

특성화 고등학생의 아동학대경험이 학교참여 및 우울·불안에 미치는 영향: 용서의 조절효과

이 선 숙¹⁾

박 종 효²⁾

건국대학교 대학원 교육학과

본 연구의 목적은 아동학대경험과 학교참여 및 우울·불안의 관계에서 용서의 조절효과를 검증하는 것이다. 이를 위해 서울지역 특성화 고등학교 1, 2학년 530명(남 517명, 여 13명)을 대상으로 학교참여, 우울·불안, 아동학대경험, 용서를 측정하여 분석하였다. t-검정 결과, 아동학대경험 집단은 무학대 경험 집단에 비해 학교참여 수준이 유의하게 낮았고, 우울·불안 수준은 유의하게 높았다. 구조방정식 분석 결과, 아동학대경험과 학교참여, 그리고 아동학대경험과 우울·불안 간의 관계를 용서가 유의하게 조절하였다. 용서수준이 높은 집단에서는 아동학대경험이 증가함에도 불구하고 학교참여 수준의 감소폭이 적었다. 유사하게 아동학대경험의 증가는 우울·불안 수준을 높였고, 이러한 관계는 용서 수준에 따라 다른 양상을 보였다. 용서수준이 높은 집단에서는 아동학대경험이 증가함에도 불구하고 우울·불안 수준의 증가 폭이 적었다. 이러한 결과는 아동학대경험이 학교참여와 우울·불안에 미치는 부정적 영향을 용서가 완화시키고 있음을 시사한다. 연구결과를 토대로 아동학대를 경험한 학생들을 위한 교육적 지도 및 개입 방안에 관하여 논의하였다.

주요어 : 아동학대경험, 학교참여, 우울·불안, 용서, 조절효과

1) 건국대학교 교육학과, 박사과정 수료(누원고등학교 전문상담교사)

2) 교신저자 : 건국대학교 사범대학 교직과 대학원 교육학과, 부교수 (E-mail: jonghyop@konkuk.ac.kr)

I. 서 론

최근 들어 아동학대 사건이 연일 보고 되고 있다. 『아동학대범죄의 처벌 등에 관한 특례법(2014. 1. 28.)』이 제정되었음에도 불구하고, 2015년 장기결석 아동의 세탁실 탈출 사건, 초등학교 시신 토막 사건, 미라 상태 여중생 사건, 7살 원영이 사망, 2017년 2만원을 주고 초등학교 두 자녀를 한 달 여 동안 방치한 사건 등이 연이어 드러나면서, 아동학대에 대한 강력한 국가 및 사회적 대응의 필요성이 강조되고 있다.

보건복지부(2016)는 2015년 한 해 동안 총 19,214건의 아동학대가 발생하였다고 발표했고, 이는 아동 인구 1,000명당 1.32명의 꼴로 학대피해 아동이 발생하고 있음을 의미한다. 총 신고건수 중 아동학대로 판정된 사례는 11,715건(70.4%)이었다. 발생 유형은 중복학대 5,347건(45.6%), 정서학대 2,046건(17.5%), 방임 2,010건(17.2%), 신체학대 1,884건(16.1%), 성학대 428건(3.7%) 순으로 나타났다. 2015년에 아동학대로 판정된 11,715건 중 당해 종결된 사례는 2,348건(20.0%)이며, 계속적 서비스 지원 등의 개입이 이루어진 사례는 9,367건(80.0%)이었다. 이 중 학대가 재발생한 비율은 12.4%(2,379건)였다. 통계를 통해 확인된 바와 같이, 아동학대는 높은 재발생 비율을 보이며, 중복학대가 많고, 10건 중 8건이 계속적 지원 서비스가 필요할 만큼 피해가 심각하다.

아동복지법 제3조에 의하면 “아동학대”란 보호자를 포함한 성인이 18세 미만 아동의 건강 또는 복지를 해치거나 정상적 발달을 저해할 수 있는 신체적·정신적·성적 폭력이나

가혹행위를 하는 것과 아동의 보호자가 아동을 유기하거나 방임하는 것을 말한다. 즉 아동학대의 유형은 법에 따라 신체적 학대, 정신적(정서를 포함한) 학대, 성적 학대, 방임 또는 유기로 구분할 수 있다(문선화, 김지영, 현안나, 김현옥, 김지연, 2010).

아동학대경험은 성공적이고 건강한 적응과 발달을 방해하며 평생 동안 정신병리적 문제의 발생에 영향을 준다(Cicchetti, 2013). 아동학대경험은 학교생활이나 학교적응에 부정적인 영향을 끼칠 뿐 아니라(김혜금, 조혜영, 2016; 박영준, 성효정, 2014; 이지현, 2015; Cicchetti & Toth, 2005; Eckenrode, Laird, & Doris, 1993; Shields & Cicchetti, 2001; Shonk & Cicchetti, 2001), 우울과 불안, 분노와 공격성과 같은 부정적 정서나 정신건강의 문제를 유발한다(김세원, 2015; 김수정, 정익중, 2013; Baer & Martinez, 2006; Éthier, Lemelin, & Lacharité, 2004; Infurna et al., 2016; Keyes et al., 2012; Nanni, Uher, & Danese, 2012; Sneddon, 2003).

Anthonyamy와 Zimmer-Gembeck(2007)가 400명의 아동과 24명의 교사를 대상으로 수행한 연구에 의하면, 아동학대경험은 학교에서의 신체적·언어적 공격행동과 위축행동을 증가시키고 친사회적 행동을 감소시킴으로써 또래 관계에 부정적 영향을 미쳤다. Bender(2010)도 아동학대경험이 가출, 정신건강 문제, 물질 남용, 학업 문제, 비행 친구와의 어울림을 통해 비행행동을 촉발할 수 있음을 확인하였다. 국내 연구에서도 가정폭력 및 아동학대에 노출된 경험이 많은 학생들은 학교폭력 가해행동을 더 많이 하였고(김재엽, 이지현, 정윤경, 2008; 임구원, 2015; 정윤경, 김혜진, 김정우,

2012), 부모가 방임과 학대를 많이 한다고 지각할수록 학생들은 학업활동에 적게 참여하였으며, 학교규칙을 더 많이 위반하였고 교우관계 및 교사와의 관계가 더 부정적이었다(김혜금, 2015).

한편 아동학대는 우울·불안과 같은 내재화 문제 행동과도 강한 관련성이 있다(임선아, 2015; 추경진, 최종욱, 2015; Infurna et al., 2016). Afifi, Boman, Fleisher와 Sareen(2009)는 아동학대경험이 청소년기와 성인기의 주요 우울장애나 불안장애와 유의미한 관계가 있음을 밝혔다. 아동학대경험은 우울과 불안에 직접적인 영향을 주기도 하지만, 우울과 불안은 아동학대경험과 비행, 자살사고, 휴대폰중독 등의 관계를 매개하는 것으로 알려져 있다(김재엽, 남보영, 2012; 박은주, 최말옥, 2014; 유현주, 2014; 정평화, 노충래, 이경선, 성민현, 송재덕, 2014; 추경진, 최종욱, 2015).

아동학대경험자의 우울·불안은 아동학대의 경험 수준이나 유형에 따라서도 그 정도가 달라지는데, 김세원(2015)은 8년간의 종단 연구를 통해 우울불안의 초기치가 높은 아동학대경험자는 시간이 지날수록 우울불안의 수준이 증가한다고 하였다. Infurna 등(2016)은 4,372명의 아동학대경험자에 대한 메타분석을 통해 학대 유형 중 신체학대와 성적학대가 전반적으로 가장 심각한 영향을 주지만, 심리적 학대와 방임 역시 우울증과 가장 밀접한 관련이 있다고 보고하였다.

본 연구에서는 아동학대경험이 학교적응에 부정적 영향을 미친다는 선행연구(Lansford et al., 2002)를 기초로, 학교적응을 대표하는 구인으로서 학교참여(school engagement)에 초점을

맞추어 아동학대경험의 영향을 살펴보고자 한다. 학교참여란 학생들이 학교에서 이루어지는 교과수업과 교과 외 활동에 참여하고, 학교 공동체 구성원을 선호하며 정서적 유대를 맺는 상태 또는 행위를 의미하는 심리적 구인이다(신현숙, 염시창, 2015; Marks, 2000). 학교참여는 행동적 참여, 정서적 참여, 인지적 참여로 이루어진다. 행동적 학교참여란 수업이나 과제 등에 집중하고 노력을 하는 것과 같이 직접적으로 학습에 참여하는 것을 뜻하며, 정서적 참여는 학교와 연결되어있다고 느끼는 정서적 반응, 인지적 참여는 메타인지적 전략과 자기조절 접근을 적용하는지를 일컫는다(신현숙, 염시창, 2013; Finn, 1993; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Wang, Willett, & Eccles, 2011).

학교적응이 학교 내 모든 주체와의 관계 및 학교에서 일어나는 모든 활동에서의 성공적 경험에 초점을 두고 있다면, 학교참여는 학교에 대한 소속감, 애착 등 학교와의 유대감을 강조할 뿐 아니라 수업참여나 과제수행, 규칙준수와 같이 구체적인 행동을 포함하고 있다는 점에서 아동학대를 경험한 학생의 학교적응을 확인하는 데 더 적절하다고 판단된다(Bender, 2012). 또한 학교참여는 학교생활에 적극적으로 참여하고자 하는 노력의 질이나 정도를 중시하므로 우울이나 불안, 무기력 등의 내재화 문제행동을 가진 학생들의 적응을 포착하는 데 타당하고 적절한 개념이기도 하다(신현숙, 염시창, 2015; 임영식, 고혜연, 강태신, 2007; Finn, 1993; Fredricks et al., 2004).

아동학대경험이 학교부적응 문제를 야기는 하는 과정은 여러 이론에 의해서 설명될 수

있다(Bolger & Patterson, 2001; Leiter & Johnsen, 1994). 가정에서 폭력을 학습한 후 학교에서 폭력적 행동을 보인다는 사회학습이론, 학대 부모는 아동의 욕구(need)에 적절히 반응하지 못하여 지적 발달에 부정적 영향을 끼친다는 발달 이론, 학대로 인한 상처, 낙인, 무기력감으로 인해 자아존중감과 자기효능감이 낮아지고 분노를 조절하지 못할 뿐 아니라 성인을 신뢰하지 못함으로 인해 학교와 유대감을 형성하기 어려울 수 있다는 외상적 접근이론(truma-genetic approach theory) 등이 그것이다.

최근에는 신경-인지이론(neuro-cognitive theory)을 통해 아동학대경험이 불안이나 우울 등의 정신건강에 미치는 부정적 영향을 설명하고 있다. 이 이론에 의하면, 외부의 반응이나 자극과 상호작용을 통해 뇌가 발달하기 때문에 학대받은 아동은 무학대 아동에 비해 인지기능을 실행하는 뇌량의 내측과 미측 부위의 축소를 보였고(De Bellis, 2001; De Bellis et al., 1999), 스트레스와 관련 있는 초기 코티졸(cortisol) 수준과 시간에 따른 기율기의 변화율이 높았다(Doom, Cicchetti, & Rogosch, 2014). 요컨대, 학대경험은 일종의 외상으로서 아동의 생리적, 심리적 기능에 치명적인 영향을 미칠 수 있다.

아동학대경험의 치명적인 영향과 함께, 최근 들어서 국내외 연구자들은 아동학대경험의 부정적 영향을 완화시킬 수 있는 보호요인에 대한 탐색에 집중하고 있다(김재엽, 정운경, 이진석, 2009; 김지영, 박은예, 2013; 박주희, 임양미, 2014; Butchart, Putney, Furniss, & Kahane, 2006; Ungar, 2013). 특히 학대와 같은 역경에도 불구하고, 학교에 잘 적응하는 학

생들에 대한 관심이 높아지고 있다(김자영, 2014; 김현옥, 2014; Cicchetti, 2013; Toth & Manly, 2011). 아동학대의 보호요인으로는 긍정적 사고, 교사와의 관계, 또래 애착, 자기통제력, 회복탄력성 문제해결능력, 자아존중감, 사회적 지지, 자기보호태도, 가족 지지, 부모공감, 긍정적 양육 등이 연구되었다(김도경, 김완일, 2015; 김지영, 박은예, 2013; 박경, 2005; 박주희, 임양미, 2014; 오연희, 2012; 이윤아, 최진아, 2015; 정운경, 김혜진, 김정우, 2012; 조은정, 2013; Butchart et al., 2006; Cicchetti, 2013; Tyler, Johnson, & Brownridge, 2008).

본 연구에서는 아동학대경험이 대인관계 피해와 외상의 일종이기 때문에 다양한 보호요인 중에서도 대인관계에 초점을 맞추어 용서의 조절효과에 대해 탐색하고자 한다(Baer & Martinez, 2006; Bono, McCullough, & Root, 2008; Enright, 2014; van der Wal, Karremans, & Cillessen, 2016). ‘용서’는 타인에게 부당한 대우를 받아서 심리적 상처를 입게 되었을 때, 분노나 적개심을 극복하고 오히려 그 사람에게 동정심과 자비, 사랑을 베풀려고 노력하는 것이다(Enright, 2014). 용서는 일종의 발달적 구인으로서 아동기와 청소년기를 거치면서 ‘눈에는 눈, 이에는 이’와 같은 처벌적 용서 개념에서 시작하여 가해자의 사과와 책임이 선행되어야 한다는 조건적 용서로 옮겨가고, 그 후에는 완전한 사랑으로서 무조건적 용서 개념이 발달되어 간다(박종효, 2006; Enright, Santos, & Al-Mabuk, 1989).

용서발달은 아동의 특성, 용서 관련 대인관계 특성, 또래집단과 가정의 배경에 의해 영향을 받는다. 아동특성과 관련해서는 성격특

성으로서 친화성, 상처로부터 자신을 방어할 수 있는 자존감, 부정적 정서와 사고, 충동을 억제할 수 있는 실행통제능력(executive control) 등이 용서를 촉진하는 요인으로 알려져 있다 (van der Wal, Karremans, & Cillessen, 2014). 용서 관련 대인관계 변인으로는 가해자와 피해자 간의 관계, 특히 상처받기 이전에 유지했던 대인관계 친밀도와 만족도 등이 용서를 더 쉽게 하도록 돕는 변인이다(Peets, Hodges, & Salmivalli, 2013). 유사한 맥락에서 또래관계 내에서 용서를 촉진하는 요인은 친구 여부이다. 친구가 아닌 또래보다 친구에게서 상처를 받았을 때 용서할 가능성이 높는데, 이는 대인관계를 유지하고 싶은 동기가 가해자에게 보복하거나 가해자를 회피하고 싶은 동기보다 크기 때문이다(van der Wal et al., 2014). 가정 배경에서도 부모와의 친사회적 상호작용, 특히 부모가 용서하는 행동을 보여주었을 때, 아동이나 청소년은 용서를 모방하여 학습할 가능성이 높았다(Maio, Thomas, Fincham, & Carnelley, 2008).

선행연구에 의하면, 용서는 교사관계, 교우관계, 학습활동에 긍정적 영향을 주어 학교적응력을 향상시켰고(황혜자, 김태훈, 2006), 높은 분노수준을 보이는 청소년들을 대상으로 한 연구에서도 용서는 자아탄력성과 학업성취를 높이고 교사와 부모에 대한 긍정적 태도를 촉진시킴으로써 학교에서의 문제행동 수준을 유의하게 감소하게 하였다(Gambaro, Enright, Baskin, & Klatt, 2008).

용서는 또한 불안이나 우울과 같은 부정적 정서를 완화시켜 주며(Fehr, Gelfand, & Nag, 2010; Lundahl, Taylor, Stevenson, & Roberts,

2008; McFarland, Smith, Toussaint, & Thomas, 2012) 부모나 가족에게 받은 상처를 치유하는데도 효과적이라고 알려져 왔다(강주희, 박종효, 2014; 신선화, 정구철, 2014; 최호정, 2015; Al-Mabuk, Enright, & Cardks., 1995; Coyle & Enright, 1997; Freedman & Enright, 1996; Osterndorf, Enright, Holter, & Klatt, 2011; Reed & Enright, 2006).

현재까지 국내외적으로 용서연구는 주로 성인을 대상으로 많이 실시되어 왔으며 학령기 아동이나 청소년을 대상으로 이루어진 연구는 제한적이다(박인희 2001; 진민진, 현명호 2014; 한상규, 2006; 한세영 2015; Denham, Neal, Wilson, Pickering, & Boyatzis, 2005; Enright, Knutson Enright, Holter, Baskin, & Knutson, 2007; Enright, Rhody, Litts, & Klatt, 2014; Wade, Hoyt, Kidwell, & Worthington, 2013). 또한 기존에 수행된 학령기 아동이나 청소년 대상 용서 연구도 대인관계 향상, 정서 지능, 학교폭력 피해경험이나 학교 부적응, 또래관계에서 배척당한 학생들 등 학교생활에 초점을 맞추고 있을 뿐 부모로부터 받은 아동학대경험에 초점을 맞추어져 있지 못하고 있다(김향숙 2005; 박인희, 2001; 하요상 2006; Egan & Todorov, 2009; Park, Enright, Essex, Zahn-Waxler, & Klatt, 2013; Shechtman, Wade, & Khoury, 2009).

가정 내에서의 학대경험은 영유아기부터 청소년 시기까지 장기적, 지속적, 반복적으로 나타날 가능성이 높으며 이러한 아동학대경험은 사회경제적 어려움이나 가정 내 역경에 노출된 취약 집단에게서 빈번하게 나타나는 경향이 있다(Kim, 2009; Kim-Spoon, Cicchetti, & Rogosch, 2013). 예를 들어, 가정의 사회경제

적 수준이 최하위 집단에서는 최상위 집단에 비해 최대 5배까지 아동학대가 더 빈번하게 발생한다고 알려져 있다(Trickett, Negriff, Underwood, & Rosen, 2011). 우리나라에서도 2015년에 발생한 아동학대행위자의 45.3%가 사회경제적 지위가 낮은 무직이나 단순노무직 직업을 가지고 있었다(보건복지부, 2016).

이에, 본 연구는 비교적 사회경제적으로나 교육적으로 취약한 특성화 고등학교에 재학 중인 학생들을 대상으로 아동학대경험이 얼마나 널리 퍼져있는지, 아동학대경험을 한 학생들이 그렇지 않은 학생들에 비해 학교참여와 우울·불안 수준에 유의한 차이가 있는지, 더 나아가 아동학대경험이 학교참여와 불안·우울에 미치는 영향의 정도를 용서가 조절하는지를 살펴보는 데 그 목적이 있다.

본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 특성화 고등학생들은 아동학대를 어느 정도 경험하였으며, 아동학대경험 집단은 무학대 집단에 비해 학교참여, 우울·불안, 용서 수준에서 유의한 집단차가 있는가?

둘째, 아동학대경험과 학교참여 간의 관계에서 용서는 조절효과를 가지는가?

셋째, 아동학대경험과 우울·불안의 관계에서 용서는 조절효과를 가지는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울 소재 기계계열 특성화고등

학교 1학년과 2학년 학생 530명을 대상으로 실시하였다. 특성화고등학교는 해당 산업분야의 직업 준비 교육을 받으려는 학생들에게 전문 교육을 실시하는 학교로서, 가정의 사회경제적인 지위가 낮은 학생들이 많은 편이다(김성식, 류방란, 2008; 김양분, 김위정, 임현정, 남궁지영, 2012; 임유화, 이병옥, 2014). 또한 연구대상 학교의 주 전공이 금형, 기계, 전자, 용접 등이기 때문에 여학생의 비율은 2.5%(13명)로 낮았고, 남학생의 비율은 97.5%(517명)로 높았다.

본 연구대상인 특성화 고등학교 학생들은 기초생활보장 수급자, 한부모 가족 보호대상자, 법정차상위계층 등 교육비 지원을 받는 학생이 전체 학생 중 32%에 해당되며 학생의 학력수준도 낮은 편으로, 대체로 아동초기부터 가정에서 방임이나 무관심, 학대 등을 경험할 가능성이 상대적으로 높은 집단이다.

2. 측정도구

학교참여

본 연구에서는 학교참여를 측정하기 위하여 Wang 등(2011)이 제작하고 신현숙과 염시창(2013)이 번안한 청소년용 학교참여 척도(Adolescents' School Engagement)를 사용하였다. 신현숙, 염시창(2013)의 학교참여척도는 총 23 문항으로 정서적 참여 8문항, 행동적 참여 7문항, 인지적 참여 8문항으로 구성된다. 본 연구에서는 연구대상의 문항반응에 대한 부담을 줄이기 위하여, 용서 전공 교수 1인, 교육심리 전공 박사 학위 소지자 1인, 상담심리 박사과정 3인의 검토를 거쳐, 하위척도별로 동일하

계 6문항씩 추출하였다. 학교참여 척도는 정서적 참여, 행동적 참여, 인지적 참여로 구성되어 있다. 대표적인 문항은 '학교에서 나는 행복하고 안전하다.', '나는 계획을 세우면, 그것을 실천하려고 노력하는 편이다.', '싸움을 한 적이 있다(역산)'이다. 본 연구에서는 학교참여 척도 중 하위영역별로 6문항씩 총 18문항을 추출하여 사용하였다. 신현숙, 염시창(2013)의 내적일관성 지수는 정서적 참여 .71, 행동적 참여 .74, 인지적 참여 .88이었고, 본 연구의 내적 일관성 지수는 정서적 참여 .67, 행동적 참여 .73, 인지적 참여 .86이었다. 총점은 18점에서 90점까지 분포한다. 각 문항은 5점 리커트 척도로 '전혀 그렇지 않다(1점)부터 '항상 그렇다(5점)로 반응할 수 있으며, 점수가 높을수록 학교참여 수준이 더 높다고 해석할 수 있다. 학교참여의 신뢰도는 $\alpha = .82$ 였다.

우울·불안

우울·불안 척도는 Cattell 이론(Cattell, Eber, & Tatsuoka, 1988)에 근거하여 염태호와 김정규(2003)가 출판한 '다요인인성검사'에서 추출하여 사용하였다. 우울은 우울한 감정과 상태를 측정하는 것으로 대표적인 문항은 '식욕이 없다.', '쉽게 우울해지는 편이다.'이다. 불안은 정서불안의 정도를 측정하며 높은 점수는 긴장되기 쉽고, 스트레스를 잘 받으며, 불안해하고 화를 잘 낸다고 볼 수 있다. 대표적인 문항은 '쉽게 초조해하거나 안달하는 편이다.', '뭔지 모르게 늘 불안하다.'이다. 우울은 8문항이며 불안은 10문항으로 이루어지며 분석에는 T점수를 사용하였다. 우울의 신뢰도는 $\alpha = .75$, 불안의 신뢰도는 $\alpha = .81$ 이었다.

아동학대경험

아동학대경험은 이주성(2005) 척도의 일부를 사용하였다. 이 척도는 Straus, Hamby, Boney-McCoy와 Sugarman(1996)가 개발한 CTS2 (Conflict Tactics Scales 2)를 백경임(1998)이 한국 대학생에 맞게 타당화 하였고, 이것을 이주성(2005)이 중·고등학생에 맞게 재수정한 것이다. 이주성(2005)의 척도는 신체학대, 정서학대, 방임, 성학대, 부모 간 폭력 목격의 5가지 하위유형으로 구분되어 있으며 총 문항 수는 47개이다. 본 연구에서는 아동학대경험을 신체학대, 정서학대, 방임으로 국한하였고 각 유형별 4문항씩 총 12문항을 추출하여 사용하였다. 아동학대의 하위 영역 추출의 근거는 다음과 같다. 부모 간 폭력 목격은 아동학대법령에 의한 아동학대가 아니기 때문에 제외하였다. 성학대는 분석대상 530명 중 3.4%인 18명만 응답하였고, 응답자 모두 중북학대에 속했으며, 신뢰도가 $\alpha = .44$ 로 낮아서 분석에서는 제외하였다. 선행연구에서도 성적 학대는 다른 유형의 학대보다 가장 문제가 심각하고 범죄로 취급되는 민감한 학대라서 제외하는 경향이 있었다(김현옥, 2014; 문선화 등, 2010; 윤혜미, 1997). 아동학대 척도 역시 상기한 교수 1인, 박사 학위 소지자 1인, 박사과정 3인의 검토를 거쳐 하위척도별로 동일하게 4문항씩 추출하였다.

신체적 학대의 대표적인 문항은 '다치게 할 수 있는 물건(재떨이, 의자, 병 등)으로 위협하거나 집어 던진 적이 있다.'이며, 정서적 학대의 대표적인 문항은 '너는 제대로 하는 일이 없구나. 너보다 못한 애는 없을 거다. 명청한 것, 후레자식 같은 말을 하셨다.'이었다. 방임

이 대표적인 문항은 ‘내가 집에 늦게 들어가도 별 관심이 없다.’이었다.

학생들은 각 문항에 대해 ‘성장하면서 가정에서 경험한 것’에 대해 한 번도 없었다(1점), 1년에 한두 번(2점), 2~3개월에 한두 번(3점), 한 달에 한두 번(4점), 일주일에 한 번 이상(5점)로 반응하였다. 총점은 12점에서 60점까지 분포하며, 신체적 학대의 신뢰도는 $\alpha = .76$, 정서적 학대의 신뢰도는 $\alpha = .82$, 방임의 신뢰도는 $\alpha = .81$ 이었다. 학대척도의 전체 신뢰도는 $\alpha = .80$ 이었다.

용서

용서는 박종효(2007)가 Enright Forgiveness Inventory for Children(EFI-C)을 한국에 맞게 타당화한 한국형 아동·청소년 용서심리검사로 측정하였다. 대표적인 문항은 ‘나는 그 사람을 떠올리면 행복하다.’, ‘나는 그 사람과 친하게 지내고 싶다.’, ‘나는 그 사람이 좋은 사람이라고 생각한다.’ 등이다.

용서 검사는 인지적 용서, 정서적 용서, 행동적 용서로 구성되어 있으며, 각 하위영역별로 10개의 문항에 대해 4점 척도(강한 긍정부터 강한 부정까지)로 평정하도록 되어 있다. 총점은 30점부터 120점까지 나올 수 있으며, 용서 총점이 높을수록 더 많이 용서하고 있음을 의미한다. 용서의 신뢰도는 $\alpha = .94$ 이었다.

3. 자료분석

자료분석은 SPSS 21.0와 AMOS 18.0을 이용하여 실시하였다.

첫째, 본 연구의 주요변인인 학교참여, 우

울·불안, 아동학대경험, 용서의 평균, 표준편차와 상관계수를 확인하였고, 자료의 정규성을 판단하기 위해 분포의 왜도(skewness), 첨도(kurtosis)를 산출하였다.

둘째, 아동학대경험의 하위 영역인 신체학대, 정서학대, 방임 별로 학대와 무학대에 대한 빈도분석을 실시하였다. 그리고 아동학대 경험 여부에 따라 학교참여, 우울·불안, 용서의 집단 간 평균 차이가 있는지 확인하기 위하여, 분석대상을 학대집단과 무학대집단으로 분류한 후 t 검증을 실시하였다.

셋째, 아동학대경험과 학교참여, 아동학대경험과 우울·불안의 관계에 대한 용서의 조절효과 분석은 구조방정식모형(structural equation modeling)을 이용하여 확인하였다. 구조방정식모형은 변인들의 측정오차(measurement error)를 통제할 수 있고, 모형 전체의 적합도 지수를 통해 모형의 적절성을 통계적으로 평가할 수 있어서, 조절변인의 상호작용 효과 검증에 유용하다고 할 수 있다(홍세희, 정송, 2014). 모형의 적합도는 χ^2 값이 표본 크기의 영향을 받는 문제점이 있으므로(홍세희, 2000), CFI(comparative fit index)와 TLI(Tucker-Lewis index), RMSEA(root mean square error of approximation)로 살펴보았다.

연속변인인 용서의 조절효과는 Ping(1996)의 2단계 방법을 활용하였다. 1단계에서는 잠재변인인 독립변인과 조절변인에 대한 정규성을 확인한 후 평균중심화를 한다. 그리고 독립변인과 조절변인을 포함한 측정모형의 분석을 실시하여, 각 변인의 분산 및 공분산, 요인계수와 오차분산을 추정한다. 2단계에서는 1단계에서 추정된 값을 바탕으로 상호작용변인의

분산, 각 상호작용항에 대한 측정변인의 요인 계수와 오차분산을 계산한 후, 계산된 값을 고정하여 전체 모형을 분석하였다.

III. 결과 및 해석

1. 기술통계 및 주요 변인 간의 상관분석

표 1은 주요 변인의 평균과 표준편차, 상관관계 분석결과이다. 학교참여는 우울($r = -.48, p < .001$) 및 불안($r = -.36, p < .001$), 아동학대경험($r = -.25, p < .001$)과 유의한 부적 상관을 보였고, 용서($r = .10, p < .05$)와는 유의한 정적인 상관을 보였다. 우울은 불안과($r = .70, p < .001$), 아동학대($r = .23, p < .001$)와 유의한 정적 상관을 보였고, 용서($r = -.12, p < .01$)와는 유의한 부적 상관을 보였다. 불안은 아동학대경험($r = .16, p < .001$)과 유의한 정적 상관을 보였고, 용서($r = -.15, p < .01$)와

는 유의한 부적 상관을 보였다. 아동학대경험은 용서($r = -.10, p < .05$)와 유의한 부적 상관을 보였다.

학교참여의 평균은 65.44($SD = 8.97$)이었고, 우울의 평균은 45.69($SD = 11.65$), 불안의 평균은 45.17($SD = 10.82$), 아동학대경험의 평균은 20.91($SD = 6.51$), 용서의 평균은 74.22($SD = 17.61$)이었다. 주요 변인의 문항 평균은 학교참여 3.64, 용서 2.47, 아동학대경험 1.74이었다.

West, Finch와 Curran(1995)는 왜도가 2이하이거나 첨도가 7이하이어야 정규성 가정이 만족된다고 하였는데, 학교참여, 우울, 불안, 아동학대경험, 용서의 왜도가 .08~1.77, 첨도는 -0.23~3.28로 나타나 본 연구에 사용된 모든 변인들이 정규성 기준을 만족시키고 있다.

2. 아동학대경험 빈도 및 집단 간 차이 검증

아동학대경험 빈도

본 연구대상이 아동기부터 현재까지 성장하

표 1. 변인들 간의 상관계수, 평균, 표준편차, 왜도, 첨도 ($N = 530$)

	1	2	3	4	5
학교참여					
우울	-.48***				
불안	-.36***	.70***			
아동학대	-.25***	.23***	.16***		
용서	.10*	-.12**	-.15**	-.10*	
평균	65.44	45.69	45.17	20.91	74.22
표준편차	8.97	11.65	10.82	6.51	17.61
왜도	.08	.42	.09	1.77	.24
첨도	-.23	-.22	-.02	3.28	.26

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

면서 학대를 단 한 번도 경험하지 않은 경우는 37.0%(196명)이었고, 학대를 한번 이상 경험한 경우는 63.0%(334명)이었다. 아동학대 경험 유형 중 가장 빈번하게 발생하는 학대는 정서학대(41.4%, 220명)였고, 그 다음으로 방임(40.6%, 215명)과 신체학대(30.4%, 161명)였다. 본 연구에서는 한 번 이상 그리고 한 종류의 학대라도 경험한 집단을 학대 집단으로, 어떤 종류의 학대도 경험하지 않은 집단을 무학대 집단으로 구분하여 분석하였다.

아동학대경험 집단 간 차이 검증

표 3과 같이, 아동학대경험 집단과 무학대 집단의 학교참여와 우울·불안 수준을 비교하였다. 아동학대경험 집단($M = 63.98$, $SD =$

8.75)은 무학대 집단($M = 67.98$, $SD = 8.78$)에 비해 유의하게 낮은 수준의 학교참여를 보였다($t = -5.12$, $p < .001$). 아동학대경험 집단의 우울($M = 47.14$, $SD = 11.81$)은 무학대 집단의 우울($M = 43.22$, $SD = 10.98$)에 비해 유의하게 높았고($t = 3.86$, $p < .001$), 불안($M = 46.12$, $SD = 10.81$)도 무학대 집단의 불안($M = 43.57$, $SD = 10.66$)에 비해 유의하게 높았다($t = 2.65$, $p < .01$).

3. 아동학대경험과 학교참여의 관계에서 용서의 조절효과분석

측정모형 분석

조절효과 분석에 앞서, 측정모형의 타당성

표 2. 연구대상의 아동학대경험에 대한 빈도

($N = 530$)

	아동학대경험 유형						아동학대경험 집단 구분	
	신체학대		정서학대		방임		학대	무학대
	학대	무학대	학대	무학대	학대	무학대		
빈도(명)	161	369	220	310	215	315	334	196
퍼센트(%)	30.4	69.6	41.4	58.5	40.6	59.4	63.0	37.0

표 3. 아동학대경험 집단과 무학대 집단 간의 평균차이 검증

($N = 530$)

주요변인	집단구분	n	M	SD	t
학교참여	학대	334	63.98	8.75	-5.12***
	무학대	196	67.98	8.78	
우울	학대	334	47.14	11.81	3.86***
	무학대	196	43.22	10.98	
불안	학대	334	46.12	10.81	2.65**
	무학대	196	43.57	10.66	

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

을 검증하기 위해, 분석 변인인 학교참여, 우울·불안, 아동학대경험, 용서에 대한 확인적 요인분석(CFA)을 실시하였다. 문항 합산은 개념영역 대표성 방법(domain representative approach)으로 합산하여 분석하였다. 분석결과, 본 연구의 측정모형은 χ^2 는 69.62($df = 38$, $p = .001$), CFI는 .985, TLI는 .979, RMSEA는 .040로 나타나 전반적으로 양호하다고 판단되었다. 김계수(2010)는 일반적으로 요인부하량이 0.4 이상이면 유의한 변인으로 간주할 수 있다고 보았고, 우종필(2012)도 요인부하량이 최소 .50 이상이고 .95 이하면 좋다고 할 수 있으나, 이 기준에서 약간 벗어난 .45 정도도 사용할 수 있다고 하였다.

본 연구에서 사용한 측정변인의 표준화 요인부하량은 $\beta_s = .45 \sim .97$ ($p < .001$)로 적절하다고 할 수 있다. 단, 방임의 요인부하량은 낮은 편($\beta = .27$, $p < .001$)이나 방임이 대표적

이고 일반적인 아동학대 유형이기 때문에 분석모형에 포함하였다.

측정모형의 변인들 간 경로계수는 표 4와 같다.

용서의 조절효과 분석

구조방정식 모형분석에서 조절변인이 연속변인일 경우, 조절변인을 잠재변수화하여 상호작용효과를 검증하는 Ping(1996) 방식이 선호된다(서영석, 2010; 홍세희, 정송, 2014). Ping(1996)은 1단계에서 예측변인(X)인 아동학대경험과 조절변인(Z)인 용서의 정규성을 확인한 후, X, Z를 각각 평균중심화를 하고 그 후, X, Z를 포함한 측정모형의 분산, 공분산, 요인계수, 오차분산을 추정할 것을 제안하였다. 이후 2단계에서는 1단계에서 추정된 값을 바탕으로 평균중심화한 X와 Z값으로 만들어진 상호작용항 XZ의 분산, 요인계수, 오차분산을

표 4. 변인들 간 경로계수

($N = 530$)

경로		<i>B</i>	β	<i>S.E.</i>	<i>t</i>
학교참여 →	정서적 학교참여	1.00	0.72		
	행동적 학교참여	0.65	0.45	0.08	7.92***
	인지적 학교참여	1.14	0.62	0.12	9.68***
우울불안 →	우울	1.00	0.97		
	불안	0.69	0.72	0.06	12.03***
아동학대 경험 →	정서적 학대	1.00	0.90		
	방임	0.38	0.27	0.09	4.34***
	신체적 학대	0.34	0.49	0.06	5.56***
용서 →	정서적 용서	1.00	0.80		
	행동적 용서	1.31	0.95	0.05	26.30***
	정서적 용서	1.33	0.92	0.05	25.72***

*** $p < .001$.

계산한 후 값을 고정하여 전체 모형분석을 한다. 모수계산식은 다음과 같다.

상호작용항 분산

$$\begin{aligned} & Var(XZ) \\ &= Var(X) Var(Z) + [Cov(X, Z)]^2 \end{aligned}$$

상호작용항의 지표변인의 요인계수

$$\lambda_{X_1Z_1} = \lambda_{X_1} \lambda_{Z_1}$$

상호작용항의 지표변인의 오차분산

$$\begin{aligned} & \lambda_{X_1}^2 Var(X) Var(E_{Z_1}) + \lambda_{Z_1}^2 Var(Z) Var(E_{X_1}) \\ & + Var(E_{X_1}) Var(E_{Z_1}) \end{aligned}$$

본 연구의 예측변인(X)인 아동학대경험, 조절변인(Z)인 용서로 구성된 측정 모형의 적합도는 χ^2 는 13.85(df = 8, $p = .086$), TLI는 .992,

CFI는 .996 RMSEA는 .037로 나타나 양호하였다. 아동학대경험과 용서간의 공분산은 $-.07(t = -2.07, p < .05)$ 이었다.

아동학대경험과 학교참여 관계에서 용서의 조절효과

주효과변인인 아동학대경험(X)와 조절효과변인인 용서(Z)의 계수를 토대로 상호작용항(XZ)의 분산, 상호작용항(XZ) 각 지표변인의 요인계수와 오차분산을 고정한 후, 구조모형을 설정하여 검증하였다. 분석결과는 그림 1과 같고, 조절효과 모형의 모수추정치는 표 5와 같다. 아동학대경험이 학교참여에 미치는 경로는 $B = -.34(p < .001)$ 로 통계적으로 유의했고, 종속변인인 학교참여에 미치는 상호작용 영향 또한 $B = .03(p < .001)$ 으로 통계적으로 유의하였다.

그림 2는 용서의 조절효과를 더 자세히 살

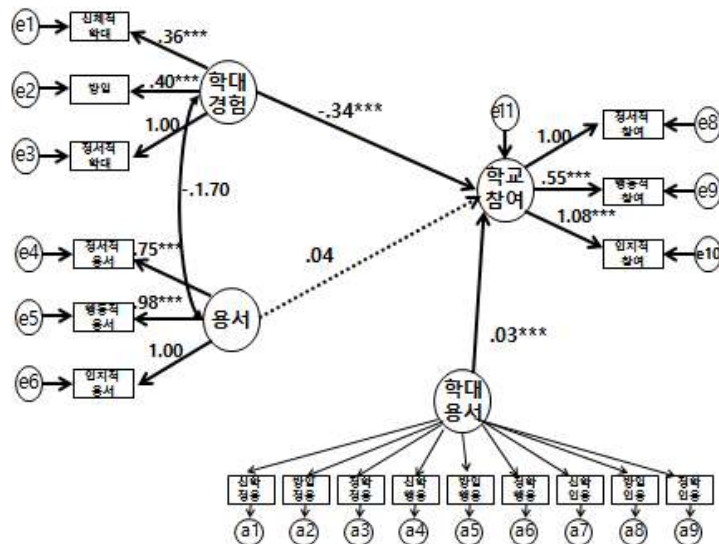


그림 1. 아동학대경험과 학교참여의 관계에서 용서의 조절효과 모형

*** $p < .001$.

표 5. 아동학대경험과 학교참여의 관계에서 용서의 조절효과 경로계수 검증 ($N = 530$)

			B	β	$S.E.$	t
아동학대경험	→	학교참여	-.34	-.32	.08	-4.05***
용서	→	학교참여	.04	.09	.02	1.72
아동학대경험 · 용서	→	학교참여	.03	.22	.01	4.32***

*** $p < .001$.

펴보기 위하여, 회귀방정식으로 평균에 해당되는 용서 중 집단, 평균으로부터 1 표준편차 높은 용서 고 집단, 평균으로부터 1 표준편차 낮은 용서 저 집단의 학교참여 수준을 나타낸 것이다. 전체적으로 아동학대경험이 증가할수록, 학교참여 수준은 급격하게 감소하였다. 이러한 학교참여 수준의 감소는 용서수준에 따라 다르게 나타났다. 용서수준이 낮은 집단에 비해 용서수준이 높은 집단에서는 아동학대경험이 증가하더라도 학교참여의 수준이 상대적으로 높은 편이었으며, 아동학대경험의 증가로 인한 학교참여 수준의 감소 폭 역시 적었다.

아동학대경험과 우울불안의 관계에서 용서의 조절효과분석

아동학대경험과 우울·불안의 관계에서도 용서의 조절효과가 나타나는지를 살펴보기 위하여, Ping(1996)의 2단계 측정모형으로 활용하여 분석하였다. 앞의 경우와 같이, 주효과 변인인 아동학대경험(X)와 조절효과 변인인 용서(Z)의 분산과 공분산, 주효과변인(X)과 조절효과변인(Z)의 지표변인에 대한 요인계수 및 요인분산을 추정하여, 상호작용항(XZ)의 분산, 상호작용항(XZ) 각 지표변인의 요인계수와 오차분산을 산출하고, 이를 구조방정식 모형에서 계수를 고정한 후 종속변인을 우울·불안

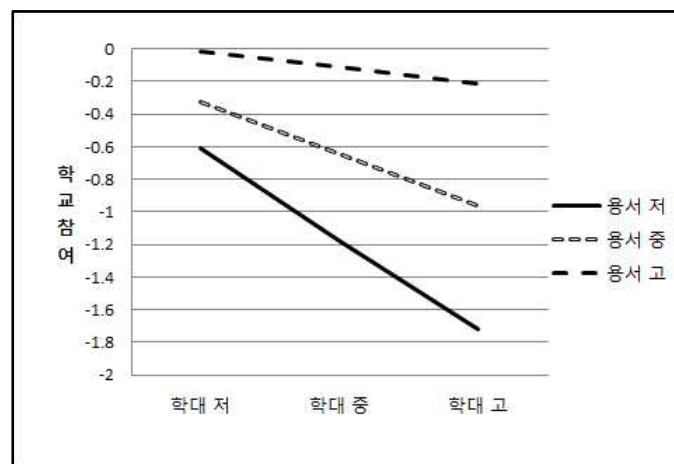


그림 2. 아동학대경험과 학교참여 관계에서의 용서 조절효과

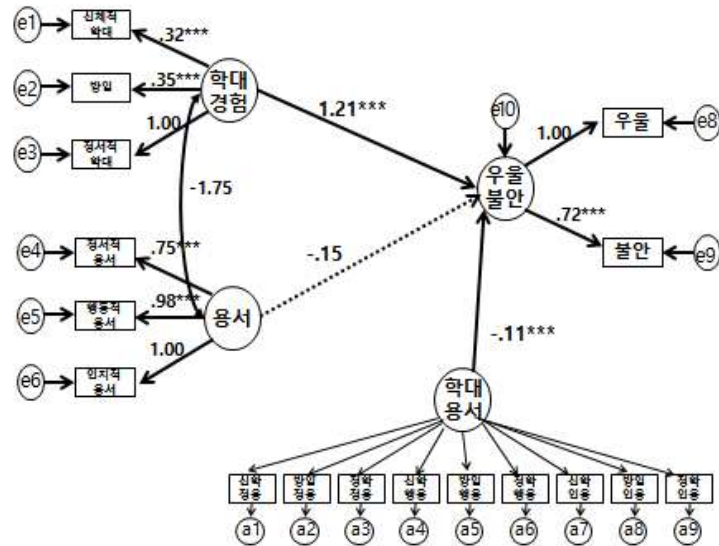


그림 3. 아동학대경험과 우울·불안 관계에서 용서의 조절효과 모형

*** $p < .001$.

표 6. 아동학대경험과 우울·불안의 관계에서 용서의 조절효과 경로계수 검증

(N = 530)

			B	β	S.E.	t
아동학대경험	→	우울·불안	1.21	.31	.29	4.25***
용서	→	우울·불안	-.15	-.08	.08	-1.87
아동학대경험 · 용서	→	우울·불안	-.11	-.18	.03	-4.21***

*** $p < .001$.

과의 관계로 설정하여 그림 3과 같이 살펴본다. 아동학대경험과 우울·불안의 관계에서 용서의 조절효과 구조모형에 대한 모수추정치는 표 6과 같다.

표 6과 같이, 아동학대경험이 우울·불안에 미치는 경로는 $B = 1.21$ ($p < .001$)으로 통계적으로 유의했고, 아동학대경험과 용서의 상호작용 효과는 $B = -.11$ ($p < .001$)로 유의하였다.

그림 4는 용서의 조절효과를 더 자세히 살펴보기 위하여 표준화계수를 이용한 회귀방정

식으로 전체 평균에 해당되는 용서 중 집단, 평균으로부터 1표준편차 높은 용서 고 집단, 평균으로부터 1표준편차 낮은 용서 저 집단의 우울·불안 수준을 나타낸 것이다. 아동학대경험이 증가할수록, 우울·불안수준은 유의하게 증가하였다. 그러나 아동학대경험으로 인한 우울·불안 수준의 증가는 용서수준에 따라 다르게 나타났다. 용서 수준이 낮은 집단에 비해 용서 수준이 높은 집단에서는 아동학대경험이 증가하더라도 우울·불안 수준이 전반

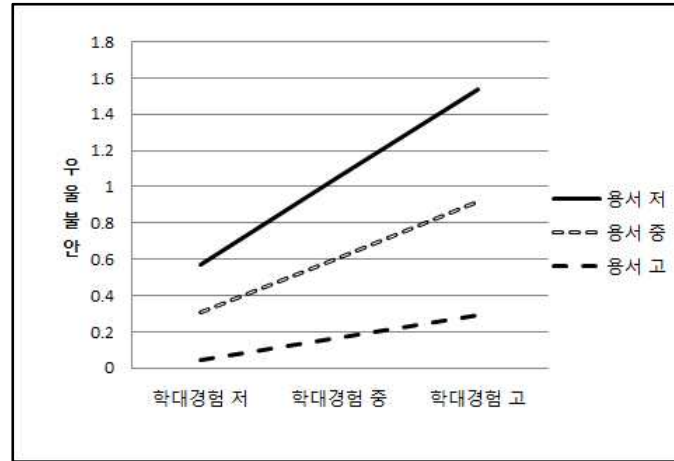


그림 4. 아동학대경험과 우울·불안의 관계에서의 용서 조절효과

적으로 낮을 뿐 아니라 상대적으로 아동학대 경험의 증가로 인한 우울·불안의 증가폭도 적었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 아동학대경험이 학교참여와 우울·불안에 미치는 영향을 살펴보고, 이러한 영향이 용서의 수준에 따라 달라지는지를 확인하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 서울시 소재 특성화고등학교에 재학 중인 고등학생 530명의 설문자료를 수집하여 일련의 통계분석을 실시하였고 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 아동학대 경험여부에 따라 학대집단과 무학대집단을 구분하고 이들의 학교참여와 우울·불안 수준을 비교한 결과 유의한 집단 차이가 확인되었다. 무학대 집단에 비해 아동학대를 경험한 집단은 학교참여 수준이 유의하게 낮았고 우울·불안 수준은 유의하게 높

았다(박영준, 성효정, 2014; 박현정, 홍나미, 정익중, 2014; Anthonysamy & Zimmer-Gembeck, 2007; Cicchetti & Toth, 2005; Kim & Cicchetti, 2010; Sneddon, 2003). 이러한 결과는 아동학대 경험의 부정적 영향이 청소년 시기까지 지속되는 경향이 있으며, 학교적응이나 정신건강 등 여러 영역에 걸쳐서 나타날 수 있음을 의미한다(Bender, 2012).

둘째, 아동학대경험이 증가할수록 학교참여 수준은 유의하게 감소하였고, 이러한 관계는 용서의 수준에 따라 유의하게 달라졌다. 용서 수준이 높은 집단은 용서 수준이 낮은 집단에 비하여, 아동학대경험의 증가에도 불구하고 학교참여 수준의 저하가 크지 않았다. 동일한 수준의 학대경험을 가졌더라도, 용서수준이 높은 학생들은 용서 수준이 낮은 학생에 비해서 학교참여 수준이 높았다.

이러한 용서의 조절효과는 용서과정과 밀접하게 관련 있다. 대인관계로부터 입은 피해와 상처를 긍정적이고 친사회적인 방식으로 극복

하는 심리적 과정으로서 용서는 분노나 적대감과 같은 부정적 정서를 통제하고 반추적 사고를 감소시키며 실행통제(executive control)능력과 밀접하게 관련 있다(van der Wal et al., 2014, 2016). 이러한 용서의 인지적, 정서적 특성은 학교참여에도 긍정적으로 영향을 미친 것으로 추론된다(Enright et al., 2014; Enright, Knutson, Holter, Baskin, & Knutson, 2007; Freedman & Knupp, 2003; Gambero et al., 2008; Hui & Chau, 2009; Park et al., 2013; Shechtman et al., 2009).

학교참여 수준이 높아지기 위해서는 주의를 분산시키지 않도록 부정적 정서나 사고를 통제하며, 학교 과제나 수업활동에 집중할 수 있도록 일정 정도의 실행통제능력을 필요로 한다. 따라서 아동학대경험이 있지만 용서수준이 높은 학생들은 일정 정도의 인지적, 정서적 조절능력과 실행통제 능력을 겸비하였기 때문에 학교생활에 적극적으로 참여하고 몰두할 가능성이 높다(Pronk, Karremans, Overbeek, Vermulst, & Wigboldus, 2010).

셋째, 용서는 아동학대경험과 우울·불안의 관계를 조절하였다. 아동학대경험이 증가할수록 우울·불안 수준은 증가하였고, 이러한 관계는 용서수준에 따라 유의하게 달라졌다. 용서수준이 낮은 집단에 비해, 용서수준이 높은 집단에서는 아동학대경험이 증가함에도 불구하고 우울·불안 수준의 증가폭은 상대적으로 적었다. 아동학대경험이 많더라도 용서수준이 높은 학생들은 용서수준이 낮은 학생들에 비해 유의하게 낮은 우울·불안 수준을 보였다(박종효, 2006; Akhtar & Barlow, 2016; van der Wal et al., 2016; Worthington & Scherer, 2004).

용서가 아동학대경험이 우울·불안에 미치는 영향을 완화시키는 과정에 대해서는 인지적 재구조화와 정서적 공감, 고통 흡수하기와 같은 용서과정으로 설명될 수 있다. 인지적 재구조화와 정서적 공감, 고통 흡수하기는 우울·불안을 유발하는 부정적 사고와 정서를 억제하는데 효과가 있다(Enright, 2014; Toussaint, Williams, Musick, & Everson-Rose, 2008). 용서하지 못한 상태에서 용서 상태로 전이되기 위해서는 자신의 피해나 아동학대경험을 인지적으로 재구조화하여 해석하고, 학대하는 부모가 그 당시 겪었을 삶의 고통이나 어려움을 정서적으로 공감하며, 자신에게 주어진 피해나 아동학대경험을 다른 사람에게 전가하지 않고 온전히 수용할 수 있어야 한다. 이러한 용서과정은 역경에 대한 회복탄력성이나 외상 후 성장으로도 이해될 수 있다(Kim-Spoon et al., 2013). 또한 이러한 용서과정은 자신에게 소중한 대인관계를 유지하고자 하는 욕구와 자신에게 상처나 피해를 준 사람을 보복하고 회피하고자 하는 욕구 사이의 긴장을 줄여줌으로써 스트레스를 감소시키며 우울이나 불안과 같은 부정적 정서의 유발을 억제할 수 있다(Peets et al., 2013; van der Wal et al., 2014).

본 연구결과에 의하면, 용서는 아동학대경험에도 불구하고 청소년의 학교적응이나 정신건강을 가능하게 하는 보호요인으로 작용할 수 있다(Bolger & Patterson, 2001; Denham et al., 2005; Fehr et al., 2010). 용서를 통해 얻어진 부정적 정서의 통제와 긍정적 정서의 확장은 학교적응이나 정신건강의 회복에 필요한 에너지와 자원을 제공할 수 있다. 긍정정서와 함

게 대인관계에 대한 신뢰는 학교 공동체(교사, 또래집단)에 대한 정서적 유대감을 강화함으로써 학교참여를 촉진시킬 수 있다(Bono et al., 2008; Enright et al., 2014; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Fredrickson, 2001; van der Wal et al., 2014). 또한 용서를 통해 아동학대경험으로 인해 생긴 부정적 정서와 사고를 적절하게 통제하고 이를 긍정적 정서와 사고로 대체함으로써 우울·불안과 같은 정신건강의 문제를 예방할 수 있다. 상처와 가해자에 대한 인지적 재구조화와 공감적 이해 등의 용서과정은 대인관계에 대한 이해와 역량을 향상시킴으로써 전반적인 심리적 기능을 높여줄 수 있다.

용서에 초점을 맞추어 본 연구의 시사점을 살펴보면 다음과 같다. 아동학대를 경험한 학생들을 위한 적절하고 효과적인 용서 상담 및 교육 프로그램이 필요하며, 이러한 상담 및 교육 프로그램은 Enright(2014)의 용서과정 모형(forgiveness process model)에 근거한다. 아동학대경험 학생은 학대로 인한 고통과 피해를 직면하고, 이제까지 학대로 인한 고통과 피해를 해결하기 위하여 스스로 사용했던 방법이 효과적이지 못함을 인식하는 개방단계를 경험한다. 두 번째 결심단계에서는 '용서'를 고통과 피해를 해결하는 또 다른 대안으로 고려해 볼 수 있도록 안내한다. 세 번째 활동단계에서는 학대 가해자와 학대가 발생한 상황에 대한 인지적 재구조화 과정을 거치면서 정서적으로도 용서하고, 동시에 가해자(예, 부모)를 나쁜 사람보다는 나약하지만 여전히 존귀한 인간임을 새롭게 인식하게 된다. 마지막 심화단계에서는 학대로 인해 경험한 고통의 의미와 새로운 삶의 목표를 찾는 과정에서 학대의 피해와 상

처로부터 자유로워질 수 있다.

이러한 용서 과정은 이미 발생해버린 과거를 바꿀 수는 없으나, 과거의 아동학대경험을 새롭게 바라봄으로써 더 이상 고통 속에서 살지 않고 새롭게 자신의 삶을 살아갈 수 있도록 치유하는 과정으로 이해할 수 있다(박종효, 2011). 또한 용서교육은 일반학생들에게도 예방적 차원에서 적용해 볼 수 있는데, 개인적 상처나 피해경험이 없더라도 학생들은 학교에서 가상 이야기나 예화를 활용하여 진정한 용서란 무엇인지, 어떻게 용서하는지를 배울 수 있다(김광수, 이명경, 정태희, 정여주, 우흥련, 2007; 김유정, 유형근, 정연홍, 2016). 더 나아가 용서는 부모-자녀 갈등이나 상처, 가족 내 역기능으로 인한 부작용을 줄여주는 해독제 역할을 할 수 있기 때문에 이를 반영한 다양한 가족 대상 용서 프로그램이 마련될 필요가 있다(Al Mabuk et al., 1995; Klatt, & Enright, 2009; Osterndorf et al., 2011; Ungar, 2013).

본 연구의 제한점과 추후연구 방향을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 특성화고등학교 1개교의 학생들의 자기보고 설문조사를 통해 학대에 대한 회고적 경험을 측정하였기 때문에 반응의 신뢰성이나 정확성에 대해 어느 정도 제한성을 가지고 있을 수 있다. 또한 본 연구에서 사용된 아동학대 척도는 학대의 발생이 과거의 어느 시점인지, 현재에도 진행되고 있는지에 대한 구분이 없기 때문에, 추후 학대의 발생 시기에 대한 더 정교한 연구가 필요할 것이다(Manly, 2005).

둘째, 학대의 만성화와 학대 하위 유형에 따라 아동학대의 결과가 현저하게 다른 양상을 보일 수 있다는 연구들(Infurna et al., 2016;

Jonson-Reid, Kohl, & Drake, 2012; Kim & Cicchetti, 2010; Nanni et al., 2012)이 있는 만큼, 추후에는 학대받은 기간과 심각성, 학대 유형을 고려한 세분화된 연구가 필요하다. 또한 학대 받은 아동 및 청소년의 중단연구를 통해 학대를 심리적으로 건강하게 극복한 집단이나 학대의 부정적 영향을 완화시켜 주는 다양한 차원의 보호요인에 대한 탐색 연구도 추가적으로 수행될 필요가 있다(Cicchetti, 2013; Ungar, 2013).

셋째, 본 연구는 용서의 조절효과에 초점을 두면서 평균중심화한 상호작용 항을 분석모형에 포함하였다. 분석결과에 의하면 평균중심화한 상호작용 항의 계수가 통계적으로 충분히 크지 않았다. 이는 표집 수가 크지 않았고 분석 항이 상대적으로 많아서 통계력(statistical power)을 충분히 확보하지 못했다는 점과 관련 있다고 추론된다. 추후 연구에서는 표본 수를 늘리고 분석모형을 보다 간결하게 구성하여 반복연구를 수행할 필요가 있다.

넷째, 본 연구에서 얻은 용서의 조절효과는 횡단자료를 통한 경험연구이기 때문에 정확한 영향 경로나 효과는 프로그램이나 상담처치를 통해 재검증될 필요가 있다. 즉 과거 학대의 경험을 갖은 학생들을 대상으로 자신의 상처를 충분히 수용하고, 제대로 보살핌을 받지 못한 시간을 애도한 뒤, 학대를 가한 부모나 양육자를 부족한 인간의 한계 안에서 더 넓게 조망하는 경험을 갖도록 하는 용서 교육프로그램의 실시 및 효과 검증이 필요하다(Graham, Enright, & Klatt, 2012; Hui & Chau, 2009; van der Wal et al., 2014, 2016). 아울러 학대와 관련이 깊은 변인인 위축, 공격성의 관계에서도

용서가 조절효과를 보이는지, 그리고 용서 이외에 아동학대경험이라는 역경에서도 자원이 될 수 있는 긍정적 변인들에 대한 추가적인 연구가 필요하다(Jonson-Reid et al., 2012; Widom, DuMont, & Czaja, 2007).

본 연구는 최근에 빈번하게 보도되고 있는 아동학대를 경험한 청소년들을 대상으로 이들의 학교참여와 우울불안의 수준은 어떠한지, 아동학대경험이 학교참여와 우울·불안에 미치는 영향은 어느 정도이며, 이러한 영향이 용서수준에 따라 달라지는지를 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 학대받은 청소년의 학교참여는 학생들의 발달과 적응, 미래 삶에 대한 준비를 정상화하는 데 중요하게 역할을 담당할 것이기에 학대받은 청소년의 학교참여를 높이는 교육적 방안에 대해 더 심도 깊은 고민이 이루어져야 할 것이다. 또한 가정에서의 학대경험은 대인관계에 대한 표상이나 신뢰를 손상시킨다는 점에서 치명적이며, 이로 인해 발현된 우울·불안 등의 불안정한 정서상태는 가정과 학교, 사회에서의 기능에 부정적 영향을 미치기 때문에 아동학대를 경험한 청소년의 정신건강에 대한 적절한 개입과 치료가 요청된다.

참고문헌

- 강주희, 박종효 (2014). 가정폭력 피해여성을 위한 용서 집단상담 프로그램 개발 및 효과성 평가. *상담학연구*, 15(6), 2245-2267.
- 김계수 (2010). 구조방정식모형 분석. 서울: 한나래아카데미.

- 김광수, 이명경, 정태희, 정여주, 우홍련 (2007). 초등학생 정서지능 향상을 위한 정서교육 일 모형으로서 용서교육 프로그램 개발. *초등교육연구*, 20(3), 297-323.
- 김도경, 김완일 (2015). 아동학대 경험과 학교 생활 적응의 관계: 긍정적 사고의 매개효과. *청소년학연구*, 22(10), 387-409.
- 김성식, 류방란 (2008). 고등학교 진학에 대한 가정 배경, 학생 노력, 학교 경험의 영향력 분석. *교육사회학연구*, 18(2), 31-51.
- 김세원 (2015). 아동기 학대경험 유형과 우울 불안 및 공격성 발달 간 관계에 대한 연구. *아동학회지*, 36(5), 115-134.
- 김수정, 정익중 (2013). 아동학대가 우울·불안과 공격성에 미치는 지속 효과와 최신 효과에 대한 종단 연구. *한국아동복지학*, 43, 1-28.
- 김양분, 김위정, 임현정, 남궁지영 (2012). 학교 다양화에 따른 고교 유형별 학교 및 학생 특성 분석. 서울: 한국교육개발원.
- 김유정, 유형근, 정연홍 (2016). 초등학교 고학년의 용서수준 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발. *학습자중심교과교육연구*, 16(12), 999-1018.
- 김자영 (2014). 아동의 정서학대 경험 수준이 학교생활적응에 미치는 영향. *보건사회연구*, 34(3), 286-316.
- 김재엽, 남보영 (2012). 신체학대가 청소년의 비행에 미치는 영향, 부모애착과 우울의 매개효과. *청소년복지연구*, 14(3), 169-191.
- 김재엽, 이지현, 정윤경 (2008). 청소년들의 가정폭력노출경험이 학교폭력가해행동에 미치는 영향: 학교폭력에 대한 태도의 매개효과. *한국아동복지학*, 26, 31-59.
- 김재엽, 정윤경, 이진석 (2009). 부모간 폭력 경험에 학교폭력 가해에 미치는 영향과 지지적 사회관계망의 조절효과. *청소년학연구*, 15(4), 89-115.
- 김지영, 박은예 (2013). 부모의 학대와 중학생의 학교폭력 가해행동간 관계: 자기통제력과 가족지지의 조절효과. *청소년학연구*, 20(9), 25-49.
- 김향숙 (2005). 초등학생용 교우관계 용서프로그램의 개발과 효과분석. *진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 김현옥 (2014). 학대피해경험이 아동의 학교부적응에 미치는 영향에 관한 자아-레질리언스의 조절효과. *아동교육*, 23(3), 25-43.
- 김혜금 (2015). 성별과 학년 시기별 아동이 지각한 부모의 방임/학대와 아동의 학교생활적응에 관한 단기종단연구. *한국보육지원학회지*, 11(1), 355-371.
- 김혜금, 조혜영 (2016). 부모의 방임·학대가 학령기 아동의 학교생활적응에 미치는 영향: 학령기 아동의 자아인식과 또래애착의 매개효과. *한국보육지원학회지*, 12(1), 19-36.
- 문선화, 김지영, 현안나, 김현옥, 김지연 (2010). 아동학대의 이해. *과주: 양서원*.
- 박경 (2005). 청소년의 아동기 학대경험과 자살사고간의 관계에서 문제해결과 사회적 지지의 중재효과. *한국심리학회지: 학교*, 2(2), 131-147.
- 박영준, 성효정 (2014). 보호자로부터의 학대경험이 아동의 학교적응에 미치는 영향에 관한 연구. *한국아동복지학*, 46, 85-114.

- 박은주, 최말옥 (2014). 부모의 학대적 양육태도와 청소년 비행경험 및 피해경험에 관한 연구: 우울 및 공격성의 매개효과를 중심으로. *한국가족관계학회지*, 18(4), 219-238.
- 박인희 (2001). 용서 교육 집단상담 프로그램이 청소년의 용서 수준과 대인관계에 미치는 영향. *계명대학교 대학원 석사학위논문*.
- 박종효 (2006). 용서 심리이론과 교육프로그램에 관한 개관연구. *인간발달연구*, 13(1), 117-134.
- 박종효 (2007). 한국형 아동, 청소년의 용서심리검사(EFI-C) 타당화 연구. *교육심리연구*, 21(1), 265-281.
- 박종효 (2011). 용서, 행복에 이르는 길. 서울: 미래를 소유한 사람들.
- 박주희, 임양미 (2014). 부모의 학대와 방임이 청소년의 문제행동에 미치는 영향: 교사에 대한 친밀감과 또래애착의 조절효과. *미래청소년학회지*, 11(3), 87-110.
- 박현정, 홍나미, 정익중 (2014). 방임과 학대가 청소년의 학교적응에 미치는 영향에서 부모, 교사, 친구애착의 매개효과: 성별차이를 중심으로. *청소년복지연구*, 16(4), 319-346.
- 백경임 (1998). CTS(Conflict Tactics Scales)2의 자녀용으로의 수정 및 한국 대학생에 대한 타당성 검증. *대한가정학회지*, 36(2), 77-89.
- 보건복지부 (2016). 2015년 전국아동학대현황 보고서. 세종: 보건복지부.
- 서영석 (2010). 상담심리 연구에서 매개효과와 조절효과 검증: 개념적 구분 및 자료 분석 시 고려 사항. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 22(4), 1147-1168.
- 신선화, 정구철 (2014). 자기수용과 가족용서가 가족응집력에 미치는 영향. *한국콘텐츠학회논문지*, 14(3), 277-288.
- 신현숙, 염시창 (2013). 학교참여 다차원 구인에 대한 성별 및 학교급별 잠재평균분석. *한국심리학회지: 학교*, 10(2), 283-305.
- 신현숙, 염시창 (2015). 중학생용 한국형 학교생활참여척도의 개발 및 타당화. *한국심리학회지 학교*, 12(2), 177-202.
- 염태호, 김정규 (2003). 16PF(다요인인성검사)의 이해와 활용. 서울: 한국가이던스.
- 오연희 (2012). 피학대경험이 아동의 비행과 또래관계 소외에 미치는 영향과 사회적 지지의 조절효과. *사회복지실천*, 11, 95-117.
- 우종필 (2012). 구조방정식모델 개념과 이해. 서울: 한나래.
- 유현주 (2014). 초기 청소년의 학대경험, 우울, 공격성 사회적 위축 및 휴대전화의존도의 구조적 관계: 성별에 따른 차이를 중심으로. *청소년학연구*, 21(12), 417-446.
- 윤혜미 (1997). 아동학대와 방임의 개념 및 사회적 개입에 대한 일반인과 전문가 집단 인식조사. *한국사회복지학*, 31, 393-422.
- 이윤아, 최진아 (2015). 부모의 학대, 방임과 청소년의 학교생활적응간의 관계에서 자아존중감의 매개효과. *대한가정학회지*, 53(3), 331-339.
- 이주성 (2005). 아동기 피학대 경험이 폭력행동에 미치는 영향: 해리와 감정표현불능증의 매개효과 검증. *고려대학교 대학원 박사학위논문*.

- 이지현 (2015). 학교부적응에 영향을 미치는 학생 개인 및 학교수준 요인: 위계적 선형모형분석. *청소년학연구*, 22(7), 151-177.
- 임구원 (2015). 청소년의 학대경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향요인 연구: 대전광역시 중학생을 중심으로. *교정복지연구*, 37, 121-139.
- 임선아 (2015). 아동학대 피해가 심리사회적 적응을 매개하여 비행행동에 미치는 영향: 가족소득의 조절효과. *한국아동복지학*, 50, 85-108.
- 임영식, 고혜연, 강태신 (2007). 청소년의 학교 참여에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. *한국사회복지행정학*, 9(1), 145-167.
- 임유화, 이병욱 (2014). 특성화고 학생의 잠재적 학업 중단에 영향을 미치는 요인 연구. *직업교육연구*, 33(2), 1-16.
- 정윤경, 김혜진, 김정우 (2012). 청소년의 가정 폭력 노출이 학교폭력 가해에 미치는 영향과 자기 보호태도의 조절효과. *한국청소년연구*, 23(4), 79-100.
- 정평화, 노충래, 이경선, 성민현, 송재덕 (2014). 부모의 아동학대와 방임이 학령기 아동의 휴대폰 중독에 미치는 영향: 우울과 공격성의 매개효과 및 성별 비교. *한국아동복지학*, 47, 93-123.
- 조은정 (2013). 사회적 지지가 부모로부터 학대를 경험한 아동의 학교생활적응에 미치는 영향. *대한가정학회지*, 51(1), 17-26.
- 진민진, 현명호 (2014). 용서 교육 프로그램이 북한이탈청소년의 사회적 지지와 문화적응스트레스에 미치는 영향. *청소년학연구*, 21(9), 351-370.
- 최호정 (2015). 용서 중재 미술치료 이론 개발을 위한 여성의 부모용서과정에 관한 질적 연구. *예술심리치료연구*, 11(3), 175-198.
- 추경진, 최종욱 (2015). 아동기 정서적 학대경험과 청소년기 자살생각 간의 관계: 자기체계 손상과 우울의 매개효과. *인간발달연구*, 22(4), 83-103.
- 하요상 (2006). 용서교육 프로그램이 초등학교 아동의 용서수준과 정서지능에 미치는 영향. *서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 한상규 (2006). Enright의 용서교육 프로그램이 청소년의 분노와 공격성에 미치는 효과. *영남대학교 대학원 석사학위논문*.
- 한세영 (2015). 성과 학년에 따라 청소년의 자의식적 정서, 공감, 용서가 친사회적 행동에 미치는 영향. *한국가정관리학회지*, 33(5), 117-131.
- 홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *한국심리학회지* 임상, 19(1), 161-177.
- 홍세희, 정송 (2014). 회귀분석과 구조방정식 모형에서의 상호작용효과 검증. *인간발달연구*, 21(4), 1-24.
- 황혜자, 김태훈 (2006). 용서훈련 집단상담이 비행청소년의 분노수준과 학교적응에 미치는 효과. *동아논총*, 42, 111-149.
- Afifi, T. O., Boman, J., Fleisher, W., & Sareen, J. (2009). The relationship between child abuse, parental divorce, and lifetime mental disorders and suicidality in a nationally representative adult sample. *Child Abuse & Neglect*, 33(3),

- 139-147.
- Akhtar, S., & Barlow, J. (2016). Forgiveness therapy for the promotion of mental well-being: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence and Abuse*, 1-17.
- Al-Mabuk, R. H., Enright, R. D., & Cardis, P. A. (1995). Forgiveness education with parentally love deprived late adolescents. *Journal of Moral Education*, 24(4), 427-444.
- Anthonyamy, A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Peer status and behaviors of maltreated children and their classmates in the early years of school. *Child Abuse & Neglect*, 31(9), 971-991.
- Baer, J. C., & Martinez, C. D. (2006). Child maltreatment and insecure attachment: A meta analysis. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 24(3), 187-197.
- Bender, K. (2010). Why do some maltreated youth become juvenile offenders?: A call for further investigation and adaptation of youth services. *Children and Youth Services Review*, 32(3), 466-473.
- Bender, K. (2012). The mediating effect of school engagement in the relationship between youth maltreatment and juvenile delinquency. *Children & Schools*, 34(1), 37-48.
- Bolger, K. E., & Patterson, C. J. (2001). Pathways from child maltreatment to internalizing problems: Perceptions of control as mediators and moderators. *Development and Psychopathology*, 13(4), 913-940.
- Bono, G., McCullough, M. E., & Root, L. E. (2008). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: Two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 182-195.
- Butchart, A., Putney, H., Furniss, T., & Kahane, T. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Cattell, R. B., Eber, H. W., & Tatsuoka, M. M. (1988). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF)*. MA: blue umbrella books.
- Cicchetti, D. (2013). Annual research review: Resilient functioning in maltreated children-past, present, and future perspective. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 54(4), 402-422.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 409-438.
- Coyle, C. T., & Enright, R. D. (1997). Forgiveness intervention with postabortion men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(6), 1042-1046.
- De Bellis, M. D. (2001). Developmental traumatology: The psychobiological development of maltreated children and its implications for research, treatment, and policy. *Development and psychopathology*, 13(3), 539-564.
- De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Clark, D. B., Casey, B. J., Giedd, J. N., Boring, A. M., Frustaci, K., & Ryan, N. D. (1999). Developmental traumatology part II: Brain development. *Biological Psychiatry*, 45(10),

- 1271-1284.
- Denham, S. A., Neal, K., Wilson, B. J., Pickering, S., & Boyatzis, C. J. (2005). Emotional development and forgiveness in children: Emerging evidence. In E. L. Worthington Jr. (Ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 127-142). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Doom, J. R., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2014). Longitudinal patterns of cortisol regulation differ in maltreated and nonmaltreated children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(11), 1206-1215.
- Eckenrode, J., Laird, M., & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology*, 29(1), 53-62.
- Egan, L. A., & Todorov, N. (2009). Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and empirical discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(2), 198-222.
- Enright, R. D. (2014). 용서하는 삶. 김광수, 박종효, 오영희, 정성진(역). 서울: 시그마프레스. (원본 발간일, 2012)
- Enright, R. D., Knutson, J. A., Holter, A. C., Baskin, T., & Knutson, C. (2007). Waging peace through forgiveness in Belfast. Northern Ireland II: Educational programs for mental health improvement of children. *Journal of Research in Education*, 17, 63-78.
- Enright, R. D., Rhody, M., Litts, B., & Klatt, J. S. (2014). Piloting forgiveness education in a divided community: Comparing electronic pen-pal and journaling activities across two groups of youth. *Journal of Moral Education*, 43(1), 1-17.
- Enright, R. D., Santos, M., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forger. *Journal of Adolescence*, 12(1), 96-110.
- Éthier, L. S., Lemelin, J. P., & Lacharité, C. (2004). A longitudinal study of the effects of chronic maltreatment on children's behavioral and emotional problems. *Child Abuse & Neglect*, 28(12), 1265-1278.
- Fehr, R., Gelfand, M. J., & Nag, M. (2010). The road to forgiveness: A meta-analytic synthesis of its situational and dispositional correlates. *Psychological Bulletin*, 136(5), 894-914.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Freedman, S. R., & Enright, R. D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(5), 983-992.
- Freedman, S., & Knupp, A. (2003). The impact of forgiveness on adolescent adjustment to

- parental divorce. *Journal of Divorce and Remarriage*, 39(1-2), 135-165.
- Gambaro, M. E., Enright, R. D., Baskin, T. A., & Klatt, J. (2008). Can school-based forgiveness counseling improve conduct and academic achievement in academically at-risk adolescents? *Journal of Research in Education*, 18, 16-27.
- Graham, V. N., Enright, R. D., & Klatt, J. S. (2012). An educational forgiveness intervention for young children of divorce. *Journal of Divorce and Marriage*, 53(8), 618-638.
- Hui, E. K. P., & Chau, T. S. (2009). The impact of a forgiveness intervention with Hong Kong Chinese children hurt in interpersonal relationships. *British Journal of Guidance and Counseling*, 37(2), 141-156.
- Infurna, M. R., Reichl, C., Parzer, P., Schimmenti, A., Bifulco, A., & Kaess, M. (2016). Associations between depression and specific childhood experiences of abuse and neglect: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 190, 47-55.
- Jonson-Reid, M., Kohl, P. L., & Drake, B. (2012). Child and adult outcomes of chronic child maltreatment. *Pediatrics*, 129(5), 839-845.
- Keyes, K. M., Eaton, N. R., Kreger, R. F., McLaughlin, K. A., Wall, M. M., Grant, B. F., & Hasin, D. S. (2012). Childhood maltreatment and the structure of common psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 200(2), 107-115.
- Kim, J. (2009). Type specific intergenerational transmission of neglectful and physically abusive parenting behaviors among young parents. *Children and Youth Services Review*, 31(7), 761-767.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716.
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, negative emotionality, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 84(2), 512-527.
- Klatt, J., & Enright, R. D. (2009). Investigating the place of forgiveness within the positive youth development paradigm. *Journal of Moral Education*, 38(1), 35-52.
- Lansford, J., Dodge, K., Pettit, G., Bates, J., Crozier, J., & Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156(8), 824-830.
- Leiter, J., & Johnsen, M. C. (1994). Child maltreatment and school performance. *American Journal of Education*, 102(2), 154-189.
- Lundahl, B. W., Taylor, M. J., Stevenson, R., & Roberts, K. D. (2008). Process based forgiveness interventions: A meta analytic review. *Research on Social Work Practice*, 18(5), 465-478.

- Maio, G. R., Thomas, G., Fincham, F. D., & Carnelley, K. (2008). Unraveling the role of forgiveness as a response for coping with negative peer experiences. *Journal of Adolescence*, 31(5), 1215-1223.
- Manly, J. T. (2005). Advances in research definitions of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 29(5), 425-439.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- McFarland, M. J., Smith, C. A., Toussaint, L., & Thomas, P. A. (2012). Forgiveness of others and health: Do race and neighborhood matter? *The Journal of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(1), 66-75.
- Nanni, V., Uher, R., & Danese, A. (2012). Childhood maltreatment predicts unfavorable course of illness and treatment outcome in depression: A meta-analysis. *American Journal of Psychiatry*, 169(2), 141-151.
- Osterndorf, C. L., Enright, R. D., Holter, A. C., & Klatt, J. S. (2011). Treating adult children of alcoholics through forgiveness therapy. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 29(3), 274-292.
- Park, J., Enright, R. D., Essex, M. J., Zahn-Waxler, C., & Klatt, J. S. (2013). Forgiveness intervention for female South Korean adolescent aggressive victims. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 268-276.
- Peets, K., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Forgiveness and its determinants depending on the interpersonal context of hurt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 131-145.
- Ping, R. A. (1996). Latent variable interaction and quadratic effect estimation: A two-step technique using structural equation analysis. *Psychological Bulletin*, 119(1), 166-175.
- Pronk, T. M., Karremans, J. C., Overbeek, G., Vermulst, A. A., & Wigboldus, D. H. J. (2010). What it takes to forgive: When and why executive functioning facilitates forgiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(1), 119-131.
- Reed, G. L., & Enright, R. D. (2006). The effects of forgiveness therapy on depression, anxiety, and posttraumatic stress for women after spousal emotional abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 920-929.
- Shechtman, Z., Wade, N., & Khoury, A. (2009). Effectiveness of a forgiveness program for Arab Israeli adolescent in Israel: An empirical trial. *Peace and Conflict Studies*, 15(4), 415-438.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 349-363.
- Shonk, S. M., & Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*, 37(1), 3-14.

- Sneddon, H. (2003). The effects of maltreatment on children's health and well-being. *Child Care in Practice*, 9(3), 236-249.
- Straus, M., Hamby, S., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D. (1996). The revised conflict tactics scales (CTS2) development and psychometric data. *Journal of Family Issues*, 17(3), 283-316.
- Toth, S. L., & Manly, J. T. (2011). Bridging research and practice: Challenges and successes in implementing evidence-based preventive intervention strategies for child maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 35(8), 633-636.
- Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A., & Everson-Rose, S. A. (2008). Why forgiveness may protect against depression: Hopelessness as an exploratory mechanism. *Personality and Mental Health*, 2(2), 89-103.
- Trickett, P. K., Negri, S., Underwood, M., & Rosen, L. (2011). Child maltreatment and social relationships. In M. K. Underwood, & Rosen, L. H. (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 403-426). NY: Guilford Publications.
- Tyler, K. A., Johnson, K. A., & Brownridge, D. A. (2008). A longitudinal study of the effects of child maltreatment on later outcomes among high-risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 506-521.
- Ungar, M. (2013). Resilience after maltreatment: The importance of social services as facilitators of positive adaptation. *Child Abuse & Neglect*, 37(2), 110-115.
- Van der Wal, R. C., Karremans, J. C., & Cillessen, A. H. N. (2014). It takes two to forgive: The interactive role of relationship value and executive control. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 40(6), 803-815.
- Van der Wal, R. C., Karremans, J. C., & Cillessen, A. H. N. (2016). Interpersonal forgiveness and psychological well-being in late childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(1), 1-21.
- Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, E. M., & Worthington, E. L. (2013). Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 154-157.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables. In Hoyle, R. H. (ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). London: SAGE publications.
- Widom, C. S., DuMont, K., & Czaja, S. J. (2007). A prospective investigation of major depressive disorder and comorbidity in abused and neglected children grow up. *Archives of General Psychiatry*, 64(1), 49-56.
- Worthington, E. L. Jr., & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and

promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology & Health*, 19(3), 385-405.

1 차원고접수 : 2017. 04. 10.

수정원고접수 : 2017. 05. 08.

최종게재결정 : 2017. 05. 22.

The Impact of Child Maltreatment Experiences on the School Engagement and Depression/Anxiety of Specialized Vocational High School Students: The moderating effect of forgiveness

Lee, Sunsook

Park, Jonghyo

Dept. of Education, Konkuk University

The study explores the effects of child maltreatment experiences on school engagement and mental health (i.e. depression/anxiety): specifically, it examines whether forgiveness has moderating effects on the relationship between experiences of child maltreatment in the past and levels of school engagement and depression/anxiety in the present. In this study, 530 students at a specialized vocational high school in Seoul were administered a series of psychological measures regarding past child maltreatment experiences, school engagement, depression/anxiety and forgiveness. The *t*-test results showed that students with experiences of child maltreatment were more likely to experience more severe forms of depression/anxiety as well as exhibited lower levels of engagement in schools than students who had not such experiences. The results of the structural equation modeling analyses confirmed the moderating effect of forgiveness. Among students with child maltreatment experiences, those with higher levels of forgiveness showed higher levels of school engagement and lower degree of depression/anxiety than those with lower levels of forgiveness. The study concludes with the implication of this study on educating students with past experiences of child maltreatment.

Keywords: child maltreatment, school engagement, depression/anxiety, forgiveness, moderating effect