05), 모형의 적합도 지수 모두 적합한 것으로 나타났다.

3. 구조적 관계 검증

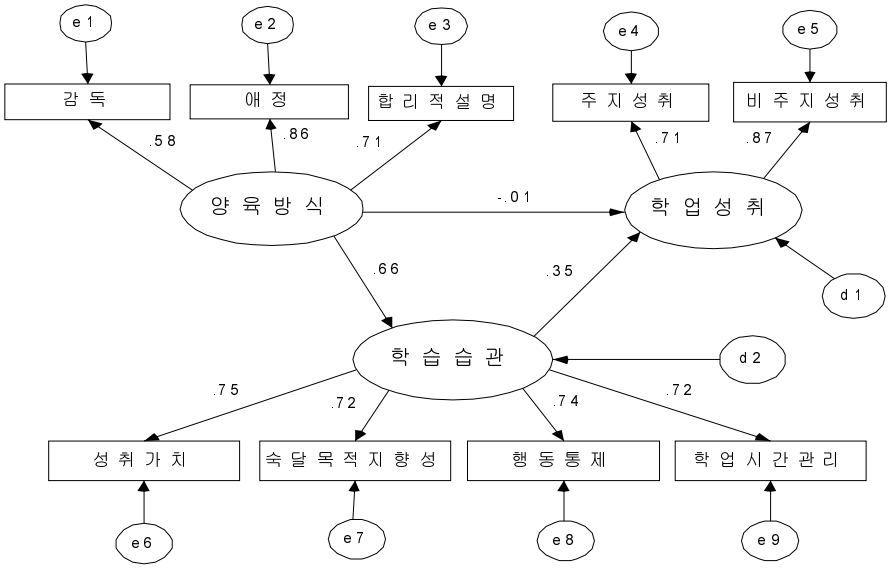
1) 관련 변인 간 관계 검증 결과

최종 분석모형에 따른 모형의 경로분석 결과, 표준화계수로 분석된 최종 모형의 경로계수는 〈표 6〉과 같이 추정되었으며, 최종 분석모형은 [그림 2]와 같다.

표 6 ▶ 연구모형의 적합도 지수

하위 변인간 경로			표준화 계수	비표준화 계수	S.E.	t	p
학습습관	⇦	양육방식	.664	.929	.031	22.502	***
학업성취	⇦	양육방식	-.012	-.016	.037	-0.312	.755
학업성취	⇦	학습습관	.352	.328	.041	8.075	***

〈표 6〉과 같이, 각 경로계수를 구체적으로 살펴보면, 부모의 양육방식이 아동의 학업성취에 미치는 영향은 경로계수는 -.01(t= -.312, p〉 .05)로 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 반면 양육방식이 학습습관에 미치는 영향은 경로계수는 .66(t= 22.502, p〈 .001)으로 통계적으로 유의미한 정적 영향을 보였으며, 학습습관이 학업성취에 미치는 영향은 경로계수는 .35(t= 8.075, p〈 .001)로 통계적으로 유의미한 정적 영향을 보였다.



[그림 2] 최종 분석 모형

2) 매개 효과 검증 결과

본 연구에서의 관련 변인 간의 직·간접효과, 전체효과는 〈표 7〉에 제시하였다. 먼저 부모의 양육방식이 아동의 학업성취에 대해 미치는 직접효과는 -.012이었으며, 학습습관을 매개하여 나타난 간접효과는 .234, 그리고 그에 따른 전체효과는 .222로 나타났다.

이는 양육방식이 학업성취에 직접적으로 미치는 효과보다 학습습관을 매개로 하여 간접적으로 미치는 효과가 아동의 학업성취에 큰 영향력이 있음을 보여준다. 특히 양육방식과 학업성취의 직접적 관계에 비해 학습습관이 매개할 때 그 효과의 차이가 확연하므로, 여기서 학습습관은 완전매개가 된다고 볼 수 있다.

표 7 ▶ 관련 변인 간의 직접효과, 간접효과 및 전체효과

경로	직접효과	간접효과	전체효과
양육방식 → 학업성취	-.012	.234	.222

〈표 7〉에 제시된 경로의 매개 효과가 유의한지 알아보기 위해 본 연구는 부트스트래핑(bootstrapping) 방법을 사용했다. 결과 제시된 수치들은 통해 간접효과의 유의성을 검증한 결과는 유의확률 값이 .05보다 작을 때 유의한 것으로, 여기서는 '양육 방식 → 학업성취' 경로에 대한 간접효과의 유의확률이 .003이므로 통계적으로 유의하다. 따라서 이 모형은 완전 매개의 효과가 있는 것으로 판단된다.

4. 성별 간 구조동일성 검증 결과

초등학교 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 및 학습습관 간의 구조적 관계에 있어서 성별에 따른 경로계수 차이가 있는지 분석하기 위하여 초등학교 아동의 성별 간 구조동일성을 검증하였다. 구조방정식에 있어서 구조동일성 검증은 집단 사이에 존재하는 경로계수 간의 유의미한 차이를 분석하기 위하여 구조 모형 내의 경로계수에 각각 동일성 제약을 가하지 않은 기저모형과 제약을 가한 모형 사이를 비교하는 검증 방법이다.

본 연구에 있어서 초등학교 아동의 성별에 따른 구조동일성 검증은 성별 집단 간의 경로계수에 동일성 제약을 가하지 않은 기저모형과 성별 집단 간 경로계수에 동일성 제약을 가한 제약모형으로 비교하여 분석하였으며, 분석 결과는 다음 〈표 8〉과 같다.

표 8 구조동일성 검증 결과

	$x^2(df)$	$\triangle x^2$	$\triangle df$	TLI	CFI	NFI	RMSEA	검증결과
기저모형	157.618 (48)	-	-	.976	.984	.977	.032	-
구조동일성 제약모형	180.596 (54)	22.978	6	.976	.982	.974	.032	기각

〈표 8〉과 같이, 초등학교 아동의 성별 간 구조동일성을 검증한 결과, 기저모형과 구조동일성 제약모형 사이의 χ^2값의 차이(22.978)는 유의수준 .05의 임계치인 12.53을 초과하여 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 구조동일성 제약모형은 기각되었다. 따라서 초등학교 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 및 학습습관 간의 구조적 관계에 있어서 성별에 따른 경로계수 차이는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(p〈 .05).

초등학교 아동의 성별 간 구조모형의 경로계수와 매개효과별 차이는 〈표 9, 10〉과 [그림 3, 4]와 같다.

표 9 경로계수의 성별 차이

구분	하위 변인간 경로			표준화 계수	비표준화 계수	S.E.	t	p
남아 (N=1,178)	학습습관	⇦	양육방식	.646	.838	.060	13.888	***
	학업성취	⇦	양육방식	.023	.030	.065	.456	.648
	학업성취	⇦	학습습관	.315	.308	.057	5.446	***
여아 (N=1,083)	학습습관	⇦	양육방식	.667	1.048	.075	13.819	***
	학업성취	⇦	양육방식	-.064	-.099	.086	-1.144	.253
	학업성취	⇦	학습습관	.407	.397	.061	6.468	***

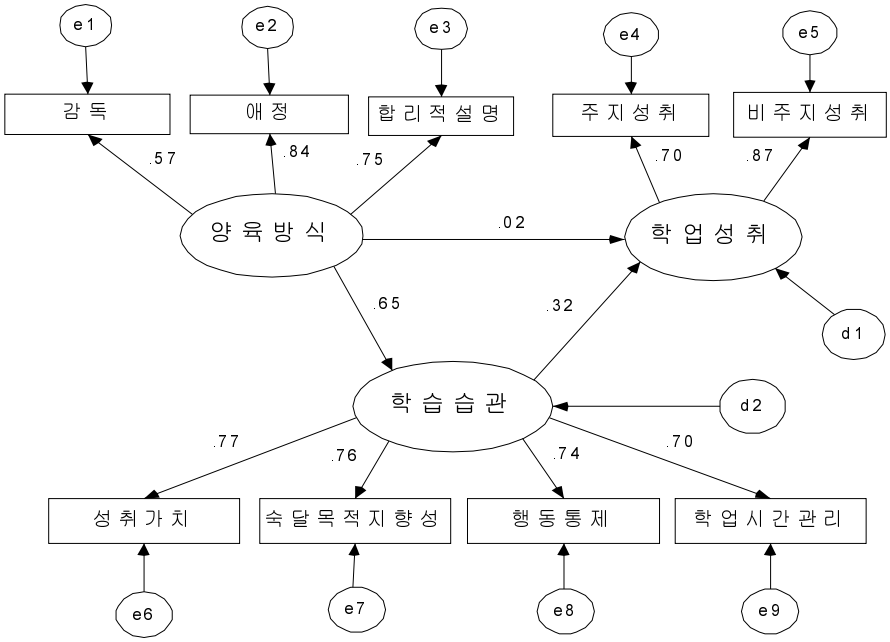
표 10 직접효과, 강접효과 및 전체효과의 성별 차이

구분	경로	직접효과	간접효과	전체효과
남	양육방식 → 학업성취	.023	.204	.227
여	양육방식 → 학업성취	-.064	.271	.207

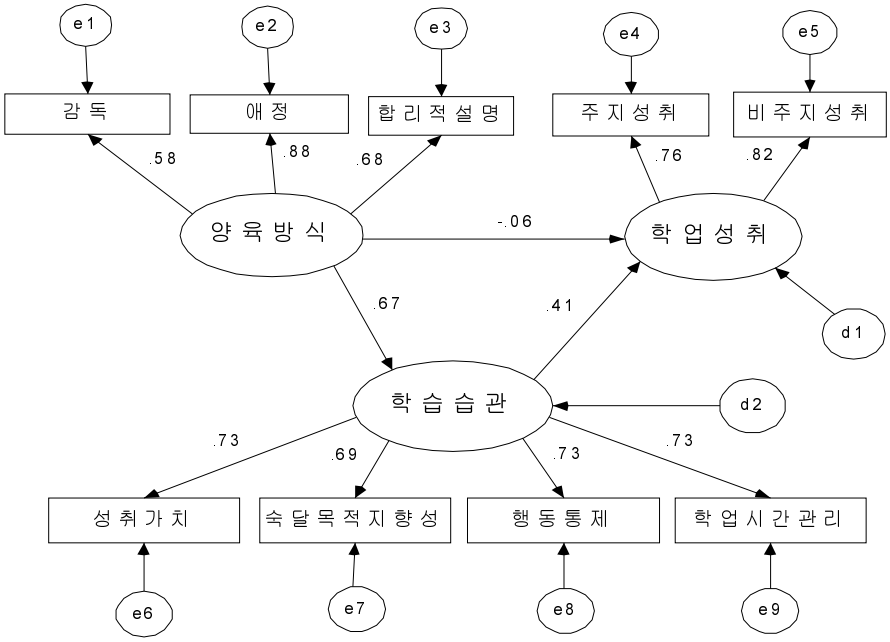
초등학교 아동의 성별에 따른 변인 간 구조적 관계와 매개효과를 살펴보면, 학업성취에 대한 양육방식의 영향은 성별 모두 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다(p〉 .05). 그러나 학습습관에 대한 양육방식의 영향은 남아의 경로계수가 .646(t= 13.888, p〈 .001)로 .667(t= 13.819, p〈 .001)인 여아보다 낮은 것으로 나타났으며, 학업성취에 대한 학습습관의 영향 역시 남아가 .315(t= 5.446, p〈 .001)로 .407(t= 6.468, p〈 .001)인 여아보다 낮은 것으로 나타났다.

또한 초등학교 남아의 경우 부모의 양육방식이 아동의 학업성취에 대해 미치는 직접효과는

.023이었으며, 학습습관을 매개하여 나타난 간접효과는 .204, 그리고 그에 따른 전체효과는 .227로 나타났으며, 여아의 경우는 부모의 양육방식이 아동의 학업성취에 대해 미치는 직접효과는 -.064였으며, 학습습관을 매개하여 나타난 간접효과는 .271, 그리고 그에 따른 전체효과는 .207로 나타났다.



[그림 3] 초등학교 남아의 최종 분석 모형 및 경로계수



[그림 4] 초등학교 여아의 최종 분석 모형 및 경로계수

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간 관계에서 학습습관의 매개효과가 어떠한 영향을 미치는지 알아보는데 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해 한국청소년정책연구원에서 2010년부터 7년간 반복·추적 조사를 실시하고 있는 자료 중, 초등학교 4학년 아동들의 2010년과 2011년 자료를 활용하여 분석하였으며, 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 아동이 지각한 부모의 양육방식이 아동의 학업성취에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 부모의 양육 방식이 아동의 학업성취에 대한 기존 연구들의 결과에 부합하지 않는 것이다. 본 연구는 허묘연(2000)의 청소년이 지각한 부모 양육태도 척도 개발 연구에서 애정, 감독, 합리적 설명을 아동의 학업성취에 대해 긍정적인 작용 요소로서 활용하고 있다. 그런데 허묘연(2000)의 연구에서는 애정, 합리적 설명에 비해 감독을 부정적이거나 병리적인 측면에서 봄으로써, 부모의 양육 방식 중, 부모의 감독 성향을 달리 해석하고 있다. 또한 이러한 부정적 결과는 종속변수로 활용된 아동의 학업성취 변수를 객관적인 학업평가에 의해 드러난 결과를 사용하지 않고, 아동들의 주관적 만족도에 입각하여 활용하였기 때문일 수도 있다. 보통 기존 연구들은 아동의 학업성취를 객관적 평가를 통해 측정하고 있다. 따라서 아동의 학업성취를 측정하는 객관적 평가의 결과와 아동들 자신이 주관적으로 느끼는 학업성취는 다를 수 있다.

둘째, 아동이 지각한 부모의 양육 방식이 학습습관에 미치는 영향은 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 이는 구체적으로 부모의 양육 방식에 대한 관측 변수인 애정, 감독, 합리적 설명이 아동에게 긍정적인 영향을 줄 때, 아동이 성취가치, 숙달목적 지향성, (자기) 행동통제, 학업시간 관리에 대한 효과가 높아지는 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 기존의 민동욱, 강한나, 박혜원(2012)이 밝힌 연구 결과와 일치하는데, 부모의 양육 방식 중 감독, 애정, 합리적 설명은 아동에게 좋은 학습습관을 형성하게 하고, 과잉기대, 과잉간섭, 비일관성은 반대로 좋지 못한 학습습관을 형성하게 하는 결과를 가져올 수 있음을 설명하고 있다. 이외에 부모의 교육지원활동 참여도가 초등학교 고학년 학생의 학습동기 및 학습습관 증진에 미치는 영향에 대한 연구에서는 아동의 좋은 학습습관 형성에 있어서 부모의 관심을 중요한 요인으로 강조하고 있다(송윤혜, 2011). 그리고 아동에 대한 부모의 양육태도가 애정적, 자율적, 성취적일수록 자녀의 학습습관이 잘 형성될 수 있다고 본 연구(박옥란, 2005), 자녀가 지각한 부모의 애정적, 자율적인 양육태도가 아동의 자기주도적 학습능력을 향상시킨다고 본 연구(최향, 2012) 등과도 그 맥락을 같이 한다. 이러한 연구 결과들은 아동의 학습습관의 긍정적인 변화와 지속을 위해서는 부모가 기본적으로 애정으로 아이들을 대하며, 그것이 조금은 간섭적일 수도 있음에도 불구하고 아동의 좋은 학습습관을 위해서는 부모의 감독이 요구되며, 아이들도 부모가 왜 그러한 행동을 하는지에 대해 합리적으로 설명을 한다면 그것이 학습습관에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 보여준다.

셋째, 아동의 학습습관이 아동의 학업성취에 미치는 영향은 통계적으로 유의한 것으로 나타났

다. 이러한 결과는 아동의 성취가치, 숙달목적 지향성, (자기) 행동통제, 학업시간 관리가 높을수록, 아동이 느끼는 학업성취가 높음을 보여준다. 이러한 결과는 중학생의 학습습관의 하위요소를 학습태도, 학습동기, 여타요인(성격, 환경 등) 중 학습태도가 학업성취에 미치는 영향이 유의미하다는 연구(이주영, 2005), 중학생의 학업성취와 학습습관 및 학습몰입 간의 관계 연구에서도 학습습관이 학업성취에 긍정적인 영향력이 있다는 연구(박희자, 2012), 그리고 아동의 학습습관이 수학과 학업성취에 바람직한 효과를 가져온다는 연구(박수희, 노영순, 2011)와 그 맥락이 같다. 따라서 아동에게 긍정적인 올바르게 형성된 학습습관은 그들의 성취에도 높은 영향력을 가진다는 것을 알 수 있다.

넷째, 아동이 지각한 부모의 양육방식이 학업성취에 영향을 미칠 때, 아동의 학습습관은 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 특히 매개 효과성은 완전 매개 효과로 볼 수 있다. 이는 앞서 밝힌 바와 같이 아동이 지각한 부모의 양육방식이 아동의 학업성취에 미치는 영향력이 유효하지 않음에도 불구하고, 아동의 학습습관이 두 잠재변수를 매개할 때 설명력이 있음을 보여주기 때문이다. 즉, 아동이 지각한 부모의 양육 방식이 아동의 학업성취에 미치는 효과를 100%로 보았을 때, 총효과는 22% 매개 변인인 학습습관을 통해 간접효과는 23%의 설명력을, 그리고 매개변인을 통하지 않은 직접효과의 경우에는 거의 0%에 가까운 결과가 나왔다.

다섯째, 초등학교 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 및 학습습관 간의 구조적 관계에 있어서 성별에 따른 경로계수는 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 따라서 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 및 학습습관 간의 구조적 관계뿐만 아니라 아동의 학업성취에 대한 부모의 양육방식의 영향에 있어서 학습습관의 매개효과 역시 초등학교 남아와 여아 사이에 유의미한 차이가 있다.

본 연구는 한국 아동·청소년패널조사(KCYPS)에서 제공한 데이터를 전제로 분석된 연구로 다음과 같은 후속 연수의 필요성이 있다. 첫째, 광범위한 종단연구의 자료임에도 불구하고 본 연구에서 분석된 변인의 경우 연차별 자료가 확보되지 않아 실질적 종단연구의 분석에 한계가 있었다. 따라서 동일 변인에 대한 종단적 자료의 확보를 통해 보다 장기적인 분석이 요구된다. 둘째, 본 연구는 초등학교 4학년 학생에 한정된 연구로서 다양한 학년과 상급 학교급별에의 진학에 따른 후속 연구가 요구된다. 셋째, 본 연구의 종속변인인 아동의 학업성취의 경우 표준화된 학업성취도 평가가 아닌 아동이 주관적으로 판단하여 작성한 5점 척도 질문지로 아동의 객관적 학업성취 자료의 확보를 통해 보다 실질적 검증이 필요하다. 넷째, 본 연구에서 설정한 매개변인인 학습습관뿐만 아니라 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간의 관계에 대한 다양한 매개변인의 연구가 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

고혜진. (2003). **부모의 양육태도와 초등학교 1학년 아동의 학교생활 적응능력과의 관계**. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

권응환. (2004). **학습기술 훈련이 초등학생의 학습습관, 자기주도적 학습능력 및 학업성취에 미치는 효과**. 경남대학교 대학원 박사학위논문.

김세영. (2006). **중학생의 인터넷 중독 수준에 따른 인터넷 활용 유형, 자기통제력, 자기조절학습능력 및 학업성취도의 차이**. 이화여자대학교 석사학위논문.

김여진. (2009). **아동이 지각한 부모의 양육태도와 정서지능 및 학업성취도와의 관계**. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.

김은영. (2006). **지각된 부모양육태도, 아동의 성취목적 및 자기조절학습과 학업성취의 관계**. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김현정. (2012). **초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 자기효능감 및 심리적 안녕감과의 관계**. 아주대학교 석사학위논문.

민동옥, 강한나, 박혜원. (2012). 아동의 자아탄력성과 학습습관 간의 관계: 부모 양육태도의 상호작용효과. **인지발달중재학회지, 3**(2), 65-79.

박민지, 유미숙. (2011). 아동이 지각한 모의 양육태도가 우울증상에 미치는 영향에서 탄력성의 매개효과. **한국놀이치료학회지, 14**(4), 29-43.

박수희, 노영순. (2011). 자아개념과 태도 및 학습습관이 수학 학업성적에 미치는 영향: 초등학교 5학년을 대상으로. **한국학교수학회논문집, 14**(2), 199-213.

박옥란. (2005). **부모의 양육태도와 학업배려, 그리고 학습습관과의 관계**. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

박희자. (2012). **중학생의 학업성취와 학습습관 및 학습몰입 간의 관계**. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.

변미선. (2006). **초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 학교생활 적응과의 관계**. 원광대학교 석사학위논문.

성은모. (2011). 초등학생의 시각화 경향성과 교과 학습태도가 교과 학업성취에 미치는 영향의 구조적 관계분석. **초등교육연구, 14**(1), 103-125.

성은현, 김누리. (2011). 가정환경과 창의성과 학업성적과의 관계. **창의력교육연구, 11**(1), 5-20.

송윤혜. (2011). 부모의 교육지원활동이 초등학생의 학습동기 및 학습습관에 미치는 영향. **초등교육학연구, 18**(2), 183-202.

송혜영, 김은숙, 마여실, 왕세진. (1996). 자녀가 인지한 부모의 양육태도가 학업성취 및 사회성 발달에 미치는 영향. **가족관리연구, 15**, 169-185.

신희정. (2008). **초등학생의 학습습관 향상을 위한 독서치료 프로그램의 개발과 효과**. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

안도희, 김지아, 황숙영. (2005). 초·중·고등학생의 학업성취에 영향을 주는 변인탐색: 유능감, 가정의 심리적 환경 및 학교환경 특성을 중심으로. **교육심리연구, 19**(4), 1199-1217.

오성심, 이종승. (1982). 부모의 양육방식에 대한 아동의 지각과 정의적 특성의 관계. **한국행동과학연구소 연구노트, 11**(1). 1-15.

우종필. (2012). **구조방정식모델 개념과 이해**. 서울: 한나래.

유미영, 홍혜영. (2010). 아동이 지각한 부모양육태도와 학업성취의 관계에서 정서지능과 학업적 자기 효능감

의 매개효과. **교육심리학연구, 24**(4), 915-937.

유지현, 장경문. (2007). 중학생이 지각한 부모 양육태도, 학업적 자율감. 학업성적과의 관계. **학습장애연구, 4**(1), 1171133.

이경애. (2012). **초등학생이 지각하는 부모양육태도 및 학습전략이 학업성취에 미치는 영향**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

이영미. (2007). **초등학생의 사교육과 학업동기, 부모양육방식이 학업성취에 미치는 영향**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.

이주영. (2005). **중학생의 학습동기, 학습습관, 학업성취도간 관계**. 계명대학교 교육대학원 석사학위 논문.

임림. (2011). **양육방식, 또래관계, 학습환경과 한부모가족 청소년의 일탈행위와의 관계: 북경시 고등학교를 중심으로**. 중앙대학교 대학원, 석사학위논문.

임미순. (2011). **학습기술과 학습습관 및 시험불안과의 관계**. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

조복희. (2006). **아동발달**. 서울: 교육과학사.

최미향. (2002). **부모의 양육태도 및 부모 간 양육태도 일치 정도에 따른 유아의 자기효능감과의 관계**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.

최옥희, 김용미. (2008). 부모 및 가족환경 변인에 따른 초등학교 1학년 아동의 학교적응과 학업성취의 차이에 대한 연구. **한국유아교육·보육행정연구, 12**(1), 79-109.

최우기. (2007). **부모의 양육태도 유형에 따른 아동의 자아효능감, 학습동기 및 학업성취도**. 동아대학교 석사학위논문.

최향. (2012). **자녀가 지각한 부모양육태도와 아동의 자기주도 학습능력에 관한 연구**. 목포대학교 교육대학원 석사학위 논문.

표경선, 안도희. (2006). 초등학교 고학년 학생의 완벽주의, 성취목적, 부모 양육방식 및 학업성취간의 관계 모형. **아동교육, 15**(2), 211-227.

한승미. (2005). **자녀가 지각한 부모의 양육태도와 성취동기 및 자기효능감과의 관계**. 충남대학교 석사학위논문.

허묘연. (2000). **청소년이 지각한 부모 양육행동 척도 개발 연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

홍세희. (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상, 19**(1), 161-177.

황혜자, 최윤화. (2003). 부모의 양육태도가 아동의 자기효능감과 학업성취에 미치는 영향. **사회과학논집, 22**(1), 285-304.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs, 4, 1-103.

Becker, G., S. (1964), *Human capital*. New York: National Bureau of Economic Research.

Sears, R. R. (1957). *Pattern of child rearing*. New York: Harper & Row.

“아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간 관계에서 학습습관이 미치는 매개 효과 탐색”에 대한 토론문

유경훈*

인지적 특성과 정의적 특성이 학생들의 학업성취에 영향을 미치는가에 대한 연구는 이미 많이 진행되어온 것이 사실이다. 그러나 관련 분야의 연구자들에게 언제나 관심의 대상이 되는 주요 주제이고, 따라서 양적, 질적으로 상당한 연구가 진행되고 있는 실정이기도 하다. 특히 구조방정식을 활용하여 직접적인 관계 외에도 간접적인 매개효과를 살펴보는 연구는 매우 필요한 사실이라고 할 수 있다. 연구자가 밝힌 바와 같이, 본 연구의 목적은 본 연구는 초등학교 아동이 지각한 부모의 양육방식과 아동의 학업성취 간 관계에서 학습습관의 매개효과가 어떠한 영향을 미치는지 알아보는데 목적이 있다. 이에 따라 한국 아동·청소년패널조사(KCYPS)에서 제공한 데이터를 중심으로 초등학교 4학년 2,261명을 대상으로 분석한 연구이며 본 연구가 전국적으로 표집된 충분한 양의 데이터를 토대로 학업성취에 미치는 관련변인들 간의 관계를 분석하였으므로, 그 결과의 타당성과 신뢰성은 충분하다고 생각된다.

본 연구의 발전을 위해서 몇 가지 의문점과 보완점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 연구모형의 매개변인으로 학습습관을 선정한 이유에 대한 논리적 근거는 무엇인가? 교육효과를 분석하는데 있어서 가장 어려운 점은 아마도 그 원인과 결과를 명확히 설정하기 어렵다는 점일 것이다. 따라서 매개효과, 인과효과 등을 분석하기 위해서는 이를 뒷받침할 수 있는 이론적, 경험적 근거들을 충분히 제시해야 모형설정의 타당성이 보증된다. 연구자가 패널데이터의 다양한 변인들 중에서 아동이 지각한 부모의 양육방식, 아동의 학업성취의 관계를 설정하는데 학습습관을 매개변인으로 선정한 근거가 선행연구들의 보완과 함께 충분히 제시되어야 한다고 생각된다.

둘째, 다양한 학생들의 수준별 데이터가 있음에도 초등학교 4학년을 선택한 이유가 무엇인지 설명해주면 연구의 목적이 더 분명하게 드러날 것이라고 생각된다. 초등학교 4학년이 발달적으로 갖는 의미라든지 고학년으로 진행되는 성장과정에서 부모와의 독립적인 관계와 자신이 인식하는 부모양육태도와 부모양육방식에 대한 관점의 차이가 존재하는지를 제시해주면, 학교현장에서 4학년의 결과를 모든 학년에 일반화할 것인지 4학년만의 특성으로 인식할 것인지를 알 수 있는 시사점이 제공될 것으로 보인다.

* 숭실대학교 교육대학원 교수

셋째, 양육방식을 하나의 잠재변인으로 설정하여 보는 데에는 재고할 필요가 있을 것으로 생각된다. 상관관계분석에는 잠재변인들 간의 상관 외에도 측정변인들 간의 상관을 포함시켜 살펴본 뒤 부적상관이나 상관이 없는 변인의 경우에는 측정변인을 분리하여 모형을 설정하는 것도 한 가지 방법이라고 할 수 있다.

넷째, 성별 간 구조동일성 검증을 결과에 제시하였다면 이론적 배경에서 성별에 따른 차이에 대한 연구들을 다루어주어야 할 것으로 생각된다. 이 연구에서 성별구조동일성을 통해 얻은 결과가 연구의 목적과 연관이 있는지 검증하여 볼 필요성이 있을 것이다.

다섯째, 아동.청소년 관련 정책을 위한 본 연구의 시사점에 대한 언급이 필요하다고 생각된다. 연구자가 논의 및 결론 부분에서 제시한 내용들이 기존의 선행연구들과 비교할 때, 무엇이 새롭게 발견된 결과인지를 제시하고 이를 근거로 정책수립을 위한 실천적 개입 방안을 제안하면 이러한 데이터를 제공해준 기관의 방향에도 도움일 될 것으로 생각된다. 따라서 지역별 상황변인이나 연령에 따른 분석을 실시한다면 정책적인 면에 시사점을 줄 수 있는 다양한 결과들을 도출할 수 있을 것으로 여겨진다.

한국청소년정책연구원의 패널데이터는 연구자료로써 매우 신뢰할 수 있는 데이터를 제공한다고 할 수 있다. 따라서 연구자들은 수집한 데이터를 활용하여 단순한 데이터 분석결과보다는 일반화가 가능하고 타당하고 새로운 연구결과를 제시하여, 실천적 측면에서도 도움이 되는 결과를 제안하는 것이 바람직하다고 생각된다.

토론자의 역할을 다 하기 위해 몇 가지 아쉬운 점들을 제안했다. 추후에 이러한 점들이 보완된다면 체계적인 정책수립을 위한 보다 심층적인 분석결과의 제시가 가능할 것이며, 추후 연구활성화에 많은 도움이 될 것으로 사료된다.

아동청소년패널은 아동청소년 통계가 부족한 우리나라 실정에서 너무나 중요하다. 아동청소년패널 데이터가 계속해서 발전되길 바라며 또한 이러한 테이터를 통해 현장에서 적용가능한 연구들이 많이 이루어지길 바라면서 토론을 마무리하고자 한다.

제 9 주제

학교폭력

1 고정효과(fixed effects)가 학교폭력에 미치는 영향에 관한 연구

2 청소년의 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독과 공격성간의 관계

3 학교폭력 리질리언스 모형탐색: 학교폭력 피해학생의 적응 촉진 요인을 중심으로

4 학교폭력 피해경험의 지속성 및 정도가 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향

고정효과(fixed effects)가 학교폭력에 미치는 영향에 관한 연구

이순래*

Ⅰ. 서 론

학교폭력에 관한 그간 우리나라의 연구와 관련대책들은 대부분 이분법적 사고를 바탕으로 했다. 소수의 가해학생이 선량한 피해학생을 대상으로 각종의 위해행위를 저지른다고 가정하고, 가해학생에 대해서는 이들의 왜곡된 성향이 형성되는 배경이나 잘못 형성된 성향을 개선하는 방안을 모색하고자 했으며 피해학생의 경우는 치료비를 지원하거나 가해학생과의 격리 등을 시도하는 접근방법이었다. 과거 50년 동안의 범죄학적 연구결과는 이분법적 접근방법의 한계를 지적하는 것이다. 범죄학 연구들은 일관되게 피해경험과 가해행위는 밀접히 연관되어 있다고 보고한다. Laurisen과 Lab(2007)은 심지어 피해-가해 중첩현상(overlap)을 범죄현상의 보편적 관계(canonical relationships)라고 단언했다.

피해경험과 가해행위와의 관계를 분석한 연구들 중에서 둘 사이의 밀접한 연관성을 밝히지 못한 경우를 찾아볼 수 없다. 이런 연관성은 연구대상, 연구지역, 연구시기와 관계없이 항상 발견할 수 있다. (중략) 연구자료의 종류, 검토되었던 범죄유형과 피해유형과 무관하게 항상 밀접한 연관성이 있었다. (Lauritsen and Laub, 2007: 60)

최근 Schreck 등의 연구(2008)에서도 피해경험이 많을수록 폭력행위를 저지르는 경향이었다. 그리고 학생들을 피해집단, 혼합집단, 가해집단으로 구분했을 때에 62% 가량이 혼합집단으로 분류될 정도로 중첩현상은 학교폭력의 일반적 양상이었다. 국내의 연구결과도 외국의 연구결과와 일치한다. 민수홍(2004)이 일탈행동을 지위비행, 범죄, 남 괴롭히기, 컴퓨터관련 일탈로 구분하고 피해경험과의 관계를 분석했을 때에 피해경험은 모든 유형의 일탈행동과 밀접한 관계를 나타냈다. 더욱이 피해경험의 영향은 일탈행위 주요원인으로 인정하는 부모자녀 애착, 가정갈등과 비해 더 높은 수준이었다. 박순진(2004)의 연구에서도 피해경험은 청소년비행의 중요한 인과요인이었다. 부모유대, 자기통제력, 비행친구, 비행적 생활방식 등을 통제했어도 피해경험은 가해행위에 영향을 미치는 중요한 인과요인이었다.

* 원광대학교 경찰행정학부 교수

하지만 중첩현상이 발생하는 이유는 아직까지 논리적으로 설명이 되지 못하고 있다. 동태적 인과론(dynamic causal perspective)과 모집단 이질론(population heterogeneity)이 서로 대립된 가설을 제안할 뿐이다. 동태적 인과론은 피해경험이 가해행위를 유발한다고 주장한다. 피해를 겪으면 긴장을 경험하고, 분노나 보복의지를 갖게 되고, 사회유대의 결핍이 초래되고, 모멸감을 겪는 등 상황변화로 인해 가해행위를 저지른다는 견해이다. 모집단 이질론은 이와 다르다. 모집단 이질론은 중첩현상을 원인결과의 관계로 보지 않는다. 피해-가해 중첩현상이 시간적으로 불변하는 요인들 때문이며 피해경험과 가해행위의 관계는 허위(spurious)관계라고 주장한다. 시간불변요인이란 성향(traits)이나 구조적 조건과 같이 상황에 따라 변하지 않는 개인의 안정적 속성(property)을 지칭한다. 모집단 이질론은 시간불변요인이 피해경험과 가해행위의 공통원인이며 시간불변요인을 통제하면 피해경험과 가해행위와의 연관성이 사라진다는 견해이다.

대립된 가설을 검증하려는 시도가 있었지만 자료분석의 한계로 아직까지 명확한 결론이 도출되지 못했다. 자료분석의 한계는 시간불변요인의 효과를 어떻게 분석과정에 고려할 수 있는가에 대한 것이다. 모집단 이질론에 의하면 시간불변요인이 중첩현상에 내재된 공통요인이다. 이러한 견해를 검증하려면 시간불변요인들을 분석과정에서 철저히 고려해야 한다. 물론 개인성향이나 구조적 조건을 직접 측정하여 일부의 시간불변요인을 고려할 수 있다. 그러나 모든 요인들을 측정하는 일은 현실적으로 가능하지 않다. 일반 회귀분석처럼 측정하지 못한 시간불변요인을 임의효과(random effects)로 가정할 수 없다. 왜냐하면 모집단 이질론을 반영한 변수들이 유의하지 않고 동태적 인과론의 상황변수들만이 유의하더라도, 모집단 이질론을 배척하고 동태적 인과론을 수용하는 근거가 될 수 없기 때문이다. 측정하지 못한 시간불변요인들이 여전히 중첩현상의 공통요인으로 작용할 수 있으며 따라서 상황변화 변수들이 과대추정될 수 있다. 측정하지 못한 시간불변요인과 관련한 자료분석의 한계는 동태적 인과론과 모집단 이질론을 검증하는데 논쟁의 핵심이었으며, 피해-가해 중첩현상을 논리적으로 설명하는데 심각한 장애요인이었다.

학교폭력에 대해 다양한 대책을 실시했지만 우리나라에서 학교폭력이 감소하는 징후는 찾아보기 어렵다. 이런 이유는 기존대책들이 피해학생과 가해학생을 별개 집단으로 생각하는 이분법적 사고에 기반했기 때문에 정작 보편적일 수 있는 중첩학생들에 대한 관심이 부족했기 때문일 수 있다. 중첩현상의 실태와 원인을 규명하는 일은 학교폭력대책의 내실화를 위한 필수적 선결과제일 것이다. 본 연구의 목적은 한국 아동청소년 패널조사의 2차년도와 3차년도 자료를 활용해 피해-가해 중첩현상의 실태를 파악하고 중첩현상의 원인을 동태적 인과론과 모집단 이질론을 중심으로 분석하는 것이다. 특히 본 연구는 Allison(2005)이 제안한 고정효과 회귀분석방법(fixed effects regression methods)을 적용해 그간 논란의 대상이었던 시간불변요인의 효과를 분석과정에 고려하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1950년대 피해자학이 태동하면서 범죄현상이 가해자 단독의 사악한 의도에만 기인하지 않으며 피해자도 촉발, 유발, 용이 등의 일정한 역할을 하며 이런 점에서 범죄가해자와 피해자는 인구학적 성격이나 생활방식이 크게 다르지 않다는 사실이 여러 학자들에 의해 지적되었다. 이후 피해-가해 중첩현상에 관한 연구결과들이 축적되었으며 이런 현상은 주로 동태적 인과론과 모집단 이질론이란 서로 상반된 시각에서 설명되었다. 다음에서는 동태적 이질론과 모집단 이질론에 관한 관련문헌을 검토한다.

1. 동태적 인과론

동태적 인과론 특정 학자가 제안하는 이론이 아니다. 피해경험과 가해행위를 원인결과의 관계로 파악하는 이론적 논의들을 포괄적으로 지칭하는 용어이다. 동태적 인과론으로 분류되는 이론들은 공통적으로 피해경험을 하면 주변상황들이 변화할 수 있으며 이런 상황변화가 가해행위를 저지를 가능성에 영향을 미친다고 가정한다. 그러나 학자들에 따라 가해행위를 유발하는 상황변화로 강조하는 내용들은 다르다.

Agnew는 긴장요인의 작용을 강조했다. 자신의 일반긴장이론(general strain theory, 1992: 1997: 2001: 2009)에서 피해경험이 중요한 긴장요인이라고 지적했다. 일반긴장이론은 일상생활에서의 긴장이 범죄를 유발하는 요인이라고 지적한다. 일상생활에서 목표달성에 실패하거나, 긍정적 자극이 없어지거나, 해악적 자극에 노출되면 사람들은 긴장(strain)을 겪으며 분노와 좌절과 같은 부정적 감정상태에 빠져드는데 이런 감정을 해소하려는 시도에서 범죄를 저지른다는 견해이다. 물론 부정적 감정을 가졌다고 모두 범죄를 저지르지는 않을 것이다. Agnew는 부정적 감정을 해소할 수 있는 다른 기회가 없거나 혹은 범죄적 대응을 억제할 수 있는 사회유대가 부족하면 범죄적 방법에 의존할 가능성이 크다고 보았다. 학생들은 청소년의 신분이므로 학교폭력 피해를 겪었을 때에 분노나 좌절을 해소할 수 있는 기회가 제한적이며 부모나 교사가 잘못된 방식의 대응을 항상 감시하고 억제할 수 없다. 부정적 감정을 해소할 수 있는 기회가 많지 않고 사회유대의 억제력도 강하지 않으므로 학교에서 피해를 겪은 학생들은 그만큼 일탈적 방식에 의존할 가능성이 높다고 할 수 있다. 실제로 Hay와 Evans(2006)가 미국의 아동조사(National Survey of Child)를 대상으로 했을 때에 Agnew의 주장대로 피해경험이 있는 학생은 분노수준이 높았으며, 피해경험이 많을수록 폭력적 가해행위를 많이 저지르는 경향이었다. Cullen 등(Cullen et al., 2008)의 연구도 Agnew의 주장을 입증하는 것이다. 미국 버지니아의 중학생을 대상으로 했을 때에 학교폭력 피해를 겪은 학생들이 차후에 가해행위를 하고 약물복용을 하는 경향이 강하였다. 또한 이런 관계는 학교유대가 낮아 일탈적 대응방식에 대한 억제력이 약화된 학생들에서 더욱 높게 나타났다.

Gelles와 Straus(1979)은 학습이론적 관점에서 피해경험 이후의 상황변화에 주목했다. 이들은 특히 부모가 자녀에게 폭력을 사용했을 때에 여러 부정적 결과를 초래한다고 주장했다. 첫째, 애정과 폭력을 연결짓는 왜곡된 관념을 학습한다. 둘째, 상대방의 행동을 수정하기 위해서는 폭력이 허용될 수 있다고 학습한다. 셋째, 이런 교훈들이 성격이나 가치관에 작용하여 폭력피해의 경험이 모든 형태의 폭력을 정당화하는 규범으로 내면화될 수 있다. Eitle와 Turner(2002), Teague 등(Teague et al, 2008)은 Gelles와 Straus의 주장을 경험적으로 검증했다. 분석결과 어렸을 때에 피해를 겪은 아동들이 성인이 되었을 때에 범죄자가 되는 비율이 높은 것으로 나타나 Gelles와 Straus의 주장을 경험적으로 입증할 수 있었다.

Katz(1988)는 모멸감과 행위자의 내부에서 형성되는 폭력성향에 주목했다. 그는 범죄피해로 인해 개인의 인간적 가치가 무시되거나 침해되면 모멸감을 느끼게 되고 훼손된 자기가치를 복원하려는 동기에서 폭력성이 형성된다고 주장했다. 즉 폭력성에 의존함으로써 자기에게 모멸감을 준 주위대상들에 지배력을 가질 수 있으며 이를 가해행위로 표출함으로써 자신의 모멸감을 극복한다는 것이다. 이때 가해행위의 동기가 모멸된 자기가치의 복원이기 때문에 가해행위의 대상자는 자기가 볼 때에 도덕적으로 문제가 있고, 부당하며, 불결하고, 취약한 사람이 경향이 있다고 지적했다. 흔히 학교폭력의 경우에 가해학생은 자기보다 약한 처지의 학생을 대상으로 하는데 이런 현상은 가해학생이 신체적으로나 정신적으로 취약한 학생에 폭력을 행사함으로써 자기가 겪었던 모멸감을 극복하기 했기 때문일 것이다. Katz의 주장은 다른 사회심리학자들도 검토한 내용이다. Felson(1978)은 폭력적 가해행위는 자신의 위협받은 정체성(one's threatened identity)을 회복하기 위한 인상관리의 수단이라고 설명했고, Tedeschi(1983)는 강압적 무력의 행사는 자신의 힘이나 지위에 대해 위협이 있었을 때에 사용된다고 주장하여 Katz와 유사하게 모멸감을 폭력적 가해행위의 주요 동기로 지적했다.

이상과 같이 가해행위를 유발하는 상황변화는 학자들별로 다소 다르다는 것을 알 수 있다. Agnew는 긴장과 부정적 감정을 지적했고, Gelles와 Straus는 왜곡된 관념이나 잘못된 합리화 기제를 지적했고, Katz는 모멸감과 폭력성향을 강조했다. 학자들이 강조한 상황변화는 다르지만, 범죄피해를 당하면 주변상황들이 변화하고 이런 상황변화가 가해행위를 저지를 가능성에 영향을 미칠 수 있다는 점에서는 일치된 견해이다. 경험적 검증결과도 일반적으로 동태적 인과론을 입증했다. 그렇더라도 피해경험이 가해행위의 원인이라고 단정할 수는 없다. 모집단 이질론에서 주장하듯이, 피해경험이나 상황변화 그리고 차후의 범죄행위 모두가 개인의 안정적 속성에 기인할 것일 수 있기 때문이다.

2. 모집단 이질론

모집단 이질론은 사회구성원 각자는 자신만의 이질적 속성들이 있으며, 각자의 독특한 속성은 시간이 지나도 쉽게 변하지 않으며 따라서 개인의 행위방식도 대체로 안정적이라는 견해이다. 모집단 이질론은 피해경험과 가해행위의 관계는 허위관계라고 주장한다. 이런 관계는 개인과 관련된 안정적 속성들이 피해경험과 가해행위의 공통적으로 작용함으로써 나타난 것이라고 비판한다.

모집단 이질론의 대표적 이론은 Gottfredson과 Hirschi의 자아통제이론(1990)이다. Gottfredson과 Hirschi가 이질적 속성으로 고려한 것은 자아통제력이다. 자아통제력이란 10-12세 이전의 어린 나이에 형성되며 주위사람들의 역할이 중요하게 작용한다. 이 시기에 주위사람들이 아동의 행동을 항시 관찰하고, 잘못된 행동을 하면 이를 인지하며, 잘못된 행동에 적절한 제재를 부과할 경우에 해당 아동은 필요한 수준의 자아통제력을 형성하지만 그렇지 못하면 낮은 수준의 자아통제력이 형성된다. 이렇게 형성된 자아통제력의 수준은 이후 일생동안 거의 변하지 않는 특성이 있다. Gottfredson과 Hirschi는 자아통제력이 낮은 수준의 사람은 대체로 장기적 목표보다는 목전의 이익을 우선하는 경향이며, 복잡한 방식을 피하고 간편한 방법을 선호하고, 신중하지 못하고 위태롭고 모험적인 것을 즐기고, 정신적/지적 활동보다는 육체적 활동을 좋아하고, 자기중심적이며 다른 사람의 입장과 사정에는 무관심하고 냉담하며, 인내력이 부족하고 대화로서 문제를 해결하는 능력이 취약하다고 지적했다. 자아통제력이 낮은 사람은 쉽게 범죄에 빠져들 수 있다. 정상적 방법으로 욕구를 충족하려면 오랜 시간을 인내하고 많은 노력을 해야 하는데 자아통제력이 낮은 사람을 그렇지 못함으로서 원하는 것이 있으면 힘들이지 않고 단기간에 얻을 수 있는 방법 즉 절도, 사기, 강도를 저지르게 된다.

자아통제력이 낮은 사람이 범죄나 비행을 많이 저지르는 경향은 경험적 연구들에서 일관되게 입증되었다. 이와 함께 Schreck(1999)은 자아통제력은 피해경험에도 중요하게 작용한다고 지적했다. 피해자학 연구에 의하면 피해경험은 무작위(random)로 발생하지 않는다. 가해자가 일상생활의 지식을 활용해 범죄를 저지르므로 피해경험은 가해자와의 근접성(proximity), 보호능력(guardianship), 범행대상으로서의 매력성(attractiveness), 노출성(exposure) 등에 따라 차별적으로 나타난다. 이런 점에서 Schreck은 자아통제력이 낮은 사람은 본인 스스로가 모험적이고 육체적 활동을 즐기는 성향이므로 가해자들과 근접해 있을 가능성이 높고(나이트클럽 출입, 심야귀가, 도박장 이용 등) 또한 자기중심적이고 타인에 냉담한 성향으로 사람들과의 마찰할 가능성이 높아 폭력피해를 당할 가능성이 높다고 주장했다. 그는 또한 보호능력의 취약성도 지적했다. 범죄피해를 당하지 않으려면 방범창문, 경보장치, 철저한 문단속, 호신장비의 휴대 등 보호조치가 필요한데 자아통제력이 낮은 사람은 미래상황에 무관심하고 충동적 성향이므로 보호조치를 경시하여 피해가능성이 높을 수 있다. 자아통제력과 피해경험과의 관계는 경험적으로도 확

인되었다(Piquero et al. 2005; Schreck et al. 2002; Steward et al. 2004). Schreck 등(2006)은 미국 6대 도시의 학생들을 종단적으로 연구했다. 연구결과에 의하면 자아통제력이 낮은 학생들이 가해행위를 많이 저질렀으며 피해경험도 많은 편이었다. 이에 따라 Schreck 등은 피해학생의 자아통제력이 쉽게 변하지 않으므로 기존의 예방교육은 유효한 방법이 될 수 없다고 비판했다. 대신 피해학생의 변화를 필요로 하지 않는 상황적 범죄대책과 아동기에 자아통제력을 배양하는 대책을 적극 권고했다(Schreck et al. 2006: 338).

모집단 이질론의 연구는 주로 자아통제력과 같은 개인수준에 주목했다. 최근의 연구는 사회적 관계나 지역사회 환경들도 포함시키는 경향이다. Wittebrood와 Nieuwbeerta(2001)는 직업유형, 가족구조, 지역사회 환경, 사회적 지위도 개인간의 안정적 차이를 유발한다고 지적했다. Berg 등은(2012) 그중에서 지역사회 환경의 영향에 주목했다. 이들은 지역사회 규범을 존엄성 강조, 인격적 모욕의 관용한계, 자아훼손에 대한 적대감, 폭력적 방법을 통한 대인갈등의 해결 등을 강조하는 수준에 따라 지역사회 환경에 따른 피해-가해 중첩현상을 분석했다. 연구결과는 모집단 이질론과 부분적으로 일치했다. 개인가치의 강조수준이 낮은 지역에서는 가해-피해의 연관성이 소멸되었다. 모집단 이질론과 일치되게 허위관계로 판별되었다. 반면 높은 수준의 지역에서는 유의한 관계로 유지되어 모집단 이질론과 일치하지 않았다.

모집단 이질론은 이상과 피해경험과 가해행위의 관계를 인과관계로 인정하지 않고 개인의 안정적 속성에 의한 허위관계로 설명한다. 개인과 관련한 안정적 속성에 대해서는 과거 연구는 주로 자아통제력과 같은 개인성향을 강조했지만 최근에는 구조적 조건도 포함한다는 것을 알 수 있다. 경험적 결과들은 대체로 이론적 논의와 일치했지만 기존 연구들은 측정한 변수들만 포함시켰다는 한계가 있다. 연구들이 측정하지 못한 안정적 속성이 중첩현상에 작용했을 여지가 있었음에도 이를 적절히 고려하지 못했다.

Ⅲ. 연구방법론

1. 자료분석방법

본 연구가 활용하는 자료분석방법은 Allison(2005)이 제안한 고정효과 회귀분석방법(fixed effects regression methods)이다. Allison의 고정효과 회귀분석방법은 기본모형(basic model)과 복합모형(hybrid method)으로 구분할 수 있다.

기본모형 : $y_{it} = \mu_t + \beta x_{it} + \gamma z_i + \alpha_i + \varepsilon_{it}$

$i = 1,\ldots,n;\ t = 1,\ldots,T$

기본모형에서 μ_t는 시간에 따라 변하는 절편이며, β는 시간가변변수들(time-variable variables) 예컨대 피해경험 이후의 상황변화를 측정한 변수들(x_{it})의 영향을 추정하는 계수이다. z_i와 α_i는 모두 개인 i의 안정적 속성을 대변한다. z_i는 연구에서 측정한 개인의 안정적 속성을, α_i는 측정하지 않은 개인의 안정적 속성을 나타낸다. γ는 개인의 안정적 속성을 측정한 변수들(z_i)의 영향을 추정하는 계수이다. 그리고 α_i는 측정하지 못한 개인의 안정적 속성이 종속변수에 미치는 영향을 나타낸다. ε_{it}는 일반적 회귀모형과 같이 평균이 0이며 분산을 δ로 가정하는 잔차(residual)이다.

개인의 안정적 속성을 고려한 상태에서 시간가변변수의 영향을 추정하는 방식은 다음과 같다.

시간 1에서의 기본모형 $y_{i1} = \mu_1 + \beta x_{i1} + \gamma z_i + \alpha_i + \varepsilon_{i1}$

시간 2에서의 기본모형 $y_{i2} = \mu_2 + \beta x_{i2} + \gamma z_i + \alpha_i + \varepsilon_{i2}$

시간 1에서의 기본모형과 시간 2에서의 기본모형은 모두 종속변수는 시간가변변수, 측정한 시간불변변수, 측정하지 못한 개인의 안정적 속성에 의해 영향을 받는다는 것을 수식으로 표현한 것이다. 시간 2에서의 기본모형에서 시간 1에서의 기본모형을 뺄셈하면 종속변수의 차이는 다음과 같이 표현할 수 있다.

$$y_{i2} - y_{i1} = (\mu_2 - \mu_1) + \beta(x_{i2} - x_{i1}) + (\varepsilon_{i2} - \varepsilon_{i1})$$

개인의 안정적 속성을 나타내는 z_i와 α_i는 종속변수의 차이를 계산하는 수식에서 사라진다. 하지만 이 때에 추정되는 β는 개인의 안정적 속성을 고려한 상태에서 시간가변변수 즉 피해경험을 겪은 후의 상황변화 효과를 나타낸다.

복합모형(hybrid method)은 기본모형의 시간가변변수를 개인내 변이(within-person variation)과 개인간 변이(between-person variable)로 구분해 분석하는 방법이다.

복합모형 : $y_{it} = \mu_t + \beta_1 x_{it}^{d} + \beta_2 x_i^{m} + \gamma z_i + \alpha_i + \varepsilon_{it}$

기본모형의 경우는 종속변수의 차이를 계산했기 때문에 측정된 시간불변변수(measured time-invariant variables)의 영향을 추정할 수 없었다. 이에 반해 복합모형은 개인평균 센터링(group-mean centering)을 함으로써 측정된 시간불변변수의 영향을 추정할 수 있다.

2. 연구자료

본 연구에서 활용한 자료는 아동청소년패널조사2010의 세 가지 패널 자료(초1 패널, 초4 패널, 중1 패널) 중에서 중1 패널 2-3차년도 자료이다. 아동청소년패널조사2010 중1 패널 조사는 2009년 4월 기준 2009 교육통계연보를 표집틀로 하여 층화다단계집락표집방법으로 표집한 전국의 중1 청소년들과 부모님들을 대상으로 2010년 10월 1일~11월 30일 사이에 1차 조사를 수행하였다(한국청소년정책연구원, 2012). 그 결과 중1 패널 1차년도 조사의 원표본 성공률은 73.1%, 원표본 대체율은 26.9%이었으며, 보호자의 동의를 받아 보호자 조사와 청소년 조사가 모두 성공한 조사 성공률은 87.0%로 최종 2,351명이 1차년도 표본으로 확정되었다(한국청소년정책연구원, 2012). 아동청소년패널조사2010 중1 패널 조사의 2차년도 추적조사는 2011년 9월말-11월 사이에 실시하였다(한국청소년정책연구원, 2012). 그 결과 조사대상 패널수(2,351명)대비 원표본 유지율은 97.0%로 나타났다(한국청소년정책연구원, 2012). 3차년도 추적조사는 2012년 9월-11월말에 실시하였다(한국청소년정책연구원, 2013). 조사대상 패널수는 2,259명이었으며 원표본유지율은 96.1%이었다(한국청소년정책연구원, 2013).

아동청소년패널조사2010의 경우에 학교폭력의 피해경험과 가해행위에 관한 자료는 2차년도부터 수집되기 시작했다. 동태적 인과론과 모집단 이질론과 관련한 독립변수들은 2차년도 자료(2,351명)와 3차년도 자료(2,259명)를 대상으로 측정했다.

3. 주요개념의 측정

학교폭력 피해경험은 '심한 놀림이나 조롱당하기', '집단따돌림(왕따)당하기', '심하게 맞기(폭행)', '협박당하기', '돈이나 물건뺏기기(삥뜯기기)'의 5개 항목으로 측정했다. 지난 1년 동안에 피해를 겪었으면 '1'로 피해경험이 없으면 '0'으로 구분하고 총합점수를 산출하여 피해경험 척도를 구성했다.

학교폭력 가해행위는 '심한 놀림이나 조롱하기', '집단따돌림(왕따)시키기', '패싸움', '심하게 때리기(폭행)', '협박하기', '돈이나 물건 뺏기(삥뜯기)'의 6개 항목으로 측정했다. 지난 1년 동안에 가해행위를 했으면 '1'로 그렇지 않으면 '0'으로 구분하고 총합점수를 산출하여 가해행위 척도를 구성했다.

학교애착과 부정적 감정은 학교폭력 피해를 겪은 후의 상황변화 즉 동태적 이질론을 반영하는 변수들이다. 학교애착 척도는 '나는 선생님을 만나면 반갑게 인사한다', '선생님과 이야기하는 것이 편하다', '학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다', '우리 선생님께서는 나에게 친절하시다', '내년에도 지금 선생님께서 담임 선생님을 해 주셨으면 좋겠다'의 5개 항목으로 구성했다. 부정적 감정 척도는 '하루종일 화가 날 때가 있다', '아무 이유 없이 울 때가 있다'의 2개 항목으로 구성했다.

자아통제력과 지역사회 환경은 개인을 둘러싼 안정적 속성 즉 모집단 이질론을 반영하는 변수들이다. 자아통제력 척도는 '나는 한 가지 일에 꾸준히 몰두하지 못한다', '오랫동안 집중해야 하는 과제는 하고 싶지 않다', '주의를 기울이지 않아서 실수를 하거나 사고를 낸다', '공부할 때 차분하게 앉아 있기 힘들다', '내가 원하는 것을 못하게 하면 따지거나 덤빈다', '별 것 아닌 것으로 싸우곤 한다'의 5개 항목으로 구성했다. 지역사회 환경 척도는 '나는 우리 동네 사람들 대부분을 알고 있다', '나는 거리에서 우리 동네 사람을 만나면 인사를 한다', '나는 우리 동네가 안전하다고 느낀다', '나는 우리 동네 사람들과 지내는 것이 좋다', '나는 우리 동네에서 계속 살고 싶다'의 5개 항목으로 구성했다.

성별과 부모교육은 통제변수이다. 성별은 여학생의 경우는 '0', 남학생은 '1'로 코딩했으며 부모교육은 아버지 교육수준으로 측정했다.

4. 연구결과

〈표 1〉은 조사대상 학생들이 지난 1년간 겪은 학교폭력 피해경험을 정리한 것이다. 이들이 빈번히 겪은 피해유형은 '심한 놀림이나 조롱당하기' '돈이나 물건 뺏기기(삥뜯기기)'이다. 조사대상 학생의 6.5%가 지난 1년간 심한 놀림이나 조롱을 당했으며, 5.1%가 돈이나 물건을 빼앗긴 경험이 있었던 것으로 나타났다. 집단따돌림(왕따), 심하게 맞기(폭행), 협박당하기는 각각 2.8%, 1.9%, 1.6%가 피해를 입었던 것으로 나타났다. 피해유형을 구분하지 않고 지난 1년간에 한 번이라도 피해를 입었던 학생은 277명이었다(〈표 3〉 참조). 이러한 숫자는 조사대상 학생의 12.4%를 차지하는 비율이다.

〈표 1〉을 통해 학교에서 일어나는 학교폭력을 5개 유형으로 구분했을 때에 12.4% 가량의 학생이 연간 최소한 1회 이상의 학교폭력 피해를 겪었으며 특히 '심한 놀림이나 조롱당하기', '돈이나 물건 뺏기기(삥뜯기기)'의 피해를 많이 겪었다는 것을 알 수 있다.

표 1 ▶ 지난 1년간 학교폭력 피해경험(2차년도)

피해유형	구분	빈도 (%)
심한 놀림이나 조롱당하기	피해경험 있음	147 (6.5)
집단따돌림(왕따)당하기	피해경험 있음	64 (2.8)
심하게 맞기(폭행)	피해경험 있음	44 (1.9)
협박당하기	피해경험 있음	37 (1.6)
돈이나 물건 뺏기기(삥뜯기기)	피해경험 있음	117 (5.1)
사례수	2,280(100.0)	

〈표 2〉는 조사대상 학생들이 지난 1년간 저지른 학교폭력 가해유형을 정리한 것이다. 전체적으로 학교폭력을 저지른 학생의 비율은 '심한 놀림이나 조롱하기'의 경우를 제외하고 1% 미만으

로 높지 않다. 심한 놀림이나 조롱을 했던 학생은 89명으로 조사대상의 3.9%이다. 그 외 집단 따돌림(왕따), 패싸움, 심하게 때리기(폭행), 협박하기, 돈이나 물건 뺏기(삥뜯기)는 각각 0.7%, 0.4%, 0.6%, 0.7% 등으로 모두 1% 미만의 낮은 수준이다.

지난 1년간 한번이라도 학교폭력을 저지른 학생은 모두 105명으로 조사대상 학생의 4.7%이었다(〈표 3〉 참조). 이를 통해 약 5% 가량의 학생이 지난 1년간 한번이라도 학교폭력을 저질렀으며 가장 빈번한 폭력유형은 '심한 놀림이나 조롱하기'라는 것을 알 수 있다.

표 2 지난 1년간 학교폭력 가해행위(3차년도)

가해유형	구분	빈도 (%)
심한 놀림이나 조롱하기	가해행위 있음	89 (3.9)
집단따돌림(왕따)시키기	가해행위 있음	15 (0.7)
패싸움	가해행위 있음	9 (0.4)
심하게 때리기(폭행)	가해행위 있음	14 (0.6)
협박하기	가해행위 있음	8 (0.4)
돈이나 물건 뺏기(삥뜯기)	가해행위 있음	15 (0.7)
사례수	2,258 (100.0)	

〈표 3〉은 학교폭력 피해경험과 가해행위를 교차분석한 결과이다. 2차년도에 1회 이상의 피해경험이 있었던 학생은 277명이었다. 그 중에서 3차년도 즉 1년 후에 가해행위를 한 학생의 비율은 8.3%이다. 반면에 1년 전에 피해경험이 없었던 학생이 이후 가해행위를 한 비율은 4.5%에 불과하다. 피해경험이 있었던 학생들이 가해행위를 한 정도가 4% 가량 즉 184% 많은 수준이다. 이런 차이는 $P<.01$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 판별되었다.

〈표 3〉을 통해 우리나라 학교폭력에서 피해-가해 중첩현상을 확인할 수 있다. 박순진(2004)과 민수홍(2004)의 연구도 피해-가해 중첩현상을 보고했지만 이들 연구는 횡단적 자료를 이용해 같은 시간에 서로를 대상으로 발생하는 놀림이나 조롱, 학생 사이의 주먹다짐 등을 통제하지 못했다. 본 연구는 종단적 자료를 활용해 동시에 발생하는 학교폭력을 통제했다. 1년간의 차이를 두었음에도 과거 피해경험이 있었던 경우가 그렇지 않은 학생에 비해 차후에 184% 가량 학교폭력을 많이 저지르는 경향이다. 2차년도 피해경험과 3차년도 가해행위와의 상관계수도 .15수준으로 통계적으로 유의미한 관계로 판별되었다(표는 제시하지 않음).

표 3 학교폭력 피해경험과 가해행위의 교차분석

구분		피해경험 (2차년도)	
		없음	있음
가해행위 (3차년도)	없음	1,864 (95.5)	254 (91.7)
	있음	87 (4.5)	23 (8.3)
사례수		1,651(100.0)	277(100.0)

$D.F.=1$, chi-square=7.6, $P<.01$

피해-가해 중첩현상이 나타나는 이유를 동태적 인과론과 모집단 이질론이 달리 설명했다. 〈표 4〉는 중첩현상의 원인을 분석하기 위해 먼저 일반적 회귀분석방법을 적용한 결과이다. 피해경험은 통계적으로 유의한 영향으로 나타났다. 과거에 피해를 많이 겪을수록 차후에 학교폭력을 많이 저지르는 경향이다(b=.0829). 학교애착과 부정적 감정은 본 연구에서 동태적 인과론을 대변하는 변수로 고려한 것이다. 학교폭력을 겪으면 학교와 선생님에 대한 생각이 바뀔 수 있고 피해경험으로 인해 분노와 우울감과 같은 부정적 감정을 가질 수 있을 것이다. 〈표 4〉에서 알 수 있듯이 학교애착과 부정적 감정은 통계적으로 유의한 영향으로 판별되지 않는다. 자아통제력과 지역사회 환경은 모집단 이질론을 대변하는 변수들이다. 자아통제력은 통계적으로 유의한 영향으로 판별되었으며 Gottfredson과 Hirschi의 주장대로 자아통제력이 높을수록 학교폭력을 저지르지 않는 경향이다. 그러나 지역사회 환경은 유의한 영향으로 판별되지 않았다.

표 4 ▶ 학교폭력 가해행위의 회귀분석 (일반회귀분석)

독립변수	회귀계수	표준오차
절편	.1022	.0640
피해경험	.0829	.0137**
학교애착	-.0013	.0024
부정적 감정	.0035	.0056
자아통제력	-.0090	.0030**
지역사회 환경	.0021	.0025
성별(남자=1)	.0896	.0154**
부모교육	.0007	.0078
결정계수(R-square)	.07	
사례수	2,226	

일반적 회귀분석은 측정하지 않은 시간불변요인을 고려하지 않아 가해행위의 인과과정을 명확히 나타내지 못한다. 〈표 5〉와 〈표 6〉은 Allison이 제안한 고정효과 회귀분석을 적용한 결과이다. 우선 〈표 5〉는 기본모형(basic model)을 통해 가해행위를 분산분석한 것이다. 가해행위의 편차자승합은 993.1이며, 고정효과 즉 측정한 그리고 측정하지 않은 시간불변요인의 편차자승합은 602.1이다. 가해행위 편차자승합의 60% 가량(602.1/993.1)이 학생들의 서로 다른 차이 때문이라는 것을 알 수 있다($P<.01$). 〈표 6〉은 측정한 고정효과의 영향을 보여주는 혼합방법의 분석결과이다. 측정하지 못한 고정효과를 고려한 상태에서(표에서 나타나지 않음), 통계적으로 유의한 것으로 판별된 변수는 연차별 피해경험 차이, 자아통제력, 성별, 측정연도이다. 과거에 피해경험이 있을수록 차후에 가해행위를 많이 저지르는 경향이며(b=.1813), 자아통제력이 낮을수록(b=-.0068), 남학생일수록(b=.1136), 측정연도가 2차년인 경우에 역시 가해행위를 많이 저지르는 경향이다.

본 연구의 결과들은 모두 학교폭력에서 과거의 피해경험이 차후의 가해행위와 밀접히 연관되어 있다는 것을 나타낸다. 교차분석에 의하면 과거 피해경험이 있었던 학생이 그렇지 않은 학생에 비해 차후에 184% 가량 학교폭력을 많이 저지르는 경향이었으며 자료를 제시하지 않았지만 상관관계분석에서도 .15수준으로 통계적으로 유의한 관계였다. 일반 회귀분석에서도 피해경험이 많을수록 차후에 학교폭력을 많이 저지르는 경향이었다(b=.0829). 측정한 그리고 측정하지 못한 개인의 안정적 속성을 고려한 고정효과 회귀분석에서도 과거 피해경험이 차후 가해행위에 통계적으로 유의한 인과요인으로 판별되었다(b=.1813). 이런 결과들을 통해 피해-가해 중첩현상을 확인할 수 있다.

중첩현상의 원인에 관한 연구결과는 동태적 인과론과 모집단 이질론 모두를 입증하는 것이다. 우선, 고정효과 즉 측정한 그리고 측정하지 않은 개인의 안정적 속성을 고려했도 과거 피해경험은 여전히 차후 가해행위의 중요한 영향이었다. 만일 고정효과를 통제할 때에 과거 피해경험의 영향이 사라졌다면 고정효과를 피해-가해 중첩현상의 공통요인으로 확정할 수 있었을 것이다. 그러나 연구결과는 그렇지 않다. 피해경험이 지속적으로 유의한 변수로 분석됨으로써 피해경험 이후의 상황변화가 가해행위로 전환하는데 있어 중요하게 작용하는 경향이었다. 그렇다고 가해행위로의 전환이 전적으로 상황변화에 의한 것은 아니었다. 〈표 6〉에서 자아통제력은 상황변화를 통제했어도 가해행위에 통계적으로 유의한 효과로 나타났다. 이런 결과는 피해경험 이후의 상황변화와 학생 본인의 안정적 속성 모두가 학교폭력 가해행위에 영향을 미친다는 것을 의미한다.

표 5 ▶ 학교폭력 가해행위의 고정효과 기본모형

구분	편차 자승합 (sum of squares)	검증치
가해행위	993.1	
고정효과	602.1	F= 1.6**
피해경험	15.8	F=95.3**
학교애착	0.2	N.S.
부정적 감정	0.0	N.S.
측정연도	5.6	F=33.5**

표 6 학교폭력 가해행위의 고정효과 혼합모형

독립변수	추정계수	표준오차
절편	-.0043	.0691
연차별 피해경험 차이	.1823	.0209**
연차별 학교애착 차이	.0016	.0034
연차별 부정적 감정 차이	.0029	.0074
피해경험 평균	.2332	.0182
학교애착 평균	.0058	.0028
부정적 감정 평균	.0161	.0069
자아통제력	-.0068	.0031*
지역사회 환경	.0036	.0025
성별(남자=1)	.1136	.0151**
부모교육	.0037	.0073
측정연도(3차년도=1)	-.0724	.0125**
사례수	4,452	

V. 논 의

학교폭력 대처를 위한 많은 정책을 실시했지만 우리나라에서 학교폭력은 여전히 중요한 사회문제의 하나이다. 기존정책들이 기대효과를 거두지 못한 까닭으로는 학생들을 가해학생과 피해학생으로 이분법적으로 구분하고 피해-가해 중첩현상에 대한 관심이 부족했기 때문일 수 있다. 이에 본 연구의 목적은 피해-가해 중첩현상의 실태를 파악하고 중첩현상의 원인을 동태적 인과론과 모집단 이질론을 중심으로 분석하는 것이었다. 본 연구의 결과는 다음과 같이 몇 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 학교폭력을 5개 유형으로 측정했을 때에 12.4% 가량의 학생이 연간 최소한 1회 이상의 학교폭력 피해를 겪는 경향이었다. 특히 '심한 놀림이나 조롱당하기', '돈이나 물건 뺏기기(삥뜯기기)'의 피해를 많이 겪는 것으로 조사되었다.

둘째, 학교폭력을 저지른 학생의 비율은 전체의 약 5% 가량이었다. 가해학생들이 가장 빈번히 저지른 학교폭력 유형은 '심한 놀림이나 조롱하기'이었다.

셋째, 학교폭력에서 피해-가해 중첩현상을 확인할 수 있었다. 과거 피해경험이 있었던 학생들이 1년 후에 그렇지 않은 학생에 비해 차후에 184% 가량 학교폭력을 많이 저지르는 경향이었다.

넷째, 피해-가해 중첩현상은 피해이후의 상황변화와 개인의 안정적 속성 모두가 중요한 원인이었다. 학생의 안정적 속성을 고려했어도 피해경험이나 이후의 상황변화가 차후의 가해행위를 유발하는 원인으로 판별되었으며, 자아통제력과 같은 개인의 안정적 속성도 가해행위를 유발하는데 중요한 원인으로 판별되었다.

연구결과를 바탕으로 본 연구는 학교폭력의 새로운 대책으로 회복적 대처방안(restorative approach)을 제안한다. 회복적 대처방안은 피해자와 가해자를 엄격히 구분하지 않는 대책이다. 잘못(wrong)이나 침해(injury)가 생겼을 때에 회복적 대처방안은 원래상태의 회복을 강조한다. 피해학생 뿐만 아니라 가해학생, 가족, 교사나 관련된 사람들이 참여하여 치유와 보상을 목표로 한다. 회복적 대처방안은 또한 당사자간의 대화와 조정을 강조하는 대책이다. 피해학생과 가해학생이 중재자의 조정으로 잘못이나 침해를 입힌 학생은 자신의 책임감을 인정하고 사과와 참회를 하고 피해를 입은 학생은 피해회복과 용서를 함으로써 피해학생과 가해학생 모두가 원상회복하는 것을 강조한다. 본 연구가 제안하는 회복적 대처방안은 기존의 이분법적 대책에 비해 피해학생의 치유, 보상, 회복을 추구함으로써 피해학생이 가해학생으로 전이되는 피해-가해 중첩현상을 예방할 수 있을 것이다.

참고문헌

이경상, 이순래, 박철현 (2012). 범죄유발적 지식구조와 청소년비행에 관한 연구. 한국청소년정책연구원.

이순래 (2002). 학교폭력의 원인 및 대처방안에 관한 연구. 한국형사정책연구원.

이순래 (2005). 학교폭력에 대한 대응방안. 한국범죄방지재단 발표원고.

이순래 (2008). 후기산업사회의 문화적 성격과 형사정책의 발전방향. 형사정책연구 19(4). 1-28.

이순래, 이경상, 박철현 (2012). 범죄유발적 지식구조와 학교폭력과의 관계에 관한 연구. 형사정책연구 23(4). 219-255.

Agnew, R. 1992. "Foundations for a General Strain Theory of Crime and Delinquency." Criminology 30: Pp.47-87

Agnew, R. 1997. "Stability and change in crime over the life course: A strain theory explanation." In Developmental Theories of Crime and Delinquency. T.P. Thornberry(eds.). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers. Pp.101-132

Agnew, R. 2001. "Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency." Journal of Research in Crime and Delinquency 38: Pp.319-361

Agnew, R. 2006. "General Strain Theory: Current status and directions for further research." In Taking Stock: The Status of Criminological Theory - Advance in Criminological Theory. Francis T. Cullen, J.P. Wright, and K. Blevins(eds.). New Brunswick. NJ: Transaction. Pp. 101-123

Agnew, R. 2009. "General Strain Theory." In Handbook on Crime and Deviance. Marvin Krohn, A. Lizotte, and G.P. Hall(eds.). New York: Springer

Agnew, R. & T. Brezina. 1997. "Relational problems with peers, gender and delinquency." Youth & Society 29: Pp.84-111

Allison, Paul D. (2005). Fixed Effects Regression Methods for Longitudinal Data using SAS. SAS Institutes Inc. NC: Cary. USA.

Jacques, Scott & Richard Wright. (2008). "The victimization-termination link". Criminology 46(4). 1009-1038.

Hay, Carter & Michelle M. Evans. (2006). "Violent victimization and involvement in delinquency: Examination predictions from general strain theory". Journal of Criminal Justice 34. 261-274.

Lauritsen, Janet L., Robert J. Sampson, and John H. Laub. (1991). "The link between offending and victimization among adolescents". Criminology 29(2). 265-292.

Ousey, Graham C., Pamela Wilcox, and Bonnie S. Fisher. (2011). "Something old, something new: Revisiting competing hypotheses of the victimization-offending relationship among adolescents". Journal of Quantitative Criminology 27. 53-84.

“고정효과(fixed effects)가 학교폭력에 미치는 영향에 관한 연구” 에 대한 토론문

조미숙*

학교폭력 대처를 위해 지금까지 우리 사회가 시도했던 많은 노력들, 그리고 우리 정부가 실시한 많은 정책에도 불구하고 학교폭력은 여전히 중요한 사회문제 중에 하나임을 공감하는 바입니다. 이러한 상황에서 필자는 학교폭력대처에 기존정책들이 기대효과를 거두지 못한 까닭으로 학생들을 가해학생과 피해학생이라는 이분법적인 시각을 가지고 접근하였다는 반성적 고찰을 토대로 피해-가해 중첩현상에 대한 실태 파악과 함께 중첩현상의 원인을 동태적 인과론과 모집단 이질론을 중심으로 “고정효과 회귀분석방법(fixed effects regression methods)”을 적용하신 점은 매우 흥미롭습니다. 특히 시간불변요인의 효과를 분석과정에 고려해 “고정효과 회귀분석”을 하셨다는 점에서 매우 시의적절한 연구라고 사료됩니다.

저도 최근 제 연구에서 “사춘기 청소년들은 기능적으로 위압적이고 부정적인 폭력분위기로 인해서 사회에 대한 왜곡 및 부정적인 신념을 학습 할 수도 있다”는 점, 특히 청소년의 경우 그들 자신이 목격한 가정폭력이나 구체적인 학대 피해의 경험이 “자주 싸운다” 또는 “학교생활에의 어려움” 등의 문제로 발전되며, 또래 친구들에 대한 폭력으로 구체화될 가능성이 높다 (Wolfe & Jaffe, ; Markward, 1997)라는 가설을 확인한바 있습니다. 뿐만아니라 이들이 경험한 분노와 디스트레스는 폭력적인 상호작용을 하는 환경에 노출된 청소년에게서 일상적으로 나타나는 행동양상 이라 점에 주목하고 있던터라 이교수님의 논문은 학문적인 동류의식마저 들게한 재미있는 논문이었습니다.

또한, 연구결과를 토대로 학교폭력의 새로운 대안으로 피해자와 가해자를 엄격히 구분하지 않는 “회복적 대처방안(restorative approach”)을 제안하신 점은 매우 높이 평가하고 싶습니다. 피해학생 뿐만 아니라 가해학생, 가족, 교사나 관련된 사람들이 참여하여 치유와 보상을 목표로 피해학생이 가해학생으로 전이되는 피해-가해 중첩현상을 차단하려는 시각은 사회복지를 전공한 학자로서도 매우 고무적인 접근시각 이라고 사료됩니다. 이러한 좋은 논문을 읽을 수 있도록 해주신 이순래 교수님께 깊은 감사를 드리면서, 그럼에도 불구하고 토론의 소임을 다해야하는 토론자의 입장에서 궁금했던 몇 가지 사항들을 정리해 보았습니다.

첫째, 필자가 한국 아동청소년 패널조사 2차년도와 3차년도 시계열 자료인 종단자료를 가지고 피해-가해 중첩현상의 실태를 파악하고 중첩현상의 원인을 동태적 인과론과 모집단 이질론을 중심으로 분석하기 위하여 일반회귀분석(표4), 고정효과 회귀분석방법(기본모형/표5), 고정

* 삼육대학교 사회복지학부 교수

효과 회귀분석방법(혼합모형/표6)을 시도하셨습니다. 그리고 피해경험, 자아통제력, 성별등 통계적으로 유의미한 판별변수를 추출하여 고정효과(fixed effects)가 폭력에 미치는 영향을 검증하셨습니다. 그러나 통계적 유의수준에서 설명한 것이 과연 임상적으로도 유의한 것인지요. 또한 모형의 적합도를 어떤 수준에서 수용할 수 있는지요. 궁금합니다. 한 예로 (표4)의 경우, R-square 값이“ .07”인데, 이러한 결과를 현상학적으로 볼 때, 임상적으로 과연 영향력있게 설명해할 수 있는지 의문이 듭니다. 이러한 질문과 함께 독립변수, 종속변수간, 그리고 통제변수에 있어 다른 중요한 변수를 놓치지 않았는지 생각하게 만듭니다.

둘째, 회귀분석의 선행분석으로서 다중공선성(Multicollinearity)진단을 하셨는지요, 그렇다면, VIF값은, 어떻게 나왔는지, 허용도(Tolerence), 상태지수(Conditional Index)등의 검사는 이루어 졌는지 궁금합니다. 필자께서 언급하셨듯이 상관관계분석을 제시하지 않으셨기에 질문드립니다.

셋째, 필자의 연구결과 “피해경험이 있었던 학생들이 1년 후에 그렇지 않은 학생에 비해 차후에 184% 가량 학교폭력을 많이 저지르는 경향이 있었다.”라는 결론을 마지막 논의부분에서 내리셨습니다. 연구결과의 해석표현상 토론자는 충분히 이해하지만, 자칫 이 교수님의 귀중한 연구결과가 학교폭력피해경험집단을 1년 후의 학교폭력가해자집단이라는 문제행동집단으로 몰고 가는 오도된 한계점으로 이어질까 우려됩니다. 최근에 기존의 논의에 반박하는 연구들이 등장하고 있음에 주목해야 하지 않을까 싶습니다.

넷째, 학교폭력피해자경험집단과 가해자집단의 산물을 시간불변요인이라는 고정효과로 단선적으로만 비교해서는 이들 사이에서의 개인차를 파악할 수 없다는 점입니다. 따라서 동일한 상황에서도 어떠한 요인이 청소년들로 하여금 보다 적응적인 경험을 할 수 있었는지, 이를 극복하기 위한 자원을 보다 많이 가질 수 있었는지에 대해서 보다 다양한 견해를 가져야 한다고 봅니다.

왜냐하면, 학교폭력이라는 “피해학생-가해학생 중첩현상”이라는 문제의 특성상 다차원적이고 다변인적인 특성을 가지고 있기 때문이며, 이들 청소년들에게 직·간접적으로 영향을 미치는 요인은 대단히 많다 라고 보기 때문입니다.

결국 이들이 처한 현재의 위치에서 가능한 한 통합적인 관점을 가지고 접근해야 결론적으로 말씀하신 회복적 예방·개입을 모색할 수 있지 않을까 사료됩니다.

청소년의 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독과 공격성간의 관계

김재철*·성경주**·조현경***

요 약

본 연구는 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험 및 인터넷중독과 공격성의 구조적 관계 및 학년간 차이를 밝히는 것이다. 이를 위한 선행이론에 근거하여 부모학대 피해경험은 공격성에 대해 직접효과 뿐만 아니라 학교폭력 피해경험과 인터넷중독을 통한 매개효과가 존재할 것이라는 가설을 설정하였다.

한국아동·청소년패널조사 한국청소년정책연구원에서 2010(KCYPS 2010)의 중학교 1학년 패널의 2차년도(2011년도) 자료와 초등학교 4학년 3차년도(2012년) 자료를 사용하여 구조방정식 분석을 실시했고, 학연구모형의 적합도 지수는 모형이 자료에 잘 부합됨을 보여주었다. 본 연구의 주요결과는 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 공격성에 대해 부모학대 피해경험, 학교폭력피해경험 및 인터넷중독은 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 부모에게 학대를 받고 학교폭력 피해경험이 많은 학생일수록 인터넷중독에 노출된 가능성이 더 높으며, 더불어 공격성은 증가하는 경향이 있다. 둘째, 학년에 상관없이 부모학대 피해경험은 학교폭력 피해경험을 매개로 인터넷중독에 영향을 미침을 확인할 수 있었다. 이는 부모에게서 폭력적인 경험을 많이 한 학생일수록 학교폭력 피해경험도 증가하며, 이러한 동반상승작용이 인터넷 중독에 더 노출됨을 확인할 수 있었다. 셋째, 학년에 상관없이 부모학대 피해경험, 학교폭력 피해경험 및 인터넷 중독과 공격성의 구조적 관계를 검증하는 직접효과와 매개효과를 분석한 결과, 공격성에 영향을 미치는 부모학대 피해경험과 학교폭력피해경험은 인터넷 중독과 관계에서 유의미한 매개효과 있음을 보여주었다. 본 연구는 공격성에 영향을 미치는 부모학대 피해경험, 학교폭력 피해경험 및 인터넷 중독의 구조적 관계를 학년에 따라 통합적으로 검증하였다는 점에서 의의가 있다.

주제어: 부모학대 피해경험, 학교폭력 피해경험, 인터넷중독, 공격성

* 한남대학교 사범대학 교육학과 교수
** 한남대학교 교육연구소 전임연구원
***한남대학교 일반대학원 교육학과 박사과정

I. 서 론

정보화 사회의 발달로 인해 인터넷이 일상생활의 주요한 도구가 되고, 인터넷을 이용하는 대상자 및 그 사용범위가 확장되면서, 인터넷을 통한 교육, 정보습득의 순기능적 역할과 동시에 지나친 인터넷 사용으로 인터넷중독(Internet Addiction)이라는 새로운 개념의 중독현상이 나타나고 있다. 인터넷의 보편적 사용이라는 사회환경에 따라 청소년들은 어려서부터 컴퓨터와 인터넷에 익숙한 환경에서 자라나게 되지만, 청소년의 인터넷 이용의 목적과 이용 방법등을 조절하기 위한 교육은 사실상 부족한 실정이다(송아영, 임혜진, 왕정희, 2011). 특히, 인터넷 중독은 다른 중독현상과 달리 중독의 대상 자체를 차단하기 어렵다는데 인터넷중독의 어려움이 있다. 더욱 문제가 되는 것은 만 9세~39세 게임 이용자 중 3.5%가 사회적 교류 없이 홀로 집에서 지낸 경험이 있는 것으로 나타났으며, 인터넷 중독 사용자군의 10.5%가 사회적 교류와 단절을 경험한 것으로 보고하였다(한국정보화진흥원, 2010).

이준기, 최웅용(2011)의 연구에서 인터넷중독과 관련하여 위험요인으로 작용하거나 관련성이 높다고 보고된 요인으로는 개인 위험요인은 공격성을 보고하였다. 인터넷이라는 공간은 익명성이라는 특성으로 인해 개인의 다양한 감정을 표현할 수 있으며, 인터넷 중독자들은 익명성을 통해 공격성을 표출할 수 있는 공간이라고 볼 수 있다. Young(1996)은 인터넷 사용에 있어서 습관적으로 인터넷을 사용하는 사람들이 실제 생활에서 폭력을 사용하는 경우가 더 많아진다고 보고하였으며, 특히, 공격적 충동을 적절히 표출할 줄 모르는 청소년들은 익명성을 보장할 수 있는 공간에서 다양한 좌절감을 표출할 수 있을 것이다(이기영, 최성열, 신성철, 장성화, 2008). 또한 이송선(2000)은 인터넷 중독 가능성이 높은 청소년집단과 낮은 집단간에는 공격성의 정도에 차이가 있으며, 청소년의 인터넷 중독 현상과 가장 상관이 높은 변인은 공격성이라고 보고하였다. 안혜숙, 이종승(2002)의 연구에서도 학교 현장에서 보면 인터넷에 심하게 몰입된 학생들 중에서 공격적이고 충동적이며 공부시간에 산만하고 친구들과 문제가 생겼을 때 합리적인 방법으로 해결하지 못하는 경우가 많다고 보고하고 있다.

인터넷 중독의 위험요인을 가족관계 측면에서 보면 인터넷 중독자의 약 70% 정도가 빈번한 가족갈등을 겪고 있음을 호소하고 있다(이준기, 최웅용, 2011). 이처럼 인터넷 중독에 영향을 주는 원인으로서 가정환경은 매우 중요한 요인이다(류진아, 2003). 가족위험요인은 부모와의 부정적 의사소통, 경제적 지지결여, 학교 및 또래 위험요인으로 낮은 학업 관심, 부정적 또래 압력, 비행 또래 접촉으로 구성하였다. 특히, 최근에는 가정환경의 기능 중 가정폭력을 경험한 청소년일수록 인터넷중독이 높게 나타난다는 연구결과가 있다(김경신, 김진희, 2003; 남현주, 2003). 그리고 이러한 가족관계의 갈등은 성인보다 청소년들에게 더 크게 나타나고 있는 것으로 보고되었다(한국정보화진흥원, 2010). 특히, 부모로부터 장기간 학대받은 청소년들은 정신건강 문제등 청소년의 심리사회적 부적응의 위험요인으로 작용하여, 여러 가지 형태의 사회부적응적인 문제를 야기한다. 부모에 의한 학대의 경험은 청소년기의 비행, 학교폭력, 학교부적응, 가출등 다양

한 문제행동으로 발생한다고 보고하고 있다(이명진·조주연·최문경, 2007; 김재철, 최지영, 2011). 심지어 부모로부터 받은 학대의 경험은 청소년의 자살에 중요한 원인이 되고 있으며, 특히 18세 이전의 폭력 피해경험이 개인이 자살행동과 관련이 있다고 보고되고 있다(Yang, and Clum, 1996).

인터넷 중독에 영향을 미치는 학교 및 또래환경 위험요인으로 학교폭력 피해자들은 학교생활에서 다양한 어려움을 겪는 것 외에도 심리사회적으로 상당한 고통을 입을 뿐만 아니라 학교폭력 피해로 인한 스트레스를 인터넷을 통해 해소하려는 경향이 있고 이로 인해 인터넷중독에 빠질 가능성이 높다. 학교에서 폭력이라는 부정적인 경험을 가진 청소년의 경우 폭력 경험에 따른 내적인 긴장이 증가하게 되고, 이는 긴장과 분노, 불안을 유발하며, 이러한 내적긴장으로 벗어나고 자신의 내적인 욕구를 분출하기 위한 수단으로 인터넷이라는 매체를 활용할 가능성이 크다. 학교폭력피해자의 특성은 자존감이 낮고 , 불안이 높으며, 사회적 기술이 부족하여 친구관계에 어려움을 보인다. 또한 학교폭력 피해경험이 공격성을 유발한다는 연구들이 보고되어 있다. 집단따돌림으로 폭행을 당하는 경우, 피해경험자들은 폭력으로 인한 분노가 가득하고, 지속될수록 누적되는 것으로 나타났다. 이러한 성격특성들을 가진 청소년들은 친구들로부터 거부당하고, 갈등을 겪게 되며, 전략적인 대처를 하지 못하고 무기력해지거나 자신보다 강한 학생으로부터 당하는 폭력에 수동적인 공격을 보이고 있다(김예성, 김광혁, 2008). 이처럼 학교폭력의 피해를 입은 청소년들은 가해자에 대한 분노와 보복의 감정을 느끼지만 가해자에게 직접 폭력을 행사하기 보다는 자신을 안전하게 숨기고 싶은 심리가 작용되어 인터넷 중독으로 연계되는 현상에 주목될 수 있다. 이러한 점에서 최근 미국 연구자들의 관심은 학교폭력의 문제가 사이버 폭력으로 연계되는 현상에 주목하면서, 피해청소년들이 가해자들을 괴롭히는 도구로 사이버 폭력에 가담한다고 보고하고 있다(김경은, 최은희, 2012).

학교폭력 피해경험과 인터넷중독을 직접적으로 유의한 영향을 미칠 뿐 만 아니라, 우울·불안을 매개로 간접적으로 유의한 영향을 미친다고 보고하였다(송아영, 임혜진, 황정희, 2011). 이영아, 정원철(2012)의 연구에서 인터넷중독은 학교폭력 피해경험과 가해행위를 부분적으로 매개하는 함으로써, 인터넷 공간이 학교폭력 피해학생이 경험하는 내적긴장을 다루는 공간으로 활용되고, 이것이 학교폭력 가해행위로 이어질 수 있다는 것을 보고하고 있다.

이상의 연구결과를 보면 인터넷중독은 부모학대피해경험과 학교폭력피해경험과 밀접한 관계가 있으며, 이러한 경험을 가진 청소년의 경우 인터넷 중독에 노출될 경우, 공격적인 행위를 할 수 있다는 가설을 세울 수 있다. 그러나 기존의 연구에서는 부모학대 피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독과 공격성과의 관계를 부분적으로 분석하는 시도는 있었지만, 이를 통한하여, 부모학대 피해경험, 학교폭력피해경험 및 인터넷 중독과 공격성를 구조적 차원에서 이해하려는 연구는 부족한 실정이다.

따라서 본 연구는 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험 및 인터넷중독과 공격성의 구조적 관계 및 학년간 차이를 밝히는 것이다. 이를 위한 선행이론에 근거하여 부모학대 피해경험은 공격

성에 대해 직접효과 뿐만 아니라 학교폭력 피해경험과 인터넷중독을 통한 매개효과가 존재할 것이라는 가설을 설정하였다.

본 연구에서 알아보고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 부모학대 피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독과 공격성간의 구조적 관계는 어떠한가?

둘째, 공격성에 따른 부모학대 피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷 중독의 구조적 관계는 학년에 따라서 차이가 존재하는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 공격성

공격성(aggression)은 일반적으로 생명체에 대해 의도적으로 해를 가하려는 사회적으로 바람직하지 않은 행동을 의미한다(Shaffer, 1999). 공격성은 발달에 영향을 미치는 중요한 요인 중 하나로서 특히 생애 초기에 형성된 공격성은 성인기까지 지속되고 강화되는 경향이 있으며(Themblay, 2000), 청소년기의 공격적인 행동은 청소년기뿐만 아니라 성인기까지 고착화되며 현재뿐만 아니라 미래의 부적응에도 영향을 주기 때문에 많은 연구자들이 관심을 가지는 주제이다(박민정, 박혜원, 2006).

공격성은 외부적으로 나타나는 행동뿐만 아니라 그러한 행동을 하게 하는, 혹은 화를 야기하는 정서 상태까지도 포함한다. 이경님(2004)에 의하면 공격성에는 때리고 위협하고 욕하고 말다툼하는 외현적인 신체, 언어 공격뿐만 아니라 직접적인 행동을 유발하는 정서 상태인 분노가 포함되어 있다. 부모가 자녀의 공격성의 적접적인 모델이 되는 또 하나의 요인이 될 수 있으며, 부모로부터 신체적 학대를 경험한 아동은 일반아동에 비해 외현적인 공격성과 우울, 불안 등의 내재적 행동문제를 표출한 것으로 보고되고 있다(이경님, 2006).

공격성에 관한 연구는 대표적으로 외현화된 공격성과 내재화된 문제행동관의 관계를 통해 많이 다루어지고 있다. 서미정(2009)에 의하면 시간 흐름에 따른 공격성의 변화를 분석한 선행연구에서 일반적으로 외현적 공격성은 종단적 안정성이 높은 경향이 있으며, 우울 불안 등의 내면화된 문제행동에 비해서도 상대적으로 안정적이고 그 변화 정도는 낮은 편이며, 개인 간 변화의 다양성이 존재할 뿐만 아니라 한 개인 안에서도 변화한다고 보고하였다.

2. 부모학대 피해경험

자녀폭력 즉, 아동학대는 명확하게 구분되어 사용되기 보다는 상황에 따라 혼용되고 있다. Gil(1971)은 아동학대를 아동의 발달을 저해하는 적극적인 행위인 신체적 학대뿐만 아니라 정서적, 방임 등의 학대로 포함하여 정의하고 있다(조춘범, 임진섭, 2010). 일반적으로 아동학대는 신체적 학대, 정서적 학대, 성적 학대, 방임으로 분류되어 정의되는데, 신체적 학대란 구타와 동일한 개념으로(Kempe, 1968), 심한 신체적 상해를 주는 것을 의미하며, 뺨을 때리거나 회초리로 종아리를 때리는 행위로부터 칼로 찌르는 행위까지 다양하다. 정서적 학대는 말로 무시하거나 욕하거나 위협하여서 심리적 손상을 가져오는 것을 의미한다. 성적 학대는 노출에서 강간에 이르기까지 아동에게 행해지는 성적공격을 말한다. 마지막으로 방임을 부모나 아동의 보호자가 그 책임을 등한시하는 경우를 의미한다(김재엽, 양혜원, 1998).

자녀학대가 자녀에게 미치는 심리적 영향에 관해서는 국내외 연구에서 여러 가지 부적응 현상이 일어나고 있음을 나타내고 있다.

특히, 자녀 학대 유형별로 부적응 행동양상이 다름을 지적한 연구에서 신체적 학대를 받은 자녀는 공격적, 충동적이고 과잉활동성을 보이며, 정서적 학대는 분노, 적대감을 갖으며 위축되어 있다고 보고하고 있다(Brenner, 1984). 이처럼 부모의 학대유형에 따라 부적응 행동 및 정서의 하위영역에 서로 다른 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다. 부모의 양육행동과 공격성간의 관계에서 부모가 신체적 처벌이나, 심리적 통제를 많이 할수록 공격성 수준이 높게 나타남을 보고하였다(김민정, 도현심, 2001). 신혜영, 최해림(2003)은 신체적 학대뿐만 아니라 점차 발생률이 확대되어 가는 정서적 학대와 방임이 공격성과 대인불안에 어떠한 영향을 주는지 초등학교 고학년 아동들을 대상으로 검증해보고자 했으며, 학대경험이 높을수록 공격성 수준과 대인불안의 수준이 높았다.

본 연구에서는 부모학대피해경험은 부모가 고의적으로 자녀에게 행하는 신체적 학대, 정서적 학대를 부모학대피해경험이라는 용어로 사용하고자 한다.

3. 학교폭력 피해경험

최근 청소년들 사이에 많은 학교 폭력이 발생하면서 그 범위가 확대되고 있으며, 학교폭력의 종류나 정도에 있어서도 집단화, 저연령화, 다양화되고 있으며, 일회성이 아니라 지속적 체계적으로 발생하고 있다. 유선희(2003)은 학교폭력이 신체적인 폭력으로만 그치는 것이 아니라 언어적 폭력, 금품갈취, 심리적 폭력 등 다양한 방법으로 나타나고 있다. 이러한 경향에 따라 최근 학자들은 학교폭력에 대해서 기존의 직접적인 신체적 폭력뿐만 아니라, 고의성을 지닌 심리적인 폭력까지 포함하여 설명한다(김재엽, 송아영, 이지혜, 2008, 재인용).

학교폭력 피해학생에게서 발견되는 외현화된 문제행동에는 공격성, 비행, 약물남용등이 있다.

또한 학교폭력 피해학생들은 부정적인 정서 중에서도 우울과 불안증상을 가장 많이 보이는 것으로 나타났으며(아영아, 정원철 2012), 자살가능성을 예측하는 주요한 변인으로도 기능한다고 보고하였다(남석인, 최권호, 민지아, 2011).

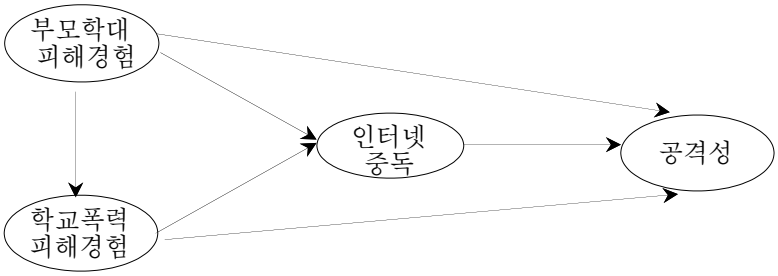
학교폭력 피해자들은 현실에서 폭력을 당하면 받은 스트레스를 인터넷이라 가상공간에서 푸는 현상을 보인다. 인터넷 중독과 가정폭력 경험이 청소년에게 위험한 것은 두 가지 경험이 공격성이나 폭력행동을 증가시킬 수 있기 때문이다(조성상, 이서원, 2006).

4. 인터넷 중독

인터넷 중독은 Goldberg(1996)가 인터넷 중독 장애라는 말을 최초로 사용하면서 “인터넷의 사용이 지나쳐 이용자의 일상생활에 심각한 신체적, 정신적, 경제적, 직업적, 사회적 적응상의 기능손상을 초래하는 상태”라고 하였다(한상훈, 왕소정, 2009). 또한 Young(1998)은 ‘ 병적인 인터넷 사용(Pathological Internet Use : PIU)이라는 용어를 사용하였는데 그는 인터넷 중독이 알코올 중독이나 심리적 도박과 같은 실질적인 것이라고 하며, 다른 중독과 같이 통제상실, 금단증상, 사회적 고립감, 결혼불화, 학업실패, 업무 능력 저하 등의 문제를 야기할 수 있다고 지적하였다(김재엽, 송아영, 이지혜, 2008). 특히, 청소년의 인터넷 중독은 다양한 심리, 사회적 문제를 야기하는 것으로 보고되고 있다. 최은정, 김형모(2006)의 연구에서 청소년의 인터넷 중독의 유형은 게임중독, 통신중독, 음란물중독 등으로 구분되는데 특히 그중에서도 게임중독 청소년들은 인터넷의 강박적 사용 및 금단증상, 신체 및 행동상의 문제, 학업문제, 심리적 문제, 대인관계 문제, 현실구분의 장애 등의 어려움을 겪는다고 보고하였다. 그 중에서도 인터넷을 통한 게임 중독은 공격성이나 공격성 관련 비행 행동을 유발하는데 영향을 미친다는 연구가 많이 이루어졌다(아영아, 정원철, 2012).

이처럼 인터넷중독을 유발하는 요인에 관한 연구가 상당부분 진행되었는데 이들 연구들은 주로 개인적 요인과 환경적 요인으로 구분되어진다. 특히, 개인적 요인으로 분석되어진 변인으로는 공격성, 고독감, 학교부적응에 따른 부정적 감정(이송선, 2000; 정경아, 2001; Young, 1998; 송아영 외, 2001)은 인터넷중독에 영향을 미치는 변인으로 보고되었다. 즉, 청소년들은 불안과 우울, 공격성과 같은 부정적 감정을 해소할 목적으로 인터넷을 지속적으로 사용하게 되고, 이를 통해 인터넷 중독으로 인한 기능적 손상을 초래할 수 있다고 볼 수 있다.

이상의 선행 연구를 토대로 본 연구에서는 다음과 같은 연구가설을 도출하였다. 연구가설은 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험은 인터넷 중독을 매개로 공격성에 영향을 줄 것이다. [그림 1]의 연구모형은 연구가설에 근거하여 설정한 것이다.



[그림 1] 연구모형

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 연구대상은 한국청소년정책연구원에서 2010(KCYPS 2010)의 중학교 1학년 패널의 2차년도(2011년도) 데이터와 초등학교 4학년 3차년도(2012년) 데이터를 사용하였다. 대부분의 문항에 답하지 않은 학생을 제외하고 분석에 사용된학생들 중에서 확률표집(층화다단계집락추출)으로 표집한 4499명 중 남학생 2319명(51.5%), 여학생 2180명(48.5%)의 학생이다.

2. 측정도구

1) 공격성

공격성은 '외현적공격성'과 '내면화된 공격성'의 두 개의 구인으로 구성하였다. 외현적 공격성은 '작은 일에도 트집을 잡을 때가 있다.', '별것 아닌 일로 싸운다.'등과 같이 표출된 공격행동을 측정하고 있다. 내면화된 공격성은 '하루 종일 화가 날 때가 있다', '아무이유 없이 울 때가 있다.'등과 공격성을 자기 내부로 표출하는 것의 결과로 생기는 정서를 측정하고 있다. 외현적 공격성과 내면화된 공격성은 각각 4개, 2개의 5점 척도 리커트 문항으로 이루어져 있으며, 최고점 5점, 최하점 1점으로 척도화하여 분석에 이용하였다. 총 6개의 문항으로 구성되었으며, 공격성 전체의 α계수는 .880이었다.

2) 부모학대 피해경험

부모학대는 신체적 학대, 정서적 학대, 방임 등 세 개의 구인으로 구성하였다. 신체적 학대는 '내가 잘못했을 대 부모님(보호자)께서는 무조건 때릴려고 하신다'등의 2문항으로, 정서적 학대는 '내가 무언가를 잘못했을 때 부모님(보호자)께서는 정도 이상으로 심하게 혼내신다', '부모님

(보호자)께서는 나에게 심한 말이나 욕을 하신적이 많다.'등의 2문항으로 구성되었다. 각 문항은 부모님이나 부모님 역할을 하는 어른들이 지난 1년간의 경험을 조사한 것으로 4점 척도(1=매우 그렇다. 2=그런편이다. 3=그렇지 않은 편이다, 4=전현 그렇지 않은 편이다.) 리커트 문항으로 이루어졌으며, 총점이 높을수록 부모학대가 심한 것을 나타낸다. 총 4개의 문항으로 구성되었으며, 부모학대 피해경험전체 문항의 α계수는 .836이었다.

3) 학교폭력 피해경험

학교폭퍽 피해경험은 신체적 폭력피해경험과 관계적 폭력피해경험으로 2개의 구인으로 구성하였다. 문항은 '피해유형'에 관한 문항으로 구성하였다. 신체적 폭력피해경험은 '심하게 맞기(폭행).', '돈이나 물건 뺏기기'등의 3문항으로, 관계적 폭력피해경험은 '심한 놀림이나 조롱당하기.', '집단따돌림 당하기'등 4문항으로 구성되었으며 피해유형을 측정하고 있다. 지난1년동안 피해경험의 횟수를 척도화하여 분석에 이용하였다. 총 6개의 문항으로 구성되었으며, 학교폭력 피해경험 전체 문항의 α계수는 .750이었다.

4) 인터넷중독

학교 친구애착은 '학교에 많은 학생들이 있지만 나는 자주 외로움을 느낀다.', '나는 학교에서 학교친구들과 잘 어울린다.', '나는 나에 대한 친구들의 평을 중시한다.'등 학교생활 속에서의 일반적인 대인관계를 측정하고 있다. 학교 친구애착은 3개의 5점 척도 리커트 문항으로 이루어져 있으며, 최고점 5점, 최하점 1점으로 척도화하여 분석에 이용하였다. 총 8개의 문항으로 구성되었으며, 인터넷중독 전체 문항의 α계수는 .728이었다.

표 1 측정변수 간 상관계수, 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도

측정변수		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
정서적학대	(1)	1.000							
방임	(2)	.615	1.000						
신체적학대	(3)	.565	.604	1.000					
관계적폭력피해	(4)	.540	.560	.639	1.000				
신체적폭력피해	(5)	.496	.506	.534	.600	1.000			
인터넷중독	(6)	.493	.559	.526	.535	.579	1.000		
외현적공격성	(7)	.496	.511	.548	.597	.601	.652	1.000	
내면화된공격성	(8)	.504	.498	.445	.415	.350	.350	.328	1.000
평균		2.00	2.65	1.68	.07	.04	2.29	2.28	2.08
표준편차		.86	1.17	.84	.33	.19	.51	.79	.87
왜도		.875	-.094	1.342	5.591	6.551	-.036	.374	.606
첨도		.043	-1.572	1.148	35.236	52.301	-.509	-.399	-.264

3. 분석방법

부모학대 피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독, 공격성의 구조적 관계를 밝히기 위해 구조방정식 분석을 실시하였다. 특히 인터넷 중독은 측정도구의 신뢰도를 토대로 측정의 표준오차 제곱[$S_e^2 = S_x^2(1 - r_{xx'})$, 단, $r_{xx'}$: 신뢰도]을 구한 다음, 이를 고정모수로 투입하는 방법을 취하였다

실제 자료가 이론적으로 도출한 연구모형을 얼마나 지지해 주는지 구조방정식을 통해 검증하였다. 관계적 폭력피해경험과 신체적 폭력피해경험의 왜도와 첨도는 각각 2와 7을 초과하였다. West, Finch, Curran(1995)의 지침서에 따른다면 왜도가 2를 초과하거나 첨도가 7을 초과하면 정규분포를 따른다고 가정하기 어렵다. Muth n과 Muth n(2010)은 정규분포를 벗어난 자료일 때 MLMV (maximum likelihood parameter estimates with standard errors and a mean and variance-adjusted chi-square test statistic), MLM (maximum likelihood parameter estimates with standard errors and a mean-adjusted chi-square test statistic), MLR (maximum likelihood parameter estimates with standard errors and a chi-square test statistic) 추정방법을 적용한다면 강건한 분석결과를 산출할 수 있다고 주장한 바 있다. 이 연구에서는 일부 측정변수가 정규분포를 벗어난 문제점을 최소화하기 위해 MLMV 추정방법을 활용하였다.

분석 프로그램으로는 상관분석 등의 기초적인 통계 처리를 위해 SPSS 21.0을, 구조방정식 분석을 위해 Mplus(Muth n & Muth n, 2010)를 활용하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 측정모형의 적합도평가 및 분석결과

본 연구에서 부모학대 피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독, 공격성 간의 구조적관계를 확인하기 위해 연구모형의 적합도 지수를 구한 결과가 〈표2〉에 제시되어 있다.

표 2 ▶ 측정모형의 적합도 지수

	$\chi^2/df/p$	TLI	CFI	RMSEA
6학년	13.143/.1562	.996	.991	.015
중2학년	11.858/ /.2215	.996	.992	.012

표 3 측정모형의 요인부하량 분석결과

잠재변수	측정변수	β		s.e.	
		6학년	중2	6학년	중2
부모학대경험	정서적학대	.830**	.843**	.021	.029
	신체적학대	.914**	.854**	.021	.029
학교폭력피해경험	관계적 폭력피해	.796**	.687**	.796	.077
	신체적 포력피해	.388**	.652**	.388	.073
인터넷중독	-	.859**	.827**	.859	.005
공격성	외현적 공격성	.779**	.679**	.779	.029
	내면화된 공격성	.750**	.723**	.750	.031

**p<.01

측정모형 분석을 통해 적합도, 요인부하량, 잠재변수들 간의 상관을 구하였다. 일반적으로 모형 적합성을 판단하는 기준은 χ^2의 유의확률>.05 TLI>.90, CFI>.90, RMSEA<.05이다(홍세희, 2000). <표 2>에서 보는 바와 같이 초6과 중2 모두에서 χ^2검정(χ^2=13.143, p>.05; χ^2=11.8583, p>.05), 사례 수와 모형의 간명성을 동시에 고려하는 TLI, CFI, RMSEA는 TLI=.996/.996, CFI=.991/.992, RMSEA=.015/.012로서 적합하다고 해석할 수 있었다. 그 뿐만 아니라 <표 3>에서와 같이 측정변수들의 요인부하량도 .3을 모두 상회하였다. 이처럼 측정모형의 적합도가 양호하다는 것은 잠재변수들 간의 이론적 인과관계를 규명하는 구조모형 검증이 가능함을 의미한다.

표 4 잠재변수들 간의 상관 분석결과

잠재변수	부모학대	학교폭력피해경험	인터넷중독
공격성	.409** (.322**)	.194** (.184**)	.211** (.306**)
인터넷중독	.108** (.156**)	.029 (.095**)	-
학교폭력	.146** (.134)	-	-

**p<.01, ( )중2

학년에 따른 잠재변수들 간의 상관을 구한 결과는 <표 4>와 같았다. 이에 따르면 공격성은 부모학대, 학교폭력피해경험, 인터넷중독과 정적인 상관이 존재하였다. 인터넷 중독은 부모학대와 정적인 상관이 존재하였으며, 학교폭력은 부모학대와 정적인 상관이 존재하였다.

2. 구조모형의 직접효과와 매개효과에 대한 학년별 차이분석결과

부모학대피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독, 공격성간의 구조적 관계를 확인하기 위해 초6학년집단과 중2학년 집단의 적합도 지수를 구한 결과, 〈표 5〉와 같았다. 〈표 5〉는 초등학교 6학년과 중2학년을 대상으로 구한 최종모형의 적합도 결과이다. 사례수에 민감한 반응을 보이는 χ^2을 기준 뿐만 아니라, 사례수와 모형의 간명성을 동시에 고려하는 CFI, TLI, RMSEA는 모두 적합 기준을 충족하였다.

표 5 ▸ 초6 집단과 중2 집단의 적합도 지수

모형	$\chi^2/df/p$	TLI	CFI	RMSEA
초6 집단	13.143 / 9/ .1562	.996	.991	.015
중2 집단	11.857/ 9/ .2215	.996	.992	.012

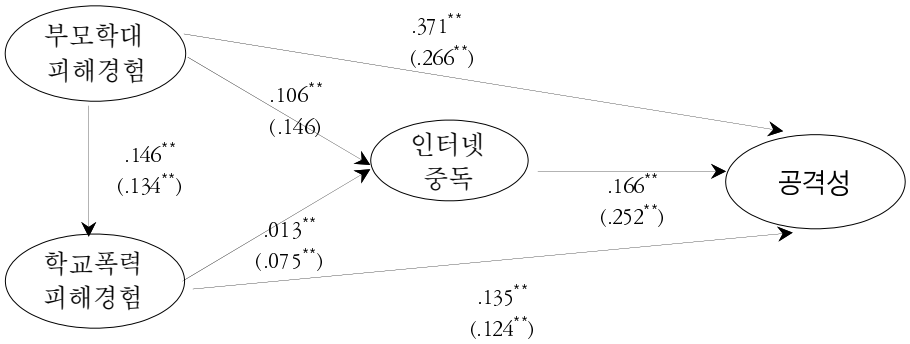
표 6 ▸ 최종모형의 집단별 직접효과 및 중다상관제곱 결과

종속변수	독립변수	β	s.e.	R^2
공격성	부모학대피해경험	.371** (.266**)	.030 (.035)	.213** (.185**)
	학교폭력피해경험	.135** (.124**)	.038 (.035)	
	인터넷중독	.166** (.252**)	.029 (.032)	
인터넷중독	부모학대피해경험	.106** (.146**)	.029 (.029)	.012** (.030**)
	학교폭력피해경험	.013** (.075**)	.033 (.032)	
학교폭력피해경험	부모학대피해경험	.146** (.134**)	.041 (.031)	.021** (.018*)

**p<.01 ( ) : 중2

최종모형에서의 직접효과의 크기 및 이에 대한 검증결과인 〈표 6〉과 [그림 2]로부터 다음을 확인할 수 있었다. 첫째, 초6학년과 중2학년 집단의 공격성은 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험 및 인터넷중독에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(β=.371, p<.01; β=.135, p<.01; β=.166, p<.01; β=.266, p<.01 β=.124, p<.01; β=.252, p<.01). 이는 부모에게 학대를 받고 학교폭력 피해경험이 많은 학생일수록 공격성이 증가함을 확인할 수 있었다. 둘째, 초6학년과 중2학년 집단의 인터넷중독은 부모학대피해경험과 학교폭력피해경험 모두 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(β=.106, p<.01; β=.013, p<.01; β=.146, p<.01; β=.075, p<.01). 이는 부모로부터 학대 경험이 증가할수록 학교폭력피해경험도 증가하며 이는 인터넷중독의 증가원인임을 확인할 수 있었다.

셋째, 초6학년 집단과 중2학년 집단에서 부모학대 피해경험은 학교폭력 피해경험에 정적인 영향을 미쳤다(β=.146, p<.01; β=.134, p<.01). 이는 부모로부터 학대경험이 증가할수록 학교폭력피해경험이 증가하는 경향이 있음을 의미한다.



[그림 2] 최종모형의 표준화 경로계수 결과

인터넷 중독이 부모학대 피해경험 및 학교폭력 피해경험과 공격성 사이에서 매개 역할을 하는지를 분석하였다. 그 결과는 〈표 7〉과 같았고, 이로부터 다음을 확인할 수 있었다.

표 7 최종모형의 매개효과와 전체효과 결과

종속변수	매개변수	독립변수	전체 매개효과		전체효과(직접+매개)	
			β	s.e.	β	s.e.
공격성	인터넷중독	부모학대 피해경험	.038** (.056**)	.009 (.010)	.409** (.322**)	.029 (.030)
공격성	인터넷중독	학교폭력 피해경험	.002** (.019**)	.006 (.008)	.137** (.143**)	.040 (.036)
인터넷중독	학교폭력 피해경험	부모학대 피해경험	.002** (.010**)	.005 (.005)	.108** (.156**)	.029 (.029)

**p<.01 ( ) : 중2

분석결과는 다음과 같다. 학년에 따른 직접효과와 매개효과의 차이를 분석한 결과 첫째, 부모학대 피해경험(β=.038, p<.01; β=.056, p<.01)과 학교폭력 피해경험(β=.002, p<.01; β=.019 p<.01)은 초6학년과 중2학년 모두에서 인터넷중독을 매개로 공격성에 영향을 주는 것으로 나타났다. 둘째, 부모학대피해경험은 학교폭력피해경험을 매개로 초6학년과 중2학년 각각의 학년에서 인터넷중독에 영향을 주는 것으로 나타났다(β=.002, p<.01; β=.010, p<.01).

Ⅴ. 결론 및 논의

본 연구의 연구대상은 한국청소년정책연구원에서 2010(KCYPS 2010)의 중학교 1학년 패널의 2차년도(2011년도) 데이터와 초등학교 4학년 3차년도(2012년) 데이터를 사용하였다. 대부분의 문항에 답하지 않은 학생을 제외하고 분석에 사용된 학생들 중에서 확률표집(층화다단계집락추출)으로 표집한 4499명(남학생 2319명, 여학생 2180명)의 학생을 대상으로 청소년의 공격성에 영향을 미치는 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독 간의 매개효과를 중심으로 살펴보았다. 또한 학년에 따라 공격성에 대한 인터넷중독의 영향력에 차이가 있는지를 살펴보았다.

분석과정에서 밝혀진 연구 결과 및 이를 바탕으로 내린 결론은 다음과 같았다.

첫째, 본 연구에서는 공격성에 대해 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험 및 인터넷중독은 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 부모에게 학대를 받고 학교폭력 피해경험이 많은 학생일수록 인터넷중독에 노출된 가능성이 더 높으며, 더불어 공격성은 증가하는 경향이 있다. 이는 인터넷 중독과 공격성과의 상관관계를 분석한 결과 인터넷 중독이 공격성과 정적인 상관관계를 가진다는 이미경(2004)의 연구결과와 일치하였다. 또한, 장재홍(2004)은 부모로부터 심리적 거부나, 무관심에 의한 좌절 또는 부당한 압력으로부터 상처를 받은 청소년들인 인터넷에 더 몰입한다는 결과와 일치한다. 또한 선행연구(송아영, 정원철, 2011; 김재엽, 양혜원, 2008)에서 밝혀진 학교폭력피해경험과 인터넷중독과의 연관성을 규명한 연구들과도 같은 결과이다. 따라서 인터넷중독에 빠진 청소년에 대한 치료적 개입에 있어서 가정환경적 요인과 함께 청소년의 문제행동의 중심에 있는 학교폭력의 중요성을 동시에 고려하는 개입이 필요함을 시사하는 대목이다.

둘째, 학년에 상관없이 부모학대피해경험은 학교폭력피해경험을 매개로 인터넷중독에 영향을 미침을 확인할 수 있었다. 이는 부모에게서 폭력적인 경험을 많이 한 학생일수록 학교폭력 피해경험도 증가하며, 이러한 동반상승작용이 인터넷 중독에 더 노출됨을 확인할 수 있었다. 이러한 연구결과는 부모학대 피해경험이 학교폭력 피해경험으로 이어지는 지점에서 인터넷중독과 관련될 수 있으므로 무엇보다 부모학대 피해경험자들을 위한 치료적 개입 프로그램개발이 청소년들의 올바른 인터넷 사용에 영향을 미칠 수 있다는 시사점을 제공하는 바이다.

셋째, 학년에 상관없이 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험 및 인터넷 중독과 공격성의 구조적 관계를 검증하는 직접효과와 매개효과를 분석한 결과, 공격성에 영향을 미치는 부모학대 피해경험과 학교폭력피해경험은 인터넷 중독과 관계에서 유의미한 매개효과 있음을 보여주었다. 이러한 결과는 청소년에게 학대나 괴롭힘등의 부정적인 경험은 인터넷 상에서 자신의 공격성을 반복적으로 사용하여 정당화 시킬 수 있음을 시사점을 제공할 할 수 있다.

이 같은 결과를 종합한다면 초등학교 단계에서부터 청소년기의 공격성을 감소시키기 위한 방안으로서 부모와 또래간의 긍정적인 관계형성을 치료적 개입뿐만 아니라 인터넷 중독을 예방하기 위한 치료프로그램이 포함되어야 할 것이다.

따라서 청소년기 공격성을 감소시키기 위한 프로그램을 개발할 때에는 청소년기에 나타나는

개인 고유한 특성뿐만 아니라 그들이 포함되어 있는 가정환경적 요인을 고려하려 부모와의 관계 개선을 위한 치료적 개입뿐만 아니라, 학교 내에서 학교폭력의 형태로 나타나고 있는 다양한 현상에 대해서도 함께 고려해야 할 것이다.

본 연구는 공격성에 영향을 미치는 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험 및 인터넷 중독의 구조적 관계를 학년에 따라 통합적으로 검증하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구 결과는 청소년의 공격성을 감소시킬 수 있는 제도적 방안과 상담프로그램을 개발하는데 기초자료로 활용될 것으로 기대된다.

본 연구와 관련한 향후 연구 과제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 인터넷 중독의 심각성을 하위유형별로 구별하지 않고 전반적인 인터넷 중독에 영향에 대해서 연구하였다. 후속연구에서는 인터넷중독의 심각성의 정도에 따라 달라지는 청소년의 행동문제에 대해서 추가적인 연구가 이루어질 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 아동·청소년 패널자료의 초6학년과 중2학년의 자료를 활용하였다. 최근 인터넷중독과 학교폭력이 저연령화 되고 있음으로 보고함에 따라 후속연구에서 저학년의 연령의 범위를 더 확대하여 개인 내 변화율까지 규명할 수 있는 연구가 후속적으로 요구된다.

참고문헌

김경신, 김진희. (2003). 청소년이 지각하는 부모자녀 관계변인이 인터넷 중독에 미치는 영향. **한국가정과학회지, 6**(1). 5-26.

김민정, 도현심. (2001). 부모의 양육행동, 부부갈등 및 아동의 현제자매관계와 아동의 공격성간의 관계. **한국아동학회, 22**(2), 149-166.

김경은, 최은희(2010). 가족건강성이 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **한국생활과학회 지, 19**(4), 641-653.

김은정. (2005). 한국판 청소년 인터넷 중독 척도의 타당화. **한국심리학회지 임상, 22**(1), 125-139.

김예성, 김광혁. (2008). 초등학교 아동의 또래 괴롭힘 경험 유형에 따른 우울불안, 학교유대감, 공격성의 차이 및 피해경험을 통한 가해경험 변화, **아동학회지, 29**(4), 231-229.

김정옥, 박경규. (2002). 청소년의 가정폭력 경험과 학교폭력과의 관계 연구. **한국가족관계학회지, 7**(1), 93-115.

김재엽, 송아영, 이지혜. (2008). 청소년의 학교폭력피해경험이 인터넷 게임중독에 미치는 영향-우울의 매개효과와 청소년 현실지각을 중심으로. **정신보건과 사회사업, 29**(1), 150-176.

김재엽, 양혜원. (1998). 자녀학대 피해 청소년의 정신건강 연구. **연세사회복지연구**, 5, 37-62.

김재철, 최지영. (2011). 부모학대가 공격성에 미치는 영향: 자존감, 학교폭력, 피해경험의 매개효과. **아동교육학회, 20**(1). 19-32.

김혜원, 이혜경. (2000). 집단괴롭힘의 가해와 피해행동에 영향을 미치는 사회적, 심리적 변인들. **한국심리학회지 : 사회 및 성격, 14**(1), 45-64.

남현주. (2003). **중학생의 인터넷 중독 수준에 따른 역기능적 가족구조와 의사소통 관계연구**. 부산대학교 대학원 석사학위청구논문.

류진아. (2003). **청소년의 인터넷 중독에 영향을 미치는 생태체계변인**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

배성만, 박중규, 고영삼. (2012). 부모-자녀 의사소통과 인터넷 중독과의 관계: 심리, 행동적 문제와 인터넷 사용동기의 이중매개 효과. **한국심리학회지: 학교, 9**(3), 529-544.

박민정, 박혜원. (2006). 자아개념, 애착, 교사 및 또래 관계가 청소년의 공격성에 미치는 영향: 한국, 조선족 및 한족 청소년을 중심으로. **대한가정학회지, 44**(3), 79-89.

아영아, 정원철. (2012). 학교폭력 피해경험이 가해행위에 미치는 영향에서 인터넷중독의 매개효과 검증. **청소년학연구, 19**(12), 331-354.

안혜숙, 이종승. (2002). 컴퓨터 몰입 아동의 특성에 관한 연구. 교육발전노총, 23(1), 57-87.

서미정 (2009). 초기 청소년의 외현적 공격성 변화와 비행, 우울/불안 및 학업성취감 : 잠재성장분석. **「한국청소년연구」, 20**(2), 141-167.

송아영, 임혜진, 왕정희. (2011). 일반긴장이론에 근거한 청소년의 학교폭력피해경험과 인터넷 중독에 관한 연구: 부모-자녀관계의 조절효과를 중심으로. **한국사회복지조사연구, 26**(1), 57-83.

신혜영, 최혜림. (2003). 부모로부터의 학대경험과 공격성 및 대인불안간의 관계 : 초등고학년 아동을 중심으로. **한국심리학회지 상담 및 심리치료, 15**(2), 295-307.

이경님. (2006). 아동의 개인, 가족 변인 및 학교적응과 공격성의 관계. **한국생활과학지, 15**(1), 31-44.

유선희. (2003). **인터넷 중독과 우울, 충동성, 감각추구성향 및 대인관계의 연관성: 대학생집단을 중심으로**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.

이수진, 홍세희, 박중규. (2005). 청소년의 인터넷중독과 개인적, 가족적 변수간의 연구. 시간에 따른 변화와 상호 연관성. **교육심리연구, 19**(4). 1179-1197.

이송선. (2000). **청소년의 컴퓨터게임중독과 정서적 특성과의 관계: 초등학교 5-6학년과 중학교 2학년을 중심으로**. 서울여자대학원, 석사학위논문.

이준기, 최웅용. (2011). 청소년 인터넷중독의 위험요인과 보호요인에 대한 연구. **상담학연구, 12**(6), 2085-2104.

한국정보화진흥원(2010). **2009년 인터넷 중독 실태조사**. 서울: 한국정보화진흥원.

장재홍. (2004). 부모의 자녀양육태도가 중학생의 인터넷중독에 미치는 영향: 인터넷 사용요구를 매개로. **상담학연구, 5**(1), 113-128.

정현웅, 오세덕. (2008). 농촌지역 실업계 고등학생의 인터넷 중독에 따른 충동성과 공격성의 차이. **상담학연구, 9**(2), 601-614.

정경아. (2001). **게임중독청소년의 특성분석: 개입의 판단을 위한 연구**. 전남대학교 대학원 석사학위논문.

조성상, 이서원. (2006). 청소년의 가정폭력 경험과 인터넷 중독이 공격성에 미치는 영향. **한국아동학회, 27**(6). 117-131.

조춘범, 임진섭. (2010). 청소년의 부모-자녀상호작용이 인터넷 게임중독과 비행에 미치는 영향연구. **청소년학연구. 17(9)**, 197-226.

최은정, 김형모. (2006). 청소년의 인터넷 게임중독이 학교폭력인식에 미치는 영향. **청소년복지연구, 8**(1), 33-50.

한상훈, 왕소정 (2009). 청소년의 인터넷 게임중독과 공격성에 관련된 조절변수의 효과검증. **교육종합연구, 7**(3). 51-72.

홍세희 (2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상, 19**(1), 161-177.

Brenner, V. (1997). Psychology of computer use : XLⅦ. parameters of internet use, abuse and addiction: the first 90 days of the internet usage survey. *Psychological Reports, 80, 879-882.*

Kempe, R. S. (1968.) T*he Battered Child.* Chicage; The University of Chicage Press.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications. Newbury Park, CA: Sage.*

Yang, B., & Clum, G. A. (1996). Effects of early negative life experiences on cognitive functioning and risk for suicide. *Clinical Psychology Review, 16*, 177-185.

Young, K. S. (1996). *Internet Addition: The emergence of a new clinical disorder.* Paper presented at the American Psychological Association, Toronto, Canada, August

Young, K. S. (1998). Caught in the Net: *How to Recognize the Signs of Internet Addition and a Winning Strategy for Recovery.* New York, NY: Hohn Wiley & sons, Inc.

Shaffer, D. (1999). *Society and the adolescent self-image,* Princeton Univ, Press.

Tremblay, R. E. (2000). *"The development of aggressive behavior during childhood : What have we learned in the past century".* International Journal of Behavior Development, 24(2): 129-141.

“청소년의 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험, 인터넷중독과 공격성간의 관계”에 대한 토론문

이명숙*

발달심리학자들의 공격성 연구에 의하면 공격적 행동은 3-4세 쯤 나타나기 시작한 이후 환경적 중재를 통해 일시적으로 줄어드는데, 이 시기에 공격적이었던 아이들은 이후의 연령(6-7세)에서도 공격적인 행동을 보인다고하며, 대부분의 성인에서 보이는 중독 혹은 병적 행동은 청소년 및 성인초기의 행동특성과 밀접한 관련이 있다고 한다.

청소년들의 건강한 정서 및 행동 발달을 위한 학교심리 서비스의 필요성이 더욱이 증대되는 시점에서 한국청소년정책연구원에서 수집한 한국아동·청소년패널조사 종단적 자료는 청소년들의 행동 특성을 이해할 수 있는 많은 경험적 정보를 제공할 수 있고, 이들을 위한 심리교육의 시사점을 제시할 수 있다.

이에 중학교 1학년 패널의 2차년도(2011년도) 자료와 초등학교 4학년 3차년도(2012년) 자료를 사용하여 부모학대피해경험, 학교폭력피해경험 및 인터넷중독과 공격성의 구조적 관계 및 학년간 차이를 밝힌 연구는 청소년의 공격성 이해와 적절한 중재 방안의 개발과 적용에 대해 시사하는 바가 크다고 할 수 있다. 특히 지난 수년간 정부차원에서 노력해온 학교폭력 예방 및 대책이라는 정책적 측면에서도 필요한 연구이다.

선행연구에 의하면 공격적인 학생들은 빈약한 조망수용능력으로 인해 감정이입에 한계가 있고, 신체적 및 관계적 공격성을 가진 학생은 적대적 의도로 다른 사람의 행동을 보고, 복수나 힘의 우월함을 내세우며, 폭력이나 공격적 행동으로 문제를 해결하려고 한다. 많은 선행 연구에서 지적하는 학교폭력의 유형(신체-폭행, 상해, 감금, 약취, 유인; 언어-협박, 명예훼손, 모욕; 금품-공갈; 강요-심부름(셔틀, 빵틀); 따돌림-집단따돌림; 성폭, 사이버폭-사이버 따돌림) 그리고 요인(사회적, 지역, 학교, 가족, 관계(또래), 개인, 문화) 및 구성원 요소(피해자와 가해자, 피해자와 부모, 교사, 학교관계자, 방관자, 주변 친구, 암묵적 동조자)는 공격적 행동에 관한 연구에 필요한 많은 변인을 제공한다.

발표자들(김재철·성경주·조현경)은 학교폭력과 부모학대 피해경험(victims)이 인터넷중독을 매개변인으로 공격성에 미치는 영향을 체계적으로 이해 할 수 있는 연구모델을 설정하여 검증하였다. 토론자의 입장에서 연구자들이 수행한 연구에 관해 몇 가지 점에서 논의해 보고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 학교폭력피해경험의 하위 요인을 신체적 피해경험과 관계적 피해경험을

* 대구교육대학교 교육학과 교수

포함시키고 있는데, 이렇게 구분된 요인만으로는 왜 학교폭력피해경험이 인터넷중독에 그리고 공격성에 영향 미치는지를 설명하는데 한계가 있을 것이다. 따라서 학교폭력피해경험에 대한 특성을 공격적피해(aggressive victims)와 수동적(passive victims) 및 비공격적(nonaggressive victims) 피해와 같이 특성을 좀 더 구체적으로 구분해서 검증해 본다면 모델을 더 잘 설명할 수 있고 구체적인 관계를 예측할 수 있을 것으로 판단된다.

둘째, 부모학대피해경험 변인도 신체적 학대, 정서적 학대, 방임의 세 가지 하위 요인으로 측정되고 있는데, 이도 마찬가지로 공격적 피해와 수동적, 비공격적 피해로 구분해 본다면 인터넷중독 행동에 미치는 공격적 특성을 예측할 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 매개 변인으로 인터넷중독을 설정하였는데, 위에서 설명하였듯이 학교폭력피해경험과 부모학대 피해경험으로 인한 사회적·정서적 문제 요인들을 또 다른 매개변인으로 설정한다면, 피해경험이 사회적·정서적 문제를 야기하고, 사회적·정서적 문제가 인터넷중독과 공격성 변인을 더 잘 설명할 수 있는 모델이 될 것으로 보인다.

넷째, 본 연구에서 인터넷중독 척도는 친구애착 및 대인관계를 측정한다고 기술하고 있는데, 이것이 왜 공격성에 영향미치고 외연변수의 매개변인이 되는지 설명할 필요가 있다. 인터넷중독과 공격성 간에 관계가 있다고 일반적으로 설명하고 있으나, 인터넷중독 변인을 측정할 때 공격성 관여의 측면(예: 공격적 도식, 공격성 둔감, 도피행동으로서의 중독 등) 혹은 시간, 내용(공격적 게임), 강도 등의 측면을 포함 시킨다면 훨씬 더 설명력이 있을 것으로 판단된다.

청소년 시기는 특히 인터넷중독(게임)에 쉽게 빠져들 수 있다. 따라서 인터넷중독과 관련한 공격적 행동의 요소를 분석해볼 필요가 있다. 중독적 인터넷하기는 신체적 및 관계적 공격성에 영향을 미친다. 공격성 모델에 의하면 병적(중독적)인 게임을 하면 공격적 스크립트, 지각도식, 태도, 공격성 둔감 등을 지속적으로 학습하게 된다. 공격적 행동이 학습될수록 더 적대적인 정서와 공격적 사고를 경험하게 한다.

이상을 종합해 보면 부모학대피해경험(피해경험-공격적 vs 피해경험-비공격적)과 학교폭력피해경험(피해경험-공격적 vs 피해경험-비공격적)이 또 다른 매개 변인으로 어떤 사회적·정서적 문제(예: 빠져있고, 고립, 통제력이 없고, 대인관계)와 관련되는지를 설정해 보고, 이런 특성들이 함께 공격적 요인을 고려한 인터넷중독 행동에 어떤 영향을 미치는지, 그리고 이들이 총체적으로 공격성과 어떤 구조적 관계를 보이는지 조사해 볼 필요가 있을 것이다.

미래 아동·청소년들의 건강한 성장·발달을 위해 가정이나 학교에서의 폭력이나 다양한 미디어(TV, 비디오 게임)를 통한 폭력에 자주 노출되는 기회를 줄이거나 없애서 청소년들의 공격적 행동을 감소시켜야 한다. 어른들이 적극적으로 개입하지 않으면 공격적인 학생들은 나이가 들수록 공격성과 폭력성을 지속하고, 또래와의 관계에서도 장기적인 부적응과 어려움을 야기할 가능성이 크다.

중요한 것은 가정폭력과 학교폭력 경험이 청소년의 성장발달에 심각한 영향을 미친다는 점이

며, 이들 폭력으로 인한 피해경험은 다각적인 구성원 요소와 다양한 요인이 복합적으로 영향을 미치는 복잡한 현상이라는 점이다. 따라서 이러한 복합성을 잘 규명하고 설명하려는 시도를 위해 심리학적 및 교육학적 연구가 많으면 많을수록 풍부한 설명력을 가지게 되고, 이런 다양한 과학적인 발견에 근거하여 다양한 상황에 맞는 전문 프로그램을 개발할 수 있을 것이다. 종단적 자료의 수집은 개인 연구자들이 쉽게 할 수 있는 일이 아니기에 추후에도 한국청소년정책연구원에서 지속적인 자료 생성을 위한 계획을 지속적으로 진행한다면 청소년 발달과 이해를 위한 이론의 구축과 실천 지식을 효과적으로 구축할 수 있을 것이다. 그리고 또 한 가지의 과제는 전문적인 학교심리 서비스를 제공할 전문 인력을 양성하는 일이다.

청소년 연구 전문가 및 현장 실천 전문가들이 학교폭력 근절을 위해 함께 노력하고 있는 이즈음에 청소년들의 공격성 발달에 영향 미치는 피해경험 변인과 인터넷중독 매개변인의 영향에 대한 연구를 수행하시어 중요한 경험적 종단 자료를 제공해 주신 발표자들에게 감사를 전한다.

학교폭력 리질리언스 모형탐색

– 학교폭력 피해학생의 적응 촉진 요인을 중심으로 –

김은향* · 이자명**

요 약

본 연구는 학교폭력 피해 경험이 있는 청소년이 역경을 극복하고 재통합하여 성공적인 적응을 할 수 있도록 촉진하는 요인을 찾고, 이를 바탕으로 학교폭력 리질리언스 모형을 탐색하는 데에 목적이 있다. 연구대상은 '한국아동청소년패널조사 2010' 중1패널의 3차년도 데이터 수집에 응한 중학교 3학년 학생 2351명 중 학교폭력피해 경험에 대한 질문에 응답한 2253명이며, 이 중 학교폭력 피해 경험이 있음에도 불구하고 높은 적응 수준을 보인 52명을 최종 연구 대상으로 선정하였다. 변수 구성은 학교적응(수업적응, 규칙적응, 또래관계, 교사관계), 개인의 자아인식(자아존중감, 삶의 만족도, 자아정체감), 개인의 정서 문제(우울, 공격성, 사회적 위축, 신체증상, 주의집중 부족), 또래애착(의사소통, 신뢰, 소외), 학업성취(주요 5개 과목의 점수) 등으로 구성하였다.

연구문제 해결을 위해 먼저 학교폭력 피해집단과 무경험 집단간 적응 수준에 차이가 있는지 분석하였으며, 학교폭력 피해 경험이 있음에도 불구하고 적응을 잘 하고 있는 집단과 그렇지 못한 집단 간에 인지적, 정서적, 사회적 관계 등의 측면에서 차이가 있는지 살펴보았다. 마지막으로는 학교폭력 피해 경험에도 불구하고 우수한 수준의 적응을 보이는 집단을 대상으로 한 회귀분석을 통해 역경을 극복하고 재통합에 이를 수 있도록 리질리언스를 촉진하는 요인을 탐색하였다.

연구 결과 학교폭력 피해를 경험한 청소년들은 그렇지 않은 집단에 비해 유의미한 수준에서 더 낮은 적응을 보였다. 또한 '역경상황–붕괴–재통합'으로 구성되는 리질리언스 모형에 근거하여, '학교폭력 피해'라는 힘든 상황을 경험하였으나 성공적으로 적응을 한 집단과 그렇지 않은 집단으로 구분하여 집단 간 차이를 검증한 결과, 적응 수준이 높은 집단은 낮은 집단에 비해 개인의 자아인식 수준과 학업성취 수준, 또래애착 수준이 모두 유의미하게 높았으며, 정서적 문제 수준이 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 마지막으로 학교폭력 피해학생의 적응을 촉진하는 요인을 알아보기 위한 단계적 다중회귀분석 결과, 자아존중감과 학업성취가 학교적응을 가장 많이 설명하는 것으로 나타났다.

본 연구는 학교폭력 피해 경험이 있는 청소년들의 적응에 대해 리질리언스 모형을 통해 접근하여, 이들이 역경상황을 극복하고 성공적으로 재통합을 이루는 것을 촉진하는 요인을 탐색했다는 특징이 있다. 또한 연구에서 밝혀진 촉진 요인이 또래애착 등의 사회적 지원보다, 자아존중감 및 학업성취 등 개인적 강점과 관련이 있다는 결과를 도출함으로써, 향후 청소년들을 위한 교육 프로그램 및 상담적 중재를 계획함에 있어서 그 핵심요소를 설정하는데 도움이 될 수 있는 이론적 근거를 제시했다는데에 의의가 있다.

주요어 : 학교폭력, 피해학생, 리질리언스, 적응, 자아존중감, 학업성취

* 서울대학교 교육연구소 객원연구원
** 한국기술교육대학교 HRD 대학원 대우교수

Ⅰ. 서 론

2011년 12월, 학교폭력에 시달리던 한 중학생의 자살 사건은 크나큰 사회적 충격을 낳으며, 우리나라 청소년들의 학교폭력 위험 수준의 심각성과 이를 해결하기 위한 노력의 필요성을 실감하는 계기가 되었다. 뉴스에서는 연일 학교폭력의 폐해를 보도하였으며, 이의 해결은 우리사회의 최우선 과제로 부각되어 각계각층의 노력과 관심이 집중되었다. 그 결과 현재 우리나라에서는 초·중·고 학생들 및 학부모를 대상으로 한 학교폭력 실태조사가 교육부 주도로 매 학기 이루어지고 있으며, 학교폭력예방교육의 활성화 및 학교폭력위원회의 설치 등 예방 및 대처를 위한 제도가 속속 안착되고 있다. 학계의 관심도 높아져, 대구 중학생 자살사건 이전인 2011년에는 한 해 26건에 불과했던 학교폭력 관련 학술지 연구물도 2012년 178건, 2013년 9월 현재 74건으로 대폭 증가했다. 그렇다면, 이러한 노력은 어떤 변화를 가져왔을까?

대구중학생 자살사건으로부터 약 1년 6개월여 지난 2013년 4월, 청소년폭력예방재단에서는 전국 16개 시·도 초등학교 4학년부터 고등학교 2학년 학생 5천530명을 대상으로 시행한 '2012년 전국 학교폭력 실태조사' 결과를 공개하였다. 그 결과 최근 1년간 학교폭력 피해를 경험한 적이 있다고 답한 학생이 전체의 12.0%로, 2011년의 학교폭력 피해율 18.3%보다 낮아진 것으로 나타나 그간의 노력이 긍정적 변화를 가져온 것을 알 수 있었다. 그러나 간과할 수 없는 점은 학교폭력으로 인해 고통을 느꼈다는 응답률이 2011년의 33.5%에서 49.3%로 올랐다는 것이다. 이는 학교폭력이 양적으로는 줄었지만, 질적으로는 더 심각해졌을 수도 있으며, 학교폭력피해학생들의 정서적, 사회적 어려움이 매우 크다는 것을 의미하기 때문이다.

실제로 학교폭력은 직접적인 피해 뿐 아니라 인지, 정서, 행동 면에서 심각한 수준의 간접 피해를 유발하며, 이로 인해 학령기 아동 및 청소년에게 가장 중요한 환경인 학교에서도 부적응을 나타낼 수 있다는 점에서 그 심각성이 매우 크다. 일반적으로, 학교폭력 피해를 경험한 청소년들은 우울과 공격성, 분노, 무력감, 두려움, 일탈, 회피 및 외상 후 스트레스 증상 등의 문제를 보이는 것으로 나타난다(박병근, 2007; 청소년 폭력예방재단, 1996; Brockenbrough et al, 2002; Gorman-Smith and Tolan, 1998; Hanish and Guerra, 2002; Kaltiala-Heino et al, 2000; Mrug and Windle, 2009; Schwartz et al, 1998). 또한 자아 존중감이 낮고(김은정 외, 2001; 심희옥, 2002; 최미경, 2000), 사회적 기술이 떨어지며(Rigby,2002), 또래 및 교사와의 지지적 관계형성에 실패하여 학교활동을 기피하기도 한다(양계민 등, 1999; Margolin and Gordis, 2004; Mrug and Windle, 2009). 이러한 문제가 해결되지 않을 경우, 성인이 되어서도 대인관계를 제대로 맺지 못하며 사회에 적응하지 못할 가능성이 높고(Hugh-Jones and Smith, 1999), 극단적으로는 자살과 같은 심각한 사회문제로 귀결될 수도 있다(김광수, 2002; 이정숙, 2007; Olweus. 1993).

그렇다면 이러한 어려움에 대한 해결 방안은 어떻게 찾을 수 있을 것인가? 학교폭력 피해 경험을 가진 청소년들의 부적응에 초점을 맞추는 것 만으로는 이들이 긍정적 삶을 영위하는데 크

게 기여할 수 없으며, 학교폭력 피해 경험이 전혀 없는 일반 학생들의 학교적응을 바탕으로 이들을 바라보는 것도 분명한 한계가 있을 것이다. 학교폭력 피해 청소년들의 적응을 도울 수 있는 방법은 이러한 문제 상황에 똑같이 노출되었음에도 불구하고 학교적응을 잘 하고 있는 학생들을 통해 찾을 수 있을 것이다. 실제로 학교폭력 피해 경험은 한 개인에게 부정적 영향을 미치는 요인이지만, 폭력에 노출되었음에도 잘 적응하는 경우가 종종 있으며 이처럼 긍정적인 결과를 보인 개인을 연구하는 것은 비슷한 경험을 한 집단의 긍정적 변화를 이끄는데에도 도움이 될 것이다.

이에 본 연구에서는 그 실마리를 리질리언스에서 찾고자 하였다. 리질리언스는 역경 상황에도 불구하고 긍정적 적응수준을 보이는 사람들의 특성을 설명하는 용어로, 맥락적이고 상황적인 조건까지 포괄하는 구성개념이다(Masten, 2001, 김동일, 김명찬, 이윤희, 남지은, 이주영, 2012). 리질리언스는 다시 회복할 수 있는 변화가능성을 의미하며, 리질리언스가 높은 청소년은 비록 능력이나 대처방식의 양상은 다르지만 높은 대처 능력을 가진 훌륭한 대처자라고 할 수 있다(Anthony, 1987).

외국의 리질리언스 관련 연구들은 사회경제적 어려움(Rutter, 1979; Werner & Smith, 1982), 만성적 질병(Wells & Schwebel, 1987), 부모의 정신질환(Masten & Coatworth, 2006), 도시의 빈곤과 지역사회폭력(Luthar, 1991) 등 역경의 상황 속에서 적응적이게 하는 개인의 회복력에 초점을 맞추어 왔다. 최근 국내에서도 탄력성에 초점을 맞춘 연구가 증가하고 있다. 이들은 주로 성학대 피해 청소년(권해수, 2002), 이혼 가정(김승경, 2004), 가정 폭력(이상준, 2005), 중도 장애인(김동일, 김원호, 김명찬, 최선, 이주영, 2011) 등의 객관적 역경 상황 속에서도 적응을 이루는 요인들이 무엇인지를 밝히고 있다.

이에 본 연구에서는 학교폭력피해자들 중 학교폭력이라는 역경 상황에도 불구하고 성공적인 학교생활적응 수준을 보이는 청소년들을 대상으로 하여, 역경의 경험에서 적응에 이르는 리질리언스 과정에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 탐색해보고자 하였다. 이에 앞서, 학교폭력 피해경험이 청소년들의 학교적응에 부정적 영향을 미치는지 확인해 보기 위하여, 최근 1년간 학교폭력 피해를 경험한 청소년들의 학교적응 수준을 그렇지 않은 집단과 비교하였으며, 학교폭력피해를 경험에도 불구하고 높은 적응 수준을 보이는 학생들이 낮은 적응 수준을 보이는 학생들에 비해 개인의 자아인식(자아존중감, 삶의 만족도, 자아정체감)과 정서 문제(우울, 공격성, 사회적 위축, 신체증상, 주의집중 부족), 또래애착(의사소통, 신뢰, 소외), 부모의 양육태도(감독, 애정, 일관성, 합리적 기대, 합리적 간섭, 합리적 설명)학업성취(주요 5개 과목의 점수) 등의 요인에서 차이를 보이는지 살펴보았다. 그리고 학교폭력 피해 경험에도 불구하고 성공적으로 적응할 수 있도록 이를 촉진하는 요인이 무엇인지 개인의 강점(자아인식, 학업성취)과 사회적 지원(또래애착)을 중심으로 분석하고자 하였다.

이러한 목적 하에 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 학교폭력 피해 경험이 있는 청소년들은 그렇지 않은 비해 낮은 적응 수준을 보이는가?

연구문제 2. 학교폭력 피해 청소년들의 적응 수준에 따라 자아인식과 정서적 문제, 또래 애착 및 학업성취에 차이가 있는가?

연구문제 3. 학교폭력 피해 청소년들의 적응에 대한 개인적 강점요인(자아인식, 학업성취)과 환경적 지원요인(또래애착)의 상대적 설명력은 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 리질리언스의 이해

리질리언스(resilience)는 물체의 신축적이며 유연한 성질을 가리킬 때 사용되며 사전적으로 '다시 돌아오는 경향', '회복력', '탄성' 등을 의미하는 말로, 국내 연구에서는 탄력성(김충희, 2004; 장휘숙, 2001; 정동화, 1997), 적응유연성(김현아, 이수연, 김규식, 2011; 박현선, 1998; 신현숙, 2003; 유성경, 심혜원, 2002, 임성숙, 김진숙, 2009), 회복력(김혜성, 1998) 등으로 번역하여 사용된 바 있다. 그러나 이러한 단어들은 과정적이며 맥락적인 특성을 가지고 있는 리질리언스의 개념을 충분히 반영하기 보다는 단편적인 하나의 요인으로 판단될 소지가 있으므로(김동일, 최수미, 2008) 본 연구에서는 리질리언스라는 용어를 그대로 사용하고자 한다.

리질리언스에 대한 개념을 정의함에 있어서, Begun(1993)은 역경, 스트레스 및 박탈에 대처하는 능력이라고 했으며, Garmezy(1993)는 극한 스트레스 이전에 개인이 가지고 있던 적응과 역량의 양상으로 복귀하기 위한 능력과 회복력이라고 하였다. Luthar et al.(2000)은 리질리언스를 극심한 스트레스 안에서 기대되는 기능수준이라고 정의하면서 심각한 역경에 노출되어야 함을 강조했다. Masten과 Coatsworth(1998) 역시 리질리언스 판단 기준으로 "개인에게 빈곤이나 노숙과 같은 고위험 상태에 의한 심각한 위협이 있는가?"와 "개인의 적응의 질이 우수한가?"를 들면서 역경에 대한 노출과 우수한 기능 수준을 언급했다.

이처럼 리질리언스에 대한 학자들의 정의는 다양하지만, 리질리언스의 전제 조건으로 역경을 제시했다는 공통점이 있다. 이는 공에 힘이 가해지지 않으면 튀어 오르는 힘을 관찰할 수 없는 것과 마찬가지로, 역경이 전제되지 않을 경우 리질리언스를 관찰하기 어려우며, 자아유연성이나 주관적 효능감 등의 심리적 특성과 구분하지 못할 수 있기 때문이다.

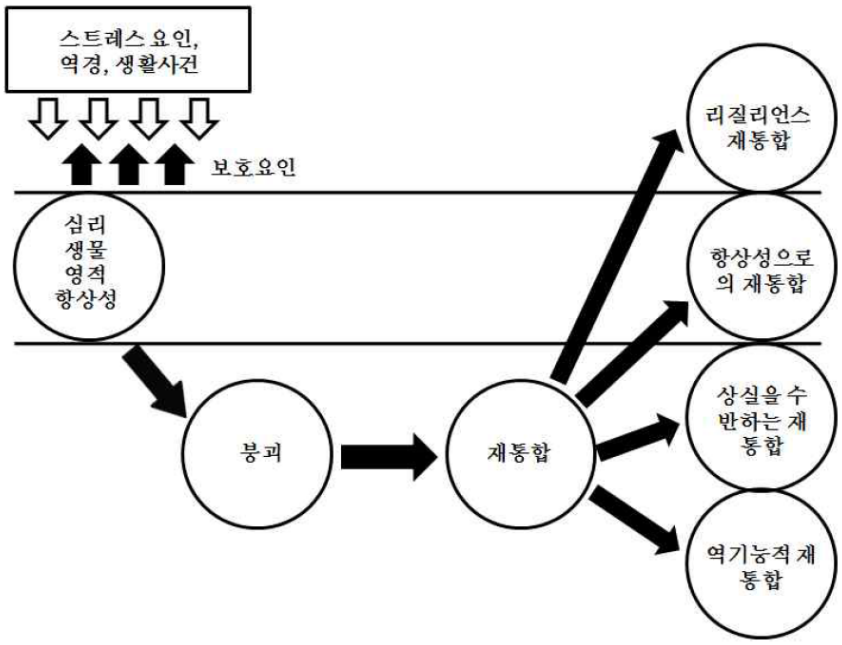
또 리질리언스는 고정된 성격적 특성이라기 보다는 발달단계 및 환경과의 상호작용을 통해 변화할 수 있는 역동적 특성이다((APA Help Center, 2006; Newman, 2005; Garmezy, 1993;

Luthar & Zigler, 1991). Higgins(1994)는 리질리언스와 관련된 대부분의 특성이 학습될 수 있다고 했으며, Wicks(2005)도 리질리언스를 지속적으로 학습가능하고 발달시킬 수 있는 가변적인 특성이라고 한 바 있다.

이를 정리해 보면, 리질리언스는 단순한 하나의 성격적 특징이 아니며, 학습이 가능하고 변화할 수 있는 과정적이며 맥락적인 요인이라 할 수 있다. 즉, 리질리언스는 역경의 경험과 이를 극복하고 재통합에 이르는 과정을 의미하는 것이다(Richardson, 2002; 김동일 외, 2011).

2. 학교폭력 리질리언스 모형

Richardson(2002)은 리질리언스가 개인이 삶에서 경험하는 스트레스적 역경상황에서, 생물심리 영적 항상성(Biopsychospiritual Homeostasis)을 유지하려는 시도를 통해 다시 이전의 삶의 장면 속으로 재통합(reintegration)해 가는 과정이라고 언급하며 그의 연구에서 다음과 같은 모델을 제시한 바 있다.

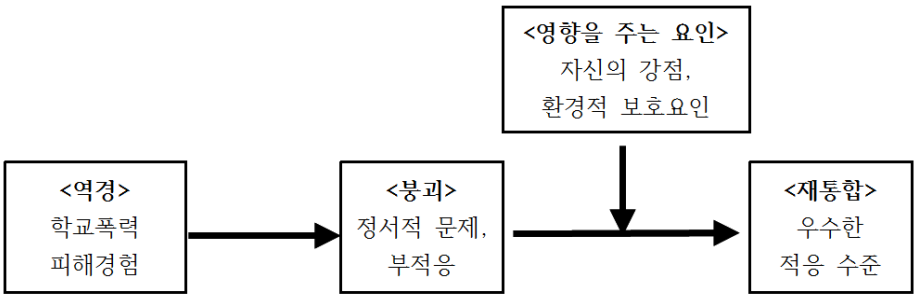


[그림 1] The Resiliency Model(Richardson, 2002; 김동일 외, 2011 재인용)

이 모델에 따르면 역경 상황 후에는 붕괴(disruption)되는 과정, 즉 개인이 본래 가지고 있는 삶의 패러다임이 변하는 과정을 겪게 되며 혼란이나 불안, 공포, 우울과 같은 부정적인 정서가 나타난다고 하였다. 이후 붕괴된 삶을 재통합하려는 시도가 일어나며, Richarson(2002)은 이와 같은 과정을 리질리언스 재통합(resilient Reintegration), 항상성으로의 재통합(Reintegration Back to Homeostasis), 상실을 수반하는 재통합(Reintegration with Loss), 역기능적 재통합

(Dysfunctional Reintegration)으로 구분하고 있다. 이 중 리질리언스 재통합은 역경 발생 이전의 패러다임과는 다른 삶의 철학 혹은 통찰을 보이고 보다 성숙되거나 깊어진 삶의 양상을 보이는 것을 의미한다. 다음으로 항상성으로의 재통합과 정은 개인이 스스로에게 안정감을 주는 "안정 영역(comfort zones)"을 통해 붕괴되는 양상을 줄여 나가고자 노력하고, 성장할 수 있는 기회를 만들어 가는 과정을 의미하며 이를 통해 궁극적으로 리질리언스 재통합 과정으로 나아가게 된다.

학교폭력 피해 경험이 있는 청소년들에 대해 리질리언스의 관점에서 보면 이러한 과정을 거쳐 재통합을 이룬 이들이 있음을 알 수 있다. 즉 학교폭력이라는 역경상황으로 인해 우울, 공격성, 신체화, 사회적 위축 등의 부정적 정서와 학업성적 하락, 부적응 문제 등의 붕괴를 경험할 수 있으나, 여기에 그치지 않고 재통합에 이르러 우수한 적응을 보이는 청소년들이 있는 것이다. Richarson(2002)의 모델을 바탕으로 이와 관련된 모형을 설계 해 보면 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 학교폭력 리질리언스 모형의 가설

Ⅲ. 연구방법

1. 조사대상

본 연구는 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute: NYPI)의 한국 아동·청소년패널데이터 2010(Korean Children and Youth Panel Survey 2010)의 중1패널 3차년도 데이터를 대상으로 하였다. 특히 학교폭력 문항에 응답한 전체 2066명 중 최근 1년간 학교폭력을 경험하였다고 보고한 173명의 학교생활적응 수준을 분석하여 상위 52명과 하위 51명, 총 103명(남 69명, 여 34명)의 데이터를 최종 선정하여 분석하였다.

2. 측정도구

본 연구에서는 첫째, 학교폭력 피해 경험 집단과 무경험 집단간 적응에 차이가 있는지 살펴보고, 둘째, 학교폭력 피해 경험에도 불구하고 성공적으로 적응한 청소년들과 그렇지 않은 집단간 차이를 분석하며, 마지막으로 학교폭력 리질리언스 모형에 근거하여 이들의 적응을 촉진하는 요인이 무엇인지 탐색하는 것을 그 목적으로 한다. 이를 위해 분석에 사용한 해당 변수의 문항 및 출처는 다음과 같다.

1) 학교생활적응

학교생활 적응 정도를 파악하기 위하여 본 연구에서는 '한국 아동청소년 패널조사 2010'에 수록된 학교생활 적응 척도를 사용하였다. 이는 문선보(1989)의 학교생활 적응 척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활 적응에 관한 문항을 참고하여 민병수(1991)가 제작한 초등학생용 학교생활적응 척도의 문항(정화실, 1991 재인용) 중 학교행사 관련문항(5문항)을 제외하고 수정·보완한 것이다.

학습활동과 학교규칙, 교우관계, 교사관계의 4가지 하위영역으로 구성되어 있으며 각 5문항씩 총 20문항이며, 점수가 높을수록 긍정적인 상태를 의미한다. 각 문항에 대한 신뢰도는 학습활동 .743, 학교규칙 .789, 교우관계 .698, 교사관계 .840으로 나타났다.

2) 자아인식

청소년들의 자아인식 수준을 알아보기 위하여 '한국 아동청소년 패널조사 2010'에 수록된 자아존중감과 자아정체감, 삶의 만족도 척도를 사용하였다. 자아존중감은 Rosenberg(1965)의 자아존중감 척도(Rosenberg's selfesteem Scale)를 번안하여 사용한 것으로, 총 10문항으로 구성되어 있으며, 자아정체감은 송연옥(2008)의 척도를 8개 문항으로 수정·보완한 것을 사용하였다. 삶의 만족도 문항은 김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, 최지영, 이가영(2006)의 연구에서 사용된 것으로, 3문항으로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 삶의 만족도가 높은 것을 의미한다. 문항에 대한 신뢰도는 .820으로 나타났다.

3) 정서 문제

정서문제 수준을 파악하기 위하여 공격성, 신체증상, 사회적위축, 우울감 척도를 사용하였다. 공격성 및 신체증상은 조붕환, 임경희(2003)가 개발한 척도에서 중복문항을 제외하고 공격성 문항을 수정하여 사용한 것이다. 사회적 위축 문항은 김선희, 김경연(1998)이 개발한 척도에서 중복문항을 제외하고 문항을 수정하여 사용하였으며, 우울감 문항은 간이정신진단검사(김광일, 김재환, 원호택, 1984) 중 우울척도 13문항에서 3문항을 제외하고 수정하여 사용하였다. 각각의 총점이 높을수록 정서문제 수준이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 신뢰도는 공격성 .811, 신체증상 .875, 사회적 위축 .883, 우울 .906으로 나타났다.

4) 또래애착

Armsden & Greenberg(1987)가 제작한 애착척도(IPPA) 총 25문항 중 하위영역별로 중복되는 문항을 제외하고 의사소통, 신뢰, 소외의 3개 하위 영역으로 되어 있으며, 각 영역 당 3개 문항씩 총 9문항으로 구성(황미경, 2010 재인용)되어 있다. 신뢰도는 의사소통 .823, 신뢰 .787, 소외 .766이었다.

5) 학업성취

연구 대상자의 실제 학업성취 수준을 파악하기 위하여 '한국 아동청소년 패널조사 2010' 문항에서 조사한 10점 척도로 표시된 국어, 수학, 사회, 과학, 영어의 과목별 점수의 평균을 사용하였다.

3. 자료분석 방법

본 연구에서는 SPSS/WIN 15.0프로그램을 사용하여 다음과 같은 자료 분석 방법을 사용하였다. 첫째, 학교폭력 피해 경험 집단과 무경험 집단간 적응에 차이가 있는지 알아보기 위하여 독립표본 t-test를 실시하였다. 둘째, 학교폭력 피해 경험에도 불구하고 성공적으로 적응한 청소년들과 그렇지 않은 집단간 차이를 분석하기 위하여, 학교폭력을 경험한 학생들을 적응 수준이 높은 집단(52명)과 적응 수준이 낮은 집단(51명)으로 구분하여, 독립표본 t-test를 통해 두 집단간 변인 차이를 검증하였다. 마지막으로 학교폭력 리질리언스 모형에 근거하여 이들의 적응을 촉진하는 요인이 무엇인지 탐색하기 위하여 단계선택방식의 중다회귀분석(Multiful Regression)을 실시하였다. 중다회귀분석을 수행하기에 앞서 다중회귀분석 시 추정치의 신뢰성을 감소시킬 수 있는 변수간의 공선성문제가 발생할 수 있기 때문에 다중공선성 여부를 판단하기 위하여 공차한계(Tolerance), 분산확대지수(VIF)를 살펴보았다.

Ⅲ. 연구결과

1. 연구대상자의 일반적 특성

연구대상자의 일반적 특성을 살펴보면, 학교폭력 피해경험에 대한 질문에 응답한 학생 2253명 중, 최근 1년간 학교폭력 피해경험이 있는 학생은 187명으로 전체의 8.7%에 해당하였다. 이는 청소년폭력예방재단에서 실시한 '2012년 전국 학교폭력 실태조사'의 12.0%에 비해 다소 낮으나, 전체 청소년 중 약 10% 내외로 학교폭력 피해를 경험한다는 연구 결과들을 감안했을 때에는 일관된 결과로 보여진다. 또한 성별에 따라 살펴보면 폭력 피해경험이 있다는 응답이 남학생 107명(57.2%), 여학생 80명(42.8%)으로 남학생의 학교폭력 피해경험이 더 많은 것으로 나타나 김현숙(2013)의 연구결과와도 일치하였다. 자세한 내용은 〈표 3-1〉과 같다.

표 3-1

	남자	여자	합계
학교폭력 피해경험	107	80	187 (8.3%)
학교폭력 무경험	1009	1057	2066 (91.7)
합계	1116 (49.53%)	1137 (50.47%)	2253 (100%)

2. 학교폭력 피해 경험에 따른 적응 수준의 차이

학교폭력 피해경험 집단과 무경험 집단 간 적응 수준에 차이가 있는지 알아보기 위해 대응표본 t 검증을 실시하였으며, 그 결과는 〈표 3-2〉와 같다. 분석 결과 학교폭력 피해를 경험한 학생들의 학교적응 수준(M=11.21, SD=1.69)은 폭력을 경험하지 않은 집단(M=11.59, SD=1.55)에 비해 유의미하게 낮은 것으로 보고되었다(t[2251]= −3.15, p〈.01).

학교적응의 4개 하위 항목별 검증 결과를 보다 자세히 살펴보면, 학습활동과 교우관계에서 두 집단 간 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 학교폭력 피해를 경험한 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 학습활동의 중요성을 낮게 인식하고 덜 적극적으로 참여하는 경향이 있었으며, 교우관계에 대해 부정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 학교적응의 다른 2개 하위 항목인 학교규칙과 교사관계에서는 두 집단 간 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

표 3-2 학교폭력피해 경험집단과 모집단간 학교적응 수준 차이에 대한 독립표본 t검증 결과

	학교폭력 피해 경험 집단 (N = 187)		학교폭력 무경험 (N = 2066)		t
	M	SD	M	SD	
학교적응 수준	11.21	1.69	11.59	1.55	−3.15**
학습활동	2.61	.58	2.75	.53	−3.60***
학교규칙	2.79	.63	2.87	.53	−1.64
교우관계	2.93	.44	3.08	.39	−5.21***
교사관계	2.90	.65	2.89	.63	.39

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

3. 적응 수준을 통해 본 학교폭력피해 청소년들의 차이

학교폭력 피해를 경험했음에도 불구하고, 적응을 성공적으로 한 집단과 그렇지 못한 집단 간 차이가 있는지 알아보기 위하여 학교폭력을 경험한 187명의 학생 중 학교적응 상위 집단(N=52)과 하위 집단(N=51)을 추출하여, 두 집단 간 인지·사회적 요인에 대한 대응표본 t 검증을 실시하였다. 그 결과는 〈표3-3〉에 제시되어 있으며, 학교적응 상위 집단은 하위 집단에 비해 자아인식과 학업성적 수준이 모두 유의미하게 높았으며, 우울과 공격성, 신체화, 사회적 위축 등의 정서문제 수준이 유의미하게 낮은 것으로 나타났다.

이를 자세히 살펴보면, 학교적응 상위집단은 자존감(M=3.00, SD=.51)과 삶의 만족도(M=2.92, SD=.72), 자아정체감(M=2.92, SD=.72) 모두 하위집단에 비해 유의미하게 높아 자기에 대한 인식이 보다 긍정적인 것으로 판단할 수 있다.

정서 문제에서도 공격성과(M=2.05, SD=.66) 신체증상(M=2.01, SD=.59), 사회적 위축(M=2.67, SD=.75) 및 우울 수준(M=2.41, SD=.57)이 학교적응 하위집단에 비해 유의미하게 낮아 학교폭력 피해를 경험에도 불구하고, 심각한 정서적 어려움을 겪지 않는 것으로 판단되었다.

특히 두 집단은 학업성취 수준에서 매우 큰 차이를 나타냈는데, 적응 상위 집단의 학업성취 평균이 5.01(SD=1.91)인데 비해 적응 하위 집단의 평균은 2.56(SD=1.46)으로 유의미한 수준에서 차이가 있었다(t[101]= 7.19, p<.001).

또래애착에 대해 살펴보면, 적응 상위집단은 하위집단에 비해 소외감의 정도가 다소 약한 것으로 나타났지만 두 집단 간 유의미한 차이는 없었으며, 의사소통(M=3.13, SD=.63)과 신뢰수준(M=3.21, SD=.69)은 적응 하위집단에 비해 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

이러한 결과는 적응수준을 기준으로 하여 학교폭력 피해 경험을 가진 청소년들의 차이를 살펴본 결과를 바탕으로 이를 리질리언스 모형에 적용하는 것이 적절하다는 판단을 할 수 있었다. 두 집단간 차이를 바탕으로 위기상황(학교폭력 피해 경험)-붕괴(우울, 공격성, 사회적 위축, 신체증상)-재통합(학교적응)이라는 과정적 리질리언스 모형을 구성할 수 있기 때문이다.

표 3-3 적응수준에 따른 학교폭력 피해 경험 집단간 차이

		학교적응 상위집단 (N = 52)		학교적응 하위집단 (N = 51)		t
		M	SD	M	SD	
학교적응 수준	전체	13.21	1.07	9.36	.97	19.15**
	학습활동	3.09	.46	2.16	.57	9.07***
	학교규칙	3.34	.51	2.21	.50	11.33***
	교우관계	3.30	.32	2.67	.45	8.18***
	교사관계	3.48	.51	2.31	.59	10.68***
자아인식	자존감	3.00	.51	2.66	.46	3.54**
	삶의 만족도	2.92	.72	2.47	.84	2.93**
	자아정체감	2.92	.72	2.43	.35	4.28***
정서문제	전체	2.06	.51	2.49	.46	-4.48***
	공격성	2.05	.66	2.58	.67	-4.10***
	신체증상	2.01	.59	2.29	.65	-2.33*
	사회적 위축	2.67	.75	2.23	.84	-2.75**
	우울	2.41	.57	1.96	.60	-3.96***
또래애착	전체	3.04	.53	2.72	.64	-2.83**
	의사소통	3.13	.63	2.68	.71	3.40**
	신뢰	3.21	.69	2.76	.87	2.84**
	소외	2.79	.79	2.71	.80	.57
학업성취 수준		5.01	1.91	2.56	1.46	7.19***

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

4. 학교폭력 피해학생의 적응 촉진 요인

리질리언스 모형을 바탕으로 본 연구에서 설정한 적응촉진요인은 개인의 인지적, 정서적 강점과 사회적 지원이다. 개인의 인지적 강점은 학업수준이 해당되며, 정서적 강점은 자존감과 자아정체감을 의미한다. 또한 사회적 지원 영역에 해당하는 요인은 또래애착으로 선정하였다. 이 요인들이 학교폭력 피해학생의 적응에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 학교폭력 피해경험이 있는 적응상위 집단 52명에 대해 중다회귀분석을 실시한 결과는 〈표 3-4〉와 같다.

학교폭력 피해 청소년의 적응에 영향을 미치는 요인은 개인의 강점이었으며, 자존감(ΔR^2= .255)과 학업성취수준(ΔR^2= .118)이 변량의 37.3%를 설명해 주는 것으로 나타났다($F[2, 49]$= 13.98, p<.001). 투입한 변인 중 부모와의 관계 및 또래애착 등의 사회적 지원은 이들의 적응을 설명하는 요인으로 판단할 수 없었다.

표 3-4 학교폭력 피해 청소년들의 적응에 영향을 미치는 요인 탐색 결과

준거변인	예측변인	B	SE B	β	t	ΔR^2	R^2
학교적응	절편	9.37	.77		12.22***		.373
	자존감	.97	.25	.46	3.93***	.255	
	성적	.19	.06	.35	2.97**	.118	

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구는 학교폭력 리질리언스 모형을 바탕으로 역경(학교폭력피해경험)으로 인한 붕괴(부적응)를 극복하고 재통합(성공적 적응)에 이를 수 있도록 돕는 적응 촉진요인을 탐색해보고자 하였다. 이를 위하여 첫째, 학교폭력 피해 경험 집단과 무경험 집단간 적응에 차이가 있는지 살펴봄으로써 학교폭력이 리질리언스 모형에서 설정한 '역경'에 해당하여 이를 경험한 개인으로 하여금 '붕괴'경험을 하게 하는 요인인지 확인해 보았다. 둘째, 학교폭력 피해 경험에도 불구하고 성공적으로 적응한 청소년들과 그렇지 않은 집단 간 차이 분석을 통해 동일한 역경 상황에서도 리질리언스에 따라 서로 다른 양상을 보일 수 있음을 확인하였다. 마지막으로 학교폭력 피해를 경험했음에도 불구하고 성공적으로 적응한 청소년들을 대상으로 위계적 회귀분석을 통해 이들의 적응을 촉진하는 요인이 무엇인지 탐색하였다. 본 연구의 분석 결과 및 그에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 학교폭력 피해경험 집단과 무경험 집단 간의 학교적응 수준에 차이가 있는지 알아본 결과, 두 집단 간 유의미한 차이가 있었다. 학교폭력 피해를 경험한 집단은 그렇지 않은 집단에 비해 더 낮은 적응 수준을 보이는 것으로 나타났으며, 학교규칙을 제외한 학습활동과 교사관계,

교우관계에서 모두 유의미하게 낮은 적응 수준을 보였다. 이는 학교폭력이 학교적응에 부정적 영향을 미친다고 보고한 선행연구들(김현숙, 2013; 이은희, 김남숙, 2011; 이은희, 손정민 2011)의 결과와도 일치하며, 학교폭력이 폭력 자체로 인한 직접적인 피해 뿐 아니라 이로 인한 정서적 어려움과 부적응을 유발할 수 있다는 것을 다시 한 번 확인할 수 있었다는 점에서 의미가 있다.

둘째, 학교폭력 피해 경험에도 불구하고 성공적으로 적응한 청소년들과 그렇지 않은 집단 간 차이 분석한 결과, 두 집단이 정서적 문제와 학업성취 모두에서 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 즉, 적응 수준이 높은 청소년들은 낮은 적응 수준을 보이는 집단에 비해 공격성과 우울, 사회적 회피 및 신체증상 등 정서적 문제 수준이 유의미하게 낮았으며, 학업성취 수준은 매우 높았다.

선행연구들은 이미 학교폭력 피해경험이 우울과 공격성, 사회적 위축 등 청소년의 정서 문제에 부정적인 영향을 미친다(청소년폭력예방재단, 1998; 권재기, 2011; 김현숙, 2013; 김경은, 최은희, 2012; 이완정, 정혜진, 2010)는 것을 밝힌 바 있다. 마찬가지로 학교폭력 피해 경험이 성적에 부정적인 영향을 미친다는 연구결과(김재엽 외, 2011; 김현숙, 2013; 성지희, 정문자, 2007; 이은희, 손정민, 2011)도 보고된 바 있다. 그러나 이는 학교폭력 경험자들에 대한 일반적인 경향성만을 살펴 봤다는 한계가 있다.

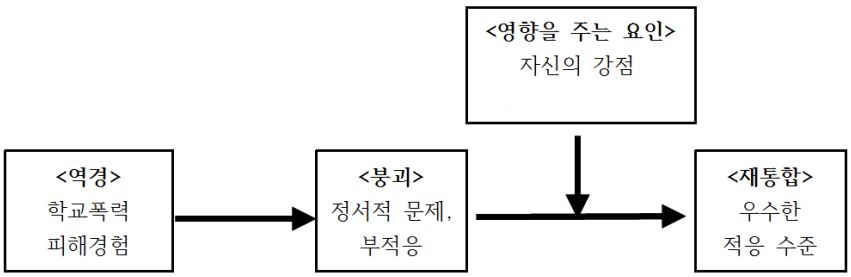
본 연구 결과를 통해 알 수 있듯이, 학교폭력은 그 부정적 영향에도 불구하고 '역경-붕괴-재통합'에 이르는 리질리언스가 높은 학생들의 경우 우수한 적응수준과 낮은 수준의 정서적 어려움, 양호한 학업성취 능력 등을 보였으며, 이는 리질리언스를 통해 학교폭력의 부정적 영향을 최소화할 수 있다는 실마리로 해석할 수 있다.

셋째, 학교폭력 피해를 경험했음에도 불구하고 성공적으로 적응한 청소년들을 대상으로 위계적 회귀분석을 통해 이들의 적응을 촉진하는 요인이 무엇인지 탐색한 결과 자존감과 학업성취수준이 37.3%의 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 특히 자존감은 학교폭력 피해 청소년의 적응에 25.5%의 설명력을 보여 가장 중요한 촉진 요인으로 드러났다.

이는 자아존중감이 높을수록 학교적응을 더 잘 한다(김순혜,2010; 박성혜, 윤종희, 2013)는 연구결과와, 성적이 높을수록 학교적응을 잘 한다(김영희, 강혜원, 2007)는 결과와도 그 맥락을 같이 한다. 특히 초등학교 6학년과 중학교 3학년 학생의 학교적응에 영향을 미치는 변인을 탐색한 박성혜와 윤종희(2013)의 연구 결과 및 개인의 내적 요인인 자아존중감이 학교적응에 중요한 변인임을 밝힌 연구들(신미, 전성희, 유미숙, 2012; Lim & Lee, 2007)의 결과와도 일치한다.

학교폭력을 가장 많이 경험하고 이로 인한 어려움을 겪는 것은 초등학교 고학년 이후의 청소년 시기라 할 수 있는데, 선행 연구는 물론 본 연구 결과에서 모두 자아존중감과 학업성취가 학교적응을 촉진하는 요인으로 밝혀졌다는 것은 청소년들의 상담 및 교육 프로그램 개발을 위한 필수 요소와 그 이론적 근거를 제공할 수 있다는 점에서 의미가 있을 것이다. 즉, 학교폭력 피해 경험으로 인한 부정적 영향을 최소화하고 이들의 적응을 돕기 위해서는 사회적 지원을 강화하는 것도 중요하지만, 무엇보다 청소년이 자존감을 높이고 학업에 자신감을 갖도록 하는 등 개인적 차원의 강점을 강화시킬 수 있도록 돕는 것이 가장 좋은 방법인 것이다.

본 연구 결과를 바탕으로 학교폭력 리질리언스 모형을 최종적으로 정리 해 보면 학교폭력피해 경험이 있는 청소년의 적응을 촉진하는 요인은 또래애착과 같은 사회적 지지가 아닌 자아존중감 및 학업성적과 같은 개인의 강점이라 할 수 있으며 이는 [그림 3]과 같다. 향후 아래와 같은 리질리언스 모형을 바탕으로 학교폭력 피해자를 위한 교육 및 상담적 중재를 구안함으로써, 이들의 바람직한 학교적응을 이끌 수 있을 것으로 여겨진다.



[그림 3] 학교폭력 리질리언스 모형

끝으로 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 대규모로 이루어진 아동청소년패널 데이터를 활용하였으나, 학교폭력을 경험한 학생의 비율이 187명으로 그 비율이 8% 정도로 적었으며 이 중에서도 적응 수준이 높은 학생들은 52명에 불과하여 이 연구결과를 일반화하기 어려웠을 뿐 아니라 성별의 차이를 살피지 못한 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 연구결과를 일반화 할 수 있도록 표집대상을 확대할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 표집수의 제한으로 인해 학교폭력의 지속성과 빈도에 따라 자존감 및 학업성적이 적응에 미치는 영향이 어떻게 다른지 분석하지 못했다. 후속 연구에서 이를 다룬다면, 장기간 학교폭력에 노출된 집단과 단기간 학교폭력 피해를 경험한 집단 등으로 세분화 하여 분석할 필요가 있다.

셋째, 학교폭력 피해학생의 적응을 촉진하는 요인으로 본 연구에서 선정한 요인은 개인의 강점과 사회적 지원이었는데, 이 중 사회적 지원 요인에 대해 그 대상을 친구와 교사, 부모 등으로 세분하하여 면밀히 검토한다면 이들의 학교적응에 대해 보다 자세하고 정확히 설명할 수 있을 것으로 여겨진다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 학교폭력 피해 경험이 있는 청소년들을 학교적응 수준으로 나누어 이들 사이에 분명한 차이가 있다는 것을 밝혔으며, 이들의 적응을 촉진하는 요인이 자아존중감과 학업성취 등의 개인적 강점이라는 것을 제시했다는 점에서 의미가 있다. 또한, 과정적이며 맥락적인 리질리언스 개념을 바탕으로 설계한 모형을 통해 학교폭력 피해 경험과 이로 인한 붕괴와 재통합 과정을 살펴보았으며, 그 핵심적 요소로 자존감과 학업성취 등 개인적 강점을 증진시켜야 할 필요성을 보여주었다는 점에 의의가 있다.

참고문헌

구자은 (2000). 자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적 지지와 청소년의 가정생활적응 및 학교생활적응과의 관계. 부산대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김동일, 김원호, 김명찬, 최선, 이주영(2011). 다시 생각해 본 리질리언스: 외상성 손상 후 적응과정에서 나타나는 특성과 적응 결과의 관계를 중심으로. 상담학연구, 12(4), 1371-1390.

김분, 최연실 (2012). 초등학생의 부모, 교사, 또래 애착 유형별 자아개념 및 학교생활적응. 대한가정학회지, 50(1), 1-13.

김수정, 곽금주 (2012). 가정의 소득 수준에 따라 초등학교 1, 2학년 아동의 학교적응 변인 간 관련성에서 차이: 양육효능감, 자아개념 그리고 친사회성을 중심으로. 인간발달연구, 19(3), 85-105.

김순혜 (2010). 청소년의 자존감 결정요인: 자기-역량지각과 사회적 지지의 영향. 인간발달연구, 17(4), 1-18.

김연화 (2012). 초등학생이 지각한 부모와의 의사소통과 자아존중감, 우울 및 학교생활적응과의 관계. 경남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김영희, 강혜원 (2007). 학습된 무기력, 실패내성, 학교학습동기와 학교적응 및 성적의 관계. 소년보호연구, 10, 187-216.

김옥선, 오윤자, 최명구 (2005). 초등학생이 지각한 가족건강성과 자아탄력성이 학교생활만족도에 미치는 영향. 교육심리연구, 19(3), 761-777.

김지신 (1996). 어머니의 전통-근대 가치관 및 양육행동과 아동의 사회적 행동. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

김현숙(2013), 지속된 학교폭력 피해경험이 청소년의 신체발달, 사회정서발달, 인지발달에 미치는 영향. 청소년복지연구 15(2). 121-143.

류민정 (2012). 초등학생의 자아탄력성과 학교생활적응 간의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

민하영, 권기남 (2004). 저소득층 아동의 학교 적응: 아동이 지각한 부모의 양육행동과 아동의 자아정체감을 중심으로. 아동학회지, 25(2), 81-128.

박상희 (2010). 초등학생의 자아탄력성, 실패내성, 학교적응 관계 연구. 초등교육학연구, 16(2), 59-81.

박성연, 이숙 (1990).「어머니의 양육행동 척도」표준화를 위한 예비연구. 대한가정학회지, 28(1), 141-156.

박성연, 이은경 (2009). 청소년기 자녀에 대한 부모의 심리적 통제 구성요소의 타당성 연구: 분리불안 심리적 통제와 성취지향 심리적 통제. 아동학회지, 30(2), 211-229.

박성연, 이은경, 송주현 (2008). 부모의 심리적 통제유형이 청소년의 의존심, 자아비난 및 우울에 미치는 영향. 아동학회지, 29(50), 65-78.

박성혜, 윤종희 (2013). 초중등생의 학교적응에 영향을 미치는 변인 탐색 : 개인적 변인과 가정환경 변인을 중심으로. 한국청소년연구, 24(3), 147-169.

박혜진 (2011). 부모의 정서관련 양육신념에 따른 양육행동. 카톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.

방수산 (2008). 초등학생의 자아탄력성 사회적지지 및 학교생활적응과의 관계. 대구교

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

신미, 전성희, 유미숙 (2012). 초기 청소년의 사회적 관계, 자아존중감, 삶의 만족, 학교적응 간의 관계 분석. 아동학회지, 33(1), 81-92.

안지영 (2000). 2~3세 자녀를 둔 어머니의 양육 신념, 효능감 및 스트레스가 양육 행동에 미치는 영향. 이화여

자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
유성경, 심혜원 (2002). 적응유연한 청소년들의 심리적 보호요소 탐색. 교육심리연구, 16(4), 189-206.
유연승 (1998). 학교부적응 학생을 위한 학교사회사업 실천방안에 관한 연구: 중・고등학생을 중심으로. 성결대학교 사회개발대학원 석사학위 청구논문.
유희옥 (2012). 초등학생이 지각한 자기효능감과 가족건강성이 학교적응에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
육대학교 대학원 석사학위 청구논문.
이병희 (2011). 학년 초기 초등학생의 자아탄력성과 학교적응의 관계에서 교사신뢰의 매개효과. 한국상담학회지, 12(5), 1779-1791.
이완정, 정혜진 (2010). 아동청소년기 폭력노출경험과 대학생의 정신건강. 아동과 권리, 14(3), 385-407.
이용준, 박경자 (2005). 탄력적인 아동의 보호요인 연구: 아동의 성과 지능, 어머니양육행동 및 사회경제적 지위를 중심으로. 아동학회지, 20(1), 329-345.
이원영 (1983). 어머니의 자녀교육관 및 양육태도와 유아 발달과 관련성 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
이은경 (2010). 부모의 심리적 통제가 청소년의 우울성향 및 우울과 자아존중감에 미치는 영향: 청소년의 자아정체감 지위에 따른 탐색. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
이은미, 박인전 (2002). 부모자녀 유대관계와 아동의 자아탄력성과의 관계. 한국가족복지학, 7(1), 3-24.
이은영, 탁영란 (2001). 청소년의 성차에 따른 자아존중감, 신체적 및 정신적 건강. 아동간호학회지, 7(4), 474-482.
이은희, 김남숙 (2011). 학교폭력피해 청소년의 학교적응에 관한 연구 – 탄력모델을 이용하여 –. 청소년복지연구, 13(4), 71-89.
이은희, 손정민 (2011). 학교폭력 피해 청소년의 정신건강 영향 요인 연구–탄력성 모델을 이용하여. 청소년복지연구, 13(2), 149-171.
이정은 (2012) 중학생이 지각한 부모양육행동, 정소조절양식 및 학교적응간의 관계. 국민대 교육대학원 석사학위 청구논문.
이진숙, 조아미 (2012). 근거이론으로 접근한 학교폭력 피해학생의 학교 적응과정. 청소년복지연구, 14(1), 333-358.
이춘재, 곽금주 (2000). 학교에서의 집단 따돌림: 특성 및 실태. 서울: 집문당.
이해경, 김혜원 (2001). 초등학생들의 집단괴롭힘 가해행동과 피해행동에 대한 사회적, 심리적 예측변인들: 학년과 성별을 중심으로. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 15(1), 117-138.
장휘숙 (2001). 정신병리를 차단하는 요인으로서의 탄력성. 한국심리학회지: 발달. 14(1), 113-127.
전경숙, 박종효, 안효금 (2009). 경기도 학교폭력 예방대책 연구. 경기: 경기도가족여성연구원.
전인경 (2009). 탄력성의 국내 연구 동향 –탄력성의 영향을 받는 변인 중심으로–. 석사학위논문, 전주대학교.
정동화 (1997). 스트레스에 대한 아동과 청소년의 탄력성. 교육문제연구, 9, 205-223.
정연정, 엄명용 (2009). 교육복지투자우선지역 지원사업이 아동·청소년의 사회·정서 및 인지적 발달에 미치는 효과. 한국사회복지학, 61(4), 5-33.
정옥분 (2010). 아동발달의 이해. 서울: 학지사.
정하은, 전종설 (2012). 청소년 학교폭력 피해의 위험요인. 청소년복지연구, 14(1), 195-212.
천정웅, 김윤나, 이채식, 전경숙 (2012). 청소년복지론. 서울: 신정.

청소년폭력예방재단 (2009). 학교폭력실태조사보고서. 서울: 청소년폭력예방재단.

청소년폭력예방재단 (2012). 학교폭력실태조사보고서. 서울: 청소년폭력예방재단.

한상영, 전용관 (2012). 학교폭력 피해 경험 중학생의 정신건강과 신체적 증상이 자살생각에 미치는 영향. 한국산학기술학회눈문지, 13(11), 5155-5162.

한인영, 박명숙, 유서구, 김경희 (2008). 초등학교 학교폭력 피해경험에 대한 전국조사: 성인의 회고적 보고에 의한 연구. 아동학회지, 29(1), 155-167.

허성호, 박준성, 정태연 (2009). 집단따돌림이 피해청소년의 자아에 미치는 영향에 관한 종단연구. 한국청소년연구, 20, 279-299.

홍봉선, 남미애 (2011). 학교사회복지론. 경기: 공동체.

교육과학기술부 (2012. 11. 16). 2차 학교폭력 실태조사 결과 보도자료. http//www.moe.go.kr에서 2013. 1월 17일 인출.

스카이데일리 (2013. 01. 07). 자살·폭력·왕따 등 위험 청소년들 '가난한가'. http//www.skyedaily.com에서 1월 20일 인출.

연합뉴스 (2013. 01. 28). 학교폭력 경험 학생 성적 더 나빠진다. http//www.yonhapnews.co.kr에서 2월 3일 인출.

인터넷 법제처 (2013). 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제2조 1호. http://moleg.go.kr에서2013년 1월22일 인출.

청소년폭력예방재단 (2013. 04. 22). 전국학교폭력 실태조사 결과발표. http//www.jikim.net에서4월 23일 인출.

Brockenbrough. K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. fl. (2002). Aggressive Attitudes among Violence at School. Education & T of Children, 25, 273-287.

Chang, S. O., Lee, P. S., & Park, E. Y. (2002). A study on the relationships among the influential variable on stage of change of exercise in the elderly. J Korean Acad Nurs, 32(5), 609-623.

Dimidjian, S., Hollon, S., Dobson, K., Schmaling, K., Kohlenberg, R., Addis, M., Jacobson, N. S.(2006). Randomized trial of behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant medication in the acute treatment of adults. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74, 658-670.

Dixon, G. S., & Caradoc-Davies, T. H. (2005). The work of rehabilitation. Disability and Rehabilitation, 27, 643-648.

Driver, S. (2006). Applying physical activity motivation theories to people with brain injuries. Adapted Physical Activity Quarterly, 23, 148-162.

Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. Child maltreatment, 4(1), 45-55.

Dunn, D. S. (1996). Well-being following amputation: Salutary effects of positive meaning, optimism, and control. Rehabilitation Psychology, 41(4), 285-302.

Elliott, T. R., Kurylo, M., & Rivera, P. (2002). Positive growth following acquired physical disability. In C. R. Snyd Sn& S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology(pp. 687 - 699). Oxford, England: Oxford University Press.

Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. Social Work Research, 23, 129-208.

Haddow, J. L. (2006). Residual effects of repeated bully victimization befroe the age of 12 on adolescent functioning. Journal of School Violence, 5(2), 37-52.

Hanish, L. D., & Guerra, N, G. (2002). A Longitudinal Analysis of Patterns Adjustment Following Peer Victimization. Development and Psychopathology, 14, 69-89.

Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual rksk and social risk as interacting determinants of victimizatio in the peer group. Developmental Psychology, 33, 1032-1039.

Mason, J., & Mcginnis, J. M. (1990). Healthy people 2000: An overview of the national health promotion and disease prevention objectives. Public health report, 105(5), 441-446.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell Publishers: Oxford.

Olweus, D. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In Juvonen, J., & Graham, S.(Eds), Peer Harrassment in School: the Plight of the Vulnerable and Victimized. New York:Guilford Press.

Osofsky, C. (1995). The effects of exposure to violence on young children. American Psychologists, 50(9), 782-788.

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. Journal of Clinical Psychology, 58, 307 - 321.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Scholte, R. H. J., de Kemp, R. A. T., Haselager, G. J. M., & Engels, R. C. M. E. (2007). Longitudinal stability in bullying and victimization in childhood and adolescence. Journal of Abnormal Child Psychology, 35, 217-238.

Schwartz, D., McGadyen-Ketchum, S. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1998). Peer Group Victimization as a Predictor of Children's Behavior Problems at Home and in School. Developement and Psychopathology, 10, 87-99.

“학교폭력 리질리언스 모형탐색: 학교폭력 피해학생의 적응 촉진 요인을 중심으로” 에 대한 토론문

박일수*

학교폭력 문제가 사회적으로 이슈화되면서, 2004년 ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’이 제정되었고, 최근 2013년 3월 23일 법령이 개정되었다. 학교폭력 문제의 심각성이 증가함에 따라, 정부에서는 학교폭력 문제를 적극적으로 해결하기 위하여, 2012년 관련부처합동으로 ‘학교폭력이 없는 행복한 학교 만들기’를 위하여 학교폭력근절 종합대책을 발표하였다. 이와 관련하여 초중등 교육과정과 관련법이 부분 개정되었다.

교육과학기술부(현 교육부)에서는 2012년 7월 9일 제2012-14호로 2009 개정 교육과정 총론과 각론(국어, 도덕, 사회)에 인성교육 요소를 반영하였으며, 중학교에서는 스포츠클럽 활동을 연간 34-68(총 136시간), 매 학기 창의적 체험활동 시간의 동아리활동으로 편성하도록 개정하였다. 한편 2012년 3월 21일 개정 된 ‘학교폭력예방 및 대책에 대한 법률’에서는 학교폭력의 정의를 ‘학생간‘에서 ’학생을‘으로 개정함으로써, 가해자가 학생이 아니더라도 피해자가 학생인 경우에도 학교폭력의 범주에 포함되도록 하였다. 이것은 피해학생의 문제해결을 위하여 법령이 개정된 것으로 볼 수 있다(이승현, 2012).

학교폭력은 예방이 우선시되어야 하지만, 사안이 발생하였다면, 피해학생과 가해학생의 안정적이고 성공적인 학교 및 사회적응을 위한 방안이 강구되어야 한다. 이에 학교폭력의 피해학생이 학교 및 사회에 원만하게 적응하기 위하여 다각적인 연구가 필요하다. 이 연구는 학교폭력 피해학생의 적응 촉진 요인을 탐색하고, 학교폭력 리질리언스 모형을 제시함으로써, 학교폭력 피해학생의 학교적응을 위한 프로그램 개발에 대한 시사점을 제공한다는 점에서 매우 의미가 있다고 생각한다. 다만 이 연구를 읽으면서 연구방법 및 결론 도출과 관련하여 몇 가지 궁금한 것들이 있다. 이와 관련하여 몇 가지 의문을 제기하면 다음과 같다.

Ⅰ. 연구의 가설 모형 설정에 대한 의문

1. Ⅱ-2의 학교폭력 리질리언스 모형(Richardson, 2002; 김동일 외, 2011 재인용)에 의하면, 붕괴된 삶이 재통합되는 과정의 유형으로 (1) 리질리언스 재통합, (2) 항상성으로 재통합 (3) 상실을 수반하는 재통합, (4) 역기능적 재통합의 4가지로 구분하고 있다. 이 연구는 4가지 재통합 유형 중에서 첫 번째 유형인 리질리언스 재통합에 기초하여, [그림 2]의 가설 모형을 제시하고

* 공주교육대학교 초등교육학과 교수

있다. 그러나 이러한 가설모형이 설정되려면, 이 연구의 조사대상 학생들이 '리질리언스 재통합'이 이루어졌다는 객관적이고 논리적인 설명이 필요하다. 이 연구는 학교폭력 피해학생 중 학교생활적응 점수가 높은 학생 52명을 대상으로 이 모형을 검증하였는데, 이들 학생들의 학교생활적응 점수가 높다고 해서 '리질리언스 재통합'이 이루어졌다고 보기 어렵다. 이에 대하여 구체적이고 설명 또는 조작적인 정의가 필요하다. 이러한 의문점을 구체적으로 제기하면 다음과 같다.

2. 이 연구에서는 〈표 3〉의 집단 간 차이검증 결과에 기초하여, [그림 2]의 가설 모형의 구성 및 적용의 적절성을 제시하였는데, 토론자는 그렇게 생각하지 않는다. 이러한 가설 모형을 구성할 수 있는 이론적 배경 또는 논리적인 연결이 필요하다. 〈표 3〉의 연구결과를 바탕으로 [그림 2]의 가설 모형을 구안하는 것은 논리적인 오류가 있다고 생각된다. 연구모형은 위기사항(역경), 붕괴, 재통합으로 구성되어 있다. '위기사항'이 학교폭력의 피해경험이라고 할 때, 학교폭력 피해학생과 그렇지 않은 학생의 학교생활적응을 측정함으로써〈표 2〉, 두 집단 간의 차이가 발생하였기 때문에, 위기사항이라고 제안한다면 토론자가 의문을 가졌던 의문에 대한 답이 될 것이다. 그러나 '붕괴'와 관련한 논리적인 근거와 설명은 전혀 언급되어 있지 않다. 이 연구에서는 붕괴를 우울, 공격성, 사회적 위축, 신체증상으로 설정하였다. 〈표 3〉을 보면, 이것 모두 정서문제와 관련된 변인이다. 붕괴가 정서적인 측면만 있는지의 여부는 차치하더라도, 〈표 3〉에 대한 논문 해석을 보면, 학교폭력 피해학생이 정서적인 붕괴를 경험했다는 진술을 찾아볼 수 없다. 위기상황에 처한 학생들이 붕괴라는 것을 경험했다고 한다면, 일반학생과 학교폭력 피해학생들 간에 '붕괴(정서문제)'에 있어서 집단 간 차이가 있는지 검증을 할 필요가 있다. 한편 '재통합'을 학교적응으로 설정하였는데, 앞에서 지적하였듯이 학교적응 점수가 상대적으로 높다고 해서 4가지 재통합 유형 중에서 '리질리언스 재통합'이라고 말할 수 있을지 의문이 든다. 만약, 일반학생의 적응수준의 평균 점수와 학교폭력 상위집단 학생들의 적응수준의 평균 점수에서 유의한 차이가 없다거나 또는 학교폭력 피해학생의 적응점수가 일반학생들의 적응수준보다 유의하게 높다고 한다면, '리질리언스 재통합'이 일어났다고 판단할 개연성이 있겠지만, 단지 상위와 하위 집단의 유의한 차이가 발생했다고 해서 이것이 가능하다고 보기에는 어렵다. 이것은 집단에 따른 상대적인 점수 차이지, 절대적인 차이가 아니다. 이 연구의 조사도구가 5점 척도라고 한다면, 학교적응 상위집단은 어떠한 변인에서도 4점 이상이 나오지 않는다〈표 3 참조〉. 3점을 보통이라고 할 때, 이것을 과연 우수하고 해석할 수 있는가에 대한 의문이 든다. 그러므로 '리질리언스 재통합'이 일어났다 또는 발생했다는 것을 객관적으로 설명할 필요가 있다.

3. Ⅳ-4에 의하면, 이 연구에서는 적응촉진요인으로 인지, 정서적 감정, 사회적 지원을 설정하였는데, 그 근거가 제시되어 있지 않으며, [그림 2]의 가설모형에는 자신의 강점과 환경적 보호 요인의 2가지가 설정되어 있다. 즉 Ⅳ-4에서 초기에 설정한 촉진 요인이 [그림 2]의 가설모형과 불일치하고 있다. 이에 대한 설명이 필요하다.

Ⅱ. 자료 수집 및 통계방법에 대한 의문

1. 이 연구는 아동·청소년 패널 데이터를 대상으로 하고 있다. 이 연구의 측정도구는 학교생활적응, 자아인식, 정서문제, 또래 애착, 학업성취의 5가지이다. 획득한 자료 수집에 대한 정보가 명확하지 않다. Ⅲ-1 조사대상을 살펴보면, 학교생활적응은 패널 데이터 자료를 그대로 사용한 것 같다. 그리고 Ⅲ-1-5) 학업성취의 진술을 보면, 학업성취 자료도 패널 데이터 자료를 그대로 사용한 것 같다. 그러나 자아인식, 정서문제, 또래 애착에 관한 자료 수집은 연구자들이 직접 자료를 습득한 것 같다. 이것은 토론자의 추측이다. 따라서 이들 5가지 변인에 대한 자료 수집이 어떠한 과정으로 이루어졌는지에 대한 설명이 필요하다.

2. 이 연구에서는 적응촉진 요인을 발견하기 위하여, 중다회귀분석을 실시하였다. 이와 관련하여 두가지 궁금증이 있다. 하나는 중다회귀분석에 어떠한 변인들을 어떻게 사용했는지 궁금하다. Ⅳ-4의 기술을 볼 때, 중다회귀분석에 투입한 변인은 학업수준, 자존감, 자아정체감, 또래애착의 4가지이다. Ⅲ-2또는 Ⅳ-3을 보면, 학업수준은 전체점수, 자존감과 자아정체감은 자아인식의 하위 특정 변인, 또래 애착은 전체점수이다. 만약 각각의 하위 변인을 고려하지 않고 각 측정도구별로 전체점수를 산정한 것이라고 한다면, 자존감과 자아정체감의 총점을 개별 점수로 산출하기 보다는 삶의 만족도 변인을 포함하여 자아인식으로 묶어야 할 것이다. 만약, Ⅲ-2-2) 자아인식 측정 도구를 측정하기 위하여 3가지 개별 도구를 사용했다면, 자아인식으로 묶지 않고, 개별 측정 도구로 분리해야 할 것이다. 이것은 〈표 3〉 형식의 통일성과 관련이 있다. 또 다른 하나는 과연 중다회귀분석이 가능한가에 대한 의문이다. 52명의 자료를 바탕으로 4가지 변인(학업수준, 자존감, 자아정체감, 또래애착)에 대한 중다회귀분석이 가능한지 의문이 든다. 후속연구 제언에서 사회적 지원과 관련한 요인을 찾기 위하여 사회적 지원의 대상을 친구, 교사, 부모 등으로 검토한다고 하였는데, 토론자 생각은 이와 다르다. 자료 분석 대상의 표집수가 보다 중요하다고 생각한다.

3. Ⅳ-3을 보면, 적응 수준을 상위 집단과 하위 집단으로 구분하고 있다. 상위 집단과 하위 집단으로 구분한 준거가 제시되어 있지 않다. 이에 대한 설명이 필요하다.

Ⅲ. 연구 문제 및 연구결과에 대한 의문

1. 이 연구에서는 학교폭력 피해 경험에 따른 적응 수준의 차이를 살펴보았는데, 이것을 살펴본 이유가 궁금하다. [그림 2]의 연구모형 검증과 어떠한 관계가 있는지에 대한 설명이 필요하다. 학교폭력 학생들의 학교생활 적응능력이 떨어지기 때문에, 이러한 능력을 형성할 수 있는

프로그램 개발에 대한 제언은 할 수 있으나, 이 연구의 목적과는 관련성이 없다고 생각된다.

2. 사소한 것이지만 〈표 3〉과 그에 대한 해석을 수정할 필요가 있다. 편집상 오류일 가능성이 있다고 판단되지만, 토론자가 발견한 사항들을 몇 가지 나열하면 다음과 같다. 자아인식 변인은 총점이 제시되어 있지 않으며, 학업성취 수준은 5개 교과별(Ⅲ-1-5) 학업성취)로 하위 변인이 제시되어 않고 있다. 정서문제 하위변인의 사회적 위축과 우울 및 또래 애착 전체는 t값의 - 기호가 없어야 하며, 이와 관련한 해석을 일부 수정할 필요가 있다. 논문에는 상위집단의 사회적 위축, 우울이 하위집단에 비하여 낮다고 해석하였는데, 〈표 3〉의 평균값을 보면 그렇지 않다.

3. 이 연구는 [그림 2]의 가설 모형을 수정하여, 최종적으로 〈가설 3〉의 모형을 구안하였다. 이 모형의 타당성이 확보되기 위해서는 토론자가 제기한 궁금증이 해소될 때 가능하다. Ⅴ장에서 볼 수 있듯이, 연구자들은 사회적 지원에 대하여 지속적으로 언급하고 있는데, 이 연구와 관련했을 때 굳이 사회적 지원과 관련된 표현은 하지 않아도 될 듯 하다. 이 연구에서는 나타난 결과로서, 연구자들이 모형을 제안하는 것으로도 충분하다.

이 연구가 학교폭력 피해학생의 적응 촉진 요인을 제시함으로써, 학교폭력 피해학생의 학교 및 사회 적응을 위한 프로그램 개발에 기여할 것으로 생각합니다. 이 토론이 발표자의 연구에 도움이 되길 바라며 이상으로 토론을 마치겠습니다.

학교폭력 피해경험의 지속성 및 정도가 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향

서윤* · 김현숙**

요 약

이 연구는 학교폭력 피해경험의 지속성 및 피해경험의 정도가 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향을 분석하고자 하였으며, 청소년의 사회정서발달 및 학교폭력 피해경험과 밀접한 관련이 있는 청소년의 개인요인, 부모요인, 학교요인을 통제한 후 분석을 시도하였다. 이를 위해 한국아동·청소년패널조사(2010) 중 중1패널 2차년도(중2)와 3차년도(중3)의 자료를 활용하였다.

분석결과 전체 2,259명 중 학교폭력을 경험하지 않은 학생은 1,901명(84.2%), 일시경험한 학생은 297명(13.1%), 지속경험한 학생은 61명(2.7%)이며, 2년동안 학교폭력을 경험한 횟수는 0회 1,901명(84.2%), 1~5회 232명(10.3%), 6회 이상 125명(5.5%)으로 나타났다. 청소년의 개인요인, 부모요인, 학교요인을 통제했을 때 학교폭력의 지속된 피해경험은 공격성을 제외한 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도, 우울, 사회적 위축에 유의미하게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면에 학교폭력의 피해경험 정도인 횟수는 청소년의 사회정서발달에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

주요어 : 학교폭력, 학교폭력의 정도, 학교폭력의 지속성, 사회정서발달

Ⅰ. 서 론

2012년 전국 학교폭력 실태조사 결과(청소년폭력예방재단, 2013)에 따르면 다수의 학생들은 빈번하게 학교폭력이 일어난다고 인식하며[1], 절반에 가까운 학생들은 학교폭력 피해 후 심리적으로 고통스러움을 경험한다고 하였다[2]. 또한 극단적으로는 학교폭력을 경험한 학생들 중 44.7%가 자살을 생각해 본 적이 있다고 하였다. 반면에 이러한 심각한 상황에서도 학교폭력을

* 원광대학교 복지보건학부 사회복지학전공 교수
** 원광보건대학교 다문화복지과 시간강사

1) 학교폭력이 얼마나 자주 일어나는가에 대한 질문에 일어난다 26.9%, 매우 자주 일어난다 8.9%로 38%의 학생들이 학교폭력이 일어난다고 여기고 있으며, 이것은 2011년 24.4%에 비해 더 증가한 것을 알 수 있다.
2) 학교폭력으로 인한 고통의 정도는 고통스러웠다 31.1%, 매우 고통스러웠다 18.2%로 2011년 33.5%에서 49.3%로 높아진 것을 알 수 있다.
3) 학교폭력 피해를 처음 당한 시기에 대한 질문에 초등학교 저학년(1~3학년) 때는 30.5%, 고학년(4~6학년) 때는 47.8%로 초등학교 시기에 피해를 당한 경우는 전체의 78.3%이다.

경험한 후 도움을 요청하지 않는 학생들은 10명 중 3명이며, 학교폭력의 시작 시기의 저연령화로 심리적 후유증도 장기화될 우려가 있다고 하였다. 또한 2012년 교육과학기술부의 학교폭력 실태조사 2차 결과에 의하면 피해빈도(1주일 1~2회 이상)나 지속정도(4개월 이상)가 심각한 학교폭력 피해가 전체 피해의 19.6%에 달한다고 하였다(교육과학기술부, 2012). 또한 학교폭력근절 종합대책(관계부처합동, 2012)에 따르면 최근 학교폭력은 단순 신체적 폭력이 아닌 언어적·정서적 폭력이 증가하고 있으며, 처음 피해를 준 학생이 보복폭행을 하거나 다른 학생들과 함께 또 폭력을 행사하는 경향이 있어 학교폭력의 지속성이 확대되고 있다고 한다.

이러한 학교폭력 실태조사 결과들에서 학교폭력이 특별한 학생들에게만 발생하는 것이 아니라 누구에게나 일어날 수 있다는 점, 정서적 폭력이 증가하고 있다는 점, 학교폭력의 저연령화 및 피해와 가해의 악순환으로 피해경험이 장기화 될 수 있다는 점, 이로 인해 심리적 고통이 더욱 심각해질 수 있으나 도움을 청할 수 있는 안전망은 미흡하다는 점 등을 알 수 있다. 특히, 최근에는 청소년들이 학교폭력 피해의 고통을 이기지 못하고 자살이라는 극단적인 생각을 하는 경우가 많아지고 있어 학교폭력이 청소년의 생명을 위협하는 심각한 결과를 초래하기도 한다. 학교폭력 피해경험은 피해자와 가해자 모두에게 신체적, 정서적, 사회적으로 부정적인 영향을 미치지만 특히 피해학생들이 체감하는 영향력은 상대적으로 더욱 심각하다고 할 수 있으며(한지연, 임영식, 2007), 이러한 영향은 성인이 된 이후에도 지속되기 때문에 학교폭력 경험에 대한 논의는 중요하게 다루어져야 한다(Haddow, 2006; 한인영, 박명숙, 유서구, 김경희, 2008 재인용).

학교폭력 피해를 경험한 청소년들이 겪는 심리적 문제로는 우울, 외로움, 공포, 분노, 낮은 자신감, 낮은 자아존중감, 낮은 생활만족감 등이 있으며, 외현화된 문제행동으로는 공격성, 비행, 약물남용 등이 있다(Olweus, 1993; Brockenbrough, Cornell & Loper, 2002; Hanish & Guerra, 2002; 김재엽, 장용언, 민지아, 2011 재인용). 특히 학교폭력의 지속성은 감수성이 예민하고 자아정체감이 형성되어가는 청소년들에게 심리사회적 부작용을 일으키는 가장 큰 요인중의 하나로 작용한다(김희수, 2003). 학교폭력 피해에 노출된 뒤 적절한 치료를 받지 못한 청소년들은 장기간에 걸쳐 감정적·정신적 피로에 시달리게 되고(Mendelson, Turner & Tandon, 2010), 사회적 부적응과 더딘 정서적 발달을 경험하기도 한다(Peguero, 2009; 박재근, 2012 재인용).

지금까지 학교폭력 피해경험과 관련된 선행연구들은 학교폭력 피해경험과 청소년의 정신건강 및 사회정서발달과 관련된 내용의 연구가 주로 이루어졌으나, 대부분 긍정적 인식 및 수용과 관련된 내용보다는 부적응적 발달과 관련된 내용이 주로 다루어졌다(김희수, 이재토, 홍성훈, 2006; 김재엽, 이근영, 2010; 박재연, 2010; 이은희, 손정민, 2011; 김세원, 2012; 박재근, 2012; 조윤오, 2012; 한상영, 전용관, 2012; 이지언, 정익중, 2013). 또한 학교폭력의 대상을 무경험, 가해경험, 피해경험 등으로 구분하여 연구를 진행하기도 하였다(양계민, 정현희, 1999; 박영신, 김의철, 2001; 김경은, 최은희, 2012). 즉, 그동안 선행연구들은 학교폭력 피해경험 여부가 우울, 불안, 위축, 분노, 학교부적응, 공격성, 자살생각 등과 같은 부적응적 사회정서발달에 영향을 미친다는 측면만을 주로 다루어왔을 뿐이며, 학교폭력 피해로 인하여 자살위험이 심

각한 상황임에도 학교폭력 피해경험 자체만을 심도있게 다루어 피해경험의 지속성 및 정도를 분석하는 연구는 거의 이루어지지 않았다. 최근들어 만성적 학교폭력 피해경험이 청소년의 자살생각에 영향을 미친다는 연구(김세원, 2012)[3], 지속적 학교폭력 피해경험이 청소년의 신체적, 사회정서적 발달에 부정적인 영향을 미친다는 연구(김현숙, 2013)[4]가 이루어지기도 하였다. 하지만 이 연구들 또한 학교폭력 피해경험의 지속성이나 정도의 내용을 함께 포괄하지 않은 점, 청소년의 사회정서발달은 실질적으로 청소년의 다양한 요인에 의해서 영향을 받을 수 있는데 이러한 요인을 실질적으로 통제하지 못한 점 등이 아쉬운 점이라 할 수 있다.

이에 본 연구에서는 학교폭력 피해경험이 청소년의 발달 중에서도 사회정서발달에 어떻게 영향을 미치는지 다각도로 살펴보기 위하여 사회정서발달의 부적응적 측면뿐만 아니라 긍정적인 측면의 내용을 같이 살펴보고자 하였다. 또한 학교폭력 피해경험을 심도있게 분석하고자 피해경험을 무경험, 일시경험, 지속경험으로 구분한 피해경험의 지속성과 피해경험의 횟수를 통한 피해경험의 정도가 청소년의 사회정서발달에 어떻게 영향을 미치는지 살펴보고자 하였다. 아울러 청소년의 사회정서발달에 밀접하게 영향을 미치는 요인들을 통제하고자 청소년의 개인적 요인, 부모요인, 학교요인을 통제변수로 사용하였다.

즉, 본 연구의 목적은 학교폭력의 지속경험과 학교폭력의 정도가 청소년의 사회정서발달에 어떠한 영향을 미치는지 살펴봄으로써 지속적으로 학교폭력을 경험한 청소년과 피해경험의 정도가 높은 청소년들에게 차별화된 개입전략을 모색하는데 실증적인 기초자료를 제공하고자 하는 것이다.

이에 따라 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 학교폭력 피해의 무경험, 일시경험, 지속경험에 따라 청소년의 사회정서발달에 차이가 있는가?

둘째, 학교폭력 피해경험의 정도가 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향은 어떠한가?

셋째, 학교폭력 피해경험의 지속성이 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향은 어떠한가?

3) 김세원(2012)의 연구에서 만성적 학교폭력 피해경험은 7개년의 자료를 사용하여 학교폭력 문항의 응답범주를 전혀 없다, 1번, 2-3번, 4번 이상으로 구분하고 모든 문항의 점수를 합하여 측정함.

4) 김현숙(2013)의 연구에서 지속된 학교폭력 피해경험은 1차(초4), 4차(중1), 7차(고1)의 3개년의 자료를 사용하여 학교폭력 경험 여부를 무경험(1차, 2차, 3차 무경험), 일시경험(1차나 2차나 3차, 1·2차, 1·3차, 2·3차의 경험), 지속경험(1차, 2차, 3차 지속적으로 경험)으로 구분하여 측정함,

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학교폭력의 개념

법률(학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제2조 1항)로서 정하고 있는 학교폭력은 학교 안이나 밖에서 학생 사이에 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정도 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다(인터넷 법제처, 2013). 법률에서의 학교폭력은 내용적인 측면에서는 다양한 내용을 학교폭력의 범주로 포함하고 있지만 대상자의 측면에서는 교사와 학생간의 폭력이나 학생과 학교 밖 청소년 사이의 폭력은 고려하지 못하고 있다는 점이 지적되고 있다. 즉, 학교폭력의 대상은 교사와 학생, 피해자와 가해자 모두가 될 수 있으며, 학교폭력의 내용은 직접적인 신체적 폭력만을 포함하는 것에서부터 최근에는 법률에서 밝히고 있는 것처럼 신체폭행, 언어폭력(욕설이나 협박), 집단따돌림(왕따), 금품갈취, 사이버폭력, 성희롱 및 성폭력의 유형을 모두 포괄하기도 한다(전경숙·박종효·안효금, 2009). 그러나 학교폭력은 대상이나 형태, 폭력의 정도에 따라서 다양하게 나타날 수 있기 때문에 명확하게 정의하는 것은 어렵다고 할 수 있다. 본 연구에서 학교폭력 피해경험은[5] 학생이 다른 청소년들에게 놀림이나 조롱, 집단따돌림, 폭행, 협박, 돈이나 물건을 빼앗김, 성폭행이나 성희롱 등의 6가지의 내용 중 한 가지라도 피해를 당한 경험이 있는 경우로 한정하고자 한다.

한편 Olweus(1993)는 학교폭력을 또래폭력이라고 칭하였으며, 한 명 혹은 여러 명의 학생들이 지속적이고 반복적으로 행하는 위해행동이라고 정의하였는데(김은영, 2008), 특히 학교폭력의 지속성을 강조하였다. 실질적으로 학교폭력 피해경험은 대부분 일시적으로 끝나기도 하지만 일부는 아동기부터 청소년기에 이르기까지 지속적으로 학교폭력을 경험하기도 한다(김세원, 2012; 김현숙, 2013). 이러한 지속된 학교폭력 피해경험은 무경험이나 일시적 피해경험보다 청소년의 신체적 발달, 사회정서발달에 더욱 심각한 수준으로 부정적인 영향을 미친다(김현숙, 2013). 또한 학교폭력이 지속되면서 학교폭력의 정도가 더 심각해질 수 있는데 이로 인하여 청소년들의 고통은 더욱 가중될 수 있다. 즉, 단순한 학교폭력의 경험 여부도 청소년의 발달에 영향을 미칠 수 있겠지만 학교폭력의 정도나 지속적인 경험이 청소년의 발달에 미치는 영향을 살펴보는 것은 매우 중요하다.

5) 2012년 전국 학교폭력 실태조사에서 학생들이 가장 심각하다고 인식하는 학교폭력 피해유형은 집단따돌림(24.4%), 신체폭력(23.3%), 언어폭력(13.5%), 괴롭힘(10.1%), 금품갈취(8.6%)의 순으로 나타났다.
(청소년폭력예방재단, 2013). 교육과학기술부의 2012년 2차 학교폭력 실태조사 결과에서는 심한 욕설(33.9%), 돈이나 물건을 빼앗김(16.2%), 따돌림(11.4%)의 순으로 나타났다(교육과학기술부 보도자료, 2012. 11. 16).

2. 학교폭력 피해경험과 청소년의 사회정서발달

사회정서발달은 심리사회적 영역으로 불려지기도 하는데 여기에는 감정, 정서, 성격 및 정체감, 대인관계에 있어서의 발달적 변화들을 포함한다(Seifert & Hoffnung, 2000; 이성태, 2007 재인용). 인간은 사회 안에서 타인과 상호관계를 맺으며 살아가며, 그 과정에서 개인은 자신이나 타인에 대한 인식을 형성하고, 그에 따른 수용과 거부, 감정의 변화 등을 경험하며, 이를 통해 전 생애에 걸쳐 조화로운 삶을 살거나 부적응적인 삶을 살기도 한다. 특히 아동·청소년기의 사회정서발달은 크게 두 부분으로 살펴볼 수 있는데 하나는 자신에 대한 긍정적 인식 및 수용정도와 관련하여 보다 기본적인 영역으로 인식되는 부분과 다른 하나는 사회정서의 부적응과 관련한 부분이다(김지경, 백혜정, 임희진, 이계오, 2010).

우선 긍정적 인식 및 수용정도와 관련된 사회정서는 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도와 같은 부분인데 특히 학교폭력의 지속적인 피해경험은 감수성이 예민하고 자아정체감이 형성되어가는 청소년들에게는 심리사회적 부작용을 증대시키는 가장 큰 요인 중의 하나로 작용한다(김희수 외, 2006).

자존감은 자신의 가치나 존재에 대한 긍정적인 평가를 의미하는 것으로 낮은 자존감을 가진 청소년들은 높은 자존감을 가진 청소년들에 비해 일상생활에 덜 만족하고, 불안, 공격성, 우울, 조바심 등의 부적인 정신건강의 수준을 보이는 경향이 있다(Rosenberg, 1985; 소선숙, 김희경, 김청송, 2011 재인용). 학교폭력을 경험한 청소년은 자존감이 낮게 형성된다고 일관되게 보고되고 있다(양계민, 정현희, 1999; 김세원, 2012; 김현숙, 2013).

자아정체감은 자신 내에 존재하는 영속적인 동질성과 타인과 어떤 종류의 본질적인 특성을 영속적으로 공유하는 것이다(Erikson, 1968). 자아정체감은 한 시기에 형성되는 것이 아니라 아동기에서 시작하여 청소년기, 성인기에 이르기까지 일생동안 계속적으로 발달되지만 특히 청소년기의 중요한 발달과업이다(Erikson, 1980; 송현옥, 2008 재인용). 청소년들은 학교폭력으로 인해 우선 심리적 위축 경험이나 불안상태에 놓이게 되면, 자아존중감과 자아정체감을 상실하게 되고, 학습관련 집중력의 결핍 및 대인 기피현상으로 이어져 공격적인 성향으로 바뀔 수 있다(Birch & Ladd, 1997; 김희수 외, 2006 재인용).

삶의 만족도는 개인이 자신의 삶의 다양한 영역에 대해 전반적으로 만족하는 정도를 의미하며, 행복감, 주관적 안녕감, 삶의 질 등의 다양한 용어로 혼용되어 사용되기도 한다(Huebner, 2004; 김신영, 백혜정, 2008). 한국 청소년들의 삶의 만족도는 매우 낮은 수준으로 보고되고 있는데 2011년 한국 어린이·청소년 행복지수 국제비교연구에서 한국의 청소년 행복지수가 OECD 회원국 중에서 최하위인 것으로 드러나기도 하였다(염유식, 2011). 학교는 청소년들이 가장 많은 시간을 보내는 곳으로 자신을 이해하고 타인과 상호작용을 하면서 성숙한 인격체로 성장하도록 돕는 기능을 하는 곳이다(정옥분, 2006). 즉, 청소년기에 친구관계와 학교생활은 매우 중요한 영역으로 친구와의 관계가 좋을수록 청소년들은 학교생활에 잘 적응한다(최지은, 신용주,

2003). 하지만 최근 학교에서 부정적인 또래관계로 인한 학교폭력이 심각하게 대두되면서 이는 청소년의 삶의 만족도에 부정적인 영향을 미치고 있다.

청소년의 부적응적 사회정서 문제는 우울, 사회적 위축, 공격성 등을 포함하는 다양한 유형으로 나타나는데 이러한 영역에서의 문제는 일상생활을 영위하는데 심각한 지장을 초래할 수 있기 때문에 더욱 중요하게 다루어져야 한다.

우울은 인간이 보편적으로 가지고 있는 다양한 감정의 하나로 정상인들이 스트레스 사건에 대해 나타내는 가벼운 우울반응에서부터 정신치료의 도움을 필요로 하는 비정상 범주에 이르기까지 연속적인 특성을 갖는다(김현순, 2008). 사회적 위축은 사회적 상황에 직면했을 때 홀로 있으려 하는 모든 종류의 행동 및 태도를 의미하며, 수줍어하거나 억눌려 있는 듯하고 에너지 수준이 저하되어 있고 사회적 관계를 잘 맺지 않으려 하는 경향을 말한다(Rubin, Burgess, Kennedy & Stewart, 2003). 사회적 위축은 또래관계 및 대인관계, 자아존중감 및 부정적 자기인식과 관련된다고 하였는데 특히 또래관계의 불안정성과 따돌림의 경험이 사회적 위축문제를 증가시킨다(정경미, 신민정, 강지현, 김은성, 2013). 공격성은 사전적 의미로 공격적인 행동을 유발하는 성향이나 적개심 또는 고의적이고 적대적인 폭력적 행동으로 정의될 수 있으나 본 연구에서는 내재된 의도만으로 한정한다.

학교폭력 피해를 경험한 청소년들은 일반적으로 두 가지 반응을 보인다. 한 가지는 폭력피해의 외현화를 통해 즉각적으로 공격성을 띄거나 과잉행동을 하는 방식이며, 다른 한 가지는 이와는 달리 폭력피해를 내재화 함으로써 정신적 위축이나 우울감에 시달리게 되는 것인데(O'keepe, 1997), 이러한 정서나 감정이 오랫동안 지속되거나 축적되면 이를 해소할 목적으로 새로운 폭력적 가해행위에 가담하기도 한다(Turner, Finkelhor & Ormrod, 2006; 박재근, 2012 재인용). 이렇게 청소년들의 학교폭력 피해경험은 우울, 위축, 공격성 등의 복합적인 부적응적 정서의 문제를 일으킬 수 있다.

학교폭력 피해경험은 많은 연구에서 우울(양계민, 정현희, 1999; 김재엽, 정윤경, 2007; 윤명숙, 조혜정, 2008; 권재기, 2011; 윤소영, 유미숙, 2011; 김현숙, 2013), 사회적 위축(윤소영, 유미숙, 2011; 김현숙, 2013), 공격성(권재기, 2011; 윤소영, 유미숙, 2011; 김경은, 최은희, 2012; 박재근, 2012; 김현숙, 2013)에 영향을 미친다고 지속적으로 보고된 바 있다. 특히 우울은 학교폭력 피해를 경험한 모든 청소년들이 동일한 수준의 사후 대처능력이나 심리적 우울증 정도를 보여주는 것은 아니다(Rasmussen, Aber & Bhana, 2004; 조윤오, 2012 재인용). 개인이 갖고 있는 상황이나 정서상태, 고유한 문제해결 능력에 따라 피해경험의 우울증 정도는 모두 다를 수 있다. 하지만 최근들어 학교폭력 피해의 고통을 이기지 못하고 자살이라는 극단적인 생각을 하는 경우가 많아지면서 학교폭력, 우울, 자살생각의 연관성에 대해 많은 연구들이 이루어지고 있다. 실질적으로 학교폭력 피해경험이 청소년의 자살생각에 이르는 경로에서 우울의 매개효과를 검증한 연구(김재엽, 이근영, 2010), 학교폭력 피해가 청소년의 우울과 자살에 영향을 미친다는 것을 실증적으로 밝힌 연구들(박재연, 2010; 김세원, 2012; 한상영, 전용관, 2012; 이

지언, 정익중, 2013)이 있다. 또한 공격성과 관련하여 학교폭력의 피해를 경험한 학생은 분노와 공격성의 학습으로 자신보다 약한 학생을 상대로 또 다른 폭력의 가해자가 되기도 한다(박순진, 2006)[6]. 즉, 신체적·언어적 폭력을 당하면서 분노가 누적된 청소년들은 자신이 직접 당하거나, 혹은 친구들이 당하는 것을 보고 배운 방식 그대로 다른 약한 친구들에게 흉내를 내기도 한다는 것이다(권재기, 2011). 공격성은 폭력 피해경험의 지속성과도 관련이 있는데 McDonald와 Richmond(2008)는 폭력피해에 노출된 청소년들이 우울증, 불안감, 외상 후 스트레스장애, 외로움 등을 경험하게 되고, 이러한 정신적 상태에 놓인 시간이 장기화될수록 자기 파괴적이거나 공격적으로 행동하는 경향을 보인다고 하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에 사용된 데이터는 한국아동·청소년패널조사 자료의 일부로 중1 패널[7] 의 2차 자료와 3차 자료이다. 연구대상자는 중1 패널 2차 설문에 응답한 중학교 2학년 학생과 학부모, 3차 설문에 응답한 중학교 3학년 학생과 학부모 2,351명이다.

2. 변수정의 및 측정

1) 종속변수

청소년의 사회정서발달은 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도, 우울, 사회적 위축, 공격성으로 구분하였으며, 각 변수는 3차년도(중3)의 자료를 사용하였다.

자존감은 Rogenberg(1965)가 개발한 자존감척도(고려대학교부설 행동과학연구소, 2000 재인용) 10문항을 4점 척도로 측정하였으며, 1, 3, 4, 7, 8번 문항을 역산하였다. 자아정체감은 송현옥(2008)의 척도를 8개 문항으로 수정·보완하여 4점 척도로 측정하였으며, 1, 3, 5번 문항을 역산하였다. 삶의 만족도는 김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, 최지영과 이가영(2006)이 사용한 척도 3개 문항을 4점 척도로 측정하였으며, 1, 2, 3번 문항을 역산하였다. 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도의 신뢰도는 .815, .629, .815이며, 점수가 높을수록 자존감, 자아정체감, 삶

6) 2012년 전국 학교폭력 실태조사에서 학교폭력 피해 이후 가해학생에게 복수를 하고 싶은 충동을 느낀 적이 있는지에 대한 질문에 70.7%가 있었다고 응답하였다. 이것은 학교폭력 피해경험이 복수 행동으로 이어져 또 다른 학교폭력을 발생시킬 수 있다는 것이다(청소년폭력예방재단, 2013).

7) 학교폭력근절 종합대책(관계부처합동, 2012)에 의하면 중학교의 학교폭력 발생 비율이 가장 높다고 하였는데 학교폭력대책자치위원회 총 심의건수 중 중학교가 차지하는 비율이 전체의 69% 수준이며, 국민신문고에 신고된 학교폭력 관련 민원도 중학교의 증가율이 초등의 7배, 고등의 2배 수준이라고 한다.

의 만족도가 높음을 의미한다.

우울은 간이정신진단검사(김광일, 김재환, 원호택, 1984)의 우울척도 중 10문항을 4점 척도로 측정하였으며, 10문항 모두 역산하였다. 사회적 위축은 김선희와 김경연(1998)이 개발한 척도를 수정하여 5문항을 4점 척도로 측정하였으며, 5문항 모두 역산하였다. 공격성은 조붕환과 임경희(2003)가 개발한 척도를 중복문항을 제외하고 수정하여 6문항을 4점 척도로 측정하였으며, 6문항 모두 역산하였다. 우울, 사회적 위축, 공격성의 신뢰도는 .906, .883, .811이며, 점수가 높을수록 우울, 사회적 위축, 공격성의 수준이 높음을 의미한다.

2) 독립변수

학교폭력 피해경험은 피해경험의 지속성과 정도를 살펴보았다. 우선 학교폭력 피해경험을 놀림, 집단따돌림, 폭행, 협박, 돈이나 물건을 빼앗김, 성폭행이나 성희롱 등의 6문항[8] 모두 피해경험이 없음, 6문항 중 한 문항이라도 피해경험이 있음으로 구분한 후 무경험, 일시경험, 지속경험으로 다시 구분하였다. 무경험은 2차년도와 3차년도 모두 피해경험이 없음, 일시경험은 2차년도나 3차년도에 한번이라도 피해경험이 있음, 지속경험은 2차년도와 3차년도 연속적으로 피해경험이 있음으로 측정하였다.

학교폭력 피해경험의 정도는 1년 동안의 피해경험의 횟수를 기입한 것으로 2차년도와 3차년도 2년간의 학교폭력 피해경험 횟수의 합[9]을 구하여 측정하였다.

3) 통제변수

청소년의 개인요인, 부모요인, 학교요인이 학교폭력 피해경험 및 사회정서발달과 밀접한 관련이 있다는 것을 감안하여 각각의 변수들을 통제변수로 설정하였다.개인요인으로 성별은 여성을 기준으로 더미처리하였다. 건강인식은 또래들과 비교하여 본인의 주관적인 건강상태를 1문항 4점 척도로 측정하였으며, 점수가 높을수록 건강상태가 좋음을 의미하도록 역산하였다.

부모요인으로 부모의 소득은 가구원 전체의 연소득 세후 금액을 표준화 점수로 변환하여 측정하였다. 가족구조는 양부모와 양부모가 아닌 경우[10]로 구분하여 양부모를 기준으로 더미처리하였다. 부모 학력은 각각 중졸 이하 9점, 고졸 12점, 전문대졸 14점, 대졸 16점, 대학원졸 18점으로 점수를 부여하여 측정하였다. 부모의 학대방임은 방임 4문항, 학대 4문항의 총 8문항을 4점 척도로 측정하였으며, 점수가 높을수록 학대방임 수준이 높음을 의미하도록 학대 4문항을 역산하였다. 신뢰도 수준은 .753이다.

학교요인으로 성적만족은 지난 1학기 동안 다른 친구들에 비해 공부를 얼마나 잘했다고 생각하나의 질문을 통해 본인의 만족정도를 5점 척도로 측정하였으며, 과목은 국어, 수학, 영어만을 포함하였다. 점수가 높을수록 공부를 잘한다는 것을 의미하도록 모두 역산하였으며, 신뢰도는

8) 한국아동·청소년 패널조사의 3차 설문지에는 학교폭력 피해로 심한 욕설의 문항이 있으나 2차에서는 조사되지 않아 그 문항을 제외함.

9) 학교폭력 피해경험이 없다는 0으로 처리하였음.

10) 양부모가 아닌 경우는 한부모, 조부모, 기타의 가족구조를 말함.

.765이다. 학교적응은 학습활동 5문항, 학교규칙 5문항, 교우관계 4문항[11], 교사관계 5문항의 총 19문항을 4점 척도로 측정하였으며, 점수가 높을수록 학교적응 수준이 높음을 의미하도록 학습활동의 5번 문항을 제외하고 모두 역산하였다. 신뢰도는 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계, 학교적응의 순으로 .744, .789, .698, .835, .872이다.

3. 자료 분석방법

본 연구에 사용된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 통계처리하였으며, 연구대상의 일반적 특성을 파악하기 위하여 기술통계분석을 실시하였다. 종속변수인 청소년의 사회정서발달(자존감, 자아정체감, 삶의 만족도, 우울, 사회적 위축, 공격성)이 중1패널 2차, 3차의 2년 간 학교폭력 피해경험이 전혀 없는 집단, 2년 중 1년만 학교폭력 피해경험이 있는 집단, 2년간 연속적으로 학교폭력 피해경험이 있는 집단 간 차이가 있는지 검증하기 위하여 다변량분산분석(MANOVA)을 실시하였다. 또한 독립변수와 종속변수 간의 상관관계를 살펴보기 위하여 Pearson의 상관분석을 실시하였다. 마지막으로 학교폭력 피해경험의 지속성 여부 및 피해경험 횟수가 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향을 파악하기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 연구대상자의 일반적 특성

연구대상자의 일반적 특성을 표1을 통해 살펴보면 중2학년, 중3학년 간 학교폭력 피해경험이 전혀 없는 무경험은 1,901명(84.2%), 일시경험은 297명(13.1%), 지속경험은 61명(2.7%)으로 나타났다. 성별은 남학생 1,140명(50.5%)과 여학생 1,119명(49.5%)이다. 성별에 따른 피해경험은 무경험의 경우 여학생이 958명(50.4%)으로 남학생 943명(49.6%)보다 더 많았으며, 일시경험과 지속경험은 남학생이 더 많은 것으로 나타났다. 피해경험 횟수는 1~5회는 여학생이 123명(53%)으로 남학생 109명(47%)보다 더 많았으나, 6회 이상은 남학생이 88명(70.4%)으로 여학생 37명(29.6%)보다 더 많은 것을 알 수 있다. 가족구조는 양부모가 1,939명(87.8%), 기타가족이 269명(12.2%)이다. 가족구조에 따른 피해경험은 양부모의 경우 무경험 1,637명(88.2%), 일시경험 250명(85.3%), 지속경험 52명(86.7%), 1~5회 198명(86.8%), 6회 이상 103명(83.1%)으로 나타났으며, 기타 가족의 경우 무경험 218명(11.8%), 일시경험 43명(14.7%), 지속경험 8명(13.3%), 1~5회 30명(13.2%), 6회 이상 21명(16.9%)으로 나타났다.

11) 교우관계의 '친구가 하는 일을 방해한다' 문항은 역산 후 신뢰도를 측정하였으나 Cronbach 값이 .539로 기준에 미치지 못해 분석에서 제외하였음.

표 1 연구대상자의 일반적 특성

피해경험	구분	빈도(백분율)					
		성별			양부모 여부		
		남학생	여학생	전체	양부모	기타	전체
지속성	무경험	943(49.6)	958(50.4)	1,901(84.2)	1,637(88.2)	218(11.8)	1,855(84.0)
	일시경험	154(51.9)	143(48.1)	297(13.1)	250(85.3)	43(14.7)	293(13.3)
	지속경험	43(70.5)	18(29.5)	61(2.7)	52(86.7)	8(13.3)	60(2.7)
	전체	1,140(50.5)	1,119(49.5)	2,259(100.0)	1,939(87.8)	269(12.2)	2,208(100.0)
횟수	0회	943(49.6)	958(50.4)	1,901(84.2)	1,637(88.2)	218(11.8)	1,855(84.1)
	1~5회	109(47.0)	123(53.0)	232(10.3)	198(86.8)	30(13.2)	228(10.3)
	6회 이상	88(70.4)	37(29.6)	125(5.5)	103(83.1)	21(16.9)	124(5.6)
	전체	1,140(50.5)	1,118(49.5)	2,258(100.0)	1,938(87.8)	269(12.2)	2,207(100.0)

2. 학교폭력 피해경험과 청소년의 사회정서발달과의 관계

학교폭력 피해경험의 지속성 수준에 따른 청소년의 사회정서발달의 수준을 살펴보면 표2와 같다. 자존감에 대한 학교폭력 피해경험의 평균은 무경험 2.84, 일시경험 2.74, 지속경험 2.45의 순으로, 자아정체감은 무경험 2.65, 일시경험 2.58, 지속경험 2.48의 순으로, 삶의 만족도는 무경험 2.89, 일시경험, 2.73, 지속경험 2.34의 순으로, 우울은 지속경험 2.38, 일시경험 2.10, 무경험 1.95의 순으로, 사회적 위축은 지속경험 2.71, 일시경험 2.35, 무경험 2.23의 순으로, 공격성은 지속경험 2.38, 일시경험 2.27, 무경험 2.19의 순으로 나타났다. 이것은 학교폭력의 지속경험으로 인하여 청소년의 긍정적인 정서는 낮아지고, 부정적인 정서는 높아지는 것을 보여주고 있다.

표 2 학교폭력 피해경험의 지속성에 따른 청소년의 사회정서발달

구분	자존감	자아 정체감	삶의 만족도	우울	사회적 위축	공격성	사례수
	평균(SE)	평균(SE)	평균(SE)	평균(SE)	평균(SE)	평균(SE)	
무경험	2.84(.45)	2.65(.40)	2.89(.66)	1.95(.62)	2.23(.73)	2.19(.60)	1,900
일시경험	2.74(.47)	2.58(.39)	2.73(.69)	2.10(.62)	2.35(.77)	2.27(.58)	297
지속경험	2.45(.45)	2.48(.48)	2.34(.69)	2.38(.61)	2.71(.69)	2.38(.63)	61

주: 범위는 4점 척도이며, 점수가 높을수록 각 수준이 높음을 의미함.

학교폭력의 지속적 피해경험에 따른 사회정서발달의 평균(표2)의 차이가 통계적으로 유의미한지 확인하기 위하여 사회정서발달을 긍적적 측면과 부적응적인 측면으로 구분하여 종속변수들에 대한 다변량분산분석(MANOVA)을 실시하였다. 그 결과 표3에서 보는 바와 같이 지속적 피해경험에 따라 긍정적인 측면과 부적응적 측면이 모두 Wilks의 람다 $p<.001$ 수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이것은 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도로 구성된 긍정적 사

회정서의 수준 및 우울, 사회적 위축, 공격성으로 구성된 부적응적 사회정서의 수준이 무경험, 일시경험, 지속경험 여부에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있음을 보여준 것이다. 또한 각 종속변수별로 무경험, 일시경험, 지속경험 집단 간의 차이를 분석해 보기 위하여 단변량 F검정의 유의도를 검증한 결과 사회정서발달의 모든 종속변수가 $p<.001$ 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 종속변수에 대한 독립변수의 설명력($\eta 2$)은 긍정적 측면의 경우 자존감(.023), 삶의 만족도(.022), 자아정체감(.007)의 순으로, 부적응적 측면의 경우 우울(.018), 사회적 위축(.013), 공격성(.005)의 순으로 높은 것으로 나타났다.

표 3 학교폭력 피해경험의 지속성에 따른 청소년의 사회정서발달의 차이 분석

독립변수	종속변수	Wilks의 람다	단변량F	자유도	유의확률	$\eta 2$
피해경험 지속성 여부	자존감	.97 (p=.000)	27.119	2/2,257	.000	.023
	자아정체감		8.131	2/2,257	.000	.007
	삶의 만족도		25.288	2/2,257	.000	.022
	우울	.98 (p=.000)	20.309	2/2,259	.000	.018
	사회적 위축		15.106	2/2,259	.000	.013
	공격성		5.272	2/2,259	.000	.005

학교폭력 피해경험의 정도 및 지속성과 청소년의 사회정서발달 간의 관계를 살펴보기 위하여 Pearson 상관분석을 실시하였다. 그 결과 표4에서 보는 바와 같이 경험횟수는 자아정체감을 제외한 모든 종속변수와 유의미한 상관관계가 나타났으며, 우울과의 상관관계가 가장 높은 것으로 나타났다. 일시경험과 지속경험은 모든 종속변수와 유의미한 상관관계가 나타났는데 일시경험은 우울과의 상관관계가, 지속경험은 자존감과의 상관관계가 가장 높은 것으로 나타났다. 또한 경험횟수(r=-.033~.068) 및 일시경험(r=.044~.072)보다 지속경험(.049~-.134)의 상관의 정도가 더 높은 것으로 나타났다. 사회정서발달 간의 상관관계는 모든 종속변수들 간 $p<.001$의 수준에서 높은 상관의 정도가 나타났다.

표 4 학교폭력 피해경험의 정도 및 지속성, 청소년의 사회정서발달의 상관관계

구분	일시 경험	지속 경험	자존감	자아 정체감	삶의 만족도	우울	사회적 위축	공격성
경험횟수	.227***	.252***	-.049*	-.033	-.064**	.068**	.045*	.058**
일시경험		-.064**	-.066**	-.051*	-.071**	.072**	.047*	.044*
지속경험			-.134***	-.064**	-.125***	.107***	.101***	.049*
자존감				.549***	.567***	-.599***	-.384***	-.364***
자아 정체감					.278***	-.430***	-.502***	-.295***
삶의 만족도						-.504***	-.280***	-.228***
우울							.557***	.565***
사회적 위축								.338***

주: 유의수준 *$p<.05$, **$p<.01$, ***$p<.001$

학교폭력 피해경험의 정도 및 지속성 여부가 청소년의 사회정서발달에 영향을 미치는지 살펴보기 위하여 청소년의 개인요인인 성별과 건강인식, 부모요인인 소득, 가족구조, 부모학력, 학대방임, 학교요인인 성적만족과 학교적응을 통제한 후 학교폭력 횟수(중2와 중3의 합), 일시폭력(중2나 중3 중 1년간 경험한 경우), 지속폭력(중2와 중3동안 연속적으로 경험한 경우)을 독립변수로 하여 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과 표5와 같이 피해경험 횟수는 사회정서발달에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으나, 피해경험의 지속성은 공격성을 제외한 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도, 우울, 사회적 위축에 모두 유의미하게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면 자존감의 영향요인은 학대방임(β=-.286), 학교적응(β=.200), 건강인식(β=.194), 지속경험(β=-.106), 성별(β=.106), 성적만족(β=.095), 가족구조(β=.047)의 순으로 영향력이 높은 것으로 나타났다. 이것은 학대방임의 수준이 낮을수록, 학교적응 수준이 높을수록, 건강하다고 느낄수록, 학교폭력을 지속적으로 경험한 경우보다 경험하지 않은 경우, 여학생보다 남학생의 경우, 성적에 대한 만족도가 높을수록, 양부모 가족인 경우보다 기타 가족인 경우 자존감이 높다는 것을 의미한다. 학교폭력의 정도인 횟수는 자존감에 영향을 미치지 않으나, 지속적인 피해경험은 개인요인, 부모요인, 학교요인을 통제했을 때 자존감에 부정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

자아정체감의 영향요인은 학교적응(β=.245), 학대방임(β=-.168), 건강인식(β=.118), 성별(β=.080), 성적만족(β=.065), 지속경험(β=-.045)의 순으로 영향력이 높은 것으로 나타났다. 이것은 학교적응 수준이 높을수록, 부모의 학대방임 수준이 낮을수록, 건강하다고 느낄수록, 여학생보다 남학생이, 성적에 대한 만족도가 높을수록, 학교폭력을 지속적으로 경험한 경우보다 경험하지 않은 경우 자아정체감이 높다는 것을 의미한다. 학교폭력의 정도인 횟수는 자아정체감에 영향을 미치지 않으나, 지속적인 피해경험은 개인요인, 부모요인, 학교요인을 통제했을 때 자아정체감에 부정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

삶의 만족도의 영향요인은 학교적응(β=.237), 건강인식(β=.225), 학대방임(β=-.136), 성별(β=.132), 지속경험(β=-.095)의 순으로 영향력이 높은 것으로 나타났다. 이것은 학교적응 수준이 높을수록, 건강하다고 느낄수록, 부모의 학대방임 수준이 낮을수록, 여학생보다 남학생이, 학교폭력을 지속적으로 경험한 경우보다 경험하지 않은 경우 삶의 만족도가 높다는 것을 의미한다. 학교폭력의 정도인 횟수는 삶의 만족도에 영향을 미치지 않으나, 지속적인 피해경험은 개인요인, 부모요인, 학교요인을 통제했을 때 삶의 만족도에 부정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

우울의 영향요인은 학대방임(β=.302), 건강인식(β=-.199), 성별(β=-.195), 학교적응(β=-.121), 지속경험(β=.100)의 순으로 영향력이 높은 것으로 나타났다. 이것은 부모의 학대방임 수준이 높을수록, 건강하지 않다고 생각할수록, 남학생보다 여학생이, 학교적응 수준이 낮을수록, 학교폭력을 경험하지 않은 경우보다는 지속적으로 경험한 경우 우울 수준이 높다는 것을 의미한다. 학교폭력의 정도인 횟수는 우울에 영향을 미치지 않으나, 지속적인 피해경험은 개인요인, 부모요인, 학교요인을 통제했을 때 우울에 부정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

사회적 위축의 영향요인은 건강인식(β=-.145), 학교적응(β=-.141), 학대방임(β=.104), 지속경

험(β=.081)의 순으로 영향력이 높은 것으로 나타났다. 이것은 건강하지 않다고 생각할수록, 학교적응 수준이 낮을수록, 부모의 학대방임 수준이 높을수록, 학교폭력을 경험하지 않은 경우보다는 지속적으로 경험한 경우 사회적 위축 수준이 높다는 것을 의미한다. 학교폭력의 정도인 횟수는 사회적 위축에 영향을 미치지 않으나, 지속적인 피해경험은 개인요인, 부모요인, 학교요인을 통제했을 때 사회적 위축에 부정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

공격성의 영향요인은 학대방임(β=.299), 학교적응(β=-.138), 성별(β=-.070)의 순으로 영향력이 높은 것으로 나타났다. 이것은 부모의 학대방임 수준이 높을수록, 학교적응 수준이 낮을수록, 남학생보다 여학생이 공격성의 수준이 높다는 것을 의미한다. 학교폭력의 정도인 횟수와 지속적 피해경험 모두 개인요인, 부모요인, 학교요인을 통제했을 때 공격성에는 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

표 5 학교폭력 피해경험의 정도 및 지속성이 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향

	변수	자존감	자아 정체감	삶의 만족도	우울	사회적 위축	공격성
		β(b)	β(b)	β(b)	β(b)	β(b)	β(b)
개인요인	성별 (여자=0)	.106*** (.097)	.080*** (.065)	.132*** (.177)	-.195*** (-.242)	-.022 (-.031)	-.070** (-.080)
	건강인식	.194*** (.142)	.118*** (.077)	.225*** (.241)	-.199*** (-.197)	-.145*** (-.169)	-.017 (-.016)
부모요인	소득	.035 (.016)	.009 (.004)	.032 (.022)	-.036 (-.022)	-.032 (-.024)	.026 (.016)
	가족구조 (양부모=0)	.047* (.665)	.008 (.094)	.017 (.359)	-.016 (-.307)	-.005 (-.119)	.040 (.740)
	부학력	-.012 (-.002)	-.024 (-.004)	-.009 (-.003)	.033 (.009)	.021 (.007)	-.002 (.000)
	모학력	.017 (.004)	.055 (.011)	-.018 (-.006)	-.007 (-.002)	-.040 (-.014)	-.028 (-.008)
	학대방임	-.286*** (-.272)	-.168*** (-.142)	-.136*** (-.189)	.302*** (.390)	.104*** (.158)	.299*** (.371)
학교요인	성적만족	.095*** (.045)	.065** (.028)	.022 (.016)	-.007 (-.005)	-.003 (-.002)	.008 (.005)
	학교적응	.200*** (.230)	.245*** (.252)	.237*** (.400)	-.121*** (-.188)	-.141*** (-.258)	-.138*** (-.207)
	피해경험 횟수	.011 (.000)	.024 (.001)	-.033 (-.002)	.005 (.000)	-.020 (-.001)	.013 (.001)
	지속경험 (무경험=0)						
	일시경험	-.008 (-.012)	-.005 (-.006)	-.023 (-.046)	.026 (.048)	.012 (.026)	.010 (.018)
	지속경험	-.106*** (-.303)	-.045* (-.115)	-.095*** (-.402)	.100*** (.391)	.081** (.372)	.023 (.088)
	R^2	.284	.173	.211	.231	.085	.137
	F	61.713***	32.504***	41.691***	46.818***	14.501***	24.748***

주: 유의수준 *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Ⅴ. 결론 및 논의

본 연구는 학교폭력의 지속적 피해경험과 피해경험 정도가 청소년의 개인요인, 부모요인, 학교요인을 통제했을 때 청소년의 사회정서발달에 영향을 미치는지 살펴보고자 하였다. 즉, 중2와 중3의 2년 연속의 학교폭력 지속경험과 그 횟수가 중3 현재의 사회정서발달인 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도, 우울, 사회적 위축, 공격성에 영향을 미치는지 분석하고자 하였다. 이를 위해 한국아동·청소년패널조사 자료 중 중1패널의 2차(중2)와 3차(중3)의 학생과 학부모 2,351명을 대상으로 분석을 실시하였다. 본 연구의 분석 결과 및 그에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 학교폭력의 지속적 피해경험에 따른 사회정서발달의 차이를 다변량분산분석(MANOVA)을 통해 살펴본 결과 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도로 구성된 긍정적 측면의 사회정서발달 수준은 무경험, 일시경험, 지속경험의 세 집단 간 통계적으로 유의한 차이가 있었으며, 우울, 사회적 위축, 공격성으로 구성된 부적응과 관련된 사회정서발달도 세 집단 간 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이것은 학교폭력 피해경험을 하지 않은 것과 1년 경험한 것과 2년 연속경험한 경우 청소년이 체감하는 사회정서의 수준은 차이가 있다는 것을 밝혀 준 것이다.

둘째, 학교폭력 피해경험의 지속성과 정도가 청소년의 사회정서발달에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보기 위하여 다중회귀분석을 실시한 결과 학교폭력의 정도인 횟수는 사회정서발달의 모든 변수에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 하지만 학교폭력의 지속성은 공격성을 제외한 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도, 우울, 사회적 위축의 사회정서발달에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 변수별로 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향을 살펴보면 개인요인의 성별은 사회적 위축을 제외한 모든 변수에 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 특히, 긍정적인 측면의 사회정서발달의 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도는 여학생보다 남학생에게 더 영향을 미치며, 부적응과 관련된 사회정서의 우울 및 공격성은 남학생보다 여학생에게 더 영향을 미치는 것을 보여준다. 건강인식은 공격성을 제외한 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도에는 정적으로, 우울, 사회적 위축에는 부적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 부모요인의 양부모 여부는 자존감에 영향을 미쳤으며, 부학력과 모학력은 모든 변수에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 하지만 부모의 학대방임은 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도, 우울, 사회적 위축, 공격성에 일관되게 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교요인의 성적만족은 자존감과 자아정체감에 정적으로 영향을 미쳤으며, 학교적응은 사회정서발달의 모든 변수에 긍정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

학교폭력의 피해경험 정도와 일시경험은 사회정서발달의 모든 변수에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이것은 학교폭력 피해경험이 청소년의 사회정서발달에 부정적인 영향을 미친다는 선행연구들(양계민, 정현희, 1999; 김재엽, 장용언, 민지아, 2011; 김경은, 최은희, 2012; 윤소영, 유미숙, 2011; 박재근, 2012; 정경미, 신민정, 강지현, 김은성, 2013)과는 상반된 결과이다.

반면에 학교폭력의 지속적 피해경험은 무경험인 경우보다 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도,

우울, 사회적 위축에 부정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이것은 학교폭력 피해자에 대한 적절한 보호와 조치가 뒷받침되지 못할 경우 피해자의 자존감은 훼손되고, 낮아진 자존감으로 폭력에 더 취약하게 되며 손상된 자기개념은 악순환의 고리를 만들어 피해가 장기화되기 쉽다(이춘재, 곽금주, 2000)는 내용을 뒷받침하고 있는 결과이다. 즉, 학교폭력은 피해경험 여부뿐만 아니라 학교폭력 피해의 기간이나 심각성 정도에 따라 그 개입 수준도 달라져야 한다는 것이다. 특히 지속적 피해경험이 공격성에 영향을 미치지 않은 결과는 김현숙(2013)의 연구와는 상반된 결과인데, 이것은 김현숙(2013)의 연구가 지속경험의 기간이 7년간의 장기간인 것에 비하여 본 연구는 2년간의 단기간인 것에 의한 차이라고 여겨진다. 즉, 이는 단기간의 학교폭력 지속경험보다는 장기간의 지속경험이 청소년의 공격성에 더 유효하게 영향을 미칠 수 있다는 것으로, 폭력피해에 노출된 청소년들은 우울증, 불안감, 외상 후 스트레스장애, 외로움 등을 경험하게 되고, 이러한 정신적 상태에 놓인 시간이 장기화될수록 자기 파괴적이거나 공격적으로 행동하는 경향을 보인다는 내용과 일맥상통한 결과라고 할 수 있다(McDonald & Richmond, 2008).

이와같은 연구결과는 반복적이고 지속적인 학교폭력 피해경험이 청소년의 긍정적 사회정서 및 부적응적 사회정서발달에 실질적으로 부정적인 영향을 미치고 있다는 것을 밝힌 것이다. 이러한 연구결과를 토대로 지속적으로 학교폭력 피해를 경험하는 청소년들에게 적극적인 개입방안 및 학교폭력이 지속적으로 이어지지 않도록 하기 위한 방안을 제시하고자 한다.

첫째, 지속적으로 학교폭력 피해를 경험한 청소년들에 대한 보호가 적극적으로 이루어져야 한다. 그동안 학교폭력 대책에 대한 주된 내용은 학교폭력의 근절을 목적으로 가해학생의 처벌이나 선도에 초점을 맞추어 왔으며, 피해학생에 대한 구체적인 보호조치나 후속조치 마련에는 큰 관심을 기울이지 않았다(이승현, 2012). 오히려 학교폭력의 발생원인을 피해자의 개인 탓으로 여기거나 친구들 사이의 장난으로 취급함으로써 시간이 경과되면 해결될 것이라고 믿는 안일한 대처가 이루어지기도 하였는데, 이것은 피해경험이 지속될 수 있는 위험한 상황에 노출된 청소년을 방임하는 결과라고 할 수 있다.

둘째, 학교폭력 피해경험에 지속적으로 노출될 우려가 있는 고위험군 청소년을 발굴하는 것이 필요하다(김현숙, 2013). 2012년 전국 학교폭력 실태조사 결과에 따르면(청소년폭력예방재단, 2013) 학교폭력을 경험한 후 도움을 요청하지 않는다고 응답한 학생은 10명 중 3명이었다. 또한 박영신과 김의철(2001)에 의하면 학교폭력 무경험 집단의 경우는 부모와 교사와의 관계가 애정적인 관계인 반면에 학교폭력 피해집단은 부모 및 교사와 적대적인 관계이며 친구들로부터 따돌림을 받는 관계에 있다고 하였다. 이것은 학교폭력 피해를 당하더라도 부모나 교사, 친구들에게 도움을 요청할 수 있는 기회가 쉽지 않다는 것이다.

셋째, 지속적으로 학교폭력에 노출된 청소년들에게는 신속한 위기개입과 지속적인 관심이 필요하다. 지속적으로 학교폭력에 노출된 학생들에게는 위기개입 프로그램 및 개별적, 집단적인 심리치료프로그램이 마련되어야 하고(김현숙, 2013), 이들에 대한 관심을 지속적으로 갖고 지켜볼 필요가 있다. 본 연구의 결과 청소년의 사회정서와 밀접하게 관련이 있는 개인요인, 부모요

인, 학교요인을 통제했을 때 2년간 연속해서 폭력경험에 노출된 청소년은 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도, 우울, 사회적 위축에 모두 부정적인 영향을 받는 것으로 나타났다. 이와 관련하여 많은 선행연구들은(김재엽, 이근영, 2010; 박재연, 2010; 김세원, 2012; 한상영, 전용관, 2012) 학교폭력으로 인한 우울 및 위축이 청소년의 자살생각 및 자살에 영향을 미친다고 밝힌 바 있다. 이와같은 내용을 토대로 지속적으로 학교폭력 피해를 경험하는 청소년들에게는 신속한 위기개입 및 전문적인 심리치료가 절실하게 필요하다.

넷째, 위기개입이나 심리치료 시 성별에 따른 차별적인 개입이 고려되어져야 한다. 본 연구결과 통제변수로 사용된 성별은 자존감, 자아정체감, 삶의 만족도의 긍정적인 사회정서발달에서는 남학생이 더 많은 영향을 받으며, 우울 및 공격성의 부적응적 사회정서발달에서는 여학생(박재연, 2010; 이지언, 정익중, 2013)이 더 많은 영향을 받는 것으로 나타났다. 이것은 동일한 폭력피해에 노출되었을 때 여학생들이 남학생들에 비해 폭력피해 경험을 내재화하는 경향이 강하다고 밝힌 연구(Abada, Hou & Ram, 2008; 박재근, 2012 재인용), 학교폭력의 사건으로 발생되는 청소년의 우울과 자살에 대한 위험에서 여학생이 남학생보다 많은 영향을 받는다고 밝힌 연구(박재연, 2010)와 같은 결과를 보여주고 있다. 따라서 여학생이 지속적으로 학교폭력을 경험한 경우 남학생보다 더욱 위급하고, 심각한 상황으로 발전될 수 있으므로 학교폭력 피해를 경험한 여학생에 대한 세심한 배려가 필요하다고 할 수 있다.

참고문헌

고려대학교 부설 행동과학연구소 편. (2000). **심리척도핸드북Ⅰ**. 서울: 학지사.

관계부처합동. (2012. 2. 6). **학교폭력근절 종합대책**. 교육부 학교폭력 예방 종합포털사이트 http//www.stopbullying.or.kr에서 2013년 8월 1일 인출.

교육과학기술부. (2012. 11. 16). **2차 학교폭력 실태조사 결과 보도자료**. 교육과학기술부의 웹사이트 http//www.moe.go.kr에서 2013년 1월 17일 인출.

권재기. (2100). 집단따돌림 피해경험의 발달양상과 내면화·외현화 문제행동의 변화 - 잠재계층 성장분석(LCGA)·다집단 성장혼합모형(GMM)을 이용한 종단연구 -. **한국아동복지학, 34**, 95-126.

김경은, 최은희. (2012). 청소년의 학교폭력 피해경험이 사이버폭력에 미치는 영향-공격성의 매개효과를 중심으로-. **청소년복지연구, 14**(3), 259-283.

김광일, 김재환, 원호택. (1984). **간이정신진단검사 실시 요강**. 서울: 중앙적성연구소.

김선희, 김경연. (1998). 아동 및 청소년의 행동 문제척도 개발. **한국가정관리학회지, 16**(4), 155-166.

김세원. (2012). 만성적 학교폭력피해경험이 청소년의 자살생각에 미치는 영향. 한국사회복지학회 추계학술대회자료집: **전환기의 한국 사회복지, 어떻게 대응할 것인가?**.

김신영, 백혜정. (2008). 한국청소년행복지수 개발연구. **한국사회학, 42**(6), 140-173.

김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, 최지영, 이가영. (2006). **청소년발달지표조사 1, 결과부분 측정지표 검증**. 서울: 한국청소년개발원.

김은영. (2008). 학교분위기가 중학생의 또래폭력 피해경험에 미치는 영향. **한국아동복지학, 26**, 87-111.

김재엽, 이근영. (2010). 학교폭력 피해청소년의 자살생각에 대한 연구. **청소년학연구, 17**(5), 121-149.

김재엽, 장용언, 민지아. (2011). 학교폭력 피해경험이 청소년의 학교적응에 미치는 영향: 부모-자녀 의사소통의 조절효과. **청소년학연구, 18**(7), 209-234.

김재엽, 정윤경. (2007). 학교폭력 피해경험이 우울에 미치는 영향에서 가족요인의 조절효과. **한국가족복지학, 19**, 5-28.

김지경, 백혜정, 임희진, 이계오. (2010). **한국아동·청소년패널조사 2010 Ⅰ(연구보고 10-R01)**. 서울: 한국청소년정책연구원.

김현숙. (2013). 지속된 학교폭력 피해경험이 청소년의 신체발달, 사회정서발달, 인지발달에 미치는 영향. **청소년복지연구, 15**(2), 121-143.

김현순. (2008). **스트레스, 절망, 우울과 자살생각간의 구조적 관계: 노인과 청소년간의 차이 비교 연구**. 단국대학교 박사학위논문.

김희수, 이재토, 홍성훈. (2006). 청소년의 학교폭력 경험이 학교적응과 정신건강에 미치는 영향. **한국교육문제연구소 논문집, 24**, 79-97.

김희수. (2003). **신교육심리학**. 서울: 한올출판사.

박순진. (2006). 청소년 폭력 비행에 있어서 피해-가해 연계의 변화. **형사정책연구, 17**(1), 47-88.

박영신, 김의철. (2001). 학교폭력과 인간관계 및 청소년의 심리 행동특성: 폭력가해, 폭력피해, 폭력 무경험 집단의 비교를 중심으로. **한국심리학회지: 사회문제, 7**(1), 635-89.

박재근. (2012). 학교폭력이 피해청소년들의 공격성에 미치는 영향과 사회자본의 조절효과. **제2회 한국아동·청소년패널조사 학술대회 자료집**, 807-833.

박재연. (2010). 학교폭력이 청소년 우울 및 자살에 미치는 영향에서 탄력성의 매개효과. **사회복지연구, 41**(1), 345-375.

소선숙, 김희경, 김청송. (2011). 청소년건강의 성별 및 학교급별 비교 연구. **청소년학연구, 18**(10), 317-340.

송현옥. (2008). **청소년기의 자아정체감에 영향을 미치는 관련 변인 간의 구조분석**. 계명대학교 박사학위논문.

양계민, 정현희. (1999). 학교폭력이 청소년의 심리적 적응에 미치는 영향: 가해자, 피해자, 일반학생 비교를 중심으로. **한국심리학회지: 사회문제, 5**(2), 91-104.

염유식. (2011). **2011 한국 어린이·청소년 행복지수 연구와 국제비교 결과보고서**. 서울: 한국방정환재단·연세대 사회발전 연구소.

윤명숙, 조혜정. (2008). 청소년의 폭력경험유형이 우울 및 음주행위에 미치는 영향; 가정폭력, 학교폭력, 중복폭력 피해경험을 중심으로. **정신보건과 사회사업, 29**, 295-329.

윤소영, 유미숙. (2011). 일반긴장이론에 근거한 학교폭력 피해경험이 청소년의 정서 행동문제에 미치는 영향: 중학생을 대상으로. **한국놀이치료학회지, 14**(4), 59-75.

이성태. (2007). **아동발달이론**. 경기도: 학현사.

이승현. (2012). 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률의 개정내용 및 개선방안. **형사정책연구, 23**(2), 225-245.

이은희·손정민 (2011). 학교폭력 피해 청소년의 정신건강 영향 요인 연구-탄력성 모델을 이용하여. **청소년복지연구, 13**(2), 149-171.

이지언, 정익중. (2013). 따돌림 피해 경험이 우울과 자살생각에 미치는 영향: 성별차이를 중심으로. **학교사회복지, 24**, 219-239.

이춘재, 곽금주. (2000). **학교에서의 집단 따돌림: 특성 및 실태**. 서울: 집문당.

인터넷 법제처. (2013). **학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제2조 1호**. http://moleg.go.kr에서 2013년 1월22일 인출.

전경숙, 박종효, 안효금. (2009). **경기도 학교폭력 예방대책 연구**. 경기: 경기도가족여성연구원.

정경미, 신민정, 강지현, 김은성. (2013). 남자 청소년의 사회적 위축 문제의 하위 발달경로 확인: 성장모형을 적용한 2년간의 종단연구. **한국심리학회지 임상, 32**(1), 177-197.

정옥분. (2006). **사회정서발달**. 서울: 학지사.

조붕환, 임경희. (2003). 아동의 정서, 행동문제 자기보고형 평정척도개발 및 타당화 연구. **한국심리학회지 상담 및 심리치료, 15**(4), 729-746.

조윤오. (2012). 학교폭력피해와 우울증 간의 관계에서 교사 및 부모관계 조절효과. **피해자학연구, 20**(2), 233-256.

청소년폭력예방재단. (2013. 04. 22). **전국학교폭력 실태조사 결과발표**. 청예단 웹 사이트 http//www.jikim.net에서 2013년 4월 23일 인출.

최지은, 신용주. (2003). 청소년이 지각한 부모-자녀 관계, 또래 관계, 교사와의 관계가 학교생활 적응에 미치는 영향. **대한가정학회지, 41**(2), 199-210.

한상영, 전용관. (2012). 학교폭력 피해 경험 중학생의 정신건강과 신체적 증상이 자살생각에 미치는 영향. **한국산학기술학회논문지, 13**(11), 5155-5162.

한인영, 박명숙, 유서구, 김경희. (2008). 초등학교 학교폭력 피해경험에 대한 전국조사: 성인의 회고적 보고에 의한 연구. **아동학회지, 29**(1), 155-167.

한지연, 임영식. (2007). 청소년의 사회적 지지와 학교폭력의 관계에서 학교참여의 매개효과. **청소년학연구, 14**(5), 431-452.

Abada, T., Hou, F., & Ram, B. (2008). The effects of harassment and victimization on self-rated health and mental health among canadian adolescents. *Social Science and Medicine*, 67, 557-567.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology,* 35, 61-79.

Brockenbrough. K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education & Treatment of Children*, 25, 273-287.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis.* New York: W. W. Norton & Co.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and Life Cycle.* New York: W. W. Norton & Co.

Haddow, J. L. (2006). Residual effects of repeated bully victimization befroe the age of 12 on adolescent functioning. *Journal of School Violence*, 5(2), 37-52.

Hanish, L. D., & Guerra, N, G. (2002). A longitudinal analysis of patterns adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14, 69-89.

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.

McDonald, C. C., & Richmond, T. R. (2008). The relationship between community violence exposure and mental health symptoms in urban adolescents. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 15, 833-849.

Mendelson, T., Turner, K., & Tandon, D. (2010). Violence exposure and depressive symptoms among adolescents and young adults disconnected from school and work. *Journal of Community Psychology*, 38(5), 607-621.

O'Keefe, M. (1997). Precictors of dating violence among high school student. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 546-568.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do.* Blackwell Publishers: Oxford.

Peguero, A. A. (2009). Opportunity, involvement, and student exposure to school violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7(4), 299-312.

Rasmussen, A., Aber. M. S., & Bhana, A. (2004). Adolescent coping and neighborhood violence perceptions, exposure, and urban youths' efforts to deal with danger. *American Journal of Community Psychology*, 33, 61-75.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1985). Self-concepts and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leary(Ed.). *The Development of the Self.* New York: Academic Press.

Rubin, K. H., & Burgess, K. B., Kennedy, A. E., & Stewart, S. (2003). Social withdrawal in childhood. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed), New York: Guilford Press.

Seifert, K. L., & Hoffnung, R. J. (2000). *Child and Adolescent Development*. New York: Houghton Mifflin Company.

Turner, H. A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2006). The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents. *Social Science and Medicine*, 62, 13-27.

“학교폭력 피해경험의 지속성 및 정도가 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향” 에 대한 토론문

손병덕*

본 연구는 학교폭력 피해경험이 청소년의 사회정서발달에 어떻게 영향을 미치는지 살펴보기 위하여 청소년의 개인적 요인, 부모요인, 학교요인을 통제변수로 사용하여 사회정서발달의 부적응적 측면과 긍정적인 측면을 살펴보고 특히 학교폭력 피해경험을 심도 있게 분석하고자 피해경험을 무경험, 일시경험, 지속경험으로 구분한 피해경험의 지속성과 피해경험의 횟수를 통한 피해경험의 정도가 청소년의 사회정서발달에 어떻게 영향을 미치는지 탐색하였다.

전반적으로 논리적으로 잘 쓰여져 가독력있을뿐만 아니라 문제제기, 이론적배경, 결과제시, 논의 및 결론에 걸쳐 적절하고 타당한 분석들을 제시한 것으로 보여진다. 다만, 다음과 같은 몇 가지 부분에서 연구자의 보다 사려깊은 배려가 필요한 것으로 판단된다:

본 연구에서 핵심적인 연구사항에 해당되는 ‘학교폭력 피해경험의 지속성 및 정도’를 측정하기 위한 독립변수 정의는 별 문제가 없어보이나 일반적 특성에서 드러나 결과는 (1)남학생의 폭력일시경험보다 지속경험이 많고, (2)횟수에 있어서도 0회가 49.6%인데 1-5회가 47.0%, 6회 이상이 70.4%로 조사된 것은 이상한 빈도로서 본 연구 결과에 논란을 일으킬 수 있는 부분이 될 수 있을 것이다.

본문 전체에 걸쳐 다수의 각주처리가 나타나는데 이것은 APA style에 부적절함으로 지양하는 것이 좋을 것이다.

이론적 배경에서 재인용 앞에 표기된 영문저자의 경우 재인용 내용에 포함되어 있었던 것이라면 빼는 것이 적절해 보인다. 특히 재인용의 경우 해당 페이지를 적시하는 것이 타당할 것이다.

결론 및 논의에서 본 연구가 가지는 연구의 가치와 의미, 연구의 한계, 후속연구에 대한 제언을 포함하는 것이 일반적인 연구방법이라 할 것이다.

* 총신대학교 사회복지학과 교수

제 10 주제

사교육·다문화

1 초등학생의 취학 전 사교육 실태 및 관련 요인들에 대한 탐색

2 영 · 유아 사교육 시작 시점 및 영향 요인에 대한 분석 연구
: 비연속 생존분석의 적용

3 다문화 가정 아동 · 청소년의 학교생활적응

초등학생의 취학 전 사교육 실태 및 관련 요인들에 대한 탐색

정승아*

요 약

본 연구에서는 취학 전 사교육 실태 및 그와 관련된 요인들이 무엇인지 탐색해 보고자 하였다. 분석은 한국청소년정책연구원에서 현재 수행중인 2010한국 아동·청소년 패널조사 자료 중 초등학교 1학년 패널자료에 포함된 초등학교 1학년 학생 및 학부모 2342명의 응답 자료를 사용하였다. 취학 전 사교육 실태를 보면, 전체 응답자중 71.1%가 취학 전에 사교육을 경험하였고, 사교육 시작연령은 4.76세(국어)에서 5.63세(음악)범위였으며, 과목별로는 국어(58.1%)에서 수학(5.5%)순으로 높은 빈도를 차지하였다. 취학 전 사교육과 관련된 변인들을 보면, 가정의 연간소득, 부모의 연령에서는 차이를 보였으나, 부모의 교육수준에서는 차이가 없었다. 취학 후의 학습 관련 요인에 차이가 있는지를 알아본 결과, 취학 전 사교육 경험 집단이 학업습관 및 흥미와 관련된 일부 변인, 그리고 2차 년도와 3차 년도에 응답한 과목별 성적에서 유의하게 높은 점수를 보였다. 취학 전 사교육의 구체적인 과목별 상관분석 결과 취학 전에 어떤 과목의 사교육을 더 많이 받았는가에 따라 취학 후의 구체적인 성적변화로 이어지고 있다고 볼 정도의 결과는 나타나지 않았다. 이러한 결과들과 관련된 논의가 개진되었다.

주제어: 취학 전 사교육, 인구학적 변인, 학습, 성적

I. 서 론

미국의 대통령까지 한국의 교육을 본받으라고 할 정도로 우리나라의 교육열은 세계적으로도 높이 평가받고 있는 듯하다. 이러한 교육열은 특히 현재 조기 영어교육과 맞물려 학령기의 아동 및 청소년들을 넘어서서 취학 전의 아동에 대한 조기교육으로까지 확대되어 가고 있는 추세로 보인다. 이는 아마도 세계화와 맞물려 있는 무한경쟁의 시대에 자신의 자녀가 남들에 비해 뒤쳐질 것을 염려하여 조금이라도 더 일찍 준비해야 낙오되지 않을 것이라는 우리 사회의 불안감을 반영하고 있는 것인지도 모른다.

문제는 이러한 조기교육의 추세가 취약한 아동의 보호차원에서 이루어지는 공적인 교육이 아닌 사교육 중심으로, 인성발달과 보호가 아닌 학습 중심으로 전환되고 있다는데 따르는 우려가 있다(우남희, 2004; 이명순, 2007; 이부미, 이수정, 2010). 통계청(2013)의 자료에 의하면, 2012년 기준 초·중·고등학생들의 사교육비 지출은 19조원에 이르고, 이중 초등학생에게는 7

* 조선대학교 상담심리학부 조교수

조 8천억 원이 지출되고 있어 가장 높은 비율이며, 초등학생의 평균 사교육 참여율은 80.9%에 이를 정도로, 거의 대다수의 초등학생들이 사교육을 받고 있는 것으로 나타났다.

이러한 조기 사교육이 반드시 부정적인 영향만을 끼친다고 생각할 이유는 없다. 어쩌면 흔히 말하듯 이러한 교육열 덕분에 식민지배와 전후의 폐허 속에서 한강의 기적을 이루어 냈고, 현재의 무한경쟁 세계 속에서 우리나라가 경쟁력을 갖고 세계 10위권의 경제력을 유지하고 있는 것인지도 모른다. 그러나 현재는 과도한 교육열과 이로 인한 사교육의 과열 및 공교육의 파괴, 가계 경제부담, 과중한 학습, 사교육 시작 시점의 조기화, 그리고 조기교육의 선행학습화로 인한 아동의 스트레스 증가 등 오히려 부정적인 측면들이 더 부각되고 있는 것이 현실이다.

그 중의 하나가 취학 전 사교육의 측면이다. 지적·정서적 발달이 시작되는 초기에 이루어지는 과중한 사교육은 누구보다 아동 자신의 건강한 발달에 부담을 줄 것이라는 우려는 지울 수 없다. 이러한 사교육이 글로벌시대를 맞이한 영어교육의 강조나 영재교육의 붐에 편승하여 아직 취학하기도 전의 발달 초기의 어린 아동들에게 부과되고 있다면, 이것이 향후 그 아이의 건강한 발달에 어떤 영향을 미칠 것인지 다각도의 세밀한 분석과 고찰이 필요할 것이다. 그러한 맥락에서 본 연구는 종단적으로 조사된 패널 자료를 통하여 현재 우리나라 취학 전 아동들의 사교육이 어떻게 행해지고 있고, 그와 관련된 요인들은 무엇인지 탐색해 보고자 한다.

Ⅱ. 관련 선행연구

1. 개념정의

본 연구에서 사용하는 '취학 전 사교육'이라는 용어는 두 가지 개념이 결합된 것으로, 취학 전에 이루어지는 형태의 교육이이라는 의미와 그러한 형태의 교육이 유아원이나 유치원과 같은 공공적 형태가 아닌 학원이나 여타 다른 수단을 통한 사적인 방식으로 이루어진다는 의미로 사용하고자 한다. 이는 공식적인 학술적 용어는 아니며, 현재 이에 대해 뚜렷하게 합의된 명칭이 존재하는 것도 아니다. 현재 취학 전의 사교육이라는 말은 조기 사교육, 특기교육, 영재교육 등의 용어와 혼용되어 사용되고 있으며(박지연,이숙현, 백진아, 2005), '0-6세 사이에 취학 전 가정이나 사회에서 이루어지는 모든 교육'(이명순, 2007)이라는 의미로 사용되는 '유아교육'이라는 용어의 정의와도 중첩된다.

'조기교육(early childhood education)이라는 개념은 애초 서양에서 시작된 것으로, 가정에서 제대로 교육을 받을 수 없는 방치된 아이들을 교육시킨다는 '보호'나 '지원'의 의미가 강했고, 이는 페스탈로찌나 몬테소리 플뢰벨 등의 아동교육 이념으로 이어져 내려오고 있다(우남희, 2004). 말 그대로만 본다면 조기교육은 이른 시기에 이루어지는 교육 그 자체만을 의미하지만, 현재 사용되는 조기교육의 의미, 특히 우리나라에서 지칭하는 조기교육은 그러한 보호와 육성의

차원보다는 부정적인 색채가 더 강하다. 예를 들어, 현재 조기교육은 대개 아동의 연령과 발달에 맞지 않아 아동의 발달에 해를 끼칠 수 있는 가능성이 더 높은 교육이라는 부정적인 의미로 정의되고 있으며(오효선, 2001; 이기숙, 장영희, 정미라, 홍영희, 2001; 이명조, 정선아, 이정아, 2003), 이는 현재 우리나라의 조기교육 현실을 직접적으로 반영한 것이라 생각된다.

본 논문에서 '취학 전 사교육'이라는 용어를 쓰는 이유는 분석 대상이 된 설문지가 이 용어에 대한 그러한 개념 정의를 바탕으로 제작되었기 때문이 아니라, 설문 문항 내용 자체를 바탕으로 한 것이다. 즉 본 패널조사 자료의 보호자용 질문지에 "이 학생은 초등학교 입학 전 아래와 같은 사교육을 받은 적이 있습니까?"라는 질문에 대해 '있다-없다' 중 하나로 응답한 사례들을 분석하였기 때문에 이 문항을 읽고 받아들이는 일반인들의 시각을 그대로 반영해야 할 것으로 생각하였기 때문에 가급적 문항내용을 그대로 반영한 중립적 의미의 단어를 사용하고자 하였다. 따라서 본 연구의 분석 대상이 된 응답자들 중에는 다양한 형태의 유아교육, 즉 특기교육, 혹은 영재교육, 또는 선행학습을 목적으로 한 교과목 학습을 포함하여, 음악, 미술, 신체활동이나 기타 취미활동 등이 모두 어느 정도는 중첩된 의미로 포함되어 있을 가능성이 높다.

2. 취학 전 사교육 실태 및 효과

교육은 백년지대계라고 하는 측면에서 볼 때, 이러한 취학 전 사교육 경험이 과연 아동의 지적발달은 물론이고 이후 청소년기나 성인기의 인성발달에 어떤 영향을 미치는가 하는 문제는 매우 중요하다. 그럼에도 불구하고 이러한 측면에서 대한 체계적인 연구는 드문 실정이다. 조기교육, 특히 취학 전 연령의 아동에 대한 교육이 구체적으로 취학 후 아동의 학업능력 발달에 도움이 되는지 아니면 그보다는 역기능적인 요인을 더 많이 안고 있는지, 도움이 된다면 어떤 방식의 교육은 도움이 되고 어떤 방식은 해로운지 등을 체계적으로 분석하여 세부적인 보고를 하는 경험적 연구는 찾기가 어렵다. 그러나 사실 이러한 취학 전 조기교육의 효과를 살펴보는 것은 사실 그렇게 단순한 문제가 아니다. 취학 후 아동들이 보이는 학업성취나 관련된 발달지표들은 취학 전의 사교육뿐 아니라, 초기의 양육방식, 가정환경, 취학 후의 사교육이나 기타 객관적으로 탐지하기 어려운 가정교육이나 여타 교육경험들을 포함하여 취학 후의 학습과 관련될 수 있는 매우 다양한 요인들과 연관되어 있기 때문이다. 따라서 이러한 취학 후의 지표들이 과연 취학 전에 받았던 사교육과 직접적으로 관련되어 있는지를 알아보기 위해서는 이러한 변인들과 관련지어 다각도에 걸쳐 접근한 연구결과들이 통합되어야 그 전모를 파악할 수 있을 것이다.

그러나 현재까지 이러한 취학 전 사교육의 영향을 살펴본 몇몇 문헌들은, 우선은 양적으로도 매우 빈약하며, 대부분 취학 후의 사교육 경험이 미치는 영향에 초점을 맞추고 있다. 조기교육을 받은 초등학생들이 상급학교에 진학하여 더 우수한 학업성취를 보였다는 몇몇 연구 결과가 있기는 하나, 이는 대부분 소규모 표집을 사용하여 조기영어교육이나 영재교육에 초점을 맞춘 연구들이 대부분이었으며, 조기교육이 적어도 그 교육과 관련된 특정한 과목의 학업성취도에는

효과가 있다는 결과를 보고한다(김민정, 2009; 이경아, 2003; 류충희, 2008; 서현아, 최미현, 좌승화, 천희영, 2003). 또한 조기 영어 교육이 민족적 자긍심을 손상하거나 자아개념에 부정적인 영향을 줄지 모른다는 우려를 검증하기 위해 실험 연구한 결과에 따르면 조기교육 집단이 자기개념과 관련된 다양한 측면에서 차이를 나타내지 않았다는 결과도 있다(최지영, 2008) 그러나 유치원 원장의 인식을 통한 간접적 조사연구(우남희, 2005)에서는 이러한 조기교육이 학습기술과 자신감 증진의 면에서는 긍정적인 면을, 스트레스와 주의산만, 자기주도적 학습능력 약화 등의 면에서는 부정적인 측면을 안고 있다고 하였다. 또한 이부미와 이수정(2010)의 연구에서 인용한 현장 교사의 인터뷰 내용에 의하면, 조기교육의 효과는 일찍 집단생활을 해 본 경험이나 학습습관에 의한 일시적인 효과 외에는 없다고 보고한다. 그러나 이러한 연구 역시 현 실태에 대한 직접적 조사가 아닌 간접적인 보고를 통한 조사보고 연구라는 제한점이 따른다.

한편, 정서적인 측면에서 너무 이른 나이의 조기교육이 아동의 정서에 미치는 영향에 대해서는 자신감과 같은 긍정적이기 보다는 부정적인 측면을 보고하는 연구들이 더 많다. 예를 들어, 조기교육의 가장 큰 문제점으로 아동들이 겪는 부담감을 지적한다거나(황혜신, 2002), 조기사교육을 받는 유아들이 더 많은 스트레스를 경험하고 있다고 하였고(홍은자 2001), 집중력 부족을 포함하여 소아정신과를 찾는 다양한 병리를 보이는 아동들의 증가가 조기교육과 관련이 있다는 보고도 있다(신의진, 2002; 이부미, 이수정, 2010). 이러한 연구들은 사교육이 목적으로 하는 지적인 측면에서의 효과보다는 과도한 사교육으로 인해 받는 스트레스 및 그와 관련된 정서적 측면에만 주로 초점을 맞추고 있기 때문에 조기 사교육이 갖는 지적인 발달의 측면에서는 구체적으로 어떤 효과가 있을지 시사 하는 바가 제한되어 있다.

취학 전 사교육의 효과에 대한 이러한 선행 연구결과들을 검토해 보면, 취학 전 사교육 실태에 대한 보다 광범위하고 종단적인 조사 자료를 바탕으로 한 더 세부적인 자료와 분석을 요한다. 막연하게 정의된 '취학 전 사교육'의 영향력을 분석한 결과는 대략적인 그림만을 보여줄 뿐이다. 예를 들어 취학 전 사교육 경험의 구체적인 내용이 이후의 구체적인 세부적 지적 발달영역이나 학업성취에 미치는 차별적인 영향, 사교육 경험과 직접 간접적으로 관련된 다른 매개변수나 조절변수들의 역할, 그리고 그러한 세부적 변인들 간의 구체적 관련성이나 이론적 설명 모형 등을 제안하기 위해서는 우선 정확하고도 광범위한 실태 파악을 통해 취학 전 사교육 실태파악과 이후의 영향력과 관련된 변인들이 무엇인지 탐색하고 확인해 낼 필요가 있다.

Ⅱ. 연구목적

본 연구는 먼저 현재 우리나라 초등학생의 취학 전 사교육 실태를 전국규모로 표집된 응답자들의 자료를 통해 탐색적으로 분석해 보고, 취학 전 사교육과 관련된 몇몇 중요한 변인들을 탐색해 보고자 한다. 아울러 취학 전 사교육 경험이 취학 후의 학습활동과 어떻게 관련되는지를

분석해 봄으로써, 향후 보다 세분화된 자료와 가설을 통한 연구가 이루어질 수 있는 전초작업을 마련하고자 한다. 본 연구에서 분석대상으로 삼은 패널 자료는, 비록 취학 전 사교육에만 세밀하게 초점을 맞춘 설문자료는 아니지만, 전국적 규모의 표집을 통해 종단적으로 이루어진 자료이다. 따라서 사교육 실태에 관한 선행 연구 결과들과의 비교를 통해 사교육 실태가 어떤 추세로 변하고 있는지, 그리고 종단 자료가 지니고 있는 이점을 살려 취학 전과 후의 비교를 통한 취학 전 사교육의 영향을 분석해 볼 수 있는 기회가 될 것이다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 한국청소년정책 연구원에서 수행한 아동・청소년 패널조사자료 중 초등학교 1학년 패널에 포함된 2342명의 초등학교 1학년 학생 및 그들의 부모(보호자)가 응답한 설문 결과를 분석하였다. 초등학교 1학년 패널은 2010부터 현재까지 3차에 걸쳐 조사된 자료이다. 이 패널 조사 자료는 2009년 교육통계연보에 근거하여 전국인구를 시도별로 인구비례에 따라 층화다단계 집락표집한 초등학생 및 중학생을 대상으로 하였다. 빈도 및 백분율 등과 같은 기술 통계분석 및 취학 전 사교육 경험 유무에 따른 집단간 평균차이 분석을 위한 t검증과 변량분석, 측정 문항에 대한 신뢰도분석, 상관 분석을 실시하였다. 이러한 분석에는 SPSS 20 통계패키지를 사용하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 연구대상의 가정환경 요인들에 대한 기술통계

분석대상이 된 초등학교 1학년 학생들의 성비는 남자 51.7%, 여자 48.3%였고, 학교가 위치한 지역의 분포는 표1로 제시하였다. 본 조사의 보호자 응답지에 응답한 사람은 어머니가 88.1%, 아버지가 10.2%였고, 조부모나 형제자매 및 친인척은 모두 1%미만이었다. 분석대상이 된 학생 및 보호자의 가족 및 부모의 구성형태는 표2.에 제시하였다. 본 연구대상이 된 가정의 구조는 거의 대부분 자녀를 포함한 친부와 친모로 구성되어 있다.

표 1 지역분포

지역	빈도	(%)
서울	258	(11.0)
부산	131	(5.6)
대구	121	(5.2)
인천	125	(5.3)
광주	124	(5.3)
대전	118	(5.0)
울산	109	(4.7)
경기도	394	(16.8)
강원도	92	(3.9)
충청북도	130	(5.6)
충청남도	114	(4.9)
전라북도	116	(5.0)
전라남도	122	(5.2)
경상북도	151	(6.4)
경상남도	142	(6.1)
제주도	95	(4.1)
합계	2342	(100.0)

표 2 연구대상자들의 가족 및 부모구성

가족구성			부모구성		
	빈도	(%)		빈도	(%)
부모+자녀	1999	(85.4)	친아버지+친어머니	2201	(94.0)
한 부모+자녀	75	(3.2)	친아버지만	48	(2.0)
한 조부모+자녀	13	(.6)	친어머니만	68	(2.9)
한 조부모+부모+자녀	211	(9.0)	친아버지+새어머니	7	(.3)
한 조부모+한 부모+자녀	40	(1.7)	친어머니+새아버지	3	(.1)
기타	4	(.2)	부모님 모두 안 계심	15	(.6)

2. 취학 전 사교육 실태에 관한 기술통계분석

먼저, 보호자를 통해 초등학교 입학 전 사교육 경험 유무를 '있다-없다' 묻는 문항에 대한 응답결과를 보면, 전체응답자(N=2342)중 71.1%가 사교육을 경험한 것으로 보고하였다. 이는 2010년 6세 이하의 유아가 속한 660가구에 대한 사교육비 지출실태에 관한 이경선과 김주후(2010)의 연구에서 '어떠한 형태의 사교육에도 참여하지 않는다'고 보고된 비율(31.6%)과 거의 비슷하다.

다음은 세부적으로, 사교육의 시작 연령 및 어떤 형태의 사교육을 경험하였는지 분석해 보았다(표3). 사교육 시작 연령은 국어가 평균 4.76세로 가장 빨랐고, 음악이 5.63세로 가장 늦었다. 한편, 사교육의 내용을 보면 복수의 응답을 허용하였을 때, 과목별로 가장 많은 빈도를 차지하고 있는 것은 국어(58.1%)였고, 이어서 미술, 음악, 신체활동, 영어 순이었으며, 수학은 5.5%로 가장 낮은 빈도였다. 반면, 주당 참여시간을 분단위로 환산해 보면, 가장 많은 시간을 투여하는 과목은 음악(179.7분)이었고, 그 뒤를 이어 미술과 신체활동이 모두 150분을 넘었으며, 수학, 과 국어는 주당 참여시간이 1시간이 채 되지 않았다.

사교육을 받는 수단을 보면, 미술, 음악, 체육 등의 예체능은 60-70%가 학원을 통해서 이루어지고 있는 반면, 국어, 수학, 영어는 절반이상이 학습지(방문교사)를 통해 이루어지고 있었다.

표 3 취학전 사교육유형 빈도분포(부모응답)

( ): 표준편차, 백분율

	국어 (58.1)		수학 (5.5)		영어 (17.4)		미술 (23.7)		음악 (19.1)		신체활동 (17.4)		기타 (5.5)	
시간 (분)	39.3(77.4)		40.4(72.5)		82.8(97.5)		159.1(140.6)		179.7(138.9)		155.9(112.8)		76.6(84.5)	
시작 연령	4.76(1.25)		5.15(1.09)		5.34(1.09)		5.35(1.07)		5.63(0.94)		5.26(1.27)		4.93(1.37)	
1	73	(5.3)	74	(6.9)	94	(23.4)	375	(67.2)	334	(73.9)	258	(62.8)	30	(23.3)
2	16	(1.2)	12	(1.1)	24	(6.0)	23	(4.1)	33	(7.3)	2	(.5)	11	(8.5)
3	9	(.7)	7	(.7)	15	(3.7)	36	(6.5)	4	(.9)	5	(1.2)	4	(3.1)
4	1263	(91.4)	952	(89.0)	226	(56.4)	58	(10.4)	45	(10.0)	28	(6.8)	58	(45.0)
5	6	(.4)	4	(.4)	8	(2.0)	1	(.2)	2	(.4)	0	(0.0)	0	(0.0)
6	6	(.4)	7	(.7)	11	(2.7)	12	(2.2)	6	(1.3)	17	(4.1)	5	(3.9)
7	1	(.1)	6	(.6)	13	(3.2)	47	(8.4)	27	(6.0)	95	(23.1)	16	(12.4)
8	8	(.6)	8	(.7)	10	(2.5)	6	(1.1)	1	(.2)	6	(1.5)	5	(3.9)

1: 학원, 2: 개인과외, 3:그룹과외, 4:학습지(방문교사), 5: 인터넷(통신), 6: 복지기관, 7: 사설문화센터, 8: 기타

3. 취학 전 사교육 경험과 관련된 변인들

취학 전 사교육과 관련되는 변인들이 무엇인지 알아보았다. 먼저 자녀의 사교육을 결정하는데 고려될 수 있는 몇 가지 인구학적 변인들 중 가정경제수준, 부모의 교육수준, 부모의 연령, 부모의 삶의 만족도가 사교육 경험 유무에 따라 다르게 나타나는지 알아보았다. 참고로, 부모의 교육 수준은 응답한 항목(중졸이하, 고졸, 전문대졸, 대졸, 대학원졸)을 교육연수로 환산하여 중졸이하는 7.5년, 고졸은 12년, 전문대졸은 14년, 대졸은 16년 대학원졸은 18년으로 환산하여 분석하였고, 부모의 연령은 응답한 그대로(출생년도)의 자료로 분석하였다. 각 인구학적 변인별로 독립변인(취학 전 사교육 경험 유무)에 있어 차이가 있는지 t검증한 결과는 표4로 제시하였다.

각 과목별로 사교육에 투입되는 시간과 인구학적 변인들과의 상관관계를 알아 보았다. 먼저, 가구 연간소득과 7과목(국어, 영어, 수학, 미술, 음악, 체육, 기타)으로 구분된 사교육에 투입되는 시간과의 상관관계를 보면, 미술 과목(r=-.86, p<.05)을 제외한 나머지 과목들에서는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 미술과목과의 상관관계는 통계적으로는 유의하였으나 상관의 크기가 매우 미약하였고 소득수준과 역상관 경향을 나타내었다. 한편, 각 과목별 사교육에 투입되는 시간과 보호자(응답자)의 삶의 만족도와의 상관을 보면, 7과목 중에서 미술(r=-1.20, p<.01)과목을 제외하면 의미 있는 상관관계가 나타나지 않았다. 즉, 비록 그 관계의 강도는 매우 미약하였지만 미술과목에 투입되는 사교육 시간이 많을수록 보호자의 삶의 만족도는 낮아지는 경향을 보였다.

표 4 사교육 경험유무에 따른 인구학적 변인들의 차이

( )표준편차

변인		사교육 경험		t값
		있음	없음	
가구연간소득(만원)		4635.28(5519.23)	3662.42(2197.21)	4.265**
부모의	부	13.76(1.88)	13.59(2.12)	1.744
교육수준(년)	모	13.76(1.88)	13.59(2.12)	1.744
부모 연령	부	1970.91(3.97)	1970.23(4.21)	3.538**
(출생년도)	모	1973.48(3.67)	1972.78(3.89)	4.043**
삶의 만족도(응답자)		2.11(.52)	2.11(.59)	.114

**:$p<.01$, *:$p<.05$

아울러 취학 전 사교육이 취학 후의 학습 측면에 영향을 미치는지 알아보기 위해 취학 전 사교육 유무에 따라 취학 후의 학습활동이나 학습습관, 주관적으로 평가한 과목별 성적에 대한 만족도에 있어서 차이를 보이는지도 알아보았다. 본 패널 자료에서 이 변인들을 측정한 문항목록과 내용은 표5에 제시하였으며, 취학 전 사교육 유무에 따른 취학 후의 학업관련 변인들에 대한 t검증 결과는 표6에 제시하였다. 참고로, '학습활동'에 포함된 5문항 중 마지막 문항은 응답방향이 나머지와 달라 역코딩한 후 분석하였다. 학습활동에 포함된 5문항의 신뢰도계수(Cronbach's α)는 각각 1차 .473, 2차 .506, 3차 .622로 매우 낮았다. '학습습관'은 초1패널의 3차 조사에만 포함되었으며 학 하위 척도별 신뢰도계수(Cronbach's α)는 각각 '성취가치' .875, '숙달목적지향성' .667, '행동통제' .766, '학업시간관리' .848로 비교적 양호한 편이었다. 따라서 학습활동은 총점으로 계산하지 않고 각 문항을 독립된 측정치로 간주하여 개별적으로 t검증을 실시하였다.

표 5 사교육 경험과 관련된 변인인 측정내용, 응답방식

변인	측정내용 및 문항내용	응답방식
사교육 경험유무	· 이 학생은 초등학교 입학 전 아래와 같은 사교육을 받은 적이 있습니까? (보호자응답)	1:있다 2:없다
학습활동	· 학교 수업시간이 재미있나요? · 학교 숙제는 빠뜨리지 않고 잘 하나요? · 수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있나요? · 모르는 것이 있을 때 다른 사람(부모님, 선생님, 친구들)에게 물어 보나요? · 공부시간에 딴 짓을 하나요?	4점 척도
학습습관	· 성취가치(7문항): (예)나는 학교 공부가 중요하다고 생각한다. · 숙달목적 지향성(2문항): (예)많은 노력이 필요하더라도 무엇인가 배울 수 있는 것을 좋아한다. · 행동통제(5문항): (예)공부가 지루해도 계획한 것을 마친다 · 학업시간관리(4문항): (예) 시험 전에 계획을 세우고 그에 따라 공부한다	4점 척도
성적	· 학생은 지난 1학기 동안 다른 친구들에 비해 공부를 얼마나 잘했다고 생각합니까?(과목별로 각각 응답)	5점 척도

표 6 사교육 경험유무에 따른 학습관련 변인들의 차이

( )표준편차

변인		사교육 경험		t값
		있음	없음	
학습활동 (1차)	1	1.41(.67)	1.39(.68)	.428
	2	1.57(.65)	1.65(.72)	-2.440*
	3	1.71(.75)	1.71(.78)	.089
	4	2.25(1.02)	2.24(1.03)	.173
	5	1.70(.82)	1.74(.84)	-1.150
학습활동 (2차)	1	1.64(.73)	1.65(.74)	- .422
	2	1.71(.65)	1.82(.69)	-3.556**
	3	1.82(.67)	1.87(.71)	-1.564
	4	2.11(.88)	2.14(.88)	-.616
	5	1.92(.78)	1.98(.81)	-1.381
학습활동 (3차)	1	1.78(.69)	1.81(.66)	- .645
	2	1.81(.66)	1.94(.64)	-4.276**
	3	1.88(.59)	1.96(.59)	-2.982**
	4	1.96(.77)	2.04(.79)	-2.013*
	5	2.01(.71)	2.11(.68)	-3.316**
성적만족도(2차): 5과목 총점		9.75(2.94)	10.14(3.01)	-2.904**
성적만족도(3차): 9과목 총점		18.45(5.31)	19.54(4.97)	-4.436**
학습습관	성취가치	13.69(3.06)	13.60(3.19)	.654
	숙달목적지향성	4.54(1.17)	4.49(1.21)	.809
	행동통제	12.02(1.45)	11.99(1.47)	.388
	학업시간관리	10.28(2.27)	10.33(2.34)	- .464

**:p<.01, *:p<.05
1: 학교수업시간이 재미있나요?
2: 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 잘 하나요?
3: 수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있나요?
4: 모르는 것이 있을 때 다른 사람에게 물어 보나요?
5. 공부 시간에 딴 짓을 하나요?

'학습활동'변인에 속하는 문항은 부모가 아닌 초등학생 자신이 응답한 것이다. 1차 및 2차에서는 공통적으로 2번 문항("학교 숙제를 빠뜨리지 않고 잘 하나요?")에서만 사교육 경험이 있는 아동들이 없는 아동들에 비해 더 잘한다고 응답하는 비율이 유의하게 높았다. 반면 3차에서는 2번 문항 뿐 아니라 3번("수업시간에 배운 내용을 잘 이해하고 있나요?"), 4번("모르는 것이 있을 때 다른 사람에게 물어 보나요?"), 5번("공부시간에 딴 짓을 하나요?") 문항에서도 모두 유의한 차

이를 보였다. 즉, 사교육 경험이 있는 아이들이 없는 아이들에 비해 더 잘한다고 응답하였다.

한편, 2차(국어, 수학, 바른생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활) 및 3차 조사(국어, 수학, 사회, 도덕, 과학, 체육, 음악, 미술, 영어)에서만 포함되었던 성적에 대한 만족도에 차이가 있는지 살펴보면, 2차 및 3차 년도에 모두 통계적으로 유의한 차이를 보여서 사교육 경험이 있는 아이들이 그렇지 않은 아이들보다 취학 후 1-2년 후에 성적에 대한 만족도가 더 높은 것으로 나타나고 있다.

반면 3차년도에 포함된 '학습습관'과 관련된 4가지 하위 변인에 있어서는 취학전의 사교육이 있고 없음에 따라 모두 유의한 차이를 보이지 않았다.

4. 사교육의 세부 과목별 관련 요인들

취학 전 사교육 과목들 간에 어떤 관계가 있는지, 그리고 사교육에 투입된 시간에 따라 취학 1년 후의 성적이 관련되어 있는지 각 과목별로 상관관계를 구해 보았다. 취학 전 사교육에 투입된 시간별로, 2학년 진학 후 스스로 평가하는 과목별 성적 간에 상관이 있는지 보면, 일부 통계적으로는 유의한 관계가 나타나고는 있지만, 그 상관계수가 모두 .1 수준에도 미치지 못하고 있다.〈표 7〉

표 7 취학 전 사교육 과목별 시간과 초등2학년 시의 성적만족도와의 상관

	1국	2수	3영	4미	5음	6신	7국	8수	9바	10슬
1	1									
2	.679**	1								
3	.454**	.552**	1							
4	.161**	.243**	.145	1						
5	.108*	.105	.390**	.675**	1					
6	.105	.024	.181*	.605**	.589**	1				
7	.035	.022	-.006	-.006	-.033	.169**	1			
8	-.010	-.067*	-.026	.077	-.015	.053	.243**	1		
9	.051	.056	.093	.079	.014	.056	.384**	.148**	1	
10	.060*	.020	-.033	.069	.020	.058	.374**	.182**	.555**	1
11	.008	-.003	-.047	.057	-.019	.069	.232**	.129**	.352**	.442**

**:p<.01, *:p<.05

1국: 국어 사교육 시간, 2수: 수학 사교육시간, 3영: 영어 사교육 시간, 4미: 미술 사교육 시간
5음: 음악 사교육 시간, 6신: 신체활동 사교육시간,
7국: 국어과목에 대한 주관적 성적 평가, 8수: 수학과목에 대한 주관적 성적평가
9바: 바른생활 과목에 대한 주관적 성적평가, 10슬: 슬기로운 생활에 대한 주관적 성적평가
11: 즐거운생활 과목에 대한 주관적 성적평가.

그런데, 표7의 과목별 상관관계를 보면, 각각 국어-수학-영어 과목 간에(r=.161~679), 그리고 미술-음악-신체활동(r=.589~.675) 과목 간에 더 뚜렷하게 유의한 상관계수를 보이고 있다.(표7) 이에 따라, 취학 전 사교육 과목을 크게 두 유형으로 나누어 투입된 사교육 시간을 각각 합해 새롭게 두 가지 변수(교과목 사교육-예체능 사교육)를 만든 후, 취학 후의 1학년 때의 학습활동, 취학 후 2학년 때의 성적에 대한 주관적 평가결과와 관계가 있는지 상관계수를 구해 보았다(표8). 그 결과 취학 전 교과목 사교육에 투입된 시간과 취학 후 1학년, 2학년, 3학년 때의 학습활동(표5 참조)과 취학 후 2학년 3학년 때의 성적과 유의한 상관이 나타나지 않았고, 이는 예체능 사교육에 투입된 시간도 마찬가지였다.

표 8 취학 전 사교육 시간과 취학 후의 학습활동, 성적과의 상관

	1:교과목	2:예체능	3:학습w1	4:학습w2	5:학습w3	6:성적w2	7:성적w3
1	1						
2	.176**	1					
3	.021	.075*	1				
4	.000	.012	.200**	1			
5	-.015	-.019	.130**	.312**	1		
6	.011	.008	.170**	.316**	.259**	1	
7	-.002	.013	.189**	.261**	.415**	.385**	1

**:p<.01, *:p<.05

1: 국어, 영어, 수학의 사교육 시간 합, 2: 미술, 음악, 신체활동 사교육 시간의 합,
3-5: 학습활동관련 5문항의 총점-1차, 2차, 3차, 6-7:과목별 성적에 대한 평가의 합-2차,3차

5. 지역별 관련 요인들

먼저, 지역별로 취학 전 사교육 경험 유무에 차이가 있는지 알아보았다. 이를 위해 본 연구의 대상이 되는 초등학생들이 다니는 학교가 속한 지역을 중심으로 전국을 3유형(서울, 광역시, 기타)으로 다시 재분류하여 취학 전 사교육 경험 유무에 따라 차이가 있는지 카이제곱 검증을 실시해 본 결과, 유의한 차이는 나타나지 않았다. (χ^2=.228, df=2, p=.892)

또한 앞서(표4참조) 취학 전 사교육 경험 유무에 따라 차이를 보였던 인구학적 변인들인 부모의 학력, 나이, 가구소득이 지역별로 차이가 있는지 일원분산분석(ANOVA)해 보았다. 그 결과, 연간소득에서는 차이가 없었고[F(2,2200)=1.514, p=.214], 아버지의 교육년수[F(2,2245)=15.008, p=.000]와 어머니의 교육년수[F(2,2261)=14.238, p=.000]에서는 모두 광역시나 지방에 비해 서울지역이 더 높았다.

마지막으로, 사교육의 유형별로 지역 간에 어떤 차이가 있는지 사교육 과목에 투입된 시간을 교과목과 예체능과목으로 이분하여 지역별로 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과 두 유형의 사교육에 투입된 시간에 있어서 지역 간에는 유의한 차이를 보이지 않았다[교과목 사교육 투입시간: F(2,1460)=.562, p=.570, 예체능 과목 사교육 투입시간: (2,945)=.735, p=.480]

V. 결론 및 논의

사교육 현황과 관련된 기술통계분석 결과를 분석해 본 결과 다음의 몇 가지 중요한 사실이 드러났다. 첫째, 이전의 회고적 조사방식에 의한 몇몇 연구(강이주, 2007; 우남희, 현은자, 이종희, 1993; 이기숙, 장영희, 정미라, 홍용희, 2001; 김희선, 2006)에서 보고된 비율(70-86.8%)에 비해서는 낮은 수치였다. 그러나 이러한 선행연구의 조사대상이 수도권 지역에 한정되어 있거나, 적은 수의 표집을 사용한 조사결과였다는 점에서 취학 전 사교육이 줄어드는 추세라고 단정하기는 어렵다. 분명한 것은 현재도 취학 전 사교육은 여전히 '대세'라는 점이다. 즉, 취학 전 사교육 참여 비율이 70%를 넘을 정도로 우리나라에서는 취학 전에 자녀에게 사교육을 시키지 않는 것이 예외로 간주되는 상황이며, 취학 전 사교육은 이미 보편화되었다는 것을 확인할 수 있었다. 물론, 그 교육에 투입되는 시간의 양을 살펴볼 때, 주로 음악, 미술, 신체활동 같은 예체능과목에 집중되고 있는 점은, 아직은 우리나라의 취학 전 사교육이 선행학습을 염두에 둔 교과목 위주의 사교육 형태로 이루어지고 있을지 모른다고 우려할 만한 수준은 아니라는 점에서 다행일 수 있다. 즉, 전체 사교육 내용 중 국어가 가장 높은 빈도를 차지하고 있지만, 사교육을 받는 시간은 국어보다 음악, 미술, 신체활동과 같은 예체능 과목이 거의 4배 정도에 이를 정도로 압도적으로 많았다. 이러한 결과는, 현재 아직까지는 취학 전 사교육이 국어, 영어, 수학과 같은 교과목으로 확산되어 있지는 않으며 주로 음악, 미술, 신체활동과 같은 취미나 놀이 위주로 이루어지고 있는 상태임을 보여준다.

한편, 교과목 중에서는 영어나 수학과 같은 과목 보다는 주로 국어(학습지를 통한 방문교육 형태의 한글교육)에 치중되고 있으며, 사교육 시작 연령 역시 다른 과목 보다 가장 빨랐다는 결과에 대해서는 몇 가지 고려해 볼 점이 있다. 사교육을 받는 아동중의 거의 60%가 취학 전에 한글 교육을 받고 있다는 것은, 이들이 취학 전에 이미 한글을 읽고 쓰는 것이 어느 정도는 가능한 상태로 초등학교에 입학하게 된다는 것을 의미한다. 또한 우리나라의 부모들은 초등학교 입학 전에 적어도 국어 교육은 대부분 시켜야 된다는 인식을 갖고 있다고 볼 수 있다. 이는 어떠한 형태의 사교육에도 참여하지 않는 30%의 아동들은, 취학 후에 사교육에 참여한 학생들과 비교되어 글을 읽고 쓰는데 있어서 자신감을 잃거나 이후의 학습활동에서도 영향을 받게 될 불리한 여건에 노출될 위험성을 내포하고 있는 결과이다. 이것은 일종의 선행학습의 효과로 작용할 수 있다. 이것은 조기 언어교육이 이후의 지적 발달에 미치는 영향에 대한 논의를 넘어서는 사회적 차원의 문제로 작용할 수 있다. 예를 들어, 만일 어떤 초등학교 1학년 담임선생님이 대다수의 아이들이 기초적인 한글공부가 된 상태에서 국어 교과를 시작할 때 어떤 기준으로 수업을 진행해야 하는지 갈등을 안게 될 수 있다는 점, 그리고 글을 읽고 쓰는 능력은 다른 모든 교과목 학습의 기초가 된다는 점에서, 경제적 수준에 따른 교육 불평등이 교육을 처음 받는 아주 어린 시기부터 작용하게 될 가능성에 대해 심각하게 생각해 보아야 할 문제이다.

이러한 우려는, 사교육경험유무와 관련된 인구통계학적 변인들의 차이를 분석해 본 결과에서

도 뒷받침된다. 분석결과를 보면, 먼저 사교육 경험 유무가 부모의 교육수준에 따라서는 차이를 보이지 않았지만, 사교육에 참여하고 있는 부모 모두 연령이 그렇지 않은 부모보다 더 젊었고, 연간가구 소득 역시 더 많았다. 다만, 부모의 삶에 대한 만족도와 연간가구소득 사이에는 유의한 상관관계를 보였으나, 사교육 참여 유무에 따라 삶의 만족도에는 차이를 보이지 않았다. 이는 앞서 언급한대로, 사교육 참여 유무가 가계소득에 따라 영향 받게 될 가능성을 시사 하는 결과로서 소득과 취학 전 사교육과의 관계를 살펴본 선행연구결과와도 일치한다.

한편 본 연구에서는 개별적인 사교육 과목과 인구학적 변인들 간의 관계에서 쉽게 예상할 수 없었던, 그리고 뚜렷한 해석 방향을 정하기 어려운 결과도 도출되었다. 구체적인 사교육 과목과 이들 인구학적 변인간의 상관관계를 구해 본 결과, 대부분 특정 과목별로 어떤 차이를 나타내지는 않았지만, 미술과목의 경우에는 소득수준 및 부모의 삶에 대한 만족도와 역상관 경향을 나타내었다. 이는, 일반적으로 소득 수준이 높을수록 사교육에 더 많이 참여하는 뚜렷한 경향이 있지만, 미술과목인 경우 추후 보다 세밀한 관련 변인들에 분석이 필요함을 시사한다. 즉, 취학 전 자녀에게 미술과목을 교육시키는 경향은 오히려 소득수준과 관계없거나 소득수준이 낮은 가정에서 사교육에 이 참여하기가 가장 용이한 수단이거나, 아니면 미술지도 그 자체 보다는 부모의 경제활동으로 인해 아이를 돌볼 여건이 되지 않을 경우 미술 학원에 맡기기 때문인지 그 이유는 본 연구의 분석결과만으로는 구체적으로 확인할 수는 없었다.

다음은 취학 전의 사교육 경험 유무가 취학 후의 학업성취도나 자신감 및 관련된 지적인 측면에 영향을 줄 가능성은 없는지를 알아보기 위해, 취학 전 사교육 유무에 따른 집단 간 차이를 검증해 보았고 몇 가지 참고할 만한 결과를 얻었다. 첫째, 사교육 참여경험이 있고 없음에 따라 취학 후 학습활동을 묻는 5가지 질문에 대한 초등학생들의 응답내용에 차이가 있는지 분석해 본 결과, 1차년도(초1)와 2차년도(초2)에서는 오직 “학교 숙제는 빠뜨리지 않고 잘 하나요?”에 대한 질문에서 사교육 참여 경험이 있는 초등학생들이 참여 경험이 없었던 학생들보다 더 잘한다고 응답하는 경향을 보였다. 이러한 경향은 3차 년도에 이르러서는 1문항을 제외한 4문항에서 모두 차이를 보일 정도로 뚜렷해졌다. 한편, 2차와 3차 년도에 응답한 과목별 성적에 대한 주관적 평가 평균점수에 있어서도 사교육에 참여했던 경험이 있는 초등학생들이 참여 경험이 없는 초등학생들보다 더 잘한다고 응답하였다. 이러한 결과는, 적어도 취학 전에 사교육을 받았던 경험이 있는 학생들은 사전에 학교 공부에 대한 습관을 형성하여 숙제관리를 잘하고 학습에 대한 자신감이 더 높고 자신의 학업성취에 대한 주관적 평가가 더 높을 가능성을 시사한다. 다만, 이러한 결과에는 취학 전에 사교육을 받을 수 있게 만든, 확인되지 않은 제3의 요인들이 취학 후에도 연관되어 작용했던 결과일 가능성이 높기 때문에 세부적인 추론이나 결과 해석에는 주의를 요한다. 예를 들어, 취학 전 사교육에 더 참여하는 가정의 초등학생들은 그렇지 않은 학생들의 가정보다 가계 소득수준이 높고, 이것은 취학 후에도 지적·정서적으로 학업활동에 영향을 줄 수 있는 직간접적인 꾸준한 지원으로 이어졌을 가능성이 있다. 또한 취학 전 사교육 경험은 그 특정한 사교육 내용과 관련된 학습능력 자체를 발달시켰다기 보다는 단지 학습에 대한 자신감을 높

여주었던 것이며, 이것이 본 패널 조사에서의 이러한 응답으로 나타난 것일 수도 있다. 이러한 추측을 뒷받침하는 한 가지 근거는, 취학 전 각 교과목별로 사교육을 경험한 시간과 취학 후 성적에 대한 주관적 평가간의 상관관계 행렬표에서 찾을 수 있다. 예를 들어, 취학 전, 국어, 영어, 수학에 투입된 사교육 시간과 취학 후 해당 교과목에 대한 주관적 성적평가 사이에는 모두 유의한 상관관계가 나타나지 않았다. 이러한 결과를 통해, 취학 전에 이루어지는 과목 특정적 사교육은 취학 후 과목 특정적인 지적 발달이나 학습능력에 영향을 준다기 보다는, 일반적인 학습습관이나 공부에 대한 자신감을 길러주는 데에는 유용한 것일 수 있다는 가설을 제기해 볼 수 있겠다. 이것이 사실이라면, 이것은 취학 전 사교육이 갖는 긍정적인 측면이 될 수 있겠다.

마지막으로, 사교육 참여 여부나 관련된 인구학적 변인들이 지역별로 차이가 있는지 알아본 결과, 서울, 광역시, 지방에 거주하는 초등학생들 간에는 취학 전 사교육 참여 빈도나 과목별로 사교육에 참여하는 시간에 있어서 차이를 보이지 않았다. 또한 인구학적 변인 중 소득수준이나 연령에 있어서 유의한 차이를 보이지 않았지만, 부모 모두 서울지역의 학교에 다니는 자녀를 둔 경우 광역시나 지방의 부모들보다 학력(교육년수)이 높았다.

본 연구의 결과를 통한 논의에서 개진된 몇 가지 추론들을 보다 명료화하기 위해서는 본 연구의 몇 가지 제한점을 고려하는 후속 연구들을 요한다. 먼저, 조사연구 그 자체가 안고 있는 한계점을 들 수 있다. 본 연구에서 나온 이러한 결과 및 도출된 시사점은, 모두 설문조사를 통해 이루어졌다는 점, 그리고 초등학교 1-3학년 시기의 학생들이 얼마나 자신의 상태를 객관적이고 정확하게 보고할 수 있었는지에 대한 신빙성을 확인할 수 없는 결과라는 점에서 해석에 제한이 있다. 아울러, 비록 1년 간격으로 실시되었기에 반복응답으로 인한 연습효과의 개입 가능성은 크지 않겠지만, 객관적인 사실에 대한 응답이 아닌 주관적인 판단에 의한 평가 자료들(예를 들어, 성적 및 학습관련 변인들)인 경우에는 이전에 응답했던 기억들이 영향을 주었을 가능성이 있다. 따라서 이러한 주관적인 판단과 더불어 아동의 행동양상에 대한 교사의 평가나 성적 점수와 같은 객관적인 자료들이 보완 된다면 분석결과에 대해 보다 신뢰로운 추정이 가능해 질 수 있을 것이다. 아울러, 본 연구에서의 분석은 관련성이 있을 것으로 추정된 변인들을 중심으로 단편적인 분석에 머무르는 수준이기 때문에 변인들간의 동시적 관계성에 대한 분석을 통한 보다 통합적인 결론을 도출하기는 어려웠다는 제한점이 있다. 향후, 관련된 변인들을 추가하거나 본 연구를 바탕으로 시사된 변인들 간의 이론적 모형을 검증해 보는 연구가 뒷받침 될 필요가 있다.

참고문헌

강이주. (2007). 미취학 아동의 사교육에 대한 경제적 부담감과 관련요인 분석, 한국생활과학회지, 16(2), 315-331.

김민정. (2009). **조기영어 사교육 경험이 중학생의 듣기, 읽기 능력과 정의적 특성에 미치는 영향,** 한국외국어대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김희선. (2006). **유아기 학부모의 교육수요 및 경비에 관한 연구.** 세종대학교 대학원 석사학이 청구논문.

류충희. (2008). **조기영어교육 실태에 따른 학습성취도, 학부모의 흥미도 및 만족도 비교.** 한양대학교 대학원 석사학위 청구논문.

박지연, 이숙현, 백진아. (2005). 어머니 특성에 따른 유아기 자녀의 조기교육. 한국가족관계학회지, 10(1), 157-179.

신의진. (2002). 조기교육과 발달병리적 문제, 한국조기교육의 현황과 과제. 한국아동학회 추계학술대회 자료집, 29-42.

오효선. (2001). **취학 전 유아의 조기교육실태 조사.** 전남대학교 대학원 석사학위 청구논문.

우남희. (2004). 아동의 권리와 한국의 조기교육. 아동과 권리 8(2), 189-207.

우남희, 현은자, 이종희. (1993). 사설학원과 가정 중심의 조기교육 실태연구, 유아교육연구 13, 49-64.

이경숙, 김주후. (2010). 유아의 사교육비 지출에 대한 가구특성별 분석. 미래유아교육학회지, 17(1), 21-38.

이경아. (2003). **조기영여 사교육이 중학교 1학년 최초 영어 학업성취도에 미치는 영향.** 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.

이기숙, 장영희 정미라, 홍용희. (2001). 가정에서의 유아 조기·특기 교육 현황 및 부모의 인식, 유아교육연구, 22(3), 153-171.

이명순. (2007). 유아 조기교육 관련 연구 분석을 통한 대안 탐색, 유아교육·보육행정연구, 11(4), 157-181.

이명조, 정선아, 이정화. (2003). **한국 유아의 조기교육** 서울: 집문당.

이부미, 이수정. (2010). 조기교육: 불안한 부모와 바쁜 아이들, 시민인문학, 18, 85-107.

통계청. (2013). **2012년 사교육비 조사 보고서**. 서울, 통계청.

황혜신. (2003). 조기교육에 대한 실태 및 부모의 인식. 열린교육연구, 22, 69-85.

홍은자. (2001). **어머니의 성취압력, 학원, 학습지 이용이 유아의 스트레스에 미치는 영향.** 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

“초등학생의 취학 전 사교육 실태 및 관련 요인들에 대한 탐색”에 대한 토론문

이경희*

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 수행중인 한국 아동·청소년 패널조사 자료 중 초등학교 1학년 학생 및 학부모 2342명의 응답 자료를 사용하여 취학 전 사교육 실태 및 그와 관련된 요인들을 탐색하고 이들의 사교육 경험이 초등학교 입학 후의 학습활동과의 연관성을 분석한 매우 흥미로운 연구이다.

본 연구의 결과와 관련하여 몇 가지 토론자가 궁금한 것들을 논의하고자 한다. 첫째, 연구자는 전체 응답자중 71.1%가 취학 전 사교육을 경험하였고, 전체 사교육 내용 중 국어가 가장 높은 빈도(전체 응답자의 58.1%)를 차지하고 있지만 사교육을 받는 시간은 음악, 미술, 신체활동과 같은 예체능 과목이 거의 4배에 이르렀음을 보고하고 있다. 또한 사교육을 받는 수단은 예체능은 전체응답자의 60~70%기 학원을 통해서 이루어지는 반면, 국어, 수학, 영어는 절반이상이 학습지(방문교사)를 통해 이루어지고 있음을 보고하였다. 또한 초등학생의 취학 전 사교육 중, 국어가 사교육을 받는 비율이 가장 높았고 시작 연령도 가장 빠른 사실은 연구자도 논의에서 언급하였듯이 우리 사회에서 초등학교 입학 전 한글을 읽고 쓰는 능력이 취득되어야 한다는 인식이 보편화되어 있음을 의미한다고 볼 수 있다. 동시에 예체능 사교육을 받는 시간이 타 과목에 비해 4배 이상 길고 대부분 학원에서 교육이 이루어지고 있는 현실은 이들 과목이 교육의 목적보다는 아동의 위탁수단으로 사용되고 있을 수 있다는 연구자의 해석이 일견 타당해 보인다. 특히 미술과목의 사교육 시간이 부모의 소득수준이나 삶의 만족도와 역상관을 보이는 결과는 이를 뒷받침하는 간접적 증거로도 볼 여지를 준다.

토론자가 이러한 결과의 토대위에 궁금한 점은 연구자가 탐색하고자 했던 초등학생의 취학 전 사교육과 관련된 요인들을 밝히기 위해서는 국어과목과 예체능교육은 그 변별력이 떨어지는 것이 아닐까 하는 의문이 든다. 오히려 사교육을 받는 비율은 낮더라도 영어과목과 수학과목에 관심을 갖고 영어와 수학과목을 취학 전에 사교육을 받았던 아동들과 그 가정의 특성을 따로 분석하는 것이 더 적절하지 않았을까 하는 생각이 든다. 본 연구의 총 표본이 2342명임을 감안할 때 영어교육을 받은 경험이 있는 407명(17.4%), 수학교육을 받은 경험이 있는 128명(5.5%)도 적은 표본 수는 아니기 때문이다.

* 열린사이버대학교 상담심리학과 교수

더불어 비록 본 연구가 실태에 대한 파악 및 관련 요인에 대한 탐색이 연구의 목적이라해도 선행연구에 비추어 적절한 가설을 세우고 검증하는 과정이 추가되면 더욱 훌륭한 연구가 될 수 있다는 생각이 든다.

영·유아 사교육 시작 시점 및 영향 요인에 대한 분석 연구
: 비연속 생존분석의 적용

김정은* · 김준엽**

요 약

본 연구는 아동·청소년패널의 초등학교 1학년 데이터를 활용하여 영·유아 사교육 시작 시점 및 그 영향 요인에 대해 분석하였다. 이를 위해 개인 및 가정 요인을 투입하여 최초 사교육 시작 시점에 어떤 영향을 미치는가를 검토하였다. 특히 가정의 사회·경제적 지위(SES)가 영·유아의 사교육 시작 시점에 미치는 영향과 그 영향력이 연령에 따라 어떻게 변화하는지 분석하기 위해 종단적 분석방법인 비연속 생존분석을 적용하였다. 분석 결과, 다른 조건이 동일하더라도 SES의 영향력은 1세부터 6세까지 지속적으로 나타났으며, SES가 높을수록 최초 사교육 투입시기가 더 빨라지는 것으로 나타났다. 또한 최초 사교육에 대한 SES의 영향력은 유아기 초기에 더 강하게 나타났으며, 유아 초기에 발생한 교육기회의 격차는 이후에도 유지되는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과는 가정의 사회·경제적 지위에 따라 교육기회가 차별화되며, 이러한 교육기회의 격차는영·유아 초기부터 지속적으로 발생하고 있음을 실증적으로 보여준다.

주제어 : 조기사교육, 생존분석, 교육기회의 불평등

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

2012년 11월 육아정책연구소의 '영·유아[1] 보육·교육 비용 추정 및 대응방안 연구'에 따르면 영·유아 사교육비는 연간 2조 7000억 원으로 이는 국내총생산(GDP)의 0.22%에 달하는 것으로 드러났다. 조사한 영·유아 가구 중 사교육비를 지불한다는 비율은 약 76%이며, 이들 가구는 평균적으로 소득 대비 4.3%인 월 14만 4500원을 사교육비로 지불하는 것으로 확인되었다. 또한 가구의 약 75%는 사교육비에 대하여 경제적인 부담을 느낀다고 응답하였다(서문희·양미선·손창균, 2012).

이러한 현황조사에서 나타난 바와 같이 우리나라에서 사교육은 대학입시 준비를 하는 중·고등학교 시기뿐 아니라 사실상 영·유아부터 시작되며(한유미, 2010), 미취학 아동의 사교육 문제는 경제적인 측면에서 가계의 부담요인으로 작용할 뿐 아니라, 선행학습, 교육기회의 차별화 등으로 인해 사회적으로 중요한 이슈로 떠오르고 있다.

* 홍익대학교 교육학과 석사과정
** 홍익대학교 교육학과 교수

1) 만 6세미만의 취학 전 아동을 말한다. 만6세가 넘었어도 초등학교에 입학하지 않았으면 영·유아로 분류한다.

현재 각종 언론과 시민단체는 영·유아 사교육에 대해 집중적인 관심을 보이고 있으며, 특히 시민단체인 '사교육걱정없는세상'은 영·유아 사교육 포럼' 발족을 시작으로 조기사교육의 실태 조사 및 대책마련에 앞장서고 있다(사교육걱정없는세상 보도자료, 2012.6.20.).

그동안 영·유아 사교육에 대한 연구는 주로 실태와 현황 파악 혹은 유발요인을 중심으로 수행되어 왔다(강이주, 2007; 김보림·엄정애, 2007; 김희선, 2006; 서문희 외, 2012; 안지영, 2003; 우남희·현은자·이종희, 1993; 이기숙·장영희·정미라·홍용희, 2002; 이명조,2005; 이숙현·백진아, 2004; 이정원, 2009; 차성현 외, 2010; 한유미, 2010). 각각의 연구가 정의하는 영·유아 사교육은 보육과의 엄밀한 구별이 어려우며, 약간의 이견이 있을 수 있다. 그러나 부모의 영향력은 미취학 아동의 사교육 유발 요인 중 공통사항이며, 이러한 결과로서 부모의 학력 및 소득에 따라 아동의 사교육 시기 및 비용, 개수에 유의미한 차이가 존재함이 확인가능하다.

영·유아 사교육은 그 비용 및 규모뿐만이 아닌, 생애 초기 사교육이라는 점에서 차별적 의미를 가진다. 영·유아 사교육은 생애 처음으로 경험하게 되는 사교육이며, 이는 특히 부모의 능력에 따라 자녀들이 서로 다른 교육 경험을 하게 된다는 교육기회의 불평등 관점에서 문제시 되고 있다(김기헌·신인철, 2011; 김지경, 2003; 손수민, 2013). 김지경(2003)은 사교육비가 점차 증가하는 현실로 인하여 부모의 경제적 배경에 따른 교육기회의 차별을 겪는 자녀들이 발생함으로써 교육의 형평성을 왜곡할 수 있다고 지적하였다. 마찬가지로 김기헌 외(2011)의 연구에서도 부모의 사회경제적 지위의 차이는 자녀의 취학 전 사교육 여부에 유의미한 영향을 미칠 수 있음을 밝혔다. 이러한 교육기회의 불평등 혹은 차별은 교육의 형평성의 문제뿐만 아니라 아동의 성장발달에 장기적으로 누적되는 격차를 발생시킬 우려 또한 존재한다(손수민, 2013).

영·유아 사교육으로 인해 파생된 다양한 사회적 문제를 해결하기 위해 보다 영·유아 사교육의 양상에 대한 보다 심층적인 연구가 필요할 것으로 생각된다. 이와 관련하여 본 연구에서는 종단적 관점에서 영·유아 사교육의 최초 경험시점에 주목하고자 한다. 이전 연구들이 사교육의 비용 및 규모, 효과를 분석하는 것에 관심을 두었다면, 본 연구에서는 영·유아의 사교육 시작 시점에 영향을 미치는 요인과 그 영향력이 연령에 따라 어떻게 변화하는지를 실증적으로 분석할 것이다.

아동의 생애 초기 교육기회의 불평등에 대한 연구를 진행하기위해서는, 단순 사교육뿐만 아니라 보육기관 및 유치원의 특별활동 또한 고려해야할 것이다. 차성현 외(2010)의 연구에 의하면, 영유아 사교육비는 교육기관내의 특별활동비와 교육기관외의 과외, 학원 등의 기타 교육비로 구분가능하다. 즉 사교육의 내용적인 측면에선 교육기관내의 특별활동까지를 포함하여야 좀 더 명확한 범주라 할 수 있다. 연구대상 아동들이 경험한 보육기관 중 일부는 '방과후 특별활동'이란 이름으로 교과 관련 선행 학습을 진행하는 기관도 존재할 것이다. 그러나 본 연구는 아동이 학습하게 되는 내용이 사교육인지 아닌지 보다는 단순히 취학 전 아동이 보육기관 외에 사교육을 받게 되는 최초 시작시기만을 고려하려 한다. 즉 유치원 혹은 보육시설이 아닌 학원이나 개별교육(학습지, 과외, 교구 등), 기타 교육의 최초 시작 시점이 주된 관심사항이라 할 수 있다.

앞서 언급한바와 같이 영·유아 사교육은 비용 및 실태 현황에 대한 문제뿐만 아니라 계층 간의 불균형으로 인해 발생하는 사회적 불평등 관점에서 지켜볼 필요가 있다. 본 연구를 통하여 생애 초기 사교육 경험에 대한 가정 배경의 영향력을 검증해봄으로써, 우리나라의 조기사교육의 실태와 생애 초 교육기회의 불평등 현황에 대한 경험적 근거를 제시할 수 있을 것으로 기대한다.

Ⅱ. 선행연구 검토

1. 조기사교육의 정의

미취학 아동의 사교육은 조기사교육 혹은 조기교육이라고도 불리며, 연구에 따라서 매우 다양하게 정의되어왔다. 우남희 외(1993)는 "조기사교육이란 초등학교 입학을 전후로 하여 학원이나 가정에서 이루어지는 특기 또는 과외 교육" 으로 정의하였다. 또한 박지연·이숙현·백진아(2005)는 조기교육을 "유치원/어린이집 이외의 다른 형태의 사교육으로서 피아노, 미술, 수영 등 예체능이나 영어, 국어, 수학 등 교과목 학습을 학습지, 학원, 과외를 통해 배우는 것"으로 정의하였다. 이명순(2007)은 유아조기교육의 정의를 "0-6세의 유아들을 대상으로 유아의 흥미나 발달을 고려하지 않고 선행학습이나 준비교육을 목적으로 하는 교육으로 정의내리며 가정에서 이루어지는 방문 학습지 교육과 각종 학원 교육 그리고 국가적인 수준의 교육과정 및 보육 과정에 준하지 않는 육아교육기관의 특별활동을 포함함"으로 정의 내렸다.

본 연구는 여러 연구자들의 정의를 바탕으로 하여 미취학 영·유아를 대상으로 하는 보육 및 교육기관 이외의 학원, 개인과외, 그룹과외, 학습지, 인터넷교육, 시설문화센터에서의 교육을 조기사교육으로 정의하였다.

2. 조기사교육의 실태 및 현황

조기사교육의 실태 및 현황에 대한 연구는 지난 20년간 지속되어 왔다. 연구자들이 정의한 조기사교육의 개념은 각기 다양하지만, 공통적으로 취학 전 아동이 받고 있는 교육의 종류나 개수, 시작 연령, 비용 등의 현황과 실태가 어떠한지를 밝히는 것에 주된 관심을 두었다(김보림·엄정애, 2007; 김희선, 2006; 서문희 외, 2012; 안지영, 2003; 우남희 외, 1993; 이기숙 외, 2002; 차성현 외, 2010).

먼저, 1992년 진행되었던 서울시내 유치원 및 초중학교에 재학 중인 1203명 대상으로 한 조기사교육 실태연구(우남희 외, 1993)에 의하면 유치원생의 92.3%가 현재 학원을 다니고 있으며 평균적으로 2가지 교육을 받고 있는 것으로 드러났으며, 중학생의 65.6% 초등학생의 75.4%가 취학 전 사교육 경험 있는 것으로 드러났다. 이후 10년 후 이기숙 외(2002) 연구에서도 약 86%

의 유아들이 유치원 교육이외에 조기·특기교육을 받는 것으로 보고되었으며, 3개 이상의 조기교육 받는 아동 또한 41%로 조사되었다.

2013년 '사교육걱정없는세상'과 국회 교육문화체육관광위원회 김상희의원이 공동으로 전국 111개 초등학교 1학년생 학부모 5천470명을 대상으로 한 설문조사 결과에 의하면 현재 초등학교 1학년에 재학 중인 학생 70% 이상이 취학 전 사교육을 받은 것으로 조사되었다. 특히 서울지역 아동들의 경우 초등학교 입학 전 79.5%의 아동이 영어 사교육을 받았다. 비용의 경우 과목별로 월평균 10만원 미만이 가장 많으나 영어의 경우 50만원 이상 지출 비율도 7.9%에 달하였다.

지난 20년간의 연구를 살펴보면, 전국을 대상으로 한 조사가 아닌 일부 지역 혹은 특정 보육기관의 아동을 대상으로 한 경우가 대부분이었다. 최근 들어 실시된 전국 단위의 조사들은 영·유아 사교육의 규모가 확대되고 있으며, 다양한 가정 배경에 따른 격차 또한 존재하고 있음을 보여주고 있다 (서문희 외, 2012; 차성현 외, 2010).

3. 조기사교육 결정 요인

조기사교육의 결정 요인은 매우 다양하다. 먼저 사교육 시기에 영향을 미치는 요인으로, 이명조(2005)와 한유미(2010)는 부모의 학력이 높을수록 사교육 시기가 빠르다는 사실을 밝혀냈다. 이정원(2009)은 소득, 어머니 학력, 아이의 나이가 사교육 여부에 정적인 영향을 미치며, 총 자녀수는 부적인 영향을 미칠 수 있음을 보고했다.

다음으로 단순한 조기사교육의 시기와 여부가 아닌 그 비용과 개수에 영향을 미치는 요인에 대한 다양한 선행연구가 존재한다(강이주, 2007; 김보림·엄정애, 2007; 이기숙 외, 2002; 이숙현·백진아, 2004; 이정원, 2009). 먼저 김보림·엄정애(2007), 이기숙 외(2002)의 연구에 의하면 자녀의 나이와 가정의 소득이 높을수록 사교육비와 개수에 정적인 영향을 미친다는 것을 밝혀냈다. 또한 강이주(2007)의 연구에 따르면, 소득과 부모학력이 높고, 수도권에 거주 할수록 사교육비를 더 많이 지출하는 경향을 보였다.

도현심·박보경·김수진·조숙인(2009)과 이기숙 외(2002)의 연구에서는 비취업모가 취업모에 비해 자녀에게 더 많은 가짓수의 사교육을 시키고 있음이 보고되었다. 반면 이숙현·백진아(2004)의 연구에서는 어머니의 취업 여부는 사교육 개수에 영향을 미치지 않았고, 어머니 학력이 사교육 개수에 영향을 주는 것으로 나타났다. 그러나 이와는 대조적으로 김보림·엄정애(2007)의 연구에서는 부모의 학력이 낮을수록 더 많은 사교육을 시키며, 그 비용은 차이가 없는 것으로 분석되었다.

이처럼 조기사교육에 미치는 영향요인은 다양한 연구에서 다양한 결과를 산출하고 있다. 하지만 비교적 일관된 결과로서 소득과 부모의 학력이 공통된 영향요인이라 결론내릴 수 있으며, 사회·경제적 지위가 아동의 조기사교육 여부와 시기 혹은 비용 및 개수에 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있다.

4. 조기사교육의 부작용 및 효과

조기사교육에 대한 다양한 연구(백혜정·김현신·우남희, 2005; 신의진, 2002; 신의진·이경숙, 2004; 우남희 외, 1993; 우남희, 2004; 우남희 외,2005; 우남희, 2006; 이기숙 외,2002)는 조기사교육에 대한 우려와 문제점을 보여주고 있다.

먼저 신의진(2002)의 연구에서는 인지교육을 중심으로 한 조기교육은 부적절한 학습자극으로, 정신적 스트레스를 야기할 수 있고, 뇌의 신경회로 중 스트레스 관련 부분의 조절력에 손상을 주고, 면역기능 및 기억력 저하 등의 문제를 일으킬 수도 있음이 보고되었다. 이러한 뇌 발달의 문제는 아동의 인지 및 언어 발달 저하, 사회성 저하 등의 문제를 야기할 수 있다.

다음으로 몇몇 연구는 조기사교육이 아동에게 문제행동을 일으킬 수 있음을 보고하고 있다. 백혜정 외(2005)의 연구에 의하면 조기사교육은 유아들의 외현화 및 내재화에 영향을 미치며, 이러한 외현적 문제행동(비행, 공격성)과 내재적 문제행동(위축, 신체증상, 우울·불안)은 조기사교육의 가짓수와 유의미하게 관련되어 나타난다. 마찬가지로 우남희(2006)의 연구도 조기사교육의 가짓수와 아동의 내재적 문제행동이 서로 관계가 있음을 밝혔다. 다음으로 신의진과 이경숙(2004)은 50개월 미만의 영유아가 영상물에 자주 노출되자 불안정한 애착 형성과 정서조절의 문제, 언어 발달 지연 및 다양한 병리적 역기능의 문제가 발생할 수 있음을 보고하였다.

앞에서 제시한 조기사교육의 부작용과 문제점에 대한 선행연구와 반대로 몇몇 연구는 조기사교육에 대한 긍정적인 효과를 보고하고 있다(우남희 외, 2005; 이경호·김익균, 2007; 최지영, 2008). 먼저 우남희 외(2005)의 연구에 의하면 조기사교육은 부정적인 측면도 있지만, 학습요령의 터득과 자신감을 얻는 긍정적인 효과도 존재하는 것으로 드러났다. 또한 이경호·김익균(2007)과 최지영(2008)의 연구는 조기사교육은 학습요령을 잘 습득하는데 도움을 주고 선행 학습으로 인해 자신감을 갖게 되며 유·아동에게 특기와 재능을 발견하는데 도움을 준다고 보고하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute: NYPI)에서 실시한 한국아동·청소년패널조사 2010(Korean Children and Youth Panel Survey 2010)의 1차년도 자료를 사용하였다. 한국아동·청소년패널조사 2010은 2010년 당시 초등학교 1학년, 초등학교 4학년, 중학교 1학년이었던 아동·청소년들을 대상으로 2010년부터 2016년까지 7년 동안 매년 추적조사하며 생태학적 관점에서 아동·청소년의 생애 경험, 보편적인 행위와 행태 그리고 성장과 발달 과정을 조사하는 것을 목적으로 하고 있다(한국청소년정책연구원, 2012). 본 연구에서는 초

등학교 1학년 패널 중 취학 전 사교육 여부에 대하여 응답하고, 어머니 또는 아버지와 함께 거주하는 아동 2319명을 최종 연구대상으로 선정하였다.

2. 변인구성

본 연구에서 사용한 종속변수는 취학 전 아동의 최초 사교육 시점이다. 본 조사는 취학 전 아동의 최초 사교육 시점을 초등학교 1학년 1차년도 보호자 설문 15번에서 '이 학생은 초등학교 입학 전 아래와 같은 사교육을 받은 적이 있습니까?' 라고 묻고 있다. 또한 이 학생이 초등학교 입학 전 받았던 사교육 유형과 각 사교육의 시작 연령을 회고적 문항을 통해 묻고 있다. 비록 한 시점에서 지난 경험을 회고적으로 묻고 있지만, 본 연구에서는 횡단적 데이터를 종단적 데이터 구조로 변환하여 분석에 사용하였다. 여러 과목의 조기사교육 시작시점 중 최초 사교육 발생 연령을 기준으로 하였으며, 분석을 위해 데이터의 코딩은 각 연령별 최초 사교육을 경험했는지 그 여부에 따라 구성되었다. 만약 A 아동이 5살에 처음으로 사교육을 시작했다면, 이 아동의 데이터는 5살까지만 존재한다. 따라서 종속변수는 1살부터 4살까지는 0으로 코딩되며, 5살에 1이 되고 그 이후 데이터는 결측값으로 처리한다. 또한 B 아동이 취학 전인 7살까지 사교육을 경험하지 못했다면, 이 아동의 데이터는 1살부터 7살까지 모두 0으로 코딩되며 이러한 경우를 우측 중도절단(Right-censoring)이라 한다.

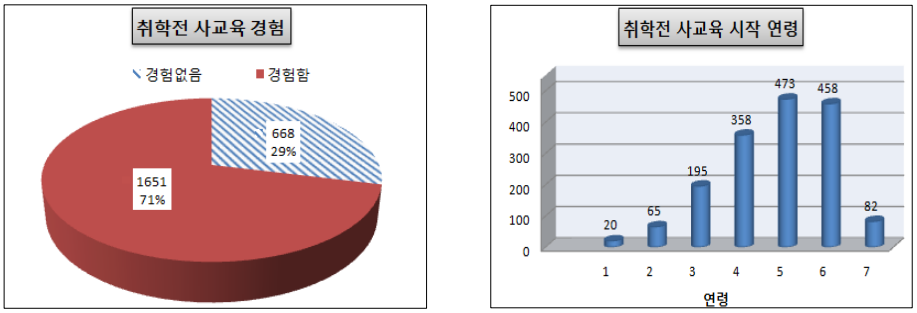
연구모형에 투입할 개인 및 가정요인으로 아동의 성별 및 보호자의 특성을 사용하였다. 각 요인이 아동의 사교육 시작 시점에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하기 위해 1차년도 설문에 있는 자료를 사용하였다.[2] 분석에 사용할 독립변수는 개인, 가정요인으로 구분하여 아동의 첫째여부, 성별, 부모 최종학력, 모 근로여부, 연소득, 거주 지역규모[3] 등으로 구성하였다. 아동에게 형(오빠), 누나(언니)가 없는 경우 첫째로 간주하여 1값을 부여하여 더미변인으로 구성하였으며, 아동의 성별은 여학생이 1의 값을 갖는 더미변인으로 구성하였다. 부모의 최종학력은 아버지와 어머니의 학력을 각각 교육연수로 전환하였다. 즉 중졸은 9, 고졸은 12, 전문대졸은 14, 대졸은 16, 대학원졸업은 19.5로 변환하고, 부모의 교육연수의 최댓값을 최종학력으로 사용하였다. 다음으로 모의 근로여부는 어머니가 직업 활동을 하고 있는 경우가 1의 값을 갖도록 변인을 구성하였다. 연소득은 자연 로그값을 취하여 변환하였으며, 거주 지역의 규모는 읍·면지역을 기준으로, 중소도시, 특별·광역시를 각각 더미변수로 변환하여 분석에 사용하였다.

2) 본 분석에서 사용한 1차년도 부모의 특성은 시간 독립적 변수로 간주하여 이전 시점에도 변화하지 않은 것으로 가정하였다.

3) 거주 지역의 경우 초등학교 1학년 당시 거주 지역을 기준으로 하여 분석에 사용하였다. 즉 초등학교 1학년 당시 거주 지역의 규모가 미취학 전에도 동일하다는 가정 하에 분석에 사용하였다.

3. 기술통계량

본 연구의 분석대상인 2319명의 아동의 취학 전 사교육 경험 여부 및 시작 연령에 대한 빈도는 다음과 같다. 연구 대상의 약 71%의 아동이 취학 전 사교육을 경험했으며, 시작 연령은 5살이 473명으로 가장 많았다. 이러한 결과는 앞서 제시한 시민단체 '사교육걱정없는세상'과 김상희의원이 실시한 2013년 조사 결과와 유사하다.



[그림 1] 취학 전 사교육 경험 여부 및 시작 연령

분석에 사용할 개인, 가정 변수의 기술통계량은 다음 〈표 1〉과 같다. 첫째, 자녀 변수는 첫째 혹은 외동인 경우가 혼재된 변수이다. 즉 외동인 경우도 첫째로 간주하여 분석에 사용하였으며, 전체 연구대상의 48%가 이에 해당되었다. 연속 변수의 경우 해석의 편리함을 위해 Z점수로 표준화시켰다. 또한 부모의 사회경제적 지위를 나타내는 SES 변수는 부모교육연수의 Z변환 값과 Ln(연소득) 값의 Z변환 값을 평균낸 후 다시 Z변환하여 생성하였다.

표 1 ▶ 배경변수의 기술통계량

배경변수		N	최솟값	최댓값	평균	표준편차
개인	첫째 자녀	2319	.00	1.00	.48	.50
	여자	2319	.00	1.00	.48	.50
가정	근로여부: 모친	2259	.00	1.00	.48	.50
	Z (부모학력)	2309	-2.45	2.17	0	1
	Z (ln 연소득)	2178	-5.19	7.06	0	1
	Z (SES)	2319	-3.77	4.61	0	1
	특별광역시	2319	0	1	.42	.49
	중소도시	2319	0	1	.58	.49

4. 분석방법

1) 생존분석

아동의 최초 사교육 시작 시점을 추정하기 위해 비연속 시간 생존분석을 사용하였다. 생존분석은 기간 j에 개인 i에게 사건이 일어날 확률인 위험도(hazard, $H(t_{ij})$)를 개인 및 가족특성의 함수로 추정하는 종단적 기법이다. $H(t_{ij})$는 특정 기간 j-1까지 개인 i가 사건(event)을 경험하지 않았을 때, j기간 동안 사건을 경험할 조건부확률로 정의하며, 다음과 같이 수리적으로 정의된다.

〈수식 1〉 $$H(t_{ij}) = \Pr(T_i = j \mid T_i \geq j)$$

본 연구에서 분석하고자 하는 취학 전 아동의 최초 사교육 시작 시점은 1년 단위(연령)로 측정되었다. 따라서 시간 측면에서 연속시점이 아닌, 비연속시간 생존분석을 적용하여 종속변수를 로짓(Logit)으로 변환한 생존분석을 사용하였다(Singer & Willett 2003). 구체적인 분석 모형은 다음과 같으며, 예측변수로 사용할 개인 및 가정변인을 투입한 후 최초 사교육 시점에 미치는 영향력을 확인한다.

〈기본 모형 : 기저 위험함수(baseline hazard function)〉

$$Logit\ H(t_{ij}) = [\alpha_1 D_1 + \alpha_2 D_2 \cdots + \alpha_7 D_7]$$

($D_1 \cdots D_7$; 시간 더미 변수)

〈연구 모형〉

$$Logit\ H(t_{ij}) = [\alpha_1 D_1 + \alpha_2 D_2 \cdots + \alpha_7 D_7] + [\beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 \cdots + \beta_n X_n]$$

($D_1 \cdots D_7$; 시간 더미 변수)

($X_1 \cdots X_n$: 개인 및 가정 변수)

기본모형에서 취학 전 사교육을 최초 경험한 연령은 1살부터 7살 까지 총 7번이 측정될 수 있으므로 절편을 투입하지 않고, 7개의 더미변수 $D_1 \cdots D_7$를 활용하였다. 연구모형은 기본모형에 개인 및 가정배경변수를 투입하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 생존분석 결과

1) 차이 검증

본격적인 분석에 앞서, 사교육 경험 여부에 따른 배경변수의 차이 검증을 실시하였으며 그 결과는 〈표 2〉와 같다.

표 2 취학 전 사교육 여부에 따른 가정, 개인 배경 변수 차이 검증

	취학 전 사교육 여부	N	MEAN	SD	평균 차	t
Z (부모학력)	경험	1647	.032	.989	.113	2.450 *
	미경험	662	-.080	1.024		
Z (ln 연소득)	경험	1568	.110	.958	.393	8.044 ***
	미경험	610	-.283	1.049		
Z (SES)	경험	1651	.090	.963	.314	6.643 ***
	미경험	668	-.223	1.055		

		취학 전 사교육				χ^2
		경험		미경험	전체	
성별	남자	857	(71.5%)	342	1199	.096
	여자	794	(70.9%)	326	1120	
첫째 여부	YES	876	(78.3%)	243	1119	53.001 ***
	NO	775	(64.6%)	425	1200	
모 근로여부	YES	744	(68.5%)	342	1086	12.161 **
	NO	881	(75.1%)	292	1173	
거주 지역규모	읍·면	301	(69.2%)	134	435	1.118
	중소도시	687	(71.9%)	268	955	
	특별·광역시	663	(71.4%)	266	929	

+p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

연속 변인의 경우 독립표본 t 검증을, 명목변인의 경우 카이스퀘어 차이 검증을 사용하여 분석하였다. 독립표본 t 검증 결과 부모의 평균적인 교육연한과 연소득, SES는 취학 전 사교육 경험 여부에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 카이스퀘어 차이 검증 결과 아동이 첫째 일 때 취학 전 사교육 경험의 비율이 높았다. 또한 어머니가 일을 하지 않는 아동이 취학 전 사교육 경험 비율이 높은 경향을 보였는데, 이는 이기숙 외(2002)의 연구에서 취업하지 않은 모의 아동이 더 많은 개수의 사교육을 받고 있다는 결과와 유사하다.

반면 성별이나 거주 지역규모는 취학 전 사교육 경험 유무와는 통계적으로 유의미한 연관성이

없었다. 이러한 결과는 지역규모에 따른 취학 전 사교육 참여율의 차이가 존재하지 않는다는 점에서 흥미로운 결과라 할 수 있다. 배경변수의 차이검증을 통해, 최종적으로 취학 전 사교육 여부에 따라 유의미한 차이가 있는 첫째 혹은 독자여부, 모 근로, SES 변수를 이후 생존분석에 투입하였다.

2) 사교육 시작 시점

조기사교육의 최초 경험을 사건(event)이라 정의하고, 생존분석의 정의에 맞게 각 시기별 위험도(Hazard(t))와 생존확률(Survival(t)) 값을 계산하면 다음과 같다. $H(t_{ij})$(Hazard function)은 특정 기간 j 전에 개인 i가 사건(event)을 경험하지 않았을 때 j 기간 동안 사건을 경험할 조건부확률로 정의한다. 또한 기간 j까지 개인 i 에게 사건이 일어나지 않을 확률로 정의되는 생존함수 (Survival function) $S(t_{ij})$(는 〈수식 2〉와 같이 정의할 수 있다(Singer & Willett 2003).

<수식 2>

$$S(t_{ij}) = \Pr(T_i > j) = S(t_{i,j-1}) \times (1 - h(t_{ij}))$$

<수식 3>

$$*Odds = \frac{Hazard}{1 - Hazard}$$

<수식 4>

$$**\log it\,(H) = \ln(odds) = \ln\left(\frac{Hazard}{1 - Hazard}\right)$$

표 3 EVENT 경험 여부에 따른 Hazard(t)와 Survival(t)

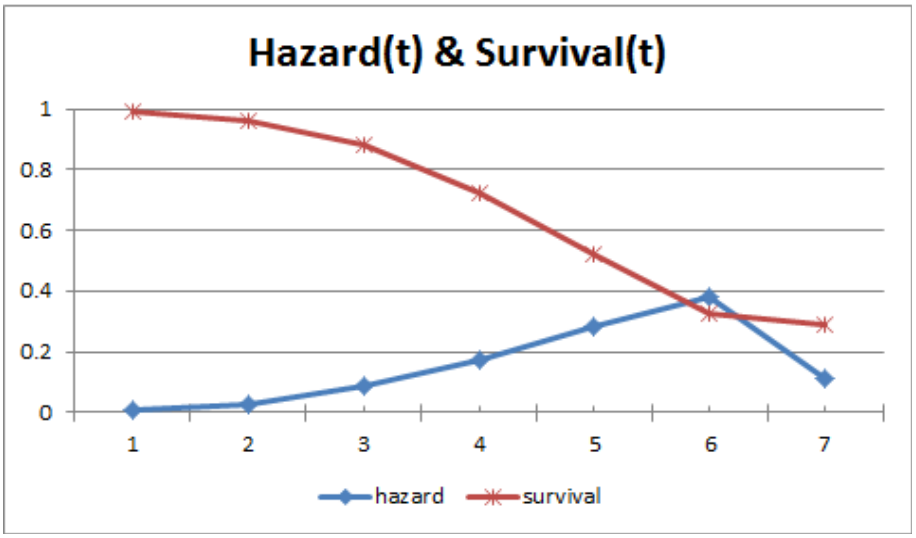
연령	분석 대상(N)	EVENT		Hazard	Survival	odds *	logit(H)**
		미 발생	발생				
1	2319	2299	20	.009	.991	.009	−4.736
2	2299	2234	65	.029	.962	.030	−3.508
3	2234	2039	195	.096	.870	.106	−2.247
4	2039	1681	358	.213	.685	.271	−1.307
5	1681	1208	473	.392	.417	.644	−.441
6	1208	750	458	.611	.162	1.568	.450
7	750	668	82	.123	.142	.140	−1.967

수식2~4를 적용하여 최초 사교육 경험에 따른 H(t)와 S(t)를 계산한 결과는 〈표 3〉과 같다. 최종적으로 취학 전 사교육을 받지 않은 아동은 668명이며, 6살 때 사교육의 위험도가 가장 높았다. H(t)는 6살까지 지속적으로 증가하며, 7살에는 급격하게 감소하는 추세를 보인다. 이러한 결과는 이전까지 사교육을 받은 경험이 없는 아동이 사교육을 시작할 확률이 가장 높은 연령이 6세임을 의미한다.

표 4 ▶ 생존분석 기초모형 결과 (기저 위험함수)

	MODEL 1		
	B	S.E	exp(B)
T1	-4.744***	.225	.009
T2	-3.537***	.126	.029
T3	-2.347***	.075	.096
T4	-1.547***	.058	.213
T5	-.938***	.054	.392
T6	-.493***	.059	.611
T7	-2.098***	.117	.123
Nagelkerke R^2	.694		
-2 LL	8158.780		

+p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001



[그림 2] Hazard(t), Survival(t) (model 1)

다음으로 미취학 아동이 그 연령에 따라 사교육을 시작할 확률이 어떻게 변화하는지 기본모형인 기저 위험함수를 사용하여 분석한 결과는 〈표 4〉와 같다. 추정된 결과 해석의 편의를 위해서 $\log it\,(H(t))$을 위험도($H(t_j)=1/1+e^{-B_j}$)로 변환하여 [그림 2]에 나타내었다. 기저 위험함수는

데이터를 가장 잘 반영하는 모형이다. 따라서 모형 설명력이 69.4% 이며, 추정한 모수는 〈표 3〉의 수식으로 계산한 결과와 크게 다르지 않았다.

이후 본격적인 연구모형에서는 부모의 사회경제적 지위에 따라서 아동이 사교육을 시작할 확률이 어떻게 변화하는지 분석하기 위해 SES를 기초모형에 추가적으로 투입하여 가정의 배경의 영향력을 검증하였으며, 그 결과는 〈표 5〉와 같다.

먼저 Model 2는 기저 위험함수에 SES변수를 투입하였으며, 이를 통해 SES가 전 연령에 걸쳐 평균적으로 어떤 영향을 미치는지 검증가능하다. 그 결과 SES가 1 증가하면, 추정된 사교육 받을 오즈는 24% 높은 것을 확인할 수 있다. 따라서 SES에 따른 평균적인 교육 경험 위험도의 차이가 존재하는 것으로 간주할 수 있다.

다음으로 SES와 각 시간변수를 상호작용항으로 투입한 Model 3의 경우, SES가 사교육 시작 확률에 미치는 영향이 시점에 따라 어떻게 달라지는지를 검증가능하다. 1살부터 6살까지 SES의 영향력은 통계적으로 유의미했으며, 초기에 그 영향력은 강하게 존재하였다. SES의 영향력은 초기에 SES가 높은 아동이 사교육을 더 빨리 시작할 가능성이 높음을 의미하며, 이러한 결과는 매 시점 SES에 따른 교육기회의 격차가 존재하며, 그 격차는 유지 혹은 증가하고 있음을 시사한다.

최종 연구모형인 Model 4는 사교육 경험 여부에 따른 배경변수 차이검증 결과 유의한 차이를 보였던 모 근로, 첫째 변수를 추가적으로 투입하였다. 먼저 첫째인 아동이 둘째에 비해 사교육을 경험할 위험도의 오즈는 약 183% 높았으며, 이러한 결과는 총 자녀수와 출생순위가 사교육 여부에 부적인 영향을 미친다는 연구(이정원, 2009)와 일맥상통한다. 반면 어머니 근로여부에 따른 사교육 경험 위험도의 오즈는 아동의 출생순위가 동일하더라도 비 취업모가 취업모에 비해 약 125%(= 0.807 ÷ 1)높았다. 비 취업모의 자녀가 취업모의 자녀에 비해 더 많은 가짓수의 사교육을 받는 다는 연구(도현심 외, 2009; 이기숙 외,2002)와 유사한 결과이다. 즉, 어머니가 주부인 경우, 직장에 다니는 경우보다 시간적인 여유가 있으며, 상대적으로 더 많은 정보를 갖고 있기 때문에 더 많은 사교육을 시키는 것으로 보여진다(도현심 외, 2009). 같은 맥락에서, 비 취업모가 취업모에 비해 매 시점 사교육을 받을 확률이 높다는 본 연구의 결과는 비 취업모가 자녀의 사교육에 더 많은 관심과 정보를 갖고, 빠른 사교육을 시작하기 때문으로 추측할 수 있다.

개인변수(첫째여부)와 가정변수(모 근로여부, 가정의 SES)를 투입하여 분석한 결과로서, 첫째 여부와 모 근로여부가 통제되어도 SES에 따른 영향력은 2-6세에 걸쳐 지속적으로 존재하였다. 이러한 분석결과로 산출된 $\log it(H(t))$값을 해석의 편리를 위해 위험도($H(t)$)로 변환하였으며, SES에 따른 영향력을 살펴보기 위해 다른 조건을 통제한 뒤 상위 SES 10%(ZSES=1.29)와 하위 SES 10%(ZSES=-1.29) 아동의 사교육 $H(t)$와 $S(t)$를 그래프로 표현하였다. 먼저 최초 사교육을 받을 가능성을 의미하는 $H(t)$는 [그림 3]에 제시하였다. 상대적으로 1-2세의 아동의 $H(t)$는 값이 매우 작아 SES에 따른 격차 확인에 어려움이 있으므로, 상위 10%의 SES를 가진 아동의 $H(t)$가 하위 10%의 SES를 가진 아동의 $H(t)$대비 몇% 높은지 그래프에 보조축을 삽입하여 함께 제시하였다. 결과적으로 1-2세 아동이 최초 사교육을 시작할 가능성은 SES에 따라 약 4배

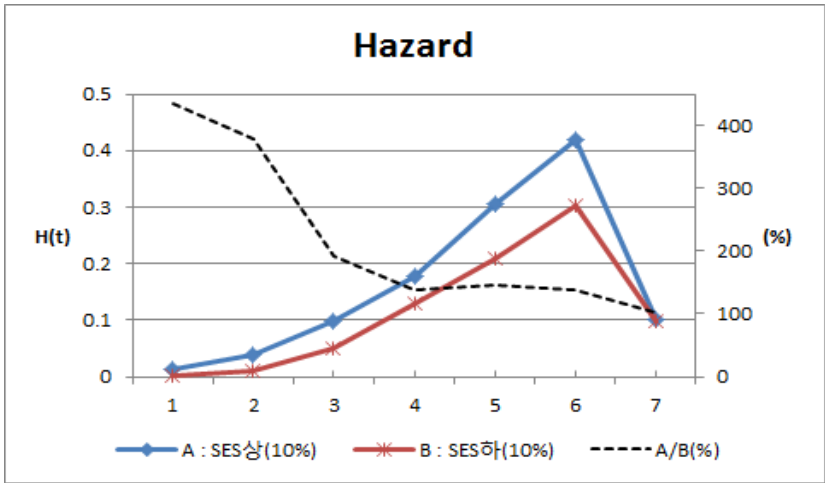
이상 차이가 났으며, 6세까지 그 격차가 유지됨으로써 심각한 교육기회의 불평등을 확인할 수 있었다.

이후 같은 조건에서 생존확률(Survival(t))의 정의에 따라 산출한 $S(t)$ 그래프는 [그림 4]와 같다. $S(t)$가 50%인 지점, 즉 최초 사교육을 경험하게 될 확률이 50%가 되는 시점에는 SES에 따른 차이가 존재하였다. 즉 SES가 상위 10%인 경우, 절반의 아동이 5세 때 이미 사교육을 경험하였지만, SES가 하위 10%인 아동의 경우 6세가 되어야 50%의 아동이 사교육을 경험한 것으로 나타났다. 이는 가정의 사회·경제적 지위가 자녀의 취학전 교육 기회의 시기에 1년이라는 격차를 나타내고 있음을 보여준다.

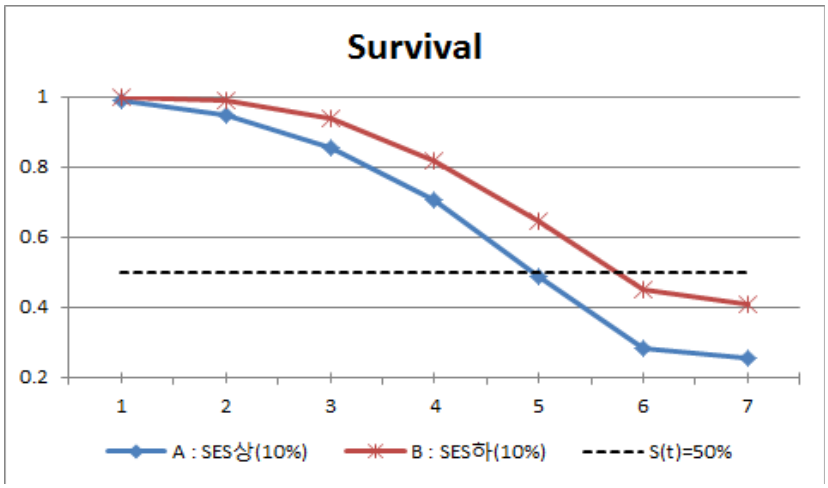
표 5 생존분석 연구모형 결과

	MODEL 2			MODEL 3			MODEL 4		
	B	S.E	exp(B)	B	S.E	exp(B)	B	S.E	exp(B)
T1	−4.767***	.225	.009	−4.906***	.257	.007	−5.124***	.262	.006
T2	−3.558***	.126	.029	−3.661***	.140	.026	−3.873***	.148	.021
T3	−2.362***	.075	.094	−2.371***	.077	.093	−2.572***	.089	.076
T4	−1.552***	.058	.212	−1.547***	.058	.213	−1.730***	.073	.177
T5	−.933***	.055	.393	−.933***	.055	.393	−1.075***	.068	.341
T6	−.471***	.060	.624	−.472***	.060	.624	−.585***	.072	.557
T7	−2.071***	.117	.126	−2.087***	.119	.124	−2.198***	.127	.111
SES	.216***	.028	1.241						
SES×T1				.572**	.225	1.778	.573*	.229	1.774
SES×T2				.530***	.128	1.699	.528***	.131	1.695
SES×T3				.274***	.076	1.315	.272**	.078	1.312
SES×T4				.149**	.058	1.161	.146*	.060	1.157
SES×T5				.213***	.054	1.237	.199***	.056	1.220
SES×T6				.206***	.058	1.229	.198**	.061	1.219
SES×T7				.054	.111	1.055	.009	.115	1.009
모 근로							−.215***	.058	.807
첫째 여부							.602***	.058	1.825
Nagelkerke R^2	.697			.698			.700		
−2 LL	8098.730			8086.078			7796.859		
change in −2LL(*df*)	60.05 (1) < .001			72.702 (7) < .001			361.921 (9) < .001		

+p<.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001



[그림 3] SES에 따른 Hazard(t) (model 4)



[그림 4] SES에 따른 Survival(t) (model 4)

V. 결론 및 함의

본 연구는 한국아동청소년패널 초등학교 1학년 데이터를 사용하여 미취학 아동의 사교육 시작 시점 및 개인·가정의 영향력을 검토하였다. 특히 가정의 사회·경제적 지위가 사교육 시작 시점에 미치는 영향을 확인함으로써 교육 기회의 불평등에 대한 문제를 검증하는 것이 연구의 주된 목적이었다. 이를 위하여 조기사교육에 대한 전반적인 실태 및 현황, 유발요인과 효과 등의 선행연구를 살펴보았고, 이후 비연속 시간 생존분석을 사용하여 연구모형을 분석하였다.

취학 전 사교육의 시작 시점에 미치는 영향요인 분석 결과, 1세부터 6세까지 사회적·경제적 지위의 영향력은 지속적으로 존재하였다. 특히 유아기 초기인 1-2세에 SES에 따른 영향력이 강하게 존재하며, 가정의 배경에 따른 격차는 좁혀지지 않았다. 가정의 배경에 따른 차별적 교육기회는 유아기 중에서도 매우 초기에 드러나며, 이러한 교육기회의 불평등은 이후에도 지속되고 있음을 보여준다. 즉 가정배경은 유아기 초기 교육 경험에 큰 영향을 미치며, 이 시기에 차별적 교육기회를 제공받을 가능성이 높다는 것을 의미한다. 또한 개인변수인 첫째여부는 매 시점에서 사교육을 시작할 확률을 정적으로 예측하는 것으로 나타났는데, 이러한 결과를 종합하면 SES가 낮은 다자녀 가정 아동이 보다 심각하게 교육기회의 차별을 경험할 우려가 있다고 할 수 있다.

또한 분석 결과 제시된 [그림 4]의 생존함수 그래프를 살펴보면, 최종적으로 취학 전 사교육을 받지 않을 가능성이 SES에 따라 크게 차이나는 것을 확인할 수 있다. SES 상위 10% 아동의 경우 7세가 되면, 거의 20%에 가까운 아동만이 사교육을 경험하지 않은 채 남아있게 되지만, 그와는 반대로 하위 10% 아동의 경우, 거의 40%가 넘는 아동이 취학 전 사교육을 경험하지 않았다. 이와 같은 결과는 단순히 사교육 경험 여부만을 고려한 결과이고, 만약 교육의 양과 질을 추가적으로 고려한다면 차별적 교육기회는 더욱더 큰 격차를 발생시킬 가능성이 있을 것으로 추측된다.

미취학 아동의 조기사교육은 많은 부작용을 일으킬 수 있다는 우려가 존재함에도 불구하고, 좀처럼 그 규모는 감소하지 않는 실정이다. 그 만큼 부모의 자녀교육 욕구가 부작용에 대한 우려보다도 강하게 존재한다는 것을 의미한다. 우리나라 부모들의 사교육 선호경향은 일반적으로 공교육보다 사교육이 우월하고 효과적이라는 인식 때문이지만(김영화, 2004), 미취학 자녀의 조기교육의 경우 능력과 학력 위주의 경쟁사회에서 자녀가 조금 더 앞서나가기를 바라는 부모의 희망이 작용한 결과로 볼 수 있다(이기숙 외, 2002). 이러한 부모의 과도한 교육열은 사실상 우리 사회가 학벌위주의 사회이며, 학력을 통해 개인의 지위를 상승시킬 수 있다는 인식 때문이라고 해석할 수 있다. 뿐만 아니라 출산율의 감소로 인한 부모-자녀간의 교섭 증가는 오늘날 교육의 사회경제적 재생산의 효과를 더욱더 뚜렷하게 보여주고 있다(오욱환, 2008).

이와 같은 우리사회의 현실 속에서 정부차원의 노력은 영·유아의 보육비를 지원하고, 단순히 교육과정을 관리하는 것에 머물러있다. 현재 우리나라는 2013년 3월부터 부모 소득수준에 상관없이 만 3-5세의 어린이집 보육비와 유치원비를 지원하고 있다. 정부는 만 3-5세의 보육·교육

에 대한 국가의 책임강화를 위해 '누리과정'을 도입하고, 보육료를 전 계층에게 지원하고 있다. 이러한 제도는 보육과 교육에 대한 국가의 책임으로서 아동에게 출발선상 공정한 기회를 보장하며, 기본 소양 및 인성을 기르고 전인발달을 이루도록 하는 것을 목적으로 하는 유아 공통교육과정이다(보건복지부, 2013). 정부의 제도적 지원은 가정의 경제적인 현실 문제에 도움을 줄 수 있으며, 교육의 불평등의 문제는 어느 정도 해소 가능할 수 있을 것이다. 그러나 유아 공통교육인 누리과정이 영·유아 사교육 업체에게 실질적인 기회를 제공하고 있다는 일부의 우려도 존재한다(한국일보. 2013.4.26.). 실제로 '사교육걱정없는세상'이 조사한 영유아 사교육업체의 상품 홍보 실태를 살펴보면, 수많은 업체들은 외국의 유명 유아교육 학자 이름을 교육상품에 접목시켜 부모들의 관심을 끌며 과도한 광고를 통해 무분별한 소비를 부추기고 있다(사교육걱정없는세상, 제 4차 토론집). 따라서 영·유아 사교육 업체의 과도한 과장광고 혹은 허위효과 등을 단속하고 규제할 수 있는 법 규정이 시급한 것으로 보인다.

부모의 과도한 교육열은 영·유아 사교육업체의 과도한 광고와 더불어 조기사교육의 과열된 분위기를 조성하고 있다. 이러한 사회 분위기는 조기사교육의 규모와 비용의 평균적인 확대뿐만 아니라 계층에 따른 양극화라는 사회적 문제를 일으킬 우려가 있다. 특히나 가정배경에 따른 차별적 경험이 유아기 초기부터 지속적으로 누적됨으로써, 이후 학령기 교육의 양극화를 더 악화시킬 수 있다는 점은 무엇보다도 중요하게 인식되어야 한다. 정부차원에서도 이러한 영·유아 사교육 사태의 심각성을 깨닫고, 문제해결을 위한 정책적 대안 모색이 필요하리라 생각한다.

참고문헌

강이주. (2007). 미취학 아동의 사교육에 대한 경제적 부담감과 관련요인 분석. **한국생활과학회지, 16**(2), 315-331.

김기헌,신인철. (2011). 생애 초기 교육기회와 불평등 : 취학 전 교육 및 보육경험의 사회계층간 격차. **교육사회학연구, 21**(4), 29-55.

김보림·엄정애. (2007). 유아 조기특기교육의 실태와 어머니 양육신념과의 관계. **대한가정학회지, 45**(8): 13-24.

김영화. (2004). 사교육 선호 경향 및 선호 요인 분석 연구. **교육학연구, 42**(2), 335-363.

김지경. (2003). 사교육비 지출의 지역별 비교. KLIPS Research Brief No.4. 한국노동연구.

김희선. (2006). **유아기 학부모의 교육수요 및 경비에 관한 연구**. 세종대학교 교육대학원 석사학위청구논문.

도현심·박보경·김수진·조숙인. (2009). 아동의 연령, 가정의 사회경제적 수준 및 어머니의 취업 여부에 따른 유아기 및 학령기 아동 대상 사교육의 실태. **아동학회지, 30**(4), 135-153.

박지연·이숙현·백진아. (2005). 어머니 특성에 따른 유아기 자녀의 조기교육. **한국가족관계학회지, 10**(1), 157-179.

백혜정·김현신·우남희. (2005). 조기사교육 경험이 있는 유아들의 문제행동에 과한 연구. **한국영유아보육학, 43**, 23-43.

보건복지부 홈페이지. http://www.mw.go.kr/front_new/policy/index.jsp

사교육걱정없는세상 보도자료. (2013.6.20). 영유아 사교육포럼 발족 기념 4회 연속 토론회 예고 .

사교육걱정없는세상. (2013.7.23). **학습지, 교구 등의 영유아교육상품 실태를 살핀다 (제 4차 토론집).**

사교육걱정없는세상·김상희 국회의원. (2013). **영유아 사교육 실태 분석 및 대안을 모색한다 (국회토론회 자료집).**

서문희·양미선·손창균. (2012). **영유아 보육·교육 비용 추정 및 대응방안 연구** (연구보고 2012-11). 서울: 육아정책연구소.

서문희, 양미선. (2013). 유아 사교육비 실태 및 결정요인 분석. **한국보육지원학회, 9**(3), 189-207.

서영희·허우정·김은주. (2007). 사회 양극화 현상에 따른 유아기 가정 · 교육환경 실태 및 요구도 조사. **아동교육, 16**(2), 253-276.

손수민. (2013). 사회양극화에 따른 유아교육 양극화 현상에 대한 고찰. **생태유아교육연구, 12**(2), 69-90.

신의진·이경숙. (2004). **과잉조기 인지교육이 유아의 성장 발달에 미치는 영향**. 교육인적자원부 보고서.

안지영. (2003). 유아기 자녀의 조기교육 실태와 어머니의 양육 신념, 양육 스트레스 및 성취 압력과의 관계, **대정가정학회지, 41**(11), 95-111.

오욱환. (2008). 교육격차의 원인에 대한 직시 - 학교를 넘어서 가족과 사회로. **한국교육사회학회, 18**(3), 111-133.

우남희·현은자·이종희. (1993). 사설학원과 가정 중심의 조기교육 실태 연구 .**유아교육연구, 13**, 49-64.

우남희. (2004). 아동의 권리와 한국의 조기교육. **아동권리연구, 8**(2), 189-207.

우남희·백혜정·김현신. (2005). 조기 사교육이 유아의 인지적, 정서적, 사회적 발달에 미치는 영향 분석: 유치원 원장들의 인식을 중심으로. **유아교육연구, 25**(1), 5-24.

우남희. (2006). 유아의 창의성과 조기 영어교육의 관계 분석. **생활과학연구, 11**, 126-133.

이경선·김주후. (2010). 유아의 사교육비 지출에 대한 가구특성별 분석. **미래유아교육학회지, 17**(1), 21-38.

이경호·김익균. (2007). 아동발달과 조기영어 학습에 관한 연구. **유아교육·보육행정연구, 11**(2), 115-134.

이기숙·장영희·정미라·홍용희. (2002). 가정에서의 유아 조기 ·특기교육 현황 및 부모의 인식. **유아교육연구, 22**(3): 153-171.

이명순. (2007). 유아 조기교육 관련 연구 분석을 통한 대안 탐색. **한국유아교육·보육행정연구, 11**(4), 160-181

이명조. (2005). 조기영어교육 효율성에 대한 초등학교 학부모의 인식 연구. **미래유아교육학회지, 12**(3): 107-127.

이숙현·백진아. (2004). 조기 사교육과 어머니의 역할-가족주의 가치관과 계층관련 변인을 중심으로. **가족과 문화, 16**(3), 201-235.

이정원(2009). 유치원·보육시설 미이용 취학전 아동의 사교육 이용에 영향을 미치는 요인. **한국영유아보육학, 12**(1), 29-55.

차성현·김순남·김지경·박선욱·전경원·민병철·최보윤. (2010). **유아 사교육 실태 및 영향 분석** (연구보고 RR 2010-33). 서울: 한국교육개발원.

최지영. (2008). 조기 영어교육이 유아의 자아개념 형성에 미치는 영향. **유아교육·보육행정연구, 12**(2), 189-214.

한국일보. (2013.04.26). 동양證 "누리과정 확대…유아 사교육업체에 기회"
http://news.hankooki.com/ArticleView/ArticleView.php?url=economy/201304/h2013042607443021500.htm&ver=v002

한국청소년정책연구원. (2012). 한국 아동·청소년 패널조사(KCYPS) 패널 1~2차년도 User's Guide. 미간행.

한유미. (2010). 가정환경 변인과 학업성취에 관한 어머니의 교육신념이 유아의 사교육 실태에 미치는 영향. **한국지역사회생활과학회지, 21**(1), 81-90.

Barber, J., Murphy, S., Axinn, W., & Maples, J. (2000). Discrete-time multilevel hazard analysis. *Sociological Methodology, 30*, 201-235.

Hox, J. J. (2010). *Multilevel Analysis techniques and Applications(2rd ed).* New York: Routledge.

Singer, J. D., & Willett, J. B. (1991). Modeling the days of our lives: Using survival analysis when designing and analyzing longitudinal studies of duration and the timing of events. *Psychological Bulletin , 110*(2), 268-290.

Singer, J, D.,& Willett, J. B. (1993). It's about time :Using discrete-time survival analysis to study duration and the timing of events. *Journal of Educational Statistics, 18*, 155-195.

Singer, J, D.,& Willett, J. B. (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling Change and Event Occurrence*. New York: Oxford University Press.

“영 · 유아 사교육 시작 시점 및 영향 요인에 대한 분석 연구: 비연속 생존분석의 적용” 에 대한 토론문

홍세희*

사교육 시작시점에 대해 비연속 생존분석을 적용한 우수한 연구입니다. 적절한 연구방법을 사용하여 사교육 시작시점에 대한 발생함수를 추정하고 이에 영향을 미치는 변수를 검증했다는 점에서 의의가 있습니다.

아래 몇 가지 점에 대해 고려/보완하면 더욱 완성도 높은 연구가 될 것으로 생각합니다.

1. 회고적 자료를 사용할 경우에 근본적인 한계점이기도 한데, 연구모형에 사용된 변수 값이 1-7세 사이의 값과 조사당시 (여기서는 초1학년)의 값이 다를 수 있습니다. 이 점은 어떻게 해결했는지 설명이 필요합니다.

2. 기술통계량은 원 척도의 값이 보다 정보가 많을 수 있는데 표준화된 값을 제시한 이유가 불분명합니다.

3. 기저 위험함수를 추정할 때 시간을 더미변수화한 모형을 사용하였는데 이는 모든 시간의 효과를 별도로 추정했다는 점에서 포화모형에 해당됩니다. 위험함수가 특정시점까지 증가하다가 감소한다는 점에서 2차함수 모형도 고려대상이 될 수 있습니다. 모형의 간명성을 위해서 고려하기 바랍니다.

사교육 시작시점의 원인에 대해서 우수한 연구를 수행하였는데 추후에는 폭넓은 독립변수의 고려, 시작시점의 결과를 포함한 연구를 보기를 기대합니다.

* 고려대학교 교육학과 교수

다문화 가정 아동 · 청소년의 학교생활 적응

이자명* · 김은향**

요 약

본 연구는 한국아동청소년패널(Korean Children and Youth Panel Survey)의 전국규모 자료(초1, 초4, 중1 3차년도)를 활용하여 다문화가정 아동·청소년의 학교생활적응과 그들의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 대하여 분석하였다. 이를 통해 다문화가정 아동·청소년의 학교생활적응 양상은 어떠하며, 이들의 학교생활적응에 영향을 주는 것은 무엇인지에 대해 실증적으로 분석하여 다문화가정 아동·청소년의 학교생활을 돕고자 하는 학교 및 교사, 학부모들에게 시사점을 제공하는 것이 그 목적이다. 이를 위해 본 연구에서는 다문화가정 아동·청소년의 학교생활적응 실태를 평균차이검증한 후, 중다회귀분석을 실시하여 학교생활적응을 설명하는 요인을 탐색하였다. 연구결과는 아래와 같다.

우선 다문화가정 아동과 청소년들은 학교생활적응 정도에서 유의미한 차이가 있었으며, 특히 아동에 비해 청소년들의 학교생활적응이 취약한 것으로 나타났다. 이들의 학교생활적응을 구체적으로 살펴보면, 학교규칙과 교사와의 관계에서 청소년 다문화 학생이 다문화 아동에 비해 취약한 것으로 분석되었다. 따라서 다문화가정 아동·청소년의 학교규칙준수 개선과 원만한 교사와의 관계 형성을 위한 대책이 필요하며, 이러한 개입을 통해 다문화가정 학생들의 학교생활 조력을 위한 대책이 마련되어야 할 것이다.

다음으로 다문화가정 아동·청소년의 학교생활적응을 설명하는 요인을 분석한 결과, 다문화 가정 아동의 경우 주관적 성적 평가, 부모의 부정적인 양육, 또래애착이, 다문화 청소년의 경우 학습습관이 학교생활적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 두 집단간 유의미한 차이를 보인 학교규칙에서는 다문화 아동은 주관적 성적 평가와 주의집중 정도가 영향을 미치는데 반해, 다문화 청소년은 학습습관과 사회적 위축 및 우울감이 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 교사와의 관계에서는 다문화 아동의 경우 부모의 부정적인 양육태도가 교사와의 관계에서 주효한 반면, 청소년기에는 학습습관과 자존감이 영향을 미치는 것으로 분석되었다.

마지막으로 이상의 연구결과의 함의와 연구의 제한점에 대해 논의하였다.

주제어 : 다문화가정 아동·청소년, 학교생활적응, 학교생활적응 설명요인

* 한국기술교육대학교 HRD 대학원 대우교수
** 서울대학교 교육연구소 객원연구원

I. 서 론

다문화 가정은 국내에 거주하고 있는 국제결혼 가정, 새터민 가정, 외국인 가정을 포함하는 용어이다(김기덕과 박민서, 2009; 신선순, 2012). 최근 국내 다문화 가정이 증가함에 따라 다문화 주제에 대한 관심이 높아지고 있는데, 다문화 가정의 증가는 다양한 통계 자료에서도 확인된다. 국제결혼이 양적으로 증가하고 결혼이주 1세대의 정주기간이 길어지면서 국내 다문화 가정 학생 또한 증가하고 있으며(전수정과 윤혜미, 2013), 2011년도 국내 국제결혼 비율이 전체 혼인의 약 9.0%를 차지하는 것으로 보고되었다(통계청, 2012). 또한 전국의 초·중·고등학교에 38,678명에 이르는 다문화 학생인 재학중인 것으로 조사되는 등(교육과학기술부, 2012), 다양한 자료를 통해 우리사회가 다문화 사회로 진입하고 있음을 확인할 수 있다.

이처럼 다문화 가정이 증가함에 따라 최근에는 관련된 문제점도 함께 나타나고 있다. 이들 가정이 경험하는 대표적인 문제점으로는 의사소통의 어려움, 문화차이, 경제문제, 사회적 편견 등이 제기된다(김기덕과 박민서, 2009). 한편 이러한 다문화 가정이 경험하는 다양한 어려움들은 다문화 가정 자녀들의 문제로 고스란히 이어지는 것으로 보인다. 대표적으로는 다문화 가정의 낮은 사회경제적 지위로 인해 아동이 겪는 어려움과 이로 인한 기초학습능력의 저하, 가정내 의사소통이 원활하지 못함으로써 발생하는 문제들, 외모 및 문화 차이 또는 편견에서 비롯되는 차별 경험과 이로 인한 또래관계 문제, 낮은 언어습득으로 인한 학습 및 학교적응상의 어려움, 정체성 혼란 및 차별과 무관심 등이 두드러진다(설동훈, 2005; 정현영, 2006; 조영달, 2006). 다문화 여부에 상관없이 열악하거나 원활하지 못한 가족관계는 자녀의 심리적·정서적 불안을 높이고 학교부적응으로 이어지며(김종범, 2009), 원만하지 못한 가족 관계가 자녀의 학교부적응에 영향을 미친다는 점을 감안한다면(Letier & Johnson, 1997), 다문화 가정 자녀들은 특히 다양한 위험에 노출되어 있을 것이다.

실제로도 이러한 문제와 더불어 다문화 가정 자녀들이 학교적응에서도 어려움을 겪고 있는 것으로 보고된다. 예를 들어, 학교부적응의 주요 현상인 학업중단 비율을 살펴보면, 다문화 가정 아동·청소년들의 학업중단 비율이 초등학생의 경우 0.4%, 중학생은 1.6%로 일반 초등학생(0.3%)과 중학생(0.8%)을 웃도는 것으로 나타났다(교육과학기술부, 2012). 이와 같은 학교적응의 실패는 청소년기 비행 뿐 아니라 성인기의 적절한 사회진입과 사회경제적 독립을 저해하는 만큼, 다문화 가정 학생의 학교적응은 단순히 개인의 문제가 아닌 우리 사회 전반이 관심을 기울여야 하는 사회문제로 인식되어야 할 것이다(장혜진과 윤혜미, 2010).

이처럼 우리사회의 다문화 가정 구성원의 전반적인 형편이 긍정적이지 못하고 그 결과 다문화 자녀의 학교생활적응에 어려움이 보이는 만큼, 다문화 가정 학생들의 학교생활적응에 보다 관심을 기울이고 그 현상에 대해 정확히 이해할 필요가 있겠다. 이에 따라 최근 다문화 아동·청소년에 대해 다방면에서 연구가 증가하고 있음에도, 전국 단위 다문화 가정 자녀를 대상으로 그들의 학교생활적응에 대해 연구한 결과는 부족한 실정이다(최성보, 이현철과 김경식, 2010). 또한 이

들의 적응에 대한 영향력을 검증한 연구가 있다 하더라도 요인이 너무 제한적이라서 보다 폭넓게 다문화 학생의 적응을 설명하고 구체적이고 실질적인 개선 방안을 제시할 필요가 있다. 특히 동일한 다문화 가정 자녀라 하더라도 자녀의 성장발달에 따라 학교생활적응의 양상이 달라질 것임에도 그 차이를 확인하는 연구는 드물다.

이에 본 연구에서는 다문화 가정 아동과 청소년이라는 발달단계 차이에 따라 다문화 학생의 학교생활 적응 양상에 차이가 있는지를 확인하고, 학교생활적응에 미치는 영향요인을 두 집단간 비교를 통해 검증하고자 한다. 이를 위한 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 아동과 청소년의 학교생활적응은 어떠한 차이가 있는가?

둘째, 다문화가정 아동과 청소년의 학교생활적응을 영향을 미치는 요인은 무엇이며, 두 집단간에 어떠한 차이가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 다문화 가정의 개념과 실태

다문화란 인족, 민족, 언어, 종교, 성 등 다양한 유형의 이질적인 문화가 하나의 제도권 안에서 상호교류를 통해 형성되는 것을 의미한다(신선순, 2012). 교육인적자원부는(2006)는 다문화 가정을 '우리와 다른 민족·문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정'으로 정의하고, 국제결혼 가정, 외국인 근로자 가정, 새터민 가정 자녀를 다문화가정 자녀교육 정책지원 대상으로 삼았다. 이들 자녀들은 주로 동남아 지역 출신 외국인 노동자와의 혼인이나 국제결혼 가정에서 태어난 한국인 혈동의 자녀로 코시안(Kosian=Korean+Asian)으로 불렸는데, 그 자체가 낙인효과가 있음이 우려되어 '국제결혼자녀(또는 결혼이민자 자녀)'로 불리게 된다(김종백과 탁현주, 2010). 통계청(2011) 자료에 따르면, 이들 다문화가정 출신 학생들은 고등학생 7,635명, 중학교 12,392명, 초등학생 37,590명이며, 미취학 아동의 경우 93,537명에 이른다. 이러한 통계는 다문화가정 학생들이 점차 증가하고 있음을 보여준다.

다문화 가정이 겪고 있는 대표적인 문제점들로는 의사소통의 어려움, 문화차이, 경제문제, 사회적 편견 등이 제시되고 있다(김기덕과 박민서, 2009). 국제결혼 가정의 특성상 가족공동체의 이중 문화는 긴장과 갈등을 발생시키고 가정자체를 불안정하게 만든다. 특히 단일민족에 대한 긍지가 높아 문화적 다양성에 대한 관용이 부족하던 사회에서 다문화사회로 급변하면서, 다른 문화를 존중하지 못하고 배척하는 사회 분위기는 가정내 갈등뿐만 아니라 사회적 편견을 심화시킨다(노충래, 홍진주, 2006; Romero et al., 2007; Wong, Eccles & Sameroff, 2003). 그리고 이러한 상태에서 자녀를 양육하게 되면, 그 스트레스는 고스란히 자녀에게로 전승되기 마련이다(김갑성, 2006). 다문화 가정의 또 다른 어려움으로는 경제적 문제가 지목되는데, 최근 한국사

회에서 농·어촌 및 도시 하류층 남성들이 외국인 여성과 결혼하는 비율이 높아지고 있으며, 이는 다문화 가정 자체가 경제적 어려움을 겪고 있음을 의미한다(김기덕과 박민서, 2009). 미래인력연구원(2005)이 보고한 여성 결혼 이민자 가구 중 경제적 이유 때문에 끼니를 거른 경험을 한 경우가 15.5%에 이른다는 수치 또한 이러한 맥락에서 생각해 볼 수 있을 것이다.

이처럼 여러 어려움을 해결해 나가야 하는 다문화 가정 속에서 성장하는 자녀들 또한 마찬가지로 신체적 차이, 언어 환경 차이, 학교생활에서의 어려움, 경제적 어려움, 정체성 혼란 등 다양한 문제를 경험하고 있으며, 이국적인 외모로 인해 집단따돌림 등 차별과 편견의 대상이 되어 사회성 발달에 어려움을 겪는다(김종백과 탁현주, 2011). 또한 모국어를 습득하고 크게 성장하고 발달하여야 할 시기에 한국어가 서툰 양육자 특성상 모국어 습득환경이 취약하여 아동의 언어발달과 학습기초능력의 발달 지체를 우려된다. 이러한 어려움은 학교 입학 이후 학업의 어려움, 학습부진으로 이어지며, 조기에 해결되지 않을 시엔 사회경제적 기반이 취약하게 되는 원인이 되기도 한다(설동훈, 이혜경과 조성남, 2006). 특히 양쪽 부모가 외국인인 외국인 근로자 자녀의 경우 학령기 학습부진, 한국문화에 대한 이해 부족으로 인한 적응상의 문제, 정체성 혼란 등의 어려움을 더 많이 경험하는 것으로 보고되었다(교육인적자원부, 2006; 신효선, 2007).

2. 다문화 가정 학생의 학교생활 적응

학교적응이란 아동과 청소년들이 학교에서 친구 및 교사들과 원만하고 긍정적인 관계를 형성하고, 학생으로서 학업에 대한 책임을 이행하며, 학교에 소속감을 가지고 능동적으로 생활하는 것을 뜻한다(전수정과 윤혜미, 2013). 학교적응에 영향을 미치는 요인은 크게 개인과 학교, 가족 측면에서 설명할 수 있는데, 개인 요인들로는 일반적인 배경 요인과 자아존중감, 자아통제, 그리고 학업 관련 심리요인 등이 있었다. 특히 자아존중감은 학교적응을 설명하는 중요한 요인으로 나타났다(이정윤과 이경아, 2004; 이윤화, 2010). 학교와 관련하여서는 교사의 지지가 중요한 요인으로 보고되었으며, 친구 또는 교사와의 관계가 좋을수록 학교적응을 잘 하였다(임수경과 이형실, 2007; 정미영과 문혁준, 2007; 오승환, 2009). 또한 가족 측면에서는 가족배경요인보다 가족과정 요인이 학교적응을 더 잘 설명하고 있었다(이경상, 2011).

다문화 가정 자녀의 경우, 전술한 일반 특성과 더불어, 한국어가 미숙한 가족 구성원이 포함된 특수환경으로 인해 한국어 습득이 지체되고 언어발달에 제약을 받음으로써 이후 학습부진, 또래 관계상의 어려움 등이 추가되어 학교적응에 더욱 어려움을 겪는 실정이다(은선경, 2010; 전재일과 신효선, 2008; Chin & Yu, 2008; Dumais, 2002; Green, Way & Pahl, 2006). 국제결혼 가정의 경우, 외국인 부모가 겪는 갈등과 혼란이 자녀에게 전달되며, 외국인 부모의 문화를 부정하는 동시에 사회에서 이질적인 존재로 배척당하는 혼란스러운 상황은 자녀의 심리사회적 부적응으로 이어진다(서현, 이승은, 2007; Thomas & Choi, 2006).

실제로 다문화 가정 초등학생의 중학교 미진학 및 중도탈락율은 39.7%로 일반 가정 초등학생

의 10배 가까이 되며, 상급학교로 진학할수록 그 비율이 증가하였다(교육과학기술부, 2009). 학교생활 적응과 관련이 높은 학습 영역에서 국제결혼 가정 자녀들이 이중언어로 인한 혼란과 학습부진을 보였으며(교육인적자원부, 2011), 새터민 가정의 학생들 또한 교육과정의 차이, 기초적인 학습능력의 부족으로 인해 학교생활 적응에 어려움을 경험하고 있었다(홍덕기, 2001). 관계적인 측면에서는 다문화 가정 초등학생의 17.6%가 집단따돌림을 경험하였으며, 따돌림의 이유 중 '엄마가 외국인이어서'가 34.1%를 차지하고 있었다(설동훈, 2005). 일반 초등학생의 따돌림 이유가 '잘난척'인 것과 비교해서 다문화 가정 학생은 자신의 잘못이 아닌 이유로 따돌림을 경험하는 만큼 정서적인 충격이 더욱 클 것이다(신선순, 2012). 이상의 어려움들은 결국 다문화 가정 자녀의 학교생활부적응과 중도탈락에 영향을 미치는 것으로 보이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute: NYPI)의 한국 아동·청소년 패널조사 2012(Korean Children and Youth Panel Survey 2012)를 바탕으로 연구대상자를 선정하였다. 본 연구에서는 초등학교 3학년, 초등학교 6학년, 중학교 3학년 패널 중, 다문화가정이라고 응답한 학생 총 85명을 대상으로 연구를 진행하였다.

본 연구의 목적은 다문화 가정 아동·청소년의 학교생활적응 양상을 비교하는 것으로, 이를 위해 연구 참여자를 학교 급별로 구분하지 않고, 사춘기가 시작되는 청소년기의 특성을 고려하여 초3을 아동 그룹으로, 초6과 중3을 청소년 그룹으로 분류하였다.

청소년기의 가장 큰 특징은 사춘기의 시작으로 볼 수 있는데, 이는 '어른으로 성장하는 시기'라는 점에서 공통점을 갖는다. 이러한 점은 실제로 두 단어의 어원에서도 찾을 수 있는데, 사춘기의 영어인 'puberty'는 라틴어의 'pubertas', 즉, '성장하다', '발모하다'라는 뜻에서 비롯되었으며, 청소년기를 뜻하는 'adolescence'는 '~를 향해'를 뜻하는 라틴어의 'adol'과 '성장하다'를 의미하는 'scent'에서 유래된 합성어이다. 이처럼 청소년기에 대한 규정은 시대와 지역에 따라 차이는 있지만, 오늘날 대부분의 발달심리학자는 청소년기가 2차 성징이라는 생물학적인 변화가 나타나는 사춘기에 접어들면서 시작되는 것으로 보고 있다(한상철, 2008). 이 시기는 급격한 신체·생리적 변화와 함께 정서와 성격, 인지능력, 사회관계 등 다방면에서 변화를 겪게 되며(한상철, 2008), 여학생은 11세 경에, 남학생은 12-13세를 기점으로 성장급등 현상이 나타나는 것으로 확인되었다(교육인적자원부, 2003). 이러한 변화의 시기에 청소년들은 보편적으로 심리적 혼란을 보이는데, 불안이 커지고, 감정변화가 격해지며 때로는 퇴행적 행동을 보이기까지 함으로써 극심한 갈등과 스트레스를 겪게 되며(Freud, 1958; 한상철, 임영식, 2000), 사회적 관계에

서는 기존의 주요 대상관계인 부모나 가족으로부터 독립하여 친구나 자기 자신에게 의존하려는 경향이 높아진다(정옥분, 2000). 이와 같은 청소년기의 특징적 변화와 그 시기를 고려하여 본 연구에서는 청소년에 초등학교 6학년과 중학생이 포함되는 것으로 보고, 청소년 그룹으로 분류하였다.

2. 연구도구

1) 종속변수

본 연구에서 종속변수인 학교생활적응을 측정하기 위해 사용한 도구는 〈표 1〉에 구체적으로 제시하였다.

표 1 ▶ 종속변수 측정도구와 설문의 구성 내용

변수명		설문문항	출처
학교생활적응 - 학습활동(5) - 학교규칙(5) - 교우관계(5) - 교사관계(5)	학습활동	1. 학교 수업시간이 재미있다.	문선보(1989)의 학교생활적응 척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활 적응에 관한 설문지를 참고하여 민병수(1991)가 초등학생용을 제작한 학교생활적응 척도의 문항(정화실, 1991 재인용) 중학교 행사 관련문항(5문항)을 제외하고 수정, 보완하여 사용
		2. 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다.	
		3. 수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있다.	
		4. 모르는 것이 있을 때 다른 사람에게 물어본다.	
		5. 공부 시간에 딴 짓을 하지 않는다.	
	학교규칙	6. 당번이나 1인 1역 등 반에서 맡은 활동을 열심히 한다.	
		7. 복도와 계단을 다닐 때 뛰지 않고 조용히 다닌다.	
		8. 학교 물건을 내 것처럼 소중히 사용한다.	
		9. 화장실이나 급식실에서 차례를 잘 지킨다.	
		10. 휴지나 쓰레기를 버릴 때 휴지통에 버린다.	
	교우관계	11. 우리반 아이들과 잘 어울린다.	
		12. 친구와 다투었을 때 먼저 사과한다.	
		13. 내 짝이 준비물을 안 가져왔을 때 함께 보거나 빌려 준다.	
		14. 친구가 하는 일을 방해한다.	
		15. 놀이나 모둠활동을 할 때 친구들이 내 말을 잘 따라준다.	
	교사관계	16. 선생님을 만나면 반갑게 인사한다.	
		17. 선생님과 이야기하는 것이 편하다.	
		18. 학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다.	
		19. 우리 선생님께서는 나에게 친절하시다.	
		20. 내년에도 지금 선생님께서 담임 선생님을 해 주셨으면 좋겠다.	

2) 독립변수

본 연구에서는 개인발달과 발달환경 차원에서 지적발달, 사회정서발달, 가정환경 및 친구관계 측면을 통해 학교생활적응 설명요인을 탐색하였다. 사용된 도구는 〈표 2〉에 제시된 바와 같다.

표 2 독립변인 측정도구와 문항 근거

조사영역		조사항목(변인)		출처
개인발달	지적발달	학습습관	성취가치	양명희(2000, 김세영, 2006 재인용)에 의해 개발된 자기조절 학습능력 측정도구 84 문항 중, 김세영이 요인분석을 통하여 재구성한 문항에서 학습에 대한 기본 태도와 관련이 깊은 동기조절과 행동조절 관련 문항을 중심으로 수정 보완하여 사용
			숙달목적 지향성	
			행동통제	
			학업시간 관리	
		성적	과목별 주관적 평가	한국청소년패널조사(KYPS)의 문항을 참고하여 연구진 작성
	사회정서발달	정서문제	주의집중	조봉환, 임경희(2003)가 개발한 척도에서 중복문항을 제외하고 문항을 수정하여 사용
			공격성	
			신체증상	
			사회적 위축	김선희, 김경연(1998)이 개발한 척도에서 중복문항을 제외하고 문항을 수정하여 사용
			우울	간이정신진단검사(김광일, 김재환, 원호택, 1984) 중 우울척도 13 문항에서 3문항을 수정하여 사용
		자아인식	자아존중감	Rogenberg(1965)의 자존감 척도를 번안하여 사용(고려대학교 부설 행동과학연구소, 2000 재인용)
발달환경	가정환경	양육방식	방임	허묘연(2000), 김세원(2003)이 구성한 아동학대 문항 중 일부를 참고로 하여 연구진 학성
			학대	
	친구관계	또래애착	의사소통	Armsden&Greenberg(1987)가 제작한 애착척도(IPPA) 총 25문항 중 하위영역별로 중복되는 문항을 제외하고 각 하위영역 당 3개 문항씩 총 9문항으로 구성(황미경, 2010 재인용)
			신뢰	
			소외	

본 연구에서는 아동·청소년의 학교생활적응을 설명하는 것으로 보고된 변인을 개인발달과 발달 환경 측면에서 분석하였다. 개인발달 측면에서 지적발달 영역의 학습습관과 주관적 성적 평가를, 사회정서발달 영역에서는 정서문제를 설명하는 6가지 증상과 자아인식을 확인하기 위해 자아존중감을 변인으로 사용하였다. 발달 환경적 측면에서는 부모의 양육방식을 통해 가정환경을, 친구관계는 또래애착 양식을 활용하여 분석하였다.

3) 연구절차

본 연구에서는 원자료인 한국아동청소년패널데이터(KCYPS) 자료를 역코딩 문항을 변환한 후, 재코딩(1: 매우 그렇다 ~ 4/5: 전혀 그렇지 않다 → 1: 전혀 그렇지 않다 ~ 4/5: 매우 그렇다)하였다. 다음으로 코딩완료된 자료에 대해 통계프로그램을 이용하여 기술분석(descriptive analysis). 상관관계분석(correlation analysis), 독립표본 T-tes(independent two samples t-test), 그리고 중다회귀분석(multiple regression analysis)을 실시하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 다문화가정 아동·청소년의 학교생활적응 차이

다문화가정 아동과 청소년의 학교생활적응 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t 검정을 실시한 결과는 〈표 3〉과 같다.

표 3 ▸ 다문화 아동·청소년 학교생활적응

	빈도	평균	표준편차	t값	유의확률
아동	34	3.16	.29	3.414	.001***
청소년	51	2.86	.46		

| *P<.05, **P<.01, ***P<.001

다문화 가정 아동의 학교생활적응 평균은 3.16(표준편차 .29)으로 청소년 그룹의 평균 2.86(표준편차 .46)에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 분석되었다. 이는 비록 동일한 집단을 종단적으로 확인한 결과는 아니지만 다문화 가정 학생이 학년이 높아질수록 학교생활적응에 있어 취약한 것으로 추정 가능한 결과이다. 이들의 학교생활적응의 구체적인 내용은 다음과 같다.

다문화 가정 아동·청소년의 학습활동 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정을 실시한 결과는 〈표 4〉에 제시하였다.

표 4 ▸ 다문화 아동·청소년 학습활동

	빈도	평균	표준편차	t값	유의확률
아동	34	2.89	.41	1.36	.177
청소년	51	2.74	.53		

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

다문화 가정 아동과 청소년들의 학습활동 정도를 분석한 〈표 4〉에 따르면, 다문화 가정 아동은 평균 2.89(표준편차 .41), 청소년은 2.74(표준편차 .53)으로 두 집단간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

한편 다문화 가정 아동·청소년의 학교교칙 준수 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정을 실시한 결과는 〈표 5〉와 같다.

표 5 다문화 아동·청소년 학교규칙

	빈도	평균	표준편차	t값	유의확률
아동	34	3.23	.36	2.944	.004**
청소년	51	2.91	.57		

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

〈표 5〉에서도 나타나듯이, 다문화 가정 아동의 학교규칙 준수 평균은 3.23, 표준편차 .36으로 이는 다문화 가정 청소년의 평균 2.91(표준편차 .57)을 상회하는 결과이며, 통계적으로도 유의미한 차이임이 검증되었다.

다문화 가정 아동·청소년의 교우관계 차이를 검증한 결과는 〈표 6〉에 제시된 바와 같다.

표 6 다문화 아동·청소년 교우관계

	빈도	평균	표준편차	t값	유의확률
아동	34	3.08	.38	1.448	.151
청소년	51	2.94	.47		

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

다문화 가정 학생의 교우관계는 아동 평균 3.08(표준편차 .38), 청소년 평균 2.94(표준편차 .47)로 두 집단간 유의미한 차이는 없는 것으로 확인되었다.

마지막으로 다문화 가정 아동·청소년의 교사관계 차이 결과는 〈표 7〉에 제시되었다.

표 7 다문화 아동·청소년 교사관계

	빈도	평균	표준편차	t값	유의확률
아동	34	3.42	.44	4.775	.000***
청소년	51	2.84	.70		

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

〈표 7〉에 따르면, 다문화 가정 아동의 교사관계는 평균 3.42(표준편차 .44)로 청소년 평균 2.84(표준편차 .70)에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 분석되었다.

이상의 결과를 종합하면, 다문화 가정 아동과 청소년의 학교생활적응을 살펴본 결과, 다문화 가정 아동에 비해 청소년이 학교생활적에 있어서 통계적으로 유의미하게 취약한 것으로 나타났다. 구체적으로는 학교규칙 준수와 교사와의 관계 영역에서 통계적으로 유의하게 낮은 결과를 보였다.

2. 다문화가정 아동·청소년의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인

본 절에서는 다문화가정 아동과 청소년이 적응상의 차이를 보인 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 대하여 중다회귀분석을 통해 확인하였다. 이를 위해 종속변인으로는 학교생활적응을, 독립변인으로는 학교생활적응과 관련이 높은 요인을 개인발달과 발달 환경 측면에서 선정하였으며, 구체적으로는 개인발달 측면에서 지적발달 영역의 학습습관과 주관적 성적 평가를, 사회정서발달 영역에서는 정서문제를 설명하는 6가지 증상 및 자아존중감을 변인으로 사용하였다. 발달 환경적 측면에서는 가정환경 측면의 부모 양육방식과 친구관계 측면의 또래애착 양식을 변인으로 사용하였다. 또한 학교생활적응 전체에 대한 설명요인과 함께 학교생활적응의 하위요인 중, 다문화 아동과 청소년 간에 통계적으로 유의미한 차이가 확인된 학교규칙과 교사와의 관계를 설명하는 요인에 대해서도 전술한 독립변인을 중다회귀분석하였다.

1) 다문화 가정 아동·청소년 학교생활적응에 영향을 주는 요인

전술한 독립변수들이 다문화가정 아동과 청소년의 학교생활적응에 미치는 상대적인 영향을 알아보기 위해 본 연구에서는 위계적 회귀분석을 실시하였으며, 그 결과는 〈표 8〉과 〈표 9〉에 제시된 바와 같다.

〈표 8〉에 따르면, 다문화 아동의 학교생활적응을 설명하기 위해 모든 독립변수를 투입한 후 분석한 결과, 모형의 설명력은 50.9%로 P<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 분석결과를 살펴보면, 통계적으로 유의미하게 나타난 변수의 영향력 순으로 주관적 성적 평가(표준화 계수 .360), 부정적 양육(표준화 계수 −.346), 또래애착(표준화 계수 .298)이 나타났으며, 세 변수 모두 P<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이러한 결과는 주관적 성적 평가가 높고, 부모의 양육 방식이 부정적이지 않을수록, 그리고 또래와의 애착이 높을수록 학교생활적응이 높음을 의미한다.

표 8 ▸ 다문화 아동의 학교생활적응에 영향을 주는 요인

독립변인	b	β	t값
주관적 성적	.161	.360	2.532*
부정적 양육	−.343	−.346	−2.570*
또래애착	.183	.298	2.191*
상수=2.757			
F=10.375***			
R2=.509			

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

한편 다문화 청소년의 학교생활적응은 그 양상이 다르게 분석되었다. 〈표 9〉에 따르면, 다문화 청소년의 학교생활적응을 설명하기 위해 모든 독립변수를 투입하여 얻은 모형의 설명력은

55.7%로, $P<.001$ 수준에서 통계적으로 유의하였다. 분석결과를 살펴보면, 통계적으로 유의미하게 나타난 변수는 학습습관(표준화 계수 .746)으로 단일 변수로 분석되었으며, $P<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이는 다문화 청소년의 학습습관이 긍정적일수록 학교생활적응이 높음을 의미한다.

표 9 ▸ 다문화 청소년 학교생활적응에 영향을 주는 요인

독립변인	b	β	t값
학습습관	.563	.746	7.853***
상수=1.393			
F=61.665***			
R2=.557			

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

정리하자면, 다문화 학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인은 아동의 경우 주관적 성적 평가, 부모의 양육방식, 또래애착 순으로 나타난 반면, 다문화 청소년의 학교생활적응에는 학습습관이 매우 중요한 요인으로 분석되었다.

2) 다문화 가정 아동·청소년 학교규칙에 영향을 주는 요인

다문화 가정 학생의 학교생활적응의 하위요인 중 아동과 청소년 간 유의미한 차이를 보인 학교규칙 영역에 영향을 미치는 요인을 확인하기 위하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 〈표 10〉과 〈표 11〉에 제시된 바와 같다.

〈표 10〉에 따르면, 모형의 설명력은 30.9%로 $P<.01$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다. 통계적으로 유의미하게 나타난 변수의 영향력을 크기순으로 살펴보면, 주관적 성적 평가(표준화 계수 .541), 주의집중(표준화 계수 .325) 순이었으며, 주관적 성적 평가는 $P<.01$ 수준에서, 주의집중은 $P<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이러한 결과는 주관적 성적 평가가 높고, 주의집중이 높을수록 학교생활적응이 높음을 의미한다.

표 10 ▸ 다문화 아동 학교규칙에 영향을 주는 요인

독립변인	b	β	t값
주관적 성적	.303	.541	3.5**
주의집중	.226	.325	2.107*
상수=1.621			
F=6.917**			
R2=.309			

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

한편 다문화 청소년의 학교생활적응은 설명요인에 있어 차이가 있는 것으로 분석되었다. 〈표 11〉에 따르면, 다문화 청소년의 학교생활적응을 설명하기 위해 모든 독립변수를 투입하여 얻은

모형의 설명력은 38.8%로, $P<.001$ 수준에서 통계적으로 유의하였다. 분석결과, 통계적으로 유의미하게 나타난 변수는 학습습관(표준화 계수 .480), 사회적 위축(표준화 계수 .387), 우울(표준화 계수 −.290)로, 학습습관, 사회적 위축, 우울 순이었다. 또한 학습습관은 $P<.001$, 사회적 위축은 $P<.001$, 우울은 $P<.05$ 수준에서 모두 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이러한 결과는 학습습관이 긍정적이고, 사회적으로 위축되며, 우울하지 않을수록 학교규칙을 잘 준수하고 있음을 의미한다.

표 11 ▸ 다문화 청소년 학교규칙에 영향을 주는 요인

독립변인	b	β	t값
학습습관	.458	.480	4.184***
사회적 위축	.267	.387	3.036**
우울	−.282	−.290	−2.267*
상수=1.641			
F=9.934***			
R2=.388			

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

정리하자면, 다문화 아동의 경우 주관적 성적 평가와 주의집중이 학교규칙을 설명한 반면, 다문화 청소년의 학교규칙 준수에는 학습습관과 사회적 위축감, 우울이 영향을 미치는 것으로 분석되었다.

3) 다문화 가정 아동·청소년 교사관계에 영향을 주는 요인

다문화 가정 학생의 학교생활적응의 하위요인 중 아동과 청소년 간 유의미한 차이를 보인 교사와의 관계 영역에 영향을 미치는 요인을 확인하기 위하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 〈표 12〉과 〈표 13〉에 제시하였다.

〈표 12〉에 따르면, 다문화 아동의 교사와의 관계를 설명하기 위해 모든 독립변수를 투입하여 얻은 모형의 설명력은 25.0%로 통계적으로 유의하였다($P<.01$). 분석결과를 살펴보면, 통계적으로 유의미하게 나타난 변수는 부정적 양육(표준화 계수 −.500) 한가지로 분석되었으며, $P<.01$ 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이는 다문화 아동 부모의 양육방식이 긍정적일수록 학생과 교사와의 관계가 좋음을 의미한다.

표 12 ▸ 다문화 아동 교사관계에 영향을 주는 요인

독립변인	b	β	t값
부정적 양육	−.755	−.500	−3.262**
상수=5.035			
F=10.641**			
R2=.250			

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

반면에 다문화 청소년의 교사관계는 학습습관과 자존감에 영향을 받는 것으로 분석되었다. 〈표 13〉에서 제시되었듯이, 다문화 청소년의 교사관계를 설명하기 위해 얻은 모형의 설명력은 39.8%로, P<.001 수준에서 통계적으로 유의미하였다. 구체적으로는 학습습관(표준화 계수 .592), 자존감(표준화계수 .262) 순이었으며, 학습습관은 P<.001 수준에서 그리고 자존감은 P<.01 수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이는 다문화 청소년의 학습습관이 긍정적이고 자존감이 높을수록 교사와 긍정적인 관계를 형성함을 뜻한다.

표 13 ▶ 다문화 청소년 교사관계에 영향을 주는 요인

독립변인	b	β	t값
학습습관	.685	.592	5.277***
자존감	.131	.262	2.338**
상수=.765			
F=15.879***			
R2=.398			

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

정리하자면, 다문화 아동의 경우 교사와의 관계에서 부모의 양육방식이 주요하게 영향을 미치는 반면, 다문화 청소년의 교사관계는 학습습관과 자존감이 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute: NYPI)의 한국아동청소년패널(Korean Children and Youth Panel Survey)의 전국규모 자료(초1, 초4, 중1 3차년도)를 활용하여 다문화가정 아동과 청소년의 학교생활적응 차이와 각각의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인을 비교하였다. 본 연구에서는 다문화 가정 아동과 청소년의 학교생활적응에 대해 평균차이를 검증한 후, 위계적 회귀분석을 통해 다문화 가정 아동과 청소년의 학교생활적응을 설명하는 요인을 확인하였다. 이러한 절차에 의해 분석된 결과는 다음과 같다.

첫째, 다문화 가정의 아동과 청소년의 학교생활적응을 분석한 결과, 다문화 가정 아동에 비해 다문화 청소년의 학교생활적응이 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 구체적으로는 학교생활적응 중 학교규칙 준수와 교사관계 영역에서 다문화 아동에 비해 다문화 청소년이 취약하였다. 이는 다문화 가정 청소년들이 다문화 아동보다 학교생활 적응에서 어려움을 겪고 있음을 의미한다. 특히 학교규칙 준수 수준이 낮은 결과는 다문화 청소년들이 아동에 비해 교칙위반을 비롯해 이와 관련하여 비행에 관여되어 있을 확률이 높은 것으로 해석된다. 또한 학교생활에서 주요 권위자이자 학생을 평가하는 주체인 교사와의 관계 또한 아동기에 비해 원만하지 못함을 시사한다. 이러한 결과는 비록 단일집단을 종단적으로 추적하여 얻은 결과는 아니지만, 다문화 아동이 성

장함에 따라 청소년기에 들어서면서 학교생활적응에 더욱 어려움을 겪고 있다는 점을 보여주는 것으로 고려할 수 있으며, 이영주(2007)의 연구에서 또한 연령별 학교적응에서 학년이 높을수록 학교적응이 어려운 것으로 보고하고 있다. 또한 이러한 부적응 양상은 일반 학생들도 공통적으로 사춘기가 시작되면서 급격한 신체적 변화와 더불어 심리적 혼란이 가속화하면서 정서적 혼란, 불안, 스트레스를 겪으며 나타나는 현상인 만큼(한상철, 2008), 다문화학생의 학교생활 적응을 돕기 위해서는 학생의 발달단계를 정확히 진단하고 개입하는 것이 우선시된다. 따라서 다문화 가정 학생의 학교생활부적응을 예방하기 위해서 가능한 조기에 학생에 대해 판별하여 조기 개입 하는 것이 향후 다문화 청소년의 학교생활부적응을 방지할 수 있는 방법이겠다. 특히 다문화 청소년의 경우 학교생활적응과 관련하여 학교규칙 준수와 교사와의 관계에서 보다 더 큰 어려움을 겪고 있는 것으로 분석된 만큼, 이들이 학교규칙의 의미를 잘 이해하고 준수할 수 있도록 조력하여야 할 것이다. 더불어 교사와의 관계 개선을 위한 소통의 창구를 지원하고 학생들의 의사소통이 원활히 진행되기 위한 지도 및 프로그램 등의 적용이 필요하다.

둘째, 다문화 가정 아동과 청소년의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인을 분석한 결과, 다문화 가정 아동은 주관적인 성적 평가와 부모의 부정적인 양육방식, 또래애착 순으로 작용함을 알 수 있었다. 반면 다문화 가정 청소년들에게서는 학습습관이 학교생활적응을 설명하는 것으로 나타났다. 즉, 다문화 가정 학생들이 아동기에는 자신이 학교에서 얼마나 잘 성취하고 있는지와 같은 주관적 평가와 양육방식과 또래애착으로 설명되는 발달환경적인 측면에 영향을 많이 받는 반면, 청소년기로 진입하면서 점차 주관적인 생각이나 가정환경과 같은 환경적 요소보다는 학습습관과 같이 개인의 지적발달과 관련한 영역에 영향을 받게 되는 것으로 설명된다. 이러한 차이는 사춘기로 대변되는 청소년기에 부모로 대변되는 가족의 영향으로부터 독립하려는 경향이 두드러지고 있음을 보여주는 것이다. 따라서 다문화 가정 자녀의 학교생활적응을 돕기 위해서는 이러한 발달적 차이를 고려하여 개입의 내용과 방향을 적용하여야 할 것이다.

셋째, 다문화 가정 아동의 경우, 자신의 학업성취에 대해 긍정적으로 평가하고 주의집중을 잘 할수록 학교규칙을 잘 지키는 것으로 나타났다. 한편 아동의 결과와는 다르게 다문화 청소년의 경우 학습습관이 긍정적이고 사회적으로 위축될수록 그리고 우울할수록 학교규칙을 준수하는 것으로 분석되었다. 이러한 결과는 아동의 경우 스스로를 학교공부를 잘 하는 모범생이라고 인식하고 주변의 변화나 요구에 주의를 잘 기울일수록 학교생활에서 요구되는 규칙과 가치규범을 긍정적으로 수행하는 것으로 분석된다. 청소년의 경우에는 자신의 학업 수행 결과에 대한 주관적 인식보다는 실제 학업과 관련한 가치관과 자기조절능력이 긍정적일수록(학습습관) 학교규칙을 잘 지키는 것으로 나타났다. 또한 청소년의 경우, 학교규칙 영역과 관련하여 정서의 영향이 두드러졌는데, 사회적으로 위축되고 우울하지 않을수록 규범 이행을 잘 하였다. 이러한 청소년의 정서적 특성은 사회적 위축감이 높으면 충동적이고 무모한 모험을 잘 하지 않게 됨으로써 결과적으로 규칙준수를 잘 하는 것으로 사료된다. 우울감과 관련하여서는 우울감이 높을수록 자살사고, 무기력함이 높아져 실제 학교규칙을 이행하기에 행동적 실천이 부족하기 때문인 것으로

보인다. 이러한 다문화 아동과 청소년의 차이에 대해 이해하고, 특히 사춘기와 입시 위주의 학업생활 등으로 인해 스트레스가 큰 청소년의 정서적 특성에 맞는 지원을 고려해야할 것이다. 더불어 다문화 아동의 경우, 학업 성취에 대한 긍정적인 평가가 학교생활적응에 영향을 미치는 만큼, 아동의 자신의 다양한 강점을 찾고 이에 대해 적절한 평가를 내림으로써 자신감을 키우도록 조력하는 것이 필요하다.

마지막으로 다문화 가정 아동은 부모의 양육방식이 긍정적일수록 교사와 긍정적인 관계를 잘 맺는 것으로 분석되었다. 청소년의 경우에는 학습습관과 자아존중감이 높을수록 교사와 긍정적인 관계를 맺는 것으로 나타났다. 아동의 이러한 결과는 아동이 부모와 긍정적인 애착관계를 형성하고 부모의 양육방식이 긍정적일 때 학교생활에 잘 적응한다는 선행연구와도 일맥상통한다(박은영, 2011; 박현선, 1998; 유성경, 2000). 이는 가정에서 권위자와 긍정적으로 소통한 방식이 학교생활에서도 교사와의 관계에서 적용되는 것으로 보인다. 반면 청소년의 경우 아동기의 이러한 영향에서 벗어나 학생 개개인이 얼마나 학업에 대한 가치를 중요시하고 동기가 있으며, 이를 잘 조절할 수 있는지와 스스로에 대해 얼마나 존중하는지가 교사와의 관계의 질을 설명하고 있었다. 이러한 청소년기의 변화는 가정의 영향에서 벗어나 스스로 자신이 중요하게 생각하는 일에 대해 고민하고 자신의 존재가치에 대해 긍정적으로 바라보는지가 그 개인의 적응에 더 큰 영향을 미침을 의미한다. 이러한 아동과 청소년기의 차이는 다문화 아동이 성장하면서 경험하는 변화인 동시에, 선행연구에서도 설명되듯이(박은영, 2011) 어린 시절 부모와의 긍정적인 애착형성이 이후 자녀의 자아존중감과 안정감 및 지적발달 격려함을 의미한다. 여러 선행연구에서 교사의 지지가 다문화가정 자녀의 학교생활적응에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있는 만큼(김기덕과 박민서, 2009; 정현영, 2006), 교사와의 관계를 긍정적으로 향상시킬 수 있는 요인들에 대한 고찰과 이에 따른 개입이 요구되는 실정이다.

요약하자면, 다문화 가정 아동과 청소년은 학교생활 적응의 내용과 수준에서 차이가 있었으며, 청소년기로 갈수록 학교생활에 부적응하게 되는 것으로 분석되었다. 이들의 학교생활적응과 관련한 영향 요인 또한 두 집단 간에 차이가 있었는데, 아동은 주관적인 성적평가와 부모의 양육 등이 주효한 반면, 청소년의 경우 학업 가치와 동기, 자기조절능력 등을 포함한 학습습관이 일관되게 중요한 요인으로 나타났다. 이는 학년이 올라갈수록 학교생활에서 학업의 비중이 커지고 점차 사춘기가 되면서 학생 스스로 자신의 학업에 대해 고민하기 시작하는 것으로 볼 수 있겠다.

본 연구의 함의는 다음과 같다.

우선, 본 연구는 다문화 아동과 청소년을 그 발달적 특징에 따라 구분한 후, 각 발달 단계에서 나타나는 학교생활적응상의 차이를 확인하고 이와 관련한 영향요인의 특징에 대해 설명하고자 하였다. 향후 다문화 학생에 대한 개입을 위해서는 다문화 학생의 발달적 특징과 차이에 대해 잘 이해하고 학교현장에서 개입의 지침으로 생각해 볼 수 있겠다.

또한 본 연구에서 기술되었듯이 다문화 가정 학생들이 아동기에는 성적에 대한 평면적이고 주관적인 판단과 부모의 영향을 많이 받았지만 점차 성장하면서 자신의 학업에 대해 다각도로 고

민하고, 자신에 대해 존중할수록 학교생활에 잘 적응한다는 결과는 다문화 가정 학생의 지원에 시사하는 바가 크다. 즉, 다문화 가정 학생의 아동기에 학교장면에서는 아동이 자신의 학교생활 관련 성취에 대해 전반적으로 자신감을 갖고 즐겁게 생활하도록 도우면서 동시에 취약한 가정 환경 속에서도 부모가 자녀에 대해 긍정적으로 상호작용하는 양육방식을 학습하고 실제 수행할 수 있도록 조력하는 제도적 장치가 필요하겠다. 이와 함께 청소년기에는 '나'라는 존재에 대해 고민하고 정체감을 형성하는 시기인 만큼 단순히 자신이 학교공부를 잘 하고 있는지를 단편적으로 평가하는 것이 아니라 자신의 존재 의미와 가치에 대해 긍정적으로 살펴볼 수 있도록 돕는 것이 필요하다. 더불어 다문화 청소년 또한 일반 청소년들과 다를 바 없는 질풍노도의 사춘기를 겪는 청소년기이니 만큼 그들을 위한 정서적 지원과 환경적 지원체계가 필요하겠다.

더불어 본 연구는 제한적인 사례수에도 불구하고 일부 지역에 한정된 기존의 연구결과들에 비해 전국의 초·중등학생을 표집하여 얻은 데이터를 사용한 만큼, 사례의 대표성이 높고 연구의 결과를 검증하고 일반화할 수 있는 근거를 마련한 것으로 보인다.

마지막으로 본 연구는 다문화 아동의 학교생활 적응을 도울 수 있는 긍정적인 요인으로 주관적인 성적 평가, 부모의 긍정적인 양육과 또래애착 등이 검증되었다. 동시에 다문화 청소년의 적응을 돕는 요인으로는 학습습관과 자존감이 중요하게 작용하는 것으로 확인되었다. 이러한 검증을 통해 다문화 학생의 특성에 맞는 교육복지프로그램의 개발과 적용에 유용한 실천적 함의를 제공하였다. 특히 본 연구에서 확인된 요인들은 다문화 가정 학생과 같은 취약계층의 위험요인과 보호요인 측면에서 설명가능하다. 본 연구의 결과를 이러한 시각에서 바라본다면 예방적인 차원에서 학교에서 교육이나 복지, 상담을 실천하는 실무자에게 실천적 함의를 제공할 것이다.

그럼에도 본 연구는 제한된 표집수를 대상으로 통계분석하였다는 점, 단일대상을 종단적으로 분석한 자료가 아니라는 점 등에서 연구 결과의 한계를 찾을 수 있다. 향후 이러한 부분을 보완한 후속 연구들이 지속적으로 있어야 할 것이다.

참고문헌

교육과학기술부. (2009). **다문화 가정 학생 현황**. 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부. (2012). **다문화학생 교육 선진화 방안**. 서울: 교육과학기술부.

교육인적자원부. (2006). **다문화가정 자녀교육지원 대책**. 서울: 교육인적자원부.

김갑성. (2006). **한국내 다문화가정 자녀 교육실태 조사 연구**. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

김기덕, 박민서. (2009). 다문화 가정 아동의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구-충청남도 천안시와 아산시를 중심으로-. **사회과학연구, 8**(1), 97-119.

김종백, 탁현주(2011) 교사의 다문화 교육인식과 다문화가정 학생의 학교적응과의 관계: 교사-학생관계의 매개효과를 중심으로. **청소년학연구, 18**(10). 161-185.

김종범. (2009). 청소년의 학교생활부적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **임상사회사업연구, 6**(2), 25-48.

노충래, 홍진주. (2006). 이주노동자 자녀의 한국사회 적응실태 연구. **한국아동복지학, 22**, 127-159.

박은영. (2011). 아동의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **청소년학연구, 18**(6), 1-27.

박현선. (1998). 고위험 빈곤청소년의 심리사회적 적응. **한국사회복지학, 37**(4), 195-216.

설동훈. (2005). **국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건복지 지원정책방안**. 보건복지부.

설동훈, 이혜경, 조성남. (2006). **결혼이민자 가족실태조사 및 중장기 지원정책 방안 연구**. 서울: 여성가족부.

신선순. (2012). 학교생활적응프로그램이 다문화가정 초등학생의 자아정체감, 교우관계, 학교생활만족도에 미치는 효과. **교육종합연구, 10**(4), 459-481.

신효선. (2007). **다문화가족 자녀의 생활환경이 학교부적응에 미치는 영향에 관한 연구**. 대구대학교 대학원 박사학위 청구논문.

오승환. (2009). 청소년의 학교 부적응 여향 요인: 위험요인에 대한 학교보호요인의 매개효과 분석을 중심으로. **청소년복지연구, 11**, 161-181.

유성경. (2000). 청소년 탈 비행과 위험요소 및 보호요소에 관한 탐색적 연구. **교육학 연구, 38**(3), 81-106.

은선경. (2010). 다문화가족 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **한국아동복지학, 33**, 37-74.

이경상. (2011). 청소년 학교부적응의 종단적 변화의 영향요인. **청소년학연구, 18**(2), 131-155.

이선미, 이선화. (2009). 다무화가정 초등학교 저학년 학생을 대상으로 한 학교적응력 향상 프로그램 효과. 상담학연구, 10(4), 2273-2286.

이영주(2007). **다문화가정 아동의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**. 공주대학교 대학원 박사학위논문.

이윤화. (2010). 조손가족 청소년의 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향. **청소년복지연구, 12**(4), 137-158.

이정윤, 이경아. (2004). 초등학생의 학교적응과 관련된 개인 및 가족 요인. 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 16(2), 261-276.

임수경, 이형실. (2007). 청소년의 자아존중감, 부모와의 관계, 친구관계가 학교생활적응에 미치는 영향. **한국가정과학교육학회지, 19**(3), 169-183.

장혜진, 윤혜미. (2010). 농촌아동의 가정환경자극과 학교적응관계에서 성취동기의 매개효과. **한국아동복지학, 33**, 7-36.

전수정, 윤혜미. (2013). 다문화가족 청소년의 방임, 문화변용스트레스 및 자아존중감이 학교적응에 미치는 영향. **학교사회복지, 24**, 153-179.

전재일, 신효선. (2008). 다문화가정 자녀의 생활환경이 학교부적응에 미치는 영향. **사회복지 개발연구, 14**(3), 251-283.

전재일, 전현주. (2007). 청소년의 학교생활 부적응의 요인에 관한 연구, **사회복지개발연구, 13**(3), 225-256.

정미영, 문혁준. (2007). 아동의 학교생활적응 관련 변인 연구. **아동학회지, 28**(5), 37-54.

정현영. (2006). **다문화 가정 자녀의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**. 숭실대학교 대학원 석사학위 청구논문.

조영달. (2006). **다문화 가정의 자녀교육 실태조사**. 교육인적자원부.

최성보, 이현철, 김경식. (2011). 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 영향. **한국아동청소년패널조사 학술대회**. 1-19.

통계청. (2009). **외국인 실태조사**. 서울: 통계청.

통계청. (2012). **인구동향**. 서울: 통계청.

한상철. (2008). **청소년학**(2판) 청소년 이해와 지도. 학지사.

홍덕기. (2001). **탈북귀순 청소년의 생활적응에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.

Chin, J. M., & Yu, S. (2008). School Adjustment among Children of Immigrant Mothers in Taiwan. *Social Behavior and Personality 36*(8), *1141-1150.*

Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success. *Sociology of Education 75*(1), 44-68.

Green, M. L., Way, N., & Pahl, K. (2006). Trajectories of Perceived Adult and Peer Discrimination among Black, Latino, and American Adolescents: Patterns and Psychological Correlates. *Development Psychology, 42,* 218-238.

Romero, A. J. et al. (2007). Adolescent Bicultural Stress and Its Impact on Mental Well-Being among Latinos, Asian American, and European Americans. *Journal of Community Psychology 35*(4), 519-534.

Thomas, M., & Choi, J. B. (2006). Acculturative Stress and Social Support among Korean and Indian Immigrant Adolescents in the United States. *Journal of Sociology & Social Welfare 33*, 123-143.

Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The Influence of Ethnic Discrimination and Ethic Identification on Africa American Adolescent's School and Socio-Emotional Adjustment. *Journal of Personality 71*(6), 1197-1232.

Letier, J., & Johnso, M. C. (1997). Child maltreatment and school performance. *American Journal of Education, 102*, 154-189.

“다문화 가정 아동 · 청소년의 학교생활적응” 에 대한 토론문

유진이*

본 연구는 한국아동청소년패널(Korean Children and Youth Panel Survey)의 전국규모 자료(초1, 초4, 중1 3차년도)를 활용하여, 초등학교 3학년, 6학년, 중학교 3학년 총 85명 대상으로 초3을 아동그룹으로, 초6과 중3을 청소년그룹으로 분류하여 학교생활적응과 학교생활적응에 미치는 영향요인을 검증하고자 하였다.

연구의 결과를 요약해 보면 다음과 같다. 학교규칙과 교사와의 관계에서 다문화청소년이 다문화아동에 비해 취약한 것으로 분석되었는데, 아동의 경우 교사와의 관계에서 부모의 양육방식이 주요하게 영향을 미치는 반면, 다문화청소년의 교사관계는 학습습관과 자존감이 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

학교생활적응을 설명하는 요인을 분석한 결과에서는 다문화가정 아동은 주관적 성적평가, 부모의 부정적인 양육, 또래애착이, 다문화청소년은 학습습관이 학교생활적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교규칙에서는 다문화아동은 주관적 성적평가와 주의집중 정도가 영향을 미치는데 반해, 다문화청소년은 학습습관과 사회적 위축 및 우울감이 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 청소년의 경우에는 자신의 학업수행 결과에 대한 주관적 인식보다는 실제 학업과 관련한 가치관과 자기조절능력이 긍정적일수록 학교규칙을 잘 지키는 것으로 나타나 학업에 대한 가치나, 동기, 조절능력 및 스스로에 대한 존중이 교사와의 관계의 질을 설명하였다. 결과적으로 청소년기로 갈수록 학교생활에 부적응하게 되는 것으로 분석되어 다문화가정 학생들의 학교생활적응에 보다 관심을 기울이고 그 현상에 대해 정확히 이해할 필요성을 제기하였다.

이처럼 다문화가정 자녀들은 일반 학생들에 비해 소외받기 쉽고 이 때문에 학업을 중단하는 학생도 상당수에 이르고 있다. 현재 만 9세~24세 다문화가족 자녀의 학업중단 사유 중 46,3%가 학교부적응 문제 때문으로 나타나고 있어(여성가족부, 2012), 다문화아동·청소년의 원활한 학교생활 적응을 위한 대책이 요구되는 시점에 본 연구는 많은 시사점을 제시하는 의미있는 연구로 사료된다.

이와 관련해서 최근 2013년도 국가인권위원회 실태조사(신은주·유진이, 2013)를 참고하면, 다문화아동·청소년의 학교생활에서 학교폭력을 당한 경험이 16.2%로 나타나 전국 학교폭력 실태조사(청소년폭력예방재단, 2013)의 초·중·고등학생들 12%인 것과 비교해 볼 때 더 많이 경험한 것으로 조사되었다. 또한 학교에서 친하게 지내는 한국인 친구가 없는 경우가 41.3%로 나타났으며, 이유로는 한국말을 잘하지 못해서(41.9%), 마음에 드는 친구를 만날 기회가 없어서

* 평택대학교 아동청소년복지학과 교수

(33.8%), 한국인 친구들이 자신의 생각과 행동을 이해해 주지 않아서(13.5%)의 등이었다. 사회의 중요한 이슈가 되고 있는 다문화아동·청소년의 자살충동 경험은 13-18세 연령대에서 한 두 번 있다가 56.3%로 가장 높았으며, 19-24세 25.0%, 8-12세 18.8% 순으로 이는 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구 II(한국청소년정책연구원, 2012)에서 나타난 23.4%보다 높은 것으로 나타났다. 이들의 주된 고민은 성적, 적성 등 공부가 23.8%, 용돈부족이 14.1%, 직업선택이나 보수 등 직업관련 고민이 7.9% 순으로 조사되었다.

따라서 본 토론자는 이와 같은 조사결과에 근거하여 다문화가정 아동·청소년들의 학교생활 적응을 위한 몇 가지 방안을 첨삭하는 것으로 본 연구에 대한 토론을 대치하고자 한다.

Ⅰ. 학교생활 적응을 위한 다양한 지원

1. 한국어교육 지원 시스템

발달단계에 따른 여러 특성과 또래간 역동이 반영되지 않은 교육은 학생으로 하여금 학교생활에 흥미를 잃게 하고 나아가 학교생활 전반에 적응하지 못하는 원인이 된다. 따라서 다문화아동·청소년의 학교생활 적응을 위해서는 가장 중심이 되는 한국어 학습지원에서 연령별·맞춤형 한국어교육과 프로그램 교재 및 교구의 개발이 필요하다. 체계적인 교육을 실시하기 위해서는 중장기적으로 별도의 한국어 교재와 교구, 교수법, 교육과정을 개발하고 이를 운영하는 체계를 마련해야 할 것이다. 즉 차별적인 수준별 다양한 프로그램으로 교육단계를 세분화하여 예비-기초-중간-심화과정의 단계별로 일상생활에서부터 학업, 진로에 필요한 어휘까지 교육할 수 있는 프로그램이 필요하며 이를 위한 교육시스템이 개발되어야 할 것이다.

최근 실태조사 결과(신은주·유진이, 2013)에서도 이주아동들이 한국생활에 빨리 적응하기 위해 필요로 하는 것이나 희망하는 것으로 한국어교육(54.1%)이 가장 높았으며, 원하는 지원프로그램 선택에 있어서도 수준별 한국어교육(43.9%)이 가장 높게 나타났다. 따라서 다문화아동·청소년을 위한 체계적인 한국어교육 시스템을 위해 정부차원이나 교육청에서 관련 연구에 기반한 수준별 양질의 프로그램을 개발하고 학업성취 수준과 평가기준 등을 제공하여 다문화아동·청소년을 위한 체계적인 교육 지원시스템이 마련되어야 할 것이다.

2. 가족기능 강화 프로그램 개발

다문화아동·청소년들에게 가족생활은 학교생활에 많은 영향을 미치게 되므로 부모와 자녀관계 등 가족관계 향상을 위한 의사소통 및 관계회복을 위한 가족 기능강화 프로그램을 개발·운영할 필요가 있다. 특히 중도입국청소년들의 경우 안정적인 정착을 위해 가족구성원간의 소통을

증진시키는 문화 프로그램 등 다양한 활동이 제공되어야 한다.

다문화가족이 증가하면서 그 이면에는 가족 간의 갈등 및 가정폭력으로 인한 이혼이나 별거가 지속적으로 늘어나가고 있으며 배우자의 고령으로 사별한 다문화가족도 지속적으로 증가하고 있다. 국제결혼 이혼건수를 보면 2005년 4,171건에서 2012년 14,450건으로 전체 이혼의 약 10%로 증가하였다. 또한 최근 3년간 서울가정법원에 접수된 이혼소송 중 다문화가족의 이혼소송 건수가 무려 40% 이상을 차지하고 있다고 한다(서울신문, 2011. 5.2일자). 결혼형태도 재혼가족의 증가로 가족형태가 변화하고 다양한 가족으로 재구성되고 있다. 2005년에는 초혼 71.8%, 재혼 28.2%에서 2010년에는 초혼이 55.3%, 재혼이 44.7%로 재혼이 증가하였는데(김유경 외, 2012), 이와 같은 재혼 가족형태의 증가는 다양한 문화적 배경을 가진 새로운 다문화아동청소년의 증가를 가져왔다.

이와 같이 우리사회에서 다문화가족의 결혼해체문제는 이미 간과할 수 없는 커다란 비중을 차지하고 있어, 다양한 가족 구성원을 배경으로 하고 있는 다문화아동 · 청소년의 학교생활 적응을 위해 다문화가족의 해체 및 가족변화에 따른 가족관계 향상과 관계회복을 고려한 가족기능 강화 프로그램이 개발이 필요하다.

3. 심리적·정서적 지원

다문화아동 · 청소년들의 심리적 · 정서적 지원을 위해서는 학과 교과목 이외의 다양한 여가문화 활동 및 체험활동이 필요하다. 이를 위해 지역의 청소년수련관이나 청소년문화의집 등에서 운영하고 있는 동아리활동, 수련활동 등 다양한 프로그램과 연계하는 활동을 지원함으로써 자아정체감은 물론 자기계발, 또래관계형성 및 공동체의식 함양에 도움을 줄 수 있을 것이다.

또한 지역사회내의 관련 기관과의 연계를 통해 학교적응, 언어문제, 교우관계 등 학교생활 전반과 가족간의 갈등문제, 친구문제, 또래 문화 등에서 오는 갈등을 해결하도록 지원해야 할 것이다. 이를 위해 기본적으로는 청소년상담복지개발원과 각 지역사회의 청소년상담복지지원센터 및 지역사회청소년안전망(CYS-net)을 활용해야 할 것이다.

이외에도 각 지역의 국가별 멘토 자원을 발굴하여 다문화학생들과 연계해줌으로써 지속적인 관계형성을 통한 상담 및 사회구성원으로 살아가는데 필요한 규범과 가치 등에 대한 멘토링 활동은 다문화학생들에게 동기유발이나 다양한 잠재능력 발견하고 지원할 수 있는 기회가 될 수 있을 것이다. 멘토링은 중도입국청소년들과 같이 이미 본국에서 정체성이 형성된 뒤 한국으로 이주한 경우 한국인으로서의 민족 정체성이나 정서적 공감대 형성 보다는 기본적인 한국 시민사회의 구성원으로 적절히 공존할 수 있도록 하는 좋은 교육이 될 수 있을 것이다.

4. 사회참여활동 지원

청소년들이 정책 수립과정에 실질적으로 참여할 수 있는 기반인 청소년참여정책은 청소년기본법 제12조(청소년특별회의의 개최), 청소년기본법 제5조의2(청소년의 자치권 확대), 청소년활동진흥법 제4조(청소년운영위원회) 등의 법적인 기반을 토대로 청소년들이 중앙정부 및 지방자치단체의 정책 및 사업과정에 주체적으로 참여하여 청소년 시책의 실효성 제고 및 권익 증진 도모를 목적으로 운영되고 있다.

현재 청소년의 사회참여 정책은 청소년정책의 중요성에 대한 사회적 인식 및 공감대 확산을 위해 청소년의 인권신장과 건전한 민주시민 육성, 청소년의 잠재역량 개발, 사회성 향상 및 청소년정책의 실효성을 높이기 위해 청소년의 의견을 적극 수렴하고자 하는 것으로, 차세대청소년위원회, 청소년특별회의, 청소년운영위원회 등이 있다. 차세대청소년위원회는 중앙 및 지방자치단체 정책 및 사업과정에 청소년들을 주체적으로 참여토록 하고 있으며, 청소년특별회의는 청소년과 청소년전문가가 함께 참여하여 범정부적 차원의 청소년정책을 설정·추진해 나가며, 청소년운영위원회는 지역사회 청소년수련시설의 운영 및 프로그램 등에 청소년의 의견을 반영함으로써 청소년이 주인이 되는 시설이 되도록 하고 있다. 청소년참여기구의 선발방식은 공개모집과 학생회, 동아리, 기타 단체에서 청소년활동에 관심이 있는 청소년 및 근로, 탈북, 한부모가정, 다문화, 장애, 비학생 등을 대상으로 추천 모집을 병행하여 다양한 계층의 청소년으로 선발·구성하고 있다.

따라서 이와 같은 기존의 법적 규정과 제도를 토대로 다문화아동·청소년들의 사회참여활동을 적극적으로 확대함으로써 학교생활 적응은 물론 민주시민의식, 잠재역량 개발, 사회성 향상 등에 도움을 줄 수 있을 것이다.

Ⅱ. 교육탈락 방지를 위한 시스템 마련

다문화아동·청소년의 가정은 경제적으로 열악하여 부모가 맞벌이로 자녀들의 학업이나 학교생활에 신경을 쓸 겨를이 없는 경우가 많다. 따라서 이들의 존재감을 인정하며, 학교생활에 큰 관심을 가지고 주류사회의 구성원으로 잘 성장할 수 있도록 지지를 보내며 학생들의 중도탈락률을 낮추기 위한 노력과 체계적인 관리가 필요하다. 이를 위해서는 다문화아동청소년의 개인별 가정환경 및 특성을 파악하고 적절한 개별 진학지도와 상담 및 사후관리 등의 학생지원 체계를 갖추어야 할 것이다.

영국의 지방정부는 교육법에 의거하여 이주아동들에게 적절한 교육서비스를 제공하고 그들의 출석을 관리하기 위하여 교육복지관리관을 통해 특별한 사유 없이 5일 이상 출석하지 않거나 불량한 학습태도를 보이는 학생에게는 학부모에게 벌금집행경고를 집행한다. 이는 이주아동의 중

도탈락률이 개인의 문제가 아니라 전 사회적인 시스템으로 보기 때문이다. 즉, 다문화아동 · 청소년의 교육권 이탈을 예방하기 위해서는 이들이 국가의 소중한 국가의 인적자원임을 인정하고 학교-가정-지역(국가)의 3자가 유기적인 관계 속에서 파트너십으로 긴밀한 협력이 이루어져야 한다. 교육 소외 계층인 다문화아동청소년의 실질적인 교육 접근성을 강화시키고, 그들의 잠재능력을 개발하여 새로운 인재군으로 발굴하기 위해서는 총체적인 접근으로서 학교와 가정 그리고 국가가 책임져야할 각각의 몫을 담당할 수 있는 체계적인 시스템이 마련되어야 할 것이다.

따라서 각 학교에서는 진로지도 코디네이터의 활성화가 요구된다. 영국의 경우 각 학교마다 이주아동 전문 코디네이터(EMA coordinator)를 배치하여 이주아동을 지원하는 학교는 전담인력의 배치를 통해 다양한 학업과 가정, 사회생활지도 및 보살핌 사업을 병행하여 체계적이고 전문적인 교육역량 강화를 하고 있다. 우리나라에서도 2012년부터 교육청 소속으로 다문화코디네이터를 배치하기 시작하였고 중도입국 · 외국인가정자녀의 입학 상담, 학교 배치, 사례관리와 학교 밖 청소년 발굴 및 입학 지원, 다문화교육 지원 사업 관련 업무 지원, 다문화학생 자원 연계 등의 업무를 하도록 하고 있다. 그러나 전담인력의 수가 절대적으로 부족하여 실제적인 도움을 받기에 어려움이 있으며, 또한 중도입국자녀와 의사소통 문제와 전문적인 상담능력, 문화적 역량 등이 지적되고 있다. 따라서 학생들의 원활한 의사소통과 가정, 사회생활지도 등과 진로지도 지원을 위해 이중언어가 가능한 코디네이터의 역할이 특히 다문화아동 · 청소년들의 원활한 학교생활 적응을 돕기 위해 더욱 필요할 것이다.

Ⅲ. 한국사회 정착을 위한 직업훈련 교육과정 시스템 지원

여성가족부 '2012년 전국 다문화가족 실태조사'에 따르면 9세 이상 다문화가족 자녀 중 외국에서 성장한 중도입국자녀는 17,902명으로 추산되고, 연령별로는 18세 이상이 68.4%를 차지하고 있으며 주로 서울 · 경기지역에 많이 거주하는 것으로 나타나고 있다. 특히 외국에서 성장한 중도입국자녀 중 63.8%가 15세 이후에 처음으로 한국에 입국한 것으로 나타나 이들의 한국사회 적응과 자립지원이 주요한 과제로 대두되고 있다. 외국에서 성장한 자녀 중 90.9%가 한국에서 거주 할 것으로 나타나 이들에 대한 한국어교육은 물론 한국사회 적응 및 자립지원을 위한 교육기회의 제공과 직업기술훈련 등이 요구된다고 할 수 있다.

학교에 재학 중인 중도입국청소년들도 대부분 경제적 이유에서 취업 욕구가 높고 일자리 소개나 직업기술훈련 등과 같은 취업지원 서비스에 대한 요구가 높은 것으로 나타나지만 이에 대한 진로상담이나 진로교육, 직업기술훈련 기회가 없으며 정보제공 역시 미비한 실정이다. 따라서 교과과정으로 진로체험 프로그램은 재학생들의 욕구와 특성에 맞는 체계적이고 전문적인 진로 프로그램이 운영되어야 한다. 즉 기존 일반청소년을 대상으로 하는 진로 프로그램과는 다른 한국어가 서투른 중도입국청소년에게 교육위주의 프로그램이 아닌 체험과 교육이 적절하게 조화

를 이룬 진로 프로그램 개발이 요구되며 진학 및 취업을 가이드 해줄 수 있는 정보제공이나 구체적인 취업에 도움을 줄 수 있는 취업 가이드가 필요하다.

최근 이주아동청소년들의 근로상황에서의 인권침해와 관련한 연구결과(신은주·유진이, 2013)에 따르면, 근로경험이 있는 아동청소년의 경우 근로계약서 미작성(35.0%), 초과업무(30.3%), 최저임금이하(29.5%), 차별대우(26.9%), 임금미지급 (21.7%), 인격모독(21.7%), 부당해고(18.4%), 성희롱이나 성추행(10.6%), 구타나 폭행(9.6%) 등을 경험한 것으로 보고되었다. 또 앞으로 일(아르바이트)을 할 의향은 75.1%의 이주배경 아동청소년들이 일이나 아르바이트를 할 의향이 있는 것으로 나타났다. 특히 학교진학의 어려움과 소비에 대한 욕구, 가정의 어려움 등이 맞물리면서 다문화아동·청소년들의 근로에 대한 욕구는 매우 높기 때문에 단순한 육체노동에 불과한 아르바이트에 전념하거나 불법 근로를 하는 경우도 있다.

따라서 이처럼 시간제 근로에 관심이 많은 10대 후반 다문화아동·청소년들에게 올바른 근로의식을 심어주고, 근로현장에서 경험할 수 있는 부당대우 및 노동력 착취에 대한 폐해를 사전에 방지하기 위한 학교교육에서의 교육과정 마련이 필요하다. 이들에게 일시적이 아닌 장기적인 안목에서 한국사회에 안정적으로 정착하여 일할 수 있도록 하기 위한 교육훈련과 직업훈련의 기회를 담은 직업진로 교육과정 시스템이 지원되어야 할 것이다.

참고문헌

교육과학기술부(2012). 글로벌 선도학교 선정 및 운영계획(안). 교육과학기술부.

국가인권위원회(2010). 이주아동의 교육권 실태조사. 국가인권위원회.

국가인권위원회(2011). 이주아동 교육권 현황 및 개선방안 토론회 자료집.

김유경(2012). 한국에서 다문화가족의 혼인, 출생, 자녀의 추이에 대한 통계적 고찰 및 주산기 정책 전망. 大韓周産醫學會雜誌.

류방란·오성배(2012). 중도입국청소년의 교육기회와 적응 실태. 다문화교육연구. 5(1), 29-50.

법무부(2012). '2012년도 외국인정책 시행계획 심의·확정' 보도자료. 법무부.

송연숙·김재우(2011). 중도입국청소년 초기적응프로그램 시범운영·중도입국청소년 현황 및 과제진단 토론회 자료집. 53-61.

신은주·유진이(2013). 가족형태의 변화의 따른 이주아동의 인권상황 실태조사. 평택대학교 다문화가족센터. 국가인권위원회.

양계민·김승경·김윤영(2012). 다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구 Ⅲ. 한국청소년정책연구원.

양계민·조혜영(2011). 중도입국청소년 실태조사 연구. 서울: 무지개청소년센터. 한국여성정책연구원.

여성가족부(2011). 중도입국청소년 지원정책개발 연구.

외국인정책위원회(2012). 제1차 외국인정책기본계획 2012년도 중앙행정기관 시행계획. 법무부 출입국·외국인정책본부.

온대원(2010). 영국의 이민정책과 사회통합. EU연구, 제26호. pp. 239-267.

유진이(2013). 중도입국청소년의 초기적응 지원에 관한 연구. 한국청소년시설환경학회 춘계학술대회. 한국청소년시설환경학회.

유진이·박철웅·최순종(2009). 세계화와 글로벌 리더십. 서울 : 양서원.

이기범(2009). 미국의 이민정책과 사회통합. 다문화사회연구. 2(1). 67-92.

재한외국인처우기본법(2010.07.23 일부개정). http://www.law.go.kr/.

전경숙·이의정 (2012). 다문화가정 중도입국자녀 초기적응지원방안 연구. 경기도가족여성연원.

전기택 외(2013). 2012년 전국 다문화가족 실태조사 연구. 한국여성정책연구원·여성가족부.

정하성·유진이·이장현(2007). 다문화청소년 이해론. 서울 : 양서원.

제 11 주제

정서문제

1 청소년기 휴대폰 의존의 변화에 대한 생태체계적 요인의 영향: 위계적 선형 모형을 이용한 분석

2 청소년의 가정환경 특성과 또래환경 특성이 비행(지위비행, 중비행, 사이버 비행)에 미치는 영향 : 정서문제(공격성과 우울)의 매개효과를 중심으로

3 초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적응이 아동의 정서문제와 학습습관에 미치는 영향

청소년기 휴대폰 의존의 변화에 대한 생태체계적 요인의 영향
: 위계적 선형 모형을 이용한 분석

김도연* · 양혜정**

요 약

본 연구는 청소년기 휴대폰 의존의 발달적 변화와 이에 대한 생태체계적 요인의 영향을 확인하기 위한 연구로서, 시간의 흐름에 따라 청소년들이 경험하는 휴대폰 의존수준이 어떻게 변화하는지, 그리고 개인, 가족, 학교, 환경변인등 생태체계적 요인들이 휴대폰 의존의 발달적 변화에 어떠한 영향을 미치는지 위계적 선형모형(HLM)을 적용하여 분석하였다. 이를 위해 '한국아동·청소년패널조사 2010'의 중학교 1학년 패널데이터 1~3차년도 자료를 사용하여 분석하였다.

연구결과, 중학교 3년 동안 청소년들의 휴대폰 의존 수준은 매해 증가되는 것으로 확인되었다. 성별, 우울, 자아존중감 등의 개인체계요인과 부모인지와 또래애착, 교사와의 관계는 휴대폰 의존 초기치에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 학년이 올라가도 성별, 우울, 부모인지와 또래애착, 교사와의 관계에 따 른 휴대폰 의존도 초기치의 차이는 변함없이 유지되었다. 반면, 자아존중감 정도에 따른 휴대폰 의존도의 차이는 시간의 경과에 따라 그 차이가 유의미하게 줄었고, 거주지 도시유형이 휴대폰 의존도 변화율에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과에 기반하여 청소년의 휴대폰 의존에 대한 예방 및 개입과 관련된 함의가 제시되었다.

주제어 : 청소년 휴대폰 의존, 생태체계적 요인, 위계적 선형모형(HLM)

I. 서 론

2012년 12월 국내 휴대폰 가입자 수가 5300만 명을 넘어섰다(통계청, 2013). 휴대폰 사용자들은 휴대폰이 갖는 사교성, 이동성, 즉각성, 도구성과 같은 매체적 특성을 활용하여 다른 사람들과의 상호작용, 자기표현, 또래문화 생산, 오락, 정보공유, 자신만의 공간을 경험할 수 있으며(Leung & Wei, 2000) 이제 휴대폰은 생활필수품으로 자리잡았다. 2002년 이전에는 음성통화와 문자 기능이 주를 이룬 피쳐폰이 대세였다면 2002년 이후부터는 영상통화기능이 추가된 스마트 폰이 일상화되었고(이창호, 2008) 2013년 현재 초등학생의 약 50%, 중학생과 고등학생 청소년들의 80% 가량이 스마트폰을 사용하고 있는 것으로 나타났다(교육부, 2013). 스마트폰의 개발과 확산으로 휴대폰을 사용하는 연령은 더욱 낮아지고 있으며 휴대폰 사용으로 인한 문제도

* 용문상담심리대학원대학교 아동청소년상담 교수
** 용문상담심리대학원대학교 가족상담 교수

보다 더 이른 시기부터 나타나고 있다(장석진, 조민아, 송소원, 2011).

현재 우리나라는 초, 중, 고등학생과 대학생 등 젊은 층 사이에서 휴대폰의 과도한 사용 및 중독현상이 심화되고 있다. 휴대폰이나 SNS 등을 활용한 사이버 폭력이 심각해지고 있으며, 학교성적 저하, 과잉몰입이나 의존이 심리사회적인 문제를 파생시키는 등 여러 가지 사회적 문제가 발생하고 시간이 지날수록 그 심각성이 더해가고 있다(한국정보문화진흥원, 2013). 특히 휴대폰의 중독적 사용은 연령과 부적인 관계가 있는 것으로 나타났으며 이는 성인보다는 청소년들이 휴대폰 중독에 빠질 위험이 높다는 것을 의미한다(이해경, 2008). 이와 같은 청소년기 휴대폰 중독과 의존 문제를 해결하기 위해서는 휴대폰 중독이나 의존이 심화되는 과정을 밝히는 것이 중요한데 휴대폰을 사용하는 개인들마다 휴대폰에 의존하는 정도나 이용목적이 다를 수 있으며 여기에는 개인, 가족, 학교, 지역사회 등 다양한 체계에 속하는 요인들이 관여하고 있다(이연미, 이선정, 신효식, 2009; 장석진, 송서원, 조민아, 2011; 장성화, 2011). 하지만 기존의 선행연구들은 대부분 횡단 자료에 근거하여 현 시점에서의 휴대폰 중독이나 의존과 관련된 요인들의 영향만을 검증함으로써 보다 역동적인 관련성을 파악하지 못한 한계가 있다. 따라서 청소년기 휴대폰 중독에 대한 보다 역동적이고 포괄적인 이해를 위해서는 청소년의 발달 과정에 따라서 휴대폰 의존 정도가 어떻게 변화하는지 그리고 그러한 변화에 어떠한 요인들이 영향을 미치는지 확인하는 연구가 심도있게 이루어져야 하겠다.

휴대폰 과다사용과 관련하여 국내외 문헌에서는 중독, 의존, 과사용, 문제적인 사용 등의 용어를 사용하고 있으나 현재까지 용어가 통일되지 않고 사용되고 있는 실정이다(장석진, 송소원, 조민아, 2012). Griffths(1998)은 기술적 사용 중독을 제안하고 있는데 인터넷서핑, TV, 시청, 컴퓨터 게임, 휴대폰 등과 같은 현대적인 매체를 과다사용하게 되면 중독문제가 있을 수 있음을 유의해야한다고 주장하고 있다. 한국정보문화진흥원(2013)에서는 휴대폰 중독은 휴대폰의 지나친 사용으로 인한 신체, 심리, 사회적인 면에서의 부적응 혹은 일탈을 경험하면서 휴대폰 사용에 지나치게 의존하고, 휴대폰을 점점 더 많이 사용해야 만족한다거나 휴대폰 사용을 중단하였을 때 불안한 상태로 금단, 내성, 부적응 또는 일탈, 강박 또는 집착을 나타내는 것으로 정의하였다. 한희진과 윤미선(2010)은 '휴대폰 과다사용'이라는 용어를 사용하였는데, 이는 뚜렷한 목적 없이 과도하게 휴대폰을 사용하고 그것에 집착하고 의존하는 경향을 보임으로써 개인의 생활 전반에 지장을 초래하는 상태라고 정의하였다. 장석진 등(2012)은 '휴대폰 의존'이라는 용어를 사용했는데, 이는 휴대폰을 가지고 있지 않을 때 불안해지거나 고립될 것 같은 느낌이 드는 심리적 의존과 불안, 초조 등의 정서적 반응 등에 의해 휴대폰 사용에 지나치게 의지하는 현상으로 정의하였다. 본 연구에서도 '휴대폰 의존'이라는 용어를 사용하였는데 이는 어느 범위까지를 휴대폰 중독으로 규정하는지에 대한 명확한 근거가 부족하고, 중독이라는 용어 자체가 지나치게 병리적인 요소에 초점을 두고 있기 때문이다.

Lerner(1991)는 청소년을 둘러싼 환경적 요인과 청소년의 개인적, 심리적 특성 간의 상호작용에 의해 그들의 발달을 이해해야 된다고 하였으며 그러므로 휴대폰과 관련된 문제를 이해하는데 이용자의 개인적 측면만이 아니라 그 개인을 둘러싸고 있는 다양한 환경체계에 관심을 가질 필

요가 있다고 하였다(이연미 등, 2009; 이해경, 2008). 이와 관련하여 생태체계이론은 청소년의 발달과 관련된 문제를 이해하는데 있어서 청소년의 개인적 측면만이 아니라 청소년을 둘러싸고 있는 다양한 환경체계의 복합적이고 역동적인 과정에 관심을 가지고 있다(김효순, 2009). 청소년의 문제 행동을 이해하기 위해서 개인체계변인 뿐 만 아니라 개인에게 영향을 미치는 다양한 주변 환경요인들과의 상호관계를 총체적인 맥락 내에서 탐색하여 인간 발달의 과정 및 다양한 환경들 간의 상호작용, 상호연계성을 규명해야 할 것이다. 그러나 선행연구들은 휴대폰 의존도에 변화를 일으키는 변인과 관련된 사회의 생태학적 특징에 대한 실증적인 연구가 미흡한 실정이다.

이러한 관점에서 본 연구에서는 Bronfenbrenner(1979)의 생태시스템 이론을 기반으로 하여 선행 연구를 통해 환경체계별로 요인을 축출한 뒤 개인체계요인, 가족체계요인, 학교체계요인, 환경적 요인으로 나누고 각각의 체계에 해당하는 주요 변인들을 선정하였다. 이와 함께 우리나라 청소년들의 휴대폰 의존이 시간의 흐름에 따라 어떠한 변화를 보이는지, 그리고 이러한 변화에 영향을 미치는 요인들이 무엇이며, 어떠한 영향을 미치는지 검증하여 청소년 휴대폰 의존에 대한 포괄적, 역동적인 이해와 이를 바탕으로 한 예방 및 개입에의 함의를 제시하고자 한다.

Ⅱ. 휴대폰 의존에 대한 생태체계적 영향 요인

1. 개인체계요인

1) 성 별

휴대전화 사용에 있어 성별 차이를 탐색한 연구자들 가운데 강동진(2005), 김선희(2005) 등은 남녀 간 휴대폰 과다 사용정도에서 유의한 차이가 나타나지 않았다고 한 반면 장혜진(2002), 윤두연(2005), 이해경(2008), 한상훈(2008) 등의 연구에서는 청소년의 경우 여학생이 남학생보다 휴대폰 의존도가 높은 것으로 나타났다. 성은모와 진성희(2012)는 남자 청소년들은 휴대폰을 게임과 오락을 위한 목적으로 주로 활용하는 반면, 여자 청소년들은 친구와의 통화, 또는 문자메시지, 사진촬영 등 게임과 오락 이외의 다른 목적으로도 휴대폰을 사용하는 빈도가 높고 남학생에 비해 휴대폰을 더 많이 활용하고 있다고 보고하였다. 이정숙과 명신영(2007)의 연구에서도 여학생은 문자메시지 이용이 더 높고, 남학생은 휴대폰 게임이 높은 비율을 차지하는 등 성별에 따른 사용 목적이 다른 것으로 보고되었다. 이처럼 여학생들은 친구와의 통화, 문자메시지 등 휴대폰을 타인과의 의사소통을 위한 도구로 활용하는 빈도가 남학생들에 비해 높은 결과를 고려해볼 때, 장혜진(2002)의 해석과 같이 휴대폰의 본질적인 특징인 관계적, 감성적 요소가 여자 청소년에게 부합하기 때문에 여자 청소년의 휴대폰 의존도가 더 높게 나타난 것으로 파악된다. 따라서 청소년의 성별에 따른 휴대폰 의존은 휴대폰 사용목적과 관련지어 파악되어야 할 것이다.

2) 우울과 자아존중감

휴대폰의 의존적 사용과 심리적 요인들과의 연관성에 관한 선행연구들을 살펴보면, 우울과 자아존중감이 휴대폰 중독과 관련성이 있는 것으로 입증되고 있다. 곽민주와 이희숙(2009)의 연구는 자아존중감이 낮을수록 우울정도가 높을수록 휴대폰을 중독적으로 이용하고 있음을 보여주며, 청소년 중에서도 심리적인 문제를 가지고 있는 사람이 그렇지 않은 사람에 비해서 휴대폰을 중독으로 이용할 가능성이 높음을 시사한다.

우울은 휴대폰 중독을 예측하는 가장 설명력이 높은 변수로(이해경, 2008), 선행연구에서 휴대폰 중독적 이용집단이 비중독적 이용집단에 비해서 우울점수가 더 높은 것으로 나타났다(양심영, 2002; 김정숙, 2003). Sanchez-Martinez와 Otero(2009) 역시 우울증상을 가지고 있는 청소년들은 그렇지 않는 청소년들 보다 1.74배 휴대폰을 더 많이 사용하고 있음을 밝히고 있다. Michele, Ybarra와 Cheryl(2005), 그리고 Reid와 Reid(2005)의 연구들도 이같은 결과를 지지하고 있는데, 이들 연구자들은 휴대폰이 직접적인 대인관계가 요구되지 않으며 보다 안전하고 덜 요구적인 방식으로 다른 사람들과 의사소통하는 방법과 사회적 접촉을 제공하기 때문에 우울한 사람들이 보다 휴대폰에 의존적인 것으로 설명하고 있다. 그러나 이해경(2008)이 지적한 바와 같이 휴대폰의 중독적 사용 현상이 우울한 특성을 보이는 사람들의 결과인지, 반대로 휴대폰의 중독적 사용의 폐해로 나타나는 증상들 중의 하나로 정신병리적 문제, 즉, 우울을 경험하게 되는 것인지 알기 어려우므로 우울변수가 휴대폰의 의존적 사용의 예측변인이 되는가에 대한 연구가 필요하다고 하겠다.

자아존중감은 자신에 대해 가지고 있는 주관적인 가치판단으로 자신에 대해 긍정적인 평가의 차원을 의미하며, 부모를 중심으로 하는 주변 인물들의 반응과 평가를 통해 자신에 대한 가치판단을 획득해가는 평가과정, 그리고 주변인물과의 비교를 통해 자신의 능력과 가치에 대해 스스로 평가하는 관점에 의해서 형성된다. 특히 자아존중감은 자기표현, 인내, 자기확신과 원만한 인간관계 형성에 영향을 주는 인지적 요인으로 자아개념이 형성되기 시작하는 청소년기의 발달에 중요한 영향을 미친다(정미선, 2010). 휴대폰 사용과 자아존중감의 관계에 대한 연구에서는 자아존중감이 낮을수록 휴대폰의 중독적 사용 정도가 높은 것으로 나타났다(곽민주, 2004; 김정숙, 2003; 임진형, 2007; 이어리, 이강이, 2012). 또한 자아존중감은 휴대폰 의존에 이르는 직접 경로를 통해 유의미한 부적 영향을 미치고 있음이 확인되었는데(장석진 외, 2012), 김지혜(2012)는 자아존중감이 높은 청소년들이 오락을 위해 휴대폰의 혼자 사용을 덜 하는데 비해, 자아존중감이 낮은 청소년들은 휴대폰을 주로 혼자 노는데 사용하기 때문에 더 휴대폰 의존에 빠지는 것으로 해석하고 있다. 그러므로 자아존중감이 청소년들의 휴대폰 의존에 지속적으로 영향을 미치고 있는지 살펴보는 것은 중요하다.

2. 가족체계요인

1) 부모인지

부모양육행동과 청소년 자녀의 휴대폰 의존과의 관련성에 관한 연구에서 긍정적인 부모양육태도가 휴대폰 의존에 미치는 직접 경로는 유의미한 부적 영향이 있는 것을 확인할 수 있었다(장석진 외, 2012). 이는 가족 유대가 높고(장성화, 2011), 부모 자녀 간 의사소통 양식이 긍정적일수록 휴대폰 중독과 부적 상관을 보인다고 밝힌 선행연구 결과(유평수, 2010)와도 일치한다. 반대로 어머니의 감독, 비일관성, 과잉간섭, 합리적 설명 등의 양육 태도는 인터넷 과다사용과 관련있는 것으로 나타나(조한익, 이경호, 2009) 부모의 양육 태도를 청소년들이 긍정적으로 지각할수록, 그리고 부모들이 자녀에게 자율성을 보장해줄수록, 의사소통이 잘 이루어질수록 휴대폰 의존도가 낮아질 수 있다는 것을 시사한다.

이와 함께 다양한 청소년기 문제 행동에 대해 보호효과를 가지는 것으로 설명되어온 부모의 양육태도에는 부모감독(parental monitoring)이 있다(Fletcher, Steinberg, & Williams-Wheeler, 2004; Soenens, Vansteenkiste, Luychx, & Goossens, 2006). 부모감독은 자녀가 일상적으로 어디에 있고 무엇을 하며 누구와 있는지를 지속적으로 파악하고 관심을 기울이는 것으로 청소년 자녀의 적응에 긍정적인 영향을 미친다는 것이 밝혀졌고, 부모감독은 후기 아동기 및 청소년기 문제 행동에 대한 중요한 보호요인으로 지목되었다(Dishion, & MaMahon, 1998; Pettit et al., 2001) 국내 연구에서도 부모감독이 학교부적응(김지혜, 정익중 2010), 청소년 비행(박현선, 이상균, 2008) 음주(조혜정, 윤명숙, 2010) 우울증(최정아, 2011)에 보호요인이 되고 있음이 나타났다. 휴대폰 의존행동과 부모감독과의 관련성을 살펴보면 부모감독이 클수록 휴대폰 의존도가 낮은 것으로 나타났다(장석진 외, 2011)

하지만 부모감독이라는 개념은 부모가 가정 밖에서 자녀의 경험에 대해 알고 있는 정도인 부모인지(parental knowledge)를 의미하는 것이라는 주장이 제기되었다(Stattin, & Kerr, 2000). Stattin과 Kerr(2000)는 부모감독을 부모인지와 분리하여 분석한 결과 부모인지는 청소년 자녀의 문제 행동과 강한 부적 상관관계(r= .50)를 가지는 반면, 부모 감독을 의미하는 부모의 유도(solicitation)와 통제(control)은 보통 정도의 관련성(r=.13~.22)을 가지고 있음을 밝혀냈다. 부모인지가 청소년 문제에 대한 보호효과를 가질 수 있는 이유는 청소년 자녀로부터 정보를 구하고 자녀의 행동에 대해 알아가는 과정을 통해 자녀에 대한 관심과 염려가 전달되며(Frojd et al 2007) 청소년 자녀의 자발적 개방을 유도하고(최정아, 2011) 이러한 과정을 통해서 청소년 자녀를 지지하고 지도할 수 있는 기회를 가지게 되기 때문인 것으로 설명되고 있다(Keijsers et al, 2009).

이처럼 부모인지는 청소년들의 문제행동의 예방 및 감소와 관련되어 긍정적인 영향을 미칠 것으로 예측되나 지금까지 부모인지가 휴대전화 의존을 완화시키는 보호요인으로 기능하는지에 대한 구체적인 연구가 거의 이루어지지 못해 종단자료를 이용해서 이를 확인하는 것이 필요하다.

3. 학교체계요인

1) 또래애착

청소년기는 부모로부터의 자율성과 독립을 추구하면서 부모와의 상호작용 빈도는 감소하게 되고(이시은, 이재창, 2005), 상대적으로 친구관계의 영향력이 강해지며 친구들의 지지와 이해, 인정 등이 매우 중요해지는 시기이다. 또래관계는 공통적인 관심과 고민을 함께 나누는 관계로서 청소년에게 소속감과 심리적 안정감을 제공하며 가족 또는 다른 성인들의 압력이나 간섭에 대항하기 위한 준거집단의 기능을 한다(이정숙, 명신영, 2007).

휴대폰 사용이 사회적 관계 유지를 위한 목적과 동기를 가지고 있다는 측면은 특히 청소년들이 갖고 있는 또래와의 연결과 관계에 대한 의존성으로 인해 점점 더 휴대폰 사용에 의존하게 만들 수 있다(장혜진, 2002). 휴대폰 중독 청소년들을 대상으로 실시된 면담 자료를 분석한 연구결과, 대부분의 참여자들은 휴대폰을 과다 사용하기 시작하게 된 시점을 학교생활에 어느 정도 적응되면서 또래관계의 욕구가 늘어나는 중학교 2학년으로 보고하고 있다(윤혜정, 권경인, 2011). 윤두연(2005)의 연구에서는 청소년의 또래집단 동조성향이 강할수록 휴대폰 사용 시간이 길고 휴대폰이 필요하다는 인식이 강한 것으로 나타났다. 또한 청소년들은 휴대폰 사용이 자신의 친구관계의 변화를 초래했다고 인식하고 있으며, 휴대폰이 친구 관계를 확장하는데 효과적이라고 지각하고 있었다(Kamibeppu & Sugiura, 2005). 김지혜(2012)는 또래애착이 높다고 해서 휴대폰 의존이 높은 것이 아니라 또래애착이 높으면서 휴대폰을 친구와 사용하는데 주로 사용하는 경우 휴대폰 의존이 높다고 보고하여 또래관계에서 소외되지 않기 위한 방편이 휴대폰 의존의 성향으로 나타난다고 밝힌 선행연구(장석진 외, 2011)를 지지하고 있다. 이처럼 교우관계가 중요한 청소년기에 또래애착이 휴대폰 의존의 변화에 어떠한 영향을 미치는 지 파악하는 것은 청소년의 휴대폰 의존을 이해하는데 필요할 것이다.

2) 교사관계

청소년들은 학교에서 생활하는 시간이 많으므로 학교생활에서의 적응이 휴대폰 의존에 영향을 미칠 것으로 생각된다. 학교환경은 청소년의 생활기능수행의 장으로 학교에서 긍정적인 보상을 받지 못하는 학생들은 인정받고자 하는 동기가 위험행동으로 나타날 수 있음이 지적되어왔다(Steinhausen & Winkler, 2001; Voydanoff & Donnelly, 1999). 또한 청소년들의 학교에 대한 긍정적인 지각과 학교와의 관계성, 학교의 질에 대한 높은 인식은 학업성취와 정신건강을 예언해준다(양심영, 박영선, 2005).

사회적 지지가 스트레스에 대한 완충적인 역할을 해주며 특히 가족관계 뿐만 아니라 가족이외의 관계에서 성인 멘토들과의 지지적인 관계는 청소년의 부적응에 보호요인이 되고 있음을 고려해볼 때(발달정신병리학, 2011), 학교생활에서 교사와의 긍정적인 관계는 청소년기 위험행동에 대한 보호요인이 되며 위험 행동의 한 결과인 휴대폰 사용과 관련될 수 있음이 시사된다.

4. 환경변인

본 연구에서는 청소년기 휴대폰 중독의 발달적 변화에 영향을 미칠 가능성이 있는 환경변인으로 가구소득과 거주지역 유형을 함께 분석하여 그 영향력을 보았다. 청소년보호위원회(2001)의 조사에 의하면, 청소년들의 휴대폰 이용은 친구 뿐 만 아니라 부모의 소득, 학교 유형, 부모의 관심과 태도 등에 의하여 영향을 받는 것으로 나타났다. 이해경(2008)은 인구통계요인 중 '용돈' '소득' 등 환경적 요인이 휴대폰 중독을 예측하는데 중요변수가 된다는 점을 밝히고 있으며, Hofferth & Moon(2012) 등은 도시에 거주하고 부모의 소득수준이 높을수록 더 이른 연령에 자녀에게 휴대폰을 구매해주고 이들이 휴대폰을 많이 사용하게 된다고 해석하였다. 그러나 경제수준은 휴대폰 중독에 유의한 영향을 나타내지 않는 것으로 밝힌 연구 결과(박미숙, 구자경, 2012)도 있으며, S nchez-Mart nez & Otero(2009)는 도시에 거주하지 않는 청소년들이 휴대전화를 과사용하고 있음을 밝히며 이들은 도시에 거주하는 청소년들에 비해 본인들이 고립되어있다고 여기며 더욱 휴대폰에 매달린다고 설명하는 등 상반된 연구결과를 내놓았다. 따라서 종단자료를 이용해서 환경변인과 휴대폰 의존 간의 관계를 살펴보는 것은 의미 있는 탐색이 될 것이다.

이처럼 선행연구에서 휴대폰 의존에 다양한 요인들이 영향을 미친다는 것이 밝혀졌다. 하지만 기존의 선행연구들은 대부분 횡단 자료에 근거하여 현 시점에서의 휴대폰 의존에 대한 관련 요인들의 영향을 검증하므로 보다 역동적인 관련성을 파악하지 못한 한계가 있다. 따라서 청소년기 휴대폰 의존에 대한 보다 역동적이고 포괄적인 이해를 위해서는 청소년의 발달 과정에 따라서 휴대폰 의존 정도가 어떻게 변화하는지 그리고 그러한 변화에 어떠한 요인들이 영향을 미치는지 확인하고자한다. 이러한 목적을 가진 본 연구의 주요 질문은 다음과 같다.

첫째, 청소년기 휴대폰 의존은 시간의 경과에 따라 어떠한 발달적 변화를 보이는가?

둘째, 청소년의 개인체계변인인 성별, 우울, 자아존중감이 휴대폰 의존의 변화에 어떠한 영향을 미치는가 ?

셋째, 청소년의 가족체계변인인 부모인지와 학교체계변인인 또래애착, 선생님과의 관계 및 환경변인이 휴대폰 의존의 변화에 어떠한 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 실시한 '한국아동·청소년패널조사 2010'의 중학교 1학년 패널데이터 1~3차년도 자료를 사용하여 분석하였다. 중학교 1학년 패널의 조사대상은 층화다단

계집락표집(stratifed multi-stage cluster sampling) 방법에 의하여 추출된 전국의 중학교 1학년 학생 2,351명을 대상으로 2010년부터 2012년까지 3년 동안 반복적인 추적조사가 이루어졌다. 2차년도 조사대상은 2,280명이었고 3차년도 조사대상은 2,259명이었다. 1차년도 조사 당시 남학생은 1,176명(50.0%), 여학생은 1,175(50.0%)명이었다.

2. 측정도구

1) 휴대폰 사용실태

아동청소년 패널조사 설문지 문항 중 휴대폰 사용실태를 묻는 10개의 문항을 활용하며, 휴대폰 보유여부, 목적별 사용빈도를 확인하는 내용으로 구성되어있다.

2) 휴대폰 의존도

본 연구에서는 이시형, 김학수, 나은영(2002)의 선행연구를 참조하여 구성한 아동청소년 패널조사 설문지의 7개 문항을 통하여 휴대전화 의존 정도를 측정하였다. 휴대전화 의존도는 '휴대전화를 가지고 나가지 않으면 불안하다.', '휴대전화가 없으면 고립된 것 같은 느낌이 든다.'와 같은 내용들로 구성되어 있다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(4점)까지 4점 Likert 척도로 구성되었으며, 높은 점수를 나타낼수록 휴대전화에 대한 의존도가 높은 것을 나타낸다. 1~3차년도 각각의 내적일관성(Cronbach's α)은 .85, .90, .90 으로 나타났다.

3) 우울

김광일, 김재환, 원호택(1984)이 개발한 간이정신진단검사 중 13문항에서 3문항을 제외하고 수정한 것이다. '기운이 별로 없다' 등 10문항으로 구성되었으며 점수가 높을수록 우울이 높은 것을 의미한다. 신뢰도(Cronbach's α)는 .90이었다.

4) 자아존중감

Rosenberg(1965)의 자존감척도를 번안한 것이다. '나는 나에게 만족한다', '때때로 내가 어디에도 소용없는 사람이라고 생각한다', '내가 장점이 많다고 느낀다' 등 10문항으로 구성되었다. 점수가 높을수록 자존감이 높은 것을 의미한다. 자아존중감의 신뢰도(Cronbach's α)는 .84이었다.

5) 부모인지

본 연구에서는 청소년이 지각한 부모인지 수준을 측정하기 위하여 한국청소년 패널조사의 문항 가운데 '내가 외출했을 때 부모님은 내가 어디에 있는지 대부분 알고 계신다', '내가 외출했을 때 부모님은 내가 누구와 있는지 대부분 알고 계신다', '내가 외출했을 때 부모님은 내가 언제 돌아올지를 대부분 알고 계신다'는 3문항을 사용하였다. 이 문항들은 선행연구들(Bumpus et

al., 2009; Hamza, 2010)에서 부모인지를 측정한 내용에 해당하는 문항들로 내적일관성(Cronbach's α)은 .76 이었다.

6) 또래애착

Armsden & Greenberg(1987)가 제작한 애착척도(IPPA) 총 25문항 중 하위영역별로 중복되는 문항을 제외한 것이다(황미경, 2010 재인용). 하위영역은 '내 친구들은 나와 이야기를 나눌 때 내 생각을 존중해 준다' 등 의사소통또래애착 3문항, '내 친구들은 나를 잘 이해해 준다' 등 신뢰또래애착 3문항, '친구들은 내가 요즘 어떻게 지내는지 잘 모른다' 등 소외또래애착 3문항으로 구성되었다. 점수가 높을수록 또래애착이 높은 것을 의미한다. 내적일관성(Cronbach's α)은 .82 이었다.

7) 교사관계

민병수(1991)가 초등학생용으로 제작한 학교생활적응 척도(정화실, 1991 재인용)의 문항 가운데 '선생님을 만나면 반갑게 인사한다', '선생님과 이야기하는 것이 편하다','우리 선생님께서는 나에게 친절하시다' 등의 교사관계 5문항으로 구성하였다. 점수가 높을수록 교사와의 관계가 긍정적인 것을 의미한다. 내적일관성(Cronbach's α)은 .83 이었다.

8) 환경변인

가구소득은 아동청소년 패널조사 부모 설문지 문항 가운데 가구연간소득 문항을 활용하였다. 거주지역유형은 학교 소재 지역을 묻는 문항을 활용하여 특별시와 광역시는 대도시로, 기타지역은 중소도시로 구분하였다.

3. 통계분석방법

먼저 휴대폰 보유율, 사용빈도, 의존도 실태 및 성별 간 차이를 검증하기 위하여 기술통계분석과 카이제곱 검증 또는 일원변량분석을 실시하였다. 다음으로 본 연구의 주요 연구문제인 중학교 1학년에서 3학년까지 3년간 휴대폰 의존도에 어떠한 변화가 나타나는지 추정하고, 그 변화 추이에 있어서 생태학적 체계변인들이 미치는 영향을 검증하기 위하여 위계적 선형 모형(hierarchical linear modeling)을 사용하였다. 위계적 선형 모형의 1 수준에서는 변화의 함수를 추정하고, 2 수준에서는 변화에 있어서의 개인차를 설명한다. 위계적 선형 모형의 예를 수식으로 나타내면 다음과 같다.

$$1 \text{ 수준: } Y_{ij} = \pi_{0i} + \pi_{1i} T_{ij} + e_{ij}$$

위의 식에서 Y_{ij} 는 개인 i 의 j 시점에서의 측정치, T_{ij} 는 개인 i 의 j 번째 측정시점에서의 시간 코딩값을 나타낸다. π_{1i} 는 시간이 지남에 따라 Y값이 변하는 정도 즉, 변화율(기울기)을 나타내며, π_{0i} 는 T가 0일 때의 값이다. 본 연구에서는 초기시점인 중학교 1학년 때를 T = 0 으로 코딩하여 π_{0i} 는 개인 i 의 초기치, 즉 중학교 1학년 때의 측정치를 나타낸다. e_{ij} 는 개인 i 의 j 시점에서의 오차이다.

$$\text{2 수준: } \pi_{0i} = \beta_{00} + \gamma_{0i}$$
$$\pi_{1i} = \beta_{10} + \gamma_{1i}$$

위의 식에서 β_{00} 와 β_{10} 는 각각 초기치와 변화율의 전체 평균, 즉 고정효과(fixed effect)를 나타낸다. γ_{0i} 와 γ_{1i} 는 각각 초기치와 변화율에서의 개인 i 의 무선효과(random effect) 즉, 각 개인이 전체 평균에서 벗어난 정도를 나타낸다. 이 무선효과가 통계적으로 유의하게 크면, 초기치와 변화율에 있어서 개인 간의 차이가 큼을 의미하며, 그러한 개인차가 발생하는 이유를 설명할 수 있는 독립변수를 추가하여 설명할 필요가 있다. 따라서 독립변수들을 추가하여 다음 단계의 분석을 진행하면, 2 수준 모형이 아래와 같이 변화한다.

$$\text{2 수준: } \pi_{0i} = \beta_{00} + \beta_{01}(X_1) + \beta_{02}(X_2) + \cdots + \gamma_{0i}$$
$$\pi_{1i} = \beta_{10} + \beta_{11}(X_1) + \beta_{12}(X_2) + \cdots + \gamma_{1i}$$

위의 식에서 X는 독립변수를 나타내며, β_{01}, β_{02}, $\cdots$, β_{11}, β_{12}, $\cdots$는 각각 해당 독립변수의 변화계수를 나타낸다. 본 연구에서 종속변수 Y는 휴대폰 의존도이며, 독립변수는 휴대폰 의존도의 초기치와 변화율에 개인차를 야기할 것으로 가정된 생태학적 체계변인들인 성별, 자아존중감, 우울, 부모인지, 또래애착, 교사관계, 가계소득 및 거주지역이 포함된다. 즉 위계적 선형 모형 검증 1단계에서는 휴대폰 의존도의 변화추이를 알아보기 위해 초기치와 변화율의 전체평균과 개인차를 포함하는 무조건적 선형모형을 검증하고, 2단계에서는 이러한 변화추이에 영향을 미치는 독립변수들이 추가된 조건적 선형모형을 검증한다. 통계분석은 IBM SPSS 21을 사용하였다.

Ⅲ. 결 과

1. 휴대폰 보유율, 사용빈도 및 의존도 실태와 성차 검증

〈표 1〉에서 보는 바와 같이, 연구대상자들의 휴대폰 보유율은 중학교 1학년 때 92%로 거의 대부분의 학생이 휴대폰을 가지고 있는 것으로 나타났다. 학년이 올라감에 따라 점차 증가하는 추세를 보여 3학년이 되면 96%의 학생이 휴대폰을 보유하였다. 휴대폰 보유율에 있어서 성별 간에 지속적인 차이를 보였는데, 남학생(89~94%)에 비해 여학생의 휴대폰 보유율(95~97%)이 유의하게 높은 것으로 나타났다($p \leq .001$).

휴대폰 보유 청소년들의 평균 휴대폰 사용빈도 및 의존도를 살펴보면, 중학교 1학년에서 3학년으로 학년이 올라감에 따라 사용빈도(3.04~3.28)와 의존도(2.05~2.41) 역시 점차 증가하는 추세를 보였다. 휴대폰 사용빈도 및 의존도에 있어서도 성별 간에 지속적인 차이를 보여, 남학생(빈도 2.99~3.21, 의존도 1.89~2.27)에 비해 여학생(빈도 3.10~3.36, 의존도 2.21~2.54)이 사용빈도와 의존도 모두 유의하게 높은 것으로 나타났다($p < .001$).

표 1 학년별 휴대폰보유율, 사용빈도, 의존도에 대한 기술통계 및 성별 간 차이검증

휴대폰 사용 변인	학년	N	사용자전체	남학생	여학생	성차
			n (%)	n (%)	n (%)	χ^2
보유율	중1	2,351	2,159 (91.83)	1,042 (88.61)	1,117 (95.06)	32.69**
	중2	2,280	2,158 (94.65)	1,067 (92.62)	1,091 (96.72)	18.90**
	중3	2,259	2,168 (95.97)	1,075 (94.30)	1,087 (97.14)	11.10*
			M (SD)	M (SD)	M (SD)	F
사용 빈도	중1	2,159	3.04 (0.40)	2.99 (0.41)	3.10 (0.38)	42.88**
	중2	2,158	3.15 (0.45)	3.08 (0.48)	3.22 (0.40)	58.53**
	중3	2,162	3.28 (0.45)	3.21 (0.49)	3.36 (0.41)	62.48**
의존도	중1	2,159	2.05 (0.66)	1.89 (0.62)	2.21 (0.67)	127.49**
	중2	2,158	2.31 (0.75)	2.16 (0.71)	2.45 (0.76)	83.20**
	중3	2,162	2.41 (0.73)	2.27 (0.72)	2.54 (0.71)	79.55**

* : $p<0.01$ ** : $p<0.001$

휴대폰의 사용빈도를 목적별로 세분하여 살펴보고자, 중학교 3년간 목적별 사용빈도 평균 및 성별 간 차이를 검증하였다. 〈표 2〉에서 보는 바와 같이, 중학생들이 휴대폰을 사용하는 용도는 친구와의 문자, 시간 보기, 친구와의 통화, 가족과의 통화, 가족과의 문자, 음악 듣기, 게임 및 오락, 사진 촬영, 그리고 동영상 시청의 순이었다. 사용목적별 빈도에 있어서 가족과의 통화 목적을 제외한 모든 항목에서 유의한 성별 간 차이가 나타났다. 게임 및 오락을 위한 휴대폰 사용은 남학생이 여학생에 비해 유의하게 높은 반면(p<.001), 그 외의 모든 다른 목적을 위한 휴대폰 사용에서는 여학생의 사용빈도가 유의하게 높은 것으로 나타났다.

표 2 ▶ 휴대폰사용의 목적별 빈도에 대한 성별 간 차이 검증

휴대폰 사용목적	사용자전체	남학생	여학생	성차
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F
가족과의 통화	3.47 (0.64)	3.45 (0.65)	3.48 (0.63)	3.07
가족과의 문자	3.03 (0.82)	3.01 (0.85)	3.05 (0.79)	5.31
친구와의 통화	3.53 (0.66)	3.48 (0.69)	3.58 (0.63)	31.79**
친구와의 문자	3.71 (0.58)	3.60 (0.66)	3.81 (0.47)	219.23**
게임 및 오락	2.87 (1.01)	3.02 (1.01)	2.73 (1.00)	133.33**
사진 촬영	2.87 (0.93)	2.53 (0.92)	3.19 (0.83)	916.36**
동영상 시청	2.25 (0.99)	2.20 (1.00)	2.29 (0.97)	11.21**
음악 듣기	3.02 (1.10)	2.93 (1.11)	3.10 (1.09)	39.18**
시간 보기	3.69 (0.65)	3.59 (0.75)	3.80 (0.51)	174.38**

* : p<0.01 ** : p<0.001

2. 휴대폰 의존도의 변화추이를 예측하는 위계적 선형모형 검증

1) 기술통계 및 상관분석

휴대폰 의존도의 변화추이를 예측하는 생태체계변인들에 대한 위계적 선형모형 검증에 앞서, 각각의 예측변인들에 대한 기술통계 및 상호 상관계수를 산출하였다〈표 3〉. 예측변인들 간에는 대부분 매우 낮은 상관관계를 보였으나(r=.001 ~ .283), 예외적으로 같은 개인체계 변인인 자아존중감과 우울 사이에(r=-.413), 그리고 자아존중감과 또래애착 사이에(r=.436) 중간정도의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

표 3 휴대폰 의존도에 대한 생태체계 예측변인의 기술통계 및 상관계수

변인	% /M(SD)	성별	자아 존중감	우울	부모 인지	교우 관계	교사 관계	소득
성별	남학생 50.0%							
자아존중감	2.79 (0.51)	-.067						
우울	1.93 (0.62)	.136	-.413					
부모인지	3.16 (0.65)	.048	.263	-.172				
교우관계	2.98 (0.41)	.122	.477	-.295	.277			
교사관계	2.71 (0.67)	-.094	.235	-.121	.266	.250		
가구연간소득 (단위: 만원)	4364.24 (2856.92)	-.019	.080	-.026	.091	.104	.055	
도시유형	중소도시 57.4%	.059	.020	.001	.043	.033	.042	.053

2) 무조건적 선형모형 검증

중학교 1학년에서 3학년으로 학년이 올라감에 따라 휴대폰 의존도에 있어 어떠한 변화가 나타나는지 추정하기 위하여 무조건적 선형모형을 검증하였다. 휴대폰 의존도의 초기치와 변화율의 전체평균(고정효과)과 개인차(무선효과)는 〈표 4〉에 제시된 바와 같다. 먼저 연구대상자 전체의 중학교 1학년 때 평균 휴대폰 의존도 점수는 2.1점으로 추정되었고, 시간의 경과에 따라 유의한 증가를 보인 것으로 나타났다(p<.001). 즉, 휴대폰 의존도 점수는 중학교 1학년에서 중학교 3학년 사이에 평균적으로 매년 0.2점씩 증가하였다. 또한 초기치의 분산과 변화율의 분산이 모두 유의하였는데(p<.001), 이는 중학교 1학년 때 휴대폰 의존도 정도와 이후 변화율에 있어서 모두 유의한 개인차가 존재함을 의미한다. 초기치와 변화율 사이의 상관 정도는 -0.208로 이는 중학교 1학년 때 휴대폰 의존도가 높은 학생들이 이후의 변화율, 즉 의존도가 증가하는 속도가 느렸음을 의미한다.

표 4 휴대폰 의존도의 초기치와 변화율을 추정하는 무조건적 선형모형 결과

	변인	추정치(상관)	표준오차	t/Z
고정효과	초기치 평균	2.073	0.014	146.136**
	변화율 평균	0.179	0.008	22.315**
무선효과	초기치 분산	0.245	0.011	23.100**
	변화율 분산	0.016	0.004	4.227**
	초기치와 변화율의 공분산	-0.000008 (-0.208)		

* : p<0.01 ** : p<0.001

3) 조건적 선형모형 검증

무조건적 선형모형에서 나타난 휴대폰 의존도의 초기치와 변화율에서의 유의한 개인차를 설명해주기 위해 독립변수를 추가하여 조건적 선형모형 검증하였다. 중학생의 휴대폰 의존도에 영향을 미치는 생태학적 변인들의 효과를 검증한 결과가 〈표 5〉에 요약되었다. 먼저, 개인체계변인들이 휴대폰 의존도 초기치에 미치는 영향을 살펴보면, 성별, 자아존중감, 우울 모두 유의한 영향을 미쳤다(p〈.001). 즉 여학생일수록, 자아존중감이 낮을수록, 그리고 우울이 높을수록 휴대폰 의존도 초기치가 높은 것으로 나타났다. 한편, 성별과 우울이 휴대폰 의존도 변화율에 미치는 영향은 유의하지 않았으나 자아존중감은 변화율에 유의한 영향을 미쳤다(p〈.01). 즉, 성별과 우울에 따른 휴대폰 의존도 초기치의 차이는 학년이 올라가면서도 변하지 않고 지속된 반면 [그림 1] 자아존중감 정도에 따른 휴대폰 의존도의 차이는 시간의 경과에 따라 그 차이가 유의하게 줄어드는 경향을 보였음을 의미한다[그림 2].

가족체계변인인 부모인지의 정도는 휴대폰 의존도 초기치에 부적으로 유의한 영향을 미쳤다(p〈.001). 즉, 부모인지 정도가 높을수록 휴대폰 의존도 초기치가 낮은 것으로 나타났다. 또한 부모인지가 휴대폰 의존도 변화율에 미치는 영향은 유의하지 않은 것으로 나타나 부모인지 정도에 따른 휴대폰 의존도 초기치의 차이는 학년이 올라가면서 계속 유지됨을 알 수 있다.

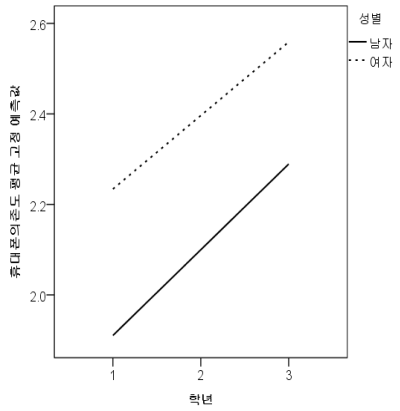
학교체계변인인 또래애착이 휴대폰 의존도 초기치에 미치는 영향을 살펴보면, 또래애착이 높을수록 휴대폰 의존도 초기치가 유의하게 높은 것으로 나타났다(p 〈.001). 그리고 또래애착이 휴대폰 의존도 변화율에 미치는 영향은 유의하지 않아교우관계 질에 따른 휴대폰 의존도 초기치의 차이가 학년이 올라가서도 지속되는 것으로 나타났다.

학교체계변인 중 교사와의 관계가 휴대폰 의존도 초기치에 미치는 영향은 교사와의 관계를 긍정적으로 지각할수록 휴대폰 의존도 초기치가 유의하게 낮은 것으로 나타났다(p=.001). 그리고 교사와의 관계 질이 휴대폰 의존도 변화율에 미치는 영향 역시 유의하지 않은 것으로 나타나 교사와의 관계에 따른 휴대폰 의존도 초기치의 차이가 학년이 올라가서도 변함없이 유지되었다.

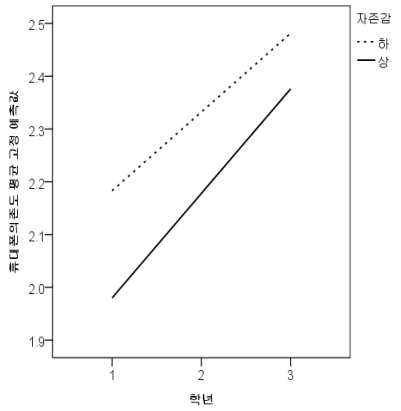
지역사회체계변인인 가계소득과 거주지역에 따른 휴대폰 의존도를 살펴보면, 가구소득과 거주지역 모두 휴대폰 의존도 초기치에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 한편, 가구소득은 휴대폰 의존도 변화율에 유의한 영향을 미치지 못했으나, 거주지유형은 휴대폰 의존도 변화율에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(p=.001). 즉, [그림 3]에서 보는 바와 같이, 학년이 올라감에 따라 대도시에 거주하는 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 휴대폰 의존도가 보다 급속도로 증가하는 것을 알 수 있다.

표 5 휴대폰 의존도 초기치와 변화율에 영향을 미치는 생태체계변인들의 고정효과

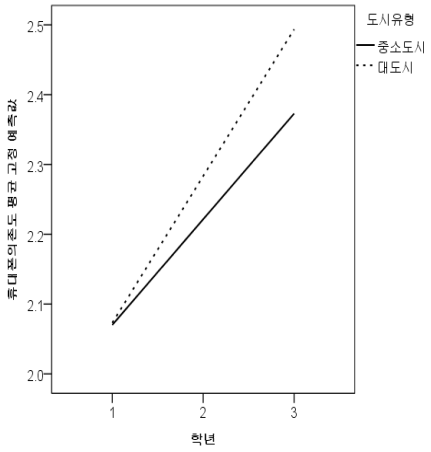
	변인	추정치	표준오차	t	p
초기치	절편	2.205	0.025	88.948	< .001
	성별(남학생)	−0.265	0.028	−9.361	< .001
	자아존중감	−0.130	0.032	−4.027	< .001
	우울	0.199	0.025	8.022	< .001
	부모인지	−0.104	0.023	−4.577	< .001
	또래애착	0.132	0.031	4.192	< .001
	교사와의 관계	−0.069	0.022	−3.145	.002
	가구소득 (단위: 만원)	0.000007	0.000005	1.517	.129
	거주지역(중소도시)	0.0002	0.028	0.008	.993
변화율	기울기	0.195	0.015	13.100	< .001
	성별	0.029	0.017	1.711	.087
	자아존중감	0.061	0.019	3.137	.002
	우울	0.019	0.015	1.285	.199
	부모인지	0.016	0.014	1.175	.240
	또래애착	−0.003	0.019	−0.140	.889
	교사와의 관계	0.004	0.013	0.279	.780
	가구소득	0.000001	0.000003	0.227	.820
	거주지역	−0.057	0.017	−3.469	.001



[그림 1] 성별 휴대폰 의존도 변화추이



[그림 2] 자존감수준에 따른 휴대폰 의존도 변화추이



[그림 3] 도시유형별 휴대폰 의존도 변화추이

V. 요약 및 논의

본 연구는 청소년기 휴대폰 의존의 발달적 변화와 이에 대한 생태체계적 요인의 영향을 확인하기 위한 연구로서, 시간의 흐름에 따라 청소년들이 경험하는 휴대폰 의존 수준이 어떻게 변화하는지, 그리고 개인, 가족, 학교, 지역사회 등 생태체계적 요인들이 휴대폰 의존의 발달적 변화에 어떠한 영향을 미치는지 위계적 선형모형(HLM)을 적용하여 분석하였다. 이러한 과정을 통해 도출된 본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 중학교 1학년부터 중학교 3학년까지의 휴대폰 보유율, 사용빈도 및 의존도 현황을 분석하였다. 그 결과 연구대상자들의 휴대폰 보유율은 중학교 1학년 때 92%로 거의 대부분의 학생이 휴대폰을 가지고 있으며 학년이 올라감에 따라 점차 증가하는 추세를 보여 3학년이 되면 96%의 학생이 휴대폰을 보유하는 것으로 나타났다. 휴대폰 보유 학생들의 평균 휴대폰 사용 빈도 및 의존도를 살펴보면, 중학교 1학년에서 3학년으로 학년이 올라감에 따라 사용빈도와 의존도 모두 점차 증가하는 추세를 보였다. 이는 학년이 올라갈수록 휴대폰 중독이 유의하게 높게 나타난 박미숙과 구자경(2012) 그리고 이홍일(2005), 김은옥(2005)의 연구 결과와 일치한다. 적절한 놀이 문화나 여가 생활이 부족한 우리나라 청소년들은 학년이 올라갈수록 학업성취나 상급학교 진학과 관련된 스트레스를 많이 경험하고 이러한 스트레스를 해소하기위해 게임이나 오락목적의 휴대폰 사용이 빈번해지는 것으로 보여진다. 또한 연령이 증가하면서 동성 친구뿐 만 아니라 이성 친구와의 관계가 형성되면서 이러한 친구 관계를 유지하는 수단으로 통화량이나 문자사용 등이 증가하기 때문일 수 있다. 이와 관련하여 윤혜정과 권경인(2011)은 휴대전화의 중독적 사용은 또래관계와 이성관계가 중요해지는 시기가 밀접한 관련성을 가지고 있다고 밝히고 있다.

중학교 1학년부터 중학교 3학년까지의 휴대폰 보유율, 사용빈도 및 의존도의 성별 차이를 살펴보면, 남학생에 비해 여학생들의 휴대폰 보유율, 사용 빈도와 의존도 모두 유의하게 높은 것으로 나타났으며 휴대폰 과다사용 성비에서 여자가 더 높게 나타났다는 선행연구 결과(김영순, 2004; 양경숙, 2005; 이정숙, 명신영, 2007)와 일치한다. 이는 발달적인 측면에서 또래관계가 매우 중요해지는 청소년들은 휴대폰 의존이 강화될 수 있지만 특히 여학생들의 휴대폰 의존이 강화될 수 있음 을 보여준다. 따라서 남학생과 여학생 모두 휴대폰 의존을 방지하기 위한 예방교육이 필요하며 특히 여학생들은 휴대폰 의존에 더욱 취약할 수 있으므로 각별한 주의가 요구된다고 하겠다.

둘째, 중학교 3년간의 휴대폰 사용의 목적별 빈도를 살펴보면, 중학생들이 휴대폰을 사용하는 목적은 '친구와의 문자'와 '시간보기'가 가장 높게 나타났고, '친구와의 통화', '가족 간의 통화'가 다음으로 높게 나타났다. 성별에 따른 휴대폰 사용 빈도를 살펴보면, '가족과의 통화/문자'에서는 남녀 간 유의미한 차이가 없었으나 남학생들은 여학생들에 비해서 '게임/ 오락 영역'에 더 몰두하는 반면 그 외 모든 사용 목적에서는 여학생들의 휴대폰 사용빈도가 높은 것으로 나타나서 남, 여에 따라서 휴대폰을 사용하는 목적이 다르다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 친구와의 문자나 통화, 음악 듣기, 사진 촬영 등 여학생이 친구관계나 정서적 관계를 더 중요하게 여기고 휴대폰을 통해 관계 유지를 도모하려는 특성이 남학생에 비해 더 강하다는 것을 보여주는 선행연구들(장혜진, 2002; 윤두연, 2005; 이해경, 2008; 한상훈, 2008)과 일치하는 결과이다. 반면 남학생들은 유희적 목적이나 개인적인 승부와 관련된 영역에 더 관심이 높다는 것을 보여준다. 이는 친구관계나 정서적 관계를 더 중요하게 여기는 여자 청소년들에게 휴대폰의 본질적 특징인 관계적·감성적 요소가 부합하여 여자 청소년의 휴대폰 의존도가 더 높게 나타난 것으로 파악된다고 본 장혜진(2002)의 해석과 일치하는 것으로 보인다. 휴대폰 의존과 관련된 다양한 부작용이 있지만 그 가운데에서도 학업 성취가 중요한 시기인 청소년기에 휴대폰을 게임/오락, 음악듣기, 동영상보기와 같은 유희적인 목적으로 사용하거나 친구와의 잦은 통화는 자기조절학습능력 및 학업성취도에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 연구(성은모, 진성의, 2012)는 휴대폰 의존의 심화가 학업성취부진이나 학교생활적응 등에 부차적인 문제들을 야기할 수 있음을 시사한다. 따라서 휴대폰 의존을 예방하기 위한 다각적인 노력이 요구되며 청소년들의 욕구를 이해하고 이를 해소하기 위해 청소년들이 요구하는 놀이공간을 제공하고 다양한 여가 문화를 개발하고 보급하려는 노력이 필요할 것으로 보인다.

셋째, 청소년기 휴대폰 의존의 발달적 변화에 대한 생태체계적 요인의 영향을 확인하기 위해 개인체계요인인 성별과 우울, 자아존중감을 분석한 결과 성별, 우울, 자아존중감, 모두 휴대폰 의존도의 초기치에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 여학생일수록, 자아존중감이 낮을수록, 그리고 우울감이 높을수록 휴대폰 의존도가 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 여학생들의 휴대폰 의존이 더 높은 것으로 나타난 선행연구들(김영순, 2004; 양경숙, 2005; 이정숙, 명신영, 2007) 그리고 우울이 높고 자아존중감이 낮을수록 휴대폰 의존 수준이 더 높은 것으로

확인된 연구들(이해경, 2008, 양심영, 2002, 김정숙, 2003, Sanchez-Martinez & Otero, 2009)과 일치한다. 또한 휴대폰 의존도의 변화율에 영향을 미치는 요인들을 확인한 결과, 자아존중감 정도에 따른 휴대폰 의존도의 차이는 시간의 경과에 따라 그 차이가 유의하게 줄어드는 경향을 보였으나 학년이 올라가도 성별, 우울은 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

즉, 이러한 종단연구에서 나타난 결과는 성별, 우울, 자아존중감이 휴대폰 의존의 발생 확률을 높이는 위험요인(risk factor)일 수 있지만 그 가운데에서도 여자 청소년과 우울은 휴대폰 의존을 강화시키는 요인이 되고 있음을 시사한다. 특히 전체 아동과 청소년들이 4명 중에 1명 꼴로 경험할 수 있는 우울은 청소년들로 하여금 많은 영역에서 발달과업을 숙달하지 못하게 만들 가능성이 있는데(발달정신병리학, 2011) 그 가운데에서도 지속되는 우울은 청소년들을 무기력하게 하고, 휴대폰 의존을 심화시키는 주요한 예측변인이 된다는 것을 시사한다. 이는 휴대폰 의존에 대한 예방 및 개입에 성별에 따른 차이를 고려해야 할 필요성을 제시하며 더불어 청소년들의 과도한 휴대폰 의존을 방지하기 위해서는 가정에서는 부모의 관심과 정서적 지지가 요구되며 학교 장면에서는 청소년들의 우울과 자아존중감을 평정하여 정서적으로 취약한 청소년들을 선별하여 적절한 예방과 대처를 통해 적응을 도와줄 수 있는 프로그램을 개발하는 등 다양한 노력을 기울여야함을 시사한다.

넷째, 가족체계요인인 부모인지(감독)는 휴대폰 의존도에 부적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 부모인지의 정도가 높을수록 휴대폰 의존도 초기치가 낮을 뿐만 아니라 부모인지의 정도에 따른 휴대폰 의존도의 차이는 학년이 올라가면서 계속 유지되어 부모인지가 휴대전화 의존에서 보호역할을 하는 것으로 나타났다. 이는 휴대전화 의존에서 부모 영향의 중요성을 보고한 결과들과 일치한다(조윤주, 2013; Park, Hwang & Huh, 2010; Vandewater et al., 2005). 뿐만 아니라 선행연구들은 부모인지가 휴대전화 및 매체 의존이 야기하는 학교생활 부적응이나 행동문제를 예방할 수 있는 요소(조윤주, 2013; Jacobson & Crockett, 2000)로 부모감독은 자녀가 경험하는 사회적인 영향의 부정적인 효과를 완화시키고 그로 인한 위험성을 낮추는 것으로 해석하고있다. 이처럼 부모인지가 휴대폰 의존도의 변화에서도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었으므로 휴대전화 의존과 이로 인해 청소년들에게 미치는 부정적인 효과를 차단하고 예방할 수 있는 실제적인 요소로서 부모인지는 중요하다고 하겠다.

다섯째, 학교체계요인인 또래애착이 휴대폰 의존도에 미치는 영향을 살펴보면, 또래애착이 높을수록 휴대폰 의존도 초기치가 유의하게 높았으며 또래애착에 따른 휴대폰 의존도의 차이가 중학교 청소년들의 학년이 올라가도 계속 유지되는 것으로 나타났다. 이는 휴대폰 구입에 또래애착의 영향력이 크고(김선희, 2005) 청소년의 또래애착이 강할수록 휴대폰 사용시간이 길며(윤두연, 2005), 또래애착이 휴대폰 의존도에 유의미한 정적 영향을 미치는 것(송미령, 김성영, 2012)으로 나타난 선행 연구들을 지지하는 결과이다. 또한 윤혜정과 권경인(2011)은 휴대폰 고위험 중독으로 갈수록 청소년들은 또래관계 형성에 대한 욕구는 높으면서 부모와는 갈등이 있거나 상호작용의 어려움이 많음을 지적하며 청소년들이 가정에서 충족시키지 못했던 의사소통의

욕구가 휴대폰을 통해 발산될 가능성이 크다고 설명하고 있다. 즉, 휴대폰 의존에는 관계욕구와 또래애착의 영향이 크지만 이러한 과정 속에는 부모, 가족관계, 실제 또래관계 등의 영향이 크므로 이를 다루기 위해서는 가족관계와 가족 체계에 대한 상담적 개입과 더불어 외로움, 고립감, 사회성 향상 등을 증진시킬 수 있는 상담 및 개입 프로그램이 필요할 것으로 생각된다.

학교체계요인 중 교사와의 관계의 질이 휴대폰 의존에 미치는 영향은, 교사와의 관계를 긍정적으로 지각할수록 휴대폰 의존도 초기치가 유의하게 낮았고 교사와의 관계에 따른 휴대폰 의존도의 차이는 학년이 올라가서도 변함없이 유지되었다. 이러한 결과는 초등학생 대상 연구에서 교사관계는 휴대폰 의존도 유의미한 관련성을 나타내지 않는 것으로 나타난 김현숙과 서미정의 연구(2012)나 교사의 지지가 스마트폰 중독과 관계가 없는 것으로 나타난 황승일(2013)의 연구와는 상이한 결과이나 학생들이 교사로부터 얻는 사회적 지지를 높게 지각하고 있는 경우에 인터넷이나 게임중독성이 낮게 나타난 것으로 밝힌(류진아, 2003)의 연구와 일치한다. 장석진 등(2011)은 휴대폰 고의존군 중학생들은 휴대전화 과다사용으로 학습활동과 학교 규칙에 부정적인 영향을 초래하고 교사와의 관계도 부정적인 경험을 더 많이 하는 것으로 보았는데, 본 연구 결과는 교사와의 긍정적인 관계가 휴대폰 의존에 보호효과가 있는 것으로 해석해 볼 수 있다.

다섯째, 환경변인인 가구소득과 거주지역에 따른 휴대폰 의존도를 살펴보면, 가구소득과 거주지 유형 모두 휴대폰 의존도 초기치에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 또한 가구소득은 휴대폰 의존도의 변화 추이에 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타나 부모의 소득 고저와 상관없이 학년이 증가하면서 모든 청소년들의 휴대폰 증가가 나타나는 것으로 나타났다.

그러나 학년이 증가할수록 대도시에 거주하는 청소년들이 대도시 이외에 거주하는 청소년들에 비해 휴대폰 의존도가 보다 급속하게 증가하여 거주지역은 휴대폰 의존도의 변화 추이에 영향을 미치고 있었다. 이는 지역, 소득 변인이 휴대폰 중독집단과 비중독집단 사이에 차이가 없는 것으로 나타난 결과(이해경, 2008)나 대도시나 중소도시에 거주하고 있는 학생보다 놀이문화가 부족한 군지역에 거주하고 있는 학생이 휴대폰을 더 중독적으로 이용하고 있는 것으로 보고한 연구 결과(곽민주, 이희숙, 2009)와는 다소 상이한 결과이다. 추측컨대 다양한 기능을 탑재한 새로운 스마트폰 모델이 끊임없이 출시되고 있는 현재 상황에서 이를 쉽게 접할 수 있는 대도시에 거주하는 청소년들이 휴대폰에 몰두할 가능성과 함께 방과 후 학원, 과외 등으로 친구들과 함께 하는 시간이 매우 부족한 대도시 청소년들이 또래들과의 의사소통도구로 휴대폰을 더욱 활발하게 사용하고 있는 것으로 생각된다. 그러나 휴대폰 사용과 거주지역 간의 관계에 대한 연구는 매우 제한적이어서 추후 더 많은 탐색과 연구가 요구된다.

청소년기 휴대폰 의존이 시간에 따라 어떠한 변화를 보이고, 그러한 변화에 다양한 생태체계적 요인들이 어떠한 영향을 미치는지 살펴보았던 본 연구 결과를 종합해보면 다음과 같다. 중학교 3년 동안 청소년들의 휴대폰 의존 수준은 매해 증가되는 것으로 확인되었다. 성별, 우울, 자아존중감 등의 개인체계요인과 부모인지와 또래애착, 교사와의 관계는 휴대폰 의존 초기치에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 학년이 올라가도 성별, 우울, 부모인지와 또래애착,

교사와의 관계에 따른 휴대폰 의존도 초기치의 차이는 변함없이 유지되었다. 반면, 자아존중감 정도에 따른 휴대폰 의존도의 차이는 시간의 경과에 따라 그 차이가 유의미하게 줄었고, 거주지 도시유형이 휴대폰 의존도 변화율에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 연구 결과에 기반하여 청소년의 휴대폰 의존을 예방하기 위해서 시사된 점을 정리하면 다음과 같다. 우선, 성별에 따른 휴대폰 활용목적이 다르다는 점을 고려하여 남녀 청소년들의 욕구와 또래문화를 이해하고 이들의 욕구 해소를 돕기위해 다양한 여가 문화를 개발하고 보급하려는 노력이 필요할 것으로 보인다. 또한 학교와 가정에서는 청소년들의 우울과 자아존중감을 평정하고 대처하려는 다양한 시도가 모색되어야할 것으로 보인다. 부모인지와 긍정적인 교사관계는 청소년의 휴대폰 의존의 보호 요인이 되고 있으므로 부모-자녀 간 그리고 교사-학생 간 의사소통을 증진하고 따뜻하고 지지적인 관계를 맺을 수 있도록 도와주는 다양한 프로그램이나 개입적 노력이 강구되어야 할 것이다.

참고문헌

강동진 (2005). 내외통제성, 학업적 자기효능감, 휴대폰의 과다사용과 학업성취와의 관계. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.

곽민주 (2004). 청소년의 휴대폰 이용실태와 중독적 이용. 충북대학교 대학원 석사학위논문.

곽민주, 이희숙 (2009). 청소년의 휴대폰 이용실태와 중독적 이용. 생활과학연구논총, 13(1), 183-205.

교육부 (2013). 초,중,고 학교 스마트 기기 보유현황. 2013년 7월 29일 보도자료.

김광일, 김재환, 원호택 (1984). 간이정신진단검사실시요강. 서울:중앙적성출판사.

김선희 (2005). 휴대폰 중독적 사용 고등학생의 심리특성과 학교생활적응관계. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

김영순 (2004). 고등학생의 휴대폰중독과 심리성숙도와의 관계. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.

김은옥 (2005). 중고생의 휴대폰 사용정도와 학교적응과의 관계. 전주대학교 석사학위논문.

김정숙 (2003). 휴대전화 과다사용 청소년의 자아존중감 및 우울, 충동성. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.

김지혜 (2012). 부모요인, 친구요인, 개인요인이 청소년의 휴대전화 사용용도를 매개로 휴대전화 의존에 미치는 영향. 청소년복지연구, 14(3), 97-120.

김지혜, 정익중 (2010). 빈곤은 인터넷 활용에도 영향을 미치는가?: 빈곤이 부모의 지도 감독과 청소년의 인터넷 활용유형을 매개로 학교부적응과 학업성취에 미치는 영향. 사회복지연구, 41(3), 29-56.

김현숙, 서미정 (2012). 아동의 휴대전화 의존도 및 이용 목적에 따른 생태체계적 요인의 차이. 청소년상담연구, 20(2), 271-294.

김효순 (2009). 청소년기 인터넷 중독의 영향요인에 관한 연구: 생태체계 요인의 조절효과를 중심으로. 조선대학교 대학원 박사학위논문.

류진아 (2003). 청소년의 인터넷 중독에 영향을 미치는 생태 체계변인, 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

박미숙, 구자경 (2012). 중학생의 학업스트레스와 휴대폰중독의 관계: 가족기능의 조절효과를 중심으로. 상담학연구, 13(4), 2001-2015.

박현선, 이상균 (2008). 청소년기 비행친구의 영향에 대한 보호요인의 조절효과: 자아존중감, 부모애착 및 지도감독을 중심으로. 사회복지연구, 37, 399-427.

성은모, 진성희 (2012). 청소년의 휴대폰 의존도와 휴대폰 사용목적이 자기조절학습능력 및 학업성취도에 미치는 영향: 성별과 휴대폰 의존도 수준 차이를 중심으로. 제2회 한국아동·청소년패널조사 학술대회 학술지, 289-311.

송미령, 김성영 (2012). 중학생의 또래 애착, 자아탄력성, 휴대폰 의존과의 관계. 청소년 문화포럼, 32.

양경숙 (2005). 청소년의 또래집단 성향이 휴대폰 사용이 미치는 영향에 관한 연구. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.

양심영 (2002). 고등학교 청소년의 휴대폰 중독에 관한 연구. 서울: 한국청소년개발원.

양심영, 박영선. (2005). 청소년의 휴대폰 중독 성향의 예측모형. 대한가정학회지, 43(4). 1-16.

유평수 (2010). 중학생의 학교 성적 및 부모-자녀간 의사소통 양식과 휴대폰 중독과의 관계연구. 청소년학연구, 17(1), 33-51.

윤두연 (2005). 청소년의 또래집단 성향이 휴대폰 사용에 미치는 영향에 관한 연구. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.

윤혜정, 권경인 (2011). 휴대전화 중독 청소년들의 특성 및 중독과정 촉진요인. 상담학연구, 12(2), 588-598.

이시형, 김학수, 나은영 (2002). 청소년의 휴대전화 사용과 그 영향에 관한 연구. 연구보고서 제2002-1호. 서울: 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소.

이시은, 이재창 (2005) 대학생의 애착유형, 부모, 또래 애착, 그리고 정서적 특성과의 관계. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 17(4), 947-963.

이어리, 이강이 (2012) 부모요인, 친구요인, 심리적 요인이 초등학생의 중독적인 휴대전화 사용에 미치는 여향. 아동교육, 21(2), 27-39.

이연미, 이선정, 신효식 (2009). 청소년의 휴대폰 중독성에 영향을 미치는 개인, 가족, 학교 환경 변인. 한국가정과교육학회지, 21(3), 29-43.

이정숙, 명신영. (2007). 청소년의 휴대폰 사용실태 및 휴대폰 중독 정도에 따른 또래관계의 질, 학교생활 부적응에 대한 연구. 한국가정관리학회지, 25(4), 67-86.

이지항 (2005). 인터넷 환경변인과 중재변인이 청소년의 인터넷 중독 성향에 미치는 효과. 숙명여자대학교 아동복지대학원 박사학위논문.

이창호 (2008). 디지털, 글로벌 시대의 청소년정책 방향. 한국청소년시설환경학회 학술대회 저널, 35-50.

이춘재, 성현란, 송길연, 윤혜경, 김혜리, 박혜원, 장유경, 정윤경 (2011). 발달정신병리학: 영아기부터 청소년기까지, 5판. 서울: 도서출판 박학사.

이해경 (2008) 휴대폰의 중독적 사용을 예측하는 변인들의 탐색. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 22(1), 133-157.

이홍일 (2005) 초·중·고학생들의 유형별 휴대폰 이용실태 연구: 학교생활을 중심. 한양대학교 석사학위논문.

임진형 (2007) 청소년의 휴대폰 중독적 사용에 영향을 미치는 요인에 관한 탐색적 연구: 이천·여주지역 고등학생을 중심을. 강남대학교 사회복지전문대학원 석사학위논문.

정미선 (2010) 청소년이 지각한 부모의 양육태도와 또래관계가 자아존중감에 미치는 영향. 청소년문화포럼, 25, 140-170.

장석진, 송서원, 조민아 (2011). 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착이 학교생활적응에 미치는 영향. 청소년학연구, 18(12), 431-451.

장석진, 송서원, 조민아 (2012). 긍정적 부모양육태도가 중학생의 휴대전화 의존에 미치는 영향: 자존감과 또래애착의 매개효과 검증. 청소년학연구, 19(5), 161-187.

장성화 (2011). 개인, 가족 학교변인이 초등학생의 휴대전화 중독에 미치는 설명력. 학습자중심교과교육연구, 11(1), 291-310.

장혜진 (2002). 휴대전화 중독적 사용집단 청소년들의 심리적 특성: 자기개념, 애착, 자기통제력, 충동성을 중심으로, 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

정화실 (1991). 초등학생의 모애착과 학교생활적응이 낙관성에 미치는 영향. 단국대학교 석사학위논문.

조윤주 (2013). 중학생의 또래 애착, 자아탄력성, 휴대폰 의존과의 관계. 대한가정학회지, 51(2), 253-261.

조한익, 이경호 (2009). 지각된 부모양육태도와 인터넷 사용동기가 인터넷 과다사용과의 관계. 청소년학연구, 16(5), 23-43.

조혜정, 윤명숙 (2010). 부모감독과 청소년 음주의 상호관계에 관한 종단연구. 청소년학연구. 17(12), 259-285.

청소년보호위원회 (2001). 청소년의 휴대전화 활용실태 및 사회학적 의미 고찰. 청소년보호, 2011-2012.

최정아. (2011). 청소년의 자기개방과 부모인지 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증. 청소년학연구, 18(12), 453-482.

통계청 (2013). 시내/이동전화 가입자.

한국정보문화진흥원 (2013). 2012 인터넷중독 실태조사.

한상훈 (2008). 중학생의 휴대폰 중독유형과 정신건강과의 관계. 학습자중심교과교육연구. 8(1), 403-420.

한희진, 윤미선 (2009). 청소년의 휴대폰 과다사용에 대한 스트레스와 자아탄력성의 영향력. 교육문제연구, 34, 81-100.

황미경 (2010). 다문화가정 아동의 부모애착, 또래애착 및 사회불안과의 관계연구. 부경대학교 대학원 석사학위논문.

황승일. (2012). 청소년의 스마트폰 중독에 영향을 미치는 생태체계변인에 관한 연구. 조선대학교 대학원 석사학위논문.

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parental and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence, *Journal of Youth and adolescence*, 16(5), 427-453.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings, In Wozinak, R. H. & Fisher, K.(eds), *Scientific Environments. Hillsdale*, NJ: Erlbaum.

Bumpus, M. F., & Rodgers, K. B. (2009). Parental knowledge and its sources: Examining the moderation roles of family structure and race. *Journal of Family Issues*, 30(10), 1356-1378.

Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.

Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796.

Frojd, S., Kaltiala-Heino, R., & Rimpela M. (2007). The association of parental monitoring and family structure with diverse maladjustment outcomes in middle adolescent boys and girls. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62, 296-303.

Griffths, M. (1998). Internet addiction: Does it really exist? In J. Gackenbach(4ed.), *Psychology and the internet: Interapersonal, interpersonal, and transpersonal application* (pp. 61-75). New York: Academic press.

Hamza, C. A. (2010). Perceived parental monitoring, adolescent disclosure, and adolescent depressive symptoms: A longitudinal examination. *Unpublished master dissertation*, Brock University.

Hofferth & Moon (2012). Electronic Play, Study, Communication, and Adolescent Achievement, 2003 - 2008. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 215-224.

Jacobson, K. C., & Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 65-97.

Kamibeppu, K., & Sugiura, H. (2005). Impact of the Mobile Phone on Junior High-School Students' Friendships in the Tokyo Metropolitan Area. *CyberPsychology & Behavior*, 8(2), 121-130.

Keijsers, L., Frijins T., Brange, S. J. T., & Meeus, W. (2009). Developmental links with adolescent disclosure, parental solicitation, and control with delinquency: Moderation by parental support. *Developmental Psychology*, 45, 1314-1327.

Kim, E. M., & Jeong, H. E. (2006). Exploring adolescents' media use and their social

Leung, L., Wei, R. (2000). More Than Just Talk on the Move: Uses and Gratifications of the Cellular

Phone. *Journalism & Mass Communication*

Michele L, Ybarra MPH, Cheryl MPH, et al (2005). Depressive symptomatology, youth Internet use, and online interactions: a national survey. *Journal of Adolescence Health*, 36, 9-18.

Park, N., Hwang, Y. S., & Huh, E. (2010). Exploring adolescents' problematic mobile phone use in Korea. *Paper Presented at the Annual Conference on International Communication Association*, Singapore: Suntec.

Pettit. G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001) Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.

Reid DJ, Reid FJM (2005). Text mates and text circles: insights into the social ecology of SMS text messaging. In Hamill L, Lasen A, eds. *Mobile world: past, present, and future*. London: Springer, pp.105-18

Rosenberg, M. (1965). Society and the Adolescent Self-Imago. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sánchez-Martínez, M., & Otero, A. (2009). Factors Associated with Cell phone Use in Adolescents in the Community of Madrid Spain. *CyberPsychology & Behavior*, 12(2), 131-138.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luychx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, 42, 305-318.

Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.

Steinhausen, H-C., & Winkler, C. (2001). Risk, Compensatory, Vulnerability, and Protective Factors Influencing Mental Health in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(3), 259-280.

Vandewater, E. A., Park, S. E., Huang, X. & Wartella, E. A. (2005). 'No, you can't watch that': Parental rules and young children's media use. *American Behavioral Scientist*, 48, 608-623.

Voydanoff, P., Donnelly, H. (1999). Multiple Roles and Psychological Distress: The Intersection of the Paid Worker, Spouse, and Parent Roles with the Role of the Adult Child. *Journal of Marriage and Family*, 16(3), 725-738.

“청소년기 휴대폰 의존의 변화에 대한 생태체계적 요인의 영향: 위계적 선형 모형을 이용한 분석”에 대한 토론문

최정아*

상기 연구는 우리나라 청소년들의 휴대폰 의존의 발달궤적과 그 영향요인을 검증한 연구로서, 최근 사회적으로 관심의 대상이 되고 있는 문제를 다루어 청소년에 대한 개입에 유용한 함의를 줄 수 있는 실천적 가치를 지니고 있다고 사료됩니다. 특히 개인과 가족, 학교 등 다양한 환경체계의 영향력을 종단적으로 검증함으로써 청소년기 휴대폰 의존 문제 대한 역동적이면서도 포괄적인 이해를 증진시켜주는 의미있는 연구라고 생각됩니다.

보다 구체적으로 본 연구에서는 중학교 1학년에서 3학년에 이르는 3년의 기간 동안 우리나라 청소년들이 휴대폰에 의존하는 정도가 어떠한 패턴으로 변화하는지 검증하였으며, 이러한 발달적 변화에 생태체계적 요인들이 어떠한 영향을 미치는지 위계적 선형모형(HLM)을 이용하여 분석하였습니다. 그 결과, 청소년의 휴대폰 의존도는 선형으로 증가하는 패턴을 보였으며, 성별, 자아존중감, 우울, 부모인지, 또래애착 및 교사와의 관계가 초기치에, 그리고 자아존중감과 거주지역이 선형 변화율에 유의한 영향을 미치는 것으로 보고되어 있습니다. 그리고 이러한 결과에 근거하여, 본 연구에서는 1) 휴대폰 의존에 대한 예방적 교육의 필요성과 이러한 예방 및 개입에 있어서의 성차의 고려, 2) 청소년의 우울 및 자아존중감과 관련된 상담 및 개입 프로그램 제공, 3) 가족에 대한 상담적 개입, 4) 교사-학생 간 의사소통 증진 등 학교 개입 프로그램 제공, 5) 청소년 놀이 공간 제공 및 다양한 여가문화 개발 및 보급 등을 제안하고 있습니다. 이러한 연구 결과는 휴대폰 의존에 대한 연구가 다른 문제 영역에 비해 상대적으로 많은 연구가 진행되지 않은 현 상황을 고려할 때, 현재 우리나라 청소년들의 새로운 문제를 이해하고 도움을 제공함에 있어서 다양하고도 포괄적인 함의를 주고 있다고 여겨집니다. 하지만 본 논문을 읽고 이해함에 있어서 몇 가지 보다 상세한 설명이 요구되는 부분들이 있으며, 이러한 부분에 대한 설명 또는 보완이 이루어진다면, 보다 좋은 논문으로 발전할 수 있음과 동시에 독자들의 이해를 증진시킬 수 있을 것으로 생각됩니다. 이와 관련된 구체적인 내용은 다음과 같습니다.

첫째, 본 연구의 전반적인 성격과 관련된 부분입니다. 본 연구에서 사용된 연구 방법은 비교적 이론적 배경이나 선행연구들을 기반으로 이루어지는 확인적 성격의 연구에 많이 이용되는 방법으로 이해됩니다. 하지만 본 연구의 이론적 배경 또는 선행연구 고찰 부분을 보면, 각 예측요인들이 미치는 영향력의 방향성이 이론적 또는 논리적으로 분명하게 설명되어 있지 않은 것으로 보이며, 따라서 탐색적인 성격이 더 많이 느껴집니다. 물론 비교적 새로운 연구 주제에 대해서

* 경일대학교 사회복지학과 교수

는 탐색적인 연구가 이루어질 수밖에 없을 것이며, 휴대전화 의존 역시 이러한 범위에 포함될 수 있으리라 추측됩니다. 하지만 그럼에도 불구하고, 본 연구에서 검증된 요인들의 영향력에 대하여 독자들이 충분히 논리적으로 예측하여 그 연구 결과에 대하여 충분한 이해가 될 있도록 이론적 또는 논리적 설명이 보완되면 좋을 것 같습니다. 더불어 청소년기 휴대폰의존의 발달적 변화에 대한 이론적 설명 또는 선행연구 결과들이 제시되어 있지 않습니다. 이러한 부분 역시 보완된다면 논문의 완성도를 높일 수 있을 것으로 기대합니다.

둘째, 다음은 이론적 배경 또는 설명과 관련된 부분입니다.

1) 본 연구에서는 생태체계적 요인으로서, 개인, 가족, 학교, 환경 요인으로 구분하고, 개인요인으로는 성별, 우울, 자아존중감, 가족요인으로는 부모인지, 학교요인으로는 또래애착과 교사와의 관계, 환경요인(지역사회체계변인)으로는 가구소득과 거주지역을 선정하여 분석하였습니다. 이러한 분류가 일면 타당한 부분이 있겠으나 과연 Bronfenbrenner의 생태체계이론에 근거하여 적절하게 분류되었는지 고려해볼 필요가 있습니다. 특히, 가구소득을 거주지역과 함께 환경요인(또는 지역사회요인)으로 분류한 점에 대한 이해가 가장 쉽지 않습니다. 가구소득은 조사대상 청소년의 가족 특성을 반영하는 변인으로 이해되며, 따라서 가족체계 변인으로 포함되는 것이 더 적절하지 않을까 생각합니다. 더불어 가족이나 학교 역시 환경체계에 속하기 때문에 환경요인이라고 분류 또는 표현하는 것 역시 적절하지 않다는 생각이 듭니다. 생태체계이론에 근거하여 본 연구에서의 영향요인들을 다시 한 번 분류하는 작업이 이루어지면 좋을 것 같습니다.

2) 가족체계요인으로서 부모인지의 영향력만을 분석한 이유 역시 궁금합니다. 관련 연구들에 의하면 부모의 양육행동은 청소년 자녀의 적응에 있어 주요한 영향을 미치게 되는데, 이러한 양육행동에는 부모감독(부모인지)과 같은 통제적 요인뿐 아니라 애정과 관심 등의 지지적 요인도 핵심적인 것으로 보고되고 있습니다. 다른 가족 또는 부모요인이 포함되지 않은 이유가 설명된다면 본 논문을 이해하는데 도움이 될 것으로 기대합니다.

3) 또래애착이 휴대폰 의존에 대해서 어떠한 영향을 미치게 될 지에 대한 이론적, 논리적 근거가 충분한 것인지 궁금합니다. 관련 연구들에 의하면, 또래애착은 다양한 청소년기의 건강한 적응 및 발달에 도움이 되며, 많은 부적응적 문제들에 대해서는 보호효과를 가지기도 하는 반면, 비행이나 공격성 등과 같은 외현화 문제에 대해서는 위험요인으로 작용하는 것으로 보고되고 있습니다. 이러한 상충된 결과는 또래애착 수준 자체 보다는 애착 대상인 또래의 성격 또는 특성 때문일 수 있을 것으로 이해되며, 이러한 특성 가운데 친구의 비행 정도가 포함될 수 있다는 연구도 보고된 바 있습니다. 따라서 본 연구에서 또래관계의 특성을 통제할 수 있는 변인이 포함되었더라면 보다 명확한 또래애착의 영향력을 검증할 수 있었을 것으로 기대합니다.

4) 가구소득과 거주지역의 경우에도 휴대폰 의존에 어떻게 영향을 미칠 것이라는 이론적, 논리적 설명이 충분히 제시되어 있지 않아 독자들이 그 영향력을 예측하거나 이해하기가 쉽지 않아 보입니다. 선행 연구가 많지 않더라도 각각의 변인이 가지는 어떠한 속성 또는 특성으로 인해 휴대폰 의존에 어떠한 영향을 미칠 것이라는 논리적 설명 또는 예측이 제시된다면, 본 연구

의 결과를 이해함에 있어서도 도움이 될 것으로 생각합니다.

셋째, 다음은 연구방법과 관련된 부분입니다.

1) missing data가 어떻게 처리되었는지 설명이 되어 있지 않는데, 이에 대한 설명이 제시된다면, 본 연구 결과의 정확도를 가늠하는데 도움이 될 것으로 기대합니다.

2) 또래애착 측정도구의 경우, 소외 하위영역의 문항들은 역채점하여 사용했을 가능성이 있어 보입니다. 만일 그렇다면 이에 대한 설명이 제시될 필요가 있을 것입니다. 또한 동일한 KCYPS 중학교 1학년 1차년도 데이터를 이용한 한 연구(송미령, 김성영, 2012)에서는 확인적 요인분석을 통한 측정모형 검증 시 또래애착 변인의 소외 하위차원이 낮은 관련성을 가지는 것으로 확인되어 제외하였으며, 이는 소외 하위차원이 포함될 경우, 또래애착 변인의 구성타당도가 적합하지 않음을 밝히고 있는 것입니다. 그럼에도 불구하고 본 연구에서 소외 하위차원이 포함된 이유가 궁금합니다.

3) 본 연구의 예측요인들 가운데 많은 변인들이 시간의 흐름에 따른 변화를 보일 수 있는 변인이라고 생각됩니다. 그럼에도 불구하고 시간독립적변인(time-independent variable)으로만 처리하여 분석한 이유에 대해서도 설명이 제시되면 좋을 것 같습니다. 이러한 변인들을 시간의존적변인(time-dependent variable)으로 처리하여 분석한다면 시간의 흐름에 따른 관계의 양상도 확인할 수 있을 것으로 기대합니다.

넷째, 다음은 연구 결과에 대한 해석 및 설명과 관련된 부분입니다. 앞서 언급한 바와 같이 본 연구에서는 모든 예측변인들을 시간독립적변인으로 분석하였습니다. 하지만 그럼에도 불구하고 일부 결과 설명에 있어서 시간의존적변인으로 분석된 것처럼 오해될 소지가 있는 부분이 있습니다. 예를 들어, "~또한 휴대폰 의존도의 변화율에 영향을 미치는 요인들을 확인한 결과, 자아존중감 정도에 따른 휴대폰 의존도의 차이는 시간의 경과에 따라 그 차이가 유의하게 줄어드는 경향을 보였으나 학년이 올라가도 성별, 우울은 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(p.21).", "~부모인지의 정도에 따른 휴대폰 의존도의 차이는 학년이 올라가면서 계속 유지되어 부모인지가 휴대전화 의존에서 보호역할을 하는 것으로 나타났다(p.22)." 등의 설명은 자아존중감이나 부모인지 역시 시간의 흐름에 따라서 변화를 보일 가능성이 있는데, 그러한 시간의 경과에 따른 변화를 고려하여 휴대폰 의존과의 관계를 검증한 것으로 이해될 가능성이 있습니다. 본 연구 결과에 대한 보다 정확한 해석 및 설명이 제시된다면 이러한 오해의 소지가 감소될 수 있을 것으로 기대합니다. 또한 "~성별과 우울에 따른 휴대폰 의존도 초기치의 차이는 학년이 올라가면서도 변하지 않고 지속된 반면, 자아존중감 정도에 따른 휴대폰 의존도의 차이는 시간의 경과에 따라 그 차이가 유의하게 줄어드는 경향을 보였음을 의미한다(p.16)."의 경우에도, 우울과 자아존중감 역시 시간의 흐름에 따라 변화할 수 있지만 본 연구에서는 그러한 변화를 가정하지 않았음에도 불구하고, 시간의 경과에 따른 차이의 감소를 설명하는 것이 적절한 것인지에 대해서 고민할 필요가 있을 것입니다.

이상에서 제시된 의문 또는 고민에 대한 설명이 이루어진다면, 본 연구에 대한 이해도가 보다

향상될 수 있을 것으로 기대합니다. 하지만 이러한 의문 또는 고민의 일부는 현실적인 한계로 인해 충분히 또는 완전히 해결될 수 없음 역시 이해하며, 그럼에도 불구하고, 이러한 질문을 통해 본 연구가 우리나라 청소년의 휴대폰 의존과 관련된 연구의 기반을 확장하는데 많은 기여를 할 수 있게 되길 기대하며, 토론을 마치고자 합니다.

청소년의 가정환경 특성과 또래환경 특성이 비행 (지위비행, 중비행, 사이버비행)에 미치는 영향
: 정서문제(공격성과 우울)의 매개효과를 중심으로

박혜숙*· 김양곤**

요 약

본 연구에서는 청소년 개인의 성격특성, 가정환경특성, 또래특성이 청소년의 지위비행, 중비행 그리고 사이버비행의 발생에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보았다. 아울러 개인의 성격특성인 공격성과 우울이 비행에 영향을 미치는 과정에서 부모의 양육태도와 또래애착을 매개하는지도 검토하였다. 자료의 분석은 종속변인이 개별 비행의 경험 유무를 본 이항 변인인 관계로 MPLUS(6.12)를 이용하였다.

비행의 특성에 따라 성별, 정서/성격, 가정환경, 또래환경이 각 비행에 미치는 효과에 있어서 공통점과 차이점을 보였다. 모든 비행에서 공통점으로 다른 변인을 통제한 후에도 남학생, 지위비행친구가 있는 경우, 폭력피해 경험이 있는 경우, 비행경험 가능성이 높았다. 또한 또래애착 심리적 변인 자체보다는 비행 친구가 있는 경우에 비행의 발생에 영향을 준 것으로 나타났다.

Probit모형 결과, 공격성과 우울 성향은 또래애착 변인 중의 하나인 소외감이 지위비행 가능성에 미치는 효과를 매개하였다. 소외의 주 효과는 지위비행과 부적관련이 있었으나, 공격성 및 우울 성향의 매개효과로 인하여 소외의 효과는 전체적으로 지위비행이 발생할 가능성에 영향을 주지 않았다.

차이점으로는 지위비행과 중비행의 경우에는 해당 비행과 관련한 비행 친구가 있는 경우에 해당 비행의 발생 가능성이 높은 것과 관계가 있었다. 긍정적인 측면에서 부모의 양육태도 중 부모의 애정은 중비행과 사이버비행의 억제에 긍정적인 효과를 보이는 것으로 나타났다. 부모의 학력이 높은 경우에는 지위비행의 가능성이 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 다른 변수들에 비해 부모의 애정 변인이 비행발생가능성 억제에 긍정적인 효과를 보이는 점은 부모교육 등에 시사하는 바가 크다 하겠다.

핵심단어 : 지위비행, 중비행, 사이버비행, 양육태도, 또래 애착, 우울, 공격성)

* 호남대학교 교육대학원 상담심리전공 교수
** 대구보호관찰소 관찰과장

Ⅰ. 도 입

2012년 소년범의 발생은 전년의 86,616명에서 20.7%나 증가한 104,532명에 이르렀다. 전체 범죄자 대비 소년범의 비율도 전년의 4.8%에서 6.1%로 큰 폭으로 증가하였다(경찰범죄통계 2013, 경찰청). 2011년 「청소년 유해 환경 접촉 종합 실태 조사」 자료에 따르면, 최근 1년 동안 학교폭력을 경험한 비율은 전국 중·고등학교에 재학 중인 전체응답자 15,954명중 총 6.7%에 이른다(청소년백서 2012, 여성가족부).

오늘날 학교폭력을 포함한 청소년의 범죄와 비행 경향은 점차적으로 저연령화, 집단화, 흉포화를 보이고 있어서(박효정, 정미경, 박종효, 2007; 문용린,이승수, 2010), 그 자체만으로 심각성을 가질 뿐만 아니라, 이후 성인기의 범죄 및 부적응 문제로 연결될 가능성 높다는 점에서 심각한 사회문제로 부각되고 있다(Kazdin, Bass, Sigel, & Thomas, 1989; 이재경, 2012 재인용).

또한 정보기술의 발전으로 오늘날은 이전 세기와는 달리 범죄의 유형도 다양화되고 있다. 특히 자신의 실명(identity)을 밝히지 않아도 되는 이유로 호기심이 높은 청소년들은 인터넷 가상공간에 몰입하고 있다. 다양한 인구통계학적 변인, 개인요인, 가족요인, 환경요인이 현실비행(전통적인 비행)과 유사하게 사이버비행에 영향을 미치고 있다고 논의가 있어왔지만, 통합적인 연구가 부족하여 아직까지 일관성 있는 결과는 밝혀지지 않고 있다(김지혜, 2013).

본 연구에서는 지위비행(담배 피우기, 술 마시기, 무단결석, 가출)과 변수 중 지위비행 보다 더 정도가 심각한 비행인 폭력비행(폭행, 집단패싸움, 친구따돌림 등)과 재산비행(절도)을 포함한 비행을 중비행이라 칭하였다. 지위비행은 다른 사람에게 의도적인 해를 미치는 것이라기보다는 청소년이기 때문에 비행으로 간주가 된다. 반면 중비행은 상대적으로 타인에게 해를 입히는 특징이 있으며, 즉 심하게 놀리거나 조롱하기, 집단따돌림(왕따)시키기, 패싸움, 심하게 때리기, 다른 사람 협박하기, 다른 사람 돈이나 물건 뺏기(삥뜯기), 다른 사람 돈이나 물건 훔치기, 성관계, 성폭행이나 성희롱을 포함한다.

또한 인터넷이라는 공간을 통하여 이루어지는 비행을 사이버비행이라고 칭하며, 본 연구에서는 채팅/게시판 등에 거짓정보 올리기, 불법 소프트웨어 다운받아 사용하기, 다른 사람의 아이디나 주민번호를 허락 없이 사용하기, 채팅하면서 성별이나 나이 속이기, 다른 사람 컴퓨터나 웹사이트 해킹하기, 채팅/게시판 등에서 욕이나 폭력적인 언어 사용하기가 포함되었다.

청소년 비행과 관련한 성격 특성으로서 비행과 부적인 관계를 갖고 있는 것은 자기효능감, 자아존중감, 자기통제력을 들 수 있다(진혜민, 배성우, 2012). 반면, 비행에 정적인 관계가 있는 성격특성으로는 충동성, 공격성, 우울로 나타났다(김지혜, 2013 재인용). 특히 우울은 공격성과 더불어 비행행동을 유발하는 대표적인 변인으로 다른 변수들보다 상대적으로 영향력이 높은 것으로 나타났다. 공격성은 약물사용이나 범죄와 같은 비행행동 및 가해행동의 중요한 정적관계가 있다고 보고한다(임진섭, 2009 재인용).

인터넷 중독을 매개로 하여 청소년의 충동성, 공격성, 우울이 사이버관련 비행에 미치는 영향

에 관한 이득연 외(2006)의 연구에서도 우울증이 인터네중독 및 사이버 관련 비행에 미치는 직접효과는 유의하게 나타났다. 공격성 관련 결과는 기존의 연구(정유정, 2000)결과와 유사하나, 우울과 사이버비행 관련은 기존의 김윤정(1999; 재인용)과 다르게 인터넷 중독이 우울을 매개하는 효과는 나타나지 않았다.

청소년 비행을 Uri Bronfenbrenner의 생태학적 관점에서 접근하는 연구들은 청소년 비행이 특정한 단일한 요인에 의해 발생하는 것이 아니라 매우 복합적인 요인에 의해 발생되기 때문에 개인특성, 사회적 요인으로 이분화하는 것을 극복하고, 청소년을 둘러싼 다양한 환경간의 상호관련성과 여러 문제들이 연결되어 있는 현상을 설명하는 데 유용한 체계적 사고를 가능하게 한다(이상균, 2005). 청소년 비행의 원인을 개인, 가족, 또래집단, 학교, 사회 차원에서 접근하나, 아직 많은 연구들이 청소년이 직접 접촉하는 미시체계인 가족, 또래, 학교의 특성변수를 주로 살펴보고 있다. 본 연구에서도 청소년의 발달과 적응에 직접 영향을 미치는 미시체계인 가족, 또래 간의 관계를 위주로 살펴보고자 한다.

본 연구의 직접적인 이론으로는 Bowlby의 애착이론이다(Bowlby, 2008). 애착이론은 생애 초기에 개인이 맺는 정서적 유대감이 이후 개인 발달과 적응에 중요한 영향을 미친다는 이론이며, 부모/양육자와 맺는 초기의 애착 경험이 아동, 청소년기를 거치면서 또래집단, 교사와의 애착관계로 확대되어간다(이재경, 2012). 비행과 애착관의 관련성에 대한 연구들은 청소년기 부모애착이 낮을수록 혹은 불안정한 애착 유형일수록 비행가능성이 높다는 연구(송호장, 오윤자, 2006), 또래애착이 높을수록 공격성, 비행등의 문제행동 위험성이 높아지는 연구(이주리, 2008). 그리고 부모의 애착의 영향력이 청소년 후기로 갈수록 점점 감소하는 반면, 비행 친구의 영향력은 청소년 초기에서 후기로 갈수록 더 영향력이 있다는 연구(김경숙, 남현우, 2010; 황성현, 2012)가 있다.

비행유형에 따른 비행관련 요인이 차이를 살펴본 남재봉(2010)은 비행유형별로 비행관련 요인은 서로 상이하며 영향을 미치는 강도에서도 차이가 난다고 한다. 즉, 지위비행의 경우, 비행친구와의 교제, 자아통제력, 학교 유형성, 부모와의 결속, 학업성적, 부의 교육수준 순으로, 재산비행은 비행친구와의 교제, 자아통제력 순으로, 성비행은 비행친구와의 교제, 성, 자아통제력, 부모와의 결속, 학교유형, 학업성적 순이라 밝히지만, 비행친구와의 교제 및 자아통제력은 모든 비행과의 관련성을 보여주기 때문에 비행에 대한 일반이론을 사용하는 것이 타당함을 주장하고 있다.

본 연구에서는 가정특성(양육환경), 또래애착 및 관계, 그리고 청소년의 정서적 특성이 세 가지 종류의 비행(지위비행, 중비행, 사이버비행)에 미치는 영향이 어떠한가를 특히 청소년의 정서적 특성인 공격성과 우울이 양육방식과 또래애착을 매개하는지를 다음 질문을 통하여 살펴봄으로써, 비행에 대한 일반이론의 타당성 여부를 확인하고자 한다.

연구문제

1. 청소년의 정서특성(우울증, 공격성, 신체화, 사회적위축)이 세 가지 종류의 비행(지위비행, 중비행, 사이버비행)에 영향을 미치는가?

2. 청소년의 가정환경 특성(소득수준, 가족구성, 부모의 양육태도, 부모의 교육 수준, 주거이전)이 지위비행, 중비행, 사이버비행에 영향을 미치는가?
3. 청소년의 또래환경 특성(또래애착, 비행친구 유무, 폭력피해 경험) 및 성별이 지위비행, 중비행, 사이버비행에 영향을 미치는가?
4. 청소년의 정서문제(공격성, 우울증)가 가정환경 특성과 또래환경 특성의 비행(지위비행, 중비행, 사이버비행)에 미치는 영향을 매개하는가?
5. 모형의 다른 변인의 효과를 통제한 후에도 세 유형은 비행은 서로 관련이 있는가?

Ⅱ. 관련 연구

1. 비 행

청소년 시기에는 법률, 사회적 규범과 규칙과 관련된 행동의 준수가 이들의 발달과업으로서 개인의 성공을 재는 기준이 될 수 있다. 이 같은 청소년시기의 무단결석, 가출, 음주와 흡연과 같은 지위비행(status delinquencies)[10]을 행하는 것은 단지 청소년 시기에 국한된 것이 아니라, 아동기 시기의 학업 성적이나 사회적 유능성과 깊은 관련이 있다(Malaspina & Rimm-Kaufman, 2008). 박영신 · 김의철 · 김영희(2007)도 학교에서 제적 처리된 학생 및 자퇴중학생에 대한 기술적 분석을 통해 학교생활의 문제행동을 살펴본 결과, 중2 시기부터 무단결석, 가출의 행동문제와 학교에서의 징계경험이 나타났다고 하였다.

학생 징계와 관련되는 변인으로, 청소년의 사회계층과 지위비행과 관련된 변인 등을 중심으로 고찰하면 다음과 같다. 먼저 사회계층과 관련하여 자기보고식 설문지에 의한 경비행을 포함한 연구(김준호, 노성호, 고경임, 최원기, 1990)에서는 가족의 수입과 부모의 직업에 따라 차이가 나타나지 않으나, 청소년 범죄와 같은 공식 통계치에서는 사회계층이 낮을수록 비행율이 높다고 보고하고 있다(Tittle & Villemez,1977).

흡연에 관하여 Liverpool 종단 연구를 수행한 Milton, Dugdill, Porcellaro와 Springett (2008)은 청소년들이 담배를 피는 것은 성숙과 성인으로서의 지위를 증명하려는 시도라고도 보고하였다. Wiesner, Silbereisen과 Weichold(2008)는 14-18세 시기의 남녀 청소년 음주 행동은 비행 친구의 영향이 크다고 보았다. 11-17세 청소년의 음주 남용에 대한 연구(Ennett, Foshee, Bauman, Hussong, Cai, Reyes, Faris, Hip & Durant ,2008)에서는 의하면 음주 남용은 가족, 또래, 학교 및 이웃의 영향이 크다고 하였다.

1) Sanders(1981)는 살인이나 강간, 강도, 폭행 등의 강력 범죄와 주거침입, 절도 등 재산 범죄를 중한 범죄로, 사소한 절도나 폭행을 형법위반 행위로, 가출이나 무단결석, 음주, 흡연, 미성년자 출입금지 구역의 출입 등을 지위비행으로 구분하였다. 지위비행이라 일컬어지는 이러한 행위는 성인의 경우 비행이나 범죄로 취급되지 않지만 청소년이 행한 행위이기 때문에 비행으로 취급되는 경우가 다수 포함되어지고 있다(김남선 외, 2001).

Park(2008)은 한국교육고용패널 자료를 토대로 한부모 가족 청소년들의 교육열망(educational aspiration)과 학생징계와 결석을 포함하여 학교생활에서의 소원함(school disengagement)을 로짓분석한 결과, 한부모 가정 자녀들의 경우, 4년제 대학입학과 같은 교육열망 수준이 낮고, 학교생활에서 결석이 잦고, 징계를 많이 받는 등 학교생활이 양부모 가족에 비해 더 소원한 것으로 나타났으며 이와 같은 학교생활의 문제는 부모자녀관계와 가족수입과도 관련되는 것으로 밝혀졌다.

비행유형은 생애지속형과 한시적 비행으로 분류한 Moffitt(1993) 연구는 생애지속형 비행에 영향을 미치는 요인으로 건강, 성별, 기질, 인지능력, 학교성적, 성격특성, 과잉행동장애, 가족성원간의 애착정도, 아동양육형태, 부모와 형제의 일탈행동, 그리고 가족의 사회경제적인 지위이며, 청소년기 한시적 비행에 영향을 미치는 요인은 비행또래라고 밝히고 있다(신어진, 2008 재인용). 김응수와 김성진(2010)은 가출횟수가 많아질수록 비행에 대한 인식이 낮아지며, 단순가출이 상습적인 가출로 발전할 가능성이 높고 비행에 가담할 가능성이 높다고 한다. 또한 충동성이 높을수록 비행인식이 상대적으로 낮아지는 것으로 나타났다. 이는 소년원 청소년과 일반 청소년을 대상으로 한 심응철(1999)의 연구에서도 충동성 및 공격성은 비행집단에의 폭력행동과 높은 상관이 있는 것으로 나타나 정서적 측면/성격특성을 살펴보는 것이 필요하다.

2. 사이버비행

인터넷 공간에서는 청소년에게 유해한 다양한 정보가 제공되기에 음란물 접촉이나 음란성 채팅, 컴퓨터 바이러스 유포, 해킹, 독박, 사기, 게시판에 타인을 비방/중상모략을 한다거나 폭력적인 언어를 사용하는 등의 다양한 범죄에 노출 및 참여하기 쉽다. 익명성 때문에 일탈행동을 하더라도 명확한 책임소재에 대한 조사가 어려워 처벌의 위험도가 낮기 때문에 일탈행동이 증가하고 있다(김소정, 2010; 김지혜, 2013 재인용). 특히 십대 청소년이 비윤리적 인터넷 활동이 다른 나이 그룹보다 높은 것으로 나타났다(인터넷진흥원, 2012). 사이버 폭력의 경우, 10대의 76%가 가해 경험이 있는 것으로 나타나 사이버비행은 심각한 수준이라고 볼 수 있다. 사이버비행이 심각한 이유로는 익명성을 포함하여, IT 기기와 스마트폰의 활성화, 악성코드나 바이러스를 구하기가 쉽고, 인터넷 윤리와 적절한 활용에 대한 교육의 부재로 인하여 범죄라는 인식의 부족으로 보고 있다(김지혜, 2013). 사이버비행에 의한 개인적 및 기업에의 피해에도 불구하고 상대적으로 비행하는 청소년의 특성에 대한 연구는 미흡하다고 한다(Rogers, Smoke, & Liu, 2006; 김지혜, 2013 재인용).

자기통제력, 우울, 공격성이 현실 비행뿐 아니라 사이버비행에 영향을 준다는 연구도 있으나, 인터넷 활용의 유형에 따라 차이를 보인다는 연구도 있다(이성식, 전신현, 2012), 즉 오락추구를 목적으로 인터넷을 이용하는 청소년은 현실 비행을 저지를 가능성이 높고, 정보 검색을 위해 인터넷을 이용하는 청소년은 현실 비행을 적게 하나, 사이버비행을 더 저지를 가능성이 높고(김

지혜, 2013 재인용), 채팅과 메신저 등을 사용한 관계추구형인 청소년의 경우에는 사이버비행의 경험이 증가하는 경향을 보인다고 한다(장현미, 김반야, 2008). 또한 자녀의 인터넷 사용 욕구는 부모의 양육태도에 의해서도 영향을 받는 변인이며, 부모의 수용-거부적 태도, 자율-통제적 태도, 성취-압력적 태도에 따라 자녀의 인터넷 사용과 인터넷 중독은 유의한 정적 상관을 보이고, 부모의 양육태도는 자녀의 인터넷 사용 욕구를 통해 인터넷 중독에 영향을 준다는 연구도 있다(장재홍, 2004).

3. 정서/성격 특성

청소년의 비행과 범행과 관련되는 성격 특성으로는 자아존중감, 자기효능감, 자기통제력, 충동, 공격성 우울 등이 자주 언급된다(진혜민, 배성우, 2012). 그 중에서 비행에 정적인 관계가 있는 변인으로는 충동성, 공격성과 우울이다(백혜정, 2009, 김지혜 2012 재인용).

공격성은 가해 행동의 주요 예측변인으로 많은 선행연구에서 공격성이 비행에 정적인 영향을 미친다고 보고하고 있다(김헌수, 김현실, 2004). 공격성을 충동성의 하위계념으로 본 연구에서는 충동성은 전체비행 뿐만 아니라 하위 요인인 공격행동에서도 비행의 증가와 정적으로 상관이 있다고 한다. 공격성과 비행과의 관계에서도 심리적 압박감, 내적갈등, 불안 등의 특성을 지닌 청소년들의 공격적인 행동으로 비행을 일으키고 있다.

우울은 비행을 유발하는 대표적인 정서/성격변인으로서 다른 변수보다 상대적인 영향력이 높은 것으로 나타났다. 우울 수준이 높은 청소년은 반사회적 행동을 보이고, 우울한 청소년의 30%가 행동장애를 보이고, 비행집단 중 23%가 우울을 동반한다는 연구가 있다(Kovacs & Gatsonis, 1989; 진혜민, 2009외 재인용; 김지혜, 2013 재인용).

우울, 공격행위, 약물남용 등과 같은 비행행위의 기저에는 가면성 우울증이 내재되어 있다고 하였다. Chiles, Miller, & Cox(1980)의 연구에서도 비행 집단 중 23%가 우울비행 청소년으로 분류되었다. 이러한 결과들은 청소년이 보이는 비행 중 상당수가 정서적 문제인 우울과 관련 되었을 가능성을 시사하며, 그들이 보이는 비행에는 우울이라는 정서적 문제가 선행하고 있음을 말해준다 (Puig- Antich, 1982; 이득연, 박자양, 이동훈, 2006 재인용). 청소년의 우울증상은 슬픔, 낙심, 등의 성인에게 흔히 나타나는 우울증상이 형태로 나타나지 않고 반사회적 행동이나 비행의 다른 증후군으로 나타난다(김윤정, 1999). 비행청소년들은 자신의 우울한 기분을 잘 지각하지 못하고, 자각한다고 하더라도 그러한 감정을 직접 호소하기보다는 공격적인 행동과 같은 은폐된 형태로 표현한다(Conger & Peterson, 1984). 이와 같이 충동성, 공격성, 우울은 청소년의 비행과 밀접한 관련이 있다.

인터넷 중독을 매개로하여 청소년의 충동성, 공격성, 우울이 사이버관련 비행에 미치는 영향에 관한 이득연 외(2006)의 연구에 의하면 우울증은 인터넷 중독 및 사이버 관련 비행에 미치는 직접효과는 유의하였으나 인터넷 중독이 우울을 매개하는 효과는 나타나지 않았다. 연구자들

은 우울 수준이 높은 사람은 낮은 자존감, 거부에의 공포 특성 때문에 자신감 있는 목소리로 대화하거나, 비언적인 표현을 하여 면대면 대화하는 것을 꺼려하기에 상대방과 직접 대면하지 않은 인터넷상에서 대화를 통해 자신의 존재가치를 인정받고자 하는 경향이 높다고 한다(Young & Rodgers, 1998). 이런 이유로 쉽게 인터넷을 통해 폭력적인 게임이나 음란물을 자주 접하게 되고 비방이나 욕설, 해킹 등의 반사회적 행동이나 비행을 할 가능성이 높다고 해석하고 있다. 아동·청소년 패널 2차년도 자료를 사용한 김지혜(2013)의 연구에서도 우울이 사이버비행에 정적이 영향이 있었으나, 현실적인 비행에는 그 영향이 유의하지 않았으며, 공격성은 그 반대로 사이버비행에 미치는 직접적인 영향은 유의하지 않았고, 현실비행에만 유의한 영향을 미쳤다.

4. 부모의 양육태도

청소년기는 아동에서 성인으로 가는 과도기로서 신체, 인지, 정서 등의 다양한 변화를 겪는 시기이다. 아동기처럼 부모에게 의존적인 상태에서 벗어나 자아정체감을 형성하는 시기이도 하지만, 환경특성상 청소년은 많은 것들을 부모에게 의존하는 시기이다.

부모의 양육방식은 생애 초기뿐만 아니라 청소년기 및 이후의 삶에도 다양하게 영향을 미친다. 부모의 양육태도는 부모-자녀 관계의 질을 결정하는 중요한 요소로서 자녀의 대인관계 형성에 영향을 미치는데 특히 성격발달에의 Erickson의 이론이나 Bowlby의 애착이론(1992, 2008)의하면 따뜻하고 친밀한 관계 형성이 건강한 인성발달에 도움이 된다는 것이다. 부모의 민감성(sensitivity)은 안전한 애착을 갖게 하고, 그렇지 않은 경우의 유아는 불안감을 갖는다. 이 점은 인지적 측면에도 영향을 미친다. 부모의 부정적인 양육태도는 자녀에게 타인과의 대인관계 형성과 정서를 저하시키고 불안감, 행동문제, 약물남용 등의 범죄를 유발할 가능성을 높인다(Fergusson & Horwood, 1998).

비행 청소년은 일반 청소년에 비해 어린시절 양육자로부터 무시를 당했거나 거부당했던 것으로 지각되어 발달된 거부-회피형 애착유형이 많은 것으로 나타났다(박현정, 2001). 이런 부정적인 태도가 일시적 문제행동에만 영향을 주는 것이 아니라 반복적이고 지속적인 비행을 설명하는 변인라고 한다(곽금주, 문은영, 1993). 부모의 부정적 양육태도는 음주와 비행을 예측하며(김용석, 박명숙, 2000), 부모로부터의 신체적 학대 경험이 상습적 음주, 흡연, 가출, 패싸움, 돈뺏기 등의 비행행동의 주요 원인으로 작용하며, 폭력비행과 재산비행에도 작용하며, 반면 가정에서 화목과 애정은 청소년의 지위비행을 억제하는 주요변수로 나타났다(신혜섭, 2005). 인터넷 중독의 위험성을 다룬 연구에서도 부모와 자녀간의 관계가 나쁠 경우 자녀의 인터넷 중독 위험이 높은 것으로 나타났으며, 특히 부모의 거부적 양육태도(윤지영, 2001)와 적대적 양육태도(김지형, 2002)가 그 예이다. 부모의 거부적인 양육태도는 자녀에게 다양한 결핍욕구를 발생시켜 자녀의 인터넷 사용을 증가시킬 수 있다(장재홍, 2004).

5. 청소년기의 애착

청소년기는 적응하고 살아가기 위해서 사회적 존재로서 타인과의 관계를 맺고 살아가는데 필요한 기술과 역량의 발달이 필요하다. 그 관계 맺는 기술 가운데 가장 기본적인 것이 애착의 형성이다(Bowlby, 1982; 김상미, 남진열, 2011 재인용). 청소년은 유아기 아동기와는 달리 상대적으로 많은 시간을 또래와 함께 보내기에 부모에 대한 애착은 또래에게로 확대가 된다. 또래관계가 안정적인 경우, 행복수준도 높고 생활만족도도 높은 것으로 나타났다(Ma & Hubner, 2008). 또래의 지지가 높을수록, 불안과 위축, 미성숙한 행동과 같은 부적응 문제가 감소하는 것으로 나타났다(유안진, 한미현, 1996). 그러나 또래 집단은 그 특성에 따라 청소년에게 긍정적이거나 부정적인 영향을 미칠 수 있다(Berndt, 1992; 정익중, 이은주, 2012 재인용). 무비행 청소년과의 어울림은 비행을 예방하거나 친사회적 행동을 촉진할 수 있지만, 비행친구와의 어울림은 반사회적 행동과 강한 연관성이 있다(Brendgen, Vitaro & Bukowski, 2000). 한편, 초, 중, 고등학생 대상의 지위비행에 관한 연구에서 황성현(2012)은 시기별로 부모, 혹은 또래와의 관계/애착의 영향이 다름을 보여주고 있다. 즉, 청소년기 초기에는 부모와 가족요인이 비행친구요인보다 청소년의 지위비행을 더 잘 설명하고, 후기에는 또래와의 관계의 영향이 크다고 한다. 한편, Sutherland(1939; 남재봉, 2011 재인용)에 의하면, 비행친구와의 교제가 일탈로 이어지기에 비행친구와의 접촉이 비행의 중요한 원인으로 보고 있다. 비행친구와의 접촉은 다른 긍정적인 사회적 유대감 결핍에 의하며, 일탈은 유대의 약화로 일어난 결과라는 것이다(Hirsch, 1969). 가족 내의 구조적, 기능적 결함, 거부경험이 있는 경우, 가정내에서 안정을 찾지 못하는 청소년은 자신을 받아주는 친구와 어울리게 된다고 한다(김향초, 2009). 본 연구에서는 가정의 구조적 및 부모의 양육태도가지위비행, 중비행 및 사이버비행에 미치는 영향을 청소년의 정서적 특성(공격성 ,우울성향)과 또래환경 특성과 더불어 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

한국청소년정책연구원에서 조사한 한국아동·청소년패널2010(KCYPS)의 중학교 1학년 코호트 자료를 사용하였다. 본 자료는 한국 아동·청소년의 성장에 영향을 미치는 여러 변인의 효과를 장기적 측면에서 탐색할 수 있도록 구성되었다. 본 연구에서는 현재 사용가능한 3차년도까지의 자료가 사용하였다. 또한 층화다단계집락표집(stratified multi-stage cluster sampling) 방법을 사용한 확률적 표집으로 연구결과를 전국의 동일 발달 단계의 아동·청소년으로 일반화할 수 있는 자료이다. 중1 코호트는 총 2,351명으로 그 중 남학생, 1,140(48.5%)명이고 여학생은 1,119명(47.6%), 결측 자료는 92(2.9%)건이 발견되었다.

2. 측정 도구

이 연구의 변인은 개인특성 변인, 가정환경 특성 변인, 또래관계 특성 변인으로 구성되었고 각 범주별 세부 변인은 다음과 같다.

1) 개인 특성 변인

개인특성 변인으로는 학생의 성별과 정서문제 문항을 사용하였다. 정서문제는 3차년도의 정서/성격변인으로 공격성, 신체화 증상, 사회적 위축과 우울에 관한 자료를 사용하였다. 공격성은 6개의 문항으로 작은 일에도 트집을 잡음, 남이 하는 일을 방해, 내가 원하는 것을 못 하게 하면 따지거나 덤빔, 사소한 일로 싸움, 화가 남, 이유 없는 울음으로 구성되었다. 신체화 증상은 8개의 문항으로 수면장애, 두통, 복통, 식욕부진, 피곤, 호흡곤란, 발열로 구성되었다. 사회적 위축은 주위에 사람들이 많으면 불편, 부끄럼, 의견표출 힘듦, 나서기 싫어함의 5개 문항으로 구성되었다. 우울은 기운 없음, 불행하다고 생각, 걱정 많음, 죽고 싶은 생각, 빈번한 우울, 외로움, 자기비하, 외로움, 절망, 일에 대한 힘듦의 10개의 문항으로 구성되었다.

2) 가정환경 변인

가정환경 변인으로 가정의 연평균소득, 부모의 학력과 양육태도(감독, 애정, 학대, 방임), 가족의 구조, 거주 이전, 전학의 변인을 사용하였다.

부모의 양육태도 변인은 1차년도 자료인 감독과 애정의 하위변인과 3차년도 자료인 방임과 학대 하위 변인을 사용하였다. 감독은 부모님이 내가 있는 장소 인지, 나의 시간 보내는 방법 인지, 외출 시 귀가 시간 인지의 3개 문항으로 애정은 부모님의 애정 표현, 힘들 때 용기 주심, 칭찬의 3개 문항으로 구성되었다. 방임은 나의 생활에 대한 관심, 의복 등 위생에 대한 관심, 건강에 대한 관심의 3개 문항으로, 학대는 잘못하면 무조건 때림, 몸에 상처가 날 정도로 때림, 심한욕설 사용의 3개 문항으로 구성되었다.

3) 또래환경 변인

또래환경 변인으로는 또래애착(의사소통, 신뢰감, 소외감), 비행 친구, 폭력피해 경험 자료를 사용하였다. 또래애착은 세 종류이며, 즉 ①의사소통은 세 문항(친구들이 내, 의견존중, 귀를 기울임, 고민상담)으로 구성되었으며, ②신뢰는 세 문항(이해, 속 이야기 공유, 믿음), 그리고 ③소외도 세 문항(다른 친구들을 사귀고 싶음, 함께 있어도 혼자라는 느낌이 듦, 친구들이 나의 근황을 모름)으로 구성되었다.

표 1 사용한 변수

환경범주	하위 범주	세부 변수	변수구분
개인특성	신상	성별	독립변인
가정환경	정서문제	공격성, 우울, 신체화, 사회적 위축	매개변인
	부모양육태도	감독, 애정, 학대, 방임	
	주거특성	거주지 이동, 학교 전학	독립변인
	사회경제수준	소득 수준	
	부모 특성	부모 구성, 부모의 교육수준	
또래환경	또래애착	의사소통, 신뢰, 소외	
	비행또래	지위비행 친구, 중비행 친구	독립변인
	피해경험	폭력피해경험	
비 행		지위비행, 중비행, 사이버비행	종속변인

4) 비행 변인

한국아동·청소년패널 자료에서 비행 관련 자료는 제2차와 제3차년도만 수집되었고, 본 연구에서는 제3차년도(중3)의 비행 자료를 사용하였고, 비행을 지위비행, 중비행, 그리고 사이버비행의 3개로 구분하였다.

지위비행은 ①담배 피우기, ②술 마시기, ③무단결석, ④무단가출의 4개의 문항으로 구성하였다. 중비행은 지위비행보다 심각한 양태를 보이는 것으로 ①심하게 놀리거나 조롱하기, ②집단따돌림(왕따)시키기, ③패싸움, ④심하게 때리기,⑤다른 사람 협박하기, ⑥다른 사람 돈이나 물건 뺏기(삥뜯기), ⑦다른 사람 돈이나 물건 훔치기, ⑧성관계, ⑨성폭행이나 성희롱의 9개 문항의 자료를 사용하였다. 사이버비행은 인터넷 공간을 통해 이루어지는 비행으로 ①채팅/게시판 등에 거짓정보 올리기, ②불법 소프트웨어 다운받아 사용하기, ③다른 사람의 아이디나 주민번호를 허락 없이 사용하기, ④채팅하면서 성별이나 나이 속이기, ⑤다른 사람 컴퓨터나 웹사이트 해킹하기, ⑥채팅/게시판 등에서 욕이나 폭력적인 언어 사용하기의 6개 문항을 사용하였다.

3. 자료 코딩

중학교 3학년 때 비행에 미치는 부모의 양육태도 관련 4개의 변인과, 아동의 성격관련 3차년도 공격성, 신체화, 사회적위축, 우울변인을 만들었다. 우선적으로 각 변인을 이루는 문항들의 문항내적일관성 신뢰도를 살펴보았다. 그리고 문항내적일관성신뢰도에 부정적으로 영향을 미치는 문항들이 있는가를 점검한 후 해당 변수(구인)를 이루는 문항들의 평균을 사용하였다.

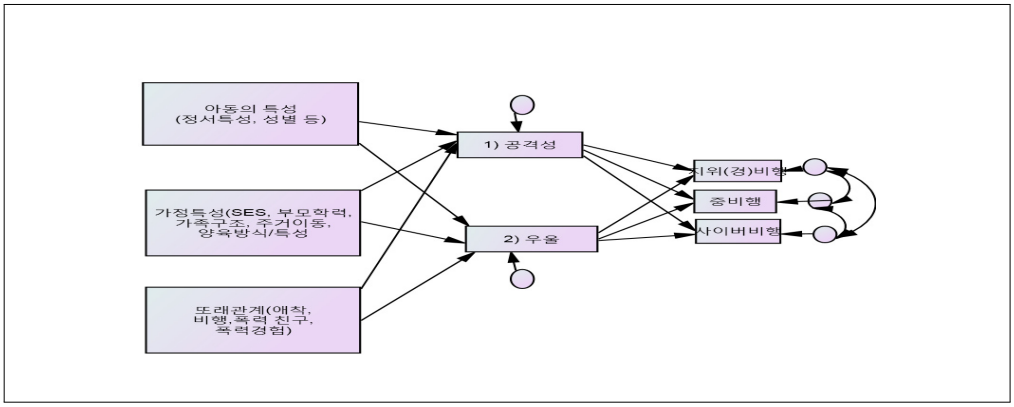
부모의 양육태도 및 성격관련 여러 문항의 문항내적일관성 신뢰도를 살펴보았으며, 결측치가 있는 경우, 총점을 사용할 경우 및 삭제를 할 경우에 따른 점수의 왜곡을 방지하고, 사례 수 감소를 줄이고자 해당 구인/요인의 평균점수를 사용하였다. 부모의 학력을 제외하고 모든 문항의 선택지의 낮은 번호(①)이 '매우 그렇다'④가 '전혀 그렇지 않다' 로 되어 있어서 역코딩을 하였고 높은 점수는 높은 동의 정도로 해석하였다.

성별은 남학생은 1로 여학생은 0으로 코딩하였으며, 부모의 학력은 1은 중졸이하, 2는 고졸, 3은 전문대졸, 4는 4년제 대졸 5는 대학원 졸 이상으로 코딩이 되었고, 두 사람의 학력 평균을 사용하였다. 주거지가 동일하거나 전학을 한 경우는 1로 사용하였다. 가족구조에서는 양친부모와 함께 생활하는 경우는 1로, 그렇지 않은 경우, 0으로 코딩을 하였다.

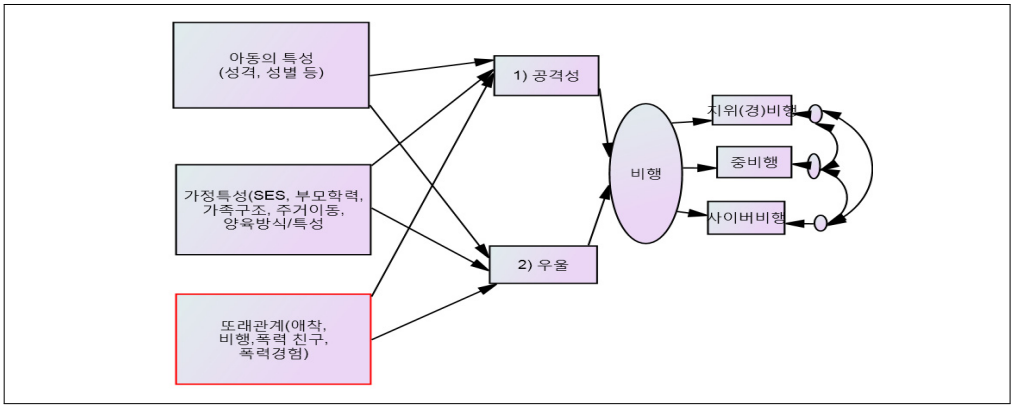
비행관련 변수는 정규분포가 아니어서 각각의 비행을 구성하는 개별 문항에서 적어도 1개의 비행을 한 경우에는 1로 코딩하였다. 해당 비행을 전혀 하지 않은 경우, 0으로 코딩하였다. 추가 분석 시에 세 가지 비행을 한 번이라고 경험한 경우 1로 코딩하여, 전체비행에 미치는 개인특성, 가정, 또래특성의 영향을 살펴보았다. 가정의 평균소득은 log 변형을 하였으나 실제 분포는 양호하지 않았다.

4. 자료 분석

본 연구에서는 우선적 내용이 유사한 양육태도, 또래애착, 정서/성격특징을 나타내는 두 개 이상의 문항이 특정 구인을 나타낸다는 가정하였고, 해당 문항들의 문항내적일관성 신뢰도를 확인하였으며, 두 개 이상으로 구성된 문항의 평균을 관측변수로서 사용하였다. 비행 빈도가 정규분포를 이루지 않았기에 비행 횟수를 사용하는 대신에 비행 유무로만 보았기에 이항변수로 구성되었다. 세 유형의 비행(지위비행, 중비행, 사이버비행)에 미치는 개인특성, 가정환경, 또래특성의 영향과 비행에 미치는 정서/성격특성인 공격성과 우울의 매개 변인의 효과를 보고자 모형1과 모형2를 구축하였다(〈표1〉 참고).



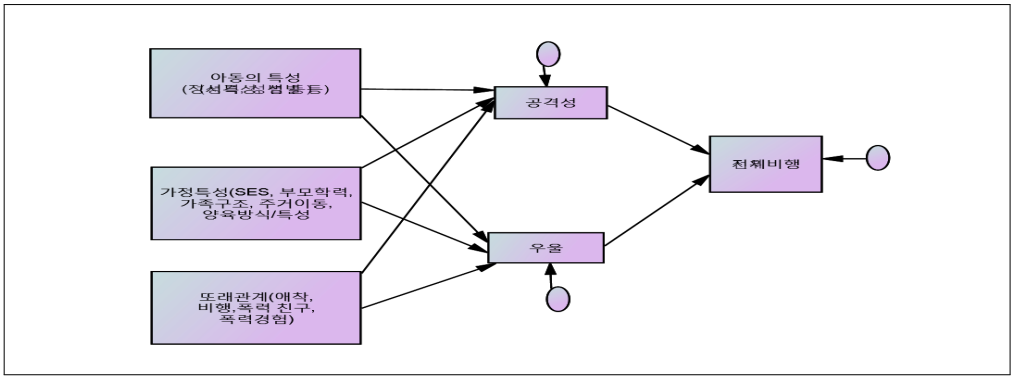
[그림 1] 모형 1 : 세 개의 개별 비행 변인이 상관이 있다는 모형을 의도함.



[그림 2] 모형2 : output이 나오지 않음.

세 가지 비행이 각각 개별적인 것으로 보는 모형1과 세 개의 비행이 하나의 구인으로 이루어졌다는 가정으로 보는 모형2를 구축하여 어느 모형이 더 나은지를 비교하고자 하였다. 이와 더불어 다른 변인의 효과를 통제한 후에도 세 개의 모형이 서로 상관이 유의한지를 살펴보고자 의도하였다.

종속변인이 이항 변수이기에 Mplus 6.1을 사용하였고, 매개효과를 보기 위하여 Probit모형 결과를 보았다. Mplus에서는 종속변인이 이항이나 카테고리인 변수의 분석이 가능하다. 추정방법으로 WLSMV를 사용하였으며 프로빗(Probit) 결과가 나온다.



[그림 3] 모형3 : 각 비행을 개별적으로 봄 (최종모형)

Ⅳ. 연구 결과

중학교 3학년 학생들의 비행 경험 유무에 따른 빈도수는 지위비행의 250(11.5%), 중비행168명(7.1%), 사이버비행 798명(33.9%)으로 나타났다. 상대적으로 사이버비행의 경험이 높게 나타났다(〈표 2〉 참고).

표 2 ▸ 지위비행, 중비행, 사이버비행 기술통계

	N	최소값	최대값	평균	표준편차	왜도	첨도
지위비행	2250	0	4	.19	.610	3.798	15.897
중비행	2351	0	6	.57	.977	2.099	4.832
사이버비행	2351	0	6	.57	.977	2.099	4.832
비행합계	2248	0	13	.86	1.411	2.584	9.595

지위비행과 중비행을 중복으로 경험하는 청소년이 61명, 지위비행과 사이버비행을 중복으로 경험한 경우가 131명, 중비행과 사이버비행을 경험한 경우가 120명, 그리고 세 가지 비행을 모두 경험한 경우는 39명이었다. 상대적으로 지위비행과 중비행을 중복하는 청소년이 적었다(〈표 3〉 참고). 지위비행과 중비행의 상관관계는 0.214이고, 지위비행과 사이버비행의 상관은 0.10, 그리고 중비행과 사이버비행의 상관은 0.221이었다(〈표 4〉 참고).

표 3 ▸ 비행별 중복 빈도

지위비행&중비행		빈도	비율(%)	중비행&사이버		빈도	비율(%)
	여	13	21.3		여	19	15.8
유효	남	48	78.7	유효	남	101	84.2
	합계	61	100.0		합계	120	100.0
지위비행&사이버비행		빈도	비율(%)	지위&중&사이버		빈도	비율(%)
	여	28	21.4		여	7	17.9
유효	남	103	78.6	유효	남	32	82.1
	합계	131	100.0		합계	39	100.0

표 4 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1성별	1																				
2소득	-.015	1																			
3감독1	-.048*	.127**	1																		
4애정1	.043*	.063**	.430**	1																	
5학대	.145**	-.048*	-.112**	-.194**	1																
6방임	-.021	.061**	.227**	.327**	-.137**	1															
7공격	-.030	-.069**	-.162**	-.135**	.304**	-.182**	1														
8신체화	-.090**	-.015	-.107**	-.140**	.246**	-.200**	.570**	1													
9사회적위축	.009	-.066**	-.109**	-.103**	.125**	-.127**	.333**	.453**	1												
10우울	-.151**	-.069**	-.157**	-.186**	.269**	-.253**	.562**	.665**	.546**	1											
11부모교육	-.003	.390**	.119**	.081**	-.052*	.092**	-.064**	-.009	-.057**	-.042*	1										
12의사소통	-.113**	.072**	.195**	.189**	-.079**	.369**	-.139**	-.155**	-.259**	-.249**	.081**	1									
13신뢰	-.117**	.060**	.188**	.188**	-.097**	.341**	-.133**	-.157**	-.209**	-.251**	.065**	.756**	1								
14소외	.094**	-.051*	-.117**	-.103**	.362**	-.151**	.297**	.261**	.174**	.331**	-.032	-.145**	-.186**	1							
15동일주거	.037	.046*	.000	.033	-.016	.000	-.008	.020	.003	-.009	.020	-.006	-.012	-.002	1						
16양부모	-.025	.446**	.113**	.086**	-.037	.057**	-.042*	-.009	-.020	-.039	.188**	.046*	.046*	-.016	.059**	1					
17전학	-.010	.002	.006	-.020	.017	.001	.023	.000	-.019	.016	-.011	.027	.010	.029	-.213**	-.050*	1				
18지비	.249**	.015	-.035	-.033	.100**	-.030	.091**	.067**	-.004	.032	-.012	.011	-.007	.056**	-.022	-.016	.060**	1			
19중비	.194**	.025	.007	-.016	.071**	.020	.064**	.053*	.046*	.033	-.008	-.022	-.031	.031	-.013	.022	.047*	..214**	1		
20사이버	.181**	-.017	-.047*	-.060**	.027	-.045*	.083**	.057**	.079**	.081**	.009	-.064**	-.068**	.014	-.053*	-.044*	-.022	.100**	.221**	1	
21전체비	.196**	-.021	-.076**	-.087**	.062**	-.058**	.135**	.094**ㅛ	.069**	.114**	-.019	-.064**	-.065**	.035	-.045*	-.063**	-.027	.264**	.181**	.864**	1

주) * $p<0.05$, ** $p<0.01$ Pearson상관관계이다.

각각의 개별 비행횟수를 종속변인으로 사용하기 위해서 분포를 살펴보았으나, 지위비행의 분포가 정규성 가정을 만족시키지 못했다. 그래서 분포의 정규성 가정에서 자유로운 비행의 유무 정보만을 사용한 이항변인을 종속변인으로 설정하여 세 유형의 비행에 미치는 해당 변인의 영향을 보고자 모형을 구축하였다(〈표2〉 및 [그림 1], [그림 2] 참고).

개인의 정서문제를 나타내는 변인(공격, 신체화, 사회적 위축, 우울), 부모의 양육태도(감독, 애정, 학대, 방임), 그리고 또래애착(의사소통, 신뢰, 소외)의 변인의 문항내적일관성 신뢰도는 대체적으로 양호하였다(〈표 5〉 참고). 〈표 6〉는 문항에 대한 기술통계이다.

표 5 문항내적 일관성 신뢰도

변수	문항내적일관성 신뢰도	문항 수
공격성	0.81	6
신체화	0.88	8
사회적 위측	0.88	5
우울	0.91	10
방임	0.76	4
학대	0.86	4
의사소통	0.82	3
신뢰	0.79	3
소외	0.77	3
감독y1	0.76	3
애정	0.82	4

종속변인으로 사용된 비행 유무는 이항분포이기에 프로빗과 로짓모형을 사용하였다. 그런데 우선적으로 연구 질문에 맞게 두 개의 매개변인을 사용한 모형을 [그림1, 2]와 같이 구축하였으나, 추정이 잘 되지 않았다. 이런 이유로 본 결과는 각각의 모형을 별도로 구축한 [모형3]을 기반으로 살펴보았다.

표 6 ▸ 개인특성, 가정환경, 또래환경 변인의 기술통계

	N	최소값	최대값	평균	표준편차
성별y1	2225	0.0	1.0	0.86	0.34
log소득	2180	0.0	10.6	8.28	0.71
감독y1	2259	1.00	4.00	1.98	0.63
애정y1	2257	1.0	4.0	2.09	0.73
학대Y3	2259	1.0	4.0	1.84	0.72
방임Y3	2259	1.0	4.0	3.16	0.56
R공격성y3	2259	1.00	5.50	2.21	0.61
R신체화y3	2259	1.00	4.25	2.08	0.65
R사회적위축y3	2259	1.00	7.60	2.27	0.75
R우울y3	2259	1.00	4.00	1.98	0.63
의사소통Y3	2225	0.0	1.0	0.86	0.34
신뢰Y3	2225	0.0	1.0	0.86	0.34
소외Y3	2257	1.0	4.0	2.09	0.73
거주지동일	2259	0.0	1.0	0.98	0.14
부모구성Y3	2225	0.0	1.0	0.86	0.34

본 연구에서는 세 가지 비행에 미치는 개인특성, 가정환경, 또래환경 변인의 영향을 하나씩 살펴보았다. 매개효과를 보고자 할 경우, Mplus에서는 프로빗 모형의 결과가 나온다(〈표 7참고〉. 모형의 적합도는 양호하였다(〈표 8〉참고). 그러나 해석을 돕기 위하여 다시 최대우도법(Maximum likelihood: ML)을 사용한 logit 모형의 결과를 얻었다(ML을 사용할 경우, 간접효과/매개효과 검증결과는 볼 수 없다). 우선적으로 통계적으로 매개효과가 유의한 지위비행의 결과만 간단히 살펴보고자 한다.

표 7 ▸ 비행에 미치는 아동, 가정, 또래 특성의 효과 : Probit 모형

변수	지위비행	중비행	사이버비행	전체 비행(통합)
성별y1		0.578**	0.34**	0.335**
소득y3				
감독y1				
애정y1		-0.329**	-0.123*	-0.115*
학대Y3				
방임Y3				
공격성y3	0.188*		0.137	0.141**

신체화y3				
사회적위축y3	-0.300**			
R우울y3	0.297**		-0.168*	0.16*
부모학력y3	-0.134**		-0.089*	
의사소통Y3				
신뢰Y3				
소외Y3	-0.115*		-0.109*	
거주지동일			-0.577	-0.577**
부모구성Y3				*
전학경험유				
지비친구y3	1.267**	0.308**	0.251**	0.255**
폭비친구Y3		0.797**	0.254**	0.244
폭력피해유y3	0.501**	0.779**	0.474**	0.478**

주 1) 테이블 안의 변수는 통계적으로 유의한 것만 포함시킴(매개효과를 보기위해서 Probit 모형을 사용함).
* $p<0.05$, ** $p<0.01$

표 8 ▶ 모형3의 적합도

	DF	χ^2	TLI	CFI	RMSEA	1	0
지위비행	99	378.898	0.918	0.954	0.037	251	1843
중비행	99	355.542	0.922	0.955	0.036	151	1883
사이버비행	99	378.897	0.917	0.953	0.037	747	1235
병합모형	99	377.520	0.919	0.954	0.036	751	1240

지위비행 관련하여 매개변인인 공격성과 우울은 또래관계에 있어서 소외감을 부분 매개하였다. 소외감을 높게 느낀 경우 지위비행을 경험할 확률이 낮았으나, 공격성과 우울을 매개로 한 소외감의 간접효과는 정적으로 유의하였고, 이런 이유로 비행 경험을 줄이는데 소외감의 주 효과는 상쇄되었다(〈표 9〉 참고).

표 9 ▶ 공격성과 우울의 소외감 매개 효과

전체효과	-0.024
전체 간접효과	0.091**
소외감 Y3--> 공격성-지위비행	0.031*
우울y3	
소외감Y3->우울-> 지위비행	0.059**
직접효과	
소외감Y3-> 지위비행	-0.115*

주) * $p<0.05$, ** $p<0.01$

Probit의 결과 해석보다 상대적으로 해석이 쉬운 ML방법을 사용한 결과를 가지고 설명하고자 한다. 두 결과는 유사하다. ML 방법을 사용할 경우, 로짓모형의 결과를 보여주며, 표준화계수와 odds ratio 결과를 보여주기에 상대적인 효과크기 비교 및 해석이 용이하다.[11] 다음은 로짓

모형의 결과이다. 우선적으로 세 개 비행을 한 개의 모형만을 사용하여 결과를 얻을 수가 없어서 문5에 대한 것은 답을 할 수가 없었다 또한 로짓모형에서는 매개효과에 대한 검증결과는 살펴볼 수 없다. 세 종류의 비행을 종속변인으로 보았기에, 각 비행에 미치는 청소년의 정서특성, 가정환경특성, 또래환경특성, 정서문제(공격성, 우울증) 변인의 효과를 순서대로 살펴보고자한다.

1. 지위비행 모형

지위비행을 종속변인으로 하고 공격성과 우울을 매개변인으로 다른 변인의 효과를 통제한 후 본 logit 모형의 결과, 정서특성에서 공격성과 우울은 지위비행과 정적인 관계를 보였으며, 사회적위축감은 부적영향을 보였다. 즉 공격성(b=0.35)과 우울(b=065)이 높은 경우, 지위비행가능성이 높았으나, 사회적 위축감(b=−0.66)이 높은 경우, 지위비행가능성이 낮았다(〈표 10〉 참고). 가정환경변인중에서 부모학력은 지위비행에 부적효과(b=−0.23)가 있었다. 즉 부모학력이 높은 경우, 지위비행을 할 가능성이 낮았다. 또래환경 특성으로는 지위비행친구(b=2.15)가 있는 경우, 그리고 폭력피해경험(b=0.77)이 있는 경우로 나타났다.

변수의 효과 크기로는 지위비행친구를 둔 경우가 그렇지 않은 경우보다 8.6:1의 비율이었다. 즉 비행친구가 있는 경우에는 지위비행을 할 가능성이 그렇지 않은 경우보다 8.6배가 더 높게 나타났다. 그 다음으로 폭력피해 경험이 있는 경우, 폭력 피해 경험이 없는 경우에 비해 2.16:1 이었다.

또한 남학생의 경우에는 여학생에 비하여 지위비행 가능성은 1.58:1 이었다. 절편은 1.781이었다. logit 모형에서 나온 결과는 exp(b)로 바꾸면 odds ratio가 되고 이것을 확률로 보기위해서는 1/{(1+exp(−b)}로 변환하면 가능하다. 구체적으로 공격성의 경우, 다른 변인의 효과를 통제한 후의 공격성의 효과는 19.29%(절편을 포함한 값)이다.

2. 중비행 모형

중비행을 종속변인으로 하고 공격성과 우울을 매개변인으로 다른 변인의 효과를 통제한 후 본 logit 모형에서는 성격특성들은 통계적으로 유의하지 않았다.

가정환경변인으로는 애정(b=−0.61)이었으며, 중1때 학생이 느낀 부모의 애정이 높은 경우, 중3때 지위비행 가능성이 낮았다. 또래환경에서는 중비행 친구가 있는 경우(b=1.41), 그리고, 폭력피해경험이 있는 경우(b=1.39), 지위비행친구가 있는 경우(b=0.52), 중비행가능성과 정적인 관계가 있었다.

변수의 효과크기로는 중비행친구를 둔 경우가 그렇지 않은 경우보다 4.11:1의 비율이었고(즉 중비행친구가 있는 경우, 중비행을 할 가능성이 그렇지 않은 경우보다 4.1배가 더 높다는 것이

11) Mplus를 사용한 이항 변인을 종속변인으로 한 매개 효과검증이 가능하나 본 보고서에는 생략한다.

다). 폭력피해경험 여부가 피해경험이 없는 학생에 대비하여 4.04: 1이었다. 한편, 성별에 있어서, 남학생의 경우(b=1.19) 여학생에 비하여 비행가능성은 3.29:1 이었다(〈표 10〉 참고).

표 10 ▸ 지위비행과 중비행 경험 가능성에 미치는 정서, 가정, 또래 특성의 효과

	지위비행			중비행		
변수	beta	b	odds ratio	beta	b	odds ratio
성별y1	0.208	0.459 **	1.582	0.549	1.192 **	3.293
소득y3	-0.012		0.974	0		1.001
감독y1	-0.036		0.886	-0.022		0.929
애정y1	-0.04		0.877	-0.188	-0.613 **	0.542
학대Y3	0.048		1.159	0.011		1.035
방임Y3	0.002		1.009	0.062		1.274
R공격성y3	0.095	0.35 *	1.419	0.062		1.252
R신체화y3	0.089		1.352	0.051		1.187
R사회적위축y3	-0.224	-0.665 **	0.514	0.037		1.115
R우울y3	0.185	0.653 **	1.921	-0.08		0.757
부모학력y3	-0.105	-0.233 **	0.792	0.029		1.064
의사소통Y3	0.024		1.105	0.098		1.496
신뢰Y3	0.023		1.097	-0.069		0.764
소외Y3	-0.071		0.808	-0.026		0.924
거주지동일	0.283		1.87	-0.127		0.76
부모구성Y3	-0.057		0.882	-0.102		0.801
전학경험유	-0.018		0.962	-0.057		0.884
지비친구y3	0.974	2.154 **	8.616	0.239	0.52 *	1.682
중비행친구Y3	-0.104		0.795	0.651	1.414 **	4.113
폭력피해유y3	0.349	0.772 **	2.165	0.64	1.39 **	4.014

주)* $p<0.05$, ** $p<0.01$

3. 사이버비행 모형

사이버비행을 종속변인으로 하고 공격성과 우울을 매개변인으로 다른 변인의 효과를 통제한 후 살펴본 logit 모형에서는 정서특성 중 공격성(b=0.22)과 우울(b=0.28)은 사이버비행 가능성과 정적관계가 있었다. 즉 공격성과 우울 성향이 높은 경우, 사이버비행 가능성이 높았다.

가정환경 특성으로 애정(b=-0.22) a; 및 거주지가 동일한 경우(b=-0.95)는 비행가능성과 부적관계가 있었다. 즉, 중1때 부모의 애정이 높다고 느끼는 경우, 및 중학교 때 이사를 간 경험이 없는 경우, 사이버비행가능성이 낮았다.

또래관계를 나타내는 변수 셋 모두가 사이버비행가능성과 통계적으로 정적인 관계를 보였다. 폭력 피해 경험(b=0.65)이 있는 경우, 중비행친구를 둔 경우(b=0.39), 지위비행친구가 있는 경우(b=0.38), 지위비행가능성이 높았다. (〈표 11〉 참고).

4. 전체 비행 모형

세 가지 비행 종류 중 한 번이라도 경험이 있는 경우를 1로 그렇지 않은 경우는 0으로 코딩한 후 로짓분석을 하였다. 공격성(b=0.32) 및 우울성향(b=0.33)은 비행가능성에 정적인 효과가 있었다. 가정환경 변인 중 중1때 청소년이 지각한 부모의 애정(b=-0.21), 거주지가 동일한 경우(b=-0.91), 양부모와 거주하는 경우(b=-0.32), 전학경험이 있는 경우(b=-0.51)가 비행가능성을 낮추는 것과 관련이 있었다.

또래관계 변인은 지위비행친구가 있는 경우(b=0.928), 폭력피해 경험이 있는 경우(b=0.854)로 각각 비행경험 가능성을 높였다. 또한 남학생이 여학생에 비하여 비행 가능성(b=0.7)이 2배 더 높았다. 비행 가능성에 정적 영향을 주는 영향력이 큰 변수의 순서는 지위비행 친구가 있는 경우, 폭력피해 경험이 있는 경우, 남학생의 경우, 우울성향이 높은 경우, 공격성 성향이 높은 경우 순으로 나타났다. 부적영향을 준 변수로는 거주지 이동하지 않은 경우, 전학경험 있는 경우, 양부모와 함께 거주하는 경우, 부모의 애정이 높은 경우 순으로 나타났다.

다른 개별 비행 여부에 대한 합을 사용한 것이기 때문에 통계적으로 유의한 변인도 나타났지만 지위비행친구가 있는 것은 비행경험 가능성과 가장 그 관계의 크기가 컸다(〈표 11〉 참고).

표 11 ▶ 사이버비행 및 전체 비행에 미치는 정서, 가정, 또래 특성의 효과

사이버비행				전체 비행		
변수	beta	b	odds ratio	beta	b	odds ratio
성별y1	0.343	0.659**	1.933	0.351	0.7**	2.014
소득3	0.009		1.017	0.026		1.054
감독y1	0.002		1.007	-0.024		0.929
애정y1	-0.07	-0.201*	0.818	-0.072	-0.215*	0.806
학대Y3	-0.04		0.897	-0.035		0.906
방임Y3	-0.007		0.976	0.006		1.022
공격성y3	0.069	0.22*	1.247	0.095	0.316**	1.371
신체화y3	-0.024		0.932	-0.008		0.976
사회적위축y3	0.027		1.073	-0.011		0.97
우울y3	0.09	0.277*	1.319	0.105	0.335**	1.398
부모학력y3	0.037		1.073	-0.002		0.997
의사소통Y3	-0.009		0.967	0.001		1.004
신뢰Y3	-0.007		0.976	0.001		1.003
소외Y3	-0.047		0.885	-0.05		0.873
거주지동일	-0.492	-0.945**	0.389	-0.456	-0.909**	0.403
부모구성Y3	-0.124		0.788	-0.159	-0.317*	0.728
전학경험유	-0.131		0.778	-0.255	-0.509*	0.601
지비친구y3	0.198	0.38**	1.463	0.465	0.928**	2.529
중비행친구Y3	0.203	0.391*	1.478	0.129		1.294
폭력피해유y3	0.3.39	0.652**	1.919	0.429	0.854**	2.35

주) * p<0.05, ** p<0.01

V. 논 의

본 연구에서는 세 유형의 비행에 미치는 청소년의 개인특성인 정서/성격특성, 가정환경특성, 또래환경 특성을 살펴보았다. 특히 개인적인 정서문제 특성(공격성과 우울)이 부모의 양육태도와 또래애착을 매개하는가를 살펴보았다. 종속변인이 각각 비행경험 유무를 본 이항 변인이기에 Mplus 6.12를 사용하여 추정하였다.

청소년 비행유발과 관련하여 비행유발이 각각 유사하다고 본다면, 비행에 관한 일반모형 사용이 가능하고 만약 비행 유형별로 비행발생에 관한 요인별로 차이가 있다면, 특수이론을 만드는 것이 적절할 수도 있다는 생각(남재봉, 2010)을 참고하여 여러 모형을 만들었으나, 데이터의 제한으로 인하여 직접 세 비행의 상관관계까지 보는 모형을 비교하는 것이 수월하지 않았다.

비행의 특성에 따라 성별, 정서/성격, 가정환경, 또래환경이 각 비행에 미치는 효과에 있어서 공통점과 차이점을 보였다. 모든 비행에서 공통점으로 다른 변인을 통제한 후에도 남학생, 지위비행친구가 있는 경우, 폭력피해 경험이 있는 경우, 비행경험 가능성이 높았다. 또한 또래애착 심리적 변인 자체보다는 비행 친구가 있는 경우에 비행의 발생가능성에 영향을 준 것으로 나타났다.

세 가지 비행에 미치는 흥미로운 결과 중의 하나는 또래애착 중 소외감은 각각 다른 경로를 통하여 작용함을 보여주고 있다. 지위비행의 경우, 소외감이 높은 경우의 청소년은 지위비행 발생가능성이 낮지만, 공격성과 우울의 매개효과로 인하여 전체적으로 소외감이 미치는 비행가능성은 다른 비행에서의 결과와 유사하게 통계적으로 유의하지 않았다.

차이점으로는 지위비행과 중비행의 경우에는 해당 비행과 관련한 비행 친구가 있는 경우에 해당 비행의 발생 가능성이 높은 것과 관계가 있었다. 긍정적인 측면에서 부모의 양육태도 중 부모의 애정은 중비행과 사이버비행의 억제에 긍정적인 효과를 보이는 것으로 나타났다. 부모의 학력이 높은 경우에는 지위비행의 가능성이 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 다른 변수들에 비해 부모애정 변수는 중1 때 얻어진 정보이지만, 그 효과는 중3 때의 비행을 낮추는 것과 관련이 있다는 점에서 부모교육에 시사하는 바가 크다.

공격성도 효과크기가 다소 다르지만, 세 가지 비행발생 가능성에 정적인 영향을 보이고 있다(공격성의 경우, 중비행에서는 통계적 유의성에 이르지는 못하였다).

연구자들이 원래 의도한 세 유형의 비행변인을 종속변수로 하고 공격과 우울성향을 매개변수로 하여, 각 변수가 서로 상관이 있는 모형(모형1), 세 이항변수를 측정변인으로 한 잠재 변수가 있는 경우(모형2), 그리고 각각의 개별 모형(모형3)의 결과를 추정하여 비교하고자 하였다. 그러나 독립변인에 다수의 이항 변수를 사용한 때문인지, 데이터 특성상 추정이 불가능하여 모든 연구문제(연구문제 5)에 직접적으로 답하는 것이 어려웠다. 그러나 본 연구에서는 남재봉(2010)의 연구에서처럼 세 가지 비행을 개별 이론을 가지고 접근하는 것은 아직은 이르다는 것을 보여준다.

본 연구에서 주요 관심이었던 정서특성 변인인 공격성과 우울의 매개효과는 단지 지위비행에서만 나타났으며, 소외감이 높은 청소년의 지위비행 발생 가능성을 낮추는 효과를 상쇄하였다.

즉 소외감인 높은 청소년도 만약 공격성이나 우울성향이 높을 경우, 지위비행 발생가능성을 배제할 수 없다고 해석할 수 있다.

아쉬운 점 중의 하나는 모형에서 사용한 이항 변수를 포함하여 연속변수 50개를 사용하여 결측치를 다중대체방법(multiple impuation method)을 시도하였다. 그러나 결측치를 대체 못하여 변수에 결측값이 있는 경우 삭제한 결과에 의존한 점이 있다. 추후 연구 시 더 많은 연속변수를 사용하여 추정해 볼 필요성을 느낀다.

또한 세 종류의 비행 안에서도 그 정도에 따라 경과 중으로 나눌 수도 있으나 본 연구에서는 빈도가 충분하지 않아서 구분하지 않았다. 추후 연구에서는 비행에 대한 가중치를 부여한 분석도 고려해 봄직하다.

참고문헌

경찰청, 경찰범죄통계(2013), http://www.police.go.kr/portal/main/contents.do?menuNo=200197

곽금주, 문은영(1993). 청소년의 심리적 특징 및 우울과 비행간의 관계. 한국심리학회지:발달, 6(2), 29-43.

김경숙, 남현우(2010). 청소년비행 예측요인의 종단적 변화-유대, 모델링, 발달시기 간의 관계. 청소년학연구, 17(2), 279-308.

김상미, 남지열(2011). 청소년의 또래애착과 학교생활적응이 공동체의식에 미치는 영향: 삶의 만족도의 조절효과를 중심으로. 미래청소년학회지, 8, 225-242.

김소정(2010). 인터넷 경험이 청소년 비행에 미치는 영향. 사회복지연구, 41(3), 57-79.

김용석, 박명숙(2000). 청소년문제행동의 공통요인으로서 부모의 양육태도에 관한 연구. 한국사회복지학, 42, 83-106.

김웅수, 김성진(2010). 소년보호과정 청소년의 비행인식 결정요인에 관한 연구. 청소년복지연구, 12(2), 1-22.

김지혜(2013). 청소년의 우울과 공격성이 인터넷 활용유형을 매개로 사이버비행과 현실비행에 미치는 영향. 학교사회복지, 24, 31-59.

김헌수, 김현실(2004). 한국 청소년의 공격성 관련변인 및 표출 경로. 신경정신의학회, 43(1), 75-84.

남재봉(2011). 청소년 비행의 유형별 과련요인. 사회과학연구, 28(2)1-23,

박현정(2001). 비행청소년의 애착유형과 방어기제 특성. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위 논문,

백혜정(2009). 성별에 따른 청소년들의 가정환경과 비행경험 관계에서의 부모의 지지와 자기통제의 매개효과. 한국심리학회지, 22(4), 37-56.

송호창, 오윤자(2006). 청소년이 지각한 부모애착과 청소년의 비행. 한국가족관계학회지, 151-173.

신어진(2008). 청소년 지위비행 변화 유형에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 대학원 논문집,

신혜섭(2005). 가정폭력 요인과 가족구조 요인이 남녀 학생 청소년의 비행에 미치는 영향. 가족과 문화, 17(2), 63-88.

심응철(1999b). 청소년의 충동성 및 공격성과 폭력행동의 상관관계. 한국심리학회지 : 발달, 12(2), 24-34.

여성가족부, 청소년백서(2012)

유안진, 한미현(1996). 아동의 스트레스 및 사회적지지 지각의 행동문제. 아동학회지, 17(1), 173-188.

윤지영(2001). 부모의 양육태도와 자기효능감이 인터넷 중독에 미치는 영향- 공업계 고등학교 남학생들을 대상으로. 석사학위논문, 한양대학교.

이득연, 박자양, 이동훈(2006). 청소년의 역기능적 심리특성과사이버 관련 비행의 관계모형 검증-인터넷 중독을 매개변인으로. 상담학연구, 7(1), 103-115.

이상균(2005). 청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태체계적 영향요인. 한국아동복지학, 19, 141-170.

이성식, 전신현(2012). 인터넷사용, 일상긴장, 비행의 관계: 청소년패널자료의 분석. 형사정책연구, 23(3), 293-318.

이재경(2012). 청소년기 부모애착, 또래애착, 교사애착이 비행에 미치는 종단적 영향력. 청소년복지연구, 14(2), 51-73.

이주리(2008). 중고등학생의 부모, 교사 및 친구 애착과 비행. 한국생활과학회지, 17(4), 563-574.

임진섭(2009). 청소년비행과 공격성의 관계에 관한 연구-2SLS을 이용한 분석. 사회복지연구, 40(4), 101-126.

장재홍(2004). 부모의 자녀양육태도가 중학생의 인터넷 중독에 미치는 영향: 인터넷 사용욕구를 매개로. 상담학연구, 5, 113-128.

장현미, 김반야(2008). 인터넷 이용유형이 초등학생의 인터넷 일탈에 미치는 영향: 잠재성장모형을 적용하여. 한국청소년연구, 19(4), 199-255.

정익중, 이은주(2012). 학대와 따돌림이 청소년기 우울과 공격성에 영향을 미치는 경로: 성별차이를 중심으로. 한국청소년연구, 23(2), 217-242.

정혜원 정동우(2012). 청소년의 자기통제력이 사이버비행에 미치는 영향 : 부모애착, 교사애착의 매개 및 조절효과를 중심으로. 청소년학연구, 19(9), 1-23.

진혜민, 배성우(2012). 청소년비행 관련변인에 관한 메타분석. 청소년복지연구, 14(2), 193-221.

황성현(2012). 초,중,고등학교 청소년의 지위비행에 대한 상호작용론적 연구: 로지스틱 회귀분석을 이용하여. **청소년학연구, 19**(10), 23-43.

Bowlby, J. (2008). A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. Basic Books: U.S.A.

Brendgen, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M.(2000). Stability and variability of adolescents' affiliation with delinquent friend: Predictor and consequences. Social Development, 9, 205-225.

Fergusson & Horwood(1998). Exposure to interparental violence in childhood and psychosocial adjustment in young adulthood. (5), 339-357.

Hirschi, T. (1969). Causes of Delinquency. Berkeley: The University of California Press.

Ma & Hubner(2008). Attachment relationship and adolescents life satisfaction: Some relationship matter more to girls than boys. Psychology in the school, 45(2), 177-190.

Moffitt(1993). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A developmental taxonomy. Psychological Review, 100, 674-701.

Rogers, Smoke & Liu(2006). Self-reported deviant behavior: a big-5, moral choice, and manipulative exploitive behavior analysis. Deviant Behavior, 27(3), 245-268.

Young & Rodgers(1998). The Relationship between Depression and Internet Addiction. Cyber Psychology and Behavior, 1(1), 25-28.

“청소년의 가정환경 특성과 또래환경 특성이 비행(지위비행, 중비행, 사이버 비행)에 미치는 영향: 정서문제(공격성과 우울)의 매개효과를 중심으로” 에 대한 토론문

허만세*

정서문제(공격성과 우울)의 매개효과를 중심으로 청소년의 주요한 세 가지 비행을 연구해주신 두 연구자님의 노고에 아낌없는 박수를 보내드립니다. 발표하신 논문은 청소년 정신건강의 관점에서 매우 흥미로웠는데, 특히 공격성과 우울을 함께 고려하여 지위비행, 중비행, 사이버 비행에 대해 개별적 및 통합적으로 그 매개효과를 살펴보려는 시도가 흥미로운 시도였습니다. 아울러 국내에서 적극적으로 활용되지 않는 비연속종속변수에 대한 매개분석이란 점이 연구방법론적인 측면에서 그 잠재적인 가치가 있는 연구라고 생각합니다.

하지만 연구의 잠재적인 학문적 가치에도 불구하고 논문의 완성도가 다소 떨어지는 점이 아쉽게 느껴집니다. 이에 본 토론자는 논문의 완성도를 높이기 위한 몇 가지 제언을 하고자 합니다.

첫째, 매개효과에 대한 논문은 관심이 되는 변수가 어떻게 매개효과 역할을 하는지에 대한 이론적 설명이 가장 중요함은 주지의 사실인데, 발표 논문은 공격성과 우울이 어떻게 매개효과가 되는지에 대한 이론적 설명이 다소 부족하다고 생각됩니다. 따라서 독자들을 위하야 조금 더 구체적인 설명이 보완되기를 기대해봅니다. 특히 우울 및 공격성과 독립변수들 사이의 인과관계의 방향성에 대한 보다 세밀한 논의가 보완되었으면 합니다.

둘째, 발표 논문에서는 세 유형의 비행에 대한 상이한 세 가지 분석모형을 제시하고 있습니다. 그 중 첫째 모형은 원고에 제시된 [그림 1]대로라면 세 이항변수의 잔차에 공변량을 주는 모형이고, 두 번째 모형은 세 유형의 비행을 측정항목처럼 사용하는 잠재모형인데 [그림 2]에 제시된 형태는 세 측정항목의 측정오차에 공변량을 주는 모형입니다. 결국 두 모형 모두에서 잔차 혹은 측정오차의 형태로 세 이항변수에 공변량을 주고 있습니다. 하지만 이와 같은 공변량은 모형추정의 어려움을 가져오고, 측정이론 측면에서의 불명확함을 가져오는 단점이 있습니다. 연구자가 분석에 사용하신 mplus나 그림을 그린 Amos 프로그램 모두 의도적인 공변량을 주지 않는 한 그러한 공변량을 포함하지 않는 것이 기본세팅인데, 이러한 기본세팅을 무시하고 공변량을 주는 것에 대한 설명이 필요합니다. 본 토론자는 잔차와 오차에 주어진 공변량이 원고에서

* 계명대학교 사회복지학과 교수

밝힌 추정의 어려움의 원인이었지 않을까 조심스럽게 생각해 보기도 합니다. 따라서 세 유형의 비행을 하나의 잠재변수로 통합하는 방법에 대한 대안적인 접근이 필요해 보입니다. 다른 한편으로 비행 변수들을 이항변수 형태이기 보다는 카운트 변수(Count variable)로 활용하는 방식에 대한 고려를 제안해 봅니다.

셋째, 연구자님들은 비행을 측정하는 여러 질문들에 대한 응답을 모두 고려하여 최종적인 이분 변수로 종속변수를 만들어서 probit 모형을 사용하고 있습니다. 하지만 비행이 점증하는 성격을 갖는다는 점에서 비행에 대한 변수를 카운트 변수로 정의하고 이를 poisson regression을 사용하여 분석하는 것이 종속변수의 변량을 더 잘 설명할 수 있지 않을까 하는 의견을 제시해 봅니다.

정리하면, 본 토론자는 논문의 완성도를 높이기 위하여 매개효과에 대한 이론적 설명에 대한 보완과, 분석모형에 대한 수정, 그리고 종속변수의 조작적 정의(수치화 방법)에 대한 대안적인 시도를 제안해 봅니다.

초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적응이 아동의 정서문제와 학습습관에 미치는 영향

강수경* · 김민정**

요 약

본 연구에서는 초등학교 3학년 아동의 생활습관과 또래관계, 학교생활적응이 아동의 정서문제와 학습습관에 미치는 영향력을 조사하였다. 연구방법은 아동패널에 참여한 1830쌍의 초등학교 3학년 아동과 부모를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 연구결과 아동의 정서문제는 학교생활적응, 또래관계와 부적 상관을 보였으며, 컴퓨터 이용시간, TV 시청시간과 정적 상관을 보였고, 학습습관은 학교생활적응, 또래관계와 정적 상관을 보였으며, 컴퓨터 이용시간, TV 시청시간과 부적 상관을 보였다. 아동의 학교생활적응, 또래관계 중 비소외, 컴퓨터 이용시간, TV 시청시간이 학습습관에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 아동의 정서문제에 영향을 미치는 변인으로 학교생활적응과 또래관계, 컴퓨터 이용시간, TV 시청시간이 정서문제에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

주제어(Keyword): 정서문제(emotional problem), 학습습관(study habit), 생활습관(life-styles), 또래관계(peer relationship), 학교생활적응(adaptation to school life)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성

최근 저출산, 고령화 사회에 따라 소수의 자녀를 출산하고 양육하게 되었고 이에 따라 부모의 자녀에 대한 가치와 기대가 높아지고 있다. 이러한 자녀에 대한 관심과 기대는 우리 사회의 학력 우선주의에 기인하여, 흔히 자녀의 학업성취에 대한 기대감으로 표현되며 주로 자녀의 학습상태나 과제를 확인, 시험 준비에 도움을 주는 등의 적극적인 개입활동으로 나타나게 된다(이은진, 박영례, 2009). 아동을 둘러싼 가정환경과 교육환경의 차이는 점차 아이들의 발달에 대한 차이를 나타내며 정서적인 문제를 인식시키고 있다.

아동초기는 초등학교 1~3학년에 해당하는 시기로 이 시기 아동은 아직 논리적이거나 추상적인 사고능력이 미흡하며 자기중심적인 사고가 더 앞서며(Sano, 1996), 감성적이고 자극적인 부

* 세살마을연구원 연구교수
** 이화여자대학교 유아교육과 박사

분에 노출되면 각인되는 정도가 다르다(구은미 외, 2009). 따라서 저학년일수록 행동장애의 비율이 상대적으로 높으며(서울시, 2005), 학습습관이 아직 잘 잡혀있지 않은 경우가 많다. 특히 학령전기는 운동, 인지, 언어, 사회성 등의 능력이 급속히 발달하는 시기로, 이 시기동안 발달과업이 성취되지 않으면 다양한 문제행동이 나타날 수 있다(박장호, 정석훈, 김효원, 2011). 그리고 가족 밖의 다른 성인이나 또래, 책, 매스컴의 영향을 받게 되고 취학이후 가정에만 국한되어 있던 생활환경이 학교라는 범위로 확대되면서 친구와의 접촉이나 또래들의 인정에 민감해지고 학교에서의 생활이나 학업 등이 생활의 많은 부분을 차지하게 된다(황혜정, 김순자, 2001). Achenbach와 Edelbrock(1981)은 학령 전기 동안 일반 아동의 약 5% 정도에서 중재를 요하는 문제행동이 관찰되며, 이 시기에 경험하는 적응상의 어려움은 청소년기의 문제행동으로 연결된다고 보고하고 있다. 아동이 겪는 스트레스나 정서적 부담감은 부모, 가정환경에서부터 친구, 학업, 학교 등으로 그 영역을 넓혀가면서 스트레스의 요인이 가정 외의 사회적 요인으로 확대된다(황혜정, 김순자, 2001).

최근 교육현장에서는 정서적 행동문제가 매우 심각하게 대두되고 있는데 대부분의 아동은 환경이나 대인관계 변화에 따라 다양한 문제행동을 나타낸다(김신아, 송하나, 2012). 초등학생의 정서문제에 영향을 미치는 요인으로는 가정환경 변인 가운데 부모의 양육태도나 TV나 컴퓨터 등 매체활용 시간과 수면시간을 포함한 생활습관, 이외에 또래관계와 학교생활적응 등이 있다. 선행연구에서는 아동도 청소년이나 성인에 못지않게 스트레스를 경험하고 스트레스가 정서적 부적응 및 신체적 건강상태와 관련되는 것으로 나타났다(황혜정, 김순자, 2001에서 재인용). 아동기의 정신건강에 대한 연구(서울시, 2005)에서도 연령에 따라 저학년일수록 행동장애의 비율이 높고 정서문제 가운데 신체증상의 문제가 지적하였다. 또한 오늘날 인터넷을 기반으로 한 커뮤니케이션 방법이나 소통방식의 변화는 아동의 감정조절이나 정서적 발달에도 영향을 미치고 있다(이경숙, 조복희, 2007; 이영미, 2007). 컴퓨터나 TV 에 대한 시간이 장시간 노출되는 경우 정서문제나 문제행동을 유발할 수 있다. 박옥자(2006)는 초등학생의 학년에 따른 인터넷 중독과 학교적응의 관계에 대한 연구에서 초등학생의 연령이 어릴수록 인터넷 사용이 학교적응에 더 부정적인 영향을 준다고 제시함으로 아동기의 정서문제는 발달적 특성에 따라 고려되어져야한다. 인터넷 이용은 교육프로그램이나 온라인 강의, 교육용 게임 등 학업에 필요한 정보를 지원받거나 취미, 여가생활 및 또래간의 의사소통으로 폭넓게 활용되고 있는 순기능적 성격도 있으나(이경숙, 조복희, 2007), 원만하지 못한 교우관계형성이나 가족과의 대화시간 감소, 대인관계 기피현상, 지나친 몰입 등 아동들이 사회성을 기르고 사회적 기술을 배우는데 있어 부정적인 측면도 간과할 수 없다(박영희, 2002; 이영미, 2007). 또한 학교생활적응과 아동의 자아탄력성, 자기효능감이 유의미한 정적 상관을 보임으로 학교생활에서의 적응은 아동기 발달과 정서문제와 연관된 중요한 요인이 된다(나항진, 정명희, 윤화연, 2012). 이러한 아동의 정서 문제는 그 유형과 정도에 있어 매우 다양하며, 아동들은 부적응 행동, 공격적 행동, 또는 철회된 행동을 통해 자신과 학업환경 사이의 걸림돌을 만들기도 한다(Department of Education and Science, 1989).

아동의 정서문제와 인지발달은 함께 연관되어 발달하며 이 가운데 학업성취에 영향을 주는 주요한 변인은 학습습관이다. 학습습관은 어떤 학습장면에 있어서 본인이 의식하는 일 없이 자연히 행하는 비교적 변화가 적은 일관된 학습행동의 반응양식으로 학습습관에는 성취가치, 숙달목적 지향성, 행동통제 학업시간 관리가 포함된다(김세영, 2006). 학습습관은 학습자가 학습을 할 때 취하는 일관된 행동양식이며, 학습자가 선호하는 수행양식으로 학습을 지속하는 형태이다(이은진, 박영례, 2009 재인용). 즉 학습자에게 습성화되어 다양한 장면에서 일관성 있게 지속적으로 나타나며(변창진, 1987), 시간적 공간적으로 위치하는 모든 학습장면에서 일어난다(박재순, 2002). 김기석(1962)은 학습습관의 요인으로 학생의 학습하는 동기, 태도, 기술, 습관, 환경 등을 포괄하는 의미로 개념화하고 학습에 대한 의욕, 동기, 목적의식, 의지의 정도를 나타내는 동기요인과 학습에 관한 기술과 방법을 표시하는 기술요인, 능력, 환경, 성격과 관련된 여타요인으로 나누어 설명하고 있다. 학습습관에 영향을 미치는 요인으로는 부모의 학습관여와 같은 가정환경 요인과 성별, 연령, 기질과 같은 개인적 특성, 학업성취, 학습동기와 같은 심리·정서적 요인이 있을 수 있다. 학습습관과 관련된 연구들은 주로 부모의 학습관여나 학습동기 등에 대해 주로 이루어졌고, 부모의 학습관여는 학업성취도를 결정짓는 중요한 변인으로 학습동기 및 학습습관과 정적 상관관계를 가지고 있다고 밝히고 있다(이경미, 2013). 학교생활적응과 부모의 학습관여, 학업성취압력과 학습습관 등의 관계에서는 부모의 학업성취압력을 낮게 인식할수록 학습습관이 더 높게 나타났으며, 성별에 따라 여아가 남아보다 학습동기가 높고 학업에 집중하며, 5학년이 6학년보다 더 학습습관이 높았다(이수진, 조상철, 허인범, 2008; 이은진, 박은례, 2009). 또한 학습스트레스 또한 학습습관과 학습태도에 영향을 미칠 수 있는데 시간적, 심리적 부담감과 시간적 자율성 제약에 의한 스트레스가 높을수록 학습습관이 부정적이다(최지원, 이동훈, 황윤원, 김홍석, 2010). 한국교육과정평가원의 연구(1998)에서는 학습부진의 주요 원인으로 학습동기 결핍 및 잘못된 학습습관을 이유로 들었으며, 김영진(2003) 또한 바람직하지 않은 학습습관이 추후 학습부진으로 이어진다고 하였다.

아동기의 학습습관이나 수면시간의 경우 아동의 수면 질과 양이 학습 능력과 학업성취와 상관이 있으며 수면 시간의 소실은 명제적 지식과 절차적 지식의 학습과 밀접한 관련이 있었다(Curio, Ferrara, & Gennaro, 2006). 또한 수면은 학습과 기억에 매우 중요한 역할을 하는 것으로 행동 신경과학에서 강조하고 있다(Smith, 1995). Ladd(1990)에 따르면 유치원 시기의 또래 관계 또한 학교에서의 성취를 예측하는 것으로 보고하고 있다. 또한 또래 관계는 타인의 관점을 이해하고 인지적 기술, 사회적 유능감 등을 발달시키는 중요한 역할을 한다(김현경, 홍상황, 2008) 즉 아동기의 또래관계는 사회, 정서, 인지 등 광범위하게 영향을 주므로 아동의 정서와 학습에 주요 변인이라고 할 수 있다.

그동안 우리나라에서 이루어진 초등학생의 정서문제와 학습습관에 관한 연구들은 주로 부모의 양육태도나 아동 개인의 특성을 포함한 요인을 단편적으로 조사한 연구가 대부분이다. 또한 정서문제와 학습요인을 각각 조사한 연구는 있으나 학습습관과 정서문제를 함께 다루어 아동의

지적발달과 사회정서발달의 측면을 함께 조사한 연구는 거의 없다. 초등학교 시기 발달의 주요 변인을 고려하고, 생태학적인 관점을 고려할 때 아동을 둘러싼 여러 가지 환경 즉, 가정환경 안의 생활습관, 또래관계, 학교생활을 함께 고려하여 연구가 이루어져야함에도 불구하고 이러한 생태학적 접근을 바탕으로 아동의 정서문제와 학습습관에 미치는 영향을 조사한 연구는 거의 없다. 최근 아동의 정서행동 문제가 많아지고 학습동기 및 학습습관의 잘못으로 인한 문제점이 대두되면서 아동뿐 아니라 가정, 또래, 학교환경에 대한 전반적인 교육환경에 대한 점검이 절실하게 필요한 시기이다. 즉 급변하고 다양한 사회변화 속에서 아동이 환경에 잘 적응하고 올바른 학습습관을 형성하며, 사회정서적인 발달이 원만히 이루어지도록 생활습관, 또래관계, 학교생활적응을 포함한 교육환경 변인을 총체적으로 다각적인 관점에서 살펴볼 필요가 있다.

따라서 본 연구는 초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적 응이 정서문제와 학습습관에 미치는 영향을 알아보고자 한다.

2. 연구문제

1) 초등학교 3학년 아동의 정서문제와 학습습관은 어떠한가?
2) 초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적응과 정서문제, 학습습관의 관계는 어떠한가?
3) 초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적응이 정서문제와 학습습관에 미치는 영향력은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 한국아동청소년패널조사(Korea Youth Panel Survey, KYPS)에 참여한 초등학교 3학년 아동과 부모 1830쌍이다. 3차 조사년도인 2012년 패널데이터 전체 2341쌍의 결과 중 아동의 학습습관, 정서문제, 학교생활적응, 또래관계, 수면 시간 및 매체(컴퓨터, TV/비디오) 사용시간의 변인에서 결측값을 가진 데이터를 제외하고 최종 1830쌍의 데이터를 본 연구의 대상으로 선정하였다. 연구대상의 일반적 특성은 다음 〈표 1〉과 같다.

표 1 연구대상의 일반적 특성 N=1830

내용	변인	빈도	백분율
성별	남	988	54.0
	여	842	46.0
형제자매 유무	유	1617	88.4
	무	213	11.6
부 학력	고졸 이하	793	37.9
	대학졸	941	51.4
	대학원졸 이상	119	6.5
	무응답	77	4.2
모 학력	고졸	800	43.7
	대졸	919	50.2
	대학원졸	54	3.0
	무응답	57	3.1
부 직업	유	1734	94.8
	무	26	1.4
	무응답	70	3.8
모 직업	유	1049	57.3
	무	730	39.9
	무응답	51	2.8
가정의 연간소득	상(50,000,00won〈)	557	30.4
	중(35,000,000-50,000,000won)	679	37.1
	하(35,000,000won≥)	594	32.5

연구대상 아동의 성별은 남아가 54.0%, 여아가 46.0%로 남아가 조금 많았고 형제자매 유무에서 형제자매가 있는 아동이 88.4%로 형제가 없는 아동 11.6%보다 많은 것으로 나타났다. 부모특성으로 교육수준과 취업여부를 살펴본 결과 아버지는 대졸이 51.4%로 가장 높은 비율을 차지하였고 어머니의 경우에도 대졸이 50.2%로 가장 높은 비율을 보였다. 가정의 연간 소득의 경우 상집단 30.4%, 중집단 37.1%, 하집단 32.5%로 나타났다.

2. 연구도구

아동의 학습습관과 정서문제에 학교생활적응, 또래관계, 수면 및 매체 사용 시간의 영향을 알아보기 위해 다음과 같은 연구도구를 활용하여 조사하였다. 각 도구의 영역별, 전체 평균점수는 분석 시 방향성을 동일하게 하기 위해 점수가 높을수록 긍정적인 내용으로, 점수가 낮을수록 부정적인 내용으로 서술되도록 변수계산을 통해 산출하였다. 본 연구에 활용된 도구는 다음과 같다.

1) 학습습관

아동의 학습습관을 알아보기 위해 양명희(2000; 김세영, 2006 재인용)에 의해 개발된 자기조절학습능력 측정도구 84문항 중 김세영(2006)이 요인분석을 통해 재구성한 문항에서 학습에 대

한 기본 태도와 관련이 깊은 동기조절, 행동조절 관련 문항을 중심으로 사용하였다. 하위 영역은 성취가치, 숙달목적지향성, 행동통제, 학업시간관리의 5개 영역으로 Cronbach α는 성취가치 .88, 숙달목적지향 .66, 행동통제 .75, 학업시간관리 .84,로 나타나 양호한 것으로 볼 수 있다. 해당 변수는 점수가 4점에 가까울수록 즉, 점수가 높을수록 긍정적으로 서술되도록 변수계산을 통해 환산하였다.

2) 정서문제

아동의 정서문제를 알아보기 위해 조붕환과 임경희(2003)가 개발한 척도에서 중복문항을 제외하고 공격성, 주의집중, 신체증상에 대한 문항을 활용하여 조사하였다. 또한 김선희와 김경연(1998)의 척도에서 사회적 위축에 해당하는 문항을 수정하여 활용하였으며 우울의 경우 김광일, 김재환과 원호택(1983)의 간이정신진단검사 중 우울척도 13문항 중 10문항을 선택하고 이를 수정하여 조사에 활용하였다. 그러므로 아동의 정서문제는 주의집중, 공격성, 신체증상, 사회적 위축, 우울을 5개 영역으로 나뉘어 조사되었다. 해당 영역의 문항내적합치도를 살펴본 결과 Cronbach α는 주의집중 .83, 공격성 .83, 신체증상 .85, 사회적 위축 .90, 우울 .89,로 나타나 양호하였다. 점수가 낮을수록 긍정적으로 서술되어 있으므로 점수가 높을수록 긍정적으로 서술되도록 변수계산을 통해 환산하였다.

3) 학교생활적응

아동의 학교생활적응은 민병수(1991)의 학교생활적응 척도의 문항(정화실, 2009 재인용)에서 관련성이 떨어지는 5개의 문항을 제외하고 수정, 보완하여 사용하였다. 학교생활적응은 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계의 4가지 하위영역으로 나뉘며 해당 영역의 문항내적합치도를 살펴본 결과 Cronbach α는 학습활동에서 .62, 학교규칙에서 .69, 교우관계에서 .56, 교사관계에서 .79로 나타났다. 문항은 점수가 1점에서 4점 범위로 1점에 가까울수록 긍정적으로 서술되어 있어(문항5, 14 제외), 점수가 4점에 가까울수록 즉, 점수가 높을수록 긍정적으로 서술되도록 변수계산을 통해 환산하였다.

4) 또래관계

또래관계를 알아보기 위해 사용한 또래애착척도는 Armsden과 Greenberg(1987)가 제작한 애착척도(IPPA) 총 25문항 중 하위영역별로 중복되는 문항을 제외하고 각 하위영역 당 2개 문항씩 총 6문항으로 구성되었다(황미경, 2010 재인용). 하위 영역은 의사소통, 신뢰, 소외로 각 문항은 점수가 낮을수록 긍정적으로 진술되었으나 역산하여 점수가 4점에 가까울수록 즉, 점수가 높을수록 긍정적으로 서술되도록 변수계산을 통해 환산하였다. 특히 소외의 경우 소외받지 않는 긍정적인 경우 높은 점수를 받도록 하였고, 연구결과에서 소외를 '비소외'로 수정하여 사용하였다.

5) 생활습관

아동의 생활습관을 알아보기 위해 수면시간, 컴퓨터 이용시간, TV/비디오 시청시간을 측정하였다. 수면시간의 경우 등교일과 비등교일을 구분하여 취침시간과 기상시간을 조사하였다. 컴퓨터/게임 이용시간, TV/비디오 시청시간은 청소년패널조사(이경상 외, 2003)의 생활시간조사 문항을 수정하여 사용하였다. 해당 변인은 등교일과 비등교일을 구분하여 조사하였으며 이를 주당 수면시간 평균으로 환산하여 결과를 처리하였다. 수면시간의 경우 시간으로, 매체사용시간의 경우 분단위가 있으므로 이를 감안하여 분으로 환산하였다.

3. 자료분석

본 연구를 위해 아동패널 연구자료를 통계 프로그램(IBM SPSS 21.0)을 활용하여 분석하였다. 연구문제 1인 변인의 일반적인 경향을 알아보기 위해 기술통계분석을 통해 최소값, 최대값 및 평균과 표준편차를 산출하였다. 연구문제 2의 변인 간의 관계를 살펴보기 위해 적률상관계수를 산출한 상관분석을 실시하였다. 연구문제 3의 영향력을 검증하기 위해 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 변인의 일반적 경향

초등학교 3학년 학생의 학습습관, 정서문제, 학교생활적응, 또래애착, 가정환경 변인의 일반적 경향에 대해 다음 〈표 2〉에 제시하였다.

표 2 초등학교 3학년 학생의 학습습관, 정서문제, 학교생활적응, 또래애착, 생활습관의 기술통계 N=1830

		최소값	최대값	평균	표준편차
정서 문제	주의집중	1.00	4.00	2.17	.48
	공격성	1.00	4.00	1.83	.48
	신체증상	1.00	3.00	1.50	.43
	사회적 위축	1.00	4.00	2.09	.65
	우 울	1.00	2.90	1.47	.41
	전 체	1.00	2.78	1.76	.34
학습 습관	성취가치	1.14	4.00	3.04	.44
	숙달지향	1.00	4.00	2.73	.58
	행동통제	1.00	4.00	2.71	.48
	학업시간관리	1.00	4.00	2.42	.56
	전 체	1.22	4.00	2.78	.40

학교생활적응	학습활동	1.00	4.00	3.08	.43
	학교규칙	1.40	4.00	3.34	.42
	교우관계	1.20	4.00	3.14	.44
	교사관계	1.00	4.00	3.41	.53
	전 체	1.25	4.00	3.24	.36
또래애착	의사소통	1.00	4.00	2.80	.69
	신 뢰	1.00	4.00	3.23	.65
	비소외	1.00	4.00	3.22	.77
	전 체	1.00	4.00	3.08	.51
가정환경	주당 평균 수면시간	7.00	12.00	9.30	.63
	주당 평균 컴퓨터 이용시간	10.00	540.00	115.03	77.50
	주당 평균 TV/비디오 시청시간	10.00	1020.00	218.84	112.03

초등학교 3학년 아동의 정서문제는 4점 척도로 정서문제의 전체 평균은 1.76(SD=.34)으로 나타났다. 하위항목에서는 주의집중 문제가 2.17(SD=.48)로 평균이 가장 높았으며, 우울의 경우 1.47(SD=.41)로 평균이 가장 낮게 나타났다. 학습습관은 전체 평균 2.78(SD=.40)로 나타났으며, 성취가치가 3.04(SD=.44)로 가장 높았고 학업시간관리가 2.42(SD=.56)로 가장 낮았다. 학교생활적응의 경우 전체 평균이 2.78(SD=.40)이었으며 가장 평균이 높은 영역의 교사와의 관계가 3.41(SD=.53)이었고 가장 평균이 낮은 영역은 학습활동으로 3.08(SD=.43)인 것으로 나타났다. 또래애착의 경우 전체 평균이 3.08(SD=.51)이었으며 신뢰가 3.23(SD=.65)로 평균이 가장 높았으며 의사소통이 평균 2.80(SD=.69)으로 평균이 가장 낮은 것으로 나타났다. 가정환경에서는 주당 수면시간을 시간으로 산출한 결과 평균 9.30시간(SD=.63)으로 나타났다. 매체 사용시간은 분으로 환산하여 산출한 결과 컴퓨터 이용시간은 평균 115.03분(SD=.77.50), TV/비디오 시청시간은 평균 218.84분(SD=112.03)인 것으로 나타났다.

초등학교 3학년 학생의 학습습관, 정서문제, 학교생활적응, 또래애착, 가정 환경 간의 상관을 분석한 결과는 〈표 3〉과 같다. 학습습관은 수면시간 외의 모든 변인과 상관이 있는 것으로 나타났다. 먼저 학습습관의 경우 학교생활적응과 전 영역에서 정적 상관을 보여 학교생활적응을 잘 할수록 학습습관의 점수가 높은 것(r=.26, p<.001)으로 나타났다. 또래관계에서는 숙달지향과 비소외(r=.03, p>.05)를 제외한 전 영역에서 정적 상관을 보였다(r=.18, p<.001). 특히 매체 사용시간인 컴퓨터 이용시간과 TV/비디오 시청시간과는 부적 상관을 보였다. 즉 컴퓨터 이용시간은 학습습관 중 성취가치(r=-.10, p<.001), 숙달지향(r=-.07, p<.001), 행동통제(r=-.13, p<.001), 학업시간관리(r=-.19, p<.001)와 부적 상관을 나타냈다. TV/비디오 시청시간은 성취가치(r=-.09, p<.001), 숙달지향(r=-.09 p<.001), 행동통제(r=-.10, p<.001), 학업시간관리(r=-.16 p<.001)와 부적 상관을 보였다. 그러므로 학습습관은 매체를 많이 사용할수록 낮은 점수를 나타냈으며 특히 학업시간관리와 부적 상관이 가장 높아 매체를 많이 사용할수록 학업시간관리에 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

다음으로 정서문제의 경우 신체증상(r=-.04, p>.05)을 제외한 모든 하위영역에서 학교생활적응과 부적 상관을 보여, 학교생활적응을 잘 할수록 정서문제의 점수가 낮은 것(r=-.16, p<.001)으로 나타났다. 또래관계에서는 신체증상과 의사소통(r=-.03, p>.05), 사회적 위축과 비소외(r=-.01, p>.05)를 제외한 전 영역에서 부적상관을 보였다(r=-.17, p<.001). 특히 매체 사용시간인 컴퓨터 이용시간과 TV/비디오 시청시간과는 정적 상관을 보였다. 즉 컴퓨터 이용시간은 정서문제 중 주의집중(r=.13, p<.001), 공격성(r=.08, p<.001), 신체증상(r=.05, p<.05), 사회적 위축(r=.05, p<.05), 우울(r=.08, p<.001)과 정적 상관을 나타냈다. TV/비디오 시청시간은 주의집중(r=.09, p<.001), 공격성(r=.06, p<.01), 신체증상(r=.06, p<.05), 사회적 위축(r=.10, p<.001), 우울(r=.10, p<.001)과 정적 상관을 나타냈다. 그러므로 정서문제는 학교생활적응과 또래관계에 어려움을 겪을수록, 매체를 많이 사용할수록 높은 것으로 나타났다.

표 3 초등학교 3학년 학생의 학습습관, 정서문제, 학교생활적응, 또래애착, 생활습관 간의 상관 N=1830

		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱	⑲
정서문제	①주의집중	1																		
	②공격성	.50***	1																	
	③신체증상	.28***	.44***	1																
	④사회적 위축	.15***	.26***	.35***	1															
	⑤우울	.30***	.48***	.63***	.46***	1														
학습습관	⑥성취가치	-.36***	-.22***	-.14***	-.16***	-.24***	1													
	⑦숙달지향	-.34***	-.17***	-.08**	-.21***	-.20***	.51***	1												
	⑧행동통제	-.62***	-.34***	-.19***	-.15***	-.26***	.48***	.51***	1											
	⑨학업시간관리	-.45***	-.25***	-.13***	-.16***	-.23***	.50***	.45***	.62***	1										
학교생활적응	⑩학습활동	-.25***	-.10***	-.03	-.04	-.12***	.23***	.20***	.24***	.24***	1									
	⑪학교규칙	-.16***	-.07**	-.03	-.01	-.07**	.13***	.09***	.12***	.15***	.59**	1								
	⑫교우관계	-.19***	-.11***	-.04	-.09***	-.15***	.16***	.12***	.16***	.18***	.55**	.55**	1							
	⑬교사관계	-.13***	-.07**	-.02	-.05*	-.08**	.18***	.11***	.12***	.13***	.51**	.49**	.45**	1						
	⑭의사소통	-.12***	-.08***	-.03	-.08***	-.13***	.11***	.12***	.11***	.14***	.36**	.29**	.47**	.30**	1					
또래애착	⑮신뢰	-.17***	-.11***	-.07**	-.06**	-.15***	.15***	.10***	.14***	.16***	.36**	.34**	.53**	.37**	.53**	1				
	⑯비소외	-.09***	-.07**	-.05*	-.01	-.13***	.08***	.03	.09***	.05*	.11**	.05*	.17**	.10**	.12**	.275**	1			
생활습관	⑰수면시간	-.03	-.01	.01	.03	-.02	-.02	.02	.02	.04	.03	.04	.04	.05*	.04	-.00	-.03	1		
	⑱컴퓨터이용시간	.13***	.08***	.05*	.05*	.08***	-.10***	-.07***	-.13***	-.17***	-.19***	-.10**	-.14***	-.12***	-.12***	-.14***	.01	-.11***	1	
	⑲TV/비디오 시청시간	.09***	.06**	.06*	.10***	.10***	-.09***	-.09***	-.10***	-.16***	-.08**	-.03	-.04	-.02	-.04	-.04	.02	-.09**	.238**	1

*ρ<.05, **ρ<.01, ***ρ<.001

초등학교 3학년 학생의 학습습관에 대한 학교생활적응, 또래애착, 가정환경의 영향을 회귀분석을 통해 살펴보았다. 분석에 앞서 다중공선성 진단을 하였으며 그 결과 분산팽창계수(VIF)는 1.02~2.01로 분산팽창계수가 1에 근접하여 다중공선성에 문제가 없는 것으로 판단되었다. Durbin-Watson값은 1.99~2.06으로 적정범위(1.28~2.35) 내에 있으므로 잔차의 독립성에 문제가 없어 회귀모형에 적합하다고 판단되었다. 분석 결과는 다음 표 4과 같다.

표 4 초등학교 3학년 학생의 학교생활적응, 또래애착, 생활습관이 학습습관에 미치는 영향 N=1830

	변인	성취가치 (β)	숙달지향성 (β)	행동통제 (β)	학업시간관리 (β)	전체 (β)
학교생활적응	학습활동	.18***	.20***	.23***	.17***	.24***
	학교규칙	-.04	-.06	-.05	-.00	-.05
	교우관계	.01	.00	.03	.04	.03
	교사관계	.08**	.01	-.02	-.01	.03
또래애착	의사소통	-.01	.04	-.01	.02	.01
	신뢰	.05	.02	.05	.05	.06
	비소외	.04	.01	.05*	.02	.04
생활습관	수면시간	-.04	.01	.00	.01	-.01
	컴퓨터이용시간	-.05	-.01	-.07**	-.09***	-.07**
	TV/비디오 시청시간	-.06**	-.07**	-.06*	-.12***	-.10***
	R^2	.27	.22	.28	.30	.33
	F	14.38***	9.55***	15.37***	18.52	22.68***

*ρ<.05, **ρ<.01, ***ρ<.001

표 4에 따르면 초등학교 3학년 학생의 학습습관에 영향을 주는 변인은 학교생활 중 학습활동(β=.24, ρ<.001), TV/비디오 시청시간(β=-.10, ρ<.001), 컴퓨터 이용시간(β=-.07, ρ<.01)의 순으로 나타났다. 그러므로 학습습관은 학습활동 점수가 높을수록, TV/비디오 시청시간이 적고 컴퓨터 이용시간이 짧을수록 높은 점수를 나타내는 것으로 볼 수 있다.

이를 하위 영역별로 살펴보면 먼저 성취가치의 경우 학교생활 적응 중 학습활동(β=.18, ρ<.001), 교사관계(β=.08, ρ<.01), 가정환경 중 TV/비디오 시청시간(β=-.06, ρ<.01)이 영향을 주는 것으로 나타났다. 숙달지향성의 경우 학습활동(β=.20, ρ<.001), TV/비디오 시청시간(β=-.07, ρ<.01)이 영향을 주는 것으로 나타났으며, 행동통제의 경우 학습습관(β=.23, ρ<.001), 컴퓨터 이용시간(β=-.07, ρ<.01), TV/비디오 시청시간(β=-.06, ρ<.05), 비소외(β=.05, ρ<.05), 컴퓨터 이용시간(β=.18, ρ<.001), TV/비디오 시청시간(β=.18, ρ<.001)가 영향을 주는 것으로 나타났으며, 학업시간관리의 경우 학습습관(β=.24, ρ<.001), 컴퓨터 이용시간(β=-.09, ρ<.001), TV/비디오 시청시간(β=-.12, ρ<.001)이 영향을 주는 것으로 나타났다.

이러한 결과를 종합하면 초등학교 3학년 학생의 학습습관은 학습활동, 매체 사용 시간에 영향을 받으며 일부 또래애착에 영향을 받는 것으로 나타났다. 학습활동을 잘 수행하고 매체에 노출

되지 않을수록 긍정적인 학습습관을 가지는 것으로 볼 수 있다.

초등학교 3학년 학생의 학습습관에 대한 학교생활적응, 또래애착, 가정환경의 영향을 회귀분석을 통해 살펴보았다. 분석에 앞서 다중공선성 진단을 하였으며 그 결과 분산팽창계수(VIF)는 1.02~2.01로 분산팽창계수가 1에 근접하여 다중공선성에 문제가 없는 것으로 판단되었다. Durbin-Watson값은 1.91~2.03으로 적정범위(1.28~2.35) 내에 있으므로 잔차의 독립성에 문제가 없어 회귀모형에 적합하다고 판단되었다. 분석 결과는 다음 표 5와 같다.

표 5 초등학교 3학년 학생의 학교생활적응, 또래애착, 가정환경이 정서문제에 미치는 영향 N=18

변인	하위항목	주의집중 (β)	공격성 (β)	신체증상 (β)	사회적위축 (β)	우울 (β)	전체 (β)
학교생활적응	학습활동	-.19*	-.04	.01	.01	-.06	-.07*
	학교규칙	-.01	.01	-.02	.07*	.04	.03
	교우관계	-.03	-.04	.01	-.10**	-.08*	-.07*
	교사관계	.03	-.01	.01	-.03	.02	.01
또래애착	의사소통	.02	-.01	.01	-.05	-.04	-.02
	신뢰	-.07*	-.05	-.06*	.00	-.06	-.07*
	비소외	-.05	-.04	-.04	.01	-.09***	-.06*
가정환경	수면시간	-.01	-.00	.02	.05*	-.01	.01
	컴퓨터 이용시간	.07**	.05*	.03	.02	.04	.06*
	TV/비디오 시청시간	.05*	.04	.05*	.10***	.08***	.09***
	R^2	.29	.16	.11	.16	.23	.24
	F	16.19***	4.53***	2.02*	4.82	10.00	10.93***

*ρ<.05, **ρ<.01, ***ρ<.001

〈표 5〉에 따르면 초등학교 3학년 학생의 정서문제에 영향을 주는 변인은 학교생활 중 학습활동(β=-.07, ρ〈.05), 교우관계(β=-.07, ρ〈.05), 신뢰(β=-.07, ρ〈.05), 비소외(β=-.06, ρ〈.05), TV/비디오 시청시간(β=.09, ρ〈.001), 컴퓨터 이용시간(β=.06, ρ〈.01)의 순으로 나타났다. 그러므로 정서문제는 학습활동 , 교우관계 점수가 낮을수록, 또래애착에서 신뢰와 비소외 점수가 낮을수록 그리고 TV/비디오 시청시간이 많고 컴퓨터 이용시간이 길수록 높은 점수를 나타내는 것으로 볼 수 있다.

이를 하위 영역별로 살펴보면 먼저 주의집중의 경우 학교생활 적응 중 학습활동(β=-.19, ρ〈.05), 신뢰(β=-.07, ρ〈.05), 가정환경 중 컴퓨터 이용시간 (β=.07, ρ〈.01), TV/비디오 시청시간(β=.05, ρ〈.05)이 영향을 주는 것으로 나타났다. 숙달지향성의 경우 컴퓨터 이용시간(β=.05, ρ〈.05)이 영향을 주는 것으로 나타났으며, 신체증상의 경우 신뢰(β=-.06, ρ〈.05), TV/비디오 시청시간(β=.05, ρ〈.05)의 영향력이 나타났고, 사회적 위축의 경우 학교규칙(β=.07, ρ〈.05), 교우관계(β=-.10, ρ〈.01), 수면시간(β=.05, ρ〈.05), TV/비디오 시청시간(β=.10, ρ〈.001)이 영

향을 주는 것으로 나타났다. 마지막으로 우울의 경우 교우관계(β=-.08, ρ<.05), 비소외(β=-.09, ρ<.001), TV/비디오 시청시간(β=.08, ρ<.001)의 영향이 확인되었다.

이러한 결과를 종합하면 초등학교 3학년 아동의 정서문제는 학교생활적응, 또래애착, 매체노출 시간의 영향을 받으며 영역별로 학교생활, 또래애착, 매체노출의 영향이 각기 다르게 나타나는 것을 볼 수 있다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적응과 아동의 정서문제, 학습습관과의 관계를 알아보고 그 영향력을 조사하는데 목적이 있다.

첫째 각 변인들의 전반적인 경향을 살펴본 결과 초등학교 3학년 아동의 정서문제의 평균은 4점 만점 중 1.76점으로 높지 않게 나타났으며, 하위항목에서는 주의집중 문제가 가장 높았으며, 다음으로 사회적 위축이 높게 나타났으며, 우울이 가장 낮게 나타났다. 이와같은 결과는 초등학교 2학년 학생들의 정서적 문제는 그리 높지 않게 나타났고, 주의집중과 사회적 위축이 높게 나타난 강수경, 김연정(2013)의 연구, 초등학생 행동특성 중 주의집중이 다른 항목에 비해 낮게 나타난 연구(황혜정, 김순자, 2001)와 유사하다. 하지만 정서행동문제가 높게 보고된 서울시(2005)의 연구나 학교의 정신건강문제 중 주의집중 문제가 많은 것으로 나타난 연구(민성길 외, 1997)와는 다른 결과이다. 본 연구에서는 정서문제가 높을수록 부정적인 경향을 나타내지만 황혜정, 김순자(2001)의 연구에서는 점수가 낮을수록 주의집중문제가 적은 것을 의미한다. 여순등(2007)의 연구에서는 집중하기 힘들거나 부끄럼을 타고 남 앞에 나서기 두려워하는 등의 정서문제 문항이 과반수 이상 아이들에게 보여졌던 행동으로 나타나 전반적으로 아이들의 정서관련 문제가 있는 것으로 나타났다.

초등학생의 학습습관은 평균 2.78로 높지 않게 나타나 학습습관이 부족한 것으로 보이며, 이 가운데 성취가치가 가장 높았고 학업시간관리가 가장 낮게 나타났다. 초등학생 3학년의 경우는 아직 학습시관관리의 습관이 잘 되어있지 않은 경우가 많았는데 이는 시기적으로 아직 학습자에게 내면화된 습관이 형성되지 않기 때문으로 볼 수 있다. 또한 학습습관관리가 낮게 나타난 이유는 이 시기에 부모의 학습관여가 아직은 중요하다고 나타나고, 부모의 교육지원활동, 학습관여나 학업성취압력에 따라 학습습관이 달라지기 때문이다(이은진, 박영례, 2009; 송윤혜, 2011).

학교생활적응의 경우 전체 평균이 3.24로 점수가 높아 적응을 대체적으로 잘 하는 것으로 나타났으며 하위항목에 있어 교사와의 관계가 가장 점수가 높았고, 학습활동이 가장 평균이 낮았다. 이는 학교생활적응 점수가 5점척도에서 3.24점으로 중간보다 높게 나타난 김분, 최연실(2012)의 연구와 유사한 결과이다. 학습활동항목은 학교수업시간이 재미있는지, 숙제를 빠뜨리지 않고 잘 하는지를 물어보는 항목으로 다른 교우나 교사관계보다 낮게 나타났다. 또래관계를

나타낸 또래애착의 경우 전체 평균이 3.08로 전반적으로 다소 높게 나타났으며, 하위항목에 있어 신뢰와 비소외는 점수가 높았고, 이에 비해 의사소통이 가장 낮게 나타났다. 즉 친구들이 나를 잘 이해하고 있다고 느끼지만 친구들이 내가 말하는 것에 귀기울이거나 고민을 듣는 것은 부족한 것으로 나타났다. 가정환경의 생활습관에서는 주당 수면시간을 시간으로 산출한 결과 평균 9.30시간의 수면시간과, 컴퓨터 이용시간은 평균 115분, TV/비디오 시청시간은 평균 218분으로 나타났다.

둘째, 초등학교 3학년 학생의 정서문제와 학교생활적응, 또래애착, 생활습관 간의 관계를 분석한 결과 대부분 항목에서 부적 상관을 보였다. 학교생활적응은 신체증상을 제외한 모든 정서문제와 부적 상관을 보여, 학교생활적응을 잘 할수록 정서문제의 점수가 낮은 것으로 나타났다. 이는 학교생활에 적응을 잘 할수록 자아존중감이나 자아개념, 자기효능감이 높다는 연구와 유사한 결과이다(문명애, 2001; 박은영, 2011). 서미화(2007)의 연구에서도 아동이 활기차고 자신감이 있으면 또래와의 상호작용에서는 친사회적이고 학교학습 및 학교행사에 잘 참여하는 것으로 나타났고, 정서지능 또한 학교생활적응에 영향을 미쳤다. 즉 정서지능이 학교생활적응과 연관된다는 것은 역으로 정서문제가 많은 아이는 학교생활적응이 어려움을 의미하는 것이다. 또래관계에서는 의사소통, 신뢰, 비소외가 정서문제의 하위항목 대부분과 부적 상관을 보였다. 즉 또래간 의사소통이 낮고 신뢰가 적고, 소외행동이 많을수록 정서문제가 많은 것으로 나타났다. 생활습관과 정서문제는 매체 사용시간인 컴퓨터 이용시간과 TV/비디오 시청시간과는 정적 상관을 보였다. 즉 컴퓨터 이용시간과 TV/비디오 시청시간은 주의집중, 공격성, 신체증상, 사회적 위축, 우울과 정적 상관을 나타냈다. 이와같은 결과는 컴퓨터 이용시간, TV 시청시간과 공격성, 사회적 위축, 우울과 부적상관을 보인 강수경, 김연정(2013)의 연구와 유사한 결과이다. 이와같이 볼 때 정서문제는 학교생활적응과 또래관계에 어려움을 겪을수록, 매체를 많이 사용할수록 높은 것으로 나타났다.

다음으로 학습습관은 수면시간 외의 모든 변인과 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉 학습습관의 경우 학교생활적응과 전 영역에서 정적 상관을 보여 학교생활적응을 잘 할수록 학습습관의 점수가 높은 것으로 나타났다. 학교수업시간이 즐겁고 배운 내용을 잘 알고 학교규칙을 잘 지키고 반 친구들과 잘 어울리는 것은 학습습관과 연관되는 것이다. 이는 학교생활적응과 아동의 자아존중감이 정적 상관을 보인 연구(박은영, 2011)와 유사한 결과이다. 또한 학습습관은 학업성취와 연관되기 때문에 학교생활적응에 있어 학습활동에 적극적이고, 학교규칙을 잘 준수하며, 교우관계가 원만할수록 학업성적이 높다는 연구결과도 간접적으로는 지지하는 것이다(나항진 외, 2012). 학교생활적응에 영향을 미치는 요인들은 아동의 자아존중감, 자아탄력성, 자기효능감, 또래와의 애착 등 정서적인 측면과도 연관되므로(박은영, 2011) 학교생활에 적응을 잘 하면 학습습관의 긍정적인 측면이 더 좋아지는 것이다.

반면 또래관계에서는 숙달지향과 비소외를 제외한 전 영역에서 학습습관과 또래관계는 정적 상관을 보였고, 생활습관 중 특히 매체 사용시간인 컴퓨터 이용시간, TV/비디오 시청시간과 학

습습관은 부적상관을 보였다. 즉 또래애착이 높으면 의사소통, 신뢰와 비소외가 높을수록 성취가치가 높고, 행동통제를 잘 하며, 학업시간관리를 잘하는 등 학습습관이 좋고, 매체를 많이 사용할수록 낮은 점수를 나타냈으며 특히 학업시간 관리에 있어 매체를 많이 사용할수록 학업시간 관리에 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 초등학교 3학년 시기는 유아기보다 더 많은 또래와 만나고 또래와의 성공적인 상호작용은 학령기와 그 이후의 정신건강에 예측변인임을 고려할 때(나항진 외, 2012) 긍정적인 또래관계가 학습습관을 높일 수 있는 중요한 요인임을 알 수 있다. 최근 중고등학생과 비교한 초등학생의 인터넷 중독 실태를 보면 초등학생의 중독률이 중고등학생의 중독률보다 유의미하게 높고 이는 학교생활만족도와 가족 대화시간, 가족관계 만족도가 낮은 경우 더 몰입하는 것으로 나타났다(조미헌, 2006). 그동안 나온 선행연구들을 정리하여 컴퓨터 게임과 아동 청소년 발달과의 관계를 살펴본 연구에서는 게임중독이 높은 청소년일수록 학업태도의 저하를 보일 것으로 나타났다(곽금주, 2004). 초등학생의 생활습관으로 공부시간, TV시청시간, 컴퓨터 이용시간, 수면시간을 조사한 김근아(2011)의 연구에서도 생활습관과 초등학생의 학업성취와 유의미한 관계를 나타낸 것을 보면 올바른 생활습관형성을 통해 학습습관을 높이면 학업에 대한 성취도가 높아질 것이다.

셋째, 초등학교 3학년 학생의 정서문제에 영향을 주는 변인은 학교생활적응 중 학습활동, 교우관계, 또래애착 중 신뢰, 비소외, 생활습관 중 TV/비디오 시청시간, 컴퓨터 이용시간의 순으로 나타났다. 그러므로 정서문제는 학습활동, 교우관계 점수가 낮을수록, 또래애착에서 신뢰와 비소외 점수가 낮을수록 그리고 TV/비디오 시청시간이 많고 컴퓨터 이용시간이 길수록 높은 정서문제를 보이는 것으로 볼 수 있다. 하위 영역별로 보면 주의집중의 경우 학습활동과 또래 간에 신뢰, 매체 사용시간이 영향을 미쳤고, 공격성의 경우 컴퓨터 이용시간이 영향을 미쳤다. 신체증상의 경우 신뢰와 TV/비디오 시청시간이, 사회적 위축은 학교규칙, 교우관계, 수면시간, TV/비디오 시청시간이 영향을 미쳤고, 우울은 학습활동 수행, 교우관계, 신뢰, TV/비디오 시청시간영향을 미치는 것으로 나타났다.

이는 아동의 정서발달 중 또래관계의 의사소통과 신뢰, 학교생활적응의 학습활동과 교우관계, 교사관계가 아동의 자아탄력성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 선행연구(나항진 외, 2012)를 간접적으로 지지하는 것이다. 본 연구에서는 학교생활적응이 정서문제에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 정서문제가 많은 아동은 자아탄력성이나 자아존중감이 낮을 수 있다. 학교생활적응과 또래관계는 또 함께 연관되어 발달하고 교사가 수용적이고 애착안정성이 높을수록 학교생활적응 요인 중 교사관계, 또래관계, 학교수업, 학교규칙 순으로 적응을 잘 하는 것으로 나타난다(홍성훈, 김희수, 2006). 또한 생활습관이 정서문제에 미치는 영향은 정서문제행동이 초등학생의 인터넷 게임중독에 영향을 미치는 요인으로 밝혀지고 사회적 미성숙과 위축, 우울/불안, 신체증상과 같은 내재화 행동문제가 초등학생 전체의 인터넷 게임중독에 영향을 미치는 것으로 나타난 백지은(2009)의 연구를 뒷받침하는 결과이다. TV/비디오 시청시간과 컴퓨터 이용시간은 주의집중, 공격성, 우울에 영향을 미치는 것으로 나타난 연구(강수경, 김연정,

2013)에서도 생활습관 중 매체활용시간은 정서문제에 영향을 미치며, 인터넷 중독 경향은 초등학교 저학년 아동의 불안, 우울, 신체증상, 비행과 유의한 정적 상관을 보여 부정적인 인성특성과 관련이 있는 것으로 나타났다(서민영, 임은미, 2010).

초등학교 3학년 학생의 학습습관에 영향을 주는 변인은 학교생활적응 중 학습활동, TV/비디오 시청시간, 컴퓨터 이용시간의 순으로 나타났다. 그러므로 학습습관은 학습활동 점수가 높을수록, TV/비디오 시청시간이 적고 컴퓨터 이용시간이 짧을수록 높은 점수를 나타내는 것으로 볼 수 있다. 하위영역별로 살펴보면 학습습관 중 성취가치와 행동통제, 학업관리시간에 영향을 미치는 변인은 학습활동, 교사관계, TV시청시간이 영향을 미치는 것으로 나타났고, 숙달지향성에는 학습활동과 TV시청시간이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 또래애착이 학교생활적응에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데 이는 또래애착이 변인으로 영향을 미친 박은영(2011)의 연구와 다른 결과이다. 본 연구에서는 중다회귀분석으로 학교생활적응이 또래관계보다 더 학습습관에 영향을 미치는 변인으로 나타났으며 박은영의 연구에서는 위계적 회귀분석을 통해 또래관계가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 김근아(2011)의 연구에서도 생활습관, 학습동기가 학업성취에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 컴퓨터 이용시간 등 매체활용 시간은 아동의 학습습관에 영향을 미치고 이는 학업성취와 학교생활만족도에도 영향을 미칠 수 있다(조미헌, 2006). 발달환경이 아동의 학업성적에 미치는 여향을 조사한 연구(나항진 외, 2012)에서는 또래관계에서 의사소통과 신뢰가 학업성적에 유의한 긍정적인 영향을 미쳤고 학교생활적응에서는 학습활동에 적극적이고 학교규칙을 잘 준수하고, 교우관계가 원만할수록 학업성적이 높은 것으로 나타났다. 본 연구에서 학교생활적응이 영향을 미치지만 또래가 영향을 미치지 않는 것과는 다소 다른 결과이다. 초등학생의 경우 내적 강요, 외적 강요 등 학습동기가 학업성취에 영향을 미칠 수 있으므로(김근아, 2011) 자신이 성취하는 일에 대한 가치를 인식하고 자신의 행동을 통제하며 스스로 학업시간관리를 할 수 있는 지도가 필요하다. 적절한 수면시간과 TV시간이나 컴퓨터 이용 시간에 대한 자제를 위해 시간을 목록화하여 적는 방법, 학교생활과 학습활동에 적극적으로 참여를 유도하기 위해 동기를 부여하고 개별화된 학습동기를 찾아보는 것도 필요할 것이다.

본 연구를 통해 아동의 학습습관과 정서문제는 함께 연관되어 발달하고 이에 영향을 미치는 요인은 단지 한 가지 요인이라기보다는 학교환경적응, 또래관계, 생활습관 등 여러 가지 요인이 함께 영향을 미치므로 가정에서는 올바른 생활습관을 형성하도록 노력하고 학교에서는 아동이 교우관계, 교사관계, 학습활동을 원만히 함으로 학교생활에 잘 적응하여 학습습관을 잘 형성하도록 노력해야 할 것이다. 본 연구는 초등학교 3학년 아동의 정서문제와 학습습관을 가족환경 중 생활습관, 교육환경 가운데 또래관계, 학교생활적응과 관련지어 조사한 점에서 의의가 있으나 몇 가지 제한점을 가지고 있어 향후 후속 연구를 위한 제안을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 초등학교 저학년 아동의 정서문제와 학습습관을 조사하였는데 초등학교 고학년 아동의 정서문제와 학습습관을 함께 조사하여 연령별로 비교해보는 것도 필요할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 가정환경에서는 생활습관을 중심으로, 교육환경에서는 학교생활적응을 조사하였는데 학습습관에 영향을 미치는 요인 가운데 부모의 양육방식과 초등학교 이전 사교육 경험 또한 중요하므로 후속연구에서는 발달환경 변인으로 부모의 양육방식이나 태도, 이전의 사교육 경험이나 현재 사교육 정도를 함께 고려한 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

강수경, 김연정(2013). 가족 특성과 생활습관이 아동의 정서문제에 미치는 영향; 초등 2학년 아동을 중심으로. **대한가정학회지, 51**(4), 371-382.

곽금주(2004). 컴퓨터 게임과 아동, 청소년 발달과의 관련성 연구 개관. **한국심리학회지: 사회문제, 10**(-), 147-175.

구은미(2009). **21세기 아동·청소년복지**. 서울: 학지사.

김광일, 김재환, 원호택(1983). 정신과외래환자의 「간역정신진단검사」 : (SCL-90-R)의 진단별 특성. **정신건강연구, 1,** 150-168.

김근아(2011). 충동성, 부모양육태도, 생활습관, 자기조절 학습능력, 학습동기가 초등학생 학업성취에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

김기석(1962). **학습습관 검사 해석 및 실시요강.** 서울: 코리아 테스팅 센타.

김분, 최연실(2012). 초등학생의 부모, 교사, 또래 애착 유형별 자아개념 및 학교생활 적응. **대한가정학회지, 50**(1), 1-13.

김선희 ,김경연(1998). 아동 및 청소년의 행동문제 척도 개발. **한국가정관리학회지, 16**(4), 155-166.

김세영(2006). 중학생의 인터넷 중독 수준에 따른 인터넷 활용 유형, 자기 통제력, 자기조절학습능력 및 학업성취도의 차이. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김신아, 송하나(2012). 아동의 일상적 스트레스와 인지적 정서조절전략이 아동의 정서,행동 문제에 미치는 영향. **생활과학, 15**, 121-135.

김영진(2003). **아동 청소년 지도자를 위한 학습상담연구**. 양서원.

김현경, 홍상황(2008). 초등학생의 부적 정서와 또래관계문제에서 인지변인의 매개효과. **한국심리학회지: 학교, 5**(3), 325-350.

나항진, 정명희, 윤화연. (2012). 발달환경이 아동의 지적·정서적 발달에 미치는 영향. **한국사회복지교육, 20,** 150-175.

문명애(2001). 자아개념과 자기효능감 및 학교적응간의 관계. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.

민병수(1991). 학교생활적응과 자아개념이 학업성적에 미치는 영향. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.

민성길, 김한중, 오경자, 이혜련, 김진학, 신의진, 배주미, 김성은(1997). 학교정신보건사업 모델개발: 1. 학교를 중심으로 한 초등학생들의 정서 및 행동문제에 관한 연구. **신경정신의학, 36**(5), 812-825.

박영희(2002). 초등학교 고학년 학생의 인터넷 사용과 대인관계 특성. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

박옥자(2006). 초등학생의 학년에 따른 인터넷 중독 수준과 학교적응의 관계. 충남대학교 석사학위논문.

박은영(2011). 아동의 학교적응에 영향을 미치는 보호요인 : 자아존중감, 부모와의 애착, 또래와의 애착, 직업의 성숙도, 소득수준을 중심으로. 광주대학교 사회복지전문대학원 석사학위논문.

박장호, 정석훈, 김효원(2011). 학령전기 아동의 정서인지행동특성과 양육스트레스. **한국청소년심리학회지, 22**, 236-245.

백지은(2009). 부모의 양육태도, 아동의 자기통제 및 문제행동이 초등학생의 인터넷 게임중독에 미치는 영향. **한국놀이치료학회, 12**(2), 111-127.

변창진(1987). 동료상담자를 위한 의사소통기술 기술 프로그램. **학생지도연구, 20**(1), 1-34

서미화(2007). 아동의 자아탄력성과 정서지능이 학교생활적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

서민영, 임은미(2010). 유아 및 저학년 아동의 인터넷게임중독경향과 인성특성의 관계. **아동교육, 19**(4), 163-175.

서울시소아청소년정신보건센터(2005). 서울시 소아청소년 정신장애 유병율 조사 역학 사업보고서. http://childyouth.blutouch.net/

송윤혜(2011). 부모의 교육지원활동이 초등학생의 학습동기 및 학습습관에 미치는 영향. **초등교육학연구, 18**(2), 183-202.

신재한(2008). 초등학생의 가정환경 및 학업성적이 정서지능과 창의성에 미치는 영향. **아동교육, 17**(2), 193-201.

양명희(2000). 자기조절학습의 모형탐색과 타당화 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

여순, 홍유라, 박재선, 이용환, 김민향(2007). 부모 기록용 아동 행동 조사표에 의한 초등학교 어린이들의 정서와 행동문제 연구. **고신대학교 의과대학 학술지, 22**(2), 71-82.

이경미(2013). 초등학생이 지각한 부모의 학습관여와 학습동기 및 학습습관의 관계. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.

이경상, 김진호, 오해섭, 김희진, 김재민(2003). **한국 청소년 패널조사(KYPS) Ⅰ : 조사개요 보고서**. 한국청소년개발원 연구보고서, 1, 1-199.

이경숙, 조복희(2007). 초등학교 3, 4학년 학생의 인터넷 중독과 학교생활 적응과의 관계. **한국학교보건학회지, 20**(2), 47-57.

이수진, 조상철, 허인범(2009). 부모의 학업성취압력이 초등학생의 자기효능감에 미치는 영향: 목표지향성의 매개효과를 중심으로. **아동학회지, 29**(3), 289-301.

이영미. (2007). 일부지역 초등학생의 인터넷 중독 실태와 관련요인. **한국모자보건학회지, 11**(2), 127-138.

이은진, 박영례(2009). 초등학생이 지각하는 부모의 학업성취능력과 학습습관의 관계. **아동연구, 22**(1), 81-94.

정혜원, 조옥귀(2011). 초등학생의 가족건강성과 행복의 관계에서 몰입경험과 또래애착의 영향. 교육이론과 실천, 21, 63-85.

정화실(2009). 초등학생의 모애착과 학교생활적응이 난관성에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

조미헌(2006). 중고등학생과 비교한 초등학생의 인터넷 중독 실태와 영향 요인. **정보교육학회논문지, 10**(1), 741-752.

조붕환, 임경희(2003). 아동의 정서, 행동문제 자기보고형 평정척도 개발 및 타당화 연구. **한국심리학회지 상담 및 심리치료, 15**(4), 729-746.

한국교육과정평가원(1998). **(학습부진아)지도 프로그램 개발 연구 : 초등학교 국어, 수학, 과학 및 학습전략 프로그램 예시안 개발을 중심으로**. 서울: 한국교육과정평가원.

허지원, 이동훈, 황윤원, 김홍석(2010). 초등학생의 과외학습 스트레스가 학습태도 및 학습습관에 미치는 영향. **인문학논총, 15**(1), 195-212.

홍성훈, 김희수(2005). 초등학교 저학년 학생이 지각한 교사의 행동과 학생의 애착안정성이 학교생활 적응에 미치는 영향. **교육과학연구, 36**(1), 33-53.

황미경(2010). 주의집중 훈련이 초등학생의 학습태도와 수학학업성취도에 미치는 영향. 전북대학교 대학원 석사학위논문.

황혜정, 김순자. (2001). 초등학생의 행동특성과 스트레스에 관한 연구. **초등교육연구, 14**(2), 303-317.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents

of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 46*(1), 1-82.

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 427-454.

Curio, G., Ferrara, M., & De Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Review, 10*, 323-337.

Department of Education and Science (1989). *Special schools for pupil with emotional and behavioral difficulties*, Cicular 23/89. London: HMSO.

Ladd, G. W. (1990). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333-359.

Sano. K. (1996). The period in character with a schoolchild became short. *School Education Counseling, 3*, 14-17.(in Japan)

Smith, C. (1995). Sleep states and memory processes. *Behav Brain Res, 69,* 137-145.

“초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적응이 아동의 정서문제와 학습습관에 미치는 영향” 에 대한 토론문

홍성훈*

Ⅰ. 요 약

강수경과 김민정 발표자(연구자)는 그동안 우리나라에서 이루어진 초등학생의 정서문제와 학습습관에 관한 연구들은 주로 부모의 양육태도나 아동 개인의 특성을 포함한 요인을 단편적으로 조사한 연구가 대부분이라고 언급한다. 또한 정서문제와 학습요인을 각각 조사한 연구는 있으나, 학습습관과 정서문제를 함께 다루어 아동의 지적발달과 사회정서발달의 측면을 함께 조사한 연구는 거의 없다고 했다. 특히 초등학교 시기 발달의 주요 변인을 고려하고, 생태학적인 관점을 고려할 때 아동을 둘러싼 여러 가지 환경 즉, 가정환경 안의 생활습관, 또래관계, 학교생활을 함께 고려하여 연구가 이루어져야함에도 불구하고 이러한 생태학적 접근을 바탕으로 아동의 정서문제와 학습습관에 미치는 영향을 조사한 연구는 거의 없다고 강조한다.

그러면서 최근 아동의 정서행동 문제가 많아지고 학습동기 및 학습습관의 잘못으로 인한 문제점이 대두되면서 아동뿐 아니라 가정, 또래, 학교환경에 대한 전반적인 교육환경에 대한 점검이 절실하게 필요하다고 말을 이어갔다. 즉 사회정서적인 발달이 원만히 이루어지도록 생활습관, 또래관계, 학교생활적응을 포함하여 교육환경 변인들에 대하여 총체적인 관점에서 살펴볼 필요가 있다는 것이다.

이런 연구 목적과 필요성에 따라 연구문제를 “첫째, 초등학교 3학년 아동의 정서문제와 학습습관은 어떠한가? 둘째, 초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적응과 정서문제, 학습습관의 관계는 어떠한가? 셋째, 초등학교 3학년 아동의 생활습관, 또래관계, 학교생활적응이 정서문제와 학습습관에 미치는 영향력은 어떠한가?"로 설정했다.

연구방법으로, 아동패널에 참여한 1,830쌍의 초등학교 3학년 아동과 부모를 대상으로 설문조사를 실시하였고, 그 결과 아동의 정서문제는 학교생활적응, 또래관계와 부적 상관을, 컴퓨터 이용시간, TV 시청시간과 정적 상관을, 학습습관은 학교생활적응과 또래관계와 정적 상관을 보였으며, 컴퓨터 이용시간, TV 시청시간과 부적 상관을 보였다고 했다.

끝으로 강수경과 김민정 발표자는 연구결과에 근거하여, 초등학교 3학년 아동의 학습습관과

* 건양대학교 아동보육학과 교수

정서문제는 함께 연관되어 발달하고 학교환경적응, 또래관계, 생활습관 등 여러 요인들과 관련성이 있다고 했다. 이에 1)가정에서는 올바른 생활습관을 형성하도록 노력하고 2)학교에서는 아동이 교우관계, 교사관계, 학습활동을 원만히 하게하여 학교생활 적응력을 높이고 좋은 학습습관을 갖도록 도와야 함을 제언하고 있다.

Ⅱ. 토 론

우선 교육학을 공부하는 사람으로서 한국청소년정책연구원에 참석해서 토론을 할 수 있는 색다른 경험을 할 수 있도록 배려해 준 관계자 여러분께 감사를 드린다. 이제까지의 연구에서는 초등학생의 정서문제와 학습습관에 관한 연구들 대부분이 부모의 양육태도나 아동 개인의 특성을 포함한 요인에 국한되어, 전체적이며 통섭적인 개념의 연구가 부족한 게 사실이다. 그러나 강수경과 김민정 발표는 정서문제와 학습습관을 생활습관, 또래관계, 학교생활적응 등 교육환경 변인들의 총체적인 관점에서 살펴보았다. 이 점을 토론자는 높이 사며 연구의 지평을 넓히는 계기가 되었다고 본다. 또한 가정에서는 좋은 생활습관을, 학교에서는 좋은 학습습관을 갖도록 교우관계, 교사관계 등에 관심을 가져야 함을 강조한다. 이는 종래의 가정 따로 학교 따로 연구를 하나로 묶음으로써, 아동의 정서문제와 학습습관이 가정과 학교 모두에서 중요하다는 사실을 일깨워 주고 있다.

강수경과 김민정의 제안에 대해서는 전반적으로 의견을 같이 하나, 보완적 차원에서 토론자의 생각을 몇 가지 보태고자 한다.

첫째, “아동초기는 초등학교 1~3학년에 해당하는 시기로, 이 시기의 아동은 아직 논리적이거나 추상적인 사고능력이 미흡하며 자기중심적인 사고가 더 앞서고(Sano, 1996), 감성적이며 자극적인 부분에 노출되면 각인되는 정도가 다르다(구은미 외, 2009). 따라서 저학년일수록 행동장애의 비율이 상대적으로 높으며(서울시, 2005), 학습습관이 아직 잘 잡혀있지 않은 경우가 많다(박장호, 정석훈, 김효원, 2011).”고 말한다.

그런데 연구에서는 왜 1~3학년 가운데 유독 3학년만 연구대상으로 했는지 충분한 설명이 없다. 그 이유를 분명히 해줌으로써, 궁금증이 더해지는 “저학년일수록 행동장애의 비율이 상대적으로 높으며(서울시, 2005), 학습습관이 아직 잘 잡혀있지 않은 경우가 많다.”를 해소시킬 수 있을 것이다. 저학년일수록 학습습관이 잘 잡히지 않는다면, 오히려 1학년을 연구하여 그 결과를 토대로 좀 더 빨리 좋은 학습습관을 길러줘야 하지 않겠냐는 의구심을 해소해 준다는 것이다.

둘째, 정서문제와 학습습관에 영향을 미치는 여러 변인들의 관계를 기술통계치와 상관분석, 중다회귀분석을 통해서 연구결과를 제시하고 있다. 이 같은 분석방법은 다양한 변인들의 영향력을 통합적으로 살펴보는데 한계가 있고 기존의 연구방법과도 큰 차이가 없다. 따라서 이들 다양한 변인들 간의 통계적 모델을 구성하고 최대우도추정방법을 통해 연구모델인 구조회계모델의

부합도를 추정한 후, 초기 연구모델의 모수치를 추정 및 통계적 유의성을 검증(변인, 비표준화 계수, SE, CR, p, 표준화 계수)하고, 그런 후 수정된 연구모델의 부합도(수정된 연구 구조회귀 모델의 부합도 지수) 및 모수치 추정결과(정서문제와 학습습관에 영향을 주는 잠재변인간의 직·간접 효과 분해표)를 제시하는 방향을 검토해 볼 필요가 있을 것이다. 물론, 현재의 연구방법이 잘못되었다는 것은 아니므로 좀 더 적합한 연구방법을 한번 고민해 봤으면 한다.

셋째, 연구대상의 인구학적 분포에서, 상 중, 하의 기준에 따라 사례수와 분포 비율이 달라질 수 있다. 미미하지만 연구결과에도 영향을 미칠 수 있다. 가정의 연간 소득의 구분은 사회적으로 예민한 문제이므로, 그 설정 기준이나 근거를 적시해 주는 게 연구결과의 설득력을 더해 줄 것이다. 〈표 1〉에서 '가정의 연간소득'만 발췌하여 제시함.

가정의 연간 소득	상(50,000,00won〈)	557	30.4
	중(35,000,000-50,000,000won)	679	37.1
	하(35,000,000won≥)	594	32.5

* 참고 : 국회 논의(2013. 7월 증세방안 검토 시 : 4000만원 미만 '하' 5500만원 이상 '상'으로 분류하기로 논의한 적 있음)

넷째, '논의 및 결론'에서 연구결과를 토대로 1)가정에서는 올바른 생활습관을 형성하도록 노력하고 2)학교에서는 아동이 교우관계, 교사관계, 학습활동을 원만히 하게하여 학교생활 적응력을 높이고 좋은 학습습관을 갖도록 도와야 함을 제언하고 있지만, 정작 무엇을 어떻게 도와야 할 것인지의 방향이 모색되지 못하는 아쉬움이 있다. 이 점을 고려하여 보완이 이루어졌으면 한다.

끝으로, 초등학교 저학년 아동의 정서문제와 학습습관에 영향을 미치는 변인들과 관계성, 그리고 현장 적용 관점에서 학계의 논의가 더 이루어져야 할 것이다. 강수경과 김민정의 이 발표논문이 아동의 정서문제와 학습습관을 폭넓게 연구하는 그 시발점이 되기를 기대해 본다.

제 12 주제

대학원생 논문 공모 수상작 발표

1 **【금 상】** 부모의 양육방식이 아동의 학교생활 적응의 변화 궤적에 미치는 영향

2 【은 상】 사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향

3 【동 상】 중학생의 휴대전화 중독 변화 추정과 이에 영향을 미치는 생태학적 영향요인 검증

부모의 양육방식이 아동의 학교생활 적응의 변화 궤적에 미치는 영향

강수정*·이정민**

요 약

이 연구는 잠재성장모형을 통해 초등학교 고학년 아동의 성별에 따른 학교생활 적응의 변화 궤적을 추적하고, 그에 대한 예측요인으로 부모의 양육방식의 영향에 대해 살펴보았다. 이를 통해 아동의 학교생활 적응을 돕기 위한 개입 방향을 제시하고자 하였다. 분석을 위해 한국청소년정책연구원에서 실시한 한국아동청소년패널조사의 초4 패널 3년간의 종단 자료(1차년도 기준 초 4학년)를 사용하였으며, 총 연구대상은 2,378명이었다. 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 연구에 참여한 초등학교 고학년의 학교생활 적응은 매년 감소했으며, 변화 궤적에서 개인차가 있었다. 둘째, 4학년 때 부모가 아동의 생활을 감독하거나, 애정을 보이거나, 합리적 설명을 하는 양육 방식을 사용할수록 아동의 학교생활 적응 초기값이 높았으며 학교생활 적응이 천천히 감소하였다. 한편 부모가 과잉 간섭을 하거나 비일관성 수준이 높은 양육 방식을 사용할수록 아동의 학교생활 적응 초기값이 낮았다. 셋째, 학교생활 적응의 초기값이나 변화율은 남아와 여아 집단에서 차이가 없었다. 넷째, 부모의 양육방식 중 감독 수준이 아동의 학교생활 적응의 초기값을 높이는데 있어서 여아 집단의 경우 더 효과가 컸다. 반면 남아의 경우 부모의 과잉기대가 높을수록 학교생활 적응이 더 빨리 감소하였다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 초등학교 고학년 아동의 학교생활 적응을 도모하기 위한 함의를 논의하였다.

주제어 : 학교생활 적응, 부모의 양육방식, 성차, 잠재성장모형

Ⅰ. 서 론

초등학교 고학년 아동은 아동기에서 청소년기로 넘어가는 과도기에 있다. 이 시기는 학교가 가정보다 생활환경에서 차지하는 비중이 점차 커지며 학교생활 적응 문제가 본격화된다. 저학년 때 비해 아동의 학업부담이 더욱 높아지고, 부모와의 관계뿐 아니라 학교에서 맺어지는 대인관계인 교우관계나 교사와의 관계가 더 중요해진다. 이로 인해 아동의 학교생활 적응에 대한 부담이 커질 수 있다. 초등학교 고학년 아동의 학교생활 적응 문제는 아동기뿐 아니라 청소년기와 성인기의 적응력을 예측하는 주요 변수이기도 하다(이현민, 2005)는 점에서 중요하게 다루어져야 한다.

* 서울대학교 아동가족학과 아동학 전공 박사과정, hoy08@snu.ac.kr
** 서울대학교 아동가족학과 아동학 전공 박사과정, noi24@snu.ac.kr

초등학교 고학년 아동은 부모의 영향에서 벗어나려는 욕구를 강하게 나타냄과 동시에 아직 많은 생활 영역에서 부모의 돌봄을 필요로 하며 부모의 영향을 크게 받는다. 부모는 아동의 사회화 과정에서 훈육자의 역할을 할 뿐 아니라, 사회적 경험을 배우는 최초의 모델이라는 점에서 부모의 양육방식은 아동의 발달에 지속적 영향력을 발휘하는 것이다(최지선, 2005). 실제 선행연구에서도 부모의 양육방식이 아동의 학교생활 적응에 영향을 주는 주요 변수로 밝혀지고 있다. 부모가 애정적이고 민주적인 양육태도를 보일수록 아동은 학교생활 전반에서 높은 적응력을 보였다(신윤자, 2005; 이은영, 2004; 조은정, 2012; 하명선, 이순복, 2009). 또한 부모가 아동의 생활에 적절한 관심을 보이고 감독을 할 때 아동이 학교생활에 더 잘 적응하였다(이경님, 2008; 이재성, 문영경, 최형임, 2012). 한편, 아동이 부모의 양육방식을 지나치게 통제적이거나 과도하게 간섭한다고 지각할수록 학교생활 적응이 부정적인 것으로 나타났다(권용준, 김영희, 2011; Bascoe, Davies, Sturge-Appe, & Cummings, 2009).

그러나 지금까지의 선행연구들은 대부분 횡단자료를 분석했기 때문에 시간의 경과에 따른 초등학생의 학교생활 적응의 변화 양상과 개인 차이를 파악할 수 없다는 제한점이 있다. 초등학교 고학년은 빠르게 변화하는 과도기적 발달 과정에 있기 때문에, 학년에 따른 학교생활 적응 양상이 다르게 나타날 수 있다. 따라서 초등학생의 학교생활 적응의 변화 과정을 살펴보기 위해서는 종단 자료를 통해 그 발달궤적을 추적하는 것이 필요하다. 또한 부모의 양육방식 그러한 발달궤적에 어떠한 영향을 미치는지 파악함으로써, 부모로부터 벗어나고자 하는 욕구와 부모의 돌봄을 필요로 하는 욕구를 동시에 가지는 초등학생의 학교생활 적응을 돕기 위한 부모의 효과적 양육방식에 대한 함의를 얻을 수 있을 것이다.

부모의 양육방식은 일반적으로 부모 또는 그 대리자가 아동을 양육할 때 나타내는 보편적인 행동으로 정의된다(허묘연, 2000). 허묘연(2000)에 따르면 부모의 양육 방식은 감독, 애정, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 합리적 설명, 방치, 학대의 8가지 요인으로 구분된다. 이 중 방치와 학대는 극단적인 양육 방식으로 나머지 요인과 구분된다. 방치와 학대를 제외한 나머지 6가지 요인에 대해 자세히 살펴보면 다음과 같다.

먼저 '감독'은 부모가 아동의 학교나 친구관계 등 전반적인 생활에 대해 관심을 갖고 잘 알고 있는 것을 말한다. 예컨대, 부모는 아동이 학교나 방과 후에 어떤 친구와 무엇을 하는지에 대해 알고 있는 것이다. '애정'은 부모가 아동에게 언어적, 비언어적으로 친밀감을 나타내며 자녀를 중심으로 하여 존중해주는 양육 방식이다. 이 양육 방식을 사용하는 부모는 아동의 요구에 민감하게 반응한다. '비일관성'은 자녀에 대한 훈육 기준에 일관성이 없는 양육 방식이다. 비일관적 양육 방식을 사용하는 부모는 같은 일에 대해서도 상황에 따라 달라지는 태도를 보인다. '과잉기대'는 부모가 아동의 능력에 비해 과도한 기대수준을 갖는 양육 방식으로, 과잉기대를 하는 부모는 아동에게 지나치게 경쟁적이고 지적인 성공을 강조한다. '과잉간섭'은 아동의 생활에 지나치게 관여하고 간섭하는 양육 방식이다. 과잉 간섭하는 부모는 아동의 흥미나 독립성을 고려하기보다 부모의 기준에 맞추도록 요구하고, 아동의 행동에 대해 지나치게 불안해한다. '합리적

설명'은 부모가 아동의 행동을 지도하는 데 있어서 분명하고 합리적인 규준과 이유를 갖고, 이를 일관적이되 애정적으로 표현하는 양육 방식을 말한다.

부모의 양육방식은 초기 부모 자녀관계의 질을 결정함으로써, 아동의 성격, 정서, 자아 개념, 행동수행능력 등 발달의 전반에 중대한 영향을 준다(정원식, 1975). 이를 통해 양육방식은 아동의 학교생활 적응에도 유의한 영향을 줄 수 있다. 선행 연구에 따르면, 부모의 양육방식은 아동의 우울증이나 불안과 같은 정신 병리와 관련이 있다. 어머니의 애정적 돌봄을 많이 받고 과보호를 적게 받을수록 아동은 다양한 정신 병리를 적게 나타냈다(오동재, 전성일, 장환일, 1999). 이러한 결과는 성인이 된 자녀를 대상으로 했을 때도 유사하게 나타났다(Sato, Sakado, Uehara, Narita, Hirano, Nishioka, & Kasahara, 1998). 또한 부모의 비일관성, 과잉기대, 통제적 태도, 거부는 아동의 대인 관계 불안과 관련이 있었다(박윤선, 채규만, 2010; 허묘연, 오강섭, 이시형, 1998). 이러한 정신 병리적 증상은 다양한 인간관계를 맺고 학업적 성취를 지향해야 하는 학교생활 적응의 위험요인이 될 수 있다.

부모의 양육방식은 또한 아동의 문제 행동에도 영향을 미쳐(Galambos, Barker, & Almeida, 2003; Parke, Coltrane, Duffy, Buriel, Dennis, Powers, French, & Widaman, 2004; Pettit, Laird, Dodge, Bates, & Criss, 2001), 아동의 학교생활 적응의 유의한 차이를 야기할 수 있다. Galambos, Barker 그리고 Almeida(2003)는 11.5세의 아동을 대상으로 3년 6개월 동안 총 5번의 시점에서 아동의 내면화 및 외현화 문제의 변화 궤적을 추적하였다. 그 결과, 부모가 아동의 행동과 생활에 대한 관리와 감독을 하는 양육 방식을 사용했을 때 아동이 문제 행동을 적게 나타냈다. 그러나 부모가 과잉간섭을 하거나 애정적이지 않은 양육방식을 사용할 경우 아동의 문제 행동에 발달에 부정적 영향을 미치고 있었다. 내면화 및 외현화된 문제 행동은 규칙을 준수하며, 원만한 대인관계를 맺고 학업 성취를 이루어야 하는 학교생활을 하는 데 있어 명확한 방해요인이 될 수 있다.

이상의 논의를 종합해 보면, 부모가 아동의 생활 전반에 관심을 갖고 적절히 감독하며, 애정적 태도를 취하고, 일관적인 기준에 따른 양육 방식을 사용할수록 아동이 정서적으로 안정적이며 문제행동을 덜 나타내는 것으로 보인다. 반면, 부모가 아동에 대해 과도한 기대를 표현하거나 과잉 간섭을 하고, 비일관적 양육 방식을 사용할수록 아동이 불안정한 정서를 보이며 문제행동을 더 많이 나타냈다. 아동의 정서 상태와 문제 행동은 학교생활 적응과 밀접한 관련을 가진다. 따라서 부모의 양육방식에 따른 정서 상태와 문제 행동 등의 요인으로 인해 아동의 학교생활 적응이 다르게 나타날 수 있을 것이다. 실제로 선행 연구에 따르면, 부모의 양육방식의 효과는 아동의 학교생활 적응으로 이어진다. 애정적이고 적절한 감독을 하는 양육 방식을 사용할수록 아동의 학교생활 적응이 높았으며(이경님, 2008; 이재성, 문영경, 최형임, 2012; 조은정, 2012; 하명선, 이순복, 2009), 부모가 통제적이거나 과도하게 간섭하는 양육방식을 사용할수록 학교생활 적응이 부정적인 것으로 나타났다(권용준, 김영희, 2011; Bascoe, Davies, Sturge-Appe, & Cummings, 2009). 그러나 대부분의 선행연구가 아동의 학교생활 적응에 대한 부모의 양육

방식의 영향을 횡단 자료에 근거해 살펴보고 있다는 한계가 있다.

한편, 부모의 양육방식과 아동의 학교생활 적응의 관계는 아동의 성별에 영향을 받을 것으로 예상된다. 선행연구에 따르면, 남아와 여아는 부모의 양육태도를 다르게 인식하는데, 일반적으로 여아가 더 긍정적으로 지각하는 경향이 있다(김문정, 2003; 문경주, 오경자, 2002; 신금주, 1994). 여아는 남아에 비해 부모의 양육 방식을 더 애정적, 자율적, 합리적인 것으로 지각하였다(김지자, 김인아, 안현미, 2001; 한은숙, 김성일, 2004). 따라서 아동의 학교생활 적응에 대한 부모 양육방식의 영향력이 성별에 따라 다르게 나타날 가능성이 있다. 실제로 여아와 달리 남아는 부모의 양육방식 중 과잉기대와 방임이 수치심 경향성에 유의한 영향을 주는 변인으로 나타났다(박윤선, 채규만, 2010; 서주연, 2006). 이러한 수치심 경향성은 대인불안에 유의한 영향을 주어(박윤선, 채규만, 2010), 교우관계와 교사관계와 같은 대인 관계가 중요한 학교생활 적응에 방해요인이 될 수 있다. 뿐만 아니라 아동의 학교생활 적응 자체도 아동의 학년, 교급, 성별 등에 따라 다양한 결과가 보고되었다(고혜진, 2003; 차한아, 2006; 최지영, 양현주, 2012; Birch & Ladd, 1997; Chung, Elias, & Schneider, 1998). 이에 아동의 성별에 따라 학교생활 적응의 변화 및 여기에 부모 양육방식이 미치는 영향이 어떠한지 보다 명확하게 밝히기 위하여 종단적 연구를 설계해볼 필요가 제기된다.

아동이 인지하는 부모의 양육방식이 아동의 학교생활 적응에 유의한 영향을 미치는 예측변인이 될 가능성이 높다. 또한 성별에 따른 부모의 양육방식 영향의 차이가 나타날 수 있다. 이 연구에서는 초등학교 4학년 아동을 대상으로 2010년부터 2012년까지 1년 단위로 3번의 시기에 반복측정한 한국아동청소년패널조사의 초 4패널 종단자료를 사용하여 잠재성장모형 분석을 실시하고자 한다. 이를 통해 아동의 학교생활 적응의 변화 궤적을 추적하고, 그에 대한 예측요인으로 부모의 양육방식의 영향을 검증해보고자 한다. 또한 부모의 양육방식이 학교생활 적응에 미치는 영향에 성차가 존재하는지 살펴보고자 한다. 이 연구는 아동의 건강한 학교생활 적응을 돕기 위한 자료로 활용될 수 있을 것이다.

이상의 논의를 통해 도출된 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 초등학생의 학교생활 적응의 변화 궤적은 어떠하며 이에 대해 개인 간 차이가 유의한가?

연구문제 2. 부모의 양육방식(감독, 애정, 합리적 설명, 과잉간섭, 과잉기대, 비일관성)은 초등학생의 학교생활 적응의 초기치와 변화율의 개인 간 차이를 설명하는가?

연구문제 3. 부모의 양육방식-학교생활 적응 모형은 성별에 따라 차이가 있는가?

3-1. 부모의 양육방식-학교생활 적응 모형에서 초기값 및 변화율은 성별에 따라 유의한 차이가 있는가?

3-2. 부모의 양육방식-학교생활 적응 모형에서 경로계수는 성별에 따라 유의한 차이가 있는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

이 연구는 한국청소년정책연구원에서 실시한 한국아동청소년패널조사의 초등학교 4학년 패널 자료를 활용하였다. 한국아동청소년패널조사는 2010년부터 2016년까지 추적 조사하는 단기종단 패널연구로, 초등학교 4학년 아동을 대상으로 2010년 첫 번째 조사를 시작하여 2011년에 두 번째 측정, 2012년에 세 번째 측정이 실시되었다.

이 연구의 연구대상은 총 2,378명으로 그 중 남아가 1,242명(52.2%), 여아는 1,136명(47.8%)으로 구성되었다.

2. 측정도구

1) 부모의 양육방식

부모의 양육방식을 측정하기 위해 허묘연(2000)이 제작한 부모양육태도 검사를 활용하였다. 이 검사는 아동이 지각하고 있는 부모의 양육방식에 대한 문항으로 구성된다. 원척도에서 부와 모 각각에 대해 했던 질문을 부모에 대한 한 가지 문항으로 수정하였으며, 중복되는 문항은 제외하여 총 21문항을 사용하였다. 양육방식의 하위영역은 감독, 애정, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 합리적 설명으로 6가지로 구분되며, 각 문항은 4점 척도로 측정되었다. 점수가 높을수록 아동이 각 하위영역에 해당하는 부모의 양육방식을 높게 지각하고 있음을 의미한다. 하위영역에 대한 자세한 설명은 〈표 1〉과 같다.

표 1 ▸ 아동이 지각한 부모의 양육방식 하위영역

하위영역	문항 사례	문항 수	Cronbach's α
감독	부모님(보호자)께서는 내가 시간을 어떻게 보내는지 알고 계신다	3	.69
애정	부모님(보호자)께서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다	4	.82
비일관성	부모님(보호자)께서는 같은 일이라도 어떤 때는 야단을 치시고 어떤 때는 안치신다	3	.60
과잉기대	나는 부모님(보호자)의 기대가 항상 내 능력 이상이어서 부담스럽다	4	.64
과잉간섭	부모님(보호자)께서는 작은 일에 대해서도 '이래라', '저래라' 간섭하신다	4	.63
합리적 설명	부모님(보호자)께서는 부모님(보호자)의 결정을 무조건 따르게 하기보다는 왜 그래야 하는지 설명해 주신다	3	.73

2) 학교생활 적응

학교생활 적응은 문선보(1999)의 학교생활 적응 척도와 이상필(1990)의 아동의 학교생활 적응에 대한 척도 문항을 참고해 민병수(1991)가 제작한 초등학생용 학교생화적응 척도의 문항(정화실, 1991 재인용)을 사용하였다. 이 중 학교행사관련문항 5문항은 제외하고 수정・보완하였다. 학교생활 적응의 하위영역은 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계가 있으며, 모든 문항은 4점 척도로 측정되었다. 점수가 높을수록 아동이 각 하위영역에서 높은 학교생활 적응을 보임을 의미한다. 전체 학교생활 적응 문항의 Cronbach's α는 .88이었으며, 하위영역에 대한 자세한 설명은 〈표 2〉와 같다.

표 2 ▸ 학교생활 적응 하위영역

하위영역	문항 사례	문항 수	Cronbach's α
학습활동	학교 수업시간이 재미있다	5	.70
학교규칙	당번이나 1인 1역 등, 반에서 맡은 활동을 열심히 한다.	5	.75
교우관계	우리 반 아이들과 잘 어울린다.	5	.63
교사관계	선생님과 이야기하는 것이 편하다.	5	.84

3. 자료 분석

자료 분석은 다음과 같은 순서로 이루어졌다. 첫째, 먼저 분석 대상 변수의 기술통계 및 상관관계를 분석하였다. 둘째, 잠재성장모형의 무조건모형으로 4-6학년에 걸친 학교생활 적응의 발달궤적을 분석하였다. 셋째, 부모양육방식(감독, 애정, 합리적 설명, 과잉간섭, 과잉기대, 비일관성)이 4-6학년의 학교생활 적응 변화 궤적에 미치는 영향을 살펴보는 조건모형을 분석하였다. 넷째, 조건모형에서 성별 집단에 따른 차이가 있는지 확인하기 위해 다집단 분석을 실시하였다.

잠재성장모형의 적합도를 평가할 때에는 X^2 대신에 적합도 지수를 사용하였다.X2 의 경우 영가설의 내용이 엄격해서 모형이 쉽게 기각되는 경향이 있고, 표본 크기에 민감하다는 한계가 있기 때문이다(홍세희, 2013). 이에 홍세희(2013)의 설명에 따라 표본크기에 쉽게 영향을 받지 않으며 모형의 설명력과 간명성 모두를 고려하는 적합도 지수로 TLI(Tucker-Lewis Index), CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)를 사용하였다. 적합도의 기준을 판단하기 위해서는 Hu와 Betler(1999)의 제시에 따라 TLI와 CFI는 .95 이상, RMSEA의 경우는 .06 이하인 경우를 양호하다고 보았다. 이러한 적합도의 기준에는 절대적인 것이 없으므로, RMSEA의 경우에는 .10 이하는 보통, .08이하는 괜찮음, .05 이하는 좋은 적합도로 보는 홍세희(2013)의 기준도 참고로 하였다.

남녀간의 다집단 분석을 통한 모형 비교에서는 X2 차이검증을 실시했다. 원래의 모형에서 아

무런 제약을 가하지 않은 모형과 제약을 가한 모형의 자유도의 차이에서 X2 의 값이 유의한지 살펴보았다. 만약 유의하다면, 두 모형이 같다는 영가설이 기각되어 간명한 모델보다 복잡한 모델 즉 집단 간에 제약을 가하지 않은 모형을 채택한다. 모형간 자유도의 차이에서 X2 의 값이 유의하지 않다면, 두 모형이 같다는 영가설이 채택되므로 간명한 모델, 즉 제약을 가한 모형을 채택하게 된다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 측정 변인들의 기술통계 및 상관관계

3개 년도에 걸친 학교생활 적응 및 1차년도의 부모의 양육방식 변수의 평균 및 표준편차는 〈표 3〉에 제시하였다. 응답자가 4학년인 1차년도를 살펴보면 학교생활 적응은 5점 만점에 3.11점(SD=.40)이었으며 5학년이 된 2차년도에는 3.06점(SD=.43), 3차년도에는 3.02점(SD=.43)로 점차 감소하는 추세를 보였다.

표 3 ▶ 1차-3차년도의 학교생활 적응의 평균 및 표준편차

연도	학년	학교생활 적응				
		전체 (*N*=2378) M(SD)	남아 (*n*=1242) M(SD)	여아 (*n*=1336) M(SD)	t	
학교생활 적응(1차)	4	3.11(.40)	3.03(.40)	3.19(.38)	-10.11	***
학교생활 적응(2차)	5	3.06(.43)	3.00(.45)	3.13(.40)	-7.53	***
학교생활 적응(3차)	6	3.02(.43)	3.01(.46)	3.03(.40)	-1.00	
과잉간섭(1차)	4	2.40(.68)	2.50(.67)	2.29(.68)	7.87	***
과잉기대(1차)	4	2.56(.70)	2.70(.65)	2.41(.72)	10.41	***
감독(1차)	4	3.36(.63)	3.26(.67)	3.47(.57)	-8.27	***
애정(1차)	4	3.30(.64)	3.23(.64)	3.36(.63)	-5.04	***
비일관성(1차)	4	2.49(.77)	2.60(.75)	2.37(.77)	7.40	***
합리적설명(1차)	4	3.16(.68)	3.13(.70)	3.19(.67)	-2.28	*

* $p<.05$, *** $p<.001$.

이 연구에서 사용한 측정 변인인 학교생활 적응과 부모의 양육방식 간의 상관관계를 살펴보기 위하여 Pearson 상관 분석을 실시하였다. 〈표 4〉를 살펴보면 1차년도의 부모 양육방식 중 긍정적 측면인 감독, 애정, 합리적 설명 간에 모두 정적인 상관이 있었고, 부정적 측면인 과잉간섭, 과잉기대 및 비일관성 간에도 모두 정적인 상관이 있었다. 긍정적 측면인 감독, 애정, 합리적 설명과 부정적 측면인 과잉간섭, 과잉기대 및 비일관성 간에는 대체로 부적인 상관 관계가 나타났다.

감독, 애정, 합리적 설명 모두 1-3차년도의 학교생활 적응과 정적 상관이 나타나 부모의 이러한 양육방식 수준이 높을수록 초등학교 고학년의 학교생활 적응이 높아질 것으로 예상할 수 있다. 반면 과잉간섭, 과잉기대 및 비일관성은 1-3차년도의 학교생활 적응과 부적 상관이 나타나서, 부모의 이러한 양육방식 수준이 높을수록 초등학교 고학년의 학교생활 적응은 낮을 것으로 예상할 수 있다.

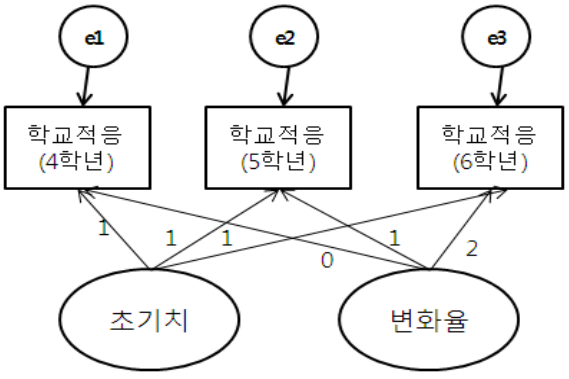
표 4 측정 변인들간의 상관관계

	1. 감독 (2010)	2. 애정 (2010)	3. 합리적 설명 (2010)	4. 과잉 간섭 (2010)	5. 과잉 기대 (2010)	6. 비일관성 (2010)	7. 학교 적응 (2010)	8. 학교 적응 (2011)	9. 학교 적응 (2012)
1.	1								
2.	.49***	1							
3.	.39***	.63***	1						
4.	-.03	-.17***	-.06**	1					
5.	.03	-.06**	.01	.66***	1				
6.	-.04*	-.15***	-.08***	.59***	.55***	1			
7.	.40***	.48***	.37***	-.13***	-.04	-.13***	1		
8.	.31***	.33***	.24***	-.12***	-.07**	-.14***	.51***	1	
9.	.21***	.27***	.20***	-.11***	-.06**	-.10***	.3***	.47***	1

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

2. 학교생활 적응의 변화 궤적

참여자가 4학년부터 6학년이 되기까지 학교생활 적응에 대한 변화 궤적을 살펴보기 위하여 [그림 1]과 같은 모형을 설정하였다. 학교생활 적응의 초기치와 변화율은 잠재 요인으로 제시하였다. 초기치에서 1차년도-3차년도까지의 학교생활 적응으로 가는 경로계수에는 모두 1을 부여하였다. 변화율에서 1차년도-3차년도의 학교생활 적응으로 가는 경로계수는 1차년도의 경로는 0, 2차년도의 경로는 1, 3차년도의 경로는 2를 부여하였다.



[그림 1] 4~6학년의 학교생활 적응 변화 궤적 모델(무조건 모형) $N = 2378$

〈표 5〉를 보면, 학교생활 적응의 출발점 평균은 3.110이고 변화율 평균은 -.045로, 시간이 한 단위 증가할수록 학교생활 적응은 .045만큼 감소하였다. 이는 모두 통계적으로 유의하였다. 초기치와 변화율의 분산은 각각 .084(p<.001), .012(p<.01)로 학교생활 적응의 변화 궤적이 응답자들 사이에 유의한 개인차가 있었다. 초기치와 변화율의 공분산은 -.007(p<.01)로, 출발점에서 학교생활 적응이 높았던 응답자는 상대적으로 학교생활 적응 수준이 빠르게 감소하였다.

모델의 적합도는 X^2=44.23(df=3, p<.001), NFI=.964, TLI=.932, CFI=.966, RMSEA=.076으로 나타나 양호한 모형으로 판단되었다.

표 5 학교생활 적응의 초기치 및 변화율의 평균과 분산

	Estimate	S.E.	모형적합도
초기치 평균	3.110***	.008	
초기치 분산	.084***	.005	X^2=44.23(df=3, p<.001), NFI=.964, TLI=.932, CFI=.966, RMSEA=.076
변화율 평균	-.045**	.005	
변화율 분산	.012***	.002	
초기치 ↔ 변화율 공분산	-.007***	.003	

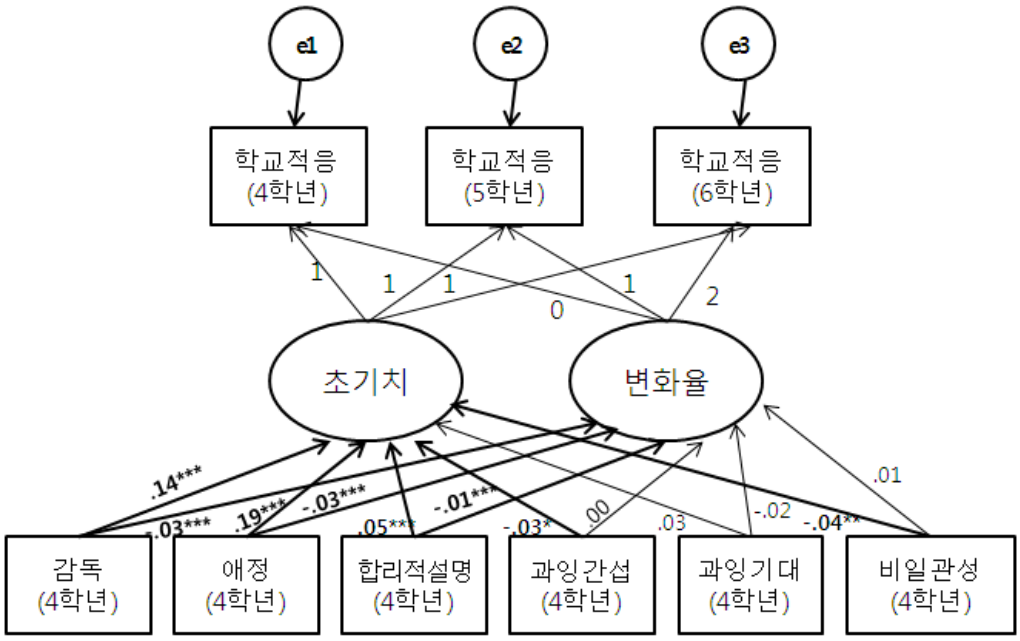
** p<.01, *** p<.001.

3. 부모의 양육방식이 학교생활 적응의 변화 궤적에 미치는 영향

1차년도의 부모의 양육방식이 1-3차년도에 걸친 학교생활 적응의 변화 궤적에 미치는 영향은 [그림 2]와 같다. 아동이 4학년일 때, 즉 1차년도 조사에서 참여 아동이 응답한 부모의 감독(B=.142, p<.001), 애정(B=.188, p<.001), 합리적 설명(B=.046, p<.001), 과잉 간섭 수준(B=-.029, p<.05), 비일관성(B=-.036, p<.01)은 학교생활 적응의 초기값에 유의한 영향을 미쳤다. 즉 부모의 감독, 애정, 합리적 설명 수준이 높을수록 아동의 학교생활 적응 초기값이 높았고, 부모의 과잉 간섭 및 비일관성 수준이 높을수록 아동의 학교생활 적응 초기값이 낮았다.

아동이 4학년일 때, 즉 1차년도 조사에서 참여 아동이 응답한 부모의 감독(B=-.033, p<.001), 애정(B=-.034, p<.001)과 합리적 설명(B=-.013, p<.001)은 4-6학년 시기의 학교생활 적응의 변화율에 유의한 영향을 미쳤다. 즉 부모의 감독, 애정 및 합리적 설명 수준이 높을수록 학교생활 적응은 천천히 감소하였다.

이 모델의 적합도를 살펴보면 카이제곱 38.96(df=7, p<.001), NFI .994, TLI .969, CFI .995, RMSEA .044로 양호한 편이었다.



[그림 2] 부모의 양육방식이 아동의 학교생활 적응의 변화 궤적에 미치는 영향

*참고: 통계적으로 유의한 경로는 굵은 선으로 표시하였음.

이상의 내용을 〈표 6〉에 정리하여 아래와 같이 제시하였다.

표 6 부모의 양육방식이 1-3차년도의 학교생활 적응 변화 궤적에 미치는 영향

경로	Estimate	S.E.	Standardized Estimate
감독(4학년) → 학교생활 적응 초기값	.142***	.012	.300
애정(4학년) → 학교생활 적응 초기값	.188***	.012	.403
합리적 설명(4학년) → 학교생활 적응 초기값	.046***	.013	.105
과잉간섭(4학년) → 학교생활 적응 초기값	-.029*	.014	-.067
과잉기대(4학년) → 학교생활 적응 초기값	.026	.013	.061
비일관성(4학년) → 학교생활 적응 초기값	-.036**	.011	-.092
감독(4학년) → 학교생활 적응 변화율	-.033***	.009	-.078
애정(4학년) → 학교생활 적응 변화율	-.034***	.010	-.194
합리적 설명(4학년) → 학교생활 적응 변화율	-.013***	.009	-.078
과잉간섭(4학년) → 학교생활 적응 변화율	.002	.010	-.097
과잉기대(4학년) → 학교생활 적응 변화율	-.016	.010	.009
비일관성(4학년) → 학교생활 적응 변화율	.006	.008	.043

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

4. 남녀 집단별 분석

부모의 양육방식이 아동의 학교생활 적응 변화 궤적에 미치는 영향이 아동의 성별 집단에서 차이가 있는지 살펴보기 위하여 다집단 잠재성장모형 분석을 실시하였다.

먼저 잠재성장모형의 형태동일성, 절편요인의 평균동일성, 기울기요인의 평균동일성 순서로 비교하여 초기치와 변화율에서 성별간에 차이가 있는지 분석하였다. 학교생활 적응의 선형변화 모형에서 성별간에 아무것도 제약을 하지 않은 기저모형(형태동일성)과 학교생활 적응의 초기치가 성별간에 동일하다는 제약을 한 모형(절편요인의 평균동일성)을 비교하여 모형간의 X2 차이가 유의한지 살펴보았다. 〈표 7〉을 보면 두 모형간의 X2 및 자유도의 변화량은 각각 1.868, 1이다. .95X21=3.84인데 이 결과에서는 X2 변화량이 임계치보다 작아서 영가설을 기각하지 못하므로, 두 모형은 유의하게 다르지 않다고 해석할 수 있다. 즉 남아의 학교생활 적응 초기치(M=1.89)가 여아의 학교생활 적응 초기치(M=2.01)보다 낮기는 하지만 유의한 차이는 않은 것으로 볼 수 있다. 마찬가지로 학교생활 적응의 변화율에서도 남녀 집단 간에 유의하게 다르지 않은 것으로 나타났다.

표 7 ▸ 성별에 따른 학교생활 적응의 변화궤적에 대한 다집단분석 결과

모형	X^2	*df*	NFI	TLI	CFI	RMSEA	ΔX^2	Δdf
형태동일성	29.065	14	.995	.985	.998	.021		
절편요인의 평균동일성	30.933	15	.995	.985	.997	.021	1.868	1
기울기요인의 평균동일성	29.448	15	.995	.986	.998	.020	0.383	1

이상의 결과에 따라 초기치와 변화율에서는 남녀 집단에서 차이가 없다고 보고, 부모 양육 특성의 경로계수가 남녀집단에서 유의한 차이가 있는지 검증하였다. 남녀 집단의 각 경로계수에 동일성 제약을 가하지 않은 모형과, 동일성 제약을 가한 모형을 비교한 결과, 〈표 8〉에서 보는 바와 같이 X^2 및 자유도의 변화량이 각각 60.91, 12였다. $.95X^2_{12}=21.03$인데 여기에서 X^2 변화량은 60.91로 임계치보다 커서 영가설을 기각하므로 두 모형이 유의하게 다르다고 할 수 있다.

표 8 ▸ 성별 집단의 경로 동일성

모형	X^2	*df*	NFI	TLI	CFI	RMSEA	ΔX^2	Δdf
경로계수 무제약 모형	30.945	16	.995	.987	.998	.020		
경로계수 제약 모형	91.855	28	.986	.968	.990	.031	60.910	12

이에 각 성별 집단의 모형 내 경로계수는 다르다고 보고, 〈표 9〉와 같이 남녀 집단에 따른 경로계수 추정치를 정리하였다. 〈표 9〉를 보면 남아와 여아 집단에서 초기값의 경우 감독, 애정,

합리적 설명의 경로계수가 유의하게 나타났다. 변화율의 경우 감독, 애정의 경로계수가 두 집단에서 동일했으며, 합리적 설명의 경로계수는 여아 집단에서, 과잉기대의 경로계수는 남아 집단에서만 유의하게 나타났다. 그러나 학교생활 적응의 초기값으로 가는 경로계수와 과잉기대에서 학교생활 적응의 변화율로 가는 경로계수에서만 $p<.10$ 수준에서 유의하게 집단 간 차이가 있었다.

표 9 성별 부모의 양육방식에서 학교생활 적응으로 가는 경로계수 비교

경로	남아			여아			집단간 유의성 검증 $\Delta X^2(\Delta df)$
	B	S.E.	β	B	S.E.	β	
감독(4학년) → 학교생활 적응 초기값	.104***	.017	.215	.151***	.018	.267	3.755(1)+
애정(4학년) → 학교생활 적응 초기값	.188***	.020	.374	.185***	.021	.357	0.011(1)
합리적설명(4학년) → 학교생활 적응 초기값	.051**	.018	.109	.052**	.018	.107	0.004(1)
과잉간섭(4학년) → 학교생활 적응 초기값	-.026	.020	-.053	-.032	.020	-.066	0.291(1)
과잉기대(4학년) → 학교생활 적응 초기값	.050*	.020	.100	.035	.019	.078	0.291(1)
비일관성(4학년) → 학교생활 적응 초기값	-.034*	.016	-.078	-.002	-.136	-.066	0.066(1)
감독(4학년) → 학교생활 적응 변화율	-.023*	.012	-.103	-.026*	.013	-.094	0.035(1)
애정(4학년) → 학교생활 적응 변화율	-.031*	.014	-.134	-.035*	.015	-.136	0.040(1)
합리적설명(4학년) → 학교생활 적응 변화율	-.003	.013	.821	-.028*	.013	-.117	1.886(1)
과잉간섭(4학년) → 학교생활 적응 변화율	.008	.014	-.053	-.007	.014	-.027	0.291(1)
과잉기대(4학년) → 학교생활 적응 변화율	-.044**	.014	.100	-.002	.011	-.031	3.786(1)+
비일관성(4학년) → 학교생활 적응 변화율	.007	.012	.036	-.002	.011	-.007	0.305(1)

+ $p<.010$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

Ⅳ. 논의 및 결론

이 연구는 잠재성장모형을 통해 초등학교 고학년 아동의 학교생활 적응의 변화 궤적을 추적하고, 그에 대한 예측요인으로 부모의 양육방식의 영향에 대해 살펴보았다. 이를 통해 아동기에서 청소년기로 옮겨가는 초등학교 고학년 시기의 학교생활 적응을 지원하기 위한 부모 역할을 규명하는 것을 연구 목적으로 하였다. 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 고학년의 학교생활 적응은 시간에 따라 감소하는 추세를 보였다. 패널 자료를

분석한 한국의 선행연구를 살펴보면, 초등학교 고학년의 내현화 및 외현화 문제 행동이 시간이 지날수록 증가(이주리, 2008; 좌현숙, 변귀연, 2010)했다는 결과와 같은 맥락으로 해석이 가능하다. 문제 행동이 학교생활 적응과 어느 정도 상반된 개념임을 고려할 때, 학년이 올라갈수록 문제 행동은 증가하고 학교생활 적응은 감소하는 경향이 있다고 볼 수 있다. 또한 이러한 결과는 초등학교 고학년부터 중학교 1학년으로 진행될수록 학교생활 적응이 감소한다는 경향을 보고한 Duchesne, Larose, Guay, Vitaro와 Tremblay(2005)의 연구와도 일치한다. 이러한 학교생활 적응의 감소 경향은 이 시기에 특징적으로 두드러지는 현상인 것으로 보인다. 중학생부터 고등학생까지의 학교생활 적응을 살펴본 종단 연구에서는 점차 학교생활 적응이 증가했다(김태균, 2008; 좌현숙, 2012)는 결과가 있기 때문이다.

그러나 학년 증가에 따라 모든 아동의 학교생활 적응이 같은 수준으로 낮아지는 것은 아니며, 초기에 학교생활 적응을 잘 한 경우는 상대적으로 학교생활 적응 수준이 느리게 감소했다. 이러한 학교생활 적응의 감소 정도에서 나타나는 개인차는 학교생활 적응에 다양한 유형이 있다(권재기, 정미경, 2012; Duchesne, Larose, Guay, Vitaro & Tremblay, 2005)는 선행연구와 같은 맥락에서 해석 가능하다. 이 연구에서는 개인차를 설명하는 요인으로 부모 양육방식의 영향을 살펴보았다.

둘째, 부모가 아동의 생활을 파악하고 있거나, 아동에게 애정을 보이거나, 합리적 설명을 하는 양육 방식을 사용할수록 아동의 학교생활 적응 초기값이 높았다. 이는 지도 및 반응성 수준이 모두 높은 권위적 양육 방식이 아동의 학교생활 적응 또는 학업 성취에 긍정적 영향을 미치며, 강압적 방식을 사용하는 권위주의적 양육 방식은 학교생활 적응이나 학업 성취에 부정적 영향을 미친다는 선행 연구와 일치하는 결과이다(Bornstein et al., 1996; Chen, Dong, & Zhou, 1997). 뿐만 아니라, 이 연구에서는 부모의 감독, 애정이나 합리적 설명과 같은 긍정적인 양육 방식이 전체적인 학교생활 적응의 감소 속도를 줄임을 밝혔다.

셋째, 학교생활 적응의 초기값이나 변화율은 남아와 여아 집단에서 차이가 없었다. 이는 초기 청소년기에 초등학교에서 중학교로 옮겨가는 경험이 남아와 여아 모두에게 스트레스를 준다(Chung, Elias, & Schneider, 1998; Lipps, 2005)는 연구와 같은 결과이다. 초등학교 저학년 시기까지는 여아의 학교생활 적응이 더 높다는 연구 결과(고혜진, 2003; 차한아, 2006; 최지영·양현주, 2012; Birch & Ladd, 1997)가 많다는 점으로 미루어볼 때 이러한 결과는 특히 흥미롭다. 이는 여아가 사춘기를 더 빨리 맞이한다는 발달적 특성 때문일 가능성이 있다. 저학년 시기에는 상대적으로 학교 적응을 잘 했던 여아들도 사춘기가 오고, 인지적 학업 성취 면에서 받는 부담이나, 친구 관계가 더 복잡해지고 또래집단에 어울리기, 관계적 공격성을 비롯한 또래 괴롭힘의 경험 등 학교생활 적응을 어렵게 하는 요인이 더 많아질 수 있다. 기존의 선행연구에서는 이 시기의 남녀차이에 주목한 경우가 적었다. 하지만 종단 분석을 통한 이 연구 결과 및 관련 연구를 토대로 볼 때, 남아와 여아의 학교생활 적응과 관련해서 겪는 어려움이 다를 것으로 예상된다.

넷째, 부모의 양육방식 중 감독 수준에 따라 남아와 여아의 학교생활 적응 초기값이 달랐다. 부모가 아동의 생활에 대해 주의를 기울이고 잘 파악하는 것이 자녀의 발달에 긍정적인 영향을 미친다는 점은 선행연구(Dishion & McMahon, 1998)와 일치하는 결과이다. 이 연구에서는 이러한 관계가 여아 집단에서 더 효과가 큼을 밝혀 기존 연구의 결과를 보다 세분화하였다. 반면 남아의 경우에만 부모의 과잉기대가 높을수록 학교생활 적응이 더 빨리 감소하였다. 이는 우선 남아가 여아보다 부모의 과잉기대를 높게 인지한다는 것 때문으로 미루어볼 수 있다. 이 연구의 기술통계 부분을 살펴보면 남아가 응답한 부모의 과잉기대 평균이 여아의 경우보다 높았다.

이상의 연구결과를 바탕으로 제언하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구를 통해 초등학교 고학년 시기에 학교생활 적응이 감소한다는 것이 실증적으로 확인되었다. 이러한 양상은 이전의 초등학교 저학년 시기나, 이후의 중고등학교 시기의 학교생활 적응에서와는 사뭇 다르다. 따라서 고학년 시기에 아동이 겪는 어려움이 다른 시기에 비해 특별한 것일 수도 있다는 인지를 하고 부모 양육을 할 필요가 있다. 특히 학교생활 적응의 초기치나 변화율에서 남녀 차이가 없어서, 저학년 시기에는 적응을 비교적 잘 한다고 알려져 있던 여아들 또한 적응 문제를 경험할 수 있다는 것을 알고 도와야 할 것이다.

둘째, 부모의 양육방식이 학교생활 적응에 미치는 효과는 장기적으로 나타나므로, 긍정적인 양육 방식이 저학년 때부터 꾸준히 실천되는 것이 중요하다. 즉 학교생활 적응에 대한 문제가 증가하는 고학년 때에 부모의 양육 방식을 바꿈으로써 문제해결을 하기보다는, 특별한 적응의 문제를 보이지 않더라도 자녀가 어릴 때부터 부모가 긍정적 양육방식을 유지하는 것이 중요하다. 이를 위해 아동의 학교생활 적응의 장기적 변화를 고려한 부모 교육이 필요하다.

셋째, 아동의 학교생활 적응을 효과적으로 돕기 위해 부모는 자녀의 성별에 따른 특성을 고려해야 한다. 남아의 경우 부모의 과잉기대가 미치는 부정적 영향이 두드러지므로, 부모는 남아에 대한 기대 수준을 현실적으로 조정해야 한다. 특히 전통적으로 남아에게 기대되는 성취 수준이 더 높은 경향이 있기 때문에, 과잉기대로 인한 압박 및 이에 따른 부적응을 경험할 가능성도 높을 수 있다. 실제로 이 연구의 기초분석에서도 남아가 지각한 부모의 과잉기대 수준이 더 높았다. 한편 여아는 저학년 때보다 학년이 올라감에 따라 학교 적응에 문제를 겪게 되며, 사춘기 또한 남아보다 일찍 경험하는 경향이 있다. 이 때 부모의 감독은 여아가 학교 적응에서 겪는 어려움을 완충하는 역할을 할 수 있다. 따라서 부모는 평소에 자녀의 생활에 대한 관심 및 이해를 통해 자녀로 하여금 늘 부모의 적절한 돌봄을 받고 있다고 느끼게 하는 것이 중요하다. 즉 부모의 직접적인 간섭이나 개입이 아니라, 자녀의 생활에 대한 관심과 이해만으로도 여아에게는 지지적인 요인이 될 수 있다.

이 연구는 학년 증가에 따른 학교생활 적응 수준의 감소에서 개인차가 있다는 것을 밝혔지만, 후속 연구에서는 이러한 개인차를 보다 자세하게 규명해야 할 것이다. 초등학교 고학년 시기에 학교생활 적응이 감소하는 경향은 있으나 그 적응의 유형은 다양한 것으로 나타났다(권재기·정미경, 2012; Duchesne, Larose, Guay, Vitaro & Tremblay, 2005). 이 연구에서 밝힌 학교생

활 적응의 감소 경향을 토대로, 이후의 후속 연구는 군집분석이나 잠재계층분석 등을 통해 개인차의 다양한 유형을 밝히고 그와 관련된 요인을 찾는 쪽으로 진행되어야 할 것이다. 또한 이 연구 결과에서 성별 집단에 따라 부모의 양육방식과 학교 적응의 관계가 다름을 밝혔는데, 이 과정을 보다 세부적으로 살펴볼 필요가 있다. 그리고 이 연구에서는 아동의 학교생활 적응에 미치는 요인으로 부모 양육방식을 강조했지만, 이후 연구는 아동 및 환경 요인도 고려해야 한다.

그럼에도 불구하고 이 연구는 부모의 양육방식과 아동의 학교생활 적응간의 관계 및 이러한 관계가 성별에 따라 어떻게 달라지는지에 대해 종단적으로 살펴 선행 연구의 결과를 확장하였다는 의의가 있다.

참고문헌

김문정. (2003). **아동이 지각한 부모양육행동과 아동의 행동문제간의 관계.** 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.

김지자, 김인아, 안현미. (2000). 아동이 지각한 양육태도와 아동의 자기주도 학습력과의 관계. **한국초등교육, 12**(1), 177-2

고혜진. (2003). **부모의 양육태도와 초등학교 1학년 아동의 학교생활 적응능력과의 관계**. 인천교육대학교 석사학위 청구논문.

권재기, 정미경. (2012). 학령후기 학교생활 적응 프로파일과 관련된 개인,가정환경 변인의 단기 종단적 분석: 잠재프로파일분석을 이용하여. **아동교육, 21**(3), 147-167.

김태균. (2008). 학교생활 적응 변화에 관한 종단연구: 자아통제 및 자기효능감을 중심으로. **미래청소년학회지, 5**(2), 169-188.

문경주, 오경자. (2002). 지각된 부모의 양육행동과 초기 청소년들의 우울 및 불안의 관계. **한국심리학회지: 임상, 21**(1), 29-43.

민병수. (1991). **학교생활적응과 자아개념이 학업성취에 미치는 영향.** 홍익대학교 대학원 석사학위 청구논문.

박윤선, 채규만. (2010). 부모의 양육태도와 청소년의 대인불안과의 관계에서 수치심 경향성의 매개효과 연구. **청소년상담연구, 18**(2), 133-147.

서주연. (2006). **모의 양육태도가 아동의 행동문제에 미치는 영향: 수치심 경향성을 매개변인으로.** 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

신금주. (1994). **초등학교 아동에서의 지각된 부모양육태도와 부적응행동의 관계.** 한양대학교 대학원 석사학위 청구논문.

신윤자. (2005). **부모의 양육태도와 아동의 자아탄력성 및 학교생활적응과의 관계 연구.** 공주대학교 대학원 석사학위 청구논문.

오동재, 전성일, 장환일. (1999). 부모의 양육태도가 청년의 정신병리에 미치는 영향에 대한 연구. **신경정신의학, 32,** 896-903.

이재성, 문영경, 최형임. (2012). 아동이 인지한 부모의 양육행동이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향; 아동의 자아탄력성의 매개효과. **아동교육, 21**(2), 233-246.

이경님. (2008). 아동의 학교생활 적응에 영향을 미치는 생태학적 변인. **한국가정관리학회지, 26**(5), 211-224.

이재성, 문영경, 최형임. (2012). 아동이 인지한 부모의 양육행동이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향; 아동의 자아탄력성의 매개효과. **아동교육, 21**(2), 233-246.

이주리. (2008). 잠재성장모형을 적용한 초등학생의 내면화 및 외현화 문제 행동의 발달 궤적. **아동과 권리, 12**(4), 503-523.

이현민. (2005). **초등학생의 교사행동지각과 자아개념이 학교생활적응에 미치는 영향.** 대구대학교 대학원 석사학위 청구논문.

정원식. (1975). **인간과 교육.** 서울: 배영사.

정화실. (1991). **초등학생의 모애착과 학교생활적응이 낙관성에 미치는 영향.** 단국대학교 대학원 석사학위 청구논문.

조은정. (2012). 아동이 지각한 부모양육방식과 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. **한국놀이치료학회지, 15**(1), 35-50.

좌현숙. (2012). 청소년 학교생활 적응의 종단적 변화양상과 예측요인. **청소년학연구, 19**(6), 1-28.

좌현숙, 변귀연. (2010). 아동기에서 청소년기로의 전환과정에서 내재화 문제의 변화양상과 예측요인. **학교사회복지, 19**, 113-140.

차한아. (2006). **교사가 지각한 아동의 기질과 유치원 및 초등학교 초기 적응과의 관계: 단기종단연구**. 울산대학교 석사학위 청구논문.

최지영, 양현주. (2012). 취학 전 교육기관 유형과 아동의 성별에 따른 초등학교 초기 적응 비교. **미래유아교육학회지, 19**(2), 265-286.

최지선. (2005). **부모의 양육태도와 아동의 부적응행동.** 충남대학교 대학원 석사 학위 청구논문.

하명선, 이순복. (2009). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향. **아동교육, 18**(3), 247-258.

한은숙, 김성일. (2004). 부모의 양육태도와 아동의 학구적 실패내성의 관계. **한국교육학연구, 10**(2), 177-202.

허묘연. (2000). **청소년이 지각한 부모 양육행동 척도개발연구.** 이화여자대학교대학원 박사학위 청구논문.

허묘연, 오강섭, 이시형. (1998). 사회공포증과 관련된 양육태도검사의 개발 연구. **소아·청소년 정신의학, 9**, 198-208.

홍세희. (2013). **구조방정식 모형의 기초 이론과 적용**. 에스앤엠 리서치 그룹.

황영희. (2009). **중학생의 학교생활 적응에 관한 연구**. 관동대학교 대학원 석사학위 청구논문.

Bascoe, S. N., Davies, P. T., Sturge-Apple, & Cummings, E. M. (2009). Children's representation of family relationship, peer information precessing, and school adjustment. *Developmental Psychology, 45*(6), 1740-1751.

Birch, S. H., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children′s early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.

Bronstein, P., Duncan, P., D′Ari, A., Pieniadz, J., Fitzgerald, M., Abrams, C., Chen, X., Dong, Q., & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioural Development, 21*(4), 855-873.

Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology, 36*(1), 83-101.

Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical Formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*(1), 61-75.

Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2005). The transition from elementary to high school: the pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioural Development, 29*(5), 409-417.

Frankowski, B., Franco, O., Hunt, C., & Y., & Cha, S. Y. O. (1996). Family and parenting behaviors predicting middle school adjustment: A longitudinal study. *Family Relations, 45*(4), 415-426.

Galambos, N. L., Barker, E. T., & Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development, 74*(2), 578-594.

Hu, L., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional

criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

Lipps, G. (2005). *Making the Transition: The Impact of Moving from Elementary to Secondary School on Adolescents' Academic Achievement and Psychological Adjustment.* Analytical Studies Branch Research Paper Series 2005242e, Statistics Canada, Analytical Studies Branch. http://ideas.repec.org에서 2013년 10월 1일 인출.

Parke, R. D., Coltrane, S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., French, S., & Widaman, K. F. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment in Mexican American and European American Families. *Child Development, 75*(6), 1632-1656.

Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcome of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development. 72*(2), 583-598.

Sato, T., Sakado, K., Uehara, T., Narita, T., Hirano, S., Nishioka, K., & Kasahara, Y. (1998). Dysfunctional parenting as a risk factor to lifetime depression in a sample of employed Japanese adults: evidence for the'affectionless control' hypothesis. *Psychological Medicine, 28,* 737-742,

사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향

박은정*·고정원**

요 약

본 연구의 목적은 사교육을 패턴화하고 사교육 패턴별 특성 및 학습습관과 학업성취도의 차이, 사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향을 파악하는 것이다. 이러한 연구목적을 위하여 2012년 한국 아동·청소년 패널자료 중 사교육을 받은 경험이 있는 1,101명과 받은 경험이 없는 458명의 중학교 3학년의 학생 및 학부모 1,559명의 질문지를 분석하였다. 사교육을 패턴화하기 위해 사교육 방식, 사교육 수, 사교육 시간, 사교육비의 네 차원을 기준으로 이단계 군집분석을 실시하였으며 군집간의 차이검증 및 유형별 특성을 밝히기 위해 교차분석, 일원분산분석 및 Duncan의 사후검증을 실시하였다. 또한 사교육 패턴의 결정요인을 파악하기 위해 다항 로지스틱 회귀분석을, 사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향을 살펴보기 위해 위계적 회귀분석을 실시한 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 사교육 패턴은 금액투자형, 축소투자형, 시간투자형의 세 가지로 분류된다. 또한 사교육 패턴별 인구사회학적 특성은 부모의 학력, 부모의 직업, 부모의 노동시간, 자녀의 성별, 자녀의 학교지역, 주택형태, 가구 연간소득에 따라 차이가 나타난 반면 부모의 연령에 따라서는 차이를 나타내지 않았다. 그리고 사교육 패턴의 결정요인은 금액투자형의 경우 모의 노동시간, 자녀의 성별, 주택형태, 가구 연간소득이 주요변수로 모의 노동시간이 적고 여자 자녀를 가진 집단, 아파트에 거주하면서 가구 연간소득이 높을수록 금액투자형에 속할 가능성이 높았다. 축소투자형이 될 가능성은 부모의 직업, 주택형태, 가구 연간소득의 영향을 받아 부모의 직업이 사무직 종사자와 아파트에 거주하는 집단 그리고 가구 연간소득이 높을수록 축소투자형이 될 가능성이 높았으며, 시간투자형은 자녀의 성별, 주택형태, 가구 연간소득에 영향을 받아 남자 자녀를 가진 집단이, 아파트 거주 집단이, 연간소득이 높을수록 시간투자형일 가능성이 유의미하게 높았다. 둘째, 사교육 패턴에 따라 학습습관과 학업성취도에 차이가 나타났으며, 금액투자형과 축소투자형은 학습습관과 학업성취도가 가장 높은 반면 시간투자형과 무투자형은 낮은 것으로 밝혀졌다. 셋째, 사교육과 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향은 유의미한 것으로 나타났으나 그 영향력은 학습습관이 큰 것으로 나타나 학습습관이 학업성취도를 향상시키는데 더 결정적인 요인인 것으로 밝혀졌다. 또한 사교육 패턴 중 축소투자형은 학습습관에 따른 조절효과가 유의하게 나타나 학업성취도에 효과가 있는 것으로 밝혀졌다.

Key Words : 사교육 패턴, 학습습관, 학업성취도

* 성균관대학교 소비자가족학과 박사수료
** 성균관대학교 소비자가족학과 박사수료

Ⅰ. 서 론

한국의 과도한 입시위주 교육은 지나친 선행학습의 만연 등 사교육비 투자를 과열시키고 있다. 통계청(2012)의 조사에 따르면, 우리나라 사교육 참가율은 69.4%로 전국 초·중·고교 학생의 3/5정도가 사교육을 받고 있으며 이들의 1인당 월평균 사교육비는 23만 6천원으로 사교육비가 가장 많이 드는 시기는 중학생(2학년)으로 나타났다. 사교육의 증가는 청소년기의 학생들이 대부분의 시간을 학교에서 보내는 시간 외에 사교육장에서 생활하는 시간 및 경험을 증가시키는 결과를 초래하고 있다.

이러한 현실에서 사교육 투자에 대한 연구는 활발하게 진행되고 있지만 사교육의 교육 효과에 대해서는 일관되지 않은 결과를 보이고 있다. 학부모들의 사교육비 투자를 통하여 자녀들의 학업성적 향상에 긍정적 영향을 줄 것이라는 믿음과 일치하는 연구결과(김양분, 김미숙, 2002; 양정호, 김정근, 2003; 박창남, 도종수, 2005)가 있는 반면, 사교육이 오히려 학업성취에 부정적인 영향을 준다는 결과(반상진, 정성석, 양성관, 오호영, 2005; 김태일, 2005)와 부정적 학습습관을 형성할 수 있다는 연구결과(송은영, 2007; 이종재, 2008)가 보고되고 있다.

학업성취도에 학생의 지능, 학습동기, 학습환경 등과 함께 영향을 미치는 요인인 학습습관(강낙근, 1990)은 학습할 때 취하는 일관된 행동으로, 학습자에게 내면화되어 자연발생적으로 일어나는 비교적 지속적인 학습행동을 의미한다(허지원, 이동훈, 황윤원, 김홍석, 2010). 또한, 학습습관은 학습행위의 반복 형태를 의미할 뿐만 아니라 학습에 대한 동기, 태도, 기술 등을 종합한 개념으로 학생에 따라 다양하게 나타난다(김진숙, 김정택, 2009). 이러한 학습습관은 성적 상위집단이 하위집단에 비해 좋게 나타나며, 학업성취도에도 정적인 상관관계가 있는 것으로 보고되고 있다(박수의, 노영순, 2011). 다수의 연구에서 학업성취도는 학습능력이나 학습에 투입된 시간의 양보다 바람직한 학습습관이 무엇보다 중요한 요인으로 확인되고 있다(침석보, 1991; 이정자, 1996; 조장희, 2000).

이와 같이 사교육, 학습습관은 학업성취도에 영향을 주거나 결정 요인으로 간주되면서 중요한 주제로 다루어져왔다. 그동안 사교육비, 사교육 유형 및 사교육 참여여부, 사교육 시간에 따른 학습습관과 학업성취도의 효과성 연구가 주류를 이루어 왔다. 즉 단일변수로 자녀의 사교육 지출금액이나 사교육 유형 및 사교육 시간에 초점을 두어 학습습관 또는 학업성취도와의 관련성을 규명하였다. 그러나 사교육은 유형뿐만 아니라 사교육 시간, 사교육비 등에 따라 상이하기 때문에 그 효과성을 검증하기 위해서는 다각적인 측면에서 사교육을 패턴화하고, 패턴별 학습습관 및 학업성취도의 차이와 사교육 패턴의 결정 요인을 파악해야 한다. 뿐만 아니라 사교육과 학업성취도의 관계에서 학습습관이 조절변수로 미치는 영향력을 파악해야 한다. 이는 지속적이며 향후 학습과 학업성취도에 영향을 미치는 행동양식인 학습습관의 중요성을 부각시키는 것과 더불어 장기적인 측면에서 사교육에 과도하게 의존하거나 사교육에 초점을 맞추는 학습에서 벗어나 스스로 학습할 수 있는 습관과 능력을 향상시킬 수 있는 토대가 되기 때문이다.

따라서 본 연구에서는 사교육 방식, 사교육 수, 사교육 시간, 사교육비의 측면에서 사교육을 패턴화하고자 한다. 더불어 사교육에 참여하는 학생과 그렇지 않은 학생간의 차이까지 살펴보기 위해 사교육에 참여하지 않는 집단까지 포함하여 사교육 패턴별 인구사회학적 특성 및 결정요인을 살펴보고, 사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향력을 파악하고자 한다. 이는 중학생들의 사교육에 대한 실태를 다각적인 측면에서 이해할 수 있음과 동시에 이들의 교육의 질을 향상시키기 위한 기초자료를 제공할 수 있다고 본다.

Ⅱ. 선행연구고찰

학업성취란 학습의 결과로서 지식과 기능을 습득하는 과정 또는 결과(교육학용어사전, 1994)이자 성취해야 할 일련의 학습과제를 교수-학습의 과정 속에서 어느 정도 달성했는가를 말한다(이경화, 정혜영, 2006). 학업성취는 청소년기의 중요한 발달과업 중 하나로 상급학교의 진학, 미래의 진로, 취업 등에 특히 중요한 영향을 미치기 때문에 학업성취도와 관련된 경험적 연구가 다양하게 이루어지고 있다.

청소년기의 학업성취에 관한 연구는 사교육, 학습습관, 사교육에 영향을 미치는 관련변수를 분석한 것으로 구분할 수 있는데, 첫 번째는 사교육이 학업성취와 관련된 대표적인 변수로 활발한 연구가 진행되고 있으나 그 효과성은 상반된 결과를 보이고 있는 연구들이다. 사교육과 학업성취도에 관한 연구(김양분, 김미숙, 2002; 양정호, 김정근, 2003; 박창남, 도종수, 2005)에서 사교육이 학업성취에 긍정적 영향을 미치는 요인이며 학업성취가 높은 학생들이 낮은 학생들보다 사교육 참여가 더 높으며, 사교육비 지출이 더 많은 것으로 보고되고 있다. 또한 사교육 시간이 늘어날수록 그리고 사교육비가 많을수록 학업성취도가 높은 것으로 나타나 사교육과 학업성취도가 정적 관련성이 있는 것으로 나타났다. 이는 2003년 PISA자료를 이용하여 전 과목 및 수학과목의 사교육시간과 학업성적에 대해 국제적인 비교 분석을 실시한 남기곤(2008)의 연구에서도 한국 학생들은 OECD국가들 중 전 과목을 대상으로 하든 수학과목을 대상으로 하든 학습시간도 가장 길고, 사교육시간도 가장 긴 것으로 나타났으며 학교성적이 사교육에 미치는 효과를 분석한 결과에서도 대부분의 국가에서는 그 효과가 마이너스로 나타난 것에 비해 한국의 경우 그 효과값이 플러스값을 나타내면서 가장 큰 것으로 밝혀졌다. 그는 사교육이 주로 학업성적이 높은 학생들이 더 높은 성적을 획득하기 위한 전력으로 활용하는 성향이 매우 강한 국가임을 보여준다고 보고하였다. 반면 성기선과 김준엽(2010)의 연구에서는 한국, 핀란드, 일본 고등학생들의 사교육 참여정도와 과학성취도의 관련성을 비교분석한 결과에 따르면, 사교육 참여시간과 학업성취도는 부적관계를 보이는 것으로 밝혀졌다. 또한 반상진 등(2005), 김태일(2005), 송은영(2007), 이종재(2008)의 연구들에서 사교육이 오히려 학업성취도에 부정적 영향을 미치는 것으로 보고되고 있으며, 이러한 사교육은 자기주도적 학습에 부적 영향을 주기 때문에 과도

하게 사교육에 의존하는 습성은 자기주도적 학습 역량의 배양을 심각하게 저해시킨다고 보고되고 있다(김희삼, 2012). 이 외에 사교육의 참여여부 및 사교육 시간이 학업성취도에 미치는 영향을 교과목별로 분석한 연구에서는 과목별 학업성취도의 효과성이 다소 상이한 양상을 보이는 결과로 확인되었다(정윤경 등, 2010).

둘째, 학습습관은 학생들이 학습할 때 취하는 일관된 행동양식으로서 학습행위의 반복적 형태를 의미할 뿐 아니라 학습에 대한 동기, 태도, 기술 등을 종합한 개념(김진숙, 김정택, 2009; 박수희, 노영순, 2009)으로서 학업성취에 영향을 미치는 결정적 요인으로 간주된 연구들(침석보, 1991; 이주영, 2005; 문정화, 김선희, 2010; 박수희, 노영순, 2011)이다. 침석보(1991)는 학습부진아와 학습우수아의 제특성에 관한 비교 연구에서 학습에 투입된 시간의 양보다는 학습의 능률을 올릴 수 있는 효과적인 학습습관이 무엇보다도 중요하다고 밝혔다. 이주영(2005)은 중학생을 대상으로 학습습관과 학업성취도간의 상관성 및 학업성취도에 미치는 영향력을 분석하였다. 그 결과 학습습관 중 학습태도와 유의미한 정적 상관성이 있었으며, 학습습관인 학습태도와 학습동기습관이 학업성취도에 영향을 미치는 요인으로 밝혀졌다. 이는 우찬영과 박영호(2006)의 연구에서도 학습동기와 학업성취도는 높은 상관관계가 있는 것으로 밝혀져 동일한 결과를 보여주었다. 박수희와 노영순(2011)은 초등학교 5학년을 대상으로 학습습관이 성적에 미치는 영향을 조사하였다. 성적집단을 상위집단과 하위집단으로 구분하여 분석한 결과 상위집단이 하위집단보다 학습습관과 학업성취도 모두 더 높았으며, 학습습관은 학업성취도에 영향을 미치는 결정 요인으로 밝혀졌다. 정윤경 등(2010)은 중학생을 중심으로 사교육시간에 따른 학습동기, 학습전략 사용 및 학업성취도의 변화를 조사하였다. 분석 결과 사교육이 학습동기와 학습전략의 사용에 도움을 주지 않았으며 학업성취도에서도 영어와 수학교과목에 한해서만 통계적으로 미미한 수준에서 사교육이 정적인 관계를 보였다. 그러나 학업성취도 향상에는 사교육보다 오히려 학습동기와 학습전략이 더욱 중요한 역할을 담당하는 것으로 나타나 학습동기와 학습전략의 중요성을 밝혔다. 이숙향(2011)의 연구에서도 학습태도가 학업성취도에 영향을 미치는 중요 요인으로 밝혀져 학습습관은 학업성취도에 결정적 요인임이 확인되었다.

셋째, 학업성취도에 영향을 미치는 관련변수를 분석한 것으로 부모의 학력, 직업, 소득의 사회경제적 지위, 부모-자녀 관계의 가정 내 사회적 자본 등을 분석한 연구를 살펴보면, 부모의 사회경제적 지위는 학업성취와 정적인 관계가 있는 것으로 다수의 연구결과에서 보고되고 있다(김은정, 2007; 원지영, 2009; 박수억, 2011). 김은정(2007)은 가정의 사회경제적 지위, 사교육비, 그리고 부모-자녀관계가 청소년 자녀의 학업성취도에 미치는 영향에 대한 연구에서 부모-자녀 관계는 가정의 사회경제적 지위에 영향을 받으면서 자녀의 학업성취에 정적인 영향을 끼치는 것으로 보고하였다. 가정의 사회경제적 지위는 자녀의 학업성취에 직접적인 영향도 있는 것으로 나타나, 부모-자녀관계는 가정의 사회경제적 지위와 자녀의 학업성취간의 관계를 부분적으로만 매개하고 있음이 밝혀졌으나 가정의 사회경제적 지위가 높아짐에 따라 사교육비 수준은 높아지지만, 자녀의 학업성취에 미치는 사교육비의 효과는 미미한 것으로 보고되었다. 원지영

(2009)의 연구에서도 부모의 사회경제적 지위 수준이 낮은 청소년들의 경우 상대적으로 낮은 학업성취도를 보이는 것으로 보고되었다. 그러나 부모의 사회경제적 지위에 관계없이 가정 내 사회적 자본 변수는 청소년의 학업성취도와 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났고, 가정 내 사회적 자본 정도와 청소년 학업성취도 사이의 정적인 상관관계는 부모의 사회경제적 지위가 낮은 경우 더욱 두드러져 부모의 사회경제적 지위가 상대적으로 낮은 청소년들의 학업성취도가 가정 내 사회적 자본의 확충을 통해 향상될 수 있음을 확인시켜 주었다. 뿐만 아니라 부모-자녀 관계에 대한 개입은 학업성취도 향상을 가져오고 장기적으로 볼 때 낮은 사회경제적 지위의 세습을 막는데 기여할 것으로 제시하였다. 박수억(2011)은 학교요인, 특히 학교 구성 변인들이 학생들의 교육결과에 영향을 미치는 방식이 개인의 사회경제적 배경에 따라 달라질 수 있다는 이론적 관점을 바탕으로, 수준간 상호작용효과를 탐색하였다. 연구 결과에 따르면, 상위권 학생들의 비율이 높은 학교에서 사회경제적으로 취약한 계층의 아이들의 비율이 낮음을 보여 주었고, 평균적인 성취수준이 높은 학교에 다니는 것이 학생들의 학업성취에 유리한 것으로 조사되었다. 특히 영어와 수학과목에서 그들은 평균적인 학업성적이 높거나 빈곤비율이 낮은 학교에서 상대적으로 더욱 낮은 성취도를 보이는 것으로 나타나 낮은 배경을 가진 아이들에게 학교는 규범적인 환경을 통해 긍정적인 역할을 하기보다 상대적인 박탈감을 제공함으로써 계층간 학습격차를 증가시키는 부정적인 역할을 하고 있음을 확인하였다.

이상과 같이 청소년의 사교육, 학습습관 등 학업성취도에 관한 연구를 통해 사교육과 학습습관은 밀접한 관련성이 있음을 확인할 수 있다. 그러나 사교육은 유형뿐만 아니라 사교육시간 그리고 사교육 지출에 따라 상이하기 때문에 사교육의 특성을 다각적인 측면에서 초점을 맞추어 분석할 필요가 있으며, 특히 사교육이 학업성취도에 영향을 미치는 효과성 검증이 아닌 지속적이며 향후 학습과 학업성취도에 영향을 미치는 학습행동양식인 학습습관에 대한 영향을 규명한 후 장기적인 측면에서 사교육에 과도하게 의존하거나 사교육에 초점을 맞추는 학습에서 벗어나 스스로 학습할 수 있는 학습습관의 중요성에 근거한 분석이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 2012년 한국 아동·청소년패널조사 자료를 이용하여 사교육을 패턴화하고 사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향을 분석하고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구문제

본 연구에서는 학업성취도에 영향을 미치는 요인으로 사교육 패턴에 따른 학습습관을 선정하고 연구문제는 다음과 같다.

연구문제1. 사교육은 사교육 특성에 따라 어떻게 패턴화되는가?

(1-1) 사교육 방식, 사교육 수, 사교육 시간, 사교육비를 중심으로 어떻게 패턴화 되는가?

(1-2) 사교육 패턴별 인구사회학적 특성은 어떠한 차이가 있는가?

(1-3) 사교육 패턴의 결정요인은 무엇인가?

연구문제2. 사교육 패턴별 학습습관 및 학업성취도는 어떠한 차이가 있는가?

연구문제3. 사교육 패턴에 따른 학습습관은 학업성취도에 어떠한 영향을 미치는가?

2. 측정도구

본 연구는 2012년 한국 아동·청소년패널조사 원자료를 이용하였다. 한국 아동·청소년패널조사는 2010년부터 당시 초등학교 1학년, 초등학교 4학년과 중학교 1학년이었던 아동·청소년들을 대상으로 2010년부터 2016년까지 매년 조사될 종단연구이다.

분석대상자는 한국 아동·청소년 패널조사 중 제3차에 해당되는 2012년 데이터로 사교육을 받은 경험이 있는 1,101명과 사교육을 받은 경험이 없는 458명으로 중학교 3학년의 학생 및 학부모 1,559명이다.

사교육 패턴을 추출하기 위하여 사교육 방식, 사교육 수, 사교육 시간, 사교육비를 기준으로 설정하였다. 또한 학습습관은 성취가치, 숙달목표지향형, 행동통제, 학업시간관리 등을 포함한 총 18 문항을 이용하였고, 학업성취도는 사교육 과목과 동일과목인 국어, 영어, 수학 등 8과목에 대한 2012년도 1학기 8과목 평균 변환점수를 산출하였다. 구체적인 측정도구는 〈표 1〉과 같다.

표 1 ▸ 측정도구

구성	문항	본 연구
사교육 패턴	사교육 방식	개인집단(개인과외2, 방문수업4, 인터넷5) 그룹집단(학원1, 그룹과외3, 방과후학교6) 혼합집단(개인 & 그룹)
	사교육 수	국어, 수학, 영어, 사회, 과학, 음악, 미술, 체육의 각각 과목에 대한 방과 후 교육(사교육 포함) 수의 총합
	시간	국어, 수학, 영어, 과학, 사회, 음악, 미술, 체육의 각각 과목에 대해 '(방과 후 교육 유형별 주당 평균시간*60)+주당 평균분'의 총합
	사교육비	월평균 교육비
학습 습관	성취가치	'학교 공부는 나에게 중요한 의미를 지닌다' 등 7문항으로 각 문항에 대해 매우 그렇다(1점) ~ 전혀 그렇지 않다(4점)의 4점 리커트 척도를 역점화하여 점수가 높을수록 성취가치가 높음을 나타냄
	숙달목표지향성	'나는 실수를 하더라도 무엇인가를 배울 수 있는 어려운 내용을 좋아한다' 등 2문항으로 각 문항에 대해 매우 그렇다(1점) ~ 전혀 그렇지 않다(4점)의 4점 리커트 척도를 역점화하여 점수가 높을수록 숙달목적지향성이 높다는 것을 의미

	행동통제	'나는 공부가 지루하고 재미없더라도 끝까지 다한다' , '나는 노는 것을 그만두지 못해 공부를 시작하기 어렵다(역점화 안함)', '나는 공부를 하려면 쓸데없는 생각 때문에 집중을 못한다(역점화 안함)'. 등 5문항에 대해 매우 그렇다(1점) ~ 전혀 그렇지 않다(4점)의 4점 리커트 척도를 역점화하여 점수가 높을수록 행동통제를 잘 하는 것을 의미
	학업시간관리	'나는 몇 시간 동안 얼마나 공부할 것인지 목표를 분명히 한 다음에 공부를 시작한다' 등 4문항으로 매우 그렇다(1점) ~ 전혀 그렇지 않다(4점)의 4점 리커트 척도를 역점화하여 점수가 높을수록 학업시간관리를 잘 하는 것을 의미
	학업성취도	국어, 수학, 영어, 과학, 사회, 음악, 미술, 체육의 각각 과목에 대해 96점 이상(1점)부터 64점 이하(8점)까지의 8점 리커트 척도를 역점화하여 점수가 높을수록 성적이 높다는 것을 의미

3. 분석방법

조사대상자의 일반적 특성을 파악하기 위해 빈도, 백분율을 구하였고, 사교육의 패턴을 유형화하기 위해 범주형 변수인 사교육 방식 변수와 연속형 변수인 사교육 수, 사교육 시간, 사교육비 변수를 함께 사용하여 비모수통계 기법인 이단계군집분석(Two-step cluster)을 실시하였다. 사교육 패턴별 인구사회학적 특성의 차이 및 학습습관과 학업성취도의 차이를 파악하기 위해 교차분석, 일원분산분석 및 Duncan의 사후검증을 실시하였으며 사교육 패턴의 결정요인을 파악하기 다항로지스틱 회귀분석(Multinomial Logistic Regression)을, 사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향을 살펴보기 위해 위계적 회귀분석(Hierarchical regression)을 실시하였다.

4. 조사대상자의 일반적 특성

본 연구에서 분석된 조사대상자의 인구사회학적 특성은 〈표 2〉와 같다.

표 2 ▶ 조사대상자의 일반적 특성

변수	구분	사교육 유 (n=1,101)*		사교육 무 (n=458)*	
		N	%	N	%
부의 연령	30대	24	2.3	10	2.6
	40대	833	79.6	299	78.5
	50세 이상	189	18.1	72	18.9
모의 연령	30대	143	13.5	62	15.9
	40대	847	79.9	302	77.6
	50세 이상	70	6.6	25	6.4
부의 학력	고졸	435	41.6	204	53.4
	초대졸	103	9.8	38	9.9
	대졸이상	508	48.6	140	36.6

모의 학력	고졸	573	54.1	262	67.4
	초대졸	122	11.5	29	7.5
	대졸이상	365	34.4	98	25.2
부의 취업 여부	유	1,032	98.6	358	93.7
	무	15	1.4	24	6.3
모의 취업 여부	유	716	67.6	270	69.8
	무	343	32.4	117	30.2
부의 직업	관리자·전문가	272	26.4	72	20.3
	사무직	160	15.5	46	13.0
	서비스·판매직	234	22.7	81	22.8
	농림·기능·장치·단순노무	364	35.3	156	43.9
모의 직업	관리자·전문가	194	27.3	53	19.9
	사무직	135	19.0	33	12.4
	서비스·판매직	252	35.4	109	41.0
	농림·기능·장치·단순노무	130	18.3	71	26.7
자녀의 성별	남	563	51.1	238	52.0
	여	538	48.9	220	48.0
자녀의 학교지역	서울	69	6.3	20	4.4
	경기, 인천	226	20.5	122	26.6
	지방	806	73.2	316	69.0
형제자매 유무	유	1,014	92.1	399	90.5
	무	87	7.9	42	9.5
주택 형태	단독주택	243	22.1	151	34.2
	아파트	715	64.9	217	49.1
	기타	143	13.0	74	16.7
		Mean	S.D.	Mean	S.D.
부의 노동시간		570	197	467	276
모의 노동시간		365	290	333	306
가구 연간소득		4993.28	2621.16	3744.85	2413.44

* 무응답으로 인해 변수별 합계에 차이가 나타남.

Ⅳ. 연구결과

1. 사교육 패턴화

1) 사교육 특성에 따른 이단계 군집분석

본 연구에서는 사교육 특성에 따라 사교육 패턴을 유형화하기 위해 이단계 군집분석(two-step cluster)을 이용하였다. 이단계 군집분석은 변수가 범주형이나 연속형의 변수가 혼합된 경우에도 이용할 수 있고, BIC(Schwarz's Bayesian Inference Criterion) 값을 기준으로 군

집 수를 자동으로 결정해 주며, 대량 자료 처리에 용이하다(박성현, 김성수, 황현식, 2011). 이 단계 군집분석에 사용한 변수는 범주형 변수인 사교육 방식과 연속형 변수인 사교육 수, 사교육 시간, 사교육비를 기준으로 사교육 패턴을 분석하였다.

그 결과 〈표 3〉과 같이 사교육 패턴의 군집수는 4개로 생성되었다. 군집 수의 결정은 가장 낮은 BIC값을 갖는 군집이 가장 좋은 군집모형이 된다(박덕병, 윤유식, 이민수, 2007). 따라서 BIC값이 가장 낮은 군집수가 4개일 때로 자동 설정되었으나, 이 중 마지막 군집은 이상값을 가지는 응답자 1.5%가 포함되어 있어 이후의 분석에서 제외하고 3개의 군집으로 분류하였다.

표 3 ▶ BIC를 통한 자동 군집수 결정 결과

군집수	BIC	BIC 변화	BIC 변화비	거리측정비
1	702.669			
2	529.024	-173.644	1.000	1.491
3	428.151	-100.873	.581	2.087
4	404.410	-23.742	.137	1.609
5	407.522	3.112	-.108	1.571
6	426.664	19.142	-.110	1.361
7	453.251	26.288	-.153	1.030
8	480.436	27.185	-.157	1.353
9	512.850	32.414	-.187	1.398
10	549.476	36.626	-.211	1.011

군집별로 사교육 패턴을 파악하기 위해 3개의 군집과 사교육 패턴 변인인 사교육 방식, 사교육 수, 사교육시간, 사교육비를 교차분석과 ANOVA분석을 실시하였다. 그 결과 각 군집별 사교육 방식, 사교육 수, 사교육시간, 사교육비 모두에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

군집 1을 보면 사교육 방식은 혼합집단(54.4%)이 개인집단(45.6%)보다 약간 더 많은 분포를 보이지만 각각 절반내외의 정도를 차지한다. 사교육 수는 3개로 두 번째로 많고, 사교육 총시간은 군집 2와 유의한 차이를 보이지는 않으나 그 시간이 496분으로 35분 더 많다. 특히 사교육비가 40만원으로 세 집단 중 가장 많은 비용을 지출하는 특성을 보였다. 따라서 이 유형을 “금액투자형”으로 명명하였다. 전체 분석대상자 중 228명(20.1%)이 이 유형에 속하고, 세 유형 중 가장 낮은 분포를 보인다.

군집 2는 사교육 방식이 모두 그룹집단이고, 사교육 수(2개)와 사교육 총시간(461분), 그리고 사교육비(35만원)가 가장 적은 특징이 있다. 따라서 이 유형을 “축소투자형”으로 명명하였다. 전체 분석대상 중 46.4%로 세 유형 중 가장 높은 분포를 보인다.

마지막으로 군집 3은 사교육 방식이 그룹집단(98.3%)이 다수를 차지하고, 혼합집단(1.7%)은 소수이다. 특히 사교육 수(5개)와 사교육 총시간(883분)은 세 집단 중 가장 많은 특징을 보여 약

2배 정도 높다. 따라서 이 유형을 “시간투자형”으로 명명하였다. 이 유형이 차지하는 비율은 32.6%를 보인다.

표 4 각 군집별 특성 분석 결과

구분		군집1 (n=228, 21.0%)	군집2 (n=503, 46.4%)	군집3 (n=354, 32.6%)	X^2 / F
사교육 방식	개인	104(45.6%)	0(0.0%)	0(0.0%)	1051.094***
	그룹	0(0.0%)	503(100.0%)	348(98.3%)	
	개인&그룹	124(54.4%)	0(0.0%)	6(1.7%)	
사교육 총 개수		2.88b	1.84c	5.02a	762.190***
사교육 총 시간		495.72b	461.05b	882.71a	207.253***
사교육비 총 금액		40.00a	34.87b	33.55b	9.023***

***p<.001

표 5 사교육 패턴 군집분석 결과 유형화

구분	금액투자형	축소투자형	시간투자형
사교육방식	개인/ 개인&그룹	그룹	그룹
사교육총개수	중(3개)	하(2개)	상(5개)
사교육총시간	하(496분)	하(461분)	상(883분)
사교육총금액	40만원	35만원	34만원

2) 사교육 패턴별 인구사회학적 특성

사교육 패턴별 인구사회학적 특성을 살펴보기 위해 부모의 특성인 연령, 학력, 직업, 노동시간, 주택형태, 가구 연간소득과 자녀의 특성인 성별, 학교지역, 형제자매유무와 같은 변수를 사용하였다. 또한 사교육에 참여하는 집단뿐만 아니라 그렇지 않는 집단(무투자형)까지 포함하여 인구사회학적 특성의 차이를 파악하였다. 따라서 이단계 군집분석을 통해 분류된 금액투자형, 축소투자형, 시간투자형 외에 무투자형까지 포함하여 분석하였다.

그 결과 〈표 6〉과 같이 부모의 학력, 부모의 직업, 부모의 노동시간, 자녀의 성별, 자녀의 학교지역, 주택형태, 가구 연간소득에 따라 유의한 차이가 나타난 반면 부모의 연령, 형제 유무에서는 차이가 나타나지 않았다.

먼저 부의 학력에 따른 유형별 특성을 보면 금액투자형과 축소투자형, 시간투자형과 무투자형은 각각 서로 유사한 경향을 보인다. 금액투자형과 축소투자형의 경우 고졸집단은 37.0%, 38.1% 각각 속하고, 대졸집단은 54.8%, 52.6%의 비중을 차지한다. 반면 시간투자형과 무투자형은 고졸집단의 절반이상 속하며, 대졸이상 집단의 1/3이상의 비중을 차지하며 반대의 경향을 보인다.

모의 학력을 보면 고졸집단(67.4%)은 무투자형에 속하는 비중이 가장 높고, 다음으로 높은 분포를 보인 유형은 시간투자형(61.6%)으로 그 비중이 3/5이상을 차지한다. 그에 비해 금액투자형

의 경우 고졸집단(47.7%)은 가장 낮은 분포를 차지하는 가운데 대졸이상의 집단이 38.6%로 다른 세 유형보다 가장 높은 분포를 차지한다. 금액투자형과 축소투자형은 대졸이상 집단이 1/3이상의 비중을 보이는 반면 시간투자형(26.8%)과 무투자형(25.2%)은 1/4정도의 비중을 보이는 가운데 무투자형의 분포가 가장 낮다.

부의 직업을 보면 금액투자형과 축소투자형, 시간투자형과 무투자형은 각각 유사한 경향을 보인다. 농림·기능·장치·단순노무 집단이 모든 유형에서 차지하는 비중이 가장 높은 분포를 보이는 가운데 그 비중에서 차이가 나타난다. 시간투자형과 무투자형은 농림·기능·장치·단순노무 종사자 집단이 4할대로 가장 높고, 금액투자형과 축소투자형에서는 3할대로 각각 높은 분포를 보인다. 또한 관리전문가는 금액투자형(28.3%)과 축소투자형(27.7%)에서 1/4이상씩, 시간투자형(21.8%)과 무투자형(19.0%)에서 1/5내외씩 분포하고 있다. 무직의 경우 무투자형(6.3%)에 속하는 비율이 가장 높다.

모의 직업은 관리전문가는 금액투자형과 축소투자형에 속하는 비중이 2할대로 가장 높고, 서비스판매직은 무투자형(28.5%)과 시간투자형(27.9%), 농림·기능·장치·단순노무직에 종사하는 집단은 무투자형(19.5%), 시간투자형(18.05)에 속하는 비율이 각각 높다.

부의 노동시간의 경우 노동시간이 긴 집단은 무투자형(32.1%)에서 가장 높은 분포를 보인 반면 노동시간이 중간인 집단은 무투자형(63.1%)에서 분포가 가장 낮다. 그에 비해 금액투자형의 경우 노동시간이 긴 집단(14.5%)이 다른 유형보다 그 분포가 가장 낮고, 노동시간이 중간인 집단(78.9%)의 분포가 가장 높다.

모의 노동시간을 보면 무투자형의 경우 노동시간이 긴 집단은 52.4%의 분포를 보이고 나머지 세 집단은 40%대의 분포를 보인다. 시간투자형의 경우에는 노동시간이 중간인 집단이 50%대로 분포를 보이며 나머지 세 집단보다 높고, 금액투자형은 노동시간이 짧은 집단이 13.2%로 가장 높다.

자녀 성별의 경우 남학생이 여학생에 비해 시간투자형(60.7%), 무투자형(52.0%)에 속하는 비율이 더 높고, 금액투자형과 축소투자형에 속하는 비율은 더 낮다.

자녀 학교지역의 경우 경기 및 인천지역은 무투자형(26.6%)과 금액투자형(25.4%)이 1/4정도를 차지하고, 지방은 시간투자형(79.7%)에서 각각 높은 분포를 보인다.

주택형태는 아파트에 거주하는 집단이 축소투자형(68.2%)과 금액투자형(68.0%)에서 유사한 분포를 차지하고, 시간투자형(58.5%), 무투자형(49.1%)의 순으로 낮은 분포를 차지한다. 단독주택에 거주하는 집단은 무투자형에 속하는 비율이 34.2%로 가장 높고, 기타(다세대 주택, 상가주택 등)에 거주하는 집단은 시간투자형(18.4%), 무투자형(16.7%) 각각에서 높은 분포를 보인다.

마지막으로 가구 연간소득을 보면 금액투자형의 소득이 가장 높고, 다음으로 높은 유형은 축소투자형, 시간투자형, 무투자형 순으로 나타난다.

표 6 사교육 패턴에 따른 인구사회학적 특성

구 분		금액투자형 (n=228, 14.8%)*	축소투자형 (n=503, 32.6%)*	시간투자형 (n=354, 22.9%)*	무투자형 (n=458, 29.7%)*
부의 연령 (X^2=11.341)	30대	2(0.9)	9(1.9)	13(3.9)	10(2.6)
	40대	169(77.2)	376(79.2)	277(82.2)	299(78.5)
	50세 이상	48(21.9)	90(18.9)	47(13.9)	72(18.9)
모의 연령 (X^2=6.305)	30대	26(11.8)	60(12.3)	56(16.7)	62(15.9)
	40대	177(80.5)	400(81.8)	256(76.2)	302(77.6)
	50세 이상	17(7.7)	29(5.9)	24(7.1)	25(6.4)
부의 학력 (X^2=39.196***)	고졸	81(37.0)	181(38.1)	170(50.4)	204(53.4)
	초대졸	18(8.2)	44(9.3)	40(11.9)	38(9.9)
	대졸이상	120(54.8)	250(52.6)	127(37.7)	140(36.6)
모의 학력 (X^2=34.219***)	고졸	105(47.7)	257(52.6)	207(61.6)	262(67.4)
	초대졸	30(13.6)	52(10.9)	39(11.6)	29(7.5)
	대졸이상	85(38.6)	180(36.8)	90(26.8)	98(25.2)
부의 직업 (X^2=49.263***)	관리전문가	62(28.3)	132(27.7)	73(21.8)	72(19.0)
	사무직	36(16.4)	80(16.8)	41(12.2)	46(12.1)
	서비스판매직	49(22.4)	107(22.5)	74(22.1)	81(21.4)
	농림,기능,장치,단순	70(32.0)	152(31.9)	140(41.8)	156(41.2)
	무직	2(0.9)	5(1.1)	7(2.1)	24(6.3)
모의 직업 (X^2=47.366***)	관리전문가	52(23.7)	99(20.3)	41(12.3)	53(13.8)
	사무직	27(12.3)	66(13.6)	39(11.7)	33(8.6)
	서비스판매직	44(20.1)	111(22.8)	93(27.9)	109(28.5)
	농림,기능,장치,단순	28(12.8)	42(8.6)	60(18.0)	71(18.5)
	주부	68(31.1)	169(34.7)	100(30.0)	117(30.5)
부의 노동시간 (X^2=38.078***)	상	33(14.5)	97(19.3)	75(21.2)	147(32.1)
	중	180(78.9)	383(76.1)	266(75.1)	289(63.1)
	하	15(6.6)	23(4.6)	13(3.7)	22(4.8)
모의 노동시간 (X^2=25.017***)	상	93(40.8)	225(44.7)	151(42.7)	240(52.4)
	중	105(46.1)	238(47.3)	184(52.0)	192(41.9)
	하	30(13.2)	40(8.0)	19(5.4)	26(5.7)
자녀의 성별 (X^2=22.304***)	남	95(41.7)	246(48.9)	215(60.7)	238(52.0)
	여	133(58.5)	257(51.1)	139(39.3)	220(48.0)
형제 유무 (X^2=6.202)	유	203(89.0)	462(91.8)	334(94.4)	399(90.5)
	무	25(11.0)	41(8.2)	20(5.6)	42(9.5)
학교 지역 (X^2=20.499**)	서울	15(6.6)	36(7.2)	14(4.0)	20(4.4)
	경기,인천	58(25.4)	105(20.9)	58(16.4)	122(26.6)
	지방	155(68.0)	362(72.0)	282(79.7)	316(69.0)
주택형태 (X^2=50.502***)	단독주택	44(19.3)	112(22.3)	82(23.2)	151(34.2)
	아파트	155(68.0)	343(68.2)	207(58.5)	217(49.1)
	기타a	29(12.7)	48(9.5)	65(18.4)	74(16.7)
가계연간소득(F=28.880***)		5527.62a	4910.18b	4770.52b	3744.85c

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

* 무응답으로 인해 변수별 합계에 차이가 나타남, a=다세대 주택, 상가 주택 등

3) 사교육 패턴 결정요인

이단계 군집분석 결과 금액투자형, 축소투자형, 시간투자형으로 분류된 사교육 패턴 외에 사교육 경험이 없는 집단인 무투자형을 포함하여 사교육 패턴 결정요인을 파악하였다. 이를 위해 무투자형을 기준집단으로 인구사회학적 특성을 독립변수로 하여 다항로지스틱(Multinomial Logistic Regression)을 실시하였다. 독립변수로는 부모의 특성인 연령, 학력, 직업, 노동시간, 주택형태, 가구 연간소득과 자녀의 특성인 성별, 학교지역, 형제자매 유무와 같은 변수를 사용하였다.

〈표 7〉을 보면, 먼저 무투자형에 비해 금액투자형이 될 가능성에 미치는 효과를 분석한 결과 모의 노동시간, 자녀의 성별, 주택형태, 가구 연간소득이 주요 변수로 나타났다. 모의 노동시간이 중간인 집단보다 노동시간이 적은 집단과 여자의 자녀를 가진 집단, 그리고 단독주택에 거주하는 집단보다 아파트에 거주하는 집단, 가구 연간소득이 높을수록 금액투자형에 속할 가능성이 유의미하게 높게 나타났다.

무투자형과 축소투자형을 비교한 결과 축소투자형을 구분하는 특성으로는 부모의 직업, 주택형태, 가구 연간소득으로 밝혀졌다. 부의 직업은 무직보다 사무직에 종사하는 경우와 모의 직업은 농림·기계·장치·단순노무의 종사자보다 사무직 종사자가 축소투자형에 속할 가능성이 높았다. 그리고 아파트에 거주하는 집단과 연간소득이 높을수록 축소투자형에 속할 가능성이 유의미하게 높았다.

마지막으로 무투자형에 비해 시간투자형이 될 확률에 영향을 미치는 주요 요인은 자녀의 성별과 주택형태 그리고 가구 연간소득으로 밝혀졌다. 자녀의 성별이 남자인 집단과 아파트에 거주하고 있으며 가구 연간소득이 높을수록 시간투자형인 가능성이 유의미하게 높았다.

표 7 ▸ 사교육 패턴 결정요인

변수		금액투자형		축소투자형		시간투자형	
		B	S,E.	B	S.E.	B	S.E.
부의 연령		−.039	.035	.027	.029	.026	.030
모의 연령		−.031	.035	−.055	.029	−.007	.031
부의 학력 (기준: 고졸)	초대졸	−.256	.387	.074	.307	.050	.320
	대졸이상	−.010	.274	.180	.220	−.295	.243
모의 학력 (기준: 고졸)	초대졸	.582	.349	.022	.299	.352	.319
	대졸이상	.089	.289	−.040	.234	.114	.262
부의 직업 (기준: 사무직)	관리, 전문가	.110	.309	.195	.258	.368	.297
	서비스, 판매직	.032	.319	.067	.260	.252	.295
	농림, 기능, 장치, 단순노무	−.082	.305	−.051	.250	.282	.281
	무직	−.966	.865	−1.211*	.607	−.414	.574
모의 직업 (기준: 사무직)	관리, 전문가	−.210	.360	−.222	.300	−.345	.341
	서비스, 판매직	−.432	.350	−.434	.282	−.063	.306
	농림, 기능, 장치, 단순노무	−.225	.383	−.814*	.325	.052	.330
	주부	−.057	.472	.221	.382	.006	.397

부의 노동시간 (기준: 중)	하	−.367	.389	−.441	.328	−.562	.387
	상	−.325	.307	.067	.228	.131	.241
모의 노동시간 (기준: 중)	하	.893**	.329	.273	.300	−.268	.357
	상	−.074	.358	−.430	.290	−.141	.283
자녀의 성별 (기준: 여성)	남성	−.511**	.189	−.115	.153	.364*	.166
형제자매 유무 (기준: 없음)	있음	−.201	.332	.298	.293	.431	.336
학교지역 (기준: 서울)	경기, 인천	−.130	.455	−.481	.365	−.172	.430
	지방	.107	.430	−.235	.345	.262	.407
주택형태 (기준: 아파트)	단독주택	−.533*	.241	−.353	.185	−.419*	.202
	기타a	−.328	.284	−.607*	.237	.033	.233
가구 연간소득 (기준: 중)	하	−.465	.253	−.316	.189	−.253	.202
	상	.806***	.227	.384*	.195	.644**	.212
N				1,543			
−2 log likelihood				3329.174			
Chi-Square				189.158***			
Degree of freedom				78			

주. 종속변수의 준거집단은 “무투자형”임, a=다세대 주택, 상가 주택 등
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

2. 사교육 패턴별 학습습관 및 학업성취도

사교육 패턴별 학습습관 및 학업성취도의 차이를 분석한 결과 학습습관과 학업성취도는 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다(〈표 8〉참조).

구체적으로 보면 학습습관은 금액투자형(2.78)이 가장 높고, 다음으로 축소투자형(2.72), 시간투자형(2.64), 무투자형(2.59) 순으로 낮아졌다. 학습습관의 하위영역의 경우 성취가치는 금액투자형(3.03)이 가장 높고, 무투자형(2.81)이 가장 낮으며, 숙달목적지향성은 축소투자형(2.81)이 높은데 비해 무투자형(2.61)이 낮았다. 행동통제가 가장 높은 패턴은 금액투자형(2.49)과 축소투자형(2.49)으로서 이 두 유형은 무투자형(2.40)과 차이를 나타내었다. 학업시간관리에서는 금액투자형(2.70)이 가장 잘하고 다음으로 축소투자형(2.59), 시간투자형(2.48), 무투자형(2.42) 순으로 못하는 것으로 나타났다. 또한 학업성취도가 가장 높은 유형은 금액투자형(4.67)인데 비해 무투자형(3.30)은 가장 낮았다.

표 8 사교육 패턴에 따른 학습습관 및 학업성취도

구분	금액투자형	축소투자형	시간투자형	무투자형	F
학습습관	2.78a	2.72a	2.64b	2.59b	10.988***
성취가치	3.03a	2.93b	2.86bc	2.81c	8.328***
숙달목적지향성	2.76ab	2.81a	2.67bc	2.61c	7.218***
행동통제	2.49a	2.49a	2.43ab	2.40b	3.453*
학업시간관리	2.70a	2.59b	2.48c	2.42c	11.034***
학업성취도	4.67a	4.63a	4.22b	3.30c	49.607***

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

3. 사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향

사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향을 살펴보기 위해 학습습관이 사교육패턴과 학업성취도 관계에서 조절효과로서 영향력을 위계적 회귀분석을 통해 살펴보았다(〈표 9 참조〉).

사교육 패턴을 투입한 모델 1을 보면 사교육이 학업성취도에 영향을 미치는 것으로 나타났고, 이 모델의 설명력은 8.8%로 나타났다. 무투자형보다 축소투자형, 금액투자형, 시간투자형 집단이 학업성취도가 더 높은 것으로 나타났다. 모델 1에서 학습습관을 추가한 모델 2에서는 학습습관, 사교육 패턴이 영향력 있는 변인으로 나타나 학습습관이 좋을수록, 사교육을 받는 집단이 받지 않는 집단보다 학업성취도가 유의미하게 높았다. 모델 2의 설명력은 25.0%로 학습습관의 추가로 설명력이 16.2% 증가하였다. 모델 2에서 상호작용변수를 추가한 모델 3을 보면 사교육의 영향력은 사라지고 학습습관과 상호작용 변수인 축소투자형과 학습습관에서만 유의한 영향력을 미치는 것으로 밝혀졌으며 전체 설명력은 25.3%로 모델 2보다 0.3% 소폭 증가한 것으로 나타나 사교육 패턴 중 축소투자형은 학습습관에 따른 조절효과가 유의한 것으로 밝혀졌다.

표 9 사교육 패턴과 학업성취도의 관계에서 학습습관의 조절효과

변 수		학업성취도					
		I 단계		II단계		III단계	
		B	β	B	β	B	β
독립변수 사교육 패턴 (기준: 무투자형)	금액투자형	1.374***	.252	1.062***	.194	−.250	−.046
	축소투자형	1.330***	.322	1.108***	.268	−.231	−.056
	시간투자형	.924***	.200	.839***	.182	.033	.007
조절변수	학습습관			1.640***	.406	1.347***	.334
상호작용	금액투자형*학습습관					.493	.254
	축소투자형*학습습관					.507*	.340
	시간투자형*학습습관					.311	1.82
상수		3.296***		−.944***		−.187	
R^2		.088		.250		.253	
F		49.607***		128.015***		65.139***	

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

Ⅴ. 결론 및 제언

본 연구는 한국 아동·청소년패널조사의 원자료를 이용하여 사교육 특성인 사교육 방식, 사교육 수, 사교육 시간, 사교육비를 기준으로 사교육을 패턴화하고, 사교육 패턴별 인구사회학적 특성 및 결정요인을 파악하였으며, 패턴별 학습습관 및 학업성취도의 차이와 사교육 패턴에 따른 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향을 분석한 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 사교육 특성을 토대로 사교육을 패턴화하면, 금액투자형, 축소투자형, 시간투자형의 세 가지로 분류된다. 금액투자형은 사교육 방식이 개인집단(45.6%)과 개인과 그룹을 같이 병행하는 혼합집단(54.6%)이 속해있으나 혼합집단의 비중이 약간 더 많고, 사교육 수와 사교육 시간은 중간정도의 수준을 보이며, 사교육비는 다른 유형들보다 많은 지출을 보이는 특징이 있다. 축소투자형은 사교육 방식은 모두 그룹집단이 속해 있는 특징이 있고, 사교육 수와 사교육시간은 가장 적은 수준을 보이며, 사교육비는 세 집단간 유의한 수준의 차이는 나타나지 않았으나 중간정도의 지출을 하고 있다. 마지막으로 시간투자형은 사교육 방식이 다수가 그룹집단(98.3%)이 속해있으나 개인과 그룹을 병행하는 혼합집단(1.7%)도 소수 속해 있으며, 사교육 수와 사교육 시간이 세 유형 중 가장 많은 특징이 있으나 사교육비는 가장 적은 지출을 한다.

또한 사교육 패턴별 인구사회학적 특성은 부모의 학력, 부모의 직업, 부모의 노동시간, 자녀의 성별, 자녀의 학교지역, 주택형태, 가구 연간소득에 따라 차이가 나타난 반면 부모의 연령에 따라서는 차이가 없다.

그리고 사교육 패턴별 결정요인을 파악한 결과 금액투자형이 될 가능성에 미치는 효과를 분석한 결과 모의 노동시간, 자녀의 성별, 주택형태, 가구 연간소득이 주요 변수로 모의 노동시간이 적고, 여자 자녀를 가진 집단, 아파트에 거주하면서 가구 연간소득이 높을수록 그 가능성이 유의미하게 높다. 축소투자형이 될 가능성은 부모의 직업, 주택형태, 가구 연간소득에 영향을 받아 부모의 직업이 사무직 종사자와 아파트에 거주하는 집단과 가구 연간소득이 높을수록 축소투자형이 될 가능성이 높아진다. 시간투자형의 경우 자녀의 성별, 주택형태, 가구 연간소득에 영향을 받아 남자 자녀를 가진 집단이, 아파트 거주 집단이, 연간소득이 높을수록 시간투자형일 가능성이 높다.

둘째, 사교육 패턴에 따라 학습습관과 성취가치, 숙달목적지향성, 행동통제, 학업시간관리의 하위영역 그리고 학업성취도 모두 차이가 있다. 금액투자형과 축소투자형은 학습습관이 가장 좋고 시간투자형과 무투자형은 그 반대이다. 금액투자형은 성취가치, 행동통제, 학업시간관리의 수준이 가장 높고, 축소투자형은 숙달목적지향성과 행동통제 수준이 높은데 비해 무투자형은 성치가치, 숙달목적지향성, 행동통제, 학업시간관리수준이 가장 낮으며 시간투자형은 학업시간관리 수준이 가장 낮다. 학업성취도의 경우 금액투자형과 축소투자형이 높은 반면 무투자형이 낮다.

셋째, 사교육과 학습습관이 학업성취도에 미치는 영향은 유의미한 것으로 나타났으나 그 영향력은 학습습관이 큰 것으로 나타나 학습습관이 학업성취도를 향상시키는데 더 결정적인 요인이

며, 사교육 패턴 중 축소투자형은 학습습관에 따른 조절효과가 유의하게 나타나 학업성취도에 효과가 있다.

본 연구결과를 토대로 다음과 같은 논의를 하고자 한다.

첫째, 무투자형이 29.7%로 그 비중이 약 1/3을 차지한다. 이 집단은 학습습관뿐만 아니라 학업성취도가 낮은 가운데 부모의 학력 및 직업이 고졸집단과 농림·기능·장치·단순노무 및 무직 종사자의 비중이 높으며 특히 가구 연간소득이 다른 패턴보다 1.3~1.5배의 차이를 보이며 적다. 이는 부모의 사회경제적 지위가 자녀의 학업생활에 영향을 미친다고 사료할 수 있다. 양극화 현상이 심각한 상황에서 자녀의 학업 및 교육이 부모의 사회경제적 지위에 영향을 받는 다는 점에서 이들의 교육복지 및 교육의 질을 향상시키기 위한 방안책이 모색되어야 할 것이다.

둘째, 시간투자형은 사교육 경험이 있는 패턴 중 학습습관과 학업성취도가 가장 낮다. 특히 이 집단은 사교육에 참여한 다른 두 집단보다 사교육 수와 사교육 총시간이 2배 높은 특징이 있다. 사교육에 많은 참여하고 시간을 투자하는 것, 즉 장시간 사교육 투자는 오히려 학생들에게 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 시간투자형은 학습습관 및 학업성취도의 관계에서 정적 관계를 보이지 않은 점에서 중학생들의 사교육에 대한 장시간 투자는 바람직한 수준이라고 보기 힘들다. 특히 사교육 패턴 중 1/5(22.9%)이상을 차지하는 집단들이 장시간 사교육에 지나치게 의존하기보다는 효과적인 학습습관을 형성할 수 있도록 이들을 위한 상담 및 교육을 통해 자신에게 맞는 자기주도적 학습방안이 모색되어야 할 것이다.

셋째, 청소년의 사교육에 대한 투자보다는 바람직한 학습습관 역량의 배양이다. 이는 사교육, 학습에 투입된 시간의 양보다 바람직한 학습습관이 무엇보다 중요한 요인으로 보고된 기존 연구결과(침석보, 1991; 이정자, 1996; 조장희, 2000)와 혼자 공부하는 습관과 능력의 형성이 단기간에 이루어지지 않기 때문에, 사교육에 과도하게 의존하는 습성은 자기주도학습 역량의 배양을 심각하게 저해시킨다고 보고된 점을 고려할 때(김희삼, 2012), 이들이 사교육에 투자하기보다는 학습습관을 향상시킬 수 있도록 다양한 프로그램의 개발 및 체계적인 교육이 이루어져야 한다고 본다. 특히 학습습관과 관련하여 개인이 스스로 자신의 과업을 달성하기 위하여 성공적으로 그 목표를 달성하려는 노력과 시간을 효율적으로 관리할 수 있도록 낭비되는 시간을 감소시키고 자신에게 주어진 시간을 계획, 실행, 평가 등의 관리를 통해 효과적으로 학습할 수 있도록 전반적인 학업생활에 대한 성취가치, 숙달목적지향성, 학업시간관리를 증진시킬 수 있는 교육이 학교뿐만 아니라 가정 그리고 사회적으로 이루어져야 할 것이다.

본 연구는 사교육 특성인 사교육 방식, 사교육 시간, 사교육 수, 사교육비를 기준으로 사교육을 패턴화 함으로서 단순히 사교육비 지출 실태조사를 파악하는 연구에서 더 나아가 사교육의 다각적인 측면을 고려하여 사교육에 대한 보다 폭넓은 이해와 교육의 질 향상을 위한 기초자료를 제공한 점에 의의가 있다. 또한 사교육이 학업성취도에 미치는 영향 연구가 아닌 지속적이며 향후 학습과 학업성취도에 영향을 미치는 학습행동양식인 학습습관에 대한 영향을 규명한 후 이를 통해 사교육의 단기적 효과 측면이 아닌 장기적 측면에서의 효과를 확인하였다. 본 연구에서

사교육을 패턴화함에 있어서 개인, 집단, 개인과 집단을 같이하는 혼합의 세 가지 방식으로 구분하여 과외, 학원, 인터넷 수업 등 유형에 따른 특성은 배제되었다. 또한 교과목별의 특성이 아닌 총체적인 사교육 수에 따른 패턴화를 수행하였다. 따라서 사교육 유형 및 교과목 특성 등을 고려한 사교육의 패턴화와 더불어 자아존중감, 우울, 스트레스 등 심리적 요인을 고려한 차후 연구를 기대해 본다.

참고문헌

강낙근. (1990). **독해력 훈련이 읽기 능력, 학습습관 및 학업성취도에 미치는 영향**. 동아대 교육대학원 석사학위 청구논문.

김경근, 황여정. (2009). 중학생의 사교육 수요 결정요인 분석. **한국교육한연구, 15**(1), 77-105.

김양분, 김미숙. (2002). **입시학원의 교육 실태 분석**. 한국교육개발원.

김은정. (2007). 가정의 사회경제적 지위, 사교육비, 부모-자녀 관계 그리고 청소년 자녀의 학업성취 간의 관계에 관한 연구: 부모-자녀 관계의 매개역할을 중심으로. **한국사회학 41**(5), 134-162.

김진숙, 김정택. (2009). 청소년의 심리경향에 따른 학습습관 및 목표관리. **한국심리유형학회지, 15**, 43-60.

김태일. (2005). 고등학교 때 사교육이 대학 학업 성취도에 미치는 효과 분석: 사교육의 '인적자본효과'와 '대학진학효과'에 대한 논의. **교육학연구, 43**(3), 29-56.

김희삼. (2012). **학업성취도 분석을 통한 초중등교육의 개선방향 연구**. 한국개발연구원. 동향/연구보고서.

남기곤. (2008). 사교육시간과 학업성적과의 관련성: PISA자료를 활용한 국제비교 분석. **한국경제학보, 15**(1), 55-90.

문정화, 김선희. (2010). 중학교 영재학생과 일반 학생의 학습습관 및 시험불안 비 교: 사이버교육센터의 수·과학영재와 일반학생을 대상으로. **영재교육연구, 20**(3), 831-846.

박덕병, 윤유식, 이민수. (2007). 이단계 군집분석에 의한 농촌관광 편의시설 유형별 소비자 선호 결정요인. **한국마케팅과학회, 17**(3), 1-19.

박성현, 김성수, 황현식. (2011). **고급 SPSS이해와 활용**. 서울: 한나래출판.

박수의, 노영순. (2011). 자아개념과 태도 및 학습습관이 수학 학업성적에 미치는 영향: 초등학교 5학년을 대상으로. **한국학교수학회논문집, 14**(2), 199-213.

박수억. (2011). 낮은 사회경제적 배경을 가진 학생들의 학업성취도에 대한 학교효과. **한국교육사회학연구, 21**(1), 55-76.

박순흥, 한기순. (2013). 사교육과 영재교육 참여경험이 중학생의 수학성취도에 미치는 영향. **영재교육연구, 23**(1), 49-65.

박은정, 김외숙. (2008). 중학생의 시간관리: 관련변수 및 학업성취도와의 관계. **한국가족자원경영학회지, 12**(1), 41-55.

박창남, 도종수. (2005). 부모의 사회경제적 지위가 학업성취에 미치는 영향. **사회복지정책, 22**, 281-303.

반상진, 정성석, 양성관, 오호영. (2005). 과외가 학습성취에 미치는 영향 분석. **제1차 한국교육 고용패널 학술대회 발표논문, 493-530.**

배상훈, 김성식, 양수경(2010). 방과후학교 참여와 사교육비 지출 및 학업성취 수준과의 관계. **교육행정학연구, 28**(2), 55-79.

성기선, 김준엽. (2010). 고등학생들의 사교육 참여시간과 학업성취도의 비교연구: 한국, 일본, 핀란드 과학성취도를 중심으로. **한국교육사회학연구, 20**(1), 103-126.

송수지, 김정민, 남궁지영. (2012). 중등학교 시기의 학생회활동 경험이 청소년 자아개념 변화에 미치는 영향. **열린교육연구, 20**(1), 117-139.

송은영. (2007). **초등학생의 과외특성에 따른 과외스트레스 및 학업자아개념과의 관계**. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

양정호, 김정근. (2003). 학업성취에 대한 학교조직의 효과. **교육사회학연구, 13**(2), 165-184.

우찬영, 박영호. (2006). 학업성취나 학습동기, 자기효능감 및 귀인성향과의 관계. **인구논총, 20**, 231-254.

이경화, 정혜영. (2006). 아동의 학업성취 관련변인의 인과적 구조분석. **아동학회지, 27**(3), 271-284.

이숙향. (2011). **다문화가정 초등학생의 또래관계와 학습태도가 학업성취도에 미치는 영향**. 대구가톨릭대학교 교육대학교 석사학위 청구논문.

이정자. (1996). **중학생의 학습습관과 학업성적과의 관계에 관한 연구**. 인하대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

이종재. (2008). 선행학습 효과에 관한 연구. 한국교육개발원.

이주영. (2005). **중학생의 학습동기, 학습습관, 학업성취도간 관계**. 계명대학교 석사학위 청구논문.

원지영. (2009). 부모의 사회경제적 지위와 가정 내 사회적 자본이 청소년의 학업성취도에 미치는 영향. **청소년학연구, 16**(9), 125-150.

정병삼. (2012). 부모, 교사, 친구관계에서 지각하는 지지가 초기 청소년들의 학업성취에 미치는 종단적 효과. **한국청소년연구, 23**(2), 131-159.

정윤경, 이민혜, 우연경, 봉미미, 김성일. (2010). 사교육 시간에 따른 학습동기, 학습전략 사용 및 학업성취도의 변화. **한국심리학회지, 16**(2), 103-124.

조장희. (2000). **학습부진아의 인지양식 및 통제소재와 학습습관의 관계**. 한국교원대학교대학원 석사학위 청구논문.

침석보. (1991). **학습부진아와 학습우수아의 제특성에 관한 비교 연구**. 관동대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

허지원, 이동훈, 황윤원, 김홍석. (2010). 초등학생의 과외학습 스트레스가 학습태도 및 학습습관에 미치는 영향. **인문학논총, 15**(1), 195-212.

통계청. (2012). 사교육비조사.

교육학용어사전. http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=512637&cid=531&categoryId=531

중학생의 휴대전화 중독 변화 추정과 이에 영향을 미치는 생태학적 영향요인 검증

김소영*

요 약

이 연구의 목적은 청소년의 휴대전화 중독이 시간의 흐름에 따라 어떠한 변화양상을 보이는지 알아보고, 이에 영향을 미치는 생태체계학적 요인들의 영향력을 검증하는 것이다. 연구목적을 달성하기 위해 한국아동청소년패널(KCYPS)의 중학교 1학년 1차-3차년도 자료를 사용하여 다층모형을 이용한 종단연구방법을 적용하였다. 분석결과, 청소년의 휴대전화 중독은 전체적으로 증가추세를 보였으며 초기치가 높을수록 변화율도 크고, 초기치가 낮을수록 변화폭이 작은 경향을 나타냈다. 조건모형 적용 결과 초기치와 관련해서는, 남학생보다는 여학생일수록, 행동통제가 낮을수록, 우울수준이 높을수록, 감독하는 양육태도가 낮을수록, 비 일관적 양육태도가 높을수록, 학습활동참여가 낮을수록, 친구와 의사소통을 많이 할수록, 친구로부터 소외감이 높을수록 휴대전화 중독이 높았다. 휴대전화 중독의 변화율에 대한 조건모형 결과에서는 행동통제만 유의미한 영향을 미쳤다. 본 연구는 종단적 접근법을 사용하여 청소년 휴대전화 중독에 영향을 미치는 개인체계, 가족체계, 학교체계를 포함하는 생태체계학적 변인의 영향을 종합적으로 살펴보았다는데 의의가 있다. 이러한 결과는 휴대전화 중독예방교육에 기초자료로 활용될 수 있다.

주제어 : 휴대전화 중독, 다층모형, 생태학적요인

Ⅰ. 서 론

현대사회를 살아가는 이들에게 휴대전화의 등장은 편리성과 윤택함을 제공해 주었다. 장소에 구애받지 않고 상대방과 즉각적으로 연락을 취할 수 있고, 음악파일 저장, 동영상재생 등 다양한 기능이 가능하여 휴대전화는 현대사회의 필수품이 되었다. 최근에는 휴대전화와 관련한 기술이 급속히 발전하여, 언제 어니서나 무선 인터넷이 가능한 스마트폰이 보편화되고 있는 실정이다. 휴대전화가 대중화됨에 따라 휴대전화를 사용하기 시작하는 연령대도 빠른 속도로 낮아지고 있으며, 휴대성과 즉시성을 특징으로 하는 휴대전화는 자신도 모르는 사이에 과다사용을 하기 쉽기 때문에 (Leung, 2008) 이에 따른 부작용이 청소년들에게 극명하게 드러나고 있다.

청소년들에게 휴대전화는 단순히 정보를 교환하는 수단을 넘어서, 또래관계를 유지하기위한

* 고려대학교 교육학과 박사과정, 66sy99@korea.ac.kr

매우 중요한 도구로 자리 잡았다. 휴대전화로 부모간섭 없이 또래집단 끼리 연락을 취하면서 그들만의 소통공간을 형성하게 되고 휴대전화가 이런 전자적 삶을 가능하게 해주기 때문에 (Oksman and Turtiainen, 2004) 현실의 대인관계에서 오는 스트레스를 해소하기 위한 도구로 사용하는 것이다 (박순천과 백경임, 2004). 하지만 학생들이 학교에서 무분별하게 휴대전화를 사용하여, 교내에서 휴대폰 사용을 금지하는 중·고등학교가 생기에 이르렀고, 10대 청소년들이 건널목에서 휴대전화에 몰두하다가 교통사고를 당하는 사례가 증가하는 등 (Smith Schreiber, Saltos, Lichenstein and Lichenstein, 2011) 휴대전화 과다몰입의 폐해는 꽤 심각한 수준이다.

휴대전화의 부작용은 크게 신체적, 심리적, 그리고 경제적 측면으로 나누어 살펴 볼 수 있는데, 특히 신체적 성장이 급등하는 청소년기에 휴대전화의 과도한 사용은 숙면 및 성장호르몬 분비를 억제하고, 강한 자극에만 반응 하도록 하여 (김재성 외, 2003) 인지발달을 방해한다. 시력저하는 물론이고, 손목 터널증후군, 어깨근막통 등의 각종 관절질환의 원인이 되어 과도한 휴대전화 사용은 청소년 건강을 위협하고 있다. 심리적으로 휴대전화에 의존하게 되면 휴대전화 때문에 해야 할 일에 집중을 하지 못하거나, 휴대전화를 지니고 있지 않아도 진동이 느껴지고 배터리가 방전되면 불안한 느낌이 들게 된다. 또한 직접 대면하는 것 보다 휴대전화를 통해 연락을 취하는 것이 더 편하게 느껴지는 등 대인관계가 피상적으로 변화하면 깊이 있는 심리·사회적 발달을 이루기 어려워진다. 경제적으로는 가계의 통신비 지출이 증가하는 추세이고, 신종 휴대전화가 지속적으로 출시되고 새 상품을 구입하도록 부추기며, 최근에는 스마트폰 데이터 요금을 이용한 학교 폭력까지 나타나고 있어 휴대전화로 인한 경제적인 부담과 스트레스가 증가하는 실정이다.

이렇게 청소년 휴대전화 중독의 위험성이 날로 높아지고 있기 때문에, 청소년을 둘러싸고 있는 생태학적 변인을 고려하여 휴대전화 중독의 종단적 변화와 이에 영향을 미치는 원인에 대해 살펴볼 필요가 있다. 청소년 행동중독 문제는 개인이 지닌 신체적 심리적 인지적 특성과 환경적 특성의 상호작용의 결과이기 때문에 인간의 발달이 다양한 수준의 환경과 영향을 주고받는 과정에서 일어난다고 보는 생태체계학적 관점(Bronfenbrenner, 1994)을 취하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 휴대전화 중독

정신의학에서의 중독은 술이나 마약류의 물질로 인해 심리적·생리적 의존을 뜻하며 (이병윤, 1992), 이 개념을 확장하여 특정 행동에 대한 충동조절 문제로 인해 내성, 금단 등 중독의 증세가 나타나는 것을 행동중독이라 한다 (Marks, 1990). 행동중독은 매체와 기술의 발달과 더불어 TV, 컴퓨터 게임, 인터넷 중독 등의 현상으로 나타났으며 (Takahashi, and Kitamura, 2009),

이에 따라 연구자들은 휴대전화 중독을 인터넷 중독의 구인을 차용하여 정의하려는 경향이 있다. 장혜진과 채규만 (2006)의 연구에서는 Goldberg (1996)의 인터넷 중독 정의에 기반하여 의존, 내성, 초조불안, 금단의 네 가지 증상으로 휴대전화 중독을 설명 하였다. 의존은 특별한 일이 없어도 습관적으로 휴대전화를 열어보고 지속적으로 사용해야 편안함을 느끼는 것을 말하고, 내성은 전과 비교해서 휴대전화를 더 많이 사용해야 만족감을 얻는 증상을 말하며, 초조불안은 휴대전화 사용을 중단하거나 줄이면 정신운동성 불안이 생기는 것이고, 마지막으로 금단은 휴대전화를 지니고 있지 않았을 때 어떤 메시지나 전화가 와 있을지 몹시 궁금해 하는 증상을 말한다.

연구자들은 행동중독의 보편적인 특성으로, 대상에 대한 과도하게 몰입하여 해당 물질이나 기기에 대한 통제력을 상실하고 주의 사람들과 스스로에게 악영향을 끼침에도 불구하고 지속적으로 중독의 대상을 사용한다는 점을 들고 있으며 (Egger and Rauterberg, 1996; Griffiths, 1999), 한국정보문화진흥원 (2006)에서는 휴대전화를 과도하게 사용함으로써 일상생활에서 부적응을 경험하는데도, 휴대전화 사용을 중단하면 불안하고 휴대전화 사용에 점점 더 집착하고 의존하는 상태를 휴대전화 중독이라고 정의하였다. '휴대전화 중독'의 용어에 대한 정의는 아직 연구자들 사이에서 명확히 합의가 이루어지지 않아, 휴대폰 '중독', '중독적 사용', '과다사용', '중독성향' 등의 용어가 혼재하고 있다. 중독이라는 말에는 병리적인 의미가 함축되어있기 때문에, 휴대전화에 있어서 중독이라는 용어보다 의존이라는 표현인 더 적절해 보이지만, 대부분의 선행연구에서 휴대전화중독이라는 용어를 사용하였고, 본 연구에서는 중독을 의존성향에서 중독에 이르기 까지 연속적인 속성을 갖는다고 가정하기 때문에 (양심영과 박영선, 2005; 한주리와 허경호, 2004), 중독이라는 말을 사용하였다.

2. 휴대전화 중독에 영향을 미치는 변인

1) 개인체계

휴대전화 중독에 영향을 주는 개인체계 변인에는 성별과 우울 그리고 행동통제가 있다. 먼저, 여자청소년은 우호적 사회관계를 유지하기위한 도구로 휴대전화를 사용하는 경향이 있다 (Rautiainen and Kasesniemi, 2000). 중학생을 대상으로 한 연구에서 여학생이 남학생보다 휴대전화 중독 성향이 더 높으며 (박미숙과 구자경, 2012) 여자청소년의 내성 의존, 집착 정도가 남자청소년 보다 높게 나타났다. (오은정과 장성화, 2009). 두 번째, 우울도 청소년의 휴대전화 중독을 예측하는 변인이다 (양심영과 박영선, 2005). 휴대전화를 많이 사용하는 청소년은 우울한 경향이 있으며 (송은주, 2006; Ha, Chin, Park, Ryu and Yu, 2008), 우울수준이 높은 청소년은 휴대전화 등의 매체에 집착하는 현실 회피적 대처방법을 사용하고, 집착과 몰입이 심해지면 중독으로 이어진다 (구현영, 2010; Young and Rogers, 1998). 마지막으로, 휴대전화 중독의 개념에는 사용자가 통제력을 상실하여 일상생활에 부적응을 겪는다는 내용이 포함되어있기 때문에 스스로 행동을 얼마나 잘 통제할 수 있는가는 휴대전화 중독 뿐 만 아니라 여러 종류

의 매체중독 수준을 예측하는 강력한 변인이라고 할 수 있다 (양심영과 박영선, 2005). 자기통제력이 낮은 사람은 자신의 욕구를 조절하지 못해 휴대전화를 비롯한 중독행동에 빠질 가능성이 높다 (이경선과 이정화 2008; 정성화와 박영진,2009; 한주리와 허경호, 2004).

2) 가족체계

가족은 청소년기 문제행동에 가장 많은 영향을 주는 미시체계이며 (이정미와 양명숙, 2006), 부모의 자녀에 대한 태도는 휴대전화 중독에 영향을 주는 변인이다. 부모의 양육태도는 크게 애정적 양육태도, 감독하는 양육태도 그리고 비 일관적 양육태도로 나누어 살펴 볼 수 있겠다. 먼저, 애정적인 양육태도와 관련이 있는 부모의 지지와 소통, 자율성 추구는 휴대전화중독과 부적 관계가 있으며 (장은경과 최은실, 2010), 어머니의 긍정적인 양육태도와 가족 간의 원활한 의사소통은 휴대전화 중독의 보호요인으로 작용 한다 (류미숙과 권미경, 2011). 부모의 양육태도를 이루는 차원 중에 감독과 통제의 차원도 청소년 자녀에게 영향을 미치는데, 부모의 일방적인 지시가 많고 제한수준이 높을수록 매체를 중독적으로 사용하며 (전영자와 서문영, 2006), 감독과 통제가 심할수록 휴대폰의 중독적 사용이 높게 나타난다 (권재환과 이은희, 2005). 비 일관적 양육태도는 부모와 자녀가 안정적인 애착관계를 형성하는데 혼란을 야기하고 자녀는 사회적 관계 형성에서 회피행동을 보이며 이는 청소년의 각종 문제행동의 원인이 된다 (이희선과 정신영, 2011).

3) 학교체계

청소년의 휴대전화 중독에 영향을 미치는 학교체계 변인으로는 학교에서의 학습활동, 학교교사와의 관계, 그리고 친구와의 관계가 있다. 먼저, 학습활동에 긍정적인 태도를 갖고 참여하는 학생은 학교수업에 대한 적응이 높고 이는 낮은 휴대전화 중독과 관련이 있다 (장성화와 조경덕, 2010). 반면에 학교생활에 잘 적응하지 못하고 수업에 집중하지 못하는 특성은 휴대전화 중독성향을 예측하는데 유의미한 변인 (장성화와 오은경, 2009). 두 번째, 중학생들은 학교에서 많은 시간을 보내기 때문에 교사와의 관계가 얼마나 가까운가에 따라 중독성향이 달라질 것이다. 마지막으로, 청소년들은 또래집단을 형성하고 나름의 경계를 지어 집단 내에서만 소통하려는 경향이 있기 때문에 (Fine, 1987) 개별 사용자의 통제권이 보장되는 휴대전화는 또래관계를 유지하는데 매우 중요한 매개체가 된다 (김혜수, 배성만과 현명호, 2007). 또래관계를 포함한 대인관계 기술이 부족할수록 매체중독 가능성이 높으며 (권재환과 이은희, 2005), 사회적 관계가 부족한 사람은 내향적인 경향이 있어 중독에 더 취약하다 (Sadava and Thompson, 1986).

위에서 살펴본 선행연구를 비롯하여 휴대전화 중독과 관련된 대부분의 연구들이 한 시점에서의 변수들간 관계를 살펴보는데 그쳐, 휴대전화 중독이 환경과 상호작용하여 어떤 양상으로 변화하는지 밝혀내지 못하는 한계점을 지니고 있다. 따라서 본 연구의 목적은 우리나라 청소년들의 휴대전화 중독에 대한 종단연구를 실시함으로써 휴대전화 중독 수준의 시간에 따른 변화를

추정하고 이에 영향을 미치는 생태학적 요인의 영향력을 검증하는 것이다. 청소년의 신체적, 심리적 건강증진과 관련된 교육 프로그램을 개발하고 현장의 교사들이 학생을 보호하기 위한 개입을 계획하는데 종단적 연구가 중요한 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 청소년들의 휴대전화 중독은 시간이 지남에 따라 어떠한 변화양상을 보이는가?

연구문제 2. 개인체계, 가족체계, 학교체계를 포함한 생태체계학적 요인들은 청소년 휴대전화 중독의 시간에 따른 변화에 어떻게 영향을 미치는가?

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 한국아동·청소년패널조사 (Korea Children and Youth Panel Survey; KCYPS)의 중1 패널 1-3차년도 자료를 사용하였다. KCYPS는 한국청소년정책연구원에서 실시한 것으로 층화다단계 집락표집으로 표본을 선정하여 대한민국 청소년을 잘 대표하는 조사 자료이다. 휴대전화 의존과 관련한 문항에 1차-3차년도 모두 무응답인 경우를 제외하여 총 2306명의 사례가 분석에 포함되었다.

2. 측정도구

1) 종속변인

본 연구의 종속변인은 휴대전화 중독으로, '점점 더 많은 시간을 휴대전화와 보내게 된다.', '휴대전화를 가지고 나가지 않으면 불안하다.', '휴대전화로 한참 동안 아무에게서도 연락이 오지 않으면 불안하다.', '휴대 전화로 이것저것 하다보면 시간 가는 줄 모른다.', '혼자 있을 때 휴대전화가 없으면 심심해서 견딜 수가 없다.', '휴대전화가 없으면 고립된 것 같은 느낌이 든다.', '휴대전화가 없으면 불편해서 살 수 없다'의 일곱 문항으로 구성되어있다. 실제 설문에서는 1점을 '매우 그렇다', 4점을 '전혀 그렇지 않다'의 4점 척도로 측정되었지만, 점수가 높을수록 휴대전화중독 수준이 높다는 의미를 갖도록 전 문항을 역코딩 하였다. 세 시점에서의 신뢰도 계수는 .854, ,.898, .895로 나타났다.

2) 독립변인

(1) 개인체계

개인체계 변인 중 성별은 남학생을 1, 여학생을 0으로 코딩하였다. 행동통제는 '나는 공부가 지루해도 계획한 것은 마친다.', '나는 노는 것을 그만주지 못해 공부를 시작하기가 어렵다' 등의 4점 척도의 다섯 문항으로 구성되어있으며 신뢰도는 .714이다. 점수가 높을수록 자신의 학습행동을 잘 통제한다는 의미가 되도록 세 문항을 역코딩 하였다. 우울은 '불행하다고 생각하거나 슬퍼하고 우울해한다', '모든 일에 관심과 흥미가 없다' 등의 열 문항으로 이루어져 있으며 신뢰도계수는 .904이다. '매우 그렇다'부터 '전혀 그렇지 않다'의 4점 척도로 측정되었으며 점수가 높을수록 휴대전화중독 수준이 높다는 의미를 갖도록 재코딩 하였다.

(2) 가족체계

부모의 양육태도는 애정적 양육태도, 감독 및 통제하는 양육태도, 그리고 비 일관적인 양육태도의 세 가지 변인을 사용하였다. 애정적 양육태도는 부모님이 자녀의 의견을 존중해주는지, 칭찬이나 좋아한다는 표현을 얼마나 자주 하는지를 묻는 네 문항으로 구성되어있고 신뢰도 계수는 .819이다. 감독하는 양육태도는 부모가 자녀의 외출이나 시간관리에 대해 얼마나 관심을 갖는지 묻는 세 문항으로 되어있으며 신뢰도는 .759이다. 비 일관적 양육태도는 '부모님은 같은 일이라도 어떤 때는 야단을 치시고 어떤 때는 안치신다.', '부모님은 기분이 내키는 대로 나를 대하신다.' 등 세 문항으로 구성되어있으며 신뢰도는 .608이다. 양육 태도와 관련한 변인들은 모두 4점 척도로 되어있으며, 점수가 높을수록 변인의 특성이 높다는 의미를 갖도록 재코딩 하였다.

(3) 학교체계

학습활동은 중학생의 학습습관과 관련하여 얼마나 참을성 있게 학습을 하는지 알아보는 문항이다. '공부가 지루하고 재미없더라도 끝까지 다 한다.', '하던 공부를 끝낼 때까지 공부에 집중한다.' 등의 다섯 문항으로 되어있으며 신뢰도는 .722이다. 교사와의 관계는 '학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑ㅂ다.', '내년에도 지금 선생님께서 담임선생님을 해주셨으면 좋겠다.' 등의 학생과 교사의 관계가 얼마나 가까운지를 묻는 다섯 문항으로 신뢰도는 .824이다. 친구와 의사소통은 '내 친구들은 내가 말하는 것에 귀를 기울인다.', '나는 내 친구들에게 내 고민과 문제에 대해 이야기 한다.' 등 친구관계에서 의사소통이 원활히 이루어지는지에 대한 세 문항으로 이루어져 있으며 신뢰도는 .754이다. 소외는 현재 친구들과의 관계에서 잘 어울리지 못하거나 외로움의 정도를 묻는 세 개 문항으로 신뢰도는 .627이다.

3. 자료 분석방법

휴대전화 중독의 변화를 추정하고 시간에 따른 변화에 영향을 미치는 변인들의 효과를 알아보기 위하여 다층모형(multilevel models)을 적용하였다. 다층모형은 위계선형모형(hierarchical linear models)라고도 하며, 본 연구에서 쓰일 다층성장모형은 1수준 모형에서 개인별 반복측정치로부터 변화함수를 추정하고, 2수준 모형에서는 1수준에서 추정한 초기값과 변화율로 변화에 있어서 개인차를 설명한다 (김동기와 홍세희, 2007). 기술통계 산출은 SPSS 20을 사용하였고, 다층모형분석은 HLM 6 (Scientific Software International, Inc.)를 사용하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 기술통계

본 연구에서 사용된 변수들의 특성은 〈표 1〉과 같다. 〈표 1〉에 의하면, 우선 휴대전화 중독은 중학교 1학년(M=2.055, S.D=.665)에서 중학교 3학년(M=2.408, S.D=.727)이 될 때 까지 전체적으로 증가 추세를 나타냈다. 종단자료의 특성상 자료에 결측치가 발생하기 마련이지만 다층모형에서는 완전자료를 요구하지는 않기 때문에 (Raudenbush, Bryk, Cheong and Congdon, 2004) 결측치가 있는 사례라도 분석에서 제외되지 않았다.

표 1 ▶ 주요변인들의 기술통계

변수구분		변수이름	평균(M)	표준편차(S.D)
종속변수		중1 휴대전화 중독	2.055	.665
		중2 휴대전화 중독	2.308	.750
		중3 휴대전화 중독	2.408	.727
독립변수	개인체계	성별	(남 49%, 여 50%)	
		행동통제	2.445	.533
		우울	2.018	.639
	가족체계	애정적 양육태도	3.004	.652
		감독하는 양육태도	3.159	.648
		비일관적 양육태도	2.335	.680
	학교체계	학습활동	2.732	.500
		교사와의 관계	2.718	.662
		친구와 의사소통	2.907	.589
		친구에게 소외	2.018	.639

2. 휴대전화 중독의 변화추정

1) 선형모형의 적용

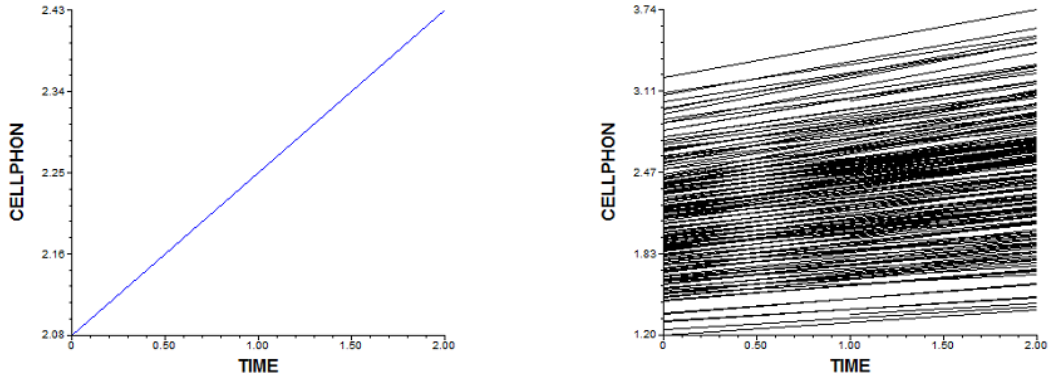
시간에 흐름에 따른 휴대전화 중독의 변화와 그 변와에 있어서 개인차를 추정하기 위해 선형모형ㅇ르 적용하였으며 그 결과는 〈표 2〉와 같다. 시간의 흐름을 의미하는 각 시점에 대한 값은 측정이 처음 이루어진 때를 0으로 코딩하였기 때문에 초기값은 1차 조사가 이루어진 당시 중학교 1학년 학생이 응답한 휴대전화 중독 정도를 의미한다.

표 2 ▸ 선형모형 결과

		추정치	표준오차	p
고정효과	β_{00}	2.076**	.014	.000
	β_{10}	.177**	.008	.000
무선효과	τ_{00}	.233**		.000
	τ_{11}	.010**		.002
상관	τ_{10}'	.200		

* $p < .05$, ** $p < .01$.

선형모형 결과에 의하면, 청소년의 휴대전화 중독의 평균 초기치는 2.076이며 평균 변화율은 .177 (p<.01)로 나타났다. 이와 같이 평균 변화율이 정적으로 유의미하므로, 청소년의 휴대전화 중독 정도는 중학교 1학년부터 3학년 까지 3년 동안 유의미하게 증가하고 있음을 알 수 있으며, 이러한 결과는 [그림 1] 좌측의 선형모형 그래프를 통해서도 확인할 수 있다. 그리고 휴대전화 중독의 초기치와 변화율의 분산을 나타내는 τ_{00}과 τ_{11}이 모두 통계적으로 유의미한 결과를 보였으므로, 청소년의 휴대전화 중독의 초기치와 변화율에 있어서 개인차가 있는 것으로 나타났다. 또한 초기치와 변화율의 상관을 나타내는 τ_{01}이 정적 상관이므로 중학교 1학년 당시 휴대전화 중독이 높았던 학생은 낮았던 학생에 비해 시간의 흐름에 따른 증가율이 더 크다는 것을 의미한다. [그림 1] 우측의 그래프는 전체 표본 중 10%를 무선표집하여 그린 개인차 그래프로 청소년의 휴대전화 중독은 전반적으로 증가하는 추세를 보이며 초기값이 높을수록 변화율이 크다는 것을 확인할 수 있다.



[그림 1] 휴대전화 중독의 시간에 다른 변화(좌)와 변화의 개인차(우) 그래프

2) 조건모형의 적용

본 연구에서는 개인체계, 가족체계, 학교체계의 변인들이 학생의 휴대전화 중독의 초기치와 변화율에 어떠한 영향을 주는지 알아보기 위하여 생태학적 변인을 독립변수로 투입한 다층모형을 적용하였다. 독립변수가 추입된 모형을 조건모형 (conditional models)이라고 하며 (홍세희 박언하 홍혜영, 2006), 조건모형의 각 수준별 모형은 아래 식과 같다.

1 수준 :

$$\text{휴대전화 중독}[t]_i = \pi_{0i} + \pi_{1i}Z[t]_i + e_i,\ e_i[t] \sim N(0, \sigma^2)$$

2 수준 :

$$\pi_{0i} = \beta_{00i} + \beta_{01i}(\text{성별}) + \beta_{02i}(\text{행동통제}) + \beta_{03i}(\text{우울}) + \beta_{04i}(\text{애정적양육}) + \beta_{05i}(\text{감독하는양육}) + \beta_{06i}(\text{비일관적양육}) + \beta_{07i}(\text{학습활동}) + \beta_{08i}(\text{교사관계}) + \beta_{09i}(\text{친구의사소통}) + \beta_{010i}(\text{친구소외}) + r_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \beta_{10i} + \beta_{11i}(\text{성별}) + \beta_{12i}(\text{행동통제}) + \beta_{13i}(\text{우울}) + \beta_{14i}(\text{애정적양육}) + \beta_{15i}(\text{감독하는양육}) + \beta_{16i}(\text{비일관적양육}) + \beta_{17i}(\text{학습활동}) + \beta_{18i}(\text{교사관계}) + \beta_{19i}(\text{친구의사소통}) + \beta_{110i}(\text{친구소외}) + r_{1i}$$

표 3 초기치에 대한 생태학적 요인의 효과

고정효과		추정치	표준오차	p
β_{00}	절편	2.209**	.019	.000
β_{01}	성별	−.263**	.027	.000
β_{02}	행동통제	−.189**	.032	.000
β_{03}	우울	.178**	.024	.000
β_{04}	애정적 양육태도	.047	.027	.076
β_{05}	감독하는 양육태도	−.073**	.026	.005
β_{06}	비일관적 양육태도	.126**	.022	.000
β_{07}	학습활동	−.127**	.035	.000
β_{08}	교사와의 관계	.003	.019	.869
β_{09}	친구와 의사소통	.174**	.027	.000
β_{010}	친구에게 소외	.065**	.024	.006

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

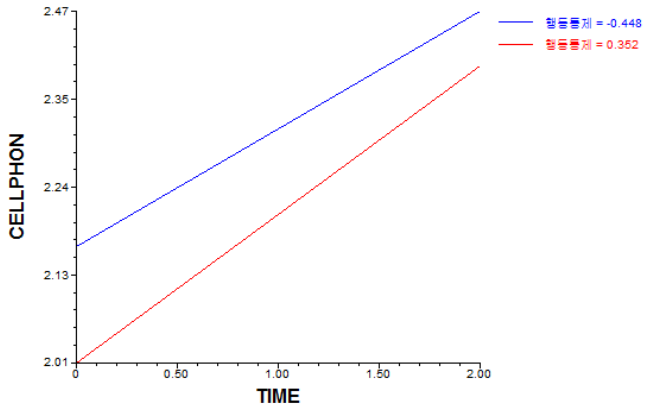
초기치에 대한 조건모형의 결과는 〈표 3〉과 같다. 〈표 3〉에 의하면, 성별, 행동통제, 우울, 부모의 감독하는 양육태도, 비일관적인 양육태도, 학교에서의 학습활동, 친구와의 의사소통, 친구로부터 소외는 청소년의 휴대전화 중독 수준에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 남학생에 비해 여학생의 휴대전화 중독이 심했으며, 우울수준이 높을수록, 부모님의 비일관적 양육태도가 높을수록, 친구와의 의사소통을 많이 할수록, 친구에게 소외감을 많이 느낄수록 휴대전화 중독 성향이 높게 나타났다. 또한 행동통제가 높고 부모님의 감독하는 양육태도가 높을수록, 학교 학습활동에 성실하게 임할수록 휴대전화 중독 수준이 낮았다. 부모의 애정적 양육태도와 교사와의 관계는 통계적으로 유의미하지 않았다.

표 4 변화율에 대한 생태학적 요인의 효과

고정효과		추정치	표준오차	p
β_{10}	절편	0.167*	0.011	0.000
β_{11}	성별	0.019	0.017	0.264
β_{12}	행동통제	0.050*	0.019	0.010
β_{13}	우울	0.016	0.015	0.283
β_{14}	애정적 양육태도	0.002	0.015	0.903
β_{15}	감독하는 양육태도	0.013	0.016	0.399
β_{16}	비일관적 양육태도	−0.021	0.013	0.107
β_{17}	학습활동	0.004	0.022	0.873
β_{18}	교사와의 관계	−0.022	0.012	0.068
β_{19}	친구와 의사소통	−0.015	0.016	0.359
β_{110}	친구에게 소외	−0.021	0.014	0.150

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

〈표 4〉는 중학교1학년 때부터 3학년이 될 때까지의 휴대전화 중독 변화율에 유의미한 영향을 주는 요인은 행동통제 변인이 유일한 것으로 나타났다. 학습에 있어서 행동통제 수준이 높은 청소년일수록 휴대전화 중독의 시간에 따른 변화폭이 더 큰 경향이 있다는 것을 말해준다. 행동통제 이외의 다른 독립변수들은 휴대전화 중독의 시간에 따른 변화율에 유의미한 영향을 미치지 않았다. [그림 2]는 행동통제가 25%일 때와 75%일 때 휴대전화 중독의 변화 그래프를 그린 것이다. 행동통제 값이 높은 경우는 초기값이 낮아 변화율이 상대적으로 더 크게 나타났다.



[그림 2] 행동통제 값이 1사분위수 일 때와 3사분위수 일 때 휴대전화 중독의 변화 그래프

Ⅴ. 결론 및 논의

본 연구의 목적은 최근 사회적으로 문제가 되고 있는 청소년 휴대전화 중독에 대하여 종단연구를 실시함으로써 전체적인 변화추이를 살펴보고, 그 변화와 개인차에 영향을 미치는 생대체계학적 요인들의 효과를 검증하는 것이다. 본 연구의 목적을 달성하기 위하여 다층성장모형을 적용하였다. 주요 연구결과를 요약과 이에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 청소년의 휴대전화 중독이 시간이 지남에 따라 어떤 변화양상을 보이는지 분석한 결과, 휴대전화 중독 수준이 유의미하게 증가하는 것으로 나타났다. 즉 청소년들은 중학교1학년부터 3학년이 될 때 까지 학년이 올라 갈수록 휴대전화를 더 많이 사용하게 된다는 것이다. 본 연구에서는 중학교 세 시점만을 분석에 포함시켰기 때문에 연구대상자들이 고등학교에 진학하거나 성인이 될 때 까지 휴대전화 사용이 계속해서 증가 할지 알 수 없지만, 학년이 올라 갈수록 청소년의 휴대전화 중독 정도가 높아진다는 것을 경험적으로 확인을 했다는데 의미가 있다. 고등학생들은 입시 준비로 휴대전화 사용이 감소할 수 있으므로 이후에 종단자료가 더 많이 축적되면 청소년 휴대전화 중독에 대하여 더욱 정교한 모형을 개발할 수 있을 것이다. 후속 연구에서는 청소년기를 광범위하게 아우르는 종단자료를 사용하여 청소년 휴대전화 중독의 변화양상에 대

한 설명이 가능하도록 해야겠다.

둘째, 휴대전화 중독의 초기값에 영향을 미치는 미시체계들의 영향을 검증한 결과, 개인체계에 속하는 변인들 중에서는 성별과 행동통제, 우울이 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 남학생보다 여학생의 휴대전화 중독 수준이 높았으며 이는 기존의 연구들 (박미숙과 구자경, 2012; 오은정과 장성화, 2009; Rautianimen & Kasesniemi, 2000)과 맥락을 같이하는 결과이다. 여자청소년들은 남자청소년보다 또래집단과 사회적으로 우호적으로 지내기 위하여 휴대전화를 사용하는 비율이 높다고 할 수 있다. 행동통제에 있어서는 행동통제가 높은 청소년일수록 휴대전화 중독 수준이 낮았다. 이는 행동통제를 잘 하지 못하는 사람일수록 휴대전화 중독에 빠질 위험이 높다는 의미로 행동중독의 정의를 포함한 행동통제와 행동중독에 대한 기존연구 (양심영과 박영선, 2005; 이경선과 이정화, 2008; 정성화와 박영진, 2009; 한주리와 허경호, 2004)들과 어느 정도 일치하는 결과이다. 우울과 관련해서는 청소년의 우울수준이 높을수록 휴대전화 중독이 높게 나타났다. 우울한 청소년은 현실을 회피하기 위해 휴대전화 등 매체에 집착할 가능성이 높고, 휴대전화 중독을 예측하는 변인이라는 선행연구들 (구현영, 2010; 송은주, 2006; Ha et al., 2008; Young & Rogers, 1998)을 지지하는 결과이다. 가족체계에 속하는 변인들을 살펴보면, 감독하는 양육태도와 비일관적 양육태도는 유의미한 영향을 미쳤고, 애정적 양육태도는 그 영향력이 유의미하지 않았다. 부모가 자녀의 일상에 관심을 갖고 어디서 무엇을 하는지 알고 있을수록 청소년의 휴대전화 중독 수준이 낮았다. 반면에 부모의 양육태도가 기분 내키는 대로 바뀌는 경향이 높을수록 자녀의 휴대전화 중독 수준이 높았다. 본 연구에서 쓰인 감독하는 양육태도가 강압적인 양육태도를 묻는 문항이 아니라 자녀를 관리하는지 정도의 약한 수준에서의 감독과 통제이기 때문에, 부모의 적절한 감독과 통제는 청소년 휴대전화 사용 문제에 보호요인으로 작용한다고 볼 수 있다. 반면, 비 일관적인 양육태도는 청소년의 높은 휴대전화 사용의 원인이 될 수 있다는(권재환과 이은희, 2005; 전영자와 서문영, 2006) 것을 시사한다. 학교 관련 변인 중, 학습활동에 성실하게 임하는 청소년일수록 휴대전화 중독 수준이 낮다는 결과는 학교수업 적응이 높은 학생은 낮은 휴대전화 사용을 보인다는 선행연구 (장성화와 조경덕, 2010)를 지지하는 결과이다. 친구와 의사소통이 원활하게 이루어질수록, 그리고 친구들로부터 소외감을 많이 느낄수록 휴대전화 중독이 높게 나타났다. 차후 청소년의 교우관계의 특성에 따라 집단을 나누고 휴대전화 사용과의 연관성에 대해 연구한다면 또래관계에 대해 더욱 심도 있는 설명이 가능할 것이다. 교사와의 관계는 통계적으로 유의미하지 않았다.

셋째, 휴대전화 중독 변화에 영향을 미치는 생태체계적 요인들의 효과를 검증한 결과, 개인체계에 속하는 행동통제만 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 청소년을 둘러싸고 있는 가족체계, 교우관계를 비롯한 학교체계의 다양한 환경은 청소년의 휴대전화 중독 변화에 유의미한 영향을 미치지 못하고, 개인의 특징 중 하나인 행동통제만 종단적 변화에 유의미한 영향력이 있다는 의미이다. 이는 휴대전화 중독과 관련된 교육프로그램을 구성할 때 행동 통제와 관련된 훈련을 집중적으로 해야 한다는 것을 시사한다. 한편, 변화에 대한 행동통제 변인의

계수가 양수이기 때문에 행동통제가 높은 청소년일수록 변화폭이 크다는 해석을 할 수 있는데, 심하게 중독되었다는 것인 이미 통제력을 상실한 상태이기 때문에 변화율에 한계가 있지만 휴대전화 중독의 초기값이 낮았던 청소년들은 휴대전화 중독의 변화율이 상대적으로 크게 나타났다. 이것은 행동통제 변인이 청소년 휴대전화 중독문제에 보호요인이 될 것이라는 예상과는 상반되는 결과로 추후 행동통제와 휴대전화 중독의 관계에 대해서는 행동통제가 직접적으로 영향을 주는 것인지 아니면 간접적인 경로로 영향을 주는 것인지 매개효과를 중심으로 연구가 이루어져야 하겠다.

본 연구는 기존의 횡단적 접근에서 벗어나 청소년 휴대전화 중독의 시간의 흐름에 따른 변화양상을 알아보았을 뿐 만 아니라 변화양상에 영향을 미치는 다양한 생태체계학적 변인들의 효과를 종합적으로 살펴보았다는데 의의가 있다. 이를 통해 한국에서 사회문제화 되어있는 청소년 휴대전화 중독의 실제적인 변화양상을 살펴볼 수 있었다. 이와 같은 의의에도 불구하고 본 연구는 몇 가지 한계점을 갖고 있다. 첫 번째 한계는 독립변인들 중 우울이나 친구관계는 시간에 따라 변화할 가능성이 있는 변수인데도 시간 독립적 변수로 간주하여 분석하였다는 점이다. 따라서 추후 연구에서는 시간의존적인 변인은 그 특성을 고려하여 모형설정을 할 필요가 있다. 두 번째는 휴대전화 중독의 변화율과 관련하여, 행동통제에 대한 해석이 명확하지 않다는 점이다. 본 연구에서는 학습상황에 한해서 행동통제를 측정하였지만 추후연구에서는 만족지연이나 충동억제와 관련하여 전반적인 자기통제력 변인을 포함하여 연구하는 것이 좋겠다.

참고문헌

구현영 (2010). 고등학생의 휴대전화 중독과 예측요인. **아동간호학회지, 16**(3), 203-210.

권대환 이은희 (2005). 판별분석을 이용한 게임중독 청소년들의 심리적·사회환경적 특성 예측. **한국심리학회: 건강, 10**(1), 95-112.

김재성,유창용,김수찬,오학태,육재림,김덕원 (2003). 휴대폰 전자파가 인체의 시각 자극 반응에 미치는 영향. **한국전자파학회논문지, 14**(6), 606-615.

김혜수 배성만 현명호 (2007). 휴대전화 중독 경향성 청소년의 심리, 사회, 환경적 특성: 공격성, 충동성, 우울, 부모-자녀관계, 주의집중문제를 중심으로. **한국심리학회지: 건강, 12**(2), 383-393.

류미숙 권미경 (2011). 휴대폰 중독군과 비중독군의 어머니의 양육태도와 의사소통 차이비교: 중학생을 대상으로. **부모자녀건강학회지, 14**(2), 76-83.

박미숙 구자경 (2012). 중학생의 학업스트레스와 휴대폰중독의 관계: 가족기능의 조절효과를 중심으로. **상담학연구, 13**(4), 2001-2015.

박순천 백경임 (2004). 휴대폰 중독적 사용 청소년의 MMPI특성. **대한가정학회지, 42**(9) 135-147

박지영 김귀애 홍창희 (2012). 청소년의 휴대전화 중독적 사용과 이용동기, 또래관계 및 정서적 요인과의 관계. **한국심리학회: 임상, 31**(1), 151-169.

송은주 (206). 고등학생의 휴대폰 사용실태와 정신건강과의 관계. **정신간호학회지, 15**(3), 325-333.

양심영 박영선 (2005). 청소년의 휴대폰 중독성향의 예측모형. **대한가정학회지, 43**(4), 1-16.

오은정 장성화 (2009). 청소년의 사회적 지지와 자아정체감 및 휴대전화 중독의 관계. **청소년 복지연구, 11**(3), 25-44.

이병윤 (1992). **정신의학사전.** 일조각.

이경선 이정화 (2008). 초등학생의 휴대전화이용 수준과 자기효능감 및 자기통제력과의 관계연구. **한국생활과학회지, 19**(2), 271-278.

이정미 양명숙, 2006 청소년 전환기 문제행동: 가정 및 학교를 중심으로. **상담학연구, 7**(3). 865-883.

이희선 정신영 (2011). 어머니의 내현적자기애 및 양육행동과 아동의 사회불안의 관계: 양육행동의 매개효과 검증. **청소년복지연구, 13**(3), 171-189.

장성화 박영진 (2009). 휴대폰 중독 수준에 따른 청소년들의 정신건강, 자기통제력, 자아존중감의 관계 연구. **한국교육논단, 8**(3), 25-41.

장성화 오은경 (2009). 학생들의 휴대폰 중독과 우울, 불안, 하교생활만족도와의 관계. **수산해양교육학회, 21**(2), 259-268.

장성화 조경덕 (2010). 청소년의 우울, 대인불안, 학교적응이 휴대전화 중독에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지, 10**(11), 285-293.

장은경 최은실 (2010). 중고생 휴대전화 고의존군과 저의존군에서의 사회인구학적 변인, 학교생활 변인, 가족기능의 차이. **한국가족치료학회지, 18**(2), 193-212.

전영자 서문영 (2006). 중고등학생의 인터넷 중독과 관련 변인 연구. **대한가정학회지, 44**(3), 13-25.

장혜진 채규만 (2006). 기술중독에 빠진 청소년들의 심리적 특성에 대한 연구. **한국심리학회지: 건강, 11**(4), 839-852.

홍세희 박언하 홍혜영 (2006). 다층모형을 적용한 청소년의 자아개념 변화 추정: 변화에 있어서의 개인차에 대한 부모효과와 또래효과의 검증. **한국청소년연구, 17**(2), 241-263.

한국정보문화진흥원 (2006). **휴대전화 중독 원인분석.** 서울: 한국정보화진흥원.

한주리 허경호 (2004). 이동전화 중독 척도 개발 및 타당성 검증. **한국언론학회, 48**(6), 138-165.

Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of refected and neglected peer status. *Journal of Counsulting and Clinical Psychology, 53*(4), 500-506.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education, Vol. 3* (2nd Ed). Oxford: Elsevier.

Egger, O., & Rauterberg, M. (1996). *Internet behavior and addiction, ETH Technical Report AP-01-96*, Swiss Feral Institute of Technology, Zurich.

Fine, G. A. (1987). *With the boys: Little league baseball and preadolescent culture.* Chicago: University of Chicago Press.

Griffiths, M. (1999). Internet addiction. *The Psychologists, 12*(5), 245-250.

Goldberg, I. (1996). *Internet Addiction disorder*. Electronic message . http://www.webs.ulpgc.es/aeps/JR/Documentos/ciberadictos.doc 2013년 10월 1일 인출.

Ha, JH., Chin, B., Park, DH., Ryu,SH., & Yu, J. (2008). Characteristics of Excessive Cellular Phone Use in Korean Adolescents. *Cyberpsychology & Behavior, 11*, 783-784.

Leung, L. (2008). Linking Psychologicla Attributes to addiction and improper use of the mobile phone among adolescents in hong kong. *Journal of children and media, 2*(2), 93-113.

Marks, I. (1990). Behavioral (non-chemical) addictions. *British Journal of ddiction, 85*, 1389-1394.

Oksman, V., & Turtiainen, J. (2004). Mobile communication as a social stage: Meaning of mobile communication in everyday life among teenagers in Finland. *New media & Society, 6*(3), 319-339.

Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F, & Congdon, R. T.(2004). *HLM6: hierachical linear and nonlinear modeling.* Scientific Software International.

Rautiainen, P. & Kasesniemi, E. (2000). Mobile communication of children and teenagers: Case Finland 1997-2000. In R. Ling & K. Thrane(Eds.), *The social consequences of mobile telephony*(The proceedings from a seminar about society, mobiletelephony and children). Telenor.

Sadava, S. W., & Thompson, M.M. (1986). Loneliness, social drinking, and vulnerability to alcohol problems. *Canadian Journal of Behavioral Science, 18*, 133-139.

Smith, D. C., Schreiber, K. M., Saltos, A., Lichenstein, S. B., Lichenstein, R. (2011). Ambulatory cell phone injuries in the United States: An emerging national concern. *Journal of Safety Research, 47*, 19-23.

Takahashi, & Kitamura, (2009). Addictive personality and problematic mobile phone use. *Cyberpsychology and Behavior, 12*(5), 501-507.

Young, K S., & Rogers, R. C. (1998). The relationship between depression and Internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior, 1*(1), 25-28.

학술대회 자료집 13-S46

제3회 한국아동·청소년패널조사 학술대회

인쇄일 2013년 11월 13일
발행일 2013년 11월 13일

발행처 한국청소년정책연구원
서울특별시 서초구 태봉로 114 교총빌딩 8, 9, 10층
발행인 이 재 연

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호
인쇄처 문영사 (02) 2263-5087

사전 승인 없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.
구독문의 : (02) 2188-8844(연구정보지원팀)