아시아교육연구 18권 3호
Asian Journal of Education
2017, Vol. 18, No. 3, pp. 413-440.

한국과 중국 중학생 괴롭힘의 가해, 피해 및 가·피해 경험에 영향을 미치는 심리적 변인에 관한 비교 연구*

양상(杨爽)**
오인수(吳仁秀)***
손지향(孫智享)****

논문 요약

본 연구는 한국과 중국에 소재한 중학교 1, 2학년 학생 557명(중국291명, 한국 266명)을 대상으로 설문조사를 실시하여 이들의 학교 괴롭힘 경험을 비교하였다. 첫째, 전체 학생을 가해자, 피해자, 가·피해자 및 무경험집단으로 유형을 구분하여 비율을 비교한 결과 가해학생은 한국이, 피해학생과 가·피해학생은 중국에서 그 비율이 높았다. 둘째, 4가지 유형별 심리적 변인의 차이를 검증한 결과 한국 학생은 자존감과 공격성에서, 중국 학생은 분노와 공격성에서 집단 간 유의미한 차이를 보였다. 셋째, 다항로지스틱 회귀분석을 통해 무경험 집단을 준거집단으로 나머지 3유형을 예측하는 변인을 확인한 결과 한국의 경우 자존감은 피해집단을, 친사회성과 공격성은 가·피해 집단을 예측하였다. 반면 중국의 경우 정서조절과 분노는 가해집단을, 정서조절과 불안·우울은 가·피해 집단을 예측하였다. 본 연구는 한국과 중국에서 교육적 현안으로 인식되는 괴롭힘 경험과 관련된 심리적 변인을 심층적으로 분석하여 양국 간의 괴롭힘 현상을 비교한 점에서 의의를 지닌다. 본 연구의 결과를 바탕으로 한국과 중국에서 효과적으로 괴롭힘을 예방하고 개입하기 위한 시사점을 제시하였다.

주요어: 괴롭힘, 가해자, 피해자, 가·피해자, 심리적 변인, 비교 연구

---

* 본 논문은 양상의 석사학위논문을 수정, 보완한 것임.

** 제1저자. 이화여자대학교 교육학과 석사과정
*** 교신저자. 이화여자대학교 교육학과 부교수, insoo@ewha.ac.kr
**** 이화여자대학교 교육학과 박사과정

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

전 세계적으로 공통적인 교육의 현안 중에는 학교폭력의 문제가 있다(박주형, 정제영, 2012; 이현승, 2016). 이에 동서양을 막론하고 학교폭력의 핵심적 행동인 괴롭힘(bullying)에 대한 국가 비교 연구가 증가하고 있는 추세이다(Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, Gabhain, Scheidt & Currie, 2005; Smith, Kwak & Toda, 2016). 본 연구에서 초점을 둔 한국과 중국 역시 1980-90년 접어들어 괴롭힘 문제가 사회적으로 이슈화 되고 있으며, 지금까지 양국의 정부는 이 문제를 해결하기 위해 다양한 정책을 마련하고 있다(노연상, 이상훈, 2013; 위원야, 2016).

한국에서는 1990년대 중·후반 괴롭힘 피해 학생이 자살하면서 '왕따'라는 신조어가 발생하였고, '은따', '전따'와 같은 파생어를 발생시키며 점차 확산되었다. 이후 2011년 말 대구에서 중학생이 자살하면서 다시금 괴롭힘 현상이 주목을 받았고, 정부는 『학교폭력 종합 근절 대책안』을 발표하며 무관용 원칙을 철저하게 시행하여 2012년 이후 학교폭력이 감소추세로 접어들었다(교육부, 2017). 그러나 2015년부터 초등학생의 학교폭력이 증가추세로 접어들었고(교육부, 2017), 청소년폭력예방재단에서 실시하는 학교폭력 실태조사에서도 2012년부터 감소하던 추세가 2015, 2016년 2년 연속 다시 증가세로 접어든 것으로 확인되었다(청소년폭력예방재단, 2017). 가시적인 물리적 괴롭힘은 감소하는 것으로 보이나 비가시적인 정서적, 사이버 괴롭힘은 증가하고 있으며, 저연령화되는 등 괴롭힘 현상이 새로운 국면을 보이고 있다(이규미 외, 2014).

한편 중국의 경우에는 괴롭힘에 관한 연구가 아직까지 학교폭력 실태에 초점을 둔 기초연구 수준에 머물고 있으며, 1980년 이후 이 현상에 주목하기 시작하였고, 주로 2000년 이후부터 학교폭력을 주제로 연구가 진행 되었다. 薛平(2010)의 연구에 의하면 괴롭힘의 피해를 경험한 학생들의 비율은 32.5%, 가해 행동을 한 학생들의 비율은 약 36%, 이를 목격한 적이 있는 학생들의 비율은 약 48%로 비교적 높게 났다. 괴롭힘은 주로 학교폭력의 맥락에서 이해되며, 학교폭력 역시 청소년 범죄의 하위 유형으로 간주되는 경향을 보인다(이현승, 2016). 중국 정부 역시 1991년부터 다양한 규정과 제도를 통해 괴롭힘의 문제를 해결하기 위해 노력해 오고 있지만 한국처럼 학교폭력을 단일하게 다루는 법제화는 이루어지지 않았다(위원야, 2016).

세계적으로 진행되고 있는 괴롭힘 연구의 방향은 크게 3가지로 분류된다. 첫 번째는 괴롭힘의 발생 연령 및 발생유형과 빈도 등의 상황을 알아보는 실태 연구이다(Akiba, LeTendre, Baker & Goesling, 2002). 두 번째는 괴롭힘과 관련이 있는 다양한 변인간의 관계를 분석하고 괴롭힘의 발생 과정을 탐색하는 연구이다(Altun & Baker, 2010; Gumpel & Sutherland, 2010). 세 번째는 괴롭힘에 대한 효과적인 개입 방안을 찾고 예방 대책을 제안하는 연구이다 (Eliot, Cornell,

Gregory & Fan, 2010; Olweus, 1993; 1994). 한국과 중국의 괴롭힘 관련 행동을 비교한 선행연구들은 주로 첫 번째 유형인 실태연구가 주류를 이루어 왔다(육담성, 2012; 위원야, 2016; 이현승, 2016). 반면 양국 간의 괴롭힘 관련 심리적 변인을 분석한 연구는 매우 제한적이다. 고운산(2015)이 괴롭힘 가해, 피해, 가·피해자와 괴롭힘에 관여하지 않은 학생 4집단 간의 도덕성, 공격성, 스트레스 등의 차이를 분석한 연구 이외에는 연구가 발표되지 않았다. 이에 본 연구에서는 한국과 중국의 학교 괴롭힘 경험의 실태를 분석하고, 괴롭힘 가해, 피해, 가·피해의 행동을 예측하는 심리적 변인이 양국의 학생들 사이에서 차이가 있는지 심층 분석하고자 하였다.

한국과 중국은 비교적 최근에 급격한 사회변화를 겪었으며, 이러한 사회변화의 맥락에서 교육정책의 변화 및 이에 따른 학교의 문제가 다양화되는 공통점을 겪고 있다. 양국은 지리적으로 강 하나를 사이에 둔 인접국이고, 같은 동아시아 한자 문화권에 속해 있기 때문에 전통문화나 생활풍습상 높은 유사성을 보인다. 또한 양국 모두 "유교문화권"에 속해 있어 학업을 강조하는 분위기 등 교육 ·문화적 공통점이 많지만 한국은 경제체제상 자본주의 국가이고, 중국은 사회주의 국가라는 사회구조와 경제활동 측면에서 차이가 존재한다. 특히 중국은 한 가정, 한 자녀 정책을 시행한 이후 부모의 과보호적 양육태도로 인해 학생들의 이기적이고 독선적인 행동이 증가하고 있으며(위원야, 2016), 또한 중국에서는 학교 내 폭력만을 다룬 단일법이 존재하지 않고, 괴롭힘 행동에 대한 사회적 민감도가 한국에 비해 낮은 편이다(이현승, 2016). 반면 한국은 괴롭힘과 관련해서 2000년대 초반 『학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률(이하 학폭법)』이 제정된 이후 무관용(zero-tolerance) 정책을 일관되게 적용하고 있어 최근에는 학교 내의 폭력이 감소하는 추세에 있다(교육부, 2017). 한국과 중국은 학교 괴롭힘의 법제적 대응 측면에서도 국가간 차이가 있다. 특히 선행연구들은 양국 간 폭력의 유형에서 차이를 보인다는 것을 확인하였다(육담성, 2012; 위원야, 2016). 예를 들어 육담성(2012)의 연구에서는 한국은 학교폭력 유형 중 언어폭력 37.0%, 신체폭행 28.0%, 집단따돌림 20.5%로 전체의 85.5%를 차지할 정도로 3가지 유형에 집중되어 있는 반면, 중국은 언어폭력이 41.3%, 신체폭행이 20.3%를 차지하며 2가지 유형에 집중되어 있고, 집단따돌림, 금품갈취, 집단따돌림, 교사체벌은 각 10% 미만으로 나타났다. 특히 집단따돌림은 한국(20.5%)이 중국(9.3%)보다 2배 이상 높게 나타났다. 한국에서는 상대적으로 빈도가 낮아 학교폭력 유형으로 포함시키지 않는 교사체벌이 중국은 9.0%로 나타나 한국의 3.0%라는 수치보다 3배 더 많이 발생하는 것으로 나타났다. 이러한 양상은 위원야(2016)의 결과에서도 유사하게 나타났는데, 양국모두 신체폭력이나 언어폭력이 가장 높게 나타났지만, 중국은 학생들 간의 학교폭력 뿐만 아니라 교원에 의한 폭력도 높은 것으로 나타났다. 이와 같은 차이점으로 인해 본 연구에서는 괴롭힘 행동이 양국 간에 서로 다른 양상을 보일 것으로 가정하였고, 그러한 행동에 영향을 미치는 심리적 변인 또한 차이가 있는지 확인하고자 하였다. 이에, 본 연구에서는 괴롭힘에 관여하는 학생을 가해자(bullies)와 피해자(victims) 이외에 가해와 피해를 동

시에 경험하는 가·피해자(bully-victims)로 구분하여 이들의 심리적 특성의 차이에 주목하였다. 선행연구들에서는 가해자와 피해자가 매우 다른 심리적 특성을 갖고 있다는 것을 일관되게 확인하였다(김예성, 김광혁, 2008; 신희경, 2006; 조영일, 2013). 특히 최근에는 가해와 피해를 동시에 경험하는 가·피해자에 주목하고 있는데 이는 가·피해를 중복하여 경험하는 학생들의 비율이 높을 뿐만 아니라(도기봉, 오주, 2010; 이승연, 오인수, 이주연, 2014; 장덕희, 2007) 가·피해자가 가해자 혹은 피해자보다 더욱 심리적으로 위험한 집단임이 밝혀지고 있기 때문이다(신혜섭, 2005; Holt & Espelage, 2006; Toblin, Schwartz, Gorman, & Abou-ezzeddine, 2005). 여러 선행연구들은 괴롭힘을 경험하는 이러한 4집단이 심리적인 면에서 서로 다름을 보여주고 있다(고경은, 이수림, 2015; 이승연, 오인수, 이주연, 2014; 오주, 아영아, 2006). 이에 본 연구에서는 괴롭힘을 전혀 경험하지 않은 무경험 집단과 비교하여 가해자, 피해자, 가·피해자가 어떠한 심리적 특성에서 차이를 보이는지 확인하고 어떠한 심리적 변인들이 가해, 피해 및 가·피해 행동을 예측하는지 분석하고자 하였다. 또한 본 연구에서는 이러한 변인을 확인함으로써 효과적으로 괴롭힘 관련 행동을 줄일 수 있는 실증적 근거를 마련하고자 하였다. 특히 이러한 심리적 변인이 한국과 중국 학생들 사이에 어떠한 차이가 있는지 살펴보고자 하였다.

본 연구는 한국과 중국의 중학생을 대상으로 하였는데, 그 이유는 중학생의 경우 괴롭힘 행동이 가장 심각하기 때문이다(문미숙, 2012). 초등학생의 경우 괴롭힘에 대한 민감성이 높기 때문에 괴롭힘 발생비율이 높게 나타나는 경향을 보이기도 하지만(교육부, 2017), 여러 선행연구들은 괴롭힘이 중학교 시기에 절정에 달하며 그 정도가 가장 심각하다는 점을 보고하고 있다(최종혁, 2002; Pellegrini & Long, 2002). 특히 중학교 시기는 사춘기를 겪으면서 신체적·인지적 부분에서 급속한 성장을 보이기 때문에 모험성과 정서적 미성숙성, 충동성, 그리고 반항적인 심리와 행동으로 인해 괴롭힘 행동이 더 빈번하게 나타날 수 있다. 따라서 본 연구에서는 이러한 발달적 특징을 감안하여 한국과 중국 중학생들의 괴롭힘 경험을 분석하였다.

이상에서 살펴본 연구의 필요성에 기초하여 본 연구에서는 한국과 중국의 학교 괴롭힘의 실태를 파악하고 괴롭힘에 영향을 미치는 변인을 비교하고자 하였다. 괴롭힘을 경험하는 학생들을 4집단(가해자, 피해자, 가·피해자, 무경험자)으로 구분하여 집단별 심리적 특성의 차이를 분석하였다. 심리적 특성의 경우 선행연구(오인수, 이승연, 이미진, 2015)에서 가해와 피해 관련 핵심 심리적 변인으로 주목한 8가지 변인(자존감, 공감, 자기주장성, 친사회성, 정서조절, 분노, 공격성, 불안·우울)을 사용하였으며, 각 변인의 설정 근거는 이론적 배경에서 상술하였다. 이러한 변인들은 여러 선행연구에서 가해, 피해 및 가·피해 행동과 관련이 있는 것으로 알려져 있는데, 특히 본 연구에서는 무경험 집단과 비교하여 가해, 피해 및 가·피해 행동을 예측하는 심리적 변인을 확인고자 하였다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 괴롭힘 가해, 피해 및 가·피해 경험의 비율이 한국과 중국 사이에 차이가 있는가?

연구문제 2. 괴롭힘 가해자, 피해자 및 가·피해자의 심리적 특성(자존감, 공감, 자기주장성, 친사회성, 정서조절, 분노, 공격성, 불안·우울)이 한국과 중국 사이에 차이가 있는가?

연구문제 3. 괴롭힘 가해, 피해 및 가·피해 행동에 영향을 미치는 심리적 특성(자존감, 공감, 자기주장성, 친사회성, 정서조절, 분노, 공격성, 불안·우울)이 한국과 중국 사이에 차이가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 괴롭힘의 이해

1) 괴롭힘의 정의 및 특징

괴롭힘은 불링(bullying)을 번역한 것인데 이는 또래 사이에서 발생하는 폭력적 행동으로 북유럽 국가에서 최초로 개념화하여 현재 전 세계에서 그 개념을 사용하여 학교폭력 현상을 설명하고 있다(이승하, 2012). 괴롭힘에 대한 연구는 1970년대의 북유럽 국가들로부터 연구가 시작되었다(Olweus, 1978; Pikas, 1975). 그 중 Olweus(1978)의 개념이 전세계적으로 가장 널리 인용되는데 그는 괴롭힘(bullying)을 대인관계 내에서 힘의 불균형에 의해 일어나는 것으로, 한 명 혹은 여러 명의 학생들이 한 학생에게 반복적이고 지속적으로 부정적인 행동을 하는 것'이라고 정의하였다. 이 개념은 3가지 특징을 괴롭힘의 조건으로 설명하는데 첫째는 가해자와 피해자 사이에 존재하는 힘의 불균형(imbalance of power), 둘째는 피해자에게 의도적으로 피해를 입히려는 의도성(intentional harm), 셋째는 이러한 행동이 되풀이되는 반복성(repetition)이다(Olweus, 1993; 1994).

서양에서 불링에 대한 연구가 진행될 때 한국은 1990년 중후반에 '왕따'라는 단어가 독립적으로 생겨나며 괴롭힘 현상에 주목하였고 이후 집단따돌림, 괴롭힘, 학교폭력 등의 용어들과 혼용되기 시작하였다(박종효, 2012). 오인수(2010b)는'괴롭힘'이 불링을 가장 정확하게 표현한 용어라고 제시하였으나, 괴롭힘과 관련된 연구들은 불링을 따돌림과 괴롭힘 두 개의 용어로 혼용하여 사용하고 있다(김혜원, 2011). 한편 2004년 학폭법이 법제화 되면서 학교폭력의 용어가 광범위하게 사용되고 있으나 현행 학폭법은 7가지 유형의 하위 폭력(예: 신체폭력, 언어폭력, 따돌림, 강요, 금품갈취, 사이버 따돌림, 성폭력)을 매우 포괄적으로 포함하고 있다. 또한 왕따, 따, 따돌림 등의 용어도 많이 사용되나 이러한 용어는 상대를 따돌린다(reject)는 것에 초점을 두어 괴롭힘의 하위 유형인 사회적(social), 관계적(relational) 괴롭힘이란 협소한 의미를 지닌다. 한편 중국

에서는 불링을 欺凌(치링)과 霸凌(빠링) 두 개의 용어로 혼용하여 사용하고 있다. 이 두 용어는 불링의 개념이 중국에 소개된 이후 만들어진 신조어로 불링의 일반적 개념과 같은 의미로 소개되고 있다. 어감상 霸凌(빠링)은 좀 더 힘의 불균형에 기초한 괴롭힘을 의미하고, 欺凌(치링)은 관계 사이에서 발생하는 괴롭힘의 의미가 있다.

괴롭힘에 대한 정의는 중국 문헌마다 조금씩 다르게 나타나는데, 발생 장소에 따라 학교에서 발생하는 괴롭힘과 학교 밖에서 발생하는 괴롭힘으로 구분하여 정의한다. 徐久生(2004)은 교내 괴롭힘을 학교 선생님 및 학생들에게 신체적·심리적 폭력행위와 학교 재물이나 선생님 및 학생들의 재물에 대한 폭력행위로 규정하였다. 한편 何沙外(2012)는 학교 내에서 선생님, 동급생, 외부인 등의 사람이 학생을 대상으로 폭력을 사용하여 학교의 정상적인 질서와 학생의 학업활동을 침해하는 행위로 규정하였다. 본 연구에서는 불링과 동의어로 괴롭힘을 사용하였고, Olweus(1978; 1993; 1994)의 정의를 차용하여 가해학생이 우월적 지위와 힘을 이용하여 피해학생에게 피해를 주려는 의도적이고 반복적으로 행하는 행동으로 괴롭힘을 규정하였다.

2) 괴롭힘 가해, 피해, 및 가·피해자의 특징

괴롭힘 가해, 피해 및 가·피해자는 공통적인 특징을 공유하기도 하지만 서로 다른 특성을 지닌 것으로 알려져 있다(곽금주, 2000; 양계민, 정현희, 1999). 먼저 가해자의 가장 뚜렷한 특징은 공격성과 충동성, 피해자에 대한 낮은 공감능력, 높은 분노 성향이다(박진, 2003; 이동형, 이승연, 신현숙, 2011). 피해학생에 비해 불안과 우울의 수준이 높지 않은 것으로 알려져 있지만, 그렇지 않은 경우도 존재한다(강윤형 외, 2010). 이들은 힘과 권력에 대한 욕구가 강하고 타인에 대한 지배욕이 높은 특징을 보이며(Olweus, 1994), 적대감이 높을수록, 강박적 증상이 적을수록 가해행위를 보다 많이 보이는 경향이 있다(김영길, 2012). 특히 가해학생들은 가정, 학교, 사회문화적 요인의 영향을 많이 받는데 폭력적이고 강압적인 양육환경에서 성장한 경우가 많고(이시형, 1998; Loeber & Dishion, 1984), 비행을 일삼는 친구들과 자주 접촉하며 비행 및 폭력의 노출의 정도가 많을수록 폭력행동을 나타낼 가능성이 높다(한국형사정책연구원, 1997).

한편 피해자의 가장 뚜렷한 특징은 부정적 자기개념, 낮은 자존감, 피해의식, 좌절감, 무력감, 불안, 분노, 우울 등의 정서라고 알려져 있다(박진, 2003). 이러한 특성을 뒷받침하듯 괴롭힘 피해학생들의 정신건강 실태를 조사한 결과에서 불안, 우울, 공격성, 대인예민성, 강박증, 편집증, 신체증상과 같은 문제가 높게 나타났다(신성웅, 권석우, 신민섭, 조수철, 2000). 괴롭힘 피해학생들은 학업 및 교우관계에서 스트레스가 높으며, 학교를 기피하고, 학업성적 및 생활만족도 측면에서도 가장 낮게 나타나 학교 적응에 어려움을 겪는다(Olweus, 1994; Sharp & Smith, 1994).

그 동안의 학교폭력에 대한 연구는 가해자 또는 피해자를 중심으로 이루어져 왔지만 최근에

는 이 둘을 동시에 경험하는 가·피해자에 대한 관심이 증가하고 있다. 왜냐하면 가해와 피해를 동시에 경험하는 비율이 점차 늘고 있으며, 많은 선행연구에서 가해 또는 피해 경험만 있는 학생들보다 가해와 피해를 중복으로 경험했을 때 학교적응에 더욱 큰 어려움을 경험한다고 보고되고 있기 때문이다(고경은, 이수림, 2015; 신혜섭, 2005; Lereya, Copeland, Zammit & Wolke, 2015; Lester, Cross, Shaw & Dooley, 2012). 가·피해자 집단은 가해 혹은 피해자 집단과 비교하여 불안·우울, 공격성의 정도가 높아 또래로부터 더 많이 거부되는 경험을 한다(Toblin, Schwartz, Gorman, & Abou-ezzeddine, 2005). 또한 문제를 해결하기 위해 폭력을 사용하거나, 피해자의 표적에서 벗어나기 위해 가해행위에 가담하는 등 악순환의 고리에서 벗어나지 못하는 경향을 보이는데(오주, 아영아, 2006), 이러한 가·피해자의 복합적인 특징은 이들에 대한 개입을 어렵게 한다. 학교폭력 가해 및 피해의 중복경험을 한 청소년들에게 효과적으로 개입하기 위해서는 다각적인 관점의 추가적인 연구가 요구되고 있는 실정이다.

3) 한국과 중국의 괴롭힘 연구의 비교

중국과 한국은 같은 문화적 유사성이 있을 뿐만 아니라, 중국내 외국인 유학생 중 한국인의 비율이 가장 높으며(教育部, 2017), 한국에 가장 많은 외국인 유학생이 중국인이라는(교육부, 2014) 통계 자료들을 감안할 때 양국간의 활발한 교류는 국가를 넘어서 학교의 교육 문화에도 충분한 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 이러한 의미에서, 양국의 학교 괴롭힘 실태 및 변화 추이를 파악하고 비교하는 연구는 앞으로의 학교 괴롭힘 문제를 효과적으로 예견하고 대처하는데 도움을 줄 수 있을 것이다. 그러나 지금까지 한국과 중국의 학교 괴롭힘 문제를 분석하여 비교한 연구는 매우 부족한 실정이다. 한국과 중국의 학교 괴롭힘 문제를 비교한 연구는 2010년 이후부터 한국에서 조금씩 시작되었는데, 그 선행연구들을 살펴보면 다음과 같다.

고운산(2015)의 연구에서는 학교폭력이 한국보다 중국에서 더 많이 발생하는 것으로 나타났으며, 위원야(2016)의 연구에서는 남학생이 여학생보다, 초등학생과 중학생이 고등학생보다 학교폭력을 더 많이 경험하는 것으로 나타났다. 학교폭력 발생의 개인적 요인으로는 외모, 성별, 연령과 같은 공통적인 요인이 있었으나 중국은 조이혼율 및 결손가정의 증가, 생계를 위한 경제활동으로 인한 부모와의 교류 부족이 주된 요인으로 나타난 반면, 한국은 입시, 성적 등의 고학력위주의 교육환경과 제도가 주된 원인으로 분석되었다. 최미경 등(2004)의 연구에서는 한국, 중국, 조선족 중고등학생 1,905명을 대상으로 학교괴롭힘 피해실태를 조사, 분석하였다. 그 결과, 한국학생이 중국학생이나 조선족 학생에 비하여 피해발생율은 현저히 적게 나타났으나, 괴롭힘 방식에서 은근히, 빈번하게, 집단적으로 따돌리는 경향을 나타내는 것으로 확인되었다. 또한 한국은 학교내에서의 괴롭힘 피해가 가장 많았으나, 중국과 조선족은 학교 밖에서 발생되는 경우

가 많아 중국에서의 개입이 한국보다 더 어려울 수 있음을 지적하였다. 이현승(2016)은 한국과 중국, 일본 3개국의 학교폭력 현상에 대한 비교연구를 진행였는데, 한국, 중국, 일본은 유사한 문화특성상 학교폭력에 대한 이해, 발생현황, 폭력 경향이 비슷하다는 공통성이 있으나, 학교폭력에 대한 심각도나 대처방식에서는 국가간 차이가 있다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 선행연구에서는 한국과 중국의 학교폭력 및 괴롭힘을 비교한 연구들은 두 국가에서 발생하는 괴롭힘의 문제가 유사한 패턴을 보이기도 하지만 그 발생 원인이 다를 수 있음을 제시하고 있으며, 양국이 괴롭힘에 대처하는 방식 등이 다른 점을 지적하고 있다. 한편 선행 연구들은 주로 괴롭힘의 실태나 정책을 비교하는 연구들인 반면, 본 연구는 괴롭힘에 관여하는 학생들의 심리적 특성을 비교하고 괴롭힘 행동을 예측하는 특성을 비교하려는 점에서 선행연구들과 차별성을 지닌다.

2. 가해, 피해, 가·피해자의 심리적 특성

본 연구에서 주목한 가해, 피해 및 가·피해자의 심리적 특성은 모두 8가지(자존감, 공감, 자기주장성, 친사회성, 정서조절능력, 분노, 공격성, 불안·우울)로 오인수, 이승연, 이미진(2015)이 괴롭힘 가해 및 피해자의 효과적 개입을 위해 선별한 핵심적 변인이다. 각 변인과 가해, 피해 및 가·피해자의 특성과의 관련성을 설명하면 다음과 같다.

자존감은 자신의 가치에 대한 정의적 평가를 의미하며(Rosenberg, 1979) 괴롭힘 연구에서 다양하게 분석되었다. Tsaousis(2016)은 자존감과 괴롭힘의 관계를 분석한 121개의 연구를 메타 분석한 결과 괴롭힘 피해경험은 자존감과 강한 부적관계를 가지는 반면, 가해경험은 상대적으로 약한 부적 관계를 가지는 것을 확인하였다. 일부 연구는 가해자의 자존감이 다른 집단에 비해 오히려 높다는 결과를 보고한다(이춘재, 곽금주, 2000; 한종철, 이민아, 이기학, 1999; Conner, et al., 2004). 가해자들 스스로 자신을 긍정적으로 생각한다는 연구들(이민아, 1998; 이춘재, 곽금주, 2000)은 이러한 결과를 뒷받침한다. 특히 가해와 피해를 동시에 경험하는 가·피해자의 자존감이 다른 집단에 비해 가장 낮은 것으로 알려져 있다(신혜섭, 2005; 이춘재, 곽금주, 2000).

공감은 다른 사람의 입장에서 생각하고 다른 사람의 감정을 체휼하는 특성으로(오인수, 2010a; Batson, 1987) 괴롭힘 연구에서 다양하게 분석되었다. 낮은 공감 수준을 보이는 학생들이 괴롭힘 가해를 할 가능성이 높았다(Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2008; Jolliffe & Farrington, 2006). Hoffman(2000)은 높은 공감 능력을 가진 사람일수록 자신의 행동으로부터 유발되는 타인의 감정을 쉽게 예견할 수 있기 때문에 공격적인 행동을 조절할 수 있는 것으로 보고하였다. 반면, 또래로부터 공격을 받는 학교 괴롭힘 피해학생들도 타인의 감정에 둔한 특징을 나타내었고(박종효, 2007), 공감능력이 결핍된 학생들은 상황에 맞는 적절한 태도를 선택하는 것이 어려

위 학교 괴롭힘의 피해대상이 되기 쉬운 특성이 있었다(Woods, Hall, Dautenhahn, & Wolke, 2007). 가 ·피해자의 공감능력에 대한 연구는 매우 부족한데, 가해자와 피해자의 특성을 모두 갖는 가 ·피해자의 특성상 괴롭힘 경험이 없는 집단에 비하여 공감능력이 낮을 것으로 유추된다.

자기주장성은 타인의 기분을 해치지 않는 범주 내에서 자신의 권리를 위한 의사를 솔직히 표현하는 행동을 의미하는데(임승규, 2000), 선행연구에 의하면 학교에서 위축 또는 괴롭힘을 당하는 학생들은 자기주장을 제대로 하지 못해 권리를 침해당하는 경우가 많으며(한영주, 1999; 서미정, 2006), '왕따'와 '학교 괴롭힘'과 같은 심각한 학교 부적응 문제로 심화되기도 한다(김애자, 2002). 또한 가·피해자는 피해자보다 자기주장성이 강한 것으로 보고되는데 자기를 주장하면서 쉽게 화를 내는 특성이 있어 또래에게 거부되는 특징을 보인다(김종미, 1997).

친사회성은 외적인 보상을 기대하지 않고 타인을 유익하게 하기 위하여 자발적으로 수행하는 행동특성을 의미한다(Bartal, 1976). 선행 연구들의 결과에 따르면 학교 괴롭힘 가해자들은 피해자에 비해 협동성이 부족한 것으로 보고되고 있다(Rigby, Cox, & Black, 1997). 친사회성 중 이타성은 공격행동과 부적인 상관관계가 있는 것으로 밝혀져 괴롭힘 가해 행동을 감소시킬 수 있다(이상희, 2008). 반면, 괴롭힘을 당한 피해자들은 또래 집단 내에서 인정받는데 필요한 친절, 협동, 친사회적 기술이 부족하다고 보고되고 있다(Hodges, Malone, & Perry, 1997; Egan & Perry, 1998). Toblin과 동료들(2005)은 가·피해자의 또 다른 표현일 수 있는 공격적 피해자(aggressive victims)는 다른 유형의 괴롭힘 피해자에 비해 친사회성 수준이 낮은 편임을 지적하였다.

정서조절은 타인과 자신의 정서를 정확하게 인식하고, 정확하게 표현하면서 개인의 정서를 특정목표와 대상이나 환경에 따라 기능적으로 조절하는 것을 의미한다(강지흔, 박성연, 2005). 선행연구에서는 자신의 정서를 명확하게 인식하는 사람은 그렇지 않은 사람에 비하여 더 적응적이고, 신체적·심리적 안녕감이 높으며, 정서를 명확히 인식하지 못하는 사람은 불안 및 우울을 경험할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다(최은실, 방희정, 2010). 한유진(2004)의 연구에서도 정서를 명확하게 인식할수록 또래관계에서 공격적 행동을 덜하게 되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 괴롭힘 행동을 예측함에 있어서 정서인식이 정서조절에 영향을 미치고, 이를 적절히 조절하는 것의 실패로 불안이나 우울 등 부정적 정서를 경험하게 될 것으로 유추해 볼 수 있다.

분노는 인간의 본능적인 정서이며, 일상생활에서도 자주 경험하게 되는 강한 정서이다(김은영, 1997). 청소년기의 분노는 아동기에 비하여 더 오래 지속되는 경향이 있으며, 사회적 욕구가 저지될 때, 자기발전에 방해를 받을 때, 자기주장을 못할 때, 간섭이나 압박, 충고, 무시를 경험할 때 분노는 증가한다(권혜진, 2005). Camodeca와 Goossens(2005)의 연구에 의하면 분노는 반응적 공격성을 나타내는 학생들의 주요 정서로 나타났으며, 반응적 공격성을 보이는 학생들이 훨씬 쉽게 흥분하고, 분노의 폭발로 인한 공격적 행동을 보일 가능성이 높게 나타났는데, 이는 Arsenio와 Lemerise(2001)의 연구 결과와도 일치한다. 결과적으로 분노가 공격적인 행동 목표

선택에 따른 보복적 행동을 이끌어 낸다고 볼 수 있다. Boman과 동료들(2003)은 청소년이 학교에서 보이는 파괴적이고 공격적인 행동은 인지적 차원에서의 분노와 관련된다고 하였다.

공격성은 상대에게 해를 끼치려는 의도 및 행동이라고 설명할 수 있는데, 이러한 공격성은 폭력행위와 밀접한 관련이 있으며, 선행연구에서는 공격성은 일관되게 학교 괴롭힘 가해 행동과 상관이 있었다(오인수, 2010a), 김창군과 임계령(2010)의 연구에서는 학교 괴롭힘 가해자에게 나타나는 심리사회적 특성 중 가장 많은 부분을 차지하는 것이 공격성임이 확인되었다. 최근 괴롭힘 연구에서는 공격성을 반응적 공격성과 선제적 공격성으로 나누어 분석하는 경향이 있는데, 선제적 공격성은 가해행동을 예측하며, 가해와 피해를 중복으로 경험하는 가·피해집단의 선제적 공격성이 가장 높은 것으로 나타났다(조주영, 오인수, 2014). 한편, 피해자는 일반집단보다는 반응적 공격성이 더 높지만, 선제적 공격성에서는 차이가 없었으며, 그들의 반응적 공격성조차 가해자나 가 ·피해 중복 집단보다 더 낮은 것으로 나타났다(Salmivalli & Nieminen, 2002).

불안 및 우울은 학교 괴롭힘의 가해자나 피해자들이 경험하는 심리적 상태로 학교 괴롭힘 가해자들의 가해 행동은 심리적 부적응과 무관하지 않다. Ialonogo와 동료(1996)들은 가해 학생들이 일반학생들에 비해 높은 불안을 나타내며 높은 불안상태가 괴롭힘 행동을 증가시키고, 대다수의 가해학생들이 불안을 해소하기 위하여 괴롭힘 행동을 나타냈다고 하였다(하은혜, 오경자, 송동호, 강지현, 2004). 또한 불안은 가해자뿐만 아니라 피해자의 경우에도 일관되게 높은 상관을 보이며, 많은 선행연구에서 괴롭힘 피해를 경험한 학생들은 외로움과 불안, 우울과 회피를 높게 보이는 것으로 나타났다(이선미, 유성경, 2013; 최보가, 임지영, 1999; 서유진, 2017; Craig, 1998; Siebecker, 2009; Swearer et al., 2001; Wu et al., 2016).

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 중국 H 대도시(인구 950만)와 한국의 S(인구 980만) 및 D(인구 250만) 대도시에 위치한 중학교 1, 2학년 학생 총 592명(중국 308명, 한국284명)을 편의표집하여 설문을 실시하여 분석하였다. 수합된 설문지 중에서 불성실하게 응답한 35명을 제외한 557부의 자료를 최종 분석대상으로 사용했다. 연구대상자의 성별 분포를 살펴보면, 전체 남학생 241명(43.3%)인 가운데 중국 남학생은 123명(42.3%), 한국 남학생은 118명(44.4%)이었으며, 전체 여학생은 316명(56.7%) 가운데 중국 여학생 168명(57.7%), 한국 여학생 148명(55.6%)이었다. 학년별 분포는 전체 중학교 1학년은 284명(51.0%)인 가운데, 중국은 1학년 145명(49.8%), 한국은 1학년 139명(52.3%)이었으

며, 중학교 2학년은 전체 273명(49.0%)인 가운데, 중국 2학년 학생이 146명(56.2%), 한국 2학년 학생이 127명(47.74%)이었다.

2. 측정도구

본 연구에 사용한 측정도구는 한국과 중국에서 동일한 척도를 사용하여 진행되었으며, 학교 괴롭힘에 관한 선행 연구를 바탕으로 한국어 설문지를 먼저 제작하였다. 중국에서 진행된 설문지는 한국어 설문지를 바탕으로 번역을 하였으며, 오역으로 설문지의 의미가 왜곡되지 않도록 통번역 전문가 2인의 번역 감수를 받았다.

1) 괴롭힘 가해, 피해 및 가·피해 경험 척도

괴롭힘 가해, 피해 및 가·피해 경험의 정도를 측정하기 위하여 이춘재와 곽금주(2000)가 개발한 집단따돌림 척도를 오인수(2014)가 수정하고 보완한 척도를 사용하였다.

이 척도는 '인사나 묻는 말에 일부러 무시하는 것을 당했다/했다'와 같은 관계적 괴롭힘의 가해와 피해 각 3문항,'무서운 말로 위협하는 것을 당했다/ 했다'와 같은 언어적 괴롭힘 가해와 피해 각 4문항,'일부러 밀거나 때리거나 발로차는 것을 당했다/ 했다'와 같은 물리적 괴롭힘 가해와 피해 각 3문항으로 총20개 문항으로 구성되어 있으며, 학생들의 지난 1년간 학교 괴롭힘 가해 경험과 피해 경험에 대하여 5점 likert척도의 자기보고식응답 방법으로 측정 하였다.

Solberg와 Olweus(2003)는 학교 괴롭힘의 가해와 피해 경험을 구분할 때, '최소한 한 달에 2-3번 정도 이상'의 괴롭힘 경험을 절단점으로 하여 괴롭힘 경험을 평가할 것을 제안하였다. 본 연구에서는 이 방법을 채택하여 학교 괴롭힘 경험이 '전혀 없다(1)'고 응답한 학생부터'지금까지 1-2번(2)', '한 달에 1번 이하(3)'에 응답한 학생들은 학교 괴롭힘 경험이 없는 것으로 분류하였고, '한 달에 2-3번 정도(4)'와 '1주일에 한번 이상(5)'에 응답한 학생은 학교 괴롭힘 경험이 있는 것으로 분류하여 학생들의 가, 피해 경험 유무를 측정하였다. 본 연구에서 가해척도의 신뢰도는 .841이었고, 피해척도의 신뢰도는 .848로 확인되었다.

2) 8가지 심리변인 측정 도구

8가지의 심리변인은 오인수 등(2015)이 학교폭력 가해 및 피해학생의 8가지 심리적 특성을 스크리닝하기 위해 개발한 도구를 사용하였으며, 사용된 측정도구를 <표1>에 제시하였다. 이 도구는 기존의 도구들에서 8가지 심리적 변인을 측정하는 문항을 선별한 것으로 자존감, 공감, 자기

주장성, 친사회성, 정서조절능력, 분노, 공격성, 불안·우울의 8가지 변인에 대해 전혀 그렇지 않다(1)에서 매우 그렇다(5)의 5점 척도로 변인별 각5문항, 총 40개의 문항으로 측정한다.

<표1> 심리변인 측정도구의 8가지 하위요인 및 구성요소

심리변인	문항예시 및 출처	문항수	신뢰도
자존감	'나는 나 자신이 능력이 있는 사람이라고 생각한다' 한국청소년정책연구원(2012). 아동·청소년 패널조사-초4 패널, 한국교육개발원(2005-2016). 교육종단조사-한국교육종단연구 초등 설문지	5	.770
공감	'나는 상대방의 말이 이해가 안 되면 정확하게 알기 위해 질문을 한다' 한국청소년정책연구원(2009). 아동·청소년 패널조사-한국핵심역량조사 초등설문지	5	.804
자기주장성	'나는 사람들이 내 의견에 찬성하도록 하기 위해서는 어떤 말이라도 해서 설득한다.' 한국청소년정책연구원(2010). 아동 청소년 패널조사, 한국 청소년기 핵심역량 진단조사	5	.715
친사회성	'다른 친구들이 공부를 잘 할 수 있도록 도와주는 것을 좋아한다.' 한국청소년정책연구원(2012). 아동 청소년 패널조사-한국 아동청소년 정신건강증진을 위한 증진방안 지원연구 설문지, 한국교육개발원(2005-2016). 교육종단조사-한국교육종단연구 초등 설문지	5	.817
정서조절 능력	'난 화가 나면 화를 가라앉히려고 노력한다.' 한국청소년정책연구원(2012). 아동 청소년 패널조사-한국 아동청소년 정신건강증진을 위한 증진방안 지원연구 설문지, 한국청소년정책연구원(2012). 초4패널 청소년용 설문지	5	.784
분노	'나는 내 자신이 금방 터질 것 같은 화약과 같다고 생각한다.' 한국청소년정책연구원(2012). 아동 청소년 패널조사-한국 아동청소년 정신건강증진을 위한 증진방안 지원연구 설문지, 한국청소년정책연구원(2012). 아동 청소년 패널조사-초4 패널 청소년용 설문지, 한국청소년정책연구원(2012). 아동청소년 패널조사-한국 중1패널 3차년도 조사표	5	.850
공격성	'나는 사람을 놀리거나 괴롭히는 일이 재미있다.' 한국청소년정책연구원(2012). 초4패널 청소년용 설문지	5	.852
불안 ·우울	'때때로 아무런 이유 없이 무척 슬프고 울적할 때가 있다' 한국청소년정책연구원(2012). 아동 청소년 패널조사-초4 패널 청소년용 설문지.	5	.875
합계		40	

3. 분석방법

첫째, 한국과 중국 중학생들의 또래 괴롭힘 가해, 피해 및 가·피해 경험 실태를 비교하기 위하여 카이제곱검정(χ^2검정)을 실시하였다. 학생들을 가해, 피해, 가·피해 및 무경험자, 4집단으로 구분하여 각 집단의 비율이 국가별로 유의미하게 차이가 나는지 검증하였다. 둘째, 4집단별로 8가지 심리적 변인의 차이가 있는지, 또한 그 차이가 어떻게 다른지를 확인하기 위하여 일원변

량분석(ANOVA)을 실시한 후 Scheffe 사후 검정을 실시하였다. 셋째, 무경험집단을 준거집단으로 가해, 피해 및 가·피해자 집단을 예측하는 8가지 심리적 변인을 검증하기 위하여 다항로지스틱 회귀분석을 실시하여 비교하였다. 이를 통해 무경험 집단과 비교하여 가해, 피해 및 가·피해자가 지니는 위험요인을 파악하고자 하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 한국의 또래 괴롭힘 가해, 피해, 및 가·피해 경험 비율의 차이

한국과 중국에서 또래 괴롭힘 가해 및 피해 경험의 비율의 차이를 알아보기 위하여 카이제곱 검정을 실시하였으며, 각 유형에 따른 교차분석을 실시한 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 한국과 중국에서 또래 괴롭힘 경험 비율의 차이 검증

단위: 명(%)

		국적		전체	χ2(*p*)
		중국	한국		
괴롭힘 경험	가해자	24(8.2)	28(10.5)	52(9.3)	12.840**(.005)
	피해자	36(12.4)	20(7.5)	56(10.1)	
	가·피해자	75(25.8)	44(16.5)	119(21.4)	
	무경험자	156(53.6)	174(65.4)	330(21.4)	
전체		291(100)	266(100)	557(100)	

**p<.01

괴롭힘 가해 및 피해 경험의 비율을 비교하기 위하여 전체 대상을 가해자(피해 경험이 없는 순수 가해자), 피해자(가해 경험이 없는 순수 피해자), 가·피해자(가해와 피해를 동시에 경험한 자), 무경험자(가해와 피해 모두 경험하지 않은 자) 4집단으로 구분하고 한국과 중국의 차이(4×2)를 확인한 결과 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($\chi 2$=12.840, p<.01). 전체적인 괴롭힘 경험은 중국학생이 46.4%로 한국학생의 34.6%에 비해 높았다. 유경험자를 가해, 피해, 가·피해자로 구분하였을 때 한국가 중국 모두 가·피해자의 비율이 가해자, 피해자에 비해 높았다. 한편 가해자와 피해자의 비율은 양국에서 차이를 보였는데 한국의 경우에는 가해자의 비율이 높은 반면, 중국의 경우에는 피해자의 비율이 높았다.

2. 한국과 중국의 괴롭힘 경험 유형별 심리적 특성의 차이

중국과 한국의 가해, 피해, 가·피해, 무경험 집단에 따른 8가지 심리적 변인의 차이를 ANOVA 검증을 실시하였고, 그 결과를 <표 3>에 제시하였다. 중국 학생은 분노(F=4.26, p<.01), 공격성(F=6.53, p<.001), 불안·우울(F=8.70, p<.01) 변인에서 유의미한 차이가 있었고, 분노, 공격성, 불안·우울 모두 가·피해 집단이 가장 높았다. 한편 한국 학생은 자존감(F=4.25, p<.01), 공격성(F=3.43, p<.05), 불안·우울(F=3.63, p<.05) 변인에서 유의미한 차이가 발견되었다. 자존감은 무경험 집단이 가장 높은 반면, 공격성, 불안·우울은 가·피해 학생이 가장 높았다.

<표 3> 국적에 따른 가해, 피해, 가·피해, 무경험 집단 사이의 심리 변인의 차이

	중국					한국				
	가해 M(SD)	피해 M(SD)	가·피해 M(SD)	무경험 M(SD)	F	가해 M(SD)	피해 M(SD)	가·피해 M(SD)	무경험 M(SD)	F
자존감	3.61 (.80)	3.65 (.83)	3.27 (.68)	3.26 (.74)	2.18	4.06 (.69)	3.88 (.74)	3.89^{b} (.76)	4.28^{a} (.71)	4.25^{**}
자기주장성	3.71 (.68)	3.20 (.96)	3.50 (.66)	3.44 (.92)	1.28	3.95 (.66)	4.01 (.41)	3.82 (.58)	3.98 (.71)	1.45
공감	4.00 (.83)	3.62 (1.11)	3.72 (.76)	3.60 (.88)	0.91	4.04 (.78)	4.15 (.57)	4.00 (.66)	4.19 (.69)	1.28
친사회성	4.03 (.83)	3.96 (.88)	3.88 (.86)	3.88 (.92)	0.14	4.26 (.52)	4.40 (.46)	4.28 (.57)	4.30 (.61)	0.24
정서조절	3.23 (1.20)	3.68 (.92)	3.36 (.83)	3.61 (.98)	1.87	3.52 (.48)	3.66 (.63)	3.44 (.71)	3.66 (.81)	1.77
분노	1.81 (.88)	2.18 (1.23)	2.49^{a} (1.04)	2.04^{b} (.94)	4.26^{**}	2.03 (.74)	1.94 (.82)	2.17 (.86)	2.00 (.99)	0.85
공격성	2.11 (1.20)	2.00 (1.20)	2.39^{a} (1.06)	1.72^{b} (.87)	6.53^{***}	1.65 (.62)	1.71 (.43)	1.99 (.81)	1.68 (.80)	3.43^{*}
불안 ·우울	2.43 (.76)	2.37 (1.21)	2.85^{a} (1.01)	2.09^{b} (1.13)	8.70^{***}	1.80 (.93)	1.72 (.97)	2.14^{a} (.95)	1.73^{b} (.93)	3.63^{*}

*p<.05, **p<.01,***p<.001, Scheffe post-hoc test: a>b

3. 한국과 중국의 괴롭힘 가해, 피해 및 가·피해에 영향을 미치는 심리적 변인의 차이

1) 중국 학생의 또래 괴롭힘 가해, 피해, 및 피해에 영향을 미치는 심리적 변인

중국 학생의 경우 괴롭힘 경험이 전혀 없는 무경험 집단을 준거집단으로 가해, 피해, 가·피해 집단을 예측하는 심리적 변인을 다항로지스틱 회귀분석 방법으로 분석한 결과를 <표 4>에 제시하였다. 무경험 집단과 비교하여 가해집단은 정서조절능력이 0.32배 유의하게 낮았고, 분노 역시 0.29배 낮은 것으로 확인되었다. 정서조절능력은 가·피해 집단이 무경험집단에 비해 0.61배 유의하게 낮았다. 또한 가·피해 집단의 경우 불안·우울이 무경험 집단에 비해 1.70배 유의하게 높은

것으로 확인되었다.

<표 4> 중국 학생의 무경험 집단 대비 가해, 피해, 가·피해 집단의 승산비 (N=295)

예측변인	가해집단			피해집단			가피해집단		
	B(SE)	Wald	Exp(B)	B(SE)	Wald	Exp(B)	B(SE)	Wald	Exp(B)
자존감	.72(.49)	2.14	2.07	.88(.45)	3.78	2.43	.23(.24)	0.86	1.25
공감	0.74(.58)	1.64	2.11	0.21(.48)	0.19	1.23	0.47(.28)	2.77	1.61
자기주장성	0.64(.57)	0.12	1.06	-0.93(.51)	3.32	0.39	-0.06(.28)	0.04	0.94
친사회성	0.32(.48)	0.43	1.37	0.25(.49)	0.27	1.29	0.01(.24)	0.00	1.01
정서조절	-1.12(.47)	5.59	0.32*	0.04(.40)	0.01	1.05	-0.49(.22)	4.62	0.61*
분노	-1.22(.58)	4.42	0.29*	-0.00(.42)	0.00	0.99	-0.08(.21)	0.14	0.92
공격성	1.03(.53)	3.70	2.80	0.34(.50)	0.45	1.40	0.44(.26)	2.76	1.55
불안·우울	0.39(.37)	1.09	1.48	0.23(.37)	0.38	1.26	0.53(.20)	6.80	1.70**

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

2) 한국 학생의 또래 괴롭힘 가해, 피해, 및 피해에 영향을 미치는 심리적 변인

한국 학생의 경우에도 가해, 피해, 가·피해 집단을 예측하는 심리적 변인을 <표 5>에 정리하였다. 그 결과 무경험 집단과 비교하여 가해집단을 예측하는 유의미한 변수는 없는 반면 피해집단은 무경험 집단에 비해 자존감이 0.19배 낮은 것으로 확인되었다. 가·피해 집단의 경우 무경험 집단과 비교하여 친사회성이 2.31배 높았으며 공격성향이 1.94배 높은 것으로 확인되었다.

<표 5> 한국 학생의 무경험 집단 대비 가해, 피해, 가·피해 집단의 승산비 (N=295)

예측변인	가해집단			피해집단			가피해집단		
	B(SE)	Wald	Exp(B)	B(SE)	Wald	Exp(B)	B(SE)	Wald	Exp(B)
자존감	-0.59(.49)	1.47	0.55	-1.62(.50)	10.22	0.19**	-0.71(.32)	4.87	0.48
공감	-0.65(.56)	.1.35	0.51	-0.27(.66)	0.16	0.76	-0.36(.36)	1.00	0.69
자기주장성	0.64(.64)	1.01	1.91	0.34(.69)	0.24	1.41	-0.04(.40)	0.01	0.95
친사회성	0.29(.56)	0.26	1.33	1.11(.64)	3.02	3.04	.83(.37)	5.15	2.31*
정서조절	-0.26(.44)	0.36	0.76	0.18(.48)	0.15	1.20	-0.12(.27)	0.21	0.88
분노	0.02(.41)	0.00	1.02	−0.19(.44)	0.20	0.82	-0.43(.26)	2.61	0.64
공격성	-0.27(.50)	0.29	0.76	0.28(.52)	0.29	1.33	0.66(.31)	4.45	1.94*
불안·우울	-0.06(.38)	0.03	0.93	−0.51(.41)	1.52	0.59	0.25(.24)	1.11	1.29

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

V. 논의 및 결론

본 연구는 한국과 중국에서 발생하는 또래 괴롭힘 현상을 다양한 관점에서 비교하였다. 연구

문제를 중심으로 본 연구의 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

1. 한국과 중국에서 또래 괴롭힘 가해, 피해, 가·피해 경험 비율의 차이

국가별 또래 괴롭힘 가해 및 피해 경험의 비율의 차이를 살펴본 결과, 가해 경험만 있는 집단은 중국 8.2%, 한국 10.5%로 나타났고, 피해 경험만 있는 집단은 중국 12.4%, 한국 7.5%로 나타났다. 가해 경험만 있는 학생은 중국보다 한국에서 더 많은 것으로 나타났고, 피해 경험만 있는 학생은 한국보다 중국에서 더 많은 것으로 나타났다. 한편 가·피해 집단은 중국 25.8%, 한국 16.5%로 나타나 가, 피해의 중복 경험 비율은 중국이 한국보다 높은 것으로 나타났다. 전체적인 가해 경험(가해집단+가·피해 집단) 학생은 중국 34.0%, 한국 27.0% 이었으며, 피해 경험(피해 집단+가·피해 집단) 학생은 중국 38.2%, 한국 24.0%로 전체적으로 중국 학생의 괴롭힘 가해, 피해 경험의 비율이 한국 학생에 비해 높은 경향을 보였다. 무경험 집단이 중국 53.6%, 한국 65.4%로 나타난 결과도 같은 맥락에서 해석될 수 있다. 종합하면 중국의 또래 괴롭힘이 한국보다 더 심각한 것으로 볼 수 있다.

이 결과는 한국과 중국의 학교폭력 및 괴롭힘 현상을 비교한 선행연구와 상당 부분 일치하는 결과이다. 육담성(2012), 고운산(2015), 최미경 등(2004)의 연구 모두 유형별 차이는 있었으나 전반적으로 중국 학생의 폭력 가해 및 피해 경험의 비율이 한국 학생에 비해 높았다. 예를 들어, 본 연구와 유사하게 참여자를 구분하여 비교한 고운산(2015)의 연구 결과에서 중국은 가해경험만 있는 집단이 14%, 피해 경험만 있는 집단은 4.9%, 가피해 집단은 10.9%, 무경험 집단은 70.2%이었고, 한국은 가해 경험만 있는 집단이 20.8%, 피해 경험만 있는 집단은 14.7%, 가 · 피해 집단은 11.5%, 무경험 집단은 53%이었다. 한·중간 학교폭력을 비교한 대부분의 연구가 비교적 최근에 진행되었고 이 시기 한국은 학폭법의 엄격한 시행과 무관용 주의를 일관되게 적용하여 폭력의 비율이 감소하던 추세였기 때문에 한국의 폭력의 비율이 낮은 것으로 보인다. 한편 중국에서는 한 자녀 정책과 조이혼률 증가로 인하여 발생하는 결손가정이 증가하고 있고 고향에 버려진 이른 바, 유수아동(留守兒童)의 증가가 사회적 문제로 부상하고 있다. 이로 인해 자녀의 교육에 대한 관심 부재가 만연하고, 부모는 돈을 벌기 위해 바쁘고 시간이 없어 양육에 소홀하게 되는 추세가 지적되고 있다. 괴롭힘의 가해와 피해 모두 부모의 양육방식이나 의사소통에 영향을 받는다는 점을 감안할 때(이규미 외, 2014), 중국 학생의 높은 괴롭힘 비율은 빠르게 변하는 중국 가정의 기능 약화와도 관련이 있을 수 있다. 특히 주목할 점은 한국과 중국 모두 괴롭힘을 경험한 3가지 유형의 집단 중에서 가·피해자의 비율이 가해자 혹은 피해자의 비율보다 높다는 점이다. 가·피해자가 3 유형의 집단 중에서 가장 위험집단이라는 점을 감안할 때(고경은, 이수림, 2015; 신혜섭, 2005; Lereya et al., 2015; Lester et al., 2012) 가·피해자들에 대한 집중적인 개입이

양국 모두 시급한 과제라고 볼 수 있다.

2. 한국과 중국의 괴롭힘 경험 유형별 심리적 특성의 차이

일원변량분석을 통해 확인한 한국과 중국의 가해, 피해, 가·피해 및 무경험 집단의 심리적 특성의 차이를 분석한 결과 양국 모두 공격성과 불안·우울에서 유의미한 차이가 확인되었고 분노는 중국 학생의 경우에만, 자존감은 한국 학생의 경우에만 집단별로 유의미한 차이를 보였다. 공격성과 불안·우울의 경우 양국 모두 가·피해 집단이 다른 집단에 비해 가장 높은 수준을 보였다. 이는 선행연구(Toblin et al., 2005)의 결과와 일치하는 것으로 가해와 피해를 동시에 경험하는 학생들은 공격성이 높기 때문에 상대방에게 피해를 줄 뿐만 아니라 괴롭힘을 당했기 때문에 불안과 우울 정도도 높은 것으로 해석된다.

한편 중국 학생의 경우에는 분노에서도 유의미한 차이가 확인되었는데 역시 가·피해 학생들의 분노 수준이 가장 높았다. 오주와 아영아(2006)는 가·피해 경험에 영향을 미치는 요인으로 높은 공격성과 불안 이외에 가정 내 개방적 의사소통이 부족한 것을 확인하였다. 평소 경험하는 일상생활 스트레스를 가정에서 대화를 통해 해소하지 못하고 폐쇄적인 의사소통 구조를 갖는 경우 스트레스로 인한 분노가 축적될 가능성이 있다. 앞서 언급한 것처럼 최근 중국은 조이혼률의 증가 및 유수아동의 증가 등 가정 기능의 약화가 심각한 사회 문제로 지적되는 점은 본 연구의 결과를 뒷받침한다.

반면 한국 학생의 경우에는 자존감 변인에서 유의미한 차이가 확인되었다. 괴롭힘을 경험하지 않은 무경험자 집단이 다른 집단에 비해 유의미하게 높은 수준의 자존감을 보였다. 100여편의 논문을 메타 분석하여 괴롭힘의 가해 혹은 피해 경험이 자존감의 낮은 수준과 관련이 있다는 것을 밝힌 Tsaousis(2016)의 연구는 본 연구의 결과를 뒷받침 한다. 집단별 자존감의 차이가 한국 학생에서만 발견되었는데 이는 한국의 경우 괴롭힘에 관여되었을 때 받는 처벌과 부정적인 사회적 인식이 중국에 비해 더욱 엄격하고 가혹한 것과 관련이 있어 보인다. 현행 학폭법에 따르면 괴롭힘의 가해자로 확인될 경우 1~9호 조치 중 한 가지 이상의 처벌적 조치를 반드시 받아야 한다. 또한 최근 괴롭힘의 빈도는 줄고 있지만 매우 심각한 괴롭힘은 여전히 존재하여 괴롭힘의 정도와 심각성은 오히려 증가하는 추세이기 때문에(청소년폭력예방재단, 2017) 괴롭힘 피해자의 경우 자존감의 저하를 경험할 가능성이 높다.

특히 한국과 중국의 공통점은 공격성과 불안·우울의 경우 4집단 별로 유의미한 차이가 확인되었고 공통적으로 가·피해 집단의 공격성과 불안·우울이 높은 경향을 보였다. 앞선 절에서 논의한 것처럼 한국과 중국 양국 모두 가·피해 집단의 비율이 높고 이들의 공격성과 불안·우일이 높은 점은 가·피해 학생 집단에 대한 보다 우선적인 개입의 필요성을 증가시킨다.

3. 한국과 중국의 괴롭힘 가해, 피해 및 가·피해에 영향을 미치는 심리적 변인의 차이

다항로지스틱 회귀분석을 통해 무경험 집단을 준거집단으로 가해, 피해, 가·피해 집단을 예측하는 심리적 변인을 한국과 중국으로 나누어 분석하여 비교한 결과 중국의 경우 정서조절력과 분노가 낮을수록 가해집단에 속할 가능성이 높았으며, 정서조절력이 낮고 불안·우울이 높은 경우 가·피해 집단에 속할 가능성이 높았다. 정서조절력이 가해와 가·피해의 공통적인 예측변인으로 확인된 점은 괴롭힘의 가해행동을 하는 학생의 가장 뚜렷한 특징이 자신의 감정을 잘 조절하지 못한다는 점을 보여준다. 폭력을 행사하는 경우 보통 내적인 부정정서에 기반 하는데 정서는 다양한 통로를 통해 억제되거나 조절된다. 특히 자신의 행동이 야기할 수 있는 부정적인 결과를 보다 명확하게 예측하면 충동적 정서는 감소되는 경향을 보인다. 한국의 경우 무관용 원칙이 엄격하고 일관되게 적용되기 때문에 상대방을 괴롭혔을 때 받게 될 처벌을 인식하고 있어 외적으로 부정정서가 조절될 가능성이 높다. 반면 중국은 학교폭력에 대한 단일법이 존재하지 않고 무관용 원칙을 일관되게 적용하지 않기 때문에 부정정서가 덜 조절될 가능성이 있다. 결과적으로 정서조절력이 낮은 중국 학생의 경우 처벌 등의 외적 규제가 적어서 가해행동으로 이어질 가능성이 높아 보인다.

중국의 경우 낮은 분노가 가해행동을 예측하는 것으로 나타났는데, 이는 일반적으로 가해학생들의 경우 높은 분노와 같은 부정적 정서를 갖는 것으로 알려져 있는 것(Arsenio & Lemerise, 2001; Camodeca & Goossens, 2005)과는 다소 상반된 결과이다. 높은 분노감은 일반적으로 직접적인 가해 행동으로 이어질 수 있다. 하지만 '분노'라는 감정이 건설적으로 승화될 경우(예: 친구들이 공부를 못한다고 놀리는 것에 화가 나서 공부를 열심히 해서 성적을 올리는 것)도 있기 때문에 분노감정 자체가 부정적인 것이라고 할 수는 없다. 본 연구에서 확인된 가해학생들의 낮은 분노감은 자신의 내적 감정의 일부인 분노를 정확히 인식하지 못하거나, 자신이 느끼는 정서가 어떤 것인지 정확히 명명하고 이해하는 것이 어려워 분노감을 낮게 보고했을 것으로 가정해 볼 수 있다. 특히 이러한 가정은 괴롭힘 가해자가 냉담·무정서의 경향을 보인다는 선행연구(오승은, 이승연, 2011)에 의해 일부 뒷받침 된다. 또한 냉담·무정서 특징은 문제행동이나 반사회적 행동과 관련된다는 연구결과(Frick & Dickens, 2006)는 본 연구의 결과와 연관이 있을 것으로 보인다. 중국학생들의 경우 가해행동을 하는 학생의 가장 뚜렷한 특징이 자신의 감정을 잘 조절하지 못한다는 것이라고 볼 때, 가해학생들의 경우 정서인식능력이 부족함과 동시에 이를 조절하는 능력 또한 취약하여 정서적 영역에 대한 전반적인 개입이 필요할 것으로 추론할 수 있다.

반면 가해와 피해를 동시에 경험하는 학생의 경우에는 피해로 인한 심리적 충격으로 불안과 우울 정서를 경험할 가능성이 높기 때문에(이선미, 유성경, 2013; 최보가, 임지영, 1999; 서유진,

2017; Craig, 1998; Siebecker, 2009; Swearer et al., 2001; Wu et al., 2016), 가·피해자의 경우 불안·우울이 정서조절 이외에 추가적인 예측 변인으로 확인된 것으로 보인다. 불안·우울 감정 역시 정서조절력의 향상을 통해 조절될 수 있는 정서임을 감안할 때 중국 학생의 경우에는 정서조절에 초점을 둔 개입이 효과적일 것으로 보인다. 정서조절능력은 정서를 인식하고 이를 적절하게 표현함과 동시에 상황에 따라 자신의 행동을 조절하는 능력이다(오인수 외, 2015). 따라서 가해학생의 경우에는 자신의 괴롭힘 행동이 타인에게 미칠 수 있는 정서를 깨닫도록 돕는 것이 필요할 것이다. 한편 피해학생의 경우에는 괴롭힘 피해시 느꼈던 정서를 적절하게 표현함과 동시에 가해자에 대한 분노 반응을 적응적으로 표현하는 기술을 가르치는 것이 효과적일 것이다.

한편 한국 학생의 경우에는 낮은 자존감이 피해집단의 유의미한 예측요인으로 확인되었고, 높은 친사회적 행동과 공격성이 가·피해 집단의 예측요인으로 나타났다. 앞선 분석에서 한국 학생의 경우 괴롭힘 관여 경험이 자존감의 저하로 연결될 수 있음을 설명했는데 이 결과와 연결지어 해석하면 자존감의 저하는 피해학생의 경우에 더 큰 영향을 미치는 것으로 보인다. 최근 학교폭력의 심각성에 대한 체감율이 증가하고 있고 잔인한 가해 사례가 증가하고 있으며 피해학생들이 그 사실을 은폐하여 적절한 도움을 받지 못하는 점이 지적되고 있다(이규미 외, 2014). 이와 같은 최근 괴롭힘의 추세를 감안하면 피해학생은 예전에 비해 보다 정도가 심한 괴롭힘을 당할 가능성이 높고 결과적으로 낮은 자존감으로 연결될 가능성이 높다. 반면 높은 친사회성과 공격성향이 가·피해 집단의 예측변인으로 확인되었다. 일반적으로 가·피해 집단의 높은 공격성은 선행연구에서 확인된 바 있으나(Salmivalli & Nieminen, 2002) 가·피해와 친사회성과의 정적 관계는 선행연구 결과와는 다른 결과이다. 가·피해자를 포함한 괴롭힘 관여자의 친사회성을 분석한 연구에서는 괴롭힘 무경험자들이 다른 집단에 비해 친사회성이 높음을 확인하였다(Cunningham, 2007). 한편, 가해자가 더 쉽게 친구를 사귀는 경향이 있으며(Nansel et al., 2001), 괴롭힘을 주도하는 가해학생들 중에는 친구들로부터 인기가 많고, 지도력이 있으며, 자기주장이 강한 청소년들이 포함되어 있다고 보고되고 있다(박경숙, 2008). 또한 이미영(2017)은 가해자들 중 또래동조성향이 높은 학생의 경우 또래 집단과의 관계가 불편해지는 것을 원하지 않는 우호적인 성격특성을 가지고 있다고 주장하였는데, 이 또한 가 ·피해 학생들이 자신의 의견에 반하는 상황에서 자신의 생각을 주장하기 보다는 다른 가해자들의 행동을 돕는 형태의 친사회성을 발휘하며 가해 행동을 지속, 강화 시킬 수 있음을 예측해 볼 수 있다. 이러한 해석은 오인수와 임영은(2016)의 연구에서 공격성이 높으면서 사회적 유능성이 낮지 않은 집단의 경우 공격적으로 문제를 해결함과 동시에 소극적, 회피적으로 문제를 해결하는 성향이 높음을 확인한 것으로 본 연구의 결과를 일부 뒷받침 한다. 또한 이 집단의 경우 괴롭힘 가해 경험이 다른 집단에 비해 가장 높은 것을 확인한 바 있다. 이처럼 괴롭힘 가·피해 경험과 친사회성의 관계는 후속 연구를 통해 두 변인 사이에 존재할 수 있는 매개변인들을 탐색함으로써 그 관계를 보다 명확하게 규명할

필요가 있어 보인다.

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 한국과 중국의 괴롭힘 경험 유형별 심리적 특성 차이를 분석하기 위해 한국과 중국의 각 집단 내에서 분산분석을 적용하였다. 하지만 이질적인 두 집단 간에 심리적 특성을 비교할 때에는 측정도구 자체가 각 국가별로 동일하게 작용하였는지를 검토하는 것이 필요하다. 따라서, 심리적 특성을 비교하기 위해서는 측정오차까지 통제 가능한 구조방정식모형의 잠재평균을 비교하는 방법을 적용하는 것이 더 효과적일 수 있으며, 후속 연구에서는 구조방정식모형의 다집단분석 등을 통해 측정 동일성을 확인하는 과정을 보완하여 검증하는 것이 필요하다. 둘째, 본 연구에서는 8가지의 심리적 변인을 독립변인으로 사용함으로써 괴롭힘 가해 및 피해에 미치는 영향을 다소 포괄적으로 살펴보았으나 그러한 변인들의 상호관련성은 파악하지 못하였다. 예를 들어, 정서조절과 불안·우울이 가·피해 집단의 유의미한 예측변인으로 확인되었는데 불안·우울의 감정이 심해 정서조절력이 떨어지고 결과적으로 가·피해를 경험하는지 아니면 정서조절력이 낮아 불안·우울 정서가 심해져서 가·피해를 경험하는지 확인하는 후속 연구를 기대해 본다. 셋째, 본 연구가 한국과 중국 학생들을 비교하였는데 편의표집을 하다 보니 연구에 참여한 두 국가의 연구대상이 속한 학교들의 규모와 특성 차이가 표집오차로 작용할 가능성이 크다. 중국과 한국 각각 4개의 학교에서 표집을 했으나 도시규모와 지역 특성상 본 연구의 결과를 일반화하기 위해서는 보다 많고 다양한 표집이 필요할 것이다. 또한 한국과 중국의 학교폭력을 비교한 선행연구들이 두 국가간 폭력의 유형이 서로 다르다는 점을 감안하면 후속 연구에서는 보다 많은 사례수를 확보하여 괴롭힘의 하위 유형별로 분석하는 연구도 의미가 있으리라고 본다. 끝으로 본 연구에서는 한국과 중국을 분리하여 분석함으로써 각 나라별로 괴롭힘에 영향을 미치는 독특한 요인이 무엇인지를 확인하고자 하였으나 전체 데이터를 하나의 모형으로 통합한 후 상호작용항을 투입하는 분석도 가능하다. 후속 연구에서는 다양한 분석 방법을 시도하는 연구를 기대해 본다.

참고문헌

강윤형, 고복자, 곽영숙, 김붕년, 김영덕, 김재원, 김태숙, 민혜영, 서동수, 안동현, 이소영, 이영식(2010). **학교위기개입**. 서울: 학지사

강지흔, 박성연(2005). 남·여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응간의 관계. **아동학회지, 26**(1), 1-13.

고경은, 이수림(2015). 학교폭력 가해피해 중복경험 중학생의 특성 및 학교생활적응에 영향을 미치는 요인연구: 학교폭력 유형별 집단비교를 중심으로. **청소년상담연구, 23**(1), 1-28.

고운산(2015). 한국과 중국 학생의 학교폭력 경험 비교. 석사학위논문, 전북대학교.

교육부(2014). **2014년 국내 외국인 유학생 현황 정보공개.**

교육부(2017). **2017년 1차 학교폭력 실태조사 결과 보도자료.**

곽금주(2000). 또래간 사회적 관계: 부정적 측면에 관한 개관. **한국심리학회지: 발달, 13**(3), 77-89.

권혜진(2005). 청소년 분노현상의 근거 이론적 접근. 박사학위논문, 이화여자대학교.

김애자(2002). 자기주장훈련 프로그램이 아동의 주장성과 학교적응에 미치는 효과. 석사학위논문, 제주대학교.

김영길(2012). 학교폭력 경험에 따른 정신건강 비교 연구. 석사학위논문, 경기대학교.

김예성, 김광혁(2008). 초등학교 아동의 또래괴롭힘 경험유형에 따른 우울불안, 학교유대감, 공격성의 차이 및 피해경험을 통한 가해경험 변화. **아동학회지, 29**(4), 213-229.

김은영(1997). 학교폭력 피해 학생들의 정신건강에 관한 연구—학교 사회사업의 개입마련을 위하여. 석사학위논문, 숭실대학교.

김종미(1997). 초등학교에서 발생하는 학교폭력의 성격과 유발요인. **한국심리학회지: 발달, 10**(1), 17-33

김창군, 임계령(2010). 학교폭력의 발생원인과 대처방안. **법학연구, 38,** 173-198.

김혜원(2011). 집단 따돌림과 집단 괴롭힘에 따른 남녀 청소년들의 심리적 건강, 학교인식 및 학교적응에 대한 구조분석. **청소년복지연구, 13**(2), 173-198.

노연상, 이상훈(2013). 중국의 학교폭력 예방정책의 내용과 그 시사점. **한국경찰연구, 12**(3), 75-102.

도기봉, 오주(2010). 학교폭력 중복경험자의 자아존중감과 문제대처행동 향상을 위한 현실요법 집단프로그램의 효과. **한국심리학회지: 학교, 7**(1), 37-53.

문미숙(2012). 학교폭력의 실태파악 및 학교폭력 예방 요인분석. **한국교통대학교 논문집, 47,**

339-347.

박경숙(2008). 학생의 왕따 현상에 관한 연구. **한국교육개발원 연구보고서.**

박종효(2007). 집단따돌림에 대한 이해: 발달경향과 정신건강의 관련성. **한국청소년연구, 45,** 247-272.

박종효(2012). 한국과 외국의 학교폭력 현황 및 실태조사에 관한 쟁점 분석. **교사와 교육, 30**, 17-38.

박주형, 정제영(2012). 한국과 미국의 학교폭력 예방 및 근절 관련 법령 및 정책 비교 연구. **초등교육연구, 25**(4), 105-124.

박진(2003). 청소년 집단따돌림의 원인과 대처방안, **人文社會科學硏究, 10,** 355-369.

서미정(2006). 또래 괴롭힘 완호요인의 탐색: 주변또래의 유형 분석을 중심으로. 석사학위논문, 부산대학교.

서유진(2017). 초등학생의 공격성, 사회적 유능감, 불안 및 학급규준이 또래 괴롭힘 참여 역할행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교.

신성웅, 권석우, 신민섭, 조수철(2000). 학교폭력 피해자의 정신병 실태조사. **소아・청소년 정신의학, 11**(1),124-143.

신혜섭(2005). 중학생의 학교폭력 유형에 영향을 미치는 변인: 가해경험, 피해경험, 가해 · 피해 중복경험. **청소년학연구, 12**(4), 123-149.

신희경(2006). 가해 청소년, 피해 청소년, 가해/피해 청소년 집단유형의 발달에 영향을 미치는 변인. **한국청소년연구, 17**(1), 297-323.

양계민, 정현희(1999). 학교폭력이 청소년의 심리적 적응에 미치는 영향. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 5**(2), 91-104.

오승은, 이승연(2011). 남녀 청소년의 마음읽기 능력과 또래 괴롭힘의 관계: 냉담·무정서 특성의 조절효과. **아시아교육연구, 12**(3), 147-169.

오인수(2010a). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. **초등교육연구, 23**(1), 45-63.

오인수(2010b). 집단따돌림 해결을 위한 전문상담교사의 전학교 접근. **상담학연구,11**(1), 303-316.

오인수(2014). 성별에 따른 유형별 공격성과 전통적 괴롭힘 및 사이버 괴롭힘 가해의 관계. **상담학연구, 15**(5), 1871-1885.

오인수, 이승연, 이미진(2015). **학교폭력 가해·피해 학생을 위한 교육적 개입에 관한 연구Ⅲ.** 이화여자대학교 학교폭력예방연구소.

오인수, 임영은(2016). 공격성과 사회적 유능감의 수준에 따른 또래괴롭힘 가해경험 및 문제해결 방식의 차이. **교육문제연구, 59,** 23-46.

오주, 아영아(2006). 중학생 학교폭력 가해-피해 중복경험에 영향을 미치는 요인. **사회복지개발연구, 12**(1), 79-100.

위원야(2016). 중국과 한국의 학교 폭력 비교 연구. 석사학위논문, 경북대학교.

육담성(2012). **韓·中學校暴力의比較硏究.** 嶺南大學校 社會學科 社會學專攻 碩士學位論文.

이규미 외(2014). **학교폭력 예방의 이론과 실제.** 청소년폭력예방재단. 서울: 학지사.

이동형, 이승연, 신현숙(2011). **괴롭힘의 예방과 개입.** 서울: 학지사.

이미영(2017). 학교폭력 가해 학생의 심리적 특성에 따른 유형 구분의 예측 변인 검증. **청소년시설환경, 15**(1), 37-50.

이민아(1998). 초등학생의 집단 괴롭힘 개입 유형과 심리적 특성의 관계. 석사학위논문, 연세대학교.

이상희(2008). 청소년의 스트레스 및 이타성과 공격행동의 관계. 석사학위논문, 충북대학교.

이선미, 유성경(2013). 또래 괴롭힘 피해와 우울, 불안 관계에서 소극/회피적 대처행동과 공격적 대처행동의 매개효과. **상담학연구, 14**(2), 1209-1226.

이승연, 오인수, 이주연(2014). 초등학교 학교폭력 가해, 피해, 가해-피해 집단의 심리사회적 특성, **청소년학연구, 21**(4), 391-416.

이승하(2012). 학교폭력의 현황과 실태, 원인분석: 비교문화적으로 본 한국 학교폭력의 발생현황과 특징. **한국교원교육학회 학술대회, 12**(1),1-18.

이시형(1998). 왕따 현상에 대한 이해와 해결. **서울특별시청소년종합상담실 개원 1주년 기념 심포지엄 자료집.** p2-14

이춘재, 곽금주(2000). 집단따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적지지. **한국심리학회지: 발달, 13**(1), 65-80.

이현승(2016). 한·중·일 3국의 학교폭력에 대한 비교. **법학연구, 16**(1), 143-165.

임승규(2000). 소아 당뇨인의 자아존중감 향상을 위한 집단상담 프로그램의 효과성에 관한 연구: 자기 주장 훈련 프로그램을 중심으로. 석사학위논문, 연세대학교.

장덕희(2007). 청소년 학교폭력의 중복특성과 요인에 관한 연구. **한국청소년학회, 14**(6), 69-97.

조영일(2013). 학교폭력 가해자와 피해자 특성 연구, 학교폭력 집단유형의 변화에 미치는 변인. **한국심리학회지: 발달, 26**(2), 67-85.

조주영, 오인수(2014). 청소년의 학교폭력 경험유형과 유형변화 및 정서문제 간의 관계, **한국청소년연구, 25**(4), 301-323.

청소년폭력예방재단(2017). **"2016 전국 학교폭력 실태조사 연구",** 푸른나무 청예단.

최미경, 김광일, 박용천, 이동근, 고복자(2004). 한국, 중국, 조선족 중고등학생의 학교따돌림 피해실태에 대한 비교연구. **關東醫大學術誌, 8**(2), 13-22.

최보가, 임지영(1999). 또래 괴롭힘이 아동의 외로움과 불안에 미치는 영향-초등학생과 중학생을 대상으로. **대한가정학회, 37**(5), 111-121.

최은실, 방희정(2010). 초등학생의 우울과 정서인식 및 표현 능력이 또래관계에 미치는 영향. **한**

국심리학회지:발달, 23(4), 91-110.

최종혁(2002). 학교폭력 실태와 예방적 접근방안에 관한 연구: 소집단활동을 중심으로. **한국사회복지, 6,** 21-45.

하은혜, 오경자, 송동호, 강지현(2004). 우울장애와 불안장애 청소년을 위한 집단 인지행동치료 효과의 예비연구. **한국심리학회, 23**(2), 263-279.

한국형사정책연구원(1997). **학교가 청소년 비행에 미치는 영향에 관한 연구.**

한국교육개발원(2005-2016). 교육종단조사— **한국교육종단연구 초등설문지.**

한국청소년정책연구원(2009). 아동 청소년패널조사— **한국 핵심역량조사 초등설문지.**

한국청소년정책연구원(2010). 아동 청소년패널조사— **한국 청소년기 핵심역량 진단조사.**

한국청소년정책연구원(2012). 아동 청소년패널조사— **초4 패널 청소년용 설문지.**

한국청소년정책연구원(2012). 아동 청소년패널조사— 한**국 아동청소년 정신건강증진을 위한 증진방안 지원연구 설문지.**

한국청소년정책연구원(2012). 아동 청소년패널조사— **한국 중1패널 3차년도조사표.**

한영주(1999). 중고등학교 집단따돌림("왕따") 가해자 및 피해자의 특성에 관한 연구. 석사학위 논문, 이화여자대학교.

한유진(2004). 아동의 정서조절 동기 및 정서조절 능력과 행동 문제. **대한가정학회지, 42**(3), 65-77.

한종철, 이민아, 이기학(1999). 초등학생의 집단괴롭힘 개입 유형과 심리적 특성과의 관계: 자아존중감, 우울 불안을 중심으로. **한국심리학회지: 상담과 심리치료, 11**(1), 95-108.

教育部(2017). **教育新春發布會.**

徐久生(2004). **校園暴力研究.** 中国方正出版社.

薛平(2010). **中學校園暴力事件的心理危机干預.** 四川師範大學 碩士學位論文.

何沙外(2012). **大學校園暴力的成因及豫防對策. 長江師範學院學報,** 14(04), 92.

Akiba, M., LeTendre, G.K. Baker, D.P. & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal, 39*(4), 829-853.

Altun. S. A., & Baker, O. Z. (2010). WCES-2010 School violence: A qualitative case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 3165-3169.

Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion pcesses, and social competence. *Social Development, 10*(1), 59-73.

BarTal. (1976). *Prosocial behavior-theory and research.* New York: Wiley.

Bartson, C. D. (1987). *Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowiz(Ed). Advances in experimental social psychology.* New York: Academic press.

Boman, P., Smith, D. C,& Curitis, D (2003). Effects of pessimism and explanatory style on

development of anger in children. *School Psychology International, 24*(1), 80-94.

Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research, 47*(1), 93-105.

Connor, J. M., Poyrazlim S., Ferrer-Wreder, L., & Grahame, K. M. (2004). The relation of age, gender ethnicity, and risk behaviors to self-esteem among students in nonmainstream schools. *Adolescence, 39:* 457-473.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24,* 123–130.

Cunningham, N. J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims and bully victims. *Journal of Early Adolescent, 27*(4), 457-478.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J. Diderichsen, F., Gabhain, S. N. Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comarative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health, 15*(2), 128-132.

Egan, S. K., & Perry, K. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology, 34,* 299-309.

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48,* 533–553.

Frick, P. J., & Dickens, C. (2006). Current perspectives on conduct disorder. *Current Psychiatry Report, 8,* 59-72.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93-105.

Gumpel, T. P., & Sutherland, K. S. (2010). The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. *Aggression and Violent Behavior, 15,* 349–356.

Hodges, E. V., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33*(6), 1032.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Holt, M., & Espelage, D. (2006). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth & Adolescence, 36,* 984-994.

Ialongo, N., Edelsohn, G., Werthamer-Larsson, L., Crockett, L., & Kellam (1996). The course

of aggression in first-grade children with and without comorbid anxious symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24,* 445-456.

Jolliffe, R., & Farrington, D. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32,* 540–550.

Lereya, S., Copeland, W., Zammit, S., & Wolke, D. (2015). Bully/victims: A longitudinal, population-based cohort study of their mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry, 24*(2), 1461-1471.

Lester, L., Cross, D., Shaw, T., & Dooley, J. (2012). Adolescent bully-victims: Social health and the transition to secondary school. *Cambridge Journal of Education, 42*(2), 213-233.

Lober, R., & Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and school: Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52,* 759-768.

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

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys.* New York: John Wiley.

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

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171-1190.

Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20,* 259-280

Pikas, A. (1975). *Sa stoppar vi mobbning.* Stockholm: Prisma.

Rigby, K., Cox, I. &Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among australian school children. *The Journal of Social Psychology, 137,* 357-368.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* New York: Basic Books.

Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28,* 30-44.

Sharp, S., & Smith, P, K (1994). *Tackling bullying in your school.* London and New York: Routlege.

Siebecker, A. B. (2009). *Victimization and internalizing problems: Examining the experience of repeated bullying, anxiety, and depression.* ETD collection for University of Nebraska-Lincoln.

Smith, P. K., Kwak, K., & Toda, Y. (2016). *School bullying in different cultures: Eastern and Western perspectives.* University Printing House, Cambridge, United Kingdom.

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the olweus bully/victim questionniare. *Aggressive Behavior, 29,* 239-268.

Swearer, S. M., Song, S.Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2-3), 95-121.

Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology, 26,* 329-346.

Tsaousis. I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among school children and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 31,* 186-199.

Woods, S., Hall, L., Dautenhahn, K., & Wolke, D. (2007). Implications of gender differences for the development of animated characters for the study of bullying behavior. *Computers in Human Behavior, 23,* 770-786.

Wu, W., Luu, S., & Luh, D. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: A population-based study. *BMC Public Health, 16*(1), 1066.

*논문접수 2017년 8월 2일 / 1차 심사 2017년 9월 7일 / 게재승인 2017년 9월 21일

* 양상 : 북경제2외국어대학을 졸업하고 이화여자대학교 교육학과 석사과정에 입학하여 교육상담 및 심리 분야의 연구를 수행하였음.
* E-mail: valentina_yang0402@foxmail.com

* 오인수 : 이화여자대학교 교육학과의 부교수로서 학교폭력에 대한 다양한 연구를 수행하고 있으며 최근에는 주로 주변인(bystander) 및 사이버괴롭힘(cyberbullying)에 대한 연구에 집중하고 있음.
* E-mail: insoo@ewha.ac.kr

* 손지향 : 서울여자대학교에서 심리치료학으로 석사학위를 받았으며, 이화여자대학교 교육학과 박사과정에 입학하여 교육상담 및 심리 분야의 연구를 수행하고 있음.
* E-mail: jiehyang@ewhain.net

Abstract

A Comparative Study on Psychological Variables Influencing on Experience of Bullies, Victims and Bully·Victims between Korean and Chinese Middle School Students

Yang, Shuang*
Oh, Insoo**
Son, Jiehyang***

This study conducted a survey for 557 students (291 in China and 266 in Korea) in middle schools in Korea and China in order to compare psychological variables of bullies, victims and bully-victims. First, after classifying them into four groups(bullies, victims, bully-victims and non-involved), the ratio of each group between two countries was compared. The results showed significant difference between two countries. More bullies in Korea and more victims and bully-victims in China were found. Second, difference of psychological variables between the four groups was also significant. Self-esteem and aggression were different for Korean students, while anger and aggression were different for Chinese students. Third, compared to a reference group(non-involved), self-esteem was identified as a significant predictor of victim, and pro-social behavior and aggression were found as significant predictors of bully-victims in Korea. On the other hand, emotion-regulation and anger were identified as significant predictor of bully, and emotion-regulation and anxiety·depression were found as significant predictors of bully-victims in China. The currenty study aimed to analyze in detail psychological variables related with bullying experience which is recognized as emerging educational issue in Korea and China. Based on the results of this study, implications for effective prevention and intervention were discussed.

Key words : bullying, bully, victim, bully-victim, psychological variable, comparison study

* First author, Department of Education, Ewha Womans University
** Corresponding author, Associate Professor, Department of Education, Ewha Womans University
*** Department of Education, Doctoral Student, Ewha Womans University