



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

이 정 윤 교수 지도
석사학위 청구논문

초등학생의 또래괴롭힘 주변인 역할
하위유형 연구

2018

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

정 혜 정

초등학생의 또래괴롭힘 주변인 역할
하위유형 연구

이 정 윤 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2017년 11월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

정 혜 정

인 준 서

정혜정의 석사학위 논문으로 인준함

2017년 11월

심사위원장 (인)

심 사 위 원 (인)

심 사 위 원 (인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구에서는 초등학교 5, 6학년을 대상으로 주변인 역할 하위유형을 확인하고, 이들을 유의하게 구분해주는 환경적 특성 변인을 파악하고자 하였다. 연구대상은 경기도에 위치한 6개 초등학교의 5, 6학년 학생 263명이었으며, 또래괴롭힘과 관련된 특성인 도덕적 이탈, 위험부담감, 공감, 인권감수성, 그리고 반가해적 학급규준을 군집측정치로 사용하였고, 군집에 영향을 미치는 환경적 특성으로는 가족기능과 친인권적 학교문화를 살펴보았다. 본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 주요변인들의 상관분석 결과, 가족기능은 대부분의 또래괴롭힘 관련 변인과 유의한 관련성이 나타났으나, 반가해적 학급규준과 친인권적 학교문화와는 유의한 관련성이 나타나지 않았다. 친인권적 학교문화는 모든 또래괴롭힘 관련 특성 변인 및 가족기능 변인과 유의한 관련성이 있는 것으로 나타났다. 둘째, 군집분석을 통해 초등학교 5, 6학년의 주변인 역할 하위유형을 확인한 결과, ‘공감적 행동지향 유형’, ‘친가해성향의 반사회적 유형’, ‘위험지각 행동기피 유형’, ‘무관심한 개인주의 유형’의 네 가지 하위유형이 도출되었다. 셋째, 다항 로지스틱 회귀분석을 통해 하위유형을 구분하여 주는 예측변인을 확인한 결과 ‘학생-학생 간의 존중관계’요인이 유의한 예측변인임을 확인하였다. 본 연구의 이러한 결과는 초등학교 5, 6학년 학생의 또래괴롭힘 주변인 역할을 이해하는데 필요한 정보를 제공하며, 또래괴롭힘 예방을 위해 각 하위유형 별 특징에 맞는 차별화된 개입이 이루어져야 할 것을 시사한다. 마지막으로 본 연구의 의의와 한계점, 후속연구의 필요성과 제언에 대하여 논의하였다.

주요어 : 또래괴롭힘, 주변인, 초등학생

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구문제 및 가설	7
II. 이론적 배경	8
1. 또래괴롭힘과 주변인	8
2. 또래괴롭힘 주변인 역할에 관련된 변인	11
1) 도덕적 이탈	11
2) 위험부담감	12
3) 공감	14
4) 인권감수성	15
5) 반가해적 학급기준	16
3. 또래괴롭힘 주변인 하위유형을 예측하는 요인	17
1) 가족기능과 또래괴롭힘 주변인 행동	18
2) 친인권적 학교문화와 또래괴롭힘 주변인 행동	20
III. 연구방법	23
1. 연구대상 및 절차	23
2. 측정도구	25
3. 자료 분석	30

IV. 연구 결과	31
1. 주요 변인들의 기술통계치	31
2. 주요 변인들의 상관관계	33
3. 군집분석을 통한 또래괴롭힘 주변인 역할 하위유형의 분류	36
4. 또래괴롭힘 주변인 역할 하위유형의 예측변인	41
V. 논의 및 제언	45
1. 연구결과 요약 및 논의	45
2. 연구의 의의 및 제한점과 제언	53

참고문헌

ABSTRACT

부록

표 목 차

<표 1> 연구대상의 인구통계학적 특성	24
<표 2> 가족기능척도의 문항구성 및 Cronbach's α 값	28
<표 3> 친인권적 학교문화척도의 문항구성 및 Cronbach's α 값	29
<표 4> 주요 변인들의 평균, 표준편차, 최소값 및 최대값	32
<표 5> 주요 변인 간 상관관계	35
<표 6> 군집화 일정표	36
<표 7> 최종 하위유형별 평균, 표준편차, 집단 간 차이 검정 결과	38
<표 8> 다항 로지스틱 회귀분석 결과	44

그림 목 차

<그림 1> 하위유형별 프로파일	39
-------------------------	----

I. 서 론

1. 연구의 필요성

또래괴롭힘은 개인 혹은 집단이 자신보다 상대적으로 약한 사람에게 고의적으로 해를 입히기 위해 괴롭히는 행동을 지속하는 현상으로 정의된다(Olweus, 1994). 또래괴롭힘은 안정적인 또래관계를 통해 사회적 존재로서 발달하는 청소년들에게 심각한 피해를 가져온다. 또래괴롭힘을 겪은 청소년은 우울과 불안, 충동성이 증가하며, 극단적인 경우 자살을 시도할 수 있다(Flannery, Wester & Singer, 2004). 이러한 치명적인 피해는 또래괴롭힘을 겪은 피해자뿐만 아니라 가해자와 이를 목격한 주변인에게까지 해당되므로 이에 대한 해결책이 시급하다(오인수, 2008).

정부는 또래괴롭힘의 심각성을 깨닫고 이를 예방하기 위해 계속해서 대책을 마련하고 있다. 2011년 말에 또래괴롭힘 피해학생들이 연이어 자살사망하며 또래괴롭힘의 심각성이 수면 위로 떠올랐고, 2012년 2월 11개 정부부처에서 ‘학교폭력근절 종합대책’을 마련하였다. 최근까지도 정부는 2015년에서 2019년까지 5년 동안 적용될 3차 학교폭력 예방 및 대책 기본계획을 발표하였으며, 그 결과 최근 몇 년 동안 또래괴롭힘의 피해율이 조금씩 감소하고 있다. 그러나 교육부(2017)에서 전국의 초등학교 4학년 학생부터 고등학교 3학년 학생까지를 대상으로 실시한 학교폭력 실태조사에 따르면, 학교폭력 피해응답률이 0.9%로 약 3만 7천명의 학생이 피해를 입은 것으로 나타났다. 학교급별로 나타난 피해응답률은 초등학교에서 2.1%(2만6천4백명), 중학교에서 0.5%(6천3백명), 고등학교에서 0.3%(4천5백명)으로 보고되어 초등학교에서 상대적으로 가장 높은 피해 응답률이 나타났다. 이러한 전체 피

해율과 학교급별 피해율은 2016년 실태조사결과와 동일한 결과로, 1년간 피해율이 감소하지 않았음을 알 수 있다.

특히 학교급별 피해율에서 가장 높은 피해율을 보이는 연령대는 초등학교 고학년으로, 2015년 이후 3년간 피해율의 감소 없이 동일한 피해율이 나타나고 있다. 초등학교 고학년은 급격한 신체 성장과 생물학적 변화가 일어나는 사춘기를 경험하여 신체적으로 초기 청소년에 해당하며, 또래집단과의 상호작용을 통해 사회적 존재로 성장하고 발달한다(강영하, 송재홍, 정미경, 정종진, 2004). 이 시기는 생물학적 발달과 사회적 기대 등의 압력들로 인해 심리, 정서적으로 불안정하기 쉬우며(이옥경, 박영신, 이현진, 김혜리, 정윤경, 김민희, 2009), 또래괴롭힘과 같은 대인관계 문제를 경험하기 쉽다(한상철, 조아미, 박성희, 1997). 정부에서는 초등학교 고학년시기의 중요성과 높은 피해율을 인식하여 2015년도 8월부터 초등학생 맞춤형 학교폭력 대책을 수립하고 추진하였다. 하지만 최근 3년 동안 초등학생의 또래괴롭힘 피해율은 감소하지 않고 유지되고 있으며, 이는 초등학생 맞춤형 학교폭력 대책의 효과성이 충분하지 않은 것을 의미한다. 정부에서 제시한 초등학생 맞춤형 학교폭력 대책은 또래괴롭힘 위기에 있다고 감지되는 위기학생을 대상으로 한 상담 및 치료와 가족 연계, 부모교육 등으로 구성되어 있으며, 주로 피해 학생에게 집중하는 접근이다. 그러나 여러 연구(Atlas & Pepler, 1998; Salmivalli & Voten, 2004)에서는 또래괴롭힘을 특수한 집단현상으로 이해해야 하며, 피해자나 가해자를 중심으로 한 접근보다 주변인을 고려한 접근이 효과적임을 강조하고 있다. 따라서 효율적인 또래괴롭힘 예방대책을 마련하기 위해서는 주변인에 대한 이해가 필요하다.

또래괴롭힘은 1:1의 상황에서는 거의 발생하지 않으며, 괴롭힘 상황 중 85% 이상에서 주변인(Bystanders)이 존재한다(Atlas & Pepler, 1998). 주변인은 또래괴롭힘이 발생했을 때 가해자와 피해자 외의 입장에서 사건을 목

격하며 또래괴롭힘에 영향을 주는 집단이다. 또래괴롭힘 상황은 이러한 주변인들의 태도나 행동에 따라 강화되고 유지될 수 있는데, 이는 괴롭힘 행동을 하는 가해자가 집단 내에서 자신의 지위를 높이려는 동기를 가지고 있기 때문이다(박혜경, 2000; 이승연, 2013; Sandstrom & Cillessen, 2006; Garandeau, Ahn & Rodkin, 2011). 즉 또래괴롭힘은 단순히 가해와 피해아의 갈등에 의한 것이 아니며, 전체 학급 인원수의 70% 이상이 주변인으로 또래괴롭힘에 참여하기 때문에 집단현상으로 접근하는 것이 효과적이다(Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukianinen, 1996). 이러한 주변인 개입을 위해서는 주변인 대상의 연구를 통해 이들의 행동특성 뿐만 아니라, 주변인 행동에 영향을 미치는 요인들에 대해서도 알아볼 필요가 있을 것이다.

주변인에 대한 초기 연구(Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukianinen, 1996)에서부터 주변인은 이질적인(heterogeneous) 집단으로 인식되었으며, 주변인의 하위유형을 파악하려는 시도가 있었다. Salmivalli와 그의 동료(1996)들은 핀란드 6학년 학생을 대상으로 주변인을 또래괴롭힘 상황에서 취하는 행동에 따라 동조자(assistant)와 강화자(reinforcer), 방관자(outsider), 방어자(defender)로 분류하였다. 초등학교 4, 5, 6학년 전체를 대상으로 또래괴롭힘 상황에서 각각의 주변인 역할이 차지하는 비율을 살펴본 연구(Salmivalli & Voten, 2004)에서는, 주변인의 약 20-30%가 동조자 혹은 강화자, 약 20-30%가 방관자, 약 20%가 방어자 행동을 하는 것으로 나타났다. 또한 방어행동을 하는 약 20%의 학생을 제외하고 나머지 역할이 모두 친가해적 행동이나 수동적 방관을 통해 가해행동을 지속시키는 것으로 나타났다(Craig & Pepler, 1997). 즉, 모든 주변인의 행동이 또래괴롭힘의 유지 및 중단에 영향을 주며, 효과적인 개입을 위해서는 동조자, 강화자, 방관자, 방어자 4가지 역할이 모두 다루어져야 할 것이다.

한편 주변인 역할 행동에 영향을 미치는 개인적 특성을 살펴본 연구들에 의하면, 개인적 특성에 따라 주변인 역할이 명확히 구분되지 않는 결과들이 나타났다(김경연, 2006; 김혜리, 2013; Gini, 2006). 김경연(2006)의 연구에서는 방관자가 도덕추론과 공감, 도움 필요성 지각, 위험 부담감, 도덕적 이탈, 욕구 좌절감에 있어 동조자와 유사한 특성을 보였다. 또한 김혜리(2013)의 연구에서는 인지적 공감에서 방어자, 가해자, 동조자 간 큰 차이가 나타나지 않았다. 서미정(2006)의 연구에서도 피해자, 방어자, 방관자 간에 친사회적 도덕 추론, 위험부담감, 도덕적 이탈 및 욕구좌절감이 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과들은 단순히 또래괴롭힘 상황에서 취하는 행동으로 분류된 4가지 주변인 역할 구분체계가 유사한 개인적 특성들을 공유하고 있음을 시사한다. 결과적으로 주변인 집단은 겉으로 드러나는 행동을 중심으로 구분하는 것보다 유사한 개인적 특성을 공유하는 하위 집단으로 구분할 필요성이 있다. 이러한 하위집단이 존재하는지를 살펴보기 위해서는 개인적 특성 변인이나 변인 간의 관계를 통해 주변인을 설명하는 변인-중심의 접근(variable-centered)보다, 개인적 특성들을 공유하는 프로파일을 탐색해 주변인의 하위 유형을 파악하는 개인-중심적 접근법(person-centered)을 활용해 분석할 필요가 있을 것이다.

그동안 국내에서 이루어진 하위유형 연구는 대부분 방관자를 대상으로 이루어졌다. 서미정(2008)은 초등학교 5학년부터 중학교 1학년 연구 참가자 중에서 가해자, 피해자, 가해동조자, 방어자 및 역할이 없는 대상을 제외한 후 방관자를 대상으로 공감, 부정적 태도, 심리적 부담감, 결과왜곡, 비난의 귀인을 균집측정치로 하여 하위유형을 살펴보았다. 그 결과, 공감부족·인지왜곡형, 반-또래괴롭힘형, 손실지각형 집단과 같은 3가지 균집이 나타났으며, 이러한 균집은 방어행동에서 유의한 차이를 보여주었다. 김정훈, 이승연(2016)은 방관자로 분류된 중학교 1, 2학년 학생들을 대상으로 도덕적 이탈,

방어결과 예상, 공감, 정서조절, 감사성향, 반가해적 학급규준과 같은 방어 또는 가해동조행동과 관련한 인지, 정서, 환경 변인을 군집측정치로 선별하여 하위유형을 탐색하였다. 그 결과 방어행동에 긍정적인 방관자 집단, 방어행동에 양가적인 방관자 집단, 방어행동에 부정적인 방관자 집단과 같은 세 가지 군집이 나타났으며, 이들은 가해동조행동과 방어행동에서 유의한 차이를 나타냈다. 이러한 연구들은 또래괴롭힘 상황에서 방관자의 하위유형이 존재하는지를 살펴보고, 이러한 하위유형에 따라 방어행동이나 가해동조행동에 차이가 있는지를 살펴봄으로써 방관자의 특성을 이해하는 데 도움을 주었다. 하지만 이는 방관자의 특성과 하위집단에 국한되기 때문에 주변인 전체를 이해하는 데에는 한계가 있을 수 있다. 효과적인 개입을 위해서는 방관자뿐만 아니라 또래괴롭힘에 영향을 주는 모든 주변인 역할에 대한 이해가 필요하다.

한편, 몇몇 연구자들은 환경적 특성이 주변인 참여 역할에 미치는 영향을 연구해왔는데 주로 부모의 양육 태도, 가족기능과 같은 가족환경 변인과 학급소속감, 학교 풍토와 같은 학교 환경적 변인이 언급되었다(김연화, 한세영, 2011; 안태용, 노영천, 2013; Meyer-Adams & Conner, 2008). 김연화와 한세영(2011)에 의하면 방관자 집단은 거부적이고 제재적인 양육을 지각하고 부모갈등을 경험한 것으로 나타났으며, 안태용과 노영천의 연구(2013)에서 가족기능은 배려성을 매개로 하여 방어행동에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 Meyer-Adams와 Conner(2008)에 따르면 긍정적 심리사회적 학교환경이 높을수록 학교폭력에 대한 학생들의 공격적 반응과 회피적 반응이 적은 것으로 나타났다. 이처럼 환경적 특성은 주변인 역할에 대한 설명을 제공할 수 있으며, 또래괴롭힘 예방을 위해 심리사회적으로 아이들에게 어떠한 환경을 제공해주어야 하는지에 대한 정보를 제공할 것으로 보인다.

따라서 위의 선행연구들을 바탕으로 본 연구에서는 초등학교 고학년을 대

상으로 주변인의 하위유형이 존재하는지 알아보고, 그러한 하위유형을 유의하게 구분해주는 환경 특성 변인을 파악하고자 하였다. 주변인의 하위유형을 분류하는 군집측정치로는 선행연구들에서 주변인 행동과 관련이 있는 것으로 나타난 도덕적 이탈(서미정, 2006; Thronberg & Jungert, 2014), 위험부담감(서미정, 2006; Oliver, Hoover & Hazler, 1994), 공감(서미정, 2008; 오인수, 2010; 김은아, 이승연, 2011), 인권감수성(박재숙, 2008; 이효인, 2013), 반가해적 학급규준(이승연, 2013; Salmivalli & Voten, 2004)을 선정하였다. 특히 본 연구의 군집측정치는 선행연구를 통해 또래괴롭힘에서 주변인 행동과 관련이 있다고 나타난 변인들 중에서도 또래괴롭힘 상황을 전제로 하는 개인적 특성인 도덕적 이탈, 공감, 위험부담감과 개인의 인권의식을 반영하는 인권감수성, 개인이 지각하는 학급분위기를 반영하는 반가해적 학급규준으로 구성하였다. 아울러 본 연구에서는 아동을 둘러싼 환경 특성 요인인 가족기능과 친인권적 학교문화에 따라 주변인 하위유형이 어떻게 구분되는지를 살펴보고자 하였다. 이를 통해 주변인 하위유형을 의미 있게 설명해주는 요인을 확인할 수 있을 것으로 생각되며, 유형에 따른 차별적 개입 방안을 마련함으로써 또래괴롭힘 예방에 필요한 기초자료를 제공해줄 수 있을 것으로 기대된다.

2. 연구문제 및 가설

앞에서 논의한 연구의 배경과 필요성에 근거하여 본 연구에서 설정한 연구문제와 가설은 다음과 같다.

【연구문제 1】 초등학교 고학년 집단의 또래괴롭힘 주변인 역할 하위유형은 어떻게 분류되는가?

가설 1. 초등학교 고학년 집단은 또래괴롭힘 참여와 관련한 개인내적 특성에서 유의한 차이를 지닌 하위유형으로 분류될 것이다.

【연구문제 2】 초등학교 고학년 집단의 또래괴롭힘 주변인 역할 하위유형을 구분해주는 요인은 무엇인가?

가설 2. 또래괴롭힘 주변인 하위유형은 환경적 특성(가족기능, 친인권적 학교문화)에 의해 유의하게 구분될 것이다.

II. 이론적 배경

1. 또래괴롭힘과 주변인

또래괴롭힘은 한명이나 그 이상의 또래들이 상대적으로 힘이 약한 또래를 학대하는 행위로, 힘의 불균형으로 인해 발생하며 집단 역동에 의해 유지된다(Björkqvist, Ekmanm & Lagerspetz, 1982; Olweus, 1993). 또래괴롭힘이 발생한 상황에서는 괴롭힘을 주도한 가해자(bully)와 피해자(victim)가 존재하는데, 괴롭힘 상황을 유지시키는 집단 역동은 괴롭힘 상황에서 괴롭힘 행동을 목격하는 다수의 주변인(bystander)에 의해 일어난다. 또래괴롭힘을 통해 가해자들이 얻고자 하는 것은 사회적 지지이며, 그러한 동기는 주변인들의 행동반응을 통해 만족된다(Craig & Pepler, 1997; 이승연, 2013). Salmivalli와 동료들(1996)은 또래괴롭힘 상황에서 주변인들이 크게 몇 가지 유사한 행동반응을 보이는 집단을 이룬다고 주장하며, 주변인을 4가지 하위 집단으로 분류했다. 첫 번째로 동조자는 가해행위를 적극적으로 도와주며, 직접적인 가해자는 아니어도 실제 가해행위에 가담하는 집단이다. 두 번째 강화자는 집단괴롭힘 상황에서 가해자를 부추기며 간접적으로 가해행위에 가담하는 집단으로 폭력상황을 관찰하는 것을 즐기는 집단이다. 세 번째 방관자는 괴롭힘 상황을 외면하며 스스로 피해자가 될 수 있다는 두려움 때문에 폭력 상황을 회피하는 집단이다. 마지막으로 방어자는 괴롭힘을 적극적으로 막고, 피해학생을 위로하거나 교사에게 도움을 요청하는 등의 방어행동을 보이는 집단이다. 이러한 4가지 역할을 대상으로 또래괴롭힘에 미치는 영향을 살펴본 결과, 방어행동을 제외한 나머지 역할은 모두 가해자의 또래괴롭힘을 지속시키는 것으로 나타났으며(Craig & Pepler, 1997), 동조자, 강

화자, 방관자 그리고 방어자는 모두 또래괴롭힘의 발생에 영향을 미치는 중요한 위험요인인 동시에 또래괴롭힘을 중단시키는 보호요인으로 작용하는 것으로 나타났다(Barhight, Hubbard & Hyde, 2013). 따라서 또래괴롭힘의 근절과 예방을 위해서는 모든 주변인이 고려되어야 한다.

그러나 실제로 주변인을 단순히 이들의 행동에 따른 4가지 역할로 분류하는 것은 한계가 있다. 이는 같은 주변인 행동을 했다고 해도 개인마다 서로 다른 특성을 가지고 있을 수 있으며, 다른 주변인 행동을 보일지라도 내적으로 서로 유사한 특성을 공유할 수 있기 때문이다. 즉, 주변인은 다양한 하위유형으로 구성되는 이질적 집단으로 개념화할 수 있으며, 주변인이 실제로 어떠한 특성을 지닌 사람들로 구성되어 있는지를 밝힐 필요가 있을 것이다. 하지만 이러한 이질적 집단에 대한 설명을 제공하기 위해 전체 주변인을 대상으로 하위유형을 살펴본 연구는 아직까지 찾아보기 힘들며, 주로 주변인 중에서도 방관자에 해당하는 학생들을 대상으로 이들의 특성과 하위유형을 살펴보는 연구가 일부 이루어졌다.

방관자를 대상으로 군집분석을 실시한 선행연구를 살펴보면, 서미정(2008)은 공감, 부정적 태도, 심리적 부담감, 결과왜곡, 비난의 귀인을 군집측정치로 선정하고, 초등학교 5학년부터 중학교 1학년 방관자집단을 3가지 하위유형으로 구분했다. 첫 번째 군집은 공감부족·인지왜곡형으로 공감과 괴롭힘에 대한 부정적 태도가 가장 낮게 나타났고 결과 왜곡 및 피해자에 대한 귀인이 가장 높게 나타난 집단이었으며, 가장 낮은 방어행동을 보였다. 두 번째 군집은 반-또래괴롭힘형으로, 공감, 괴롭힘에 대한 부정적 태도가 높은 수준이고 피해자에 대한 귀인이 가장 적은 집단이었으며, 방어행동이 가장 높게 나타났다. 마지막으로 손실지각형 집단은 공감과 괴롭힘에 대한 부정적 태도가 높으며 결과 왜곡 수준도 낮아 친피해자적 특성을 보이지만, 심리적 부담감을 크게 지각하는 집단으로 중간정도의 방어수준을 나타내며 방

관행동을 할 가능성이 높게 나타났다.

김정흔과 이승연(2016)은 도덕적 이탈, 방어결과 예상, 공감, 정서조절, 감사성향, 반가해적 학급규준을 통해 중학교 1, 2학년 방관자집단을 3가지 하위유형으로 구분했다. 첫 번째 군집은 방어행동에 긍정적인 방관자 군집으로, 친피해적 성향과 관련한 변인들이 높고 친가해적 성향과 관련한 변인들이 낮은 특성을 보이며 가해동조행동 수준이 가장 낮게 나타났다. 두 번째 군집인 방어행동에 양가적인 방관자 집단은 친피해적 변인과 친가해적 변인에서 다소 일관되지 않은 양가적 입장을 보였으며, 가해동조행동과 방어행동 또한 중간 수준으로 나타났다. 마지막으로 방어행동에 부정적인 방관자 군집은 친가해적 변인이 높게 나타난 군집으로, 방어행동이 가장 낮게 나타났다.

두 연구는 방관자의 특성과 하위유형을 설명했다는 의의가 있으나, 앞서 언급했듯이 주변인의 모든 역할이 또래괴롭힘의 지속과 중단에 영향을 미치기 때문에 효과적인 예방개입을 위해서는 전체 주변인을 고려할 필요가 있는 것으로 사료된다. 그러므로 본 연구에서는 주변인이 동질적인 집단이 아니며 서로 다른 특성을 지닌 여러 하위집단들로 구성될 가능성을 인식하고 주변인에 어떠한 하위유형이 존재하는지 살펴보고, 이들 하위유형을 구분해주는 요인은 무엇인지 알아보고자 하였다. 만약 본 연구를 통해 주변인 하위집단이 도출된다면, 개인적 특성에서 유사성을 보이는 집단에 따라 차별적 조치를 취할 수 있게 될 것이다. 특히 본 연구에서는 어떤 환경 특성 요인이 이러한 하위집단을 구분해주는지를 살펴봄으로써 주변인 하위유형을 의미 있게 설명해주는 변인을 확인할 수 있을 것으로 생각되며, 이는 또래 괴롭힘 예방과 근절을 위해 아동에게 제공되어야 할 환경에 대한 기초자료로 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

2. 또래괴롭힘 주변인 역할에 관련된 변인

또래괴롭힘 주변인 행동과 관련된 개인내적 특성들에 대한 선행연구들에서는 공감(서미정, 2008; 오인수, 2010; 김은아, 이승연, 2011; 이승연, 2014, 남미애, 홍봉선, 2015; 송지연, 오인수, 2016), 정서조절(이승연, 송경희, 2012), 자기효능감(김은아, 이승연, 2011; 이승연, 송경희, 2012), 도덕적 이탈(김경연, 하영희, 2003; 서미정, 2006; 김지미, 김정인, 2013), 위험부담감(Oliver, Hoover & Hazler, 1994; 서미정, 2006)등을 다루고 있다. 이러한 특성들은 특정 주변인 유형에 국한되지 않으며, 주변인이 각기 다양한 수준으로 지니고 있는 것으로 보인다. 따라서 어떤 아동들이 특정 주변인 역할에 속한다 할지라도, 개인내적 특성차원에서 이들이 모두 동질적인 집단은 아닐 것이다.

따라서 본 연구에서는 다음에 제시될 주변인 특성에 따라 자연발생적으로 나타나는 주변인의 하위집단을 살펴보고자 하며, 분류된 하위집단이 환경요인에 따라 유의하게 구분되는지 알아보하고자 하였다. 본 연구에서는 선행연구를 통해 또래괴롭힘 주변인 행동과 관련이 있다고 나타난 특성들 중 또래괴롭힘 상황을 전제로 하는 도덕적 이탈, 공감, 위험부담감 변인을 선정하였으며, 개인의 인권의식을 반영하는 인권감수성과 개인이 지각한 학급분위기를 반영하는 반가해적 학급규준을 군집측정치로 선정하였다.

1) 도덕적 이탈

도덕적 이탈은 인지적 왜곡을 통해 자신이 저지른 유해한 행동이나 비도덕적인 행동을 정당화하는 과정이다(김경연, 하영희, 2003; Bandura, 2002). 도덕적 이탈 수준이 높을 경우 반사회적 행동에 대해 스스로 합리화하고 다

른 이들의 반사회적 행동 또한 대수롭지 않게 생각할 수 있다. 청소년 시기에는 반사회적 행동이 급증하는 경향이 있는데, 이는 나이가 증가함에 따라 자연스럽게 사고과정이 발달하며 도덕적 이탈이 정교해짐에 따라 나타나는 현상일 수 있다(남영옥, 김정남, 2010).

또래괴롭힘에 있어서도 도덕적 이탈 수준이 높을수록 피해자의 고통에 대해 공감하기 어렵고 오히려 피해자에게 원인이 있다고 생각할 수도 있다. 도덕적 이탈이 또래괴롭힘에 미치는 영향력을 살펴본 연구에 의하면, 김지미, 김정인(2013)이 초등학생과 중학생을 대상으로 또래괴롭힘 참여자 역할 행동에 미치는 도덕적 이탈의 영향을 살펴본 결과, 아동과 청소년 모두 또래괴롭힘에서의 도덕적 이탈이 방관행동을 높이는 가장 영향력 있는 변인으로 나타났다. 하지만 도덕적 이탈이 초등학생의 동조행동을 예측하지는 못했는데, 이는 앞서 언급했듯이 아동의 경우 청소년에 비해 인지 발달이 덜 정교하며, 도덕적 사고와 더불어 집단압력과 같은 직접적인 상황요인에 따라 영향을 받기 때문인 것으로 보인다(남영옥, 김정남, 2010).

한편 초등학교 6학년생을 대상으로 실시된 서미정(2013)의 연구에서는 도덕적 이탈이 가해동조행동을 예측하는 변인들 중 가장 큰 영향력을 나타냈다. 또한 도덕적 이탈이 높은 청소년들은 괴롭힘 가해행동에 대해서 긍정적인 태도를 가지는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 도덕적 이탈이 높은 아동은 또래괴롭힘 상황에서 자연스럽게 가해 행위에 동조하거나 방관할 가능성이 있음을 시사한다.

2) 위험 부담감

위험부담감은 또래괴롭힘 상황에 개입했을 때 예상되는 사회적 지위 하락 등의 부정적 결과에 대한 심리적 부담감을 의미한다(서미정, 2006). 또래괴

롭힘이 힘의 불균형에 의한 집단 현상임을 고려할 때(Olweus, 1994), 힘이 약한 피해자를 방어하면 힘의 우위에 있는 가해자나 집단으로부터 보복을 당하거나 사회적 지위가 하락하는 것에 대한 위험부담감을 느낄 수 있다. 실제로 또래괴롭힘 실태조사에서 청소년의 25%가 피해아가 불쌍하지만 자신이 보복을 당할까봐 두려워 참자코 있다고 응답했다(김용태, 박한샘, 1997). 더불어 학급 안에서 괴롭힘을 당하는 피해아는 주로 또래에게 수용받지 못하고 자신을 방어할 힘이나 자원이 없는 약자인 경우가 많다(Salmivalli et al., 1996). 그러므로 주변인들은 그런 피해아를 도와주게 되면 자신도 똑같이 또래 사이에서 거부당하거나 인기가 많은 가해자로부터 보복을 당할 것을 두려워하게 되는 것이다(Oliver, Hoover & Hazler, 1994; 서미정, 2006).

위험부담감은 ‘손실-이득 모델’에 따라 또래괴롭힘에서 다른 어떤 변인보다 강력한 영향을 미칠 수 있다. ‘손실-이득 모델’에서는 인간이 손실을 극소화하고 이득을 극대화하고자 하는 동기를 가지고 있다고 주장한다(Piliavin, Dovidio, Gaertner & Clark, 1981). 주변인은 또래괴롭힘 상황을 목격했을 때 피해자를 도와야 한다는 도덕적 당위성과 사회적인 손실 간의 갈등에서 손실을 극소화하려는 동기가 발생하면서 방어행동을 하지 않을 수 있다. 실제로 어떤 청소년들은 괴롭힘은 정당하지 못한 행동임을 알고 있으며 피해자를 돕는 것이 옳다고 생각하면서도 피해자를 돕지 못한다(김용태, 박한샘, 1997; Boulton et al., 2002), 이러한 현상은 위험부담감과 같은 변인이 이들의 행동에 영향을 미침을 시사한다.

서미정(2008)은 인지 및 정서적 특성의 유사성에 따라 나타나는 방관자의 하위유형을 살펴본 결과, 심리적 부담감이 가장 높게 나타나는 군집을 ‘손실지각형’ 집단으로 명명하였으며, 방관자 중 31.2%가 이 유형에 속하는 것으로 나타났다. 신현숙(2014)의 연구에서는 여학생 집단에서 공격성과 비방어

적 주변인 행동(방관, 동조)의 관계에서 괴롭힘 찬성태도와 위협부담감의 중다매개효과가 나타났는데, 즉, 공격성이 높고 괴롭힘에 대한 찬성태도를 가지는 여학생의 경우 위협부담감을 크게 느껴 비방어적 주변인 행동이 증가하는 것으로 나타났다.

3) 공감

공감은 주변 사람들의 느낌과 경험에 대해 생각할 수 있고 서로 다른 관점에 대해 이해하는 능력이다. 공감은 친사회적 행동을 증가시키며 반사회적, 공격적 행동을 억제시킨다는 선행 연구(Kokkinos & Kipritsi, 2012) 결과를 바탕으로 방어행동을 예측하는 변인으로 예상되었고, 실제 방어자는 피해자에 대한 공감과 감정이입이 높다는 결과가 있었다(현안나, 김영미, 2014). 또한 주변인 유형별 공감 수준의 차이를 연구한 서미정(2006)은 방관자의 공감수준이 가해 동조자와 유사하며, 방어자에 비교해 낮다고 하였다. 이러한 결과는 주변인이 또래괴롭힘을 방관할 경우 피해자에 대한 공감이 낮기 때문일 수 있음을 시사한다.

하지만 피해자에 대한 높은 공감이 또래괴롭힘 감소를 야기하지 않는다는 상반된 연구결과도 있다. 공감을 인지적 공감과 정서적 공감으로 구분할 경우, 다른 사람의 입장과 정서를 이해하는 인지적 공감에서는 방어자, 가해자, 동조자 간에 유의한 차이를 보이지 않았다(김혜리, 2013). 한편 성별에 따라서는 유의한 차이가 나타났는데, 남학생의 경우에만 높은 공감이 방어행동을 예측한다는 연구결과가 있었다(이승연, 2014). 특히 정서적 공감은 남학생의 경우에만 마음읽기 능력과 방어행동을 매개하였으며(송경희, 이승연, 2010), 인지적 공감의 경우 여학생의 방어행동만을 예측하는 것으로 나타났다(오인수, 2010). 즉, 공감은 주변인 역할 행동에 직접적으로 영향을 주

기 보다는 공감을 매개하거나 조절하는 변인을 통해 주변인 행동에 영향을 미칠 것으로 보인다. 실제로 남학생의 경우 공감이 방어행동에 미치는 영향력을 반가해적 학급규준이 조절하는 연구결과가 있었다(김은아, 이승연, 2011; 이승연, 2014).

4) 인권감수성

인권감수성은 인권에 대한 인지, 정서, 행동이 통합된 심리적 과정으로, 국가인권위원회에서는 ‘인권문제가 내재되어 있는 상황에서 그 상황을 인권과 관련한 상황으로 지각하고 해석하며, 그 상황에서 가능한 자신의 행동이 당사자에게 어떠한 영향을 미칠지 당사자의 입장에서 생각해보며, 그 상황을 해결하기 위한 책임이 자신에게 있음을 인식하는 심리적 과정’으로 정의하였다(문용린, 문미희, 관윤정, 2002; 이상희, 2007).

인권감수성이 높은 사람은 또래괴롭힘 상황에서 인권을 보호받지 못하는 피해자에게 지지적이거나 가해행동을 제지할 가능성이 높다. 반면에 인권감수성이 낮은 사람은 또래괴롭힘 상황과 인권을 연결 짓기 어렵고, 피해자 입장에서 생각해보지 않으며, 방어행동을 해야 한다는 책임감을 느끼지 못하고 가해행동에 동조하거나 방관할 수 있다(박재숙, 2008; 이효인, 2013; 홍순혜, 원미순, 박미현, 문정희, 2014).

박재숙(2008)에 의하면, 인권감수성과 물리적인 신체 폭력, 집단 괴롭힘, 성적 폭력 가해 행동은 부적 상관을 보이며, 인권감수성이 높을수록 학교폭력 가해행동이 감소하는 것으로 나타났다. 인권감수성과 학교폭력에 대한 태도를 연구한 이효인(2013)의 연구에서 인권감수성은 폭력 허용도와 부적 상관관계를 가졌으며, 인권감수성이 높을수록 폭력을 허용하지 않는 것으로 나타났다. 또한 홍순혜 등(2014)의 연구에서도 인권감수성이 높을수록 학교

폭력에 대한 개인의 태도가 덜 허용적인 것으로 나타났다. 남미애와 홍봉선(2015)은 초등학생과 중학생을 대상으로 학교폭력 주변인 역할에 인권감수성이 미치는 영향을 살펴본 결과, 인권감수성이 높을수록 방어자 역할 수준이 상대적으로 높게 나타났다. 또한 인권감수성이 낮을수록 방관자 역할 수준이 상대적으로 높게 나타나, 인권감수성은 방어행동을 높이기 위해 강화되어야 할 긍정적 요인으로 설명되었다.

5) 반가해적 학급규준

반가해적 학급규준은 또래괴롭힘의 수용가능성에 대한 학급구성원들의 믿음을 반영하며, 개인이 또래괴롭힘에 대해 반대하고 수용 받지 못하는 학급분위기를 지각하는 정도를 의미한다(Salmivalli & Voten, 2004; 이승연, 2013).

또래괴롭힘에 대해 아동이 지각할 수 있는 주변의 규준은 교사와 부모, 그리고 같은 학급 친구들의 규준으로 구분이 가능하다. 이와 같은 세 집단에서 지각된 규준이 아동과 청소년의 방어행동에 주는 영향을 살펴본 연구에서, 교사의 반가해적 기대는 방어행동과 관련성이 나타나지 않은 반면 부모의 기대는 방어행동과 유의한 관련이 있었으며, 특히 중학생보다 초등학생의 방어행동과 관련성이 더욱 크게 나타났다(Rigby & Johnson, 2006). 한편 방어행동과 가장 강한 상관을 보이는 규준은 또래 학급친구들의 기대로, 여러 집단의 지각된 규준 중 유일하게 방어의도를 예측하는 것으로 나타났다. 즉, 또래들로 이루어진 학급 친구들의 반가해적 규준을 높게 지각할 경우 아동은 높은 방어의도를 가지며, 이는 방어행동으로 이어질 수 있을 것이다.

실제로 또래괴롭힘에 대한 학급구성원들의 태도가 부정적이라고 지각할수

특 또래괴롭힘 행동이 적게 일어나고(Salmivalli & Voten, 2004), 공격성에 대한 집단 규준이 부정적일수록 직, 간접적 형태의 공격행동을 하려는 아동의 의도가 억제된다는 연구가 있었다(Nipedal, Nesdale, & Killen, 2010). 김은아와 이승연(2011)도 방어행동에 대한 학급규준과 공감, 자기효능감의 상대적 설명력을 비교했을 때, 남학생 집단에서는 학급규준이 첫 번째로 많은 설명량을 보였으며, 여학생 집단에서는 두 번째로 많은 설명량을 나타냈다. 또한 남학생 집단에서 공감과 자기효능감이 방어행동에 미치는 영향이 학급규준에 의해 조절되었다. 이승연(2014)은 사회적 자기효능감과 방어행동 간의 관계를 살펴본 결과, 남학생 집단에서 사회적 자기효능감이 방어행동에 미치는 영향이 반가해적 학급규준을 통해 조절되는 것으로 나타났다. Rigby와 Johnson(2006)의 연구에서도 청소년이 또래괴롭힘에 대해 지각한 반가해적 규준이 방어행동을 예측한 반면, 자기효능감은 방어행동을 예측하지 못하는 것으로 나타났는데, 이는 개인적 속성보다 학생이 지각하는 반가해적 학급규준이 또래괴롭힘 주변인 행동에 미치는 영향이 높다는 것을 시사하는 것으로 볼 수 있다. 이처럼 반가해적 학급규준은 학교와 교사의 노력에 의해 형성될 수 있어 또래괴롭힘 상황에서의 방어행동을 높이고 가해 동조행동을 감소시킬 수 있는 강력한 변인으로 예상된다.

3. 또래괴롭힘 주변인 하위유형을 예측하는 요인

앞서 언급했듯이 대부분의 또래괴롭힘 주변인 역할 유형화에 대한 선행 연구에서는, 연구에서 나타난 하위유형에 따라 실제 또래괴롭힘 참여 행동에서 어떠한 차이가 있는지를 주로 살펴보았다. 이는 하위유형에 따른 실제적 행동경향성을 파악하는데 도움을 주었으나, 어떤 요인들로 인해 또래괴

롭힘 상황에서 유사한 태도와 행동을 보이는 하위집단으로 나누어지는지에 대해서는 알기 어려웠다. 이에 선행연구를 토대로 또래괴롭힘 행동에 영향을 미치는 환경적 특성 변인으로 가족기능과 친인권적 학교문화를 가정하고, 이러한 요인들이 주변인 하위유형을 유의하게 구분해주는지 알아보고자 하였다.

1) 가족기능과 또래괴롭힘 주변인 행동

가족 기능은 가족 구성원의 욕구 충족과 사회의 유지, 존속에 영향을 미치는 가족의 행동을 설명하는 개념이다(유영주, 이순형, 1990). 잘 기능하는 가족은 구성원이 정서적으로 결속되며 서로 유대감과 신뢰를 가지고 가족 규칙을 상황에 따라 유연하게 적용하므로 다양한 위기 상황에 안정적으로 대응하고, 가족의 결속이 유지된다. 특히 아동기는 가족 외적인 영향보다는 가족 내적인 영향을 많이 받는 시기로서, 부모가 형성하는 가족의 분위기나 규칙이 아동의 가치관을 형성하고 사회적 관계와 행동에 영향을 주는 중요한 심리적 환경변인으로 여겨진다(한상분, 1992).

청소년기에는 또래집단이나 학교 등의 사회 문화적 영향이 증가하지만, 청소년들의 사회생활에 필요한 기초적인 사회규범을 습득하고 적당한 행위를 교육하는 결정적 역할은 여전히 가족이 담당한다(유영주, 이순형, 1990). 아동의 도덕적, 윤리적 성격의 형성도 가족의 도덕적인 분위기와 밀접한 관계를 가지고 있으며, 아동의 공감능력 또한 가정에서 제공된 공감적 분위기에서 성장할 수 있다(김용태, 박한샘, 1997; 김지미, 김정민, 2013). 후기 아동기가 되면서 이러한 공감능력은 어려운 상황에 있는 타인이 힘들고 괴로울 것이라고 인지하는 것을 넘어, 표현하고 도움행동을 할 수 있는 정도로 성숙하게 된다. 청소년들에게 일차적인 친밀감을 주고 사회적 동물로서 기

능하게 하는 가족의 지지는 공감능력의 중요한 요소가 되며, 비효율적인 부모의 지지는 청소년의 낮은 공감으로 나타난다(Nurco & Lerner, 1999). 부모의 자율적 양육태도는 아동이 자신의 인권뿐만 아니라 타인의 인권을 높게 인식함으로 존중하고 배려하려는 태도를 형성하는데 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(박봉규, 2011). 고등학생을 대상으로 한 전준현(2010)의 연구에서는 고등학생들의 인권태도에 가족지지가 유의한 예측요인으로 확인되어 인권의식 함양을 위한 가족변인의 중요성을 확인하였다.

이렇듯 가족환경적 변인이 청소년의 도덕성이나 공감능력, 인권의식에 미치는 영향력이 확인되며 또래괴롭힘과의 관련성도 연구되어졌다. 잘 기능하는 가족 환경을 경험한 아동은 대인관계에서 사회성이 풍부해지며 원만한 인간관계를 구성할 수 있는 여러 특성을 함양하게 되므로 친사회적 행동을 많이 하게 된다. 실제로 여러 연구에서 적응적으로 기능하는 가족의 청소년은 자기존중감이 높고 친사회적 행동과 또래괴롭힘 방어행동을 할 가능성이 높은 것으로 나타났다(김애경, 2003; 안태용, 노영천, 2013). 반면에 잘 기능하지 못하는 가족의 아동은 부모로부터 올바른 윤리교육을 받거나 도덕성에 대해 학습하기 어려워서 여러 사회문제를 경험하게 될 가능성이 높고 반사회적 문제행동을 보이기 쉽다(한국청소년개발원, 1993).

Nickerson 등(2008)에 의하면 안정적인 어머니와의 애착은 방어행동을 유의하게 증가시키지만, 아버지와의 애착은 방어, 방관행동과 관련이 없는 것으로 나타났다. 이승연과 송경희(2012)의 연구에서 부모와의 애착과 또래괴롭힘 방어 및 방관행동 간의 관계를 살펴본 결과 남학생의 경우 부모애착이 안정적일수록 정서조절능력이 향상되었고, 향상된 정서조절 능력은 방어행동을 증가시키는 것으로 나타났다. 여학생의 경우는 어머니와의 애착만이 정서조절을 매개해 방어행동에 영향을 미쳤다. 안태용과 노영천(2013)은 가족기능이 방어행동과 정적 상관이라고 하였으며, 배려성을 완전매개로

방어 및 방관행동에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 가족기능이 정서 조절능력이나 배려성을 통해 또래괴롭힘 참여행동에 간접적으로 영향을 미치는 것을 시사한다. 가족체계론적 관점에 따르면 개인의 문제는 가족환경을 배제하고는 설명이 불가능하며, 주변인 하위유형 또한 가족기능에 의해 설명될 수 있을 것으로 보인다.

2) 친인권적 학교문화와 또래괴롭힘 주변인 행동

친인권적 학교문화는 학생이 지각하는 학교 내 학습과정은 물론 사회적 상호작용에 있어 학교가 제공하는 민주적 분위기를 의미한다. 학생들은 민주적이며 참여적인 학교 분위기 속에서 공동체의 가치를 배우고 목표를 세울 수 있다(Lenzi et al., 2012).

친인권적 학교문화는 크게 교사와 학생 간 관계, 학생과 학생 간 관계, 학급에서의 의사결정과 같은 세 가지 영역으로 나뉜다. 친인권적인 교사와 학생관계는 학생이 차별 없이 동등한 기회를 제공받고, 그러한 권리를 존중하는 환경인지를 살펴보는 ‘차별’과 ‘차별’, ‘권리 존중’의 측면이 있으며, 학생과 학생 간의 관계는 ‘갈등 해결’과 ‘권리존중’의 측면이 있다. 마지막으로 학급에서의 의사결정 영역에는 참정권과 관련한 의사소통 과정이 민주적이며 친인권적인지 살펴보는 ‘학급의 대표선출’과 민주적 ‘학급규칙’, ‘학급행사의 의견 수렴’을 포함한다(김영신, 2010).

김영신과 박가나(2014)의 연구에서는 이러한 친인권적 교실문화경험이 ‘학생이 인권에 대해 느끼는 감정 규칙’과 ‘서로를 존중하는 상호작용에 대한 관찰학습’, ‘친인권적인 다른 구성원의 행동에 동조하기’, ‘바람직한 행동의 누적된 습관’이라는 기제를 통해 학생들의 인권의식을 긍정적으로 변화시킨다고 하였다. 이들은 친인권적 교실문화가 중학생의 인권태도에 미치는 영

향을 살펴본 결과, 친인권적 교실문화를 경험한 실험집단에서 통제집단보다 인권태도가 높게 향상된 것으로 나타났다. 특히 인권감수성의 하위요인 중 정서적 태도와 행동 경향성에서 긍정적인 변화가 나타났는데, 인권감수성의 정서적 태도는 타인이 처한 상황의 결과를 예측하고 그 상황에 처한 타인의 감정을 생각해보는 공감능력을 포함한다. 즉, 친인권적 교실 분위기를 경험하는 청소년은 타인의 입장을 생각하고 타인의 감정을 알아주는 공감능력 또한 높을 것으로 예상된다. 친인권적 부모 및 학교환경이 청소년의 인권의식에 미치는 영향에 있어서 자아존중감의 매개효과를 살펴본 현안나(2016)의 연구에서도 역시 부모 및 학교환경이 자아존중감을 통해 직, 간접적으로 청소년의 인권의식에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 친인권적 교실문화로 인해 향상된 인권의식과 공감능력이 아동이 반사회적 행동을 부당하게 생각하고 친사회적 행동을 할 수 있는 기반이 될 것으로 기대해볼 수 있다.

이러한 관계를 또래괴롭힘 상황에 대입해보더라도, 교실에서 친인권적인 관계를 형성하며 민주적인 의사결정을 경험한 학생들은 피해자를 방어하거나 반가해인 행동을 보일 것으로 예상된다(김영신, 2010). 실제로 긍정적인 심리사회적 학교환경이 높을수록 학교폭력에 대한 학생 개인의 공격성이 적고 적극적인 방어행동을 취한다(Meyer & Conner, 2008). 긍정적 심리사회적 학교 환경이 높을수록 또래괴롭힘에 대한 학생들의 공격적 반응과 회피적 반응이 적다는 연구 결과도 보고되었다(홍순혜, 이숙영, 원미순, 한정은, 2016). 또한 Bibou-Nakou 등(2012)의 연구에서도 학업경쟁과 학업성취에 대해 학교 차원에서 압력을 가하는 분위기는 또래괴롭힘 발생에 중요하게 기여하는 것으로 나타났다. 남미애, 홍봉선(2015)의 연구에서도 학생들이 학교 분위기를 친인권적 학교문화라고 인식할수록 방어 역할이 높아지고 동조자와 방관자 역할이 감소하였는데, 특히 친인권적 학교문화는 방어자 및 동조

자에 미치는 영향력이 가장 강력한 것으로 나타났다.

III. 연구방법

1. 연구대상 및 절차

본 연구에서는 경기도에 위치한 6개 초등학교의 5, 6학년 학생 500명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 우선적으로 본 연구자가 임의 선정한 초등학교의 각 학급 담임교사에게 서면으로 본 연구의 취지에 대해 설명하였다. 이후 연구 실시에 도움을 주기로 자원한 담임교사를 통해 학생의 자택으로 학부모 동의서 및 학생 동의서를 배부하였으며 설문조사 실시에 동의한 가정의 아동에 한하여 학교에서 쉬는 시간에 설문지를 작성하게 한 후 회수하였다.

회수된 설문지는 총 324부였으나, 문항에 불성실하게 응답한 자료 9부와 최근 1년 내 또래괴롭힘 피해경험이나 가해경험이 있었다고 보고한 자료 52부를 제외하여, 총 263명의 자료를 연구 분석에 사용하였다. 이 중 남학생은 109명(41.4%), 여학생은 154명(58.6%)이었으며, 5학년이 111명(42.2%), 6학년이 152명(57.8%)이었고 대상자들의 평균연령은 12.6세($SD=.53$)였다. 연구 대상의 성별, 학년, 나이 분포는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 인구통계학적 특성

변인	구분	빈도(명)	백분율(%)
성별	남자	109	41.4
	여자	154	58.6
학년	5학년	111	42.2
	6학년	152	57.8
나이	12세	111	42.2
	13세	152	57.8
각 변인 합계		263	100

2. 측정도구

1) 도덕적 이탈

본 연구에서는 도덕적 이탈을 측정하기 위해 Bandura, Barbarnelli, Caprara, Pastorelli(1996)가 개발한 도덕적 이탈 척도(Moral Disengagement Scale)를 기초로 Thornberg와 Jungert(2013)가 아동 및 청소년을 대상으로 또래괴롭힘 상황의 도덕적 이탈을 측정하기 위해 수정하고 재구성한 ‘또래 괴롭힘에서의 도덕적 이탈 척도(Moral Disengagement in Bullying Scale)’를 김정훈(2016)이 번안한 것을 사용하였다. 또래괴롭힘에서의 도덕적 이탈 척도는 5점 리커트 척도로 구성되어 있으며, 총 문항 수는 18문항이다. 각 문항 점수의 합이 클수록 또래괴롭힘 상황에서의 도덕적 이탈 정도가 높은 것을 의미한다. ‘남들과 다른 아이는 괴롭혀도 괜찮다’, ‘놀림을 받는 아이는 그것에 대해 크게 슬퍼하지 않는다’ 등의 문항으로 구성되었으며, Thornberg와 Jungert(2014)의 연구에서 신뢰도 계수(Cronbach’s α)는 .84, 김정훈의 연구에서는 .90으로 나타났다. 본 연구에서 보고된 Cronbach’s α 값은 .91이었다.

2) 위험부담감

본 연구에서는 위험부담감을 측정하기 위해 또래괴롭힘 실태조사(김용태, 박한샘, 1997; Oliver et al., 1994)를 참고하여 서미정(2006)이 개발한 ‘위험 부담감’ 척도를 사용하였다. 위험부담감 척도는 5점 리커트 척도로 구성되며, 총 문항 수는 5문항이다. 척도는 또래괴롭힘 상황에서 특정 행동을 결정하기 전에 피해아를 돕게 될 때 발생하는 보복의 두려움, 사회적 지위의 하

락을 예상하는 내용을 포함하며, 점수의 합이 클수록 위험 부담감이 큰 것을 의미한다. 서미정(2006)연구에서 Cronbach's α 는 .91로 나타났으며, 본 연구에서 보고된 Cronbach's α 값은 .91이었다.

3) 공감

본 연구에서는 공감을 측정하기 위해 Bryant(1982)가 개발한 공감척도를 서미정(2008)이 상황에 맞게 수정한 '피해아에 대한 공감'척도를 사용하였다. 척도는 5점 리커트 척도로 구성되어 있으며, 총 문항 수는 5문항이다. '반 친구들에게 맞거나 욕을 듣는 아이를 보면 불쌍하다', '괴롭힘 당하는 아이가 고통스러워하면 같은 마음이 되어 걱정스럽다' 등의 질문으로 이루어져 있으며, 점수의 합이 클수록 또래괴롭힘 상황에서 피해자에 대한 공감이 높은 것을 의미한다. 서미정(2008)의 연구에서 Cronbach's α 는 .85로 나타났으며, 본 연구에서 보고된 Cronbach's α 값은 .92였다.

4) 인권감수성

본 연구에서는 인권감수성을 측정하기 위해 김영지 등(2013)이 한국 아동·청소년 인권실태 연구에서 개발한 인권지표체계 중 '인권감수성과 태도' 척도를 사용하였다. 척도는 4점 리커트 척도로 구성되며, 총 문항 수는 3문항이고, 점수의 합이 클수록 인권감수성이 높은 것으로 간주된다. 남미애, 홍봉선(2015)의 연구에서 Cronbach's α 는 .81로 나타났으며, 본 연구에서 보고된 Cronbach's α 값은 .71이었다.

5) 반가해적 학급규준

본 연구에서는 Salmivalli와 Voten(2004)이 학급규준을 측정하기 위해 사용한 문항을 김은아(2010)가 번안, 역번역 절차를 거친 ‘반가해적 학급규준’ 척도를 사용하였다. 척도는 총 5문항으로, 제시된 5가지 상황을 읽고 같은 학급의 일반적인 학생들이라면 어떻게 행동하고 반응할 것이라고 생각하는지 응답하도록 되어 있다. 제시된 상황에 대해 학급 친구의 긍정적 반응을 기대하는 선택지 3가지와 부정적 반응을 기대하는 선택지 3가지, 그리고 기타 선택지까지 총 7개의 선택지가 있으며, 긍정적 반응을 기대하면 1점으로, 부정적 반응을 기대하면 2점으로 측정해 점수의 합이 클수록 반가해적 학급규준을 지각하는 것으로 해석된다. Salmivalli 와 Voten(2004)의 연구에서 Cronbach's α 는 .78로 나타났으며, 김정흔의 연구에서는 .74로 나타났다. 본 연구에서 보고된 Cronbach's α 값은 .71이었다.

6) 가족기능

본 연구에서는 가족기능을 측정하기 위해 복합모형을 근거로 Olson(1983)이 개발한 'FACES III(Family Adaptability & Cohesion Evaluation Scale)'를 한상분(1992)이 아동에 맞게 수정한 척도를 사용하였다. 하위요인으로는 가족응집성(10문항)과 가족적응성(10문항)이 있으며, 총 20문항을 4점 리커트 척도로 측정한다. ‘우리 가족은 어려울 때 서로 돕는다(가족응집성)’, ‘우리 집은 상황에 따라 누구라도 주도적인 역할을 할 수 있다(가족적응성)’ 등의 질문으로 이루어져 있으며, 점수가 높을수록 응집성과 적응성이 높은 가족임을 의미한다. 한상분(1992)의 연구에서 Cronbach's α 는 가족응집성이 .85, 가족적응성이 .76, 전체가 .89로 나타났다. 본 연구에서 보고된

Cronbach's α 값은 <표 2>과 같다.

<표 2> 가족기능척도의 문항구성 및 Cronbach's α 값

하위 요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
가족 응집성	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19	10	.86
가족 적응성	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20	10	.83
전체		20	.91

7) 친인권적 학교문화

본 연구에서는 학생들이 지각한 친인권적 학교문화를 측정하기 위해 김영신 (2010)이 개발한 '친인권적 학교문화' 척도를 사용하였다. 하위요인은 총 3개로 교사-학생 간의 존중관계(8문항), 학생-학생 간의 존중관계(4문항), 학급민주적 의사결정(7문항)이 포함된다. 총 19문항의 3점 리커트 척도로 측정하며, 점수의 합이 클수록 학교문화를 친인권적으로 지각함을 의미한다. 김영신 (2010)의 연구에서 Cronbach's α 는 .81로 나타났으며, 본 연구에서 보고된 Cronbach's α 값은 <표 3>과 같다.

<표 3> 친인권적 학교문화척도의 문항구성 및 Cronbach's α 값

하위 요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
교사-학생 간의 존중관계	1*, 2*, 3*, 4*, 5, 6, 7, 8	8	.75
학생-학생 간의 존중관계	9*, 10*, 11, 12*	4	.68
학급민주적 의사결정	13, 14, 15, 16*, 17, 18, 19	7	.68
전체		19	.79

*역 채점 문항

3. 자료 분석

본 연구에서는 SPSS statistics 21.0을 활용해 다음과 같이 자료를 분석하였다.

첫째, 조사대상자의 인구통계학적 특성을 살펴보기 위하여 최근 1년 간 또래괴롭힘 피해경험이나 가해경험이 있는 자료를 분석에서 제외하였다. 이후 1년 내에 피해, 가해 경험이 없는 주변인 아동을 대상으로 성별, 학년, 나이에 대한 빈도분석을 실시하였다.

둘째, 주요 변인들의 평균과 표준편차를 알아보기 위하여 기술통계 분석을 실시하였다.

셋째, 주요 변인들의 관련성을 알아보기 위하여 상관분석을 실시하였다.

넷째, 또래괴롭힘과 관련한 개인 내적변인인 도덕적 이탈, 위험부담감, 공감, 인권감수성, 반가해적 학급규준을 통한 주변인 역할 하위 군집을 도출하기 위하여 Hair와 Black(2000)이 제안한 2단계 군집분석을 실시하였다. 1단계에서는 계층적 군집분석인 Ward(1963)의 방법을 사용해 최적의 군집 수를 정하고, 2단계에서는 비계층적 군집분석으로 K-평균 분석을 사용하여 최종 군집을 확정하였다. 최종적으로 확정된 군집이 통계적으로 유의한 차이를 나타내는 독립된 하위유형인지 확인하기 위하여 MANOVA를 실시하였다.

마지막으로 군집분석을 통해 도출된 하위 군집을 구분하는 예측변인으로서 가족기능, 친인권적 학교문화가 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위하여 하위 유형을 종속변인으로 다항로지스틱 회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 주요 변인들의 기술통계치

지난 1년 간 또래괴롭힘 피해경험이나 가해경험을 보고하지 않은 263명의 주변인 자료를 대상으로, 본 연구의 주요 변인인 도덕적 이탈, 위험부담감, 공감, 인권감수성, 반가해적 학급규준, 가족기능, 친인권적 학교문화의 기술통계치를 <표 4>에 제시하였다.

<표 4> 주요 변인들의 평균, 표준편차, 최소값 및 최대값 (N=263)

측정변인	평균	표준편차	최소값	최대값	
도덕적 이탈	26.72	8.79	18.00	65.00	
위험부담감	10.78	5.15	5.00	25.00	
공감	19.00	4.79	6.00	25.00	
인권감수성	9.44	1.73	3.00	12.00	
반가해적 학급규준	8.99	1.33	5.00	10.00	
가족기능	가족 응집성	32.86	4.97	16.00	40.00
	가족적응성	31.21	4.96	17.00	40.00
친인권적 학교문화	교사-학생 간의 존중관계	20.41	2.75	11.00	24.00
	학생-학생 간의 존중관계	10.08	1.69	4.00	12.00
	학급 내 민주적 의사소통	15.81	2.81	9.00	21.00

2. 주요 변인들의 상관관계

연구의 주요변인 간 관련성을 살펴보기 위해 Pearson의 적률상관분석을 실시하였다. 그 결과 대부분의 변인 간에 통계적으로 유의한 관련성이 있는 것으로 나타났다. 상관분석 결과는 <표 5>에 제시하였다.

먼저 ‘가족기능’은 ‘반가해적 학급규준’과 친인권적 학교문화의 하위요인인 ‘교사-학생 간의 존중 관계’, ‘학생-학생 간의 존중관계’를 제외한 나머지 측정변인과 유의한 관련이 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 ‘가족기능’은 ‘도덕적 이탈’($r=-.25, p<.01$)과 ‘위험부담감’($r=-.22, p<.01$)과는 부적의 관련이 있는 것으로 나타났으며, ‘공감’($r=.27, p<.01$), ‘인권감수성’($r=.35, p<.01$), ‘학급 내 민주적 의사소통’($r=.29, p<.01$)과는 정적인 관련이 있는 것으로 나타났다. 위와 같은 변인 간 관계는 가족기능의 하위요인인 응집성과 적응성에서도 유의하였으며, 같은 방향으로 나타났다. 즉, 가족응집성과 가족적응성이 높을수록 아동의 도덕적 이탈과 위험부담감은 낮게 나타났고, 피해자에 대한 공감, 인권감수성, 학급 내 민주적 의사소통 특성은 높게 나타났다.

한편 ‘친인권적 학교문화’는 모든 측정변인과 관련성이 유의한 것으로 나타났다. 구체적으로 ‘도덕적 이탈’($r=-.26, p<.01$), ‘위험부담감’($r=-.16, p<.01$)과는 부적의 관련이 있었으며, 나머지 요인과는 모두 정적인 관련이 있는 것으로 나타났다($p<.01$). 즉, 학교문화를 친인권적으로 지각할수록 아동은 도덕적 이탈과 위험부담감이 낮게 나타났고, 피해자에 대한 공감과 인권감수성, 아동이 지각하는 반가해적 학급규준이 높게 나타났다.

다른 측정변인들의 관련성 역시 대체로 선행연구를 지지하는 결과를 나타냈으나, ‘공감’과 ‘위험부담감’, ‘반가해적 학급규준’, ‘학생-학생 간의 존중관계’ 간에는 유의한 관련이 나타나지 않았다. 또한 ‘위험부담감’과 ‘교사-학생 간의 존중관계’, ‘학급 내 민주적 의사소통’ 간의 관련성, ‘교사-학생 간의 존중관계’

와 ‘가족응집성’, ‘가족적응성’ 간의 관련성, ‘학생-학생 간의 존중관계’와 ‘인권 감수성’, ‘가족응집성’, ‘가족적응성’ 간의 관련성은 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 5> 주요 변인 간 상관관계

	1	2	3	4	5	6	6a	6b	7	7a	7b	7c
1. 도덕적 이탈	1											
2. 위험부담감	.30***	1										
3. 공감	-.30***	-.02	1									
4. 인권감수성	-.31***	-.24***	.48***	1								
5. 반가해적 학급규준	-.14*	-.26***	.01	.26***	1							
6. 가족기능	-.25***	-.22***	.27***	.35***	.11	1						
a. 가족 응집성	-.24***	-.23***	.25***	.33***	.11	.95***	1					
b. 가족 적응성	-.23***	-.18**	.27***	.34***	.09	.95***	.80***	1				
7. 친인권적 학교문화	-.26***	-.16**	.23***	.23***	.24***	.23***	.23***	.21**	1			
a. 교사-학생 간의 존중관계	-.23***	-.10	.14*	.13*	.14*	.09	.10	.08	.83***	1		
b. 학생-학생 간의 존중관계	-.14**	-.28***	.05	.09	.29***	.10	.10	.09	.50***	.21**	1	
c. 학급 내 민주적 의사소통	-.20**	-.05	.28***	.26***	.15*	.29***	.28***	.28***	.82***	.50***	.16*	1

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

3. 군집분석을 통한 또래괴롭힘 주변인 역할 하위유형의 분류

초등학교 5, 6학년 아동이 또래괴롭힘과 관련한 개인적 특성에 따라 동질적인 성향을 지닌 몇 개의 하위 유형으로 분류되는지 살펴보기 위해 도덕적 이탈, 위험부담감, 공감, 인권감수성, 반가해적 학급규준을 군집 측정치로 하여 군집분석을 실시하였다. 군집분석은 개인이 가지고 있는 특성의 차이를 거리로 환산하여 가까운 거리에 있는 개인들을 묶어 몇 개의 집단으로 분류하는 방법으로, 본 연구에서는 Hair와 Black(2000)이 제안한 2단계 군집분석을 실시하였다. 먼저 1단계 계층적 군집분석에서는 Wards의 방법을 사용해 적절한 군집수를 찾아내고자 하였으며, 그에 따른 군집화 일정표(Agglomeration Schedule)는 <표 6>에 제시되어 있다.

<표 6> 군집화 일정표

단계	군집화 계수	계수 차이
.	.	.
.	.	.
.	.	.
255	8425.556	800.527
256	9226.083	1074.599
257	10300.682	1806.849
258	12107.531	2035.975
259	14143.506	2335.452
260	16498.958	3259.64
261	19758.598	14643.706
262	34452.304	

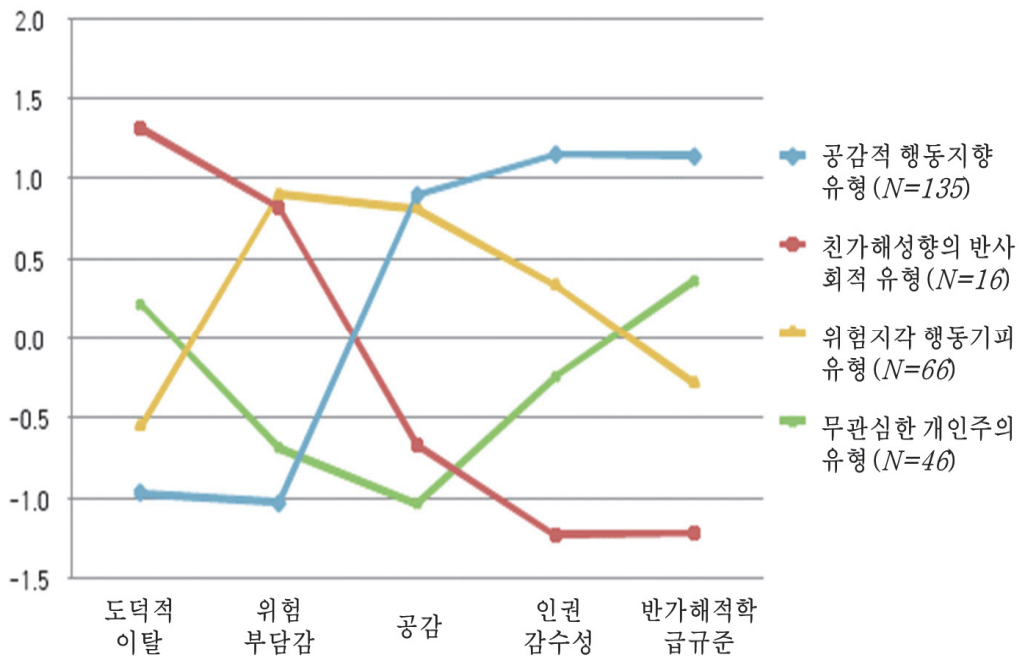
1단계를 통해 적합한 군집의 수는 3-6개로 제안되었음에 따라 2단계 비계층적 군집분석에서는 3-6개 군집으로 각각 K-평균 군집분석을 실시하였다. K-평균 군집분석은 연구자가 군집의 수를 정하고 그 기준에 맞게 거리를 나누어 각 구간 데이터를 집단으로 구분하는 방법이다. 분석 결과, 군집이 4개일 때 각 유형의 특징이 잘 구분되고 해석 상 의미 있는 것으로 판단되었다. 1단계에서 Wards의 방법으로 4개 군집으로 분석을 시행한 결과, 군집 1은 59명(22.4%), 군집 2는 137명(52.1%), 군집 3은 29명(11.1%), 군집 4는 38명(14.4%)으로 나타났다. 이를 참조로 2단계에서 K-평균 군집분석을 실시한 결과, 최종적으로 도출된 각 군집 별 사례 수는 군집 1이 135명(51.3%), 군집 2가 16명(6.1%), 군집 3이 66명(25.1%), 군집 4는 46명(17.5%)인 것으로 나타났다. 이후 본 연구의 가설 1 '초등학교 고학년 집단은 또래괴롭힘 참여와 관련한 개인 내적 특성에서 유의한 차이를 지닌 하위유형으로 분류될 것이다.'를 검증하기 위해 4개의 유형을 대상으로 분산분석 및 사후검정(Scheffe, Dunnett T3)을 실시한 결과, 모든 요인에서 유형별 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타나며 가설 1이 지지되었다. 최종 하위유형별 평균, 표준편차와 분산분석 결과는 <표 7>에 제시되었다.

<표 7> 최종 하위유형별 평균, 표준편차, 집단 간 차이 검정 결과

변인	유형 1 ^a	유형 2 ^b	유형 3 ^c	유형 4 ^d	<i>F</i>	사후검정
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>		
도덕적 이탈	21.22 (3.29)	49.06 (6.05)	26.33 (4.82)	35.65 (4.69)	302.43***	b>d>c>a
위험 부담감	7.67 (2.73)	16.44 (4.16)	16.83 (3.56)	9.28 (3.44)	143.61***	b,c>d>a
공감	20.07 (4.60)	16.44 (3.93)	19.85 (4.43)	15.59 (4.28)	14.07***	a,c>b>d
인권 감수성	9.99 (1.50)	7.81 (2.17)	9.24 (1.74)	8.72 (1.53)	14.02***	a>c,d>b
반가해적 학급규준	9.24 (1.14)	8.31 (1.78)	8.68 (1.54)	8.93 (1.22)	4.38**	a>b,c,d

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

이어서 최종 하위유형들의 양상을 살펴보고 특징을 기반으로 하위유형을 명명하기 위해 평균은 0이고 표준편차는 1인 점수로 표준화하였다. 표준점수 프로파일은 <그림 1>에 제시되었다.



<그림 1> 하위유형별 프로파일

각 하위유형 별 특징을 살펴보면, 유형 1은 전체 263명의 51.3%인 135명이 속하였으며, 그 중 남학생은 57명(42.2%), 여학생은 78명(57.8%)이었다. 이 유형은 공감과 인권감수성, 반가해적 학급기준 점수가 높게 나타난 반면에 도덕적 이탈, 위협부담감 점수는 낮게 나타났다. 즉 이들은 피해자에 대한 공감이 높으며, 또래괴롭힘 상황을 인권과 관련한 문제로 지각하고 해결하고자하며, 학급의 분위기를 반가해적으로 지각하고, 괴롭힘 상황에 대해 왜곡이나 합리화 없이 도덕적으로 옳은 판단을 할 수 있으며, 자신이 피해자를 도와줌으로써 인해 발생할 수 있는 위협을 적게 지각하는 유형이다. 따라서 이 유형은 ‘공감적 행동지향 유형’으로 명명하였다. 유형 2는 전체 263명의 6.1%인 16명이 속하였으며, 그 중 남학생은 8명(50.0%), 여학생은 8명(50.0%)이었다. 이 유형은 ‘공감적 행동지향 유형’과 반대로 도덕적 이탈이 4개 유형 중에서 가장 높고

위험부담감 또한 평균보다 높게 나타난 반면에 인권감수성과 반가해적 학급기준은 4개의 유형 중에서 가장 낮고, 공감 또한 평균보다 낮게 나타났다. 따라서 이 유형은 ‘친가해성향의 반사회적 유형’으로 명명하였다. 유형 3은 전체 263명의 25.1%인 66명이 속하였으며, 그 중 남학생은 23명(34.8%), 여학생은 43명(65.2)이었다. 이 유형은 위험부담감이 가장 높게 나타났으며 피해자에 대한 공감 또한 높게 나타난 것이 특징적이다. 구체적으로 도덕적 이탈과 반가해적 학급기준은 평균보다 낮게 나타났으며, 인권감수성은 평균보다 높게 나타났다. 즉, 이들은 피해자의 고통에 높게 공감하는 만큼 자신이 피해자가 될 수 있는 위험에 대해 높게 지각하며, 피해자로서 겪을 고통과 사회적 지위가 하락하는 것에 대한 부담감이 큰 유형이다. 이 유형에 속한 아동은 또래괴롭힘을 인권문제로 인식할 수 있으며 도덕에 어긋나는 문제에 대해 정당화하지 않고 이를 해결해야 한다고 생각할 수 있지만, 또래괴롭힘에 대한 학급분위기가 해행위에 반대하지 않는다고 지각함에 따라 도움행동을 위해 나서기 어려울 수 있다. 이들은 또래괴롭힘에 개입함으로써 따라오는 손실에 대한 위험을 높게 지각함으로써 도움행동을 하기 꺼려할 수 있으며, 따라서 ‘위험지각 행동기피 유형’으로 명명하였다. 마지막으로 유형 4는 전체 263명의 17.5%인 46명(8.0%)이 속하였으며, 그 중 남학생은 21명(45.7%), 여학생은 25명(54.3%)이었다. 이 유형은 공감이 가장 낮게 나타난 것이 특징적이며 위험부담감과 인권감수성 또한 낮게 나타난 반면, 도덕적 이탈과 반가해적 학급기준은 평균보다 높게 나타난 유형이다. 즉, 피해자의 고통에 대해 잘 이해하지 못하며 내가 피해자가 될 수 있다는 위험에 대한 부담도 적고, 인권의식이 부족해 또래괴롭힘을 문제상황으로 인식하기 어려울 수 있다. 비록 학급의 분위기가 또래괴롭힘을 반대한다고 지각하지만 또래괴롭힘에 대하여 인지적 왜곡을 통해 수긍할 수 있으며, 직접적으로 도움행동을 하지 않는 스스로에 대해 정당화할 수 있다. 이러한 특성들을 종합했을 때, 반가해적인 학급분위기를 지각하고 있으나 도덕

이나 인권문제에 대한 판단이 부족함으로 또래괴롭힘이라는 문제에 대해 크게 관심이 없고 심정적인 거리가 먼 집단으로 판단됨으로 이 유형을 ‘무관심한 개인주의 유형’으로 명명하였다.

4. 또래괴롭힘 주변인 역할 하위유형의 예측변인

위의 군집분석 결과에 따라 초등학교 5, 6학년 주변인을 ‘공감적 행동지향 유형’, ‘친가해성향의 반사회적 유형’, ‘위협지각 행동기피 유형’, ‘무관심한 개인주의 유형’으로 분류하고, 이들 유형이 가족기능과 친인권적 학교문화에 따라 구분되는지 살펴보았다. 본 연구에서 최종적으로 채택된 하위유형은 4개로, 종속 변수의 종류가 3개 이상일 경우에 사용하는 다항 로지스틱 회귀분석(multinomial logistic regression analysis)을 실시하였다. 다항 로지스틱 회귀분석에서는 예측변인이 종속변인에 미치는 영향을 승산비(Odds Ratio)를 통해 알 수 있으며, 승산은 각 사건이 일어날 확률을 특정 사건과 대비시킴으로 도출한다. 이러한 특정 사건을 기준(reference)집단이라고 부르며, 기준집단을 통해 연구자가 알고자 하는 분석집단에 대한 예측변인의 설명력을 얻을 수 있다. 따라서 본 연구에서는 예측변인이 도출된 4가지 주변인 하위유형을 구분해주는지 알아보려고 할 때 가장 적합한 기준집단을 ‘무관심한 개인주의 유형’으로 판단하여 분석을 진행하였다. 승산비는 1보다 작을 경우 예측변인이 증가할수록 기준집단보다 상대적으로 분석집단에 속하는 확률이 감소하고, 0이면 변화가 없으며, 1보다 크면 예측변인이 증가할수록 기준집단에 비해 분석집단에 속할 확률이 증가하는 것으로 해석한다. 본 연구에서는 예측변수가 적용되지 않은 기저모형의 -2 Log Likelihood와 예측변수가 적용된 분석모델의 -2 Log Likelihood의 차이를 나타내는 Chi-square값이 51.774($p < .001$)로 나타나 예측변수에 의해 모형 적합도가 유의하게 좋아진 것으로 확인되었다. 따라

서 위의 검증을 토대로 분석모형을 채택하였다. 분석 결과는 <표 8>과 같다.

먼저 가족응집성과 가족 적응성은 주변인 하위유형을 유의하게 구분하지 못하는 것으로 나타났으며($p>.05$), 교사-학생 간의 존중관계와 학급 내 민주적 의사소통 또한 주변인 하위유형을 유의하게 구분하지 못하는 것으로 나타났다($p<.05$). 한편, 친인권적 학교문화의 하위요인인 ‘학생-학생 간의 존중관계’ 변인은 유의하게 주변인 하위유형을 구분하는 것으로 나타났다. 먼저 ‘친가해성향의 반사회적 유형’은 학생-학생 간의 존중관계 요인에 의해 무관심한 개인주의 유형과 구분되는 특징을 보였다. 구체적으로 학생-학생 간의 존중관계가 낮을수록($B=-.603$) ‘친가해성향의 반사회적 유형’으로 구분될 확률이 1.81배 높게 나타났다. 즉 학생-학생 간의 존중관계를 낮게 지각하는 아동일수록 도덕적으로 이탈된 사고를 보임으로 인지적 왜곡을 통해 또래괴롭힘을 정당화할 수 있으며, 피해자와 어울리면 자신도 피해자가 될 수 있다는 위험을 높게 지각하며, 피해자의 상황과 고통을 이해하기 어렵고 또래괴롭힘을 인권침해상황으로 인지하고 해결해야 하는 문제로 생각하기 어려우며, 학급친구들이 또래괴롭힘에 대해 반대하는 분위기를 감지하기 어려운 것으로 나타났다. 다음으로 ‘위험지각 행동기피 유형’ 또한 학생-학생 간의 존중관계 요인에 의해 무관심한 개인주의 유형과 구분되는 특징을 보였다. 구체적으로 학생-학생 간의 존중관계가 낮을수록($B=-.518$) ‘위험지각 행동기피 유형’으로 구분될 확률이 1.67배 높게 나타났다. 즉 학생-학생 간의 존중관계를 낮게 지각하는 아동은 어느 정도 인권의식과 공감능력이 있음에도 불구하고 피해자로서 당할 고통에 대한 위험을 높게 감지하기 때문에 또래괴롭힘에 대해 방관할 수 있으며, 또래괴롭힘을 반대하는 학급의 분위기를 지각하지 못하는 것으로 나타났다.

종합하면, ‘친가해성향의 반사회적 유형’과 ‘위험지각 행동기피 유형’을 구분해주는 환경적 특성은 학생과 학생 간의 존중관계인 것으로 나타났다. 이에 따라 주변인 하위유형이 환경 특성(가족기능, 친인권적 학교문화)에 의해 유의

하게 구분될 것이라는 가설 3은 부분적으로 지지되었다. 학생-학생 간의 존중 관계는 친가해적인 특성을 나타내는 ‘친가해성향의 반사회적 유형’과, ‘위험지각 행동기피 유형’에 모두 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 ‘친가해성향의 반사회적 유형’과 ‘위험지각 행동기피 유형’ 모두 다른 집단에 비교해 위험 부담감이 높게 나타난 공통특성을 지니는 것으로 볼 때, 학생-학생 간의 존중 관계는 위험부담감을 예측하는 중요한 예측변인인 것으로 사료된다.

<표 8> 다항 로지스틱 회귀분석 결과

변수	초등학교 고학년 학생의 주변인 역할 하위유형 ^a													
	공감적 행동지향 유형			친가해성향의 반사회적 유형			위험지각 행동기피 유형			OR				
	B	SE	Wald	OR	B	SE	Wald	OR	B	SE	Wald	OR		
가족														
가족응집성	.08	.30	.068	1.08	-.54	.47	1.34	.58	-.59	.33	3.15	.56		
기능														
가족적응성	.55	.30	3.25	1.73	.43	.50	.76	1.54	.61	.34	3.20	1.84		
친인권														
교사-학생 간의 존중관계	.23	.21	1.22	1.26	-.23	.31	.56	.79	.18	.23	.61	1.20		
학생-학생 간의 존중관계	-.06	.20	.083	.94	-.60	.30	4.06*	.55	-.52	.22	5.79*	.60		
학교문화														
학급 내 민주적 의사소통	.21	.21	1.01	1.24	.07	.36	.03	1.07	.47	.25	3.62	1.60		
Model Fitting Criteria														
-2 Log Likelihood														
Intercept only				609.764				51.774				15		
Final				557.989				51.774				15		
Likelihood Ratio Tests														
df														
sig														
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$														

^a기준집단: 무관심한 개인주의 유형

V. 논의 및 제언

1. 연구결과 요약 및 논의

본 연구에서는 초등학교 5, 6학년 학생들을 대상으로 또래괴롭힘 주변인 역할의 하위유형을 확인하고, 하위유형을 구분해주는 가족 및 학교관련 특성을 파악함으로써 또래괴롭힘 예방에 중요한 주변인 개입에 대한 기초자료를 제공하고 하였다. 연구 결과를 요약하고 논의하면 요약하면 다음과 같다.

먼저 상관분석 결과, 가족기능은 ‘반가해적 학급규준’을 제외한 모든 개인내적 변인과 유의한 관련성을 나타냈다. 구체적으로 가족기능은 도덕적 이탈, 위험부담감과는 부적 상관을 보였고, 공감, 인권감수성과는 정적 상관을 나타냈다. 즉, 가족이 정서적으로 결속되어 있으며 친밀감을 주고 가정 내 규칙이 유연함으로 위기 상황에 잘 대처할수록, 왜곡된 사고를 통해 비도덕적인 행동을 정당화하지 않으며, 나도 피해자가 될 수 있다는 위험을 적게 지각하고, 피해자의 고통에 대해 공감하며 인권 문제를 자각하는 능력이나 해결하고자 하는 의지가 높은 것으로 보인다. 이는 잘 기능하는 가정에 속할수록 반사회적 행동은 적고 친사회적 행동을 많이 하며, 그에 따라 가족기능과 친사회적 행동과 관련한 긍정요인이 높게 나타나는 선행연구와 일치하는 결과이다(김애경, 2001; 채유경, 2005; 표하나, 김형모, 2005; 김지미, 김정민, 2013; 현안나, 2016). 특히 가족기능과 가장 큰 정적 상관을 보인 인권감수성은 아동이 또래 괴롭힘을 포함한 인권침해행동을 목격했을 때 이를 해결하기 위한 인지, 정서적 능력을 넘어 행동적 시도까지 모두 포함하는 특성으로, 가정 내에서 친밀감과 규칙의 유연함을 경험하는 아동과 관련성이 큰 것으로 나타났다. 한편, 가족기능과 친인권적 학교문화 간에 정적 상관이 나타난 반면에, 가족기능과

반가해적 학급규준, 친인권적 학교문화의 하위요인인 교사-학생 간의 존중관계, 학생-학생 간의 존중관계와는 유의한 관련성이 나타나지 않았다. 즉, 가족 기능은 학급규준이나 친인권적 학교문화 같은 학교환경과는 관련성이 없는 것으로 보인다.

두 번째로 친인권적 학교문화는 모든 개인내적 요인 및 환경요인과 유의한 관련성을 나타냈다. 구체적으로 친인권적 학교문화는 도덕적 이탈, 위험부담과는 부적 상관을 보였으며, 나머지 요인들과는 정적 상관을 보였다. 이는 아동이 교사와 학우들에게 존중 받으며 학급 내에서 민주적인 절차에 의해 규칙을 정하고 소통하는 친인권적 학교 문화를 경험할수록 도덕적으로 왜곡된 사고를 가지지 않으며, 피해자에게 도움행동을 함으로 자신의 사회적 지지가 떨어지지 않을까 하는 위협에 대한 부담이 적고, 피해자를 공감하며, 인권 문제에 대해 인식하고 해결하고자 시도할 수 있으며, 학급의 분위기가 또래괴롭힘을 반대한다고 지각하는 특성과 관련성이 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 아동이 친인권적 학교문화를 경험함으로써 인해 친사회적 행동이 증가할 수 있으며 긍정적 심리사회적 발달이 이루어지는 것으로 나타난 선행연구들을 지지한다(Hepburn, 1983; 김영신, 박가나, 2014; 원미순, 박미현, 2015).

다음으로, 군집분석을 통해 주변인 역할의 하위유형을 분류한 결과 4개의 하위유형이 도출되었고, 유형들의 특징을 파악해 각각 ‘공감적 행동지향 유형’, ‘친가해성향의 반사회적 유형’, ‘위험지각 행동기피 유형’, ‘무관심한 개인주의 유형’으로 명명하였다. 구체적으로 유형별 특징을 살펴보면 아래와 같다.

첫 번째 유형인 ‘공감적 행동지향 유형’은 응답자의 51.3%에 해당하는 135명이 속하여 4개의 하위유형 중 가장 높은 비율을 차지한 유형이다. 이들은 올바른 도덕적 판단을 할 수 있고 인권의식이 높아 또래괴롭힘을 심각한 문제로 인식할 것으로 보인다. 더불어 피해자의 입장에서 공감할 수 있고, 학급분위기를 반가해적으로 지각하며, 사회적 지지를 잃는 것에 대한 두려움이 적기 때

문에 괴롭힘을 해결해야 한다는 태도를 행동으로 실천할 가능성이 가장 높을 것으로 예상된다. 따라서 이들은 또래괴롭힘 상황에 대해 부정적으로 인식함에 따라 또래괴롭힘 상황을 해결하기 위해 적극적으로 방법을 모색할 수 있는 유형으로 판단된다. 이 유형에 속한 아동은 선행연구에서 피해자 방어행동과 밀접한 관련이 나타난 공감, 인권감수성, 반가해적 학급규준과 같은 개인특성을 가지고 있는 것으로 판단되며, 적극적으로 앞장서서 또래괴롭힘 근절을 위한 학급분위기를 조성할 가능성이 높은 학생들로 보인다.

두 번째 유형인 ‘친가해성향의 반사회적 유형’은 응답자 중의 6.1%에 해당하는 16명이 포함되어 4개의 하위유형 중 가장 낮은 비율을 차지한 유형이다. 이 유형에 속한 아동은 앞선 ‘공감적 행동지향형’과 반대로 친가해자적 특성과 관련한 모든 요인에서 높은 점수를 나타냈고, 친피해자적 특성과 관련한 모든 요인에서는 낮은 점수를 나타냈다. 즉 이들은 피해자에 대한 공감이 낮고 도덕과 인권에 대한 개념이 잘 형성되어 있지 않음으로 또래괴롭힘을 문제로 인식하기 어렵고, 사회적 지지를 잃을 것에 대한 위협을 높게 지각한다. 더불어 이들은 반가해적인 학급분위기를 지각하기 어려움으로, 이들이 가해아동의 괴롭힘행동을 강화하거나 동조하려고 할 때 그러한 의도가 좌절될 수 있는 여지가 적을 것으로 생각된다. 따라서 또래괴롭힘 상황에서 가해자들이 가해행동을 시도하고 유지하는 데 가장 큰 영향을 미칠 것으로 예상되며, 가해 행동에 대해 직접적으로 동조하고 강화할 가능성이 4개의 하위유형 중 가장 높을 것으로 사료된다.

세 번째 유형인 ‘위험지각 행동기피 유형’은 응답자의 25.1%에 해당하는 66명이 포함되었으며 위험부담감이 네 유형 중에 가장 높게 나타났으며, 공감이 두 번째로 높게 나타난 유형이다. 이 유형은 피해자의 고통을 잘 이해하는 만큼 피해자를 도움으로 인해 자신의 사회적 인기가 떨어지거나 피해자가 될 수 있는 상황에 대한 위협을 높게 인식하는 유형으로 설명될 수 있다. 즉 이들은

일정수준 피해아를 보호할 수 있는 방어자 특성을 가지고 있음에도 불구하고 사회적 지지를 잃는 것에 대한 부담이 크며, 반가해적 학급분위기를 낮게 지각함으로 인해 방어행동을 실천하기 어려울 수 있다. 이들은 방관자의 하위유형을 살펴본 서미정(2008)의 ‘손실 지각형’ 집단과 유사한 특성을 보이는데, ‘손실 지각형’ 또한 공감수준이 높음에도 불구하고 위험부담감이 높게 나타난 유형으로, 괴롭힘에 대해 직접적 공격으로 스스로를 방어할 수 있으나 타인을 방어하는 데 힘쓰지 않는 것으로 해석되었다. 본 연구에서 역시 ‘위험지각 행동기피 유형’을 통해 주변인 중에서도 위험부담감이 특징적인 집단이 존재하는 것을 알 수 있었다.

마지막으로 ‘무관심한 개인주의 유형’은 응답자의 17.5%에 해당하는 46명이 포함되었으며, 공감이 가장 낮고 위험부담감 역시 낮게 나타난 유형이다. 이 유형은 공감이 가장 낮게 나타났으며 위험부담감 역시 낮은 편이다. 이 유형의 도덕적 이탈과 인권감수성, 반가해적 학급규준은 평균 선에 근접한 수준을 보이고 있으나, 자세히 살펴보면 도덕적 이탈과 반가해적 학급규준은 평균보다 높고 인권감수성은 평균보다 낮게 나타났다. 즉, 피해자의 고통을 이해하기 어려우며, 따라서 내가 피해자가 되어서 겪게 되는 고통에 대한 부담이나 위험을 적게 지각함으로 또래괴롭힘의 문제성이 깊이 와 닿지 않을 수 있다. 비록 학급의 분위기가 또래괴롭힘을 반대한다고 지각할 수 있지만, 그럼에도 불구하고 이들은 또래괴롭힘을 도덕이나 인권문제로 인식하기 어려우므로 이를 해결하고자 하는 의지가 부족할 것으로 예상된다. 따라서 실제 또래괴롭힘이 일어난 상황에서는 방어행동이나 가해, 동조 행동같이 적극적으로 개입할 가능성보다는 방관하고 심각한 상황으로 받아드리지 않을 가능성이 높을 것으로 사료된다.

다음으로 본 연구에서 예측변인으로서 주변인 하위유형에 미치는 영향력을 살펴보고자 하였던 환경적 특성 변인에 대해 논의하려고 한다. 본 연구에서는

가족기능이 친사회적 행동이나 또래괴롭힘 방어행동과 정적 관련성이 있으며 방관행동과는 부적의 관련성이 있다고 나타난 선행 연구 결과를 토대로 가족기능이 주변인 역할 하위유형을 구분해줄 것으로 예상하였다. 주요 변인 간 관련성을 나타내는 상관분석에서는 가족기능과 또래괴롭힘 관련 변인들 간의 관계가 선행연구를 지지하는 방향으로 나타났으나, 다항 로지스틱 회귀분석을 통해 가족기능이 예측변인으로서 유의한 영향력이 있는지 살펴본 결과 가족기능은 또래괴롭힘 주변인 역할의 하위유형을 유의하게 구분하지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 두 가지 가능성에 의해 논의될 수 있는데, 첫 번째는 또래괴롭힘 주변인 역할을 구분하는 요인이 실제적으로 가족환경보다 학교환경이나 개인내적 특성과 더 밀접하게 관련됨을 예상해볼 수 있다. 청소년의 학교생활 적응에 가족환경과 개인내적 특성, 학교환경이 미치는 영향력을 살펴본 몇몇의 선행연구에서 가족환경 변인이 학교생활적응에 직접적으로 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며, 개인내적 특성이나 학교환경변인을 통해서 영향을 주는 결과가 나타났다. 구체적으로 최인재, 오수연(2010)의 연구에서는 부모지원이 학교적응에 직접적으로 미치는 영향이 없는 것으로 나타났으며, 자아존중감을 통해 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 김현주, 홍상황(2015)의 연구에서도 부정적 양육태도가 초등학교 4학년의 학교생활적응에 미치는 직접적 영향이 없는 것으로 나타났으며, 또래애착과 자아존중감을 통해 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 자기효능감이 학교적응에 미치는 영향에서 부모애착, 교사애착, 친구애착의 설명력을 비교한 조은정(2008)의 연구에서도 부모애착과 친구애착보다 교사애착의 설명력이 가장 높게 나타났다. 이러한 결과들은 또래괴롭힘 주변인 유형을 구분해주는 예측요인으로서 또래나 교사 등의 학교환경 특성이 가족환경 특성보다 많은 설명력을 지니고 있음을 시사한다. 두 번째로는 본 연구에서 사용된 가족기능 측정척도가 주변인 학생들을 대상으로 가족기능이 이들의 하위유형을 구분해주는 요인인지 살펴

보기 위해 측정하기에는 충분히 정교하지 않았을 가능성이 있다. 본 연구에서는 피, 가해자를 제외한 전체 주변인을 대상으로 하위유형을 구분하기 위해 지난 1년 간 피, 가해 경험을 보고한 자료를 연구 분석에서 제외하였으며, 전체 주변인은 결국 일반 학생들의 대부분에 해당한다. 따라서 피, 가해 학생과 같이 겉으로 드러나는 문제행동을 나타내지 않는 일반 학생들이 대다수 주변인에 포함되므로, 이들의 가족환경에서 미세한 차이들을 발견할 수 있는 보다 세분화된 척도를 사용하여 가족기능을 측정할 필요가 있는 것으로 보인다.

한편 본 연구에서 나타난 주변인 역할 하위유형을 유의하게 구분해주는 환경요인은 친인권적 학교문화 중에서도 학생-학생 간의 존중관계인 것으로 나타났다. 학생-학생 간의 존중관계는 '친가해성향의 반사회적 유형'과 '위험지각 행동기피 유형'과 같은 또래피롭힘을 지속시킬 수 있는 하위유형에 영향을 미치는 유일한 변인인 것으로 나타났다. 친구관계는 많은 연구들을 통해 또래피롭힘과 관련이 있다고 알려져 왔다. 부정적 또래관계를 지각하는 비인기 아동은 피롭힘을 경험할 가능성이 크며(Coie, Dodge & Coppotelli, 1992; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993), 친구 관계에서 벌을 주거나 지시하려는 경향이 많을수록, 대립이 많을수록 또래피롭힘에 노출된다는 결과(박연정, 정옥분, 2003)와 마찬가지로, 본 연구에서도 학생과 학생 간의 관계가 또래피롭힘 상황에서의 주변인 행동과 밀접하게 관련되는 결과가 나타났다. 종합하면, 학생과 학생 간의 친밀하고 다정한 관계와 사회적 지지를 경험하지 못할 경우 또래피롭힘을 수궁하고 가담할 위험이 높거나 위험부담감을 크게 지각함으로써 적극적인 방어행동을 하기 어려운 유형에 속할 확률이 높은 것으로 나타났다. 따라서 또래피롭힘을 예방하기 위해서는 무엇보다 학급 친구들과 평등한 관계 내에서 서로 존중하는 방법을 학습하고 친밀감을 쌓을 수 있는 환경을 제공해야 할 것으로 여겨진다.

본 연구에서 도출된 주변인 하위유형에 대한 차별적 개입방안을 제안하면

다음과 같다. 첫 번째로 ‘공감적 행동지향 유형’에 속한 아동은 또래괴롭힘 상황에서 도움행동을 할 수 있는 자원을 이미 가지고 있으며, 도움행동을 할 가능성이 높다고 판단되는 집단이다. 따라서 단순한 예방교육보다 적극적으로 나서서 또래괴롭힘을 중재하고 예방을 위한 방안을 모색하는 과정에 직접 참여하게 함으로 반가해적인 학급분위기를 조성할 수 있을 것으로 보인다. 핀란드에서 실시되는 KiVa 프로그램은 학교 내 모든 학생들의 공감과 자기효능감, 반가해적 태도를 강화함으로 학생들 전체가 또래괴롭힘에 대한 책임감을 가지고 피해자를 배려할 수 있도록 교육한다. 더불어 피해학생을 지지해주는 친구집단을 형성해 괴롭힘 상황에서 피해학생을 보호할 수 있도록 또래괴롭힘 방지 업무를 장기적으로 수행한다(Kärnä, Voeten, Poskipatta, & Salmivalli, 2010), KiVa 프로그램은 또래괴롭힘의 피해학생, 가해학생이 아닌 주변인 개입을 통해 또래괴롭힘을 예방하는 대표적인 프로그램으로, 한국에서 이를 적용한다면 ‘공감적 행동지향 유형’의 아동들이 피해자를 지지하는 친구집단으로 가장 적합할 것으로 보인다. 이처럼 또래괴롭힘 근절을 위해 적극적으로 행동할 수 있는 장면에서 이들을 활용한다면 반가해적 학급분위기가 형성되고 사회적 보상을 목표로 한 가해학생의 괴롭힘 행동이 유지되기 어려울 것으로 사료된다.

두 번째로 ‘친가해 성향의 반사회적 유형’에 속한 아동은 가해 강화, 동조 및 방관 행동과 관련이 깊은 특성들이 나타나, 또래괴롭힘을 강화하고 지속시킬 위험이 있다고 판단된다. 특히, 학생-학생 간의 존중관계를 낮게 지각할수록 ‘친가해성향의 반사회적 유형’에 속하는 것으로 나타났으므로, 이들에게 학교에서의 집단 활동을 통해 학생 간 관계에서 존중받는 경험과 친밀감을 쌓을 수 있는 기회를 제공해야 할 것으로 생각된다. 결론적으로 이들은 또래괴롭힘을 지속시킬 수 있고 더 나아가 가해행동에 가담할 수 있는 가능성이 크므로, 가정과 학교에서 지속적으로 인권교육을 통해 인권의식과 도덕적 개념을 습득

할 기회를 제공해야 할 것으로 사료된다. 또한 사회적 인기를 얻거나 유지하려는 목적에서 가해행위에 가담할 의도를 낮추기 위해 반가해적 학급 분위기를 조성하며, 피해자의 입장에서 생각해볼 수 있는 역할극 등의 감수성 훈련이 필요할 것으로 보인다.

세 번째로 ‘위험지각 행동기피 유형’에 속하는 아동은 피해자를 공감하고 또래괴롭힘을 문제라고 인식하지만 학급 분위기가 괴롭힘을 허용한다고 지각함에 더불어 자신도 피해자가 될 수 있다는 위험을 높게 지각함으로 도움행동을 하기 어려운 유형이다. 따라서 이들의 도움행동을 막는 요인은 위험부담감과 반가해적 학급규준으로 해석될 수 있다. 한편 학생-학생 간의 존중관계를 낮게 지각할수록 ‘위험지각 행동기피 유형’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 따라서 학교는 이들에게 학급 친구들과의 관계에서 친밀감을 느낄 수 있고 존중하는 관계에 대해 교육할 수 있는 집단 프로그램을 통해 학급친구들에게 존중받는 경험을 높여주어야 할 것으로 보인다. 또한 ‘위험지각 행동기피 유형’인 학생들이 피해자를 도울 때 자신들이 받을 것으로 예상되는 위험보다 피해아를 돕는 행동을 통해 사회적 지지를 획득하는 이득을 더 크게 지각할 수 있도록 지속적으로 또래괴롭힘 근절에 힘쓰는 반가해적 학급분위기를 조성해야 할 것으로 사료된다.

마지막으로 ‘무관심한 개인주의 유형’의 아동은 피해아에 대한 공감이 낮고 자신도 피해자가 될 수 있다는 위험을 낮게 지각하며 또래괴롭힘을 비도덕적 행위나 인권침해 행위로 인식하기 어려울 수 있다. 즉, 이들은 또래괴롭힘을 심각한 문제로 생각하지 않으므로, 사소한 괴롭힘도 폭력이 될 수 있고 괴롭힘은 범죄행위로서 심각한 문제임을 인식할 수 있는 기회를 제공해야 할 것으로 생각된다. 또한 주변인이 또래괴롭힘 강화 및 유지에 미치는 영향력에 대해 잘 알게 하고, 자신의 행동에 책임감을 가질 수 있도록 지속적으로 주변인 역할에 대한 교육이 필요한 것으로 사료된다.

2. 연구의 의의 및 제한점과 제언

연구결과를 바탕으로 본 연구의 의의를 논하자면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 초등학생 5, 6학년 학생의 또래괴롭힘 주변인 유형에 대한 정보를 제공하였다는 점에서 의의가 있다. 이전까지 주변인의 하위유형을 살펴본 연구에서는 방관행동 뿐 아니라 강화, 동조, 방어행동 모두 또래괴롭힘의 유지 및 중단에 중요한 영향을 미침에도 불구하고 주로 방관자만을 대상으로 하위유형을 도출했다. 이에 본 연구에서는 전체 주변인을 대상으로 또래괴롭힘과 관련한 유사한 개인적 특성을 나타내는 하위유형을 살펴보았으며, 그 결과 친피해자적 혹은 친가해자적 유형 이외에도 ‘위험지각 행동기피 유형’이나 ‘무관심한 개인주의 유형’과 같은 주변인들이 존재함을 확인하였다. 이를 통해 전체 주변인에 해당하는 학생들에 대한 보다 폭넓은 정보를 제공하였다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 군집분석결과 도출된 주변인 하위유형에 따라 차별적 개입방법을 제안하였다. 기존에 선행 연구를 통해 또래괴롭힘 주변인 역할에 영향을 미치는 다양한 변인들이 알려져 왔으며 또래괴롭힘을 예방하기 위해 주변인 개입이 효과적이라는 부분이 계속해서 언급되었음에도 불구하고, 아직 주변인에 대한 충분한 연구가 이루어지지 못하고 있고, 예방교육은 피, 가해자 중심의 접근을 벗어나지 못하고 있는 실정이다. 따라서 본 연구에서는 주변인 중에서 유사한 특성을 공유하는 하위유형을 확인하고 유형별 특징에 따른 개입방법을 제안함으로써 각각의 유형별 특성에 따른 맞춤형 교육이나 개입을 가능하게 하였다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다.

셋째, 본 연구에서는 주변인 역할의 하위유형을 분류하는 데 그치지 않고, 이러한 하위유형을 구분해주는 예측변인을 확인하였다. 기존의 하위유형 연구들에서는 유형을 분류한 후 유형에 따른 실제 또래괴롭힘 행동의 차이를 살펴

본 것이 대부분이었다. 이는 이론적 고찰을 통해 도출된 유형이 실제 또래괴롭힘 상황에서 어떤 행동을 보이는지 확인하는 점에서 의의가 있으나, 실제 이들의 특성과 행동 차이가 어떤 요인에 의해 구분되는지 알 수 없어 유형을 진단하고 차별적인 개입을 하기 위한 정보를 제공하는 데 한계가 있었다. 이에 본 연구에서 주변인 역할의 하위유형을 구분하고, ‘학생-학생 간의 존중관계’가 하위유형을 구분함에 있어 유의한 변인임을 파악한 것은 또래괴롭힘 예방을 위해 형성되어야 하는 학교환경에 대한 정보를 제공하였다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다.

연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 경기도의 초등학교 학생 일부를 대상으로 연구를 진행하였으므로, 본 연구결과를 전체학생들에게 일반화 시키는 것에 한계가 있다. 따라서 후속연구에서는 체계적 표집을 통해 연구대상자를 선발하여 연구를 진행할 필요가 있다. 둘째, 군집분석에서는 연구자가 채택한 군집측정치에 따라 유형을 도출하게 되므로 군집측정치를 타당하게 선정하는 것이 매우 중요하다. 본 연구에서는 선행연구를 토대로 선정한 5가지 또래괴롭힘 관련 변인을 군집측정치로 채택하였으나, 후속연구에서 또래괴롭힘 주변인의 개인적 특성을 보다 다양한 관점에서 설명해줄 수 있는 요인들을 추가적으로 검토할 필요가 있을 것이다. 셋째, 본 연구에서는 주변인 하위유형에 영향을 미치는 예측요인으로 가족과 학교의 환경 변인을 고려했으나, 후속 연구에서는 주변인 하위유형을 구분하는 보다 다양한 예측요인을 추가적으로 고려하여 보다 통합적인 검토를 할 필요가 있을 것이다. 넷째, 본 연구에서 주변인 역할의 하위유형을 구분하기 위해 사용한 가족응집성과 가족적응성 척도는 실제로 이들의 하위유형을 예측하기에 충분하지 못했던 것으로 보인다. 따라서 후속연구에서는 이를 고려해 좀 더 세분화된 척도를 사용하거나 가족 응집성, 가족 적응성 외의 다양한 가족 환경 변인을 고려함으로써 주변인 하위유형에 대한 보다 풍부한 정보를 제공할 수 있을

것이다. 다섯째, 본 연구에서 살펴보고자 했던 주변인 하위유형을 구분해주는 예측요인 중 '학생-학생 간의 존중관계'를 제외한 나머지 요인들은 하위유형을 유의하게 구분하지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 주변인 하위유형에 대한 예측요인의 설명력이 통계적으로 검증되기에 각 군집별 사례수가 충분하지 않았을 가능성을 생각해볼 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 주변인을 대표할 수 있는 표본을 보다 충분히 표집하여 연구를 수행할 필요가 있다. 마지막으로 본 연구에서는 초등학생의 또래괴롭힘 주변인 역할 하위유형을 분류하고 어떠한 환경 요인에 의해 하위유형이 구분되는지를 살펴보는 데에서 그쳤으나, 실제 또래괴롭힘 상황에서 하위유형에 따라 어떠한 주변인 행동이 나타나는지를 검토한다면 또래괴롭힘 예방과 개입에 보다 유용한 정보를 제공할 수 있을 것으로 생각된다.

참 고 문 헌

- 강영하, 송재홍, 정미경, 정종진 (2004). **교육심리학, 수업을 위한 심리학적 원리와 적용**. 서울: 아카데미프레스.
- 교육부 (2017). **2017년 1차 학교폭력 실태조사 결과**. 2017년 7월 11일 조간 보도자료.
- 구정화 (2016). 일상의 인권경험이 초등학생의 인권의식에 미치는 영향. **시민교육연구**, 48(3), 1-25.
- 김경연, 하영희 (2003). 죄책감, 도덕적 이탈 및 친구의 규칙위반성향과 청소년의 규칙위반행동. **한국심리학회지: 발달**, 16(2), 39-52.
- 김애경 (2001). 내외통제성, 가족의 지지, 가족의 응집 및 적응성과 아동의 사회적 행동 간의 관계. **한국가정관리학회지**, 19(6), 185-196.
- 김애경 (2003). 부모의 갈등 및 사회적 지지와 내외통제성이 초기 청소년의 자아존중감에 미치는 영향. **청소년학연구**, 10(3), 351-372.
- 김연화, 한세영 (2010). 또래괴롭힘 행동경향성에 관련된 개인, 가족 및 학교 환경변인 탐색. **대한가정학회지**, 48(2), 95-111.
- 김연화, 한세영 (2011). 아동의 또래괴롭힘 참여유형의 판별변인 분석. **한국 아동학회**, 32(3), 19-41.
- 김영신 (2010). **친인권적 교실 문화가 청소년의 인권태도에 미치는 영향**. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김영신, 박가나 (2014). 친인권적 교실 문화 경험이 중학생의 인권태도에 미치는 영향. **사회과교육연구**, 21(3), 85-100.
- 김용태, 박한샘 (1997). 청소년 친구 따돌림의 실태조사. 따돌리는 아이들 따돌림 당하는 아이들. **한국청소년상담복지개발원 연구보고서**, 29,

55-84.

김은아, 이승연 (2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 관계. **한국심리학회지: 발달**, 24(1), 59-77.

김정흔, 이승연 (2016). 또래괴롭힘 방관자 하위유형 탐색. **상담학연구**, 17(5), 377-398.

김지미, 김정민 (2013). 부모의 심리적 통제와 아동의 도덕적 이탈이 또래괴롭힘 참여자 역할행동에 미치는 영향. **아동학회지**, 34(6), 13-29.

김혜리 (2013). 또래괴롭힘 참여역할에 따른 인지적 · 정서적 공감의 차이. **한국심리학회지: 발달**, 26(4), 1-20.

남미애, 홍봉선 (2015). 학교폭력 주변인 역할에 영향을 미치는 요인. **한국 아동복지학**, 50, 109-144.

남영옥, 김정남 (2010). 청소년 문제행동에 영향을 미치는 심리사회적 요인 연구. **청소년복지연구**, 12(2), 123-141.

문용린, 문미희, 곽윤정 (2002). **인권감수성 지표 개발 연구**. 서울: 국가인권위원회.

박봉규 (2011). 인권 교육의 방향 탐색 : 부모의 양육태도와 고등학생 인권 의식의 관계. **미국헌법학회**, 22(3), 91-126.

박영신, 김의철 (2001). 학교폭력과 인간관계 및 청소년의 심리 행동특성-폭력가해, 폭력피해, 폭력무경험 집단의 비교를 중심으로. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제**, 7(1), 63-89.

박재숙 (2008). **중학생의 인권민감성이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향**. 경북대학교 대학원 석사학위논문.

박혜경 (2000). **집단괴롭힘의 전개과정과 역할구조에 관한 연구-중학생들의 집단괴롭힘 사례를 중심으로-**. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.

- 서미정 (2006). 또래괴롭힘 상황에서 주변또래 유형의 판별변인 분석. **아동학회지**, 27(6), 35-51.
- 서미정 (2008). 방관자의 집단특성에 따른 또래괴롭힘 참여 역할행동. **아동학회지**, 29(5), 79-96.
- 서미정 (2013). 도덕적 이탈 및 도덕적 정서가 또래괴롭힘에 대한 가해동조 행동에 미치는 영향. **아동학회지**, 34(6), 123-138.
- 손용선 (1996). 한국사회의 도덕적 초위기의 극복방안에 관한 연구: 新가족 윤리 형성을 중심으로. **論文集 - 牧園大學校**, 32, 431-459.
- 손진희 (2016). 군인청소년의 인권의식과 관련요인에 관한 연구. **법과인권교육연구**, 9(1), 51-73.
- 송경희, 이승연 (2010). 청소년의 마음읽기 능력과 또래괴롭힘의 관계: 도덕적 이탈, 도덕적 정서의 매개효과를 중심으로. **한국심리학회지: 발달**, 23(3), 105-124.
- 송지연, 오인수 (2016). 또래 괴롭힘 상황에서 주변인의 방어성향에 영향을 미치는 경험적, 심리적, 상황적 요인. **청소년학연구**, 23(5), 457-478.
- 신현숙(2014). 공격성과 비방어적 주변인 행동의 관계: 괴롭힘 찬성태도와 위협부담감의 중다매개효과. **청소년학연구**, 21(10), 119-146.
- 신현숙, 김선미 (2014). 남녀 중학생의 공격성 군집에 따른 괴롭힘 관련 태도와 도덕적 이탈의 차이. **청소년학연구**, 21(3), 307-331.
- 심희옥 (2005). 또래 괴롭힘과 대인간 행동특성에 관한 횡단 및 단기종단연구: 참여자 역할을 중심으로. **한국아동학회**, 26(5), 263-279.
- 안태용, 노영천 (2013). 초등학교 고학년 아동의 가족기능과 또래괴롭힘 방어행동 및 방관행동의 관계에서 배려성의 매개효과. **상담학연구**, 14(3), 1663-1678.
- 양윤란 (2004). 또래 관계기술이 사회불안에 영향을 미치는 기제: 자기제시

- 기대와 자기 통찰의 매개 중재 효과. 연세대학교 박사학위 청구논문.
- 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.
- 원미순, 박미현 (2015). 학교환경이 인권감수성에 미치는 영향에 대한 중, 고등학생 비교. **청소년복지연구**, 17(1), 239-260.
- 유영주, 이순형 (1990). **가족발달학**. 교문사.
- 이상희 (2007). **중학생의 인권감수성 향상을 위한 인권교육프로그램의 개발과 효과성에 관한 연구**. 성공회대학교 대학원 석사학위논문.
- 이숙정, 박소연, 이희현, 유지현(2015). 학교폭력 피해경험 관련 학교차원 보호요인에 대한 메타분석. **한국교육심리학회**, 29(3), 633-652.
- 이승미 (1999). 인권의식발달경향에 관한 연구 : 사형, 고문, 장애인, 치우에 관한 추론을 중심으로. **인간발달연구**, 6(2), 103-140.
- 이승연 (2013). 또래괴롭힘: 주변인 개입과 사회적 맥락 변화의 필요성. **한국심리학회지: 학교**, 10(1), 59-82.
- 이승연 (2014). 중학생의 공감, 사회적 자기효능감, 지각된 규준과 또래괴롭힘 방어행동과의 관계. **한국심리학회지: 발달**, 27(3), 89-112.
- 이승연, 오인수, 이주연 (2014). 초등학교 학교폭력 가해, 피해, 가해-피해 집단 심리사회적 특성. **청소년학 연구**, 21(5), 391-416.
- 이승현, 송경희 (2012). 남녀 중학생의 부/모 애착과 또래괴롭힘 방어, 방관행동의 관계. **한국심리학회지 학교**, 9(2), 393-415.
- 이옥경, 박영신, 이현진, 김혜리, 정윤경, 김민희 (2009). **생애발달 : 청소년기에서 후기 성인기까지**. 서울 : 시그마프레스
- 이지수 (2006). 우리나라 청소년의 인권실태 및 인권의식. **아동과 권리**,

10(3), 461-485.

이효인 (2012). **학교스트레스가 학교폭력허용도에 미치는 영향: 인권감수성의 조절효과를 중심으로**. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 논문.

전준현 (2010). **사회적 지지와 학교환경이 청소년의 인권태도에 미치는 영향: 경기지역을 중심으로**. 서울기독교대학교 박사학위논문.

정영희 (2013). **초등학생의 따돌림 상황에서 방어 및 방관 행동에 미치는 집단규범 인식과 도덕적 정서의 영향**. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.

채유경 (2005). **폭력노출 경험, 부부 갈등, 가족 기능이 초등학생의 공격성에 미치는 영향: 영적 안녕감의 매개효과를 중심으로**. **상담학 연구**, 6(3), 1041-1054.

최희정, 임은선, 유장학 (2013). **일 지역 고등학생의 가족기능, 공감능력과 공격성간의 관계에 대한 연구**. **지역사회 간호학회지**, 24(4), 480-487.

표하나, 김형모 (2005). **가족기능이 아동의品行장애에 미치는 영향에 관한 연구**. **아동과 권리 연구**, 9(3), 505-525.

한국청소년개발원 (1993). **청소년 가정지도의 실태와 지도방안에 관한 연구**. 59-70.

한상분 (1992). **아동의 자아개념과 가족체계의 기능유형: Circumplex Model을 중심으로**. **아동학회지**, 13(2), 145-160.

한상철, 조아미, 박성희 (1997). **청소년 심리학**. 서울: 양서원.

현안나 (2016). **친인권적 부모 및 학교 환경이 청소년의 인권의식에 미치는 영향: 자아존중감의 매개효과 및 성별차이**. **학교사회복지**, 35, 187-212.

현안나, 김영미 (2014). **지역사회의 집합적 효능감과 부모유대가 또래괴롭힘 피해자방어 역할에 미치는 영향: 공감능력의 매개효과**. **청소년복지연구**, 16(1), 129-153.

- 홍봉선, 아영아 (2012). 인권감수성이 청소년의 학교폭력 가해행위에 미치는 영향. *학교사회복지*, 23, 307-335.
- 홍순혜, 원미순, 박미현, 문정희 (2014). 청소년의 인권감수성과 학교폭력에 대한 태도. *미래청소년학회지*, 11(3), 43-63.
- 홍순혜, 이숙영, 원미순, 한정은 (2016). 중학생의 분노수준이 분노표현방식에 미치는 영향: 친인권적 교실문화의 조절효과 검증. *청소년복지연구*, 18(1), 185-209.
- Arlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., & Giannakopoulou, D. 2012. "School Factors related to Bullying: A Qualitative Study of Early Adolescent Students." *Soc Psychol Educ* 15, 125-145.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I.(2002). Associations between secondary school pupils definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28, 353-370.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observation of bullying and victimization in school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.

- Edward Dunbar, Amalio Blanco, Magan Sullaway, Javier Horcajo (2004). Human rights and ethnic attitudes in Spain: The role of cognitive, social status, and individual difference factors. *International Journal of Psychology*, 39(2), 106-117.
- 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, 559-573.
- Garandeanu, C. F., Ahn, H., & Rodkin, P. C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology*, 47(6), 1699-1710.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimation the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150-164.
- Gini, G (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539.
- Hepburn, M. A. (1983). *Democratic Education in School and Classroom*, Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330.
- Kokkinos, C, M & Kipritsi, E (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *SOCIAL PSYCHOLOGY OF EDUCATION*,

15(1), 41-58.

- Lenzi, M., Vieno, A., Perkins, D. D., Santinello, M., Elgar, F. J., Morgan, A., & Mazzardis, S. 2012. "Family affluence, school and neighborhood contexts and adolescents' civic engagement: A cross-national study." *American Journal of Community Psychology* 5: 197-210.
- Lerner, M. J., & Simmons, C. H. (1996). The observer's reaction to the innocent victim: Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.
- Lydia R. Barhight, Juile A. Hubbard, Chrisopher T. Hyde (2013). Children Physiological and Emotional Reations to Witnessing Bullying Predict Bystander Intervention. *Child Development*, 84(1), 375-390.
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Children & Schools* 30(4), 211-221.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- Nipedal, C. Nesdale. D., & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, children's aggressive intention. *Aggressive Behavior*, 36, 195-204.
- Nurco, D. N., & Lerner, M. (1999). A complementary perspective to

- primary socialization theory. *Substance Use & Misuse*, 34(7), 993-1003.
- Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived role of bullying in small-town midwestern schools. *Journal of Counseling & Development*, 72, 416-420.
- Olweus, D (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 35(7), 1171.
- Piliavin, I. M., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Clark, R. D. (1981). *Emergency Intervention*. New York : Academic Press.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440.
- Salmivalli, C, & Voten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Salmivalli, C. (1996). Bullying in Schools: Main Results of the Research Project. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(1), 401-404.
- 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, 1-15.
- Sandstrom, M. J. & Cillessen, A. H. N. (2006). Likeable versus popular: Distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal*

of Behavioral Development, 30(4), 305-314.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situation: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36(3), 475-483.*

Thornberg, R., & Jungert, t. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior, 40, 99-108.*

Tiziana Pozzoli, Gianluca Gini & Alessio Vieno (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis. *Child Development, 83(6), 1917-1931.*

ABSTRACT

The Study on Subtype of Elementary School Bullying Bystander Among Students

Jeong, Hae-Jeong

Department of Psychology

The Graduate School of

Sungshin Women's University

This research attempts to confirm subtypes of bystander roles within 5th and 6th grade elementary school students and comprehend environmental trait variables that significantly categorize the bystanders. Subjects were 263 5th and 6th grade students from six elementary schools in the Gyeonggi province. Characteristics associated with peer bullying, including moral disengagement, perceived risk burden, victim empathy, human rights sensibility, and perceived anti-bullying class norms were used as cluster measuring devices, while family functioning and human-right-friendly school culture were examined as environmental traits that influence clusters. The study is summarized as the following. First, correlational analysis between main factors revealed that family functioning showed significant correlation with most peer bullying related variables. human-right-friendly school culture was significantly correlated to all peer bullying related trait variables and family functioning variable. Second, cluster analyses of bystander role subcategories of 5th and 6th grade elementary school students produced four subtypes: 'empathetic behavior oriented type,' 'pro-bullying dispositioned antisocial type,' 'risk perception behavior evasion type,' and the 'indifferent individualism

type.' Third, a multinomial logistic regression analysis conducted to confirm predictors that categorize subtypes revealed that the 'respectful relationship between students' factor was a significant predictor. Results of this study provide information necessary to understand peer-bullying bystander roles of 5th and 6th grade elementary school students, and suggest that interventions customized for each subtype should be introduced to prevent peer bullying. Finally, this study discusses the significance, limits and proposals for further studies.

Key words : peer bullying, bystander, elementary school student

부 록

부록 1. 설문지 표지 및 동의서

부록 2. 도덕적 이탈 척도(Moral Disengagement in Bullying Scale)

부록 3. 위험부담감 척도

부록 4. 공감 척도

부록 5. 인권감수성 척도

부록 6. 반가해적 학급규준 척도

부록 7. 가족기능 척도(Family Adaptability & Cohesion Evaluation Scale: FACES III)

부록 8. 친인권적 학교문화 척도

부록 9. 기초 설문지

부록 1. 설문지 표지 및 동의서

여러분 안녕하세요?

본 설문을 위해 소중한 시간을 내주신 점 진심으로 감사드립니다.

여러분께 나누어드린 본 설문지는 여러분이 또래괴롭힘에 대해 평소 생각하고 느끼는 바를 알아보기 위한 것입니다.

질문에 대한 응답은 맞고 틀린 것이 없으며, 조사 자료는 연구를 위해서만 사용되므로 여러분이 응답한 내용은 일체 밝혀지지 않습니다. 여러분의 응답이 또래괴롭힘을 예방하는 데 있어 귀한 자료로 쓰일 수 있도록, 모든 문항에 빠짐없이 응답해 주시면 고맙겠습니다.

2017년 9월

성신여자대학교 대학원 심리학과

석사과정 정혜정 드림

(연구 담당자: haej123@naver.com)

지도교수: 이정윤

연구 참여 동의서

본인은 위의 내용에 대해 전달받고 숙지하였으며
응답한 내용들이 연구자에 의해 사용되는 것에 대해서 동의합니다.

날짜 : 2017년 월 일

서명 :

부록 2. 도덕적 이탈 척도

● 다음 각 문항을 읽고, 평상시 자신의 생각과 가장 비슷한 곳에 표시(O) 해주세요.

번호	내 생각에...	전혀 아니다	대체로 아니다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	친구를 보호하기 위해서라면 일주일에 한두 번 다른 아이에게 해를 입혀도 괜찮다.	1	2	3	4	5
2	일주일에 한두 번 다른 아이를 놀리는 것은 그 아이에게 별로 해가 되지 않기 때문에 별 일이 아니다.	1	2	3	4	5
3	어떤 아이가 이상해서 괴롭힘을 당한다면 그것은 그 아이의 잘못이다.	1	2	3	4	5
4	남들과 다른 아이는 괴롭혀도 괜찮다.	1	2	3	4	5
5	일주일에 한두 번 다른 아이를 놀리는 것은 별 일이 아니다. 매주 때리는 것이 훨씬 더 나쁘기 때문이다.	1	2	3	4	5
6	놀림을 받는 아이는 그것에 대해 크게 슬퍼하지 않는다.	1	2	3	4	5
7	만약 집안에 안 좋은 일이 있는 아이가 다른 아이를 괴롭힌다면, 괴롭힌 아이를 탓(비난)할 수 없다.	1	2	3	4	5
8	그냥 농담으로 매일 다른 아이를 조금씩 놀리는 것은 잘못이 아니다.	1	2	3	4	5
9	친구가 다른 아이를 괴롭히기 시작했고 내가 그 옆에서 같이 괴롭혔다면, 그것은 내 탓이 아니다.	1	2	3	4	5
11	가끔 괴롭힘을 당한다고 해서 해를 입는 것은 아니다.	1	2	3	4	5
12	친구를 돕기 위해서라면 일주일에 한두 번 다른 아이를 다치게 하거나 아프게 해도 괜찮다.	1	2	3	4	5

14	가끔 놀림을 당한다고 해서 해를 입는 것은 전혀 아니다.	1	2	3	4	5
15	만약 다른 친구들이 모두 어떤 아이를 괴롭히고 있다면, 나도 같이 괴롭힐 수밖에 없다.	1	2	3	4	5
16	나쁜 환경에서 자란 아이가 매주 다른 아이를 놀린다면 그것은 그 아이의 잘못이 아니다.	1	2	3	4	5
17	어떤 아이가 남들과 달라서 괴롭힘을 당한다면 그것은 그 아이의 잘못이다.	1	2	3	4	5
18	매주 가끔 다른 아이를 놀리는 것은 매주 그 아이를 때리거나 차는 것에 비하면 그렇게 나쁜 일이 아니다.	1	2	3	4	5

부록 3. 위협부담감 척도

● 학급에서 일어나는 또래괴롭힘 상황에서 자신의 생각과 가장 비슷한 칸(숫자)에 V표시 해주세요.

번호	문항 내용	아주 많이 그렇다	많이 그렇다	조금 그렇다	아주 조금 그렇다	전혀 그렇지 않다
1	괴롭힘 당하는 아이를 위로한다면 나도 괴롭힘을 당할 것이다.	1	2	3	4	5
2	괴롭힘 당하는 아이 편을 든다면 괴롭히는 아이가 나에게 보복할까 두렵다.	1	2	3	4	5
3	괴롭힘 당하는 아이와 함께 논다면 나도 괴롭힘을 당할까봐 걱정된다.	1	2	3	4	5
4	괴롭힘 당한 아이와 함께 어울리면 다른 친구들이 나와 놀지 않을 것 같다.	1	2	3	4	5
5	괴롭힘 당하는 아이와 친하게 지낸다면 반에서 나의 인기가 떨어질 것 같다.	1	2	3	4	5

부록 4. 공감 척도

- 반 친구들에게 괴롭힘을 당하는 아이에 대해 평소 여러분의 생각은 어떻습니까?
자신의 생각을 가장 잘 나타내는 숫자에 V 표시해주세요.

번호	문항 내용	아주 많이 그렇다	많이 그렇다	조금 그렇다	아주 조금 그렇다	전혀 그렇지 않다
1	반 친구들에게 맞거나 욕을 듣는 아이를 보면 불쌍하다.	1	2	3	4	5
2	반 친구들에게 별명을 듣는 등 놀림을 당하는 아이를 보면 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
3	반 친구들에게 괴롭힘을 당하는 아이를 보면 불쌍한 마음이 든다.	1	2	3	4	5
4	괴롭힘을 당하는 아이가 고통스러워하면 같은 마음이 되어 걱정스럽다.	1	2	3	4	5
5	아무도 놀아주지 않는 아이를 보면 가엾다는 생각이 든다.	1	2	3	4	5

부록 5. 인권감수성 척도

- 다음 각 문항을 읽고, 평상시 자신의 생각과 가장 비슷한 곳에 표시(O)해주세요.

번호	문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	그런 편이다	매우 그렇다
1	어려움(따돌림 등)에 처한 친구가 있으면 도와줄 것이다	①	②	③	④
2	인권이 침해된 사람을 돕기 위해 단체나 모임에 참여할 의사가 있다	①	②	③	④
3	가난해서 굶어 죽거나 아파도 치료를 못 받는 아이들의 이야기를 들으면 마음이 아프다	①	②	③	④

부록 6. 반가해적 학급규준 척도

- 우리 반의 평범한 학생인 A가 아래와 같은 방식으로 행동한다고 상상해보십시오.
그 행동에 대해 우리 반 학생들이 어떻게 생각하고 반응할 것 같습니다?
자신이 옳게 생각하는 행동을 고르는 것이 아니라,
실제로 우리 반에서 일어날 것이라고 생각하는 보기를 골라서 ✓ 표시 해주십시오.

1. A는 괴롭힘 당하는 아이와 친하게 지낸다.

- ① 우리 반 친구들은 A를 착한 사람이라고 생각할 것이다.
- ② 우리 반 친구들은 A를 인정해 줄 것이다.
- ③ 우리 반 친구들은 A를 대단하다고 생각할 것이다.
- ④ 우리 반 친구들은 A를 피하기 시작할 것이다.
- ⑤ 우리 반 친구들은 A를 바보 같다고 생각할 것이다.
- ⑥ 우리 반 친구들은 A를 못마땅하게 생각할 것이다.
- ⑦ 기타 ()

2. 누군가 괴롭힘 당하는 것을 쳐다보며 A가 다른 사람들과 함께 웃고 있다.

- ① 우리 반 친구들은 A를 착한 사람이라고 생각할 것이다.
- ② 우리 반 친구들은 A를 인정해 줄 것이다.
- ③ 우리 반 친구들은 A를 대단하다고 생각할 것이다.
- ④ 우리 반 친구들은 A를 피하기 시작할 것이다.
- ⑤ 우리 반 친구들은 A를 바보 같다고 생각할 것이다.
- ⑥ 우리 반 친구들은 A를 못마땅하게 생각할 것이다.
- ⑦ 기타 ()

3. A가 반에서 괴롭힘 행동이 일어나고 있음을 선생님께 알린다.

- ① 우리 반 친구들은 A를 착한 사람이라고 생각할 것이다.
- ② 우리 반 친구들은 A를 인정해 줄 것이다.
- ③ 우리 반 친구들은 A를 대단하다고 생각할 것이다.
- ④ 우리 반 친구들은 A를 피하기 시작할 것이다.
- ⑤ 우리 반 친구들은 A를 바보 같다고 생각할 것이다.
- ⑥ 우리 반 친구들은 A를 못마땅하게 생각할 것이다.
- ⑦ 기타 ()

4. A가 괴롭힘 행동에 가담한다.

- ① 우리 반 친구들은 A를 착한 사람이라고 생각할 것이다.
- ② 우리 반 친구들은 A를 인정해 줄 것이다.
- ③ 우리 반 친구들은 A를 대단하다고 생각할 것이다.
- ④ 우리 반 친구들은 A를 피하기 시작할 것이다.
- ⑤ 우리 반 친구들은 A를 바보 같다고 생각할 것이다.
- ⑥ 우리 반 친구들은 A를 못마땅하게 생각할 것이다.
- ⑦ 기타 ()

5. A가 다른 친구들을 재밌게 하려고 한 친구를 계속해서 놀린다.

- ① 우리 반 친구들은 A를 착한 사람이라고 생각할 것이다.
- ② 우리 반 친구들은 A를 인정해 줄 것이다.
- ③ 우리 반 친구들은 A를 대단하다고 생각할 것이다.
- ④ 우리 반 친구들은 A를 피하기 시작할 것이다.
- ⑤ 우리 반 친구들은 A를 바보 같다고 생각할 것이다.
- ⑥ 우리 반 친구들은 A를 못마땅하게 생각할 것이다.
- ⑦ 기타 ()

부록 7. 가족기능 척도

● 다음은 가족생활에 대한 질문입니다. 각 문항을 잘 읽고, 가족생활에 대한 현재 여러분의 느낌을 가장 잘 나타내는 칸(숫자)에 V표시해주세요.

번호	문항 내용	거의 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	그런 편이다	매우 그렇다
1	우리 가족은 어려울 때 서로 도와준다.	1	2	3	4
2	우리 가족은 문제의 해결을 위해 자녀들의 의견을 받아들인다.	1	2	3	4
3	우리 가족은 각자의 친구를 인정한다.	1	2	3	4
4	우리 가족에서 우리들은 집단에서 우리 자신들과 관련된 규칙에 관해 의견을 말할 수 있다.	1	2	3	4
5	우리 가족은 무슨 일이든 우리 가족끼리 함께 일하기를 좋아한다. (예: 집안문제 결정, 여행, 외식 등)	1	2	3	4
6	우리 가족은 상황에 따라서 누구라도 지도자 역할을 할 수 있다.	1	2	3	4
7	우리 가족은 외부사람들보다 우리 가족끼리 더 친하다.	1	2	3	4
8	우리 가족이 일을 처리하는 방법은 상황과 때에 따라 다르다.	1	2	3	4
9	우리 가족은 가족끼리 여가시간을 함께 보내는 것을 좋아한다.	1	2	3	4
10	우리 가족은 자녀가 받는 벌에 대해서 부모님과 자녀가 함께 의논한다.	1	2	3	4

11	우리 가족은 서로 매우 친하다고 느낀다.	1	2	3	4
12	우리 집에서 어떤 일을 결정할 때면 자녀들도 함께 참여한다.	1	2	3	4
13	우리 가족은 가족행사에 모두 함께 참여한다. (예: 명절, 제사, 생일)	1	2	3	4
15	우리 가족은 가족이 함께 할 수 있는 일을 쉽게 생각해낸다. (예: 취미, 오락 활동 등)	1	2	3	4
16	우리 가족은 집안일을 할 때 식구 모두가 함께 들어가면서 한다.	1	2	3	4
17	우리 가족은 자신의 일을 결정할 때 다른 가족과 상의한다.	1	2	3	4
18	우리 가족 중에서 지도자는 따로 정해져 있지 않다.	1	2	3	4
19	우리 집에서는 가족의 협동 및 화목을 중요하게 생각한다.	1	2	3	4
20	우리 집에서 어떤 집단일을 꼭 누가 해야 한다고 정해져 있지 않다.	1	2	3	4

부록 8. 친인권적 학교문화 척도

●다음은 여러분의 교실 문화에 대한 질문입니다. 각 문항을 잘 읽고, 교실문화에 대한 현재 여러분의 느낌을 가장 잘 나타내는 칸(숫자)에 V표시 해주세요.

번호	문항 내용	그렇지 않은 편이다	그런 편이다	매우 그렇다
1	우리반 선생님(담임 선생님)은 우리가 잘못했을 때 자주 때리신다.	1	2	3
2	우리반 선생님은 종종 듣기 거북한 폭언을 하신다.	1	2	3
3	우리반 선생님이 혼내실 때 그 이유를 알 수 없는 경우가 많다.	1	2	3
4	우리반 선생님은 공부 잘하는 아이가 잘못하면 혼내지 않거나 가볍게 야단치는 정도로 그치신다. 하지만 공부 못하는 아이가 잘못하면 더 많이 혼내신다.	1	2	3
5	우리반 선생님은 경제적으로 어려운 아님나 부유한 아이, 남학생이나 여학생을 똑같이 대하신다.	1	2	3
7	우리반 선생님은 어떤 아이에게 문제가 있을 때 프라이버시를 존중하셔서 따로 불러 말씀하신다.	1	2	3
8	우리반 선생님은 여러 문제로 힘든 아이를 특별히 더 보살펴 주신다.	1	2	3
9	우리반 아이들은 걸으로는 싸우지는 않지만, 서로 짝을 지어 상대방을 비방하고 싫어한다.	1	2	3
10	우리반 아이들은 의견 충돌이 생기면 폭력으로 이어진다.	1	2	3
11	우리반 아이들은 어려운 일이 생겼을 때 서로 돕고 위해준다.	1	2	3
12	우리반 아이들은 외모나 성적 등의 이유로 자주 왕따를 시킨다.	1	2	3
13	우리반 대표(회장, 반장 등)는 성적 등의 제한 없이 누구나 될 수 있다.	1	2	3

14	우리반 대표(회장, 반장 등)를 선출하는 방식은 우리 모두가 동의하는 방법으로 이루어진다.	1	2	3
15	우리반 선생님은 우리반의 규칙(지각, 청소 등)을 우리들 스스로 정하도록 이끄신다.	1	2	3
16	우리반 규칙(지각, 청소 등)은 한번 정해지면 많은 아이들이 원해도 바꾸기 힘들다.	1	2	3
17	우리반은 학급구성원이 학급행사(소풍, 생일파티, 축제 등)나 학급일을 결정하는 일정한 절차가 있다.	1	2	3
18	우리반에서 의사결정을 할 때, 우리들은 각자의 의견과 함께 왜 그렇게 주장하는지도 충분히 들어보는 기회를 갖는다.	1	2	3
19	우리반에서 의사결정을 할 때는 소수의 의견이라도 무시하지 않는다.	1	2	3

부록 9. 기초 설문지

● 다음은 여러분의 일반적 인적 사항에 대한 질문입니다.

1. 여러분의 성별은 어떻게 되십니까? 해당 괄호에 표시해 주세요. (남 / 여)
2. 여러분의 학년을 적어 주세요. () 학년
3. 여러분의 나이를 적어주세요. () 세

● 다음을 잘 읽고 질문에 답해 주시기 바랍니다.

“**또래괴롭힘**”이란 같은 반에서 한 명 또는 여러 명의 학생들이 한 학생에게 다음과 같은 행동을 고의적으로 행하는 것을 말합니다.

<또래괴롭힘 예시>

신체적 괴롭힘 : 주먹질하기, 발로 차기, 침 뱉기, 지우개 던지기, 연필이나 볼펜으로 찌르기, 돌아가면서 때리기, 물건이나 신체를 툭툭 건드리거나 치고 지나가기

언어적 괴롭힘 : 욕하기, 싫어하는 별명 부르거나 말로 놀리기, 빈정거리기, 면박이나 핀잔주기, 휴대폰 문자로 욕이나 비난하기, 메신저에 들어오게 해 놓고 무시하기

간접적 괴롭힘 : 나쁜 소문내기, 눈 흘기기, 찌려보기, 빙 둘러서 다니기, 위협적인 몸짓하기, 밥 같이 안 먹기, 같이 놀지 않기, 물건 감추기, 시비 걸고 약 올리기, 물어봐도 대답하지 않고 쳐다보지 않기, 과잉친절로 불안하게 하기

1. 지난 1년간 여러분이 위와 같은 행동으로 다른 친구로부터 괴롭힘을 당한 적이 있습니까?
 - ① 있다.
 - ② 없다.
2. 지난 1년간 여러분이 위와 같은 행동으로 다른 친구를 괴롭힌 적이 있습니까?
 - ① 있다.
 - ② 없다.
3. 지난 1년간 친구들 사이에서 일어난 또래괴롭힘을 목격한 적이 있습니까?
 - ① 있다.
 - ② 없다.

긴 시간 설문에 참여해주셔서 감사합니다☺

감사의 글

논문을 제본하는 날이 온다면 정말 기뻐서 연구실에서 춤이라도 추겠다고 했었는데, 막상 논문을 제출해야 하는 날이 오니 좀 더 잘 쓰고 싶었던 아쉬운 마음이 큰 것 같습니다. 그럼에도 오늘의 뿌듯함을 누리게 된 것은 힘든 시간들에 함께 해주셨던 많은 분들의 도움 때문인 것 같습니다.

먼저 제가 원하는 주제에 함께 관심을 가져주시고 너무나 부족한 저를 배려해주시며 가르쳐주신 지도교수님 이정윤 교수님께 진심으로 감사드립니다. 저에겐 학부 때부터 대학원까지 교수님께서 가르쳐주신 모든 수업들이 즐거웠고 기다려지는 시간이었습니다. 부족한 저를 믿어주시고 기다려주신 만큼 열심히 노력해서 교수님께 보답하는 제자가 되고 싶습니다. 바쁘신 와중에도 찾아가면 늘 친근하게 대해 주시고 통계의 즐거움을 알게 해주신 조영일 교수님께도 감사드립니다. 심사 내내 세심한 부분에서 좀 더 좋은 연구가 될 수 있도록 함께 고민해주시고, 발표 전마다 응원해주신 서수연 교수님 감사드립니다.

제가 하고 싶은 공부를 마음껏 하게 해주시고, 어떠한 상황에 처해있던 만나면 모든 걸 잊고 즐거운 시간을 보내는 유쾌한 우리 가족들에게 감사의 말을 전합니다. 먼저 제가 논문을 쓰는 중에 큰 수술을 이겨내시고 다시 건강해지신 할머니께 감사드립니다. 할머니는 열심히 치료를 받아 다시 건강해질 터이니 너는 논문에 집중하라고 말씀하셨는데, 그 약속이 지켜지고 다시 할머니와 소소한 일상을 보내게 되어서 다행이고 기쁩니다. 항상 당신을 앞선 기도와 정성으로 저를 키워주시고 좋은 선생님이 되어주시는 어머니께도 감사드립니다. 저를 믿어주시고 속 깊은 마음으로 제게 조언해주시는 아버지와, 너무 달라서 소중한, 평생의 친구가 되어가는 귀여운 동생 은정에게도 감사드립니다.

이어서 논문을 쓰는 내내 저를 걱정해주시고 힘을 북돋아 주신 대학원 선생님들과 친구들에게도 감사의 말을 전하고 싶습니다.

먼저 논문 심사 때 마다 먼 길을 달려와 막내를 챙겨주신 동기 언니들께 감사의 마음을 전합니다. 계획대로 석사과정이 풀리지 않았을 때 진심으로 위로해주시고 이겨낼 수 있는 마음을 주신 은애언니, 함께 하는 순간 최고의 팀플과 조언을 주시는 동반자 재선언니, 학부 때부터 저를 예쁘게 봐주시고 챙겨주시는 보람언니 감사합니다. 세 분이 이 길을 가는 데 얼마나 힘이 되는지 모릅니다. 함께 논문을 쓰고 항상 따뜻한 마

음으로 저를 챙겨주신 41기 선생님들께도 모두 감사드리고 수고 많으셨습니다. 학부 때부터 존재만으로도 힘이 되는 신정 선생님, 지은 선생님과 저를 믿어주시고 힘든 이야기를 들어주시는 유주 선생님께도 진심으로 감사합니다. 스스로도 버거운 제 힘든 마음과 함께 머물러주시고, 중심을 잡을 수 있는 힘을 주신 유정미 선생님께도 진심으로 감사드립니다.

이외에도 힘든 병원 근무 와중에도 제게 힘든 일이 생겼을 때 달려와 이야기를 들어주고 다독여준 신애에게 감사의 마음을 전합니다. 앞으로도 우리에게 많은 변화가 있겠지만, 늘 함께 하는 시간이 편안하고 존재만으로 위로가 되는 친구로 남으면 좋겠습니다. 논문 서론을 쓰며 고민이 많았을 때 세심하게 논문을 리뷰해주고, 항상 제 진심을 알아주는 좋은 친구 주연이에게도 감사합니다. 같은 시기에 석사논문을 쓰며 서로 고충을 나눴던 두리와 학부 때부터 힘든 일이 있을 때 마다 의지한 대나무 숲의 정령 은주언니와 은지, 또 학생회 친정식구들에게도 감사합니다. 논문을 쓰면서 힘들어진 교회 일들을 기꺼이 나누어지고 일상의 힘이 되어준 미지언니, 은희, 수용이, 다희와 만나면 무조건 행복한 시간을 보내는 연천교회 청년부 여러분께도 감사합니다.

감사의 글을 쓰다 보니 제 인생에서 가장 힘들었다고 생각했던 지난 3년이 오히려 제 주변에서 저에게 도움을 주셨던 많은 분들의 관심과 사랑을 느낄 수 있었던 좋은 시간이었다는 생각이 듭니다. 내일이 되어도 저는 계속해서 서툴고 아프고 피곤하고 바쁨을 자처하는 부족한 저로 살아가겠지만, 그런 저를 덮어주시고 반겨주시는 여러분이 있어서 다가오는 모든 시간들이 두렵지 않고 기대가 됩니다. 이러한 과정들을 차근차근 밟아 언젠가는 여러분들께 보답하는 사람이 되겠습니다.

다시 한 번 모든 분들께 진심으로 감사드리며, 끝으로 이 모든 인연을 허락하신 하나님께 감사드립니다.

2017. 12
정혜정 올림