한국심리학회지 : 사회문제
Korean Journal of Psychological and Social Issues
2001. Vol. 7, No. 1, 63~89

학교폭력과 인간관계 및 청소년의 심리 행동특성: 폭력가해, 폭력피해, 폭력무경험 집단의 비교를 중심으로[1)]

박 영 신 (인하대학교 교육학과)
김 의 철 (중앙대학교 심리학과)

이 연구에서는 청소년의 경험과 심리-행동의 형성에 대한 개념모형을 기초로, 학교폭력행동과 관련 변인들간의 관계를 규명하고자 하였다. 이를 위해 폭력가해, 폭력피해, 폭력무경험 집단의 인간관계와 심리 행동특성의 차이를 분석하고, 각 집단 내에서 폭력가해행동 폭력피해경험 및 학업성취가 청소년의 인간관계 및 심리 행동특성과 어떠한 관계에 있는지를 살펴보았다. 여기에서 인간관계란 부모자녀관계(애정, 적대), 교사학생관계(애정, 적대), 친구관계(애정, 따돌림)를, 심리특성으로는 도덕적 이탈과 자기효능감(폭력대처, 자기조절학습, 어려움극복)을, 행동특성으로는 학교폭력행동(폭력가해행동, 폭력피해경험), 일탈행동, 학교에서의 처벌경험을 의미한다. 표집대상은 총 854명(초, 221; 중, 205; 인문고, 213; 실업고, 212; 무응답, 3)이었다. 연구자가 제작한 측정도구에 기초하여, 폭력행동 집단을 폭력가해집단(239명, 28.0%) 폭력피해집단(191명 22.4%), 폭력무경험집단(415명, 48.6%)으로 분류하였다. 폭력행동별, 학교수준별, 성별 인간관계와 심리 행동특성의 차이를 삼원변량분석한 결과, 폭력행동 집단별로 인간관계와 심리 행동특성에서 매우 유의한 차이가 있었다. 폭력가해집단과 폭력피해집단은 폭력무경험집단보다 부모나 교사와의 관계가 적대적이었으며, 친구관계에서도 따돌림을 받았다. 특히 폭력가해집단은 폭력피해집단이나 폭력무경험집단보다 심리적으로 도덕적 이탈이 심하였으며, 일탈행동도 많이 하였다. 학교폭력행동과 관련변인의 상관을 검토한 결과, 폭력가해행동과 폭력피해경험은 일탈행동, 도덕적 이탈, 교사와 적대적 관계, 친구의 따돌림과 정적 상관이 있었다.

1) 이 논문은 2000학년도 인하대학교 교내연구비 지원에 의하여 연구되었음.

학교폭력의 개념을 어떻게 정의할 것인가에 대해 여러 시각이 있다. Olweus(1993)는 폭력가해(bullying) 또는 폭력피해(victimization)를 포함하는 학교폭력의 정의를, 학생이 개인이나 또래집단에 의해 반복적이고 계속적으로 부정적 행동에 노출되는 경우라고 하였다. 김성환(1999)은 학교폭력의 범위를 학생간의 폭력뿐만 아니라 교사 체벌도 포함하고, 폭력의 내용으로는 힘의 불균형 상황에서 발생하는 언어적 심리적 물리적 폭력을 모두 포함하였다. 이춘재(1999)는 학생들이 학교 안이나 밖에서 당하는 금품이나 물건의 강탈, 폭행, 공갈, 협박 및 성폭행을 학교폭력에 포함하고, 학교폭력이 단순한 공격행동이라기 보다는 비사회화된 공격적 품행장애라고 보았다. 이훈구(1999)는 신체적 해를 가하고 언어적으로 공격하는 능동적 폭력과 은근히 집단적으로 따돌리는 수동적 폭력으로 학교폭력을 분류하였다. 박경숙 손희권과 송혜정(1998)은 학교폭력을 하기 싫은 일 강제로 하기, 금품갈취, 심리언어적 폭력, 신체물리적 폭행, 성희롱의 다섯가지로 분류하고, 폭력피해를 중심으로 측정하였다. 이와 같이 학교폭력이라는 동일한 단어를 사용하고 있음에도 불구하고, 연구자에 따라 그 개념에 대한 접근이 다르다.

이 연구에서는 학교폭력을 교내 외에서 발생하는 학생간의 폭력행동으로 제한하고, 학교폭력 행동목록으로는 신체적 폭력, 심리적 폭력, 금품갈취, 강제로 시키기, 성희롱의 다섯 가지를 포함하기로 한다. 학교폭력행동을 폭력가해행동과 폭력피해경험의 두 측면을 포함하는 것으로 조작적으로 정의하고, 나아가서 폭력가해행동이나 폭력피해경험 유무에 따라 청소년들이 이질적인 집단으로 구성되어 있음을 전제한다.

청소년의 학교폭력행동과 관련 변인들간의 관계를 규명하기 위한 틀로서, 이 연구에서는 그림 1과 같은 개념모형을 설정하였다. 청소년의 심리와 행동의 형성은 청소년의 경험과 밀접히 관련되어 있음을 기본적으로 전제한다. 예컨대 학교폭력에 전혀 관여하지 않는 청소년들이라든가, 학교에서 학업 등 많은 면에서 성취를 하는 청소년들이 경험하는 세계와, 학교폭력행동에 관여되어 있다든지 학교생활에서 성취감이 없고 소외되어 있는 청소년들이 경험하는 세계는 질적으로 다르다는 가정이다. 이와 같이 질적으로 다른 삶의 경험, 인간관계, 환경은, 결과적으로 다른 삶의 역동을 초래한다. 그림 1에 나타난 바와 같이, 긍정적인 경험을 한 집단은 그와 관련된 일에 의미나 가치를 부여하고, 의미와 가치를 부여하는 일과 관련된 적절한 기술을 개발하며, 이러한 기술의 개발은 기술을 활용한 행동을 하게 하고, 결과적으로 그러한 행동에 대한 보상과 처벌을 제공받게 되고 그것은 연속적인 경험으로 작용하게 되어, 긍정적인 주된 문화에 속하게 되고 이러한 문화를 재생산한다. 반면에 하위문화는 전혀 다른 메카니즘을 지닌다. 즉 환경에서의 부정적인 경험은 그러한 부정적인 사건과 관련하여 의미나 가치를 부여하게 되고, 나아가서 의미나 가치를 부여하는 일과 관련된 구체적인 기술을 개발하며, 개발된 기술을 기초로 행동을 하게 되었을 때, 이에 따른 보상과 처벌은 부정적인 경험의 연속선 상에서 반복되는 역동을 초래하므로써, 결과적으로 주된 문화와 전혀 다른 하위문화를 형성해 나간다.

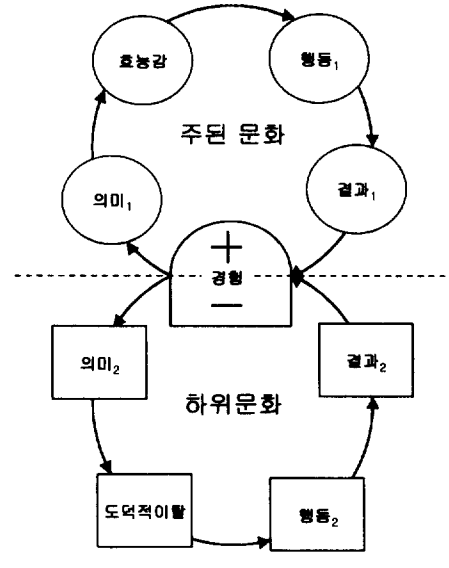

그림 1. 개념모형: 청소년의 경험과 심리-행동의 형성

이 연구의 주된 목적은 청소년의 경험과 심리-행동의 형성에 대한 개념모형을 기초로, 폭력가해집단 폭력피해집단 및 폭력무경험 집단의 인간관계와 심리행동 특성의 차이를 분석하는데 있다. 또한 각 집단 내에서 폭력가해행동 폭력피해경험 및 학업성취가 청소년의 인간관계 및 심리행동 특성과 어떠한 관계에 있는지에 대해서도 살펴보고자 한다. 여기에서 인간관계란 부모자녀관계(애정, 적대), 교사학생관계(애정, 적대), 친구관계(애정, 따돌림)를, 심리특성으로는 도덕적 이탈과 자기효능감(폭력대처, 자기조절학습, 어려움극복)을, 행동특성으로는 학교폭력행동(폭력가해행동, 폭력피해경험), 일탈행동, 처벌경험을 포함한다. 이러한 분석 결과는 청소년의 주된 문화와 하위문화에 대한 이해를 위한 시사를 제공한다. 그동안 본 연구자들은 청소년 일탈행동을 사소한 문제행동과 심각한 일탈행동으로 접근하였으며, 폭력행동은 심각한 일탈행동을 측정하는 문항(예: "싸울 때 폭력을 사용함")으로 포함하였다. 이 연구에서는 청소년의 일탈행동 중에서도 특별히 학교폭력행동에 초점을 두어 분석하고자 한다.

이 연구에서 설정한 개념모형의 철학적 배경은 상호작용모형(transactional model of science; Kim, 1999a)에 기초한다. 상호작용모형에서는 인간행동을 환경적 자극에 대한 수동적 반응으로 설명하는 인과율에 대한 선형적 개념의 한계를 벗어나서, 매개변인으로서 인간 작인(agency)의 역할에 초점을 둔다. 즉 인간의 의미, 의도, 가치 등이 환경적 자극과 상호작용하고 결과와도 상호작용하므로써, 이중적 인과관계(dual causal linkage; Bandura, 1997)를 구성한다고 본다. 상호작용모형에 기초하여 청소년의 학교폭력행동을 조망할 때, 그것은 단순히 공격성 충동성 낮은 자존감과 같은 청소년 개인의 심리 특성에 의해서만 설명될 수 있는 것이 아니며, 그렇다고 가정 학교 지역사회와 같은 청소년 주변의 환경적 특성에 의해서만 설명될 수 있는 것도 아니다. 청소년 개인의 심리특성과 환경의 상호작용 결과로 행동이 유발되는 것이다. 오늘날 한국의 청소년들이 가정과 학교와 지역사회에서 무엇을 경험하며 그것에 어떠한 의미를 부여하는가가 중요하고, 이와 같이 환경에서 받은 자극은, 예컨대 자기효능감이나 도덕적 이탈 등과 같은 청소년의 심리적 특성과 상호작용하며, 상호작용의 결과 청소년은 행동(그것이 건전한 여가활동이나 학업성취행동이든 학교폭력행동이든)하게 되며, 그러한 행동에 대해 가정 학교 사회에서 보상이나 처벌이 주어지고 이러한 결과는 청소년의 환경적 경험의 일부가 된다. 조성호(2000)도 학교폭력에 대해 개인특질적 접근이나 사회환경적 접근만을 시도하는 것에 한계가 있으며, 통합적 접근이 필요함을 지적하고 있다.

이 연구의 개념모형은 청소년 심리행동 특성의 형성에 대한 연구모형(김의철 박영신, 1999)과 관련되어 있다. Cavelli-Sforza와 Feldman의 모형에 기초하여 청소년의 심리 행동특성이 가정 학교 친구환경으로부터 각각 영향을 받는 것으로 제안하고 검증한 결과에 의하면, 청소년의 학업성적과 건전한 여가활동은 부모의 사회적 지원과 부모의 성취지향적 양육태도와 정적 관계에 있었지만, 청소년의 심각한 일탈행동은 이러한 변인들과 부적 관계에 있었다. 또한 청소년의 건전한 여가활동은 교사의 사회적 지원과 정적 관계인 반면, 심각한 일탈행동과는 부적관계에 있었다. 이러한 결과는 긍정적이거나 부정적인 행동을 하는 청소년들이 경험하는 심리환경적 세계가 다름을 시사해준다. 또한 청소년의 심각한 일탈행동은 학업성취효능감, 자기조절학습효능감, 자기조절동기효능감, 관계효능감과 부적관계에, 청소년의 학업성취와 건전한 여가활동은 정적관계에 있었다. 뿐만 아니라 노력귀인, 성취동기, 생활만족도와 같은 심리 특성변인들도 자기효능감과 유사한 결과를 보였다. 따라서 청소년의 건전한 행동과 일탈된 행동은 다른 환경적 심리적 메카니즘을 갖고 있음을 알 수 있다.

부모-자녀관계에 대한 분석결과(Park, 2000)도 이와 마찬가지의 결과를 나타내었다. 청소년의 일탈행동은 부모의 애정적 양육태도와 부적 관계에 있고 부모의 적대적 양육태도와는 정적 관계를 나타낸 반면, 청소년의 학업성취는 이와 반대되는 관계를 보였다. Park과 Kim(1999a)이 부모-자녀간의 갈등을 중심으로 분석하였을 때, 학업성취도는 부적 관계에, 일탈행동은 정

적 관계에 있었다. 중 고등학생과 소년원에 수감되어 있는 청소년들을 비교한 결과(박영신 김의철, 1998)에 의하면, 가정환경은 청소년의 비행이나 성취행동과 밀접히 관련되어 있었다. 학생보다 비행청소년의 부모들은 자녀의 성취에 대한 관심을 갖고 격려하는 정도가 낮았으며, 사회경제적지위도 낮았다. 또한 비행청소년은 부모의 통제가 많을 때 학업성취도가 높은 반면 학생은 부모의 통제가 적을 때 학업성취도가 높으므로써, 부모의 양육태도와 청소년 개인의 특성이 상호작용하는 것으로 확인되었다.

Patterson, DeBaryshe와 Ramsey(1989)는 긍정적인 상호작용이 적고 처벌적인 상호작용이 많은 가정의 자녀들에게서 반사회적인 비행이 발달하는 것으로 지적한다. 부모가 강제적이고 처벌적인 수단으로 자녀의 행동을 통제할 때, 이러한 환경조건에 있는 아이들은 저항적이고 적대적으로 된다. 즉 부모-자녀의 상호작용에서 반 정도는 부모가 굴복하므로써 자녀의 저항적 행동을 강화시키고 다른 반 정도는 아동이 포기하기 때문에 부모의 강제적인 행동이 성과를 거두도록 하여 점점 더 투쟁이 강해지도록 된다. 이러한 상황에서 자녀들은 공격적인 대처양식을 유발하는데, 이러한 대처양식을 또래와 교사에게 일반화시키므로써, 친사회적인 또래들로부터 거부 당하고, 이것은 심한 소외행동을 활성화시키게 된다. 이와 같은 또래의 거부, 학업 실패, 아동의 집 밖 행동에 대한 부모의 불충분한 관찰 등은, 비행을 하는 또래집단과 선택적으로 가까와지는 것을 조장한다. 이렇게 가까워진 반사회적 또래는, 모델이 되어 비행을 가르쳐 주며 보상을 해 준다(Bandura, 1997).

인간관계와 관련된 심리환경변인들 외에도 청소년의 다양한 심리특성들이 학교폭력행동과 관련되어 있음을 보고하는 결과들이 있다. 곽금주 김의철과 박영신(1999)의 연구결과에 의하면 청소년의 사소한 문제행동이든 심각한 일탈행동이든 모두 자기조절동기 효능감에 의해 설명되는 변량은 부적인 방향에서 매우 높으나, 도덕적 이탈의 하위변인들은 정적인 설명변량을 가졌다. 이춘재(1999)는 학교폭력 가해자의 개인 내적 특성 4가지 중에, '충동 통제능력이 부족하다' '자신의 충동적 행동을 정당화하는데 명수이다'를 포함하므로써, 폭력가해자들이 충동에 대한 절제나 자기조절이 이루어지지 못함을 지적하였다. Olweus (1993)는 폭력가해자와 피해자의 특징에 대해 다음과 같은 자세한 설명을 하였다. 가해자 중에 전형적인 가해자(typical bullies)는 또래나 성인들에 대해서 공격적이며, 폭력의 사용에 대해 긍정적인 태도를 갖고 있다. 충동성이 높으며 다른 사람을 지배하려는 욕구가 강하고, 자기 자신에 대해 긍정적인 시각을 갖고 (Bjorkqvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982) 있다. 이에 비해 수동적인 가해자(passive bullies)는 가해행동을 주도하지는 않지만 참여하는 가해자로서, 심리적으로 안정감이 없고 불안한 청소년들이다. 한편 피해자 중에서 수동적 피해자(passive or submissive victim)란 공격을 받아도 보복하지 않을 것으로 다른 사람에게 보여지는 불안정하고 무가치감을 가진 청소년들이다. 일반 학생들보다 불안하고 조용하며 예민하며, 자신을 실패한 사람 또는 어리석거나 매력이 없는 사람으로 간주하고 자기존중감이 낮은 등 부정적인 시각을 갖고 있다. 그들은 학교생활에서 소외되어 있고 학급 내에 절친한 친구가 한 명도 없으며, 신체적으로도 약한 편이다. 그런데 이러한 수동적인 피해자들은 부모와 특히 어머니와 긍정적이고도 친밀한 관계를 유지하는 경우가 많은데, 이는 부모의 과보호적인 양육태도와도 관련된다. 반면에 선동적인 피해자(provocative victims)는 불안한 태도를 갖고 있으면서도 동시에 공격적인 반응패턴을 보인다. 이들은 집중력에 문제가 있고 주위에 긴장을 야기하는 방식의 과잉행동을 많이 한다.

특히 집단따돌림을 주도하는 학생과 당하는 학생의 특성에 대한 결과들이 있다. 강진령과 유형근(2000)은 집단따돌림 피해학생의 성격특징으로, '열등감을 느끼고 평균이하의 자긍심을 가지며 스스로를 지적능력이 낮고 매력이 없다고 평가'하고, '혼자서는 또래들에게 대응할 수 없고 또래집단으로부터 지지를 이끌어 낼 수도 없다고 생각한다. 자신을 무능력하고 비효율적이라고 느낀다'고 하였다. 박경숙 손희권과 송혜정(1999)은 집단따돌림을 주도하는 학생은 힘이 세

거나, 약거나, 인기가 있거나, 성격적으로 짓궂거나, 장난이 심한 특성을 보이며, 정신적 발달이 미성숙하거나 또는 왜곡된 발달 현상을 보인다고 보고하였다. 이에 비해 집단따돌림을 당하는 학생은 약한 학생과 평범한 학생의 두 부류로 정리되었다. 약한 학생이란 심신장애가 있거나, 지적능력이 떨어지거나, 작고 왜소하거나, 힘이 약하고, 정서적인 장애를 가진 학생이었다. 평범한 학생이 집단따돌림의 대상이 되는 경우는 튀는 행동(잘난척, 예쁜척, 착한척, 돈 많은척, 공부 잘하는척)을 하거나 남을 무시하고 이기적으로 행동하는 것과 관련되었다. 한영주(1999)는 피해집단이나 평범집단에 비해 가해집단이 공격성과 주장성에서는 높았으나 자기조절능력은 낮았으며, 신체적인 힘이 세고 싸움을 잘 한다고 하였다. 한편 양계민과 정현희(1999)가 분석한 결과에 의하면, 심리적 적응에서 의미있는 차이가 있었는데, 특히 피해자는 가해자나 일반학생에 비해 외로움과 우울의 정도가 현저하게 높았고, 친구 및 교사와의 관계에서 스트레스를 받는 정도가 높으므로써, 심리적 적응의 면에서 차이가 있었다. 반면에 가해자는 다른 두 집단에 비해 비행의 정도가 훨씬 높았다. 이춘재와 곽금주(예정)의 분석결과에 의하면, 집단따돌림 피해집단이 대인관계에서의 만족도가 낮고 사회적 기술이 부족하였으며, 가해집단은 교사의 사회적 지원은 낮으나 친구의 지원과 결속의 정도는 높았다.

방 법

대 상

이 연구를 위한 표집대상이 표 1에 제시되어 있다. 총 854명을 표집하였으며, 남자가 416명, 여자가 435명이었다. 학교수준별로는, 초등학생 221명, 중학생 205명, 인문고등학생 213명, 실업고등학생 212명이었다. 표집대상의 연령평균은 초등학생 12세, 중학생 14세, 고등학생 16세이었다.

표집대상 학교는 모두 인천시내 위치한 학교로서, 총 7개 학교였다: 초등학교 1개, 남녀 중학교 각 1개, 남녀 인문고등학교 각 1개, 남녀 실업고등학교 각 1개. 각 학교가 소속한 학군의 사회경제적수준은 중간정도에 해당하였다. 표집대상 학생의 가정환경과 관련된 배경정보들을 정리한 결과는 다음과 같다. 부모의 교육정도는 전반적으로 고졸이 과반수 이상(부 58.1%, 모 56.4%)을 차지하였다. 부의 직업은 자영업(27.4%)과 숙련직(23.3%)을 합해 과반수가 넘었으며, 모의 경우는 주부가 과반수 이상(53.3%)이었다. 표집대상의 현재 가정의 경제생활정도는 중간(52.6%)이 과반수 이상이며 그 다음으로 중-상(22.7%)이 많으므로, 대체로 중간정도의 경제수준이라고 할 수 있다. 부모유무별 분석결과는 대부분(92.3%)의 경우 친부모가 있었다.

표 1. 표집대상

	초	중	인문고	실업고	무응답	계
남자	104	103	104	105	-	416
여자	117	102	109	107	-	435
무응답	-	-	-	-	3	3
계	221	205	213	212	3	854

표집대상 학생과 관련된 배경정보로서, 본인의 평균성적은 중간정도가 많았으며(수 10.1%, 우 39.2%, 미 36.2%, 양 9.6%, 가 3.0%), 가장 친한 친구의 평균성적도 이와 유사하였다(수 22.5%, 우 45.8%, 미 22.0%, 양 4.8%, 가 2.1%). 학교에서 정학 이상의 처벌을 받은 경험은 없는 경우가 대부분이었다(없다 92.6%, 1번 2.9%, 2번 이상 1.6%, 무응답 2.8%).

도 구

이 연구를 위한 측정도구는 연구자가 제작하였다. 연구목적에 따라 측정도구는 청소년의 학교폭력행동을 측정하는 변인과, 청소년의 부모자녀관계 교사학생관계 친구관계와 같은 인간관계 변인 및, 청소년의 심리 행동특성 변인, 배경정보로 구성하였다.

학교폭력행동은 가해자와 피해자의 입장을 모두 고

려하여, 폭력가해행동과 폭력피해경험의 두 측면에서 접근하고, 동일한 5개 하위변인을 각각 포함하였다. 하위변인은 박경숙 손희권과 송혜정(1998)의 연구에 기초하여 신체적 폭력, 심리적 폭력, 금품갈취, 강제로 시키기, 성희롱의 학교폭력행동 내용으로 분류하고, 각각에 해당하는 문항을 연구자가 제작하였다. 총 16개 문항(신체적 폭력, 심리적 폭력, 강제로 시키기-각 4개 문항; 금품갈취, 성희롱-각 2개 문항)으로 구성하였으며, 각 문항은 '전혀 없다'에서 '항상 그렇다'까지 5점 척도 상에 경험의 정도를 표시하도록 하였다.

폭력가해행동 16개 문항을 요인분석하였는데, 요인 추출방법은 주성분분석이었다. 폭력가해행동을 심각한 가해행동과 사소한 가해행동으로 분류할 수 있기 때문에, 요인의 수를 2개로 하였다. 비록 2개 요인으로 나뉜다고 해도 심각한 두 요인 즉 폭력가해행동과 사소한 폭력가해행동 간에는 상호 밀접한 관련이 있기 때문에, 회전방법은 사교회전을 하였다. 요인분석 결과가 표 2에 제시되어 있다. 요인 1에는 돈을 빼앗는다든가 몽둥이로 심하게 폭행하거나 물건을 빼앗는 행동들이, .81 이상의 높은 부하량을 보였다. 이외에도 몸을 강제로 만지는 성희롱 행동이라든가 과제물을 강제로 시키기 등이 포함되었다. 전반적으로 심한 학교폭력행동을 의미하는 문항들이 대부분 포함되었다. 반면에 요인 2에는 다른 아이들을 툭툭 친다든가, 욕을 한다는 문항이 .80 이상의 높은 부하량을 보이며, 이외에 3개 문항이 추가되었다. 요인 1에 포함된 폭력가해행동의 목록들에 비해, 요인 2에는 상대적으로 폭력가해의 정도가 약한 즉 청소년집단에서 폭력행동이라는 인식없이 사소하게 나타날 수 있는 행동들이 많이 포함되었다고 할 수 있다. 또한 요인 1의 설명변량이 50.22%로서 전체변량의 반을 넘었다. 따라서 이 연구에서는 상대적으로 심한 폭력가해행동들을 의미하고 있는 요인 1에 속한 11개 문항을 폭력가해행동의 측정지표로 하였다. 11개 문항의 신뢰도를 Cronbach α 계수로 구한 결과가 표 3에 제시되어 있다. 폭력가해행동의 문항내적일치도는 .91로 매우 높았다.

폭력가해행동과 동일한 방식으로 폭력피해경험 전체 문항(16개)을 요인분석한 결과가 표 2에 제시되어 있다. 요인 1에서는 몽둥이로 심하게 폭행을 당했다든가 물건을 빼앗겼다는 피해경험이 .82 이상의 높은 부하량을 보이고, 이외에도 숙제를 강제로 해 주었다든가, 불량써클에 강제로 가입되었다든가, 집단으로 따돌림을 당하는 등의 심한 피해를 나타내는 문항들이 포함되었다. 반면에 요인 2에는 욕을 먹는다든가, 툭툭 맞는다는 문항이 부하량 .80 이상의 높은 값을 보이고, 이외에도 놀림을 당하는 등의 2개 문항이 포함되었다. 요인 1과 요인 2를 구성하는 문항들의 내용을 비교하여 보면, 요인 1에 포함된 행동목록들이 요인 2보다 상대적으로 더욱 심각한 피해경험을 나타내고 있다고 할 수 있다. 또한 요인 1의 설명변량이 43.55%를 나타내므로써 문항들이 요인 1을 설명하는 정도가 높다. 그러므로 이 연구에서는 상대적으로 심한 폭력피해경험을 의미하고 있는 요인 1에 포함된 12개 문항을 폭력피해경험의 측정지표로 하였다. 12개 문항의 신뢰도는, .90으로 양호하였다.

인간관계는 부모 교사 친구와의 관계를 다루었으며, 부모 및 교사와의 관계에서는 애정과 적대의 2개 하위변인을, 친구관계에서는 애정과 따돌림의 2개 하위변인을 포함하였다. 부모자녀관계의 애정과 적대변인에는 각각 7개 문항이 포함되었다. 이는 박영신과 김의철(예정)의 연구에서 번역하여 사용한 부모 수용-거부 질문지(Rohner, 1984)의 4개 변인(애정, 적대, 무관심, 거부) 중에, 애정과 적대 변인을 측정하는 각 20개, 15개 문항 중에서 발췌한 것이다. 교사학생관계의 애정과 적대변인에 포함된 문항들은 부모자녀관계의 문항들과 동일하였다. 친구관계에서 애정을 측정하는 7개 문항은 부모자녀관계의 애정을 측정하는 문항들에 기초하여 표현을 수정하였다. 친구관계의 따돌림을 측정하는 10개 문항은 연구자가 제작하였다. 각 문항은 '전혀 아니다'에서 '매우 그렇다'의 5점 척도에 응답하도록 구성되었다. 인간관계를 측정하는 6개 하위변인의 신뢰도는, .80~.89로 양호하였다(표 3 참고).

청소년 심리특성과 관련된 변인으로는 자기효능감

표 2. 학교폭력행동 요인분석

<폭력가해행동>

문 항	요인1	요인2
12. 나는 다른 아이들의 돈을 빼앗는다.	.92	-.19
5. 나는 다른 아이들을 몽둥이 등으로 심하게 폭행한다.	.87	-.09
4. 나는 다른 아이들의 물건을 빼앗는다.	.81	.01
3. 다른 아이의 몸을 강제로 만진다.	.76	-.01
6. 나는 다른 아이들을 위협하거나 협박한다.	.75	.10
10. 내 숙제나 과제물을 다른 아이에게 강제로 시킨다.	.75	.05
11. 다른 아이에게 성적으로 희롱하는 말을 한다.	.74	.06
2. 다른 아이가 원하지 않는 불량써클에 강제로 가입시킨다.	.67	.05
7. 다른 아이에게 내 심부름을 강제로 시킨다.	.58	.19
15. 시험 답안지를 나에게 보여 주도록 협박한다.	.51	.32
1. 나는 특정한 아이를 집단으로 따돌리기 한다.	.40	.17
16. 나는 다른 아이들의 몸을 특별한 이유도 없이 툭툭 친다.	-.08	.82
14. 나는 다른 아이들에게 심한 욕을 한다.	-.04	.81
8. 나는 다른 아이들을 주먹이나 발로 때린다.	.10	.76
13. 나는 다른 아이들의 따귀를 때린다.	.26	.61
9. 나는 다른 아이들이 고통스러워 할 정도로 놀린다.	.14	.56
설명변량(%)	50.22	7.73
요인부하량	7.54	5.71

<폭력피해경험>

문 항	요인1	요인2
14. 다른 아이가 몽둥이 등으로 나에게 심하게 폭행한다.	.91	-.21
11. 다른 아이가 나의 물건을 빼앗는다.	.82	-.00
8. 다른 아이가 숙제나 과제물을 나에게 강제로 시킨다.	.77	.05
16. 다른 아이가 불량써클에 나를 강제로 가입시킨다.	.73	-.22
15. 다른 아이들이 집단으로 나를 따돌린다.	.68	-.01
12. 다른 아이가 나에게 강제로 심부름을 시킨다.	.64	.16
4. 다른 아이가 내 시험 답안지를 강제로 보려고 협박한다.	.64	-.03
10. 다른 아이가 나를 위협하거나 협박한다.	.61	.24
13. 다른 아이가 내 몸을 강제로 만진다.	.60	.12
3. 다른 아이가 내 돈을 빼앗는다.	.57	.21
6. 다른 아이가 내 따귀를 때린다.	.56	.21
5. 다른 아이가 나에게 성적으로 희롱하는 말을 한다.	.43	.30
2. 다른 아이가 나에게 심한 욕을 한다.	-.02	.82
1. 다른 아이가 특별한 이유도 없이 나의 몸을 툭툭 친다.	-.06	.82
7. 다른 아이가 고통스러울 정도로 나를 놀린다.	.14	.63
9. 다른 아이가 주먹이나 발로 나를 때린다.	.37	.52
설명변량(%)	43.55	9.57
요인부하량	6.56	3.91

과 도덕적 이탈을 포함하였다. 자기효능감에는 폭력대처, 자기조절학습, 어려움극복의 세 하위변인을 포함하였다. 여기에서 폭력대처효능감은 폭력피해를 당하는 상황에서 얼마나 잘 대처하고 위기를 극복할 수 있는가에 대한 자기효능감으로 정의하였다. 이러한 조작적 정의에 기초하여 총 6개 문항을 연구자가 제작하였다. 자기조절학습효능감은 Bandura(1995a)가 제작한 자녀용 자기효능감 질문지(Children's Self-Efficacy Scale)의 9개 변인 중 하나인 Self-efficacy for self-regulated learning의 11개 문항을 번역하여 사용한 연구(박영신, 1997; 김의철과 박영신, 1999; 박영신 김의철 정갑순 이상미 권혁호 양계민, 2000) 결과들에 기초하여 6개 문항을 발췌하였다. 어려움극복효능감은 Bandura(1995a)가 제작한 부모용 자기효능감 질문지(Parent's Self-Efficacy Scale)의 9개 변인 중 하나인 Resiliency of self-efficacy의 7개 문항(박영신, 1997) 중에서 6개 문항을 발췌하여 사용한 김명언 김의철과 박영신(2000)의 문항과 동일한 문항을 사용하였다. 모든 문항들은 '전혀 아니다'에서 '매우 그렇다'까지의 5점 척도 상에 표시하도록 구성하였으며, 이 연구에서 사용된 자기효능감 하위변인의 신뢰도는 .77~.81이었다(표 3 참고).

도덕적 이탈은 Bandura(1995b)의 도덕적 이탈 질문지를 번역하여 그대로 사용하였으며, 총 32문항으로 구성하였다. Bandura(1995b)는 도덕적 이탈을 도덕적 정당화(moral justification), 완곡한 언어표현(euphemistic language), 상대적 비교(advantageous comparison), 책임감 분산(diffusion of responsibility), 책임전이(displacement of responsibility), 행동의 영향에 대한 왜곡(disregarding or distorting the consequences of action), 비인간화(dehumanization), 비난의 귀인(attribution of blame)과 같은 8개 의미를 함축하는 변인으로 조작적인 정의를 하였다. 곽금주 김의철과 박영신(1999)의 연구에서 요인분석을 하여 도덕적 정당화, 이득비교/결과왜곡, 책임감분산/전이의 3개 하위변인으로 분석을 시도한 바 있으나, 신뢰도가 낮게 나타났기 때문에(.55~.72), 이 연구에서는 Bandura(1995)의 척도와 동일하게 하나의 변인으로 분석하였다. 응답방식은 5점 척도(전혀 아니다~매우 그렇다)였으며, 신뢰도는 표 3에 제시한 바와 같이 .79로 확인되었다.

표 3. 측정변인의 신뢰도

영 역	변 인	α
학교 폭력행동	폭력가해행동	.91
	폭력피해경험	.90
인간관계	부모자녀관계	
	애정	.86
	적대	.80
	교사학생관계	
	애정	.89
	적대	.87
	친구관계	
	애정	.86
	따돌림	.80
청소년 심리/행동	자기효능감	
	폭력대처 효능감	.80
	자기조절학습 효능감	.77
	어려움극복 효능감	.81
	도덕적 이탈	.79
	일탈행동	.87

청소년 행동특성을 측정하기 위해 4개의 하위변인을 포함하였다. 먼저, 일탈행동으로서 여기에 포함된 문항의 내용은 이성친구와 성관계, 가출, 돈이나 물건 도둑질, 각성제나 약물 사용 등이었다. 학교폭력행동은 아니지만, 청소년의 일탈과 관련된 전반적인 행동의 정도를 측정하는 10개의 문항으로 구성되었다. 여기에 포함된 문항은 김의철과 박영신(1999)의 연구에서 일탈행동 측정을 위해 제작한 50개 문항 중에서 선별한 것이다. 각 문항에 대해 '전혀 없다'에서 '항상 그렇다'까지 5점 척도 상에 표시하도록 답지가 구성되었다. 일탈행동의 신뢰도는 .87로 양호하였다(표 3 참고).

또한 학교에서 정학 이상의 처벌을 받은 경험에 대해 '없다' '1번' '2번 이상' 중 해당하는 답지에 표시하도록 하였다. 일탈행동이나 정학 이상의 처벌경험과 같이 청소년의 부정적인 행동 외에, 학업성취와 같은 긍정적인 행동의 지표도 측정되었다. 학업성취는 본인 및 가장 친한 친구의 평균성적을 수 우 미 양 가의 5단계에 표시하도록 하였다.

가정환경의 측정을 위해 몇 가지 질문이 배경정보에 포함되었다. 부모의 사회경제적지위는 부와 모의 교육정도, 부와 모의 직업, 가정의 경제생활 정도를 나타내는 5개 문항을 합하여 측정하였다. 이외에도 부모가 친부모인지 아니면 편부모나 계부모인지를 표시하는 문항을 포함하였다.

실시방법

중학교에 재직하는 교사 2명이 직접 질문지를 실시하고 회수하였다. 질문지의 내용이 학교폭력행동 및 일탈행동 등 청소년들이 응답하기 곤란한 내용들을 포함하고 있으므로, 무기명으로 작성하도록 하였다. 무기명이라는 사실을 실시자가 분명히 밝히고, 연구목적으로만 활용되므로 응답자들이 솔직히 응답하도록 독려하였다. 질문지 실시에 소요되는 시간은 약 30분 정도였다.

분석방법

폭력가해, 폭력피해, 폭력무경험 집단 분류

학교폭력행동에 참여한 경험이 있는 집단과 이러한 폭력행동을 전혀 경험하지 않은 집단 간에는, 폭력행동의 면에서 양적인 차이가 있다기 보다 질적으로 전혀 다르다. 물론 학교폭력행동에 참여한 경험이 있는 집단 내에서 그러한 경험의 정도는 양적인 연속선상의 차이로 간주될 수 있다. 학교폭력행동의 측정치를 동간척도로 간주하여 양적인 값으로만 이해하기에는 무리가 따르므로, 질적으로 다른 집단들을 분류할 필요가 있다. 따라서 이 연구에서 측정한 폭력가해행동 변인과 폭력피해경험 변인에서의 값을 기초로 질적으로 다른 집단을 분류하였다.

폭력가해행동 유무와 폭력피해경험 유무에 기초하여 네 집단을 분류한 결과가 표 4에 제시되어 있다. 폭력가해행동 유무집단의 분류는 다음과 같은 기준에 기초하였다. 즉 폭력가해행동 변인이 11개 문항으로 측정되고 각 문항은 5점 척도로 구성되어 있으며 여기에서 '1'은 '전혀 아니다'를 의미하므로, 11점은 가해행동 무집단으로, 12점 이상은 가해행동 유집단으로 분류되었다. 또한 폭력피해경험 유무집단의 분류는, 폭력피해경험 변인이 12개 문항으로 측정되므로, 12점은 피해경험 무집단으로, 13점 이상은 피해경험 유집단으로 분류되었다. 표 4에서 '가해 유/피해 유' 집단은 전체 응답자의 15%, '가해 유/피해 무' 집단은 12.5%, '가해 무/피해 유' 집단은 22.4%, '가해 무/피해 무'집단은 48.6%를 나타내었다. 폭력가해행동 집단 내에서 피해경험 유무에 따라 이 연구에서 다루는 변인들에 대해 차이가 있는지를 t-검증 하였다. 분석결과, 부모자녀관계: 애정(t=-.18), 부모자녀관계: 적대(t=-.11), 교사학생관계: 애정(t=1.30), 교사학생관계: 적대(t=-.08), 자기조절학습효능감(t=-.57), 어려움극복효능감(t=-.01), 도덕적 이탈(t=-.35), 일탈행동(t=.61)에서 모두 차이가 없었다($p>.05$). 단 친구관계: 애정(t=-3.67), 친구관계: 따돌림(t=4.78), 폭력대처효능감(t=-2.78)에서는 $p<.001$ 수준에서 차이가 있었으나, 두 집단간에 도덕적 이탈과 일탈행동 및 다른 많은 변인들에서 의미있는 차이가 없었다.

이 연구에서는 폭력가해행동 유무를 기준으로, 폭력피해경험 유무에 관계없이 다른 학생을 가해한 경험이 있는 경우를 폭력가해집단으로 정의('가해 유/피해 유'집단과 '가해 유/피해 무'집단)하고, 11개 문항으로 구성되어 있는 폭력가해행동 변인에서 12점 이상인 경우로 했다. 여기서 11점은 모든 폭력가해행동 문항에 대해 '전혀 없다'고 응답하였음을 의미한다.

표 4. 집단별 분포

피해경험 \ 가해행동	유	무	무응답	계
유	128 (15.0%)	191 (22.4%)	1 (.1%)	320 (37.5%)
무	107 (12.5%)	415 (48.6%)	4 (.5%)	526 (61.6%)
무응답	4 (.5%)	3 (.4%)	1 (.1%)	8 (.9%)
계	239 (28.0%)	609 (71.3%)	6 (.7%)	854 (100.0%)

폭력피해집단은 폭력가해행동을 한 적이 없으나, 폭력피해를 당한 경험이 있는 경우로 정의('가해 무/피해 유'집단)하고, 12개 문항으로 구성되어 있는 폭력피해경험 변인에서는 13점 이상을 나타내지만 폭력가해행동 변인에서는 11점인 집단으로 하였다. 폭력무경험집단은 폭력가해행동 뿐만 아니라 폭력피해경험도 전혀 없는 집단으로 정의('가해 무/피해 무'집단)하고, 폭력가해행동 변인에서 11점이면서 폭력피해경험 변인에서 12점인 응답자들로 구성하였다.

인문계 실업계 고등학생의 학교폭력행동 차이

이 연구의 고등학교 표집대상은 인문계와 실업계를 포함하고 있다. 인문계와 실업계 고등학교는 학교유형에서 차이가 있고, 각 학교 학생들간에 학교폭력행동에서 차이가 있을 가능성이 있다. 따라서 인문고와 실업고 집단 간에 학교폭력행동에서 차이가 있는지를 검토하였다. 먼저, 인문고와 실업고 두 집단간 폭력가해행동(t=.67)과 폭력피해경험(t=-.32)의 차이를 t-검증한 결과 p<.05수준에서 의미있는 차이가 없었다. 참고로 도덕적 이탈(t=1.19)과 일탈행동(t=.31)에서의 차이를 검토한 결과도 차이가 없었다. 한편, 인문고와 실업고 두 집단간 폭력가해, 폭력피해, 폭력무경험 집단에 속하는 빈도의 차이를 X^2검증한 결과도 p<.05수준에서 차이가 없었다(X^2=.50, df=2, p=.778). 이와 같이 인문고와 실업고 표집대상 간에 학교폭력행동에서 차이가 없으므로, 아래의 모든 분석에서 두 집단의 자료를 합하여 고등학교 자료로 명명하고 분석하였다.

결 과

폭력행동별, 학교수준별, 성별 환경변인의 차이

폭력행동별, 학교수준별, 성별 환경변인의 차이를 삼원변량분석하였다. 환경변인은 부모 사회경제적지위와, 인간관계로서 부모자녀관계, 교사학생관계, 친구관계를 의미한다. 표 5를 보면, 사회경제적지위에서

표 5. 폭력행동별 학교수준별 성별 환경변인 차이

변 인	변 산 원		F
사회경제적지위	주효과:	폭력행동(1)	.60
		학교수준(2)	9.92 ***
		성별 (3)	1.77
	상호작용효과:	(1)×(2)	1.16
		(1)×(3)	.66
		(2)×(3)	.03
		(1)×(2)×(3)	.93
부모자녀관계 애정	주효과:	폭력행동(1)	2.00
		학교수준(2)	13.53 ***
		성별 (3)	2.64
	상호작용효과:	(1)×(2)	.29
		(1)×(3)	2.61
		(2)×(3)	3.62 *
		(1)×(2)×(3)	1.45
적대	주효과:	폭력행동(1)	5.56 **
		학교수준(2)	2.49
		성별 (3)	7.02 **
	상호작용효과:	(1)×(2)	1.04
		(1)×(3)	1.19
		(2)×(3)	.43
		(1)×(2)×(3)	1.72
교사학생관계 애정	주효과:	폭력행동(1)	2.66
		학교수준(2)	18.43 ***
		성별 (3)	3.89 *
	상호작용효과:	(1)×(2)	.76
		(1)×(3)	.579
		(2)×(3)	.26
		(1)×(2)×(3)	.56
적대	주효과:	폭력행동(1)	10.72 ***
		학교수준(2)	1.30
		성별 (3)	11.37 ***
	상호작용효과:	(1)×(2)	2.24
		(1)×(3)	.188
		(2)×(3)	.39
		(1)×(2)×(3)	1.19
친구관계 애정	주효과:	폭력행동(1)	2.81
		학교수준(2)	4.62 **
		성별 (3)	14.72 ***
	상호작용효과:	(1)×(2)	.952
		(1)×(3)	.914
		(2)×(3)	.15
		(1)×(2)×(3)	.61
따돌림	주효과:	폭력행동(1)	14.14 ***
		학교수준(2)	20.33 ***
		성별 (3)	7.33 **
	상호작용효과:	(1)×(2)	2.59 *
		(1)×(3)	.54
		(2)×(3)	.92
		(1)×(2)×(3)	.60

상호작용효과 및, 폭력행동별, 성별 주효과가 없었고 학교수준별 주효과만 있었다.

표 5를 보면, 부모자녀관계의 애정에서는 학교수준별 성별 상호작용효과($p<.05$)가 있었다. 각 집단별 평균을 비교하여 보면, 초등학생에서 고등학생으로 됨에 따라 여자는 계속 하강하는 경향이나, 남자는 중학교에서 가장 낮은 값을 보였다: 남자(초, 3.55; 중, 3.03; 고, 3.31), 여자(초, 3.70; 중, 3.40; 고, 3.15). 이러한 상호작용에도 불구하고, 학교수준별 주효과가 크게 나타났다($p<.001$). 학교수준별 성별 관련변인의 평균과 표준편차를 제시한 표 9를 보면, Duncan 검증결과 초등학생이 중 고등학생보다 높은 평균값을 보였다. 따라서 초등학생이 가장 부모와 애정적인 관계에 있다.

부모자녀관계의 적대에서는 상호작용효과와 학교수준별 주효과가 없었다. 그러나 폭력행동집단별과 성별 주효과는 모두 $p<.01$ 수준으로 의미있는 차이를 보였다. 표 8에서 폭력행동별 적대적 부모자녀관계의 평균을 비교하여 보면, 폭력가해집단이나 폭력피해집단이 폭력무경험집단보다, 성별로는 남자가 여자보다 부모와의 관계가 적대적이었다(표 9 참고).

교사학생관계의 애정과 적대 모두 상호작용효과가 없었다(표 5 참고). 애정에서는 학교수준별로 $p<.001$ 수준의 의미있는 차이가, 성별에서는 약간의 차이($p<.05$)가 있었다. 표 9에 나타난 바처럼 초등학생이 중 고등학생보다, 여자가 남자보다 교사와 더욱 애정적 관계를 유지하였다.

교사학생관계 적대에서는 폭력행동집단별과 성별에서 모두 $p<.001$ 수준의 매우 의미있는 차이를 나타내었다. 표 8의 폭력행동집단별 평균을 보면, 폭력가해집단이 가장 높고, 그 다음으로 폭력피해집단이며, 폭력무경험집단이 가장 낮았다. 따라서 학교폭력행동을 경험한 집단이 경험하지 않은 집단보다, 폭력행동 경험 집단 내에서는 가해집단이 피해집단보다 교사와의 관계에서 더욱 적대적이었다. 표 9의 결과는 남자가 여자보다 교사와의 관계가 적대적임을 보여주었다.

표 5의 친구관계에 대한 삼원변량분석 결과를 보면, 애정 변인의 경우에 상호작용효과는 없고, 주효과는 성별($p<.001$), 학교수준별($p<.01$)로 의미있는 차이를 나타내었다. 성별로는 여자가, 학교수준별로는 초등학생이나 고등학생이 중학생보다 친구와의 관계가 더욱 애정적이었다(표 9 참고).

친구관계 따돌림은 유일하게 폭력행동과 학교수준별 상호작용효과를 보이는 변인이었다(표 5 참고). 그러나 유의도 수준은 $p<.05$로서 그다지 높지 않았는데, 집단별로 평균값을 비교하여 볼 때, 초등학생과 중학생에서는 폭력가해집단이 가장 친구 따돌림을 많이 받았으나, 고등학생에서는 폭력피해집단이 가장 높은 친구 따돌림의 평균을 나타내었다: 폭력가해행동(초, 1.60; 중, 1.53; 고, 1.22), 폭력피해경험(초, 1.56; 중, 1.39; 고, 1.43), 폭력무경험(초, 1.40; 중, 1.17; 고, 1.16). 세 독립변인 모두 주효과가 있었는데, 폭력행동과 학교수준은 $p<.001$ 수준에서, 성별은 $p<.01$ 수준에서 차이가 있었다. 표 8에서 폭력행동별 친구관계 따돌림의 평균을 보면, 피해집단과 가해집단이 폭력무경험 집단보다 높은 평균을 보이므로, 폭력행동을 경험한 집단일수록 친구들로부터 따돌림을 많이 받았다. 표 9에서 학교수준별 차이를 비교하여 보면, 초등학생이 가장 친구관계에서 따돌림을 많이 받았으며, 그 다음으로 중학생이고, 고등학생이 상대적으로 친구관계에서의 따돌림을 가장 적게 경험하는 것으로 확인되었다. 성별로는 남자가 여자보다 따돌림을 약간 더 경험하였다.

폭력행동별, 학교수준별, 성별 청소년 심리특성의 차이

폭력행동별, 학교수준별, 성별로 청소년 심리특성의 차이를 삼원변량분석한 결과가 표 6에 제시되어 있다. 청소년 심리특성으로 자기효능감과 도덕적 이탈을 포함하였다. 먼저, 자기효능감의 하위변인인 폭력대처효능감에서 학교수준별 성별 상호작용이 있었는데, 남자는 중학교에서 낮아졌다가 고등학교에서 다시 높아졌는데, 여자는 계속 하강하였다: 남자(초, 3.50; 중, 3.09; 고, 3.39), 여자(초, 3.35; 중, 3.19; 고, 3.01). 주효과는 학교수준과 성별로 있었는데(표 6 참고), 학교수준별로는 초등학생이 중 고등학생보다, 성

표 6. 폭력행동별 학교수준별 성별 청소년 심리변인 차이

변 인	변 산 원	F
자기효능감		
폭력대처	주효과: 폭력행동(1)	2.54
	학교수준(2)	7.11 ***
	성별 (3)	7.27 **
	상호작용효과: (1)×(2)	3.49
	(1)×(3)	.851
	(2)×(3)	7.37 ***
	(1)×(2)×(3)	1.13
자기조절학습	주효과: 폭력행동(1)	3.59 *
	학교수준(2)	14.66 ***
	성별 (3)	1.79
	상호작용효과: (1)×(2)	2.70 *
	(1)×(3)	1.25
	(2)×(3)	.54
	(1)×(2)×(3)	1.25
어려움극복	주효과: 폭력행동(1)	5.34 **
	학교수준(2)	9.04 ***
	성별 (3)	5.49 *
	상호작용효과: (1)×(2)	2.18
	(1)×(3)	1.87
	(2)×(3)	4.13 *
	(1)×(2)×(3)	1.60
도덕적 이탈	주효과: 폭력행동(1)	19.44 ***
	학교수준(2)	7.51 ***
	성별 (3)	14.12 ***
	상호작용효과: (1)×(2)	.39
	(1)×(3)	.11
	(2)×(3)	.51
	(1)×(2)×(3)	.64

별로는 남자가 여자보다 폭력대처효능감이 더 높았다(표 9 참고).

표 6을 보면, 자기조절학습효능감은 폭력행동과 학교수준에서 상호작용이 있었다. 초 중학생은 폭력무경험집단이 가장 자기조절학습효능감이 높고, 그 다음으로 피해집단, 가해집단의 순서이나, 고등학생에서는 세집단이 유사했다: 가해집단(초,2.93; 중,2.63; 고,2.83), 피해집단(초,3.11; 중, 2.80; 고,2.81), 폭력무경험집단(초,3.23; 중,2.94; 고,2.74). 주효과는 학교수준별($p<.001$), 폭력행동별($p<.05$)로 차이가 있었다. 학교수준별로는 초등학생이 중 고등학생보다(표 9 참고), 폭력행동별로는 폭력무경험집단이나 피해집단이 가해집단보다 자기조절학습효능감이 더 높았다(표 8 참고).

어려움극복효능감은 학교수준별 성별 상호작용($p<.05$)이 있었다(표 6 참고). 각 집단별 평균을 보면, 초등학생과 중학생에서는 성별로 큰 차이가 없는데, 고등학생은 남자가 여자보다 어려움극복효능감이 상당히 더 높았다: 남자(초, 3.23; 중, 3.03; 고, 3.15), 여자(초, 3.31; 중, 2.96; 고, 2.86). 세 독립변인 즉 학교수준($p<.001$) 폭력행동($p<.01$) 성별($p<.05$) 모두에서 주효과가 있었다. 학교수준별 차이를 보면, 초등학생이 중 고등학생보다 어려움극복효능감이 더 높고(표 9 참고), 폭력행동별로는 폭력무경험집단이나 피해집단이 가해집단보다는 어려움극복효능감이 더 높은 것으로 나타났다(표 8 참고), 성별로는 남자가 여자보다 더 높은 경향을 보였다(표 9 참고).

표 6에서 폭력행동별 학교수준별 성별 도덕적 이탈에서의 상호작용효과는 없었다. 그러나 세 독립변인 모두 매우 의미있는 주효과를 나타내었다($p<.001$). 폭력행동 집단별 평균을 보면, 가해집단이 피해집단이나 폭력무경험집단보다 도덕적 이탈의 정도가 높았으며, 피해집단과 폭력무경험집단 간에는 차이가 없었다(표 8 참고). 표 9에 제시된 바처럼, 학교수준별로는 고등학생이 초등학생이나 중학생보다 도덕적 이탈의 정도가 높았으며, 성별로는 남자가 여자보다 높았다.

폭력행동별, 학교수준별, 성별 청소년 행동특성의 차이

표 7은 폭력행동별, 학교수준별, 성별 청소년 행동특성의 차이를 삼원변량분석한 결과이다. 청소년 행동특성으로는 4개 변인 즉 일탈행동, 처벌경험, 본인의 학업성적 및 친구의 학업성적을 포함하였다. 일탈행동 경우를 보면, 학교수준별 성별 상호작용효과($p<.01$) 및 폭력행동별 학교수준별 상호작용효과($p<.05$)가 있었다. 집단별 평균을 비교하면 초등학생에서는 성별로 일탈행동에 차이가 없으나, 중학생과 고등학생은 남자가 여자보다 일탈행동의 정도가 더 많았다: 남자(초, 1.05; 중, 1.36; 고, 1.56), 여자(초, 1.04; 중, 1.12; 고, 1.31). 또한 초등학생에서는 가해집단 피해집단 및 폭력무경험집단간에 일탈행동의 정도

표 7. 폭력행동별 학교수준별 성별 청소년 행동변인 차이

변 인	변 산 원	F
일탈행동	주효과: 폭력행동(1)	21.54 ***
	학교수준(2)	42.96 ***
	성별 (3)	16.17 ***
	상호작용효과: (1)×(2)	2.47 *
	(1)×(3)	1.19
	(2)×(3)	5.69 **
	(1)×(2)×(3)	1.91
처벌경험	주효과: 폭력행동(1)	4.63 **
	학교수준(2)	11.15 ***
	성별 (3)	2.81
	상호작용효과: (1)×(2)	.98
	(1)×(3)	1.00
	(2)×(3)	.59
	(1)×(2)×(3)	1.51
본인성적	주효과: 폭력행동(1)	1.16
	학교수준(2)	12.00 ***
	성별 (3)	6.87 **
	상호작용효과: (1)×(2)	4.24 **
	(1)×(3)	.80
	(2)×(3)	.81
	(1)×(2)×(3)	.11
친구성적	주효과: 폭력행동(1)	2.28
	학교수준(2)	3.31 *
	성별 (3)	11.26 ***
	상호작용효과: (1)×(2)	2.80 *
	(1)×(3)	.64
	(2)×(3)	.34
	(1)×(2)×(3)	1.83

에 큰 차이가 없으나, 중학생과 고등학생에서는 가해집단이 피해집단이나 폭력무경험집단보다 일탈행동의 정도가 더 많았다: 가해집단(초, 1.12; 중, 1.46; 고, 1.70), 피해집단(초, 1.02; 중, 1.16; 고, 1.39), 폭력무경험집단(초, 1.01; 중, 1.11; 고, 1.30). 주효과는 세 독립변인 모두에서 $p<.001$ 수준의 매우 유의한 차이가 있었다. 표 8에서 폭력행동별 평균을 보면, 가해집단이 피해집단이나 폭력무경험집단보다 더욱 일탈행동을 많이 하고 있음을 알 수 있다. 표 9에서 학교수준별 차이를 보면, 고등학생이 가장 일탈행동의 정도가 높고, 그 다음으로 중학생이며, 초등학생이 가장 일탈행동을 적게 하였다. 또한 성별로는 남자가 여자보다 일탈행동을 더 많이 하였다.

처벌경험은 표 7에 제시된 바와 같이 상호작용효과가 없었다. 주효과는 학교수준별($p<.001$)과 폭력행동별($p<.01$)로 의미있었다. 학교수준별로는 초등학생이 중등학생보다 처벌을 더 많이 경험하고(표 9 참고), 폭력행동별로는 가해집단이 무경험집단보다 처벌경험을 더 많이 하였다(표 8 참고).

표 7에서 본인의 학업성적 차이를 분석한 결과는, 폭력행동과 학교수준별로 상호작용효과가 $p<.01$ 수준에서 있었다. 초등학생과 고등학생은 폭력행동 집단별로 차이가 없으나, 중학생에서는 가해집단과 피해집단의 학업성취도가 현저하게 낮아져서 폭력무경험집단과 매우 차이가 크게 나타났다: 가해집단(초, 3.75; 중, 3.10; 고, 3.38), 피해집단(초, 3.65; 중, 3.18; 고, 3.46), 폭력무경험집단(초, 3.79; 중, 3.65; 고, 3.30). 주효과는 학교수준별과 성별로 있었다.

친구의 학업성적도 본인 성적에서처럼 폭력행동별 학교수준별 상호작용효과가 있었다. 초등학생과 고등학생은 가해 피해 폭력무경험 집단 간에 큰 차이가 없는 반면, 중학생은 가해집단의 학업성적이 현저하게 낮았다: 가해집단(초, 4.07; 중, 3.50; 고, 3.65), 피해집단(초, 3.96; 중, 3.85; 고, 3.95), 폭력무경험집단(초, 4.03; 중, 4.01; 고, 3.79). 주효과는 학교수준과 성별에서 의미있게 나타났다.

폭력가해집단의 학교폭력행동과 학업성취 관련변인의 관계

학교폭력행동과 학업성취 관련변인의 상관관계를 폭력가해집단, 폭력피해집단, 폭력무경험집단 각각별로 구한 결과가 표 10에 제시되어 있다. 먼저, 폭력가해집단의 경우에 폭력가해행동과 폭력피해경험 및 학업성취와 관련변인들의 상관을 구하였다. 폭력가해집단의 가해행동은 기타 일탈행동과 r=.60의 매우 높은 정적 상관을 보이므로써, 가해행동을 많이 하는 청소년일수록 기타 일탈행동을 많이 하고 있음을 알 수 있다. 심리적 특성으로서 도덕적 이탈과의 관계에서 정적 상관을 보이므로써 가해행동을 많이 할수록 도덕적으로 이탈된 정도가 높았다. 폭력가해행동은 인간관계 변인들과 정적 관계를 나타내므로써, 교사학생관계에서 적대적이고, 친구관계에서 따돌림을 받으

표 8. 폭력행동별 관련변인 평균과 표준편차

변 인	가해집단 M (SD)	피해집단 M (SD)	폭력무경험집단 M (SD)
사회경제적지위	3.37 (.81)[a]	3.32 (.87)[a]	3.33 (.82)[a]
부모자녀관계			
애정	3.22 (.90)[a]	3.34 (.87)[a]	3.38 (.84)[a]
적대	2.05 (.74)[b]	1.96 (.70)[b]	1.82 (.66)[a]
교사학생관계			
애정	2.33 (.91)[a]	2.45 (.89)[ab]	2.50 (.87)[b]
적대	1.89 (.87)[c]	1.66 (.74)[b]	1.51 (.70)[a]
친구관계			
애정	3.08 (.78)[a]	3.01 (.85)[a]	3.25 (.74)[b]
따돌림	1.40 (.57)[b]	1.46 (.51)[b]	1.22 (.36)[a]
자기효능감			
폭력대처 효능감	3.28 (.80)[a]	3.15 (.86)[a]	3.25 (.76)[a]
자기조절학습 효능감	2.80 (.65)[a]	2.89 (.72)[a]	2.90 (.67)[a]
어려움극복 효능감	2.98 (.73)[a]	3.10 (.80)[a]	3.10 (.73)[a]
도덕적 이탈	2.68 (.40)[b]	2.46 (.46)[a]	2.43 (.41)[a]
일탈행동	1.51 (.70)[b]	1.21 (.35)[a]	1.19 (.33)[a]
처벌경험	1.12 (.41)[b]	1.07 (.33)[ab]	1.03 (.21)[a]
본인성적	3.39 (.92)[a]	3.43 (.95)[a]	3.49 (.89)[a]
친구성적	3.71 (1.00)[a]	3.92 (.81)[b]	3.89 (.89)[b]

표 9. 학교수준별 성별 관련변인 평균과 표준편차

변 인	학교수준별			성별	
	초	중	고	남	여
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
부모의 사회경제적지위	3.55 (.80)[b]	3.40 (.79)[b]	3.21 (.84)[a]	3.38 (.84)	3.31 (.82)
부모자녀관계					
애정	3.63 (.81)[b]	3.21 (.90)[a]	3.23 (.83)[a]	3.30 (.88)	3.36 (.85)
적대	1.83 (.64)[a]	1.93 (.75)[a,b]	1.96 (.70)[b]	2.02 (.72)	1.82 (.67)
교사학생관계					
애정	2.80 (.86)[b]	2.37 (.89)[a]	2.29 (.85)[a]	2.37 (.86)	2.51 (.91)
적대	1.61 (.76)[a]	1.62 (.78)[a]	1.69 (.79)[a]	1.80 (.82)	1.52 (.71)
친구관계					
애정	3.15 (.88)[b]	2.97 (.75)[a]	3.23 (.74)[b]	3.01 (.85)	3.28 (.69)
따돌림	1.49 (.57)[c]	1.34 (.51)[b]	1.22 (.36)[a]	1.39 (.51)	1.26 (.43)
자기효능감					
폭력대처 효능감	3.42 (.81)[b]	3.14 (.80)[a]	3.20 (.77)[a]	3.35 (.78)	3.15 (.79)
자기조절학습 효능감	3.11 (.72)[b]	2.80 (.67)[a]	2.78 (.63)[a]	2.83 (.68)	2.91 (.67)
어려움극복 효능감	3.27 (.76)[b]	2.99 (.73)[a]	3.00 (.73)[a]	3.14 (.72)	3.00 (.76)
도덕적 이탈	2.44 (.42)[a]	2.44 (.47)[a]	2.58 (.40)[b]	2.59 (.44)	2.43 (.41)
일탈행동	1.04 (.20)[a]	1.24 (.51)[b]	1.43 (.52)[c]	1.38 (.58)	1.19 (.35)
처벌경험	1.14 (.44)[b]	1.05 (.30)[a]	1.03 (.22)[a]	1.09 (.36)	1.04 (.25)
본인성적	3.73 (.83)[b]	3.34 (.98)[a]	3.35 (.90)[a]	3.32 (.94)	3.57 (.87)
친구성적	4.00 (.70)[b]	3.81 (.94)[a]	3.77 (.94)[a]	3.73 (.97)	3.95 (.83)

며, 부모자녀관계에서도 적대적이었다. 반면에 친구의 학업성취와는 부적인 관계를 보이므로써, 가해행동을 하는 청소년들이 사귀고 있는 친구들의 학업성적은 낮은 편임을 알 수 있다.

또한 폭력가해집단의 폭력피해경험은 친구관계에서의 따돌림과 r=.53의 매우 높은 정적 상관을 나타내는 반면, 친구관계에서의 애정은 -.30의 부적 상관을 보였다. 따라서 일탈행동 및 도덕적 이탈과는 정적 상관이 있었으며, 폭력대처효능감과는 부적 상관이 있었다. 따라서 폭력가해집단에서는 친구관계에서 따돌림을 많이 받고 애정은 적게 받을수록 폭력피해를 많이 경험하였으며, 폭력가해행동과 마찬가지로 일탈행동을 하거나 심리적으로 도덕적인 이탈이 되어 있는 경우가 많았다.

폭력가해집단에서 학업성취와 관련 변인의 관계를 보면, 친구의 학업성취와 r=.40, 자기조절학습효능감과 r=.32의 정적 상관이 있었다. 반면에 일탈행동이나 도덕적 이탈 및 처벌경험과는 부적 상관이 있었다. 인간관계와 관련하여서는 친구로부터의 따돌림, 부모와의 적대, 교사와의 적대적인 관계와 부적 상관이 있었으며, 반면에 부모 교사 친구와의 애정적인 관계와는 정적 상관이 있었다. 그러므로 폭력가해집단 내에서 학업성적이 좋은 청소년일수록 성적이 좋은 친구들과 사귀고 자기조절학습효능감이 높으며, 일탈행동은 적게 하였다. 인간관계의 면에서는 학업성적이 좋은 청소년일수록 부모나 교사와 적대적이거나 친구로부터 따돌림을 받지 않고 애정적인 관계를 유지하였다.

폭력피해집단의 폭력피해경험과 학업성취 관련변인의 관계

표 10에서 폭력피해집단의 폭력피해경험과 관련변인의 상관계수를 살펴보면, 교사 및 부모와의 적대적인 인간관계 및 친구관계에서의 따돌림이 정적 상관을 보이고, 부모 및 친구관계에서 애정과는 부적 상관을 보였다. 또한 도덕적 이탈과는 강도가 약하나 정적 관계에 있었다. 따라서 폭력피해를 경험하는 청소년들은 교사와 적대적이고 친구들로부터 따돌림을

표 10. 학교폭력행동과 학업성취 관련변인 상관관계

<폭력가해집단>

	폭력가해	폭력피해	학업성취
부모자녀관계			
애정	-	-	.17
적대	.12	-	-.21
교사학생관계			
애정	-	-	.13
적대	.31	.14	-.18
친구관계			
애정	-	-.30	.11
따돌림	.23	.53	-.23
자기효능감			
폭력대처효능감	-	-.18	-
자기조절학습 효능감	-	-	.32
어려움극복 효능감	-	-	.11
도덕적 이탈	.20	.15	-.11
일탈행동	.60	.39	-.29
사회경제적지위	-	-	.19
처벌경험	-	-	-.11
친구의 학업성취	-.31	-	.40

<폭력피해집단>

	폭력피해	학업성취
부모자녀관계		
애정	-.15	.31
적대	.17	-.15
교사학생관계		
애정	-	.12
적대	.29	-.20
친구관계		
애정	-.18	.28
따돌림	.27	-
자기효능감		
폭력대처효능감	-	.13
자기조절학습 효능감	-	.38
어려움극복 효능감	-	.13
도덕적 이탈	.12	-
일탈행동	-	-.30
사회경제적지위	-	.26
처벌경험	-	-
친구의 학업성취	-	.28

<폭력무경험집단>

	학업성취
부모자녀관계	
애정	.13
적대	-
교사학생관계	
애정	.21
적대	-.23
친구관계	
애정	-
따돌림	-
자기효능감	
폭력대처효능감	.17
자기조절학습 효능감	.40
어려움극복 효능감	.22
도덕적 이탈	-
일탈행동	-.30
사회경제적지위	-
처벌경험	-
친구의 학업성취	.41

받는 관계에 있다.

학업성취와 인간관계 변인들간의 상관을 보면, 부모 교사 친구와의 애정적인 관계는 모두 정적 상관을 보이며, 부모 및 교사와의 적대적 관계는 부적 상관을 나타내었다. 자기효능감의 세 하위변인 모두와 정적 상관을 보이는데, 그 중에서도 특히 높은 자기조절학습 효능감은 높은 학업성취도와 관련된다. 본인의 학업성취가 친한 친구의 학업성취수준 및 부모의 사회경제적지위와는 정적 관계에 있는 반면, 일탈행동과는 부적 관계에 있음을 알 수 있다.

폭력무경험집단의 학업성취 관련변인의 관계

폭력무경험집단의 학업성취와 관련변인의 상관을 제시한 표 10을 보면, 교사학생의 애정적 관계와는 정적 상관이고 적대적 관계와는 부적 상관을 보였다. 부모와의 애정적 관계와도 정적 상관을 나타내나 상관의 강도는 낮다. 학업성취도는 자기효능감의 세 하위변인과 정적 관계에 있는데, 특히 자기조절학습 효능감과는 r=.40의 높은 상관계수를 나타내었다. 또한 청소년의 학업성취도는 친구의 학업성취도와 r=.41의 높은 정적 관계를 나타내고, 일탈행동과는 -.30의 부적 관계를 보였다.

논의 및 결론

그동안 한국에서 청소년 비행이나 일탈행동에 관한 연구들(김준호 노성호 곽대경, 1992; 박영신 김의철, 1998)이 계속 누적되어 왔고, 1990년대 중반부터는 집단따돌림에 대한 연구들(박경숙 손희권 송혜정, 1998; 이춘재 곽금주, 2000)이 진행되어 왔다. 그러나 청소년 비행이나 일탈행동은 학교폭력행동을 포함하지만 포괄적인 내용들을 다루고, 집단따돌림은 학교폭력행동에 포함되나 한 부분만을 다루므로, 청소년의 학교폭력현상에 대한 체계적이고 종합적인 진단이 이루어졌다고 보기는 어렵다. 최근에 학교폭력에 대한 관심이 증가되면서 학교폭력행동에 관한 기술적인 자료들이 많이 제시(이재순, 1999)되고, 학교폭력행동을 예방해야 한다는 주장이 사회적으로 공감되어 되면서, 학교폭력에 대한 심리학적 연구(한국심리학회, 1999)가 진행되는 시점에 있으나, 아직은 학교폭력행동에 관여하고 있는 청소년들의 심리 행동특성과 인간관계 등에 대한 심리학적 분석이 충분하지는 않다. 1980년부터 1994년까지 미국에서 수행된 청소년 비행연구 1,878편을 분석(심응철, 1996)한 바에 의하면, 이론 및 정책연구(34.7%), 비행유형별 접근(24.1%), 사회학적 접근(20.6%)에 비해 심리학적 접근은 10.7%에 머무르고 있다. 그나마 심리학적 접근에서 주로 다루어지고 있는 변인들은 주로 성격 및 기질, 학습장애, 인지적 접근, 정신병질, 지능 및 정신능력, 성역할과 성차에 초점을 두고 있다.

이 연구는 인간의 행동이 환경과 심리의 상호작용(Bandura, 1997)을 통해 형성되기 때문에 인간심리와 행동에 대한 선형모형적 접근보다는 상호작용모형적 접근(Kim, 1999a)을 해야 한다는 가정에 기초(김의철 박영신, 1999)한다. 따라서 학교폭력행동에 대한 이해

를 위해 청소년 개인의 심리적 특성 뿐만 아니라, 주위사람들과의 관계에 대한 분석도 시도하고자 하였다. 이러한 시각에서 폭력가해, 폭력피해, 폭력무경험 집단의 인간관계와 심리 행동특성의 차이를 분석하였으며, 분석결과를 통해 청소년의 경험과 심리 행동의 형성에 관련된 또 하나의 문화에 대한 이해를 시도하였다. 분석결과를 종합하여 볼 때, 이 연구의 개념모형에서 제안한 바처럼 청소년 문화는 주된 문화와 더불어, 질적으로 다른 역동 속에서 움직여지는 하위문화가 존재하는 것으로 보인다. 이러한 판단은 폭력가해집단이 폭력무경험집단과 인간관계나 심리 행동특성에서 현저한 차이를 나타낸다는 사실에 근거한다. 즉 폭력가해집단은 폭력무경험집단보다 부모나 교사와의 관계가 적대적이었으며, 친구관계에서 더욱 따돌림을 받는 것으로 확인되었다. 심리특성의 면에서 가해집단이 도덕적 이탈의 정도는 높았으나, 자기조절효능감이나 어려움극복효능감은 더욱 낮았다. 또한 행동특성에서도 차이가 있었는데, 가해집단이 더욱 일탈행동을 많이 하고 학교에서의 처벌경험도 더 많았다. 또한 폭력가해행동과 폭력피해경험은 일탈행동, 도덕적 이탈, 교사와 적대적 관계, 친구의 따돌림과 정적 상관이 있었다. 반면에 학업성취는 일탈행동, 부모나 교사와 적대적 관계와는 부적 상관이 있고, 자기효능감, 친한 친구의 학업성취, 부모나 교사와의 애정적 관계와는 정적 상관이 있었다.

이러한 결과는 이 연구의 개념모형에서 제안하고 있는 바처럼, 폭력가해집단과 폭력무경험집단 간에 인간관계를 통한 경험이 다르고, 나아가서 심리 행동특성에서도 차이가 있음을 나타내고 있다. 부모 교사 및 친구와 애정적인 관계에 있는 경우는, 관계에서의 긍정적인 경험을 통해 환경에서 요구하는 과제들 즉 학생으로서 학업에 충실해야 하는 현실에 의미와 가치를 두고, 학업성취와 관련된 기술을 개발하므로써 자기효능감이 증진되고 결과적으로 학업에서 성취를 하는데, 이러한 성취는 가정에서 뿐만 아니라 학교에서도 긍정적인 보상을 받게 되므로 긍정적인 경험이 누적되어 결과적으로 건전한 청소년문화의 틀 속에서 성장이 가능하게 된다. 반면에 부모나 교사와 적대적인 관계에 있고 친구들로부터 따돌림을 당하는 부정적인 인적환경과 자극은, 부모나 교사들이 중요하다고 가르치는 의미나 가치에 반항하게 만든다. 이러한 환경의 청소년들은 학생으로서 중요한 성취와 관련된 효능감을 개발하지 못하며, 심리적인 면에서 도덕적 이탈이 정당화되고 내면화되게 된다. 이런 청소년들은 또래집단을 가해하는 일에 참여하게 되고 경우에 따라서는 폭력피해를 경험하게 된다. 폭력가해행동은 학교나 사회에서 처벌을 받게되고, 이러한 경험들은 더욱 공격적이고 반사회적인 태도를 초래하여, 결과적으로 이 집단의 청소년들은 상호 지원을 해 주는 또래들과 건전하지 못한 생활양식을 형성하며 이러한 삶의 역동을 계속적으로 경험하게 된다.

청소년 학교폭력행동의 예방과 지도를 위해서는, 청소년집단 내의 이질적인 각 문화에 대한 이해가 필요하다. 주된 문화를 구성하는 집단역동에 근거하여 하위문화와 관련된 현상들을 이해하고 치료하려는 시각은, 기성세대와 청소년세대간의 갈등만을 증폭시킬 뿐이며 문제의 해결에 도움이 되지 않는다. 다양한 하위문화 내에서의 집단역동을 현상 자체로 이해하고, 이에 근거한 적절한 지도가 보다 효율적이다. 학교현장의 문제점 중 하나는 하나의 문화적 틀과 가치기준만을 옹호하는 기성세대로서의 교사집단이, 이질적인 하위문화에 대한 근본적인 이해없이 교육적으로 바람직하다고 판단되는 기준을 일방적으로 강요하는데 있다. 대부분의 교사들은 청소년기를 모범적으로 보낸 사람들이므로, 학교폭력행동에 가담하고 있는 청소년집단의 심리 행동적 역동과 문화에 대한 참조틀을 갖고 있지 못하는 경우가 많다. 학교폭력행동이 형성되는 하위문화에 대한 근본적인 이해없이 이러한 청소년의 행동을 지도한다는 것은 불가능하다고 보아야 할 것이다. 교사가 학생들의 배경, 흥미, 포부수준에 대한 지식이 부족할 때(Cartledge & Johnson, 1997) 이것은 학교폭력을 이해하고 지도하는데 오히려 방해요인으로 작용할 수도 있다. 이 연구에서 밝혀진 바와 같이, 학교폭력을 전혀 경험하지 않은 집단의 심리 행동적 특징과 학교폭력집단의 특징은 상당히 다르다. 또한 이질적인 각 집단의 청소년들이 형성하고

있는 인간관계에서 경험하는 세계가 매우 다르다. 그러므로 부모나 교사는 이와 같이 다른 문화 속에서 생활하는 청소년을 기존의 틀로 이해하고자 하는 태도를 버리고, 존재하는 현상 그 자체로서의 청소년문화를 이해하는 것이 필요하다. 인간의식의 과정이 전 세계의 여러 문화권에서 동일하지 않다는 Shweder의 지적(김의철 박영신 역, 1997)은, 다양한 청소년집단 내에서의 차이를 이해하는 데에 많은 교훈을 준다. 결국 학교폭력에 관여된 청소년을 이해하고 적절히 지도하기 위해서는, 청소년 집단 내에서의 다양한 역동의 존재를 인정하고, 질적으로 다른 문화의 맥락 속에서 청소년의 심리와 행동을 조망하는 용기가 필요하다.

이 연구에서 밝혀진 결과 중에 특별히 관심을 끄는 점은, 부모나 교사 및 친구관계에서 받는 사회적 지원이 청소년 행동에 중요한 영향을 미친다는 사실이다. 폭력가해집단은 폭력무경험집단 보다 부모나 교사와의 관계에서 현저하게 적대적이고 또래집단에서 따돌림을 받는 경우가 많았다. 반면에 청소년들의 높은 학업성취도는 부모 교사 또는 친구들과 애정적인 관계를 유지하는 것과 정적인 상관관계를 나타내었다. 의미있는 인간관계에서의 정서적이거나 정보적 지원 여부가 청소년의 심리와 행동에 직접적인 인과적 영향을 미친다는 사실은, 이미 다른 연구(박영신 김의철 김영희 민병기, 1999; 박영신 김의철 정갑순 이상미 권혁호, 2000)에서 밝혀졌다. Park(2000)의 연구에서도 부와 자녀관계 및 모와 자녀관계가 적대적일수록 청소년들이 일탈행동을 많이 하고, 애정적일수록 일탈행동을 적게 하는 것으로 확인되었다. 또한 김의철과 박영신(1999)이 일탈행동을 사소한 문제행동과 심각한 일탈행동으로 분류하였을 때, 심각한 일탈행동은 부모의 사회적 지원과 부적 상관을 보였다. 또한 교사가 사회적 지원을 많이 해 줄수록 청소년들이 심각한 일탈행동을 적게 하였다.

이 연구의 자료 분석과정에서 나타난 사실 중의 하나는, 청소년들이 학교생활을 하면서 폭력가해행동이나 폭력피해경험과 같은 학교폭력을 경험하는 경우가 매우 많은 점이다. 이는 학교폭력을 전혀 경험하지 않은 집단이 전체 표집의 과반수(49.3%) 밖에 되지 않으며, 이러한 경향이 초(47.7%) 중(41.5%) 고(53.9%) 집단에서 거의 유사한 비율로 나타난다는 사실에 근거한다. 이 연구에서 학교폭력을 측정하기 위해 포함한 문항들이 요인분석을 통해 사소한 폭력이기보다는 심각한 폭력행동의 목록들을 포함하고 있는 점을 고려해 볼 때, 최근 청소년들의 학교폭력 현상이 학교 내에서 매우 만연되어 있음을 알 수 있다. 이러한 학교폭력의 양적 증가와 질적 심각성은 다른 연구들에서도 지적되고 있다. Olweus(1993)는 노르웨이 초 중 학생들의 약 15%, 즉 7명 중에서 1명 정도는 학교폭력 가해행동이나 피해경험을 하였다는 사실을 밝히고 있다. 미국 10대 청소년들의 12%가 학교는 더 이상 안전하지 않다고 응답을 하고 있으며, 이제는 총기를 사용한 학교폭력이 만연되고 있다(Stephens, 1997). 한국의 경우에 비록 총기를 사용하지는 않지만 흉포화, 조직화와 집단화, 저연령화와 여학생 폭력 증가, 동기 없는 폭행증가현상(송길룡, 1998) 등 학교폭력 가해현상이 날로 심각해 지고 있다. 폭력피해의 면에서는 심리적 부적응만이 아니라 사망피해의 사례(청소년폭력예방재단, 1998)까지 발생하고 있다. 초 중 고등학생 6,893명을 대상으로 분석한 결과(박경숙 손희권 송혜정, 1998)에 의하면, 과반수 이상(56%)인 3,872명이 지난 1년 동안 학교폭력피해 경험이 있다고 응답하였다. 청소년폭력예방재단(1996)에 접수된 1,000건의 피해사례 중에 62.1%가 학교내 폭력이었고, 1,000건의 상담사례 중에서 6개월 이상의 장기적인 폭력 피해를 당한 학생이 전체의 32.2%나 되었다. 학교폭력에 대한 사회적 인식만이 아니라 청소년들의 체감된 문제의식은, 학교폭력에 대한 보다 전문적인 분석과 처치가 필요함을 시사한다. 예컨대 서울지역 초 중 고등학생 3,277명을 대상으로 학교폭력의 심각성에 대해 질문하였을 때, 대부분이 매우 심각하다는 반응(매우 심각; 39.3, 약간 심각; 45.1%, 보통;11.6%, 심각하지 않음; 3.1%, 전혀 심각하지 않음; 0.9%)을 하였다(청소년폭력예방재단, 1998). 비록 경미한 비행이기는 하나 비행의 종류에 따라 70% 이상의 청소년이 경험한 것도 있다(김준호 노성호 고경임과 최원기, 1990)는 사

실을 상기해 볼 때, 청소년 행동의 이러한 경향에 대한 이해는 매우 중요한 의미를 갖는다. 학교폭력이 이제는 단순한 '문제'의 차원이 아니라 청소년 '문화'의 한 현상으로 자리잡고 있음에 주목할 필요가 있다.

그런데 이와 같이 만연된 학교폭력행동이 부모의 사회경제적지위와는 무관하다는 점에 주의할 필요가 있다. 부모의 사회경제적지위가 높거나 낮은 것에 관계없이 자녀들은 학교폭력행동에 가담하기도 하고 피해를 받기도 한다는 사실은, 학교폭력행동이 특정 사회계층의 문제로 제한되는 것이 아님을 보여준다. Stephens(1997)의 지적에 의하면 미국에서도 이제는 부모의 사회경제적수준이나, 도시 농촌과 같이 학교가 위치한 지역에 관련없이, 학교폭력행동이 만연되어 있다. 이제 미국의 학교들에서는 학교폭력을 감소시키고 안전을 증가시키는 것이, 학생들에게 높은 양질의 교육을 받게 하는 것의 필수요건으로 인식되고 있다.

이 연구의 결과는 많은 시사를 주지만, 여러 면에서 제한점이 있으므로 조심스러운 해석이 요구된다. 즉 여기에서 확인된 결과는 폭력가해, 폭력피해, 폭력무경험 집단간의 차이를 보여주고, 또한 학교폭력행동과 관련 변인들간의 관계만을 나타내어 줄 뿐, 변인간 인과의 방향에 대해서 설명해 주지는 않는다. 그러므로 이 연구의 개념모형이나 또는 이 연구에서의 경험적 결과들을 바탕으로, 인간관계와 같은 환경변인들이 청소년의 도덕적 이탈과 같은 심리적 특징에 어떠한 영향을 미치고, 나아가서 학교폭력행동이나 기타 일탈행동들에 어느 정도의 직접적이고 간접적인 영향을 미치는지에 대한 분석이 필요하다.

학교폭력을 경험한 집단 중에서도 폭력피해만을 당한 집단과 가해행동을 해 본 집단 간에는 인간관계의 면에서나 심리 행동특징 면에서 상당한 차이가 있는 것으로 나타났다. 예컨대 폭력가해집단이 피해집단보다 교사와의 관계에서 적대적이었으며, 도덕적 이탈의 정도도 심하였고, 일탈행동도 더 많이 하는 것으로 확인되었다. 이 연구의 결과와 일치하여, 양계민과 정현희(1999)의 연구에서도 가해자는 피해자에 비해 비행을 더 많이 하였다. 또한 Olweus(1993)는 전형적인 가해자가 또래나 성인들에 대해 공격적이며, 수동적인 피해자들은 부모의 과보호적인 양육태도 때문에 부모 특히 어머니와 긍정적이고도 친밀한 관계를 유지하는 경우가 많다고 하였다. 이러한 일련의 결과는 가해행동집단과 피해경험집단이 심리 행동 면에서 매우 이질적임을 보여준다. 그러므로 후속연구에서는 폭력가해집단과 폭력피해집단을 구분하여 각각의 심리 행동적 메카니즘을 보다 정교하게 분석해야 할 것이다.

또한 후속연구에서는 보다 다양한 특성을 지닌 표집들을 대상으로 폭력가해, 폭력피해, 폭력무경험 집단 간의 인간관계나 심리 행동특성 차이를 재확인해 볼 필요가 있다. 이 연구에서는 현재 학교를 다니고 있는 일반 학생들만을 표집대상으로 분석하였는데, 교육청이나 쉼터와 같은 곳에 위탁되어 있는 문제청소년, 또는 소년원에 수감되어 있는 소년원생 등을 표집대상에 포함하여 일반 학생들과의 차이를 살펴볼 필요가 있다. 위탁청소년이나 소년원생 등의 경우는 일반 중 고등학생보다 폭력행동이나 기타 일탈행동에 더욱 관여되어 있는 경우가 많기 때문에, 폭넓은 청소년 표집을 대상으로 이 연구에서의 결과들을 재확인하는 것이 요구된다.

이 연구의 결과는 앞으로 청소년 폭력예방프로그램의 개발에 응용할 수 있는 다양한 아이디어들을 제공한다. 위에서 이미 언급한 바처럼, 환경적인 처치의 측면에서는 부모나 교사 및 친구집단과의 애정적 인간관계를 형성하고 사회적 지원을 제공하는 것이 중요할 것이다. 또한 청소년의 심리 특성에 대한 훈련으로는 자기효능감을 높여주고, 도덕적 이탈의 정도를 감소시켜 주는 내용이 포함되는 것이 효율적일 것이다. 이러한 판단은 폭력가해집단이 폭력무경험집단보다 심리적으로 도덕적 이탈의 정도가 높고, 반면에 자기조절학습효능감이나 어려움극복효능감은 더 낮은 결과에 의거한다. 높은 자기효능감이 청소년의 학업성취(박영신 김의철 정갑순 이상미 권혁호 양계민, 2000), 생활만족도(박영신 김의철 김영희 민병기, 1999)에 대해 직접적인 영향력을 갖고 있음은, 이미

선행연구들을 통해 밝혀진 바다. 앞으로 학교폭력예방 또는 치료 프로그램의 개발에 있어 도덕적 이탈의 정도를 낮추어 주고, 보다 적극적인 차원에서 자기효능감을 높여주는 구체적인 방략의 구안이 요구된다.

한편, 폭력가해집단 피해집단 및 폭력무경험집단 간의 차이를 분석하는 과정에서, 학교수준별 성별 상호작용의 가능성을 고려하여 삼원변량분석으로 변인을 함께 투입하였으나, 극히 일부 변인에서만 낮은 수준의 상호작용이 나타나고 전반적으로는 상호작용 현상이 나타나지 않았다. 이 연구결과에 의하면 학교수준별로나 성별로 도덕적 이탈이나 일탈행동의 정도에서 매우 의미있는 차이가 있으며, 동시에 이러한 도덕적 이탈이나 일탈행동은 폭력가해행동과 정적 관계에 있는 것으로 확인되었다. 이러한 사실로 미루어 학교수준별로나 성별로 학교폭력행동에서 의미있는 차이가 있을 가능성이 시사된다. 학교수준별 성별 학교폭력행동의 차이에 대해서는, Olweus(1993) Park과 Kim(1999b) 등에 의해 지적된 바 있다. 후속연구에서는 학교수준별로 폭력가해행동이나 폭력피해경험에 어떠한 차이가 있고, 성별로는 어떠한 차이를 보이는지에 대해서도 검토하고자 한다.

앞으로 학교폭력현상을 연구함에 있어서 토착심리적 접근(Kim, 1999b)이 요구된다. 권준모(1999)는 한국 청소년 집단에서의 집단따돌림이 집단으로 지속적인 심리적 신체적 괴롭힘으로 피해자가 고통을 받는 점에서 서양의 bullying이나 일본의 이지메와 유사하나, 집단에서 따돌림의 대상을 공통으로 지명하고 인지하는 명명화(identification, labeling)와 공개적인 낙인과정을 통한 관계적 소외 현상이 강조되는 점에서 차이가 있음을 지적하였다. 이와 같이 명명화하므로써 다양한 형태의 폭력에 대한 암묵적 합리화를 제공한다는 것이다. 이 연구에서 밝혀진 바와 같이, 청소년의 폭력행동이 부모 교사 친구와의 인간관계와 밀접히 관련되어 있고, 한국 청소년들이 한국사회 좁게는 한국 학교현장의 문화적 토양에서 자라고 있다는 점을 고려하여 볼 때, 한국 청소년의 토착심리에 대한 이해없이는 학교폭력현상의 본질에 대한 이해와 처방이 어려울 것이다. Kim, Park과 Park(2000)은 특정한 사회집단 내에서 현저하고 의미있는 개념들은 연구되어질 가치가 있으며, 토착심리적 접근을 통해 연구되어야 할 이러한 개념들에 두 가지 유형이 있음을 지적하였다. 즉 아마에(amae)나 체면과 같은 토착적 개념에 대한 심리적 분석과, 성취 자기(self) 스트레스와 같은 심리적 개념들에 대한 토착적 분석이 그것이다. 예컨대 한국인의 성취, 안전 및 산업재해와 같은 주제에 대해 토착심리적 분석 결과들이 정리(Kim, Park, & Park, 1999)된 바 있다. 앞으로 한국 청소년의 학교폭력행동의 역동을 이해하기 위해서는 후자와 같은 맥락에서의 토착심리적 분석이 요구된다.

참고문헌

강진령, 유형근 (2000). **집단괴롭힘**. 학지사.

곽금주, 김의철, 박영신 (1999). 한국 청소년 문화의 형성요인 탐색: 비행과 우울 중심으로. **한국심리학회지: 사회문제**, 5(1), 111-121.

권준모 (1999). 한국의 왕따현상의 개념화와 왕따 연구의 방법론적 고찰. **한국심리학회지: 사회문제**, 5(2), 59-72.

김명언, 김의철, 박영신 (2000). 청소년관 성인간의 세대차이와 유사성. **한국심리학회지: 사회문제**, 6(1), 181-204.

김성환 (1999). 학교폭력에 대한 학교 및 교사의 역할. 한국심리학회 1999년 심포지엄. 학교폭력의 학술적 사회적 대안. 129-137.

김의철, 박영신 역 (1997). **문화와 사고**. 교육과학사. Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.

김의철, 박영신 (1999). 한국 청소년의 심리 행동특성의 형성: 가정, 학교, 친구, 사회 영향을 중심으로. 한국교육심리학회, **교육심리연구**, 13(1), 99-142.

김의철, 박영신 (1999). 서장. 김의철 박영신 양계민 역. 자기효능감과 인간행동. 교육과학사. Bandura,

A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

김준호, 노성호, 고경임, 최원기 (1990). 청소년비행의 원인에 관한 연구: 공부압력을 중심으로. 청소년범죄연구 1. 한국형사정책연구원.

김준호, 노성호, 곽대경 (1992). 한국의 청소년 비행집단에 관한 연구. 한국형사정책연구원.

문화체육부 (1996). 청소년백서. 문화체육부 청소년정책실.

박경숙, 손희권, 송혜정 (1998). 학생의 왕따현상에 대한 연구. 한국교육개발원, 연구보고 98-19.

박영신 (1997). 청소년 자기효능감과 통제부위신념의 형성요인. 안귀덕 황정규 김의철 박영신. 한국청소년문화:심리사회적 형성요인.pp. 41- 174. 연구논총 97-8. 한국정신문화연구원.

박영신, 김의철 (1998). 청소년 비행과 성취행동: 가정환경, 귀인양식, 건강과의 관계를 중심으로. 한국심리학회지: 사회문제, 4(1), 29-53.

박영신, 김의철, 김영희, 민병기 (1999). 초등학생의 생활만족도 형성요인에 대한 구조적 관계 분석: 사회적 지원과 자기효능감을 중심으로. 한국심리학회지: 사회문제, 5(1), 57-76.

박영신, 김의철, 정갑순, 이상미, 권혁호, 양계민 (2000). 초, 중, 고등학생의 생활만족도 차이와 형성 및 영향. 한국심리학회지: 건강, 5(1), 94-118.

서울소년분류심사원 (1997). 비행소년의 분류심사: 분류심사 통계 및 사례, 제 18집.

송길룡 (1998). 학교폭력 현황 및 대책. 대한청소년정신의학회, 학교폭력의 현황과 대책, 7-15.

심응철 (1996). 미국의 청소년 비행 연구동향. 한국심리학회지: 발달, 9(1), 99-109.

양계민, 정현희 (1999). 학교폭력이 청소년의 심리적 적응에 미치는 영향: 가해자, 피해자, 일반학생의 비교를 중심으로. 한국심리학회지: 사회문제, 5(2), 91-104.

이재순 (1999). 학교폭력에 대한 검찰의 역할 및 대처방안. 한국심리학회. 학교폭력의 학술적 사회적 대안. 1999년 한국심리학회 심포지움.

이춘재 (1999). 학교폭력에 대한 심리학적 접근. 한국심리학회 1999년 심포지엄. 학교폭력의 학술적 사회적 대안. 11-25.

이춘재, 곽금주 (2000). 학교에서의 집단따돌림. 집문당.

이훈구 (1999). 학교폭력: 그 현황과 대책. 경희대학교 주최, 왕따 학교폭력의 실태와 대처방안. 26-68.

조성호 (2000). 학교폭력에 대한 개념화: 통합적 접근 모형. 한국심리학회지: 사회문제, 6(1), 47-68.

청소년폭력예방재단 편 (1996). 폭력은 싫어요: 학교폭력의 예방과 지도. 도서출판 청소년폭력예방재단.

청소년폭력예방재단 (1998). 학교폭력상담사례집, 제 2호.

한국심리학회 (1999). 학교폭력의 학술적 사회적 대안. 1999년 한국심리학회 심포지움.

한영주 (1999). 중 고등학교 집단따돌림("왕따") 가해자 및 피해자의 특성에 관한 연구. 이화여대 대학원 석사학위논문.

Bandura, A. (1995a). Manual for the construction of self-efficacy scales. Unpublished manuscript, Department of Psychology, Stanford University, USA.

Bandura, A. (1995b). Multifaceted scale of mechanisms of moral disengagement. Unpublished manuscript, Department of Psychology, Stanford University, USA.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bjorkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 307-313.

Cartledge, G., & Johnson, C. T. (1997). School violence and cultural sensitivity. Goldstein, A. P. & Conoley. *School violence intervention: A practical handbook*, 391-425. New York: The Guilford Press.

Kim, U. (1999a). After the crisis in social psychology: Development of the transactional model of science.

Asian Journal of Social Psychology, 1, 1-19.

Kim, U. (199b). Indigenous, cultural, and cross-cultural psychology: Theoretical, conceptual, and epistemological analysis. Paper presented in the 3rd conference of Asian Association of Social Psychology in Taipei, Taiwan.

Kim, U., Park, Y. S., & Park, D. H. (1999). The Korean indigenous psychology approach: Theoretical considerations and empirical applications. *Applied Psychology: An International Review, 48(4),* 451-464.

Kim, U., Park, Y. S., & Park, D. H. (2000). The challenge of cross-cultural psychology: The role of the indigenous psychologies. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31(1),* 63-75.

Kim, U., & Yamaguchi, S. (1995). Cross-cultural research methodology and approach: Implications for the advancement of Japanese social psychology. *Japanese Journal of Experimental Social Psychology,* 10, 168-179.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Cambridge: Blackwell.

Park, Y. S. (2000). The impact of the changing parent-child relationship on adolescent' functioning: Comparison of primary, junior high, senior high and university students. Paper presented at the 15th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP). July 16-21. Polish Academy of Science, Pultusk, Poland.

Park, Y. S., & Kim, U. (1999a). The educational challenge of Korea in the global era: The role of family, school, and government. Chienese University of Hong-Kong, *Education Journal, 27(1),* 91-120. Special Issue: Conference on Restructuring the knowledge base of education in Aisa.

Park, Y. S., & Kim, U. (1999b). Understanding and preventing school violence in Korea: The role of family, school, peer group, and society. Paper presented at The Third Conference of the Asian Association of Social Psychology(AASP), "Striving for a New Era of Asian Social Psychology" August 4-7, Academia Sinica, Taipei, Taiwan.

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44,* 329-335.

Rohner, R. P. (1984). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection.* Storrs, CT: University of Connecticut Press.

Siegel, L. J., & Senna, J. J. (1994). *Juvenile delinquency.* 5ed. West publishing company..

Stephens, R. D. (1997). National trends in school violence: Statistics and prevention strategies. Goldstein, A. P. & Conoley. *School violence intervention: A practical handbook,* 72-92, New York: The Guilford Press.

1차 원고 접수 : 2000년 9월 19일
최종 원고 접수 : 2000년 11월 20일

한국심리학회지 : 사회문제
Korean Journal of Psychological and Social Issues
2001. Vol. 7, No. 1, 63~89

Psychological, behaviorial, and relational characteristics of school violence: Comparative analysis of victims, bullies, non-participants of aggression

Young-Shin Park
Department of Education
Inha University

Uichol Kim
Department of Psychology
Chung-Ang University

This study examines psychological, behavioral, and relational characteristics associated with school violence, focusing specifically on the victims, bullies, and non-participants of aggression. In the first part of this paper, the author outlines a theoretical and conceptual framework for understanding school violence and a review of the relevant literature. In the second part of this paper, an empirical study was conducted with a total of 854 students, who completed a survey questionnaire (primary school N=221, junior high school N=205, preparatory high school N=213, vocational high school N=212, no response N=3). The questionnaire included Relationship with Parents (Rohner's Warmth and Hostility scale), Relationship with Teachers (Rohner's Warmth and Hostility scale), and Relationship with Friends (Warmth and Exclusion scale). Psychological characteristics were assessed by Self-Efficacy and Moral Disengagement scales developed by Albert Bandura. For behavioral measures, experience as a victim or perpetrator of school violence, experience of punishment, delinquent behavior, and academic grade were obtained. Background information that included sex, socio-economic status, and friend's grade were obtained. Within the sample, a total of 239 students were identified as bullies, 191 as victims, and 415 were identified as non-participants of school violence. The results indicated that the bullies perceived their parents and teacher to be more hostile and friends to be more exclusionary when compared to the other groups. They also scored higher on moral disengagement and delinquent behavior. Correlational analysis indicated that engagement in school violence was positively correlated with delinquent behavior, moral disengagement, perceived hostility from teachers, and perceived exclusion from friends.

이 질문지는 청소년들의 생각과 경험을 알아보기 위한 것입니다. 여러분의 응답결과는 한국 청소년을 이해하고 지도하는 데 매우 중요한 자료로 사용되므로 한 문항도 빠짐없이 해 주기를 부탁합니다. 여러분의 이름을 쓰지 않으므로, 평소의 생각을 솔직하게 응답해 주십시오. 감사합니다.

전혀아니다 (1) 약간그렇다 (2) 보통이다 (3) 그렇다 (4) 매우그렇다 (5)

부모님은 평소에 당신을 어떻게 대하십니까 ?

( ) 1. 나의 행동에 대해 잔소리와 책망을 하신다.
( ) 2. 나의 좋은 점들을 말해 주신다.
( ) 3. 나를 거칠게 대하신다.
( ) 4. 내가 잘못된 일을 하지 않았는데도 때릴 때가 있다.
( ) 5. 내가 하는 모든 일에 관심을 갖고 계신다.
( ) 6. 화가 나셨을 때 나에게 심하게 벌을 주신다.
( ) 7. 나에게 늘 다정하고 따뜻하게 말씀하신다.
( ) 8. 내가 하는 일들에 매우 흥미를 갖고 계신다.
( ) 9. 나에게 화를 잘 내신다.
( ) 10. 나를 사랑한다는 확신을 주신다.
( ) 11. 나에게 불쾌한 말을 많이 하신다.
( ) 12. 나에게 늘 부드럽고 친절하게 대해 주신다.
( ) 13. 내가 다른 아이들보다 말을 듣지 않는다고 비난하신다.
( ) 14. 나의 생각에 관심이 많고 대화하기를 바라신다.

선생님은 평소에 당신을 어떻게 대하십니까 ?

( ) 1. 내가 하는 일들에 매우 흥미를 갖고 계신다.
( ) 2. 나의 좋은 점들을 말해 주신다.
( ) 3. 나를 거칠게 대하신다.
( ) 4. 내가 하는 모든 일에 관심을 갖고 계신다.
( ) 5. 내가 다른 아이들보다 말을 듣지 않는다고 비난하신다.
( ) 6. 나의 행동에 대해 잔소리와 책망을 하신다.
( ) 7. 나에게 늘 다정하고 따뜻하게 말씀하신다.
( ) 8. 화가 나셨을 때 나에게 심하게 벌을 주신다.
( ) 9. 나에게 불쾌한 말을 많이 하신다.
( ) 10. 나에게 늘 부드럽고 친절하게 대해 주신다.
( ) 11. 나에게 화를 잘 내신다.
( ) 12. 나를 사랑한다는 확신을 주신다.
( ) 13. 나의 생각에 관심이 많고 대화하기를 바라신다.
( ) 14. 내가 잘못된 일을 하지 않았는데도 때릴 때가 있다.

친구들은 평소에 당신을 어떻게 대합니까 ?

( ) 1. 나는 고민을 털어 놓을 친구가 없다.
( ) 2. 점심시간에 혼자 점심을 먹는다.
( ) 3. 친구들은 나의 좋은 점을 말해 준다.
( ) 4. 학교수업이 끝나면 늘 혼자 집에 온다.
( ) 5. 친구들은 내가 하는 모든 일들에 관심을 갖고 있다.
( ) 6. 쉬는 시간에 즐겁게 이야기하는 친구가 없다.
( ) 7. 주말에 함께 운동을 하거나 어울려 놀 친구가 없다.
( ) 8. 쉬는 시간에 학급아이들이 나를 끼워주지 않아 혼자 있다.
( ) 9. 친구들은 나에게 늘 다정하게 대한다.
( ) 10. 주위 아이들이 점심시간에 나의 도시락을 뺏거나 못먹게 한다.
( ) 11. 친구들은 나를 아껴준다.
( ) 12. 어려운 숙제나 모르는 문제가 있어도 물어볼 친구가 없다.
( ) 13. 학교에서 누구도 나와 함께 말하려고 하지 않는다.
( ) 14. 친구들은 나에게 늘 부드럽게 대한다.
( ) 15. 학급아이들이 나에 대해 수근대며 따돌린다.
( ) 16. 친구들은 나와 친하게 지내기를 바란다.
( ) 17. 친구들은 내가 하는 일들에 매우 흥미를 갖는다.

당신은 다음과 같은 일들을 얼마나 잘할 수 있습니까 ?

전혀 잘할수없다	약간 잘할수있다	어느정도 잘할수있다	잘 할수있다	매우 잘할수있다
1	2	3	4	5

( ) 1. 당신은 다른 아이들에게 억울하게 맞았을 때 얼마나 잘 대응할 수 있습니까 ?
( ) 2. 당신은 정해진 시간 내에 숙제를 얼마나 효율적으로 마칠 수 있습니까 ?
( ) 3. 어려운 문제에 부딪쳤을 때, 당신은 좌절하지 않고 얼마나 잘 버틸 수 있습니까 ?
( ) 4. 다른 아이들에게 조롱 당할 때 당신은 얼마나 당당하게 극복할 수 있습니까 ?
( ) 5. 당신은 수업시간에 얼마나 잘 열중할 수 있습니까 ?
( ) 6. 일이 엉망이 되고 있을 때에도, 당신은 얼마나 꾸준히 노력할 수 있습니까 ?
( ) 7. 다른 아이들이 당신을 따돌릴 때 얼마나 잘 해결할 수 있습니까 ?
( ) 8. 당신은 스스로 얼마나 열심히 공부할 수 있습니까 ?
( ) 9. 최선을 다했으나 실패했을 때, 당신은 얼마나 적극적으로 재도전할 수 있습니까 ?
( ) 10. 다른 아이들이 당신에게 강제로 어떤 일을 시킬 때 얼마나 잘 거절할 수 있습니까 ?
( ) 11. 다른 흥미있는 일들이 있어도, 당신은 얼마나 공부에 집중할 수 있습니까 ?
( ) 12. 당신은 매우 심한 좌절을 얼마나 잘 극복할 수 있습니까 ?
( ) 13. 다른 아이들이 협박할 때 당신은 주위 사람들의 도움을 얼마나 잘 받을 수 있습니까 ?
( ) 14. 당신은 학습계획을 얼마나 적절하게 세울 수 있습니까 ?
( ) 15. 곤란에 부딪쳐도 당신은 기가 꺽이지 않고 얼마나 잘 할 수 있습니까 ?
( ) 16. 다른 아이들이 당신에게 심하게 욕을 할 때 당신은 얼마나 잘 대처할 수 있습니까 ?
( ) 17. 당신은 학습계획을 얼마나 효율적으로 실천할 수 있습니까 ?
( ) 18. 되는 일이 아무 것도 없을 때, 당신은 좌절을 얼마나 잘 극복할 수 있습니까 ?

당신은 다음과 같은 경우에 대하여 어떻게 생각합니까 ?

전혀아니다	약간그렇다	보통이다	그렇다	매우그렇다
1	2	3	4	5

( ) 1. 어려움에 처한 친구를 도와주기 위해 싸우는 것은 괜찮다.
( ) 2. 다른 사람을 가볍게 치는 것은 때리는 것이 아니라 "장난"일 뿐이다.
( ) 3. 폭행을 하는 것에 비하면 물건을 부수는 것은 큰 문제가 아니다.
( ) 4. 집단적으로 저지른 일을, 한 사람에게만 책임을 지워서는 안된다.
( ) 5. 공격적인 행동을 하는 아이가 나쁜 환경에서 살고 있는 경우에, 그 아이를 비난할 수 없다.
( ) 6. 다른 사람에게 해가 되지 않으면 사소한 거짓말은 해도 괜찮다.
( ) 7. 집승취급을 당해도 마땅한 사람들이 있다.
( ) 8. 아이들이 학교에서 싸우거나 나쁜 행동을 하는 것은 담임교사의 책임이다.
( ) 9. 우리 가족을 못살게 하는 사람은 때려도 괜찮다.
( ) 10. 밉살스러운 애를 때리므로써 그 애가 "잘못을 깨닫도록" 한다.
( ) 11. 많은 돈을 훔치는 것에 비하면 적은 돈을 훔치는 것은 별것이 아니다.
( ) 12. 다른 사람들도 잘못했다면, 그러한 잘못을 제안한 사람만을 혼내서는 안된다.
( ) 13. 가정교육을 제대로 받지 못한 아이가 잘못된 행동을 하는 경우에, 그 아이를 탓할 수 없다.
( ) 14. 아이들에게 관심을 표현하는 정도로 놀리는 것은 괜찮다.
( ) 15. 비굴하고 추하게 행동하는 사람은 아무렇게나 대우해도 된다.
( ) 16. 물건을 훔친 사람보다 부주의해서 잃어버린 사람의 잘못이 더 크다.
( ) 17. 내가 속한 집단의 명예를 위해서는 싸워도 괜찮다.
( ) 18. 주인의 허락없이 자전거를 타는 것은 자전거를 잠시 "빌리는 것"일 뿐이다.
( ) 19. 다른 애를 때리는 것에 비하면 모욕을 주는 것은 아무 문제도 안된다.
( ) 20. 여럿이서 나쁜 일을 했을 때, 그 중 한 사람에게만 책임을 지우는 것은 부당하다.
( ) 21. 주위 친구들이 나쁜 말을 쓰는 경우에, 어떤 아이가 따라하는 것을 탓할 수 없다.
( ) 22. 놀린다고 반드시 상처를 받는 것은 아니다.
( ) 23. 나쁜 행동을 하는 사람은 인간 대접을 받을 가치가 없다.
( ) 24. 학대받는 아이는 흔히 그런 대우를 받을 만한 일을 한다.
( ) 25. 친구의 고통을 덜어주기 위해서는 거짓말을 해도 괜찮다.
( ) 26. "기분을 좋게 하기 위해서" 약물을 사용하는 것은 나쁘지 않다.
( ) 27. 심각한 불법 행동에 비하면 가게에서 물건을 훔치는 것이 그리 나쁜 일은 아니다.
( ) 28. 집단 책임이 있는 일에 대해 개인의 책임을 묻는 것은 옳지 않다.
( ) 29. 친구가 강제로 시켜서 비행을 한 경우에, 그 아이를 탓할 수 없다.
( ) 30. 아이들끼리 모욕한다고 해서 상처를 받지는 않는다.
( ) 31. 부드럽게 대해서 안 통하는 사람들은 거칠게 다루어야 한다.
( ) 32. 아이들이 잘못된 행동을 하는 것은 부모가 지나친 통제를 하는 것에 원인이 있다.

전혀없다 — 어쩌다 한번 — 가끔 그렇다 — 자주 그렇다 — 항상 그렇다

1 2 3 4 5

당신은 다른 아이(동급생, 선배 등)들로부터 다음과 같은 경우를 얼마나 당하였습니까 ?

( ) 1. 다른 아이가 특별한 이유도 없이 나의 몸을 툭툭 친다.
( ) 2. 다른 아이가 나에게 심한 욕을 한다.
( ) 3. 다른 아이가 내 돈을 빼앗는다.
( ) 4. 다른 아이가 내 시험 답안지를 강제로 보려고 협박한다.
( ) 5. 다른 아이가 내게 성적으로 회롱하는 말을 한다.
( ) 6. 다른 아이가 내 따귀를 때린다.
( ) 7. 다른 아이들이 고통스러울 정도로 나를 놀린다.
( ) 8. 다른 아이가 숙제나 과제물을 나에게 강제로 시킨다.
( ) 9. 다른 아이가 주먹이나 발로 나를 때린다.
( ) 10. 다른 아이가 나를 위협하거나 협박한다.
( ) 11. 다른 아이가 나의 물건(시계, 카세트, 옷, 필기구 등)을 빼앗는다.
( ) 12. 다른 아이가 나에게 강제로 심부름을 시킨다.
( ) 13. 다른 아이가 내 몸을 강제로 만진다.
( ) 14. 다른 아이가 몽둥이 등으로 나에게 심하게 폭행한다.
( ) 15. 다른 아이들이 집단으로 나를 따돌린다.
( ) 16. 다른 아이가 불량써클에 나를 강제로 가입시킨다.

위와같이 다른 학생들이 당신을 못살게 굴 때 당신은 어떻게 대처합니까 ?

( ) 1. 친구들과 얘기하며 도움을 구한다.
( ) 2. 그냥 꾹 참는다.
( ) 3. 따돌림을 안 당하도록 구체적 방법을 찾는다.
( ) 4. 강한 의지로 고통을 극복한다.
( ) 5. 별다른 대처를 하지 않는다.
( ) 6. 따돌리는 학생을 피한다.
( ) 7. 앞으로의 대처방법을 계획한다.
( ) 8. 주위사람들에게 도움을 구한다.
( ) 9. 나 자신의 문제점에 대해 반성한다.
( ) 10. 잊어버리기 위해 그냥 잔다.
( ) 11. 문제를 피하지 않고 적극적으로 해결한다
( ) 12. 선생님에게 터놓고 말한다.
( ) 13. 따돌림을 당하는 원인을 분석하고 대처한다.
( ) 14. 학교를 가지 않는다.
( ) 15. 괴로운 내 기분을 조절하려고 노력한다
( ) 16. 문제해결을 위해 적극적으로 행동한다.
( ) 17. 전문상담원에게 상담한다.
( ) 18. 자살을 시도한다.
( ) 19. 정서적으로 안정을 찾으려고 한다.
( ) 20. 부모님에게 고민을 의논한다.

당신은 다른 아이(동급생, 후배 등)들을 다음과 같이 괴롭히는 행동을 얼마나 합니까 ?

( ) 1. 나는 특정한 아이를 집단으로 따돌리기 한다.
( ) 2. 다른 아이가 원하지 않는 불량써클에 강제로 가입시킨다.
( ) 3. 다른 아이의 몸을 강제로 만진다.
( ) 4. 나는 다른 아이들의 물건(시계, 카세트, 옷, 필기구 등)을 빼앗는다.
( ) 5. 나는 다른 아이들을 몽둥이 등으로 심하게 폭행한다.
( ) 6. 나는 다른 아이들을 위협하거나 협박한다.
( ) 7. 다른 아이에게 내 심부름을 강제로 시킨다.
( ) 8. 나는 다른 아이들을 주먹이나 발로 때린다.
( ) 9. 나는 다른 아이들이 고통스러워 할 정도로 놀린다.
( ) 10. 내 숙제나 과제물을 다른 아이에게 강제로 시킨다.
( ) 11. 다른 아이에게 성적으로 회롱하는 말을 한다.
( ) 12. 나는 다른 아이들의 돈을 빼앗는다.
( ) 13. 나는 다른 아이들의 따귀를 때린다.
( ) 14. 나는 다른 아이들에게 심한 욕을 한다.
( ) 15. 시험 답안지를 나에게 보여 주도록 협박한다.
( ) 16. 나는 다른 아이들의 몸을 특별한 이유도 없이 툭툭친다.

당신은 다음과 같은 행동이나 경험을 얼마나 합니까 ?

전혀없다	어쩌다 한번	가끔 그렇다	자주 그렇다	항상 그렇다
1	2	3	4	5

( ) 1. 음주
( ) 2. 흡연
( ) 3. 성인비디오(포르노) 보기
( ) 4. 학교에 무단 결석
( ) 5. 유흥업소 출입
( ) 6. 이성친구와 성적인 접촉
( ) 7. 가출
( ) 8. 다른 사람의 돈이나 물건 훔침
( ) 9. 각성제나 여러 가지 약물 사용
( ) 10. 본드나 가스 흡입

해당하는 ( ) 안에 V 표 하십시요.

1. **현재 다니는 학교 :** ( )초등 ( )중 ( )인문고 ( )실업고
2. **성별** : ( )남 ( )여
3. **나이** : (만 세)
4. **학교에서 정학 이상의 처벌을 받은 경험 :** ( )없다 ( )1번 ( )2번 이상
5. **본인의 평균성적 :** ( )수 ( )우 ( )미 ( )양 ( )가
6. **가장 친한 친구의 평균성적 :** ( )수 ( )우 ( )미 ( )양 ( )가
7. **부모 유무 :** ( )친부모 ( )편부 ( )편모 ( )계부 ( )계모
8. **아버지의 교육정도 :** ( )초등졸 ( )중졸 ( )고졸 ( )대졸 이상
9. **어머니의 교육정도 :** ( )초등졸 ( )중졸 ( )고졸 ( )대졸 이상
10. **현재 가정의 경제생활정도 :** ( )상 ( )중-상 ( )중-중 ( )중-하 ( )하
11. **부모의 직업** :

아버지	어머니		
[ ]	( )	**무직/주부**	주부, 퇴직자, 실업자
[ ]	( )	**단순노동**	파출부, 청소원, 행상직, 노무직, 수위, 점원, 식당일
[ ]	( )	**반숙련직**	목수, 정원사, 농부, 어부, 광부, 이/미용사, 외판원(판매업자), 조련사, 요리사
[ ]	( )	**숙련직**	운전기사, 기능공, 기술자(기계 정비 및 수리), 자영농부, 우체부, 비서, 선원, 보모
[ ]	( )	**연예인/운동선수**	탈랜트, 배우, 가수, 아나운서, 성우, 모델, 야구선수, 농구선수, 무용가,경호원,만화가
[ ]	( )	**자영업**	소매상인, 서비스업, 개인택시, 회사직원(평사원), 영세기업 사장, 직업군인(하사관)
[ ]	( )	**사무직**	회사 직원(대리, 과장) 하급 공무원, 학원교사, 스튜어디스, 직업군인(장교)
[ ]	( )	**전문직**	교사, 간호사, 약사, 컴퓨터 전문가, 성직자, 기자, 작가, 예술가, 세무사, 건축설계사
[ ]	( )	**관리직**	회사의 부장급, 회계사, 정부의 국장급, 과수원 농장주, 중소기업 사장, 국회의원, 장군
[ ]	( )	**고위 전문직**	의사, 판검사, 변호사, 외교관, 대학 교수, 대기업 사장, 연구원