

## 아동의 또래 괴롭힘 가해 및 피해경험과 교사보고에 따른 문제행동과 유능성 : 학년과 성별 비교

Children's Bullying, Victimization and Teacher's Reports of  
Problem Behaviors and Competencies

심 희 옥\*

Sim, Hee og

### Abstract

Data were collected from teacher reports and from 529 1st to 6th grade students through questionnaires. Bullying was higher among boys than girls. Victimization was higher in 2nd, 3rd, 4th and 6th grade boys than girls. Acting out was highest in 2nd graders and lowest in 3rd graders. Shy-anxiousness was highest in 4th and 6th graders and lowest in 1st and 3rd graders. Learning problems were lowest among 3rd graders. Competencies were higher in 1st and 2nd grades. Boys had more problem behaviors; girls showed better competencies. Bullying was positively related to acting out, and negatively related to frustration tolerance and task orientation. Victimization was positively related to shy-anxiousness and learning problems, and negatively related to frustration tolerance, assertive social skills and task orientation.

**Key words** : 또래 괴롭힘 가해/피해(bullying/victimization), 문제행동(problem behaviors), 유능성(competencies)

---

\* 접수 2002년 12월 31일, 채택 2003년 2월 24일

\* 교신저자 : 군산대학교 생활과학부 주거·가족아동학 전공 부교수, E-mail : simh@kunsan.ac.kr

## I. 서론

학령기 아동의 부적절한 또래관계가 아동의 발달에 부정적인 영향을 주는 중요한 요인으로 떠오르고 있다. 아동간의 소소한 갈등과 충돌은 또래관계에서 발생하는 전형적인 것일 수 있으나 정도가 지나친 괴롭힘이나 따돌림은 아동의 발달을 크게 저해할 수 있다. 또래 괴롭힘이란 어떤 집단 안에서 특정인을 소외시킴으로서 괴롭히는 현상을 말하는데 이러한 부정적인 행동의 계속성이나 반복성이 강조되지만 단 한번의 심각한 괴롭힘도 특수 상황에서는 괴롭힘으로 간주되기도 하여(Olweus, 1993a) 또래 괴롭힘의 만연과 일회적인 괴롭힘도 자라나는 아동에게 부정적일 수 있음을 말해준다. 특히 한 학교나 반에 소속되어 짧게는 1년 길게는 6년을 함께 보내야 하는 우리 나라 학교상황을 생각해 볼 때 우리 나라 아동은 원만하지 못한 또래관계 때문에 더 심한 심리적 상처와 학교 부적응을 경험할 수 있어 관심이 촉구된다.

우리 나라에서는 1997년 이래 또래 괴롭힘이나 따돌림을 주제로 한 연구들이 많이 이루어지고 있다. 특히 청소년을 위한 기관이나 상담실에서 행해진(이봉건 등, 2001; 이혜영, 김영철, 1999; 청소년대화의광장, 1996, 1997a, 1997b; 한국교육개발원, 1998) 연구들은 우리 나라 전국규모의 아동과 청소년의 또래 괴롭힘 실태를 알게 해준다. 그러나 이들은 대개 초등학교 4학년 이상을 연구대상으로 삼았다. 초등학교 저학년을 포함하지 않은 이봉건과 그의 동료 연구(2001)는 또래 괴롭힘 가해와 피해가 중, 고등학생에 비해 초등학교에서 가장 심하다고 보고한다. 또래 괴롭힘의 만연을 생각하건대 학령기 아동 전체의 또래 괴롭힘 현상을 이해하기 위하여 초등학교 일부의 학년을 연구하기보다는 초

등학교 저학년까지 포함한 연구가 필요하다.

연구 대상자나 측정도구가 다르고 구분한 괴롭힘의 형태가 달라 직접적인 비교는 어려우나 또래 괴롭힘의 정도에서 학년이나 성차를 보고하는 국내의 연구들이 있다. 최보가와 임지영(1999)은 초등학교 3학년에서 중학교 2학년 대상의 연구에서 명백한 괴롭힘의 경우 초등학교 3, 4학년이 5, 6학년보다 괴롭힘을 더 당하고 남아가 여아보다 이를 더 많이 경험한다고 한다. 광금주(2000)는 초등학교 4학년에서 중학교 3학년 대상의 연구에서 집단 따돌림 피해는 중학생에 비해 초등학생이 그리고 남학생에 비해서 여학생이 더 많이 경험한다고 한다. Perry, Kusel과 Perry(1988)는 3-6학년생 연구에서 학년차는 없으나 남아가 여아보다 괴롭힘을 더 당한다고 하고, Boulton과 Underwood(1992)는 남아가 여아보다 또래 괴롭힘 가해와 피해에 더 연루된다고 하며, Rigby(1996)는 여아가 신체적인 괴롭힘에서는 적지만 간접적인 괴롭힘에서는 우세하다고도 한다. Boulton과 Smith(1994)는 8-9세 아동의 연구에서 남아가 가해자 집단에 더 많다고 보고하며 또래 괴롭힘의 성차에 관한 연구가 더 필요하다고 한다. 이렇듯 또래 괴롭힘에 대한 성차는 일관되지 않지만 또래 괴롭힘은 성차가 보고되는 공격의 한 형태로 이해되고 있고(Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990; Slee & Rigby, 1993), 또래 괴롭힘이 상대에게 해를 주려고 으르고 협박하며 지배하려는 상황이며 신체나 심리적인 차원에서 힘의 불균형이 존재한다고 정의되어(Olweus, 1989) 남녀별 차이가 있을 것으로 기대된다.

아동의 생태학적 환경에서 미시와 중간체계인 학교 안에서 아동이 만나는 성인인 교사는

아동의 행동 모델 역할을 함은 물론 기성세대의 가치 기준을 전달하며 심리 및 교육적 지지자로서 아동의 학교적응에도 중요한 역할을 할 수 있다. 아동의 만족할 만한 적응이 이루어지지 않을 경우 나타나는 긴장, 갈등, 절망, 불평 등의 부정적인 감정은 아동의 발달에 바람직하지 않은 영향을 줄 수 있어 교사의 시각에서 아동이 학교에서 어느 정도 문제가 있거나 유능한지 살펴보는 일은 학교 안에서 아동의 올바른 성장과 발달을 이끌기 위해 매우 중요한 일이다. 초등학교 교육의 긴 기간 동안 수업이나 학교생활 속에서 아동이 보여주는 문제행동과 유능성은 아동의 발달과 더불어 환경의 변화와 아동의 인지, 사회적인 능력의 차이로 학년마다 달라질 수 있다. 또한 성에 따라 사회화가 달라 문제행동과 유능성에서 성차가 있을 것으로 기대된다. 정현희(2002)는 1-6학년생 대상의 연구에서 문제행동과 유능성 차원에서 학년 증가에 따른 일관된 양상은 발견하지 못했고 남아들은 문제행동이 높고 여아는 유능성이 높다고 보고한다.

아동이 많은 시간을 보내는 학교에서 교사에게 아동의 문제행동과 유능성 정도가 어떻게 평가되는지를 학년과 성별로 탐색하는 일은 아동이 학령기를 통해 얼마나 문제행동을 보이며 유능한지에 대한 자료를 제공해 주어 아동에게 적절한 생활지도나 학습지도를 하는데 도움을 줄 수 있다. 학교에서 교사가 아동에 대해 지각하는 행동들 즉 침착하지 못하고 고집이 세거나 반항적인 행동인 외현화 문제, 수줍음이나 불안, 학습태도에서의 문제행동과 좌절감내 능력, 기꺼이 자기를 표현하는 주장기술, 과제를 끝까지 해내려는 과제지향 능력 같은 유능성은 아동의 학년이나 성에 따라 다를 것인가?

국내의 많은 연구들은 또래 괴롭힘의 가해자

나 피해자가 심리사회, 행동적 발달에서 차이가 있음을 보고한다(심희옥, 2002; 이민아, 1998; 이춘재, 박금주, 2000; 정태연, 김인경, 김은정, 2001; 최보가, 임지영, 1999; 한종철, 김인경, 2000; 한종철, 김인경, 김은정, 박윤창, 정태연, 1999; 황순택, 김수현, 2001; Austin & Joseph, 1996; Boulton & Smith, 1994; Craig & Pepler, 2000; Nansel, 2000; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001; Olweus, 1993a, 1993b; Perry, Kusel, & Perry, 1988; Rigby & Slee, 1993; Schwartz, Dodge, & Coie, 1993; Slee, 1993a, 1993b, 1995; Slee & Rigby, 1993).

또래 괴롭힘의 가해자나 피해자가 심리사회, 행동적 발달중 문제행동이나 유능성 차원에서 구체적으로 어떠한 차이가 있는가에 대한 선행 연구를 열거해 보면, 청소년대화의광장(1997a)은 또래 괴롭힘 피해자가 자기비하적이고 주장성이 낮으며, 타인들에게 자신이 어떻게 보이는지에 대해 지나치게 민감하고 걱정이 많다고 한다. 이민아(1998)는 초등학교 4-6학년 대상의 연구에서 가해점수와는 달리 또래 괴롭힘 피해점수가 불안과 유의한 관련이 있다고 한다. 황순택과 김수현(2001)은 중학교 1-3학년생 대상의 연구에서 가해집단이 외향적이고 피해집단은 내향적이라며 피해집단은 대인관계에서 사교성이 부족하고 지배성이 낮으며 기질적으로 활동수준이 낮고 자기주장적이지 못하다고 한다. 또한 일반 학생들과 비교해 볼 때, 괴롭힘 가해 학생들은 학교교사와 학교수업에 부적응을 보이고, 피해 및 가해 학생들 모두 학교생활에 대한 적응력도 낮다고 한다(이봉건, 2002). Schwartz 등(1993)은 6-8세 남아대상의 연구에서 또래 괴롭힘 피해자가 주장적인 행동이 낮는데 이런 비주장적인 행동이 고질적인

또래 괴롭힘 피해를 가져온다고 한다. Boulton과 Smith(1994)는 8-9세 아동의 연구에서 또래 괴롭힘의 여아 피해자가 남아보다 더 수줍어한다고 한다. Austin과 Joseph(1996)는 8-11세 아동의 연구에서 남녀모두 또래 괴롭힘 가해와 피해가 품행(자신의 행동이나 방식이 바람직하다는 자신감)과 부적으로 관련되어 있다고 한다. Egan과 Perry(1998)는 3-7학년생 연구에서 자존감이 낮을 때 불안이나 부족한 사회적 기술이 또래 괴롭힘 피해를 더 일으키게 한다고 한다. Pellegrini, Bartini와 Brooks(1999)는 5학년생 대상의 연구에서 또래 괴롭힘 가해와 공격이 정적으로 관련되어 있고 또래 인기도와는 부적으로 관련되어 있다고 한다.

이렇게 또래 괴롭힘의 가해자나 피해자는 심리사회, 행동적인 발달에 문제가 있음을 알 수 있다. 그러나 대개 이들 연구들은 아동의 자기보고에 의한 심리사회, 행동적 적응을 탐색하고 있어 객관성이 결여될 수 있다. 교사들은 과연 또래 괴롭힘 연루자들의 심리사회, 행동적인 문제를 어떻게 평가하고 있을 것인가? 다시 말하면 아동의 또래 괴롭힘 가해와 피해 경험 정도와 교사의 관점에서 본 아동의 행동문제와 유능성은 어떠한 관련이 있을 것인가?

교사는 여러 가지 학교상황에서 아동과 많은 시간을 함께 하고 아동의 행동에 대한 세련된 판단자이며 아동의 여러 심리사회적인 행동의 발달 정도를 변별할 수 있어(Ladd & Profilet, 1996) 또래 괴롭힘 가해나 피해 경험이 많은 아동은 어느 능력이 부족한 지를 객관적으로 평가할 수 있다. 정태연 등(2001)은 한 개인을 타인이나 교사가 평정할 경우, 특정 집단 내에서 이 개인이 보이는 특정 행동의 양적 및 질적인 측면에서의 상대적인 위치를 평가할 수 있기 때문에 그 집단 내에서 일어나는 역동과

정이나 집단 행동을 연구하고 평가하는데 유익함을 주장하고 있다. 그러나 또래 괴롭힘 가해자나 피해자의 심리사회, 행동적인 특성을 교사의 평가를 통해 살펴본 연구는 많지 않다. 집단따돌림 방지는 교사나 학교의 도움으로 가능함을 외국의 여러 사례를 통해 알 수 있다(곽금주, 1999, 2000; 이봉건, 2002). 이에 본 연구는 또래 괴롭힘 가해와 피해경험과 교사의 평가에 의한 아동의 문제행동과 유능성은 어떤 관련이 있는지를 탐색하여 아동의 또래 괴롭힘 경험과 교사관점에서의 아동의 심리사회, 행동적 적응과의 관련에 대한 이해를 넓히고 또래 괴롭힘 문제 해결을 위한 예방과 개입이 매우 용이한 곳인 학교에서 행할 수 있는 프로그램 개발에 기초자료를 제공하고자 한다.

요약하면, 본 연구는 1학년에서 6학년까지 학령기 전체 아동의 또래 괴롭힘, 문제행동과 유능성의 변화와 차이를 파악하기 위하여 아동을 학년과 성별로 나누어 또래 괴롭힘 가해, 피해 정도와 교사가 평가하는 문제행동과 유능성 정도를 알아보고 또래 괴롭힘과 교사가 평가한 아동의 문제행동, 유능성과의 관련을 살펴보고자 한다. 이는 아동의 학년과 성별에 따른 또래 괴롭힘 가해와 피해, 문제행동과 유능성에 대한 정보를 주고 또한 또래 괴롭힘 연루자들이 교사의 관점에서 어느 정도 문제행동과 유능성을 보이는지 알게 해 줄 수 있다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 아동의 학년과 성별로 또래 괴롭힘의 가해와 피해경험은 차이가 있는가?
- 2) 아동의 학년과 성별로 교사보고에 따른 문제행동과 유능성에 차이가 있는가?
- 3) 또래 괴롭힘 가해와 피해경험은 교사보고에 따른 아동의 문제행동 및 유능성과 어떠한 관련이 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 중소 도시인 K시내 한 초등학교 전교생으로 한 학년에 3학년씩(1학년 30여명) 총 18학급의 546명이었다. 불성실한 질문지를 제외하고 529명을 최종 분석 대상으로 삼았다. 아동의 성별분포는 남아가 271명(51.2%)이고 여아는 258명(48.8%)이었다. 1학년은 83명(15.7%, 남아 39명)으로 평균 나이는 7.0세이고, 2학년은 87명(16.4%, 남아 42명)으로 평균 나이는 7.80세이고, 3학년은 85명(16.1%, 남아 45명)으로 평균 나이는 8.89세이고, 4학년은 86명(16.3%, 남아 42명)으로 평균 나이는 9.88세이고, 5학년은 99명(18.7%, 남아 51명)으로 평균 나이는 10.85세이고, 6학년은 89명(16.8%, 남아 52명)으로 평균 나이는 11.83세였다.

아버지의 학력은 고등학교 졸업이 29.1%, 대학교 졸업은 50.4%이고, 아버지의 구체적인 직업이 무엇인지에 대해 응답한 사람 중 자영 상공업이 37.8%이고, 사무직과 관리 및 전문직은 37.8%였다. 어머니의 학력은 고등학교 졸업이 38.7%이고, 대학교 졸업은 43.8%였으며, 어머니의 구체적인 직업이 무엇인지에 대해 응답한 사람 중 자영 상공업이 24.9%이고, 사무직과 관리 및 전문직은 16.9%였다.

### 2. 측정 도구

#### 1) 또래 괴롭힘 가해

또래 괴롭힘 가해경험을 측정하기 위하여 Austin과 Joseph(1996)의 Bully-Behavior Scale을 번안하여 사용하였다. 이는 3개의 보충문항을 포함해 총 9문항으로 구성되어 있고, 아동이 지각하

는 부정적인 신체적이고 언어적인 가해정도를 4점 척도로 측정하는데, 점수가 높을수록 또래 괴롭힘 가해경험이 높음을 의미한다. 문항의 예는 “나는 다른 아이들을 놀린다”이다. Cronbach  $\alpha$ 는 .81로 나타났다.

#### 2) 또래 괴롭힘 피해

또래 괴롭힘 피해경험을 측정하기 위하여 Neary와 Joseph(1994)의 Peer-Victimization Scale을 번안하여 사용하였다. 이는 3개의 보충문항을 포함해 총 9문항으로 구성되어 있으며, 아동이 지각하는 부정적인 신체적이고 언어적인 피해정도를 4점 척도로 측정하는데, 점수가 높을수록 또래 괴롭힘 피해경험이 높음을 의미한다. 문항의 예는 “나는 다른 아이들에게 무시당한다”이다. Cronbach  $\alpha$ 는 .76으로 나타났다.

#### 3) 교사보고에 의한 문제행동과 유능성

교사보고를 통해 아동의 학교에서의 문제행동과 유능성 정도를 측정하기 위하여 Luthar(1991)가 사용한 Hightower 등(1986)의 Teacher-Child Rating Scale을 번안하여 사용하였다. 본 척도는 2가지 영역으로 구성되어 있으며 각 영역은 6문항으로 구성된 3가지씩의 하위척도가 있어 총 36문항으로 되어 있는데 문항들은 수업시간이나 또래관계에서 보여지는 아동의 여러 가지 행동을 5점 척도로 측정한다. 먼저 문제행동 영역은 외현화 문제(acting out), 수줍음-불안(shy-anxious), 학습문제(learning)이다. 문항의 예는 외현화 문제의 경우 “침착하지 못하고 부산스럽다”이고, 수줍음-불안의 경우 “불안해 보이며 걱정이 많다”이며, 학습문제의 경우 “수업을 따라가는데 어려움을 보인다”이다. 두 번

책은 유능성 영역으로 좌절감내(frustration tolerance), 주장기술(assertive social skills), 과제 지향(task orientation)이다. 문항의 예는 좌절감 내의 경우 “자신이 원치 않는 것을 받아들인다” 이고, 주장기술의 경우 “기꺼이 자기 의견을 표현한다”이며, 과제지향의 경우 “맡은 일을 책임감 있게 처리한다”이다. 문제행동 영역은 점수가 높을수록 문제가 크고, 유능성 영역은 점수가 높을수록 유능성이 우수함을 의미한다. 위 6 가지 하위척도의 Cronbach  $\alpha$ 는 .89, .83, .89, .78, .82, .91 순으로 나타났다.

### 3. 조사 절차 및 자료 분석

본 연구는 학급별로 설문조사 방식으로 행해

졌고 교사보고는 1, 2학기를 아동과 생활해 온 담임교사에게 반 구성원 개개인에 대해 응답하도록 하였다. 연구에서 사용한 척도는 변안과 정에서 적합한 언어 선택과 아동의 이해를 위해 아동과 학교 교사들의 자문을 통하여 완성되었다. 또한 1, 2학년은 설문지의 문항을 읽어 가며 조사를 실시해 이해가 충분히 되게 한 다음 응답을 하게 하였다.

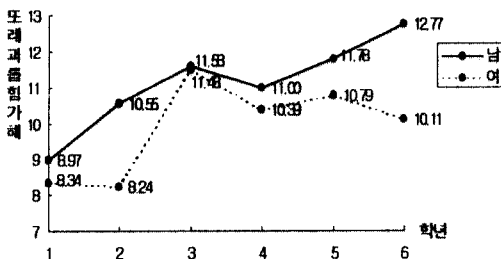
또래 괴롭힘 가해 및 피해경험과 학교 문제 행동과 유능성이 학년과 성별로 차이가 있는가를 알아보기 위하여 각각 이원변량분석을 하였고, 또래 괴롭힘 가해, 피해경험과 교사보고의 학교 문제행동과 유능성은 서로 어떤 관련이 있는가를 알아보기 위하여 학년과 성을 통제한 가운데 Pearson 적률 상관계수를 산출하였다.

## III. 연구결과

### 1. 아동의 학년과 성별로 또래 괴롭힘의 가해와 피해경험은 차이가 있는가?

아동의 학년과 성에 따라 또래 괴롭힘의 가해경험에 차이가 있는지 알아보기 위하여 이원변량분석을 한 결과는 <그림 1>과 같다.

학년과 성을 고려한 이원변량분석은 또래 괴롭힘 가해에서 유의한 상호작용을 보였다( $F_{11}$ ,

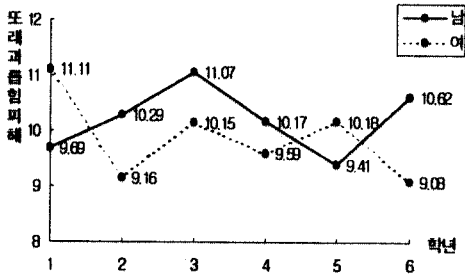


<그림 1> 학년과 성의 집단별 또래 괴롭힘 가해

$517=9.67, p<.0001$ ) <그림 1>. <그림 1>에 의하면, 학령기 전체를 통해 남아가 여아보다 또래 괴롭힘 가해경험이 많음을 알 수 있다. 1, 2학년에서 남아가 또래 괴롭힘 가해경험이 여아보다 높고 3학년에서 남녀차가 거의 없다가 3학년에서 4학년 때까지 남녀 모두 감소하나 4학년 때부터 남아의 또래 괴롭힘 경험이 여아보다 점점 상승하여 6학년의 또래 괴롭힘 가해경험이 가장 높은 것으로 나타났다. 여아의 경우는 5학년에서 6학년으로 가면서 감소하여 고학년으로 갈수록 남녀차가 점점 벌어지는 것으로 나타났다.

아동의 학년과 성에 따라 또래 괴롭힘의 피해경험에 차이가 있는지 알아보기 위하여 이원변량분석을 한 결과는 <그림 2>와 같다.

학년과 성을 고려한 이원변량분석은 또래 괴



<그림 2> 학년과 성의 집단별 또래 괴롭힘 피해

롭힘 피해에서 유의한 상호작용을 보였다( $F_{11, 517}=1.91, p<.05$ ) <그림 2>. <그림 2>에 의하면, 학령기 전체를 통해 남아와 여아 모두 또래 괴롭힘 피해경험은 높았다 낮았다하며 서로 교차하는데 1학년에서는 여아가 피해경험을 더 많이 보고하고 2, 3, 4학년에서는 남아가 또래 괴롭힘 피해경험이 높다가 5학년에서 다시 여아가 높아지고 6학년의 경우는 남아가 여아보다 피해경험을 더 많이 보고하는 것으로 나타났다. 학령기 전체를 통해 남아의 경우는 3학년이 여아의 경우는 1학년의 또래 괴롭힘 피해경험이 가장 높은 것으로 나타났다.

## 2. 학년과 성별로 교사보고에 따른 문제행동과 유능성에 차이가 있는가?

학년과 성별로 교사보고에 따른 문제행동과 유능성에 차이가 있는지 알아보기 위하여 이원변량분석을 하였다. 문제행동과 유능성에 대한 학년별 변량분석과 성별 t-검증 결과는 <표 1>과 <표 2>와 같다.

<표 1>에 의하면, 교사가 평가한 문제행동 중 외현화 문제는 3학년이 가장 적고 2학년이 가장 높았다. 수줍음-불안은 4학년과 6학년이 가장 높고 1학년과 3학년이 가장 낮았다. 학습 문제는 3학년이 가장 낮은 것으로 나타났다. 유능성 영역의 좌절감내, 주장기술, 과제지향은

<표 1> 문제행동과 유능성에 대한 학년별 변량분석

변인	학년	M(SD)	F	Duncan
문제행동 외현화 문제	1	12.57(6.68)	10.48****	a
	2	15.11(6.03)		b
	3	9.66(3.01)		c
	4	13.21(4.59)		a
	5	12.56(3.64)		a
	6	12.76(5.37)		a
수줍음-불안	1	10.80(4.25)	9.18****	a e
	2	12.24(3.49)		b d
	3	10.04(3.38)		a
	4	12.81(4.04)		c d
	5	11.56(4.18)		b e
	6	13.57(4.55)		c
학습문제	1	11.67(5.68)	2.86**	a b
	2	11.93(5.18)		a
	3	10.38(3.54)		b
	4	12.93(5.08)		a
	5	11.87(3.83)		a
	6	12.45(4.80)		a
유능성 좌절감내	1	20.11(4.71)	16.36****	a
	2	21.26(4.15)		a
	3	17.53(2.99)		b c
	4	17.85(4.49)		b c
	5	16.68(3.56)		c
	6	18.42(4.05)		b
주장기술	1	20.99(4.92)	18.96****	a
	2	21.85(3.89)		a
	3	18.12(3.71)		b
	4	18.10(4.19)		b
	5	16.86(4.26)		b
	6	17.88(4.57)		b
과제지향	1	22.08(6.28)	9.07****	a
	2	22.02(5.63)		a
	3	19.81(4.79)		b
	4	19.59(5.78)		b
	5	17.77(4.23)		c
	6	19.17(5.22)		b c

\*\*p<.01 \*\*\*\*p<.0001

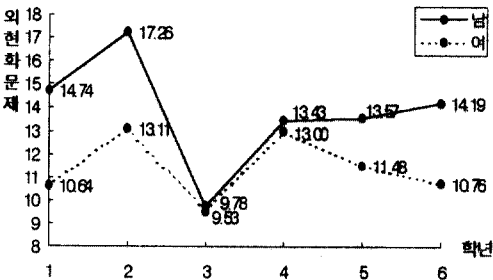
저학년인 1, 2학년이 다른 학년보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

<표 2> 문제행동과 유능성에 대한 성별 t-검증

변인	성	M (SD)	t
문제행동	남아	13.78 (5.62)	-5.21****
	여아	11.47 (4.52)	
수줍음-불안	남아	12.05 (4.17)	-1.15
	여아	11.64 (4.15)	
학습문제	남아	13.00 (4.80)	-5.69****
	여아	10.71 (4.44)	
유능성	남아	17.94 (4.25)	3.60****
	여아	19.27 (4.26)	
주장기술	남아	18.26 (4.69)	3.32***
	여아	19.58 (4.46)	
과제지향	남아	18.48 (5.29)	6.77****
	여아	21.61 (5.33)	

\*\*\*p<.001 \*\*\*\*p<.0001

<표 2>에 의하면, 문제행동 중 외현화와 학습 문제의 경우 남아가 여아보다 유의하게 높고, 수줍음-불안은 남녀간에 차이가 없었다. 유능성 영역의 좌절감내, 주장기술, 과제지향은 남아보다 여아가 유의하게 높은 것으로 나타났다.



<그림 3> 학년과 성의 집단별 외현화 문제

학년과 성을 고려한 이원변량분석에서 외현화 문제에서만 유의한 상호작용을 보였다( $F_{11, 517} = 9.38, p < .0001$ ) <그림 3>. <그림 3>에 의하면, 학령기 전체를 통해 남아가 여아보다 외현화 문제가

크고, 1, 2학년에서 남아가 월등하게 외현화가 높고 3, 4학년에서 남녀차가 거의 없다가 5, 6학년에서 다시 남아의 외현화 문제가 증가하는 것으로 나타났다. 여아는 4학년에서 6학년으로 갈수록 외현화 문제가 점점 감소하는 것으로 나타났다.

### 3. 또래 괴롭힘 가해와 피해경험은 교사보고에 따른 아동의 문제행동 및 유능성과 어떠한 관련이 있는가?

학년과 성을 통제한 가운데 또래 괴롭힘 가해, 피해경험과 교사보고에 따른 아동의 문제행동과 유능성과의 상관관계를 살펴본 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 학년과 성을 통제한 후 또래 괴롭힘 가해, 피해경험과 문제행동과 유능성과의 상관관계

변인	문제행동		유능성			
	외현화 문제	수줍음-불안	학습문제	좌절감내	주장기술	과제지향
또래 괴롭힘 가해	.12**	.02	.07	-.11**	-.04	-.09*
또래 괴롭힘 피해	.05	.10*	.13***	-.16****	-.11**	-.12**

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 \*\*\*\*p<.0001

<표 3>의하면, 또래 괴롭힘 가해는 교사가 보고한 아동의 문제행동중 외현화 문제와 정적으로 유의한 관련이 있고 아동의 좌절감내와 과제지향 능력과는 부적으로 유의한 관련이 있는 것으로 나타났다.

또래 괴롭힘 피해는 수줍음-불안과 학습문제와 정적으로 유의한 관련이 있고, 좌절감내, 주장기술, 과제지향은 부적으로 유의한 관련이 있는 것으로 나타났다.



## IV. 요약 및 논의

본 연구는 학령기 아동 전체를 대상으로 또래 괴롭힘 가해와 피해경험과 교사가 평가하는 아동의 문제행동과 유능성이 학년과 성에 따라 어떤 변화와 차이가 있는지 살펴보았다. 또한 또래 괴롭힘 연루자가 교사에 의해 어떤 문제가 있는 것으로 평가되는지 살펴보기 위하여 또래 괴롭힘 가해와 피해경험하고 교사가 평가하는 아동의 문제행동과 유능성과의 관련을 탐색하였다.

학령기 전체를 통해 남아의 또래 괴롭힘 가해경험은 3학년에서 4학년 때 약간의 감소를 제외하고는 계속 증가하는 추세였다. 또한 남아가 여아보다 또래 괴롭힘 가해경험이 큰 것으로 나타났는데 이는 Boulton과 Smith(1994)의 연구와 같은 결과이다. 세부적인 학년을 보면 1, 2학년에서 남아가 또래 괴롭힘 가해경험이 높고 3학년에서 남녀차가 거의 없다가 4학년 때부터 남아의 또래 괴롭힘 경험이 상승하고 여아의 또래 괴롭힘 가해경험은 5학년에서 6학년으로 가면서 점점 감소하여 남녀차는 점점 벌어지는 것으로 나타났다. 본 연구로 왜 3학년에서 남녀차가 없어지는 지에 대한 설명은 어렵지만 1, 2학년 때 적었던 여아의 가해경험이 2학년에서 3학년으로 가면서 크게 증가하여 3학년 때가 학령기 중 가장 가해경험이 높아 남아 수준에 이른다는 것과 남아의 가해경험이 학령기를 통해 점점 증가하는 것에 연구자, 학부모, 학교관계자들은 주목해야 하겠다.

학령기 전체를 통해 남아와 여아 모두 또래 괴롭힘 피해경험은 높았다 낮았다하며 서로 교차하는데 1학년에서는 여아가 피해경험을 더 많이 보고하고 2, 3, 4학년에서는 남아가 또래 괴롭힘 피해경험이 높다가 5학년에서 다시 여

아가 높아지고 6학년의 경우는 남아가 여아보다 피해경험을 더 많이 보고한다. 여기서 분명한 것은 학년과 성에 따라 또래 괴롭힘 피해경험이 다양하다는 것인데 남아의 경우 3학년 때 피해경험이 가장 높으나 여아의 경우는 1학년 때 피해경험이 가장 높았다. 이는 학년과 성별로 다르게 또래 괴롭힘 피해자 문제를 접근해야 함을 시사한다. 또한 학령기 전체를 살펴본 연구가 없어 직접적인 비교가 어려우나 최보가와 임지영(1999)의 연구처럼 저학년이 고학년보다 피해경험이 높았다.

교사가 평가한 아동의 문제행동은 정현희(2002)의 보고처럼 학년에 따른 일정한 패턴은 없었으나 인지나 사회적인 능력의 차 때문인지 학년에 따른 차이가 있었다. 교사가 평가한 학교 문제행동중 외현화 문제는 3학년이 가장 적고 2학년이 가장 높았다. 수줍음-불안은 4, 6학년이 가장 높고 1, 3학년이 가장 낮았다. 학습 문제는 3학년이 가장 낮은 것으로 나타났다. 전체적으로 보면 교사는 아동의 학교 문제행동을 3학년이 가장 낮고 나머지 학년은 거의 비슷한 수준으로 지각하였다. 3학년 때 문제행동이 낮아지는 것은 1, 2학년의 학교 적응기를 거쳐 아동이 학교상황에서 요구되는 행동에 더 익숙해졌기 때문일 수 있다. 그러나 이런 안정된 행동은 4학년이 되면서 사라지는 것에 주목을 요한다.

유능성 영역의 좌절감내, 주장기술, 과제지향은 저학년인 1, 2학년이 다른 학년보다 월등하게 높아 즉 좌절을 견뎌내고 주장적이며 과제지향적인 능력은 저학년인 1, 2학년이 나머지 학년보다 뚜렷이 높은 것으로 교사에 의해 평가되었다. 교사에 의해 아동의 유능성이 저

학년에서 높은 것으로 평가된 것은 아동에 대한 교사의 성숙한 행동에 대한 기대가 학년이 올라갈수록 높아지기 때문이 아닌가 한다. 즉 1, 2학년이 유능하다기 보다는 3-6학년생의 유능성이 낮다는 해석이 더 적절해 보인다. 정현희(2002)의 연구에서 학년에 따른 일관된 양상은 발견되지 않았으나 좌절감내와 주장기술에서 4학년이 3학년보다 높았고 과제지향력은 1학년이 6학년보다 높아 이 분야의 보다 많은 연구가 학년간의 좌절감내, 주장기술, 과제지향력 같은 유능성 차이에 대한 결론을 돕겠다.

성에 따른 사회화가 달라 학교 문제행동과 유능성에서 성차를 기대했듯이 문제행동중 외현화와 학습문제에서 남아가 높고, 수줍음-불안은 남녀간에 차이가 없었다. 유능성 영역의 좌절감내, 주장기술, 과제지향은 남아보다 여아가 유의하게 높은 것으로 나타났다. 교사는 학령기를 통해 남아가 문제행동이 높은 반면 여아는 더 유능한 것으로 평가하고 있음을 알 수 있다. 이는 정현희(2002)의 연구와 유사한 결과이다.

외현화 문제에서만 학년과 성간에 유의한 상호작용이 있었는데, 학령기 전체를 통해 남아가 여아보다 외현화 문제가 크고, 1, 2학년에서 남아가 월등하게 외현화 문제가 높다가 3, 4학년에서는 남녀차가 거의 없어지고 5, 6학년에서 다시 남아의 외현화 문제가 증가하는 것으로 나타났다. 남녀 모두 외현화 문제가 3학년에서 가장 낮은 것으로 나타났는데 이는 학교 문제행동 전체 상황처럼 1, 2학년의 학교 적응기를 거쳐 아동은 학교상황에서 요구되는 행동에 더 익숙해져 보다 안정된 행동을 하기 때문일 수 있다. 남아가 여아보다 걸음으로 드러나는 행동문제, 즉 수업에 지장을 준다거나 침착하지 못하거나 부산스러우며 반항적이고 친구들

에게 더 공격적인 것으로 평가되는 것은 이해될 수 있는 결과이다.

또래 괴롭힘 가해경험이 아동의 외현화 문제와 정적으로 유의한 관련이 있어 또래 괴롭힘 가해를 많이 하는 아동일수록 교사에 의해 침착하지 못하고, 고집스러우며, 반항적이라고 생각됨을 알 수 있다. 또한 또래 괴롭힘 가해가 높을수록 교사는 아동의 좌절감내와 과제지향력이 낮은 것으로 평가하고 있다. 이는 또래 괴롭힘 가해자의 공격성이 높음을 생각할 때(Pellegrini et al., 1999) 이들은 어려움을 극복해 내거나 긴장으로부터 편안해 하지 못하고 좌절에 대해 쉽게 공격성을 표출하며 대사에 정돈되어 있지 못하고 어떤 일을 자발적으로 계획해서 실행하는데 어려움이 있음을 알 수 있다.

또래 괴롭힘 피해경험의 경우 수줍음-불안과 학습문제가 정적으로 유의한 관련이 있고, 좌절감내, 주장기술, 과제지향은 부적으로 유의한 관련을 나타냈다. 피해 경험이 많은 아동은 학습문제에서의 어려움이 가해 경험이 많은 아동보다 큰 것을 알 수 있는데 이는 또래 괴롭힘 피해로 인해 불안이 크고 학교공부에 전념하는데 어려움을 경험함을 말해준다. 또한 또래 괴롭힘 가해 연루자보다 피해 아동의 좌절감내, 주장기술, 과제지향력이 훨씬 부족함을 알 수 있다. 피해아동은 주장기술이 부족하고 수줍어하며 불안해한다는 것은 다른 연구에서도 보고되고 있다(이민아, 1998; 청소년대화의광장, 1997a; Boulton & Smith, 1994; Egan, Perry, 1998; Schwartz et al., 1993). 수줍어하고 불안해하거나 주장적이지 못해 또래 괴롭힘 피해자가 되는지 아니면 이 반대인지 본 연구에서 방향성을 정확히 제시할 수는 없으나 분명한 것은 선행연구들의 자기보고나 본 연구의 교사보고 모두에서 또래 괴롭힘 가해와는 다르게 아

동의 수줍음이나 불안 그리고 낮은 주장력이 또래 괴롭힘 피해와 관련이 있다는 것이다.

또래 괴롭힘 가해에 연루된 아동은 수줍음과 불안, 학습문제와 주장기술 정도와는 관련이 없는 것으로 그리고 또래 괴롭힘 피해에 연루된 아동은 외현화 문제와는 관련이 없는 것으로 교사는 보고한다. 즉 교사는 가해를 많이 하는 아동이 수줍어한다거나 불안해하고 학습 문제가 있고 주장기술이 부족하다고 평가하지는 않고, 피해를 많이 경험하는 아동은 외현화 문제가 있는 것으로 평가하지 않음을 알 수 있다. 또래 괴롭힘과 문제행동 및 유능성과의 관련에 대한 이런 결과들은 가해든 피해든 또래 괴롭힘 연루자들이 자신과 타인에게 심리사회, 행동차원에서 이들에게 독특하고 분명한 특성이 있는 것으로 인식되고 보여짐을 확증하는 것이다.

요약하면, 학령기 전체를 통해 또래 괴롭힘 가해와 피해경험은 학년과 성별에 따라 다른 것으로 나타났다. 가해경험은 남아가 여아보다 많았고 남아의 경우 3, 4학년을 제외하고 학년이 증가할수록 가해경험이 증가하는 것으로 나타났다. 피해경험은 학령기 전체를 통해 남녀 모두 높았다 낮았다하고 있다. 학령기 전체를 통해 학년과 성별로 교사에 의해 평가된 문제행동과 유능성에 일관된 양상은 없으나 학년과 성별로 차가 있었다. 외현화 문제, 수줍음-불안, 학습문제 같은 문제행동은 3학년이 가장 적은 것으로 나타났고 좌절감내, 주장기술, 과제지향력 같은 유능성은 1, 2학년이 가장 높았다. 교사는 남아가 외현화 문제와 학습문제가 크고

여아는 유능성이 높은 것으로 평가하였다. 학령기 아동의 외현화 문제는 학년과 성별로 다르게 나타났는데 3학년 때가 남녀모두 외현화 문제가 가장 적었다. 또래 괴롭힘 경험과 문제행동, 유능성에서 이러한 학년별 차이는 일부 학년을 대상으로한 연구가 학령기 아동 전체를 대변할 수 없음을 시사한다. 또래 괴롭힘 가해에 연루된 아동일수록 외현화 문제가 크고 좌절감내와 과제지향력은 낮은 반면 또래 괴롭힘 피해아동은 수줍음과 불안 및 학습문제가 크고 좌절감내, 주장기술, 과제지향력은 낮은 것으로 교사는 평가하였는데 이는 청소년 연구나 초등학교 저학년을 포함하지 않은 연구들과 비슷한 결과이다. 결국 또래 괴롭힘 연루자들은 아동 자신이나 타인에 의해 일정한 심리사회, 행동 문제가 있는 것으로 인식됨을 알 수 있다.

본 연구는 다음과 같은 제한점을 생각할 수 있다. 첫째, 본 연구의 대상자가 한 도시의 일부 학생이기 때문에 본 연구결과를 일반화시키기에는 무리가 있을 수 있다. 둘째, 교사가 최소한 2학기 정도를 함께 보낸 아동에 대한 평가이지만 아동에 대한 교사 개인의 편견을 완전히 배제할 수는 없다. 그러나 이와 같은 제한점에도 불구하고 본 연구는 학령기 전체를 통해 또래 괴롭힘 경험과 교사가 평가한 문제행동과 유능성에 대한 학년과 남녀간의 차에 대한 정보를 주고 또한 또래 괴롭힘이 교사가 평가하는 아동의 문제행동과 유능성 같은 심리사회, 행동적 특성하고 어떤 관련이 있는지에 대한 이해를 넓힐 수 있는 자료를 제공해 준다.

## 참고 문헌

- 곽금주(1999). 학교폭력 예방 및 대처 프로그램 : 외국 사례. *학교폭력의 학술적·사회적 대안*, 한국심리학회 심포지엄 자료집, 57-74.
- 곽금주(2000). *학교에서의 집단 따돌림: 실태와 특성*. 서울 : 집문당.
- 심희옥(2002). 아동의 심리사회적인 발달과 또래 괴롭힘의 가해·피해·친사회적 행동과의 횡·종단적인 관계. *아동학회지*, 23(3), 1-15.
- 이민아(1998). 초등학생의 집단 괴롭힘 개입 유형과 심리적 특성의 관계 : 자아존중감, 우울, 불안을 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이봉건(2002). 집단괴롭힘의 개입방안. *폭력문제에 대한 심리학적 개입 방안*, 한국임상심리학회 하계 학술대회 자료집, 3-15.
- 이봉건, 남재봉, 이종연, 이상익, 황순택, 김수현, 이재신(2001). *또래아동의 비행 행동이 피해아동의 삶의 질에 미치는 영향 및 그 개선방안*. 1998년도 한국학술진흥재단 인문사회 중점영역 연구사업 보고서.
- 이춘재, 곽금주(2000). 집단따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적지지. *한국심리학회지 : 발달*, 13(1), 65-80.
- 정태연, 김인경, 김은정(2001). 집단 따돌림의 측정방법에 따른 행동평가의 차이 : 자기평가와 동료평가의 비교. *한국심리학회지 : 발달*, 14(1), 145-159.
- 정현희(2002). 한국판 교사용-아동평정척도(T-CRS)의 신뢰도와 타당도. *한국심리학회지 : 발달*, 15(2), 73-88.
- 청소년대화의광장(1996). *때리는 아이, 맞는 아이*(연구보고 15). 서울 : 청소년대화의광장.
- 청소년대화의광장(1997a). *청소년 집단 따돌림의 원인과 지도방안*(연구보고 29). 서울 : 청소년대화의광장.
- 청소년대화의광장(1997b). *따돌리는 아이들, 따돌림 당하는 아이들*(연구보고 29). 서울 : 청소년대화의광장.
- 최보가, 임지영(1999). 또래 괴롭힘이 아동의 외로움과 불안에 미치는 영향 : 초등학생과 중학생을 대상으로. *대한가정학회지*, 37(5), 111-121.
- 한국교육개발원(1998). *학생의 왕따(집단 따돌림 및 괴롭힘) 현상에 관한 연구*(연구보고 RR 98-19). 서울 : 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(1999). *학생의 집단따돌림에 대한 대책 연구*(연구보고 RR 99-18). 서울 : 한국교육개발원.
- 한국청소년상담원(1999). *청소년의 또래관계*. 서울 : 한국청소년상담원.
- 한종철, 김인경(2000). 또래 따돌림과 심리사회적 부적응. *한국심리학회지 : 사회문제*, 6(2), 103-114.
- 한종철, 김인경, 김은정, 박윤창, 정태연(1999). *또래 따돌림과 심리사회적 부적응 : 1차 연구*. 한국심리학회 연차학술대회 자료집.
- 황순택, 김수현(2001). *청소년의 집단 괴롭힘과 관련된 심리적 변인*. 1998년도 한국 학술진흥재단 인문사회 중점영역 연구사업 보고서.
- Austin, S., & Joseph. S.(1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K.(1994). Bully/victim problems in middle-school children : Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. J., & Underwood, K.(1992). Bully victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Craig, W., & Pepler, D. J.(2000). Observations of bullying and victimization in the school yard. In W. Craig (Ed.), *Childhood social development* (pp. 116-136). Malden, Massachusetts :

- Blackwell.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M.(1990). Peer status and aggression in boy's groups : Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1289-1309.
- Egan, S. K., & Perry, D. G.(1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C., & Rohrbeck, C. A.(1986). The Teacher-Child Rating Scale : A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15, 393-409.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M.(1996). The child behavior scale : A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Luthar, S. S.(1991). Vulnerability and resilience : A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600-616.
- Nansel, T. R.(2000, April). *Bullying and victimization among adolescents : Co-occurrence and associations with psychosocial risk factor*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence. Chicago, Illinois.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P.(2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Neary, A., & Joseph, S.(1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolchildren. *Personality and Individual Difference*, 16, 183-186.
- Olweus, D.(1993a). *Bullying at school : What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell.
- Olweus, D.(1993b). Victimization by peers : Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin, & J. B. Asendorph (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Mahwah, NJ : LEA.
- Olweus, D.(1989). Bully/victim problems among school children : Basic facts and effects of a school based intervention programme. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*(pp. 441-448). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F.(1999). School bullies, victims, and aggressive victims : Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Perry D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C.(1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Rigby, K.(1996). *Bullying in schools : And what to do about it*. London : Jessica Kingsley.
- Rigby, K., & Slee, P. T.(1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D.(1993). The emergence of chronic peer victimization in boy's play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Slee, P. T.(1993a). Bullying : A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87, 47-57.
- Slee, P. T.(1993b). Bullying at school : It's hard not to feel helpless. *Children Australia*, 18(4), 14-16.
- Slee, P. T.(1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Journal of Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.
- Slee, P. T., & Rigby, K.(1993). The relationship of

Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys.

*Journal of Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373.