





# 고등학생의 학교폭력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구 : 인성요인을 중심으로

이정덕\* · 장정현\*\*

## 〈요 약〉

학교는 학생의 효과적인 학업성취와 지적능력 개발을 위해 공교육을 실현하는 거점임과 동시에 최전선의 위치를 담당하고 있다. 비단 학업뿐만 아니라 사회의 한 구성원으로써 타인과 함께 하기위한 배려와 이해의 폭을 넓혀주는 공간이기도 하다. 그러나 우리나라 학교교육의 현실은 타인을 배려하고 책임감을 느끼는 삶의 태도와 관련된 인성교육에 대해서는 부족한 면이 많다는 지적을 받고 있다. 한 개인이 성인으로 성장해 나가는 데에는 지적능력뿐만 아니라 정서적인 측면이 반드시 필요하고, 학교에서는 그와 관련된 다양한 방법을 가르치는 것이 의무화되어 있다. 그럼에도 불구하고 우리나라 중등교육은 교사들의 과도한 행정업무를 비롯한 기타 업무로 인해 인성교육의 과정이 소홀해 지거나 형식적인 활동을 벗어나지 못하고 있다. 이러한 영향으로 학생들의 문제적 행동을 개선하지 못하는 결과를 가져왔으며, 결국 학교폭력과 같이 타인에게 직접적인 피해를 주는 심각한 사회문제를 야기한 측면이 있다. 따라서 이 연구는 교육학과 범죄학의 청소년비행 행위에 기초하여 인성의 개념을 구체화하고 학교폭력과의 관계를 경험적 연구를 통해 검증하고자 하였다. 이에 따라 2013년 7월 1일부터 2013년 9월 31일 까지 전국 277개교에 재학 중인 고등학교 3학년 학생들 중 경기도에 소재한 K대학의 입학설명회 및 모의전형에 참여한 학생들 중 무응답과 분석에 사용할 수 없다고 판단된 자료를 제외하고 최종분석에서 총 1045명의 자료가 활용되었다. 그 결과 학교폭력 피해경험이 많고, 남자학생일수록 학교폭력의 가해경험이 많을 것으로 나타났다. 또한 건강한 학생일수록 학교폭력의 가해경험이 많고, 분노조절과 공감, 배려의식이 낮은 학생이 학교폭력의 가해경험이 많은 것으로 나타났다.

**주제어** : 학교, 학교폭력, 청소년 비행, 인성, 분노조절, 배려, 나눔, 공감

\* 한라대학교 경찰행정학과 교수(제1저자)

\*\* 한라대학교 경찰행정학과 외래교수(교신저자)

목 차
-----

- |            |
|------------|
| I. 서 론     |
| II. 이론적 배경 |
| III. 연구방법  |
| IV. 분석결과   |
| V. 맺음말     |

## I. 서 론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

학교는 학생의 효과적인 학업성취와 지적능력 개발을 위해 공교육을 실현하는 거점임과 동시에 최전선의 위치를 담당하고 있다. 비단 학업뿐만 아니라 사회의 한 구성원으로써 타인과 함께 하기위한 배려와 이해의 폭을 넓혀주는 공간이기도 하다. 그러나 우리나라 학교교육의 현실은 타인을 배려하고 책임감을 느끼는 삶의 태도와 관련된 인성교육에 대해서 부족한 면이 많다는 지적을 받고 있다. 한 개인이 성인으로 성장해 나가는 데에는 지적능력 뿐만 아니라 정서적인 측면이 반드시 필요하고, 학교에서는 그와 관련된 다양한 방법을 가르치는 것이 의무화 되어 있다(정희태, 2011). 예컨대, 정서적인 교육이란 자신의 욕구, 감정, 가치 등을 정확하게 파악하고 자신감을 지속적으로 유지하는 자기인식(self-awareness)과 감정조절 및 충동을 억제하는 자기관리(self-management), 타인의 입장에서 사물을 바라보고 감정을 이입하는 사회인식(social-awareness), 타인과 협동하고 갈등을 예방하는 대인관계기술(relationship-skill), 사회규범 및 타인을 존중하고 행위의 결과를 고려하여 의사결정을 내리는 의사결정(responsibility decision-making) 등과 같은 능력을 길러주는 것이다(한성구, 2010). 이러한 능력은 중등교육에서 뿐만 아니라 최근에는 많은 대학에서

기본적으로 갖춰야할 덕목 즉, 핵심역량으로 자기관리능력, 대인관계능력, 의사소통능력, 자원정보기술 활용능력, 종합적사고력, 글로벌역량 등으로 구체화하여 대입전형에 적용할 정도로 그 중요성이 강조되고 있다(한국대학교육협의회, 2012).

그럼에도 불구하고 우리나라 중등교육은 교사들의 과도한 행정업무를 비롯한 기타 업무로 인해 인성교육의 과정이 소홀해 지거나 형식적인 활동을 벗어나지 못하고 있다. 이러한 영향으로 학생들의 문제적 행동을 개선하지 못하는 결과를 가져왔으며, 결국 학교폭력과 같이 타인에게 직접적인 피해를 주는 심각한 사회문제를 야기한 측면이 있다.

학교폭력은 청소년이 중심이 되는 일탈행위로 자아형성의 과도기에 있는 그들에게 성인에 대한 처벌이나 교화정책은 실효적이지 못하며, 낙인으로 인한 이차적 일탈을 가져올 위험이 있어, 이에 대한 대책마련은 더욱 신중하게 고민되어야 한다. 따라서 다양한 학문분야에서 지속적인 연구가 요구되고, 학교현장 및 정부차원의 관심과 인식제고를 위한 실제적 교육의 중요성이 강조되고 있다. 예를 들어 교육부는 「학교폭력근절종합대책」의 일환으로 7대 실천을 정책화하여 학교폭력의 근간이 되는 인성교육을 강화하는 구체적인 대안을 제시했다. 이는 폭력근절에 대한 일시적인 대책만 반복되어, 근본적인 원인이 해결되고 있지 않은 학교폭력의 문제를 깊이 있는 시각으로 분석하고자 노력한 결과로 볼 수 있다. 인성교육은 지속적으로 증가하고 있는 학교폭력의 근원을 차단하고자 하는 사회의 노력을 보여주는 결과이다. 또한 학교에서는 누리과정을 통해 고등학교까지 급별 단계에 따라 학교 인성교육의 핵심목표를 구체화하여, 학생의 학교생활 전반에 걸쳐 시행하려고 노력을 기울이고 있다. 직접적으로 교사를 비롯한 교장의 책임 있는 역할의 강화를 ‘학교생활기록부’ 상에 가해 학생의 징계사항을 필수적으로 기재하게 하였으며, ‘교육관련 기관의 정보공개에 관한 특별법’에 의거한 학교별 학교폭력 관련 항목의 정보공시를 의무화하고 있다.

이처럼 인성은 학생의 일탈행위 즉, 학교폭력과 밀접한 관계가 있음이 현실적으로 확인되고 있고, 다양한 각도에서 접근을 확대할 필요성이 있다. 하지만 아직까지 ‘인성’이라는 개념은 추상적으로 많은 경험적 타당성의 확보가 필요한 것이 현실이다. 결국 측정가능성과 검증가능성의 제고를 동반한 경험적 연구를 통해 개념과 정의를 구체화해야 한다.

교육학에서는 인성을 측정하는 과정에서 분노조절이나 충동성이 사용되는 경우

가 많다. 이는 범죄학의 자기통제력과 유사한 개념으로 보여 질수도 있다. 하지만 범죄학에서 제시하고 있는 자기통제력을 인성으로 명시화하기에는 많은 논란의 여지가 있다. 따라서 이 연구에서는 인성의 학교폭력에 대한 영향관계를 경험적 연구를 통해 확인하고, '인성' 영역의 주요 개념을 측정 가능한 변수로 조작화하여, 범죄학의 원인론적 시각의 확대를 이끌어내고자 한다. 이를 통해 우리나라 청소년일탈행위에 대한 현실적 대안의 기초자료로 활용하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 학교폭력의 개념 및 원인

#### 1) 학교폭력의 개념

학교폭력은 청소년비행 및 일탈행위의 유형으로 보는 시각에 따라 다양하게 정의 내리고 있다. 이는 일반적인 폭력의 범위와 달리 학교라는 특정 장소에서 발생하고, 가해자나 피해자가 학생으로 정해져 있기 때문에, 폭력에 대한 범위를 어디에서부터 어디까지 정할 것인가에 대한 기준이 명확하지 않기 때문이다. 예컨대 정희태(2011)는 다양한 학교폭력이란 '학교 내·외에서 학생 상호간에 개인적 또는 집단적 의도성을 가지고 반복적이고 지속적으로 신체적·물리적·심리적 폭력과 같은 모든 무형 및 유형의 행위를 폭력으로 정의하면서 학교폭력의 의미를 광범위하게 확대하여 정의한 바 있다. 하지만 그 대상이 학생들 간에 일어나는 폭력에 제한됨에 있어 대상은 명확하지만 행동의 범위가 명확하지 않다는 비판도 있다. 때문에 최근에는 행동에 대한 범위와 대상을 비교적 자세히 제시하고 있는 '학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률'에 근거한 개념이 학교폭력을 정의하는데 가장 많이 이용되고 있다(권오명, 2005).<sup>1)</sup>

그럼에도 불구하고 법률적 처벌에 근거한 학교폭력과 학교의 교칙에 기준한 처벌 또는 학교 밖에서의 인습적 기준에 의한 정의와 개념은 학교폭력을 연구하는 학자들

1) 학교 내외에서 학생 간에 발생한 폭행·협박·따돌림 등에 의하여 신체, 정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위로서 대통령령이 정하는 행위로 규정' 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취, 유인, 추행, 명예훼손, 모욕, 공갈, 재물손괴 및 집단따돌림 및 그밖에 피해자의 의사에 반하는 행위를 가하거나 하거나 행위를 의미(학교폭력 예방 및 대책에 관한법률, 2004)

로 하여금 혼란을 야기한다. 이는 학교폭력에 영향을 미치는 요인이 단일한 것으로 보기보다는 다양한 원인으로 복합적 형태로 이루어 졌기 때문이다. 따라서 이 연구에서는 인습적 기준과 학교 밖의 청소년비행행위의 일부분을 수용할 수 있도록, 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률뿐만 아니라 넓은 의미의 폭력에 대한 개념으로 외국 학자 및 국내 기관이 정한 학교폭력의 다양한 개념을 받아들이고자 한다. 이에 다른 학교폭력에 대한 개념 및 정의는 <표 1>과 같다.

<표 1> 학교폭력에 대한 다양한 개념 정의들

학자 및 기관	개념정의
Olweus (1984) (1996)	'반복적이고 지속적인' 부정적 행위로서, 위협, 조롱, 때림, 발로차기, 들볶음, 꼬집음, 따돌림 등 물리적이거나 비물리적인 행위 모두가 폭력에 해당된다고 정의
한국청소년개발원 (2003)	'학교폭력'을 '청소년폭력'으로 정의 : 청소년이라는 특정한 생득적 • 환경적 성장과정에서 발생하는 언어적 • 심리적 • 물리적 폭력이라고 정의
청소년폭력예방재단 (1996)	'학교 내외에서 청소년들이 당하는 폭행, 금품갈취 등 신체적, 물리적 폭력과 협박, 따돌림과 같은 정신적 폭력 및 성적인 폭력'이라고 정의
청소년보호위원회 (1998)	'자기보다 약한 처지에 있는 청소년(12세 이상 19세 미만으로 주로 학생들)에게 학교 안이나 밖에서 신체적, 심리적 폭력을 행사하거나 이를 반복적으로 실시하는 청소년간의 행동'으로 정의
Smith(1991)	'체계적인 힘의 악용'으로 정의
청소년보호위원회 (2002)	'학교나 학교 주변에서 학생 상호간에 발생하는 의도성을 가진 신체적, 정서적, 성적 가해행동을 말한다. 고의적 괴롭힘이나 따돌림, 금품갈취, 언어적 놀림이나 협박과 욕설, 신체적 폭행이나 집단적 폭행 등이 그 범주에 해당한다. 그러나 타인의 입장에서 볼 때, 하찮은 놀림이나 대수롭지 않은 행동일지라도 그것을 당하는 사람이 그로인해 심리적 또는 행동적 불편함을 느끼면 그것 역시 폭력행위로 보고 있다'
김경태(2007)	'힘의 균형점에서 우위에 있는 자를 중심으로 형성된 패거리 또는 한 개인이 지속적으로 위협적인 자극을 학생 개인이나 집단에 가함으로써 피해 학생이나 집단이 심리적인 소외감과 극도의 불안감을 겪고, 신체적인 상처와 물리적 손해를 감수하게 되는 상태로 정의

## 2) 학교폭력의 원인

학교폭력의 발생원인은 크게 내부적 요인(개인적·심리적)과 외부요인(학교환경·가정환경·사회환경)으로 구분된다(김범수, 2008). 이는 학교폭력이 가해자의 문제뿐

만 아니라 피해자에게도 문제가 있다고 보는 관점에서 비롯됐다. 예를 들어 학업 스트레스와 그로 인한 좌절감은 가해뿐만 아니라 학교폭력 피해에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 나아가 우리나라 학교폭력이 가지고 있는 대표적인 특성으로 집단성은 학교폭력을 주도하는 주동자에 따라 폭력행위를 적극적으로 도와주거나 동조하는 학교의 분위기에 이끌려 학교폭력을 저지르게 되고 가해를 저지른 학생은 피해에도 쉽게 노출되는 것이 현실이다(노혜련·김형태, 2006). 그러나 일부 학자들은 이러한 학교폭력의 원인에 대한 내·외적 요인의 근본적인 문제를 인성교육의 부재로 인한 결과라고 언급하고 있다. 사회과학에서 인성은 그 개념의 모호함으로 인해 측정이 어렵다는 의견도 있다. 하지만 넓은 의미에서 개인과 환경으로 인한 폭력성의 형성은 인성의 한 부분으로 볼 수 있다.

이와 같은 관점에서 학생의 내적·외적 상황을 고려하여 학교폭력의 발생원인을 크게 인성으로 보고 사회과학에서 제시하고 있는 학교폭력의 발생원인을 <표 2>와 같이 구분하였다.

〈표 2〉 학교폭력의 발생원인

범주	내용
개인적·심리적 원인	공격성 성격장애 : 공격이란 타인에게 의도적으로 상처를 입히는 것으로 상처를 입힌 정도가 매우 심할 경우는 폭력이라 규정한다. 학교폭력의 가해학생들 상당수가 충동적·공격적이어서 문제 상황에서 자신의 분노를 효과적으로 통제하지 못한다.
가정환경적 원인	학교폭력 가해학생의 가정은 대체로 부모 자녀 간 대화단절, 빈곤, 강압적이고 폭력적인 훈육, 가정 내 일상적 폭력 목격 등이 공통적으로 나타난다.
학교환경적 원인	현재의 학교환경은 입시위주의 교육풍토, 교과 지식 중심 교육, 갈등적 인간관계의 구축 등으로 인해 학교폭력의 주요 원인을 제공하고 있다. 예를 들어 입시위주 교육풍토는 진학중심의 수업과 진로지도에 매진하게 되고 이는 다수의 학생들에게 불만과 열등감을 갖도록 만들어 기출, 장기결석, 폭력 행위를 초래한다. 결국 교실 및 학교 환경은 다수 학생들의 분노, 열등감, 좌절감 등 부정적 감정이 중첩되면서 이를 해소할 돌파구를 찾아 폭력적으로 분출한다.
사회환경적 원인	우리 사회에 만연된 폭력문화, 퇴폐적 향락문화, 가정해체를 초래하는 빈곤과 실업, 대중매체의 폭력성과 선정성 등이 학교폭력을 만드는 사회 환경적 원인이 된다.

## 2. 학교폭력과 인성

인성이란 인간의 지속적 동기의 경향이나 행동성향의 조직으로서, 이는 인지적



사고나 가치, 그리고 신체적 특성을 포함하는 개념이다. 특히 인성은 감정적이거나 의지적 특성과 같은 정의적 측면을 가리키며, 개인의 독특하거나 두드러진 행위와 생각을 결정한다고 간주되는 심리적 복합이나 무의식적이거나 내현된 행동성향을 의미한다(이인재, 2010)

인성교육이란 평소의 성격형성이 바람직하게 되도록 환경과 인간관계 등을 부드럽고 원만하게 하는 일이며, 이미 정상적으로 보기 어려운 성격을 정상이 되도록 교정하는 일을 말한다(이인재, 2010). 학교폭력을 예방하기 위한 방법으로 인성교육을 강조하고 있다.

정희태(2011)는 학교폭력 예방 및 갈등해결을 위한 인성교육적 접근의 핵심 덕목으로 <표 3>과 같이 배려, 공감, 용서, 분노조절을 들고, 각 덕목이 학교폭력과 어떠한 관계가 있는지 제시하였다. <표 3>에 제시된 것처럼 배려, 공감, 분노조절은 학교폭력을 방지할 수 있는 주요 항목임을 알 수 있다. 각각의 주요 특성을 살펴보면 다음과 같다. <표 3>과 같다.

<표 3> 학교폭력과 인성 교육적 접근의 핵심 덕목과의 관계

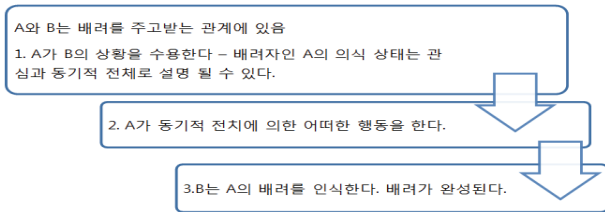
덕목	내용
배려 및 나눔 (care)	배려란 타인에 대한 관심과 이해 그리고 도움을 주는 구체적 행동이다. 학교 현장에서 발생하는 집단 괴롭힘, 학교폭력, 부적응 등은 상대에 대한 존중이나 배려의 부족, 분노 조절 실패 등 갈등 및 충돌로 보는 견해가 일반적이다. 타인을 생각하고 행동하는 기본적인 품성이 갖추어 있다면 학교에서의 갈등과 스트레스 상황에서 타인에 대한 괴롭힘, 직간접적인 학교폭력의 발생을 예방할 수 있을 것이다.
공감 (empathy)	공감이란 타인이 느끼는 정서에 근거를 두고 그것을 '이해'함으로써 그것과 일치하거나 최소한 그와 유사한 반응을 하는 것을 의미한다. 공감은 직접적인 이타적 행동인 도움주기, 보호해주기, 나눠주기, 친절하기, 협력하기 등으로 표출된다. 공감은 학교폭력 문제를 예방하고 해결하기 위해 필요한 덕목이다.
분노조절 (anger-control)	분노는 경미한 짜증에서부터 격분에 이르는 불쾌한 정서 상태를 의미하는 것으로 개인으로 하여금 위협에 적절하게 대응하게 한다는 점에서 개체 생존에 필요한 기능이지만, 다른 측면에서는 부정적 결과를 직간접적으로 초래한다. 이러한 분노는 학교생활에서 피할 수 없는 감정 경험으로 적응적·부적응적 기능을 동시에 수행하기 때문에, 적응적으로 조절해야 할 감정이다. 청소년들이 학교생활에서 분노조절에 실패할 경우, 대상에 대한 복수심을 유발할 수 있고 나아가 대상 전체에 대한 부정적 감정과 행동을 유발시킬 수 있다.

### 1) 배려와 나눔

배려는 인간이 관계를 맺는 근원에 서로의 처지를 깊이 공감하고 그를 수용하여 타인을 위한 행동이 실현됨을 근간으로 하고 있다. 배려라는 이론은 미국의 Nel Noddings에 의해 세계적으로 널리 알려진 교육철학 이론이다. 기존의 윤리학이 성적으로 편향되어 있다는 한계를 보임으로써 보편성을 결여하고 있다고 비판하며, 여성의 경험과 특성을 반영하는 새로운 윤리학 즉, 배려윤리학의 필요성을 제기하였다(김수동, 2004). 여성의 관점에서 구성된 배려윤리는 소극적이고 수동적인 배려를 의미하는 것이 아니며, 오히려 공동체를 향한 능동적이고 본질적인 성향을 추구하는 성격을 지닌다. 김완순(2008)은 배려윤리에 대해 서구의 지배적인 도덕 이론들, 특히 칸트의 윤리학에서 일반적으로 강조되지 않았던 도덕적 추론의 측면들을 강조하고 있다고 했다. 그 가운데서도 칸트, 니체, 제임스 등의 윤리학에서 나타난 남성 편견적인 특징을 지적함으로써 전통윤리학은 보편윤리학이 아니라 남성윤리학에 불과하다는 Noddings의 견해를 강조하기도 했다.

배려이론의 기본 요소는 배려자와 배려 받는 자의 존재이다. 그녀의 배려이론은 우선 배려가 필요한 '배려 받는 자가 선행한다. 배려가 필요한 상황에 처해 있는 누군가 혹은 무언가를 보고 마음속 깊이 상대방의 고민, 고통이 전해지는 상황을 '동기적 전차'라고 명했다. 타인의 고통을 통해 그 고민이 느껴지고 결국 '나라는 주체가 타인을 위한 배려 상황을 실현하게 되는 것이 배려의 중간 단계이다. 배려의 마지막 단계는 배려 받은 자가 배려를 수용했을 때 비로소 배려의 실현이며 완성이라고 했다. Noddings는 앞서 언급한 배려의 현상학적 단계를 아래와 같이 설명하고 있다.

#### A와 B는 배려를 주고받는 관계에 있음



<

<그림 1 > 배려의 현상학적 단계(Noddings,2002)

Noddings의 배려이론에 따르면 배려 받는 자를 배려 행위에 가장 중요한 요소로 간주한다. 누군가의 마음에 동정의 떨림을 시작하게 하는 사람이 배려를 받아야 하는 사람이기 때문에 배려 받는 자의 존재가 배려를 시작하게 한다는 것이다. 배려 받을 자를 우선적으로 고려하기 때문에 덕(Virtue)윤리의 배려와 차별되기도 한다. ‘타인에게 주의를 기울이기 시작할 때 타인을 사회의 부품이 아닌 하나의 개인으로 여길 수 있다고 하였다. 이러한 주의를 기울이는 자만이 자신 앞에 서있는 사람의 상황을 수용할 수 있게 된다.’라는 철학자 시몬 웨일즈의 주장도 배려 받을 자의 존재를 다시 강조했다(김수동, 2008).

‘배려 받을 자’를 강조하는 이러한 이론적 배경은 학교라는 공동체가 배려를 받아야 하는 학생들로 이루어져 있다는 현실과 연계되어 있다. 교육과정 구성과 실행에 대한 배려의 관점, 학교 그리고 학급에서의 배려 실천의 당위성과 연결되기 때문이다. Noddings는 학교교육에서 도덕교육이 차지하는 비중을 크게 취급하고 있는데, 청소년기에서 배려능력을 기르는 일은 상대를 보다 윤리적 존재로 승화시키며 윤리적 삶으로 인도하는 기능을 한다고 했다. 타자를 배려하는 것은 존중과 존경에서부터 시작되는 일이고, 결국 남을 사랑하는 마음과 생각 및 태도에서 비롯되기 때문이다. 이러한 도덕교육은 인성교육을 위한 교육과정 구성과 실행에 대한 배려의 관점, 학교 그리고 학급에서의 배려 실천의 당위성과 연결되기도 하는데, 2010년 8월 서울시교육청에서 발표한 교육정책을 통해서도 배려에 대한 관점을 알 수 있다. 인성교육의 중요성을 통감하고 인성교육을 내실화하여 민주시민을 육성한다는 취지에 ‘예의 바른 타인을 배려 할 줄 아는, 더불어 사는 서울학생 육성’이라는 목표를 제시하였다. 이는 국가차원에서 인성함양의 실천 도구로서 배려를 선택함을 유추할 수 있으며, 이러한 배려는 학문적으로 선한 행동 이상의 의미를 지니고 있다(이미식, 2003).

## 2) 공감

인간관계에서 대화는 매우 중요하다. 대화를 할 때는 대화 상대방이 필요하다. 우리는 사물을 향해 말하지 않는다. 그 이유는 나의 이야기를 듣고 이해할 줄 사람이 필요하기 때문이다. 우리는 모두 대화를 통해 자신이 한 이야기에 대해서 이해받고 공감을 받고자 하는 내면적 욕구를 지니고 있다. 따라서 인간은 자신을 잘 이해해주는 사람을 좋아하고 깊은 인간관계를 맺고자 한다. 이렇듯, 상대방의 발언내용을 정확하고 깊이 있게 이해하며 감정적으로도 공감하는 반응을 보여주는 것은 깊이

있는 인간관계를 촉진하는 필수적인 요소이다. 반영하기는 상대방의 표현내용에 대한 사실적 또는 정서적 이해를 보여주는 대인기술을 말한다. 반영하기는 상대방의 표현내용에 대한 자신의 이해정도를 전달하며 자신의 이해내용이 정확한지를 확인하는 기능을 한다. 대화과정에서 반영하기를 통해 상대방은 자신의 소통내용이 관심을 받고 있을 뿐 아니라 충분히 이해받고 있다는 느낌을 갖게 됨으로써 대화와 대인관계에 대한 참여의 정도가 높아진다.

특히 상대방의 표현내용에 대한 사실적인 이해를 넘어서 상대방의 주관적인 기분과 입장에 대한 정서적 이해는 반영하기의 중요한 요소이다. 이러한 정적 이해를 공감이라고 부른다. 공감하기는 상대방이 자신의 상황과 감정을 잘 이해하며 수용하고 있다는 느낌을 주게 된다. 즉, 공감하기는 '내 마음을 나와 같이 알아준다.'는 느낌을 주게 되어 상대방에 대한 신뢰가 증대되고 자기공개가 촉진된다. 이렇듯 공감하기는 인간관계를 심화시키는 매우 중요하고 강력한 대인기술이다. 이러한 공감하기는 노력과 훈련에 의해서 증진될 수 있다. 공감을 잘 해주는 사람의 첫째 특성은 상대방의 말을 자신의 입장과 관점에서 듣기보다 상대방의 입장과 관점에서 이해하려는 노력을 한다는 점이다. 이런 점에서 자기중심적인 사람은 타인의 감정을 공감하기 어렵다. 둘째, 공감을 잘 하기 위해서는 상대방이 하는 말의 사실적 의미와 더불어 그 이면에 깔려 있는 정서적 의미를 포착하려는 노력이 필요하다. 상대방이 느끼고 있는 감정을 그가 처한 입장과 상황에서 느껴보려는 노력이 중요하다. 그래서 공감을 감정이입이라고 부르기도 한다. 셋째, 이렇게 느낀 감정을 상대방에게 적절하게 전달해 주는 것이 필요하다. 특히 상대방이 충분히 표현하지 못한 감정을 정확한 언어로 표현해 주는 것이 더욱 강력한 효과를 지닌다. 이런 경우 상대방은 자신이 충분히 이해받고 있다는 느낌을 받게 된다(권석만, 2011).

### 3) 분노와 분노조절

분노는 대인관계에서 파괴적인 역할을 하는 강력한 부정적 감정의 하나이다. 기본적으로 분노는 개인의 가치를 떨어뜨리는 공격적 행동에 대한 반응적 감정이다. 개인적 가치를 떨어뜨리는 공격적 행동은 다양하다. 분노를 유발하는 첫 번째 유형의 공격적 행동은 개인의 신체나 소유물을 손상하는 행동이다. 신체적인 상해를 유발할 수 있는 신체적 가해행위나 개인의 소유물을 파괴하고 손상시키는 물리적 훼손행동은 분노를 유발하게 된다. 두 번째 유형의 공격적 행동은 비난, 무시, 모욕, 비하,

경멸, 푸대접 등과 같이 개인의 인격을 손상하는 비하적 공격 행동이다. 세 번째 유형의 공격적 행동은 개인이 추구하는 목표달성을 방해하고 좌절시키는 행동이다. 분노는 이렇듯 개인의 가치를 훼손하는 여러 가지 공격적 행위에 대한 적극적인 대응 감정이다. 흔히 분노감정은 공격적 행위를 한 대상에게 향해진다. 이러한 분노감정의 강도는 공격행동에 의한 손상의 정도에 비례하며 공격행동이 의도적이고 악의적이었을 때 더욱 강한 분노를 느끼게 된다(문은주, 2011 재인용).

분노는 공격과 복수의 행동을 유발한다. 분노감정의 표현에는 “눈에는 눈, 이에는 이”라는 탈리오 법칙이 흔히 적용된다. 분노의 감정을 느끼게 되면 상대방에 대해 공격적인 행동을 하고 싶은 공격충동이 일어난다. 동물의 경우, 분노를 느끼면 이빨을 드러내게 되고 발톱을 세우는 등 공격을 위한 준비행동을 나타내게 된다. 사람의 경우에도 분노를 느끼면 자율신경계가 활성화되고 눈매가 사나워지며 이를 꼭 깨물고 주먹을 불끈 쥐는 등 공격행위와 관련된 행동들이 나타나게 된다. 특히 분노감정이 강하고 상대방이 약할수록 공격충동은 행동화되는 경향이 있다.

분노감정은 직접적인 공격행동 외에 다양한 방법으로 표현되고 해소될 수 있다. 첫째는 대치행동으로서 분노를 유발한 사람이 아닌 제3의 대상에게 공격행동을 하는 것이다. “종로에서 뺨맞고 한강에서 분풀이 한다.”는 말이 있듯이, 분노를 일으킨 대상이 아닌 다른 약한 대상에게 분노감정을 대치하여 표출하는 방법이다. 직장 상사에게 심한 야단을 맞고 집에 돌아와 부인이나 자녀에게 화를 내는 것이 대치행동의 한 예이다. 이러한 대치행동은 분노유발자가 강하여 직접적인 공격행동이 불가능한 경우에 분노감정을 표출하는 우회적 방법의 하나이다(안정미 외, 2012).

둘째는 수동적 공격으로서 겉으로는 공격적 의미가 드러나지 않지만 상대방을 간접적으로 괴롭히는 우회적인 공격방법이다. 예를 들면, 우연을 가장하여 상대방과의 약속을 어겨 기다리게 하거나 상대방이 필요로 하는 정보나 자료를 제공하지 않는 행동 등이 수동적 공격행동에 속한다.

셋째는 분노감정을 내향화하는 방법이다. 상대방으로부터 공격을 당해 나의 가치가 훼손된 것은 결국 내가 약하고 잘못했기 때문이라고 문제의 근원을 자기 자신에게 돌림으로써 자책하는 것이다. 이러한 방법은 때때로 분노감정을 우울감정으로 변화시키기도 한다.

넷째는 승화의 방법이다. 승화는 개인에게 향해진 분노감정을 직접 발산하기 보다는 사회적으로 용인된 건설적인 방법으로 발산하는 방법이다. 스포츠를 통해 발산하

거나 창조적인 작업에 매진함으로써 분노감정을 해소하는 방법이다. 이는 분노감정을 해소하는 성숙한 발산 방법으로 여겨지고 있다.

마지막 방법은 용서이다. 용서는 개인의 종교적 또는 철학적 가치관에 근거하여 상대방에 대한 분노감정과 공격충동을 스스로 해소하는 것이다. 이러한 용서는 분노감정을 처리하는 가장 성숙된 방법인 동시에 가장 어려운 방법이기도 하다. 흔히 분노는 공격행동을 낳고 공격행동은 상대방의 분노를 유발하여 다시금 공격행동을 받게 되는 복수의 순환과정으로 발전될 수 있다. 이러한 상호적 공격행위를 통해 승부를 떠나 쌍방은 힘을 낭비하고 피해를 입는 경우가 대부분이다. 분노감정과 공격충동의 이러한 파괴성을 깊이 인식하고, 상대방과의 대결적 관계를 협력적 또는 비대결적 관계로 전환하며, 서로의 성장과 발전을 위한 미래지향적인 대처가 용서인 것이다. 그러나 분노에 의한 공격충동은 자제하기 어려운 충동의 하나이다. 용서는 이러한 충동을 의식적으로 조절하는 강한 자기통제가 뒷받침되어야 한다는 점에서 진정으로 강한 사람만이 용서를 할 수 있다.

사람마다 분노를 느끼는 정도가 다르다. 분노를 잘 느끼는 사람만 있는 반면, 그렇지 않은 사람도 있다. 인지치료자인 Ellis는 분노감정을 잘 느끼는 사람의 심리적 특성과 그 유발과정에 대해서 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 우리는 옳고 그름 또는 선하고 악함에 대해 나름대로의 정의를 내리고 있다. 예를 들면, 우리는 다른 사람을 돕고 진실을 말하는 것은 옳은 것이며 다른 사람을 해하고 거짓말을 하는 것은 나쁜 일이라는 선악에 대한 관습적 정의를 내면화하고 있다. 뿐만 아니라 개인적인 관점에서 “나를 관대하게 대하는 타인의 행동은 옳은 것이며 나를 무시하고 공격하는 타인의 행동은 옳지 못하다.”는 선악에 대한 개인적 정의를 지니고 있다. 분노를 잘 느끼는 사람은 삶에 있어서 옳고 그름을 중요시하며 옳고 그름에 대해 이분법적이고 절대적인 정의를 내리는 경향이 있다.

둘째, 선악의 정의에 기초하여 행위적 계율을 타인에게 부과한다. 옳은 일은 행해야 하며 악한 일은 행해서는 안 된다는 계율을 다른 사람에게 강요한다. 예를 들면, “당신은 나를 관대하게 대해야 하며 나를 무시하거나 공격해서는 안 된다.”라는 개인적 계율을 다른 사람에게 암묵적으로 강요하고 있다. 분노를 잘 느끼는 사람은 여러 가지 정교한 계율들을 타인에게 엄격하게 부과하는 경향이 있다. 그리고 이러한 계율을 지키지 못하는 많은 사람에게 분노를 느끼게 된다.

셋째, 상대방이 계율을 어긴 것에 대한 평가과정이 뒤따르게 된다. 분노를 잘 느끼

는 사람은 계율을 어긴 것에 대해서 과장된 평가를 하는 경향이 있다. 개인적 계율을 어긴 행동에 대해서 “이런 일은 도저히 인간으로서 할 수 없는 일이다. 당신은 사람도 아니다. 짐승만도 못하다. 당신은 결코 그렇게 행동해서는 안된다. 이런 일을 하다니 도저히 참을 수 없다.” 등의 판단을 내리고 단죄하게 된다. 따라서 마지막 네 번째 과정으로 계율을 어긴 사람에 대한 처벌을 하게 된다. “그런 행동을 한 당신은 비난 받아야 하고 처벌되어야 한다.” 라는 처벌에 대한 당위성 부여와 더불어 처벌 또는 복수의 행동이 뒤따르게 되는 것이다.

Ellis는 이러한 분석에 근거하여 불필요한 분노감정을 조절하는 몇 가지 제안을 하고 있다. 첫째, 선악에 대한 유연한 기준을 지닌다. 선악의 정의와 기준은 사람과 상황에 따라 달라질 수 있는 것이며 절대적인 선악의 기준을 찾기 어렵다. 둘째, 타인에게 과도한 당위적 계율을 엄격하게 부과하지 않는다. 즉, 타인의 행동에 대해서 현실적인 기대를 한다. 셋째, 타인이 계율이나 기대에 어긋나는 행동을 했을 때 이에 대해서 현실적인 평가를 한다. 실질적으로 나에게 돌아온 피해와 손해에 대해서 과장된 평가를 하지 않는다. 넷째, 처벌보다는 방지에 초점을 맞춘 대응을 한다. 중요한 것은 상대방을 처벌하는 것이 아니라 내가 원치 않는 행동을 상대방이 더 이상 하지 않도록 하는 것이다. 이처럼 분노감정을 지혜롭게 잘 조절하는 능력은 원만한 인간 관계를 유지하는 데에 필수적인 요건이라고 할 수 있다(권석만, 2011).

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구분석의 틀

최근 학교폭력은 대학입시의 주요 선발기준으로 채택 될 정도로 그 중요성이 강조되고 있다. 일부 대학에서는 학교폭력의 교내 처벌 기록을 활용하거나, 학생 담당 교사의 의견서를 통해 학교폭력 사실해당 여부를 검토하고 있다. 또한 실제 학교폭력의 가해사실이 없다고 하더라도 폭력의 잠재성을 가질 수 있는 인성의 적합성을 면접이나 설문을 통해 반영하고 있다. 입시 관련 교사들도 이러한 흐름과 함께 인성과 관련된 학교폭력의 내용을 직·간접적으로나마 학교생활기록부에 기재하고 있다. 그러나 일부에서는 인성이 학교폭력에 어떠한 영향이 있고, 인성의 기준을 어디에

두어야 하는지에 대한 의심과 의문 섞인 비판의 목소리도 있다. 따라서 이 연구는 교육학과 범죄학의 청소년비행 행위에 기초하여 인성의 개념을 구체화하고 학교폭력과의 관계를 경험적 연구를 통해 검증하고자 한다. 비록 학문적 방향성이 상이하 여 학교폭력의 원인에 대한 개념의 접근이 다양하고 측정의 차이를 보이지만 이 연구에서는 청소년비행과 일탈의 한 유형으로 학교폭력을 진단한다는 의미를 가지고 추상적 개념으로 지적받아왔던 ‘인성’을 측정 가능한 형태로써 학교폭력과의 관계를 알아보하고자 한다.

이를 위해 사용된 자료는 2013년 7월 1일부터 2013년 9월 31일 까지 전국 277개교에 재학 중인 고등학교 3학년 학생들 중 경기도에 소재한 K대학의 입학설명회 및 모의전형에 참여한 학생들에게 배포된 자기기입식 설문방식을 통해 수집되었다. 일부 자료 중 무응답과 분석에 사용할 수 없다고 판단된 자료를 제외하고 최종분석에서는 총 1045명의 자료가 활용되었다. 이를 활용해 분석하고자 하는 연구의 주요 가설은 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 주요 변인 가설

요인분류	변인	학교폭력(가해)
인성	배려	-
	공감	-
	나눔	-
	분노조절	-

첫째, 배려심이 높은 학생일 수 록 학교폭력가해 경험이 적을 것이다. 둘째, 타인과의 공감 능력이 높은 학생일 수 록 학교폭력가해 경험이 적을 것이다. 셋째, 나눔을 실천하고자 하는 의지가 강한 학생일 수 록 학교폭력 가해 경험이 적을 것이다. 넷째, 분노조절이 능력이 높은 학생일 수 록 학교폭력 가해 경험이 적을 것이다.

## 2. 분석방법

이 연구에서는 인성요인에 대한 개념의 적절성 확보를 위해 각 문항의 신뢰도와 타당성을 검증하고자 하였다. 또한 각 각의 인성요인(분노조절, 배려, 공감, 나눔)과



학교폭력의 영향관계를 검증하고자 다중회기분석을 실시하였다.

먼저 신뢰도란 한 조사가 측정되고자 하는 내용을 안정적으로 일관되게 조사되었는가를 판가름 하는 것과 관련된 정확성을 의미한다. 연구를 진행하는 과정에서 신뢰도는 가설검증을 위한 필수요소 중 하나이다. 다시 말하자면, 신뢰성이란 측정 결과에 오차가 들어있지 않은 정도, 즉 분산에 대한 체계적 정보를 반영하고 있는 정도를 나타내는 것이다. 측정치의 점수에 오차가 포함되어 있는 정도가 적으면 적을수록 그 측정치는 신뢰할 수 있다. 신뢰성이 높다는 것은 동일한 측정도구로서 동일한 대상을 측정하였을 때 측정치에 포함되어 있는 일관성 없는 변동오차가 작다는 것을 의미한다. 산출된 신뢰계수의 기준에 대해서는 학자마다 차이를 보이고 있으나 Cronbach' alpha 계수는 0~1사이의 값을 가지며 높을수록 바람직하나 반드시 몇 점 이상이어야 한다는 기준은 없다. 흔히 0.8~0.9 이상면 바람직하고 0.6~0.7이면 수용할 만한 것으로 여겨진다. 그러나 0.6보다 작으면 내적 일관성을 결여한 것으로 받아들여져 알파계수의 크기를 저해하는 항목을 제거함으로써 계수 값을 크게 할 수 있다. 대부분 Alpha값이 0.6이상일 경우 신뢰할 수 있는 자료로 활용된다.

회귀분석이란 대부분의 자연현상이나 사회현상은 관련된 상호작용에 의하여 발생한다고 볼 수 있는데, 과학의 목적은 이와 같은 현상을 이해하고 규명하고자 하는 것으로 이를 위한 여러 가지 방법을 제시하고 있다. 특히 어떤 현상이 변수들의 인과관계에 의하여 나타날 때 그 관계를 수학적으로 설명하기 위하여 사용되는 통계적 방법 중의 하나가 회귀분석(Regression analysis)이다. 이 분석방법은 먼저 변수들 간의 관계를 나타내는 타당한 수학적 모형을 이론적 근거나 경험에 바탕으로 하여 설정하고, 변수들의 관측된 값을 이용하여 그 모형을 추정한 다음, 추정된 모형에 의해 변수들 간의 관계를 설명하든지 또는 예측 등의 분석에 응용하게 된다(강근석·김충락, 2005).

### 3. 연구변인

#### 1) 종속변인

이 연구의 종속변인은 고등학생의 학교폭력 가해를 묻는 문항으로 구성되었다. 구체적으로 “학교급우나 후배에게 욕설 등 폭언을 한 적이 있다.”, “학교급우나 후배에게 별명을 부르면서 심하게 놀린 적이 있다.”, “학교급우나 후배에 대한 헛소문을

낸 경험이 있다.”, “학교급우나 후배를 고의적으로 괴롭힌 적이 있다.”, “학교급우나 후배를 공개적으로 망신 준 적이 있다.”, “학교급우나 후배를 폭행한 적이 있다.”, “학교급우나 후배에게 강제로 심부름을 시킨 적이 있다.”, “학교급우나 후배에게 돈을 뺏은 적이 있다.”, “학교급우나 후배에게 물건을 뺏은 적이 있다.”라는 질문에 (1) 전혀없다, (2)거의없다, (3)가끔있다, (4)많다, (5)잘모르겠다로 응답하게 하여 최종분석에서는 (1)전혀없다, (2)거의없다, (3)잘모르겠다, (4)가끔있다, (5)많다로 재코딩하여 분석하였다.

〈표 5〉 종속변인

종속변인	문항	요인로딩 값	Cronbach's
학교폭력 (가해)	학교급우나 후배에게 욕설 등 폭언을 한 적이 있다.	.714	.962
	학교급우나 후배에게 별명을 부르면서 심하게 놀린 적이 있다.	.755	
	학교급우나 후배에 대한 헛 소문을 낸 경험이 있다.	.914	
	학교급우나 후배를 고의적으로 괴롭힌 적이 있다.	.932	
	학교급우나 후배를 공개적으로 망신 준 적이 있다.	.942	
	학교급우나 후배를 폭행한 적이 있다.	.951	
	학교급우나 후배에게 강제로 심부름을 시킨 적이 있다	.944	
	학교급우나 후배에게 돈을 뺏은 적이 있다.	.936	
	학교급우나 후배에게 물건을 뺏은 적이 있다.	.932	

## 2) 독립변인

이 연구에서 독립변수는 인성요인(배려, 나눔, 공감, 분노조절)과 학교폭력 피해경험, 인구통계학적 특성으로 구성되었다. 먼저 인성요인 중 배려는 “나는 친구와 싸우고 먼저 화해를 시도한다.”, “나는 친구가 약속을 지키지 않아도 이해한다.”로 질문하여 (1)전혀아니다, (2)아니다, (3)잘모르겠다, (4)그렇다, (5)매우그렇다 로 응답하게 하였다. 나눔은 “나는 아픈 친구를 잘 도와준다.”, “나는 친구의 공부를 잘 도와준다.”로 질문하여 (1)전혀아니다, (2)아니다, (3)잘모르겠다, (4)그렇다, (5)매우그렇다로 응답하게 하였다. 공감은 “나는 친구의 의견을 존중한다.”, “나는 친구와 고민을 공유한다.”로 질문하여 (1)전혀아니다, (2)아니다, (3)잘모르겠다, (4)그렇다, (5)매우그렇다로 응답하게 하였다. 분노조절은 “나는 화가 나도 욕을 하지 않는다.”, “나는 화가

나면 심호흡을 하고 참는다.” 로 질문하여 (1)전혀아니다, (2)아니다, (3)잘모르겠다, (4)그렇다, (5)매우그렇다로 응답하게 하였다.

학교폭력과 관련해 선행연구에서도 밝히고 있듯이 학교폭력의 피해경험은 가해의 경험과도 관련이 있는 것으로 알려져 있다. 이에 이 연구에서는 학교폭력의 피해 경험을 통제요인으로 분석에 포함하였다. 학교폭력의 피해에 대한 질문은 총 4개로 구성되었으며 “나는 학교 또는 학교주변에서 친구에게 심한욕설이나 모욕을 당한 경험이 있다.”, “나는 학교 또는 학교주변에서 친구에게 폭행을 당한 경험이 있다.”, “나는 학교 또는 학교주변에서 친구들에게 따돌림을 당한 경험이 있다.”, “나는 학교 또는 학교에서 친구나 선배에게 돈이나 물건을 빼앗긴 경험이 있다.”라는 질문에 (1)전혀없다, (2)거의없다, (3)가끔있다, (4)많다, (5)잘모르겠다로 응답하게 하여 최종분석에서는 (1)전혀없다, (2)거의없다, (3)잘모르겠다, (4)가끔있다, (5)많다로 재코딩하여 분석하였다.

〈표 6〉 독립변인

독립변인		문항	요인 로딩값	Cronbach's
인성	분노 조절	나는 화가 나도 욕을 하지 않는다.	.833	.559
		나는 화가 나면 심호흡을 하고 참는다.	.833	
	배려	나는 친구와 싸우고 먼저 화해를 시도한다.	.757	.551
		나는 친구가 약속을 지키지 않아도 이해한다.	.757	
	공감	나는 친구의 의견을 존중한다.	.867	.662
		나는 친구와 고민을 공유한다.	.867	
	나눔	나는 아픈 친구를 잘 도와준다.	.780	.515
		나는 친구의 공부를 잘 도와준다.	.780	
학교폭력 피해경험		나는 학교 또는 학교주변에서 친구에게 심한욕설이나 모욕을 당한 경험이 있다.	.843	.901
		나는 학교 또는 학교주변에서 친구에게 폭행을 당한 경험이 있다.	.920	
		나는 학교 또는 학교주변에서 친구들에게 따돌림을 당한 경험이 있다.	.882	
		나는 학교 또는 학교에서 친구나 선배에게 돈이나 물건을 빼앗긴 경험이 있다.	.876	

## IV. 분석결과

### 1. 인구사회학적 특성

전술한 바와 같이 이 연구는 경기도에 소재한 K대학의 입학설명회와 모의전형 컨설팅에 참여한 277개교 1045명을 대상으로 진행되었다. 일반적으로 인구사회학적 특성이란 조사에 참여한 응답자에 대한 기본적 특성으로 성별, 나이, 직업, 소득, 학력, 거주지와 같은 변수를 사용한다. 그러나 이 연구는 청소년을 대상으로 하는 설문 방법으로써 그들이 가지고 있는 인구사회학 특성을 고려하여 성별, 체격, 건강, 성적, 가족형태와 같은 기본적 특성을 바탕으로 인구사회학적 특성을 구성하였다. 그에 따른 인구사회학적 특성은 <표 7>과 같다.

<표 7> 인구사회학적 특성

영역		빈도	비율
성별	남자	368	35.5
	여자	668	64.5
	무응답	9	9
	합계	1045	100.0
체격	매우 마른 편이다	23	2.2
	약간 마른 편이다	166	15.9
	보통이다	407	38.9
	살이 찐 편이다	345	33.0
	매우 살이 찐 편이다	95	9.1
	무응답	9	.9
	합계	1045	100.0
건강	매우 건강이 나쁘다	9	9
	건강이 나쁘다	88	8.4
	보통이다	393	37.6
	건강한 편이다	419	40.1
	매우 건강하다.	128	12.2
	무응답	8	.8
	합계	1045	100.0

영역		빈도	비율
지난학기 성적	1등~5등	256	24.5
	6등~10등	280	26.8
	11등~15등	243	23.3
	16등~20등	131	12.5
	21등~25등	58	5.6
	26등~30등	44	4.2
	31등 이하	7	.7
	무응답	26	2.5
합계		1045	100.0
가족형태	양친부모 (아버지 그리고 어머니)	908	86.9
	한부모 가족 (아버지 또는 어머니)	101	9.7
	조손가족 (할아버지 또는 할머니가 가장)	22	2.1
	소년소녀가장가구 (나 또는 형제자매가 가장)	5	.5
	무응답	9	.9
	합계	1045	100.0

<표 7>에서 첫 번째로 제시된 성별의 분석결과 남자학생은 368명(35.5)으로 668명(64.5)인 여학생에 비해 적게 나타났다. 이는 입시설명회에 참석하는 학생 중 대다수는 여학생이었으며, 입시에 대한 관심이 남학생에 비해 여학생이 높다는 것을 간접적으로 보여준다. 두 번째로 체격은 ‘보통이다’ 407명(38.9), ‘살이 찐 편이다’ 345명(33.0), ‘약간 마른 편이다’ 166명(15.9), ‘매우 살이 찐 편이다’ 95명(9.1), ‘매우 마른 편이다’ 9명(2.2) 으로 응답했다.

세 번째로 학생들의 건강에 대한 질문에 건강한 편이라고 응답한 학생이 419명(40.1), ‘보통이다’ 393명(37.6), ‘매우건강하다’ 128명(12.2), ‘건강이 나쁘다’ 88명(8.4), ‘매우 건강이 나쁘다’ 9명(8.4) 으로 나타났다. 세 번째로 지난학기 반 석차를 묻는 질문에 ‘6등~10등’ 280명(26.8), ‘1등~5등’ 256명(24.5), ‘11등~15등’ 243명(23.3), ‘16등~20등’ 131명(12.5), ‘21등~25등’ 58명(5.6), ‘26등~30등’ 44명(4.2), ‘31등 이하’ 7명(.7)로 나타났다. 다섯 번째로 가족형태를 묻는 질문에 ‘양친부모’ 908명(86.9), ‘한 부

모 가족' 101명(9.7), '조손 가족' 22명(2.1), '소년 소녀 가장' 5명(5)로 나타났다.

### 3. 인성관련 요인

조사대상자의 인성을 파악할 수 있는 학교폭력 가해 및 피해와 인성요인(분노조절, 배려, 공감, 나눔)을 알아본 결과 <표 8> 과 같다.

<표 8> 기술통계

변인		N	최소값	최대값	평균	표준편차
학교 폭력 (가 해)	학교급우나 후배에게 욕설 등 폭언을 한 적이 있다.	1042	1.00	5.00	1.5528	1.01269
	학교급우나 후배에게 별명을 부르면서 심하게 놀린 적이 있다.	1042	1.00	5.00	1.5317	.97690
	학교급우나 후배에 대한 헛 소문을 낸 경험이 있다.	1042	1.00	5.00	1.2716	.65758
	학교급우나 후배를 고의적으로 괴롭힌 적이 있다.	1042	1.00	5.00	1.2543	.64390
	학교급우나 후배를 공개적으로 망신준 적이 있다.	1042	1.00	5.00	1.2284	.59910
	학교급우나 후배를 폭행한 적이 있다.	1042	1.00	5.00	1.1948	.53813
	학교급우나 후배에게 강제로 심부름을 시킨 적이 있다	1042	1.00	5.00	1.1958	.54399
	학교급우나 후배에게 돈을 뺏은 적이 있다.	1042	1.00	5.00	1.1804	.53511
학교급우나 후배에게 물건을 뺏은 적이 있다.	1042	1.00	5.00	1.1766	.52918	
분노 조절	나는 화가 나도 욕을 하지 않는다.	1043	1.00	5.00	2.9271	1.29389
	나는 화가 나면 심호흡을 하고 참는다.	1045	1.00	5.00	3.4077	1.22722
배려	나는 친구와 싸우고 먼저 화해를 시도한다.	1041	1.00	5.00	3.7541	1.06475
	나는 친구가 약속을 지키지 않아도 이해한다.	1043	1.00	5.00	3.2723	1.12239
공감	나는 친구의 의견을 존중한다.	1040	1.00	5.00	4.1163	.67324
	나는 친구와 고민을 공유한다.	1042	1.00	5.00	4.1641	.82057
나눔	나는 아픈 친구를 잘 도와준다.	1040	1.00	5.00	4.0240	.81987
	나는 친구의 공부를 잘 도와준다..	1042	1.00	5.00	3.7303	1.05798

변인		N	최소값	최대값	평균	표준편차
학교 폭력 (피 해)	나는 학교 또는 학교주변에서 친구에게 심한욕 설이나 모욕을 당한 경험이 있다.	1042	1.00	5.00	1.5681	.93067
	나는 학교 또는 학교주변에서 친구에게 폭행을 당한 경험이 있다.	1042	1.00	5.00	1.3436	.71016
	나는 학교 또는 학교주변에서 친구들에게 따돌 림을 당한 경험이 있다.	1042	1.00	5.00	1.4328	.85207
	나는 학교 또는 학교에서 친구나 선배에게 돈 이나 물건을 빼앗긴 경험이 있다.	1042	1.00	5.00	1.3580	.76892

<표 8>에 나타난 바와 같이 학교폭력의 가해 사례를 분석한 결과 ‘학교 급우나 후배에게 욕설 등 폭언을 한 적이 있다’라는 질문에 평균1.55, ‘학교 급우나 후배에게 별명을 부르면서 심하게 놀린 적이 있다’ 평균1.53, ‘학교 급우나 후배에게 대한 헛소문을 낸 경험이 있다’ 평균1.27, ‘학교 급우나 후배를 고의적으로 괴롭힌 적이 있다’ 평균1.25, ‘학교 급우나 후배를 공개적으로 망신 준 적이 있다’ 평균1.22, ‘학교 급우나 후배를 폭행한 적이 있다’ 평균1.19, ‘학교 급우나 후배에게 강제로 심부름을 시킨 적이 있다’ 평균1.19, ‘학교 급우나 후배에게 돈을 뺏은 적이 있다’ 평균1.18, ‘학교 급우나 후배에게 물건을 뺏은 적이 있다’ 평균1.17로 응답했고, 대부분의 학생이 이와 같은 경험이 전혀 없거나 거의 없는 것으로 나타났다.

인성의 하위 요인으로 분노조절에 대한 질문에 ‘나는 화가 나도 욕을 하지 않는다’ 평균2.92, ‘나는 화가 나면 심호흡을 하고 참는다’ 평균3.40으로 응답 했으며 화가 났을 때 욕을 참지 못하는 경우가 다른 사례에 비해 많은 것을 확인 할 수 있었다. 배려, 공감, 나눔에 대한 질문에 ‘나는 친구와 싸우고 먼저 화해를 시도한다’ 평균3.75, 나는 친구가 약속을 지키지 않아도 이해한다’ 평균3.27, ‘나는 친구의 의견을 존중한다’ 평균4.11, ‘나는 친구와 고민을 공유한다’ 평균4.16, ‘나는 아픈 친구를 잘 도와준다’ 평균4.02, ‘나는 친구의 공부를 잘 도와준다’ 평균3.73로 응답자 대부분의 학생이 배려와 공감 나눔을 실천하려고 노력하는 것을 알 수 있었다.

학교폭력의 피해를 조사한 결과 ‘심한 욕설이나 모욕을 당한 경험이 있다’ 평균15.56, ‘친구에게 폭행을 당한 경험이 있다’ 평균1.34, ‘친구에게 따돌림을 당한 경험이 있다’ 평균1.43, ‘선배에게 돈이나 물건을 빼앗긴 경험이 있다’ 평균1.35로 대부분 피해가 없었으나 욕설을 당한 사례가 다른 피해에 비해 가장 많은 것을 알 수 있었다.

#### 4. 이변량 상관관계

<표 9>는 학생들의 학교폭력 가해와 각 각의 독립변인들의 관계를 보여준다. 이 변량 상관관계 분석결과 학교폭력의 피해경험이 많은 수록 학교폭력의 가해가 증가하는(+)것을 알 수 있었다. 또한 성별의 경우 여학생에 비해 남학생이 학교폭력 가해와 좀 더 관계가 있는 것으로 나타났다. 인성요인은 분노조절과 공감, 나눔이 부적(-) 관계라는 것을 확인 할 수 있었다.

<표 9> 주요변인 간 상관관계(이변량 분석)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
학교폭력(가해)	1										
학교폭력(피해)	.614**	1									
성별 0=여, 1=남	.192**	-.096**	1								
체격	-.047	-.040	.170**	1							
건강	-.015	-.119**	-.110**	-.069*	1						
지난학기반석차	.019	.069*	.041	.042	-.096**	1					
가족형태	.002	.001	-.021	-.034	-.044	.104**	1				
분노조절	-.118**	-.024	.040	-.092**	.067*	-.092**	-.022	1			
배려	-.053	-.014	.015	-.047	.064*	-.012	.041	.223**	1		
공감	-.220**	-.148**	.066*	.063*	.042	-.048	-.017	.155**	.274**	1	
나눔	-.117**	-.092**	-.042	-.022	.174**	-.213**	.020	.224**	.200**	.260**	1

\*p<.05, \*\*p<.01

#### 5. 인성요인과 학교폭력의 영향관계(다중회귀분석)

이 연구는 인성요인과 학교폭력의 관계를 검증하고, 인성에 대한 개념의 적절성을 확보하고자 하는 연구로서 개인의 인구사회학적 특성 및 학교폭력과 관계가 크다고 알려진 이전의 학교폭력 피해경험을 통제한 상황에서 인성의 학교폭력에 대한 상대적 영향관계를 검증하고자 다중회귀분석을 실시하였다. 이에 따른 결과는 <표 10>과 같다.



〈표 10〉 인성요인과 학교폭력의 영향관계(다중회귀분석)

변수	B	$\beta$	t
(상수)	1.306		8.963
학교폭력피해	.478	.580	23.187 **
성별(남=1, 여자=0)	.138	-.121	4.811 **
체격	.006	.010	.401
건강	.039	.060	2.371 *
지난학기반석차	-.015	-.037	-1.467
가족형태	.006	.005	.193
분노조절	-.042	-.080	-3.125 *
배려	.005	.008	.288
공감	-.089	-.105	-3.950 **
나눔	-.031	-.057	-2.107 *

$R^2 = .413$

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

분석결과 첫째, 학교폭력피해는 학교폭력의 가해와  $p < .01$ ,  $t = 23.187$ 로 학교폭력 피해경험이 많을수록 폭력에 대한 가해 경험이 많을 것을 확인 할 수 있었다. 둘째, 성별은  $p < .05$ ,  $t = 4.811$ 로 남학생일수록 학교폭력의 가해경험이 많을 것으로 나타났다. 셋째, BMI 수치로 확인한 응답자의 건강과 학교폭력의 관계를 분석한 결과  $p < .01$ ,  $t = 2.371$ 로 건강한 학생일수록 학교폭력의 가해경험이 많은 것을 알 수 있었다. 넷째, 인성요인 중 분노조절은  $p < .05$ ,  $t = -3.125$ 로 분노조절이 약한 학생일수록 학교폭력의 가해경험이 많은 것으로 나타났다. 다섯째, 공감은  $p < .05$ ,  $t = -3.950$ 로 공감 능력이 부족한 학생일수록 학교폭력의 가해경험이 많아지는 것으로 확인되었다. 마지막으로 나눔은  $p < .05$ ,  $t = -2.017$ 로 나눔에 대한 인식이 적은 학생일수록 학교폭력의 가해경험이 많을 것으로 확인되었다.

이 연구에 포함된 주요 독립변인의 상대적 영향관계와 연구모형의 적합성에 대한 분석을 진행한 결과 학교폭력 피해경험( $\beta = .580$ ), 성별( $\beta = -.121$ ), 건강( $\beta = .060$ ), 분노조절( $\beta = -.080$ ), 공감( $\beta = -.105$ ), 나눔( $\beta = -.057$ )으로 학교폭력 피해경험이 가해경

힘에 가장 많은 영향이 있고, 뒤를 이어 성별, 공감, 건강, 분노조절, 나눔의 순으로 영향이 있는 것으로 확인되었다. 전체적인 모형의 적합도는  $R^2=.413$ 으로 종속변인에 대한 독립변인의 설명력이 41.3%인 것으로 나타났다.

## V. 맺음말

인간은 모두 삶을 윤택하고 안전하게 유지하고자 하는 의지를 가지고 있다. 따라서 개인의 안전을 지키고 유지하기 위해 범죄학에서는 그 원인과 대책을 찾고자 많은 노력을 기울이고 있다. 뿐만 아니라 다른 학문의 관점을 결합한 시도도 점차적으로 다양화 되고 있다. 그러나 아직까지 각 각의 분야에서 범죄의 원인으로 밝혀지고 있는 요인에 대한 개념은 연구방법과 접근형태에 따라 개념화하는 과정에서 이질감을 보이기도 하고 비판의 대상이 되기도 한다. 그러나 범죄의 원인으로 드러나고 있는 다양한 원인의 기본적 구성이나 내용을 살펴보면 동어반복적인 형태를 갖추고 있는 경우가 많다. 예를 들어 이 연구에서 사용된 ‘인상’은 범죄학에서는 자기통제력과 같은 미시적 차원의 심리적 요인이 다수 포함된 개념이지만 현재 우리나라 교육에서는 동양적 사고에 기초한 ‘인상’으로 보고자 하는 경향도 있다. 이는 연구자들로 하여금 혼란을 야기할 수도 있고, 처음 범죄학 연구방법을 접하는 사람에게는 틀린 방법으로 간주될 수도 있다. 그러나 이러한 과정은 좀 더 구체적이고 설명력이 높은 범죄의 원인요인을 탐구하는 기초과정으로 다각화된 접근에 대한 이해와 배려를 확장한다면 좀 더 좋은 결과를 이끌어 낼 수 있을 것이다.

이 연구는 최근 대학입시와 맞물려 사회전반적으로 확산되고 있는 교내폭력의 중요성을 학교폭력의 원인론적 관점으로 접근하고자 하는 것이다. 따라서 학교폭력을 학생이 갖는 사회인구학적 특성과 환경적 특성을 고려해 청소년비행의 유형으로 개념화 하고 범죄학에서 청소년비행의 원인으로 설명력을 갖추고 있는 요인들 중 대학입시의 평가적요소와 관련성이 높은 내용을 ‘인상’ 요인으로 개념화 하여 그에 따른 실제적 관계를 알아보고자 하였다. 그 결과 학교폭력의 피해경험이 높은 학생이 가해경험도 많은 것을 확인 할 수 있었다. 이는 다른 청소년범죄 피해조사에서 흔히 있는 결과로서 피해경험은 나아가 가해자가 될 수 있음을 시사해주고 있다. 또한 건강과 관련해 BMI 지수를 통해 조사대상자의 건강상태를 확인한 결과 건강한 학생

일수록 폭력의 가해경험이 많은 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 성인폭력범죄와 유사한 결과로써 학교폭력의 대부분이 위계나 위력에 의한 금품의 갈취나 놀림이 대부분이기 때문에 상대적으로 건강상태가 좋지 않거나 약한 학생이 피해자가 될 수 있다는 것이다. 마지막으로 인성요인으로 포함된 분노조절, 배려, 공감, 나눔 중 배려를 제외한 나머지 요인이 학교폭력의 가해경험에 영향이 있는 것으로 나타났다. 분노조절의 경우 분노조절 능력이 낮은 학생일수록 학교폭력의 가해 경험이었다. 또한 공감과 나눔에 대한 인식이 낮은 학생은 학교폭력의 가해경험이 많은 것을 확인할 수 있었다. 이처럼 이 연구에서 인성요인으로 설정된 분노조절, 배려, 나눔, 공감이 청소년비행의 원인에 영향을 미친다는 것이 연구결과로 확인되었다. 그러나 이러한 요인의 구성은 대부분 자기통제력과 사회통제에 포함되어 있었다. 다만 현실적으로 현재 입시제도에 어떤 형태로 녹아 있었는지에 대한 용어적 차이였다. 따라서 이 연구에서는 지금 학생의 인성평가를 통한 학교폭력의 영향관계가 청소년비행의 주요 요인으로 설명되어 질 수 있다는 것으로 보여주고 있다. 이와 같은 결과는 앞으로 학생의 인성을 평가하는 기준에 대한 새로운 시각을 제시하여 청소년비행의 원인을 밝히고 개선하는데 도움을 줄 수 있을 것으로 생각된다. 다만 인성에 대한 연구는 설문대상과 내용이 중요한 관계로 특정지역의 대학입시에 지원한 학생들을 대상으로 연구를 진행하여 전국적인 대표성에 한계가 있다는 점은 추후 연구에서 보완될 필요성이 있다.

## 참고문헌

- 강근석 외(2005). 회귀분석. 서울: 교우사.
- 권석만(2011). 인간관계의 심리학. 서울: 학지사.
- 권오명(2005). 학교폭력의 원인과 대책에 관한 소고. 법학연구, 18, 257-279.
- 김경태(2007). 학교폭력 피해자의 지원 방안. 피해자학연구, 15(1), 175-201.
- 김범수(2008). 학교폭력 실태분석과 예방대책에 관한 연구. 사회과학연구, 17, 1-22.
- 김수동(2004). Noddings의 배려를 위한 학교교육론. 아시아교육연구, 5(4), 219-250.
- 김완순(2008). 배려윤리의 이론적배경. 윤리문화연구. (4). 47-89.
- 노혜련·김형태(2006). 학교폭력예방프로그램의 효과성과 운영방식에 관한 질적연구. 한국 사회복지학회 학술대회 자료집, 11.
- 한성구(2010). 학교폭력 예방을 위한 초등학교 인성교육 프로그램 개발 연구. 한국철학논집. (28). 183-212.
- 문은주(2011). 고등학생용 분노조절 프로그램 개발. 중등교육연구, 59(2), 443-480.
- 안정미 외(2012). 청소년의 분노정서경험 관련 요인에 관한 연구. 청소년학연구, 19, 267-292.
- 이미식(2003). 배려의 윤리의 활용 방안에 관한 연구. 열린교육연구, 11(2), 109-129.
- 이인재(2010). 초등학생들의 사회-정서적 능력 함양을 위한 인성교육 통합 프로그램의 효과 분석. 도덕윤리과 교육. (31). 49-82
- 정희태(2011). 학교폭력 예방과 갈등해결 방안. 윤리연구, 83, 123-162.
- 한국대학교육협의회(2012). 입학사정관전형의 인성평가 강화 방안(안). 2012년 입학사정관제 운영지원사업 행정연수자료. 한국대학교육협의회.

【Abstract】

**A study on factors affecting high school  
students of school violence  
– Focusing on personality factors –**

Lee, Jung-Duk  
Chang, Jeong-Hyeon

The school is committed to the role of public education for the effective development of student academic achievement and intellectual ability. It is also a space to expand the range of care and understanding for others with as a member of the academic community as well. However, the reality of our country schooling has been pointed out that if a lot about the lack of character education related to the attitude of life care for others and feel a sense of responsibility. An individual is not necessarily emotional intelligence There are side out, as well as grow into adults, schools are obliged to teach a variety of methods associated with it. Nevertheless, education is not of the country beyond the formal excessive administrative work or other activities due to the process of character education to neglect, including the work of teachers. Therefore, students brought the expansion of the act that should not, and eventually lead to serious social issues that directly harm others, such as school violence. Therefore, students brought the expansion of the act that should not, and eventually lead to serious social issues that directly harm others, such as school violence. This study is based on an act of juvenile delinquency and criminology education was to refine the concept of toughness and validate the relationship between school violence through empirical research. Accordingly, from July 1, 2013 September 31, 2013 to 277 high schools across the country are attending the third year of the schools available for non-response and analysis of the students who participated in the admission and simulated typical presentation of K University in Gyeonggi-do not judge students in the final analysis, except for the data and data from a total of 1045 patients were utilized. As a result, many schools have experienced violence, male student work can be applied to a lot of rock school violence was experienced. Also, a lot of experience can be applied to a healthy student rock school

violence, anger-control and empathy, this is considered a low student showed consciousness experienced school violence exerted.

**Key words** : School, school violence, juvenile delinquency, personality, anger-control, sharing, empathy