

초등학생 온라인 괴롭힘의 실태 및 오프라인 괴롭힘과의 비교분석*

오인수(吳仁秀)**

논문 요약

본 연구는 초등학생 1511명을 대상으로 온라인 괴롭힘의 실태를 분석하고 오프라인 괴롭힘과 비교하여 심리적 특성을 분석하였다. 온라인에서 괴롭힘 가해 혹은 피해를 경험한 학생은 전체 학생 중 345명(22.8%)으로 오프라인 괴롭힘을 경험한 학생 1005명(66.5%)에 비하여 적은 것으로 확인되었다. 온라인의 경우 채팅을 활용한 괴롭힘이 가장 높은 빈도를 보인 반면, 오프라인의 경우 언어적 괴롭힘이 가장 높은 빈도를 보였다. 유형에 따라 차이가 있었지만 전체적으로 온라인과 오프라인 모두 남학생이 여학생에 비해 괴롭힘을 많이 경험하였으며 6학년 학생이 5학년 학생에 비해 괴롭힘을 많이 경험하는 것으로 확인되었다. 괴롭힘의 가해와 피해 경험의 유무를 기준으로 가해집단, 피해집단, 가해·피해집단 및 일반집단으로 구분하여 각 집단의 자아존중감, 공감, 심리적 안녕감 및 사회적 지지를 비교하였다. 괴롭힘을 전혀 경험하지 않은 일반집단은 온라인과 오프라인 괴롭힘의 모든 경우에서 괴롭힘을 경험한 집단에 비해 자아존중감, 공감, 심리적 안녕감 및 사회적 지지에서 가장 높은 수준을 보였다. 반면 가해집단은 온라인과 오프라인 괴롭힘에서 차별적인 심리적 수준을 보였다. 온라인 괴롭힘 가해집단은 일반집단에 비하여 낮은 수준의 자아존중감, 심리적 안녕감 및 사회적 지지를 보인 반면, 오프라인 괴롭힘 가해집단은 일반집단과 같은 수준의 자아존중감, 심리적 안녕감 및 사회적 지지를 보였다. 본 연구의 결과를 바탕으로 초등학생의 온라인 괴롭힘 현상에 대한 이해와 효과적 상담 및 중재를 위한 시사점을 제시하였다.

주요어: 온라인 괴롭힘, 자아존중감, 공감, 심리적 안녕감, 사회적 지지

* 이 논문은 2010년 한국초등교육학회 춘계학술대회에서 발표된 논문을 수정, 보완한 것임.

** 이화여자대학교 조교수

I. 서론

1990년 후반 교육계가 "왕따"(집단따돌림)로 몸살을 앓은 이후 따돌림과 괴롭힘은 줄어들지 않고 있는 추세이다. 특히 2005년부터 교육과학기술부가 실시한 학교폭력 예방 및 대책의 추진 성과 분석에 따르면 초등학생의 언어폭력 및 집단따돌림의 비율이 중·고등학교에 비해 높은 것으로 확인되었으며(교육과학기술부, 2009) 여러 연구들 또한 따돌림과 괴롭힘에 관여하는 초등학생의 비율이 증가하고 있는 점을 지적하고 있다(오승환, 2007; 이상균, 2005; 이해경, 김혜원, 2001). 이와 같이 괴롭힘 현상이 교육상당 영역에서 주목을 받고 있는 이유는 또래간 폭력이 학생들의 자아존중감에 영향을 미치며(최미경, 2000) 불안과 우울을 초래하고(신성웅, 권석우, 신민섭, 조수철, 2000) 심지어 자살충동을 느끼게 하는 등(이정숙, 2007) 정신건강에 미치는 심각한 부정적 영향 때문이다. 오인수(2008)는 괴롭힘 행동의 최근 경향을 초등학교로 확산되는 저연령화, 전파(학년 또는 학년 전체가 따돌림)와 같은 심각화, 그리고 인터넷이나 사이버 공간에서 폭력을 행하는 다양화로 정리하였다. 특히 온라인상에서 이뤄지는 괴롭힘 행동은 최근에 더 큰 관심을 받고 있다. 이미 서양에서는 이메일이나 블로그를 통해 상대를 비방하거나, 문자 메시지로 상대를 헐뜯는 경우, 메신저와 같은 인스턴트 메시지(IM: Instant Message)를 통해 허위 사실을 유포하는 행동들을 "사이버 괴롭힘"(cyberbullying)으로 규정하고 이에 대한 연구를 2000년대 초반부터 시작하였다(Kowalski, Limber, & Agatston, 2008).

한편 국내에서는 상대에게 모욕감을 주는 인터넷 악성댓글과 허위사실 유포로 연예인의 자살이 이슈화되면서 또래들 사이에 발생하는 온라인 괴롭힘이 주목을 받기 시작하였다. 오프라인 괴롭힘을 경험한 학생들이 온라인 괴롭힘 또한 경험할 가능성이 높다는 선행연구(Ybarra, 2004; Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007)는 학교 괴롭힘이 심각한 한국의 교육 현실에서 온라인 괴롭힘에 관한 연구의 필요성을 증가시킨다. 또한 인터넷 보급률이 온라인 괴롭힘의 확산에 영향을 미친다는 사실을 고려할 때(Li, 2006) 초고속 인터넷 보급률이 세계 1위인 한국의 현실에서 온라인 괴롭힘의 위험성은 가중된다고 볼 수 있다. 특히 초등학생의 인터넷 이용률이 98%에 달하고 있고(한국인터넷진흥원, 2007) 초등학생과 청소년 10명 중 6명 이상이 휴대폰을 사용하는 실태를 감안할 때(이명희, 2010) 초등학생의 온라인 괴롭힘은 잠재적 위험성이 높다고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 국내에서는 사이버 괴롭힘보다는 보다 일반적인 사이버 폭력에 관한 연구가 주로 이루어졌고(유상미, 김미량, 2011) 최근에 사이버 괴롭힘에 관한 유일한 연구가 발표되었다(전신현, 이성식, 2010).

이처럼 오프라인 괴롭힘이 온라인 괴롭힘으로 확산되는 추세와 국내 연구에서 관련 연구를 찾기 힘든 사실 및 서구에서 온라인 괴롭힘에 관한 연구들이 최근에 활발히 진행되는 점에 기초하여 연구자는 다음의 두 가지 관점에서 연구를 수행하였다.

첫째, 온라인 괴롭힘의 실태를 오프라인 괴롭힘과 비교하여 분석하였다. 온라인 매체는 익명성과 같은 독특한 특징을 지니고 있어 오프라인 괴롭힘과는 다른 독특한 괴롭힘 행동이 나타날 것으로 가정하였다. 이에 따라 온라인 매체의 특성을 활용한 온라인 괴롭힘이 오프라인 괴롭힘과 어떠한 점에서 차별성을 보이는지 분석하였다. 특히 괴롭힘의 양상이 성별에 따라 차이가 있다는 선행연구(오인수, 2008; 이해경, 김혜원, 2001; Crick & Grotpeter, 1995)와 학년에 따라 차이가 있다는 선행연구(이해경, 김혜원, 2001; 오승환, 2007; Olweus, 1994)들을 바탕으로 학년과 성별에 따른 두 가지 괴롭힘의 실태의 차이를 분석하였다. 또한 괴롭힘의 유형이 온라인과 오프라인의 경우에 어떠한 차이가 있는지를 분석하였다.

둘째, 심리적 변인들에 있어 온라인 괴롭힘 및 오프라인 괴롭힘에 차이가 있는지를 분석하였다. 본 연구에서는 자아존중감, 공감, 심리적 안녕감 및 사회적 지지와 같이 오프라인 괴롭힘과 관련이 있는 것으로 알려진 심리적 변인들이 온라인 괴롭힘에서도 같은 양상을 보이는지 비교하였다. 오프라인 괴롭힘에 관한 국내외 선행연구들은 괴롭힘 행동과 심리적 변인들과의 유의미한 관계들을 발견하였다. 예를 들어, 자아존중감의 경우 최미경(2000)은 괴롭힘 피해학생들의 자아존중감이 낮음을 확인하였고 이춘재와 곽금주(2000)는 가해학생들의 경우 오히려 높은 자아존중감을 보인다고 보고하였다. 공감 역시 가해학생들의 심리적 특성으로 연구되었는데 공격적 행동과 공감의 관계에 관한 메타분석 결과 괴롭힘 가해학생들의 공감이 낮다는 것이 확인되었다(Jolliffe & Farrington, 2004). 또한 최근 연구에 따르면 괴롭힘 피해경험이 심리적 안녕감에 부정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었고(McGuckin, 2010) 사회적 지지가 괴롭힘 행동에 영향을 미치는 것이 밝혀졌다(김미경, 강문희, 2006). 본 연구는 이처럼 오프라인 괴롭힘과 관련이 있는 것으로 확인된 심리적 변인들이 온라인 괴롭힘의 상황에도 적용되는지를 비교하여 분석함으로써 온라인 괴롭힘만이 가지는 독특한 괴롭힘의 특징을 파악하고자 하였다.

II. 이론적 배경

1. 오프라인과 온라인 괴롭힘의 개념

국내 연구에서 또래 사이의 폭력행동을 지칭하는 용어는 "따돌림"과 "괴롭힘"의 두 용어가 혼용되어 사용되어왔다. 국내 연구들은 서양의 불링(bullying)에 관한 선행 연구를 바탕으로 왕따 현상을 연구하기 시작하였으며 불링이 따돌림과 괴롭힘으로 동시에 번역되면서 두 개의 용어가 혼용되기 시작하였다. 국내외 문헌에서 가장 널리 인용되는 괴롭힘에 관한 Olweus(1993)의 정의에 따르면 따돌림 혹은 괴롭힘이란 "한 학생이 한 명 또는 그 이상의 다른 학생들의 부정적인

행동에 반복적이고 지속적으로 노출되는 현상"으로 규정된다. 이 개념은 괴롭힘의 세 가지 특징을 포함하고 있는데 첫째는 상대방에게 행하는 부정적 행동의 목표가 남에게 고의적으로 고통을 주는 것이며, 둘째는 그 행위가 일회성으로 그치지 않고 반복된다는 점이며 셋째는 괴롭힘 행동이 가해자와 피해자 사이의 힘의 불균형에 의해 지속된다는 점이다. 따돌림이란 용어가 신체적(physical), 언어적(verbal), 관계적(relational) 공격행동 중에서 관계적 공격행동으로 의미를 제한할 가능성이 있기 때문에 본 연구에서는 세 가지 공격행동을 모두 포함하는 괴롭힘이란 용어를 사용하였다. 따라서 본 연구에서 오프라인 괴롭힘은 위에서 정의한 괴롭힘 현상이 사이버 공간이 아닌 실제 공간에서 일어나는 경우를 말하며 온라인 매체를 통하지 않고 직접 말과 행동을 통해 괴롭힘이 일어나는 경우를 의미한다.

한편 본 연구에서는 이러한 괴롭힘 현상이 핸드폰과 같은 매체나 인터넷과 같은 사이버 공간에서 발생하는 경우를 온라인 괴롭힘으로 규정하였다. 외국에서는 사이버괴롭힘(cyberbullying)이란 용어가 주로 사용되는데 본 연구에서는 오프라인 괴롭힘과 비교하는 의미로서 온라인 괴롭힘이란 용어를 선택하였다. 다시 말해, 본 연구에서 온라인 괴롭힘이란 핸드폰과 같은 매체나 인터넷과 같은 사이버 공간에서 한 학생이 다른 학생에게 언어나, 문자, 이메일 혹은 다양한 멀티미디어 매체를 통하여 반복하여 피해를 주는 행동으로 정의하였다. 이러한 온라인 괴롭힘은 오프라인 괴롭힘과 다른 유형을 지니는데 본 연구에서는 온라인 괴롭힘 행동을 다섯 가지의 유형, 즉 1) 핸드폰을 이용하는 경우, 2) 이메일을 이용하는 경우, 3) 웹사이트를 이용하는 경우, 4) 인터넷 채팅을 이용하는 경우, 5) 동영상등 멀티미디어 매체를 이용하는 경우로 구분하였다.

2. 오프라인과 온라인 괴롭힘의 유형

오프라인 괴롭힘 행동은 크게 신체적, 언어적, 관계적 공격 행동으로 표현된다(Macklem, 2003). 신체적 괴롭힘은 때리기, 발로 차기, 밀기 등의 행동을 포함하며 언어적 괴롭힘은 놀리기, 욕하기, 위협하기 등의 행동을 포함한다. 반면 관계적 괴롭힘은 소문을 퍼뜨리거나, 따돌리기와 같이 간접적으로 괴롭히는 행동이다. 온라인 괴롭힘은 이러한 언어적, 관계적 공격행동의 수단으로 온라인 매체를 이용하는 특징을 보인다. 괴롭힘에 사용되는 매체로는 개인 컴퓨터와 휴대폰이 주로 사용되며 컴퓨터에서는 이메일이나 블로그, 인스턴트 메시지(IM)가 주로 사용되고 휴대폰을 통해서서는 음성통화, 화상통화, 문자메시지가 사용된다(Kowalski & Limber, 2007). 이러한 특징으로 인해 오프라인 괴롭힘과 온라인 괴롭힘의 유형을 1:1로 직접 비교하는 것은 쉽지 않다. 그러나 온라인 괴롭힘은 음성언어 혹은 문자언어를 통해 상대방에게 피해를 준다는 측면에서 언어적 괴롭힘의 성격을 가진다고 볼 수 있고 온라인으로 소문을 퍼뜨리거나 관계를 조작할 수 있는 측면에서는 관계적 괴롭힘의 성격을 가진다고 볼 수 있다.

3. 온라인 괴롭힘의 특징

온라인 괴롭힘은 오프라인 괴롭힘과 비교하여 온라인 매체가 가지는 특성에 의해 다음과 같은 독특한 특징을 보인다(Kowalski, Limber, & Agatston, 2008).

첫째, 온라인 매체가 가지는 익명성은 괴롭힘의 가능성을 증가시킨다. 오프라인 괴롭힘의 경우 자신의 가해행동이 주변인들에게 어떻게 비춰질지에 대한 염려로 가해행동이 억제되는 효과가 있지만 온라인 괴롭힘은 익명성을 이용하여 괴롭히기 때문에 억제효과가 낮다. 둘째, 온라인 매체의 빠른 파급효과는 괴롭힘의 확산을 증가시킨다. 온라인의 메시지나 이메일이 가지는 빠른 확산속도와 파급의 범위는 오프라인에서 유포되는 소문의 속도 및 범위와 비교하여 훨씬 빠르고 광범위하다. 셋째, 오프라인 괴롭힘은 가해자와 피해자 사이에 명백한 힘의 불균형에 의해 발생하지만 온라인에서는 가해자와 피해자 사이에 힘의 불균형이 존재하지 않더라도 손쉽게 상대를 괴롭힐 수 있는 특징을 지니고 있다. 이처럼 온라인 괴롭힘은 익명성과 빠른 파급효과 및 괴롭힘의 용이성 등의 특징을 보인다.

4. 온라인 괴롭힘에 관한 연구 실태

국내 연구 중에서 온라인 괴롭힘의 실태를 분석하거나 심리적 요인을 분석한 연구는 찾아보기 힘들다(전신현, 이성식, 2010). 반면 국외 연구의 경우 2000년대 중반부터 온라인 괴롭힘에 관한 다양한 연구가 시도되고 있다. 예를 들어, 온라인 괴롭힘에 관한 학생들의 인식조사(Varjas, Henrich, & Meyers, 2009)나 온라인 괴롭힘의 실태를 파악한 연구들(Topcu, Erdur-Baker, & Capa-Aydin, 2007)이 있고 성별의 차이를 분석하거나(Li, 2006) 온라인 괴롭힘과 일반 괴롭힘의 빈도차이를 비교한 연구(Erdur-Baker, 2010; Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007)들이 있다. 또한 온라인 괴롭힘에 영향을 미치는 다양한 요인들을 파악하려는 연구들(Hinduja & Patchin, 2008; Ybarra, 2004; Ybarra & Mitchell, 2004)이 시도되고 있으며 특히 온라인 괴롭힘과 관련된 심리적 요인을 분석한 연구들(Calvete, Orue, Estevez, Villardon, & Padilla, 2010; Patchin & Hinduja, 2010)이 진행되고 있다. 뿐만 아니라, 최근에는 타이완(Huang & Chou, 2010)과 터키(Erdur-Baker, 2010; Topcu, Erdur-Baker, & Capa-Aydin, 2007), 호주(Price & Dagleish, 2010), 스웨덴(Slonje & Smith, 2008) 등 북미 이외에도 아시아, 유럽 등 세계의 각국에서 온라인 괴롭힘에 관한 연구들이 진행되고 있으며 국가 간 비교 연구도 시도되고 있다(Li, 2008; Mura, Topcu, Erdur-Baker, & Diamantini, 2011). 이외에도 온라인 괴롭힘의 중재전략에 초점을 맞춘 연구들도 발표되고 있으며(Snakenborg, Van Acker, & Gable, 2011) 온라인 괴롭힘과 관련된 법적 문제

를 분석한 연구도 소개되고 있다(Stewart & Fritsch, 2011).

이러한 연구들은 일반적으로 초등학생보다는 중,고등학생들을 대상으로 진행되어 왔다. 연구 결과에 따르면 온라인 괴롭힘의 빈도는 20%-30%가 가장 많이 분포되었고(Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Ybarra & Mitchel, 2004) 남학생이 온라인 괴롭힘에 더 많이 관여하였으며(Li, 2006) 온라인 괴롭힘을 경험하는 학생들이 우울과 같은 부정적 심리적 반응과 폭력과 같은 부정적 행동적 반응의 비율이 높다는 것이 밝혀졌다(Mitchell, Ybarra, & David, 2007; Ybarra & Mitchel, 2004).

온라인 괴롭힘의 심각성과 피해에 대한 우려가 확산되는 시점에서 이와 관련된 국내 연구가 없다는 사실은 온라인 괴롭힘에 영향을 미치는 심리적 요인을 탐색하는 본 연구가 매우 필요한 연구임을 시사한다. 특히 본 연구는 온라인 괴롭힘에 관한 개관 및 실태분석 뿐만 아니라 온라인 괴롭힘 행동과 관련된 심리적 요인을 오프라인 괴롭힘과 비교하여 분석함으로써 실제적으로 온라인 괴롭힘 행동의 예방 및 중재를 위한 구체적 시사점을 도출하고자 시도하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 최근 괴롭힘의 비율이 증가하고 있는 초등학생을 대상으로 실시하였다(교육과학기술부, 2009; 이해경, 김혜원, 2001). 2010년 정보문화 실태조사(한국정보문화진흥원, 2011)에 따르면 초등학교 1~4학년(만6~9세)은 5~6학년인 고학년에 비해 인터넷을 통해 타인을 비방하는 인터넷 일탈행동의 비율이 매우 낮은 “청정(clean) 네티즌”으로 분류되고 있다. 이 보고서에 따르면 5학년(만10세)부터 인터넷 일탈 행동의 비율이 급증함을 지적하고 있다. 또한 5~6학년 학생들은 저·중학년 학생들에 비해 유사한 발달적 특징을 보이는 점(한영진, 박미향, 이정희, 김민정, 2009)을 감안하여 초등학교 5-6학년 총 1585명에게 설문이 실시되었고 성실하게 응답한 1511명의 설문은 분석에 사용되었다. 서울(6학교)과 경기(1학교) 및 인천(1학교) 지역의 학교를 대상으로 설문은 실시되었고 공립(7학교)학교와 사립학교(1학교) 모두 연구대상에 포함되었다.

2. 측정도구

1) 괴롭힘 행동

오프라인 괴롭힘 행동을 측정하기 위하여 이춘재와 곽금주(2000)가 사용한 집단따돌림 척도

를 사용하였다. 괴롭힘을 명료하게 이해할 수 있도록 Olweus(1993)의 괴롭힘 정의를 질문 이전에 제시하였다. 이 척도는 언어적 괴롭힘(3문항)과, 신체적 괴롭힘(3문항) 및 관계적 괴롭힘(4문항)을 동시에 측정하는 장점을 지니고 있다. 가해척도와 피해척도로 나누어져 있는데 문항들의 내적 합치도(Cronbach's alpha)는 가해척도의 경우 .780, 피해척도의 경우 .773으로 확인되었다.

온라인 괴롭힘 행동은 일반적으로 오프라인 괴롭힘 행동의 척도를 기본 틀로 사용하되 온라인 괴롭힘의 유형을 묻는 문항들과 결합하여 사용된다(Dehue, Bolman, & Vollink, 2008; Hinduja & Patchin, 2008; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel, & Tippett, 2008). 본 연구에서는 Smith et al.(2008)이 사용한 척도를 수정하여 사용했는데 이 척도는 Olweus 괴롭힘 가해·피해 척도(Solberg & Olweus, 2003)의 척도에 일곱 가지 유형의 온라인 괴롭힘 유형을 결합한 것으로 본 연구에서는 다섯 가지 유형, 즉 1) 핸드폰을 사용, 2) 이메일을 사용, 3) 웹사이트를 사용, 4) 인터넷 채팅을 사용, 5) 동영상등 멀티미디어 매체를 사용을 묻는 질문이 사용되었다. 가해와 피해척도로 나누어지며 문항들의 내적 합치도(Cronbach's alpha)는 가해척도의 경우 .655, 피해척도의 경우 .642로 확인되었다.

2) 자아존중감 (Self-esteem)

자아존중감은 Rosenberg(1965)의 자아존중감 척도를 사용하였다. 긍정적 자아존중감을 묻는 5문항과 부정적 자아존중감을 묻는 5문항, 총 10문항으로 구성되어있다. 예를들어, '나는 내가 다른 사람들처럼 가치 있는 사람이라고 느낀다' 와 같이 자기 자신에 대한 가치 부여를 묻는 문항들로 구성되어 있다. 본 연구에서 내적 일치도(Cronbach's α)는 .816이었다.

3) 공감 (Empathy)

본 연구에서는 학생들의 공감수준을 측정하기 위하여 Davis(1980)가 개발한 대인적 반응척도(IRI: Interpersonal Reactivity Index)를 사용하였다. 인지적 공감을 측정하는 문항 5개와 정의적 공감을 측정하는 문항 5개를 합한 10개의 문항이 사용되었다. 예를 들어, '나를 화나게 하는 사람이 있을 때 잠시나마 그의 입장에서 이해하려고 노력한다'와 같이 인지적 공감을 측정하는 문항과 '남에게 이용당하는 사람을 보면 그를 보호하고 싶은 마음이 든다'와 같이 정의적 공감을 측정하는 문항들로 구성되어 있다. 본 연구에서 확인된 내적일치도는 .828이었다.

4) 심리적 안녕감 (Psychological Well-being)

괴롭힘의 가해 혹은 피해경험이 있는 학생들과 경험하지 않은 학생들의 심리적 안녕감을 비

교하기 위하여 Ryff(1989)가 개발한 “심리적 안녕감 척도(Psychological Well-Being Scale: PWBS)”가 사용되었다. 본 연구에서는 괴롭힘 행동과 관련이 높은 자아수용(8문항)과 긍정적 대인관계(7문항) 영역의 16문항이 사용되었다. 예를 들어, ‘지금까지의 생활을 돌아볼 때 현재의 생활에 만족한다’와 같이 자아수용과 ‘가족이나 친구들과 친밀한 대화를 나누는 것을 좋아한다’와 같이 대인관계를 측정하는 문항들로 구성되어 있다. 본 연구에서 내적 일치도는 .828이었다.

5) 사회적 지지 (Social Support)

학생들이 인식한 사회적 지지는 Dubow와 Ullman(1989)이 개발한 "사회적 지지평가 척도 (Social Support Appraisal Scale: SSAS)”로 측정하였다. 본 척도는 가족지지를 묻는 문항 5문항과 친구지지를 묻는 5문항, 그리고 교사지지를 묻는 5문항, 총 15문항으로 구성되어 있다. 예를 들어, ‘친구들이 나를 좋아한다’와 같이 친구지지를 묻는 문항과 ‘우리 가족은 나를 잘 이해해 준다’와 같이 가족지지를 묻는 문항, 그리고 ‘우리 선생님은 나에게 관심이 많다’와 같이 교사의 지지를 측정하는 문항들로 구성되어 있고 본 연구에서 내적 일치도는 .922로 확인되었다.

3. 분석방법

본 연구는 SPSS Win. 17.0을 사용하여 가해와 피해경험의 유무에 따라 집단을 유형화 한 후 집단 간의 차이를 비교하는 방법을 사용하였다. 많은 연구자들은 괴롭힘의 경험 유무에 따른 가해집단(피해경험 없이 가해경험만 있는 경우)과 피해집단(가해경험 없이 피해경험만 있는 경우) 및 가해-피해집단(가해와 피해를 동시에 경험한 경우)이 행동 유형뿐만 아니라 심리적 특성에서도 차이를 보이는 것에 주목해왔다(김정원, 김광웅, 2003; 서미정, 김경연, 2008; 오승환, 2007; 오인수, 2008; 조아미, 조승희, 2007; 최수미, 김동일, 2010; Perren & Alsaker, 2006; Rigby, 1996). 이와 같은 구분은 괴롭힘의 정도를 반영하는 점에서는 취약하지만 반대로 집단간의 특성 차이를 구분해내는 강점을 지니고 있다. 괴롭힘의 양상이 성별에 따라 차이가 있다는 선행연구(오인수, 2008; 박연정, 정옥분, 2003; Crick & Grotpeter, 1995)와 학년에 따라 차이가 있다는 선행연구(이해경, 김혜원, 2001; 오승환, 2007; Olweus, 1994)에 기초하여 학년과 성별에 따른 차이를 교차분석을 통한 독립성 검증(Chi-square test)으로 확인하였다. 또한 각 집단별로 온라인 괴롭힘과 오프라인 괴롭힘에 따른 심리적 특성의 차이를 파악하기 위해 일원변량분석(one-way ANOVA)을 실시한 후 Scheffe 사후검정(post-hoc test)을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 온라인과 오프라인 괴롭힘 경험의 실태

연구 참여자의 성별 분포를 보면 남학생 756명(50%)과 여학생 755명(50%)으로 성별이 고르게 분포되었고 5학년 학생(951명, 62.9%)이 6학년 학생(560명, 37.1%)에 비해 많이 참여하였다. 오프라인에서 괴롭힘을 경험한 학생은 전체 학생 중 1005명(66.5%)으로 확인되었고 온라인에서 괴롭힘을 경험한 학생은 전체 학생 중 345명(22.8%)으로 확인되었다(표1).

<표 1> 학년과 성별에 따른 오프라인 괴롭힘 경험 유형의 분포

집단구분	학년		성별		합 N(%)
	5	6	남	여	
	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	
일반집단(%)	323(34.0)	183(32.7)	227(30.0)	279(37.0)	506(33.5)
피해학생(%)	175(18.4)	90(16.1)	113(14.9)	152(20.1)	265(17.5)
가해학생(%)	114(12.0)	76(13.6)	110(14.6)	80(10.6)	190(12.6)
가해·피해학생(%)	339(35.6)	211(37.7)	306(40.5)	244(32.3)	550(36.4)
합계	951(100)	560(100)	756(100)	755(100)	1511(100)

<표 2> 학년과 성별에 따른 온라인 괴롭힘 경험 유형의 분포

집단구분	학년		성별		합 N(%)
	5	6	남	여	
	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	
일반집단(%)	747(78.5)	419(74.8)	549(72.6)	617(81.7)	1166(77.2)
피해학생(%)	81(8.5)	47(8.4)	64(8.5)	64(8.5)	128(8.5)
가해학생(%)	49(5.2)	31(5.5)	49(6.5)	31(4.1)	80(5.3)
가해·피해학생(%)	74(7.8)	63(11.3)	94(12.4)	43(5.7)	137(9.1)
합계	951(100)	560(100)	756(100)	755(100)	1511(100)

다음의 표 3은 χ^2 독립성 검증의 결과를 바탕으로 성별과 학년에 따른 오프라인 괴롭힘의 가해 유형에 차이가 있는지를, 표 4는 피해 유형에 차이가 있는지를 보여준다. 표 3과 4에 제시된 바와 같이 전체적으로 가해와 피해 모두 언어적 괴롭힘(가해=36.9%, 피해=41.1%), 관계적 괴롭힘(가해=23.9%, 피해=27.2%), 신체적 괴롭힘(가해=12.8%, 피해=20.2%)의 순서로 괴롭힘 유형의 빈도가 확인되었다. 전체적으로 가해의 경우보다 피해의 빈도가 높게 보고되었다.

성별에 따른 괴롭힘 유형의 차이를 분석한 결과 괴롭힘 가해의 경우 언어적 괴롭힘($\chi^2=31.13$, $p<.01$)과 신체적 괴롭힘($\chi^2=35.10$, $p<.01$)에서 남학생이 여학생보다 더 많은 가해경험이 있는 것으로 확인되었다(표 3). 반면 괴롭힘 피해의 경우 관계적 괴롭힘($\chi^2=6.64$, $p<.05$)과 신체적 괴롭힘($\chi^2=24.22$, $p<.01$)에서 남학생이 더 많은 경험을 한 것으로 파악되었다(표 4). 또한 학년에 따른 괴롭힘 유형의 차이를 분석한 결과 오직 가해의 경우 신체적 괴롭힘에서 6학년 학생의 가해경험이 5학년 학생에 비하여 많은 것으로 확인되었다($\chi^2=3.96$, $p<.05$)(표 3).

<표 3> 성별과 학년에 따른 오프라인 괴롭힘 가해 유형의 차이

순위	괴롭힘 유형	오프라인 괴롭힘 가해경험			χ^2
		남학생(%)	여학생(%)	총계(%)	
1	언어적 괴롭힘	331 (43.8)	226 (29.9)	557 (36.9)	31.13**
2	관계적 괴롭힘	188 (24.9)	173 (22.9)	361 (23.9)	0.793
3	신체적 괴롭힘	135 (17.9)	58 (7.7)	193 (12.8)	35.10**
	괴롭힘 유형	오프라인 괴롭힘 가해경험			
		5학년(%)	6학년(%)	총계(%)	
1	언어적 괴롭힘	337 (35.4)	220 (39.3)	557 (36.9)	2.24
2	관계적 괴롭힘	216 (22.7)	145 (25.9)	361 (23.9)	1.96
3	신체적 괴롭힘	109 (11.5)	84 (15.0)	193 (12.8)	3.96*

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

<표 4> 성별과 학년에 따른 오프라인 괴롭힘 피해 유형의 차이

순위	괴롭힘 유형	오프라인 괴롭힘 피해경험			χ^2
		남학생(%)	여학생(%)	총계(%)	
1	언어적 괴롭힘	306 (40.5)	314 (41.6)	620 (41.1)	0.21
2	관계적 괴롭힘	227 (30.2)	182 (24.3)	409 (27.2)	6.64*
3	신체적 괴롭힘	191 (25.3)	114 (15.1)	305 (20.2)	24.22**
	괴롭힘 유형	오프라인 괴롭힘 피해경험			
		5학년(%)	6학년(%)	총계(%)	
1	언어적 괴롭힘	392 (41.3)	228 (40.7)	620 (41.1)	0.04
2	관계적 괴롭힘	263 (27.8)	146 (26.3)	409 (27.2)	0.42
3	신체적 괴롭힘	190 (20.0)	115 (20.5)	305 (20.2)	0.06

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

반면 다음의 표 5는 χ^2 독립성 검증의 결과를 바탕으로 성별과 학년에 따른 온라인 괴롭힘의 가해 유형에 차이가 있는지를, 표 6은 피해 유형에 차이가 있는지를 보여준다. 가해와 피해 모두 인터넷 채팅, 핸드폰이나 문자서비스, 웹사이트나 블로그, 이메일, 동영상 매체의 순서로 괴롭힘

유형의 빈도가 확인되었다. 온라인 괴롭힘의 경우에는 가해와 피해 모두 남학생이 더 많이 경험하는 것으로 확인되었다. 반면 학년에 따른 차이의 경우 가해와 피해 모두 전체적으로 6학년이 5학년 보다 많이 경험하는 것으로 파악되었다.

<표 5> 성별과 학년에 따른 온라인 괴롭힘 가해 유형의 차이

순위	괴롭힘 유형	온라인 괴롭힘 가해경험			χ^2
		남학생 (%)	여학생 (%)	총계 (%)	
1	인터넷 채팅	95 (12.6)	41 (5.4)	136 (9.0)	23.48**
2	핸드폰이나 문자서비스	58 (7.7)	40 (5.3)	98 (6.5)	3.51*
3	웹사이트나 블로그	33 (4.4)	20 (2.6)	53 (3.5)	3.28*
4	이메일	23 (3.0)	11 (1.5)	34 (2.3)	4.31*
5	동영상 매체	17 (2.2)	3 (0.4)	20 (1.3)	n/a ¹⁾
괴롭힘 유형		온라인 괴롭힘 가해경험			
		5학년 (%)	6학년 (%)	총계 (%)	
1	인터넷 채팅	74 (7.8)	62 (11.1)	136 (9.0)	4.65*
2	핸드폰이나 문자서비스	46 (4.8)	52 (9.3)	98 (6.5)	11.50**
3	웹사이트나 블로그	29 (3.0)	24 (4.3)	53 (3.5)	1.59
4	이메일	19 (2.0)	15 (2.7)	34 (2.3)	0.74
5	동영상 매체	9 (0.9)	11 (2.0)	20 (1.3)	2.79

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

<표 6> 성별과 학년에 따른 온라인 괴롭힘 피해 유형의 차이

순위	괴롭힘 유형	온라인 괴롭힘 피해경험			χ^2
		남학생 (%)	여학생 (%)	총계 (%)	
1	인터넷 채팅	101 (13.4)	42 (5.6)	143 (9.5)	26.80**
2	핸드폰이나 문자서비스	64 (8.5)	57 (7.5)	121 (8.0)	0.43
3	웹사이트나 블로그	42 (5.6)	28 (3.7)	70 (4.6)	2.97
4	이메일	39 (5.2)	25 (3.3)	64 (4.2)	3.17*
5	동영상 매체	31 (4.1)	7 (0.9)	38 (2.5)	15.51**
괴롭힘 유형		온라인 괴롭힘 피해경험			
		5학년 (%)	6학년 (%)	총계 (%)	
1	인터넷 채팅	85 (8.9)	58 (10.4)	143 (9.5)	0.82
2	핸드폰이나 문자서비스	61 (6.4)	60 (10.7)	121 (8.0)	8.84**
3	웹사이트나 블로그	36 (3.8)	34 (6.1)	70 (4.6)	4.16*
4	이메일	37 (3.9)	27 (4.8)	64 (4.2)	0.75
5	동영상 매체	20 (2.1)	18 (3.2)	38 (2.5)	1.77

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

1) 한 셀이 5보다 작은 기대 빈도를 나타내어 χ^2 값을 구하지 않았음.

2. 괴롭힘 경험의 유형별 심리적 특성의 차이

표 7은 오프라인 괴롭힘 경험에 대하여, 표 8은 온라인 괴롭힘에 대하여 괴롭힘 경험의 가해 및 피해의 유무에 따라 가해집단, 피해집단, 가해·피해집단, 및 일반집단 사이에 심리적 특성에 차이가 있는지를 보여준다.

<표 7> 오프라인 괴롭힘 경험에 따른 집단별 심리적 특성의 차이

심리적 특성	일반집단 (n=506) (a)	피해집단 (n=265) (b)	가해집단 (n=190) (c)	가해·피해집단 (n=550) (d)	F값	Scheffe 사후 검정
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)		
자아존중감	37.34(6.31)	35.04(7.83)	36.45(5.95)	33.98(6.94)	20.62**	d<b<c,a
공감	33.96(6.47)	35.06(7.00)	31.61(5.81)	31.91(6.45)	75.35**	c,d<a,b
심리적안녕감	56.16(9.86)	52.34(11.40)	54.89(9.33)	51.37(10.37)	21.38**	d,b<c,a
사회적지지	70.04(12.30)	66.92(14.21)	68.57(11.59)	63.64(13.34)	22.55**	d<b<c,a

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

<표 8> 온라인 괴롭힘 경험에 따른 집단별 심리적 특성의 차이

심리적 특성	일반집단 (n=1166) (a)	피해집단 (n=128) (b)	가해집단 (n=80) (c)	가해·피해집단 (n=137) (d)	F값	Scheffe 사후 검정
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)		
자아 존중감	36.17(6.88)	33.46(7.12)	34.03(5.82)	33.70(7.04)	11.73**	b,d,c<a
공감	33.42(6.56)	33.40(6.12)	30.52(6.11)	31.76(7.24)	6.98**	c,d<b,a
심리적안녕감	54.55(10.29)	49.81(11.16)	51.35(9.00)	50.20(10.56)	15.24**	b,c,d,<a
사회적 지지	68.05(12.84)	63.35(13.11)	63.85(10.94)	63.14(16.05)	11.32**	d,b,c<a

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

각각의 심리적 변인에 대한 집단별 차이를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 자아존중감의 경우 가해 혹은 피해를 경험하지 않은 일반 집단은 괴롭힘을 경험한 나머지 집단에 비해 높은 점수를 보였다. 특히 가해집단은 온라인과 오프라인 괴롭힘에서 다른 수준의 자아존중감을 나타내었다. 다시말해, 오프라인 가해집단의 자아존중감은 가장 높은 자아존중감을 보인 일반집단과 같은 수준을 보인 반면, 온라인 가해집단의 자아존중감은 일반집단에 비하여 낮은 것으로 나타났다.

둘째, 공감능력의 경우 오프라인과 온라인 괴롭힘에서 동일하게 일반집단과 피해집단이 가해 집단과 가해·피해집단에 비해 높은 공감의 정도를 나타내었다. 다시 말해, 오프라인과 온라인

괴롭힘에서 가해경험이 있는 학생이 그렇지 않은 학생에 비해 공감의 정도가 낮은 것으로 확인되었다.

셋째, 심리적 안녕감의 경우 가해 혹은 피해를 경험하지 않은 일반 집단은 괴롭힘을 경험한 나머지 집단에 비해 높은 점수를 보였다. 특히 가해집단은 온라인과 오프라인 괴롭힘에서 다른 수준의 심리적 안녕감을 나타내었다. 오프라인 가해집단의 심리적 안녕감은 가장 높은 심리적 안녕감을 보인 일반집단과 같은 수준이었지만 온라인 가해집단의 심리적 안녕감은 일반집단에 비하여 낮은 수준으로 확인되었다. 다시 말해, 심리적 안녕감은 온라인과 오프라인에서 자아중중감과 같은 패턴을 보였다.

마지막으로, 사회적 지지의 경우에도 가해 혹은 피해를 경험하지 않은 일반 집단은 괴롭힘을 경험한 나머지 집단에 비해 높은 점수를 보였다. 하지만 가해집단은 온라인과 오프라인 괴롭힘에서 다른 수준의 사회적 지지를 나타내었다. 오프라인 가해집단이 인식한 사회적 지지는 가장 높은 사회적 지지를 받고 있는 일반집단과 같은 수준인 반면 온라인 가해집단은 일반집단에 비하여 낮은 사회적 지지를 받는 것으로 확인되었다. 사회적지지 역시 온라인과 오프라인에서 자아중중감 및 심리적 안녕감과 같은 패턴을 보였다.

V. 논의

본 연구의 결과를 바탕으로 초등학생의 온라인과 오프라인 괴롭힘 현상에 대한 효과적인 교육적 중재 및 상담을 위한 시사점들을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 결과는 괴롭힘 현상을 이해할 때 오프라인 괴롭힘뿐만 아니라 온라인 괴롭힘을 포함하여 종합적인 관점으로 괴롭힘 현상을 파악해야 함을 시사한다. 발생빈도의 측면에서 살펴보았을 때 온라인 괴롭힘은 오프라인 괴롭힘에 비하여 낮은 빈도로 발생하였지만 전체 학생 중 345명(22.8%)의 학생이 온라인 괴롭힘을 경험한다는 것은 주목할 만한 사실이다. 초등학생의 경우에 약 50%에 가까운 높은 온라인 괴롭힘의 빈도를 보고한 연구(Price & Dalgleish, 2010)도 있지만 대부분의 연구들은 20%~30% 사이에서 온라인 괴롭힘이 가장 많이 분포됨을 보고하고 있다(Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Ybarra & Mitchel, 2004). 이러한 빈도는 매우 높은 수치로 전국 초등학교 학급당 평균 학생 수가 약 30명 이내인 점을 감안하면(한국교육개발원, 2010) 학급당 6명 내외의 적지 않은 학생들이 온라인 괴롭힘을 경험한다고 볼 수 있다. 또한 오프라인 괴롭힘에 참여하는 많은 학생들이 온라인 괴롭힘의 가해자가 될 가능성이 높다는 선행연구(Ybarra, 2004; Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007)에 기초해 볼 때 오프라인에서 괴롭히는 학생들이 사이버 공간에서 온라인이라는 새로운 방법을 통하여 괴롭힘 행

동을 확장시킬 수 있음을 시사한다.

둘째, 온라인 괴롭힘의 경우 관찰하기 힘든 특성 때문에 심각성을 평가절하 할 수 있으므로 보다 주의 깊은 관찰과 정확한 조사방법을 통해 파악하는 것이 필요하다. 본 연구에서는 언어적 괴롭힘이 가장 높은 빈도를 보였고 이어서 관계적 괴롭힘, 신체적 괴롭힘 순서로 확인되었다. 높은 빈도를 보인 언어적, 관계적 괴롭힘은 신체적 괴롭힘에 비하여 목격하기 힘든 특징을 지니고 있어 상대적으로 그 심각성이 낮게 인식되는 경향이 있다(Macklem, 2003). 특히 관계적 괴롭힘은 피해 당사자 이외에는 괴롭힘을 파악하기 힘들기 때문에 교사들은 상대적으로 괴롭힘의 심각성을 평가절하 할 가능성이 높다(Ross, 2003). 관계적 괴롭힘(23.9%)이 신체적 괴롭힘(12.8%)에 비하여 약 2배 높은 빈도를 보이는 것은 교사들이 가시적으로 확인할 수 있는 신체적 괴롭힘 이외에 더 많은 비가시적인 괴롭힘이 존재함을 시사한다. 이러한 괴롭힘의 비가시성은 온라인 괴롭힘의 경우 더욱 뚜렷하다. 익명의 이메일이나 문자로 협박하거나 핸드폰으로 욕설을 하는 경우 교사가 이러한 온라인 괴롭힘 행동을 파악하는 것은 매우 힘들다. 따라서 괴롭힘의 실태를 파악할 때 쉽게 관찰되는 오프라인의 신체적 괴롭힘뿐만 아니라 관계적 괴롭힘이나 온라인 괴롭힘과 같은 비가시적인 괴롭힘을 주의 깊게 파악하는 것이 필요할 것이다. 이러한 사실은 교사들이 괴롭힘 현상을 파악할 때 일반적으로 사용하는 관찰(observation)이나 자기보고(self-report) 형태의 조사방법 이외에 또래거명(peer nomination)이나 사회성측정법(sociogram)과 같은 보다 정확한 조사 방법의 필요성을 부각시킨다. 또래거명은 자기 보고서 주로 발생하는 부정직한 답변을 최소화시키는 효과가 있고 사회성측정법은 가시적인 괴롭힘 이외에 잠재적인 괴롭힘을 판단하는 장점을 지니고 있기 때문이다(Crothers & Levinson, 2004). 이처럼 학생들의 괴롭힘 실태를 파악할 때 가시적 괴롭힘과 비가시적 괴롭힘을 동시에 파악하고 오프라인 괴롭힘과 온라인 괴롭힘을 동시에 파악할 수 있는 방법을 채택하는 것이 필요할 것이다.

셋째, 성별에 따라 차별적인 괴롭힘 지도가 필요하고 괴롭힘이 확산되기 이전에 예방적 접근을 강화하는 것이 필요하다. 본 연구에서는 남학생일수록 또한 고학년일수록 온라인과 오프라인 괴롭힘의 경험 비율이 높았다. 성별과 학년에 따른 괴롭힘 행동은 오프라인과 온라인 괴롭힘에서 유사성이 발견되었다. 일반적으로 오프라인 괴롭힘의 경우 남학생이 여학생에 비해 괴롭힘 가해 행동을 더 많이 하는 것으로 알려져 있는데(박연정, 정옥분, 2003; 이해경, 김혜원, 2001) 본 연구에서는 이러한 패턴이 확인됨과 동시에 괴롭힘의 유형별로 살펴보았을 때 관계적 괴롭힘에서는 성별의 차이가 발견되지 않은 특징을 보였다. 이러한 결과는 여학생들이 다른 형태의 괴롭힘에 비해 관계적 괴롭힘 행동에 더 많이 관여한다는 주장에 의해 설명될 수 있다(Crick & Grotpeter, 1995). 괴롭힘의 성차에 관한 선행연구를 종합한 김원중(2004) 역시 남학생들은 신체적 힘의 우열을 이용하여 괴롭힘을 행사하는 경우가 많지만 여학생들은 괴롭힐 때 상대를 무시하거나 소외시키는 심리적 방법을 선호하는 등 성별에 따라 괴롭힘의 방식에 차이가 있음을 제시하였다. 본

연구에서는 이와 같은 성별에 따른 괴롭힘의 차이가 온라인 괴롭힘에서도 확인되었다. 오프라인 괴롭힘처럼 온라인 괴롭힘에서도 남학생이 여학생에 비해 괴롭힘 행동을 더 많이 경험하는 것으로 나타났고 이러한 결과는 외국의 선행 연구 결과와 일치한다(Li, 2006). 특히 본 연구에서는 온라인 괴롭힘 가해의 경우 유형에 상관없이 모든 유형에서 남학생이 여학생보다 더 많은 괴롭힘 행동을 하는 것으로 확인되었다. 이러한 사실은 괴롭힘과 관련하여 학생들을 지도할 때 남학생들에게는 온라인 괴롭힘 행동에 대해 집중적으로 지도해야 하는 근거를 제공한다.

반면 학년에 따른 유형별 차이를 비교했을 때 고학년일수록 신체적 괴롭힘과 채팅이나 핸드폰을 사용한 괴롭힘의 빈도가 높았다. 신체적 괴롭힘이 학년에 따라 증가한 것은 초등학교 고학년 시기에 시작되는 신체적 성장급등(growth spurt)과 관련될 수 있다. 즉 초등학교 고학년 시기에 신체적 우열의 차이가 심화되기 때문에(정옥분, 2008) 6학년에서 신체적 우열의 차이가 심화되는 발달적 특성으로 인해 신체적 괴롭힘 현상이 증가할 수 있다. 반면 신체적 변화와 같은 발달적 특징이 영향을 미치지 않는 온라인 괴롭힘의 경우에는 학년별 인터넷 이용률이나 휴대폰 보급률 등이 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 실제로 초등학교의 경우 학년이 올라갈수록 인터넷 사용률이 높아지고(한국인터넷진흥원, 2007) 휴대폰의 보급률이 증가하기 때문에(윤지만, 2009) 인터넷 및 휴대폰의 사용 가능성이 6학년의 경우 5학년에 비해 높을 것으로 예상되며 이러한 변화가 온라인 괴롭힘의 비율 상승과 관련될 수 있다. 괴롭힘 행동을 줄이기 위한 중재는 괴롭힘의 빈도가 낮은 시점에서 개입할 경우 효과가 높은 것으로 알려져 있다(Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004). 따라서 본 연구의 결과에 비추보면 상대적으로 괴롭힘 빈도의 비율이 낮은 저학년에서 개입하는 것이 효과적임을 시사한다.

넷째, 오프라인 괴롭힘뿐만 아니라 온라인 괴롭힘의 가해 혹은 피해 학생에 대한 교육적 중재와 상담이 필요하다. 오프라인과 온라인 괴롭힘 경험에 따른 집단 간 심리적 특성의 차이를 분석한 결과 온라인과 오프라인 괴롭힘 모두 괴롭힘의 가해 혹은 피해 경험이 있는 학생들은 그렇지 않은 일반학생들에 비하여 자아존중감, 공감, 심리적 안녕감 및 사회적지지 등의 모든 심리적 변인에서 낮은 점수를 나타내었다. 이러한 결과는 괴롭힘 행동이 온라인에서 발생하건 오프라인에서 발생하건 학생들의 심리와 관련이 있음을 시사한다. 지금까지는 오프라인 괴롭힘의 가해 혹은 피해 학생들에 대한 지도와 교육 및 상담이 대부분을 차지했다. 그러나 본 연구에서 밝혀진 바와 같이 온라인 괴롭힘 역시 오프라인 괴롭힘처럼 학생들의 심리적 차이에서 유사한 패턴이 확인되었다. 특히 온라인 괴롭힘은 시공간을 초월하여 손쉽게 상대를 괴롭힐 수 있는 괴롭힘의 용이성과 온라인 매체가 지닌 빠른 파급효과, 또한 익명성을 바탕으로 발생하기 때문에 오프라인 괴롭힘에 비해 잠재적 위험성이 높다고 볼 수 있다. 따라서 괴롭힘의 가해 혹은 피해학생을 선별하여 상담하거나 지도할 때 그 범위를 오프라인에 국한하지 않고 온라인까지 확대하여 적용하는 것이 필요할 것이다. 초등학생의 인터넷 이용률이 98%에 달하고 있고 초등학생과 청소년 10명

중 6명 이상이 휴대폰을 사용하는 실태를 감안할 때 온라인 괴롭힘은 오프라인 괴롭힘에 비해 잠재적 위험성이 높다고 볼 수 있다. 따라서 온라인 괴롭힘에 대한 체계적인 예방교육이 필요할 것으로 보이며 괴롭힘의 피해를 경험한 학생들을 상담할 때에도 온라인 괴롭힘까지 포함시켜 상담의 대상을 확대하는 것이 필요할 것이다.

다섯째, 온라인 괴롭힘 가해학생과 오프라인 괴롭힘 가해학생들은 서로 다른 심리적 특성을 보이므로 차별적인 지도가 필요하다. 본 연구의 결과에 따르면 온라인 가해학생과 오프라인 가해학생들은 매우 다른 심리적 특성을 나타냈다. 사후검정결과 오프라인 가해학생들은 일반집단과 함께 자아존중감과 심리적 안녕감 및 사회적지지 의 경우에서 피해학생과 가해·피해 학생에 비해 높은 점수를 보였지만 온라인 가해학생들은 일반집단에 비해 이 변인들에서 모두 낮은 점수를 보였다. 오프라인 가해학생들이 상대적으로 긍정적 심리를 보이는 것은 이들이 괴롭힘 행동을 통해 자신의 힘을 과시하며 자신감을 얻고 이런 행동에 대해 주변으로부터 긍정적인 평가를 받는 것과 관련이 있어 보인다. 왜냐하면 괴롭힘을 목격한 대부분의 주변학생들이 가해학생의 행동을 강화시키는 행동을 하기 때문이다(오인수, 2010). 결국 이들은 괴롭힘 행동을 통해 자아존중감이 높아지고 사회적 지지를 느끼며 이로 인해 심리적 안녕감이 향상되는 것으로 해석될 수 있다. 따라서 오프라인 괴롭힘의 가해학생들을 효과적으로 지도하기 위해서는 이들이 괴롭힘 행동을 통해 긍정적인 강화를 받지 않도록 개입하는 것이 필요하다. 이를 위해서는 가해학생뿐만 아니라 이를 지켜보는 주변학생, 즉 모든 학생들에게 개입의 범위를 확대하는 것이 필요할 것이다. 뿐만 아니라 가해행동을 통해 자신감을 얻지 못하도록 괴롭힘 행동에 대한 처벌 규정을 구체적이고 명확하게 제시해야 하며 일관적으로 시행하는 것이 필요할 것이다. 이와는 반대로 온라인 괴롭힘의 가해학생들은 자아존중감과 심리적 안녕감 및 사회적 지지에서 낮은 점수를 나타냈다. 이들이 오프라인이 아닌 온라인 괴롭힘을 선택한 것은 이러한 심리적 특성과 관련이 있을 것으로 보인다. 사회적 지지가 약해서 자신의 힘을 과시할 수 없기 때문에 온라인 매체에 의존했을 수 있다. 이들의 공격행동은 눈에 보이지 않기 때문에 오프라인과 달리 주변인으로부터 긍정적 평가를 받을 수도 없는 상황이다. 따라서 온라인 괴롭힘 가해학생들을 효과적으로 돕기 위해서는 이들의 낮은 자아존중감을 향상시키는 전략을 사용할 필요가 있으며 자신의 힘과 존재를 확인하는 방법으로 온라인 매체를 통한 괴롭힘이 아닌 다른 대안적 행동을 선택할 수 있도록 도와야 할 것이다. 이처럼 가해학생들은 온라인과 오프라인에서 매우 다른 심리적 특성을 보이기 때문에 이들을 도울 때 차별적인 개입을 사용하는 것이 매우 중요할 것이다.

끝으로 온라인과 오프라인 괴롭힘에 상관없이 동일한 패턴을 보인 공감은 괴롭힘을 줄이기 위한 중재 개발에 중요한 요인으로 활용될 수 있을 것이다. 자아존중감, 심리적 안녕감 및 사회적 지지와 달리 공감은 온라인과 오프라인 괴롭힘의 종류에 상관없이 가해학생들의 경우 낮은 점수를 나타냈다. 공감은 자신의 괴롭힘 행동에 대해 피해학생이 어떠한 고통을 느낄지 이해하

고 체출하는 정도를 의미하므로 공감적 능력이 낮을수록 공격성이 높은 성향을 보인다(Loudin, Loukas, & Robinson, 2003; Shechtman, 2003). 감정이입과 공감능력을 향상시킴으로써 폭력성이 줄어들었다는 연구 결과(김동일, 박알뜨리, 이기정, 2008)를 본 연구의 결과와 연결하면 이러한 공감훈련의 효과가 오프라인 뿐만 아니라 온라인 괴롭힘까지 적용될 수 있음을 시사한다. 따라서 학생의 공감 능력을 향상시키는 교육적 중재활동은 온라인 및 오프라인 괴롭힘 예방 및 중재에 효과적일 수 있을 것이다. 공감능력을 향상시키기 위한 효과적인 중재방법과 관련하여 오인수(2010)는 공감훈련 프로그램을 실시할 때 피해자가 겪는 심리적 고통을 이해하는 수준뿐만 아니라 그 고통을 직접 체험하여 정의적 공감력을 높이는 프로그램이 보다 효과적일 수 있음을 시사한다. 이는 Bregtsson과 Johnson(1992)이 지적한 바와 같이 인지적 공감력이 높아서 타인의 입장에서 생각하는 정도가 높다고 할지라도 실제로 이러한 이해가 도움행동으로 이어질만한 충분한 동기를 부여하지 못하기 때문이다. 다시 말해 학생들의 공감능력을 효과적으로 향상시키기 위해서는 인지적(cognitive) 기법뿐만 아니라 정의적(affective) 기법을 동시에 실시하는 것이 바람직할 수 있음을 시사한다.

VI. 결론 및 제언

괴롭힘 현상이 줄어들지 않고 있고 저연령화, 심각화 되고 있는 추세에서 상당수의 초등학생들이 온라인 괴롭힘을 경험한다는 결과는 온라인 괴롭힘에 대한 교육적 중재가 매우 필요함을 시사한다. 특히 온라인 매체가 가지는 익명성과 빠른 파급효과 및 용이성을 감안할 때 온라인 괴롭힘이 중, 고등학교에서 확산되기 이전에 초등학교에서 체계적으로 지도하는 것이 필요할 것이다.

본 연구에서 확인된 바와 같이 20%가 넘는 온라인 괴롭힘의 빈도를 감안하여 괴롭힘 현상을 이해할 때 오프라인 괴롭힘뿐만 아니라 온라인 괴롭힘을 포함하는 것이 필요할 것이다. 성별에 따라 온라인과 오프라인 괴롭힘에서 다른 특성이 나타나므로 차별적인 중재가 필요할 것이며 특히 고학년에서 온라인과 오프라인의 괴롭힘 빈도가 증가한다는 사실을 감안할 때 저학년에 개입하는 것이 보다 효과적일 것이다. 뿐만 아니라 온라인과 오프라인 괴롭힘을 경험한 학생들이 경험하지 않은 학생에 비하여 일관되게 자아존중감, 공감, 심리적 안녕감 및 인식한 사회적 지지가 낮은 점을 고려하면 괴롭힘과 관련된 심리 상담의 범위를 온라인 괴롭힘까지 확대할 필요성이 있음을 시사한다. 그리고 가해학생들이 온라인과 오프라인에서 서로 다른 심리적 특성을 보인 점을 감안하면 이들을 지도할 때 차별적인 중재방법이 필요함을 시사한다. 또한 온라인, 오프라인 괴롭힘의 종류에 상관없이 가해학생들이 낮은 공감을 보인 사실에 기초하여 공감의 향상을 위한 교육과 상담적 중재활동이 강화되어야 할 것이다.

본 연구는 몇 가지 점에서 제한점을 지닌다. 첫째, 표집의 범위가 서울과 경기, 인천 지역으로 제한되어 연구 결과의 일반화에 한계를 지닌다고 볼 수 있다. 둘째, 본 연구에서는 괴롭힘 경험의 유무에 따라 집단을 유형화 한 후 집단별 특성을 비교하였는데 이러한 유형화 과정은 괴롭힘의 정도를 반영하지 못하는 약점을 가지고 있다. 몇몇 연구들은 이러한 점을 보완하기 위하여 괴롭힘 정도의 평균점을 기준으로 집단을 구분하기도 한다(신희경, 2006; 한세영, 2010). 예를 들어, 가해점수가 평균이상이고 피해점수가 평균이하인 경우 가해집단으로 구분하는 방식인데 이러한 구분 역시 피해를 경험하였음에도 불구하고 가해집단으로 분류되는 제한점을 가지고 있다. 따라서 본 연구의 결과를 해석할 때 괴롭힘 정도에 영향을 미치는 심리적 특성보다는 괴롭힘 경험의 유무에 따른 집단별 심리적 특성의 차이라는 관점에서 해석하는 것이 필요할 것이다. 또한 후속연구에서는 괴롭힘의 정도를 반영한 연구방법을 적용함으로써 본 연구 결과를 확인하는 것도 필요할 것이다.

이 연구를 바탕으로 보다 다양한 관점에서 온라인 괴롭힘 행동과 관련이 있는 다양한 특성변인에 대한 탐색이 이루어지고 온라인 괴롭힘의 가해학생과 피해학생을 위한 정책과 프로그램 개발 및 효과성 평가에 관한 연구가 진행되기를 기대한다. 본 연구를 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 온라인 괴롭힘 행동을 정확히 측정할 수 있는 측정도구의 개발이 필요할 것으로 생각된다. 온라인 연구가 활발한 국외의 경우에도 온라인 괴롭힘의 측정은 본 연구에서 사용한 방법과 같이 오프라인 괴롭힘 행동의 척도를 기본 틀로 사용하되 온라인 괴롭힘의 유형을 묻는 문항들과 결합하여 사용되고 있다. 따라서 오프라인 괴롭힘을 측정하는 다양한 도구들과 같이 온라인 괴롭힘을 측정하는 도구의 타당화가 필요할 것이다. 둘째, 본 연구에서 사용된 심리적 변인들 이외에 다양한 변인들의 관계를 탐색하는 연구가 필요할 것으로 보인다. 특히 온라인과 오프라인의 맥락에 차별적으로 작용할 수 있는 다양한 변인을 탐색하고 발견한다면 오프라인 괴롭힘과 차별화된 온라인 괴롭힘을 위한 효과적인 교육의 시사점을 얻을 수 있을 것으로 기대한다. 셋째, 심리적 변인들뿐만 아니라 온라인 괴롭힘의 가해 및 피해행동에 영향을 미치는 다양한 심리 외적 요인들에 관한 탐색 연구가 필요할 것이다. 예를 들어, 온라인 매체를 많이 사용하는 학생들의 경우 보다 수월하고 다양하게 온라인 괴롭힘을 할 수 있다(Twyman, Saylor, Taylor, & Comeaux, 2010). 더 나아가 오프라인 괴롭힘의 경우 개인적인 요인뿐만 아니라 환경적 요인들까지 포함하여 생태체계적인 관점에서 연구가 수행되기도 하는데(오승환, 2007; 이상균, 2005) 온라인 괴롭힘에 관한 연구 역시 영향을 미치는 요인을 보다 다양한 관점에서 종합적으로 분석하여 비교하는 연구를 기대해 본다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2009). **학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획**. 교육과학기술부.
- 김정원, 김광웅 (2003). 집단 따돌림 가해-피해에 따른 청소년의 자아존중감과 대인관계 성향. **인간발달연구**, 10, 21-35.
- 김동일, 박알뜨리, 이기정 (2008). 초등학생 학교폭력 및 집단 따돌림 예방을 위한 대인관계 증진 게임 효과성 평가연구. **아시아교육연구**, 9, 49-65.
- 김미경, 강문희 (2006). 사회적 지지와 귀인성향이 또래 괴롭힘 가해, 피해에 미치는 영향. **심리치료**, 6, 1-17.
- 김원중 (2004). 왕따: 의미, 실태, 원인에 관한 종합적 고찰. **상담학연구**, 5, 451-472.
- 박연정, 정옥분 (2003). 또래관계가 아동의 또래 괴롭힘에 미치는 영향. **인간발달연구**, 10, 75-92.
- 서미정, 김경연 (2008). 집단따돌림 피해의 유발 및 지속요인. **한국청소년연구**, 19, 37-62.
- 신성웅, 권석우, 신민섭, 조수철 (2000). 학교폭력 피해자의 정신병 실태 조사. **소아·청소년 정신의학**, 11, 124-143.
- 신희경 (2006). 가해 청소년, 피해 청소년, 가해/피해 청소년 집단 유형의 발달에 영향을 미치는 변인. **한국청소년연구**, 17, 297-323.
- 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, 91-110.
- 오인수 (2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. **초등교육연구**, 23, 45-63.
- 유상미, 김미량 (2011). 사이버 폭력의 원인에 대한 구조모델의 제시와 검증. **컴퓨터교육학회논문지**, 14, 23-33.
- 윤지만 (2009). 청소년의 휴대폰 및 PC 사용에 대한 부모관여실태와 부모-자녀 인식비교연구: 인천광역시, 부천시를 중심으로. 중앙대학교 석사학위 논문.
- 이명희 (2010). 초등학생의 휴대폰 중독에 영향을 미치는 요인 연구. 고려대학교 석사학위논문.
- 이상균 (2005). 청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태 체계적 영향 요인. **한국아동복지학**, 19, 141-170.
- 이정숙 (2007). 청소년의 집단따돌림 피해와 우울이 자살사고에 미치는 영향. **정신간호학회**

지, 16, 32-40.

이춘재, 곽금주 (2000). 집단따돌림 경험유형에 따른 자기개념과 사회적 지지. **한국심리학회지: 발달**, 13, 65-80.

이춘재, 곽금주 (2002). **학교에서의 집단따돌림: 실태와 특성**. 서울: 집문당.

이해경·김혜원(2001). 초등학생들의 집단괴롭힘 가해행동과 피해행동에 대한 사회적, 심리적 예 측변인들: 학년과 성별을 중심으로. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 15, 117-138.

전신현, 이성식 (2010). 청소년의 휴대전화를 이용한 사이버 집단괴롭힘 현상의 원인 모색. **청소년학연구**, 17, 159-181.

정옥분 (2008). **청년발달의 이해**. 학지사.

조아미, 조승희 (2007). 집단따돌림의 발달적 변화와 유형에 따른 심리적 특성의 차이. **청소년시설환경**, 5, 37-48.

최미경 (2000). 또래에 의한 괴롭힘이 청소년의 자아존중감에 미치는 영향과 피해아의 경험: 단기 종단적 연구와 심층면접. 이화여자대학교 박사학위논문

최수미, 김동일 (2010). 따돌림 관여 유형에 따른 사회적 기술과 공격적 행동 성향. **청소년상담연구**, 18, 59-72.

한국교육개발원 (2010). **교육통계연보**. 교육통계연구센터.

한국인터넷진흥원 (2007). **인터넷이슈 기획분석: 유아 및 초등학생의 인터넷 이용 실태분석**. 서울: 한국인터넷진흥원.

한국정보화진흥원 (2011). 2010년 정보문화 실태조사. 서울: 한국정보화진흥원

한세영 (2010). 가해집단과 가해피해집단의 공격성에 관련된 자존감, 수치심 및 부모와의 의사소통. **인간발달연구**, 17, 125-143.

한영진, 박미향, 이정희, 김민정 (2009). **교사를 당황하게 하는 아이들 1: 대인관계·태도편**. 서울: 학지사.

Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Variables associated with bullying behavior in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362.

Bregtsson, H., & Johnson, L. (1992). Perspective taking, empathy, and prosocial behavior in late childhood. *Child Study Journal*, 22, 11-22.

Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.

Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling and Development*, 82, 496-503.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, social-psychological

- adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-103.
- Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyber Psychology and Behavior*, 11, 217-223.
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 52-64.
- Erdur-Baker, O. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, 12, 109-125.
- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26, 1581-1590.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.
- Juvonen, J. & Gross, E. F. (2008). Extending the school ground?: Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30.
- Kowalski, R., & Limber, S., & Agatston, P. (2008). *Cyber-bullying: Bullying in the digital age*. Blackwell Publishing.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50, 223-234.
- Loudin, J. L., Loukas, A., & Robinson, S. (2003). Relational aggression in college student: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, 29, 430-439.
- Macklem G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- McGuckin C. (2010). Experiences of school bullying, psychological well-being and stress in Northern Ireland: Findings from the young life and times survey. *Research in Education*, 83, 54-66.

- Mura, G., Topcu, C., Erdur-Baker, O., & Diamantini, D. (2011). An international study of cyber bullying perception and diffusion among adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3805-3809.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80, 614-621.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57.
- Price, M., & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29, 51-59.
- Rigby (1996). *Bullying in schools: And What to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K., & Slee, P. (1992). Dimensions of interpersonal relations among Australian children and implications of psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Rosenberg (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ross, D. (2003). *Childhood bully and teasing: What school personnel, other professionals and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything or is it?: Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Shechtman, Z. (2003). Cognitive and affective empathy in aggressive boys: Implications for counseling. *International Journal of the Advancement of Counseling*, 24, 211-222.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K.(2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 4, 547-560.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.

- Snakenborg, J., Van Acker, R., & Gable, R. A. (2011). Cyberbullying: Prevention and intervention to protect our children and youth. *Preventing School Failure, 55*, 88-95.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268.
- Stewart, D. M., & Fritsch, E. J. (2011). School and law enforcement efforts to combat cyberbullying. *Preventing School Failure, 55*, 79-87.
- Topcu, C., Erdur-Baker, O., & Capa-Aydin, Y. (2007). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *Cyber Psychology & Behavior, 11*(6), 643-649.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L., & Comeaus (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 13*, 195-199.
- Varjas, K., Henrich, C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence, 8*, 159-176.
- Ybarra, M. (2004) Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *Cyber Psychology & Behavior, 7*, 247-258.
- Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004) Online aggressor/targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308-1316.
- Ybarra, M., Diener-West, M., & Leaf, P. (2007) Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implication for school intervention. *Journal of Adolescent Health, 41*, 42-50.

* 논문접수 2011년 4월 30일 / 1차 심사 2011년 5월 31일 / 2차 심사 2011년 7월 29일 / 게재승인 2011년 9월 5일

* 오인수(吳仁秀, Oh, InSoo): 서울교육대학교를 졸업하고 West Chester University에서 학교상담 전공으로 석사학위를 취득한 후 Pennsylvania State University에서 상담자교육 전공으로 박사학위를 취득하였다. University of South Carolina 교육학과 조교수를 거쳐 현재는 이화여자대학교 교육학과 조교수로 재직 중이다.

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

Abstract

Comparative Analysis on Characteristics of On-line Bullying and Off-line Bullying in Elementary Schools

Oh, InSoo*

The current study analyzed characteristics of on-line bullying and compared them with off-line bullying in terms of psychological characteristics by investigating 1511 elementary school students. Three hundred forty five(22.8%) students reported experience of bullying or being bullied in on-line, whereas 1005(66.5%) reported experience of bullying or being bullied in off-line. Bullying by chatting in on-line showed the highest frequency and verbal bullying in off-line showed highest frequency on the other hand. Male students experienced more bullying than female students and 6th graders experienced more bullying than 5th graders. The students were categorized as four groups of bullies, victims, bully-victims and others based on their experience of bullying, and the differences of self-esteem, empathy, psychological and social support were compared among those four groups.

Students who did not experience bullying and victimization showed highest self-esteem, empathy, psychological well-being, and social support. In particular, bullies showed different psychological characteristics between in on-line and off-line. Bullies in on-line showed lower self-esteem, empathy, psychological well-being, and social support than the students who did not experience bullying and victimization. However, bullies in off-line showed equivalent levels of high self-esteem, empathy, psychological well-being, and social support compared to students who did not experience bullying and victimization. Implications for better understanding of on-line bullying, effective counseling strategies, and educational interventions are suggested based on the results.

Key words: on-line bullying, self-esteem, empathy, psychological well-being, social support

* Assistant professor, Ewha Womans University