

중학생의 또래 괴롭힘 경험이 자기 개념과 사회적 관계에 미치는 영향: 단기종단연구*

장은영

포스텍 / 박사후 연구원

손은정[†]

계명대학교 / 교수

본 연구에서는 중학생의 또래 괴롭힘 경험(가해 경험, 피해 경험)이 자기 개념(자기지각, 자아 존중감)과 사회적 관계(대인관계 능력, 사회적 웰빙)에 미치는 영향을 살펴보았다. 중학생 1,151명을 대상으로 6개월 단위로 총 3차례 설문조사를 실시하였으며, 잠재성장모형을 사용하여 분석하였다. 본 연구의 결과는 첫째, 1, 2, 3차 시기의 가해 경험은 해당 시기의 자기지각, 대인관계 능력과 사회적 웰빙에 유의한 부적 영향을 미쳤다. 둘째, 1차 시기의 가해 경험이 2차 시기의 자기지각, 대인관계 능력, 사회적 웰빙에 유의한 부적 영향을 미쳤다. 셋째, 1, 2, 3차 시기의 피해 경험은 해당 시기의 자기지각, 대인관계 능력, 사회적 웰빙에 유의한 부적 영향을 미쳤다. 넷째, 1, 2차 시기의 피해 경험은 2, 3차 시기의 자기지각에 유의한 부적 영향을 미쳤고, 1차 시기의 피해 경험은 2, 3차 시기의 대인관계 능력과 사회적 웰빙에 유의한 부적 영향을 미쳤다. 이러한 결과를 통해 가해 경험보다 피해 경험이 자기지각과 사회적 관계에 미치는 영향이 더 크고 지속적이며, 학년 초의 또래 괴롭힘 경험은 지속적으로 자기 개념과 사회적 관계의 변화에 부정적 영향을 미침을 알 수 있었다.

주요어 : 가해 경험, 피해 경험, 중학생, 자기 개념, 사회적 관계, 잠재성장모형, 단기종단연구

* 본 연구는 장은영(2018)의 계명대학교 박사학위논문 ‘또래 괴롭힘 경험이 자기 개념과 사회적 관계에 미치는 영향’ 중 일부를 발췌, 수정한 내용임.

† 교신저자 : 손은정, 계명대학교 심리학과, 대구광역시 달서구 달구벌대로 1095 계명대학교 성서캠퍼스 사회과학대학 심리학과 / Tel : 053-580-5402, E-mail : ejsohn@kmu.ac.kr

또래 괴롭힘은 청소년기에 겪을 수 있는 다양한 부정적 경험 중 하나로 청소년들 사이에서 주로 발견되는 매우 심각한 문제 행동이며, 장기적으로 지속되어 온 고질적인 문제이다 (Berger, 2007; Olweus, 1993, 2010). 일반적으로 또래 괴롭힘은 다음의 세 가지 특징으로 정의된다. 첫째, 가해자와 피해자 사이에 힘의 불균형 상태에서 이루어진다. 둘째, 같은 대상에게 반복적으로 이루어진다. 그리고 셋째, 고의적으로 행해지는 해로운 행위이다. 이러한 특징을 가진 또래 괴롭힘은 크게 신체적·언어적으로 공격하는 직접적인 형태나 친구관계 철회와 소외 등 관계적으로 공격하는 간접적인 형태로 나타난다(Olweus, 2010; Rodkin, Espelage, & Hanish, 2015).

이런 또래 괴롭힘 경험은 청소년들에게 다양하고 지속적인 부정적 결과를 초래한다. 예를 들어 청소년기의 또래 괴롭힘 경험은 학교 부적응을 야기하고, 신체적 건강과 심리사회적 정서에 부정적인 영향을 줄 뿐만 아니라 자기 개념 및 사회적 관계에도 좋지 않은 영향을 미친다(Boulton & Smith, 1994; Boulton, Smith, & Cowie, 2010; Eastman et al., 2018). 또한 청소년기 또래 괴롭힘 경험은 장기간 동안 신체적 건강, 심리, 정서, 학업 및 사회적응, 자살 등에 지속적으로 부정적 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다(현미열, 2016; Jantzer, Hoover, & Narloch, 2006; Karnik & Winiarski, 2019; Koyanagi et al., 2019; Takizawa, Maughan, & Arseneault, 2014). 또래 괴롭힘에 대한 인과모델에서는, 친구관계가 깨어진 경험은 청소년의 관계에 대한 기본적인 욕구를 충족시키지 못하게 되고 이후 다양한 심리적 장애를 초래할 수 있다고 보았다(Rudolph, Lansford, & Rodkin, 2016). 따라서 청소년들이 심리사회적

으로 건강하게 성장할 수 있도록 돕기 위해서는 또래 괴롭힘의 다양하면서도 지속적인 부정적 결과에 대해 이해하고 이에 대한 적절한 상담 및 전문적 개입을 실시하는 것이 필요하다.

또래 괴롭힘 경험의 다양하면서도 지속적인 영향을 이해하기 위해서는 다음의 두 가지 측면을 고려해야 할 필요가 있다. 먼저, 심리적인 측면에서 보았을 때 청소년기에는 자기와 유사한 또래와의 상호작용을 통해 자기 개념이 발달되고 이때 형성된 자기 개념은 그 후로도 계속 유지된다는 점이다(이명숙, 1994; 장귀옥, 2002; Rueger & Jenkins, 2014). 둘째, 사회적인 측면에서 보았을 때 또래 괴롭힘은 단순히 공격성이 높은 것과는 달리 힘이 강한 가해자와 힘이 약한 피해자 간의 관계 안에서 지속적으로 일어나는 부정적인 경험이므로, 또래 괴롭힘 경험은 이후 대인관계 능력이나 사회적 관계 속에서의 안녕감에 영향을 미칠 수밖에 없다는 점이다(Cillessen & Bellmore, 1999; Rodkin et al., 2015). 따라서 본 연구에서는 청소년의 또래 괴롭힘 경험으로 인해 심리사회적으로 나타나는 부정적 결과를 보다 잘 이해하기 위해 또래 괴롭힘 경험이 자기 개념과 사회적 관계에 지속적으로 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

지금까지 또래 괴롭힘 경험과 자기 개념 간의 관계에 대해서 다양한 연구들이 이루어져 왔다. 피해 경험 집단은 가해 경험 집단이나 정상집단에 비해 자아존중감이 낮았으며(이춘재, 박금주, 2000; 한종철, 김인경, 2000), 또래 괴롭힘 피해 경험을 한 이후 청소년들은 자기 자신의 인지적, 정서적, 행동적 측면을 모두 부정적으로 평가하였다(허성호, 박준성, 정태연, 2009). 중단적 연구에서도 1차 시기의 또

래 괴롭힘 피해 경험은 2차나 4차 시기의 자아존중감과 유의한 관계가 있는 것으로 나타나(이은주, 2004; Esbensen & Carson, 2009; Taylor, Sullivan, & Kliewer, 2013), 또래 괴롭힘 피해 경험의 결과로 자아존중감이나 자아에 대한 평가가 낮아짐을 알 수 있다. 반면 또래 괴롭힘의 가해 경험 집단은 정상집단과 함께 피해 경험 집단이나 가해-피해 경험 집단보다 더 높은 수준의 자기 개념을 나타내기도 했지만(김정원, 김광웅, 2003; 이춘재, 곽금주, 2000; 한종철, 이민아, 이기학, 1999), 또래 괴롭힘의 행위자로서 부정적인 자아상이 형성되어 낮은 자기 개념을 보이기도 하였다(강진령, 유형근, 2000; 천경민, 2010). 한편, 자신에 대해 낮게 평가할수록 또래 괴롭힘 가해 경험과 피해 경험이 높아지며(도현심, 김선미, 2006; 이경아, 2008), 자기 가치감은 가해 경험과 피해 경험을 예측하기도 하였다(김수정, 2005). 이러한 결과들을 종합해 보면, 청소년기의 또래 괴롭힘 피해 경험이 높을수록 자아존중감이 낮아지며 자신에 대해 부정적으로 평가하는 반면, 가해 경험은 자신에 대해 긍정적으로 인식하게도 하지만 자기 가치에 대해 부정적인 영향을 미치기도 함을 알 수 있다.

또한, 또래 괴롭힘 경험과 사회적 관계 간의 연관성에 대해서도 다양한 연구가 이루어져왔다. 또래 괴롭힘 피해 경험이 높을수록 친구들이 자신과 함께 하는 것을 좋아하지 않는다고 인식하거나 친구들로부터 거부당한다는 느낌을 가졌으며(Bellmore & Cillessen, 2006), 또래집단 안에서 소극적으로 행동하였고(강승호, 민미자, 2002), 학교에서 친밀하게 지내는 친구의 수가 적었다(Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004). 반면, 또래 괴롭힘 가해 경험 집단은 다른 집단에 비해 또래들과

의 관계에서의 자신에 대해 높게 평가하였으며 인기 정도가 높다고 인식하고(이춘재, 곽금주, 2000; Karatzias, Power, & Swanson, 2002), 많은 또래로부터 친구로 선택을 받았다(신희영, 2019). 또한, 가해 경험 집단은 다른 사람의 감정을 인식하거나 조절하는 능력이 낮았으며(강승호, 민미자, 2002), 친구관계에 적응하거나 친구와의 공동생활에 더 많은 어려움을 경험하는 것으로 나타나기도 하였다(이귀숙, 정현희, 2005). 한편 사회적으로 수용된다는 인식이 높을수록 피해경향이 줄어들었으며(김수정, 2005), 사회적 능력이 부족하고 타인에 대한 수용 능력이 결여되어 있을수록 가해행동을 정당화시키는 것으로 나타났다(Coleman & Byrd, 2003). 결국, 또래 괴롭힘 피해 경험은 청소년의 사회적 관계에 부정적인 영향을 미치는 반면, 가해 경험은 사회적 관계에서 자신을 긍정적으로 인식하게도 하지만 원만한 또래관계를 형성하고 유지하는데 어려움을 초래함을 알 수 있다.

이와 같이 자기 개념과 사회적 관계는 또래 괴롭힘 경험과 밀접한 관계가 있는 것으로 밝혀져 왔다. 그러나 이전 연구들은 몇 가지 한계점을 가지고 있다. 첫째, 또래 괴롭힘 경험과 관련된 자기 개념을 단일 차원으로 측정하였다. Coopersmith(1967)나 Piers와 Harris(1969)의 전통적 모형에서는 자기 개념을 단일 차원으로 보았지만 이후 연구에서 자기 개념이 다차원적임을 입증하였으나(송인섭, 1982; Markus & Nurius, 1986), 또래 괴롭힘과 관련된 선행연구들은 자기 개념의 다차원적인 특성을 반영하지는 못하였다(Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). 따라서 본 연구에서는 이런 점을 감안하여 자기 개념을 안정성과 평가의 방식에 따라 4가지 차원으로 나누어, 여러 상황 속에서

변화가가능하면서도 자기 자신에 대해 객관적 평가를 의미하는 자기지각과, 상대적으로 안정성이 높으면서 자기 자신에 대한 주관적 평가가 반영된 자아존중감을 종속변인으로 선택하여 또래 괴롭힘 경험에 따라 어떠한 변화가 나타나는지 살펴보고자 하였다(송인섭, 1982; 정기옥, 1993; Rosenberg, 1989). 여기에서 자기 지각은 자기 존재의 한 부분이며 특성이라고 생각되는 것에 대한 자신의 객관적인 인식을 의미하며(정기옥, 1993), 자아존중감은 자신에 대한 주관적 평가로서 개인이 자신을 가치 있게 여기고 존경을 받을 만하다고 믿는 정도를 의미한다(Rosenberg, 1989).

둘째, 또래 괴롭힘의 경험이 사회적 관계에 미치는 영향에 대한 선행연구들에서는, 인기의 정도나 친구의 수와 같이 타인이 어떻게 평가하고 있는가를 살펴보았거나(신희영, 2019; 이춘재, 곽금주, 2000; Bellmore & Cillessen, 2006; Karatzias et al., 2002; Smith et al., 2004), 친구관계에서의 적응 정도나 성격적 특징을 중심으로 알아보았다(강승호, 민미자, 2002; 이귀숙, 정현희, 2005). 그러나 이러한 연구들에서는 청소년들이 성인으로 성장하면서 다른 사람과 관계를 형성하고 유지해 나갈 수 있는 토대가 되는 요소들을 포함시키지는 못하였다. 자신의 내적 대인관계 능력에 대한 인식과 자신이 속한 사회라는 외부 세계에 대한 평가는 청소년들이 이후 사회적 관계를 형성하고 유지해 나갈 수 있는 중요한 기초가 되는 요소라고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 타인과 원만하게 사회적 관계를 맺고 유지할 수 있는 자신의 내적 능력에 대한 인식으로 대인관계 능력과 개인이 속한 사회라는 외부 세계의 기능에 대한 평가인 사회적 웰빙의 두 가지 요소를 중심으로 또래 괴롭힘이

청소년기의 사회적 관계에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

먼저 청소년 시기에는 사회적 요구에 따라 대인관계 능력이 계속해서 변화하게 되며 청소년 시기에 대인관계 능력이 어떻게 발달되는가가 이후 대인관계에 매우 중요한 영향을 미친다(전명순, 2012; Rodkin et al., 2015). 특히 청소년 초기에 해당하는 중학생의 발달단계에서는 부모나 가족으로부터 분리되어 또래관계에서 유대를 형성하기 시작하며, 사람들과 관계를 맺는 방법을 배우기 시작하는 시기이기도 하다(정영숙, 신민섭, 이승연, 2003). 따라서 이 시기에 또래관계를 잘 형성하고 유지하는 경험을 함으로써 대인관계 능력이 발달하기도 하고, 또래관계에서 불안과 갈등으로 인해 대인관계 능력이 정체되기도 한다(Jantzer & Cashel, 2017; Young-Jones, Fursa, Byrket, & Sly, 2015).

또한 청소년은 사회적 구조와 공동체에 속해 있고 계속해서 사회적 과제와 도전에 직면하기 때문에, 최적의 기능과 정신건강을 지속하기 위해서는 사회적 웰빙이 필요하다(Keyes, 2005). 사회적 웰빙은 개인이 속한 사회에 대한 주관적인 평가로, 사회적 수용, 사회적 실현, 사회적 기여, 사회적 일관성과 사회적 통합의 다섯 가지 요소로 구성되어 있으며(Keyes, 2005), 청년들이 미래의 삶에 대해 가지는 기대와 밀접한 관계가 있는 것으로 밝혀졌다(Didkovskaya & Trynov, 2019). 특히 동양문화권의 경우 서구에 비해 집단주의 문화가 매우 중요하다는 점을 고려한다면, 우리나라 청소년들이 자신이 속한 사회를 어떻게 인식하며 평가하고 있는지를 나타내는 사회적 웰빙은 이후 사회적 관계를 형성하는데 매우 중요한 요소이다(김명소, 김혜원, 차경호, 2001; 조

명한, 차경호, 1998; 차경호, 2001; Kwan, Bond, & Singels, 1997). 이에 본 연구에서는 중학생의 또래 괴롭힘 경험이 사회적 관계의 발달 과정에 어떤 영향을 미치는지 살펴보기 위해, 중요한 타인과 소통하고 관계를 맺어가는 대인관계 능력과(정화식, 2014) 사회 구성원으로서의 사회적 기능을 평가하는 사회적 웰빙의(이문희, 이영순, 2013; 임영진, 2012; Keyes, 1998) 발달에 미치는 영향을 살펴보려고 하였다.

셋째, 청소년을 대상으로 또래 괴롭힘 경험과 자기 개념 및 사회적 관계에 대한 연구는 대부분 횡단적 설계를 사용하고 있다(김정원, 김관용, 2003; 이춘재, 박금주 2000; 한중철, 김인경, 2000; Bellmore & Cillessen, 2006; Karatzias et al., 2002). 횡단적 연구는 사건들의 인과적 관계에 대해 시간적 순서(time order)를 설명할 수 없기 때문에 인과 관계를 파악하며 태도나 행동에 대한 추세를 예측하는 데는 무리가 있다(박창남, 김희진, 김선업, 2001). 특히, 청소년기는 변화의 정도가 크고 속도가 상대적으로 빠르기 때문에 또래 괴롭힘이 청소년의 자기 개념과 사회적 관계의 발달과정에 미치는 영향을 구체적으로 파악하기 위해서는 종단적 연구가 필요하다.

또한 현재까지 또래 괴롭힘 경험과 자기 개념 및 사회적 관계에 대한 몇몇 종단연구가 이루어지기는 하였으나 다음과 같은 제한점을 가지고 있다. 먼저, 이전 종단연구들은 1차 측정시기의 또래 괴롭힘 경험이 1차 시기와 그 이후 측정시기의 종속변인에 미치는 영향을 분석하였다. 여중생을 대상으로 한 이귀숙과 정현희(2005)의 연구에서는 1차 시기의 또래 괴롭힘 경험을 기준으로 집단을 나누어 집단 간 1, 2차 시기의 자기효능감과 교우관계에서 차이가 나는지 살펴보았다. 또 다른 종단연구

에서는 1차 시기의 피해 경험이 2차 시기의 부정적 자기평가에 영향을 미치는지 살펴보거나(이은주, 2004; Taylor et al., 2013), 1차 시기의 피해 경험이 마지막 4차 시기의 자아존중감에 영향을 미치는지를 살펴보았다(Esbensen & Carson, 2009). 이들 선행연구는 1차 시기의 또래 괴롭힘 경험이 이후 자기 개념 및 사회적 관계에 미치는 영향은 알아보았지만, 계속적으로 이루어지는 2, 3차 또래 괴롭힘 경험이 자기 개념 및 사회적 관계에 어떤 영향을 미치는지는 살펴보지 못하였다. 즉, 지속적인 또래 괴롭힘 경험이 청소년의 자기 개념 및 사회적 관계의 발달에 어떤 영향을 미치는지에 대해 구체적으로 살펴보지는 못하였다.

하지만 청소년기 또래 괴롭힘 경험의 정도는 시간에 따라 변화한다. 또래 괴롭힘 경험은 아동기 동안 증가하면서 청소년기 초기에 가장 최고조를 이루다가 청소년기 후기로 접어들면서 감소하는 경향을 보인다. 다시 말해, 초등학교 고학년부터 빠르게 증가하여 중학교 시점에 또래 괴롭힘이 가장 많아졌다가 고등학교 시점에서는 급격하게 감소하는 경향을 나타낸다(박종효, 2007; 반재천, 김수구, 전상국, 2010; 장안식, 2013; Olweus, 2010). 또한 또래 괴롭힘의 가해 경험과 피해 경험에 따라 변화 양상이 다르게 나타난다. 먼저 가해 경험의 변화 양상은 초기에 가해를 경험한 청소년들은 시간의 흐름에 따라 가해 경험이 점차 증가하는 것으로 나타났다. 반면에, 초기 피해 경험은 처음 시작은 초기 가해 경험보다 높은 수준이지만, 시간의 흐름에 따라 그 정도가 줄어드는 것으로 나타났다(Lam, Law, Chan, Wong, & Zhang, 2015).

따라서 또래 괴롭힘 경험이 시간의 흐름에 따라 변화함에 따라 자기 개념과 사회적 관계

에 미치는 영향이 어떻게 달라지는지 살펴볼 필요가 있다. 이와 같이 기존의 종단연구에서 독립변인의 1차 시기 측정치만을 사용했던 한계점을 극복하고 또래 괴롭힘 경험의 변화를 모형에 포함시키기 위해 잠재성장모형(Latent Growth Modeling: LGM)을 사용할 수 있다. 잠재성장모형에서는 시간의 흐름에 따라 그 정도가 변화할 수 있는 독립변인을 모형에 포함시킬 수 있게 되며, 이에 따라 1차 시기 뿐만 아니라 2차나 3차 시기의 독립변인이 종속변인의 변화에 미치는 효과를 구체적으로 알아

볼 수 있다(이수진, 홍세희, 박중규, 2005). 따라서 잠재성장모형을 이용하여 분석하면 시간의 흐름에 따라 그 정도가 변화하는 청소년기 또래 괴롭힘 가해 및 피해 경험이 해당 시기와 그 이후 시기의 자기 개념과 사회적 관계 발달에 어떤 영향을 미치는지 명확하게 살펴볼 수 있다.

또한 기존의 또래 괴롭힘 경험에 대한 종단연구에서는 대체적으로 피해 경험을 주로 다루었으며(Jantzer & Cashel, 2017; Young-Jones et al., 2015), 가해 경험이 심리사회적 특성에 어

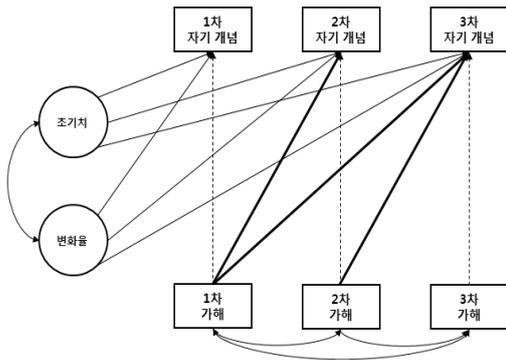


그림 1. 가해 경험이 자기 개념 변화에 미치는 동시 및 지연효과

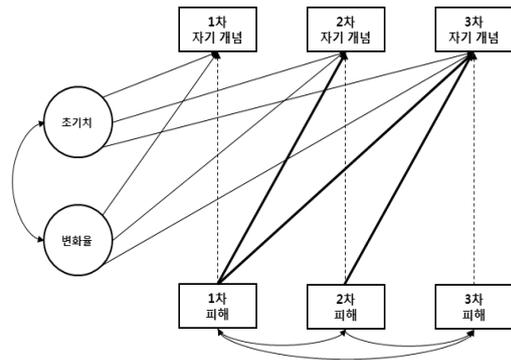


그림 2. 피해 경험이 자기 개념 변화에 미치는 동시 및 지연효과

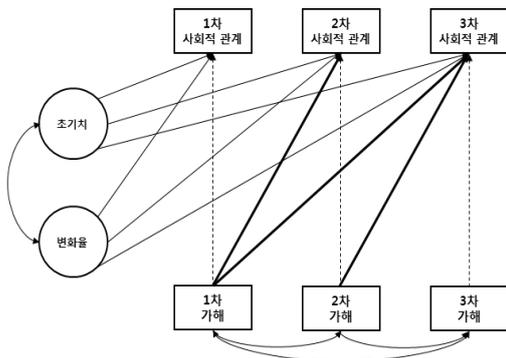


그림 3. 가해 경험이 사회적 관계 변화에 미치는 동시 및 지연효과

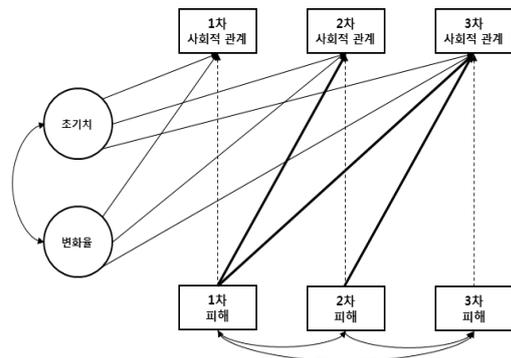


그림 4. 피해 경험이 사회적 관계 변화에 미치는 동시 및 지연효과

편 영향을 미치는지에 대해서는 거의 연구가 이루어지지 못하였다. 또래 괴롭힘 가해 경험의 정도가 시간의 흐름에 따라 변화한다는 것을 고려할 때(Lam et al., 2015), 지속적으로 변화하는 가해 경험이 자기 개념이나 사회적 관계 발달에 어떤 영향을 미치는지 살펴보는 것이 필요하다.

따라서, 본 연구에서는 잠재성장모형을 이용한 종단연구를 통해 변화하는 또래 괴롭힘 가해 및 피해 경험이 자기 개념(자기지각, 자아존중감) 및 사회적 관계(대인관계 능력, 사회적 웰빙) 발달에 미치는 영향을 살펴보았다. 구체적으로, 또래 괴롭힘 경험이 최고조에 이르는 중학생 시기 또래 괴롭힘 경험의 정도와 자기 개념 및 사회적 관계 변화 양상을 파악하기 위해 중학생 1, 2학년을 대상으로 하였다(박종효, 2007; 반재천 외, 2010; 장안식, 2013; Olweus, 2010). 6개월 단위로 학년 초, 학년 중, 다음 해 학년 초로 나누어 1, 2, 3차 시기의 가해 및 피해 경험이 1, 2, 3차 시기의 자기지각, 자아존중감, 대인관계 능력 및 사회적 웰빙에 미치는 동시효과 및 지연효과를 검토하였다. 여기에서 동시효과란 가해 경험이나 피해 경험이 동일한 시기의 자기 개념이나 사회적 관계에 미치는 영향을 의미하며, 지연효과란 가해 경험이나 피해 경험 이후 시기의 자기 개념이나 사회적 관계에 미치는 영향을 의미한다. 예를 들자면, 1차 시기의 가해나 피해 경험이 1차 시기의 자기 개념이나 사회적 관계에 미치는 영향을 동시효과라고 하며, 1차 시기의 가해나 피해 경험이 2차와 3차 시기의 자기 개념이나 사회적 관계에 미치는 영향을 지연효과라고 한다. 본 연구에서 살펴보고자 하는 모형을 그림 1, 그림 2, 그림 3, 그림 4에 제시하였다.

방 법

연구 절차

본 연구에서는 연구자가 소속된 기관의 생명윤리위원회(IRB)의 승인을 받아 2017년 3월, 2017년 9월, 2018년 3월, 6개월 단위로 총 3차에 걸쳐 조사가 진행되었다. 경기도, 경북, 대구지역의 5개 중학교의 학교장 및 교사에게 설문조사를 요청하였으며, 학교장 및 교사의 승인 하에 각 학교 1, 2학년 전체를 대상으로 조사하였다(IRB No: 40525 201610 HR 112 02). 각 학교 교사의 협조를 받아 참가자의 부모들과 학생에게 연구와 관련된 내용을 고지하고 사전 동의를 구한 후 설문지를 제공하였다. 구체적으로 경기도 B중학교 637명, 경북 K중학교 31명, N중학교 253명과 Y중학교 17명과 대구 S중학교 632명, 총 1,570명을 대상으로 총 3차에 걸쳐 설문지를 배포하였다. 1차 조사에서는 1,553개, 2차 조사에서는 1,540개, 3차 조사에서는 1,523개의 설문지가 회수되었으며, 1, 2, 3차에 모두 응답한 수는 1,392명이었다. 그 중 불성실하게 응답한 자료와 결측치가 많은 자료는 엄격하게 제외하고 최종적으로 1,151명을 대상으로 자료를 분석하였다. 참여자들의 지역별 분포를 살펴보면, 경기도 467명(40.6%), 경북 234명(20.3%), 대구 450명(39.1%)으로 나타났다. 남학생이 586명(50.9%)이고 여학생이 565명(49.1%)이었고, 학년별로 1학년 573명(49.8%), 2학년 578명(50.2%)이었다. 참여자들이 점심시간에 항상 같이 점심을 먹는 친구들에 대한 평균인원은 9.6명으로 나타났다. 친구는 평균 9.3명으로 나타났다.

측정 도구

또래 괴롭힘 경험

또래 괴롭힘 가해 경험과 피해 경험을 측정하기 위해 최은숙(1999)의 또래 괴롭힘 척도와 이춘아(2001)의 또래 공격성 척도를 참고하여 김미경(2007)이 제작한 도구를 사용하였다. 이 척도는 가해 경험과 피해 경험이 각각 18문항으로 총 36문항으로 구성되어있으며 지난 한 달 동안의 가해 및 피해 경험을 측정하였다. 먼저, 가해 경험 문항은 ‘나는 다른 아이들을 주먹으로 때리거나 발로 찬다.’, ‘나는 친구에게 내가 싫어하는 아이의 흉을 본다.’ 등의 신체적 폭행이나 언어적 협박을 포함한 직접적 가해 경험 10문항과 ‘나는 어떤 아이를 일부러 끼워 주지 않는다.’, ‘나는 어떤 아이가 아는 척하면 일부러 무시한다.’ 등의 친구관계 철회 및 사회관계 배제와 같은 간접적 가해 경험 8문항으로 구성되어있다. 또한 피해 경험 문항도 ‘특별한 이유 없이 다른 아이들이 나에게 욕을 하거나 건드린다.’, ‘내가 의견을 말하면 친구들이 무조건 무시한다.’ 등의 직접적 피해 경험 10문항과 간접적 피해 경험 8문항으로 구성되어있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘항상 그렇다(5점)’로 평가하였다. 척도의 점수가 높을수록 또래 괴롭힘 가해 경험과 피해 경험 수준이 높음을 의미한다. 본 연구에서 가해 경험의 Cronbach's α 계수는 1차 조사에서 .87, 2차 조사에서 .86, 3차 조사에서 .87로 나타났다. 그리고 피해 경험의 Cronbach's α 계수는 1차 조사에서 .90, 2차 조사에서 .86, 3차 조사에서 .91로 나타났다.

자기지가

자기지를 측정하기 위해 김정희(1987)가 개발한 자기지가 척도를 사용하였다. 이 척도에서는 주어진 형용사들에 대해서 그것이 어느 정도로 자신을 잘 나타내고 있는지를 표시하도록 하였다. 총 30문항으로, ‘깨끗한, 진실한, 상냥한’ 등의 긍정적인 형용사 25개와 ‘비굴함, 건방진, 이기적인, 수다스러운, 까다로운’의 부정적인 형용사 5개로 구성되어있다. 각 문항은 5점 Likert 척도 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘확실히 그렇다(5점)’로 평가하였으며, 사용된 형용사 중 부정적인 형용사 5문항은 역채점하였다. 점수가 높을수록 자기지가 긍정적임을 의미한다. 본 연구에서의 Cronbach's α 계수는 1차 조사에서 .93, 2차 조사에서 .86, 3차 조사에서 .92로 나타났다.

자아존중감

자아존중감을 측정하기 위해 Rosenberg(1965)가 제작하고 전병재(1974)가 번안하여 타당화한 자아존중감척도(Rosenberg Self-Esteem Scale: RSES)를 사용하였다. 본 척도는 ‘나는 내 자신에 대하여 대체로 만족한다.’ 등의 자신에 대한 긍정적 태도 5문항과 ‘나는 내 자신이 쓸모없는 사람이라는 느낌이 든다.’ 등의 자신에 대한 부정적 태도 5문항, 총 10문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘확실히 그렇다(5점)’로 평가하였으며, 부정적 태도를 나타내는 5개 문항은 역채점하였다. 점수가 높을수록 자기존경의 정도와 자신을 가치있는 사람으로 생각하는 정도가 높다고 해석한다. 본 연구에서의 Cronbach's α 계수는 1차 조사에서 .72, 2차 조사에서 .86, 3차 조사에서 .88로 나타났다.

대인관계 능력

대인관계 능력을 측정하기 위해 Schlein과 Guerney(1971)가 개발하고 이형득과 문선모(1979)가 번안한 대인관계변화 척도(Relationship Change Scale)를 사용하였다. 이 척도는 7가지 하위요인을 통해 대인관계 능력을 평가하고 있다. 동료와의 관계에서 느껴지는 만족감 4 문항, 동료들에 대해 민감하게 반응할 수 있는 능력인 민감성 4문항, 상대방의 느낌을 공유하고 받아들이는 능력인 의사소통 능력 4문항, 자신에 대해 타인과 공유할 수 있는 능력인 개방성 5문항, 동료를 믿을 수 있는 신뢰감 3문항, 동료와의 친밀감을 나타내는 친밀감 3문항 및 타인과의 관계를 판단할 수 있는 능력인 이해성 4문항의 총 25문항으로 구성되었다. 문항의 예를 들면, 만족감은 ‘당신은 인간으로서 다른 사람에게 만족합니까?’, 민감성은 ‘당신은 다른 사람들의 욕구나 바라는 것을 어느 정도 알아차립니까?’, 이해성은 ‘당신은 다른 사람의 감정을 잘 이해하는 편입니까?’, 의사소통 능력은 ‘당신은 다른 사람과의견 불일치가 생겼을 때 어떻게 합니까?’, 개방성은 ‘당신은 자신의 개인적인 관심사를 다른 사람들과 나누고 싶습니까?’, 자신감은 ‘대인관계에 있어서 당신은 자신감이 있습니까?’, 신뢰감은 ‘당신은 다른 사람을 잘 믿는 편입니까?’라는 문항을 들 수 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 평가하였으며, 점수가 높을수록 대인관계 능력이 높은 것을 의미한다. 중학생을 대상으로 프로그램의 효과성을 검증한 이해경, 연은경과 김혜원(2014)의 연구에서도 이 척도를 사용하여 대인관계 능력을 측정하였고 Cronbach's α 계수는 .89로 보고하였으며, 본 연구에서의 Cronbach's α 계수는 1차 조사에서 .93, 2차 조사에서 .94, 3차 조사에서 .93으로

나타났다.

사회적 웰빙

사회적 웰빙을 측정하기 위해 Keyes(2008)가 개발한 정신적 웰빙 척도(Mental Health Continuum-Short Form: MHC-SF)를 임영진, 고영진, 신희천과 조용래(2012)가 타당화한 한국판 정신적 웰빙 척도(Korea-Mental Health Continuum-Short Form: K-MHC-SF)를 사용하였다. 지난 한 달 동안 경험한 긍정적 정서 경험 및 심리사회적 웰빙 14문항 중 사회적 웰빙 5문항을 선택적으로 사용하였다. 예를 들어 ‘공동체에 소속되어 있다고 느낀다.’, ‘나는 사회에 공헌할 만한 능력을 지니고 있다.’ 등으로 ‘전혀 없음(0점)’에서 ‘매일(5점)’에 이르는 6점 Likert 척도로 평가하였다. 점수가 높을수록 사회적 웰빙이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서의 Cronbach's α 계수는 1차 조사에서 .83, 2차 조사에서 .86, 3차 조사에서 .82로 나타났다.

자료 분석

본 연구에서는 중학생 시기 또래 괴롭힘 경험이 자기 개념(자기지각, 자아존중감)과 사회적 관계(대인관계 능력, 사회적 웰빙) 발달에 미치는 영향을 알아보기 위해 먼저 SPSS 25.0을 활용하여 인구통계학적 특성 및 각 변인의 기초 통계와 상관관계를 분석하였다. 다음으로 중학생의 가해 경험, 피해 경험 각각이 자기 개념과 사회적 관계 발달에 미치는 동시 및 지연효과를 알아보기 위해 잠재성장모형을 분석하였다. 동시효과는 측정된 시점과 동일한 시점에서의 영향력을 분석한 것이고, 지연효과는 측정 시점보다 이후 시점에서의 영향

력을 분석한 것이다.

잠재성장모형을 검증하기 위해 무조건모형 분석과 조건모형 분석이라는 두 가지 단계를 실시하였다(김주환, 김민규, 홍세희, 2009; Hong & Ho, 2005). 첫 번째 종속변인의 변화 양상을 살펴보는 무조건모형 분석단계에서는, 반복 측정을 실시한 종속변인만 포함시켜 모형의 변화를 분석하였다. 따라서 종속변인의 초기값과 변화율 요인을 설정한 후 자기지각, 자아존중감, 대인관계 능력과 사회적 웰빙에 대한 변화 추이(무변화, 선형변화)를 파악하였다. 세 시점의 변화가 일관성 있게 변화하지 않고, 증가했다가 감소하거나 감소했다가 증가하는 형태를 보이는 종속변인의 경우는 무변화모형이라고 볼 수 있고 세 시점의 변화가 일관성 있게 증가하거나 감소한 종속변인의 경우에는 선형모형이라고 볼 수 있다. 구체적으로, 각 종속변인에 대한 적절한 변화추이를 알 수 있는 모형이 어떤 것인지 결정하기 위해 무변화모형과 선형모형의 TLI, CFI와 RMSEA를 검토하여 적합도가 좋은 모형을 선택하였으며, 무변화모형과 선형모형 중 선형모형이 보다 적절한 모형으로 나타난 경우에만 한하여 잠재성장모형 분석을 위한 두 번째 단계인 조건모형 분석을 실시하였다(김주환 외, 2009; Hong & Ho, 2005). 두 번째 단계인 조건모형 분석에서는 시간에 걸친 변화를 예측할 수 있는 예측변수들을 무조건모형에 투입한다. 즉, 각 측정 시기의 가해 경험, 피해 경험을 예측변수로 설정하고 각 측정 시기의 가해 경험과 피해 경험이 자기지각, 자아존중감, 대인관계 능력과 사회적 웰빙에 미치는 동시효과 및 지연효과를 추정하였다. 분석프로그램은 AMOS 25.0을 활용하였다. 특히 결측치는 완전 정보 최대우도추정(Full Information, Maximum

Likelihood: FIML) 방식으로 처리하였으며, 또래 괴롭힘 가해 및 피해 경험의 경우 정상분포 가정을 충족시키지 못하므로 이를 해결하기 위해 계수 검증 시 정상분포를 가정하지 않는 Bollen-Stine bootstrapping 사용하였다(오영창, 박은식, 윤경희, 2017).

결 과

중학생의 자기 개념 및 사회적 관계 변화 양상

각 변인의 변화 양상을 알아보기 위한 기초 자료로써 먼저 1, 2, 3차 세 시점의 주요 변인들의 기술통계 및 상관관계를 검토하였으며, 자세한 내용은 표 1, 부록에 제시하였다. 다음으로 종속변인인 자기 개념(자기지각, 자아존중감) 및 사회적 관계(대인관계 능력, 사회적 웰빙)의 변화 여부를 살펴보기 위해 무변화모형과 선형모형의 적합도를 비교하여 검토하였다. 즉, 1, 2, 3차 세 시점에 따른 각 변인의 무변화모형과 선형모형을 비교하여 검토하였으며, 자세한 내용은 표 2에 제시한 바와 같다.

첫째, 중학생의 자기지각은 선형모형의 적합도가 무변화모형보다 더 좋은 수준으로 나타났다. 선형모형의 변화율은 증가와 감소가 혼합되어 변화율의 평균은 거의 0에 가까우며 유의하지 않게 나타났다. 하지만 선형모형 변화율의 분산이 유의함으로 자기지각의 변화에 있어 개인차가 있는 것으로 나타나 선형모형을 선택하였다. 둘째, 자아존중감은 무변화모형과 선형모형의 적합도가 모두 좋지 않을 뿐만 아니라 선형모형의 분산이 음수로 나와서

표 1. 각 변인의 기술통계 (N=1,151)

변인	M	SD	왜도	첨도
1차 가해 경험	22.11	4.88	1.88	4.37
2차 가해 경험	22.69	5.35	1.81	4.10
3차 가해 경험	21.21	4.50	2.36	7.32
1차 피해 경험	20.35	3.91	2.59	7.54
2차 피해 경험	20.95	5.01	2.71	8.84
3차 피해 경험	19.81	4.09	3.92	19.88
1차 자기지각	107.10	16.49	0.07	-0.13
2차 자기지각	106.61	17.74	0.00	0.01
3차 자기지각	106.84	16.88	0.05	0.14
1차 자아존중감	38.24	6.33	-0.57	0.12
2차 자아존중감	36.37	5.24	-0.37	-0.29
3차 자아존중감	37.63	6.76	-0.44	-0.21
1차 대인관계 능력	96.60	12.75	-0.11	-0.07
2차 대인관계 능력	95.16	13.22	-0.06	0.12
3차 대인관계 능력	95.26	13.27	-0.13	0.89
1차 사회적 웰빙	18.29	5.38	0.01	-0.49
2차 사회적 웰빙	17.73	5.73	0.11	-0.43
3차 사회적 웰빙	17.50	5.36	0.17	-0.39

선형모형 추정이 불가하였다. 따라서 자아존중감 잠재성장모형의 검증은 어려운 것으로 나타났다. 셋째, 중학생의 대인관계 능력은 선형모형의 적합도가 무변화모형보다 더 좋은 수준이며 변화율의 평균이 유의미하여 세 시점의 변화가 일관성 있게 감소하는 것으로 나타났다($t=-.58, p<.01$). 마지막으로 사회적 웰빙은 선형모형의 적합도가 무변화모형의 적합도보다 더 좋은 수준이며 변화율의 평균이 유의미하여 세 시점의 변화가 일관성 있게 감소하는 것으로 나타났다($t=-.38, p<.001$).

중학생의 또래 괴롭힘 경험이 자기 개념 및 사회적 관계 변화에 미치는 동시 및 지연효과

중학생의 자기지각, 대인관계 능력 및 사회적 웰빙의 변화 양상을 살펴본 결과, 자기지각, 대인관계 능력 및 사회적 웰빙 모두 선형모형이 적합한 것으로 나타났다. 따라서 시간의존 변수인 가해 및 피해 경험을 예측변수로서 무조건모형에 추가하여 각 시기의 가해 경험, 피해 경험이 자기지각, 대인관계 능력 및 사회적 웰빙 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 알아보았다.

표 2. 각 변인의 모형적합도와 모형에 대한 결과 (N=1,151)

모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA	초기		변화율		
						평균	분산	평균	분산	
자기지지각	무변화	55.81	4	.96	.95	.11 (.08~.13)	106.83***	164.92***		
	선형	.87	1	1.00	1.00	.00 (.00~.08)	107.00***	171.64***	-.09	38.90***
자아존중감	무변화	219.69	4	.86	.82	.22 (.19~.24)	37.01***	20.93***		
	선형	143.98	1	.64	.88	.35 (.31~.40)	37.04***	9.61***	-.11	-2.93**
대인관계 능력	무변화	76.41	4	.95	.94	.13 (.10~.15)	95.56***	100.50***		
	선형	7.09	1	.98	1.00	.07 (.40~.14)	96.32***	91.91***	-.58**	19.35***
사회적 웰빙	무변화	85.38	4	.92	.81	.133 (.11~.16)	17.80***	14.45***		
	선형	1.43	1	1.00	1.00	.019 (.00~.08)	18.24***	15.19***	-.38***	4.69***

주. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

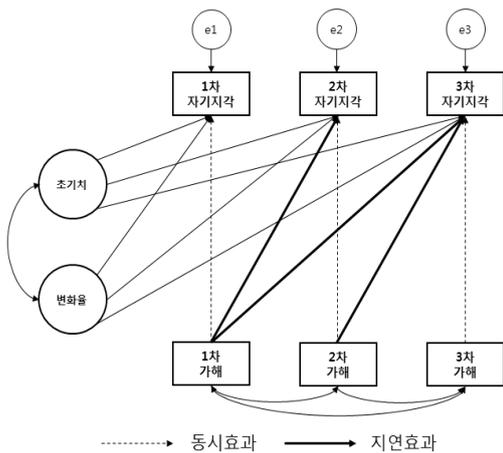


그림 5. 가해 경험이 자기지지각 변화에 미치는 동시 및 지연효과

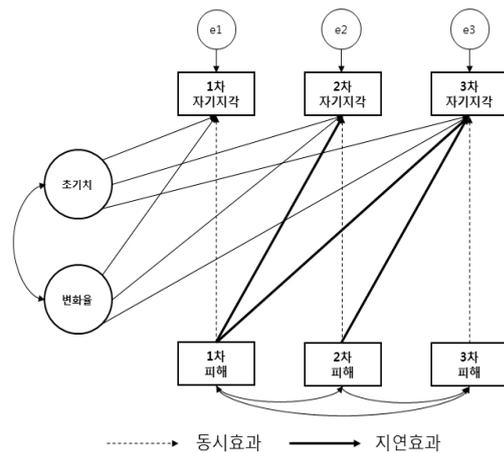


그림 6. 피해 경험이 자기지지각 변화에 미치는 동시 및 지연효과

표 3. 가해 경험, 피해 경험이 자가지각 변화에 미치는 동시 및 지연효과모형 (N=1,151)

모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA	초기치		변화율	
						평균	분산	평균	분산
가해	7.14	4	.99	1.00	.03 (.00~.06)	120.52***	161.33***	.47	36.83***
피해	7.95	4	.99	1.00	.03 (.00~.06)	127.22***	152.68***	1.04	35.79***

*** $p < .001$.

그림 5와 그림 6에 제시한 바와 같이, 중학생의 자가지각 변화에 가해 경험, 피해 경험이 미치는 동시 및 지연효과를 알아보기 위해 모형의 적합성을 검증하였다. 먼저, 가해 경험이 자가지각 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 알아보기 위한 연구 모형의 적합도를 살펴보면 TLI=.99, CFI=1.00, RMSEA=.03으로 좋은 수준으로 나타났다. 자가지각에 대한 초기치와 변화율의 분산이 모두 통계적으로 유의미하게 나타났기 때문에 각 변인의 개인 차이는 유의미할 정도로 크다는 것을 알 수 있다($\psi = 161.33, p < .001, \psi = 36.83, p < .001$). 또한 피해 경험이 자가지각 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 알아보기 위한 연구 모형의 적합도를 살펴보면 TLI=.99, CFI=1.00, RMSEA=.03으로 좋은 수준으로 나타났다. 자가지각에 대한 초기치와 변화율의 분산이 모두 통계적으로 유의미하게 나타났기 때문에 각 변인의 개인 차이는 유의미할 정도로 크다는 것을 알 수 있다($\psi = 152.68, p < .001, \psi = 35.79, p < .001$).

가해 및 피해 경험의 동시 및 지연효과 모형의 경로계수를 살펴보면, 첫째, 1차 가해 경험이 1, 2차 자가지각에 유의한 영향을 미치는 동시 및 지연효과가 나타났다. 그리고 2, 3차 가해 경험은 각각 2, 3차 자가지각에 유의한 영향을 미치는 동시효과가 나타났다. 따라

서 가해 경험의 경우 1, 2, 3차 모두 해당 시기 자가지각에 부정적인 영향을 주며, 특히 1차 시기 가해 경험은 2차 시기 자가지각까지 부정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

둘째, 피해 경험을 살펴보면, 1차 피해 경험은 1, 2, 3차 자가지각에 유의한 영향을 미치는 동시 및 지연효과가 나타났다. 그리고 2차 피해도 2차, 3차 자가지각에 영향을 미치는 동시 및 지연효과가 나타났고 3차 피해 경험은 3차 자가지각에 영향을 미치는 동시효과가 나타났다. 즉, 피해 경험의 경우 1, 2, 3차 모두 해당 시기의 자가지각에 부정적 영향을 줄 뿐 아니라 1, 2차 시기 피해 경험의 경우 그 이후 시기까지 자가지각에 부정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

따라서 본 연구의 결과를 통해 중학생 시기 가해 경험과 피해 경험은 모두 자가지각 발달에 부정적 영향을 미치며, 특히 1차 가해 경험과 피해 경험은 그 다음 시기까지 부정적 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 또한 피해 경험이 가해 경험보다 중학생의 자가지각 발달에 미치는 효과가 더 크며, 3차 시기까지 지연효과가 지속적으로 나타난다는 것이 검증되었다.

그림 7과 그림 8에서 제시한 바와 같이, 중학생의 대인관계 능력 변화에 가해 경험, 피

표 4. 자기지각 모형 경로계수

(N=1,151)

경로	B	SE	β
1차 가해 → 1차 자기지각	-.61***	.10	-.18
1차 가해 → 2차 자기지각	-.48*	.10	-.13
1차 가해 → 3차 자기지각	-.08	.11	-.02
2차 가해 → 2차 자기지각	-.16*	.08	-.05
2차 가해 → 3차 자기지각	-.16	.09	-.05
3차 가해 → 3차 자기지각	-.44*	.10	-.12
1차 피해 → 1차 자기지각	-.99***	.12	-.23
1차 피해 → 2차 자기지각	-.72***	.13	-.16
1차 피해 → 3차 자기지각	-.54***	.14	-.13
2차 피해 → 2차 자기지각	-.34***	.09	-.10
2차 피해 → 3차 자기지각	-.20*	.10	-.06
3차 피해 → 3차 자기지각	-.37***	.10	-.09

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

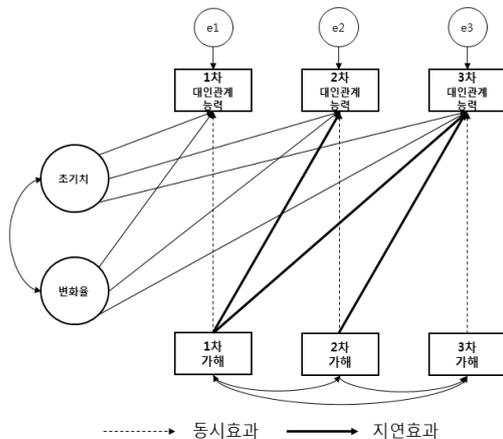


그림 7. 가해 경험이 대인관계 능력 변화에 미치는 동시 및 지연효과

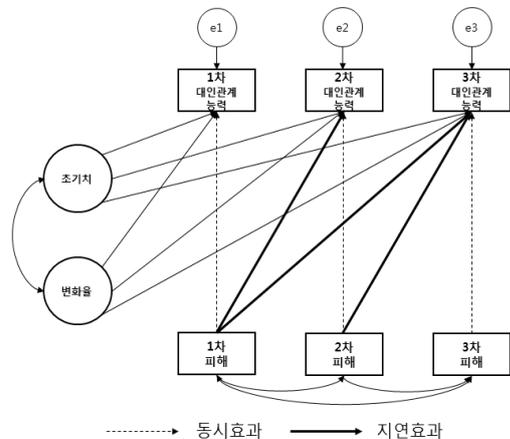


그림 8. 피해 경험이 대인관계 능력 변화에 미치는 동시 및 지연효과

해 경험이 미치는 동시 및 지연효과를 알아보기 위해 모형의 적합성을 검증하였다. 먼저, 가해 경험이 대인관계 능력 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 알아보기 위한 연구 모

형의 적합도를 살펴보면 $TLI=.99$, $CFI=1.00$, $RMSEA=.02$ 로 좋은 수준으로 나타났다. 대인관계 능력에 대한 초기치와 변화율의 개인 차이는 유의미할 정도로 크다는 것을 알 수 있

다($\psi=87.95, p<.001, \psi=19.17, p<.001$). 또한 피해 경험이 대인관계 능력 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 알아보기 위한 연구 모형의 적합도를 살펴보면 TLI=1.00, CFI=1.00, RMSEA=.02로 좋은 수준으로 나타났다. 대인관계 능력에 대한 초기치와 변화율은 통계적으로 유의미하게 나타났기 때문에 개인 차이는 유의미할 정도로 크다는 것을 알 수 있다 ($\psi=74.08, p<.001, \psi=17.60, p<.001$). 가해 및 피해 경험의 동시 및 지연효과 모형의 경로계수를 살펴보면, 첫째, 1차 가해 경험이 1, 2차 대인관계 능력에 부정적 영향을 미치는 동시 및 지연효과가 나타났고, 3차 가해 경험이 3차 대인관계 능력에 부정적 영향을 미치는 동시효과가 나타났다. 둘째, 피해 경험을 살펴보면, 1차 피해 경험은 1, 2, 3차

표 5. 가해 경험, 피해 경험이 대인관계 능력 변화에 미치는 동시 및 지연효과모형 (N=1,151)

모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA	초기치		변화율	
						평균	분산	평균	분산
가해	6.58	4	.99	1.00	.02 (.00~.06)	105.91***	87.95***	-.93	19.17***
피해	6.62	4	1.00	1.00	.02 (.00~.06)	118.11***	74.08***	-1.92	17.60***

*** $p<.001$.

표 6. 대인관계 능력 모형 경로계수 (N=1,151)

경로	B	SE	β
1차 가해 → 1차 대인관계 능력	-.42***	.07	-.16
1차 가해 → 2차 대인관계 능력	-.35***	.09	-.13
1차 가해 → 3차 대인관계 능력	-.13	.08	-.04
2차 가해 → 2차 대인관계 능력	-.09	.05	-.04
2차 가해 → 3차 대인관계 능력	.00	.06	.00
3차 가해 → 3차 대인관계 능력	-.29***	.07	-.10
1차 피해 → 1차 대인관계 능력	-1.06***	.09	-.32
1차 피해 → 2차 대인관계 능력	-.57***	.10	-.17
1차 피해 → 3차 대인관계 능력	-.41***	.11	-.12
2차 피해 → 2차 대인관계 능력	-.45***	.07	-.17
2차 피해 → 3차 대인관계 능력	-.12	.08	-.05
3차 피해 → 3차 대인관계 능력	-.41***	.08	-.13

*** $p<.001$.

대인관계 능력에 유의한 영향을 미치는 동시 및 지연효과가 나타났고, 2, 3차 피해 경험은 각각 2, 3차 대인관계 능력에 영향을 미치는 동시효과가 나타났다. 따라서 중학생 시기 가해 경험과 피해 경험 모두 대인관계 능력 발달에 부정적인 영향을 미칠 뿐 아니라 특히, 1차 시기 가해 경험과 피해 경험은 그 다음 시기까지 대인관계 능력에 부정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 또한 피해 경험이 가해 경험보다 중학생의 대인관계 능력 발달에 미치는 효과가 더 크고, 3차 시기까지 지연효과가 지속된다는 것이 검증되었다.

사회적 웰빙 변화에 가해 경험, 피해 경험이 미치는 동시 및 지연효과를 알아보기 위해 먼저 모형의 적합성을 검증하였다. 먼저, 가해 경험이 사회적 웰빙 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 알아보기 위한 연구 모형의 적합도를 살펴보면 TLI=1.00, CFI=1.00, RMSEA=.00으로 좋은 수준으로 나타났다. 그리고 사회적 웰빙에 대한 초기치와 변화율의 개인 차이는 유의미할 정도로 크다는 것을 알 수 있다($\psi=15.10, p<.001, \psi=4.73, p<.001$). 또한 피해 경험이 사회적 웰빙 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 알아보기 위한 연구 모

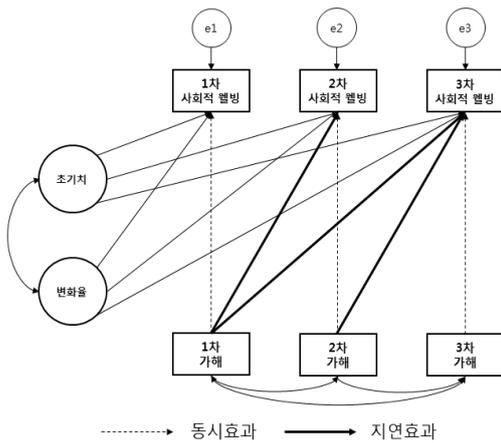


그림 9. 가해 경험이 사회적 웰빙 변화에 미치는 동시 및 지연효과

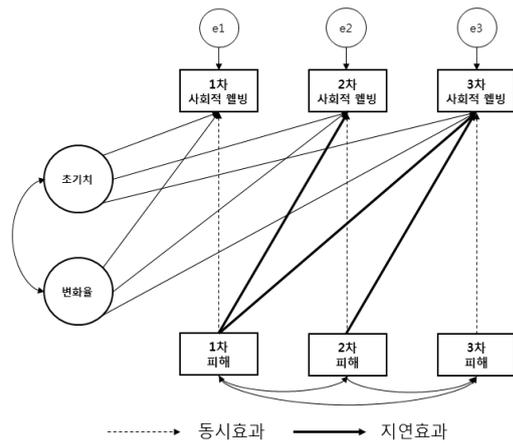


그림 10. 피해 경험이 사회적 웰빙 변화에 미치는 동시 및 지연효과

표 7. 가해 경험, 피해 경험이 사회적 웰빙 변화에 미치는 동시 및 지연효과모형 (N=1,151)

모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA	초기치		변화율	
						평균	분산	평균	분산
가해	3.63	4	1.00	1.00	.00 (.00~.04)	20.08***	15.10***	-.29	4.73***
피해	7.87	4	.99	1.00	.03 (.00~.06)	23.27***	14.49***	-.53	4.66***

*** $p<.001$.

표 8. 사회적 웰빙 모형 경로계수 (N=1,151)

경로	B	SE	β
1차 가해 → 1차 사회적 웰빙	-.08*	.03	-.07
1차 가해 → 2차 사회적 웰빙	-.07*	.03	-.06
1차 가해 → 3차 사회적 웰빙	-.01	.03	-.01
2차 가해 → 2차 사회적 웰빙	-.02	.03	-.02
2차 가해 → 3차 사회적 웰빙	.02	.03	.02
3차 가해 → 3차 사회적 웰빙	-.11***	.03	-.09
1차 피해 → 1차 사회적 웰빙	-.24***	.04	-.18
1차 피해 → 2차 사회적 웰빙	-.10*	.04	-.07
1차 피해 → 3차 사회적 웰빙	-.11*	.05	-.08
2차 피해 → 2차 사회적 웰빙	-.14***	.03	-.12
2차 피해 → 3차 사회적 웰빙	-.07	.03	-.06
3차 피해 → 3차 사회적 웰빙	-.06	.03	-.04

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

형의 적합도를 살펴보면 TLI=.99, CFI=1.00, RMSEA=.03으로 좋은 수준으로 나타났다. 그리고 사회적 웰빙에 대한 초기치와 변화율의 개인 차이는 유의미할 정도로 크다는 것을 알 수 있다($\psi=14.49, p < .001, \psi=4.66, p < .001$).

가해 경험, 피해 경험이 사회적 웰빙에 미치는 동시 및 지연효과 모형의 경로계수를 알아본 결과 첫째, 가해 경험을 살펴보면 1차 가해 경험은 1, 2차 사회적 웰빙에 부정적 영향을 미치는 동시 및 지연효과가 나타났고, 3차 가해 경험이 3차 사회적 웰빙에 부정적 영향을 미치는 동시효과가 나타났다. 둘째, 피해 경험을 살펴보면 1차 피해 경험은 1, 2, 3차 사회적 웰빙에 부정적 영향을 미치는 동시 및 지연효과가 나타났고, 2차 피해 경험은 2차 사회적 웰빙에 부정적 영향을 미치는 동시효과가 나타났다.

따라서 본 연구의 결과에 의하면 중학생 시기의 가해 경험과 피해 경험이 사회적 웰빙의 발달에 모두 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 1차 시기 가해 경험과 피해 경험은 이후 시기까지 사회적 웰빙에 부정적 영향을 미치는 것이 검증되었다. 또한 가해 경험과 피해 경험을 비교해서 살펴보면, 피해 경험이 가해 경험보다 사회적 웰빙에 미치는 효과가 상대적으로 크며 더 지속적인 것을 알 수 있다.

논 의

본 연구에서는 중학생의 또래 괴롭힘 경험이 자기 개념과 사회적 관계 발달에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 이를 위해 중학생

을 대상으로 1, 2, 3차 시기 가해 및 피해 경험이 자기 개념(자기지각, 자아존중감)과 사회적 관계(대인관계 능력, 사회적 웰빙) 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 알아보았다.

먼저 가해 경험이 중학생의 자기지각 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 살펴보면, 1차, 2차, 3차 시기 가해 경험은 해당 시기의 자기지각에 부정적인 영향을 미치는 동시효과가 나타났으며, 1차 시기 가해 경험은 2차 시기 자기지각에 부정적 영향을 미치는 지연효과도 나타났다. 즉, 본 연구의 결과를 통해 학년 초 가해 경험이 학년 초와 6개월 뒤의 자기지각에 부정적 영향을 미치고 있다는 것을 알 수 있다. 가해 경험이 자기 개념에 미치는 영향에 대해서 알아보기 위한 기존의 연구들은 가해 및 피해 경험에 따라 집단을 구분하여 가해 경험 집단과 다른 집단 간에 자기 개념의 차이를 검증하였다. 그 결과 가해 경험 집단이 무경험 집단과 유사하게 긍정적인 자기 개념을 가진 것으로 나타나기도 하였고, 가해 경험 집단이 무경험 집단보다 부정적인 자기 개념을 가지고 있는 것으로 나타나기도 하였다(강진령, 유형근, 2000; 김정원, 김관웅, 2003; 이춘재, 박금주, 2000; 천경민, 2010; Smokowski & Kopasz, 2005). 이와 같이 선행연구들에서 서로 일치하지 않는 결과가 나타난 이유는 피해나 가해 경험 집단을 구분하는 문항과 기준이 달라서 가해 경험 집단으로 구분된 청소년들의 특성이 동일하지 않았기 때문인 것으로 보인다. 본 연구에서는 한두 문항의 응답을 기준으로 집단을 구분하지 않고 연속변인으로 가해 경험을 측정하여 살펴보았으며, 다른 집단과의 비교가 아니라 가해 경험 자체가 자기지각에 미치는 영향이 어떠한지 알아보았다는 점에서 보다 정확하게 가해 경험이 자기 개념

에 미치는 영향을 측정하였다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구를 통해 가해 경험은 청소년이 자신에 대해 가지는 객관적 인식에 대해 부정적 영향을 미치며, 학년 초 또래 괴롭힘 가해 경험은 지속적으로 자기지각에 부정적 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다.

또한 중학생의 피해 경험이 자기지각 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 살펴보면, 1차, 2차, 3차 피해 경험이 해당 시기의 자기지각에 미치는 동시효과가 나타났을 뿐 아니라 1차와 2차 시기의 피해 경험이 2차와 3차 시기의 자기지각에 지속적으로 부정적 영향을 미치는 지연효과가 나타났다. 이는 학년 초의 피해 경험은 해당 시기와 6개월 뒤의 자기지각에 부정적 영향을 미칠 뿐만 아니라 그 다음해 학년 초의 자기지각에도 부정적 영향을 미친다는 것을 의미한다. 피해 경험과 가해 경험을 비교하여 살펴보았을 때 피해 경험이 가해 경험보다 중학생 시기의 자기 개념 발달에 미치는 부정적 영향의 정도가 더 크고 더 지속적임을 확인할 수 있다. 이는 피해 경험이 가해 경험보다 청소년의 자기 개념에 더 부정적인 영향을 미친다는 선행연구의 결과와 일치한다(강승호, 민미자, 2002; Bellmore & Cillessen, 2006; Smith et al., 2004).

다음으로 가해 경험이 중학생의 사회적 관계 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 살펴보면, 1차와 3차 시기의 가해 경험은 해당 시기의 대인관계 능력과 사회적 웰빙에 부정적 영향을 미치며, 1차 시기의 가해 경험은 2차 시기의 대인관계 능력과 사회적 웰빙에 지속적으로 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 가해 경험이 높을수록 사회적 수용이나 지지를 높게 인식하는 것으로 밝혀진 선행연구 결과와는 상이하지만(이춘재, 박금주, 2000;

Karatzias et al., 2002), 가해 경험이 다른 사람의 감정을 인식하거나 친구관계에 적응하는데 어려움을 초래한다는 연구들과는 일관된 결과를 보여주었다(강승호, 민미자, 2002; 이귀숙, 정현희, 2005). 앞에서 기술한 바와 같이, 본 연구에서는 연속변인으로 가해 경험을 측정함으로써 가해 경험이 사회적 관계에 미치는 영향을 보다 정확하게 살펴보았다고 볼 수 있으며, 본 연구의 결과를 통해 가해 경험이 대인관계 능력과 사회적 웰빙에 부정적 영향을 미침을 확인할 수 있었다.

또한 피해 경험이 사회적 관계 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 살펴보면, 1차, 2차, 3차 시기의 피해 경험은 해당 시기의 대인관계 능력에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 1차, 2차 시기의 피해 경험은 해당 시기의 사회적 웰빙에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그뿐만 아니라 1차 시기의 피해 경험은 2차와 3차 시기의 대인관계 능력과 사회적 웰빙에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 피해 경험이 높을수록 친구들이 자신을 좋아하지 않는다고 느끼며 소극적으로 행동하고 친밀하게 지내는 친구의 수가 적었던 선행연구들과 일치하는 결과이다(강승호, 민미자, 2002; Bellmore & Cillessen, 2006; Smith et al., 2004). 이를 통해 자기 개념에 대한 결과와 마찬가지로 사회적 관계에 대한 결과에서도, 피해 경험이 가해 경험보다 청소년의 대인관계 능력과 사회적 웰빙에 미치는 부정적 영향의 정도가 더 크고 지속적임을 알 수 있다.

이러한 결과들을 종합해 보면, 첫째, 가해 경험과 피해 경험이 자기 개념과 사회적 관계에 미치는 영향을 살펴보았을 때, 또래 괴롭힘의 가해 경험도 부정적인 영향을 미치지만,

피해 경험은 가해 경험보다 더 부정적인 영향을 미치며, 이러한 영향의 지속성도 더 큰 것을 알 수 있다. 이것은 피해 경험이 가해 경험보다 더 심각한 부적응을 초래하는 것으로 보고한 여러 선행연구들과 일치하는 결과이다(김희화, 2001; 한종철, 김인경, 2000; Bellmore & Cillessen, 2006; Karatzias et al., 2002). 또래 괴롭힘 피해자들은 비슷하게 피해를 당한 또래와 친구관계를 맺으면서 긍정적인 사회적 기술 행동을 모델링하고 학습할 기회를 얻지 못하게 되며, 자기 비난과 같은 부적응적인 인지 과정을 발전시켜 나간다(Prinstein & Giletta, 2016). 또한 피해를 경험한 청소년들은 가해를 경험한 청소년보다 상대방이 자신을 어떻게 생각하는지에 대해 늘 의식하고 실망과 상처를 경험할 뿐 아니라 또래에 비해 사회적 기술을 학습하고 발전시킬 기회마저 상실하게 되며 이러한 경향은 성인기까지 지속된다(Karatzias et al., 2002; DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994). 게다가 청소년기 피해 경험은 타인에 대한 신뢰감의 부재로 이어져 대학생 생활에서도 대인관계를 형성하고 유지하는데 어려움으로 작용하게 된다(오효정, 심혜미, 2019). 이러한 결과들을 종합해 볼 때 또래 괴롭힘의 피해 경험이 자기 개념과 사회적 관계에 미치는 영향이 가해 경험에 비해 심각하며 지속적이라는 것을 알 수 있다. 또래 괴롭힘에 대한 상담은 일반상담과 다르며, 학교 현장에서 실제적으로 도움이 되는 또래 괴롭힘 상담 전략이 필요하다(이근배, 2014). 그러나 학교현장에서 또래 괴롭힘 피해 학생에 대한 개입으로는 임시적인 심리상담 및 조언, 일시보호, 치료 및 요양, 학교 교체 등의 보호조치가 대부분이기 때문에 피해 학생에 대한 보다 전문적이고 집중적인 전략이 필요하다(김은석, 장미수,

2019). 본 연구의 결과를 통해 특히 또래 괴롭힘 피해 경험이 있는 중학생들을 위해 자기 자신에 대한 부정적 지각을 개선시키고 대인관계 기술 및 사회적 안녕감을 향상시킬 수 있도록 집중적이고 지속적인 상담전략과 프로그램이 필요함을 알 수 있다.

둘째, 잠재성장모형을 사용하여 1, 2, 3차 시기의 가해 및 피해 경험이 자기 개념과 사회적 관계에 미치는 동시효과와 지연효과를 살펴보았을 때, 1차 시기의 가해 및 피해 경험이 자가지각, 대인관계 능력, 그리고 사회적 웰빙에 미치는 동시효과 및 지연효과가 가장 큰 것으로 나타났다. 이는 학년 초에 또래 괴롭힘 가해 및 피해를 경험하면 또래관계에서 스트레스가 크고(권재기, 2011), 이후 적절한 사회적 기술 능력을 배우고 발전시켜 나갈 기회를 잃어버리게 되는 특성이 반영되었다고 볼 수 있다(DeRosier et al., 1994). 특히, 새로운 집단이 형성될 때 집단 내에서 자신의 지배력을 확립해 나가기 위한 하나의 전략으로 또래 괴롭힘이 사용될 수 있다는 관점을 고려해 볼 때(Pellegrini & Bartini, 2000), 1차 시기의 또래 괴롭힘 경험의 영향이 매우 클 수 밖에 없음을 알 수 있다. 또한, 1차 시기 뿐만 아니라 2차, 3차 시기의 가해 및 피해 경험이 자가지각, 대인관계 능력, 그리고 사회적 웰빙에 미치는 동시효과나 지연효과가 유의하다는 점을 고려해 볼 때, 또래 괴롭힘 경험은 한 번에 끝나는 것이 아니라 지속적으로 이루어지며 그 영향이 계속 축적되어 더욱 부정적인 결과를 가져올 수 있음을 예측할 수 있다. 신희영(2019)의 연구에 따르면, 학년 초 또래 괴롭힘 가해와 피해는 학기말의 가해와 피해를 유의하게 예측하였다. 이는 또래 괴롭힘 경험의 부정적 영향이 고착되며, 심화될 가능성을 시

사한다.

따라서 가해와 피해 경험이 발생되지 않도록 하기 위해 상담교사 및 학교, 부모는 특히 학년 초에 청소년들의 또래 관계 형성에 관심을 기울일 필요가 있다. 더불어 또래 괴롭힘 경험의 부정적 경험이 고착되고 심화되지 않도록 돕기 위해 학년 초 또래 괴롭힘 경험이 있는 학생에 대한 즉각적 대처뿐 아니라 학년 중이나 다음 학년에도 가해 및 피해 경험이 반복되지 않도록 모니터링 할 필요가 있다. 특히 최근 학교나 교사의 또래 괴롭힘에 대한 태도와 개입이 또래 괴롭힘 경험의 정도를 감소시킨다는 결과들이 나타났다. 즉, 학교에서의 예방교육이 체계적이라고 인식할수록 또래 괴롭힘 발생률이 감소하였으며(김재엽, 장용언, 민지아, 2011), 학교나 선생님이 모르는 괴롭힘이 존재한다고 인식할수록 지속적인 또래 괴롭힘을 경험하는 반면, 또래 괴롭힘에 대한 학교와 교사의 적극적 노력을 인식할수록 또래 괴롭힘 경험이 있던 학생들이 또래 괴롭힘을 경험하지 않게 되기도 하였다(한유경, 이희숙, 김성식, 이윤희, 2016). 따라서 학교에서는 학년 초 가해 및 피해 경험이 일어나지 않도록 예방교육, 프로그램 및 상담을 체계적으로 실행할 필요가 있으며, 또래 괴롭힘에 대한 실태를 정확하게 파악하고 적극적으로 대처하는 것이 필요하다.

셋째, 또래 괴롭힘의 가해와 피해 경험은 자기 개념 중 자가지각에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 또래 괴롭힘을 경험한 중학생을 대상으로 한 상담에 있어서도 객관적인 자신에 대한 인식을 변화시키는 개입이 필요함을 알 수 있다. 반면, 자신에 대한 주관적인 평가를 의미하는 자아존중감은 일관적인 변화가 나타나지 않았다. 이런 결과

에 대해 몇 가지 관점에서 논의해 볼 수 있겠다. 첫째, 본 연구에서는 자기 개념 중 하나로써 자가지각과 비교하여 상대적으로 자신에 대한 주관적 평가이면서 안정적으로 지속되는 개념으로 자아존중감을 설정하였다. 즉, 본 연구에서 측정된 자아존중감은 비교적 오랜 시간에 걸쳐서 안정적으로 지속되는 특질 자아존중감이다(Rosenberg, 1965). 이러한 특질 자아존중감은 여러 경험들을 통해 약간씩 변화하기는 하지만, 그 변화의 폭이 크지 않다고 알려져 있다(Mruk, 2006). 따라서 또래 괴롭힘 경험이 상대적으로 변화가능성이 있는 자가지각에는 부정적인 영향을 미쳤지만 자아존중감에 대해서는 일관적인 변화를 가져다주지 못한 것은, 본 연구에서 측정된 자아존중감에 이러한 안정적으로 지속되는 특징이 있기 때문인 것으로 추론된다. 둘째, 자아존중감은 자기 자신을 가치 있는 존재로 평가한다는 점에서 자기애와 공통점을 가지고 있으며, 자기애와 상당히 밀접한 관계가 있는 것으로 밝혀졌다(서경현, 양승애, 2010a; Rohmann, Hanke, & Bierhoff, 2019). 구체적으로, 자아존중감은 부정적 특징을 나타내는 자기애의 하위요인들, 즉, 특권의식, 권위의식, 우월의식, 허영, 그리고 자기찬미와 정적으로 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다(서경현, 양승애, 2010b). 따라서 자신에 대한 주관적인 평가를 의미하는 자아존중감에는 자신에 대한 인정이라는 긍정적 요소와 지나친 자기긍정이라는 부정적 요소가 함께 포함되어 있을 수 있으며, 이러한 개념적 특성 때문에 또래 괴롭힘 경험과의 관계가 일관적이지 않게 나타났을 수 있다. 셋째, 근래에 개인의 자아존중감을 통합적으로 이해하기 위해서 자아존중감의 다양한 차원을 고려해야 한다는 필요성이 제기되고 있다(김민정,

2016; Mruk, 2006; Tafarodi & Ho, 2006). 먼저, 자아존중감은 자기에 대한 평가가 의식적으로 지각 가능한지에 따라 의식적이고 자각 가능한 외현적 자아존중감과 무의식적이고 자동적인 태도인 암묵적 자아존중감으로 나뉘질 수 있다(김민정, 2016; Hetts, Sakuma, & Pelham, 1999). 또한 Cohen(1959)은 자신에 대한 존중과 자신의 강점과 약점을 모두 수용하는 변하지 않는 자신에 대한 태도인 진실한 자아존중감과, 내면에 부정적인 자기 가치감을 갖고 있으나 다른 사람에게 인정받고 싶은 욕구가 높아 자신에 대해 긍정적으로 보고하는 방어적 자아존중감을 구분하기도 하였다. 본 연구에서 측정된 자아존중감은 의식적인 차원에서 보고되는 외현적 자아존중감에 국한되어 있으며 방어적 자아존중감이나 암묵적 자아존중감이라는 개념을 고려하지 않았다는 점에서 한계가 있다. 따라서 또래 괴롭힘 경험에 따라 외현적이면서 방어적인 자아존중감에는 변화가 일어나지 않았지만, 암묵적이면서 진실한 자아존중감에는 변화가 나타날 수도 있음을 추론해 볼 수 있다. 추후연구에서는 자아존중감의 다차원적인 특성을 반영한 측정도구를 사용하여 또래 괴롭힘 경험과 자아존중감과의 관계를 보다 면밀하게 살펴볼 필요가 있다.

넷째, 또래 괴롭힘의 가해와 피해 경험은 사회적 관계 중 대인관계 능력과 사회적 웰빙 모두에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 대인관계 능력에 미치는 효과가 더 큰 것으로 나타났다. 이는 중학생 시기에 가해나 피해 경험을 하게 되면 사회적 기술이 손상되고 타인과의 의사소통 능력에 문제가 생길 수 있음을 의미하며, 사회적 관계를 맺는 능력의 부족은 다시 또래 괴롭힘 경험으로 이어지는 악순환이 나타날 수 있다(김수정,

2005; Coleman & Byrd, 2003). 따라서 또래 괴롭힘 경험이 고착되고 심화되지 않도록 돕기 위해서, 또래 괴롭힘 경험이 있는 중학생을 대상으로 사회적 상황에서의 민감성, 개방성, 다른 사람에 대한 이해능력, 의사소통 능력 등 대인관계 능력 향상을 위한 개인상담과 집단 프로그램을 중점적으로 실시하여 보다 효율적인 치료가 되도록 노력해야 할 필요가 있다.

본 연구가 중학생의 또래 괴롭힘 경험이 자기 개념 및 사회적 관계에 미치는 영향에 대해 여러 가지 의미 있는 결과를 제시하였음에도 불구하고 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 먼저, 본 연구에서는 잠재성장모형을 이용하여 중학생 시기 또래 괴롭힘 가해 경험과 피해 경험이 자기 개념과 사회적 관계 변화에 미치는 동시 및 지연효과를 알아보았으나, 가해와 피해를 동시에 경험하는 것이 자기 개념과 사회적 관계에 미치는 영향에 대한 분석은 이루어지지 못하였다. 또래 괴롭힘 경험에 대한 명확한 이해를 위해서는 가해 경험과 피해 경험 뿐 아니라 가해와 피해를 동시에 경험하는 경우도 포함되어야 한다. 이전 연구에서는 가해 경험과 피해 경험을 기준으로 집단을 임의로 구분하여, 집단 간 차이를 통해 가해-피해 집단의 특성을 살펴보았다. 그렇지만 가해-피해 동시 경험에 대해 보다 명확하게 이해하고 이러한 경험이 미치는 영향을 객관적으로 알아보기 위해서는 추후연구에서 가해와 피해를 동시에 경험한 정도를 측정할 수 있는 도구를 개발하여, 가해-피해 경험이 자기 개념과 사회적 관계에 미치는 영향을 정확하게 알아볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 중학생을 대상으로 또래 괴롭힘 경험이 미치는 지속적인 영향에 대해 알아보기 위해 1년 동안 6개월

단위로 단기종단연구를 실시하였지만, 그 이후 또래 괴롭힘 경험이 장기적으로 미치는 영향에 대해서는 살펴보지 못하였다. 또래 괴롭힘 경험이 성인시기까지 상당히 오랜 시간 동안 지속적 영향을 미칠 수 있다는 점을 감안한다면, 보다 장기적인 종단연구가 필요하다. 셋째, 본 연구는 또래 괴롭힘 경험이 본격적으로 나타나는 중학생을 연구대상으로 하였으며, 경기도, 대구, 경상도 지역의 5개 중학교 학생들을 임의 표집하였다. 따라서 본 연구 결과를 우리나라의 다른 청소년에게 일반화할 만한 대표성에 한계가 있다고 볼 수 있다. 이러한 한계를 극복하기 위해 추후 연구에서는 전국의 청소년들을 대상으로 무선표집을 통한 자료수집 과정을 거쳐 본 연구의 결과를 재검증해 볼 필요가 있다. 마지막으로 본 연구에서 또래 괴롭힘, 자기 개념, 그리고 사회적 관계를 측정하기 위해 사용한 도구들은 제작된 지 오래되었거나 타당화 작업이 충분히 이루어지지 않은 척도들이다. 따라서 최근 청소년의 특성을 정확하게 측정하는데 한계가 있을 수 있으므로, 이러한 점을 고려하여 본 연구 결과를 해석할 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구 결과는 다음과 같은 측면에서 중요한 의의를 가지고 있다. 첫째, 청소년의 또래 괴롭힘에 대한 이전 연구들에서는 횡단적 연구를 하거나 종단적 연구의 경우에도 1차 시기의 가해나 피해 경험의 영향에 대해서만 살펴본데 반해, 본 연구에서는 잠재성장모형을 사용하여 1, 2, 3차 시기의 또래 괴롭힘 경험이 자기 개념 및 사회적 관계의 변화에 미치는 영향을 살펴보았다는 점에서 의의가 있다고 볼 수 있다. 즉, 본 연구의 결과는 1, 2, 3차 시기의 또래 괴롭힘 경험이 자기개념 및 사회적 관계에 미치는 영향의 정

도를 비교할 수 있었으며, 1차 시기의 또래 괴롭힘 가해 및 피해 경험이 자기지각과 대인 관계 능력, 그리고 사회적 웰빙에 미치는 영향이 가장 크다는 것을 밝혔다. 이를 통해 중학생들이 새로운 환경을 경험하는 학년 초에 또래 괴롭힘을 경험하지 않도록 하는 것이 무엇보다 중요하며, 학년 초에 예방적 차원의 상담과 프로그램으로 개입하는 것이 필요하다는 것을 알 수 있다. 또한 2, 3차 시기의 가해 및 피해 경험 역시 해당 시기 뿐 아니라 이후 시기까지 자기지각과 사회적 관계에 영향을 미쳤다는 점을 고려해 볼 때, 일단 한 번이라도 또래 괴롭힘을 경험했을 경우에는 즉시 개입하여 부정적 영향이 지속되는 것을 예방하고 반복적인 또래 괴롭힘을 경험하지 않도록 해야 한다는 것을 알 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 또래 괴롭힘 경험이 자기 개념과 사회적 관계에 미치는 영향을 알아보기 위해, 자기개념을 안정성과 평가 방식에 따라 자기지각과 자아존중감으로 나누어 살펴보았으며, 사회적 관계를 내적 대인관계 능력과 외부 사회의 기능에 대한 인식을 의미하는 사회적 웰빙으로 나누어 살펴보았다. 이와 같이 자기 개념과 사회적 관계를 다차원적으로 살펴봄으로써, 또래 괴롭힘 경험이 어떤 자기 개념과 사회적 관계에 더 큰 영향을 미치는지 알 수 있었다. 즉, 자기 개념 중에서도 자기지각이, 사회적 관계에서는 대인관계 능력이 또래 괴롭힘 경험의 영향을 더 많이 받는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구 결과는 또래 괴롭힘 경험이 있는 학생들에게 특히 객관적인 자신에 대한 지각과 의사소통 능력, 이해능력, 민감성 등의 대인관계 능력을 향상시키는 개입이 무엇보다 필요함을 보여주고 있다.

셋째, 또래 괴롭힘 경험에 대한 종단적 연구가 주로 피해 경험을 위주로 이루어진데 반해, 본 연구에서는 가해 및 피해 경험이 자기 개념 및 사회적 관계에 미치는 영향을 살펴봄으로써 또래 괴롭힘 경험에 따라 차별적인 개입이 필요함을 보여주었다. 가해 경험은 해당 시기의 동시효과가 유의하거나 1차 시기의 가해 경험이 2차 시기의 자기지각 및 사회적 관계에 미치는 지연효과가 유의했던데 반해, 피해 경험은 동시효과 뿐만 아니라 1차 시기의 피해 경험이 2, 3차 시기의 종속변인들에 미치는 지연효과와 2차 시기의 피해 경험이 3차 시기의 종속 변인들에 미치는 지연효과까지 유의했다. 따라서, 가해 경험의 경우 자기 개념 및 사회적 관계에 미치는 부정적 영향을 최소화하기 위해 가해를 경험한 즉시 개입할 필요가 있다. 또한 피해 경험의 경우 자기 개념과 사회적 관계에 지속적으로 부정적인 영향을 주고 그 정도도 가해 경험에 비해 심각하기 때문에 즉각적인 개입뿐 아니라 오랜 시간을 두고 집중적이고 지속적인 개입이 필요할 것이다.

참고문헌

- 강승호, 민미자 (2002). 집단 따돌림을 당하는 학생과 주도하는 학생 및 일반학생의 성격특성과 감성지능 비교연구. *교육학연구*, 40(2), 143-168.
- 강진령, 유형근 (2000). *집단 괴롭힘*. 서울: 학지사.
- 권재기 (2011). 집단따돌림피해경험의 발달양상과 내면화·외현화문제행동의 변화. *한국아동복지학*, 34(4), 95-126.

- 김명소, 김혜원, 차경호 (2001). 심리적 웰빙의 구성개념분석: 한국 성인 남녀를 대상으로. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 15(2), 19-39.
- 김미경 (2007). 사회적 지지와 귀인성향이 또래괴롭힘 가해 및 피해에 미치는 영향. 서울여자대학교 특수대학원 석사학위 청구논문.
- 김민정 (2016). 자존감 2요인 모델에 대한 고찰. 한국심리학회지: 일반, 35(3), 411-434.
- 김수정 (2005). 집단 따돌림의 가해 피해 경향에 영향을 미치는 심리적 사회적 요인. 한국상담학연구, 6(2), 359-371.
- 김은석, 장미수(2019). 학교폭력 사안처리 유형화 및 영향요인: 고등학교를 중심으로. 아시아교육, 20(1), 47-70.
- 김정원, 김관웅 (2003). 집단따돌림 가해-피해에 따른 청소년의 자아존중감과 대인관계성향. 인간발달연구, 10(1), 21-35.
- 김정희 (1987). 지각된 스트레스, 인지 및 대처방식의 우울에 대한 작용. 서울대학교 일반대학원 박사학위 청구논문.
- 김재엽, 장용언, 민지아 (2011). 학교폭력 피해경험이 청소년의 학교적응에 미치는 영향: 부모-자녀 의사소통 조절 효과. 청소년학연구, 18(7), 209-234.
- 김주환, 김민규, 홍세희 (2009). 구조방정식모형으로 논문쓰기. 커뮤니케이션북스. p. 367.
- 김희화 (2001). 청소년의 집단괴롭힘과 학교생활 특성에 관한 연구. 일반집단, 가해집단, 피해집단 및 가해-피해집단 중심으로. 청소년학연구, 8(2), 119-141.
- 도현심, 김선미 (2006). 남녀 아동의 또래괴롭힘과 관련된 변인들: 어머니의 양육행동과 아동의 자아존중감. 한국가정관리학회지, 24(4), 117-126.
- 박종호 (2007). 집단따돌림(왕따)에 대한 이해: 발달경향과 정신건강의 관련성. 한국청소년연구, 18(1), 247-272.
- 박창남, 김희진, 김선엽 (2001). 청소년패널조사 기초연구. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 반재천, 김수구, 전상국 (2010). 2010 초·중등학교 주요공시정보 분석보고서. 한국교육학술정보원.
- 서경현, 양승애 (2010a). 여대생의 자기에 및 자아존중감과 대인관계 스트레스 및 심리적 스트레스. 스트레스연구, 18(4), 371-378.
- 서경현, 양승애 (2010b). 심리적 스트레스 반응과 주관적 웰빙에 대한 자기에와 자존감의 역할. 한국심리학회지: 건강, 15(4), 653-671.
- 송인섭 (1982). 자아개념 진단 검사. 한국심리적성연구소.
- 신희영 (2019). 학교 폭력 가해자와 피해자의 행동발달, 또래 상호작용 및 사회적 영향의 특성 연구. 한국심리학회지: 발달, 32(2), 1-21.
- 오영창, 박은식, 윤경희 (2017). 구조방정식을 이용한 청소년들의 안녕감에 대한 분석. 조사연구, 18(4), 87-103.
- 오효정, 심혜미 (2019). 집단따돌림 피해경험을 가진 대학생의 관계적 삶에 관한 내러티브 탐구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 31(1), 101-128.
- 이경아 (2008). 사회기술 및 또래 관계가 또래 괴롭힘에 미치는 영향: 자기 존중감과 문제행동에 대한 자기평가를 매개변인으로. 한국심리학회지: 학교, 5(1), 61-80.
- 이귀숙, 정현희 (2005). 여자 중학생의 집단따

- 돌림과 심리 사회적 적응: 2년간 추적연구. 한국심리학회지: 학교, 2(1), 1-17.
- 이근배 (2014). 현장중심의 학교 폭력 상담 전략 및 실제. 한국인간발달학회, 추계학술대회, 10(4), 61-76.
- 이명숙 (1994). 기질 및 또래 지지가 청소년의 자기평가에 미치는 영향: 단기 종단적 패널 연구. 연세대학교 일반대학원 박사학위 청구논문.
- 이문희, 이영순 (2013). 성격강점에 기반한 행복복진 프로그램이 고등학생의 주관적 안녕감, 탄력성 및 대인관계에 미치는 효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 25(4), 813-831.
- 이수진, 홍세희, 박중규 (2005). 청소년의 인터넷 중독과 개인적, 가족적, 변인간의 연구: 시간에 따른 변화와 상호연관성. 교육심리연구, 19(4), 1179-1197.
- 이은주 (2004). 집단괴롭힘과 자아존중감의 관계에 대한 단기종단적 연구. 청소년학연구, 11(1), 141-165.
- 이춘아 (2001). 청소년의 또래공격성과 피공격성. 전남대학교 일반대학원 박사학위 청구논문.
- 이춘재, 곽금주 (2000). 집단따돌림 경험 유형에 따른 자기 개념과 사회적 지지. 한국심리학회지: 발달, 13(1), 65-80.
- 이해경, 연은경, 김혜원 (2014). 낙관성향상프로그래미 중학생의 자기표현능력, 대인관계능력, 스트레스에 미치는 효과. 청소년복지연구, 16(1), 379-400.
- 이형득, 문선모 (1979). 인간관계훈련 집단상담의 효과에 관한 일 연구. 경상대학교 논문집, 19, 195-204, 경상대학교 연구소.
- 임영진 (2012). 성격강점과 정신적 웰빙의 관계. 한국심리학회지: 임상, 31(3), 713-730.
- 임영진, 고영건, 신희천, 조용래 (2012). 정신적 웰빙척도(MHC-SF)의 한국어판 타당화 연구. 한국심리학회지: 일반, 31(2), 369-386.
- 장귀옥 (2002). 무용수들의 신체적 자가지각과 정신건강 프로파일. 중앙대학교 일반대학원 박사학위 청구논문.
- 장안식 (2013). 학교 폭력 피해 경험에 따른 발달적 변화. 한국범죄학, 7(1), 61-82.
- 전명순 (2012). 청소년 대인관계 역량 프로그램 개발과 효과성 연구. 명지대학교 일반대학원 박사학위 청구논문.
- 전병재 (1974). Self-esteem: A test of its measurability. 연세논총, 11, 109-129, 연세대학교대학원.
- 정기옥 (1993). 자가지각, 사회적 지지가 심리적 독립에 미치는 영향. 이화여자대학교 일반대학원 석사학위 청구논문.
- 정영숙, 신민섭, 이승연 (2003). 청소년 심리학. 서울: 시그마 프레스.
- 정화식 (2014). 청소년의 대인관계 특성과 SNS 이용동기 관계. 강원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 조명환, 차경호 (1998). 삶의 질에 대한 국가 간 비교. 서울: 집문당.
- 차경호 (2001). 대학생들의 성격특성과 삶의 만족도. 청소년상담연구, 9(1), 7-26.
- 천경민 (2010). 청소년의 집단따돌림 경험에 따른 신체적 자기개념과 대인관계기술이 학교생활만족도에 미치는 영향. 교과교육학연구, 14(1), 47-65.
- 최은숙 (1999). 집단따돌림 가해, 피해경향과 관련된 심리적 요인에 관한 일 연구. 서강대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 한유경, 이희숙, 김성식, 이윤희 (2016). 학교폭

- 력 경험 양상의 변동 실태 및 영향요인 분석. *아시아교육*, 17(1), 145-168.
- 한중철, 김인경 (2000). 또래따돌림과 심리사회적 부적응. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 6(2), 103-113.
- 한중철, 이민아, 이기학 (1999). 초등학생의 집단 괴롭힘 개입 유형과 심리적 특성과의 관계. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 11(1), 95-108.
- 허성호, 박준성, 정태연 (2009). 집단 따돌림이 피해청소년의 자아에 미치는 영향에 관한 종단 연구. *한국청소년연구*, 20(4), 279-299.
- 현미열 (2016). 아동청소년기 따돌림 경험 유형에 따른 대학생의 대인관계 문제와 정신건강. *정신간호학회지*, 25(2), 147-154.
- Bellmore, A. D., & Cillessen, A. H. N. (2006). Reciprocal influences of victimization, perceived social preference, and self-concept in adolescence. *Self and Identity*, 5(3), 209-229.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- 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(3), 315-329.
- Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions. *School Psychology International*, 31(3), 296-311.
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perception and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), 650-676.
- Cohen, A. R. (1959). Situational structure, self-esteem, and threat-oriented reactions to power. In Crtwright, D. (Ed), *Studies in social power* (pp. 35-52). Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Coleman, P. K., & Byrd, C. P. (2003). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 301-314.
- Coopersmith (1967). *The antecedents of self -esteem*. San Francisco: Freeman.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65(6), 1799-1813.
- Didkovskaya, Ya. V., & Trynov, D. V. (2019). Social well-being and expectations of the youth in the industrial region. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 12(1), 202-214.
- Esbensen, F., & Carson, D. C. (2009). Consequences of being bullied: Result from longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American student. *Youth & Society*, 41(2), 209-233.
- Eastman, M., Foshee, V., Ennett, S., Sotres-Alvarez, D., Reyes, H. L. M., Faris, R., & North, K. (2018). Profiles of internalizing and externalizing symptoms associated with bullying victimization. *Journal of Adolescence*, 65,

- 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.007>.
- Hetts, J. J., Sakuma, M., & Pelham, B. W. (1999). Two-roads to positive regard: Implicit and explicit self evaluation and culture. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*(6), 512-559.
- Hong, S. H., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 32-42.
- Jantzer, A. M., & Cashel, M. L. (2017). Bullying victimization, college adjustment, and the role of coping. *Journal of College Student Development, 58*(2), 283-289.
- Jantzer, A. M., Hoover, J. H., & Narloch, R. (2006). The relationship between school aged bullying and trust, shyness, and quality of friendship in young adulthood: A preliminary research note. *School Psychology International, 27*(2), 146-156.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson. V. (2002). Bullying and victimization in scottish secondary school: Same or separate entities?. *Aggressive Behavior, 28*(1), 45-61.
- Karnik, N. S., & Winiarski D. A.(2019). Bullying and suicide risk: Restructuring prevention, identification, and treatment to address a global mental health crisis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 58*(9), 851-852.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121-140.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 539-548.
- Keyes, C. L. M. (2008). Evaluation of the mental health continuum-short form(MHC-SF) in setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 15*(3), 181-192.
- Koyanagi, A., Oh, H., Carvalho, A. F., Smith, L., Haro, J. M., Vancampfort, D., Stubbs, B., & DeVylder, J. E. (2019). Bullying victimization and suicide attempt among adolescents aged 12-15years from 48 countries. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 58*(9), 907-918.
- Kwan, V. S. Y., Bond, M. H., & Singelis, T. M. (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(5), 1308-1051.
- Lam, S., Law, W., Chan, C., Wong, B., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly, 30*(1), 75-90.
- Markus, H., & Nuiou, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954-969.
- Mruk, C. (2006). *Self-Esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed.). New York: Springer.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R.

- Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). New York, NY: Routledge.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725.
- Piers, E., & Harris, D. (1969). *The Piers-Harris children's self-concept scale*. Nashville, TN: Counselor Recording and Tests.
- Prinstein, M. J., & Giletta, M. (2016). Peer relations and developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321.
- Rohmann, E., Hanke, S., & Bierhoff, H.-W. (2019). Grandiose and vulnerable narcissism in relation to life satisfaction, self-esteem, and self-construal. *Journal of Individual Differences*, 1-10. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000292>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image: Revised edition*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Rudolph, K. D., Lansford, J. E., & Rodkin, P. C. (2016). Interpersonal theories of developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology, maladaptation and psychopathology* (pp. 312-385). Hoboken: Wiley.
- Rueger, S. Y., & Jenkins, L. N. (2014). Effects of peer victimization on psychological academic adjustment in early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 77-88.
- Schlein, S., & Guerney, B. G. (1971). The measurement and treatment of client anger counseling. *Journal of Counseling and Development*, 66(8), 361-365.
- Shavelson, R. M., Hubner, J. J., & Stanton, G. D. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, H. K. (2005). Bullying in school: Correlates, consequences, and intervention strategies for school social workers. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Tafarodi, R. W., & Ho, C. (2006). Moral value, agency, and the measurement of self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem: issues and answers* (pp. 110-118). New York: Psychology Press.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171(4), 777-784.
- Taylor, K. A., Sullivan, T. N., & Klierer, W. (2013). A longitudinal path analysis of peer

victimization, treat appraisals to the self, and aggression, anxiety, and depression among urban african american adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 42(2), 178-267.

Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S., & Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Journal of Social Psychology Education*, 18(1), 185-200.

원 고 접 수 일 : 2019. 10. 22

수정원고접수일 : 2020. 01. 20

게 재 결 정 일 : 2020. 02. 11

**The Effects of Bullying and Victimization Experience on
Self-Concept and Social Relationships among Middle School Students:
Short-term Longitudinal Study**

Eunyoung Jang

POSTECH / Post Doctor

Eunjung Son

Keimyung University / Professor

This study examined the effects of bullying and victimization experience on self-concept and social relationships among middle school students. Participants included 1,151 middle school students who were administered questionnaires every six months, at 3 time points. The data were analyzed using latent growth model. The results indicated that bullying experiences at time points 1, 2, and 3 influenced self-perception, interpersonal abilities, and social well-being at those same time points, and that bullying experience at time 1 influenced self-perception, interpersonal abilities, and social well-being at time 2. Additionally, victimization at times 1, 2, and 3 influenced self-perception, interpersonal abilities, and social well-being at those same time points. Finally, victimization at time 1 and 2 influenced self-perception at time 2 and time 3, and victimization at time 1 influenced interpersonal abilities and social well-being at times 2 and 3. The limitations and implications of this study are discussed.

Key words : *bullying, victimization, middle school students, self-concept, social relationship, LGM, short-term longitudinal study*

부록: 주요 변인들 간 상관관계

(N=1,151)

주요 변인들 간 상관관계	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 1차 가해 경험	1	.51**	-.18**	-.16**	-.16**	-.08**	.16**	.28**	-.15**	-.17**	-.13**	-.05	.41**	.23**	-.08**	-.08**	-.09	-.04
2 1차 피해 경험		1	-.22**	-.31**	-.32**	-.18**	.15**	.45**	-.23**	-.25**	-.25**	-.13**	.26**	.36**	-.18**	-.20**	-.19**	-.12**
3 1차 자기지각			1	.59**	.67**	.50**	-.04	-.14**	.53**	.35**	.43**	.34**	-.12**	-.13**	.49**	.34**	.42**	.31**
4 1차 자아존중감				1	.65**	.51**	-.07*	-.19**	.36**	.52**	.40**	.35**	-.09**	-.16**	.36**	.52**	.40**	.32**
5 1차 대인관계 능력					1	.57**	-.05	-.19**	.42**	.35**	.52**	.38**	-.11**	-.17**	.42**	.38**	.49**	.32**
6 1차 사회적 웰빙						1	-.04	-.08**	.27**	.30**	.35**	.42**	-.06*	-.13**	.29**	.31**	.36**	.38**
7 2차 가해 경험							1	.18**	-.09**	-.11**	-.06*	-.02	.14**	.06*	-.07**	-.07**	-.03	-.01
8 2차 피해 경험								1	-.21**	-.25**	-.27**	-.16**	.36**	.45**	-.17**	-.20**	-.17**	-.12**
9 2차 자기지각									1	.55**	.66**	.54**	-.13**	-.15**	.65**	.46**	.51**	.39**
10 2차 자아존중감										1	.61**	.51**	-.16**	-.18**	.49**	.70**	.50**	.40**
11 2차 대인관계 능력											1	.61**	-.12**	-.18**	.54**	.54**	.67**	.46**
12 2차 사회적 웰빙												1	-.04	-.10**	.42**	.44**	.46**	.59**
13 3차 가해 경험													1	.60**	-.16**	-.16**	-.16**	-.11**
14 3차 피해 경험														1	-.19**	-.22**	-.22**	-.12**
15 3차 자기지각															1	.59**	.68**	.49**
16 3차 자아존중감																1	.67**	.51**
17 3차 대인관계 능력																	1	.57**
18 3차 사회적 웰빙																		1

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