

## 또래괴롭힘 피해경험 학생들이 또래괴롭힘 주변인 행동자가 되는 경로에서 교사의 차단적 역할 검증\*

임 선 아<sup>†</sup>

전북대학교

본 연구는 또래괴롭힘 피해 경험이 있는 학생들이 또래괴롭힘이 심화되도록 하는 주변인 역할 행동을 하는데 있어 교사의 폭력에 대한 태도가 어떤 영향을 미치는지와, 또래괴롭힘 피해학생의 반응적 공격성이 교사의 폭력 허용도의 영향을 받아 결과적으로 또래괴롭힘 방관 및 동조행동에 영향을 미치는 지 검증하고자 하였다. 이를 통해 또래괴롭힘 현상이 교실 내에서 심화되는 것을 예방할 수 있는 교사의 역할의 중요성을 검증하고자 하였다. 이를 위해 본 연구는 10개 초등학교 40개 반의 4, 5, 6학년 학생 820명을 대상으로 설문을 실시하고 설문응답자 중 또래괴롭힘 피해 경험이 있다고 보고한 학생들 365명의 설문자료만을 분석에 사용하였다. 이 자료를 구조방정식모형 방법으로 분석한 결과, 교사의 폭력 허용도가 낮을수록 또래괴롭힘 피해학생의 동조행동과 방관행동이 감소하는 결과를 보였으며, 교사가 폭력에 대해 허용치 않는 태도를 보일 때 또래괴롭힘 피해학생들의 반응적 공격성도 낮아지는 것으로 나타났다. 또한 교사의 폭력허용도는 학생의 반응적 공격성을 매개하여 또래괴롭힘 가해 동조행동과 방관행동에 영향을 미치는 것으로 나타나 교실 내 폭력에 대해 허용하지 않는 담임교사의 태도가 또래괴롭힘 피해 경험 학생들의 공격성을 낮추고, 결과적으로 또래괴롭힘 방관 및 동조행동을 낮춤으로써, 교실 내 또래괴롭힘 현상이 심화되는 것을 차단할 수 있음을 시사하였다.

주요어 : 또래괴롭힘, 방관행동, 동조행동, 반응적 공격성, 교사의 폭력허용도

\* 이 논문은 2019년도 전북대학교 연구기반 조성비 지원에 의하여 연구되었음.

† 교신저자(Corresponding Author) : 임선아, 전북대학교, 전북 전주시 덕진구 백제대로 567 진수당 교육연구동 517호, Tel: 063-270-2748, E-mail: sunahlim@jbnu.ac.kr

## 서론

최근 교육부(2017) 조사결과에 따르면, 또래 괴롭힘으로 인한 피해학생 수는 전체적으로 감소하고 있지만 또래괴롭힘 현상은 저연령화 되면서 다른 학교급과 달리 초등학생의 또래 괴롭힘 발생 비율은 점점 높아지고 있다(오승환, 2007; 오인수, 2008; 이승연, 오인수, 이주연, 2014). 초등학년기는 학교 교육을 통하여 사회가 요구하는 기본적 기술을 습득하고 이를 통해 또래 관계, 교사와 학생 관계 등 다양한 사회적 관계를 형성하게 되는 시기(신종우, 윤경원, 이우연, 2012), 특히 또래와의 관계를 통해 사회성을 형성해 나가게 된다(최옥채, 박미은, 서미경, 전석균, 2007). 그런데 이러한 시기에 경험하게 되는 또래괴롭힘은 단기적으로나 장기적으로 아동의 발달을 저해할 수 있어 관심과 주의가 요구된다.

또래괴롭힘 피해는 또래괴롭힘의 대상이 되는 경험(van Noorden et al., 2016)으로, 힘이 있는 또래나 또래 집단이 힘이 약한 개인을 괴롭히겠다는 의도를 가지고 지속적·반복적으로 해를 입히는 또래괴롭힘 행위(Olweus, 1994)로 인해 피해를 입게 되는 것을 말한다. 선행연구에 따르면, 또래괴롭힘 피해학생은 학업성취의 저하 및 학교적응 문제를 겪으며(정익중, 이지언, 2012; Nansel, Haynie, & Simonsmorton, 2003), 두통, 복통, 식용저하, 수면장애와 같은 신체적 증상을 경험(Gini & Pozzoli, 2013; Nixon et al., 2011)할 뿐 아니라, 심리·정서·사회적 발달에 어려움을 겪는다(Gini & Pozzoli, 2009; Hawker & Boulton, 2000). 또한 또래괴롭힘 피해를 경험한 학생들은 자신을 통제하는 능력을 상실하고, 분노, 충동성, 반사회적 성향이 증가하고 공격성이 강화될

수 있다(Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001; 김예성, 김광혁, 2008).

이렇듯 또래괴롭힘이 피해학생들에게 미치는 부정적 영향에 대한 연구는 상기하는 바와 같이 많이 이루어졌으나 이들이 또래괴롭힘 상황에서 주변인으로 어떻게 역할을 하게 되는지에 대한 연구는 거의 전무하다. 지금까지의 연구는 또래괴롭힘 피해자가 보복차원에서 가해자가 되어 학교폭력을 재생산하게 된다는 연구결과가 있으며(이완희, 2018), 또래괴롭힘 가해 경험 학생이 또한 피해를 경험하기도 하고, 피해를 경험한 학생이 또한 가해학생이 되기도 하는 중첩집단이 존재한다는 연구들(신희경, 2006; 조영일, 2013), 그리고 또래괴롭힘 경험과 주변인 행동과의 관계를 살펴본 연구(박예라, 오인수, 2018)가 있을 뿐이다. 그런데 이들 연구들은 피해자와 가해자에 또래괴롭힘 역할자를 한정하고 있어 학교 상황에서 일어나는 또래 괴롭힘의 모습을 충분히 설명하지 못하는 한계를 지닌다(Oh & Hazler, 2009; Sutton & Smith, 1999). 때문에 또래괴롭힘 피해를 경험한 학생들이 피해 경험으로 인해 갖게 된 심리적 특성으로 인해 학급 내 또래괴롭힘을 재생산하는데 기여하는 역할자가 되는 과정과 그 과정에 영향을 미치는 요인을 살펴보는 연구가 이루어지는 것이 필요하다.

따라서 본 연구에서는 또래괴롭힘 피해 경험 학생들이 또래괴롭힘 주변인 중 방관자와 가해 동조자 역할로 발전하는데 영향을 미칠 수 있는 학생 개인과 교실환경의 영향력을 살펴보고자 한다. 이를 통해 또래괴롭힘 피해학생들이 가해학생으로 발전하지는 않더라도 교실 내에서 또 다른 또래괴롭힘 상황이 생겼을 때 또래괴롭힘이 심화되도록 하는 역할을 하는 역할자가 되는데 영향을 미치는 학생 개인

내적 요인과 교실환경 요인을 확인함으로써, 또래괴롭힘 현상을 예방하기 위하여 교사들이 실천해야 할 실천방안을 모색하고자 한다. 구체적으로, 교사의 폭력에 대한 허용적 태도가 또래괴롭힘 피해학생의 공격적 심리특성을 통하여 괴롭힘 방관 및 동조행동에 영향을 미치는 과정을 밝히는 것을 통해 학생 개인 내적 요인과 교실환경 요인이 또래괴롭힘 주변 행동에 미치는 영향에 대한 설명력을 확보하고 특히 교실환경 요인이 또래괴롭힘 피해를 경험한 학생의 공격성을 낮춤으로서 바람직하지 않은 또래괴롭힘 주변인 행동을 보이게 되는 연결을 막을 수 있는지 살펴보고자 한다.

## 이론적 배경

### 또래괴롭힘 피해와 또래괴롭힘 방관 및 동조 행동과의 관련성

또래괴롭힘 피해 경험이 있는 학생들의 경우, 외상 후 스트레스 장애와 더불어 우울과 불안, 외로움 증가, 자존감 저하와 자기 통제 능력 상실, 학교에 대한 거부감과 등교거부 등 다양한 적응문제를 경험하게 된다(이상균, 2005; Flannery, Wester, & Singer, 2004). 또한, 또래괴롭힘을 경험한 피해학생들은 이를 경험하지 못한 학생들보다 자살충동을 더 많이 느끼는 것으로 나타났다(Klomek et al., 2008). 또래괴롭힘 피해와 자살생각을 연구한 Turner 외(2012)의 연구에서도 또래괴롭힘 피해를 경험한 청소년들이 또래괴롭힘을 경험하지 않은 청소년에 비해 자살생각이 2.4배나 높다고 보고하였다. 더 나아가 또래괴롭힘 피해를 지속적으로 경험했을 때, 청소년들은 부정적인 인

성과 사회적 특성들을 지속적으로 보이는 것으로 나타났다(Abecassis et al., 2002). 이처럼 또래괴롭힘 피해 경험은 여러 다양한 부정적 영향을 지속적으로 미치는 것으로 나타나고 있다.

또래괴롭힘 피해 경험은 개인에게 부정적 영향을 미칠 뿐 아니라, 학급 내에서 이루어지는 또래괴롭힘 행동과도 연계되는 것으로 보고되고 있다. 실제로 괴롭힘 피해 경험이 또래괴롭힘 가해 행동을 예측한다는 선행연구 결과가 보고되었다. 예를 들어, 조정실과 차명호(2010)는 피해학생이 또래괴롭힘 상황에서 벗어나고자 또 다른 가해자가 되어 자신보다 약한 상대에게 가해 행동을 하는 것을 발견하였다.

그러나 괴롭힘 피해경험이 있다고 해서 피해학생이 모두 또래괴롭힘 가해자가 되는 것은 아니다. 또래괴롭힘 상황에서 괴롭힘 행동을 주도하거나 다른 학생들을 적극적으로 괴롭히지는 않지만 또래괴롭힘 주변인으로 또래괴롭힘 상황에 소극적으로 개입하여 상황을 더 악화시키는 역할을 하게 될 수도 있다. 사실 학급 내 또래괴롭힘이 발생하는 상황에서 주위 친구들이 어떻게 반응하는가가 또래괴롭힘 행동을 강화하거나 가해 행동을 부추켜 또래괴롭힘 문제 상황을 지속시키게 될 수 있기 때문에(Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011), 주변인이 또래괴롭힘 상황에서 매우 중요한 역할을 하게 된다. 실제로, 가해학생과 피해학생 외에 학급 대부분의 학생들이 괴롭힘 상황을 인식하고 있고 이에 개입되어 있게 되는데(Salmivalli, 1999), 주위 학생들이 또래괴롭힘 상황을 보고도 이를 무시하며 방관하거나 가해자의 가해 행동에 함께 하며 옆에서 부추기는 동조행동을 할 때 학급 내 또래괴롭힘 현상이 빈번해지거나 심화될 수 있다(Sutton & Smith,

1999; 서미정, 2008).

구체적으로, 또래괴롭힘을 심화시키는 주변인으로 가해 동조자와 방관자가 있는데(서미정, 2008), 가해 동조자는 가해 행동을 주도하지는 않지만 괴롭힘 상황이 발생하면 이를 따라 하는 집단이며, 방관자는 괴롭힘 상황을 보고도 멀리 떨어져 아무것도 하지 않는 집단이다(Salmivalli et al., 1996). 방관자가 또래괴롭힘 상황을 보고 무관심한 태도를 취하는 것은 가해자에게 암묵적으로 또래괴롭힘을 지지하는 것으로 여겨질 수 있으며(Menesini et al., 1997; Salmivalli et al., 1996), 피해자에게는 방관자들이 가해자 편을 드는 것으로 인식할 수 있다(Cowie, 2000). 방관자의 무관심한 태도는 또래괴롭힘을 강화하고, 또래괴롭힘의 발생 빈도에도 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 방관자의 방관 태도가 높을수록 괴롭힘이 증가한다는 연구결과가 있다(엄인하, 조영하 2015; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). 가해 동조자의 동조행동 또한 또래괴롭힘 상황에서 또래괴롭힘 행동에 중요한 역할을 하는데, 또래괴롭힘 상황에서 또래 지지가 높을수록 가해 행동이 증가한다는 연구(Craig & Pepler, 1998; 이해경, 2000)와 가해 집단에 대한 또래 동조성이 또래괴롭힘 가해 행동을 예측한다는 연구결과(하은혜, 조유진, 2007)가 이를 입증한다.

Werth 등(2015)의 또래괴롭힘 주변인 연구에서는 또래괴롭힘 피해 경험이 없는 단순 주변인과 괴롭힘 피해 경험을 가지고 있는 주변인을 비교했을 때, 또래괴롭힘 피해 경험이 있는 주변인이 괴롭힘 목격 경험으로 인해 또래괴롭힘 가해자의 행동을 강화하거나 부추기는 것으로 나타났다. 같은 맥락에서 피해 경험이 있는 학생이 피해경험이 없는 학생보다 피해

자를 도와주지 않는 결과를 보였다(Oh & Hazler, 2009). 이러한 결과는 피해 경험이 있는 주변인의 경우 단순 주변인과는 차이를 보인다는 것을 시사하므로 괴롭힘 피해 경험을 가진 학생이 교실 내 또래 괴롭힘 상황에서 어떠한 역할을 하게 될지에 대해서는 탐색이 더 필요할 것이다.

#### 또래괴롭힘 피해학생의 공격성과 또래괴롭힘 관련 행동

공격성은 상대방에게 피해를 주려는 의도나 행동을 말한다(오인수, 2010). 공격성은 또래괴롭힘 가해 행동을 설명하는 대표적인 예측 요인으로(오인수, 2014; Eliot & Cornell, 2009; McConville & Cornell, 2003), 공격성은 또래괴롭힘 주변인이 보이는 행동을 설명해주기도 한다. Salmivalli와 Nieminen(2002)은 가해 집단, 피해 집단, 가해-피해 중복 집단, 통제 집단에서 반응적 공격성과 주도적 공격성을 살펴본 연구를 통해 가해-피해 중복 집단이 모든 공격성에서 가장 높고, 가해 집단도 피해나 통제 집단에 비해서 평균 이상으로 높으나, 피해 집단은 통제 집단보다 반응 공격성은 높게 나타나고 주도 공격성은 높지 않은 결과를 보였다.

일반적으로 피해 집단은 신체적으로 약한 인상을 주며, 불안하고 민감한 모습을 자주 보여 또래에게 공격 행동을 하지 않을 것이라는 인상을 갖게 한다(Schwartz, 2000). 그러나 지속적으로 폭력에 노출된 경우 폭력에 대해서 허용적인 태도를 갖게 될 수 있는데(Irwin, 1999), 이는 또래괴롭힘 피해경험이 공격성과 상관관계가 있으며, 또래괴롭힘의 피해자가 공격행동을 보이는 가해자가 될 수도 있다고

보고한 연구결과(Perry, Kusel, & Perry, 1988)가 뒷받침하고 있다. 이와 관련하여 초등학교 4학년 때 경험한 또래괴롭힘 피해가 초등학교 6학년 때 가해 경험에 영향을 미친다는 연구결과(김예성, 김광혁, 2008)와 또래괴롭힘의 피해 경험을 가진 학생들이 다른 사람에게 가해 행동을 하는 악순환을 시도한다는 연구결과(이지현, 2006)가 있다.

또래괴롭힘 피해를 경험한 학생들은 자신을 괴롭힌 사람에게 공격하고 싶으나 힘적으로 불리하거나 공격행동을 표현하는 것이 불가능해 직접적으로 가해자에게 공격성을 드러내거나 보복 행동을 보이지 않을 수도 있다. 대신 제 3자에게 공격성을 표출하는 경향이 있다(Marcus-Newhall et al., 2000). 이는 또래괴롭힘 피해경험 학생들이 어떠한 방식으로든 공격성을 외현적으로 나타내거나, 내현화된 분노와 복수심을 다른 친구가 괴롭힘을 당할 때 소극적으로라도 표현할 수 있음을 시사한다.

#### 또래괴롭힘 주변인에 영향을 미치는 교실환경 특성

또래괴롭힘 상황에서 주변인들이 어떤 특정 행동을 보이는 데 있어서 한 가지 요인이 작용하지 않으며, 다양한 요인들이 함께 작용한다. Bronfenbrenner(1979)의 사회-생태학적 이론에 따르면, 개인의 행동과 발달은 개인의 타고난 기질적 특성뿐 아니라 가족, 또래 학교 등 개인이 처해 있는 여러 환경과 같이, 보다 넓은 하위체계나 사회적 맥락 속에서 개인과 환경이 어떤 방식으로 상호작용하는가의 결과로 특정 행동이 나타난다(Bronfenbrenner, 1979; 이정순, 2014 재인용). 또한, 초등학교 고학년 시기는 그 어떤 시기보다 개인과 주변 환경체

계 간 상호작용이 활발하게 일어나며 큰 영향을 미치게 되기 때문에(최지훈, 2018), 또래괴롭힘 주변인 역할에 영향을 미치는 교실환경 요인을 살펴보는 것이 필요하다. 이러한 교실환경 요인으로 담임교사의 폭력 허용도를 선정하여 또래괴롭힘 주변 행동에 영향을 미치는 영향력을 살펴보고자 한다.

또래괴롭힘 상황에서 폭력허용도는 또래괴롭힘 상황이 발생했을 때 이에 대해서 폭력이 사용되는 것을 얼마나 허용하는가를 의미한다. 그러므로 담임교사의 폭력허용도는 또래괴롭힘 상황에서 담임교사가 얼마나 폭력이 사용되는 것을 허용하는가를 의미한다. 담임교사의 폭력 허용도와 관련된 선행연구들을 살펴보면, 교사가 학생들에게 안전한 환경을 제공하는지 제공하지 못하는 지가 청소년의 괴롭힘 동조행동 즉, 가해 동조자의 행동에 영향을 미치는 주요 변인이 된다(이상균, 1999; Williams, Stiffman, & O' Neal, 1998). 때문에 교사가 또래괴롭힘 상황에 민감하게 반응할수록 학생들은 더 안전한 환경이라고 느끼며(오승화, 2018), 이러한 교실에서는 또래괴롭힘이 덜 발생하는 경향이 있다(Olweus, 1993). 반면, 낮은 수준의 교사의 감독은 또래괴롭힘을 증가시키며(Craig & Pepler, 1998) 교사가 학급에서 발생한 폭력에 무관심하고 태만하게 대응할수록 또래괴롭힘의 발생빈도가 높아진다(김현주, 2003). 오승화(2018)의 연구에서는 담임교사의 폭력허용도를 또래괴롭힘 주변인 중 피해 방어자가 가장 낮게 인식하였으며, 이정순(2014)의 연구결과에서도 피해 방어자가 담임교사의 폭력에 대한 태도를 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 보았을 때 담임교사의 폭력에 대한 허용도가 높을수록 또래괴롭힘 상황에서 학생들이 방어자

역할 행동 보다는 방관자나 가해 동조자 역할 행동을 더 하게 될 것이라 예상할 수 있다.

## 방 법

### 연구대상

본 연구는 또래괴롭힘 피해 경험이 있는 학생들이 속한 학급 내 담임교사의 폭력허용도가 학생의 공격성과 또래괴롭힘 방관자 행동과 가해 동조자 행동에 미치는 영향을 확인하는 데 그 목적이 있다. 선행연구에서, 초등학교 고학년 시기에 또래괴롭힘 현상의 발생 비율이 급증하는 현상(이승연, 오인수, 이주연, 2014)과 방관자와 가해 동조자의 비율이 방관자보다 높은 것을 확인할 수 있어(차윤희, 2005; 오인수, 2010) 본 연구의 대상을 초등학교 고학년으로 선정하였다. 구체적으로 본 연구는 경기, 충청도, 전라도 지역 소재의 10개 초등학교 40개 반의 4, 5, 6학년 학생 820명을 대상으로 설문을 실시하였다. 설문 실시를 위해 연구자가 사전에 10개 학교 40개 반 담임교사에게 설문지의 취지에 대해 설명하고 양해를 구하여 동의를 얻은 학급을 대상으로 실시하였다. 설문을 실시한 학급은 설문을 실시하기 전 학생들에게 연구의 목적과 비밀 보장 등에 대한 내용을 충분히 설명하고 동의 여부를 선택하도록 한 뒤에 설문에 참여하도록 하였다. 배부된 820부 중 802부가 회수되었고, 그중 과거 1년 동안 또래괴롭힘 피해 경험(나쁜 소문 퍼뜨림, 욕, 시비, 왕따, 외모 관련 비하, 신체적 폭력, 물건 빼기 등)이 있다고 대답한 학생들만 연구의 대상자로 포함하였다. 그 결과, 365부가 결과 분석에 사용되었다. 연

구 대상의 인구사회학적 특성은, 성별은 남학생은 185명(50.7%), 여학생은 180명(49.3%)으로 나타났으며, 학년은 4학년이 58명(15.9%), 5학년이 147명(40.3%), 6학년이 160명(43.8%)으로 나타났다.

### 측정도구

#### 또래괴롭힘 피해 경험

또래괴롭힘 피해 경험을 측정하기 위해 본 연구에서는 Salmivalli 등(1996)의 참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire; PRQ)를 토대로 서미정(2008)이 자기보고식으로 번안 및 수정한 척도 중 과거 또래괴롭힘 피해 경험을 묻는 7문항을 사용하였다. 이 문항에서 기술하는 내용들을 경험한 적이 있는지에 대하여 있다/없다의 이분 응답을 하도록 구성하였다.

#### 괴롭힘 주변인 행동

또래괴롭힘 주변인 행동을 측정하기 위해 본 연구에서는 Salmivalli 등(1996)의 참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire; PRQ)를 토대로 서미정(2008)이 자기보고식으로 번안 및 수정한 척도 중, 가해 동조자(bully-followers)와 방관자(bystanders)의 2가지 역할 행동의 경험이 있는지를 묻는 문항을 사용하였다. 방관자와 가해 동조자 요인은 각각 6문항으로 1점 '전혀 그렇지 않다'에서 5점 '항상 그렇다'까지 Likert식 5점 척도로 구성되어 있으나, 설문 응답의 명확성을 위해서 '보통이다'를 제외한 '전혀 그렇지 않다'에서 '항상 그렇다'의 Likert식 4점 척도로 구성하여(Nunnally, 1978; Coverse & Presser, 1986) 또래괴롭힘 주변인 중 방관자 행동과 가해 동조자 행동에 대해서 조사하였다. 각 하위척도의 점수가 높을수록 방

관자 행동과 가해 동조자 행동을 많이 하는 것을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도 계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 방관자 행동은 .907, 가해 동조자 행동은 .752로 나타났다.

### 반응적 공격성

본 연구에서는 초등학생들의 반응적 공격성을 측정하기 위해서 Raine와 동료들(2006)이 개발한 반응-선제적 공격성 질문지(RPAQ) 중 반응적 공격성을 측정하는 11문항을 사용하였다. 이 척도는 1점 '전혀 하지 않았다'에서 3점 '자주 했다'까지 Likert식 3점 척도로 구성되어 있으나 학생들의 반응을 좀 더 세분화하여 알아보고 설문문의 정확한 결과를 얻기 위해서 '보통이다'를 제외한 1점 '전혀 하지 않았다'에서 4점 '매우 자주 했다'까지 Likert식 4점 척도로 수정하여(Nunnally, 1978; Coverse & Presser, 1986) 사용하였다. 점수가 높을수록 반응적 공격성이 높음을 의미한다. 본 연구에서의 반응적 공격성 척도의 신뢰도 계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 .809로 나타났다.

### 담임교사의 폭력 허용도

본 연구에서는 또래괴롭힘 상황에 영향을 주는 담임교사의 폭력 허용도를 측정하기 위해 이숙정(2014)이 개발한 학교폭력예방 학급환경 진단도구 중 담임교사의 폭력 허용도를 측정하는 문항을 사용하였다. 이 척도는 총 5 문항으로, 1점 '전혀 그렇지 않다'에서 5점 '항상 그렇다'까지 Likert식 5점 척도로 구성되어 있으나 본 연구에서는 설문 응답의 명확성을 높이기 위해서 '보통이다'를 제외하고 Likert식 4점 척도로 수정하여(Nunnally, 1978; Coverse & Presser, 1986) 사용하였다. 본 척도의 모든 문항을 역채점하여 점수가 높을수록 담임교사의

폭력허용도가 낮은 것(폭력에 대해서 허용치 않는 태도가 높은 것)을 의미한다. 담임교사의 폭력허용도 척도의 신뢰도 계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 .754로 나타났다.

### 분석방법

본 연구는 또래괴롭힘 피해를 당한 초등학생들의 개인 내적 심리적 특성인 반응적 공격성이 가해 동조행동과 방관 행동에 영향을 미치는 데 있어 담임교사의 폭력 허용도가 미치는 영향을 분석하였다. 이를 위해, 본 연구는 먼저 사용한 주요 측정변수들이 잠재변수를 얼마나 타당하게 설명하고 있는지 확인하기 위해 측정모형 분석을 실시하였다. 또한 주요 변인들 간의 구조적 관계를 알아보기 위해 구조방정식모형(Structural Equation Modeling: SEM)을 적용하였다. 본 연구에서는 최대우도 추정법(Matimum Likelihood Estimation: ML)을 사용하여 모수치를 추정하였고  $\chi^2$ 값과 함께 RMSEA, TLI, CFI 지수를 통해 모형의 적합도를 평가하였다. 모형의 적합성을 판단하는 기준으로 TLI, CFI 지수가 .90 이상이면 좋은 적합도(Bentler, 1990)로 RMSEA는 .060-.080 사이면 적합한 적합도로 볼 수 있다(Hu & Bentler, 1999). 또한 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 부트스트래핑(Bootstrapping) 분석을 사용하였다.

### 연구결과

#### 기술통계

본 연구에서 사용한 주요 변인들의 기술통계치와 상관관계값을 표 1에 제시하면 다음과

표 1. 상관값 및 기술통계치

(n=365)

	담임교사의 폭력허용도	공격성	동조행동	방관행동
공격성	-.151**	1		
동조행동	-.237***	.352***	1	
방관행동	-.182***	.290***	.383***	1
평균	3.288	2.146	1.539	1.973
표준편차	.512	.482	.464	.514
왜도	-.384	.038	.535	.172
첨도	-.378	.130	-.541	-.546

주. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

같다.

표 1의 주요 변인들의 상관값을 보면, 모든 변인들이  $p < .01$ 과  $p < .001$  수준에서 통계적으로 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 사용한 측정변수의 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도의 값은 살펴볼 때, 본 연구에서 사용한 측정변수들의 왜도와 첨도는 구조방정식모형을 적용하는데 필요한 정상분포조건(왜도  $< 3$ , 첨도  $< 10$ )을 충족시키고 있었다(Curran, West, & Finch, 1996).

#### 측정모형 검증

먼저, 본 연구에서 제시한 잠재변수에 대한 확인적 요인분석을 통해 측정모형의 검증이 이루어졌다. 측정모형의 적합도 지수는  $\chi^2 = 97.382$ ,  $df = 59$ ,  $TLI = .960$ ,  $CFI = .970$ ,  $RMSEA = .042$ 로 좋은 적합도를 보였다. 또한 측정모형의 측정변수들의 요인부하량은 적절하였다. 구체적으로, 교사의 폭력허용도는 .415 ~ .772, 공격성은 .644 ~ .778, 동조행동은 .671 ~ .742, 방관행동은 .626 ~ .683의 범위의 값을

나타냈다.

#### 구조방정식모형 검증

##### 연구모형 분석 결과

본 연구는 또래괴롭힘 피해 경험 학생들을 대상으로 하여, 교사의 폭력 허용도가 또래괴롭힘 경험이 있는 아동의 공격성을 매개하여 또래괴롭힘 방관 및 동조행동에 영향을 미치는지를 확인하고자 하였다. 이를 위해 교사의 폭력 허용도가 공격성을 매개하여 또래괴롭힘 방관과 동조행동에 영향을 미치는 완전 매개모형과 교사의 폭력 허용도가 또래괴롭힘 방관과 동조행동에 직접적인 영향을 미치면서 또한 학생의 공격성을 매개하여 간접적인 영향을 미치는 부분 매개모형을 설정하여 검증하였다.

그 결과, 부분 매개모형의 적합도는  $\chi^2 = 125.055$ ,  $df = 60$ ,  $TLI = .934$ ,  $CFI = .949$ ,  $RMSEA = .055$ 로 나타났으며, 완전 매개모형의 적합도는  $\chi^2 = 142.035$ ,  $df = 62$ ,  $TLI = .922$ ,  $CFI = .938$ ,  $RMSEA = .060$ 로 나타났다. 더 적합한 모형을



결정하기 위해 카이스케어 차이검증을 한 결과, 카이스케어 차이값이 임계치보다 커서 ( $\Delta\chi^2(2) = 16.98$ ) 부분 매개모형을 최종 모형으로 선정하였다.

부분 매개모형의 경로계수를 살펴보면(표 2 참조), 교사의 폭력 허용도는 학생의 동조행동과 방관행동 모두에 통계적으로 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다(동조행동  $\beta = -.218, p < .001$ ; 방관행동  $\beta = -.198, p < .01$ ). 또한 교사의 폭력허용도는 학생의 공격성에도 통계적으로 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다( $\beta = -.218, p < .01$ ). 이는

교사가 폭력에 대해 매우 엄격한 태도를 보일수록 또래괴롭힘 피해를 당한 학생들의 동조행동이나 방관행동이 감소하며, 공격적인 심리적 특성 또한 낮아짐을 의미한다. 이에 반해, 학생의 공격성은 또래괴롭힘 동조행동과 방관행동 모두에 통계적으로 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(동조행동  $\beta = .456, p < .001$ ; 방관행동  $\beta = .386, p < .001$ ). 이는 학생의 공격성이 높을수록 또래괴롭힘 동조행동과 방관행동을 할 가능성이 높아짐을 의미한다.

표 2. 모형의 모수 추정치

			비표준화계수 (B)	S.E.	표준화계수 ( $\beta$ )	C.R.
폭력허용	→	동조행동	-.345***	.104	-.218	-3.326
폭력허용	→	방관행동	-.347**	.122	-.198	-2.846
폭력허용	→	공격성	-.592**	.186	-.218	-3.190
공격성	→	동조행동	.266***	.045	.456	5.860
공격성	→	방관행동	.250***	.051	.386	4.915

주. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

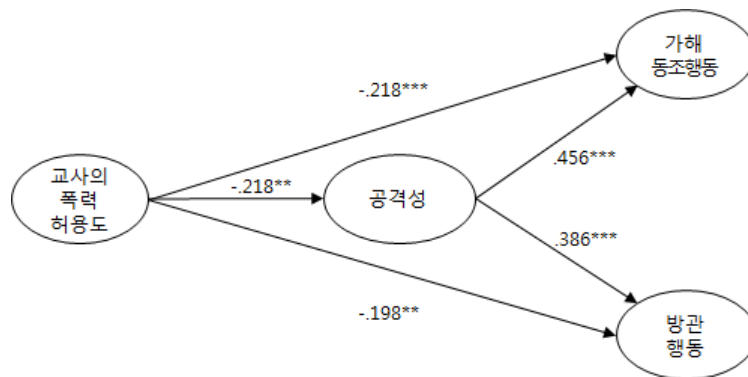


그림 1. 모형 검증 결과

주. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

### 매개모형 분석 결과

경로계수의 간접효과를 보기 위해, 부트스트래핑(Bootstrapping) 분석을 한 결과는 표 3에 제시하였다. 교사의 폭력허용도는 학생의 공격성을 매개하여 또래괴롭힘 가해동조행동과 방관행동에 영향을 미치는 것으로 나타났다(가해 동조행동  $\beta = -.100, p < .01$ ; 방관행동  $\beta = -.084, p < .01$ ). 즉, 교사가 폭력에 대하여 허용하지 않는 태도를 보일 때 또래괴롭힘 피해학생들이 반응적 공격성이 감소하고, 결과적으로 또래괴롭힘 가해 동조행동과 방관행동을 낮추게 되는 결과를 보였다.

### 논의 및 결론

본 연구는 또래괴롭힘을 경험한 학생들이 교실 내 또래괴롭힘 상황이 발생했을 때 또래괴롭힘이 심화되도록 하는 역할 행동을 하는데 있어 교사의 폭력에 대하여 허용하지 않는 태도가 어떤 영향을 미치는지와 또래괴롭힘 피해학생이 또래괴롭힘 경험에 대한 반응으로 나타내는 공격성이, 교사가 폭력에 대하여 허용적이지 않는 태도를 보일 때 감소하는 지를 확인함으로써, 결과적으로 또래괴롭힘 방관 및 동조행동을 막을 수 있는 지 확인하고자 하였다. 본 연구의 결과를 관련 선행연구와의

연계 속에서 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 교사가 폭력에 대하여 허용치 않는 태도를 보일 때 또래괴롭힘 피해학생들의 동조행동과 방관행동이 감소하는 결과를 보였다. 이러한 결과는 담임교사의 폭력허용도가 또래괴롭힘 역할 중 방관자 역할을 유의하게 설명하지는 못한 연구(이정순, 2014)와 달리, 방관자 집단의 경우 교사가 괴롭힘에 대해 허용적으로 인식하고 있다고 생각하여 방관행동을 하는 것이라고 주장한 결과를 지지한다(오승화, 2018). 또한 본 연구결과는 교사들이 또래괴롭힘에 관련된 이슈에 더 많은 관심을 가질 경우 또래괴롭힘의 빈도가 감소한다는 연구(Lee et al., 2008)와 담임교사의 폭력에 대한 비허용적인 태도는 가해행동을 감소시키고 방어행동을 증가시키므로 가해 동조행동 또한 감소시키는 결과와 같은 맥락에서 해석해볼 수 있다. 이러한 연구결과는 교사가 학급 내 일어나는 폭력상황에 대해 민감하게 받아들이고 허용치 않는 태도를 보이며 개입의 여지를 보일 때 또래괴롭힘 피해자가 방관행동 뿐 아니라 동조행동을 하게 될 가능성을 낮출 수 있음을 시사한다.

둘째, 본 연구결과 또래괴롭힘 피해학생들의 반응적 공격성은 또래괴롭힘 동조행동과 방관행동을 높이는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학생의 반응적 공격성이 또래괴롭힘

표 3. 매개변수의 간접효과

	비표준화 계수 (B)	S.E.	표준화계수 (β)	95% C.I.*
폭력허용도 → 공격성 → 가해 동조행동	-.157**	.065	-.100	(-.161, -.032)
폭력허용도 → 공격성 → 방관행동	-.148**	.072	-.084	(-.161, -.032)

주. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

\* bootstrap with bias correction

주변인 행동 중 방관행동과 가해 동조행동에 영향을 미치는 요인임을 확인해주고 있다. 이는 학생의 반응적 공격성이 높을수록 또래괴롭힘 주변인으로 또래괴롭힘 상황을 심화시킬 가능성이 높음을 의미한다. 이러한 결과는 높은 공격성을 보이는 청소년일수록 괴롭힘에 대한 허용도가 높아 또래의 괴롭힘 행동에 대해 방관적인 태도를 보일 가능성이 높다는 연구결과(김현주, 2003; 오환희, 2011)와 방관자를 포함한 비방어적인 주변인의 행동이 높은 공격성과 관련이 있음을 확인한 신현숙(2014)의 연구결과와도 일치한다. 이 결과들은 또래괴롭힘 피해를 입은 학생들에게 반응적 공격성이 어느 정도인지를 확인하는 것이 이후 또래괴롭힘이 계속적으로 발생하는 것을 막는 하나의 방법이 될 수 있음을 시사한다. 또래괴롭힘 피해 경험을 가지고 있는 학생들은 괴롭힘 가해학생에 대해서 뿐 아니라, 자신이 괴롭힘을 당할 때 이를 방관하거나 동조한 학급 내 아이들에 대하여도 분노와 화의 감정을 가질 수 있다. 때문에 교실 내에서 다른 3자가 또래괴롭힘을 당하는 상황에서 이를 외현적으로 표출하지는 않더라도 또래괴롭힘을 방관하거나 동조하는 형태로 공격성을 드러낼 가능성이 높다(Marcus-Newhall et al., 2000). 따라서 또래괴롭힘 피해가 일어난 경우 교사는 이들이 가해행동을 적극적으로 나타내지 않더라도 괴롭힘 동조적 행동이나 방관적 행동을 드러내지는 않는지 주의해서 살펴볼 필요성이 제기된다.

셋째, 교사의 폭력허용도는 또래괴롭힘 피해학생의 반응적 공격성을 매개하여 또래괴롭힘 가해 동조행동과 방관행동에 영향을 미치는 것으로 나타나 담임교사의 교실 내 폭력에 대해 허용하지 않는 태도가 피해 경험 학생들

의 공격성을 낮추고, 결과적으로 또래괴롭힘 방관 및 동조행동을 낮춤으로써, 교실 내 또래괴롭힘 현상이 심화되는 것을 차단할 수 있음을 보여주었다. 이에 대한 관련 선행연구를 살펴보면, 공격적인 학생에게 엄격하게 대하고 공격적 행동에 대해 통제하려는 교사의 모습은 학급 내에서 공격행동을 승인하지 않는다는 메시지를 전달하는 것으로 밝혀졌다(Coie & Koeppl, 1990). 또한 학생들 간 싸움이나 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도나 감독은 학생들에게 공격행동이 나쁘다는 인식을 갖게 하는 긍정적인 모델링이 될 수 있다(박미연, 2000). 또한 교사의 또래괴롭힘에 대한 감독은 개인뿐 아니라 학급 구성원 전체가 또래괴롭힘에 대해 부정적으로 인식하는 등의 신념에 영향을 미칠 수 있다(박미연, 2000). 이러한 교사의 폭력에 대한 태도가 학급 내 학생들에게 공격행동과 또래괴롭힘 행동에 대한 부정적 인식을 주어 또래괴롭힘을 경험한 데서 오는 반응적 공격성을 낮추고 결과적으로 부정적인 또래괴롭힘 주변인이 되는 경로를 차단할 수 있을 것이다. 같은 맥락에서, 심미경과 서미정(2013)의 연구에서 교사의 감독은 또래괴롭힘 상황에서 보이는 방관행동에 직접적인 영향을 미치지 않았으나 또래괴롭힘에 대한 학생의 태도를 매개하여 방관행동에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 또래괴롭힘에 대하여 교사가 지도나 감독을 많이 할수록 학생은 또래괴롭힘에 대한 부정적인 태도를 형성하기 쉽고, 이는 다시 또래괴롭힘 상황에서 방관행동에 덜 개입하게 됨을 시사한다.

또래괴롭힘 피해를 경험한 학생들은 폭력에 노출된 경험이 있어 폭력에 대해서 허용적인 태도를 갖게 될 수 있으며(Irwin, 1999), 자신을

괴롭힌 사람에게 폭력을 행사하여 보복하고 싶어할 수 있다. 그러나 피해자가 힘적으로 불리하거나 공격행동을 표출하는 것이 불가능할 때는 자신의 공격성과 보복 심리를 다른 3자에게 표출하는 경향이 있다(Marcus-Newhall et al., 2000). 그런데 이때 교사가 폭력행동에 대해 허용치 않는 태도를 보이게 되면, 피해 학생의 폭력성이 감소되고, 또래괴롭힘을 방관하는 행동을 보이거나 더 나아가 동조하는 행동에 참여하지 않게 될 수 있음을 본 연구는 확인해주고 있다. 교사의 폭력을 허용하지 않는 분명한 태도와 이에 대한 지도는 또래괴롭힘 피해 경험에 있는 학생이 후에 방관자와 동조자로 또래괴롭힘을 재생산하는데 기여하는 역할자가 되지 않도록 하여 교실 내에서 발생하는 또래괴롭힘 상황을 심화시키지는 것을 막는 차단 역할을 할 수 있음을 시사한다.

본 연구의 결과를 현장에 적용할 수 있는 몇 가지 시사점과 함의점을 제안하면 다음과 같다. 첫째, 교사는 무엇보다 또래괴롭힘 피해를 입은 학생들이 피해경험이 없는 학생들에 비해 반응적 공격성이 높으며 보복 행동을 하고 싶은 충동성 또한 높다는 것을 이해하고, 이들이 직접적으로 가해학생에게 보복하거나 다른 친구들을 신체적으로 공격하는 행동을 보이지 않더라도 또래괴롭힘이 발생하는 상황에서 충분히 또래괴롭힘을 심화시키는 역할자가 될 수 있음을 이해하는 것이 필요함을 시사한다. 따라서 또래괴롭힘 피해 경험 학생들이 반응적 폭력성이 어떤 식으로든 부정적으로 표출되어 부정적인 감정의 해소로 이어지지 않도록 지도하는 것이 필요하다. 둘째, 교사들은 교실 내에서 또래괴롭힘과 같은 폭력행동이 일어나지 않도록 분명한 메시지를 주는 것이 필요하다. 또래괴롭힘 상황이 발생했

을 때 교사가 어떻게 대응하는지에 따라 그 결과가 많이 달라질 수 있으므로 교사가 폭력이나 또래괴롭힘 행동이 교실 내에서 발생하면 안된다는 메시지와 주의를 지속적으로 주고, 혹 교실 내에서 사소하게 여겨질 수 있는 폭력행동이 발생했을 때에 이를 간과하지 않고 민감하고 빠르게 반응하는 등의 행동을 하는 등 적극적인 대처를 하는 모습을 보인다면 더 큰 피해상황이 생기는 것을 막을 수 있음을 시사한다. 특히, 초등학생의 경우에 아직 미숙하기 때문에 충분한 보호와 감독을 할 필요가 있으므로, 교사는 교실에서 일어나는 폭력에 대해서 보다 주의 깊은 관심을 가져야 하며 이에 대한 적극적인 조치를 취해야 할 것이다. 또한 학생들이 또래괴롭힘 가해행동과 달리 동조행동과 방관행동은 문제가 되지 않는다는 잘못된 인식을 가지고 있을 수 있으므로 동조행동과 방관행동 또한 가해행동과 같이 또래괴롭힘 피해자를 괴롭히고 해를 입히는 행위임을 인식시키는 교육적 노력이 필요할 것이다.

본 연구는 다음과 같은 한계를 가지고 있다. 첫째, 본 연구에서 활용한 설문문의 척도는 모두 자기 보고식 문항으로 이루어져 있다. 그러므로 정확하고 솔직한 응답이 이루어지지 않았을 가능성도 존재한다(송지연, 오인수, 2015). 따라서 후속연구에서는 또래 보고방식, 교사 평가, 학생 면담 등 다양한 방법을 자기 보고식 문항과 함께 사용한다면 좀 더 정확하고 의미가 있는 연구를 할 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구에서 사용한 교사요인의 경우 학생이 지각한 교사의 인식을 조사하였기 때문에, 개인 인식 차원에 머물렀다는 한계가 있다. 따라서 후속연구에서는 학생이 지각한 교사의 인식과 교사가 지각한 교사 스스로의

인식을 서로 비교하고 이를 연구에 적용한다면 더 정확하고 의미 있는 연구가 될 것으로 사료된다.

### 참고문헌

- 교육부 (2017). 학교폭력 예방 및 대책 2017년도 시행계획. 관계부처 합동.
- 김예성, 김광혁 (2008). 초등학교 또래괴롭힘 유형에 따른 특성 변화 및 피해 경험을 통한 가해 경험의 변화에 관한 연구. 한국사회복지학회 학술발표대회지, 2008, 219-225.
- 김현주 (2003). 집단따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박미연 (2000). 초등학생의 또래괴롭힘에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박예라, 오인수 (2018). 초등학생의 괴롭힘 경험과 주변인행동의 관계. 아시아교육연구, 19(1), 1-27.
- 송지연, 오인수 (2015). 자기보고와 또래지명 방식에 따른 학교폭력 경험의 측정 방법 비교 분석. 상당학연구, 16(4), 377-394.
- 서미정 (2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래 괴롭힘 참여 역할행동. 아동학회지, 29(5), 79-96.
- 신중우, 윤경원, 이우언 (2012). 인간행동과 사회환경. 서울: 동문사.
- 신현숙 (2014). 공격성과 비방어적 주변인 행동의 관계: 괴롭힘 찬성태도와 위험부담감의 중다매개효과. 청소년학연구, 21(10), 119-146.
- 신희경 (2006). 가해 청소년, 피해 청소년, 가해피해 청소년 집단유형의 발달에 영향을 미치는 변인. 한국청소년연구, 17(1), 297-323.
- 심미경, 서미정 (2013). 또래 괴롭힘에 대한 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급 변인: 학급규범과 교사감독을 중심으로. 청소년상담연구, 21(2), 225-246.
- 엄인하, 조영아 (2015). 초등학생의 학급응집력과 집단따돌림의 관계에서 방관태도의 매개효과. 청소년학연구, 22(10), 49-75.
- 오승화 (2018). 초등학생의 개인, 또래, 교사, 학급 변인과 또래 괴롭힘 참여 역할행동의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오승환 (2007). 청소년의 집단괴롭힘 관련 경험에 영향을 미치는 생태 체계적 요인 분석. 정신보건과 사회사업, 25(1), 74-98.
- 오인수 (2008). 초등학생의 학교 괴롭힘에 영향을 미치는 성별에 따른 심리적 요인. 초등교육연구, 21(3), 91-110.
- 오인수 (2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. 초등교육연구, 23(1), 45-63.
- 오인수 (2014). 성별에 따른 유형별 공격성과 전통적 괴롭힘 및 사이버 괴롭힘 가해의 관계. 한국상담학회지, 15(5), 1871-1885.
- 오환희 (2011). 청소년 집단 괴롭힘 상황에서 참여자의 역할행동에 영향을 미치는 요인. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 이상균 (1999). 학교에서의 또래폭력에 영향을 미치는 요인. 서울대학교 박사학위논문.
- 이상균 (2005). 청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태 체계적 영향 요인. 한국아동복

- 지학회, 19, 141-170.
- 이숙정 (2014). 학교폭력예방 학급환경 진단도구 개발. *아시아교육연구*, 15(4), 239-263.
- 이승연, 오인수, 이주연 (2014). 연구논문: 초등학교 학교폭력 가해, 피해, 가해-피해 집단의 심리사회적 특성. *청소년학연구*, 21(5), 391-416.
- 이지현 (2006). 집단괴롭힘 피해경험과 가해행동과의 관계에서 자동적 사고의 매개효과. *국내석사학위논문*, 숙명여자대학교 대학원.
- 이완희 (2018). 학교폭력 가해자와 피해자의 종단적 메커니즘 연구: 가해와 피해의 인과관계를 중심으로. *한국경찰학회보*, 20(10), 269-292.
- 이정순 (2014). 여중생의 공감능력과 지각된 학교환경이 괴롭힘 주변인의 역할유형에 미치는 영향. *신라대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 이혜경 (2000). 학생들의 집단괴롭힘 관련경험에 대한 예언변인들의 탐색: 초, 중, 고등학생 간 비교를 중심으로. *교육심리연구*, 15(1), 11-20.
- 정익중, 이지연 (2012). 학대와 따돌림이 청소년기 우울과 공격성에 영향을 미치는 경로. *한국청소년연구*, 23(2), 217-242.
- 조영일 (2013). 학교폭력 가해자와 피해자 특성 연구 - 학교폭력 집단유형의 변화에 미치는 변인. *한국심리학회지: 발달*, 26(2), 67-87.
- 조정실, 차명호 (2010). *교사와 학부모를 위한 학교폭력 상담*. 서울: 학지사.
- 차윤희 (2005). 또래 괴롭힘 상황에서 학령기 아동의 역할과 사회적 이해. *연세대학교 대학원 석사학위논문*.
- 최옥채, 박미은, 서미경, 전석균 (2007). *인간행동과 사회환경*. 과주: 양서원.
- 최지훈 (2018). 교사학습공동체를 통한 협력적 수업연구(Lesson Study) 경험: 초등학교 교사들을 중심으로. *광주교육대학교 석사학위논문*.
- 하은혜, 조유진 (2007). 또래동조성이 집단괴롭힘 가해행동에 미치는 영향에 대한 개인내적 중재요인: 남·여 초등학생을 대상으로. *인간발달연구*, 14(4), 49-64.
- Abecassis, M., Hartup, W. W., Haselager, G. J., Scholte, R. H., & Van Lieshout, C. F. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development*, 73(5), 1543-1556.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychology Bulletin*, 107, 238-246.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coie, J. D., & Koepl, G. K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive children. In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 309-337). New York: Cambridge University Press.
- Converse, J., & Presser, S. (1986). *Survey questions*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in english schools. *Aggressive Behavior*, 26(1), 85-97.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in

- the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Eliot, M., & Cornell, D. G. (2009). Bullying in middle school as a function of insecure attachment and aggressive attitudes. *School Psychology International*, 30(2), 201-214.
- Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559-573.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Irwin, H. J. (1999). Violent and nonviolent revictimization of women abused in childhood. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 1095-1110.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., ... & Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109(1-2), 47-55.
- Lee, C., Buckthorpe, S., Craighead, T., & McCormack, G. (2008). The relationship between the level of bullying in primary schools and children's views of their teachers' attitudes to pupil behavior. *Pastoral Care in Education*, 26(3), 171-180.
- Marcus-Newhall, A., Pedersen, W. C., Carlson, M., & Miller, N. (2000). Displaced aggression is alive and well: a meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 670-689.
- 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.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P., Genta, M., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245-257.
- Nansel, T. R., Haynie, D. L., & Simonsmorton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 45-61.
- Nixon, C. L., Linkie, C. A., Coleman, P. K., & Fitch, C. (2011). Peer relational victimization and somatic complaints during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 49(3), 294-299.

- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oh, I. & Hazler, R. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystander reactions to school bullying. *School Psychology International, 30*(1), 291-310.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Cambridge, USA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry, 35*(1), 1171-1190.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*(6), 807-814.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(4), 479-491.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., ... & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 32*(2), 159-171.
- 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. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*(1), 453-459.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behaviors in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully victims. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 28*(1), 30-44.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(2), 181-192.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*(1), 97-111.
- Turner, H. A., Finkelhor, D., Shattuck, A., & Hamby, S. (2012). Recent victimization exposure and suicidal ideation in adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 166*(12), 1149-1154.
- van Noorden, T. H., Bukowski, W. M., Haselager, G. J., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2016). Disentangling the frequency and severity of bullying and victimization in the association with empathy. *Social Development, 25*(1), 176-192.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal*



*of School Psychology*, 53(1), 295-308.  
Williams, J. H., Stiffman, A. R., & O'Neal, J. L.  
(1998). Violence among urban African  
American youths: An analysis of environmental  
and behavioral risk factors. *Social Work  
Research*, 22(1), 3-13.

원 고 접 수 일 : 2019. 10. 15.

수정원고접수일 : 2019. 12. 25.

최종게재결정일 : 2019. 12. 31.

## **Pathway barricade from peer bullying victim experience to bystander's negative behavior: Teacher's role in classroom**

**Lim, Sun Ah**

Jeonbuk National University

This study aimed to investigate how teacher's attitude toward violence affect students who experienced bullying victim in their role in making peer-to-peer violence deepen, and how students who experienced the bullying victim react to show aggression, and the aggression is blocked by teacher's attitude toward violence, resulting in decrease of doing the bystander's negative behavior. By conducting this study, this study ultimately aimed to ensure that the teacher's attitude toward violence is very important in preventing peer bullying in the classroom. To achieve this aims, this study conducted a survey of 820 fourth, fifth and sixth graders in 40 classes at 10 elementary schools and limited only 365 of the respondents who reported experiencing peer bullying victim. This study utilized the structural equation modeling method to analyze the data. The results were as follows. First, it showed that the lower the bystander's negative behavior in victims who experienced peer bullying, and the lower the responsive aggression reacted from the peer bullying, when the teacher shows an unacceptable attitude toward violence. Teacher's attitude toward violence also appears to affect peer bystander's negative behavior by mediating peer bullying victim's reactive aggression, indicating that the teacher's attitude toward classroom violence may reduce the aggression of students from the experience of victimization, and consequently prevent the classroom from becoming more leprosy by reducing peer bullying.

*Key words* : peer bullying victim, bystander's behavior, reactive aggression, teacher's attitude toward violence