

집단따돌림 피해 및 가해경험과 사회정체성 및 사회지지의 관계

장미향 성한기*
대구가톨릭대학교

초등학교 5, 6학년 남녀 아동 462명을 대상으로 집단따돌림 피해 및 가해경험이 사회정체성 및 사회지지 수준에 따라 어떻게 다른지를 조사하였다. 주요 결과로는 소속 학급에 대한 사회정체성 수준이 높을수록 집단따돌림 피해 수준이 낮았으나 집단따돌림 가해행동과 사회정체성은 유의한 관계가 없었다. 그리고 부모, 친구 및 교사로부터 사회지지를 많이 받을수록 집단따돌림 피해 및 가해 정도가 낮았다. 또한 가해 및 피해경험이 없는 일반집단, 가해집단, 피해집단 및 가해피해집단으로 나누어 변량분석한 결과, 사회정체성 수준은 집단간 차이가 유의하였으며 사후비교에서 일반집단과 피해집단, 일반집단과 가해피해집단 그리고 가해집단과 피해집단 간에 유의한 차이가 있었다. 사회지지 수준에 있어서도 네 집단 간 차이가 유의하였으며 사후비교에서 일반집단과 피해집단, 가해집단과 피해집단, 일반집단과 가해피해집단, 그리고 가해집단과 가해피해집단 간에 각각 유의한 차이가 있었다. 연구 결과를 바탕으로 집단따돌림 예방과 대처 방안에 관해 논의하였다.

주요어 : 집단따돌림, 사회정체성, 사회지지

청소년들 사이에 벌어지는 학교폭력이나 집단따돌림, 그리고 그로 인한 정신적·신체적 피해는 이미 우리 사회의 중요한 문제로 대두되어 있다. 최근의 한 조사에서 집단따돌림을 당한 경험이 있는 초중고생들이 39.5%에 이르며, 응답자의 80.4%가 교내의 집단따돌림 현상이 심각하다고 인식하고 있었다(소년한국일보, 2006. 7. 23). 그리고 청소년폭력예방재단 조사에 따르면 학교폭력피해자 중 집단따돌림이 35.9%로 가장 많은 것으로 나타났고 그 다음으로 폭행, 언어폭력의 순이었다(YTN, 2006. 4. 14). 집단따돌림 가해자들은 끈질기게 피해자를 괴롭히고

소외시키는 집요함을 보이고, 본인이나 주변 학생들이 이에 대해서 별다른 죄의식을 느끼지 않으며, 또한 문제 청소년층이 따로 있는 것이 아니라 모든 청소년이 가해자 혹은 피해자가 될 수 있다는 점에서 집단따돌림은 심각한 문제가 아닐 수 없다. 중, 고교생 집단따돌림 피해자들 중 상당수는 이미 초등학교시절부터 따돌림 경험을 한 것으로 밝혀지고 있는데(손향숙, 2005; 이규미, 문영춘, 홍혜영, 1998), 이는 집단따돌림에 대한 대처가 초등학교 단계에서 집중적으로 이루어져야 함을 시사한다.

* 교신저자 : 성한기, (712-702) 경상북도 경산시 하양읍 대구가톨릭대학교 심리학과, 전화 : 053) 850-3235, E-mail : hgseong@cu.ac.kr

본 연구에서는 소속 학급이나 학우들에 대한 애착이나 동일시 그리고 가족이나 친구와 같은 주요 인물들로부터의 지원이 집단따돌림을 감소시킬 수 있을 것으로 보고, 사회정체성(social identity)과 사회지지(social support) 수준이 초등학생의 집단따돌림 피해 및 가해행동과 어떤 관계가 있는지 실증조사를 통해 알아보았다.

집단따돌림

집단따돌림은 ‘한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 또는 그 이상의 다른 학생들로부터 부정적인 행동을 당하는 것’으로 정의된다(Olweus, 1978). 집단따돌림은 직접적인 괴롭힘과 간접적인 괴롭힘으로 분류할 수 있는데 직접적인 괴롭힘이란 피해대상에게 대해 폭행이나 구타, 위협이나 못살게 굴고 놀리는 등 공격적 행동을 가하는 것이고, 간접적인 괴롭힘은 집단으로부터 소외시키거나 배척하는 행위를 말한다(Olweus, 1993).

구체적으로 가해자가 피해자에게 다음과 같은 행동을 하는 경우를 포함한다(이춘재, 광금주, 1999). 상스럽고 불쾌한 말이나 욕하기, 완전히 무시하거나 어떤 일을 할 때 고의적으로 끼워주지 않기, 때리거나 발로 차거나 밀거나 괴롭히거나 위협하기, 헛소문을 내거나 나쁜 소문을 내서 다른 아이들이 싫어하게 만들기, 부정적이고 상처를 입히는 방식으로 여러 번 놀리기.

많은 연구에서 집단따돌림 가해자와 피해자는 소년이나 소녀보다 더 높은 비율을 차지하는 것으로 밝혀지고 있으며(예, Wolke, Woods, Stanford, & Schulz, 2001; Yoneyama & Rigby, 2006), 소년들은 신체적 공격이나 위협을 통한 괴롭힘이 압도적으로 많은 반면에 소녀들은 주로 놀리거나 무시하거나 헛소문 퍼뜨리기와 같은 언어적이며 간접적인 괴롭힘을 가하거나 당하는 것으로 나타나고 있다(예, Owens, Shute & Slee, 2000).

Olweus(1994)는 따돌림 피해자를 두 가지 유형으로 구분하였다. 하나는 도발적 피해자(provocative victims)로서 공격적이고 과활동적이며 또래를 짜증나게 만드는 특성을 지니고 있으며, 다른 유형은 수동적 피해자(passive victims)로서 인기가 없고 자기주장을 못하며 위축되어 있어서 가해자의 요구에 쉽게 순종하여 공격행위를 강화시키는 특성을 지닌다.

집단따돌림 피해자들은 다음과 같은 특성을 지니고 있

다(구본용, 1997). 첫째, 사회적 불안감이 높아서 자신이 타인들에게 어떻게 보이는가에 관해서 지나치게 민감해 하고 걱정한다. 둘째, 왜곡된 신체이미지를 지니고 있어서, 자신은 매력 없기 때문에 아무도 자기와 친구가 되기를 원하지 않을 것으로 믿거나 이와 반대로 자기 외모에 대해 자기애적 경향을 보이기도 한다. 셋째, 자신의 대인관계능력을 지나치게 과소평가 하는 경향이 있다. 넷째, 부적절한 대인관계 기술을 지니고 있다. 다섯째, 자기노출에 미숙해서 과도하게 노출하거나 아예 자기노출을 못한다. 여섯째, 자기 주장성이 낮다. 일곱째, 교우 선택에 어려움이 있어서 가까워지기 어려운 대상을 선택하는 경우가 많다.

한편, 가해자들의 전형적인 특성은 동료에 대한 공격성을 들 수 있다. 일반적으로 가해자들은 보통 학생들보다 폭력에 대하여 더 긍정적인 태도를 갖고 있으며, 충동적이고 타인을 지배하려는 욕구를 지니고 있다. 피해자에 대하여 동정심이 거의 없으며 공감 능력이 떨어진다. 그리고 평균 또는 평균보다 다소 낮은 인기를 지닌다(강은희, 이은희, 임은정, 2002; Olweus, 1994; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996).

그러나 초중등학교의 집단따돌림의 실태를 볼 때, 피해 학생과 가해학생의 구분이 뚜렷하지 않으며 피해학생이 동시에 가해학생인 경우도 있어서 가해-피해의 중첩성이나 순환성이 증가하고 있다. 가해와 피해의 경험을 모두 겪은 학생들의 비율은 여러 연구(박나영, 고재홍, 2005; 서정애, 2002; 이해경, 김혜원, 2001)에서 27~41%로 나타났다. 가해나 피해의 어느 한 가지 경험만 있는 학생의 비율보다 더 높아서 앞으로 가해집단이나 피해집단과 구별되는 가해피해집단의 특성과 발생과정을 이해할 필요성이 요구되고 있다. Haynie 등(2001)은 가해, 피해, 가해피해 및 무가해무피해집단의 여러 가지 심리사회 및 행동 특성을 비교한 결과, 무가해무피해집단이 가장 적응적이었으며 가해피해집단이 가장 부적응적이었다. 그리고 이런 경향은 문제행동, 자기통제, 사회적 유능성, 학교적응, 부모관여 및 지지 등 모든 특징에서 일관되게 나타났다.

집단따돌림의 결정요인으로는 가정, 학교, 또는 사회 환경으로부터 비롯된 사회적 요인들과 스트레스나 자기 개념과 같은 개인의 심리적 요인 등을 들 수 있는데, 본

연구에서는 개인이 처한 사회 환경적 요인 중에서 사회정체성과 사회지지의 효과에 초점을 두었다.

사회 환경적 요인을 강조하게 된 이유는 개인적 특성에 초점을 맞추기보다 학급의 분위기와 같은 사회 환경을 변화시키는 것이 더 근본적이고 효율적인 집단따돌림의 감소대책이라고 판단하였으며, 특히 집단따돌림의 예방에는 개인적 요인이 별다른 시사점을 제공해주지 못하기 때문이다. 그리고 집단따돌림은 대개 학급 내에서 일어나는 문제이기 때문에 담임교사의 역할이 매우 중요하다. 이에 본 연구는 사회 환경적 요인들과 관련하여 담임교사의 주도로 집단따돌림을 예방하거나 경감시킬 수 있는 방안으로 학급구성원들의 일체감, 즉 사회정체성 수준을 높이거나 교사 또는 급우들의 사회지지 수준을 높이는 것이 효과적일 것으로 보고 사회정체성 및 사회지지와 집단따돌림의 관계를 살펴보기로 하였다.

사회정체성

사람들은 자신을 개성을 지닌 독특한 인물로서 인식하는 개인정체성(individual identity)을 지닐 뿐 아니라, 그가 속한 여러 집단의 한 구성원으로서 자신을 지각하는 사회정체성을 지닌다. 사회정체성이란 ‘자신이 어떤 사회적 집단(들)의 일원이라는 지식과 그러한 멤버십에 부여되는 가치와 정서적 의미로부터 생기는 개인의 자기 개념의 일부’로 정의된다(Tajfel, 1978). 국적, 종교, 성(性), 학교 등 다양한 사회범주에 소속함으로써 획득되는 사회정체성은 개인이 자신과 세상을 지각하는 중요한 참조 틀이 된다.

다양한 집단현상들을 사회정체성의 효과로 설명하는 자기범주화이론(self-categorization theory; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987)에서는 사람들의 자기지각은 개인으로서의 자기지각(개인정체성)과 내집단 범주의 일원으로서의 자기지각(사회정체성)의 연속선을 따라 변화한다고 가정한다. 이 때 비교 대상이 내집단 구성원이면 개인정체성이 특출해지는 반면에 비교 대상이 내외집단 구성원을 모두 포함하게 되면 사회정체성이 특출하게 된다고 주장한다.

Tajfel(1978)의 정의에 따라 사회정체성의 개념은 집단 멤버십이 있다는 인식(인지적 측면), 집단멤버십에 부여하는 가치(평가적 측면) 및 집단에 소속됨에 따르는 정서

(감정적 측면)등 3차원으로 구분될 수 있다. 성한기(2001)는 한국판 사회정체성 척도를 제작하여 요인분석한 결과 이와 대체로 일관되는 3요인을 확인하고 각각 자기범주화, 집단자기존중감 및 집단개입 요인으로 명명하였다.

사람들이 자신을 한 집단 또는 사회범주의 일원으로 범주화하여 사회정체성을 지닐 때 모든 집단관련 현상들이 발생하게 된다. 구체적으로, 개인이 어떤 한 집단에 동일시하면 내집단의 규범에 동조하며(Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987), 내집단 구성원들 간의 유사성과 내외집단간의 차이를 과장해서 지각하고(McGarty & Penny 1988), 내집단 구성원을 외집단 구성원보다 무조건 더 좋아하며(Brewer, 1979), 외집단보다는 내집단의 영향을 더 많이 받고(성한기, 1996), 개인정체 상황에서는 엄두를 못 낼 파괴적 행위를 자행하기도 한다(Reicher, 1987).

사회정체성과 집단따돌림과의 관계에 관한 연구는 두 변인간의 밀접한 관련성을 예상할 수 있음에도 불구하고 Ojala와 Nesdale(2004)의 연구 외에는 찾아보기 어렵다. 그들은 집단따돌림 현상에서 집단의 역할에 주목하고 집단따돌림을 한 집단의 구성원들이 개인이나 다른 집단의 구성원들에게 가하는 집단과정으로 정의하였다. 남자 초등학교생들을 대상으로 집단규범(외집단에 대한 따돌림 또는 도움)과 내집단 독특성 위협여부가 집단따돌림 태도에 미치는 효과를 실험한 결과, 피해자들은 외집단 구성원의 특징이 내집단과 유사해서 내집단의 독특성을 위협하는 경우에 내집단의 집단따돌림 규범을 잘 받아들였다. Ojala와 Nesdale(2004)의 연구는 집단따돌림을 가해자와 피해자간의 세력불균형에서 비롯되는 현상으로 간주하던 기존 관점에서 탈피하여 내외집단간 과정으로 개념화하는 새로운 접근을 시도했다는데 의의가 있다. 그러나 집단따돌림에 대한 태도에만 초점을 맞추고 있어 실제 경험을 다루지 못한 한계가 있다.

집단따돌림을 이와 같은 내외집단간 과정의 관점에서 본다면 학급 내에서 학생들 간의 우호적 유대관계를 강화하는 등 학급의 모든 학생들을 하나의 내집단으로 범주화하여 각 구성원들의 사회정체성 수준을 높일 수 있다면 집단따돌림이 줄어들 것이다. 즉, 자신이 속한 학급에 애착심을 가지거나 급우들과 돈독한 유대를 형성하고 있는 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해서 소속 학급에 대한

사회정체성 수준이 높아서 학급 내에서 더욱 협동적이고 학급이나 또래들의 규범에 순응할 가능성이 더 높을 것이다. 다시 말하면 사회정체성이 높은 학생들은 사회정체성이 낮은 학생들에 비해서 학급 내에서 상대적으로 적응력이 더 높다고 볼 수 있다. 원만한 교우관계를 형성하지 못하고, 인기가 없으며, 공격성향이 높은 학생이 집단따돌림 피해자 또는 가해자가 된다(구본용, 1997)는 연구 결과로 볼 때 소속 학급에 대한 사회정체성이 높은 학생들이 집단따돌림의 피해자나 가해자가 될 가능성은 낮다고 판단된다.

사회지지

사람들은 타인과의 친밀한 관계를 형성하고 유지하기를 바라며, 특히 부모, 친구 그리고 가까운 주변 사람들과의 친밀한 관계를 통해 다양한 문제들을 극복할 수 있는 힘을 얻게 된다.

사회지지는 이처럼 ‘타인과의 관계를 통해 얻게 되는 개인에게 도움이 되는 긍정적인 자원’으로 정의할 수 있으며(Cohen & Hoberman, 1983), 사회지지를 통해 대인관계에서 신뢰와 위로를 주고받을 수 있을 뿐 만 아니라, 스트레스의 예방과 대처과정에도 긍정적인 효과를 주는 등 개인의 적응과 건강에 도움이 된다. 따라서 사회관계망이 다양하고 주위로부터 사회지지를 많이 받은 사람은 그렇지 못한 사람에 비해서 더 긍정적인 삶을 영위할 수 있을 것이다.

사회지지의 형태는 연구자에 따라 다양하게 제시되고 있는데, Tardy(1985)는 사회지지의 유형을 타인으로부터 제공되는 관심과 애정을 의미하는 정서적 지지, 필요한 정보나 지식을 제공하는 정보적 지지, 시간이나 자원을 제공하는 도구적 지지, 그리고 피드백을 제공하는 평가적 지지 등 네 가지로 구분하였다.

소년소녀들의 주요 사회지지원으로는 부모, 친구 및 교사를 들 수 있다. 특히 초등학교 고학년이 되면 이전에 비해 친구의 수가 더욱 많아지고, 점점 더 많은 시간을 친구들과 보내는 반면에 가족들과 함께 하는 시간은 상대적으로 줄어들기 때문에 친구 및 또래집단의 중요성과 영향이 증가하게 된다.

부모, 교사 또는 친구로부터의 사회지지 수준이 낮은 학생들은 심리적으로나 사회적으로 그리고 학업이나 건

강의 측면에서 모두 부정적인 영향을 받는데, 집단따돌림이 낮은 사회지지로 인한 주요 부정적 효과의 하나로 밝혀지고 있다(Rigby, 2000). Demaray와 Malecki(2003)는 중학생 집단에서 집단따돌림 경험이 없는 비교집단이 가해집단, 피해집단 및 가해피해집단보다 사회지지 수준이 더 높았으며, 가해나 피해경험이 있는 세 집단 간에는 사회지지 수준의 차이가 없는 결과를 보고하였다. 그리고 사회지지의 중요성에 관해서는 피해집단과 가해피해집단이 비교집단과 가해집단보다 더 높게 지각하여, 집단따돌림 가해집단은 사회지지 수준도 낮고 사회지지 중요성도 낮게 평가한 반면에 피해집단은 지지 수준은 낮으나 지지의 중요성은 높게 평가하였다.

이춘재와 광금주(1999)의 연구에서는 집단따돌림 경험이 없는 집단이 가장 많은 사회지지를 받았고, 가해집단, 피해집단, 가해피해집단의 순으로 사회지지 수준이 낮아졌다. 그리고 김혜원과 이해경(2000)의 연구에서도 따돌림 경험이 없는 집단이 가족지지를 가장 많이 받고 있고, 다음으로 가해집단, 피해집단, 가해피해집단의 순으로 나타났다. 반면에, 친구지지에 있어서는 가해집단이 가장 많은 지지를 받고, 그 다음으로 정상집단, 가해피해집단, 피해집단의 순이었다. 또한 이들의 연구에서는 집단따돌림 피해정도는 친구로부터의 지지를 적게 받을수록 늘어나는 반면, 교사로부터의 지지는 많이 받을수록 늘어난다는 흥미로운 결과가 얻어졌다.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 사회정체성과 사회지지가 초등학생들의 집단따돌림 피해나 가해의 예방요인으로 작용할 수 있을 것으로 판단하고 이를 확인하고자 하였다.

방 법

조사대상

경상북도의 한 소도시에 소재한 2개 초등학교를 선정하여 5, 6학년 498명 전원을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 그중 불성실한 응답을 한 36부를 제외한 462명의 자료를 분석하였다. 구체적으로 살펴보면 5학년 249명(53.89%), 6학년 213명(46.10%)이며, 남학생 226명(48.92%), 여학생 236명(51.08%)이었다.

조사도구

집단따돌림 피해 및 가해행동 척도

집단따돌림의 피해행동과 가해행동 경험을 알아보기 위한 척도로 이해경과 김혜원(2001)이 제작한 척도를 사용하였다. 이 척도는 6개 항목으로 구성되어 있으며, 이번 학기에 집단따돌림을 당한 경험이 있는가와 집단따돌림을 가한 경험이 있는가를 각각 질문한다. 구체적인 하위 항목은 다른 학생들을 따돌리기, 욕을 하거나 심하게 집적거리거나 놀리기, 고의로 끼워주지 않거나 무시하기, 때리거나 발로 차거나 위협하기, 거짓 소문을 퍼뜨려서 다른 친구들이 그 친구를 싫어하게 하기, 신체적 특징이나 외모에 대해 욕설을 하거나 놀리기 등 6개 항목이며 각 항목에 대하여 5점 척도(0 : 한 번도 없었다 ~ 4 : 거의 매일 있었다)로 평정하게 하였다.

본 연구의 대상자들로부터 측정된 피해 척도와 가해 척도의 내적 일치도(Cronbach α)는 각각 .85와 .77로서 만족스러운 수준이었다.

사회지지 척도

한미현(1996)이 국내외의 관련 척도들을 참고하여 제작한 사회지지 척도를 사용하였다. 이 척도는 또래지지 8개 문항, 가족지지 8개 문항, 교사지지 8개 문항 등 총 24개 문항으로 구성되어 있다. 또래지지는 친구들이 좋아하는지, 잘 도와주는지, 따돌리는지, 그리고 생각이나 말을 잘 들어주는지 등에 관한 아동의 지각을 평가하는 문항으로 구성되어 있으며, 가족지지는 가족이 잘 이해해주는지, 관심이 많은지, 어려울 때 힘이 되어주는지, 중요한 사람으로 존중해주는지 등에 관한 지각을 측정하는 내용으로 이루어져 있다. 또한 교사지지는 선생님이 요청을 잘 들어주는지, 인정해주는지, 선생님과 친한지 등을 묻는 내용으로 구성되었다. 척도의 각 문항에 대해서 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘정말 그렇다(5점)’의 5점 척도 상에 응답하도록 하였다.

본 연구의 대상자들로부터 측정된 하위요인별 내적 일치도는 또래지지가 .88, 가족지지가 .84, 교사지지가 .78이었으며, 사회지지 척도 전체의 내적 일치도는 .88이었다.

사회정체성 척도

성한기(2001)가 외국의 여러 척도들을 토대로 제작한

19문항으로 구성된 사회정체성 척도를 사용하였으며, 그 중 6문항은 의미는 같으나 초등학생들이 이해하기 쉽도록 수정하였다. 이 척도는 집단자기존중감, 자기범주화, 집단개입 등 3개의 하위척도로 구성되어 있다. 집단자기존중감은 자신의 소속 집단에 대한 평가 또는 그 집단에 부여하는 가치를 반영하는 문항(예, 나는 우리 반에 만족한다)으로 구성되어 있고, 자기범주화는 전반적으로 사회정체성에 따르는 인지 또는 신념을 나타내는 문항들(예, 우리 반은 나 자신의 본보기가 된다)이 포함된다. 집단개입은 소속 집단에 정서적 또는 감정적으로 깊이 개입되었을 때 생길 수 있는 현상과 관련된 문항들(예, 우리 반의 성공이 곧 나의 성공이다)로 구성되어 있다. 각 문항에 대해 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’의 5점 척도로 평정하게 하였다.

본 연구의 대상자들로부터 측정된 하위요인별 내적 일치도는 집단자기존중감 .65, 자기범주화 .77, 집단개입 .67이었으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .72로 나타났다.

기타 문항

학업성적, 학급내 인기도, 그리고 친구 수를 각각 단일 문항으로 5점 척도에 응답하게 하였다.

결 과

사회정체성과 사회지지의 평균

사회정체성과 사회지지 전체 및 하위요인별 평균과 표준편차, 그리고 성별 평균의 차이검증 결과를 제시하면 표 1과 같다.

사회정체성의 평균은 3.22로서 중간보다 약간 더 높은 수준이었고 하위요인들 중에는 집단자기존중감 수준(남자 3.41, 여자 3.38)이 가장 높았다. 하위척도별 평균을 성별 차이검증한 결과, 집단개입($t=-3.83, p<.001$)과 자기범주화($t=-2.11, p<.05$)요인이 통계적으로 유의한 차이를 보여 남학생보다 여학생들이 더 높은 수준을 나타냈다. 그리고 사회정체성 전체 수준에서도 여학생의 사회정체성이 남학생보다 더 높아서($t=-2.23, p<.05$) 여학생들이 소속 학급과 학우들에 대해 더 높은 정체감을 지니고 있음을 알 수 있다.

그리고 사회지지의 평균은 3.76으로서 초등학생들은

표 1. 사회정체성과 사회지지의 평균, 표준편차 및 성별 차이검증 결과

	남학생	여학생	전체	t
사회정체성	3.16(.64)	3.39(.61)	3.22(.59)	-2.23*
집단존중감	3.41(.63)	3.38(.57)	3.40(.63)	.53
자기범주화	3.04(.60)	3.16(.62)	3.10(.61)	-2.11*
집단개입	3.02(.86)	3.32(.82)	3.17(.86)	-3.83***
사회지지	3.67(.66)	3.84(.68)	3.76(.59)	-2.72**
또래지지	3.57(.90)	3.85(.80)	3.71(.86)	-3.52***
가족지지	4.37(.67)	4.45(.70)	4.41(.68)	-1.25
교사지지	3.07(.76)	3.23(.81)	3.15(.79)	-3.16***

()안은 표준편차, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (이하 동일)

비교적 높은 지지 수준을 보고하고 있으며, 특히 가족으로부터 가장 크게 지지(남자 4.37, 여자 4.45)받는다고 생각하고, 교사로부터의 지지 수준(남자 3.07, 여자 3.23)은 비교적 낮았다. 하위척도별 평균을 성별 차이검정한 결과, 또래지지($t = -3.52, p < .001$)와 교사지지($t = -3.16, p < .001$)가 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 사회지지 전체 수준에서도 여학생의 지지도가 남학생의 지지도보다 더 높았다($t = -2.72, p < .01$).

변인들 간의 상관관계

단따돌림 피해 및 가해행동과 사회지지, 사회정체성 그리고 기타 변인들 간의 관계를 확인하기 위하여 Pearson 상관분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 2와 같다.

표 2. 변인들 간의 상관

	남학생		여학생		전체	
	피해	가해	피해	가해	피해	가해
따돌림피해	1.00		1.00		1.00	
따돌림가해	.40***	1.00	.57***	1.00	.48***	1.00
사회정체성	-.22***	.04	-.35***	-.13*	-.29***	-.06
자기존중감	-.01	-.09	-.08	-.14**	-.04	-.11*
자기범주화	-.28***	.07	-.37***	-.10	-.33***	-.02
집단개입	-.09	.10	-.19**	.01	-.15**	.03
사회지지	-.38***	-.07	-.40***	-.15*	-.40***	-.13**
또래지지	-.45***	-.04	-.46***	-.17**	-.46***	-.12*
가족지지	-.21**	-.12	-.21**	-.15*	-.22***	-.14*
교사지지	-.16*	.00	-.23***	-.03	-.20***	-.03
학업성적	-.18**	-.11	-.23***	-.19**	-.19**	-.13**
친구 수	-.18**	.04	-.08	-.01	-.13**	.02
인기도	-.24***	-.03	-.30***	-.15*	-.27***	-.10*

사회정체성과 집단따돌림의 관계

사회정체성과 집단따돌림 피해 수준과의 상관관계는 전체 집단에서 $r = -.29(p < .001)$ 로 통계적으로 유의하였다. 즉, 예상한대로 소속 학급에 대한 사회정체성 수준이 높을수록 집단따돌림 피해 정도가 낮았다. 남학생 집단 $r = -.22(p < .001)$ 과 여학생 집단 $r = -.35(p < .001)$ 의 상관관계도 모두 유의하였다. 하위요인별로는 자기범주화 및 집단개입 요인과 집단따돌림 피해 수준 간에는 각각 유의한 부적상관이 있었으나, 집단자기존중감과 집단따돌림 피해 간의 상관관계는 유의하지 않았다.

사회정체성과 집단따돌림 가해 수준간의 상관관계는 유의하지 않았다. 그러나 여학생 집단에서는 $r = .13(p < .05)$ 로서 통계적으로 유의한 부적상관이 나타나 소속 학급에 대한 사회정체성 수준이 높은 여학생일수록 가해행동을 덜 하는 것으로 밝혀졌다. 그리고 사회정체성의 하위요인들 중에서는 집단자기존중감이 전체($r = -.11, p < .05$)와 여학생 집단($r = -.14, p < .01$)에서 가해행동과 유의한 부적상관을 보였다.

사회지지와 집단따돌림의 관계

사회지지 정도와 집단따돌림 피해 간의 상관관계는 전체 집단에서 $r = -.40(p < .001)$ 이며 남학생 집단에서 $r = -.38(p < .001)$, 여학생 집단에서 $r = -.40(p < .001)$ 으로서 모두 통계적으로 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 부모, 친구, 교사 등 주위로부터 사회지지를 많이 받을수록 집단따돌림 피해 정도는 낮았다. 그리고 피해 정도와 사회지지의 세 하위요인별 상관관계수도 남, 녀 및 전체에서 모두 유의하였다.

또한 사회지지 정도와 집단따돌림 가해 간의 상관관계는 전체 집단에서 $r = -.13(p < .01)$ 으로 유의한 부적상관을 보여서 사회지지 정도가 높을수록 집단따돌림 가해 수준이 낮았다. 성별로 구분해서 살펴보면 남학생 집단에서는 $r = -.07(p > .05)$ 로서 유의한 관계가 없는 것으로 나타났고, 여학생 집단에서는 $r = -.15(p < .01)$ 로서 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 사회지지의 하위요인별로 살펴보면, 전체 집단에서 또래지지와 가족지지는 가해행동과 유의한 부적상관을 나타냈으나 교사지지는 유의한 관계가 없었다. 그리고 남학생 집단은 또래지지, 가족지지, 교사지지 모두 집단따돌림 가해 정도와 유의한 관계가

없으며, 여학생 집단은 교사지지는 유의한 상관이 없었으나 가족지지와 또래지지는 가해 수준과 유의한 부적 상관이 있었다.

기타 변인과 집단따돌림의 관계

학업성적, 친구 수 및 인기도와 집단따돌림 간에도 대체로 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 성적이 낮고 친구가 적으며, 학급에서 인기도가 낮을수록 집단따돌림 피해 정도가 높았으며, 성적이 낮고 인기가 낮을수록 집단따돌림 가해 수준도 높았다. 다만, 남학생 집단의 집단따돌림 가해행동과 이 세 변인 간에는 모두 유의한 상관 관계를 보이지 않았다.

집단따돌림 유형별 차이

집단따돌림 유형 구분

집단따돌림 피해행동 척도와 가해행동 척도에 대한 응답을 기초로 조사대상자들을 일반집단, 피해집단, 가해집단, 가해피해집단으로 구분하였다. 일반집단은 한 학기 동안 집단따돌림의 가해와 피해경험 항목에서 한 번도 경험하지 않은 집단을 말한다. 가해집단은 집단따돌림 피해 경험은 전혀 없고 가해행동만 1번 이상 있었던 집단인 반면, 피해집단은 가해경험은 한 번도 없고 피해행동만 1번 이상 있었던 집단이다. 가해피해집단은 집단따돌림 가해와 피해경험이 모두 1번 이상 있었던 집단이다. 각 유형 집단별 빈도와 성별 분포 그리고 성별 차이검증 결과는 표 3과 같다.

전체 462명 중 일반집단 아동들이 132명(28.57%)인 반면, 나머지 330명(71.43%)은 피해, 가해 또는 가해피해경험을 갖고 있어 집단따돌림 현상이 다수의 학생들에 퍼져 있음을 알 수 있다. 그리고 피해 혹은 가해만을 경험한 학생보다 피해와 가해를 순환적으로 경험하는 가해피해집단(41.12%)이 가장 높은 비율을 보이고 있다. 성별로 비

표 3. 집단따돌림 유형 집단별 빈도 분포와 성별 차이검증 결과

	남학생	여학생	전체	χ^2
일반	54 (23.89)	78 (33.05)	132 (28.57)	3.16
가해	42 (18.58)	26 (11.01)	68 (14.71)	3.96*
피해	29 (12.83)	43 (18.22)	72 (15.58)	1.87
가해피해	101 (44.69)	89 (37.71)	190 (41.12)	1.16
전체	226 (100.00)	236 (100.00)	462 (100.00)	

()안은 %

교해보면, 가해경험 비율에서만 통계적으로 유의한 차이가 있어서 여학생보다 남학생의 가해경험이 더 많은 것으로 나타났다($\chi^2=3.96, p<.05$).

집단따돌림 유형별 사회정체성

4개의 따돌림 유형 집단의 사회정체성 평균과 변량분석 및 사후비교 결과는 표 4에 제시하였다. 사회정체성 수준은 일반집단(평균 3.35)에서 가장 높았고 피해집단(평균 3.08)에서 가장 낮았으며, 일원변량분석 결과 네 집단 간의 차이가 유의하였다($F=9.27, p<.001$). 그리고 모든 두 집단 간의 평균 차이를 확인해 보고자 Tukey검증한 결과, 일반집단과 피해집단, 일반집단과 가해피해집단 그리고 가해집단과 피해집단 간에 사회정체성 수준이 유의한 차이가 있었다.

집단따돌림 유형별 사회지지

4개의 따돌림 유형 집단의 사회지지 평균과 변량분석 및 사후비교 결과는 표 5에 제시하였다. 사회지지 수준은 일반집단(평균 4.02)에서 가장 높았고 가해피해집단(평균 3.59)에서 가장 낮았으며, 일원변량분석 결과 네 집단 간의 사회지지의 차이가 유의하였다($F=18.70, p<.001$). 그리고 Tukey검증 결과, 일반집단과 피해집단, 가해집단과 피해집단, 일반집단과 가해피해집단, 그리고 가해집단과 가해피해집단 간에 각각 사회지지 정도가 유의한 차이가

표 4. 집단따돌림 유형에 따른 사회정체성 평균 및 변량분석 결과

	일반	가해	피해	가해피해	전체	F	Tukey
평균	3.35	3.31	3.08	3.17	3.23	9.27***	1>3, 4 2>3
표준편차	.39	.35	.44	.40	.41		

Tukey검증 결과에서 1은 일반, 2는 가해, 3은 피해, 4는 가해피해집단을 의미함(이하 동일).

표 5. 집단따돌림 유형에 따른 사회지지 평균 및 변량분석 결과

	일반	가해	피해	가해피해	전체	F	Tukey
평균	4.02	3.92	3.60	3.59	3.76	18.70***	1, 2>3, 4
표준편차	.54	.44	.61	.58	.59		

있었다. 즉, 가해집단의 사회지지도는 일반집단과 차이가 없으나, 피해집단 및 가해피해집단이 일반집단이나 가해 집단보다 사회지지도가 상대적으로 더 낮음을 알 수 있다. 사회정체성의 경우와 유사하게 일반집단과 가해집단에 비해서 피해집단과 가해피해집단이 사회지지 수준이 대체로 낮았다.

논 의

연구에서는 초등학교 5, 6년 아동 462명을 대상으로 아동이 지각하는 사회지지 정도와 사회정체성 수준에 따라 집단따돌림의 피해와 가해경험이 어떻게 다른지를 확인하고자 하였다. 피해나 가해경험이 없는 아동의 비율이 28.57%에 불과하였으며, 가해피해집단의 비율이 전체의 41.12%로서 가장 높았다. 이는 초등학생을 대상으로 한 서정애(2002)의 연구결과와 거의 일치하는 결과로서 집단따돌림이 초등학생들에게까지 폭넓게 확산되어 있으며, 일단 집단따돌림을 경험하게 되면 피해자는 가해자가 되고 가해자는 피해자가 되는 피해와 가해의 악순환을 겪을 가능성이 높음을 시사하고 있다.

사회정체성 수준이 높을수록 집단따돌림 피해 정도가 낮았으나, 사회정체성과 집단따돌림 가해행동 간에는 여학생 집단에서만 유의한 부적상관이 있었고 남학생 및 전체집단에서는 유의하지 않았다. 이런 결과는 남학생과 여학생간의 집단규범의 특성 차이로 해석해 볼 수 있다. 즉, 집단에 대한 사회정체성이 높으면 집단규범에 순응하게 되는데 남학생 집단의 규범이 여학생 집단의 규범보다 폭력이나 가해행위에 대해 대체로 더 허용적이어서 집단따돌림 가해에 대해서 덜 부정적이며, 학칙이나 도덕률을 준수하려는 의지도 더 약하기 때문에 나타난 결과로 해석된다.

한편, 주위로부터 사회지지를 많이 받을수록 집단따돌림 피해 및 가해정도가 낮았다. 그리고 사회지지는 일반 집단에서 가장 높았고 가해피해집단에서 가장 낮았으며

변량분석 결과 일반, 가해, 피해 및 가해피해집단간 사회 지지의 차이가 유의하였다. 이 결과는 초등학교 4, 5, 6학년 을 대상으로 한 이해경과 김혜원(2001)의 연구에서 가해피해집단이 피해, 가해 및 일반집단보다 지지를 덜 받는다는 결과와 일치한다. 또한 본 연구에 참여한 초등학생들은 가족으로부터 가장 크게 지지를 받는 반면, 교사로 부터는 가장 적은 정도의 지지를 받는 것으로 나타났다. 이 결과는 초등학생을 대상으로 한 이해경과 김혜원(2001)의 연구결과와 일치하나, 여중생을 대상으로 한 김혜원과 이해경(2000)의 연구에서 친구로부터 가장 많은 사회지지를 받는다는 결과와 차이를 보인다. 이는 어릴 때는 가족의 지지를 많이 받다가 성장함에 따라 또래관계가 왕성해지면서 친구가 더욱 중요한 지지원의 역할을 담당하게 되기 때문으로 해석할 수 있겠다. 또한 집단따돌림 피해경험은 또래지지와 가장 큰 부적상관이 있었고, 가해경험은 가족지지와 가장 큰 부적상관을 보였다.

한 가지 특징적인 결과로 사회정체성과 사회지지는 일반집단과 가해집단에 비해서 피해집단과 가해피해집단이 대체로 더 낮은 수준을 보였다. 다시 말해서 가해집단은 일반집단과 유사한 성향을 나타냈다. 가해행동이 집단으로 행해지고 가해집단은 피해자보다 다수이자 강자로서 일반 학생들이 방관하는 상태에서 학급의 분위기를 주도 하는 경우도 있다는 점에서 가해집단의 학급에 대한 사회정체성이나 사회지지 수준이 일반집단과 다르지 않을 수 있다고 추론된다. 특히 남학생의 가해행동은 사회지지, 사회정체성, 성적, 친구 수, 인기도 등 모든 변인과 유의한 상관을 보이지 않았는데, 남학생의 가해행동을 구체적으로 설명할 수 있는 변인들에 관한 연구가 더 필요하다고 판단된다.

본 연구는 청소년뿐만 아니라 초등학생들 사이에도 집단따돌림이 만연하고 있다는 사실과 피해와 가해를 순환적으로 경험하는 비율이 높다는 점을 확인하였다. 이는 집단따돌림 피해자와 가해자가 특징적으로 구분되는 것이 아니라 피해자는 가해자가 되기도 하며, 가해자는 피해자

가 되기도 하기 때문에 피해행동과 가해행동의 구분 없이 일관적인 대책과 지도가 필요하다는 점을 일깨워 준다.

그리고 기존 연구에서 거의 다루어지지 않았던 학급과 학우에 대한 사회정체성과 집단따돌림의 관계를 확인하였다. 학급에 대한 소속감이나 학우들에 대한 호감이 높을수록 집단따돌림 경험이 낮게 나온 사실을 통해서 볼 때 학교 전체 차원이나 학급 차원에서 학생들의 사회정체성 수준을 증가시킬 수 있는 방안이 강구된다면 집단따돌림 문제가 상당히 줄어들 수 있을 것이다. 반원들 간의 협동적 활동, 학급 홈페이지를 통한 지속적 의사소통, 교사의 리더십 발휘 등이 사회정체성을 높일 수 있는 몇 가지 예가 될 수 있다.

학급구성원들이 전반적으로 높은 사회정체성을 지니고 급우와 교사로부터 지지를 받는다면 매우 긍정적인 학급분위기가 조성될 수 있을 것이다. 지지적이고 긍정적인 학급분위기를 지닌 학교에서 집단따돌림 문제가 비교적 적었으며(Roland & Galloway, 2002), 학급분위기를 긍정적으로 지각하는 학생이 부정적으로 지각하는 학생보다 집단따돌림 가해 및 피해경험이 더 적었다(Yoneyama & Rigby, 2006). 그리고 공격을 용인하는 방향으로 학급의 규범적 신념이 형성되어 있으면 학급구성원들의 개인적 신념도 이 규범을 수용하게 되어 실제로 공격 행동을 표출하는 경향이 있었다(Henry, Guerra, Huesmann, Tolan, VanAcker & Eron, 2000). 이와 같은 연구 결과들은 모두 사회정체성이나 사회지지 수준을 높임으로써 집단따돌림 문제를 예방하고 경감시킬 수 있을 것임을 시사한다.

끝으로 본 연구가 지닌 제한점을 토대로 추후 연구 방향을 제안하자면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 사회지지 및 사회정체성과 집단따돌림 피해 및 가해경험 간의 관계를 알아보았다. 그러나 이 결과로는 집단따돌림 피해자 또는 가해자가 됨으로써 사회지지와 사회정체성 수준이 낮아졌는지, 아니면 사회지지와 사회정체성 수준이 낮아서 집단따돌림을 하거나 당하게 되었는지 인과관계를 파악하기가 곤란하다. 앞으로 종단연구나 실험연구를 통해 이 인과관계를 밝힘으로써 보다 적절한 지도대책을 수립할 수 있을 것이다.

둘째, 집단따돌림에 관한 정의 및 척도의 문제이다. 본 연구에 사용된 집단따돌림 유형 선별척도는 따돌림을 당한 경험과 가한 경험 모두 한 번의 경험만 있다면 집단따

돌림 피해 및 가해행동으로 규정하도록 되어 있다. 그러나 과연 한 번의 경험이 있다고 해서 집단따돌림 피해자 또는 가해자로 볼 수 있는지, 그렇지 않으면 몇 번 정도의 경험으로 규정하여야 하는지는 논란의 여지가 있다. 추후 집단따돌림에 대해서 명확한 개념정의의 내리고, 이에 따라 보다 타당하고 신뢰로운 도구를 개발하여 피해 및 가해집단을 더 정확히 가려낼 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강은희, 이은희, 임은정 (2002). 집단따돌림 행동유형과 심리적 특성. 한국심리학회지 : 상담 및 심리치료, 14(2), 445-460.
- 구분용 (1997). 청소년의 집단따돌림의 원인과 지도방안. 청소년대화의 광장.
- 김혜원, 이해경 (2000). 집단괴롭힘의 가해와 피해행동에 영향을 미치는 사회적, 심리적 변인들. 한국심리학회지 : 사회 및 성격, 14(1), 45-64
- 박나영, 고재홍 (2005). 남녀 중학생의 집단따돌림 발생원천의 성분비교 : 사회관계모형분석. 청소년상담연구, 13(1), 43-54.
- 서정애 (2002). 초등학교의 폭력노출과 비행경험이 집단 괴롭힘 가해행동과 피해행동에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성한기 (1996). 집단구성원의 태도에 대한 사회적 가치와 내집단 규범의 영향 : 집단극화의 동기적 기제의 탐색. 한국심리학회지 : 사회, 10(1), 99-114.
- 성한기 (2001). 한국판 사회정체화 척도의 개발. 한국심리학회지 : 사회 및 성격, 15(3), 33-48.
- 소년한국일보 (2006. 7. 23). 초중고교생 10명 중 4명 집단따돌림 경험.
- 손향숙 (2005). 집단따돌림 지속의 결정요인-피해 아동의 대처방식, 사회적 지지 및 자아개념을 중심으로. 청소년학연구, 12(3), 223-244.
- 이규미, 문영춘, 홍혜영 (1998). 상담사례를 통해 본 '왕따' 현상. 서울특별시 청소년 종합상담실.
- 이춘재, 광금주 (1999). 학교에서의 집단따돌림 : 실태, 특성 및 대책. 서울 : 집문당.
- 이해경, 김혜원 (2001). 초등학교생들의 집단괴롭힘 가해행

- 동과 피해행동에 대한 사회적, 심리적 예측변인들 : 학년과 성별을 중심으로. 한국심리학회지 : 발달, 14(1), 117-138.
- 한미현 (1996). 아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각의 행동문제. 서울대학교 박사학위논문.
- Brewer, M. B. (1979). Ingroup bias in the minimal intergroup situation : A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 86, 307-324.
- Cohen, S., & Hoberman, H. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 99-125.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victim in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crum, A. D., Saylor, K., & Yu, K., et al. (2001). Bullies, victims and bully/victims : Distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59-81.
- McGarty, C., & Penny, R. E. C. (1988). Categorization, accentuation and social judgment, *British Journal of Social Psychology*, 27, 147-157.
- Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity : The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 19-35.
- Olweus, D. (1978). *Bullying and whipping boys*. Washington, D. C. : Hemisphere(Wiley).
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers : Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorff(Eds.), *Social withdrawal, inhibition, shyness in childhood*. Hillsdale, NJ : Earlbaum.
- Olweus, D. (1994). Annotation : Bullying at school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). Guess what I just heard! : Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Reicher, S. D. (1987). Crowd behavior as social action. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. Wetherell. (1987). *Rediscovering the social group : A self-categorization theory*. Oxford/New York : Blackwell.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel, *Differentiation between social groups : Studies in the social psychology of intergroup relations*. London : Academic Press.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 187-202.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group : A self-categorization theory*. Oxford/New York : Blackwell.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany : Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25 (3), 34-41.
- YTN (2006. 4. 14). 학교폭력 중 “왕따” 가장 많아.

The Relationships Between Bullying, Social Identity and Social Support

Mi Hyang Jang Han Gee Seong

Catholic University of Daegu

The purpose of this study was to investigate that behaviors of the victims and the bullies vary according to the level of social identity and social support. A questionnaire survey were conducted to 462 fifth and sixth grade students selected from two elementary schools. The results of this study are as follows. First, the higher the level of social identity, the lower the level of victimization. But the level of social identity did not affect the behavior of the bullies significantly. Second, the more social support they got, the lower the level of behavior of the victims and the bullies they had. Girls were more influenced by social support than boys and behavior of the victims was more affected by the level of social support than behavior of the bullies. Finally, the students who made poor academic performance, had few friends or were not popular with peers suffered greatly from school bullying. It seems to be important that sincere social supports from parents, teacher and peers are necessary and the guidance programs for increasing social identity in classroom should be developed as the prevention and treatment of bullying in elementary school. Also, further research will be needed about the variables which explain bullying of the boys and the features of bully/victim group.

Keywords : bullying; victimization; social identity; social support

원고접수 : 2006년 12월 13일

심사통과 : 2007년 1월 10일