

아동의 집단 괴롭힘 행동특성과 심리적 특성간의 관계

이상주*

집단 괴롭힘에 대한 연구는 1970년대에 스칸디나비아 반도에서 처음 시작된 이래, 유럽에서 많은 연구가 이루어져왔고, 몇 년 전부터는 일본에서 이 문제가 다루어지기 시작하였으며, 최근 우리나라에서도 학교 장면에서의 집단 괴롭힘으로 인한 문제들이 대두되고 있다. 주로 빈도 위주의 실태 조사가 대부분이며, 학교에서 괴롭힘을 당하는 학생과 괴롭힘을 가하는 학생의 구별되는 특성이 무엇인가에 대한 경험적 연구가 거의 없기 때문에 집단 괴롭힘에 개입된 학생들을 가해자와 피해자의 특성에 맞게 치료적으로 접근하는 것도 어려운 상황이다. 집단 괴롭힘에 관련된 가해자와 피해자는 서로 다른 심리적인 특성을 나타내고, 그에 따른 문제도 다른 형태를 보이고 있다. 따라서 본 연구는 집단 괴롭힘의 행동특성과 심리적 특성간의 관계를 알아보기 위하여 대구에 소재 한 2개 초등학교 2, 4, 6학년 각각 200명과 2개 중학교 2학년 200명 총 800명을 대상으로 설문을 실시하였다. 그 결과 자아존중감, 우울, 불안간에 유의한 상관관계가 나타났으며, 자아존중감과 행동 특성에 따른 가해-피해 정도는 '부적응/문제행동'과 '소극성/허약'이 가해행동에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, '부적응/문제행동'이 높을수록 가해행동은 높고 '소극성/허약'이 적을수록 가해행동은 높은 것으로 나타났다. 한편, 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감은 피해성과 부적의 관계가 있으며, 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감이 낮을수록 피해성이 높았다. 또한 자아존중감 및 가해-피해 정도에 따른 불안과 우울은 피해성과 자아존중감은 불안에 영향을 미치는 것으로 나타나, 피해성이 높을수록 불안정도가 높고, 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감이 낮을수록 불안정도가

* 경주청소년상담센터소장

높은 것으로 나타났다. 피해성, 가해성 그리고 자아존중감은 우울에 영향을 미쳐, 피해성이 높을수록 우울 정도가 높고, 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감이 낮을수록 우울 정도가 높은 것으로 나타났다.

본 연구의 제한점은 집단 괴롭힘의 가해자나 피해자의 행동특성이 집단 괴롭힘에 개입함으로써 인하여 나타난 결과인지 이미 그런 특성을 지녔기 때문에 집단 괴롭힘에 개입하게 된 것인지 즉, 변인들간의 관계를 인과적으로 규명하기가 어려우므로 집단 괴롭힘의 선행요인에 대한 후속연구를 필요로 한다.

I. 서 론

1. 연구의 목적

학교에서 일어나고 있는 다양한 형태의 폭력은 많은 사람의 관심이 되어왔다. 그 중에서도 또래간에 일어나는 집단 괴롭힘 문제는 학교에 만연해 있으며, 집단 괴롭힘의 정도도 이전보다 심화되고 있다(이민아, 1998). 최근 들어 언론매체 뿐 아니라 주변에서도 흔하게 ‘왕따’, ‘집단 따돌림’, ‘집단 괴롭힘’, 혹은 ‘전따’, ‘은따’ 등의 신조어를 접하게 된다. 동료학생에 의한 집단 괴롭힘의 충격은 도덕성에 대한 각성을 불러일으키고 있고 이제는 학교 차원을 떠나 사회 문제로까지 확산되어 많은 사람들의 우려와 관심의 대상이 되고 있다(오혜정, 2000).

집단 괴롭힘에 대한 연구는 1970년대에 스칸디나비아 반도에서 처음 시작되면서 유럽에서 많은 연구가 이루어져왔고 이후 미국, 캐나다, 호주 등지로 확산되었다. 그리고 몇 년 전부터는 일본에서 이 문제가 다루어지기 시작하였으며 최근 우리

나라에서도 심각한 사회 문제로 대두되고 있다(오혜정, 2000).

영국 초등학교 학생들을 대상으로 실시한 Stephson과 Smith (1987)의 연구에 의하면, 집단 괴롭힘을 경험한 학생들은 전체 학생의 약 23%로 추정된다. 2000년 한국 청소년 상담원에서 2천 7백 여명의 초, 중등학생을 대상으로 한 조사에서는 응답자의 53.2%가 자신의 학급에서 집단 괴롭힘을 당하는 아이가 있다고 지각한 것으로 집계되어 이미 우리나라 학교 현장에서도 집단 괴롭힘 현상이 상당히 확산되고 있음을 알 수 있다(최은숙, 1999). 이와 같이 우리나라에서도 학교 장면에서의 집단 괴롭힘으로 인한 문제들이 대두되고 있음에도 불구하고, 기존에 보고된 연구결과물은 주로 빈도 위주의 실태 조사가 대부분이다. 특히 학교에서 괴롭힘을 당하는 학생과 괴롭힘을 가하는 학생의 구별되는 특성이 무엇인가에 대한 경험적 연구가 거의 없기 때문에 집단 괴롭힘에 개입된 학생들을 가해자와 피해자의 특성에 맞게 치료적으로 접근하는 것도 어려운 상황이다(이민아, 1998).

집단 괴롭힘에 관련된 가해자와 피해자는 서로 다른 심리적인 특성을 나타내고, 그에 따른 문제도 다른 형태를 보이고 있다(Arora, 1996; Rigby, Cox, 1996). 가해자들은 거의 불안을 나타내지 않거나 거의 평균에 가까운 정도의 불안을 경험하는 것으로 나타났다. 그들은 자아존중감이 낮지 않았으며, 낮은 자아존중감으로 인한 어려움을 겪지 않았다(Olweus, 1984). 또한 공격적이고 다른 아동들을 집단 괴롭힘 하는 아동들은 나중에 범죄나 알코올 남용의 문제에 상대적으로 더 개입된다는 연구 결과들이 보고되었다(Lane, 1989; Olweus, 1994).

Olweus(1994)의 연구 결과에 따르면, 집단 괴롭힘의 피해자는 크게 두 가지 면에서 집단 괴롭힘을 당하지 않는 학생들보다는 더 어려움을 겪게 되는데 피해자 집단은 더 우울해지기

쉽고, 더 낮은 자아존중감을 갖게 된다. 이러한 특성은 초기의 지속된 집단 괴롭힘이 그들의 정신에 상당한 상처를 남긴다는 것을 나타내는 결과이다. 또한, 집단 괴롭힘을 당한 정도와 자아존중감이 부적인 상관을 보여, 집단 괴롭힘이 자신에 대한 부정적인 평가를 하는 원인이 될 수 있음을 시사하였다.

일반적으로 집단 괴롭힘은 여학생보다 남학생에게서 더 많이 보고된다(Lane, 1989; Olweus, 1994). 이런 결론은 공격적 행동에서의 성차에 대한 연구 결과와 일치하는 것이다(Maccoby, Jacklin, 1980). 집단 괴롭힘의 유형에서 성차를 보이는 것은 남학생의 경우 그들이 지닌 신체적인 힘을 반영하는 것이며, 여학생의 경우에는 사회적 연결망이 중요하기 때문에 사회적으로 고립시키는 등의 간접적인 방법이 더 치명적이기 때문이다(Rivers, Smith, 1994).

이런 연구 결과들은 집단 괴롭힘 경험이 가해자나 피해자에게 부정적인 영향을 주지만, 가해자 집단과 피해자 집단의 심리적 특성은 구별된다는 것을 지지해 주는 것이다. 또 문화권에 따라 집단 괴롭힘의 형태나 발생률이 조금씩 달라지기는 하지만, 가해자나 피해자의 특성 및 집단 괴롭힘에서의 성차 등은 비슷한 양상을 보인다는 연구 결과들이 보고되고 있다(Matsui, Kakuyama, Tsuzuki, & Onglatco, 1996; Menesini, Genta, Giannetti, Fonzi, & Costabile, 1997).

본 연구에서는 학교 장면에서 집단 괴롭힘 현상을 구성하는 요소를 가해자, 피해자, 그리고 가해-피해자로 구분하여 이들의 인구통계학적 특성과 행동 특성 그리고 심리적 특성들을 규명하여 학생 상담과 지도에 일조를 기하고자 한다.

2. 연구방법

1) 조사대상자 및 조사실시

집단 괴롭힘에 영향을 주는 변인들을 조사하기 위하여 대구에 소재한 2개 초등학교 2, 4, 6학년 각각 200명과 2개 중학교 2학년 200명 총 800명을 대상으로 설문을 실시하였다.

조사대상자에 대한 사례수는 표 1에 제시되어 있다. 총 750명의 대상자 중 남학생 415명(55.33%), 여자는 335명(44.67%)이었으며, 학년별로는 초등 2학년이 188명(남자: 105명, 여자: 83명), 초등 4학년이 197명(남자: 112명, 여자: 85명), 초등 6학년이 189명(남자: 112명, 여자: 77명), 중 2학년이 176명(남자: 86명, 여자: 90명)이었다.

<표 1> 학년 및 성별에 따른 빈도(백분율)

	초등2	초등4	초등6	중2	전체
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
남	105(55.85)	112(56.85)	112(59.26)	86(48.86)	415(55.33)
여	83(44.15)	85(43.15)	77(40.74)	90(51.14)	335(44.67)
전체	188(25.07)	197(26.27)	189(25.20)	176(23.47)	750(100.00)

전체 응답자 중 생활수준이 중간층이라 응답한 비율이 가장 높았고(473명, 63.07%), 그 다음이 상(215명, 28.67%), 하(62명, 8.27%)순으로 나타났다. 부모의 결혼여부에서 1명의 무응답자를 제외한 749명 중 712명(95.06%)이 정상 가정이고, 나머지 37명(4.94%)이 결손가정인 것으로 나타나 정상 가정이 절대다수를 차지하는 것으로 나타났다.

2) 조사도구

(1) 가해자, 피해자, 그리고 가해-피해자의 구분

다른 아동들을 집단 괴롭힘 하는 가해자 성향의 집단을 선별하기 위하여 Neary와 Joseph(1994)이 개발한 집단 괴롭힘 행동 척도(Bullying-Behavior Scale)를 사용하였다.

다른 아동들로부터 집단 괴롭힘을 받는 피해자 성향의 집단을 선별하기 위해서는 Callaghan과 Joseph(1996)이 개발한 또래로부터의 괴롭힘 척도(Peer-Victimization Scale)를 사용하였다.

본 연구에서는 이들 척도를 아이들의 수준에 맞게 수정, 보완하여 사용하였으며 각 문항들은 '1= 거의 그렇지 않다'에서 '5= 매우 그렇다'의 Likert식 5점 척도로 구성되었다.

(2) 행동 특성의 측정

① 가해자의 행동 특성

집단 괴롭힘을 가하는 아이들의 행동 특성을 측정하기 위해 한국형사정책연구원(1997)과 김석진(1999)의 연구 결과를 바탕으로 본 연구 목적에 적합하다고 판단되는 16개 문항을 선택한 후 아이들의 수준에 맞게 수정하였다.

② 피해자의 행동 특성

집단 괴롭힘을 당하는 아이들의 행동 특성을 측정하기 위한 항목 선정은 이정희(2000)의 연구 결과를 바탕으로 본 연구 목적에 적합하다고 판단되는 19개 문항을 선정하여 수정하였다.

③ 자아존중감

본 연구에서 사용될 자아존중감 측정 도구는 Coopersmith(1967)가 제작한 학생용 'Self-Esteem Inventory(SEI)'를 황찬구(1988)가 번안하고 재구성한 것을 사용하였다. 본 척도는 10~18세를 대상으로 사용할 수 있으며, 총 58문항으로 구성되어 있다. 이 검사도구는 4개의 하위 영역과 응답자의 의도성을 알아보기 위한 거짓문항으로 구성되어 있으며 가정적 자아(8문항), 학교적 자아(8문항), 사회적 자아(8문항) 요인과 거짓문항(8문항)을 포함하고 있다. 본 연구에서는 가정적 자아(8문항), 학교적 자아(8문항), 사회적 자아(8문항)에 대한 3개 하위 영역의 총 24문항을 사용하였다.

④ 우울

조사대상자의 우울 정도를 측정하기 위해, Kovacs(1977)가 제작한 'Children's Depression Inventory(CDI)'를 조수철과 이영식(1990)이 우리나라 실정에 맞게 번안한 아동 우울 검사를 사용하였다. 이 도구는 총 27문항으로 구성되어 있으며, 만 8~13세의 아동에게 적용 가능하다. 아동 스스로가 자신의 우울의 심한 정도를 보고하게 하는 자기보고형으로서 우울, 염세적 경향, 실패를 측정하고 있다.

⑤ 불안

Castenada 등(1956)이 소아용 측정도구로 제작한 'Children's Manifest Anxiety Scale(CMAS)'를 Reynolds 등(1978)이 'Revised Children's Manifest Anxiety Scale(RCMAS)'로 개정하였고, 본 연구에서는 개정판을 최진숙과 조수철(1990)이 번안한 것을 사용하였다. 총 37문항으로 구성된 RCMAS는 다양한 불안과 관련된 증후들이 존재하는지 여부를 측정할 수 있도록 고안되었다.

3) 자료 분석

모든 자료의 분석은 SAS 6.12판을 이용하였다.

II. 결 과

1. 척도의 요인분석 및 신뢰도 분석 결과

1) 가해-피해 학생의 행동 척도

탐색적 요인분석 결과를 통해 얻은 가해-피해 행동척도 35 문항 중에서 교차타당화를 위해 요인부하량과 문항 의미를 고려하여 최종적으로 개선정된 문항은 27문항이었다. 가해-피해 행동척도 27문항에 대한 요인분석 결과, 요인의 수를 지정하고 요인분석한 후의 최종해(final solution)에 대한 해석도 요인의 수가 3개일 때가 가장 적절한 것으로 판단되었다.

<표 2>의 요인 1에는 ‘수업시간에 엉뚱한 대답을 하는 편이다’, ‘학교에서 문제를 자주 일으킨다’, ‘친구들을 귀찮게 한다’ 등의 문항이 포함되어 있어 ‘부적응/문제 행동’ 요인으로 명명하였다. 요인 2에는 ‘선생님이 나를 좋아한다’, ‘나는 공부를 잘 한다’, ‘선생님께 잘 보이기 위해 노력한다’ 등의 문항을 포함하여 ‘유능성/과시’ 요인으로 명명하였다. 요인 3에서는 ‘나는 행동이나 눈치가 느린 편이다’, ‘운동을 못한다’, ‘말이 없는 편이다’ 등의 문항이 포함되어 이 요인을 ‘소극성/허약’ 요인으로 명명하였다.

<표 2> 가해-피해 행동척도의 요인계수 행렬표

	요인1	요인2	요인3	공통분산
[요인 1]: 부적응/문제 행동($\alpha=.76$)				
27)수업시간에 엉뚱한 대답	.53	-.12	.14	.32
12)학교에서 문제를 자주 일으킴	.52	-.06	-.12	.29
29)친구들을 귀찮게 한다	.52	-.16	-.03	.30
26)대화해 맞지 않는 말을 한다고 들음	.49	.02	.23	.29
18)친구로부터 명칭해보인다는 이야기	.45	-.10	.38	.36
10)친구 괴롭혀서 반응보고 싶음	.45	-.01	-.06	.21
14)학교규칙에 불만이 있다	.44	-.14	-.05	.22
31)거짓말을 잘한다	.42	-.07	.07	.19
9)내가 어울리는 집단을 과시	.42	.07	-.11	.20
15)화를 잘 낸다	.40	-.04	-.09	.17
16)공부만 강요하는 것에 반항심	.40	-.12	-.00	.17
17)부모님한테 자주 맞음	.36	.04	.11	.14
33)말을 자주 더듬는다	.33	.02	.27	.18
8)친구들이 나보고 공주병	.31	.09	-.01	.11
[요인 2]: 유능성/자식($\alpha=.61$)				
2)선생님이 나를 좋아함	-.16	.50	-.07	.28
5)나는 공부를 잘함	-.17	.49	-.23	.33
21)선생님께 잘 보이기 위해 노력	.07	.49	-.08	.25
24)선생님의 말씀을 그대로 듣고 행동	-.16	.46	.14	.25
4)나는 잘생겼다	.05	.42	-.34	.30
6)우리 집은 잘 산다	-.07	.39	-.12	.17
1)나는 나서기를 좋아함	.21	.36	-.27	.25
20)친구들로부터 순진하다는 이야기	.00	.35	.16	.15
[요인 3]: 소극성/허약($\alpha=.61$)				
32)행동이나 눈치가 느리다	.16	-.02	.51	.28
3)나는 힘이 세다(R)	-.19	-.12	.44	.24
30)운동을 못한다	.00	-.15	.37	.16
7)나는 밝고 명랑함(R)	.06	-.29	.35	.21
34)말이 없는 편이다	-.06	.08	.33	.12
고유치	2.89	1.76	1.48	6.13
설명분산(%)	47.15	28.71	24.14	
누적설명분산(%)	47.15	75.86	100.00	

가해-피해 행동척도의 요인별 Cronbach의 신뢰도 계수 α 는 .61에서 .76 사이의 범위로 비교적 양호하게 나타났다.

<표 3> 요인별 신뢰도

요인	문항수	신뢰도(α)	평균	표준편차
요인1: 부적응/문제행동	14	.76	2.13	.55
요인2: 유능성/과시	8	.61	2.95	.56
요인3: 소극성/허약	5	.61	2.61	.69

2) 집단 괴롭힘 척도

탐색적 요인분석 결과를 통해 얻은 집단 괴롭힘 척도 12문항 중에서 교차타당화를 위해 요인부하량과 문항 의미를 고려하여 최종적으로 재선정된 문항은 8문항이었다. scree 검사상에서 요인 2 이후 고유치 감소가 둔화될 뿐 아니라 최종해에 대한 해석적 측면에서도 요인의 수가 2개일 때가 가장 적절한 것으로 나타났다.

<표 4>의 요인 1에는 '다른 아이들이 때리거나 못살게 군다', '다른 아이들이 시비를 건다', '다른 아이들이 괴롭힌다' 등의 5개 문항을 포함하여 이 요인을 '피해성'으로 명명하였다. 요인 2에는 '다른 아이들을 괴롭힌다', '다른 아이들에게 시비를 건다', '다른 아이에게 괴롭히겠다고 겁을 준다' 등의 3개 문항이 포함되어 '가해행동' 요인으로 명명하였다.

<표 4> 집단 괴롭힘 척도의 요인계수 행렬표

	요인1	요인2	공동분산
[요인1: 피해성] ($\alpha=.82$)			
47)다른 아이들이 때리거나 못살게 군다	.80	-.23	.69
46)다른 아이들이 시비를 건다	.71	-.12	.52
42)다른 아이들이 괴롭힌다	.71	-.24	.56
45)다른 아이들이 괴롭히겠다고 겁을 준다	.62	-.13	.41
44)다른 아이들이 비웃는다	.56	-.05	.32

	요인1	요인2	공동분산
[요인2: 가해행동] ($\alpha=.71$)			
39)다른 아이들을 괴롭힌다	.32	.74	.65
38)다른 아이들에게 시비를 건다	.29	.60	.44
40)다른 아이에게 괴롭히겠다고 겁준다	.29	.48	.32
고유치	2.61	1.28	3.89
설명분산(%)	67.09	32.91	
누적설명분산(%)	67.09	100.00	

아래의 <표 5>에 제시된 집단 괴롭힘 척도의 요인별 Cronbach의 신뢰도 계수 α 는 각각 .82와 .71로 비교적 양호하게 나타났다.

<표 5> 집단 괴롭힘 척도의 요인별 신뢰도

요인	문항수	신뢰도(α)	평균	표준편차
요인1: 피해성	5	.82	2.08	.90
요인2: 가해행동	3	.71	1.95	.80

3) 자아존중감 척도

탐색적 요인분석 결과를 통해 얻은 자아존중감 척도 24문항 중에서 교차타당화를 위해 요인부하량과 문항 의미를 고려하여 최종적으로 재선택된 문항은 13문항이었다. 최종해에 대한 해석에서 요인의 수가 2개일 때가 가장 적절한 것으로 나타났다.

요인 1은 ‘나는 내 또래의 친구들 사이에 인기가 있다’, ‘나와 있는 것을 다른 사람들이 좋아한다’, ‘누구든지 나를 좋아한다’ 등의 문항을 포함하여 ‘사회적 자아존중’ 요인으로 명명하였다. 요인 2에는 ‘나의 부모님은 나를 잘 이해해 주신다’, ‘부모님은 내 기분을 맞춰 주신다’, ‘학교생활이 원만하지 않다’ 등의 문

항을 포함하고 있어 '가정/학교 자아존중' 요인으로 명명하였다.

<표 6> 자아존중감 척도의 요인계수 행렬표

문항	요인 1	요인 2	공통분산
[요인1: 사회적 자아존중] ($\alpha=.69$)			
7)친구를 사이에 인기가 있다	.69	.00	.48
4)나와 있는 것을 다른 사람들이 좋아함	.65	.13	.43
1)누구든지 나를 좋아함	.62	.06	.39
13)친구들은 내 생각에 따른다	.50	.04	.25
22)대부분의 사람들이 나보다 인기 있음(R)	.34	.05	.12
6)공부를 잘하는 것이 자랑스럽다	.31	.19	.13
[요인2: 가정/학교 자아존중] ($\alpha=.62$)			
20)부모님은 나를 잘 이해해 주신다	.01	.59	.35
17)가출하고 싶은 때가 있다(R)	.04	.46	.22
15)학교 생활이 원만치 못함(R)	.07	.46	.21
8)부모님은 내 기분을 맞춰 주신다	.11	.40	.17
24)학교에서 실망하는 일이 있다(R)	.03	.40	.16
2)부모님과 즐거운 시간을 많이 가짐	.17	.39	.19
21)선생님은 나를 착하지 않다고 생각(R)	.10	.35	.14
고유치	1.81	1.43	3.24
설명분산(%)	55.86	44.14	
누적설명분산(%)	55.86	100.00	

<표 7>에서 자아존중감 척도의 요인별 Cronbach의 신뢰도 계수 α 는 각각 .69와 .62로 비교적 양호하게 나타났다.

<표 7> 자아존중감 척도의 요인별 신뢰도

요인	문항수	신뢰도(α)	평균	표준편차
요인 1: 사회적 자아존중	6	.69	1.56	.25
요인 2: 가정/학교 자아존중	7	.62	1.48	.19

4) 불안척도와 우울 척도

불안 척도는 선행연구에서 1개 요인으로 이용하였기 때문에 본 연구에서도 요인의 수를 1개로 고정하여 요인분석한 후 요인계수가 낮은 문항을 분석에서 제외시키기로 하였다. 37문항 중 13개 문항이 부적절한 것으로 판단되어 제외시켰고, <표 8>에서와 같이 불안척도 24문항과 우울 척도 27문항의 신뢰도는 각각 .86과 .84로 비교적 양호하게 나타났다.

<표 8> 불안과 우울 척도의 신뢰도

요인	문항수	신뢰도(α)	평균	표준편차
불안척도	24	.86	1.56	.25
우울척도	27	.83	1.90	.12

2. 요인간의 관계

1) 요인간 상관

가해-피해 행동 및 가해-피해척도, 자아존중감, 우울, 불안의 9개 요인간 상관행렬은 <표 9>에 제시되어 있다. ‘유능성/과시’ 요인과 ‘피해성’ 요인, ‘소극성/허약’ 요인과 ‘가해행동’ 요인을 제외한 나머지 요인간에는 상관이 있는 것으로 나타났다.

<표 9> 요인간 상관행렬

	부적응/문제행동	유능성/과시	소극성/허약	피해성	가해행동	사회적자아존중	가정/학교자아존중	우울	불안
[가해-피해행동]									
부적응/문제행동	1.00								
유능성/과시	-.34***	1.00							
소극성/허약	.10**	-.21***	1.00						
[가해-피해척도]									
피해성	.29***	.57	.35***	1.00					
가해행동	.54***	-.12***	-.57	.38***	1.00				
사회적자아존중	-.34***	.38***	-.32***	-.17***	-.89*	1.00			
가정/학교자아존중	-.44***	.35***	-.89*	-.18***	-.27***	.39***	1.00		
우울	.85***	-.35***	.29***	.35***	.24***	-.42***	-.55***	1.00	
불안	.57***	-.08*	.18***	.38***	.16***	-.21***	-.45***	.68***	1.00

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

2) 자아존중감과 행동 특성에 따른 가해-피해 정도

(1) 자아존중감과 행동 특성에 따른 가해정도

가해행동에 영향을 미치는 선행변수를 확인하기 위해 부적응/문제행동, 유능성/과시, 소극성/허약, 피해성, 사회적 자아존중, 가정/학교자아존중, 우울, 불안의 7개 요인을 독립변인으로 가해행동을 종속변인으로 하여 단계적 회귀분석을 실시한 결과표가 <표 10>에 제시되어 있다. 단계적 회귀분석 결과, 부적응/문제행동과 소극성/허약 요인이 가해행동에 유의하게 영향을 미치는 것으로 나타나, 부적응/문제행동이 높을수록 가해행동은 높고 소극성/허약이 적을수록 가해행동이 높다는 것을 알 수 있다.

<표 10> 자아존중감, 우울, 불안과 가해행동에 대한 단계적 회귀분석 결과

변수	회귀계수	β	t	p
절편	1.11			
부적응/문제행동	.76	.53	15.45	.0001
유능성/과시	-.08	-.06	-1.64	.1017
소극성/허약	-.17	-.15	-4.52	.0001
사회적자아존중	-.07	-.03	-.94	.3493
가정/학교자아존중	-.11	-.03	-.97	.3316

(2) 자아존중감과 행동 특성에 따른 피해정도

<표 11>은 피해성에 영향을 미치는 선행변수를 확인하기 위한 단계적 회귀분석 결과표이다. 독립변인은 피해성을 제외한 7개의 요인이었다. 분석결과 부적응/문제행동, 유능성/과시, 소극성/허약, 사회적 자아존중, 가정/학교자아존중이 피해성에 영향을 미치는 변인인 것으로 나타났다. 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감은 피해성과 부적 관계로 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감이 낮을수록 피해성이 높은 것으로, 반면 부적응/문제행동, 유능성/과시 그리고 소극성/허약이 높을수록 피해성이 높은 것으로 해석할 수 있다.

<표 11> 가해-피해 행동 및 가해-피해척도, 자아존중감, 우울, 불안과 피해 성간의 단계적 회귀분석결과

변수	회귀계수	β	t	p
절편	.25			
부적응/문제행동	.39	.24	6.36	.0001
유능성/과시	.36	.21	5.70	.0001
소극성/허약	.14	.11	3.02	.0026
사회적자아존중	-.43	-.17	-4.37	.0001
가정/학교자아존중	-.33	-.09	-2.36	.0186

3) 자아존중감 및 가해-피해 정도에 따른 불안과 우울

(1) 자아존중감 및 가해-피해와 불안

<표 12>를 토대로 회귀분석결과를 해석하면, 불안에 영향을 미치는 변인은 피해성과 자아존중감으로 확인되어, 피해성이 높을수록 불안 정도가 높고 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감이 낮을수록 불안 정도가 높게 나타난다고 볼 수 있다.

<표 12> 가해-피해 행동 및 가해-피해척도, 자아존중감, 우울과 불안에 대한 단계적 회귀분석결과

변수	회귀계수	β	t	p
절편	.49			
피해성	.07	.29	9.11	.0001
가해행동	.00	.00	.06	.9509
사회적자아존중	-.06	-.08	-2.48	.0134
가정/학교자아존중	-.34	-.37	-11.37	.0001

(2) 자아존중감 및 가해-피해와 우울

자아존중감, 가해-피해와 우울에 대한 단계적 회귀분석 결과가 <표 13>에 제시되어 있다. 피해성이 높을수록, 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감이 낮을수록 우울 정도가 높은 것으로 나타나 피해성, 가해행동 그리고 자아존중감이 우울에 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

<표 13> 자아존중감 및 가해-피해와 우울에 대한 단계적 회귀분석결과

변수	회귀계수	β	t	p
절편	1.80			
피해성	.06	.20	7.19	.0001
가해행동	.02	.06	2.00	.0458
사회적자아존중	-.22	-.29	-10.21	.0001
가정/학교자아존중	-.47	-.44	-15.01	.0001

4) 가해-피해 집단과 성별, 학년별, 생활수준에 대한 우울 및 불안

가해-피해 집단 구분은 상, 하위 25%기준으로 구분하였다. 피해집단의 1.2점 이하는 피해를 당하지 않은 집단이고, 2.5점 이상은 피해를 당한 집단이다. 그리고 가해집단의 1.0점 이하는 가해를 하지 않은 집단이고, 2.5점 이상은 가해한 집단이다. 가해-피해성의 빈도를 보면, 피해집단은 36명(26.28%), 가해집단은 33명(24.09%), 가해-피해 집단은 68명(49.64%)으로 나타났다.

<표 14> 집단별 가해-피해성의 빈도(백분율)

	피해	가해	가해-피해	전체
빈도(%)	36(26.28)	33(24.09)	68(49.64)	137(100.00)

<표 15> 가해-피해집단, 성별에 따른 우울과 불안에 대한 평균(표준편차), 변량분석 및 사후비교

	가해집단		피해집단		가해-피해집단		집단(A) 성별(B)	A+B	사후비교
	남자	여자	남자	여자	남자	여자			
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)			
우울	1.65(.30)	1.50(.25)	1.56(.24)	1.60(.20)	1.74(.27)	1.78(.28)	3.80*	.19	1.00
불안	.50(.24)	.50(.23)	.32(.19)	.50(.19)	.50(.20)	.63(.23)	3.65*	2.39	2.59

<표 15>의 가해-피해 집단별과 성별에 따른 우울과 불안의 정도를 살펴보면, 가해-피해 집단간에 있어서 우울과 불안은 집단간에 유의한 차이가 있는 반면, 성별에 있어서 유의하지 않았다. 가해-피해 집단별간에 있어 우울 정도가 가해-피해집단이 가해집단보다 더 높은 것으로 나타났다. 불안 또한 가해-피해집단이 피해집단보다 불안 정도가 더 높은 것으로 나타났다.

<표 16> 가해-피해집단, 학년에 따른 우울과 불안에 대한 평균(표준편차), 변량분석 및 사후비교

	가해집단				피해집단				가해-피해집단				집단(A) 학년(B)	A+B	사후비교	
	초3	초4	초5	중1	초3	초4	초5	중1	초3	초4	초5	중1				
	M(SD)				M(SD)				M(SD)							F
우울	1.62 (.28)	1.53 (.23)	1.64 (.15)	1.88 (.73)	1.67 (.10)	1.35 (.25)	1.32 (.17)	1.75 (.23)	1.74 (.23)	1.83 (.31)	1.67 (.10)	1.71 (.29)	3.85*	1.00	1.30	가해 > 피해
불안	.32 (.29)	.44 (.38)	.46 (.15)	.63 (.27)	.40 (.21)	.42 (.25)	.35 (.17)	.40 (.25)	.32 (.21)	.64 (.21)	.42 (.21)	.54 (.30)	3.60*	2.72	.61	가해 > 피해

<표 16>의 피해 집단별과 학년에 따른 우울과 불안의 정도를 살펴보면, 가해-피해 집단별간에 있어서 우울과 불안은 유의한 차이가 있고, 학년에 있어서 유의하지 않는 것으로 나타났다. 가해-피해 집단별에 따른 우울정도와 불안정도 모두 가해-피해집단이 피해집단보다 더 높은 것으로 나타났다.

<표 17> 가해-피해집단, 생활수준에 따른 우울과 불안에 대한
평균(표준편차), 변량분석 및 사후비교

	가해집단			피해집단			가해-피해집단			집단(N)	생활수준(N)	F	사후비교
	상	중	하	상	중	하	상	중	하				
	MSD			MSD			MSD			F			
우울	1.55 (.28)	1.63 (.34)	1.79 (.20)	1.45 (.14)	1.52 (.20)	1.59 (.20)	1.73 (.24)	1.72 (.21)	1.94 (.28)	4.31*	1.81**	1.47	가해-피해 > 피해 하 > 상
불안	.8 (.23)	.8 (.25)	.64 (.06)	.8 (.28)	.76 (.19)	.5 (.20)	.5 (.20)	.5 (.20)	.56 (.16)	3.52*	1.82	.52	가해-피해 > 피해

<표 17>의 가해-피해 집단별 생활수준에 따른 우울과 불안의 정도를 살펴보면 가해-피해 집단간 우울과 불안은 유의한 차이가 있고, 생활수준에서는 우울에서 유의한 차이가 있으나 불안에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 가해-피해 집단에 따른 우울과 불안은 가해-피해 집단에서 우울과 불안의 정도가 다른 집단에 비해 더 높은 것으로 나타났고, 피해집단이 우울과 불안에서 가장 낮은 것으로 나타났다. 생활수준에 있어서 우울과 불안의 정도를 비교하면, 생활수준이 낮을수록 더 우울함을 느꼈고, 생활 수준이 높을수록 우울함을 덜 느끼는 것으로 나타났다.

III. 논 의

본 연구에서는 학교장면에서 집단 괴롭힘 현상을 구성하는 요소를 가해자, 피해자, 그리고 가해-피해자로 구분하여 이들의 인구통계학적 특성과 행동 특성 그리고 심리적 특성들을 규명하여 학생 상담과 지도에 도움을 주고자 하였다.

연구 결과를 종합하면 다음과 같다. 첫째, 요인간 상관에서 가해-피해 행동 및 가해-피해 척도, 자아존중감, 우울, 불안의 9개 요인중 ‘유능성/과시’ 요인과 ‘피해성’ 요인, ‘소극성/허약’ 요인과 ‘가해행동’ 요인의 상관을 제외한 나머지 요인간에는 서로 연관이 있는 것으로 나타났다.

둘째, 자아존중감과 행동 특성에 따른 가해-피해정도는 ‘부적응/문제행동’과 ‘소극성/허약’이 가해행동에 영향을 미치는 것으로 나타나, ‘부적응/문제행동’이 높을수록 가해행동은 높고 ‘소극성/허약’이 적을수록 가해행동은 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 가해자들의 전형적인 특징은 공격성이며 그들은 충동적이고 타인을 지배하려는 강한 욕구를 지니고 있다는 선행 연구의 결과(Olweus, 1978)와 일치한다.

사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감은 피해성과 부적 인 관계가 나타났으며 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감이 낮을수록 피해성이 높은 것으로 나타났으며, 이는 집단 괴롭힘의 특성과 관련이 있는 것으로 보여진다. 즉, Olweus(1994)가 지적했듯이 집단 괴롭힘은 힘의 불균형에 의해서 발생하는 현상이기 때문이다. 힘이 있다는 것은 또래 관계에서 유리한 작용을 할 수 있으며, 또래 관계에서의 지위는 결국 아동기의 자아존중감에 많은 영향을 미칠 수 있다. 따라서 집단 괴롭힘을 당하는 정도와 자아존중감 사이에 부적 인 상관성이 있다(Olweus, 1994)는 선행 연구의 결과와 일치한다.

셋째, 자아존중감 및 가해-피해 정도에 따른 불안과 우울은 피해성과 자아존중감은 불안에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 피해성이 높을수록 불안 정도가 높은 것으로 나타났으며 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감이 낮을수록 불안 정도가 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 집단 괴롭힘의 피해 아동들이 집단 괴롭힘에 따른 결과로서 불안을 경험

했다는 선행 연구 결과(Slee, 1994)와 일치하는 것이다. 또한 또래에 의한 반복적인 집단 괴롭힘은 그들의 불안과 자신에 대한 부정적인 평가를 증가시킨다는 여러 선행연구 결과들(Boulton, Smith, 1994; Olweus, 1984, 1994; Perry et al., 1998)과 일치하는 것이다.

한편, 피해성, 가해성 그리고 자아존중감은 우울에 영향을 미치는 것으로 나타나, 피해성이 높을수록 우울 정도가 높고 사회적 자아존중감과 가정/학교 자아존중감이 낮을수록 우울 정도가 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 여러 선행 연구 결과들과 일치하는 것이다(Callaghan, Joseph, 1995; Slee, 1995). 피해 집단이 가해 집단보다 더 우울한 것은 우선 지속적이고 반복적인 신체적 고통에 의한 것일 수 있다. 성인들도 신체적인 고통에 지속적으로 노출되었을 때 우울감에 시달릴 수 있는데, 아직 발달 과정 중에 있는 아동들이 물리적인 힘에 의해 고통을 당하는 것은 더 심한 정도의 우울을 유발시킬 수 있다. 또한 피해 아동들이 더 높은 우울감을 나타내는 것은 심리적인 측면에서 해석될 수 있다. 즉, 낮은 자아존중감, 높은 불안수준 등에 의해서 우울을 경험할 수 있다. 실제로 본 연구에서 사용된 변인들 간의 상관분석에서 자아존중감, 우울, 불안은 유의한 상관을 나타내었다.

넷째, 가해-피해 집단과 성별, 학년별, 생활수준별, 결혼여부에 따른 우울 및 불안정도를 살펴보면 가해-피해 집단간에 있어서 우울과 불안은 집단간에 유의한 차이가 있는 반면, 성별에서 유의한 차이가 나타나지 않았다. 가해-피해 집단간에 있어 우울 정도가 가해-피해집단이 가해집단보다 더 높고 불안은 가해-피해집단이 피해집단보다 불안정도가 더 높은 것으로 나타났다. 이전 연구 결과들(이민아, 1998; Bernstein, Watson, 1997; Olweus, 1994; Smith, 1991)에서 가해-피해 성향의 아동

들은 일반적으로 불안정하고, 집중에 곤란을 겪으며 과잉 활동적인 특성을 지닌다고 보고하고 있다. 따라서 가해-피해 집단의 불안 점수가 가장 높다는 것은 선행 연구들과 일치하는 결과이다.

가해-피해 집단별과 학년에 따른 우울과 불안의 정도는 가해-피해 집단별간에 있어서 우울과 불안은 유의한 차이가 있는 반면, 학년에 있어서 유의하지 않는 것으로 나타났다.

생활수준에 있어서는 우울에서는 유의한 차이가 있으나, 불안에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 생활수준에 있어서 우울과 불안의 정도를 비교해 보면 생활수준이 낮을수록 더 우울함을 느꼈고, 생활수준이 높을수록 우울함을 덜 느끼는 것으로 나타났다.

본 연구의 제한점은 집단 괴롭힘의 가해자나 피해자의 행동 특성이 집단 괴롭힘에 개입함에 따라 나타난 결과인지 이미 그런 특성을 지녔기 때문에 집단 괴롭힘에 개입하게 된 것인지 즉, 변인들간의 관계를 인과적으로 규명하기가 어려우므로 집단 괴롭힘의 선행요인에 대한 추후 연구를 필요로 한다.

참고문헌

- 김소영(1977). 가족체계유형과 청소년의 자아존중감과의 관계, 연세대학교 석사학위 논문.
- 김석진(1999). 초등학교 집단따돌림 가해실태와 관련 요인 연구, 경기대학교 석사학위 논문.
- 김은정(2001). 이상심리학, 서울: 학지사.
- 김준호, 박정선, 김은경(1997). 학교주변 폭력의 실태와 대책, 한국형사정책연구원.
- 박경숙, 손희권, 송혜경(1998). 학생의 왕따 현상(집단따돌림 및 괴롭힘)에 관한 연구, 한국교육개발원 연구보고서
- 오혜정(2000). 집단 괴롭힘 피해자의 심리적 특성 및 대처방식에 관한 연구, 아주대학교 석사학위 논문.
- 이민아(1998). 초등학생의 집단 괴롭힘 개입 유형과 심리적 특성의 관계, 연세대학교 석사학위 논문.
- 이정희(2000). 집단따돌림 가해학생과 피해학생의 자아개념 비교연구, 공주대학교 석사학위 논문.
- 이춘계, 라금주(2000). 학교에서의 집단 따돌림: 실태와 특성, 서울: 집문당.
- 조수철, 이영식(1990). 한국형 소아 우울척도의 개발, 신경정신의학, 29(4), 943-956.
- 최은숙(1999). 집단따돌림 가해, 피해 경향과 관련된 심리적 요인에 관한 일 연구, 서강대학교 석사학위 논문.
- 최진숙, 조수철(1990). 소아불안의 측정: RCMAS의 신뢰도와 타당성 검사, 신경정신의학, 29(3), 691-702.

한미라(1997). 아동의 자아존중감과 대인관계 스트레스 및 학교생활 부적응간의 관계. 연세대학교 석사학위 논문.

Arora, C. M. (1996). Defining bullvining: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *Bulletin of the British Psychological Society*, 17, 317-329.

Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.

Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161-163.

Lane, D. A. (1989). Bullying in school: The need for an integrated Approach. *School Psychology International*, 10, 211-215.

Maccoby, E., & Jacklin, C. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and rephrase. *Child Development*, 51, 964-980.

Matsui, T., Kakuyama, T., Tsuzuki, Y., & Onglatco, M. (1996). Long-term outcomes of early victimization

by peers among Japanese male university students: Model of a vicious cycle. *Psychological Reports*, 79, 711-720.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude, & H. Gault (Eds.), *Disruptive behavior in schools*. New York: John Wiley.

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

Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.

Rivers, I., & Smith, P. K. (1994) Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.

Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-348.

ABSTRACT

The Relationship between Behavioral and Psychological Characteristic of Bullying the Child

Lee, Sang-Joo*

The purpose of this study was to help instruction through classifying the bullying factors at schools (mainly elementary schools) as bully students, victim students and bully-victim students, and also to investigate their demographic characteristics, behavior characteristics and psychological characteristics.

The results were as follows:

At first, of the nine factors, bully-victim behavior, bully-victim scale, self-esteem, depression and anxiety factors except ability/showing-off and feeling of victimized, passivity/weakness and bully behavior factors were related to each other.

At second, for the bully-victim degree along with self-esteem and behavior characteristics, inadaptability/ troublesome behavior and passivity/weakness factors influenced on bully behavior.

At third, the anxiety and depression by self-esteem and bully-victim degree influenced on self-esteem and the feeling of being victimized.

At fourth, for the degree of depression and anxiety among bully-victim groups and sex, standard of living, having parents or not, the depression and anxiety have a statistically significant difference in the groups not in the sex.

* Youth Counseling Center