

## 한국의 왕따 현상의 개념화와 왕따 연구의 방법론적 고찰\*

권 준 모

경희대학교 교육대학원

한국에서 왕따 현상이 초·중등학교에서 심각한 학교 폭력 문제로 대두되면서 학계에서도 1990년대 중반 이후부터 왕따 현상에 대한 연구들이 이어지고 있다. 그러나, 대부분의 연구들은 왕따 현상의 발생을 파악하는 수준에 머물고 있으므로, 한국의 독특한 학교폭력의 한 유형인 왕따 현상의 체계적인 개념 정의와 다양한 연구방법을 통한 심리적 과정, 피해자, 가해자, 및 방관자의 심리적 특성, 그리고 왕따의 결과에 대한 심도 있는 연구의 필요성이 대두되고 있다. 그러므로, 본고에서 왕따의 개념화 및 발생을 측정하는 다양한 질문지의 표준화 가능성, 왕따 관련 학생들에 관한 유형화 및 사회인지적 접근의 필요성 및 연구방법, 그리고 왕따의 장기적 결과에 관한 가능한 종단적 연구방법 등을 제시해 봄으로써, 한국의 왕따 현상 연구의 방법론적인 개선의 방향을 논의하였다.

1990년대 중반부터 한국의 학교폭력은 소위 ‘왕따’라고 불리는 학교폭력의 한 현상이 가장 중요한 교육·사회 문제로 제기되기 시작하였으며, ‘왕따’에 대한 사회적 관심은 자연스럽게 학문적 연구들을 유도하였다. 그러나 지금까지 왕따 현상과 관련하여 출간된 연구논문들은 10개에 미치지 못하고 있으며, 이들의 대부분이 상담사례이거나(구본용, 1997; 이규미, 문형춘, 및 홍혜영, 1998 등), 실태조사 수준에(나병현, 1996; 김준호, 박정선, 및 김은경, 1997; 김용태, 1997; 이춘재와 곽금주, 인쇄중; 박경숙, 손희권, 및 송계명, 1998 등) 머물고 있는 실정

이다. 왕따 현상이 사회적, 교육적으로 중요한 심리적 현상임에도 불구하고 이에 대한 체계적 연구의 양적, 질적 부족은 왕따 현상에 대한 정확한 개념적 정의, 실태파악, 원인 설명, 및 그 대처방안에 대한 제한적 시각만을 제시해 주었다. 특히 인간의 공격적 행동 및 사회 관계에 대한 과학적인 연구가 주로 심리학 분야(사회, 성격, 발달 심리학 등)에서 집중적으로 이루어진다는 점에서, 심리학자들의 왕따 현상 연구의 방법론에 대한 체계적인 검토와 논의가 필요한 시점이다. 그러므로, 본고에서는 왕따 현상의 개념적 정의와 왕따 현상의 발생을 조사방법, 왕따 관련자들의 유형화 및 특성, 그리고 왕따의 결과에 관한 외국과 국내의 연구방법들을 개관하고, 이들 연구의 방법론적 개관 및 그 한계를 검

\* 이 연구는 국무총리실 산하 청소년보호위원회와 (주)제일제당의 연구비 지원에 의하여 연구되었음. 또한 1999년 한국심리학회 연차대회 심포지엄, “학교폭력의 학술적·사회적 대안”에서 발표된 원고를 수정·보완하였음.

토해 봄으로써, 차후 연구의 방법론적 개선방향과 가능성을 제시하려고 한다.

한국의 왕따 현상에 대한 체계적인 연구의 첫 번째 걸림들은 학자들마다 다르게 정의하는 용어의 사용에서 찾을 수 있다.(왕따, 집단따돌림, 집단괴롭힘, 괴롭힘 등) 한국의 왕따 현상은 복잡하고 광범위한 심리적·신체적·관계적 행위들을 포함하고 있으므로, 연구자들 사이에서 정확한 정의를 내리기 힘들게 하며, 각 연구자들의 연구 목적에 따라 다르게 정의되는 경향이 있다. 이와 같은 문제점은 한국의 왕따와 유사하게 외국의 bullying에 관한 연구에서도 마찬가지다(Arora, 1996). 이와 같은 결과로 다른 정의에서 출발한 연구들 상호간의 타당한 비교를 어렵게 하며, 더 나아가서는 왕따 현상의 원인을 발견하고, 그에 대한 개입 전략을 수립·평가함에도 한계를 갖는다. 그러므로, 한국의 초·중등학교에서 광범위하게 행해지고 있는 왕따 현상을 외국의 연구에서 사용되는 용어들과 비교하여 개념화하는 것은 왕따 연구의 방법론적 발전을 위해 가장 우선적인 과제라고 할 수 있다.

세계적으로 학생들간의 신체적, 언어적, 관계적 괴롭힘에 대한 학술적 관심이 높아지기 시작한 것은 1960년대 후반과 1970년대 초의 스칸디나비아 반도의 국가들이었다(Heinemann, 1973; Olweus, 1973). Heinemann(1973)은 최초로 'mobbing'이라는 용어를 사용하여 이를 표현했으며, 그것은 "집단이 그 집단의 일반적인 활동을 방해하는 한 개인을 공격하는 것"으로 정의되었다. 한편 Olweus(1978)는 'bullying'이라는 용어를 사용하였으며, 이는 "한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 혹은 그 이상의 다른 학생들의 부정적인 행위에 노출되는 것"으로 정의내렸다. 그는 bullying에서의 부정적 행위가 공격적 행동이나 의도적인 해침(harm-doing)이며, 반복적이며 시간에 걸쳐 이루어지고, 힘의 불균형이 존재하는 대인관계에서 일어난다고 구체화한다. 이 정의에서는 집단뿐만 아니라 한 개인이 다른 학생

을 괴롭히는 행위까지도 포함된다. 이와 비슷한 현상으로 일본에서는 괴롭힘이라는 의미가 있는 '이지메(苛め)'라는 용어가 사용된다. 일본 문부성(1995)은 이지메를 "자기보다 약한 자에 대하여 일방적으로 신체적 심리적인 공격을 지속적으로 가하여 서로가 심각한 고통을 당하는 것으로 학교내외를 막론하고 발생하는 것"으로 정의한다.

그러나 국내에서 이와 같은 'bullying', 혹은 '이지메(苛め)'와 유사한 현상에 관한 연구의 출발은 1995년 이후 소위 '왕따'라는 불리는 학교폭력의 한 유형이 학생들 사이에 퍼지고, 이로 인한 피해학생의 자살이 사회적 문제가 된 이후에 시작되었다. 왕따의 개념적 접근을 시도한 박경숙 등(1998)이 학생들로부터 조사한 바에 의하면, 왕따란 학생들이 사용하는 은어로서 "따돌림받는 사람"과 "따돌림 자체"의 두 가지를 의미한다. 학생들 사이에서 사용되는 왕따라는 은어는 최고라는 의미의 '왕'과 따돌림의 준말인 '따'가 결합된 것으로 "최고의 따돌림을 당하는 아이" 혹은 "최고의 따돌림"을 일컫는다. 한국심리학회 학교폭력예방위원회에서 진행 중인 서울시의 한 중학교의 현장 연구에서 이루어진 상담과정에서 밝혀진 자료에 의하면<sup>1)</sup>, 한국의 왕따는 따돌림이 포함된 것과 같이 집단으로 이루어지며, 지속적인 심리적·신체적 괴롭힘으로 피해자가 고통을 받는다는 점에서 외국의 'bullying', 혹은 '이지메(苛め)'와 유사하지만, 몇 가지 점에서의 차이를 보이는 것으로 나타났다. 가장 중요한 차이는 집단괴롭힘 혹은 집단따돌림의 시작이나 과정에서 '왕따'와 같은 부정적 명명(혹은 '전따', '은따', '생따' 등)이 집단 내에서 공개적으로 부파되면서 진행된다는 점이다. 왕따 현상의 가장 중요한 부분은 대부분의 집단 구성원이 왕따라고 명명된 학생이 누구라는 점을 공통적으로 인지하고 있다는 점이

1) 한국심리학회 산하 학교폭력예방위원회는 1999년 5월부터 서울시 용산구의 용산중학교에서 전교생을 대상으로 학교폭력 예방 및 대처에 관한 심리학적 프로그램을 운영하고 있음.

다. 예컨대, 학급내의 학생 중 약 80% 학생이 왕따가 누구인지를 공통적으로 지명한다. 즉 한국의 왕따 현상에서 핵심적인 과정은 명명화에 있다고 볼 수 있다. 심리학에서 대상에 대한 명명화(identification, labeling)의 심리적·행동적 중요성은 지속적으로 주목되었다(Brown, 1958; Wegner와 Vallacher, 1984; Higgins, Lee, Kwon, 및 Trope, 1995 등). 대상에 대한 명명화는 그 대상과 차후 상호작용할 때의 의미를 결정하며, 이로 인한 의미는 대상과의 상호작용의 범위를 제한하기도 한다(Higgins 등, 1995). 왕따 피해도 공개적인 낙인과정<sup>2)</sup>이 중심으로 작용하며, 최고의 따돌림이라는 의미대로 일차적으로 관계적 소외가 이루어진다. 왕따의 피해자는 함께 어울리는 친구가 없으며, 왕따의 피해자와 어울리면 같이 왕따가 되는 경향을 보인다. 이와 함께 언어적, 신체적 괴롭힘이 병행되며, 이러한 명칭이 다양한 형태의 폭력에 대한 암묵적 합리화를 제공하고, 한 번 왕따로 명명된 학생은 대부분의 경우 학년이 올라가거나, 상급학교로 진학하더라도 그 명칭이 함께 지속적으로 유지된다는 점이 특징적이다.<sup>2)</sup> 그러므로, 한국의 왕따는 학교 폭력의 한 형태로, 외국의 bullying이나 이지메와는 차이가 나는 현상이라고 할 수 있다.

초기의 왕따와 관련된 국내 연구는 김준호 등(1997)의 연구이며, 여기서는 학교 폭력의 한 유형으로 학생들 사이의 ‘괴롭힘’이란 용어를 사용하여 연구하였다. 이들은 괴롭힘을 “심리적·물리적 억압이나 강제를 통한 지배관계의 형성을 목적으로 한 폭력”으로 정의하였다. 그러나 이들의 ‘괴롭힘’의 정의에는 왕따의 가장 중요한 요소인 명명화와 관계적 소외가 강조되어 있지 않으며, 집단적이며, 지속적이고 반복적인 괴롭힘을 포함시키지 않았으므로, 한국의 왕따 현상과는 거리가 있는 정의로 보인다. 구분용(1997)의 연구에서는 왕따 현상을 ‘집

단따돌림’으로 이름 붙이고, 이를 “두 명 이상이 집단을 이루어 특정인(특정 집단)을 그가 소속해 있는 집단 속에서 소외시켜 구성원으로서의 역할 수행에 제약을 가하거나 인격적으로 무시 혹은 음해하는 언어적, 신체적 일체의 행위”라고 규정한다. 그러나 이 정의에서도 한국 왕따 현상의 독특성인 명명화 과정이 부각되지 않았으며, 가해자와 피해자 간의 힘의 불균형이 언급되지 않았으며, 행위가 반복적이며 지속적으로 행해진다는 중요한 요소가 포함되지 않았다. 박경숙 등(1998)은 처음으로 학생들의 은어를 그대로 끌어들이 연구에서 ‘왕따’라는 용어를 사용하였다. 그들은 왕따를 “한 집단의 소속원 중 자기보다 약한 상대를 대상으로 또는 집단의 암묵적인 규칙을 어긴 자를 대상으로 여럿이 함께 또는 개인이 돌아가며 신체적·심리적인 공격을 지속적으로 가하여 반복적으로 고통을 주는 행동”으로 정의하였다. 이들은 왕따라는 학생들 사이의 은어를 그대로 사용하는 이유로 왕따를 집단따돌림이라는 용어로 사용하였을 때, 괴롭힘의 뜻이 살아나지 않기 때문이라고 밝히고 있다. 그러나 학생들의 정의대로 왕따가 ‘최고의 따돌림’의 줄임말이라면 괴롭힘의 뜻이 부각되지 않기는 마찬가지다. 또한 왕따라는 용어만을 사용하였을 뿐이지, 그 정의에서 “암묵적인 규칙을 어긴 자”라는 피해자의 특성을 추가하였을 뿐, Olweus(1978)의 ‘bullying’의 정의에서 크게 벗어나지 않았다는 한계가 있다.

이춘재와 곽금주(인쇄중)는 왕따 현상을 집단따돌림이란 용어로 사용하였으며, 연구에서 사용된 설문지에서 응답하는 학생들을 위해 집단따돌림에 관해 다음과 같이 정의 내려주고 있다.

집단 따돌림이란 한 학생이 다른 학생(학생들)으로부터 다음과 같은 괴롭힘을 당하는 것입니다. 다른 학생(학생들)이 상스럽고 불쾌한 말을 하거나, 놀리거나 욕하는 것. 완전히 무시하거나 어떤 일을 할 때 고의적으로 끼워주

2) 용산중학교 현장연구의 자료에 의하면 이 학교에서 왕따로 지명된 학생의 약 2/3은 초등학교 때부터 왕따였던 것으로 밝혀졌다.

지 않는 것. 때리거나, 발로 차거나, 밀거나, 괴롭히거나 위협하는 것. 사실이 아닌 것을 소문 내거나 나쁜 내용을 퍼뜨려서 다른 학생들이 싫어하게 만드는 것. 한 학생을 부정적이고 상처를 입히는 방식으로 여러 번 놀리는 것. 이런 일들은 자주 일어날 수 있으며, 집단 따돌림을 당하는 학생은 자신을 방어하기 힘들다. 그러나 친한 사이에서 재미로 놀리는 것은 따돌림이 아닙니다. 또 비슷한 수준의 두 학생이 힘을 겨루기 위해 싸우는 것도 따돌림이 아닙니다.(이춘재와 곽금주, 인쇄중의 설문지)

위의 정의는 Olweus의 설문지에 있는 bullying의 정의를 번역하여 사용한 것으로, 영국에서의 Sheffield/DofE anti-bullying 프로젝트 등 세계적으로 진행되는 대부분의 bullying 연구에서와 동일한 정의를 사용하고 있다(Whitney와 Smith, 1993). 이 연구에서는 구분용(1997)의 연구와 같이 왕따를 집단따돌림이란 용어로 변화시키고, 집단따돌림을 bullying으로 동일한 의미로 정의함으로써, 한국의 초·중등 학생들 사이에서 행해지는 왕따의 독특한 현상을 포착할 수 있는 가능성을 배제하고 있다. 더욱이 그들이 사용한 집단따돌림의 정의에 Olweus와 동일하게 단수의 학생에 의한 괴롭힘도 포함시킴으로써 집단이라는 표현과 불일치를 보여주고 있다. 한국의 왕따 현상은 거의 모든 경우 학교 내지 학급 전체 혹은 학급의 일부 집단의 학생들에 의해 가해지므로 ‘집단의 학생들’이라고 한정지어 줄 필요가 있다. 여기서의 집단은 Bjorkvist, Ekman과 Lagerspetz(1982)의 주장과 같이 정기적으로 대면하는 사회적 집단에 의해 이루어진다는 점도 중요한 요소이다. 또한 왕따는 일차적으로 인간관계에서의 소외를 의미함에도 이춘재 등(인쇄중)의 정의에서는 다른 신체적·언어적 괴롭힘과 같은 수준으로 취급되고 있다는 문제점이 있다.

이와 같은 요소들을 종합해 볼 때, 한국의 왕따는 “정기적으로 대면하는 집단의 학생들이 특정 학생에게 부정적인 명칭을 공개적으로 부과하며, 지속적으로 반복적으로 소속집단에서 소외시키는 일련의 과정들이며, 힘의 불균형 상태에서 의도적인 신체적·언어적 괴롭힘이 수반되는 행위들과 행위의 피해자”라고 정의하고자 한다. 이와 같은 bullying이나 이지메와 차별적 용어의 사용은 왕따 현상의 심층적인 이해에 분명한 도움을 줄 수 있다.

### 왕따의 발생을 조사연구

왕따의 연구에서 가장 기초적인 내용은 왕따가 발생하는 다양한 비율에 관한 것이다. 왕따가 전체 인구에서 일어나는 비율과 함께, 학년별, 성별, 지역별, 사회경제적 지위(SES) 등에 따른 차이 등을 비교하는 조사연구가 우선적으로 필요하다. 실제 외국의 연구 사례에서도 bullying의 발생율에 대한 조사연구가 기본적으로 이루어졌다. 그러나, bullying의 발생비율은 연구자에 따라 많은 차이를 보인다. 영국에서 이루어진 연구에 따르면 동일한 시기에 다른 표집을 대상으로 한 조사에서 많게는 약 4배 가량의 발생율의 차이를 보이는 것으로 밝혀졌다(Kidscape, 1986). bullying의 발생율을 조사하기 위해서는 관찰법, 면접법, 질문지법 등이 사용될 수 있으며, 이중 다수의 학생들에게 용이하게 실시할 수 있다는 장점 때문에 질문지법이 가장 많이 활용된다. 대부분의 발생율 조사연구가 질문지법에 의한 것이지만, 그 결과는 표집 대상과 질문지의 내용, 그리고 질문지의 실시방법에 따라 서로간에 큰 차이를 보일 수 있다.

노르웨이에서 실시된 전국적 규모의 Olweus(1979) 연구에 의하면 표집 대상은 조사별 발생율의 차이에 큰 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 일반적으로 bullying이 학교의 소재지가 대도시일 경우에 더 많을 것으로 생각되어지나 실제로 노르웨이의

경우는 오슬로, 베르겐, 트론티하임과 같은 도시에서 피해자와 가해자라고 응답한 비율은 나머지 다른 지역의 경우와 거의 같거나 오히려 낮은 것으로 밝혀졌다. 가장 광범위하게 실시된 한국의 왕따 연구에 있어서도 대도시가 더 빈번하지 않고 오히려 읍면단위에서 더 발생율이 높은 것으로 나타났다(박경숙 등, 1998). 이 연구에서 서울(23.8%), 광역시(23.2%), 중소도시(24%)에서는 차이가 거의 나지 않았으나, 읍면에서는 오히려 29.6%로 더 높은 발생율을 보이고 있다( $\chi^2=11.08, p=.011$ ). 또한 학교와 학급의 규모에 따른 차이도 없는 것으로 나타났다(Olweus, 1973; 1978). Olweus의 연구에서 서로 비교되는 학교와 학급의 규모는 43명에 불과한 가장 작은 초등학교와 930명의 대규모 학교였으며, 이들간의 발생율의 차이는 나타나지 않았다. 단지 피해자와 가해자의 절대수에서 차이가 날 뿐이었다. 이와 같은 결과는 Whitney와 Smith(1993)의 연구에서도 동일하게 나타난다. 그러나 학년별, 성별에 따른 bullying 피해자의 발생비율은 분명한 차이를 보인다. Olweus의 연구에서는 초등학교 2~6학년에서 가장 두드러지며(11%), 중학교 1~3학년으로 가면서 약 절반인 5.4% 수준으로 떨어진다. 또한 성별에 따라서도 이러한 차이는 분명히 나타난다. 남학생의 경우 중학교의 평균비율이 11.3%이며 초등학교는 10.7%로 큰 차이가 나지 않으나, 여학생의 경우는 그 반대로 초등학교가 4.0%, 중학교가 2.5%로 급격히 떨어지는 경향을 보인다. 국내연구에서도 박경숙 등(1998)은 남학생이 약 28.2%, 여학생이 20.3%로 큰 차이를 보이고 있다( $\chi^2=57.72, p=.000$ ). 이춘재 등(인쇄중)의 연구에서도 초등학교에서는 여자가 많고 중학교에서는 남자가 많으며, 전체적으로 여자가 더 많은 것으로 드러나 뚜렷한 성차를 보여주고 있다. 그러므로, 정확한 발생비율을 파악하기 위한 질문조사에서는 우선적으로 학년별, 성별 차이를 고려한 표집을 할 필요가 있다.

왕따 발생율의 조사결과에 가장 큰 영향을 미치

는 요인은 질문지의 내용일 것이다. 올베우스는 bullying에 관한 학교폭력 질문지 제작과 관련하여 주의해야 할 다음의 3가지의 요소를 지적한다(Olweus, 1993).

- 1) 학생들이 자기가 응답할 문제를 확실하게 이해하도록 학교폭력의 '정의'를 내려준다.
- 2) 특정한 기간을 정해준다. (참조기간)
- 3) 여러 가지 응답항목이 매우 한정적이다. 예를 들면, 주관적으로 해석하기 쉬운 '자주'라든가 '매우 자주'라는 항목 대신에 '일주일에 한번 정도' 혹은 '일주일에 여러 번'등으로 한정한다.

한국에서의 발생율에 관한 연구들은 이와 같은 질문지 내용의 차이에 따라 그 수치의 일관성이 떨어지는 것으로 보인다. 김용태(1997)의 연구에서는 48.1%의 학생이 따돌림을 시킨 경험, 30%의 학생들이 따돌림당한 경험을 보고했고, 따돌림 피해자 중에서 거의 매일 따돌림 당한다는 학생이 5.2%인 것으로 나타났다. 그러므로, 심각한 따돌림 피해자는 전체의 30% 중에서 5.2%이므로 약 0.16%, 다시 말하면 1,000명 중 1.6명에 이른다. 이 연구에서는 먼저 학교에서 따돌림의 경험 유무를 물었고, 경험이 있는 학생을 대상으로 다시 지난 6개월간 몇 회나 있었는지를 5점 척도(1~2회, 3~5회, 6~8회, 9~11회, 거의 매일)로 질문하였다. 학교폭력의 실태를 조사하면서 따돌림이 아닌 괴롭힘을 조사한 김준호 등(1997)의 연구에서는 참조기간을 지난 1년동안으로 정해주었고, 4점 척도(전혀 없다, 한두번, 서너번, 5회이상)를 사용하였다. 이 연구에서 괴롭힘을 한번이라도 경험한 학생은 전체의 22%로 밝혀졌다. 올베우스의 설문지 제작 기준으로 본다면 김용태(1997)의 연구는 설문지에서 따돌림에 대한 정확한 정의를 내려주지 않았으므로 학생들이 각기 다른 주관적 정의에 따라 응답하였을 가능성을 배제할 수 없으며, 6개월로 참조기간을 정해주었으나, 척도를 세부적인 경험 횟수로 정하였으므로 학생들이 집단따돌림의 경험을 자세히 기억

에서 인출할 수 있었을 지가 불분명하다. 김준호 등(1997)의 연구는 괴롭힘을 “다른 사람들이 당신을 위협하거나 때리면서 하기 싫은 어떤 일을 강제로 시킴”이라고 질문에서 정의해 주었으나, 참조기간을 1년으로 정하고, 그 안에서 0~5회 이상까지만으로 한정함으로써 학생들이 반응할 수 있는 범위를 제한하였다.

국내에서는 가장 광범위하게 57개 초·중·고등학교 학생 6,893명을 대상으로 실시된 박경숙 등(1998)의 연구에서는 왕따 피해경험자가 24.2%로 보고되었다. 박경숙 등의 연구에서는 지난 1년간으로 시기를 한정했으며, 모든 종류의 학교 폭력, 즉 ① 놀림 및 욕설, 위협이나 협박 등과 같은 언어적, 심리적 폭력, ② 금품갈취 ③ 하기 싫은 일 강제로 하기 ④ 신체·물리적 폭행 ⑤ 성희롱의 경험을 물어본 후, 지난 1년간 한번이라도 있었으며, 이 다섯 가지 폭력 중 하나라도 왕따 또는 따돌림과 관련되었다고 생각한다면, 이를 왕따의 피해로 계산하였다. 이 연구에서도 학생들을 위해 왕따의 정의가 내려지지 않았으며<sup>3)</sup>, 왕따는 지난 1년간 5가지 폭력 종류 중 하나라도 한번 이상 경험했으며, 본인이 이것을 왕따와 관련 있다고 응답한 것을 발생울에 포함시켰으므로, 그 결과는 외국연구의 일반적인 비율에 비하여(때때로 혹은 일주일에 한번 이상만을 포함) 부풀려져 있음을 부정하기 어렵다.

Olweus의 설문 기준에 가장 유사하게 접근한 연구는 1997년에 조사된 이춘재와 박금주(인쇄중)의 연구이다. 이 연구에서는 학생들이 기억하기 쉬운 학기(약 5개월)로 참조기간을 지정해 주었으며, 학생들에게 왕따를 집단따돌림이라는 용어로 변환시켜 정의를 분명히 내려주었다. 또한 응답항목도 한정적으로 제시되어 외국의 발생울과 비교할 수 있다는 장점이 있다(예컨대, 전혀 없다, 한두 번,

3) 학생들이 사용하는 은어를 그대로 사용하였으므로, 정의를 내릴 필요가 없었을 수도 있으나, 학생들의 왕따에 대한 이해가 다를 가능성을 고려한다면, 정확한 조사를 위해서는 왕따의 정의가 필요했다고 봄.

한 달에 두세 번, 일주일에 한 번 정도, 일주일에 여러 번). 이 연구에서 측정하기 전 학기에 집단따돌림 당한 경험자는 18.3%이며, 측정한 당시 학기의 경험자는 20.3%이다. 매우 심각한 따돌림의 피해자는 “지난 학기에 일주일에 여러 번 피해경험자”로 약 2.5%로 나타났다. 그러나 이 연구에서도 왕따를 집단따돌림이라는 용어로 변환시켰으므로, 한국의 독특한 현상인 왕따의 발생울을 제시할 수 없었다는 제한점이 있다.

올베우스 양식의 응답항목이 “일주일에 한번 정도”와 같이 한정적이라 학생들이 반응하기 용이하며, 실태조사 결과에 대한 이해가 편리하다는 장점이 있지만, 집단따돌림의 피해/가해자에 대한 다양한 개인차적 특성을 밝히려는 연구자의 입장에서는 응답항목들이 등간 척도가 아니므로 다른 변인들과의 상관관계분석이나 회귀분석을 하기 어렵다는 단점도 있다. 그러므로, 설문의 목적이 단순한 실태조사의 차원이라면 올베우스식의 응답항목을 사용하는 것이 바람직하며, 만약 다른 개인차적 변인들과 관계의 분석이 일차적 목적이라면 횡수를 이용한 등간 척도를 사용해야 할 것이다.

또한 질문지가 실시되는 방법에 따라서도 그 결과에 차이를 가져올 수 있다. 질문지가 교사에 의해서 실시되었는가 혹은 훈련받은 연구자에 의해 실시되었는가, 그리고 질문지가 익명으로 처리되었는가 혹은 기명으로 처리되었는가, 익명으로 실시되어도 비밀보장이 얼마나 강조되었는가, 어디서 실시되었는가, 그리고 시간은 얼마나 주어졌는가 등이 결과에 영향을 미칠 수 있다. 집단따돌림은 매우 교묘하며 은밀하게 진행되고, 교실 내에서 지속적으로 이루어지므로, 직접적인 질문에 대하여는 피해자나 가해자가 솔직히 대답하지 않을 가능성을 배제하기 어렵다. 특히 왕따에 대한 질문지라는 것이 분명하게 밝혀질 경우, 비록 익명이라도 학생들은 방어적인 태도를 갖기 쉬워 자신의 솔직한 생각을 개방하지 않을 수 있다. 이러한 문제점을 극

표 1. 왕따 관련 국내 실태조사연구들의 설문지 형식 비교.

	김준호 등(1997)	김용태(1997)	박경숙 등(1998)	이춘재 등(인쇄중)
사용용어	괴롭힘	따돌림	왕따	집단따돌림
용어정의 (설문지)	강제로 하기 싫은 일을 시킴	없음	없음	한 학생이 다른 학생들로부터 신체적·언어적 관계적 괴롭힘을 당하는 것
참조기간	1년	6월	1년	1학기(이번 학기)
응답항목	횟수 0~5회 이상	횟수 0~11회 이상	횟수 0~5회 이상	기간한정 횟수 주, 월단위
응답항목수	4항목	5항목	4항목	5항목

복하기 위하여 Austin과 Joseph(1996)은 다른 설문지에 bullying의 문항을 포함시키는 방법을 고안하였다. 그들은 Harter(1985)의 Self-Perception Profile for Children(SPPC)에 총 12항목의 bullying의 피해/가해 문항을 숨겨서 실시하였다. 이러한 질문지 조사가 직접적인 조사방법에 대한 학생들의 방어적 경향성을 줄일 수는 있지만, 구체적이며 다양한 bullying의 내용을 조사하기 어렵다는 한계가 있었다.

외국의 경우에도 질문지로 bullying의 발생율을 조사하는 것이 얼마나 신뢰로운 지에 대한 연구는 그리 많지 않다. 대표적으로 Ahmad와 Smith(1990)은 영국에서 9, 11, 13, 15살의 100명의 학생들에 대하여 다른 조사 방법들을 이용하여 비교하였다. 한 가지 방법은 “학교에서의 생활(Life in School)”이라는 Arora와 Thompson(1987)의 질문지를 이용하여 지난 주 동안 일어났던 행동들과 bullying을 명시적으로 질문하였다. 또한 학생들은 질문에 자신의 이름을 쓰도록 하였다. 두 번째 방법은 Olweus(1989)에 의해 실시된 질문지이며, 이는 무기명으로 실시되었고 학생들에게 비밀이 보장된다는 점이 강조되었다. 세 번째로는 개개인의 학생들은 개인면접을 통해서 bullying의 정도가 측정되었다. 이들은 “학교에서의 생활” 질문지와 Olweus의 질문지의 각 항목에 대하여 질문 받았다. 마지막으로 학급의 담임교사들과 학생들이 집단따돌림의 피해자와 가해자를 직접 지명하도록 하였다.

그 결과 bullying의 피해자와 가해자의 범위와 지명을 위하여 면접법이 질문지법에 비하여 더 나은 방법이 아니라는 점이 밝혀졌다. 면접법에 의해서 밝혀지지 않은 새로운 케이스는 없었으며, 오히려 더 방어적인 답변을 이끌어낸 것으로 나타났다. 그러나, 면접법이 자신의 경험을 솔직히 얘기하려는 학생의 경우에는 bullying의 과정에 관하여 심도 있는 통찰을 제공하였다는 결과가 나타났다. 교사의 지명은 bullying의 피해자에 대하여는 질문지법과 상당히 일치하였으나, 가해자에 대하여는 일치정도가 떨어지는 것으로 나타났다. 오히려 학생들의 지명은 더 높게 일치하는 것으로 밝혀졌다.

Ahmad와 Smith(1990)의 연구는 결론적으로 질문지법이, 특히 Olweus(1989)가 사용한 25개의 질문 항목, 익명으로 실시된다면 bullying의 발생정도를 측정하는 가장 적절한 방법이라고 보고하였다. 또한 100명의 응답자 중 단 1명만이 불성실하게 대답한 것으로 밝혀졌다. 그러나, 이 결과를 토대로 국내에서 실시된 발생율조사가 신뢰롭다고 결론짓기는 성급하다. 문화적 차이에 따라 질문에 응답하는 방식이 다르며, 질문지가 어느 시간에 누구에 의해서 실시되었는지도 중요한 요소로 작용할 수 있다. 국내의 연구들이 우편으로 학교에 보내져서 실시되는 과정이 통제되지 못하는 실정이므로(박경숙 등, 1998), 질문지에 의한 왕따의 발생을 조사가 실제 비율과 얼마나 괴리가 있는지를 검토하기 위

해서는 Ahmad와 Smith(1990)와 같은 조사 방법의 비교연구가 필요하다.

예컨대, 표집 대상에 대한 질문지 조사(무기명) 결과를 학생·교사 면담을 통한 지명, 비디오 관찰 등의 방법과 비교해 봄으로써 그 오차의 정도와 오차의 경향성을 밝혀내어, 발생비율에 대한 결과해석과 질문지 제작의 개선에 반영하는 것이 필요하다. 이와 함께, 발생율의 조사연구에서 가능하면 표준화된 질문지를 사용하여, 왕따의 발생율에 관한 지역별, 시기별 차이 및 변화에 대한 분석이 가능해야 할 것이다.

이를 위해 한가지 제안하고 싶은 조사방법은 학교폭력 및 왕따에 관한 질문지를 인터넷으로 작성하여, 각 초·중등학교의 컴퓨터실에서 실시할 수 있도록 하는 것이다. 이러한 방법은 자료처리의 용이성 뿐 아니라, 실시방법에서도 일관성을 유지할 수 있으며, 반복적인 측정, 방어적 응답의 최소화 그리고 즉각적인 학급별, 학교별 자료의 제공 및 데이터베이스화 등 왕따 문제에 대한 장기적인 대처에 중요한 기여를 할 것으로 생각된다. 또한 학생들의 불성실한 응답을 결과에서 배제하기 위하여 질문지 내에 거짓말 탐지기<sup>4)</sup>와 같은 장치를 하는 것도 결과의 신뢰성을 높일 수 있을 것이다.

### 왕따의 가해자와 피해자의 유형화 및 특성

Olweus(1978)는 bullying의 피해자를 '수동적 피해자(passive victims)'와 '도발적 피해자(provocative victims)'로 구분하였다. 그는 수동적 피해자의 태도와 행동양식은 자기가 공격이나 모욕을 당해도 보복하지 않을 그런 불안정하고 무가치한 인간이라고 다른 학생에게 신호하는 것이며 '불안한' 또는 '굴종적인 반응형태'에 남학생의 경우 '육체적 열세'가 추가된 것이 그 특징이라고 제시한다. 반

면에 '도발적 피해자'는 불안한 반응형태와 공격적 반응형태가 결합되었다는 것이 그 특징이다. 또한 도발적 피해자는 주의집중의 문제, 과잉행동 등으로 주위 학생들에게 긴장과 불편함을 초래하는 경우가 많다고 제안한다. 이와 유사하게 Perry, Kusel, 및 Perry(1988)는 저공격적 피해자(low-aggressive victims)와 고공격적 피해자(high-aggressive victims)로 구분하였다. Stephenson과 Smith(1989)는 bullying의 가해자와 피해자를 5가지 유형으로 구분하였다. 그들에 따르면, "가해자(bullies)"는 강하고, 단호하며, 쉽게 흥분되며, 공격을 즐기고, 보통정도의 인기와 안정성을 지닌다. "불안한 가해자"는 반대로 불안정하며, 학업성적이 낮으며, 인기가 낮은 집단이다. "피해자(victims)"는 약하고, 자신감이 낮고, 인기도도 낮은 유형이다. 대조적으로 "도발적 피해자(provocative victims)"는 활동적이며, 강하고, 쉽게 흥분하며, 자신이 지목되는 것을 종종 불평하는 집단이다. 마지막으로 "가해자/피해자(bully/victims)"는 강하고, 단호하며, 일반적으로 학급에서 가장 인기가 없으며, 타인들을 가해하며 동시에 자신이 피해 당하는 것을 불평하는 집단이다.

그러나 이와 같은 유형화는 주로 교사들의 보고, 혹은 학생들과의 상담결과, 몇 가지 자기 보고식 질문지를 통해서 제안된 기술적인 유형화라는 점에서 bullying 가해와 피해의 과정과 원인을 규명하는데 제한적이다. 그러므로 왕따 관련자의 유형화에서는 오히려 상황에 따른 개인차의 차원(conditional approach)에서 이루어진 유형화가 필요하며, 이를 위해서는 학생들의 사회인지적 경향성을 - 상황입력(encoding), 기대(expectation), 가치체계(value system), 접근용이한 대처방안(accessible coping strategy) 등 - 고려한 가해자와 피해자의 유형화가 필요하다. 왜냐하면 사회인지적 유형화는 표면적이고, 기술적인 유형화가 아닌 상징적 상호작용 관점과, 인과적이며 과정적인 설명을 제공할 수 있기 때문이다. 예를 들어 왕따 피해자의 경우 괴롭힘을 당할 때의

4) 동일한 질문을 질문지의 처음부분과 끝부분에 두어 그 응답의 차이를 통해 확인할 수 있다.



생각과 귀인의 방향, 왕따를 벗어날 것에 대한 기대감, 피해의 주관적 가치, 그리고 자신이 할 수 있는 방안 등에 대한 심도 있는 조사가 필요하다.

더욱이 외국의 연구사례에서 가해/피해에 관련된 학생들의 특성이 아닌 bullying의 방관자(bystander)에 관한 연구가 한 편도 없다는 점은 놀라운 사실이 아닐 수 없다. 일부 연구에서는 그들을 정상집단으로 범주화하기도 한다. 그러나, 교실 내에서 한 학생에 대해 반복적으로 행해지는 괴롭힘을 목격하고, 현저한 피해자를 위해서 어떤 도움도 주지 않는다는 것은 오히려 비정상적이며, 이들의 유형화와 심리적 과정에 대한 연구가 필요하다. 예컨대, 학교폭력예방위원회의 현장연구에서 이루어진 왕따와 관련된 학생들과 면접 및 예비설문의 결과에 의하면, 왕따의 방관자는 크게 두 가지 유형으로 나눌 수 있다. 가해자들의 괴롭힘을 암묵적으로 동조하며, 피해자는 당연히 그런 취급을 받아야 한다고 여기는 지지적 방관자(supportive bystander)와 자신이 고통받는 피해자를 돕지 못하는 현실에 대한 죄책감을 느끼는 죄의식 방관자(guilty bystander)로 유형화 해 볼 수 있다. 왕따의 지지적 방관자의 경우에는 왕따의 피해자가 괴롭힘을 당하거나 왕따의 가해자가 괴롭히는 것은 충분한 이유가 있고, 괴롭힘을 당해도 마땅하다고 생각하며, 이들은 왕따 학생이 괴롭힘을 당하는 것을 보아도 도와주고 싶지 않다는 특징을 보인다. 반면에 왕따의 죄의식 방관자는 왕따의 피해자가 괴롭힘을 당할 이유가 없다고 생각하며, 괴롭히는 학생은 나쁘고, 피해자를 도와주고 싶으나 같이 따돌림을 당할까봐 도와주지 않거나 가끔씩 도와주는 학생들이다. 방관자들 유형의 결정은 왕따 피해자의 유형과 방관자 개인의 성격요인과 상호작용할 것으로 예상된다. 집단의 왕따가 집단에 피해를 주는 경우에는 지지적 방관자들이 더 많아질 것이며, 그렇지 않을 경우에는 죄의식 방관자가 더 많을 것이다. 또한 방관자 개인의 개인차 변인(예컨대, 공감능력, 믿음체계

등)에 따라 달라질 것이다. 그러므로, 방관자 유형 결정에 관한 실증적 검증이 요구된다. 또한 각 유형의 방관자들이 피해자가 괴롭힘을 당하는 상황에 처했을 때, 경험하는 감정과 사고(합리화, 귀인 등) 과정을 심리학적으로 연구해 보는 것도 학교 상황에서 왕따의 역학적 이해와 개입에 적지 않은 도움을 줄 수 있을 것이다.

국내의 연구에서는 가해자와 피해자 각각에 관한 유형화 자체를 시도한 경우도 찾아볼 수 없다. 박경숙 등(1998)의 연구에서 왕따 가해학생의 유형을 학생들에게 선택식으로 질문하여 비율을 조사한 사례는 있다. 그들은 왕따를 주도하는 학생들의 특성을 ① 반에서 잘나가는 날나리 아이들 ② 짓군거나 장난이 심한 아이들 ③ 약삭빠르거나 교활한 아이들 ④ 자기 욕을 들었거나 친구에 관한 험담을 들은 아이들 ⑤ 인기가 많고 친구가 많은 아이들 ⑥ 지도력이 있고 자기 주장이 강한 아이들로 구분하여 응답하게 하였다. 그러나 이와 같은 질문은 단지 학생들이 지각한 집단따돌림 가해학생의 묘사를 알 수 있는 조사에 불과하며, 여기서의 6가지 구분이 어떤 근거에서 이루어졌으며, 학생들이 지각하는 비율이 왕따의 과학적 이해에 어떤 도움이 되는 지도 분명하지 않다.

이춘재와 광금주(인쇄중)의 연구에서는 가해자, 피해자, 가해/피해자, 및 정상 집단을 대상으로 자기개념, 사회적 지지, 우울 정도 등을 자기보고 식으로 조사한 바 있다. 이와 같은 연구가 왕따 당사자들에 대한 특성의 일면을 보여주며, 사회인지적 유형화의 사전단계로 필요하지만, 여전히 이러한 차이가 왕따의 결과인지 혹은 원인인지가 밝혀지지 않는 등, 자기보고식 조사의 한계를 벗어나지 못하고 있다.

그러므로, 앞으로의 왕따 연구에서는 공격적 행동의 연구에서 이루어진 사회인지적인 연구방법 혹은 정보처리적 입장에서의 연구방법이 필요하다고 생각된다. 예컨대, Dodge, Pettit, McClaskey, 및

Brown(1986)과 같이 아동들의 사회적 기술을 5개의 단계모델로 분석한 연구가 도입될 필요가 있다. 그들은 자극 상황의 약화/해석/적절한 반응의 탐색/최선의 반응의 탐색/선택된 반응의 실행으로 구분하였으며, 공격적 행동과 같은 반사회적 행동은 5가지 단계 중에서 일어나는 사회적 기술의 부족으로 설명하였다. 즉 애매한 상황에 대한 공격적 약화 및 비공격적 반응양식의 결핍 등이 왕따 같은 공격적 행동을 일으킬 수 있으며(Dodge와 Frame, 1982; Guerra와 Slaby, 1989), 각 단계별 차이에 따른 가해/피해자의 유형화가 가능할 것이다. 또한 특정자극에 대한 인지적 반응들의 가용성, 접근용이성(활성화 정도) 및 정서적 반응들을 과학적으로 측정하는 방법들(예컨대, 반응시간, 생리적 반응)을 통해 가해자와 피해자 집단간의 차이 및 집단 내에서의 차이를 밝혀 이를 토대로 이론적인 유형화를 시도해 볼 필요가 있다.

왕따와 감정적 경험과의 상관관계 연구도 재고될 필요가 있다. bullying과 우울과의 상관관계의 연구에서 Slee(1995)는 bullying의 가해정도, 피해정도, 가해 - 피해정도가 우울과 정적 상관관계가 있는 것으로 밝혀졌으며, 이춘재와 박금주(인쇄중)의 연구에서는 이와 같은 사실과 함께 가해 - 피해 집단이 피해 집단보다 더 우울한 것으로 나타났다. 즉 두 연구는 모두 bullying이나 왕따의 관련자들이 전반적인 우울과 관련이 있다는 사실만 알려줄 뿐, 이들이 어느 상황에서 어느 정도의 우울을 경험하는 지에 대한 정보는 제공하고 있지 않다. 이를 위하여 각 집단별로 다양한 폭력적인 자극에 노출시키고, 이에 대한 민감도(반응시간) 및 정서적 반응(생리적 반응)을 측정하여 비교해 보는 연구도 가능하다.

정리하면, 왕따의 연구에서 사회인지적 접근이 부족하였으며, 왕따의 가해/피해자, 그리고 상대적으로 그 중요성이 인식되지 않았던 방관자의 유형화 및 왕따 행동의 정도를 결정하는 인과적 요인들을 밝히기 위해서는 애매하거나 희미한 사회적 자

극에 대하여 그들이 지각하고 해석하는 방식의 차이, 가용하며, 만성적으로 접근용이한 대처방안들, 그리고 폭력적 문제 해결 방식에 대한 가치, 믿음 체계들을 조사해 봄으로써, 왕따 관련자들에 대한 보다 과학적인 유형화 및 특성의 이해, 그리고 나아가서는 상호작용의 구체적 과정에 대한 조명이 이루어질 수 있다고 본다.

### 왕따의 결과에 관한 연구

외국에서의 연구들에서는 bullying의 결과에 대한 부분은 그 심각성의 인식 및 피해자 및 가해자에 대한 심리적 개입의 문제에서 대단히 중요하게 취급되어 왔다(Parker와 Usher, 1987; Gilmartin, 1987; Olweus, 1995 등). 국내에서는 왕따의 결과에 대한 연구는 한 번도 없었으며, 학교폭력예방 위원회의 현장 상담과정에서 밝혀진 바에 의하면 교사들이나 학부모들은 파들림은 어느 시대, 어느 지역에도 있는 것이며, '현실적 인생에 대한 훈련'이며, 성장의 불가피한 부분이라고 가볍게 생각한다. 그러나, 최근 국내에서 발생한 학생들의 자살 및 자살시도를 통해서 알 수 있지만, 일부 학생들에게 왕따의 결과는 대단히 치명적이며, 이와 같은 결과가 성인인 된 후에 미칠 장기적 심리적 영향은 왕따의 연구에서 간과할 수 없는 부분이다. Parker와 Usher(1987)의 연구에서 bullying의 피해자들이 경험하는 또래들의 배척이 성인인 된 후의 심리적 장애를 강하게 예측하였으며, Gilmartin(1987)의 연구에서는 이성을 제대로 사귄 수 없는 소위 "love-shy" 남성의 약 80%가 학교에서 bullying을 경험한 것으로 밝혀졌다. 이와 같은 bullying의 결과에 대한 연구는 대부분 회고적인(retrospective) 자료들을 통해서 이루어졌다. 물론 이러한 결과가 bullying의 결과인지 혹은 개인적 특성이 bullying 피해의 원인이었는가는 분명하지 않다. 그러나 어느 정도의 인과관계는 심도 있는 인생사 면접을 통해 밝혀질 수 있다.

또한 bullying 가해자의 결과에 대한 Olweus(1995)의 종단적 연구는 매우 충격적이다. 그에 의하면 초등학교 6학년에서 중학교 3학년 사이의 가해학생 가운데 약 60%가 24세가 될 때까지 전과 1범이 되었으며, 과거의 폭력학생 가운데 35~40%나 되는 학생이 24세가 될 때까지 전과 3범 이상이었다. 이와 같은 비율은 정상 학생들의 약 4배가 되는 수치이다. bullying에서의 폭력행동을 “반사회적이고 규범파괴적 행동양식”으로 본다면, 공격적이고 다른 학생에게 고통을 주는 학생이 나중에 범죄와 알콜 남용과 같은 다른 비행을 저지를 위험이 크다는 것은 예견해 볼 수 있으며, 최근의 연구는 실제로 이와 같은 가설을 뒷받침하고 있다(Loeber와 Dishion, 1983; Magnusson, Stattin, 및 Duner, 1983).

지금까지 국내의 연구에서 왕따의 결과에 대한 체계적인 연구는 전무한 실정이다. 현재로서 계획할 수 있는 연구는 두 가지가 있다. 첫째는 성인들을 대상으로 한 회고적 연구이다. 대학생 집단이나 사회인 집단을 대상으로 과거 초·중등학교에서의 집단따돌림의 피해/가해 정도를 확인한 후, 이들의 현재 심리적, 사회적 적응정도와의 관계를 조사하는 방법이다. 또한 이것이 왕따의 결과인지를 탐색하기 위하여, 심층면접을 통하여 왕따의 사건 전후의 변화를 조사해 볼 수 있다. 둘째는 현재 조사된 가해/피해 학생들을 장기간 추적하여 그들의 변화를 알아보는 종단적 연구이다. 종단적 연구는 비용이 많이 드는 반면에 가해/피해 학생들의 지속성 및 변화 단계뿐만 아니라(Olweus, 1979), 학생시절의 왕따가 개인의 발달에 미치는 영향을 밝히는 가장 적절한 방법이다.

지금까지 왕따의 개념화, 기존 연구의 방법론적 한계, 차후 연구의 가능성에 대하여 검토하였다. 현재 국내에서의 왕따에 대한 연구는 유아수준에도 못 미치는 태동 단계이다. 연구자로서는 이러한 현재 상황이 할 수 있는 연구가 많다는 점에서 고

무적이거나, 왕따라는 현상이 학생들 간에 은밀하게 진행되므로, 연구를 실제로 진행하기 위해서는 많은 상황적 제약이 따른다는 점을 간과할 수 없다. 더욱이 왕따가 학교와 학급이라는 시스템과 문화 안에서 존재하므로, 연구자들이 학교 현장에 대한 심층적 이해 없이는 표면적인 현상 연구에 그칠 가능성이 높다. 그러므로 왕따 현상에 대한 보다 내실 있는 체계적 연구를 위해서는 다양한 심리학 분야의 연구자들이(예컨대 사회심리학, 발달심리학, 상담심리학, 성격심리학 등) 연구 그룹을 형성하여 광범위한 관점에서의 접근과 역할분담을 통해 현장 중심적인 연구를 진행할 필요가 있으며, 대규모 표집의 광범위한 조사(올베우스는 전체 학생의 약 80%를 표집으로 하였음) 및 질문지의 타당화·표준화를 통해 조사결과를 축적해 나가는 것이 절실하다. 이러한 자료를 바탕으로 장기적인 종단연구를 진행할 때, 한국의 왕따 현상에 대한 구체적 설명 및 개입이 가능할 것이다.

## 참고 문헌

- 구본용 (1997). 청소년 집단 따돌림의 원인과 지도 방안, 청소년 상담문제연구보고서, 29, 서울: 청소년 대화의 광장.
- 곽금주 (1999). 왕따 학교폭력의 실태와 대처방안. 경희대학교 교육문제연구소 학술대회 발표 원고.
- 김용태 (1997). 청소년 친구 따돌림의 실태 조사, 청소년 상담문제연구보고서, 29, 서울: 청소년 대화의 광장.
- 김준호·박정선·김은경 (1997). 학교주변 폭력의 실태와 대책, 한국형사정책연구원.
- 나병현 (1996). 학교폭력의 실태와 대책, 입법조사연구, 238, 국회.
- 박경숙·손희권·송혜경 (1998). 학생의 왕따 현상 (집단따돌림 및 괴롭힘)에 관한 연구, 한국교

- 육개발원 연구보고서 RR 98-19.
- 이규미 · 문형춘 · 홍혜영 (1998). 상담사례를 통해  
서 본 왕따 현상, 서울 청소년 상담연구 III,  
서울: 서울특별시 청소년 종합상담실.
- 이춘재 · 광금주 (인쇄중). 학교에서 집단따돌림:  
특성 및 실태. 서울: 집문당.
- 청소년폭력예방재단 (1997). 학교폭력상담사례집,  
청소년폭력예방재단.
- Ahmad, Y. & Smith, P. K. (1989). Behavioural  
measures: bullying in schools. *Newsletter of  
Association for Child Psychology and Psy-  
chiatry*, July.
- Arora, C. M. J. (1996). Towards a clearer general  
understanding and more effective intervention  
strategies. *School Psychology International*,  
17, 317-329.
- Arora, C. M. J. & Thompson, D. A. (1987). Defining  
bullying for a secondary school. *Education  
and Child Psychology*, 4, 110-120.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/  
victim problems in 8 to 11 year-olds, *British  
Journal of Educational Psychology*, 66, 447-  
456.
- Bjorkvist, K., Ekman, K. and Lagerspetz, K. (1982).  
Bullies and victims. Their ego picture, ideal  
ego picture and normative ego picture, *Scandi-  
navian Journal of Psychology*, 23; 307-13.
- Brown, R. W. (1958). How shall a thing be called?  
*Psychological Review*, 65, 14-21.
- Dodge, K. A. & Frame, C. L. (1982). Social cognitive  
biases and deficits in aggressive boys. *Child  
Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K. A. Pettit, G. S., McClaskey, C. L., &  
Brown, M. M. (1986). Social competence in  
children. *Monographs of the Society for Re-  
search in Child Development*, 51(2), 1-85.
- Gilmartin, B. G.(1987). Peer group antecedents of  
severe love-shyness in males. *Journal of Per-  
sonality*, 55, 467-489.
- Guerra, N. G., & Slaby, R. G. (1989). Peer group  
antecedents of severe love-shyness in males.  
*Journal of Personality*, 55, 467-489.
- Harter, S.(1985). *The Self-Perception Profile for  
Children: Revision of the Perceived Compe-  
tence Scale for Children*. Manual. Denver, Co:  
University of Denver.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-gruppvald bland  
barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Higgins, E. T., Lee, J., Kwon, J., & Trope, Y.  
(1995). When combining intrinsic motivations  
undermines interest: A test of activity engage-  
ment theory, *Journal of Personality and Social  
Psychology*, Vol. 68, No. 5.
- Kidscape (1986). *Bullying: A pilot study*. London:  
Kidscape. Loeber, R. & Dishion, T. (1983).  
Early predictors of male delinquency: A review.  
*Psychological Bulletin*, 94, 69-99.
- Magnusson, D., Stattin, H., & Duner, A. (1983).  
Aggression and criminality in a longitudinal  
perspective. In K. T. Van Dusen & S. A.  
Mednick(Eds.), *Perspective studies of crime  
and delinquency*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. In J.  
K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska  
Symposium on Motivation*, 1972. Lincoln:  
University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies  
and whipping boys*, Washington, D. C.: Hemi-  
sphere Press(Wiley).
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction  
patterns in males: A review. *Psychological  
Bulletin*, 86, 852-875.

- Olweus, D. (1989). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. In K. Rubin and D. Pepler (Eds), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N.J.:Erlbaum.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, C. L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students, *Personality and Individual Differences*, 18, 1, 57-62.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D.P. Tattum and D.A. Lane (Eds), *Bullying in Schools*, Cyncoed Road, Cardiff: CF26XD.
- Wegner, D. M., & Vallacher, R. R. (1984). The emergence of action, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 269-279.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

## Conceptualization of Wangtta in Korea and Methodological Review of Wangtta Researches

Joonmo Kwon

Kyunghee University

As 'Wangtta', a form of school violence became one of the most serious educational problem in Korean schools since 1995, series of reseaches have been published. However, most of the researches were focused on the occurrence of Wangtta even without a consistent definition of the phenomenon among researchers. The uniqueness of Wangtta in Korea was considered in comparison with foreign school bullying. Also, the researches on the occurences of Wangtta provide limited information since the methods of the questionnaire were not validated. The validity and improvement of questioning the Wangtta occurrence was discussed and the social cognitive approach to the Wangtta procedure, and the research method for longitudinal study of the consequences of it were proposed.