한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2014, Vol. 11, No. 1, 109-135

권위주의 성격과 인기도에 따른 학교괴롭힘의 참여 역할*

이 종 원　　윤 상 연　　김 혜 진　　허 태 균†

고려대학교 심리학과

최근 들어 학교괴롭힘의 특성으로 위계적인 서열과 주변인들의 역할이 주목받고 있다. 본 연구에서는 학급 내에서의 서열 형성과 역할 분화 과정에서 발생하는 학교괴롭힘에 권위주의 성격이 영향을 미칠 것으로 보고 인기도와 함께 학교괴롭힘의 다양한 참여행위에 미치는 효과를 확인하였다. 이를 위해 서울 및 경기도 지역의 4개 남녀공학중학교에서 1학년생 총 559명을 대상으로 가해와 피해뿐만 아니라 주변적인 역할로 분류되었던 가해동조, 방관, 방어를 포함하여 학교괴롭힘의 5가지 역할별 참여수준을 측정하였고, 이러한 역할들에 대한 설명변인으로 학생의 권위주의 성격과 인기도를 측정하였다. 상관분석에서는 가해, 가해동조, 방관 간에 정적 상관이 확인되었고, 가해와 가해동조의 경우에는 피해와도 정적상관을 보였다. 또한 가해, 가해동조, 방관, 피해는 권위주의 성격과 정적 상관이 있었고, 방관과 피해는 인기도와 부적 상관을 보였다. 회귀분석 결과에서는 권위주의 성격이 높을수록 가해나 가해동조를 더 많이 했다. 또한 권위주의 성격이 높을수록 방관이나 피해 역시 더 많이 발생하였고, 인기도가 낮은 경우에도 방관이나 피해 수준이 높았다, 마지막으로 (피해자에 대한) 방어의 경우 인기도가 영향을 미치기는 하였으나 효과가 미약하였다. 본 연구는 학교괴롭힘 참여 유형별로 권위주의 성격과 인기도의 효과를 확인함으로써 학교괴롭힘의 권력적 속성을 확인할 수 있었다.

주요어 : 학교괴롭힘, 참여자 역할, 권위주의 성격, 인기도

---

* 이 연구는 2012년도 어린이재단 아동복지연구소의 연구논문 지원사업과 2012학년도 고려대학교 문과대학 특별연구비의 지원을 받아 수행되었음.

† 교신저자(Corresponding Author) : 허태균, 고려대학교 심리학과, (136-701) 서울시 성북구 안암동 5가 1번지
Tel: 02-3290-2862, E-mail: tkhur@korea.ac.kr

www.kci.go.kr

90년대 중반 이후 또래들의 괴롭힘에 시달리던 학생들의 자살사건이 수차례 언론에 보도되면서 학교괴롭힘(bullying)이 심각한 사회문제로 대두된 지 오래다. 이런 심각성 때문에 2013년 들어 정부는 학교괴롭힘을 포함하는 학교폭력을 4대 사회악으로 규정하고 정책마련에 고심하고 있으며, 사회 각층에서도 대응책을 모색하는 등 학교괴롭힘의 감소를 위해 노력을 기울여 왔다. 이러한 노력이 어느 정도 성과를 나타내고 있는지, 교육부 주관으로 2013년에 실시된 2차 학교폭력 실태조사 결과에서는 1년 전의 조사결과에 비해 학교폭력의 피해경험이 대폭 감소한 것으로 나타나기도 했다(뉴스와이어, 2013. 11. 29). 하지만 학교폭력은 일상화된 폭력의 양상을 띠며(이혜영, 1999; Olweus, 1993; Ronald & Idsoe, 2001), 최근까지 학교폭력이 증가추세에 있었던 점을 고려하면(한국교육개발원, 2013), 일시적인 학교폭력의 감소를 보고하는 통계자료만으로 학교폭력에 대해 안심하기에는 이르다. 그리고 감소결과를 보고한 조사 내용을 들여다보면 언어폭력, 집단괴롭힘, 사이버 괴롭힘 등 지속적으로 발생하는 학교괴롭힘 유형이 여전히 높은 비중을 차지하고 있는 점을 고려하더라도 학교괴롭힘으로 인한 피해는 여전히 간과할 수 없는 상황이다.

학교괴롭힘의 발생 양상과 관련하여 사회일각에서는 학교괴롭힘에 대한 원인 파악이 제대로 이뤄지지 않고 있다는 주장이 나오고 있다. 사회적 문제의 해결에 어려움을 겪는 것이 원인은 파악하고도 효과적인 대응을 못해서일 수도 있지만, 지금의 학교괴롭힘의 발생 양상과 이에 대한 대응실태를 보면 아직까지 우리나라에서 발생하는 학교괴롭힘의 특성이라든지 그 원인에 대한 이해가 부족한 것으로 보인다. 이와 관련하여 주목할 점은 대부분의 기존 연구들이 학교괴롭힘을 가해자나 피해자 개인의 문제로 보고 환경이나 개인적 특징에 초점을 맞추는 단편적인 접근을 해오고 있다는 것이다(Besag, 1989; Boulton & Smith, 1994; Boulton & Underwood, 1992; Mynard & Joseph, 1997; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999).

이러한 인식 때문인지 최근 들어 새로운 시각에서 학교괴롭힘의 핵심을 학생들 사이의 구조적 문제에서 찾는 시각이 주목을 받고 있다. 학교괴롭힘이 학생들 사이의 수직적 서열에서 발생하는 구조적인 문제라는 것이다. 단적으로, 2013년 5월 24일자 경향신문의 보도에 따르면, 학생들 사이의 서열에서 '1진'은 왕과 귀족, 평범한 아이들은 평민, 따돌림 당하는 아이들은 천민으로 인식하는, 소위 '학급 카스트'가 존재한다고 한다. 즉, 신분이 다르므로 천민이 학대당하는 일은 당연한 것이고, 이에 반하는 것은 '신성한 질서에 대한 도전'으로 받아들인다는 분위기가 학생들 사이에도 형성되어 있다는 것이다(김경학, 2013). 이러한 현상과 관련하여 본 연구에서는 학급에서의 위계서열적 속성과 관련이 깊은 개인적 특성과 사회관계적 요인으로서 권위주의 성격과 인기도의 역할을 확인하고자 하였다.

학교괴롭힘의 개념과 발생원인

국내연구에서는 학교에서 발생하는 따돌림과 괴롭힘, 그리고 폭력 등 의도적인 공격행위에 대해서 '왕따', '집단따돌림', '집단괴롭힘', '학교폭력' 등의 용어를 무분별하게 사용하고 있는데, 대부분의 경우 'mobbing'이나 'bullying'이라는 영어를 번역한 것으로, 각 연구에서 관심을 두는 행위유형에 따라 다양한

www.kci.go.kr

용어로 사용되고 있다. 용어 사용의 혼란을 줄이기 위해서 2012년 1월 26일 개정된 '학교폭력예방 및 대책에 관한 법률'에서 '학교폭력'과 '따돌림' 등의 개념에 대해서 정의하고 있지만[1], 법률에 규정된 학교폭력은 지나치게 포괄적이어서 이질적인 성격의 폭력행위들을 모두 포함하고 있다.

본 연구에서는 학교괴롭힘을 Olweus(1993)의 정의를 토대로 "학교에서 한 학생이 한 명 또는 그 이상의 다른 학생들의 신체적, 언어적, 혹은 사회적인 부정적인 행동에 반복적이고 지속적으로 노출되는 현상"으로 한정하고자 한다. 그가 제안하는 학교괴롭힘의 특징은 첫째, 괴롭힘은 일회적으로 그치는 것이 아니라 일정한 기간 지속되어야(repeatedly and over time) 하고, 둘째, 힘의 불균형(imbalance in strength)에 의한 것이어야 하며, 셋째, 의도적으로(intentionally) 언어적, 신체적, 심리적 피해[2]를 입혀야 한다. 그리고 학교괴롭힘은 한 명의 가해자와 한 명의 피해자 관계뿐만 아니라, 집단에 대한 집단, 개인에 대한 집단의 가해의 형태도 포함한다(Olweus, 1993).

학교괴롭힘의 이러한 특징들로 인해 학교괴롭힘의 피해자나 그 가족들은 회복할 수 없는 상처를 입기도 한다. 학교괴롭힘의 당사자들은 장-단기적인 신체적, 심리적인 손상을 입게 되는데, 심리적인 손상은 특히 괴롭힘의 발생 당시에 그치지 않고 지속적으로 피해자에게 영향을 줄 수 있기 때문에 더욱 심각하다고 하겠다. 학교괴롭힘의 피해자들은 일시적으로 신경증이나 수면장애, 우울증 등의 문제를 겪을 뿐만 아니라 영구적인 불안이나 자존감의 손상을 입기도 한다(Hugh-Jones & Smith, 1999; Rigby, 1999). 극단적인 경우에는 피해자들이 피해의 고통을 이기지 못하고 스스로 목숨을 끊기도 한다(Smith & Sharp, 1994).

학교괴롭힘의 심각성으로 인해 그동안 학교괴롭힘은 많은 연구자들의 관심을 끌었고, 원인에 대한 탐색 또한 많이 이뤄져 왔다. 학교괴롭힘에는 다양한 요인들이 복합적으로 작용하기 때문에 발생 원인에 대해서는 매우 다양한 변인들이 확인되었으며, 크게는 환경적 측면에서의 원인 파악 방식과 가해자 또는 피해자 개인 측면에서의 원인 파악 방식으로 구분된다. 환경적 측면의 원인파악 방식에서도 학생의 인격형성의 원천인 가족, 특히 부모에게서 원인을 찾는 견해가 있다. 이런 입장에 따르면 부모의 제재적인 양육태도, 냉정하고 정서적으로 격리된 가정 등에서 자란 학생들이 학교괴롭힘에 연루된다고 한다(Lowenstein, 1978; Olweus, 1994). 특히 부모의 지지가 부족한 가정환경에서 자란 학생들에게서 괴롭힘 행위가 많이 발생하고 있다(이명신, 2002).

학교괴롭힘이 직접 발생하는 학교 환경과 관련해서는 학교괴롭힘에 대한 친구들 사이의

1) 1. "학교폭력"이란 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 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다.
1의2. "따돌림"이란 학교 내외에서 2명 이상의 학생들이 특정인이나 특정집단의 학생들을 대상으로 지속적이거나 반복적으로 신체적 또는 심리적 공격을 가하여 상대방이 고통을 느끼도록 하는 일체의 행위를 말한다.

2) Hodge와 Perry(1999)는 공격적 행동을 신체적(때리거나 발로 차는 행동) 그리고 언어적 폭력(별명을 부르거나 욕을 함)과 더불어 관계성 폭력(이간질, 소문 퍼뜨리기, 괴롭힘 등)으로 구분하고 있다.

www.kci.go.kr

태도(Salmivalli & Voten, 2004), 학생을 지도하는 교사의 개입방식이나 권위(Espelage & Swearer, 2003; Naito, 1990; Yang, Kim, Kim, Shin, & Yoon, 2006) 등이 학교괴롭힘 발생에 영향을 미친다. 학생들 사이에서 친구들의 학교괴롭힘 행동에 대해서 어떤 반응과 평가를 보이는지에 따라서 학교괴롭힘이 강화되거나 억제되기도 하는 것이다(Antti, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010). 청소년기에는 집단의 규준에 영향을 많이 받기 때문에(Bandura, 1969), 특히 이러한 집단의 심리적인 환경이 크게 영향을 미치게 된다. 학교괴롭힘에 대한 반 전체의 분위기나 교사의 태도는 일종의 학급 규준(class norms)으로서 학교괴롭힘에 대한 학생의 태도를 형성하게 된다(Henry et al., 2000).

다음으로 개인적 측면에서 학교괴롭힘의 원인을 찾는 입장에서는 주로 가해학생에게 초점을 맞춰서 학생 개인의 공감 능력 부족(곽금주, 1999; Lee & Hoaken, 2007), 적대적 귀인편향(Dodge, 2006)과 같은 인지적인 문제, 또는 높은 공격성(Hazler, Carney, Green, Powell, & Jolly, 1997)이나 낮은 자아존중감(Byrne, 1994), 불안 및 우울(Espelage & Swearer, 2003)과 같은 정서적 문제가 가해행위를 유발한다고 한다. 가해자의 심리적 특성에 대한 최근의 국내 연구(신지은, 심은정, 2013)에 따르면, 가해 학생들의 경우 자기확신/주장의 특성과 비판/통제의 특성을 보이며, 이는 기존 연구들에서 보고된 경쟁-공격적인 특성과 과시/도취적인 특성(김정원, 김광웅, 2003), 그리고 높은 수준의 지배성(강은희, 이은희, 임은정, 2002; 이은희, 강은희, 2003)에 대한 보고와 같은 맥락에서 해석된다고 하였다.

한편, 학교괴롭힘을 가해자와 피해자의 상호작용으로 보는 입장에서는 피해자의 심리적 문제도 학교괴롭힘의 발생 원인으로 보아 피해자의 사회적 기술 부족 등을 지적하였다(Olweus, 1993). 위에서 언급한 신지은, 심은정(2013)의 연구에서는 피해자의 심리적 특성에 대해서도 확인하였는데, 피해자들은 가해자들과는 반대로 냉담/배타성, 회피/고립, 비주장/소심 등의 특성이 강하게 나타났다. 그리고 피해자의 이런 자신감이 부족하고 소극적인 모습이 피해를 더 유발하게 된다고 보았다(구본용, 1997; 박경숙, 손희곤, 손혜영, 1998).

이러한 기존의 견해들은 주로 학교괴롭힘을 가해자와 피해자라는 양자구도로 보고 가해행위를 반사회성의 한 가지 표출방식으로 보고 있다(예를 들어 Farrington, 1993). 따라서 다른 폭력 문제와 학교괴롭힘을 구분하지 못하고 기존에 문제행동의 원인으로 널리 밝혀진 요인들을 학교괴롭힘에 그대로 적용해 온 경향이 있다. 이러한 요인들이 학교괴롭힘의 발생에 있어서도 영향을 미치는 중요한 변인이라는 것을 부정할 수는 없지만, 학교괴롭힘이 가해자-피해자의 양자구도에 그치는 것이 아니라 구성원 전체가 개입되는 구조적인 문제라는 점을 간과하고 있다. 따라서 학교괴롭힘의 원인과 그 양상을 제대로 파악하기 위해서는 학교괴롭힘이 어떤 구조적 특성을 가지고 있으며, 그러한 역할구조가 왜 발생하게 되는지에 대한 이해가 선행될 필요가 있다.

학교괴롭힘 역할 유형과 구조적 특징

최근 학교괴롭힘에 대한 연구의 가장 큰 특징은 학교괴롭힘을 가해자와 피해자라는 직접 당사자들의 양자구도로 보는 시각에서 벗어나 '다양한 역할 당사자'들이 개입되는 집단 내의 복잡한 '구조적 문제'로 바라보는 것이다(전주

www.kci.go.kr

연, 이은경, 유나현, 이기학, 2004; McConville & Cornell, 2003). 이들 연구를 통해 학교괴롭힘에 있어서 제3자로 인식되어왔던 주변인들도 학교괴롭힘에 있어서 중요한 역할을 담당한다는 것이 밝혀지고 있다(Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). 그리고 주변인의 심리적 특성에 대한 연구도 활발하게 진행되고 있다(신지은, 심은정, 2013; 이승연, 송경희, 2012). 많은 연구들에서 대부분의 학생들이 어떤 식으로든 학교괴롭힘에 참여하고 있다고 보고하는 점을 고려한다면(차윤희, 박경자, 2011, 최지영, 허유성, 2008), 참여 역할별 특성의 이해를 통해서 학교괴롭힘의 구조적인 특징을 파악할 수 있을 것으로 기대된다.

주변인들은 직접적으로 가해-피해의 당사자는 아니지만 강화자처럼 가해를 부추기거나 방어자처럼 피해를 차단하는 등 가해-피해의 발생 과정에서 중요한 역할을 담당한다. 대표적으로 Salmivalli 등(1996; Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997)은 학교괴롭힘 상황에서의 다양한 참여역할을 6가지 유형으로 분류했다. 학교괴롭힘의 당사자들을 구분하면, 먼저 적극적으로 가해를 주도하고 괴롭힘 행동을 이끌어가는 가해자(bullies)와 가해학생의 추종자로서 가해를 주도하지는 않지만 가해자의 괴롭힘에 직접 동참하는 조력자(assistants of the bully), 그리고 가해행동에 직접 가담하지는 않지만 가해학생을 격려하는 역할을 하는 강화자(reinforcers of the bully)가 있다. 이렇게 직간접적으로 가해행위에 가담하는 이들을 모두 합쳐서 친-가해 역할(pro-bullying roles)로 분류한다. 그런가 하면 괴롭힘을 목격하더라도 모른 척하거나 아무런 반응을 하지 않는 방관자(outsiders)가 있는데, 가해행위에 적극적으로 참여하지 않는 이 유형이 학생들 중 가장 다수를 차지한다. 또한 친-가해 학생들에 의한 괴롭힘의 대상이 되는 피해자(victims)와 가해가 발생했을 때 피해자를 보호하기 위해 교사에게 보고하거나 피해학생을 위로하는 방어자(defenders of the victim)가 있다.

참여역할에 따른 심리적 특성을 보는 연구들에서는 인지적, 정서적 특징에 대해서 대체로 일치하는 결과들을 보고해 왔다. 참여역할별 공감능력에 관한 연구들에 따르면(김혜원, 이해경, 2000; 차윤희, 박경자, 2011), 가해자들은 타인에 대한 정서적 이해 또는 공감능력이 떨어지는 반면 피해자들의 경우에는 인지적 이해가 떨어지는 것으로 나타났다. 그리고 방어자의 경우에는 타인에 대한 인지적, 정서적 이해도가 높았다. 그리고 참여유형별로 긍정적 강점들의 차이를 확인한 연구(임재연, 2013)에 따르면, 방어자가 다른 참여유형에 비해서 친절과 아량, 시민정신 등 강점들을 가지고 있었다. 그리고 가해자들은 신중하지만 친절과 아량이 낮았고, 가해동조자의 경우 신중함이 낮고, 친절과 아량, 시민 정신 등이 낮았다. 그리고 피해자는 사회성과 지도력, 그리고 시민정신 또한 낮았다. 마지막으로 방관자는 신중함은 높지만 친절과 아량이 낮은 등의 특징을 보였다.

역할별 성격특성에서도 짐작되는 것처럼 성별에 따라서도 참여역할에 차이가 있는 것으로 확인되고 있다. Salmivalli 등(1996)이 학교괴롭힘의 참여역할을 6가지로 구분하고 남학생과 여학생들의 차이를 비교한 이후로 비교적 일관되게 성별에 따른 차이가 보고되고 있는데, 대체로 남학생의 경우 가해자, 가해동조자(강화자, 조력자)가 많고, 여학생의 경우 방관자와 방어자가 많다고 한다. 구체적으로 남학

www.kci.go.kr

생들이 여학생들에 비해서 적극적인 괴롭힘 행위인 가해와 가해동조행위를 많이 하는 반면(오승환, 2007; 이상균, 2005; Chen & Astor, 2009; Espelage & Holt, 2001), 여학생들에게서는 소극적인 방관이나 피해자를 돕는 방어행위가 상대적으로 많이 확인되고 있다(유계숙, 이승출, 이혜미, 2013). 이러한 참여역할의 남녀간 차이에 대해서 유계숙, 이승출, 이례미(2013)는 남학생이 여학생에 비해서 공격성이나 충동성이 강할 뿐만 아니라 집단 동조에도 취약하기 때문으로 보고 있다.

학교괴롭힘의 발생 과정에서도 참여역할에 따른 행동의 차이가 나타나며, 주변인들의 역할도 중요성이 드러난다. 가해자나 조력자들은 자신들보다 힘이 약한 학생들을 대상으로 괴롭힘을 반복하는데, 괴롭힘 상황에서는 친-가해 역할의 학생들이 아닌 다수의 주변인들이 가해학생 편을 들거나 방관하기 때문에 가해자와 피해자 간의 힘의 불균형이 더욱 심화된다. 결국 피해학생의 입장에서 괴롭힘 상황으로부터 벗어난다는 것은 자신에게 불리한 힘의 불균형 구조, 즉 가해학생은 물론 이들에게 동참하는 동조집단(조력자, 지지자)과 방관자의 무관심을 혼자서 극복해야 한다는 의미를 가진다. 따라서 방어자의 도움이 피해자에게는 심리적으로 큰 위안과 안정을 제공하게 된다(Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2009; Davidson & Demaray, 2007). 이렇듯 학교괴롭힘은 가해자와 피해자, 그리고 그들을 둘러싼 주변인들의 역할을 중심으로 발생하는 집단의 역동성에 의해 강화되며, 모든 구성원들의 역할이 괴롭힘의 지속에 중요한 영향을 미친다(Salmivalli et al., 1996).

기존연구들에 따르면 참여자들의 역할은 학급 내에서의 서열에 의해 결정되며, 권력자원의 분배 상태에 따라 학생들 간에는 위계적인 피라미드 구조가 형성되어 학교괴롭힘의 방향(대상)을 결정하고, 괴롭힘을 지속시키게 된다. 이러한 측면에서 괴롭힘의 지속적 발생은 가해 학생들이 자신의 지위를 유지하기 위한 수단으로 사용하며, 이를 통해 소속 욕구나 타인에 대한 일상적인 통제 욕구를 충족시키게 된다(Bansel, Davies, Laws, & Linnell, 2009). 다른 한 편으로 괴롭힘은 더 높은 지위를 얻음으로써 권력욕구를 실현하기 위한 수단으로도 사용된다(Cillessen & Borch, 2006). 집단 내에서의 힘을 얻기 위한 수단으로 친구들을 괴롭히거나(Faris & Felmlee, 2011; Pellegrini, 2002), 피라미드 구조에서 가장 최상위에 다다르기 위해 약한 아이를 공격하면서 자신의 우월한 지위를 즐기는 등(Besag, 1989), 괴롭힘 행위는 현재의 권력을 드러내는 행위인 동시에, 더 높은 지위를 획득하기 위한 행위이기도 하다. 이를 종합하면, Sijtsema, Veenstra, Lindenberg와 Salmivalli(2009, 엄명용, 송민경, 2011에서 재인용)가 언급했듯 학교괴롭힘은 '권력 자원'과 함께 '권력 의지'의 표현으로 볼 수 있다.

엄명용과 송민경(2011)은 같은 맥락에서 학교괴롭힘의 역할에 따른 심리적 속성으로 권력장악 가능성과 권력장악 욕구라는 두 가지 차원을 사용하여 학생들을 지배자, 실력자, 추종자, 은둔자로 분류한 후, 학교괴롭힘의 6개 역할유형(Salmivalli et al., 1996)과의 관계를 확인하였다. 지배자는 권력을 이미 많이 가지고 있으면서 이를 더 얻거나 유지하기 위해 노력하는 유형으로 주로 가해자, 조력자, 강화자가 많았고, 반대로 은둔자는 권력을 가질 힘도 없고, 권력 욕구도 적은 유형으로 피해자가 많았다. 추종자는 권력을 가지지 못하지만 권력을 추구하는 유형인데 피해자와 방관자가

www.kci.go.kr

많았고 마지막으로 실력자는 권력을 가지고 있지만 권력에 대한 욕구가 적은 유형인데 두드러진 역할이 발견되지 않았다.

이들의 연구는 학교괴롭힘 현실에 맞게 당사자들의 역할을 구분하고 권력장악 가능성과 권력장악 욕구라는 두 가지 속성으로 그 역할 차이를 설명함으로써 역할에 따른 특성들을 밝혔는데(엄명용, 송민경, 2011), 본 연구에서도 학교괴롭힘에 있어서 권력자원과 권력의지를 중요한 변인으로 보고 기본적으로 이들의 관점을 수용하였다. 하지만 이들의 연구 결과에서는 속성에 따른 역할 구분이 뚜렷하지 않고(지배자는 가해자, 조력자, 강화자 역할 모두와 관련성이 높았지만, 실력자는 뚜렷하게 관련된 역할이 없었음), 역할 간에 어떤 상호작용이 발생하는지(예를 들어 권력욕구가 강한 학생은 왜 약자를 괴롭힘의 대상으로 삼는지)에 대한 설명이 어려운 점 등을 보완할 필요가 있었다.

학교괴롭힘이 가지는 권력적 특성에 주목한 결과 다음과 같은 특징들을 더 구체화할 수 있었다. 학교괴롭힘은 기본적으로 힘의 불균형 하에서 발생하고(Olweus, 1993), 가해자들은 괴롭힘을 통해 두려움과 고통을 유발하려고 하며(Baldry & Farrington, 2000), 이를 통해 자신의 존재를 인정받고 과시하고자 한다(청소년 폭력예방재단, 1996). 가해자들은 폭력과 이로 인한 갈등을 즐기며 타인을 괴롭히고 고통을 주는데서 만족을 느낀다(Bernstein & Watson, 1997; Olweus, 1995). 그리고 가해의 방법으로 직접적이고 신체적인 가해를 하기도 하지만 다른 학생의 자존감과 사회적 지위에 해를 끼치는 사회적 공격성(Galen & Underwood, 1997)의 형태로 나타는 경우들이 많다. 이러한 학교괴롭힘 행위의 특징들이 한 개인에게서 지속적이고 빈번하게 나타난다면 성격특성의 측면에서 이해하는 것이 가능할 것이다.

권위주의 성격과 학급 내 지위에 따른 학교괴롭힘

권위주의 성격(authoritarian personality)은 모든 사회적 대상을 상하관계로 구분한 다음, 상위자에 대한 무비판적인 복종과 하위자에 대한 강압적인 지배를 요구하는 성향으로 정의된다(Weitman, 1962). 이러한 기본적인 특성을 토대로 권위주의자들은 가치관이나 대인관계에 있어서 다양한 특성들을 보인다. 국내의 연구에서는 권위주의 성향이 높은 사람들이 낮은 사람보다 소속집단에 대한 우월의식, 즉 내집단중심성이 높았고, 상대방을 파악할 때 집단분류도식을 많이 사용하는 등의 인지적 특성이 확인되었다. 즉, 권위주의적인 사람은 인간을 고유한 개인이나 보편적 사람으로 보지 않고 사회 통념적 집단 구분에 의한 집단 구성원으로서 파악하는 경향이 강하다(민경환, 1989; 신수진, 최준식, 2002). 특히 Maslow(1943)는 권위주의 성격을 계층적 성향, 우열의 일반화, 권위욕구 등의 동기적 특징, 적의, 증오, 편견 등의 정서적 특징 외에도 인간을 수단시하고 현실에 만족할 줄 모르는 등의 행동 특징을 가진다고 하였다. 이 때문에 권위주의적인 사람은 사람들과 매우 갈등적인 대인관계를 형성하게 된다.

또한 권위주의 성격의 특징으로 강자-약자, 지배-복종, 지도자-추종자 등과 같은 양분법적 관계의식, 고정관념과 편견에 의존하는 사고, 강자에 대한 복종과 약자에 대한 공격성, 권력이나 힘・남성・용맹・남성다움 같은 가치

www.kci.go.kr

에 대한 선호, 여성의 전통적 역할의 강조 등을 들기도 한다(김경동, 1993). 권위주의 성격을 가진 사람들의 권력에 대한 집착은 모순적이게도 지배와 복종의 이중적 형태로 나타나는데, 인간관계를 수직적으로 보기 때문에 강자에게 무조건적으로 맹종하고 순종하지만 약자에 대해서는 공격적인 태도를 보인다(Altemeyer, 1998). 권위주의자는 특히 소수자나 여성, 낮은 지위의 외집단에 대해서는 더욱 가혹한 공격성을 드러낸다(Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, & Sanford, 1950; Walker, Rowe, & Quinsey, 1993). 이들은 특히 권력관계에 대해서 극도로 예민하기 때문에, 자신보다 지위가 높은 상대방에게는 공격성을 잘 드러내지 않지만 낮은 상대방에 대해서는 강한 공격성을 보이는 것이다(Lipetz & Ossorio, 1967). 실험연구를 통해서도 권위주의성향이 높은 사람들은 좌절경험 시에도 높은 지위에 있는 사람보다는 상대적으로 낮은 지위에 있는 사람에 대해 더 가혹한 반응을 보인다는 것이 확인되었다(Roberts & Jessor, 1958; Wright & Harvey, 1965).

권위주의 성격과 괴롭힘 행위와의 관련성을 시사하는 연구들이 있는데, 권위주의적인 양육태도 하에서 자란 자녀들은 학교괴롭힘과 관련성 또한 높다는 것이다(Baldry & Farrington, 2000; Lee & Wong, 2009). 권위주의적인 양육태도 하에서 자란 아동들은 사회화를 통해 권위주의 성격을 형성하게 되며(Altemeyer, 1988; Peterson, Smirles, & Wentworth, 1997), 힘에 대한 가치를 더 높이 두기 때문에 학교에서 약한 친구들을 괴롭히는 행동을 더 많이 하게 된다(Knafo, 2003). 학교괴롭힘 가해자들의 부모들을 대상으로 한 연구에서도 가해자들의 부모는 일반적으로 갈등적이고, 인정이 없으며, 권위적이고, 체벌을 비롯하여 힘을 내세우는 규율방식을 사용한다는 점이 확인되었다(Lowenstein, 1978; Olweus, 1994; Smith & Myron-Wilson, 1998).

또한 권위주의 성격을 가진 사람은 전반적으로 공격성이 높은 사람과는 달리 대상이나 상황에 따라 공격성의 수준이 극적으로 달라진다. 권위주의 성격을 가진 사람은 상황적인 단서에 민감하여, 상대방에 대해 어떤 태도를 취할지 결정하기 위해서는 상대방의 사회적 특성을 평가하게 되는데, 상대방의 지위나 대인관계적 속성(내-외집단, 이해관계)은 행동결정의 중요한 단서가 된다(김재신, 한성열, 2004; 윤상연, 한성열, 2008; Altemeyer, 1996). 따라서 권위주의적인 사람들은 상황에 맞게 효과적인 전략을 사용하는데, 이는 일부 가해학생들에게서 효과적인 사회적 기술을 확인한 연구결과들과도 일맥상통한다(Nudo, 2004).

결국 권위주의적인 학생들에게 사회적 지위는 두 가지 다른 의미를 가지는데, 첫째, 주체적인 입장에서 자신의 사회적 지위는 중요한 추구 목표로서의 의미를 가진다(Pellegrini, 2002; Salmivalli & Peets, 2009). 권위주의적인 학생들은 학급 내에서의 지위를 획득하거나 유지하고, 이를 즐기기 위해서 다른 학생들에게 영향력을 행사하게 될 것이다. 가해학생들은 손쉽게 사회적 지위 획득이라는 목적 달성을 위해 주변인들의 눈에 잘 띄는 곳에서 힘이 약한 학생을 집중적으로 공격하는 전략을 사용하기도 한다(Hodge & Perry, 1999). 둘째, 다른 학생의 사회적 지위는 가해 대상 선정의 기준이 된다. 자신보다 힘이 세거나 인기가 있는 학생에 대한 도전은 본인의 지위에 오히려 위협이 될 수 있기 때문에 가해자들은 신체적으로 약하거나 복종적이거나 자신감이 결여되어

www.kci.go.kr

있는 등 심리적으로 취약한 학생, 또는 지위가 낮은 등 약자를 가해의 대상으로 선정한다(Salmivalli & Isaacs, 2005; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit, & Bates, 1998).

이처럼 권위주의적인 학생에게 있어서 사회적 지위란 두 가지 상반된 측면에서 매우 중요한 의미를 가지며, 기존 연구들에서도 사회적 지위가 학교괴롭힘 발생에 있어서 중요한 역할을 한다는 점을 밝혀왔다. 특히 학생들 사이의 사회적 지위를 측정하기 위해서 인기도(popularity)를 사용하여 왔으며, 인기도는 가해 또는 도움행위를 결정하는 중요변인으로 작용한다(Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2009). 친구들 사이에서 인기가 있고 자신만만한 아이들이 가해자가 되며, 인기도가 괴롭힘 가해 학생의 자원이나 역량으로서 기능한다(Duncan, 1999). 또래 사이에서 인기와 공격성의 관계에 대한 최근의 한 연구에서는 인지도와 인기 면에서 최상위와 최하위 학생들의 공격성은 가장 낮았으나 상당히 인기는 있지만 최상위 학생들의 인기에 미치지 못하는 학생들의 공격성은 가장 높았는데(Faris & Felmlee, 2011), 이는 공격성이 권력 확보를 위한 수단으로 사용된다는 것을 보여준다. 이러한 인기도의 양면적인 의미를 고려했을 때, 상황단서에 민감한 권위주의 성격의 학생들은 본인의 인기도에 따라서 다른 행동양상을 보일 가능성이 있다. 즉, 권위주의 성격이 높은 학생들이 인기도가 높을 경우 가해행위나 가해동조 행위를 많이 하겠지만, 인기도가 낮다면 가해행위 수준이 낮거나 가해행위보다는 타인이 주도하는 가해행위에 가담하는 동조행위 수준이 높을 것이다.

이러한 인기도의 중요성에 주목하여 국내에서도 학생들의 인기도와 학교괴롭힘 간의 관계에 대해서 확인해 왔다. 국내 연구들에서는 개인적인 선호도로서의 인기도와 또래 사이에서의 명성, 평판, 신망 등의 수준을 나타내는 지각된 인기도(perceived popularity)를 구분하고, 주로 지각된 인기도에 관한 연구들이 이루어졌다(도금혜, 최보가, 이지민, 2005, 2006; 도금혜, 최보가, 2007). 이 연구들에 따르면 개인적 선호도가 높은 학생일수록 공격성이 낮은 반면, 지각된 인기도가 높은 학생일수록 공격성이나 지배성이 높은 것으로 나타났다. 그리고 참여 역할별로 지각된 인기도의 수준을 확인한 결과, 방어자와 방관자의 인기도가 가장 높았고, 피해자의 인기도가 가장 낮았으며, 친가해자들의 인기도는 중간 수준인 것으로 나타났다(심희옥, 2008).

이상의 이론적 배경을 토대로 연구자들은 학교괴롭힘의 발생 과정과 참여자들 간에 발생하는 역학을 이해하기 위해서 각 역할에 영향을 미치는 특정 변인의 효과를 탐색하고자 하였다. 본 연구에서는 권위주의 성격이 학교괴롭힘의 동기와 방법을 제공하고, 인기도는 이러한 권력 행사를 위한 자원이 된다고 보았다. 그러나 인기도가 낮을 때는 가해의 대상이 되거나 가해자의 권력추구 행위에 대해 방관할 수밖에 없는 수동적 역할에 놓이게 될 것으로 보았다. 반대로 가해자의 괴롭힘으로부터 피해자를 방어하기 위해서는 이에 상응하는 인기도를 필요로 할 것이다. 연구자들은 학교괴롭힘의 이러한 복잡한 역할구조를 권위주의 성격과 인기도 두 가지 변인의 상호작용에 의해 예측하고 이를 검증하였다.

방 법

www.kci.go.kr

연구대상

참여자는 서울시(노원구, 강북구, 서대문구)와 김포시에 위치한 총 네 개의 남녀공학 중학교에 재학 중인 1학년 학생 611명이다. 조사에 앞서, 각 학교의 협조 아래 학교별로 담당교사를 선정하고, 설문조사 요령을 숙지시킨 다음 조사에 도움을 받았다. 학교별로는 다섯 개의 학급을 무작위로 선별하여 학생들에게 조사의 목적을 밝히고 동의를 구하였다. 본 연구 가설에 포함되는 변인들을 측정하기 위하여 학생들은 해당 척도로 구성된 설문지에 자기보고방식으로 응답하였다. 이들 중 많은 수의 문항에 응답하지 않은 등, 설문에 불성실하게 응한 학생 52명을 제외한 559명(남학생 52.3%, 여학생 47.7%)에 대한 자료를 분석하였다.

측정도구

권위주의 성격

권위주의 성격을 측정하기 위해서 민경환(1989)이 개발한 한국판 권위주의 척도 35문항 중 문항의 내용이 현재의 가치를 반영하지 못하거나(예. 아이가 몇 명이 되더라도 남자 아이는 반드시 있어야 한다) 중학교 1학년이라는 연구대상자의 연령을 고려하였을 때 다소 공감하기 어려운 경우(예. 관혼상제는 남부럽지 않게 치러야 한다) 등을 제외하고, 12문항[3]으로 간소화 하여 사용하였다. 응답은 1점, '전혀 그렇지 않다' 부터 4점, '매우 그렇다'로 이루어진 4점 Likert 척도로 평가하도록 하였다. 본 연구에서 Cronbach's α는 .74로, 적정 수준의 신뢰도를 가진 것으로 나타났다.

인기도

학생이 지각하는 자신의 상대적 인기도를 측정하기 위하여 자기보고식의 인기도 문항을 제작하여 사용하였다. 일반적으로 인기도의 측정은 친구들의 평가를 기준으로 하지만(Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990 참조), 스스로 느끼는 권력자원으로서의 인기도가 자신의 참여역할을 결정하는데 더 중요하게 작용한다고 판단하였다. 자신의 지각된 인기도를 측정하기 위해서 단일문항으로 "우리 반에서 다른 친구와 비교해 볼 때, 나는 인기가..."의 문장을 완성하는 형태로, 1점, '별로 없다' 2점, '보통이다' 3점, '많다' 중 하나로 평가하도록 하였다. 점수가 높을수록 주관적인 인기도가 높은 것을 의미한다.

학교괴롭힘

학교괴롭힘을 역할별로 측정하기 위해 Salmivalli 등(1996)이 개발한 참여자역할 질문지(Participant Role Questionnaire)를 서미정(2008)이 국내에서 타당화한 척도를 사용하였다. 한국

3) 권위주의 성격 12문항: 1. 자신의 이익과 관련되지 않은 어떤 것도 하지 않는 것이 인간의 본성이다. 사람들은 내 편 아니면 적이다. 3. 경쟁에선 이기고 볼 일이다. 4. 남이 알아주지 않는 생각은 공상에 불과하다. 5. 내 자식은 맞고 들어오는 자식보다 때리고 들어오는 자식으로 만들겠다. 6. 요즘 사람들은 다른 사람을 세워 주기보다는 어떻게든 헐뜯으려고만 하는 것 같다. 7. 공상에 빠지기 보다는 아무 일이라도 하는게 낫다. 8. 너무 친절하게 대하면 업신여김을 받는다. 9. 사람은 원래 남을 지배하고 싶어 한다. 10. 사람의 가치는 얼마만한 성취를 이루었느냐에 달려있다. 11. 아이가 배워야 할 가장 중요한 것은 윗사람에게 복종하고 존경하는 것이다. 12. 학교에서 남들보다 우위에 서는 일이 가장 중요하다.

www.kci.go.kr

판 척도는 가해, 가해동조, 피해, 방관, 방어 행위의 경험 정도를 측정하는 5개 하위 척도로 구성된다. 문항은 각각 7문항, 6문항, 7문항, 6문항, 6문항으로 총 32문항이었으며 1점, '전혀 그렇지 않다' 부터 5점, '항상 그렇다'로 이루어진 5점 Likert 척도로 평가하도록 하였다. 중학교 진학 이후로 기간을 제한하기 위해서 "올해 3월부터 현재까지 자신이 경험한 것"이라는 시간적 조건이 있었으며, 신뢰도(Cronbach's α)는 각각 .78, .80, .91, .83, .86으로 높게 나타났다.

결 과

주요변인의 기초통계와 상관분석 결과

모든 통계적 분석은 SPSS 20.0을 사용하여 이루어졌다. 먼저 변인들 간의 상관관계를 알아보고자 Pearson 상관분석을 실시한 결과 권위주의 성격은 인기도와 부적상관을 보였다. 구체적으로 상관의 크기는 작았지만 권위주의적인 학생들이 인기도가 다소 낮다는 것을 보여주었다. 그리고 권위주의 성격은 가해, 가해동조, 방관, 피해 모두와 유의미한 정적상관을 보여서 권위주의 성격이 다양한 형태의 학교괴롭힘과 관계가 있음이 확인되었다. 이는 권위주의 성격이 학교괴롭힘에 전반적으로 관련되어 있음을 보여준다. 반면, 인기도는 방관이나 피해와는 부적 상관이 나온 반면 방어와는 정적 상관이 나왔다. 이는 인기도가 낮을수록 수동적이거나 소극적인 형태로 학교괴롭힘에 참여하게 되지만, 인기도가 높은 경우 방어와 같이 적극적인 대응행위가 가능하다는 것을 의미한다.

그리고 학교괴롭힘 참여행위들 간에도 여러 부분에서 상관관계가 확인되었다. 우선 친가해행위에 해당하는 가해행위와 가해동조행위 간의 상관은 매우 높았다. 그리고 가해는 방관과도 상관이 있을 뿐만 아니라 피해와도 정

표 1. 측정변인들의 상관, 평균, 표준편차

변인	권위주의 성격	인기도	학교괴롭힘				
			가해	가해동조	방관	피해	방어
권위주의 성격	-						
인기도	-.099*	-					
가해	.286***	-.006	-				
가해동조	.205***	.056	.550***	-			
방관	.196***	-.091*	.207***	.303***	-		
피해	.162***	-.245***	.383***	.222***	.000	-	
방어	-.040	.104*	-.055	.035	-.256***	.106*	-
M	2.291	1.890	1.704	1.518	2.202	1.483	1.970
SD	.431	.540	.526	.568	.834	.588	.753

*p < .05, ***p <. 001

www.kci.go.kr

적 상관을 보였다. 이는 가해행동을 하는 학생들이 방어행동을 제외한 다양한 형태의 학교괴롭힘에 밀접하게 관련되어 있음을 보여준다. 즉, 가해를 하는 학생들은 타인의 가해행위에 동조하기도 하고, 방관을 하기도 하며, 때로는 다른 학생들로부터 피해를 당하기도 하는 학교괴롭힘 발생의 중심에 서 있게 되는 것으로 보인다. 반면, 방어를 하는 학생들은 가해, 가해동조 등의 친가해 행위와는 관련성이 없었고, 피해와는 약한 상관, 그리고 방관과는 부적상관이 있는 것으로 확인되었다. 즉, 방어를 하는 학생들은 학교괴롭힘에 있어서 독립적인 역할을 하며, 학교괴롭힘에 대해 방관하기보다는 적극적인 방어행위를 하며, 이러한 과정에서 피해를 당하기도 하는 것으로 보인다.

가해와 가해동조, 방관에 있어서 권위주의 성격과 인기도의 효과

상관분석에서 권위주의 성격과 인기도, 그리고 학교괴롭힘 참여행위들 간의 상관이 확인되었기 때문에, 권위주의 성격과 인기도가 친가해행위인 가해와 가해동조, 그리고 방관에 미치는 효과를 검증하기 위하여 위계적 회귀분석을 실시하였다. 본 연구에서는 두 가지 변인의 효과를 명확하게 분석해 내기 위해서 분석 과정에서 두 가지 문제를 고려하였다. 첫 번째는 성별의 효과를 통제하고자 하였다. 기존 연구들에서 참여역할에 있어서 성차를 언급하고 있는데(Salmivalli, et al., 1996; Sutton & Smith, 1999), 본 연구에서는 남녀공학 중학교의 학생들을 연구대상으로 하였으므로, 성별을 더미변수(여학생: 0, 남학생: 1)의 형태로 위계적 회귀분석의 1단계에 포함하였다. 두 번째, 상관분석에서 권위주의 성격과 인기도 사이에 낮기는 하지만 상관이 확인되어 다중공선성(multicollinearity)의 문제가 있을 수 있기 때문에 점수를 표준화하여 사용하였다. 이러한 절차를 거쳐 3단계 위계적 회귀분석을 실시하였는데, 1단계에서 성별의 효과를 분석하고, 2단계에서 독립변인인 권위주의 성격과 인기도의 주효과를, 3단계에서는 권위주의 성격과 인기도의 상호작용 효과를 추가하여 분석하였다.

가해행위에 대해서는 표 2에 제시된 바와

표 2. 권위주의 성격과 인기도가 가해를 예측하는 회귀분석 결과

단계 및 변인	β	t	F	$Adj.\ R^2$	$\triangle R^2$
단계 1			64.755***	.110***	.112***
통제변인(성별)	.335***	8.047***			
단계 2			40.881***	.189***	.081***
권위주의 성격(A)	.286***	7.174***			
인기도(B)	.013	.316			
단계 3			31.466***	.192	.004
A × B	.066	1.671			

***p < .001

www.kci.go.kr

같이, 성별이 포함된 1단계 모델에서 유의미한 효과가 확인되었는데(F(1,513)=64.755, p<.001), 남학생에게서 가해행위가 더 많이 발생한다는 것을 보여준다. 그리고 권위주의 성격과 인기도를 포함한 2단계 모델도 유의미한 것으로 나타났으며(F(3,511)=40.881, p<.001), 8.1%의 설명량 증가가 있었다. 2단계 모델의 결과는 권위주의 성격이 가해행위를 증가시킨다는 것을 보여준다(t=7.174, p<.001). 마지막으로 권의주의 성격과 인기도의 상호작용항을 추가한 3단계 모델도 유의미하기는 하였으나(F(4,510)=31.466, p<.001), 유의미한 설명량의 증가가 없었다.

가해동조의 경우에도 표 3에 제시된 바와 같이, 성별이 포함된 1단계 모델에서 유의미한 효과가 확인되었는데(F(1,507)=30.580, p<.001), 남학생에게서 가해동조행위가 더 많이 발생한다는 것을 보여준다. 그리고 권위주의 성격과 인기도를 포함한 2단계 모델도 유의미한 것으로 나타났으며(F(3,505)=18.726, p<.001), 4.3%의 설명량 증가가 있었다. 2단계 모델의 결과는 권위주의 성격이 가해동조행위를 증가시킨다는 것을 보여준다(t=4.883, p<.001). 마지막으로 권의주의 성격과 인기도의 상호작용항을 추가한 3단계 모델도 유의미하기는 하였으나(F(4,504)=14.285, p<.001), 유의미한 설명량의 증가가 없었다. 다시 말해, 권위주의 성격이 높을수록 가해동조, 즉 가해행위를 돕는 역할을 더 많이 하고 있었으며, 이러한 결과는 가해행위와도 일치한다.

방관의 경우에는 표 4에 제시된 바와 같이, 성별이 포함된 1단계 모델에서 유의미한 효과가 확인되지 않았다(F(1,507)=.211, p=.646). 하지만 권위주의 성격과 인기도를 포함한 2단계 모델은 유의미한 것으로 나타났는데(F(3,505)=8.507, p<.001), 4.8%의 설명량 증가가 있었다. 2단계 모델의 결과는 권위주의 성격이 방관을 증가시킨다는 것을 보여준다(t=4.497, p<.001). 마지막으로 권의주의 성격과 인기도의 상호작용항을 추가한 3단계 모델도 유의미하기는 하였으나(F(4,504)=6.613, p<.001), 유의미한 설명량의 증가가 없었다. 참고로, 방관의 경우 인기도(t=-1.835, p=.067)가 경계선 수준에서 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났는데, 권위주의 성격의 주효과와 함께 해석해본다면, 권위주의 성격이 높지만 인기도가 낮은 경우 방

표 3. 권위주의 성격과 인기도가 가해동조를 예측하는 회귀분석 결과

단계 및 변인	β	t	F	$Adj,\ R^2$	$\triangle R^2$
단계 1			30.580***	.055***	.057***
통제변인(성별)	.239***	5.530***			
단계 2			18.726***	.095***	.043***
권위주의 성격(A)	.207***	4.883***			
인기도(B)	.047	1.115			
단계 3			14.285***	.095	.002
A × B	.042	.983			

***p < .001

www.kci.go.kr

표 4. 권위주의 성격과 인기도가 방관을 예측하는 회귀분석 결과

단계 및 변인	β	t	F	$Adj,\ R^2$	$\triangle R^2$
단계 1			.211	-.002	.000
통제변인(성별)	.020	.459			
단계 2			8.507***	.042***	.048***
권위주의 성격(A)	.196***	4.497***			
인기도(B)	-.080$^+$	-1.835$^+$			
단계 3			6.613***	.042	.002
A × B	.042	.967			

$^+p < .10$, $***p < .001$

관을 많이 하는 것으로 볼 수 있다.

피해, 방어에 있어서 권위주의 성격과 인기도의 효과

다음으로 권위주의 성격과 인기도가 가해와는 상반되는 피해와 방어에 미치는 영향을 확인하고자 하였다. 가해유형의 분석과 마찬가지로 3단계 위계적 회귀분석을 실시하였는데, 1단계에서 성별의 효과를 분석하고, 2단계에서 독립변인인 권위주의 성격과 인기도의 주효과를, 3단계에서는 권위주의 성격과 인기도의 상호작용 효과를 추가하여 분석하였다.

피해에 대해서는 표 5에 제시된 바와 같이, 성별이 포함된 1단계 모델에서 유의미한 효과가 확인되었는데($F(1,508)=8.535$, $p=.004$), 남학생에게서 피해 역시 더 많이 발생한다는 것을 보여준다($t=2.922$, $p=.004$). 그리고 권위주의 성격과 인기도를 포함한 2단계 모델도 유의미한 것으로 나타났으며($F(3,506)=16.689$, $p<.001$), 7.4%의 설명량 증가가 있었다. 2단계 모델의 결과는 권위주의 성격을 가진 학생이 피

표 5. 권위주의 성격과 인기도가 피해를 예측하는 회귀분석 결과

단계 및 변인	β	t	F	$Adj,\ R^2$	$\triangle R^2$
단계 1			8.535**	.015**	.017**
통제변인(성별)	.129**	2.922**			
단계 2			16.689***	.085***	.074***
권위주의 성격(A)	.137**	3.218**			
인기도(B)	-.220***	-5.154***			
단계 3			12.801***	.085	.002
A × B	-.045	-1.061			

$**p < .01$, $***p < .001$

www.kci.go.kr

해를 많이 당하며(t=3.218, p=.001), 인기도가 낮은 경우 피해의 정도가 더 심하다는 것을 보여준다(t=-5.154, p<.001). 마지막으로 권의주의 성격과 인기도의 상호작용항을 추가한 3단계 모델도 유의미하기는 하였으나(F(4,505)=12.801, p<.001), 유의미한 설명량의 증가가 없었다.

마지막으로 방어에 대한 예측 모형은 표 6에 제시된 바와 같이, 성별이 포함된 1단계 모델에서 유의미한 효과가 나타나지 않았다(F(1,508)=.340, p=.560). 그리고 권위주의 성격과 인기도를 포함한 2단계 모델도 유의미한 효과가 없었다(F(3,506)=2.170, p=.091). 1.2%의 설명량 증가와 경계선 수준에서의 유의미한 효과의 의미를 고려하여 굳이 해석을 한다면, 방어의 경우 인기도의 주효과가 나타났으며(t=2.220, p=.027). 이는 인기도가 높을수록 피해자를 더 많이 방어해 준다거나 또는 인기도가 높아야 피해자를 방어하는 것이 가능하다는 것을 보여준다. 마지막으로 권의주의 성격과 인기도의 상호작용항을 추가한 3단계 모델도 유의미한 효과가 없었다(F(4,505)=1.752, p=.137).

이상의 결과에 따르면 권위주의 성격을 가진 학생들이 가해나 가해동조, 방관, 피해 등 다양한 방식으로 학교괴롭힘에 참여하고 있으며, 특히 인기도가 낮은 학생들의 경우 소극적으로 방관을 하거나 가해의 표적이 되어 피해를 많이 경험하는 것으로 보인다. 그리고 학교괴롭힘을 지속시키는 주요 형태인 가해, 가해동조, 피해 등의 학교괴롭힘은 여학생보다는 남학생에게서 더 많이 발생하는 것으로 나타났다. 그러나 방어에 있어서는 권위주의 성격이나 인기도의 역할이 매우 미약하여 방어행위를 예측하기 어려운 것으로 나타났으며, 방어를 예측하기 위해서는 이들 이외의 다른 변인들이 필요할 것으로 보인다.

논 의

본 연구는 학급조직 내에서 발생하는 권위주의 성격과 인기도의 역할 탐색을 통해 이들 변인이 학교괴롭힘의 각 역할에 어떤 영향을 미치는지, 두 변인 사이에 상호작용이 있는지 확인하고자 하였다. 연구수행 결과에 따르면

표 6. 권위주의 성격과 인기도가 방어를 예측하는 회귀분석 결과

단계 및 변인	β	t	F	$Adj.\ R^2$	$\triangle R^2$
단계 1			.340	-.001	.001
통제변인(성별)	.026	.583			
단계 2			2.170$^+$	.007*	.012*
권위주의 성격(A)	-.040	-.897			
인기도(B)	.099*	2.220*			
단계 3			1.752	.006	.001
A × B	-.032	-.711			

^+p < .10, *p < .05

www.kci.go.kr

권위주의 성격과 인기도가 학교괴롭힘 참여행동에 영향을 미치는 것이 확인되었다. 우선 가해의 경우 권위주의적인 학생일수록 가해의 수준이 높은 것으로 나타났다. 즉, 권위주의 성격의 학생이 주도적인 가해행위를 통해 학교괴롭힘이 개시되도록 하는 것이다. 그러나 가해에 있어서 인기도가 뒷받침되어야 하는 것은 아니었다. 이는 인기도가 높을수록 가해가 더 용이하기는 하지만 학급 전체로 봤을 때는 인기도가 높지 않은 학생이라고 하더라도 자신보다 인기가 낮은 학생들에 대한 가해가 가능하기 때문으로 보인다. 가해동조에서도 가해와 동일한 결과가 확인되었는데, 본인의 인기도에 상관없이 권위주의 성격에 따라 가해동조 수준이 결정되었다. 결국 권위주의적인 학생의 경우 주도적인 가해를 하거나 다른 학생이 가해를 할 때 가해학생을 도와 친구들을 괴롭히는 행위를 통해 학급 내에서의 권력을 추구하는 것이다.

방관에 대해서도 권위주의 성격이 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 권위주의 성격이 강할수록 방관을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 권위주의적인 학생이 친구가 괴롭힘을 당하는 상황에서도 반응하지 않고 소극적으로 대응하는 것은 약자가 피해를 당하는 상황에 대해 불편해 하거나 저항하기보다는 이를 당연하게 받아들이기 때문일 수 있다. 이는 상관분석 결과에서 방관이 방어와는 부적인 관계가 나타난 것에서도 추론이 가능하다. 하지만 경계선 수준에서이긴 하지만 인기도의 주효과가 확인된 점을 고려한다면 인기도가 낮을수록 가해자의 명시적, 암묵적 통제를 거부할 힘이 없어서 적극적인 반응을 못 보이는 것일 수도 있다.

피해의 경우 권위주의 성격과 인기도에 의해서 그 수준이 결정이 되었다. 우선 학급 내에서 인기가 없고 지위가 낮은 학생들이 수동적으로 가해의 표적이 되는 것으로, 이는 기존의 연구(Lipetz & Ossorio, 1967)에서도 확인되는 바이다. 하지만 권위주의 성격이 어떻게 피해의 수준을 높이는지에 대해서도 설명이 필요한데, 이를 이해하기 위해서는 피해자의 유형에 대한 기존 연구를 살펴볼 필요가 있다. 일반적으로 피해자는 복종적인 경향을 보이고(Schwartz et al., 1997), 지배욕구가 낮다(Sijtsema et al., 2009)고 인식되고 있지만, 피해자의 특성에 대해 상반된 보고를 하는 연구도 있다. 피해자의 유형을 세분화한 연구에서는 수동적·복종적 피해자(passive victim or submissive victim)와 공격적 피해자(aggressive victim)로 구분하고(한종철, 김인경, 김은정, 박윤창, 정태연, 1999; Olweus, 1978), 단순 피해집단은 수동적인 피해자와 가해/피해 집단은 공격적 피해자와 유사한 특성을 보인다고 하였다. 이러한 연구를 고려한다면 피해자가 반드시 수동적인 역할만 하는 것은 아니며, 권위주의적인 학생들은 친구들과의 갈등적인 관계를 형성함으로써 피해를 유발할 가능성도 있다. 이런 학생들은 소위 가-피해자로서의 특징(Haynie et al., 2001; Nansel et al., 2001)을 보인다.

마지막으로 방어의 경우에는 인기도가 영향을 미치기는 했지만 영향력이 크지는 않은 것으로 나타났다. 이는 학급 내에서의 지위가 피해학생에 대한 방어를 예측하는 것이 가능하다는 기존 연구결과들(Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010)을 부분적으로만 확인하는 결과이다. 이러한 결과는 본 연구에서의 인기도가 자기보고식으로 측정되었기 때문일 수도 있고, 상관분석에서도 낮은 수준의 상관이 나온 것으로

www.kci.go.kr

보아 실제 인기 있는 학생들이 피해학생들을 돕는 일에 소극적이기 때문일 수도 있다. 추후 연구를 통해서 인기도와 방어의 관계는 좀 더 명확하게 밝힐 필요가 있으며, 인기도가 아닌 다른 변인들, 예를 들어 공감(empathy)과 같은 변인들의 효과와의 비교가 필요할 것이다.

또한 본 연구에서는 학교괴롭힘에 있어서 권위주의 성격과 인기도의 영향을 확인하면서 학생의 성별을 통제변인으로 포함하였고, 유의미한 효과가 확인된 참여유형들이 있었기 때문에 이에 대한 설명도 필요할 것으로 보인다. 본 연구에서는 가해, 가해동조, 그리고 피해에 있어서 성차가 확인되었다. 즉, 남학생들이 여학생들에 비해 가해, 가해동조, 피해를 모두 더 많이 경험하는 것으로 나타났다. 이는 남학생들이 여학생들에 비해 권력추구 성향이 강하고, 대인관계에 있어서 더 갈등적이기 때문으로 보인다. 이렇게 본다면 가해, 가해동조뿐만 아니라 피해도 권위주의 성격에 의해서 유발되는 상당히 적극적인 역할로 볼 수 있을 것이다. Salmivalli 등(1996)의 연구에서도 참여유형별로 성차를 확인했는데, 방관이나 방어의 빈도에 있어서는 성차가 거의 없었지만, 가해와 가해동조(강화와 지지), 그리고 피해에 있어서는 성차가 매우 뚜렷하게 나타난 것에서도 이를 알 수 있다.

이상의 결과들을 종합해 보면, 권위주의 성격은 학교괴롭힘에 있어서 주체로서의 행동을 결정하는 특성임을 알 수 있다. 이는 친-가해 행위뿐만 아니라 피해행위에 있어서도 마찬가지이다. 권위주의적인 학생들이 가진 사회적 기술의 부족과 갈등적 성격이 피해를 유발하는 것으로 추측해 볼 수 있다. 반면 인기도는 학교괴롭힘의 대상을 결정짓는 요소로 확인되었다. 인기도가 낮을수록 가해의 대상이 되는 것이다. 그리고 이러한 피해는 계층별로 누적되기 때문에 인기도가 가장 낮은 학생은 가장 많은 피해를 입게 된다. 그리고 이러한 결과를 참여유형들 간의 상관관계와 연결해서 해석하면 권위주의적인 학생은 가해와 가해동조, 방관을 하고, 심지어 피해까지 많이 입는 것으로 볼 수 있다. 즉, 권위주의적인 학생은 본인이 주도적으로 가해를 하기도 하고 다른 학생의 가해에 가담하기도 하며, 때로는 괴롭힘 상황을 구경하고, 어떤 경우에는 다른 학생의 공격대상이 되기도 한다. 이는 권위주의 성격이 학교괴롭힘이 가해자와 피해자뿐만 아니라 다수의 구성원, 즉 주변인으로 확대되는데 있어서 일정한 역할을 한다는 것을 보여준다.

이러한 결과는 참여유형별로 역할을 구분한 연구들에서도 가장 우세한 행동을 기준으로 유형을 분류하지만 한 학생에게서 다양한 역할들이 동시에 나타나는 것에서도 알 수 있다. 이러한 결과는 학교괴롭힘이 가해자와 피해자라는 양자 간의 관계이기도 하지만 더 크게 보면 학급이라는 다층적 구조(피라미드)에서 발생하는 현상이라는 점을 고려하면 쉽게 이해할 수 있다(엄명용, 송민경, 2011 참조). 즉, 어떤 학생이 자신보다 지위가 낮은 학생을 괴롭힐 때는 가해자로서의 역할을 하지만 자신보다 더 지위가 높은 학생에게는 피해를 당하기도 하는 것이다. 한 학생이 괴롭힘을 통해 다른 사회적 지위를 추구하는 것은 다른 학생에게는 위협으로 받아들여질 수 있다. 결국 권위주의 성격이 강한 학생들끼리 가해자가 되고 동시에 피해자가 되는 악순환이 반복되는 것이다. 이는 기존의 가-피해자 연구들에서 극적으로 드러난다(Boulton & Smith, 1994; Boulton & Underwood, 1992). 더군다나 본 연구

www.kci.go.kr

의 경우 사회적 지위가 확립되지 않은 중학교 1학년 학생들을 대상으로 했기 때문에 지위를 확보하기 위한 서열다툼이 더 많이 발생했을 수 있다. 이 때 그 대상은 단순히 인기가 없는 학생일 수도 있지만 권력 확보를 노리는 학생들 중에서 자신보다 인기가 적은 학생이 될 것이다.

그러나 참여유형별로 권위주의 성격과 인기도 사이에 상호작용은 없는 것으로 나타났다. 권위주의 성격에 따라서 가해나 가해동조뿐만 아니라 방관이나 피해의 수준이 결정되고 있었고, 낮은 인기도는 피해수준을 결정하는 요인으로 각각 작용할 뿐 이들 변인들 간의 상호작용은 확인되지 않았다. 이러한 결과는 연구자들이 인기도를 학생 개개인의 1:1의 관계에서 예측하였기 때문에 발생한 것으로 보인다. 즉, 어떤 학생이 1:1의 관계에서 상대적으로 인기도가 낮은 경우에 가해행위의 가능성이 감소하겠지만, 한 학급 전체로 봤을 때 인기도가 가장 낮은 학생이 아니라면 자신보다 상대적으로 인기도가 낮은 학생을 가해의 대상으로 삼을 수 있기 때문에 인기도가 낮다고 해서 이에 비례해서 가해행위가 감소하지는 않는 것으로 보인다. 이는 가장 인기가 없는 학생에게 가해가 집중되어 왕따현상이 발생하는 이유에 대한 설명도 될 수 있을 것이다.

이상의 연구결과에 대해서 몇 가지 의의를 찾아볼 수 있는데, 첫째, 학교괴롭힘을 촉발시키고 유지시키는 요인으로서 학생 개인의 권위주의 성격이라는 변인을 확인였다는 것이다. 우선 권위주의 성격은 권력추구라는 동기적 측면뿐만 아니라 특히 약자를 대상으로 지속적으로 괴롭힌다는 행동적 측면에 대해서도 학교괴롭힘을 일관성 있게 설명할 수 있다. 기존에는 학생들 사이에서의 권력 추구를 청소년 시기의 발달 과정에서 나타나는 정상적인 행동특성으로 보거나(Juvonen & Ho, 2009), 부모의 권위주의적인 행동특성을 모방하는 일시적인 공격성으로 설명하기도 하였다(Baldry & Farrington, 2000). 하지만 본 연구의 결과를 토대로 개인의 성격변인으로 학교괴롭힘에 대한 설명이 가능하며, 권위주의 성격에 의할 경우 청소년 시기뿐만 아니라 생애에 걸친 괴롭힘 행위에 대한 설명이 가능하다는 이점이 있다.

둘째, 본 연구에서는 권위주의 성격과 인기도에 의해 학교괴롭힘을 설명함으로써 참여유형들 간에 뚜렷이 구별되기보다 상호 간의 관련성이 있음을 확인할 수 있었다. 연구자들은 가해나 가해동조 등 친가해 행위는 권위주의에 의해 유발되고, 방어나 피해는 인기가 있거나 없기 때문에 발생할 것으로 생각하였으나 권위주의 성격이 학교괴롭힘의 발생 과정에서 전반적으로 영향을 미치고 있음이 확인되었다. 권위주의 성격이 가진 권력추구 성향이 가해와 가해동조의 동기로 작용하는 동시에 다른 학생의 괴롭힘 상황에서는 침묵하게 하고, 때로는 권력추구행위가 친구들을 자극하여 피해를 유발하기도 하는 것이다. 인기가 있는 학생이라면 권위주의적인 친구의 가해 표적에서 처음부터 제외되거나 피해 상황에서 스스로 벗어날 수 있는 지위를 가지기 때문에 상대적으로 괴롭힘으로부터 자유로울 수 있다. 이렇게 본다면 본 연구에서는 낮은 인기도가 피해를 유발하기는 하였으나 높은 인기도가 가해를 증가시키거나 방어를 촉진시키지 못하는 것으로 보아 소극적인 역할에 그쳤다. 이러한 결과들을 종합해 본다면 학교괴롭힘은 권위주의 성격을 가진 가해학생들이 학급의 모든 구성원들을 괴롭힘의 장으로 끌어들이고

www.kci.go.kr

적극적이든 소극적이든 다양한 형태의 역할을 하도록 만듦으로써 권력을 획득, 행사, 유지하는 과정으로 볼 수 있다. 권위주의적인 학생은 때로 권력추구 과정에서 가해자의 표적이 되기도 하는 등 학교괴롭힘에 있어서 중요한 역할을 하고 있음을 밝혔다.

따라서 학교괴롭힘의 원인, 발생 과정과 구조를 이해하고, 학교괴롭힘에 대한 적절한 대응을 위해서는 권위주의 성격에 대한 이해와 대응이 필요하다고 하겠다. 먼저 학급 측면에서는 학교괴롭힘이 문제를 가진 소수의 개인에 의해서 발생하는 것이 아니라 학급 전체의 구조적인 문제인 만큼 학생들 개개인의 권위주의 성향과 인기도를 파악함으로써 학생들 사이의 역학을 예측하고 권위자로서 교사가 적절히 개입할 필요가 있다(Boulton, 1997). 그리고 학교괴롭힘의 심각성에도 불구하고 정작 가해 학생들은 “장난삼아서”, 또는 “이유가 없이” 학교괴롭힘을 일삼는다고 응답하는 등(김연주, 2012), 본인의 행동이나 동기에 대한 인식이나 이해가 부족하기 때문에 학교괴롭힘이 약자에 대한 잘못된 편견과 대응방식에서 비롯된 것임을 인식시키고, 학교괴롭힘에 대한 학생들의 경각심을 불러일으키기 위한 노력이 있어야 할 것이다.

또한 학생들 사이에 내재화된 권위주의에 대응하기 위해서 처벌이나 제재의 수단으로 대응하기 보다는 학생들이 권력 욕구를 건전한 방식으로 충족시킬 수 있는 기회를 제공하는 것이 한 방법이 될 수 있다. 학생에 대한 다양한 평가 기준들을 마련하고 다양한 역할 기회를 제공하여 인정 욕구를 충족시켜 준다면, 괴롭힘을 통한 서열정하기는 감소할 것으로 보인다. 특히 권력에 대한 목표가 건전한 사회적 행위로 연결되기 위해서는 눈에 띄고, 영향력 있고, 인정받는 등의 긍정적인 형태의 주도적 가치에 대한 중요성을 인식시킬 필요가 있다(Salmivalli, Ojanen, Haanpää, & Peets, 2005).

본 연구의 결과와 관련해서 추가적으로 논의할 점이 있다면, 개인별로 역할이나 행동이 고정되어 있지는 않다는 점이다. 이는 가해의 대상을 결정하는 요소인 인기도 또는 학급 내 지위는 상대적이고 가변적이기 때문이다. 기존의 연구들에서는 학생들을 여러 가지 역할들로 분류하고 그 학생들의 심리적 특성을 구분한 연구들이 다수 있는데, 이러한 연구들은 역할에 따른 특징을 이해하는 데는 도움이 되지만, 이러한 접근방식은 학생에 따라 참여역할이 뚜렷이 구분된다는 오해를 불러일으킬 수 있으므로 주의를 요한다. 실제로는 학생에 따라 역할이 결정되어 있는 것이 아니라, 한 학생이 여러 가지 역할을 동시에 맡기 때문이다. 특히 본 연구의 경우에는 상대적으로 학급에서의 서열이 형성되어 있는 2, 3학년 학생들을 제외하고 중학교 1학년 학생들만을 대상으로 하였기 때문에 역할에 있어서의 구분이 불분명한 것일 수 있다. 하지만 이러한 대상의 특징은 학교괴롭힘이 발생하고 역할이 형성되는 과정에 대한 설명을 위해서는 좋은 특징이기도 하다.

또한 본 연구는 연구대상자의 선정과 관련해서 임의로 수도권의 4개 학교를 정해서 설문조사를 실시하였는데, 이렇게 수집된 표본이 한국의 중학교 1학년 모집단을 대표할 수 있는가의 문제이다. 본 연구의 대상이 된 중학교는 김포시 소재 1개 학교를 제외하고는 모두 서울에 소재한 학교들이다. 그리고 모두 남녀공학 학교들이다. 많은 학교괴롭힘 연구에서 성별 차이(남자학교, 여자학교, 남녀공학

www.kci.go.kr

간)를 보고하고 있고(유계숙, 이승출, 이혜미, 2013), 특히 본 연구의 핵심적 변인인 권위주의 성격에서 이러한 성별의 차이가 있을 수 있으므로 본 연구의 결과를 해석할 때는 연구대상의 인구통계적 특성을 고려할 필요가 있다. 그리고 성별 차이를 고려하여 남자·여자학교, 남녀 공학의 학생들을 구분한 추가적인 연구가 필요할 것으로 보인다.

다음으로 측정방식과 관련하여 두 가지 주의사항이 있다. 우선 본 연구에서는 주요 변인들을 자기보고방식에 의해 변인을 측정하였는데, 자기보고식 방법은 기존 학교괴롭힘 연구들에서도 흔히 사용되었지만(Olweus, 1997; Solberg & Olweus, 2003), 학교괴롭힘, 그리고 이와 관련된 변인들의 특성 상 사회적 바람직성을 고려하여 매우 주관적으로 평가될 소지가 있다. 하지만 자기보고방식에 의한 측정결과가 항상 부정확한 것은 아니고, 친구들이 보고한 내용이 오히려 부정확한 경우들도 있으므로(Cornell & Brockenbrough, 2004), 조사 시 자기보고식 측정방식의 한계를 알고 학생들의 솔직한 응답을 유도하는 등의 방법으로 이를 보완하는 것이 필요하겠다. 다음으로, 인기도의 경우 특히 3점 Likert 척도의 1개 문항으로 측정을 하였는데, 양적 자료로 사용하기에 다소 부족함이 있다. 인기도의 수준을 물었기 때문에 연구 목적 상 연속 변인으로 사용하는 것이 가능하더라도, 모수통계를 위한 양적 자료 수집을 위한 최적의 척도로 보기는 어렵다. 따라서 자기보고식으로 인기도를 측정하더라도 5점 이상의 척도를 사용하거나 다수의 문항을 사용할 것을 권한다.

또한 결과의 해석과 관련하여 주의가 요구되는 점이 있다. 주된 분석결과인 회귀분석 결과에서는 권위주의 성격이나 인기도 변인들의 설명량이 8.1%에서 4.3%로, 크지 않았기 때문에 이들 변인으로 학교괴롭힘에 대해서 설명할 수 있는 부분은 제한적이라는 것이다. 특히 방관의 경우에는 권위주의 성격과 인기도에 의한 설명 모형이 통계적으로 유의미하기는 하였으나 설명력의 크기가 작았다. 또한 방어의 경우에는 권위주의 성격과 인기도에 의한 설명모델이 경계선 수준에서만 유의미하였고, 그마저도 설명력이 작아서 방어행위에 대해서는 권위주의 성격과 인기도에 의한 설명은 적합하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 방관이나 방어행위를 설명하기에 더욱 적합한 변인들의 존재를 예측케 한다. 가령 방어행위의 경우에는 기존에 알려져 있는 바와 같이 공감 등의 변인이 방어행위를 예측하는데 적합할 수 있다.

위에서 언급한 연구방법 상의 한계를 극복한다면 추후 연구를 통해서 학교괴롭힘에 있어서 권위주의 성격과 인기도의 역할에 대한 보다 심층적인 연구가 가능할 것이다. 가령 권위주의 성격에 의해서 가해뿐만 아니라 피해가 예측된다면 피해자를 순수한 피해자뿐만 아니라 가-피해자로 구분하여 권위주의 성격에 의해 이를 설명하는 것도 가능하다. 또한 기존의 연구들에서 가해행위를 설명했던 변인들과 비교해서 권위주의 성격에 의한 가해행위 유형을 구체화하는 연구와 권위주의적인 가해학생에 대한 적절한 대응방안에 대한 연구도 필요할 것이다.

친구들끼리의 괴롭힘이 일상화된 지금의 학교는 위계서열적인 한국사회의 축소판이며, 그렇기 때문에 학교괴롭힘을 단순히 개인의 문제로 치부할 수 없는 상황이다. 학교괴롭힘 문제를 감소시키기 위해서는 근시안적이고 일시적인 해결책보다는 장기적이고 근본적인 대

www.kci.go.kr

책이 필요할 것이다. 권위주의 성격이 가정에서 형성된다는 점을 고려하였을 때(Altemayer, 1988), 일차적으로는 부모의 양육태도 개선을 위한 방안이 마련되어야 할 것이고, 학교에서라도 권위주의적인 태도가 아닌 평등적인 의식과 태도 형성을 위해 노력해야 하겠다.

참고문헌

강은희, 이은희, 임은정 (2002). 집단따돌림 행동유형과 심리적 특성. 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 14(2), 445-460.

곽금주 (1999). 학교폭력 및 왕따 예방프로그램(Ⅰ): 개관. 한국심리학회지: 사회문제, 5(2), 105-122.

구본용 (1997). 청소년의 집단따돌림의 원인과 지도방안. 청소년대화의 광장, 청소년상담문제 연구보고서.

김경학 (2013, 5, 24). 학생들이 그린 교실 내 서열 '학급 카스트' 공개… 약자도 목소리 낼 수 있는 분위기 조성. 경향신문. http://www.khan.co.kr에서 2013, 5, 25 인출.

김경동 (1993). 한국사회 변동론. 서울: 나남.

김연주 (2012, 4, 30). 조선일보. 학교폭력 절반 이상이 "장난으로", "이유 없이." http://www.chosun.com에서 2012, 10, 15 인출.

김재신, 한성열 (2004). 권위주의 성격에 따른 공정과 인정의 갈등상황에서의 판단: 이중잣대를 가진 사람은 누구인가? 한국심리학회지: 사회 및 성격, 18(3), 97-114.

김정원, 김광웅 (2003). 집단 따돌림 가해-피해에 따른 청소년의 자아존종감과 대인관계 성향. 한국인간발달학회, 10(1), 21-35.

김혜원, 이해경 (2000). 학생들의 집단괴롭힘 관련경험에 대한 예언변인들의 탐색: 초, 중, 고등학생간 비교를 중심으로. 교육심리연구, 15(1), 183-210.

뉴스와이어 (2013. 11. 29). 교육부, 학교폭력 실태조사 및 정보공시 분석결과 발표. http://www.newswire.co.kr/newsRead.php?no=725706. 2013. 12. 6. 인출.

도금혜, 최보가 (2007). 청소년의 또래집단이 지각한 인기도에 영향을 미치는 생태학적 변인. 한국청소년연구, 18(1), 107-134.

도금혜, 최보가, 이지민 (2005). 청소년의 사회측정적 인기도 및 지각된 인기도와 공격성과의 관계. 대한가정학회지, 43(2), 57-67.

도금혜, 최보가, 이지민 (2006). 청소년의 지각된 인기도에 따른 공격성과 자아존중감. 대한가정학회지, 44(2), 1-11.

민경환 (1989). 권위주의 성격과 사회적 편견: 대학생집단을 중심으로. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 4(2), 146-168.

박경숙, 손희권, 송혜정 (1998). 학생의 왕따(집단따돌림 및 괴롭힘) 현상에 관한 연구 (No. 19). 한국교육개발원.

서미정 (2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래 괴롭힘 참여 역할 행동. 아동학회지, 29(5), 79-96.

신수진, 최준식 (2002). 현대한국사회의 이중가치 체계. 아산재단 연구 총서 108집. 서울: 집문당.

신지은, 심은정 (2013). 집단따돌림 관여유행에 따른 심리적 특성의 차이. 한국심리학회지: 학교, 10(1), 19-39.

심희옥 (2008). 또래 괴롭힘 참여자의 사회적 지위 및 사회적 정서에 관한 연구: 성별을 중심으로. 아동학회지, 29(3), 191-205.

엄명용, 송민경 (2011). 학교 내 청소년들의 권

www.kci.go.kr

력관계 유형과 학교폭력 참여 역할 유형. 한국사회복지학, 63(1), 241-266.

오승환 (2007). 청소년의 집단괴롭힘 관련 경험에 영향을 미치는 생태체계적 요인 분석. 정신보건과 사회사업, 25, 74-98.

유계숙, 이승출, 이혜미 (2013). 집단따돌림 참여자 역할에 영향을 미치는 개인, 가족, 학교 관련변인. 한국가족관계학회지, 18(3), 63-89.

윤상연, 한성열 (2008). 권위주의적인 사람은 항상 권위에 복종적일까?: 권위주의 성격에 따른 권위관계 상황별 복종의 차이. 한국심리학회지: 사회문제, 14(3), 41-56.

이명신 (2002). 괴롭힘 가해자의 환경적 요인, 괴롭힘 행동유형, 가해자의심리, 행동적 결과에 대한 연구. 한국사회복지학회지, 31(11), 29-61.

이상균 (2005). 청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태 체계적 영향 요인. 한국아동복지학, 19, 41-170.

이승연, 송경희 (2012). 남녀 중학생의 부/모 애착과 또래괴롭힘 방어, 방관행동의 관계: 정서조절과 사회적 자기효능감의 매개효과. 한국심리학회지: 학교, 9(2), 393-415.

이은희, 강은희 (2003). 청소년들의 지배성, 우월감, 자기찬미, 신뢰결핍과 집단따돌림 행동간의 관계. 한국심리학회지: 건강, 8(2), 323-353.

이혜영 (1999). 따돌림 해결을 위한 학교모델, 따돌림 해결을 위한 현장모델 개발. 서울특별시 청소년종합상담실, 제2회 청소년상담 심포지엄 자료집, 9-18.

임재연 (2013). 또래 괴롭힘 참여역할에 따른 긍정적 강점의 차이: 또래 괴롭힘 예방을 위한 피해방어자의 긍정적 강점. 학교사회복지, 24, 131-151.

전주연, 이은경, 유나현, 이기학 (2004). 집단따돌림에 대한 동조성향과 심리적 특성과의 관계 연구. 한국심리학회지: 학교, 1(1), 23-35.

차윤희, 박경자 (2011). 또래 괴롭힘 상황에서 학령기 아동의 역할과 사회적 이해. 생애학회지, 1(1), 47-67.

청소년폭력예방재단 (1996). 학교폭력, 고통받는 아이들을 위해 무엇을 할 것인가? 서울: 한울림.

최지영, 허유성 (2008). 괴롭힘 상황에서의 참여자 역할 및 관계적 공격행동 지각유형에 따른 도덕판단력과 사회적 상호의존성. 청소년학연구, 15(6), 171-196.

한국교육개발원 (2013). 2012 KEDI 연차보고서. 서울: 한국교육개발원.

한종철, 김인경, 김은정, 박윤창, 정태연 (1999). 또래 따돌림과 심리사회적 부적응: 1차 연구. 한국심리학회 연차대회초록집.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality.* New York: Harper.

Altemayer, B. (1988). *Enemies of freedom: Understanding right-wing authoritarianism.* San Francisco: Jossey-Bass.

Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter.* Cambridge: Harvard University Press.

Altemeyer, B. (1998). The other 'authoritarian personality.' In M. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology, 30* (pp. 47-92). San Diego: Academic Press.

Antti, K. Ã., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in

www.kci.go.kr

varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(3), 261-282.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10,* 17-31.

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Chicago: McNally.

Bansel, P., Davies, B., Laws, C., & Linnell, S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education, 30*(1) 59-69.

Bernstein, J. Y., & Watson, M. W. (1997). Children Who Are Targets of Bullying A Victim Pattern. *Journal of Interpersonal Violence, 12*(4), 483-498.

Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools.* Milton Keynes: Open University Press.

Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*(2), 223-233.

Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*(3), 315-329.

Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*(1), 73-87.

Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology, 15,* 574-586.

Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development, 18*(1), 140-163.

Chen, J. K., & Astor, R. A. (2009). The perpetration of school violence in Taiwan: An analysis of gender, grade level and school type. *School Psychology International, 30*(6), 568-584.

Cillessen, A. H., & Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence, 29*(6), 935-959.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-57). New York: Cambridge University Press.

Cornell, D. G., & Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence, 3*(2-3), 63-87.

Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review, 36*(3), 383-405.

Dodge, K. A. (2006). Translational Science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems.

www.kci.go.kr

Developmental and Psychopathology, 18, 791-814.

Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra-and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 14*(8), 871-886.

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 123-142.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32,* 365-383.

Faris, R., & Felmlee, D. (2011). Status struggles: Network centrality and gender segregation in same- and cross-gender aggression. *American Sociological Review, 76*(1), 48-73.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice, 17,* 381-458.

Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*(4), 589.

Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*(6), 617-638.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 29-49.

Hazler, R. J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R., & Jolly, L. S. (1997). Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims. *School Psychology International, 18,* 3-12.

Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*(1), 59-81.

Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 677-685.

Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology, 69,* 141-158.

Juvonen, J., & Ho, A. Y. (2009). Social motives underlying antisocial behavior across middle school grades. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(6), 747-756.

Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy, 3*(1), 199-204.

Lee, S. S., & Wong, D. S. (2009). School, parents, and peer factors in relation to Hong Kong students's bullying. *International Journal of Adolescence and Youth, 15,* 217-233.

Lee, V., & Hoaken, P. N. S. (2007). Cognition, emotion, and neurobiological development: Mediating the relation between maltreatment and aggression. *Child Maltreatment, 12,* 281-298.

Lipetz, M. E., & Ossorio, P. G. (1967).

www.kci.go.kr

Authoritarianism, aggression, and status. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*(4), 468-472.

Lowenstein, L. F. (1978). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society, 31,* 147-149.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396.

McConville, D. W., & Cornell, D. G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*(3), 179-187.

Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year olds. *British Journal of Educational Psychology, 67*(1), 51-54.

Naito, T. (1990). Moral eduation in Japanese public schools. *Moral Education Forum, 15,* 27-36.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *JAMA: the Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094-2100.

Nudo, L. (2004). Fighting the real bullies. *Prevention, 56*(11), 123-124.

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

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35,* 1171-1190.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510.

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist, 37,* 151-163.

Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216-224.

Peterson, B. E., Smirles, K. A., & Wentworth, P. A. (1997). Generativity and authoritarianism: Implications for personality, political involvement, and parenting. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1202-1216.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying?: The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(2), 143-163.

Rigby K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology, 69,* 95-104.

Roberts, A. H., & Jessor, R. (1958). Authoritarianism, punitiveness, and perceived social status. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 56,* 311-314.

Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior, 27*(6), 446-462.

Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*(4), 305-312.

www.kci.go.kr

Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective Relations Among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self and Peer Perceptions. *Child Development, 76*(6), 1161-1171.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjȍrkqvist, K., Ȍsterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22,* 1-15.

Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology, 10*(1), 87-99.

Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology, 41*(2), 363-375.

Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups,* 322-340.

Salmivalli, C., & Voten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28,* 246-258.

Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior, 35*(1), 57-67.

Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 3*(3), 405-417.

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives.* London: Routledge.

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239-268.

Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*(2), 97-111.

Walker, W. D., Rowe, R. C., & Quinsey, V. L. (1993). Authoritarianism and sexual aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 1036-1045.

Weitman, M. (1962). More than one kind of authoritarian. *Journal of Personality, 30,* 193-208.

Wright, J. M., & Harvey, O. J. (1965). Attitude change as a function of authoritarianism and punitiveness. *Journal of Personality and Social Psychology, 1,* 177-181.

Yang, S. J., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., & Yoon, J. S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 45*(1), 69-77.

원 고 접 수 일 : 2013. 09. 30.
수정원고접수일 : 2014. 02. 17.
최종게재결정일 : 2014. 02. 20.

www.kci.go.kr

한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2014, Vol. 11, No. 1, 109-135

The Roles of Authoritarian Personality and Popularity in School Bullying

Jongwon Lee Sangyeon Yoon Hye Jin Kim Taekyun Hur

Department of Psychology, Korea University

The hierarchy in classrooms and the participant roles in bullying are suggested to be the important predictors of school bullying. With the hypothesis that student's authoritarian personality would have an important bearing in bullying, which occurs from the formation of in-class ranks and the differentiation of participant roles, the current study investigated the effects of authoritarian personality on different participant roles in bullying situations (bully, follower, victim, outsider, and defender) with regard to in-class popularity. 559 first-grade co-ed middle school students in Seoul and Gyeonggi Province participated. Bullying, following, and ignoring were positively correlated to each other, and both bullying and following showed positive correlations to being-victimized. Also, bullying, following, ignoring, and being-victimized were positively correlated with authoritarian personality while ignoring and being-victimized were negatively correlated with popularity. In regression analyses, authoritarian personality was found to be an important factor in predicting pro-bullying behaviors such as bullying and following, showing that authoritarian students took the leading roles in bullying. Ignoring and being-victimized occurred more with high authoritarian personality and low popularity. However, neither of them were suitable for explaining defending behavior. Indicating the authoritarian aspect of school bullying, the results showed the effects of authoritarian personality and popularity in accordance with each of the participant roles in school bullying.

Key words : School Bullying, Participant Roles, Authoritarian Personality, Popularity

www.kci.go.kr