

학교폭력 피해유형이 학교적응에 미치는 영향: 대인관계의 조절효과

임재연* · 이선숙** · 박종효***

초 록

이 연구는 학교폭력 피해학생의 학교적응을 교우관계, 교사와의 관계가 어떻게 조절하는지 살펴보는 데 목적이 있다. 이를 위해 한국아동·청소년 패널조사의 중1 패널자료(2차조사, 3차조사)를 활용하였고, 피해유형을 무피해, 일회 피해, 지속·중복 피해로 구분한 후, 이들의 학교적응 수준에 대한 집단 차이를 분석하였다. 분석결과 지속·중복 피해집단은 무피해 집단에 비해 2학년, 3학년 학교적응 수준이 유의하게 낮았다. 반면, 일회 피해집단은 무피해 집단과 유의한 차이가 없었다. 또한 2학년 피해가 3학년 학교적응에 미치는 영향을 살펴보기 위해 종다화귀분석을 실시하였다. 학생 성별, 2학년 학교적응과 3학년 피해유형을 통제한 상태에서, 2학년 교우관계와 교사와의 관계, 2학년 피해경험은 3학년 학교적응을 유의하게 설명하였다. 특히 대인관계의 조절효과를 분석한 결과, 일회 피해유형의 경우, 교우관계가 좋으면 높은 수준의 학교적응을 보인 반면에 교우관계가 나쁘면 학교적응이 현저하게 낮아졌다. 교우관계의 조절효과가 지속·중복 피해유형보다는 일회 피해의 학생에게만 유의하였다는 점을 확인하였다. 본 연구결과를 통해 학교폭력 피해학생을 피해의 유무로만 구분하기 보다는 피해의 빈도나 지속성을 고려해야 함을 제안하였고 피해학생의 유형별로 차별화된 지원과 교육적 개입이 마련되어야 함을 강조하였다.

주제어: 학교폭력, 학교적응, 교우관계, 지속·중복피해, 조절효과

* 건국대학교 강사

** 경기기계공업고등학교 교사

*** 건국대학교 교수, 교신저자, jonghyop@konkuk.ac.kr

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 학교폭력 실태조사 결과들(교육부, 2014년 1차 실태조사 보도자료; 청소년폭력예방재단, 2014)은 학교폭력 피해율이 2012년에 비해, 2013년과 2014년에 전체적으로 감소했다고 발표했다. 그러나 조사결과에 의하면 폭행·금품갈취와 같은 신체적 폭력은 줄어들었지만, 쉽게 눈에 띄지 않는 따돌림·언어폭력과 같은 정신적(혹은 관계적) 폭력 및 사이버폭력은 증가했다. 그리고 전체 학교폭력 피해율이 감소했음에도 불구하고, 학교폭력으로 인한 심리적 고통을 호소하는 피해학생이나, 피해 후 아무에게도 알리지 않은 피해학생은 오히려 증가했다. 특히 학교폭력을 목격했으나 아무런 대응을 하지 않은 방관학생이 증가한 것으로 나타났다. 이러한 실태조사의 결과는 학교폭력의 발생비율이나 유형은 변화할 수 있지만, 여전히 학교폭력은 피해학생에게 심각한 영향을 미치고 있으며 이들을 돕기 위한 연구가 필요함을 시사한다.

학교폭력 피해학생들은 심리적인 고통 뿐 아니라, 결석, 학교활동 기피, 학업성취 방해 등 학교부적응을 경험한다(문용린 외, 2005; 오인수, 2010; Hawker & Boulton, 2000; Oldenburg et al, 2014; Park, 2006; Swearer, Espelage & Napolitano, 2011; Wei & Williams, 2004). 학교폭력이 피해학생의 학교부적응에 미치는 영향에 관한 연구는 주로 피해학생들의 심리적 특성이나 행동으로부터 그 원인을 찾는데 주안점을 두었다. 그러나 이러한 문제 탐색 위주의 연구는 학교폭력 후에도 학교생활에 잘 적응하고 있는 피해학생들에 대해서는 충분한 설명을 하지 못하였다. 뿐만 아니라 어떤 요인이 학교폭력 피해로부터 학생들, 특히 이들의 학교적응을 돕는지에 대해서는 많이 알려져 있지 않다.

최근 들어서는 이러한 문제의식을 반영하여 피해학생의 학교적응 관련 연구가 활발해지고 있는데, 일종의 보호요인을 찾는데 그 목적이 있다. 보호요인에 관한 연구는 대부분 개인변인이나 일차적 지지체계인 부모 및 가정변인에 초점을 두고 있을 뿐(김혜원, 2011; 박종효, 2007a; 안정숙, 신승우, 2001; 이은희, 김남숙, 2011; 이은희, 손

정민, 2011; Goldstein, 2009), 이들 간의 상호작용을 종합적으로 검토한 연구는 상대적으로 적다(박경아, 2002; 선우현정, 이희선, 2014).

학교폭력은 지속되고 반복되는 경향이 있다(권재기, 2011; 청소년폭력예방재단, 2011a; Olweus, 1993). 피해가 지속되는 중요한 요인 중 하나는 학급의 교사와 학생들이 피해학생에 대해 부정적인 인식을 가지고 있거나 피해학생에게 피해의 책임을 돌린다는 점이다. 이는 학교폭력을 지속하도록 하는 중요한 역동을 만들어 낼 수 있다(방기연, 2011; 신성자, 2012; 이상균, 1999; Olweus, 1993). 따라서 교사와의 관계, 교우관계는 피해학생의 학교적응에 매우 중요한 영향을 미치는 변인임에 틀림없다. 교사의 지나 또래의 지지가 학교적응에 긍정적 영향을 미친다는 연구 결과가 있지만(김예성, 박현선, 2007; 성지희, 정문자, 2007; 이희영, 이미연, 2006), 피해학생의 교우관계나 교사와의 관계가 학교적응에 어떤 방식으로 영향을 미치는지에 대한 연구는 아직 미미한 실정이다(박종호, 2007a). 따라서 피해학생의 학교적응에 대인관계 변인이 미치는 영향에 대해 면밀한 검토가 필요하다.

피해학생의 학교적응에 관한 대부분의 선행연구는 학교폭력 유형과 상관없이 단 한 번이라도 피해를 입은 경우 학교폭력 피해자로 분류하였다(김예성, 박현선, 2007; 박경아, 2002; 성지희, 정문자, 2007; 이은희, 김남숙, 2011; 이은희, 손정민, 2011; 이희영, 이미연, 2006). 최근 연구에 의하면 학교폭력 피해학생의 학교적응 수준은 피해 유무뿐 아니라 피해의 지속성이나 심각성 정도가 중요하기 때문에 일시적 피해자와 지속적 또는 중복적 피해자를 구분하여 학교적응을 검토할 것을 제안하고 있다(권재기, 2011; 박종호, 2007b; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan, 2004; Solberg & Olweus, 2003). 예를 들어, 1회의 학교폭력을 당한 학생과 2회 또는 두 가지 이상의 피해유형을 경험한 학생의 정신건강이나 학교적응에는 차이가 있을 것으로 예상할 수 있다. 학교폭력이 한 번의 피해에 그칠 수도 있지만, 한번 피해를 당할 때 적절하게 반응하지 못하거나 할 수 없는 상황이었다면 또 다른 피해가 반복될 가능성이 커진다. 이는 피해학생의 개인적인 심리·사회적 특성에 영향을 미치게 되고, 학교적응에도 다른 양상으로 영향을 미칠 것으로 예상할 수 있다. 따라서 피해학생의 학교적응을 일회적 피해와 2회 이상 또는 두 가지 이상의 피해유형을 경험한 지속·중복 피해를 구분하여 그 차이를 검토할 필요가 있다.

학교폭력 피해 경험과 학교적응에 대한 연구는 대부분 횡단적 성격을 띤다(김예성,

박현선, 2007; 김혜원, 2011; 이은희, 김남숙, 2011; 이은희, 손정민, 2011; 성지희, 정문자, 2007). 국내에서는 피해를 경험하고 1년 후 또는 일정 시간이 지난 후에 나타난 피해학생의 학교적응을 종단적으로 살펴본 연구는 상대적으로 많지 않다. 그러나 학교폭력은 시간의 경과에 따라 변화가 큰 현상이다(권재기, 2011; 김혜원, 2013; 심희옥, 2005; Haltigan & Vaillancourt, 2014; Hanish & Guerra, 2002; Nylund, Bellmore, Nishina & Graham, 2007). 피해학생의 학교적응 연구에서 피해와 학교적응을 동시에 조사할 경우, 학교폭력 피해가 학교부적응에 선행하는지, 아니면 학교부적응이 학교폭력 피해를 유발하는지에 대한 인과관계의 방향을 명확하게 밝히기 어렵다. 학교적응의 개념은 위기적 상황을 경험하고 일정 기간이 경과한 후에 측정해야 비로소 학교적응에 영향을 미치는 변인들의 인과관계를 정확하게 설명할 수 있다(신현숙, 2003; Goldstein & Brooks, 2009; Masten, 2001). 따라서 피해학생의 피해 경험과 일정 시점 이후의 학교적응을 종단적으로 살펴볼 필요가 있다.

이에 이 연구의 목적은 학교폭력 피해경험의 유무 뿐 아니라, 학교폭력의 일회적 피해와 지속·중복 피해를 구분하여 이들의 1년 후 학교적응에 영향을 주는 요인은 무엇이며, 학교폭력 피해와 학교적응 간의 관계를 조절하는 요인은 무엇인지를 찾아보고자 한다. 학교적응에 영향을 주는 조절변인으로는 대인관계 변인(교사와의 관계, 교우관계)을 검토하고 이 변인이 1년 후 학교적응에 어떻게 차별적으로 영향을 미치는지를 살펴보고자 한다.

이 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학교폭력 피해유형(무피해 유형, 일회 피해유형, 지속·중복 피해유형)에 따라 학교적응 수준은 유의한 차이를 보이는가?

둘째, 학교폭력 피해유형과 대인관계 변인은 학교적응에 유의한 영향을 미치는가?

셋째, 학교폭력 피해유형과 학교적응의 관계를 대인관계(교사와의 관계, 교우관계)가 조절하는가?

2. 이론적 배경

1) 학교폭력의 정의와 피해유형

학교폭력에 대한 정의는 2004년부터 시행되고 있는 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률(이하 학교폭력예방법)에 명시되어 있다. 따라서 "학교폭력"이란 학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다(법제처, 2013). 우리나라의 경우 학교폭력 개념은 Olweus(1993)가 정의한 불링(Bullying)의 개념보다 더 포괄적으로 사용되어, 폭력의 다양한 유형들을 포함하고 있다(김혜원, 2013). 이 연구에서는 학교폭력 피해의 개념을 학교폭력예방법에 나타나 있는 유형에 준하여 신체적 폭력, 금품갈취, 놀림, 따돌림, 협박, 성폭력 등의 피해를 경험한 것으로 정의한다.

Olweus(1993)는 불링을 힘의 불균형 상태에서 일어나는 지속적, 반복적인 행위로 정의했다. 청소년폭력예방재단(2011b)의 학교폭력 상담내용 분석에 따르면 학교폭력으로 상담을 요청한 피해자의 29%만이 한 번의 피해만 경험했다고 보고한 반면에 71%의 피해자는 2회 이상 또는 1년 이상 반복적, 지속적으로 피해를 당했다고 보고하였다. 학교폭력 피해는 피해학생의 직접적인 피해 상황 자체보다도 피해 당사자가 처한 주변의 상황으로 인해 더 영향을 받는다. 즉, 주변에 피해 사실이 노출되었다는 수치심 또는 교사나 또래로부터의 거부감이나 단절감이 피해학생에게 더 큰 위기감을 주며 이는 피해의 지속으로 이어진다(오승환, 2007). 교사와 주변학생의 피해학생에 대한 인식 및 교사나 또래와의 관계는 학교폭력을 지속하는 중요한 역동을 만들어 낼 수 있다(방기연, 2011; 신성자, 2012; 이상균, 1999; Olweus, 1993; Pozzoli & Gini, 2010; Troop-Gordon & Ladd, 2013).

따라서 Olweus는 한달에 적어도 2회 이상 불링의 피해를 당했다고 할 때 피해자로서 정의하였다(Solberg & Olweus, 2003). 이들의 경험연구에 의하면, 일회적인 피해는 피해를 입지 않은 집단과 비교해 볼 때, 적응 상에 유의한 차이는 없었다. 유사하게, 학교폭력에 관한 대표적 국제 비교연구인 HBSC(Health Behaviour in School-

aged Children)에서도 재학기간 중에 2번 이상 학교폭력을 당한 경우 이를 학교폭력 피해자로 분류하고 있다(Nansel et al, 2004). 우리나라의 경우는 대부분 한번이라도 피해 경험이 있는 학생을 피해학생으로 분류한다. 따라서 일부 표집연구에서는 연구 대상의 40%에서 68%까지 피해자로 분류되어 분석되었다(박경아, 2002; 성지희, 정문자, 2007; 이은희, 김남숙, 2011; 이은희, 손정민, 2011; 이회영, 이미연, 2006). 물론 일회적인 피해도 피해학생에게 회복되기 어려운 부정적인 영향을 미칠 수 있으나, 학교폭력 피해로 인한 영향은 일회적 피해와 지속·중복 피해는 서로 다른 양상을 보일 수 있다(김혜원, 2013; Gibb, Horwood & Fergusson, 2011).

학교폭력 피해를 지속적으로 경험하는 학생이 있는 반면, 어떤 학생은 일시적, 일회적으로 경험할 수 있다. 피해 유형을 구분한 몇몇 선행연구(권재기, 2011; 박종효, 2007b; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001)에서는 피해유형을 일시적 피해와 지속적인 피해로 구분하고 있다. 지속피해 집단 중에는 학생들이 여러 가지 피해유형을 동시에 또는 시차를 두고 경험하는 경우가 빈번하다. 처음에는 가벼운 놀림이나 장난처럼 시작하지만 시간이 지남에 따라 욕설이나 폭행을 동반하며 이러한 피해가 반복적으로 나타날 수 있다. 반면에 최초 피해 이후 피해로부터 벗어난 회복 집단은 일시적 피해 집단이라고 명명될 수 있다. 일시적 피해는 본인 스스로의 노력을 통해 가능할 수도 있고, 주변 또래학생들이 방어자가 되어 더 이상의 피해를 경험하지 않도록 방어해 줄 수도 있다(Pozzoli & Gini, 2010).

이러한 일시적 피해에 비해, 지속적·중복적 피해를 경험한 학생들은 더 심각한 수준의 심리적 부적응을 겪는다고 알려져 있다(박종효, 2007b; Gibb et al., 2011; Hanish & Guerra, 2002; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001). 그러나 피해의 지속과 중복여부를 고려하면서, 종단적으로 학교폭력 피해가 학교 적응에 어떤 영향을 끼치는 것인지에 대한 연구는 부족한 편이다. 따라서 본 연구에서는 여러 유형의 피해를 경험한 중복피해, 그리고 피해의 상황에 여러 번 노출된 지속피해의 정도를 기준으로 무피해, 일회적 피해, 지속·중복 피해로 구분하여 분석해보고자 한다.

2) 학교폭력 피해와 학교적응의 관계

학교적응이란 학교에서 요구되는 학문적, 사회적, 정서적, 행동적 요구에 학생이 성

공적으로 대응할 수 있는 능력을 의미한다(Birch & Ladd, 1996). 국내외 선행연구들에 의하면 학교적응은 학문적 차원, 사회적 차원, 정의적 차원, 행동적 차원으로 구분될 수 있다(박종효, 2013). 박현선(1999)은 Hernandez의 학교생활 적응척도를 수정 보완하여 학교적응 구성요소로 학교생활 흥미, 학업 및 성적에 대한 태도, 학교규범에 대한 준수로 분류하였다. 또 박종효(2013)는 학교만족도, 학교규칙 이탈, 학교성적 등이 학교적응에 밀접하게 영향을 미친다고 보고하였다. 종합해보면 학교적응을 나타내는 하위개념으로 학교성적, 학교규칙 준수, 학교생활 참여 등을 공통적인 요인으로 보고 있다(Wentzel, 2003).

피해학생의 학교적응에 관한 연구들을 살펴보면, 학교폭력을 경험한 학생이 경험하지 않은 학생에 비해 일관되게 낮은 수준의 학교적응을 보이고 있다(김예성, 박현선, 2007; 박경아, 2002; 성지희, 정문자, 2007; 이은희, 김남숙, 2011; 이희영, 이미연, 2006). 그런데 피해학생 중에서도 높은 수준의 학교적응을 보이는 학생들이 존재하는데, 이들에게는 자기효능감, 자아존중감, 유능감, 회복탄력성과 같은 내적인 보호요인이 작용하고 있음을 알 수 있었다. 보호요인은 바람직하지 않은 결과를 낳는 위협요인에 직접 또는 간접적으로 작용하여 부정적 발달경로로부터 개인을 보호해주는 개인적·환경적 특징들이다(Compas, Hinden & Gerhardt, 1995; 신현숙 2003 재인용). 지금까지의 선행연구들은 주로 내적 보호요인인 학생 개인의 심리적 특징과 외적 보호요인 중에서도 일차적 지지체계로서의 부모 및 가정 변인을 중심으로 연구되어 왔다(김혜원, 2011; 박종효, 2007a; 안정숙, 신승우, 2001; 이은희, 김남숙, 2011; 이은희, 손정민, 2011; Goldstein & Brooks, 2009). 부모양육, 부모와의 유대감이 긍정적일수록 또는 부모의 교육 관여도가 높을수록 피해학생은 학교적응을 잘 하는 것으로 나타났다(김예성, 박현선, 2007; 성지희, 정문자, 2007; 이희영, 이미연, 2006).

학교폭력 피해는 그 자체로도 학교적응에 부정적인 영향을 미치지만, 다수의 연구는 보호요인의 매개과정을 통해 간접적으로 영향을 미치는 경로가 더 적절하다고 보고한다(강수령, 이경남, 2001; 김예성, 박현선, 2007; 김혜원, 2011). 즉, 학교폭력 피해에도 불구하고, 일부 피해학생들은 보호요인의 완충과정을 통해 높은 수준의 학교적응을 보일 수 있음을 시사한다.

3) 학교폭력 피해 영향의 조절변인으로서 대인관계

이원이와 김동일(2009)은 메타분석을 통해 학교적응을 촉진하는 학교관련 요인으로 교사요인, 또래요인, 학교에서의 경험(사건, 학업성취 등) 등이 있다고 분류하였다. 피해학생의 학교적응 관련 선행연구에서도 교사의 지지, 또래의 지지가 중요한 외적 보호요인임을 보고한다(김예성, 박현선, 2007; 박경아, 2002; 성지희, 정문자, 2007; 이희영, 이미연, 2006; Wang, Iannotti & Luk, 2011). 연구대상이 초등학생이긴 하지만, 다수의 연구에서 피해학생이 교사의 지지나 또래의 지지를 많이 받을수록 학교 적응을 잘하는 것으로 나타났다.

이봉진 외(2001)의 연구에 의하면 괴롭힘을 당하거나 가한 경험이 있는 학생들 중에서 자아정체감 수준과 사회적 지지 수준이 높은 학생들은 학교생활을 잘 하는 것으로 나타났다. 이진숙과 조아미(2012)의 연구에서도 피해학생의 학교적응에 영향을 미치는 맥락적 조건은 친구에 대한 갈망이었다. 친구에 대한 갈망이 많은 경우, 학교폭력 피해 이후에도 학생들은 자신의 인생에 대해 높은 수준의 책임감과 주인의식을 보였다. 따라서 교우관계는 일반적으로 모든 학생들의 학교적응에 중요한 영향을 미치며, 피해학생의 학교적응에도 중요한 보호요인으로 작용함을 알 수 있다. 그러나 학교폭력의 유무, 피해의 지속성이나 중복성의 차이에 따라서, 교우관계가 학교적응에 미치는 영향이 어떻게 다르게 나타나는지를 세밀하게 검토할 필요가 있다.

피해학생의 학교적응에 미치는 교사의 영향에 대해서는 일관적이지 않다. 일반적으로 피해학생에 대한 교사의 부정적인 인식과 태도는 피해학생의 피해를 더 지속시킬 수 있다(방기연, 2011; 방기연, 이규미, 2009; 신성자, 2012; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio & Salmivalli, 2014). 반면에 교사의 긍정적 지지는 학교폭력 발생과 부적 관련성을 보인다(김은영, 2008; 신성자, 정숙희, 2010; 오승환, 2007). 특히 긍정적인 교사와의 관계는 피해학생의 긍정적인 학교적응을 유도한다(박정주, 2011; Baker, 2006). 예를 들어, 피해경험이 있지만 교사의 지지가 높은 학생은 그렇지 않은 학생에 비해 학교적응 수준이 높은 것으로 보고된다(성지희, 정문자, 2007). 선우현정과 이희선(2014)은 따돌림 피해학생의 학교적응을 교사와 학생의 관계가 조절하고 있음을 보고했다. 따돌림 피해가 있음에도 불구하고 교사와의 관계가 긍정적인 경우 양호한 학교적응 수준을 나타냈다. 다른 한편으로는 교사로부터의 지지와 학교폭력 피해

사이에 부적 관련성을 확인할 수도 있었다(김혜원, 이해경, 2010). 이는 교사가 특정 학생과 지나치게 긴밀한 관계를 가짐으로써 오히려 학교폭력 문제를 악화시킬 수 있음을 시사한다(한유경 외, 2014).

II. 연구방법

1. 연구대상

이 연구는 『한국아동·청소년패널조사』의 중1패널 자료 중 2차(2011), 3차 조사(2012)를 활용하여 수행되었다. 『한국아동·청소년패널조사』은 우리나라 아동과 청소년의 발달 및 성장과정을 종단적, 횡단적으로 포착하기 위하여, 3개 연령코호트의 자료를 2010년부터 2016년까지 7년간 조사하도록 설계되었다(김지경, 박혜정, 임희진, 이계오, 2010; 이경상, 박혜정, 이종원, 김지영, 2011).

이 연구에서는 중1패널 자료 중 학교폭력 피해 지속유형을 측정할 수 있는 2차년도와 3차년도 자료를 사용하였고, 2차와 3차 자료 중 학교폭력 피해 유무와 학교적응 변수에서 결측치가 있는 사례 164개를 제외한 2,187명을 연구대상으로 하였다. 전체 학생 중에서 남학생은 1,100명(50.3%)이고 여학생은 1,087명(49.7%)이다.

2. 측정변인

이 연구에서 사용한 변인은 성별, 학교폭력 피해경험, 학교적응, 교사와의 관계, 교우관계이다.

1) 학교폭력 피해유형

학교폭력 피해유형은 학교폭력 피해경험과 피해횟수를 기준으로 세 가지 유형으로 분류하여 분석하였다. 먼저 학교폭력 피해경험은 학교 내외에서 학생들이 다른 학생

들에게 신체폭력, 금품갈취, 놀림, 따돌림, 협박, 성폭력을 당한 경우로 정의하였다. 분석 대상 문항은 한국아동·청소년패널조사의 중1패널 2차년도와 3차년도 ‘비행피해’ 6항목이었다. ‘비행피해’ 6항목은 ‘심한 놀림이나 조롱당하기’, ‘집단따돌림 당하기’, ‘심하게 맞기’, ‘협박당하기’, ‘돈이나 물건 뺏기기’, ‘성폭행이나 성희롱’이다.

학교폭력 피해문항에 대해 각각 ‘지난 1년 간 다른 청소년들로부터 아래와 같은 피해를 당한 적이 있는가?’를 ‘유/무’로 표시하도록 되어 있다. 그리고 만약 ‘유’라고 표시했다면 그에 따른 ‘피해경험의 횟수가 지난 1년 동안 몇 회였는지’ 적도록 되어 있다.

본 연구에서는 6가지 피해유형 문항에서 ‘유’라고 응답한 경우 1, ‘무’라고 응답한 경우 0이라고 코딩하여 총합을 구해 본 결과, 6가지 유형의 피해평균은 0.19($SD=0.57$)이었다. 또한 피해횟수를 합산한 결과 총 횟수는 평균 1.25회($SD=8.84$)이었다.

본 연구에서는 위의 변인을 토대로 학교폭력 피해유형을 무피해, 일회적 피해, 지속·중복 피해로 구분하였다. 무피해는 전혀 피해경험이 없는 경우, 일회적 피해는 단 한가지 유형을 1회만 경험한 경우, 지속·중복 피해는 한 가지 유형의 피해를 2회 이상 지속적으로 경험하거나 2가지 유형 이상의 피해를 중복적으로 경험한 경우로 정의하였다.

2) 학교적응

본 연구에서 학교적응 변인은 청소년패널데이터 중에서 선행연구에 밝혀진 학교적응의 요인들을 최대한 고려하여 추출하였다. 본 연구에서는 학교적응을 학생의 성적, 학습활동에 대한 흥미와 동기, 학교규칙 준수 정도라고 조작적으로 정의하였다. 성적은 국어, 영어, 수학, 과학, 사회 과목의 1학기 성적을 사용했는데, 각 과목 점수는 학생들이 64점 이하부터 96점 이상까지 5점 간격으로 총 8점 리커트 척도에 응답하게 되어있다.

학습활동은 ‘학교 수업 시간이 재미있다’와 같이 학습에 대한 흥미, 과제 이행, 학습활동에 대한 이해, 모르는 것에 대한 적극적 대처, 학습태도 등 총 5개의 문항으로 4점 리커트 척도로 반응하게 구성되어 있다.

학교규칙 준수는 ‘당면이나 1인 1역 등, 반에서 맡은 활동을 열심히 한다.’와 같이 당면활동, 실내 활동, 공공물건 이용, 차례 지키기, 쓰레기 처리 등을 측정하는 문항으

로 구성되어 있다. 학급규칙 역시 총 5문항에 대해 4점 리커트트로 응답하게 되어있다.

학교적응 점수는 학습활동, 학교규칙, 성적을 각각 100점으로 환산한 후 합산하여 산출하였다. 학교적응 점수가 높을수록 학업성취도 점수도 높고, 학습활동이나 학교생활에 더 적극적으로 참여하며, 학교규칙을 더 잘 준수하는 것을 의미한다. 2학년 학교적응의 신뢰도는 .84이었으며, 3학년 학교적응의 신뢰도는 .85이었다.

표 1

학교적응의 신뢰도 계수

	2학년 학교적응	3학년 학교적응
전체	.84	.85
성 적	.91	.91
학습활동	.70	.74
학교규칙	.79	.79

3) 교우관계와 교사와의 관계

교우관계는 ‘우리 반 아이들과 잘 어울린다.’와 같이 학급 친구들과의 어울림, 사귀하기, 친구에 대한 배려, 친구 일에 대한 방해, 친구들에게 신뢰를 받고 있는지를 측정하는 문항으로 구성되어 있다. 교우관계는 총 5문항이며 4점 리커트트로 구성되어 있다. 교우관계 점수가 높다는 것은 학급 친구들과의 관계가 긍정적이고 좋은 것을 의미한다. 교우관계의 신뢰도 계수는 .53이었다.

교사와의 관계는 ‘선생님을 만나면 반갑게 인사한다.’와 같이 교사에 대한 친밀감, 교사에 대한 편안함, 학교 밖에서 교사와의 관계, 교사가 표현하는 친절에 대한 지각, 다음 해 담임교사 희망 여부를 측정하는 5문항으로 구성되어 있으며, 4점 리커트트로 반응하게 되어있다. 교사와의 관계 점수가 높을수록 학생이 교사와 긍정적인 관계를 가지고 있음을 의미한다. 교사와의 관계 신뢰도는 .84이었다.

3. 분석절차

이 연구에서는 중학교 2학년 학생들이 학교폭력 피해유형(무피해, 일회, 지속·중복)별로 당해 학년의 학교적응에 유의한 차이가 있는지, 이러한 차이는 종단적으로 다음 학년에서도 여전히 학교적응에 유의한 영향을 미치는지, 또 대인관계 변인(교사관계 및 교우관계)이 학교폭력 피해유형과 학교적응의 관계를 조절하는지 알아보하고자 다음과 같은 세 가지 분석을 실시하였다.

첫째, 본 분석에 앞서 주요변수들의 평균, 표준편차 및 상관관계를 확인해보았다. 또한 2학년 피해유형과 성별의 관련성, 2학년 피해유형과 3학년 피해유형의 관련성을 확인하기 위하여 교차분석을 실시하였다.

둘째, 성별을 통제한 공분산분석을 통해 2학년 학교폭력 피해유형별로 2학년 학교적응에 유의한 평균차이가 있는지 분석하였다. 유사하게 2학년 학교적응과 성별을 통제한 공분산분석을 통해 2학년 피해유형별로 3학년 학교적응에서 유의한 평균차이가 있는지를 확인하였다.

셋째, 2학년 학교폭력 피해유형과 3학년 학교적응의 관계를 2학년 대인관계 변인인 교사와의 관계와 교우관계가 조절하는지 확인하기 위하여 중다회귀분석을 실시하였다. 이 분석에서 종속변수는 3학년 학교적응이며 2학년 학교폭력 피해유형은 무피해를 기준집단으로 더미변수 2개(일회피해, 지속·중복 피해)를 분석에 포함하였다. 성별, 3학년 학교폭력 피해유형과 2학년 학교적응을 통제한 상태에서 2학년 피해유형이 3학년 학교적응에 영향을 주는지, 2학년 대인관계 변인이 이들 간의 관계를 조절하는지를 살펴보았다.

III. 결 과

1. 주요 변인의 기술통계 및 상관

본 분석에 포함된 성별, 학교폭력 피해유형(일회피해, 중복·지속피해), 또래관계, 교사와의 관계, 학교적응 변인의 기술통계와 상관분석 결과는 표 2와 같다. 상관분석

결과, 남학생에 비해 여학생은 지속·중복 피해 집단에 속할 가능성이 적었으며, 학교적응 수준이 높았고 교우관계도 더 긍정적이었다. 학교폭력 일회피해는 학교적응과 일부 부적 상관이 있는 반면에 지속·중복 피해는 학교적응과 일관되게 부적 상관이 발견되었다. 학교폭력 지속·중복 피해는 교우관계와 부적 관련성이 있는 반면에 일회 피해는 교우관계와 유의한 관련성이 없었다. 교사와의 관계는 유의하지 않거나 오히려 지속·중복 피해유형과 정적 관련이 발견되었다. 전반적으로 교우관계나 교사와의 관계는 학생의 학교적응과 정적 상관이 확인되었다.

2. 학교폭력 피해유형 관련성 분석

1) 학생 성별과 학교폭력 피해유형의 관련성

학교폭력 피해유형(무피해, 일회피해, 지속·중복 피해)과 학생 성별의 관련성을 알아보기 위하여 교차분석을 실시하였다. 분석 결과, 2학년 학교폭력 피해유형과 성별 간에는 유의한 관련성이 있었다($\chi^2=9.09$, $p<.05$). 남학생에 비해 여학생은 무피해 유형과 일회 피해유형 비율이 높았다. 반면에 여학생에 비해 남학생은 지속·중복 피해 유형 비율이 유의하게 높았다.

표 2
피해유형과 성의 관련성

		2학년 학교폭력 피해 유형			사례수(%)
		무피해	일회	지속·중복	전체
성별	남자	955(86.8)	34(3.1)	111(10.1)	1,100(100.0)
	여자	958(88.1)	51(4.7)	78(7.2)	1,087(100.0)
합		1913(87.5)	85(3.9)	189(8.6)	2,187(100.0)
		$\chi^2=9.09$ $p<.05$			

표 2

분석 변인의 평균과 표준편차 및 변인 간 상관

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 성별(1=여학생)	0.50	0.50								
2. 2학년피해유형1(1=일회)	0.04	0.19	.04							
3. 2학년피해유형2(1=지속 · 중복)	0.09	0.28	-.05*	-.06**						
4. 3학년피해유형1(1=일회)	0.01	0.11	.01**	.06**	.05*					
5. 3학년피해유형(1=지속 · 중복)	0.05	0.21	-.09***	.02	.26***	-.03				
6. 2학년 교우관계	15.09	2.06	.12***	.01	-.10***	-.01	-.08***			
7. 2학년 교사관계	14.03	3.31	-.03	.01	.06**	-.01	.01	.37**		
8. 2학년 학교적응	190.82	40.57	.05*	-.03	-.08***	-.02	-.07***	.42***	.38***	
9. 3학년 학교적응	191.03	41.50	.08***	-.04*	-.10***	-.01	-.09***	.32***	.25***	.77***

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

2) 2학년과 3학년 학교폭력 피해유형 간의 관련성

2학년의 학교폭력 피해유형이 3학년 피해유형으로 그대로 남아있는지를 살펴보기 위하여 교차분석을 실시하였다. 분석 결과에 의하면 2학년의 피해유형과 3학년 피해유형 간에는 유의한 관련성이 있었다($\chi^2=166.89$, $p<.001$).

2학년 무피해 유형은 3학년에도 무피해 유형으로 남아 있을 가능성(96.1%)이 가장 높았다. 2학년 지속·중복 피해유형은 3학년 무피해 유형으로 옮겨갈 가능성(74.1%)이 높았지만 여전히 지속·중복 피해유형으로 남아있는 비율(22.8%)도 유의하게 높았다. 2학년 일회적 피해유형은 3학년에서는 무피해 유형에 남아있는 비율(88.2%)이 가장 많았지만 오히려 더 악화되어 지속·중복 피해유형으로 옮겨가는 일부의 학생(7.1%)도 확인되었다.

표 4

2학년과 3학년 학교폭력 피해유형 간 관련성

		3학년 피해유형			(N, %)
		무피해	일회	지속·중복	전체
2학년 피해 유형	무피해	1,839(96.1)	19(1.0)	55(2.9)	1,913(100.0)
	일회	75(88.2)	4(4.7)	6(7.1)	85(100.0)
	지속·중복	140(74.1)	6(3.2)	43(22.8)	189(100.0)
전체		2,054(93.9)	29(1.3)	104(4.8)	2,187(100.0)
		$\chi^2=166.89$ $p<.001$			

3. 피해유형별 학교적응 수준의 집단차이

1) 2학년 학교폭력 피해유형별 2학년 학교적응 수준의 차이

성별을 통제한 상태에서, 무피해, 일회적 피해, 지속·중복 피해유형에 속하는 학생들의 2학년 학교적응 점수는 통계적으로 유의한 차이가 있는지 살펴보기 위하여 공분

산분석을 실시하였다. 표 5에서 제시된 바와 같이, 성별을 통제한 상태에서 피해유형 별로 학교적응 수준에서 유의한 평균차이가 있었다($F=8.23$, $p<.001$).

표 5

2학년 피해유형 집단의 2학년 학교적응 공분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
절편	13991909.48	1	13991909.48	8571.45	.000
성별	6831.29	1	6831.29	4.19	.041
피해유형	26874.27	2	13437.13	8.23	.000
오차	3563499.30	2183	1632.39		
합계	83234722.53	2187			

Bonferroni 사후분석을 실시한 결과, 무피해 유형($M=192.12$, $SE=0.92$)과 지속·중복 피해유형($M=180.35$, $SE=2.94$)은 학교적응 수준에서 유의한 통계적 차이가 나타났다. 학교적응 수준에서 일회적 피해유형($M=184.92$, $SE=4.39$)은 무피해나 지속·중복 피해유형과 유의한 차이가 없었다.

2) 2학년 피해유형 집단의 1년 후 학교적응 수준의 차이

2학년의 학교폭력 피해유형이 2학년의 학교적응과 성별을 통제한 후에도 여전히 1년 후인 3학년 학교적응에 유의한 차이를 보이는지를 분석하기 위하여 공분산분석을 실시하였다. 표 6에서 제시된 바와 같이, 성별 및 2학년 학교적응을 통제한 후에도 2학년 학교폭력 피해유형은 3학년 학교적응 수준에서 유의한 차이가 나타났다($F=5.94$, $p<.01$).

표 6

2학년 피해유형 집단의 3학년 학교적응 공분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
절편	112740.44	1	112740.44	163.25	.000
성별	6396.36	1	6396.36	9.26	.002
2학년 학교적응	2187515.53	1	2187518.53	3167.63	.000
2학년 피해유형	8198.34	2	4099.17	5.94	.003
오차	1506857.87	2182	690.59		
합계	83571884.51	2187			

Bonferroni 사후검증 결과, 무피해 유형($M=191.76$, $SE=0.60$)과 지속·중복 피해유형($M=185.82$, $SE=1.92$)은 3학년 학교적응 수준에서 유의한 차이가 있었다. 일회적 피해유형의 학교적응 수준($M=186.07$, $SE=2.85$)은 무피해 피해유형이나 중복·지속 피해유형의 학교적응 수준과 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

4. 학교폭력 피해유형이 학교적응에 미치는 영향과 대인관계 조절효과

1) 학교폭력 피해유형이 학교적응에 미치는 단기종단 영향

학교폭력 피해유형이 1년 후 학교적응에 미치는 영향 요인을 살펴보기 위하여, 중다회귀분석을 실시하였다. 변인들의 다중공선성과 점수의 편포를 보정하기 위하여 원점수를 중심화(centering)하였다(서영석, 2010). 회귀분석 시, 성별(1=여자)과 학교폭력 피해유형은 더미변수를 사용하였다. 피해유형은 무피해유형을 기준변수로 설정하여 일회적 피해유형을 첫 번째 더미변수로, 지속·중복 피해유형은 두 번째 더미변수로 전환하였다. 3학년 학교적응의 초기수준을 통제하는 의미에서 2학년 학교적응을 설명변수로 투입하였다.

회귀분석 결과, 성별, 2학년 학교적응, 2학년 교우관계, 2학년 교사와의 관계, 2학년과 3학년의 피해유형은 3학년 학교적응의 60.1%를 설명하였다($F=412.26$, $p<.001$).

학생 성별과 2학년 학교적응, 3학년 피해유형을 통제한 상태에서, 2학년 교사와의 관계가 긍정적인수록($\beta=.05$, $p<.01$), 2학년 지속·중복 피해유형인 경우($\beta=-.03$, $p<.05$), 3학년 학교적응 수준은 유의하게 낮았다.

표 7

3학년 학교적응의 중다회귀분석 결과

	<i>B</i>	β	<i>t</i>
성별(1=여학생)	0.07	0.04	2.69**
2학년 학교적응	0.78	0.78	50.49***
3학년 피해유형(1=일회)	0.07	0.01	0.58
3학년 피해유형(1=지속·중복)	-0.10	-0.02	-1.50
2학년 교우관계	0.00	0.00	0.32
2학년 교사관계	-0.05	-0.05	-3.24**
2학년 피해유형(1=일회)	-0.13	-0.03	-1.85
2학년 피해유형(1=지속·중복)	-0.11	-0.03	-2.16*
$F = 412.26^{***}$		$R^2 = .601$	

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

2) 피해유형과 학교적응 간의 관계에서 대인관계 조절효과

2학년 피해유형과 3학년 학교적응 간의 관계에서 교우관계나 교사와의 관계가 조절(moderation)하는지를 살펴보기 위하여 상호작용 항을 투입한 상태에서 중다회귀분석을 실시하였다. 상호작용 항은 피해유형을 나타내는 2개의 더미변인(무피해 대비 일회피해, 무피해 대비 지속·중복피해)과 대인관계 변인(교우관계, 교사와의 관계)의 곱으로 만들었다. 분석결과, 전체 모형은 통계적으로 유의하였고($F=277.39$, $p<.001$), 특히 일회적 피해유형과 2학년 교우관계 간의 상호작용 항이 통계적으로 유의하였다($\beta=0.37$, $p<.01$).

표 8

학교폭력 피해유형과 교우관계의 조절효과

	<i>B</i>	β	<i>t</i>
성별(1=여)	0.08	0.04	2.87
2학년 학교적응	0.78	0.78	50.54***
2학년 교우관계	0.01	0.01	0.42
2학년 교사관계	-0.06	-0.06	-3.48**
2학년 d1(1=일회)	-1.95	-0.38	-3.30**
2학년 d2(1=지속·중복)	0.20	0.06	0.55
3학년 d1(1=일회)	0.08	0.01	0.69
3학년 d2(1=지속·중복)	-0.11	-0.02	-1.60
2학년 d1*2학년교우관계	0.12	0.37	2.96**
2학년 d2*2학년교우관계	-0.04	-0.17	-1.77
2학년 d1*2학년교사관계	0.00	-0.01	-0.20
2학년 d2*2학년교사관계	0.02	0.08	1.24
<i>F</i> =277.39***		<i>R</i> ² =.603	

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

교우관계의 조절 효과를 이해하기 위해서 무피해 대비 일회적 피해유형과 교우관계 고, 저 집단을 대상으로 그림 1과 같이 학교적응 수준을 도식화하였다. 교우관계 집단은 평균으로부터 1 표준편차 높은 집단을 ‘고’, 평균으로부터 1 표준편차 낮은 집단을 ‘저’라고 명명하였다. 지속·중복 피해유형을 나타내는 두 번째 더미변수를 통제한 상태에서, 무피해 집단과 일회 피해집단을 대상으로 교우관계의 조절효과를 통계적으로 검증하였고 구체적으로 Dawson(2014)의 최근 논문에서 제시한 방식을 따랐다. 그 결과, 무피해 집단은 교우관계 고집단($M=190.48$)과 저집단($M=190.06$)에 따라 학교적응 점수에서 유의한 차이가 없는($t=1.24$, $p>.05$) 반면에 일회적 피해 집단에서는 교우관계 고집단($M=195.69$)이 저집단($M=174.07$)에 비해 유의하게 높은 수준의 학교적응을 보였다($t=3.80$, $p<.001$).

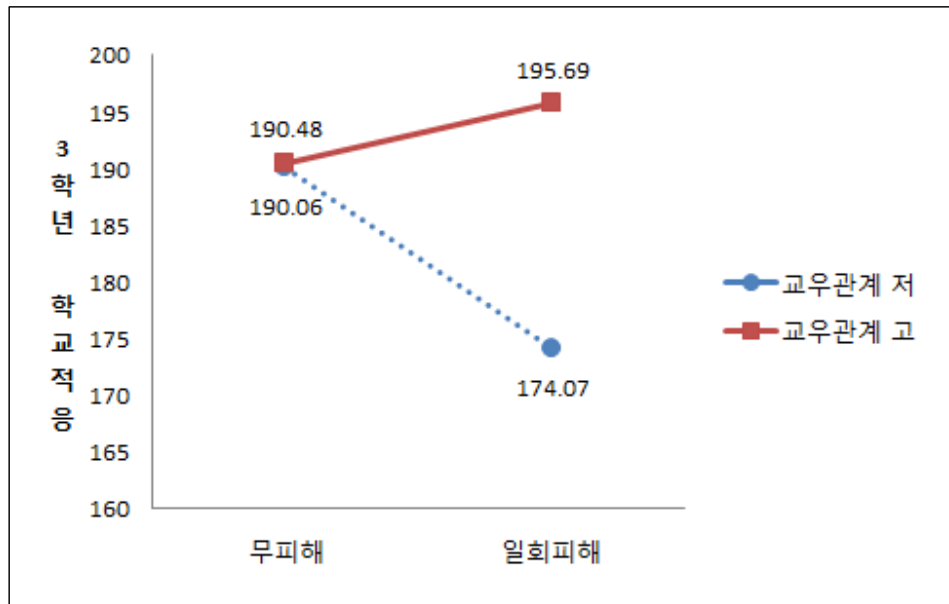


그림 1. 학교폭력 피해유형과 학교적응 관계에서 교우관계의 조절 효과

IV. 논 의

본 연구는 『한국아동·청소년 패널조사』의 중1패널 2차(2011년), 3차(2012년) 자료를 활용하여, 학교폭력 피해학생을 무피해, 일회적 피해, 지속·중복피해로 구분하고 이들 집단을 대상으로 동시적 그리고 1년 후 학교적응 수준의 차이를 검증하였다. 또한 2학년 피해유형이 3학년 학교적응에 미치는 영향과 대인관계 조절 효과를 종단적으로 살펴보았다.

피해학생을 무피해, 일시적 피해유형, 지속·중복 피해유형으로 구분한 결과, 지속·중복 피해유형의 학교적응 수준은 무피해 유형의 학교적응 수준보다 유의하게 낮았으며 이러한 집단 차이는 2학년 학교적응과 성별을 통제한 상태에서도 통계적으로 유의하였다. 지속·중복 피해유형의 경우, 피해의 영향은 피해를 당한 학년에서만 끝나는 것이 아니라 학년이 올라가도 지속적으로 학교적응에 부정적인 영향을 미치고 있었다(Haltigan & Vailancourt, 2014). 반면에 일회적 피해유형은 무피해 유형의 학

교적응 뿐 아니라 지속·중복 피해유형과 학교적응 차원에서 유의한 차이가 없었다. 본 연구에서 일회적 피해유형에 속한 학생 수가 많지 않았다는 점에서 통계적 힘 (statistical power)이 약한 결과일 수도 있지만, 다른 한편으로는 피해학생을 규정할 때 지속성이나 반복성을 고려할 것을 제안한 Olweus의 주장과 일관된다(Solberg & Olweus, 2003).

3학년 학교적응을 설명하는 회귀분석 모형에서 지속·중복 피해경험과 교사와의 (긍정적) 관계는 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 지속중복 피해경험이 학교적응에 미치는 부정적 영향은 선행연구에서 반복적으로 확인되었다(박종효, 2007b; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001). 이들은 학년이 올라가도 지속적 피해자로 남을 가능성이 비교적 높은 편이다. 이는 권재기(2011)의 따돌림 피해학생의 발달양상을 5년간 종단 분석한 연구결과와 일치한다. 반면, 일회적 피해유형의 경우는 무피해 유형과 비교해 볼 때, 2학년과 3학년 학교적응에서 유의한 차이가 나지 않는다. 뿐만 아니라 학년이 올라가면 일회적 피해유형이 무피해 유형으로 변할 가능성이 상대적으로 높았다.

2학년 교사와의 관계가 3학년 학교적응에서 부적 영향을 미치는 부분에 대해서는 신중하게 해석할 필요가 있다. 일단 상관분석 결과에서는 2학년 때 교사와의 관계는 2학년에 측정된 학교적응($r=0.38$, $p<.001$)이나 3학년에 측정된 학교적응($r=0.25$, $p<.001$)과 모두 정적 관련성이 있었다. 하지만 2학년 교사와의 관계는 지속 중복지형을 나타내는 더미변수와도 정적 관련성이 있었다($r=0.06$, $p<.01$). 즉 2학년 때 교사와의 관계가 좋았던 학생들이 오히려 2학년 지속·중복 피해유형에 포함되어 있을 가능성이 높다는 것이다. 이러한 지속·중복 피해 경험은 2학년 교사와의 관계와 함께 1년 후 학교적응에 부적으로 영향을 미칠 수 있었다. Wentzel(2011)의 설명에 의하면, 또래 관계로부터 어려움이나 피해를 경험하는 학생들 중에는 또래에 대한 관심이나 또래로부터의 수용보다는 교사와의 애착이나 친밀감을 더 중시하는 경우가 있다.

일회적 피해유형은 학교적응 차원에서 보면 심각하지 않다고 해석할 수 있으며 더욱이 1년 후 무피해 집단으로 옮겨갈 가능성도 비교적 높다. 그럼에도 불구하고, 일회적 피해경험 집단은 지속·중복 피해집단으로 옮겨갈 가능성도 어느 정도 있기 때문에 이들의 회복을 돕는 것이 무엇보다 중요하다. 피해학생을 돕는 교육적 조치는 다양한데, 본 연구에서는 또래가 중요하다는 결과를 얻었다(Pozzoli & Gini, 2010;

Wang et al., 2011). 학교폭력 일시적 피해는 학교적응에 직접적으로 보다는 부정적 교우관계와의 상호작용을 통해 학교적응에 부적으로 영향을 미칠 수 있다. 반면에 일회적 피해를 입었지만 교우관계가 좋다면 여전히 학교적응의 문제를 겪지는 않을 것이며 또래들의 도움과 지원을 얻어 더 이상 학교폭력 피해를 경험하지 않는 무피해 집단으로 흡아갈 수 있을 것이다(Espelage, Green & Polanin, 2012; Wentzel, 2011). 중학생들에게 교우관계는 긍정적인 학교적응을 위한 중요한 조절변인이다(김순혜, 2012; 박경아, 2002; Oldenburg et al., 2014; Pozzoli & Gini, 2010). 현재 학교폭력이 발생하면 관련학생의 조치에 초점을 맞추어 사안을 처리하고 있는데(법제처, 2013), 이 연구의 결과는 학교폭력 피해학생의 교우관계를 회복시켜주고 긍정적인 교우관계를 유지할 수 있도록 돕는 것이 학교폭력 재발방지를 위해 중요함을 시사해준다.

본 연구는 학교폭력이 가장 많이 일어나는 중학교 2학년을 대상으로 피해유형을 구별하고 1년 후의 학교적응에 영향을 미치는 변인과 이러한 관계를 조절하는 영향변인을 탐색하였다는 점에서 의의가 있다. 또한 학교폭력의 피해를 단 한번이라도 경험하면 ‘피해자’라고 분류하거나 아니면 단순히 학교폭력 피해경험의 유무만을 구분하는 기존의 분석방식에서 벗어나 피해경험의 중복성과 반복성 여부를 반영하여 피해학생을 유형화하였다는 점에서 의의가 있다.

이러한 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 점에서 몇가지 제한점이 있으며 이를 기초로 추후연구를 제안하고자 한다. 첫째, 본 연구에서 살펴본 학교적응은 교사와의 관계나 또래관계, 학교에 대한 만족도나 소속감 등의 사회적, 정서적 요인을 포함하지 않았다는 점에서 제한적일 수 있다. 특히 학교폭력 피해학생의 적응을 살펴보기 위해서는 일반학생들과 차별화될 수 있는 다양한 정신건강 차원(예, 우울, 불안, 자살사고 등)을 충분히 고려해야 한다는 점에서 본 연구에서 살펴본 학교적응은 성격상 일반적일 수 있다. 추후연구에서는 학교적응에 대한 포괄적 정의에 충실하게 구성할 뿐 아니라 피해학생에게 초점을 맞춘 학교적응 구인을 재구성하여 분석할 필요가 있을 것이다.

둘째, 교우관계에 대한 자기보고식 자료의 한계이다. 자기보고식 교우관계 변인은 주관적 평가에 의해 왜곡될 가능성이 있기에 또래지명이나 또래평가 방법이 더 선호된다(Hawker & Boulton, 2000). 유사하게 학생들이 지각한 교사와의 관계이기 때문에 다소 주관적이고 자의적일 수 있다. 이러한 또래관계나 교사와의 관계는 대인관계 맥

락에서 확장되어 살펴볼 필요가 있는데 예를 들어 가족과의 관계나 지역사회에서의 성인 돌봄 변인을 고려해 볼 필요가 있다. 추후 연구에서는 학교폭력의 사회생태학적 영향을 고려하여 다층적인 대인관계 변인을 분석모형에 포함할 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 피해학생의 1년 후 학교적응을 살펴보는 단기·종단적인 성격을 가지고 있다. 본 연구는 데이터의 제한으로 인해 단기적으로만 살펴보았지만 외국 선행연구(Gibb et al., 2011; Hawker & Boulton, 2000; Park, 2006)나 일부 국내연구(권재기, 2011)와 같이 피해학생을 중·장기적으로 추적함으로써 이들의 학교적응, 정신 및 신체 건강, 학업성취 등을 통합적으로 살펴볼 필요가 있을 것이다. 추후연구에서는 학교폭력 피해경험의 편포성이나 학교적응 변인의 반복 사용에 따르는 다중공성선문제를 해결하기 위하여 체계적인 접근이 필요하다. 예를 들어, 자기회귀 교차지연모형(autoregressive cross-lagged modeling)이나 잠재 성장모형(latent growth modeling) 등을 포함하여 엄격한 종단연구 분석방법을 활용할 필요가 있을 것이다.

본 연구는 학교폭력 피해학생의 다양성에 초점을 두고, 일회 피해학생과 지속·중복 피해학생을 돕는 방법이 차별화되어야 함을 강조하였다는 점에서 의미가 있다. 또한 이러한 피해학생에 대한 정확한 이해와 차별화된 지원 전략이 학교폭력 관련 정책과 제도 개발에도 반영될 수 있기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 강수령, 이경님 (2001). 아동의 또래괴롭힘, 사회적 유능감과 학교적응의 관계. **동아교육논총**, 27, 161-179.
- 교육부 (2014). 2014년 1차 학교폭력 실태조사 및 정보공시 분석결과 발표(보도자료). www.moe.go.kr에서 2014년 7월 19일 인출.
- 권재기 (2011). 집단따돌림 피해경험의 발달양상과 내면화·외현화 문제행동의 변화. **한국아동복지학**, 34, 96-127.
- 김순혜 (2012). 초등학교 학교폭력 피해아동의 위험요인과 보호요인 분석. **아동교육**, 21(3), 5-17.
- 김예성, 박현선 (2007). 초등학교 또래괴롭힘 피해 아동의 학교적응유연성에 관한 연구. **한국아동복지학**, 23, 65-97.
- 김은영 (2008). 학교 분위기가 중학생의 또래폭력 피해경험에 미치는 영향. **한국아동복지학**, 26, 88-111.
- 김지경, 박혜정, 임희진, 이계오 (2010). **한국아동·청소년패널조사2010**(연구보고 10-R01). 서울: 한국청소년정책연구원.
- 김혜원, 이혜경 (2010). 집단괴롭힘의 가해와 피해행동에 영향을 미치는 사회적 심리적 변인들. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 14(1), 45-64.
- 김혜원 (2011). 집단따돌림과 집단괴롭힘에 따른 남녀 청소년들의 심리적 건강, 학교 인식 및 학교적응에 대한 구조분석. **청소년복지연구**, 13(2), 173-198.
- 김혜원 (2013). **청소년 학교폭력, 이해·예방·개입을 위한 지침서**. 서울: 학지사.
- 문용린, 김준호, 임영식, 광금주, 최지영, 박병식 외 (2005). **학교폭력 예방과 상담**. 서울: 학지사.
- 박경아 (2002). **학교폭력 피해자의 학교 적응에 관한 연구**. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박정주 (2011). 교사에착이 학교의 학교부적응에 미치는 영향에 관한 종단분석. **한국교원교육연구**, 28(3), 333-352.
- 박종효 (2007a). 학교폭력 가해행동에 대한 이해, 대인관계의 매개효과. **교육학연구**, 45(1), 1-24.

- 박종효 (2007b). 집단따돌림(왕따)에 대한 이해: 발달경향과 정신건강의 관련성. **한국 청소년연구**, 18(1), 247-272.
- 박종효 (2013). 학교 환경과 학교 적응의 구조적 관계 탐색. **열린교육연구**, 21(1), 101-129.
- 박종효, 최지영 (2014). 초등학생 사회역량 발달에 영향을 미치는 개인 및 학교 요인 탐색: 학습문화와 학교폭력을 중심으로. **교육학연구**, 52(1), 89-116.
- 박현선 (1999). 실직가정 청소년의 적응유연성 증진을 위한 프로그램 개발 및 효과성 평가. **한국아동복지학**, 8, 35-58.
- 방기연 (2011). 학교폭력 사건에 대한 교사의 인식과 경험에 대한 질적연구. **상담학연구**, 12(5), 1753-1778.
- 방기연, 이규미 (2009). 학급내 집단괴롭힘에 대한 담임교사의 경험과 개입 과정에 대한 연구. **한국심리학회지**, 28(1), 167-188.
- 법제처 (2013). 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률. <http://www.moleg.go.kr>에서 2014년 10월 15일 인출
- 서영석 (2010). 상담심리 연구에서 매개효과와 조절효과 검증: 개념적 구분 및 자료 분석 시 고려 사항. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 22(4), 1147-1168.
- 선우현정, 이희선 (2014). 집단따돌림 피해경험과 학교적응간의 관계. 교사-학생 관계의 조절효과. **청소년학연구**, 21(1), 149-166.
- 성지희, 정문자 (2007). 학교폭력 피해아동이 학교적응과 보호요인. **아동학회지**, 28(5), 1-18.
- 신성자, 정숙희 (2010). 교사가 지각하는 학교업무환경과 학생의 개인특성이 신체적, 비신체적 또래폭력 피해경험에 미치는 영향. **학교사회복지**, 19, 141-172.
- 신성자 (2012). 업무부담과 학교지원이 교사의 학교폭력 대처효능감에 미치는 영향. **사회과학연구**, 28(2), 273-298.
- 신현숙 (2003). 적응유연성 연구의 전망: 개념 및 방법론적 문제와 학교-기반 예방을 위한 시사점. **교육학연구**, 41(2), 431-456.
- 심희옥 (2005). 또래 괴롭힘과 대인간 행동특성에 관한 횡단 및 단기 종단연구. **한국 아동학회지**, 26(5), 263-279.
- 안정숙, 신승우 (2001). 집단따돌림 피해 중학생의 학교적응에 관련된 위험인자와 보호인자.

- 신경정신의학, 40(6), 1166-1173.
- 오승환 (2007). 청소년의 집단괴롭힘 관련 경험에 영향을 미치는 생태체계적 요인 분석. **정신보건과 사회사업**, 25, 74-98.
- 오인수 (2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. **초등교육연구**, 23, 45-63.
- 이경상, 박혜정, 이종원, 김지영 (2011). **한국 아동·청소년 패널조사 2010 II 사업 보고서**(연구보고 11-R10). 서울: 한국청소년정책연구원.
- 이대용 (2012). **초등학교 교사의 교수역량 평가지표 개발 및 타당화**. 부산대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이봉건, 남재봉, 이종연, 이상익, 황순택, 김수현 외 (2001). 또래아동의 비행행동이 피해 아동의 삶의 질에 미치는 영향과 그 개선방안. **한국심리학회지: 임상**, 20(3), 413-441.
- 이상균 (1999). **학교에서의 또래폭력에 영향을 미치는 요인**. 서울대학교 사회복지학과 박사학위 청구논문.
- 이원이, 김동일 (2009). 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인 분류. **열린교육연구**, 17(4), 89-118.
- 이은희, 김남숙 (2011). 학교폭력피해 청소년의 학교적응에 관한 연구: 탄력모델을 이용하여. **청소년복지연구**, 13(4), 71-89.
- 이은희, 손정민 (2011). 학교폭력 피해 청소년의 정신건강 영향 요인 연구-탄력성 모델을 이용하여. **청소년복지연구**, 13(2), 149-171.
- 이진숙, 조아미 (2012). 근거이론으로 접근한 학교폭력 피해학생의 학교적응과정. **청소년 복지연구**, 14(1), 333-358.
- 이희영, 이미연 (2006). 학교폭력 피해아동의 학교적응유연성과 관련된 보호요소 탐색. **인문과학논총**, 11(2), 83-102.
- 청소년폭력예방재단 (2011a). 전국 학교폭력실태조사. **학교폭력연구**, 1(2), 63-90.
- 청소년폭력예방재단 (2011b). 학교폭력 상담 내용 분석 연구. **학교폭력연구**, 1(2), 91-115.
- 청소년폭력예방재단 (2013). **전국 학교폭력실태조사 연구**. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 청소년폭력예방재단 (2014). **전국 학교폭력실태조사 연구**. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 한유경, 이주연, 김성식, 신민섭, 정제영, 정성수 외 (2014). **학교폭력과 괴롭힘 예방, 원인진단과 대응**. 서울: 학지사.

- Baker, J. A. (2006). Contribution of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school Psychology, 44*, 211-229.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Jaana, & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Dawson, J. F. (2014). Moderation in management research: What, why, when, and How. *Journal of Business and Psychology, 29*, 1-19.
- Espelage, D. L., Green, H. D., & Polanin, J. (2012). Willing to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *Journal of Early Adolescence, 32*, 776-801.
- Gibb, S. J., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2011). Bullying victimization/perpetration in childhood and later adjustment: Findings from a 30 year longitudinal study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*, 82-88.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2009). **아동·청소년 적응유연성 핸드북** (신현숙 역.). 서울: 학지사. (원저 2005 출판)
- Haltigan, J. D., & Vailancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology, 50*(11), 2426-2436.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology, 14*, 69-89.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and

- social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychological adjustment. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- Nylund, K., Bellmore, A., Nishina, A., & Graham, S. (2007). Subtypes, severity, and structural stability of peer victimization: What does latent class analysis say?. *Child Development*, 78, 1706-1722.
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C. et al. (2014). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 33-44.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Park, J. H. (2006). Aggressive/Victim subtypes and teacher factors in first grade as risk factors for later mental health symptoms and school functioning. *Asia Pacific Educational Review*, 7, 108-119.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2011). **괴롭힘의 예방과 개입: 학교에서 어떻게 도울 것인가** (이동형, 이승현, 신현숙 역.). 서울: 학지사. (원저 2009 출판)
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2013). Teachers' victimization related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization.

Journal of Abnormal Child Psychology, 41, 1-16.

- Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2011). *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*. New York: The Guilford Press.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to deduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135-1143.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2011). Peer victimization and academic adjustment among early adolescents: Moderation by gender and mediation by perceived classmate support. *Journal of School Health*, 82, 386-392.
- Wei, H. S., & Williams, J. H. (2004). Relationship between peer victimization and school adjustment in sixth-grade students: Investigating mediation effects. *Violence and Victims*, 19(5), 557-571.
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. Reynolds, & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology*, 7: *Educational psychology* (pp. 235-258). New York: Wiley.
- Wentzel, K. R. (2011). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). New York: NY, Guilford Press.

ABSTRACT

The impact of school violence victimization on school adjustment: The moderating effect of interpersonal relationships

Lim, Jaeyoun* · Lee, Sunsook** · Park, Jonghyo***

This current research sought to explore the moderating effect of interpersonal relationships on the school adjustment of victimized students. To fulfill this research aim, data from the 2nd and 3rd wave data of the Korean Children Youth Panel Study was used. The victims were divided into 3 groups, as follows; those with no-experience of victimization, those with one-time/type experience, and those with persistent and multiple experiences. The results showed that victims with persistent and multiple experiences had a lower level of school adjustment in Grade 2 and Grade 3 than non-victimized students. Those with experience of one-time/type of victimization, who also had good relationships with their peers tended to demonstrate better school adjustment 1 year later than no-victimized students. However, since some persistent victims remained in the same status of victimization 1 year later, we suggest that greater attention should be paid to this at-risk group.

Key Words: school violence, school adjustment, peer relationships, victimization, moderator

투고일: 2014. 12. 15, 심사일: 2015. 3. 17, 심사완료일: 2015. 3. 23

* Konkuk University

** Gyeonggi Mec-Tec. High School

*** Konkuk University, corresponding author, jonghyop@konkuk.ac.kr