

초등학생이 지각한 학업스트레스가 공격성에 미치는 영향: 자아존중감의 조절효과*

김민주

이동귀[†]

연세대학교

본 연구에서는 초등학생이 지각한 학업스트레스, 자아존중감, 공격성 간의 관련성을 확인하는 동시에 학업스트레스와 공격성 간의 관계에서 자아존중감의 조절효과를 확인하고자 하였다. 구체적으로, 공격성의 하위요인(적대감, 분노감, 행동적 공격성) 중 어떤 하위요인에서 특히 자아존중감의 조절효과(완충효과)가 나타나는지를 확인하였다. 이를 위하여 초등학교 5, 6학년 남녀 학생 758명(여학생 52.1%)의 자료를 수집하였고, 이를 SPSS 21.0 및 AMOS 21.0 프로그램을 사용하여 학업스트레스가 아동의 공격성에 영향을 미치고 이 사이에서 자아존중감이 조절하는 연구모형을 검증하였다. 분석결과, 첫째, 아동이 지각한 학업스트레스는 공격성의 하위요인(행동적 공격성, 적대감, 분노감) 모두와 유의한 정적 상관을 보였고, 둘째, 아동의 자아존중감은 공격성의 세 하위요인과 모두 유의한 부적 상관을 보였으며, 이 중 적대감과 가장 큰 부적 관련성이 있는 것으로 나타났다. 셋째, 학업스트레스와 분노감 및 적대감 간의 관계에서 각각 자아존중감의 완충효과가 확인되었으나, 학업스트레스와 행동적 공격성 간에는 자아존중감의 조절효과가 유의하지 않았다. 본 연구는 학업스트레스가 초등학생의 공격성을 높이는 위험요인으로 작용하고 있음을 확인하였으며, 학업스트레스가 공격성(적대감, 분노감)에 미치는 부정적인 영향을 자아존중감이 완화하는 효과가 있음을 밝힘으로써 초등학생의 공격성을 낮추는 프로그램을 개발할 때 개입의 초점을 명세화 하였다는데 그 의의가 있다.

주요어 : 학업스트레스, 공격성, 자아존중감, 조절효과

* 본 연구는 김민주(연세대학교 교육대학원 상담교육 전공)의 석사논문(지도교수: 이동귀) 자료를 기초로 작성되었음, 아울러 본 논문의 심사과정은 전적으로 한국심리학회지 부편집위원장의 주관 하에 진행되었음.

† 교신저자(Corresponding Author) : 이동귀, (120-749) 서울시 서대문구 연세로 50 연세대학교 심리학과(위당관 410호), Tel : 02-2123-2437, E-mail : lee82@yonsei.ac.kr.

교육부에서 발표한 ‘2017년 2차 학교폭력 실태조사 결과’에 의하면, 학교폭력 피해학생 수와 피해응답 비율이 2012년 연간 32만 1천명(8.5%)에서부터 해마다 줄고 있지만 여전히 2만 8천명(0.8%)의 학생이 폭력에 시달리고 있는 것으로 나타났다. 특히 초등학생이 1.4%(1만 7천 5백명), 중학생 0.5%(7천 1백명), 고등학생 0.4%(3천 5백명)로 초등학생의 피해 응답률이 다른 학교 급에 비해 상대적으로 높았으며, 2016년 같은 기간 대비 초등학생 피해응답 비율이 0.1% 증가하였다(교육부, 2017). 경찰청 통계자료(2016)에 의하면 10~13세 소년범의 경우 2013년 9,928명, 2014년 7,837명, 2015년 6,551명, 2016년 6,576명으로 조금씩 감소하고 있으나 여전히 일정 비율을 차지하고 있다. 이는 범죄행위가 저(低)연령화 되고 있으며, 초등학생의 폭력 문제 역시 간과해서는 안 될 중요한 사회적 문제로 대두되고 있음을 의미한다.

특히 학교폭력 피해학생 중 53.6%와 가해학생 중 58%가 초등학교 때 최초로 학교폭력을 경험한다는 점(김경준, 김희진, 성운숙, 2012)에 주목할 필요가 있다. 학교폭력은 ‘공격성’이라는 심리적 특성이 외부로 표현된 결과로(심응철, 1999) 학교생활에 적응하지 못하는 일부 초등학생들은 고학년이 될수록 공격적인 행동으로 학급분위기를 주도하거나 폭력적인 행동을 보이는 경우가 증가하고 있다(김광수 외, 2010). 이 외의 여러 연구에서 학교폭력 가해행동에 영향을 미치는 주요인을 공격성이라고 보고함에 따라(예: 도기봉, 2008; 조유진, 2006) 이 변인에 대한 학교 현장 전문가들의 관심을 요한다.

공격성이라는 용어는 학자들 혹은 접근방법에 따라 다양하게 정의된다. Berkowitz(1993)는

공격성의 유형을 분노감, 적대감, 공격행동을 포괄하는 개념으로 보았고, Buss와 Perry(1992) 역시 공격성을 신체적 공격성, 언어적 공격성, 분노감, 적대감으로 분류하여 정의하였다. 여기서 분노감이란 공격을 위한 생리적 각성과 준비성을 나타내고, 외현적으로 표출되는 행동에 앞서 보이는 정서 상태를 의미하며, 적대감은 부정적이고 냉소적인 방식으로 세상을 보는 태도로 정의된다. 적대감은 분노감과 같은 맥락에서 공격적 행동을 동기화 시킬 수 있는 정서 상태이지만 분노감보다는 인지적인 요소를 더 반영한다는 점에서 차이가 있다(Buss & Perry, 1992). 공격성은 외현적인 측면이나 행위자의 의도 등 한 가지 측면만으로 정의하기 어려우며, 개인의 공격적인 성향 및 하위요인의 비중이 모두 다를 수 있기 때문에 눈에 보이는 행동적 요인 뿐 아니라 인지적, 정서적 요인까지 포함한 세 가지 하위요인으로 나누어 볼 필요가 있고, 따라서 본 연구에서는 Berkowitz(1993)의 이론을 바탕으로 공격성을 행동적 공격성, 분노감, 적대감으로 구분한다.

아동기에 나타나는 공격성은 초등학교 시기에만 국한되는 것이 아니라 청소년기 비행행동과 성인기 반사회적 행동으로 이행될 확률이 높기 때문에 특히 문제가 된다(이은주, 2007; 이해정, 위슬아, 김범준, 2015). 즉, 아동기에 발생한 공격성은 성인기까지 지속될 수 있고, 초기의 공격적 행동행태가 이후 반사회적 행동장애로 발현되는 경우도 보고되었다(Farrington, 1989, 이은아, 2011 재인용). 요컨대 초등학교 시기의 직·간접적 폭력 경험은 학생들의 성장과 발달에 부정적인 영향을 초래할 수 있으며, 이러한 아동기에 표출되는 높은 수준의 공격성은 성인기의 비행과도 연결

될 수 있다는 점에서 주목할 필요가 있다.

또한, 아동기에 나타나는 공격성은 학교적응, 학업성취, 교우관계 등 발달상의 어려움을 초래하며(위유라, 노충래, 2014), 아동이 발달함에 따라 문제가 더 공고해질 수 있기에 조기에 개입을 하지 않으면 효과적인 개선이 어렵다(이은옥, 2005). 특히, 공격성을 표출하는 학생들은 효율적인 대인관계가 어렵고 또래관계에서도 지속적으로 문제를 일으킬 가능성이 높으며(이은주, 2007; 이정미, 이지연, 장진이, 2012), 이때 공격성이 높은 아동들은 또래의 의도를 적대적으로 해석함으로써 이에 대한 보복으로 상대방에게 공격행동을 하게 되는 경향을 보인다(이정희, 2002).

아동기 공격적인 행동을 유발하는 주요 원인 중 하나는 스트레스인데(김동기, 최윤정, 2012), 그 이유는 스트레스가 높으면 그 감정을 회피하기 위해 신체적·언어적으로 타인에게 해를 입히는 적대적 공격성이 증가할 수 있기 때문이다(정옥분, 2002). 괴롭힘 가해 경험이 있는 초등학생 373명으로 대상으로 한 오인수(2009)의 연구에서 부모, 학업, 친구 및 자신의 처지와 관련된 생활사건 스트레스는 괴롭힘 가해 행동의 유의한 예측 변인으로 확인되었다. 또한, 이주리(2010)는 아동을 대상으로 한 5년간의 종단 연구에서 초등학교 4학년의 스트레스가 5학년의 공격성에 유의한 영향을 미쳤고, 초등학교 6학년 공격성이 중학교 1학년의 스트레스에 유의한 영향을 미쳤다는 연구 결과를 통해 공격성과 스트레스가 상호 영향을 미칠 수 있음을 보고하였다.

최근 연구 결과에 의하면, 많은 스트레스 요인 중 특히 학업 스트레스와 공격성 사이에 유의한 관련성이 있는 것으로 나타났다. 구체적으로, 아동의 공격성은 여러 연구에서 학업

스트레스와 유의한 정적 상관관계를 보였다(김경화, 2016; 위효진, 2014; 이동용, 2014; 채진영, 2012). 이는 초등학생의 학업스트레스가 아동의 공격성에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

공격성을 유발하는 원인과 과정에 대한 심리이론 중 좌절-공격이론을 수정하여 재정립한 Berkowitz(1993)는 인간은 좌절을 겪는 경우 화가 나게 되고 이는 곧 공격 행동으로 이어질 가능성을 높인다고 주장하였다. 즉, 대부분의 사람들은 기대한 바를 성취하지 못하였을 때 좌절하고 부정적 감정을 겪게 되며 이는 공격성으로 쉽게 연결될 수 있다는 것이다. 학업성취에 따른 부담과 좌절에서 오는 스트레스를 높게 지각하는 아동일수록 공격적인 성향이 높아질 수 있다(채진영, 2012). 뿐만 아니라 학업성취에 대한 부모의 압력이 높을수록 아동의 학업스트레스가 높으며, 학업스트레스가 높을수록 아동의 공격성이 높다는 이지영(2011)의 연구 결과로 볼 때 부모와의 갈등으로 인해 학업스트레스가 높아질 수 있고 이는 공격성과도 연관될 수 있음을 추론할 수 있다.

한편 아동의 자아존중감은 아동의 정서, 행동 그리고 인지과정에 영향을 미치는 중요변인으로 논의되어 왔다. 자아존중감은 아동 및 청소년의 행복(또래관계, 학교생활 적응 등)에 직접적인 영향을 미칠 수 있으며(정명숙, 이경옥, 2015), 아동의 높은 자아존중감은 건전한 성격 발달의 기반이 되고 또래관계를 원만히 유지시켜 사회적응력을 높이고 비행을 방지하는 데 큰 효과가 있다(김연정, 2010; 박진희, 2014; 이주연, 2013; 조혜미, 2005). 이렇듯 아동의 전반적인 삶에 큰 영향을 끼치는 자아존중감은 학생들의 학업스트레스나 공격성을 환

회할 수 있는 중요한 변인으로 보고되고 있다. 자아존중감과 학업스트레스와의 관계에서 권보형(2013)은 과외학습 스트레스 수준이 높을수록 자아존중감의 수준이 낮게 나타남을 보고하였으며, 오미숙(2011)도 학업스트레스가 높아질수록 자아존중감이 낮아진다고 보고하였다. 자아존중감과 공격성의 관계에서 자아존중감 수준의 향상이 초등학생의 공격성 감소에 중요한 요인이며(신현숙, 이은정, 유리향, 배민영, 2010), 초등학생의 자아존중감은 공격성과 부적 상관을 보인다는 연구 결과도 보고되었다(박대규, 이지연, 2010; 윤정아, 2010; 서수균 권석만, 2002). 또한 김선미(2005)는 낮은 자아존중감을 보유한 아동이 또래 공격을 더 많이 하고, 또래에 의해 괴롭힘도 많이 당하는 경향을 보였으며 따라서 낮은 자아존중감을 또래와의 긍정적인 상호작용을 저해하는 요인으로 지적하였다.

하지만 이와는 다른 결과를 보고한 연구들도 있다. Jang과 Thornberry(1998)는 자아존중감과 외현화 문제행동 사이에 유의한 관계가 없다고 하였으며, 조윤정(2000)은 자아존중감이

청소년의 문제행동과 연관이 없다고 보고하였다. 또래 괴롭힘 가해자와 일반 집단 간의 자아존중감 수준을 비교한 연구들(양계민, 정현희, 1999; 이춘재, 곽금주, 2000; Rigby & Slee, 1993)에서 가해집단이 일반집단과 비슷한 수준의 자아존중감을 가지는 것으로 보고되기도 했다. 그러나 이러한 연구들은 대부분 중학생 이상을 대상으로 한 연구들이며, 따라서 초등학생을 대상으로 바로 적용하기는 무리가 있다. 요컨대, 자아존중감과 공격성 간에 부적인 상관관계를 보고하는 경우가 일반적이다.

이러한 논의들을 종합해보면 아동의 자아존중감이 학업스트레스 및 공격성과 유의한 부적 관련성이 있고, 이를 토대로 아동의 부적응을 완화하기 위한 유력한 조절변인 역할을 할 수 있는지 확인해볼 필요성이 제기된다. 현재까지 아동의 스트레스가 공격성에 미치는 영향을 조절 할 수 있는 중요 변인으로 자아존중감의 효과를 확인한 연구가 드물며, 이마저도 대부분 청소년에 한정하여 연구된 경우가 많아 특히 아동을 위한 연구의 필요성이 제기된다. 이에 본 연구에서는 초등학교 5·6

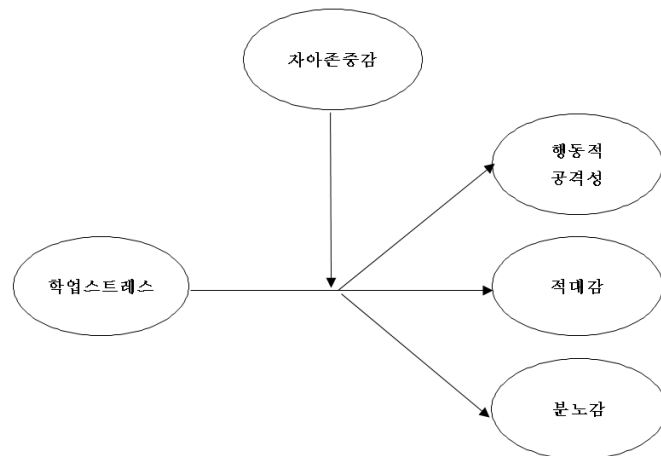


그림 1. 연구 모형

학년 아동을 대상으로 학업스트레스와 공격성 간의 상관관계를 살펴보고, 더 나아가 초등학생의 학업스트레스에 따른 공격성을 아동의 자아존중감이 조절할 수 있는지를 경험적으로 확인하고자 한다. 보다 세밀한 검증을 위해 공격성을 외현적으로 드러나는 행동뿐만 아니라 인지적 요소인 적대감과 정서적 요소인 분노감을 포함한 세 가지 하위요소로 구분하여, 포괄적으로 측정하고자 한다(그림 1 참조).

본 연구의 목적은 초등학생이 지각한 학업스트레스가 공격성의 세 하위 영역 즉 행동적 공격성, 적대감, 분노감에 영향을 미치는 과정에서 아동의 자아존중감이 유의한 조절역할을 하는지 확인하는 것이다. 구체적으로, 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 초등학생이 지각한 학업스트레스, 자아존중감, 공격성(행동적 공격성, 적대감, 분노감)은 어떤 관계가 있는가?

연구문제 2. 초등학생이 지각한 학업스트레스와 공격성(행동적 공격성, 적대감, 분노감) 관계에서 자아존중감이 조절변인의 역할을 하는가?

방 법

연구 대상

본 연구는 경기도 소재의 6개 초등학교 5, 6학년 남녀를 대상으로 하였으며 자료 수집은 설문조사를 통해 이루어졌다. 설문조사는 참가자가 직접 표기할 수 있는 지면용 형태로 제작하여 배포하였다. 설문을 실시하기 전 모든 참가자에게 본 연구의 목적에 대한 간단한 설명과 연구 참여자의 권리에 대해 듣고 연구

에 동의한 뒤 설문에 응하였다. 응답자는 총 918명이며 불성실 응답을 제외한 총 758부를 분석에 사용하였다.

연구 대상자의 일반적 특성은 다음과 같다. 성별에 따른 연구대상의 분포를 살펴보면 남학생이 363명(47.9%), 여학생이 395명(52.1%)으로 여학생이 많았다. 나이는 5학년이 339명(44.7%), 6학년이 419명(55.3%)로 6학년이 더 많았다. 또한 전체학생 중 학원을 다닌다고 응답한 학생이 677명(89.3%), 다니지 않는다고 응답한 학생이 81명(10.7%)으로 나타났다.

측정도구

학업스트레스

본 연구에서 사용한 학업스트레스 측정도구는 조봉환(2006)이 개발한 초등학교 아동을 대상으로 생활스트레스를 측정하는 ‘생활스트레스 척도’ 내용 중에서 학업관련 스트레스요인만을 발췌하여 사용하였다. 이 척도는 학업스트레스 수준에 따라 네 개 영역으로 나누어 문항을 제시하였고, 시험·성적과 관련된 스트레스 하위 척도가 4문항, 과제 관련 스트레스 하위척도가 4문항, 학습내용 스트레스 하위척도가 3문항, 학원 스트레스 하위척도가 4문항으로 총 15문항으로 구성되어 있다. 문항 형식은 Likert 5점 척도(1: 전혀 그렇지 않다, 5: 매우 그렇다)로 되어 있으며, 점수가 높을수록 학업스트레스 수준이 높음을 의미한다.

조봉환(2006)의 연구에서의 문항 간 내적 합치 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .89였고, 하위요인별로는 시험·성적 스트레스 .70, 과제 스트레스 .69, 학습내용 스트레스 .74, 학원 스트레스 .85로 나타났다. 본 연구에서의 내적 합치도 계수는 .93으로 나타났으며 하위척도의

내적 합치도 계수는 시험·성적 관련 스트레스가 .85, 과제 스트레스가 .81, 학습내용 스트레스가 .76, 학원 스트레스가 .89로 나타났다.

공격성

본 연구에서 사용한 아동의 공격성 측정도구는 이은아(2011)가 초등학교 학생 아동을 대상으로 개발한 초등학생용 공격성 척도를 사용하였다. 이 척도는 공격성을 나타내는 유형에 따라 세 개의 하위 영역으로 나누어 문항을 제시하였고, 행동적 공격성 16문항, 적대감 8문항, 분노감 6문항으로 모두 합하여 총 30문항으로 구성되어 있다. 문항 형식은 Likert 5점 척도(1: 전혀 그렇지 않다, 5: 매우 그렇다)로 되어 있고, 점수가 높을수록 공격성이 높은 것을 의미한다. 이 척도에서는 이 세 가지 하위 영역(행동적 공격성, 적대감, 분노감)을 통해 행동적 요소를 행동적 공격성으로 인지적 요소를 적대감으로 정서적 요소를 분노감으로 설정하여 종합적인 공격성 정도를 파악하였다. 이은아(2011)의 연구에서 문항 간 내적 합치도 계수는 .97이었고, 하위요인별로는 행동적 공격성 .92, 적대감 .90, 분노감 .85로 나타났다. 본 연구에서의 문항 간 내적 합치도 계수는 .92으로 나타났으며 하위척도의 내적 합치도 계수는 행동적 공격성이 .89, 적대감이 .88, 분노감이 .80으로 나타났다.

자아존중감

본 연구에서 사용한 아동의 자아존중감 측정도구는 Rosenberg(1965)가 개발한 자아존중감 척도(Rosenberg Self-Esteem Scale; RSES)를 이훈진과 원호택(1995)이 번안하고 이세연(2007)이 수정한 검사지를 사용하였다. 이 척도를 통해 측정되는 자아존중감은 Rosenberg(1965)의 정의

에 의거하여 자기 자신을 가치 있게 여기고 자기 자신에 대해 긍정적인 평가를 내리는 정도로 정의한다. 전체 총 10문항이며, Likert 5점 척도(1: 전혀 그렇지 않다, 5: 매우 그렇다)로 되어 있다. 이 검사는 점수의 총점이 높을수록 자아존중감이 높은 것을 의미한다. 박열매(2010)의 연구에서 문항 간 내적 합치도 계수는 .88이었으며 본 연구에서는 .86으로 나타났다.

자료 분석

이 연구에서 수집된 자료는 SPSS 21.0 및 AMOS 21.0 프로그램을 이용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다. 첫째, 연구에 사용된 변인들의 기술통계를 확인하기 위하여 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 산출하였다. 둘째, 주요 변인들 및 측정변인들 간 관련성을 살펴보기 위하여 상관분석을 실시하였다. 셋째, 연구문제인 학업스트레스와 공격성 간 관계에서 자아존중감의 조절효과를 확인하기 위하여 AMOS 21.0을 사용하였고, 모수치를 추정하기 위한 방법으로 최대우도법(Maximum Likelihood method)을 적용하였다. 자아존중감의 조절효과에 대한 검증은 Marsh, Wen과 Hau(2004)가 제안한 비제약 방법(unconstrained approach)을 이용하였는데, 이 방법은 구조방정식을 이용해서 조절효과를 검증하는 다른 방법들에 비해 복잡한 제약 없이도 Ping(1996)의 방법과 같은 완전제약방법과 거의 유사하게 추정하는 장점이 있다(홍세희, 정송, 2014).

Marsh 외(2004)의 제안에 따라 먼저 독립변인인 학업스트레스와 조절변인인 자아존중감의 측정변인들을 모두 평균중심화(mean centering)하였다. 평균중심화 이후, 상호작용변

인(학업스트레스 × 자아존중감)의 측정변인들을 쌍별결합 방법(matched-pair strategy)을 사용해서 생성하였다. 이 방법은 간단하지만 기존의 독립변인과 조절변인의 모든 측정변인들을 곱한 방법에서 발생할 수 있는 정상성 위배 문제도 해결되며, 이와 비교했을 때 결과에 큰 차이가 없다는 장점이 있다(Jachman, Leite, & Cochrane, 2011).

마지막으로 종속변인인 공격성의 하위요인들(행동적 공격성, 적대감, 분노감) 각각에 대해 학업스트레스와 자아존중감의 상호작용항이 유의한지를 확인하였다. 상호작용항이 유의한 경우에 있어서 자아존중감의 수준(± 1 표준편차)에 있어서 학업스트레스가 공격성의 하위요인들 각각에 영향을 미치는지를 살펴보기 위한 단순기울기 검증(simple slope test)을 실시하였다.

결 과

기술통계

분석에 사용된 변인들인 학업스트레스와 자아존중감, 공격성의 3가지 하위요인인 행동적 공격성, 적대감, 분노감의 기술통계를 확인하고, 각 이에 대한 측정변인들이 정규분포 가정을 이루는지를 알아보기 위하여 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 산출하였다. 이때, 자아존중감은 단일 요인이며, 공격성의 경우 세 가지 하위요인들을 구분해서 살펴보기 위하여 문항묶음(item parceling)을 통하여 각각에 대해 측정변인을 생성하였다. 자아존중감은 4개의 측정변인(자존감1, 자존감2, 자존감3, 자존감4)으로, 행동적 공격성은 3개의 측정변인(행동공

격1, 행동공격2, 행동공격3)으로, 적대감은 3개의 측정변인(적대1, 적대2, 적대3)으로, 그리고 분노감도 3개의 측정변인(분노1, 분노2, 분노3)으로 새로 생성하여 분석에 이용하였다.

주요변인들과 측정변인들의 기술통계를 통해서 정상분포 가정을 살펴본 결과, 모든 주요변인들에 대한 측정변인들의 왜도가 ± 2 , 첨도가 ± 7 을 넘지 않았기 때문에 측정치들이 정규분포를 이루는 것을 확인하였다(West, Finch, & Curran, 1995).

주요 연구변인들 간 상관분석

학업스트레스와 자아존중감, 공격성의 3가지 하위요인들(행동적 공격성, 적대감, 분노감) 간 관련성을 알아보기 위하여 Pearson 상관계수를 산출하였다. 이때, 각 변인의 전체 점수들 간 상관분석 결과는 표 2에, 구조방정식에서 이용되는 각 변인의 측정변인들 간 상관분석 결과는 표 3에 구분하여 제시하였다

표 2에 제시한 각 변인들의 전체 점수들 간 관련성을 살펴보면, 우선 학업스트레스의 경우, 행동적 공격성($r = .25, p < .001$), 적대감($r = .33, p < .001$), 분노감($r = .39, p < .001$)과 정적 상관을 보였고 자아존중감($r = -.31, p < .001$)과는 부적 상관을 보였다. 자아존중감의 경우, 행동적 공격성($r = -.28, p < .001$), 적대감($r = -.50, p < .001$), 분노감($r = -.31, p < .001$) 모두와 유의한 부적 상관을 보였다. 행동적 공격성의 경우 적대감($r = .49, p < .001$), 분노감($r = .55, p < .001$)과만 유의한 정적 상관을 보였다. 마지막으로 적대감의 경우 분노감($r = .52, p < .001$)과의 정적 상관만 유의하였다.

표 3을 통해 측정변인들 간 관련성을 살펴보면, 모든 측정변인들 간 상관이 $p < .001$ 수

표 1. 전체 집단 연구변인들의 평균, 표준편차, 왜도, 첨도 (N = 758)

| | 평균 | 표준편차 | 왜도 | 첨도 |
|-----------|------|------|------|-------|
| 학업스트레스 | 3.18 | .97 | -.20 | -.65 |
| 시험성적 스트레스 | 3.32 | 1.14 | -.29 | -.84 |
| 과제 스트레스 | 3.36 | 1.08 | -.25 | -.78 |
| 학습내용 스트레스 | 2.86 | 1.06 | .10 | -.67 |
| 학원 스트레스 | 3.10 | 1.22 | -.04 | -1.10 |
| 자아존중감 | 3.69 | .74 | -.33 | -.20 |
| 자존감1 | 3.59 | .83 | -.26 | -.06 |
| 자존감2 | 3.69 | .75 | -.18 | -.41 |
| 자존감3 | 3.85 | .92 | -.42 | -.46 |
| 자존감4 | 3.70 | .93 | -.31 | -.46 |
| 행동적 공격성 | 1.79 | .56 | .70 | -.02 |
| 행동공격1 | 1.70 | .60 | .85 | .34 |
| 행동공격2 | 1.69 | .60 | .84 | .18 |
| 행동공격3 | 1.98 | .67 | .52 | -.18 |
| 적대감 | 1.76 | .74 | 1.17 | 1.17 |
| 적대1 | 1.65 | .79 | 1.49 | 2.23 |
| 적대2 | 1.90 | .83 | .91 | .34 |
| 적대3 | 1.74 | .86 | 1.20 | 1.02 |
| 분노감 | 2.40 | .84 | .18 | -.56 |
| 분노1 | 2.47 | .96 | .15 | -.63 |
| 분노2 | 2.60 | 1.05 | .28 | -.52 |
| 분노3 | 2.13 | .89 | .52 | -.27 |

표 2. 주요 연구변인들 간 상관분석 결과 (N = 758)

| 구분 | 학업 스트레스 | 자아존중감 | 행동적 공격성 | 적대감 | 분노감 |
|---------|---------|-------|---------|-----|-----|
| 학업스트레스 | - | | | | |
| 자아존중감 | -.31 | - | | | |
| 행동적 공격성 | .25 | -.28 | - | | |
| 적대감 | .33 | -.50 | .49 | - | |
| 분노감 | .39 | -.31 | .55 | .52 | - |

주. 모든 상관계수는 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의함.

표 3. 전체 집단 연구변인들의 상관분석 결과 (N = 758)

| 구분 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| 1. 시험·성적 스트레스 | - | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. 과제 스트레스 | .66 | - | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. 학습내용 스트레스 | .62 | .66 | - | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. 학원 스트레스 | .55 | .78 | .57 | - | | | | | | | | | | | | | |
| 5. 자존감1 | -.25 | -.27 | -.26 | -.25 | - | | | | | | | | | | | | |
| 6. 자존감2 | -.17 | -.20 | -.22 | -.21 | .67 | - | | | | | | | | | | | |
| 7. 자존감3 | -.23 | -.26 | -.27 | -.26 | .66 | .64 | - | | | | | | | | | | |
| 8. 자존감4 | -.22 | -.23 | -.23 | -.22 | .73 | .64 | .69 | - | | | | | | | | | |
| 9. 행동공격1 | .10 | .26 | .18 | .23 | -.23 | -.21 | -.20 | -.23 | - | | | | | | | | |
| 10. 행동공격2 | .12 | .29 | .21 | .24 | -.21 | -.22 | -.20 | -.22 | .75 | - | | | | | | | |
| 11. 행동공격3 | .10 | .22 | .16 | .21 | -.22 | -.23 | -.18 | -.24 | .73 | .68 | - | | | | | | |
| 12. 적대1 | .22 | .27 | .27 | .23 | -.39 | -.40 | -.35 | -.39 | .39 | .41 | .35 | - | | | | | |
| 13. 적대2 | .24 | .32 | .27 | .29 | -.44 | -.43 | -.42 | -.46 | .43 | .45 | .39 | .72 | - | | | | |
| 14. 적대3 | .17 | .28 | .25 | .26 | -.30 | -.37 | -.30 | -.33 | .44 | .43 | .38 | .71 | .81 | - | | | |
| 15. 분노1 | .28 | .33 | .28 | .25 | -.27 | -.14 | -.22 | -.24 | .42 | .46 | .39 | .38 | .41 | .34 | - | | |
| 16. 분노2 | .29 | .36 | .30 | .28 | -.26 | -.20 | -.24 | -.26 | .38 | .46 | .40 | .41 | .44 | .40 | .70 | - | |
| 17. 분노3 | .24 | .34 | .28 | .28 | -.27 | -.22 | -.26 | -.24 | .47 | .48 | .44 | .43 | .42 | .42 | .63 | .57 | - |

주. 모든 계수는 $p < .001$ 에서 유의함.

준에서 통계적으로 유의하였다.

측정모형 검증 결과

구조모형을 통해 변인들 간 관계를 알아보기 이전에 측정모형 검증을 통하여 측정변인들이 얼마나 각 잠재변인을 잘 측정하고 있는지를 확인하였다. 앞에서 제시한 것처럼 자아존중감은 문항묶음을 통해 새로 생성한 4개의 측정변인을, 행동적 공격성과 적대감, 분노감은 각각 세 개의 측정변인을 분석에 이용하였다.

측정모형과 구조모형 검증 모두 모형의 적합도를 평가하기 위해서 표본 수와 모형의

간명성을 동시에 고려하며, 좋은 모형에 대한 평가 기준이 있는 Comparative Fit Index(CFI), Tucker Lewis Index(TLI), Root Mean Square Error or Approximation(RMSEA)을 적합도 지수로 사용하였다. 적합도 지수 기준으로 TLI와 CFI는 .90 이상이 좋은 모형(홍세희, 2001), RMSEA 값은 .06 이하이면 좋은 모형, .08 이하이면 적절한(reasonable) 모형, .10을 넘으면 나쁜 모형으로 평가하였다(Hu & Bentler, 1999). χ^2 의 경우 표본 수가 민감하다는 문제점이 있으므로 적합도 지수 평가 기준으로 사용하지 않았다. 기술통계에서 확인하였듯이 모든 측정변인들이 정규분포 가정을 만족하였기 때문에 측정모형과 구조모형 검증에 모수 추정방법으로

최대우도법을 사용하였다.

표 4에서 제시한 것처럼 측정모형을 살펴본 결과, CFI가 .973, TLI는 .967, RMSEA는 .051(90% 신뢰구간: .045-.058)로 모형의 적합도가 모두 양호한 것으로 해석할 수 있었다(Hu & Bentler, 1999). 즉, 측정모형이 적절하기 때

문에 이후의 연구모형인 잠재변수들 간의 이론적 관계를 확인하는 구조모형 검증이 가능함을 보여주었다.

표 5를 통해 각 잠재변인들에 대한 측정변인들의 요인부하량을 살펴보면, 측정변인들의 경로계수들이 모두 통계적으로 유의하였으며,

표 4. 측정모형의 적합도 지수

| | χ^2 | df | CF | TLI | RMSEA(90% 신뢰구간) |
|------|----------|-----|------|------|-------------------|
| 측정모형 | 324.372 | 109 | .973 | .967 | .051(.045 - .058) |

표 5. 측정모형의 요인부하량 분석 결과

| 잠재변수 | 측정변수 | 비표준화계수 (B) | 표준오차 (S.E.) | 표준화계수 (β) | t |
|------------|-----------|---------------|----------------|--------------|----------|
| 학업 스트레스 | 시험성적 스트레스 | 1.00 | | .71 | |
| | 과제 스트레스 | 1.25 | .05 | .94 | 23.76*** |
| | 학습내용 스트레스 | .94 | .05 | .73 | 19.21*** |
| | 학원 스트레스 | 1.23 | .06 | .82 | 21.74*** |
| 자아 존중감 | 자존감1 | 1.00 | | .86 | |
| | 자존감2 | .83 | .03 | .77 | 24.68*** |
| | 자존감3 | 1.05 | .04 | .80 | 25.74*** |
| | 자존감4 | 1.13 | .04 | .85 | 27.99*** |
| 행동적 공격성 | 행동공격1 | 1.00 | | .67 | |
| | 행동공격2 | .97 | .03 | .75 | 28.53*** |
| | 행동공격3 | 1.04 | .04 | .73 | 26.74*** |
| 적대감 | 적대1 | 1.00 | | .67 | |
| | 적대2 | 1.21 | .04 | .75 | 28.92*** |
| | 적대3 | 1.18 | .04 | .73 | 27.52*** |
| 분노감 | 분노1 | 1.00 | | .67 | |
| | 분노2 | 1.04 | .05 | .75 | 23.33*** |
| | 분노3 | .83 | .04 | .73 | 21.80*** |

*** $p < .001$.

표준화계수로 나와 있는 요인부하량(β) 또한 .60 이상(최저: .67, 최대: .94)으로 양호한 것으로 나타나 측정변인들이 잠재변인들을 잘 측정하고 있음을 확인할 수 있었다.

가설모형 검증 결과

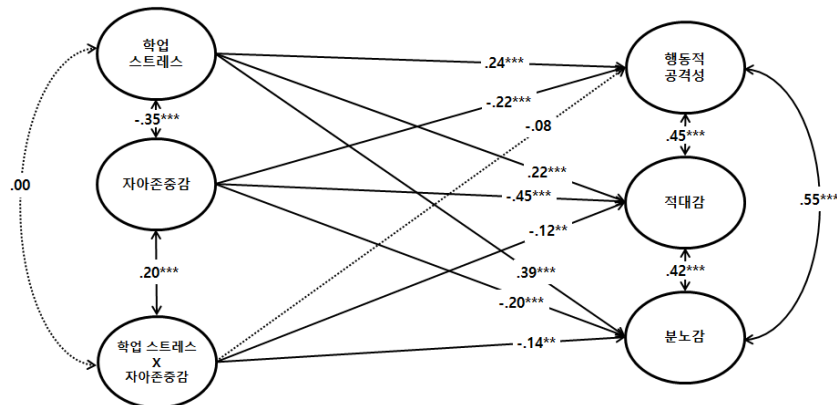
측정모형이 양호하였으므로, 본 연구에서 설정한 연구모형인 학업스트레스와 공격성의 관계에서 자아존중감이 조절변인으로 작용하는 모형을 검증하였다. 이때, 자아존중감의 조절효과를 확인하기 위하여 Marsh 외(2004)의 제안에 따라 학업스트레스와 자아존중감 간의 상호작용효과에 대한 잠재변인과 측정변인을 생성하여 연구모형에 포함하였다.

표 6에서 연구모형에 대한 적합도 지수를 살펴본 결과, CFI가 .972, TLI는 .968, RMSEA는 .042(90% 신뢰구간: .037-.047)로 연구모형의 적합도가 모두 좋은 것으로 나타났다.

다음으로 연구모형인 자아존중감의 조절효과 모형에서 나타난 각 변인들 간 경로계수들을 확인하였고, 모형의 경로도는 그림 2에, 잠재변인들 간 모수 추정치 및 이에 대한 유의성 검증 결과는 표 7에 제시하였다. 단, 조절효과의 경우 상호작용효과가 통계적으로 유의한 경우에는 주효과를 해석하지 않고 상호작용효과만 해석하며, 상호작용이 유의하지 않은 경우에만 주효과를 해석하기 때문에 본 연구의 연구모형에서 확인된 모수추정치의 경우에도 표 7에 모두 제시하였지만 결과 해석은

표 6. 연구모형의 적합도 지수 결과

| | χ^2 | df | CFI | TLI | RMSEA(90% 신뢰구간) |
|------|----------|-----|------|------|-------------------|
| 연구모형 | 433.160 | 186 | .972 | .968 | .042(.037 - .047) |



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

주. 통계적으로 유의한 경로계수는 실선으로, 유의하지 않은 경로계수는 점선으로 표시. 모든 측정변인과 오차항은 그림에서 생략하였음. 이때, 내생변수인 행동적 공격성과 적대감, 분노감의 경우 오차항 간 상관관계이지만, 여기에서는 편의상 잠재변인들 간 직접적인 상관관계로 표시되었음.

그림 2. 연구모형의 표준화 경로계수 결과

표 7. 연구모형의 잠재 변인들 간 모수 추정치

| | | 비표준화계수 (B) | 표준오차 (S.E.) | 표준화계수 (β) | t |
|-----------------------|---|---------------|----------------|--------------|----------------|
| 학업스트레스 | → | .15 | .03 | .24 | 5.62*** |
| 자아존중감 | → | -.16 | .03 | -.22 | -5.01*** |
| 학업스트레스 × 자아존중감 | → | -.07 | .04 | -.08 | -1.72 |
| 학업스트레스 | → | .17 | .03 | .22 | 5.77*** |
| 자아존중감 | → | -.40 | .04 | -.45 | -10.93*** |
| 학업스트레스 × 자아존중감 | → | -.13 | .04 | -.12 | -3.04** |
| 학업스트레스 | → | .38 | .04 | .39 | 9.03*** |
| 자아존중감 | → | -.23 | .05 | -.20 | -4.85*** |
| 학업스트레스 × 자아존중감 | → | -.19 | .06 | -.14 | -3.21** |

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

종속변인들에 대한 상호작용상의 유의성 여부에 따라 차이를 두고 해석하였다.

우선 행동적 공격성에 있어서 학업스트레스와 자아존중감의 상호작용항이 미치는 영향은 통계적으로 유의하지 않았다($\beta = -.08$). 따라서 학업스트레스와 자아존중감 각각의 행동적 공격성에 대한 주효과를 살펴보면, 행동적 공

격성에 있어서 학업스트레스의 경로계수는 정적으로 유의하였고($\beta = .24, p < .001$), 자아존중감의 경로계수는 부적으로 유의하였다($\beta = -.22, p < .01$). 즉, 자아존중감은 학업스트레스와 행동적 공격성 간 관계에서 조절효과로 작용하지 않았으며, 학업스트레스가 높을수록, 그리고 자아존중감이 낮을수록 행동적 공격성

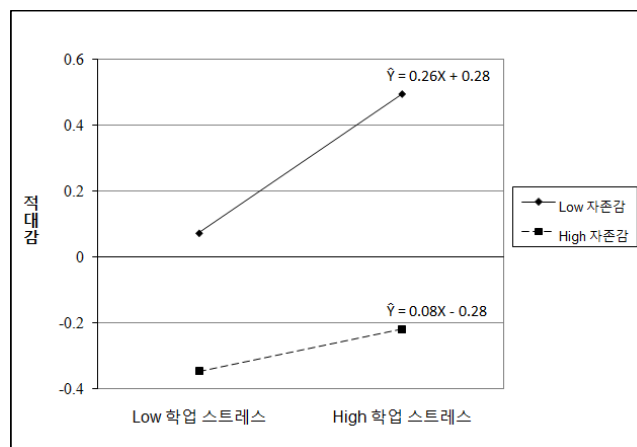


그림 3. 학업스트레스와 적대감의 관계에서 자아존중감의 조절효과

수준이 높은 것으로 나타났다.

다음으로 적대감에 있어서 학업스트레스와 자아존중감의 상호작용향이 미치는 영향은 통계적으로 유의하였다($\beta = -.12, p < .01$). 자아존중감의 조절효과를 더 구체적으로 살펴보기 위하여 자아존중감의 평균으로부터 $\pm 1SD$ 지점에 대한 학업스트레스가 적대감에 미치는 영향을 구분해서 살펴보는 단순기울기 검증을 실시하였고, 개별 회귀선을 도식화한 결과를 그림 3에 제시하였다.

단순기울기 검증 결과, 자아존중감 수준이 ‘하(-1SD)’일 때는 학업스트레스가 적대감에 미치는 영향이 정적으로 유의하였다($t = 3.76, p < .001$). 반면, 자아존중감 수준이 ‘상(+1SD)’일 때에는 학업스트레스가 적대감에 미치는 영향이 통계적으로 유의하지는 않았다($t = .38, p > .05$). 즉, 자아존중감이 낮을 경우에는 학업스트레스가 높을수록 적대감 수준이 높은 반면, 자아존중감이 높을 경우에는 학업스트레스가 적대감에 영향을 주지 않는 것으로 나타나 학업스트레스와 적대감의 관계에서 자아존중감의 완충효과(buffering effect)를 확인할 수

있었다.

마지막으로 분노감에 있어서 학업스트레스와 자아존중감의 상호작용향이 미치는 영향은 통계적으로 유의하였다($\beta = -.14, p < .01$). 자아존중감의 조절효과를 더 구체적으로 살펴보기 위하여 마찬가지로 자아존중감의 평균으로부터 $\pm 1SD$ 지점에 대한 학업스트레스가 분노감에 미치는 영향을 구분해서 살펴보는 단순기울기 검증을 실시하였고, 개별 회귀선을 도식화한 결과를 그림 4에 제시하였다.

단순기울기 검증 결과, 자아존중감 수준이 ‘하(-1SD)’일 때는 학업스트레스가 분노감에 미치는 영향이 정적으로 유의하였다($t = 8.52, p < .001$). 반면, 자아존중감 수준이 ‘상(+1SD)’일 때에는 학업스트레스가 적대감에 미치는 영향이 통계적으로 유의하지는 않았다($t = 1.79, p > .05$). 즉, 자아존중감이 낮을 경우에는 학업스트레스가 높을수록 분노감 수준이 높은 반면, 자아존중감이 높을 경우에는 학업스트레스가 분노감에 영향을 주지 않는 것으로 나타나 학업스트레스와 분노감의 관계에서 자아존중감의 완충효과를 확인할 수 있었다.

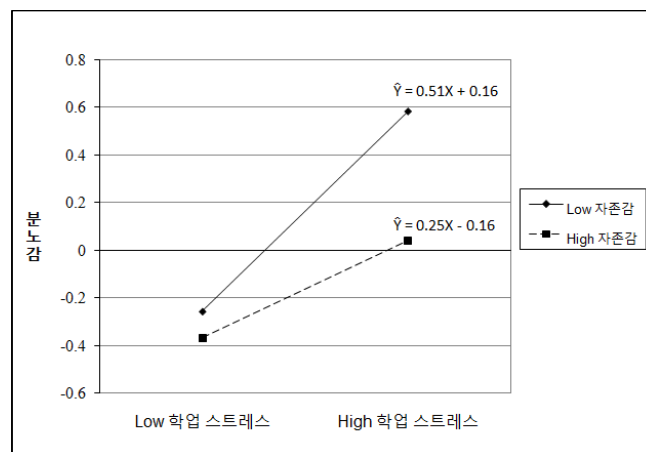


그림 4. 학업스트레스와 분노감의 관계에서 자아존중감의 조절효과

논 의

본 연구는 아동의 학업스트레스, 공격성, 자아존중감의 상관관계를 알아보고, 학업스트레스 상황에서 아동의 공격성을 자아존중감이 조절할 수 있는 지 그 효과를 확인함으로써 아동의 학업스트레스가 가져오는 부정적 영향을 예방하고, 아동의 공격성을 줄일 수 있는 방안에 대한 시사점을 얻고자 하였다. 본 연구를 통하여 확인된 결과를 연구문제를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학업스트레스와 공격성 간의 상관관계를 검증한 결과 학업스트레스는 공격성의 하위요인(행동적 공격성, 적대감, 분노감) 모두와 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉, 학업스트레스를 많이 받는 아동은 행동적 공격성, 적대감, 분노감 수치가 모두 높아 전체적인 공격성이 높은 것이다. 이러한 결과는 아동의 공격성이 학업스트레스와 유의한 정적 상관관계를 보였다는 선행 연구 결과(김경화, 2016; 위효진, 2014; 이동용, 2014; 채진영, 2012)와 일치한다.

학업스트레스와 자아존중감 간의 상관관계를 검증한 결과 학업스트레스와 자아존중감 간에는 유의한 부적 상관을 갖는 것으로 확인되어, 학업스트레스를 많이 받는 학생은 자아존중감이 낮고, 자아존중감이 낮은 아동일수록 학업스트레스를 더욱 많이 받는 것으로 나타났다. 이는 과외학습 스트레스 수준이 높을수록 자아존중감의 정도가 낮게 나타난다고 보고한 권보형(2013)의 연구, 학업스트레스가 높아질수록 자아존중감이 낮아진다고 보고한 오미숙(2011)의 연구와 일관적인 결과이다. 높은 학업스트레스와 공격성, 자아존중감 간의 상관관계를 밝힌 연구 결과를 통해 아동의 공

격성을 낮추고 자아존중감을 높이기 위해서는 아동의 학업스트레스를 줄이는 것이 효과적이며, 이를 위해 가정·학교에서 다양한 대책 마련이 필요하다는 것을 확인할 수 있다.

둘째, 학업스트레스의 영향을 통제 한 후에도 자아존중감과 행동적 공격성, 적대감, 분노감 간에 부적으로 유의한 상관을 보였으며, 이 중 자아존중감과 적대감 사이에 가장 큰 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 아동의 자아존중감은 전체적인 공격성과 부적 상관을 보였다는 박대규와 이지연(2010), 윤정아(2010)의 연구 결과, 자아존중감이 낮을수록 적대감이나 분노감을 표출하는 경향이 강해지고 과격한 행동을 빈번하게 보였다고 보고한 서수균과 권석만(2002)의 연구 결과, 자아존중감과 공격성의 관계에서 자아존중감 수준의 향상이 초등학생의 공격성 감소에 중요한 요인이라는 연구 결과(신현숙 외, 2010)와 일치한다.

특히, 자아존중감과 적대감 사이의 상관관계수가 절대값을 기준으로 볼 때 상대적으로 다른 공격성의 하위 요인들(행동적 공격성, 분노감)에 비해 더 크게 나타났다는 본 연구 결과는 가정과 학교의 자아존중감이 적대감에 가장 커다란 영향력을 미치고 있었다고 보고한 변보기와 강석기(2002)의 연구 결과와 일치하며, 자아존중감이 낮은 사람은 자신이 타인에게 부당한 대우를 받는다고 느끼기 때문에, 적대감을 품고 공격적인 행동을 보이는 경향이 클 수 있음을 시사한다. 특정 촉발사건을 통해 유발되는 정서적 스트레스인 분노와 이를 표현하는 행동적 공격성과 달리 적대감은 아동이 세상에 대해 부정적 태도를 갖는 인지적 요인이기 때문에 자아존중감이 아동의 생활 전반에 긍정적 영향을 주어 이러한 부정적

생각을 변화시키는데 가장 큰 영향을 미치는 것으로 추론해 볼 수 있다.

자아존중감이 낮은 아동이 또래를 더 많이 공격하고, 또래에 의해 괴롭힘도 많이 당하는 경향을 보이며 낮은 자아존중감은 또래와의 긍정적인 상호작용을 저해하는 요인으로 지적되는데(김선미, 2005), 높은 자아존중감을 가진 아동은 마음속에 내재된 분노감, 적대감, 공격적 행동성향 모두 낮으므로 또래 아동들과의 학교폭력 가해자나 피해자의 위협에서 벗어나 긍정적인 또래관계를 유지할 가능성이 높은 것으로 볼 수 있다. 이는 학교 현장에서 아동의 자아존중감을 증진하는 것이 타인에 대한 공격성 특히, 적대감을 줄여 긍정적인 교사관계나 또래관계 형성 및 유지, 그리고 아동의 학교생활만족에 기능적으로 작용할 수 있음을 시사한다. 따라서 최근 심각하게 보고되고 있는 아동의 공격적인 행동과 학교폭력 문제들을 예방하기 위해서 학교 및 상담 장면에서 아동의 자아존중감을 높여 줄 수 있는 체계적인 교육과 프로그램을 구축하여 적용한다면 예방적 접근이 용이할 것으로 기대된다.

셋째, 학업스트레스와 분노감, 적대감 간의 관계에서 각각 자아존중감의 완충효과를 확인할 수 있었다. 즉, 자아존중감이 낮을 경우에는 학업스트레스가 높을수록 적대감, 분노감 수준이 높은 반면, 자아존중감이 높을 경우에는 학업스트레스가 적대감, 분노감에 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 즉, 높은 학업스트레스가 아동의 적대감, 분노감을 유발하는 위험요인으로 작용할 때, 높은 자아존중감이 보호요인이 될 수 있다는 것이다. 아동의 자아존중감이 학업스트레스의 영향을 통제한 후에도 적대감, 분노감과 밀접한 상관을 보인다는 점은 높은 학업스트레스가 아동의 공격성

에 부정적 영향을 미치더라도 아동의 자아존중감을 높일 수 있는 상담 및 교육을 통해 아동의 공격성을 낮출 수 있다는 점에서 유용한 시사점을 줄 수 있다. 이러한 연구 결과는 아동에게 자아존중감 증진을 위한 훈련이나 교육을 실시하면 높은 학업스트레스 상황에서 더 심해질 수 있는 아동의 공격성을 줄여 학교폭력 관련 부정적 요인들을 완화해주는 효과가 있음을 시사한다.

높은 교육열(과도한 사교육), 입시위주의 교육으로 인하여 한국에 살고 있는 아동들의 삶의 만족도를 떨어뜨리고 가장 큰 심리적 스트레스가 학업스트레스(고재홍, 김미정, 2009; 보건복지부, 2013)라는 것은 주지의 사실이다. 본 연구뿐 아니라 다른 선행 연구 결과들을 통하여 이러한 한국사회의 높은 교육열, 과도한 사교육, 시험 등에 기인하는 학업스트레스 상황이 최근 보고되고 있는 많은 아동의 공격 행동, 학교폭력 행동들과 관련되어 있음이 증명되고 있다(이성희, 이선애, 2007; 이주리, 2010; 이지영, 2011). 따라서 이를 해결하여 아동의 공격성을 줄이고 행복한 학교생활을 영위할 수 있도록 도움을 주기 위한 방안 마련이 시급하다.

본 연구 결과를 통해 도출된 결과에 의하면 학업스트레스에 노출되기 쉬운 이러한 사회 환경 속에서도 아동의 자아존중감을 높일 수 있다면 학업스트레스가 아동의 적대감, 분노감을 유발하는 경로를 완화할 수 있다. 행동적 공격성이 적대감, 분노감과 정적 상관을 보인 본 연구 결과를 통해서도 이를 확인할 수 있는데, 적대감, 분노감은 행동적 공격성을 유발시키는 잠재적 요인으로 작용할 수 있기 때문에 공격적 행동을 줄이기 위해 근본적으로 먼저 완화시켜주어야 할 요인으로 볼 수

있다. 그렇기 때문에 학교폭력을 예방할 수 있는 개입의 표적으로 아동의 자아존중감이 굉장히 중요한 역할을 할 수 있음에 주목할 필요가 있다. 최근 심각하게 보고되고 있는 아동의 공격적인 행동과 학교폭력 문제들을 예방하기 위해서는 학교 및 상담 장면에서 아동의 자아존중감을 증진할 수 있는 교육과 프로그램을 체계적으로 고안·적용하는 것이 요구되며 아동의 자아존중감 증진을 위한 부모의 올바른 양육법, 양육태도에 대한 부모교육을 통하여 아동이 학교생활에서 뿐 아니라 가정생활에서도 자신을 긍정적으로 바라볼 수 있도록 조력하는 것이 필요하다.

넷째, 학업스트레스와 행동적 공격성 간의 관계에서는 자아존중감이 조절변인으로 작용하지 않았음을 확인할 수 있었다. 즉, 학업스트레스와 행동으로 드러나는 정도의 심한 공격성 간의 연결고리는 다른 공격성 요소(분노감, 적대감)와 달리 자아존중감의 증진을 통해서 완충되지 못했다는 것이다. 즉, 자아존중감은 학업스트레스 상황에서 공격적인 행동 이전에 경험되는 선행요소인 분노감, 적대감에서는 완충역할을 하지만 이의 결과로 표출되는 공격적 행동을 완충하지 못했다. 이는 학업스트레스와 공격성의 하위요인인 신체적 공격성과 분노감의 관계를 자존감의 안전성이 완전 매개하였지만, 공격성의 다른 요인인 적대감에서는 자존감 안전성의 매개효과가 나타나지 않았다는 박미향과 김완일(2014)의 선행연구 결과와는 일치하지 않는다. 자아존중감이 공격성 하위요인 모두에게 일관된 영향을 끼치지 않았다는 점에서는 일맥상통하나 불일치하는 요인이 본 연구에서는 행동적 공격성이었다는 점에서 다른 결과이다. 이는 공격성을 조절하는 요인이 하위요인에 따라 차별적

으로 효과성을 발휘한다는 것으로 해석되며, 이러한 공격성 하위요인별 차별효과에 대해서는 후속 연구가 필요하다.

분노감과 적대감은 공격적인 행동 이전에 경험되는 정서 및 인지적인 상태라는 점에서 행동적 공격성의 촉발요인으로 볼 수 있는데, 실제 공격 행동으로 표출되느냐의 여부는 상황적 맥락, 문화적 기준, 분노의 강도, 과거 경험 등과 같은 상황적 요소가 개입될 수 있다. 주지선(2017)은 학교폭력 주변인의 행동유형에 영향을 미치는 요인이 개인, 가족, 환경 등의 한두 가지 특성 때문이 아니라, 생태체계적 요인 전체의 영향임을 확인하였는데 이를 통해 행동적 공격성에 작용되는 요인이 다양할 수 있으며, 자아존중감이 이 모든 요소를 조절하는 것에는 한계가 있을 수 있음을 추론할 수 있다.

본 연구에서는 자아존중감이 학업스트레스 상황에서 행동적 공격성보다는 분노감과 적대감을 조절해주는 역할을 한다는 점을 밝혔다. 즉, 정서적 요인과 인지적 요인의 완충효과를 밝혀냄으로서 행동적 요인 전 경험하는 부정적 정서 상태에 대한 자아존중감의 완충효과가 더 클 수 있다는 것을 입증하였고, 이는 자아존중감 증진이 공격성 예방을 위한 실질적인 대처방안이 될 수 있음을 시사한다. 요컨대, 자아존중감 증진 프로그램이 학교폭력 문제와 관련해서 아동의 공격성 치료를 위한 사후 조치보다는 아동의 공격성이 발현되기 전 예방적으로 접근할 때 더욱 실질적인 대처방안으로 작용할 수 있을 것이다.

현재 아동의 행동적 공격성을 자아존중감이 조절할 수 있는지에 대한 연구가 미비한 실정으로 분노감, 적대감과 달리 행동적 공격성 요인에서만 자아존중감이 조절효과를 보이지

않았다는 결과에 대한 반복 검증이 필요하다. 아울러 행동적 공격성을 조절할 수 있는 변인들에 대한 연구 또한 미비한 실정이므로 행동적 공격성을 조절할 수 있는 다양한 변인들에 대한 후속 연구도 필요하다.

본 연구에서 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 경기도에 소재한 초등학교에 재학 중인 초등학생 5, 6학년년을 대상으로 실시하여 얻어진 결과이므로 본 연구 결과를 모든 아동에게 일반화하는 것은 무리가 있다. 따라서 후속 연구에서는 여러 지역의 표본을 통해 연구하는 것이 필요하며, 초등학교 뿐 아니라 학업스트레스에 노출될 확률이 더욱 큰 연령층(중학생, 고등학생, 대학생)을 대상으로 연구하여 다양한 연령층에 일반화 할 필요성이 있다.

둘째, 본 연구에서 아동의 학업스트레스 및 자아존중감, 공격성의 측정을 위해 자기보고식 설문지를 사용하였는데 자기보고식 설문지는 여러 가지 제약을 가지고 있으므로 후속 연구에서는 이러한 제약들을 최소화 하는 방향으로 연구하는 것이 필요하다. 따라서 설문지 뿐 아니라 다양한 방법(면담, 관찰 등)을 활용하여 아동의 학업스트레스 및 자아존중감, 공격성을 평가할 수 있는 질적 연구 방안이 요구된다.

셋째, 특히 아동의 행동적 공격성을 조절할 수 있는 변인들에 대한 후속 연구가 필요하다. 본 연구에서 도출된 자아존중감이 아동의 행동적 공격성을 완충하지 못한다는 결과는 박미향과 김완일(2014)의 선행 연구 결과와는 일치하지 않는다. 또한, 아동의 행동적 공격성 조절 변인에 대한 선행 연구는 미비한 실정이다. 다양한 대안적 조절변인들에 대한 후속 연구가 필요하다.

넷째, 학업스트레스와 공격성 간의 관계에서 아동의 자아존중감의 조절효과를 연구할 때 최근 공격성 수준의 성차가 검증된 연구 결과(박성연, 강지훈, 2005; 정현정, 김경성, 2009; 신현숙, 2013; 신현숙, 김선미, 2014)가 보고되고 있기 때문에 남녀 간에 성차가 있는지를 확인할 필요가 있다. 공격성 관련 아동의 남녀 차이를 고려한 연구가 진행된다면 치료적 개입에 더욱 유용할 것이다.

다섯째, 후속연구에서는 각 변인 간 인과관계를 좀 더 정확하게 확인 할 수 있는 종단자료를 수집하는 것이 바람직 할 것이다.

참고문헌

- 경찰청 (2016). 경찰범죄통계. <http://www.police.go.kr/portal/main/contents.do?menuNo=200529>
- 고재홍, 김미정 (2009). 초등학생의 스트레스와 심리적 안녕감. *초등교육연구*, 22(4), 161-183.
- 교육부 (2017). 2017년 2차 학교폭력 실태조사 결과. <http://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&dev=0&statusYN=C&s=moe&m=0503&opType=N&boardSeq=72765>
- 권보형 (2013). 초등학생의 과외학습 스트레스와 우울 및 자아존중감과의 관계. *아주대학교 석사학위논문*.
- 김경준, 김희진, 성운숙 (2012). 제 1차 청소년 보호 종합대책(2013~2015). 서울: 한국 청소년정책연구원.
- 김경화 (2016). 초등학생의 학업스트레스와 공격성의 관계에서 성격강점의 조절효과. *부산대학교 석사학위논문*.
- 김광수, 권영배, 김경집, 김향란, 소희숙, 양희

- 영, 위형석, 이종현, 장현일, 조형일, 최미현 (2010). 담임교사와 함께하는 학급상담. 경기: 공동체.
- 김동기, 최윤정 (2012). 청소년의 스트레스 유형이 공격성에 미치는 영향 및 우울의 매개효과에 관한 연구. 청소년학연구, 19(6), 249-268.
- 김선미 (2005). 어머니의 양육행동 및 남녀아동의 자아존중감과 또래 괴롭힘 간의 관계. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김연정 (2010). 초등학교생이 지각한 가족건강성과 자아존중감 수준에 따른 학교생활 적응의 차이. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 도기봉 (2008). 학교폭력에 영향을 미치는 공격성과 생태체계요인의 상호작용 효과. 청소년복지연구, 10(2), 73-92.
- 박대규, 이지연 (2010). 초등학교 담임교사의 학급통제성과 아동의 공격성간의 관계에서 아동의 자아존중감의 매개효과. 한국놀이치료학회지, 13(3), 55-73.
- 박미향, 김완일 (2014). 청소년의 공격성과 학교생활 적응의 관계에서 자존감 안정성의 매개효과. 청소년학연구, 21(10), 475-501.
- 박성연, 강지훈 (2005). 남·여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응간의 관계. 아동학회지, 26(1), 1-14.
- 박열매 (2010). 초등학교생의 학업성취, 자아존중감, 부모의 학력과 직업포부의 관계. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 박진희 (2014). 초등학교 고학년 학생의 성격 강점과 자아존중감의 관계. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 변보기, 강석기 (2002). 청소년의 자아존중감과 적대감에 관한 연구. 청소년학연구, 9(3), 269-291.
- 보건복지부 (2013). 2013 한국 아동종합실태조사. 서울: 한국보건사회연구원.
- 서수균, 권석만 (2002). 자존감 및 자기에 성향과 공격성의 관계. 한국심리학회지: 임상, 21(4), 809-822.
- 신현숙 (2013). 남녀 청소년의 공격성 군집에 따른 우울, 자극추구성향, 정서조절의 차이. 청소년학연구, 20(2), 191-216.
- 신현숙, 김선미 (2014). 남녀 중학생의 공격성 군집에 따른 괴롭힘 관련 태도와 도덕적이탈의 차이. 청소년학연구, 21(3), 307-331.
- 신현숙, 이은정, 유리향, 배민영 (2010). 초등학교생의 유능성과 공격성의 관계에서 자아존중감의 매개효과와 조절효과. 청소년학연구, 17(4), 103-105.
- 심응철 (1999). 청소년의 충동성 및 공격성과 폭력행동의 상관관계. 한국심리학회지: 발달, 12(2), 24-34.
- 양계민, 정현희 (1999). 학교폭력이 청소년의 심리적 적응에 미치는 영향. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 5(2), 91-104.
- 오미숙 (2011). 학업 스트레스가 아동의 자아존중감과 우울에 미치는 영향. 대전대학교 석사학위논문.
- 오인수 (2009). 스트레스와 학교 괴롭힘 행동의 관계에서 자기조절력과 공격성의 매개효과. 초등교육연구, 22(2), 49-70.
- 위유라, 노충래 (2014). 청소년의 부정적 정서 및 공격성과 학교생활적응과의 관계에서 공동체의식의 매개효과. 청소년복지연구, 16(2), 203-227.
- 위효진 (2014). 초등학교 고학년 아동의 부모간 갈등과 부모-자녀 간 갈등이 외현적공격

- 성에 미치는 영향. 연세대학교 석사학위논문.
- 윤정아 (2010). 아동의 자기존중감 및 자기애 성향과 공격성의 관계. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 이동용 (2014). 학업스트레스와 공격성과의 관계에서 정서조절능력의 매개효과. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 이성희, 이선애 (2007). 초등학생의 스트레스와 자아통제력이 공격성에 미치는 영향: 사회적 지지의 매개효과를 중심으로. 학교사회복지, 12, 1-22.
- 이세연 (2007). 청소년의 자기애 및 자아존중감과 공격성의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 이은아 (2011). 초등학생용 공격성 척도 개발 및 타당화. 경성대학교 박사학위논문.
- 이은옥 (2005). 초등학생의 공격성과 그 수준에 관련된 요인 연구. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은주 (2007). 초등학교 학교폭력에 대한 학부모와 학생의 인식. 아동권리연구, 11(2), 291-317.
- 이주연 (2013). 초등학생의 성격유형, 자아존중감 및 교우관계 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정미, 이지연, 장진이 (2012). 초등학생의 일상적인 스트레스와 공격성의 관계에서 정서조절능력의 매개효과. 청소년학연구, 19(5), 93-113.
- 이정희 (2002). 공격성 유형과 갈등 상황 및 관계 유형이 아동의 또래 평가에 미치는 영향. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 이주리 (2010). 아동의 스트레스와 공격성 간 중단관계 연구. 한국아동권리학회, 14(1), 41-58.
- 이지영 (2011). 아동의 학업스트레스와 부모의 학습관여행동, 공격성 간의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이춘재, 광금주 (2000). 집단 따돌림 경험유형에 따른 자기개념과 사회적지지. 한국심리학회지 발달, 13(1), 65-80.
- 이혜정, 위슬아, 김범준 (2015). 공격성과 비행에 관한 연구. 한국심리학회지: 여성, 20(4), 675-695.
- 이훈진, 원호택 (1995). 편집증 척도의 신뢰도, 타당도 연구. 한국심리학회지: 임상, 14(1), 83-94.
- 정명숙, 이경옥 (2015). 영적 안녕과 자아존중감이 고등학생의 학교생활적응에 미치는 영향. 한국심리학회지: 발달, 28(4), 55-70.
- 정옥분 (2002). 아동발달의 이해. 서울: 학지사.
- 정현정, 김경성 (2009). 학교관련 심리변인이 초등학생의 공격성에 미치는 영향. 초등교육연구, 22(4), 351-378.
- 조보환 (2006). 초등학생의 생활스트레스와 스트레스 대처행동 척도 개발을 위한 연구. 아동교육, 15(3), 5-21.
- 조유진 (2006). 집단괴롭힘 목격과 피해경험의 가해화 경로에 대한 중재요인. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 조윤정 (2000). 남자청소년의 문제행동과 개인 및 가족관련 변인. 전남대학교 석사학위논문.
- 조혜미 (2005). 비행여자청소년의 자아존중감과 스트레스 대처방식의 관계. 경북대학교 석사학위논문.
- 주지선 (2017). 청소년의 학교폭력 주변인 행동 유형에 대한 생태체계적인 요인의 영향. 한양대학교 박사학위논문.

- 채진영 (2012). 아동의 학업스트레스가 공격성에 미치는 영향: 부모애착의 조절효과를 중심으로. *인간발달연구*, 19(1), 71-87.
- 홍세희 (2001). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *한국심리학회지: 임상*, 19(1), 161-177.
- 홍세희, 정 송 (2014). 회귀분석과 구조방정식 모형에서의 상호작용효과 검증: 이론과 절차. *인간발달연구*, 21(4), 1-24.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. NY: McGraw Hill.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4(2), 97-100.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexed in structure modeling: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jachman, M. G., Leite, W. L., & Cochrane, D. J. (2011). Estimating latent variable interactions with the unconstrained approach: A comparison of methods to form product indicators for large, unequal numbers of items. *Structural Equation Modeling*, 18(2), 274-288.
- Jang, S. J., & Thornberry, T. P. (1988). Self-esteem, delinquent peers and delinquency: A test of the self-enhancement thesis. *American Sociological Review*, 63, 586-598.
- Marsh, H. W., Wen, Z., & Hau, K. T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies of alternative estimation strategies and indicator construction. *Psychological Methods*, 9(3), 275-300.
- Ping, R. A. (1996). Latent variable interaction and quadratic effect estimation: A two step technique using structural equation analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 166-175.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problem and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Newbury Park, CA: Sage.

원고접수일 : 2018. 03. 23.

수정원고접수일 : 2018. 04. 08.

최종게재결정일 : 2018. 04. 08.

Influence of Academic Stress on Aggression Perceived by Elementary School Students: The Moderating Effect of Self-Esteem

Minju Kim

Dong-gwi Lee

Yonsei University

This study first investigated the relationship among elementary school students' perceived academic stress, self-esteem, and aggression. This study further tested the moderating effect of self-esteem on the relationship between academic stress and aggression. In particular, the moderating effect was tested three times for the three dimensions of aggression (i.e., behavioral aggression, hostility, & anger). A total of 758 (woman 52.1%) 5th to 6th grade elementary school students participated in this study by responding to a questionnaire including measures of academic stress, self-esteem and aggression. The main results of the study were as follows. First, academic stress perceived by the elementary school students showed significant, positive correlations with all of the three dimensions of aggression. Second, the students' self-esteem was negatively associated with the three aggression dimensions. Third, self-esteem was found to be a significant moderator between academic stress and two dimensions of aggression (hostility & anger), respectively, yet forth, the moderating effect of self-esteem was not significant between academic stress and the behavioral aggression dimension. This study suggests that academic stress can be a risk factor to increase elementary school students' aggression, and that their level of self-esteem can be a buffer to lower the risk. This study provides implications for educators to develop a program that can reduce elementary school students' aggression under academic stress by boosting the students' self-esteem.

Key words : Academic Stress, Aggression, Self-Esteem, Moderating Effect