

The Relationship between Pragmatic Language Competence, Parental Child Abuse, and Teacher-Child Relationships in School Bullying: Focusing on Gender Differences in Fourth Graders in Elementary School Children

Eun Ju Lee

The Special Education Research Institute (SERI), Ewha Womans University, Seoul, Korea

Correspondence: Eun Ju Lee, PhD
The Special Education Research Institute (SERI),
Ewha Womans University, 52 Ewhayeodae-gil,
Seodaemun-gu, Seoul 03760, Korea
Tel: +82-10-7335-1953
Fax: +82-2-3277-2679
E-mail: imfedra@naver.com

Received: July 4, 2023
Revised: August 24, 2023
Accepted: September 13, 2023

Objectives: The relationship between child pragmatic language competence, parental child abuse, and teacher-child relationships in school bullying was examined by gender group. **Methods:** 340 fourth-grade boys (34.41%) and 648 girls (65.59%) who participated in the Panel Study on Korean Children (PSKC) were analyzed for child pragmatic language competence (CPLC), parent-child abuse (PCAQ), teacher-child relationship (STRS), Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R). **Results:** In the case of male students, controlling their Communication function and Discourse management according to contextual variation can help maintain intimacy in teacher-child relationships, but it does not affect school bullying. In addition, physical or mental abuse by parents was not related to the damage of male students' peer school bullying. On the other hand, in the case of female students, emotional abuse of parents was a major variable that significantly affected the degree of damage (frequency) of peer school violence, as well as nonverbal communication skills and communication functions. **Conclusion:** If the results of this study are applied to the development and application of school bullying prevention programs, it would be desirable to distinguish between male and female students. First, in the case of female students, it was confirmed that non-verbal communication skills were especially important in the relationship between teachers, peers, and parents. And in the case of male students, direct verbal skills such as discourse management, communication function, and contextual variation ability according to the situation seem to affect intimacy with teachers and peer school bullying.

Keywords: School bullying, CPLC (Children's Pragmatic Language Checklist), Parental child abuse, Student teacher relationship, PSKC

학교폭력이란 특정 형태의 공격성을 의미한다. 이러한 특정 형태에는 세 가지 특성이 포함된다. 첫째, 폭력 행위는 의도적으로 누군가를 해하거나 방해하는 것이다. 둘째, 의도적인 폭력은 반복적이다. 셋째, 폭력에 있어 가해자와 피해자 사이에는 힘의 불균형이 존재한다. 즉 가해자는 둘 사이의 관계에 있어 좀 더 우위를 차지하고 있으며 피해자는 힘의 우위에서 낮은 위치를 점하고 있다. 그리고

가해자는 이러한 힘의 우위를 이용하여 폭력을 행사한다(Nansel et al., 2001). 이러한 학교폭력의 정의는 학교폭력 연구의 선구자인 Olweus (1993)가 제시한 요소들과 일치한다. Olweus (1993)는 학교폭력을 다른 폭력과 구분하기 위해 '의도성을 가진 행동, 반복적인 폭력 행동, 가해자와 피해자 사이의 힘의 불균형'의 요소로 정의하였다. 그리고 이러한 학교폭력의 세 가지 특성은 현재 미국심리학회

(The American Psychological Association)의 학교폭력 정의에도 동일하게 적용되어 있다(Hymel & Swearer, 2015). 최근 ‘미국 질병 통제 및 예방센터(the Center for Disease Control and Prevention, CDC)’는 학교폭력에 대한 단일화된 정의를 마련하기 위하여 연구 패널을 구성하였다. 이러한 단일의 정의가 선행되면 연구자들과 정책입안자들은 학교폭력에 대한 발생률과 변화양상을 연구하기가 더 수월하다. CDC의 학교폭력을 살펴보면 다음과 같다. ‘또래 또는 또래 집단에 의해 원치 않는 공격적인 행동을 받는 것으로, 둘 사이에는 힘의 불균형이 있으며, 여러 번 반복적으로 공격을 받거나, 반복적으로 신체적, 심리적, 사회적 또는 교육적인 해를 끼치는 것’으로 정의하였다(Gladden, Vivolo-Kanto, Hamburger, & Lumpkin, 2014). 하지만 이러한 정의에는 구체적인 학교폭력 형태에 대한 설명은 제시되어 있지 않다.

우리나라의 학교폭력 정의는 “학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요, 강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의해 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위”라고 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률(약칭 학교폭력예방법)’에 나타나 있다(Ministry of Government Legislation, 2021). 학교폭력예방법은 2004년 피해학생의 보호, 가해학생의 선도·교육 및 피해학생과 가해학생 간의 분쟁조정을 통하여 학생의 인권을 보호하고 학생을 건전한 사회구성원으로 육성함을 목적으로 제정되어 시행 중이다(Jung, 2012). 이에 따르면 우리나라의 학교폭력 개념은 학생 대상으로 물리적·관계적·언어적·사이버 폭력과 성폭력까지 매우 포괄적이며 다양한 유형들을 포함하고 있다. 또 지속적, 의도적으로 진행된 폭력이나 1회적, 우발적으로 발생한 경우도 모두 학교폭력으로 정의된다(Lim, 2018).

연구를 통해 알려진 바에 의하면 가장 빈번하게 보여지는 학교폭력은 신체적인 학대, 언어학대, 금품갈취, 사회적 따돌림, 그리고 사이버 폭력의 형태이다(Gladden et al., 2014; Jimerson, Swearer, & Espelage, 2010). 신체적인 학대는 가해 학생 또는 집단이 피해학생을 때리거나, 발로 차고, 주먹으로 치는 행동이다. 그리고 언어폭력은 피해 대상자에게 경멸적인 언어를 사용하거나 또는 그러한 내용의 쪽지를 보내거나 놀리기, 이름 부르기, 저급하게 상대를 비하하는 내용의 메모를 보내는 것 등이 포함된다. 금품갈취는 피해학생이 소유하고 있는 물건을 가져가거나 훼손하는 것을 의미한다(Gladden et al., 2014). 사회적 따돌림은 피해학생의 또래 관계에 손상을 입히기 위한 목표로 이루어지는 행동들로, 피해학생을 대상으로 악의적인 소문을 내거나, 사회적 관계에서 배제시키고, 또래 관계를 조작하는 행위이다. 이러한 사회적 따돌림은 관계폭력 또는

간접적인 학교폭력에서 주로 사용되는데 언어 또는 비언어적, 직접과 간접적인 학대를 모두 포괄하는 넓은 범위의 폭력에 해당한다(Underwood, 2003). 그리고 인터넷이나 스마트폰, 태블릿과 같은 여러 전자장치를 이용한 폭력은 상대적으로 가장 최신의 폭력 형태이다. 전자장치를 이용한 폭력의 가장 대표적인 명칭은 사이버 폭력이며, 이외 온라인 괴롭힘, 컴퓨터를 이용한 학대, 인터넷 범죄 등으로도 불린다(Hinduja & Patchin, 2009).

화용언어능력이란 대화주제를 시작하고 유지하며, 대화 주제를 유지하면서 말 차례를 번갈아가며 이어 갈 수 있는 언어능력을 의미하는 것으로 이러한 화용언어능력의 결함을 보이는 화용언어장애는 제한적인 사회적 상호작용으로 인해 사회/정서/행동문제를 야기할 수 있다(Murphy, Faulkner, & Farley, 2014). 그리고 화용언어능력이란 태어나는 순간부터 계속적으로 상호작용을 통해 발달하는 영역이며 아동기에는 또래관계를 맺는 것에 있어 중요한 역할을 한다. 또래관계를 잘 형성하기 위해서는 또래와의 의사소통에 있어 대화주제를 잘 유지하며 또래의 언급에 대해 반응을 잘 보이고 비언어적인 의사소통 장치를 사용하여 자연스럽게 소통할 수 있어야 한다. 이러한 화용언어능력은 언어의 계획, 산출 그리고 이해의 영역이 고루 잘 발달되어 있어야 적절한 발달이 가능하다. 그러므로 초기 발달과정에서부터 언어에 결함을 보이는 아동들은 또래 관계에 있어 문제를 보일 수 있다. 즉, 언어적 상호작용의 어려움으로 인해 또래들에게 거부되는 경우가 많고, 이로 인해 또래문제뿐만 아니라 학업능력에도 지장을 초래한다(Bierman, 2004). 그리고 아동기에 사회성 발달이 이루어지는 학교라는 공간에서, 또래문제와 학업문제를 모두 겪는다는 것은 정서 및 행동문제를 야기하는 방향으로 발전하게 된다(Leonard, Milich, & Lorch, 2011).

학교폭력은 주로 초등학교 4-5학년을 기점으로 등장하는 개념이다(Rosen, DeOrnellas, & Scott, 2017). 청소년기로 변화되는 과정에서 나타나는 여러 언어 및 학습, 또래관계, 정서 및 행동 발달 문제들이 학교폭력 피해로까지 이어지는 것에는 매우 복합적인 요인과 과정이 연관되어 있다. 그러므로 언어, 학습, 또래관계 발달요인과 학교폭력과의 명확한 관계를 분석하기 위해서는 매우 복잡한 변수 관계를 이해하고 있어야 한다(Rosen et al., 2017). 물론 단순히 살펴보았을 때에도 의사소통 능력이 낮은 학생들은 또래로부터 놀림이나 괴롭힘을 당하기 쉬운 대상자이다. 하지만 좀 더 폭넓게 생각해보면 의사소통 능력이 낮은 학생들은 말 주고받기가 원활하지 못하므로 또래와의 놀이나 상호작용에 적절하게 잘 참여하는 것이 어렵다. 그리고 이들 학생들은 의사소통능력의 문제와 더불어 불안과 우울 경향이 두드러지면서 일반아동과의 상호작용에서 요구되는 행동을 적절하게 하지 못하는 경우가 많이 발생하게 된

다. 이러한 문제로 인해 의사소통의 어려움이 있는 대상자들은 간접적으로 또래로부터 따돌림을 당하거나 놀림의 대상이 되는 경우가 일반아동에 비해 더 많이 발생한다(Smith & Sharp, 1994).

언어능력과 또래폭력과의 관계만을 살펴본 연구는 그 수가 많지 않다. 최근에 출간된 연구 대부분은 자폐성장애를 가진 학생들이 또래와 형제 간의 폭력에 노출되어 있으며 이러한 폭력에 대한 대안 연구들이 대부분이다(Schroeder, Cappadocia, Bebko, Pepler, & Weiss, 2014; Toseeb, McChesney, & Wolke, 2018; Toseeb, McChesney, Oldfield, & Wolke, 2020; van Roekel, Scholte, & Didden, 2010). 그리고 몇몇 연구에서는 특수교육 대상자 학생들이 일반 학생들에 비하여 또래폭력에 취약하다고 보고하고 있다(Smith & Sharp, 1994). 특수교육 대상자들은 일반아동에 비하여 공격성 또는 위축과 같은 행동문제를 동반하는 경향이 높으며, 이러한 문제가 이들을 학교폭력 가해자 또는 폭력 피해 학생으로 만드는 상황이 발생하곤 한다. 그리고 일반 학생들은 특수교육 대상자의 두드러진 학습문제를 학교폭력의 대상으로 규정하는 경향이 있다. 하지만 대부분 특수교육 대상 학생이 학교폭력의 대상이 되는 주요 원인은 이들이 학습문제뿐만 아니라 사회·정서적 문제를 함께 동반하는 경향이 있기 때문이다(Smith & Sharp, 1994).

학교폭력 발생률은 문화, 학년 수준에 따라 다르게 나타난다. 첫째, 문화권에 따라 학교폭력 발생률 차이를 살펴보면, 가장 학교폭력 피해가 낮은 나라는 스웨덴으로 여학생의 5.1%, 남학생의 6.3%가 학교폭력 피해 대상자였다고 보고하였다(Due et al., 2005). 그리고 가장 높은 학교폭력 정도를 보고한 곳은 리투아니아로 여학생의 38.2%, 남학생의 41.4%가 학교폭력으로부터 피해를 입었다고 보고하였다. 이러한 폭력 발생률의 차이는 학교폭력을 보고하는 정도와 학교폭력에 대응하는 법률적 사회적 분위기에 따라 달라지는 것으로 볼 수 있다. 그리고 폭력은 가정 내 수입의 불평등이 심한 곳에서 더욱 많이 발생하는 경향이 있는데, 이러한 수입의 불평등 정도가 공동체 의식을 감소시키고 계층 간의 경쟁을 더욱 강화하기 때문인 것으로 보고하고 있다(Elgar, Craig, Boyce, Morgan, & Vella-Zarb, 2009). 둘째, 학교폭력 발생률은 학년에 따라 변화한다. 일반적으로 학교폭력은 11세를 기준으로 초등학교 6학년에 가장 높은 발생을 보인다. 미국 국립교육통계센터(the National Center for Education Statistics)의 보고에 의하면 초등학교 6학년 학생 중 24%가 학교폭력을 당한적이 있다고 하였으나, 고등학교 3학년 대상에서는 7%만이 학교폭력을 입었다고 보고하였다(DeVoe & Kaffenberger, 2005). 일반적으로 초등학교 6학년 학생들은 중학교로의 학급 전환을 맞이한다. 중학생들은 일반적으로 사회적 위계구조 내에서 학교폭력을 언급할 수 있으며 이러한 과정에서 학교폭력

은 점차 줄어드는 경향이 있다고 보았다.

미국에서 2001년에 표본 학생 15,686명을 대상으로 조사하여 발표한 학교폭력 발생률에서 대략 30%의 학생들은 중도 이상의 학교폭력에 포함되었다고 응답하였다(Nansel et al., 2001). 그리고 이들 중 13%는 학교폭력 가해자라고 응답하였고, 11%는 학교폭력의 피해자라고 응답하였으며, 6%는 가해자이기도 하면서 피해자였다고 응답하였다. 성별구분에 있어서는 남학생의 경우 여학생보다 더욱 학교 폭력에 포함되어 있다고 응답하였으며, 가해자이기도 하면서 또한 피해자이기도 하다고 응답한 비율이 높았다. 하지만 이러한 발생률 추정치에서 가해자라고 응답한 청소년들의 추정치는 10%에서 90%까지였고, 피해자라고 응답한 추정치는 9%에서 98%까지였다(Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). 이러한 추정치의 변동폭이 컸던 데에는 학교폭력을 측정하는 도구 사용의 차이 때문일 수 있다. 대부분의 학교폭력에 대한 조사의 대상자는 부모, 교사, 또래 보고와 자기 보고에 의해 이루어진다. 이때 대상자들이 어떠한 구체적 행동으로 폭력을 행사하였는지는 제시되어 있지 않고 폭력을 행사하였는지만을 보고하도록 되어 있다면 이러한 폭력 가해자와 피해자에 대한 추정치는 큰 변동성이 있을 수 있다. 그리고 조사대상 학생 표본을 설정하는데 있어 구하기 쉬운 대상자만으로 조사가 이루어졌다면 그 결과의 변동성이 크게 나타날 수 있다(Hymel & Swearer, 2015; Modecki et al., 2014). Medecky 등(2014)은 학교폭력 연구자료 80편을 이용하여 메타분석을 실시하였다. 그 결과 사이버 폭력을 제외한 전통적인 학교폭력 중 가해 평균은 35%, 피해 평균 발생 정도는 36%였다.

국내에서는 Youth Violence Prevention Foundation (2016)의 학교폭력 실태조사 결과에 의하면 피해율은 6.4%, 가해율은 3.5%였다. 그리고 교육부(Ministry of Education, 2016)의 학교폭력 실태조사 보고에 의하면 피해율은 0.8%, 가해율은 0.3%로 나타났다. 민간단체(청소년폭력예방재단)와 정부기관(교육부)인 두 조사기관의 실태조사 결과 수치는 큰 차이를 나타내고 있다(Lim, 2018). 두 기관의 조사는 조사대상자와 조사방식에서 차이가 있는데, 교육부는 학생 전수조사와 온라인 방식의 조사를 실시하였고, 청소년폭력예방재단은 학생 표본조사와 오프라인 설문조사를 실시하였다(Lim, 2018; Ministry of Education, 2016; Youth Violence Prevention Foundation, 2016). 그리고 2022년 교육부 16개 시도교육감이 초·중·고등학교(초4-고3) 학생들을 대상으로 실시한 '2022년 1차 학교폭력 실태조사(전수조사)' 결과 학교폭력 피해 응답률은 1.7% (5.4만 명)로 2021년 1차 조사 대비 0.6%p 증가했으며, 코로나19감염병 확산 이전 실시된 2019년 1차 조사 대비 0.1%p 증가했다. 학교급별로는 초등학교 3.8%, 중학교 0.9%, 고등학교 0.3%로 나타나, 모

든 학교급에서 2021년 1차 조사 대비 증가하는 양상을 보였다. 한편, 피해유형별 응답 비중은 언어폭력(41.8%), 신체폭력(14.6%), 집단 따돌림(13.3%) 순이었다. 이와 같은 수치는 2021년 1차 조사 대비 집단 따돌림(14.5%→13.3%), 사이버폭력(9.8%→9.6%)의 비중은 감소하고, 신체폭력(12.4%→14.6%)의 비중은 증가한 수치이다 (Ministry of Education, 2022).

남학생들은 여학생에 비하여 학교폭력에 있어 가해자와 피해자 모두에 더 높은 비율로 포함되는 경향이 있다(Underwood & Rosen, 2011). Nansel 등(2001)의 연구에서는 신체적인 학대와 사회적 따돌림을 학대에서 구분하여 조사하지 않았는데, 이러한 요인으로 인해서인지 남학생은 여학생보다 학교폭력에 있어 가해자와 피해자의 비율이 더 높다고 나타났다. 그리고 성별에 따른 학교폭력의 형태는 차이를 보인다. 남학생들은 좀 더 신체적인 공격을 통해 폭력을 행사한다(Card, Stucky, Sawakani, & Little, 2008). 여학생의 경우는 남학생보다는 사회적 따돌림과 같은 학교폭력을 보이는 경향이 있는데, 이러한 것은 초등학교를 입학하기 전 유치원 시기에도 나타난다. 이러한 사회적 따돌림 폭력에 대해서 성별 차이를 보고한 연구도 있지만(Card et al., 2008), 남학생과 여학생에서 차이를 보이지 않았다는 보고도 있다(Rosen & Rubin, 2016). 그리고 남학생의 경우는 학교폭력의 조력자 역할을 하거나 웃음이나 발화 언급을 통해 폭력을 조장하는 경우가 있다. 하지만 여학생의 경우는 남학생과는 달리 폭력 피해자를 옹호하고 폭력을 멈추기 위해 개입하거나, 또는 폭력 상황을 무시하고 개입하지 않는 경향이 높았다고 보고하였다(Smith & Sharp, 1994).

학교폭력에 있어 가족요인도 영향을 미친다(Coyne, Nelson, & Underwood, 2011; Griffin & Gross, 2004; Underwood & Rosen, 2011). 부모는 아이의 양육과 훈육에 처벌의 주체가 되기도 한다. 이때 부모 양육 태도에 있어 온정보다는 적대감과 처벌로 아이를 대하는 것은 아동의 자기 조절행동에 나쁜 영향을 줄 수 있다. 아이들은 자신을 대하는 부모를 보면서 다른 사람을 대하는 방법을 학습하기 때문에, 부모의 적대적인 양육태도는 아동이 또래에게 공격적인 행동을 보이게 되는 위험 요소로 작용한다(Underwood, 2011). 학교폭력의 가해 원인은 공격적이고 적대적인 성격, 자기주장이 강하거나 일반규칙을 무시하는 성격으로 파악하기도 한다(Beaty & Alexeyev, 2008). 그리고 부모의 유대가 약하거나 처벌과 감독 등 불안정한 양육형태로 인해 학교폭력의 가해자가 될 가능성이 높아진다고 한다(Kang, 2012). 즉, 부모의 역할 중에서도 인지적 자극과 정서적 지지의 부족 등 부정적 기능에 영향을 받은 청소년의 경우 가해 청소년이 될 수 있다고 한다(Zimmerman, Glew, Christakis, & Katon, 2005).

담임교사는 학급의 분위기와 규율을 조율하면서 그리고 개별 학생과의 상호관계를 조율하면서 대상 학생이 어떻게 또래에게 지각될 수 있는지와 같은 방법적인 측면에서 많은 영향을 미칠 수 있다(Chang, 2004; Farmer, Xie, Cairns, & Hutchins, 2007). 학급 담임교사의 반응만으로 아동에 대한 인기도가 달라질 수도 있다(White & Jones, 2000; White & Kistner, 1992). 즉, 교사의 평가와 믿음에 대한 언급에 따라 아동들은 또래 친구를 수용하기도 하고 거부하기도 한다. 그러므로 학교폭력에 있어서 학생과 교사와의 관계는 매우 중요한 영향을 미치는 관계이다(Chang, 2003).

위에서 살펴본 것처럼, 의사소통 문제가 있는 학생은 사회성 문제를 동반하며, 의사소통과 사회성 문제로 인해 또래에게는 인기가 없고, 학교폭력 피해 대상자가 되는 경우까지 발생하기 쉽다(Gertner, Rice, & Hadley, 1994; Conti-Ramsden & Botting, 2004). 그러므로 이러한 일련의 과정들을 통해 우리는 의사소통 능력과 학교폭력 피해와의 관련성을 추론할 수 있으며, 이 둘 간의 관계를 살펴보는 것은 매우 의미 있는 연구임을 알 수 있다. 또한 의사소통 능력과 학교폭력 피해와의 관련성 연구는 근래 화두가 되는 학교폭력 문제에 영향 요인을 살펴보는 계기가 될 것이다. 그리고 학교폭력에 있어 의사소통 능력의 영향을 학생 주변의 또래, 부모, 담임교사와의 관련 속에서 살펴보는 것은 복합적인 방향에서 학교폭력을 바라본다는 점에서 매우 의미 있는 연구가 될 것이다. 이에 화용언어능력과 학교폭력 문제와의 관련성을 부모, 교사, 대상 학생과 성별요인 변수들 속에서 살펴본 구체적 연구문제는 다음과 같다.

연구문제

연구문제 1. 화용언어능력(4영역: 담화관리, 상황조절 및 적용능력, 의사소통 의도, 비언어적 의사소통)과 부모학대 유형(2영역: 정서학대, 신체학대), 교사-아동 관계(2영역: 친밀감, 갈등), 학교폭력 피해 유형(7영역: 신체폭력, 집단 따돌림, 언어폭력, 괴롭힘, 금품갈취, 위협이나 협박, 성추행) 변수들의 관계는 성별(2: 남학생, 여학생)에 따라 유의미한 차이를 보이는가?

1-1. 측정변수들은 성별 집단에 따라 유의미한 차이를 보이는가?

1-2. 측정변수들의 관련성은 성별 집단에 따라 차이를 보이는가?

연구문제 2. 학교폭력피해를 예측하는데 있어 성별(남학생, 여학생)에 따라 화용언어능력, 부모학대(신체학대, 정서학대), 교사-아동 관계(친밀감, 갈등) 변수의 영향은 유의미한 차이가 있는가?

2-1. 학교폭력피해 여/부를 예측하는데 있어 유의미한 측정변수(화용언어능력, 부모학대 유형, 교사-아동 관계)는 무엇인가?

2-2. 학교폭력피해 정도를 예측하는데 있어 유의미한 측정변수는 무엇인가?

연구방법

연구대상

한국육아정책연구소(Korea Institute of Child Care and Education, KICCE)는 아동의 성장·발달을 이해하고 이에 영향을 미치는 요인을 파악하기 위해서 2008년 4월에서 7월 사이에 출생한 신생아가 있는 2,150가구를 조사 모집단으로 하여 이들이 성인기에 접어드는 2027년까지 총 20년간 전반적인 아동 발달 특성과 부모 특성, 가정 환경 특성, 교육(학교 및 사교육) 특성, 지역사회 특성, 정책 특성 자료를 수집하는 장기 종단연구인 한국아동패널연구(Panel Study on Korean Children, PSKC)를 진행하고 있다. PSKC는 아동의 성장과 발달 요인에 대해 영향을 미치는 변수들을 조사하기 위하여 매년 대상자 아동들의 연령에 적합한 검사도구를 이용하여 자료를 축적하고 있다.

이번 연구에서는 2018년(11차년도, 4학년)과 2019년(12차년도, 5학년)도에 6월부터 12월까지 진행된 패널연구에서 네 가지 측정변수(아동화용언어체크리스트, 부모아동학대, 교사-아동 관계, 학교폭력피해)를 모두 수행한 대상자 중 자폐범주성장애, 지적장애, 의사소통장애, 정서 및 행동장애 등이 없는 아동 988명을 대상으로 하였다. 대상자들은 모두 2008년 4월에서 7월 사이에 출생한 대상자이므로 연령의 차이는 없었다. 하지만 모든 과제를 수행완료한 대상자 성별은 남아가 340명(34.41%), 여아는 648명(65.59%)으로 여학생의 수가 많았다.

측정도구

아동화용언어체크리스트

화용언어능력을 측정하기 위하여 ‘아동화용언어체크리스트(Children’s Pragmatic Language Checklist, CPLC; Oh, Lee, & Kim,

2012)’를 사용하였다. CPLC는 국내의 화용언어검사 도구를 분석하여 국내에 적합한 문항만을 선정하고 수정하여 전체 44문항 4개 하위 영역(담화관리, 상황·청자·맥락 조건에 따른 조절 및 적응능력, 의사소통 의도, 비언어적 의사소통)으로 구분된 체크리스트이다. CPLC는 2012년에 예비표준화를 거쳐 검사자 간 신뢰도, 문항내적 일치도, 공인타당도가 높은 수준인 것으로 보고되었다(Oh et al., 2012; Oh, 2018a; 2018b).

CPLC 4개 하위 영역에 대한 구분은 검사도구의 주저자 그리고 공동저자와의 합의를 거쳐 한국아동패널 도구 프로파일의 내용과는 다르게 구성하였다. 대화 시 주제 개시/유지/변경이나 차례 주고받기와 관련된 ‘담화관리(Discourse management, 10문항)’와 상대방이나 상황에 맞게 말 내용이나 말투 등을 조정하는 능력인 ‘상황에 따른 조절 및 적응능력(Contextual variation, 13문항)’, 다양한 의사소통 기능의 표현과 관련된 ‘의사소통 기능(Communication function, 14문항)’, 대화 시 상대방과의 거리, 눈맞춤, 표정 등과 같은 ‘비언어적 의사소통(Nonverbal communication, 7문항)’ 영역으로 구분되어 있다(Table 1).

그리고 CPLC 측정에 있어서는 양육자나 아동을 잘 아는 성인이 아동의 일상생활에서의 화용능력을 각 문항에 4점 Likert 척도(전혀 그렇지 않다 0점-매우 그러하다 3점까지)로 응답하도록 되어 있지만, 본 연구에서는 5점 척도 문항이 사용되었다(Table 1). PSKC에서는 다른 검사 도구와의 측정 호환 편의성을 고려하여 5점 Likert 척도(전혀 그렇지 않다 1점-매우 그러하다 5점까지)로 변환하였으며 응답자의 이해도를 높이기 위하여 원저자의 검수를 거쳐 일부 어휘나 표현을 매끄럽게 수정(문장수정 7개, 예시 추가 3문항)하였다. 검사 진행은 대상 학생의 부모님들 대상으로 지필식(Paper and Pencil Personal Interview, PAPI)으로 진행되었다. 한국아동패널에서는 CPLC를 10차(3학년)와 11차(4학년) 패널연구에서 진행

Table 1. Children’s Pragmatic Language Checklist (CPLC) subareas and items

CPLC Sub-area	Items	No. of items	Scores range
Discourse management	- Topic management: topic initiation/maintenance/change - Turn-taking in conversation	10	10-50
Contextual variation	- Adjustment for situation & listener - Referencing skills - Register	13	13-65
Communication function	- Adequacy and variability of communicational function - Cognitive communication function - Indirect intent expression	14	14-70
Nonverbal communication	- Appropriate eye contact - Distance - Facial expression - Understand and express gesture	7	7-35
Total		44	44-220

하였으며, 이번 연구에서는 11차(4학년) 패널 결과를 분석에 적용하였다.

부모의 아동학대

부모의 아동학대 검사(Parental Child Abuse Questionnaire, PCAQ; KCYPS, 2010) 항목은 KCYPS (2010)에서 사용한 양육방식 II의 학대 4문항 중 2문항을 추출하여 사용하였다. 검사 진행은 면접원이 대상 학생 집에 방문하여 직접 대상자 학생과 함께 테이블 화면을 보며 면접원이 설문 문항을 응답자에게 읽어주고, 대상자의 응답결과를 면접원이 테이블에 직접 기입하는 방식이다. 첫 번째 문항은 신체적인 학대에 대한 문항이며 두 번째 문항은 정서적 학대에 대한 문항이다. 2개 문항의 척도는 5점 척도(전혀 없음[1], 지난 6개월간 1-2번[2], 한달에 1-2번[3], 일주일에 1-2번[4], 거의 매일[5])를 사용하였다(Table 2). 2개 문항 합계 점수의 범위는 2-10점이며 점수가 높을수록 아동학대 피해가 심각함을 의미한다. 한국

아동패널에서는 부모의 아동학대 검사를 12차(5학년)와 13차(6학년) 패널연구에서 검사를 진행하였으며 이번 연구에서는 12차(5학년) 패널 결과를 분석에 적용하였다. 다른 측정도구가 모두 11차(4학년) 시기에 평가가 이루어진 것과는 차이가 있다. 하지만 이러한 것은 연구자가 의도한 것은 아니며 패널데이터를 이용한 분석에서의 한계점이다.

교사-아동 관계

교사-아동 관계(Student teacher relationship scale, STRS; Whitaker, Dearth-Wesley, & Gooze, 2015)는 Whitaker 등(2015)에서 사용된 것으로 STRS short form을 한국아동패널 연구진이 번역하여 사용한 것이다. 검사 진행은 대상 학생의 학급 담임교사가 web설문지에 응답하는 방식이다. STRS는 친밀감(Closeness) 8문항과 갈등(Conflict) 7문항과 같은 2개 하위 영역으로 총 15개 문항으로 구성되어있다(Table 3). 척도 방식은 5점 척도(Definitely does not apply-[1], Not really-[2], Neutral, not sure-[3], Applies somewhat-[4], Definitely applies-[5])를 적용하였다(Table 3).

교사-아동 관계 종합 점수화에 있어 15개 문항 중에 8개 문항(친밀감 1문항(4번)과 갈등 7문항(2, 8, 10-14번))은 점수화가 높을수록 교사-아동 관계에 부적인 관계를 설명하므로 교사-아동 갈등관계 점수에 포함된다. 그리고 4번 문항을 제외한 친밀도 7문항의 합계점수는 교사-아동 친밀도 점수가 된다. 교사-아동 관계 종합 점

Table 2. Parental Child Abuse Questionnaire (PCAQ)

No.	Question	Scale	Scores range
1.	My parents (guardian) have treated me so badly that I have bruises or scars on my body.	1-2-3-4-5	1-5
2.	My parents once said bad things or cursed at me.	1-2-3-4-5	1-5
Scores range of total PCAQ= 2-10			

Table 3. Student Teacher Relationship Scale (STRS) subscale division

No.	Question	Sub-area	Scale
1.	I share an affectionate, warm relationship with this child.	Closeness	1-2-3-4-5
2.	This child and I always seem to be struggling with each other.	Conflict	1-2-3-4-5
3.	If upset, this child will seek comfort from me.	Closeness	1-2-3-4-5
4.	This child is uncomfortable with physical affection or touch from me.	Closeness	1-2-3-4-5
5.	This child values his/her relationship with me.	Closeness	1-2-3-4-5
6.	When I praise this child, he/she beams with pride.	Closeness	1-2-3-4-5
7.	This child spontaneously shares information about himself/herself.	Closeness	1-2-3-4-5
8.	This child easily becomes angry with me.	Conflict	1-2-3-4-5
9.	It is easy to be in tune with what this child is feeling.	Closeness	1-2-3-4-5
10.	This child remains angry or is resistant after being disciplined.	Conflict	1-2-3-4-5
11.	Dealing with this child drains my energy.	Conflict	1-2-3-4-5
12.	When this child is in a bad mood, I know we're in for a long and difficult day.	Conflict	1-2-3-4-5
13.	This child's feelings toward me can be unpredictable or can change suddenly.	Conflict	1-2-3-4-5
14.	This child is sneaky or manipulative with me.	Conflict	1-2-3-4-5
15.	This child openly shares his/her feelings and experiences with me.	Closeness	1-2-3-4-5

Total raw score = (48-[Conflict raw score+No.4 raw score])+(Closeness raw score)
 Raw scores range of closeness = 8-40
 Raw scores range of conflict = 7-35
 Raw scores range of total STRS = 15-75

Shading questions = Conflict.

수는 48점(부적관계 점수의 최고점과 최저점의 합산 점수)에서 갈등 합산점수를 빼고 나머지 친밀도 합산 점수를 더해서 계산한다 (Table 3). 그러므로 원점수를 이용한 교사-아동 관계 종합 공식점수의 범위는 15-75점이다. 한국아동패널에서는 STRS 검사를 9차(3학년)부터 13차(6학년)까지의 패널연구에서 검사를 진행하였다. 이번 연구에서는 11차(4학년) 패널 결과를 분석에 적용하였다.

학교폭력 피해

학교폭력 피해 검사(Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, OBVQ-R; Olweus, 1993) 항목은 Olweus (1993)와 Olweus (1991)의 질문지를 Ahn (2001)이 재구성하였고, Kim (2013)이 사용한 척도를 활용하였다. 총 7개 문항 중 1-6번 문항은 Kim (2013)의 연구에서 사용된 것을 적용하였고 7번 문항은 한국아동패널 연구진이 개발하였다. 검사 진행은 면접원이 대상 학생 집에 방문하여 직접 대상자 학생과 함께 테블릿 화면을 통해 질문지를 보며 면접원이 문항을 응답자에게 읽어주고, 대상자가 응답한 결과를 면접원이 테블릿에 직접 기입하는 방식이다.

7개 학교폭력 피해 문항 항목은 ‘신체폭력, 집단 따돌림, 언어폭력, 괴롭힘, 금품갈취, 위협이나 협박, 성추행’으로 구성되었으며, 문항 척도는 6점 척도(없다[0], 1년에 1-2번[1], 한달에 1번[2], 한달에 2-3번[3], 일주일에 1-2번[4], 일주일에 여러번[5])를 사용하였다(Table 4). 7개 문항 합계 점수의 범위는 0-35점이며 점수가 높을수록 또래로 인한 괴롭힘 피해가 심각함을 의미한다. 한국아동패널에서는 학교폭력 피해 검사를 11차(4학년)와 12차(5학년), 13차(6학년) 패널연구에서 검사를 진행하였다. 이번 연구에서는 11차(4학년) 패널 결과를 분석에 적용하였다.

연구절차

한국아동패널조사는 크게 일반조사와 심층조사로 구분된다. 일

반조사는 전체표본 전수를 대상으로 매년 실시하는 기본적인 자료 수집 조사이며, 심층조사는 아동의 발달 단계를 고려하여 특정 시기에 전체 표본 중 일부만을 대상으로 이루어진다.

한국아동패널 일반조사는 전문 조사업체인 (주)밀워드브라운 미디어리서치가 2007년 예비 표본 구축단계부터 지속적으로 조사를 담당하였다. 일반조사에 있어 한국아동패널에서는 우선 양육자를 대상으로 아동의 일과, 발달특성, 가정환경 및 아동양육실태, 학교생활, 학습 등에 대한 설문지를 각 가정에 우편 발송하였다. 이후 훈련된 면접원이 개별 가정 방문을 통해 참여 아동이나 부모를 대면 조사하고, 아동 발달검사를 실시하며, 부모나 아동이 컴퓨터화 된 인터뷰를 할 수 있도록 보조하고 확인하도록 하였다. 그리고 아동의 담임교사의 응답이 필요한 부분은 웹(web) 조사 방법을 활용하였다. 심층조사는 심층조사 항목과 관련된 전공 과정을 운영하고 있는 전국의 주요 권역별 대학을 거점으로 선정하고, 해당 학과 교수진을 협력 연구진으로 위촉한 전문가 네트워크를 구성하여 조사를 진행하였다. 심층 검사원은 대학원 과정 이상의 학력자로 한국 아동패널 워크숍에 참석하여 도구 사용 및 심층 조사 진행과 관련된 교육을 받은 뒤 조사에 참여하였다.

이번 연구에 사용된 측정변수들은 모두 일반조사를 통해 이루어졌다. 일반조사 자료 수집은 매년 6월부터 12월까지 평균 6개월 간 진행하였다. 일반조사는 대상자(아동, 부모, 교사)에 따라 조사 방법에 있어 약간 차이를 보인다. 이번 연구에 적용된 측정변수는 CPLC와 PCAQ, STRS, OBVQ-R 네 가지이며, 각각 조사 대상자가 달라 다음과 같은 방식으로 구별하여 진행되었다.

첫 번째로, CPLC는 2018년(11차년도, 4학년)에 대상자 부모님을 대상으로 지필식(Paper and Pencil Personal Interview, PAPI)으로 진행되었다. 일반적인 진행 방식은 미리 설문지를 우편으로 대상자 가정에 발송하여 조사 대상자가 응답하도록 하는 방식이다. 그리고 가구 방문 조사 시 작성한 설문지를 수거하는 것을 원칙으로 하나,

Table 4. Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R)

No.	Question	Scale
1.	I was hit, kicked, pushed, shoved around, or locked indoors.	0-1-2-3-4-5
2.	Other students left me out of things on purpose, excluded from their group of friends, or completely ignored me.	0-1-2-3-4-5
3.	Other students told lies or spread rumors about me and tried to make others dislike me.	0-1-2-3-4-5
4.	I have been bullied by another student, such as deliberately tapping me, running errands, and asking me to do my homework.	0-1-2-3-4-5
5.	I took money or things from him or her or damaged his/her belongings.	0-1-2-3-4-5
6.	I threatened or forced him/her to do things he/she didn't want to do.	0-1-2-3-4-5
7.	I bullied him/her with mean names, comments, or gestures with sexual meaning.	0-1-2-3-4-5
Scores range of total OBVQ-R=0-35		

Source: Gaete, J., Valenzuela, D., Godoy, M. I., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C., & Araya, R. (2021). Validation of the revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R) among adolescents in Chile. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-17.

해당자가 미리 작성하지 못한 경우 우편 또는 팩스로 수거하였다. 두 번째로, PCAQ는 2019년(12차년도, 5학년), OBVQ-R는 2018년(11차년도, 4학년)에 면접원과 조사 대상인 아동이 함께 태블릿 화면을 보며 면접원이 설문 문항을 응답자에게 구두로 질문하고, 이에 대한 응답을 면접원이 기록하는 면접타계식(Tablet-Assisted Personal Interview, TAPI)으로 진행하였다. 마지막으로, STRS는 2018년(11차년도, 4학년)에 아동이 다니는 학교의 담임 교사를 대상으로 진행하였다. 진행방식은 우선 아동 부모의 동의를 얻어 담임 교사에게 연락하고, 담임교사가 조사 참여를 승낙하는 경우 해당 웹사이트에 접속하여 응답하는 방식(Computer-Assisted Web Interview, CAWI)으로 조사를 진행하였다(Figure 1).

자료분석

수집된 자료는 IBM SPSS 25.0 프로그램을 사용하여 분석하였다. 첫 번째 분석에서는 성별(남학생/여학생)에 따라 아동화용언어 능력(CPLC)의 ‘담화관리, 상황에 따른 조절 및 적응능력, 의사소통 의도, 비언어적 의사소통’과 같은 4개 하위 영역, 부모의 아동학대(PCAQ)의 ‘신체적 학대와 정서적 학대’ 2개 하위 영역, 교사-아동 관계(STRS)의 ‘친밀감과 갈등’ 2개 하위 영역, 학교폭력 피해감사(OBVQ-R)의 ‘신체폭력, 집단 따돌림, 언어폭력, 괴롭힘, 금품갈취, 위협이나 협박, 성추행’ 7개 하위 영역에 대한 관련성을 분석하였다. 우선 성별 집단에 따라 네 가지 측정 변수의 차이가 있는지를 독립표본 t 검정으로 분석하였다. 그리고 성별 집단에 따라 4가지 측정변수(CPLC, PCAQ, STRS, OBVQ-R) 간의 유의미한 상관관계 수 값이 차이가 있는지를 남학생과 여학생으로 나누어 적률상관 분석(Pearson correlation analysis)을 진행하였다.

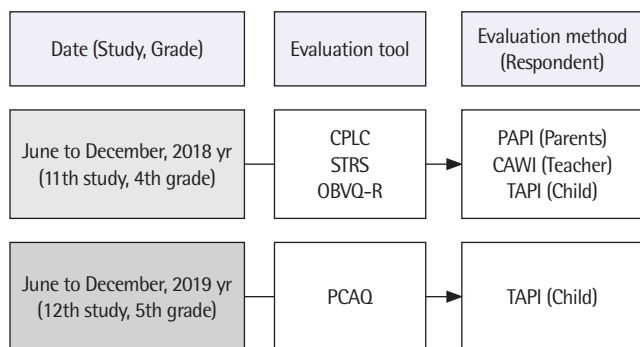


Figure 1. Research procedures. CPLC=Children’s Pragmatic Language Checklist; STRS=Student-teacher relationship scale; OBVQ-R=Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire; PAPI=Paper and Pencil Personal Interview; TAPI=Tablet-Assisted Personal Interview; CAWI=Computer-Assisted Web Interview.

두 번째 분석에서는 학교폭력 피해(OBVQ-R)를 예측하는데 있어 화용언어(담화관리, 상황에 따른 조절 및 적응능력, 의사소통 의도, 비언어적 의사소통), 부모의 아동학대(신체적 학대, 정서적 학대), 교사-아동 관계(친밀감, 갈등)가 성별 집단에 따라 다르게 영향을 미치고 있는지를 분석하였다. 이때 학교폭력 피해(OBVQ-R) 여/부를 측정변수(화용언어, 부모의 아동학대, 교사-아동 관계)들이 예측하는 정도는 로지스틱 회귀분석(Logistic regression analysis)으로 분석하였고, 학교폭력 피해(OBVQ-R)의 심각성(피해 빈도)을 예측하는 정도는 중다 회귀분석(Multiple regression analysis)으로 분석하였다.

연구결과

화용언어능력, 부모의 아동학대, 교사-아동 관계, 학교폭력피해 성별 특성

측정 변인들의 기술통계

각 변인의 일반적 경향을 알아보기 위해 기술통계를 산출하였고, 그 결과는 Table 5에 제시하였다.

아동화용언어체크리스트(CPLC) 점수는 5점 리커트 척도로(전혀 그렇지 않다 1점-매우 그러하다 5점까지) 점수가 높을수록 화용언어능력이 우수한 것으로 볼 수 있다. 기술통계 결과를 자세히 살펴보면 다음과 같다. 아동화용언어능력 총점 범위는 44-220점이며, 초등학교 4학년 남학생은 178.21 (SD = 21.04), 초등학교 4학년 여학생은 183.74 (SD = 20.72)로 여학생의 평균이 약간 높은 것으로 나타났다. 그리고 화용언어능력을 그 영역별로 구분하여 살펴보면 때도 남학생의 경우보다는 여학생의 평균이 모두 높은 것으로 나타났다. 자세히 구분하여 살펴보면 담화관리(DM) 능력의 점수 범위가 10-50점으로 남학생은 39.50 (SD = 5.05)이었고 여학생은 40.92 (SD = 4.92)이었다. 상황에 따른 조절 및 적응능력(CV)의 점수 범위는 13-65점으로 남학생은 53.06 (SD = 6.58)이었고 여학생은 54.94 (SD = 6.38)이었다. 의사소통 기능(CF)의 점수 범위는 14-70점으로 남학생은 56.78 (SD = 6.96)이었고 여학생은 58.27 (SD = 6.83)이었다. 비언어적 의사소통(NC)의 점수 범위는 7-35점으로 남학생은 28.85 (SD = 3.51)이었고 여학생은 29.62 (SD = 3.46)이었다.

부모의 아동학대 점수(PCAQ)는 5점 리커트 척도로(전혀 없음 1점-거의 매일 5점까지) 점수가 높을수록 부모의 아동학대 정도가 심한 것으로 볼 수 있다. 부모의 아동학대 총점 범위는 2-10점으로 초등학교 5학년 남학생은 2.64 (SD = 1.15), 초등학교 5학년 여학생은 2.34 (SD = .77)로 여학생의 총점 평균이 남학생보다 약간 낮은 것으로 나타났다. 부모의 아동학대 정도를 그 영역별로 구분하여

Table 5. Descriptive statistics of variables

	Boy			Girl			t-test	
	M	SD	N	M	SD	N	Value	Significant
CPLC								
DM	39.50	5.05	340	40.92	4.92	648	-5.72	.000
CV	53.06	6.58	340	54.94	6.38	648	-5.76	.000
CF	56.78	6.96	340	58.27	6.83	648	-4.85	.000
NC	28.85	3.51	340	29.62	3.46	648	-4.56	.000
Total	178.21	21.04	340	183.74	20.72	648	-5.50	.000
PCAQ								
Physical abuse	1.24	.60	340	1.12	.42	648	4.77	.000
Emotional abuse	1.40	.81	340	1.22	.53	648	3.63	.000
Total	2.64	1.15	340	2.34	.77	648	5.02	.000
STRS								
Closeness	3.99	.61	340	4.22	.60	648	-5.73	.000
Conflict	1.42	.57	340	1.25	.36	648	5.20	.000
Total	50.58	.99	340	50.97	.82	648	-6.52	.000
OBVQ-R								
Physical violence	.42	.97	340	.15	.60	648	7.72	.000
Group bullying	.15	.63	340	.17	.71	648	2.45	.014
Verbal abuse	.44	1.04	340	.31	.81	648	5.91	.000
Torment	.08	.49	340	.06	.50	648	2.86	.004
Extortion	.06	.44	340	.06	.43	648	1.72	.086
Threat	.04	.33	340	.03	.39	648	2.82	.005
Sexual harassment	.10	.69	340	.11	.54	648	.178	.859
Total	1.26	2.82	340	.89	3.11	648	6.12	.000

CPLC=Children's Pragmatic Language Checklist; DM=Discourse management; CV=Contextual variation; CF=Communication function; NC=Nonverbal communication; PCAQ=Parental Child Abuse Questionnaire; STRS=Student-Teacher Relation Scale; OBVQ-R=Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire.

살펴보았을 때도 남학생의 경우보다는 여학생의 평균이 모두 낮은 것으로 나타났다. 신체적학대(physical abuse) 점수 범위는 1-5점으로 남학생은 1.24 (SD = .60)이었고 여학생은 1.12 (SD = .42)이었다. 정서적학대(emotional abuse)의 점수 범위도 1-5점으로 남학생은 1.40 (SD = .81)이었고 여학생은 1.22 (SD = .53)이었다.

교사-아동 관계(STRS)는 5점 리커트 척도로(전혀 그렇지 않다 1점-매우 그렇다 5점까지) 하위 영역으로는 친밀감과 갈등으로 나누어진다. 계산법에 의해 총점 점수가 높을수록 교사-아동 간의 관계가 친밀한 것으로 볼 수 있다. 교사-아동 관계 총점 범위는 15-75점이다. 총점 결과 초등학교 4학년 남학생은 50.58 (SD = .99), 초등학교 4학년 여학생은 50.97 (SD = .82)로 여학생의 평균이 남학생보다 약간 높은 것으로 나타났다. 교사-아동 관계 정도를 그 영역별로 구분하여 살펴보았을 때는 교사와의 친밀도(closeness) 원 점수 범위가 8-40점, 평균 점수 범위는 1-5점으로 점수가 높을수록 교사와 친밀한 관계로 해석할 수 있는데 여학생이 남학생보다 평균 점수가 더 높았다. 친밀도에 있어 남학생은 3.99 (SD = .61)이었고 여학생은 4.22

(SD = .60)이었다. 갈등(conflict)의 원 점수 범위는 7-35점, 평균 점수 범위는 1-5점으로 점수가 높을수록 교사와의 갈등이 높다고 해석할 수 있다. 남학생은 1.42 (SD = .57)이었고 여학생은 1.25 (SD = .36)로 여학생이 교사와의 평균 갈등점수가 남학생보다 낮았다.

학교폭력 피해(OBVQ-R)는 6점 리커트 척도로(없다 0점-일주일에 여러 번 5점까지) 점수가 높을수록 학교폭력 피해 정도가 높은 것으로 볼 수 있다. 학교폭력 피해 원 점수 총점 범위는 0-35점이고 평균 점수 범위는 0-5점이다. 총점 평균 점수 결과 초등학교 4학년 남학생은 1.26 (SD = 2.82), 초등학교 4학년 여학생은 .89 (SD = 3.11)로 여학생의 평균이 남학생보다 낮은 것으로 나타났다. 학교폭력 피해 정도를 그 영역별로 구분하여 살펴보았을 때는 다음과 같이 나타났다. 개별 하위 항목 점수 범위는 0-5점으로 점수가 높을수록 학교폭력 피해가 높다고 해석할 수 있다. 첫째, 신체폭력(physical violence)에서 남학생은 .42 (SD = .97)이었고 여학생은 .15 (SD = .60)이었다. 둘째, 집단 따돌림(group bullying) 점수는 남학생은 .15 (SD = .63)이었고 여학생은 .17 (SD = .71)이었다. 셋째, 언어폭력

(verbal abuse) 점수는 남학생은 .44 (SD=1.04)이었고 여학생은 .31 (SD=.81)이었다. 넷째, 괴롭힘(torment) 점수는 남학생은 .08 (SD=.49)이었고 여학생은 .06 (SD=.50)이었다. 다섯째, 금품갈취(extortion) 점수는 남학생은 .06 (SD=.44)이었고 여학생은 .06 (SD=.43)이었다. 여섯째, 위협이나 협박(threat) 점수는 남학생은 .04 (SD=.33)이었고 여학생은 .03 (SD=.39)이었다. 일곱째, 성추행(sexual harassment) 점수는 남학생은 .10 (SD=.69)이었고 여학생은 .11 (SD=.54)이었다.

성별 측정 변인 차이검정

측정 변인들의 기술통계 값을 이용하여, 성별 집단(남학생, 여학생)에 따른 측정 변인들의 평균점수에 있어 유의미한 차이가 있는지를 살펴보았다. 연구결과 화용언어능력과 부모의 아동학대, 교사-아동 관계의 모든 문항과 학교폭력 피해에 있어서는 금품갈취와 성추행을 제외한 하위 5개 문항(신체폭력, 집단 따돌림, 언어폭력, 괴롭힘, 위협이나 협박)에 대하여 유의수준 .05 이하에서 남학생과 여학생이 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다(Table 5).

측정 변인들 간의 상관관계의 성별 분석

본 연구에서 사용된 측정변인들이 성별과 어떠한 차이가 있는지 알아보기 위해 측정변수들의 상관을 집단(남학생, 여학생)별로 구분하여 Pearson 적률상관계수를 산출하였다. 남학생 결과는 Table 6 그리고 여학생의 결과는 Table 7에 제시하였다.

남학생의 경우는 화용언어능력 중 의사소통 기능 점수가 부모의 육체적 학대 점수와 유의미한 것으로 나타났다($r=.004, p<.05$). 하지만 낮은 상관 점수를 보였다. 그리고 남학생의 화용언어능력 하위 영역의 모든 점수와 총점이 높을수록 교사-아동 관계에 있어 친밀감은 유의미하게 높았고, 교사-아동 관계에서의 갈등은 유의미하게 낮아지는 것으로 나타났다. 또한 화용언어능력에 있어 담화능력($r=-.11, p<.05$), 상황에 따른 조절 및 적용능력($r=-.11, p<.05$)과 의사소통 기능($r=-.12, p<.05$), 화용언어 총점($r=-.11, p<.05$)은 남학생의 성추행과 같은 학교폭력 피해에는 유의미한 부적 상관을 보였다(Table 6).

여학생의 경우, 화용언어능력 하위 영역 중 비언어적 의사소통 능력은 교사-아동 친밀도 관계와 유의미한 것으로 나타났다($r=$

Table 6. Correlations among variables: Boy

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
CPLC																			
1. DM	-																		
2. CV	.89**	-																	
3. CF	.89**	.85**	-																
4. NC	.80**	.97**	.84**	-															
5. CPLC total	.95**	.97**	.97**	.90**	-														
PA																			
6. Physical abuse	.01	.004*	.04	.01	.02	-													
7. Emotional abuse	-.05	-.05	-.05	-.05	-.05	.31**	-												
8. Total	-.03	-.03	-.02	-.03	-.03	.74**	.87**	-											
STRS																			
9. Closeness	.20**	.14**	.17**	.12*	.17**	-.06	-.08	-.09	-										
10. Conflict	-.20**	-.19**	-.19**	-.15**	-.19**	.06	.04	.06	-.42**	-									
11. Total	.24**	.20**	.21**	.16**	.21**	-.07	-.07	-.09	.85**	-.83**	-								
OBVQ-R																			
12. Physical violence	-.07	-.09	-.08	-.09	-.08	.01	.05	.04	-.08	.11**	-.11**	-							
13. Group bullying	-.06	-.08	-.07	-.05	-.07	-.03	-.03	-.04	.01	.07	-.04	.42**	-						
14. Verbal abuse	.01	-.02	-.03	-.01	-.02	.01	.02	.02	-.03	.04	-.04	.38**	.12*	-					
15. Torment	-.06	-.07	-.06	-.05	-.07	-.04	-.02	-.03	-.03	.01	-.02	.30**	.46**	.08	-				
16. Extortion	-.07	-.08	-.05	-.06	-.07	-.06	-.04	-.06	-.04	.03	-.04	.21**	.26**	.08	.69**	-			
17. Threat	.04	.03	.05	.01	-.04	-.01	.03	.02	.01	-.04	-.03	.09	.10	.13*	.41**	.45**	-		
18. Sexual harassment	-.11*	-.11*	-.12*	-.08	-.11*	-.03	-.04	-.04	-.07	-.08	-.08	.61**	.06	.08	.75**	.56**	.35**	-	
19. Total	-.07	-.10	-.09	-.07	-.09	-.02	.005	-.008	-.06	.08	-.08	.72**	.66**	.57**	.71**	.59**	.43**	.72**	-

CPLC=Children’s Pragmatic Language Checklist; DM=Discourse management; CV=Contextual variation; CF=Communication function; NC=Nonverbal communication; STRS=Student-Teacher Relation Scale; OBVQ-R=Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire; PA=Parents abuse.

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

Table 7. Correlations among variables: Girl

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
CPLC																			
1. DM	-																		
2. CV	.88**	-																	
3. CF	.92**	.91**	-																
4. NC	.87**	.87**	.88**	-															
5. CPLC total	.96**	.96**	.97**	.93**	-														
PA																			
6. Physical abuse	-.08	-.04	-.04	-.05	-.05	-													
7. Emotional abuse	-.04	-.03	-.03	-.06	-.04	.31**	-												
8. Total	-.07	-.04	-.04	-.07	-.06	.76**	.86**	-											
STRS																			
9. Closeness	.06	.02	.06	.08*	.06	.05	.03	.05	-										
10. Conflict	-.01	.00	-.02	.01	-.01	-.01	.00	-.00	-.43**	-									
11. Total	.05	.02	.05	.06	.05	.04	.02	.04	.92**	-.75**	-								
OBVQ-R																			
12. Physical violence	-.01	.01	.02	-.05	-.00	.01	.19**	.13**	.02	-.05	.03	-							
13. Group bullying	-.08	-.08	-.04	-.08*	-.07	.03	.18**	.14**	-.04	.05	-.05	.51**	-						
14. Verbal abuse	-.02	.01	.00	-.06	-.01	.12**	.10*	.13**	-.05	.04	-.05	.43**	.39**	-					
15. Torment	.04	.00	.03	-.06	.01	-.04	.16**	.09*	-.02	-.04	.00	.67**	.53**	.32**	-				
16. Extortion	.03	.01	.04	-.02	.02	-.00	.09*	.06	-.03	-.04	-.00	.66**	.60**	.35**	.80**	-			
17. Threat	.06	.04	.06	-.00	.05	-.02	.04	.02	-.04	-.05	.00	.64**	.54**	.26**	.78**	.91**	-		
18. Sexual harassment	.01	-.01	.01	-.03	-.00	.02	.11**	.08*	.05	-.02	.05	.53**	.70**	.36**	.63**	.74**	.72**	-	
19. Total	-.00	-.01	.01	-.06	-.01	.03	.17**	.13**	-.02	-.01	-.01	.80**	.78**	.63**	.82**	.87**	.82**	.82**	-

CPLC=Children's Pragmatic Language Checklist; DM=Discourse management; CV=Contextual variation; CF=Communication function; NC=Nonverbal communication; STRS=Student-Teacher Relation Scale; OBVQ-R=Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire; PA=Parents abuse.

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

.08, $p < .05$). 하지만 낮은 상관 점수를 보였다. 그리고 여학생의 비언어적 의사소통능력은 학교 집단 따돌림 폭력 피해와는 부적인 상관을 보였다($r = -.08, p < .05$). 그리고 여학생의 경우는 부모의 신체적인 학대가 학교 언어폭력 피해와 유의미한 상관을 보였다($r = .12, p < .01$). 그리고 부모의 정서적 학대는 학교 신체폭력 피해($r = .19, p < .01$)와 집단 따돌림($r = .18, p < .01$), 언어폭력($r = .10, p < .05$), 괴롭힘($r = .16, p < .01$), 금품갈취($r = .09, p < .05$), 성추행($r = .11, p < .01$), 학교폭력 피해 총점($r = .17, p < .01$)과 유의미한 상관을 보였다 (Table 7).

학교폭력피해 예측 변수의 성별차이

학교폭력 피해 '여/부(與否)' 로지스틱 회귀분석 결과

남학생의 학교폭력 피해 여/부를 예측하는데 있어 아동의 화용언어능력과 부모의 아동학대 정도, 교사-아동 관계 점수 독립변수의 로지스틱 회귀분석 결과 모형은 유의미하지 않았다. 하지만 여학생의 학교폭력 피해 여/부에 대한 로지스틱 회귀분석 결과 모형의 유의확률은 .461로 유의도 .05보다 크므로 모형이 적합하다고

Table 8. Logistic regression stepwise estimation: Girl (N=648; Bullying=154)

Overall model fit: Goodness-of-fit measures						
	Value					
-2 Log Likelihood (-2LL)	689.401					
Cox and Snell R^2	.032					
Nagelkerke R^2	.048					
	Value	Significance				
Hosmer and Lemeshow χ^2	7.718	.461				
Variables in the equation						
Independent variable	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp (B)
X ₇ Emotional abuse	.643	.168	14.742	1	.000	1.903

할 수 있다. 모형적합도 결과는 Table 8과 같다.

화용언어능력 하위 영역 네 가지(담화능력, 상황에 따른 조절 및 적용능력, 의사소통 기능, 비언어적 의사소통능력)와 부모의 아동학대 하위 영역 두 가지(신체적 학대, 정서적 학대), 교사-아동 관계 세 가지(친밀도, 갈등, 관계 총점)와 같은 아홉 개의 독립변수로 초등 학교 4학년 여학생의 학교폭력 피해 유/무를 측정하는 모형에 대한 통계적 유의성 검정결과, 부모의 아동 정서적 학대($B = .643, p =$

.000) 변수만이 유의수준 .05 수준에서 유의미하였다(Table 8). 그리고 의사소통 기능($B = .071, p = .091$)과 상수항($B = -2.239, p = .078$)은 유의수준 .05에는 미치지 못하였지만 .10 수준에서 유의미한 경향성이 나타났다(Table 9).

회귀식에서는 부모의 정서적 학대(X_7 Emotional abuse) 계수가 유의미하므로, $\text{Exp}(.643) = 1.903$ 이며, 다른 변수의 값을 일정하게 놓고 부모의 정서적 학대가 1단위 증가하면 여학생은 학교폭력피해를 입을 확률은 학교폭력피해를 입지 않을 확률보다 1.903배 늘어난다.

학교폭력 피해 '정도(程度)' 중다 회귀분석 결과

남학생의 학교폭력 피해 정도를 예측하는데 있어 아동의 화용언어능력과 부모의 아동학대 정도, 교사-아동 관계 점수 독립변수의 중다 회귀분석 결과는 유의미하지 않았다. 하지만 여학생의 학교폭력 피해 정도에 대한 중다 회귀분석의 분산분석 결과는 유의미하였으며 그 결과는 Table 10과 같다.

화용언어능력 하위 영역 네 가지(담화능력, 상황에 따른 조절 및 적용능력, 의사소통 기능, 비언어적 의사소통능력)와 부모의 아동학대 하위 영역 두 가지(신체적 학대, 정서적 학대), 교사-아동 관계 세 가지(친밀도, 갈등, 관계 총점)와 같은 아홉 개의 독립변수로 초등학교 4학년 여학생의 학교폭력 피해를 측정하는 모형에 대한 통계적 유의성 검정결과, 교사-아동 관계 친밀도는 유의하지 않아 제외되었고 그 외의 8개 변수(담화능력, 상황에 따른 조절 및 적용능력, 의사소통 기능, 비언어적 의사소통능력, 부모의 아동 신체적 학

대, 부모의 아동 정서적 학대, 교사-아동 갈등정도, 교사-아동 관계 총점)가 포함된 모형의 F 통계값은 3.91, 유의확률은 .000으로 모형에 포함된 독립변수는 유의수준 .05에서 학교폭력 피해 정도를 유의하게 설명하고 있다. 학교폭력 피해의 5% (수정 결정계수에 의하면 4%)가 모형에 포함된 독립변수에 의해 설명되고 있다.

여학생의 경우, 개별 독립변수의 종속변수에 대한 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, 유의수준 .05에서 학교폭력 피해에 유의하게 영향을 미치는 독립변수는 의사소통 기능($t = 2.03, p = .04$), 비언어적 의사소통능력($t = -3.19, p = .001$), 부모의 정서적 학대($t = 3.99, p = .000$)이며, 독립변수의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수(Beta value)에 의하면 '비언어적 의사소통능력', '의사소통 기능', '부모의 정서적 학대'의 순으로 여학생의 학교폭력 피해에 영향을 미치고 있다(Table 11).

논의 및 결론

본 연구는 일반아동이 초등학교 4학년 시기 학교폭력 피해에 있어 아동의 화용언어능력과 부모의 아동학대, 교사-아동 관계의 관련성을 성별 집단에 따라 구분하여 살펴보았으며, 그 주요 결과들을 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 화용언어능력에 있어 '담화능력, 상황에 따른 조절 및 적용능력, 의사소통 기능, 비언어적 의사소통능력', 부모의 아동 '신체 및 정서적 학대', 교사-아동 관계의 '친밀성과 갈등' 모든 문항과 '금품갈취와 성추행을 제외한 학교폭력 피해' 하위 5개 문항(신체폭력, 집단 따돌림, 언어폭력, 괴롭힘, 위협이나 협박)은 성별 집단(남학생, 여학생)에 따라 모두 유의수준 .05 이하에서 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 차이를 보인 변수에 대해 구분하여 살펴보면, 여학생의 경우는 남학생보다 전체적인 화용언어능력이 높았으며, 부모의 아동학대 정도는 여학생보다 남학생이 높았다. 그리

Table 9. Variables not in the equation: Girl (N = 648; Bulling = 154)

Independent variable	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp (B)
X ₁ DM	-.047	.051	.869	1	.351	.954
X ₂ CV	-.006	.039	.025	1	.873	.994
X ₃ CF	.071	.042	2.861	1	.091	1.074
X ₄ NC	-.078	.064	1.511	1	.219	.925
X ₆ Physical abuse	-.092	.227	.164	1	.686	.912
X ₉ STRS Closeness	.103	.178	.337	1	.561	1.109
X ₁₀ STRS Conflict	.298	.282	1.122	1	.289	1.348
Constant	-2.239	1.271	3.106	1	.078	.107

Table 10. Analysis of variance for the multiple regression model: Girl (N = 648)

	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Regression	288.71	8	36.09	3.91	.000
Residual	5,900.84	639	9.23		
Total	6,189.55	647			
R^2 (adj. R^2) = .05 (.04)					

Table 11. Variables entered into the regression model: Girl (N = 648)

Variables entered	Regression coefficients			Statistical significance	
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
(Constant)	7.44	11.87		.63	.53
X ₁ DM	.01	.07	.02	.22	.83
X ₂ CV	.01	.05	.01	.12	.91
X ₃ CF	.11	.05	.24	2.03	.04
X ₄ NC	-.26	.08	-.29	-3.19	.001
X ₆ Physical abuse	-.12	.30	-.02	-.38	.70
X ₇ Emotional abuse	.96	.24	.16	3.99	.000
X ₁₀ Conflict	-.29	.51	-.03	-.58	.57
X ₁₁ STRS total	-.13	.22	-.04	-.60	.55

고 교사-아동 관계에 있어서 여학생이 남학생보다 교사에게 친밀감을 더 보이며, 교사와의 갈등 정도는 여학생이 남학생보다 더 낮은 것으로 나타났다. 그리고 대체로 여학생보다 남학생의 경우가 학교폭력 피해가 더 높은 것으로 나타났다. 여학생과 남학생은 화용언어능력과 부모, 교사, 또래 관계에 있어 차이를 보인다고 해석할 수 있다.

둘째, 집단(남학생, 여학생)별 측정변수의 상관 분석결과, 남학생의 경우는 화용언어능력 중 ‘의사소통 기능’ 점수가 부모의 육체적 학대 점수와 매우 낮은 상관 점수이지만 유의미한 것으로 나타났다($r = .004, p < .05$). 언어를 그 기능에 따라 잘 사용하는 의사소통 기능과 부모의 육체적 아동학대는 관련성을 보였다. 언어사용 기능이 좋다는 것이 남학생에게는 부모의 신체학대를 예측하는 것은 아니었지만 관련이 있었다는 것은 좀 더 깊이 있는 실험과 연구대상자에 대한 분석과 해석이 요구된다. 이번 연구는 전국단위의 패널연구로 개인의 양적 정보 이외의 것은 제시되어 있지 않다. 그러므로 이러한 결과 해석을 위해서는 좀 더 다양한 분석자료 수집이 요구된다.

셋째, 남학생의 화용언어능력 하위 영역의 모든 점수와 총점이 높을수록 교사-아동 관계에 있어 친밀감은 유의미하게 높았고, 교사-아동 관계에서의 갈등은 유의미하게 낮아지는 것으로 나타났다. 하지만 이러한 경향은 여학생에게는 나타나지 않았다. 남학생의 경우는 화용언어능력의 모든 하위 영역이 모두 교사와의 관계와 유의미한 관련이 있음을 확인하였다. 즉, 언어사용을 상황과 기능에 따라 유연하게 조절하는 능력은 특히 남학생의 경우에만 교사와의 관계에 영향을 미치는 요소로 작용한다고 해석할 수 있다. 여학생의 경우는 화용언어 능력 정도가 교사와의 관계와는 관련이 없었다. 하지만 교사-아동 관계 평가결과는 교사가 평가하는 것으로 교사가 지각하는 학생과의 관계이다. 그러므로 학생이 평가한 교사-아동 관계에서는 위와 동일한 결과가 나타날 것인지에 의문이 드는 부분이 있다.

넷째, 남학생의 성추행과 같은 학교폭력 피해는 화용언어 ‘담화 능력($r = -.11, p < .05$), 상황에 따른 조절 및 적용능력($r = -.11, p < .05$)과 의사소통 기능($r = -.12, p < .05$), 화용언어 총점($r = -.11, p < .05$)과 유의미한 부적 상관을 보였다. 즉, 남학생의 경우 비언어적 의사소통능력을 제외한 화용언어능력이 낮을 경우 더 성추행 피해는 높아지는 유의미한 관계성 경향을 보였다. 성추행 관련 문항은 ‘친구들에게 성적 수치심을 느끼는 말이나 행동을 당한 적이 있다’로 되어 있다. 그러므로 남학생들은 화용언어 능력이 낮을 또래에게 성적 수치심을 느끼게 하는 말이나 행동으로 성추행을 하는 문제가 발생하는 경향이 유의미하게 발생하고 있다고 해석할 수

도 있다. 하지만 상관도가 매우 낮게 나타난 점을 고려하였을 때 깊이 있는 해석의 어려움이 있다.

다섯째, 여학생의 경우, 화용언어능력 하위 영역 중 비언어적 의사소통능력은 교사-아동 친밀도 관계와 낮은 상관도지만 유의미한 것으로 나타났다($r = .08, p < .05$). 그리고 여학생의 비언어적 의사소통능력은 학교 집단 따돌림 폭력 피해와는 부적의 상관을 보였다($r = -.08, p < .05$). 이러한 부분은 남학생의 결과와는 매우 다른 결과이다. 여학생의 경우는 화용언어의 하위 영역 중 비언어적 의사소통능력이 교사와의 관계와 또래 집단 따돌림에 영향을 미치는 주요 변수로 작용한 것이다. 비언어적 의사소통능력이 높을수록 여학생의 경우는 교사와 친밀한 관계를 보일 관련성이 높고 또래의 집단 따돌림과 같은 학교폭력에 피해자가 될 가능성이 낮을 수 있음을 확인하였다. 여학생과 달리 남학생의 경우는 비언어적 의사소통능력을 제외한 화용언어 하위 영역(담화능력, 상황에 따른 조절 및 적용능력, 의사소통 기능)의 능력이 교사와의 친밀한 관계와 학교폭력(성추행) 대상자가 될 가능성과 관련이 있었다. 그러므로 남학생과 여학생의 화용언어능력은 그 하위 영역의 능력이 교사와 또래관계에 영향을 미치는 것이 다름을 확인할 수 있었다. 이러한 연구결과는 남학생과 여학생의 학교폭력 유형에 있어 남학생은 직접적인 신체적 공격이 여학생은 사회적 따돌림과 같은 학교폭력을 보이는 경향이 있다는 선행 연구결과와 연관해서 해석할 수 있다(Card et al., 2008). 여학생은 남학생보다 좀 더 간접적인 방식의 학교폭력 유형을 보이는 편으로 의사소통에 있어서 직접적인 언어보다는 간접적인 비언어적 의사소통능력의 차이가 또래관계에 더 유의미한 영향을 미치는 변수로 작용한 것으로 해석할 수 있다. 그리고 남학생의 경우는 직접적인 신체적 공격 방식의 폭력이 또래관계에 있어 우선적으로 작용하고 또한 좀 더 직접적인 방식의 화용언어 하위 영역(담화능력, 상황에 따른 조절 및 적용능력, 의사소통 기능)이 학교폭력과 관련을 보인 것으로 해석된다.

여섯째, 여학생의 경우는 ‘부모의 신체적인 학대가 학교 언어폭력 피해’와 유의미한 상관을 보였다($r = .12, p < .01$). 그리고 ‘부모의 정서적 학대는 학교 신체폭력 피해($r = .19, p < .01$)와 집단 따돌림($r = .18, p < .01$), 언어폭력($r = .10, p < .05$), 괴롭힘($r = .16, p < .01$), 금품갈취($r = .09, p < .05$), 성추행($r = .11, p < .01$), 학교폭력 피해 총점($r = .17, p < .01$)과 유의미한 상관을 보였다. 여학생의 경우는 부모의 학대가 대상자의 전반적인 학교폭력 피해와 관련이 있었고, 부모의 아동학대 유형이 신체적인 학대이거나 정서적인 학대인지에 따라, 관련을 보이는 취약한 학교폭력 분야가 다르게 관련을 보이는 것도 확인할 수 있었다. 하지만 남학생의 경우는 부모의 아동학대가 학교폭력 피해와는 관련이 없는 것으로 나타났다. 이러한 결

과를 통해, 여학생의 경우는 남학생 집단과는 달리 부모와의 관계, 그리고 부모의 아동학대와 학대 유형이 또래와의 관계에도 유의미한 관련을 보인다고 해석할 수 있다. 부모의 유대가 약하거나 처벌과 감독 등 불안정한 양육형태로 인해 학교폭력의 가해자가 될 가능성이 높았다는 선행연구 결과와 연결하여 해석할 수 있다(Kang, 2012; Zimmerman et al., 2005). 또한 이러한 연구결과가 여학생의 경우에 유의미하게 나타난 것을 근거로 생각해보면 여학생의 경우 부모와의 유대관계가 이후 폭력적 성향으로의 발달에 더 많은 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다.

일곱째, 남학생의 학교폭력 피해 여/부를 예측하는데 있어 '아동의 화용언어능력과 부모의 아동학대 정도, 교사-아동 관계' 점수 독립변수의 로지스틱 회귀분석 결과 모형은 유의미하지 않았다. 하지만 여학생의 '학교폭력 피해 여/부'에 대한 로지스틱 회귀분석 결과 모형은 적합하였다. 구체적으로 초등학교 4학년 여학생의 학교폭력 피해 유/무를 측정하는 모형에 대한 통계적 유의성 검증결과, 부모의 아동 정서적 학대($B = .643, p = .000$) 변수만이 유의수준 .05 수준에서 유의미하였다(Table 8). 회귀식에서는 부모의 정서적 학대(X_7 , Emotional abuse) 계수가 유의미하므로, $\text{Exp}(.643) = 1.903$ 이며, 다른 변수의 값을 일정하게 놓고 부모의 정서적 학대가 1단위 증가하면 여학생은 학교폭력 피해를 입을 확률은 학교폭력피해를 입지 않을 확률보다 1.903배 늘어난다. 이와 같은 결과를 통해 여학생의 경우는, 부모의 지속적인 정서적 학대가 학교폭력 피해자가 되는데 유일하게 영향을 미치는 변수임을 확인하였다.

여덟째, 여학생의 학교폭력 피해 여/부에 대한 로지스틱 회귀분석 결과 의사소통 기능($B = .071, p = .091$)과 상수항($B = -2.239, p = .078$)은 유의수준 .05에는 미치지 못하였지만 .10 수준에서 유의미한 경향성이 나타났다(Table 9). 즉, 의사소통 기능이 학교폭력 피해 여/부를 유의미하게 설명하는 변수로 작용하지는 못하였지만 영향 변수로서의 경향은 발견하였다.

아홉째, 여학생의 '학교폭력 피해 정도(빈도)'를 측정하는 모형에 대한 통계적 유의성 검증결과, 교사-아동 관계 친밀도는 유의하지 않아 제외되었고 그 외의 8개 변수(담화능력, 상황에 따른 조절 및 적용능력, 의사소통 기능, 비언어적 의사소통능력, 부모의 아동 신체적 학대, 부모의 아동 정서적 학대, 교사-아동 갈등정도, 교사-아동 관계 총점)가 포함된 모형은 학교폭력 피해 정도를 유의하게 설명하고 있다($F = 42.19, p = .000$). 그리고 측정변수 중 '비언어적 의사소통능력', '의사소통 기능', '부모의 정서적 학대'의 순으로 여학생의 학교폭력 피해에 유의미한 영향을 미치고 있었다. 여학생의 결과와는 달리, 남학생의 경우에는 측정변수 중에 학교폭력 피해를 예측하는 유의미한 변수는 없었다. 이러한 결과를 통해 남학생과

는 달리 여학생의 경우는, 학생 개인의 '비언어적 & 의사소통 기능'과 같은 화용언어 능력과 '부모의 정서적 학대 정도'가 학교폭력 피해 정도(빈도)에 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있었다.

이상의 연구결과를 통해, 본 연구에서 시사하는 바는 다음과 같다. 초등학교 4학년 남학생과 여학생은 학교폭력 피해에 있어 영향을 미치는 화용언어능력의 영역과 부모의 영향이 다를 수 있음을 확인하였다. 남학생의 경우는 의사소통 기능과 담화능력을 상황에 따라 잘 조절하는 것이 교사-아동 관계에 있어 친밀도를 유지하는데 도움이 될 수는 있지만, 학교폭력 피해에 영향을 미치지 않는다고 볼 수 있다. 또한 부모의 신체적이건 정신적인 학대가 남학생의 또래 학교폭력 피해와 관련이 없었다. 반면에 여학생의 경우는 부모의 정서적 학대가 학교폭력 피해 여/부 정도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 세부적 결과를 구분하여 살펴보면, 부모의 정서적 학대는 학교폭력 피해 여/부에 유일하게 유의미한 영향을 미치는 변수였고, 또래 학교폭력 피해 정도(빈도)에는 '아동의 비언어적 의사소통능력'과 '부모의 정서적인 학대', '아동의 의사소통 기능'이 유의미한 영향을 미치는 변수였다. 즉, 학교폭력 피해 '여/부'와 '정도'에 영향을 미치는 변수는 차이가 있음을 확인하였다. 그러므로 화용언어 능력 향상이 학교폭력 발생을 막는 것은 아니지만 그 폭력의 정도(빈도)를 예방할 수 있을 것으로 보인다.

그리고 남학생의 학교폭력 피해와 여학생의 학교폭력 피해의 원인을 찾아 해결하려는 프로그램을 구성할 때는 성별에 따라 다른 접근법이 주어져야 한다. 남학생에게는 직접적인 화용언어 능력 향상을 적용하여 학교폭력 피해 예방 프로그램을 구성하는 것이 효율적일 수 있고, 여학생에게는 비언어적 의사소통과 같은 화용언어에 대한 증진과 부모와의 관계에 대한 문제를 상담하는 간접적인 접근법이 학교폭력 피해 예방을 위해 더욱 요구된다고 해석할 수 있다. 이러한 연구결과는 학교폭력 피해에 접근하는 방식에 있어 학생의 성별을 고려할 필요가 있음을 제시하는 근거가 될 수 있다.

그리고 위와 같은 주요 연구결과 및 시사점을 종합하여 임상적용 방안에 대해 논의하여 보면 다음과 같다. 현재 전세계적으로 학교폭력 피해를 예방하기 위한 다양한 진단법과 프로그램이 개발되어 있다. 이러한 예방 프로그램 개발과 적용에 있어 이번 연구결과를 적용한다면 다음과 같이 남학생과 여학생을 구분하여 살펴볼 수 있을 것이다. 먼저 여학생의 경우는 특히 비언어적 의사소통능력이 교사와 또래, 부모와의 관계에서 중요함을 확인하였다. 그러므로 초등학교 여학생이 교사와 또래, 부모와의 관계에 있어 주로 사용하는 비언어적 의사소통능력은 무엇이 있는지를 확인하여 중재를 적용하여 그 효과를 살펴보는 것이 좋을 것이다. 그리고 남학생의 경우는 학교와 가정에서 요구되는 담화능력과 의사소통 기

능, 상황에 따른 조절 및 적응능력과 같은 직접적인 화용언어 기술은 무엇이 있는지를 먼저 살펴보고 이러한 내용을 이용한 화용언어 중재가 진행된다면 교사와의 친밀도를 증진하고 또래 학교폭력을 예방할 수 있을 것으로 보인다.

이에 본 연구결과에서 확인한 연구결과를 토대로 본 연구가 갖는 제한점을 밝히며 후속 연구에 대한 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 이번 연구는 독립변수의 학교폭력 피해 예측 설명력이 매우 낮은 편이었다. 그러므로 좀 더 다양한 변수를 적용하여 설명력을 높이는 방안이 요구된다. 둘째, 이번 연구는 초등학교 4학년 일반아동을 대상으로 진행된 연구였다. 학교폭력 피해를 예측하는 화용언어, 교사, 부모관련 변수를 살펴보고는 있지만 종속변수와 상관관계를 설명하는 설명력은 낮았다. 그러므로 이후 연구에서는 학교폭력 피해 학생과 학교폭력 피해 대상자가 아니었던 학생들을 구분하여 집단을 비교하는 연구가 요구된다. 셋째, 고학년으로 학급이 변화하면서 학교폭력 피해에 있어 영향을 미치는 언어요인 변수를 좀 더 다양하게 적용하여 설명력을 높이는 연구가 진행된다면, 연령변화에 따른 학교폭력 피해에 영향을 미치는 언어변수를 살펴볼 수도 있을 것이다. 넷째, 학교폭력 피해가 독립 변수로 작용하였을 때 화용언어 능력을 예측하는 변인으로 작용할 수도 있다고 생각된다. 그러므로 일반대상자가 아닌 학교폭력 피해 대상자들 집단 연구에서는 변수의 관계를 역으로 하여 그 관계를 살펴보는 것도 그 관계성을 명확히 하는데 의미가 있는 연구가 될 것으로 보인다. 다섯째, 이번 연구에서 사용된 ‘아동 화용언어 체크리스트(CPLC)’는 주 양육자가 보고하는 방식이며 아직은 표준화되어 있지 않다. 그러므로 객관적인 화용언어 검사와의 차이가 있을 수 있다. 추후 객관적 검사도구를 사용하여 평가결과를 비교해 보는 것은 의미가 있다.

REFERENCES

- Ahn, J. M. (2001). *(A) study on the influences of parenting attitude and abused adolescents on coping strategies against school violence* (Master's thesis). Yonsei University, Seoul, Korea.
- Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: what the research tells us. *Adolescence*, 43(169), 1-11.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawakani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535-548.
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691-702.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 47(1), 145-161.
- Coyne, S. M., Nelson, D. A., & Underwood, M. K. (2011). Aggression in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 491-509). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- DeVoe, J. F., & Kaffenberger, S. (2005). *Student reports of bullying: results from the 2001 school crime supplement to the National Crime Victimization Survey* (NCES 2005-310). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross-sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.
- Elgar, F. J., Craig, W., Boyce, W., Morgan, A., & Vella-Zarb, R. (2009). Income inequality and school bullying: multilevel study of adolescents in 37 countries. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 351-359.
- Farmer, T. W., Xie, H., Cairns, B. D., & Hutchins, B. C. (2007). Social synchrony, peer networks, and aggression in school. In P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C. Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation: the bright side to bad behavior* (pp. 209-233). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gaete, J., Valenzuela, D., Godoy, M. I., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C., & Araya, R. (2021). Validation of the revised Olweus Bully/Victim questionnaire (OBVQ-R) among adolescents in Chile. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-17.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech Hearing Research*, 37(4), 913-923.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kanto, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements*. Centers for Disease Control and Prevention, U.S. Department of Health and Human Services. Atlanta, Georgia.

- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression & Violent Behavior, 9*(4), 379-400.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: an introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293-299.
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2010). *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. New York: Routledge.
- Jung, W. I. (2012). The actual condition and solution of school bullying and violence. *Korean Criminal Psychology Review, 8*(1), 177-195.
- Kang, S. Y. (2012). A grounded theory-based approach on school violence. *Korean Criminal Psychology Review, 8*(2), 5-28.
- Kim, O. G. (2013). *The effect on depression by the experience of school violence of primary school students: moderating effect of self-resiliency and family cohesion* (Master's thesis). University of Korea National University of Education, Cheongwon, Korea.
- Korean Children and Youth Panel. (2010). *KCYPS 2010 2nd to 7th parenting methods II: Abuse*. Seoul: KCYPS.
- Leonard, M. A., Milich, R., & Lorch, E. P. (2011). The role of pragmatic language use in mediating the relation between hyperactivity and inattention and social skills problems. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 54*(2), 567-579.
- Lim, J. Y. (2018). Differences in teachers' role and competency against school violence between Korea and foreign countries (Norway, USA, and Germany). *The Journal of Education, 38*(1), 143-168.
- Ministry of Education. (2016). *Announcement of the results of the analysis of the second school violence survey in 2016*. Sejong: Ministry of Education.
- Ministry of Education. (2022). *Announcement of the results of the first survey on school violence in 2022*. Sejong: Ministry of Education.
- Ministry of Government Legislation. (2021). *Act on the prevention of and countermeasures against violence in school*. Retrieved from <https://www.moleg.go.kr/>.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602-611.
- Murphy, S. M., Faulkner, D. M., & Farley, L. R. (2014). The behaviour of young children with social communication disorders during dyadic interaction with peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(2), 277-289.
- 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 the American Medical Association, 285*(16), 2094-2100.
- Oh, S. J. (2018a). Validity study on children's pragmatic language checklist (CPLC). *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 27*(2), 125-134.
- Oh, S. J. (2018b). Correlation between children's pragmatic language checklist and conversation observations. *Communication Sciences & Disorders, 23*(1), 109-118.
- Oh, S., Lee, E. J., & Kim, Y. T. (2012). Preliminary study on developing test items of children's pragmatic language checklist. *Journal of Speech & Hearing Disorders, 21*(2), 111-135.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 441-448). Hillsdale, Lawrence Erlbaum, NJ.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do (Understanding children's worlds)*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rosen, L. H., DeOrnellas, K., & Scott, S. R. (2017). *Bullying in school: perspectives from school staff, students, and parents*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Rosen, L. H., & Rubin, L. J. (2016). *Bullying*. In N. Naples (Ed.), *Encyclopedia of gender and sexuality studies* (pp. 1-3). Melden, MA: Wiley Blackwell.
- Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J., & Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: a review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 44*, 1520-1534.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: insight and perspectives*. London: Routledge.
- Toseeb, U., McChesney, G., & Wolke, D. (2018). The prevalence and psychopathological correlates of sibling bullying in children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental disorders, 48*, 2308-2318.
- Toseeb, U., McChesney, G., Oldfield, J., & Wolke, D. (2020). Sibling bullying in middle childhood is associated with psychosocial difficulties in early adolescence: the case of individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(5), 1457-1469.
- Underwood, M. K. (2011). Aggression. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development* (pp. 207-234). New York: Guilford.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford.

- Press.
- Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2011). Gender and bullying: moving beyond mean differences to consider conceptions of bullying, processes by which bullying unfolds, and cyber bullying. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: an update* (pp. 13-22). New York: Lawrence Erlbaum.
- van Roekel, E., Scholte, R. H. J., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 40*, 63-73.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 57-69.
- White, K. J., & Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology, 76*(4), 302-326.
- White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology, 28*(5), 933-940.
- Youth Violence Prevention Foundation. (2016). *National school violence survey results report*. Seoul: Youth Violence Prevention Foundation.
- Zimmerman, F. J., Glew, G. M., Christakis, D. A., & Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 159*(4), 384-388.

Appendix 1. Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R)

번호	문항 내용	없다	1년에 1-2번	한달에 1번	한달에 2-3번	일주일 1-2번	일주일 여러 번
1	다른 학생(친구)에게 뺨, 얼굴, 머리 등을 주먹이나 발로 맞은 적이 있다.	0	1	2	3	4	5
2	다른 학생(친구)에게 왕따나 따돌림을 당한 적이 있다.	0	1	2	3	4	5
3	다른 학생(친구)에게 힘담, 심한(상스러운) 욕설 등 폭언을 들은 적이 있다.	0	1	2	3	4	5
4	다른 학생(친구)이 나를 고의적으로 툭툭 치고, 심부름을 시키고, 숙제를 해 오라는 등 괴롭힘을 당한 적이 있다.	0	1	2	3	4	5
5	다른 학생(친구)에게 돈이나 물건(학용품, 가방, 시계 등)을 빼앗긴 적이 있다.	0	1	2	3	4	5
6	다른 학생(친구)에게 “시키는 대로 하지 않으면 가만두지 않겠다. 죽이겠다.” 등의 협박이나 위협을 당한 적이 있다.	0	1	2	3	4	5
7	다른 학생(친구)에게 성적으로 수치심을 느끼는 말이나 행동을 당한 적이 있다.	0	1	2	3	4	5

Source: Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression hillsdale* (pp. 411-448), Lawrence Erlbaum, NJ.; Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do* (Understanding Children's Worlds). Oxford: Blackwell Publishing.

Appendix 2. Parental Child Abuse Questionnaire (PCAQ)

번호	문항 내용	전혀 없음	지난 6개월 간 1-2번	한달에 1-2번	일주일에 1-2번	거의 매일
1	내 몸에 멍이 들거나 상처가 남을 정도로 부모님(보호자)께서 나를 심하게 대하신 적이 있다.	1	2	3	4	5
2	부모님은 나에게 심한 말이나 욕을 하신 적이 있다.	1	2	3	4	5

Source: Korea Children and Youth Panel Survey 2010 (KCYPs 2010) 2nd-7th Parenting Method II: Abuse; Huh, M. Y. (2000). *The study for the development and validation of 'parenting behavior inventory' perceived by adolescent* (Master's thesis). University of Ewha Womans University, Seoul, Korea.

Appendix 3. Student Teacher relationship Scale (STRS)

번호	문항 내용	하위 영역	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그런 편이다	매우 그렇다
1	나는 ○○(이)와 다정하고 따뜻한 관계를 맺고 있다.	친밀감	1	2	3	4	5
2	○○(이)와 나는 항상 의견이 부딪히는 것 같다.	갈등	1	2	3	4	5
3	○○(이)는 속상한 일이 있으면 나에게 위안을 받으려 할 것이다.	친밀감	1	2	3	4	5
4	○○(이)는 내가 하는 가벼운 스킨십(머리 쓰다듬기 등)에 대해 불편해한다.	친밀감	1	2	3	4	5
5	○○(이)는 나와 관계를 소중하게 생각한다.	친밀감	1	2	3	4	5
6	내가 칭찬을 하면, ○○(이)는 뿌듯해한다.	친밀감	1	2	3	4	5
7	○○(이)는 자발적으로 나에게 자신에 대해 이야기한다.	친밀감	1	2	3	4	5
8	○○(이)는 나에게 쉽게 화를 낸다.	갈등	1	2	3	4	5
9	나는 ○○(이)가 느끼는 감정에 쉽게 공감된다.	친밀감	1	2	3	4	5
10	○○(이)는 훈육을 받으면 계속 화를 내거나 반항한다.	갈등	1	2	3	4	5
11	○○(이)를 상대하면 나는 진이 빠진다.	갈등	1	2	3	4	5
12	○○(이)의 기분이 좋지 않을 때, 나는 고단한 하루를 보낸다.	갈등	1	2	3	4	5
13	나에 대한 ○○(이)의 감정은 예측할 수 없거나 한순간에 변할 수도 있다.	갈등	1	2	3	4	5
14	○○(이)는 나를 영악하게 조종하려고 한다.	갈등	1	2	3	4	5
15	○○(이)는 자신의 감정과 경험을 나와 솔직하게 나눈다.	친밀감	1	2	3	4	5

Source: Korean Children's Panel researchers translate the contents of the website (<https://education.virginia.edu/research-initiatives/research-centers-labs/center-advanced-studyteaching-and-learning/castl-measures>).

국문초록

학교폭력 피해에 있어 아동의 화용언어능력, 부모의 자녀학대, 교사-아동 관계의 관련성: 초등학교 4학년 아동의 성별차이를 중심으로

이은주

이화여자대학교 특수교육연구소

배경 및 목적: 학교폭력 피해에 있어 아동화용언어능력과 부모의 아동학대, 교사-아동 관계의 관련성을 성별 집단으로 구분하여 살펴 보았다. **방법:** 한국육아정책연구소의 대규모 종단연구인 한국아동패널연구(PSKC)에 참여한 초등학교 4학년 남학생 340명(34.41%), 여학생 648명(65.59%)을 대상으로 아동화용언어능력(CPLC), 부모의 아동학대(PCAQ), 교사-아동 관계(STRS)의 하위 영역과 학교폭력 피해(OBVQ-R)의 7개 하위 영역(신체폭력, 집단 따돌림, 언어폭력, 괴롭힘, 금품갈취, 위협이나 협박, 성추행)에 대한 관련성을 분석 하였다. **결과:** 남학생의 경우는 의사소통 기능과 담화능력을 상황에 따라 잘 조절하는 것이 교사-아동 관계에 있어 친밀도를 유지하는데 도움이 될 수는 있지만, 학교폭력 피해에 영향을 미치지 않는다고 볼 수 있다. 또한 부모의 신체적이건 정서적인 학대가 남학생의 또래 학교폭력 피해와 관련이 없었다. 반면에 여학생의 경우는 부모의 정서적인 학대가 학교폭력 여/부에, 그리고 비언어적 의사소통 능력과 의사소통 기능, 부모의 정서적인 학대가 또래 학교폭력 피해 정도(빈도)에 유의미한 영향을 미치는 주요 변수였다. **논의 및 결론:** 학교폭력 예방 프로그램 개발과 적용에 있어 이번 연구결과를 적용한다면 남학생과 여학생을 구분하는 것이 바람직할 것이다. 먼저 여학생의 경우는 특히 비언어적 의사소통능력이 교사와 또래, 부모와의 관계에서 중요함을 확인하였다. 그리고 남학생의 경우는 담화능력과 의사소통 기능, 상황에 따른 조절 및 적용능력과 같은 직접적인 화용언어 기술이 교사와의 친밀도와 또래 학교폭력에 영향을 미치는 것으로 보인다.

핵심어: 학교폭력, 화용언어체크리스트(CPLC), 부모의 아동학대, 교사-아동 관계

참고문헌

- 강소영 (2012). 학교폭력에 대한 근거이론(Grounded Theory)의 접근-폭력적 교실문화 현상을 중심으로-. *한국범죄심리연구*, 8(2), 5-28.
- 교육부 (2016). 2016년 2차 학교폭력실태조사 분석결과 발표. 세종: 교육부.
- 교육부 (2022). 2022년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표. 세종: 교육부.
- 김옥귀 (2013). 초등학교생의 학교폭력 경험이 우울에 미치는 영향: 자아탄력성과 가족 응집력의 조절효과. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 법제처 (2021). 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률. 세종: 법제처.
- 안정만 (2001). 부모양육태도와 아동학대 피해 경험이 학교폭력 대처방식에 미치는 영향에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 오소정 (2018a). 아동화용언어체크리스트(CPLC)의 타당도 연구. *언어치료연구*, 27(2), 125-134.
- 오소정 (2018b). 아동화용언어체크리스트(CPLC)와 대화관찰 간 상관 연구. *Communication Sciences & Disorders*, 23(1), 109-118.
- 오소정, 이은주, 김영태 (2012). 아동 화용능력 체크리스트 문항 개발을 위한 예비 연구. *언어치료연구*, 21(2), 111-135.
- 임재연 (2018). 한국과 외국(노르웨이, 미국, 독일)의 학교폭력 관련 교사의 역할 및 역량 요인의 차이에 대한 탐색. *교육논총*, 38(1), 143-168.
- 정우일 (2012). 학교폭력의 실태 및 대응방안. *한국범죄심리연구*, 8(1), 177-195.
- 청소년폭력예방재단 (2016). 전교 학교폭력 실태조사 결과보고서. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 한국아동청소년패널 (2010). KCYPs 2010 2차-7차 양육방식 II: 학대. 서울: 한국아동청소년패널.

ORCID

이은주(제1저자, 교신저자, 연구교수 <https://orcid.org/0000-0003-2976-3151>)