

초등학생의 괴롭힘 경험과 주변인행동의 관계: 또래동조성과 학급규모의 조절효과를 중심으로

박예라(朴예라)*

오인수(吳仁秀)**

논문 요약

본 연구의 목적은 초등학교 고학년 학생의 또래 괴롭힘(bullying)가해 및 피해경험이 괴롭힘 주변인(bystander)방어행동의 관계 및 이를 조절하는 사회맥락적 특성을 탐색하고 성별에 따른 차이를 알아보는 것이다. 이를 위해 수도권 초등학교 5, 6학년 학생 300명을 대상으로 괴롭힘 가해 및 피해경험, 신체적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘 장면의 주변인행동, 또래동조성, 지각된 학급규모를 측정하는 설문조사를 실시하였다. 수거된 설문자료는 교차분석 및 독립성검증, 상관분석, 범주형 회귀분석, 위계적 회귀분석을 통해 분석하였으며 결과는 다음과 같다. 첫째, 남학생은 여학생보다 괴롭힘 가해 및 피해경험 모두가 유의하게 높았으며 신체적 괴롭힘 장면에서는 동조자 행동이, 관계적 괴롭힘 장면에서는 방관자 행동이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 둘째, 괴롭힘 가해경험은 주변인행동을 유의하게 예측했으며, 가해경험이 높을수록 동조자 또는 방관자로 행동하게 되며 방어행동은 낮아졌다. 반면 피해경험은 주변인행동을 예측하지는 못했다. 셋째, 신체적 괴롭힘 장면에서 또래동조성과 지각된 학급규모가 주변인행동을 조절함을 확인할 수 있었으며, 관계적 괴롭힘 장면에서는 또래동조성의 주변인행동 조절효과를 확인할 수 있었으나 학급규모의 조절효과는 확인할 수 없었다. 본 연구는 괴롭힘 가해경험 및 사회적 맥락 특성과 주변인행동의 관계를 확인하고 성별에 의한 차이를 확인하였으며 특히 신체적, 관계적 괴롭힘 상황으로 나누어 주변인행동에 접근했다는 데 의의가 있다. 본 연구의 결과를 바탕으로 괴롭힘과 주변인행동에 대한 교육적 시사점을 논의하였고 효과적인 상담 및 중재 방안과 후속연구를 위한 제언을 제시하였다.

주요어 : 괴롭힘, 주변인행동, 방어성향, 또래동조성, 지각된 학급규모

* 이화여자대학교 교육학과 박사과정생

** 교신저자, 이화여자대학교 교육학과 부교수

I. 서론

학교현장에서 발생하는 괴롭힘(bullying)은 1990년대 이후 심각한 사회문제로 관심을 받기 시작했으며 특히 2011년 대구 중학생 자살사건 등을 계기로 그 심각성이 한층 더 부각되고 있다. 이에 정부에서는 2012년 학교폭력 근절을 위해 종합대책을 발표하고 또래 괴롭힘을 감소시키려는 노력을 계속해왔다. 이후 교육부(2015) 및 청소년폭력예방재단(2014)이 실시한 실태조사에 의하면 학교폭력에 의한 피해 응답률은 2012년 이후 점차 줄어들고 있는 것으로 나타났다. 그러나 이와 같은 결과는 학교폭력 실태조사 도구의 신뢰도, 타당도가 확보되지 않았다는 점에서 해석에 제한점이 따르며(이동형, 2014), 사이버 폭력과 같은 비가시적이고 지능적인 수법으로 그 양상이 발전하고 있기도 하다(오인수, 2014). 특히 과거보다 초등학교의 괴롭힘 관여 비율이 증가하면서 청소년 시기 사춘기 문제로 여겨지던 많은 문제들이 이제 중학교 이전 연령부터 발생하고 있으며, 여러 연구에서도 학교폭력 현상의 저연령화가 이루어지고 있음을 지적하고 있다(오승환, 2007; 오인수, 2008, 이승연, 오인수, 이주연, 2014).

괴롭힘은 불평등한 힘의 관계, 즉 사회적으로나 신체적으로 더 강한 자와 약한 자 간에 발생하는 것으로, 개인이나 집단이 피해자에게 지속적이고 의도적으로 가하는 공격적 행동이다(Olweus, 1994). 이것은 신체적, 언어적 관계적으로 해를 끼치는 행동 모두를 포함한다. 괴롭힘에 지속적으로 노출된 피해자는 심리적, 사회적, 정서적 발달에 어려움을 겪게 되며 학교부적응, 학업성취 저하뿐만이 아니라 우울, 불안 및 자살충동에 이르기까지 심각한 심리적 문제를 호소하게 된다(Gini & Pozzoli, 2009; Gini, Pozzoli, Borghi & Franzoni, 2008; Hawker & Boulton, 2000). 이는 대인관계에서의 어려움이나 다른 일탈적 문제행동으로 이어지기도 하며, 장기적으로는 성인기 이후 법률에 저촉되는 문제를 보일 가능성도 높다(Batche & Knoff, 1994; Olweus, 1994). 집단따돌림에 관한 중단연구를 실시한 허성호, 박준성, 정태연(2009)은 학교폭력으로 인한 부정적 변화는 복합적으로 발생하며, 장기적이고 반복적으로 피해를 경험한 경우 변화의 수준은 특히 더 심각해진다는 것을 보고했다. 이상과 같이 또래 괴롭힘이 피해자의 심리사회적 적응에 미치는 악영향이 뚜렷하다는 점에서, 또 학교현장에서 광범위하게 발생하고 있다는 점에서 교육적, 사회적 개입의 중요성은 더욱 강조될 수밖에 없다. 관련 선행연구에서는 이 괴롭힘 현상을 감소시키기 위해 오랫동안 가해자와 피해자의 다양한 개인배경 요인, 심리적 요인 및 환경적 요인들을 다루었으며, 이에 따라 상당한 결과가 축적되었다.

그러나 최근에는 이와 같은 접근이 집단 내에서 발생하는 또래 괴롭힘의 역동을 충분히 반영하지 못하고 있다는 문제가 제기되었다. 가해자와 피해자에 초점을 맞춘 연구는 괴롭힘 행동에 영향을 미치는 심리적 특성을 이해하는데 도움을 주었으나, 학급 맥락에서 발생하는 괴롭힘의 양상을 충분히 설명하지는 못했다는 것이다(Oh & Hazler, 2009; Sutton & Smith, 1999). 괴롭힘

현상은 집단의 역동에 의해 유지되며, 피해자와 가해자를 비롯한 주변의 다른 학생들이 관여되는 사회적 관계의 문제다(Olweus, 1994). 학급 구성원은 또래 괴롭힘이 일어났을 때 가해행동을 부추기거나 피해자를 방어할 수도 있으며 혹은 단순히 방관으로서도 괴롭힘 장면에서 대응하게 된다. 또래 괴롭힘의 발생은 일차적으로 이를 주도하는 가해자로 인해 유발되지만, 괴롭힘 행동이 지속되는 것은 가해자의 공격에 동조하거나 반대하지 못하는 주변에 있는 또래로 인해 가능한 것이다. 다시 말해 가해자는 자신의 편에 서서 피해자에게 손가락질하거나 혹은 아무 행동도 하지 않음으로써 암묵적인 동의를 보이는 또래들의 행동을 통해 공격행동을 쉽게 정당화하고 또래 괴롭힘 가해행동을 유지하게 된다(Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011).

괴롭힘 참여 역할은 개인에게 고정된 것이 아니라, 한 학생이 여러 역할을 동시에 수행할 수 있으며, 다른 역할 유형으로 변화할 수도 있다(안효영, 진영은, 2014; 유계숙, 이승출, 이해미, 2013). 특히 최근 연구를 살펴보면 괴롭힘 장면에서 역할유형이 상호성을 가지고 있다는 것이 밝혀지고 있는데(이승연 외, 2014), 괴롭힘 피해자가 괴롭힘 상황에서 벗어나기 위해 또다른 가해자가 되기도 하고, 자신보다 약한 상대에게 가해행동을 한다는 보고도 있다(조정실, 차명호, 2010). 이것은 Olweus가 분류한 ‘공격적 피해자’ (aggressive victims or victimized aggressors)의 개념으로 이해할 수 있으며, 이들은 소극적 피해자와 달리 도발적 반응 형태가 결합되어 자신이 공격을 당했을 때 반격하려는 성향을 보인다(Olweus, 1994). 이 공격적 피해자는 가해를 하면서 피해도 받는 집단으로서, 또래로부터 가장 많이 배척되고, 불안과 우울수준이 높으며 각종 심리적 부적응 현상을 호소한다(박종효, 2003; 이귀숙, 정현희, 2005). 그러나 괴롭힘 피해경험이 있다고 해서 모든 학생이 가해행동을 하지는 않는다. 괴롭힘 상황이 일어났을 때 학급의 대다수는 주변인(bystander) 역할에 놓이게 된다. 괴롭힘 주변인집단의 역할은 학자에 따라 다르게 분류되는데, Salmivalli외(1996) 그리고 Sutton과 Smith(1999)는 또래 괴롭힘 상황에 참여하는 역할을 행동에 따라 가해자, 동조자, 강화자, 방어자, 방관자, 피해자의 6가지로 구분했다. 이를 자세히 살펴보면 괴롭힘을 직접 행하는 가해자, 괴롭힘을 당하는 피해자, 가해자를 따르며 가해행동에 참여하는 동조자, 가해행동을 웃거나 재미있어하며 강화하는 강화자, 피해자를 지지하고 가해행동을 중단시키려는 방어자, 그리고 괴롭힘 상황에 무관심하게 반응하는 방관자로 구성된다. 이 주변인들은 또래 괴롭힘 상황에 각기 다른 역할로 참여하면서 현상의 지속여부에도 영향을 미치게 되는데 특히 피해자에 대한 방어행동은 가해행동을 감소시키며 피해자의 심리적 적응을 도울 수 있기 때문에 매우 중요하다고 볼 수 있다.

앞서 기술한 선행연구에서는 괴롭힘 피해경험이 가해행동을 예측한다는 것을 확인하였는데, 이 괴롭힘 피해 또는 가해경험이 주변인행동에 어떠한 영향을 미치는지에 관한 연구는 아직 부족한 실정이다. 괴롭힘 가해 및 피해경험은 주변인 역할 유형을 예측하는 데 영향을 주지만, 세부적인 내용은 연구에 따라 결과가 상이하다. Salmivalli(2001)의 연구에서는 이전 가해경험이

있는 학생은 괴롭힘을 목격했을 때 가해 동조자가 되는 경향이 높았고, Oh와 Hazler(2009)의 연구에서도 역시 가해경험 또는 가·피해경험이 있는 경우 괴롭힘 경험이 없는 주변인보다 피해자를 도와주지 않는 것으로 나타났다. 국내연구를 살펴보면 중학생의 괴롭힘 주변인에 관한 최유진(2013)의 연구에서 가해경험이 많을수록 주변인 역할 중 부정적인 역할을 했고, 피해경험이 있거나 괴롭힘 경험이 없을수록 주변인 역할 중 긍정적 역할을 수행했다. 한편 초·중학생을 대상으로 실시한 남미애, 홍봉선(2015)의 연구결과에 따르면 학교폭력에 의한 피해경험은 주변인 역할을 유의하게 예측하지는 못했다. 그러나 이 경우 단일문항에 의한 측정이 이루어졌기 때문에 괴롭힘 피해경험이 주변인 역할에 미치는 영향을 알아보기 위해서는 더 구체적인 측정도구를 이용한 접근이 필요할 것으로 보인다. 또 Werth 등(2015)의 주변인 연구에 의하면 괴롭힘 피해경험을 가지고 있는 주변인(victimized bystander)과 단순 주변인(non-victimized bystander)을 비교했을 때 피해경험이 있는 주변인은 괴롭힘 목격경험으로 인해 사회적 부적응을 유의하게 높은 수준으로 나타냈다고 보고했다. 이것은 괴롭힘 장면에서 반드시 가해자 혹은 피해자만이 영향을 받는 것이 아니라 주변인 또한 상호작용을 하고 있으며 피해경험이 있는 주변인의 경우 단순 주변인과는 차이를 보인다는 것을 시사한다. 이러한 선행연구에 비추어 볼 때 괴롭힘 피해 또는 가해경험을 가진 경우 괴롭힘 장면을 목격하고 어떠한 참여자로 역할하게 될지에 대해서는 탐색이 더 필요한 것으로 보인다. 아울러 앞서 언급했듯 학교폭력의 저연령화 현상이 일어나고 있기 때문에 초등학교 교육현장에서 학교폭력 가해경험 또는 피해경험이 있는 학생들이 고학년으로 진학했을 때 교실 내 괴롭힘 상황에서 어떠한 역할을 수행하는지를 면밀히 살펴볼 필요가 있다.

가해 동조행동과 피해자 방어행동은 학년 및 성별에 따라 차이를 보인다(김은아, 이승연, 2011; 남미애, 홍봉선, 2015; 서미정, 2008; 심희옥, 2008; 오인수, 2010; 최지영, 허유성, 2008; 최유진, 2013; 한하나, 오인수, 2014). 관련 선행연구에 따르면 학년이 올라갈수록, 또 상급학교로 갈수록 방어행동은 줄어들고 방관행동이 늘어났으며(Rigby & Johnson, 2006; Salmivalli, 1999), 가해 동조행동은 남학생이 여학생에 비해 많았고, 방관행동 및 방어행동은 여학생에게서 더 많이 보고되었다(서미정, 2008; 심희옥, 2005; 임재연, 2013; 한하나, 오인수, 2014). 괴롭힘 주변인 집단을 포함한 괴롭힘 참여역할에 관한 국내연구는 주로 공감, 공격성, 도덕적 정서, 사회적 회피와 불안, 자기효능감과 같은 심리적 특성을 다루었으며, 긍정적인 주변인 행동을 예측할 수 있는 개인 내적 변인들을 보고했다. 이를 근거로 괴롭힘 예방을 위해 주변인 역량 강화가 강조되었으나, 주변인행동은 괴롭힘이 발생하는 사회적 맥락 내에서 일어나며, 학교 환경적인 측면과도 상호작용하는 특성이 있다. 따라서 괴롭힘을 예방할 수 있는 주변인 행동을 구체적으로 살펴보기 위해서는 개인 심리적 특성 외에도 집단의 속성과 같은 변인의 영향을 고려할 필요성이 있다. 이를 위해 본 연구에서는 아동 후기에서 청소년 초기에 해당하는 초등학교 고학년 학생의 발달

적 특징 및 괴롭힘 상황이 발생하는 학급과 관련된 변인을 중심으로 주변인 행동을 탐색하였으며, 괴롭힘 피해 및 가해경험이 주변인 행동에 미치는 영향을 조절하는 변인으로는 또래동조성과 지각된 학급규준을 살펴보았다.

먼저 또래동조성(peer conformity)은 또래를 따르려는 성향을 말하는 것으로, 아동기에서 청소년기로 넘어가는 시기 부모로부터 심리적으로 벗어나 또래 집단이 소속되고자 하는 욕구가 늘고 발달이 진행됨에 따라 나타날 수 있는 특성이다(Berndt, 1979). 또래동조성은 효율적인 의사결정에 도움을 주고 집단응집력을 강화하는 긍정적 역할을 하기도 하지만 개인의 신념과는 다르게 무분별하게 집단행동에 동조하도록 만들기도 한다(Haun & Tomasello, 2011). 또래동조성은 어떤 집단에서 구성원들에게 집단압력을 가하게 되고 개개인은 정도의 차이는 있지만 이에 영향을 받는다(임원선, 2008). 특히 청소년기 강한 또래 지향성은 자칫하면 비행과 같은 행태로 연결되기도 하며(김정남, 2010) 학교폭력 가해행동에도 유의미한 영향을 준다고 보고되고 있다(김혜련, 2012; 박영중, 2015; 조운주, 정옥분, 2009, 하은혜, 조유진, 2007). 또래동조성은 두 가지 하위요인으로 볼 수 있는데, 첫 번째로 중립적 행동(neutral behavior)은 도덕적 판단이 필요하지 않는 행동 영역으로, 청소년들이 좋아하는 어떤 활동 대신 또래들의 제안에 합류할 때 중립적 또래 동조성이 높은 것으로 해석한다. 두 번째로, 반사회적 행동(antisocial behavior)은 타인에게 피해를 주거나 규칙을 위반하는 행동으로, 수행하기를 꺼려하거나 내키지 않으나 또래들이 제안했을 때 동조하면 반사회적 또래 동조성이 높은 것으로 해석한다. 정상호, 이동형(2016)의 연구에서는 또래동조성 변인과 괴롭힘 주변인행동의 관계를 살펴보았는데, 또래동조성 하위요인인 반사회적 또래동조성이 괴롭힘 동조행동과 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 또래동조성은 초등학교 재학 연령이 올라갈수록 증가하다가 중학생 시기 절정을 이루며(Berndt, 1979) 이런 발달적 특성을 고려할 때, 또 괴롭힘이 또래관계라는 집단에서 발생한다는 점을 고려할 때 주변인행동의 조절요인으로 작용할 가능성이 충분하다. 또한 또래동조성과 괴롭힘 주변인역할의 관계에 관한 연구는 아직 부족한 실정으로, 이들 관계에 관해서는 더 파악할 필요가 있다.

다음으로 지각된 학급규준(class norms)의 경우 최근 주변인 방어행동에 관련된 여러 연구에서 학급단위 접근과 함께 다루어지고 있는 변인이다(김은아, 이승연, 2011; 이정민, 2013; 최기원, 2012). 학급규준은 집단 내 구성원이 세운 행동의 표준을 뜻한다. 주변인들은 또래괴롭힘과 관련된 학교 및 학급의 문화나 사회적 맥락이 매우 민감하며, 이들이 속해 있는 집단에서 허용되거나 기대되는 행동을 어떻게 지각하느냐에 따라 괴롭힘 상황에서 취하는 행동 또한 영향을 받는다(Unnever & Cornell, 2003). 선행연구에 의하면 청소년이 지각하는 학급규준이 공격행동에 허용적이지 않고 더 엄격할수록 또래괴롭힘에 참여하는 빈도가 줄어들었으며(Jones, Bombieri, Livingstone, & Manstead, 2011) 개인의 괴롭힘 방어행동에도 유의미한 영향을 미쳤다(Pozzoli & Gini, 2010; Sandstorm & Bartini, 2010). 특히 또래의 영향을 많이 받는 초기 청소년의 경우

자신의 행동이 어떻게 비춰지는지를 중요시하며 집단에 소속되고 싶은 욕구가 높기 때문에 집단에서 요구하는 전형적인 규준에 맞추어 행동하려는 경향성이 있다. Salmivalli 와 Voten(2004)은 괴롭힘에 관한 집단의 부정적 태도가 높을수록 괴롭힘 행동이 적게 일어난다는 것을 확인했으며 이러한 집단 규준이 괴롭힘과 관련된 행동을 조절한다는 것을 밝혀냈다. Doll, Song, Siemers(2004)는 학급규준과 같은 맥락적 변인이 학급 구성원 개인 내적 변인에도 영향을 줄 수 있다는 연구 결과를 제시하기도 했다. 이승연(2014)의 연구에서는 학급에서 괴롭힘 피해자를 돕고 가해행동을 저지하는 행동을 가치롭다고 지각하는 것만으로도 방어행동 증가를 예측한다고 나타났다. 우서희, 김광수(2015)는 성격강점과 괴롭힘 방어행동의 관계에서 지각된 학급규준의 조절효과를 보고하기도 했다. 이와 같이, 맥락적 변인이 집단에 영향을 줄 수 있다는 점을 고려하면 개인이 지각하는 학급규준은 괴롭힘 주변인행동에 중요한 시사점을 제공한다고 볼 수 있다.

청소년폭력예방재단(2015)의 학교폭력 실태조사에 의하면 괴롭힘에 의한 피해를 보고한 학생의 79.6%가 초등학교 때 처음으로 괴롭힘을 당했다고 응답해 가장 높은 비율을 기록했다. 이는 초등학교 시기부터 학교폭력에 관한 교육적 개입의 필요성이 있음을 보여준다. 본 연구에서는 청소년기에 진입하는 초등학교 고학년 학생의 괴롭힘 가해 및 피해경험과 주변인행동의 관계에서 관련 변인의 조절효과를 확인하고, 성별에 따라 괴롭힘 발생양상과 주변인행동에 차이가 있다는 선행연구 결과를 고려하여 성별에 따른 차이 또한 알아보았다. 관련 선행연구들은 일반적으로 남학생이 여학생보다 더 많은 괴롭힘 경험을 가진다고 보고한다. Olweus(1994)는 여학생에 비해 남학생이 또래관계에 있어 더 많은 공격성에 노출되어 있음을 지적한 바 있으며, 오인수(2008) 또한 일반적으로 남학생이 괴롭힘 가해 및 피해경험을 더 많이 가지고 있음을 보고하였다. 국외 학자들에 따르면 남자 청소년들의 경우 신체적으로 드러나는 폭력을 주로 사용하는데 반해 여자 청소년들은 언어적인 배척 및 음해성 소문을 통해 다른 사람의 사회적 지위를 손상하는 관계적 공격을 더 자주 나타낸다고 하였다(Cairns & Cairns, 2005; Galan & Underwood, 1997). Crick과 Grosspeter(1995)는 남학생들은 직접적 괴롭힘(direct bullying)에 더 많이 관여하고, 여학생들은 간접적 괴롭힘(indirect bullying) 쪽에 더 많이 관련되어 있다는 점을 보고하였다. 국내의 조사연구에서도 괴롭힘 장면에서 사용되는 수단이나 공격성의 성격은 남녀에 따른 차이가 분명하게 나타났다(오인수, 2008). 예를 들면 직접적 괴롭힘은 가해자가 피해자에게 신체상으로 물리적 공격을 가하는 것과 같이 직접 피해를 주는 경우이다. 반면 간접적 괴롭힘은 의도적으로 피해자를 배제하거나 나쁜 소문을 퍼뜨리는 등 사회적이고 관계적인 괴롭힘을 뜻한다. 괴롭힘 주변인역할에서도 성별에 따른 차이를 찾아볼 수 있는데, 선행연구에 따르면 괴롭힘 상황이 발생했을 때 방관자 역할은 여학생에게서, 동조자 역할은 남학생에게서 두드러지게 나타났다(심희옥, 2008; 한하나, 오인수, 2014). 선행연구들의 결과를 바탕으로 본 연구에서는 학급에서 발생할 수 있는 괴롭힘의 형태가 다양하고 성별에 따른 주변인 역할행동의 비율이 달라질 수

있다는 점을 고려하여 연구문제를 설정하였다. 이를 위해 괴롭힘 주변인역할 중 주변인 행동을 측정할 때 신체적으로 공격행동이 일어나는 괴롭힘 상황과 누군가를 따돌리고 배척하는 관계적 괴롭힘 상황을 지문으로 제공하고 자료를 수집하였으며, 각각의 상황에서 성별의 차이에 따라 괴롭힘 주변인역할의 비율이 어떻게 달라지는지도 살펴보고자 하였다. 이와 같이 성별과 맥락적 변인을 고려한 접근을 바탕으로 초등학교 고학년으로 진학한 학생들이 괴롭힘 가해 또는 피해 경험을 가지고 있을 때 학급 내 괴롭힘 상황에서 어떤 주변인역할을 수행하는지를 살펴보고 괴롭힘 예방에 관련한 대책에 효율적인 정보를 제공하고자 한다.

이에 따라 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 괴롭힘 상황에 따라 주변인 행동에서 성차가 나타나는가?
2. 괴롭힘 가해 및 피해경험과 괴롭힘 주변인 행동은 어떤 관계가 있는가?
3. 괴롭힘 가해 및 피해경험이 주변인 행동에 영향을 미치는 관계에서 또래동조성과 지각된 학급규준은 조절효과를 가지는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 서울지역 2개, 경기지역 2개 총 4개 초등학교를 대상으로 진행되었다. 먼저 학교 관리자 측에 연구에 대한 협조를 요청하고 수락한 학교에 대해 재학 중인 5, 6학년 학생을 대상으로 실시하였다. 각 학급 교사는 조사의 목적과 응답 요령을 설명한 후 질문지를 배부하고, 응답이 완료되면 그 자리에서 회수하는 방식으로 자료를 수집하였다. 질문지에 끝까지 응답하기 위해서는 약 20분 정도의 시간이 소요되었다.

총 300부의 설문지를 제작 및 회수하여 이 중 결측값이 많거나 불성실하게 응답한 자료를 제외하고 총 271명의 자료를 연구대상으로 하였다. 연구대상의 인구통계학적 특성을 살펴보면 성별은 남학생 138명(50.9%), 여학생 133명(49.1%)으로 분포되었으며, 학년별로는 초등학교 5학년 121명(44.6%), 6학년 150명(55.4%)으로 분포되었다.

2. 측정도구

1) 괴롭힘 참여자 행동 척도

Salmivalli와 동료들(1996)이 고안한 참여자 행동유형 설문지(Participant Role Questionnaire; PRQ)를 바탕으로 서미정(2008)이 구성한 질문지를 사용했다. 질문지의 가해자, 동조자, 강화자, 방관자, 방어자, 피해자의 여섯 개 영역 중 동조자와 강화자를 하나의 역할로 간주하여 동조자 그룹으로 묶어 가해자, 피해자, 가해 동조자, 방관자, 피해자 방어자라는 다섯 개 영역으로 범주화했다.

서미정(2008)의 참여유형척도는 주변인 즉 동조자, 방관자, 방어자 각 6문항, 가해자 및 피해자 각 7문항으로 구성되어 있다. 동조자에 해당하는 문항은 ‘괴롭힘을 당하는 아이를 보고 비웃은 적이 있다’ ‘괴롭힘 당하는 아이를 도망가지 못하게 붙잡아서 도와준다’ ‘괴롭힘 상황을 구경하려고 다른 아이들을 불러보아 간다’ 등의 내용으로 구성되어 있다. 방관자에 해당하는 문항은 ‘괴롭힘 상황을 보고 지나친다’ ‘괴롭힘 상황이 일어난 것을 모른 채 한다’ ‘괴롭힘 상황을 발견해도 멀리서 보기만 한다’ 등의 내용으로 구성되어 있다. 한편 방어자 문항은 ‘괴롭힘 당하는 아이를 도와주기 위해 선생님께 가서 말씀드린다’ ‘누군가를 괴롭히는 아이에게 가서 그만하라고 말한다’ ‘괴롭힘 당하는 아이에게 가서 위로해준다’ 등의 내용으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 유의미한 응답에 방해가 될 수 있는 ‘보통’을 제거한 Likert 4점 척도로 재구성한 오지원(2013)의 방법을 사용했으며, 또래괴롭힘 참여자 역할 부여는 각 점수를 표준화했을 때 평균보다 높고 다른 역할의 점수보다 높을 때 특정 역할로 간주하는 방식이다(서미정, 2008). 괴롭힘 주변인 행동은 2가지 상황에 대해 각각 측정이 이루어졌는데, 신체적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘 상황 2가지를 지문으로 제시하고 각자 주변인 행동 질문에 응답하도록 하였다.

2) 또래동조성 척도

Brendt(1979)가 또래동조성을 측정하기 위해 제작한 20가지 문항 중 우리나라 아동 및 청소년들의 일상생활에서 흔히 일어날 수 있는 상황을 나타내는 것을 추출하여 오경희(1989)가 수정·보완한 문항을 요즘 초등학교 실정에 맞게 줄여 사용한 김혜련(2012)의 척도를 사용하였다. 이들 문항은 중립적 행동 문항과 반사회적 문항으로 구성된다. 중립적 행동은 ‘주말 오후 보고 싶던 영화가 방영한다. 영화를 보기 위해 집에 있고 싶을 때 친구들이 농구 경기를 보러 가자고 한다. 이럴 때 친구들과 함께 농구를 보러 가겠는가?’와 같은 일반적인 상황에 관한 질문이고, 반사회적 행동은 ‘주인이 없는 가게에 사탕이 많이 놓여있다. 조금 어리숙한 아이가 지나가는데 친구들이 그 아이에게 사탕을 집어오게 시키자고 한다. 이 때 친구들의 말에 따라 그 아이에게 사탕을

집어오게 시키겠는가?’ 같은 바람직하지 않은 상황이 제시되어 있다.

3) 지각된 학급규준 척도

학급 전체 학생들의 기대에 대해 개인이 지각한 학급규준을 측정하기 위해 Farrell, Henry, Marys, 그리고 Schoeny (2011)의 학급규준 척도를 번안하여 이정민(2013)이 사용한 척도를 사용하였다. 본 척도는 질문에 앞서 “우리 반의 A라는 학생이 우리 반의 누군가에게 아래의 행동을 한다고 가정해 봅시다. 그런 상황에서 우리 반 아이들은 어떻게 생각할 것 같은지 생각해 봅시다.”라는 소개 글을 제시한 뒤, ‘절대로 그러면 안 된다고 생각할 것이다’부터 ‘그러면 안 된다고 생각할 것이다’ ‘별다른 생각을 하지 않는다’ ‘어느 정도 괜찮다고 생각할 것이다’ ‘완전히 그래도 된다고 생각할 것이다’ 까지 응답으로 구성되어 있다. 각 문항은 예를 들어, A가 이유 없이 어떤 아이를 때렸을 때 우리 반 아이들은 이에 대해 어떻게 생각할 것인지 묻는 형식이다. 문항에서는 다른 아이로부터 공격을 받았다고 가정하고, 그 공격행동의 강도가 공격적인 언행에서부터 직접적인 폭력까지 다양하게 나타나는데, 이러한 다양한 강도의 공격행동을 받은 뒤 공격행동을 보이는 것이 어느 선까지 허용되는가에 대한 것을 측정하는 것이다. 설문에 대답하는 대상자들은 학급 내에서 누군가를 때리거나, 밀치거나, 또는 욕설을 하는 등 다양한 폭력 상황이 일어났을 때 학급 내 구성원이 이에 대해 어떻게 생각할지에 대해 대답하는 것이다. 이는 학생이 지각하는 학급내 규준을 측정하는 것으로, 여기서 문항에 대한 점수가 높을수록 학급구성원은 학급규준을 허용적이라고 지각하고 있음을 나타낸다.

4) 측정도구 정리

본 연구에서 사용된 측정도구를 정리하면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 측정도구의 문항 정보 요약

측정도구명/하위요인		문항수	척도방식	Cronbach α	
괴롭힘 참여역할	가해경험	7	Likert 4점	.83	
	피해경험	7	Likert 4점	.82	
	신체적 괴롭힘	방어자	6	Likert 4점	.86
		방관자	6	Likert 4점	.90
		동조자	6	Likert 4점	.82
	관계적 괴롭힘	방어자	6	Likert 4점	.88
		방관자	6	Likert 4점	.93
		동조자	6	Likert 4점	.84
	또래동조성	중립적	6	Likert 5점	.83
반사회적		6	Likert 5점	.86	
지각된 학급규준		10	Likert 5점	.88	

3. 연구 절차 및 분석

본 연구는 질문지 조사, 통계 처리 및 자료 분석의 순서로 진행되었다. 괴롭힘 주변인역할 행동 척도, 또래동조성 척도, 지각된 학급규준 척도를 바탕으로 질문지를 제작하여 해당 학교에 배부한 후, 각 학급의 교사가 조사의 목적과 응답요령 등을 설명한 후 설문을 실시하고 그 자리에서 회수하는 방식으로 자료를 수집하였다. 자료를 분석하기 위해 SPSS win 22.0을 사용하였으며 절차와 방법은 다음과 같다. 첫째, 연구대상자의 빈도 및 백분율을 산출하고, 성별에 따른 괴롭힘 주변인역할의 차이를 분석하기 위해 교차분석을 통한 독립성 검증(Chi-square test)을 실시하였다. 둘째, 각 변인별 상관관계를 알아보기 위해 Pearson상관분석을 실시하였다. 셋째, 괴롭힘 가해 및 피해경험과 괴롭힘 주변인행동의 관계를 확인하기 위해 중다회귀분석을 실시하였다. 단, 종속변인이 서열형 척도로 측정되었기 때문에 범주형 회귀분석(Categorical regression)을 사용하였다. 다시 말해, 주변인 행동은 가해 동조자(1), 방관자(2), 피해자 방어자(3)로 서열 변인으로 측정되었으므로 이를 범주형 회귀분석의 최적 척도화(optimal scaling)를 통해 연속변인화하였다. 결과적으로 주변인 행동의 점수가 높을수록 피해자를 방어하는 정도가 높음을 의미한다. 마지막으로 가해 및 피해경험이 주변인행동에 미치는 영향에서 조절변인의 효과를 알아보기 위한 위계적 회귀분석을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 기술통계량 및 성별에 따른 괴롭힘 주변인역할의 차이

먼저 각 변인별 기술통계량을 제시하였으며 결과는 <표2>와 같다.

<표 2> 주요변인의 기술통계량

	최솟값	최댓값	평균	표준편차	
괴롭힘 가해경험	7.0	20.0	11.343	3.4583	
괴롭힘 피해경험	7.0	19.0	9.926	3.0807	
신체적괴롭힘 주변인행동	방어자	6.0	24.0	15.627	3.7562
	방관자	6.0	21.0	10.299	3.4463
	동조자	6.0	18.0	9.033	2.9719
관계적괴롭힘 주변인행동	방어자	6.0	24.0	15.579	3.9006
	방관자	6.0	23.0	11.114	4.0558
	동조자	6.0	22.0	8.919	3.0757
또래동조성	12.0	43.0	24.181	7.1679	
지각된 학급규준	10.0	37.0	18.701	6.1755	

다음으로는 성별에 따른 교차분석을 실시하였다. 성별분포를 보면 남학생 총 138명(50.9%), 여학생 133명(49.1%)으로 고르게 분포되었으며, 괴롭힘 주변인역할 부여는 학년별로 점수를 표준화한 뒤 각 역할의 점수가 평균보다 높으면서 또한 다른 역할보다 높을 경우 해당 역할을 부여하였다. 예를 들면 동조자 점수가 평균보다 높으면서 또한 방어자나 방관자보다 높을 경우 동조자 역할이 부여되는 방식이다. 산출방법 상 한 사람이 하나의 역할을 부여받게 되지만, 답변에 따라 점수가 똑같이 높거나 낮을 경우 아무런 역할을 부여하지 않는다. 이러한 방식으로 결과를 산출하여 또래괴롭힘 주변인역할 분포를 파악하기 위한 빈도를 제시하면 <표3>과 같다.

<표 3> 성별에 따른 괴롭힘 주변인역할 빈도

주변인유형	성별		χ^2	
	남(N=138)	여(N=133)		
가해자	47(34.0%)	39(29.3%)	8.62*	
피해자	32(23.1%)	16(12.0%)		
신체적 괴롭힘	방어자	67(48.5%)	83(62.4%)	10.20*
	방관자	20(14.4%)	23(17.2%)	
	동조자	15(10.8%)	5(3.7%)	
합계	102(73.9%)	111(83.4%)		
관계적 괴롭힘	방어자	65(47.1%)	87(65.4%)	9.68*
	방관자	42(30.4%)	25(18.7%)	
	동조자	4(2%)	4(3.0%)	
합계	111(80.4%)	116(87.2%)		

***. $p < 0.001$, **. $p < 0.01$, *. $p < 0.05$

본 연구에서 가해자와 피해자($\chi^2 = 8.62, p < .05$) 분포 및 신체적 괴롭힘 장면($\chi^2 = 10.20, p < .05$) 과 관계적 괴롭힘 장면($\chi^2 = 9.68, p < .05$)에서 주변인 행동유형 분포는 성별에 따라 유의미한 차이가 있었다. 여학생은 남학생보다 일관적으로 방어자 비율이 높았으며, 신체적 괴롭힘 장면에서는 방관자 비율이 상대적으로 높았다. 남학생은 신체적 괴롭힘 장면에서 여학생보다 동조자 비율이 높게 나타났으며, 관계적 괴롭힘 장면에서는 여학생보다 방관자 비율이 높았다. 전체 학생 중 주변인 역할 비율은 73.9%에서 87.2%로 나타나 학급 내 대다수 학생들은 어떤 형태로든 또래 괴롭힘에 참여하고 있음이 확인되었다.

2. 변인별 상관관계

주변인 행동반응에 영향을 미치는 심리적 특성을 살펴보기 위해 각 변인별 상관관계를 살펴

보았다. 단, 신체적괴롭힘 및 관계적괴롭힘 상황에서 주변인행동은 수량화시켜 상관관계를 살펴 보았다. 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 연구 변인의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7
1. 가해경험	1						
2. 피해경험	-.561**	1					
3. 주변인행동(신체적괴롭힘)	-.421**	-.300**	1				
4. 주변인행동(관계적괴롭힘)	-.354**	-.143*	.758**	1			
5. 중립적동조성	.275**	.047	-.083	-.161*	1		
6. 반사회적동조성	.488**	.212**	-.541**	-.410**	.319**	1	
7. 지각된 학급규준	.463**	.240**	-.361**	-.336**	.359**	.553**	1

***. $p < 0.001$, **. $p < 0.01$, *. $p < 0.05$

신체적 괴롭힘 주변인행동과 가해경험($r = -.421, p < .01$) 및 피해경험($r = -.300, p < .01$)은 유의한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 조절변인 하위요인별로 살펴보았을 때는 또래동조성 하위요인인 반사회적 동조성($r = -.541, p < .01$)과는 부적 상관관계가 유의하게 나타났으나 중립적 동조성과는 유의한 상관관계가 나타나지 않았다. 지각된 학급규준($r = -.361, p < .01$) 또한 유의한 상관관계를 나타냈다. 관계적 괴롭힘 주변인행동과 가해경험($r = -.354, p < .01$) 및 피해경험($r = -.143, p < .01$)은 유의한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 조절변인 하위요인별로 살펴보았을 때는 또래동조성 하위요인인 중립적 동조성($r = -.161, p < .05$), 반사회적 동조성($r = -.410, p < .01$) 모두 유의한 부적 상관관계가 나타났다. 지각된 학급규준($r = -.336, p < .01$) 또한 유의한 부적 상관관계를 나타냈다. 다만 중립적 동조성의 경우, 학교폭력 피해경험과 신체적괴롭힘에 대한 주변인행동과는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았으며 관계적 괴롭힘 주변인행동에서는 유의미한 상관관계가 나타났다($r = -.161, p < .05$).

결과에서 알 수 있듯 독립변인과 종속변인, 조절변인 간에는 모두 통계적으로 의미있는 상관관계가 나타났으며, 독립변인들간의 상관계수는 모두 .60이하로 회귀분석에서 다중공선성의 문제는 없는 것으로 확인되었다.

3. 괴롭힘 가해 및 피해경험이 주변인 행동에 미치는 영향

괴롭힘 가해 및 피해경험이 주변인의 행동반응에 미치는 영향을 분석하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 종속변인인 주변인 행동이 서열척도로 측정되었기 때문에 범주형 회귀분석

(Categorical regression)을 사용하였다. 범주형 회귀분석은 종속변수가 명목척도 혹은 서열척도로 측정된 경우 일반적 회귀분석에 사용할 수 있도록 최적척도화(Optimal scaling)방법을 사용한다. 이 과정을 통해 종속변인은 원래 서열을 유지한 채 측정값의 간격을 연속변수로 변형시킨다(오인수, 2010). 최적척도화를 통해 변형된 측정값을 살펴보면 신체적 괴롭힘 상황에서 동조자 -2.23, 방관자 -1.130, 방어자 .62 였으며, 관계적 괴롭힘 상황에서 동조자 -4.309, 방관자 -.713, 방어자 .541로 나타났다. 변형된 측정값을 이용하여 다중회귀분석을 실시한 결과는 다음 <표5>와 같다.

<표 5> 괴롭힘 가해 및 피해경험이 주변인 행동에 미치는 영향

독립변인	종속변인			
	신체적 괴롭힘 주변인 행동		관계적 괴롭힘 주변인 행동	
	β	p	β	p
가해경험	-.370	.000***	-.407	.000***
피해경험	-.091	.230	.092	.230
Model F	23.557		16.863	
Total R^2	.183		.131	
Adjusted R^2	.175		.123	

***. $p < 0.001$, **. $p < 0.01$, *. $p < 0.05$

종속변인인 주변인행동에 대해 가해경험 및 피해경험으로 회귀분석을 실시한 결과 가해경험은 주변인행동을 유의하게 예측했다. 가해경험은 신체적 괴롭힘 장면($\beta = -.370, p < .001$) 과 관계적 괴롭힘 장면($\beta = -.407, p < .001$) 모두에서 주변인 방어성향을 유의하게 예측한다는 것을 확인하였다. 가해경험이 가지는 설명력은 신체적 괴롭힘 주변인 행동의 18.3%, 관계적 괴롭힘 주변인 행동의 13.1%로 나타나, 신체적 괴롭힘 주변인 행동의 설명력이 상대적으로 더 높게 나타났다. 그러나 괴롭힘 피해경험의 경우 주변인행동을 유의하게 예측하지는 않는 것으로 나타났다.

4. 괴롭힘 가해경험이 주변인행동에 미치는 영향에서 조절변인의 효과

1) 괴롭힘 가해경험과 신체적 괴롭힘 주변인행동의 관계에서 조절변인의 효과

괴롭힘 가해경험이 주변인행동을 유의하게 예측한다는 결과를 얻고 이들 관계에 대한 조절변인의 효과를 살펴보았다. 괴롭힘 가해경험과 주변인행동의 관계에서 또래동조성과 지각된 학급 수준의 조절효과를 분석하기 위하여 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 다중공선성 문제를 방

지하고자 평균 중심화(mean centering)를 실시하였으며 조절효과의 구체적 양상을 살펴보기 위해 단순 기울기(simple slope)를 검정했다.

먼저 신체적 괴롭힘 장면을 지문으로 제시한 주변인행동의 조절변인의 효과를 살펴보았다. 또래동조성과 지각된 학급규준의 조절효과를 살펴본 결과는 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 괴롭힘 가해경험과 신체적 괴롭힘 주변인행동의 관계에서 조절변인의 효과

조절변인	단계	투입변인	β	t	F	R^2	ΔR^2
또래 동조성	1	가해경험	-.421	-6.750***	45.565	.178	.174
	2	가해경험	-.342	-5.019***	27.194	.206	.198
		또래동조성	-.186	-2.726**			
	3	가해경험	-.321	-4.739***	20.785	.230	.219
		또래동조성	-.180	-2.682**			
		가해경험*또래동조성	-.157	-2.556*			
지각된 학급규준	1	가해경험	-.421	-6.750***	45.565	.178	.174
	2	가해경험	-.324	-4.697***	28.379	.213	.205
		지각된 학급규준	-.211	-3.063*			
	3	가해경험	-.316	-4.601***	20.508	.227	.216
		지각된 학급규준	-.193	-2.801**			
		가해경험 *지각된 학급규준	-.123	-1.992*			

***. $p < 0.001$, **. $p < 0.01$, *. $p < 0.05$

제시된 결과와 같이 괴롭힘 가해경험과 신체적 괴롭힘 주변인행동의 관계에서 또래동조성 및 지각된 학급규준의 조절효과를 확인할 수 있었다. 첫번째로 또래동조성의 조절효과를 구체적으로 살펴보면 먼저 가해경험($\beta = -.342, p < .001$)과 또래동조성($\beta = -.186, p < .01$)의 주효과를 확인할 수 있었으며 설명력은 20.6%였다. 다음으로 가해경험과 또래동조성의 상호작용항이 추가된 모형에서도 유의한 효과가 나타났으며($\beta = -.157, p < .05$) 설명력 또한 23.0%로 유의미하게 증가하였다($F=20.785, p < .001$). 가해경험과 또래동조성의 구체적인 상호작용 형태를 살펴보기 위해 또래동조성의 높고 낮음에 따라 단순회귀선을 구하였다. 또래동조성이 낮을 때 기울기는 $-2.236(t=-2.691, p < .01)$ 였으며 높을 때 기울기는 $-4.487(t=-4.981, p < .001)$ 로 나타나 모두 유의한 것으로 확인되었다. 이러한 결과에 따르면 또래동조성이 높을수록 가해경험이 있을 때 신체적 괴롭힘 상황에서 방어행동을 적게 할 것이라는 예측이 가능하다.

다음으로 지각된 학급규준의 조절효과를 살펴보면, 먼저 가해경험($\beta = -.324, p < .001$)과 지각된 학급규준($\beta = -.211, p < .01$)의 주효과를 확인할 수 있었으며 설명력은 21.3%이었다. 다음으로 가해경험과 지각된 학급규준의 상호작용항이 추가된 모형에서도 유의한 효과가 나타났으며($\beta =$

-.123, $p < .05$) 설명력 또한 22.7%로 유의미하게 증가하였다($F=20.508, p < .001$). 가해경험과 지각된 학급규준의 구체적인 상호작용 형태를 살펴보기 위해 지각된 학급규준의 높고 낮음에 따라 단 순회귀선을 구하였다. 지각된 학급규준이 낮을 때 기울기는 $-.278(t=-3.295, p < .01)$ 였으며 높을 때 기울기는 $-.477(t=-4.408, p < .001)$ 로 나타나 모두 유의한 것으로 확인되었다. 이러한 결과에 따르면 개인이 지각한 학급규준이 공격행동에 허용적일수록 가해경험이 있을 때 신체적 괴롭힘 상황에서 방어행동을 적게 할 것이라는 예측이 가능하다.

2) 괴롭힘 가해경험과 관계적 괴롭힘 주변인행동의 관계에서 조절변인의 효과

다음으로 관계적 괴롭힘 장면에서 주변인행동에 대한 조절효과 결과를 살펴보았다. 결과는 제시된 <표 7>과 같다.

<표 7> 괴롭힘 가해경험과 관계적 괴롭힘 주변인행동의 관계에서 조절변인의 효과

조절변인	단계	투입변인	β	t	F	R^2	ΔR^2
또래 동조성	1	가해경험	-.354	-5.676***	32.212	.125	.121
	2	가해경험	-.265	-3.898***	21.349	.160	.153
		또래동조성	-.207	-3.049**			
	3	가해경험	-.237	-3.502**	17.290	.189	.178
		또래동조성	-.201	-3.002**			
		가해경험*또래동조성	-.172	-2.804**			
지각된 학급규준	1	가해경험	-.354	-5.676***	32.212	.121	.121
	2	가해경험	-.247	-3.483**	21.097	.159	.151
		지각된 학급규준	-.211	-2.976**			
	3	가해경험	-.235	-3.293**	14.908	.167	.156
		지각된 학급규준	-.202	-2.846**			
		가해경험 *지각된 학급규준	-.094	-1.512			

***. $p < 0.001$, **. $p < 0.01$, *. $p < 0.05$

제시된 결과와 같이 괴롭힘 가해경험과 관계적 괴롭힘 주변인행동의 관계에서 또래동조성의 조절효과를 확인할 수 있었으나 지각된 학급규준의 조절효과는 확인할 수 없었다. 또래동조성의 조절효과를 구체적으로 살펴보면 먼저 가해경험($\beta = -.265, p < .001$)과 또래동조성($\beta = -.207, p < .01$)의 주효과를 확인할 수 있었으며 설명력은 16.0%였다. 다음으로 가해경험과 또래동조성의 상호작용항이 추가된 모형에서도 유의한 효과가 나타났으며($\beta = -.172, p < .01$) 설명력 또한 18.9%로 유의미하게 증가하였다($F=17.290, p < .001$). 가해경험과 또래동조성의 구체적인 상호작용 형태

를 살펴보기 위해 또래동조성의 높고 낮음에 따라 단순회귀선을 구하였다. 또래동조성이 낮을 때 기울기는 $-.193(t=-2.621, p<.05)$ 였으며 높을 때 기울기는 $-.365(t=-3.441, p<.01)$ 로 나타나 모두 유의한 것으로 확인되었다. 이러한 결과에 따르면 또래동조성이 높을수록 가해경험이 있을 때 관계적 괴롭힘 상황에서 방어행동을 적게 할 것이라는 예측이 가능하다.

IV. 논의

본 연구의 결과를 바탕으로 초등학생의 괴롭힘 가해 및 피해 경험이 주변인행동에 미치는 영향 및 성별의 차이와 조절요인에 관한 교육적 시사점을 정리하면 다음과 같다.

괴롭힘 주변인역할의 빈도를 분석했을 때 연구대상의 73.9%에서 87.2%가 괴롭힘 상황에서 특정한 주변인으로서 행동한다는 것이 확인되었다. 이것은 또래 괴롭힘의 발생이 가해자와 피해자 사이의 일만이 아닌 전체 약 70%이상의 학생이 참여하는 집단 현상이라는 선행연구(오인수, 2010; Salmivalli et al., 1996; Quirk & Campbell, 2015)를 지지하는 결과이다. 선행연구에 따르면 괴롭힘 상황에 일어났을 때 주변인이 개입할 경우 10초 안에 상황이 종결되었으며, 개입이 효과적이라고 인식한 경우가 57%로 나타나 비효과적이라고 인식한 26%에 비해 매우 높게 나타났다(Hawkins, Pepler & Craig, 2001). 더불어 또래 괴롭힘 상황의 85%이상에서 이를 지켜보는 주변인이 존재한다는 연구결과(Atlas & Pepler, 1998)를 고려하면 가해자와 피해자의 역동에서 주변인의 역할은 결코 간과할 수 없다고 볼 수 있다.

교차분석을 통해 확인한 결과 성별에 따라 괴롭힘 주변인역할에서 유의미한 차이가 있었다. 우선 주변인 역할의 비율을 살펴보았을 때는 남학생의 경우 피해자를 돕는 방어자 집단이 신체적 괴롭힘 방어자 48.5%, 관계적 괴롭힘 방어자 47.1%로 과반수를 차지하지 못했다. 이에 반해 여학생의 경우 신체적 괴롭힘 방어자 62.4%, 관계적 괴롭힘 방어자 65.4%로 비교적 높은 수준으로 나타났다. 괴롭힘 상황에 관계없이 여학생이 남학생에 비해 방어자 비율이 높게 나타난 것은 관련 선행연구와도 일치하는 결과다. 6학년을 대상으로 한 Salmivalli 등(1996)의 연구에서는 피해자 방어자 역할에 여학생이 더 많이 개입한다고 보고하였으며, 7세에서 10세 아동을 대상으로 한 Sutton과 Smith(1999)의 연구에서도 강화자와 방관자는 남아가 많고 방어자는 여아가 많음을 보고한 바 있다. Rigby와 Johnson(2006)의 주변인연구에서도 방어행동은 여학생에게서 더 높은 수준으로 나타났다. 국내 선행연구에서도 괴롭힘 참여자 역할 분포에서 성별에 따라 유의미한 차이가 있었으며, 여학생의 방어행동이 더 높다는 것이 공통된 결과다(서미정, 2008; 심희옥, 2005; 오인수, 2010; 한하나, 오인수, 2014). 이는 여학생들이 가지고 있는 심리적 원천과도 관련이 있는 것으로 보이는데, 선행연구에 따르면 방어자 역할에서 중요한 변인 중 하나가 공감

이다(김은아, 이승연, 2011; 오인수, 2010). 공감에는 인지적 공감과 정서적 공감이 있는데, 인지적 공감은 상대방의 입장에서 생각을 읽을 수 있는 능력이라면 정서적 공감은 상대방이 느끼는 감정을 자신의 일처럼 느끼는 능력이다. 오인수(2010)의 연구에서는 괴롭힘을 목격한 주변인의 역할행동에서 이 공감이 미치는 영향과 성별에 따른 차이를 분석하였는데, 여학생의 경우 인지공감과 정서공감 모두가 방어행동을 예측하였으나 남학생의 경우 인지공감은 방어행동을 예측하지 못했다. 이는 남학생의 경우 인지적으로 피해자가 느끼는 고통을 알고 생각할 수 있을지라도 실제로 방어행동으로 옮기는 일은 더 적게 일어난다는 것을 의미한다. 여학생의 방어행동이 더 높게 나온 본 연구의 결과 또한 이러한 선행연구와 맥락을 함께하는 것으로 해석할 수 있다. 또한, 전반적인 괴롭힘 주변인역할에서도 성별에 의한 차이가 있었다. 특히 괴롭힘 상황을 신체적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘으로 나누어 지문으로 제시하고 주변인행동 반응에 따라 동조자, 강화자, 방관자로 분류했을 때 남학생과 여학생 간 유의한 성차가 나타났다. 여학생의 경우 신체적 괴롭힘 상황과 관계적 괴롭힘 상황에서 주변인 역할의 비율이 대부분 동일하였으나 남학생의 경우 신체적 괴롭힘 상황에서는 여학생보다 동조자 행동 비율이 높았고, 관계적 괴롭힘 상황에서는 방관자 비율이 여학생에 비해 높게 나타났다. 이러한 결과를 볼 때 괴롭힘 장면의 성격에 따라 남학생의 주변인 행동 비율이 상이할 수 있음을 추측할 수 있으며, 이는 성별에 따라 집단 괴롭힘의 발생양상이 달라진다는 선행연구(오인수, 2014; 이춘재, 곽금주, 2000; Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Crick & Grospeter, 1995; Smith, 1999)와도 관련이 있는 것으로 보인다. Crick과 Grospeter(1995)의 연구에 따르면 외현적 괴롭힘(overt bullying)은 남학생에게서 많이 발견되고, 관계적 괴롭힘(relational bullying)은 여학생에게서 많이 발견되었다. 오인수(2014)의 연구에서도 남학생은 신체적, 언어적 공격성이 괴롭힘과 높은 상관을 보였고 여학생의 경우 언어적, 관계적 공격성이 괴롭힘과 상대적으로 높은 상관을 보였다. 괴롭힘 형태에 있어 성별의 차이가 존재한다는 것은 주변인 행동에 있어서도 이러한 상황적 차이를 고려할 필요가 있음을 시사한다. 학급에서 일어나는 괴롭힘의 형태는 다양하게 나타날 수 있으며 이에 따라 남학생 집단과 여학생 집단의 주변인 행동 비율에 차이가 나타난다면 괴롭힘 예방을 위한 교육적 개입 시 성별에 따른 특성을 고려하는 것이 효과적일 수 있다.

괴롭힘의 가해 및 피해경험과 주변인행동의 관계를 확인하기 위해 최적척도화를 통해 범주형 다중회귀분석을 실시한 결과, 가해경험은 주변인의 방어성향을 유의미하게 예측했다. 즉, 가해경험이 있을수록 괴롭힘 상황에서 동조자 역할 행동을 더 하고 방관자 역할 행동은 적게 하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 신체적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘 상황 양쪽에서 동일하게 나타났다. 피해경험의 경우에는 주변인 행동을 유의미하게 예측하지는 못했다. 이는 괴롭힘 가해경험이 부정적 주변인행동을 예측한다는 것은 관련 선행연구(최유진, 2014; Oh & Hazler, 2009; Salmivalli, 2001)와도 일치하는 결과이다. 더불어 괴롭힘 가해경험을 가진 학생들의 경우 괴롭힘

행동에 대한 태도가 수용적이며 공격성의 표출에 관해서도 긍정적이라는 선행연구(Slee & Rigby, 1993)결과를 또한 지지한다. 한편 괴롭힘 피해경험은 신체적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘 주변인 행동을 예측하지 못하는 것으로 나타났다. 괴롭힘 가·피해 집단의 경우 Olweus(1994)의 공격적 피해자(aggressive victims)로 분류되며 반응적 공격성(reactive aggression)과 같은 뚜렷한 특성을 드러내지만, 괴롭힘 주변인 행동의 경우 과거 피해자 집단은 더욱 복잡한 기제를 가지고 있다고 해석할 수도 있다. Rigby와 Johnson(2006)의 주변인 연구에서는 과거 괴롭힘 경험이 없을수록 피해자를 돕는 방어행동을 더 많이 한다는 결과를 보고했는데, 이는 괴롭힘 방어행동을 할 때 자신 또한 괴롭힘 피해를 당할 수 있다는 불안을 겪어야 하는 심리적 과정(Pozzoli & Gini, 2010)과도 무관하지 않은 것으로 보인다. 많은 학생들이 괴롭힘 상황에 방어자로 개입하는 것이 효과적이라는 것을 인지하고 있으나 실제로 개입을 행동으로 옮기는 것에는 차이를 보인다(Aboud & Joong, 2008). 괴롭힘 장면의 유지와 중단에 있어 주변인 행동이 무엇보다 중요한 역할을 하는 만큼 괴롭힘 경험 요인이 잠재적인 동조자 또는 방관자로 기능하는 데 영향을 줄 수 있다는 점에 주목할 필요가 있다.

다음으로 범주형 회귀분석에서 확인된 괴롭힘 가해경험과 주변인행동의 관계에서 조절변인인 또래동조성과 지각된 학급규준의 효과를 살펴본 결과 신체적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘 상황별로 다른 결과가 나타났다. 먼저 신체적 괴롭힘 상황에서 주변인행동은 또래동조성과 지각된 학급규준의 유의미한 조절효과가 있었다. 그러나 관계적 괴롭힘에서는 또래동조성의 조절효과만이 확인되었으며 지각된 학급규준의 조절효과는 나타나지 않았다. 또래동조성의 경우 신체적, 관계적 괴롭힘 상황 모두에서 부정적인 주변인 행동을 예측하였으며 조절효과의 구체적인 양상 또한 뚜렷하게 나타났다. 국내 선행연구(김혜련, 2012; 박영중, 2015; 하은혜, 조유진, 2007)에서도 또래동조성은 괴롭힘 가해행동을 유의미하게 예측했으며 주변인 역할 빈도에 관한 전연희 외(2015)의 연구에서는 가해동조자와 방관자 집단의 또래동조성이 가장 높았다는 보고가 있었다. 본 연구에서도 이같은 선행연구를 지지하는 결과가 확인되었다. 따라서 청소년 초기 발달 특징인 또래동조성의 증가가 뚜렷한 비행이나 가해행동 뿐만이 아니라 부정적 주변인행동에도 영향을 줄 수 있다는 예상이 가능하다. 한편 지각된 학급규준은 신체적 괴롭힘 상황의 주변인행동만을 조절하는 것으로 나타났다. 즉 개인이 소속된 학급규준이 공격행동에 허용적이라고 지각할수록 부정적인 주변인행동을 더 많이 하였으며, 반대로 공격행동에 엄격하다는 학급규준을 지각할 경우에는 방어행동이 늘어났다. 지각된 학급규준이 주변인행동에 영향을 미친다는 결과는 관련 선행연구에서도 동일하게 확인된다(Jones, Bombieri, Livingstone, & Manstead, 2011; Pozzoli & Gini, 2010; Sandstorm & Bartini, 2010). Salmivalli와 Voten(2004)은 집단의 압력이 방어행동을 지향하고 공격행동에 엄격할 때 주변인행동 또한 영향을 받는다는 것을 보고하였으며, 국내 선행연구에서도 지각된 학급규준은 주변인 방어행동을 유의미하게 예측하였다(김은아, 이승연, 2011; 우서희,

2015; 이정민, 2013; 최기원, 2012). 그러나 관계적 괴롭힘 상황에서는 지각된 학급규준의 조절효과를 확인할 수 없었는데, 이와 같은 결과는 관계적 괴롭힘의 상황적 특성과 관련이 있다고 보인다. 관계적 괴롭힘은 신체적 괴롭힘에 비하여 피해양상이 직접적으로 드러나지 않아 상대적으로 그 심각성이 낮게 인식되는 경향이 있다(Macklem, 2003). 눈에 띄게 드러나는 신체적 괴롭힘과 달리 집단적으로 누군가를 따돌리거나 배제하는 사회적, 관계적 괴롭힘은 교사나 동료 학생들에게 발견되기 어려운 특징을 가진다. 오인수(2008)의 연구에서는 이런 관계적 형태의 괴롭힘을 효과적으로 예방하기 위해서는 교사의 면밀한 관찰과 또래지명(peer nomination)과 같이 다양한 방법을 통해 파악할 필요가 있다고 지적하기도 했다. 본 연구에서 확인된 결과에서는 괴롭힘 가해경험이 있는 학생들이 고학년으로 진학하고 관계적 괴롭힘 상황이 발생하여 이에 부정적인 주변인행동을 할 때 지각된 학급규준의 영향의 유의하지 않았다는 차별점이 있었다. 이는 직접적이고 눈에 띄는 신체적 괴롭힘에 비해 관계적 괴롭힘은 맥락상 적극적으로 주변인 방어행동을 실행하기에 더 어려운 역동이 존재한다고 해석할 수 있다. 즉, 학급 내 분위기가 공격행동에 관대하지 않고 엄격한 규준을 세우고 있다 하더라도 간접적으로 이루어지는 관계적인 괴롭힘은 더 쉽게, 오래 유지될 수도 있는 것이다. 이는 최근 들어 간접적이고 관계적인 방식의 괴롭힘이 증가하고 있다는 학교폭력 실태조사 결과와 더불어 괴롭힘 양상에 관해서도 다양한 각도로 접근할 필요가 있음을 시사한다. 서론에서도 언급했듯이 괴롭힘의 수단은 점점 더 지능화되고 교묘해지는 추세에 있으며, 괴롭힘 상황의 특성에 대해서는 지속적인 관심이 필요하다.

초기 청소년기의 발달적 특징인 또래동조성과 개인이 소속된 학급의 분위기, 즉 지각된 학급규준이 괴롭힘 주변인행동에도 영향을 미칠 수 있다는 결과를 볼 때 괴롭힘 예방과 개입을 위한 교육적 책무성은 더욱 강조되어야 할 것이다. 특히 신체적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘 상황에서 주변인 행동이 상이할 수 있다는 점에서 괴롭힘의 특성을 고려한 접근은 지속적으로 논의되어야 할 것이다. 몇몇 선행연구에서는 학령기 초기에는 남학생은 외현적 공격성을 더 많이 나타내고, 여학생은 관계적 공격성을 더 많이 나타내지만 청소년기를 지나면서 남녀 학생 공통적으로 관계적 공격성이 증가한다는 것을 보고하였다(박민정, 최보가, 2001; Cairns et al. 1989). 또한 최근 주변인연구 동향을 살펴보면 청소년기 집단 영향의 증가(Barhight et al. 2015)를 비롯하여 상황적 특성과 같은 사회적 맥락을 고려한 접근이 많이 시도되고 있다(이승연, 2013). 이처럼 괴롭힘 현상은 모든 개인특성을 포함한 여러 환경적 요소가 복잡하게 연결되어 있기 때문에 다층적이며 전학교적인 접근(whole school approach)이 이루어져야 한다.

본 연구는 학교폭력의 저연령화 현상이라는 사회적 맥락 속에서 초등학생의 학교폭력 가해경험 학생이 고학년으로 진학했을 때 괴롭힘 주변인행동을 어떻게 예측하는가를 살펴보았다. 그 결과 가해경험이 있는 학생들의 경우 괴롭힘 상황이 발생했을 때 가해 동조자 역할을 더 많이 수행할 수 있음을 밝혔으며, 이는 괴롭힘 가해학생이 학년이 바뀌고 새로운 학급으로 진학했을

때 또다시 직접적인 가해자로 개입하지 않더라도 괴롭힘 상황을 유지시키거나 강화시킬 수 있는 가능성을 시사한다. 아울러, 아동 후기의 발달적 특징인 또래동조성이 이를 조절한다는 것으로 나타나 학급내 집단 역동에 대한 추가적인 탐색이 필요할 것으로 보인다. 지각된 학급규준 또한 신체적 괴롭힘 상황에서 주변인행동을 조절하였으나, 관계적 괴롭힘 상황에서는 조절효과를 보이지 않았다. 이와 같은 결과를 살펴볼 때 교사는 학급 내 관계적 괴롭힘에 관한 상황적 특성을 더욱 주의 깊게 살필 필요가 있으며, 엄격한 학급 규준을 세우는 것 그 이상의 적극적인 개입을 요구될 수 있을 것이다.

본 연구가 갖는 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울시내 일부지역 및 경기도에 위치한 초등학교에서 자료를 수집하였다. 이렇게 지역적으로 특정한 몇 곳에 편중되었고 무선표집이 이루어지지 않은 점 등으로 인해 우리나라 초등학생에 대한 연구로 결과를 일반화시키기에는 한계가 있다. 따라서 후속연구에서는 지역성이나 인구통계학적 특성을 고려하여 더 폭넓은 조사를 통해 연구결과의 일반화 가능성을 더 높일 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 자기보고식 설문지를 이용했기 때문에 학생들의 기분상태나 심리적 상황에 따라 문항에 불성실하게 응답했을 가능성을 배제할 수 없다. 이러한 측정의 한계성을 보완하기 위해 자기보고식 문항 외에도 다양한 측정법을 활용한 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구는 괴롭힘 참여역할에 관한 남녀 성차 및 이와 관련하여 괴롭힘 주변인 역할을 신체적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘으로 나누어 자료를 수집했다. 이러한 접근을 통해 기존 선행연구와 차별성을 가진 결과를 일부 얻었으나, 괴롭힘 가해 및 피해경험은 신체적, 관계적 괴롭힘 차원으로 나누지 않고 한 가지 변인으로 취급하였다. 괴롭힘 가해 또는 피해경험에 초점을 둔 후속연구에서 괴롭힘의 상황에 따라 신체적, 관계적 차원에서 접근할 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 초등학생의 괴롭힘 주변인역할에서 나타나는 상호성과 성별에 따른 차이 및 다양한 특성에 대해 양적연구를 활용하여 살펴보았다. 후속연구에서는 주변인 역할행동에 관한 심리적 특성을 질적연구를 통해 깊이 있게 다룬다면 괴롭힘의 역동과 과정의 이해에 더 기여할 수 있을 것이다.

괴롭힘 현상이 갈수록 저연령화되고 사이버 괴롭힘과 같은 비가시적, 관계적 형태의 수단이 발전하고 있는 추세에서 초등학생들의 괴롭힘 현상에 대한 깊이 있는 탐색과 적절한 대응을 위한 교육적 중재의 필요성은 앞으로 더욱 부각될 것이다. 앞서서도 언급했듯 괴롭힘 현상은 집단의 역동을 바탕으로 하고 있기 때문에 학급의 대다수를 구성하고 있는 주변인에 대한 관심은 괴롭힘 예방과 개입을 위한 중요한 요인으로 인식해야 한다. 이러한 시점에서 본 연구가 제시한 괴롭힘 주변인역할의 상호성과 성차, 신체적, 관계적 괴롭힘 상황에 따른 주변인 행동 및 사회맥락적 접근은 효과적인 교육상담 프로그램 개발을 위한 근거로 활용되리라 기대한다.

참고문헌

- 강다겸, 장재홍(2013). 여중생의 시샘, 질투 및 분노가 또래관계에서의 관계적 공격성에 미치는 영향: 정서조절능력의 조절효과. **한국심리학회지: 학교**, 10(3), 449-470.
- 김은아, 이승연(2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 관계. **한국심리학회지: 발달**, 24(1), 59-77.
- 김정남(2010). 또래 동조성이 청소년 비행에 미치는 영향: 보호요인의 완충효과를 중심으로. 석사학위논문, 대구카톨릭대학교.
- 김창군, 임계령(2010). 학교폭력의 발생원인과 대처방안. **법학연구**, 38, 173-198.
- 김혜련(2012). 초등학생의 또래 동조성과 집단 따돌림에 대한 연구. 석사학위논문, 전북대학교.
- 남미애, 홍봉선(2015). 학교폭력 주변인 역할에 영향을 미치는 요인. **한국아동복지학**, 50, 109-144.
- 박민정, 최보가(2001). 아동학대 및 학교에서의 폭력경험과 아동의 적응. **한국가정관리학회**, 19(3), 103-118.
- 박수경, 김영혜(2015). 중학생의 또래동조성과 SNS사용정도 및 인식이 집단따돌림 가해경험에 미치는 영향. **청소년학연구**, 22(1), 1-27.
- 박영중(2015). 중학생의 가정폭력 경험과 학교폭력의 관계: 또래 동조성과 공격성의 중다매개효과. 박사학위논문, 전남대학교.
- 박종효(2003). 공격적피해자의 심리·사회적 특성과 문제 행동. **교육학연구**, 41(3), 423-449.
- 서미정(2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래괴롭힘 주변인역할행동. **아동학회지**, 29(5), 79-96.
- 심희옥(2005). 또래괴롭힘과 대인간 행동특성에 관한 횡단 및 단기종단연구: 참여자 역할을 중심으로. **아동학회지**, 26(5), 263-279.
- 심희옥(2007). 또래 괴롭힘과 외현과 관계적 공격성에 관한 횡단 및 종단연구: 성별을 중심으로. **한국생활과학학회지**, 16(6), 1107-1118.
- 심희옥(2008). 또래 괴롭힘 참여자의 사회적 지위 및 사회적 정서에 관한 연구: 성별을 중심으로. **한국아동학회**, 29(3), 191-205.
- 안효영, 진영은(2014). 또래괴롭힘 상황에서 주변인 역할 연구동향 및 과제. **열린교육연구**, 22(4), 95-117.
- 오승환(2007). 청소년의 집단괴롭힘 관련 경험에 영향을 미치는 생태체계적 요인분석. **정신보건과 사회사업**, 25, 74-98.

- 오인수(2008). 초등학생의 학교 괴롭힘에 영향을 미치는 성별에 따른 심리적 요인. **초등교육연구**, 21(3), 91-110.
- 오인수(2009). 스트레스와 학교 괴롭힘 행동의 관계에서 자기조절력과 공격성의 매개효과. **초등교육연구**, 22(2), 49-70.
- 오인수(2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. **초등교육연구**, 23(1), 45-63.
- 오인수(2014). 성별에 따른 유형별 공격성과 전통적 괴롭힘 및 사이버 괴롭힘 가해의 관계. **상담학연구**, 15(5), 1871-1885.
- 오지원(2013). 학급 공동체의식이 집단 따돌림 관여 행동에 미치는 영향-주변인 유형(방관자, 가해동조자, 피해자 방어자)을 중심으로-. 석사학위논문, 서울대학교.
- 우서희, 김광수(2015). 성격강점과 괴롭힘 방어행동 관계에서 학급규모의 조절효과. **한국초등교육**, 26(4), 555-579.
- 유계숙, 이승출, 이혜미(2013). 집단따돌림 참여자 역할에 영향을 미치는 개인·가족·학교 관련 변인. **한국가족학회지**, 18(3), 63-89.
- 이귀숙, 정현희(2005). 여자 중학생의 집단따돌림과 심리사회적 적응: 2년 추적연구. **한국심리학회지: 학교**, 2(1), 1-17.
- 이동형(2014). 학교 괴롭힘의 개념화와 자기보고식 평가: 현 쟁점 및 개선방안 고찰을 중심으로. **한국심리학회지: 일반**, 33(4), 737-763.
- 이미옥, 하정희, 최윤영(2015). 또래 괴롭힘에서 주변인 역할 집단에 따른 비합리적 신념, 공격성, 사회불안의 차이. **청소년학연구**, 22(9), 137-161.
- 이성희, 이선애(2007). 초등학생의 스트레스와 자아통제력이 공격성에 미치는 영향. -사회적 지지의 매개효과를 중심으로-. **학교사회복지**, 12, 1-22.
- 이승연(2011). 초등학생의 공격성과 사회적 선호도, 지각된 인기도의 관계: 친사회적 행동과 사회적 유능성의 조절효과. **한국심리학회지: 학교**, 8(2), 153-173.
- 이승연(2013). 또래괴롭힘: 주변인 개입과 사회적 맥락 변화의 필요성. **한국심리학회지: 학교**, 10(1), 59-82.
- 이승연(2014). 중학생의 공감, 사회적 자기효능감, 지각된 규준과 또래괴롭힘 방어행동과의 관계. **한국심리학회지: 발달**, 27(3), 89-109.
- 이승연, 오인수, 이주연(2014). 초등학교 학교폭력 가해, 피해, 가해-피해 집단의 심리사회적 특성. **청소년학연구**, 21(5), 391-416.
- 이은혜, 박화옥(2014). 아동청소년의 학교폭력 경험유형이 학교생활적응력에 미치는 영향: 자아존중감과 사회적 지지의 역할을 중심으로. **청소년학연구**, 21(2), 399-426.
- 이정민(2013). 중학생의 지각된 학급규모와 또래괴롭힘 동조행동의 관계: 집단소속 및 또래지위

- 스트레스와 교사와의 관계의 조절효과. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 이춘재, 박금주(2000). 집단따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적지지. **한국심리학회지 발달**, 13(1), 65-80.
- 임원선(2008). 청소년 유해환경과 또래집단 내 압력에 관한 연구. **청소년학연구**, 15(7), 227-241.
- 임재연(2013). 또래 괴롭힘 주변인역할에 따른 긍정적 강점의 차이. **학교사회복지**, 24, 131-151.
- 전연희, 심은정, 이윤희(2015). 중학생들의 또래 괴롭힘 참여유형에 따른 도덕 판단의 차이: 결과의 수혜자와 상황의 책임소재를 바탕으로. **청소년복지연구**, 17(1), 33-54.
- 정상호, 이동형(2016). 중학생의 또래동조성과 괴롭힘 주변인 역할행동의 관계에서 지각된 학급 수준의 조절효과. **한국교육문제연구**, 34(2), 27-45.
- 조운주, 정옥분(2009). 청소년의 동조적 또래괴롭힘에 대한 매개된 조절모형 검증: 또래동조성의 작용을 중심으로. **인간발달연구**, 16(3), 91-111.
- 조정실, 차명호(2010). **폭력없는 평화로운 학교 만들기**. 서울: 학지사.
- 최기원(2012). 남녀 중학생의 도덕적 정서와 또래 괴롭힘 방어 및 방관행동의 관계: 지각된 학급 수준의 조절효과. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 최유진 (2013). 괴롭힘 피해상황에서 주변인 행동유형에 따른 피해학생의 대응방식 : 통제육구, 통제지각 및 대처전략을 중심으로. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 최지영, 허유성(2008). 괴롭힘 상황에서의 참여자 역할 및 관계적 공격행동 지각유형에 따른 도덕판단력과 사회적 상호의존성. **청소년학연구**, 15(6), 171-196.
- 하은혜, 조유진(2007). 또래동조성이 집단괴롭힘 가해행동에 미치는 영향에 대한 개인내적 중재 요인: 남, 녀 초등학생을 대상으로. **인간발달연구**, 14(4), 49-64.
- 한하나, 오인수(2014). 괴롭힘 주변인의 행동과 감사, 공감, 학교소속감의 관계. **고려대학교 교육문제연구소**, 53, 53-75.
- 허성호, 박준성, 정태연(2009). 집단따돌림이 피해청소년의 자아에 미치는 영향에 관한 중단연구. **한국청소년연구**, 20, 279-299.
- Aboud, F. E. & Joong, A. (2008). Intergroup name calling and conditions for creating assertive bystanders. *Intergroup Attitude and Relations on Childhood through Adulthood*, 249-260.
- Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., Grasseti, S. N. & Morrow, M. T. (2015). Relations between actual group norms, perceived peer behavior, and bystander children's intervention to bullying. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*(ahead-of print), 1-7.
- Batche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.

- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology, 15*(6), 608-616.
- Bjorkqvist, K, Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992) Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Garipey, J.-L. (1989). Growth and aggression : 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 320-330.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Doll, B., Song, S. & Siemers, F. (2004). *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective in prevention and intervention*. New Jersey: JeLawrence Erlbaum Association.
- Galan, B., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental psychology, 33*, 589-600.
- Gini, Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*(6), 617-638.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 123*(2), 1059-1065.
- Haun, D. & Tomasello, M. (2011). Conformity to peer pressure in preschool children. *Child Development, 82*(6), 1759-1767
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Hawkins, D., Pepler, D. L. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.
- Jones, S. E., Bombieri, L., Livingstone, A. G. & Manstead, S. R. (2011). The influence of norms and social identities on children's responses to bullying. *British Journal of Educational Psychology, 82*, 241-256.
- Macklem G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Oh, I. & Hazler, R. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystander reactions to school bullying. *School Psychology International, 30*, 291-310.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention

- program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1996). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Cambridge : Blackwell Publishers.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.
- Quirk, R. & Campbell, M. (2015). On stanby? A comparison of online and offline witnesses to bullying and their bystander behavior. *Educational Psychology*, 35(4), 430-448.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440.
- 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.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavior Development*, 28(3), 246-258
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Sandstorm, M. J., & Bartini, M. (2010). Do perceptions of discrepancy between self and group norms contribute to Bully-Following at school? *Basic and Applied Social Psychology*, 32, 217-225.
- Slee, P. T. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behavior on Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare : Bullying and victimization in school peer groups. *Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.

- Smith, P. K. et al. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376-385.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, T. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of antisocial behavior. *Social Development, 8*, 117-127.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(2), 129-148.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M. & Swearer, S. M., (2015). Bullying victimization and social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology, 53*, 295-308.

* 논문접수 2018년 2월 2일 / 1차 심사 2018년 3월 9일 / 게재승인 2018년 3월 22일

* 박예라: 이화여자대학교에서 특수교육을 전공했으며, 동대학원에서 상담심리전공으로 석사학위를 취득하였고 현재는 동대학원 교육학과 교육상담·심리 전공 박사과정에 재학 중.

* E-mail: lepical@ewhain.net

* 오인수: Pennsylvania State University에서 상담자교육 전공으로 박사학위를 취득한 후 University of South Carolina 교육학과 조교수를 역임한 후 현재는 이화여자대학교 교육학과 부교수로 재직 중.

* E-mail: insoo@ewha.ac.kr

Abstract

The Relation between Bullying Experiences and Bystander's Behavioral Reactions among Elementary Students : The Moderating Effects of Peer Conformity and Perceived Class Norms

Park, Yera*

Oh, Insoo**

The purpose of this study is to investigate whether peer conformity and perceived class norms have moderating effect on relationship between bullying experiences and bystander's behavior in elementary school. The survey was carried out to 300 upper elementary students. Scales of bullying participant roles, peer conformity and perceived class norms were administered to students in their classrooms. The main results are as follow. First, there were significant differences in bystander roles across gender and bullying situations. Defending behavior was higher in girls than boys. Boys were more likely to participate in bully-follower role in overt bullying situation. Then in relational bullying situation, boys were more likely to participate in bystander role. Second, bullying experience predict bystander's negative behavioral reactions while victimized experience didn't show significant results. Third, peer conformity moderated the relations between bullying experience and bystander behavior in overt/relational bullying situations. But perceived class norms only moderated bystander behavior in overt bullying situation. Implications for effective counseling strategies and educational interventions were suggested based on the results. Lastly, the limitations and necessity of follow-up studies were presented.

Key words: bullying, bystander role behaviors, peer conformity, perceived class norms

* Doctoral Student, Ewha Womans University

** Corresponding author, Associate Professor, Ewha Womans University