

집단 따돌림 방관자에 대한 또래지지프로그램의 효과

윤 성 우[†] 이 영 호

가톨릭대학교 심리학과

본 연구에서는 집단 따돌림의 방관자가 집단 따돌림에 관심을 가지고 피해학생들에게 도움을 줄 수 있도록 방관자를 대상으로 한 또래지지 프로그램을 실시하여 그 효과를 알아보았다. 중학교에서 자기 보고에 의해 방관자로 선택된 여학생들을 대상으로 집단 상담을 실시하였다. 실험학급에서 방관자로 선정되어 또래지지 프로그램을 실시한 실험집단 학생들은 21명이었고, 통제학급에서 방관자로 선정되어 아무런 처치도 가하지 않은 통제집단 학생들은 27명이었다. 또래지지 프로그램은 총 8회기로 구성되며, 초반부에는 학생들이 집단따돌림현상에 대해 인식하고 그에 대한 다양한 시각을 가지며 피해학생에 대한 공감능력을 증대시키도록 하였으며 후반부에는 피해 학생들에게 도움행위를 주거나 전체학급에서 시행될 수 있는 집단 따돌림의 개선방안에 대해 함께 모색하도록 하였다. 연구결과는 또래지지 프로그램에 참여한 실험 집단학생들이 따돌림상황에 대한 관심을 가질 수 있었으나 실제적으로 피해자를 도울 수 있는 도움행동 및 따돌림상황에 대한 변화는 주지 못하였다. 이러한 연구 결과들을 종합하여, 결과들의 시사점과 본 연구의 의의, 제한점 및 후속 연구에 대한 제언에 관해 논의하였다.

주요어 : 집단 따돌림, 방관자, 피해자, 또래지지 프로그램, 동료지지

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 윤성우 / 가톨릭대학교 심리학과 / 경기도 성남시 분당구 정자동 7번지
두산위브 파빌리온 A-319 학습과 사랑
TEL : 031-785-3987 / FAX : 031-785-3987 / E-mail : ycolour@hanmail.net

집단 따돌림이란 한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 혹은 그 이상의 다른 학생들의 부정적인 행위에 노출되는 것을 말한다(Olweus, 1978). 따돌림행위가 과거에도 없었던 것은 아니지만, 근래에 들어 “왕따”라는 용어와 함께 집단 따돌림이 아이들의 의식 속에 만연해있으며, 한 아이를 따돌리는 행위를 당연하게 여기는 경향이 있다. 또한 집단 이기주의로 인해 자신이 속한 집단과 성격이 다르다는 이유로 한 아이를 배척하고 따돌리며 그 행위를 재미있게 생각하거나 한 반에서 일어나는 따돌림행위에도 자신과는 상관없는 일이라며 대부분의 아이들이 무관심하게 반응하고 있다.

이러한 집단따돌림의 방관자는 집단따돌림 상황에 무관심하고 아무런 행동도 취하지 않는 사람을 말한다(Salmivalli, 1996). 국내에서도 교실 내에서 한 학생에 대해 반복적으로 행해지는 괴롭힘을 목격하고 현저한 피해자를 위해서 어떤 도움도 주지 않는 학생을 집단따돌림의 방관자로 규정하고 이들에 대한 관심을 제기하였다(권준모, 1999). 이러한 방관자들의 유형을 구분한 연구가 있었는데, 가해자들의 괴롭힘을 암묵적으로 동조하며, 피해자는 당연히 그런 취급을 받아야 한다고 여기는 지지적 방관자(supportive bystander)와 자신이 고통받는 피해자를 돕지 못하는 현실에 대한 죄책감을 느끼는 죄의식 방관자(guilty bystander)로 나누고 있다. 집단따돌림의 지지적 방관자의 경우에는 가해자가 괴롭히는 것은 충분한 이유가 있고 괴롭힘을 당해도 마땅하다고 생각하며, 이들은 왕따 학생이 괴롭힘을 당하는 것을 보아도 도와주고 싶지 않다는 특징을 보인다. 반면에 왕따의 죄의식 방관자는 왕따의 피해자가 괴롭힘을 당할 이유가 없다고 생각하며, 괴롭히는 학생은 나쁘고 피해자를 도와

주고 싶으나 같이 따돌림을 당할까봐 도와주지 않거나 가끔씩 도와주는 학생들이다(권준모, 1999; 선광식, 2003). 이러한 집단따돌림의 방관자들이 피해자를 돕지 않거나 책임감을 느끼지 않는 이유는 무엇일까? 첫째, 그들은 무엇을 해야할지 모른다. 둘째, 그들은 가해자들에게 보복당할 것에 대해 두려워하고 있다. 셋째, 자신이 어떤 행동을 함으로써 더 문제가 커질 수 있다고 생각하기 때문이라고 한다(Hazler, 1996). 또 다른 연구에서는 여러 사람이 있는 상황에서는 책임감이 분산되면서 자신은 위험에 빠지지 않으려 하는 집단이기주의 때문이라고 한다(Darley & Latane, 1968). 실제로 따돌림 당하는 친구를 대하는 행동에 대해 조사한 결과를 살펴보면, 나랑 상관없는 일이라고 무시한다(34.3%), 위로하고 친구가 되어준다(26.1%), 불쌍한 느낌은 들지만 내가 보복당할까봐 참는다(25%)고 보고한다(청소년 대화의 광장, 1997). 또 다른 결과에서도 모른척 한다(41.6%, 23832명), 선생님께 도움을 청한다(10.3%, 5883명), 같이 왕따를 시킨다(16.8%, 9655명)라고 보고하여(Daum, 2002년 4월, 총 57302명), 방관자의 입장을 취하는 사람들이 대략 40%를 차지하는 것으로 나타난다. 외국의 사례를 살펴보면 집단따돌림 상황에 있을 때, 5세에서 14세의 캐나다 어린이들의 83%는 가해행동에 대해 “다소” 또는 “상당히” 불쾌하다고 보고하였고, 41%는 따돌림이 발생할 때 피해자를 “도우려고 노력한다”고 하였으며, 11%는 따돌림 상황에서 “거의 항상” 따돌림을 막으려고 한다고 보고하였다. 그러나 그들 중 31%는 “그들이 좋아하지 않는 아이들을 따돌리는데 같이 동참한다.”고 답하였다. 아이들의 보고는 따돌림에 대한 인식과 피해자를 돕는데 관심을 보이고 있으나 자신

의 친사회적 개입에 대해서는 과대평가하고 있으며 실제적인 도움행동은 부족한 것으로 나타난다. 이러한 아이들의 태도와 행동의 차이는 사회적 바람직성, 따돌림행동의 지속성으로 인한 낙담 및 책임감의 분산에 의한 것으로 추정된다(O'Connell, Peler & Craig, 1999). 따라서, 집단따돌림의 방관자가 되게하는 요인으로는 첫째, 집단상황에서의 책임감 분산, 둘째, 자신이 피해당할 것에 대한 두려움, 셋째, 개인주의로 인한 타인에 대한 무관심 및 공감능력의 부족, 넷째, 문제해결에 대한 무능력함 등으로 볼 수 있다.

지금까지 우리나라에서 집단 따돌림의 연구와 프로그램의 대부분은 사회적 집단 내의 다른 학생들의 영향을 배제한 채 가해자와 피해자 개인의 성격이나 행동적 문제에 중점을 두었다. 그러나 한 학급에서 집단 따돌림이 발생할 경우에 그것을 개개인의 문제로만 볼 것이 아니라 집단의 역동으로 고려해야할 필요가 있다. Salmivalli(1996)는 한 학급에서 집단 따돌림이 발생할 경우에 집단에 속한 개개인이 서로 다른 역할을 하고 있다고 하며 집단원의 역할을 가해자(The Bully), 동조자(The Assistant), 강화자(The Reinforcer), 방어자(The Defender), 방관자(The Outsider), 피해자(The Victim)로 나누었다. 가해자(The Bully)는 적극적이고 의도적이며 따돌림의 리더로서의 역할을 한다. 동조자(The Assistant)는 적극적인 따돌림 행위를 하지만, 리더를 따르는 역할을 한다. 강화자(The Reinforcer)는 웃거나 따돌림의 청중이 되거나 따돌림을 부추기는 것과 같이 따돌림을 강화하는 역할을 한다. 방어자(The Defender)는 따돌림의 피해자를 지지하고 위로하고 피해자의 곁에서 이야기하며, 다른 아이들이 따돌림행위를 그만하도록 하는 적극적인

역할을 한다. 방관자(The Outsider)는 따돌림에 대해 무관심하며 따돌림 상황에서 아무것도 하지 않는다. 피해자(The Victim)는 따돌림을 당하는 피해자이다. 따라서 본 연구에서는 집단따돌림이 발생하는 학교상황에서의 각 개인의 역할을 살펴보고 특히, 그동안 무관심하게 방치되어 온 방관자의 역할에 대해 주목하고자 한다.

그렇다면 집단따돌림의 피해자에게 도움이 되고 집단 따돌림을 감소시킬 수 있는 보호요인으로는 어떤 것이 있을까? 핀란드에서 참가자 역할과 동료조직망(PNI: Identifying the peer networks)으로 평가한 495명의 6학년 학생들의 결과를 살펴보면, 동조자와 강화자는 방어자, 방관자, 피해자에 비해 가장 큰 조직망을 가지고 있고, 피해자와 방어자는 가장 적은 동료지지망을 가지고 있다고 한다. 동료 조직망으로부터 고립된 아이들의 대략 반정도가 피해자라고 하며 모든 방어자는 동료 조직망을 지니고 있다고 한다. 따라서 친구가 없는 아이들이 친구가 있는 아이들보다 더 집단따돌림의 피해자가 될 가능성이 많으며(Bukowski, Sippola, & Boivin, 1995; Malone & Perry, 1995), 괴롭힘을 당하거나 가한 경험이 있는 학생들 중에서도 사회적 지지수준이 높은 학생들은 낮은 학생들보다 학교생활 적응을 의미있게 잘 하는 것으로 나타난다(이봉건 등, 2001). 즉, 한명 이상의 지지적인 친구를 갖는 것이 아이들을 피해자로부터 보호하는 기능을 한다(Bukowski, Sippola, & Boivin, 1995; Rizzo, 1989)는 것이다. 이렇게 친구를 가지는 것은 여러 면에서 보호요인이 될 수 있는데 첫째, 공격적인 아이들은 피해자의 친구들로부터 보복당할 것에 대해 두려워할 수 있다. 둘째, 친구들과 상호작용하는 아이들은 덜 고립되기 때문에

피해대상이 될 가능성이 줄어든다. 셋째, 친구가 있는 아이들은 피해자의 위협이나 갈등을 다룰 방법에 대해 친구들의 도움을 받을 수가 있다(Hodges, Malone & Perry, 1997). 따라서 피해자에게 친구의 존재와 그들의 도움은 피해자에게 정서적인 지지가 될 수 있을 뿐만 아니라 피해대상이 되는 것을 방어할 수가 있다. 실제로 많은 연구에서 집단 괴롭힘의 가해와 피해의 감소방안으로 가족과 외부의 사회적 지지의 중요성을 강조하고 있다(Howard, 1996). 또한, 충분한 사회적 지원은 자기 효능감을 높이고 높아진 자기효능감은 생활만족도 수준을 높이는데 기여한다는 연구결과(박영신, 김의철, 김영희, 민병기, 1999)도 있다. 따라서 따돌림 피해학생들의 스트레스 수준을 낮추고 학교생활에 잘 적응하기 위해서 친구의 존재와 그들의 도움이 필요하다. 그러나 실제 한 학급에서 따돌림이 발생할 때 대부분의 아이들이 방관자의 역할을 하는데, 아이들의 1/5이 다른 아이가 따돌림을 당한다면 그들은 그것을 보고 즐긴다고 보고했고(Whitney & Smith, 1993), 이러한 태도는 가해자를 적극적으로 지지하는 것으로 종종 해석된다고 한다(Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1982). 공격적인 청소년들은 전형적으로 친구들이나 자신을 동조해주는 사람이 많기 때문에 학급에서 가해자가 될 수 있으며(Cairns, 1988), 동료들이 집단따돌림 상황에 개입하지 않는 상황에서 가해자들은 다른 아이들이 자신의 행동을 인정한다고 해석하기 쉽다(Craig & Pepler, 1997)고 한다. 즉, 방관자들의 무관심한 태도에 대해 가해자는 자신을 동조하는 것으로 지각하며 피해자 역시 자신을 가해하는 것으로 지각할 수 있다는 것이다. 따라서 이러한 집단따돌림의 방관자들이 피해자들에게 도움행동을 주거나 친구

가 된다면 피해자의 고통은 감소될 수 있으며 따돌림피해사례도 감소될 수 있을 것이라 사료된다.

영국에서는 집단따돌림상황의 피해자를 돕기 위한 동료 지지자 프로그램이 폭넓게 시행되고 있는데, 51개 학교에서 1년 이상 시행되고 있는 프로그램들을 개관한 연구가 있다. 친구되기 도식(Befriending)은 70%, 상담에 기반을 둔 도식(counseling-based schemes)은 18%, 갈등해결 도식(conflict resolution schemes)은 6%가 시행되고 있다고 하며, 조연자 도식(Mentoring schemes)은 6%시행되고 있는데, 대부분이 더 나이 많은 학생들이며 긍정적인 역할모델, 열망을 심어주기, 긍정적인 강화자의 역할, 학교 문제에 가이드를 제공하기 등 여러 방면에서 어린학생이나 취약한 학생들과 1:1관계를 맺으면서 도움을 준다고 한다. 동료지지 프로그램을 이용한 60명의 학생들이 유용성을 평가한 결과를 보면, 57%가 “매우 도움이 되었다.”(N=34), 25%가 “도움이 되었다.”(N=15), 18%가 “도움이 되지 않았다.”고 평가하였다. 이러한 프로그램이 주는 세가지 유익한 요인은 첫째, 나의 이야기를 들어주고 말 할 수 있는 사람이 있다. 둘째, 문제를 극복하는데 힘이 된다. 그리고 셋째, 누군가 나를 돌봐준다는 것을 보여준다는 것이다. 학교의 이익은 “학교가 보호받는다.”, “따돌림이 감소한다.”, 그리고 “선생님이 다른 일을 할 수 있는 자유가 생긴다.”는 것이다. 피해자를 도울 수 있는 지지자 프로그램에 참여한 이후, 조력자(helper)는 자신감 및 책임감의 증가, 대인관계 기술 및 팀워크의 증가, 학교에서 긍정적인 역할을 하고 있다는 신념을 획득했다고 한다. 그러나 성차가 있었는데, 51개교 학교에서 프로그램을 시행하는 대부분의 선생님은 여자였고

(81%), 조력자(helper)도 남자보다 여자가 많았다고 한다(74%)(Cowie, 2000). 이와 같이 동료지지 프로그램은 따돌림의 피해자뿐 아니라 도움을 주는 지지자에게도 긍정적인 효과를 주는 것으로 보이며, 선생님도 다른 집무를 수행할 수 있고 따돌림 가해도 점차 감소하는 효과를 보는 것으로 나타난다.

본 연구에서는 집단 따돌림을 집단의 역동으로 보고 따돌림 상황에 무관심한 방관자 학생들이 집단 따돌림의 심각성에 대해 인식하고 관심을 가지며 피해자에 대한 공감수준을 높이고 그들을 도울 수 있도록 하기 위한 또래지지 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 한다. 집단따돌림의 피해자를 측은하게 느끼는 방관자 집단이 따돌림 해결에 주도적인 역할을 하는 것으로 보이기 때문에 정서적 차원의 접근, 특히 감정이입적인 관심을 갖는 왕따 해결 프로그램이 필요하다(선광식, 1999)고 한다. 이를 위해서 방관자 학생들이 집단 따돌림에 관심을 갖고 피해자에 대해 공감하며, 그들에게 도움행동을 줄 수 있도록 Salmivalli, Kaukiainen, Voeten, 그리고 Mantykorpi(2002)의 ‘핀란드의 반-집단 따돌림 개입’, Boulton의 “비디오 개입전략”, Naylor와 Cowie(1996)의 ‘동료지지체계’, 그리고 광금주, 권준모, 이훈구, 조성호의 ‘너와 나 우리함께’ 캠페인을 참조하여 본 연구자가 집단 따돌림 대상자의 특성에 맞게 또래지지 프로그램을 개발하였다.

Salmivalli의 개입 전략에서는 학급수준, 개인수준, 학교수준으로 구분짓고 있는데, 학급수준에서는 집단따돌림에 대한 인식을 증가시키고 따돌림 상황에서 자신의 태도와 행동의 차이를 인식하도록 하며 역할극을 통해 다른 사람의 입장을 공감하고 감정을 노출시키는 것

이 따돌림의 방관자가 자신을 인식하고 감정 이입적인 태도를 취하는데 도움이 되고 있어 이러한 부분을 프로그램에 반영하였다. Boulton의 비디오 개입전략도 학생들의 공감능력을 향상시키고 있어 프로그램에 반영하였다. Cowie의 동료지지 프로그램에서는 따돌림 상황에 대해 함께 논의하는 부분을 프로그램에 반영하였다. 국내의 학교폭력 예방프로그램에서는 따돌림관련 자료를 보고 토론하며 왕따 체험을 통해 감정보양능력을 향상시키는 부분을 프로그램에 반영하였다. 따라서 본 프로그램의 초반부 4회기에서는 방관자 학생들이 집단 따돌림에 대한 관심 및 이해를 높이고 자신의 태도와 행동에 대해 인식하며 타인의 감정에 이입할 수 있도록 구성하였다. 후반부 4회기에서는 학급에서의 따돌림에 대한 관심을 높이고 직접적으로 행동화할 수 있는 적극적인 개입을 촉구하기 위한 방안으로 구성하였다.

연구 대상은 많은 연구에서 집단 따돌림 현상이 초등학생(청소년 폭력 예방재단, 2002)과 중학생 또래집단에서 가장 심하게 나타난다는 보고(교육부통계자료, 1998, 청소년 폭력 예방재단, 1998; 이영선, 2002에서 재인용)와 이들 중 남학생보다 여학생이 인지적인 개입이 효과적이고 또래 지지자로서의 역할을 더 잘 수행한다(Cowie, 2000; Salmivalli, 2001)는 연구결과를 바탕으로 중학교 여학생을 그 대상으로 하였다.

본 연구의 목적은 첫째, 한 학급의 집단따돌림 현상에서 각 구성원들의 역할을 알아보고, 자기보고와 타인보고의 차이를 살펴보고자 한다. 둘째, 집단 따돌림의 방관자 학생들을 대상으로 한 또래지지 프로그램을 실시하여 그 효과를 알아보고자 한다. 셋째, 또래지지 프로그램이 학급에 미치는 영향을 알아보

고자 한다.

가설 1. 동료지지 프로그램에 참여한 학생들은 집단 따돌림 상황에서의 역할에 차이가 있을 것이다. 즉, 방관자의 역할은 감소하고 방어자의 역할은 증가할 것이다.

가설 2. 또래 지지 프로그램에 참여한 학생들은 공감능력은 증가하고 집단의 압력에 의한 동조능력은 감소할 것이다.

가설 3. 동료지지 프로그램에 참여한 학생들에 의해 각 학급의 피해자들은 동료지지를 받았다고 지각할 것이다.

본 연구를 통하여 한 학급에서 발생하는 집단따돌림현상에 무관심한 방관자 아이들이 자신의 학급에서 발생하는 일에 더 관심을 갖고 타인에 대한 공감능력을 향상시키며 피해자를 위한 도움행동을 줄 수 있도록 태도변화를 보이는데 그 목적이 있다.

방 법

연구대상

본 연구는 서울소재 M중학교 2학년 두 학급과 경기소재 S중학교 1학년 두 학급을 대상으로 집단 따돌림의 가해-피해실태, 참가자 역할질문지(PRQ), 사회적 지지를 측정하였다. S중학교 1학년의 한 학급(41명)과 M중학교 2학년의 한 학급(42명)이 실험집단이 되고 S중학교 1학년 다른 한 학급(44명)과 M중학교 2학년 다른 한 학급(43명)이 통제집단이 되었다. 그래서 실험집단 83명과 통제집단 87명, 총 170명의 학생이 이번 연구에 참여하였다. 그러나 프로그램의 종료시기에는 M중 실험집단 학생 한명과 S중 통제집단의 학생 한명의 전

학으로 총 168명의 자료를 수집하였다. 또한 실험학급에서 참가자 역할 질문지(PRQ)의 자기보고에 의해 방관자라고 평가(학급의 평균 이상으로 평가)한 22명의 학생들이 본 또래지지 프로그램에 참여하였으며, 통제학급에서 자기보고에 의해 방관자라고 평가한 학생들 27명은 통제집단으로 선정하였다. 집단 상담에 참여한 22명의 학생들 중에서 전학 간 학생 1명을 제외한 21명을 대상으로 자료 분석을 하였으며, 통제집단의 자료와 함께 비교하였다.

측정도구

학급대상 측정도구

집단 따돌림의 가해-피해 실태 측정. 집단 따돌림의 실태조사를 위해 Olweus(1993)의 가해-피해 설문지(Bullying/Victim Questionnaire)를 번안한 이춘재, 박금주(2000)의 질문지를 사용하였다. 따돌림의 가해측정 척도 8문항, 따돌림의 피해측정 척도 7문항으로 구성되어 있으며, 5점 척도(1=한번도 없다. 2=한두번 있었다. 3=한달에 두세번 있었다. 4=일주일에 한번정도 있었다. 5=일주일에 여러번 있었다.)이다. 본 연구에서 가해척도의 내적합치도 계수(Cronbach alpha)는 .65이고, 피해척도의 내적합치도 계수(Cronbach alpha)는 .65이다.

참가자 역할 질문지 (PRQ). 참가자 역할 질문지(PRQ: The Participant Role Questionnaire)는 집단 따돌림과 피해자에 대한 태도와 따돌림에 대한 학급의 규범에 대한 질문지로, 따돌림 상황에서의 개인의 역할을 자기평가와 동료평가로 측정할 수 있다(Salmivalli, 1996; Salmivalli et al, 2002). 각 상황에서 다른 행동방식을 묘

사한 15문항(축약형)으로, 3점 척도(1=한번도 없었다. 2=종종 그런다. 3=항상 그런다.)이다. 이 질문지는 임상심리학 석사 2명과 박사 1명이 번안하였다. 기존의 연구에서는 이 질문지를 사용하여 자신을 포함한 각 학급의 모든 급우에 대해 평가하도록 되어있다. 그러나 외국학급의 학생들은 10여명에 불과한데 반해, 본 연구에 참여한 학급의 수는 40여명으로 반 학생모두에 대해 평가하는데 현실적인 어려움이 있었다. 그래서 본 연구에서는 자기평가와 무선적으로 3명의 급우를 선택하여 평가하도록 하였다. 질문지는 15문항으로 각 척도가 3문항씩으로 되어있다. 가해자척도: 집단 따돌림 행위를 주도해서 시작 한다; 반 아이들이 집단 따돌림 행위에 동참하도록 만든다; 항상 피해자(왕따)를 괴롭힐 새로운 방법을 생각한다. 동조자척도: 피해자(왕따)를 잡거나 붙잡는 행위로 가해자를 돕는다; 다른 아이가 피해자(왕따)를 괴롭히면 따돌림 행위에 동참 한다; 가해자를 돕는다. 강화자척도: 아이들이 괴롭힘을 당하는 것을 보고 웃는다; “개한테 본때를 보여줘.”와 같은 말을 가해자에게 한다; 집단 따돌림 상황을 보기 위해 그 주변으로 간다. 방어자척도: 반 아이들이 집단 따돌림 행위를 그만두도록 하기위해 노력 한다; 피해자(왕따)를 위로하거나 선생님에게 집단따돌림에 대해 말하도록 격려 한다; 학생들에게 집단 따돌림을 그만두라고 말한다. 방관자척도: 집단 따돌림 상황에서 어느 편에도 들지 않는다; 보통 집단 따돌림 상황에 있지 않는다; 집단 따돌림 상황에 무관심하다. 피해자는 학생들이 자신을 포함하여 따돌림의 대상이 되는 학생의 이름을 적도록 하였다. 가해자척도의 내적합치도(Cronbach alpha)는 .93, 동조자척도의 내적합치도(Cronbach alpha)는 .95, 강화자척도

의 내적합치도(Cronbach alpha)는 .90, 방어자척도의 내적합치도(Cronbach alpha)는 .89, 방관자의 내적합치도(Cronbach alpha)는 .88이다(Salmivalli et al, 2002).

사회적 지지척도. Harter(1985)가 제작한 아동용 사회적 지지척도(Social Support Scale for Children)는 아동이 자신에게 있어서 중요한 타인들과 자신의 관계를 어떻게 지각하는지를 측정하며, 총 24문항으로 되어있다. 부모지지, 급우지지, 교사지지, 친한 친구지지의 네 개의 하위영역으로 구성되며, 각 영역은 여섯 개의 문항으로 되어 있고 4점 척도로 채점된다. 본 연구에서는 급우지지와 친한 친구지지를 사용하였고, 급우지지의 신뢰도계수(Cronbach alpha)는 .72이며, 친한 친구지지의 신뢰도계수(Cronbach alpha)는 .89이다(이춘재, 박금주, 2000).

프로그램 대상 측정도구

공감척도. 공감수준의 척도는 Carkhuff(1969)의 ‘촉진적 의사소통검사’를 응용하여 김정수(1997)가 제작한 공감문항을 사용하였다. 부모-자녀간의 일상적인 대화내용에 관한 4개의 문항을 제시하여 선택하도록 하였다. 문항의 형식은 구체적인 대화 상황에서 나타날 수 있는 언어적 표현을 제시하고 응답하도록 하였다. 반응의 예들은 1수준에서 5수준별로 모두 다섯 개의 반응을 제시하였다. 여기에서 1수준은 낮은 반응이고 5수준은 가장 높은 공감 반응을 의미한다. 공감 문항의 신뢰도(Cronbach alpha)는 .74이었다(이희경, 2002).

동조. 본 연구에서 사용한 동조 척도는 오경희(1990)의 또래동조성 척도였다. 이는 본래 또래와의 동조성을 알아보기 위해 Berndt(1979)

가 제작한 20문항 중에서 우리나라 청소년들의 일상생활에서 흔히 일어날 수 있는 상황을 나타낸다고 판단되는 11문항을 추출하고 오경희가 예비조사를 참고로 하여 문항을 추출 총 16문항으로 이루어진 것이다. 이중 중립적 행동에 관한 것 8문항만 포함하였다. 중립적 상황이란 한 학생이 일상적인 활동을 더 좋아할 때, 또래들이 그에게 다른 활동에 그들과 합류할 것으로 제안하는 것으로 여기에는 스포츠, 취미, 오락, 옷, 먹을 장소 등의 선택에 관한 내용이 포함되어 있다. 중립적 행동 상황의 신뢰도(Cronbach alpha)는 .56이었다(이희경, 2002).

가해자와 피해자의 인상평가, 호감도와 도움행동. 본 척도는 이희경이 한국청소년 상담원(1997년)의 따돌림 실태조사의 결과를 참고하여 만든 것으로, 인상평가의 측정은 따돌림 사례를 읽고 난 후 따돌림 사례에서 피해자와 가해자를 어떻게 생각하는지를 알아보았다. 예를 들면, “위 사례에서 당신은 입장 ① 또는 입장 ②의 친구에게 어떤 인상을 받았습니까?”라고 묻고, “동정의 여지가 없다-동정이 간다, 관심 없다-마음이 쓰인다, 불쌍하지 않다-불쌍하다, 냉정하다-상냥하다, 차갑다-부드럽다, 피하고 싶다-친구로 삼고 싶다”의 문항에 각각 7점 척도 상에서 평정하도록 하였다.

호감도는 따돌림 사례에서 따돌림 당한 피해자와 따돌림 시킨 가해자에 대해 “싫다-좋다”에서 7점 척도로 평가하게 하였다.

도움행동은 만약 입장 ①과 입장 ②의 친구가 다음과 같은 요청을 한다면 어떻게 하겠는가로 알아보았다. 여기서의 도움행동은 실제 상황에서의 도움유무를 나타내는 것이 아니라

가상적인 상황에서 얼마나 도와주겠는 지의 도움의도를 측정하여 도움행동의 지표로 삼았다. 예를들면, “점심시간에 나랑 밥을 같이 먹자, 네 공책 좀 빌려주겠니?, 오늘 하교 길에 함께 우리 집에 가지 않을래?”이었다. 이 상황에 대해 “전혀 00하고 싶지 않다-매우 00하고 싶다.”의 7점 척도 상에 평가하게 하였다(이희경, 2002).

절 차

프로그램 운영

본 연구의 프로그램을 실시하기 전에 실험학급과 통제학급의 학생들을 대상으로 한 설문지는 담임선생님의 도움을 받아 아침 자율 학습시간과 수업시간에 설문지가 실시되었다. 또한 이 설문지를 통해 방관자라고 자기 보고한 아이들을 대상으로 담임선생님의 권유로 프로그램에 참여하도록 하였고, 프로그램 참여에 동의한 아이들을 대상으로 실시하였다. 본 연구의 또래지지체계 집단상담은 총 8회기로 구성되어 있으며, 2003년 9월 6일부터 11월 8일까지 주 1회-2회 90분씩 진행되었다. M중학교의 방관자 11명은 매주 토요일 방과 후 90분간, S중학교의 방관자 12명은 매주 월요일과 금요일 방과 후 90분간 교실에서 집단 상담이 실시되었다. 통제집단의 방관자 27명에게는 아무런 처치를 가하지 않고 집단 상담 전과 후 실험집단과 동일한 시기에 설문지만 실시하였다. 이러한 운영상의 차이는 학교 사정 및 협조 여부에 따라 발생하였다. 학교 집단프로그램의 리더 및 코리더로 5차례 임상경험을 하던 임상심리 대학원 4학기인 연구자가 집단 상담의 리더로 또래지지 프로그램을 진행하였으며, 대학원에서 임상심리를 전공한

대학원생 2명과 심리학과 학부생 1명이 보조 치료자로 참여하여 함께 운영하였다.

프로그램 목표 및 구성내용

1회기 - 프로그램 소개 및 집단 따돌림에 대한 정의 이해

목표 (1) 프로그램을 소개하고 집단 따돌림 현상에 대한 정확한 이해를 한다.

(2) 집단원들간에 친밀감을 형성하도록 한다.

내용: 집단 상담자 및 프로그램 소개, 프로그램 규칙 정하기, 별칭 짓기, 돌씩 짝지어서 상대방을 소개하기, 집단 따돌림에 관련된 비디오회 시청하기(KBS 일요스페셜, 교실이야기), 집단따돌림의 정의 알아보기.

2회기 - 실제 집단 따돌림의 사례 논의하기

목표 (1) 집단 따돌림 상황을 다양한 시각에서 살펴보고 논의한다.

(2) 타인의 감정을 인식하고 공감할 수 있도록 한다.

내용: 2-3명씩 한 모둠을 이루고 집단 따돌림의 사례를 제시하여 함께 논의한다. 논의한 사례의 피해자의 기분을 함께 느껴보고 몸으로 표현해본다.

3회기 - 일일 왕따 체험

목표 (1) 따돌림의 피해자가 느낄 수 있는 감정을 공감해본다.

(2) 자신과 타인의 감정 변화를 살펴본다.

내용: 집단원이 원을 만들고 한명씩 눈을 가린채 왕따 체험을 하고 느낀 감정을 서로 나눈다. 왕따 체험에서 느낀 감정을 상징적인 사물로 그려보고 서로 나눈다.

4회기 - 역할극 시행하기

목표 (1) 따돌림 상황에서 각자의 역할에 대해 생각해본다.

(2) 다른 사람들이 느낄 수 있는 감정에 공감해본다.

내용: 집단 구성원 모두가 따돌림 상황에서 가해자, 동조자, 강화자, 방어자, 방관자, 피해자의 역할을 해보고 그 느낌을 서로 나뉜다. 3모듬으로 나뉘서 가해자, 피해자, 방관자의 감정, 문제점, 해결방안에 대해 마인드맵을 만들고 논의한다.

5회기 - 모의 학급 재판소 (집단 따돌림 상황 시 중재역할에 대해)

목표 (1) 집단 따돌림 상황에서의 각자의 경험을 나뉜다.

(2) 각 학급에서 발생하는 따돌림 상황을 직접적으로 조명해본다.

내용: 자신의 실제 경험을 나뉜다. 현재 학급에서 발생하는 따돌림 상황에 대해 논의한 이후, 집단 구성원 모두가 판사, 검사, 변호사, 배심원, 증인의 역할을 하고 모의 학급 재판소를 시행한다. 판결에 따라 가해자, 피해자, 방관자 아이들의 문제를 지적하고 해결방안을 모색해본다.

6회기 - 학급 신문 만들기

목표 (1) 학급의 집단 따돌림 현상에 더욱 관심을 가지고 다양한 시각에서 살펴본다.

(2) 적극적인 경청, 공감, 또래상담 기법을 통해 또래상담을 할 수 있도록 한다.

내용: 학급의 가해자, 피해자, 방관자를 대상으로 한 인터뷰 내용을 제작한 학급 신문을 만들어본다. 무관심한 듣기와 적극적인 경청을 체험해보고 대화방식의 차이를 알아본다.

7회기 - 왕따없는 반 만들기

목표 (1) 학급에서 따돌림 현상을 감소시킬 수 있는 방안을 모색해본다.

(2) 자신이 모색한 방안들을 실천할 수 있도록 한다.

내용: 학급에서 실천할 수 있는 방안을 논의해본다. 집단 따돌림의 신고함 제작, 따돌림 예방 포스터 제작, 따돌림의 가해자와 피해자에게 편지쓰기, 마니또, 낙서장 만들기 등 토론한 내용들을 학급에서 실천해볼 수 있도록 한다.

8회기 - 자신의 변화된 모습을 발견하기

목표 (1) 프로그램 시작 전과 후에 따돌림 현상에 대한 자신의 견해를 알아본다.

(2) 프로그램을 하면서 느꼈던 감정을 나누고 자신의 변화된 모습에 대해 자신감을 갖도록 한다.

내용: 왕따 관련 비디오 시청, 프로그램 전과 후, 미래의 자신의 모습을 그래프 곡선으로 그려본다. 집단 따돌림의 예방을 위해 동아리 형식의 모임을 구성하도록 하고 지속적인 관심을 가질 수 있도록 한다.

자료분석

본 연구의 자료 분석은 SPSS 11.0 for WINDOWS를 사용하였다. 또래지지 프로그램의 효과를 알아보기 위해 집단 상담 처치 전후의 하위변인들에 대해 집단간(실험집단과 통제집단), 집단내(처치전, 처치후)를 각각 독립변인으로 한 2×2 반복측정 이원변량분석을 실시하였다. 그리고 또래지지 프로그램이 2개 교에서 실시되었기 때문에 실험집단과 통제집단 뿐 아니라 각 학급간의 차이를 알아보기

위해서 각 집단의 측정 하위요인에 대해 쌍별 t-검증을 실시하였다. 마지막으로 또래지지 프로그램이 학급에 미치는 영향을 알아보기 위해서 기술통계를 사용하여 집단 따돌림 상황에서 개인의 역할에 대해 실험집단과 통제집단을 처치 전과 후로 나누어 비교하였다. 그리고 처치 전과 후, 실험집단과 통제집단간의 동질성에 대해 알아보기 위해 카이제곱(χ^2)을 실시하였다. 그리고 가해-피해빈도의 변화를 알아보기 위해 집단간(실험학급과 통제학급), 집단내(처치전, 처치후)를 각각 독립변인으로 한 2×2 반복측정 이원변량분석을 실시하였다. 사회적 지지에 대해서도 위와 마찬가지로 이원변량분석을 실시하였다.

결 과

집단 따돌림현상에서 역할에 대한 자기평가와 타인평가의 비교

집단 상담 후, 집단 따돌림 상황에서 개인 역할에 대한 자기평가와 타인평가를 살펴보았

표 1. 집단 따돌림의 개인 역할에 대한 자기평가와 타인평가의 빈도

역할	자기평가	타인평가
	명수(%)	명수(%)
가해자	12(7.1)	14(8.2)
동조자	25(14.7)	12(7.1)
강화자	15(8.8)	21(12.4)
방어자	37(21.8)	38(22.4)
방관자	42(24.7)	57(33.5)
역할없음	39(22.9)	28(16.5)
전체	170(100.0)	170(100.0)

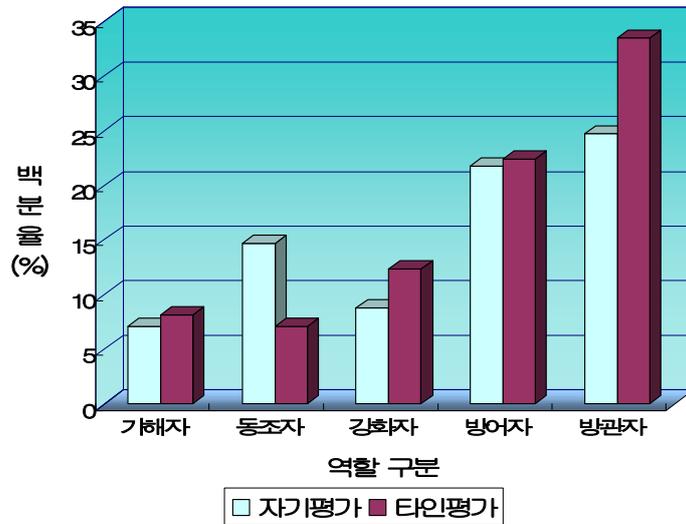


그림 1. 집단 따돌림의 개인 역할에 대한 자기평가와 타인평가의 비교그래프

다. 동료 평가와 비교할 때, 자기보고식 평가에서는 자신을 가해자나 동조자라기보다는 강화자로 평가하였으며, 스스로 자신을 방어자나 방관자로 평가하는 경향이 높다(Salmivalli et al, 1996)는 연구와 유사한 결과를 기대하였으나, 본 연구에서는 약간 다른 양상을 보였다. 표 1에서 자기평가와 타인평가의 각 역할에 해당하는 명수와 빈도를 제시하였으며, 그림 1에서 개인의 역할에 대한 자기평가와 타인평가의 비교 그래프를 제시하였다. 전체 170명 중 자기 평가에서 방관자라고 평가한 학생이 42명(24.7%)이고 동료평가에서 방관자로 평가된 학생이 57명(33.5%)로 따돌림 상황에서 방관자의 역할을 한다고 생각하는 학생들이 가장 많았다. 또한 자기평가에서 동조자로 평가한 학생이 25명(14.7%)으로 타인평가에 의해 동조자로 평가된 학생 12명(7.1%)보다 약간 높은 비율을 보였다.

또래지지 프로그램의 효과

방관자를 대상으로 한 또래지지 프로그램의 집단간(실험집단과 통제집단), 집단내(처치전, 처치후)를 각각 독립변인으로 한 2x2 반복측정 이원변량분석을 실시한 결과를 표 2에 제시하였다.

분석 결과는 다음과 같다. 피해자 인상평가의 집단 주 효과는 유의미하지 않았고, $F(1, 46) = 0.66, ns$, 시기 주효과도 유의미하지 않았던 반면, $F(1, 46) = 0.00, ns$, 집단과 시기의 상호작용효과는 유의미했다, $F(1, 46) = 12.41, p < .001$. 이에 대한 추가분석으로, 집단 상담 전후에 각각 평가한 피해자 인상평가에 대한 대응표본 t검증을 실시한 결과, 실험집단은 유의미한 차이를 보였고, $t(20) = -2.46, p < .05$. 통제집단도 유의미한 차이를 보였다, $t(26) = 2.59, p < .05$. 이는 실험집단은 집단 상담 이후에 피해자에 대한 인상이 호의적으로 평가된

표 2. 집단상담의 처치전후 이원변량분석표

변인	변량원	자유도	자승합	평균자승화	F값
피해자 인상평가	집단	1	35.13	35.13	0.66
	시기	1	0.12	0.12	0.00
	집단×시기	1	159.12	159.12	12.41***
	집단내(오차)	46	754.82	17.62	
피해자 호감도	집단	1	9.52	9.52	0.10
	시기	1	9.52	9.52	0.17
	집단×시기	1	5.72	5.72	10.56**
	집단내(오차)	46	737.81	16.03	
피해자 도움행동	집단	1	5.29	5.29	0.28
	시기	1	1.03	1.03	0.18
	집단×시기	1	31.86	31.86	5.77*
	집단내(오차)	46	253.62	5.51	
가해자 인상평가	집단	1	29.72	29.72	0.44
	시기	1	61.12	61.12	2.66
	집단×시기	1	34.08	34.08	1.48
	집단내(오차)	46	185.72	3.72	
가해자 호감도	집단간	1	0.25	0.25	0.12
	시기(집단내)	1	5.96	5.96	0.06
	집단×시기	1	7.64	7.64	7.84**
	집단내(오차)	46	1271.91	27.65	
가해자 도움행동	집단간	1	22.63	22.63	1.36
	시기(집단내)	1	0.55	0.55	0.16
	집단×시기	1	7.43	7.43	2.20
	집단내(오차)	46	155.41	3.37	
공감	집단간	1	4.89	4.89	0.21
	시기(집단내)	1	1.05	1.05	0.00
	집단×시기	1	0.63	0.63	0.15
	집단내(오차)	46	195.32	4.24	
동조	집단간	1	17.25	17.25	0.34
	시기(집단내)	1	31.57	31.57	1.82
	집단×시기	1	0.15	0.15	0.00
	집단내(오차)	46	796.83	17.32	

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

반면에 통제집단은 집단 상담 이후에 피해자에 대한 인상이 비호의적으로 평가되었다는 것을 의미하는 결과이다.

피해자 호감도의 집단 주 효과는 유의미하지 않았고, $F(1, 46) = 0.10, m$, 시기 주효과도

유의미하지 않았으나, $F(1, 46) = 0.17, m$, 집단과 시간의 상호작용효과는 유의미했다, $F(1, 46) = 10.56, p < .01$. 이에 대한 추가분석으로, 집단 상담 전 후의 피해자 호감도에 대한 대응표본 t 검증을 실시한 결과, 실험집단은 시기

표 3. 각 집단에 대한 측정시기별 하위변인의 평균과 표준편차 및 각 집단별 하위변인의 사전, 사후 점수에 대한 쌍별 t -검증 결과

변인	집단(n=명수)	사전	사후	t 값	유의도
피해자	M중 실험(n=10)	31.44(2.87)	35.55(6.71)	-2.16	.063
	M중 통제(n=15)	33.14(4.70)	30.21(6.99)	2.0	.066
인상평가	S중 실험(n=11)	30.91(3.75)	32.25(5.17)	-1.31	.220
	S중 통제(n=12)	31.83(7.82)	29.46(5.78)	1.59	.138
피해자	M중 실험(n=10)	3.78(0.44)	4.44(0.88)	-2.0	.081
	M중 통제(n=15)	4.07(0.73)	3.50(0.85)	2.28	.040
호감도	S중 실험(n=10)	3.58(0.99)	3.83(0.57)	-0.82	.429
	S중 통제(n=12)	4.38(1.26)	3.85(0.68)	1.62	.131
피해자	M중 실험(n=10)	10.44(4.15)	12.66(3.27)	-2.06	.073
	M중 통제(n=15)	12.14(3.54)	10.35(3.17)	2.53	.025
도움행동	S중 실험(n=11)	11.25(3.57)	11.25(3.67)	0.0	1.00
	S중 통제(n=12)	11.0(3.48)	10.07(3.47)	1.19	.255
가해자	M중 실험(n=10)	24.55(3.35)	16.88(6.95)	3.58	.007
	M중 통제(n=15)	22.57(6.45)	21.35(5.18)	0.83	.420
인상평가	S중 실험(n=11)	20.41(5.66)	21.25(7.89)	-0.37	.713
	S중 통제(n=12)	21.61(2.29)	22.07(7.69)	-0.3	.767
가해자	M중 실험(n=10)	3.44(1.01)	2.78(1.20)	1.15	.282
	M중 통제(n=15)	2.93(1.20)	3.29(1.13)	-0.76	.455
호감도	S중 실험(n=11)	3.58(1.24)	3.0(1.27)	2.02	.067
	S중 통제(n=12)	2.77(1.53)	3.46(1.19)	-2.25	.044
가해자	M중 실험(n=10)	13.77(2.63)	13.0(3.0)	1.13	.288
	M중 통제(n=15)	11.21(2.45)	12.28(1.63)	-1.55	.145
도움행동	S중 실험(n=11)	11.41(2.35)	10.75(3.93)	0.73	.478
	S중 통제(n=12)	10.53(4.07)	10.23(3.63)	0.46	.651

표 5. 실험집단과 통제집단에서 보고된 피해자의 수

빈도	실험집단		통제집단	
	처치전(피해자를 지명한 학생수)	처치후(피해자를 지명한 학생수)	처치전(피해자를 지명한 학생수)	처치후(피해자를 지명한 학생수)
피해자(M중)	1명(3명)	0명	2명(5명)	2명(10명)
피해자(S중)	2명(4명)	1명(16명)	1명(3명)	0명

간 차이가 유의미하지 않았고, $t(20) = -1.91$, ns , 통제집단은 시기 간 차이가 유의미하였다, $t(26) = 2.74$, $p < .05$. 실험집단은 집단상담 이후에 피해자에 대한 호감도가 증가하지 않았지만, 통제집단은 집단상담 이후에 피해자에 대한 호감도가 감소하였다고 볼 수 있다.

가해자 호감도에서 집단의 주 효과는 유의미하지 않았고, $F(1, 46) = 0.12$, ns , 시기의 주 효과도 유의미하지 않았으나, $F(1, 46) = 0.06$, ns , 집단과 시기 간의 상호작용효과는 유의미하였다, $F(1, 46) = 7.84$, $p < .05$. 이에 대한 추가분석으로, 집단 상담 전후에 각각 평가한 가해자 호감도에 대한 대응표본 t 검증을 실시한 결과, 실험집단은 유의미하였고, $t(20) = 2.14$, $p < .05$. 통제집단은 유의미하지 않았다, $t(26) = -1.85$, ns . 이는 집단 상담 이후에 실험집단은 가해자에 대한 호감도가 유의하게 감소한 반면에 통제집단은 가해자에 대한 호감도가 유의미하게 감소하지 않았다는 결과를 나타낸다. 그밖의 결과는 유의미하지 않았다.

방관자를 대상으로 한 또래지지 프로그램은 두 학교에서 각각 시행이 되었다. 지역적 특성과 학교, 학급의 분위기, 학년과 시기에 따른 차이가 있을 것이라 생각되었기 때문에 각 집단의 측정 하위요인에 대해 쌍별 t -검증을 실시하였다. 표3에 그 결과를 제시하였다. M중 실험집단에서 가해자 인상평가는 유의미하

게 감소하였다, $t(8) = 3.58$, $p < .05$. 피해자 인상평가, 피해자 호감도, 피해자 도움행동에서는 유의미한 차이는 보이지 않았다. M중 통제집단에서 피해자 호감도는 유의미하게 감소하였다, $t(13) = 2.28$, $p < .05$. 또한 피해자 도움행동도 유의미하게 감소하였다, $t(13) = 2.53$, $p < .05$. 피해자 인상평가에서도 유의미한 차이는 보이지 않았다. S중 실험집단에서 가해자에 대한 호감도는 다소 감소하는 경향을 보였으나 유의미하지 않았고, S중 통제집단에서는 가해자에 대한 호감도가 유의미하게 증가하였다, $t(12) = -2.25$, $p < .05$. 통제집단에서 유의미한 변화가 있었기 때문에 이에 통제집단의 학생들과 약 1시간정도의 인터뷰를 실시하였다.

표 4. 집단 따돌림 상황에서 개인의 역할에 대한 집단 간 빈도 비교

역할	실험학급		통제학급	
	명수(%)	명수(%)	명수(%)	명수(%)
가해자	6(7.3)	5(6.1)	9(10.3)	7(8.0)
동조자	14(17.1)	16(19.5)	10(11.5)	9(10.3)
강화자	9(11.0)	10(12.2)	11(12.6)	5(5.7)
방어자	10(12.2)	17(20.7)	27(31.0)	20(23.0)
방관자	30(36.6)	24(29.3)	15(17.3)	18(20.7)
역할없음	13(15.8)	10(12.2)	15(17.3)	28(32.3)
전체학생	82(100)	82(100)	87(100)	87(100)

또래지지 프로그램이 학급에 미치는 효과

집단 따돌림 상황에서 개인의 역할에 대한 집단 간 빈도 비교에 대한 결과를 표4에 제시하였다. 집단 상담에 참여한 학생들이 속해있는 학급에서는 자기평가로 보고한 방관자의 수가 감소하고 방어자의 수가 증가하는 반면,

집단 상담에 참여하지 않은 학급은 자기평가로 보고한 방관자의 수가 증가하고 방어자의 수가 감소하는 경향을 보였다. 이는 집단에 참여한 방관자들이 집단상담 이후에 스스로 방어자의 역할을 하고 있다고 지각하는 경향을 반영하는 것일 수 있다. 반면에, 통제집단의 학생들은 시간이 지남에 따라 방어자의 역

표 6. 각 학급의 가해 및 피해 빈도의 기술통계

집단(n=명수)	전 평균(표준편차)	후 평균(표준편차)	집단(n=명수)	전 평균(표준편차)	후 평균(표준편차)
M중 실험집단 따돌림 피해 (n=41)	1.14 (0.29)	1.10 (0.25)	S중 실험집단 따돌림 피해 (n=41)	1.21 (0.42)	1.19 (0.51)
M중 실험집단 따돌림 가해 (n=41)	1.12 (0.16)	1.17 (0.30)	S중 실험집단 따돌림 가해 (n=41)	1.21 (0.32)	1.23 (0.42)
M중 통제집단 따돌림 피해 (n=43)	1.09 (0.20)	1.10 (0.30)	S중 통제집단 따돌림 피해 (n=43)	1.03 (0.20)	1.07 (0.15)
M중 통제집단 따돌림 가해 (n=43)	1.17 (0.20)	1.08 (0.15)	S중 통제집단 따돌림 가해 (n=43)	1.19 (0.36)	1.09 (0.23)

표 7. 사회적 지지의 이원변량분석표

변인	변량원	자유도	자승합	평균자승화	F값
급우지지	집단	1	4.34	4.34	0.22
	시기	1	5.69	5.69	0.55
	집단×시기	1	21.43	21.43	2.06
	오차	155	2945.11	19.001	
친한 친구지지	집단	1	15.38	1.38	0.77
	시기	1	4.01	4.01	0.41
	집단×시기	1	14.21	14.21	1.45
	오차	154	1501.16	9.74	

할보다 방관자의 역할을 한다고 지각하고 있었다.

집단 간 보고된 피해자의 수는 차이를 보였는데, M중의 실험집단에서는 처치 후 피해자에 대한 보고가 거의 없었고, 반면에 통제집단에서는 피해자를 지명하는 학생이 약간 증가하는 경향을 보였다. 그러나 S중에서는 반대로 실험집단에서 피해자에 대한 보고가 증가하였고, 통제집단에서는 피해자에 대한 보고가 감소하였다.

각 집단의 가해 및 피해빈도에 대해 프로그램 전후를 기술 통계하였으나 집단간 유의미한 차이는 없었다.

집단 상담의 처치 전과 후의 사회적 지지의 변화를 알아보기 위해 집단간(실험학급, 통제학급), 집단내(처치전, 처치후) 반복측정 이원변량분석을 실시하였다. 집단 상담 전후에 전체학급을 대상으로 실시한 사회적 지지는 유의미하지 않았다(표 6). 급우지지와 친한 친구 지지의 집단간 차이는 거의 없었으며, 집단 상담 전후의 유의미한 차이도 보이지 않았다. 결과는 표 7에 제시되어 있다.

논 의

본 연구에서는 집단 따돌림의 방관자 학생들을 대상으로 또래지지 프로그램을 실시하여 그 효과를 검증하고자 하였다. 사회적으로도 문제가 되고 있는 집단 따돌림을 가해자와 피해자의 문제만이 아닌 한 학급에서의 모든 학생의 역동으로 보고자 하였으며, 특히 집단 따돌림현상에 무관심한 방관자 학생들을 대상으로 그들의 주변에서 발생하고 있는 집단 따돌림 현상에 관심을 가지고 집단 따돌림의 피

해자에게 호의적인 태도를 지니며 도움행위를 줄 수 있는 프로그램을 개발하여 그 효과를 검증하고자 하였다.

본 연구의 결과를 살펴보면 첫째, 대부분의 아이들이 집단 따돌림 상황에서 자신의 역할에 대해 자기평가와 타인평가에서 다소 차이를 보이고 있었다. 즉, 42%의 학생들이 자기평가에서 방관자로 보고한 반면, 57%의 학생들이 상대방을 방관자로 보고하였다. 또한 14.7%의 학생들이 자기평가에서 동조자로 보고한 반면, 7.1%의 학생들이 상대방을 동조자로 보고하였다. 이는 자기보고에서 방어자와 방관자로서의 역할을 더 강조하고 가해자의 역할을 평가 절하한다는 이전의 연구와 다소 차이가 있었다(Salmivalli et al, 1996, Sutton & Smith, 1999). 이러한 결과는 학생들이 직접적인 가해 역할보다 가해자를 따르는 역할을 한다고 지각하고 있으며 이에 대한 거부감이 크지 않기 때문에 자신의 행동을 솔직하게 보고하였다고 추정된다. 집단따돌림을 막고자 하는 사회적 분위기가 강한 학교에서는 자기보고에 의해 가해자가 줄어들었으나 타인보고에 의해서는 가해자의 분포는 변화가 없음을 보이고 있다(Rivers & Soutter, 1996). 즉, 집단따돌림은 중립적이거나 긍정적인 분위기를 보이는 상황에서 그러한 행동이 허용되는 것으로 지각될 수 있다. 또 다른 이유는 이전 연구에서는 학급의 모든 학생들을 대상으로 역할을 평가하도록 하였으나 본 연구에서는 무선적으로 3명의 급우들만 선택하여 평가하였기 때문에 자신의 친구들을 선별하였을 가능성이 있으며 그에 따른 편차가 있을 것으로 본다. 외국의 경우 한 학급의 아이들이 약 10여명인데 반해, 우리나라에서는 대체로 30-40여명이 있어 모든 학생들을 평가하는데 다소 어려움이 있었다.

또한 자신과 유사한 특성을 지닌 아이들과 그룹을 이루어 어울리고 있기 때문에 다른 아이들에 대해서는 다소 무관심한 태도를 취하고 있어 그들의 역할을 제대로 구분하지 못할 가능성도 추정된다.

둘째, 프로그램에 참여한 실험집단의 방관자 학생들은 피해자에 대한 인상평가가 증가하였고 가해자에 대한 인상평가가 감소하였다. 그러나 가해자나 피해자에 대한 호감도, 도움행동, 공감 및 동조는 유의미한 변화를 보이지 못하였다. 이는 짧은 시간동안 프로그램을 실시하였기 때문에, 집단따돌림의 방관자 학생들이 학습의 따돌림 현상에 관심을 가지고 피해자에 대해 다소 긍정적인 인상을 지니며 가해자에 대해 부정적인 인상을 지닐 수는 있었으나 가해자를 막거나 피해자를 도울 수 있는 직접적인 도움행동을 보이지는 못한 것으로 보인다. 또한 공감이나 동조현상은 따돌림 현상과 다소 무관한 일반적인 상황을 평가하는 것으로 따돌림 현상에서의 변화를 직접적으로 평가하지는 못하였던 것으로 보인다. 또한 M중의 통제집단에서 피해자의 호감도와 도움행동이 유의미하게 감소하였기 때문에 이에 대한 이유를 알아보려 자료 수집이 모두 끝난 이후에 담임선생님의 도움으로 방관자 학생들과 약 1시간 동안 인터뷰를 실시하였다. 그 결과 방관자 아이들이 따돌림의 피해자로 보고한 학생에 대해 부정적인 견해를 가지고 있다는 것을 알게 되었다. 그 피해학생은 쓸데없는 참견을 하고 야한 얘기를 하며 스킨십을 하는 등 여학생들이 싫어하는 행동을 함으로써 부정적인 인상을 심어주었고 그러한 행동이 점점 심해져서 인터뷰 당시 가장 심한 것으로 보고되었다. 피해자의 특징을 신체적으로 취약하고 정서적으로 불안한 수동적, 복

종적 피해자와 불안한 반응과 공격적인 반응을 동시에 존재하는 도발성 피해자로 구분하고 있는데(이봉건 외, 2001), 피해자가 다른 사람에게 피해를 주는 부정적인 성격적 특성을 지녔다고 생각할 경우 피해자에 대한 인상은 더욱 나빠지는 것으로 보인다.

셋째, 프로그램에 참여한 학급에서의 가해빈도와 피해빈도는 줄어들지 않았다. 따돌림의 피해빈도는 실험학급에서 약간 감소하고 통제학급에서 약간 증가하는 경향을 보였으나, 따돌림의 가해빈도는 실험학급에서 오히려 약간 증가하고 통제학급에서 약간 감소하는 경향을 보였다. 이러한 불일치된 결과는 학생들이 피해자의 입장이기 보다는 가해자의 입장인 것을 더 솔직하게 말한 것일 수도 있다. 각 학급의 실제적인 피해자의 수를 살펴보면, M중의 실험집단은 프로그램 후 피해자의 수가 감소한 반면, S중의 실험집단은 집단 상담 후 피해자가 한명에게 집중되는 경향을 보였다. 이는 M중에서는 약 3달에 걸쳐 프로그램을 진행하였기 때문에 방관자들이 피해자의 입장에서 공감하고 상황적인 맥락에 따라 그 문제에 대해 함께 생각하고 개입해 볼 수 있는 시간이 있었으나, S중에서는 약 1달간의 짧은 시간동안 프로그램이 진행되었기 때문에 피해자의 문제를 개입하는데 어려움이 있었다. 또한 피해자 학생의 빈도는 본 프로그램이 많은 영향을 미치지 못하였는데, 직접적으로 피해자 학생을 대상으로 한 것이 아니라 학급의 일부 학생을 대상으로 한 프로그램으로 일부 학생들이 전체적인 학급분위기를 바꾸는 데에는 어려움이 있었던 것으로 보인다.

넷째, 프로그램에 참여한 학생이 있는 학급에서 피해자의 친구지지 및 급우지지는 증가하지 않았다. 측정도구가 따돌림 현상에서의

친구지지를 직접적으로 측정하지 못하였던 것으로 보이며, 프로그램이 단기간 시행되었다는 점과 함께 방관자 아이들이 피해자에 대한 인상평가가 증가하였다고 하더라도 직접적인 행동의 변화는 보이지 못했음을 나타낸다. 학급의 방관자들은 피해학생이 따돌림을 당하는 이유를 피해자의 성격적인 요인으로 생각한다는 연구결과(한국교육개발원, 1998; 이희경, 2002에서 재인용)와 유사하게 피해자에게 그 원인이 있다고 지적하였고, 가해자의 행동에 대한 거부감이 크지 않았던 것으로 미루어보아 피해자 학생에 대한 또래지지가 이루어지기란 쉽지 않았다.

본 연구의 의의로는 다음과 같다. 첫째, 집단 따돌림 현상을 가해자와 피해자 개인의 문제로 보기보다는 학급 전체를 대상으로 보고, 학급에서의 따돌림 현상에 무관심한 방관자를 대상으로 한 또래지지 프로그램을 실시하여 집단따돌림에 대한 관심을 증진시켰다는 점이다. 집단 따돌림 상황에서 대부분의 학생들은 방관자의 역할을 하고 있었으며 자신과 무관한 일이라고 생각하고 있었다. 이러한 무관심이 따돌림의 피해자에게는 더욱 소외감을 느끼게 하고 가해자에게는 자신을 지지하는 것으로 여길 수 있다는 점을 환기시킨 것이다. 둘째, 방관자들이 자신과 관련없는 소외된 타인의 문제에 관심을 갖고 그들에게 호의적인 인상을 갖게 되었다는 점이다. 따돌림의 피해자를 공감하고 자신의 관심이 피해자에게 지지적이고 호의적인 태도로 보일 수 있다는 것을 인식할 수 있었다. 그러나 직접적인 도움 행동을 보이거나 집단따돌림을 중재하는 등의 적극적인 태도변화를 보이지는 못하였다. 이를 위해서는 좀 더 적극적인 개입을 하고자 하는 죄의식 방관자 및 방어자를 대상으로 동

료지지체계를 구체적으로 모색하는 것이 필요할 것으로 보인다.

본 연구의 제한점 및 개선점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 프로그램의 실시기간이 짧았다. M중학교에서는 약 3개월간 프로그램이 진행되었으나, S중학교에서는 1개월이라는 단기간동안 프로그램을 시행해야하는 어려움이 있었기 때문에 대상 학급에서 발생하는 따돌림에 대한 학생들의 관심을 고조시키기는 효과는 있었으나 직접적인 개입과 처치를 하기 위한 시간이 충분하지 않았다. 집단 따돌림은 교사의 눈을 피해 은밀하게 이루어질 뿐만 아니라, 학생들이 집단 규범으로 인해 교사에게 이야기하지 않는 경우가 대부분이기 때문에(이혜영, 1999), 학교 측에서 지속적인 관심을 가지고 따돌림현상에 개입하는 것이 필요할 것으로 보인다.

둘째, 학급의 모든 학생이 참여하지 않은 프로그램이기 때문에 집단 따돌림의 직접적인 해결방안이 되기 어렵다. 집단 따돌림의 방관자만을 대상으로 한 본 프로그램은 학급에서 발생하는 집단 따돌림 현상에 대해 객관적으로 볼 수 있고, 가해자와 피해자가 없기 때문에 자유롭게 그 문제에 대해 토론하여 다양한 시각으로 접근할 수 있다는 장점이 있다. 따라서 방관자들의 또래지지프로그램은 방관자들의 의식과 태도변화에 도움이 될 수 있으나, 심각하게 집단 따돌림의 피해를 받거나 가해를 하는 학생들에게는 직접적인 상담이나 그들을 위한 프로그램을 함께 시행하는 것이 필요할 것으로 보인다. 또한 학기 초에 학급전체를 대상으로 한 집단 따돌림 예방프로그램을 시행한다면, 아이들의 집단 따돌림현상을 미리 예방할 수 있을 것으로 보인다.

셋째, 프로그램의 구성내용에 문제를 보였

다. 초반부에 따돌림에 대한 인식, 공감능력향상을 높이고자 했던 부분과 후반부의 직접적인 행동방안에 대해 모색해보고자 했던 부분간의 이질감이 있었고 자연스런 연결고리를 마련하지 못한 것으로 보인다. 프로그램을 시행한 이후에 학생들의 주관적인 만족도를 평가해보았는데, 비디오 시청(7명), 왕따체험(7명), 그림나누기(5명) 등에 대한 긍정적인 평가가 있었다. 모두 초반부의 회기에서 만족도가 높았으며, 이러한 회기에서는 학생들이 따돌림에 대한 관심이 높아졌고 타인에 게 공감할 수 있었다는 평가가 있었다. 그러나 후반부의 적극적인 개입이 요구되는 회기에서는 적극적으로 참여하는 학생과 비참여학생이 두드러지게 나타났으며 다소 부담스러워하는 양상을 보였다. 즉, 지지적 방관자들은 프로그램에 대한 관심이 저조하였던 것으로 보이며 죄의식 방관자들은 타인에 대한 관심을 표현하며 적극적인 개입 방안에 대해 서도 모색하고자 노력하는 모습을 보였다. 따라서 추후 프로그램에서는 지지적 방관자에게는 감정이입 프로그램이 더욱 필요할 것으로 보이며, 죄의식 방관자에게는 적극적인 개입을 할 수 있는 프로그램이 마련되는 것이 필요할 것으로 보인다.

넷째, 집단상담의 효과측정과 관련된 문제가 있다. 우선 프로그램을 시행하기 전에 학급에서 발생하는 집단 따돌림의 실제적인 발생빈도와 심각성에 대한 정확한 자료를 얻기 힘들다는 것이다. 학생들의 자기보고식 평가로 기술된 설문지만으로는 정확한 학급내의 역동을 파악하기 힘들다. 또한 피해자의 문제와 심리적 부적응에 대한 정도를 파악하고 있어야 그에 대한 적절한 대응책을 세울 수 있을 것으로 보인다. 집단상담의 효과를 알아보는 측정도구의 선정에도 문제가 되었는데, 직

접적으로 프로그램의 효과를 측정할 수 있는 도구를 적절하게 사용하지 못하였다. 본 프로그램은 집단따돌림상황에서의 자신의 역할에 대해 일부 학생들의 관심을 모을 수 있었으나 실제적인 도움을 주지는 못하였다. 실제적인 따돌림 현상에 도움을 주기 위해서는 지속적으로 관심과 학교차원에서의 정책이 마련되는 것이 필요할 것으로 보인다. 집단 따돌림은 단기적으로나 개인적인 힘으로는 해결될 수 없는 문제인 만큼 많은 사람들이 지속적인 관심을 갖고 그 해결방안을 모색해야한다.

참고문헌

- 구분용 (1997). 청소년의 집단 따돌림의 원인과 지도방안. 청소년대화의 광장. 청소년상담문제 연구 보고서, 29.
- 권준모 (1999). 한국의 왕따 현상의 개념화와 왕따 연구의 방법론적 고찰. 한국 심리학회: 사회문제, 5(2), 59-72
- 박영신, 김의철, 김영희, 민병기 (1999). 초등학교의 생활만족도 형성요인에 대한 구조적 관계분석: 사회적 지원과 자기 효능감을 중심으로. 한국심리학회지: 사회문제, 5, 57-76.
- 선광식 (2003) 정서 및 인지적 차원으로 구분한 초등학교 왕따 방관자의 유형 및 도움행동에 관한 연구. 경희대 석사학위논문.
- 송동호, 육기환, 이호분, 노경선 (1997). 학교폭력 피해 청소년의 정신의학적 후유증에 관한 사례 연구. 소아·청소년정신의학 8, 232-241.
- 이봉건, 남재봉, 이종연, 이상익, 황순택, 김수현, 이재신 (2001). 또래아동의 비행 행

- 동이 피해아동의 삶의 질에 미치는 영향 및 그 개선방안-집단괴롭힘 소위 ‘왕따(bullying)’를 중심으로-. 한국심리학회지: 임상, 20, 413-441.
- 이춘재, 곽금주 (2000). 집단따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적지지. 한국심리학회지: 발달, 13, 65-80.
- 이춘재, 곽금주 (2000). 학교에서의 집단 따돌림: 특성 및 실태. 서울: 집문당.
- 이해경, 김혜원 (2001). 초등학생들의 집단 괴롭힘 가해행동과 피해행동에 대한 사회적, 심리적 예측변인들: 학년과 성별을 중심으로. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 15, 117-138.
- 이해영 (1999) 집단 따돌림 해결을 위한 학교 모델. 따돌림 해결을 위한 현장모델 개발, 제2회 청소년상담 심포지엄 자료집. 서울특별시 청소년 종합상담실, 9-18.
- 이희경 (2002). 공감과 동조가 집단 따돌림 피해자와 가해자의 지각에 미치는 영향. 교육심리연구, 16, 23-40.
- 정태연, 김인경, 김은정 (2001). 집단 따돌림의 측정방법에 따른 행동평가의 차이: 자기평가와 동료평가의 비교. 한국심리학회지: 발달, 14, 145-159.
- 주간한국 (2002). 출구 없는 곳으로 내몰린 10대. 2002년 12월 3일.
- 홍준표 (2002). 집단 따돌림의 진단 및 치료방안. 서울: 집문당.
- 청소년 대화의 광장 (1997) 따돌리는 아이들, 따돌림 당하는 아이들.
- Daum 설문조사 2002년 4월
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bullying/victim problems in 8 to 11 years-old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boulton, M., & Flemington. I. (1996) The effects of a short video intervention on secondary school pupils' involvement in definitions of and attitude towards bullying. *School Psychology International, Vol. 17*, 331-345.
- Bukowski, W. M., Sippola, L, K, & Boivin, M. (1995). Friendship protects "at risk" children from victimization by peers. In J. M. Price (chair). The role of friendship in children's developmental risk and resilience: *A developmental psychopathology perspective*. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Indianapolis, IN.
- Cairns, R, Cairns, B (1994) Lifelines and risks: pathway of youth in out time. *Cambridge: Cambridge University Press*, 90-129.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in english schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Craig, W. and Pepler, D (1997) Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Darley, J. and Latane, B (1968) Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.

- Epstein, A. M. (1990). Stability of victimization in elementary school children. Unpublished master's thesis, *Florida Atlantic University*, Boca Raton.
- Haward, D. E. (1996). Searching for resilience among African-American youth exposed to community violence: theoretical issues. *Journal of Adolescent Health*, 18, 254-262.
- Hazler R. (1996) Bystanders: an overlooked factor in peer on peer abuse. *Journal for the Professional Counselor* 11, 11-21
- Hodges, V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Khatri, P., Kupersmidt, J., & Patterson, C. J. (1994). Aggression and peer victimization as predictors of self-report of behavioral and emotional adjustment. *Poster presented at the biennial meeting of the conference on Human Development*, Pittsburgh, PA.
- Malone, M. J., & Perry, D. G.(1995). Features of aggressive and victimized children's friendships and affiliative preference. *Poster presented at the biennial meeting of the society for Research in Child Development*, Indianapolis. IN.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- O'Connell, P., Peler, D., Craig, W. (1999) Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7, 1171-1190.
- Rizzo, T.A (1989) Friendship development among children in school. *Norwood, NJ: Aley*
- Rivers, I., Soutter A. (1996) Bullying and the Steiner school ethos: a case study analysis of a group centered educational philosophy. *School Psychology International* 17, 359-379
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C (2001) Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited. *Educational Research* Vol. 43, No 3, winter, 263-278
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Mantykorpi, M. (2002). Targeting the group as a whole: The finnish anti-bullying intervention. Unpublished manuscript.
- Sutton, J., & Smith, P. K (1999) Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

원고접수일 : 2006. 10. 18.

게재결정일 : 2007. 1. 2.

The Effects of the Peer-Support Program for the Outsiders of Bullying

Sung-Woo Yun

Young-Ho Lee

Department of Psychology, Catholic University

This study investigated that the peer-support program for the outsiders of the bullying who can concern about the bullying and help the victims were completed and evaluated an effect on the program. This study was completed in 2 schools, and each school has an experimental class and a controled class. Experimental groups who completed the program from selecting as the outsiders in the experimental classes were 21 members and controled groups from selecting as the outsiders in the controled classes were 27 members. The peer-support program was composed of 8 sessions. The first part of the program was focused on the awareness about the bullying, various perspectives about the bullying, and increasing the empathy about the victim. The last part of the program was focused on helping behavior to the victim and improvement methods of the bullying which can be carried out in the class. The study effect was that experimental groups who participated in the program increased the concern about bullying situations. However, experimental groups did not have significant changes in the bulling situation and the helping behavior to the victim. We discussed about the suggestion of the result, the meaning, the restriction of this study and the following study.

Keywords : the bullying, the outsider, the victim, peer-support program, peer support