

집단따돌림 관여유형에 따른 심리적 특성의 차이*

신 지 은

심 은 정[†]

대구가톨릭대학교

본 연구는 집단따돌림 관여 유형에 따른 대인관계특성과 부정적 평가에 대한 두려움의 차이를 탐색하고, 집단따돌림에 대한 도움요청의지가 집단따돌림 관여유형, 대인관계특성, 부정적 평가에 대한 두려움 및 공격적 태도와 어떤 관련성을 지니는지를 탐색하고자 했다. 이를 위해 대구 지역 중학생 543명을 대상으로 참여역할 질문지(PRQ), 학교폭토따돌림조사(SCBS), 한국판 대인관계 형용사 척도(KIAS), 부정적 평가에 대한 두려움 척도(FNE) 설문조사를 실시하였고, 결과는 다음과 같다. 첫째, 집단따돌림 관여유형에 따라 일부 대인관계특성의 차이가 있었다. 방관자는 온화/친절이 가장 특징적이었고, 방어자의 경우 자기확신/주장, 온화/친절과 사교성/쾌활 특성이 나타났다. 가해동조자의 경우 뚜렷한 특징이 없었으며, 가해자는 자기확신/주장, 비판/통제 특성이 강하게 나타났다. 마지막으로 피해자의 경우 냉담/배타성, 회피/고립, 비주장/소심이 특징적이었다. 둘째, 집단따돌림의 관여유형에 따른 부정적 평가에 대한 두려움의 차이를 살펴본 결과 피해자가 부정적 평가에 대한 두려움을 많이 가지고 있었다. 셋째, 도움요청의지는 먼저 집단따돌림의 관여유형에 따라 차이가 있었고, 방어자가 도움요청의지가 강한 것으로 나타났다. 또한 도움요청의지와 부정적 평가에 대한 두려움, 공격적 태도, 대인관계특성의 하위유형과의 관계를 알아본 결과 도움요청의지와 부정적 평가에 대한 두려움은 부적상관을 보였고, 도움요청의지와 공격적 태도의 상관 역시 부적상관을 보였다. 도움요청의지와 대인관계특성의 하위유형과의 관계에선 냉담/배타성, 회피/고립, 비주장/소심은 도움요청의지와 부적상관을 보였고, 자기확신/주장, 순응/양보, 온화/친절, 사교성/쾌활은 도움요청의지와 정적상관을 보였다. 본 연구 결과는 집단따돌림에 대한 개입에서 관여유형별로 차별화된 접근이 필요하며, 대인관계특성과 부정적 평가에 대한 두려움 등의 심리적 특성을 포함하는 개입의 필요성을 시사한다. 또한 집단따돌림 상황에 대한 도움 요청을 증가시키기 위해선 개인의 심리적 특성을 고려하는 것이 필요함을 시사한다.

주요어 : 집단따돌림, 도움요청의지, 대인관계특성, 부정적 평가에 대한 두려움, 공격적 태도

* 본 연구는 제1저자의 석사학위논문을 수정 및 보완하여 작성하였음.

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 심은정, 대구가톨릭대학교 심리학과, (712-702) 경상북도 경산시 하양읍 하양로 13-13, Tel : 053-850-3221, E-mail : angelasej@cu.ac.kr

2012년 8월 교육과학기술부가 전국 16개 시·도의 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년 까지 379만 명의 학생을 대상으로 실시한 제 2차 학교폭력실태조사 결과, 학교폭력 피해 응답 학생은 321천명으로 전체 응답자의 8.5%, 가해응답 학생은 156천명으로 전체 응답자의 4.1%로 나타났다. 피해건수는 56만 건으로 이중 상대적으로 심각한 피해는 11만 건(19.6%)에 달하는 것으로 드러나 현재 학교에서 일어나는 학교폭력 및 집단따돌림이 얼마나 심각한지를 알 수 있다(국무총리실 보도자료, 2012, 11, 16). 이처럼 학교는 아동과 청소년들에게 있어 사회의 어느 곳보다 안전해야 할 장소이지만 최근 집단따돌림 및 학교폭력의 문제로 인해 학생들에게 위험한 곳이 되어가고 있다. 이러한 집단따돌림과 학교폭력의 심각성으로 인해 정부는 2012년 학교폭력근절 종합대책을 제안하여 신고-조사체계 일원화 및 가해 및 피해학생에 대한 조치 강화, 학교 관계자 및 학부모의 역할 및 책무 강화 등 제도적 대책과 더불어 교육 전반에 걸친 인성 교육의 실천, 그리고 다양한 학교폭력의 유해 요인에 대한 개입 등의 근본적 대책 등을 제안했다(교육과학기술부, 2012).

집단따돌림은 여러 심각한 결과를 야기할 수 있는데, 예를 들어 학업부진이나 등교거부 로 이어질 수 있으며, 우울 등의 심리장애를 유발하기도 한다(Klomek, Kleinman, Altschuler, Marrocco, Amakawa, & Gould, 2011). 또한 집단 따돌림의 피해 집단은 정서 및 행동 부적응과 심리사회적 발달수준도 떨어지고 자존감도 낮아 여러 적응 문제를 경험하는 것으로 보고되었다(한종철, 김인경, 2000). 미국 청소년을 대상으로 집단따돌림의 영향을 분석한 연구에서는 가해와 피해경험이 심리사회적 부적응과

관련이 있는 것으로 나타났다(Nansel, Overpeck, Pila, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt., 2001). 집단따돌림의 극단적 결과로는 자살을 들 수 있는데, 1655명의 한국 중학교 학생을 대상으로 한 종단연구에서는 집단따돌림에 연관된 청소년 특히 피해자, 피해-가해자는 우울과 불안 을 통제 한 이후에도 자해 행동과 자살 사고의 위험이 더 높았다고 보고하고 있다(Kim, Leventhal, Koh, & Boyce, 2009).

이렇게 심각한 집단따돌림으로 인한 부작용으로 인해 최근 사회적으로 집단따돌림에 대한 관심이 높아지고 있다. 그러나 지금까지 집단따돌림에 관한 심리학적 연구들은 가해자와 피해자 위주의 성격특성과 대인관계 파악에 집중되어 있었다(Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela, 2000). 하지만 집단따돌림은 개인 특성에서 학교 환경 등의 광범위한 사회적 맥락까지 다양한 원인과 위험 요인들을 지닌 복합적인 현상이다(김미영, 1997; 전주연, 이은경, 유나현, 이기학, 2004; Mcconville, & Cornell, 2003). 또한 집단따돌림은 집단 과정이다(Salmivalli, 1999, 2010). Salmivalli(1999, 2010)는 집단따돌림이 학급 내 집단구성원들이 다양한 역할로 관여하면서 일어나고 유지되는 현상이라고 보고, '또래 집단의 힘(peer group power)'을 집단따돌림 문제를 해결하는데도 활용해야 한다고 주장한다. 이는 집단따돌림에 대한 개입이 피해자나 가해자 위주의 개입을 넘어서서 집단따돌림에 연관된 다른 학생들에게도 확대되어야 함을 시사한다. 유사한 맥락에서 Olweus(1994)는 또래 간의 힘의 불균형이 지속적으로 일어나는 것이 집단따돌림이라고 하였는데 이는 집단따돌림이 집단적이며 사회적 현상의 하나라는 것을 시사한다. 집단따돌림이 발생했을 때 학급 내의 대다수

학생들은 따돌림이 일어나고 있음을 알고 어떤 형태로든 집단따돌림에 관여하게 된다 (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukianen, 1996). 이 때문에 최근 연구들은 가해자와 피해자에게 초점을 맞추던 것을 넘어서 집단따돌림의 다양한 관여유형에 대해 연구하고 있다 (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela, 2000).

선행 연구는 집단따돌림 관여 유형을 가해자와 피해자, 가해자를 따르면서 가해행동에 참여하지만 주도하지는 않는 조력자, 가해행동을 부추기는 방식으로 행동하는 강화자, 방어자, 그리고 방관자 등 여섯 가지로 구분하고 있다. Olweus(1993b)는 누가 먼저 집단따돌림을 시작했는가와 집단따돌림 가담 정도에 따라 가해자, 피해자, 동조자, 지지자, 소극적 지지자, 무관심자, 소극적 방어자, 적극적 방어자의 8가지로 나누었다. Olthof와 Goossens (2003)는 시작자, 추종자, 방관자, 방어자, 피해자, 구경꾼, 비관여자의 7가지로 구분하기도 하였다. 참여 역할간의 관계에서 가해자, 강화자 및 조력자 간에 상관이 높아 이를 친가해자(pro-bullying)라고 구분해 이들의 사회적인 특색을 탐색한 선행연구도 있다(Sutton & Smith, 1999; Tani, Greenman, Schneider & Fregoso, 2003).

집단따돌림의 관여유형을 고려해야 할 필요성은 주변인(bystander)의 역할이 집단따돌림의 빈도와 관련성이 있다는 연구에서도 찾아볼 수 있다. 피해자를 보호하는 행위는 학급 내에서의 따돌림 빈도와 부적 상관이 있었다. 또한 선행 연구는 또래의 지지가 집단따돌림이 피해자의 삶의 질에 미치는 부정적 영향을 완화시켜 줄 수 있음을 시사하였다(Flaspohler, Elfstrom1, Vanderzee1, Sink1, & Birchmeier, 2009).

이처럼 주변인의 반응은 집단따돌림 빈도와 피해의 부정적 영향 감소에 영향을 주기에, 이들을 집단따돌림의 개입에 포함하는 것이 필요하다(Salmivalli, Voetenb, & Poskipartac, 2011).

앞서 살펴본 선행연구들에 따르면 집단따돌림에서의 제 3자는 가해행동을 강화시키거나 완화시키는 중요한 역할을 하며, 방관자 등의 다른 관여유형을 방어자의 역할로 전환될 수 있도록 지도하는 것이 집단따돌림을 줄이는데 효과적이라는 것을 보여준다. 그러나 집단따돌림에 대한 개입에서 집단따돌림에 관여하는 모든 구성원을 대상으로 개입해야 한다는 필요성은 주지되고 있으나, 집단 수준에서 무엇이 어떻게 변화해야 하는지에 대해선 알려진 것이 적은 편이다. 이를 위해 집단따돌림에 관여하는 모든 유형들의 특징을 탐색할 필요가 있다. 집단구성원들은 집단따돌림의 과정에서 각기 다른 역할을 하게 되고, 그 기저에는 다양한 감정과 동기, 개인의 특성이 자리하고 있다(Salmivalli, 2010). 본 연구에서는 이러한 다양한 참여 역할 혹은 관여유형과 연관된 개인의 심리적 특성으로 대인관계특성과 부정적 평가에 대한 두려움을 살펴보고자 한다.

우선 집단따돌림의 문제는 대인관계의 맥락에서 발생하므로 대인관계특성을 고려해 볼 필요가 있다. 집단따돌림 역시 사회적 관계이자 대인관계의 집합체라고 볼 수 있으며 집단따돌림을 역기능적 대인관계로 볼 수 있을 것이다. 집단따돌림 관여유형과 대인관계를 탐색한 Tani와 동료들(2002)의 연구를 살펴보면 가해를 부추기는 자와 피해자는 우정/친밀 수준이 낮았고, 집단따돌림 피해자는 목표가 뚜렷하지 못하고 의지가 박약하였으며, 방어자는 우정/친밀 수준이 높고, 방관자는 내향적이며 독립적이었다. 김정원과 김광웅(2003)은 가

해 집단, 피해 집단, 가해-피해 성향이 높은 집단, 가해-피해성향이 낮은 집단으로 나누어 대인관계성향을 살펴보았다. 과시-도취적인 성향은 가해 집단과 가해-피해 성향이 낮은 집단에서 높게 나타났으며, 경쟁-공격적인 성향은 가해 집단에서 높은 것으로 나타나 집단따돌림 관여유형에 따라 대인관계특성에 차이가 있다는 것을 알 수 있다.

Leary(1957)는 사람들의 대인관계적인 행동이 두 가지 기본적인 동기인 통제(힘, 지배력) 동기와 친밀함(애정, 우정) 동기가 결합한 것으로 볼 수 있다고 하였다. 지배와 순종이 양극으로 있는 통제 차원과 우호와 적대가 양극으로 있는 친애 차원을 두 축으로 한 2차원의 평면에 대부분의 대인관계특성을 배열하는 것이 가능하다고 보았다. 이러한 두 축으로 이루어진 원형 위에 대인관계 행동을 순서대로 배열한 모델을 대인관계 원형모델이라 한다 (Wiggins, 1994)(그림 1).

이러한 대인관계 원형모델에 의하면, 상호작용하는 개인들은 상대방에게서 특정한 행동을 이끌어내는데, 통제 차원에서는 서로 반대되고 친애 차원에서는 서로 같은 행동을 이끌어내는 경향성이 있다고 한다(정남운, 1999).

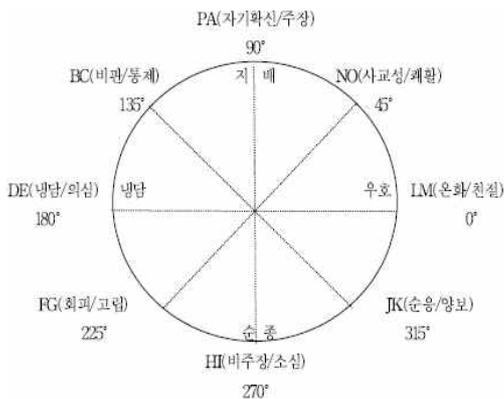


그림 1. 대인관계 원형모델

집단따돌림 역시 집단 내에서 일어나는 대인관계 문제라고 볼 수 있다. 앞선 관점에서 보면 집단따돌림은 부정적 대인관계의 하나라고 볼 수 있으며 피해자들에게서 나타나는 부적절한 자아정체성이 불만족스런 대인관계에서 나타나는 부작용과 어느 정도 일치한다고 볼 수 있다. 또한 Leary의 이론에서 말한 통제차원에서의 지배와 순종이 가해·피해와 비슷한 면이 있으며 친애차원의 우호와 적대 역시 피해자나 가해자에게 우호적이거나 적대적인 입장을 취하는 방어자나 가해동조자 혹은 그 어떤 것도 하지 않는 방관자의 입장과 비슷한 면이 있다.

본 연구에서는 집단따돌림에 관여하는 모든 유형의 대인관계 특성을 파악하는 것에 주안점을 두고자 하였다. 이를 위해 대인관계 원형모델에 기반을 두고 집단따돌림의 관여 유형별로 대인관계 특성의 차이가 있는지를 탐색하고자 하였다.

집단따돌림과 관련된 또 다른 변인으로 부정적 평가에 대한 두려움을 들 수 있다. 부정적 평가에 대한 두려움은 사회불안의 핵심적인 인지적 특징으로 타인에게 부족 혹은 부적절하게 평가되며 이에 거절당할지도 모른다는 것에 대한 두려움이다(Marks, 1969; Nichols, 1974). 즉 사회로부터 인정받지 못하는 것에 대한 두려움이다. 부정적 평가에 대한 두려움을 가진 사람은 다른 사람에게 인정받아야 한다고 믿고, 다른 사람에 비해 높은 기준을 세워 이에 자신을 맞춰야 한다고 생각하며, 불안해지는 것에 대해서 지나친 걱정을 하는 경향이 있다고 한다(Deffenbacher, Zwemer, Whisman, Hill & Sloan, 1986).

부정적 평가에 대한 두려움은 수줍음, 섭식장애의 발달 및 낮은 자기 존중감과 관련이

있는 것으로 알려져 있다(Gilbert & Meyer, 2005; Kocovski & Endler, 2000; Lundgren, Anderson & Thomson, 2004; Miller, 1995). 특히 불안은 대인관계에 있어서도 영향을 주는데, 부적절한 공격성 혹은 위축된 행동을 일으키며 대인간의 상호작용에 있어 부정적인 영향을 주는 등 또래관계를 어렵게 만든다(Ruebush, 1963, Franke & Hymel, 1984에서 재인용).

아동을 대상으로 집단따돌림 관여유형에 따른 정서적 불안을 비교했던 Tani와 동료들(2002)의 연구를 살펴보면 가해를 부추기는 자와 피해자의 정서적 불안이 높다는 결과가 나타났다. 또한 또래지위에 따른 사회불안을 탐색한 연구에서는 또래 지위가 낮은 아이들(아이들이 거부하고 무시하는 아이들)의 집단이 또래 지위가 높은 아이들(인기가 많거나 보통의 아이들)의 집단보다 사회불안이 높은 것으로 나타났다. 특히 복종적 모습을 보이는 아이들이 사회불안이 높고 또래지위는 낮은 것으로 나타났다. 청소년들의 경우에도 또래의 지지와 우정관계는 사회불안과 관련이 높다는 연구가 있다(Edelbrock, 1985; Hartup, 1983; Hymel & Franke, 1985; Rubin, LeMare & Lollis, 1990; Walter & Interbitzen, 1998). 이렇듯 선행연구에서 사회불안은 집단따돌림의 가해동조자 및 피해자와 관련이 높은 특성으로 나타나고 있다. 따라서 본 연구에서는 이러한 사회 불안의 요소인 부정적 평가에 대한 두려움이 집단따돌림 관여유형에 따라 어떤 차이를 보이는지를 탐색하고자 한다.

한편, 집단따돌림의 문제가 지속되는데도 교사가 개입하기 어려운 이유 중 하나는 학생들이 보고하지 않는 한 교사나 학교 관계자가 집단 따돌림의 사실을 인지하지 못하여 적절

한 조치를 취하지 못하는 경우가 많기 때문이기도 하다(Bradshaw, Sawyer, O`Brennan, 2007; Olweus & Limber, 2000; Unnever & Cornel, 2004). 실제로 대다수의 따돌림 피해자들은 도움을 요청하고 있지 못하며, 집단따돌림 내에서의 도움요청은 피해자뿐 아니라 타인을 통해서도 이루어질 수 있지만 이 또한 이루어지지 않는 경우가 많다. 집단따돌림에 개입하는데 있어 피해자나 주변인의 보고가 중요함에도 불구하고 집단따돌림의 피해자 혹은 이에 관련된 개인이 도움을 요청하는 것과 관련된 요인에 대한 연구는 부족한 실정이다(Newman et al., 2001, Unnever & Cornel, 2004에서 재인용). 또한 앞서 언급된 바 있는 제 2차 학교폭력실태조사(2012)에서 집단따돌림이 일어난 경우 피해사실을 알리지 않는 경우가 25.7%나 된다는 결과가 나타났으며, 이를 알리지 않는 이유로 ‘알려봐야 소용이 없으니까’가 52.1%, ‘알린 후에 보복을 당할까 두려워서’가 20.0%, ‘별로 심각한 일이 아니라고 생각해서’가 14.2%, 어떻게 ‘해야 될지 몰라서’가 7.1%, 그 외 ‘기타’가 6.6%가 나왔다. 이렇듯 집단따돌림이 일어나더라도 도움요청은 이루어지고 있지 않은 실정이다. 실태조사에서도 부분적으로 드러난 것처럼, 학생들은 집단따돌림의 사실을 알릴 경우 보복이나 주변 또래가 자신들을 부정적으로 평가할 것이라는 두려움 때문에 도움을 청하지 않는 경우가 많다(Unnever, & Cornel, 2004). 또한 선행연구는 학교에서 집단따돌림의 사실을 보고하려는 학생의 결정에 영향을 미치는 요인으로 집단따돌림을 허용적으로 인식하는 학교의 분위기를 들었다(Unnever, & Cornel, 2004). 이러한 결과와 공격적 태도와 도움요청의지와의 관계를 시사하는 선행연구에 근거하여(Williams, & Cornell, 2006),

도움요청의지와 부정적 평가에 대한 두려움, 대인관계 특성 및 공격에 대한 태도가 어떤 관련성이 있는지를 탐색하고자 한다.

본 연구에서는 집단따돌림의 관여 유형을 집단따돌림을 시작하고 주도하는 가해자, 집단따돌림의 피해자, 집단따돌림 상황에 나서지 않는 방관자, 피해자를 도와주고 방어해주는 방어자, 집단따돌림을 옆에서 부추기고 동참하는 가해동조자로 나누고, 집단따돌림의 관여유형에 따른 대인관계특성 및 부정적 평가에 대한 두려움의 차이를 탐색하고자 했다. 그리고 도움요청의지가 집단따돌림의 관여유형, 대인관계특성, 부정적 평가에 대한 두려움 및 공격적 태도와 어떤 관련성을 지니는 지를 탐색하고자 하였다.

방 법

연구 대상

본 연구를 위해 2011년 4월 두 주 동안 대구에 소재한 2곳의 중학교 재학생 620명을 대상으로 설문을 실시하였다. 회수한 설문지 620부 중 불성실하거나 신뢰도가 떨어지는 응답

표 1. 연구 참여자 남녀 수, 학년, 비율

	구 분	인원 수	비율(%)
성 별	남자	290	53.4
	여자	253	46.6
학 년	중1	239	44.0
	중2	286	52.7
	중3	18	3.3
합 계		543	100.0

을 한 77부를 제외한 543부를 분석하였다. 참여자의 특성은 표 1과 같다.

측정 도구

집단따돌림 관여유형

집단따돌림 관여유형을 측정하기 위해 Salmivalli 등(1996)이 제작한 ‘관여유형 질문지 (Participant Role Questionnaire: 이하 PRQ)’를 서미정(2008)이 번안하고 수정한 것을 사용하였다. 또래 괴롭힘이라고 번안한 부분은 ‘집단따돌림’이라는 말로 수정하였다. Salmivalli 등(1996)이 사용했던 기존 PRQ는 가해자, 피해자, 조력자, 강화자, 방관자, 방어자의 여섯 영역으로 구성되어 있다. 서미정(2008)은 가해자와 피해자 주변에 있는 또래들의 반응을 가해행동을 강화 또는 저지하는 역할에 따라 분류하여 조력자와 강화자를 하나로 묶어 가해동조자로 분류하였다. 본 연구에서도 조력자와 강화자를 따로 나누지 않고 서미정(2008)의 구분에 따라 가해동조자로 분류하였다. 질문지는 방관자, 방어자, 가해동조자에 관한 질문지와 가해자와 피해자에 대한 질문지의 2개로 구성되어 있다. 방관자, 방어자, 가해동조자에 관한 질문지는 각 6문항이며 총 18문항으로 되어 있다. 각 관여유형의 문항은 가해자는 ‘나는 다른 아이를 발로 차거나 때린 적이 있다.’ 등이 있고 피해자는 ‘반 아이들이 내가 듣기 싫어하는 별명을 부르거나 욕을 한 적이 있다.’ 등, 방관자는 ‘집단따돌림을 보고도 못 본 체 한다.’ 등, 방어자는 ‘따돌림 당하는 아이에게 힘과 용기를 준다.’ 등, 가해동조자는 ‘반 아이들이 한 사람을 따돌릴 때 옆에서 부추긴다.’ 등으로 이루어져 있다. 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(0점)’에서 ‘매우 그렇다(4점)’까지 5점

의 응답범주를 가지고 있으며 0점에서 24점의 점수범위를 가지고 있다. 가해자와 피해자에 관한 질문지는 각 7문항이며 총 14문항으로 되어있다. '전혀 없다(0점)'에서 '11회 이상(4점)'까지 5점의 응답범주를 가지며 각 관여유형별로 0점에서 28점의 점수 범위를 가지고 있다.

가해자와 피해자 요인의 내적 합치도(Cronbach's α)값은 각 .75와 .74이며, 방관자, 가해동조자 및 방어자의 내적 합치도(Cronbach's α)값은 .77 ~ .87이다(서미정, 2008). 본 연구에서는 가해자와 피해자 요인의 내적 합치도(Cronbach's α)값이 .70와 .74이며 방관자, 가해동조자 및 방어자의 내적 합치도(Cronbach's α)값은 .79 ~ .84로 나타났다. 관여유형을 구분할 때 Salmivalli 등(1996)과 서미정(2008)이 사용했던 관여유형의 점수를 표준화(평균=0.00, 표준편차=1.00)하여 나누는 방식을 본 연구에서도 채택하였다. 표준화를 한 뒤 역할을 부여받기 위해서는 한 역할의 표준화 점수가 평균(0.00)보다 높고 다른 역할의 표준화 점수보다 높을 때 특정 역할로 간주한다. 예를 들면, 방어자 표준화 점수가 평균(0.00)보다 높고 방관자, 가해동조자, 가해자, 피해자의 표준화 점수보다 높으면 방어자 역할을 부여하였다. 표준화 결과 그 어느 유형으로도 명확하게 분류되지 않는 경우 '역할 무'로 분류하여 전체 유형 분포를 파악하기 위한 통계를 제외한 이후 분석에서 제외하였다.

대인관계특성

대인관계특성은 정남운(2004)의 한국판 대인관계 형용사 척도(Korean Interpersonal Adjective Scale: KIAS)를 사용하였다. 이것은 Wiggins(1979)가 대인관계 원형모델에 근거를 두고,

16개 하위척도를 가진 128문항의 대인관계 형용사 척도(Interpersonal Adjective Scale: IAS)를 64문항으로 축소한 것이다. 문항은 친애 및 통제(예: 자신만만하다 등), 비판/통제(예: 비판적이다 등), 냉담/배타성(예: 불평이 많다 등), 회피/고립(예: 비사교적이다 등), 비주장/소심(예: 수동적이다 등), 순응/양보(예: 순박하다 등), 온화/친절(예: 정답다 등), 사교성/쾌활(예: 생기있다 등)의 8가지 하위척도로 구성되어 있다. 각 하위척도별 문항은 5문항으로 총 40문항으로 되어있다. '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(8점)'의 응답범주를 가지며, 각 하위척도 당 5점에서 40점까지의 점수범위를 가지고 있다. 하위척도는 .79 ~ .90의 신뢰도를 보였고, 본 연구의 내적 합치도(Cronbach's α)는 .89로 나타났다.

부정적 평가에 대한 두려움

부정적 평가에 대한 두려움은 이정윤과 최정훈(1997)이 타당화한 단축형 부정적 평가에 대한 두려움 척도(Brief-Fear of Negative Evaluation: BFNE)를 사용하였다. 이 척도는 Watson과 Friend(1969)가 30문항으로 제작한 척도를 Leary(1983)가 FNE 전체 점수와 .50이상의 상관이 있는 문항들만 선택하여 제작한 것이다. 12문항으로 되어 있고, 원래 진위형으로 되어있는 FNE와 달리 '전혀 그렇지 않다(0점)'에서 '매우 그렇다(4점)'까지 5점 척도로 구성되어 변화에 보다 민감하도록 되어 있다. 이 척도의 점수는 0에서 48점까지 분포되며, 점수가 높을수록 부정적 평가에 대한 두려움의 크기를 제시한다. 문항은 '사람들이 나를 어떻게 생각하는가가 중요하지 않다는 것을 알면서도

걱정된다.’ 등이 있다.

이정윤과 최정훈(1997)에서의 내적 합치도(Cronbach's α)값이 대학생집단 .86, 일반인집단 .92, 사회공포증 환자집단 .93으로 본 연구에서의 내적 합치도(Cronbach's α)는 .82로 나타났다.

도움요청의지

도움요청의지를 알아보기 위해 Cornell과 Sheras(2003)가 개발한 학교풍토따돌림조사(School Climate Bullying Survey: SCBS)의 20문항 중 도움요청의지(Willingness to Seek Help)의 하위 척도 9문항을 번안하여 사용하였다. 문항은 ‘집단따돌림을 당한다고 선생님에게 말하면 선생님은 도움을 주기 위해 조치를 취할 것이다.’ 등이 있다. 각 문항은 ‘매우 반대한다(1점)’에서 ‘매우 동의한다(5점)’의 응답범주를 가지고 있으며, 9점에서 45점의 점수범위를 가지고 있다. 내적합치도(Cronbach's α)값은 .80이다. 본 연구에서 내적 합치도(Cronbach's α)값은 .88로 나타났다.

공격적 태도

공격적 태도를 평가하기 위해 Cornell과 Sheras(2003)가 제작한 학교풍토따돌림조사(School Climate Bullying Survey: SCBS)의 20문항 중 공격적 태도(Aggressive Attitudes)의 하위척도 7문항을 번안하여 사용하였다. 문항은 ‘나를 위협하는 사람은 때려도 된다.’ 등이 있다. 각 문항은 ‘매우 반대한다(1점)’에서 ‘매우 동의한다(5점)’의 응답범주를 가지고 있으며 9점에서 45점의 점수범위를 가지고 있다. 내적합치도(Cronbach's α)값은 .80이다. 본 연구에서 내적 합치도(Cronbach's α)값은 .85로 나타났다.

분석방법

본 연구의 데이터는 SPSS Window 12.0 프로그램을 이용하여 통계 처리하였다. 우선 연구 대상자의 성별 및 학년의 분포를 살펴보기 위해 빈도분석을 실시하였고, 성별에 따른 집단따돌림 관여유형 분포를 살펴보기 위해 교차분석을 실시하였다. 각 변인의 평균과 표준편차를 구하기 위해 기술통계를 이용하였으며 각 척도의 신뢰도 검증을 위해서 내적 합치도 계수인 Cronbach's α 값을 산출하였다. 집단따돌림 관여유형에 따른 대인관계특성과 부정적 평가에 대한 두려움의 차이를 알아보기 위해 변량분석을 실시하였고 Scheffé 사후 검증을 실시하였다. 집단따돌림 관여유형에 따라 도움요청의지가 차이가 있는지를 알아보기 위해 변량분석을 실시하였으며, Scheffé의 사후검증을 실시하였다. 마지막으로 부정적 평가에 대한 두려움, 공격적 태도, 대인관계특성의 하위 유형과 도움요청의지와 관련된성을 탐색하기 위해 상관분석을 실시하였다.

결 과

집단따돌림 관여유형 분포

집단따돌림 관여유형 분포를 분석한 결과는 표 2와 같다. 관여유형별 분포를 보면 방관자의 비율이 25.0%로 가장 높게 나타났으며, 방어자(21.5%), 가해동조자(19.2%), 역할무(19.2%), 가해자(14.2%), 피해자(10.9%) 순으로 나타났다. 전체 가운데 절반가량(44.2%)이 집단따돌림 과정에서 집단따돌림 상황을 방관하거나 뚜렷한 역할을 하지 않고 있었다.

표 2. 집단따돌림 관여유형 빈도(%)

성별	집단따돌림 관여유형						전체	χ^2	df
	가해자	피해자	방관자	방어자	가해동조자	역할무			
남	56(19.3)	41(14.1)	43(14.8)	66(22.8)	62(21.4)	22(7.6)	290(100)	47.45***	5
녀	21(8.3)	18(7.1)	93(36.8)	51(20.2)	42(16.6)	28(11.1)	253(100)		
전체	77(14.2)	59(10.9)	136(25.0)	117(21.5)	104(19.2)	50(9.2)	543(100)		

주. *** $p < .001$

성별에 따른 집단따돌림 관여유형 분포에서 역할이 분명하지 않은 집단을 제외한다면, 남학생의 경우 방어자의 비율이 22.8%로 가장 높았고 그 다음으로 가해동조자(21.4%), 가해자(19.3%), 방관자(14.8%), 피해자(14.1%), 역할무(7.6%) 순으로 나타났다. 여학생은 방관자가 36.8%로 가장 높게 나타났고 다음으로 방어자(20.2%), 가해동조자(16.6%), 가해자(8.3%), 역할무(11.1%), 피해자(7.1%) 순으로 나타났다. 남학생은 여학생에 비해 방관자를 제외한 모든 비율이 높은 반면 방관자의 비율이 낮은 비율을 나타내고 있다. 남학생과 여학생이 가장 비슷한 비율로 나타난 것이 방어자로 남녀 각각 22.8%, 20.2%였다.

교차분석 결과, 성별에 따른 집단따돌림 관여유형의 빈도에서의 차이가 유의미한 것으로 나타났다 [$\chi^2(df) = 47.45(5), p < .001$]. 즉 남학생들은 여학생보다 집단따돌림 상황에서 가만히 지켜보기보다 집단따돌림에서 좀 더 적극적인 역할을 하고 있음을 보여준다. 반면 여학생은 집단따돌림 상황에서 미온적인 태도를 취하는 경향이 있음을 보여준다.

집단따돌림 관여유형에 따른 대인관계특성의 차이

집단따돌림 관여유형인 방관자, 방어자, 가

해동조자, 가해자, 피해자 집단이 대인관계특성에서 어떠한 차이가 있는지를 검증하기 위해 변량분석과 Scheffé의 사후검증을 실시하였다. 집단따돌림 관여유형과 대인관계특성의 차이에 대해 분석한 결과, 자기확신/주장 특성에서 집단 간 차이가 있었다, $F=3.42, p < .01$. 방어자와 가해자 집단이 자기확신/주장이 높게 나타났고, Scheffé의 사후검증 결과 방어자·가해자 집단과 피해자 집단 간의 차이가 있는 것으로 나타났다.

비판/통제의 경우도 집단 간의 차이가 있었다, $F=4.76, p < .001$. 가해자 집단에서 비판/통제 특성이 가장 높게 나타났고, Scheffé의 사후검증 결과 가해자 집단과 방어자·피해자 집단 간의 차이가 있는 것으로 나타났다.

냉담/배타성은 집단 간의 차이가 있었다, $F=5.89, p < .001$. 피해자와 가해자 집단에서 냉담/배타성이 높게 나타났고, Scheffé의 사후검증 결과 피해자·가해자 집단과 방어자 집단 간의 차이가 있는 것으로 나타났다.

회피/고립의 경우 집단 간의 차이가 있었다, $F= 7.38, p < .001$. 피해자 집단에서 회피/고립 특성이 가장 높게 나타났고, Scheffé의 사후검증 결과 피해자 집단과 가해자·방관자·방어자 집단 간의 차이가 있는 것으로 나타났다.

비주장/소심의 경우 집단 간 차이가 있었다, $F=3.50, p < .01$. 피해자 집단에서 비주장/소심

표 3. 집단따돌림 관여유형에 따른 대인관계특성 차이

참여유형	가해자	피해자	방관자	방어자	가해동조자	F
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
자기확신/주장	26.25(8.03)a	21.67(7.21)b	25.18(7.72)ab	25.80(7.47)a	24.84(6.02)ab	3.42**
비판/통제	22.36(6.21)a	19.21(5.33)b	19.83(5.27)ab	19.03(5.58)b	21.15(4.95)ab	4.76***
냉담/배타성	20.01(6.02)ab	21.09(6.20)a	18.36(5.72)abc	16.78(6.09)c	19.00(4.64)abc	5.89***
회피/고립	15.54(5.74)b	18.81(6.56)a	14.65(6.07)b	13.27(6.38)b	16.00(5.18)ab	7.38***
비주장/소심	16.80(6.73)ab	19.97(6.62)a	17.19(6.49)ab	15.73(5.87)b	16.75(4.87)ab	3.50**
순응/양보	20.79(5.64)	21.47(5.51)	21.40(5.60)	21.36(5.94)	20.42(4.89)	.54
온화/친절	24.67(6.29)ab	22.83(5.32)b	26.04(6.14)a	26.90(5.98)a	24.41(5.23)ab	5.20***
사교성/쾌활	25.91(6.96)ab	22.84(6.62)b	25.82(7.18)ab	26.86(6.63)a	24.30(5.72)ab	3.94**

주. ** $p < .01$, *** $p < .001$

특성이 가장 높게 나타났고, Scheffé의 사후검증 결과 피해자 집단과 방어자 집단 간의 차이가 있는 것으로 나타났다.

순응/양보의 경우에는 집단 간 유의미한 차이가 없었고, 온화/친절의 경우 집단 간의 차이가 있었다, $F=5.20$, $p<.01$. 방어자, 방관자 집단에서 온화/친절 특성이 높게 나타났고, Scheffé의 사후검증 결과 방어자·방관자 집단과 피해자 집단 간의 차이가 있는 것으로 나타났다.

사교성/쾌활에서도 집단 간의 차이가 있었다, $F=3.94$, $p<.01$. 방어자 집단에서 사교성/쾌활 특성이 가장 높게 나타났고, 방어자 집단

과 피해자 집단 간의 차이가 있는 것으로 나타났다.

집단따돌림 관여유형에 따른 부정적 평가에 대한 두려움의 차이

집단따돌림 관여유형인 가해자, 피해자, 방관자, 방어자, 가해동조자 집단의 부정적 평가에 대한 두려움이 차이가 있는지를 검증하기 위하여 변량분석과 Scheffé의 사후검증을 실시하였다. 집단따돌림의 관여유형과 부정적 평가에 대한 두려움의 차이를 분석한 결과, 집단 간 유의미한 차이가 있었으며 피해자가 부

표 4. 집단따돌림 관여유형에 따른 부정적 평가에 대한 두려움

	가해자	피해자	방관자	방어자	가해동조자	F
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
부정적 평가에 대한 두려움	22.84(7.34)ab	26.07(8.57)a	24.68(8.44)ab	21.13(6.62)b	23.22(5.47)ab	5.33***

주. *** $p < .001$

정적 평가에 대한 두려움을 가장 많이 느끼는 것으로 나타났다, $F=5.33, p<.001$. Scheffé의 사후검증 결과 피해자 집단과 방어자 집단 간의 부정적 평가에 대한 두려움의 차이가 있는 것으로 나타났다.

.001, 방어자의 도움요청의지가 가장 높은 것으로 나타났다(표 5). 방어자 집단과 다른 집단 간의 도움요청의지 차이가 있는 것으로 나타났다.

집단따돌림 관여유형에 따른 도움요청의지의 차이검증

도움요청의지와 부정적 평가에 대한 두려움, 공격적 태도, 대인관계특성과의 관련성

집단따돌림 관여유형에 따라 도움요청의지의 차이가 있는지를 알아보기 위해 변량분석과 Scheffé의 사후검증을 한 결과, 관여유형별 유의미한 차이가 나타났으며, $F=10.37, p<$

부정적 평가에 대한 두려움, 공격적 태도, 대인관계특성의 하위유형이 도움요청의지와 관련성을 갖는지를 살펴보기 위해 상관분석을 실시한 결과, 대부분이 도움요청의지와 상관관이 유의하였으나($p<.05$), 도움요청의지와 비

표 5. 집단따돌림 관여 유형에 따른 도움요청의지의 차이검증

	가해자	피해자	방관자	방어자	가해동조자	F
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
도움요청의지	3.27(.75)b	3.28(.92)b	3.43(.69)b	3.88(.70)a	3.28(.69)b	10.37***

주. *** $p < .001$

표 6. 도움요청의지, 부정적 평가에 대한 두려움, 공격적 태도, 대인관계특성 변인 간 상관계수

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 도움요청의지	1									
2. 부정적 평가에 대한 두려움	-.091*	1								
3. 공격적 태도	-.175**	.065	1							
4. 자기확신/ 주장	.155**	-.213**	.090*	1						
5. 비판/통제	-.026	.012	.244**	.632**	1					
6. 냉담/배타성	-.191**	.314**	.256**	.069	.503**	1				
7. 회피/고립	-.244**	.333**	.250**	-.235**	.268**	.688**	1			
8. 비주장/소심	-.140**	.388**	.134**	-.350**	.118**	.585**	.749**	1		
9. 순응/양보	.157**	.113**	.034	.215**	.303**	.274**	.287**	.387**	1	
10. 은화/친절	.302**	-.106*	-.061	.574**	.329**	-.027	-.169**	-.084	.625**	1
11. 사교성/쾌활	.251**	-.175**	-.043	.758**	.450**	-.006	-.294**	-.253**	.387**	.769**

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

관/통제 사이의 상관계수($r=-.026$)는 유의하지 않았다. 도움요청의지와 부정적 평가에 대한 두려움($r=-.091, p<.05$), 공격적 태도($r=-.175, p<.01$)간에는 부적 상관을 보였다. 대인관계특성에서 회피/고립($r=-.244, p<.01$), 냉담/배타성($r=-.191, p<.01$), 비주장/소심($r=-.140, p<.01$) 순으로 도움요청의지와 부적 상관을 보였고, 온화/친절($r=.302, p<.01$), 사교성/쾌활($r=.251, p<.01$), 순응/양보($r=.157, p<.01$), 자기확신/주장($r=.155, p<.01$) 순으로 정적 상관을 보였다. 즉, 도움요청의지가 높은 사람은 남이 자신을 평가하는데 있어 두려워하지 않는 경향을 보이고, 자신의 행동에 대한 확신이 있으며, 공격적인 태도가 낮은 편이며, 친절하고 사교적인 대인관계 및 대인관계에서 순응적이고 양보하는 양상을 보이는 것과 관련이 있는 것으로 나타났다.

논 의

본 연구에서는 집단따돌림의 관여유형을 집단따돌림을 주도하는 가해자, 집단따돌림의 피해자, 집단따돌림 상황에 나서지 않는 방관자, 피해자를 도와주고 방어해주는 방어자, 집단따돌림을 부추기고 동참하는 가해동조자로 구분하고, 집단따돌림의 각 관여유형과 관련된 개인의 심리적 특성은 무엇인지 탐색하고자 했다. 특히 대인관계특성과 부정적 평가에 대한 두려움이 집단따돌림의 관여유형별로 차이가 있는지 살펴보고자 하였으며, 도움요청의지와 관련된 변인들을 살펴보았다.

먼저 집단따돌림 관여유형을 살펴본 결과 방관자(25.0%)의 비율이 가장 높게 나타났고, 방어자(21.5%), 가해동조자(19.2%), 가해자

(14.2%), 피해자(10.9%) 순으로 나타났다. 방관자의 비율이 높게 나타난 결과는 선행 연구들과 일치하는 모습을 보인다(윤성우, 2004; 차윤희, 2005; Maeda, 2003; Salmivalli, 1999; Salmivalli *et al.*, 1996). 집단따돌림에 직접적으로 개입하지 않고 묵묵히 있음으로써 가해행동을 강화시키고 지속시키는 방관자의 높은 비율은 집단따돌림 문제가 지속되는 데 상당한 영향을 줄 수 있으므로 이러한 방관자가 집단따돌림 상황에서 방어자로서 좀 더 적극적인 역할을 할 수 있도록 돕는 것이 필요할 것으로 생각된다.

집단따돌림 관여유형의 분포는 성별에 따른 유의미한 차이가 나타났다. 방어자의 비율은 남학생(22.8%)과 여학생(20.2%)로 비슷하였으나, 남학생은 방관자의 비율이 낮았고 주로 방어자, 가해동조자, 가해자의 비율이 높았다. 반면 여학생들의 경우 방관자와 방어자의 비율이 높았고 가해동조자, 가해자, 피해자의 비율은 매우 낮았다. 남학생의 가해자와 가해동조자 비율이 여학생보다 높은 것은 선행 연구의 가해자와 가해동조자의 비율이 여학생보다 남학생이 더 높다는 것과 일치한다(심희옥, 2005; 서미정, 2008; Salmivalli *et al.*; 1996). 방관자의 비율이 남학생보다 여학생에서 높게 나타난 점은 Salmivalli 등(1996)의 연구에서 방관자의 비율이 여학생이 남학생보다 높다는 점과 일치한다. 그러나 Sutton과 Smith(1999)의 결과와는 달리 남학생의 집단따돌림 관여유형 중 방어자 비율이 가장 높았다. 이는 남학생들이 집단따돌림을 방관하기보다 피해자를 방어하거나 가해, 혹은 가해동조를 하는 등의 집단따돌림에 보다 적극적으로 관여하는 양상을 보여줌을 시사한다고 할 수 있겠다.

본 연구는 또한 집단따돌림의 관여유형과

연관된 대인관계특성을 살펴보았다. 우선 가해자의 경우 자기확신/주장 특성과 비판/통제 특성이 높게 나타났다. 이는 타인에게 지기 싫어하고 비판적이고 논쟁적인 특성을 나타내는 경쟁-공격적인 특성과 과시/도취적인 특성이 집단따돌림의 가해자가 높으며 이는 집단따돌림의 가해경험이 높은 공격성과 관련이 있다는 선행연구와 일관된 결과라 볼 수 있다(김정원, 김광웅, 2003). 또한 높은 수준의 지배성은 집단따돌림 가해행동을 더 유발하고 가해행동을 할 가능성이 높다는 연구와도 일치한다(강은희, 이은희, 임은정, 2002; 김용태, 박한샘, 조은경, 1997; 박경숙, 손희곤, 손혜정, 1998; 이은희, 강은희, 2003; 이종승, 2000; 이창식, 1999; Olweus, 1991; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). 즉 가해자들은 대인관계에서 비판적이고 통제적인 모습을 보이며, 주장적이고 자기확신에 차 자신의 행동에 대해 죄책감을 느끼기보다는 당당한 모습을 보이는 것으로 보인다. 실제 가해자들은 심리적으로 강하고 동료들 사이에서 높은 사회적 지위를 누린다고 보고한 연구도 있다(Juvonen, Graham, & Schuster, 2003).

피해자의 경우 냉담/배타성, 회피/고립, 비주장/소심의 특성이 강하게 나타난 반면 자기확신/주장, 비판/통제, 온화/친절, 사교성/쾌활 특성이 다른 관여유형에 비해 유의하게 낮았다. 이는 집단따돌림의 피해자가 자아존중감이 낮고(Austin & Joseph, 1996; Olweus, 1994; Slee & Rigby, 1993) 자기비하적이며 대인관계에서 자신감이 부족하고 타인에게 자신이 어떻게 보이는지에 대해 지나치게 민감하고 걱정이 많으며 높은 수준의 신뢰결핍은 집단따돌림 피해행동을 더 유발한다는 선행연구(구분용, 1997; 박경숙 등, 1998; 이규미, 문형춘, 홍혜

영, 1998)와 일관된 결과라 볼 수 있다. 이러한 특성을 미루어 볼 때 피해자는 집단따돌림을 당하더라도 주장을 하지 못하고 소심하게 대응하며 대인관계가 원활하지 못하여 고립된 모습을 보이고 의심이 많으며 다른 사람의 고통을 공감하는 데 어려움을 지낼 수 있음을 시사한다. 그러나 이러한 특징이 집단따돌림의 결과로 유발된 것인지 혹은 이러한 특징이 집단따돌림에 취약하게 만드는 것인지 인과관계를 정립하기는 어렵다.

방관자의 대인관계 특성에서 독특한 점은 온화/친절 특성이 가장 높게 나타났다는 점이다. 이것은 집단따돌림 상황에서 방관자들은 피해자에 대해 동정을 느끼지만 자신과는 상관없다고 생각하여 외면하는 경향이 있다는 선행연구(구분용, 1997)를 비추어 볼 때, 피해자를 돕는 행동으로까지 연결되지는 않지만 피해자에 대해 동정하는 마음이 있기 때문에 온화/친절 특성이 나타나는 것으로 보인다. 그리고 Hazler(1996)가 방관자가 피해자에 대해 책임감과 지지적 행동을 하지 않는 것은 집단따돌림 상황에서 어떤 조치를 취해야 할지 잘 모를 뿐 아니라 가해자의 보복을 두려워하며 자신들의 개입이 오히려 문제를 악화시킨다고 생각하고 있기 때문이라고 하였다. 이것은 방관자들이 비판적이고, 당돌하고 통제적인 대인관계특성인 비판/통제가 낮은 이유 역시 될 수 있다.

방어자의 경우 자기확신/주장, 온화/친절과 사교성/쾌활 특성이 강하게 나타났고, 비판/통제, 냉담/배타성, 비주장/소심 특성이 다른 집단에 비해 낮게 나타났다. 이는 방어자는 우정과 친밀의 수준이 높고(Tani et al., 2002) 높은 수준의 우호성을 보여 주었으며(Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003), 사회적

회피가 낮으며(심희옥, 2008) 공감 수준이 높다는 선행 연구(서미정, 김경연, 2006; Gini, Albiero, & Altoè, 2008)와 유사한 결과라고 볼 수 있다. 높은 사회적 효능감은 도움 주는 행동과 연관이 있었다는 연구와도 일관된다(Gini, Albiero, & Altoè, 2008). 방어자가 피해자를 지지하고 따돌림은 옳지 못하다고 생각하며 서로를 배려하고 인정하는 것이 바람직하다는 규범적 태도를 취한다는 선행연구와도 일치한다고 볼 수 있다(김현주, 2003). 이렇듯 주장적이고 소심하지 않으며 대인관계에 있어서도 사교적이며 피해자의 상황을 피하는 냉담한 모습이 적은 특성이 집단따돌림이 있을 때 피해자를 방어하려는 그들의 행동을 설명해 주는 것으로 보인다. 마지막으로 가해동조자의 경우 다른 관여유형에 비해 유의하게 높거나 낮은 특징이 없는 것으로 나타났다. 자신이 따돌림 당할 것을 두려워하여 따돌림에 참여하는 태도를 취한다는 선행연구를 볼 때 또래의 압력에 따라 관여유형이 변화할 수 있을 것으로 보인다(O'Connell *et al.*, 1999). 실제로 심희옥(2005)은 가해동조자의 특성을 지닌 강화자가 방관자가 되기 쉽고 가해동조자의 특성을 지닌 강화자와 조력자가 방어자와 관련이 있다고 하였다. 이러한 점은 가해동조자가 다른 집단따돌림 관여유형과 뚜렷한 차이를 보이는 특성이 없다는 점을 설명해줄 수 있다.

이처럼 본 연구에서는 집단따돌림 관여유형에 따라 일부 대인관계 특성의 차이가 나타났다. 이는 집단따돌림 문제에 효과적으로 개입하기 위해서는 관여유형별 대인관계특성을 고려한 개입이 필요함을 시사한다.

부정적 평가에 대한 두려움은 피해자가 가장 높게 나타났고 방어자가 가장 낮게 나타났

다. 이는 피해자의 사회 불안 수준이 가장 높고 사회적 회피가 높아 부정적인 사회정서를 많이 경험함을 보여주는 연구와 일관된 결과이다(심희옥, 2008). 또한 정서적 불안이 높을수록 집단따돌림 상황에서 피해에 처할 위험이 있으며 적절한 대인관계를 하지 못할 것이라는 선행연구와도 일치한다(Champion, 2004; Franke & Hymel, 1984; Spielberger, 1966). Tani 등(2003)의 연구에서는 가해자와 피해자가 정서적 불안이 높다고 하였는데, 본 연구에서는 피해자의 불안은 높았던 반면 가해자의 불안은 높게 나타나지 않은 점이 차이가 있다. 이는 본 연구에서 가해자가 자기확신/주장이 높게 나왔는데 이는 부정적 평가에 대한 두려움에서 나타나는 소심함이나 낮은 자존감 및 억제적인 행동 등과 상반된 모습과 상반되는 모습으로 본 연구에서의 이와 같은 가해자의 자기확신/주장 특성으로 인해 부정적 평가에 대한 두려움이 낮게 나온 것으로 보인다. 피해자는 부정적 평가에 대한 두려움이 크며 집단따돌림을 당할 때 이에 맞서지 않고 가해자나 가해동조자의 말이나 행동에 영향을 받아 순응적인 모습을 보이는 경향이 있는 것으로 나타났다. 방어자의 경우 남들의 행동이나 말에 영향을 받지 않고 집단따돌림에서 피해자를 방어해주는 적극적인 모습을 보이는 것으로 보인다. 따라서 이러한 불안을 줄이기 위한 개입이 필요할 것이다.

마지막으로 본 연구는 도움요청의지와 관련된 변인을 탐색해 보았다. 도움요청의지가 집단따돌림의 관여유형에 따라 차이가 나는지 살펴본 결과, 방어자가 도움요청의지가 강한 것으로 나타났다. 집단따돌림 상황에서 도움요청은 어려움에 대처하는 적응적 전략이지만 타인에게 무능력하게 보인다는 생각에 도움

요청을 하지 못하는 경우가 많다(Butler & Neuman, 1995). 그러나 방어자의 경우 적응적 전략을 잘 활용하고 있다고 볼 수 있다. 또한 방어자가 부정적 평가에 대한 두려움이 낮은 점을 볼 때, 타인의 시선을 덜 의식하고, 자기확신/주장 특성이 강하여 다른 관여유형에 비해 도움요청을 하는데 있어 수월하였을 것으로 보인다.

그리고 도움요청의지와 대인관계특성의 관계를 살펴 본 결과, 냉담/배타성, 회피/고립, 비주장/소심은 부적상관을 나타내었고, 자기확신/주장, 순응/양보, 온화/친절, 사교성/쾌활은 정적상관을 나타내었다. 냉담/배타성, 회피/고립, 비주장/소심과 같은 대인관계특성을 지닌 이들은 자기확신/주장, 순응/양보, 온화/친절, 사교성/쾌활과 같은 대인관계특성보다 타인에게 거부당했던 경험이 많았을 가능성이 높으며 실제로 이는 피해자의 대인관계특성과 일치한다. 냉담/배타성, 회피/고립, 비주장/소심과 같은 대인관계특성을 가진 사람들의 친구집단의 규모가 크지 않았을 것으로 보이며, 또래집단에게 거부당한 경험으로 인해 친구들에게 도움요청을 하기 힘들었을 것으로 보인다. 반면 자기확신/주장, 순응/양보, 온화/친절, 사교성/쾌활의 대인관계특성은 타인에게 긍정적인 인상을 심어줄 수 있으며 또래집단에서도 수용적인 경험과 지지적인 경험을 많이 하였을 것이며 이에 상대적으로 도움을 요청하는 데 어려움을 덜 느꼈을 것이다.

도움요청의지와 공격적 태도 또한 부적상관을 나타내었고, 이는 공격적 태도를 지닌 이들이 도움을 찾고자 하는 의지를 적게 나타냈다고 보고한 연구와 일관된다(Williams, & Cornell, 2006). 공격성이 높을수록 사회적 기술이 부족하고 친사회적인 행동을 하는데 능숙

하지 못하며 파괴적인 행동, 폭력적인 행동 등을 통한 문제해결방식으로 인해 집단따돌림의 피해자가 될 가능성이 높다는 연구가 있다(Boivin & Hymel, 1997; Egan & Perry, 1998; Hodges et al., 1999). 공격적 태도가 높으면 집단따돌림 상황에서 타인에게 도움을 구하기보다 공격적인 모습을 보여 또래집단으로부터 더 고립되는 등 오히려 상황을 악화시킬 수 있다. 또한 청소년들은 아동에 비해 친구집단 규모가 두 배 정도 늘어나고, 다른 지지집단보다 친구들로부터 지지와 조언을 구하는 경우가 증가한다고 한다는 선행연구(Csikzentmihalyi & Larson, 1984)를 비추어 볼 때, 공격적 태도를 지닐 경우 친구집단의 규모 역시 작아 지지받을 수 있는 또래 역시 거의 없었을 것으로 보인다. 원만한 또래관계를 통한 지지체계를 만들기 위해선 공격적 태도를 줄임과 동시에 친사회적인 행동을 늘일 수 있는 프로그램이 필요할 것으로 보인다.

이상의 논의를 바탕으로 한 본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 집단따돌림 관여유형을 세분화하여 각 관여유형의 개인적 특성을 살펴본 선행연구는 있으나, 대인관계특성에서의 차이에 대한 연구가 상대적으로 부족했다. 따라서 본 연구에서 대인관계 원형모델에 기반을 둔 대인관계특성을 집단따돌림의 관여유형별로 탐색하여 집단따돌림에 관여하는 각 집단의 대인관계적 특성에 대한 이해를 제공했다는 점에서 의의가 있다. 둘째, 집단따돌림의 개입에서 중요한 도움요청의지와 관련된 변인들을 탐색하여 집단따돌림의 피해자나 관련된 인물들이 적극적으로 피해 사실을 알리고 도움을 청하도록 요청하도록 돕는데 고려해야 할 관여유형, 대인관계적 측면 및 정서적인

측면 등에 대한 정보를 제공한데 있다. 본 연구의 결과는 집단따돌림에 대한 개입이 집단 따돌림에 참여하는 모든 구성원을 포함하며, 관여유형과 관련된 특성, 즉 대인관계특성이나 부정적 평가에 대한 두려움들을 다루어 주어야 한다는 것을 시사한다.

본 연구의 제한점과 후속 연구에 대한 제안은 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 대상자는 대구 지역 중학생들로 다른 연령층이나 타 지역의 학생에게 일반화하는데 한계가 있을 수 있다. 둘째, 설문은 자기 보고식으로 이루어져 응답이 사회적 바람직성에 의해 영향 받았을 가능성을 배제할 수 없다. 이에 또래나 및 교사의 보고 등을 보완하여 접근하는 것이 필요하겠다. 셋째, 본 연구는 횡단연구 설계로 집단따돌림의 관여유형의 심리적 관련 특성을 보아, 변인들 간의 관련성이 인과 관계로 해석될 수 없다. 이에 심리적 특성에 따라 관여유형이 결정되는 것인지의 인과적 해석을 가능하게 하는 종단연구 설계의 후속 연구가 필요할 것이다. 넷째, 학교에서 집단따돌림의 사실을 보고하고 도움을 요청하려는 의지를 알아보고 관련된 변인을 탐색하고자 사용한 도움요청의지와 공격적 태도와 관련된 척도는 신뢰도와 타당도 검증이 이루어지지 않은 척도를 사용하여 그 결과의 해석에 신중할 필요가 있으며, 검증된 척도의 사용을 통한 좀 더 심층적인 연구가 필요할 것으로 보인다. 또한, 학교에서 집단따돌림의 사실을 보고하려는 학생의 결정에 영향을 미치는 요인으로는 허용적이라 인식하는 학교의 분위기나 피해의 만성화와 관련이 있다고 하는데 (Unnever, & Cornel, 2004), 도움요청의지와 관련된 환경적 요인들 또한 포함하는 연구가 필요할 것이다.

참고문헌

- 강은희, 이은희, 임은정 (2002). 집단따돌림 행동유형과 심리적 특성. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 14(2), 445-460.
- 김미영 (2007). 학교체계가 중학생의 학교폭력에 미치는 영향. 한국청소년연구, 18(2), 287-314.
- 구본용 (1997). 청소년의 집단따돌림의 원인과 지도방안. 청소년대화의 광장(편). 따돌리는 아이들 따돌림 당하는 아이들. 서울: 청소년대화의 광장.
- 국무총리실. 관계부처 합동 보도자료 (2012.11.16). 2차 학교폭력실태 조사 결과
- 김용태, 박한샘, 조은경 (1997). 청소년 친구 따돌림의 실태 조사. 따돌리는 아이들 따돌림 당하는 아이들. 서울: 청소년대화의 광장.
- 김정원, 김광웅 (2003). 집단 따돌림 가해·피해에 따른 청소년의 자아존중감과 대인관계성향. 한국인간발달학회, 10(1), 21-35.
- 김현주 (2003). 집단 따돌림에서 동조집단 유형화 연구. 청소년복지연구, 5(2), 103-118.
- 교육과학기술부 (2012). 학교폭력근절 종합대책.
- 박경숙, 손희곤, 손혜정 (1998). 학생의 왕따(집단 따돌림 및 괴롭힘)현상에 관한 연구. 한국 교육개발원. 연구보고, 98-19.
- 서미정 (2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래괴롭힘 참여 역할행동. 아동학회지, 29(5), 79-96.
- 서미정, 김경연 (2006). 또래괴롭힘 상황에서 주변또래 유형의 판별변인 분석. 한국아동학회, 27(6), 35-51.
- 심희옥 (2005). 또래괴롭힘과 대인간 행동특성

- 에 관한 횡단 및 단기종단연구: 참여자 역할을 중심으로. *아동학회지*, 26(5), 263-279.
- 심희옥 (2008). 또래 괴롭힘 참여자의 사회적 지위 및 사회적 정서에 관한 연구: 성별을 중심으로. *한국아동학회*, 29(3), 191-205.
- 이규미, 문형춘, 홍혜영 (1998). 상담사례를 통해 본 “왕따” 현상. 서울: 서울특별시 청소년 종합 상담실.
- 이은희, 강은희 (2003). 청소년들의 지배성, 우울감, 자기찬미, 신뢰결핍과 집단따돌림 행동간의 관계. *한국심리학회지: 건강*, 8(2), 323-353.
- 이정윤, 최정훈 (1997). 한국판 사회공포증 척도(K-SAD, K-FNE)의 신뢰도 및 타당도 연구. *한국심리학회지: 임상*, 16(2), 251-264.
- 이종승 (2000). 비행청소년과 일반청소년의 인성특성 비교. *학생생활연구*, 27, 1-14. 충남대학교 학생생활연구소.
- 이창식 (1999). 왕따의 가해/피해아의 성격특성과 사회적 측정 지위의 차이분석. *학생생활연구*, 3, 124-133. 한국교원대학교 학생생활연구소.
- 여성가족부 (2011). 청소년유해환경접촉 종합 실태조사.
- 한종철, 김인경 (2000). 또래 따돌림과 심리사회적 부적응. *한국심리학회지: 사회문제*, 6(2), 103-114.
- 전주연, 이은경, 유나현, 이기학 (2004). 집단따돌림에 대한 동조성향과 심리적 특성과의 관계연구. *한국심리학회지: 학교*, 1(1), 23-35.
- 정남운 (2004). 대인관계 원형모델에 따른 한국판 대인관계 형용사척도의 구성. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 16, 37-51.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bullying/victim problems in 8 to 11 years-old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O`Brannan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, 361-382.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer expectations and social-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.
- Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 261-271.
- Cornell, D., & Sheras, P. (2003). *School Climate Bullying Survey*. Charlottesville: University of Virginia, Virginia Youth Violence Project.
- Csikzentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being Adolescent*. NY: Basic Book.
- Deffenbacher, J. L., Zwemer, W. A., Whisman, M. A., Hill, R. A., & Sloan, R. D. (1986). Irrational beliefs and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 281-291.
- Edelbrock, C. (1985, June). *Teacher's perceptions of childhood anxiety and school adjustment*. Paper presented at the conference on Anxiety Disorders in Childhood, Cape Co, MA.
- Egan, S., & Perry, D. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom1, J. L., Vanderzee1, K. L., Sink1, H. E., & Birchmeier, Z. (2009).

- Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649.
- Franke, S., & Hymel, S. (1984, May). *Social anxiety in children: The development of a self-report measures*. Paper presented at the biennial meeting of the University of Waterloo Conference on Child Development, Waterloo, Ontario.
- Gilbert, N., & Meyer, C. (2005). Fear of negative evaluation and the development of eating psychopathology: a longitudinal study among nonclinical women. *International Journal of Eating Disorders*, 37, 307-312.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In H. McGurk(Ed.), *Issues in childhood social development* (pp.130-170). London: Methuen.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for bullying and Victimization*. Washington D.C.: Accelerated Development.
- Hodges, E., Boivin, M., Viatro, F., & Bukowski, W. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101.
- Hymel, S., & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2041.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6 Pt 1), 1231-7.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115(2), 357-63.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Boyce, W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. *Archives of Suicide Research*, 13(1), 15-30.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M.S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41(5), 501-16.
- Kocovski, N. L., & Endler, N. S. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. *European Journal of Personality*, 14, 347-358.
- Mcconville, D. W., & Cornell, D. G.. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 11(3), 179-187.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-100.

- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-375.
- Leary, T. F. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald Press.
- Lundgren, J. D., Anderson, D. A., & Thomson, J. K. (2004). Fear of negative appearance evaluation: Development and evaluation of a new construct for risk factor work in the field of eating disorders. *Eating Behaviors*, 5, 75-84.
- Marks, I. M. (1969). *Fears and Phobias*. New York: Academic Press.
- Maeda, R. (2003). Empathy, emotional regulation and perspective taking as predictors of children's participation in bullying. Doctoral dissertation, University of Washington.
- Miller, R. S. (1995). On the nature of embarrassment: shyness, social evaluation, and social skill. *Journal of Personality*, 63, 315-339.
- Nichols, K. A. (1974). Severe social anxiety. *British Journal of Medical Psychology*, 74, 301-306.
- Olweus, D. (1993a). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin, & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993b). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School. Basic facts and an effective intervention programme. *Journal of Child Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D., & Limber, S. (2000). *Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program*. Golden, CO: Venture Publishing, and Denver, CO: C & M Press.
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2003, April). *Emotional and motivational Correlates of playing a particular role in bullying*. Paper presented in the symposium Bullying in 5 continents at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, Florida.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 13(5), 615-627.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S. R. Asher & J. D Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Salmivalli C. J. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Adolescence*, 22(4), 453-9.
- Salmivalli, C. (2010) Bullying and the peer group: A review, *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukianen, 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., Voetenb, M., & Poskipartac, E.

- (2011). Bystanders matter: association between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relation: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development, 23*, 273-282.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*(2), 97-111.
- Tani, F., Greenman, P. S., & Schneider, B. H. (2002). *Personality and participant roles in bullying incidents*. Poster presented at biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, Ottawa, Canada.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International, 24*(2), 131-146.
- Unnever, J. D., & Cornel, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence, 2*, 5-27.
- Unnever, J. D., & Cornel, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior, 30*(5), 373-388, 2004.
- Walter, K. S., & Inderbitzen, H. M. (1998). Social anxiety and peer relations among adolescents: Testing a psychobiological model. *Journal of Anxiety Disorders, 12*, 183-198.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*, 448-457.
- Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 395-412.
- Wiggins, J. S. (1994). *Interpersonal Adjective Scales Professional manual*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Williams, F., & Cornell, D. G. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence in middle school. *Journal of School Violence, 5*(4), 35-49.

원고접수일 : 2012. 09. 28.

수정원고접수일 : 2013. 01. 02.

최종게재결정일 : 2013. 01. 06.

Psychological Characteristics of Participation Role in Bullying

Ji Eun Shin

Eun-Jung Shim

Catholic University of Daegu, Department of Psychology

The purpose of this study was to examine psychological characteristics associated with bullying such as interpersonal relationship dispositions and the fear of the negative evaluation in middle school students that play different roles in bullying(a bystander, a defender, a bully-follower, a bully, a victim) as well as those associated with willingness to seek help in bullying. A total of 543 middle school students in Daegu participated in the study and they completed questionnaires assessing interpersonal relationship dispositions(KIAS) and the fear of negative evaluation (FNE). Participant Role Questionnaire(PRQ) was used to categorize students according to their type of involvement in bullying. Major findings are the following. First, bullying was related to interpersonal disposition. Bystanders are characterized by warm/agreeable, while defenders by ambitious/dominant, warm/agreeable and gregarious/extraverted. Bully-follower did not show any distinct characteristics. Bullies were notably characterized by ambitious /dominant and arrogant/calculating. Finally, victims were characterized by cold/quarrelsome, aloof/introverted and lazy/submissive. Second, the examination of the fear of negative evaluation according to the type of involvement in bullying showed that the fear of negative evaluation was scored the highest in the victim group and the lowest in the defender group. Third, regarding the willingness to seek help, defenders showed a greater willingness to seek help. Fourth, the willingness to seek help was negatively associated with the fear of negative evaluation and aggressive attitudes. Fifth, the interpersonal characteristics of cold/quarrelsome, aloof/introverted were negatively correlated with the willingness seek for help, while ambitious/dominant, unassuming/ingenuous, warm/agreeable and gregarious/extraverted were found positively correlated with the willingness to seek help. Current findings suggest that to effectively address the problem of bullying in school, it will be necessary to include all those involved in bullying, not just victims or bullies, developing tailored interventions that takes into consideration of the different roles assumed by each student in bullying. Such intervention might benefit from consideration of interpersonal disposition of each participant role and fear of negative evaluation by others.

Key words : *Bullying, willingness to seek help, participant role, interpersonal disposition, fear of negative evaluation, aggressive attitude*