

집단따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적지지

이 춘 재

곽 금 주

가톨릭대학교 심리학과

오산대학 유아교육과

본 연구는 집단따돌림 유형에 따라 그 심리적 특성의 차이를 알아보았다. 연구1에서는 초등학교 4학년에서 중학교 3학년까지 남녀 학생 1340명중 따돌림 유형(피해, 가해, 피해-가해, 정상)별로 471명을 표집하여 자기개념(학업능력, 사회능력, 운동능력, 외모 품행, 자기가치감)을 측정하였다. 그 결과 사회적수용, 품행, 자기가치감에서 집단간 차이가 있었으며, 특히 가해집단에서 사회적 수용능력이 높게 나타났다. 이를 다시 확인하기 위하여 연구2에서 새로이 1290명을 표집하여 따돌림 유형에 따라 257명을 선정하여 사회적지지(부모, 급우, 교사, 친한친구 지지) 정도를 분석하였다. 그 결과 급우지지와 친한친구 지지에서 가해집단이 높은 점수를 얻었다. 따돌림 가해자의 긍정적으로 지각된 사회적 관계는 공격학생과는 다른 특성으로 논의된다. 또 피해-가해 집단이 가장 부정적인 자기개념을 지닌 것으로 나타났다. 본 연구들의 결과와 이에 대한 제언 그리고 앞으로의 과제에 대해 논의하였다.

1) 본 연구는 1997년-1998년 아산사회복지재단 지원과제('학교에서의 집단따돌림: 실태와 특성) 연구의 일부이다.

집단따돌림(왕따)에 대한 가해자와 피해자의 문제에 대해 많은 것이 알려져 있음에도 불구하고 따돌림 현상은 1970년대 초반에야 비로소 체계적인 연구가 시작되어, 'mobing', 'bullying', 'social exclusion & harassment', 'peer abuse', '이지메'라는 용어로 연구되고 있다. 집단 따돌림 현상은 일본이나 한국에서만 심각한 문제가 아니며, 서구의 다른 여러나라에서도 이미 존재한 것이다. 70년대 후반에서 80년대부터 조사가 시작되어 10년 단위로 비교 조사를 실시하고 있는 나라(노르웨이)도 있다. 그러나 영국(Joseph, 1996; Mynard & Josep, 1997), 독일(Beate, 1996), 호주(Rigby, 1996), 핀란드(Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, 1996), 캐나다(Bentley, 1995), 이태리(Genta, Menesini, Fonzi, Costabile, 1996), 일본(Matsui, Kakuyama, Tsuzuki, Onglatco, 1996)에서도 문제가 된, 역시 최근 들어 연구가 활발해진 세계적인 학원 폭력유형의 한 추세라고 볼 수 있다(곽금주, 1999a).

왕따, 따돌림, 괴롭힘 등의 용어로 언급되고 있는 이 현상에 관하여 그 정의를 외국문헌에서 찾아 볼 필요가 있다. Heinemann(1973)은 최초로 'mobbing'이라는 용어를 사용했는데, 주로 스칸디나비아 반도에서 사용된 것으로, 영어에서 "mob"은 괴롭힘에 연관된 다수의 익명의 집단을 의미한다. 집단이 그 집단의 일반적인 활동을 방해하는, 한 개인을 공격하는 것을 의미한다. 일본에서 사용되는 '이지메'는 집단 괴롭힘의 이러한 개념을 반영한 것으로 볼 수 있다. Olweus(1978)는 'bullying'이라는 용어를 사용했는데, 한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 혹은 그 이상의 다른 학생들의 부정적인 행동에 노출될 때, 그 학생은 피해(victimization)를 입는 것으로 정의할 수 있다(Olweus, 1984). 이후 좀 더 보완하여, Olweus

(1994)는 bullying(따돌림, 괴롭힘)이란 공격적인 행동을 포함하는 고의적인 괴롭힘이며, 반복적이고 지속적으로 이루어지고, 힘의 불균형에 의해 특성지어지는 대인간 관계 내에서 일어나는 것으로 정의하였다. 이와 유사한 정의를 Smith(1991)의 연구에서도 찾아볼 수 있는데, 이것은 우리의 집단 따돌림이나 왕따와 가장 가까운 정의로 볼 수 있다. 따라서 집단따돌림이란 한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 이상의 학생들로부터 부정적인 행동에 노출되는 현상으로 정의 내릴 수 있다. 그 유형은 외현적으로 능동적인 공격행동을 가하는 직접적인 따돌림(direct bullying: 구타, 폭행)과 외부로 드러나지 않으나 어느 한 집단에서 소외를 시키거나 또는 심리적 갈등, 부적응을 갖도록 괴롭히는 간접적인 따돌림(indirect bullying: 소외, 심리적 배제)으로 구분된다. 이때 한 학생에 대해 지속 반복적으로 이루어진다는 것과 힘의 불균형에 의한 대인관계가 존재한다는 것이 단순 폭력과 따돌림 행동과의 차이라 할 수 있다(곽금주 1999; 이춘재와 곽금주, 1999).

한국의 경우 '왕따'라는 용어가 널리 사용되고 있는데, 이는 외국의 bullying, mobbing, 이지메와는 달리 한국적 특성을 갖는 용어이다. bullying의 정의와 비교해 볼 때 이것은 한 명 이상으로부터 피해를 당하는 것을 의미하지만 한국의 왕따 현상은 반드시 여러명 또는 특정 집단에서 따돌림하는 현상을 의미한다. 모두가 인정하는 드러난 왕따가 있는 가하면, 드러나지 않고 그저 무시되고 소외된 왕따도 있을 수 있다. 한국의 왕따 현상에 관한 정의와 특성들은 앞으로 국내연구들이 축적되어야 더욱 명확해질 것이다(곽금주, 1999b). 본 연구에서는 집단따돌림이라는 용어를 사용하였다.

집단따돌림도 폭력의 한 유형으로 볼 수 있다. Farrington(1993)에 의하면 따돌림 가해 남학생들이 학교 졸업 후에 더 자주 폭력적인 행동에 개입된다는 증거를 보고했다. 또 학교에서의 집단따돌림 행동은 일탈 비행 행동과 상관관계가 있다는 결과도 있다(Rigby & Cox, 1996). 그러나 그 정의에서 알 수 있듯이 집단따돌림의 가해와 공격행동이나 폭력은 차이가 있다. 높은 공격성을 지닌 모든 학생들이 집단따돌림의 가해자로 분류되는 것은 아니다. 6학년에서 9학년을 대상으로 또래 평정으로 공격 행동을 측정하여 상위 15-20%에 속하는 남학생을 교사들에게 집단따돌림의 가해자인지를 확인하도록 한 결과 “매우 공격적인”으로 평정된 학생의 40-60%만이 따돌림 가해자로 지명되었다(Olweus, 1978). 따라서 공격행동이 높다고 모두 다 따돌림의 가해자는 아니다. 따라서 집단따돌림의 가해자들과 그와는 다른 공격적인 학생들의 잠재적인 차이를 분석하는 연구들이 필요하다.

한국에서는 90년대 후반부터 집단따돌림(왕따)에 관한 관심이 급증하여 가해와 피해에 관한 실태조사와 피해자의 면접 연구들이 이루어졌다(청소년개발원, 1997; 한국교육개발원, 1998). 실태나 상담연구에 관해서는 알려진 바가 있으나, 가해, 피해자들의 심리적 특성에 관해서는 연구된 것은 극히 제한적이다. 본 연구는 따돌림 가해자와 피해자의 개인적 특성을 밝히고자 하는 일련의 연구중 하나이다. 초등학교 4학년에서 중학교 3학년까지의 남녀 학생들을 따돌림 경험유형(피해, 가해, 피해-가해)에 따라 일반 학생들과의 자기개념의 하위영역과 사회적 지지에서의 차이를 탐색하고자 한다.

연구 1

낮은 자기개념을 지닌 아동과 청소년들은 그렇지 않은 아동들보다 일탈 행동에 더 개입된다는 주장이 지배적이었다(곽금주, 김근영, 1997; 곽금주, 문은영, 1993, 1995). 낮은 자존감을 지닌 사람은 자신을 멸시하는 사회에 대한 복수로, 필요한 자존감을 느끼기 위하여 일탈 행동에 개입한다(Rigby & Cox, 1996). 그러나 자존감과 일탈 간의 관계에 관한 연구들을 고찰해보면 그 결과들이 일치되지 않음을 보고한 경우도 있다(Nielson, 1987). 또 최근에 Kohn(1994)은 자존감이 어떤 형태의 사회적 행동에 기여하는가를 분별하는 것은 어렵다고 말한다. 그럼에도 불구하고 사회적 기능에 대한 자존감의 중요성에 대한 연구자들의 생각은 여전히 지속되고 있으며, 특히 아동의 반사회적인 행동을 변화시키려는 치료자들에게 더욱 그러하다. 따라서 자기개념이란 부적응과 관련된 주요한 연구주제이다.

집단 따돌림 행동과 자기개념 간의 관계를 설명하고자 한 연구는 활발히 이루어진 편은 아니나, 아일랜드에서의 한 연구는 따돌림과 낮은 자존감 사이에 부정적 관계가 있음을 보고하였다(O'Moore & Hillery, 1991). 이 연구는 성별 요인을 무시하였으나, Rigby와 Cox(1996)에 의하면 따돌림 가해와 낮은 자아개념 간의 관계는 성별에 따라 차이가 있음을 밝혔다. 즉 여학생의 경우, 따돌림 가해자가 낮은 자아존중감을 보이거나 남학생에서는 관련성이 없었다.

많은 연구 결과들은 낮은 자기개념과 높은 우울이 집단 따돌림의 선행 사건인 동시에 결과가 된다고 보고하고 있다. 피해자 집단이 더 낮은 자기개념을 지니고 있었으며(Austin & Joseph, 1996;

Sharp, 1996; Olweus, 1994), 가해자 집단은 정상 집단 만큼의 자아존중감을 지니고 있었다 (Slee, 1994). 또한 따돌림을 당한 피해자 집단은 당하지 않는 집단에 비해서 자기개념의 하위영역인 사회적 수용성, 품행, 전반적인 자기 가치감이 상대적으로 낮은 특성을 보인다(Callaghan & Joseph, 1995; Slee, 1995).

연구 1에서는 집단따돌림 경험 학생과 일반 학생의 특성을 비교하기 위하여 이들의 자기개념을 측정하였다. 자기개념이란 개인의 행동, 태도, 경험에 기능적 역할을 하는 것으로 개인의 성격, 대처, 적응, 정신건강에 중요한 매개자 역할을 하는 개념이다(곽금주, 김근영, 1997). 또 이것은 개인으로 하여금 사회적지지 집단을 선택하게 하고 이로 인해 긍정적인 지원을 받을 수 있도록 가능하며, 따라서 자신의 사회적 관계에서 중요한 역할을 한다(이춘재, 이시재, 곽금주, 1997). 이와 같은 자기개념은 여러 영역 (학업능력, 사회적수용, 운동능력, 외모, 품행, 자기가치감)에 걸쳐 측정하도록 되어있다. 집단따돌림을 당한 경험이 있는 피해집단, 가한 경험이 있는 가해집단, 그리고 피해 경험도 있고 또 가해를 해본 경험도 있는 피해-가해집단, 그리고 피해, 가해경험이 없는 정상집단 등 네 개의 따돌림 경험 유형으로 분류하여 그 차이를 살펴보았다.

방 법

대 상

서울과 경기도의 초등학교 4학년에서 중학교 3학년에 해당하는 남녀 1,340명(초등학생 650명 → 남, 335명 여; 315명, 중학생 690명 → 남, 320명 여; 370명)에게 설문지 응답을 받았다. 이들은 서

울의 강남과 강북지역에서 그리고 수원과 부천 지역에서 경제적 수준 등을 고려하여 표집한 것으로 더 자세한 정보는 이춘재와 곽금주(1999)에 제시되어 있다. 이들 중 다음과 같은 방법으로 471명을 표집하였다. 따돌림에 관한 정의(다른 학생들로부터 놀림을 당하고, 무시당하고, 때리고, 밀며, 괴롭히고, 소문 퍼뜨리는 것을 포함하는 것으로 친한 친구 사이에서 재미로 하는 것, 또는 힘을 겨루기 위한 것은 따돌림이 아님 등)를 해 준 다음 이에 관한 피해 가해 경험을 질문하였다. '이번 학기에 학교에서 얼마나 자주 따돌림을 당했느냐'와 '지난 학기에 학교에서 얼마나 집단 따돌림을 당했느냐'하는 피해문항과 '이번 학기에 학교에서 다른 학생을 따돌림 한 적이 있는가'와 '지난 학기에 학교에서 다른 학생을 따돌림 한 적이 있는가'라는 가해문항을 사용하였다. 피해 두 문항에서 모두 경험이 있다는 학생 중에서 가해 두 문항에서 '있다'라고 한 학생들을 제외하고 오로지 피해만을 입은 학생들을 피해집단으로 분류하였다. 가해 문항에서 '경험이 있다'라고 응답한 학생 중에서 피해경험이 있었던 학생은 제외하고 가해만을 가진 학생들을 가해집단으로 분류하였다. 가해, 피해에 관한 4문항 모두에서 경험이 있다는 학생을 피해-가해 집단으로 분류하였다. 이외에 이 4문항 모두에서 경험이 없다는 학생 중에서 다른 피해 유형('나를 욕하거나, 심하게 집적거리거나 놀렸다', '나의 신체특징이나 외모에 대하여 험한 욕을 했다')과 가해유형 문항('나는 다른 학생을 욕하거나, 집적거리건 놀렸다', '나는 다른 학생의 신체특징이나 외모에 대하여 험한 욕을 했다')에서 전혀 경험이 없는 학생들을 정상 집단으로 분류하였다. 그 결과 피해유형 집단 44명, 가해유형 집단 78명, 피해-가해유형 집단 44명,

일반정상집단 305명 모두 471명을 대상으로 분석이 이루어졌다. 이 외의 학생들은 어느 한 유형으로 분명하게 분류되는 학생이 아니다.

도 구

대상표집 문항: 집단따돌림 측정 도구 및 실태 조사 문항을 제작하여 사용하였는데, 주로 Olweus (1993)의 가해-피해 설문지(Bully/Victim Questionnaire)를 번안하고, 청소년대화의 광장(1997) 연구에서 사용한 문항을 첨가시켜, 새로이 설문지를 제작하였다(이춘재, 곽금주, 1999). 이 설문지에는 이번 학기와 지난학기 집단따돌림의 피해 가해 경험의 정도와 빈도, 가해 집단의 특성, 가해와 피해 행동 유형, 장소, 원인, 대처, 태도 등이 포함되어 있다. 이 중에서 앞에서 설명한 이번학기(1998년 1학기)와 지난학기(1997년 2학기) 가해와 피해 경험을 묻는 문항들을 사용하여 연구대상자들을 선별하였다.

자기개념 척도: Harter(1985)가 제작한 아동용 자기개념 척도(Self-Perception Profile for Children; SPPC)를 사용하였다. 자아존중감과 자기 능력감을 측정하기 위한 척도로서, 총 36문항이다. 학업능력(scholastic competence), 사회적 수용능력(social competence), 운동능력(athletic competence), 외모(physical appearance), 품행(behavioral conduct), 전반적인 자기가치감(global self-worth) 등 6개의 하위 영역별 6개 문항에 관한 자신의 지각을 보고하게 되어있다. Harter는 연령별(취학전에서 성인까지)로 모두 6개의 검사도구를 개발하였는데 본 척도는 초등학교 고학년에서 중학교까지 사용할 수 있는 것이다. 하위영역은 다음과 같다.

학업능력 영역은 학교에서의 학업과 관련된 것으로, 아동이 학문적 수행에 관련한 자신의 유능

성이나 능력에 관해 스스로 어떻게 지각하는가를 측정한다. 본 연구에서의 신뢰도계수 (Cronbach alpha)는 .66이었다. 사회적 수용 영역은 자신이 또래들에 의해서 수용되는 정도와 얼마나 인기가 있다고 느끼는가 정도를 측정한다. 친구들이 있는가, 얼마나 인기있다고 느끼는가, 그리고 다른 아동들이 자신을 좋아한다고 느끼는가 등의 지각 정도를 측정한다. 본 연구에서의 신뢰도계수 (Cronbach alpha)는 .69이었다. 운동능력 영역은 운동 및 실외 놀이와 관련된 내용으로, 신뢰도계수 (Cronbach alpha)는 .76이었다. 외모영역은 키, 몸무게, 몸, 얼굴, 머리와 같은 자신의 외모에 대해 만족해하는가와 자신이 괜찮은 외모를 가졌다고 생각하는 정도를 측정한다. 본 연구에서의 신뢰도계수 (Cronbach alpha)는 .80이었다. 품행영역은 아동이 자신이 행동하는 방식을 좋아하고, 옳은 행동을 한다고 생각하는가, 바라는 대로 실제 행동을 하는가, 바람직하지 않은 일의 개입을 피하는가 등을 측정한다. 본 연구에서의 신뢰도계수 (Cronbach alpha)는 .51이었다. 자기가치감 영역은 자신을 한 인간으로서 좋아하는가, 자신의 삶이 진행되는 방식에 행복함을 가지는가, 자신의 일반적인 살아가는 방식을 좋아하는가의 정도를 측정하며, 본 연구의 신뢰도계수(Cronbach alpha)는 .81이다. 6개의 하위영역을 모두 합하여 전체 36문항의 자기개념 총점을 얻을 수 있으며, 신뢰도계수 (Cronbach alpha)는 .89이었다.

결과 및 논의

따돌림 경험 유형과 성별에 따라 자기개념 점수에서의 차이를 알아보기 위하여 이원변량분석을 실시하였다. 따돌림 유형 (피해집단, 가해집단, 피

해-가해집단, 정상집단)과 성별에 따른 자기개념의 총점과 하위영역의 평균점수와 표준편차가 표 1에 제시되어 있다. 그 결과는 다음과 같다.

학업 능력: 학업적 능력에서는 따돌림 유형에 따른 주효과, 성별의 주효과, 따돌림 유형과 성별의 상호작용 효과 모두 유의미하지 않았다. 따돌림을 당하거나 가해 본 경험에 따라 ‘자신이 영리하고 학교 수업시간에 잘한다고 생각하는’ 학업능

력이 차이가 있는 것은 아니라고 할 수 있다.

사회적 수용: 사회적 수용 점수에서는 따돌림 유형에 의한 주효과($F_{3,436}=8.55, p<.001$)가 유의하였다. 가해집단의 사회적 수용 점수가 가장 높았고, 그 다음이 정상집단, 피해-가해집단이었고, 피해집단이 가장 낮은 점수를 보였다 (가해:2.84, 정상:2.57, 피해-가해:2.43, 피해:2.22). 이는 가해집단이 사회적 기술에 대한 만족도가 높고, 친구를 쉽

표 1. 따돌림 유형과 성별에 따른 자기개념 하위영역의 평균과 표준편차

(4점 만점)	피해집단 (n=41)		가해집단 (n=77)		피해-가해집단 (n=42)		정상집단 (n=304)	
	남	여	남	여	남	여	남	여
	(n=21)	(n=20)	(n=35)	(n=42)	(n=22)	(n=20)	(n=119)	(n=185)
자기 개념 점수	2.34(.53)		2.53(.41)		2.36(.58)		2.50(.55)	
	2.29	2.41	2.62	2.46	2.32	2.40	2.69	2.39
	(.45)	(.62)	(.41)	(.40)	(.65)	(.50)	(.58)	(.51)
학업적 능력	2.33(.62)		2.41(.54)		2.33(.64)		2.48(.63)	
	2.29	2.37	2.50	2.34	2.34	2.31	2.62	2.39
	(.61)	(.65)	(.58)	(.50)	(.75)	(.51)	(.64)	(.61)
사회적 수용	2.22(.75)		2.84(.62)		2.43(.73)		2.57(.64)	
	2.26	2.18	2.75	2.91	2.20	2.68	2.69	2.50
	(.63)	(.88)	(.55)	(.68)	(.71)	(.69)	(.67)	(.62)
운동능력	2.52(.70)		2.61(.66)		2.41(.77)		2.40(.72)	
	2.37	2.68	2.83	2.43	2.26	2.59	2.70	2.21
	(.59)	(.78)	(.61)	(.64)	(.81)	(.77)	(.72)	(.66)
외모	2.19(.76)		2.19(.67)		2.23(.89)		2.35(.75)	
	2.17	2.21	2.37	2.06	2.37	2.08	2.61	2.18
	(.70)	(.85)	(.71)	(.61)	(.90)	(.87)	(.78)	(.69)
품행	2.52(.51)		2.50(.45)		2.35(.59)		2.68(.53)	
	2.33	2.71	2.55	2.46	2.34	2.36	2.73	2.65
	(.47)	(.48)	(.41)	(.48)	(.73)	(.41)	(.59)	(.50)
자기 가치감	2.30(.84)		2.64(.65)		2.40(.85)		2.67(.74)	
	2.30	2.61	2.30	2.30	2.70	2.59	2.89	2.53
	(.79)	(.49)	(.79)	(.91)	(.63)	(.66)	(.72)	(.72)

게 사관다고 할 수 있으며, 피해집단은 다른 세 집단보다 대인관계에서의 만족도가 낮고, 사회적 기술이 부족하여 따돌림의 피해를 받고 있다고 생각할 수 있다. 또한 피해-가해집단도 사회적 관계나 친구관계가 좋지 않은 것으로 나타났다. 따돌림 유형과 성별의 상호작용 효과($F_{3,456}=3.97, p<.001$)도 유의하였다. 8개 집단(따돌림 유형×성별)에 대한 사후검증 결과, 여학생 가해집단(2.91)이 가장 높은 점수를 보여 남학생 가해-피해집단(2.20), 여학생 피해집단(2.18), 여학생 정상집단(2.50)에 비해 유의미하게 차이가 났다. 반면 여학생 피해집단이 모든 집단 중에서 가장 낮은 점수를 보여, 남학생에 비해 여학생의 점수 차이가 더 큰 것을 알 수 있다. 여학생 가해집단이 피해집단보다 대인관계의 만족도와 같은 사회적 관계가 더 좋았다. 이는 이춘재와 박금주 (1999) 연구 4장의 결과와 일치하는 것으로 중학교 여학생 피해집단의 경우 10명중 3명 정도가 친한 친구가 한 명도 없다는 결과를 지지해준다. 피해-가해집단은 다른 집단에 비해 성별에 따른 점수 차이가 커, 여학생(2.68)이 남학생(2.20)에 비해 더 높은 점수를 보였다. 즉 따돌림 가해, 피해 모두 경험이 있는 피해-가해집단에서 여학생이 남학생에 비해 사회적 대인관계가 더 좋은 것을 알 수 있다.

운동능력: 따돌림 유형이나 성별에 따른 주효과는 유의미하지 않았으나, 따돌림 유형과 성별의 상호작용 효과에서 유의한 차이를 보였다($F_{3,456}=7.67, p<.001$). 사후검증 결과, 남학생 가해집단, 남학생 정상집단이 여학생 정상집단과 통계적으로 유의한 차이를 보였다(남학생 가해집단: 2.83, 남학생 정상집단: 2.70, 여학생 정상집단: 2.21). 특히 남학생 가해집단(2.83)이 가장 높은 점수를 보였고, 정상집단 여학생(2.21)이 가장 낮은 점수를 보

였다. 피해집단의 여학생(2.68)은 비교적 높은 점수를 보여 피해집단의 남학생(2.37)보다도 더 높은 점수를 나타냈다. 피해-가해집단의 남학생(2.26) 역시 정상집단 여학생 만큼이나 낮은 점수를 나타냈다. 따라서 가해집단 남학생이 운동능력에 대한 자신감을 가장 많이 가지고 있는 반면, 정상집단 여학생이나 피해-가해집단의 남학생, 그리고 피해집단의 남학생이 운동능력에 대한 자신감이 없는 편이었다. 이로보아 여학생과는 달리 남학생의 경우 운동능력에 대한 자신감이 낮은 학생들이 피해의 대상이 되는 것으로 해석된다.

외모: 성별에 따른 주효과만 나타났($F_{1,456}=6.96, p<.01$). 남학생 집단이 여학생 집단보다 더 높은 점수를 받았다(남: 2.49, 여: 2.16). 이는 여학생 집단이 남학생 집단보다 외모나 몸매에 자신이 없음을 의미하며, 따돌림 유형에 따라 외모에 대한 자기개념이 차이가 나는 것은 아니었다. 피해아동의 경우 비만하고, 왜소하고, 장애이거나, 머리 혹은 피부색 같은 신체적 특징을 지니고 있는 경우가 많다(Stephenson & Smith, 1989)는 외국의 연구 결과와는 다소 차이가 있다. 한국의 경우 외모가 따돌림의 원인으로 그리 중요하지 않은 것으로 설명할 수 있겠다.

품행: 따돌림유형에 따른 주효과만 유의미하여($F_{3,456}=7.23, p<.001$), 정상집단, 피해집단, 가해집단 순이었고, 피해-가해집단은 다른 세 집단에 비해 가장 낮았다(정상: 2.68, 피해: 2.52, 가해: 2.50, 피해-가해: 2.35). 정상집단이 자신의 행동이나 방식이 바람직하다는 자신감이 가장 높았고, 피해-가해 집단이 가장 낮았고, 가해집단과 피해 집단 간에는 유의한 차이가 없었다. 이는 따돌림 가해 학생과 일반 학생을 비교하여, 가해학생이 자신의 행동이 옳고 바람직하다는 품행점수가 더 낮다는

이춘재 등(1997)의 연구와 일치하는 결과이다.

자기가치감: 자기 가치감 점수에서는 따돌림 유형의 주효과만 유의미하였다 ($F_{3,456} = 5.25, p < .001$). 정상집단이 가장 높은 점수를 보였는데 이는 가해집단과 큰 차이가 없는 점수였다. 그 다음 피해-가해집단이었으며, 피해집단은 가장 낮은 점수를 보였다 (정상:2.67, 가해:2.64, 피해-가해:2.40, 피해:2.30). 가해집단도 정상집단 만큼 자신을 가치있다고 생각하는 반면 피해집단이나 피해-가해집단은 자신에 대한 긍정적 평가나 자존감이 매우 낮은 것을 알 수 있다.

자기개념 총점: 자기개념의 총점에 있어서 따돌림 유형에 의한 주효과($F_{3,456} = 2.83, p < .05$)가 유의미한 차이가 있었다. 가해집단이 가장 높은 점수로 정상집단과 차이가 없었다. 그 다음 피해-가해집단, 피해집단의 순이었다(가해:2.53, 정상:2.50, 피해-가해:2.36, 피해:2.34). 가해집단은 정상집단 만큼이나 자신을 긍정적으로 평가한 반면, 피해집단이 가장 자신을 부정적으로 생각하였고 이는 피해-가해집단과 유사하였다. 또 따돌림 유형과 성별의 상호작용 효과 ($F_{3,456} = 3.24, p < .05$)가 유의미하였다. 사후검증 결과, 정상집단에서 남학생(2.69)이 여학생(2.39)에 비해 더 높은 점수를 보여 정상 남학생(2.69)이 가장 높은 점수를 보였으나, 이것은 가해집단(2.62)과 차이가 없었다. 그 다음으로 피해-가해집단(2.32), 피해집단(2.29) 순으로 점수가 낮았으며 이 둘간에 유의미한 차이는 없었다. 남학생에서는 정상집단이나 가해집단 모두 긍정적인 자기개념을 지닌 반면 피해-가해집단과 피해집단은 부정적인 자기개념을 지닌다고 할 수 있다. 그러나 여학생에서는 가장 높은 점수의 가해집단(2.46)이나 가장 낮은 점수의 정상집단(2.39)이 별 차이가 없었다. 따라서 남학생집단에서는

따돌림 유형에 따른 점수차이가 크나, 여학생 집단에서는 그 차이가 없음을 알 수 있다.

이상의 결과에서 따돌림 유형에 따라 차이가 있었던 하위 영역은 사회적 수용, 품행, 자기가치감, 자기개념 총점이었다. 품행영역에서 정상집단이 가장 높은 점수를 보인 반면, 피해-가해 집단의 점수가 가장 낮았다. 가해집단과 피해 집단간에는 유의미한 차이가 없었다. 이는 가해집단과 피해집단만을 비교하였을 때, 가해집단이 피해집단보다 더 높은 품행 점수를 나타낸 이춘재 등(1997)의 연구결과와는 다소 차이가 있다. 본 연구에서는 따돌림 유형을 피해, 가해, 피해-가해, 정상의 네가지 유형으로 확대한 결과, 좀 더 변별적인 차이를 볼 수 있었다.

사회적 수용과 자기가치감 영역에서 피해집단이나 피해-가해집단의 점수가 낮은 반면, 가해집단의 점수는 상대적으로 높아 정상집단과 차이가 없거나 더 높았다. 특히 가해집단의 경우 사회적 기술에 대한 만족도가 높고, 친구를 쉽게 사귀는 사회적 수용 점수가 정상집단 보다도 높았다. 가해학생의 사회적 대인관계의 만족도가 어떤 차원에 의한 것인지를 밝히는 후속연구가 요구된다. 피해집단이 사회적 수용이 낮은 것은 중, 고등학생 대상으로 했을 때, 따돌림당한 경험이 있는 학생이 없는 학생에 비해 사회적 수용이 낮았다는 이춘재 등(1997)의 연구와 일치되는 결과이다.

자기가치감 영역은 자신을 가치롭게 생각하는 자존감과 유사한 영역이다. 피해집단이 낮은 자기가치감을 지닌 본 연구결과는 집단 따돌림 피해학생과 상대적으로 낮은 자존감을 가진 학생이 일탈 행동과 유의한 관계를 가진다는 연구(Rigby & Cox, 1996)와 같은 맥락에서 설명할 수 있겠다.

연구 2

연구1의 결과로부터 가해집단이 피해집단이나, 피해-가해집단은 물론이고, 정상집단에 비해 더 높은 사회적 수용을 나타냈다. 이들이 지닌 사회적 관계에 관한 만족감이 어떤 차원인지를 알아 볼 필요성이 있다.

집단따돌림의 가해자와 공격적인 아동들과 차이에 있어서, 따돌림 가해자들은 일반 학생과 비슷한 수준으로 또래로부터 인기가 있는 반면, 공격적인 학생은 인기가 적다는 지적이 있다 (Foster, Delawyer & Geurremont, 1986). 초등학생을 대상으로 실시한 Slee와 Rigby(1993)의 연구에서도 집단 따돌림을 당하는 아동들이 많은 수의 친구를 지니고 있었고, 인기가 있었으며, 학교생활이 비교적 즐겁다고 보고하고 있다.

따라서 연구2에서는 사회적 관계의 한 차원으로 주변인으로부터 사회적 지지에 있어서 따돌림 유형에 따라 차이가 있는지를 살펴보고자 한다. 연구1에서 성별의 주효과가 크지 않아 연구2에서는 초등학생과 중학생으로 구분하여 연령에 따른 차이를 보고자 하였다. 특히 연구1에서 사용한 따돌림 유형을 분류하는 문항을 보완하기 위하여 가해, 피해 행동 정도를 측정하는 다른 척도를 사용하였다.

방 법

대상

본 연구 대상자는 서울, 경기 지역의 초등학교 4학년에서 중학교 3학년까지 1290명에게 설문지를 배부하여 응답을 받았다. 서울의 강남과 강북지역에서 그리고 수원과 부천 지역에서 경제적 수준

등을 고려하여 표집한 것으로 더 자세한 정보는 이춘재와 곽금주(1999)에 제시되어 있다. 이들은 연구1의 대상자와는 다른 학생들로 집단따돌림 가해, 피해 행동척도를 사용하여, 257명을 선정하였다. 집단따돌림 가해행동 척도(BBS)와 따돌림 피해척도(PVS)에서 개개인의 평균 점수는 표준 점수(Z점수)로 변환시키고, 표본 평균과 표준 편차를 이용하여 집단 따돌림의 하위 네 집단을 분류하였다. 가해집단 40명(따돌림 가해 Z점수 ≥ 1 , 따돌림 피해 Z점수 < 0), 피해집단 46명(따돌림 피해 Z점수 ≥ 1 , 따돌림 가해 Z점수 < 0), 피해-가해 집단 86명(따돌림 가해 Z점수 > 1 , 따돌림 피해 Z점수 > 1), 정상집단 85명(따돌림 가해 Z점수 < -1 , 따돌림 피해 Z점수 < -1), 모두 257명이 최종 분석 대상이었다.

도 구

따돌림 행동(가해, 피해) 척도와 사회적지지 척도를 사용하였다.

따돌림 행동 척도: 따돌림 가해와 피해 척도를 각기 사용하였다. Harter(1985)의 자기개념 척도(SPPC)식으로 만들어진 것으로, 만 8세 이상에게 사용할 수 있다. 따돌림 가해행동 척도(Bullying-Behavior Scale)는 집단따돌림을 가하는 집단을 선별하기 위하여 Neary와 Joseph (1994)가 개발한 것이다. 가해자 선별 문항은 총 6문항, 4점 척도로, 점수가 높을수록 가해 행동을 많이 하는 것이다. Austin과 Joseph(1996)의 연구에서 내적 일치도 신뢰도 계수(Cronbach alpha)는 .82이었으며, 본 연구에서는 .75이었다.

따돌림 피해척도(Peer-Victimization Scale)는 집단따돌림을 받는 피해자 집단을 선별하기 위하여 Callaghan과 Joseph(1996)이 개발한 것이다. 4점척

도 6문항에 관한 내적 일치도 신뢰도 계수는 Austin과 Joseph (1996)의 연구에서는 .83이었고, 본 연구는 .77이었다.

사회적지지 척도: Harter (1985)가 제작한 아동용 사회적지지 척도(Social Support Scale for Children)를 사용하였다. 아동이 자신에게 중요한 타인들과의 관계를 어떻게 지각하는가를 측정하며, 총 24문항이다. 6개의 문항의 4개 하위영역으로 구성되며, 4점 척도로, 각 영역의 점수 범위는 6점에서 24점까지이다. 하위 영역은 다음과 같다.

부모지지(Parental Support) 영역은 부모가 아동 자신을 얼마나 이해하는가, 아동자신의 문제를 들어주는가, 자신의 감정에 관심을 가져주는가, 자신을 정말 중요한 개인으로서 대해주는가, 자신의 방식을 좋아하는가, 자신이 하는 것을 중요한 것처럼 행동하는가의 정도를 측정한다. 본 연구에서의 신뢰도계수 (Cronbach alpha)는 .81이었다. **급우지지(Classmate Support)** 영역은 급우가 아동 자신의 행동하는 방식을 좋아하는가, 급우와 친한가, 자신을 놀림감으로 이용하지 않는가, 자신이 말할 때 귀기울여 주는가, 자신에게 놀이나 게임을 함께 하자고 하는가의 정도를 측정한다. 본 연구에서의 신뢰도계수(Cronbach alpha)는 .72이었다. **교사지지(Teacher Support)** 영역은 담임 교사가 아동 자신이 화가 날 때 자신을 도와주는가, 자신이 최선을 다할 수 있도록 도와주는가, 자신에 대해 관심을 가져주는가, 자신에게 공정한가, 자신을 하나의 인간으로서 대해주는가를 측정한다. 본 연구에서의 신뢰도계수(Cronbach alpha)는 .89이었다. **친한 친구 지지(Close Friend Support)** 영역은 앞의 세 하위 요인과는 달리 어떤 방식으로 반응을 해주는 친한 친구가 있는지 여부를 묻는다. 자신의 문제를 말할 수 있고, 자신을 정말 잘 이해해주고,

자신을 괴롭히는 문제에 대해 불평할 수 있고, 시간을 함께 보낼 수 있고, 자신이 말하는 것에 정말 귀기울여주는 친구가 있는가를 측정한다. 본 연구에서의 신뢰도계수 (Cronbach alpha)는 .89이었다. 사회적지지 총점 영역은 4개의 하위영역에 대한 전체 총점으로 24문항에 대한 신뢰도계수 (Cronbach alpha)는 .89였다.

결과 및 논의

사회적지지 점수가 따돌림 유형(피해집단, 가해집단, 피해-가해 집단, 정상 집단)과 연령집단(초등학생, 중학생)에 따른 차이를 알아보기 위하여 이원변량분석을 실시하였다. 따돌림 유형과 연령에 따른 사회적 지지의 총점과 하위영역의 평균점수와 표준편차가 표 2에 있으며 그 결과는 다음과 같다.

부모지지 영역: 따돌림 유형에 따른 주효과가 유의미하였다($F_{3,244}=15.38, p<.001$). 정상집단($M=20.47$)의 점수가 가장 높았으며, 가해집단(18.32), 피해집단(17.93), 피해-가해집단(16.72) 순이었다. 정상집단은 부모들이 자신을 잘 이해해주고 자신의 문제에 대해 잘 들어주고 관심을 가진다고 생각하고 있었으나 피해-가해집단이 가장 부정적이었다. 연령에 따른 주효과도 유의하여($F_{1,244}=7.70, p<.001$), 초등학생 집단(18.91)이 중학생 집단(17.83)보다 부모로부터의 관심과 지지를 더 많이 받고 있었다.

급우지지: 따돌림 유형의 주효과만 유의미하였고 ($F_{3,244}=37.83, p<.001$), 연령의 주효과와 상호작용 효과는 유의미하지 않았다. 정상집단, 가해집단, 피해집단, 피해-가해집단 순으로 점수가 높았다 (정상:21.11, 가해:19.03, 피해:15.87, 피해-가

표 2. 따돌림 유형과 연령에 따른 사회적 지지 하위영역의 평균과 표준편차

	피해집단 (n=46)	가해집단 (n=38)	피해-가해집단 (n=85)	정상집단 (n=83)	전체 (n=252)	
					초등학생 (n=137)	중학생 (n=115)
총점	68.20 (15.29)	74.32 (10.72)	65.34 (12.15)	81.24 (11.08)	74.11 (12.70)	70.57 (15.36)
부모지지 (4점-24점)	17.93 (4.72)	18.32 (4.11)	16.72 (4.37)	20.47 (3.52)	18.91 (4.03)	17.83 (4.75)
급우지지 (4점-24점)	15.87 (4.37)	19.03 (3.38)	15.59 (3.81)	21.11 (2.82)	17.93 (3.99)	18.67 (4.62)
교사지지 (4점-24점)	15.87 (5.44)	15.97 (5.48)	15.32 (4.65)	17.90 (5.49)	17.29 (5.07)	15.27 (5.37)
친구지지 (4점-24점)	18.70 (5.54)	20.74 (3.71)	17.59 (4.40)	21.54 (3.07)	19.98 (4.37)	18.80 (4.62)

해:15.59). 가해집단이 급우지지를 높게 지각하고 있는 반면, 피해집단과 피해-가해집단은 급우들로부터 지지와 인정을 받지 못하는 것으로 지각하였다.

교사지지: 따돌림 유형($F_{3,244}=7.30, p<.001$)과 연령집단의 주효과($F_{1,244}=4.03, p<.05$)가 유의미하였다. 정상집단에 비해 따돌림 유형 세 집단의 점수가 낮아, 따돌림 가해자든 피해자든 교사로부터의 관심과 지지, 공정한 대우를 받지 못한다고 지각하고 있었다(정상:17.90, 가해:15.97, 피해:15.87, 피해-가해:15.32). 연령별로는 초등학교 집단이 중학교 집단보다 교사지지 차원에서 더 높은 점수를 보였다 (초등:17.29, 중:15.27).

친한친구 지지: 따돌림 유형($F_{3,244}=14.58, p<.001$)과 연령의 주효과($F_{1,244}=4.03, p<.05$)가 유의미하였다. 가해집단도 정상집단 만큼 점수가 높았으며, 피해-가해 집단이 가장 낮은 점수를 보였다 (정상:21.54, 가해: 20.74, 피해:18.70, 피해-가해:17.59).

연령별로는 중학생 집단이 초등학생 집단보다 점수가 더 낮았다(초등:19.98, 중:18.80). 따돌림 유형과 연령집단의 상호작용 효과가 유의미하였다 ($F_{3,244}=3.60, p<.05$). 사후검증 결과, 정상집단에서 높은 점수(초등: 21.10, 중: 21.79)를 보였으나, 따돌림 집단에서는 초등학교 가해집단이 가장 높은 점수(21.21)를 보였으며, 중학교 피해집단의 점수(15.64)가 가장 낮았다. 따돌림 집단에서 연령차이가 나지 않았는데, 피해집단만 중학생(15.64)이 초등학생(20.03)에 비해 더 낮은 점수를 보여 중학생 피해집단이 친한친구의 지지를 받지 못하고 있었다. 자신의 문제를 말할 수 있고, 자신을 잘 이해해주는 친한 친구가 있는지에 관한 친한친구 지지에 있어서 피해-가해집단이 가장 낮은 점수를 보였으나, 중학교 피해 집단이 이보다 더 낮은 점수를 보여 중학교 피해 집단이 친한친구가 없기에 대한 지지가 낮은 것으로 설명된다. 이에 비해 가해집단은 정상집단과 큰 차이를 보이지 않

아 가해집단이 친한친구의 지지를 많이 받고 있었다.

사회적지지 총점: 따돌림유형에 따른 주효과 ($F_{3,244}=31.08, p<.001$)와 연령집단에 따른 주효과가 유의미하였다($F_{1,244}=13.08, p<.001$). 사후검증 결과, 정상집단의 평균값(81.24)이 다른 집단(가해:74.32, 피해: 68.20, 피해-가해:65.34)에 비해 가장 높았고 가해집단, 피해집단, 피해-가해집단 순이었다. 따돌림을 가하거나 피해를 입는 집단에 비해 정상집단이 주변의 중요한 사람으로부터 사회적 지지를 더 많이 받고 있었다. 그러나 따돌림 가해집단이 피해 집단보다는 사회적 지지가 더 좋았으며, 따돌림 가해도 해보았고 피해도 해본 집단의 경우에 가장 낮은 지지를 보고하였다. 연령에 따른 차이를 보면 초등학교 집단(74.11)이 중학교 집단(70.57)보다 더 높은 점수를 보여 초등학생들이 다른 사람으로부터 더 많은 지지를 지각하고 있음을 알 수 있다.

이상의 결과에서 보면, 부모지지가나 교사지지는 정상집단이 다른 따돌림 집단들에 비해 높은 반면, 급우지지가나 친한친구지지 영역에서는 가해집단이 정상집단 만큼이나 높게 지각하고 있었다. 이는 연구1의 결과와 일치하는 것으로 가해학생의 경우 다른 사회적 관계보다도 친구와의 관계가 비교적 만족스러운 것으로 볼 수 있다. 친구들의 관계가 중학교에서 더욱 중요한 차원일 수 있으며, 이에 실패할 경우 따돌림의 피해 대상이 될 수 있음을 알 수 있다. 특히 중학교 피해집단의 경우 친한친구지지가 가장 낮게 지각된 것도 이를 뒷받침해주는 결과이다. 또 중학생과 고등학생을 대상으로 한 이춘재 등(1997)의 연구에서도 집단따돌림 피해경험이 있는 학생이 경험이 없는

일반학생보다 우정(close friend) 차원에서 점수가 낮았다. 따돌림 피해 학생이 친구들 간에 친밀한 관계를 맺고 우정을 나누는 능력이 부족하다는 이 결과도 본 연구를 지지해준다. 이와 같은 결과는 사회적 관계가 좋지 않은 학생이 집단따돌림을 당하는 피해대상이 될 수 있다는 것을 시사한다.

전체 논의

집단따돌림(왕따) 현상은 최근들어 한국에서 심각한 사회문제로 부상된 것과 비교해 이에 관한 발달심리학적 연구들은 활발하지 않았다. 본 연구는 따돌림 경험을 네 개의 유형으로 분류하여 이들의 심리적 특성을 비교하고자 하였다. 연구1에서 자기개념의 하위영역을 알아본 결과 전반적으로 가해집단이 긍정적으로 자신을 지각하고 있었으며, 그 중에서도 사회적 수용능력에서는 정상집단보다도 더 높은 점수를 보였다. 이와같은 사회적 관계를 좀 더 자세하게 알아보기 위하여 연구2를 실시한 결과 급우와 친한친구로부터의 지지가 높은 것으로 나타났다. 이 결과는 따돌림 가해자들이 평균적인 인기를 갖고 있으며, 그들을 지지해주고 그들을 좋아하는 것처럼 보이는 2-3명의 또래들로 이루어진 작은 집단을 가지고 있다는 연구(Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Garipey, 1988)와 일치한다. 그러나 이들은 학년이 높아질수록 가해자들의 인기는 감소하여, 9학년(약 16세 정도)에서는 상당히 낮아지지만, 피해자들의 특징인 낮은 인기의 수준에 도달하지는 않는다고 지적하고 있다. 또 집단따돌림의 가해자와 공격 아동과 다른 점의 한가지는 따돌림 가해자들은 일반 아동과 비슷한 수준의 인기가 있다는 것

으로, 또래로부터 비교적 인기가 적은 공격적 청소년의 특징과는 대조적이라는 설명(Foster, Delawyer & Geurremont, 1986; Olweus, 1984)에서도 지지되는 결과이다.

따돌림 가해자들은 여러명으로 구성된 집단을 구성하게 되고 이들로부터의 지지도 받고 있고, 때로는 학교생활을 만족스러워 하기까지 하므로 자신들의 행동이 잘못된다는 인식을 하지 못한다. 이들은 특히 피해학생에게 원인이 있는 것으로 생각하고 있으므로 따돌림 가해자의 인식을 바꾸는 개입은 매우 어려우며 다른 폭력가해자와는 다른 상담, 치료방법이 요구된다. 한편으로는 가해자에 관한 치료보다는 가해자가 되기 전에 미리 예방을 실시하는 것이 더욱 효과적일 수 있다 (곽금주, 1999b).

집단따돌림은 여러명으로 구성된 집단으로 행동하므로, 이중 따돌림에 참여하지만 주도적이지 않은 학생들이 있다. 수동적인 가해자(*passive bullies*), 추종자(*followers*), 부하(*henchmen*)로 분류할 수 있는데, 수동적인 가해자들은 여러 특성이 혼합되어 있고, 불안정하고 불안한 학생들을 포함한다(Olweus, 1978). 따라서 이들의 특성에 관한 연구가 이루어져 하며, 능동적인 가해자들보다 이들을 중심으로 한 예방이나 상담을 실시하는 것이 따돌림 피해를 감소시키는데 효과적일 것으로 기대된다.

따돌림의 피해 학생보다 더욱 부정적인 자기개념을 지닌 집단이 피해-가해 집단이다. 피해와 가해 모두를 받아 본 이 집단에 대해, 피해에서 가해로 가해에서 피해로 가계된 원인이라든지 이들의 어떤 고유한 심리적 특성은 무엇인지 등에 관한 좀더 자세한 연구가 요구되며, 이에 따른 개입이 있어야겠다.

뿐만 아니라 외국의 *bullying* 개념과 한국의 왕따 현상의 차이점을 밝히는 작업이 요구된다. 그 정의를 분명히 하고, 왕따 가해 피해의 특성, 원인, 유형, 그리고 한국식 대처와 예방 프로그램개발을 위한 후속연구들이 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 곽금주 (1999 a). 왕따에 대한 심리학적 관점. 경희대 교육연구소 주최 “왕따, 학교폭력의 실태와 대처방안” 심포지움 자료집, 69-81.
- 곽금주 (1999 b). 학교폭력 및 왕따 예방프로그램 (I): 개관. 한국심리학회지: 사회문제연구, 인쇄중.
- 곽금주, 김근영 (1997). 자기지각 검사에 의한 자기개념연구(II): 자기가치감과 우울 및 비행간의 관계. 한국심리학회지: 발달, 10(1), 1-11.
- 곽금주, 문은영 (1993). 청소년의 심리적 특징 및 우울과 비행과의 관계(I). 한국심리학회지: 발달, 6(1), 15-36.
- 곽금주, 문은영 (1995). 심리적 특징 및 우울과 비행과의 관계(II): 청소년기 이전기를 중심으로. 한국심리학회지: 발달, 8(1), 1-11.
- 이춘재, 곽금주 (1999 인쇄중). 학교에서의 집단 따돌림: 특성 및 실태. 서울:집문당.
- 이춘재, 이시재, 곽금주 (1997). 학교폭력 근절을 위한 학교폭력 실태조사. 부천시.
- 청소년 대화의 광장 (1997). 따돌리는 아이들, 따돌림당하는 아이들. 청소년 상담문제 연구보고서. 29.

- 한국교육개발원 (1998). 학생의 왕따 현상에 관한 연구. 한국교육개발원 보고서.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Beate, S. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools. *European Psychologist*, 1(4), 293-309.
- Bentley, K. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 153-165.
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161-163.
- Foster, S. L., DeLawyer, D. D., & Guevremont, D. C. (1986). A critical incident analysis of liked and disliked peer behaviors and their situation parameters in childhood and adolescence. *Behavioral Assessment*, 8, 115-133.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-Perception Profile for Children*. Denver, Co: University of Denver Press.
- Heinemann, P. (1973). *Mobbing*. Oslo: Gyldendal.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is direct aggression typical of females? gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- 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.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- O' Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 429-441.
- 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. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Rigby, K. (1993). School children's perception of their families and parents as a function of peer relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 501-513.
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts

- of delinquency among Australian teenagers, *Personality and Individual Differences*, 21(4), 609-612.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Osterman, K. (1996). Bullying as a group process. Participants roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sharp, S. (1996). Self-esteem, response style and victimization: Possible ways of preventing victimization through parenting and school based training programmes. *School Psychology International*, 17, 347-357.
- Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychiatry and Human Development*, 25(2), 97-107.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23(4), 273-282.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1987). Anatomy of the Playground Bully. *Education*, 18, 236-237.

Self-concept & social support according to bullying types

Choon-Jae Lee

Keumjoo Kwak

Catholic University of Korea

Osan College

The purpose of this study was to examine if there are differences in the self concept and social support of children among different types of bullying. In Study 1, 1340 students (from 4th to 9th grade) were classified with the 4 bullying types (bully group, victim group, bully-victim group and normal group). The self-perception profile for children (Harter, 1989) was consisted of 6 subtests, scholastic competence, social acceptance, athletic competence, physical appearance, behavioral conduct, global self-worth. The bully group had higher score of social acceptance than normal group. In Study 2, the bullies perceived classmate and close friend support more. These were clarified the characteristics of bullies as compared with aggressive children. The bully-victim group was most vulnerable. The results of this study were discussed and the following study was suggested.