

## 학교 내 청소년들의 권력관계 유형과 학교폭력 참여 역할 유형

엄 명 용\*<sup>13)</sup>

(성균관대학교)

송 민 경

(도봉구건강가정지원센터)

### [요 약]

본 연구는 학교 내 학생들 사이에는 권력관계에 바탕을 둔, 보이는 또는 보이지 않는 권력관계 유형이 존재하고, 이 유형들 간 역동이 학교폭력에 영향을 준다는 것을 전제로, 어떤 권력관계 유형의 청소년들이 학교폭력 상황에서 어떤 역할을 하는지를 규명해 보고자 시도되었다. 권력관계 유형화 작업을 위해 권력요소를 '권력장악가능성'과 '권력장악욕구'라는 두 차원으로 보고 이 두 개념을 직각으로 교차시켜 각 차원의 높고 낮음에 따라 학교폭력 상황에서의 권력관계 유형을 지배자, 실력자, 추종자, 은둔자의 네 가지 유형으로 분류했다. 학교폭력 상황에서 학생들이 취할 수 있는 여러 가지 역할은 Salmivalli 외(1996)가 제시한 여섯 가지 역할들을 활용했다. 분석을 위해 서울과 경기도에 소재한 초·중·고등학교 중 7개의 학교로부터 수집된 1822개의 사례가 사용되었다. 분석결과 지배자 유형의 학생은 가해자, 조력자, 강화자의 역할을, 추종자 유형의 학생은 피해자, 방관자의 역할을, 은둔자 유형의 학생은 피해자 역할을 주로 하는 것으로 나타났으며, 실력자 유형의 학생들의 경우 두드러진 역할이 발견되지는 않았다. 본 연구에서는 결과에 대한 함의와 함께 학교폭력 예방 및 대처를 위한 제안이 제시되었다.

주제어 : 권력관계, 학교폭력 참여 역할, 권력장악가능성, 권력장악욕구

\* 주저자(myum@skku.edu)

## 1. 서론

우리나라에서 학교폭력 문제가 사회적으로 부각된 것은 1990년대 중반 학교폭력 피해를 입은 학생이 자살을 한 사건 이후부터라고 할 수 있다(김은영, 2008). 1970년대 말까지의 학교폭력의 주된 이유는 물리적 이득을 얻기 위한 것이었다. 그러나 점차 시간이 흐름에 따라 학교폭력의 발생은 또래 간의 관계에서 우월성을 드러내 보이고, 또래 지지를 통해 또래에 대한 지배력을 강화·유지하기 위해 사용되는 것으로 보고되었다. 학업이라는 본질적 학교생활을 추구하는 학교에서 청소년들 사이에 발생하는 학교폭력은 집단 구성원 간의 힘의 불균형 속에서 반복적으로 이뤄지는 공격적 행위이다(Olweus, 1991, Smith and Thompson, 1991).

학교폭력 발생 시, 누가 어떤 역할을 하는가에 관한 기존 연구들에서는 (구분용, 1997; 도기봉, 2007, 문용린 외, 2007) 주로 학교폭력의 개념, 실태 파악 및 그 원인을 제시했다. 또한 폭력행위의 원인을 주로 청소년들이 갖고 있는 개인요소들이나 청소년들의 가족 상황 등에서 찾으려 하며 가해자와 피해자를 구분하여 살펴보는 경향이 있었다. 문용린 외(2007)는 피해자의 개인적 특성으로 여학생의 경우 '잘난 척 하는' 성격, 유순한 성격, 내성적 성격, 외모적 특징 등을 들었고, 남학생의 경우는 내성적 성격, 소심한 성격, 자기주장부족, 여성스러운 성격, 허약한 신체, 외모적 특징, 낮은 지적능력 등의 특징을 들었다. 비슷한 맥락에서 Olweus(1993)도 학교폭력 피해자의 대부분은 "수동적(passive)" 또는 "복종적(submissive)" 성격을 갖고 있고, 자기주장이 약하며 불안정한 정서 및 태도를 보이고, 공격을 받았을 때 움츠러들거나 우는 행동을 표출한다고 했다. Beaty와 Alexeyev(2008)는 기존 연구결과를 통합하여 가해자가 자기주장이 강하고 공격적·적대적이며 규칙을 무시하는 일반적인 성격을 가지고 있지만, 꼭 몸집이 커야하는 것은 아니라고 했다. Duncan(1999)은 잔인하고 가학적이며 남을 전혀 돌보지 않는 유형의 청소년을 가해자로 제시한 반면 Nudo(2004)는 학생들 사이에 인기가 있고 자신만만한 학생, 또는 여러 가지로 괜찮은 아이들(cool kids)이 가해자가 될 수 있다고 하여 종래의 부정적 성격 특성에서 벗어나 가해자의 자원이거나 역량에 주목하기도 했다.

가족 측면의 요인으로서 Rigby(1994, 2002)는 지나친 통제나 방임형의 부모와 함께 성장한 청소년이 가해자나 피해자가 될 가능성 크다고 하였고, Zimmerman 외(2005)는 중단연구를 통해 자녀에게 인지적 자극과 정서적 지지를 주지 못하는 부모, TV시청 시간을 상대적으로 많이 준 부모 밑에서 성장한 청소년이 가해자가 되는 경향이 있다고 했다. 이 밖에 거부적·적대적 태도와 함께 폭력을 동반한 양육을 하는 부모가 가해 학생을 만들 가능성이 크다는 연구(Duncan, 1999)와 함께, 아동·부모 관계가 좋지 않은 가정, 가족 및 결혼 관계에서 갈등을 겪는 가족, 재정 및 사회적 문제를 가진 가정 등에서 가해, 피해 학생이 만들어질 가능성이 있다는 연구(Nansel 외, 2001) 결과도 제시되었다.

반면 Galloway와 Roland(2004)는 학교폭력이 특정 유형의 개인 또는 가족적 특성에서 비롯된다는 주장을 뒷받침할 만한 증거가 없을 뿐만 아니라 그러한 주장에 바탕을 둔 개입이 지속적 효과를 낸다는 증거도 없다고 했다. 같은 맥락에서 Bansel 외(2009)는 병리적 특성이나 문제 성격을 가진 개인이

학교에서 폭력을 행사할 가능성을 아예 배제하지 않으면서도 학교폭력의 문제를 개인적 병리와 반드시 연결하려는 시도는 문제가 있으며, 이것이 학교폭력 문제 해결을 어렵게 만들 수 있다고 했다. 그 대안으로써 Bansel 외(2009)는 학교 현장에서 일어나는 폭력을 독립된 개인적 행위로 볼 것이 아니라 폭력행위, 일탈, 놀림 등의 가능성이 상존하는 하나의 행위현장 내에 이미 조직화되어있는 권력의 복합적 관계와 학생들의 권력 경험을 이해하는 방향으로 시각을 전환할 것을 주장했다. 이러한 주장은 학교폭력 현상이 단순히 특정 개인 간에 일어난 갈등의 결과물이 아니라, 그 이면에 더욱 복잡한 집단적 현상, 즉 사회적 과정이 포함되어 있다는 Salmivalli(2001)의 주장과 일치하는 것이다. 이러한 주장을 뒷받침하기 위해 Bansel 외(2009)는 질적 연구를 통해 학교폭력의 지속적 발생은 이에 개입된 학생들이 즐기는 권력의 단맛(pleasures of power), 권력의 힘(capacities for power), 소속 욕구, 리더십 발휘, 지배력 행사의 즐거움, 타인에 대한 일상적 통제 욕구 등과 관련이 있음을 발견해냈다. 학생들은 성인들의 개입이 전혀 없는 가운데 자신들만의 권력관계 순위 설정 작업에 적극적으로 임하게 되는데, 이 과정에 작동되는 조절기제나 분류체계는 이미 학생들 내부에 자리해 있고 또 학생들 모두에게 알려져 있다는 것이다(Bansel 외, 2009).

이러한 현상을 주목하여 Salmivalli 외(1996)는 일찍이 폭력은 집단 과정과 맥락 속에서 집단 구성원 간 상호작용을 통해 각자의 행동이 강화되어 발생한다고 했다. 집단화가 진행돼 어떤 학생이 일단 폭력 집단에 소속되고 나면 동료집단의 영향에 의해 그 학생의 폭력행위는 강화될 수 있다(Burns 외, 2008; Gini, 2006). 가해행위를 함으로써 가해자로 인식되고, 그래서 가해 집단에 소속되게 되면 가해자의 가해행위는 지속되는 경향이 있다는 것이다. 이렇게 일단 학생집단 내 범주화가 발생하면 이 범주에 속한 학생들의 행동이 정해지게 되고 이러한 행동은 집단 내 규범에 의해 지속되는 경향으로 나타난다(Gini, 2006).

이상 논의된 내용들은 우리나라 학교폭력 현장 상황에서도 관찰되고 있다. 청소년보호위원회(2003)가 실시한 서울시내 중·고등학생 대상 학교폭력 실태 조사 결과에 의하면 학교폭력의 이유가 '상대방이 마음에 안 들어서'(35.7%), '장난삼아서'(15.5%), '아무런 이유 없이'(15.3%), '친구 폭행에 동조하여'(7.8%), '친구나 또래의 명령에 복종하기 위해'(3.2%) 등으로 나타났다. 김연지(2005)의 연구에서는 가해자의 흥미와 감각적 쾌락을 추구하기 위해 학교폭력이 순간적으로 발생하는 경우가 있음이 보고됐다. 특히 남학생들의 경우에는 자신의 힘이 더 세다는 것을 나타내기 위해 피해학생에게 '맞장 뜨기'를 요구하고, 이에 피해학생이 회피하거나 맞서 싸워 패배하게 되면 힘의 서열관계가 명확해진다(문용린 외, 2007). 학생들은 초등학교와 중·고등학교에 입학한 후, 정해진 6년 혹은 3년이라는 시간 동안 같은 장소에서 같은 시간을 함께 보내면서 서로에 대해 많은 것을 알 수밖에 없고, 이 과정에서 '저 아이가 나보다 힘이 센지, 혹은 내가 이길 수 있는 아이'인지 등에 대한 인식을 통해 서로의 위치를 파악하며, 권력관계를 형성한다(송민경, 2009).

본 연구는 학교 내 학생들 사이에는 권력관계에 바탕을 둔, 보이는 또는 보이지 않는 권력관계 유형이 존재하고, 이 유형들 간 역동이 학교폭력에 영향을 준다는 것을 전제로, 어떤 권력관계 유형의 청소년들이 학교폭력 상황에서 어떤 역할을 하는지를 예측해 보고자 시도되었다. 이러한 시도는 학교폭력 현장에서 가해자와 피해자만을 대상으로 그들의 개인적 특성과 가족 특성을 알아보는 것과는 구

별된다. 일찍이 Lagerspetz 외(1982)는 학교폭력에 대한 연구를 할 경우 학교폭력을 둘러싸고 각기 다른 역할을 갖고 있는 사람들 사이의 권력관계를 연구할 것을 제안했다. Samivali 외(1996) 또한 학교폭력과 관련된 다양한 역할들을 구분한 바 있다<sup>1)</sup>.

연구수행을 위해 우선 권력관계를 규정했다. 학교폭력 현장의 권력요소는 송민경(2009)이 확인한 권력장악가능성과 권력장악욕구의 두 차원으로 하고 이 두 차원 개념을 직각으로 교차시켜 각 차원의 높고 낮음에 따라 학교폭력 상황에서 권력 관계 유형을 네 가지로 나눴다. 학교폭력 상황에서 학생들이 취할 수 있는 여러 가지 역할은 Salmivalli 외(1996)가 제시한 여섯 가지 역할들<sup>2)</sup>을 활용했다. 이렇게 네 가지로 나눈 권력관계 유형이 학교폭력 상황에서 학생들이 수행하는 여섯 가지 역할과 어떤 관계를 나타내는가를 알아보고자 하는 것이 본 연구의 목적이다. 이 목적 달성을 위해 본 연구에서는 권력장악가능성과 권력장악욕구를 측정할 수 있는 도구를 개발했고 이 도구를 활용해 양적 연구를 수행했다. 본 연구를 통해 권력관계 유형과 학교폭력 참여자 역할 관계가 확인된다면 본 연구에서 활용된 척도를 활용하여 향후 학교 내 학생들이 학교폭력 상황에서 어떤 역할을 하게 될 것인가를 예측해 볼 수 있게 될 것이다. 이렇게 된다면, 향후 학교폭력 예방을 위해 누구에게 어떤 개입을 할 것인가에 대한 아이디어를 얻을 수 있을 것이다.

## 2. 개념적 틀

학교폭력에 대한 정의는 학교폭력의 발생 장소, 피해자의 신분 및 가해자의 신분을 어떻게 규정하는가에 따라 서로 상이하지만(김언지, 2005), 본 연구는 학교폭력 개념을 정의하는데 있어 ‘학교폭력 예방및대책에관한법률’에서 정의한 개념<sup>3)</sup>을 폭넓게 준용했다.

### 1) 집단과 권력

힘의 불균형, 즉 권력관계의 역사와 이론은 사실상 인간 사회 그 자체의 이론과 역사다(Mann, 1986). 일반적으로 강자가 사회의 규범을 정하고 약자가 강자에 순응해야 하는 상황이라면 강자가 약자를 무시하고 힘으로 누르며, 약자가 규범을 위반하거나 강자의 요구에 불복종하는 경우 강자는 약자에게 강한 제재와 응징을 하게 된다(서용석, 1995). 이러한 보편적 사회 문화의 속성이 권력관계의 균형 내지는 통제의 체계가 허술한 학교 문화에 침투되어 학교폭력에 영향을 주었을 것으로 볼 수 있

- 1) 이를테면 가해 행위를 모른척함, 강화함, 도움, 피해자를 방어하기 위해 가해 행위를 제어함 등의 행위에 학생들이 능동적, 또는 수동적으로 간여한다는 것임. 방관행위도 가해자에게는 승인행위로 해석될 수 있음.
- 2) 가해자, 조력자, 강화자, 방어자, 방관자, 피해자 등의 여섯 가지 역할들.
- 3) 이 법률 제2조 1항에서는 학교폭력을 “학교 내외에서 학생 간에 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요 및 성폭력, 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의한 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위”로 정의하고 있다.

다.

일반적으로 학교와 교실 안에서 학생들의 집단은 여러 개로 분리되어 존재한다. 여러 집단들 사이에 소통 현상은 있지만, 각 집단은 분절적인 성격을 많이 내포하고 있다. 동일 집단의 학생들 사이에서도 서열은 어느 정도 구분되어 있으며, 대부분의 학생들은 자신과 다른 학생들의 힘의 크기를 인지한다(송민경, 2009). 아이들은 유아 때부터 이러한 권력관계와 집단화를 경험하게 된다. 초등학교 입학 전 대부분의 아이들은 어린이집이나 유치원에 다니게 되는데, 이때 아이들의 사회적 관계는 가족에서 교사, 또래 등으로 확대된다. 아이들은 또래들과 생활하는 과정에서 갈등을 빚고 타협하면서 자연스럽게 또래문화를 형성한다. 이 가운데 또래집단 내 유아 각자가 가지는 힘의 크기에 차이가 발생하며 힘의 크기에 따른 권력관계가 발생한다(이연선, 2006). 이때 집단 내에는 대개 권력에 대한 복종을 강화하는 제반의 장치가 마련되어 있어서 집단의 성원들은 대체적으로 집단 내의 권력관계를 잘 간파하고 거기에 순응하려는 경향을 보이게 된다(오석홍, 1990). 후에 아이들이 새로운 상급 학교에 들어가게 되면, 학생들은 그 안에서 새로운 관계를 만들고 집단 서열에서 자신들의 지위를 발견한다(Pellegrini, 2001). 특히 남자 중학생의 경우 새 학년이 되거나 누군가 새로운 구성원으로 전학 왔을 때, 신체폭력을 통해 힘의 서열관계를 새롭게 정립하는 경우가 있다. 이를 통해 힘에 의한 지배성에 대한 욕구가 학교폭력을 유지시키는 주요 기제임을 짐작할 수 있다(문용린 외, 2007). 실제 사례연구 결과(송민경, 2009)에 의하면 현재 초·중·고에 다니는 많은 학생들은 이른바 '노는 집단'에 소속되기를 원하며, 그 집단에 포함되는 것만으로도 힘, 권력을 가질 수 있고, 그것을 통해 자기가 하고 싶은 것을 마음대로 하며, 재미를 맛보고 자부심을 느낄 수 있다고 한다.

한편, 권력이란 사회체제 내에서 다른 구성원의 행동을 변화시킬 수 있는 개인의 잠재적, 실제적 능력이며(Cromwell and Olson, 1975), 다른 행위자에게 영향을 미치는 무엇인가를 할 수 있는 역량이다(Polsby, 1960). 권력관계는 관찰 가능한 형태, 즉 가시적 현상으로 존재할 수도 있지만, 그 복잡한 성격으로 인해 눈에 보이지 않을 수도 있고, 의도적으로 다른 사람들의 눈에 보이지 않게 표현될 수도 있다.

권력의 속성을 논함에 있어 Sijtsema 외(2009)는 '권력 자원'과 '권력 의지'라는 두 가지 차원을 관찰해냈다. 권력 자원은 권력을 행사할 수 있는 힘 또는 능력을 의미하며 권력 의지는 권력을 차지하고자 하는 욕구를 의미한다. 이것을 학교집단 내 작동하고 있는 권력의 속성에 적용할 때 권력 자원은 '권력장악가능성', 권력 의지는 '권력장악욕구'로 표현될 수 있을 것이다. 비슷한 맥락에서 송민경(2009)은 질적 사례연구를 통해 학교폭력 내 작동하는 권력을 권력장악가능성과 권력장악욕구로 나눠 살펴봤다. 권력장악가능성은 권력을 뒷받침하는 자원들을 갖추고 있는 상태를 의미하며, 권력장악욕구는 권력자원의 소유 여부를 떠나 권력을 장악하고 싶은 욕구를 갖고 있는 상태를 의미한다.

## 2) 권력장악가능성

권력이 그 힘을 발휘하기 위해서는 여러 가지 자원·수단에 의하여 뒷받침되어야 한다. 이는 권력을 행사하는 사람이 그 뜻을 관철시키려면 그에 필요한 자원을 가지고 있어야 함을 의미한다. 이때

권력을 뒷받침해 주는 자원의 종류는 다양하며, 어떤 종류의 자원을 바탕으로 하느냐에 따라 권력의 상태는 달라진다. 권력을 뒷받침하는 자원의 가치는 단순히 그 소유에 의하여 결정되는 것이 아니라, 상대방의 의존도에 의하여 좌우되므로, 권력의 기초가 되는 자원이 상대방에게 중요하고, 희소할수록 그 의존도가 높아진다고 볼 수 있다(오석홍, 1990).

이와 관련하여 '권력자원동원' 이론은 권력의 조직화 과정에서 동원되는 자원(resources)들에 초점을 맞추고 있다. Mann(1986)은 권력자원동원이론을 설명하면서, 권력의 소유와 권력의 행사를 구별하였다. 예를 들어 A가 B에 대해 가지는 권력은 A가 소유하는 자원 자체에서 나오는 것이 아니라, 특정 결과를 산출하기 위해 A에 의해 행해지는 자원 동원으로부터 나온다는 것이다. 즉 권력의 행사는 자원의 동원화를 수반하기 때문에, 동원 가능한 자원이란 권력이 행사되어지는 매개물 혹은 수단으로써 '권력의 근원'이라고 할 수 있다(서용석, 1995). 이러한 논리의 연장선상에서 학교폭력 현장의 권력을 뒷받침할 수 있는 동원 가능한 자원, 또는 그 자체로서 권력의 근원이 될 수 있는 것들은 무엇일까? 이와 관련하여 French와 Raven(1959)은 집단과 조직 내 권력의 뿌리에 대해 다섯 가지 주요 권력 기반들<sup>4)</sup>을 제시했다. 그 중 본 연구 대상인 학생 집단과 연관 지어 살펴볼 수 있는 것은 보상적 권력(reward power), 강제적 권력(coercive power), 참조적 권력(referent power)이다.

첫째, 보상적 권력은 정적·부적인 강화물의 분배를 중개하는 능력으로 여러 가지의 형태를 취할 수 있다. 보상 권력을 행사하는 사람과 수용자간의 관계는 교환관계이다. 학교폭력 상황 속에서 보상적 권력이 작동되는 사례의 예를 살펴보면, '네가 우리와 같이 어울린다면, 너를 건드리는 학생들이 없을 거야', '네가 내 말을 잘 듣는다면, 우리랑 어울릴 수 있고 다른 학생들한테도 인정받을 수 있어', '네가 나에게 돈을 주면, 나는 너를 건드리지 않을 거야'라는 등의 말 속에 담긴 암묵적인 믿음을 기초로 한 경우이다(송민경, 2009).

둘째, 강제적 권력은 요청이나 요구에 따르지 않는 사람들을 처벌할 수 있는 능력이다. 이것이 학교폭력 상황에 적용되는 예를 살펴보면, '네가 내 말을 듣지 않으면, 나는 너를 때릴 거야', '네가 우리 조직에 들어오지 않으면, 나는 너를 학교생활 하기 힘들 정도로 괴롭힐 거야', '우리가 교실에서 어떤 학생을 괴롭혀도 아는 척 하지 마라. 괜히 나서면 너의 입장이 곤란해질 거야' 등의 말 속에 작동하는 암묵적인 믿음을 기초로 한 경우이다(송민경, 2009).

셋째, 참조적 권력은 집단 내 대인관계의 중심에 서있을 수 있는 능력이다. 학생들 사이에서는 '유난스레' 인기가 많고 '대접'을 받는 학생이 있다. 이런 참조적 권력을 가진 학생들은 학교 내외의 학생들과의 관계에서 우위를 점할 가능성이 매우 크다. 이것이 학교폭력에 상황에 적용되는 예를 살펴보면, '너는 인기 있는 나랑 같이 다니는 것만으로 학생들 사이에서 인기를 얻을 수 있어', '나는 너랑 달라. 네가 나한테 맞추는 건 기본 아니야'라는 등의 말 속에 담긴 암묵적인 믿음을 기초로 한 경우이다(송민경, 2009).

4) 보상적 권력, 강제적 권력, 합법적 권력, 참조적 권력, 전문적 권력임. 본문에서 설명되지 않은 전문적 권력(expert power)은 특정인이 전문성(높은 수준의 지식이나 기술, 정보 등)을 가지고 있을 때 발생하는 권력임. 합법적 권력(legitimate power)은 수용자가 권력 행사자의 권력 행사 권리를 인정하고 자신은 그것에 따라야 할 의무가 있다고 생각할 때 발생함.

이러한 권력 자원들을 갖고 있는 정도는 학생들마다 다를 수 있다. 어떤 학생들은 이러한 자원들을 골고루 충분히 갖고 있을 수 있는 반면, 다른 학생들은 그렇지 못할 수 있다. 본 연구에서 말하는 '권력장악가능성'이란 권력을 장악하기 위해 자신이 사용 또는 동원할 수 있는 자원, 또는 기타 권력의 근원이 될 수 있는 자원들을 학생 개인이 어느 정도 갖고 있느냐를 의미한다. 이때 이러한 자원들은 선천적으로 갖고 태어난 것과 후천적으로 환경이나 조건에 의해 형성된 것 모두를 포함한다. 즉, 권력 요소들과 관련된 학생들의 개인적인 자원들이 권력장악가능성으로 연결된다고 할 수 있다.

본 연구에서는 앞서 살펴본 권력자원에 기반하여 학교폭력 현장에서의 권력장악가능성을 '싸움을 잘 한다', '힘이 세다', '리더십·카리스마가 있다', '평소에 친구들과 잘 어울린다', '친구가 있다', '노는 친구가 있다', '뺨'(학생)이 있다', '뺨'(일반인)이 있다', '키가 크거나 덩치가 크다', '말을 잘 한다', '호감 가는 외모를 가졌다', '선생님에게 예뻐를 받는다', '학업성적이 좋다', '집이 부유하다' 등의 속성을 지닌 것으로 보았다.

### 3) 권력장악욕구

사람들과의 관계에서 영향력을 획득하려는 동기를 '권력욕구'라 할 수 있다(McClelland, 1975). 높은 권력욕구를 보유한 사람들은 사람들과의 관계 속에서 행동의 제안, 의견의 제시와 평가, 리더십의 추구, 위력적이고 요구적인 면모를 보이는 것으로 파악된다(Litwin and Stringer, 1968). 그러므로 높은 권력욕구를 보유한 자는 타인에게 영향을 미칠 수 있는 수단의 통제를 획득하고 그것을 유지할 수 있는 상황을 선호한다.

학교 내에서 학생들이 가질 수 있는 권력은 한정되어 있으며, 골고루 나누어 가지는 것도 쉽지 않다(송민경, 2009). 그러기에 한정적이고 한 곳으로 치우치는 권력을 차지하고자 하는 권력욕구가 학교에서 학교폭력의 방법으로 발현되었을 때, 권력자 즉 가해자 역할을 하는 학생들은 가해경험을 통해 자기존재를 확인하고, 자존감을 회복시키기도 한다. 결국 이들은 폭력의 행사를 통한 지배욕의 충족이라는 긍정적 강화와 죄책감의 부재와 반격의 감소라는 부정적 강화를 통해 자신의 폭력적 행동을 더욱더 강화시켜 나가는 모습을 보여준다(이상균, 1999).

권력장악욕구는 권력이 학생들 사이에서 균등하게 나누어지는 것이 아니기에 더 촉발되는 모습을 보인다. 더욱이 권력장악욕구는 권력을 가짐으로써 생기는 자부심과 이점 때문에 강화되고, 촉발되는 모습을 보인다. 권력에 대한 욕구는 누구나 가지고 있는 것이며, 다만 그것이 많거나 적을 뿐이며, 학생들은 권력에 대한 욕구를 직접, 또는 간접적으로 드러낸다(송민경, 2009).

본 연구에서는 학교폭력 현장에서의 권력장악욕구를 '힘(권력)을 갖기 위해 노력한다', '힘 있는 집단원이 돼보고 싶다', '힘(권력)있는 아이와 어울리기 위해 노력한 적 있다', '힘이 세지거나 싸움을 잘하고 싶어 운동을 배우거나 다른 방법의 노력을 한 적이 있다' 등에 담긴 속성으로 보았다.





그냥 방관하거나, 소극적으로라도 지지해주는 역할을 한다. 또한 실력자 유형의 학생들은 권력장악 가능성이 가지고 있기에, 그만큼 지배자 유형의 학생들이 학교에서 누리는 이점, 자유로운 행동 등에 은밀한 동경을 표시하기도 한다.

셋째, 추종자 유형의 학생들은 교실과 학교 내에서 다른 학생들의 지지를 받지 못하는 학생으로서, 결핍된 다른 학생들의 지지를 얻기 위해 힘, 권력이 있는 학생들에게 관심을 표하거나 '비위'를 맞추는 행동을 하기도 한다.

넷째, 은둔자 유형의 학생들은 다른 학생들의 지지를 받지 못함으로써 더욱 '소심해지는' 모습을 보인다. 추종자 유형의 학생들이 피해를 당하면 힘 있는 학생들과 친해지고 싶다는 욕구를 보였던 것과는 다르게, 은둔자 유형의 학생들은 점점 더 자신감을 잃어가는 모습을 보인다.

**(2) 권력관계 유형과 학교폭력 역할 유형 간 관계**

학교폭력 역할 유형은 Salmivalli 외(1996)의 연구를 통해 처음 확인된 것으로써 <표 1>에 제시된 내용과 같다. 권력관계 유형과 학교폭력 역할 유형 사이의 연결을 위해서 직접적으로 참고할 수 있는 이론이나 선행연구가 부족한 편이어서 간접적으로 관련된 연구들을 활용했다.

<표 1> 학교폭력 역할 유형 및 설명(출처: Salmivalli 외, 1996)

역할	역할 설명
가해자	적극적, 주도적으로 괴롭힘 행동을 이끌어 가는 사람
조력자	가해자의 추종자로서 가해자를 도와주는 사람
강화자	가해자의 행동을 격려해주는 사람
방어자	피해자의 편을 들어주는 사람
방관자	학교폭력에 대해 반응하지 않고 피하는 사람
피해자	학교폭력에서 희생당하는 사람

권력관계 유형과 학교폭력 역할 유형 간 관계와 관련하여 Sijtsema 외(2009)는 집단 내 권력의지의 강약 여부가 학교폭력 가담 여부에 영향을 준다고 하였다. 실제로 권력, 지위, 지배 등에 중요한 의미를 부여하고 그것을 추구하고자 하는 사람들은 높은 수준의 공격성을 보여(Ojanen 외, 2005, Sijtsema 외, 2009) 강한 권력욕구를 가진 학생(지배자나 추종자)은 가해자, 강화자, 또는 조력자가 될 가능성이 있다. 반대로 지위나 권력에 낮은 중요성을 보이는 사람들(실력자나 은둔자)은 피해자가 될 가능성을 예측해볼 수 있다. Sijtsema 외(2009)의 연구에서 중3 남학생 경우 남성 가해자는 지위 목적(status goal)에 통계적으로 유의한 정도로 높은 중요성을 부여한 반면, 중3 남녀 피해자는 낮은 중요성을 부여한 것으로 나타난 사실이 이를 뒷받침 한다. 또한 가해학생들은 동료 학생들 중에 적절한 선제적(proactive Aggression) 대항을 할 수 없는 학생을 골라 가해행위를 한다는 점(Sijtsema 외, 2009)에서 권력장악가능성이 낮은 학생들(은둔자나 추종자)이 피해자가 될 가능성이 큼을 추론해 볼 수 있다. 피해자는 또한 복종적인 경향을 나타내는 것으로 알려져(Schwartz 외, 1997), 이들은 권력지

배 욕구가 낮을 것으로 예상되므로(Sijtsema 외, 2009) 은둔자가 피해자가 될 가능성이 상대적으로 클 것임을 짐작해 볼 수 있다. 강은희 외(2002)의 연구에서도 가해 집단에 속한 학생들은 다른 학생들에 비해 자신을 특별한 사람으로 과장되게 지각하고 타인에 대해 특별한 대우나 복종을 기대하며, 끝없는 성공과 권력에 대한 욕구가 가장 강한 것으로 나타났다.

권력장악가능성 측면에서 가해자는 사회적 부적응자 내지는 인기가 없을 것이라는 통념과는 반대로 각종 사회적 자원을 많이 가져 인기를 얻고 있는 학생들로 나타났다(Thunfors and Cornell, 2008). 같은 맥락에서 중1~고2 학생을 대상으로 한 Vaillancourt 외(2003)의 연구에서는 “누가 사회적 권력(social power)을 소지하고 있다고 생각하는가?” 라는 질문에 가해자들이 인기 있고, 사회적으로 힘이 있는 사람으로 평가되었다. 이를 통해 볼 때 가해자는 권력장악가능성이 큰 학생들(지배자나 실력자)과 관련이 있을 것으로 가정할 수 있다. 자원을 가진 가해자는 본질적으로 유능하며 성공적인 학생으로서 자신의 지위와 성공을 활용하여 다른 동료 학생들을 지배하는 것으로 나타나기도 했다(Rodkin 외, 2000; Vaillancourt 외, 2003). Salmivalli 외(1996)는 수동적, 복종적, 자기주장이 약하고 공격을 받았을 때 움츠러들거나 우는 행동을 표출하는 학생들에게 가해자의 반복적 폭력이 가해짐을 발견하여, 권력장악능력을 갖지 않은 학생들이 피해자가 될 가능성이 높음을 밝혀냈다.

학교 내 학생들의 권력관계 유형과 학교폭력 발생 시 역할 유형과의 관계를 밝히기 위해 14명의 연구참여자들을 대상으로 질적 사례연구를 수행한 송민경(2009)의 연구에서는 지배자는 가해자, 강화자, 조력자, 조종자가 되고, 실력자는 방관자가 되며, 추종자는 강화자, 조력자, 피해자가 되는 경향이 있고, 은둔자는 피해자나 방관자가 되는 경향이 있는 것으로 나타났다. 이러한 사례연구 결과는 앞서 살펴본 양적 연구의 결과들과 맥을 함께하는 결과라 할 수 있다. 그러나 소수의 대상을 연구참여자로 해서 결과를 도출한 만큼, 연구 결과의 일반화를 위해서는 다수의 학생들을 대상으로 통계적 검증을 해야 할 필요성이 있다.

지금까지 논의된 내용을 바탕으로 연구문제와 연구가설을 제시하면 다음과 같다.

연구문제. 학교 내 학생들의 권력관계 유형이 학교폭력 현장에서의 역할 유형과 어떤 관계를 갖는가?

연구가설 1. 권력장악가능성이 많고, 권력장악욕구도 강한 지배자 유형의 학생은 학교폭력 현장에서 가해자, 강화자, 또는 조력자가 될 것이다.

연구가설 1a. 지배자 유형의 학생은 가해자일 것이다.

연구가설 1b. 지배자 유형의 학생은 강화자일 것이다.

연구가설 1c. 지배자 유형의 학생은 조력자일 것이다.

연구가설 2. 권력장악가능성이 많지만, 권력장악욕구가 약한 실력자 유형의 학생은 학교폭력 현장에서 방관자 또는 방어자가 될 것이다.

연구가설 2a. 실력자 유형의 학생은 방관자일 것이다.

연구가설 2b. 실력자 유형의 학생은 방어자일 것이다.

연구가설 3. 권력장악가능성이 적는데, 권력장악욕구가 강한 추종자 유형의 학생은 학교폭력 현장에서 강화자, 조력자, 피해자, 또는 방관자가 될 것이다.

연구가설 3a. 추종자 유형의 학생은 강화자일 것이다.

연구가설 3b. 추종자 유형의 학생은 조력자일 것이다.

연구가설 3c. 추종자 유형의 학생은 피해자일 것이다.

연구가설 3d. 추종자 유형의 학생은 방관자일 것이다.

연구가설 4. 권력장악가능성도 적고, 권력장악욕구도 약한 은둔자 유형의 학생은 학교폭력 현장에서 피해자, 또는 방관자가 될 것이다.

연구가설 4a. 은둔자 유형의 학생은 피해자일 것이다.

연구가설 4b. 은둔자 유형의 학생은 방관자일 것이다.

### 3. 연구 방법

#### 1) 연구대상 및 자료 수집

본 조사는 서울과 경기도에 소재한 초·중·고등학교 중 임의 표집한 7개의 학교 학생들을 대상으로 2009년 6월부터 7월 사이에 실시되었다. 학생들의 나이에 따라 사회적 행동에 다소 차이가 날 수 있지만 주요 대상을 중학생으로 하되(79.9%), 초등학교 고학년과 고등학교 저학년 집단에서도 중학생 집단에서와 비슷한 권력관계가 존재한다고 보아 연구대상의 폭을 초·중·고등학교에 재학 중인 학생들로 하였다. 자료 수집을 위해 학교에서 학교폭력책임교사의 역할을 담당하고 있는 교사들에게 연구 협조에 대한 동의를 받은 후, 학교폭력책임교사 혹은 일반 교사들이 재량 활동시간이나 조회 시간에 설문지를 배포하고 학생들이 설문지를 작성하도록 했다. 설문 조사에 응해준 학교는 초등학교 2곳, 중학교 4곳(남녀공학 3곳, 여자중학교 1곳), 고등학교 1곳이다<sup>5)</sup>. 설문조사를 통해 총1852부가 수거되었으나, 그 중 불성실하게 응답하거나 충분하지 않은 30부를 제외하고, 최종적으로 1822부가 결과분석에 사용되었다.

#### 2) 측정도구

앞서 <그림 1>에 제시된 4개의 권력관계 유형을 구분하기 위해 두개의 척도(권력장악욕구, 권력장악가능성)가 본 연구를 통해 개발되었다. 권력장악욕구는 13문항, 권력장악가능성은 16문항으로 구성

5) 초등학교는 서울 은평구, 관악구, 중학교는 서울 영등포구, 동대문구, 경기도 일산, 고등학교는 동대문구에 소재함.

되었다.6) 이들 문항들은 송민경(2009)의 사례 연구 과정에서 권력장악가능성과 권력장악욕구를 가진 학생들에 대해 묘사한 내용들을 요인분석을 통해 추출, 요약함으로써 확정되었다. 권력장악가능성 척도의 기준타당도를 확인하기 위해 스스로 “권력장악가능성이 높다”고 응답한 학생 집단(G1)과 “권력장악가능성이 낮다”고 응답한 학생 집단(G2) 간 “권력장악가능성” 척도 점수 차이를 검증해 본 결과 통계적으로 유의한 차이가 나타나(G1:  $n=946$ ,  $m=45.79$ ,  $sd=7.75$ ; G2:  $n=733$ ,  $m=36.79$ ,  $sd=7.28$ ,  $p=.000$ ) 기준 타당도가 확보되었다. 권력장악가능성 척도의 신뢰도( $\alpha$ )는 0.831로 높게 나타났다.

또한, 권력장악욕구 척도의 기준타당도를 확인하기 위해 스스로 “권력장악욕구가 높다”고 응답한 학생 집단(G3)과 “권력장악욕구가 낮다”고 응답한 학생 집단(G4) 간 “권력장악욕구” 척도 점수에서도 통계적으로 유의한 차이를 보였다(G3: ( $n=431$ ,  $m=29.69$ ,  $sd=8.72$ ; G4:  $n=1280$ ,  $m=23.69$ ,  $sd=7.20$ ,  $p=.000$ ). 따라서 이 척도는 권력장악욕구가 높은 학생과 낮은 학생을 적절히 구분해 내는 기준 타당성을 갖고 있다고 할 수 있다. 권력장악욕구 척도의 신뢰도( $\alpha$ )는 0.880으로 높게 나타났다.

앞서 <표 1>에 제시된 학교폭력 역할 유형7)을 측정하기 위해서는 <표 1>의 학교폭력 역할 유형과 이들에 대한 정의를 학생들에게 제시한 후 학생들로 하여금 자신에게 해당되는 역할들 모두를 표시하도록 했다. 학교폭력 가해자, 피해자, 또는 다른 역할 수행자를 확인하는 과정에서 단순 자기보고(self-report) 방식은 종전의 학교폭력 연구들(Olweus, 1997; Solberg and Olweus, 2003)에서 흔히 사용되어져 왔고 학교폭력 연구에서 가장 흔히 사용되는 방법이다(Cornell and Loper, 1998; Cornell and Brockenbrough, 2004). 하지만, 이러한 방식의 신뢰성에 대한 의문이 제기된 바 있다(Cornell and Brockenbrough, 2004). 그럼에도 불구하고 Ladd and Kochenderfer-Ladd(2002)에 의하면 자기보고 방식이 척도의 신뢰성 측면에서 취약한 것은 사실이지만, 학년이 올라갈수록(초등학교 고학년 이상) 자기보고 정보와 동료 및 교사에 의한 보고 사이의 일치도, 상관도가 증가한 것으로 나타났다. 본 연구의 설문지 응답자가 초등학교 고학년에서 고등학교 2학년까지 학생들임을 감안할 때 자기보고에 의한 정보의 신뢰성이 있을 것으로 판단된다. 실제로 학교폭력 역할 유형에 대한 응답의 신뢰성을 간접적으로 확인하기 위해 최근 6개월 사이 실제로 행한 적이 있는 학교폭력 역할과 향후 행할 가능성이 있는 역할 간 상관을 점검했다.

<표 2>는 총 응답자 중 학교폭력 행위자 역할 별 빈도(비율)와 함께 학생들의 현재까지 실제 역할 경험과 자신이 미래에 감당할 가능성 있는 경험 간 상관관계를 나타낸 것이다. <표 2>에서 보는 바와 같이 방어자를 제외하고 나머지 역할에서는 실제보다 미래 가능성 빈도가 다소 낮게 나타났으나 두 변수 간 상관은 통계적으로 유의하게 나타나 학생들이 실제 경험한 것과 자신들이 향후 어떤 행위자 유형에 해당될 가능성이 있는지에 대한 판단이 높은 수준에서 일치하고 있음을 알 수 있다. 이를 통해 측정도구의 신뢰성을 간접적으로 담보할 수 있다.

6) 상세한 문항 정보를 필요로 할 경우 주저자(myum@skku.edu)에게 요청할 것.

7) 가해자, 강화자, 조력자, 방어자, 방관자, 피해자 등임.

〈표 2〉 학교폭력 행위자 유형별 빈도(비율) 및 실제경험 여부와 미래 가능성 유무 간 상관관계

학교폭력 행위자 범주	실제경험 빈도(비율)	가능성 빈도(비율)	유효 응답자 (N)	실제 역할 경험과 미래 가능성 간 상관관계( $\Phi$ )
가해자	76(5%)	53(3.5%)	1,509	.466**
조력자	191(12.7%)	148(9.8%)	1,507	.518**
강화자	143(9.5%)	120(8.0%)	1,508	.532**
방어자	425(28.2%)	477(31.6%)	1,508	.582**
방관자	918(60.8%)	874(57.9%)	1,509	.622**
피해자	83(5.5%)	50(3.3%)	1,509	.475**

\*\* p&lt;.001

### 3) 통계분석

응답자 분포 및 응답자의 특성을 요약하기 위해서는 기술통계를, 이들 특성 간 관계, 그리고 권력관계 유형과 학교폭력 행위자 역할 간 상관을 알아보기 위해서는 이들 변수들이 범주형 변수들이어서  $\chi^2$  분석을 활용했다.

## 4. 분석 결과

### 1) 권력관계 유형화 결과

권력장악욕구를 가로축, 권력장악가능성을 세로축으로 하여 교차시킴으로써 앞서 〈그림 2〉와 같은 권력관계 유형화 작업을 하기 위해 권력장악욕구 점수의 중앙값(24점)과 권력장악가능성 점수의 중앙값(42점)을 각각 분기점으로 하여 두 축 상관 점수가 높은 집단과 낮은 집단으로 나누었다. 〈표 3〉의 내용은 이렇게 하여 구성된 권력관계 유형별 분포 및 특성을 나타낸 것이다.

〈표 3〉에서 보는 바와 같이 권력관계를 이와 같이 분류할 경우 추종자가 가장 많았고(50.8%), 다음으로 지배자(27.2%), 실력자(19.0%)의 순이었다. 은둔자는(2.9%)로 가장 적었다.

〈표 3〉 권력관계 유형별 분포 및 특성

	빈도	비율(%)	특 성
지배자	496	27.2	*권력장악욕구>24, and **권력장악가능성>42
실력자	347	19.0	권력장악욕구 ≤ 24, and 권력장악가능성>42
추종자	926	50.8	권력장악욕구>24, and 권력장악가능성 ≤ 42
은둔자	53	2.9	권력장악욕구 ≤ 24, and 권력장악가능성 ≤ 42
합계	1822	100.0	

\* 권력장악욕구: 범위 8~65, 평균값 25.23, 중앙값 24.

\*\* 권력장악가능성: 범위 16~80, 평균값 41.70, 중앙값 42.

## 2) 응답자의 특성

전체 유효응답자(n=1,817) 가운데 남성은 732명(40.3%), 여성은 1,085명(59.7%)이었다. 나이 분포는 최저 12세, 최고 18세이였으며 평균은 15.4세였다(sd=1.18). 학교별로 보면 유효 응답자 1822명 중 초등학교생이 157명(8.6%), 중학생 1456명(79.9%), 고등학생 209(11.5%)로서 중학생이 대부분을 차지하고 있다. 이중 남녀 공학에 재학 중인 학생이 1480명(81.2%), 나머지 342명(18.8%)은 여학교에 재학 중이었다.

학교폭력 역할에 대한 응답자(n=1822) 중 가장 높은 비율을 차지하는 학교폭력 참여자 범주는 방관자(유효 응답자의 60.8%)였으며, 다음으로 방어자(유효 응답자의 28.2%), 조력자(12.8%), 강화자(9.5%)의 순이었다. 가장 낮은 비율을 차지한 것은 가해자(유효 응답자의 5.0%)였다. 피해자(유효 응답자의 5.5%) 역시 낮은 분포를 보였다.

성별에 따라 학교폭력 행위자 유형별 분포가 상이하게 나타나는지 여부를 확인해 본 결과 다른 유형들(가해자, 조정자, 조력자, 방어자 등)에서는 남녀별 분포의 차이가  $\alpha=0.5$  수준에서 통계적으로 유의하지 않게 나타난 반면, 강화자( $\chi^2=4.369, p=.037$ )와 방관자( $\chi^2=8.351, p=.004$ )에서는 성별 분포가 상이하게 나타났다. 강화자에서는 여성에 비해 남성의 비율이 높게 나타난 반면, 방관자에서는 남성에게 비해 여성의 비율이 높게 나타났다.

부모의 경제적 지위(유효응답자 N=1,793)는 중(n=914, 51.0%), 중상(n=453, 25.3%), 중하(n=268, 14.9%)의 순이었으며 하(n=65, 3.6%)가 제일 적었다. 부모의 경제적 지위와 권력유형과의 관계를 알아보기 위하여  $\chi^2$ 분석을 수행한 결과 통계적 유의성을 나타내( $\chi^2=95.295, df=12, p=.000$ ), 두 변수 간 상관을 보였다. 통계적 유의성에 기여한 셀(cell)을 중심으로 두 변수의 교차분포를 살펴본 결과, 지배자와 실력자는 부모의 경제적 지위가 '상'인 집단에 상대적으로 많이 분포되어 있었고 추종자는 '중하' 집단에, 은둔자는 '하' 집단에 상대적으로 많이 분포되어 있었다. 또한 '중하' 집단에는 지배자와 실력자가 상대적으로 낮게 분포되었으며, '상'집단에는 추종자가 상대적으로 적게 분포되어 있었다.

부모의 경제적 지위와 학교폭력 실제 역할들과의 관계를 살펴본 결과 방관자는 '중하' 집단에 상대적으로 많이, '중상'집단에 상대적으로 적게 분포되어 있었고( $\chi^2=16.051$ ,  $df=4$ ,  $p=.003$ ), 조력자는 경제적으로 '중상' 집단에 상대적으로 많이 분포되었다( $\chi^2=10.759$ ,  $df=4$ ,  $p=.029$ ). 나머지 폭력행위자 유형은 부모의 사회경제적 지위와 통계적으로 유의한 상관을 보이지 않았다.

### 3) 가설검정 결과

도출된 네 가지 권력관계 유형과 실제 학교폭력 현장의 역할들<sup>8)</sup> 간 상관관계를  $\chi^2$  분석을 통해 분석했다. 이때 학교폭력 상황 시, 자신에게 해당되는 모든 참여 역할들에 응답자가 표시를 했기 때문에 역할 유형 간 중복이 있었다. 즉 어떤 학생은 가해자이면서 강화자, 또는 방어자가 될 수도 있다는 것이다. 이 경우 각 역할 범주 간 상호 배타성이 성립되지 않으므로  $\chi^2$  분석은 권력관계 유형 네 개 범주와 학교폭력 참여자 각 역할 여부를 교차시킴으로써 이뤄졌다.

빈도 분할 표에서  $df > 1$ , 즉 어느 한 변수의 범주가 3이상일 경우, 카이제곱 검정을 이용하기 위해서는 기대빈도( $E_i$ )가 5보다 작은 칸이 전체 칸 수의 20% 미만이어야 하며, 기대빈도( $E_i$ )가 1보다 작은 칸이 하나도 없어야 통계적 검정이 유효하다고 할 수 있다(Cochran, 1952). 본  $\chi^2$  분석에서는 기대빈도가 5보다 작은 칸이 전체 칸 수의 20% 이상이 되는 경우는 없었으며 모든 칸의 기대빈도가 1 이상으로 나타나 카이제곱 검정 수행에 문제가 없었다.

<표 4>는 연구가설1a와 관련된  $\chi^2$  분석 결과이다. 전반적 검정(overall test)에서  $\chi^2=11.420$ ,  $df=3$ ,  $p=.010$ 로 나타나 기대빈도와 실제빈도의 전반적 차이가 유의도 수준 0.05에서 통계적으로 유의하게 나타났다. 어떤 셀의 실제빈도와 기대빈도 값 차이가 전반적 카이 검정에서 통계적 유의성을 발생시켰는지를 알아보기 위해 잔차분석<sup>9)</sup>을 실시했다. 각 칸(cell)의 표준화 잔차값을 산출해 본 결과 지배자와 가해자의 교차 셀(굵은 글씨)의 잔차값(2.773)을 제외한 나머지 셀의 잔차 절대값은 1.96보다 작았다. 따라서 권력관계 유형에서 지배자는 확률적으로 가해자가 될 가능성이 크다고 할 수 있다. 따라서 연구가설1a는 유효하다 할 수 있다.

8) 가해자, 조력자, 강화자, 방어자, 방관자, 피해자

9) 잔차분석을 위한 잔차값은 공식  $R_{ij} = \frac{(O_{ij} - E_{ij})}{\sqrt{E_{ij}}}$ 에 의해 구해지며, 이 공식을 통해 구해진 표준화

잔차 값( $R_{ij}$ )은 정규분포를 이루는 것으로 해석되어 정규분포표에 의해 기각값이 정해진다. 따라서  $z_{.05} = 1.96$ (양쪽 꼬리 검정)보다 크거나 같은  $|R_{ij}|$  값을 얻은 경우 유의수준  $\alpha = 0.05$ 에서 통계적으로 유의한 차이를 갖는다는 결론을 내릴 수 있다(엄명용, 2007).

〈표 4〉 권력관계 유형과 가해자의 분포

학교폭력현장 실제 역할			권력관계 유형				전체
			지배자	실력자	추종자	은둔자	
가해자	아니오	실제빈도	388	284	724	39	1435
		기대빈도	400.8	280.2	716.1	38.0	1435.0
	예	실제빈도	<b>34</b>	11	30	1	76
		기대빈도	<b>21.2</b>	14.8	37.9	2.0	76.0
전체		실제빈도	422	295	754	40	1511
		기대빈도	422.0	295.0	754.0	40.0	1511.0

〈표 5〉는 연구가설1c 및 연구가설3b와 관련된  $\chi^2$  분석 결과이다. 전반적  $\chi^2$ 검정에서  $\chi^2=45.641$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$ 로 나타나 기대빈도와 실제빈도의 차이가 통계적으로 유의하게 나타났다. 잔차분석 결과 지배자와 조력자의 교차 셀(굵은 글씨)의 잔차값(4.955)과 조력자와 추종자의 교차 셀(굵은 글씨)의 잔차값(-3.454)을 제외한 나머지 셀의 잔차 절대값은 1.96보다 작았다. 따라서 권력관계 유형에서 지배자는 확률적으로 조력자가 될 가능성이 크며, 추종자는 조력자가 될 가능성이 희박하다고 할 수 있다. 따라서 연구가설1c는 유효한 반면, 연구가설3b는 유효하지 않다고 할 수 있다.

〈표 5〉 권력관계 유형과 조력자의 분포

학교폭력현장 실제 역할			권력관계 유형				전체
			지배자	실력자	추종자	은둔자	
조력자	아니오	실제빈도	332	255	691	39	1317
		기대빈도	368.3	256.6	657.2	34.9	1317.0
	예	실제빈도	<b>90</b>	39	<b>62</b>	1	192
		기대빈도	<b>53.7</b>	37.4	<b>95.8</b>	5.1	192.0
전체		실제빈도	422	294	753	40	1509
		기대빈도	422.0	294.0	753.0	40.0	1509.0

〈표 6〉은 연구가설1b와 연구가설3a와 관련된  $\chi^2$  분석 결과이다. 전반적  $\chi^2$ 검정에서  $\chi^2=25.760$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$ 로 나타나 기대빈도와 실제빈도의 차이가 통계적으로 유의하게 나타났다. 잔차분석 결과 지배자와 강화자의 교차 셀(굵은 글씨)의 잔차값(4.060)과 추종자와 강화자의 교차 셀(굵은 글씨)의 잔차값(-2.347)을 제외한 나머지 셀의 잔차 절대값은 1.96보다 작았다. 따라서 권력관계 유형에서 지배자는 확률적으로 강화자가 될 가능성이 크며, 추종자는 강화자가 될 가능성이 희박하다고 할 수 있다. 따라서 연구가설1b는 유효한 반면, 연구가설3a는 유효하지 않다고 할 수 있다.



〈표 6〉 권력관계 유형과 강화자의 분포

학교폭력현장 실제 역할		권력관계 유형				전체	
		지배자	실력자	추종자	은둔자		
강화자	아니오	실제빈도	356	272	702	36	1366
		기대빈도	381.8	266.0	682.1	36.2	1366.0
	예	실제빈도	66	22	52	4	144
		기대빈도	40.2	28.0	71.9	3.8	144.0
전체		실제빈도	422	294	754	40	1510
		기대빈도	422.0	294.0	754.0	40.0	1510.0

〈표 7〉 권력관계 유형과 방관자의 분포

학교폭력현장 실제 역할		권력관계 유형				전체	
		지배자	실력자	추종자	은둔자		
방관자	아니오	실제빈도	207	126	242	16	591
		기대빈도	165.1	115.4	294.9	15.6	591.0
	예	실제빈도	215	169	512	24	920
		기대빈도	256.9	179.6	459.1	24.4	920.0
전체		실제빈도	422	295	754	40	1511
		기대빈도	422.0	295.0	754.0	40.0	1511.0

〈표 7〉은 연구가설2a, 연구가설3d, 연구가설4b와 관련된  $\chi^2$  검정 결과이다. 전반적  $\chi^2$ 검정에서  $\chi^2 = 34.714$ ,  $df = 3$ ,  $p = .000$ 로 나타나 기대빈도와 실제빈도의 차이가 통계적으로 유의하게 나타났다. 잔차분석 결과 지배자와 방관자의 교차 셀(굵은 글씨)의 잔차값(-2.617), 지배자와 “방관자 아님”의 교차 셀(굵은 글씨)의 잔차값(3.265), 추종자와 방관자의 교차 셀(굵은 글씨)의 잔차값(2.470), 추종자와 “방관자 아님”의 교차 셀(굵은 글씨)의 잔차값(-3.081) 등의 절대값이 1.96보다 크게 나타났다. 이러한 결과는 지배자가 방관자가 되기는 확률적으로 빈약한 반면, 추종자가 방관자가 될 확률은 매우 높음을 시사한다. 실력자나 은둔자는 방관자와 관계가 없는 것으로 나타났다. 따라서 연구가설3d는 유효한 반면, 연구가설2a와 연구가설4b는 유효하지 않은 것으로 나타났다.

〈표 8〉 권력관계 유형과 피해자의 분포

학교폭력현장 실제 역할		권력관계 유형				전체	
		지배자	실력자	추종자	은둔자		
피해자	아니오	실제빈도	409	290	696	33	1428
		기대빈도	398.8	278.8	712.6	37.8	1428.0
	예	실제빈도	13	5	58	7	83
		기대빈도	23.2	16.2	41.4	2.2	83.0
전체		실제빈도	422	295	754	40	1511
		기대빈도	422.0	295.0	754.0	40.0	1511.0

〈표 9〉 권력관계 유형과 방어자의 분포

학교폭력현장 실제 역할		권력관계 유형				전체	
		지배자	실력자	추종자	은둔자		
방어자	아니오	실제빈도	305	194	553	31	1083
		기대빈도	302.7	211.6	540.1	28.7	1083.0
	예	실제빈도	117	101	200	9	427
		기대빈도	119.3	83.4	212.9	11.3	427.0
전체		실제빈도	422	295	753	40	1510
		기대빈도	422.0	295.0	753.0	40.0	1510.0

〈표 8〉은 연구가설3c 및 연구가설4a와 관련된  $\chi^2$  분석 결과이다. 전반적  $\chi^2$ 검정에서  $\chi^2=31.062$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$ 로 나타나 기대빈도와 실제빈도의 차이가 통계적으로 유의하게 나타났다. 잔차분석 결과 지배자와 피해자의 교차 셀(굵은 글씨)의 잔차값(-2.115), 실력자와 피해자의 교차 셀(굵은 글자)의 잔차값(-2.783), 추종자와 피해자의 교차 셀(굵은 글자)의 잔차값(2.577), 은둔자와 피해자의 교차 셀(굵은 글자)의 잔차값(3.240) 등의 절대값이 1.96보다 크게 나타났다. 이 결과를 종합하여 서술하면, 지배자와 실력자는 피해자가 될 가능성이 확률적으로 희박한 반면, 추종자와 은둔자가 피해자가 될 확률은 매우 높다고 할 수 있다. 따라서 연구가설3c와 연구가설4a는 모두 유효하다고 할 수 있다.

〈표 9〉는 연구가설2b와 관련된  $\chi^2$  분석 결과이다. 방어자의 역할과 권력관계 유형 간 관계를 살펴본 결과  $\chi^2=6.983$ ,  $df=3$ ,  $p=.072$ 로 나타나 기대빈도와 실제빈도의 차이가 통계적으로 유의하지 않게 나타났다. 즉, 방어자의 역할은 권력관계 유형과 관련이 없는 것으로 나타나 연구가설2b는 유효하지 않다 할 수 있다. 이것은 송민경(2009)의 사례연구 결과와 일치하는 것이다.

통계검정 결과를 정리하면, 지배자 유형의 아이들은 가해자, 강화자, 또는 조력자가 될 가능성이 높으며, 추종자 유형의 아이들은 피해자나 방관자가 될 가능성이 높다. 또한 은둔자 유형의 아이들은 피해자가 될 가능성이 높다.

## 5. 해석 및 논의

앞서 나타난 결과를 권력장악가능성 및 권력장악욕구와 연관 지어 살펴보면, 지배자 유형의 학생들은 권력장악가능성이 많고, 권력장악욕구도 높기에 권력관계 내에서 중심에 서있을 가능성이 높다. 이런 유형의 아이들이 자신의 권력을 부정적으로 사용할 때 학교폭력이 되는데, 주도적이면 가해자가 되고, 동일 유형의 아이가 가해 행동을 할 때 도와주거나 격려해주면 강화자나 조력자가 된다고 볼 수 있다. 또한 지배자 유형의 학생들 내에서도 학생들이 갖고 있는 개인적 성향이 다를 수 있고, 그것이 발현되는 상황과 관계 등이 다르기 때문에 어떤 경우에는 가해자가 되고, 어떤 경우에는 강화자나 조력자가 된다고 할 수 있다. 특히 지배자 유형의 아이들은 권력장악가능성이 많아 피해자가 될 가능성은 매우 낮다. 이것은 본 연구의 결과에서 권력장악가능성이 작은 추종자와 은둔자 유형에서만 피해자가 나왔음을 통해서도 알 수 있다.

추종자 유형의 학생들은 권력장악가능성이 낮지만, 높은 권력장악욕구를 가지고 있기에 '권력의 언저리'에 있으려 할 가능성이 높다. 따라서 자신이 직접 가해자, 강화자, 또는 조력자가 되지는 않지만, 힘 있는 학생들에게 대항하지 않고, 학교폭력 상황에서 묵인하고 숨죽이는 방관자가 되는 것으로 볼 수 있다. 본 연구의 분류체계를 따를 때 학생들 가운데 추종자로 분류되는 아이들이 가장 많았고(50.8%), 자기 응답에 의한 분류에서 방관자 유형의 아이들이 가장 많은(60.8%) 것으로 나타난 것은 권력장악가능성은 낮지만 높은 권력장악욕구를 가진 추종자 유형의 주요 역할이 방관자임을 확인시켜 주는 것이라 할 수 있다. 한편, 추종자 유형의 학생들은 권력을 추구하려는 성향으로 인해 주로 힘을 행사하는 지배자 유형의 학생들과 어울리고 싶어 하거나, 지배자 유형의 학생들에게 잘 보이려는 성향을 갖고 있어 지배자 유형의 학생들과 어울리는 과정에서 지배자의 필요와 상황에 따라 피해자가 되기도 한다. 가해자의 눈에 자주 띄고 접촉 빈도가 높을수록 피해자가 될 가능성이 높아지기 때문이다. 이때 추종자 유형의 아이들이 피해자가 되는 경우와 은둔자 유형의 아이들이 피해가 되는 유형의 경우는 다르다고 할 수 있다.

은둔자 유형의 학생들은 권력장악가능성도 적고, 권력장악욕구도 낮아 권력관계 내에서 힘을 발휘할 일이 거의 없다. 이로 인해 지배자 유형의 아이들에게 약자로 인지되고, 따라서 피해를 당할 가능성이 높아질 수밖에 없다고 할 수 있다. 특히 이들은 평소 동료들 사이에서도 인기가 많지 않아 학교폭력이 발생했을 때, 누군가에게 도움을 청하거나 받을 수도 없는 상황에 놓여 있다고 할 수 있다.

본 연구에서 학생들은 학교폭력 현장에서 실제 자신이 방관자나(응답자의 60.8%) 방어자 역할을(응답자의 28.2%) 하고, 향후 미래에도 방관자와(응답자의 57.9%) 방어자가(31.6%) 될 가능성이 가장 많다고 답했다(〈표 2〉 내용 참조). 분석 결과를 종합적으로 판단해 볼 때 권력장악가능성은 약하지만 권력장악욕구가 큰 추종자 유형은 주로 방관자 역할을 할 것으로 판단되는 반면, 방어자의 역할을 할 것으로 기대되는 권력관계 유형은 확인되지 않았다. 본 연구 가설 설정 과정에서는 권력장악가능성은 많지만 권력장악욕구가 상대적으로 적은 실력자 유형의 학생들이 학교폭력 현장에서 방어자

역할을 할 것이라 추정했었다. 분석 결과 그런 경향이 보이긴 했으나(〈표 9〉 참조) 그것이 통계적으로 유의하지는 않았다. 즉 학교폭력이 발생했을 때, 방어자의 역할을 할 가능성이 가장 많다고 생각했던 실력자 유형의 학생들도 실제로는 방어자의 역할을 하지 않음을 알 수 있었다. 권력관계 안에 속한 채 계속 학교를 다녀야 하는 학생들이 권력의 중심에 서있는 지배자 유형의 학생들의 행동에 관여하거나 대처하기가 어렵기 때문에 학교폭력 현장에서 방어자 역할을 떠맡고 나서는 학생들이 뚜렷하게 나타나지 못하는 것이라고 판단된다.

## 6. 함의 및 제언

기존 연구들은 학교폭력의 원인으로 개인이나 가정·환경적 요소를 강조하는 경향이 있었다. 또한 학교폭력이 학교 내 아이들 사이에서 벌어지는 것이므로 집단적인 요소도 영향을 준다고 강조하면서도 교실과 학교 내 학생들 사이에 엄연히 존재하는 권력관계와 학교폭력과의 연관성을 깊이 있게 조명하지 못했다. 본 연구에서는 권력장악가능성과 권력장악욕구라는 권력관계의 개념을 적용하여 학생들을 유형화(지배자, 실력자, 추종자, 은둔자)하고, 이렇게 유형화된 학생들이 학교폭력 현장에서 어떤 역할(가해자, 강화자, 조력자, 방관자, 방어자, 은둔자)을 할 가능성이 많은지를 파악하고자 했다. 이 과정에서 학생들의 권력관계 유형화를 위한 측정도구가 개발되었다. 본 연구를 통해 개발된 측정도구를 향후 학교 내 학생들에게 적용해 본다면 학생들 사이의 권력관계 안에서 학생들이 어떤 유형에 속하며, 학교폭력 상황에서는 어떤 역할을 할 가능성이 많은지를 학생 자신과 선생님, 그리고 학교폭력 관계자들이 인지할 수 있을 것이다. 이를 바탕으로 적절한 개입이 이뤄진다면 학교폭력 예방 및 대처 가능성이 높아질 수 있다고 본다. 연구 분석 결과를 토대로 제언은 다음과 같다.

학교폭력예방프로그램은 기본적으로 학교 내 학생들 사이에 형성되어 있는 집단, 관계망, 권력, 권력관계, 역할, 건전한 또래관계 형성 등에 대한 이해를 바탕으로 해야 할 것이다. 학생들은 자신이 소속된 집단(교내 소모임, 학급, 학교 전체 등) 안에서 갖게 된 자아상과 사회적 지위를 유지하기 위해 다른 학생 괴롭히기를 지속하도록 압력을 받으며, 또 강화된다는 것(Burns 외, 2008; Gini, 2006; Salmivalli, 1996)을 학생 자신들에게 인식시킬 필요가 있다. 이러한 인식을 통해 자기 행위를 돌아보고 괴롭힘 행위 패턴의 순환을 끊을 수 있도록 해야 한다. 또한 학교라는 사회의 관계의 장 속에서 실제 존재하는 역학(dynamics)에 대한 이해를 바탕으로 학교폭력 예방을 위해, 그리고 학교폭력이 발생했을 때 권력관계 유형별로 스스로 할 수 있는 것이 무엇이며, 다른 사람을 위해 할 수 있는 것이 무엇인지를 구체적으로 알려주어야 할 것이다.

지배자 유형의 청소년들은 가해행위를 통해 지배력을 확대하고, 다른 아이들의 가해행동을 강화하고 돕는다. 이들은 또한 권력장악가능성이 많아 인기가 있고, 학교폭력이 발생하지 않았을 때는 다른 아이들과 원만한 관계를 유지한다(송민경, 2009). 이 유형의 청소년들은 대개 충분한 사회적 기술을 가지고 있다. 따라서 지금까지 가해자는 사회적 기술이 없거나 사회적 부적합자라는 가정 하에 실시된 교육과 개입의 실효성은 미약하다 하겠다. 대안으로서 지배자 유형의 학생들에게는 권력을 가질

수 있는 방법, 즉 동료들 사이에 지위를 얻고 유명세를 타는 방법이 꼭 학교폭력이라는 힘의 행사만을 통해서 이뤄지는 것이 아니라는 것을 일깨워 줄 필요가 있다. 이들이 권력을 갖기 위해 할 수 있는 다른 건설적 행위들의 목록을 선생님, 또는 전문가와 학생들이 함께 브레인스토밍(Brainstorming)하는 것도 하나의 방법이 될 것이다.

실력자 유형의 청소년들은 권력장악욕구가 낮아 권력의 중심에 서있지는 않지만, 권력장악가능성이 높아 아이들 사이에서 인기가 있거나 주변 학생들과 무난한 관계를 유지한다. 따라서 이들은 피해자가 될 확률이 매우 희박하다. 본 연구 분석에서는 실력자 유형의 아이들의 두드러진 역할이 발견되지 않았다. 그러나 실력자 유형의 아이들은 학교폭력에서 방어자의 역할을 수행할 가장 충분한 조건을 갖추고 있다. 실력자는 권력장악욕구가 낮아 학교폭력에 참여하지 않기 때문에 이들에 대한 적절한 개입이 이뤄진다면 이들은 피해자를 방어해주는 동시에 지배자 유형의 아이들에게 긍정적인 역할 모델이 될 수 있을 것이다. 이 유형의 아이들을 '또래상담자<sup>10)</sup>'로 양성해 은둔자 유형의 학생이나 폭력 피해를 당한 아이들과 연결해 주거나, 피해 가능성이 많은 청소년들을 보호하고 지지해줄 수 있는 '친구'로 활용하는 것도 하나의 방법일 것이다. 특히 지배자 유형의 아이들도 실력자 유형의 아이들은 괴롭히지 않기 때문에(송민경, 2009) 이 방법이 효과적일 수 있다.

이와는 반대로 권력장악가능성은 작아서 인기는 없지만, 권력장악욕구는 높아 지배자 유형 아이들의 행동을 방관, 동조하다가 피해자가 되는 경우가 많은 추종자 유형의 아이들이 피해자를 돕는 것은 어렵고 비현실적인 일일 것이다. 본 연구의 권력관계 유형 중 가장 높은 비율을 차지하는 추종자 유형의 아이들은 방관자가 될 확률은 높은 반면, 강화자나 조력자가 될 확률은 매우 희박하기에, 이들을 학교폭력이 발생했을 때 감시 및 신고자로 유도하면 좋을 것이다. 또한 추종자 유형의 청소년들이 지배자 유형의 아이들 언저리에 있으면 피해를 입을 수 있다는 사실을 이들에게 알려줌으로써 피해를 예방할 수 있을 것이다. 아울러 지배자 유형의 아이들처럼 높은 권력장악욕구를 가진 이 유형의 청소년들에게도 권력의 획득이 폭력 행위를 통한 힘의 행사가 아닌 다른 여러 가지 건설적인 방법에 의해 가능하다는 것을 교육시킬 필요가 있다.

은둔자 유형의 청소년들은 권력장악가능성과 권력장악욕구가 모두 낮아 권력 역학의 장에서 힘을 발휘하기가 힘들다. 지배자 유형의 청소년들은 이들을 약자로 인식하여 그대로 두지 않기 때문에 이들은 방관자의 위치에도 있지 못하면서 피해자가 될 가능성이 매우 크다. 이 유형의 아이들은 자력으로 자신을 보호할 능력이 부족하기 때문에 교사, 부모, 사회복지사 등 외부의 힘을 통해서라도 이들을 보호할 수 있는 다양한 대책을 마련할 필요가 있다. 아울러 이 유형의 아이들이 피해를 당할 가능성이 있거나 당했을 때, 자신의 친구, 부모, 교사 등에게 도움을 청하고 학교폭력 사실을 신고할 수 있는 용기를 가질 수 있도록 교육해야 할 것이다.

하지만 학교폭력예방교육이 그 실효성을 가지기 위해서는 먼저 정책적·제도적 장치가 마련되어야

10) 또래상담자는 또래상담자 양성 교육을 통해 필요한 대화기술을 훈련받고 개인적인 문제나 학교 문제로 고민하는 친구를 도와주는 학생을 말한다. 즉 또래상담자는 친하고 좋은 친구, 마음을 나누고 대화하는 친구, 도움이 필요한 친구에게 도움을 주는 친구라고 정의할 수 있다(한국청소년상담원, 2002).

한다. 현재 학교폭력예방및대책에관한법률에는 학교폭력예방교육을 학기별로 1회 이상 실시해야 한다고 되어있으나, 시행령에서 교육 시간 및 강사 등의 세부적인 사항은 학교장이 정한다고 함으로써, 그 실효성이 보장되지 않고 있다. 현재 많은 학교들이 학교폭력예방교육을 일회적이며 형식적으로 진행하고 있다. 따라서 학교가 법률에서 정한 의무사항을 준수하도록 하는 제도적 장치와 함께, 이에 대해 정부부처의 통합적이고, 규칙적인 지도·관리가 필요하다. 또한 학교교사들에게 학교폭력예방 및 사안 처리에 관한 교육을 체계적으로 실시하여, 이들이 학교폭력을 감지하고 지도할 수 있도록 해야 할 것이다. 학생들의 권력관계 메커니즘을 인식하고, 이에 적절히 대처할 가능성을 가장 많이 갖고 있는 사람이 바로 교사들이다. 법률에는 학교교사에 대한 학교폭력예방교육도 언급되고 있지만, 그 세부사항이 거의 명기되지 않아 실효성이 의문시된다. 교사 대상 교육 내용에는 필수적으로 학생 사회의 집단역동에 대한 이해, 긍정적 집단역동을 유도할 수 있는 방법, 부정적 집단 역동에 대처하는 방법 등이 포함되어야 할 것이다.

## 7. 연구의 한계점

본 연구에서는 학교폭력 가해자와 피해자를 확인하는 과정에서 단순 자기보고(self-report)를 사용했다. 이 방법은 종전의 학교폭력 연구들(Olweus, 1997; Solberg and Olweus, 2003)에서도 흔히 사용되었지만 그 신뢰성에 대한 의문이 제기된 바 있다(Cornell and Brockenbrough, 2004). 자기보고 방식은 주관적 정보이기 때문에 피해자 측면에서 피해경험을 과장하거나 축소할 소지가 다분하고, 가해자 측면에서는 사회적으로 바람직하지 않은 행위인 학교폭력 가해행위를 자진 보고하는데 주저할 수 있다. 보다 신뢰성 있는 가해자, 피해자 확인을 위해서는 동료학생, 교사 등 제 3의 정보원을 사용해야 할 것이다. 하지만 학생들 간의 싸움(peer aggression)을 연구한 자기보고에 기초한 본 연구에서 가해자는 전체의 5.0%, 피해자는 5.5%로 나타나 다른 나라 연구들과 큰 차이를 보이지 않았다<sup>11)</sup>. 폭력은 은밀한 장소에서 이뤄질 가능성이 크기 때문에 오히려 동료보고가 정확하지 않을 수도 있고, 실제로 Cornell와 Brockenbrough(2004)연구에서 자기는 피해자라고 보고한 학생에 대해 동료 누구도 피해자로 추천하지 않은 경우가 많은 것으로 나타난 연구 결과도 있었다. 실제 사례연구에서는 가해자들이 가해행동을 굳이 숨기려 하지 않았고, 오히려 다른 아이들을 괴롭힐 수 있다는 것을 과시하려는 경향도 나타났다(송민경, 2009).

학교폭력 발생 시, 학생들의 행동 양상을 설명하는 요인으로서 권력 주도(power dominance)욕구 외에도 학생들이 관계 속에서 인기나 초점 대상이 되고 싶어 하는 욕구(popularity, or prestige)도 있을 수 있다(Sijtsema 외, 2009). 본 연구에서는 이 점을 다루지 못했다. 향후 연구에서는 권력관계 유형과 함께 인기나 명성 추구 측면이 다뤄져야 할 것이다.

11) 자기보고에 따른 Cornell and Brockenbrough (2004)의 연구에서 가해자는 3.6%, 피해자는 7.5%로 확인됨. 노르웨이의 5~9학년 학생 대상의 Solberg and Olweus(2003) 연구에서도 6.5%가 가해자로 나타남.

## 참고문헌

- 강은희 · 이은희 · 임은정. 2002. “집단따돌림 행동유형과 심리적 특성”. 『한국심리학회지: 상담 및 심리치료』 14(2): 445-460.
- 구본용. 1997. 『청소년 집단따돌림의 원인과 지도방안-따돌리는 학생들, 따돌림 당하는 학생들』. 청소년 상담문제 연구보고서 29: 7-36. 청소년 대화의 광장.
- 김언지. 2005. “청소년의 대인관계 경험이 학교폭력에 미치는 영향”. 『사회복지개발 연구』 11(2): 95-124.
- 김은영. 2008. “학교분위기가 중학생의 등교공포에 미치는 영향: 학교폭력의 매개효과를 중심으로”. 『한국사회복지학』 60(3): 151-176.
- 도기봉. 2007. “학교폭력 가해행동에 영향을 미치는 요인에 관한 연구”. 대구대학교 사회복지학과 박사학위논문(미간행).
- 문용린 · 최지영 · 백수현 · 김영주. 2007. “학교폭력의 발생과정에 대한 남녀 차이 분석: 피해자 상담사례 분석을 중심으로” 『교육심리연구』 21(3): 703-722.
- 서용석. 1995. “Michael Mann의 역사사회학”. 『고려사회학논집』 9: 3-42.
- 송민경. 2009. “권력장악가능성과 권력장악욕구를 통해서 본 학교폭력 현장 연구”. 성균관대학교 사회복지학과 석사학위논문(미간행).
- 엄명용. 2007. 『사회복지사를 위한 실용 비모수통계』. 서울: 집문당.
- 오석홍. 1990. 『조직이론』. 서울: 박영사.
- 이상균. 1999. “중학생 또래따돌림의 예측요인”. 『한국사회복지학』 37(4): 357-379.
- 이연선. 2006. “유아교실의 또래문화 속에 나타난 남아와 여아의 권력관계”. 『유아교육연구』 26(4): 311-331.
- 청소년보호위원회. 2003. 『청소년 폭력 예방 및 지도 대책-2002 비행 및 폭력분과위원회 정책 보고서』. 비행 및 폭력 분과 위원회.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C., and Linnell, S. 2009. “Bullies, bullying and power in the contexts of schooling”. *British Journal of Sociology of Education* 30(1): 59-69.
- Beaty, L. A. and Alexeyev, E. B. 2008. “The problem of school bullies: What the research tells us”. *Adolescence* 43(169): 1-11.
- Burns, S. Maycock, B., Cross, D., and Brown G. 2008. “The power of peers: Why some students bully others to conform”. *Qualitative Health Research* 18(12): 1704-1716.
- Cartwright, D., and A. Zander. 1968. *Group Dynamics: Research and Theory*. New York: Harper and Row.
- Cochran, W. G. 1952. “The  $\chi^2$  test of goodness of fit”. *Annals of Mathematical Statistics*, 23: 315-345.
- Cornell, D. G., and Brockenbrough, K. 2004. Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence* 3(2): 63-87.
- Cromwell, R. E. and D. H. Olson. 1975. *Power in Family*. New York: John Wiley and sons.
- Duncan, R. 1999. “Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress”. *Child Maltreatment* 19: 45-56.

- French, J. R. P. Jr., and B. Raven. 1959. "The bases of social power." in *Studies in Social Power*, edited by D. Cartwright. Michigan: Institute for Social Research.
- Galloway, D., and E. Roland. 2004. "Is the direct approach to reducing bullying always the best?" in *Bullying in schools: How Successful can Interventions be?* pp. 37-55, edited by P. K. Smith, D. Pepler, and K. Rigby(Eds), Cambridge: Cambridge University Press.
- Gini, G. 2006. "Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school". *Journal of School Psychology* 44: 51-65.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Berts, M., and King, E. 1982. "Group aggression among school children in three schools". *Scandinavian Journal of Psychology* 23: 45-52.
- Litwin, G. H. and R. A. Jr. Stringer. 1968. *Motivation and Organizational Climate*. Boston Division of Research Graduate School of Business Administration, Harvard Univ.
- Mann, M. 1986. *The Source of Social power, Vol. 1: A History of Power from the Beginning to A.D. 1760*. New York: Cambridge Univ. Press.
- McClelland, D. C. 1975. *Power: The Inner Experience*. New York: Irvington.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., and Scheidt, P. 2001. "Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment". *Journal of the American Medical Association* 285: 2094-2100.
- Nudo, L. 2004. "Fighting the real bullies". *Prevention* 56(11): 123-124.
- Ojanen, T., Gronroos, M., Salmivalli, C. 2005. "An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status". *Development Psychology* 41: 699-710.
- Olweus, D. 1991. "Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program". pp. 411-448, in *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, edited by Rubin K, and Pepler, D.:Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. 1993. *Bullying at School*. Malden, MA: Balckwell Publishers.
- Pellegrini, A. D. 2001. "The roles of dominance and bullying in the development of early heterosexual relationships." pp. 63-73, in *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions*, edited by Geffner, R. A., M. Loring, & C. Young. New York: The Haworth Press, Inc.
- Polsby, Nelson W. 1960. "How to study Community Power: The Pluralist Alternative." *Journal of Politics* 22: 474-484.
- Rigby, K. 2002. *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., and Van Acker, R. 2000. "Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations". *Developmental Psychology*, 36: 14-24.
- Salmivalli, C. 2001. "Group view on victimization: Empirical findings and their implications." pp. 398-419, in *Peer Harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized*, edited by Juvonen, J. & S. Graham. New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, 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., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. 1997. "The early socialisation of aggressive



- victims of bullying". *Child Development* 68: 665-675.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., and Salmivalli, C. 2009. "Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige". *Aggressive Behavior* 35: 57-67.
- Smith, P. K., and Thompson, D. 1991. *Practical Approaches to Bullying*. London: David Fulton.
- Solberg, M. E., and Olweus, D. 2003. "Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire". *Aggressive Behavior* 29: 239-268.
- Thunfors, P. and Cornell, D. 2008. "The popularity of middle school bullies". *Journal of School Violence* 7(1): 65-81.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., and McDougall, 2003. "Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies". *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.
- Zimmerman, F. J., Glew, G. M., Christakis, D. A., and Katon, W. 2005. "Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children". *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159: 384-388.

## Relationships between Youth's Power Type and Participants' Roles in School Bullying Situations

Um, Myung-Yong

(Sungkyunkwan University)

Song, Min-Kyung

(Dobong-gu Healthy Family Support Center)

This study aimed to examine the relationship between students' power types and the roles taken by students in school bullying situation. Four types of power relationship were identified by crossing two dimensions of power relationships among students, which are 'possibility of power acquisition,' and 'need for power acquisition.' Salmivalli et al.'s(1996) six participants' roles taken by individual student were employed as possible roles for students in school bullying situations. Samples of 1822 cases were analyzed to test the relationships. Results showed that control type youth tend to be bullies, assistants of the bullies, or reinforcers of the bullies; both the followers of bullies and the recluse type youth tend to be victims. Surprisingly influential youth did not take any vivid roles in school bullying situations. Implications as well as suggestions were presented.

Key words: school bullying, students' power types, possibility of power acquisition, need for power acquisition, participants' roles

[논문 접수일 : 10. 10. 01, 심사일 : 10. 10. 13, 게재 확정일 : 10. 11. 08]