



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 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](#)

2022년 8월

박사학위 논문

청소년의 학대경험이  
학교폭력피해경험에 미치는  
영향에 대한 종단연구

- 학교폭력피해경험과 공격성의 매개효과를 중심으로 -

조선대학교 대학원

사회복지학과

김 형 희

청소년의 학대경험이  
학교폭력피해경험에 미치는  
영향에 대한 종단연구

- 학교폭력피해경험과 공격성의 매개효과를 중심으로 -

A Longitudinal Study on the Effects of Child  
Maltreatment Experiences on School Bullying  
Experiences

: Focusing on the Mediating Effects of  
School Violence Victimization Experiences and Aggression

2022년 8월 26일

조선대학교 대학원

사회복지학과

김 형 희

# 청소년의 학대경험이 학교폭력피해경험에 미치는 영향에 대한 종단연구

- 학교폭력피해경험과 공격성의 매개효과를 중심으로 -

지도교수 김용섭

공동지도교수 박희서

이 논문을 사회복지학 박사학위신청 논문으로 제출함






2022년 4월

조선대학교 대학원

사회복지학과

김형희

## 김형희의 박사학위 논문을 인준함

위원장	호남대학교 교수	오세운	
위원	조선대학교 교수	정성백	
위원	조선대학교 교수	김진동	
위원	조선대학교 교수	박희서	
위원	조선대학교 교수	김용섭	

2022년 6월

조선대학교 대학원

# 목 차

## ABSTRACT

<b>제1장 서 론</b> .....	<b>1</b>
제1절 연구목적 .....	1
제2절 연구범위 및 연구방법 .....	5
1. 연구범위 .....	5
2. 연구방법 .....	5
<b>제2장 이론적 배경</b> .....	<b>7</b>
제1절 청소년의 학대경험 .....	7
1. 청소년의 학대경험 개념 .....	7
2. 학대경험의 영향 .....	12
제2절 학교폭력경험 .....	13
1. 학교폭력경험의 개념 .....	13
2. 학교폭력 유형과 학교폭력의 대응 동향 .....	16
3. 학교폭력의 발생 요인 .....	26
4. 본 연구의 이론적 관점 : 폭력 재생산 이론 .....	33
제3절 공격성 .....	38
1. 공격성의 개념 .....	38
2. 청소년의 공격성 .....	39
3. 공격성의 주요 이론 .....	41

제4절 선행연구 고찰 .....	42
1. 학대경험과 학교폭력경험 .....	42
2. 학교폭력가해경험과 피해경험 .....	46
3. 학대경험과 공격성 .....	47
4. 선행연구의 평가 .....	50
<b>제3장 연구설계 .....</b>	<b>52</b>
제1절 연구모형과 연구가설 .....	52
1. 잠재성장모형 .....	52
2. 연구모형 .....	60
3. 연구가설 .....	64
제2절 분석자료 및 분석대상 .....	65
1. 분석자료 .....	65
2. 분석대상 .....	66
제3절 측정도구 .....	66
1. 학대경험 .....	66
2. 학교폭력가해경험 .....	67
3. 학교폭력피해경험 .....	68
4. 공격성 .....	69
제4절 자료 분석 방법 .....	70
1. 분석 절차 .....	70
2. 자료처리 방법 .....	71
<b>제4장 실증분석 .....</b>	<b>76</b>

제1절 연구대상의 특성 .....	76
1. 표본의 특성 .....	76
2. 주요 변수의 기술통계 .....	76
제2절 측정도구 검증 .....	80
1. 변수의 타당도 검증 .....	80
2. 주요 변수 간 상관관계 .....	84
제3절 잠재성장모형의 변화모형설정과 성장변화 .....	87
1. 학대경험 .....	87
2. 학교폭력가해경험 .....	89
3. 학교폭력피해경험 .....	92
4. 공격성 .....	94
제4절 다변량 잠재성장모형 분석 .....	96
1. 다변량 잠재성장모형의 적합도 검증 .....	96
2. 다변량 잠재성장모형의 경로계수 검증 .....	98
3. 학교폭력피해경험과 공격성의 매개효과 검증 .....	101
제5절 연구결과 및 논의 .....	105
1. 잠재성장모형의 변화모형설정과 성장변화 분석결과 .....	105
2. 다변량 잠재성장모형 분석 결과 .....	109
3. 종단 매개효과 분석 결과 .....	112
<b>제5장 결 론 .....</b>	<b>115</b>
제1절 연구결과 요약 .....	115
제2절 연구의 시사점 .....	117
1. 이론적 시사점 .....	117



2. 정책적 시사점 .....	118
3. 실천적 시사점 .....	120
제3절 향후 연구 방향 .....	122
참고문헌 .....	124
부    록 .....	153

## 표 목 차

<표 2-1> 학대경험에 대한 연구자들 정의 .....	11
<표 2-2> 학교폭력경험에 대한 연구자들 정의 .....	15
<표 2-3> 학교폭력 피해율 및 가해율 .....	20
<표 2-4> 학교폭력피해유형별 응답률 .....	21
<표 2-5> 학교 교급에 따른 피해비율 및 가해비율 .....	21
<표 2-6> 학교폭력 정책영역 및 주요 내용 .....	24
<표 2-7> 학교폭력 신고체계 및 주요 지원 .....	25
<표 2-8> 학대경험과 학교폭력경험 변수 관련 패널데이터 활용 선행연구 .....	45
<표 2-9> 학교폭력가해경험과 피해경험 변수 관련 패널데이터 활용 선행연구 .....	47
<표 2-10> 학대경험과 공격성 변수 관련 패널데이터 활용 선행연구 .....	49
<표 3-1> 학대경험 척도 문항 구성 .....	67
<표 3-2> 학교폭력가해경험 척도 문항 구성 .....	68
<표 3-3> 학교폭력피해경험 척도 문항 구성 .....	68
<표 3-4> 공격성 척도 문항 구성 .....	69
<표 3-5> 주요변인의 정규성 분석 .....	72
<표 4-1> 학대경험 기술통계 .....	77
<표 4-2> 학교폭력가해경험 기술통계 .....	78
<표 4-3> 학교폭력피해경험 기술통계 .....	79
<표 4-4> 공격성 기술통계 .....	79
<표 4-5> 측정모형 적합도 지수 .....	80
<표 4-6> 측정모형의 집중 타당도 검증 결과 .....	83
<표 4-7> 주요 변수 간의 상관관계 .....	86
<표 4-8> 학대경험 잠재성장모형 적합도 지수 비교 .....	88

<표 4-9> 학대경험 최종 잠재성장모형 모수 추정치 .....	89
<표 4-10> 학교폭력가해경험 잠재성장모형 적합도 지수 비교 .....	90
<표 4-11> 학교폭력가해경험 최종 잠재성장모형 모수 추정치 .....	91
<표 4-12> 학교폭력피해경험 잠재성장모형 적합도 지수 비교 .....	92
<표 4-13> 학교폭력피해경험 최종 잠재성장모형 모수 추정치 .....	93
<표 4-14> 공격성 잠재성장모형 적합도 지수 비교 .....	94
<표 4-15> 공격성 최종 잠재성장모형 모수 추정치 .....	95
<표 4-16> 다변량 잠재성장 기저모형 적합도 지수 .....	96
<표 4-17> 다변량 잠재성장 수정모형 적합도 지수 .....	98
<표 4-18> 다변량 잠재성장 기저모형 경로계수 추정치 .....	100
<표 4-19> 매개모형 효과 유의성 검증 .....	102
<표 4-20> 개별 매개효과 검증 .....	105
<표 4-21> 연구문제 1 가설 검증결과 .....	108
<표 4-22> 연구문제 2 가설 검증결과 .....	111
<표 4-23> 연구문제 3 가설 검증결과 .....	114

## 그림 목 차

<그림 3-1> 무변화모형 .....	54
<그림 3-2> 선형변화모형 .....	55
<그림 3-3> 이차함수변화모형 .....	56
<그림 3-4> 매개효과 기본모형 .....	58
<그림 3-5> 연구모형 .....	63
<그림 4-1> 측정모형의 확인적 요인분석 .....	81
<그림 4-2> 학대경험 잠재성장모형 비교 .....	88
<그림 4-3> 학교폭력가해경험 잠재성장모형 비교 .....	90
<그림 4-4> 학교폭력피해경험 잠재성장모형 비교 .....	93
<그림 4-5> 공격성 잠재성장모형 비교 .....	95
<그림 4-6> 다변량 잠재성장 수정모형 .....	97
<그림 4-7> 개별 매개효과 검증을 위한 팬텀모형 .....	103

## ABSTRACT

### A Longitudinal Study on the Effects of Child Maltreatment Experiences on School Bullying Experiences

: Focusing on the Mediating Effects of  
School Violence Victimization Experiences and Aggression

Kim Hyung-Hee.

Advisor : Prof. Kim Yong-Seob, Ph.D.

Co-Advisor : Prof. Park Hwie-seo, Ph.D.

Department of Social Welfare

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to investigate the causal relationship between the child maltreatment experiences and the school bullying experiences, and to find variables that mediate their relationship in the vicious cycle of child maltreatment and school violence. Through this, it was intended to reveal the process of reproducing child maltreatment as school violence and to find a way to break the vicious circle. In order to explain the process of change between child maltreatment experiences and school bullying experiences, longitudinal research data investigated from various points of change were needed. Therefore, this study used the Korean Children and Youth Panel data released by the Korea Youth Policy Research Institute.

In this study, 1,813 people (male:956, female: 857), all cases with missing data were removed using the Listwise Deletion method to examine the relationship between child maltreatment experiences, school violence perpetrator experiences, school violence victimization experiences, and

aggression.

The analysis tool SPSS 26.0 version and the structural equation model Amos 26.0 version program for verifying the research problem presented in this study were used. SPSS 26.0 was used to examine the descriptive statistics of the data and the reliability between the items of each factor, and to check the correlation between the normality of the distribution and the main variables. First, the measured variables of latent variables were determined by performing exploratory factor analysis through the SPSS program and confirmatory factor analysis in the AMOS program. Second, descriptive statistical analysis was performed to ensure normality, and skewness and kurtosis were checked, and the average change of variables at each time point was confirmed. Third, the final potential growth model was determined by verifying the fit of the model, and the estimation of the parameters and the growth change of each variable were confirmed. Fourth, a multivariate potential growth model was developed through the determined latent growth model, and the relationship and changes between variables were confirmed with parameters estimated by suitability verification. Fifth, the indirect mediating effect of school violence victim experience and aggression was confirmed through the verification of the indirect mediating effect of the multivariate latent growth model.

As a result of the verification, first, for each variable, the initial value and the variance of the initial value were significant, and both the rate of change and the variance of the rate of change were significant. In addition, the covariance of the initial values and the rate of change of all variables showed a significant negative correlation, indicating that the rate of change for adolescents with a low initial level in the relationship showed a rapid decrease, and for adolescents with a high initial level, the rate of change showed a gradual decrease. Second, it was found that the initial value of abuse experiences had a significant positive effect on the initial value and change rate of school violence victimization experience. Third, the initial

value of abuse experience was found to have a significant positive effect on the initial value of aggression. Fourth, the initial value of abuse experience was found to have a significant positive effect on the initial value of experience of bullying at school. With the same conclusion as the research result, another theory of reproduction of violence as a result of learning from dysfunctional interactions within the home described in Bandura's (1986) social learning theory was supported. The initial value of aggression was found to have a significant positive effect on the initial value of experience of bullying at school, and it was found that it had a significant negative effect on the rate of change in experience of bullying at school. Fifth, as a result of examining the mediation of school violence victimization and aggression in the path between abuse experience and school violence perpetrator experience, first, the rate of change in school violence victimization had a significant negative effect in the path between the initial value of abuse experience and the rate of change in school violence perpetrator experience. It was found to have a significant positive effect on the path between the rate of change in the experience of abuse and the rate of change in the rate of perpetrators of school violence. Sixth, the initial value of aggression was found to have a significant positive effect between the initial value of the abuse experience and the initial value of the experience of school violence, and it was found that it had a significant negative effect between the initial value of the child maltreatment experiences and the change rate of the experience of bullying at school.

The limitations of this study and suggestions for follow-up studies are as follows. First, this study was conducted on adolescents from the sixth grade of elementary school to the first grade of high school, and there is a limit to generalizing and interpreting the research results to the characteristics of all adolescents corresponding to elementary school and high school students. Second, this study has limitations in the composition of the questionnaire because it used panel data that had already been surveyed rather than conducted a survey on the respondents directly. Third, the data collection

method on the experiences of school violence perpetrators and victims in the panel survey data for children and adolescents in Korea is data collected by examining the presence or absence of experience. It has a limitation in that it cannot secure multivariate normality. Therefore, in order to derive stable research results in future research, it is necessary to secure and analyze the continuity of variables and normality of distribution by adding investigations on the frequency and extent of experiences as well as the presence or absence of school violence victims and abusers. Fourth, according to the fact-finding survey on the proportion of school violence victims by the Ministry of Education in 2021, the proportion of cyberbullying and bullying increased.

However, there is a limitation in the investigation of the study by excluding the question of sexual violence as a sensitive part in the survey. In future research, it is necessary to analyze the data reflecting all types of school violence, including items related to cyberbullying and sexual violence. In spite of these limitations, this study investigated the causal relationship between the experience of abuse and the experience of perpetrators of school violence, and at the same time confirmed that the experience of bullying at school and aggression are mediating variables in the vicious cycle of experiences of abuse and school violence. Through this, it is meaningful that we tried to find a way to break the vicious cycle in which the abuse experience is reproduced as school violence. It can help to understand and help establish an intervention strategy for students who have been affected by abuse and to classify them into problem groups that are subject to severe punishment in our society, as well as emotional problems and school violence victims.

**Key words: Maltreatment Experiences, School Bullying Experiences, Mediating Effects, School Violence Victimization Experience, Aggression**



# 제1장 서론

## 제1절 연구목적

정부와 학계, 사회단체를 비롯한 각계의 노력에도 불구하고 아동학대와 학교폭력의 심각성은 우려의 수준을 넘어 심각한 상태에 이르렀다.

보건복지부(2021)가 발표한 「2020년 아동학대 연차보고서」에 따르면 아동학대 사례는 총 30,905건으로 2019년 30,045건 대비 2.9% 증가하였으며, 아동학대를 원인으로 사망한 아동은 총 43명으로 나타났다. 피해 아동 발견율은 2020년 4.02%로 2019년 대비 0.21% 증가로 나타나, 아동학대에 대한 사회적 관심도 꾸준히 증가하고 있다.

또한, 교육부(2021)의 「2021년 1차 학교폭력 실태조사」 결과에 따르면 전체 학교폭력 피해 응답률이 1.1%로 2020년 대비 0.2% 증가하였으며 학교 급별 피해 응답률은 초등 2.5%, 중등 0.4%, 고등 0.2%로 나타나 2020년 조사와 비교하면 중학교와 고등학교는 각각 0.1%, 0.06% 감소하였으나 초등학교는 0.7% 증가하여 학교폭력의 저연령화 추세에 대한 심각성을 나타내고 있다.

학교폭력이 사회문제로 빈번히 드러나면서 정부는 학교폭력을 ‘4대 사회악’의 하나로 간주하여 2004년부터 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」을 제정하고 학교폭력에 적극적으로 대응하고 있으나, 여전히 신체 위해, 금품갈취, 집단따돌림, 사이버폭력, 성폭력, 살인 등으로 폭력행위는 줄어들지 않는 것으로 보인다.

한편, 청소년폭력예방재단(2013)이 발표한 「전국학교폭력 실태조사」 결과에 따르면 학교폭력 피해 학생 중 42%는 자살과 같은 극단적인 생각을 한 경험이 있는 것으로 나타났다.

실제로 충북 제천의 한 중학교 학생이 1년 가까이 학교폭력에 시달리다 수차례 자살 시도를 하였다는 청와대 국민청원(연합뉴스, 2021.5.3.)과 동급 학생으로부터의 학교폭력으로 피해 학생은 자살이라는 극단적인 선택을 하고 가해 학생은 2년의 징역을 선고받은 대구 중학생 ‘학교폭력자살사건’ 사례는 학교폭력이

피해자와 가해자에게 남기는 후유증의 심각성에 대한 사회적인 경각심을 드러내는 것이라 할 수 있다.

Ericson(2001)에 따르면 개인의 정의적 특성 형성에 있어 가장 중요한 집단인 가정에서의 경험과 학습은 성장기 자녀의 성격 형성에 지대한 영향을 미치고, 어린 시절 폭력을 당한 경험과 폭력을 목격한 경험이 많을수록 이후 폭력을 행사할 가능성이 커진다는 보고가 있었다. Widom(2000)도 실제 폭력적인 성인들의 약 70%가 직접적으로 폭력 피해를 경험하거나 간접적으로 목격한 경험이 있었음을 제기하였고, Olweus(1997) 역시 어린 시절 학대받은 경험은 성장 후 청소년의 학교폭력이나 반사회적 행동, 성인의 데이트폭력, 가정폭력과도 관련이 있다는 연구 결과를 발표하였다.

김재엽, 정운경, 이지현(2008); Baldry(2003); Cluver & Gardner(2010)의 연구에서도 가정폭력을 경험하지 않은 아동에 비해 가정폭력을 경험한 아동이 학교폭력 가해와 피해 경험 가능성이 커진다고 나타나 이런 결과를 뒷받침하고 있다.

또한 Paul과 Kelly(2005)는 부모로부터 신체적인 체벌을 받거나 부모가 자녀를 대할 시 부적절한 감정을 표출하거나 화를 많이 낼 경우 자녀들은 공격성을 습득하여 대인관계에서 갈등이 발생 시 대화나 타협보다는 폭력으로 갈등을 해결할 가능성이 커질 수 있음을 보고하였다. 이런 연구 결과들은 위계질서 관계에 있는 주 보호자로부터의 학대경험이 공격성이나 불안, 우울과 같은 부정적인 정서 조절을 어렵게 만들고 대인관계에 부정적인 영향을 미치며, 부적절한 대인관계 대응 방식은 학교 부적응과 집단따돌림을 유발하여 학교폭력가해경험의 가능성을 높이는데 공격성이 위험요인으로 작용하고 있음을 시사하고 있다.

한편, Macklem(2003)은 부정적인 양육태도가 자녀로 하여금 타인을 불신하고, 배척받는 느낌과 감정을 갖게 만들어 학교폭력 피해 상황에서 스스로 무기력하고 철수된 행동을 나타내게 됨을 보고하였다. 학대경험이 학교폭력피해경험으로 이어지는 과정을 이해하기 위해 Seligman(1975)의 학습된 무기력감 이론을 근거로 Finkelhor, Ormrod, Turner, & Holt(2009); Cohen, Mannarino(1996); Schwartz, Dodge, & Coie(1993)와 같은 적지 않은 연구에서 학대경험이 있는 아동이 학대 상황에 익숙해지고 자신의 힘으로는 극복할 수 없다는 무기력이 학습

되면 폭력 피해 상황을 막거나 피하기 위한 행동을 적극적으로 하지 않게 되어 또 다른 폭력의 피해에 취약하게 될 가능성이 크다는 연구 결과를 보고하였다.

조수영, 오인수(2014); Jose, Kljakovic, Scheib, & Notter(2012)에 따르면 학교 폭력은 교우 간의 상호작용을 통해 발생하는 현상으로 시간이 흐름에 따라 피해자에서 가해자로 가해자에서 피해자로 역할이 바뀌는 형태를 나타내기도 하는데, 학교폭력피해 청소년은 피해 경험을 다시 하지 않기 위해 학교폭력가해 청소년에게 보복하거나 또 다른 학교폭력가해에 가담할 수 있다. 이런 역할전환은 청소년에게 더 심각한 피해를 초래할 수 있어 학교폭력이 심각한 사회문제라는 인식 하에 근본 원인에 대한 해결방안을 모색할 필요성이 있다.

이승주와 정병수(2015)는 가정에서의 폭력 경험이 학습되어 학교폭력으로 재생산되고 성인이 된 이후 사회폭력으로 이어지는 폭력이 세대 간 전승되는 악순환이 반복될 수 있다고 하여 성장기 주 보호자로부터 받은 학대경험의 심각한 후유증에 관해 보고하고 있다. 이런 주장은 청소년에게 가장 안전해야 할 사회 환경인 가정과 학교에서 일어나는 다양한 형태의 폭력 현상이 각각의 장소에서 단독적으로 일어나는 현상이기보다는 1차 사회화 조직인 가정에서의 학대경험이 2차 사회화 조직인 학교 환경에서의 학교폭력피해경험과 학교폭력가해경험에 영향을 미치고 진이되어 또 다른 형태의 폭력으로 재생산되어 가는 것을 나타내는 것이라 할 수 있다.

그동안의 많은 선행연구에서도 학대경험이 학교폭력가해경험으로 폭력이 재생산되고 있으며, 학교폭력피해경험이 학교폭력가해경험으로 영향을 미치고 있다는 연구 결과에 동의하고 있으나, 대부분의 선행연구는 학대경험에서 폭력을 학습하고 이에 따라 공격성이 발달하며 학교폭력가해경험으로 이어지는 경로와 학대경험에서 무기력이 학습되고 학교폭력피해경험으로 이어지는 각각의 경로만을 살피는 데 그쳐 두 가지 경로를 함께 아우르는 과정을 통합적으로 살펴보는 못하였다는 한계를 지적할 수 있다. 또한 학대경험이 학교폭력으로 폭력이 재생산되는 과정을 단일이론을 적용한 동일시점에서의 영향을 살피는 횡단연구 방법을 사용하거나, 종단자료를 분석한 연구들 역시 학대가 우울과 공격성에 미치는 효과나 학교폭력에 미치는 영향을 단편적으로 확인하는 데 그쳐 변수 간 시간적

선후관계와 효과의 크기를 분명히 규명하지 못한 한계가 있다.

이는 종단자료를 통한 학대경험 청소년의 특성 연구를 통해 변인 간 관계가 시간의 흐름에 따라 어떻게 나타나는지 살펴보는 연구의 필요성을 확인할 수 있다.

따라서 본 연구는 학대경험과 학교폭력가해경험 간 인과관계를 규명하고 학대경험과 학교폭력의 악순환 과정에 이들 관계를 매개하는 변인을 찾고자 한다. 이를 통해 학대경험이 학교폭력으로 재생산되는 과정을 밝히고 우리나라 청소년의 학교폭력 예방을 위한 기초자료 제시에 목적을 두고 연구를 수행하였다.

본 연구의 목적에 따른 연구문제는 다음과 같이 세 가지로 선정하였다.

<연구문제 1> 청소년의 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 간의 종단적 성장변화는 어떠한가?

<연구문제 2> 청소년의 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 각각의 성장변화에 따른 종단적 상호 성장변화 관계는 어떠한가?

<연구문제 3> 청소년의 학대경험과 학교폭력가해경험 간의 관계에서 학교폭력피해경험과 공격성의 종단 매개효과는 어떠한가?

## 제2절 연구범위 및 연구방법

### 1. 연구범위

본 연구에서는 청소년의 학대경험과 학교폭력가해경험 간의 관계에서 학교폭력피해경험과 공격성의 종단 매개효과를 살펴보기 위해 한국청소년정책연구원의 한국아동·청소년 패널데이터 초4 자료 3차(2012년), 5차(2014년), 6차(2015년), 7차(2016년)의 자료를 분석에 활용하여 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성의 문항에 모두 응답한 1,813명을 대상으로 연구를 진행하였다.

본 연구의 구체적 연구범위는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서의 공간적 범위는 전국 16개의 초4 청소년의 재학 학교 분포를 이용한 층화임의추출법을 적용하여 확률비례추출법으로 청소년을 대상으로 시행되었다.

둘째, 본 연구에서의 시간적 범위는 2010년(2,378명), 2011년(2,264명), 2012년(2,219명), 2013년(2,092명), 2014년(2,070명), 2015년(2,061명), 2016년(1,979명) 청소년을 대상으로 한 설문자료 중 2012년, 2014년, 2015년, 2016년 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 문항에 모두 응답한 4개년 자료를 분석하였다.

셋째, 본 연구의 내용적 범위는 청소년의 학대경험이 학교폭력가해경험에 미치는 영향 관계를 확인하기 위해 학대경험을 독립변수로, 학교폭력가해경험을 종속변수, 학교폭력피해경험과 공격성을 매개변수로 선정하여 실증분석을 하였다.

### 2. 연구방법

본 연구에서의 연구방법을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 청소년의 학대경험과 학교폭력가해경험 간의 관계에서 학교폭력피해경험과 공격성의 매개효과 검증을 위해 각 변수와 관련된 연구 문헌인 학위논문,

학술지, 국내·외 연구보고서, 도서 등의 문헌조사를 통하여 연구의 이론적 배경과 선행연구를 검토하였다.

둘째, 「학교폭력 실태조사」, 「가정폭력실태조사」 등 공식통계와 보고 자료를 활용하여 아동학대와 학교폭력의 실태를 파악하였다.

셋째, 문헌조사를 토대로 연구모형과 연구문제에 따른 구체적인 가설을 설정하였다.

넷째, 본 연구를 위해 한국청소년정책연구원에서 조사한 「한국아동·청소년 패널조사」 ‘초4 패널’ 자료 중 3차(2012년), 5차(2014년), 6차(2015년), 7차(2016년) 데이터를 홈페이지에서 수집하였다.

다섯째, 수집된 자료에 대한 실증분석을 위해 SPSS 26.0과 AMOS 26.0 프로그램을 이용하여 분석하였다.

여섯째, 주요 변수들의 기본적 특성 파악을 위해 빈도분석과 기술통계 분석을 하였다.

일곱째, 연구가설 검증에 앞서 주요 변수에 대한 타당도와 신뢰도를 검증하고 그 관계를 파악하기 위해 상관분석을 하였다

여덟째, 선정된 변수들에 대한 확인적 요인분석과 연구모형 분석을 위해 구조방정식모형을 사용하였다

아홉째, 종단분석을 통한 검증 결과를 토대로 이론적, 실천적 시사점 및 폭력의 재생산을 예방하기 위한 구체적 방안 모색을 위해 정책적 시사점을 제안하였다.

## 제2장 이론적 배경

### 제1절 청소년의 학대경험

#### 1. 청소년의 학대경험 개념

청소년에 대한 개념은 매우 다양한 정의가 제시된다. 육체적·정신적 발달 과정에 대한 사회·문화 수준 척도에 따라 다르고, 생물학적 측면에서는 사춘기와 연계되어 학문의 영역에 따라 다양하게 규정되지만 각각의 정의를 살펴보면 다음과 같다.

우리나라 청소년 기본법(제3조 1호)에서는 “청소년이란 9세 이상 24세 이하인 사람을 말한다.”라고 규정하고 있다. 또한, 청소년 보호법(제2조 1호)에서는 “청소년이란 19세 미만인 사람을 말한다.”라고 규정하였으며 아동복지법(제3조 1호)에서는 “아동이란 18세 미만인 사람을 말한다.”라고 규정하고 있다. 이처럼 18세 미만인 사람에 관한 규정이 법령에 따라 아동과 청소년으로 혼용되어 사용하고 있음을 알 수 있다.

본 연구에서는 초6 시기부터 고1 시기인 12세~16세의 나이를 대상으로 하였다. 이는 아동복지법상 아동에 해당하나 청소년 기본법과 청소년 보호법에서는 청소년에 해당되어 청소년의 개념을 적용하였다.

또한, 청소년의 개념이 한계를 분명하게 규정할 수 없는 것처럼 청소년의 학대경험에 대한 개념 정의도 명확하지 않고 나라와 문화에 따라 다양한 맥락에서 정의되고 있다.

현재 우리나라 법률 중 청소년 보호법과 아동복지법에서 학대를 정의하고 있는데, 청소년 보호법(제2조)에 따르면 청소년 학대는 “폭력이나 학대를 통하여 청소년에게 신체적이나 정신적으로 피해를 발생시키는 행위”로 규정하고 있다. 아동복지법(제3조 7호)에 따르면 “보호자를 포함하는 성인이 아동의 건강과 복지를

해치는 일을 하거나 아동의 정상적인 발달에 해를 끼치는 신체적인 폭력이나 정신적 폭력, 성적 폭력 및 가혹행위를 하는 것과 보호자가 아동을 방임하거나 유기하는 것”으로 정의하고 있다. 이 두 법령을 살펴볼 때 아동복지법이 청소년 보호법보다 좀 더 구체적이고 넓은 의미로 학대를 해석하고 있음을 알 수 있다.

이에 본 연구에서는 청소년 학대경험을 아동학대의 개념과 같은 개념으로 정의하고자 한다.

아동학대에 대한 인식의 시작은 아동학대에 관하여 최초로 논문을 쓴 Kemp et al.(1962)에 의한 ‘피학대 증후군(The Battered Child Syndrome)’이라는 용어로 시작되었으며, 학대 대상을 신체학대를 받은 영아로 한정하여 부모나 양육책임자에 의해 아동에게 가해지는 심각한 손상으로 정의하였다.

세계보건기구(WHO)에서 아동학대(child maltreatment)를 아동에 대한 전 지구적 위협요인으로 인식하면서 이후 처음 기술된 ‘피학대 증후군’이 점차 아동학대와 방임이라는 보다 넓은 의미로 대치되어 사용되었으며, Krug et al.(2002)은 “아동을 대상으로 부모, 양육자 또는 권위 있는 성인이 저지르는 신체적, 정서적, 성적 학대와 방임 또는 착취행위로 아동에게 해를 끼치게 되는 결과를 가져오는 행위”라고 폭넓게 정의하였다.

국내에서는 1998년 경기도 의왕시에서 발생한 ‘영훈이 남매 사건’을 계기로 아동학대가 사회적인 문제로 떠오르자 아동학대에 관한 관심이 증가하기 시작하였다. 이 사건을 계기로 아동복지법이 개정되고 아동학대에 관한 연구가 활발히 진행됨에 따라 아동학대에 대한 개념 정의도 연구자의 관점에 따라 차이가 있다.

주지현(2002)에 따르면 아동학대 개념은 범위에 따라 협의적 정의와 광의적 정의로 구분하고 있는데, 협의적 정의에서는 관찰할 수 있는 신체적 학대에 한정하여 설명하고 있으며, 광의적 정의에서는 아동학대의 종류 및 범위를 구체적으로 명시한 것으로 적극적 학대 행위뿐만 아니라 소극적인 방임을 포함하고 있다.

김재엽(1998)은 가정 내에서 다른 가족 구성원에게 의도적이고 잠정적으로 힘을 가하여 신체적 상해를 일으키는 것으로 정의함으로써 신체적 학대에만 국한한 협의적 의미의 개념을 이야기했지만, 장덕희(2004)는 신체적 학대뿐만 아니라 정서적 학대, 성적 학대와 방임적인 양육 태도를 모두 포함하여 보고하고 있다.



허남순(1993)은 자녀를 보호해야 할 책임자인 개인이나 사회제도가 자녀의 신체 및 정서의 성장과 발달을 저해하는 방임과 모든 행위를 뜻하는 것으로 정의함으로써 학대의 책임을 사회제도로까지 확장하고 있다.

아동복지법(제3조 7호)에서는 아동 학대를 유형에 따라 크게 네 가지로 분류하고 있는데 아동복지법에 따른 유형별 정의를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 신체적 학대는 “보호자를 포함한 성인에 의하여 아동의 건강이나 복지를 해치고 정상적 발달에 해를 끼치는 신체적인 폭력이나 가혹행위를 하는 것”(아동복지법 제3조 7호)으로, 고의적이고 비 우발적으로 신체에 상처를 입히는 모든 행위를 말하고 손이나 발 또는 도구로 때리거나 물건을 던지는 행위, 꼬집거나 물어뜯고, 신체 일부를 강압적으로 압박하거나 아동을 던지는 모든 행위를 포함한다(보건복지부, 2014). 이와 같은 신체적 학대는 밖으로 드러나는 신체적인 외상 외에도 두뇌 손상이나 지적장애, 발달 지연 등을 나타낼 수 있어(중앙아동 전문기관, 2011) 그 후유증이 심각하다.

둘째, 정서적 학대는 “보호자를 포함하는 성인에 의해 아동의 건강복지를 해치거나 정상적인 발달을 막을 수 있는 가혹행위나 정신적 폭력을 하는 것”(아동복지법 제3조 제7호)으로, 소리를 지르거나 무시하고 모욕하는 행위, 가정폭력에의 노출 및 아동에 대한 비현실적인 기대 또는 강요하는 행위를 포함한다(보건복지부, 2014). 조은정과 이기학(2004)은 습관적이고 극단적인 말로 아동을 거부하거나 경멸, 모독하며, 책임을 전가하는 것을 포함하여 일탈행위를 방관하거나 조장하는 행위를 포함하였다. Glaser(2002)는 아동의 개성과 심리적 독립성을 인정하지 않고, 용인하지 않으며, 아동의 사회적 적응을 방해하는 양육자의 언어적 또는 비언어적 행동으로 적대적이고, 거부적인 학대 형태로 정의하였다. 이러한 정서학대 징후는 눈에 잘 띄지는 않지만, 성장장애, 신체 발달 저하, 과잉행동, 신경성 기질 장애 등 문제행동이 나타날 수 있으며 심각할 경우 자살을 시도하기도 한다(중앙아동보호전문기관, 2011).

셋째, 성적 학대는 “보호자를 포함하는 성인에 의한 아동의 건강 및 복지를 해치거나 정상적인 발달에 해를 끼칠 수 있는 성적 폭행이나 가혹행위”(아동복지법, 제3조 7호)로, 아동이 대상이 되는 성적 행위를 의미한다. 신체나 성기 추행, 성기

노출, 성기삽입, 음란물 보여주기, 성매매를 매개하거나 성매매시키기 등이 포함된다(보건복지부, 2021). 또한 성적 학대 행위에는 직접적인 접촉행위뿐만 아니라 아동과 청소년이 부적절하게 성에 노출되는 것을 막지 않고 그대로 두는 것도 해당한다. 문영희(2009)에 따르면 성 학대의 후유증으로는 성행동 이상, 자궁심저하, 불안장애, 우울 등의 문제행동이 나타날 수 있으며, 지속적인 성 학대는 정신과 인지기능의 손상이 초래되기도 한다.

넷째, 방임은 “보호자를 포함한 성인에 의한 아동의 건강과 복지를 해치거나 정상적인 발달에 방해가 되는 유기 및 방임하는 행위”(아동복지법 제3조 7호)로 아동의 보호자가 아동에게 의식주를 제공하지 않거나 불결한 환경에 방치하는 행위, 아동을 학교에 보내지 않거나 필요한 의료적 처리를 하지 않는 행위, 아동을 버리는 행위 등이 포함된다(보건복지부, 2021). 또한, 공계순 외(2003)는 방임을 세부적으로 위험한 것을 가지고 놀아도 상관하지 않는 것과 같은 신체적 방임, 학교 준비물을 챙겨주지 않는 것과 같은 교육적 방임, 의식주를 제공하지 않는 물리적 방임이나 유기, 정서적 방임으로 분류하였다. 방임은 만성적으로 발생하는 경우가 많아 문제가 더욱 심각한데 일반적으로 정상아보다 체중이 적게 나가고 영양이 부족한 경우가 많으며 심할 경우 사망에 이를 수 있다고 보고하였다. 이영미(2005)는 신체적 손상과 더불어 낮은 자존감과 우울, 대인관계의 어려움, 공격성, 도벽 등 정서·행동 문제도 나타난다고 함으로써 방임의 심각한 후유증에 대해 보고하였다.

본 연구에서의 학대경험을 정의하기에 앞서 선행연구자들의 정의를 살펴보았으며 그 내용은 <표 2-1>과 같다.

대부분의 연구자가 아동학대의 종류 및 범위까지 구체적으로 명시하여 광의적으로 정의를 내린 데 반해 관찰 가능한 신체적 손상만을 언급한 협의적 정의가 혼재되어 있음을 알 수 있다. 본 연구에서는 네 가지의 학대 유형 중 신체적 학대와 정서적 학대를 중심으로 살펴보고 선행연구를 근거로 청소년의 학대경험을 “청소년이 지각하는 부모 또는 부모 역할을 하는 어른으로부터의 신체적·정서적 폭력 경험”으로 정의하였다.

<표 2-1> 학대경험에 대한 연구자들 정의

연구자	정 의
곽형곤 (2013)	주 보호자를 포함하는 성인에 의한 아동의 건강이나 복지를 해치거나 정상적 발달에 해를 끼칠 수 있는 신체적·정신적 폭력, 성적폭력 및 가혹행위를 하는 것과 아동을 유기·방임하는 것이며 신체적 학대, 정서적 학대, 방임의 3가지 유형으로 구분된다.
노정훈 (2021)	학대란 아동의 건전한 성장을 저해할 수 있는 모든 지적, 정서적, 신체적인 손상을 주는 행위이다.
한시연 (2015)	학대에는 의료적인 처치를 거부하는 신체적 방임과 유기, 장시간 위험한 상태에 방치하는 것과 같은 부적절한 감독, 정서적 방임, 교육적 방임 등을 모두 포함한다.
박순지 (2015)	신체학대, 정서학대, 성 학대와 방임을 일컫는다.
조민경 (2017)	자녀를 대상으로 부모가 행하는 신체적, 심리적 폭력행위이다.
정재은 (2015)	청소년들이 부모로부터 직접 받은 체벌, 경미한 학대를 포함한 신체적 학대 및 정서적 학대를 일컫는다.
변만이 (2020)	아동 학대경험은 18세 미만의 아동이 부모로부터 받은 방임과 신체적 폭력을 일컫는다.
전혜은 (2013)	자녀가 직접 또는 간접적으로 가정폭력을 경험한 것이다.
허진아 (2017)	부모나 양육자의 행위 또는 태만으로 인하여 아동에게 가해지는 비 우발적인 신체적 손상이다.
임희복 (2003)	아동의 부모 또는 보호자가 아동에게 계속적으로 폭력을 가하거나 방임함으로써 아동에 대한 심각한 해를 끼치는 행위이다.

## 2. 학대경험의 영향

학대경험이 청소년의 전반적인 발달에 미치는 장·단기이고 부정적인 영향에 관해 많은 연구에서 보고하고 있다.

김재철과 최지영(2011)은 학대경험이 신체적 발달에 미치는 영향에 관한 보고에서 지속적이고 반복적인 학대경험이 언어장애와 수면장애 등을 유발할 수 있고 과체중과 비만으로 이어진다고 보고함으로써 학대경험이 청소년의 건강하고 균형 잡힌 성장에 위험요인으로 작용함을 밝히고 있다.

최은영(2006)은 정서적·언어적 학대와 자아존중감에 관한 연구에서 언어폭력과 방임이 자아존중감에 유의미한 부적 영향을 미치며 학대경험이 높을수록 자아존중감이 낮아지고 있음을 지적하였다. 또한, 학대경험이 있는 청소년은 심리적으로 취약해져 부정적인 자아개념과 낮은 자아존중감을 가질 뿐만 아니라 내재화된 정서 문제와 외현화된 행동 문제, 사회적 발달에도 영향을 미친다고 보고하여 학대경험이 장기적으로 미치는 부정적 영향에 대해 시사하고 있다.

Afifi et al.(2009)은 내재화된 정서 문제 중 대표적이라고 볼 수 있는 우울과 불안이 학대경험의 부정적인 영향의 결과임을 보고하였으며, 김수정과 정익중(2013)의 연구에서도 부모로부터의 지속적인 학대경험이 청소년의 우울과 불안 수준에 영향을 미친다고 나타났다.

이외 신혜영, 최해림(2003); Olweus(1980); Dodge et al.(1990)의 선행연구에서도 학대경험의 영향으로 외현화된 행동 문제인 공격성에 관해 보고하였는데, 거부적인 태도와 처벌을 많이 사용하는 청소년의 경우 장기간에 걸쳐 공격성이 나타나고 학대경험 수준이 높은 아동은 학대경험 수준이 낮은 아동에 비해 공격성 수준이 높다고 하였다. 조유정 등(2005)의 비행 청소년과 일반 청소년의 비교연구에서도 비행 청소년이 일반 청소년보다 학대경험과 공격성 수준이 높은 것으로 나타나 이런 결과를 지지하고 있다.

청소년의 사회적 발달에 미치는 영향에 관해 Hildyard et al.(2002)의 연구에서는 낮은 학습 능력과 또래와의 갈등에 관해 언급하고 있으며 김미정과 염동문(2012)의 메타분석 연구에서도 학대경험은 청소년의 전반적인 학교적응에 부정적인

영향을 미치는 것으로 나타났다.

김민정(2009)은 학대경험이 있는 청소년은 언어적인 공격성이 많이 나타날 수 있으며 불안정한 공격성의 심리가 있어 학교폭력가해경험을 갖게 하는 것으로 나타났다. 또한, 가정에서의 학대경험이 학교생활 적응에 어려움을 주고 학교 부적응이 외현적으로 드러나는 학교폭력으로 이어지는 과정들을 설명하고 있다.

앞서 언급한 선행연구를 종합하여 살펴보면 학대경험은 청소년의 전반적인 발달에 부정적인 영향을 미치고, 그 영향이 청소년기에 그치지 않고 성인기까지 장기간에 걸쳐 지속되어 성인기의 폭력이나 범죄로 확대될 수 있음을 알 수 있다. 따라서 청소년의 학대경험은 가정 문제로만 볼 것이 아니라 사회문제로 인식할 필요가 있다. 본 연구는 이런 내용을 바탕으로 청소년의 학대경험이 학교폭력에 미치는 영향에 대해 살펴보았다.

## 제2절 학교폭력경험

### 1. 학교폭력경험의 개념

「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」(2021)에 따르면 학교폭력은 “학생을 대상으로 학교 내·외에서 발생하는 폭행, 협박, 상해, 감금, 공갈, 모욕·명예훼손, 약취나 유인, 강요, 사이버 따돌림, 강제적으로 심부름시키기 및 따돌림, 성폭력, 정보 통신망을 이용한 음란과 폭력정보 등에 의한 신체나 정신 및 재산상 피해를 수반하는 행위”라고 규정되어 있다.

한국교육개발원(2007)에서 발표한 「학교폭력 가해학생 선도프로그램 매뉴얼」에 따르면 학교폭력을 학교 내·외에서 학생들이 개인적·집단적으로 마주하게 되는 신체적·정서적·성폭력 등과 같은 모든 유·무형의 폭력 행위를 아우르며 협박과 따돌림, 폭행과 금품갈취, 그리고 성폭력 등을 포괄하는 모든 폭력행위라고 하였다. 한편, Harter(1999)는 학교 이외에도 학교 밖이나 가정에서 일어나는 폭력이라도 학생들에게 영향을 미치는 것은 학교폭력으로 보아야 한다고 주장하였고,

Furlong과 Morrison(2000)은 학습을 방해하거나 학교 환경을 저해하는 모든 범 죄적·공격적 행동을 의미한다고 정의함으로써 학교폭력의 외연을 확장했다.

학교폭력에 대한 법률적인 정의와 별개로 학문적 분야에서도 학교폭력에 관한 연구를 하게 되면서 학교폭력 정의에 대한 논의가 많이 이루어졌다. 학교폭력에 관한 연구의 초기 단계에서는 Olweus(1978)가 정의한 ‘약자 괴롭힘’의 개념을 인용하여 학교폭력을 집단따돌림, 왕따, 집단 괴롭힘 등과 같은 용어로 사용하였다.

국내에서도 학교폭력 정도가 심각해짐에 따라 1990년부터 학교폭력에 관한 연구가 활발히 진행되기 시작하였고 연구자에 따라 학교폭력에 대한 다양한 개념들이 있다.

본 연구에서 학교폭력 경험을 정의하기에 앞서 선행연구자들의 정의를 살펴보고 있으며 그 내용은 <표 2-2>에서와 같다.

<표 2-2>를 살펴보면 연구자마다 발생 장소나 피해와 가해 대상, 그리고 학교폭력의 유형에 대한 시각이 다르나, 학교폭력은 학교 내에서 일어나는 폭력뿐만 아니라 그 대상이 학생이라면, 학교 밖이나 가정에서 일어나는 폭력까지 학교폭력으로 보아야 한다는 것이 보편적인 주장이다.

본 연구에서는 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」(제2조 1호)에 따라 “학교폭력은 학생을 대상으로 학교 내·외에서 발생하는 협박, 폭행, 상해, 감금, 강요, 명예훼손 및 공갈, 모욕, 약취와 유인, 강제 심부름, 따돌림, 사이버 따돌림, 성폭력, 정보통신망을 이용한 음란 및 신체·정신 또는 재산상의 피해를 주는 행위”로 정의하고, ‘학교폭력경험’이란 이러한 행위를 경험하는 것으로 정의하였다.

<표 2-2> 학교폭력경험에 대한 연구자들 정의

연구자	정 의
구본용 (1997)	집단에서 인격적으로 무시 또는 음해하거나 역할수행에 있어 제약을 하는 일체의 신체적, 언어적 행위를 집단따돌림이라 한다.
이미화 (2003)	가해학생과 피해학생 일방 또는 쌍방이 학생 상호 간에 학교 내·외에서 물리적 또는 심리적 폭행을 사용하여 상대방에게 위해를 끼치는 행동
박성기 (2008)	학교 내·외에서 청소년이 당하는 폭력이나 금품갈취 등을 의미하며 따돌림이나, 협박과 같은 심리적 폭력, 심부름시키기와 성적 폭행을 포함하는 것
김선형 (2005)	자신보다 신체적으로 약하다고 느끼는 상대방에게 사각지대에서 신체적·심리적 폭력행위를 반복적으로 행사하는 것
문용린 (2006)	학교 내, 등·하굣길, 학원, 집주변 등 물리적인 장소뿐만 아니라 교육과 관련된 장소에서 부모와 교사 외의 사람에 의해 학생에게 행사된 정도가 심각한 유형·무형의 모든 폭력행위
권정관 (2012)	폭력이 발생하는 장소를 폭력의 범위에 따라 학교 외까지 포함시키거나 학교 내에 한정하는 외에도 학교 내·외부에서 학생들 간에 발생하는 폭력이나 학생과 교사 간의 폭력
Olweus (1993)	피해자와 가해자 간에 힘의 불균형이 존재하는 상황에서 한명 또는 그 이상의 학생들에 의하여 반복적이고 지속적으로 신체적, 물리적 폭력뿐만 아니라 욕설, 협박, 집단따돌림 등의 심리적·언어적 폭력, 성적 폭력 등을 행사하는 것
Astor et al. (2001)	학교폭력이 일어난 장소와 관련하여 학교 내에서 일어나는 폭력이나 학교주변, 등하굣길에서 일어나는 폭력으로 신체적·심리적 상해나 재산상의 피해를 초래하는 의도적이고 부주의한 행동.
김진호 (2009)	집단 따돌림, 집단 괴롭힘 등을 포괄하는 의미로 학교 내·외에서 학생 간 힘의 불균형 상태에서 일방적으로 상해를 입히는 신체적·심리적·언어적으로 공격하는 것
유광욱 원유병 (2008)	학교 내·외에서 학생들 상호 간에 물리적 폭력과 심리적 폭력 등을 일방적으로 한 사람 또는 다수의 학생들이 상대방을 가해하거나 피해를 주는 행위

## 2. 학교폭력 유형과 학교폭력의 대응 동향

### 가. 학교폭력 유형

학교폭력 유형은 연구자에 따라 다양하게 분류하고 있는데, 최응렬(2004)에 따르면 논리적인 기준에 따라 학교폭력 유형을 분류하기보다는 연구자가 설정한 기준에 따라 언어적 폭력, 물리적 폭력, 정신적 폭력의 범위로 다양하게 분류하고 있으므로 학교폭력 유형 역시 다양하게 정의될 수밖에 없다고 하였다.

김준호(1995)는 학교폭력 유형을 신체적·물리적 폭력, 언어적·심리적 폭력, 도구적 폭력, 증오 폭력, 성폭력 및 성희롱으로 분류하였으나, 이영복(2009)은 학교폭력의 유형을 신체적·물리적 학대, 언어적 학대, 정서적 학대로 구분하였다.

신체적·물리적 폭력에는 때리거나 걷어차기, 피해자의 물건 빼앗기, 침 뱉기, 폭력을 행사하면서 돈이나 금품 갈취하기, 흉기로 위협하거나 상해 가하기, 원하지 않는 신체적 접촉 강요하기, 하고 싶지 않거나 부당한 행위 강요하기 등이 포함된다.

언어적인 폭력 욕설이나 저급한 언어 사용하기, 별명 부르기, 모욕적인 언어 사용하기, 전화로 위협하기, 협박적인 말하기, 빈정거리거나 조롱하기, 휴대전화나 이메일을 통해 협박이나 비난하기 등도 포함된다.

정서적인 폭력으로는 의도적으로 집단에서 소외시키기, 주변에 있는 다른 친구들과 과의 접근 또는 도움 막기, 헛소문 또는 악의적인 소문 퍼뜨리기, 지속해서 귀찮게 하기, 공개적으로 망신 주기, 바보 만들기 등도 학교폭력의 범위에 포함된다.

과거에는 자기 자신을 과시하고자 하는 수단의 하나로 신체적 폭력이 많이 이루어졌으나 최근에는 학교폭력의 유형이 변화하고 있으며, 특정 대상에 대해 지속적이고 집단으로 괴롭히면서 쾌감을 느끼는 형태로 괴롭힘, 금품갈취, 심리적 폭력과 언어적 폭력 등 다양한 형태로 이루어지고 그 정도에서도 꾸준히 증가하고 있다.

또한, 신체적 폭력과 언어적 폭력, 정신적 폭력의 유형이 혼재되어 확실하게 이 세 가지 유형으로 분류되지 않는 형태들에 대한 고려가 필요하다. 전술한 바와 같이 학자들 간의 학교폭력 유형의 구분과 그에 대한 정의는 다소 차이가 있으나 학교폭력에 대한 유형이 언어적, 정서적, 신체적 폭력으로 확연히 구분되지 않는다는 점을 고려하여 본 연구에서의 학교폭력의 유형을 다음과 같이 세분화하여 살펴보았다.



## (1) 따돌림

「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」에 따르면 “따돌림은 학교 내·외에서 2명 이상의 학생들이 특정 집단이나 학생을 대상으로 지속적이고 반복적인 신체적 공격이나 심리적 공격을 가하여 상대방으로 하여 고통을 느끼게 하는 모든 행위를 말한다.”라고 되어있다.

집단으로 상대방을 의도적이며 반복적으로 피하는 행위로 상대방이 싫어하는 말로 바보 취급이나 놀리기, 빈정거리기, 면박 주기, 겁주기, 골탕 먹이기, 비웃기 등을 통해 다른 학생들과 어울리는 것을 막는 행위 등이 포함되며 학교폭력 유형 가운데 청소년들이 가장 두려워하는 학교폭력 유형이 또래들로부터 따돌림을 당하는 것이다. ‘왕따’라는 평을 듣는 다거나 친구로부터 그렇게 인식되는 것에 대해 가장 두려워하여 피해 학생은 비행집단에 가입함으로써 자신을 보호하는 방법을 택하거나 공격적인 태도를 보이거나 극단적으로 자살을 선택하기도 한다.

## (2) 언어적 폭력

언어폭력은 다른 사람들 앞에서 상대방의 명예를 훼손하는 말 또는 그런 내용의 글을 SNS나 인터넷 등으로 퍼뜨리는 행위나 모욕적인 언어로 지속해서 말하거나 신체에 해를 끼칠 것 같은 문자메시지나 언행 등으로 겁을 주는 행위를 말하는 것으로(교육부, 2021), 부정적인 반응을 불러일으키는 언어사용에 중점을 둔 형태의 폭력이다.

조주영(2014)에 따르면 언어폭력에는 위협하거나 협박하는 행위, 욕설하는 행위, 조롱하거나 비웃는 행위, 말을 걸어도 면박을 주거나 무시하는 행위, 헐뜯는 행위, 모욕을 주는 행위이나 다른 사람에게 누군가를 모욕하게 시키는 행위, 상대방이 싫어하는 행동을 사진이나 동영상 찍어 수치심을 일으키는 행위, 부당한 일을 강요하는 행위, 약점을 들춰 괴롭히는 행위 등이 모두 포함된다고 하였다. 이와 같은 언어폭력은 신체 폭력처럼 신체에 직접적인 힘을 행사하는 것은 아니나, 협박 등의 형식으로 상대방의 감정이나 정서 등에 치명적인 영향을 줄 수 있다.

### (3) 괴롭힘-강제적 심부름, 공갈, 강요, 유인, 협박

특별히 친구를 귀찮게 하는 행동으로 숙제나 심부름을 강제로 대신하게 하거나, 하고 싶지 않은 일을 하도록 강요하는 것을 의미한다. 이와 같은 괴롭힘은 장난으로 시작하여 폭력 정도가 미약하므로 피해 학생이나 가해 학생 모두가 폭력으로 인식하지 못한다. 폭행이나 협박으로 해야 할 의무가 없는 일을 하게 하거나 상대방의 권리행사를 방해하는 행위로 흔히 와이파이 서틀이나 빵서틀, 심부름 강요, 과제 대행, 게임 대행 등 본인의 의사에 반하는 행동을 강요하는 강제적 심부름 등을 이른다.

### (4) 금품갈취(공갈)

돌려줄 생각 없이 돈을 요구하거나 문구류나 옷 등을 빌린다며 되돌려주지 않는 행위와 돈을 건어오라고 하는 행위, 일부러 물품을 망가뜨리는 행위 등으로 금전적인 이득을 얻기 위해 하는 행위를 말한다(교육부, 2021). 금품갈취는 학교 내와 등하굣길, PC방, 학원, 학교 주변 등 다양한 장소에서 발생한다. 최근 청소년들 사이에서는 고가의 전자제품과 의류를 갈취하는 사례가 빈번하게 발생하고 있으며, 휴대전화를 통한 결제 갈취 유형이 증가하고 있어 금품갈취의 형태는 시대에 따라서 다양한 형태로 변화되고 변화양상이 심각한 정도에 이르고 있다.

### (5) 신체적 폭행

신체 폭력은 손이나 발로 때리는 등 물리적인 힘을 이용하여 고통을 가하는 행위와 일정 장소에서 쉽게 나오지 못하도록 감금하는 행위, 폭행이나 협박 등을 하여 강제적으로 일정 장소로 데리고 가는 약취행위, 상대방을 속이거나 유혹하여 일정 장소로 유인하는 행위, 장난을 빙자한 꼬집기와 힘껏 밀치기, 때리기 등 상대방이 폭력으로 인식하는 모든 행위를 의미한다(교육부, 2021). 심각한 경우 살인에까지 이르게 되고 법적으로 ‘폭행’에 해당한다.

김태화(2008)에 따르면 청소년기는 왕성한 신체 에너지와 반항적인 심리작용, 자아 정체감 결여, 집단 소속감에 대한 욕구 등에서 신체적 폭력을 행사하기도 한다고 보고하였다.

## 나. 학교폭력의 대응 동향

### (1) 학교폭력 발생 현황

학교폭력 대상이 자연령화되고, 흉포화되면서 그 심각성은 날로 더해가고 학교폭력의 심각성에 대해 공감하는 사회적 분위기가 조성되고 있다. 또한 학교 현장에서 발생한 재학생들 간의 학교폭력이 일정 기간이 지나간 이후 동일 피해자와 가해자 간에 재연되고 있어 ‘학교폭력 트라우마 어게인’이라는 신 용어까지 등장하게 되었다.

최근에는 연예계와 스포츠계에서 학교폭력에 대한 미투 운동이 번지고 있는 가운데 청소년들에게 큰 영향력을 행사하는 집단에서의 학교폭력 관련 사건들을 통해 자신의 과거 상황으로 돌아가 고통을 겪는 플래시백 현상과 가해자로 지목된 유명인을 비판하며 ‘손질’하는 ‘캔슬 컬처(Cancel culture, 취소문화)’ 현상이 나타나고 있다.

청소년학교폭력예방재단(2021)에 따르면 청소년기 한 때의 잘못으로 앞날을 망치게 하는 것에 대한 의구심의 표출과 가해자를 마녀 사냥식으로 내모는 것이 불편하다는 견해 또한 함께하고 있어 학교폭력의 심각성에 관해 관심 두고 피해자와 가해자가 함께 공존할 수 있는 방법을 찾아야 한다는 문제의식이 제기되고 있다.

청소년폭력예방재단(2013)에서 아동·청소년 5,000명을 대상으로 학교폭력피해경험에 따른 자살 생각을 조사한 결과에 따르면, 2011년은 31.4%, 2012년에는 44.7%로 나타나 학교폭력이 청소년 자살 생각에 미치는 심각한 영향을 보여주었으며, 국내·외 김미숙, 김정숙(2012); 박재연(2010); 이혜진(2016); Coggan et al.(2003)과 같은 많은 연구에서도 학교폭력피해경험이 청소년의 자살 생각에 영향을 미친다는 결과를 제시하고 있어 이런 사실을 뒷받침하고 있다

학교폭력의 심각성에 관한 문제의식이 제기됨에 따라 학교폭력을 예방하기 위한 노력으로 교육부와 청소년폭력예방재단에서 매년 학교폭력 실태조사를 하고 있다.

교육부에서는 2012년부터 매년 두 차례씩 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년까지의 학생들을 대상으로 학교폭력피해·가해·목격 경험 및 학교폭력에 관한 인식 등을 조사해오고 있다. 이 조사에 따르면 학교폭력 피해 응답률은 2013년도 1차 조사 시 2.2%에서 2020년 1차 조사 시 0.9%로 현저하게 감소하였으며, 학교폭력가해 응답률 또한 2013년 1차 조사 시 1.1%에서 2020년 1차 조사 시 0.3%로 감소 추이를 나타내는 것으로 확인되었다.

청소년폭력예방재단에서는 2001년부터 초등학교 4학년부터 고등학교 2학년까지 학생들을 대상으로 학교폭력실태조사를 하여 왔고 최근에는 학교폭력의 저연령화 추세에 따라 조사 대상을 초등학교 2학년에서부터 고등학교 2학년까지로 확대하여 시행하였다. 2012년부터 2020년까지의 연도별 학교폭력 피해율과 가해율을 조사한 결과는 다음 <표 2-3>과 같다.

조사 결과에 따르면 학교폭력피해경험 응답률은 2012년 12.0%에서 꾸준한 감소 추세를 보이다 2019년 11.2%로 증가하였으나 2020년 6.7%로 감소 추이를 나타내는 것으로 확인되었다. 학교폭력가해 응답률 또한 2012년 12.6%에서 2020년 4.1%로 감소 추이를 나타내는 것으로 확인되었다.

<표 2-3> 학교폭력 피해율 및 가해율

년 도	피해율	가해율
2012년	12.0%	12.6%
2013년	6.3%	5.6%
2014년	3.8%	3.3%
2015년	4.6%	2.3%
2016년	6.4%	3.5%
2017년	6.5%	3.9%
2018년	6.6%	4.1%
2019년	11.2%	7.8%
2020년	6.7%	4.1%

출처: 청소년폭력예방재단(2021), 「전국학교폭력 실태조사」 (’12 ~ ’20)

조사 결과에 따른 학교폭력의 발생빈도 감소 추이에 관해 두 조사기관의 차이와 연도별 학교폭력의 발생빈도 감소에 관해, 실질적인 감소에 따른 결과라기보다는 조사방식의 문제점 등을 들어 조사 결과의 신뢰성의 문제를 제기하기도 하였으나 (세계일보, 2015.1.11.) 학교폭력이 사회문제로 크게 주목받은 이래로 발생빈도가 감소하고 있다는 것은 두 조사기관에서 공통되게 나타났다.

학교폭력 피해 유형별 비중에 관하여 교육부(2021)에서 발표한 「2021년 1차 학교폭력 실태조사」 결과는 다음 <표 2-4>와 같으며, 언어폭력, 집단따돌림, 사이버폭력이 가장 높은 학교폭력 피해 비율을 차지하고 있다. 한편, 다른 피해 유형의 응답률이 모두

감소한 것과 달리 사이버폭력과 집단 따돌림의 비중은 각각 3.4%P, 2.8%P 증가하여 이에 대한 면밀한 추이 검토가 필요하다.

<표 2-4> 학교폭력피해 유형별 응답률 <단위: %>

구분	2013년 1차	2014년 1차	2015년 1차	2016년 1차	2017년 1차	2018년 1차	2019년 1차	2020년 1차	증감 (%)
언어폭력	34.0	34.6	33.3	34.0	34.1	34.7	35.6	33.6	-2.0
집단따돌림	16.6	17.0	17.3	18.3	16.6	17.2	23.2	26.0	+2.8
스토킹	9.2	11.1	12.7	10.9	12.3	11.8	8.7	6.7	-2.0
신체폭력	11.7	11.5	11.9	12.1	11.7	10.0	8.6	7.9	-0.7
사이버폭력	9.1	9.3	9.2	9.1	9.8	10.8	8.9	12.3	+3.4
금품갈취	10.0	8.0	7.2	6.8	6.4	6.4	6.3	5.4	-0.9
성폭력	3.3	3.8	4.2	4.5	5.1	5.2	3.9	3.7	-0.2
강요	6.1	4.7	4.2	4.3	4.0	3.9	4.9	4.4	-0.5

출처: 교육부(2021), 「2021년 1차 학교폭력 실태조사」

학교폭력 실태조사의 대상자가 초등학교 4학년에서 초등학교 2학년으로까지 확대되었다는 것은 학교폭력 경험의 저연령화는 학교폭력의 장기노출 가능성을 의미하는 것으로 교급에 따른 학교폭력 경험 변화율을 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다. 교육부(2021)에서 발표한 「2020년 학교폭력 실태 전수조사」 결과는 다음 표 <표 2-5>와 같으며, <표 2-5>에서와 같이 초등학교에서의 학교폭력피해경험과 가해경험은 중학교에서의 학교폭력피해경험 및 가해경험에 비해 3배 이상의 높은 비율을 차지하는 것으로 나타나 학교폭력 경험의 저연령화 추세의 심각성에 관한 고려가 필요하다.

<표 2-5> 학교 교급에 따른 피해비율 및 가해비율 <단위: %>

구분		2013년	2014년	2015년	2016년	2017년	2018년	2019년	2020년
초등	피해	3.8	2.4	2.0	2.1	2.1	2.8	3.6	1.8
	가해	1.9	1.1	1.0	1.0	0.7	0.8	1.4	0.7
중등	피해	2.4	1.3	0.7	0.5	0.5	0.7	0.8	0.5
	가해	1.3	0.6	0.3	0.2	0.2	0.2	0.3	0.2
고등	피해	0.9	0.6	0.4	0.3	0.3	0.4	0.4	0.2
	가해	0.4	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.05

출처: 교육부(2021), 「2020년 학교폭력 실태 전수조사」

## (2) 학교폭력 대응 동향

### ① 학교폭력 예방 및 대책에 관한 기본 계획

이승현(2012)에 따르면 학교폭력을 예방하고 피해를 최소화하기 위한 정부 차원의 다양한 대책 마련이 추진되고 있으나 학교폭력은 갈수록 흉포화되고 심각한 수준에 이르러 그 실효성이 낮다는 평가가 주를 이루고 있다.

학교폭력 예방을 위한 정부 차원의 노력으로는 1995년 서울의 한 고등학생이 학교폭력으로 투신한 사망사건이 발생하면서 「학교폭력 근절 대책」을 마련하였으나, 학교폭력 대책이 실효성을 내지 못하자 학교폭력에 관한 법 제정의 필요성이 제기되었다.

이에 따라 2004년 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」을 제정하고 같은 해 시행령이 공포되어 학교폭력 피해 학생들에 대한 보호조치를 최초로 반영하였다. 또한, 2005년에 학교폭력 예방교육을 확산하고 학생 안전 및 상당 인프라를 확충하는 등 학교폭력 예방 및 대응을 위한 여러 가지 여건을 강화할 목적으로 「학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획」을 수립하였다.

이런 노력에 따라 학생들의 학교폭력 민감도 및 예방역량을 제고하고 물리적 유형의 학교폭력 대응 기반을 구축하였으나 예방 교육은 일회성 집합교육의 형태로 실시되어 장기적인 국가교육 과정 연계 추진에 대한 필요성이 제기되었다. 또한 물리적 유형의 학교폭력 비중 감소에도 불구하고 정서적 폭력과 사이버폭력의 비중이 높아지고 초등학생의 학교폭력피해경험이 중·고등학생보다 높아짐에 따른 법·제도적 방안 모색의 필요성이 제기되었다.

2004년 학교폭력 예방을 위한 법이 제정된 이후 관계부처와 유관기관에서는 학교폭력을 예방하고 근절하기 위하여 다양한 대책을 마련하여 운영해왔다.

2005년에는 교육부 주관하에 「학교폭력 근절을 위한 범정부 종합기본계획」을 수립하였으며, 2008년에는 지역 청소년상담지원센터를 시범 운영하였다. 이후 「제2차 학교폭력 예방 및 대책 기본계획」과 「학교폭력 근절종합대책」 등을 수립하였으며 2014년 「제3차 학교폭력 예방 및 대책 기본계획」에서는 학교폭력에 대한 예방 교육을 확산하고 학생의 안전 및 상담과 지원 기반을 확충하여 학교폭력을 예방하고 대응하기 위한 여건을 강화하였다.

그 결과 피해 신고 비율이 2014년에는 78.4%이었으나 2019년 81.8%로 오르는 등 학교폭력에 관한 민감도가 높아졌으며 물리적 유형에 있어 학교폭력 비중이 감소하였다. 교육부는 2020년 「제4차 학교폭력 예방 및 대책 기본계획」을 발표함으로써 ‘존중과 배려를 바탕으로 한 학교문화 조성’과 학교 신뢰를 제고하고 사회와 가정의 역할 강화’를 목표로 하는 추진과제를 제시하였다. 그 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 각 학교에서의 교과수업을 통한 자연스러운 예방 교육을 실시하고 학생 활동지 형태로 개발한 교과 연계 어울림과 같은 학교폭력예방교육 프로그램을 확대한다.

둘째, 학교장 자체 해결제의 활성화와 피해 학생 동의를 전제로 한 관계 회복 프로그램을 개발하고 보급하기로 한다.

셋째, 피해 학생의 지원기관 이용에 대한 만족도 조사를 실시하여 기관 운영을 평가하는 환류 체계를 구축하고 피해 학생의 요구를 토대로 한 보호와 치유 체계를 보완하기로 한다. 2019년 기준 기숙형 피해 학생 보호기관 및 통학형 및 가정형 센터 등 총 48개소였던 피해 학생 지원 기관의 수를 2020년 52개소로 늘리고 2022년 56개소, 2024년 60개소로 확대하여 피해 상황에 따른 맞춤형 지원을 강화할 예정이다.

넷째, 촉법소년 나이를 현행 만 14세 미만에서 만 13세 미만으로 낮추고 우범소년의 송치제도를 활용할 방침이다. 또한 학교폭력의 재발을 방지하기 위해 ‘가해 학생 특별교육’ 프로그램을 보완하고 특별교육 기관의 관리를 강화하기로 하였다.

<표 2-6> 학교폭력 정책영역 및 주요 내용

정책영역	주요 내용
학교공동체 역량 제고를 통한 학교폭력 예방강화	• 학교, 학급단위의 학교폭력 예방교육 내실화
	• 학생참여, 체험중심의 학교폭력예방활동 확대
	• 학교폭력유형 및 추세대응 예방활동 강화
	• 전사회적 협력을 통한 학교폭력예방문화 조성
학교폭력에 대한 공정하고 교육적인 대응강화	• 학교폭력 조기감지 및 대응 체계 강화
	• 학교의 교육적 해결 역량 제고
	• 시안 처리의 공정성 및 전문성 확보
피해학생 보호 및 치유 시스템 강화	• 피해학생을 위한 맞춤형 보호 및 지원체계 강화
	• 사후지원의 강화 및 학교안팎의 협력체계 구축
가해학생 교육 및 선도강화	• 가해학생교육 및 선도내실화
	• 중대한 학교폭력가해학생에 대한 엄정대처
전사회적 학교폭력 예방 및 대응 생태계 구축	• 가정의 교육적 역할강화
	• 지역사회 역할 및 책무성 강화
	• 사회적 대응체계강화 및 대국민 인식 제고

출처: 교육부(2020), 「제4차 학교폭력 예방 및 대책 기본계획」

정부의 이런 노력에도 불구하고 2011년 3월 청주고등학교 남학생의 자살 사건과 7월 대구 여중 학생 자살 사건, 12월 대전여고생 자살 사건, 청주중학교 남학생 일진 폭행치사 사건, 광주 남중 학생 자살 사건, 2012년 1월 대전여고생 자살 사건, 전주 남고생 자살 사건, 2021년 충북 제천 중학생의 학교폭력 관련 청와대 국민청원, 2021년 광주 남고생 자살 사건 등 학교폭력에 시달리다 극단적 선택을 하는 경우가 끊임없이 이어지고 있다.

정부에서는 계속되는 일련의 학교폭력 사안에 대하여 학교폭력 발생 시 학생들이 도움을 요청할 수 있도록 다양한 학교폭력 신고체계와 방법에 대한 홍보와 안내를 강화하여 실시하고 있다. 학교폭력 신고체계와 주요 지원정책 내용을



살펴보면 <표 2-7>과 같다.

<표 2-7> 학교폭력 신고체계 및 주요 지원

기 관	주요 지원
학교폭력신고상담센터 (117)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국번 없이 117 눌러 신고</li> <li>• 24시간 운영</li> <li>• 긴급 시 경찰출동, 긴급구조 실시</li> </ul>
위(Wee)프로젝트	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교 및 교육(지원)청에서 학생상담 지원</li> <li>• Wee 클래스, Wee센터, Wee스쿨</li> </ul>
청소년상담복지센터	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ONE-STOP 지원센터</li> <li>• 위기 청소년에게 적합한 맞춤형 서비스 제공</li> </ul>
청소년전화 (1388)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교폭력, 청소년의 위기 등의 상담 및 신고전화</li> </ul>
푸른나무재단 (1588-9128)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교폭력 사이버 상담 및 전화</li> <li>• 학교폭력피해학생 및 가족대상 통합지원</li> <li>• 학교폭력 SOS지원단 통한 화해분쟁 조정지원, 사안처리</li> </ul>
청소년꿈키움센터 (법무부청소년비행예방센터)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교폭력가해학생 및 보호자 특별교육, 학교폭력예방교육</li> </ul>
대한법률구조공단 (132)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 변호사 또는 공익법무관에 의한 소송대리 및 법률상담, 형사변호 등의 법률지원</li> </ul>

출처: 교육부(2022), 「2022년 개정판 학교폭력 사안처리 가이드북」

## ② 학교폭력대책심의위원회

2019년까지는 각 학교에 교감, 학교폭력 담당 교사, 학부모, 전담 경찰관으로 구성된 ‘학교폭력대책자치위원회’가 있어 학교폭력 사건을 심의하였다. 이는 자치위원회가 학교마다 있어 학교폭력 사건을 빠르게 협의하고 조치할 수 있다는 장점이 있었으나, 그 구성원이 해당 학교의 교사와 학부모로 이루어져 피해 학생이나 가해 학생과의 관계 때문에 객관적으로 사건을 처리하기가 어려운 단점이 있었다. 또한 학교폭력 담당 선생님의 학급에서 학교폭력 사건이 발생하기도 하고, 학부모 위원의 자녀가 학교폭력 관련 학생이 되는 상황에서는 사건의 처리가 어려워 2020년부터 자치위원회의 역할이 교육 지원청으로 넘어가 ‘학교폭력대책심의위원회’를 만들었다.

‘학교폭력대책자치위원회’가 ‘학교폭력대책심의위원회’로 변경되면서 관련 학생들과 관계가 없는 구성원들이 사안을 처리하여 더욱 중립적으로 조처를 내릴 수 있고, 학교폭력 사건에 대한 전문성이 있는 위원들이 참여해서 상대적으로 더 신뢰성이 높아지는 효과가 있다. ‘학교폭력대책심의위원회’는 교육지원청 단위로 10~50명으로 위원을 구성하고 3분의 1 이상을 해당 교육지원청 내 학부모로 선정하게 법률로 명시되어 있다. 이외에도 전담 경찰관, 변호사, 교육지원청의 학교폭력 담당 국장 또는 과장, 청소년보호 업무 담당 국장 또는 과장 등 전문적으로 학교폭력 사건을 처리할 역량이 있는 위원들로 구성하고 있다.

‘학교폭력대책심의위원회’에서는 학교폭력의 예방 및 대책과 피해 학생의 보호, 가해 학생에 대한 교육 및 선도와 징계, 피해 학생과 가해 학생 간 분쟁 조정 등의 역할을 담당하고 있다. 특히, 학교폭력으로 피해를 받은 학생을 보호하는 조치를 결정하고 가해 학생을 교육하고 선도하기 위한 징계를 주게 된다. 또한, 학교폭력 심의 과정 중 또는 학교폭력 조치 이후에도 피해 학생 측과 가해 학생 측의 갈등 해결이 되지 않고 분쟁이 생길 시 이것을 중간에서 중재해 주는 역할을 하게 된다.

### 3. 학교폭력의 발생 요인

Patterson, DeBaryshe, & Ramsey(1989)는 부모의 비효율적 양육방식이 청소년의 행위 질서를 파괴하고, 그 결과로 학업 부진과 집단따돌림의 표적이 될 수 있다고 반사회적 행위의 발생 원인을 설명하면서 이러한 어려움을 겪는 청소년들은 우울과 같은 부정적 감정에 쉽게 빠지고, 이런 감정을 극복하는 방편으로 일탈행위나 학교폭력에 관여하게 된다고 하였다.

학교폭력 영향요인에 관한 많은 연구에서 Bronfenbrenner(1979)의 생태학적 체계이론이 자주 활용되어왔는데, 생태학적 체계이론과 관련한 학교폭력 영향요인에 대한 몇몇 연구자들의 주장을 살펴보면 다음과 같다.

박은영(2014)은 그의 연구에서 인간 행동은 개인적 특성과 환경적 맥락이 상호 작용하여 일어나며, 학교폭력은 개인과 가족, 또래, 학교, 지역사회 및 사회적 규범

간의 상호작용의 결과로 일어나는 것이라고 생태학적 체계이론에 따른 학교폭력의 영향요인을 언급하였다.

Espelage et al.(2015) 또한 우울, 불안, 충동성 등과 같은 개인 요인과 부모의 방임, 학대 등의 가정요인, 교우관계 및 부정적인 학교 분위기와 같은 학교 요인 및 지역사회환경 등의 여러 요인이 상호작용하여 학교폭력이 일어난다고 하였다.

이런 생태학적 체계이론은 개인과 환경체계가 상호작용하여 개인의 발달에 영향을 준다는 관점에서 개인을 학교폭력의 중심에 두고 있다고 볼 수 있다.

한편, Astor와 Benbenishty(2005)는 개인 요인, 가정요인, 학교 요인, 지역사회요인 등의 상호작용으로 학교폭력이 발생한다는 Bronfenbrenner의 관점을 지지하는 한편, 개인이 아닌 학교를 모형의 중심에 위치시켜 학교폭력 발생의 핵심 요인이 학교 환경임을 강조하는 사회-생태학적 모형을 제안하였다. 사회-생태학적 모형에서는 학교폭력 영향요인으로 성별, 불안이나 우울, 충동성, 공격성 등과 같은 개인 특성 요인과 부모의 양육 태도와 사회·경제적 지위 등과 같은 가정요인을 제시하였다.

국내 연구자 중 김경(2005)은 학교폭력의 발생 원인을 개인적 요인과 사회적 요인으로 구분하고 사회적 요인을 다시 가족 요인, 학교 요인, 친구 요인으로 구분하였다. 박재근(2015)은 개인 특성 요인과 사회 환경요인으로 보았으며, 배준우(2010)는 학교폭력 발생 원인은 가정환경요인, 사회 환경 요인, 학교 환경요인, 지역사회요인으로 구분하였다.

이와 같은 연구를 종합해보면, 학교폭력의 발생 원인은 다양하나 많은 연구자가 Bronfenbrenner의 생태학적 체계이론에 따른 학교폭력의 영향요인을 언급하고 있으며, 크게 개인적 요인과 환경적 요인으로 구분됨을 알 수 있다. 본 연구에서는 이와 같은 선행연구의 분류기준을 종합적으로 검토하여 본 연구에 적합한 학교폭력 발생 요인으로 개인 특성 요인과 환경요인으로 나누어 살펴보았다.

## 가. 개인 특성 요인

학교폭력과 관련하여 개인 특성 요인은 연구자에 따라 다양하게 제시되고 있는데, 주요 특성으로 성별, 학교 급별(나이), 신체적 특성, 폭력에 대한 태도, 심리적 특성 등이 있다.

성별은 개인 특성 요인으로 가장 많이 다루어지는 것으로 Borg(1999)는 여학생보다 남학생이 더 폭력적이며 폭력 상황에 빈번히 관여한다고 하였다. 김미영(2007); 이상균(2005); Bradshaw, Waasdorp, O' Brennan, & Gulemetova(2013)와 같은 많은 연구자가 여학생보다 남학생이 학교폭력을 행사할 가능성이 더 크다고 보고하고 있으나, 학교폭력이 성별과 무관하다는 Barboza et al.(2009); Holt, Kantor, & Finkelhor(2009)의 연구 결과도 있다.

한편 Gropper와 Froschl(2000)은 남학생의 경우 직접적이고 물리적인 폭력에 개입하는 경우가 많은 것에 비해 여학생은 왕따나 사회적 격리 같은 간접적이고 관계적인 폭력에 관여하는 경우가 더 많다고 하여 성별에 따라 관여하는 폭력 유형에 차이가 있음을 보고하였다.

학교 급별(나이)에 따른 요인으로 Olweus(1994)는 나이와 학년이 증가함에 따라 학교폭력이 감소하는 경향이 있는데 이는 나이가 증가함에 따라 자신을 방어할 방법을 터득해 나가기 때문이라고 볼 수 있으나, 나이가 증가함에 따라 따돌림이나 사회적 고립과 같은 교묘한 방법으로 학교폭력이 증가하는 것으로 보고하고 있다.

Rigby, Cox, 그리고 Black(1997)의 연구에서는 키가 작거나 힘이 약한 학생일수록 키가 크고 힘이 센 학생들에 비해 학교폭력 피해에 더 자주 노출될 수 있고, 신체적인 특성에 따른 차이 따라 학교폭력피해경험이 달라질 수 있다고 보고하였다. Voss와 Mulligan(2000)의 연구에서도 키가 큰 남학생 집단보다 키가 작은 남학생 집단이 평균 약 2배 정도의 높은 빈도로 집단따돌림을 받는다고 보고하였다.

장금순(2005)에 따르면 폭력에 대한 태도는 학교폭력에 대해 청소년들이 평소 인식하는 학교폭력에 허용적인 태도와 피해자 및 가해자에 대한 태도, 학교폭력이 발생하였을 때 대처하는 태도 등을 일컫는 것으로, 이지현(2014); 오정아, 김정운(2013); 유영실(2013) 등 많은 연구에서 폭력에 대한 태도가 학교폭력가해경험에

영향을 미치는 주요 요인으로 보고하고 있다.

이상균(1999)은 폭력 가해 경험이 있는 청소년들은 경험이 없는 청소년에 비해 폭력에 더 허용적인 태도를 보인다고 하였으며, 최자은(1998)은 학교폭력가해경험과 피해경험이 있는 청소년은 이후에 다시 가해 경험을 하는 폭력의 가해-피해 연속성의 가능성이 있음을 시사하였다. 다시 말해 학교폭력 경험은 청소년이 학교 폭력문화의 학습을 통해 폭력에 대하여 우호적인 태도를 조성하게 된다는 것이다.

학교폭력에 가장 흔하게 나타나는 개인적 특성 요인으로 공격성이 있는데, 도기봉(2008)의 연구에 따르면 공격성은 사회 부적응적인 문제 및 폭력을 유발하는 특성을 보이며, 개인적 요인과 환경적 요인의 상호작용을 통해 발현된다.

조주영과 오인수(2014)는 높은 공격성을 보이는 청소년들은 학교폭력을 경험하지 않은 청소년에 비해 사건이나 상황에 대해 적대적으로 왜곡하여 해석하는 경향이 있고 그 결과로 가해 행동을 할 가능성이 커짐을 확인하였다. 아영아(2014)는 청소년 비행의 유형변화에 대해 무경험집단, 탈피집단, 유입집단, 유지집단으로 분류하여 공격성의 차이를 살펴보았다. 그 결과 유입집단이 무경험 집단보다 공격성이 높고, 유지집단이 무경험집단과 탈피집단에 비해 공격성이 더 높음을 확인하였다.

이와 같은 학교폭력과 관련된 개인 특성 요인에 대해 보고한 선행연구를 종합해보면 성별, 학교 급별, 신체적인 특성, 학교폭력에 대한 학생들의 태도, 학교폭력 경험 유무 등 다양한 요인이 있음을 알 수 있다. 특히 공격성이 학교폭력에서 가장 흔하게 나타나는 영향요인으로 작용함을 알 수 있어 본 연구에서도 학대경험이 학교폭력경험으로 재생산되는 과정에서의 매개변수로 공격성을 살펴보았다.

## 나. 환경요인

### (1) 가정환경요인

가정은 청소년의 성장과 발달과정에서 가장 큰 영향력을 미치는 환경 변인으로, Rankin과 Kern(1994)에 따르면 부모는 자녀에게 안정적인 자원과 사회규범의 형성 기회를 제공하고, 자녀의 비행이나 부적절한 행위에 대한 감시와 처벌을 통해 자녀가 인습적 가치와 질서를 내재화할 수 있도록 돕는다고 하였다.

Bandura(1978)는 사회학습이론에서 인간의 행동은 타고나는 것이 아니라 주변인으로부터 학습과 모방을 하며 행동과 가치를 학습한다고 하였다. 청소년의 학교폭력에 관한 많은 연구자는 사회학습이론을 지지하는 연구 결과를 보고하고 있는데 이들의 주장은 크게 부모 간의 폭력 행동 노출에 의한 학습과 부모로부터의 학대경험에 의한 학습으로 나누어 살펴볼 수 있다.

김재엽, 정윤경, 이지현(2008)은 폭력 상황에서 폭력 행동의 주·객체가 되는 부모의 행태는 폭력을 대인관계의 갈등 및 문제 해결방식으로 사용하는 역할모델을 제공하여 청소년들이 폭력을 학습할 가능성이 커진다고 보고하였다. 김혜원과 이혜경(2000)도 부모 간의 폭력 행동에 노출된 청소년의 경우 또래에 대해 집단 괴롭힘을 행사할 가능성이 더 크다고 보고함으로써 청소년의 폭력이 부모 간 폭력 행동 노출에 의한 학습과 모방에 의한 것임을 나타내고 있다.

국의 연구자로는 Mejia, Kliwer, 그리고 Williams(2006)가 콜롬비아 남·여 청소년을 대상으로 부모 간 폭력 노출 경험이 청소년의 학교폭력가해경험에 미치는 영향을 살펴본 결과, 부모 간의 폭력 노출 경험은 직접적으로 청소년의 폭력적인 행동을 증가시키는 요인으로 작용함을 보고함으로써 부모 간 폭력에 노출된 경험이 학교폭력가해경험에 중요한 예측요인임을 시사하고 있다.

조민경, 조한익(2019)과 한대동(2019)은 학대경험에 노출된 아동들은 일반 아동들보다 친구들을 괴롭히거나 모욕을 주는 등 친구들에게 폭력적으로 행동할 수 있다고 보고함으로써 학대경험이 반복적이고 지속해서 발생하는 특징을 갖기 때문에 학대경험에 노출된 청소년이 느끼는 긴장 상태는 점진적으로 고조되는 경향을 띠게 된다고 하였다.

실제 김재엽, 김희진, 송아영, 장용언(2009); 조춘범(2010); Brezina(2010) 등 상당수의 국내·외 연구에서는 부모로부터 언어적·신체적 학대를 경험한 청소년은 그러한 상황을 모방함으로써 학교폭력가해 행위에 관여하게 된다고 보고하고 있다.

Henry(1998)는 공격성과 폭력은 지나치게 엄격하게 훈육하는 가정에서 자란 청소년에게서 쉽게 발견되고, 부모의 폭력이나 체벌이 자녀의 학교폭력으로 이어진다고 하여 부모의 부정적인 양육태도가 청소년의 공격성과 학교폭력의 주요 예측요인이 됨을 시사하고 있다. 김지민과 노충래(2015)도 부모의 강압적이고 학대적인 양육이 자녀의 공격적인 행동을 촉발한다고 하였다.

이러한 선행연구 결과들은 부모로부터의 학대경험이 청소년의 학교폭력을 예측하는 주요 요인임을 시사하고 있다.

또 다른 환경적 요인으로 가정의 사회·경제적 수준을 보고하는 연구에 따르면, 김수현(1992)은 가정의 경제·사회적 수준이 낮고 양육방식이 강압적일 때 학교폭력에 영향을 미칠 수 있다고 하였으며, 오윤선(2012)의 연구에서는 가정의 경제 수준이 낮을수록, 아버지의 직업이 노무직일수록 청소년이 문제행동을 일으킬 가능성이 더 크다고 보고하였다.

한편, 오윤선(2012)과 정윤탈, 오정아, 이영주(2012)는 부모의 경제 수준과 학력이 높을수록 과보호 양육을 하고 이런 양육태도가 학교폭력 유발요인으로 작용한다고 보고하여 앞선 연구자들의 결론과는 조금 다른 관점에서 환경적 요인에 관해 보고하고 있다.

이상에서 살펴본 선행연구에서와 같이 부모 간 폭력이나, 양육방식, 가정의 사회·경제적 수준과 부모의 학력 등이 모두 청소년의 학교폭력과 관련된 예측요인임을 알 수 있으나 본 연구에서는 청소년이 직접 경험하는 학대경험이 가장 주요한 예측요인이 될 것으로 판단하고 학대경험이 시간의 흐름에 따라 학교폭력해경험에 미치는 영향변화를 탐색하였다.

## (2) 학교 환경요인

청소년기는 학교에서 보내는 시간이 많고 학교 환경 속에서 대인관계를 형성하며 학생의 지위를 가지게 된다.

장금순(2005)은 학교폭력에 영향을 미치는 학교 환경적 요인으로 입시 위주의 교육풍토, 교사와의 갈등 관계, 폭력에 대한 교사의 태도, 친구의 비행정도 등을 제시하고 있다.

Steffgen, Recchia, 그리고 Viechtbauer(2012)는 학교에 대한 낮은 소속감이 학교폭력 유발요인으로 작용할 수 있다고 하였는데, 우리 사회의 학교 환경은 입시를 위한 지식 위주의 성취 지향적 교육과 교사와의 형식적인 인간관계로 청소년들이 학교를 부정적인 시선으로 바라보고 학교에 대한 낮은 소속감을 느끼게 되는 요인으로 작용한다.

주은희(2002)에 따르면 단선적 평가에 미치지 못하는 청소년들이 자신감의

결여와 열등의식을 갖게 되고, 이런 감정을 학교폭력이라는 비합리적인 방법으로 풀게 되어 점차 학교폭력에 대해 무감각해지고 충동적으로 학교폭력가해경험을 하게 되는 요인이 된다고 하였다. 한편, 정재은, 장재홍(2017)과 조민경, 조한익(2019) 등은 학업성취 수준이 높은 청소년들도 불안, 우울, 정신적 스트레스 등과 같은 요인들이 공격성을 높이고 이것이 학교폭력 형태로 나타난다고 상반된 결과를 보고하고 있다.

청소년과 교사 간의 갈등 관계와 학교폭력에 대한 교사의 태도 또한 학교폭력의 주요 원인으로 볼 수 있는데, 한국형사정책연구원(1997)이 발표한 「학교가 청소년 비행에 미치는 영향에 관한 연구」에서는 학교 환경의 주요 구성원인 학생과 교사 간의 대인관계 양상이 경쟁적 학업성취 위주의 교육풍토에서 학업성취가 낮은 학생들의 일탈 원인이 되고 높은 갈등적 관계는 과잉행동과 반사회적 문제를 증가시킨다고 나타났다.

학교폭력에 대한 교사의 태도는 학교폭력을 강화하거나 감소시키는 데 큰 영향을 미친다. 이은정(2003)은 그의 연구에서 학교폭력에 교사가 적극적으로 개입하고, 공정하고, 엄정하게 대처하는지에 따라 달라지고, 교사의 폭력적인 처벌은 폭력을 정당화시키고 폭력을 학습하게 되어 청소년의 학교폭력에 영향을 미친다고 보고 하였다.

또한, 학교폭력에 가장 영향력 있는 요인으로 교우의 비행 정도를 들 수 있는데 청소년기는 인간관계의 중심에 친구가 있고, 친구와의 관계를 통해 대인관계 기술을 습득한다. Payne(2008)에 따르면 청소년기는 또래에 소속되고자 하는 욕구가 높아 집단의 규범에 쉽게 동조하는 시기로 비행 친구와의 교제가 청소년의 학교폭력가해경험에 중요한 영향요인으로 작용한다. 김미영(2013)은 폭력조직 가입이나 학교폭력에 호의적인 태도를 가진 친구와의 교제가 많을수록 학교폭력과 같은 문제행동이 증가하고, 학교폭력에 호의적인 친구와의 교제는 타협이나 협동과 같이 긍정적으로 문제를 해결하기보다는 폭력과 같이 부정적인 문제해결 방법을 선택하게 되어 학교폭력가해경험을 강화하게 된다고 하였다.

학교폭력을 목격한 또래의 태도 또한 학교폭력에 영향을 미치는 요인으로 중요하게 조명되고 있는데, Stueve et al.(2006)의 연구에 따르면 학교폭력 발생 전·후



관찰자의 존재와 반응방식이 폭력 상황을 억제하는 데 이바지하기도 하지만, 오히려 폭력을 촉진함으로써 상황을 악화시키기도 한다.

다시 말해, 목격자들이 학교폭력가해학생에게 공감을 표시할 경우 폭력 상황은 쉽게 강화되고, 아무 행동도 취하지 않고 순수하게 방관만 하는 경우에도 학교폭력의 당사자들은 자신이 우월하다는 모습을 증명하기 위해 보다 공격적인 행동을 취하게 된다는 것이다. 반면, Stueve et al.(2006)은 목격자들이 학교폭력의 피해자 편에 설 경우에는 폭력 상황의 전개를 막거나 폭력 상황의 악화를 완화하기도 한다고 하였다.

이처럼 학교의 폭력허용 정도는 청소년의 폭력 허용도를 높일 수밖에 없으며, 청소년의 폭력에 대한 허용도 또한 학교폭력에 중요한 영향요인으로 작용하고 있다.

#### 4. 본 연구의 이론적 관점 : 폭력 재생산 이론

Gelles et al.(1979)에 따르면 폭력은 타인에게 신체적 상해를 입히는 의도적 행위로, Danil(1983)은 학대(mistreatment), 상해(injury), 모욕적이고 거친 언어(insulting and coarse language)를 모두 포함하는 의미를 가진다고 하였다.

폭력의 재생산은 한 형태의 폭력이 다른 형태의 폭력으로 전이되는 과정을 말하는 것으로, Finkerlhor et al.(2009); Olweus(1997); Widom(1989)은 학대경험이 청소년의 학교폭력이나 반사회적 행동으로 발전하고 나아가 성인기의 범죄 행동, 자녀 학대, 데이트폭력, 배우자 학대에 영향을 미치는데 이런 현상을 폭력의 재생산(혹은 악순환, cycle of violence), 폭력의 세대 간 전이(intergenerational transmission of violence)라는 용어로 설명할 수 있음을 보고하였다.

폭력이 또 다른 형태의 폭력을 유발하는 폭력의 재생산과정을 설명한 이론과 선행연구들은 크게 두 가지 메커니즘으로 정리할 수 있는데 첫째, 폭력 피해자가 다른 유형의 폭력 가해자가 되는 과정으로 주로 사회학습 이론으로 설명되고 있으며 둘째, 폭력 피해자가 다른 유형의 폭력 피해자가 되는 과정은 주로 학습된 무기력 이론으로 설명되고 있다.

본 연구에서는 학대경험이 학교폭력가해경험으로 되는 이론적 관점으로 앞에서 제시한 두 가지 과정을 설명한 주요 이론과 학교폭력의 주요 원인으로 제시하는

요인들을 비교적 골고루 논의하고 있는 일반긴장 이론을 본 연구의 이론적 배경으로 구성하였다.

## 가. 사회학습 이론

청소년 비행의 원인을 규명하는 데 있어 사회학습 이론은 청소년들이 학습한 가치와 태도에 주목하고 부모나 또래, 교사, TV 매체를 통해 학습한 것에서 비행의 원인을 찾고, 개인과 환경 간의 상호작용을 통해서 이루어지는 학습에서 문제행동의 원인을 찾는다. 다시 말해 개인이 주변으로부터 학습한 내용을 범죄에 이용함으로써 범죄가 발생하고 진행된다는 이론이다.

이런 사회학습 이론은 관찰 학습 이론, 차별적 강화 이론, 차별적 접촉 이론 등 세부 이론들이 있으나 본 연구에서는 Bandura(1997)의 관찰학습이론(observational learning theory)과 Sutherland(1939)의 차별접촉이론(differential association theory)을 주요 이론으로 활용하고자 한다.

Bandura(1997)의 관찰 학습 이론(observational learning theory) 관점에 따르면 폭력행위는 관찰 학습과 모델링 등 대리적 학습 기제를 통해 학습이 이루어지는 것으로 관찰 학습은 기본 4가지 과정인 주의 집중, 과지, 운동 재생, 동기화를 통해 이루어진다고 하였다. 첫째, 모델이 되는 행동과 그 결과에 집중하여 주의를 기울이고, 둘째, 관찰한 행동을 마음속으로 그려보고 셋째, 기억된 모델 행동을 본인이 직접 재생하며 넷째, 실제 재연한 행동에 칭찬 등의 강화가 제공되었을 때 실제 행동을 실현하고자 하는 동기나 욕구가 생긴다는 것이다.

Sutherland(1939)의 차별 접촉 이론(differential association theory)의 관점에서의 폭력은 친밀한 사람들과의 의사소통과정을 통하여 학습되며, 이 과정에서 청소년은 학교폭력에 대한 동기를 내면화하고 학교폭력에 대해 호의적인 태도를 형성하며, 학교폭력과 관련된 방법과 기술을 배운다. 또한, 학습은 사회적 환경 내에서 개인을 둘러싼 중요한 사람들과 의사소통할 때 이루어지는데 특히, 인간의 행동은 환경이나 상황에 따라 달라지는 유동적인 것으로 모든 비행은 학습에 의한 것으로 보았다. 이처럼 차별 접촉 이론은 개인의 학교폭력 행위가 다른 또래에게 어떻게 그리고 왜 학습되는지를 설명하는 이론이라 할 수 있다.

사회학습 이론에 따르면 사람의 행동은 주어진 상황이나 다른 사람의 행동을 관찰하고 모방하는 정신적 처리 과정으로 학습된다고 설명하고 있는데, 청소년의 폭력 행동은 가정과 또래, 학교에 의해 폭력행위를 학습하게 된다는 것이다.

지영환(2013)은 학교폭력가해경험은 부모의 폭력을 목격하거나 직접적인 피해자가 되는 경험을 함으로써 폭력을 실행할 수 있다는 것을 학습하고 폭력을 행사하는 기술을 함께 배우으로써 폭력이 학습된 결과라고 하였다. 다시 말해 어린 시절 학대 경험이 자녀들에게 학습되어 학교폭력으로 재생산되고 다시 성인이 되어 사회폭력으로 재생산되는 폭력의 세대 전이는 가정 내 학대경험에 대한 모방과 학습의 결과라 할 수 있다.

한국형사정책연구원(1997)에서 발표한 「학교가 청소년 비행에 미치는 영향에 관한 연구」에 따르면 폭력 피해 경험이 있는 사람들은 그렇지 않은 사람들보다 공격적이며 폭력을 행사할 가능성이 커진다고 보고하여 사회학습 이론을 지지하는 결론이라 할 수 있다.

본 연구에서도 이와 같은 사회학습 이론을 토대로 청소년의 학대경험이 학교 폭력가해경험으로 이어지는 경로를 검증하였다.

## 나. 학습된 무기력감 이론

폭력의 피해자가 또 다른 유형의 폭력 피해자가 되는 과정에 대해서 가장 흔히 설명되는 방식은 Seligman(1975)의 학습된 무기력감 이론을 근거로 한다. 학습된 무기력은 인간이 어떠한 사건을 자신의 힘으로 통제할 수 없다고 인식할 때 나타나는 현상으로 좌절 상황에 대한 원인을 자신이 통제할 수 없는 요인으로 귀인 하는 것과 관련이 있다.

중요한 것은 무기력이 학습되고 나면, 자신이 통제력을 행사할 수 있는 상황에까지 학습된 무기력이 일반화되어, 무기력을 학습한 사람은 자신의 힘으로 극복할 수 있는 상황임에도 불구하고 새로운 해결책을 찾기보다는 수동적인 자세를 계속 유지한다.

Finkerlhor et al.(2009); Cohen & Mannarino(1996); Schwartz et al.(1993)의 연구에서도 학대경험이 있는 청소년이 학대 상황에 익숙해지고 무기력이 학습되면, 폭력을 막거나 피하기 위한 행동을 취하지 않게 되기 때문에 또 다른 폭력 피해에 취약하게 될 수 있음을 보고하고 있다.

박미은(1997)에 따르면 인간이 통제 불가능한 상황에서 자신의 반응으로 원하는 결과를 얻지 못할 것으로 생각하게 되면, 객관적으로는 반응이 결과를 끌어낼 수 있음에도 불구하고, 스스로 반응을 주도하려는 동기가 저하되고 반응을 통해 결과가 통제될 수 있음을 자각하기가 점점 더 어려워진다.

Abramson et al.(1978)은 무기력 학습 과정에서는 이러한 인지적인 왜곡뿐 아니라 정서적으로도 우울, 두려움, 불안 등 부정적 감정을 함께 갖게 되고 동기적, 인지적, 그리고 정서적인 손상을 초래하게 된다고 하며 정서적 손상의 가능성을 언급하였다.

한편, 박미은(1997)과 신기명(1992)은 통제 불가능한 혐오적인 사건 그 자체가 무기력을 발생시키는 것은 아니라고 지적하였는데 개인의 힘으로 통제할 수 있는 사건인지 아닌지의 사실 여부보다는, 그 사건을 바라보는 개인의 주관적인 판단, 즉, 스스로 그 사건을 통제할 수 없다는 주관적 지각이 무기력을 일으킨다는 것이다. 기존의 학습된 무기력감 이론을 주장한 Seligman(1975)은 개인의 특성과 상황의 특성에 따른 무기력 정도의 변화를 설명하지 못하였는데, Abramson et al.(1978)은 학습된 무기력감 이론을 발전시켜 통제 불가능한 상황을 개인이 어떻게 해석하고 귀인 하느냐에 따라 무기력의 정도가 달라질 수 있음을 추가로 설명하였다.

상황에 대한 귀인은 크게 세 가지 기준에서 이루어지는데, 첫 번째 기준은 통제 위치로 ‘내부(internal)-외부(external)’ 차원으로 분류된다. Rotter(1966)에 따르면 내부 귀인은 자신에게 일어나는 여러 사건이 자신의 특성(성격, 능력, 건강, 기분 등)에 의한 것으로 지각하는 것이고, 외부 귀인은 자신에게 일어나는 사건들이 행운, 우연, 운명, 강력한 타인에 의해 지배되고 있다고 지각하는 것이다. Abramson et al.(1978)은 자신에게 일어난 부정적인 사건을 내부 귀인 할수록 부정적 자아개념을 갖게 되며 무기력의 정도가 높아지고 자존감의 손상을 초래하게 된다고 하였다.

두 번째 기준은 안정성으로 ‘안정적(stable)-불안정적(unstable)’차원으로 분류된다. 안정적 귀인은 자신에게 일어나는 일들의 원인을 쉽게 변할 수 없는 요소(성격, 능력, 습관 등)로 지각하는 것이며, 불안정적 귀인은 자신에게 일어나는 일들의 원인을 쉽게 변할 수 있는 요소(노력 부족, 운, 환경적 사건 등)로 지각하는 것이다. 따라서 자신에게 일어난 부정적 사건의 원인을 안정적 요소에 귀인 할수록 무기력을 경험할 수 있다.

세 번째 기준은 전반성으로 ‘전반적(global)-특정적(specific)’으로 분류된다. 특정적 귀인은 사건의 통제 불가능성이 현재 경험한 사건에 국한되어 나타난다고 지각하는 것이지만, 전반적 귀인은 통제 불가능한 사건이 생활 전반에 걸쳐 나타날 것이라고 지각하는 것이다. Metalsky(1982)에 따르면 무기력감은 부정적 사건을 ‘내부적, 안정적, 전반적’인 요인에 귀인 할수록 더 쉽게 학습되고 무기력 반응과 학습 정도는 개인의 귀인 성향에 따라 달라질 수 있다.

학대경험이 학교폭력피해경험으로 되는 과정에는 이러한 무기력에 대한 학습 정도에 따른 개인차가 있으리라 예측할 수 있으나 본 연구에서도 이와 같은 학습된 무기력감 이론을 토대로 학대경험이 학교폭력피해경험으로 이어지는 경로를 검증하였다.

#### 다. 일반긴장 이론

Agnew와 White(1992)에 따르면 청소년들의 비행은 이들이 일상에서 겪는 긴장 요인으로 인하여 부정적인 감정을 겪기 때문이다.

이는 Merton(1938)이 제시한 고전적 의미의 긴장과는 차이가 있는 것으로 Merton(1938)에 따르면 하류 계층 청소년들은 구조적인 불평등에서 유발된 긴장으로 범죄나 일탈을 저지르게 된다고 주장하였다.

Agnew(1992)는 청소년들이 구조적인 긴장 이외에도 가정이나 학교 등 일상생활 속에서 긴장을 경험하고 긍정적 자극의 소멸과 부정적 자극의 발생, 목표 달성의 실패, 기대와 성취 사이의 괴리 등이 긴장의 발생 요인이 되며 이런 긴장의 원인이 노여움이나 두려움, 우울, 좌절, 실망과 같은 ‘부정적 감정의 상황’을 일으킨다고 하였다.

이런 주장은 거시적인 수준에서의 긴장 이론을 미시적인 수준으로까지 확장한 것으로 청소년들이 가정이나 학교 등에서의 여러 긴장 요인으로 절망감, 화 등 부정적인 감정을 경험하게 되며, 비행은 그런 부정적인 감정을 해소하려는 방편임을 나타낸다.

청소년 비행의 원인이 되는 긴장 요인으로 첫째, 긍정적 자극의 소멸은 청소년들에게 긍정적으로 작용하였던 요소의 상실로 부모와의 사별, 친구 관계의 단절 등과 같은 일상에서 겪게 되는 경험에 그 원인이 있다.

둘째, 목표 달성 실패는 기대와 열망 간의 차이 및 기대와 성취 간의 괴리, 정의롭고 공정한 결과와 현실적인 결과의 불일치 등 세 가지 요인에 의해 발생한다.

셋째, 부정적인 자극의 발생은 부모의 학대, 교사의 폭언과 체벌, 친구들의 괴롭힘과 범죄 피해 경험 등 다른 사람의 부정적인 행동으로 인해 고통을 겪음으로써 부정적인 감정이 생겨난다.

이런 상황들이 긴장을 유발하고 유발된 긴장으로 인해 분노, 좌절, 불행감 등의 부정적 감정이 발생하여 청소년들은 비행을 통해 이를 해소하려고 한다.

Hoffman, & Miller(1998); Capowich et al.(2001); Ericson(2001)의 연구에서 이런 주장을 지지하였고 국내에서도 이성식(2004); 문병욱, 신동준(2008); 황성현, 이강훈(2013) 등이 다양한 형태의 긴장이 청소년의 비행과 관련이 있음을 검증하였다. 이후 Agnew(1992)는 부모 학대로 인해 발생하는 긴장이 대체로 개인의 행동 변화에 영향을 미치나 개인의 심리상태나 상황수용에 따라 그 양상이 다를 수 있음을 주장하였다.

## 제3절 공격성

### 1. 공격성의 개념

공격성(aggression)은 협의적 개념으로는 외현적으로 관찰이 가능한 영역만을 이야기하지만, 공격적인 의도와 관련된 정서까지 포함하는 광의적 개념으로 다양하게 정의되고 있다.

Eron(1980)은 공격성을 다른 사람에게 피해를 가하는 행동이라고 정의함으로써 육체적인 위해 행동에 초점을 맞추어 설명하였고, Bushman & Huesmann(2001); Orpinas & Frankowski(2001)와 같은 많은 연구자는 이에 더하여 공격 대상을 사람에게 한정 짓지 않고 사물로 확장해 공격성을 정의하기도 하였다.

Buss와 Perry(1992)는 신체적, 언어적 공격 같은 외현적으로 드러나는 공격적인 행위에 더하여 적대감(hostility)과 분노(anger) 같은 정서까지 포함하는 의미로

공격성을 정의하였는데, 이소희(2013)에 따르면 언어적 공격성과 신체적 공격성은 타인에게 해를 입히려는 의도가 겹으로 드러난 공격적인 행동이라고 하였다. 또한 적대감은 부정적이고 냉소적인 방식으로 세상이나 타인을 보는 것으로 피해의식, 질투심, 증오심 등으로 표현되며, 분노는 공격을 위한 생리적인 각성과 준비성을 나타내는 것으로 외현적으로 표출되는 행동에 앞서 드러나는 부정적인 감정 상태를 일컫는다.

Feshbach(1970)에 따르면 공격의 목적에 따라 도구적 공격성과 적대적 공격성으로 분류될 수 있는데, 도구적 공격성은 욕구 충족이나 다른 목적을 이루기 위한 수단으로 공격행동을 사용하는 것을 말하고, 적대적 공격성은 공격행동 그 자체에 목적이 있으며 타인에게 해를 입히는 것이 목적이다. 주로 나이가 어릴수록 적대적 공격을 많이 사용하며, 성장할수록 도구적 공격행동을 더 많이 하는 경향이 있는 것으로 본다.

이와 달리 Crick과 Grotper(1995)는 공격성을 외현적 공격성과 관계적 공격성으로 분류하여, 외현적 공격성은 공격 의도와는 상관없이 타인에게 직접적으로 행하는 관찰 가능한 폭력으로, 관계적 공격성은 집단 내에서 보이지 않는 압력이나 힘을 이용하여 개인을 배척, 소외, 위협하는 행위를 말한다.

이러한 기존의 공격성에 대한 정의와 분류기준을 바탕으로 본 연구에서는 공격성을 언어적, 신체적, 심리적으로 타인 혹은 사물에 상해를 입히는 의도적 행동 성향으로 정의하였다.

## 2. 청소년의 공격성

청소년기는 신체적·심리적으로 많은 변화를 경험하게 되는 시기로, 다양한 변화들로 인해 청소년들은 심리적인 갈등과 적응의 문제를 갖기 쉽고 자신을 둘러싼 환경과도 혼란과 갈등을 경험하며 여러 문제를 유발하기도 한다.

Mullins와 Irvin(2000)에 따르면 청소년기는 신체적·정신적·행동적으로 급속한 변화를 경험하는 시기로 이런 변화 자체가 그들에게 스트레스로 작용한다고 보고 하였다. 정경택(2003)의 연구에서도 스트레스 지수가 높은 청소년이 신체적인

폭력과 간접적 공격성, 부정성 등 공격적 성향이 유의미하게 높은 것으로 나타나 청소년기의 공격성에 대한 이해가 필요함을 시사하였다.

Coie와 Dodge(1998)는 공격성이 아동기부터 초기 성인기까지 상당히 안정적으로 지속되며 비행과 낮은 학업성취, 범죄와 같은 심각한 부정적 결과를 초래하는 것으로 보고하였으며, 하문선(2013) 또한 그의 연구에서 청소년기 공격성이 현재의 사회적 부적응을 나타낼 뿐만 아니라 미래의 부적응과 반사회적 행동을 예측하는 강력한 행동 지표라고 보고하였다.

Loeber와 Hay(1997)는 청소년기의 공격성에 관하여 6년간의 종단 연구를 하였는데 공격성이 13~15세에 절정에 이르렀다가 그 이후에 감소하지만, 공격성이 바람직한 행동이 아닌 따돌림, 악성 험담 등으로 대체되고, 무단결석, 절도, 술이나 약물남용 등 비행으로 표현될 가능성이 커진다고 보고하였다.

또한, Farrington(1989)의 8세부터 32세까지 추적한 종단연구에서는 높은 수준의 공격성이 반사회적 행동의 높은 예측요인으로 보고하고 있으며, 김재엽, 이동은(2014); Muthen, Lamert(2004); Petras et al.(2004)의 연구에서도 청소년기의 공격성을 학교폭력 행위에 대한 잠재 요인으로 연구 결과를 보고하고 있다.

이근영 외(2011)는 청소년기의 공격성이 향후 반사회적 태도로 이어질 가능성이 크고 사회에 잘 적응할 수 있는지를 예측하는 주요 요인으로 꼽아 청소년기에 보이는 공격성이 개인의 발달에 부정적인 영향을 미치고 이런 영향이 잠재되어 성인기 이후에도 영향을 미침을 시사하고 있다.

Buss와 Perry(1992)에 따르면 청소년의 공격성은 신체적 공격이나 언어적 험박 같은 외현적 공격성뿐 아니라 나쁜 소문 퍼뜨리기, 집단에서 배제하기 등과 같이 외부로 잘 표출되지는 않지만, 관계를 의도적으로 손상하는 관계적 공격성도 존재하며, 그 외 적의성, 분노, 타인에 대한 의심 등과 같은 매우 다양한 유형으로 표현되는 것으로 알 수 있다.

한편 Broidy et al.(2003)과 Farrell et al.(2005)의 연구에서는 공격성이 청소년기 학교폭력뿐만 아니라 성인기의 약물 사용, 만성적 폭력, 범죄 등의 반사회적 행동을 예측하는 중요 지표임을 언급하였다.



### 3. 공격성의 주요 이론

공격성의 원인과 발달을 설명하는 대표적인 이론으로 정신분석 이론에 기반을 둔 좌절-공격성 가설과 사회학습이론이 있다.

Dollard et al.(1939)은 좌절-공격성 가설에 따라 인간의 본능적 속성으로 원하는 것이 좌절당할 때마다 공격적인 충동이 일어나며, 좌절을 일으키는 것으로 간주하는 사람 혹은 대상을 위해 하려는 행동이 동기화된다고 하였다. 다시 말해 인간은 본능적으로 공격적 행위를 보이는 것이 아니라 좌절로 야기된 심리적 충동을 해소하도록 동기화되어있어 해소책으로 공격행위를 사용한다는 것이다.

Davitz(1952)는 초기 좌절-공격성 가설에 따라 공격적 행동은 좌절의 결과이며 좌절은 유형에 무관하게 공격적 행동을 유발한다고 주장하였으나 공격성이 항상 좌절로 유발한다고 볼 수 없다는 반론이 제기되면서 좌절과 관계없이 특정 목표를 추구하기 위해 공격적 행위를 보일 수 있다고 하였다.

이후 Berkowitz(1989)는 좌절이 공격을 유발하는 여러 도발 중의 하나일 뿐이며 좌절과 유사한 부정적 경험의 유발 시 더 다양한 행위가 나타날 수 있다는 수정론을 제기하여, 내적 힘(분노)과 외적 자극(공격적 단서)이 결합하였을 때 공격적 행동이 나타난다고 주장하였다. 또한, 이윤경(2015)은 좌절 이후에 항상 공격성이 표출되는 것은 아니며, 타협이나 포기 등의 반응이 따르기도 하며, 좌절을 경험한 후 좌절에 대한 불편한 감정이 공격성으로 표출되느냐에는 개인차가 있다고 하였다.

Bandura(1986)의 사회학습 이론(social learning theory)에 의한 공격성의 발달 과정은 동일한 과정을 통해 습득하게 되는 사회적 행동의 일종으로 다른 사람의 공격적 행동과 그 결과를 관찰함으로써 학습되고, 공격적 행동으로 강화를 자주 받으면 향후 공격성의 발달 가능성은 더 커진다. 관찰 학습(modeling)을 통해 획득되는 공격성은 다른 사람의 공격적 행동을 관찰한 후 기억 속에 저장하고 관찰 대상이 자신의 공격적 행동에 관심을 보이거나 공격적 행동의 결과 처벌 대신 특권이 따르는 장면을 목격하게 되면 앞서 습득한 공격적 행동을 표출할 가능성이 커진다.

이처럼 사회학습 이론에 따른 인간의 반응은 단순히 외부 자극으로 나타나기

보다는 자신의 행동반응의 결과를 예측하고 예기되는 행동 결과에 따라 영향을 받는데, 자극에 대해 공격성 반응이 나타나는 것은 공격성 반응으로 인해 예기되는 긍정적 결과를 기대하기 때문이라고 할 수 있다.

Nolen-Hoeksema et al.(2009)의 정신분석 이론에서는 공격성을 충동으로 보는 데 반해, 사회학습 이론에서는 공격성을 학습된 반응으로 본다는 점에서 두 이론이 공격성을 보는 관점에 다소 차이가 있다고 하였으나, 좌절과 스트레스 상황에서 무조건 공격성을 보이는 것이 아니며 개인차가 있다는 점에서는 같은 관점을 가지고 있다. 다시 말해, 공격성은 좌절로 유발될 수 있는 모든 개인이 가지고 있는 본능적인 정서이며 또한 타인의 공격행동을 모방함으로써 학습될 수 있는 성향인 것으로 보인다.

## 제4절 선행연구 고찰

### 1. 학대경험과 학교폭력경험

그동안의 선행연구에서는 부모 학대경험이 학교폭력경험 가능성을 높이는 것에 동의하고 있는데, Mustanoja et al.(2011)은 신체학대를 포함한 가정폭력에 노출된 경험은 학교폭력 경험과 유의미한 관련성이 있으며, 학교폭력가해 혹은 피해경험 모두와 상관이 있다고 하였다.

Baldry(2003)는 이탈리아의 청소년을 대상으로 한 연구에서, 학대를 직접적으로 당한 경우뿐만 아니라 부모폭력을 간접적으로 경험한 청소년의 경우 그렇지 않은 청소년에 비해 학교폭력가해 및 피해경험을 할 가능성이 큼을 확인하였다. 또한, Mejia et al.(2006)은 콜롬비아 남녀 청소년을 대상으로 부모 간에 이루어지는 폭력의 목격 경험이 청소년의 폭력 가해에 미치는 영향을 살펴본 연구에서, 부모 간의 폭력 목격 경험 및 학대경험은 직접적으로 청소년의 폭력가해 경험을 증가시키는 매우 중요한 요인으로 밝혀 Baldry(2003)의 의견을 지지하고 있다.

Evans et al.(2008)은 학대경험에 관한 메타분석을 실시하여 학대경험이 있는 청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 내재화 문제와 외재화 문제가 있으며

학대경험이 학교폭력가해경험을 증가시키는 요인으로 작용함을 밝혔다.

국내 연구자로 이충원(1999)은 학대경험이 청소년 학교폭력에 영향을 미치는 중요한 요인이며, 언어폭력이 청소년의 학교폭력에 영향을 미치는 가장 주요한 하위영역임을 보고하였다. 같은 맥락에서 양주연(2004)의 연구에서 가벼운 신체적 폭력을 포함한 언어적 폭력 등 모든 폭력 유형의 가정폭력에 노출된 정도가 심각한 청소년일수록 그렇지 않은 청소년에 비해 폭력 허용도 수준이 높음을 보고하였다.

신성철과 백석기(2014)는 가정폭력 노출 경험이 많을수록 학교폭력가해와 피해 경험이 많은 것으로 나타났으며 가정폭력이 학교폭력피해경험에 비해 가해경험에 상대적으로 많은 영향을 주는 것으로 나타났다. 이런 결과는 가정에서의 폭력 경험이 학습되어 청소년들에게 그대로 투사되고 있는 것으로 해석할 수 있다.

이외에도 김재엽 외(2008); 김정옥, 장택희(1999); 이승주, 정병수(2015); 정윤경 외(2012); Baldry(2003); Cluver, Bowes, & Gardner(2010); Espelage et al.(2013); Holt et al.(2009)과 같은 국내·외 많은 연구에 의해 학대경험이 학교폭력가해경험에 영향을 미친다는 주장이 지지되어왔다.

학대경험이 학교폭력피해경험에 유의미한 정적 영향을 미친다는 주장 역시 김재철, 최지영(2011); 박은주, 최말옥(2014); 정익중(2008); Baldry(2003); Lereya et al.(2013)의 선행연구를 통해 반복적으로 확인되어 오고 있다.

김재철과 최지영(2011)은 학교폭력피해경험의 중요한 환경적 요인은 부모로부터 학대경험이며 개인 내적 변인으로는 개인의 자존감을 밝혔다. 또한, 부모로부터의 학대경험이 많고 자존감이 낮을수록 학교폭력피해경험이 증가하는데, Cluver et al.(2010)과 Espelage et al.(2012)의 연구 결과에서도 학대경험과 또래 간 학교폭력피해경험 간의 상관관계가 유의미하게 나타났으며 학대경험이 학교폭력피해경험을 예측하는 주요 요인임을 확인하였다.

한편, 이봉주와 김세원(2014)은 초등학교 4학년에서 고등학교 2학년까지의 종단자료를 통해, 학대경험이 있는 아동의 경우 학대경험이 없는 아동에 비해 우울과 학교폭력피해경험이 더 높게 나타났으나 아직 국내에서는 학대경험과 학교폭력피해경험 간의 종단 관계에 대한 선행연구가 많지 않은 실정이라고 이야기 하며 종단연구의 필요성을 주장하였다.

이에 본 연구에서는 패널데이터를 활용한 학대경험과 학교폭력가해경험 간의 종단 관계에 대한 연구를 진행하고자 이와 관련하여 패널데이터를 활용한 선행 연구를 먼저 살펴보았으며 다음 <표 2-8>에서와 같다.

<표 2-8>에서의 많은 패널데이터를 활용한 선행연구를 살펴보면 학대경험과 같은 부정적 부모양육태도가 청소년의 학교폭력경험에 있어 중요한 영향변인으로 보고되고 있어, 가정에서의 학대경험이 학습되어 청소년에게 그대로 투사된다는 것을 나타내고 있다. 또한, 청소년기는 아동기에서 성인기로 가는 중간단계로 발달 변화에 따라 신체적, 심리·정서적으로 많은 변화를 경험하는 시기로 아직 부모로부터의 영향에 민감할 수밖에 없는 시기이다. 따라서 학교폭력 영향요인으로 부모로부터의 학대경험에 주목할 필요가 있다.

<표 2-8> 학대경험과 학교폭력경험 변수 관련 패널데이터 활용 국내 선행연구

연구자	논문명	대상	활용 데이터	연구방법
임혜원 (2020)	청소년이 지각한 부모양육태도 변화가 비행경험에 미치는 영향: 방임·학대를 중심으로	중2, 고2	KCYPS (중1패널)	-회귀분석
조민경 외 (2019)	가정학대가 청소년 학교폭력가해 및 피해경험에 미치는 영향: 공격성과 우울의 매개효과	중2	KCYPS	-구조모형분석
성효정 (2014)	가정 내 학대경험이 아동의 학교적응에 미치는 영향: 공격성의 조절효과를 중심으로	초6, 중3	KCYPS (중1패널)	-다중회귀분석 -위계적 회귀분석
임혜원 (2020)	청소년이 지각한 부모양육태도 변화가 비행경험에 미치는 영향: 방임·학대를 중심으로	중2, 고2	KCYPS (중1패널)	-회귀분석
차윤남 (2018)	아동 및 청소년의 피학대경험과 학교적응 간의 관계에 관한 종단연구: 지역사회 인식과 공격성의 매개효과	초6, 중2, 중3	KCYPS (초4패널)	-다변량 잠재성장모형
유현주 (2014)	초기청소년의 학대경험, 정서문제, 휴대전화의존도의 구조적 관계	초6	KCYPS (초4패널)	-구조방정식모형
변만이 (2020)	부모에 의한 아동학대경험이 학교폭력경험에 미치는 영향: 또래에착의 조절효과를 중심으로	중3	KCYPS (중1패널)	-선형회귀분석 -위계적 회귀분석
김은숙 (2021)	초기청소년의 학교폭력가해경험 및 피해경험의 변화양상과 예측요인	초6 ~중3	KCYPS (초4패널)	-다변량 잠재성장모형
허진아 (2017)	청소년의 학대피해가 폭력피해에 미치는 영향: 일탈적 생활양식의 매개효과를 중심으로	초6 ~중2	KCYPS (초4패널)	-구조방정식모형
이봉주 (2014)	아동학대가 아동청소년의 발달에 미치는 영향에 관한 종단적 연구	고2	서울아동패널	-HLM
변만이 (2020)	부모에 의한 아동학대경험이 학교폭력경험에 미치는 영향: 또래에착의 조절효과를 중심으로	중3	KCYPS (중1패널)	-선형회귀분석 -위계적 회귀분석

## 2. 학교폭력가해경험과 피해경험

학교폭력에 대한 연구양상은 기존의 피해-가해의 이분법적 구도에서 벗어나고 있다.

실제 김명자(2001); 조정실, 차명호(2010); 이승연 외(2014)의 선행연구를 살펴보면 학교폭력 피해자가 학교폭력 가해자가 되어 자신보다 약한 상대에게 폭력 행위를 하는 피해-가해 중첩현상에 관한 연구가 많아지고 있음을 확인할 수 있는데, 특히 가해 경험과 피해 경험 간의 연관성에 주목하고 있음을 알 수 있다.

성동규 외(2006); 김경은, 윤혜미(2012); 이순래, 이규현(2015) 등의 학교폭력가해경험과 피해경험 간 관계에 관한 선행연구에서는 학교폭력피해경험이 학교폭력가해경험에 시간적으로도 선행함을 밝히고 있다.

또한, 아영아, 정원철(2012); 김지민, 노충래(2015); 최진오(2020)의 연구에서는 초·중·고등학교 모든 학교 교급에서 학교폭력피해경험이 학교폭력가해경험을 증가시키는 유의미한 변수임이 확인되었다.

한편, 청소년폭력예방재단(2012)에서 발표한 「학교폭력 실태조사」에 의하면 학교폭력피해경험 청소년은 가해 학생에 대하여 높은 복수심이 있으며 억울함이나 분노, 증오심과 같은 보복성 심리가 높고, 이와 같은 보복성 심리의 표출은 자신에게 폭력을 행사한 가해자를 대상으로 하기보다는 자신보다 약한 또래를 대상으로 가해 행동을 하는 것으로 나타났다. 아영아, 정원철(2014); 김은숙, 정현희(2017); Pranjic, Bajraktarevi(2010) 등의 연구에서도 학교폭력의 양상이 피해자이면서 가해자도 될 수 있는 중복경험 노출의 위험에 대해 보고하고 있다.

<표 2-9>에서와 같이 학교폭력피해경험과 가해경험 간의 관계를 패널 데이터를 활용한 연구는 많지 않았으나 대부분의 선행연구에서는 피해-가해의 이분법적인 구도에서 벗어나 피해 경험과 가해 경험 간의 연관성 관계에 주목하고 있음을 알 수 있다. 본 연구에서도 폭력의 재생산 관련 이론을 근거로 시간의 흐름에 따른 이들 간의 변화 관계에 주목하였다.

<표 2-9> 학교폭력가해경험과 피해경험 변수 관련 패널데이터 활용 선행연구

연구자	논문명	대상	활용 데이터	연구방법
김은숙 (2021)	초기청소년의 학교폭력가해경험 및 피해경험의 변화양상과 예측요인	초6 ~중3	KCYPS (초4패널)	-다변량 잠재성장모형
성정혜 (2019)	청소년의 온·오프라인 학교폭력가해경험과 피해경험 관련 변인 간의 횡·종단적 구조분석	중1 ~고2	SELS 패널자료	-구조방정식 모델 -자기회귀교차지연 모델
김상우 (2022)	중학생의 학교폭력피해경험과 가해경험 간 관계: 성별에 따른 학교풍토에 대한 인식의 종단적 매개효과	중1 ~중3	SELS 패널자료	-자기회귀교차지연 모형 -다집단 모형
김지민 (2015)	학교폭력피해경험이 자기 통제력과 회복탄력성을 매개로 학교폭력가해행동에 미치는 영향:Wee클래스의 조절효과를 중심으로	중3	2010SELS 패널데이터	-구조방정식 분석
강현주 (2016)	가정 외 보호 아동의 학교폭력피해경험이 가해행동에 미치는 영향과 보호요인의 조절효과	초5 ~초6	한국가정회보 호아동패널	-다중회귀분석
이유나 (2015)	학교폭력 피해-가해 중첩성에 관한 연구	중2 ~고1	KCYPS (중2패널)	-구조방정식 모형
이진주 (2020)	청소년의 학교폭력피해경험과 사이버 비행 가해경험 간의 관계: 공격성의 매개효과	초6 ~중2	KCYPS (초4패널)	-구조방정식 모형
박지수 (2016)	학교폭력가해경험과 피해경험의 종단관계검증: 자기회귀교차지연 모형을 통한 성별 간 다집단 분석	초6 ~중2	KCYPS (초4패널)	-자기회귀교차지연 모형

### 3. 학대경험과 공격성

공격성의 원인에 대한 다양한 관점에서의 연구가 진행되었으며 그 중 학대경험과의 관련성은 사회학습 이론 관점에서 볼 수 있는데 Bandura(1997)에 따르면 가정폭력에 노출된 경험이 있는 청소년은 부모의 역할모델을 통하여 폭력이 학습될 수 있으며 폭력적인 행동 가능성이 큰 것을 알 수 있다.

Compbell과 Humphrey(1993)는 사회학습 이론에 근거하여 가정에서의 폭력관찰이나 직접적으로 폭력 피해 대상이 되는 경우에 폭력에 대한 가치를 학습하고, 폭력을 내면화함으로써 공격적인 성인으로 성장할 가능성이 큼을 보고하였다.

이승주와 정병수(2015)의 연구에서는 부모로부터 신체적·언어적 학대경험을 한 청소년은 학대경험이 없는 청소년에 비해 학교폭력을 행사할 가능성이 매우 큼을 확인하였으며, 이들 간의 관계에서 공격성이 매개하고 있음을 증명하였다.

조춘범과 조남홍(2011)의 연구에서도 부모로부터의 언어적·신체적 학대경험은 청소년의 공격성을 높이며 이들은 학교폭력가해경험이 많음을 확인하면서, 부모의 폭력으로부터 학습된 공격성이 학교 환경에서 발휘되어 학교폭력의 가해자가 될 수 있기 때문이라고 하였다.

김경(2005)과 도기봉(2008)에 따르면 학대경험에서 학습된 공격성이 학교폭력가해경험을 예측하는 가장 강력한 심리적 특성임을 알 수 있고, Olweus(1997); Carney, Merrell(2001); Estell et al.(2007); Smokowski, Kopasz(2005) 등 많은 선행연구에서도 공격적 특성과 공격성이 수반한 반사회적 품행장애와 같은 외현화 문제에 대해 보고하고 있다.

Espelage 등(2013)의 중단연구에 따르면 어린 시절 가정에서의 학대경험은 청소년기 이후의 학교폭력가해경험과 폭력문제에 영향을 미친다는 점을 확인할 수 있는데, 이런 결과는 Bandura(1986)의 사회학습 이론에 따르면 공격행동과 같은 또래간의 역기능적인 상호작용방식은 가정 내 역기능적 상호작용으로부터 학습된 결과로 볼 수 있다.

<표 2-10>에서는 학대경험과 학교폭력경험, 공격성에 관련한 많은 선행연구 가운데 본 연구에서와 같이 패널데이터를 활용한 연구들로, 가정폭력 노출 경험 이 공격성의 주요 영향요인임을 밝히고 있다. 따라서 본 연구에서도 학대경험을 공격성의 주요 영향요인으로 가정하고 시간의 경과에 따른 이들 변인 간의 변화를 확인하였다.



<표 2-10> 학대경험과 공격성 변수 관련 패널데이터 활용 선행연구

연구자	논문명	대상	활용 데이터	연구방법
박다혜 (2018)	부모의 학대가 아동의 공격성에 미치는 영향: 또래애착의 조절효과를 중심으로	초4 ~ 초6	한국복지패널	-다중회귀분석
김재철 외 (2014)	부모학대피해경험과 공격성 간의 관계에서 학교폭력피해경험과 인터넷 중독의 매개효과	초6	KCYPS (초4패널)	-구조방정식분석
조민경 (2017)	가정에서의 학대경험과 학교폭력의 관계: 공격성과 우울의 매개효과	초6 ~ 중2	KCYPS	-자기회귀교차지연모형분석
김은숙 (2021)	초기청소년의 학교폭력가해경험 및 피해경험의 변화양상과 예측요인	초6 ~ 중3	KCYPS (초4패널)	-다변량 잠재성장모형
이아영 (2010)	초등학생 공격성의 영향요인: 부부간 폭력과 학대경험을 중심으로	초6	KCYPS (초4패널)	-위계적 회귀분석
이지연 (2017)	부부폭력의 지속적 노출경험이 청소년 자녀의 공격성에 미치는 종단적 영향과 부모애착의 매개효과 검증	중2 ~ 고1	KCYPS (중1패널)	-선형혼합효과모형분석
신은경 (2016)	아동청소년의 방임 및 학대경험이 정서 문제에 미치는 영향	초6 ~ 중2	KCYPS (초4패널)	-위계적 회귀분석
이충권 외 (2017)	가정에서의 학대·방임피해경험이 아동의 공격성에 미치는 영향: 부모애착, 교사애착, 또래애착의 다중매개효과를 중심으로	초4	KCYPS (초1패널)	-다중회귀분석
박애리 (2014)	부모간의 폭력노출 및 학대받은 경험이 아동의 공격성발달에 미치는 영향	초4 ~ 중2	KCYPS (초4패널)	-잠재성장모형
김경아 (2019)	청소년의 가정폭력피해경험과 자살생각의 관계: 자아존중감, 친구애착의 매개효과를 중심으로	중2	KCYPS (중1패널)	-구조방정식모형
안지연 (2014)	부모학대 및 방임, 학교생활적응, 공격성	중1 ~ 중2	KCYPS (중1패널)	-위계적 회귀분석
박다혜 (2018)	부모의 학대가 아동의 공격성에 미치는 영향: 또래애착의 조절효과를 중심으로	초4 ~ 초6	한국복지패널	-다중회귀분석
성효정 (2014)	가정 내 학대경험이 아동의 학교적응에 미치는 영향: 공격성의 조절효과를 중심으로	초6, 중3	KCYPS (중1패널)	-다중회귀분석 -위계적 회귀분석
신은경 (2016)	아동청소년의 방임 및 학대경험이 정서 문제에 미치는 영향	초6 ~ 중2	KCYPS (초4패널)	-구조방정식모형

## 4. 선행연구의 평가

앞에서 살펴본 선행연구들에서는 학대경험이 있는 청소년들 모두가 학교폭력에 가담하는 것은 아닐지라도 학교폭력가해경험 가능성을 높이는 것에 동의하고 있다. 또한 학대경험과 학교폭력피해경험·공격성의 인과관계, 학교폭력피해경험·공격성과 학교폭력가해경험의 인과관계를 살펴보고 학대경험, 학교폭력피해경험, 공격성이 학교폭력가해경험에 중요한 영향요인임을 확인하였다.

학대경험이 있는 청소년이 학교폭력가해경험으로 폭력 재생산 과정을 다른 선행연구를 살핀 결과 학교폭력피해경험과 공격성이 매개하는 두 가지 경로를 확인할 수 있었다.

첫째, 이정애(2014); 조민경(2017); Marsh et al.(2004); Ousey et al.(2011)의 연구에서 학대경험 청소년의 학교폭력피해경험이 학교폭력가해경험에 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 한사람이 피해경험과 가해경험을 중복하는 원인에 대하여 이희연(2013)은 학교폭력은 부모로부터의 학대경험과는 다른 관계적 특성을 보이기 때문이라고 설명하였다. 이희연(2013)에 따르면 학대경험은 상호 구속력이나 권력관계가 명확한 피해자와 가해자로 이분화된다. 그러나 학교폭력은 위계에 의해 폭력이 발생하는 것은 학대경험과 같지만, 그 힘의 위계관계에 있어 극명한 차이가 있거나 상호 구속력이 강한 관계에 있지 않아 일정 시점에서 피해자였으나 다른 시점에서는 가해자가 될 수 있고, 피해 경험 또는 가해 경험만을 갖는 집단에 비해 내현적 및 외현적 문제가 더 심각한 것으로 나타났다. 따라서 학대경험 청소년이 학교폭력가해경험을 하게 되는 데 있어 매개변인으로 학교폭력피해경험이 미치는 영향을 더욱 구체적으로 규명할 필요가 있다고 사료되어진다.

한편, 이봉주와 김세원(2014)은 초등학교 4학년에서 고등학교 2학년까지의 종단 자료를 통해, 가정 학대를 경험한 적이 있는 아동의 경우 그렇지 않은 아동에 비해 우울과 학교폭력피해경험이 더 높게 나타났다고 보고하였으나 학교폭력피해경험의 경우 시간이 갈수록 그 정도가 낮아지는 것으로 나타났으며, 학대경험이 있는 아동의 피해경험이 오히려 더 빠르게 감소하는 것으로 나타나 학대경험이 학교폭력피해경험에 미치는 중단효과는 검증하지 못하였다.

이러한 결과에 대해 이봉주와 김세원(2014)은 아직 국내에서는 아동 학대와 학교폭력피해경험 간의 중단 관계에 관해서는 선행연구가 많지 않은 실정이라고 이야기하며 중단연구의 필요성을 주장하였다. 따라서 본 연구에서는 장기적 측면에서 이들의 안정성과 상호영향을 살펴보기 위해 중단적 접근법을 적용하여 검증하고자 한다.

둘째, 김은숙(2021); 성효정(2014); 이상균(2005); 안지연(2014); 조민경(2017) 등의 연구에서 학대경험 청소년의 공격성이 학교폭력가해경험에 영향을 미치는 중요 요인으로 제시되고 있다. 또한, Olweus(1997); Carney, Merrell(2001); Smokowski, Kopasz(2005) 등의 연구에서는 학교폭력가해경험에 있어 공격적 특성을 일관되게 보고하고 있으며 공격성을 수반한 반사회적 품행장애와 같은 외현화 문제의 심각성에 관해 설명하고 있다. 이승주와 정병수(2015)의 연구에 따르면 학대 폭력이 자녀들에게 학습되어 학교 내의 학교폭력으로 재생산되고, 성인기 사회폭력으로 이어지는 세대 간 전승의 악순환이 반복될 수 있다. 개인의 행동 변화는 단기간에 걸쳐 일어나기보다는 장기적 시간의 흐름에 따라 축적되어 변화되는 것이기 때문에 폭력이 재생산되는 과정에 대한 이해는 중단적 변화궤적을 살펴보는 것이 효과적일 수 있다. 따라서 본 연구에서는 시간이 지남에 따른 이들 변수 간의 상호적 인과관계를 살펴보고자 한다.

학대경험이 있는 청소년이 학교폭력가해경험으로 폭력 재생산 과정을 다른 대부분의 선행연구를 살핀 결과 학교폭력피해경험과 공격성이 매개하는 각각의 경로만을 확인하고 있어, 본 연구를 통해 이들 경로를 통합적으로 살펴봄으로써 청소년의 피해 경험과 가해 경험이 세대 간 전승되는 악순환 연결고리를 끊기 위한 기초자료로 유용한 정보가 될 수 있을 것으로 사료된다.

## 제3장 연구설계

### 제1절 연구모형과 연구가설

#### 1. 잠재성장모형

##### 가. 잠재성장모형의 단계와 구성

잠재성장모형은 시간의 흐름에 따른 변수의 변화를 측정된 종단 데이터(Longitudinal Data)에 대한 변화패턴을 분석하고자 할 때 사용하는 방법으로, Kline(2005)에 따르면 구조방정식모형(Structural Equation Modeling: SEM)을 활용하여 종단자료를 시간의 흐름에 따른 변화를 분석하는 가장 일반화된 연구 방법의 하나이다. 분석하기 위해서는 최소 세 번 이상의 시점에서 측정된 연속변수의 종속변수가 있어야 하고, 측정 시점마다 동일한 구인을 측정하며, 시점과 관계없이 동일한 단위를 가지는 점수로서 표준화되지 않은 점수와 시간 구조(time structured)를 가지는 데이터가 필요하다(Kline, 2005). 또한, Byrne(2009)에 따르면 측정 시점 간의 간격이 일정할 필요는 없으며 사례 수는 개인-수준 효과를 확인할 수 있을 정도로 충분히 커야 한다.

잠재성장모형은 일반적으로 1단계 무조건적 모형(unconditional model) 분석, 2단계 조건적 모형(conditional model) 분석을 하여 검증이 이루어진다(송태민, 김계수, 2015; Bollen & Curran, 2006; Kline, 1998; Wang & Wang, 2012). 1단계 무조건적 모형 분석으로 평균 발달 곡선의 초기 값과 변화율을 구할 수 있는데, 독립변수를 고려하지 않은 모형 분석으로 일정 기간의 종속변수 변화추이를 측정하고, 각 개인의 반복 측정치(Repeated Measure) 자료를 적합 시킨다. 한편, 무조건적 모형분석을 통해 집단 전체 변화는 확인할 수 있으나, 개인차로 인한 절편과 기울기의 변동성을 설명하지 못한다는 단점이 있다. 따라서 Kline(2005)에 따르면 변화의 개인차를 설명할 수 있는 독립변수가 투입된 조건적 모형을 검증할 필요가 있다.

2단계 조건적 모형 분석 단계는 1단계 무조건적 모형에 측정하고자 하는 독립변수를 투입하는 것으로, 1단계에서 도출된 초기 값과 변화율에 다양한 변수들을

연결해 이런 변수들이 초기 값과 변화율에 어떤 영향을 미치는지를 분석한다. 이를 통해 1단계에서 얻은 잠재 요인으로서의 초기 값과 변화율을 다양한 예측 요인에 연결해 초기 값과 변화율에 영향을 미치는 효과를 찾는 것이다.

Curran(2000)에 따르면 무조건적 모형은 1수준 개인 내 모형(intra-individual, within-person model)과 2수준 개인 간 모형(inter-individual, between-person model)으로 구성되어 각 개인의 발달궤적과 집단의 발달궤적을 알 수 있다. Raudenbush & Bryk(2002)에 따르면 잠재성장모형에서는 성장변화에 관하여 전체를 대표하는 하나의 평균성장곡선을 기초로 하여 개인 간과 개인 내 차이를 이해하고, 초기 값(intial status; 절편)과 변화율(change rate; 기울기)의 성장계수에 대한 독립 변수의 영향력이 모든 경로에서 동등하다고 간주한다. 이기중(2012)에 따르면 개인 내 성장모형과 개인 간 차이 모형은 단일 차원성과 공통 척도성의 기본가정이 충족되어야 한다고 하였으며, 문수백(2009)은 개인 내와 개인 간의 변화를 모델링한 두 개의 잠재 변인은 서로 상관이 있다고 설정되는데 이는 초기의 측정값이 이후의 값을 예측할 수 있기 때문이라고 하였다. 이에 대해 류재윤(2012)은 두 잠재 변인 간 정적 상관이 있을 경우 초기수준이 높으면 시간이 흐름에 따라 변화율 수준도 빠른 증가 경향이 있는 것으로 해석되며, 부적 상관의 경우 역으로 해석한다고 하였다. 1수준 개인 내 모형에서 변화함수가 선형인 경우의 모형은 식1과 같다.

$$Y_{it} = a_i + \beta_i X_t + \varepsilon_{it} \dots\dots\dots(\text{식1})$$

$Y_{it}$ 는 시점  $t$ 에서의  $i$ 번째 개인에 대한 점수를 나타내고,  $a_i$ 는  $i$ 번째 개인의 초기 값(intercept),  $\beta_i$ 는  $i$ 번째 개인의 변화율(slope),  $X_t$ 는 측정된 시점  $t$ 에서의 성장 모수(growth parameter)로 측정시간을 코드화한 값이며, 본 연구에서는 4개의 측정 시점을 사용하였다.  $\varepsilon$ 는 모형의 측정오차로  $\varepsilon_{it}$ 는  $t$  시점에서의  $i$ 번째 개인에 대한 시간  $t$ 에서의 측정오차를 나타낸다(김주환 외, 2009; 배병렬, 2011; Curran, 2000; Preacher et al., 2008). 초기 값에서 각 시점 측정치로 나가는 요인 계수를 모두 1로 고정하고, 동일한 시간 간격으로 4번 측정된 경우에  $X_t$ 를 0, 1, 2, 3으로 고정한다(정현주, 2011).

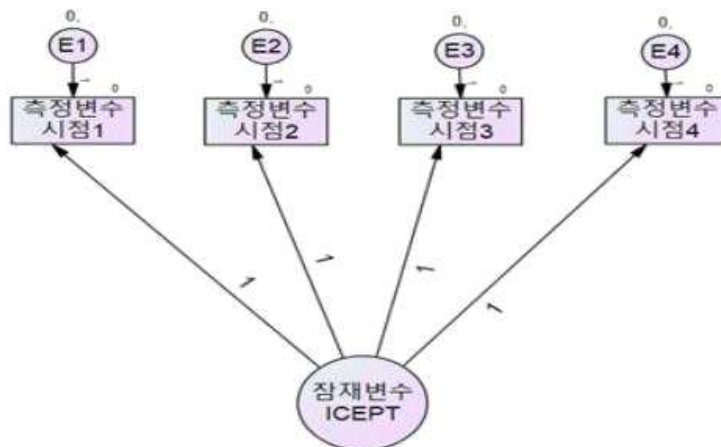
2수준 개인 간 모형은 개인 간 변화를 모델링한 것으로 변화에 대한 개인 차를 나타내는 것이다. 개인의 초기 값 개인의 변화율을 나타내는 개인 간 모형식(임현정, 2015)은 다음과 같다.

$$a_i = a + \zeta_{ai}, \beta_i = \beta + \zeta_{\beta i} \dots\dots\dots(\text{식}2)$$

$a$ 는 초기 값의 집단평균,  $\beta$ 는 변화율의 집단평균을 나타내고,  $\zeta_{ai}$ 는 초기 상태에서 개인  $i$ 가 집단평균에서 벗어난 정도,  $\zeta_{\beta i}$ 는 변화율에서 개인  $i$ 가 집단평균에서 벗어난 정도를 의미한다(김주환 외, 2009; 배병렬, 2011). 1수준 모형과 2수준 모형에서는 전체 집단 관심 변인의 변화함수와 각 개인의 변화함수가 추정되는데, 개인과 전체집단의 발달궤적의 도출과 초기 값 변화율의 개인 간의 변량이 많을수록 초기 값 변화율에 대한 개인 간 차이가 있는 것으로 해석된다(Curran, 2000).

### (1) 무변화모형

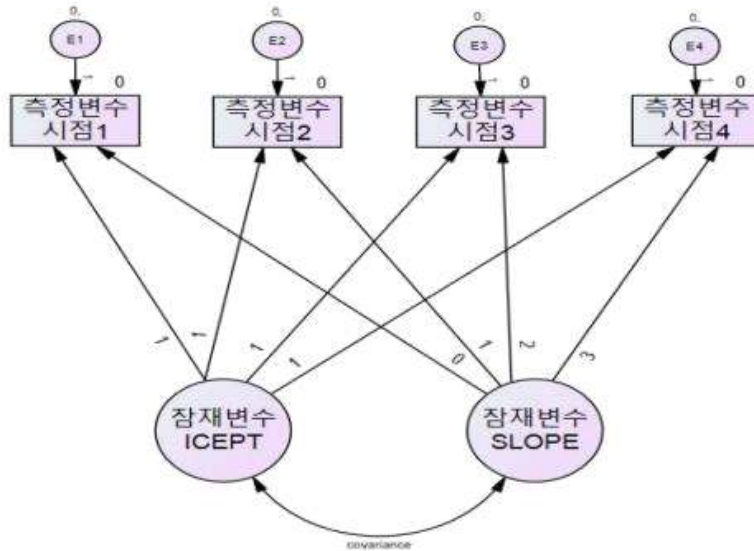
무변화모형은 시간의 흐름에 따라 평균점수에 변화가 없음을 가정하는 모형으로 모든 개인 성장궤적에도 변화가 없음을 가정하는 모형이다(김수영, 김민주, 서영숙, 2020). 따라서 초기 값 평균과 분산을 추정하고 각 시점의 측정변수는 시간의 흐름에 따라서 변화하지 않으나 각 초기 값은 그 이후의 변화에 영향을 미치는 것으로 가정하는 모형이다(김주환, 김민규, 홍세희, 2009). 따라서 측정변수로의 모든 요인 경로계수를 1로 고정한다. 또한, 측정변수의 초기 값에 대해서는 추정하지 않기 때문에 0으로 고정한다. 잠재성장모형에서의 무변화모형은 <그림 3-1>과 같다.



<그림 3-1> 무변화모형(Singer & Willett, 2003)

## (2) 선형변화모형

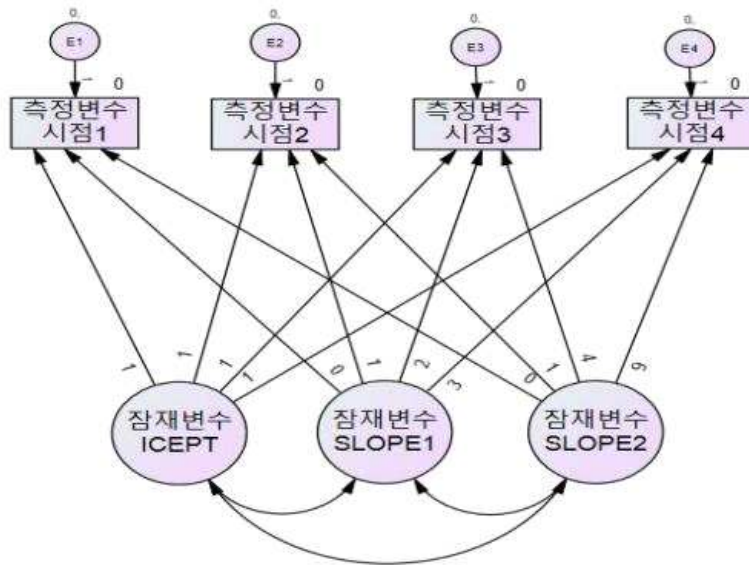
각 시점에서의 측정 변수의 변화가 일관성 있는 증가나 감소를 나타내는 경우 선형변화모형을 적용한다. 일반적으로 선형변화모형을 잠재성장모형이라 하는데, 이를 회귀방정식으로 나타내면  $Y_{it} = a_i + \beta_i X_t + \varepsilon_{it}$ 가 된다.  $Y_{it}$ 는 시간에서 변수 값을 나타내고  $a_i$ 는 절편,  $\beta_i$ 는 기울기를 나타낸다. 다시 말해 절편과 기울기로 구한 변수 값이 1차 함수일 때 선형변화모형이라 한다(김주환, 김민규, 홍세희, 2009). 선형변화모형에서는 잠재 변수의 초기 값을 1로 고정하고 잠재 변수 변화율에서 측정변수로의 요인 적재치는 최초 시점에서부터 0, 1, 2, 3으로 고정한다(Meredith, Tisak, 1990). 잠재성장모형에서의 선형변화모형은 <그림 3-2>와 같다.



<그림 3-2> 선형변화모형(Singer & Willett, 2003)

### (3) 다차함수 변화모형

다차함수 변화모형은 각 시점에서 변화가 일관되지 않고 증가하다가 감소하거나 감소하다가 증가하는 형태를 보일 때, 다시 말해 특정 시점에서 기울기가 변화하는 경우에 다차함수 변화모형을 적용한다. 다차함수 변화모형을 적용하기 위해서는 변수 측정 시점이 네 시점 이상이어야 하고, 잠재성장모형에서 설정 가능한 함수의 차수는 ‘측정 시점의 수에서 2를 뺀 값’이다. 한편, 다차함수 변화모형의 경우 해석이 어렵고 적절한 이론적 근거를 찾기 어렵다는 한계를 지니고 있어(김주환, 김민규, 홍세희, 2009), 연구모형이 이론적으로 정당화가 가능한 개념을 토대로 구축되어야 한다. 측정 시점이 4 시점인 이차함수변화모형의 예는 다음 <그림 3-3>과 같다.



<그림 3-3> 이차함수변화모형(Singer & Willett, 2003)



## 나. 다변량 잠재성장모형

변수가 여러 개인 경우에는 각 변수에 따라 잠재성장모형을 개발하고 모형 간의 관련성 검증을 위해 다변량 잠재성장모형을 사용할 수 있다. MacCallum et al.(1997)에 따르면 다변량 잠재성장모형은 변수 간의 관련성 검증하는 것뿐만 아니라 여러 변수의 변화 사이의 관련성을 검증하는 것도 가능하다. 다변량 잠재성장모형은 두 개 이상의 변인이 반복되어 측정된 경우 이들 변인의 변화추세를 초기치 및 변화율의 함수로 모형화하고, 추정된 잠재성장모수치 간의 관계를 분석함으로써 서로 다른 변인 간의 변화양상이 어떠한 연관성을 맺고 있는지에 대한 역동적인 시각을 제공할 수 있는데(김종백, 김준엽, 2009; 좌현숙, 2010; 정현주, 2011) 독립변수의 절편이 종속변수 절편과 기울기에 영향을 주고, 독립변수 기울기가 종속변수 기울기에 영향을 미치는 경로로 구성된다(김주환 외, 2010).

본 연구에서도 청소년의 학대경험과 학교폭력가해경험의 발달계적 및 발달계적 간 관계를 검증하고, 학대경험이 있는 청소년이 학교폭력가해경험을 하는 폭력의 재생산 과정에서 학교폭력피해경험과 공격성이 매개할 것으로 판단하여 이를 확인하고자 본 연구목적에 가장 적합한 분석 방법으로 다변량 잠재성장모형을 개발하였다.

## 다. 종단 매개효과 분석

종단자료를 활용하여 매개 모형을 검증할 경우에는 횡단자료를 통한 검증보다 풍부하고 정확한 정보를 얻을 수 있으며(MacKinnon, 2008), 여러 시점 자료인 종단 자료는 이전 시점과 이후 시점을 분석함으로써 통계적 인과적 방향성을 증명할 수 있다(Bentley et al., 2012).

Frazier(2004)에 따르면 매개 효과 검증을 위해서는 몇 가지 고려해야 할 사항이 있는데 첫째, 독립변수와 종속변수 간 유의한 관계가 유의하다는 선행연구가 존재해야 한다. 둘째, 독립변수의 결과이자 종속변수의 원인이 되는 매개변수는 이론적인 배경에 근거해야(MacKinnon et al., 2008) 매개효과의 검증력을 높일 수 있다. 셋째, 변수들 간의 매개변인(mediating variable)은 독립변인의 결과이자 종속변인

의 원인 변인이 되며, 독립변인과 종속변인 관계 중 일정 부분을 설명할 수 있어야 한다(Baron, Kenny, 1986).

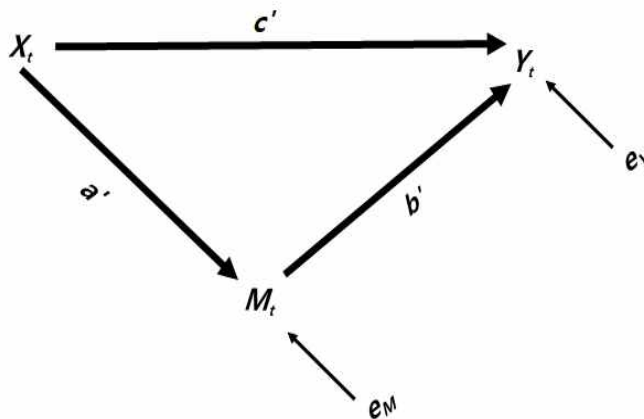
매개효과 검증은 통해 전체효과와 직접효과 및 간접효과를 확인할 수 있는데, 전체효과는  $X_t$ 가  $Y_t$ 에 미치는 모든 영향을 의미하며, 직접효과는  $X_t$ 가  $Y_t$ 에 미치는 영향 중에서  $M_t$ 를 거치지 않는 영향을 의미하며, 간접효과는  $X_t$ 가  $M_t$ 를 통하여  $Y_t$ 에 미치는 영향을 의미한다.  $X$ ,  $Y$ ,  $M$ 이 표준화되었다는 것을 가정할 때, 매개변인  $M$ 과 종속변인  $Y$ 에 대한 식은 다음과 같이 표현될 수 있다.

$$M_t = a' X_t + \epsilon_M$$

$$Y_t = b' M_t + c' X_t + \epsilon_Y$$

$c'$ 은 매개변인  $M$ 의 효과를 통제 한 후에  $X$ 가  $Y$ 에 미치는 영향의 크기를 나타낸다.  $b'$ 은 독립변인  $X$ 의 효과를 통제 후에  $X$ 가  $Y$ 에 미치는 영향을 의미하며, 이를 매개효과 또는 간접효과(indirect effect)라고 한다(MacKinnon et al., 1995).

이런 개념은 중단 매개 분석에서도 확장되어 적용되는 개념으로  $X$ 가  $Y$ 에 미치는 간접효과는  $a$ 와  $b$ 의 곱으로 나타내며 전체효과는 직접효과  $c$ 와 간접효과  $a'b$ 의 합으로 나타낸다. 매개효과 모형은 <그림 3-4>와 같다.



<그림 3-4> 매개효과 기본모형(Cole & Maxwell, 2003)

독립변인:  $X_t$ , 매개변인:  $M_t$ , 종속변인:

전체효과, 직접효과, 간접효과에 대한 식은 다음과 같다.

$$\text{전체효과(total effect)} = c' + a' \cdot b' \dots\dots\dots (\text{식1})$$

$$\text{직접효과(direct effect)} = c' \dots\dots\dots (\text{식2})$$

$$\text{간접효과(indirect effect)} = a' \cdot b' \dots\dots\dots (\text{식3})$$

전체효과, 직접효과, 간접효과에 대한 식은 다음과 같다.

$$\text{전체효과(total effect)} = c' + a' \cdot b' \dots\dots\dots (\text{식1})$$

$$\text{직접효과(direct effect)} = c' \dots\dots\dots (\text{식2})$$

$$\text{간접효과(indirect effect)} = a' \cdot b' \dots\dots\dots (\text{식3})$$

Cole, Maxwell(2003); Lockhart, G., MacKinnon, D. P., & Ohlrich, (2011)에 따르면 종단자료는 여러 시점 자료이기 때문에 시간적 선후를 분석에 반영할 수 있으며 인과적인 방향성을 통계적으로 검증할 수 있다. 따라서 종단 매개효과 분석은 횡단자료를 활용한 매개효과 분석에서 나타나는 여러 문제를 상당 부분 해결할 수 있다.

MacKinnon(2008)은 한 시점 자료로는 매개 효과가 특정 시점에만 나타나는 것인지, 시간의 변화에도 유지되는 현상인지 검증하기 어렵고, 변인들이 개인의 발달에 따라 역동적으로 상호작용하는 모습을 확인하기 어려우나, 종단 매개효과 분석은 매개효과의 지속성과 효과 크기 변화를 확인할 수 있어 시간이 흐름에 따라 달라지는 매개효과의 변화 모습을 파악할 수 있고 분석 시기 전체에 걸쳐 나타나는 다양한 매개 경로를 확인할 수 있음을 밝혔다.

매개효과의 유의성 추정 방법으로 Sobel(1982)검증과 부트스트랩 방식이 있으나, Sobel검증은 특정 간접효과의 표본분포가 정규분포를 따른다는 가정에 입각한 결과로 특정 경우를 제외하고는 표본 수가 많은 경우에도 정규분포를 따르지 않는 경우가 많다(Aroan, 1947; Craig, 1936). 따라서 다시점 자료를 활용하는 종단 매개효과의 간접효과 검증에는 적용되기가 어렵다(Cole, Maxwell, 2003). 따라서 종단 연구에서는 간접효과 검증을 위해 부트스트랩 방식을 활용한 통계적 유의성 검증을 한다.

## 2. 연구모형

### 가. 변수의 선정

본 연구는 앞서 전개한 이론적 논의를 바탕으로 가정에서의 학대경험이 청소년의 학교폭력가해경험에 미치는 영향을 확인하는 한편, 그러한 영향에 학교폭력 피해경험과 공격성의 중단 매개효과를 살펴보고자 한다. 구체적으로 가정에서의 직·간접적인 학대피해경험이 학교폭력가해경험에 미치는 영향을 살펴보고 학교폭력피해경험과 공격성의 매개효과를 살펴봄으로써 청소년의 학교폭력에 대한 적합한 예방대책을 세우는 데 그 목적이 있다. 연구 모형을 제시하기에 앞서 독립변수, 종속변수, 매개변수 각각을 구성하는 내용을 다른 선행연구를 살펴봄으로써, 각 변수에 대한 세부 항목을 구성하였다.

#### (1) 학대경험

Burgess(1978) 등은 아동학대를 주보호자가 18세 이하의 아동에게 신체적, 심리적 상해를 의도적으로 입히는 것이라고 정의하였으며, Gil(1979)은 아동학대 개념을 확대하여 개인, 가정, 제도, 사회에 의해 가해지는 아동의 평등권과 자유 박탈이나 아동의 발달을 막는 적극적인 행위나 소극적인 방임을 모두 아동학대로 간주하였으며, 정덕영(2006)은 아동의 신체적·심리적 잠재력을 발휘하지 못하도록 저해하는 모든 행위를 아동학대 개념의 범위에 포함했다. 또한 Kemp(1962)는 아동·청소년 학대는 주 양육자에 의한 심각한 손상을 가하는 행위로 손상은 의도적이고 태만의 결과라고 정의하였다.

곽영숙, 홍강의(1987)와 배화옥(2010)에 따르면 부모의 학대로 인해 나타날 수 있는 많은 문제 가운데 외현화 문제의 경우 파괴적이고 공격이며 반항적인 행동 장애와 학대가 심할수록 충동적이고 높은 공격성과 적대, 분노로 발달과정에 문제가 나타날 수 있다.

## (2) 학교폭력가해 및 피해경험

본 연구에서는 종속변수로 학교폭력가해경험과 매개변수로 학교폭력피해경험을 선정하였다. 황혜원 외(2006)에 따르면 학교폭력은 행위의 주체나 성격에 따라 다양한 유형으로 분류될 수 있다. 학교폭력 분야의 대표적인 학자인 Olweus(1994)는 학교폭력의 유형으로 신체적 폭행, 협박, 언어적 폭력, 정서적 폭력, 성적(性的) 폭력을 제시한 바 있고, Astor et al.(2001)은 신체적 상해와 심리적 상해에 더해 재산상의 피해를 추가하기도 했다. 국내 학자로 이춘재 등(1999)은 물건의 강탈, 폭행, 공갈, 협박과 성폭행을 학교폭력의 유형으로 제시했고, 김성환(1999)은 물리적, 심리적, 언어적 폭력을 학교폭력의 주요한 유형으로 꼽았다. 반면, 학교폭력의 범주에 학생 간 물리적 언어적 폭력뿐 아니라 교사나 학부모를 대상으로 이루어지는 폭력행위도 포함해야 하며, 한 걸음 더 나아가 학교폭력을 광의적으로 해석하여 학교폭력의 유형에 폭력적 상황을 일으키는 제도나 규범에 내재한 구조적 문제까지도 포함해야 한다는 주장도 존재한다. 만약 제도적, 규범적 문제를 포함하지 않을 경우 학교폭력이 발생하는 근본적인 원인을 규명하기 어렵다는 것이 이 입장에 있는 사람들의 주장이다. 이러한 맥락에서 Henry(2000)는 교육정책, 청소년 정책, 대중문화 등도 학교폭력의 범주에 포함해 다루는 것이 필요하다고 주장한 바 있다. 한편 학술적인 개념 정의 외에 국내 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」에서 정의하는 학교폭력의 범주에는 교내에서 학생 간에 발생한 상해, 감금, 협박, 폭행, 탈취 유의, 명예훼손, 공갈, 모욕, 성폭력, 따돌림 등이 포함된다. 이러한 개념 정의는 협의의 개념과 광의의 개념 사이에 위치한다고 볼 수 있다.

학교폭력은 신체적 폭력, 언어적 폭력, 재산상의 피해, 성적(性的) 폭력으로 학교폭력의 유형을 분류할 수 있는데, 본 연구에서의 구체적인 학교폭력 변인으로 신체적 폭력으로는 폭행하기를, 언어적·정서적 폭력으로는 놀림 조롱, 협박, 그리고 따돌리기를 포함했다. 또한, 세 번째 폭력 유형인 재산상의 피해로는 금품 뺏기나 금품 훔치기를 투여하였으며, 본 연구에서는 성적(性的) 폭력은 배제하였다. 또한 학교폭력 변수들은 모두 학교폭력 가해와 학교폭력 피해로 구분하여 ‘따돌림 하기’와 ‘따돌림 당하기’와 같이 표기하였다.

### (3) 공격성

학대경험이 있는 아동·청소년의 대표적인 내재화된 반응으로 우울, 불안을 들 수 있다면 공격성과 비행 등의 외현화 문제 또한 학대경험이 있는 아동·청소년에게 자주 드러나는 문제이다. Cummings et al.(1989)은 분노와 디스트레스(distress)를 부모 간 폭력적 상호작용을 하는 가정의 청소년들에게는 일상적으로 나타나는 행동양식이라고 하였으며, Kashani et al.(1998)은 남자 청소년의 경우에는 외현화된 행동 문제를 드러낼 위험이 더 크다고 보고하였다. Hearn(1998)에 따르면 학대경험이 있는 청소년들은 친구 관계뿐 아니라 성인이나 동물, 그리고 장난감 등에도 공격행동을 보인다고 하였고, 도기봉(2007)의 연구에서는 학교폭력가해 학생은 또래뿐 아니라 어른들에게도 공격적이고, 청소년이 공격 성향을 보일 수록 더 많은 학교폭력 가해를 하므로, 공격성은 청소년의 학교폭력과 상관관계가 높았다.

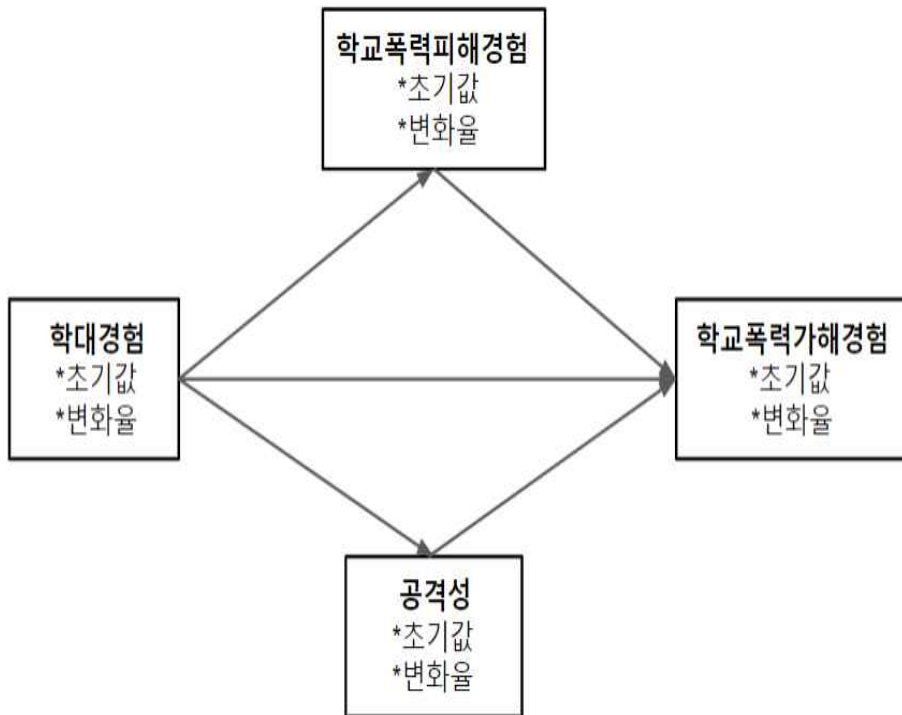
조미숙(1999)의 연구에서는 학대경험이 있는 아동은 부모로부터 공격적인 행동을 학습하고, 공격행동과 비행의 가능성이 큰 것으로 나타났다. 김재엽(2008) 등의 연구 결과에서도 가정폭력에 노출된 자녀가 노출되지 않은 자녀에 비해 내면적이거나 외현적으로 더 부정적이고 광범위하게 영향을 받는다고 보고하고 있다.

학교폭력가해경험을 설명하는 개인적 특성 요인으로 충동성, 불안, 자기 통제력, 공격성 등이 지목된 바 있는데, 공격성은 그중에서 가장 중요하게 영향을 미치는 것으로 연구되었고, 학교폭력의 실태나 원인을 조사한 많은 연구에서도 학교폭력 가해 요인들 중에서 가장 중요한 개인적·심리적 특성 요인으로 공격성을 거론하였다(도기봉, 2007; 민유기, 2000; 박기민, 2000; 이상균, 2005; 조유진, 2006).

따라서 본 연구에서는 선행연구를 토대로 하여 공격성이 학교폭력 가해에 미치는 영향에 있어서 사회학습 이론을 근거로 하여 학대경험에 의한 청소년의 공격성이 학교폭력 가해에 영향을 미치리라는 것을 검증함으로써 청소년의 공격성을 완화 시킬 수 있는 다양한 개입 방법의 필요성을 제시하고자 한다.

## 나. 연구모형의 설정

본 연구에서는 학대경험과 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 각각의 종단적 성장변화와 성장변화에 따른 종단적 상호 성장변화 관계와 학교폭력피해경험과 공격성의 종단 매개효과를 밝히고자 한다. 또한, Bandura(1997)의 사회학습 이론과 Seligman(1975)의 ‘학습된 무기력감 이론, Agnew와 White(1992)의 일반긴장 이론의 폭력 재생산 이론을 기반으로 학대경험 청소년이 학교폭력가해 청소년이 되는 두 가지 경로에 대해 탐색하고자 한다. 연구목적을 달성하기 위해 각 변인의 변화 추정과 변인의 변화에 있어 관련성 추정을 위해 잠재성장모형을 사용하였으며, 각 모형 간의 관련성 검증을 위한 연구모형은 <그림 3-5>와 같다.



<그림 3-5> 연구모형

### 3. 연구가설

다변량 잠재성장 연구모형의 근거 하에 다음과 같이 연구가설을 설정하였다.

**<가설 1> 청소년의 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 각각은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화와 개인차가 있을 것이다.**

가설 1.1. 학대경험은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화와 개인차가 있을 것이다.

가설 1.2. 학교폭력가해경험은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화와 개인차가 있을 것이다.

가설 1.3. 학교폭력피해경험은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화와 개인차가 있을 것이다.

가설 1.4. 공격성은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화와 개인차가 있을 것이다.

**<가설 2> 청소년의 학대경험, 학교폭력피해경험, 공격성, 학교폭력가해경험 각각의 성장변화에 따라 종단적 상호 성장변화에 영향을 미칠 것이다.**

가설 2.1. 학대경험의 초기 값 변화율은 학교폭력피해경험의 초기 값 변화율에 영향을 미칠 것이다.

가설 2.2. 학대경험의 초기 값 변화율은 공격성의 초기 값 변화율에 영향을 미칠 것이다.

가설 2.3. 학대경험의 초기 값 변화율은 학교폭력가해경험의 초기 값 변화율에 영향을 미칠 것이다.

가설 2.4. 학교폭력피해경험의 초기 값 변화율은 학교폭력가해경험의 초기 값 변화율에 영향을 미칠 것이다.

가설 2.5. 공격성의 초기 값 변화율은 학교폭력가해경험의 초기 값 변화율에 영향을 미칠 것이다.



**<가설 3> 청소년의 학대경험과 학교폭력가해경험 관계에서 학교폭력피해 경험과 공격성의 매개효과가 나타날 것이다.**

가설 3.1. 학대경험은 학교폭력피해경험을 매개로 하여 학교폭력가해경험에 영향을 미칠 것이다.

가설 3.2. 학대경험은 공격성을 매개로 하여 학교폭력가해경험에 영향을 미칠 것이다.

## 제2절 분석자료 및 분석대상

### 1. 분석자료

본 연구에서는 한국청소년정책연구원에서 구축한 한국아동·청소년패널조사(KCYPS)를 활용하였다. KCYPS는 아동·청소년의 성장과 발달변화에 대해 종합적으로 파악할 수 있는 데이터의 구축으로 아동·청소년 관련 학술연구와 정책 수립을 위한 기초적 자료의 제공 목적으로 진행되었다. 아동·청소년의 객관적이고 전반적인 특성 파악을 위해 2010년부터 2016년까지 시간의 흐름에 따른 청소년의 성장 및 발달과정을 추적 조사한 종단자료로 청소년의 개인적인 발달과 발달환경을 시간의 흐름에 따라 파악할 수 있는 자료로 구축되었다.

본 연구에서는 한국아동·청소년 패널조사(KCYPS) 자료 가운데 초등학교 6학년(3차: 2012년)부터 고등학교 1학년(7차: 2016)까지 측정된 초4 패널 자료를 사용하였다.

## 2. 분석대상

본 연구에서 선정한 한국아동·청소년 패널조사(KCYPS) 2010 초4 패널은 전국 초등학교 4학년 총 2,378명으로 구성되어 있으며, 3차 년도 6학년 초등학생 총 2,219명, 5차 년도 중학교 2학년 총 2,070명, 6차 년도 중학교 3학년 총 2,061명, 7차 년도 고등학교 1학년 총 1,979명이다.

한국아동·청소년 패널조사(KCYPS) 초4 패널의 표본 유지율은 3차 년도 93.3%, 5차 년도 87.1%, 6차 년도 86.7%, 7차 년도 83.2%로 나타났으며, 3차 년도 초등학교 6학년에서 5차 년도 중학교 2학년 사이에는 표본의 유지율이 급격히 떨어진 것은 학교 급의 전환에 따른 표본이탈(sample attrition)이 일어난 것으로 볼 수 있다. 한국청소년정책연구원(2017)에서는 표본 이탈로 인한 대표성의 문제를 보정하기 위해 데이터 가중치(weight)를 설정하였다.

본 연구에서는 3차 년도, 5차 년도, 6차 년도, 7차 년도의 학대경험, 학교폭력 가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 간의 관련성을 살펴보기 위해 결측이 있는 모든 케이스를 완전 제거법(Listwise Deletion)을 활용하여 제거하였으며, 최종 연구 대상자는 남자 956명, 여자 857명으로 총 1,813명이었다.

## 제3절 측정도구

본 연구에서의 측정 도구는 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성에 관한 질문으로 구성되었으며 구체적인 내용은 다음과 같다.

### 1. 학대경험

학대경험 척도는 한국아동·청소년 패널조사(KCYPS)에서 허모연(2000)이 제작한 부모 양육태도 검사(총 43문항) 문항 중 학대와 관련된 문항을 참고하여 재구성한

질문지로 총 4문항으로 구성되어 있으며 질문 문항의 내용은 다음과 같다. ‘무언가 잘못했을 경우 심하게 혼내신다.’, ‘잘못하면 항상 때리려고 하신다.’, ‘몸에 상처나 멍이 남을 정도로 심하게 대하신 경우가 많다.’, ‘나에게 욕이나 심한 말을 많이 하신다.’는 것으로 구성되어 있다. 각 문항은 ‘1=매우 그렇다’, ‘2=그렇다’, ‘3=그렇지 않다’, ‘4=전혀 그렇지 않다’의 4점 Likert 척도로 구성되어 있다.

본 연구에서는 높은 점수일수록 청소년의 학대경험 자각 수준이 높다는 것을 의미하기 위해 모든 문항을 역 코딩하여 사용하였다. 각 시점의 내적 합치도 계수는 T1: .840, T2: .837, T3: .842로, T4: .832로 나타났다. 학대경험 척도 문항 구성은 <표 3-1>과 같다.

<표 3-1> 학대경험 척도 문항 구성

문항 수 : 4문항	척도 : 4점 Likert	Cronbach's a			
		T1	T2	T3	T4
1. “무언가 잘못했을 경우 정도 이상으로 심하게 혼낸다.*”	1. “전혀 그렇지 않다.”	.840	.837	.842	.832
2. “잘못하면 부모님께서 항상 때리려고 한다.*”	2. “그렇지 않은 편이다.”				
3. “몸에 상처나 멍이 남을 정도로 나를 심하게 대한 적이 많다.*”	3. “그렇다.”				
4. “심한 욕이나 말을 한 적이 많다.*”	4. “매우 그렇다.”				

\* : 역처리 문항

## 2. 학교폭력가해경험

본 연구에서 사용한 학교폭력가해경험 척도는 “심한 놀림이나 조롱하기”, “집단 따돌림(왕따) 시키기”, “심하게 때리기”, “협박하기”, “돈이나 물건 빼기(뺑 뜯기)”의 5문항이다. 본 연구에서는 해석의 용이성을 위하여 ‘있다(1)’, ‘없다(0)’로 코딩한 후 전체 문항을 합산하여 단일요인으로 처리하였으며, 학교폭력가해경험 척도 문항 구성은 <표 3-2>와 같다.

<표 3-2> 학교폭력가해경험 척도 문항 구성

구분	질 문 내 용	응 답 유 형
가해경험	• 심한 놀림이나 조롱하기	있음 = 1 없음 = 0
	• 집단 따돌림(왕따) 시키기	
	• 심하게 때리기(폭행)	
	• 협박하기	
	• 돈이나 물건 빼기(뺑 뜯기)	

### 3. 학교폭력피해경험

본 연구에서 사용한 학교폭력피해경험 척도는 타인에 의하여 피해를 보는 것으로 가해와 같은 문항을 사용하였으며 “심한 놀림이나 조롱당하기”, “집단따돌림(왕따) 당하기”, “심하게 맞기”, “협박당하기”, “돈이나 물건 빼기기” 5문항으로 구성되어 있다.

본 연구에서는 해석의 용이성을 위하여 ‘있다(1)’, ‘없다(0)’로 코딩한 후 전체 문항을 합산하여 단일요인으로 처리하였으며, 학교폭력피해경험 척도 문항 구성은 <표 3-3>과 같다.

<표 3-3> 학교폭력피해경험 척도 문항 구성

구분	질 문 내 용	응 답 유 형
피해경험	• 심한 놀림이나 조롱당하기	있음 = 1 없음 = 0
	• 집단 따돌림(왕따) 당하기	
	• 심하게 맞기(폭행)	
	• 협박당하기	
	• 돈이나 물건 빼기기(뺑 뜯기기)	

#### 4. 공격성

청소년의 공격성 척도는 “작은 일에도 트집을 잡을 때가 있다.”, “남이 하는 일을 방해할 때가 있다.”, “내가 원하는 것을 못 하게 하면 따지거나 덤빈다.”, “별것 아닌 일로 싸우곤 한다.”, “하루 종일 화가 날 때가 있다.”가 포함된다. 각 문항은 ‘1=매우 그렇다’, ‘2=그렇다’, ‘3=그렇지 않다’, ‘4=전혀 그렇지 않다’의 4점 Likert 척도로 구성되어 있다. 점수가 낮을수록 높은 공격성을 나타내는 것으로 구성되어 있으나, 본 연구에서는 점수가 높을수록 청소년이 공격성 수준을 높게 지각함을 의미하기 위해 모든 문항을 역 코딩하였으며 본 연구에서의 결과 수치는 점수가 높을수록 공격 수준이 높은 것을 의미한다. 각 시점의 내적 합치도 계수는 3차년도 .837, 5차년도 .816, 6차년도 .804로, 7차년도 .817로 나타났다. 공격성 척도 문항 구성은 <표 3-4>와 같다.

<표 3-4> 공격성 척도 문항 구성

문항 수 : 4문항	척도 : 4점 Likert	Cronbach's a			
		T1	T2	T3	T4
1. “작은 일에도 트집을 잡을 때가 있다.*”					
2. “남이 하는 일을 방해할 때가 있다.*”	1. “전혀 그렇지 않다.”				
3. “내가 원하는 것을 못하게 하면 따지거나 덤빈다.*”	2. “그렇지 않은 편이다.”	.837	.816	.804	.817
4. “별 것 아닌 일로 싸우곤 한다.*”	3. “그런 편이다.”				
5. “하루 종일 화가 날 때가 있다.*”	4 “매우 그렇다.”				

\* : 역처리 문항

## 제4절 자료 분석 방법

### 1. 분석 절차

본 연구에서는 다변량 잠재성장모형을 활용하여 변수들의 변화와 변수 간의 구조적인 관계를 파악하고 학대경험과 학교폭력가해경험 간의 관계에서 학교폭력피해경험과 공격성의 중단 매개효과 검증을 하였다.

구체적인 분석과정은 다음과 같다.

첫째, SPSS 26.0을 이용한 탐색적 요인분석과 AMOS 26.0을 이용한 확인적 요인분석을 하였다.

둘째, 기술통계 분석을 하여 주요 변수들의 결측률과 평균, 표준편차를 구하였으며 각 변수의 정규성을 확보하기 위해 왜도 및 첨도를 확인하였으며 Cronbach's  $\alpha$  계수를 활용하여 신뢰도를 검증하였으며 상관분석을 하여 변수들의 상관관계를 확인하였다.

셋째, 본 연구에서의 전체시점은 4차 시점으로 무변화모형과 선형변화모형과 비선형변화모형의 적합도를 비교 검증하여 최종적인 잠재성장모형을 결정하였으며 구조모형의 적합도 평가와 잠재 변인 간의 관계 확인을 위해 최대우도법을 사용하여 분석하였다.

넷째, 결정된 잠재성장모형으로 다변량 잠재성장모형을 계획하고 변수 간의 관계와 변화를 확인하였다.

다섯째, 학대경험과 학교폭력가해경험의 관계에서 학교폭력피해경험과 공격성의 중단 매개효과를 검증하고, 매개변수의 유의성을 확인하기 위해 AMOS의 부트스트래핑(Bootstrapping)을 적용하여 잠재성장모형의 간접효과검증을 하였다. 부트스트래핑 방법은 간접효과에 대한 분포 형성과 간접효과에 대한 신뢰구간 설정으로 유의성 검증을 할 수 있다(Shrout & Bolger, 2002).

## 2. 자료처리 방법

### 가. 변수의 결측치 확인

결측치는 자료를 수집할 때 피험자의 불성실한 참여나 연구자의 부주의로 전체자료 중에서 일부를 얻지 못한 상태의 측정치를 일컫는다. 결측치는 특정 변수에 대해 10%까지는 누락되어도 크게 문제가 되지 않으나, 결측치의 처리는 분석결과 신뢰도에 영향을 미칠 수 있으므로 결측치의 유형과 비율 및 체계적 결측여부에 대한 고려가 필요하다(Cohen, & Cohen, 1983). AMOS에서는 결측 자료를 사용할 경우에 입력 자료의 행렬계산이나 추정 등 분석하는 모든 과정에서의 장애요인이 되기 때문에 결측치를 반드시 처리한 후에 분석해야 한다(배병렬, 2011). 본 연구에서는 결측치가 존재하는 전제 행을 삭제하는 목록삭제 방식을 채택하여 결측치를 처리하였다.

### 나. 변수의 정규성 분석

잠재성장모형은 연속변수에 대한 정규분포를 가정하고, 정규성은 자료의 대칭성 정도를 나타내는 왜도(skewness)와 정규분포곡선에 대한 상대적 점수의 비율을 의미하는 첨도(kurtosis)의 일변량 정규성과 다변량 정규성의 두 가지 수준에서 나타난다. 그러나 다변량 정규성을 살펴보는 방법들은 현실적으로 모든 결합빈도 분포를 살펴보는 것이 어려운 경우가 많다(Kline, 2005). 따라서 단변량 정규성을 살펴봄으로써 다변량 정규성 가정의 충족으로 보아도 무리가 없다(배병렬 2013; Kline 2005). Kline(2005)에 따르면 정규성을 검토하였을 때 왜도는 절대값이 3.0 미만, 첨도는 절대 값이 10.0 미만일 경우 변수들 분포가 정규성에서 크게 벗어나지 않는다. 본 연구는 주요 변수의 왜도와 첨도 지표를 살펴봄으로써 단변량 정규성을 확인하였다.

<표 3-5> 주요변인의 정규성 분석

변 수	왜 도				첨 도			
	3차년 (초6)	5차년 (중2)	6차년 (중3)	7차년 (고1)	3차년 (초6)	5차년 (중2)	6차년 (중3)	7차년 (고1)
학대경험	1.331	1.478	1.264	1.310	1.646	2.037	1.336	1.447
학교폭력 가해경험	1.413	1.448	1.559	2.983	1.002	1.089	.840	7.343
학교폭력 피해경험	1.390	1.515	1.245	4.123	.726	.719	.783	17.000
공격성	.240	1.155	.151	.182	.007	-.217	-.130	-.576

<표 3-5>를 보면 학대경험, 공격성의 왜도는 .00~2.0범위로 나타나 왜도와 첨도의 정규성 기준을 만족하였고 학교폭력가해경험도 왜도가 3 미만, 첨도가 3 미만으로 정규성에서 크게 벗어나지 않았다. 그러나 학교폭력가해경험 7차 년도 첨도와 학교폭력피해경험 7차 년도는 왜도 및 첨도는 기준을 벗어나는 결과를 나타냈다. 단변량 비정규성 문제 해결을 위해서는 다른 점수들과의 차이가 큰 이상치(outlier)를 제거하거나 원점수에 수학적 조작(로그, 역수, 제곱근 등)을 통한 새로운 점수의 생성으로 정규분포에 가까워지도록 만들 수 있으나(Kline, 2005), 학교폭력피해경험 학생은 경험하지 않은 학생에 비해 전체에서 차지하는 비율이 상대적으로 낮다. 이런 점을 고려할 때 급 첨인 분포는 학교폭력피해경험 변인의 특성을 잘 나타내는 분포라고 할 수 있다. 본 연구에서는 이런 주요 변인의 특성을 고려하여 데이터를 변환하거나 이상치를 제거하는 방법을 통하여 분포의 정규성을 확보하기보다는 부트스트래핑(bootstrapping) 방법을 사용하여 구조방정식 모형을 추정하였다. 비모수 부트스트래핑 방법(Efron & Tibshirani, 1993)은 통계적 재표집 방법으로 다변량 정규성 충족이 되지 않은 자료 처리를 위한 다양한 방법 가운데 가장 안정적으로 결과를 도출하는 방법의 하나로 알려져 있다(Kline, 2005; Shrout, Bolger, 2002). 특히, 본 연구는 변인 간 매개효과를 확인하기 때문에 간접효과에 대한 분포를 형성하고 간접효과에



대한 신뢰구간을 설정하여 유의성을 검증하는 부트스트래핑 방법(Efron, Tibshirani, 1993; Shrout, Bolger, 2002)을 적용하는 것이 더욱 적절하다고 판단된다. 한편, 경험적 지표에 따르면 왜도 절댓값 3 이내, 첨도 8~20 이내의 경우에는 정규성을 확보하는 것으로 보기도 하여(Curran et al., 1996), 이런 근거에 따라 학교폭력가해 경험 7차 년도의 첨도와 학교폭력피해경험 7차 년도의 왜도와 첨도 지표를 검토하면 모두 정규성의 가정이 충족된다.

### 다. 타당도 검증

타당도(Validity)는 측정하고자 하는 속성이나 개념을 정확히 측정했는가를 나타내는 것으로 탐색적 요인분석이나 확인적 요인분석을 하여 검증할 수 있다. 특히, 확인적 요인분석은 측정변수와 잠재 변수 간 요인부하량의 측정과 모델의 적합도를 평가할 수 있어 구성개념 타당도의 측정에 유용하게 사용된다. 구성개념 타당도는 관측변수가 구성개념을 얼마나 잘 측정하였는가를 나타내는 것으로 판별 타당도, 집중 타당도, 법칙 타당도 등으로 구분되며(배병렬, 2011), 구성개념 타당도를 살펴보면 다음과 같다(노경섭, 2016; 배병렬, 2011).

첫째, 판별 타당도는 상관관계가 높거나 개념적으로 유사한 잠재 변수 간의 차별성을 검증하는 것으로 측정치 간 상관관계가 낮아야 한다. 또한, 판별 타당도 검증을 위해서는 두 가지의 조건 충족이 필요한데, AVE(평균분산추출)이 상관계수( $\rho$ ) 제곱보다 커야 하고 표준오차(S.E.)의 2배와 상관관계( $\rho$ )의 합이 1이 아니어야 하며 판별 타당도 검증 방법은 다음 식과 같다.

$$AVE > \rho^2 = \frac{\sum(\text{표준화적재량}^2)}{\sum(\text{표준화적재량}^2) + (\sum \text{측정변수의 오차})} > \rho^2 \dots\dots\dots(\text{식1})$$

$$\text{상관계수}(\rho) \pm 2 \times \text{표준오차(S.E.)} \neq 1 \dots\dots\dots(\text{식2})$$

둘째, 법칙 타당도는 이해 타당도라고도 하며, 하나의 구성개념이 다른 구성개념을 어느 정도 예측하는지에 대한 정도를 나타내며 가설이나 이론에서 개념 간 법칙적 관계를 확인하는 것이다.

셋째, 집중 타당도는 수렴 타당도라고도 하며, 동일 개념을 측정하는 척도 간 일치도를 확인하는 것이다. 측정치 간에 상관관계가 높아야 함을 의미하며 집중 타당도는 요인부하량, AVE 값, 개념 신뢰도를 통해 검증할 수 있다(배병렬, 2011; 우중필, 2012)

집중 타당도 검증은 표준화  $\lambda > .5$ , AVE(평균분산추출) $> .5$ , C.R(개념 신뢰도) $> .7$ 의 조건이 충족되어야 한다. 평균분산추출과 개념 신뢰도는 요인부하량과 오차 분산을 사용하여 계산하며 그 식은 다음과 같다.

$$AVE = \frac{\sum(\text{표준화적재량}^2)}{\sum(\text{표준화적재량}^2)/(\sum\text{측정변수의 오차})} \geq .5 \dots\dots\dots(\text{식3})$$

$$C.R. = \frac{(\sum\text{표준화적재량})^2}{(\sum\text{표준화적재량})^2 + (\sum\text{측정변수의 오차})} \geq .7 \dots\dots\dots(\text{식4})$$

### 라. 적합도 지수

잠재성장모형에서의 모형 적합도는 일반적으로 절대 적합지수 계열의  $\chi^2$ (Chi-Square)와 RMSEA, 증분 적합지수인 CFI, 간명 적합지수를 사용한다.

간명성은 모형이 각 추정 계수에 필요한 적합도에 최대한 도달하는 정도를 나타내는 것으로(김계수, 2009), TLI(Tucker-Lewis index)를 주로 사용하는데 TLI는 자료의 크기에 민감하지 않으므로 표본의 수에 지나치게 민감하여 대부분 모형에서 영가설을 쉽게 가설을 기각한다는 단점이 있으나(홍세희, 2000),  $\chi^2$  지표의 문제를 보조할 수 있는 지표로 사용된다. 따라서  $\chi^2$  검증으로 모형이 적합하지 않은 결과가 도출되더라도 다른 적합도 지수들을 고려한 종합적인 판단이 중요하다. 본 연구에서는 모형을 평가하기 위해 TLI와 CFI, RMSEA의 적합도 지수를 이용하였다.

적합도 지수를 이용한 모형 평가 기준은 CFI와 TLI가 0.8 이상이면 모형 수용이 가능하고, CFI와 TLI가 0.9 이상이면 좋은 적합도로 해석한다. RMSEA는 절대적 적합도 지수로 0.05 이하면 좋은 적합도, 0.08 이하면 괜찮은 적합도, 0.10

이하면 보통 적합도, 0.10 이상이면 나쁜 적합도를 나타낸다고 해석한다(Browne, Cudeck, 1993; 홍세희, 2000). 본 연구에서는 적합도 지수 평가 기준을 CFI와 TLI가 0.9 이상, RMSEA는 0.05 이하이면 좋은 적합도, 0.08 이하이면 괜찮은 적합도로 해석하였다.

## 제4장 실증분석

### 제1절 연구대상의 특성

#### 1. 표본의 특성

본 연구는 한국아동청소년정책연구원(KCYPS)자료에서 공격성 변수에 대한 조사가 4차 년도에서 진행되지 않아 본 연구를 위한 모든 변수들에 대해 3차 년도, 5차 년도, 6차 년도, 7차 년도 자료를 1차 시점, 2차 시점, 3차 시점, 4차 시점으로 활용하여 분석하였다.

#### 2. 주요 변수의 기술통계

본 연구에서 최종적으로 분석된 자료는 KCYPS에서 실시한 초등학교 4학년의 패널 2,323명의 자료 중 3차, 5차, 6차, 7차에서 결측 없이 모두 수집된 1,813명의 자료이며, 남학생은 956명으로 전체 표본의 52.7%, 여학생은 857명으로 전체표본의 47.3%이다.

학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 네 변수들이 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화하는지를 파악하기 위해 각 조사 시점별 평균과 표준편차를 확인하였다. 또한, 정규성 확인을 위해 왜도와 첨도를 검증하였다.

구조방정식모형 분석에서 사용되는 최대우도법은 다변량 정규성을 가정하나, 다변량 정규성을 검토하는 방법들은 대 표본에 취약하여 모든 결합 빈도 분포를 살펴보는 것은 현실적으로 어려운 경우가 많다(Kilne, 2005). 따라서 단변량 정규성의 검토로 다변량 정규성 가정의 충족으로 보아도 무리가 없다(배병렬, 2013; Kline, 2005). 경험적 지표에서는 왜도 지표의 경우 절댓값 3.0 이내, 첨도 지표의 경우 8.0~20.0 범위 내의 경우에는 정규성이 확보되는 것으로 본다(Curran et al., 1996).

본 연구에서는 이런 이론적 근거 하에 주요 변인들의 왜도와 첨도 지표를 검토하여 단변량 정규성을 확인하였다.

### 가. 학대경험

학대경험이 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화하였는지를 살펴보기 위해 각 조사 시점별로 평균과 표준편차를 확인하였다. 학대경험은 3차 시점 1.5424에서 7차 시점 1.4631까지 감소와 상승의 변화가 있었으나 전체적으로 감소하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 왜도와 첨도의 값을 확인한 결과 정규성을 충족하였으며, 학대경험의 평균값 변화 경향 등 측정 시점에 따른 기술통계는 <표 4-1>에서와 같다.

<표 4-1> 학대경험 기술통계

n=1,813	평균	표준편차	왜도	첨도
학대경험3차 시점(초6)	1.5424	.6537	1.331	1.646
학대경험5차 시점(중2)	1.4889	.6525	1.478	2.037
학대경험6차 시점(중3)	1.5087	.6311	1.264	1.336
학대경험7차 시점(고1)	1.4631	.5905	1.310	1.447

### 나. 학교폭력가해경험

학교폭력가해경험이 시간이 흐름에 따라 어떻게 변화하는지 살펴보기 위해 각 조사 시점별로 평균값과 표준편차를 확인하였다.

학교폭력가해경험은 3차 시점 .2235에서 7차 시점 .0630으로 전체적으로 감소하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 정규성을 살펴보기 위해 왜도와 첨도를 살펴보면 7차 시점첨도에서 급침 분포를 보였으나, 학교폭력가해경험을 한 학생은 경험하지 않은 학생에 비해 전체 표본에서 차지하는 비율이 상대적으로 낮다는 점을

고려할 때 특정 시점의 급침 분포는 학교폭력가해경험 변인의 특성을 잘 나타내는 분포하고 할 수 있다. 학교폭력가해경험의 평균값 변화 경향 등 측정 시점에 따른 기술통계는 <표 4-2>에서와 같다.

<표 4-2> 학교폭력가해경험 기술통계

n=1,813	평균	표준편차	왜도	첨도
학교폭력가해경험 3차 시점(초6)	.2235	.3763	1.413	1.002
학교폭력가해경험 5차 시점(중2)	.2252	.3849	1.448	1.089
학교폭력가해경험 6차 시점(중3)	.1989	.3782	1.559	.840
학교폭력가해경험 7차 시점(고1)	.0630	.2024	2.983	7.343

#### 다. 학교폭력피해경험

학교폭력피해경험이 시간이 흐름에 따라 어떻게 변화하는지 살펴보기 위해 각 조사 시점별로 평균값과 표준편차를 확인하였다.

학교폭력피해경험은 3차 시점 .2588에서 5차 시점 .2010으로 감소하다 6차 시점 .2773으로 일시적으로 상승하였으나 7차 시점 .0408로 감소하여 전체적으로 감소하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 정규성을 살피기 위해 왜도와 첨도를 살펴보면 7차 시점에서 급침 분포를 보였으나, 학교폭력피해경험을 한 학생은 경험하지 않은 학생에 비해 전체표본에서 차지하는 비율이 상대적으로 낮다는 점을 고려할 때 특정 시점의 급침 분포는 학교폭력피해경험 변인의 특성을 잘 나타내는 분포하고 할 수 있다. 학교폭력피해경험의 기술통계는 <표 4-3>과 같다.

<표 4-3> 학교폭력피해경험 기술통계

n=1,813	평균	표준편차	왜도	첨도
학교폭력피해경험 3차 시점(초6)	.2588	.4301	1.380	.726
학교폭력피해경험 5차 시점(중2)	.2010	.3751	1.515	.719
학교폭력피해경험 6차 시점(중3)	.2773	.4147	1.245	.783
학교폭력피해경험 7차 시점(고1)	.0408	.1681	4.123	17.000

### 라. 공격성

공격성이 시간이 흐름에 따라 어떻게 변화하는지 살펴보기 위해 각 조사 시점 별로 평균값과 표준편차를 확인해보았다. 공격성은 3차 시점 2.0789에서 7차 시점 1.8680으로 전체적으로 감소하는 것으로 나타났다. 왜도와 첨도의 값을 확인한 결과 정규성을 충족하였으며, 공격성의 평균값 변화 경향 등 측정 시점에 따른 기술통계는 <표 4-4>에서와 같다.

<표 4-4> 공격성 기술통계

n=1,813	평균	표준편차	왜도	첨도
공격성3차 시점(초6)	2.0789	.6413	.240	.007
공격성5차 시점(중2)	1.9928	.5894	.155	-.217
공격성6차 시점(중3)	1.9257	.5412	.151	-.130
공격성7차 시점(고1)	1.8680	.5626	.182	-.576

## 제2절 측정도구 검증

### 1. 변수의 타당도 검증

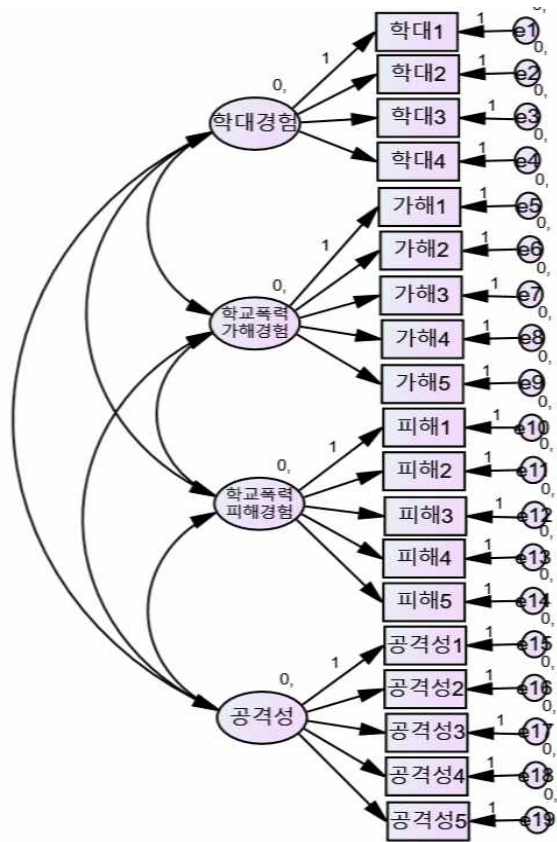
본 연구에서의 잠재 변수인 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성이 측정 문항에 의해 적절하게 측정되고 있는지 파악하기 위해 확인적 요인 분석(confirmative factor analysis)을 통해 집중 타당도와 판별 타당도를 확인하였다. 확인적 요인분석은 잠재 변수와 관측변수 간의 영향 관계, 즉 경로계수를 파악하여 타당도를 검증하는 방법으로(김원표, 2017), 각 잠재 변수들의 측정모형 적합도 검증을 통하여 확인할 수 있다.

모형의 적합도 평가를 위해 카이제곱 검정( $\chi^2$ )의 유의성이 통계적으로 많이 사용되는 적합도 지표이나, 카이제곱 검정( $\chi^2$ )은 표본의 크기에 민감하고 같은 모형이더라도 표본의 수에 따라 다른 결과를 나타내기도 한다. 따라서 본 연구에서는 모형의 설명력과 간명성을 동시에 고려하기 위해 CFI, TLI, RMSEA를 통해 모형 적합도를 평가하였다. 모형의 적합도는 CFI와 TLI 경우 .90 이상이면 좋은 적합도로 판단하고, RMSEA 경우 .05 이하(좋은 적합도), .08 이하(괜찮은 적합도), .10 이하(보통 적합도)라고 판단한다(김주환 외, 2009; Browne, Cudeck, 1993). 본 연구에서의 측정모형 적합도 지수는 TLI=.891, CFI=.916, RMSEA=.051로 전반적으로 양호하게 통계학적 기준을 충족하였다. 본 연구의 측정모형의 확인적 요인분석의 결과 및 측정모형 적합도 지수는 <표 4-5>, <그림 4-1>에서와 같다.

<표 4- 5> 측정모형 적합도 지수

	$\chi^2$	df	TLI	CFI	RMSEA
모형적합도	1032.947***	146	.891	.916	.051





<그림 4-1> 측정모형의 확인적 요인분석

### 가. 집중 타당도

관측변수 간의 상관관계를 분석하기 위해 집중 타당도(convergent validity)의 유의성을 검증하였다. 노경섭(2019)에 따르면 집중 타당도는 구성개념이라 할 수 있는 잠재 변수를 측정하기 위한 관측변수 간에 상관관계가 높아야 함을 의미하며 잠재 변수와 관측변수 간의 계수로 타당도를 확인할 수 있다.

집중 타당도 검증 방식에는 측정항목들의 요인부하량과 AVE 값, CR 값이 사용된다. 먼저, 요인부하량은 한 construct를 측정하는 항목들의 요인부하량이 높으면 그 항목들이 한 점으로 집중됨을 의미한다. 항목들의 요인부하량이 통계적으로 유의미한 경우 그 항목 간에 집중 타당성이 있다고 할 수 있다.

한편, 요인부하량이 낮더라도 통계적으로 유의미하게 나타날 수 있는데 집중 타당성이 있다고 판단하기 위해서는 각 표준화 요인부하량이 .5 이상이어야 한다. AVE(평균분산추출)는 표준화 요인부하량을 제공한 값들의 평균으로 표준화 요인부하량 제공은 해당 항목의 분산 중에 construct에 의해 설명되는 분산의 비율을 의미한다. AVE는 일반적으로 .5 이상이면 집중 타당성이 있는 것으로 받아들여진다. CR은 한 construct의 측정변수 간의 공유분산으로 확인적 요인분석 실시 결과 도출되는 요인부하량과 오차 분산 값으로 계산할 수 있다. 일반적으로 .7 이상이면 집중 타당성이 있는 것으로 받아들여진다. 본 연구에서는 개념 신뢰도와 평균분산추출 값의 결과를 통해 집중 타당성을 확인하였다.

본 연구에서의 잠재 변수인 학대경험과 공격성은 모두 표준화계수가 .6 이상으로 통계적으로 유의미하였다. 한편 학교폭력가해경험과 학교폭력피해경험은 모두 통계적으로 유의미하였으나 몇 개의 표준화계수가 .5 미만으로 나타났으며 이는 변수의 특성을 잘 나타내는 것으로 볼 수 있다. 본 연구에서는 집중 타당도 검증을 위해 평균분산추출 값과 개념 신뢰도 값을 활용하였다. 먼저, 평균분산추출(AVE) 값이 모두 .6 이상으로 나타났으며, 개념 신뢰도(CR)는 역시 모두 .8 이상으로 본 연구에서의 모든 변수의 집중 타당성이 확보되었으며 본 연구에서의 집중 타당도 검증 결과는 <표 4-6>과 같다.

## 나. 판별 타당성

판별 타당성(discriminant validity)은 한 construct가 다른 constructs와 얼마나 다른가를 나타내는 것으로 한 construct에서 측정하는 것은 다른 constructs가 측정하는 것과는 달라야 함을 의미한다.

잠재 변수들을 측정하기 위해 설정된 측정지표 중에서 내재하는 요인들 간에 상관관계가 높지 않으면 잠재 변수 간의 판별타당도를 인정할 수 있는데, 판별 타당도는 잠재 변수 간에는 상관관계가 낮아야 한다는 의미이다(노경섭, 2019).

연관된 두 개의 잠재 변수 간 판별 타당도 검정은 평균분산추출(AVE)과 두 잠재 변수 간의 상관관계의 제곱을 비교하여 두 AVE 값이 모두 상관관계의 제곱보다 크면 두 잠재 변수의 측정 도구 간에 판별 타당성이 있다고 할 수

있는데, 본 연구의 잠재 변수 간의 판별 타당성 검증 결과 해당 잠재 변수 간 상관 계수의 제곱이 모두 평균분산추출(AVE) 값보다 낮아 잠재 변수 간의 판별 타당성이 검증되었으며, 측정모형의 집중 타당도 검증 결과는 <표 4-6>에서와 같다.

<표 4-6> 측정모형의 집중 타당도 검증 결과

경로			$\beta$	B	S.E.	C.R.	P	AVE	CR
학대경험	→	학대경험1	.626	1.000				.703	.903
학대경험	→	학대경험2	.841	1.165	.038	30.327	***		
학대경험	→	학대경험3	.837	1.229	.041	30.248	***		
학대경험	→	학대경험4	.761	1.134	.040	28.533	***		
가해경험	→	가해경험1	.486	1.000				.929	.984
가해경험	→	가해경험2	.567	1.225	.096	12.781	***		
가해경험	→	가해경험3	.305	.376	.040	9.418	***		
가해경험	→	가해경험4	.435	.485	.041	11.764	***		
가해경험	→	가해경험5	.351	.318	.031	10.378	***		
피해경험	→	피해경험1	.436	1.000				.912	.980
피해경험	→	피해경험2	.385	.711	.064	11.183	***		
피해경험	→	피해경험3	.566	.657	.049	13.284	***		
피해경험	→	피해경험4	.589	.729	.054	13.389	***		
피해경험	→	피해경험5	.374	.605	.055	10.996	***		
공격성	→	공격성1	.724	1.000				.606	.884
공격성	→	공격성2	.717	.977	.032	30.407	***		
공격성	→	공격성3	.761	1.057	.033	32.039	***		
공격성	→	공격성4	.730	1.031	.033	30.908	***		
공격성	→	공격성5	.640	.985	.036	27.346	***		

\*\*\* : p<.001

## 2. 주요 변수 간 상관관계

본 연구에서의 변수 간의 관련성 정도를 파악하기 위해 변수 간 상관관계 분석하였다. 상관관계분석은 두 변수 간 상호 관련성 정도와 방향을 상관계수를 통해 측정할 수 있으며 상관계수는 변수 간 관계 정도와 방향을 수치로 나타내주는 지수를 의미한다(박희서, 김구, 2006).

분석 결과 변수 간의 상관계수가  $-.008$ 에서  $.513$ 까지로 모두  $.80$  미만으로 나타나 다중공선성의 문제가 나타나지 않았다.

본 연구에서의 상관관계 값은 각 변인의 1차에서 4차까지 모든 측정 시점의 값을 살펴보았다. 먼저 동일 변수의 시점 간 상관관계를 살펴보면, 학대경험은 1차 측정 시점과 2차 측정 시점 간의 상관계수가  $.373$ , 2차와 3차 측정 시점 간의 상관계수가  $.422$ , 3차와 4차 측정 시점 간의 상관계수가  $.436$ 으로 모두 유의수준 ( $p < .01$ )에서 통계적으로 유의미한 정적(+) 상관관계를 나타냈다. 이런 결과는 초기 학대경험 수준이 높은 청소년은 시간이 지나도 계속된 학대경험을 가질 가능성이 큰 것으로 해석할 수 있다.

학교폭력가해경험은 1차 측정 시점과 2차 측정 시점 간의 상관계수가  $.129$ , 2차와 3차 측정 시점 간의 상관계수가  $.222$ , 3차와 4차 측정 시점 간의 상관계수가  $.161$ 로 모두 유의수준( $p < .01$ )에서 통계적으로 유의미한 정적(+) 상관을 나타냈다. 이런 결과는 초기 학교폭력가해경험 청소년은 시간이 지나도 계속된 학교폭력가해경험을 가질 가능성이 큰 것으로 해석할 수 있다.

학교폭력피해경험은 1차 측정 시점과 2차 측정 시점 간의 상관계수가  $.178$ , 2차와 3차 측정 시점 간의 상관계수가  $.295$ , 3차와 4차 측정 시점 간 상관계수가  $.146$ 으로 모두 유의수준 ( $p < .05$ )에서 통계적으로 유의미한 정적(+) 상관을 나타냈으며, 공격성은 1차 측정 시점과 2차 측정 시점 간의 상관계수가  $.309$ , 2차와 3차 측정 시점 간 상관계수가  $.468$ , 3차와 4차 측정 시점 간 상관계수가  $.513$ 으로 유의수준( $p < .01$ )에서 통계적으로 유의미한 정적(+) 상관을 나타나 청소년의 공격성은 시간이 흘러도 비슷한 수준의 공격성을 유지할 가능성이 큰 것으로 해석할 수 있다.

변수 간의 상관관계를 살펴보면 청소년의 학대경험과 학교폭력가해경험의 상관관계는 몇몇 차시를 제외하고 유의미한 .047~.077수준에서 통계적으로 유의미한 정적(+) 상관관계를 나타내 학대경험 수준이 높을수록 학교폭력가해경험 수준이 높을 가능성이 큰 것으로 보인다. 특히, 초기 학대경험은 전 차시의 학교폭력가해경험과 유의미한 정적(+) 상관관계를 나타내어 초기 경험의 중요성과 폭력의 피해자가 다른 유형의 폭력 가해자로 전환되어 가는 가능성에 대해 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

학대경험과 학교폭력피해경험의 상관관계는 학대경험 4차시와 학교폭력피해경험 3차시에서는 부적(-) 상관을 나타냈으나 유의미하지 않았으며 이외 모든 차시에서는 정적(+) 상관관계를 나타냈다.

학대경험과 공격성의 상관관계는 모든 차시에서 .037~.288수준에서 통계적으로 유의미한 정적(+) 상관관계를 나타내 학대경험 수준이 높을수록 공격성 수준이 높을 가능성이 큰 것으로 보인다. 공격성과 학교폭력가해경험의 상관관계는 모든 차시에서 유의미한 정적(+) 상관관계를 나타내 공격성 수준이 높을수록 학교폭력가해경험 수준이 높을 가능성이 큰 것으로 보인다. 한편, 학교폭력피해경험은 학교폭력가해경험의 상관관계는 몇몇 차시 간의 상관관계에서 유의미한 정적(+) 상관관계를 나타내 학교폭력피해자가 학교폭력가해자가 되는 과정을 보여주는 것으로 해석할 수 있으며, 각 변인의 상관관계 분석 결과는 <표 4-7>과 같다.

<표 4-7> 주요 변수 간의 상관관계

		학대경험				학교폭력가해경험				학교폭력피해경험				공격성			
		T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
학대	T1	1															
	T2	.373*	1														
	T3	.305*	.422*	1													
	T4	.279**	.396**	.436**	1												
가해	T1	.055*	.020	.017	.027	1											
	T2	.074*	.086**	.038	.068**	.129**	1										
	T3	.077**	.053*	.047*	.059*	.090**	.222**	1									
	T4	.057*	.062**	.058*	.049*	.088**	.126**	.161**	1								
피해	T1	.076**	.048*	.016	.053*	.276**	.164**	.083**	.051*	1							
	T2	.048*	.057*	.045	.041	.042	.263**	.107**	.044	.078**	1						
	T3	.056*	.041	.017	-.008	.001	.039	.131**	.031	.051*	.295**	1					
	T4	.021	.045	.035	.063*	.043	.012	.128**	.127**	.047*	.077**	.146**	1				
공격성	T1	.037**	.142**	.143**	.091**	.147**	.054*	.105**	.056*	.128**	.025	.006	.023	1			
	T2	.215**	.230**	.202**	.178**	.087**	.159**	.124**	.071**	.088**	.051*	.044	.060	.309**	1		
	T3	.184**	.194**	.308**	.230**	.085**	.110**	.122**	.055**	.078**	.063**	.024	.008	.290**	.468**	1	
	T4	.166**	.195**	.220**	.288**	.112**	.075**	.103**	.091**	.087**	.062**	.061**	.077	.278**	.456**	.513**	1

\*:p<.05, \*\*:p<.01, \*\*\*:P<.001

T1: 3차 시점(초6), T2: 5차 시점(중2), T3: 6차 시점(중3), T4: 7차 시점(고1)

### 제3절 잠재성장모형의 변화모형설정과 성장변화

본 연구는 한국아동·청소년패널(KCYPS)데이터에서 연구 주요 변수로 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성의 3차(초6), 5차(중2), 6차(중3), 7차(고1) 자료를 활용하였으며 각 측정 시점을 1차, 2차, 3차, 4차로 적용하여 분석하였다.

청소년의 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성은 초기 단계에서 개인차가 있을 수 있고, 발달과정에서 개인별 변화 정도가 다를 수 있으므로 시간의 흐름에 따른 개인 내적 변화 및 개인 간 차이를 모두 나타낼 수 있으며, 변수 간의 초기 값 변화율이 서로 관련이 있는지 확인할 수 있는 잠재성장모형을 적용하는 것이 적합하다.

잠재성장모형을 검증하는 방법은  $\chi^2$  검증과 적합도 검증의 두 가지 방법이 있는데,  $\chi^2$  검증은 표본의 크기에 민감해 영가설이 쉽게 기각되는 한계점이 있으므로(김주환 외, 2008) 본 연구에서는 적합도 검증을 선택하였다.

본 연구의 자료들은 4차 시점의 비 동등시간 간격 자료이므로 무변화모형과 일차함수의 선형변화모형, 2차변화모형을 비교 검증한 후 적합도 지수가 좋은 모형을 최종적으로 잠재성장모형으로 선택하였다. 정윤희 등(2018); 조한익, 김영숙(2016); Wickrama et al.(2016)의 선행연구를 근거로 무변화모형은 초기치의 요인부하량을 모두 1로 고정하였다. 선형변화 모형은 초기치의 요인부하량을 모두 1로 고정하고 일차변화율의 요인부하량은 0, 2, 3, 4로 고정하였으며, 2차변화모형의 초기치 요인부하량은 0, 4, 9, 16으로 고정하였으며, 모형별 적합도 지수를 비교하여 설정하였다.

#### 1. 학대경험

시간의 경과에 따른 학대경험의 변화를 검증하기 위해 모형별 적합도를 검증하였다. 무변화모형과 선형성장모형, 비선형성장모형의 적합도를 비교 검증한 결과 무변화모형의 적합도는 RMSEA=.069, TLI=.957, CFI=.964를 나타내고, 선형

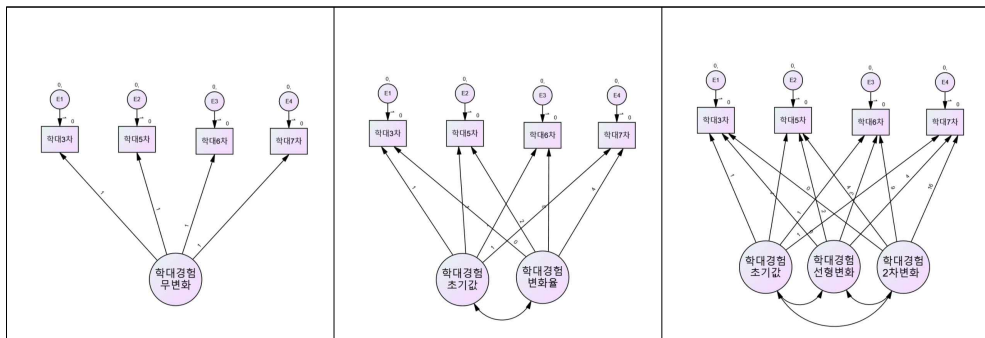
모형의 적합도는 RMSEA=.037, TLI=.988, CFI=.990, 2차변화모형의 적합도는 RMSEA=.053, TLI=.975, CFI=.996을 나타내어 적합도가 더 좋게 나타난 선형모형을 최종 모형으로 선택하여 성장궤적의 변화에 주는 영향을 알아보는 연구를 진행하고자 한다.

학대경험의 잠재성장모형 선택을 위한 모형 비교는 <그림 4-2>와 같고 모형별 적합도 지수 비교는 다음<표 4-8>과 같다.

<표 4-8> 학대경험 잠재성장모형 적합도 지수 비교

적합도	$\chi^2(p)$	df	TLI	CFI	RMSEA
무변화모형	48.536***	5	.957	.964	.069
선형변화모형	17.172**	5	.988	.990	.037
2차변화모형	6.103*	1	.975	.996	.053

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



<그림 4-2> 학대경험 잠재성장모형 비교

<표 4-8>과 같이 학대경험의 선형성장모형이 RMSEA<.050, TLI와 CFI>.95로 좋은 적합도를 나타내어 세 모형 가운데 적합도가 가장 좋은 선형성장모형을 선택하여 모수를 추정하였다. 학대경험의 최종 잠재성장모형의 모수 추정치는 <표 4-9>에 제시하였다.



<표 4-9> 학대경험 최종 잠재성장모형 모수 추정치

선택된 모형	모수	평균	분산	초기값↔변화율 공분산
선형	초기 값	1.540***	.198**	-.021***
변화모형	변화율	-.018***	.010***	

\* 0.5<P, \*\* 0.1<P, \*\*\*0.01<P

<표 4-9>에 제시된 바와 같이 학대경험의 최종 잠재성장모형으로 선택된 선형변화모형의 모수 추정치를 살펴보면 초기 값 평균은 1.540\*\*\*, 초기 값 분산은 .198\*\*\*로  $p < .001$ 수준에서 매우 유의하게 나타났다.

변화율의 평균값은 -.018\*\*\*로  $p < .001$ 수준에서 유의하게 나타나고 변화율의 분산은 .010\*\*\*으로  $p < .001$ 수준에서 매우 유의하게 나타났다.

초기 값 변화율의 상관 또한 -.021\*\*\*로  $p < .001$  수준에서 유의하게 나타나, 학대경험 초기 값 1.540에서 시간의 흐름에 따라 -.018만큼 변화하며, 초기 학대경험 수준에 개인차가 있음과 시간에 따른 변화에도 개인차가 있음을 의미한다. 또한, 학대경험 초기 값 변화율의 공분산이 부(-)적으로 나타났으며 통계적으로도 유의미하였다.

이런 결과는 초기 학대경험 수준이 높은 청소년은 시간이 흐름에 따라 완만한 변화를 나타내지만, 초기 학대경험 수준이 낮은 청소년의 경우 변화율이 가파르게 변화하는 것을 나타낸다.

## 2. 학교폭력가해경험

시간의 경과에 따른 학교폭력가해경험의 변화를 검증하기 위해 모형별 적합도를 검증하였다.

무변화모형과 선형성장모형, 비선형성장모형의 적합도를 비교 검증한 결과 무변화모형의 적합도는 RMSEA=.096, TLI=.487, CFI=.315를 나타내고, 선형모형의 적합도는 RMSEA=.054, TLI=.840, CFI=.866, 2차변화모형의 적합도는 RMSEA=.042, TLI=.901, CFI=.983을 나타냈다.

학교폭력가해경험의 선형성장모형과 비선형성장모형의 적합도 지수를 비교해 보면 비선형성장모형의 적합도가 선형성장모형의 적합도보다 더 좋게 나타났으나, 김수영과 석혜은(2015)에 따르면 성장모형의 활용이 수집된 데이터의 잠재성장궤적을 정확하게 나타낸다는 것에 목적이 있다기보다는 좋은 추정으로 성장궤적의 변화에 미치는 영향을 알아보는 것에 그 목적이 있다.

이런 측면에서 Coffman과 Millsap(2006)은 비선형모형이 선형모형보다 관측된 자료에 더 적합하지만, 모델 적합도만으로 모형을 선택하기보다는 성장모형을 알아보는 목적을 고려하여 단순한 선형모형의 선택을 권하였다.

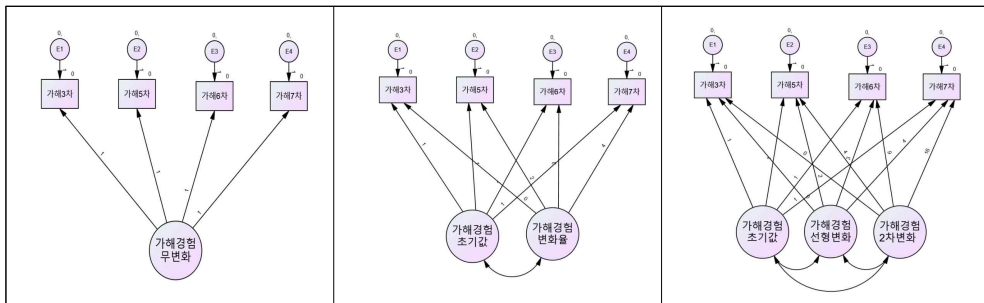
따라서 학교폭력가해경험의 초등학교 6학년 시점에서 고등학교 1학년 시점까지 증가하거나 감소하는지의 경향 확인과 이에 영향을 미치는 요인들을 살펴보는 것에 본 연구 목적이 있다는 점을 고려하여 Coffman과 Millsap(2006)의 주장에 따라 비선형성장모형보다 단순한 선형모형을 선택하여 연구하고자 한다.

학교폭력가해 경험의 잠재성장모형 선택을 위한 모형 비교는 <그림 4-3>과 같고 모형별 적합도 지수 비교는 <표 4-10>과 같다.

<표 4-10> 학교폭력가해경험 잠재성장모형 적합도 지수 비교

적합도	$\chi^2(p)$	df	TLI	CFI	RMSEA
무변화모형	140.995***	8	.487	.315	.096
선형변화모형	30.973***	5	.840	.866	.054
2차변화모형	4.217*	1	.901	.983	.042

\* 0.5<P, \*\* 0.1<P, \*\*\*0.01<P



<그림 4-3> 학교폭력가해경험 잠재성장모형 비교

<표 4-10>과 같이 학교폭력가해경험의 모형의 적합도 지수를 비교해 보면 2차변화모형의 적합도가 선형성장모형의 적합도보다 더 좋게 나타났으나, 선형성장모형의 적합도가 수용할 수 있는 정도이고, 성장모형을 알아보는 목적을 고려하여 단순한 선형모형을 선택하여 연구를 진행하고자 한다. 학교폭력가해경험의 최종 잠재성장모형의 모수 추정치는 <표 4-11>에 제시하였다.

<표 4-11> 학교폭력가해경험 최종 잠재성장모형 모수 추정치

선택된 모형	모수	평균	분산	초기값↔변화율 공분산
선형 변화모형	초기 값	.099***	.029***	-.006***
	변화율	-.020***	.001***	

\* 0.5<P, \*\* 0.1<P, \*\*\*0.01<P

<표 4-11>과 같이 학교폭력가해경험의 최종 잠재성장모형으로 선택된 선형변화모형의 모수 추정치를 살펴보면 초기 값 평균은 .099\*\*\*, 초기 값 분산은 .029\*\*\*로  $p<.001$ 수준에서 매우 유의미하게 나타났다.

변화율의 평균은 -.020\*\*\*로  $p<.001$ 수준에서 유의미하게 나타나고 변화율의 분산은 .001\*\*\*로  $p<.001$ 수준에서 매우 유의미하게 나타났으며, 초기 값 변화율의 상관은 -.006\*\*\*로  $p<.001$  수준에서 유의미하게 나타나, 학대경험 초기 값 .099에서 시간의 흐름에 따라 -.020만큼 변화하며, 초기 학교폭력가해경험 수준에 개인차가 있음과 시간에 따른 변화에도 개인차가 있음을 의미한다.

또한, 학교폭력가해경험 초기 값 변화율의 공분산이 부(-)적으로 나타났으며 통계적으로도 유의미하였다. 이런 결과는 초기 학교폭력가해경험 수준이 높은 청소년은 시간이 흐름에 따라 완만한 변화를 나타내지만, 초기 학교폭력가해경험 수준이 낮은 청소년의 경우 변화율이 가파르게 변화하는 것을 나타낸다.

### 3. 학교폭력피해경험

시간의 경과에 따른 학교폭력피해경험의 변화를 검증하기 위해 모형별 적합도를 검증하였다. 무변화모형과 선형성장모형, 비선형성장모형의 적합도를 비교 검증한 결과 무변화모형의 적합도는 RMSEA=.121, TLI=.481, CFI=.488을 나타내고, 선형모형의 적합도는 RMSEA=.098, TLI=.596, CFI=.663, 2차변화모형의 적합도는 RMSEA=.000, TLI=1.002, CFI=1.000으로 2차변화모형의 적합도가 더 좋은 것으로 나타났으나, 김수영과 석혜은(2015)에 따르면 성장모형의 활용은 수집된 데이터의 잠재 성장궤적을 정확하게 나타낸다는 것에 목적이 있기보다는 좋은 추정으로 성장궤적 변화에 미치는 영향을 알아보는 데 그 목적이 있다. 이런 측면에서 Coffman과 Millsap(2006)은 비선형모형이 선형모형보다 관측된 자료에 더 부합하지만, 모델적합도만으로 모형을 선택하기보다는 성장모형을 알아본다는 목적을 고려한 모형 선택이 필요하다고 주장하며, 단순한 선형모형을 선택할 것을 권하였다.

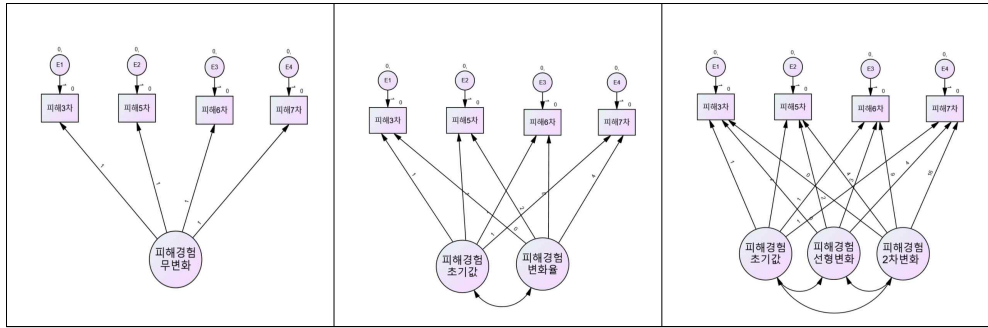
따라서, 학교폭력피해경험의 초등학교 6학년 시점에서 고등학교 1학년 시점까지 감소 또는 증가하는지의 경향 파악과 영향요인들을 살펴보는 것에 본 연구의 목적이 있다는 점을 고려한 합리적 해석을 위해 Coffman과 Millsap(2006)의 의견에 따라 단순한 선형모형을 선택하여 연구를 진행하고자 한다.

학교폭력피해경험의 잠재성장모형 선택을 위한 모형 비교는 <그림 4-4>와 같고 모형별 적합도 지수 비교는 <표 4-12>와 같다.

<표 4-12> 학교폭력피해경험 잠재성장모형 적합도 지수 비교

적합도	$\chi^2(p)$	df	TLI	CFI	RMSEA
무변화모형	138.414***	5	.481	.488	.121
선형변화모형	92.720***	5	.596	.663	.098
2차변화모형	.922	1	1.002	1.000	.000

\* 0.5<P, \*\* 0.1<P, \*\*\*0.01<P



<그림 4-4> 학교폭력피해경험 잠재성장모형 비교

<표 4-12>와 같이 학교폭력피해경험은 선형성장모형이 RMSEA>.050, TLI와 CFI<.95로 나쁜 적합도를 나타내었으나 성장모형을 알아보는 목적을 고려하여 단순한 선형모형을 선택하였다. 학교폭력피해경험의 최종 잠재성장모형의 모수 추정치는 다음 <표 4-13>에서와 같다.

<표 4-13> 학교폭력피해경험 최종 잠재성장모형 모수 추정치

선택된 모형	모수	평균	분산	초기값↔변화율 공분산
선형 변화모형	초기 값	.085***	.043***	-.010***
	변화율	-.020***	.003***	

\* 0.5<P, \*\* 0.1<P, \*\*\*0.01<P

<표 4-13>과 같이 학교폭력피해경험의 최종 잠재성장모형으로 선택된 선형변화모형의 모수추정치들 살펴보면 초기 값 평균은 .085\*\*\*, 초기 값 분산은 .043\*\*\*로 p<.001수준에서 매우 유의미하게 나타났다. 변화율의 평균은 -.020\*\*\*로 p<.001수준에서 유의미하게 나타나고 변화율의 분산은 .003\*\*\*으로 p<.001수준에서 매우 유의미하게 나타났으며 초기 값 변화율의 상관은 -.010\*\*\*로 p<.001 수준에서 유의미하게 나타났다.

이런 결과는 공격성 초기 값 .085에서 시간의 흐름에 따라 -.020만큼 변화하며, 초기 공격성 수준에 개인차가 있음과 시간에 따른 변화에도 개인차가 있음을 의미한다.

또한, 학교폭력피해경험 초기 값 변화율의 공분산이 부(-)적으로 나타났으며 통계적으로도 유의미하였다. 이런 결과는 초기 학교폭력피해경험 수준이 높은 청소년은 시간이 흐름에 따라 완만한 변화를 나타내지만, 초기 학교폭력피해경험 수준이 낮은 청소년의 경우 변화율이 가파르게 변화하는 것을 나타낸다.

#### 4. 공격성

시간의 경과에 따른 공격성의 변화를 검증하기 위해 모형별 적합도를 검증하였다.

무변화모형과 선형성장모형, 비선형성장모형의 적합도를 비교 검증한 결과 무변화모형의 적합도는 RMSEA= .126, TLI= .877, CFI= .836을 나타내고, 선형모형의 적합도는 RMSEA= .026, TLI= .995, CFI= .996, 2차변화모형의 적합도는 RMSEA= .000, TLI= 1.002, CFI= 1.000을 나타냈다.

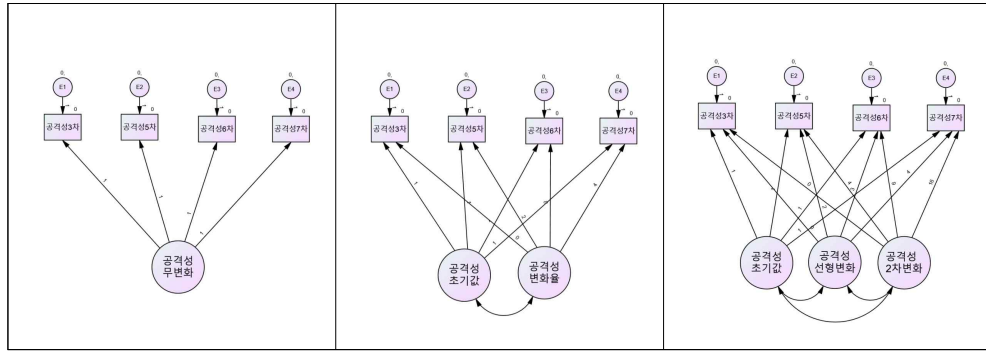
공격성 성장모형의 적합도 지수를 비교해보면 선형성장모형의 적합도 지수가 더 좋은 것으로 나타나, 선형성장모형의 적합도가 좋고 성장모형을 알아보는 목적을 고려하여 단순한 선형모형의 선택하여 연구를 진행하고자 한다.

공격성의 잠재성장모형 선택을 위한 모형 비교는 <그림 4-5>와 같고 모형별 적합도 지수 비교는 <표 4-14>에서와 같다.

<표 4-14> 공격성 잠재성장모형 적합도 지수 비교

적합도	$\chi^2(p)$	df	TLI	CFI	RMSEA
무변화모형	238.453***	8	.877	.836	.126
선형변화모형	11.106***	5	.995	.996	.026
2차변화모형	.594	1	1.002	1.000	.000

\* 0.5<P, \*\* 0.1<P, \*\*\*0.01<P



<그림 4-5> 공격성 잠재성장모형 비교

<표 4-14>와 같이 공격성의 선형성장모형이 RMSEA<.050, TLI와 CFI>.95로 좋은 적합도를 나타내어 세 모형 가운데 적합도가 가장 좋은 선형성장모형을 선택하여 모수를 추정하였으며 공격성의 최종 잠재성장모형의 모수 추정치는 다음 <표 4-15>에 제시하였다.

<표 4-15> 공격성 최종 잠재성장모형 모수 추정치

선택된 모형	모수	평균	분산	초기값↔변화율 공분산
선형 변화모형	초기 값	2.088***	.123***	-.004***
	변화율	-.054***	.005***	

\* 0.5<P, \*\* 0.1<P, \*\*\*0.01<P

<표 4-15>와 같이 공격성의 최종 잠재성장모형으로 선택된 선형변화모형의 모수 추정치를 살펴보면 초기 값 평균은 2.088\*\*\*, 초기 값 분산은 .123\*\*\*로 p<.001수준에서 매우 유의미하게 나타났다. 변화율의 평균은 -.054\*\*\*로 p<.001수준에서 유의미하게 나타나고 변화율의 분산은 .005\*\*\*으로 p<.001수준에서 매우 유의미하게 나타났으며 초기 값 변화율의 상관은 -.004\*\*\*로 p<.001 수준에서 유의미하게 나타났다.

이런 결과는 공격성 초기 값 2.088에서 시간의 흐름에 따라 -.054만큼 변화하며, 초기 공격성 수준에 개인차가 있음과 시간에 따른 변화에도 개인차가 있음을 의미한다.

또한, 공격성 초기 값 변화율의 공분산이 부(-)적으로 나타났으며 통계적으로도 유의미하였으며 초기 공격성 수준이 높은 청소년은 시간이 흐름에 따라 완만한 변화를 나타내지만, 초기 공격성 수준이 낮은 청소년의 경우 변화율이 가파르게 변화하는 것을 나타낸다.

## 제4절 다변량 잠재성장모형 분석

### 1. 다변량 잠재성장모형의 적합도 검증

네 시점의 잠재 변수인 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성에 대해 무변화모형, 선형변화모형, 2차변화모형의 적합도 비교와 성장모형을 알아보는 목적을 고려하여 모두 선형변화모형을 최종 선택하였다.

최종적으로 선정된 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성의 선형변화모형으로 구성된 다변량 잠재성장모형을 적용하여 각 변인의 시간 흐름에 따른 변화 형태를 추정하고 각 변인 간의 관계를 검증하였다.

검증 결과 다변량 잠재성장 기저모형 적합도 지수는 RMSEA=.040, TLI=.825, CFI=.866으로 다음 <표 4-16>에서와 같다.

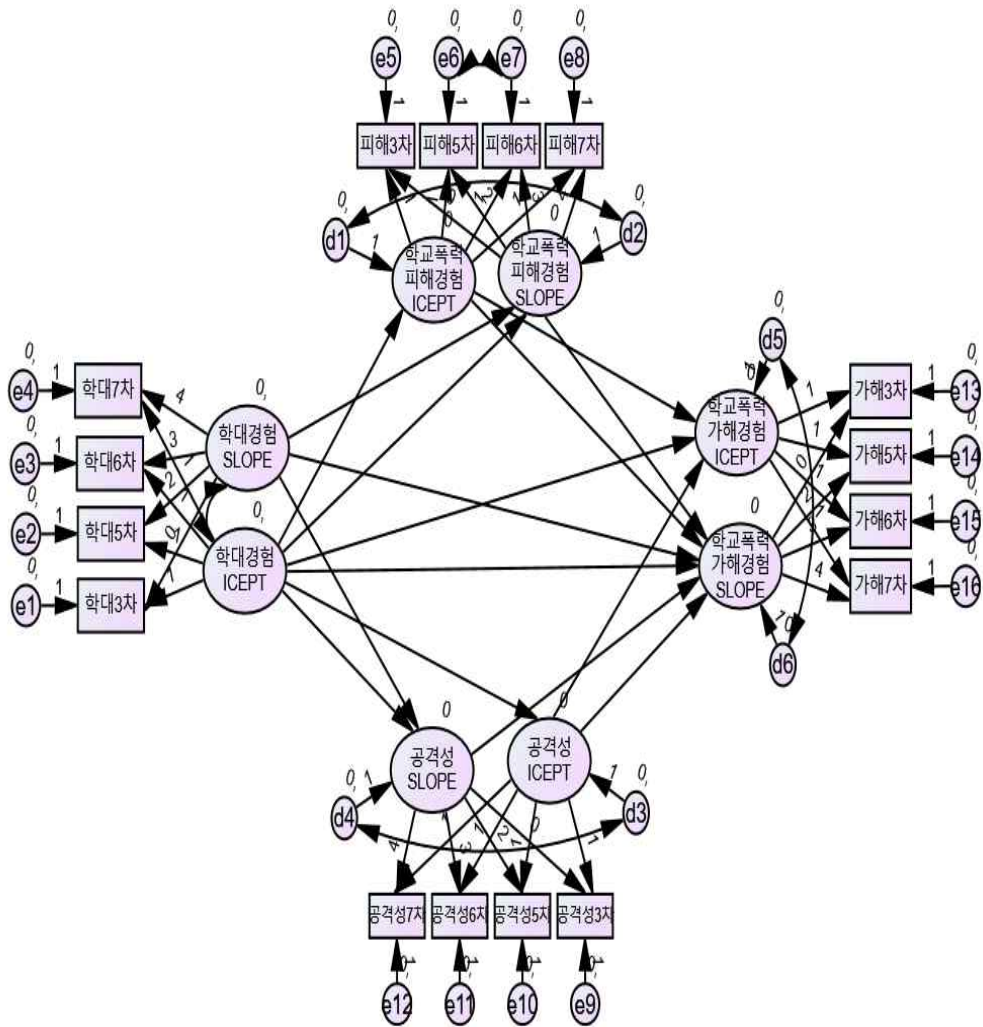
<표 4-16> 다변량 잠재성장 기저모형 적합도 지수

	$\chi^2$	df	TLI	CFI	RMSEA
기저모형	1259.430***	184	.825	.866	.040
적합기준	-	-	.9이상	.9이상	.08이하

측정모형 적합도가 어느 정도 수용할 수 있는 수준이나 좀 더 좋은 모형의 적합도를 위해 수정지수를 확인한 후 요인 내 측정오차 상관을 이용하여 유사 개념 측정오차의 공분산을 허용하였다(배병렬, 2014).



공분산 설정을 위해 외생잠재변수의 측정변수 오차항 간의 상관과 내생잠재변수의 측정변수 오차 간의 상관을 연결하였다. 수정 결과 적합도 지수가  $\chi^2(p)=319.605^{***}$ , TLI=.927, CFI=.944, RMSEA=.037로 수정 전에 비해  $\chi^2=939.825$ , TLI=0.102, CFI=0.078, RMSEA=0.003 차이로 적합도가 개선된 것을 확인할 수 있다. 수정을 통한 최종 연구모형과 적합도 지수는 <그림 4-6>과 <표 4-17>과 같다.



<그림 4-6> 다변량 잠재성장 수정모형

<표 4-17> 다변량 잠재성장 수정모형 적합도 지수

구분	$\chi^2$	df	TLI	CFI	RMSEA
기저모형	1259.430***	184	.825	.866	.040
수정모형	319.605***	93	.927	.944	.037
적합기준			.9이상	.9이상	.08이하

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

## 2. 다변량 잠재성장모형 경로계수 검증

다변량 잠재성장 수정모형은 적합도 지수  $RMSEA < .05$ ,  $CFI > .90$ ,  $TLI > .90$ 로 적합도 기준을 충족하였으며 그에 따른 경로계수는 <표 4-18>과 같으며 <표 4-18>에 나타난 경로계수를 통해 각 변수의 영향을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학대경험 초기 값 학교폭력피해경험 초기 값 유의미한( $P < .001$ ) 정적(+) 영향( $\beta = .664$ )을 미쳤으며, 학교폭력피해경험 변화율에는 유의미한( $P < .01$ ) 부적(-) 영향( $\beta = -.977$ )을 미치는 것으로 나타났다. 학대경험 변화율은 학교폭력피해경험 변화율에 유의미한( $P < .05$ ) 정적(+) 영향( $\beta = .210$ )을 미치는 것으로 나타났다. 이런 결과는 초6 시기의 학대경험 수준이 높을수록 학교폭력피해경험 수준이 높다는 것과 학대경험 수준이 낮은 청소년보다 학대경험피해경험의 증가 속도는 느리다는 것을 의미한다.

또한, 초6 시기 학대경험이 초6에서 고1에 이르는 동안 학교폭력피해경험에는 부적(-) 영향을 미쳤으며, 이는 초6 시기 학대경험이 높을수록 초6 시기 학교폭력피해경험 수준은 높으나 초6 시기 학대경험이 높았던 청소년은 학대경험이 낮았던 청소년보다 학교폭력피해경험의 증가 속도가 느리다는 것을 의미한다.

둘째, 학대경험 초기 값 공격성의 초기 값 유의미한( $P < .001$ ) 정적(+) 영향( $\beta = .657$ )을 미치는 것으로 나타났으며, 공격성의 변화율에는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 학대경험 변화율은 공격성의 변화율에 유의미한

( $P < .001$ ) 정(+) 영향( $\beta = .710$ )을 미치는 것으로 나타났다. 이런 결과는 초6 시기의 학대경험이 초6 시기의 공격성을 높이는 효과가 있으며, 초6 시기의 학대경험이 초6에서 고1에 이르는 동안 공격성의 증가율에 정적(+)으로 유의미한 영향을 미쳤다. 이런 결과는 초6 시기 학대경험이 높을수록 초6 시기의 공격성이 높았으며, 초6 시기에 공격성이 높았던 청소년은 학대경험이 낮았던 청소년보다 공격성의 증가 속도가 빠르다는 것을 의미한다.

넷째, 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험의 초기 값 유의미한( $P < .05$ ) 부적(-) 영향( $\beta = -.441$ )을 미치는 것으로 나타났으며, 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율에 정적(+) 영향을 미치는 것으로 나타났으나 통계적으로 유의미하지는 않았다. 학대경험 변화율은 학교폭력가해경험 변화율에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이런 결과는 초6 시기의 학대경험이 높을수록 초6 시기의 학교폭력가해경험은 낮아짐을 의미하며, 초6 시기의 학대경험이 고1에 이르는 4년 동안 학교폭력가해경험 변화에는 유의한 영향을 미치지 않았다.

다섯째, 학교폭력피해경험의 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 유의미한( $P < .05$ ) 정적(+) 영향( $\beta = .603$ )을 미치는 것으로 나타났으나 학교폭력가해경험 변화율에는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 학교폭력피해경험 변화율은 학교폭력가해경험 변화율에는 정적(+) 영향( $\beta = .854$ )을 미치는 것으로 나타났으나 통계적으로 유의미하지 않았다. 이런 결과는 초6 시기의 학교폭력피해경험이 초6 시기의 학교폭력가해경험을 높이게 되나 초6 시기의 학교폭력피해경험이 높았던 청소년의 고1 시기의 학교폭력가해경험에는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

여섯째, 공격성 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 유의미한( $P < .001$ ) 정적(+) 영향( $\beta = .807$ )을 미치는 것으로 나타났으며, 학교폭력가해경험 변화율에는 유의미한( $P < .05$ ) 부적(-) 영향( $\beta = -1.882$ )을 미치는 것으로 나타났다. 공격성 변화율은 학교폭력가해경험 변화율에는 통계적으로 유의미한 영향을 나타내지 않았다. 이런 결과는 초6 시기의 공격성이 초6 시기의 학교폭력가해경험을 높이는 데 영향을 미치며 초6 시기의 공격성이 초6에서 고1에 이르는 동안 학교폭력가해경험에 부적(-) 영향을 미치는 것으로 나타나, 이는 초6 시기 공격성이 높을수록

초6 시기의 학교폭력가해경험은 높으나 초6 시기에 공격성이 높았던 청소년에 비해 학교폭력가해경험의 증가 속도가 느리다는 것을 의미한다.

<표 4-18> 다변량 잠재성장 기저모형 경로계수 추정치

경로		B	$\beta$	S.E.	C.R	p	채택 여부
학대경험초기값	- 피해경험초기값	.099	.664	.020	4.817	***	지지
학대경험초기값	- 피해경험변화율	-.021	-.977	.006	-3.765	***	지지
학대경험변화율	- 피해경험변화율	.019	.210	.009	2.134	*	지지
학대경험초기값	- 공격성초기값	.515	.657	.040	12.750	***	지지
학대경험초기값	- 공격성변화율	.001	.009	.013	.115	.909	기각
학대경험변화율	- 공격성변화율	.503	.710	.050	10.058	***	지지
학대경험초기값	- 가해경험초기값	-.104	-.441	.044	-2.379	*	지지
학대경험초기값	- 가해경험변화율	.036	1.660	.099	.362	.717	기각
학대경험변화율	- 가해경험변화율	-.016	-.176	.096	-.162	.872	기각
피해경험초기값	- 가해경험초기값	.643	.407	.290	2.222	*	지지
피해경험초기값	- 가해경험변화율	.056	.388	.119	.473	.636	기각
피해경험변화율	- 가해경험변화율	1.214	1.214	4.997	.243	.808	기각
공격성초기값	- 가해경험초기값	.242	.807	.039	6.165	***	지지
공격성초기값	- 가해경험변화율	-.052	-1.882	.012	-4.434	***	지지
공격성변화율	- 가해경험변화율	.025	.202	.044	.574	.566	기각

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

### 3. 학교폭력피해경험과 공격성의 매개효과 검증

#### 가. 전체 매개효과 분석

Pituch와 Stapleton(2006)에 따르면 비정규성 데이터 자료를 다양하게 분석한 결과 편향이 수정된 백분위수 부트스트래핑(Bias-corrected percentile bootstrapping)이 부트스트래핑 방법 중에서 가장 우수한 결과를 산출할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 부트스트래핑 2,000회, 편차 교정은 95% 수준의 신뢰구간을 설정하여 전체 매개효과를 측정하였다.

먼저, 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 관계에서 학교폭력피해경험과 공격성의 매개효과는 총효과 .084, 직접효과 -.104, 간접효과 .188로 나타났다. 간접효과의 유의성은 95%의 신뢰구간에서 편차 교정(Bias Corrected)이 하한(.080)과 상한(1.364) 사이에 '0'이 존재하지 않아 유의미( $p < .01$ ) 하였다. 다시 말해 학교폭력피해경험과 공격성은 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 간에 부분 매개하는 것으로 확인되었다.

학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율 간에는 총효과 -.011, 직접효과 .036, 간접효과 -.047로 나타났다. 간접효과에 대한 유의성은 95% 신뢰구간에서 편차 교정이 하한(-.580)과 상한(-.016) 사이에 '0'이 존재하지 않아 유의미( $p < .01$ ) 하였다. 다시 말해 학교폭력피해경험과 공격성은 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율 간에 부분 매개하는 것으로 확인되었다. 부트스트랩 방법을 사용하여 분석한 총효과와 직접효과, 간접효과는 <표 4-19>에서와 같다.

<표 4-19> 매개모형 효과 유의성 검증

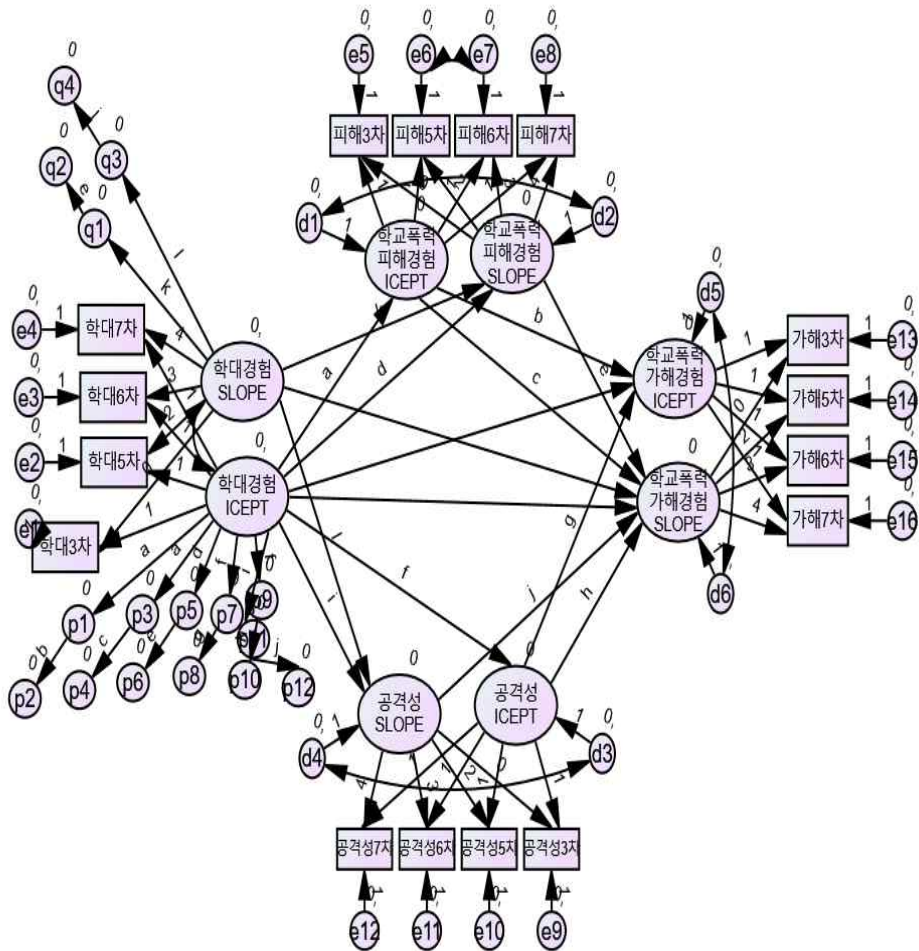
path			Lower Bounds, Upper Bounds	Two Tailed Significance	
학대경험 초기 값	→	학교폭력	직접효과	-.104(-1.332, .009)	.063
	→	가해경험 초기 값	간접효과	.188(.080, 1.364)	.006
	→		총효과	.084(.038, .141)	.001
학대경험 초기 값	→	학교폭력	직접효과	.036(.001, .519)	.044
	→	가해경험 변화율	간접효과	-.047(-.580, -.016)	.007
	→		총효과	-.011(-.026, .004)	.146
학대경험 변화율	→	학교폭력	직접효과	-.016(-.176, .048)	.457
	→	가해경험 변화율	간접효과	.035(-.010, .225)	.109
	→		총효과	.020(-.021, .059)	.368

## 나. 개별 매개효과 분석

부트스트래핑을 이용한 지금까지의 분석 결과로 학대경험이 학교폭력피해경험과 공격성을 통해 학교폭력가해경험에 영향을 미치는 간접경로가 통계적 유의하다는 것을 확인할 수 있었다. 이런 결과는 학교폭력피해경험과 공격성의 전체 매개효과를 검증한 것으로, 학대경험이 학교폭력가해경험에 미치는 영향에서 학교폭력피해경험과 공격성의 개별매개 효과는 확인할 수 없다. 따라서 학대경험이 학교폭력가해경험에 미치는 영향에서 학교폭력피해경험과 공격성이 개별매개 효과가 있는지 살펴보기 위해 팬텀 변수(phantom variable)를 활용하여 분석하였다.

팬텀 모형(phantom model)은 두 개 이상의 매개변인으로 구성된 다중매개 모형에 대한 분석의 한계를 해결하기 위해 가상의 변수를 통해 수학적으로 동치인 모형을 구축하여 개별매개 효과를 추정할 수 있는 분석 방법으로 팬텀 변수는 모델 적합도나 모수치에 영향을 미치지 않는다(배병렬, 2011).

본 연구에서 개별 간접효과 확인을 위한 간접경로는 학대경험 → 학교폭력피해경험 → 학교폭력가해경험과 학대경험 → 공격성 → 학교폭력가해경험으로 팬텀 모형을 구축한 후 부트스트래핑 2,000회를 실행하고 편차 교정 95% 수준의 신뢰구간을 설정하여 개별매개 효과를 검증하였으며 팬텀 모형은 <그림 4-7>과 같다.



$\chi^2=319.605, df=93, TLI=.927, CFI=.944, RMSEA=.037$

<그림 4-7> 개별 매개효과 검증을 위한 팬텀모형

개별매개 효과 검증을 위해 구축한 팬텀 모형의 모델 적합도가 원래 모형과  
 같게 나타나 연구 모형의 팬텀 모형은 통계적으로 원래 모형과 같음을 확인할  
 수 있다. 이에 따라 개별매개 효과에 대한 통계적 유의성 검증 결과는 <표  
 4-20>과 같다.

분석 결과에 따르면 p6 경로(학대경험 초기 값 → 학교폭력피해경험 변화율  
 → 학교폭력가해경험 변화율)의 간접효과 계수는 -.026이고 95% 신뢰구간에서의  
 편차 교정 하한값과 상한값 사이(-.049, ~ -.002)에 '0'이 존재하지 않아 유의수준  
 ( $p < .05$ ) 범위 내에서 유의미하여 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율 간  
 의 경로에서 학교폭력피해경험 변화율의 매개효과를 확인할 수 있었다.

p8 경로(학대경험 초기 값 → 공격성 초기 값 → 학교폭력가해경험 초기 값)의  
 간접효과 계수는 .124이고 95%신뢰구간에서의 편차교정 하한값과 상한값 사이  
 (.063, ~ .196)에 '0'이 존재하지 않아 유의수준  $p < .001$ 에서 유의미하여 학대경험  
 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 간의 경로에서 공격성 초기 값 매개효과를  
 확인할 수 있었다.

p10 경로(학대경험 초기 값 → 공격성 초기 값 → 학교폭력가해경험 변화율)의  
 간접효과 계수는 -.027이고 95% 신뢰구간에서의 편차 교정 하한값과 상한값 사  
 이(-.046, ~ .010)에 '0'이 존재하지 않아 유의수준  $p < .001$ 에서 유의미하여 학대경  
 험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율 간의 경로에서 공격성 초기 값 매개효과를  
 확인할 수 있어, 학대경험 수준이 높을수록 공격성과 학교폭력가해경험 수준이  
 높을 것임을 추론할 수 있다.

q2 경로(학대경험 변화율 → 학교폭력피해경험 변화율 → 학교폭력가해경험  
 변화율)의 간접효과 계수는 .023이고 95% 신뢰구간에서의 편차 교정 하한값과  
 상한값 사이 (.000 ~ .001)에 '0'이 존재하지 않아 유의수준  $p < .05$ 에서 유의미하  
 여, 학대경험 변화율과 학교폭력가해경험 변화율 간의 경로에서 학교폭력피해경  
 험 변화율의 매개효과를 확인할 수 있었다.

이런 결과는 학대경험의 변화가 학교폭력피해경험의 변화를 통해 학교폭력가  
 해경험을 강화할 수 있음을 의미한다.



<표 4-20> 개별 매개효과 검증

경로	비표준화 회귀계수 (Lower~Upper)	채택 여부
학대경험초기값 → 공격성초기값 → 가해경험초기값	.124***(.063 ~ .196)	지지
학대경험초기값 → 공격성초기값 → 가해경험변화율	-.027***(-.046 ~ .010)	지지
학대경험초기값 → 공격성변화율 → 가해경험변화율	-.001(-.001 ~ .003)	기각
학대경험초기값 → 피해경험초기값 → 가해경험초기값	-.009(-.009 ~ 1.493)	기각
학대경험초기값 → 피해경험초기값 → 가해경험변화율	.006(.000 ~ .083)	기각
학대경험초기값 → 피해경험변화율 → 가해경험변화율	-.026*(-.049 ~ -.002)	지지
학대경험변화율 → 공격성변화율 → 가해경험변화율	.013(-.033 ~ .075)	기각
학대경험변화율 → 피해경험변화율 → 가해경험변화율	.023*(.000 ~ .001)	지지

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001 피해경험=학교폭력피해경험, 가해경험=학교폭력가해경험

## 제5절 연구결과 및 논의

본 연구는 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 초4 자료 중 3차 년도(초6), 5차 년도(중2), 6차 년도(중3), 7차 년도(고1)까지 청소년의 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성의 발달궤적을 추정하고 변수 간 종단적 인과관계를 확인하였다. 총 1,813명의 청소년을 대상으로 다변량 잠재성장모형을 적용하여 분석한 연구 결과와 논의는 다음과 같다.

### 1. 잠재성장모형의 변화모형설정과 성장변화 분석 결과

연구문제 1의 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 각각의 종단적 성장변화는 어떠한가에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 학대경험의 잠재성장모형은 선형성장모형이  $RMSEA=.037$ ,  $TLI=.988$ ,  $CFI=.990$ 을 보여 선형성장모형을 최종적으로 선택하여 모수를 추정하였다. 학대경험의 초기 값  $1.540(p<.001)$ , 변화율  $-.018(p<.001)$ 로 통계적으로 유의미하게 나타나 시간이 지남에 따라 1년에 초기 값  $1.540$ 에서  $-.018$ 만큼 변화하며 초기 학대경험의 수준에 있어서 청소년 간 개인차가 있음을 알 수 있다. 초기 값 변화율의 상관이  $-.021(p<.001)$ 로 나타나고  $P<.001$  수준에서 유의미하여 초기 학대경험이 높은 청소년들의 성장 변화는 완만히 이루어지고 초기 학대경험이 낮은 청소년들의 성장 변화는 급격히 이루어지며 학대경험의 초기 값 변화율에 개인차가 있음을 알 수 있다.

둘째, 학교폭력가해경험의 잠재성장모형은 선형성장모형이  $RMSEA=.054$ ,  $TLI=.840$ ,  $CFI=.866$ 으로 나타났으며, 2차변화 모형이  $RMSEA=.042$ ,  $TLI=.901$ ,  $CFI=.983$ 으로 적합도가 더 좋게 나타나, 비선형모형이 선형모형보다 관측된 자료에 더 부합하는 것이 사실이나 성장모형을 알아보는 목적을 고려하여 단순한 선형모형을 선택하여 모수를 추정하였다. 모수 추정 결과 학교폭력가해경험의 초기 값  $.099$ , 변화율  $-.020$ 으로 통계적으로  $P<.001$ 수준에서 유의미하게 나타나 1년에 초기 값  $.099$ 에  $-.020$ 만큼 변화함을 알 수 있다. 또한, 통계적으로 유의미하므로 초기 학교폭력가해경험의 수준에 있어 개인차가 있음을 의미하고 초기 값 변화율의 상관이  $-.006$ 으로 통계적으로  $P<.001$ 수준에서 유의미하게 부적(-) 영향을 미치므로 초기 학교폭력가해경험이 높은 청소년들은 성장의 변화 속도가 완만히 이루어지고 초기 학교폭력가해경험 수준이 낮은 청소년들은 성장의 변화 속도가 급격히 이루어지며 학교폭력가해경험의 초기 값 변화율에 있어 다양한 개인차가 있음을 알 수 있다.

셋째, 학교폭력피해경험의 잠재성장모형은 선형성장모형이  $RMSEA<.10$ 으로 보통 적합도,  $TLI$ 와  $CFI$ 는  $<.90$ 으로 적합도가 좋지 않고, 비선형모형이 더 좋은 적합도를 나타냈으나 성장모형 활용이 수집된 데이터의 잠재 성장궤적을 정확하게 그려내기보다는 좋은 추정으로 성장궤적의 변화에 미치는 영향을 알아보는 데 그 목적이 있고(김수영, 석혜은, 2015), 비선형모형이 선형모형보다 관측된 자료에 더 부합하는 것이 사실이나 성장모형을 알아보는 목적을 고려하여 단순한

선형모형을 선택하여 모수를 추정하였다. 학교폭력피해경험의 초기 값이 .085, 변화율이  $-0.020$ 으로 유의미하게 나타나 1년에 초기 값 .085에  $-0.020$ 만큼 변화한다는 것을 의미하고 통계적으로 유의미하므로 초기 학교폭력피해경험의 수준에 청소년들의 개인차가 있음을 의미한다. 초기 값 변화율의 공분산은  $-0.010$ 으로 나타나  $P < .001$  수준에서 유의미하므로 초기 학교폭력피해경험이 높은 청소년들은 성장 변화 속도가 완만히 이루어지고 초기 학교폭력피해경험이 낮은 청소년들은 성장의 변화 속도가 급격히 이루어지며 학교폭력피해경험의 초기 값 변화율에 다양한 개인차가 존재하는 것을 알 수 있다.

넷째, 공격성의 잠재성장모형은 선형성장모형이  $RMSEA < .05$ , TLI와 CFI는  $> .90$  으로 좋은 적합도를 나타내어 적합도가 좋은 선형성장모형을 선택하고 모수를 추정하였다. 공격성의 초기 값 2.088, 변화율  $-0.054$ 로 통계적으로 유의미하게 나타났으며 1년에 초기 값 2.088에  $-0.054$ 만큼 변화한다는 것을 의미한다.  $P < .001$ 수준에서 유의미하므로 초기 공격성의 수준에 있어서 청소년들의 개인차가 있음을 의미한다. 초기 값 변화율의 공분산은 통계적으로 유의하지 않았다.

이상과 같이 연구문제 1 청소년의 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 각각의 종단적 성장변화는 어떠한가? 에 대한 가설 검증 결과 모든 가설이 지지되었으므로 그 결과는 <표 4-21>에 제시하였다.

<표 4-21> 연구문제 1 가설 검증결과

연구문제 1.	가 설		검증결과
가설 1.1	학대경험은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화와 개인차가 있을 것이다.		
1.1-1	학대경험은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화가 있을 것이다.		지지
1.1-2	학대경험은 시간의 흐름에 따라 개인차가 있을 것이다.		지지
가설 1.2	학교폭력가해경험은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화와 개인차가 있을 것이다.		
1.2-1	학교폭력가해경험은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화가 있을 것이다.		지지
1.2-2	학교폭력가해경험은 시간의 흐름에 따라 개인차가 있을 것이다.		지지
가설 1.3	학교폭력피해경험은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화와 개인차가 있을 것이다.		
1-3-1	학교폭력피해경험은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화가 있을 것이다.		지지
1.3-2	학교폭력피해경험은 시간의 흐름에 따라 개인차가 있을 것이다.		지지
가설 1.4	공격성은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화와 개인차가 있을 것이다.		
1.4-1	공격성은 시간의 흐름에 따라 안정적인 성장변화가 있을 것이다.		지지
1.4-2	공격성은 시간의 흐름에 따라 개인차가 있을 것이다.		지지

## 2. 다변량 잠재성장모형 분석 결과

연구문제 2의 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성의 성장변화에 따른 종단적 관계는 어떠한가에 대한 분석 결과 다변량 잠재성장 수정모형 적합도 지수는 RMSEA=.037, TLI>.927, CFI=.944로 나타나 RMSEA<.05, TLI>.90, CFI >.90으로 좋은 적합도를 나타내어 그에 따른 경로계수를 추정하였다.

분석에 따른 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 학대경험 초기 값 학교폭력피해경험 초기 값 유의미하게( $P<.001$ ) 정적(+ ) 영향( $\beta=.664$ )을 미쳤으며, 학교폭력피해경험 변화율에는 유의미한( $P<.01$ ) 부적(-) 영향( $\beta=-.977$ )을 미치는 것으로 나타났다. 학대경험 변화율은 학교폭력 피해경험 변화율에 유의미한( $P<.05$ ) 정적(+ ) 영향( $\beta=.210$ )을 미치는 것으로 나타났다.

이런 결과는 가정폭력 노출 경험이 학교폭력피해경험과 유의미한 관련성이 있다는 이봉주 외(2014); 신성철 외(2014); 김재철, 최지영(2011); Espelage et al.(2012)의 선행연구들과 같은 결론이다. 또한, Seligman(1975)의 ‘학습된 무기력감(learned helplessness)’ 이론을 지지하는 결론으로 부모로부터 학대받은 경험이 있는 청소년은 낮은 자아존중감의 형성과 부모와 자식 관계라는 힘의 위계로 인해 스스로 통제할 수 없는 상황에 좌절하게 되어 사회적 수행 능력에도 영향을 미친다. 또한 청소년이 학대 상황에 익숙해지고 무기력이 학습되면 폭력을 적극적으로 피하는 행동을 취하지 않게 되고 다른 피해 유형인 학교폭력피해를 경험할 확률이 높아진다.

둘째, 학대경험 초기 값 공격성의 초기 값 유의미한( $P<.001$ ) 정적(+ ) 영향( $\beta=.664$ )을 나타냈으나 공격성의 변화율에는 유의미한 영향을 나타내지 않았다. 학대경험 변화율은 공격성의 변화율에 유의미한( $P<.001$ ) 정적(+ ) 영향( $\beta=.710$ )을 미치는 것으로 나타났다.

이런 결론은 초기 학대경험 수준이 높을수록 공격성을 높이는데 긍정적 영향을 미친다는 것을 의미하고, 학대경험 변화율은 공격성 변화율에 유의미한 정적(+ ) 영향을 미치는 것으로 나타나 시간이 흐름에 따라 학대경험 수준이 높아질

수록 공격성 수준 또한 높게 변화한다는 것을 의미한다. 또한, 학대경험이 청소년의 공격성을 높인다는 이승주, 정병수(2015); 조춘범, 조남홍(2011); Espelage et al.(2013)의 선행연구를 지지하는 결론이라고 할 수 있다.

셋째, 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험의 초기 값 유의미한( $P < .05$ ) 부적(-) 영향( $\beta = -.441$ )을 나타냈으나 학교폭력가해경험변화율에는 유의미한 영향을 나타내지 않았다. 한편, 학대경험변화율은 학교폭력가해경험 변화율에 부적(-) 영향( $\beta = -.176$ )을 미치는 것으로 나타났으나 유의미하지 않았다.

이런 결론은 Espelage et al.(2013)의 어린 시절 가정에서의 학대경험은 청소년기 이후 학교폭력가해경험과 폭력문제에 영향을 미친다는 선행연구 결과와 같은 결론으로 Bandura(1986)의 사회학습 이론에서 설명하고 있는 가정 내 역기능적 상호작용으로부터 학습된 결과로 인한 또 다른 폭력의 재생산 이론을 지지하고 있다.

넷째, 학교폭력피해경험 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 유의미한 정적(+) 영향( $\beta = .407$ )을 나타냈으나 학교폭력가해경험 변화율에는 유의미한 영향을 나타내지 않았다. 또한 학교폭력피해경험 변화율은 학교폭력가해경험 변화율에 유의미한 영향을 나타내지 않았다.

이런 결과는 학교폭력피해경험이 학교폭력가해경험에 시간상으로 선행함을 밝힌 성동규 외(2006); 김경은, 윤혜미(2012); 이순래, 이규현(2015) 등의 선행연구 결과를 지지하는 결론이며, Agnew(1992)의 부모 학대와 친구들의 괴롭힘, 범죄피해경험 등 다른 사람의 부정적 행동으로 인해 겪는 고통으로 유발된 긴장이 청소년 비행과 관련이 있다는 일반긴장 이론을 지지하는 결론이다.

다섯째, 공격성 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 유의미한( $P < .001$ ) 정적(+) 영향( $\beta = .807$ )을 미치는 것으로 나타났으며, 학교폭력가해경험 변화율에 유의미한( $P < .001$ ) 부적(-) 영향( $B = -1.882$ )을 미치는 것으로 나타났다. 공격성 변화율은 학교폭력가해경험 변화율에는 유의미한 영향을 나타내지 않았다.

이런 결과는 공격성이 학교폭력가해경험을 예측하는 가장 강력한 심리적 특성이라는 김경(2005); 도기봉(2008); 이상균(2005) 등의 선행연구와 같은 결론으로 공격성은 좌절에 의해 유발될 수 있는 본능적 정서로 타인의 공격행동을 모방함으로써 학습되는 성향이라고 보는 사회학습이론을 지지하고 있다.

연구문제 2에 대한 가설 검증 결과는 <표 4-22>에 제시하였다.

<표 4-22> 연구문제 2 가설 검증결과

연구문제 2.	청소년의 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 각각의 성장변화에 따른 종단적 상호 성장변화 관계는 어떠한가?	
	가 설	검증결과
가설 2.1	학대경험의 초기 값 변화율은 학교폭력피해경험의 초기 값 변화율에 영향을 미칠 것이다.	
2.1-1	학대경험의 초기 값 학교폭력피해경험의 초기 값 영향을 미칠 것이다.	지지
2.1-2	학대경험의 초기 값 학교폭력피해경험의 변화율에 영향을 미칠 것이다	지지
2.1-3	학대경험의 초기 값 학교폭력피해경험의 변화율에 영향을 미칠 것이다	지지
가설 2.2	학대경험의 초기 값 변화율은 공격성의 초기 값 변화율에 영향을 미칠 것이다.	
2.2-1	학대경험의 초기 값 공격성의 초기 값 영향을 미칠 것이다.	지지
2.2-2	학대경험의 초기 값 공격성의 변화율에 영향을 미칠 것이다.	기각
2.2-3	학대경험의 변화율은 공격성의 변화율에 영향을 미칠 것이다.	지지
가설 2.3	학대경험의 초기 값 변화율은 학교폭력가해경험의 초기 값 변화율에 영향을 미칠 것이다.	
2.3-1	학대경험의 초기 값 학교폭력가해경험의 초기 값 영향을 미칠 것이다.	지지
2.3-2	학대경험의 초기 값 학교폭력가해경험의 변화율에 영향을 미칠 것이다.	기각
2.3-3	학대경험의 변화율은 학교폭력가해경험의 변화율에 영향을 미칠 것이다	기각
가설 2.4	학교폭력피해경험의 초기 값 변화율은 학교폭력가해경험의 초기 값 변화율에 영향을 미칠 것이다.	
2.4-1	학교폭력피해경험의 초기 값 학교폭력가해경험의 초기 값 영향을 미칠 것이다.	지지
2.4-2	학교폭력피해경험의 초기 값 학교폭력가해경험의 변화율에 영향을 미칠 것이다.	기각
2.4-3	학교폭력피해경험의 변화율은 학교폭력가해경험의 변화율에 영향을 미칠 것이다.	기각

	가 설	검증결과
가설 2.5	공격성의 초기 값 변화율은 학교폭력가해경험 초기 값 변화율에 영향을 미칠 것이다.	
2.5-1	공격성의 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 영향을 미칠 것이다.	지지
2.5-2	공격성의 초기 값 학교폭력가해경험 변화율에 영향을 미칠 것이다.	기각
2.5-3	공격성의 변화율은 학교폭력가해경험 변화율에 영향을 미칠 것이다.	기각

### 3. 종단 매개효과 분석 결과

연구문제 3의 청소년의 학대경험과 학교폭력가해경험 관계에서 학교폭력피해경험과 공격성의 종단 매개효과는 어떠한가에 대한 분석에 따른 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 학교폭력피해경험 매개효과 검증 결과를 살펴보면, 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율 간의 관계에서 학교폭력피해경험 변화율의 매개효과의 검증결과, 학교폭력피해경험 변화율 매개를 통한 간접효과가  $\beta = -.026^*$  ( $-.049 \sim -.002$ )로 유의하여 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율 간의 관계에서 학교폭력피해경험 변화율이 매개 작용을 하고 있음을 확인할 수 있었다. 또한, 학대경험 변화율과 학교폭력가해경험 변화율 간의 관계에서 학교폭력피해경험 변화율의 매개효과 검증결과, 학교폭력피해경험 변화율은  $\beta = .023^*$  ( $.000 \sim .001$ )로 유의하여 학대경험 변화율과 학교폭력가해경험 변화율 간의 관계에서 매개 작용을 하고 있음을 확인할 수 있어, 초6 시기의 학대경험이 학교폭력가해경험을 증가시키는 효과는 학교폭력피해경험의 변화를 통해 강화될 수 있음을 의미하고, 초6 시기부터 고1 시기의 학대경험의 변화가 학교폭력피해경험의 변화를 통해 학교폭력가해경험을 증가시키는 데 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

이런 결론은 초기 학대경험 수준이 높을수록 시간이 지남에 따라 학교폭력피해경험이 변화하며 초기 학대경험 수준이 높은 청소년의 경우 학교폭력가해경험의 증가추세는 둔화하는데 이런 경로에 학교폭력피해경험이 높을수록 학교폭력가해경험은 감소한다는 것을 의미한다. 또한, 시간이 흐름에 따라 학대경험이



높아질수록 학교폭력가해경험 수준이 감소하는데 학교폭력피해경험이 감소 수준에 긍정적 영향을 미친다는 것을 의미하며 가정에서의 학대경험으로 인한 학습된 무기력은 어떠한 사건을 자신의 힘으로 통제할 수 없다고 인식하게 되면 좌절하게 되고 사회적 수행 능력에 영향을 미친다는 것을 지지하는 결론이다.

둘째, 공격성의 매개효과 검증 결과를 살펴보면, 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 간의 관계에서 공격성 초기 값 매개 효과검증 결과, 공격성 초기 값 매개를 통한 간접효과가  $\beta=.124^{***}(.063, \sim .196)$ 로 유의미하여 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율 간의 경로에서 공격성 초기 값 매개 작용을 하고 있음을 확인할 수 있었다. 이런 결과는 초6 시기 학대경험 수준이 높은 청소년은 공격성 수준도 높고 이에 따라 학교폭력가해경험 수준도 높다는 것을 알 수 있다. 또한, 초6 시기의 학대경험이 학교폭력가해경험에 미치는 효과는 초6 시기의 공격성 수준에 의해 영향을 받을 수 있음을 의미한다.

또한, 공격성 초기 값 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율 간의 경로에서  $\beta=-.027^{***}(-.046, \sim .010)$ 로 유의미하게 매개 작용을 하고 있음을 확인할 수 있었다.

이런 결과는 부모로부터의 학대경험이 있거나 부모 간 폭력을 목격한 경험이 있는 청소년은 공격적인 행동 문제를 보이는 경향이 있고 학교폭력가해경험을 할 확률이 높다는 이해경, 김혜원(2000); 김소명, 현명호(2004); 김정옥, 박경규(2002); O'Keefe(1997)의 연구 결과와도 같은 결론이다. 학대경험이 없는 청소년에 비해 학교폭력을 행사할 가능성이 높고 이들 간의 관계에서 공격성이 매개하고 있음을 증명한 이승주 외(2015); 조춘범, 조남홍(2011)의 선행연구와도 같은 결과로 가정에서 학습한 폭력이 학교 내 폭력으로 재생산되는 과정을 지지하는 것으로 학대경험으로 인해 공격성이 높아지고 높아진 공격성이 학교폭력가해경험의 빈도를 높이는 것을 나타낸다.

또한, 사회학습 이론의 폭력 모방성을 지지하는 노성호(2011)의 학교폭력가해경험을 하는 청소년의 경우 과거 자신이 겪었던 유형의 폭력을 행사하는 경향이 있다는 연구 결과를 지지하는 결론으로 볼 수 있다. 청소년기의 학대경험은 공격성에 정적 영향을 미치고 학대경험은 공격성을 매개로 학교폭력가해경험에 정적 영향을 미치는 것을 알 수 있는 이런 결과는 가정 학대경험이 공격성 발달을 통해 학교폭력가해경험으로 전이된다는 김은영(2014); 이정애(2014); Wilczenski et al.(1997)의 선행연구 주장과도 일치하는 결과이다.

이처럼 청소년기의 학대경험과 학교폭력가해경험 간의 경로에서 학교폭력피해경험과 공격성의 종단 매개효과를 검증함으로써 한 시점 자료로는 매개효과가 특정 시점에만 나타나는 것인지, 시간의 변화에도 유지되는 현상인지 검증하기 어렵고, 변인들이 개인의 발달에 따라 역동적으로 상호작용하는 모습을 확인하기 어려웠으나, 종단 매개효과 분석을 통해 매개효과의 지속성과 효과 크기 변화를 확인할 수 있었다.

학대경험과 학교폭력가해경험 관계에서 학교폭력피해경험과 공격성의 개별 매개효과 분해를 통한 연구문제 3에 대한 결과는 <표 4-23>과 같다.

<표 4-23> 연구문제 3 가설 검증결과

연구문제 3.	청소년의 학대경험과 학교폭력가해경험 간의 관계에서 학교폭력피해경험과 공격성의 종단매개효과는 어떠한가?	
	가 설	검증결과
가설 3.1	학대경험은 학교폭력피해경험을 매개로 학교폭력가해경험에 영향을 미칠 것이다.	
3.1-1	학대경험의 초기 값 학교폭력피해경험의 초기 값 매개로 하여 학교폭력가해경험 초기 값 영향을 미칠 것이다.	기각
3.1-2	학대경험의 초기 값 학교폭력피해경험의 초기 값 매개로 하여 학교폭력가해경험 변화율에 영향을 미칠 것이다.	기각
3.1-3	학대경험의 초기 값 학교폭력피해경험의 변화율을 매개로 하여 학교폭력가해경험 변화율에 영향을 미칠 것이다.	지지
3.1-4	학대경험의 변화율은 학교폭력피해경험의 변화율을 매개로 하여 학교폭력가해경험 변화율에 영향을 미칠 것이다.	지지
가설 3.2	학대경험은 공격성을 매개로 하여 학교폭력가해경험에 영향을 미칠 것이다.	
3.2-1	학대경험의 초기 값 공격성의 초기 값 매개로 하여 학교폭력가해경험 초기 값 영향을 미칠 것이다.	지지
3.2-2	학대경험의 초기 값 공격성의 초기 값 매개로 하여 학교폭력가해경험 변화율에 영향을 미칠 것이다.	지지
3.2-3	학대경험의 초기 값 공격성의 변화율을 매개로 하여 학교폭력가해경험 변화율에 영향을 미칠 것이다.	기각
3.2-4	학대경험의 변화율은 공격성의 변화율을 매개로 하여 학교폭력가해경험 변화율에 영향을 미칠 것이다.	기각

## 제5장 결 론

### 제1절 연구결과 요약

본 연구는 청소년이 경험하는 가정에서의 학대경험이 또 다른 폭력인 학교 폭력으로 재생산되는 과정에서 학교폭력피해경험과 공격성의 중단 매개효과 검증을 위해 한국청소년정책연구원의 아동·청소년 패널(KCYPS) 자료를 활용하였다. 표본으로 선택된 청소년 1,813명(남: 956명, 여: 857명)을 대상으로 SPSS 26.0 version과 AMOS 26.0 version을 이용한 다변량 잠재성장모형을 활용한 중단분석을 하였다.

잠재성장모형은 무변화모형과 선형변화모형, 이차함수변화모형을 비교 검증한 후 최종 선정된 선형변화모형으로 다변량 잠재성장모형을 설정하였다.

매개효과 분석은 각 변인 간 경로계수와 인과적 영향의 유의성 검증을 위해 부트스트랩 방식을 사용하였으며 다중매개 효과 검증을 위해 팬텀 변수를 이용한 개별 간접효과 경로들의 유의성을 살펴보았다.

본 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학대경험, 학교폭력가해경험, 학교폭력피해경험, 공격성 모두 무변화모형과 선형변화모형, 이차변화모형의 적합도와 성장모형을 알아보는 목적을 고려하여 최종 잠재성장모형으로 선형변화모형을 설정하였다.

각각의 변수들 모두 초기 값 초기 값 분산이 유의미하였으며 변화율과 변화율의 분산이 모두 유의미하여 초기 값 수준에 있어서 개인차가 있으며 시간의 흐름에 따른 변화율에서도 개인차가 있음을 알 수 있다. 또한, 모든 변수의 초기 값 변화율의 공분산이 유의미한 부적 상관을 나타내어, 관계에 있어 초기수준이 낮은 청소년의 경우 변화율은 높은 감소를 하고 초기수준이 높은 청소년의 경우 변화율은 완만한 감소를 하는 것을 알 수 있다.

둘째, 변수들의 초기 값 초기 값 간의 관계를 살펴보면, 학대경험 초기 값 학교

폭력피해경험 초기 값 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 학대경험 초기 값 공격성 초기 값 유의미한 정적 영향을, 학교폭력피해경험 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타나, 초6 시기 학대경험 수준이 높은 청소년은 학교폭력피해경험과 공격성 수준이 높고, 학교폭력피해경험 수준이 높은 청소년은 학교폭력가해경험 수준 또한 높다는 것을 알 수 있었다. 한편 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 유의미한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

변수들의 초기 값 변화율 간 관계에서는 학대경험 초기 값 학교폭력피해경험 변화율에 유의미한 부적 영향을, 공격성 초기 값 학교폭력가해경험 변화율에 유의미한 부적 영향을 미치는 것으로 나타나 초6에서 고1까지 청소년이 성장하는 동안 초기 학대경험 수준이 높은 청소년들은 학교폭력피해경험 증가 속도가 완만하게 이루어지며 초기 공격성 수준이 높은 청소년들은 학교폭력가해경험 증가 속도가 완만하게 이루어짐을 알 수 있다.

변수들의 변화율과 변화율 간 관계에서는, 학대경험 변화율이 학교폭력피해경험 변화율에 유의미한 부적 영향을, 학대경험 변화율이 공격성 변화율에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타나 학대경험의 성장변화가 클수록 학교폭력피해경험과 공격성의 성장변화가 작다는 것을 알 수 있다.

셋째, 학대경험과 학교폭력가해경험 간의 경로에서 학교폭력피해경험과 공격성의 종단매개를 살펴본 결과 학교폭력피해경험 변화율은 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율 간의 경로에서 유의미한 부적 영향을, 학대경험변화율과 학교폭력가해경험변화율 간의 경로에서 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 공격성 초기 값 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 초기 값 간에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 학대경험 초기 값 학교폭력가해경험 변화율 간에 유의미한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

## 제2절 연구의 시사점

본 연구에서는 청소년이 가정에서 받은 학대경험이 또 다른 폭력유형인 학교폭력가해경험으로 가는 경로에서 학교폭력피해경험과 개인 내적 특성인 공격성의 중단 매개효과 분석을 통해 청소년들을 사회구성원으로 올바르게 성장시키기 위한 시사점을 도출하였다.

### 1. 이론적 시사점

본 연구의 이론적 시사점은 크게 네 가지 측면에서 제시하고자 한다.

첫째, 본 연구는 학교폭력가해경험에 미치는 학대경험, 학교폭력피해경험, 공격성의 관계를 종단적으로 살펴보았다. 폭력이 재생산되는 과정을 밝히는 데 있어 기존의 횡단자료 중심의 연구에서 확인할 수 없었던 시간적 경과에 따른 누적 영향은 종단자료를 사용하여 보다 구체적이고 논리적으로 인과관계를 설명하였으며 종단적 관계를 실증적으로 연구함으로써 청소년의 학교폭력 예방과 대응에 대한 보다 다양한 실천적·정책적 개입 방향을 제시하는데 기초가 되었다는 점에서 시사하는 바가 크다.

둘째, 본 연구는 종단자료인 한국아동·청소년패널(KCYPS)자료를 활용함으로써 기존 학대경험이나 학교폭력관련 대부분의 연구가 극소수의 표본사례에 기반을 둔 분석으로 그 결과를 일반화하는 데 어려움이 있으나, 본 연구에서의 KCYPS 자료는 표본의 크기가 크고 전국적인 대표성을 갖추고 있어 일반화 적용을 위한 근거자료를 제공하였다는 점에서 시사하는 바가 크다.

셋째, 본 연구는 청소년의 학대경험이 학교폭력가해경험에 미치는 영향과 그 경로에서 학교폭력피해경험과 공격성의 매개효과를 설명함에 있어 사회학습 이론과 학습된 무기력감 이론, 일반긴장 이론에 근거하여 연구모형을 설정하고 이를 검증함으로써 기존의 단일이론의 제한적 시각에서 벗어나 폭력이 재생산되는 경로에 대하여 통합적으로 설명하였다는데 이론적으로 시사하는 바가 크다.

넷째, 본 연구에서는 학대경험이 학교폭력피해경험을 매개로 학교폭력가해경험에

미치는 영향을 확인하였다. 이런 결과는 학교폭력의 피해-가해는 한 개인에게 동시에 나타날 수 있는 상호 방향성이 높은 변인으로 학대경험 피해자가 또 다른 유형의 폭력인 학교폭력에서 피해-가해에 대한 중복노출 가능성이 있음을 보여주는 결과로 시사하는 바가 크다.

## 2. 정책적 시사점

본 연구 결과에 따르면 학대경험과 학교폭력가해경험의 영향 관계는 시간의 흐름에도 지속되는 특징이 있어, 학대와 학교폭력의 문제는 사전 예방과 조기 개입이 중요함을 시사한다. 이를 위한 사회복지 차원에서의 정책적 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학대와 학교폭력은 시간이 지남에 따라 자연스럽게 해결되는 문제가 아니고 성인이 된 이후에도 지속해서 영향을 미치는 특징이 있다. 따라서 폭력이 재생산되는 문제를 해결하기 위해서는 가정에서의 노력이 무엇보다 중요하고 학대 징후의 조기 발견과 개입을 위한 정책적 방안 마련이 필요하다. 아동권리보장원(2020)에서 발표한 「2019 아동학대 주요 통계」에 따르면 피해 아동 발견율은 3.81%로 미국 9.2%와 호주 10.1% 등과 비교 시 절반에 못 미치는 수준으로 나타났다. 이와 같은 낮은 피해 아동 발견율은 잠재적 아동학대의 존재 가능성이 크다는 것을 의미한다. 그러나 현재 보건복지부(2021)에서 발표한 아동학대 전담 공무원의 수는 730명으로 인력배치에 대한 최소한의 인원 기준이 없고, 통합사례관리사 등 담당 인력 1인당 40건이 넘는 사례를 담당하고 있어 1만 명이 넘는 아이들을 돌봐야 하는 수준이다. 이는 보건복지부 권고기준 32건과 미국 가이드라인 17건을 모두 초과하는 수치로 2022년 9월까지 유예기간이 있어 인력 부족에 아동보호전문기관의 업무 부담이 있다. 따라서 아동학대 발견율을 높이기 위해 아동학대 전담 공무원 확충의 필요성을 시사하고 있다.

둘째, 보건복지부(2019)가 발표한 「2019 아동 학대 주요 통계」에 따르면 2014년~2019년까지 총 175명이 학대로 사망하였고, 2019년 한 해에 43명이 사망하였다. 아동학대 신고 건수는 지속해서 증가하고 있으나 2017년 우리나라 아동학대 발견율은 2.6%로 OECD 주요 국가인 미국 9.4%, 프랑스 3.9%, 호주 8%에

비해 현저히 낮은 실정이다. 우리나라 아동학대에 관한 조사는 아동복지법 제11조에 따라 3년마다 아동의 양육과 생활환경 및 언어·인지 발달, 정서적 건강, 신체적 건강, 아동학대, 아동안전 등 아동 종합실태조사에 따른 결과를 공표하고 있다. 또한 여성가족부에서도 3년마다 가정폭력실태조사를 통하여 가정 내 학대를 조사하고 있다. 그러나 이들 아동 종합실태조사와 가정폭력 실태조사는 3년 주기로 시행되어 매년 증가추세에 있는 아동학대에 대한 실태 파악과 적절한 대응에 어려움이 있다. 따라서 현재 진행되고 있는 학대 관련 실태조사 제도를 개편하여 매년 정기적인 정부 차원의 실태조사 시행과 이에 따른 예방과 개입을 위한 대책 마련의 필요성을 시사하고 있다.

셋째, 학교폭력은 학교 차원의 대응만으로는 예방하기 어렵다. 그간 학교폭력은 학교나 교육부 중심으로 풀어야 하는 문제로 여김에 따라 유관기관 간의 협력적 대응이 제한적으로 이루어져 실질적인 역할을 수행하지 못하였다. 따라서 학교폭력을 경험한 청소년들을 위한 적극적 보호뿐만 아니라 예방을 위한 조치가 필요하다. 학교폭력피해경험으로 인한 보호조치를 위해 학교 내뿐만 아니라 지역사회 내 유관기관(청소년 상담복지센터, Wee센터, 아동보호전문기관, 아동·청소년병원, 경찰서, 시·군·구청 등)을 통한 상담 및 보호 의료 서비스를 받을 수 있는 연계가 필요하다. 따라서 지역사회 차원의 효과적인 대응을 위해 학교폭력 전담 기관의 필요성을 시사하고 있다.

넷째, 학대 가정의 가족기능 회복을 위해 지역사회복지관이나 건강가정지원센터의 연계와 지속적이고 장기적인 부모 교육 및 가족치료, 상담 등을 제공하여 부모와 자녀 간의 관계 회복과 부모의 부정적 양육 태도 개선이 이루어져야 한다. 또한, 학대경험 청소년을 위한 지속적 모니터링 체계가 구축되어야 하며, 이를 위해 학교사회복지사와 교사, 상담전문가, 법률 전문가, 의학 전문가 등 다양한 분야의 전문가에 의한 보호 지원이 제공되어야 한다. 한편 가족 체계 붕괴 위험을 막기 위한 저소득 가정에 대한 고용과 주택, 경제적 지원, 아동 양육지원, 의료 등의 보충적인 서비스 제공을 위한 정책 마련의 필요성을 시사하고 있다.

이상과 같은 학대와 학교폭력 관련 교육 및 치료, 관련 복지사업 등을 시행함에 있어 단편적이고 일률적인 정책이 아닌 상호연계성을 지닌 다차원적이고 장기적인 정책이 마련되어야 할 것이다.

### 3. 실천적 시사점

본 연구를 통하여 가정에서 이루어진 학대의 피해자가 학교폭력 가해자로 폭력이 재생산되는 과정을 확인할 수 있었다. 또한, 학대경험이 학교폭력가해경험으로 바뀌는 과정에서 학교폭력피해경험과 공격성이 매개 역할을 하는 것으로 나타나 사회복지 차원에서의 실천적 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 친권을 부모가 갖는 권리로 생각하기보다는 자녀를 보호하고 그들의 이익을 위한 성격을 지닌 부모의 자녀에 대한 태도라는 인식의 개선이 필요하다. 도를 넘는 훈육의 방편으로 청소년에게 행해지는 주 보호자의 학대는 가정의 정상적 자녀 양육기능을 포기하는 것으로, 자녀로 하여금 낮은 자아존중감을 형성시켜 성인이 된 이후 범죄자가 되거나 가정폭력의 피해자 또는 가해자가 되는 결과를 초래하게 되어 더 큰 사회문제를 일으킬 수 있다. 이런 악순환적인 폭력의 재생산을 막기 위해서는 훈육과 이를 빙자한 학대를 묵인하는 사회적인 인식개선을 위해 주기적인 아동학대 예방 캠페인과 자녀 양육 태도에 대한 체계적인 부모 교육이 필요하다. 부모 교육에는 부모를 대상으로 하는 심리검사를 포함해 부모 등 양육자가 겪는 양육 스트레스의 해소와 이에 맞는 자녀 양육 방법 안내함으로써 학대 발생의 개연성을 사전 차단하고 안정적인 양육환경을 조성함으로써 개인의 회복과 가정 회복이 이루어지도록 하여야 한다. 이런 교육은 일회성 교육이 아닌 1년에 2회 이상 의무적으로 부모 교육을 받도록 하는 제도적 장치 마련의 필요성을 시사하고 있다.

둘째, 청소년이 평소와 다른 모습을 보이거나 문제행동을 보일 때 문제아로 낙인찍거나 가정의 문제라고 모른 채 하기보다는 적극적인 개입을 통해 피해 청소년을 보호하고 학대 상황을 조속히 단절시켜 피해가 지속되지 않도록 도움의 손길을 내밀 수 있도록 사회적인 관심과 신고제가 마련되어야 한다. 신고 의무자 교육이 의무교육으로 되어있으나 온라인 교육이 대부분으로 교육의 실효성을 높이기 위해 오프라인으로 진행되는 현장 교육의 확대가 필요하다. 특히, 청소년들이 가장 많은 시간을 학교에서 보낸다는 점에서 학교가 학대 징후를 발견할 가능성이 가장 큰 장소로, ‘아동학대범죄의 처벌 등에 관한 특례법’상의 신고 의무자인 교사를 통해 주기적인 학대 발생 여부를 확인할 수 있는 스크리닝



시스템 마련의 필요성을 시사하고 있다.

셋째, 회복탄력성이 높은 청소년은 긍정적인 자아상과 타인의 감정에 대한 공감 능력이 높아 문제 상황 시 위력에 의한 해결보다는 합리적이고 긍정적인 해결방안을 찾는다. 학교 상황에서의 회복탄력성 증진을 위한 방법으로 자기주도 학습과 수준별 맞춤 학습의 제공이 학업에 대한 스트레스를 줄이는 데 도움이 될 것이다. 또한 상호존중과 약자에 대한 배려, 차별금지 등의 인권 교육의 강화를 통해 문제를 바로 보고 해결할 수 있는 바탕이 되는 회복탄력성을 기르는 데 도움이 될 것이다. 따라서 청소년이 위기 상황에서 좌절하지 않고 문제를 해결해 나가고 정신적으로 강인한 어른으로 성장할 수 있도록 도움이 되는 회복탄력성 증진을 위한 실천적 프로그램의 필요성을 시사하고 있다.

넷째, 학부모가 적극적으로 학교에서 운영하는 부모 교육에 참여함으로써 자녀의 학교생활을 들여다보고 또래 자녀가 있는 학부모와의 교류와 소통을 통해 문제 발생 시 빠른 개입으로 학교폭력으로 연결되지 않도록 학교 체계의 변화가 필요하다. 교사는 수업 준비와 행정업무 처리, 학교폭력 발생 시 학교에 대한 부정적 이미지와 신상에 대한 불이익이 초래될 수 있는 상황 등으로 학생들 간의 갈등 상황에 관심을 두기가 쉽지 않은 것이 현실이다. 따라서 학교폭력 발생 시 교사의 적극적 대처가 이루어질 수 있도록 학교문화 형성과 문제 발생 시 문책보다는 해결을 위한 적극적인 태도에 인센티브를 제공의 필요성을 시사하고 있다.

다섯째, 청소년기에 영향력이 큰 교우관계에 있어 상호 긍정적인 관계의 형성이 중요하나 상호경쟁을 유도하는 입시 위주의 현 교육체계는 교우 간 갈등 상황 시 대화를 통한 원만한 해결방안을 찾기보다는 공격적인 태도를 나타내어 학교폭력 문제로 이어질 수 있다. 지역사회자원을 활용한 멘토링 프로그램은 멘토와의 긍정적인 관계 형성으로 상호이해하고 배려하는 생활 태도를 기르고 친사회적으로 모델링 할 수 있도록 하여 또래와 원만한 관계 형성과 친사회적 정서를 함양에 도움을 줄 수 있다. 따라서 예방적 개입의 방편으로 청소년들이 건강하고 친사회적인 정서를 가질 수 있도록 도와줄 수 있는 사회적 지지체계 활용 프로그램 마련의 필요성을 시사하고 있다.

여섯째, 학교폭력의 저연령화에 따라 초등학교 저학년부터 체험적 예방 교육이 확대

되어야 한다. 코로나로 인한 온라인 수업으로 함께 하는 교육보다는 개별교육이 선호되는 상황에서 연령대에 맞는 공동체 교육과 인성교육 및 인권 존중 교육을 위해 직접 참여하여 느끼고 습득할 수 있는 놀이식 참여 교육의 필요성과 학교폭력에 효과적으로 대응할 수 있도록 교사들의 역량을 강화하는 한편, 교사가 예방 교육에 관심을 두고 예방 교육 관련 연구와 개발이 이루어질 수 있도록 적극적인 지원과 보상제도의 필요성을 시사하고 있다.

### 제3절 향후 연구 방향

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 초 6 시기에서 고 1시기까지의 청소년을 대상으로 실시한 연구로 연구 결과를 초등학교에서 고등학교까지의 학생에 해당하는 모든 청소년의 특성으로 일반화하기에는 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 연구 대상을 현재 청소년 기본법상의 9세 이상 24세 이하 전체 청소년들로 확장하여 초기, 중기, 후기 청소년으로 단계별 성장변화 파악을 위한 실증분석을 통하여 연구 결과의 일반화 가능성을 검증해 볼 필요가 있다.

둘째, 한국아동·청소년 패널조사 자료에서의 학교폭력가해경험 및 피해경험에 대한 자료 수집 방법은 경험의 유무만을 조사하여 수집한 자료로, 경험이 있으면 '1', 없으면 '2'를 선택하는 방식으로 측정하였다. 이와 같은 측정방식은 구조방정식 모형 검증 시 측정변수의 연속성과 다변량 정규성을 확보하지 못한다는 한계점이 있다. 후속 연구에서는 통계적 분석에서 안정성과 해석의 용이성을 확보함으로써 안정적인 연구 결과를 도출하기 위해 학교폭력 경험의 유무뿐 아니라 경험의 빈도와 정도에 대한 조사를 추가하여 변수의 연속성과 분포의 정규성을 확보하여 분석할 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 직접 응답자를 대상으로 설문조사를 실시한 것이 아니라 이미 조사가 완료된 패널자료를 활용하였기 때문에 질문지 구성에 있어 제한점이 있다.

방임과 학대로 한정된 패널자료 문항 중 본 연구에서의 설문은 신체적·언어적 학대경험으로 한정되어 최근에 주목받는 경제적, 성적 학대에 대한 항목을 문항에 포함하지 못하였다. 추후 연구에서는 신체, 정서, 경제, 성적 영역 등 모든 학대영역에 걸친 설문 구성으로 확대할 필요가 있다.

넷째, 본 연구에서의 데이터는 자기 보고식으로 측정되어, 결과의 객관성에 한계가 있다. 아직 인지능력이 부족한 초기 청소년들은 자신의 아픈 경험을 감추기 위함이거나 여타의 이유로 문항에 긍정적인 방향으로 답하였을 가능성이 있다. 따라서 자기 보고식 질문에 의한 데이터로만 분석 자료로 삼는 것은 한계가 있어 후속 연구에서는 질적 연구방법이나 실험적 방식과 같은 연구 방법들을 병행한 혼합 분석 방식을 활용함으로써 본 연구의 한계를 보완할 필요가 있다.

다섯째, 2021년도 교육부 학교폭력 피해유형별 비중에 관한 실태조사에 따르면 사이버폭력과 집단 따돌림의 비중이 증가한 것으로 나타났다. 그러나 본 연구에서는 사이버폭력에 관한 조사는 시행되지 않아 최근 학교폭력 유형을 다 반영하지 못하였으며, 조사에서 성폭력 관련 질문은 예민한 부분으로 제외하여 연구를 조사한 한계점이 있다. 추후 연구에서는 사이버폭력과 성폭력에 관한 항목을 포함하여 학교폭력에 관한 전체유형이 반영된 자료를 분석할 필요가 있겠다.

## 참 고 문 헌

### <국내문헌>

- 강동욱(1999). “학교폭력의 원인에 관한 고찰” 한국형사정책, 11, 261-285.
- 고수현, 강석기(2014). “고등학생의 우울과 불안이 학교폭력에 미치는 영향: 분노의 매개효과를 중심으로”, 『청소년복지연구』, 16(4), 149-172.
- 고은주, 장영숙, 김고은(2019). “가정폭력과 학교폭력 피해와의 상관관계 메타 분석 연구”, 한국보육학회, 『한국보육학회지』, 19(3).
- 곽영숙, 홍강의(1987). “아동학대의 개념과 원인”, 한양대학교 정신건강연구, 정신건강연구, Vol. 6, No.-.
- 구본용(1997). “청소년의 집단 따돌림의 원인과 지도방안: 따돌리는 아이들, 따돌림 당하는 아이들”, 서울: 청소년 대화의 광장.
- 구인회, 박현선, 정익중, 김광혁(2009). “빈곤과 아동발달의 관계에 대한 중단 분석”, 『한국사회복지학』, 61(1), 57-79.
- 김경(2005). “청소년 비행의 개인적 요인과 사회적 요인의 상호작용에 관한 연구”, 숭실대학교 대학원, 박사학위논문.
- 김경아(2019). “청소년의 가정폭력 피해경험과 자살생각의 관계: 자아존중감, 친구애착의 매개효과를 중심으로”, 이화여자대학교 대학원, 석사학위논문.
- 김정은(2011). “청소년의 사이버폭력에 관련된 생태체계 변인 탐색”, 충북대학교 대학원, 박사학위논문.
- 김정은, 최은희(2012). “청소년의 학교폭력 피해경험이 사이버폭력에 미치는 영향: 공격성의 매개효과를 중심으로”, 『청소년복지연구』, 14(3), 259-283.
- 김계수(2017). 『잠재성장모델링과 구조방정식 모델 분석』, 서울: 한나래.
- \_\_\_\_\_ (2010). 『구조방정식모형 분석』, 한나래 아카데미.
- \_\_\_\_\_ (2008). 『AMOS 16.0 구조방정식모형 분석』, 서울: 한나래 출판사.
- 김나예(2015). “가정폭력을 경험한 아동의 자아존중감에 미치는 영향: 또래 애착의 조절효과를 중심으로”, 『청소년학연구』, 22(2), 1-19.

- 김미란(2005). “세계의 교육 일본: 학교와 가정, 지역사회가 학교폭력 예방에 적극 대처”, 한국교육개발원, 32(5), 78-84.
- 김미영(2007). “학교체계가 중학생의 학교폭력에 미치는 영향”, 한국청소년 연구, 18(2), 287- 314.
- 김미영(2013). “학교폭력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 충북지역 중·고등 학교 여학생을 중심으로”, 고려대학교, 석사학위논문.
- 김미숙, 김정숙(2012). “아동청소년 학교폭력 실태와 정책과제”, 한국보건사회 연구원, 보건복지포럼, 188, 66-77.
- 김미숙, 신현주(2013). “청소년의 폭력 증폭과 학교폭력 감소를 위한 학교폭력에 방프로그램에 관한 연구”, 한국중독범죄학회, 한국중독범죄학회보, 3(1), 49-72.
- 김민정(2012). “아동기 공격성과 청소년 폭력의 연속성에 영향을 미치는 또래· 학교 영역의 위험 및 보호요인에 관한 연구”, 「학교사회복지」, 23, 1-28.
- 김석조(2015). “부모로부터의 학대경험이 청소년의 자살생각에 미치는 영향: 위축의 매개효과 분석”, 연세대학교 사회복지대학원, 석사학위논문.
- 김성환(1999). “학교폭력에 대한 학교 및 교사의 역할”, 한국심리학회 심포지엄자료집, 「한국심리학회」, 129-137.
- 김소명, 현명호(2004). “가정폭력이 집단괴롭힘 행동에 미치는 영향”, 「한국 임상심리 심리학회지」, 23(1), 17-32.
- 김수정, 정익중(2014). “또래관계와 아동복지서비스가 피학대 아동의 학교적응에 미치는 영향: 다중회귀분석과 경향점수분석의 비교”, 한국아동복지학, 45, 69-102.
- 김수영, 석혜은(2015). “잠재성장모형의 사용을 위한 표본크기 결정”, 한국심리학회, 「한국심리학회지」, 34(2), 599-617.
- 김수영, 김민주, 서영숙(2020). “무변화 성장모형의 실제적 정의”, 한국교육평가학회, 교육평가연구, 33(3), 681-705.
- 김수정(2005). “집단 따돌림의 가해·피해 경향에 영향을 미치는 심리적·사회적 요인”, 「상담학연구」, 6(2), 359-371.
- 권정혜, 이봉건, 김수현(1992). “부모양육 변인들과 교우관계 변인들이 청소년 초기의 숨은 비행에 미치는 효과”, 「한국심리학회」, 1992(1).

- 김원표(2017). 『다시쓰는 통계분석 구조방정식 모델분석』, 와이즈인컴퍼니.
- 김은경, 이정숙(2009). “아동의 학대경험이 정서와 인지적 편향을 매개로 우울과 공격성에 미치는 영향”, 『한국심리학회지』, 22(3), 1-18.
- 김은경, 김준호, 박정선(1997). 『학교주변 폭력의 실태와 대책』, 형사정책연구원 연구총서, 13-137.
- 김은숙(2021). “초기 청소년의 학교폭력 가해경험 및 피해경험의 변화양상과 예측요인”, 계명대학교 대학원, 박사학위논문.
- 김은영(2014). “청소년의 학교폭력 가해행동에 영향을 미치는 요인: 학교폭력피해 및 가정폭력 목격경험을 중심으로”, 한국치안행정논집, 11(1), 1-22.
- 김정옥, 박경규(2002). “청소년의 가정폭력 경험과 학교폭력과의 관계 연구 - 일반 청소년과 비행청소년을 중심으로”, 『한국가족관계학회지』, 7(1), 93-115.
- 김재엽(1997). “사회적 스트레스와 가정폭력에 관한 연구”, 가족과 가족치료, 5, 99-116.
- 김재엽, 김희진, 송아영, 장용언(2009). “부모 간 폭력 목격 청소년의 아르바이트 경험과 학교폭력 가해행동 간의 관계”, 『청소년학연구』, 16(10), 1-31.
- 김재엽, 성신명, 김준범(2015). “학교폭력 가해-피해 중복경험 청소년의 우울, 공격성, 자기통제력과 가정폭력 경험에 관한 연구: 가해, 피해 집단과의 비교를 중심으로”, 『학교사회복지』, 31, 83-109.
- 김재엽, 이근영(2010). “청소년의 음주 및 흡연 경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향: 부모-자녀 상호작용의 조절효과를 중심으로”, 청소년복지연구, 12(2), 53
- 김재엽, 이순호(2011). “청소년의 부모 간 폭력 목격경험이 학교폭력 가해에 미치는 영향과 공격성의 매개효과: 군산지역 청소년을 대상으로”, 한국사회복지조사연구, 26(단일호), 109-137.
- 김재엽, 정윤경, 이지현(2008). “부모 간 폭력 목격경험이 학교폭력 가해에 미치는 영향과 지지적 사회관계망의 조절효과”, 『청소년학연구』, 15(4), 89-115.
- 김재엽, 최선아, 임지혜(2015). “지역사회 환경이 청소년의 학교폭력 가해행동에 미치는 영향: 폭력허용도의 매개효과 검증”, 『청소년학연구』, 22(11), 111-135.
- 김재철, 최지영(2011). “부모학대가 공격성에 미치는 영향: 자존감, 학교폭력피해경험의 매개효과”, 『한국아동교육학회』, 20(1), 19-32.

- 김정옥, 장덕희(1999). “가정폭력이 청소년 학교폭력에 미치는 영향”, 『한국가족관계학회지』, 4(2), 153-186.
- 김정화(2018). “청소년의 가정폭력 경험이 휴대전화 의존도에 미치는 영향: 또래애착과 우울의 이중 매개효과 검증: 혼합연구방법 적용”, 성결대학교 일반대학원, 박사학위논문.
- 김중기(2005). “세계의 교육 독일: 모범적인 다섯 개의 폭력예방 프로그램”, 한국교육개발원, In:교육개발 9+10월호 32(5), 93-100.
- 김종백, 김준엽(2009). “학업성취 관련 요인과 자아개념을 매개로 한 부모의 교육기대와 학업관여가 학업스트레스에 미치는 효과에 관한 종단적 분석”, 교육심리연구, 23(2), 389-412.
- 김준호 외(1997). “학교주변 폭력의 실태와 대책”, 형사정책연구원 연구 총서, 13-276.
- 김준호(1996). “학교주변 유해환경과 청소년비행”, 덕성여자대학교 사회과학연구소, 133-162.
- 김주환(2010). 『구조방정식모형으로 논문 쓰기』, 커뮤니케이션북스.
- 김주환, 김민규, 진영재(2008). “미디어 이용이 후보자 평가에 미치는 영향에 대한 종단연구: 잠재성장모형을 통한 17대선 패널 데이터 분석을 중심으로”, 한국언론정보학보, 11, 76-107.
- 김주환, 김민규, 홍세희(2009). 『구조방정식모형으로 논문쓰기』, 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김지민, 노충래(2015). “학교폭력 피해경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향: 자기 통제력과 회복탄력성의 매개효과와 Wee클래스의 조절효과를 중심으로”, 한국학교사회복지학회, 30, 95-120.
- 김지영(2014). “청소년의 학대경험이 자살생각에 미치는 영향: 자아존중감에 의해 조절된 우울 및 불안의 매개효과분석”, 계명대학교 대학원, 박사학위논문.
- 김지영, 박은예(2013). “부모의 학대와 중학생의 학교폭력가해행동 간 관계”, 청소년학연구, 20(9), 25-49.
- 김지영(2016). “가정폭력 실태 및 법령개선에 관한 연구”, 건국대학교 행정대학원, 석사학위논문.

- 김지영, 박은예(2013). “부모의 학대와 중학생의 학교폭력 가해행동 간 관계”, 한국청소년학회, 「청소년학연구」, 20, No.9.
- 김지현(2017). “청소년의 아동학대 피해경험과 학교폭력 피해경험이 자살생각에 미치는 영향: 사회적 지지의 조절효과를 중심으로”, 서울기독교대학교 대학원, 박사학위논문.
- 김진호(2009). “학교폭력 가해 청소년의 인간 관계적 특성에 관한 연구”, 전북대학교 대학원, 박사학위논문.
- 김현진, 박효정, 안혜정(2016). “스마트폰·인터넷 중독과 우울, 공격성, 사회적 관계, 학교폭력경험 간의 다중집단 경로 분석”, 「교육학연구」, 54(1), 77-104.
- 김형태(1990). “청소년기 자아정체감의 발달 및 측정”, 「대한학술연구」, 1(1), 54-77.
- 김형호(2013). “청소년의 학교폭력 피해경험이 학교생활 적응에 미치는 영향 요인 분석 연구: 광명시 중학생을 중심으로”, 중앙신학대학원 대학교, 박사학위논문.
- 김혜원, 이해경(2000). “집단괴롭힘의 가해와 피해행동에 영향을 미치는 사회적·심리적 변인들”, 45-64.
- 김화숙, 한미경, 천성문(2010). “학교폭력 가해자 집단상담 프로그램이 학교폭력가해 중학생의 자기효능감과 정서적 안정성에 미치는 효과”, 상담평가연구, 3(2), 47-57.
- 노성호(2011). “청소년 비행에 있어서 가해와 피해의 유사성에 대한 검토”, 사회과학논총, 26(2), 93-115.
- 노치영(1992). “가족 폭력의 세대간 전이에 관한 연구: 부모의 폭력행동과 아동의 공격성 관계”, 「대한가정학회지」, 30(4), 219-230.
- \_\_\_\_\_(1988). “가정 폭력이 아동의 공격성에 미치는 영향”, 이화여자대학교 대학원, 석사학위논문.
- 도기봉(2009). “이웃 환경적 요인이 학교폭력에 미치는 영향: 공격성을 중심으로”, 「한국이웃복지학」, 29, 83-103.
- 류재윤(2012). “다변량 잠재성장모형을 활용한 빈곤 청소년의 적응유연성 발달에 관한 종단연구”, 건국대학교, 박사학위논문.
- 문병욱, 신동준(2008). “일반긴장이론을 통한 인문계와 실업계 고등학생의 비행 연구”, 한국청소년정책연구원, 한국청소년연구, 19(1), 33-60.



- 문수백(2009). 『구조방정식모델링의 이해와 적용』, 서울: 학지사.
- 문용린, 이승수(2010). “학교폭력 현황과 과제”, 한국교육개발원, 1-27.
- 박경숙, 손희권, 송계명(1998). “학생의 왕따 현상에 대한 연구”, 한국교육개발원.
- 박근혜(2012). “성장기 가정폭력에 노출된 기혼남성의 대처과정”, 이화여자대학교 대학원, 박사학위논문.
- 박다혜(2018). “부모의 학대가 아동의 공격성에 미치는 영향: 또래애착의 조절 효과를 중심으로”, 서울대학교, 석사학위논문.
- 박미은(1997). “매 맞는 아내들의 학습된 무기력에 관한 연구”, 이화여자대학교 대학원, 박사학위논문.
- 박애리(2014). “부모간의 폭력노출 및 학대받은 경험이 아동의 공격성 발달에 미치는 영향”, 청소년학연구, 21(10), 503-528.
- 박영신, 김의철(2001). “학교폭력과 인간관계 및 청소년의 심리 행동특성: 폭력 가해 폭력피해 폭력무경험 집단의 비교를 중심으로”, 한국심리학회, 「한국심리학회지」, 사회문제, 7(1), 63-89.
- 박은미(2018). “청소년의 부모학대 경험과 우울의 관계에서 자아탄력성과 사회적 위축의 매개효과”, 계명대학교, 석사학위논문.
- 박은영(2014). “초기 청소년의 학교폭력 경험에 대한 생태학적 변인의 영향 연구”, 전남대학교 대학원, 박사학위논문.
- 박은주, 최말옥(2014). “부모의 학대적 양육태도와 청소년 비행 경험 및 피해 경험에 관한 연구: 우울 및 공격성의 매개효과를 중심으로”, 「한국가족관계학회지」, 18(4), 219-238.
- 박재근(2015). “학교폭력이 아동·청소년의 정서에 미치는 영향과 사회자본의 조절효과”, 성균관대학교 대학원, 박사학위논문.
- 박재연(2010). “학교폭력이 청소년 우울 및 자살에 미치는 영향에서 탄력성의 매개효과: 성별차이를 중심으로”, 「사회복지연구」, 41(1), 345-375.
- 박종효(2007). “노르웨이: 학교폭력 근절을 위한 매니페스토”, 한국교육개발원, In: 교육정책포럼, 149, 20-22.
- 박한나(2019). “아동기 학대경험과 초기부적응도식이 성인의 정신건강에 미치는 영향: 영성과 정서조절방략의 조절된 매개효과”, 침례신학대학교, 박사학위논문.

- 박현정, 이진실(2013). “잠재성장모형과 자기회귀교차지연모형을 활용한 중단 매개효과검증”, 한국교육평가학회, 『교육평가연구』, 26(1).
- 박현정, 홍나미, 정익중(2015). “방임과 학대가 청소년의 학교적응에 미치는 영향에서 부모, 교사, 친구애착의 매개효과: 성별차이를 중심으로”, 『청소년복지연구』, 16(4), 319-346.
- 박효정(2014). “외국의 학교폭력 예방 프로그램 운영실태”, 교육개발원 통권 190호, 44-46.
- 박효정(2012). “학교폭력의 원인과 극복 방안”, 서울특별시 교육연구정보원, 서울교육 제206호.
- 박희서, 김구(2006). 『사회복지 조사방법론』, 서울: 비엔엠북스.
- 보건복지부(2014). 「전국아동학대 현황보고서」, 보건복지부 중앙아동보호전문기관.
- 보건복지부(2019). 「2018 아동학대 주요 통계」, 보건복지부 중앙아동보호전문기관.
- 배병렬(2013). 『AMOS 19 구조방정식 모델링: 원리와 실제』, 서울: 청람.
- 배화옥(2007). “아동학대 유형별 재발생 특성과 관련요인에 대한 생존분석”, 『아동권리연구』, 11(3), 389-411.
- 변만이(2020). “부모에 의한 아동학대 경험이 학교폭력 경험에 미치는 영향: 또래 애착의 조절 효과를 중심으로”, 한국교원대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 송순만(2017). “청소년의 가정폭력 피해 경험이 학교생활적응에 미치는 영향: 자아존중감과 진로정체감의 매개효과를 중심으로”, 한세대학교 대학원, 박사학위논문.
- 송순만, 백진아(2016). “부모방임이 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향 자아정체성과 삶의 만족도의 매개효과를 중심으로”, 디지털융복합연구, 14(10), 327-337.
- 송아영, 임혜진, 왕정희(2011). “일반긴장이론에 근거한 청소년의 학교폭력 피해경험과 인터넷 중독에 관한 연구: 부모-자녀관계의 조절효과를 중심으로”, 한국사회복지조사연구, 26, 57-83.
- 송태민, 김계수(2015). 『보건복지연구를 위한 구조방정식모형』
- 신기명(1992). 『학습무기력』, 서울: 배영사.
- 신성철, 백석기(2014). “청소년의 가정폭력경험이 학교폭력에 미치는 영향에 대한 적응 유연성의 조절효과”, 한국치안행정논집, 11(1), 23-44.

- 신혜섭(2005). “중학생의 학교폭력 유형에 영향을 미치는 요인: 가해경험, 피해 경험, 가해피해 중복경험에 대한 분석”, 『청소년학연구』, 12(4): 123-149.
- 신혜영, 최혜림(2003). “부모로부터의 학대경험과 공격성 및 대인불안간의 관계: 초등학교 고학년 아동을 중심으로”, 『한국심리학회지』, 상담 및 심리치료, 15(2), 295-307.
- 아영아(2014). “청소년 비행의 유형변화와 심리사회적 요인 간의 관계”, 『교정복지연구』, 35, 183-212.
- 아영아, 정원철(2007). “부모위험요인이 학교폭력 가해행위에 이르는 발달 경로”, 『청소년학연구』, 14(3), 29-52.
- 안동현 외(2003). “신고된 사례의 아동학대 실태와 후유증 연구”, 『아동권리연구』, 7(1), 121-139.
- 안지연(2014). “부모의 학대 및 방임이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향: 공격성의 매개효과 검증”, 연세대학교 사회복지대학원, 석사학위논문.
- 안태용(2018). “학교폭력 피해경험 잠재계층, 예측 및 결과변인 탐색: 성장혼합 모형 검증”, 『초등상담연구』, 17(1), 81-101.
- 양주연(2004). “아내폭력 노출이 청소년 자녀의 학교폭력에 대한 태도에 미치는 영향 연구: Mentor와의 관계 및 사회심리적 학교환경의 조절효과를 중심으로”, 연세대학교 사회복지대학원, 석사학위논문.
- 양혜원(2002). “아내구타 노출아동의 적응향상을 위한 집단프로그램 개발: 쉼터 이용 아동을 중심으로”, 연세대학교 대학원, 박사학위논문.
- 오윤선(2012). “청소년이 지각한 부모 양육태도가 청소년 분노 및 학교폭력에 미치는 영향”, 『청소년시설환경』, 10(3), 91-104.
- 오윤선(2012). “청소년이 지각한 부모 양육태도가 청소년 분노 및 학교폭력에 미치는 영향”, 『청소년시설환경』, 10(3), 91-104.
- 오정아, 김정운(2013). “학교폭력에 영향을 주는 요인에 관한 연구”, 『글로벌 청소년학연구』, 3(1), 25-48.
- 우종필(2012). 『우종필 교수의 방정식 모델개념과 이해』, 한나래아카데미.
- 원경림(2016). “청소년의 학대경험과 진로성숙의 관계연구: 학교유대감, 또래 애착, 자기효능감의 구조분석”, 연세대학교 대학원, 박사학위논문.
- 유광욱, 원유병(2008). “생활체육 참여 정도 관련 변인과 학교폭력 및 학교생활 적응과의 관계”, 『한국스포츠심리학회지』, 19(1), 97-113.

- 유현주(2014). “초기 청소년의 학대경험, 정서문제, 휴대전화 의존도의 구조적 관계”, 학습자중심교과교육학회, 학습자중심교과교육연구, 14(12).
- 윤소영, 유미숙(2011). “일반긴장이론에 근거한 학교폭력 피해경험이 청소년의 정서행동문제에 미치는 영향: 중학생을 대상으로”, 『한국놀이치료학회지』, 14(4), 59-75.
- 이경주, 신효식(1998). “청소년 자녀가 경험하는 부모의 학대 유형과 부적응 행동”, 대한가정학회, 사회복지연구센터, 36(8), 39-50.
- 이기중, 김은주(2012). “청소년들의 학교생활 만족도에 영향을 미치는 생태체계 변인분석”, 국민대학교 교육연구소, 교육논총, Vol. 31, No. -.
- 이복실(2007). “중학생이 인지하는 부모양육행동이 자아존중감 공격성 학교폭력 경험 및 폭력 허용에 미치는 영향”, 『학교사회복지』, 13, 25-50.
- 이봉주, 김세원(2014). “아동학대가 아동·청소년 발달에 미치는 영향에 대한 종단적 연구”, 아동과 권리, 18(2), 163-195.
- 이상균(2005). “청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태체계적 영향 요인”, 『한국아동복지학』, 19, 141-169.
- \_\_\_\_\_ (1999). “청소년의 또래폭력 특성과 대처방안”, 『한국학교사회복지학회』, 153-179.
- 이서원(2012). “학교폭력피해경험이 게임중독과 학교적응에 미치는 영향: 우울의 매개효과를 중심으로”, 『한국아동복지학』, 40, 109-136.
- 이서원, 한지숙(2012). “아동학대경험과 분노표출이 대인간 갈등해결방식에 미치는 영향”, 대한가정학회지, 49, 71-80.
- 이성식(2003). “청소년폭력비행에 있어 일반긴장이론의 검증: 상황론적 논의를 통해”, 형사정책, 15(2), 85-105.
- 이소희(2013). “초등학생의 인기에 대한 변화 신념이 공격성에 미치는 영향: 긍정적 갈등 해결 전략을 매개로”, 한양대학교 대학원, 박사학위논문.
- 이승주, 정병수(2015). “가정폭력 노출경험과 학교폭력 가해행동의 관계: 공격성의 매개효과 검증”, 『한국경찰학회보』, 17(3), 223-250.
- 이승출(2012). “청소년의 가정폭력 노출정도와 아동학대 피해경험이 자녀의 공격성에 미치는 영향: 한국청소년 패널자료를 중심으로”, 청소년복지연구, 13(2).
- 이승출(2012). “청소년의 가정폭력 노출경험과 학교폭력에 관한 연구”, 청소년 문화포럼, 29, 116-13.

- 이승현(2012). “학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 의 개정내용 및 개선 방안”, 한국형사정책연구원, 「형사정책연구」 통권 90호, 161면.
- 이승현, 노성호(2014). “청소년 따돌림에 대한 형사정책적 대응방안”, 한국형사정책연구원.
- 이승현 외(2013). “현장중심 학교폭력 개선을 위한 법제도 구축방안”, 경제인문사회연구회.
- 이승현, 정재영, 강태훈, 김무영(2014). “학교폭력 가해 학생 관련 정책의 효과성 분석연구”, 한국형사정책연구원, 180-181.
- 이아영(2011). “초등학생 공격성의 영향요인: 부부간 폭력과 학대경험을 중심으로”, 송실대학교 대학원, 석사학위논문.
- 이영미(2005). “학대경험이 아동의 우울-불안, 공격성 및 사회적 위축에 미치는 영향”, 부산대학교 석사학위논문.
- 이영복(2009). “학교폭력의 예방에 관한 연구”, 경성대학교 대학원, 석사학위논문.
- 이유나(2015). “학교폭력 피해-가해 중첩성에 관한 연구”, 동국대학교 대학원, 박사학위논문.
- 이유나, 조윤오(2014). “청소년 폭력 가해와 피해의 중첩성에 관한 연구”, 한국경찰학회보, 16(3). 163-186.
- 이윤경(2015). “아동의 분노정서가 우울과 공격성에 미치는 영향: 분노대처 방식과 자아존중감의 중재효과”, 가톨릭대학교대학원, 박사학위논문.
- 이은정(2003). “학교체계요인이 집단따돌림 가해경험에 미치는 영향에 관한 연구: 가해경험 집단을 중심으로”, 연세대학교 석사학위논문.
- 이은희, 최태산, 서미정(2010). “남녀 청소년들의 우울에 미치는 학교 스트레스 자아존중감 부모-자녀 의사소통 및 부모의 내재적 지원의 효과”, 「한국심리학회지」, 12(2), 69-84.
- 이정애(2014). “청소년의 가정폭력 노출경험이 학교폭력 가해에 미치는 영향: 공격성의 매개효과”, 호남대학교 대학원, 박사학위논문.
- 이주성(2005). “아동기 피학대 경험이 폭력행동에 미치는 영향: 해리와 감정표현 불능증의 매개효과 검증”, 고려대학교 대학원, 박사학위논문.
- 이주연(2021). “부정적 부모양육태도, 청소년의 우울·공격성과 사이버폭력의 구조모형분석”, 건국대학교 대학원, 박사학위논문.

- 이지현(2014). “학생 개인요인, 학교 구조적 요인, 교사요인이 학교폭력 가해 행동에 미치는 영향”, 『한국사회복지학』, 66(4), 77-100.
- 이진희(2017). “부부폭력의 지속적 노출경험이 청소년 자녀의 공격성에 미치는 종단적 영향과 부모애착의 매개효과 검증”, 한국연구재단.
- 이춘재, 곽금주(2000). “집단따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적지지”, 『한국심리학회지: 발달』, 13(1), 65-80.
- 이충권, 양혜린(2017). “가정에서위 학대·방임 피해경험이 아동의 공격성에 미치는 영향: 부모애착, 교사애착, 또래애착이 다중매개효과를 중심으로”, 한국청소년 복지학회, 청소년복지연구, 19(1).
- 이택호(2016). “청소년의 피학대경험이 학업성취에 미치는 영향에 대한 비공식 낙인의 종단적 매개효과 검증: 낙인이론과 자기회귀교차지연 모델을 적용하여”, 성균관대학교, 석사학위논문.
- 이해경, 김혜원(2000). “초등학생들의 집단괴롭힘 가해행동과 피해행동에 대한 사회적, 심리적 예측변인들”, 한국심리학회, 『한국심리학회지』 사회 및 성격, 15(1).
- 이해경, 김수연, 김혜원(2013). “남녀 특성화 고등학생들의 진로 의사 결정 유형, 진로 결정 자기효능감, 자아존중감 및 우울/불안이 학교생활 부적응에 미치는 유형”, 『청소년복지연구』, 15(4), 129-156.
- 이형진, 황동진(2015). “부모의 학대와 방임이 청소년의 공격성에 미치는 영향: 청소년 휴대전화 중독의 매개효과를 중심으로”, 『정신보건과 사회사업』, 3, 5-31.
- 이혜수, 정옥분(2004). “청소년 자녀가 지각한 부부갈등과 청소년의 공격성과의 관계”, 한국가정과교육학회, 『한국가정과교육학회지』, 16(1).
- 이혜영(2015). “청소년의 피학대경험이 비행에 미치는 영향에 관한 연구 : 자아탄력성의 매개효과와 사회적 지지의 조절효과 검증”, 신라대학교, 박사학위논문.
- 이혜진(2013). “부모의 양육태도가 청소년의 비행에 미치는 영향: 공격성과 자아통제의 매개효과를 중심으로”, 한세대학교 대학원, 박사학위논문.
- 이희길(2008). “자기통제력의 세대 간 전이 과정에 대한 연구”, 『한국사회이론학회』, 33, 165-202.

- 임인아(2017). “학교폭력 피해 청소년의 학업중단 과정 분석”, 백석대학교 대학원, 박사학위논문.
- 임현정(2015). “1인 가구의 경제적 요인과 생활만족도 및 우울 관계에 관한 중단 연구: 잠재성장모형을 이용하여”, 건국대학교, 박사학위논문.
- 임혜은(2021). “청소년의 아동학대경험이 경험회피, 사회불안 및 분노억제를 통해 전위된 공격행동에 미치는 영향: 내외통제성향의 조절효과”, 이화여자대학교 대학원, 박사학위논문.
- 임혜원(2020). “청소년이 지각한 부모양육태도 변화가 비행경험에 미치는 영향: 방임·학대를 중심으로”, 경기대학교 대학원, 석사학위논문.
- 장금순(2005). “민속놀이를 활용한 초등학생 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구” 숙명여자대학교, 박사학위논문.
- 장덕희(2004). “가정폭력 경험특성이 자녀의 정서적, 행동적, 사회적 부적응에 미치는 영향을 중심으로”, 『청소년학연구』, 11(3), 65-91.
- 장안식(2014). “단발성 범죄피해와 중복적 범죄피해의 결정요인에 관한 연구”, 『피해자학연구』, 22(2), 201-224.
- 장희순(2013). “아동의 신체적 학대 경험과 반응적 공격성과의 관계에서 의도적 통제와 사회정보처리의 매개효과”, 이화여자대학교 대학원, 박사학위논문.
- 정덕영(2006). “아동학대 피해자의 심리에 관한 연구”, 한국범죄심리학회, 『한국범죄심리연구』, 2(2).
- 정미경(2007). “영국: 학교폭력 대응 지원체제”, 한국교육개발원 In: 교육정책포럼, 149, 23-25.
- 정윤태, 오정아, 이영주(2012). “인터넷중독정도에 따른 학교폭력가해행동에 영향을 미치는 요인에 관한 연구”, 『디지털정책연구』, 10(1), 77-86.
- 정윤경, 김혜진, 김정우(2012). “청소년의 가정폭력노출이 학교폭력 가해에 미치는 영향과 자기 보호태도의 조절효과”, 79-100.
- 정윤화, 봉초은, 홍세희(2018). “잠재성장모형을 적용한 청소년의 삶의 만족도 변화와 영향요인 분석”, 『청소년학연구』, 25(1), 181-210.
- 정익중(2008). “아동학대경험이 또래집단으로부터의 소외로 이어지는 발달 경로”, 『아동학회지』, 29(4), 79-95.
- 정일환, 김영환(2012). “미국 학교폭력에 대한 무관용정책의 변화와 시사점”, 『비교교육연구』, 22(4), 25-49.

- 정재은(2015). “청소년이 지각한 부부폭력, 자녀학대, 형제폭력과 학교폭력 간의 관계”, 서강대학교 대학원, 석사학위논문.
- 정주영(2014). “부모-자녀의 부정적 상호작용이 우울, 분노를 매개로 청소년의 공격성에 미치는 영향: 성별차이를 중심으로”, 『한국청소년연구』, 25(2), 237-264.
- 정향기, 최태진(2013). “중학생이 학교폭력 경험 유형에 따른 의사소통 특성”, 『한국심리학회지』: 상담 및 심리치료, 15(4), 729-746.
- 정현주(2011). “아동기 또래괴롭힘 가해/피해 경험과 문제행동의 발달궤적 간 관계와 예측요인”, 가톨릭대학교, 박사학위논문.
- 조미선(2011). “가정폭력 노출경험이 초기 청소년의 공격성에 미치는 영향”, 한세대학교 대학원, 석사학위논문.
- 조미숙(1999). “가정폭력목격이 자녀의 심리, 사회적 부적응에 미치는 영향”, 한국가족사회복지학회, 『한국가족복지학』, 4(0), 295-326.
- 조민경(2019). “가정에서의 학대경험과 학교폭력의 관계”, 한양대학교 대학원, 박사학위논문.
- 조민경, 조한익(2019). “가정학대가 청소년의 학교폭력, 가해 및 피해경험에 미치는 영향: 공격성과 우울의 매개효과”, 『한국심리학회지』, 6(1), 17-38.
- 조성상, 이서원(2006). “청소년의 가정폭력 경험과 인터넷 중독이 공격성에 미치는 영향”, 한국아동학회, 『아동학회지』, 27(4), 117-131.
- 조주영, 오인수(2014). “청소년의 학교폭력 경험유형과 유형변화 및 정서문제 간의 관계”, 『한국청소년연구』, 25(4), 301-323.
- 조영일(2013). “학교폭력 가해자와 피해자 특성 연구”, 『한국심리학회지:발달』, 26(2), 67-87.
- 조유진(2006). “집단 괴롭힘 목격과 피해경험의 가해화 경로에 대한 중재요인”, 숙명여자대학교 대학원, 박사학위논문.
- 조윤오(2012). “학교폭력 예방을 위한 보호관찰관: 경찰 협력방안에 관한 소고”, 한국교정학회, 『교정연구』, 55, 55-77.
- 조은정, 이기학(2004). “아동기의 정서적 학대 경험이 대인관계 문제해결능력에 미치는 영향”, 『상담학연구』, 5(3), 583-595.
- 조주연(2008). “자기통제력과 비행친구가 청소년비행에 미치는 영향”, 한양대학교 교육대학원, 석사학위논문.



- 조주영(2014). “청소년의 학교폭력 경험유형과 유형 변화 및 사회정서 변인 간의 관계”, 이화여자대학교 대학원, 석사학위논문.
- 조주영, 오인수(2014). “청소년의 학교폭력 경험유형과 유형변화 및 정서문제 간의 관계”, 『한국청소년연구』, 25(4), 301-323.
- 조한익, 김영숙(2016). “청소년의 미래지향목표와 자아정체감, 공동체의식 및 진로정체감의 종단적 구조관계”, 『교육심리연구』, 30(4), 783-810.
- 조춘범(2010). “청소년의 형제 간의 관계”, 『한국청소년연구』, 25(4), 301-323.
- 조춘범, 조남홍(2011). “청소년의 가정폭력노출경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향연구”, 75-102.
- 좌현숙(2010). “빈곤청소년의 적응유연성 영역 간 종단적 상호관계: 심리, 사회, 학교 적응영역을 중심으로”, 서울대학교, 박사학위논문.
- 주소영(2008). “아동학대와 탄력성의 관계에서 인지기능과 사회적 지지의 매개효과”, 성균관대학교, 박사학위논문.
- 차윤님(2017). “아동 및 청소년의 피학대 경험과 학교적응 간의 관계에 관한 종단 연구: 지역사회인식과 공격성의 매개효과”, 호남대학교 대학원, 박사학위논문.
- 청소년학교폭력예방재단(2021). 「전국학교폭력실태조사」.
- 최권호, 민지아, 남석인(2011). “일반긴장이론에 근거한 청소년의 자살성 남녀 비교: 대문구 중학생을 중심으로”, 한국사회복지연구회, 『사회복지연구』, 42(2), 467-491.
- 최봉섭(2005). “학생폭력과 청소년폭력을 따로 다루는 영국”, 교육개발, 32(5).
- 최수미, 김동일(2010). “따돌림 관여 유형에 따른 사회적 기술과 공격적 행동성향”, 『청소년상담연구』, 18(1), 59-72.
- 최응렬(2004). 「학교폭력의 실태 및 대책」, 계명대학교 사회과학연구소 법학연구실.
- 최지은(1998). “청소년의 폭력에 대한 태도와행동에 영향을 미치는 요인에 관한 영향 연구”, 이화여대, 석사학위논문.
- 표갑수(2012). “초등학생의 아동학대 경험이 학교폭력 가해경험에 미치는 영향: 인터넷 중독과 충동성의 매개효과 중심으로”, 『아시아아동복지연구』, 10(3), 103-127.

- 한진희(2014). “학교폭력피해경험이 청소년의 자살생각에 미치는 영향: 우울과 부모애착의 매개효과”, 『청소년복지연구』, 16(3), 55-75.
- 한국교육개발원(2007). 「학교폭력 가해학생 선도프로그램 매뉴얼: 자! 이제 시작이야」, 충북: 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2014). 학교폭력가/피해학생 전담기관 상담인력 워크샵, Wee 센터 전문인력연수.
- 한국청소년정책연구원(2017). 「한국아동·청소년패널조사(KCYPS)」 제 1-7차 조사 데이터 유저가이드, 세종: 한국청소년정책연구원.
- 한국형사정책연구원(1997). 「학교가 청소년비행에 미치는 영향에 관한 연구」.
- 한대동(2019). “중학교 입학 초기의 학교폭력 가해행동의 원인 탐색”, 『교육혁신연구』, 29(3), 1-21.
- 한상영, 전용관(2012). “학교폭력 피해 경험 중학생의 정신건강과 신체적 증상이 자살생각에 미치는 영향”, 『한국산학기술학회논문지』, 13(11), 5155-5162.
- 한시연(2015). “청소년의 아동기 학대경험과 학교폭력 가해, 피해 경험 간의 관계; 초기 부적응 도식을 매개로”, 서강대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 한시연, 장재홍(2017). “청소년의 아동기 학대경험과 학교폭력 가해, 피해경험 간의 관계”, 한국심리학회, 『한국심리학회지』 학교, 14(1), 69-87.
- 한지현(2017). “아동학대 피해의 변화궤적 유형과 예측요인”, 전북대학교, 석사학위논문.
- 한지연, 임영식(2007). “청소년의 사회적 지지와 학교폭력의 관계에서 학교참여의 매개효과”, 『청소년학연구』, 14(5), 431-452.
- 한유경 외(2014). 『학교폭력과 괴롭힘 예방: 원인진단과 대응』, 서울: 학지사.
- 허남순(1993). “아동학대의 실태 및 대책”. 한국아동복지학회, 『한국아동복지학』, 1, 23-45.
- 허진아(2017). “청소년의 학대피해가 폭력피해에 미치는 영향”, 동국대학교 대학원, 박사학위논문.
- 홍세희(2000). “구조방정식 모형의 적합도 지수선정기준과 그 근거”, 『한국심리학회지』, 19(1), 161-177.
- 황성현, 이강훈(2013). “청소년비행의 원인에 관한 사회학습, 사회유대, 일반 긴장이론적 접근”, 한국청소년학회, 『한국청소년연구』, 24(3), 127-145.

황혜정, 신정미, 박현순(2006). “초기 청소년의 학교폭력에 대한 생태체계적 요인들 간의 경로분석”, 『아동과 권리』, 10(4), 497-526.

### <국외논문>

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). “Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulations”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 87(1), 49-74.

Afifi, T., 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.

Agnew, R. (1992). “Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency”, *Criminology*. 30(1), 47-88.

Agnew, R., & White, H. R. (1992). “An Empirical Test of General Strain Theory”, *Criminology*. 30(4), 475-500.

Aroan, L. A. (1947). “The probability function of the product of two normally distributed variables”, *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(2), 265-271.

Astor, R. A., Benbenishty, R., Haj-Yahia, M. M., Zeira, A., Perkins-Hart, S., Marachi, R., & Pitner, R. O. (2002). “The awareness of risky peer group behaviors on school grounds as predictors of students’ victimization on school grounds: Part II-junior high schools”, *Journal of School Violence*, 1(3), 57-76.

Astor, R. A., & Meyer, H. A. (2001). “The conceptualization of violence-prone school subcontexts: Is the sum of the parts greater than the whole?”, *Urban Education*, 36(3), 374-399.

Astor, R. A., Meyer, H. A. (1999). “Where Girls and Women won’t go: Female Students’, Teachers’, and Social Workers’ Views of School Safety”, *Children & School*, 21(4), 201-219.

- Baldry, A. C., Winkel, F. W. (2003). "Direct and Vicarious Victimization at School and at Home as Risk Factors for Suicidal Cognition among Italian Adolescents", *Journal of Adolescence*, 26(6), 703-716.
- Bandura, A., Freeman, W. H., Lightsey, R. (1997). "Self-efficacy, The Exercise of Control", *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2).
- \_\_\_\_\_. (1986). "Social foundations of thought and action: A social cognitive theory", *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). "Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective", *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101-121.
- Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., Fontaine, N., Arseneault, L., Vitaro, F., Bissonnette, C., & Tremblay, R. E. (2008). "Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool", *Archives of General Psychiatry*, 65(10), 1185-1192.
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2000). "A national study of school violence in Israel", *Jerusalem, Israel: Israel Ministry of Education*.
- Berkowitz, L. (1974). "Some determinants of impulsive aggression: role of mediated associations with reinforcements for aggression", *Psychological Review*, 81(2), 165-176.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). "The teacher-child relationship and children's early school adjustment", *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Borg, M. G. (1999). "The Extent and Nature of Bullying among Primary and Secondary School Children", *Educational Research*, 41(2), 137-153.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2013). "Teachers' and education support professionals' perspectives on bullying and prevention: Findings from a national education association study", *School Psychology Review*, 42(3), 280-297

- Brezina, T. (2010). "Anger, Attitudes, and Aggressive Behavior: Exploring the Affective and Cognitive Foundations of Angry Aggression", *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 26(2), 186-203
- Bronfenbrenner, U. (1979). "Contexts of child rearing: Problems and prospects", *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Browne, M. W., Cudeck, R. (1992). "Alternative ways of assessing model fit", *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Burke, J. D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). "Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of th past 10 years, part II", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1275-1293.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2001). "Effects of televised violence on aggression", *Handbook of children and the media*, 223-254.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). "The aggression questionnaire", *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 425-459.
- Bye, L.(2009). 『"Identity: Youth and crisis』 , *New York: Norton*.
- Campbell, J. & Humphrey, J. (1993). 『Children of battered women: Nursing care of survivors of family violence』 , *Mosby-Year Book, Inc*.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). "Bullying in schools Perspectives on understanding and preventing an international problem", *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Chen, X. (2009). "The link between juvenile offending and victimization the influence of risky lifestyles, social bonding, and individual characteristics", *Youth violence and juvenile justice*, 7(2): 119-135.
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (2005). "Child Maltreatment", *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 409-438
- Cluver, L., Bowes, L., & Gardner, F. (2010). "Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS affected and vulnerable children in South Africa", *Child Abuse and Neglect*, 34(10), 793-803.
- Cohen, J. A. & Cohen, P. (1983). 『Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral science』 , 2nd Hillsdale, *NJ: Lawrence Erlbaum*.

- Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (1996). "A treatment outcome study for sexually abused preschool children: Initial findings", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(1), 42-50.
- Cole, D. A., & Maxwell, S. E. (2003). "Testing mediational models with longitudinal data: questions and tips in the use of structural equation modeling", *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 558-577.
- Craig, C. C. (1936). "On the frequency function of  $xy$ ", *The Annals of Mathematical Statistics*, 7(1), 1-15.
- Craig, M. W. (1998). "The Relationship among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety, and Aggression in Elementary School Children", *Personality and individual differences*, 24(1), 123-130.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). "Relational aggression, gender and social-psychological adjustment", *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Cuevas, C. A., Finkelhor, D., Clifford, C., Ormrod, R. K., & Turner, H.A. (2010). "Psychological distress as a risk factor for re-victimization in children", *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 235-243.
- Cullingford, C., Morrison, J. (1995). "Bullying a Formative Influence: The Relationship between the Experience of School and Criminality", *British Educational Research Association*, 21(5), 547-560.
- Cummings, J. G., & Pepler, D. J., & Moore, T. E. (1999). "Behavior problem sin children exposed to wife abuse: Gender difference", *Journal of Family Violence*, 14(2), 133-156.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). "The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis", *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Daniel, A. E., & Kashani, J. H. (1983). "Women who commit crimes of violence", *Psychiatric Annals*. 13(9), 697-713.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. (1939). 『Frustration and aggression』, *New Haven. CT: Yale University of California Press*.

- Duncan, R. D. (1999). "Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress", *Child Maltreatment*, 4(1), 45-55.
- Duncan, S. C., Duncan, T. E., & Strycker, L. A. (2000). "Risk and protective factors influencing adolescent problem behavior: a multivariate latent growth curve analysis", *Annals of Behavioral Medicine*, 22(2), 103-109.
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). "Learned helplessness and reinforcement responsibility in children", *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109-116.
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). 『An introduction to the bootstrap』, NY: Chapman & Hall.
- Efron, B. (1979). "Bootstrap methods: Another look at the Jackknife", *Annals of Statistics*, 7, 1-26.
- Efron, B. (1981). "Nonparametric estimates of standard error: The Jackknife, the bootstrap, and other method", *Biometrika*, 68(3), 589-599.
- Ericson, N. (2001). 『Addressing the problem of juvenile bullying』, Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Eron, L. D. (1980). "Prescription for reduction of aggression", *American Psychologist*, 35(3), 244-252.
- Espelage, D. L., Low, S., & De La Rue, L. (2012). "Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during adolescence", *Psychology of violence*, 2(4), 313-324.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). "Examining the social contact of bullying behaviors in early adolescence", *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326-333.
- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M., Hong, J. S., & Little, T. D. (2013). "Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: a longitudinal mediational Model", *Journal of research on adolescence*, 24(2), 337-349.

- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Thornberg, R. (2015). "Understanding ecological factors associated with bullying across the elementary to middle school transition in the United States", *Violence and Victims*, 30(3), 470-487.
- Espelage, D. L., Low, S., & De La Rue, L. (2012). "Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during adolescence", *Psychology of violence*, 2(4), 313-324.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2007). "Bullies and victims in rural African American youth: Behavioral characteristics and social network placement", *Aggressive Behavior*, 33(2), 145-159.
- Ethier, L. S., Lemelin, J. P., Lacharite, L. C. (2004). "A longitudinal study of the effects of chronic maltreatment on children's behavioral and emotional problems", *Child Abuse and Neglect*, 28(12), 1265-1278.
- Evans, S. E., Davies, C., DiLillo, D. (2008). "Exposure to Domestic Violence: a Meta-Analysis of Child and Adolescent Outcomes", *Aggression and Violent Behavior*, 13(2), 131-140
- Farrington, D. P., Loeber, R., Stallings, R., & Ttofi, M. M. (2011). "Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the pittsburgh youth study", *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 74-81.
- Farrington, D. P. (1993). "Understanding and Preventing Bullying Understanding and Preventing Bullying", *Crime and Justice*. 17, 381-458.
- Feshbach, S. (1970). "Aggression". In P. Mussen (Ed.). *Carmichael's manual of child psychology*. New York: John Wiley.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H., & Holt, M. (2009). "Pathways to Poly-Victimization", *Child Maltreatment*, 14(4), 316-329.
- Fitzpatrick, K. M. (1999). "Violent Victimization among America's School Children", *Journal of Interpersonal Violence*, 14(10), 1055-1069.
- Flannery, D. J., Wester, K. L., Singer, M. I. (2004). "Impact of Exposure to Violence in School on Child and Adolescent Mental Health and Behavior", *Journal of Community Psychology*. 32(5), 559-573.



- Fritz, M. S., Mackinnon, D. P. (2007). "Required Sample Size to Detect the Mediated Effect", *Psychological science*, 18(3), 233-239.
- Furlong, M., Morrison, G. (2000). "The School in School Violence", *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 8(2), 71-82.
- Galen, B., & Underwood, M. K. (1997). "A development investigation of social aggression among children", *Developmental Psychology*, 33(4), 589-600.
- Ganley, A. L. (1995). "Understanding domestic violence", 15-42.
- Gelles, R. J., & Straus, M. A. (1979). "Violence in the American Family", *Journal of Social Issues*, 35(2), 15-39.
- Gil, D. G.(1979). "Unraveling Child Abuse", *American Journal of Ortho psychiatry*, 45(3), 346-356.
- Gottfredson, M. R., T. Hirschi. (1990). 『A General Theory of Crime, Stanford, California』, *Stanford University Pres.*
- Gropper, N., & Froschl, M. (2000). "The role of gender in young children's teasing and bullying behavior", *Equity & Excellence in Education*, 33(1), 48-56.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Spindler, A. (2003). "Community violence exposure, social cognition and aggression among urban elementary school children", *Child Development*, 74(5), 1561-1576.
- Hardy, S. A. & Thiels, C. (2009). "Using latent growth curve modeling in clinical treatment research: an example comparing guide self-changeand cognitive behavioral therapy treatments for bulimia nervosa", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 51-71.
- Harter, S. (1999). 『The Construction of the Self: A Developmental Perspective』, *Guilford Press.*
- Haskett, M. E. (1990). "Social problem-solving skills of young physically abused children", *Child psychiatry and human development*, 21(2), 109-118.
- Henry, D. B. (2000). "Peer Groups, Families, and School Failure among Urban Children: Elements of Risk and Successful Interventions", *Preventing School Failure*. 44(3), 97-104.

- Hilberman, E. and Munson, K. (1978), “Sixty battered women”, *Victimology*, 2(3-4), 460-470.
- Hines, D. A., Malley-Morrison, K., & Dutton, L. B. (2013). “Family Violence in the United States: Defining, Understanding, and Combating Abuse”.
- Hodgdon, H. B. (2009). “Child maltreatment and aggression: The mediating role of moral disengagement, emotion regulation, and emotional callousness among juvenile offenders”, *Temple University*.
- Hoffmann, J. P., & Miller, A. S. (1998). “A latent variable analysis of general strain theory”, *Journal of Quantitative Criminology*, 14(1), 83-110.
- Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2009). “Parent/Child Concordance about Bullying Involvement and Family Characteristics Related to Bullying and Peer Victimization”, *Journal of School Violence*, 8(1), 42-63.
- Holt, T. J., Turner, M. G., & Exum, M. L. (2014). “The Impact of Self Control and Neighborhood Disorder on Bullying Victimization”, *Journal of Criminal Justice*, 42(4), 347-355.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). “A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis”, *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., Officer, A. (2012). “Prevalence and Risk of Violence against Children with Disabilities: a Systematic Review and Meta-analysis of Observational Studies”, *The Lancet*, 380(9845), 899-907.
- Jose, P. E., Kljakovic, M., Scheib, E., & Notter, O. (2012). “The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence”, *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 301-309.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). “Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims”, *Annual review of psychology*, 65, 159-185.

- Kalciala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., Rimpela, A. (2000). “Bullying at School: an Indicator of adolescents at risk for mental Disorders”, *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-674.
- Kashani, J. H., Allan, W. D. (1998). 『The Impact of Family Violence on Children and Adolescents』, *Beverly Hills*.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W. Silver. H. K. (1962). “The Battered-Child Syndrome”, *JAMA Network*, 181(1), 17-24.
- Kemp, A. (1998). 『가족학대 가족폭력』 (이화여자대학교 사회사업연구회 역, 2001). 서울: 나남출판사.
- Kline, R. B. (2005). “Principles and Practice of Structural Equation Modeling(2nd ed)”, *New York: Guilford Press*.
- Krug et al. (2002). “The world report on violence and health”, *The Lancet*, 360(9339), 1083-1088.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). “Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study”, *Child abuse and neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Little, T. D., Preacher, K. J., Selig, J. P., & Card, N. A. (2007). “New developments in latent variable panel analyses of longitudinal data”, *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 357-365.
- Lockhart, G., MacKinnon, D. P., & Ohlrich, V. (2011). “Mediation analysis in psychosomatic medicine research”, *Psychosomatic medicine*, 73(1), 29.
- MacCallum, R. C., Kim, C., Malarkey, W. B., & Kiecolt-Glaser, J. K., (1997). “Studying Multivariate Change Using Multilevel Models and Latent Curve”. *Multivariate Behavioral Research*, 32(3), 215-253.
- Mackinnon, D. P. (2008). 『Introduction to statistical mediation analysis』, *New York: Lawrence Erlbaum*.
- Macklem, G. L. (2003). 『Bullying and Teasing: Social Power in Children’s Groups』, *Kluwer Academic*.
- McGee, R. A., & Wolfe, D. A. (1991). “Psychological maltreatment: Toward an operational definition”. *Development and Psychopathology*, 3(1), 3-18.

- McGee, R. A., Wolfe, D. A., & Wilson, S. K. (1997). "Multiple maltreatment experiences and adolescent behavior problems: Adolescents' perspectives", *Development and psychopathology*, 9(1), 131-149.
- Mednick, Sarnoff A., Terrie E. Moffitt, and Susan A. Stack, eds. (1987). 『The Causes of Crime: New Biological Approaches』, *Cambridge, England Cambridge University Press*.
- Mejia, R., Kliever, W., & Williams, L. (2006). "Domestic violence exposure in Colombian adolescents: pathway to violent and prosocial behavior", *Journal of traumatic stress*, 19(2), 257-267.
- Meredith, W., & Tisak, J. (1990). "Latent curve analysis", *Psychometrika*, 55(1), 107-122.
- Merton, R. K. (1957). 『Social theory and social structure』, *New York: Free Press*.
- Metalsky, G.I., Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., Semmel, A., and Peterson, C. (1982). "Attributional Styles and Life Events in the Classroom: Vulnerability and Invulnerability to Depressive Mood Reactions", *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 612-617.
- Mustanoja, S., Luukkonen, A. H., Hakko, H., Rasanen, P., Saavala, H., Riala, K. (2011). "Is exposure to domestic violence and violent crime associated with bullying behaviour among underage adolescent psychiatric in patients?", *Child Psychiatry and Human Development*, 42, 495-506.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2009). 『에트킨슨과 힐가드의 심리학 원론』, (이진환, 신현정, 정봉교, 이관오, 양윤, 정영숙, 최양규 역, 2011). 서울:박학사.
- O'Keefe, M. (1997). "Predictors of Dating Violence among High School Students", *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 546-568.
- Olweus, D. (1997). "Bully/victim problems in school: Facts and intervention", *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). "The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents", *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-67.

- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., Ramsey, E. (2017). “A Developmental Perspective on Antisocial Behavior”, *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Peguero, A. A. (2009). “Opportunity, Involvement, and Student Exposure to School Violence”, *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7(4), 299-312.
- Perry, D. C., Williard, J. C., & Perry, L. C. (1990). “Peers’ perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors”, *Child Development*, 61(5), 1310-1325.
- Preacher, K. J., Wichman, A. L., MacCallum, R. C., & Briggs, N. E. (2008). 『Latent growth curve modeling』, *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Rankin, J. H., Kern, R. (1994). “Parental Attachments and Delinquency”, *Criminology*, 32(4), 495-515.
- Raudenbush, S.W., & Bryk, A.S. (2002). 『Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis methods (2nd ed.)』, *Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc*.
- Rigby, K., Cox, I., Black, G. (1997). “Cooperativeness and Bully/Victim Problems among Australian School children”, *The Journal of Social Psychology*, 137(3), 357-368.
- Rotter, J. B. (1966). “Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”, *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Salzinger, S., Rosario, M., Feldman, R. S., & Ng-Mak, D. S. (2008). “Aggressive behavior in response to violence exposure: Is it adaptive for middle-school children?”, *Journal of Community Psychology*, 36(8), 1008-1025.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). “The Emergence of Chronic Peer Victimization in Boys’ Play Groups”, *Child development*, 64(6), 1755-1772.
- Seligman, M. E. P. (1975). 『Helplessness』, *Freeman*.
- Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R., & Salmivalli, C. (2014). “A Social Network Approach to the Interplay Between Adolescents’ Bullying and

- Likeability over Time”, *Journal of Youth and Adolescence*, 43(9), 1409-1420.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). “Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations”, *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Skiba, R. J., Peterson. R. L. (2000). “School Discipline at a Crossroads: From Zero Tolerance to Early Response”, *Exceptional Children*. 66(3), 335-346.
- Smokowski, P, R., & Kopasz. K, H. (2005). “Bullying in school: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies”, *Children and Schools*, 27(2), 101-110.
- Sobel, M. E. (1982). “Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models”, *In S.Leinhardt(Ed). Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Straus, M. A. (1990). 『The conflict tactics scale and its critics: An evaluation and new data on validity and reliability』, In M. A. Straus,& R. J. Genslles (Eds.), *Physical Violence in American Families*. 49-71.
- Steffgen, G., Recchia, S., Viechtbauer, W. (2012). “The Link between School Climate and Violence in School: A Meta-analytic Review”, *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309.
- Stueve, A., Dash, K. Lydia O'Donnell, L., Tehranifar, P., Simmons, R. W., Slaby, R. G., Link, B. G. (2006). “Rethinking the Bystander Role in School Violence Prevention”, *Health Promotion Practice*. 7(1), 117-124.
- Sutherland, E. H (1947). 『Principles of Criminology』, *Philadelphia: Lippincott*.
- Sutherland, E. H., Cressey, D. R., & Luckenbill, D. F. (1992). 『Principles of criminology』, *Altamira Press tueve et al*.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Loeber, R., & Stallings, R. (2011). “Bullying perpetration and victimization as predictors of

- delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study”, *Journal of Aggression, conflict and peace research*, 3(2).
- Turner, H. A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2006). “The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents”, *Social Science & Medicine*, 62(1), 13-27.
- Voss, L. D., Mulligan, J. (2000). “Bullying in School: Are Short Pupils at Risk? Questionnaire Study in a Cohort”, *British Journal of Medicine*. 320(March), 612-613.
- Wallace(2005). 『Family violence: legal, medical, and social perspectives』, *Boston, MA: Pearson*.
- Wang, J. & Wang, X. (2012). 『Structural equation modeling: Applications using Mplus』, *John Wiley & Sons*.
- Wang, M., Brinkworth, M., Eccles, J. (2013). “Moderating Effects of Teacher-Student Relationship in Adolescent Trajectories of Emotional and Behavioral Adjustment”, *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705.
- Wickrama, K. A., Lee, T. K., O’Neal C. W., & Lorenz, F. (2016). 『Higher-order growth curves and mixture modeling with mplus: A practical guide』, *New York: Routledge*.
- Widom. C. S. (1989). “Child Abuse, Neglect, and Adult Behavior: Research Design and Findings on Criminality, Violence, and Child Abuse”, *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(3), 355-367.
- Widom, C. S. (1996). “Childhood Sexual Abuse and its Criminal Consequences”, *Society*, 33, 47-53.
- Widom, C. S. (2000). “Childhood victimization: Early Adversity, Later Psychopathology”, *National Institute of Justice Journal*, 1, 3-9.
- Wilczenski, F. L., Steegmann, R., Braun, M., Feeley, F., Griffin, J., Horowitz, T., & Olson, S. (1997). “Children as victims and victimisers: Intervention to promote Fair Play”, *School Psychology International*, 18, 81-89.
- Zingraff, M. T., Leiter, J. L., Myers, K. A., and Johnsen, M. C. (1993), “Child maltreatment and youthful problem behavior”, *Criminology*, 31(2), 173-202.

## <기타>

- 관계부처합동(2012). 「학교폭력근절종합대책」
- 교육부(2021). 학교폭력 실태조사 보고서. [www.moe.go.kr](http://www.moe.go.kr).
- 교육부(2021). 학교폭력 사안처리 가이드북. [www.moe.go.kr](http://www.moe.go.kr).
- 교육부(2020). 제4차 학교폭력 예방 및 대책 기본계획
- 교육부 홈페이지. [www.moe.go.kr](http://www.moe.go.kr).
- 「근로 기준법」 「청소년 기본법」
- 보건복지부(2021). 2020년 아동학대 연차보고서. <http://www.mohw.go.kr>
- 세계일보(2015.1.11.).
- 「아동 복지법」
- 「아동·청소년의 정보보호에 관한 법률」
- 연합뉴스 <http://www.yonhapnews.co.kr>. 2021. 5. 3일자.
- 「청소년 보호법」
- 청소년폭력예방재단. 「전국학교폭력 실태조사 결과보고서」
- 학교폭력대책위원회. 「학교폭력 예방 및 대책 기본계획 (1-3차)」
- 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」 <https://m.moleg.go.kr>
- 한국교육개발원(2013).
- 한국청소년정책연구원 [www.nypire.kr](http://www.nypire.kr)
- 학교폭력예방재단(2013). 전국학교폭력실태조사 결과.
- UN 아동권리협약



## 부록 <측정도구>

### I. 학대경험

번호	문항	변인값
1	내가 무언가 잘못했을 때 정도 이상으로 심하게 혼내신다.	
2	내가 잘못하면 부모님께서 무조건 때리고 하신다.	1. 매우 그런 편이다. 2. 그런 편이다.
3	내 몸에 멍이 들거나 상처가 남을 정도로 부모님께서 나를 심하게 대하신 적이 많다.	3. 그렇지 않은 편이다. 4. 전혀 그렇지 않다.
4	나에게 심한 말이나 욕을 하신 적이 많다.	

### II. 학교폭력가해경험

번호	문항	변인값
1	다른 사람을 심하게 놀리거나 조롱하기	
2	다른 사람을 집단 따돌림(왕따)시키기	
3	다른 사람을 심하게 때리기(폭행)	있음 = 1 없음 = 0
4	다른 사람을 협박하기	
5	다른 사람의 돈이나 물건 빼기(뺑 뜯기)	

### Ⅲ. 학교폭력피해경험

번 호	문 항	변인값
1	심한 놀림이나 조롱당하기	
2	집단 따돌림(왕따) 당하기	
3	심하게 맞기(폭행)	있음 = 1 없음 = 0
4	협박당하기	
5	돈이나 물건 빼가기(뺑 뜯기기)	

### Ⅳ. 공격성

번 호	문 항	변인값
1	작은 일에도 트집을 잡을 때가 있다.	
2	남이 하는 일을 방해할 때가 있다.	1. 매우 그런 편이다.
3	내가 원하는 것을 못하게 하면 따지거나 덤빈다.	2. 그런 편이다. 3. 그렇지 않은 편이다.
4	별것 아닌 일로 싸우곤 한다.	4. 전혀 그렇지 않다
5	하루 종일 화가 날 때가 있다.	