

학교폭력의 방어자 역할 경험에 대한 질적 연구

손 강 숙[†]

이 규 미

아주대학교

본 연구는 합의적 질적 연구방법(CQR: Consensual Qualitative Research. Hill, 2011; Hill, Knox, Thompson, Williams, Hess & Ladany, 2005)을 사용하여 학교폭력 참여자 중 방어자들을 대상으로 방어자 역할 경험을 조사하였다. 연구대상은 학교교사와 또래에 의하여 지명된 10명의 중학교 남학생이었다. 그 결과, 방어자의 경험에 대하여 5개의 영역과 11개의 범주가 도출되었다. 본 연구를 통해 나타난 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 방어자는 가해자의 괴롭힘 행동이 심하다고 판단되어 순간적으로 뛰어들어 말리게 되었다. 주변 학생들은 주로 방관자 역할을 하였으며 여러 명의 강화자와 드물게는 방어자 역할도 한 것으로 나타났다. 방어자는 도움행동 이전에는 친구들에게 닥칠 결과가 걱정되고 폭력행동은 부당하다는 생각을 했으며 피해자가 불쌍하고 보복이 두려웠지만, 도움행동 이후 자신의 행동에 대해 뿌듯함을 느꼈고 더 이상 피해자가 당하지 않는 것을 보고 안도감을 느꼈다. 둘째, 방어자의 도움행동이 방어자 자신에게 변화를 가져온 것으로 나타났다. 방어자는 도움행동 이후 내적으로는 도움행동이 옳은 일이라는 신념과 자신감을 가지게 되었고 스스로 성장함을 느끼게 되었다. 방어자는 외적으로는 주변 친구들로부터 인정받아 관계가 더 좋아졌으며 가해자와는 멀어졌고 피해자와는 예전과 같이 지내는 것으로 나타났다. 방어자의 개입 이후 가해자는 더 이상 심한 폭력행동을 하지 않았으며 피해자도 급우들과 잘 어울리게 되었다. 본 연구는 방어자의 인지적, 정서적 과정을 중심으로 방어자가 도움행동의 과정에서 느낀 심리적 경험을 탐색하고, 방어자의 행동이 다른 참여자들과 자신에게 어떤 영향을 미치는지를 살펴봄으로써 전체 학교폭력 사건 참여자의 행동변화 과정에 대한 전반적인 이해를 넓혔다. 또한 학교폭력 개입에 방어자 역할에 초점이 맞춰진 정보를 제공하고, 학교폭력 예방의 바람직한 방향에 대해 이타적 도움행동과 관련된 지침을 제안한 연구로서 의의를 갖는다.

주요어 : 학교폭력, 참여자 역할, 주변인, 방어자의 경험, 도움행동, 학교폭력의 예방 및 개입

* 본 연구는 손강숙(2014년)의 아주대학교 일반대학원 박사학위논문을 수정하고 요약한 것임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 손강숙, 아주대학교 교육대학원, 경기도 수원시 영통구 월드컵로 206 /
E-mail : jasmine1206@ajou.ac.kr

서론

최근까지 학교폭력은 다양하고 복잡한 형태로 지속되고 있고 특히 일부 학교폭력 피해학생들이 이로 인한 고통으로 자살이라는 극단적인 선택을 하게 된다는 점에서 사회적으로 심각한 우려를 낳고 있다. 학교폭력 사건이 발생했을 때 현장에서 피해자에게 도움을 줄 수 있는 또래가 단 한명이라도 있다는 것은 학교폭력 예방뿐만 아니라 피해자의 학교적응의 측면에서도 아주 중요하게 작용한다. 하지만 대부분의 청소년들은 학교폭력이 발생했을 때 막연하게나마 그러한 사실에 대해 알고 있지만 침묵하고 있다(Pepler & Craig, 1995). 실제로, 청소년폭력예방재단(2013)의 학교폭력 실태조사 연구결과에 따르면 학교폭력을 목격한 학생들 중에는 전체의 절반가량(44.5%)이 '모른 척 하였다'고 응답하였으며, 모른척한 이유로는 같이 피해를 당할 수도 있다는 두려움(30.6%), 무관심(26.9%), 도와줘도 소용이 없을 것 같아서(23.5%)와 같은 순으로 응답하였다. 캐나다 초등학교에서도 괴롭힘 사건을 목격한 학생들 중 85%가 괴롭힘 현장에 있었지만 약 10-19%만 개입하였다고 보고되고 있다(Atlas & Pepler, 1998).

학교폭력에 관한 초기의 연구 주제는 대부분 아동과 청소년의 가해행동과 피해경험에 관한 것들이다(Boulton & Smith, 1994; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). 가해학생의 폭력 행동에 대한 이해는 그들의 개인적인 공격적인 특성에 기초를 두었다. Espelage와 Holt(2001)는 가해학생의 괴롭힘 행동은 분노 때문에 일어나며 자기존중감이 낮은 학생은 자신의 기분이 좋아지도록 다른 사람을 놀리거나 괴롭히는데, 이때 분노가

조절되지 않으면 더 공격적인 행동을 초래한다고 보았다. Dodge(1991)는 가해자는 주로 아무 이유 없이 자신의 목표를 달성하기 위하여 공격행동을 한다고 보았다. 가해자들은 그들의 목표를 달성하기 위하여 괴롭힘을 사용하며 또래집단 내에서 높은 지위와 우세한 위치를 차지하기를 원하고(Pellegrini & Long, 2002), 또래들에 의하여 존경받고 싶어 하고 또래들을 지배하고 싶어 한다(Björkqvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982; Sitsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009). 또한 가해자들은 집단원들과의 협동을 요구하는 소규모 집단에서는 또래들과 상호작용하는데 어려움을 나타내는 경향이 있다(Olweus, 1993; Stephenson & Smith, 1989). 피해자의 피해 경험은 피해자와 가해자 모두에게 심리·사회적 문제와 학교 적응에 심각한 위험이 되는 것으로 나타났다(Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000). 피해학생은 또래에 비해 더 불안정할 뿐만 아니라 불안하고(Olweus, 1994), 학업 수행이 저조하고 학교 회피, 자살사고를 더 많이 보고하며 자기존중감이 낮다(Hawker & Boulton, 2000). 또한, 이들은 고립감과 소외감을 느끼기도 한다(Rigby & Slee, 1993). 몇몇 연구자들은 학생들이 다른 사람을 괴롭히는 동시에 괴롭힘을 당하는 가해-피해학생 집단에 머물러 있다는 것에 초점을 두었다(Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001). 가해-피해학생은 또래에 비해 더 많은 외현화 행동을 보이며(Nansel, Haynie, & Simons-Morton, 2003) 가해 학생이나 피해학생보다 학업성적이 더 낮고, 더 높은 수준의 우울을 보인다(Austin & Joseph, 1996).

남학생과 여학생에 따라 학교폭력은 다른 양상으로 나타난다. 첫 번째, 신체적인 폭력과

언어적인 폭력의 차이이다. Farrington(1993)에 의하면 남학생들은 주로 밀고 차고 때리는 신체적인 폭력을 사용하고 여학생들은 주로 별명을 부르는 등 언어적인 폭력을 사용한다. 두 번째, 직접적인 공격과 간접적인 공격의 차이이다. 남학생들은 주로 직접적으로 신체적인 공격을 하고 여학생들은 루머를 퍼뜨리거나 친구 간에 소외시키는 등의 간접적인 공격을 주로 한다(Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002). 세 번째, 신체적인 손상을 입히는 폭력과 관계에 해를 입히는 폭력이다. Felix와 McMahon(2006)에 의하면, 남학생들은 주로 폭행을 행사하여 신체에 손상을 입히고 여학생들은 관계에 손상을 입힌다.

학교폭력이 사회적인 문제로 부각되기 시작하면서 문제의 심각성을 해결하기 위해 피해자와 가해자에 국한된 전략과 방법보다는 학교 전체가 폭력을 예방하는 역할을 해야 하며, 그 역할을 할 수 있는 가장 중요한 사람은 학교폭력을 목격한 주변의 참여자들이라는 목소리가 제기되었다. Salmivalli 등(1996)은 학교폭력 사건이 발생하면 참여자들이 가해자(bullies), 피해자(victims), 강화자(reinforcers), 조력자(assistants), 방관자(outsiders), 방어자(defenders)의 역할을 한다고 보았으며, 이 역할들 중 피해자와 가해자를 제외한 강화자, 조력자, 방관자, 방어자를 주변인으로 분류하였다. 또한 이전의 많은 연구자들이 학교폭력 사건의 참여자들 중 피해자, 가해자와 관련된 연구만을 주로 해왔으며 주변인들의 역할이 중요하다는 것을 간과해왔다고 지적한 바 있다. 하지만 가해자의 폭력을 멈추는데 주변인들이 피해자에 대한 도움행동을 하는 것이 효과적이므로 주변인들의 행동의 중요성이 강조되고 있다(Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

주변인들의 언어적, 비언어적인 단서와 같은 긍정적 피드백은 가해자에게 보상으로 작용되고, 부정적 피드백은 가해자에게 도전으로 작용하게 되므로 주변인들의 행동은 학교폭력에 핵심적인 역할을 하게 한다(Salmivalli, 2010). Cowie(2000)는 학교폭력이 발생할 때 방관자가 침묵하는 것은 가해자에게 더 강한 지지가 되어 간접적으로 폭력 문화를 만들 가능성이 있기 때문에 주변인들 역할 중 방관자의 역할이 중요하다고 주장하였다. 몇몇 연구자들은 괴롭힘 사건에 개입하지 않고 피해자와 거리를 두는 의사결정을 하는 방관자의 특징으로 낮은 수준의 책임감과 자기효능감이라고 보았다(Olermann, 2011; Caprara & Steca, 2005; Gini et al., 2008). 특히, Gini 등(2008)은 주변의 참여자들 중 무엇이 방관자와 방어자의 역할을 달리 만드는지에 관한 경험적 연구를 실시하였다. 연구결과에 의하면 높은 수준의 공감 반응은 능동적인 도움행동을 하는 방어자와 수동적인 주변인들 모두에게 나타났지만, 높은 수준의 자기효능감은 도움행동과 관련되는 것으로 나타났고 낮은 수준의 자기효능감은 수동적인 주변인 행동과 관련되는 것으로 나타났다.

Hutchinson(2012)은 방관자들이 학교폭력을 목격한 상황에서 능동적으로 피해자를 돕기보다는 침묵하는 것이 더 쉬운 일이며, 이는 또래들 간의 사회적인 압력과 크게 관련되어 있기 때문이라고 주장하였다. 엄명용과 송민경(2011)의 주변인의 역할에 대한 연구에서는 실제로 학교폭력이 발생했을 때 방어자의 역할을 할 가능성이 가장 많다고 생각했던 학생들도 방어자의 역할을 하기 보다는 방관자에 머무는 것으로 나타났다. 이에 대해 강은경(2008)은 주변인 중에서도 방어자가 또래들의

압력을 움직이고 가해자를 사회적인 지지로부터 고립시킬 수 있다고 강조하면서 또래집단에 직접 개입할 수 있는 또래 방어자에서 개입방법을 찾는 것이 중요하다고 하였다.

학교폭력 사건을 목격한 또래들이 똑같이 어려운 상황에 처했음에도 불구하고, 방어자들이 선택하는 행동 수준은 방관자, 강화자, 조력자와는 매우 다르게 나타난다(Olweus, 2001). 몇몇 연구자들에 의하면 다른 주변인들과는 달리 방어자들은 피해자가 피해를 당할 때 피해자를 위로하고 지지하고 옆에 있어주는 도움행동을 하는 것으로 나타났다(Caravita, Blasio, & Salmivalli, 2009; Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2008; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010). Davidson과 Demaray(2007)의 연구결과에 따르면 방어자의 도움행동이 피해자의 심리적인 문제를 직접적으로 감소시키지는 않지만 피해자는 피해경험 이후 방어자로부터 지지받고 있다는 지각으로 인해 학교 적응에 도움을 받은 것으로 나타났다. 학교폭력을 목격할 당시에 실제로 행동하는 사람과 행동하지 않는 사람을 나누는 주요기제 중 지금까지 가장 연구자들의 관심을 끈 것은 그들의 개인적인 특징이었다. 그 중 폭력에 반대하는 태도를 가지고 있는 방어자는 공감적이며(Caravita et al., 2009; Gini et al., 2008; Warden & Mackinnon, 2003), 인지적·정서적으로 안정되어 있고(Caravita et al., 2009; Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003), 자기효능감과 사회적 지위 및 사회적 책임감이 높은 것으로 나타났다(Obermann, 2011; Pöyhönen & Salmivalli, 2008). 실제로, 방어자들은 도와야하는 상황이 오면 그 상황에서는 당연히 도와야 한다는 생각을 가지고 있는 것으로 나타났다(Davis, Mitchell, Hall, Lothert, Snapp, & Meyer, 1999). 또한 방

자들은 또래들이 피해자를 도와주는 자신들을 좋아하며 자신들의 행동으로 인하여 자신들이 또래들에 의하여 인기가 있다고 지각하였다(Caravita et al., 2009; Goossens, Olthof, & Dekker, 2006), 실제로 피해학생을 도와준 방어자들이 다른 아동들과 비교해서 사회적으로 더 선호되는 것으로 나타났다(Warden & MacKinnon, 2003). 뿐만 아니라 방어자들은 방관자와는 달리 가해자의 가해행동에 능동적으로 개입하여 피해자를 도울 수 있다는 자신의 능력에 대한 신념을 높게 지각하였으며(Caprara & Steca, 2005), 폭력을 당하는 피해자를 도와야한다는 책임감과 자신의 행동이 피해자의 복지에 중요하다고 인식하고 있다(Obermann, 2011). 한편, 방어자들은 공격적인 아동이나 가해자들보다 피해자를 봤을 때 더 공감하며(Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000; Gini et al., 2008), 보상을 기대하지 않고 피해자의 행복에 관심을 갖고 배려하는 마음을 가지는 것으로 나타났다(Schäffer, 1993).

방어자의 도움행동은 가해자, 피해자, 방어자 모두에게 중요한 영향을 미친다. 몇몇 연구자들은 학교폭력을 집단과정으로 보고 폭력 개입은 피해자와 가해자 개인뿐만 아니라 학급전체 수준에서 다루어져야 한다고 주장하였다(Gini, 2006, 2007; Nesdale & Scarlett, 2004; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). 따라서 방어자의 도움행동으로 인한 폭력 개입을 학급전체 수준에서 살펴보면, 우선 방어자의 도움행동은 가해자의 폭력행동을 멈추게 하였다(Hawkins et al., 2001; Rigby & Johnson, 2007). 뿐만 아니라 도움을 받은 피해자들은 도움을 받지 않은 피해자들보다 폭력피해를 덜 당하였으며 자존감이 더 높았고 또래들 사이에서 지위도 더 높은 것으로 나타났다(Salmivalli,

2010). 또한 방어자의 도움행동은 학급의 또래들에게 모델링이 되어 특정 학생이 피해를 당할 때 지지원이 될 수 있도록 방관자의 능동적인 참여를 유도하였다(Demaray & Malecki, 2002). 뿐만 아니라 방어자의 도움행동은 방어자 자신에게도 영향을 미쳤는데, 방어자의 도움행동에 대한 또래들의 지지는 방어자의 자기효능감을 증가시켰으며(Caprara & Steca, 2005), 방어자의 사회적인 지위가 상승되도록 하였다(Warden & MacKinnon, 2003).

최근 학교폭력의 주변인에 초점을 둔 예방적 연구들은 주로 Salmivalli 등(1996)이 개발한 참여자 역할 척도를 사용한 양적 연구들로 이루어져 왔다. 이러한 연구들은 집단과정으로서의 참여자들의 역할의 중요성을 역설하고 방어자들의 역할이 학교폭력 예방에 잠재적으로 도움이 될 것이라는 가능성을 제시하였다. 그러나 이러한 양적 연구들은 방어자가 학급 내에 존재하는 가해자의 힘과 지위를 어떻게 다룰 수 있는지, 누구도 나서지 못하는 상황에서 가해자에 맞서는 방어자의 심리적인 어려움은 어떤 것이 있는지에 대해 구체적으로 이해하는 데 제약이 있다. 따라서 방어자가 행동하기 쉽지 않은 상황임에도 불구하고 피해자를 위한 도움행동을 하게 된 계기는 무엇인지, 그러한 도움행동이 이후 자신과 주변인들에게는 어떤 영향을 미쳤는지 심층적으로 이해할 필요가 있을 것이다.

이상의 배경과 문제의식을 출발점으로 하여 본 연구는 전체적으로 일관된 인터뷰와 합의적 질적 분석 방법(CQR: Consensual Qualitative Research. Hill, 2011; Hill et al., 2005)을 통해 방어자의 도움행동에 관한 다음의 두 가지 측면을 탐색하려고 한다. 첫째, 방어자의 도움행동과 도움행동 당시 방어자의 심리적 경험을 탐

색하고 둘째, 도움행동이 주변인들과의 관계, 피해자와 가해자, 방어자 자신에게 미친 영향은 무엇인지를 탐색하고자 한다. 본 연구 결과는 방어자와 도움행동 간의 관계를 밝히면서 방어자의 인지적·정서적 경험과 방어자에게 미친 영향을 보다 구체적으로 드러낼 수 있을 것이며, 이는 학교폭력 예방 및 개입의 바람직한 방향에 대해 또래 방어자의 도움행동과 관련된 정보와 지침을 제공해 줄 수 있을 것이다. 본 연구는 학교폭력 사건을 경험하고 피해자를 위한 도움행동을 한 방어자의 심리적인 경험, 도움행동의 영향이 무엇인지를 확인하는 것을 주요 목적으로 하였다. 연구목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 1. 방어자의 도움행동은 어떠했으며 방어자는 도움행동을 행한 당시 어떤 심리적 경험을 하였는가? 2. 방어자의 도움행동은 방어자 자신, 주변관계, 피해자·가해자에게 어떤 영향을 미쳤는가?

방 법

연구참여자

CQR은 연구목적에 부합되는 참여자를 선정하는 것이 무엇보다 중요하기 때문에 학교폭력의 개념과 유형에 대한 정의를 명확하게 하고 그에 해당되는 학생을 대상으로 선정하고자 하였다.

첫째, 본 연구에서 학교폭력의 핵심요소를 고의성, 지속성, 힘의 불균형으로 본 학교폭력에 대한 정의를 바탕으로 Olweus(1996)의 가해자 질문지(Bully Scales)를 사용하여 참여자가 경험한 사건이 '학교 안에서 한 명 또는 여러

명의 가해자와 한 명의 선택된 피해자간의 힘의 불균형에 기초한 반복적이고 지속적이고 의도된 언어적, 신체적 폭력 행위·인지에 대한 확인 과정을 거쳤다. 학교폭력의 개념을 엄격하게 적용하여 지나치게 사소한 행위들은 제외시켰고, 행위의 빈도에 있어서의 반복성과 집단맥락에서의 의도성을 고려하고자 하였다. 둘째, 실제적인 인터뷰를 실시하기에 앞서 세 차례에 걸친 파일럿 인터뷰를 진행하였고 이를 통한 수정작업을 거쳐 연구 질문지를 만들고 참여자를 모집하였다. 본 연구자는 또한 Hill(2011)이 제안한 고려사항들 중 연구참여자의 연령, 성, 시간적인 근접성 등을 감안하여 연구참여자 조건에 대해 명확한 규정을 설정하였다. 학생들의 학년에 따라 사회적 행동에 다소 차이가 날 수 있어 대상을 중학생으로 제한하였다. 초등학교 고학년과 고등학교 저학년 집단에서도 중학생 집단에서와 비슷한 또래 관계가 형성되긴 하나 연구대상의 폭을 중학생들로 정한 이유는 이 시기에 학교폭력

이 절정을 이룬다는 점이다(Cunningham & Zelazo, 2007; Unnever, 2005). 또한 성별에 따라 학교폭력의 양상이 다르게 나타난다는 선행연구를 참고하여, 본 연구에서는 중학교 남학생만을 대상으로 실시하였다. 최종적으로 연구참여자는 최근 1년 이내에 학교폭력 사건이 일어난 현장에서 피해자를 도운 경험을 한 중학교 남학생 10명을 대상으로 하였다. 연구참여자의 학년 및 연령은 표 1과 같다.

자료 수집 방법과 절차

연구참여자는 교사추천 방식과 또래추천 방식을 사용하여 모집하였다. 연구참여자들은 교사집단의 소개나 주변 또래들로부터 추천된 학생으로 자신이 참여의사를 밝힌 경우에 속한다. 교사들에게 전화로 연구의 취지를 알린 후, 연구내용, 학교폭력 질문지, 인터뷰 초안, 연락할 시간 약속 등 자세한 사항은 이메일로 보내어 교사가 사전에 연구관련 정보를 알도록 하였다. 또한, 교사가 관련 학생에게 연구관련 내용에 대해 사전에 안내하도록 하였는데, 이것은 참여자들이 사전에 참여 여부에 대해 선택할 기회를 제공하고자 하기 위한 것이었다. 또래가 추천한 경우에는 교사에게 학교폭력 사건의 사실여부를 확인하였다. 학교폭력 사건이 교사에게 보고되지 않은 경우에는 주변 학생에게 학교폭력 사건을 확인하는 절차를 다시 거쳤다. 연구참여자가 추천되면 먼저 해당 학생과 통화 후, 부모의 동의를 얻기 위해 직접 부모와 면담하고 서면으로 동의하는 절차를 밟았다. 주로 연구참여자에게 익숙한 장소인 학교에서 방과 후에 미리 약속 시간을 정하고 만났으며 학교의 공간을 제공받기 어렵다고 판단된 경우에는 교사, 학부모,

표 1. 연구참여자의 학년 및 연령

사례번호	학년	연령
1	중학교 3학년	16세
2	중학교 2학년	15세
3	중학교 3학년	16세
4	중학교 1학년	14세
5	중학교 1학년	14세
6	중학교 2학년	15세
7	중학교 2학년	15세
8	중학교 3학년	16세
9	중학교 1학년	14세
10	중학교 2학년	15세
	평균 연령	15세

학생의 동의를 얻어 연구자의 연구실에서 만났다. 연구자가 연구참여자와 직접 면담을 하면서 연구의 취지와 목적에 대해서 설명하였고, 인터뷰 질문지를 보여주고 참여확인과 관련된 동의서를 받았다. 학교에서 학생을 담당하고 있는 교사들의 많은 협조가 도움이 되었다.

인터뷰를 통한 실제 자료 수집은 2013년 4월부터 8월까지 이루어졌다. 인터뷰 시 연구자는 연구참여자들에게 학교에서 정해진 장소에서 본 연구의 목적, 소요되는 시간, 녹음 동의 및 비밀유지 등에 대하여 설명하였다. 이후 학교폭력의 정의를 설명하고 가해자 질문지(Bully scale)(Olweus, 1996)와 방어자 질문지(Defender of the victim scale: the Participant Role Questionnaire(PRQ))(Salmivalli & Voeten, 2004)를 통하여 연구참여자가 본 연구에서 정의한 방어자의 개념에 부합하는지에 대한 평가를 실시하였다. 이후 자신이 경험한 사건에 대해 생각해보도록 하였고 반구조화된 질문지를 이용하여 인터뷰를 실시하였다. 연구참여자와의 면담 과정에서 먼저 연구참여자의 자율성을 존중하며 언제라도 그만둘 권리가 있음을 알려주었다. 면접은 ‘학생이 경험한 전체적인 학교폭력 사건에 대하여 이야기해 주십시오’, ‘가해자와 피해자는 어떤 학생인지 설명해 주십시오’라는 개방형 질문으로 시작되었다. 이후, ‘이전에도 도움행동을 한 경험이 있습니까? (만약 그렇다면 그것에 대해 어떻게 느끼십니까.)’, ‘학생도 학교폭력을 당한 경험이 있습니까? (만약 그렇다면 그 문제를 어떻게 다루었습니다.)’, ‘학급에서의 인기, 지위, 성적은 어느 정도라고 생각하십니까?’, ‘다음에도 학교폭력을 목격한다면 학생은 어떻게 하실 겁니까? (그 이유는 무엇입니까?)’, ‘지금까지 이야기한 것

외에 도움행동 경험에 관하여 더 이야기해주시고 싶은 것이 있으면 이야기해주시십시오. 등과 같은 추가질문이 실시되었다. 연구참여자들의 인터뷰는 모두 녹음되었으며 인터뷰 데이터를 분석에 이용하기 위하여 모든 녹음은 전사되었다. 인터뷰 과정 중에는 정확한 전사와 연구참여자와의 능동적인 상호작용을 위하여 메모를 하였으며 인터뷰가 끝난 후에 연구참여자와의 경험에 대해 메모하였다. 또한 연구참여자에게 전사한 인터뷰 내용을 확인시키고, 연구참여자들은 인터뷰 내용에 대한 추가적인 정보를 제공하기도 하였다. 마지막 복사본에서는 자신들의 신분이 충분히 비밀유지가 되었는지에 대해 다시 검토하도록 하였다. 인터뷰 시간은 50분에서 1시간 20분 정도가 소요되었다.

질문지 구성

문헌연구결과를 토대로 작성된 인터뷰 질문지로 학교폭력 사건에서 자신이 피해자를 위한 도움행동을 한 경험이 있는 학생을 대상으로 3차례의 파일럿 테스트를 실시하였다. 전문가들은 인터뷰 초안을 검토하면서 순서와 정확성뿐만 아니라 질문이 적절한지를 3차례에 걸쳐 살펴보았으며, 질문을 받았을 때 연구참여자가 어떻게 느끼지에 대해 연구자에게 의견을 제시하였다. 그 결과를 토대로 인터뷰 질문이 여러 차례 재구성되었다. 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 반구조화된 인터뷰 질문지는 표 2와 같다.

합의팀과 감수자

CQR 합의팀은 본 연구자 및 2명의 CQR 분석 경험자 등 3명으로 구성되었다. 본 연구자

표 2. 반구조화 인터뷰 질문지

연구문제 1	방어자의 도움행동은 어떠했으며 방어자는 도움행동 당시 어떤 심리적 경험을 하였는가?
1	주변 친구들은 학교폭력 사건 과정에서 어떤 행동을 하였습니까?
2	학생(방어자)은 그 장면에서 어떤 행동을 하였습니까?
3	도움행동 전후에 자신은 어떤 생각, 느낌이 들었습니까?
4	당시 방어자의 개입 이후 주변의 다른 학생들의 행동은 어떠했습니까?
연구문제 2	방어자의 도움행동은 피·가해자와, 자신 및 주변인들과의 관계에 어떤 영향을 미쳤는가?
5	친구를 도와준 경험은 이후 주변 또래 친구들과의 관계에 어떤 영향을 미쳤습니까?
6	도움행동이 자신에게 미친 영향은 무엇입니까?
7	학생(방어자)은 도움행동이 피해자 가해자에게 어떤 영향을 미쳤다고 생각합니까?

와 본 연구의 합의자인 상담전공 박사과정생 1명은 대학원 과정에서 질적 연구 교과목 2개를 수강하였으며 질적 연구 워크숍에 최소 2회 이상 참여하였다. 본 연구자는 CQR 논문을 학술발표한 경험이 있으며 다른 질적 연구에도 참여한 경험이 있다. 또 한 명의 합의자는 상담심리 전문가 자격증 소지자로서 현재 상담심리 교수로 재직 중이고 CQR로 세 편의 논문을 게재한 경험이 있다.

본 연구의 감수자는 심리학을 전공한 내용 분야의 전문가이자, 3차례 이상 CQR 관련 논문을 학회지에 게재한 바 있으며 질적 연구 방법에 대해 익숙한 연구자이다. 데이터를 수집, 분석하는 일 뿐만 아니라 합의팀이 본 연구를 개념화하고 인터뷰 초안 작성 및 합의팀의 경험과 편견에 대해서도 공유하였다. 감수자는 데이터를 분석하는 동안 영역을 나누고 핵심개념의 도출 및 교차분석을 하는 주요한 단계마다 합의팀의 작업을 감수하였다.

분석방법과 절차

방어자들에 대해 심층적인 연구를 하기 위

하여 그들의 경험을 있는 그대로 살펴보기 위한 합의에 의한 질적분석의 방법을 사용하여 학교폭력 사건에서 방어자의 역할 경험을 제시하고자 하였다. 분석과정은 개별적인 분석 단계, 개별 분석에 대한 교차검토 단계를 거쳐 불일치를 줄이고, 감수를 거쳐 최종적으로 합의에 따른 결정을 하는 단계를 거쳐 이루어졌다. 1차 감수에서는 영역 목록을 검토하는 과정에서 몇 개의 영역이 너무 혼란스럽고 분석을 어렵게 만든다는 감수자의 의견에 따라 다시 데이터로 돌아가서 전사한 내용을 읽고 가해자의 특성과 피해자의 특성 영역은 사건 개요라는 더 폭넓은 범주에 넣어 영역의 범위를 수정하였다. 2차 감수에서 감수자는 범주의 정확성과 적합성을 검토하고 피드백을 제공하였다. 감수자는 기존의 범주에 넣은 것이 정확한지 그리고 새로 수정해야 할 부분이 있는지에 대한 지침을 제공해주었다. 연구자들은 각각 1개의 사례를 축어록으로 풀고 주제별로 내용을 정리하고 각자 영역을 만든 후 토의를 거쳐서 영역을 결정하였다. 이후 연구자들은 나머지 사례도 읽고 각자 영역을 만든 후, 합의팀이 모여서 일치하는 부분과 일치하

지 않는 부분에 대해서 합의 과정을 거쳤다. 각 사례별 핵심개념 구성 및 1차 감수를 받고 교차분석을 한 뒤 핵심내용 및 교차분석을 다시 감수 받았다. 합의팀은 감수자가 검토한 부분들을 다시 살펴보고, 합의를 통해 수정·보완하였다.

연구평가

본 연구에서는 연구의 수행과정을 평가하고 타당도를 확보하기 위한 검증을 실시하였다. 이를 위해 Hoyt와 Bhati(2007)가 개발하고 사용한 질적 연구의 4가지의 구체적인 평가항목들, 즉 연구의 초점, 연구의 환경, 연구자의 역할, 연구결과 제시 항목들을 적용하여 본 연구의 수행과정 및 타당성을 검증하였다. 구체적으로 살펴보면, 첫째, 연구의 초점은 연구참여자와 접촉한 사람, 접촉한 종류, 접촉한 비율, 연구에 사용된 데이터의 종류, 연구참여자와 보낸 시간 등을 평가하였다. 본 연구자는 고등학교 교사경험이 있으며, 연구참여자와 적어도 세 차례 이상의 직간접적인 만남을 통하여 자료에 대한 신뢰성을 얻고자 노력하였다. 연구참여자와의 면접은 1시간 정도 진행이 되었고 녹음을 실시하였으며 녹음된 내용은 전사하였다. 둘째, 연구환경은 자연스러운 상황에서 상호작용하였는지를 평가하였다. 연구자는 연구참여자들이 자신의 경험에서 나오는 의미를 밝힐 수 있도록 노력하였으며 인터뷰 장소는 연구참여자가 가장 익숙한 장소를 택하여 면담하려고 노력하였다. 셋째, 연구자의 역할은 연구자가 발견한 사실을 감수자가 감수하였는지, 연구자의 편견과 선입관에 대해 숙고하였는지, 그리고 그러한 선입관을 최소화하거나 제거하는 것이 바람직하다는 것

을 논의하였는지를 평가하였다. 연구자는 연구자가 가지고 있는 방어자에 대한 고정관념에 대해 통찰하고 연구자의 주관성을 배제하기 위하여 노력하였다. 연구자의 연구에 대한 편견과 선입견을 최소화하기 위하여 합의팀과 감수자와 수차례 논의하였으며 타당성을 확보하기 위하여 감수자의 도움을 받았다. 넷째, 제시된 연구결과에서 연구참여자가 한 말이 적어도 한 문장 이상 포함되었는지, 연구참여자의 말을 인용할 때 누구의 말인지를 포함하였는지를 평가하였다. 연구참여자의 경험을 전달하고 인용문에 대한 이해를 높이기 위하여 연구참여자의 말이 적어도 한 번 이상 인용되도록 하였으며 짧은 문장보다는 전체 맥락을 이해할 수 있도록 인용하려고 하였다. 또한 인용문을 제시할 때 연구참여자가 윤리 지키기 위하여 인용문의 출처를 사례 1, 사례 2 등으로 표시하였다.

결 과

학교폭력 상황에서 방어자의 역할 경험은 수집된 자료를 바탕으로 사례 분석(within case analysis)과 교차분석(cross case analysis)의 이중의 분석과정을 거치고 감수자의 감수와 합의팀의 합의를 통하여 분석한 결과 최종 5개의 영역과 11개의 범주가 도출되었다. 전체적으로 5개의 영역과 11개의 범주들을 제시하고 각 범주의 대표적인 사례 내용 및 요약 반응을 제시하였다. 범주의 빈도수는 ‘일반적’, ‘전형적’, ‘변동적’, ‘드문’으로 표기하며 연구참여자들의 수로 결정이 된다는 Hill(2011)의 의견에 따라 본 연구에서는 10명의 연구참여자를 대상으로 ‘일반적’은 9-10사례, ‘전형적’은 5-8사례, ‘변

표 3. 사례별 학교폭력 사건 내용

사례 번호	사건의 내용
1	평소 체중이 많이 나간다고 은근히 따돌림 당하는 애가 있었는데 하루는 그 애를 '돼지'라고 부르며 놀리면서 도축장에 끌려가야 된다는 등의 심한 언어폭력에 시달리는 것을 보고 그만하라고 말하며 가해자를 제지하였다.
2	평소에도 놀림을 당하고 놀림을 당하면 아무런 대꾸도 하지 못하는 애가 있었는데, 그날은 가해자가 그 애를 언어폭력만이 아니라 심하게 때리기까지 하는걸 보고 그만하라고 하면서 말했다.
3	평소에 공부를 잘하는 애였지만 특이한 성격으로 계속 놀림을 당하는 애가 있었는데 어떤 애가 '○○○킬러'라는 별명까지 얻을 정도로 그 애를 심하게 때렸다. 쉬는 시간에 심하게 그 애를 때리는 장면을 목격하고 바로 다가가서 때리는 애와 맞는 애를 떼놓으면서 그만하라고 제지하였다.
4	초등학교와 중학교 때 계속 따돌림을 당하는 애가 있었는데 애들한테 잘 보이려고 비싼 옷을 준다고 했으나 주지 않자 가해자가 시비를 걸었다. 그리고 수업 시간에 그 애가 선생님께 말대꾸한 것을 빌미로 가해자가 쉬는 시간에 때리고 피해자는 일방적으로 맞고 있는 것을 보고 달려가서 때리는 애를 말했다.
5	평소 놀림을 당하던 똥똥한 애가 어느 날 '돼지, 빠박이, 스님'이라는 말로 가해자로부터 놀림을 당했다. 그 애가 참다 참다가 주먹을 세계 날리고 목을 졸랐고, 가해자도 다쳤다. 놀림당한 애의 팔을 잡고 하지 말라고 했다.
6	잘 씻지 않아 냄새가 나서 애들이 피하고 대놓고 놀리는 애가 있었는데 학급 내 힘센 애가 자주 놀리고 지나가지만 해도 '꺼져'라고 하고, 쓰레기 냄새난다고 하면서 '냄새'라고 불렀다. 어느 날 체육 시간이 끝나고 돌아오자 가해자가 냄새난다고 하고 가해자 친구들은 그 애 머리채를 잡고 가해자는 악스를 마구 문질러 댔고 그 애는 그냥 당하고만 있었다. 가해자의 손을 잡고 하지 말라고 제지했다.
7	학급의 일찌미 전학 온 애를 툭툭치는 등 평소에 괴롭혔는데 어느 날 전학생과 몇 명이 례제시간에 늦게 들어와서 화나신 선생님이 늦게까지 남으라고 하셨다. '너 때문에 집에 못 가게 생겼다.'고 화내면서 청소시간에 욕하고 밟고 대걸레로 후려치려 하였는데도 전학생은 일방적으로 맞기만 하고 있었다. 치려고 하는 순간 가해자의 팔을 잡고 막았다.
8	모두가 만만하게 보는 애를 학급에서 쉰 애가 대놓고 무시했다. 쉰 애의 주변에 있는 동조자들까지도 그 애 물건을 함부로 다루고 돈도 뜯곤 했다. 쉰 애는 맞춘 커플링을 찾아오라고 심부름을 시켰는데 값의 차이가 있었다고 마구잡이로 때려서 코피가 나고 안경도 부러져서 바로 몸을 날려서 제지했다.
9	어떤 애가 새 핸드폰을 처음 가지고 온 날 힘센 애가 마치 자기 물건처럼 빼앗아 계속 게임을 했고, 매일 빌려달라고 했다. 핸드폰을 빼앗아 간다는 소문이 나자 주인에게 화내고 툭툭 치고 밀치고 얼굴을 때리고 심한 욕을 하는 것을 듣고 맞는 피해자를 막아서서 때리는 것을 말했다.
10	일진 선배들이 돈을 달라고 했으나 그 애가 돈이 없다고 했더니 때리고 전화번호, 학년, 반 번호를 묻고 돈을 가지고 오라고 하였다. 그 후로 계속 돈을 가지고 오라고 했고 안가지고 오면 가만 안둔다고 위협하기도 했다. 어느 날 돈이 없다고 문자로 답했더니 선배 몇 명이 쉬는 시간에 교실로 찾아와서 때리고 위협해서 곧장 교무실에 가서 선생님께 알렸다.

동적'은 2·4사례, 1사례는 '드문'으로 표기하였다. 먼저, 본 연구에서 도출된 학교폭력 사건의 사례별 사건 내용에 대한 요약은 표 3과 같다.

다음으로, 합의적 질적 연구의 분석방법을 토대로 하여 사례별 사건 내용에서 나타난 가해자의 폭력을 유형별로 구분하였다. 사례 1과 사례 5에서 지속적인 언어폭력이 나타났는데, 그 중 사례 5는 피해자가 가해자를 공격한 사건이었으며, 사례 2, 사례 3, 사례 4, 사례 6, 사례 7, 사례 8, 사례 9, 사례 10에서 신체적 폭력이 나타났다. 사례 2, 사례 3, 사례 6, 사례 7에는 언어폭력이 포함되어 있었고, 1, 4, 6번은 따돌림(관계적 폭력)이 있었으며, 사례 7은 평소 신체폭력이 지속적으로 이루어진 사건으로 가해자가 피해자를 툭툭치는 행동을 하였다. 사례 8, 사례 9, 사례 10은 심부름, 금품갈취, 위협 등이 포함되어 있었다. 가해자 폭력 유형은 표 4와 같다.

다음으로, 피해자와 가해자의 특징을 살펴 보았다. 피해자들은 모두 가해자보다 약자의 위치에 있었으며 1명은 전학생이었다. 평범한 급우인 사례 9, 사례 10을 제외한 나머지 사례에서 보인 피해자들은 학급에서 소외되어 있던 학생들이었다. 사례 1, 사례 3, 사례 4,

사례 6, 사례 10에서 가해자들은 집단 괴롭힘 행동을 하거나, 사례 2, 사례 5, 사례 7, 사례 8, 사례 9에서 단독으로 가해행동을 한 것으로 나타났다. 가해자들은 사건 속 피해자뿐만 아니라 평소 다른 급우들도 괴롭혔던 학생들로 나타났다. 방어자가 언급한 내용을 기초로 피해학생과 가해학생의 특징을 요약한 것은 표 5와 같다.

본 연구결과 방어자는 학업성취가 높고 학급에서 리더의 역할을 수행한 경험이 있으며 사회적 지위가 높은 것으로 지각하고 있는 것으로 나타났다. 사례 1과 사례 3, 사례 7, 사례 9, 사례 10은 반장, 사례 4와 사례 5는 학급의 부장, 사례 6과 사례 8은 부반장을 한 경험이 있는 것으로 나타났다. 특히 사례 2는 초등학교 부회장, 중학교 회장을 한 경험이 있는 것으로 나타났다. 방어자들은 대부분 자신의 성적이 '중'과 '상'정도가 된다고 보고하였으며 사례3은 전교 20등으로 학업성취도가 높은 편인 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 방어자들은 자신들이 학급에서 인기가 높고 사회적인 지위 또한 높은 편으로 인식하고 있었다. 사례 1, 사례 3, 사례 6, 사례 7, 사례 8, 사례 10은 자신들의 사회적인 지위를 '상'으로, 사례 2, 사례 4, 사례 5, 사례 9는 '중'이라

표 4. 가해자 폭력 유형

	가해자 폭력 유형	사례번호
언어적	언어폭력	2, 3, 6, 7
	지속적인 언어폭력	1, 5
신체적	신체폭력	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10
	지속적인 신체폭력	7
관계적	따돌림	1, 4, 6
기타	심부름, 금품갈취, 위협 등	8, 9, 10

표 5. 피해자·가해자의 특징

사례 번호	피해학생	가해학생	
1	평소 은근히 따돌림 당함, 비난	일진들	집단
2	조용하고 얌전하며, 놀려도 대꾸하지 못함	노는 애(평소 자주 애들 놀림)	단독
3	특이한 성격으로 약간 미움 받음	그 중 한 명은 '○○○킬러'라고 불릴 정도로 피해자를 괴롭힘	집단
4	초등학교 때부터 계속 따돌림 당함	일짱. 평소 괴롭히던 무리 중 1명이 때림	집단
5	체중이 많이 나가고 놀림당해도 방어하지 못함	평소 애들을 잘 놀리는 애	단독
6	잘 씻지 않아 친구들이 괴함	힘센 애, 아무도 못 건드리는 애, 따르는 애들이 있음	집단
7	전학생	학급 일짱, 힘센 애	단독
8	착한 애(순함)	학급에서 제일 센 애	단독
9	평범한 급우	노는 애, 센 애	단독
10	평범한 급우	일진, 선배들	집단

표 6. 연구참여자의 지각된 사회적인 지위, 학급리더역할경험, 성적

사례번호	지각된 사회적인 지위	학급리더역할경험	성적/ 상(85이상, 중75이상)
1	상	반장, 또래상담자	상
2	중	초등:부회장, 중학교:회장	중
3	상	초등부터 반장	상
4	중	체육부장	중
5	중	학습부장	상
6	상	부반장	상
7	상	초등: 반장, 중학교; 부반장	중
8	상	부반장	상
9	중	반장, 부반장	상
10	상	반장, 부반장	상

고 보고하였다. 방어자의 특징은 표 6과 같다.

방어자의 도움행동과 당시 심리적 경험

방어자의 도움행동과 도움행동 당시 심리적 경험은 도움행동 이전 경험, 도움행동, 도움행동 직후 반응에 대한 지각 등의 영역으로 나누어 탐색하였으며, 구체적인 결과는 표 7과 같다.

도움행동 이전의 방어자 경험

본 연구결과, 방어자가 경험한 도움행동 이전의 경험은 방어자 자신에 대한 경험으로 괴롭힘 행동(언어적, 신체적)이 심하다고 판단,

피해자에 대해 동정심을 느낌, (친구에 대한) 폭력행동을 부당하다고 생각, 가해친구들에게 닥칠 결과에 대해 걱정함, 가해자에 대한 배신감과 분노가 나타났고, 주변인에 대한 방어자의 지각으로는 웃고 구경하고 부추김(강화자 역할), 의도적으로 무관심함(방관자 역할), 방어자의 방어행동에 동조함(방어자 역할)이 나타났다.

방어자 자신의 경험

본 연구에 참여한 방어자들이 목격한 학교폭력은 언어폭력과 신체폭력이 주를 이루었다. ‘도축장에 끌려가야 한다’거나 ‘뒤통자야 한다’는 등의 언어폭력과 목을 조르거나 머리를 잡는 것과 같은 평소 친구끼리 할 수 있는 장난의

표 7. 방어자의 도움행동과 당시 심리적 경험

영역	범주	사례 수
연구문제 1. 방어자의 도움행동은 어떠했으며 방어자는 당시 어떤 생각과 느낌을 경험했는가?		
도움행동 이전 경험	(1) 방어자 자신의 경험	
	(가) 괴롭힘 행동(언어적, 신체적)이 심하다고 판단	일반적(10)
	(나) 피해자에 대해 동정심을 느낌	진형적(7)
	(다) (친구에 대한) 폭력행동을 부당하다고 생각	변동적(3)
	(라) 가해친구들에게 닥칠 결과에 대해 걱정	변동적(3)
	(마) 가해자에 대한 배신감과 분노	변동적(2)
	(2) 주변인에 대한 지각	
	(가) 웃고 구경하고 부추김(강화자 역할)	일반적(9)
	(나) 의도적으로 무관심함(방관자 역할)	진형적(8)
	(다) 방어자의 방어행동에 동조함(방어자 역할)	변동적(2)
도움행동	(1) 적극적으로 개입함(말과 행동)	일반적(9)
	(2) 도움행동 요청	드문(1)
도움행동 직후 반응에 대한 지각	(1) 폭력행동을 중단함(가해자)	일반적(9)
	(2) 뿌듯함과 안도감(방어자)	진형적(7)
	(3) 폭력행동을 말리는데 가담함(주변인)	진형적(5)

수위를 넘어선 인간의 존엄성을 해치는 수준의 행동이며 친구나 인간에게 할 말이 아니라고 판단하여 개입하게 되었다고 하였다(일반적).

“처음에는 방관하다가 ‘재는 돼지야. 도축장에 끌려가야해.’라는 말 자체가 충격적이어서 나는 생각할 틈도 없이 애들한테 ‘그만하라.’고 말했고, 피해자를 감싸 안으면서 애들한테 ‘정도가 너무 심하다. 입장 바꿔 생각해보면 너네도 힘들 것 같지 않냐.’고 말하고 피해자를 교실 뒤로 데리고 갔어요. 저는 생각할 틈도 없이 말렸어요.” <사례 1>

“어느 날 어떤 애가 아예 집중적으로 ○○이를 때렸거든요. 그래서 때린 애는 그날 주변의 애들로부터 ‘○○킬러’라는 별명까지 얻었어요. 쉬는 시간에 ○○이를 때리고 있었는데 저는 그 장면을 뒤늦게 봤어요. 애들이 장난이 너무 심하다 싶었고 ‘이건 좀 아니다.’라는 생각이 들었어요. 그냥 당연한 일이라고 생각했고 옳은 행동이라고 생각했어요.” <사례 3>

방어자는 맞는 피해자가 불쌍했고 안쓰러워 도와주고 싶은 마음이 들었으며 금방이라도 울 것 같이 고통스러워하는 피해자의 얼굴을 보고 동정심을 느낀 것으로 나타났다(전형적).

“너무 맞기만 해서 불쌍해보였고 애들한테 왕따 당하니까 안쓰러웠어요. 나는 절대 저런 짓은 안 할거다라는 생각이 들었어요. 말려서 다행이라는 생각도 들었어요. 별로 두렵거나 그렇지 않았어

요.” <사례 4>

“저 같으면 저렇게 당하고는 있지 않았을 텐데.’라는 생각도 들었고 그래서 도와주고 싶은 마음이 들었어요. 나중에는 그 애 얼굴을 보니 더 불쌍한 마음이 들었어요. 너무 고통스러운 얼굴 표정이었고 금방이라도 울 것 같았어요. 너무 불쌍해보였어요. 화장실에 데리고 가서 그 애가 괜찮다고 해서 다행이었어요.” <사례 6>

방어자는 자신이 경험한 폭력경험이 ‘아직도 기억에 남을 정도로’ 심각하여 의식에서 쉽게 사라지지 않을 정도였으며, 이로 인해 피해자의 고통을 이해하면서 폭력행동은 부당하다고 생각한 것으로 나타났다(변동적).

“일단 폭력이 싫어요. 애들이 싸우면 안 되잖아요. 저도 맞아봐서 맞는 게 얼마나 기분이 나쁜지 알아요. 아픈 것도 아픈데 그것보다는 다른 애들 앞에서 맞는 게 창피하고 그때 들었던 욕도 아직도 다 기억이 나요.” <사례 7>

방어자는 너무 심한 장난은 피해자뿐만 아니라 가해자의 미래의 ‘인생을 망칠 수 있는’ 결과를 초래할 수 있다고 걱정한 것으로 나타났다(변동적).

“애들이 장난이 심하다 생각했고, 가해자 피해자 모두 나중에 인생망치면 안 된다는 생각이 들었어요. 말리는 것은 당연한 일이고 옳은 행동이라고 생각했어요.” <사례 3>

방어자는 여러 명이 한 명을 괴롭히는 것은 너무 심한 행동이고 별명 정도는 ‘그냥 들어줄 수 있는데’ 머리를 잡는 행동은 있을 수 없는 일이라고 생각하였다. 이는 가해자에 대한 방어자의 정서적인 태도를 알 수 있다. 방어자는 친한 친구가 그렇게 까지 할 줄 몰랐는데 그렇게 심한 장난을 치는 것을 보고 배신감과 동시에 화가 난 것으로 나타났다(변동적).

“처음에는 정말 화가 났어요. 세 명이 한명을 괴롭히고 있었던 거잖아요. 저건 너무 심하다는 생각이 들었어요. 말로 ‘냄새, 냄새’ 이렇게 부르는 건 별명정도라고 하고 그냥 들어줄 수 있는데, 사람 머리를 강제로 잡고 바르다는 건 있을 수 없는 일이라고 생각했어요.” <사례 6>

주변인에 대한 방어자의 지각

방어자는 가해자가 피해자에게 폭력을 가하는 상황에서, 주변인들이 피해자를 도와주는 행동을 하기 보다는 ‘킬러’, ‘제대로 걸렸다’라는 등의 표현으로 의도적으로 가해자의 행동을 강화시키고 있는 것을 목격한 것으로 나타났다(변동적).

“직접 가담하지 않는 학생들은 그냥 때리는 거 보고도 웃고, 구경만 하고, 놀던 거 마저 놀고, 때리는 애들을 호응해 주고, ‘역시 넌 ○○킬러!’라고 하면서 때리는 걸 부추기고 해요. 보통 평범한 학생들이지만 때에 따라 때리는 걸 보면서 부추겨요.” <사례 3>

“그 힘센 애를 따르던 애들 중 한 명은

왁스를 찼고 나머지 두 명은 양쪽에서 애 머리를 잡았어요. 그리고 개는 왁스를 문질러댔어요. 다른 주변 애들은 안 그래도 체육 수업이 끝난 후라 어수선했는데 다들 무슨 좋은 구경거리 난 것처럼 웃으면서 그걸 쳐다봤어요. 어떤 애들은 ‘얼굴에도 좀 발라.’ 이랬어요.” <사례 6>

몇몇 학생들은 폭력행동을 목격하고 있으면서도 의도적으로 모른 척하면서 사건에 관여하지 않고 방관하는 친구들도 있었다고 기술하였다(전형적).

“다른 애들은 아예 관심이 없다는 듯이 5교시 수업 책을 펴고 있었고, 어떤 애들은 자기들 끼리 노느라고 무관심했어요.” <사례 9>

몇몇 주변인들은 방어자의 예상치 못한 행동을 보고 폭력에 동조하기 보다는 도움행동에 동조한 것으로 나타났다. 폭력을 목격하고도 선뜻 돕지 못하고 있던 방관자들은 방어자가 먼저 ‘그만하라’는 말을 시작함과 동시에 함께 말리는 행동을 한 것으로 나타났다(변동적).

“쉬는 시간에 일어난 일이라 애들은 다 알았어요. 제가 그만 하라고 했더니 내 옆에 있던 애 두 명 정도가 같이 말렸어요.” <사례 1>

“제가 말리니까 애들도 같이 말리는 애들도 있었어요. 그런데 옆에서 애들이 부추기고 뒤에서 깔깔거리니까 아무리 말려도 상황은 멈추질 않았어요. 지금까지 너

무 놀림을 당해서 쌓인 스트레스가 있고 자존심이 있으니까 그렇게 말린다고 해도 쉽게 말려지지 않았어요.” <사례 5>

도움행동

방어자는 자신감 있게 적극적인 도움행동을 수행하는 의지를 보였다. 방어자는 이성적인 판단 이전에 몸이 먼저 반응하여 적극적으로 도왔으며 가해자에게 폭력으로 대응한 것이 아니라 ‘입장 바꿔 생각해보라’고 하면서 공격보다는 타인을 설득하고 대화를 시도하는 방어행동을 한 것으로 나타났다(일반적).

“나는 생각할 틈도 없이 애들한테 ‘그만 하라.’고 말했고, 피해자를 감싸 안으면서 애들한테 ‘정도가 너무 심하다. 입장 바꿔 생각해 보면 너네도 힘들 것 같지 않냐?’고 말하고 피해자를 교실 뒤로 데리고 갔어요.” <사례 1>

“저는 일단 몸이 먼저 시켰어요. 그래서 몸이 먼저 바로 반응하게 돼요. 행동을 먼저 하고 생각은 나중에 하는 편이에요. 생각해 보면 어떤 때는 ‘내가 왜 도와주나?’라는 생각이 들지만 잘했다는 생각을 하고 더 많은 사람을 도와주면 좋겠다고 생각해요.” <사례 2>

방어자는 자신의 개입이 효과적이지 않다고 판단된 경우, 친구를 위해 담임선생님께 곧바로 보고한 것으로 나타났다(드문).

“저는 친구생각부터 들었어요, 그래서 바로 교무실로 갔어요. 담임선생님께 친구

가 맞고 있다고 말씀을 드렸어요.” <사례 10>

도움행동 직후 반응에 대한 지각

방어자의 도움행동은 가해자의 폭력행동을 ‘순간’ 멈추게 한 주요한 요인임이 밝혀졌다. 뿐만 아니라 주변의 강화자들이 ‘웃으며 구경하던’ 행동을 멈추게 한 것으로 나타났다(일반적).

“제가 ‘야! 그만해.’라는 말을 하고 장난이 너무 심하다는 말을 하면서 그쪽으로 가서 그 애 팔을 제가 잡아당겼더니 머리에 왁스를 문지르던 애가 먼저 멈추고 저를 쳐다봤어요. 그리고 그 애를 도와주고 있던 두 명도 순간 멈추더라고요. 주변에서 웃으면서 구경하던 애들도 더 이상 웃지 않았어요. 그리고 다들 자기 자리로 갔어요.” <사례 6>

“웃고 부추기던 애들이 제가 나서니까 일단은 겁을 먹었는지 그만두더라고요. 그리고 그 때린 애도 나중에 제가 안경 이야기 하니까 정신이 돌아 왔는지 그만 때렸어요. 끝나고 나서 반장이 그 애를 데리고 화장실에 같이 갔고 몇몇 애들은 커피를 닦았어요.” <사례 8>

방어자는 도움행동 이전에 떨림과 무서움을 느꼈지만 두려움을 떨쳐내고 도움행동을 하였다. 싸움이 멈춘 후에는 정의로운 행동을 했다는 뿌듯함을 느낀 것으로 나타났다(전형적).

“처음에는 가슴이 쿵쿵 거렸어요. 떨리

고 무서웠어요. 나중에는 어떻게 해야 되 나라는 생각이 들었어요. 제가 할 수 있는 일은 선생님께 말씀드리는 일 밖에 없다는 생각이 들었어요. 학교에서 제일 잘나간다는 선배들이 밖에 서있는걸 보니까 좀 무서웠어요. 저도 당할 수도 있잖아요. 교무실에 가는 동안에는 다리가 후덜거렸어요.” <사례 10>

“내가 말리지 않으면 더 크게 싸워 친구들이 생기부에 올라가니까 내가 잘 한 것 같고, 자랑스럽고 뿌듯함이 느껴져요.” <사례 2>

방어자의 도움행동을 보고 소극적이던 방관자들의 태도에 변화가 있었다. 방어자가 한 팔을 잡아 주변의 다른 친구들이 다른 쪽 팔을 잡아주었으며 가해자를 따르던 애들을 제외하고는 많은 친구들이 말리기 시작한 것으로 나타났다(전형적).

“애들은 청소하다 말고 계속 빙 둘러서서 빗자루 들고 구경만 하고 있었어요. 일진애 친구들은 그냥 계속 니네들이 상관할 바 아니니까 꺼지라고 했어요. 서너 명의 제 친구들은 그만하라고 같이 여러 번 말했어요. 그리고 제가 팔을 잡으면서 그만하라고 하니까 그 애들도 다른 쪽 팔을 잡으면서 말렸어요.” <사례 7>

“처음에는 보고만 있던 애들이 제가 맞으면서도 말리니까 한 열 명 가까운 애들이 모두 말렸어요. 그 때리는 애 친구들 서너 명을 제외하고는 많은 애들이 말렸어요.” <사례 9>

방어자의 도움행동의 영향

방어자의 도움행동의 영향은 방어자의 변화, 피해자와 가해자의 변화에 따라 제시하였으며 구체적 내용은 표 8과 같다.

표 8. 방어자의 도움행동의 영향

영역	범주	사례수
연구문제 2. 방어자의 도움행동은 방어자 자신과 주변관계, 피해자·가해자에게 어떤 영향을 미쳤는가?		
방어자의 변화	(1) 자신의 변화	
	(가) 도움행동이 옳은 일이라는 신념을 갖게 됨	일반적(10)
	(나) 자신감과 자아성장	전형적(7)
	(2) 주변관계의 변화	
	(가) 주변 친구들로부터 인정받음	전형적(7)
	(나) 피해자와는 예전과 같은 관계를 유지함	전형적(5)
	(다) 가해친구들과 관계가 나빠짐	변동적(4)
	(라) 가해친구들과 예전과 같은 관계가 유지됨	변동적(2)
피해자·가해자의 변화	(1) 학교에서 긍정적인 경험을 하게 됨(피해자)	변동적(4)
	(2) 폭력행동을 중단하게 됨(가해자)	변동적(3)

방어자의 변화

본 연구결과 방어자의 도움행동으로 인한 방어자 자신의 변화는 도움행동이 옳은 일이라는 신념을 갖게 되고, 자신감을 가지게 되었으며, 자아성장에 대한 인식을 한 것으로 나타났다. 그리고 방어자의 주변관계의 변화는 주변 친구들로부터 인정받고, 피해자와는 예전과 같은 관계를 유지하였지만 어떤 방어자는 가해친구들과는 관계가 나빠지기도 하고, 다른 방어자는 가해친구들과 예전과 같은 관계가 유지된 것으로 나타났다.

자신의 변화

방어자들이 피해자를 위해 도움행동을 한 것은 방어자 자신의 용기, 이타심, 도덕성 등 내적인 신념이 크게 작용한 것으로 나타났다. 방어자들은 정당하지 않은 일이거나 친구가 피해를 당하는 것을 목격하면 추후에도 ‘당연히’ 도움행동을 할 것이며 자신의 행동은 잘한 행동이라기보다는 옳은 행동이라고 인식하고 있는 것으로 나타났다(일반적).

“정당한 일이 아니라고 생각하면 바로 용기를 내서 개입할 것이고 비밀보장이 된다면 담임선생님께도 말씀드릴 의향이 있어요. 이제는 (중략) 일단은 피해자가 당하는 것을 내 상황에서 끝낼 수는 없고 담임 선생님한테 말해서 사건을 더 잘 마무리하는 게 좋겠다는 생각이 들어요.” <사례 1>

“도와줄 거예요. 친구가 당하고 있으면 도와주는 게 맞다고 생각해요. 칼을 든 것도 아니고 그렇게 못 도와줄 이유가 없다

고 생각해요. 아무도 안 도와주면 누가 도와줘요. 그럼 그 애는 더 학교생활이 힘들어지고 학교도 못 다니게 될 수도 있으니까요.” <사례 6>

방어자는 도움행동 경험 이후 자신감이 생겼고 자아성장에 대한 인식을 하게 된 것으로 나타났다. 사례 1은 ‘자아반성’을 통하여 자신의 행동을 평가했고 다음번에는 용기를 내어 선생님께 보고드릴 것이라고 다짐했다고 하였다. 사례 2는 평소에 TV를 보거나 ‘자기계발서’ 같은 책을 통해 긍정적으로 생각하고 화를 참는 방법을 알게 되어 지금은 두려움이 없어지고 마음이 안정이 될 수 있다고 하였다. 사례 8은 또래친구들이 알아주어 ‘우쭐한’ 기분이 들고 말할 때 자신감이 생기는 등 스스로 성장했다고 느끼고 있는 것으로 나타났다(전형적).

“모든 일에 장점과 단점이 있잖아요. 장점만 보면 단점을 못 보게 되잖아요. 저는 스스로 늘 자아반성을 해서 저의 단점이 뭔지를 생각해봐요. 이번에도 그랬어요. 더 용기를 내야겠다는 생각을 했고 더 강해졌어요. 별로 두렵지 않아요. 이번에는 말리고 나서 선생님께 말씀을 못 드렸잖아요. 다음에는 더 잘하려면 선생님께 말씀드리는 게 좋을 것 같다는 생각이 들었고 다음에는 용기를 내서 말씀 드릴 수 있을 것 같아요.” <사례 1>

“말리고 나서 더 긍정적으로 생각하고 강해지고 있는 것 같아요. (옛날에 말렸을 때와는 달리) 이제는 두려움도 없어지고 마음이 그냥 안정이 되어있어요. 저는 평

소에 자기계발서 같은 책을 읽고 긍정적으로 생각하게 됐어요. 또 화나면 어떻게 하는지 알아요, 참으려고 몇 초 세고, TV에서도 보고, 책에서도 봤어요.” <사례 2>

“저는 애들이 저를 좋아해주고 인정해 주니까 좋았어요. 제 친구들은 역시 너는 다른 애들이랑 다르다면서 어떻게 그 순간에 안경 값 이야기를 할 수 있냐고 하면서 난리들이었어요. 전 좀 우쭐했어요. 제가 할 일을 했는데도 나중에 친구들이 저를 알아주니까 기분이 좋았어요. 제가 싸우는 걸 말할 때 힘으로 하지 않고 말로 했다고 했잖아요. 그때는 떨렸는데 그 이후로는 말할 때 더 자신감이 생긴 것 같아요.” <사례 8>

주변관계의 변화

방어자의 도움행동은 주변 친구들로부터 존중받고 인정받는 계기로 작용하였다. 방어자는 도움행동을 한 후에 ‘놀다보면 잊어버린다’고 하면서 평소와 다름없이 친구들과 잘 놀고 잘 지냈으며, 주변 친구들은 자신들은 선뜻 나서지 못했음에도 불구하고 방어자가 용기 있게 도움행동을 한 것에 대해 ‘잘했다’고 하는 등 호의적으로 대해준 것으로 나타났다(전형적).

“선생님과 애들은 내가 싸울 때 말려주고 다른 애들 도와주는 애라는 것을 알고 좋아한다. 친구들은 자기도 당할 까봐 도와주지 못했는데, 내가 도와준걸 알고 나에게 와서 ‘잘했다.’ 이야기해주었어요.” <사례 2>

“평소에 우리 반 애들이랑 두루두루 잘 지내서 저를 싫어하는 애들이 없어요. 친구들과 싸워도 운동장에서 축구도 같이 하면서 놀다보면 다 잊어버려요. 그 일 이후에도 애들이랑 잘 놀고 잘 지내요.” <사례 3>

피해자와의 관계 개선에 대한 의지는 나타나지 않았다. 방어자의 도움행동 이후 방어자와 피해자와는 관계의 진전보다는 변화가 없는 것을 볼 수 있다. 사례 3의 경우 가해자의 행동이 부당해서 도운 것이지 피해자와 친구가 되고 싶기 때문에 도움행동을 한 것은 아니었다고 하였다(전형적).

“제가 원래 그 친구가 좋지 않고 싫어하는 느낌이 있어서 친구가 되고 싶지는 않았어요. 가해자들이 하는 행동이 옳지 못해서 도와준 것이지 친구가 되고 싶어서 도와준 건 아니에요.” <사례 3>

방어자의 도움행동은 가해자와의 관계가 나빠지게 된 원인으로 작용한 것으로 나타났다(변동적).

“가해자는 저 때문에 화가 많이 났어요. 선생님이 아시고서는 벌을 주셨거든요. 늘 제가 지나가면 재수 없다고 했고 가해자 친구들은 저한테 짜질 하게 맞는 놈이라고 하기도 했어요.” <사례 9>

방어자는 또래관계가 학교생활에 중요한 요인으로 작용함을 인식하고 있었다. 방어자는 폭력행동을 한 가해자와 예전과 같은 수준의 관계를 유지하고 있는 것으로 나타났다. 가해

자는 같은 반이니까 모른 척 하지는 않고 알고 지내는 사이 정도의 관계를 유지하고 있는 것으로 나타났다(변동적).

“저는 가해 애들이랑 친구는 아니지만 같은 반이니까 모른척하거나 그러지는 않았어요. 처음부터 친한 친구도 아니었지만 알고 지내는 사이 정도예요. 그 애들이 저한테 와서 뭐라고 하거나 그러진 않았어요.” <사례 6>

“가해자와는 별로 달라진 게 없었어요. 저를 건드려서 좋을 건 없다는 걸 보통 애들은 몰라도 노는 애들은 알고 있거든요.” <사례 8>

피해자·가해자의 변화

본 연구결과 방어자의 도움행동은 피해자 스스로 학급에서 자신의 행동 변화의 필요성에 대해 인식할 수 있게 하는 요인이 되었다. 피해자는 사건 직후 학급분위기를 이해하고 행동함으로써 학급에 적응하게 되었고, 방어자에게 아이스크림을 사다주는 등 친구관계에 대한 태도의 변화도 보인 것으로 나타났다(변동적).

“맞은 애는 처음 며칠은 쥐 죽은 듯이 다녔어요. 애들 눈치를 보면서요. 그런데 한 일주일 정도 지나고 나니 또 교실을 운동장인 것처럼 날아다니고 애들이랑 잘 놀았어요. 달라진 건 분위기 파악을 하고 노는 것 같았어요.” <사례 7>

“그 착한 애도 그 다음부터 안 당하니

까 학교에 웃고 다녔어요. 저한테 직접 미안하다는 말은 안했는데 어느 날은 아이스크림을 하나 사다줬어요.” <사례 8>

방어자의 도움행동은 가해자들이 폭력행동을 중단하게 하는 데에 효과적이었음이 드러났다. 사례 6의 경우 방어자의 도움행동 이후 가해자의 언어폭력은 지속되었지만 신체폭력은 중단된 것으로 나타났으며, 사례 7도 방어자의 도움행동 후 교사의 적극적인 개입으로 가해자는 더 이상 교실에서 폭력을 행사하지 않은 것으로 나타났다(변동적).

“웁스 바른 애들은 평소에도 많이 괴롭히는 애들이기 때문에 그 일 이후로도 같았어요. 그런데 확실히 말로는 뉘새난다고는 하지만 그 애를 그런 식으로 괴롭히는 행동은 안했어요.” <사례 6>

“가해자는 선생님이 그 일이 있고 난 뒤에 교실에서 한번 만 더 폭력을 사용하면 부모님 모시고 와서 처벌하겠다고 하셔서 저나 전학 온 애를 건드리지 않았어요.” <사례 7>

논 의

본 연구는 학교폭력사건의 참여자 역할 중 피해자를 위해 도움행동을 한 방어자의 역할 경험을 탐색하고 이해하는데 목적이 있다. Olweus(2005)가 제시한 학교폭력의 개념을 적용하여 고의성, 반복성, 집단맥락에서의 의도성에 대한 고려를 기초로 학교폭력 사건에서 방어자의 경험을 합의적 질적 분석 방법으로

분석한 결과, 최종적으로 방어자의 경험으로 5개 영역 11개 범주가 도출되었으며 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫 번째 영역인 ‘도움행동 이전의 경험’ 영역에서 도출된 첫 번째 범주는 도움행동을 통한 방어자 자신의 경험에 대한 것이었다. 세부적인 내용을 살펴보면, 방어자는 도움행동 이전에 가해자의 괴롭힘 행동이 너무 심하다고 판단하여 개입하게 되었으며, 가해자의 교실 내에서의 폭력행동은 부당한 행동이라고 생각한 것으로 나타났다. 이를 통해, 방어자는 괴롭힘을 멈추고자 하는 행동적인 개입 이전에 괴롭힘 행동의 부당성에 대해 판단하는 내적 과정을 거친 것으로 이해할 수 있으며 학급의 문화와 규범을 준수하고자 하는 방어자의 내적 신념을 알 수 있다. 이는 규범 내의 책임감과 의무감을 크게 느끼는 사람들이 더 이타적이라는 Oliner와 Oliner(1988)의 연구와 일치하는 결과이며, 개인이 어려움에 처한 다른 사람을 돕겠다는 결정을 내리는 것은 먼저 자신의 행동이 다른 사람의 복지에 대한 책임감을 인식하기 때문이라는 Bryan과 Walbek(1970)의 견해와 일치한다.

다음으로 방어자가 괴롭힘 상황에서 느낀 감정으로는 첫째, 피해자에 대해서 동정심을 느낀 것으로 나타났다. 방어자가 느끼는 동정심에는 괴롭힘 상황에서 피해자가 느끼는 고통과 아픔을 방어자 자신의 아픔처럼 느끼는 공감의 선행된 것으로 이해할 수 있다. 이는 몇몇 연구자들(Caravita et al., 2009; Gini et al., 2008)이 괴롭힘 행동을 강하게 반대하고 피해자들을 위해 도움행동을 하는 아동들이 공격적인 아동이나 가해자들보다 더 공감적이라고 밝힌 연구의 결과와 일치하는 결과이다. 또한, 박성희(2004)가 다른 사람의 불행이나 고통에

대해 관망하는 것이 아니라 동정심과 보호 의지를 갖고 적극적으로 개입하는 이타행동은 공감하는 마음이 바탕이 되어 일어난다고 한 주장과도 같은 맥락의 결과이다. 방어자는 가해자에 대해서도 공감하는 마음을 갖고 있었는데, 가해자가 괴롭힘 행동 이후에 겪게 될 결과에 대해 걱정하는 것으로 나타났다. 한편, 마음이론(mind theory)에 따르면 가해자들도 뛰어난 공감 능력을 가지고 있지만(Sutton, Smith, & Swettenham, 1999), 공감보다는 분노를 통해서 사회적인 문제를 해결하는 것으로 나타났다. 공감의 결과로서 나타나는 이러한 행동의 차이는 가해자와 방어자를 나누는 특성으로 이해할 수 있다.

둘째, 방어자는 가해자에 대해서 배신감과 분노를 느끼는 것으로 나타났다. 이러한 정서는 가해자의 행동이 부적절하며 도덕적으로 옳지 못한 행동이라는 판단에서 기인한 것으로 이해할 수 있다. 어떤 학생들은 가해자의 가해행동에도 불구하고 가해학생을 좋아하는 것으로 나타났지만(Sentse, Scholte, Salmivalli, & Voeten., 2007; Warden & MacKinnon, 2003), 이와는 달리 방어자는 가해행동을 도덕적인 관점에서 판단하는 것으로 나타났다. 이는 방어자가 도덕적 기준을 지키고자 노력하며 그것은 결국 친사회적인 행동으로 나타나고 있다는 것을 보여주는 결과이다. 이러한 결과는 친사회적인 도움행동은 연령이 증가할수록 감소한다는 Eisenberg와 Mussen(1989), Jacobs, Vernon과 Eccles(2004)의 결과와는 일치하지 않는 결과이다. 또한 학교폭력 사건이 발생했을 경우, 아동기의 도움행동보다 청소년들의 도움행동이 점점 감소한다는 결과와도 일치하지 않는다(Linderman, Harakka, & Keltikangas-Järvinen, 1997; Pakaslahti, Karjalainen,

& Keltikangas-Järvinen, 2002).

첫 번째 영역의 두 번째 범주는 괴롭힘 상황에서 방어자가 지각한 주변인에 대한 내용이다. 방어자는 웃고 구경하고 부추기는 강화자의 역할을 하는 친구들과, 의도적으로 무관심한 방관자의 역할을 하는 주변인들에 대해서 지각한 것으로 나타났다. 이는 학교폭력이 수많은 참여자들이 다양한 역할을 경험하는 집단현상이라는 O'Connell, Pepler 그리고 Craig(1999)와 Salmivalli 등(1996)의 의견과 일치하는 결과이다. 또한, 방어자는 자신의 방어행동에 동조하는 주변인에 대해서도 지각한 것으로 나타났는데, 이는 주변인들이 가해자를 능동적으로 따라하고(modeling)하고 강화하는 것과 같이 방어자의 행동도 모델링의 대상이 된다는 O'Connell 등(1999)의 연구결과와 일치하는 결과이다. 따라서 주변인들이 올바른 방향의 모델링을 할 수 있도록 하는 방안에 대해서 고려해 볼 필요가 있을 것이다.

두 번째 영역인 '도움행동' 영역에서 도출된 첫 번째 범주는 괴롭힘 상황에서 방어자의 말과 행동을 통한 적극적인 개입이었다. 방어자들은 괴롭힘을 멈추기 위해 생각할 겨를도 없이 순간적이고, 반사적으로 도움행동을 한 것으로 나타났는데, 이는 타인을 위한 도움행동을 하는 사람들은 자신의 몸을 돌보지 않고 어떤 대가를 기대 하지 않은 채 도움행동을 한다는 이지연(2003)의 연구결과와 일치하는 결과이다. 또한, 다른 사람을 돕는 이타주의적 특성을 가지고 있는 사람들은 자신의 안전을 생각할 틈도 없이 바로 도움행동을 한다는 Rosenhan(1970)과 Oliner와 Oliner(1988)의 연구와도 일치하는 결과이다.

두 번째 영역의 두 번째 범주는 괴롭힘 상황을 멈추기 위한 방법으로 다른 사람에게 도

움을 요청하는 것이다. 인터뷰에 참여한 10명의 방어자 중 1명만이 교사에게 직접적으로 도움을 요청하였다(드문). 이는 청소년폭력에 방재단(2013)의 학교폭력 실태조사에서 아주 적은 수의 학생만이 괴롭힘 상황에서 교사에게 도움을 요청하는 행동을 한 것과 일치하는 결과이다. 또한 이러한 결과는 학생들이 교사에게 학교폭력을 신고하는 것은 보고가 아닌 '고자질'이라는 잘못된 인식을 가지고 있는 것으로 나타난 Swearer, Espelage, 그리고 Napolitano(2009)의 연구결과를 지지하고 있는 것으로 볼 수 있다. 학교폭력을 실제로 다루려는 어떤 노력이라도 중요하므로 학생에 의한 직접보고 및 익명보고 등 모두를 위한 시스템을 제공함으로써 자신의 힘으로 폭력행동을 중단할 수 없다고 판단하여 보고를 주저하는 잠재적 방어자들이 도움요청 행동을 할 수 있도록 하는 교육적 유도가 필요할 것이다.

세 번째 영역인 '도움행동 직후 반응'에 대한 지각의 첫 번째 범주는 방어자가 가해자의 폭력행동이 중단되는 것을 목격한 것이었다. 이는 방어자의 행동을 통해 실제로 가해행동이 즉시 중단된 것은 방어자의 행동이 가해자의 폭력행동을 멈추게 하는데 효과적인 것으로 나타난 연구 결과와 일치하는 결과이다(Hawkins et al., 2001; Rigby & Johnson, 2007).

세 번째 영역의 두 번째 범주는 방어자는 도움행동 이후 뿌듯함을 느낀 것으로 나타났다. 이러한 결과는 이타주의적인 도움행동은 개인이 긍정적인 정서를 경험하도록 하고 이를 통해 이후 궁극적으로 생활의 만족과 심리적 웰빙을 경험하는데 독특한 기여를 한다고 한 Kahana, Bhatta, Lovgreen, Kahana와 Midlarsky(2013)의 연구결과를 뒷받침해주는 결과로 이해할 수 있다.

세 번째 영역의 세 번째 범주는 주변인들이 방어자와 함께 폭력행동을 말리는데 가담한 것이었다. 이는 방어자의 행동이 주변인들에게 모델링이 되어 주변인들의 행동을 이끌어 낸 것으로 이해할 수 있다. 이는 친사회적이며 배려하는 태도와 행동을 모델링할 수 있다는 Wentzel과 Caldwell(1997)의 연구결과를 지지하며, 사회 속의 개인들이 서로의 행동을 모델링한다는 Bandura(1986)의 사회학습이론의 내용과 그 맥락을 같이 하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 괴롭힘 행동 상황에서 주변인들에게 모델링의 대상이 될 수 있는 한 명의 방어자의 존재의 중요성을 보여주는 결과로 이해할 수 있을 것이다.

네 번째 영역인 '도움행동으로 인해 방어자가 경험한 변화'에서 첫 번째로 도출된 범주는 방어자 내부에서 일어난 자신에 대한 변화였다. 첫째, 자신에 대한 변화에서는 도움행동이 옳은 일이라는 신념을 갖게 된 것으로 나타났다. 이는 방관자들이 괴롭힘 사건에 대해서 타인이나 환경의 탓으로 돌리며 낮은 사회적 책임감을 보이는 것과는 상반되는 결과이며(Pelton, Ground, Forehand, & Brody, 2004), 방어자들이 방관자보다 더 높은 수준의 도덕적 책임감을 느낀다는 Obermann(2011)의 연구결과와 일치하는 결과이다. 이러한 결과는 방어자는 도움행동을 함으로써, 이미 가지고 있던 도덕적 신념과 사회적 책임감을 확인하는 경험을 하고 자신의 신념을 공고히 하는 내적 작업을 하는 것으로 이해할 수 있다.

두 번째 변화는 도움행동으로 인해 방어자가 자신감을 갖고 자아 성장을 경험한 것이었다. 이는 개인이 행하는 이타주의적인 도움행동이 잠재적으로 개인의 정신건강에 도움이 되고(Midlarsky & Midlarsky, 2004), 개인이 성공

적으로 자아통합을 하도록 돕는다고 한 선행 연구의 결과와 일치하는 결과이다(Tornstam, 2007). 이는 방어자의 도움행동이 하나의 성공 경험이 되어 방어자 자신의 자기효능감과 정신건강에 긍정적인 영향을 준 것으로 이해할 수 있다.

네 번째 영역에서 두 번째로 도출된 범주는 도움행동으로 인해 방어자가 경험한 주변관계의 변화였다. 첫째, 방어자는 주변 친구들로부터 인정을 받는 경험을 한 것으로 나타났다. 이는 도움행동 이후 또래들 사이에서 방어자의 지위가 상승될 수 있다고 한 Sainio, Veenstra, Huitsing, 그리고 Salmivalli(2010)의 견해와 일치하며, 많은 아동들이 피해자를 돕는 행동을 하는 방어자를 좋아한다고 한 선행연구의 결과와도 유사한 맥락이다(Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Pöyhönen & Salmivalli, 2008; Salmivalli et al., 1996). 그리고 방어자들 자신도 또래들에게 자신이 인기가 높아진 것을 지각하는 것으로 나타난 Caravita 등(2009)의 연구와도 일치하는 결과이다. 가해자도 방어자와 마찬가지로 인기가 많으며 또래 관계에서 많은 힘을 갖고 있지만(Garandeau & Cillessen, 2006), 가해자가 이러한 힘을 괴롭히는 행동에 쓴 반면 방어자는 피해자를 보호하는데 쓴 것이다. 이러한 방어자의 모습이 또래들에게 매력적으로 작용했을 것으로 추측할 수 있다.

둘째, 방어자는 도움행동 이후 피해자와의 관계가 더 나아지거나 한 것이 아니라 예전과 같은 관계를 유지한 것으로 나타났다. 이는 방어자가 피해자를 돕기 위해 도움행동을 한 것이지, 피해자와의 관계를 더 나아지게 하기 위한 것이 아니라는 것을 뜻한다. 인터뷰 결과, 방어자들은 단지 불의를 보고 참지 못하

였으며 괴롭힘 상황에서 당연히 도와야 한다는 책임감을 느꼈기 때문에 도움행동을 했다고 하였다. 이는 학생들이 태도, 흥미, 행동 등이 자신과 비슷한 또래들을 선호하고 이들과 어울리거나 사귀는 경향이 있다는 Espelage, Holt, 그리고 Henkel(2003)의 연구결과에 비추어 봤을 때, 피해자를 도운 행동만으로 친구관계로 발전하는 것은 쉽지 않았을 것이라고 추측할 수 있다.

세 번째와 네 번째로는, 어떤 방어자는 도움행동 이후에 가해자들과 관계가 나빠지는 경험을 하기도 하고 어떤 방어자는 가해자들과 예전과 같은 관계를 그대로 유지하는 것으로 나타났다. 인터뷰 결과, 방어자들은 가해자들과 관계가 나빠지더라도 그들과의 관계를 걱정하거나 자신이 폭력의 피해자가 될까봐 두려워하는 모습을 보이지 않았는데, 이는 방어자가 부정적인 사회적 반응에 대해 덜 걱정하고 문제해결능력도 더 뛰어나다는 Warden과 Mackinnon(2003)의 연구 결과와 일치하는 결과이다. 또한 이러한 결과는 사회적 지지를 충분히 받고 있는 청소년은 학교폭력과 관련된 부정적인 경험이 개인의 내재화 및 외현화 행동 문제와 관련되지 않는 것으로 나타난 Hodges와 Perry(1999)의 연구결과를 지지한다. 이는 방어자에게는 자신이 하는 일이 옳다는 신념이 도움행동 이후 가해자와의 관계에서 예상되는 부정적 반응보다 더 중요한 것으로 이해할 수 있다. 또한, 관계에서의 위협성을 감수 할 수 있는 사회적 대담성이 방어자들의 심리적 기저에 자리 잡고 있음을 알 수 있다.

다섯 번째 영역은 ‘도움행동으로 인한 피해자와 가해자의 변화’이다. 이 영역에서는 피해자에게 일어난 변화와 가해자가 일어난 변화에 대한 내용의 범주가 도출되었다. 첫 번째

범주는 방어자는 피해자가 도움행동 이후 학교에서 긍정적인 변화를 경험한 것으로 지각하였다. 피해자는 도움행동 이후에 자신을 도와준 방어자에게 다가가거나 학교적응 측면에서 도움을 받은 것으로 나타났는데, 이는 방어자의 도움행동이 피해자의 심리적인 문제를 직접적으로 감소시키지는 않지만 학교폭력 사건 이후 피해자가 방어자로부터 지지받고 있다는 느낌을 주어 피해자의 학교적응에 도움을 준다는 Davidson과 Demaray(2007)의 연구 결과와 같은 맥락의 결과이다. 그리고 Salmivalli(2010)의 연구에서 학교폭력 상황에서 도움을 받은 피해자들이 도움을 받지 않은 피해자들보다 이후 폭력 피해를 덜 당한 것으로 나타난 연구 결과와도 일치하는 결과이다. 이는 방어자의 도움행동이 피해자에게 보이지 않는 심리적 안전망으로 작용하는 것으로 이해할 수 있다.

다섯 번째 영역의 두 번째 범주는 방어자는 자신의 도움행동으로 인해 가해자가 폭력행동을 중단하게 된 것으로 지각하였다. 이는 다른 주변인들과 비교했을 때 방어자의 숫자가 상대적으로 매우 적더라도 피해자들에게 관심을 가지고 도움행동을 한 방어자의 행동은 가해자에게 위협적으로 작용하며 이는 가해자의 폭력을 멈출 수 있다고 한 Hawkins 등(2001)과 Rigby 등(2007)의 연구 결과와 일치하는 결과이다. 이러한 결과를 통해 방어자의 도움행동이 가해자가 휘두르는 힘과 또래권력에 제동을 걸 수 있는 강력한 요인임을 확인할 수 있었다.

본 연구 결과, 지속적이고 반복적인 폭력이 여전히 학급에서 힘 있는 또래들에 의하여 일어나고 있고, 특히 주변인들은 말리는 행동을 하기 보다는 웃고 부추기는 행동을 하는 것이

더 혼란 일이 되어가고 있음을 알 수 있었다. 이는 아무리 가해자와 피해자의 개인적인 속성을 변화시킨다고 하더라도 힘이 있는 가해자의 공격성이 학급 내에서 유지되는 환경이고 가해자를 동조하는 조력자와 강화자가 있는 상황이라면 학교폭력 발생이 줄어들기는 어려울 것이라는 것을 알 수 있다. 학급의 분위기와 또래들의 집단맥락을 가장 잘 이해하는 사람은 그 학급의 모든 구성원이며, 그 중에서도 방어자의 개입은 가해자의 힘의 불균형을 무너뜨려 학교폭력을 멈추게 하였을 뿐만 아니라 방관자가 방어자로 변화하게 하는 요인이 되었음을 입증하였다. 따라서 방어자의 개입은 학급에서 학생들이 스스로 지지적이고 협동적인 가치를 공유하는 환경을 만들어 내고 학교폭력 발생을 줄일 수 있는 실질적인 대처방안이 될 수 있을 것으로 보인다.

학교폭력은 항상 학생들의 관심을 끄는 사건이기 때문에 학교폭력 사건 이후 교사가 어떻게 개입하는지에 대한 학생들의 관심이 클 수 있고 그것은 차후의 학교폭력의 재발과도 관련이 있으므로 학교현장에서 교사의 적절한 개입이 필요하다. 그러나 학교폭력 사건 이후 교사에 의한 처벌이나 화해는 여전히 그 범위가 피해자, 가해자라는 좁은 범위의 대상에만 국한되어 있어서 교사의 관심이 학교폭력 참여자 전체에 미치지 못하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 교사는 방어자도 교사가 관심을 가지고 개입해야할 학생임을 고려하고 전체 학급차원에서 방어자에 대해 개입할 필요가 있을 것이다. 특히, 교사가 적극적으로 방어자에 초점을 두는 개입을 한다면, 방관자를 움직이게 하는 것은 쉬운 일이 아니지만 방관자를 포함한 주변인들이 도움행동을 실천하게 될 가능성이 늘어날 것이다. 또한 본 연구 결

과, 사건 이후 피해자 자신은 학교생활에 적응하고 있고 스스로 긍정적으로 변화하고자 노력하지만 피해자의 사회적인 위치가 변하거나 친구관계가 개선되지 않았고, 교사는 가해자를 처벌하였지만 피해자를 위한 개입에는 관여하지 않은 것으로 나타났다. 학급에는 또래문화와 학급규범이 존재하고 있고 학생들의 사회적인 위치가 정해져 있으며 그들 중 피해자가 가장 힘이 약한 존재임은 누구도 부인할 수 없다. 교사는 학교폭력 피해경험을 한 피해자 중심의 또래관계 개선 프로그램 등 피해자뿐만 아니라 전체 학급 구성원들이 원만한 또래관계를 형성할 수 있도록 하는 역할을 담당할 필요가 있을 것이다. 이를 위하여 교사 연수를 통해 참여자 역할의 중요성과 교사의 역할에 대한 교육의 기회를 제공하고 이를 뒷받침할 수 있는 행정적인 지원체계를 갖추는 것이 필요할 것이다. 또한 교사뿐만 아니라 학교관련 모든 구성원들에게 학교폭력의 참여자 역할의 중요성과 참여자의 행동에 대한 교육의 내용으로 본 연구의 결과를 활용할 필요가 있을 것으로 보인다.

본 연구결과로 얻은 방어자의 역할 경험의 결과는 학교상담자 및 학교심리학자 등 학교 관련 당사자들의 학생들의 이타심 함양교육에 새로운 방향을 제공해 줄 수 있을 것이다. 청소년들의 도움행동은 아동기보다 감소하지만 (Pakaslahti et al., 2002), 이 시기에 이타주의적인 경향이 인도주의적인 행동으로 나타나기 시작하므로(Hoffman, 2000), 이타심과 봉사정신을 함양하는 교육은 아동기 초기부터 단계적으로 이루어져야 한다. 특히, 이타주의적인 도움행동과 밀접한 관련이 있는 공감은 공격적인 행동과는 매우 높은 부적 상관이 있으며 (박성희, 2004; Miller & Eisenberg, 1988), 타인의

복지를 위한 도움행동이 사람들의 잠재적인 정신건강에도 도움이 된다는 점을 고려해 볼 때(Midlarsky & Midlarsky, 2004), 이타심 함양교육은 학교폭력 예방 프로그램의 일부분으로서가 아니라 학교교육 전반에 걸쳐 다루어져야 하며 이는 학교폭력 예방뿐만 아니라 청소년의 건강한 가치관 함양에 도움이 될 것이다. 하지만 이타심이 학생들의 기본적인 소양으로 미리 갖춰져 있지 않은 상태에서의 일시적인 학교폭력 예방 프로그램들은 그 효과성을 검증하기가 쉽지 않을 것이다. 따라서 초등학교 때부터 장기적으로 이타심 함양교육을 실천하고, 더하여 참여자들의 역할을 강조한 학교폭력 예방 프로그램을 실시한다면 더 효과적일 것이다. 특히, 가정에서 이루어지는 나누고 돕고 보살피는 이타적 도움행동의 강조가 학교와 연계되어 교육될 수 있다면 청소년들이 심리·사회적으로 겪는 다양한 어려움을 이겨낼 수 있는 힘을 갖게 되어 추후 긍정적인 성장의 기초가 될 수 있을 것이다.

연구의 제한점 및 후속연구 제안

본 연구의 제한점과 추후연구를 위한 제언을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 차후의 연구에서는 연구대상을 확대하여 진행할 필요가 있을 것이다. 본 연구에서는 방어자의 중요성을 강조하는 최근의 추세에 따라 방어자에 대한 구체적인 정보를 얻기 위해 10명의 중학교 남학생을 대상으로 질적 연구를 실시하였다. 그러나 대상 선발 시 폭력인식에 대한 발달적인 차이와 성별의 차이를 고려하지 않았다. 학교폭력에 관한 선행연구에서 괴롭힘 행동의 유형과 역할 뿐만 아니라 괴롭힘 행동에 미치는 심리적 요인이 성별에 따라 다르다는 결과

들이 있으므로(서미정, 2008; Salmivalli et al., 1996), 추후 연구에서는 중학생뿐만 아니라 초·중·고등학교 학생들을 대상으로, 남녀 성별에 따라 어떤 결과가 나타나는지 살펴볼 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 학교폭력 사건의 피해자는 참여하지 않고 방어자만이 참여하여 방어자가 사건과 상황에 대해 지각한 것만을 기술하였다. 피해자와 가해자 및 방관자, 조력자, 강화자등 주변인들이 지각한 것은 방어자와 다를 수 있다. 폭력을 목격할 당시 그 사람이 어떤 입장에서 서 있는지에 따라 지각이 다르므로(Salmivalli et al., 1996), 추후 그들의 경험의 의미가 방어자와 어떤 차이점이 있는지를 고려한다면 학교폭력의 전체적인 면을 이해하는데 도움이 될 것이다. 따라서 추후에는 학교폭력의 방어자의 역할에 따른 경험을 밝혀내기 위해 다양한 주변인들의 입장에서 학교폭력을 다각도로 살펴볼 필요가 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 미리 예측하고 가정된 것을 증명하는 것이 아니라 새로운 것을 발견하는 연구에 적합한 접근방식인 CQR을 통하여 방어자의 역할과 경험이 무엇인지에 관한 구체적인 정보를 얻을 수 있었다. 추후 연구에서는 타당도를 입증하기 위하여 동일한 주제로 양적 연구를 실시하여 일반화의 가능성을 높일 수 있을 것이다.

넷째, 본 연구는 학교의 학급이라는 집단맥락에서 방어자 역할을 경험한 것에 대한 연구이다. 타인에 대한 괴롭힘은 학교 안에서만 일어나는 것이 아니라 직장이나 다른 조직에서도 일어날 가능성이 있다. 따라서 학교가 아닌 직장 등 다른 조직에서의 폭력 사건에서 방어자의 도움행동을 탐색한다면 더 넓은 범위의 도움행동에 대한 연구가 될 것이다.

참고문헌

- 강은경 (2008). 집단과정으로서의 왕따: 왕따 참여자 역할과 심리적 특성의 관계 - 공격행동, 사회적 능력, 공감을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 박성희 (2004). 공감학: 어제와 오늘. 서울: 학지사.
- 서미정 (2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래괴롭힘 참여 역할행동. 아동학회지, 29(5), 79-86.
- 엄명용, 송민경 (2011). 학교 내 청소년들의 권력관계 유형과 학교폭력 참여 역할 유형. 한국사회복지학, 63(1), 241-266.
- 이지연 (2003). 모범적 이타주의자들의 특성. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 청소년폭력예방재단 (2013). 전국 학교폭력 실태조사 발표. (재)청소년폭력예방재단.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307-313.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315-329.
- Bryan, J. H., & Walbek, N. H. (1970). The impact of words and deeds concerning altruism upon children. *Child Development*, 41(3), 747-757.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and Social Self-Regulatory Efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275-286.
- Caravita, S., Blasio P. D., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26(1), 85-97.
- Cunningham, W. A., & Zelazo, P. D. (2007). Attitudes and evaluations: a social cognitive neuroscience perspective. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 11(3), 97-104.
- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 83-405.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. Rubin(Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, pp. 201-218. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of Peer-Group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child development, 74*(1), 205-220.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice, 17*, 381-458.
- Felix, E. D. & McMahon, S. D. (2006). Gender and Multiple Forms of Peer Victimization: How Do They Influence Adolescent Psychosocial Adjustment? *Violence and Victims, 21*(6), 707-724.
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*(6), 612-625.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of adolescence, 31*(1), 93-105.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*(4), 343-357.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development, 10*(4), 512-527.
- Hill, C. E. (2011). *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington DC: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N. Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An Update. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 196-205.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 677-685.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoyt, W. T., & Bhati, K. S. (2007). Principles and practices: An empirical examination of qualitative research in the Journal of Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology, 54*(2), 201-210.
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in practice, 28*(4), 425-442.
- Jacobs, J. E., Vernon, M. K., & Eccles, J. S. (2004). Relations between social self-perceptions, time use, and prosocial or problem behaviors during adolescence. *Journal of Adolescent Research, 19*(1), 45-62.
- Kahana, E., Bhatta, T., Lovegreen, L. D., Kahana, B., & Midlarsky, E. (2013). Altruism, Helping, and Volunteering Pathways to Well-Being in Late Life. *Journal of aging and health, 25*(1), 159-187.
- Lindeman, M., Harakka, T., & Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, prosociality, and

- withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(3), 339-351.
- Midlarsky, E., & Midlarsky, M. (2004). Echoes of genocide. *Humboldt Journal of Social Relations*, 28(2), 39-52.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological bulletin*, 103(3), 324-344.
- Nansel, T. R., Haynie, D. L., & Simons-Morton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 45-61.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239-257.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Oliner, S. P., & Oliner, P. M. (1988). *The altruistic personality: rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: Free Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, pp. 3-20. Guilford Press.
- Olweus, D. (2005). *Bullying in schools: Facts and intervention*. In IX International Meeting on Biology and Sociology of Violence, Under the Honorary Presidency of HM Queen Sofia, Valencia, Spain, p. 21.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 137-144.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Pelton, J., Ground, M., Forehand, R., & Brody, G. (2004). The Moral Disengagement Scale: Extension with an American minority sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 21-39.
- Pepler, D. J., & Craig, W. (1995). A peek behind the fence. Naturalistic observations of aggressive children with remote audio-visual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-533.
- Pöyhönen, V., & Salmivalli, C. (2008). New directions in research and practice addressing bullying: Focus on defending behavior. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and*

- addressing bullying: An international perspective*, pp. 26-43. Bloomington, IN: Author House TM.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarter*, 56(2), 143-163.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2007). Playground heroes: Who can stop bullying. *Greater Good Magazine*, 3(2), 14-17.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Rosenhan, D. L. (1970). The natural socialization of altruistic autonomy. *Altruism and helping behavior*, 251-268.
- Sainio M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International journal of behavioral development*, 1-8.
- 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., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1009-1019.
- Sitsemá, J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). An empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen Country International Comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the Junior School. In Tattum, D. P., & Lane, D. A. (Eds.), *Bullying in schools*. pp. 45-57. Trentham Books.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic Strategies for Schools*. New York: The Guilford Press.
- 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.
- Tornstam, L. (2007). Stereotypes of old people

- persist. *International Journal of Ageing and Later Life*, 2(1), 33-59.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive Behavior*, 31(2), 153-171.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.
- 원 고 접 수 일 : 2015. 10. 05.
수정원고접수일 : 2015. 12. 23.
최종게재결정일 : 2015. 12. 26.

A qualitative study of defenders' experiences in peer victimization

Shon Kang-Suk

Lee Kyu-Mee

Ajou University

The purpose of this study was to investigate defenders' experiences targeting defenders among school violence participants using consensual qualitative analysis method (CQR: Consensual Qualitative Research. Hill, 2011; Hill, Knox, Thompson, Williams, Hess & Ladany, 2005). The subjects of study were 10 middle school boys nominated by school teachers and peers. As a result, defenders' experiences were finally derived 5 domains and 11 categories about defenders' experiences at the time of action, and the impact of defenders' helping behavior. The results of the study are summarized as follow. First, before helping behavior defenders judged that bullying behaviors of perpetrators were too much and then immediately decided to help victims. Bystanders mainly played roles of outsiders, and several of them were reinforcers and rare defenders. Before helping behavior, defenders were afraid and scared of revenge, concerning future problems of friends and thinking that violence was unjust and feeling sorry for the victims. Second, defenders' helping behaviors brought about major changes to defenders. Helping behaviors played a critical role in the growing of defenders through feeling proud and strong beliefs that helping behaviors are the right thing. The relationship between defenders and perpetrators got worse, and the relationship between defenders and victims was unchanged. After intervention of defenders, perpetrators tried not to hurt victims anymore, and victims got along with classmates. After intervention of defenders, perpetrators stopped bullying and more peers defended victims. This study extended the overall understanding of changing process of all participants' behaviors, by investigating defenders' psychological experiences in the process of helping behaviors focusing cognitive and emotional process of defenders, by addressing how defenders' helping behaviors impact with all participants doing. Also, it is important that this study provided information focused on defenders' roles for intervention of school violence, and proposed guidance related to altruistic helping behaviors about a desirable direction for prevention of school violence.

Key words : peer victimization, the participants role, bystander, defender's experiences, helping behavior, school violence prevention and intervention