

학교폭력 가해경험과 피해경험의 종단관계 검증: 자기회귀교차지연 모형을 통한 성별 간 다집단 분석*

박 지 수

한 윤 선[†]

성균관대학교 아동·청소년학과

최근 학교폭력의 지속성과 가해와 피해의 악순환이 문제로 떠오르고 있어 장기적이고 다각적인 접근이 시행되어야 할 필요성이 제기되고 있다. 따라서 본 연구는 지속적 가해나 피해를 이끄는 요인으로 이전 시점의 가해와 피해경험에 주목하였으며, 가해피해자 집단에게서 살펴볼 수 있는 역동성은 상호적인 관계를 통해 살펴보고자 하였다. 또한 이러한 관계에서 성별의 차이가 나타나는 지를 함께 검증하였다. 본 연구는 한국아동·청소년패널조사(KCYPS)의 초등학교 4학년 패널 3차년도부터 6차년도 자료를 활용하였다($N = 1,881$). 가해경험과 피해경험 간 관계를 알아보기 위해 자기회귀교차지연 모형을 활용하였고 성별의 차이를 검증하기 위해 다집단 분석을 함께 실시하였다. 본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 학교폭력 가해경험과 피해경험이 시간에 따라 안정적으로 지속되는 것을 확인하여 이전 시점의 가해경험과 피해경험이 다음 시점의 가해경험과 피해경험을 각각 예측하는 것으로 나타났다. 둘째, 학교폭력 가해경험과 피해경험의 역동성은 유의하지 않게 나타나 이전 시점의 가해경험과 피해경험이 각각 이후 시점의 피해경험과 가해경험을 예측하지 않는 것으로 나타났다. 이에 본 연구에서는 학교폭력 예방과 개입 방안이 단기간에 효과를 내는 일시적 프로그램으로 제공되기 보다는 청소년의 발달적 특성과 학교폭력의 양상을 고려하는 하나의 과정으로써 만들어져야 한다는 것을 제안하고 있다.

주요어 : 학교폭력, 가해자, 피해자, 가해피해자, 자기회귀교차지연 모형

* 본 논문은 제 1저자의 석사 학위 논문을 수정 및 보완하여 작성한 것임. 이 논문 또는 저서는 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2016S1A5A2A03925702).

[†] 교신저자 : 한윤선, 성균관대학교 아동·청소년학과 조교수, (110-745) 서울시 종로구 성균관로 25-2

E-mail : yoonsunhan@skku.edu

학교폭력은 청소년의 발달에 부정적인 영향을 미치는 중대한 사건으로 현재 사회에서 반드시 해결해야 할 문제로 여겨지고 있다. 교육부가 주관한 2014년 학교폭력 실태조사에 따르면 학교폭력 피해 및 가해 사례는 지난 몇 년간 지속적으로 감소하는 경향을 보이고 있어 현 학교폭력 대응책의 성과를 일부 보여준다. 하지만 청소년폭력예방재단에서 시행한 2014년 전국학교폭력 실태조사에서 학교폭력 피해로 인한 고통을 호소하는 학생이 50%로 나타나 여전히 심리적·신체적으로 많은 학생들이 고통 받고 있음을 확인할 수 있다. 특히 학교폭력 피해경험이 있는 학생 중 자살 생각을 한 적이 있는 학생의 비율이 42.9%로, 이 중에 무려 41.8%의 학생들이 실제로 자살 시도를 한 경험이 있었다(청소년학교폭력예방재단, 2014). 이러한 통계는 학교폭력이 감소하는 추세이지만 여전히 많은 학생들이 폭력으로 인한 고통에 시달리고 있어 학교폭력에 대한 전반적인 이해와 구체적이고 효율적인 대책 마련이 시급함을 반영한다.

학교폭력근절 종합대책(관계부처합동, 2012)에 따르면 학교폭력의 지속성 확대, 학교폭력 가해와 피해의 악순환 등이 최근 경향으로 나타났다. 자세히 살펴보면 첫째, 가해를 2회 이상 했다고 대답한 청소년이 전체의 61.1%를 차지하여 다수의 폭력이 단순히 일시적으로 일어나는 현상이 아니라 지속적으로 일어나고 있으며(관계부처합동, 2012), 피해경험의 특성 중 하나로도 지속성이 꼽히고 있다(곽금주, 2008). 이와 같은 현상을 고려하면 학교폭력은 단기적 관점보다는 장기적인 관점으로 바라보고 접근되어야 할 필요가 있음을 알 수 있다. 둘째, 학교폭력 가해학생 중에 23.3%의 청소년이 피해경험도 있는 것으로 나타나 피해자

와 가해자의 경계가 불분명해지고 있다(교육과학기술부, 2014). 특히 이윤희(2015)의 연구는 전체 중학생 중 가해를 경험한 학생은 18%, 피해는 11.2%, 피해와 가해를 모두 경험한 학생은 11.1%로 보고하여 이전 연구들의 이분법적 접근보다 세심하고 다각적인 접근의 필요성을 시사한다.

학교폭력은 피해자나 가해자 모두에게 부정적인 영향을 미치는데, 가해와 피해가 지속될 경우 청소년은 더욱 심각한 문제를 경험하게 된다. 학교폭력 피해 청소년들은 폭력으로 인해 신체적 고통은 물론 높은 수준의 우울이나 불안과 같은 심리적 증상을 경험한다(Craig, 1998). 피해를 지속적으로 경험한 청소년은 일시적 피해를 당한 청소년보다 자아존중감이 낮아지거나 사회적으로 위축되는 등 사회정서 발달에 부정적인 영향을 더 크게 받는 것으로 나타났다(김현숙, 2013). 극단적인 경우에는 피해경험으로 인해 청소년이 자살생각이나 자살 시도를 할 수 있기 때문에 학교폭력 피해경험은 청소년의 생명을 위협하는 요인이 될 수 있다(권세원, 이동은, 장은혜, 한기주, 2013). 한편 가해경험이 있는 청소년들은 음주나 흡연과 같은 문제행동과 연관될 확률이 높고, 학업성취와 학교환경에 있어서 부적응을 보인다(Nansel et al., 2001). 지속적으로 가해행동을 하는 청소년은 그렇지 않은 청소년보다 성인기에 들어서서 범죄에 연루될 가능성이 높고, 이미 범죄기록이 있는 경우 또 다른 범죄에 개입될 가능성도 높은 것으로 나타났다(Olweus, 1995). 이처럼 학교폭력 가해행동에 지속적으로 가담할 경우, 그들의 인생에 걸쳐 심각한 문제를 경험할 수 있다는 것에 관심을 기울일 필요가 있다.

가해자와 피해자의 경계가 모호해지면서 이

두 가지를 모두 경험하는 청소년이 나타났다. 즉, 가해를 한 청소년이 피해를 경험하고, 피해를 당한 청소년이 가해를 하게 되는 것이다. 가해와 피해를 모두 경험하는 청소년들은 가해만 경험하거나 피해만 경험하는 청소년보다 낮은 비율을 차지하고 있지만, 안타깝게도 여러 심리사회적 문제들에 가장 취약한 고위험집단으로 여겨지고 있다(Schwartz, Proctor & Chien, 2001). 가해피해자 집단에서는 순수 피해자나 순수 가해자가 경험하는 것보다 더욱 심각한 수준의 우울이나 공격성, 자살 시도와 같은 문제가 나타나기 때문에(김주희, 2005; Haynie et al., 2001), 이 집단에서 일어나는 역동에 관심을 기울일 필요가 있다. 하지만 피해경험과 가해경험 간에 상관이 높게 나타났음에도(노성호, 2011; 조주영, 오인수, 2014), 이 둘의 관계를 인과적인 측면에서 살펴본 국내 연구는 미미한 편이다.

이와 동시에 학교폭력 가해와 피해를 살펴보는 연구에서 성별의 차이를 자세히 살펴본 경우가 드문 실정이다. 학교폭력에 연루되었을 때, 남학생은 피해 경험을 공격성 경로를 통해 외부로 표출하는 반면, 여학생은 피해 경험을 우울의 경로를 통해 내부로 향하여 성별에 따라 학교폭력에 대한 반응의 차이를 짐작할 수 있다(정익중, 이지언, 2012; 조운오, 2012). 또한 성별에 따라 학교폭력의 종류도 상이하여 남학생일수록 신체적 폭력과 같은 직접적 폭력에 더 노출되어 있고, 여학생일수록 관계적 폭력과 같은 간접적 폭력에 더 노출되어 있는 것이 보고되고 있다(조운오, 2013; Carney & Merrell, 2001; Dukes, Stein, & Zane, 2010). 학교폭력 이후 보이는 반응양상과 경험하는 폭력의 종류가 성별에 따라 다른 것은 학교폭력에 노출된 이후의 경로에도 성별이

영향을 미칠 수 있을 것이라 예상된다.

따라서 본 연구의 목적을 요약하자면 다음과 같다. 첫째, 학교폭력의 가해경험과 피해경험에 대한 지속성과 역동성을 동시에 살펴볼 것이다. 청소년기에 경험한 학교폭력의 영향이 성인기에도 여전히 나타나고 있는 것을 고려하면(Olweus, 1993a), 학교폭력에 대한 종단적인 접근이 필요한 것을 알 수 있다. 기존 연구를 통하여 학교폭력 피해와 가해가 지속되는 특성을 가지고(Hanish & Guerra, 2004), 이 두 변인 간에 상호적 인과관계가 있다는 것을 확인할 수 있었다(Smith & Ecob, 2007). 학교폭력 상황에서 가해자와 피해자의 역할 간 유지와 변화가능성이 존재하지만 국내의 상황을 반영한 연구는 부족하므로 그 경로를 밝힐 필요가 있다.

둘째, 학교폭력 가해경험과 피해경험 간의 관계가 성별에 따라 차이가 있는 지를 살펴보고자 한다. 성별에 따라 학교폭력에 대한 반응과 주로 경험하는 종류가 상이한 만큼 학교폭력의 지속성과 역동성 측면에서 차이가 날 가능성이 높다. 하지만 이를 고려한 국내 연구는 드물게 되어온 실정이다. 학교폭력 가해경험과 피해경험 간의 관계를 살펴본 국내 종단 자료를 활용한 선행연구들은 대부분 집단의 발달 양상에 집중하거나(권재기, 2011; 이유나, 2015), 서울에 위치한 학교에 재학 중인 학생들만 분석에 포함하는(곽현석, 김종훈, 김경성, 2016) 한계점을 지니고 있다.

따라서 본 연구는 전국의 대표성 있는 표본을 대상으로 변인 간의 인과관계를 면밀히 살펴볼 수 있는 자기회귀교차지연 모형과 성별의 차이를 검증할 수 있는 다집단 분석을 활용할 것이다. 자기회귀교차지연 모형은 두 변인 간 상호적 관계를 종단적으로 살펴볼 수

있는 방법으로 가해경험과 피해경험 간에 존재할 수 있는 지속성과 역동성을 동시에 확인하는 데 적합한 모형으로 사료된다.

학교폭력의 지속성과 역동성

학교폭력 가해자와 피해자의 역할은 시간적으로 지속될 수 있고, 동시에 역할전환이 이루어질 수 있다. 이러한 현상을 설명하기 위해 본 연구에서는 사회적 지위욕구, 생활양식이론, 일반긴장이론, 사회학습이론 등을 이용하고자 한다.

가해경험이나 피해경험은 청소년기에 지속되는 현상으로(Hanish & Guerra, 2004; Schreck, Stewart & Osgood, 2008), 이를 지속시키는 원인이 무엇인지를 살펴봐야 할 필요가 있다. 다양한 연구에서 피해나 가해를 경험하는 것 자체가 학교폭력의 원인이 될 수 있는 가능성을 나타냈지만, 가해의 지속성과 피해의 지속성을 동시에 검증한 연구는 부족한 편이다(조윤오, 2012; Hay & Evans, 2006). 학교폭력 가해와 피해의 지속성은 사회적으로 우세한 위치(social dominance)에 자리 잡기 위해 폭력을 수단으로 사용하는 경우로 설명할 수 있다(Pellegrini, 2004). 가해자는 이전 시기의 가해경험으로 형성된 자신의 사회적 위치를 유지하고자 자신보다 약한 또래를 겨냥하여 가해를 반복적으로 하고, 반대로 이전에 피해경험이 있는 청소년은 이전의 피해경험이 낮은 사회적 지위를 나타내는 지표가 되어 지속적인 피해를 경험하게 되는 것이다(Juvonen & Graham, 2014).

학교폭력의 지속성과 함께 가해와 피해경험은 역할자 간 변화를 보여주는 역동적 인과관계(dynamic causal relationship)를 중점으로 폭력

이 순환되고 있다(Marsh, Parada, Craven, & Finger, 2004; Smith & Ecob, 2007). 이러한 역동적 인과관계는 학교폭력 가해와 피해를 모두 경험한다고 보고되는 가해피해자 집단에서 확인할 수 있다. 우선 학교폭력 피해자는 피해에 대한 반응을 기준으로 수동적 반응을 보이는 피해자(submissive victim)와 공격적 반응을 보이는 피해자(provocative victim)로 나뉜다(Olweus, 1993b). 여기서 가해와 피해를 모두 경험하는 가해피해자 집단은 후자의 경우로, 피해자보다는 높고 가해자와는 비슷한 수준의 공격성을 가지는 것이 특징이다(Veenstra et al., 2005; Schwartz et al., 2001). 이 집단은 가해자가 피해자도 될 수 있으며, 피해자 또한 가해자가 될 수 있는 가장 심각한 폭력의 순환구조를 보인다(Ma, 2001). 예를 들면, 피해자가 가해자로부터 받는 지속적이고 반복적인 폭력은 스트레스나 긴장을 발생시켜 가해자를 향한 분노로 이어지게 되고 피해자는 가해자를 향한 폭력을 복수의 수단으로 행사하게 된다(이규미, 이대식, 김영혜, 2003). 이때 가해자였던 청소년은 피해자로 전환되어, 결국 피해와 가해가 서로 영향을 주는 관계에 있는 것을 알 수 있다. 앞서 언급한 학교폭력의 지속성은 지속적으로 가해에 가담하는 것과 지속적인 피해를 경험하는 것에서 나타나고, 역동성은 가해자가 피해자로 전환하는 것과 피해자가 가해자로 전환하는 것에서 나타날 수 있다. 이처럼 학교폭력 가해와 피해의 관계는 시간에 따라 다양한 양상이 복잡하게 나타날 수 있기 때문에 하나의 이론으로는 각 경로에 대해 설명하기 어려운 점이 있다. 따라서 본 연구에서는 학교폭력의 지속성은 청소년의 사회적 지위욕구를 통해 설명하고자 하였고, 가해와 피해의 역할 전환은 생활양식이론, 긴장이론, 사회

학습이론 등을 통해 설명하고자 하였다.

지속적 가해자

학교폭력이 일시적으로 나타나는 현상보다는 지속적이고 반복적으로 나타나는 현상으로 기술되는 것을 고려하면, 학교폭력을 지속적으로 행사하거나 그 행위에 가담하는 지속적 가해자 집단이 존재할 수 있다. 학교폭력 가해경험의 유무를 기준으로 폭력행동의 발달 양상이 유사한 청소년들로 구분했을 때, 전체학생 중 7.1%의 학생들이 가해지속 집단에 속하였다(곽대경, 박현수, 2012). 학교폭력 가해자들이 왜 가해행동을 지속적으로 하게 되는 지에 관해서는 사회적으로 우세한 위치에 있고자 하는 욕구를 통해 설명할 수 있다(Pellegrini et al., 2010). 가해행동은 타인을 지배하거나 통제하는 것을 중요한 가치로 여기는 청소년들이, 그들이 속한 집단에서 우세한 위치를 차지하기 위해 하는 행동으로 볼 수 있다(Pellegrini, 2004; Juvonen & Graham, 2014). 이러한 청소년들은 목표를 이루는 데 공격성을 수단으로 인식하는데(Unnever, 2005), 공격성이 아동기부터 청소년기까지 유지되는 경향인 것을 고려하면(Broidy et al., 2003), 가해행동이 지속적으로 일어날 수 있음을 예측할 수 있다. 특히 가해자들이 때때로 또래로부터 멋지거나, 힘이 있어 보인다거나, 인기가 많은 것으로 인식되기도 하는데 이러한 반응은 그들의 행동을 멈추기 보다는 다른 가해행동으로 이어지게 만드는 강화요인이 될 수 있다(Juvonen & Graham, 2014; Salmivalli, 2010). 따라서 가해자들은 자신의 사회적 위치를 고수하기 위해, 자신보다 낮은 지위에 있다고 생각하거나 보복할 가능성이 낮은 피해자를 대상으로 가해행동을 지속하게 된다(D. Perry, Williard, & L. Perry, 1990;

Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009). 결과적으로 이전 시점의 가해행동 자체가 다음 시점의 가해행동으로 이어지게 하는 중요한 요인이 될 수 있음을 확인할 수 있다.

지속적 피해자

어떤 청소년들은 단기적 피해뿐만 아니라 장기적으로 피해를 경험하기도 한다. 종단 자료를 활용한 장안식(2013)의 연구에 의하면 연령이 증가할수록 피해의 정도는 낮아졌지만, 학교폭력 피해를 지속적으로 받는 집단이 전체 집단에서 11.5%를 차지하고 있었다. 특히 이 연구에서는 한 시점에서 피해를 경험한 청소년이 피해경험이 없는 청소년보다 다음 시점에 피해를 당할 가능성이 높음을 나타내어 피해경험의 지속성을 검증하였는데 이는 다수의 연구와 일치되고 있는 결과이다(권재기, 2011; 노성호, 2011). 피해경험이 있는 청소년이 지속적인 피해를 경험하는 이유는 여러 측면에서 다뤄질 수 있다. 첫째, 사회적 위치를 중요하게 생각하는 가해자에게 피해경험이 있는 청소년은 좋은 목표물로 보이기 쉽다. 피해경험 자체가 낮은 지위를 나타내는 지표로 여겨질 수 있고(Salmivalli, 2010), 피해를 경험한 청소년은 피해경험이 없는 청소년보다 가해자에게 보복하지 않을 것으로 인식되는 경향이 있다(Perry et al., 1990). 따라서 가해자는 자신보다 낮은 지위에 있고 보복할 것 같지 않은 피해자를 대상으로 가해를 지속적으로 하고(Sijtsema et al., 2009), 피해자는 이전 피해 경험으로 인해 지속적 피해를 경험하게 된다. 둘째, 학교폭력이 일어나는 환경이 폭력에 관대할 때, 즉 대다수의 학생들이 폭력이 일어나는 것을 방관하거나 오히려 가해자를 지지하고, 교사나 다른 권위 있는 어른이 폭력을

목격해도 적절한 개입을 하지 않을 경우 피해가 지속될 수 있다(Unnever & Cornell, 2003). 폭력에 무더진 환경에서는 피해자들이 자신의 피해를 선생님이나 부모에게 신고하지 않는 경향이 있는데, 이러한 경향성은 가해자로부터 지속적이고 반복적인 폭력을 경험할 가능성을 높인다(Ma, 2004; Unnever & Cornell, 2003). 마지막으로, 피해로 인해 나타나는 여러 심리사회적 문제들과 또래와의 좋지 않은 관계는 피해자를 반복적인 폭력에 시달리게 한다(서윤, 2014; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010). 또래는 우울하고 불안한 피해자들을 선호하지 않으며(Sijtsema et al., 2009), 피해자들은 또래들을 신뢰하지 않고 자신에게 도움을 줄 수 없는 대상으로 여기게 된다(Salmivalli & Isaacs, 2005). 결국 피해자는 폭력 상황에서 중재의 역할을 하는 또래와 좋은 관계를 형성하지 못하여(Nansel et al., 2001) 학교폭력의 단상에 지속적으로 올라가게 된다. 이와 같은 상황을 고려해보면 이전 시점의 피해경험이 이후에 피해를 경험하는데 영향을 주는 중요한 요인이 될 수 있음을 알 수 있다.

앞에서 제시한 이론적 고찰을 통해 가해경험과 피해경험의 지속성을 확인할 수 있었다. 이러한 지속성은 중단적 접근을 취해야만 검증이 가능하다. 하지만 기존 연구들은 인과관계가 아닌 주로 시간의 흐름에 따른 피해 집단과 가해 집단의 발달 양상을 살펴보았다(곽대경, 박현수, 2012; 권재기, 2011; 노성호, 2011; Hanish & Guerra, 2004; Schreck et al., 2008). 예를 들어, 노성호(2011)는 중단 자료를 활용하여 집단 간의 빈도분석을 시행하였고, 전체 청소년 중에서 지속적 가해를 경험한 청소년이 7%에 해당하고, 지속적 피해자는 5.3%에 해당하는 것을 확인하였다. 즉 이전 시점

에 피해를 경험한 청소년이 이후에 피해경험을 지속하거나, 이전 시점에 가해를 경험한 청소년이 이후에 가해를 지속하는 양상을 나타내어 학교폭력을 지속적으로 경험할 가능성을 확인한 것이다. 하지만 노성호(2011)의 연구를 비롯한 선행연구에서는 집단의 분포 변화를 중단으로 살펴보았기 때문에 피해 및 가해 경험의 인과적 관계를 확인할 수 있는 연구방법을 사용할 필요성이 제기된다.

가해자에서 피해자로의 전환

학교폭력의 역동성은 가해와 피해를 모두 경험하는 가해피해자 집단을 통해 설명된다. 학교폭력 가해피해자 집단은 우선 가해자가 피해자로 전환되는 경우를 생각해볼 수 있다. 노언경과 홍세희(2013)의 중단연구에 따르면 가해경험이 없는 청소년의 경우 잠재적 피해 집단에 속할 확률이 8%인 것에 반해 가해경험이 있는 청소년의 경우에는 38.9%로 나타나, 가해 경험자가 피해자로 전환할 확률이 월등히 높다는 것을 확인하였다. 청소년의 폭력적인 행동은 비행행동과도 깊은 관련이 있는데(전혜리, 조영일, 2015), 학교 무단결석, 학교 중도포기, 야간 유흥 문화 즐기기 등과 같은 위험한 생활양식은 청소년을 폭력의 대상으로 노출시키기도 한다(Schreck et al., 2008). 즉, 이러한 생활양식은 일반 폭력 및 재산 범죄의 피해자가 되기에 적절한 요소로써(X. Chen, 2009), 학교 내부에서의 가해자가 학교 외부에서는 또 다른 폭력 사건의 피해자가 될 가능성을 나타낸다(Andershed, Kerr, & Stattin, 2001). 마지막으로 청소년기에 일어나는 비행이나 가해행동은 주로 집단으로 이뤄지기 때문에 구성원 간에 서로 가해의 목표가 되기도 한다는 점에서 가해자에서 피해자로의 전환이 쉽게

일어날 수 있음을 추측해 볼 수 있다(Smith & Ecob, 2007).

피해자에서 가해자로의 전환

학교폭력 가해피해자 집단을 설명할 수 있는 또 다른 방법은 피해를 당한 청소년이 가해를 저지르게 되는 경우이다. 학교폭력 피해경험이 있는 청소년이 가해를 저지를 가능성은 학교폭력 피해경험이 없는 청소년보다 약 3배정도 높게 나타나(노언경, 홍세희, 2013), 학교폭력 피해경험이 가해경험으로 발전될 수 있음을 예측할 수 있다. 또래관계가 중요한 청소년기에 경험하는 학교폭력 피해는 교사나 부모의 제재로부터 멀리 떨어진 곳에서 일어나는 일로써 청소년이 부당하게 인식하고 매우 높은 수준의 긴장을 경험할 가능성이 높다(Agnew, 2001). 특히 신체적 폭력피해는 부정적 감정의 매개 없이도 청소년의 가해행동에 직접적인 영향을 미칠 만큼 강력한 요인이 된다(Agnew, 2002). 또한 학교폭력 피해경험은 높은 수준의 공격성을 유발하여(고광만, 2012), 폭력적인 행동으로 표출될 가능성이 높다(기광도, 2012; 이웅택, 유난영, 주현주, 임승희, 2014). 여기서 학교폭력이 일어나는 환경도 피해가 가해로 이어지는 데 중요한 역할을 할 수 있다. 특히 학교폭력 상황에 자주 노출되어 있던 피해자는 애매한 상황을 공격적으로 인식하고, 피해로부터 폭력을 모방할 가능성이 높아 가해행동으로 이어지기 쉽다(이성식, 2003). 결정적으로 피해자가 가해행동을 선택하는 것에 있어서 손해보다 이익이 더 클 때 그들은 자신을 괴롭힌 가해자에게 복수하거나, 자신보다 더 힘이 약한 목표물을 찾아 폭력을 행사하게 된다(조운오, 2012; Agnew, 2001; Hay & Evans, 2006; Salmivalli, 2010; Sijtsema et al.,

2009). 즉, 학교폭력 피해를 경험한 청소년은 폭력을 대처 전략으로 선택하여 가해행동을 자행하게 되는데, 이는 곧 피해자에서 가해자로의 전환을 보여주는 경로를 나타낸다. 학교폭력 피해경험이 있는 청소년들이 가해자가 될 가능성은 여러 연구를 통해 검증되어 왔다(이웅택 등, 2014; Smith & Ecob, 2007). 또한, 두 변인 간의 인과관계를 검증하려 한 연구도 다수 존재하고 있어(이유나, 2015; 조운오, 2012; X. Chen, 2009; Hanish & Guerra, 2004; Hay & Evans, 2006; Marsh et al., 2004), 피해경험이 가해경험의 원인으로 작용될 수 있음을 추측할 수 있다.

하지만 이러한 관계를 검증한 연구의 대부분이 국외에서 이뤄졌다는 것에 주목할 필요가 있다. 국내 중학생을 대상으로 한 종단 연구에 의하면 가해경험과 피해경험 사이에 상호적 관계가 있는 것을 확인할 수 있었다(이유나, 2015). 이 연구에 따르면 초기 피해를 많이 경험한 청소년이 이후 가해행동에 연루될 가능성이 높고, 초기 가해의 정도가 심한 청소년이 이후 피해를 경험할 가능성이 높았다. 이러한 연구를 통해 가해경험과 피해경험 간에 존재하는 상호적 연관성을 확인할 수는 있었지만, 인과적 선행요인을 살펴본 것은 아니므로 두 변인의 관계를 인과적으로 해석하는 오류에 주의해야 한다. 또한 종단 자료를 활용하여 학교폭력 가해 경험과 피해 경험의 다양한 궤적을 확인한 연구가 존재하지만(권재기, 2011; 노언경, 홍세희, 2013), 시기별로 학교폭력 역할이 서로 어떤 영향을 주는지 살펴본 연구는 미미한 편이므로 국내에서 수집된 자료를 바탕으로 가해와 피해의 역동적 인과관계를 검증할 연구가 필요한 시점으로 보인다.

학교폭력 가해와 피해에서의 성별 차이

가해경험과 피해경험 사이에서 성별의 차이가 날 가능성은 크게 학교폭력 경험 후 나타나는 반응과 학교폭력 종류가 성별에 따라 다르다는 점에서 고려해볼 수 있다. 우선 첫 번째로 남학생과 여학생에 따라 가해 및 피해 경험에 대한 반응이 상이하게 나타나고 있다. 정익중과 이지언(2012)의 연구에 따르면 학교폭력 피해를 경험하였을 때, 남자청소년은 공격성 경로를 통해 외부로 표출하는 반면, 여학생의 경우 심리적 반응으로 우울의 경로를 따라 내부로 향하였다. 또한 학교폭력 피해를 경험한 후, 남학생은 외부공격형 범죄행위에 더 많이 노출되고, 여학생은 자기공격형 범죄행위에 더 많이 노출하는 것을 보아 피해와 가해의 관계에서 성별의 차이가 나타날 수 있음을 유추할 수 있다(조운오, 2012). 이러한 경험에 대한 반응의 차이는 남자일수록 가해자이면서 동시에 피해자가 될 가능성이 높다고 보고된 결과를 통해서도 확인할 수 있다(장덕희, 2007).

둘째, 남학생과 여학생이 서로 다른 유형의 폭력을 경험함으로써 나타날 결과가 다를 수 있다는 점이다. 선행연구에 따르면 일반적으로 남학생은 신체적 폭력과 같이 직접적인 폭력을 더 경험하고, 여학생은 악성 소문 퍼뜨리기와 같은 관계적 폭력을 더 경험하는 것으로 보고되고 있다(조운오, 2013; Carney & Merrell, 2001; Dukes et al., 2010). 이러한 경향성은 성에 대한 사회적 관념에서 비롯될 수 있는데, 남성의 폭력성에 우호적인 사회문화적 관습은 성역할에 대해 동일시하는 청소년 시기에 영향을 미치는 요인으로 작용할 수 있다(김미영, 2007; 신혜섭, 2005; 황혜원, 신정아,

박현순, 2006). 따라서 성에 대한 사회의 기대에 맞춰 남학생과 여학생이 경험하는 폭력 경험에 차이가 날 수 있고, 이는 가해와 피해의 역동성에서 성별의 차이가 나타날 가능성을 추측하게 하는 단서가 될 수 있다. 이처럼 가해와 피해의 경험 간의 관계에서 성별의 차이가 나타날 수 있음을 가늠할 수 있지만 이를 명확하게 밝힌 경험적 연구가 미미한 실정이므로 경로에 대해 성차가 존재하는지 탐색할 필요가 있다.

가해와 피해 간 관계에서 양육자의 중요성

청소년의 문제행동이 주위의 부정적인 영향으로 인해 나타날 가능성은 배제될 수 없다(이순철, 2004). 특히 학교폭력 가해경험과 피해경험은 가정에서 경험하는 양육행동과 밀접한 관련이 있어 왔다. 학대적인 가정환경에 직접적으로 노출된 경우 학교폭력 가해로 이어질 가능성이 높고(노충래, 김현경, 2004), 또한 피해경험으로 이어질 가능성도 높은 것으로 나타났다(신혜섭, 2005). 이러한 현상은 양육자로부터의 학대가 청소년을 심리적으로 불안정한 상태로 만들고 이러한 불안정성이 폭력적 행동으로 표출되어 가해행동을 하거나 심리사회적으로 위축된 모습으로 나타나 또래 사이에서 소외될 가능성을 높인 것으로 설명될 수 있다. 특히 가해피해자 집단의 경우 양육자로부터의 학대를 가장 많이 경험하는 것으로 보고되고 있기 때문에(고경은, 이수림, 2015; 김재엽, 성신명, 김준범, 2015), 부모의 학대적 양육방식을 학교폭력 가해와 피해의 관계를 알아보는 데 있어 통제할 필요가 있다고 판단되었다.

본 연구는 지속적 가해나 피해를 이끄는 요

인으로 이전 시점의 가해와 피해경험에 주목 하였으며, 가해피해자 집단에게서 살펴볼 수 있는 역동성은 상호적 인과관계를 통해 살펴 보고자 하였다. 앞서 학교폭력 역할 간 지속 성이나 변화에 대한 설명으로 세부 이론들을 제시하였고 이는 결과를 설명하는데 활용할 것이다. 본 연구에서는 전국에 있는 청소년을 대상으로 수집한 데이터를 분석에 사용하기 때문에 학교폭력 가해 및 피해 경험에 영향을 줄 수 있는 요인으로 알려진 학대적 양육방식 을 매시점 통제할 것이다. 마지막으로 시간에 따른 학교폭력 역할 간 지속성과 유동성을 살 펴보고자 자기회귀교차지연 모형을 활용할 것 이고 이러한 관계에서 성별에 따른 차이가 있 는지 검증하고자 다음과 같은 연구문제를 설 정하였다.

연구문제 1. 학교폭력 가해경험과 피해경험 은 시간의 경과에 따라 지속적으로 유지되는 가?

(가설 1) t-1시점의 가해경험은 t시점의 가해 경험에 정적인 영향을 미칠 것이다.

(가설 2) t-1시점의 피해경험은 t시점의 피해 경험에 정적인 영향을 미칠 것이다.

연구문제 2. 학교폭력 가해경험과 피해경험 사이에 역동적 인과관계가 존재하는가?

(가설 3) t-1시점의 가해경험이 t시점의 피해 경험에 정적인 영향을 미칠 것이다.

(가설 4) t-1시점의 피해경험이 t시점의 가해 경험에 정적인 영향을 미칠 것이다.

연구문제 3. 학교폭력 가해경험과 피해경험 간의 상호적 인과관계는 성별에 따라 차이가 있는가?

(가설 5) 학교폭력 가해경험과 피해경험 간 의 상호적 인과관계는 성별에 따라 차이가 있 을 것이다.

방 법

연구대상

중학교 시기에는 가정보다 또래가 청소년의 행동에 미치는 영향이 더욱 크며(박영종, 2015), 이때 청소년들은 또래로부터 많은 인기를 얻 는 것과 집단 소속감을 중요하게 생각한다 (Carney & Merrell, 2001). 그들은 집단 내 자신 의 지위를 확보하고 유지하기 위해 스스로 가 해행동을 하거나, 집단 내 다수의 또래가 원 하는 방향으로 동조하여 가해를 저지르기도 한다(임준태, 강소영, 2009; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999). 이는 초등학교나 고등학교보다 중학교에서 집단적 가해행위가 가장 높게 일 어나고, 폭행·금품갈취 등 공격적이고 폭력 적인 행동이 가장 많이 일어나는 것을 통해 확인할 수 있다(교육과학기술부, 2014). 또한 최근 피해학생의 53.6%, 가해학생의 58%가 초 등학교 때 최초로 학교폭력을 경험한다고 보 고되고 있다(관계부처합동, 2012). 이러한 상황 을 고려해보면 초등학생부터 시작한 학교폭력 이 중학교 시기에 심화되어 나타날 수 있으므 로 이에 대한 전반적인 이해와 예방이 필요한 것을 알 수 있다.

따라서 본 연구는 한국청소년정책연구원 에서 아동청소년의 성장과 발달을 종단적으 로 조사하기 위해 동일 표본을 반복 추적 하도록 설계한 한국아동·청소년패널조사 (Korean Children & Youth Panel Study; 이하 “KCYPs”)의 초등학교 4학년 패널 1,881명의 자료를 활용하였다. 2010년부터 2015년까지 수 집된 초4 패널의 경우, 1차년도와 2차년도 조 사 당시 가해경험과 피해경험을 묻는 문항이 수집되지 않아 본 연구에서는 1, 2차년도의

데이터를 제외한 3, 4, 5, 6차 자료를 분석하였다. 제 1차 조사를 완료한 표본은 2010년 기준 초등학교 4학년인 청소년 2,378명으로 제 6차 표본조사의 원표본 유지율은 86.7%로서 다른 패널조사들에 비해 상대적으로 높은 수준이라 할 수 있다. 표본의 구성을 살펴보면 3차년도(2012년)에 2,219명, 4차년도(2013년)에 2,092명, 5차년도(2014년)에 2,070명, 6차년도(2015년)에 2,061명이다. KCYPs는 동일 대상을 시차를 두고 반복 조사한 것이기 때문에 본 연구에서 검증하고자 하는 지속적이며 역동적인 인과관계를 분석하기에 아주 용이하다는 장점이 있다.

측정도구

학교폭력 가해경험

본 연구에서 학교폭력 가해를 측정하는데 사용한 문항은 ‘심하게 때리기’, ‘심하게 놀리거나 조롱하기’, ‘협박하기’, ‘돈이나 물건을 빼앗기’, ‘집단따돌림 시키기’의 다섯 가지 행위 유형으로, 경험에 대한 유무를 묻고 있다. 가해경험 변인은 문항의 내용은 다르지만 학교폭력이라는 동일 상위개념을 나타내고 있고, 한 번의 경험으로도 가해집단으로 분류되는 것을 참고하여(전혜리, 조영일, 2015), 다섯 가지 행위 유형에 대해 한번이라도 경험했으면 “1”, 한번도 경험하지 않았다고 보고하면 “0”으로 코딩하여 분석에 사용하였다.

학교폭력 피해경험

본 연구에서 학교폭력 피해는 가해와 같은 문항으로 다섯 가지 행위 유형의 경험 유무를 나타낸 문항을 분석에 사용하였다. 이 문항들은 지난 일 년 동안 ‘심하게 맞기’, ‘심한 놀

림이나 조롱당하기’, ‘협박당하기’, ‘돈이나 물건을 빼앗기기’, ‘집단따돌림 당하기’에 대한 경험 여부를 나타내고 있다. 피해경험의 경우도 가해경험과 마찬가지로 다섯 가지 행위 유형이 각각 다르지만 학교폭력 피해라는 상위개념을 나타내고 있고, 한 번의 경험도 청소년에게는 치명적일 수 있으므로 다섯 가지 피해경험 중 하나라도 경험했다고 보고하면 “1”로, 하나도 경험하지 않았으면 “0”으로 코딩하여 사용하였다.

통제변인

학대적 양육방식 척도는 김세원(2003)과 허요연(1999)의 아동학대 문항을 참고하여 ‘내가 무언가 잘못했을 때 정도 이상으로 심하게 혼내신다’, ‘내가 잘못하면 부모님(보호자)께서는 무조건 때리려고 하신다’, ‘내 몸에 멍이 들거나 상처가 남을 정도로 부모님(보호자)께서 나를 심하게 대하신 적이 많다’, ‘나에게 심한 말이나 욕을 하신 적이 많다’ 등으로 구성되었다. 척도는 ‘전혀 그렇지 않다(1점) ~ 매우 그렇다(4점)’으로 역코딩하여 점수가 높을수록 학대적 양육을 받은 것을 의미한다. 학대적 양육 방식 변인의 신뢰도 계수(Cronbach's alpha)는 3~6차년도 시점별로 각각 .839, .851, .839, .842로 수용할 만한 내적일치도 수준인 것으로 판단되었다.

자료 분석

본 연구에서는 SPSS와 Mplus 7.0를 사용하여 가해경험과 피해경험의 종단관계를 다음과 같이 분석하였다. 첫째, 표본의 특성을 파악하기 위해 종단자료에서 나타난 청소년의 피해경험과 가해경험에 대한 기술통계를 시

점별로 제시하였다. 둘째, 학교폭력 피해경험과 가해경험 간의 쌍방향적 인과관계를 종단적으로 검증하기 위해 자기회귀교차지연 모형(Autoregressive Cross-Lagged Modeling: ARCL)을 실시하였다. 셋째, 학교폭력 가해경험과 피해경험 간의 관계에서 남녀 집단 간 차이가 있는지 비교하기 위해 다집단 분석을 실시하였다.

본 연구에서 활용한 자기회귀교차지연 모형은 $[t]$ 시점의 값이 $[t-1]$ 시점의 값에 의해 설명되어지는 자기회귀모형(autoregressive model)을 다변량 모형으로 확장시켜 두 변인간의 상호지연효과(cross-lagged effect)를 추정할 수 있도록 한다(홍세희, 박민선, 김원정, 2007). 본 연구에서 검증할 가해경험과 피해경험의 자기회귀교차지연 모형의 경로는 다음과 같이 표현될 수 있다.

$$\begin{aligned} \text{가해경험}_i[t] &= \beta_0[t] + \beta_1 \text{가해경험}_i[t-1] + \beta_2 \text{피해경험}_i[t-1] + \mu_i[t] \\ \text{피해경험}_i[t] &= \gamma_0[t] + \gamma_1 \text{피해경험}_i[t-1] + \gamma_2 \text{가해경험}_i[t-1] + \varepsilon_i[t] \end{aligned}$$

가해경험 $_i[t]$ 은 청소년 i 의 $[t]$ 시점에 대한 가해경험의 측정값이며 피해경험 $_i[t]$ 은 청소년 i 의 $[t]$ 시점에 대한 피해경험의 측정값을 나타낸다. 가해경험 $_i[t-1]$ 과 피해경험 $_i[t-1]$ 은 각각 $[t-1]$ 시점에서 가해경험의 측

정값과 피해경험의 측정값을 나타낸다. $\beta_0[t]$ 와 $\gamma_0[t]$ 은 각각 $[t]$ 시점에서의 절편 값이다. β_1 은 $[t-1]$ 시점에서 가해경험의 측정값으로부터 $[t]$ 시점에서 가해경험의 측정값을 예측하여 얻어진 자기회귀계수이며, γ_1 은 $[t-1]$ 시점의 피해경험이 $[t]$ 시점의 피해경험에 미치는 자기회귀계수를 의미한다. β_2 은 $[t-1]$ 시점의 피해경험 측정값으로부터 $[t]$ 시점의 가해경험 측정값을 예측하여 얻어진 교차지연계수이며, γ_2 는 $[t-1]$ 시점의 가해경험이 $[t]$ 시점의 피해경험에 미치는 교차지연계수를 의미한다. $\mu_i[t]$ 와 $\varepsilon_i[t]$ 은 청소년 i 의 $[t]$ 시점에서의 잔여치를 의미한다. 이와 같은 회귀식은 그림 1과 같이 도식화할 수 있다.

자기회귀교차지연 모형의 분석을 위해서는 측정 동일성, 경로 동일성 그리고 오차 공분산 동일성 순으로 성립해야 하는데 첫째, 본 연구에서는 측정변수만을 사용하여 측정 동일성을 살펴볼 수 없었다. 둘째, 학교폭력 가해경험과 피해경험 경로 동일성 검증을 실시하였다. 그림 1에 표시된 알파벳은 각각의 경로에 대한 동일화 제약을 의미한다. a와 b는 각각 가해경험과 피해경험의 자기회귀계수에 대한 동일화 제약을, c와 d는 가해경험과 피해경험에 대한 교차지연회귀계수에 대한 동일화 제약을 나타낸다. 이에 대한 자세한 서술은 결과 부분에서 하였다. 셋째, 종단 자료를 활용한 연구에서는 측정변인을 매 시기 반복해

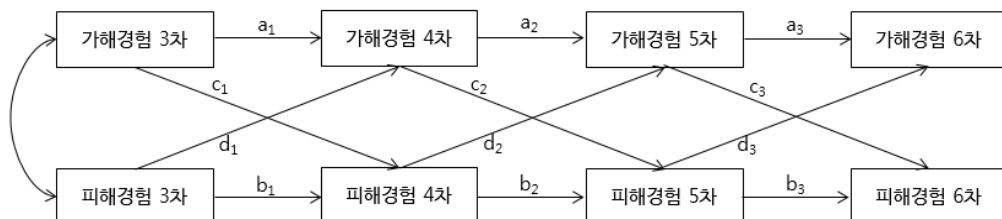


그림 1. 자기회귀교차지연 모형

서 측정하기 때문에 같은 시점의 변인들 간 오차항 공분산을 허용하였다(Pitts, West, & Tein, 1996). 따라서 본 연구의 모든 모형에서는 매 시점의 가해경험과 피해경험의 오차항 간에 공분산을 연결하였다.

본 연구는 검증모형의 적합도를 평가하기 위해 χ^2 검증, 절대적 적합도 지수인 RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)와 상대적 적합도 지수인 CFI(Comparative Fit Index)를 이용하였다. χ^2 검증은 표본의 크기에 민감하므로 이를 보완하기 위해 표본의 크기에 영향을 받지 않는 RMSEA와 모형의 간명성을 고려하는 CFI를 함께 보고할 것이다. 모형의 간명성과 부합도를 동시에 고려하는 RMSEA는 .05 이하일 때 모델 오류의 정도가 아주 작은 좋은 모델로, .08 이하이면 양호한 모델로 평가할 것이다(Browne & Cudeck, 1992). CFI 부합도 지수는 RMSEA와 함께 보고할 경우 부합도 평가에 보다 구체적인 정보를 제공할 수 있으며(문수백, 2009), CFI가 .95 이상이면 부합도가 양호한 것으로 평가하였다(Hu & Bentler, 1999). 경로 동일성, 오차 공분산 동일성 검증을 위한 판단 기준은 χ^2 차이검증, Δ CFI, Δ RMSEA를 함께 활용하였다. Δ CFI는 .01만큼 감소할 때, Δ RMSEA는 .015보다 증가할 때 유의하게 달라졌다고 판단하는 것을 참고하였다(F. Chen, 2007).

본 연구에서는 사용된 변수들이 이분변수이기 때문에 모수추정방식으로는 WLSMV (Weighted Least Squared with Mean Vector)를 사용하였다(Muthén & Muthén, 2015). 종단자료를 사용함으로써 발생하는 결측치에 대해서는 Listwise방식을 이용하였다. 또한 종속변수로 이분변수가 사용되었으므로 일반적인 회귀모형이 아닌 프로빗(probit)회귀 모형을 사용하였다.

결 과

연구대상자의 인구사회학적 특성 및 주요 변인 기술통계

본 연구에서 연구대상자는 남학생 992명(52.7%), 여학생 889명(47.3%)으로 남학생이 과반을 넘는 비율을 차지하였다. 학대적 양육방식은 모형에 투입되는 통제변인으로써 3차년도부터 6차년도까지 각 시점별로 기술 통계치를 구하였다. 학대적 양육방식 변인의 경우, 3차년도 평균은 1.67($SD = 0.63$), 4차년도 평균은 1.78($SD = 0.68$), 5차년도 평균은 1.63($SD = 0.62$), 6차년도 평균은 1.62($SD = 0.59$)로 대체적으로 학대적이지 않은 양육태도를 보고하고 있다.

주요 변인인 학교폭력 가해경험과 피해경험에 대한 3차년도부터 6차년도까지(초등학교 6학년에서 중학교 3학년까지)의 기술통계는 표 1에 제시하였다. 지난 1년 동안 한번이라도 가해를 경험한 청소년은 3차년도에 138명(7.3%), 4차년도에 169명(9.0%), 5차년도에 90명(4.8%), 6차년도에 42명(2.2%)으로 나타났다. 가해경험은 성별에 따라 차이를 보였는데, 남학생은 3차년도에 66명(6.7%), 4차년도에 114명(11.5%), 5차년도에 80명(8.1%), 6차년도에 36명(3.6%)으로 초등학교 6학년에서 중학교 1학년이 되는 시기에 가해를 더 했다가 2학년이 되면서 줄어드는 경향을 보였다. 여학생의 가해경험은 시점 순서대로 72명(8.1%), 55명(6.2%), 10명(1.1%), 6명(0.7%)으로 학년에 올라갈수록 줄어드는 경향을 보였다. 이는 Pellegrini와 Bartini(2000)가 상위학교에 진학할 때 가해행위가 급증하는 현상과 동일하게 나타난 것으로, 새로운 집단이 형성되는 시기에 남학생이 집

표 1. 주요 변수들의 기술통계

(N = 1,881)

	가해3차(초6)	가해4차(중2)	가해5차(중2)	가해6차(중3)
남	66(6.7%)	114(11.5%)	80(8.1%)	36(3.6%)
여	72(8.1%)	55(6.2%)	10(1.1%)	6(0.7%)
전체	138(7.3%)	169(9.0%)	90(4.8%)	42(2.2%)
	피해3차(초6)	피해4차(중1)	피해5차(중2)	피해6차(중3)
남	87(8.8%)	35(3.5%)	30(3.0%)	13(1.3%)
여	96(10.8%)	40(4.5%)	19(2.1%)	7(0.8%)
전체	183(9.7%)	75(4.0%)	49(2.6%)	20(1.1%)

단 내 권력을 잡기 위해 가해행동을 더 많이 했을 가능성이 높은 것으로 설명할 수 있다. 또한, 이러한 현상은 대부분의 청소년이 나이가 들어갈수록 반사회적 행동이 감소한다는 발달범죄학적 주장을 지지하는 것으로도 설명될 수 있다(Moffitt, 1993).

지난 1년 동안 피해를 한번이라도 경험한 청소년은 3차년도는 183명(9.7%), 4차년도는 75명(4.0%), 5차년도는 49명(2.6%), 6차년도는 20명(1.1%)으로 나타났다. 피해경험은 성별에 관계없이 학년이 올라갈수록 줄어드는 경향을 보였다. 남학생은 시점별로 각각 87명(8.8%), 35명(3.5%), 30명(3.0%), 13명(1.3%)으로 나타났고 여학생은 시점별로 각각 96명(10.8%), 40명(4.5%), 19명(2.1%), 7명(0.8%)으로 두 집단 모두 초등학교 6학년에서 중학교 1학년으로 넘어가는 시점에서 피해경험이 크게 줄어드는 것으로 나타났다.

주요 변인 간 상관관계

연차별 가해경험과 피해경험 간 상관관계 분석 결과는 표 2에 제시하였다. 가해경험과 피해경험은 해당 연도의 이전 시점이나 다음

시점의 연도와 대부분 정적인 상관관계를 갖는 것으로 나타났다. 예를 들어 4차년도 가해경험의 경우, 3차년도 가해경험($r = .11, p < .001$)과 5차년도 가해경험($r = .19, p < .001$)과 각각 낮지만 유의한 정적 상관관계를, 3차년도 피해경험($r = .05, p < .05$)과 5차년도 피해경험($r = .20, p < .001$)과도 각각 낮지만 유의한 상관관계를 갖는 것으로 나타났다.

자기회귀교차지연 모형의 적합성

본 연구에서는 학교폭력 가해경험과 피해경험 간의 지속적 특성과 역동성을 검증하기 위해 자기회귀교차지연 모형을 분석에 사용하였다. 그림 1의 모형을 기반으로 6개의 경쟁모형을 설정하였고, 모형2부터 모형5는 경로 동일성을 검증하기 위해, 모형 6은 오차 공분산 동일성을 검증하기 위해 설정되었다. 동일화제약을 추가한 모형(k 모형)과 동일화제약을 추가하지 않은 모형($k-1$ 모형)의 비교는 $\Delta\chi^2(\Delta df)$ 의 p 값의 유의성 여부, CFI와 RMSEA의 차이 여부를 통해 순차적으로 검증하였다. 즉, $\Delta\chi^2(\Delta df)$ 의 p 값이 유의하고, ΔCFI 가 0.01보다 감소하고, $\Delta RMSEA$ 는 0.015보다 증가하는 기준을 만족시켰

표 2. 주요 변인 간 상관관계

(N = 1,881)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 가해 3차	1							
2. 가해 4차	.11***	1						
3. 가해 5차	.07**	.19***	1					
4. 가해 6차	.08***	.19***	.15***	1				
5. 피해 3차	.26***	.05*	.07**	.04	1			
6. 피해 4차	.10***	.20***	.07**	.04	.25***	1		
7. 피해 5차	.03	.08**	.18***	.11***	.13***	.19***	1	
8. 피해 6차	.01	.04	.03	.16***	.05*	.16***	.21***	1

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

을 때, k 모형과 $k-1$ 모형이 유의하게 다른 모형인 것으로 판단하여 $k-1$ 모형을 선택하는 과정을 거쳤다. 구체적인 과정은 다음과 같다.

모형 1: 그림 1에서 어떠한 제약도 하지 않은 기저모형이다.

모형 2: 모형 1에 가해경험의 자기회귀계수에 동일화제약을 추가한 모형이다($a_1 = a_2 = a_3$).

모형 3: 모형 2에 피해경험의 자기회귀계수에 동일화제약을 추가한 모형이다($b_1 = b_2 = b_3$).

모형 4: 모형 3에 가해경험의 피해경험에 대한 교차지연계수에 동일화제약을 추가한 모형이다($c_1 = c_2 = c_3$).

모형 5: 모형 4에 피해경험의 가해경험에 대한 교차지연계수에 동일화제약을 추가한 모형이다($d_1 = d_2 = d_3$).

모형 6: 모형 5에 가해경험과 피해경험의 오차 간 공분산에 동일화제약을 추가한 모형이다.

자기회귀교차지연 모형의 적합도와 $\Delta\chi^2(\Delta df, p\text{-값})$, ΔCFI , $\Delta RMSEA$ 는 표 3에 자세히 기술하였다. 첫째, 모형 1과 모형 2의 비교 결과, $\Delta\chi^2(2) = 3.609$, $p > .05$ 로 통계적으로 유의하지 않았으며 ΔCFI 는 0.002만큼 감소하고 $\Delta RMSEA$ 는 0.001만큼 감소하여 모형 1과 모형 2가 동일하다고 판단하였다. 따라서 동일화제약을 추가한 모형 2가 자유도가 높음에도 합치도 수준이 양호하므로 가해경험에 대한 해석을 시간의 흐름에 따라 동일하게 해도 되는 것으로 나타났다. 둘째, 모형 2와 모형 3을 비교한 결과도 마찬가지로 피해경험에 대한 자기회귀계수 동일화제약을 추가한 모형 3이 $\Delta\chi^2(2) = 1.110$, $p > .05$ 로 차이가 유의하지 않았으며 ΔCFI 는 0.001만큼 증가하고 $\Delta RMSEA$ 는 차이가 없어 모형 2와 모형 3은 동일한 모형인 것으로 간주하였다. 셋째, 가해에서 피해로 가는 교차지연계수를 동일하게 제약한 모형 4는 $\Delta\chi^2(2) = 0.793$, $p > .05$ 로 나타났고 ΔCFI 는 0.003만큼 증가하고 $\Delta RMSEA$ 는 0.001만큼 감소하여 모형 3과 모형 4는 동일한 모형인 것으로 나타났다. 넷째, 피해에서 가해로 가는 교

표 3. 자기회귀교차지연 모형의 적합도

	모형	χ^2	df	CFI	RMSEA [90% CI]	$\Delta\chi^2(\Delta df)$	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
전 체 분 석	모형1	45.404	36	.984	0.012 [0.000 0.021]	-	-	-
	모형2	48.611	38	.982	0.011 [0.000 0.021]	3.609(2)	-0.002	-0.001
	모형3	49.905	40	.983	0.011 [0.000 0.021]	1.110(2)	+0.001	-
	모형4	50.338	42	.986	0.010 [0.000 0.020]	0.793(2)	+0.003	-0.001
	모형5	59.967	44	.973	0.014 [0.000 0.022]	9.898(2)**	-0.013	+0.003
	모형6	59.984	47	.978	0.012 [0.000 0.020]	0.286(3)	+0.005	-0.002
다 집 단 분 석	모형7	77.755	72	.992	0.009 [0.000 0.021]	-	-	-
	모형8	96.384	77	.973	0.016 [0.000 0.026]	27.059(5)***	-0.019	+0.007
	모형9	98.753	82	.976	0.015 [0.000 0.024]	1.800(5)	+0.003	-0.001
	모형10	106.738	87	.972	0.016 [0.000 0.025]	8.585(5)	-0.004	+0.001
	모형11	121.047	92	.959	0.018 [0.007 0.027]	15.612(5)**	-0.013	+0.002
	모형12	126.833	99	.961	0.017 [0.006 0.026]	7.094(7)	+0.002	-0.001

차지연계수에 대한 동일화제약이 추가된 모형 5를 비교한 결과, $\Delta\chi^2(2) = 9.898$, $p < 0.01$ 로 유의한 차이를 나타내고 ΔCFI 가 0.013만큼 감소하였지만 $\Delta RMSEA$ 가 0.003만큼 증가하여 $\Delta RMSEA$ 의 기준값(>0.015)을 충족시키지 못해 모형 4와 모형 5는 동일한 모형으로 간주하였다. 따라서 피해경험에서 가해경험은 시간의 흐름에 따라 동일하게 해석해도 되는 것으로 나타났다. 마지막으로, 모형 5와 오차 간 공분산을 동일하게 제약한 모형 6을 비교한 결과, $\Delta\chi^2(3) = 0.286$, $p > .05$ 로 통계적으로 유의하지 않고, ΔCFI 와 $\Delta RMSEA$ 이 각각 0.005만큼 증가하고 0.002만큼 감소하여 모형 5와 모형 6이 동일한 모형인 것으로 판단하여 자유도가 가장 높은 모형 6을 최종적으로 선택 하였다.

다음으로 학교폭력 가해경험과 피해경험의 관계에서 성별 간 차이를 알아보기 위해 다집단 분석을 시행하였다. 다집단 분석은 각각의 계수에 대해 남녀 간에 동일한지 평가하기 위

한 것으로 동일화제약을 순차적으로 실시하여 모형 간 비교를 실시하였다. 우선 최종모형으로 선택된 모형 6이 남녀 집단에게도 수용되는 모형인지 확인하기 위하여 형태동일성 분석을 실시하였다(홍태화, 황순택, 2015). 남학생 집단의 모형적합도는 $\chi^2(47) = 50.10$, $p > .05$, $CFI = .990$, $RMSEA = 0.008$ 이었고, 여학생 집단의 모형적합도는 $\chi^2(47) = 62.64$, $p > .05$, $CFI = .962$, $RMSEA = 0.019$ 로 두 집단 모두 만족할만한 수준이었다. 남녀집단의 형태동일성 가정이 만족되어 전체분석 모형과 동일한 과정으로 다집단 분석을 진행하였으며 모형 8에서 모형 11은 경로 동일성 검증을 위해, 모형 12는 오차 공분산 동일성 검증을 위해 설정되었다. 다집단 분석도 전체분석과 마찬가지로 $\Delta\chi^2(\Delta df)$ 의 p 값의 유의성, CFI 와 $RMSEA$ 의 차이를 기준으로 동일화제약을 추가한 모형(k 모형)과 동일화제약을 추가하지 않은 모형($k-1$ 모형)을 검증하여 최종모형을 선택하

였다. 즉, $\Delta\chi^2(\Delta df)$ 의 p 값이 유의하지 않고, ΔCFI 가 0.01 이하 감소하고, $\Delta RMSEA$ 의 증가폭이 0.015 이하이면 k 모형과 $k-1$ 모형 간 차이가 없는 것으로 간주하여 자유도가 더 높은 k 모형을 선택하는 방식으로 진행하였다.

모형 7: 그림 1에서 아무런 제약을 하지 않은 기저모형이다.

모형 8: 모형 7에 가해경험의 자기회귀계수가 남녀 집단에 따라 동일한지 평가하기 위해 동일화제약을 추가한 모형이다.

모형 9: 모형 8에 피해경험의 자기회귀계수가 남녀 집단에 따라 동일한지 평가하기 위해 동일화제약을 추가한 모형이다.

모형 10: 모형 9에 가해경험의 피해경험에 대한 교차지연계수가 남녀 집단에 따라 동일한지 평가하기 위해 동일화제약을 추가한 모형이다.

모형 11: 모형 10에 피해경험의 가해경험에 대한 교차지연계수가 남녀 집단에 따라 동일한지 평가하기 위해 동일화제약을 추가한 모형이다.

모형 12: 모형 11에 가해경험과 피해경험의 오차 간 공분산이 남녀 집단에 따라 동일한지 평가하기 위해 동일화제약을 추가한 모형이다.

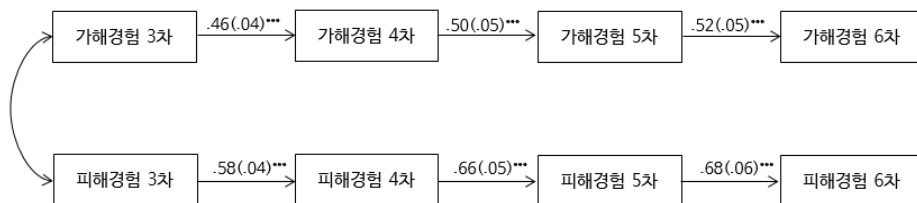
자기회귀계수와 교차지연회귀계수에 집단 간 차이가 있는지 알아보기 위해 실시한 동일

화제약 과정에서 기저모형인 모형 7에 순차적으로 동일성 제약한 결과를 표 3에 제시하였다. $k-1$ 모형과 k 모형의 순차적인 비교를 통해 모형 12가 최종적으로 선택되었다. 모형 12는 남녀 두 집단 간에 가해경험과 피해경험 관계에 대한 자기회귀효과와 교차지연효과와 차이가 없는 것을 의미한다.

연구문제 검증

학교폭력 가해경험과 피해경험은 시간의 경과에 따라 지속적으로 유지되는가?

학교폭력 가해경험과 피해경험의 지속적 특성을 알아보기 위하여 경로 동일성 제약과 오차 공분산 동일성 제약이 가해진 모형 6의 분석을 통해 가설을 검증하고자 하였다. 학교폭력 가해경험의 경우, 그림 2에서 제시된 것과 같이 3차 시점의 가해경험이 4차 시점의 가해경험에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = 0.46, p < .001$). 즉, 초등학교 6학년 때 가해를 경험한 청소년일수록 중학교 1학년에 도 가해를 할 가능성이 높다고 볼 수 있다. 또한 4차 시점의 가해경험이 5차 시점의 가해경험에($\beta = 0.50, p < .001$), 5차 시점의 가해경험도 6차 시점의 가해경험에($\beta = 0.52, p < .001$) 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 이전 시점의 가해경험이 이후 시점의 가



주. 통제변인을 포함한 결과임. 비표준화계수(표준오차)로 표현. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

그림 2. 전체모형 결과(모형 6)

해경험에 유의한 정적 영향을 주는 것을 의미한다.

학교폭력 피해경험은 3차 시점의 피해경험이 4차 시점의 피해경험에($b = 0.58, p < .001$), 4차 시점의 피해경험이 5차 시점의 피해경험에($b = 0.66, p < .001$), 5차 시점의 피해경험이 6차 시점의 피해경험에($b = 0.68, p < .001$) 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 이전 시점의 피해경험이 이후 시점의 피해경험에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 피해경험의 지속적 특성을 확인할 수 있었다.

학교폭력 가해경험과 피해경험 사이에 역동적 인과관계가 존재하는가?

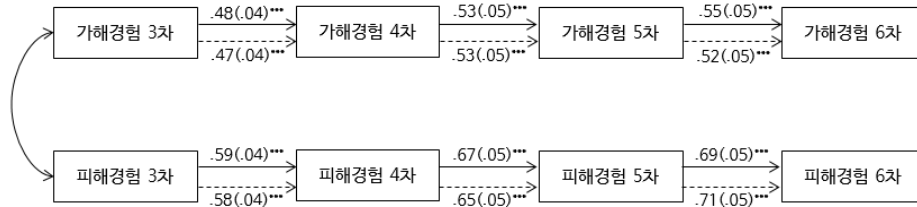
학교폭력 가해경험과 피해경험 간에 역동적 관계를 확인하기 위해 동일성 제약이 가장 많이 가해진 모형 6을 통해 가설을 검증하고자 하였다. 하지만 가해경험과 피해경험 사이의 역동적 인과관계를 나타내는 교차지연계수는 통계적으로 유의하지 않게 나왔다. 즉 이전 시점의 가해경험이 이후 시점의 피해경험에 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설은 지지되지 않았다. 마찬가지로, 이전 시점의 피해경험이 이후 시점의 가해경험에 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설은 지지되지 않았다.

학교폭력 가해경험과 피해경험 간의 상호적 인과관계는 성별에 따라 차이가 있는가?

앞서 살펴봤듯이 학교폭력 가해경험과 피해경험의 자기회귀효과는 통계적으로 유의하게 나왔지만 교차지연효과는 유의하지 않게 나와 연구가설이 부분적으로 지지되는 것을 확인할 수 있었다. 다음은 선행연구에서 살펴본 바와 같이 성별의 차이가 상호적 인과관계에 영향을 줄 것인지 알아보기 위하여 다집단 분석을

실시하였고 개괄적 결과는 그림 3에 제시하였다. 분석에 사용된 모형은 경로 동일성제약과 오차 공분산 제약이 모두 추가된 모형 12로 자기회귀효과는 남학생과 여학생 모두에게서 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 3차 가해경험에서 4차 가해경험으로 이어지는 경로에서 자기회귀효과는 남학생($b = 0.48, p < .001$)과 여학생($b = 0.47, p < .001$) 모두 통계적으로 유의한 결과를 나타내었다. 또한 4차 가해를 할수록 5차 시점에서 가해를 할 가능성도 높아졌는데 이는 남학생($b = 0.53, p < .001$)과 여학생($b = 0.53, p < .001$) 모두에게 해당되었다. 마지막으로 5차 시점의 가해는 6차 시점의 가해에 남녀모두 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다 (남: $b = 0.55, p < .001$, 여: $b = 0.52, p < .001$). 가해경험과 마찬가지로 남학생과 여학생 모두 3차 피해경험이 4차 피해경험에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다 (남: $b = 0.59, p < .001$, 여: $b = 0.58, p < .001$). 또한 4차 피해경험에서 5차 피해경험으로의 경로에서도 남학생($b = 0.67, p < .001$)과 여학생($b = 0.65, p < .001$) 모두 통계적으로 유의한 결과가 나타났다. 5차 피해경험 또한 6차 시점의 피해경험에 남녀 모두 정적인 영향을 주었다(남: $b = 0.69, p < .001$, 여: $b = 0.71, p < .001$). 다시 말하면 이전 시점의 가해경험과 피해경험이 각각 다음 시점의 가해경험과 피해를 경험할 가능성을 높이는데 이는 성별과 관계없이 모두에게 나타났음을 의미한다.

교차지연효과의 경우, 남녀 두 집단 모두 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 남학생과 여학생 모두 이전 시점의 가해경험이나 피해경험은 다음 시점의 피해경험이나 가해경험으로 이어지지 않아 역할전환의 가능성이 나타



주. 통제변인을 포함한 결과임. 비표준화계수(표준오차)로 표시. 남자(실선), 여자(점선)으로 표현. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

그림 3. 다집단 모형 (모형 12) 결과

나지 않은 것을 의미한다.

논 의

본 연구는 학교폭력 가해경험과 피해경험의 종단적 관계를 검증하기 위해 한국청소년정책 연구원에서 표집한 초등학교 4학년 패널 3차년도부터 6차년도까지(초등학교 6학년부터 중학교 3학년까지)의 종단자료를 바탕으로 자기회귀교차지연 모형을 적용하였다. 또한 가해경험과 피해경험 간 관계에 있어서 성별의 차이를 검증하기 위해 다집단 분석을 함께 실시하였다. 연구자의 이론적 고찰을 기반으로 한 연구가설은 부분적으로 지지되었으며 이에 대한 결과는 다음과 같다.

첫째, 학교폭력 가해경험과 피해경험이 시간에 따라 안정적으로 지속되는 것을 확인할 수 있었다. 즉, 이전 시점의 가해경험이 다음 시점의 가해경험을 예측하고, 이전 시점의 피해경험 또한 이후 시점의 피해경험을 예측하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 성별에 관계없이 남학생과 여학생에게 모두 해당되었다. 초등학교에서 중학교로 전환되는 시기에는 환경적인 변화가 있음에도 불구하고, 가해자 역할이나 피해자 역할이 지속적으로 이어

질 가능성이 높게 나타난 결과는 쉽게 변하지 않는 개인의 심리사회적 특성이나 가정환경적 특성의 강한 영향력과 관련이 있을 것으로 사료된다. 학교폭력 가해의 지속성은 청소년이 집단 내 자신의 사회적 지위를 굳히기 위해 폭력을 수단으로 사용하는 경우로 설명할 수 있다. 가해자는 대체적으로 자신이 원하는 것을 얻기 위해 폭력을 수단으로 이용하는 특성을 가지는데(Carney & Merrell, 2001), 자신의 위치를 유지시키기 위해 자신보다 힘이 약하고 보복할 것 같지 않은 피해자를 겨냥하여 가해행위를 지속하였음을 유추해 볼 수 있다. 더욱이 가해자들이 종종 또래들로부터 인기가 있을 경우(Juvonen & Graham, 2014; Salmivalli, 2010), 가해행위가 강화요인으로 작용하여 지속적인 가해가 나타났을 수 있다. 특히, 본 연구에서 가해에서 피해로 이어지는 경로가 유의하지 않게 나왔는데 이러한 결과는 사회적 지위를 유지하려는 가해자의 지속적 특성으로 설명할 수 있을 것이다. 즉, 본 연구에서 활용한 데이터에서는 이전 가해경험으로 인해 형성된 사회적 지위로부터 오는 강화요인들에 의해 가해자가 피해를 경험하기보다는 가해를 지속적으로 할 가능성이 더 높았던 것으로 사료된다.

이와 반대로 피해자의 경우 이전 시점의 피

해경험이 자신의 낮은 사회적 위치를 나타내는 하나의 지표가 되어 지속적인 피해를 경험할 수 있다(Salmivalli, 2010). 특히 본 연구 결과에서 피해경험 자기회귀효과가 가해경험보다 대체적으로 높게 나왔는데 이는 일반적으로 상급학교 진학으로 인한 환경적 변화가 흔히 청소년들에게 두려움, 불안감을 불러일으키는 것과 연관 지을 수 있다(Grills-Tauchel, Norton, & Ollendick, 2010). 이전 피해경험으로 위축된 청소년이 상급학교 진학과 함께 긴장이나 불안 증세가 더욱 증폭되어 새로운 환경에 가셔도 위축적인 모습을 보여 새로운 가해자에게서 피해를 경험할 가능성이 높아진 것으로 보인다. 이와 같은 맥락으로 피해경험이 있는 학생들은 피해경험이 없는 학생들보다 가해자에게 복수할 가능성이 낮은 경로 인식되는 경향이 있고(Perry et al., 1990), 학교폭력이 일어나는 학교 환경이 폭력에 관대할수록 선생님이나 다른 권위자가 적절한 개입을 하지 못하여 지속적 피해를 경험할 것으로도 유추해 볼 수 있다(Unnever & Cornell, 2003). 특히 피해경험으로 인해 나타날 수 있는 우울이나 불안과 같은 심리사회적 문제들이 또래로부터 고립되게 만들 수 있는 요인이 되고(Sijtsema et al., 2009), 결국 피해자는 중재자(bystander)와의 관계를 형성하지 못하여 지속적 피해를 경험하게 된다(Nansel et al., 2001). 즉 이전 시점의 피해가 이후 시점의 피해를 지속시키는데 중요한 요인으로 나타났다.

둘째, 학교폭력 가해경험과 피해경험의 역동성은 전체모형과 다집단 모형에서 전부 나타나지 않아 가해경험은 피해경험으로, 피해경험은 가해경험으로 이어지지 않는 것을 확인한 바이다. 이는 가해와 피해의 역할전환 가능성을 확인한 다수의 선행연구(곽현석 등,

2016; 노언경, 홍세희, 2013; 이유나, 2015)와 일치되지 않는 연구 결과이다. 곽현석 등(2016)은 3차 시점의 종단 데이터를 사용하였지만 본 연구에서는 4차 시점의 종단 데이터를 사용하였으며, 노언경과 홍세희(2013), 이유나(2015)는 각각 2004년부터 조사한 패널 데이터와 2003년 패널 데이터를 사용한 것과 달리 본 연구는 2012년부터 조사한 패널 데이터를 사용한 점에서 차이가 있어 기존의 연구와는 다른 결과를 나타낼 수 있다. 더불어 학교폭력으로 인한 고통의 정도는 감소하지 않지만, 학교폭력에 연루된 학생들의 수는 감소하고 있는 추세를 감안할 필요도 있다(청소년학교폭력예방재단, 2014). 또한, 본 연구는 4년간의 추적 패널 조사를 통해 수집된 자료를 사용하여 다수의 결측치가 발생하였다. 이러한 결측치는 학교폭력에 연관된 학생들일수록 학교수업이나 학교생활에 저조한 참여를 보이는 학교부적응을 경험할 가능성이 높은 것을 고려하여 해석할 필요가 있다(김미선, 2015; 김혜원, 2011). 초등학교 4학년(1차년도)부터 중학교 3학년때(6차년도)까지 패널에서 탈락된 학생의 수는 317명인 상황이므로 선택편향(selection bias)으로 인해 본 연구에서 학교폭력과 연관된 학생들이 다수 탈락하여 교차지연효과가 나타나지 않았을 가능성을 고려해 볼 수 있다. 마지막으로 피해경험으로 인해 발생된 스트레스가 폭력적 행동으로 표출되거나(긴장이론), 피해자의 가해행동 모방으로 인한 가해와 피해의 전환(사회학습이론)이 즉각적이거나 비교적 단기간에 일어날 가능성이 존재한다. 하지만 본 연구는 1년 단위로 수집된 자료를 분석하였기 때문에 이러한 시간적 간격이 역동성을 포착하는데 제한적으로 작용되어 교차지연효과가 검증되지 않았을 수 있다.

본 연구는 가해피해 지속성과 역동성의 양상을 확인하는 데 있어서 대표성 있는 전국적 표본을 사용하여, 표본의 수가 많고, 개별 정보를 종단적으로 추적하여 확보한 장점이 있지만 패널 자료를 활용한 다수의 연구 논문에서 보이는 한계점 또한 지닌다. 첫째, 학교폭력 경험을 묻는 문항의 수가 적어 학교폭력 유형별 세분화된 분석을 시행하지 못하였다. 여학생일수록 간접적 폭력을 경험할 가능성이 높지만(조운오, 2013; Dukes et al., 2010), 본 연구에서는 간접적인 폭력, 즉 관계적 폭력 문항 하나와 직접적 폭력과 관련되는 문항이 다수로 이루어졌다. 또한 최근 청소년들 사이에서 발생하는 학교폭력이 오프라인 공간에 국한되지 않고 온라인으로까지 이어지며(김부경, 한윤선, 2016), 학교폭력의 공간을 초월하여 피해·가해자 간 역할전환이 이루어진다(이석영, 이택호, 한윤선, 2015)는 선행연구 결과들을 고려했을 때 향후 소셜미디어를 활용한 학교폭력 문항도 검증할 필요가 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 자기보고법(self-report)만으로 조사된 데이터를 사용하여, 실제 학교폭력 경험율과 보고된 추정치가 다를 수 있다. 청소년기는 타인을 과잉 의식하는 시기로 바람직하고 모범적인 답안을 할 가능성이 높아 자기보고법의 신뢰도가 떨어질 수 있지만(Cornell & Brockenbrough, 2004), 자기보고법을 사용하였을 때 보다 더 정확한 학교폭력 피해와 가해가 보고되었다는 연구결과도 존재한다(송지연, 오인수, 2015). 하지만 가해경험과 피해경험에 대한 응답률의 경우 해가 지날수록 감소하고 초기치도 적은 수의 학생만이 보고하고 있어(가해 138명, 피해 183명), 기존의 연구와는 다른 결과가 나타났을 가능성을 배제하기 어렵다. 따라서 후속연구에서는 하나의 보고

방법만을 사용하기보다 또래지명법이나 교사나 부모로부터의 관찰법 등과 같이 더 다양한 방법들을 함께 사용하여 객관적이고 정확한 정보를 수집할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 가해나 피해를 다섯 가지 행동 중 하나라도 경험한 청소년들을 가해와 피해 집단으로 명명하여 분석에 사용하였다. 이러한 판단에는 가해경험과 피해경험의 이분법적 변환 전 변인이 정규분포 가정을 충족하지 못하는 왜도와 첨도 수준을 나타낸 것에도 연관이 있다. 예를 들어, 피해경험의 경우 왜도가 최소 4.68부터 최대 14.39, 첨도는 최소 27.27부터 최대 260.16로 나타났다. 또한 가해경험의 경우에도 왜도가 최소 4.97부터 최대 9.14, 첨도는 최소 31.11부터 최대 95.97까지 분포하는 것으로 나타났다. 하지만 행동의 유무만으로는 구체적인 행동의 수준이나 정도를 파악하는 데 있어 어려움이 있고, 특히 복합적인 폭력에 해당될 가능성을 고려하지 못했다는 한계가 있다. 즉, 가해와 피해가 한 가지 폭력만을 경험한 것인지, 아니면 복합적인 종류에 해당하는 폭력에 개입된 것인지 알 수 없어 이에 대한 구체적이고 면밀한 조사와 분석이 실행되어야 할 필요성이 제기된다.

본 연구의 결과는 향후 학교폭력 개입 방안을 마련할 때, 일시적 접근보다는 장기적인 접근의 필요성을 제시하고 있다. 학교폭력이 더 이상 청소년이 성장하는 과정에서 일어날 수 있는 자연스러운 일이라고 받아들여지고 있지 않는 것처럼(Seals & Young, 2003), 가해와 피해도 한번만 일어나는 일이 아닌 지속적이고 장기적인 현상임을 인지해야 한다. 가정, 학교, 지역사회에서는 학교폭력 개입 시 초기 대처의 중요성을 인식하고 일단 학교폭력에

연루된 청소년들이라면 이후에도 지속적으로 개입될 수 있다는 것을 염두에 두어야 한다. 학교폭력의 가해와 피해가 지속될수록 청소년은 치명적인 영향을 받게 된다. 따라서 이러한 부정적 영향을 감소시키기 위해서는 지속적으로 학교폭력에 연루될 학생들을 사전에 방지하고 장기적인 프로그램을 만들어야 할 필요가 있다. 피해자는 폭력에 대한 대처전략으로 학교에서 최대한 눈에 띄지 않도록 행동하는 경향이 있는데, 교사나 학교관계자는 이러한 피해자의 특성을 파악하여 접근해야 한다(Smokowski & Kopasz, 2005). 또한 가해자들은 대체적으로 폭력을 대처전략으로 사용하는 경향이 있지만, 자신의 행동에 있어서 어떤 결과가 나타날지에 대해서는 인지하고 있지 못하는 경우가 많다(Warden & Mackinnon, 2003). 따라서 가해자들에게 그들의 폭력적 행동이 가져올 수 있는 부정적 영향이 무엇인지 살펴보는 활동과 폭력은 어떤 경우에도 허용될 수 없다는 것을 인지시키는 활동을 개입 방안에 포함하여 지속적 가해를 예방해야 한다.

참고문헌

- 고경은, 이수림 (2015). 학교폭력 가해피해 중복경험 중학생의 특성 및 학교생활적응에 영향을 미치는 요인 연구. *청소년상담연구*, 23(1), 1-28.
- 고광만 (2012). 또래 괴롭힘을 경험한 아동들의 공격성 발달 궤적 연구. *생애학회지*, 2(2), 67-80.
- 교육과학기술부 (2014). 2차 학교폭력 실태조사 결과 보도자료. 2014년 11월 28일. 교육과학기술부 홈페이지: <http://www.moe.go.kr>에서 검색.
- 곽금주 (2008). 한국의 왕따와 예방프로그램. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 14(1), 255-272.
- 곽대경, 박현수 (2012). 청소년의 지속적 폭력 비행에 영향을 미치는 요인. *한국공안행정학회보*, 47(-), 46-82.
- 곽현석, 김종훈, 김경성 (2016). 학교폭력 피해 경험과 가해경험의 인과관계 검증: 자기회귀교차지연모형을 중심으로. *한국초등교육*, 27(3), 37-56.
- 관계부처합동 (2012). *학교폭력근절 종합대책*. 서울: 국무총리실 · 교육과학기술부 등.
- 권세원, 이동은, 장은혜, 한기주 (2013). 고등학교 청소년의 자살생각에 대한 중학생 시기 학교폭력 피해경험의 중단적 영향과 우울의 매개효과. *청소년학연구*, 20(11), 205-231.
- 권재기 (2011). 집단따돌림 피해경험의 발달양상과 내면화, 외면화 문제행동의 변화-잠재계층 성장분석 (LCGA), 다집단 성장혼합모형 (GMM)을 이용한 중단연구. *한국아동복지학*, 34(-), 96-127.
- 기광도 (2012). 청소년 폭력비행에 관한 경험적 연구: 가정, 학교, 친구요인을 중심으로. *한국경찰연구*, 11(2), 61-86.
- 김미선 (2015). 청소년이 지각한 사회적지지가 학교생활 부적응에 미치는 영향: 학교폭력 가해 및 피해 경험의 매개효과. *한국치안행정논집*, 12(3), 1-22.
- 김미영 (2007). 학교체계가 중학생의 학교폭력에 미치는 영향. *한국청소년연구*, 18(2), 287-314.
- 김부경, 한윤선 (2016). 또래동조성이 초등학교 고학년의 SNS 또래괴롭힘에 미치는 영향.

- 한국콘텐츠학회논문지, 16(9), 339-348.
- 김세원 (2003). 사회적 지지가 학대경험 아동의 적응에 미치는 영향. 서울대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김재엽, 성신명, 김준범 (2015). 학교폭력 가해-피해 중복경험 청소년의 우울, 공격성, 자기통제력과 가정폭력 경험에 관한 연구: 가해, 피해 집단과의 비교를 중심으로. 학교사회복지, 31(1), 83-109.
- 김주희 (2005). 학교폭력 가해, 피해, 가피해 유형과 정서 행동문제 및 사회능력의 관계. 숙명여자대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김현숙 (2013). 지속된 학교폭력 피해경험이 청소년의 신체발달, 사회정서발달, 인지발달에 미치는 영향. 청소년복지연구, 15(2), 121-143.
- 김혜원 (2011). 청소년들의 집단따돌림과 집단 괴롭힘 피해 경험에 따른 심리적 부적응 및 학교 부적응. 청소년학연구, 18(5), 321-356.
- 노성호 (2011). 청소년비행에 있어서 가해와 피해의 유사성에 대한 검토. 사회과학논총, 26(2), 93-115.
- 노언경, 홍세희 (2013). 이중 변화형태 모형을 적용한 초기 청소년의 집단따돌림 가해경험과 피해경험의 분류 및 예측. 조사연구, 14(2), 49-76.
- 노충래, 김현경 (2004). 중학생의 부부폭력 목격경험, 아동학대, 학교폭력 가해여부의 공존성 및 학교폭력 가해 예측요인에 관한 연구. 이화사회복지연구, 5(-), 79-107.
- 문수백 (2009). 구조방정식모델링의 이해와 적용. 서울: 학지사.
- 박영중 (2015). 중학생의 가정폭력 경험과 학교폭력의 관계: 또래 동조성과 공격성의 중매개효과. 전남대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 서윤 (2014). 학교폭력 피해경험의 지속성 및 노출정도가 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향. 청소년학연구, 21(6), 223-253.
- 송지연, 오인수 (2015). 자기보고와 또래지명 방식에 따른 학교폭력 경험의 측정 방법 비교 분석. 상담학연구, 16(4), 377-394.
- 신혜섭 (2005). 연구논문: 중학생의 학교폭력 유형에 영향을 미치는 변인-가해경험, 피해경험, 가해, 피해 중복경험에 대한 분석. 청소년학연구, 12(4), 123-149.
- 이규미, 이대식, 김영혜 (2003). 심각한 폭력(살인) 가해 학생에 대한 사례 분석: 폭력 유발 요인과 예방안. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 15(2), 367-382.
- 이석영, 이택호, 한운선 (2015). 청소년의 폭력 비행 피해가 사이버 비행에 미치는 영향-공격성, 우울, 사회적 위축의 매개효과. 한국아동복지학, 50(-), 27-53.
- 이성식 (2003). 청소년들의 폭력환경이 상황인지와 분노, 폭력행동에 미치는 영향력: 가정, 학교, 지역환경의 영향 비교. 형사정책연구, 54(-), 357-381.
- 이순철 (2004). 청소년의 문제행동 이해를 위한 다양한 접근 방법의 모색. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 10(특집호), 1-10.
- 이유나 (2015). 학교폭력 피해-가해 중첩성에 관한 연구. 동국대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 이응택, 유난영, 주현주, 임승희 (2014). 학교폭력 피해경험과 가해경험의 관계에서 사회적 관계의 조절효과. 한국청소년연구, 25(3), 145-168.

- 임준태, 강소영 (2009). 청소년 집단괴롭힘의 심리적 기제와 통제방안. *사회과학연구*, 16(1), 179-203.
- 장덕희 (2007). 연구논문: 청소년 학교폭력의 중복특성과 요인에 관한 연구. *청소년학연구*, 14(6), 69-97.
- 장안식 (2013). 학교 폭력 피해 경험에 따른 발달적 변화. *한국범죄학*, 7(1), 61-82.
- 전혜리, 조영일 (2015). 학교폭력 가해 경험과 음주 및 흡연 경험의 종단적 연구. *청소년학연구*, 22(1), 111-129.
- 정익중, 이지연 (2012). 학대와 따돌림이 청소년기 우울과 공격성에 영향을 미치는 경로. *한국청소년연구*, 23(2), 217-242.
- 조운오 (2012). 학교폭력 피해경험이 범죄행동에 미치는 영향: 가출청소년을 대상으로. *피해자학연구*, 20(1), 511-534.
- 조운오 (2013). 성별에 따른 학교폭력 발생실태 및 유발요인 차이 분석. *청소년복지연구*, 15(1), 155-179.
- 조주영, 오인수 (2014). 청소년의 학교폭력 경험유형과 유형변화 및 정서문제 간의 관계. *한국청소년연구*, 25(4), 301-323.
- 청소년학교폭력예방재단 (2014). 전국학교폭력 실태조사 결과. Retrieved from https://www.edujikim.com/customercenter/board/default/view_b.asp?intBbsSeq=8&Page=1&intArticleSeq=100097.
- 허묘연 (1999). 청소년이 지각한 부모 양육행동 척도 개발 연구. 이화여자대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 홍세희, 박민선, 김원정 (2007). 인터넷 중독과 부모와의 의사소통 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증: 성별간 다집단 분석. *교육심리연구*, 21(1), 129-143.
- 홍태화, 황순택 (2015). 자기회귀교차지연모형을 적용한 청소년의 우울과 공격성 간의 종단적 관계. *청소년학연구*, 22(11), 545-568.
- 황혜원, 신정이, 박현순 (2006). 초기 청소년의 학교폭력에 대한 생태체계적 요인들 간의 경로분석. *아동과 권리*, 10(4), 497-526.
- Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38(4), 319-361.
- Agnew, R. (2002). Experienced, vicarious, and anticipated strain: An exploratory study on physical victimization and delinquency. *Justice Quarterly*, 19(4), 603-632.
- Andershed, H., Kerr, M., & Stattin, H. (2001). Bullying in school and violence on the streets: are the same people involved? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2(1), 31-49.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A.,... Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- 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, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit

- indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464-504.
- 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.
- Cornell, D. G., & Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence*, 3(2-3), 63-87.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology*, 48(6), 511-532.
- Grills-Tauchel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(5), 493-513.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(1), 17-38.
- Hay, C., & Evans, M. M. (2006). Violent victimization and involvement in delinquency: Examining predictions from general strain theory. *Journal of Criminal Justice*, 34(3), 261-274.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65(-), 159-185.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370.
- Ma, X. (2004). Who are the victims. In C. E. Sanders, G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom*(pp. 19-34). CA: Elsevier Academic Press.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Craven, R. G., & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effect model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. In C. E. Sanders, G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom*(pp. 63-109). CA: Elsevier Academic Press.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (1998-2015). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles: Muthén & Muthén.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1993a). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin, J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, Inhibition, and Shyness in childhood*(pp. 315-341). NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993b). *Bullying at school: What we know and what we can do*. MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Pellegrini, A. D. (2004). "Bullying during the middle school years. In C. E. Sanders, G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom*(pp.177-202). CA: Elsevier Academic Press.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Pellegrini, A. D., Long, J. D., Solberg, D., Roeth, C., Dupuis, D., Bohn, C., & Hickey, M. (2010). Bullying and social status during school transitions. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*(pp. 199-210). NY: Taylor & Francis.
- 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.
- Pitts, S. C., West, S. G., & Tein, J. (1996). Longitudinal measurement models in evaluation research: Examining stability and change. *Evaluation and Program Planning*, 19(4), 333-350.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective Relations Among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self and Peer Perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171.
- Schreck, C. J., Stewart, E. A., & Osgood, D. W. (2008). A reappraisal of the overlap of violent offenders and victims. *Criminology*, 46(4), 871-906.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. In J. Juvonen, S. Gragam (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*(pp. 147-174). NY: Guilford Press.

- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(-), 57-67.
- Smith, D. J., & Ecob, R. (2007). An investigation into causal links between victimization and offending in adolescents. *The British Journal of Sociology*, 58(4), 633-659.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31(2), 153-171.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2(2), 5-27.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.

논문 투고일 : 2017. 11. 02

1 차 심사일 : 2017. 11. 04

게재 확정일 : 2018. 01. 04

Autoregressive Cross-lagged Effects Between the Experience of Bullying and Victimization: Multigroup Analysis by Gender

Jisu Park

Yoonsun Han

Department of Child Psychology & Education, Sungkyunkwan University

The purpose of this study was to identify the persistent and dynamic association between bullying and victimization. Gender differences in patterns of school bullying was hypothesized based on the literature. Analysis were based on waves 3-6 of the Korea Children and Youth Panel Survey, a nationally representative data of primary and secondary school students in South Korea ($N = 1,881$). Autoregressive cross-lagged model was employed to identify the reciprocal association between bullying and victimization in longitudinal data. As hypothesized, regardless of gender, lagged effects were statistically significant between each time points such that current bullying caused future bullying and current victimization led to future victimization. However, there was no cross-lagged effects of current victimization on future bullying nor current perpetration on future victimization for both male and female youth. Findings from this study may have implications for designing policies against school bullying. Not only is short-term intervention for handling immediate psycho-social maladjustment important, but so are long-term plans that prevent youth from falling into continued perpetration and victimization in the system of school bullying.

Key words : School Violence, Bully, Victim, Bully-victim, Autoregressive Cross-Lagged Model.