

집단 따돌림의 측정방법에 따른 행동평가의 차이: 자기평가와 동료평가의 비교*

정태연** 김인경*** 김은정***

연세대학교

본 연구는 집단 따돌림의 평가방식이 하위집단(가해, 피해, 가해/피해 및 비교집단)간 아동 평정용 CBCL과 교사평정용 CBCL(혹은 TRF)에서의 차이에 어떠한 영향을 미치는지 알아보았다. 1차 및 2차시기에 측정된 집단 따돌림에 대한 자기평가와 동료평가를 근거로 하여 초등학교 4-6학년과 중학교 1학년 220명을 하위집단으로 분류하였다. 또한, 2차시기에 아동평정용 CBCL차원에서 참가자들이 제공한 자기보고 및 교사평정용 CBCL차원에서 이들에 대해 담임교사가 제공한 평정치를 종속측정치로 이용하였다. 그 결과, 집단 따돌림의 측정시기에 상관없이 자기평가에 근거해서 분류한 집단들은 자기보고로 측정된 아동평정용 CBCL에서 그리고 동료평가에 근거하여 분류한 집단들은 교사가 제공한 교사평정용 CBCL에서 집단간 큰 차이를 보였다. 그러나, 자기평가에 근거한 집단들은 교사평정용 CBCL에서 그리고 동료평가에 근거한 집단들은 아동평정용 CBCL에서 집단간 차이가 거의 없었다. 이러한 결과와 관련해서 동일한 대상을 평가할 때 평가자에 따른 효과 및 집단 따돌림 연구에서 평가방식이 가지는 중요성을 논의하였다.

최근 한국의 학교상황에서 청소년들간에 발생하는 집단 따돌림 문제는 매우 심각한 수준에 이르렀다. 이에 사회적으로 그 실태와 원인을 파악하여 대책을 마련함으로써 근본적으로 이러한 문제

의 발생을 예방하고자 하는 시도들이 있어 왔다. 학계에서도 집단 따돌림에 대한 높은 관심을 보인 결과, 최근 20여 편 이상의 한국연구가 발표되기도 했다. 가령, 청소년 대화의 광장을 중심으로

* 이 논문은 2000년도 한국학술진흥재단의 지원에 의하여 연구되었음(KRF 2000-005-C00012).

** 연세대학교 인지과학연구소 (tjung@yonsei.ac.kr)

*** 연세대학교 인간행동연구소

한 상담사례연구(구본용, 1997; 김용태와 박한샘, 1997; 이규미, 문형춘과 홍혜영, 1998), 실태조사연구(김준호, 박정선과 김은경, 1997), 심리내적 요인에 대한 연구(이민아, 1998; 이춘재와 곽금주, 1999; 한종철과 김인경, 2000; 김은정, 김인경과 정태연, 2001), 관찰연구(박경숙, 손희권과 송혜정, 1998; 이훈구, 권준모, 곽금주, 조성호와 송우엽, 2000), 예방프로그램에 관한 연구(곽금주, 2000) 등이 진행되어 왔다.

이러한 연구들은 우리가 또래 따돌림의 다양한 측면들을 이해하는데 필요한 정보와 지식을 제공해 준다. 그러나, 연구들간의 크고 작은 차이점 때문에 서로 다른 연구를 통해 밝혀진 사실들을 비교하여 일반화하고자 할 때 어려움에 직면하게 된다. 특히, 집단 따돌림을 어떻게 정의하고 측정하느냐의 문제가 논란의 대상이 될 수 있다. 기존의 연구들을 살펴보면, 가해자와 피해자의 비율이 연구마다 1-2%에서부터 3-40%까지 큰 차이를 보이고 있다(이훈구, 2000). 이러한 차이는 적어도 어느 정도는 학교상황에서 발생하는 집단 따돌림을 연구자들이 서로 다르게 개념화하고 그에 따라 서로 다르게 측정한 결과이다. 특히, 가장 흔한 논란 중의 하나는 가해자와 피해자의 지위 유형에 관한 것으로서, 가해자와 피해자의 역할이 서로 중복될 수 있는가의 문제인데, Olweus(1993)의 집단 따돌림에 대한 개념화나 측정도구를 이용한 몇몇 연구들은 가해와 피해의 특성을 모두 가지고 있는 가해/피해집단이 존재할 수 있음을 보여준다. 종합해 볼 때, 사용된 측정도구나 분류체계에 따라 연구 결과가 달라질 수 있기 때문에(이춘재와 곽금주, 2000; 한종철과 김인경, 2000; Connell & Farrington, 1996), 연구결과의 비교가능성과 일반화 문제와 관련해서도 이러한 점을 고려하는 것이 필수적이다.

집단 따돌림의 측정방법: 자기평가와 동료평가

최근 연구자들이 아동기 및 청소년 초기에 발

생하는 집단 따돌림을 연구할 때 가장 많이 사용하는 방법은 자기보고형 척도로서 이를 통해 연구 대상자들을 서로 다른 지위의 집단으로 구분한다(Olweus, 1993; Perry, Willard & Perry, 1990). 특히, Olweus(1993)의 연구가 국내외적으로 큰 반향을 불러일으키면서, 여러 나라들이 Olweus 등(Ahmad & Smith, 1990; Arora, 1996; Olweus, 1978, 1991, 1993)이 개발한 자기보고식 척도를 표준화하여 이용해 왔다(Boulton & Underwood, 1992; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith, 1996; O'Moore & Hillery, 1991; Smith, 1991). 한국에서 이루어진 대다수의 집단 따돌림 연구도 자기보고 방식을 이용하였으며, 자기보고 방식으로 측정된 여러 종속변인에서 상당히 일관적으로 집단간 차이를 보였다(예로, 김은정 등, 2001; 이민아, 1998; 이춘재와 곽금주, 1999; 한종철과 김인경, 2000).¹⁾ 본 연구와 관련해서 여기서 주목해야 할 점은 전반적으로 자기보고에 근거해서 분류한 집단들이 자기보고 방식으로 측정된 종속측정치에 차이를 보이고 있다는 점이다.

자기평가가 동료평가에 비해 가지는 가장 큰 장점은 동료 등 관찰자가 접근할 수 없는 내적인 요인들을 반영하여 이루어진다는 점이다. 그래서, 개인의 심리적 특성에 대한 정보를 보다 직접적으로 얻는다는 동료평가보다 자기평가가 더 유용한 방법이다.(Ahmad & Smith, 1990; Olweus, 1993; 이민아, 1998; 이춘재와 곽금주, 1999; 김은정 등, 2001). 예를 들면, 집단 따돌림이 뚜렷한 행동들 가령, 때리거나 욕을 하거나 물건을 빼앗는 등의 행동으로 나타날 수도 있지만, 말을 하지 않거나 같이 어울리지 않는 행동 등 수동적인 방식으로도 나타날 수 있다(이훈구, 2000). 이러한 수동적 따돌림은 때로 타인들이 쉽게 관찰하거나 인식할 수 없기 때문에, 자기보고를 통해서만 측정할 수 있

1) 지면상의 관계로 여기서는 집단 따돌림과 관련해서 기존의 연구가 밝힌 구체적인 집단간 차이를 상세히 언급하지는 않겠다. 자세한 내용이 필요한 경우 인용한 문헌을 참조하길 바란다.

다. 또한, 집단 따돌림의 피해자들은 때로 정서적인 측면에서 문제를 보일 수 있는데, 가령 그들은 불행하고 슬프고 우울한 경험을 할 수 있다. 그럼에도 불구하고, 이들은 내성적인 경향이 강하여 (이훈구, 2000) 행동의 관찰을 통해서도 이들이 경험하는 정서적 증상을 알기가 어렵다. 이러한 맥락에서, 개인의 행동이 그의 내적인 특성과 항상 일치하는 것은 아니기 때문에, 전적으로 외부적 행동의 관찰에 근거한 판단이 그 개인에 대한 정확한 판단이 아닐 수 있다. 결국, 내적인 정보의 이용이 때로는 개인에 대한 평가의 정확성을 증가시킬 수 있다.

그럼에도 불구하고, 자기평가에 편파가 개입할 여지는 매우 많아 보인다. 가령, 개인이 주어진 문항에 응답하기 위해서 일정 기간 발생한 자신의 외적 행동이나 내적 상태 등을 되돌아 볼 필요가 있을 때, 이 개인의 회상기억이 정확하지 못할 경우 자기평가에 편파가 생길 수 있다(이훈구, 2000). 또한, 자기평가에서 반응자의 성향에 따라 사실을 축소하여 반응함으로써 편파가 생길 가능성이 있다(Pellegrini, 1998). 일반적으로, 집단 따돌림에서 특히, 타인을 때리거나 욕을 하는 것 혹은 타인의 물건이나 돈을 훔치거나 빼앗는 등의 가해 행동은 사회적으로 부정적으로 평가되기 때문에, 개인은 가능하면 자신을 긍정적으로 평가하고자 하는 반응편파를 보일 수 있고, 척도의 내용이 개인의 폭력적 행동을 측정한다는 사실이 확연히 드러날 때에도 개인의 방어적 반응이 개입할 수 있다(Austin & Joseph, 1996).

집단 따돌림에 대한 측정에서 제 3자 평가로서 동료평가가 이용되기도 한다. 몇몇 연구자들은 이러한 평가방식에 전적으로 의존하기도 하지만, 대부분은 수량화의 대표적 방법이라고 할 수 있는 자기보고형 척도와 병행해서 동료평가를 주로 이용해 왔다(정태연, 김은정과 김인경, 2000; Connell & Farrington, 1996; Pellegrini, 1998). 이 방법은 자기평가와는 달리 주어진 평가대상자에 대한 다수의 평가치를 이용할 수 있으며 또한, 이러한 평가는

주로 평가대상자의 행동에 근거한다고 볼 수 있기 때문에 동료평가가 더 객관적일 수 있다(Rigby, 1996). 예를 들면, 앞서 언급한 것처럼 타인을 때리는 행위, 물건과 돈을 빼앗거나 훔치는 행위 등 가해행동에 대한 자기보고 특히, 비밀이 보장되지 않는 자기평가는 왜곡될 가능성이 높다. 이러한 경우에, 동료평가는 좀 더 정확한 정보를 제공할 가능성이 높다. 또한, 사회적 상황에서 발생하는 대인관계적 측면에서 볼 때, 동료평가가 자기평가 못지 않게 중요한 의미를 지닌다. 한 개인의 행동은 대부분 사회적 상황에서 발생하고 평가되기 때문에, 자신에 대한 평가와는 별도로 타인들에 의한 평가가 이 개인의 삶에 큰 영향을 미칠 수 있다. 예를 들면, 한 개인이 자신을 집단 따돌림의 피해자가 아니라고 생각하더라도 다른 동료들이 그렇게 생각하면, 이 개인의 상호작용은 집단 따돌림의 피해자라는 입장에서 이루어질 가능성이 높다.

이러한 장점에도 불구하고 동료평가 역시 그 제한점을 가지고 있다. 먼저, 동료평가는 자기평가와 반대로 개인의 주관적인 정보를 얻기 어렵고 특히, 동료거명(동료평가)은 면담과 같이 개인에 대한 자세한 정보를 제공하지 못한다(Rigby, 1996). 또 다른 문제점은 동료평가가 평가대상자의 행동이나 성격 등 사실에 근거하지 않고 사회적으로 공유된 고정관념에 의해 큰 영향을 받을 수 있다(McCrae, 1982). 동료평가가 그 의미를 갖기 위해서는 평가자들간의 높은 일치도가 필수적이며, 이러한 경우의 동료평가는 평가대상자의 일관적인 행동에 근거했을 가능성이 높다(Kenny, 1994). 그럼에도 불구하고, 공유된 고정관념에 근거하여 평가가 이루어질 때, 그 평가가 실제 타당하지 않더라도 평가자들간 일치도는 상당히 높을 수 있다. 따라서, 평가자간 높은 일치도가 반드시 동료평가의 타당성을 반영하는 것은 아니다.

자기평가와 동료평가를 비교한 연구들을 살펴보면, 전반적으로 이 두 평가간의 일치도가 높지는 않았다. 가령, 정태연 등(2000)의 연구에서는 공격

행동의 6개 차원에서 자기평가와 동료평가의 상관은 .08에서 .40까지 분포했으며 평균 .24에 불과했다. 이러한 크기는 기존의 성격평가에서 얻은 전반적 상관 .50보다도 상당히 낮은 수준이다(Kenny, 1994). 또한, 이 둘간의 일치도는 또래 따돌림의 지위에 따라서도 달라질 수 있다. 가령, Baldry (1998)는 문헌연구를(Connell & Farrington, 1996; Lagerspetz, Bjorkquist, K & Peltonen, 1982; Olweus, 1978; Perry et al., 1990) 통해 피해자의 경우 자기 보고는 동료거명 및 교사거명과 높은 상관이 있지만, 가해자의 경우 이 둘간의 상관은 높지 않음을 보였다. 비슷한 맥락에서, Ahmad와 Smith(1990)의 연구에서도 질문지와 면담간의 일치 정도가 가해자와 피해자에 따라 달랐다. 질문지에서 가해자라고 응답한 사람의 절반만이 1주일 후의 면담에서 가해자라고 인정했지만, 질문지에서 희생자라고 응답한 85% 정도가 면담에서도 그 사실을 인정했다. 이러한 결과들은 서로 다른 평가방법들간에 일치도가 크지 않을 수 있음을 지적해 준다.

여기서 특기할 만한 사항은 또래 따돌림에 대한 동료평가와 교사평가가 서로 같은 것은 아니지만 이 둘간에 밀접한 관계가 있을 수 있다는 점이다. 예를 들면, O'Moore와 Hillery(1991)의 연구에서 교사 평가와 또래 평가간에 높은 상관이 있었다는 점이다. 공격성에 대한 기존의 한 연구에서도 약 15-20% 정도 평가자간 일치도가 있었으며(정태연 등, 2000), 성격평가에 대한 전반적인 결과에서도 약 25-30%의 평가자간 일치도가 있었다(Kenny, Albright, Malloy & Kashy, 1994). 가능한 이유는 이들이 또래 따돌림에 대한 유사한 사회적 표상을 가지고 있기 때문이다. 사회적 표상은 외부의 사람이나 사물 혹은 사건을 인식하고 평가하는 체계로서(황상민과 김현정, 1996), 유사한 사회적 표상을 가지고 있을 경우 주어진 행동을 유사한 방식으로 해석하고 평가할 가능성이 있다. 즉, 관찰자로서 이들은 타인의 특정 행동에 대한 관찰을 기초로 하여 타인을 평가하는데, 그러한 행동을 해석하는 의미체계가 동료와 교사간에 어느 정도 유

사성을 가지고 있을 수 있다.

마지막으로, 측정시기가 평가에 영향을 줄 수 있기 때문에(Connell & Farrington, 1996), 집단 따돌림에 대한 평가가 측정시기에 따라 어떻게 변하는지를 살펴보는 것도 중요하다. 먼저, 시간적인 차원에서 발생한 대인간 상호작용의 질적 및 양적 변화는 한 개인의 자신에 대한 평가에 영향을 미칠 수 있다. 마찬가지로, 한 개인에 대한 관찰된 행동의 수가 증가함으로써 이전의 인상과 일치하지 않는 새로운 정보를 획득할 가능성이 높고, 이것이 이 개인에 대한 동료들의 평가를 변화시킬 수 있다. 이러한 가능성에도 불구하고, 성격지각에 대한 기존의 연구들은 타인에 대한 평가가 꽤 일관적임을 보여준다(Kenny, 1994). 특히, 상호작용 초기에 관찰된 행동이 사회적으로 부정적일 때, 그 개인에 대한 평가는 잘 변하지 않는다(Rochbart & Park, 1986). 가해나 피해 관련 행동의 사회적 바람직성이 낮다고 볼 때, 대인관계 초기에 이러한 행동을 보인 사람들에 대한 평가는 상당히 안정적일 수 있다. 이러한 상반된 가능성과 더불어, 본 연구에서 주어진 4개월 동안 자신 및 타인에 대한 평가가 달라질 수 있다 하더라도 과연 어느 정도의 사람들이 집단 따돌림에서의 지위가 달라질 정도로 변할 것인지를 판단하기가 쉽지 않다. 이러한 어려운 점 때문에, 본 연구에서는 측정시기에 따른 효과를 예언 없이 살펴보았다.

본 연구

본 연구는 집단 따돌림에 대한 평가방법의 효과를 알아보기 위해서, 자기평가와 동료거명을 통해 참가자들을 4가지 유형의 집단(가해, 피해, 가해/피해 및 비교집단)에 소속시켰다. 또한, 측정시기의 효과를 알아보기 위해서, 집단 따돌림을 4개월의 간격을 두고 1차와 2차 두 시기에 걸쳐 측정하였다. 마지막으로, 집단들간에 차이가 있는지를 알아보기 위해서 2차시기에 측정된 종속측정치는 아동용 행동조사표 혹은 아동평정용 CBCL(The Child

Behavior Checklist)과 교사평정용 CBCL 혹은 TRF (The Teacher's Report Form of the Child Behavior Checklist)를 이용하였다. CBCL은 임상이나 상담 분야에서 부적응적 행동을 측정하는데 그 신뢰성과 타당성이 높은 것으로 평가받고 있는 도구이다. 따라서, 본 연구자들은 이 도구가 집단 따돌림의 지위에 따른 행동상의 차이를 잘 드러내 줄 것으로 믿는다. 기존의 연구 결과에 근거하여 본 연구에서는 다음과 같이 예언하였다. 자기평가에 근거하여 분류한 집단은 아동평정용 CBCL에서는 차이가 있으나 교사평정용 CBCL에서는 차이가 없을 것이며, 동료평가에 근거하여 분류한 집단은 교사평정용 CBCL에서는 차이가 있으나 아동평정용 CBCL에서는 차이가 없을 것이다. 마지막으로, 집단 따돌림에 대한 평가시기가 집단간 차이에 미치는 효과를 특정 예언 없이 검증하였다.

방 법

참가자

서울시내 초등학교 10개교에서 16학년 610명(4-6학년 각 4학년)과 중학교 6개교에서(남, 여 및 남녀공학 각 2개교) 14학년 602명(1학년) 총 1212명을 조사하였다. 측정은 4개월의 간격을 두고 두 번에 걸쳐 이루어졌는데, 모든 참가자들이 1차 및 2차시기에 제공한 측정치 중에는 집단따돌림에 대한 자기보고와 또래거명이 포함되어 있었다. 또한, 모든 참가자들은 2차시기에 아동평정용 CBCL을 이용하여 자기평정을 했다. 뿐만 아니라, 2차시기에 각 학급에서 표집된 8명(총 30학급 × 8명 = 240명)에 대하여 담임교사에게 교사평정용 CBCL차원에서 평정을 의뢰하였으며, 이 중에서 220명(남: 152명, 여: 68명)에 대한 교사평정이 이루어졌다.²⁾

2) 교사평정을 위한 학생의 표집은 1차시기에 측정한 집단따돌림에 대한 두 유형의 평가(자기보고와 또래거명)에 근거하였다. 따돌림 집단구분에 있어서 이 두

본 연구에서는 교사평정을 받은 220명에 대한 자료를 사용하여 분석하였다.

측정도구

1차와 2차시기에 또래 따돌림의 유형을 분류하기 위해서 Neary와 Joseph(1994)의 집단 괴롭힘 행동척도(Bullying-Behavior Scale)와 Callaghan과 Joseph(1995)의 또래 괴롭힘 척도(Peer-Victimization Scale)를 이용하였다. 이 척도들은 총 12개 문항으로 구성된 자기보고형으로서 “매우 다르다”(1)에서 “매우 비슷하다”(4)의 4점 척도를 사용하며 전체 평균을 기준으로 집단을 구분한다(이만아, 1999; 이춘재와 광금주, 1999; Austin & Joseph, 1996). 이에 따라 본 연구에서도 전체 참가자들을 1차 및 2차시기 각각 가해(가해점수만 평균 이상), 피해(피해점수만 평균 이상), 가해/피해(가해와 피해점수가 모두 평균 이상) 및 비교(가해 및 피해점수가 모두 평균 이하) 집단으로 구분하였다. 1차시기에 가해점수의 평균은 1.83, 피해점수의 평균은 1.67이었으며, 둘 간의 상관은 .43($p < .001$)이었다. 2차시기의 가해점수의 평균은 2.03, 피해점수의 평균은 1.77이었으며 이들 간의 상관은 .46($p < .001$)이었다. 측정 시기별로 가해점수간의 상관은 -.05이었고 피해점수간의 상관은 .43($p < .001$)이었다. 이 척도의 신뢰도는 1차 및 2차시기 각각 Cronbach α .74와 .70이었다. 이러한 평균에 근거하여 집단을 구분한 결과, 본 연구에서 이용한 교사평정 대상자 220명은 1차시기의 경우 가해집단 56명, 피해집단 24명, 가해/피해집단 80명 그리고 비교집단 60명으로 나타났다. 2차시기의 경우에는 가해집단 43명, 피해집단 44

평가에서 동일한 집단에 소속되는 학생이 비교집단을 제외하고는 소수이기 때문에(가해: 28명, 피해: 22명, 가해/피해: 21명, 비교: 380명으로 총 451명), 평가방법에 따라 다른 집단에 소속되는 학생들도 교사평정의 대상으로 표집되었다. 또한, 비교집단에 속하지 않는 학생들이 상대적으로 적기 때문에, 각 학급에서 8명을 상한으로 하여 이들을 우선적으로 선정하였으며, 모자랄 경우 비교집단에 속하는 학생들을 선정하였다.

명, 가해/피해집단 60명 그리고 비교집단 73명으로 나타났다.

또한, 집단 따돌림 유형을 구분하기 위해서 1차 및 2차시기 모두 동료거명을 이용하였다. 즉, 각 학급 내에서 3가지 유형의 따돌림 행동(신체적 공격, 금품갈취 및 무시하거나 욕하는 행동)에서 가해자와 피해자에 대한 동료거명을 실시하여 거명 횟수 2회를 기준으로 자기평가에서와 동일한 방식으로 집단을 구분하였다. 그 결과, 220명이 소속된 집단을 살펴보면, 1차시기의 경우 가해집단 45명, 피해집단 33명, 가해/피해집단 61명 그리고 비교집단 81명으로 나타났다. 또한, 2차시기의 경우, 가해집단 56명, 피해집단 45명, 가해/피해집단 47명 그리고 비교집단 72명으로 나타났다.

2차시기에 정서적 문제와 부적응 행동을 확인하기 위하여 Achenbach(1991)의 아동용 행동조사표 혹은 CBCL(The Child Behavior Checklist)을 표준화한 K-CBCL의 하위척도 중에서 위축, 신체화, 우울/불안, 공격성 및 미성숙 척도를 이용하였다. 평가는 “매우 다르다”(1)에서 “매우 비슷하다”(4)의 4점 척도 상에서 자기보고 방식으로 이루어졌다. 본 연구에서 이 척도의 신뢰도는 Cronbach α .95였다. 또한, 2차시기에 학생들에 대한 교사평정을 위하여 교사평정용 CBCL 혹은 TRF(The Teacher's Report Form of the Child Behavior Checklist: Achenbach & Edelbrock, 1986)의 하위척도 중에서 공격성, 자기과피, 미성숙, 주의산만, 비행, 위축 및 우울/불안을 측정하는 66문항을 이용하였다. 교사는 학생들을 “매우 다르다”(1)에서 “매우 비슷하다”(4)의 4점 척도 상에서 평정하였다. 이 척도의 신뢰도는 Cronbach α .97이었다.

절 차

1차와 2차시기 모두 담임교사가 학생들의 자아평가와 동료거명에 대한 설문지를 수업시간에 실시하였다. 담임교사는 설문지를 실시하기 전에 학생들에게 평가에 대한 비밀보장 및 설문지에 응답

하는 방법을 알려주었다. 또한, 담임교사는 자신의 학급에 있는 8명의 학생들에 대한 평정을 2차시기에 실시하였다. 교사 및 학생들에게 연구참가에 대한 사례로 학용품과 도서교환권을 제공하였다. 마지막으로, 완성된 설문은 우편을 통해서 회수되었다.

결 과

본 연구에서는 1차와 2차 시기별로 자기평가와 동료거명에 각각 근거하여 집단을 분류하였다. 또한, 2차시기에 아동평정용 CBCL과 교사평정용 CBCL을 종속변인으로 이용하였다. 즉, 본 절에서는 서로 다른 두 시기에 두 가지 평가방식에 따라 분류된 집단들이 2차시기에 두 가지 방식으로 측정된 종속변인에서 차이를 보이는지를 알아보았다. 모든 측정치에 대하여 동일하게 일원변량분석을 실시하였으며, 집단간 차이가 유의미할 경우 사후검증을 실시하였다.

아동평정용 CBCL에서의 집단차이: 각 시기별로 자기평가에 근거해서 분류한 집단간에 아동평정용 CBCL에 차이가 있는지를 알아보았다. 그 결과 표 1에 제시되어 있다. 1차시기의 경우, 공격성을 제외한 모든 측정치에서 가해집단과 피해집단 및 비교집단간에 유의미한 차이가 없었다. 가해/피해집단은 대부분의 차원에서 가장 높은 수준을 보였다. 공격성에서는 가해 및 가해/피해집단이 나머지 두 집단보다 더 높았다. 2차시기의 경우, 위축을 제외한 나머지 차원에서 가해집단은 비교집단과 그리고 피해집단은 가해/피해집단과 유의미한 차이가 없었지만, 전자의 두 집단이 후자의 두 집단보다 유의미하게 더 낮은 수준을 보였다. 위축 차원에서 볼 때, 피해집단과 가해/피해집단의 수준이 동일하게 가장 높았으며, 가해집단 그리고 비교집단 순으로 유의미하게 낮았다. 2차시기에서의 평가치가 1차시기에 비해 상당히 높아진 피해집단을 제외하고, 전반적으로 집단간 차이의 유형

표 1. 자기평가에 근거한 집단간에 아동평정용 CBCL에서의 차이

변인	가해	피해	가해/피해	비교	변량분석(F _{3, 216})
1차시기					
위축	1.82(.56) ^a	1.98(.60) ^{ab}	2.15(.55) ^b	1.80(.60) ^a	4.81 ^{**}
신체화	1.67(.50) ^a	1.86(.62) ^{ab}	1.97(.63) ^b	1.72(.58) ^a	3.40 [*]
우울/불안	1.79(.60) ^a	1.83(.53) ^a	2.17(.60) ^b	1.80(.62) ^a	5.60 ^{***}
공격성	2.03(.60) ^a	1.75(.48) ^b	2.10(.44) ^a	1.62(.42) ^b	12.16 ^{***}
미성숙	1.67(.48) ^a	1.74(.63) ^a	2.01(.50) ^b	1.59(.47) ^a	8.30 ^{***}
2차시기					
위축	1.90(.58) ^a	2.15(.52) ^b	2.24(.61) ^b	1.66(.51) ^c	12.71 ^{***}
신체화	1.68(.47) ^a	2.00(.59) ^b	2.13(.66) ^b	1.54(.45) ^a	13.88 ^{***}
우울/불안	1.78(.55) ^a	2.23(.61) ^b	2.28(.60) ^b	1.61(.46) ^a	19.21 ^{***}
공격성	1.82(.60) ^a	2.16(.48) ^b	2.08(.49) ^b	1.69(.43) ^a	10.71 ^{***}
미성숙	1.55(.42) ^a	2.09(.50) ^b	2.07(.51) ^b	1.48(.37) ^a	27.09 ^{***}

주. 측정은 5점 척도상에서 이루어졌으며 각 변인에서 점수가 높을수록 그러한 특성을 더 많이 가지고 있음을 의미한다. 주어진 측정치에서 동일한 첨자를 적어도 하나 이상 가지고 있는 평균간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없음을 의미한다. * p < .05. *** p < .001.

표 2. 동료거명으로 분류한 집단간에 아동평정용 CBCL에서의 차이

변인	가해	피해	가해/피해	비교	변량분석(F _{3, 216})
1차시기					
위축	1.88(.44)	2.05(.47)	1.91(.67)	1.98(.66)	.60
신체화	1.89(.57)	1.87(.53)	1.72(.60)	1.83(.64)	.81
우울/불안	1.95(.58)	1.85(.41)	1.93(.66)	1.94(.68)	.18
공격성	2.12(.56) ^a	1.82(.49) ^{bc}	2.00(.55) ^c	1.78(.48) ^b	4.64 ^{**}
미성숙	1.77(.49)	1.89(.54)	1.80(.58)	1.72(.53)	.78
2차시기					
위축	1.89(.60)	1.97(.49)	1.87(.61)	2.04(.64)	.88
신체화	1.78(.54)	1.83(.60)	1.75(.66)	1.86(.59)	.37
우울/불안	1.87(.58)	1.96(.52)	1.86(.67)	1.97(.67)	.43
공격성	2.10(.59) ^a	1.76(.46) ^b	1.97(.55) ^{ab}	1.83(.47) ^b	4.04 ^{**}
미성숙	1.75(.53)	1.86(.51)	1.83(.64)	1.70(.47)	1.01

주. 측정은 5점 척도상에서 이루어졌으며 각 변인에서 점수가 높을수록 그러한 특성을 더 많이 가지고 있음을 의미한다. 주어진 측정치에서 동일한 첨자를 적어도 하나 이상 가지고 있는 평균간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없음을 의미한다. + p < .10. * p < .05. ** p < .01.

이 시기간에 비슷했다. 또한, 이 표에서 보듯이 공격성 수준에 있어서의 집단간 차이는 시기에 따라 크게 달랐다.

각 시기별로 동료거명에 근거해서 분류한 집단간에 아동평정용 CBCL에 차이가 있는지를 알아보았다. 그 결과가 표 2에 제시되어 있다. 이 표에서 보듯이, 측정시기에 상관없이 아동평정용 CBCL의 공격성을 제외한 모든 하위척도에서 집단간 유의미한 차이가 없었다. 공격성 차원에서 집단간 차이를 보면, 1차시기에서는 피해집단과 비교집단의 수준이 가장 낮았으며, 가해 및 가해/피해집단이 높은 수준을 보였다. 그러나, 피해집단과 가해/피해집단간의 차이는 유의미하지 않았다. 2차시기에서는 가해/피해집단이 나머지 집단들과 차이가 없

었다. 단지, 가해집단이 피해 및 비교집단보다 더 높은 공격성 수준을 보였다.

교사평정용 CBCL에서의 집단차이: 각 시기별로 자기평가에 근거해서 분류한 집단간에 교사평정용 CBCL에 차이가 있는지를 알아보았다. 그 결과가 표 3에 제시되어 있다. 이 표에서 보듯이, 전반적으로 집단간 차이가 크지 않았다. 1차시기의 경우, 공격성, 자기파괴 및 비행 차원에서 비교집단보다 가해집단의 점수가 높았다. 또한, 이 차원에서 피해집단은 비교집단과 유의미한 차이가 없었으며, 가해/피해집단 역시 자기파괴와 비행에서 나머지 세 집단과 유의미한 차이가 없었다. 2차시기의 경우, 미성숙에서만 집단간 유의미한 차이가 있었는데, 가해/피해집단이 가해집단과 비교집단보

표 3. 자기평가로 분류한 집단간에 교사평정용 CBCL(혹은 TRF)에서의 차이

변인	가해	피해	가해/피해	비교	변량분석(F _{3, 216})
1차시기					
공격성	1.80(.72) ^a	1.44(.43) ^{bc}	1.73(.64) ^{ac}	1.50(.53) ^b	3.56 [*]
자기파괴	1.64(.58) ^a	1.42(.37) ^{ab}	1.58(.52) ^{ab}	1.43(.44) ^b	2.23 ⁺
미성숙	1.69(.60)	1.79(.71)	1.77(.69)	1.54(.53)	1.74
주의산만	1.92(.69)	1.90(.60)	1.84(.65)	1.64(.62)	2.08
비행	1.69(.62) ^a	1.38(.36) ^b	1.55(.48) ^{ab}	1.40(.39) ^b	4.20 ^{**}
위축	1.72(.59)	1.91(.72)	1.61(.65)	1.75(.82)	1.22
우울/불안	1.59(.66)	1.68(.65)	1.53(.73)	1.60(.72)	.30
2차시기					
공격성	1.57(.67)	1.72(.67)	1.68(.58)	1.60(.58)	.56
자기파괴	1.47(.55)	1.56(.53)	1.60(.50)	1.48(.43)	.88
미성숙	1.52(.51) ^a	1.74(1.68) ^{ab}	1.93(.71) ^b	1.61(.57) ^a	4.08 ^{**}
주의산만	1.67(.62)	1.84(.63)	1.97(.65)	1.78(.65)	1.67
비행	1.46(.52)	1.56(.52)	1.58(.46)	1.49(.48)	.63
위축	1.56(.75)	1.73(.72)	1.87(.61)	1.72(.71)	1.48
우울/불안	1.48(.71)	1.66(.70)	1.74(.81)	1.53(.64)	1.42

주. 측정은 5점 척도상에서 이루어졌으며 각 변인에서 점수가 높을수록 그러한 특성을 더 많이 가지고 있음을 의미한다. 주어진 측정치에서 동일한 첨자를 적어도 하나 이상 가지고 있는 평균간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없음을 의미한다. * p < .01.

다 더 높은 수준을 보였다.

각 시기별로 동료거명에 근거해서 분류한 집단 간에 교사평정용 CBCL에 차이가 있는지를 알아보았다. 그 결과가 표 4에 제시되어 있다. 이 표에서 보듯이, 측정시기에 상관없이 교사평정용 CBCL의 우울/불안을 제외한 모든 하위척도에서 집단간 유의미한 차이가 있었다. 1차시기의 경우, 가해집단의 공격성, 자기파괴 및 비행의 점수가 가장 높았다. 대부분의 경우, 피해집단과 가해/피해집단이 유사했으며, 위축을 제외한 모든 차원에서 비교집단은 나머지 세 집단보다 낮은 수준을 보였다. 2차시기의 경우, 미성숙을 제외한 모든 차원에서 가해집단은 가해/피해집단과 유사했지만 비교집단 보다는 더 높았다. 또한, 공격성, 자기파괴 및 비

행 차원에서 피해집단과 비교집단은 유의미한 차이가 없었다. 미성숙과 주의산만 차원에서 비교집단의 점수가 가장 낮았다.

논 의

본 연구는 집단 따돌림과 관련해서 측정방법의 효과를 알아보기 위해, 집단 따돌림에 대한 자기평가와 동료거명에 각각 근거하여 참가자들을 4가지 유형의 지위(가해, 피해, 가해/피해 및 비교집단)로 구분하였다. 또한, 이러한 두 유형의 측정을 4개월의 간격을 두고 1차와 2차 두 시기에 걸쳐 실시·비교함으로써 측정시기가 집단 따돌림의

표 4. 동료거명으로 분류한 집단간에 교사평정용 CBCL(혹은 TRF)에서의 차이

변인	가해	피해	가해/피해	비교	변량분석(F _{3, 216})
1차시기					
공격성	2.19(.72) ^a	1.68(.46) ^b	1.71(.61) ^b	1.31(.38) ^c	25.92 ^{***}
자기파괴	1.85(.53) ^a	1.63(.42) ^b	1.54(.56) ^b	1.31(.36) ^c	13.38 ^{***}
미성숙	1.73(.49) ^a	2.07(.63) ^{bc}	1.81(.72) ^{ac}	1.45(.54) ^d	9.56 ^{***}
주의산만	2.02(.70) ^{ab}	2.21(.52) ^a	1.87(.67) ^b	1.51(.52) ^c	13.55 ^{***}
비행	1.90(.63) ^a	1.63(.44) ^b	1.56(.43) ^b	1.26(.29) ^c	21.62 ^{***}
위축	1.55(.61) ^a	2.25(.63) ^b	1.61(.66) ^a	1.68(.73) ^a	8.25 ^{***}
우울/불안	1.67(.74)	1.73(.75)	1.53(.68)	1.54(.70)	.90
2차시기					
공격성	2.00(.79) ^a	1.48(.44) ^b	1.61(.51) ^a	1.36(.37) ^b	13.45 ^{***}
자기파괴	1.72(.63) ^a	1.48(.43) ^{bc}	1.61(.51) ^{bc}	1.36(.37) ^b	6.23 ^{***}
미성숙	1.68(.56) ^{ac}	1.79(.59) ^{bd}	1.95(.83) ^b	1.47(.47) ^c	6.41 ^{***}
주의산만	1.92(.73) ^a	1.87(.52) ^a	2.00(.72) ^a	1.59(.56) ^b	4.73 ^{**}
비행	1.78(.64) ^a	1.41(.32) ^b	1.64(.51) ^a	1.34(.36) ^b	10.70 ^{***}
위축	1.55(.62) ^a	1.99(.68) ^b	1.70(.70) ^a	1.72(.70) ^a	3.40 [*]
우울/불안	1.52(.70)	1.71(.72)	1.67(.75)	1.52(.67)	1.06

주. 측정은 5점 척도상에서 이루어졌으며 각 변인에서 점수가 높을수록 그러한 특성을 더 많이 가지고 있음을 의미한다. 주어진 측정치에서 동일한 첨자를 적어도 하나 이상 가지고 있는 평균간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없음을 의미한다. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

연구에 미치는 효과를 알아보았다. 마지막으로, 집단들간에 차이가 있는지를 알아보기 위해 종속측정치로서 2차시기에 실시한 아동평정용 CBCL과 교사평정용 CBCL을 사용하였다. 이러한 방법을 통해 얻은 결과를 본 절에서 논의하겠다.

먼저, 본 연구는 집단 따돌림과 종속측정치(아동평정용 CBCL과 동료평정용 CBCL)에 대한 측정방법에 따라 집단간 차이가 얼마나 크게 달라질 수 있는가를 잘 보여준다. 연구결과, 집단 따돌림과 CBCL에 대한 측정방법이 자신이나 혹은 타인이나의 측면에서 동일한³⁾ 경우 -- 자기평가-자기평가 그리고 동료거명-교사평정 -- 집단간 차이가 매우 뚜렷하게 나타났다. 그러나, 이러한 두 변인에 대한 측정방법이 일치하지 않을 경우 아동평정용 CBCL과 동료평정용 CBCL의 대부분의 하위차원에서 집단간 차이가 없었다. 두 변인의 측정방법의 동일성이 집단간 차이에 결정적인 영향을 미치는 가능한 이유 중의 하나는 어떤 대상을 이해하고 평가하는 인식의 틀과 관련된다. 사회적 표상이나 도식 등의 개념에서 보면(Fiske & Taylor, 1991), 개인은 세상에 대한 지식구조를 가지고 있어서 이것을 통해 구체적 현상을 이해하고 평가한다. 많은 심리학 연구들이 지적하듯이, 이러한 인식의 틀은 그 대상이 자신이나 아니면 외부 대상이나에 따라 다를 가능성이 높다. 이러한 이유 때문에 한 개인에 대한 자신의 평가와 타인의 평가는 크게 다를 수 있다. 또한, 본 연구에서는 타인들의 평가 즉, 동료와 교사의 평가가 어떤 일관성을 보여주었지만, 이 두 유형의 평가가 일치하는 것이 아님을 인식할 필요가 있다. 가령, 또래 따돌림과 관련해서 이들이 노출되는 행동의 유형이나 빈도에 있어서 차이가 있을 수 있다. 따라서, 후속연구에서는 동료평가와 교사평가의 유사점과 차이점을 밝히는 것이 또래 따돌림의 평가에 대한 우리들의 이해를 풍부하게 해 줄 것이다.

본 연구의 이러한 결과는 또래 따돌림에 대한 연구에서 가능하면 다양한 측정방법을 사용하는 것이 연구결과에 대한 해석이나 평가에서 발생할 수 있는 오류를 줄일 수 있음을 시사해 준다. 한 가지 측정방법에 전적으로 의존할 때, 그러한 연구에서 얻은 결과가 사실을 반영한 것인지 아니면 사용한 방법의 특성에 기인한 것인지를 평가하기가 어렵다. 또한, 연구자들이 다양한 측정방법, 가령 질적 방법과 양적 방법을 모두 병행하여 사용하면, 이를 통해 얻은 연구결과를 보다 더 적절하게 해석할 수 있을 뿐만 아니라, 연구결과에 대해 예기치 못한 새로운 관점에서 추론하고 해석할 수 있는 기회를 가질 수 있다(Pellegrini, 1998). 기존의 연구들 중에서도 다양한 평가방법을 채택한 예들이 있다. 가령, O'Moore와 Hillery(1991)는 교사 거명, 질문지와 면담, 교사 평정과 또래 평정 등의 여러 방식을 사용했다. Olweus(1991) 역시 자기평가로부터 얻은 결과를 기존의 연구에서 다른 방식으로 얻은 연구결과들과 비교하고자 했다. 이러한 시도들은 모두 전적으로 완벽한 평가방법이 존재하지 않기 때문에 다양한 방법을 채택함으로써 각 평가방법이 가지고 있는 제한점들을 보완하고자 하는 노력이라고 하겠다.

본 연구에서는 전반적으로 측정시기가 아동평정용 CBCL과 교사평정용 CBCL에서의 집단간 차이에 미치는 효과가 크지 않았다. 이는 집단따돌림에 대한 자기보고와 동료거명에 따른 집단분류가 상당히 안정적일 수 있음을 함축한다. 이러한 가능성을 좀 더 탐색해 보면, 자기평가와 관련해서 앞의 방법 부분에서 소개했듯이, 가해점수에 대한 자기평가는 두 시기간에 거의 상관이 없었지만 피해점수는 상당한 상관($r = .43$)이 있었다. 이는 기존의 연구들에서처럼, 가해점수보다는 피해점수가 더 안정적일 수 있음을 지적해 준다. 그러나, 본 연구는 집단 중심으로 차이를 검증했기 때문에, 소속집단의 지위에 따른 변화추이를 살펴볼 필요가 있었다. 그 결과, 1차시기에 가해집단 56명, 피해집단 24명, 가해/피해집단 80명 그리고 비교집단

3) 앞으로도 평가자들의 동일성이라는 말은 평가대상자가 자신인가 혹은 타인인가의 측면에서의 동일성을 의미한다.

60명중에서 2차시기에 다른 집단에 소속된 사람은 각각 45명(80.4%), 15명(62.5%), 46명(57.5%) 및 34명(56.7%)이었다. 이는 상당히 많은 수의 학생들의 지위 특히, 가해와 피해집단에서 지위가 달라졌음을 보여준다. 이러한 지위상의 변화가 2차시기에 피해집단의 점수나 공격성차원에서의 집단간 차이에 대한 변화를 가져왔다고 할 수 있다. 그러나, 여전히 지위상의 큰 변화에도 불구하고 전반적으로는 측정시기의 효과가 크지 않았다. 그 이유를 가해 및 피해점수가 아동평정용 CBCL과 갖는 상관이 1차와 2차에 따라 크게 변하지 않은 사실에서 찾을 수 있다. 1차시기의 경우, 가해점수는 아동평정용 CBCL의 하위차원들과 .13에서 .48까지 평균 .28의 상관이 있었으며, 피해점수는 .21에서 .35까지 평균 .30의 상관이 있었다. 2차시기의 경우, 가해점수는 .25에서 .33까지 평균 .29의 상관이 있었으며 피해점수는 .38에서 .66까지 .53의 상관이 있었다. 이러한 결과는 비록 시기에 따라 지위상의 변화가 컸다하더라도 또래 따돌림 점수와 아동평정용 CBCL과의 상관이 안정적으로 나타나 결국 집단간 차이가 측정시기에 따라 크게 변하지 않았음을 함의한다.

또래 따돌림에 대한 동료거명은 자기평가에 비해 좀 더 안정적인 것으로 보인다. 자기평가와 마찬가지로 동료거명에 근거한 집단간 분류가 시기에 따라 어느 정도 안정적인가를 살펴보았다. 1차시기 동료거명에 근거했을 때 나타난 가해집단 45명, 피해집단 33명, 가해/피해집단 61명 그리고 비교집단 81명중에서 2차시기에 다른 집단에 소속된 사람은 각각 16명(35.6%), 12명(36.4%), 31명(51.0%) 및 34명(42.0%)이었다. 이러한 변화비율은 자기평가에 비해 상대적으로 작았으며 특히, 가해와 피해집단의 경우 그 차이는 매우 컸다. 이는 또래 따돌림과 관련해서 한 개인의 자신에 대한 인상보다 이 개인에 대한 타인의 인상이 상대적으로 낮은 변화가능성을 가지고 있음을 시사해준다. 결국, 동료거명에 근거한 지위도 측정시기에 따라 어느 정도의 변화를 가져왔지만, 결과적으로 볼 때 그

러한 변화는 교사평정용 CBCL에서 집단간 차이를 변화시킬 만큼 크지는 못했다.

전반적으로는 집단따돌림과 아동평정용 CBCL 혹은 교사평정용 CBCL의 평가자가 서로 동일하지 않을 경우 집단간 차이는 거의 없었다. 그러나, 좀 더 구체적으로 보면, 공격성과 관련된 측면에서는 평가자가 다르더라도 또래 따돌림의 지위에 따른 효과가 있었다. 가령, 측정시기에 상관없이 동료거명에 근거하여 분류한 집단간에는 아동평정용 CBCL에서 가해집단이 비교집단보다 점수가 높은 방향으로 차이가 있었다. 자기평가에 근거한 집단간에는 1차시기에만 교사평정용 CBCL의 공격성, 자기파괴 및 비행 등의 차원에서 가해집단이 비교집단보다 점수가 높은 방향으로 차이가 있었다. 평가자가 동일한 경우에는 모든 시기에 상관없이 공격성 차원에서 집단간 차이가 있었다. 그러나, 한 가지 특기할 만한 사항은 아동평정용 CBCL 공격성차원에서 자기평가에 근거한 집단간 차이가 일반적인 기대와는 반대로 나타났다는 점이다. 즉, 가해와 비교집단의 점수가 유의미한 차이가 없고 피해 및 가해/피해 집단의 점수가 이 두 집단의 점수보다 높았다. 이러한 결과가 공격성과 관련해서 집단 따돌림의 지위에 따른 차이를 연구할 때 어떤 평가방법이 더 우수하다는 것을 말해주지는 않는다고 믿는다. 그러나, 적어도 이러한 결과는 집단 따돌림에 대한 동료거명이 공격성 차원에서는 자기평가 못지 않게 유용한 평가방법이 될 수도 있다는 점을 함의한다.

또한, 앞서 언급한 것처럼, 집단 따돌림과 아동평정용 CBCL 혹은 교사평정용 CBCL에 대한 평가자가 동일한 경우에만 집단간 차이가 매우 뚜렷하게 나타났다는 점은 개인이 자신과 타인을 평가할 때 사용되는 정보의 양과 질이 같지 않을 수 있음을 함의한다. 이러한 점은 어떤 평가방법이 다른 방법보다 더 우수하다고 단순하게 판단하는 것보다는 연구의 목적에 맞게 가장 적절한 평가방법을 선정하여 이용하는 것이 더 중요함을 지적해 준다. 가령, 자기평가인 경우에는 따돌림으로 인한

개인의 심리적 변화나 상태를 평가할 때 유용하게 쓸 수 있다. 또한, 여러 문헌을 통해 밝혀진 것처럼, 집단 따돌림이 성인이나 일반 동료들이 관찰할 수 없는 상황에서도 많이 발생하고 있으며, 종종 타인이 감지하기 어려운 점들을 갖고 있기 때문에(박경숙 등, 1998; Crick & Grotpeter, 1995; Olweus, 1993; O'Moore & Hillery, 1991), 이러한 측면에 대한 정보는 거의 전적으로 자기평가에 의존할 수밖에 없다. 반면에, 타인평가는 행동 중심으로 따돌림 및 공격 행동의 빈도나 표현방식을 평가할 때 더 적절할 수 있다. 한 개인을 타인이나 교사가 평정할 경우, 특정 집단 내에서 이 개인이 보이는 특정 행동의 양적 및 질적인 측면에서의 상대적인 위치를 평가할 수 있기 때문에, 그 집단 내에서 일어나는 역동과정이나 집단 행동을 연구하고 평가하는데 강점이 있다. 따라서, 집단 따돌림과 관련된 심리적 현상을 다양한 영역으로 구분하고 각각의 영역을 평가하는데 가령, 행동 대 심리 내적인 특성간의 상대적인 중요성을 고려하여 적절한 평가 방법으로 접근하는 것이 바람직할 것이다.

결 론

과학적 연구방법론을 추구하는 모든 학문분야에서와 마찬가지로, 심리학에서도 관심 있는 변인들에 대한 타당한 측정은 연구자들이 해결해야 할 중요한 문제이다. 새로운 연구방법의 개발도 어려운 과제이지만, 어떤 측정방법이 다른 측정방법에 비해 더 타당하다는 것을 증명하는 것도 결코 쉬운 일이 아니다. 본 연구 역시 특정 방법의 타당성을 증명하기 위해 시도된 연구는 아니다. 대신 본 연구의 목적은 집단 따돌림의 측정방식에 따라 결과가 달라질 수 있다는 점을 다양한 비교를 통해 보임으로써 앞으로 새로운 연구방법들을 모색하고 또한, 현재 존재하는 다양한 방법들을 동시에 사용할 필요가 있다는 점을 강조하는데 있었다.

참고문헌

- 곽금주(2000). 학교폭력 및 왕따 예방프로그램 (II). 2000년 범심리학 심포지움 자료집, 111-123.
- 구본용(1997). 청소년 집단 따돌림의 원인과 지도 방안. **청소년 상담문제 연구보고서**, 29. 서울: 청소년 대화의 광장.
- 김용태와 박한샘(1997). 청소년 친구 따돌림의 실태조사. **청소년 상담문제 연구 보고서**, 29. 서울: 청소년 대화의 광장.
- 김은정, 김인경과 정태연(2001). 집단 괴롭힘의 피해 위험군을 예측하는 심리적 변인들. **한국심리학회지: 임상**.
- 김준호, 박정선과 김은경(1997). **학교주변 폭력의 실태와 대책**. 한국형사 정책연구원.
- 박경숙, 손희권과 송혜경(1998). 학생의 왕따현상(집단 따돌림 및 괴롭힘)에 관한 연구. **한국교육개발원 보고서**, 98-19.
- 이규미, 문형춘과 홍혜영(1998). 상담사례를 통해서 본 왕따현상. **서울 청소년 상담연구 III**. 서울: 서울특별시 청소년 종합 상담실.
- 이민아(1998). 초등학생의 집단 괴롭힘 개입유형과 심리적 특성의 관계. **연세대학교 석사 학위논문**.
- 이춘재와 곽금주(1999). 집단 따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적 지지. **한국심리학회지: 발달**, 13(1), 65-80.
- 이춘재와 곽금주(2000). **학교에서의 집단 따돌림: 특성 및 실태**. 서울: 집문당.
- 이훈구(2000). **사회문제와 심리학**. 서울: 법문사.
- 정태연, 김은정과 김인경(2000). 공격성 지각에 대한 대인관계적 분석: 가해집단과 피해집단을 중심으로. **한국심리학회지: 발달**, 13(2), 79-98.
- 한종철과 김인경(2000). 또래 따돌림과 심리사회적 부적응. **한국심리학회지: 사회문제**, 6(2), 103-114.
- 황상민과 김현정(1996). 사회적 표상의 개념으로

- 분석한 청소년 자녀와 부모의 인식차이: 일상생활의 문제행동 빈도와 중요성 지각에서 나타난 의사소통의 특성. *한국심리학회지: 발달*, 9(1), 229-250.
- 이훈구, 권준모, 광금주, 조성오와 송우엽(2000). *심리학자의 교실이야기*. 서울: 범문사.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist 4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and Teacher Version of the Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1990). Behavioral measures review: 1. Bullying in schools. *Newsletter of the Association for Child Psychology and Psychiatry*, 12, 26-7.
- Arora, C.M.J. (1996). Defining bullying. *School Psychology International*, 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.
- Baldry, A. C. (1998). Bullying among Italian middle school students : combining methods to understand aggressive behaviors and victimization. *School Psychology International*, 19(4), 361-374.
- Boulton, M.J., & Underwood, K. (1992). Bully / victim problems in middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Callaghan S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161 - 163.
- Connell, A., & Farrington, D.P. (1996). Bullying among incarcerated young offenders : developing an interview schedule and some preliminary results. *Journal of Adolescence*, 19, 75-93.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Kenny, D. A. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. New York: The Guilford Press.
- Kenny, D. A., Albright, L., Malloy, T. E., & Kashy, D. A. (1994). Consensus in interpersonal perception: Acquaintance and Big Five. *Psychological Bulletin*, 116, 245-258.
- Lagerspetz, K.M., Bjorkquist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical of females? *Aggressive Behaviour*, 14, 403-414.
- McCrae, R. R. (1982). Consensual validation of personality traits: Evidence from self-reports and ratings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 293-303.
- 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. (1991). What do teachers need to know? In *Bullying : A practical guide to coping for school*. Elliot, M.(ed.). Harlow : Longman.
- Olweus, D.(1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C. : Wiley.
- Olweus, D.(1991). Victimization among school children : basic facts and effects of a school based intervention program. In R. Baenninger(ed.) *Targets of Violence and Aggression*, 45-102. North Holland: Elsevier Science Publisher.
- Olweus, D.(1993). *Bullying at schools: what we know and what we can do?* Oxford : Blackwell.
- Pellegrini, A.D. (1998). Bullies and victims in school : a review and call for research. *Journal of*

- Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165-176.
- Perry, D., Willard, J., & Perry, L. (1990). Peer's perceptions of the consequences that victimized children provide aggressions. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Rigby, K.(1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rothbart, M., & Park, B. (1986). On the confirmability and disconfirmability of trait concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 131-142.
- Smith, P.K. (1991). The silent nightmare : bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 4, 243-248.

Comparisons Between Self-reports and peer-nominations of Bullying and Victimization at School

Taeyun Jung Inkyung Kim Eun Jeong Kim
Yonsei University

The present study was designed to examine whether differences between four groups (bully, victim, bully/victim, and control) in CBCL and TRF would be contingent on how to measure their bullying and victimization at school. The two measurements of self-reports and peer-nominations were obtained twice at two different time points, four months apart. For each time point, 220 students of four to seven grade were assigned to those four groups on the basis of each of self reports and peer-nominations of bullying and victimization at school. Self-reports and teacher-ratings of students on CBCL and TRF each were also obtained at time 2. Results indicated that across the two time points, reliable differences in the self-reported CBCL were found between the groups formed on the basis of self-reports and reliable differences in the teacher-rated TRF between the groups formed on the basis of peer-nominations. However, self-report-based groups did not have reliable differences in the teacher-reported TRF and peer-nomination-based groups not in the self-reported CBCL. In relation to these results, resources of disagreement among judges in ratings of a given target were discussed.