

학교환경요인이 청소년의 학교폭력 가해에 미치는 영향에서 가정폭력 경험의 조절효과*

김진숙¹⁾

조선대학교
행정복지학부

문현주²⁾

이화여자대학교
사회복지학과

신혜숙³⁾

조선대학교
행정복지학부

본 연구는 학교환경요인이 청소년의 학교폭력 가해에 미치는 영향에서 가정폭력 경험의 조절효과를 알아보고자 광주광역시 소재 중학교에 재학중인 청소년 259명을 대상으로 질문지법을 이용해 자료를 수집하였다. 청소년의 학교환경요인으로 교사지지, 학교유해환경 접촉, 학교폭력 사후조치, 방과후 활동, 학교폭력 방관, 학교폭력 불안 등 총 6가지의 변수를 포함시켰다. 분석결과, 교사지지와 학교폭력 불안이 높을수록 청소년의 학교폭력 가해를 낮추는 것으로 나타났다. 아울러 학교유해환경과의 접촉이 높을수록, 학교폭력 사후조치가 강할수록, 방과후 활동을 할수록, 학교폭력 방관이 높을수록 청소년의 학교폭력 가해를 증가시키는 것으로 나타났다. 또한 과거 가정폭력 경험이 많을수록 학교폭력 가해가 증가하였다. 학교환경요인이 학교폭력 가해에 미치는 영향에서 가정폭력 경험의 조절효과가 통계적으로 유의하게 나타났다. 특히 학교유해환경 접촉과 학교폭력 불안이 가정폭력 경험과 상호작용하여 학교폭력 가해가 높아지는 것으로 나타났다. 본 연구결과는 청소년의 학교폭력 가해를 증가시키는 요인들을 제시하여 이러한 요인을 줄이는 프로그램을 통해 청소년의 학교폭력 가해를 감소시키기 위한 실천적 제언을 하였다.

주제어 : 학교환경요인, 가정폭력 경험, 학교폭력 가해, 청소년

* 본 연구는 2012년도 조선대학교 학술연구비의 지원을 받아 연구되었음.

1) 주저자 : 조선대학교 행정복지학부, 부교수

2) 교신저자 : 이화여자대학교 사회복지학과, 박사과정 수료 (E-mail : zooblue@daum.net)

3) 조선대학교 행정복지학부, 강사

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

학교는 타인과 교류하면서 관계맺기를 배울 수 있는 중요한 장소이다. 그러나 폭력문제가 심각해지면서 학교는 더 이상 안전한 학습환경이 아니다. 학교폭력 문제는 장기간에 걸쳐서 반복적이고 광범위하게 진행되는데 학생 간에는 이미 서열화가 정해져 가해자는 피해자보다 더 강한 힘을 갖거나 지위가 높은 위치에 있는 경우가 많다. 이와 같이 가해자와 피해자간에는 권력의 피라미드 관계가 형성되어 있다(Olweus, 1993). 이런 학교폭력은 반복적으로 자행되기 때문에 문제를 고착화시킬 우려가 높다. 옆에서 학교친구가 폭행을 당하더라도 묵인하거나 방관하는 일도 자주 발생한다. 학교폭력 가해학생이 매년 늘면서 학교폭력의 심각성을 인식하는 비율 또한 증가하고 있지만(교육과학기술부, 2012) 아직까지 일선 학교는 폭력치유와 예방활동에 큰 역할을 하지 못하고 있다. 학교폭력에 대해 학교가 미온적인 대처를 하는 경우가 많고 교사들은 입시 교육에 치중하기 때문에 학생 생활지도에 관심을 갖기 어려운 게 현실이다. 대처를 하더라도 가해자 처벌과 적발 신고에 초점이 맞춰져 있어서 교육효과를 기대하기 어렵다. 실제로 학교폭력 가해자는 피해자와 마찬가지로 우울과 같은 정신적 어려움을 겪고 있으며(곽금주, 2005; 윤명숙, 이묘숙, 민수영, 2012) 피해자가 가해자가 되는 경우도 많기 때문에(신혜섭, 2005) 이들에 대한 장기적인 개입과 관심이 필요하다. 학교폭력조직은 전국적으로

연계되어져 있고 성인폭력조직으로 이어지는 경향이 높기 때문에(김창균, 임계령, 2010) 효과적인 개입방안이 조속히 마련되어야 한다.

학교폭력예방을 위해서는 학교뿐 아니라 지역사회환경의 변화가 필요하다. 청소년의 문제행동은 학교주변 환경과 밀접한 관련성을 갖기 때문에(정하성, 2006) 학교주변의 유해환경은 청소년의 폭력을 부추길 수 있는 개연성이 높다. 이와 같이 폭력문화에 노출될 경우 학생들은 자신도 피해자가 될지 모른다는 불안 내재화할 가능성이 높다. 대부분 학교 내에서 폭력이 발생하고 있기 때문에 학교환경에 대한 관심이 상당히 중요하다고 볼 수 있다. 그러나 학교폭력과 관련된 연구는 주로 가정환경의 문제(김지영, 박은예, 2013; 아영아, 정원철, 2007; 조준범, 조남홍, 2011)에 초점을 맞추거나 개인적 특성을 고려한 연구(김재엽, 이효정, 강민지, 2007; 염영미, 2011; 이희정, 황선영, 2013; 정옥분, 최옥임, 2003)가 대부분이고 학교환경과 학교폭력 가해와의 관계를 다룬 연구는 미흡한 편이다. 학교폭력은 가족, 또래, 학교환경 및 지역 문화적 특성이 다각적으로 영향을 미치기 때문에(Espelage & Swearer, 2003; Smokowski & Kopasz, 2005) 다차원적인 접근을 고려해야 하지만 그중에서도 학교환경체계의 분석은 특히 중요하다(Benbenishty & Astor, 2005; 2007). 학교폭력 발생을 낮추는 해법을 찾기 위해서는 학교환경에 대한 고찰이 필요하다(Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001). 청소년들은 대부분의 시간을 학교에서 보내고 학교에서 폭력이 주로 발생하기 때문에 학교가 폭력현상에 대해 어떻게 대처하는가를 살펴보고 이에 대한 개입방안을

논의하는 것은 폭력을 예방하는데 실질적인 기여를 할 수 있을 것이다.

학교폭력은 신체적인 안녕상태를 위협하는 행위로서 약자를 괴롭히거나 함부로 다루고 때리는 등의 행동을 말한다. 우리나라에서 2004년 제정된 「학교폭력대책법」에서는 학교폭력을 ‘학교내외에서 학생들 간에 발생한 신체, 정신, 재산상의 피해를 수반하는 행위’로 정의하고 있다. 학교폭력은 의도성이 중요한데 약자를 해치려는 악의적인 동기를 고려하는 것이 필요하다(Kwan & Skoric, 2013). 서열에서 우위에 있는 또래가 악의적인 의도를 갖고 반복적이고도 장기간 가하는 부당한 학대를 학교폭력 가해라고 정의할 수 있다. 이 폭력행동에는 신체적 폭력뿐 아니라 공갈, 협박, 따돌림, 소지품 빼앗기, 놀리거나 비웃기, 모욕을 주거나 욕을 하는 행동과 같은 언어적 폭력도 포함된다(Hinduja & Patchin, 2007; Woods & Wolke, 2004).

본 연구에서는 학교폭력 가해에 영향을 미치는 변수로 학교환경을 상정했고 그중에서도 학생에 대한 교사의 지지, 학교 주변의 유해한 환경, 학교폭력이 발생하였을 때 학교가 어떻게 조치를 취하는가, 방과후 활동, 폭력에 대한 또래의 태도, 학교폭력에 대해 개인이 어떻게 인식하는가 등을 변수로 포함시켰다.

학교폭력을 감소시키는 데 가장 중요한 것은 교사의 역할이다. 평소 교사가 학생들과 어떤 관계를 맺는가가 학교폭력의 위험을 낮추는 데 중요한 역할을 할 수 있다. 교사로부터 받는 지지의 정도, 교실의 분위기, 교사의 태도 등은 학교폭력 가해에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다(도기봉, 2008; Akiba,

2010; Harris, 2009). 교사와 같은 주변인물의 따뜻한 관심을 받지 못하였을 때 학교폭력 발생이 높은 것으로 나타났다(김선애, 2007; 한지연, 임영식, 2007; Chen & Astor, 2011; Harel-Fisch et al., 2011). 특히 교사와 학생과의 친밀한 관계는 폭력문제가 발생하였을 때 이를 교사에게 적극적으로 알리거나 도움을 요청할 수 있기 때문에 조기에 폭력을 예방하도록 해준다는 측면에서 특히 유용하다(Yablon, 2012). 반대로 교사가 자신들을 불공평하게 대우하거나 거칠게 대하는 경우 다른 학생들에게 폭력을 행사할 확률이 높아지는 것으로 나타났다(Harel-Fisch et al., 2011). 교사와의 부정적 관계와 학교폭력 경험을 연구한 결과 교사의 적대적 태도는 학교폭력 가해와 연관성이 있는 것으로 조사되었다(우채영, 임재국, 2009). 본 연구에서 교사의 지지란 애정과 신뢰에 기반을 둔 행동뿐 아니라 교사가 공평함을 유지하면서 상황을 합리적으로 판단할 수 있는 능력을 포함하고 있다. 교사는 학교폭력 발생시에 상황을 처리해 나갈 수 있는 능력이 무엇보다 요구된다. 학교폭력을 효과적으로 잘 다룰 수 있기 위해서는 학교폭력에 개입하여 문제를 해결할 수 있다는 자신의 인식능력, 즉 교사의 자기효능감이 아주 중요하다(Sela-Shayovitz, 2009).

다음으로는 학교유해환경 접촉을 들 수 있다. 청소년 유해시설은 비행우려가 높은 또래 집단과 교류를 증가시키고 문제행동을 촉발할 수 있는 기회를 높인다(정하성, 2006). 학교유해환경에 노출되는 요인에는 또래들의 집단압력이 작용하는 것으로 나타났다(임원선, 2008). 비행위험성이 높은 또래들과 교류하면서 자연

스럽게 학교유해환경에 접근할 기회가 높아지고 폭력행위에 가담할 가능성이 높아질 수 있다.

그 다음으로, 학교폭력에 대한 사후조치를 들 수 있다. 학교폭력발생시 학교개입의지가 부족하다고 인식할수록 청소년들은 학교폭력과 같은 위험한 행동에 개입될 가능성이 더 높다(Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004). 학생들이 학교에 대해 안전감과 소속감을 많이 느낄수록 학교폭력에 휘말릴 개연성이 줄어드는 것으로 나타났다(Laufer & Harel, 2003). 아울러 성인 및 학교의 지도감독이 학교폭력 발생을 낮추는 것으로 조사되었다(Blosnich & Bossarte, 2011). 학교분위기가 안전하지 않다고 인식한 학생들은 문제있는 행동을 할 가능성이 높지만 학교관계자들이 감독을 제대로 할 경우에는 학교폭력의 발생빈도가 낮았다(Harel-Fisch et al., 2011, Wienke et al., 2009). 이와 같이 학교사후조치는 학교폭력을 낮추는데 아주 중요한 역할을 할 수 있다. 그러나 실제로 교사들과 학교행정관계자들은 학교폭력에 압도되어 어떻게 상황을 다루어야 하는지 알지 못하는 것으로 조사되었다(Kandakai & King, 2002). 특히 학교폭력 개입과정에서는 초기노력이 아주 중요하다(정하은, 전종설, 2012). 학교가 안전감을 확보할 수 있는 구체적인 대안마련을 통해 신속하고 공정하게 사후조치를 하는 것은 중요하다(Wegner, Garcia-Santiago, Nishimura & Hishinuma, 2010). 그러나 사후조치를 어떻게 할 것인가는 논란의 여지가 많다. 최근 학교폭력 가해사실을 학생부에 기재하는 것을 두고 낙인효과를 우려하여 걱정하는 입장과 학교폭력 근절을 위해 필요하다는 입

장이 팽팽하게 맞서고 있다. 실제로 이성식(2003a)은 주변의 부정적 평가와 낙인은 지속적인 비행을 하게 하는 촉발요인이 될 수 있다고 지적했다. 따라서 본 연구에서는 학교의 사후조치가 학교폭력 가해에 어떤 영향을 미치는지 구체적으로 살펴보고자 한다. 또한 학교폭력 가해에 영향을 미치는 요인으로 방과후 활동을 학교환경요인으로 포함시켰다. 방과후 활동은 보호요인이 되면서도 동시에 위험요인이 될 수 있다(Peguero & Popp, 2012). 학교에서 수업 이외의 다양한 활동참여는 청소년들의 긴장과 스트레스를 해소하고 새로운 에너지를 부여받도록 해주기 때문에 학교폭력 예방에 긍정적인 역할을 할 수 있다. 기존연구에서는 다양한 외부활동에 참여하는 것 자체가 폭력발생을 현저하게 낮추는 것으로 나타났다(Jiang & Petersn, 2012). 한지연과 임영식(2007)은 학교활동이 증가할수록 학교폭력 경험이 감소되는 것으로 제시하였다. 하지만 반복적, 지속적으로 자행되는 학교폭력 특성상 장소를 가리지 않고 자행될 위험성 또한 높기 때문에 방과후 활동 내에서 폭력행위가 발생 할 위험성이 높다. Peguero(2008)는 방과후 활동 자체보다는 학교 내에서 어떤 활동에 참여하는가가 중요한데 학업과 관련된 활동보다는 스포츠 활동에 참여하는 것이 폭력발생 비율을 낮춘다고 했다.

이외에도 폭력에 대한 또래의 태도가 학교 폭력문화를 양산하는데 중요한 역할을 할 수 있다. 또래들이 폭력에 대해 어떻게 인식하고 있는가는 가해행동을 부추기는 데 큰 영향을 줄 수 있다. 위계적인 서열관계에서 힘이 센 학생들이 약한 학생에게 위해를 가할 때 이를

제지하지 못하고 방관하는 상황에서 학교폭력은 더 심각해 질 수 있다. 2012년도 교육과학기술부가 조사한 학교폭력실태조사에 따르면 학생들이 학교폭력을 가장 많이 당한 장소는 교실(41.7%)로 나타났다. 교실에 있는 다수의 학생들은 폭력을 목도하지만 대부분의 학생들은 남의 일로 여기고 방관자 역할을 할 수 있다. 실제 연구에서는 폭력이 자행될 때 어린 학생들은 폭력을 멈추려고 시도하지 않으며 피해자편에서 말리거나 위로해 주지 않는다고 했다(Richard, Schneider & Mallet, 2012). 교실에서 학교폭력이 발생할 때 다른 학생들이 폭력에 대해 어떤 입장을 취하는가가 학교폭력 가해에 중요한 영향을 미칠 수 있다. 실제로 학교폭력을 방관한 학생들은 폭력에 대한 보상효과 때문에 그 행동을 비난하기보다는 쉽게 모방하기도 한다(Craig, Pepler & Atlas, 2000). 이런 방관행동이 학교폭력을 양산할 수 있는 위험성이 크다고 볼 수 있다. 기존 연구에 따르면 폭력에 대한 태도가 학교폭력과 밀접한 관련성이 있는 것으로 나타났는데 위험한 행동을 일삼는 또래에 대한 개입이 빈약할 때 폭력은 강화되는 것으로 나타났다(Chen & Astor, 2011). 반면, 학생과 학생간의 친밀한 관계는 친사회적 행동을 유지하거나 학생들이 서로에 대한 관심과 신뢰가 높을 때 학교폭력발생비율이 낮아지는 것으로 나타났다(Blosnich & Bossarte, 2011; Johnson, Burke & Gielen, 2011). 또래의 역할이 중요함에도 또래의 방관적 역할과 학교폭력 가해와의 관련성을 언급한 연구는 거의 없다. 본 연구에서는 폭력에 대한 방관적 태도가 학교폭력 가해에 미치는 영향력을 구체적으로 살펴보고자 한다.

학교폭력문화가 확산될수록 누구나 피해자가 될 수 있다는 인식을 형성하기 때문에 상당한 긴장과 불안을 야기할 수 있다. 학교폭력에 대한 불안은 폭력피해를 예측하는 데 중요한 변수로 활용될 수 있고 학교관계자들에게는 학생들을 위한 안전한 학습환경을 개선할 수 있는 유용한 정보를 제공해준다(Akiba, 2010). 학교폭력 가해자에 대한 연구에서는 피해자와 가해자가 같은 동일선상에 있고 서로 순환적인 관계라는 점을 언급했다(신혜섭, 2005). 김준호(1998)의 연구에서도 우리나라 남자 청소년의 과반수 이상이 피해자이면서 가해자 유형에 해당된다고 추산하였다. 이런 관점에서 본다면 학교폭력 가해자들도 피해받은 전력이 있기 때문에 학교폭력에 대한 불안수준이 높다고 추론해 볼 수 있다. 범죄학 이론에서는 자신들이 취약하다고 느낄수록 범죄에 대한 불안이 높아지는 것으로 나타났다(May & Dunaway, 2000). 또한, 일반긴장이론(Agnew, 1992)에 따르면 청소년 비행은 주로 일상생활에서 경험하는 다양한 긴장에서 비롯된다고 보았다. 이 이론들을 종합해 보면 청소년 역시 내적 불안이 높은 상황에서 자신들을 보호하기 위한 방식으로 폭력을 선택할 수도 있다고 가정해 볼 수 있다. Akiba(2008)의 연구에서는 학교폭력에 대해 학교가 주체적인 역할을 하지 못할 때 특히 불안이 높은 것으로 나타났다. 학교가 안전하지 않다는 인식은 학교폭력을 발생시키는 데 상당히 중요한 영향을 미치는 것으로 조사되었다(Wegner et al., 2010). 사회통합이론에서는 사회적 연대 의식이 부족할수록 범죄에 대한 불안의 인식수준이 더 높아지는 것으로 나타났다(Adams & Serpe, 2000).

이 이론들에 근거해 볼 때 학교가 안전하지 않다는 자각과 함께 폭력에 대해 방관하는 분위기에서 청소년들은 학교폭력에 대한 불안이 높아질 수 있음을 예상할 수 있다. 그러나 학교폭력 불안이 학교폭력 가해에 미치는 영향과 관련된 연구는 거의 없는 실정이다. 본 연구에서는 학교폭력 불안이 학교폭력 가해에 어떤 영향을 미치는지 구체적으로 살펴보고자 한다.

이와 같이 기존연구에서 학교환경에 대한 중요성이 언급되고 있지만 이를 종합하여 분석한 연구들은 부족하다. 따라서 본 연구에서는 학교환경과 학교폭력 가해와의 관계를 분석해 봄으로써 학교폭력을 예방할 수 있는 구체적인 개입방안을 마련하고자 한다.

학교폭력 가해에 영향을 주는 또 다른 중요한 요인으로 가정폭력 경험을 꼽을 수 있다. 여기서 가정폭력은 가족구성원 중 한 사람이 다른 가족구성원에게 폭력을 행사하면서 고통을 주는 행위를 말한다. 가정폭력의 부정적 경험이 또래관계에서 공격적으로 대응하려는 반응을 반복하게 하고 괴롭히는 특성으로 고착될 수 있다(김예성, 김광혁, 2008). 가정폭력을 설명하는 이론 중 사회학습이론에서는 폭력이 관찰을 통해 대리학습되어 내면화되기 때문에 특정상황에서 반복적으로 폭력을 행사할 가능성이 높다고 보았다. 또한 사회정보처리이론에서는 부모로부터 학대를 받은 청소년들은 상대의 행동과 상황을 적대적이고 공격적으로 해석하려는 경향이 높다고 본다(이성식, 2003b). 가정에서 폭력행위를 내면화하면 갈등상황에 직면했을 때 해결을 위한 수단으로 그대로 폭력을 답습할 가능성이 높기 때

문에 학교에서 폭력행위에 가담할 확률 또한 높아질 수 있다. 기존 연구에서도 부모가 자녀를 자주 공격할 때 학교에서 가해행동에 가담할 가능성이 높은 것으로 나타났다(김경은, 2013; 김재엽, 김희진, 송아영, 장용언, 2009; 김재엽 등, 2007; 김지영, 박은예, 2013; 신혜섭, 2005; 아영아, 정원철, 2007; 정하은, 전종설, 2012; 조춘범, 조남홍, 2011). 이와 같이 가정폭력 경험이 학교폭력 가해와 깊은 상관성을 보인다는 결과는 많은 연구들에서 검증되었지만 학교폭력 가해와 학교환경과의 관계에서 가정폭력 경험이 조절변수로서 어떤 역할을 하는지 규명한 연구는 거의 없다. 가정과 학교가 사회적 통제기제로서의 역할을 제대로 하지 못했을 때 범죄발생률을 증가시킬 뿐만 아니라(김준호, 1996) 학교환경이 미비했을 때 폭력비행의 가능성을 매우 높게 하는 것으로 나타났다(이성식, 2003b). 기존 연구에 근거해 볼 때 학교환경 및 가정폭력 경험이 학교폭력 가해와 밀접한 관련성이 있는 것으로 나타났기 때문에 본 연구에서는 학교환경 중 어떤 요인이 조절변수인 가정폭력 경험을 통해 학교폭력 가해에 영향을 주는지 구체적으로 살펴보고자 한다.

본 연구가설에 근거하면 학교환경은 모든 학생들에게 공통적으로 영향을 주지만 그 중에서도 가정폭력에 노출된 학생들의 경우 학교환경으로 인한 부정적 결과가 더 증폭된다고 볼 수 있다. 반대로 청소년들이 학교환경에서 부정적 경험을 많이 받더라도 가정에서 폭력에 노출되지 않았다면 이들의 학교폭력 가해는 감소될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 학교환경과 학교폭력 가해와의 관계에서

가정폭력 경험이 조절변수로서의 역할을 할 것으로 가정하고 가정폭력 경험이라는 변수가 학교폭력 가해 행위에 구체적으로 어떤 영향을 미치는지 검증하고자 한다. 가정폭력 경험을 조절변수로 하여 학교환경과 학교폭력 가해와의 관계를 검증한 연구결과는 학교폭력 문제를 예방하고 개입하는 데 유용한 자료로 활용될 수 있을 것이다.

2. 연구문제

1) 학교환경요인(교사지지, 학교유해환경 접촉, 학교폭력 사후조치, 방과후 활동, 학교폭력 방관, 학교폭력 불안)은 학교폭력 가해에 영향을 미치는가?

2) 학교환경요인(교사지지, 학교유해환경 접촉, 학교폭력 사후조치, 방과후 활동, 학교폭력 방관, 학교폭력 불안)과 학교폭력 가해간의 관계에서 가정폭력 경험은 조절효과를 갖는가?

II. 연구방법

1. 연구모형

본 연구는 학교환경요인(교사지지, 학교유해환경 접촉, 학교폭력 사후조치, 방과후 활동, 학교폭력 방관, 학교폭력 불안)이 학교폭력 가해에 영향을 미치고 가정폭력 경험이 두 변수 사이에서 조절효과를 가질 것이라는 가정 하에 그림 1과 같은 연구모형을 설정하였다.

2. 연구대상

본 연구는 광주광역시에 거주하는 중학생 300명을 대상으로 하였다. 광주광역시 전체 중학교 중 교사의 협조가 가능한 학교를 편의 표집방법으로 선정하였다. 결과적으로 3개교가 선정되었고 선정된 학급에서는 모든 학생이 조사에 참여하였다. 회수된 설문지 중에서 무응답이 많거나 무성의한 설문지를 제외하고

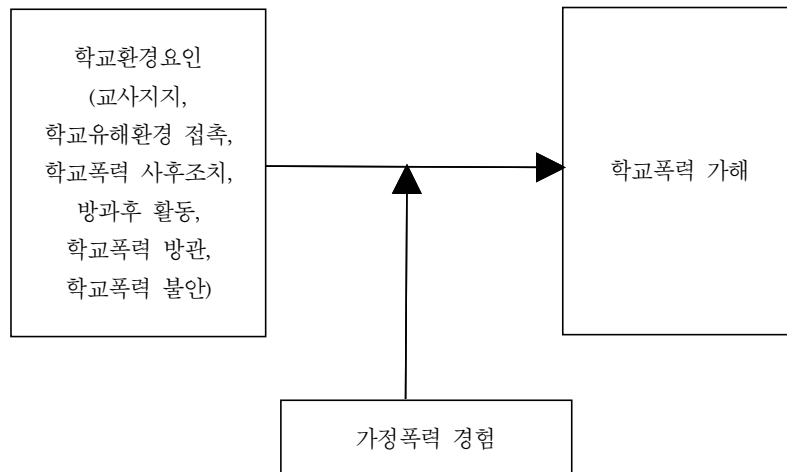


그림 1. 연구모형

259부를 연구에 활용하였다. 본 조사는 2012년 9월부터 2012년 11월까지 이루어졌다. 자료수집방법은 연구자가 각 해당학교 담임교사에게 본 연구의 취지를 설명하고 담임교사의 도움을 받아 설문조사가 이루어졌다.

성별은 남자가 143명(55.2%), 여자가 116명(44.8%)이었다. 음주경험이 있는 청소년은 57명(22.0%), 없는 청소년은 202명(78.0%), 흡연경험이 있는 청소년은 37명(14.3%), 흡연경험이 없는 청소년은 222명(85.7%)으로 나타났다. 학업성적은 ‘못함’으로 응답한 학생이 115명(44.4%)으로 가장 많았고 ‘잘함’은 105명(40.6%), ‘매우 못함’은 21명(8.1%), ‘매우 잘함’은 18명(6.9%)으로 나타났다. 생활수준은 ‘중간이다’가 111명(42.9%)으로 가장 많았고 ‘좋은 편이다’가 87명(33.6%), ‘아주 좋다’는 40명

(15.4%), ‘나쁜 편이다’는 15명(5.8%), ‘아주 나쁘다’는 6명(2.3%)으로 대부분이 중간이상의 생활수준으로 나타났다.

3. 측정도구

교사지지

교사지지척도는 Marachi(2003)의 연구에서 사용한 Teacher Support척도를 활용하였다. 교사지지척도는 총 7개의 항목으로서 교사가 공평함을 유지하는가와 학생과 교사가 친밀한 관계 유지를 맺고 있는가 등의 내용이 포함되어 있다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's α .92로 나타났다.

학교유해환경 접촉

학교유해환경은 학교주변근처에 폭력을 촉발시킬 수 있는 기회를 제공하거나 비행우려가 있는 집단과 접촉할 가능성이 높은 장소를 말한다. 김준호(1996)의 학교주변유해업소유형과 정하성(2006) 연구의 유해환경척도 중 일부를 활용하였다. 학교주변에 유해환경에 대한 접촉을 파악하는 내용으로 구성되어 있으며 총 3문항, 4점 척도로 구성하였다. 학교유해환경 접촉 척도는 ‘우리 학교주변에 술집이나 비디오방, 노래방 등 유해업소가 많다’ 등의 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's α .87로 나타났다.

학교폭력 사후조치

Marachi(2003)의 연구에서 활용한 Violence Prevention as School Priority척도 중 일부를 번역, 수정하여 활용하였다. 학교폭력 행위 시

표 1. 연구대상자의 일반적 특성 (N = 259)

특성	구분	N(%)
성별	남	143(55.2)
	여	116(44.8)
음주경험	있음	57(22.0)
	없음	202(78.0)
흡연경험	있음	37(14.3)
	없음	222(85.7)
성적	매우 잘함	18(6.9)
	잘함	105(40.6)
	못함	115(44.4)
	매우 못함	21(8.1)
생활수준	아주 좋다	40(15.4)
	좋은 편이다	87(33.6)
	중간이다	111(42.9)
	나쁜 편이다	15(5.8)
	아주 나쁘다	6(2.3)

학교가 적절하고 신속하게 조치를 취하는가에 대한 내용으로 되어져 있으며 총 4문항, 4점 척도로 구성하였다. 학교폭력 사후조치척도는 ‘우리학교는 학교폭력 가해자들에게 엄중한 벌을 내린다’, ‘우리학교는 학생들 간의 학교폭력이 발생하면 진상을 밝히려고 노력한다’ 등의 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's α .88로 나타났다.

방과후 활동

방과후 활동척도는 학교수업 이외 학교 동아리 모임이나 종교활동에 참여하는 정도, 어떤 활동에 참여하는지와 관련된 문항으로 구성되어 있다. 양국선(2001)과 이신옥(2003)의 연구에서 사용한 척도를 활용하였고 총 3문항으로 구성되어져 있으며 5점 리커드 척도로 되어있다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's α .68로 나타났다.

학교폭력 방관

본 척도는 연구자들이 개발한 것으로 ‘폭력을 직접 목격했지만 나는 신경쓰지 않는다’, ‘아이들이 맞는 것을 봐도 그냥 보고만 있다’, ‘나 자신만 안맞으면 된다는 생각을 한다’ 등 총 6문항으로 구성되어 있다. 신뢰도는 Cronbach's α .68로 나타났다.

학교폭력 불안

본 척도는 Akiba(2008, 2010)의 연구에서 사용한 Student Fear of School Violence척도를 수정 보완하여 사용하였다. 친구들(선배, 후배)이 ‘때릴까봐 두렵다’, ‘돈이나 물건을 빼앗을까봐 두렵다’, ‘왕따를 당할까봐 두렵다’ 등 총 6

문항, 4점 척도로 구성되었다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's α .95로 나타났다.

가정폭력 경험

Strauss(1980)의 CTS(Conflict Tactics Scales)의 8 문항을 활용하였다. 이 척도는 ‘부모님이 나에게 욕설 등의 심한 말을 하였다’, ‘회초리로 손바닥이나 종아리를 때렸다’, ‘부모님이 손바닥으로 뺨을 때렸다’ 등의 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's α .82로 나타났다.

학교폭력 가해

학교폭력정도를 측정하기 위해서 본 연구에서는 한국 청소년 패널설문조사의 설문을 활용하였다. 이 척도는 총 5문항으로 구성되어 있고 ‘친구들을 심하게 때리기’, ‘돈이나 물건을 뺏기’, ‘심하게 놀리거나 조롱하기’, ‘협박하기, 집단 따돌림 시키기’ 등의 내용을 담고 있다. ‘전혀 없음’은 0점, ‘있음’은 1점으로 변환하여 분석을 실시하였다. 본 연구에서의 신뢰도는 Cronbach's α .63으로 나타났다. Van de Van과 Ferry는 일반적으로 Cronbach's α 의 값이 .60이상이면 신뢰도에 별 문제가 없다고 주장하므로 이들의 기준에 비추어 볼 때 (박남자, 양승희, 조인숙, 노성향, 2005) 본 척도는 활용할 만한 신뢰도를 보인다고 할 수 있다.

4. 분석방법

부호화 과정과 오류 검토 작업을 진행한 자료를 기초로 하여 통계프로그램 PASW

Statistics 18.0 version을 이용하여 응답자의 일반적 특성을 살펴보기 위한 빈도분석을 실시하고 학교환경요인이 학교폭력 가해에 미치는 영향력과 학교환경요인과 학교폭력 가해 간 관계에서 가정폭력 경험의 조절효과를 알아보기 위하여 단계별 회귀분석을 실시하였다.

III. 결과 및 해석

1. 학교환경요인이 학교폭력 가해에 미치는 영향력

청소년의 학교환경요인이 학교폭력 가해에 미치는 영향을 살펴보기 위해 단계별 회귀분석으로 실시하였다.

이에 앞서 다중공선성을 파악하기 위한 변인들 간 상관계수를 살펴본 결과 VIF가 2이하로 다중공선성의 문제를 야기하지 않는 것으로 나타나 회귀분석을 위한 기본요건을 충족하는 것으로 판단하였다. 1단계에서 인구사

표 2. 학교환경요인이 학교폭력 가해에 미치는 영향력

	1단계			2단계		
	B	β	t	B	β	t
(상수)	.39		1.83	-1.01		-2.02
(통제변인)						
성별 ^a	.10	.06	1.01	.15	.09	1.50
음주경험 ^b	.30	.15	2.23*	.29	.15	2.26*
흡연경험 ^b	.34	.15	2.08*	.35	.15	2.20*
성적	.06	.06	.88	.08	.08	1.27
생활수준	-.14	-.15	-2.44*	-.14	-.16	-2.56*
(학교환경요인)						
1. 교사지지				-.04	-.20	-2.65**
2. 학교유해환경 접촉				.07	.19	2.95**
3. 학교폭력 사후조치				.06	.19	2.63**
4. 방과후 활동				.05	.15	2.17*
5. 학교폭력 방관				.05	.22	2.84**
6. 학교폭력 불안				-.02	-.11	-1.48
F값		5.09***			5.70***	
R제곱		.11			.21	
R제곱 변화량					.10***	

주. a: 여자 = 0, 남자 = 1/ b: 없음 = 0, 있음 = 1.

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

회학적특성을, 2단계에서 학교환경요인 변수를 투입하여 분석한 회귀분석결과는 표 2와 같다. 1단계의 설명력은 11%였고 2단계의 설명력은 21%로 나타났다.

먼저 인구사회학적특성을 1단계로 투입한 회귀분석은($F = 5.09, p < .001$) 적합하였다.

다음으로 학교환경요인 변수를 투입한 후 2단계 회귀분석을 실시한 결과 회귀분석은($F = 5.70, p < .001$) 적합하였으며 인구사회학적특성 중 음주경험($\beta = .15, p < .05$), 흡연경험($\beta = .15, p < .05$), 생활수준($\beta = -.16, p < .05$)이 학교환경변인 중 교사지지($\beta = -.20, p < .01$), 학교유해환경 접촉($\beta = .19, p < .01$), 학교폭력 사후조치($\beta = .19, p < .01$), 방과후 활동($\beta = .15, p < .05$), 학교폭력 방관($\beta = .22, p < .01$)이 유의미한 변수로 나타났다. 즉, 음주경험이 있을수록, 흡연경험이 있을수록, 생활수준이 좋을수록, 교사지지가 낮을수록, 학교유해환경 접촉, 학교폭력 사후조치, 방과후 활동, 학교폭력 방관이 높을수록 학교폭력 가해가 높은 것으로 나타났다.

2. 학교환경요인과 학교폭력 가해 간 관계에서 가정폭력 경험의 조절효과

학교환경요인이 학교폭력 가해에 미치는 영향 관계에 있어서 가정폭력 경험의 조절효과를 살펴보기 위해 단계별 회귀분석으로 실시하였고 그 결과는 표 3과 같다. 1단계에서는 통제변수, 독립변수를 투입하였고 2단계에서는 조절변수를 함께 투입하였다. 3단계에서는 독립변수인 학교환경요인의 변수들(교사지지, 학교유해환경 접촉, 학교폭력 사후조치, 방과

후 활동, 학교폭력 방관, 학교폭력 불안)과 조절변수인 가정폭력 경험 간 상호작용항을 추가로 투입하여 분석한 후 상호작용항의 회귀계수에 대한 통계적 유의성을 살펴보았다. 일반적으로 조절효과 검증에서는 다중공선성 발생을 방지하기 위하여 변수의 원래 값에서 평균을 뺀 값을 사용한다. 이에 따라 상호작용항을 생성하는 과정에서 야기되는 다중공선성 문제를 해결하기 위하여 각 변수를 평균중심화(centering)하여 분석에 활용하였다(김서현, 정은숙, 명소연, Byambaakhuu Batzoolboo, 정익중, 2013). 다중공선성을 파악하기 위한 변인들 간 상관계수를 살펴본 결과 VIF가 4이하로 다중공선성의 문제를 야기하지 않아 회귀분석을 위한 기본요건을 충족하는 것으로 판단하였다.

먼저 1단계 회귀분석결과를 살펴보면 통계적으로 유의하였으며($F = 5.63, p < .001$) 통제변수와 독립변수들이 학교가해를 21% 설명하고 있다. 독립변수 중에서 교사지지($\beta = -.21, p < .01$), 학교유해환경 접촉($\beta = .19, p < .05$), 학교폭력 사후조치($\beta = .19, p < .01$), 방과후 활동($\beta = .15, p < .05$), 학교폭력 방관($\beta = .21, p < .01$)이 유의미한 변수로 나타났다. 즉, 교사지지가 낮을수록, 학교유해환경 접촉이 높을수록, 학교폭력 사후조치가 높을수록, 방과후 활동이 높을수록, 학교폭력 방관이 높을수록 학교폭력 가해가 높아지는 것으로 나타났다.

조절변수인 가정폭력 경험변인을 추가한 2단계 회귀분석은 6%를 추가적으로 설명하고 있다. 가정폭력 경험($\beta = .25, p < .001$)은 학교폭력 가해에 유의한 정의 영향을 미치고 있다. 즉, 가정폭력 경험이 높을수록 학교폭력

표 3. 학교폭력 가해에 대한 단계별 회귀분석 결과

	1단계			2단계			3단계		
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>
(상수)	-1.00		-2.00	-1.05		-2.16	-1.10		-2.31
(통제변인)									
성별 ^a	.15	.09	1.46	.15	.09	1.51	.14	.09	1.45
음주경험 ^b	.36	.15	2.22 [*]	.32	.14	2.06 [*]	.28	.12	1.85 ⁺
흡연경험 ^b	.29	.15	2.27 [*]	.24	.12	1.92 ⁺	.25	.13	2.03 [*]
성적	.08	.08	1.24	.07	.06	1.04	.06	.05	.87
생활수준	-.14	-.16	-2.53 [*]	-.16	-.18	-2.95 [*]	-.13	-.15	-2.40 [*]
(학교환경요인)									
1. 교사지지	-.04	-.21	-2.65 ^{**}	-.03	-.17	-2.25 [*]	-.03	-.17	-2.24 [*]
2. 학교유해환경 접촉	.07	.19	2.90 [*]	.08	.21	3.36 ^{**}	.07	.20	3.19 ^{**}
3. 학교폭력 사후조치	.06	.19	2.62 ^{**}	.05	.17	2.32 [*]	.06	.17	2.48 [*]
4. 방과후 활동	.05	.15	2.18 [*]	.05	.14	2.19 [*]	.06	.16	2.50 [*]
5. 학교폭력 방관	.05	.21	2.78 ^{**}	.05	.23	3.05 ^{**}	.05	.24	3.24 ^{**}
6. 학교폭력 불안	-.02	-.11	-1.44	-.03	-.14	-1.88 ⁺	-.03	-.17	-2.33 [*]
7. 가정폭력 경험				.14	.25	4.32 ^{***}	-.20	.34	4.81 ^{***}
(상호작용)									
1*7							-.01	-.11	-1.01
2*7							.05	.28	3.02 ^{**}
3*7							-.00	-.02	-.16
4*7							-.03	.13	1.51
5*7							.02	.18	1.87 ⁺
6*7							-.02	-.16	-1.99 [*]
<i>F</i> 값	5.63 ^{***}			7.10 ^{***}			6.05 ^{***}		
<i>R</i> 제곱	.21			.27			.33		
<i>R</i> 제곱 변화량				.06 ^{***}			.06 ^{***}		

주. a: 여자 = 0, 남자 = 1/ b: 없음 = 0, 있음 = 1.

⁺ $p < .1$. ^{*} $p < .05$. ^{**} $p < .01$. ^{***} $p < .001$.

가해도 높아짐을 의미한다.

마지막으로 독립변수인 학교환경변인들과 조절변수인 가정폭력 경험의 상호작용항 여섯

개를 투입한 3단계 회귀분석결과는 6%를 추가적으로 설명하여 총 33%의 설명력을 보였다. 상호작용항 중에서는 학교유해환경 접촉

과 가정폭력 경험의 상호작용항($\beta = .28, p < .01$), 학교폭력 방관과 가정폭력 경험의 상호작용항($\beta = .18, p < .1$), 학교폭력 불안과 가정폭력 경험의 상호작용항($\beta = -.16, p < .05$)이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 학교환경변인과 학교폭력 가해의 영향관계에서 가정폭력 경험이 조절변수로 작용함을 의미하는 결과로서 학교환경변인이 학교폭력 가해에 미치는 영향관계에서 가정폭력 경험의 정도에 따라 다르게 나타날 수 있음을 의미하는 것이다. 특히 학교유해환경 접촉과 학교폭력 불안이 가정폭력 경험과 상호작용하여 학교폭력 가해가 높아짐을 알 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 청소년의 학교환경요인이 학교폭력 가해에 미치는 영향을 가정폭력 경험의 조절효과를 통해 살펴보고자 하였다. 연구문제를 중심으로 그 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 청소년의 학교환경요인이 학교폭력 가해에 미치는 영향을 살펴보기 위해 단계별 회귀분석을 실시한 결과 학교환경요인에서는 교사지지가 낮을수록, 학교유해환경 접촉이 높고, 학교폭력 사후조치가 강하고, 방과후 활동을 할수록, 학교폭력 방관이 높을수록 학교폭력 가해가 증가하는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 교사가 지지역할을 해주는 것이 학교폭력 가해를 예방하는 데 중요한 기여요인이 되는 것으로 나타났다. 학교교사들은 가해학생에 대한 애정적 관심과 배려가 필요하다. 무엇보다 교사와 학생과의 소통이 원활하

게 이뤄지면 피해자가 보복에 대한 두려움으로 아무에게도 알리지 못하는 불신의 벽을 어느 정도 극복할 수 있다. 최근 학교폭력은 SNS를 통해 이뤄지는 경우가 많아 외현적으로 폭력양상이 잘 노출되지 않기 때문에 교사들은 학생들과 밀접한 의사소통을 하면서 세심한 관찰을 시도할 필요가 있다(Kwan & Skoric, 2013). 학교폭력 발생률을 줄이기 위해서는 학교관계자들이 폭력상황에 효과적으로 개입하는 것이 중요하지만(Frisen, Hasselblad & Holmqvist, 2012) 구체적으로 어떻게 개입할 것인가에 대해서는 논란의 여지가 많다. 본 연구에서는 온정적인 태도를 견지하면서 자신을 공평하게 대해준다고 지각할수록 학교폭력 가해가 줄어드는 것으로 나타났다. 따라서 서면 사과, 교내봉사, 학급교체 등 가해자들에 대한 징계조치보다는 직접적인 개입을 통해 변화를 촉구할 수 있는 다면화된 방법이 필요할 것으로 사료된다. 외국에서는 학교폭력 가해자들을 위한 감정이입 기술훈련이 많은 효과를 보였다고 보고하고 있기 때문에(Sahin, 2012) 가해자들을 위한 감정이입과 공감능력을 갖고 상담할 수 있는 전략이 필요할 것이다. 우리나라에서 교사와 학생과의 관계는 주로 학업 지도에 집중되어져 있기 때문에 개인문제를 교사에게 개방하기 쉽지 않다(김재엽, 정윤경, 이진석, 2008). 담임교사 외에 교육복지사 또는 학교사회복지사 등의 역할을 강화시켜서 이들이 집중적으로 학교폭력 가해학생을 관리할 수 있는 개입방안도 필요할 것이다. 무엇보다 학교폭력 피해가 대부분 집중되어 있는 중학교에는 학교폭력 전문상담교사가 반드시 배치되어야 할 필요성이 제기된다. Sela-Shayovitz

(2009)는 교사가 학교폭력상황에 압도되어 버리고 어떻게 해야 할지 모르는 상황에 놓여 있기 때문에 폭력상황을 잘 다룰 수 있는 교사의 자기효능감을 강화시키는 것이 중요하다고 보았다. 교사들에 대한 자기효능감을 강화시킬 수 있는 전략을 구체적으로 계획할 필요가 있을 것이다.

본 연구에서는 학교유해환경 접촉이 높을수록 학교폭력 가해가 증가하는 것으로 나타나 학교유해환경 접촉 및 출입을 차단할 수 있는 개선책 마련이 필요할 것이다. 학교유해환경으로부터 학생을 보호하고 안전한 등하교 환경을 조성할 수 있는 개입방안 뿐 아니라 오락성 유해환경이나 유흥업소를 학교주변에 신축할 때는 교육환경평가를 받게 하는 등의 법 제정이 필요할 것이다.

또한, 학교폭력 사후조치가 강할수록 학교폭력 가해가 증가하는 것으로 나타났다. 이는 Wienke 등(2009)과 Harel-Fisch 등(2011)의 연구결과와 일치한다. 기존 연구에서는 학교폭력의 사후조치가 가해를 줄이는 긍정적인 측면이 많다고 보았지만 본 연구에서는 오히려 가해를 증가시키는 요인으로 나타났다. 현재 가해학생의 선도 및 조치의 일환으로 시행되고 있는 서면사과, 접촉금지, 교내봉사, 사회봉사 등이 큰 효과를 거두지 못한다고 볼 수도 있을 것이다. 또한 이성식(2003a)의 연구에서는 낙인으로 인해 범죄경력이 생기면 주변으로부터 일탈자로 분류되어 지속적인 비행을 하게 된다고 보았다. 학교사후조치는 반드시 필요하지만 어떻게 시행하는가가 가해에 영향을 미친다고 볼 수 있을 것이다. 김미연(2010)의 연구에서는 가해학생들에게 시행하는 봉사활동이나 반성문 쓰기와 같은 단기적 조치들은

큰 효과가 없다고 보았고 오히려 낙인을 형성하는 기회를 제공하여 가해를 촉발하는 요인이 될 수 있다고 경고했다. 따라서 가해학생을 병리적 시각을 갖고 처벌로만 일관하기보다는 온정적인 관심을 갖고 합리적인 관점에서 지도교육하는 것이 바람직할 것이다.

본 연구에서는 동아리나 종교활동과 같은 방과후 모임에 참여할수록 학교폭력 가해가 증가하는 것으로 나타났다. 방과후 활동이 학교폭력 가해를 줄였다는 기존연구(한지연, 임영식, 2007; Jiang & Petersn, 2012)와는 다른 결과가 나타났지만 방과후 활동에서 학교폭력이 더 빈번해질 수 있다는 연구결과와는 부분적으로 일치한다(Peguero & Popp, 2012). 우리나라 청소년들은 입시에 대부분의 시간을 할애하기 때문에 역량을 발휘할 정도로 충분하게 동아리 활동에 집중하기 어려운 교육환경에서 외부활동이 긍정적 효과를 내지 못한 것으로 파악된다. 그러나 에너지를 발산할 수 있는 기회를 제공해 주는 것은 중요할 수 있기 때문에 다양한 취미활동을 할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있을 것이다. 지역사회에 거주하는 성인의 관리와 지도하에 방과후 흥미를 유발할 수 있는 다양한 프로그램과 사회적 기술향상을 위한 프로그램 제공은 폭력과 비행의 기회를 줄여주기(이민희, 2003) 때문에 이러한 개입방안도 도입할 필요가 있을 것이다. 그리고 학교외 활동에서도 다른 학생들이 피해를 입지 않도록 철저한 감독과 관리가 필요할 것이다.

아울러, 본 연구에서는 학교폭력 방관이 높을수록 학교폭력 가해가 증가하는 것으로 나

타났다. 학교폭력 가해자들은 방관자들로부터 폭력행위를 지속하도록 강화받을 수 있기 (Richard et al., 2012) 때문에 학교관계자들은 학생들에게 약자를 배려하는 다양한 방법을 논의해볼 수 있는 시간을 갖게 하거나 구체적으로 피해자를 어떻게 도와주어야 하는지에 대한 실제적인 대처전략을 탐색할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요할 것이다.

둘째, 학교환경요인이 학교폭력 가해에 미치는 영향에서 가정폭력 경험의 조절효과가 유의미하게 나타났다. 특히 학교환경요인 중 학교유해환경 접촉, 학교폭력 불안이 가정폭력과 경험의 상호작용항에서 학교폭력 가해에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 학교유해환경에 접촉할수록, 학교폭력에 대한 불안이 낮을수록 가정폭력 경험은 학교폭력 가해를 더 촉진시킬 수 있다고 볼 수 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 가정폭력을 경험한 학생들은 학교유해환경에 많이 접촉할수록 학교폭력 가해가 증가하는 것으로 나타났다. 기존연구에서도 학교유해환경 접촉은 범죄행위를 유발하는 데 중요한 매개역할을 하는 것으로 나타나 (김준호, 1996) 본 연구결과와 어느 정도 일치한다고 볼 수 있다. 가정폭력이 자주 발생하는 가정에서 성장한 청소년들은 가정내 갈등 상황으로부터 벗어나 밖에서 시간을 보내는 비율이 높기 때문에 그만큼 학교유해 환경에 노출될 기회가 많아지고 이런 행태가 폭력행위를 증가시킨다고 볼 수 있을 것이다. 또한, 가정폭력을 경험한 학생들은 학교폭력 불안수준이 낮아지면서 학교폭력 가해의 증가로 연결되는 것으로 나타났다. 김준호(1998)의 연구

에 따르면 우리나라 남자 청소년들은 피해자이면서 가해자 유형에 속하는 비율이 55-58%에 해당된다고 보았다. 그만큼 남학생들은 누구나 피해자이면서 가해자가 될 수 있는 상황이므로 학교폭력에 대한 불안수준이 높을 수 있다. 그러나 본 연구결과에서는 가정폭력을 경험한 학생들은 학교폭력 불안수준이 높지 않았고 내적불안을 크게 경험하지 않는 상황에서 학교폭력 가해에 가담하는 것으로 나타났다. 가정폭력을 경험한 학생들은 오랜 시기에 거쳐 폭력성이 자연스럽게 내면화되었기 때문에 불안을 느끼지 않는 상황에서 또래에게 쉽게 폭력을 행사하는 것으로 추론할 수 있다. 학교폭력에 가담하는 학생 중 가정폭력을 경험한 학생들에게는 과거상흔을 치료할 수 있는 상담 및 사회기술훈련 등이 필요할 것이다. 학생뿐 아니라 학생 가족들을 위한 가족상담이나 집중적인 사례관리와 같은 프로그램 제공도 필요할 것이다. 또한 폭력가정의 부모들은 자녀중심적인 대화로 접근하는 방법을 잘 모르기 때문에 우리 자녀에게 어떤 일이 일어나는지 상황을 잘 모를 수 있다. 학교관계자는 학부모에 대한 학교폭력 예방교육을 실시하여 문제징후를 판별할 수 있고 대응할 수 있는 접근방법을 구체적으로 알려줄 필요가 있을 것이다.

본 연구는 학교환경요인과 청소년의 학교폭력 가해와의 관계를 살펴보면서 구체적인 학교폭력을 해결할 수 있는 방안을 모색하는 데에 의미가 있다고 볼 수 있지만 다음과 같은 한계점을 안고 있다. 본 연구에서는 광주광역시에 한정하여 표본을 선정했기 때문에 지역마다 학교환경에 대한 특성이 다를 수 있다는

점을 감안하지 못했다는 한계가 있다. 또한 학교환경과 가정폭력 경험간의 인과관계를 분석하는 데 횡단적 접근방법으로 고찰했기 때문에 충분한 논의를 제공하는 데는 한계가 있을 수 있다. 학교환경 및 가정폭력 경험에 대해서도 각 집단별로 시계열적 분석을 시도하거나 종단적 분석을 한다면 본 연구의 한계점이 보완될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2012). 제 1 차 학교폭력실태 조사. 서울: 교육과학기술부.
- 박금주 (2005). 학교폭력 예방 프로그램 개발에 관한 연구. 서울: KT&G 복지재단 결과보고서.
- 김경은 (2013). 가정폭력 경험과 청소년의 사이버폭력 가해행동 관계에서 학교폭력의 매개효과. 한국가족복지학, 18(1), 5-30.
- 김미연 (2010). 학교폭력 가해학생 집단결속력 형성과정에 관한 연구. 인제대학교 대학원 박사학위논문.
- 김서현, 정은숙, 명소연, Byambaakhuu Batzolboo, 정익중 (2013). 청소년의 직업경험이 구직 효능감에 미치는 영향: 자기주도성의 조절효과를 중심으로. 청소년복지연구, 15(3), 217-246.
- 김선애 (2007). 가정, 학교, 친구 관련변인과 학교폭력과의 관계. 청소년학연구, 14(1), 101-126.
- 김예성, 김광혁 (2008). 초등학교 아동의 또래 괴롭힘 경험유형에 따른 우울불안, 학교 유대감, 공격성의 차이 및 피해경험을 통한 가해경험의 변화. 한국아동학회지, 29(4), 101-119.
- 김재엽, 김희진, 송아영, 장용언 (2009). 부모간 폭력 목격 청소년의 아르바이트 경험과 학교폭력 가해행동 간의 관계. 청소년학연구, 16(10), 1-31.
- 김재엽, 이효정, 강민지 (2007). 가족응집력이 청소년의 학교폭력 가해에 미치는 영향. 청소년학연구, 14(6), 173-201.
- 김재엽, 정윤경, 이진석 (2008). 부모 간 폭력 목격경험이 학교폭력 가해에 미치는 영향과 지지적 사회관계망의 조절효과. 청소년학연구, 15(4), 89-115.
- 김지영, 박은예 (2013). 부모의 학대와 중학생의 학교폭력 가해행동간 관계: 자기통제력과 가족지지의 조절효과. 청소년학연구, 20(9), 25-49.
- 김준호 (1996). 학교주변 유해환경과 청소년비행. 사회과학연구, 3, 133- 162.
- 김준호 (1998). 학교의 학교폭력에 대한 연구-피해와 가해를 중심으로. 한국사회학회, 1, 109-131.
- 김창균, 임계령 (2010). 학교폭력의 발생원인과 대처방안. 법학연구, 38, 174-198.
- 도기봉 (2008). 학교요인이 학교폭력에 미치는 영향에서 개인요인의 조절효과. 청소년복지연구, 10(3), 51-74.
- 박남자, 양승희, 조인숙, 노성향 (2005). 초등학교 생용 사회지능평가 도구의 개발 및 타당화 연구. 인간발달연구, 12(1), 19-33.
- 신혜섭 (2005). 중학생의 학교폭력 유형에 영향을 미치는 변인: 가해경험, 피해경험,

- 가해, 피해 중복경험에 대한 분석. 청소년학연구, 12(4), 123-149.
- 아영아, 정원철 (2007). 부모위험요인이 학교폭력 가해행위에 이르는 발달경로. 청소년학연구, 14(3), 29-52.
- 양국선 (2001). 중퇴경험청소년의 학교적응유연성과 관련된 보호요인 특성연구. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 염영미 (2011). 학교폭력 가해청소년과 학교폭력 가해 피해청소년의 특성연구: 자존감의 매개효과. 미래청소년학회지, 8(3), 117-136.
- 우채영, 임재국 (2009). 청소년이 지각하는 교사, 또래와의 적대적 인간관계, 학교폭력 경험, 일탈 및 대처행동간의 관계. 청소년학연구, 16(4), 145-166.
- 윤명숙, 이묘숙, 민수영 (2012). 청소년이 지각한 부모의 부부갈등이 학교폭력 가해경험에 미치는 영향: 우울의 매개효과 검증. 청소년복지연구, 14(4), 237-259.
- 이민희 (2003). 지역사회 네트워크를 통한 청소년 폭력 대책 연구. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 이성식 (2003a). 청소년들의 폭력환경이 상황인지와 분노, 폭력행동에 미치는 영향력: 가정, 학교, 지역환경의 영향비교. 형사정책연구, 14(2), 357-381.
- 이성식 (2003b). 가정과 청소년비행 주요 이론들의 매개과정을 통한 검증. 형사정책연구, 14(3), 175-207.
- 이신옥 (2003). 가정폭력 경험 청소년의 학교폭력과 보호요인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이희정, 황선영 (2013). 청소년의 ADHD 성향이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향에서 학교폭력 피해경험의 매개효과. 한국아동복지학, 42, 83-108.
- 임원선 (2008). 청소년 유해환경과 또래의 집단 내 압력에 관한 연구. 청소년학연구, 15(7), 227-241.
- 정옥분, 최옥임 (2003). 또래 따돌림에서 가해 청소년의 인지적 특성에 관한 연구-사회정보처리 모델을 중심으로. 인간발달연구, 10(1), 77-89.
- 정하성 (2006). 지역사회유해환경이 청소년범죄에 미치는 영향. 청소년학연구, 13(2), 269-284.
- 정하은, 전종설 (2012). 청소년 학교폭력 피해의 위험요인. 청소년복지연구, 14(1), 195-212.
- 조춘범, 조남홍 (2011). 청소년의 가정폭력 노출경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향연구-자기통제력의 매개효과 검증. 청소년학연구, 18(4), 75-102.
- 한지연, 임영식 (2007). 청소년의 사회적 지지와 학교폭력의 관계에서 학교참여의 매개효과. 청소년학연구, 14(5), 431-452.
- Adams, R. E., & Serpe, R. T. (2000). Social intergration, fear of crime, and life satisfaction. *Sociological Perspectives*, 43(4), 605-629.
- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30, 47-87.
- Akiba, M. (2008). Predictors of student fear of school violence: A comparative study of eighth graders in 33 countries. *School Effectiveness and*

- School Improvement*, 19(1), 51-72.
- Akiba, M. (2010). What predicts fear of school violence among U. S. adolescents?. *Teachers College Record*, 112(1), 68-102.
- Benbenishty, R., & Astor, A. R. (2005). *School violence embedded in context*. New York: Oxford University Press.
- Benbenishty, R., & Astor, A. R. (2007). Monitoring indicators or children's victimization in school: Linking national, regional, and site-level indicator. *Social Indicators Research*, 84(3), 333-348.
- Blosnich, J., & Bossarte, R. (2011). Low-level violence in schools: Is there an association between school safety measures and peer victimization?. *Journal of School Health*, 81(2), 107-113.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2011). School engagement, risky peers, and student-teacher relationships as mediators of school violence in Taiwanese vocational versus academically oriented high schools. *Journal of Community Psychology*, 39(1), 10-30.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365-384.
- Frisen, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35, 981-990.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., & Craig, W. (2011). Negative school perception and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639-652.
- Harris, M. J. (2009). *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective*. New York: Springer.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.
- Jiang, X., & Petersen, R. D. (2012). Beyond Participation: The association between school extracurricular activities and involvement in violence across generations of immigration. *The Journal of Youth Adolescence*, 41, 362-378.
- Johnson, S. L., Burke, J. G., & Gielen, A. C. (2011). Prioritizing the school environment in school violence prevention efforts. *American School Health Association*, 81(6), 331-340.
- Kandakai, T. L., & King, K. A. (2002). Perceived teacher's confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Education*, 26, 342-353.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and their behaviors related to bullying. In D. I. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools*.

- A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp 189-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum..
- 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(1), 134-151.
- Kwan, G. C., & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, 29, 16-25.
- Laufer, A., & Harel, Y. (2003). Correlation between school perceptions and pupil involvement in bullying, physical fights and weapon carrying. *Megamot*, 42(3), 437-459.
- Marachi, R. (2003). *Students, teacher, school climate, and school violence: A multiple perspective examination of victimization in Israeli school* (Doctoral Dissertation). The University of Michigan. Michigan USA.
- May, D. C., & Dunaway, R. G. (2000). Predictors of fear of criminal victimization at school among adolescents. *Sociological Spectrum*, 29(2), 149-168.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc. .
- Peguero, A. A. (2008). Bullying victimization and extracurricular activity. *Journal of School Violence*, 7(3), 71-85.
- Peguero, A. A., & Popp, A. M. (2012). Youth violence at school and the intersection of gender, race, and ethnicity. *Journal of Criminal Justice*, 40(1), 1-9.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263-284.
- Sahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing culling in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1324-1330.
- Sela - Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1061-1066.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and School*, 27(2), 101-110.
- Strauss, M. A. (1980). Measuring interaction family conflict and violence: The conflict tactics scales. *Journal of Marriage and Family*, 42, 75-88.
- Wegner, E., Garcia-Santiago, O., Nishimura, S. T., & Hishinuma, E. S. (2010). Educational performance and attitudes toward school as risk-protective factors for violence: A study of the Asian/Pacific Islander youth violence prevention center. *Psychology in the Schools*, 47(8), 789-802.
- Wienke T., C. M., Mackinnen-Lewis, C., Gasten, E., L., Gadd, R., Dunham, S., & Divine, K.

- P. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school. *The Journal of Early Adolescence Studies*, 29(4), 571-609.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 130-155.
- Yablon, Y. (2012). Social goals and willingness to seek help for school violence. *International Journal of Educational Research*, 53, 192-200.
- 1 차원고접수 : 2014. 01. 15.
수정원고접수 : 2014. 02. 14.
최종게재결정 : 2014. 03. 04.

The Moderating Effects of the Experience of Domestic Violence upon the Effects of School Environmental Factors on Bullies in School Violence in Adolescence^{*}

Kim, Jin Suk¹⁾

Moon, Hyun Ju²⁾

Shin, Hye Suk¹⁾

¹⁾Dept. of Public Administration & Welfare, Chosun University of Korea

²⁾Dept. of Social Welfare, Ewha Womans University of Korea

For the purpose of this study was to examine the moderating effects of domestic violence upon the effects of school environmental factors on bullies in school violence in adolescence. This survey was conducted using 259 middle school students in Gwangju Metropolitan City. School environmental factors included 6 variables: teacher support, harmful environment contact in school, follow-up measures against school violence, after-school activities, neglect of school violence, and school violence anxiety. The results of the analysis, the greater teacher support and school violence anxiety which existed, the less the level of school violence. In contrast, it was found that the more harmful environment contact which existed in a school, the stronger post arrangement against school violence, the more after-school activities, the more neglect of school violence and the more experience of domestic violence, all led towards higher levels of engaging in school violence. The moderating effects of domestic violence upon the effects of school environment factors on bullies in school violence were also found to be statistically significant. Based on the results of this study, increasing the teacher support given to adolescence and other practical suggestions were made to reduce school violence in adolescence.

Keywords : school environment factor, domestic violence experience, bullies in school violence, adolescence

* The study was supported by research funds from Chosun University (2012).