

학생 개인요인, 학교 구조적 요인, 교사요인이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향 : 위계적 선형모형 분석

이 지 현

(연세대학교)

[요 약]

본 연구는 학교폭력가해에 대한 학생 개인요인, 학교의 구조적 요인, 교사요인의 효과를 검증하기 위하여 위계적 선형모형을 적용하였고, 이를 HLM 7 프로그램으로 분석하였다. 이를 위해 서울 및 경기지역 50개 중학교의 총 1,777부 학생자료가 최종분석에 사용되었다.

분석결과, 학생수준 변수에서 폭력에 대한 태도, 아동학대, 비행친구접촉, 학교수준에서는 교사의 폭력적 훈육이 학교폭력에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구결과를 바탕으로 학교폭력 해소를 위한 실천 및 정책방안이 논의되었다.

주제어: 학교폭력 가해행동, 폭력에 대한 태도, 아동학대, 비행친구접촉, 교사의 폭력적 훈육, 학교 규모, 학급규모, 위계적 선형모형

1. 서론

학교폭력은 아동 및 청소년의 건강한 발달을 침해하는 심각한 사회문제이다. 학교폭력 피해경험은 학생들의 자존감 저하, 우울증, 자살생각, 학교부적응뿐만 아니라 성인기 우울증의 원인으로 지목되며 (조아미·조승희, 2006; 김혜원, 2011; Hawker and Boulton, 2000; Lopez and Dubois, 2005; Lund et al., 2009; McMahon et al., 2010), 가해경험 역시 비행이나 성인기 사회범죄와도 밀접한 관련성을 갖는 것으로 보고된다(Nansel et al., 2004; Sigfusdottir et al., 2010; Espelage et al., 2012). 이러한 결과

들은 학교폭력 피해와 가해를 불문하여 그 악영향이 아동기나 청소년기에 국한된 것이 아니라 인생의 전발달단계로 이어지는 심각한 문제임을 제시하는 것으로 학교폭력을 효과적으로 근절할 수 있는 대책마련이 시급하다 하겠다. 이를 위해서는 무엇보다 학교폭력의 발생 원인을 다각적이고 포괄적인 시각에서 검토하는 작업이 필요하다 할 것이다.

최근 학교폭력 문헌에서는 학교폭력을 학생 개인과 가정, 학교, 지역사회 등 학생을 둘러싼 생태적 환경과의 상호작용 결과로 이해하는 사회생태모델(Social-Ecological Model)(Swearer and Doll, 2001; Swearer and Espelage, 2004)의 관점을 통해 학생의 생활이 이루어지는 환경적 맥락에 주목하고 있다. 특히 사회생태모델에서는 학생들이 학교에 소속되어 대부분의 시간을 학교에서 보내기 때문에 학생 개인의 폭력행동은 그가 속한 학교의 환경적 맥락과 분리하여 생각할 수 없다고 강조하며, 학교폭력을 효과적으로 해결하기 위해서는 학생 개인과 학교의 환경적 맥락을 통합적으로 고려해야 한다고 제시한다(Swearer and Espelage, 2004). 최근의 학교폭력 연구 동향은 학교의 환경적 맥락과 조건 속에서 학생의 학교폭력 행위를 이해하고자 하는 추세이며, 학교폭력행동을 학생 개인차원의 문제로 초점화한 것에서 벗어나 학생 개인 수준과 학교의 환경적 맥락을 통합한 다수준의 연구모형과 분석방법이 활용되고 있다(e.g., Bradshaw et al., 2009; Wei et al., 2010). 하지만, 국내에서 수행된 학교폭력 원인에 관한 연구들은 대부분 학생의 기질적 특성이나 가정환경 등 학생 개인차원에 치중되어 있고, 학교요인에 대한 관심은 상대적으로 미진한 실정이다. 더욱이 다수준의 연구방법을 통해 학생 개인변인과 학교의 환경적 맥락요인을 통합적으로 다룬 연구는 찾아보기 어렵다.

학교의 환경적 맥락요인은 그 학교에 속한 학생들에게 동일한 영향을 가하는 요인으로 선행연구에서는 학교 및 학급규모의 구조적 요인과 학교의 규칙 공정성과 일관성, 교사-학생과의 관계, 학교풍토 등의 학교의 사회적 환경이 검토되어 왔다(Khoury-Kassabri et al., 2004; Reis et al., 2007; Bradshaw et al., 2009; Wei et al., 2010; Gottfredson and DiPietro, 2011; Lee, 2011; Richard et al., 2011). 학교의 구조적 요인으로서 학교 및 학급규모와 학교폭력과의 관계를 분석한 선행연구에 따르면, 학교규모가 크고 과밀학급일수록 학생들의 학교폭력 수준이 심각하다는 결과(Khoury-Kassabri et al., 2004; Leung and Ferris, 2008), 학교규모와 학교폭력가해와는 무관하다는 결과(Wolke et al., 2001; Richard et al., 2011), 학교 및 학급규모가 클수록 학교폭력 가해수준은 낮다는 결과(Khoury-Kassabri et al., 2009; Klein and Cornell, 2010) 등 일관된 결과로 나타나지 않는다. 현재 우리나라 「현장중심 학교폭력 대책」에서 학급 당 학생 수 감축은 정책적으로 추진되는 중점과제(관계부처합동, 2013) 중 하나이다. 하지만 아직까지 국내에서 학교규모 및 학급규모가 학교폭력에 어떠한 영향을 갖는지를 확인한 연구는 찾아보기 어려우므로 이에 대한 실증적인 분석이 수행될 필요가 있겠다. 한편, 학교의 사회적 환경과 학교폭력과의 관련성을 분석한 선행연구들에 따르면, 학교규율이 명확히 설정되고 있고, 공정하고 일관되게 적용되며, 교사와 학생과의 관계가 긍정적인 학교풍토 하에서는 학생들의 학교폭력행동이 더 적게 발생하는 것으로 보고된다(Khoury-Kassabri et al., 2004; Reis et al., 2007; Wei et al., 2010; Lee, 2011). Lorion 외(2004)는 특히 학생들을 지도하고 관리하는 교사의 역할은 학교폭력방지를 위한 학교의 공식적 규율이나 정책보다 학생들의 학교폭력행동에 더 큰 영향력을 가지므로 학교폭력을 감소시키기 위해서는 교육현장에서 학생을 지도하는 교사의 지도력에 큰 비중을 두어야 한다고

강조하였다. 다수의 연구에서 학교폭력예방을 위한 교사역할의 중요성을 인식하여 교사요인을 다루어 왔으나 주로 교사지지와 교사-학생간의 긍정적 관계 등 학교폭력을 낮출 수 있는 보호적 요인에 초점을 두고 있다. 학교현장에서 교육적 목적이라는 취지하에 학생에게 가해지는 교사의 폭력적 처벌행위는 5.1%에서 79.9%로(Youssef et al., 1998; Benbenishty et al., 2002; Chen and Wei, 2011) 상당수 학생들이 교사의 폭력적인 처벌에 직·간접적으로 노출되어 있음을 제시하지만, 학교폭력 문헌에서 폭력의 학습효과를 유발할 수 있는 교사의 강압적이고 폭력적인 훈육에 주목한 연구는 극히 드물다(Wei et al., 2010; Khoury-Kassabri, 2011). 학생들의 행동형성에 미치는 교사역할의 중요성을 고려한다면, 폭력을 억제하는 보호요인으로서 교사지지뿐만 아니라 공격성의 학습효과를 유발할 수 있는 강압적이고 처벌적인 지도방식 또한 문제의식을 갖고 비중있게 다루어야 할 것이다.

이러한 논의를 통해 본 연구는 학교의 구조적 특성과 교사요인에 우선적인 관심을 두고, 학생 개인적 특성과 함께 학교규모 및 학급규모의 구조적 요인, 교사지지와 교사의 폭력적 훈육의 교사요인이 학교폭력에 미치는 영향을 실증적으로 분석하고자 한다. 이를 위한 본 연구의 자료는 학생들이 각 학교에 속하는 위계적 구조의 특성을 가지고 있으므로 자료의 위계적 속성을 반영하고 개인수준의 분석과 조직수준의 분석을 동시에 수행할 수 있는 위계적 선형모형(Hierarchical Linear Modeling)을 사용하여 학생 개인수준 변인과 학교수준 변인이 학교폭력가해에 미치는 영향을 종합적으로 분석하고자 한다. 학교폭력의 원인을 청소년 개인적 특성으로만 국한하였던 기존연구와는 달리 본 연구는 학생 개인과 학교의 환경적 맥락을 함께 고려함으로써 학교폭력문제를 학생 개인차원과 학교차원에서 다각적이며 통합적으로 논의하고 개입할 수 있는 근거를 제공할 수 있을 것이다.

2. 학교폭력 가해행동에 영향을 미치는 요인

1) 학생 개인수준 요인

학교폭력 가해행동과 관련된 학생 개인수준 요인은 학생의 인구통계학적 특성, 심리사회적 특성, 가정환경 특성, 또래요인으로 분류할 수 있다.

인구통계학적 특성 중 성별에 있어 남학생이 여학생보다 학교폭력 문제를 일으킬 가능성이 높다고 보고된다(이상균, 2005; Khoury-Kassabri et al., 2009; Chen and Astor, 2010). 학년이 학교폭력에 미치는 영향에 있어서는 최윤자·김아영(2003)과 Chen과 Astor(2010)의 연구에서 연령이 증가할수록 학교폭력 행동은 감소하는 것으로 나타났으나, Reis 외(2007)의 연구에서 학년은 학교폭력과 별다른 관련성을 보이지 않았다. 학업성적과 학교폭력과의 관계에 대하여 Eisenberg 외(2003)는 학업성적이 낮을수록 학교폭력가해행동이 증가한다고 보고하였고, Olweus(1978)의 연구에서도 가해학생들은 평균 이하의 학업성적을 갖는 것으로 나타났다. 낮은 수준의 학업성취는 학생의 자존감 저하와 좌절감을 가져오므로 어려운 사회적 상황에 봉착하게 될 때, 학업실패로 인하여 자존감이 낮고 좌절감을 겪는

아동들은 보다 공격적으로 반응하게 된다고 보았다(Huesmann et al., 1987). 하지만, 다른 연구(김혜원·이해경, 2000; 노충래·이신옥, 2005; 이상균, 2005; Chen and Astor, 2010)에서 학업성취수준은 학교폭력에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

심리사회적 특성인 폭력에 대한 태도는 문제해결방식으로 폭력사용을 용인하는 정도를 의미하는 것으로 개인의 폭력에 대한 태도는 폭력행위를 예측하는 주요 변인이다(Stith and Farley, 1993; 김재엽 외, 2008에서 재인용). 우리나라 김재엽 외(2008)의 연구에서 청소년의 폭력에 대한 태도와 학교폭력 가해행동과는 정적으로 유의한 관계로 나타나 갈등해결방식으로 폭력사용을 용인하는 태도를 가질수록 실제 폭력행사의 가능성은 크게 증가하였다. 이 외 다른 연구(Eliot and Cornell, 2009; Chen and Astor, 2010)에서도 폭력 허용도가 높은 학생일수록 학교폭력가해 가능성이 증가하는 것으로 나타났다.

가정환경 요인으로 가정경제수준과 학교폭력과의 관계를 분석한 김순혜(2007)는 가정의 어려움을 높게 인식한 학생일수록 학교폭력을 행사할 가능성이 유의하게 높다고 하였다. 반면, Olweus(1978)는 모든 사회계층에서 가해자와 피해자가 나오기 때문에 특별히 경제적으로 어려운 환경에 있는 학생들이 학교폭력 가해나 피해를 더 많이 경험할 것이라 가정할 수는 없다고 하였다(이상균, 2005에서 재인용). 이 외 다른 연구(노충래·이신옥, 2005; Chen and Astor, 2010; Richard et al., 2011)에서도 가정의 경제수준과 학교폭력 가해와의 관계는 무관한 것으로 나타났다. 한편, 부모의 양육행동은 자녀의 반사회적 행동 및 그 지속여부를 예측하는 주요요인으로 간주된다(Lochman and Wells, 2003). 부모의 양육행동이 애정적이고 자율적일수록 자녀의 폭력행동 표출을 억제하는 효과가 있으며(정화니·조옥귀, 2011), 부모의 지도감독이나 부모-자녀 간의 유대감은 자녀의 비행행동 가능성을 낮추거나 비행행동의 증가세를 둔화시키는 것으로 보고된다(이상균, 2009). 반면, 부모의 긍정적 양육방식의 보호효과와는 달리 부모의 강압적이고 폭력적인 양육행동은 자녀의 학교폭력 가해행동을 유발하는 위험요인으로 작용한다. 여러 연구에서 부모로부터 학대를 경험한 청소년들은 학교현장에서 또래에게 폭력을 행사할 가능성이 매우 높은 것으로 보고되었다(김재엽 외, 2008; 조춘범·조남홍, 2011; Ohene et al., 2006).

청소년기에는 또래들과 보내는 시간이 증가하므로 청소년기 행동형성에 친구나 또래집단의 영향이 차지하는 비중은 매우 크다. 일반적으로 또래친구들과 친밀한 관계를 통해 높은 사회적 지지를 경험한 학생들은 학교폭력 등 문제행동을 일으킬 가능성이 낮은 것으로 보고된다(장미향·성한기, 2007). 한편, 청소년이 일탈행동을 하게 될 지의 여부는 이들이 교우관계를 맺고 있는 집단의 성향에 따라 달라질 수 있다. 차별적 접촉이론(Sutherland and Cressey, 1974)에서는 청소년기 일탈행동을 반사회적 가치체계를 가진 집단과의 교제를 통해 습득되는 것으로 설명하며, 비행행동을 하는 친구와의 교제는 일탈행동에 가담할 가능성을 높인다고 하였다. 여러 연구에서 비행친구와의 접촉은 학교폭력 등 문제행동을 예측하는 강력한 요인으로 보고된다(김순혜, 2007; Antunes and Ahlin, 2014; Chen and Astor, 2010).

2) 학교수준 요인

(1) 학교 구조적 요인

학교의 구조적 환경으로서 학교규모 및 학급규모는 최근 학교폭력 연구에서 학교폭력의 학교 간 차이와 관련하여 큰 관심을 받고 있는 변인이다(Sarrento et al., 2013). 학교 및 학급규모는 그 동안 학생들의 학업성취 등 학교교육효과와 관련된 변인으로 교육 연구자들의 주요 관심이 되어 왔지만, 학교폭력문헌에서 학교규모나 학급규모에 대한 논의가 이루어지기 시작한 것은 비교적 최근에 와서이다(Gottfredson and DiPietro, 2011).

현재 학교폭력과 관련한 학교규모의 효과는 두 가지 상반된 관점으로 논의되고 있다. 하나는 소규모 학교가 갖는 지지성(supportiveness)의 이점이다(Klein and Cornell, 2010). 소규모 학교는 대규모 학교에 비해 학교구성원들 간의 공동체 의식이 공고해져 서로 지지하고 격려하는 분위기가 형성되므로 학생들의 문제행동이 덜 일어나게 된다는 것이다(Leithwood and Jantzi, 2009). 다른 하나는 대규모 학교가 갖는 효율성(efficiency) 측면의 이점이다(Klein and Cornell, 2010). 규모가 큰 학교들은 다양한 물리적 시설과 교육프로그램, 자원, 교사초빙이 용이하기 때문에 소규모 학교보다 학생들에 대한 효과적이고 효율적인 지도가 유리하다는 관점이다(Crosnoe et al., 2004).

학교폭력에 대한 학교규모의 효과를 위계적 선형모형으로 분석한 연구들에 따르면, Leung와 Ferris(2008)의 연구에서 규모가 큰 학교일수록 학교폭력이 증가하는 것으로 나타났다. 대규모 학교에서는 학생들의 인간성과 사회적 자분을 양성하기 위한 사회적 역할이 약화되어 학생들이 좌절과 소외감을 보다 많이 느끼기 때문에 학생들의 폭력이 증가한다고 보았다. 한편, Gottfredson과 DiPietro(2011)의 연구에서는 학교규모가 클수록 학교폭력피해가 덜 일어난다는 상반된 결과로 나타났다. 이에 대해 저자는 대규모 학교에서는 학교폭력을 예방하기 위한 다양한 특별 프로그램이 운영되었을 가능성을 제시하였다. 그 외 다른 연구(Wolke et al., 2001; Richard et al., 2011)에서 학교폭력에 대한 학교규모 효과는 유의하지 않았다.

학급규모의 효과도 학교규모 효과와 유사한 관점으로 설명된다. 소규모 학급은 규모가 큰 학급에 비해 학생 간의 분열(division)이 적고, 학생들의 문제점이 조기에 발견되어 해결될 수 있으며, 보다 개별화된 교육서비스가 가능하다는 이점이 있다(Harris, 2006; Tayli, 2013에서 재인용). 또한 소규모 학급에서는 학생 수가 적음으로 인하여 학생에게 할당되는 교사의 관심과 시간이 더 많게 되고 교사들의 학생지도가 보다 용이하게 되어 이것이 결과적으로 학생의 학업성취나 다른 발달 측면에서도 긍정적인 영향을 주게 된다는 것이다(Crosnoe et al., 2004). 하지만 학급규모가 줄어드는 것만으로는 결코 학교폭력이 감소되지 않는다는 측면도 있다. Wei 외(2010)의 연구에서 학급규모가 작을수록 학생들의 학교폭력행동이 감소되는 효과는 발견되지 않았고, Khoury-Kassabri 외(2009)의 연구에서는 학급규모가 작을수록 오히려 학교폭력이 더 많이 발생하는 것으로 나타났다. 이에 저자들은 학급규모가 축소되어도 교육의 질과 교사훈련 등이 수반되지 않는다면 학교폭력 감소를 기대하기는 어렵다고 강

조하였다. 실제로 Sarrento 외(2013)의 연구에서 학교폭력은 학급규모보다 교사들의 학교폭력태도에 의해 더 큰 영향을 받는 것으로 나타나 학급규모가 축소되더라도 교사들의 학교폭력에 대한 태도의 변화가 함께 수반되지 않는다면 학교폭력 감소 효과는 기대하기 어렵다는 것을 시사한다.

(2) 교사이인

학교현장에서 학생들을 지도하고 관리하는 교사의 지도력은 학생들의 행동형성과정에 막대한 영향을 미친다. 학생들의 행동문제와 관련하여 사회통제이론에서는 인습사회 타자인 교사와의 정서적 유대관계가 문제행동을 감소시킬 수 있는 효과적인 사회통제의 수단이 된다고 강조하였다(Hirshi, 1969; Battistich et al., 2004). 교사가 학생들에게 관심과 애정을 가지고 지도할 때, 학생들은 교사와 정서적으로 긴밀한 유대관계를 형성하게 되고, 이러한 관계를 통해 행동에 대한 기대가 보다 명확히 전달되고 사회통제가 이루어지므로 문제행동의 발생이 낮아진다고 보는 것이다. 이러한 이론적 근거로 교사와의 유대관계를 구체화하는 교사의 지지 혹은 교사-학생의 긍정적 관계는 학교폭력을 억제할 수 있는 학교수준의 보호요인으로 자주 검토되어 왔다. Richard 외(2011)의 연구에서 학생-교사관계는 학교폭력에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타나 교사와 학생의 관계가 긍정적으로 형성된 학교에서 학생들의 폭력발생수준이 유의하게 낮았다. 대체로 교사지지나 교사-학생간의 긍정적 관계가 형성된 학교환경 하에서 학생들의 공격성이나 학교폭력가해, 피해발생이 낮은 것으로 보고된다(이상균, 2005; 신성자·정숙희, 2010; Natvig et al., 2001; Khoury-Kassabri et al., 2004; Reis et al., 2007; Henry et al., 2011).

한편, 교사의 처벌적이고 폭력적인 훈육이 사용되는 학교환경은 학생들의 폭력문제를 양산하는 위험요인으로 작용할 수 있다. 학교현장에서 훈육의 명분으로 행해지는 교사의 폭력적 처벌행위는 동·서양 구분 없이 적지 않은 수치로 보고되고 있으며, 처벌형태에 따라 낮게는 5.1%에서 높게는 79.9%까지 나타난다(Youssef et al., 1998; Benbenishty et al., 2002; Chen and Wei, 2011)¹⁾. 국내 조사연구(김준호, 1997)에서도 교사의 놀림이나 조롱, 욕설 등의 언어·심리적 폭력사용은 13.7%~21.1%, 손이나 도구를 사용한 신체적·물리적 폭력사용은 36.1%로 보고된 바 있다.

Hyman과 Perone(1998)은 교사의 학생에 대한 신체체벌과 정서적 공격행위 등 부정적 동기유발기술(negative motivational technique)은 교사의 기대와는 달리 교육적인 효과를 거의 이끌어내지 못하며, 학생들의 정서적 고립과 품행문제, 폭력행동의 가능성을 증가시키게 된다고 지적하였다(Hyman et al., 2004에서 재인용). 하지만, 교사의 폭력적 훈육사용이 학생들의 학교폭력문제에 미치는 영향을

1) 타이완의 Taichung 시 소재 16개 중학교에 재학 중인 학생 1,376명을 대상으로 조사한 Chen과 Wei(2011)의 연구에서 교사로부터 신체적 폭력을 경험한 적이 있다고 응답한 비율은 전체의 21.6%, 정서적 폭력 11.6%, 성적 폭력 5.1%로 나타났으며, 이러한 형태의 처벌을 최소 한 번 이상 경험한 비율은 총 26.9%로 나타났다. 이스라엘의 71개 초등학교에 재학 중인 4-6학년 학생 5,472명을 대상으로 조사한 Benbenishty 외(2002)의 연구에서 교사의 정서적 폭력은 29.1%, 신체적 폭력은 22.2%로 보고되었다. 또한 이집트의 공립 중·고등학교에 재학 중인 학생 총 2,170을 대상으로 조사한 Youssef 외(1998)의 연구에서 남학생의 79.9%, 여학생의 61.5%가 교사로부터 신체적 체벌을 경험한 것으로 나타났고, 남학생의 16.8%, 여학생의 29%가 교사로부터 언어적 폭력을 경험한 것으로 나타났다.

실증적으로 규명한 연구는 극히 소수에 불과하다.

Wei 외(2010)는 교사의 폭언이나 체벌 등 처벌적 훈육사용이 학생들의 학교폭력가해와 어떠한 관련성을 갖는지를 분석한 결과, 교사의 폭력적 훈육사용은 학교폭력가해 수준을 증가시키는 유의한 요인임을 발견하였다. Khoury-Kassabri(2011)은 교사의 정서적, 신체적 폭력행위를 학급수준의 맥락변인으로 설정하여 또래폭력피해수준에 미치는 영향을 분석하였다. 그 결과, 평균적으로 교사의 정서적, 신체적 처벌행위가 높은 학급일수록 학생들의 폭력피해가 더 많이 발생하였다. 이러한 현상에 대해 저자는 교사가 학생들을 강압적이고 폭력적인 방법으로 지도할 때, 학생들에게 '공격행동의 생활모델(real-life model of aggressive behavior)'을 제공함으로써 그 학급에 소속된 학생들은 또래사이의 갈등과 문제해결방법으로 공격성 사용을 증가시키게 된다고 보았다. 한편, 국내에서 교사의 폭력적 훈육이 학교폭력에 미치는 영향을 분석한 김준호(1997)와 최자은(1998)의 연구에서 교사의 폭력적 훈육은 학생 개인요인과 가족요인 등이 통제되었을 때 별다른 영향을 미치지 않거나 뚜렷한 관련성이 없는 것으로 보고되었다.

3. 연구방법

1) 분석대상

본 연구는 서울 및 경기지역 총 50개 중학교를 임의 표집한 후, 각 학교에서 무작위로 추출된 1개 학급의 학생을 대상으로 조사한 자료를 사용하였다. 설문조사는 2012년 10월 22일부터 11월 25일까지 실시되었으며, 조사대상 학생이 직접 설문지에 기입하는 방식을 통해 이루어졌다. 회수된 설문지 1,836부 중 응답의 누락이 많거나 일정한 패턴으로 응답한 설문지 59부를 제외한 후, 50개교의 1,777명 학생 자료가 최종분석에 사용되었다.

2) 측정변인

(1) 개인수준(Level 1) 변인

① 성별: 여학생(0), 남학생(1)로 측정하였다.

② 학년: 중학교 1학년(0), 중학교 2학년(1), 중학교 3학년(2)으로 측정하였다.

③ 학업성적: 상(1점), 상중(2점), 중(3점), 중하(4점), 하(5점)로 측정하였다.

④ 폭력에 대한 태도: 폭력에 대한 태도는 학생들이 학교환경에서 폭력을 하나의 문제해결 방식으로 인식하고 있는지에 대한 태도로 정의하고 이를 측정하기 위하여 김준호(1997)의 '폭력에 대한 태도' 척도 중 4문항을 사용하였다. 척도의 내용은 '폭력에는 폭력으로 대항해서 싸워야 한다', '문제를 해결하는데 말보다 주먹이 낫다' 등으로 구성되어 있다. 각 문항은 전혀 그렇지 않다(1점)에서 매우

그렇다(4점)의 Likert 4점 척도로 계산되며, 점수가 높을수록 폭력을 용인하는 경향이 높음을 의미한다. 척도의 신뢰도는 Cronbach α =.779이었다.

⑤ 가정의 경제적 수준: 매우 부유한 편(1), 비교적 부유한 편(2), 보통(3), 비교적 어려운 편(4), 매우 어려운 편(5)로 측정하였다.

⑥ 아동학대 경험: 아동학대 경험은 Straus 외(1998)의 Parent-Child Conflict Tactics Scales(PCCTS)를 통해 지난 1년 간 부모로부터 받은 정서적 학대와 신체적 학대로 측정하였다. 척도의 내용으로 정서학대는 때리겠다고 위협하거나 욕설을 퍼붓고 악담을 하는 등의 5문항으로 구성되어 있으며, 신체적 학대는 허리띠, 막대기, 골프채 등으로 때리거나 주먹이나 발로 세계 때리는 행위, 사정없이 때리거나 목을 조르고 고의적으로 화상을 입히는 행위 등의 8문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 없음(0점), 1-2번(1점), 3-5번(2점), 6-9번(3점), 10번 이상(4점)으로 Likert 5점 척도로 측정되며, 점수가 높을수록 부모로부터 아동학대에 심각히 노출되어 있음을 의미한다. 척도의 신뢰도는 Cronbach α =.911로 나타났다.

⑦ 비행친구접촉: 비행친구접촉은 자신의 친구들 중에 비행행동을 하는 친구의 수로 정의하고, 술을 마시거나 담배를 피우는 친구, 가출을 해 본 적이 있는 친구, 다른 사람을 때려 본 적이 있는 친구가 있는지를 묻는 총 8개 항목으로 측정하였다. 각 항목에 대해 이러한 친구가 있는 경우(1점), 없는 경우(0점)로 응답하도록 하였고, 합산 점수가 높을수록 비행친구와의 접촉이 많음을 의미한다. 본 연구에서 척도의 신뢰도는 Cronbach α =.874로 나타났다.

⑧ 학교폭력 가해행동: 한국형사정책연구원(2002)의 학교폭력 척도 20문항을 통해 조사대상자가 지난 1년 동안 학교에서 또래를 향한 언어·정서적 폭력, 신체적 폭력, 금품갈취, 괴롭힘, 집단따돌림을 측정하였다. 척도의 내용으로 언어·정서적 폭력은 욕설, 외모나 체형 등과 관련해서 놀리는 행위 등의 5문항, 신체적 폭력은 주먹이나 발로 때리는 행위 등의 3문항, 금품갈취는 상대방의 물건을 갈취하는 행동 등의 3문항, 괴롭힘은 심한 장난이나 심부름을 억지로 시키는 행위 등의 5문항, 집단따돌림은 고의적으로 나쁜 소문을 퍼뜨려 다른 학생들이 그 학생을 싫어하도록 만드는 행위 등의 4문항으로 구성되어 있다. 응답 범주는 5개로 없음(0점), 1-2번(1점), 3-5번(2점), 6-9번(3점), 10번 이상(4점)으로 점수가 높을수록 학교폭력 가해 수준이 심각함을 나타낸다. 본 연구에서 척도의 신뢰도는 Cronbach α =.899이다.

(2) 학교수준(Level 2) 변인

① 학교규모: 학교규모는 학교의 전체 학생 수를 의미하는 것으로 서울시 및 경기도 교육청 홈페이지의 학교별 현황정보에서 제시된 값으로 측정하였다.

② 학급규모: 학급규모는 학급 당 평균 학생 수를 의미하는 것으로 서울시 및 경기도 교육청 홈페이지의 학교별 현황정보에서 제시된 값으로 측정하였다.

③ 교사지지: 교사지지는 학생이 교사로부터 받는 이해와 관심, 긍정적인 생각을 하게끔 지원하는 정도를 의미하는 것으로 이를 측정하기 위하여 Zullig 외(2010)의 학교풍토(school climate)척도 중 '긍정적 학생-교사관계(positive student-teacher relationship)'의 5문항을 사용하였다. '나에게 관심을

가져주신다', '내가 대화하기를 원할 때 언제라도 시간을 내주신다', '나 자신에 대해 긍정적인 생각을 하게끔 도와주신다' 등의 내용으로 전혀 그렇지 않다(1점)에서 항상 그렇다(5점)까지 5점 척도로 측정하였으며, 학교별 평균값을 산출하여 분석모형에 투입하였다. 척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .931$ 로 나타났다.

④ 교사의 폭력적 훈육: 교사의 폭력적 훈육은 학생이 교사로부터 경험한 인격적 모욕과 욕설, 신체적 체벌로 정의되며, 이를 측정하기 위해 김준호(1997)가 폭력적 훈육방식의 실태를 파악하기 위해 사용한 언어적·심리적 폭력, 신체적·물리적 폭력 척도 중 4문항을 사용하였다. 척도의 내용으로 언어적·심리적 폭력은 골칫덩어리, 못난 놈, 얼간이, 멍청이, 병신 등의 놀림이나 조롱을 하는 행위, xx새끼, xx놈 등의 심한 욕설을 하는 행위 등의 2문항, 신체적·물리적 폭력은 얼굴이나 머리, 뺨 등을 손이나 주먹으로 때리는 행위, 몽둥이나 빗자루 같은 것으로 때리는 행위 2문항으로 구성되어 있으며, 전혀 없음(0점), 1번(1점), 2-3번(2점), 4번 이상(3점)까지 4점 척도로 측정한 후, 학교별 평균값을 산출하여 분석모형에 투입하였다. 본 연구에서 척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .735$ 로 나타났다.

⑤ 학교소재지: 학교가 위치한 소재지의 특성으로 인한 차이가 학교폭력에 영향을 미칠 수 있으므로 학교소재지를 통제변수로 포함하였다. 학교소재지는 학교가 소재한 지역의 규모를 중심으로 서울특별시, 중·소도시, 농어촌으로 구분하였다. 중·소도시는 경기도 지역에 포함된 시지역이고, 농어촌은 경기도 지역에 포함된 읍·면지역으로 구분하였고, 서울을 기준으로 더미변수화하였다.

3) 분석방법

학교폭력 가해에 대한 학생 개인요인, 학교의 구조적 요인, 교사요인의 영향을 검증하기 위하여 위계적 선형모형을 적용하였다. 본 연구에서 사용된 자료의 표집단위는 학교로써, 학생은 학교에 내재되고 학교는 다시 지역에 내재되는 3수준의 위계적 구조의 성격을 갖고 있다. 하지만, 본 자료에서는 3수준에 해당하는 지역관련 변인이 충분하지 않아서 3수준의 모형 설정은 불가능하였다. 따라서 본 연구에서는 학생수준과 학교수준으로 구성된 2수준의 위계적 선형모형을 적용하고, 이를 HLM 7 프로그램으로 분석하였다. 분석 단계는 다음의 3단계로 이루어진다.

1단계는 기초모형인 무조건 평균모형(Unconditional Means Model)으로 학생수준의 분산과 학교수준의 분산을 파악하였다. 무조건 평균모형을 통해 학교폭력 전체분산 중 학생 개인수준의 분산의 비율과 학교수준 분산 비율을 산출함으로써 학교폭력 가해 전체 분산 중 어느 정도가 학생개인수준과 학교수준에 의해 발생하는지 알 수 있다.

$$\begin{aligned} \text{학생개인수준 모형: } Y_{ij} &= \beta_{oj} + e_{ij} & e_{ij} &\sim N(0, \sigma^2) \\ \text{학교수준 모형: } \beta_{oj} &= \gamma_{oo} + \mu_{oj} & \mu_{oj} &\sim N(\gamma, \gamma_{00}) \end{aligned}$$

주: Y_{ij} = j학교에 속한 i학생 개인의 학교폭력가해수준, β_{oj} = j학교의 폭력 가해수준 평균, e_{ij}

= j 학교의 i 학생의 고유효과, σ^2 = 학생 개인차에 의해 발생하는 학교폭력 가해분산, Υ_{00} = 학생의 학교폭력 가해전체 평균, μ_{oj} = j 학교의 고유효과, γ_{00} = 학교 간 차이에 발생하는 학교폭력 가해의 분산

2단계는 무선계수 모형(Random-Coefficient Model)으로 학생개인수준(Level 1) 변수의 학교폭력 가해에 대한 영향을 검증하였다. 또한 학생개인수준 변수들이 통제되었을 때, 학교수준의 평균이 차이를 보이는지를 살펴보기 위하여 학생수준(Level 1) 변수 중 성별과 학년을 제외한 나머지 변인들에 대해서는 집단평균 중심화(group mean centering)를 하였다. 2단계 모형은 다음과 같다.

$$\begin{aligned} \text{학생개인수준 모형: } Y_{ij} &= \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{학년}) + \beta_{3j}(\text{학업성적}) + \beta_{4j}(\text{폭력에 대한 태도}) + \\ &\beta_{5j}(\text{가정경제수준}) + \beta_{6j}(\text{아동학대경험}) + \beta_{7j}(\text{비행친구접촉}) + e_{ij} \\ e_{ij} &\sim N(0, \sigma^2) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{학교수준 모형: } \beta_{0j} &= \Upsilon_{00} + \mu_{oj} \\ \beta_{kj} &= \Upsilon_{k0} \quad (k=1\sim7) \end{aligned}$$

3단계는 절편모형(Intercept as Outcomes Model)으로서 이 단계에서는 학교수준 변수의 효과를 검증하기 위하여 학교수준의 변수들의 Level 2에 투입된다. 절편모형을 통해 학생개인수준 변수가 통제되었을 때의 학교수준 변수의 효과를 검증할 수 있다. 개인수준(Level 1) 변수를 통제하고 난 후의 학교수준 변수의 맥락효과를 살펴보기 위해 학교소재지를 제외한 연속변수에 대하여 전체평균 중심화(grand mean centering) 방식을 채택하였다. 3단계 모형은 다음과 같다.

$$\begin{aligned} \text{학생개인수준 모형: } Y_{ij} &= \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{학년}) + \beta_{3j}(\text{학업성적}) + \beta_{4j}(\text{폭력에 대한 태도}) + \\ &\beta_{5j}(\text{가정경제수준}) + \beta_{6j}(\text{아동학대경험}) + \beta_{7j}(\text{비행친구접촉}) + e_{ij} \\ e_{ij} &\sim N(0, \sigma^2) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{학교수준 모형: } \beta_{0j} &= \Upsilon_{00} + \Upsilon_{01}(\text{학교규모}) + \Upsilon_{02}(\text{학급규모}) + \Upsilon_{03}(\text{교사지지}) + \Upsilon_{04}(\text{교사의 폭력적} \\ &\text{훈육}) + \Upsilon_{05}(\text{중·소도시}) + \Upsilon_{06}(\text{읍·면지역}) + \mu_{oj} \quad \mu_{oj} \sim N(0, \gamma) \\ \beta_{kj} &= \Upsilon_{k0} \quad (k=1\sim6) \end{aligned}$$

자료의 추정방법으로는 표본의 크기가 작거나 Level 2 집단 수가 적은 경우 덜 편의되어진(less biased) 추정치를 제공할 수 있는 REML(Restricted Maximum Likelihood)(홍세희, 2012)을 사용하였다.

4. 분석결과

1) 분석대상의 일반적 특성

분석대상의 일반적 특성을 제시한 결과는 <표 1>과 같다. 본 연구의 분석대상 학교를 지역소재지별로 구분하면, 서울특별시가 48%(24개교), 경기도 내 중·소도시 36%(18개교), 경기도 내 농·어촌지역 18%(8개교)이었다. 분석에 포함된 학생은 남학생과 여학생 각각 56.1%(991명), 43.9%(777명)이다. 학년은 중학교 1학년이 37.6%(668명), 2학년이 35.7%(634명), 3학년 26.2%(466명)로 분포되어 있다. 학업성적은 중위권 이상이 대부분(71.6%)으로 나타났다. 가정경제수준에 있어서는 반수 이상(58.8%)이 보통 수준으로 보고하였다. 가정에서의 아동학대경험에 있어서 전체의 63.3%(1,120명)이 부모로부터 정서적, 신체적 학대를 경험하였고, 학대유형별로는 정서적 학대 62.4%(1,103명), 신체적 학대 27.6%(488명)로 나타났다. 학교에서 교사로부터 폭력적 훈육을 경험한 비율을 살펴본 결과, 언어적 폭력을 경험한 비율은 18.1%(321명), 신체적 폭력을 경험한 비율은 20%(356명)으로 나타났다. 김준호(1997)의 조사에서 보고된 교사의 놀람이나 조롱, 욕설 등의 언어·심리적 폭력 13.7%~21.1%, 손이나 도구를 사용한 신체적·물리적 폭력은 36.1%와 비교할 때, 2011년 신체적 처벌 금지라는 「초·중등교육법 시행령」 개정으로 인해 신체적 처벌은 상당히 줄었다고 볼 수 있으나, 아직도 교육현장에서 교사의 신체적 처벌과 욕설 등의 행위는 훈육의 명분하에 적지 않은 학생들에게 가해지고 있었다. 학교폭력 가해행동을 살펴보면, 최소 1번 이상 학교폭력을 행사한 적이 있다고 응답한 비율은 52%(830명)로 조사되었다. 유형별로는 언어·정서적 폭력이 47.7%(830명)로 가장 높았고, 집단따돌림 36.5%(644명), 괴롭힘 26.8%(474명), 신체폭력 8.2%(145명), 금품갈취 6.3%(111명) 순으로 나타났다.

<표 1> 분석대상의 일반적 특성

구분	내용	빈도	%
학교소재지	서울특별시	24	48.0
	중·소도시	18	36.0
	농·어촌	8	16.0
성별	남자	777	43.9
	여자	991	56.1
학년	중1	668	37.6
	중2	634	35.7
	중3	466	26.2
학업성적	상	413	23.2
	상중	381	21.4
	중	479	27.0
	중하	285	16.0
	하	192	10.8

가정경제수준	매우 부유한 편	50	2.8
	비교적 부유한 편	387	21.8
	보통	1,044	58.8
	비교적 어려운 편	194	10.9
	매우 어려운 편	29	1.6
아동학대경험	있음	1,120	63.3
	정서적 학대	1,103	62.4
	신체적 학대	488	27.6
교사의 폭력적 훈육	있음	496	27.9
	언어적·심리적 폭력	321	18.1
	신체적·물리적 폭력	356	20.0
학교폭력가해행동	있음	842	52.0
	언어·정서적 폭력	830	47.7
	신체적 폭력	145	8.2
	금품갈취	111	6.3
	괴롭힘	474	26.8
	집단따돌림	644	36.5

2) 주요변수의 기술통계

주요변수들의 기술통계는 <표 2>와 같다. 학생개인수준 변수 중 폭력에 대한 태도는 전체 평균이 4점 척도기준에 2.01점으로 폭력에 대하여 단호하고 명확한 태도를 형성하고 있지는 못한 것으로 나타났다. 학교수준 변인 중 교사지지의 전체 평균은 5점 척도기준에 3.57점으로 교사로부터 이해와 관심, 긍정적인 생각을 하게끔 지원받는 수준은 '가끔'에서 '자주'사이로 나타났다. 교사의 폭력적 훈육 변인의 전체 평균은 4점 척도기준에 0.24점으로 분석되었다. 학교규모의 전체 평균은 851.86(명)이었고, 학급규모의 전체 평균은 32.06(명)로 나타났다.

<표 2> 주요변수의 기술통계

	N	평균	표준편차	최소값	최대값
개인수준 변수(Level 1)					
성별	1,777	0.44	0.50	0	1
학년		0.89	0.79	0	2
학업성적		2.69	1.29	1	5
폭력에 대한 태도		2.01	0.61	1	4
가정경제수준		2.86	0.71	1	5
아동학대경험		0.25	0.41	0	4
비행친구접촉		2.85	2.78	0	8
학교폭력 가해행동		0.21	0.36	0	3.20
학교수준 변수(Level 2)					
학교규모	50	851.86	341.50	100	1586
학급규모		32.06	4.39	19.40	38.00

교사지지	3.57	0.23	2.92	4.05
교사의 폭력적 훈육	0.24	0.15	0.04	0.61
중소도시	0.36	0.48	0	1
농·어촌	0.16	0.37	0	1

3) Model 1: 무조건 평균모형(Unconditional Means Model)

Model 1은 무조건적 평균모형에 대한 분석으로 종속변수의 총 분산 중 개인과 학교수준 각각이 설명하는 비중을 비교하여 위계적 선형모형의 적용이 타당한지를 확인하는 과정이다. <표 3>의 학교폭력 가해에 대한 무조건적 평균모형 분석결과, 학교폭력 가해에 대한 고정효과 추정 계수는 0.206으로 나타났다. 이는 표본을 통해 추정된 학교폭력 가해행동의 평균 수치를 말한다. 학교폭력 가해행동 수준에 있어 학교 간 차이가 발생하는지에 대한 카이제곱 검증 결과, $p < .01$ 수준에서 영가설이 기각되므로 학교폭력 가해에 대한 학교수준의 효과가 있다는 것이 확인되었다. 이는 학교수준의 변인을 사용한 위계적 선형모형의 적용이 타당함을 제시한다.

한편, 무조건 모형에 의하면 학교폭력 가해행동의 총 분산은 해당학교에 소속됨으로써 나타나는 학교수준의 고유한 분산과 학생 개개인의 특성에서 비롯된 개인차 분산으로 구성된다. 학교폭력 가해행동의 전체 분산을 집단 내 상관(ICC: Interclass Correlation Coefficient) 산출 공식²⁾을 통해 분석한 결과, 이 중 학생 개인수준에 의해 설명되는 비율은 98.5%이고, 학교수준의 효과에 의해 설명되는 비율은 약 2%로 나타났다. 학교폭력에 대한 학교조직수준의 영향을 위계적 선형모형으로 분석한 기존 연구에서도 학생 개인수준 변인이 설명하는 분산이 많은 비중을 차지하고, 학교조직의 설명 분산은 약 2% 내외로 제시되고 있다(Reis et al., 2007; LeBlanc et al., 2008; Larochette et al., 2010; Wei et al., 2010).

4) Model 2: 무선계수 모형(Random-Coefficient Model)

Model 2는 무선계수 모형으로 학생 개인수준의 변인들이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향을 검증한 결과이다. <표 3>의 고정효과에 대한 분석결과를 살펴보면, 인구통계학적 특성 중 성별은 학교폭력 가해와 유의한 관련성이 없는 것으로 나타나 남학생이 여학생보다 학교폭력을 일으킬 가능성이 높다는 기존연구결과(이상균, 2005; Khoury-Kassabri et al., 2009; Chen and Astor, 2010)와는 일치하지 않는다. 최근 여학생의 학교폭력 가해와 집단화 현상이 남학생 못지않은 수치로 급증하는 경향(청소년폭력예방재단, 2006; 청소년폭력예방재단, 2011)이 반영된 결과일수도 있겠으나, 본 연구의 여학생 비율이 남학생 비율보다 상대적으로 높은 차이에 기인한 결과일수도 있으므로 보다 대표성 있는 표본

$$2) ICC = p = \frac{var(u_{oj})}{var(u_{oj}) + var(ri_{j})} \quad ICC = \frac{0.002}{(0.002 + 0.130)} = 0.015$$

을 통한 재검증이 필요하겠다. 학년은 학교폭력 가해와 유의한 관련성이 없는 것으로 나타났다. 기존 연구에서 학년과 학교폭력과의 관계는 일관된 결과로 제시되지 않는데, 본 연구는 학년과 학교폭력과는 무관하다는 Reis 외(2007)의 연구결과를 지지한다. 또한 학업성적이 학교폭력 가해에 미치는 영향은 통계적으로 유의하지 않았다. 주로 외국의 선행연구에서는 낮은 학업성적에 기인한 자존감 저하와 좌절감으로 학교폭력 가해에 가담할 가능성이 높다고 보고되지만(Olweus, 1978; Huesmann et al., 1987; Eisenberg et al., 2003), 국내연구(김혜원·이해경, 2000; 노충래·이신옥, 2005; 이상균, 2005)에서 학업성적과 학교폭력과의 관계는 별다른 관련성이 없는 것으로 보고된다. 본 연구결과에서도 학업성적과 학교폭력과의 관련성은 발견되지 않았다.

심리사회적 변수로 투입된 폭력에 대한 태도는 학교폭력 가해에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나 갈등해결방식으로 폭력사용을 용인하는 태도를 가질수록 실제 폭력행사의 가능성이 높다는 기존 결과(김재엽 외, 2008; Eliot and Cornell, 2009; Chen and Astor, 2010)와 일치한다.

가정환경요인 중 가정경제수준은 학교폭력 가해에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 가정경제수준과 학교폭력 가해와는 뚜렷한 관련성이 없다는 기존의 연구결과(노충래·이신옥, 2005; Chen and Astor, 2010; Richard et al., 2011)와 일치한다. 한편, 부모로부터의 아동학대 경험은 학교폭력 가해를 증가시키는 유의한 영향요인으로 나타나 부모의 아동학대행위가 학교폭력문제를 증가시키는 위험요인이라는 기존연구(김재엽 외, 2008; 조춘범·조남홍, 2011; Ohene et al., 2006) 결과와 일관된다. 가정경제수준과 학교폭력과는 무관한 반면, 아동학대 경험이 기존연구와 동일하게 학교폭력에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타난 본 연구결과를 볼 때, 학교폭력은 가정의 경제적 배경보다는 부모의 강압적이고 폭력적인 양육방식과 더욱 밀접하게 연결되어 있다고 할 수 있겠다.

또래요인으로 투입된 비행친구와의 접촉은 학교폭력을 증가시키는 유의한 요인으로 나타났다. 이는 청소년기 일탈행동이 반사회적 가치체계를 가진 집단과의 교제를 통해 습득된다는 차별접촉이론과 학교폭력에 대한 비행친구의 강력한 영향력을 보고한 기존 선행연구결과(김순혜, 2007; Chen and Astor, 2010; Antunes and Ahlin, 2014)와 부합된다.

다음으로 학생 개인 수준 변인이 추가되면서 학교폭력의 분산을 얼마나 설명했는지를 살펴본 결과, Model 1에서 개인수준 분산 0.130이 이들 변수들이 추가되면서 0.115로 줄어들었다. 한편, 무선흐과의 차이가 여전히 통계적으로 유의한 것으로 나타나 이러한 차이를 설명하기 위한 학교수준의 변인이 필요함을 제시한다.

5) Model 3: 절편모형(Intercept as Outcome Model)

Model 3은 절편모형으로서 앞서 투입한 학생 개인수준변인에 추가하여 학교수준변인인 학교규모, 학급규모, 교사지지, 교사의 폭력적 훈육을 투입한 것이다(표 3). 고정효과에 대한 분석결과, 학교수준 변인 중 교사의 폭력적 훈육이 학교폭력에 정적으로 유의한 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 즉, 교사들의 학생에 대한 정서적, 신체적 처벌이 많이 가해지는 학교일수록 학생들의 폭력가해수준이 높았

다. 이는 교사의 학생에 대한 정서적, 신체적 처벌이 학생들의 학교폭력문제를 증가시키는 유의한 요인이라는 Wei 외(2010)와 Khoury-Kassabri(2011)의 연구결과와 일치한다. 그 동안 국내에서 교사의 폭력적 훈육과 학교폭력과의 관계를 분석한 몇몇 연구(김준호, 1997; 최자은, 1998)가 수행된 바 있으나, 교사의 폭력적 훈육이 학교폭력가해에 미치는 영향은 다른 요인이 통제되었을 때 통계적 유의성이 없거나, 뚜렷한 관련성이 나타나지 않았었다. 서울 및 경기지역 50개 학교의 학생 표본을 대상으로 위계적 선형모형을 적용하여 정확히 분석한 본 연구결과에 의하면, 교사의 언어적·심리적 폭력과 신체적·물리적 폭력 등 폭력적 훈육사용은 학생개인수준 변인을 통제한 상태에서도 학교폭력수준을 증가시키는 유의한 요인으로 확인되었다. 특히 본 연구는 기존의 Khoury-Kassabri(2011) 연구처럼 교사의 폭력적 훈육을 그 학교학생들의 평균점수를 산출하여 학교수준의 맥락변인으로 설정하였다. 이 때 교사의 폭력적 훈육은 개인차 변인이 아닌 그 학교에 속한 학생들에게 동일한 영향을 가하는 변인이 된다. 학교의 맥락변인으로서 교사의 폭력적 훈육이 학교폭력에 미치는 영향을 분석한 결과, 평균적으로 교사의 학생에 대한 정서적, 신체적 처벌이 많이 가해지는 학교에서 학생들의 학교폭력발생 수준이 높았다. Khoury-Kassabri(2011)가 설명하듯이 교사가 학생들을 강압적이고 폭력적인 방법으로 지도할 때, 학생들에게 '공격행동의 실생활모델(real-life model of aggressive behavior)'을 제공함으로써 그 학교에 소속된 학생들은 또래사이의 갈등과 문제해결방법으로 공격성 사용을 증가시킨다고 볼 수 있다.

교사지지는 학교폭력가해에 부적인 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났으나, 통계적으로 유의미한 수준은 아니었다. 이론이나 선행연구에서 교사지지가 학교폭력을 낮추는 효과가 있다고 보고한 것과는 달리 본 연구에서 교사지지가 학교폭력을 억제하는 효과는 나타나지 않았다. 교사지지가 학교폭력을 억제하는 효과가 있다고 보고한 기존연구(이상균, 2005; Natvig et al., 2001; Khoury-Kassabri et al., 2004; Reis et al., 2007; Richard et al., 2011)는 분석모형에 교사의 폭력적 훈육이 포함되지 않았다는 점을 고려해볼 때, 학교폭력은 교사의 이해와 관심, 긍정적인 생각을 하게끔 지원하는 수준에 의해 억제되는 통제효과보다 교사의 공격적이고 폭력적인 지도를 통해 학습되는 공격성의 학습효과가 더 크게 작용하였기 때문으로 추측된다.

한편, 학교의 구조적 특성으로서 학교규모 및 학급규모가 학교폭력에 미치는 유의한 효과는 발견되지 않았다. 학교폭력에 대한 학교규모나 학급규모의 효과를 분석한 국외 선행연구에서는 상이한 결과로 나타나는데, 국내 표본을 대상으로 분석한 본 연구결과에서 학교 및 학급규모의 구조적 요인은 학교폭력수준과 유의한 관련성이 없는 것으로 분석되었다. 본 연구의 기술통계에서 표본의 평균 학급규모는 32.06명, 표준편차는 4.39명으로 학급규모가 유사한 것으로 나타났는데, 이러한 표본의 특성으로 인해 학급규모 효과가 나타나지 않은 결과일수도 있으므로 다양한 규모의 학급을 포함시킨 표본을 통해 재검증될 필요가 있겠다. 통제변수로 투입된 학교소재지는 학교폭력과 별다른 관련이 없었다. 준거지역인 서울시 소재의 학교에 비해 경기도의 중·소도시나 읍·면지역의 학교에서 학교폭력 수준이 높게 나타났으나 통계적으로 의미있는 수치는 아니었다.

<표 3> 학교폭력 가해에 대한 위계적 선형모형 분석결과

고정효과 (Fixed Effect)	Model 1		Model 2		Model 3	
	계수	t	계수	t	계수	t
절편(학교폭력가해)	0.206	18.535***	0.195	11.963***	0.183	8.540***
학생 수준(Level 1)						
성별			0.032	1.571	0.028	1.407
학년			-0.002	-0.180	-0.007	-0.676
학업성적			-0.011	-1.491	-0.011	-1.485
폭력에 대한 태도			0.076	4.370***	0.076	4.413***
가정경제수준			0.008	0.531	0.008	0.533
아동학대경험			0.194	4.867***	0.193	4.875***
비행친구접촉			0.019	4.917***	0.019	4.960***
학교 수준(Level 2)						
학교규모					-0.000	-0.272
학급규모					-0.004	-0.909
교사지지					-0.050	-1.122
교사의 폭력적 훈육					0.167	2.238*
학교소재지(준거지역: 서울)						
중·소도시					0.028	1.033
읍·면지역					0.050	1.492
무선효과						
(Random Effect)	분산	χ^2	분산	χ^2	분산	χ^2
개인수준(level 1)	0.130		0.115		0.002	
학교수준(level 2)	0.002	84.132**	0.003	93.005***	0.115	68.290**

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

5. 결론 및 제언

본 연구는 학교폭력 가해에 대한 학생 개인요인, 학교의 구조적 요인, 교사요인의 영향을 검증하기 위하여 위계적 선형모형을 적용하고, 이를 HLM 7 프로그램으로 분석하였다. 이를 위해 서울 및 경기 지역 50개 중학교의 총 1,777명 학생 자료가 최종분석에 사용되었다. 주요 연구결과는 다음과 같다.

학교폭력과 관련된 학생개인수준의 변인으로는 폭력에 대한 태도, 부모로부터의 아동학대 경험, 비행친구접촉, 학교수준 변인으로는 교사의 폭력적 훈육으로 나타났다. 본 연구의 결과는 폭력을 용인하는 태도, 부모의 학대, 비행친구접촉의 학생 개인적 특성과 함께 교사들의 강압적이고 폭력적인 훈육 방법이 사용되는 학교환경이 학교폭력문제의 주요 원인이 된다는 것을 보여주는 결과로 학교폭력을 효과적으로 해결하기 위해서는 학생 개인과 학생의 생활이 이루어지는 학교의 환경적 맥락을 통합적으로 고려해야 함을 제시한다.

본 연구의 결과를 바탕으로 학교폭력을 효과적으로 예방하기 위한 실천 및 정책방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학생들의 폭력에 대한 인식을 변화시킬 수 있는 프로그램이 강화되어야 하겠다. 학생개인의 심리적 특성으로 투입된 폭력에 대한 태도는 학교폭력에 정적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나 문제해결의 방식으로 폭력사용을 용인하는 태도를 가질수록 실제 폭력행사의 가능성이 증가함을 확인할 수 있었다. 특히 기술통계에서 확인하였듯이 분석대상 학생들이 전반적으로 폭력에 대하여 단호하고 명확한 태도를 갖추지 못하고 있었다. 청소년기는 장차 건강한 사회구성원으로 기능하기 위하여 바람직한 가치를 형성하는 중요한 시기이므로(김재엽 외, 2008), 폭력은 어떠한 경우라도 허용될 수 없으며 문제해결의 정당한 수단이 될 수 없다는 단호하고 명확한 태도를 형성할 수 있도록 폭력에 대한 인식 프로그램의 제공이 강화되어야 하겠다.

둘째, 부모의 학대적인 양육방식을 변화시키는 개입전략이 필요하다. 가정환경요인 중 부모의 학대는 학교폭력을 증가시키는 유의한 요인으로 확인되었다. 이는 학생의 폭력문제가 그 가정에서 부모의 학대적인 양육방식과 연계되어 있다는 것으로 부모의 잘못된 양육방식이 고쳐지지 않는 한 학교폭력 문제를 해결하는데 한계가 있음을 의미한다. 따라서 학생의 폭력문제를 해결함에 있어 부모의 문제적인 양육방식까지 변화시키는 개입전략이 필요하겠다. 이를 위해서는 부모와의 상담을 통해 아동학대의 위해성과 학대로 이끈 감정이나 사건을 부모로 하여금 통찰할 수 있도록 하고, 건강하고 바람직한 부모의 역할을 수행할 수 있도록 자녀양육기술에 대한 교육이 제공되어야 하겠다.

셋째, 비행또래집단을 건전한 집단으로 변화시키거나 비행또래의 동조압력에 대처할 수 있는 개입 전략이 모색되어야 하겠다. 또래요인으로 투입된 비행친구와의 교제는 학교폭력 가능성을 증가시키는 유의한 요인으로 나타났다. 따라서 학교폭력예방과 가해학생에 대한 개입 시, 교류하고 있는 또래집단의 성향을 파악한 후, 또래집단의 비행적 성향이 높다고 판단되면 이들 집단까지 포함하여 건전한 집단으로 변화시키기 위한 개입이 모색되어야 하겠다. 이를 위해서는 집단상담을 통해 비행또래 집단이 학업이나 정서적 측면, 혹은 가정의 경제적 측면에서 겪는 어려움이 없는지를 파악하여 적절한 서비스와 지역사회 복지자원을 연계함으로써 이들 집단을 건전한 방향으로 변화시켜 나가는 노력이 필요 하겠다. 만약 이러한 접근이 여의치 않다면 비행또래의 요구나 압력으로부터 스스로를 보호할 수 있도록 사회기술훈련 프로그램의 제공을 고려할 수 있겠다. Huang 외(2001)의 연구에서 사회적 상호작용 기술은 비행또래와의 유대감과 부적 상관관계로 나타난 점을 볼 때, 사회기술훈련 프로그램의 제공은 비행또래의 동조압력으로부터 스스로를 보호할 수 있는 유용한 전략이 될 수 있을 것으로 판단 된다.

넷째, 교사들의 폭력적 훈육방지를 위한 개입이 필요하겠다. 본 연구에서 학교수준 변인으로 투입된 교사의 폭력적 훈육은 학생 개인수준 변인을 통제한 상태에서도 학교폭력수준을 증가시키는 유의한 요인으로 확인되었다. 이러한 결과는 학교폭력을 해소하기 위해서는 학생 개인차원의 변화에 초점을 둔 개입으로 국한할 아니라 학교수준에서 교사들의 강압적인 지도방식의 개선이 함께 고려되어야 함을 제시한다. 본 연구결과에서 교사로부터 신체에 고통을 가하는 징계를 경험한 비율은 20%(356명), 인격적 모독이나 욕설 등을 경험한 비율은 18.1%이었다. 김준호(1997)의 조사와 비교할 때, 2011년 신체적 처벌 금지라는 「초·중등교육법 시행령」 개정으로 인해 신체적 처벌은 상당히 줄었지만, 아직도 교육현장에서 교사의 신체적 처벌과 욕설 등의 행위는 훈육의 명분하에 적지 않은 학생들에게

가해지고 있었다. 이러한 교사들의 학생에 대한 폭력적 훈육방법은 학생들에게 공격성의 실생활모델을 제공하게 됨으로써 학생들은 또래사이의 갈등과 문제해결방법으로 공격성 사용을 증가시키게 된다는 것을 확인할 수 있었다. 그런데 문제는 대다수 교사들이 체벌 등의 강압적인 훈육방법이 교육적 수단으로서 효율적이고 긍정적인 기능을 수행한다고 믿고 있다는 점이다. 조석훈 외(2012)의 연구에서 교사들의 대다수(82%)가 교육벌을 통해 학습 분위기 유지, 사회규범을 따르도록 하는 사회화 효과 등의 긍정적 효과를 기대하는 것으로 나타나 이를 뒷받침한다. 따라서 교사들을 대상으로 교육적 목적이라는 취지하에 시행되는 강압적 훈육방법이 교사의 교육적 기대와는 달리 공격성의 학습효과를 통해 학교폭력 등의 역기능적 결과를 초래한다는 것을 알려주고 인식을 개선시키기 위한 노력을 기울여야 하겠다. 아울러 대안적 훈육방법, 효과적인 학급경영기술 등의 교육 프로그램을 제공하여 교사들이 처벌적인 방법에 의존하지 않고 학생들을 교육적인 방법으로 지도할 수 있도록 돕는 노력이 필요 하겠다.

본 연구는 후속연구를 통해 보완되어야 할 다음과 같은 한계점을 갖는다. 첫째, 본 연구는 서울 및 경기 지역의 중학교 학생 표본을 대상으로 분석하였으므로 연구결과를 전체 모집단으로 일반화하기에는 한계가 있다. 추후연구에서는 보다 대표성 있는 표집을 통해 본 연구결과를 재확인할 필요가 있겠다. 둘째, 본 연구는 횡단자료를 통해 변수들 간의 관계를 검증하였기 때문에 변수들 간의 선후관계를 정확하게 설명하는데 한계가 있다. 예를 들어, 교사의 폭력적 훈육이 학교폭력 가해의 원인이 되는지, 아니면 학생들이 학교폭력 가해행동에 가담함으로써 교사가 이에 대한 반응으로 학생들을 폭력적으로 처벌하는지에 대한 인과관계 문제를 해결하지 못하였다. 후속연구에서는 종단자료를 통해 이들 변수 간의 정확한 인과관계를 규명하는 것이 필요하겠다. 또한 학교수준 변인으로 투입된 교사의 지지나 교사의 폭력적 훈육은 학생의 인식을 통해 조사한 것이기 때문에 교사요인과 학교폭력과의 직접적인 관계파악을 위해서는 교사의 보고방식을 활용한 분석이 수행될 필요가 있겠다. 셋째, 학교폭력에 대한 학교규모 및 학급규모의 효과를 파악함에 있어 자료의 한계로 다양한 학급규모를 포함하지 못하였다. 최근 추진되었던 1교실 2담임제는 교사 1인당 학생 수를 15명 정도로 유지하는 것을 의미하므로 추후 연구에서는 학급규모가 15인 이하의 학교를 적정 수 포함하는 연구 설계를 통해 학교폭력에 대한 학급규모의 영향력을 정확히 분석할 필요가 있겠다. 넷째, 본 연구는 학교폭력에 영향을 미칠 수 있는 학생 개인 및 학교수준에서의 보호요인과 위험요인을 폭넓게 다루지 못하였다. 본 연구에서 다루지 못한 자존감, 부모의 긍정적 양육태도, 또래지지, 학교폭력 피해경험 등 개인수준의 보호요인 및 위험요인과 함께 학교풍토, 교사 대 학생비율이나, 학교당 결식아동 수, 학교폭력예방교육 횟수, 학교사회복지사 여부 등의 학교수준 변인들을 폭넓게 고려한 후속연구가 수행된다면 학교폭력대책마련에 보다 유용한 함의를 제공할 수 있을 것이다. 또한 지역사회 빈곤율이나 폭력노출이 학교폭력에 중요한 영향력을 갖는 것으로 보고된 바 있으므로(Wilkinson and Carr, 2008; Khoury-Kassabri, 2009) 지역사회 빈곤율이나 폭력률 등의 지역요인을 포함한 3수준 다층모형에 대한 후속연구가 수행된다면 학교폭력예방을 위한 보다 다차원적이고 효과적인 정책방안이 도출될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 관계부처합동, 2013, 『현장중심 학교폭력 대책(안)-학교폭력, 현장에서 해결한다』, 서울: 관계부처합동.
- 김순혜, 2007, “학교폭력 관련변인 연구”, 『교육논총』, 27(2): 67-85.
- 김재열·이지현·정윤경, 2008, “청소년들의 가정폭력노출경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향: 학교폭력에 대한 태도의 매개효과”, 『한국아동복지학』, 26: 31-59.
- 김준호, 1997, 『학교주변 폭력의 실태와 대책』, 서울: 형사정책연구원.
- 김혜원, 2011, “집단따돌림과 집단괴롭힘에 따른 남녀 청소년들의 심리적 건강, 학교인식 및 학교적응에 대한 구조분석”, 『청소년복지연구』, 13(2): 173-198.
- 김혜원·이해경, 2000, “집단괴롭힘의 가해와 피해행동에 영향을 미치는 사회적, 심리적 변인들”, 『한국심리학회지』, 14(1): 45-64.
- 노충래·이신옥, 2005, “중학생의 학교폭력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구-부부폭력 목격경험, 아동 학대 피해경험, 내적 통제감 및 학교생활인식을 중심으로-”, 『학교사회사업』, 1-35.
- 신성자·정숙희, 2010, “교사가 지각하는 학교업무환경과 학생의 개인적 특성이 신체적, 비신체적 또래폭력 피해경험에 미치는 영향”, 『학교사회복지』, 19: 141-172.
- 이상균, 2005, “청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태체계적 영향 요인”, 『한국아동복지학』, 19: 141-170.
- 이상균, 2009, “청소년기 경비행행동과 부모양육행동간의 병렬적 잠재성장모형 분석-청소년에게 부모는 여전히 중요한가?-, 『한국가족복지학』, 27: 243-266.
- 장미향·성한기, 2007, “집단따돌림 피해 및 가해경험과 사회정체성 및 사회지지의 관계”, 『한국심리학회지』, 21: 77-87.
- 정화니·조옥귀, 2011, “부모의 양육태도와 집단따돌림 행동과의 관계에서 공감과 자존감의 역할”, 『교육이론과 실천』, 21: 87-114.
- 조석훈·김효정·표시열, 2012, “학생 훈육 수단으로서 체벌에 관한 교사·학생·학부모의 인식비교와 법적 과제”, 『교육법학연구』, 24(2): 76-91.
- 조아미·조승희, 2006, “집단따돌림의 발달적 변화 및 집단따돌림 경험에 따른 심리적 특성의 차이”, 제 3회 한국청소년패널 학술대회논문집, 233-254, 서울: 한국청소년개발원.
- 조춘범·조남홍, 2011, “청소년의 가정폭력 노출경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향 연구-자기통제력의 매개효과 검증-”, 『청소년학연구』, 184: 75-102.
- 청소년폭력예방재단, 2006, 『2005년 학교폭력실태조사』, 서울: 청소년폭력예방재단.
- 청소년폭력예방재단, 2011, 『2010년 학교폭력실태조사』, 서울: 청소년폭력예방재단.
- 최윤자·김아영, 2003, “집단따돌림행동과 자아개념 및 귀인성향과의 관계”, 『한국교육심리학회』, 7(1): 149-166.
- 최자은, 1998, “청소년의 폭력에 대한 태도와 행동에 영향을 미치는 요인에 관한 연구”, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 한국형사정책연구원, 2002, 『학교폭력의 원인과 대처방안에 관한 연구』, 서울: 한국형사정책연구원.
- 홍세희, 2012, 『홍세희 교수의 고급연구방법론 워크샵 시리즈 14』, 서울: 에스앤엠 리서치 그룹.
- Antunes, M. J. L., and Ahlin, E. M., 2014, “Family management and youth violence: Are parents or community more salient?”, *Journal of Community Psychology*, 42(3): 316-337.

- Battistich, V., Schaps, E., and Wilson, N., 2004, "Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school", *Journal of Primary Prevention*, 24: 243-262.
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R. A., and Khoury-Kassabri, M., 2002, "Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel", *Child Abuse & Neglect*, 26(12): 1291-1309.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., and O'Brennan, L. M., 2009, "A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context", *American Journal of Community Psychology*, 43: 204-220.
- Chen, J. K., and Astor, R. A., 2010, "School violence perpetration in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture", *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8): 1388-1410.
- Chen, J. K., and Wei, H., 2011, "Student victimization by teachers in Taiwan: Prevalence and associations", *Child Abuse & Neglect*, 35: 382-390.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick-Johnson, M., and Elder, G. H., 2004, "School Size and the Interpersonal Side of Education: An Examination of Race/Ethnicity and Organizational Context", *Social Science Quarterly*, 85(5): 1259-1274.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., and Perry, C. L., 2003, "Peer harrassment, school connectedness, and academic achievement", *Journal of School Health*, 73: 311-316.
- Eliot, M., and Cornell, D. G., 2009, "Bullying in middle school as a function of insecure attachment and aggressive attitudes", *School Psychology International*, 30(2): 201-214.
- Espelage, D. L., Basile, K. C., and Hamburger, M. E., 2012, "Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students", *Journal of Adolescent Health*, 50: 60-65.
- Gottfredson, D. C., and DiPietro, S. M., 2011, "School size, social capital, and student victimization", *American Sociological Association*, 84(1): 69-89.
- Harris, D. N., 2006, "Class size and school size: Taking the trade-offs seriously", *Brookings papers on Education Policy*, 137-161.
- Hawker, D. S., and 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: 441-455.
- Henry, D. B., Farrell, A. D., Schoeny, M. E., Tolan, P. H., and Dymnicki, A. B., 2011, "Influence of school-level variables on aggression and associated attitudes of middle school students", *Journal of School Psychology*, 49: 481-503.
- Hirshi, T., 1969, *Causes of Delinquency*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Huang, B., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., and Abbott, R. D., 2001, "Modeling mediation in the etiology of violent behavior in adolescence: A test of the social developmental model", *Criminology*, 39(1): 75-107.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., and Yarmel, P. W., 1987, "Intellectual functioning and aggression", *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1): 232-240.
- Hyman, I. A., and Perone, D. C., 1998, "The other side of school violence: Educator policies and

- practices that may contribute to student misbehavior”, *Journal of School Psychology*, 36(1): 7-27.
- Hyman, I., Mahon, M., Cohen, I., Snook, P., Britton, G., and Lurkis, L., 2004, “Student alienation syndrome: The other side of school violence”, 488-506, in *School violence intervention: A practical handbook*, edited by Coloney, J. C., and Goldstein, A. P., New York: Guilford Press.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., and Zeira, A., 2004, “The contributions of community, family, and school variables to student victimization”, *American Journal of Community Psychology*, 34(3/4): 187-204.
- Khoury-Kassabri, M., 2011, “Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors”, *Child Abuse & Neglect*, 35: 273-282.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., and Benbenishty, R., 2009, “Middle eastern adolescents’ perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis”, *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1): 159-182.
- Klein, J., and Cornell, D., 2010, “Is the link between large high schools and student victimization an illusion?”, *Journal of Education Psychology*, 102: 933-946.
- Larochette, A. C., Murphy, A. N., and Craig, W. M., 2010, “Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects”, *School Psychology International Journal*, 31(4): 389-408.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., and Tremblay, R. E., 2008, “High school social climate and antisocial behavior: A 10 year longitudinal and multilevel study”, *Journal of Research on Adolescence*, 18: 395-419
- Lee, C. H., 2011, “An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States”, *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8): 1664-1693.
- Leithwood, K., and Jantzi, D., 2009, “A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective”, *Review of Educational Research*, 79: 464-490.
- Leung, A., and Ferris, J. S., 2008, “School size and youth violence”, *Journal of Economic Behavior & Organization*, 65: 318-333.
- Lochman, J. E., and Wells, K. C., 2003, “Effectiveness of the coping power program and of class-room intervention with aggressive children: Outcomes at a 1-year follow-up”, *Behavior Therapy*, 34: 493-515.
- Lopez, C., and DuBois, D. D., 2005, “Peer victimization and rejection: Intervention of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence”, *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 34: 25-36.
- Lorion, R. P., Freinberg, M. R., Settanni, S., and Faunce, J., 2004, “The importance of setting in understanding school-based bullying”, 117-134, in *Innovations in Clinical Practice: Focus on Violence Treatment & Prevention*, edited by Jackson, T. L., and VandeGreeck, L., Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Lund, R., Nielsen, K., Hansen, D., Molho, D., Christensen, U., Due, P., et al., 2009, “Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953”, *European Journal of Public Health*, 19(1): 111-116.

- McMahon, E. M., Reulbach, U., Keely, H., Perry, I. J., and Arensman, E., 2010, "Bullying victimization, self harm and associated factors in Irish adolescent boys", *Social Science & Medicine*, 71: 1300-1307.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., and Ruan, W. J., 2004, "Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors & psychosocial adjustment", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158: 730-736.
- Natvig, G., Albrektsen, G., and Qvarnstrom, U., 2001, "School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior", *Journal of Youth and Adolescence*, 30: 561-575.
- Ohene, S. A., Ireland, M., McNeely, C., and Borowsky, I. W., 2006, "Parental expectations, physical punishment, and violence among adolescents who score positive on a psychosocial screening test in primary care", *Pediatrics*, 117(2): 441-447.
- Olweus, D., 1978, *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Washington, DC: Hemisphere Press.
- Reis, J. R., Trockel, M., and Mulhall, P., 2007, "Individual and school predictors of middle school aggression", *Youth & Society*, 38(3): 322-347.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., and Mallet, P., 2011, "Revisiting the whole-school approach to bullying at the whole school", *School Psychology International*, 33(3): 263-284.
- Sarrento, S., Kärna, A., Hodges, E. V. E., and Salmivalli, C., 2013, "Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization", *Journal of School Psychology*, 51: 421-434.
- Sigfusdottir, I. D., Gudjonsson, G. H., and Sigurdsson, J. F., 2010, "Bullying and delinquency: The mediating role of anger", *Personality and Individual Difference*, 48: 391-396.
- Stith, S. M., and Farley, S., 1993, "A predictive model of male spousal violence", *Journal of Family Violence*, 8(2): 183-189.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W., and Rubyan, D., 1998, "Identification of child maltreatment with the Parent-Child Conflict Tactics Scales: Development and psychometric data for a national sample of American parents", *Child Abuse and Neglect*, 22: 249-270.
- Sutherland, E. H., and Cressey, D. R., 1974, *Criminology*. Philadelphia: Lippincott.
- Swearer, S. M., and Doll, B., 2001, "Bullying in schools: An ecological framework", *Journal of Emotional Abuse*, 2: 7-23.
- Swearer, S. M., and Espelage, D. L., 2004, "Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth", 1-12, in *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, edited by Espelage, D. L., and Swearer, S. M., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tayli, A., 2013, "School size as a predictor of bullying", *International Journal of Academic Research*, 5(5): 124-130.
- Wei, H., Williams, J. H., Chen, J., and Chang, H., 2010, "The Effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan", *Children and Youth Service Review*, 32: 137-143.
- Wilkinson, D. L., and Carr, P. J., 2008, "Violent youths' responses to high levels of exposure to

- community violence: What violent events reveal about youth violence”, *Journal of Community Psychology*, 36: 1026-1051.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., and Schulz, H., 2001, “Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors”, *British Journal of Psychology*, 92: 673-696.
- Youssef, R. M., Attia, M. S., and Kamel, M. I., 1998, “Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools”, *Child Abuse & Neglect*, 22(10): 975-985.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. and Ubbes, V. A., 2010, “School climate: Historical review, instrument development, & school assessment”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2): 139-152.

The Effects of Individual Characteristics, School Organizational Factors, and Teacher Factors on Students' School Violence : A Hierarchical Linear Modeling

Lee, Jihyeon
(Yonsei University)

To validate the effects of students' individual factor, school organizational factor, and teacher factor on violent behavior toward peers in school, this study applied Hierarchical Linear Modeling and analyzed it using the HLM 7 program. To this end, it used survey data of students from 50 middle schools in Seoul and Gyeonggi province. A total of 1,777 cases from 50 middle schools were used for individual student-level analysis (Level 1), and used for school-level analysis (Level-2). According to the results of the analysis, student-level variables such as attitude toward violence, experience of child abuse at home, and delinquent peers had significant effects on school violence. The effects of violent discipline by teacher, which are used as a school-level variable, was statistically significant. Based on the result of the study, action plans and policies to resolve school violence were discussed.

Key words: school violence, attitude toward violence, child abuse, delinquent peers, violent discipline by teacher, school size, class size, Hierarchical Linear Modeling.

[논문 접수일 : 14. 07. 31, 심사일 : 14. 09. 01, 게재 확정일 : 14. 11. 05]