



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

이 정 윤 지도교수
석사학위 청구논문

피학대경험이 아동의
대인관계문제에 미치는 영향
: 정서지능의 매개효과

2011년

성신여자대학교 대학원
심 리 학 과
최 주 봉

피학대경험이 아동의
대인관계문제에 미치는 영향
: 정서지능의 매개효과

이 정 윤 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2011년 5월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

최 주 봉

인 준 서

최주봉의 석사학위 논문으로 인준함

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구에서는 피학대경험이 아동의 대인관계문제에 영향을 미치는 과정에서 정서지능의 매개효과를 가정하고, 이를 검증해 보고자 하였다. 연구대상은 수도권에 위치한 초등학교 5개교 6학년 348명이었으며, 피학대척도, 대인관계문제척도, 정서지능척도를 사용하여 설문을 실시하였다. 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 각 변인의 상관분석 결과, 피학대경험과 아동의 대인관계문제 사이에 유의한 정적 상관관계가 있었다. 반면 피학대경험과 정서지능 간에는 유의한 부적 상관관계를 보였으며, 정서지능과 대인관계문제 간에도 유의한 부적 상관관계가 있었다. 둘째, 피학대경험, 아동의 대인관계문제, 정서지능에서의 성차를 알아본 결과, 피학대경험에서는 남·녀 간의 성차가 있는 것으로 나타난 반면, 정서지능과 대인관계문제에서는 성차가 없는 것으로 나타났다. 셋째, 피학대경험과 아동의 대인관계문제 간의 관계에서 정서지능의 매개효과를 알아본 결과, 정서지능이 피학대경험과 아동의 대인관계문제의 관계를 부분매개하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 피학대경험과 아동의 대인관계문제 간의 관계를 이해하는데 필요한 정보를 제공하며, 피학대경험으로 인해 대인관계문제를 경험하는 아동을 상담할 때 정서지능 향상 등의 차별화된 프로그램을 적용할 필요가 있음을 시사한다. 마지막으로 본 연구의 의의와 한계점과 후속 연구를 위한 제언에 대해 논의하였다.

주요어 : 아동, 피학대경험, 대인관계문제, 정서지능, 매개효과

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
II. 이론적 배경	5
1. 피학대경험과 아동의 대인관계문제	5
1) 피학대경험	5
2) 피학대경험이 아동의 대인관계문제에 미치는 영향	9
2. 피학대경험과 아동의 대인관계문제에서 정서지능의 매개효과	12
1) 정서지능	12
2) 피학대경험이 정서지능에 미치는 영향	15
3) 정서지능이 아동의 대인관계문제에 미치는 영향	16
III. 연구 모형 및 연구 문제	19
1. 연구 모형	19
2. 연구 문제	20
IV. 연구 방법	21
1. 연구 대상	21
2. 측정 도구	

1) 피학대경험	21
2) 대인관계문제	23
3) 정서지능	24
3. 통계 처리 및 분석	26
V. 연구결과	27
1. 주요 변인 간의 상관관계	27
2. 성별에 따른 주요 변인 간의 관계	30
3. 피학대경험과 대인관계문제의 관계에서 정서지능의 매개효과	32
4. 매개효과의 유의성 검증	34
VI. 논의	35

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 피학대경험 척도의 하위요인별 문항 구성	22
<표 2> 대인관계문제 척도의 하위요인별 문항 구성	24
<표 3> 정서지능 척도의 하위요인별 문항 구성	25
<표 4> 주요 변인 간의 상관관계	28
<표 5> 성별에 따른 주요 변인 간의 관계	31
<표 6> 피학대경험과 대인관계문제의 관계에서 정서지능의 매개효과	33

그림 목 차

<그림 1> 연구 모형	19
<그림 2> Sobel 검증 방법	34

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 사회적 약자인 아동을 대상으로 한 범죄의 피해가 심각하게 대두되면서 아동학대에 관심이 맞춰지고 있다. 특히, 아동보호전문기관의 보고에 따르면, 아동학대로 인해 신고된 건수가 지난 9년 동안 꾸준히 증가하고 있는 추세로 2008년에는 9,570건으로 그 건수가 최고조로 달했다(보건복지부, 2010). 그 중에서도 초등학교 고학년에 해당하는 10~12세가 1,481건으로 가장 많았고, 다음으로는 초등학교 저학년에 해당하는 7~9세가 1,249건으로 가장 많은 것으로 나타났다. 이를 통해 피학대를 경험한 피해 아동 중, 48.1%가 초등학생임을 알 수 있었다. 이러한 통계치를 살펴볼 때, 아동학대연구가 다른 어떤 대상보다도 초등학생을 대상으로 이루어져야 할 것으로 판단된다.

아동학대는 모든 문화권과 모든 사회 계층에서 일어나고 있는 현상이다(Ryan, Kilmer, Cauce, Watanabe, & Hoyt, 2000) 그러나 시대와 문화적 배경에 따라 아동학대에 대한 기준이 상대적으로 변화되어 왔기 때문에 시대와 문화를 아우르는 용어로 아동학대를 정의하기는 쉽지 않다. 그렇지만, 연구자들은 작게는 아동학대의 범주를 신체적 학대에만 국한시키는 협의적 정의와 신체적 학대 뿐 아니라 다른 유형의 학대까지를 모두 포괄하는 광의적 정의로 아동학대를 구분하고 있다. 우리나라 보건복지부(2008)는 아동학대를 “18세 미만의 아동의 건강·복지를 해치거나 정상적 발달을 저해할 수 있는 보호자를 포함한 성인에 의한 신체적·정신적·성적 폭력 또는

가혹행위와 아동의 보호자에 의하여 이루어지는 유기와 방임”으로 정의하고, 그 유형을 신체적 학대, 정서적 학대, 성 학대, 방임으로 분류하고 있다. 이것으로 보아 우리나라의 경우도 신체적학대 뿐만 아니라 다른 유형의 학대까지를 모두 포괄하는 광의적 정의로 아동학대를 정의하고 있는 것을 알 수 있다.

아동학대의 경우, 그 가해가 주로 성인, 또는 양육자로부터 이루어진다는 것을 주목해야 한다. 어른에게 안정적인 보호를 받아야 할 아동에게 이러한 피학대경험은 외상 후 스트레스 장애(PTSD)를 일으킬만한 수준의 사건일 수 있다(전철은, 2002에서 재인용). 심리적으로 취약한 아동기에 경험하는 피학대는 아동의 정신건강에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 최근의 연구들에서 아동의 피학대경험은 학대가 발생했을 당시의 직접적인 신체적, 정서적, 행동적 문제 뿐 아니라 대인예민성 등의 장기적인 문제를 일으키며 더 나아가 이후 성인기의 낮은 자아존중감, 우울, 불안, 약물 중독, 성격장애, 재피해 경험 등의 위험요인을 증가시킨다고 보고하고 있어 그 심각성이 대두되고 있다(Wind & Silvern, 1994; Yehuda et al., 2001). 무엇보다 가장 큰 문제는 아동학대가 주로 생애초기 부모자녀관계에서 발생한다는 점이다. 개인에게 있어 부모와의 관계는 이 세상에 태어나 제일 처음으로 맺는 대인관계이다. 그렇기 때문에 아동학대가 생애초기에 가장 가까운 관계에 있는 부모로부터 그 학대가 이루어진다는 점과 피학대의 피해가 장기적으로 지속된다는 점에서 아동의 정신건강에 부정적인 영향을 주는 것으로 밝혀졌다. 그러므로 아동학대로 인한 피해가 장기적으로 지속화되지 않도록 학대가 발생했을 때 적극적인 치료적 개입이 무엇보다 매우 중요하다고 할 수 있겠다. 하지만 우리나라의 경우 아동학대는 훈육이란 이름하에 많이 가려져있다. 그로 인해 그 피해 정도가 임상적 수준이 아니라면 즉시

적으로 발견되기가 쉽지 않은 게 현실이다. 그러다 피학대경험으로 인해 발생하는 문제는 학령기가 되어야 공격성, 우울, 불안 등과 같은 다양한 형태로 드러나게 된다. 그 중에서도 부모와의 부정적인 관계 문제는 이후 개인의 인생에 부정적인 영향을 가장 많이 끼치며 개인의 정신건강을 해치는 요인으로 작용할 수 있다. 무엇보다 많은 문헌에서 발달과정상 생애 초기 부모와의 관계에서 형성된 아동 개인의 인성이나 사회적 습성 등은 이후 청소년기와 성인기의 대인관계에 큰 영향을 미치는 것으로 보고되어 왔다(정혜원, 2007에서 재인용). 특히 학대받은 아동의 경우 부모와의 관계에서 형성된 불안정 애착이 이후 타인과 상호작용하는 방식에 영향을 주어 병리적인 대인관계를 발전시키고, 대인관계문제를 일으키는 것으로 나타났다(Cicchetti & Barnett, 1991; Lyons-Ruth et al., 1991).

한편, 문헌을 살펴보면 피학대경험이 아동의 대인관계문제에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만, 다른 변인을 통해 간접적으로 영향을 줄 수도 있을 것으로 보인다. 그 중에서 피학대경험과 아동의 대인관계문제를 매개할 것으로 시사되는 변인으로는 정서지능을 들 수 있는데, 아동의 정서발달은 부모와의 정서적 상호작용의 영향을 많이 받기 때문이다. 부모와의 관계는 아동의 정서지능 발달에 있어 매우 중요한 부분이다. 부모는 아동의 감정과 욕구를 관찰하고 이를 적절히 표현함으로써 아동이 경험하는 감정에 대해 언어적·비언어적으로 아동에게 다시 돌려준다. 이러한 과정을 통해 아동은 자신의 감정을 알아차리고, 이를 표현 할 수 있게 된다. 자신이 경험하는 감정을 조절하고 더 나아가 이러한 과정을 통해 타인과 상호작용하는 법을 터득하게 되는 것이다. 이와 다르게, 주 양육자가 아이의 정서에 반응하지 않고 공감해주지 않으면 정서발달에 손상을 입게 되는 것이다(Krystal, 1979). 국내의 연구에서 피학대경험은 아동의 정서지능 발달과 관련이 있는

것으로 나타나고 있다. 그 중에서도 피학대경험은 아동의 정서지능 발달을 저해하는 요인으로 보고되었다(목수미, 2009; 최지경, 2006; 최윤라, 1989; 권자영, 1991). 최지경(2006)의 연구에서는 일반아동에 비해 피학대 아동의 정서지능에 손상이 있는 것으로 나타났으며, 정서지능의 하위유형 중에서 특히 정서인식, 정서표현, 정서조절에서 유의한 차이를 보이는 것으로 밝혀졌다. 더욱이 정서지능의 하위유형 중 하나인 정서조절은 많은 연구들에서 정신 병리의 핵심으로 거론하는 요인이다(Cicchetti, Ackerman & Izard, 1995; 고나래, 2008에서 재인용). 또한, 그러한 정서는 자신의 상태와 욕구를 전달하는 정보적 기능을 하기도 함으로 타인과 친밀한 관계를 맺고 신뢰감을 형성하는데 무엇보다 중요한 요인이다(Fridlund, 1991; Levenson, 1994). 즉, 정서표현은 자신의 상황을 알리는 의사소통 수단인 동시에 타인으로부터 도움을 얻고 타인과 친밀감을 형성 할 수 있는 도구가 되는 것이다. 따라서 개인이 자신의 정서를 정확히 알고 표현하는 것은 대인관계에서 적응적으로 기능하는데 중요한 역할을 한다(Greenberg & Safran, 1989; Salovey & Grewal, 2005; Salovey & Mayer, 1990; 강소영, 2009에서 재인용). 따라서 정서지능이 한 개인의 정신건강에 무엇보다 중요한 부분으로 한 개인이 환경에 적응하고 건강하게 살아가도록 돕는 중요한 요소라 하겠다.

그러므로 본 연구는 피학대경험과 아동의 대인관계문제가 어떠한 관계가 있는지 살펴보고, 두 변인을 매개할 것으로 가정되는 정서지능의 역할을 규명함으로써, 아동학대로 인한 대인관계문제 발생의 예방과 치료를 위한 기초자료를 마련하고자 하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 피학대경험과 아동의 대인관계문제

1) 피학대경험

아동학대는 지금까지의 역사 속의 모든 문화권과 모든 사회 계층에서 일어나는 현상(Ryan, Kilmer, Cauce, Watanabe, & Hoyt, 2000)이다. 그러나 시대와 문화적 배경에 따라 아동학대에 대한 정의와 그 기준이 달라져왔다. 그렇기 때문에 시대와 문화를 아우르는 용어와 범주로 아동학대를 정의하기는 쉽지 않다. 특히 아동학대의 정의는 사회에서 보편적으로 수용 가능한 부모의 양육행동과도 깊은 관련이 있기 때문에 아동학대에 대한 정의 자체가 다양하고 모호할 수 밖에 없는 것이 현실이다. 그렇지만, 오늘날 아동학대는 크게 두 분류로 구분될 수 있다. 신체적 학대에만 국한되는 협의적 정의와 신체적 학대와 다른 유형의 학대까지를 포괄하는 광의적 정의가 그것이다.

먼저 아동학대를 신체적 학대 영역에 한정된 Kempe, Silverman, Steel, Droegemuller 와 Silver (1962)의 정의를 살펴보고자 한다. 이들은 임상장면에서 부모 혹은 수양부모로부터 심각한 신체적 학대를 받은 아동의 특징에 대해 기술하였으며, “피학대 아동 증후군(The battered-child syndrome)”이란 용어로 명명하였다. 신체적 상해를 입은 아동에 한정하여 아동학대를 정의하고 있지만, Kempe등(1962)은 학대받는 아동에 대해 ‘건강상태가 저하되어 있고, 위생상태가 불량하며 영양실조를 앓는 등의 피해

까지 경험한다.’고 제시하였다. 그러면서 광의적 정의에 포함되는 하위유형인 방임에 해당하는 정도의 모든 피학대를 아동학대의 범주에 포함시켜야 함을 제시하였다.

한편, Gil(1971)은 Kempe 등(1962)의 아동학대에 대한 정의가 신체적 상해가 의도적으로 가한 것인지, 우연히 가해진 것인지에 대한 구분이 어려움을 지적하였다. 더 나아가 학대를 가한 행동이 비록 우연한 행동일지라도 무의식적으로 의도되었을 가능성을 언급하면서, 아동의 권리와 자유를 침해하거나 아동의 발달을 저해하는 사회적 행위나 제도까지를 모두 포함하는 사회적 측면을 강조해야 함을 주장하였다. 그리하여 그는 “아동학대는 아동을 돌보는 주 양육자와 보조양육자가 아동에게 상처를 입히거나 해를 가하거나 파괴할 목적으로 의도적이며 비우발적인 물리적 힘을 사용하거나 방치하는 것이다.”라고 언급하며 아동학대에 대한 범위를 확대하였다(이태준, 2004에서 재인용).

이처럼 대부분의 연구에서는 아동학대를 신체적 학대 뿐 아니라 다른 유형의 학대까지를 포괄하는 광의적 개념으로 정의하고 있다. 우리나라도 광의적 정의를 따라 아동학대를 정의하고 있다. 우리나라 아동복지법(2008)에서 아동학대는 “18세 미만의 아동의 건강·복지를 해치거나 정상적 발달을 저해할 수 있는 보호자를 포함한 성인에 의한 신체적·정신적·성적 폭력 또는 가혹행위, 그리고 아동의 보호자에 의하여 이루어지는 유기와 방임”으로 정의되고 있으며 크게 신체적학대, 정서적학대, 방임, 성적학대로 아동학대의 유형을 나누고 있다.

아동학대에 대한 개념을 종합해 보면, 아동학대는 주 양육자 및 보조 양육자 등의 어른이 아동의 권리를 침해하며 아동의 건강과 정상적인 발달에 부정적 영향을 끼치는 직·간접적인 모든 행동으로 정의할 수 있겠다.

따라서 본 연구에서는 아동학대를 협의적 정의로 한정하지 않고, 신체적 학대 뿐 아니라 정서적학대, 방임, 성적 학대까지를 모두 포괄하는 광의적 정의로 아동학대를 정의하고자 한다. 그러나, 성적학대 같은 경우는 아동학대 중에서도 특수한 유형으로 분류될 수 있으므로 본 연구에서는 제외하였다.

각 아동학대 유형을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 신체적 학대는 아동학대를 생각할 때 보편적으로 떠올리는 개념이다. 신체적 학대는 일반적으로 보호자를 포함한 성인으로부터 아동에게 의도적으로 가해지는 신체적 상해로, 체벌이라는 이름으로 이루어지는 경우가 많다. 이에 는 꼬집거나 때리는 행위 뿐 아니라 구타, 불로 피부를 지지거나 가위나 칼 같은 흉기로 협박 또는 상해를 입히는 등의 모든 행위를 포함한다(보건복지부, 2008).

이러한 신체적 학대를 받은 아동들은 다양한 범위의 심리적, 신체적 문제를 보인다. 학대 경험이 있는 아동의 경우 놀이에 대한 흥미가 부족하고 자기비판적이며 자아존중감이 낮다(곽영숙, 홍강의, 1987에서 재인용). 그리고 사람과의 접촉을 경계하고 급성불안 반응을 보이며, 자학적 또는 파괴적 행동을 보이기도 한다. 특히, 이주연(1996)은 초등학교 5학년 남아를 대상으로 한 연구에서 신체적 학대를 받은 아동은 또래관계에서 정서적 위축 및 고립을 보이는 동시에 공격적인 성향을 나타낸다고 하였다. 또한 신체적 학대를 받은 아동들은 또래관계를 포함한 대인관계에서 사회적 유능감이 부족하고 대인불안이 높은 것으로 나타났다(이주연,1996; Howes & Espinosa, 1985). 무엇보다 부모와의 관계에서 근본적인 신뢰가 형성되지 못하므로, 이후 대인관계에서 병적인 대인관계패턴을 보이기도 한다(곽영숙, 홍강의, 1987에서 재인용).

정서적 학대는 최근에 아동학대의 유형 중에서도 주목받는 유형이다. 왜냐하면 다른 유형의 학대보다 그 학대의 결과가 더욱 광범위하면서도 장기적으로 나타나기 때문이다(O'Hagan, 1993). 많은 학자들이 정서적 학대에 대해서 정의하고 있지만, 정서적 학대의 경우 그 결과가 즉각적으로 나타나지 않고, 가시적으로 드러나지 않는다는 점으로 인해 정확한 측정과 구체적인 정의를 내리는데 한계가 있다(Hart & Brassard, 1987). 그렇지만 O'Hagan(1993)은 정서적 학대를 “아동의 정서적 반응에 대한 지속적이고 반복되는 부적절한 정서 반응과 그에 수반하는 행동표현”으로 정의내리고 있다. 즉, 부모 또는 성인이 아동이 보이는 정서적 반응에 적절히 반응하지 않고 오히려 무시하거나 부적절하게 반응하는 행동을 장기간 반복하는 것이다. 정서적 학대에는 아동에게 협박을 가하거나, 습관적으로 극단적인 말 또는 이중 메시지로 언어적으로 공격하거나 경멸, 모욕감, 수치심을 느낄 수 있는 행동을 하거나, 처벌을 목적으로 신체를 구속하거나 감금하는 등의 적대적이며 거부적인 처우 형태를 모두 포함한다(원성희, 1997에서 재인용). 무엇보다 정서적 학대는 그 피해가 지속적이고 반복적이라는 점에서 다른 정서영역에서의 문제점과 결부된다. 특히, 정서적학대는 피학대 아동의 정서조절의 어려움, 자기인식 및 대인관계 변화, 신체화 증상과 관련이 있는 것으로 알려져 있다(김재엽, 양혜원, 1998에서 재인용). 특히, Browne와 Finkelhor(1986)에 따르면 아동기에 부모로부터 정서적 학대를 받은 경험이 있는 사람은 대인관계 상황에서 발생하는 분노와 적대감, 우울, 그리고 불안 등에 대한 정서조절의 어려움을 느끼는 것으로 나타났다고 보고하였다. 뿐만 아니라 신체적 학대와 방임, 성적학대의 이면에는 정서적 학대가 포함되어 있으며(곽영숙, 홍강의, 1987에서 재인용), 다른 유형의 학대보다도 학대로 인해 유발되는 아동의 내면화 및 외현화 문제와도 깊은 관련이

있는 것으로 알려져 왔다(McGee et al., 1997).

마지막으로 방임은 양육자가 아동에게 의식주를 포함한 기본적 보호·양육 및 치료를 소홀히하는 것으로, 아동은 기본적인 욕구조차 만족되지 못한 상태로 방치되어 위험에까지 이르는 학대 유형이다. 이러한 방임은 또한 아동의 정상적인 발달에 다양한 측면의 문제를 불러일으킨다(보건복지부, 2008). 한 예로, 성장기 아동이 충분한 영양섭취를 하지 못하므로 영양실조가 발생할 수 있으며 그로인해 신체 발육에 어려움을 경험할 수 있다. 심각한 경우 사망에 이를 수도 있다. 이러한 방임은 다시 세 가지로 유형으로 구분되는데, 먼저 물리적 방임으로 불결한 환경이나 위험으로부터 아동을 방치하는 행위를 말한다. 다음은 교육적 방임으로, 아동에게 의무교육조차 받지 못 하게 하는 방임 행위이다. 마지막 의료적 방임은 타박상과 같은 신체의 손상이나 장애를 치료하지 않고 방조하는 방임 행위이다(아동복지법, 2008).

2) 피학대경험이 아동의 대인관계문제에 미치는 영향

출생 이후 개인이 속한 집단의 가치와 규범을 내면화해 가는 과정을 사회화과정이라고 한다. 그리고 그러한 사회화과정에서 아동이 가장 먼저 관계를 형성하는 대상은 부모이다. 그러므로 가족 안에서 발생하는 폭력은 아동이 부모와 긍정적인 대인관계를 형성하고 정상적으로 사회화 과정을 발달시켜나가는 데 방해가 되며 이후 여러 문제를 발생시키는 원인이 되기도 한다. 특히, 애착이론에 따르면, 초기 애착 관계가 일생 동안을 통해 대인관계를 맺는 틀을 형성해 준다는 것이다. 즉 불안정한 애착 관계를 경험한 아동은

변화를 야기할 수 있는 개입이 없는 한, 성인기에도 불안정한 애착관계를 보일 것이다. 아동에 대한 종단적 연구들(Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978)에 따르면 애착 방식이 상대적으로 오랜 기간 동안 안정되게 남아있다고 한다(박은미, 1999에서 재인용). 이렇듯, 생애 초기 형성된 부모와의 관계는 이후 타인들과의 대인관계에도 영향을 미치는 것으로 알려왔기 때문에 부모와 생애 초기 긍정적인 관계를 맺는 것이 이후 아동의 대인관계 질에 있어 중요한 부분이라 하겠다. 더군다나 부모와 긍정적인 관계를 맺지 못했을 때, 그로인한 문제는 가족 외에 처음으로 타인과 상호작용해야 하는 장소인 초등학교에 입학한 이후 여러 형태로 나타난다. 여러 문제 중에서도 특히 대인관계와 관련된 어려움이 두드러지게 나타난다. 많은 연구들에서 아동학대를 경험한 아동의 경우 그렇지 않은 아동에 비해 또래집단으로부터의 수용이 낮은 것으로 나타났다(Barnett, Vondra, & Shonk, 1996; Vondra, Barnett, & Cicchetti, 1989, 1990). 그리고 아동학대에 노출된 아동은 그렇지 않은 아동과 비교하여 외로움을 더 느끼고 친구관계에서 갈등을 더 많이 경험하는 것으로 나타났다(Stuewig & McCloskey, 2005). 또 학대받은 아동이 그렇지 않은 아동보다 전반적인 학교적응과 심리사회적 발달 수준이 낮은 것으로 나타났다(신성자, 2001; Eckenrode, Rowe, Laird, Brathwaite, 1995; 정혜원, 2007에서 재인용). Briere와 Runtz(1988)의 연구에서 다른 학대 유형의 변인을 통제했을 때, 정서적 학대가 대인관계의 민감성을 유의하게 예측한다고 기술하였다. 다른 연구에서도 아동의 학대적 가정 환경 변인과 아동의 대인문제해결력의 관계에서 대부분 부적 상관을 보이는 경향이 있어서 학대적 가정 환경 변인이 높을수록 대인관계에서의 문제해결력이 낮은 것으로 나타났다(하정희, 1993). Bolger와 Patterson(2001)은 아동에 대한 부모의 부적절한 양육과 또래로

부터의 거부 간의 발달경로에 대한 중단연구를 실시하였다. 연구 결과 부적절한 양육 방법보다는 부적절한 양육이 5년 이상 장기간 이루어질 경우 또래로부터 거부당한 경험이 더 많은 것으로 나타났다. 특히, 만성적으로 피학대를 경험한 아동의 경우 아동기부터 청소년기까지 여러 해에 걸쳐 반복적으로 또래로부터 거부당하는 경향이 높다고 밝혔다. 특히 피학대를 경험한 아동의 경우 부모와 처벌적인 상호작용을 오랜 기간 동안 경험하는 경향이 있는데, 타인들과의 사회적 상호작용에서도 공격적인 행동을 발생시킬 수 있다. 게다가 만성적으로 학대를 받은 아동의 경우 부모와의 상호작용에서 공감과 민감성(responsiveness)을 경험하고 관찰 할 수 있는 기회가 적기 때문에 아동의 돌봄, 나눔, 상호협동과 같은 친사회적인 기술이 발달하는데 손상을 받을 수도 있는 것으로 보고되었다(Zahn-Waxler & Smith, 1992; Bolger & Patterson, 2001에서 재인용).

학교는 아동이 학령기에 가정 다음으로 가장 많은 시간을 보내 장소이다. 따라서 학교생활에서 성공적으로 적응하는 것은 아동의 건강한 발달을 위한 필수 요소라 할 수 있겠다. 특히 학교에서 또래친구들과 긍정적 관계를 형성하는 것은 아동에게 있어 가장 중요한 발달과업 중의 하나인데, 이러한 발달과업을 성취하는데 부모와 아동사이의 관계가 매우 중요한 역할을 한다(Bolger & Patterson, 2001에서 재인용). 그렇지만 부모로부터 피학대를 경험한 아동은 또래집단으로부터 소외되거나 친구들에게도 인기가 없는 것으로 나타나, 결과적으로 아동의 발달과업에 부모로부터의 피학대경험이 악영향을 주는 것으로 판단된다(Bolger, Patterson & Kupersmidt, 1998). 또한 친구로부터 소외되거나 인기가 없는 것은 그 자체로 끝나는 것이 아니라 비행, 우울증 등의 다른 여러 가지 적응문제를 야기시키는 위험요인으로 작용하는 경향이 있다(정익중, 박현선 & 구인회, 2006; Coie & Cillessen,

1993). 또 Dodge, Bate와 Pettit(1990)는 신체적 학대 경험은 또래나 성인에 대한 공격적인 경향과 관련이 있고, 또래 관계에서 어려움을 보이는 것 과도 관련이 있음을 보고하였다(이태준, 권정혜, 2007에서 재인용). Straus(1991)의 연구결과, 부모의 언어적 공격은 아동의 대인관계문제 발생 가능성이 증가하는 것과 관련이 있다고 하였다.

국내 연구에서도 피학대경험과 학교 적응에 관한 연구결과가 보고되고 있다. 김재협, 최지현(2005)의 여대생을 대상으로 한 연구에서 신체적 피학대 경험이 사회생활 활동성 위축과 관련성이 있다고 보고하였고, 박덕숙(2002)의 초등학교 고학년을 대상으로 한 연구에서는 신체적 학대나 불안감이 학교생활 적응과 관련이 있다고 보고하였다. 하정희(1993)는 학대적 가정환경 변인과 아동의 대인관계에서 대부분 부적 상관을 보인다고 보고하고 있다. 이렇듯 피학대경험은 아동의 심리사회적 발달에 부정적인 영향을 미친다고 할 수 있었다.

2. 피학대경험과 아동의 대인관계문제에서 정서지능의 매개효과

1) 정서지능

정서는 현대 심리학에서 인간의 정신활동을 구분하는 세 가지인 정서, 성격, 인지 중 하나로써 1980년 이후 활발한 연구 과제로 대두되고 있다. 이러한 정서를 ‘어떤 대상이나 상황을 지각하고 그에 따르는 생리적 변화를 수반하는 복잡한 상태’라고 정의하는 것에 대해 학자들 간의 의견 일치를 보이고 있기는 하지만, 한마디로 정서를 정의내리기는 쉽지 않다(강민수,

2001에서 재인용). 20세기 초까지 ‘정서’라는 용어는 감정(affect, feeling)과 동일한 것으로 또는 혼동되어 사용되었으나 현재는 여러 가지 감정들을 포괄하는 상위개념으로 사용되고 있으며 그 중요성이 더욱 부각되고 있다(이성진, 1999에서 재인용).

정서의 중요성이 대두되면서 과거 전통적인 학업 중심의 지능개념을 탈피한 정서에 대한 새로운 지능개념이 출현하였는데, 그 중 하나가 Salovey와 Mayer(1990, 1997)의 정서지능(emotional intelligence)이다. 정서지능은 사회적 지능의 한 부분으로, 자기 자신과 타인의 감정과 정서를 평가하고, 그것들을 변별하며, 이러한 정보를 활용하여 자신의 사고와 행동을 이끌 수 있는 능력으로 정의 내려지고 있다. 이러한 정서지능은 자신과 타인의 감정 상태를 이용하여 문제를 해결하고 행동을 조절하는 과정에 더 중점을 두고 있으며, 정서를 정확히 지각하고 평가하며 표현하는 능력, 정서에 접근하고 사고를 촉진시킬 수 있는 능력, 정서를 발생시킬 수 있는 능력, 정서 및 정서와 관련된 지식을 이해할 수 있는 능력, 그리고 정서적, 지적 성장을 향상시키기 위하여 정서를 조절하는 능력으로 세분화하고 있다. 최근의 Salovey와 Mayer(1997)의 수정된 정서지능모형에 따르면 정서지능은 정서를 파악하고 표현하는 정서의 인식과 표현영역, 수집된 정서정보를 이용하여 판단과 문제해결을 하는 정서의 사고촉진 영역, 정서 간의 관계를 이해하고 그 속에 담긴 의미를 해석하는 정서 지식의 활용영역 그리고 타인과의 관계 속에서 정서를 반영적으로 들여다보고 조절하는 정서의 반영적 조절영역으로 구분하고 있다(강민수, 2001에서 재인용)

국내에서도 정서지능에 대한 연구가 대두되면서 그 개념이 다양해지고 있다. 이병래(1997)는 자신과 타인의 정서를 정확하게 지각, 평가, 표현하는 능력, 인식된 정서를 사고하고 이해하는 과정, 정서적, 지적 증진을 위해 자

신과 타인의 정서를 조절하는 능력으로 정서지능을 정의하고 있다. 한편 문용린(1997)은 정서지능을 감정과 느낌을 통제하고 조절하는 능력, 자신의 정서를 인식, 조정할 뿐만 아니라 다른 사람의 정서도 고려하면서 원만한 인간관계를 유지 할 수 있는 능력으로 정의하였다. 종합해보면, 정서지능이란 자신이 경험하는 정서에 대해서 정확히 인식하며 그것을 표현할 수 있는 능력으로, 자신이 인식한 정서를 활용하여 개인이 처한 상황에서 미래의 자기 행동과 문제해결의 방향을 결정하며, 타인과 상호작용할 수 있는 능력이라 말할 수 있겠다.

문용린(1997)은 Salovey와 Mayer의 정서지능 모형에 근거하여 국내사정에 맞추어 정서지능을 다섯 가지 영역으로 제시하였다. 그 다섯 가지 영역은 다음과 같다. 첫번째, 정서 인식 및 표현영역이다. 본 영역은 자신과 타인이 느끼는 정서상태를 정확히 알아차릴 수 있는지와 상황의 적절한 범위 내에서 타인이 이해할 수 있도록 자신의 감정을 나타낼 수 있는지를 묻는 영역이다. 전체 정서지능의 토대가 되는 영역이다. 두번째, 감정이입 영역이다. 이 영역은 타인의 정서를 이해하고 자신의 내부에서 재경험해 봄으로써 타인이 느끼는 감정이나 기분을 자신의 것처럼 느낄 수 있는가에 대한 영역이다. 세번째, 정서의 사고촉진 영역이다. 이 영역에서는 당면한 문제를 해결하는 데 정서를 이용할 수 있는지를 묻는 영역이다. 즉, 상황을 판단하고 기억하는 과정과 우선순위를 결정하는 과정에서 개인이 경험한 정서를 얼마나 사용하는가를 묻는 영역이다. 네번째, 정서지식의 활용영역이다. 이 영역은 복잡해지고 다양해진 정서에 대한 이해능력을 토대로 과제수행이나 문제 해결을 위해 감정이나 기분을 적극적으로 활용하는 지를 알아보는 문항으로 구성되어 있다. 또한 인간관계를 향상시키는 데에 정서를 어느 정도 활용하고 있는지를 점검해 보는 문항으로 구성되어 있다. 마지막 다섯번째, 정서조

절 영역이다. 이 영역은 자신의 부정적인 기분이나 감정을 긍정적인 상태로 변화시킬 수 있는지와 긍정적인 기분을 오래 유지할 수 있는지를 알아보는 영역이다. 정서조절 영역은 자신의 감정과 기분을 균형 있고 적절하게 조절하고 있는지, 그리고 좌절을 느끼거나 불쾌한 감정 상태에 있는 타인의 기분을 전환시켜 대인관계 기술을 향상시킬 수 있는 능력이 있는지, 또한 자신의 목표를 실천하는 데에 정서를 적절히 조절할 수 있는지를 알아보는 문항으로 구성되어 있다.

2) 피학대경험이 정서지능에 미치는 영향

효과적인 정서조절을 위해서는 먼저 개인이 자신의 정서를 충분히 경험하고 인식함으로써 개인이 경험하는 정서와 관련된 정보들에 충분히 접근할 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 먼저 자신의 감정과 욕구를 정확히 인식하고 적절히 표현할 수 있는 능력의 발달이 선행되어야 한다. 이러한 능력 발달을 위해서는 무엇보다 부모나 주 양육자의 역할이 중요하다. 즉, 부모가 아동의 감정과 욕구를 관찰하여 이에 적절히 반응하고 표현하면 아동은 이러한 경험을 통해 자신의 정서를 조절할 수 있게 되며 타인으로부터 안정감을 느낄 수 있게 되는 것이다(Wheeler & Braod, 1994).

그러나 반대로 부모나 주 양육자의 내적 성향 자체가 좌절에 대한 인내심이 부족하거나 장기적인 질병이 있다는 이유로 아동이 정서적 반응을 보이더라도 적절히 반응하지 않거나 공감해 주지 않을 수 있다. 그러면 아동의 정서적 능력의 발달에 지장을 받을 수 있는데, 특히 정서조절 및 표현 능력에 손상을 입을 수 있게 된다. 정서발달에 중요한 시기인 아동기에 학대를

경험하게 될 경우, 대인관계 상황에서 정서조절 능력과 정서규제능력을 이용하는 능력발달에 지장을 받을 수 있다.

권자영(1991)은 복지관에 다니는 아동들을 대상으로 아동에게 일어날 수 있는 문제행동을 공격성, 사회적 위축, 신체증상, 정서불안정, 강박-우울, 과잉행동, 성문제-정신병의 8가지 요인으로 구분하고 피학대의 영향에 대해 조사하였다. 그 결과 학대가 심할수록 정서적 우울, 정서불안, 강박, 사회적 위축, 과잉행동이 높음이 밝혀졌으며, 최윤라(1998)는 학대로 인해 대인관계 형성에 중요한 감정이입 능력이 감소한다는 연구 결과를 보고하였다. 그러므로 아동의 피학대경험은 아동의 정서지능 발달에 부정적인 영향을 미치며, 그러한 피학대로 인해 아동의 정서지능 발달이 저해된다는 것을 예측할 수 있다(권자영, 1991; 목수미, 2009; 최지경, 2006; 최윤라, 1989).

3) 정서지능이 아동의 대인관계문제에 미치는 영향

Leary(1957)에 따르면 사회적 상황에서 상호작용을 하는 두 사람은 서로의 행동에 대해 상호 간에 영향을 주고 받는다. 즉, 한 개인의 행동은 다른 개인의 특정한 반응을 유도하거나 반응을 일으킬 수 있다고 보았으며 이러한 것을 상보적인 행동으로 보고 있다(안희애, 2006에서 재인용). 그러므로 서로 간의 의사소통을 통해 이루어지는 대인관계는 그 관계를 맺어감에 있어 개개인의 생각과 감정을 서로 표현하고 공유하는 과정이 무엇보다 중요한 요소로 작용한다고 하겠다. 이런 과정 중 의사소통에는 여러 가지 방법들이 있다. 그 중 정서적 소통은 자신과 타인에게 자신의 상태와 욕구를 전

달하는 정보적 기능을 하는 정서를 활용하기 때문에, 타인과 친밀한 관계를 맺고 신뢰감을 형성하는데 중요한 요인이다(Fridlund, 1991; Levenson, 1994).

한편 개인이 스스로 경험한 정서를 표현하는 것은 자기개념을 확고히 하며 그로인해 발생할 수 있는 타인의 도움을 통해 개인의 어려움을 효율적으로 대처할 수 있도록 해준다(Lehman, Ellard & Wortman, 1986). 즉, 정서 표현은 자신의 상황을 알리는 의사소통 수단인 동시에 타인으로부터 도움을 얻고 타인과 친밀감을 형성 할 수 있는 도구가 되는 것이다. 따라서 개인이 자신의 정서를 정확히 알고 표현하는 것은 대인관계에서 적응적으로 기능하는데 중요한 역할을 한다(Greenberg & Safran, 1989; Salovey & Grewal, 2005; Salovey & Mayer, 1990; 강소영, 2009에서 재인용).

아동의 경우, 아동의 대인관계 질은 학교적응과도 관련이 있다. 그렇기 때문에 학교에서 원만한 대인관계를 형성하는 것이 무엇보다 중요하다고 하겠는데, 이 때 아동의 정서 능력이 대인관계 질에 많은 영향을 준다. Goleman(1995)의 연구에서도 정서 통제나 정서조절 능력이 높은 유아가 또래에게 인기가 많았고, 우호적인 대인관계를 형성하며 주변에서 인정을 받고, 자신의 삶에 만족을 느끼며 성장한다고 보고되었다. 국내의 연구들에서 정서 지능 요소 중 한 가지 이상이 결핍된 아동의 경우 또래 적응에 문제가 나타나는 것으로 밝혀졌다(최영희, 1999). 반면 정서조절을 잘하고 감정이입이 높은 아동은 또래들로부터 긍정적으로 지명 받으며, 대인관계도 원만한 것으로 밝혀졌다(장정애, 1998). 정서를 분명히 인식하고 적절하게 표현할수록 긍정적인 방식으로 문제 해결을 하며 대인관계 형성 및 유지를 잘 할 가능성이 높았다(김선주, 2002). 임미혜(2005)의 연구에서는 정서지능이 높은 아동의 경우 또래로부터 인기가 좋았다고 보고하였다. 김선주

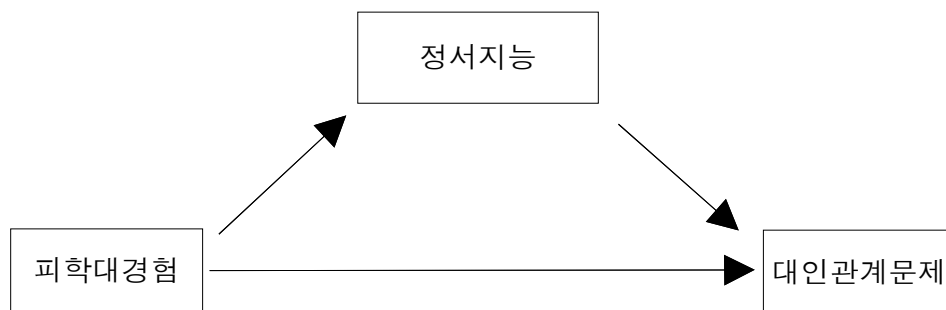
(2002)는 정서를 분명히 인식하고 적절하게 표현할수록 또래들 간의 문제 상황에서도 긍정적인 해결을 하며 개인의 사회생활과 대인관계의 형성 및 유지를 잘 할 가능성이 높다고 하였다. 고영숙(2003)의 연구에서도 정서인식이 높을수록 또래관계에서 갈등을 더 적게 경험하며, 정서조절과 감정이입이 높을수록 또래관계에서 친밀감이 높은 것으로 나타났다. 김정화(2006)의 저소득 아동을 대상으로 한 연구에서 정서지능과 또래관계가 관련이 있는 것으로 나타났는데, 특히 환경보다는 아동의 개인 특성이 또래관계에서 더 중요한 요인임을 시사하였다. 김영희(2006)의 아동의 정서지능과 또래유능성에 대한 연구에서 유아의 정서지능과 유아의 또래유능성과의 관계는 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이상을 종합해보면, 정서지능이 높은 아동은 적절한 대인관계를 형성한다는 점을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구 모형 및 연구 문제

1. 연구 모형

본 연구에서는 피학대경험을 독립변인으로, 대인관계문제를 종속변인으로 설정하고, 정서지능이 이들 간의 관계를 매개할 것으로 가정하였다.

위 변인들로 설정한 연구모형은 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 연구 모형

2. 연구 문제

본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 피학대경험, 대인관계문제, 정서지능 간의 유의한 상관관계가 있는가?

연구문제 2. 성별에 따라 피학대경험, 대인관계문제, 정서지능 간의 유의한 차이가 있는가?

연구문제 3. 피학대경험이 대인관계문제에 영향을 미치는 과정에서 정서지능이 매개할 것인가?

IV. 연구 방법

1. 연구 대상

수도권지역에 위치한 5개 초등학교에 재학 중인 6학년 남·녀 초등학생 총 540명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 검사문항이 누락된 경우와 무성의하게 답변한 피험자의 자료는 분석에서 제외하였다. 또한 본 연구에서는 과외변인을 통제하기 위해서 피학대경험이 없는 피험자의 자료는 배제하여 최종 348명이 피험자로 선정되었다.

2. 측정 도구

1) 피학대경험

아동에게 피학대경험을 묻는 척도로는 김세원(2003)이 신영화(1986), 김양희(1994), 홍은주(1998), 황영희(1987), 한국이웃사랑회 아동학대상담사업연구(1998)의 척도를 참고로 김세원(2003)이 문항을 구성하고, 타당도 조사를 실시하여 아동학대 척도를 구성한 것을 사용하였다(김세원, 2003에서 재인용). 김세원(2003)은 아동학대를 신체적 학대, 정서적 학대, 방임, 성적 학대의 하위유형으로 척도를 구성하였지만, 성적학대 척도의 경우 신뢰도가

.32로 매우 낮은 것으로 나타나 결과분석에서는 제외시켰다.

따라서 본 연구에서는 성적학대를 제외한 신체적학대, 정서적학대, 방임의 총 22문항의 척도를 사용하였으며, 설문 형식은 Likert의 5점 척도를 사용한 자기보고식 검사이다. 각 문항의 내용을 자신의 입장에 따라 체크하며, ‘전혀 없었다’ 1점, ‘1년에 1-2번 정도’ 2점, ‘2-3개월에 1-2번 정도’ 3점, ‘한 달에 1-2번 정도’ 4점 그리고 ‘일주일에 1-2번 정도’에 5점을 부여한다. 응답 가능한 점수의 범위는 22점에서 110점까지이며 점수가 높을수록 학대의 경험이 많은 것을 의미한다.

김세원(2003)에서의 Cronbach's α 계수는 신체적학대 .68, 정서적학대 .84, 방임 .66이고, 전체 신뢰도는 .85이었다. 본 연구에서 척도의 신뢰도 Cronbach's α 는 <표1>에 제시된 바와 같이 정서적학대 .87, 방임 .65, 신체적학대 .76, 전체 신뢰도는 .88이었다.

<표 1> 피학대경험 척도의 하위요인별 문항 구성

하위요인	해당문항		Cronbach's α
신체적 학대	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7문항	.76
정서적 학대	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	7문항	.87
방임	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	8문항	.65
전 체		22문항	.88

2) 대인관계문제

본 연구에서는 대인관계문제를 측정하기 위해 Horowitz등(1988)이 개발하고 한국 실정에 맞추어 김영환, 홍상환(1999) 등이 보완하여 만든 한국형 대인관계문제검사(Koran inventory of Interpersonal Problem, K-IIP)를 아동용으로 구성, 그 타당도와 신뢰도를 검증한 정혜원(2007)의 교우관계문제검사를 사용하였다.

정혜원(2007)의 교우관계문제검사는 대인관계원형모형에 근거하여 만들어진 척도로, 원형척도의 요인구조는 통제지배, 자기중심성, 냉담, 사회적억제, 비주장성, 과순응성, 자기희생, 과관여 등 8개의 하위척도로 총 64문항으로 이루어졌다. 설문 형식은 Likert 4점 척도를 사용한 자기보고식 검사이다. 응답가능한 점수의 범위는 64점에서 256점까지이며, 점수가 높을수록 대인관계에서 문제를 많이 경험하는 것을 의미한다.

정혜원(2007)의 연구에서 신뢰도 Cronbach's α 는 통제지배 .90, 자기중심성 .68, 냉담 .60, 사회적억제 .53, 비주장성 .62, 과순응성 .83, 자기희생 .73, 과관여 .67이고 전체 신뢰도는 .87이었다. 본 연구에서 척도의 신뢰도 Cronbach's α 는 <표2>에 제시된 바와 같이 통제지배 .74, 자기중심성 .75, 냉담 .68, 사회적억제 .80, 비주장성 .84, 과순응성 .79, 자기희생 .78, 과관여 .76, 전체 신뢰도는 .95이었다.

<표 2> 대인관계문제 척도의 하위요인별 문항 구성

하위요인	해당문항		Cronbach's α
통제지배	2, 32, 35, 39, 42, 46, 52, 58	8문항	.74
자기중심성	1, 17, 22, 27, 43, 47, 53, 59	8문항	.75
냉담	3, 9, 12, 18, 23, 28, 36, 40	8문항	.68
사회적억제	4, 13, 19, 24, 29, 48, 54, 60	8문항	.80
비주장성	5, 10, 11, 14, 20, 25, 30, 63	8문항	.84
과순응성	6, 15, 21, 26, 31, 49, 55, 61	8문항	.79
자기희생	7, 16, 33, 37, 44, 50, 56, 62	8문항	.78
과관여	8, 34, 38, 41, 45, 51, 57, 64	8문항	.76
전체		40문항	.95

3) 정서지능

본 연구에서 정서지능을 측정하기 위해 문용린(1999)이 한국인의 특성을 고려하여 감정이입이라는 영역을 부각시켜 정서지능을 5개 영역으로 구분하여 제작한 청소년용 정서지능검사를 사용하였다. 강민수(2001)의 선행 연구에 따르면 비록 청소년용 검사이지만 초등학교 6학년 아동이 문항을 이해하는데 큰 어려움이 없는 것으로 나타났다.

본 척도는 아동으로 하여금 자신의 정서지능에 대해서 지각하고 있는 바를 아동 스스로 보고하는 자기보고식검사이다. 5개의 하위척도와 총 40문항으로 구성되었으며, 설문형식은 Likert식 5점 척도로 평가된다. 응답가능한

점수의 범위는 40점에서 200점까지며, 점수가 높을수록 정서지능이 높은 것을 의미한다.

강민수(2001)에서의 신뢰도 Cronbach's α 는 정서인식표현 .70, 감정이입 .75, 사고촉진 .68, 정서활용 .76, 정서조절 .89이고, 전체 신뢰도는 .81이었다. 본 연구에서 척도의 신뢰도 Cronbach's α 는 <표 3>에 제시된 바와 같이 정서인식표현 .63, 감정이입 .77, 사고촉진 .79, 정서활용 .69, 정서조절 .51, 전체 신뢰도는 .81이었다.

<표 3> 정서지능 척도의 하위요인별 문항 구성

하위요인	해당문항		Cronbach's α
정서인식 표현	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31*, 36*	8문항	.63
감정이입	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32*, 37*	8문항	.77
사고촉진	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38	8문항	.79
정서활용	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39	8문항	.69
정서조절	5*, 10*, 15*, 20*, 25*, 30*, 35*, 40*	8문항	.51
전체		40문항	.81

* 역채점문항

3. 통계 처리 및 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 17.0을 통해 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 각각의 주요 변인(피학대경험, 정서지능, 대인관계문제)들의 관계를 살펴보기 위해 상관분석을 실시하였다.

둘째, 아동의 성별에 따라 주요 변인들(피학대경험, 정서지능, 대인관계문제) 간에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 t -test를 실시하였다.

셋째, 피학대경험과 아동의 대인관계문제 관계에서 정서지능의 매개효과를 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였다.

넷째, 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 Sobel Z 검증을 실시하였다.

V. 연구결과

1. 주요 변인 간의 상관관계

피학대경험(신체적학대, 정서적학대, 방임)과 정서지능(정서인식표현, 감정이입, 사고촉진, 정서활용, 정서조절) 및 아동의 대인관계문제(통제지배, 자기중심성, 냉담, 사회적억제, 비주장성, 과순응성, 자기희생, 과관여) 변인 간의 상관관계를 살펴보기 위해 Pearson상관관계를 산출한 결과는 <표 4>에 제시되었다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

<표 4> 주요 변인 간의 상관관계

(N=348)

	피학대 경험 전체	신체적 학대	정서적 학대	방임	정서 지능 전체	정서인 식표현	감정 이입	사고 촉진	정서 활용	정서 조절	대인관 계문제 전체	통제 지배	자기 중심성	냉담	사회적 억제	비주장 성	과순 응성	자기 희생	과관여	
피학대 경험 전체	1																			
신체적 학대	.85**	1																		
정서적 학대	.87**	.61**	1																	
방임	.78**	.65**	.41**	1																
정서 지능 전체	-.15**	-.08	-.11*	-.18**	1															
정서인 식표현	-.06	-.02	-.04	-.09	.76**	1														
감정 이입	-.11*	-.02	-.11*	-.12*	.77**	.44**	1													
사고 촉진	-.11*	-.08	-.06	-.14*	.84**	.61**	.53**	1												
정서 활용	-.03	-.05	.06	-.13*	.69**	.45**	.38**	.63**	1											
정서 조절	-.15**	-.08	-.19**	-.05	-.10	-.20**	-.14**	-.33*	-.48**	1										
대인관 계문제 전체	.31**	.22**	.29**	.24**	-.21**	-.27**	-.06	-.04	.02	-.35**	1									
통제 지배	.37**	.28**	.32**	.30**	-.31**	-.25**	-.20**	-.13*	-.07	-.34**	.71**	1								
자기 중심성	.35**	.27**	.31**	.29**	-.31**	-.25**	-.21**	-.13*	-.07	-.30**	.80**	.72**	1							
냉담	.26**	.20**	.24**	.21**	-.26**	-.31**	-.15**	-.09	-.05	-.26*	.82**	.53**	.65**	1						
사회적 억제	.22**	.14*	.23**	.15**	-.23**	-.29**	-.08	-.07	-.04	-.26**	.86**	.49**	.63**	.79**	1					
비주 장성	.19**	.13*	.18**	.17**	-.15**	-.26**	.02	-.03	.01	-.25**	.84**	.38**	.53**	.73**	.81**	1				
과순 응성	.20**	.14*	.20**	.16**	-.05	-.18**	.07	.03	.12*	-.26**	.84**	.39**	.52**	.65**	.71**	.78**	1			
자기 희생	.19**	.16**	.17**	.13*	.06	-.05	.18**	.14**	.13*	-.29**	.80**	.47**	.51**	.51**	.60**	.63**	.74**	1		
과관여	.25**	.15**	.25**	.18**	-.17**	-.15**	-.10	-.03	.06	-.34**	.77**	.75**	.67**	.49**	.49**	.44**	.55**	.62**	1	

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

첫째, 피학대경험은 정서지능($r=-.15, p<.01$)과 유의한 부적 상관을 나타냈으며, 특히 정서지능의 하위변인 중 감정이입($r=-.11, p<.05$), 사고촉진($r=-.11, p<.05$) 그리고 정서조절($r=-.15, p<.01$)과 유의한 부적상관을 나타냈다. 피학대경험의 각 하위변인과 정서지능과의 관계를 구체적으로 살펴보면, 피학대경험 중에서도 정서적학대($r=-.11, p<.05$)와 방임($r=-.18, p<.01$)과 유의한 부적상관을 나타냈다. 그 중에서 정서적학대는 정서지능의 하위변인 중 감정이입($r=-.11, p<.05$)과 정서조절($r=-.19, p<.01$)과 유의한 부적상관이 나타났고, 방임은 감정이입($r=-.12, p<.05$), 사고촉진($r=-.14, p<.05$) 그리고 정서활용($r=-.13, p<.05$)과 유의한 부적상관을 갖는 것으로 나타났다. 신체적학대의 경우 정서지능과 상관이 없는 것으로 나타났다.

둘째, 대인관계문제는 피학대경험($r=.31, p<.01$)과 유의한 정적상관을 갖는 것으로 나타났을 뿐 아니라, 각각의 피학대경험과 대인관계문제의 모든 하위변인들 간에도 정적상관을 갖는 것으로 나타났다.

셋째, 대인관계문제는 정서지능($r=-.21, p<.01$)과 유의한 부적상관을 나타냈으며, 정서지능의 하위변인 중에서 정서인식표현($r=-.27, p<.01$) 그리고 정서조절($r=-.35, p<.01$)과 유의한 부적상관을 나타냈다. 한편 정서지능은 대인관계문제의 하위변인 중 과순응성, 자기희생을 제외한 나머지 하위변인과 유의한 부적상관을 갖는 것으로 나타났다. 구체적으로 대인관계문제와 정서지능 간의 각각의 하위변인들의 관계를 살펴보면 다음과 같다. 대인관계문제의 하위변인인 통제지배와 자기중심성은 정서활용을 제외한 정서인식표현, 감정이입, 사고촉진 그리고 정서조절과 유의한 부적상관을 갖는 것으로 나타났다. 또한 냉담은 정서인식표현($r=-.31, p<.01$), 감정이입($r=-.15, p<.01$)과 정서조절($r=-.26, p<.01$)과 부적상관을 갖는 것으로 나타났으며, 사회적 억제, 비주장성 그리고 과순응성 모두는 정서인식표현과 정서조절과

유의한 부적상관을 갖는 것으로 나타났다. 과관여는 정서인식표현($r=-.15$, $p<.01$)과 정서조절($r=-.34$, $p<.01$)과 유의한 부적상관을 갖는 것으로 나타났다. 한편, 자기희생은 정서지능의 하위변인 중에서 정서조절($r=-.29$, $p<.01$)과는 유의한 부적상관을 보이지만, 감정이입($r=.18$, $p<.01$), 그리고 사고촉진($r=.14$, $p<.01$)와 정서활용($r=.13$, $p<.05$)과는 유의한 정적상관을 갖는 것으로 나타났다.

2. 성별에 따른 주요 변인 간의 관계

성별에 따른 아동의 피학대경험(신체적학대, 정서적학대, 방임)과 정서지능(정서인식표현, 감정이입, 사고촉진, 정서활용, 정서조절) 및 대인관계문제(통제지배, 자기중심성, 냉담, 사회적억제, 비주장성, 과순응성, 자기희생, 과관여)의 하위변인 간의 차이를 살펴보기 위해 독립표본 t 검증을 실시한 결과는 <표 5>에 제시하였다.

이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 분석 결과에 의하면, 피학대경험($t=2.31$, $p<.05$)은 남아가 여아에 비해 유의하게 점수가 높게 나타나 남녀 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 하위요인 중에서는 신체적학대($t=3.40$, $p<.01$)와 방임($t=3.07$, $p<.01$)에서 남아가 여아에 비해 피학대경험이 더 많은 것으로 나타났다. 그러나 정서지능과 대인관계문제는 성별에 따라 유의한 차이가 없었다. 한편 각각의 하위요인에서는 정서지능 중에서 여아가 남아에 비해 정서활용($t=-3.27$, $p<.01$)이 높게 나타난 반면, 남아가 여아보다 정서조절($t=3.05$, $p<.01$)이 높은 것으로 나타났다. 특히, 대인관계문제의 하위요인인 비주장성($t=-2.30$, $p<.05$) 및 과순응성($t=-2.26$, $p<.05$)

에서는 남녀 간의 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 여아의 경우 남아보다 대인관계의 문제에서 자신을 잘 드러내지 잘 주장하지 못하고 다른 사람의 의견에 따라가는 것이 높다고 볼 수 있다.

<표 5> 성별에 따른 주요 변인 간의 관계

구분	남아(N=171)		여아(N=177)		t
	M(SD)		M(SD)		
피학대경험전체	1.33	(.45)	1.24	(.29)	2.31*
신체적학대	1.21	(.41)	1.09	(.21)	3.40**
정서적학대	1.46	(.69)	1.43	(.62)	.46
방임	1.33	(.46)	1.21	(.27)	3.07**
정서지능전체	3.28	(.39)	3.31	(.36)	-.75
정서인식표현	3.33	(.57)	3.38	(.54)	-.78
감정이입	3.45	(.72)	3.48	(.65)	-.39
사고촉진	3.34	(.68)	3.37	(.63)	-.43
정서활용	3.19	(.62)	3.42	(.64)	-3.27**
정서조절	3.09	(.53)	2.92	(.54)	3.05**
대인관계문제전체	1.76	(.42)	1.78	(.43)	-.43
통제지배	1.72	(.49)	1.64	(.44)	1.58
자기중심성	1.80	(.48)	1.71	(.45)	1.71
냉담	1.69	(.46)	1.70	(.47)	-.11
사회적억제	1.63	(.50)	1.69	(.60)	-.88
비주장성	1.75	(.57)	1.90	(.67)	-2.30*
과순응성	1.75	(.53)	1.89	(.60)	-2.26*
자기희생	1.91	(.56)	1.90	(.57)	.03
과관여	1.83	(.53)	1.81	(.52)	.45

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

3. 피학대경험과 대인관계문제의 관계에서 정서지능의 매개효과

한 변수가 매개변수가 되기 위해서는 다음의 조건을 충족해야 한다. 첫째, 독립변인은 매개변인을 유의하게 예언하게 한다. 둘째, 독립변인이 종속변인을 유의하게 예언해야 한다. 셋째, 독립변인과 매개변인이 동시에 종속변인을 예언하도록 하는 회귀분석에서는 매개변인이 종속변인을 유의하게 예언하면서, 독립변인의 효과가 유의하지 않게 줄어들어야 한다. 즉, 매개변인의 효과를 통제하고 남은 독립효과가 0에 가까울수록 매개효과는 큰 것이며, 0이 되면 완전한 매개효과를 지니는 것이다(고재홍, 2002; Kenny, 2001). 이에 따라 피학대경험이 대인관계문제에 미치는 영향에서 정서지능의 매개 역할을 알아보기 위해 회귀분석을 실시하였다(최연우, 2010에서 재인용).

각 변인의 상관관계를 살펴본 결과, 아동의 피학대경험과 정서지능, 아동의 피학대경험과 대인관계문제, 정서지능과 대인관계문제가 유의한 상관관계를 나타내어 매개효과를 검증할 수 있는 전제조건을 충족시키는 것으로 확인되었다. 따라서 아동의 피학대경험이 대인관계문제에 미치는 영향에 대한 정서지능의 매개효과를 살펴보았다.

먼저 1단계에서 독립변인으로 피학대경험을 투입하고, 매개변인으로 설정한 정서지능에 대한 영향력을 설명한 후에 다음으로, 2단계에서는 독립변인인 피학대경험을 종속변인인 대인관계문제에 회귀시켰다. 마지막 3단계에서는 피학대경험과 정서지능 모두를 독립변인으로 투입하고, 종속변인으로 대인관계문제를 투입하여 대인관계문제에 미치는 상대적 영향력을 알아보았다. 그 결과는 <표 6>와 같다.

<표 6> 피학대경험과 대인관계문제의 관계에서 정서지능의 매개효과

단계	변인	β	ΔR^2	ΔF
1	독립→매개 피학대경험→정서지능	-.15**	.02	7.59**
2	독립→종속 피학대경험→대인관계문제	.31***	.09	36.11***
3	매개→종속 정서지능→대인관계문제	-.21***	.04	15.62***
4	독립→종속 피학대경험→대인관계문제	.28***	.12	23.87***
	매개→종속 정서지능→대인관계문제	-.17**		

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

정서지능의 매개효과를 살펴보면, 1단계에서 피학대경험이 정서지능에 미치는 영향이 통계적으로 유의미하였고($\beta = -.15$, $p < .01$), 2단계에서 독립변인인 피학대경험을 통제한 후 매개변인인 정서지능이 종속변인인 대인관계에 미치는 영향이 유의미하였다($\beta = .31$, $p < .001$). 마지막 3단계에서 회귀방정식에서는 매개변인으로 가정한 정서지능이 종속변인인 대인관계문제에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .28$, $p < .001$). 한편 독립변인인 피학대경험이 대인관계에 미치는 영향력이 두 번째 회귀방정식에서보다($\beta = .31$, $p < .001$) 네 번째 회귀방정식에서 줄어들었다($\beta = .281$, $p < .001$). 그러므로 정서지능은 아동의 피학대경험과 대인관계문제의 관계를 부분 매개하였다.

4. 매개효과의 유의성 검증

본 연구에서는 매개효과를 검증하기 위해 Mackinnon과 Dwyer(1993)와 Mackinnon 외(1995)의 연구에서 제시한 Sobel 검증을 실시하였다. 이는 보편적으로 이용되고 추천되는 방법으로(Mackinnon, Lockwood, Hoffmann, West & Sheets, 2002) 매개변인이 종속변인에 대한 독립변인의 영향력을 전달하는지 검증한다. Sobel 검증은 크게 세가지 방법으로 측정되는데, Baron과 Kenny(1986)에 의해 이용된 Aroian검증과 Goodman검증이 Sobel 검증의 수정된 두 가지 방법들이다. 이 중 Goodoon 검증은 $\sqrt{\quad}$ 안의 값이 부적 추정치(negative estimate)를 나타낼 수 있기 때문에 나머지 두 방법이 추천된다. 본 연구에서는 Sobel 검증을 실시하여 매개 효과를 검증하였다. Sobel 검증은 매개변인에 대한 독립변인의 비표준화 회귀계수와 추정치에 대한 표준오차(a, SEa), 그리고 종속변인에 대한 매개변인의 비표준화 회귀계수와 표준오차 값(b, SEb)를 통해 이루어지며 검증 방법은 다음의 <그림 2>와 같다(최연우, 2010에서 재인용).

$$Z = \frac{ab}{\sqrt{a^2 SE_b^2 + b^2 SE_a^2}}$$

<그림 2> Sobel 검증 방법

Sobel Z 검증을 통해 매개효과의 유의성을 검증한 결과, Z값이 2.26으로 p-value 0.05 수준에서 유의하게 나타났다.

VI. 논의

본 연구는 초등학교 6학년을 대상으로 피학대경험과 아동의 대인관계문제의 관계에서 정서지능의 매개효과를 검증하고자 하였다. 본 연구의 주요결과를 요약하고, 이를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 매개효과를 검증하기 이전에 각각의 변인들 간의 상관분석을 실시한 결과, 피학대경험과 아동의 대인관계문제는 정적상관을 보였다. 이는 아동이 학대를 많이 경험할수록 대인관계에서 더 많은 문제를 경험한다는 것을 시사한다. 이러한 연구결과는 기존의 하정희(1993), 김완선(1996), 박은미(1999)의 연구에서 피학대경험과 대인관계가 서로 상관을 보였다는 연구결과와 일치한다. 또한 Stuewig와 McCloskey(2005)의 연구에서 가정폭력에 노출된 아동은 친구사이에서 갈등을 더 많이 경험한다고 한 연구결과와 일치하며, Bolger 등(1998)의 연구에서 정서적학대가 아동의 또래관계문제 일으킨다고 한 연구 결과와도 일치한다. 이를 통해 피학대경험이 아동의 아동의 공격성, 대인불안, 우울과 불안, 학교 부적응, 비행과 같은 내면화, 외현화 문제 뿐만 아니라 더 나아가 피학대가 대인관계문제와도 깊은 관련이 있는 것으로 밝혀졌다(강경아, 1998; 김은경, 2009; 김선영 등, 2004; 신혜영, 2003). 그리고 피학대경험과 아동의 정서지능이 부적상관을 보이는 것으로 나타났으며, 이는 피학대경험이 많을수록 정서지능이 낮은 것을 의미한다. 이러한 결과는 최지경(2006)의 연구에서 피학대경험이 있는 아동이 그렇지 않은 일반아동보다 정서지능이 손상되어있었다는 연구결과를 지지한다. 또한 정서지능과 대인관계문제가 부적상관을 보인다는 것은 아동의 정서지능이 높을수록 대인관계에서 문제를 경험하는 정도가 더 낮아진다는 것

을 의미한다. 이는 Salovey와 Mayer(1990), 황혜정(1999)의 연구에서 정서지능이 개인의 사회성이나 대인관계와 관련이 있다고 한 연구결과와도 일치한다고 할 수 있다.

둘째, 성별에 따라 피학대경험, 대인관계문제, 정서지능 간에 유의한 차이가 있는지 살펴본 결과, 피학대 경험만 유의한 차이가 있으며, 대인관계문제와 정서지능에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 주요 변인에서의 성별에 따른 차이는 피학대경험에서만 유의한 성차를 보였으며, 상대적으로 남아가 여아보다 피학대를 더 많이 경험하는 것으로 나타났다. 이는 학령기 아동의 경우 남아가 여아보다 피학대를 더 경험한다는 선행연구의 결과와 일치한다(Gelles & Straus, 1979; Kinard, 1979). 반면, 피학대경험의 하위유형인 신체적학대의 경우 남아가 여아보다 더 많이 경험하는 것으로 나타난 선행결과와는 일치하지 않는 것으로 나타났다(이태준, 2004). 정서적 학대는 아동의 성별에 따라 차이가 없다는 선행연구결과와 일치한다(고복자, 김광일, 1987; 홍은주, 1998). 하지만 남아가 여아에 비해 정서적 학대를 보다 많이 경험하는 것으로 나타난 선행연구결과와는 일치하지 않는다(박미란, 2003). 방임의 경우 남아가 여아보다 방임을 더 많이 경험하는 것으로 보고되었다. 이는 아동의 성별에 따라 남아가 여아에 비해 방임을 더 많이 경험한다는 선행연구 결과와 일치한다(송미령, 2005; 조옥자, 2004). 따라서 선행연구결과, 남아가 여아보다 피학대를 더 경험하는 것에는 대부분 일치하는 연구결과를 보이고 있으나, 피학대 유형에 따라 상반된 연구결과를 보이고 있다. 이는 실제 피학대 경험의 차이이기 보다는 대부분의 연구가 자기보고식 설문으로 이루어진 것과 관련이 있을 것으로 보인다.

그리고 본 연구결과, 비록 남아가 여아보다 학대를 더 많이 경험하는 것으로 나타났지만, 대인관계문제와 정서지능에서는 큰 차이를 보이지 않는

것을 알 수 있었다. 따라서 피학대 유형과 상관없이 아동에게 피학대경험은 대인관계문제와 정서지능의 저하와 관련이 있는 것으로 보인다.

셋째, 피학대경험과 아동의 대인관계문제 사이에서 정서지능의 매개효과를 알아본 결과, 정서지능이 피학대경험과 아동의 대인관계문제를 부분매개하는 것으로 밝혀졌다. 이는 피학대경험이 아동의 대인관계문제에 직접적으로 영향을 주기도 하지만 정서지능을 통해 간접적으로 아동의 대인관계문제에 영향을 미친다는 것으로 볼 수 있다. 즉, 부모로부터의 피학대경험은 아동이 타인과의 관계에서 상호작용함에 있어 문제를 발생시키는 직접적인 요인이 되기도 하지만, 타인과의 관계에서 적응적이고 원만한 상호작용을 도와주는 정서지능이 발달을 저해함으로써 결과적으로는 대인관계 상황에서 문제를 더 많이 경험하게 한다는 것을 의미한다. 이는 아동의 피학대경험이 대인관계에 영향을 준다는 박은미(1999), 조은정(2004), 박미란(2003)의 연구결과와 피학대경험이 정서지능에 영향을 준다는 최지경(2006), 김은주(2003), 최은경(2009)의 연구결과를 뒷받침해준다. 또한 정서지능이 대인관계에 영향을 준다는 김주연(2007), 이정은(2009)의 연구 결과와도 일치한다.

결론적으로 본 연구에서 살펴본 바를 종합해보면, 피학대경험과 아동의 대인관계문제와 정서지능은 유의한 관계를 맺고 있는 것을 알 수 있었다. 비록 아동의 성별에 따라 피학대 경험과 그 유형의 차이를 보였지만, 그 차이와 상관없이 피학대경험은 대인관계문제와 정서지능의 저하와 관련이 있었다. 또한 피학대경험과 대인관계문제 사이에서 정서지능이 매개하는 것으로 나타났다. 따라서 이후 피학대경험으로 인해 아동에게 대인관계문제가 발생했을 때는 정서지능을 향상시키는 치료적 개입이 효율적일 것으로 보인다.

본 연구의 의의와 시사점을 살펴보고 마지막으로 본 연구에서의 제한점을 제시하고자 한다. 지금까지의 아동학대와 관련된 연구들은 주로 우울이나 불안 같은 내면화 문제와 비행, 공격성과 같은 현화 문제에만 초점이 맞추어져왔다. 또한 정서지능에 관련된 연구에서도 정서지능이 대인관계문제에 어떠한 영향을 미치는가에 대해서 중점을 두고 연구가 진행되어왔다(김주연, 2007; 이정은, 2009). 반면, 피학대경험과 아동의 대인관계문제 사이에 어떠한 관계가 있는지와 이 둘 사이의 관계에서 정서지능이 어떤 영향을 미치는지에 대한 연구는 미미한 바, 본 연구는 아동의 피학대경험과 대인관계문제사이의 관계, 그리고 이 두 변인의 관계에서 정서지능의 역할을 이해하는데 도움이 될 것이다.

무엇보다 생애 초기에 형성된 대인관계는 성인기까지 영향을 주는 것으로 알려져 있기 때문에 아동의 피학대경험이 대인관계문제에 미치는 영향을 최소화 할 수 있는 개입이 이루어져야 할 것이다. 그러나 학대의 경우, 아동 개인이 어떻게 할 수 없는 외부의 요인에 의해서 발생하기 때문에 학대 자체에 대한 개입이 이루어지기는 쉽지 않다. 따라서, 본 연구결과는 아동이 피학대로 인한 대인관계문제를 경험하는 경우, 이 과정을 매개하는 정서지능을 향상시킴으로써 아동의 대인관계문제를 개선하는데 도움을 줄 수 있을 것이다.

본 연구에서의 제한점과 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 수도권의 5개교 6학년을 대상으로 실시하였다는 점을 고려할 때, 우리나라 6학년 전체를 대상으로 일반화시키는 데 한계가 있다. 둘째, 본 연구의 연구대상은 일반 지역사회의 아동을 대상으로 하고 있다. 실제 아동학대로 인해 신고 접수된 임상집단을 대상으로 하지 않았기 때문에 아동학대에 대한 연구결과에 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 피학대로 인해

전문기관의 조치를 받고 있는 임상수준의 학대 피해 아동들을 대상으로 하여 피학대경험과 아동의 대인관계문제 사이에서 정서지능이 어떠한 영향을 미치는지를 연구해 볼 필요가 있을 것이다. 셋째, 본 연구의 자료는 자기보고형식에 의해 얻어졌기 때문에 피학대경험을 솔직히 보고하지 않았을 가능성이 높다. 무엇보다, 피학대에서 성차가 있는지를 연구한 선행연구들에서 상반된 연구결과를 보고하는 것과는 관련이 있을 것으로 보인다(이태준, 2004; 고복자, 김광일, 1987; 홍은주, 1998; 박미란, 2003; 송미령, 2005; 조옥자, 2004; Gelles & Straus, 1979; Kinard, 1979). 남아와 여아간의 실제 피학대경험에서의 차이라기보다 자기보고식설문으로 인한 결과로 생각된다. 따라서 이를 보다 정확하고 면밀하게 측정하기 위해서는 면접연구나 질적연구를 통해 이러한 제한점을 보완할 필요가 있다. 넷째, 본 연구에서는 피학대경험이 얼마나 장기적으로 이루어졌는지 혹은 단기적으로 이루어졌는지에 대해서 확인하지 못했다. 따라서 학대를 경험한 기간에 따라 어떠한 차이가 나타나는지에 대한 후속 연구가 요구된다. 다섯째, 본 연구에서는 아동의 피학대경험과 대인관계문제의 관계에서 정서지능의 매개효과만을 검증하였다. 따라서 이후 연구에서 아동의 피학대경험과 대인관계문제 사이의 조절효과를 주는 다양한 변인들에 대한 연구가 이루어지면, 비록 아동이 학대를 경험했을 지라도 원만하고 적응적인 대인관계를 형성하도록 도와주는 기제들이 무엇인지 알아내는데 도움이 될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 강경아, 류점숙, 신호식(1998). 중학생이 지각한 부모의 학대와 자녀의 부적응. **한국가정과교육학회지**, 10(2), 43-55.
- 강민수(2001). 어머니와 자녀의 정서지능 관계연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 강소영(2009). 정서표현갈등, 갈등해결전략이 대인관계 만족도에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 고나래(2008). 아동, 청소년기 복합외상경험이 정서조절과 대인관계문제에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 고복자, 김광일(1987). 아동 구타의 발생률 조사. **정신건강연구**, 6, 66-81.
- 고성혜(1992). 아동학대 개념규정 및 아동학대에 대한 모·자녀의 지각성향. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 고영숙(2003). 또래환경 및 또래관계의 질이 정서지능에 미치는 영향. 대전대학교 대학원 석사학위논문.
- 곽영숙, 홍강의(1987). 아동 학대의 개념과 원인. **정신건강연구**, 6, 37-52.
- 국가건강정보포럼. **건강정보마당**. <http://health.mw.go.kr>. ('아동학대'. 2010. 8. 16. 검색기준).
- 권자영(1991). 신체적 학대가 아동의 정서 및 행동에 미치는 영향에 관한 연구: 요보호아동을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선영, 김정희, 이경열(2004). 청소년이 지각한 부모의 양육태도, 공격성, 자기통제력 및 자기존중감과 청소년 비행의 관계. **상담학연구**, 5(3), 711-723.
- 김선주(2002). 유아의 정서기능과 대인간 문제해결 능력간의 관계. 연세대

- 학교 대학원 석사학위논문.
- 김세원(2003). **사회적 지지가 학대경험 아동의 적응에 미치는 영향**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김아다미(2001). **아동의 학대경험이 자아존중감과 스트레스 대처방식에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김양희(1995). **가출아동의 신체적 학대 경험과 자아존중감에 관한 연구**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영환, 홍상환 (1999). 대인관계평가도구의 표준화연구: 대인관계문제검사와 원형척도. **성곡논총**, 30, 537-594.
- 김영희(2006). **유아의 정서지능과 또래 유능성과의 관계**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김완선(1996). **부모의 정서적 학대와 아동의 사회적 능력과의 관계**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은경(2009). 청소년의 피학대경험이 내적통제성과 공감능력을 매개로 학교적응에 미치는 영향. **한국심리학회지:발달**, 22(1), 37-56.
- 김은주(2003). **어머니의 언어적 학대와 유아의 정서지능과의 관계 연구**. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 김재엽, 양혜원(1998). 자녀학대 피해 청소년의 정신건강 연구. **연세사회복지연구**, 5, 37-62.
- 김재엽, 최지현(2005). 여대생의 아동학대경험이 정신건강 및 사회생활에 미치는 영향에 관한 연구. **한국가족복지학**, 10(2), 27-47.
- 김정화(2006). **가족기능과 정서지능이 또래관계에 미치는 영향**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 김주연(2007). **대학생의 정서지능과 자아탄력성이 대인관계문제에 미치는**

- 영향.** 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜련(1994). **부모의 언어적 학대와 아동의 정서적 부적응행동과의 관계.** 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 목수미(2009). **아동이 지각한 학대경험과 정서지능과의 관계.** 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 문용린(1997). **E Q가 높으면 성공이 보인다.** 서울: 글이랑.
- 문용린, 곽윤정, 이강주(1999). **정서지능 연구의 성과와 전망.** 서울: 서울대학교 사범대학 교육연구소.
- 문정윤(2004). **중학생의 부·모·또래 애착이 정서지능에 미치는 영향.** 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박덕숙(2002). **부모의 학대유형과 불안, 공격성 및 학교 적응의 관계.** 동덕여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박미란(2003). **어머니의 정서적 학대가 아동의 자기효능감과 대인관계성향에 미치는 영향.** 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은미(1999). **아동기 학대 및 지각된 부모의 양육태도가 성인기 대인 관계에 미치는 영향에 관한 연구 : 초기 성인기의 친밀한 대인 관계의 질을 중심으로.** 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 보건복지부(2010). **2009년 전국아동학대현황보고서.** 서울: 보건복지부.
- 서미화(2008). **아동의 자아탄력성과 정서지능이 학교생활적응에 미치는 영향.** 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 송미령(2005). **부모의 정서적 방임과 아동의 자아탄력성 및 학교적응과의 관계.** 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신성자(2001). **부모로부터 학대받은 아동들의 학교 적응과 관련변수파악.** **사회과학. 13,** 227-259.

- 신영화(1986). **한국 아동학대의 사회 인구 및 가족환경적 특성에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 신혜영(2003). **부모로부터의 학대경험과 공격성 및 대인불안간의 관계 : 초등학교 고학년 아동을 중심으로**. 서강대학교 대학원 석사학위논문.
- 아동복지법, 국회법률지식정보시스템. <http://likms.assembly.go.kr> ('아동복지법', 2010.08.16. 검색기준)
- 안희애(2006). **애착의 정서표현갈등에 따른 대인관계 특성**. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 원성희(1997). **아동학대의 예방가 개입을 위한 학교사회사업의 적용**. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤혜미(1997). 아동의 학대 및 방임 경험이 아동의 부모자녀관계 지각과 자존감에 미치는 영향. **한국아동복지학회**, 5, 95-120.
- 이병래(1997). 정서 지능 개념의 성립. **열린유아교육연구**, 2(2), 195-214.
- 이유경(2006). **여대생의 아동기 외상경험이 심리적 증상과 대인관계문제에 미치는 영향 : 애착의 매개효과를 중심으로**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정은(2009). **초등학생의 또래지위와 정서지능 및 교유관계의 질과의 관계**. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 이주성(2005). **아동기 피학대 경험이 폭력행동에 미치는 영향 : 해리와 감정표현불능증의 매개효과 검증**. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 이주연(1996). **아동학대유형에 따른 또래수용과 인성특성**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이태준(2004). **피학대 청소년의 학교적응에 관한 연구**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.

- 이태준, 권정혜(2007). 피학대 청소년의 학교생활적응에 관한 연구. **한국심리학회지:임상**, 26(2), 377-389.
- 임미혜(2005). 만 5세 유아의 사회적 능력 및 정서지능에 따른 또래 간 인기도. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 장정애(1998). 초등학생의 감성지능과 학업성취, 학교적응, 사회성과의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 전철은(2002). 심리적 피학대 여성의 수치심, 죄책감 및 사회적 지지가 외상 후 스트레스장애(PTSD)에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 정익중, 박현선, 구인회(2006). 빈곤이 아동의 학업성취에 미치는 영향. **아동과 권리**, 10(3), 269-295.
- 정혜원(2007). 아동용 교유관계 문제검사의 개발과 타당화. 진주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 조옥자(2004). 어머니의 정서적 학대와 방임 및 아동의 자리조절능력이 아동의 우울성향에 미치는 영향. 인하대학교 대학원 석사학위논문.
- 조은정(2004). 아동기의 정서적 학대 경험이 대인관계 문제해결능력에 미치는 영향: 자기효능감과 통제소재를 매개변인으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 최연우(2010). 청소년의 자아분화수준이 스트레스대처에 미치는 영향 : 자아정체감의 매개효과. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최영희(1999). 대학생생활적응과 정서지능과의 관계연구. **청소년복지연구**, 1(1), 127-137.
- 최윤라(1989). 학대받은 아동의 공격성과 감정이입에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 최은경(2009). 어머니의 양육태도와 유아의 사회성 및 정서지능과의 관계. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 최지경(2006). 학대받은 아동과 일반아동의 정서지능과 정서조절의 비교연구. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 하정희(1993). 학대적 가정 환경과 아동의 대인문제해결력간의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍은주(1998). 아동기 학대경험과 자아상으로 본 아동의 심리, 사회발달과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 황혜정(1999). 아동의 정서지능 발달과 정서 행동 문제와의 관계에 대한 연구. *초등교육연구*, 13(1), 51-69.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Pattern of attachment: A study of the strange situation*. NJ: Erlbaum.
- Barnett, D., Vondra, J. I., & Shonk, S. M.(1996) Self-perceptions, motivation and school functioning of low-income maltreated and comparison children. *Child Abuse Neglect*, 20(5), 397-410.
- 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.
- Beeghly, M., & Cicchetti, D.(1994). Child maltreatment, attachment and the self system: Emergence of an internal state lexicon I toddlers at high social risk. *Development and Psychopathology*, 6(1), 5-30.

- Bolger, K. E., Patterson, C. J., & Kupersmidt, J. B.(1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development, 69*(4), 1171-1197.
- Bolger, K. E., & Patterson, C. J.(2001). Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection. *Child edvelopment, 72*(2), 549-568.
- Briere, J., Runtz, M.(1988). Symptomatology associated with childhood sexual victimization in a nonclinical adult sample. *Child Abuse and Neglect, 12*(1), 51-59.
- Browne, A., & Finkelhow, D.(1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin, 99*(1), 66-77.
- Cicchetti, D., & Ackerman, B.P.& Izard, C.E (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathogy. *Emotions in Developmental Psychopathology, 7*(1), 1-10.
- Cicchetti, D., & Barnett, D.(1991). Attachment organization in maltreated preschoolers. *Development and Psychopathology, 3*(4), 397-411.
- Coie, J.D., & Cillessen, A.H.N.(1993). Peer rejection: Origins andeffects on children's development. *Current Directions in Psychological Science, 2*(3), 89-92.
- Dodge, K. A., Bates, J. A., & Pettit, G. S(1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science, 250*(4988), 1678-1683.
- Eckenrode, J., Rowe,E., Laird, M., & Brathwaite, J.(1995). Mobility as a Mediator of the Effects of Child Maltreatment on Academic

- Performance. *Child Development*, 66(4), 1130-1142.
- Fridlund, A. J.(1991). Sociality of solitary smiling: Potentiation by an implicit audience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 229-240.
- Gil, D. G.(1971). Violence against children. *J. of Marriage and Family*, 33(4), 637-648.
- Gelles, R. J., & Straus, M. A.(1979). Violence in the American family. *Journal of Social Issues*, 53(2), 15-39.
- Goleman, D.(1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Greenberg, L. S. & Safran, J. D.(1989). Emotion in psychotherapy. *American Psychologist*, 44(1), 19-29.
- Hart, S. N. & Brassard, M. R. (1987). A major threat to children's mental health: Psychological maltreatment. *American Psychologist*, 42(2), 160-165.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A.(2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Horowitz, L.M., Rosenberg, S. E., Baer, B. A., Ureno, G., & Villasenor, V. S. (1988). Inventory of Interpersonal Problems:Psychometric properties and clinical applications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 885-892.
- Howes, C. & Espinosa, M. P. (1985). The consequences of child abuse for the formation of relationships with peers. *Child Abuse & Neglect*, 9(3), 397-404.

- 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) 516-524.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steel, B. F., Droegemuller, W. & Silver, H .K.(1962). The battered child syndrome. *J. of the American Medical Associaton, 181*(1), 17-24.
- Kent, A., Waller, G.(2000). Childhood emotional abuse and Eating psychopathology. *Clinical Psychology Review, 20*(7), 887-903.
- Kenny, D. A., Kashy, D., & Bolger, N.(1998). Data analysis in social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed.; 1, 233-265). Boston: McGraw-Hill.
- Kinard, E. M.(1979). The Psychological Consequences of Abuse for the Child. *Journal of Social, 35*(2), 82-100.
- Krystal, H.(1979). Alexithymia and psychotherapy. *American J. of Psychotherapy, 33*(1), 17-31.
- Leary, T. F.(1957). *Interpersonnal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press.
- Lehman, D. R, Ellard, J. H. & Wortman, C. B.(1986). Social support for the bereaved: Recipients' and providers' perspectives on what is helpful. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*(4), 438-446.
- Lester, D.(1998). The association of shame and guilt with suicidality.

Journal of Social Psychology, 138(4), 535-536.

- Levenson, R. W.(1994). Human emotion: A functional view. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (123-126). New York: Oxford University Press.
- Lyons-Ruth, K., Repaeholi, B., McLeod, S., & Silva, E.(1991). Disorganized attachment behavior in infancy: Short-term stability, maternal and infant correlates and risk-related subtypes. *Development and Psychopathology, 3*(4), 377-396.
- MacKinnon, D.P., & Dwyer, J. H.(1993). Estimating mediated effects in prevention studies. *Evaluation Review, 17*(2), 144-158.
- MacKinnon, D.P., & Dwyer, J. H.(1995). A simulation study of mediated effect measures. *Multivariate Behavioral Research, 30*(1), 41-62.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G. & Sheets, V.(2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods, 7*(1), 83-104.
- Martin, J. M. & Walters, J.(1982). Familial Correlates of Selected Types of Child Abuse and Neglect. *Marriage and Family, 44*(2). 267-276.
- Matos, Marcela., Pinto-Gouveia, J.(2010). Shame as a traumatic memory. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 17*(4), 299-312.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In

- Press. Salovey & D. Sluyter(Eds.). *Emotional Development and emotional intelligence: Implications for educators* (3-31). New York:Basic.
- Moeller, T.P., Bachmann, G.A., Moeller, J.R.(1993), The combined effects of physical, sexual, and emotional abuse during childhood:Long-term health consequences for women. *Child abuse & Neglect*, 17(5), 623-640.
- Morrison, E. F.(1989). A coercive interactional style as an antecedent to aggression in psychiatric patients. *Research in Nursing & Health*, 15(6), 421-431.
- O'Hagan, K.(1993). *Emotional and psychological abuse of children*. Toronto & Buffalo: Toronto press.
- Okun, A., Parker, J. G., & Levendosky, A. A.(1994). Distinct and interactive contributions of physical abuse, socioeconomic disadvantage, and negative life events to children's social, cognitive, and affective adjustment. *Development and Psychopathology*, 6(1), 77-98.
- Paulhus, D. L., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., and Tracy, J. L. (2004). Two Replicable Suppressor Situations in Personality Research. *Multivariate Behavioral Research*, 39 (2), 301-326
- Ryan, K. D., Kilmer, R. P., Cauce, A. M., Watanabe, H., & Hoyt, D. R. (2000). Psychological consequences of child maltreatment in homeless adolescents: Untangling the unique effects of maltreatment and family environment. *Child Abuse & Neglect*,

24(3), 333-352.

- Salovey, P. & Grewal, D.(2005). The science of emotional intelligence. *Psychological Science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cogniton and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.(1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter(Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*(3-31). New York : Basic Books.
- Straus, M. A.(1991). Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. *Social Problems*, 38(2), 133-154.
- Stuewig, J. & McCloskey, L. A(2005). The Relation of Child Maltreatment to Shame and Guilt Among Adolescents: Psychological Routes to Depression and Delinquency. *Child Maltreat*, 10(4), 324-336.
- Sweet, J. J., & Resick, R. A.(1979). The maltreatment of children: a riview of theories and researcch. *Journal of Social Issues*, 35(2), 40-59.
- Vondra, J., Barnett, D., and Cicchetti, D.(1989). Perceived and actual competence among maltreated and comparison school children. *Development and Psychopathology* 1(3), 237-255.
- Vondra, J., Barnett, D., and Cicchetti, D.(1990). Self-concept, motivation, and competence among preschoolers from

- maltreating and comparison families. *Child Abuse and Neglect*, 14(4), 525-540.
- Wheeler, k. & Broad, R. D.(1994). Alexithymia and overeating. *Perspect Psychiatr Care*, 30(1), 7-10.
- Wind, T. W., & Silvern, L.(1994). Parenting and family stress as mediators of the long-term effects of child abuse. *Child Abuse and Neglect*, 18(5). 439-453.
- Yehuda, R., Spertus, I. L., & Golier, J. A.(2001). Relationship between childhood traumatic experiences and PTSD in adults. In S. Eth (Ed.) & J.M. Oldham & M. B. Riba (Series Eds.), *PTSD in children and adolescents. Review of psychiatry series*, 20(1). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Zahn-Waxler, C. & Smith, K. D.(1992). The Development of Prosocial Behavior. In Hasselt, V. & B, Vincnt (Ed.) & Herson & Michel (Ed.), *Handbook of social development : A lifespan perspective, Perspectives in developmental psychology*, (229-256). New York: Plenum press.

ABSTRACT

The Relationship between Child Abuse Experiences and Interpersonal Relationship Problems : the Mediating Effects of Emotional Intelligence

Choi, Ju bong

Department of Psychology

The Graduate School of

Sungshin Women's University

This study examined the mediating effects of emotional intelligence on the relationship between child abuse experiences and interpersonal relationship among adolescents. The subjects were 348 students recruited from 5 elementary schools in Gyeonggi area. The Inventory of Child Abuse and Peer Relation Problem, Emotional Intelligence scale were administered. The results were as follows : First, child abuse experiences had positive correlation with interpersonal relationship problems. Child abuse experiences,

interpersonal relationship problem had negative correlation with emotional intelligences. Second, child abuse experiences had gender differences. On the other hand, emotional intelligence and interpersonal problems showed no gender differences. Third, the mediating effects of emotional intelligence on the relationship between child abuse experiences and interpersonal relationship problems were significant. These results offered an information to understand between child abuse experiences and interpersonal relationship problems. And these results suggests that program needs to treat the child who had child abuse experiences and interpersonal relationship problem. Finally, the implications and limitations of this study were discussed.

Key Words : Child, Abuse experiences, Interpersonal Relationship Problems, Emotional Intelligence, Mediating Effects.

부 록

부록 1. 피학대경험 척도

부록 2. 대인관계문제 척도

부록 3. 정서지능 척도

No. _____

설문지

여러분 안녕하세요?

소중한 시간을 내어주셔서 진심으로 감사드립니다.

이 설문지는 여러분이 평소에 경험할 수도 있는 다양한 일들을 모아 놓은 것입니다. 여기에는 맞거나 틀린 정답이 없습니다. 그러니 편안한 마음으로 질문을 자세히 읽고 한문항도 빠짐없이 평소 여러분의 생각이나 모습을 솔직하게 응답해 주시면 됩니다.

여러분이 답한 내용은 반드시 비밀로 지켜지며, 여러분의 선생님이나 부모님 등 누구에게도 알리지 않습니다. 익명으로 처리되고, 학문적 연구 이외의 목적에는 사용되지 않을 것입니다.

설문에 참여해 주셔서 다시 한 번 진심으로 감사드립니다.



성신여자대학교 대학원 상담심리연구실

지도교수 이 정 윤

연구자 최 주 봉

* 본 조사는 통계법 제 13, 14조에 의거하여 비밀이 보장되며, 통계목적 이외에는 절대로 사용되지 않습니다.

부록 1. 피학대경험 척도

※ 다음의 내용들은 여러분들의 가정에서 일어날 수도 있는 일들입니다. 각각의 질문을 잘 읽어본 후 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 자신에게 해당되는 칸에 “○”표 하세요.

문항	부모님으로부터 다음과 같은 일이 있었습니까?	전혀 없었다	1년에 1~2번 정도	2~3개월에 1~2번 정도	한달에 1~2번 정도	일주일에 1~2번 정도
1	밀쳐서 벽에 머리를 부딪쳤다.	1	2	3	4	5
2	주위의 물건(재떨이, 그릇, 의자 등)을 던져 맞았다.	1	2	3	4	5
3	발에 차이거나 깨물리거나 주먹에 맞았다.	1	2	3	4	5
4	몽둥이나 굵은 막대기, 혁대로 맞았다.	1	2	3	4	5
5	칼이나 흉기(송곳, 못 등)로 위협을 당했다.	1	2	3	4	5
6	담뱃불이나 뜨거운 것으로 지짐을 당해서 대었다.	1	2	3	4	5
7	칼이나 흉기(송곳, 못 등)에 찔렸다.	1	2	3	4	5
8	부모님은 꾸중을 듣는 이유를 말해주지 않고 먼저 나에게 욕부터 하신다.	1	2	3	4	5
9	내가 수치심과 모욕감을 느낄 정도로 부모님이 꾸짖은 적이 있다.	1	2	3	4	5
10	내가 잘못했을 때, 부모님은 내가 소중한 여기는 것을 버리거나 부셔버린 적이 있다.	1	2	3	4	5
11	부모님이 나에게 "나가 죽어라"와 같은 말을 하셨다.	1	2	3	4	5

문 항	부모님으로부터 다음과 같은 일이 있었습니까?	전혀 없었다	1년에 1~2번 정도	2~3 개월에 1~2번 정도	한달에 1~2번 정도	일주일에 1~2번 정도
12	부모님이 나에게 “너와 같은 애는 키우기 힘들어 내다버렸으면 좋겠다”와 같은 말을 하였다.	1	2	3	4	5
13	부모님이 나에게 “너만 없으면 속이 편할 것이다”와 같은 말을 하였다.	1	2	3	4	5
14	부모님이 나에게 “멍청한 것”, “개만 못한 것”, “후례자식”과 같은 모욕적인 말을 하였다.	1	2	3	4	5
15	학교 수업이 끝난 후 내가 집에 늦게 들어와도 우리 부모님은 관심이 없다.	1	2	3	4	5
16	부모님이 외출하여 어두워질 때까지 혼자(혹은 다른 형제자매와) 집을 본 적이 있다.	1	2	3	4	5
17	부모님이 내가 고열이 나거나 설사를 하여도 그냥 내버려 둔 적이 있다.	1	2	3	4	5
18	이유없이 학교에 결석해도 부모님은 나에게 아무 말씀 안하신다.	1	2	3	4	5
19	내가 몰래 남의 물건이나 돈을 가져가도 부모님은 모른 채 한다.	1	2	3	4	5
20	내가 불량오락실에 출입하는 것을 알면서도 부모님은 모른 채 한다.	1	2	3	4	5
21	나는 더러운 옷을 입고 지내거나 습기 찬 이부자리에서 잠을 잔 적이 있다.	1	2	3	4	5
22	내가 위험한 것(칼, 쇠파생이) 등을 가지고 놀아도 상관치 않으신다.	1	2	3	4	5

부록 2. 대인관계문제 척도

※ 다음의 내용들은 친구나 또래 관계에서 누구나 경험할 수도 있는 것들에 관한 것입니다. 각각의 질문을 자세히 읽으면서 이러한 문제들로 인해 친구나 또래들과의 관계에서 어느 정도 불편을 느껴왔는지 생각해 보십시오. 그런 후 불편을 느끼고 있는 정도를 가장 잘 나타내 주는 것을 골라 “○”표 하십시오.

※ 다음 내용들은 여러분이 친구나 대인관계에서 “~ 하기가 어려워서” 경험할 수 있는 것들입니다. 한 문장도 빠짐없이 체크해 주세요.

문 항		전혀 그렇지 않다	약간 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	다른 아이들을 잘 믿지 못하는 편이다.	1	2	3	4
2	다른 아이의 입장이나 처지를 이해해 주기가 어렵다.	1	2	3	4
3	다른 아이에게 좋아하는 마음을 표현하기가 어렵다.	1	2	3	4
4	여러 아이들과 함께 하는 모임이나 활동에 참여하기가 어렵다.	1	2	3	4
5	내가 원하는 것을 말하기가 어렵다.	1	2	3	4
6	다른 아이들에게 “싫어” 또는 “안돼”라고 말하기가 어렵다.	1	2	3	4
7	가까운 친구에게 화내기가 어렵다.	1	2	3	4
8	다른 아이의 실수나 잘못을 그냥 넘기기가 어렵다.	1	2	3	4
9	다른 아이들에게 좋아하는 감정을 느끼기가 어렵다.	1	2	3	4
10	내 생각을 말하기가 어렵다.	1	2	3	4
11	내 요구가 정당하더라도 다른 아이들에게 말하기가 어렵다.	1	2	3	4
12	다른 아이들에게 선물을 하기가 어렵다.	1	2	3	4

	문 항	전혀 그렇지 않다	약간 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
13	내가 먼저 다른 아이들에게 만나자고 말하기가 어렵다.	1	2	3	4
14	친구들 사이에서 리더역할을 하는 것이 어렵다.	1	2	3	4
15	화가 나 있더라도 표현하기가 어렵다.	1	2	3	4
16	돈이 없어서 힘들어하는 아이들을 보면 모른척하기가 힘들다.	1	2	3	4
17	다른 아이들이 원하는 대로 해 주기가 어렵다.	1	2	3	4
18	다른 아이들이 나와 가까워지려고 하면 마음이 불편하다.	1	2	3	4
19	내 감정을 털어놓고 말하는 것이 어렵다.	1	2	3	4
20	주장이 강한 친구들과 같이 있으면 내 생각을 말하기가 어렵다.	1	2	3	4
21	다른 아이의 감정이 상할까봐 내 생각을 말하기 어렵다.	1	2	3	4
22	다른 아이의 입장을 지지해 주기가 어렵다.	1	2	3	4
23	한번 싸우거나 미워한 친구와는 다시 친해지기가 어렵다.	1	2	3	4
24	처음 만나는 아이들과 이야기하기가 어렵다.	1	2	3	4
25	다른 아이들과 함께 있으면 당당하지 못하다.	1	2	3	4
26	싫어하는 친구라도 그만 만나자고 말하기가 어렵다.	1	2	3	4
27	다른 아이의 어려움을 보고도 진심으로 걱정해주기가 어렵다.	1	2	3	4
28	속마음을 이야기하기가 어렵다.	1	2	3	4
29	다른 아이들과 같이 있으면 편하게 행동하기가 어렵다.	1	2	3	4
30	부탁을 거절하기 어렵다	1	2	3	4
31	다른 아이들 앞에서 내 생각과 다르게 말할 때가 많다.	1	2	3	4

※ 다음 내용들은 여러분이 친구나 대인관계에서 “너무 또는 지나치게 ~하려고 해서” 경험할 수 있는 것들입니다. 솔직하게 한 문장도 빠짐없이 체크해 주세요.

문 항		전혀 그렇지 않다	약간 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
32	다른 아이들에게 쉽게 화를 내거나 자주 싸운다.	1	2	3	4
33	친한 친구들에게 너무 잘해주려고 해서 힘들 때가 많다.	1	2	3	4
34	친구들로부터 늘 관심과 주목을 받고 싶어한다.	1	2	3	4
35	다른 아이들의 잘못된 점을 지나치게 말한다.	1	2	3	4
36	다른 아이들과 지나치게 거리를 두려고 한다.	1	2	3	4
37	다른 아이의 기분에 맞추려고 지나치게 애쓴다.	1	2	3	4
38	친구들의 말이나 행동에 대해 너무 신경을 많이 쓴다.	1	2	3	4
39	다른 아이들을 늘 내 마음대로 하려고 한다.	1	2	3	4
40	다른 아이들과 친해지는데 시간이 너무 오래 걸린다.	1	2	3	4
41	다른 아이들에게 개인적인 이야기를 너무 많이 한다.	1	2	3	4
42	다른 아이들을 너무 시기하고 질투한다.	1	2	3	4
43	나에게 무엇을 요구하는 아이들에게 쉽게 짜증이 난다.	1	2	3	4
44	다른 아이들의 생각과 감정에 너무 많은 영향을 받는다.	1	2	3	4
45	다른 아이의 험담을 너무 많이 한다.	1	2	3	4
46	생각이 달라서 다른 아이들과 자주 다툰다.	1	2	3	4

	문항	전혀 그렇지 않다	약간 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
47	다른 아이들을 지나치게 의심한다.	1	2	3	4
48	다른 아이들 앞에서는 너무 긴장한다.	1	2	3	4
49	내 생각이 분명하지 않아서 다른 아이들에게 너무 많이 끌려 다닌다.	1	2	3	4
50	다른 아이들을 실망시키지 않으려고 지나치게 애쓴다.	1	2	3	4
51	다른 아이들의 일이나 행동에 너무 참견하고 싶어 한다.	1	2	3	4
52	내 생각만 너무 주장할 때가 많다.	1	2	3	4
53	친구들이 하는 말이나 행동을 잘 무시한다.	1	2	3	4
54	내 자신이 다른 친구들보다 보잘 것 없다고 자주 느낀다.	1	2	3	4
55	다른 아이들의 말을 너무 쉽게 따른다.	1	2	3	4
56	다른 아이의 어려움이나 불행을 보면 너무 도와주려고 한다.	1	2	3	4
57	다른 아이들로부터 너무 인정을 받고 싶어 한다.	1	2	3	4
58	내 뜻대로 되지 않으면 속상할 때가 많다.	1	2	3	4
59	나는 친구들 일보다 내 일을 항상 더 중요하게 생각한다.	1	2	3	4
60	다른 아이들과 어울리는 자리를 자주 피한다.	1	2	3	4
61	다른 아이들에게는 지나치게 잘 대해준다.	1	2	3	4
62	다른 아이들에게 문제가 생기면 내 탓이라고 생각할 때가 많다.	1	2	3	4
63	친구들과의 정이나 의리 때문에 손해 보는 일이 많다.	1	2	3	4
64	친한 친구들의 개인적인 일에 너무 관심을 가진다.	1	2	3	4

부록 3. 정서지능 척도

※ 각 문항들을 잘 읽어본 후 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 자신에게 해당하는 칸에 “○”표 하세요.

	문항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	가끔 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 다른 사람의 표정이나 말투만으로도 기분이나 감정을 잘 알아차리는 편이다.	1	2	3	4	5
2	나는 내 친구에게 기분 나쁜 일이 생기면 내 기분도 언짢고 속상하다.	1	2	3	4	5
3	나는 일이나 행동을 선택할 때 이후에 일어날 상황과 느낄 감정을 생각해보는 편이다.	1	2	3	4	5
4	나는 어떤 사람을 사랑하는 동시에 미워할 수 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
5	나는 내가 느끼는 감정이나 기분을 잘 조절하는 편이다.	1	2	3	4	5
6	나는 그림이나 음악 속에 포함되어 있는 감정을 잘 이해하는 편이다.	1	2	3	4	5
7	나는 따돌림을 받거나 외톨이로 지내는 아이를 보면 불쌍하고 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
8	나는 중요하다고 생각되는 일을 하기 위해 감정을 잘 조절하는 편이다.	1	2	3	4	5
9	나는 경외심이나 두려움이 복잡한 감정이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
10	나는 누군가에게 화가 나면 그 일이 잊혀지지 않고 계속해서 떠오르곤 한다.	1	2	3	4	5
11	나는 친하지 않은 사람의 감정도 잘 파악하는 편이다.	1	2	3	4	5
12	나는 내 친구가 칭찬을 받고 좋아하면 덩달아 기분이 좋다.	1	2	3	4	5

	문 항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	가끔 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
13	나는 꼭 해야 할 일을 하기 위해 그 일에 흥미를 가지려고 노력하는 편이다.	1	2	3	4	5
14	나는 감정이나 기분이 때로 매우 복잡하다고 생각한 적이 있다.	1	2	3	4	5
15	나는 화가 나는 일이 있으면 반드시 그대로 표현하는 편이다.	1	2	3	4	5
16	나는 다른 사람의 감정표현이나 행동이 진실에서 우러난 것인지 아닌지 잘 알아차리는 편이다.	1	2	3	4	5
17	나는 거지나 구걸하는 사람을 보면 불쌍하고 안쓰럽다.	1	2	3	4	5
18	나는 중요하게 생각되는 일을 하기 위해 당장 하고 싶은 일을 참는 편이다.	1	2	3	4	5
19	나는 좋아하는 것과 사랑하는 것의 감정의 차이를 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
20	나는 불쾌한 기분이 들면 어쩔 줄 몰라하는 경우가 있다.	1	2	3	4	5
21	나는 나의 감정상태를 잘 알고 있는 편이다.	1	2	3	4	5
22	나는 친하지 않은 사람이라도 즐거워하는 것을 보면 나도 기분이 좋다.	1	2	3	4	5
23	나는 중요한 일을 하지 않았을 때 어떤 일이 벌어질까를 생각하는 편이다.	1	2	3	4	5
24	나는 사랑을 느낀다는 것이 단순한 감정이 아니라고 생각한다.	1	2	3	4	5
25	나는 아무리 친한 친구라고 해도 다투면 화가 풀리지 않는다.	1	2	3	4	5
26	나는 감정이나 기분을 상황에 맞게 적절히 표현하는 편이다.	1	2	3	4	5
27	나는 내 친구가 성적이 올라서 좋아하면 축하해주고 싶다.	1	2	3	4	5

	문항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	가끔 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
28	나는 감정 상태에 따라 내 능력의 발휘 정도가 달라질 수 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
29	나는 짜증과 분노의 감정 간에 공통점과 차이점이 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
30	나는 기분 나쁜 일이 생기면 다른 일에 방해되지 않도록 하기위해 잊으려고 노력한다.	1	2	3	4	5
31	나는 다른 사람의 감정이나 기분을 잘 모르는 편이다.	1	2	3	4	5
32	나는 거지를 보면 불쌍하고 도와주고 싶기보다 지저분하고 무능력하다고 느낀다.	1	2	3	4	5
33	나는 즐거운 기분으로 인해 어떤 어려움을 잘 해결해본 경험이 있다.	1	2	3	4	5
34	나는 분노라는 감정도 정도가 있다는 것을 안다.	1	2	3	4	5
35	나는 우울하거나 슬퍼서 한동안 아무 것도 못한 적이 있다.	1	2	3	4	5
36	나는 어떤 사람에게 호감을 갖거나 좋아해도 표현을 제대로 못하는 편이다.	1	2	3	4	5
37	나는 왕따 당하는 아이를 보면 바보같이 보이고 나도 상대하기 싫어진다.	1	2	3	4	5
38	나는 어떤 것을 선택할 때 예전에 유사한 상황에서 내 감정이 어땠었는지를 생각해 보곤 한다.	1	2	3	4	5
39	나는 분노라는 감정도 상황에 따라 다른 감정으로 바뀔 수 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
40	나는 내 일이 마음대로 되지 않으면 짜증을 잘 내는 편이다.	1	2	3	4	5