

청소년 집단 따돌림에서 동조 행동의 영향 변인*

The Variables Affecting Adolescents' Conformity Behavior in Bullying*

창원대학교 아동가족학과
조교수 류 경 희

Dept. of Child Development and Family Studies, Changwon National Univ.

Assistant Professor : Ryu, Kyung Hee

◀ 목 차 ▶

- | | |
|------------|------------|
| I. 문제의 제기 | IV. 연구 결과 |
| II. 이론적 배경 | V. 논의 및 결론 |
| III. 연구방법 | 참고문헌 |

<Abstract>

The purpose of this study is to determine the variables affecting adolescents' conformity behavior in bullying. The study subjects were 753 middle school and high school students. The data were analyzed using Chi-Square, ANOVA, and hierarchical regression analysis. The major findings are as follows.

1. The variables affecting bully-conformity behavior were sympathy, close friends to confide in, anxiety, social skills, and family harmony. The variables affecting victim-conformity behavior were social skills, sex, attitude toward school atmosphere, anxiety, and sympathy. The variables affecting onlooker behavior were anxiety, sex, and close friends to confide in.

2. Sympathy, self-esteem and social skills were higher in the victim-conformity group than in the other two groups. Anxiety was higher in the onlooker group than in the other two groups. In the case of the victim-conformity group compared to the bully-conformity group, the parents showed more generous attitude toward their children, a more harmonious atmosphere existed within family members, and the group showed better relationship with teachers. Finally, the victim-conformity group showed a positive attitude toward school atmosphere, compared to the other two groups.

주제어(Key Words): 동조 행동(Conformity Behavior), 가해자 동조(Bully-Conformity), 피해자 동조(Victim-Conformity), 방관자(Onlooker)

I. 문제의 제기

청소년들의 '따돌림'이 최근 들어서 개인적 차원을 넘어서 사회의 중요한 문제로 대두되고 있다. 최근 초등학교이 급우들의 괴롭힘을 견디다 못해 가출했는가 하면, 어느 여중생은 급우들에게 지속적인 왕따 폭력을 당하자 교실 밖으로 투신하는 일이 발생해 충격을 주고 있다(경향신문, 2006.11.14; 한겨레신문, 2006.11.14). 또한 학교에서 집단 따돌림을 당한 딸이 정신병원에 입원하자 이를 비판한 아버지가 스스로 목숨을 끊기도 한 사건이 발생하기도 하였다(부산일보, 2006.10.14). 이러한 사건들은 집단 따돌림이 청소년에게 얼마나 심각한 정신적인 상처를 주는지 잘 보여주고 있다.

따돌림을 받는 학생에게 심각한 피해를 주고 있는 집단 따돌림은 그 특성상 집단적이고, 집단 내 사회적 관계에 기초하고 있다. 따돌림이 발생했을 때 반에서 대다수의 학생들은 집단 따돌림을 방관하는 역할을 하고 있고, 아이들의 1/5이 다른 아이가 따돌림을 당한다면 그들은 그것을 즐긴다고 보고 하였듯이(Whitney & Smith, 1993), 따돌림 장면에서는 또래 집단이 존재하게 된다.

피해학생의 또래친구들은 피해학생과 어울리게 됨으로써 자신의 지위를 상실하게 될까봐, 또는 자신도 피해를 입게 될까봐 또래폭력을 방관하거나 암묵적으로 묵인하는 태도를 보이기도 하며(Batsche & Knoff, 1994), 따돌림에 갈등과 불만이 있더라도 주동자가 가지는 권력의 영향력으로 인해 자발적으로 복종해 피해자를 외면하고 소외시키는 작업에 동참함으로써 간접적으로 가해행위를 하는 것으로 나타났다(김현주, 2003). 이러한 태도를 가해자들은 자신들의 따돌림 행위를 인정하는 것으로 받아들이고(Craig & Pepler, 1997), 가해행동을 묵인해주는 집단 구성원의 존재 즉 동조해주는 무리가 있으므로 가해자는 자신의 행동을 정당화하며(최윤희, 1999), 피해자들은 방관자들이 직접적으로 어떤 행위를 하지 않았다하더라도 그들이 따돌림행위에 공모한 것으로 받아들인다(Rigby & Slee, 1991).

집단 따돌림에서 또래 집단의 이러한 방관의 태도는 집단의 공공연한 동조와 압력에 의해 따돌림의 피해자가 더 큰 어려움을 겪을 수 있다는 것을 시사한다.

따라서 최근의 연구자들은 집단 따돌림을 가해자와 피해자라는 특정 개인 간의 갈등 뿐 아니라 제 3의 또래 집단이 존재하는 보다 복잡한 집단현상으로 연구할 것을 강조하고 있다(Salmivalli, 2001).

기존의 연구들에서는 가해자, 피해자 외의 대다수의 학생 집단을 대체로 방관자라는 단일집단으로 정의하지만, 이 집단은 다양한 행동과 태도를 지닌 학생들로 구성되는 복합집단이라고 할 수 있다. 즉 일부 학생들은 가해자의 편에 동조

하여 피해자를 비난하며 따돌림을 강화시키기도 하고, 소수이지만 따돌림 피해자에 대한 지지자도 포함되어 있으며, 일부는 가해자 동조, 피해자 동조도 아닌 방관의 형태로 집단 따돌림의 유지에 기여하기도 한다(박경숙, 손희권, 송해정, 1998; 윤주영, 2002; 이훈구, 2001).

이와 같이 따돌림은 집단적 맥락에서 발생하는 사회적 현상이므로 급우들의 태도는 집단 따돌림이 유지될지, 감소될지를 결정짓는 중요한 변수가 될 수 있다. 즉 급우들이 따돌림에 부정적인 태도를 보인다면 가해자는 피해자를 따돌리는 것을 중지하거나 다른 접근 방식을 찾아야 할 것이지만, 급우들이 가해학생에게 아무런 제재를 가하지 않는다면 결과적으로 따돌림을 강화하게 되며 집단 따돌림에 참여하는 것을 암묵적으로 조장하게 되는 것이다(김현주, 2003).

따라서 집단적 맥락과 권력의 관점에서 따돌림을 연구하기 위해서는 집단 따돌림에서 가해자와 피해자 외에 다수를 이루는 방관자 유형을 동조의 한 유형으로 보면서, 방관자 집단 안의 다양한 행동과 태도를 지닌 청소년들을 방관자라는 단일집단으로만 보기보다는 좀 더 구체적이고 세부적인 유형으로 구분하여 동조행동을 살펴볼 필요가 있다. 또한 집단따돌림 상황에서 청소년들이 어떻게 동조 행동을 보이느냐에 따라 집단 따돌림의 피해와 가해 정도가 영향을 받을 것이며, 나아가 청소년 문화의 수준이 결정될 것이라는 측면에서 집단 따돌림 동조 행동에 초점을 맞춘 연구가 매우 필요하다.

집단 따돌림에서 동조 행동을 유형화한 국내 연구로는 김현주(2003)의 연구가 있는데, 김현주(2003)는 집단 따돌림을 집단 맥락적 관점에서 접근하여 따돌림 상황에서 가해자와 피해자를 제외한 집단의 대다수 학생들을 동조집단이라고 정의하고, 동조집단을 가해자 동조집단, 피해자 동조집단, 방관자 집단으로 유형화하였다. 이밖에 집단 따돌림에 대한 국내 연구는 대부분 실태조사 위주이거나(김성희, 2002; 김영길, 2002; 김용태, 박한샘, 1997; 서성식, 1999; 옥수선, 2000), 집단 따돌림에 대한 학부모, 교사, 학생의 인식 및 시각에 관한 연구이거나(박홍일, 2004; 최재향, 2003; 한명모, 2002; 홍영기, 2000) 또는 연구대상에 있어 가해자, 피해자의 개인적 특성이나, 가해·피해행동에 영향을 미치는 변인들에 대한 연구(김혜원, 이해경, 2000; 서은영, 2001; 신재선, 2001; 이민아, 1999; 한영주, 1999)들이 주류를 이루어왔다. 이러한 연구들은 가해자, 피해자의 내재적 특징과 행동에 대한 이해를 도와주는 하지만 동조행동의 영향 변인이나, 다양한 유형의 동조 행동 집단 간의 차이를 설명하지 못하고 있다.

그러므로 본 연구에서는 집단 따돌림에서 동조 행동을 가해자 동조, 피해자 동조, 방관자로 구분하여 동조 행동(가해

자 동조, 피해자 동조, 방관자)에 영향을 미치는 변인은 무엇이며, 동조 행동 집단(가해자 동조, 피해자 동조, 방관자) 간에 개인적, 가족적, 학교 환경적 특성은 차이가 있는가를 살펴보고자 한다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 동조 행동(가해자 동조, 피해자 동조, 방관자)에 영향을 미치는 변인은 무엇인가?
- 연구문제 2. 동조 행동 집단(가해자 동조, 피해자 동조, 방관자) 간에 개인적, 가족적, 학교 환경적 특성은 차이가 있는가?

II. 이론적 배경

1. 집단 따돌림의 개념

우리나라에서 집단 따돌림은 왕따, 집단 따돌림, 집단 괴롭힘 등의 용어로 불리어지며, 이 세 용어는 국내의 각 연구에서 서로 혼용되어 왔다(이봉건, 남재봉, 이종연, 이상익, 황순택, 김수현, 이재신, 2001).

집단 따돌림이라는 용어보다 더 빈번하게 쓰이는 ‘왕따’라는 단어로 접근한 이규미(1998)는 ‘왕따’란 청소년들 사이에서 유행하는 은어로 ‘왕 따돌림’ 혹은 ‘왕 따돌림을 받는 학생’ 준말이며 따돌림을 받는 학생 중에서도 소속 집단(주로 학급)에서 ‘대부분의 학생들이 따돌림의 대상으로 보는 학생’이라고 정의한다. 이렇게 한 학생에 대해서 ‘왕따’라는 공감대가 형성되면 대부분의 학생들이 이를 이의 없이 받아들이고 그 학생에 대한 일부 학생들의 따돌림을 묵인하는 것이 집단 따돌림이라는 것이다. 이는 우리나라 집단 따돌림의 특징을 잘 지적해낸 정의로서 직접적 가해자들 이외에 방관하는 학생들의 존재를 고려한 정의라고 할 수 있다.

또한 집단 따돌림과 비슷하게 혼용하는 말인 괴롭힘에 대하여 Roland(1988)는 ‘실제 상황에서 자신을 방어할 수 없는 개인에게 장기적이고 조직적인 정신적, 신체적 폭력을 사용하는 것’이라고 정의했다. Farrington(1993)은 괴롭힘을 ‘보다 많은 힘을 가진 개인이 보다 적은 힘을 가진 개인을 심리적 혹은 육체적으로 반복적으로 억압하는 것’이라고 정의했는데, 이에 대해 Rigby(1996)는 Farrington의 정의를 수정하여 괴롭힘의 주체에 보다 많은 힘을 가진 개인뿐만 아니라 집단도 포함시켜서 ‘보다 많은 힘을 가진 개인 혹은 집단이 보다 적은 힘을 가진 개인을 심리적, 신체적, 반복적으로 억압하는 것’이라고 규정했다.

괴롭힘이 원인적 행동이라면 집단 따돌림은 괴롭힘 행동에 의해 나타나는 결과적인 현상이라고 볼 수 있으며, 집단 따돌림은 기존의 폭력이나 괴롭힘과 크게 다르지 않은 행동

이지만, 물리적 공격보다는 관계적 배척에 초점을 맞추는 개념이다(홍봉선, 남미애, 2000).

우리나라에서 ‘따돌림’과 같은 용어가 쓰이기 시작한 것은 일본의 ‘이지메’란 용어가 소개되면서부터이다. 집단 따돌림은 ‘두 명이상이 집단을 이루어 특정한 혹은 특정 집단을 그가 소속해 있는 집단속에서 소외시켜 구성원으로서의 역할수행에 제약을 가하거나 인격적으로 무시 혹은 음해하는 언어적, 신체적인 일체의 행위’라고 정의하고 있다(구본용, 1997). 즉 다수로 구성된 집단이 소수의 집단원 또는 개인을 집단적으로 소외시키는 현상을 집단 따돌림으로 보고 있다. 강진령과 유형근(2000)은 집단 따돌림은 ‘강자의 위치에 있는 한 명 또는 두 명 이상이 자신들의 만족이나 특정목적 위해 약자의 위치에 있는 사람을 다양한 방법으로 자주 오랫동안 괴롭히는 행위’라고 보았고, Smith(1991)는 집단 따돌림이란 다른 학생에게 신체적이거나 심리적인 해를 입히는 것이라고 정의하였으며, 이때 가해자는 한 학생이거나 집단일 수 있다고 하였다. 또한 Olweus(1984)는 집단 따돌림이란 한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 혹은 그 이상의 학생들의 의도적으로 상처를 주거나 고통을 주려는 부정적인 행동에 노출되는 것이라 하였다.

이와 같이 집단 따돌림 관련 연구들에서 왕따, 괴롭힘, 집단 따돌림 등 여러 용어가 같은 개념으로 쓰이고 있으나, 본 연구에서는 모든 괴롭힘의 기본이 따돌림이라고 보고 집단 따돌림이라는 명칭을 사용하고자 한다.

따라서 본 연구에서는 이상과 같은 여러 연구에서 나타난 집단 따돌림의 개념들을 포함하여 집단 따돌림이란 집단에 속한 구성원들의 암묵적인 동의 및 참여 속에서 한 학생이 집단 안에서 소외되고 개인 또는 집단에 의해 반복적, 지속적으로 신체적, 언어적, 심리적 가해를 받는 것이라고 정의하고자 한다.

2. 집단 따돌림에서 동조 행동의 개념

집단 따돌림에 대한 질적 연구나 면접조사의 결과(박경숙 외 2인, 1998; 박혜경, 2000; 이훈구, 2001)에서 볼 때 방관자는 가해자와 피해자 중 어느 편도 들지 않는 방관자의 행동만을 보이는 단일집단이 아니라 가해자나 피해자를 응원하거나 도와주는 등 표면적이거나 암묵적인 지지를 제공한다는 측면에서 다양한 행동과 태도를 지니고 있다고 볼 수 있다. 즉 갈등상황에서 방관자들은 가만히 있는 수동적인 존재가 아니라 분위기를 형성하고 때로 개입을 통해서 갈등을 더 야기시키는 선동자, 폭력을 인정하는 선동적인 충동이 될 수도 있으며, 반대로 갈등을 감소시키는 역할을 할 수도 있다(Oliver, 1994). 이와 같이 가해자와 피해자를 제외한 다수의 방관자 집단은 가해자를 동조하기도 하고 피해자를 동조

하기도 하며, 가해자와 피해자 중 어느 편도 들지 않고 따돌림을 묵인하기도 하는 다양한 태도와 행동을 보이는 동조 집단이다.

동조 행동을 유형화한 선행연구들을 살펴보면, Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, Kaukiainen(1996)과 Salmivalli(1999)는 집단 따돌림상황에서 가해자와 피해자 외의 다수의 학생집단을 동조자, 강화자, 방어자, 방관자 4가지로 구분하였다. 즉 동조자는 적극적으로 집단따돌림에 참여하지만, 가해자를 따르는 학생이며, 강화자는 따돌림 행위를 보기 위해 모이거나 따돌림 상황에 있으면서 '청중'의 역할을 하는 학생이다. 방어자는 피해자를 지지하고 위로할 뿐만 아니라 다른 학생들이 따돌림 행위를 그만하도록 적극적으로 노력하는 역할을 하며, 방관자는 따돌림 상황에 무관심하며 아무것도 하지 않는 학생이다.

또한 김현주(2003)는 집단 따돌림에서 동조를 집단 맥락적 관점에서 접근하여 따돌림 상황에서 가해자와 피해자를 제외한 집단의 대다수 학생들을 동조집단이라고 정의하고, 동조집단을 가해자 동조, 피해자 동조, 방관자 집단으로 유형화하였다. 각 동조집단의 개념적 특성을 살펴보면 다음과 같다(김현주, 2003). 먼저, 가해자 동조의 특성을 살펴보면 첫째, 따돌림에 동조하는 학생들이 따돌리는 행동의 원인을 피해자에게로 귀인한다. 반복적이고 공격적인 따돌림행위는 가해자들의 도덕적 감각을 마비시켜 따돌리는 행위에 아무런 문제의식을 느끼지 못하며 피해자에게 책임을 전가하면서 스스로를 합리화하는 것이다. 둘째, 따돌림에 동조하는 학생들은 따돌리는 행위, 타인을 공격하는 행동에서 만족을 느끼기도 한다. 셋째, 집단 따돌림이 동조하는 학생들 중에는 가해자와 무리지어 어울려 다니며 그들에게 잘 보이려고 하는 경향이 있다. 넷째, 다른 학생들이 다 따돌리기 때문에 자신도 따돌림 당할지도 모른다는 불안이 잠재해 있어서 분위기에 휩쓸려 동조하는 경우가 있다. 다음으로 피해자 동조의 특성을 살펴보면 첫째, 따돌림상황에서 피해자를 지지하고 위로하며 동정한다. 둘째, 따돌림 상황에서 가해자의 행동은 옳지 못하고 처벌을 받아야 한다고 생각하며 집단 따돌림상황을 정의라는 측면에서 이해한다. 셋째, 피해자와 가해자 양쪽의 대화를 통한 화해를 시도한다. 마지막으로 방관자의 특성을 살펴보면, 첫째, 따돌림 상황에서 개입할 경우 당하게 될지도 모르는 곤란함 때문에 따돌림 장면에서 개입하지 않고 모르는 척 자리를 피하는 자기방어 행동을 한다. 둘째, 따돌림에 대해 자기가 나서도 상황이 변화되지 않으리라는 생각이 잠재해 있어서 자기와 관계없는 일이라고 생각하며 평소대로 행동한다. 셋째, 따돌림은 가해자와 피해자 모두의 잘못이며 양쪽 다 문제가 있으므로 어느 편도 들지 않는다.

이상의 선행연구를 바탕으로 본 연구에서는 동조 행동을

집단따돌림 상황에서 개인이 피해자와 가해자 이외의 다수의 학생집단의 영향을 받은 결과, 집단의 압력에 의해서 가해자 동조나 피해자 동조, 또는 방관자의 태도와 행동을 보이는 것이라고 정의하고자 한다.

3. 집단 따돌림에서 동조 행동의 관련 변인

집단따돌림에 관한 많은 연구들이 따돌림 피해자와 가해자의 개인적 특성에서 따돌림의 원인을 찾고 있듯이(강진영, 유형근, 2000; 구본용, 1997; 김용태, 박한샘, 1997; 이규미, 1998; 이춘재, 곽금주, 2000; Olweus, 1994) 동조행동도 개인적 특성에 기인하여 유발되는 측면이 있다고 볼 수 있다. 또한 청소년이 성인기를 준비하는 가장 중요한 심리·사회적인 1차 환경인 가족, 특히 그 중에서도 가족관계와 같은 가족의 심리적 환경이 청소년의 문제행동에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났는데(김준호, 김순형, 1995; 노성호, 1992; 오미경, 1998; Robertson & Simons, 1989), 가해 행동에 대해서 죄책감을 느끼지 못하게 하며, 따돌림이라는 문제행동을 지속시킬 수 있는 동조행동은 개인적 특성 외에 가족적 특성에 기인하여 발생할 수도 있다고 보여 진다. 한편, 청소년기에는 가정보다 학교에서 대부분의 시간을 보내고 있기 때문에 학교는 중요한 성장 환경이며, 가족에서 사회로 생활 범위가 확대되는 환경으로서, 청소년들의 사회화 과정에 공식적, 비공식적으로 영향력을 미치는(Dusek, 1987) 중요한 환경이다. 따라서 집단 따돌림에서 동조행동을 이해하기 위해서는 개인적, 가족적, 학교 환경적 변인에 대한 탐색이 중요하다.

그러므로 본 연구에서는 기존 선행연구들이 피해자와 가해자 외의 다수의 학생 집단을 방관자 또는 동조집단이라는 단일집단으로 정의하여 연구하였기에, 가해자 동조나 피해자 동조와 같이 다양한 동조행동의 관련 변인들을 선행연구에서 찾아보기는 어려워, 주로 동조, 방관자 태도나 행동으로 범위를 확대하여 개인적, 가족적, 학교 환경적 관련 변인을 살펴보고자 한다.

먼저 동조행동과 관련된 개인적 변인을 살펴보면, 따돌림에서의 참여역할에 관한 Salmivalli 외(1996)의 연구에서는 성차에 따른 참여역할에 차이가 있어서 남학생들이 강화자, 보조자 집단에 많이 속한 반면, 여학생들은 보호자와 방관자 집단에서 우세를 보였으며, 김용태와 박한샘(1997), 이상균(1999)의 연구에서도 여학생이 남학생보다 방관적 태도가 높은 것으로 나타났다. 학교별 비교에서는 초등학교가 모른 체하는 비율이 21.7%인데 비하여 중학생은 51.5%, 고등학생이 57.1%를 보여(김용태, 박한샘, 1997; 박경숙 외 2인, 1998) 초등학교와 중·고생의 비율이 2배정도 차이가 나며 이를 통하여 중학교 이후로는 방관적 경향이 주류를 이루고 있음을 알

수 있다. 권은경(2000)의 연구에서는 학년별 동조행동에서 초등학생보다는 중학생이, 중학생보다는 고등학생의 경우 동조행동이 많은 것으로 나타났다. 고등학교를 인문계와 실업계로 구분하여 연구한 이상균(1999)의 연구에서는 인문계 고등학생보다 중학생과 실업계 고교생이 높은 방관적 경향을 보였다. 또한 가해자 집단의 또래들 간에는 어느 정도 인기가 있으며 그들을 지지하는 두 세 명의 소집단을 형성하고 있는데(이춘재, 박금주, 2000), 가해자와 무리지어 어울려 다니는 주변의 청소년들은 직접 따돌림을 주도하지는 않지만, 또래 압력을 받아 그 집단에 남기 위해 가해자를 동조하는 행동을 취하게 되리라 사료된다. 이와 같이 가해자 주변에는 그들과 친하게 무리지어 다니면서 가해자를 동조하는 또래 집단이 있기 때문에 고민을 털어 놓을 수 있을 정도로 친하게 지내는 친구 수가 동조행동에 영향을 주리라 사료된다.

한편, 일반적으로 자존심이 낮은 사람, 자신이 잘 모르는 분야라고 생각할수록 동조 가능성이 높는데, 자존감이 낮은 사람은 자존감이 높은 사람에 비해 처벌적이고 부정적인 피드백을 기대하고 수용하는 정도가 높다는 보고도 있다(Tice, 1993). 타인에 대한 정서적 일치나 동정을 의미하는 공감은 가해자들에게 부족한 것으로 보고되기도(Perry, Kusel & Perry, 1988) 하였는데, 이러한 공감 능력의 소유 여부가 가해자 동조와 피해자 동조를 구분 짓는 역할을 할 수도 있다고 보여진다. 집단따돌림에 참여하지만 주도하는 사람이 아닌 학생들 즉, 수동적 가해자들, 추종자, 부하들이라고 불리는 이들은 꽤 혼란된 집단으로 불안정하고 불안한 심리적 특징을 가진다(Olweus, 1973). 서성식(1999)의 연구에서 따돌림 당하는 아이의 대한 느낌은 나도 따돌림 당할까봐 불안한 마음이 든다가 26.4%로 가장 높게 나타났음을 볼 때, 집단따돌림 상황에서 자신도 따돌림을 당할지 모른다는 과도한 불안은 방관자 행동과 태도를 취하게 하는 것으로 사료된다. 또한 사회기술은 도와주기, 말 걸기, 도움을 요청하기, 칭찬하기 등의 인사말하기를 다른 사람들과 효과적으로 상호작용할 수 있게 하고, 사회적으로 수용되지 않는 반응을 피하게 하는 행동을 의미하는데(Gresham & Elliot, 1990), 이러한 사회기술이 많을수록 피해자를 수용하고, 피해자들과 효과적으로 상호작용할 수 있는 능력이 있기 때문에 피해자 동조 행동에 영향을 주리라 사료된다.

두 번째로 동조행동과 관련된 가족적 변인을 살펴보면, 부모의 양육태도는 대인관계의 원칙과 틀을 획득하는 가장 중요한 원천이므로 집단 따돌림에서의 동조행동에도 영향을 미칠 수 있다. 이상균(1999)은 집단 따돌림에서의 방관적 태도와 부모의 양육태도와의 관계에 대한 연구에서 부모의 양육태도가 보호적인 학생일수록 방관적 태도가 적게 나타남을 발견하고, 예방적 개입의 경우 부모의 참여가 효과적임을

강조하고 있다. 어머니의 무관심, 냉대, 거부, 공격적 행위에 대한 어머니의 허용적 태도, 자녀에 대해 신체적 처벌, 폭력적인 분노폭발과 같은 부모의 권력 주장적 훈육방법 등은 청소년기의 자녀가 공격적인 행위를 촉발하게끔 하는 중요한 원인으로 지적되고 있어서(Olweus, 1996: 이상균, 1999 재인용), 부모가 어떤 양육태도를 가졌느냐가 동조행동에 영향을 주리라 사료된다. 학생들의 친사회적 행동에 관한 연구(정명숙, 2002)에서 타인의 어려움을 도와주는 것과 자신의 욕구를 충족시키는 것 중에서 하나를 선택하게 했을 때 학생들은 학년이 증가할수록 타인의 어려움을 도와주는 것에 부정적 반응을 나타냈는데, 그 이유는 다른 사람을 돕느라 내 일을 못하면 부모의 질책을 받을 것이라는 응답을 하고 있어 학생들의 이타적 행동에 부모의 양육태도가 중요함을 시사하고 있다. 한편, 가족의 분위기는 청소년에게 중요한 영향을 미치는 데 부부의 불화 및 가정의 갈등적, 전제적 분위기가 공격성을 포함한 청소년의 반사회적 행동의 중요 요인 중의 하나로 나타났음(Larzelere & Patterson, 1990: 김현주, 2003 재인용)을 살펴볼 때, 가해자 동조와 같이 집단의 잘못된 행동을 무의식중에 따라하는 동조행동에 가족 간의 화목도가 영향을 줄 것으로 사료된다.

마지막으로 동조행동에 관련된 학교 환경적 변인을 살펴보면, 학교가 폭력에 대해 허용적 분위기라면 집단따돌림에서 학생들이 따돌림을 묵인하고 심지어 가해자를 보호하는 자세를 취하게 된다고 한다(Ramboldt, 1998). 또한 윤주영(2002)의 연구에서 갈등이나 저항 없이 따돌림 행위에 참여하는 아이들이 소극적 동조자의 형태로 참여하는 이유가 '다른 아이들도 다 하니까 아무 생각 없이 나도 한다'는 것이었는데, 이처럼 집단따돌림이 발생할 때 다수의 학생들이 따돌림에 개입하는 이유가 당시의 교실 분위기를 듣고 있음을 볼 때, 학교 풍토 및 분위기에 대한 인식이 긍정적인지, 부정적인지에 따라 집단따돌림에서 학생들의 동조행동은 달라질 수 있음을 시사해 주고 있다. 학교 체계의 주요 구성원인 학생과 교사간의 관계는 학교환경을 지각하는데 중요한 영향을 미치는데, 교사와 학생간의 갈등적 관계가 높게 나타나는 학교환경에서는 과잉행동과 반사회적 문제가 증가된다고 보고되고 있다(한국형사정책연구원, 1996: Takahashi, 1998). 한편, 학교환경에서 친한 친구의 지지의 중요성을 보여주는 예를 이훈구(2001)의 '엔젤' 사례에서 찾아볼 수 있는데, 연구자가 몇 개의 반을 선정하여 모범적인 학생으로 하여금 피해자를 도와주게 하자 처음에는 우습게보고 이의를 제기하던 반 친구들이 시간이 지나면서 따돌림 행동을 적게 하는 모습이 나타났다. 또한 자발적 지지자는 아니었지만 엔젤로 뽑힌 학생들은 피해자의 입장에서 생각할 수 있게 되었으며 피해자를 도와주기위해 노력하였다. 여기에서 중요한 것은

엔젤이 한 명이었던 학급보다 두 명이었던 학급의 효과가 좋았다는 것을 볼 때, 다수에 반대하는 소수가 한 명일 때는 저항하기가 어렵지만 두 명이 되면 소수의 영향력을 발휘할 수 있는 것이다(Forsyth, 1983). 집단 따돌림의 실태조사에서는 왕따를 보았을 때 선생님께 말씀드린다가 25%, 피해자를 도와준다는 학생도 16%에 이르는 것으로 나타났고(박경숙 외 2인 1998; 한준상, 2002), 집단 따돌림 당하는 친구를 돕는 방식으로 가장 높은 반응을 보인 항목이 '당하는 동료를 찾아가 위로해주고 친구가 되어준다'로서 전체의 71.3%였으며, 그 다음은 '집단 따돌림 가해자에게 그렇게 하지 말라고 말했다'로서 전체의 38%가 응답했다. 그러나 집단따돌림에 관한 사례연구(김소영, 2000; 박혜경, 2000)들을 살펴보면 다수의 아이들이 한 명을 따돌리는 상황에서 그에 가담하지 않거나 더 나아가서 이의를 제기하는 것은 자신까지도 이상한 아이로 낙인찍히는 결과를 가져올 수 있기 때문에 태도와 실제 행동에서는 많은 불일치가 나타나고 있다.

이상의 선행연구들을 통하여 본 연구에서는 동조행동에 관련된 개인적 변인으로는 성별, 학교, 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수, 자존감, 공감, 불안, 사회기술 변인을, 가족적 변인으로는 부모양육태도, 가족 간의 화목도 변인을, 학교 환경적 변인으로는 친한 친구 지지, 교사와의 관계, 학교풍토인식 변인을 분석에 사용하고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 조사대상

본 연구를 위하여 2005년 5월 6일~5월 20일 동안에 창원시 소재 중·고등학교 중에서 중학교 5개교, 인문고 3개교, 실업고 2개교를 임의 선정하여 학교별로 1, 2, 3학년생을 대상으로 설문 조사하였다. 총 798부의 설문지를 배포하였고, 이 중 불성실한 설문지를 제외하고 753부를 분석에 사용하였다.

2. 조사도구

2.1 동조 행동 척도

김현주(2003)가 개발한 동조집단 유형 척도를 사용하였다. 동조집단 유형 척도는 '따돌림 당하는 아이의 성격에 문제가 있다고 생각한다', '따돌림 당하는 아이의 별명을 나쁘게 부른다', '따돌림 하는 아이의 심부름을 해준다', '친구들이 하나씩 자기도 같이 따돌림 한다' 등과 같은 가해자 동조 20문항, '따돌림 당하는 아이에게 자신감을 가지라고 말한다', '친구를 따돌리는 사람은 이기적이라고 생각한다' 등과

같은 피해자 동조 20문항, '내가 말해서 더 안 좋은 일이 일어날까봐 아무 말도 안한다', '따돌림이 나오는 관계없는 일이라고 생각한다', '따돌림 하는 아이와 당하는 아이 양쪽 모두 문제가 있다고 생각한다' 등과 같은 방관자 19문항으로 되어있다. 각 문항들은 4점 Likert 척도로 구성되었으며, 점수가 높을수록 가해자 동조, 피해자 동조, 방관자 성향이 높은 것을 의미한다. 조사도구들의 신뢰도 검사 결과 Cronbach's α 값이 가해자 동조 .89, 피해자 동조 .88, 방관자 .82로 나타났다.

2.2 공감 척도

공감 수준의 척도는 Carkhuff(1969)의 '촉진적 의사소통 검사'를 응용하여 김정수(1997)가 제작한 공감문항을 사용하였다. '너는 학생이 공부할 생각은 안하고 왜 맨 날 쏘다닐 궁리만 하는 거니?', '용돈 좀 아껴 써라. 네 아버지가 재벌인 줄 아니?', '네 방 청소 좀 해라. 무슨 방이 그 모양이니?', '일요일 오후 내내 TV만 보고 있구나. 숙제는 다했니?' 와 같이 부모-자녀간의 일상적인 대화 내용에 관한 4개의 문항을 제시하여 선택하도록 하였다. 반응의 예들은 1수준에서 5수준별로 모두 다섯 개의 반응을 제시하였다. 여기에서 1수준은 낮은 반응이고 5수준은 가장 높은 공감 반응을 의미한다. 본 연구에서 공감 문항의 신뢰도(Cronbach's α)는 .70으로 나타났다.

2.3 불안, 외로움, 자존감 척도

불안, 외로움, 자존감 척도는 장지영(2002)이 개발한 집단 따돌림 피해학생 판별척도(37문항)에서 하위 요인인 불안 6문항('얘기치 않은 사건으로 다치게 될까봐 두렵다', '나는 나에게 나쁜 일이 생기지 않을까 자주 걱정한다' 등), 외로움 8문항('나는 함께 얘기할 친구가 없다', '다른 사람들로부터 고립되어 있다고 느낀다' 등), 자존감 8문항('나는 내 자신이 가치가 있다고 생각한다', '나는 학교생활을 잘 한다고 생각한다' 등)를 사용하였다. 각 문항들은 5점 Likert 척도로 구성되었으며, 점수가 높을수록 불안, 외로움이 많은 것을 의미하며, 자존감이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 신뢰도 검사 결과 Cronbach's α 값이 불안 .84, 외로움 .94, 자존감 .89로 나타났다.

2.4 사회기술 척도

Gresham과 Elliot(1990)가 개발한 사회기술 평정척도(Social Skills Rating System)를 문성원(1998)이 문화적 차이를 고려하여 우리나라 실정에 맞게 번안, 수정한 사회기술 척도 학생용을 사용하였다. '친구를 쉽게 사귀다', '친구가 화가 나 있거나, 슬플 때 친구의 마음을 이해하려고 노력

한다', '사람들이 나에게 화를 내더라도 나는 내 감정을 잘 조절한다', '나의 의견이 선생님과 다른 경우 큰소리치지 않으면서 표현한다' 등과 같은 25문항으로 이루어졌으며 각 문항들은 3점 Likert 척도로 구성되었고, 점수가 높을수록 사회기술 능력이 우수한 것을 나타낸다. 본 연구에서 신뢰도 검사 결과 Cronbach's α 값이 .76으로 나타났다.

2.5 부모양육태도 및 가족 간의 화목도 척도

부모양육태도와 가족 간의 화목도는 옥수선(2000)의 척도를 사용하였다. 부모양육태도는 '부모님은 나에게 따뜻하고 다정한 목소리로 말씀하신다', '부모님은 나의 의견을 잘 받아주신다' 등과 같은 5문항으로 5점 리커트 척도로 구성되었고, 점수가 높을수록 부모의 양육태도가 민주적이고 관대하다는 것을 의미한다. 본 연구에서 이 척도의 신뢰도는 .80으로 나타났다. 가족 간의 화목도는 '우리집 식구들은 사소한 말에도 말다툼을 하는 일이 많다', '우리집 식구들은 모두 모여서 정답게 이야기하기를 별로 좋아하지 않는다' 등과 같은 3문항으로 5점 리커트 척도로 구성되었고, 역순으로 코딩하여 점수가 높을수록 가족 간에 친밀감이나 화목도가 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 이 척도의 신뢰도는 .69로 나타났다.

2.6 친한 친구지지, 교사와의 관계, 학교풍토인식척도

친한 친구지지는 Harter(1985: 윤성우, 2004 재인용)가 제작 아동용 사회적지지 척도의 하위영역 중 하나인 친한 친구 지지 척도를 사용하였다. '어떤 아이들은 자신의 문제를 말할 수 있는 친한 친구가 있다', '어떤 아이들은 자기 고민을 말할 수 있는 친한 친구가 있다' 등의 문항에서 어떤 방식으로 반응을 해 주는 친한 친구가 있는지 여부를 묻는 문항으로 총 6문항이며, 4점 척도로 채점되고, 점수가 높을수록 친한 친구들의 지지가 높은 것을 나타낸다. 본 연구에서 이 척도의 신뢰도는 .92로 나타났다. 교사와의 관계, 학교풍토인식은 옥수선(2000)의 척도를 사용하였다. 교사와의 관계는 '선생님은 나에게 관심을 가져주시지 않는다', '나는 선생님께 마음을 솔직히 털어놓지 않는다' 등의 3문항으로 5점 리커트 척도로 구성되었고, 점수가 높을수록 교사와의 관계가 좋을 것을 의미한다. 학교 풍토에 대한 인식은 '우리 학교는 학생들의 자율성을 보장해 준다', '우리 학교 학생들이 저지른 문제들은 교칙에 따라 적절하게 해결 되어 진다' 등과 같은 3문항으로 5점 리커트 척도로 구성되었고, 점수가 높을수록 학교 풍토에 대해 긍정적인 의미를 의미한다. 본 연구에서 교사와의 관계는 .60, 학교풍토에 대한 인식은 .60의 신뢰도를 나타냈다.

3. 분석 방법

집단따돌림에서 동조행동(가해자 동조, 피해자 동조, 방관

자)에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였으며, 동조집단간의 개인적, 가족적, 학교 환경적 변인의 차이를 살펴보기 위해 Chi-Square, ANOVA 분석을 실시하였다. 모든 분석은 SPSS/WIN 통계 프로그램을 이용하였다.

IV. 연구 결과

1. 청소년 집단 따돌림에서 동조 행동(가해자 동조, 피해자 동조, 방관자)에 영향을 미치는 변인

본 연구에서는 청소년의 개인적 변인(성별, 학교, 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수, 공감, 불안, 자존감, 사회기술), 가족적 변인(부모양육태도, 가족 간의 화목도), 학교환경변인(친한 친구 지지, 교사와의 관계, 학교풍토인식)을 독립변인으로 하여 위계적 회귀분석을 실시하여 영향력 있는 변인들을 파악하였다. 한편 독립변인들 간의 다중공선성의 문제가 있는지를 살펴본 결과, 독립변인들 간의 상관계수는 모두 .50미만이었으며, 회귀분석 시의 분산팽창계수(VIF)값이 10 이상이면 다중공선성이 있다고 말하나(박성형, 1989), 회귀분석 결과 이 수치가 1.09~1.56의 값을 보이고 있어 다중공선성과 관련된 결정적인 문제가 없다고 보고 회귀분석 결과를 해석하였다. 참고로 독립변인들 간의 상관계수는 <표 1>과 같다.

청소년 집단따돌림에서 개인적 변인, 가족적 변인, 학교 환경 변인들을 독립변인으로 하여 가해자 동조 행동에 영향을 미치는 변인을 위계적 회귀분석으로 살펴본 결과는 <표 2>와 같다. 먼저 개인적 변인들을 독립변인으로 하여 회귀분석을 한 모델 1의 설명력은 5.9%이고, 고민을 털어놓을 수 있는 친구 수와 불안 변인은 가해자 동조 행동에 정적 영향을, 공감과 사회기술 변인은 가해자 동조 행동에 부적영향을 주는 것으로 나타났다. 즉 고민을 털어놓을 수 있는 친구 수가 많을수록, 불안을 많이 느낄수록, 낮은 공감 반응을 보일수록, 사회기술이 적을수록 가해자 동조 행동을 많이 하는 것으로 나타났다. 가족적 변인을 분석에 포함시킨 모델 2의 설명력은 6.6%이고, 고민을 털어놓을 수 있는 친구 수, 공감, 불안, 사회기술 변인이 여전히 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 가족 간 화목도가 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 고민을 털어놓을 수 있는 친구 수가 많을수록, 불안을 많이 느낄수록, 낮은 공감 반응을 보일수록, 사회기술이 적을수록, 가족 간에 화목하지 않을수록 가해자 동조 행동을 많이 하는 것으로 나타났다. 개인적, 가족적 변인 외에 학교 환경적 변인을 포함시킨 분석 모델 3의 설명력은 7.0%이고, 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수, 공감, 불안, 사

〈표 1〉 독립변인들 간의 상관관계 분석

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1.00											
2	.191***	1.00										
3	.172***	.094**	1.00									
4	.174***	.123***	.095**	1.00								
5	-.109**	.041	-.253***	-.096**	1.00							
6	-.020	-.044	.183***	.137***	-.269***	1.00						
7	-.011	-.061*	.194***	.299***	-.181***	.351***	1.00					
8	-.045	.047	.088**	.351***	-.110**	.298***	.299***	1.00				
9	-.015	.067*	.093**	.246***	-.135***	.171***	.219***	.498***	1.00			
10	-.163***	-.137***	.137***	-.012	-.156***	.183***	.225***	.083*	.188***	1.00		
11	.062*	.075*	.152***	.156***	-.145***	.152***	.209***	.157***	.166***	.123***	1.00	
12	.088**	.011	.088**	.205***	-.031	.137***	.206***	.191***	.099**	.019	.254***	1.00
M	.47	.48	3.60	11.23	15.21	25.55	56.15	16.88	10.94	19.28	9.91	8.40
S.D	.49	.50	1.17	3.37	5.00	6.58	6.54	4.12	2.75	5.55	2.32	2.40

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

1: 성별 2: 학교 3: 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수 4: 공감 5: 불안 6: 자존감 7: 사회기술 8: 부모양육태도 9: 가족 간의 화목도 10: 친한친구지지 11: 교사와의 관계 12: 학교풍토인식

◎ 가변인

성별은 남 = 1, 여 = 0으로 묶어 가변인화.

학교는 중학교 = 1, 고등학교 = 0으로 묶어 가변인화

〈표 2〉 가해자 동조에 미치는 영향에 관한 위계적 회귀분석

변인	모델 1(n=747)		모델 2(n=747)		모델 3(n=746)		
	B	β	B	β	B	β	
개인적	성별◎	-.572	-.029	-.696	-.036	-.667	-.034
	학교◎	.949	.049	1.070	.055	1.107	.057
	고민을 털어놓을 수 있는 친구 수	.868	.104**	.882	.105**	.919	.110**
	공감	-.417	-.144***	-.366	-.126**	-.349	-.121**
	불안	.210	.108**	.196	.100**	.203	.104**
	자존감	.041	.028	.052	.035	.062	.042
가족적	사회기술	-.162	-.109**	-.146	-.098*	-.142	-.095*
	부모양육태도			-.009	-.004	-.005	-.002
학교환경	가족간화목도			-.305	-.086*	-.315	-.089*
	친한 친구지지					.026	.015
	교사와의 관계					-.186	-.044
	학교풍토 인식					-.016	-.004
R ² (adjusted R ²)		.059(.050)		.066(.055)		.070(.055)	
F 값		6.664***		5.811***		4.605***	

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

◎ 가변인

성별은 남 = 1, 여 = 0으로 묶어 가변인화.

학교는 중학교 = 1, 고등학교 = 0으로 묶어 가변인화

〈표 3〉 피해자 동조에 미치는 영향에 관한 위계적 회귀분석

변인		모델 1(n=747)		모델 2(n=747)		모델 3(n=746)	
		B	β	B	β	B	β
개인적	성별◎	-3.200	-.172***	-3.331	-.179***	-3.615	-.194***
	학교◎	.367	.020	.474	.025	.487	.026
	고민을 털어놓을 수 있는 친구 수	.325	.041	.336	.042	.304	.038
	공감	.276	.100**	.329	.119**	.272	.099*
	불안	.222	.119**	.211	.113**	.188	.101**
	자존감	-.006	-.004	.007	.005	-.006	-.004
	사회기술	.398	.280***	.414	.291***	.394	.277***
가족적	부모양육태도			-.050	-.022	-.091	-.040
	가족간화목도			-.227	-.067	-.194	-.058
학교환경	친한 친구지지					-.052	-.031
	교사와의 관계					.022	.006
	학교풍토 인식					.577	.149***
R2(adjusted R2)		.135(.126)		.140(.130)		.160(.146)	
F 값		16.393***		13.315***		11.632***	

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

◎ 가변인

성별은 남 = 1, 여 = 0으로 묶어 가변인화.

학교는 중학교 = 1, 고등학교 = 0으로 묶어 가변인화

〈표 4〉 방관자 행동에 미치는 영향에 관한 위계적 회귀분석

변인		모델 1(n=747)		모델 2(n=747)		모델 3(n=746)	
		B	β	B	β	B	β
개인적	성별◎	-2.668	-.172***	-2.613	-.169***	-2.539	-.164***
	학교◎	.880	.057	.886	.057	1.025	.066
	고민을 털어놓을 수 있는 친구 수	-.537	-.081*	-.530	-.080*	-.551	-.083*
	공감	-.134	-.058	-.159	-.069	-.162	-.071
	불안	.367	.238***	.361	.234***	.354	.229***
	자존감	.060	.051	.047	.040	.040	.034
	사회기술	-.048	-.041	-.053	-.045	-.060	-.050
가족적	부모양육태도			.146	.077	.145	.077
	가족간화목도			-.166	-.059	-.168	-.060
학교환경	친한 친구지지					.056	.040
	교사와의 관계					-.170	-.051
	학교풍토 인식					.159	.049
R2(adjusted R2)		.126(.118)		.131(.120)		.134(.120)	
F 값		15.238***		12.317***		9.476***	

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

◎ 가변인

성별은 남 = 1, 여 = 0으로 묶어 가변인화.

학교는 중학교 = 1, 고등학교 = 0으로 묶어 가변인화

회기술, 가족 간 화목도가 여전히 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 학교 환경적 변인들 중에는 유의한 영향을 미치는 변인이 없는 것으로 나타났다. 유의미한 영향 변인 중 가장 영향력 있는 변인은 공감변인이었으며, 그 다음 고민을 털어놓을 수 있는 친구 수, 불안, 사회기술, 가족 간 화목도 순으로 가해자 동조에 영향력을 미치고 있다. 즉 낮은 공감 반응을 보일수록, 고민을 털어놓을 수 있는 친구 수가 많을수록, 불안을 많이 느낄수록, 사회기술이 적을수록, 가족 간에 화목하지 않을수록 가해자 동조 행동을 많이 하는 것으로 나타났다.

청소년 집단따돌림에서 개인적 변인, 가족적 변인, 학교 환경 변인들을 독립변인으로 하여 피해자 동조 행동에 영향을 미치는 변인을 위계적 회귀분석으로 살펴본 결과는 <표 3>과 같다. 먼저 개인적 변인들을 독립변인으로 하여 회귀분석을 한 모델 1의 설명력은 13.5%이고 성별은 부정적영향을, 공감, 불안, 사회기술은 정적영향을 주는 것으로 나타났다. 즉 남학생 보다는 여학생의 경우에, 높은 공감 반응을 보일수록, 불안이 많을수록, 사회기술이 많을수록 피해자 동조를 많이 하는 것으로 나타났다. 가족적 변인을 분석에 포함시킨 모델 2의 설명력은 14%이고, 성별, 공감, 불안, 사회기술이 여전히 유의한 영향을 미치는 변인으로 나타났으며, 가족적 변인들 중에는 유의한 영향을 미치는 변인이 없는 것으로 나타났다. 개인적, 가족적 변인 외에 학교 환경적 변인을 분석에 포함시킨 모델 3의 설명력은 16%이고, 성별, 공감, 불안, 사회기술은 여전히 유의한 영향을 미치는 변인으로 나타났으며, 학교풍토인식은 정적영향을 미치는 것으로 나타났다. 유의미한 영향 변인 중 가장 영향력 있는 변인은 사회기술 변인이었으며, 그 다음 성별, 학교풍토인식, 불안, 공감 변인 순으로 피해자 동조에 영향력을 미치고 있다. 즉 사회기술이 많을수록, 남학생보다는 여학생의 경우에, 학교풍토를 긍정적으로 인식할수록, 불안이 많을수록, 높은 공감 반응을 보일수록 피해자 동조를 많이 하는 것으로 나타났다.

청소년 집단따돌림에서 개인적 변인, 가족적 변인, 학교 환경 변인들을 독립변인으로 하여 방관자 행동에 영향을 미치는 변인을 위계적 회귀분석으로 살펴본 결과는 <표 4>와 같다. 먼저 개인적 변인들을 독립변인으로 하여 회귀분석을 한 모델 1의 설명력은 12.6%이고, 성별과 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수는 부정적영향을, 불안은 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 가족적 변인을 분석에 포함시킨 모델 2의 설명력은 13.1%이고, 성별, 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수, 불안 변인이 여전히 유의한 영향을 미치는 변인으로 나타났으며, 가족적 변인들 중에는 유의한 영향을 미치는 변인이 없는 것으로 나타났다. 개인적, 가족적 변인 외에 학교 환경적 변인을 분석에 포함시킨 모델 3의 설명력은 13.4%이고,

성별, 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수, 불안 변인이 여전히 유의한 영향을 미치는 변인으로 나타났고, 가족적, 학교 환경적 변인들 중에는 유의한 영향을 미치는 변인이 없는 것으로 나타났다. 유의미한 영향 변인 중 가장 영향력 있는 변인은 불안 변인이었으며, 그 다음 성별, 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수 변인 순으로 방관자 행동에 영향력을 미치고 있다. 즉 남학생보다는 여학생의 경우에, 고민을 털어놓을 수 있는 친구 수가 적을수록, 불안이 많을수록 방관자 행동을 많이 하는 것으로 나타났다.

2. 동조집단 간 개인적, 가족적, 학교 환경적 특성의 차이
본 연구에서는 동조집단, 즉 가해자 동조, 피해자 동조, 방관자 집단을 구분하기 위하여 다음과 같은 단계를 거쳤다.

[단계 1] 전체 평균 계산

가해자 동조 문항(총 20문항), 피해자 동조 문항(총 20문항), 방관자 문항(총 19문항)에 대하여 전체 평균을 계산하였다. 그 결과 평균(표준편차)은 각각 2.19(.47), 2.38(.46), 2.59(0.39)로 나타났다.

[단계 2] 응답자 개인별 평균 계산

각 응답자(753명)에 대한 가해자 동조 문항, 피해자 동조 문항, 방관자 문항의 평균을 계산하였다.

[단계 3] 평균 차 점수 계산

단계 2의 가해자 동조 문항, 피해자 동조 문항, 방관자 문항에 대한 응답자 개인별(753명) 평균 점수에서 단계 1에서 나온 전체 평균 점수의 차를 계산하였다. 이 평균 차의 점수를 가지고 집단 구분의 근거 자료로 삼았다.

[단계 4] 평균 차 점수 비교 및 집단 결정

응답자 개인별(753명) 가해자 동조 문항 평균 차 점수, 피해자 동조 문항 평균 차 점수, 방관자 문항 평균 차 점수를 비교하여, 평균 차의 점수가 높으면 그 집단에 대한 강한 성향을 보인다고 할 수 있다. 집단 결정시, 평균 차의 점수가 가장 높은 집단을 응답자에 대한 구분 집단으로 선택하였다. 여기서 가해자 동조 문항, 피해자 동조 문항, 방관자 문항에 대한 평균 차의 점수가 모두 음수(-)인 82사례의 경우에는 강한 성향을 띄는 집단을 파악할 수 없어 어느 집단에도 포함되지 않는 것으로 결정하였다. 또한 평균 차의 점수가 가장 높은 문항과 두 번째로 높은 문항과의 차가 0.1 미만인 89사례의 경우 집단을 확연하게 구분할 수 없어 어느 집단에도 포함되지 않는 것으로 결정하였다. 따라서 어느 집단에도 포함되지 않는 총 171사례를 제외하였다. 그리하여 가해자 동조집단으로 구분된 214사례, 피해자 동조집단으로 구분된 208사례, 방관자 집단으로 구분된 160사례, 총 582사례를 동조집단 간 개인적, 가족적, 학교 환경적 특성의 차이를 검증하는데 사용하였다.

동조집단별 성별, 학교변인에서의 차이를 살펴보기 위하

여 검증을 한 결과는 <표 5>와 같다. 검증 결과 동조집단과 성별 간($p < .01$)의 응답차이가 유의미한 것으로 나타났다.

동조집단과 성별 간의 응답차이를 살펴보면, 남학생의 비율은 가해자 동조 집단에서 높고(43.6%), 방관자 집단에서 낮으며(22.9%), 여학생의 비율은 피해자 동조 집단에서 높고(37.7%), 가해자 동조 집단에서 낮은 것(30.5%)으로 나타났다. 한편, 동조집단 구분 비율로 살펴보면, 가해자 동조집단에서는 남학생의 비율(57.0%)이 높으며 여학생의 비율(43.0%)이 낮다. 그리고 피해자 동조 집단은 여학생의 비율(54.8%)이 높고, 남학생의 비율(45.2%)이 낮으며, 방관자 집단에서는 여학생의 비율(60.0%)이 높고, 남학생의 비율(40.0%)이 낮은 것으로 나타났다.

여학생의 경우에는 남학생에 비하여 피해자 동조 집단에서 그 비율이 높은 것으로 나타났는데, 이는 남학생보다는 여학생의 경우에 더욱더 관계 지향적이고 정서적이며, 감정 표출을 잘 한다는 측면에서 피해자를 동조해 주는 태도와 행동이 더 많을 것으로 사료된다. 또한 남학생보다는 여학생의 경우에 방관자 집단에서 그 비율이 높았는데, 이는 국내 연구(김용태, 박한샘, 1997; 이상균, 1999)에서 남학생보다 여학생이 높은 방관적 태도를 보였다는 결과와도 상통하며, 따돌림에서 성차에 따른 참여역할 차이에 관한 Salmivalli 외(1996)의 연구에서 남학생보다도 여학생이 방관자 집단에서 더 우세하였다는 결과와도 일맥상통하고 있다.

집단따돌림에서 동조집단 간의 개인적, 가족적, 학교 환경적 특성의 차이를 <표 6>의 ANOVA 분석결과를 통해 살펴보면 다음과 같다. 분석결과 개인적 특성에서는 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수($p < .05$), 공감($p < .001$), 불안($p < .05$), 자존감($p < .05$), 사회기술($p < .001$) 변인에서 동조집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고, 가족적 특성에서는 부모의 양육태도($p < .05$), 가족 간의 화목도($p < .01$) 변인에 대해, 학교 환경적 특성에서는 교사와의 관계($p < .01$), 학교풍토 인식($p < .01$) 변인에 대해 동조집단 간에 유의한 차이가 있는 것

로 나타났다. 이들 유의한 변인에 대해 동조집단 간 차이를 검증하는 Duncan 검증에서도 모두 유의하게 나타났다.

먼저 동조집단 간의 개인적 특성 차이를 살펴보면, 피해자 동조 집단이 방관자 집단에 비해 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수가 가장 많은 것으로 나타났고, 방관자 집단이 다른 두 집단에 비해 고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수가 가장 적은 것으로 나타났으며, 가해자 동조, 피해자 동조 집단 간에는 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 공감변인에 대해서는 피해자 동조 집단이 다른 두 집단에 비해 가장 높은 공감 반응을 보이는 것으로 나타났고, 가해자 동조 집단은 피해자 동조 집단에 비하여 공감 반응이 낮게 나타났다. 가해자 동조와 방관자 집단 간에는 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 피해자 동조 집단에서는 다른 집단에 비해 친구의 곤경과 필요가 무엇인지를 파악하고 이해하고 상대방의 입장이나 처지를 공감하게 되기 때문에 높은 공감 반응을 보인 것으로 사료된다. 한편 가해자 동조 집단에서는 공감 반응이 가장 낮게 나타났는데, 이러한 결과는 핵가족화 이후의 부모의 과잉보호와 학교에서의 과도한 경쟁으로 인한 자기 이익추구 등으로 청소년들이 자기 중심화에서 벗어나기 어렵고 친구들을 수용하는 능력이 약화되어 친구의 고통에 둔감해지는 결과를 낳고 있는 상황(구본용, 1997)과 연관 지어 생각해 볼 수 있다. 불안 변인에 대해서는 방관자 집단이 다른 두 집단에 비해 불안이 가장 높게 나타났고, 피해자 동조 집단은 방관자 집단에 비하여 불안이 낮게 나타났다. 가해자 동조와 피해자 동조 집단 간에는 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 방관자 집단이 다른 집단에 비해 자신도 따돌림 받을지도 모른다는 과도한 불안 때문에 더욱더 따돌림 상황에 무관심하고 개입하지 않으려 하는 방관자 태도와 행동을 보이는 것으로 사료된다. 자존감 변인에 대해서는 피해자 동조 집단이 다른 두 집단에 비해 가장 높은 자존감을 가지고 있는 것으로 나타났고, 방관자 집단이 피해자 동조 집단에 비하여 낮은 자존감을 가지고 있는 것으로 나타났다. 가해자 동조와 방관자 집단 간에는 집단 간

<표 5> 동조집단별 성별, 학교특성에서의 차이

n(동조집단%, 성별·학교 변인%)

변인	범주	동조집단			총계	χ^2
		가해자 동조	피해자 동조	방관자		
성별	남	122(57.0, 43.6)	94(45.2, 33.6)	64(40.0, 22.9)	280	11.714**
	여	92(43.0, 30.5)	114(54.8, 37.7)	96(60.0, 31.8)	302	
	총계	214	208	160	582	
학교	중학교	114(53.5, 39.2)	99(47.6, 34.0)	78(48.8, 26.8)	291	1.635
	고등학교	99(46.5, 34.1)	109(52.4, 37.6)	82(51.3, 28.3)	290	
	총계	213	208	160	581	

** $p < .01$

© 가해자 동조집단은 214명, 피해자 동조집단은 208명, 방관자 160명이나 무응답자는 missing 처리하여 사례수가 다름

〈표 6〉 집단 따돌림에서 동조집단 간 개인적, 가족적, 학교 환경적 특성 차이

변인	동조집단			F값	
	가해자 동조 (n=214)	피해자 동조 (n=208)	방관자 (n=160)		
	M(S, D)Duncan	M(S, D)Duncan	M(S, D)Duncan		
개인적	고민을 털어 놓을 수 있는 친구 수	3.69(1.13) A	3.74(1.23) A	3.44(1.16) B	3.255*
	공감	10.41(3.27) A	12.15(3.37) B	10.85(3.16) A	15.844***
	불안	15.09(4.92) A	15.03(5.24) A	16.25(4.60) B	3.310*
	자존감	24.97(6.95) A	26.71(6.80) B	24.92(5.96) A	4.677*
	사회기술	54.57(6.55) A	58.75(5.62) B	55.04(6.44) A	27.704***
가족적	부모의 양육태도	16.32(4.01) A	17.38(4.12) B	16.91(3.99) AB	3.615*
	가족 간의 화목도	10.45(2.68) A	11.25(2.77) B	11.09(2.59) B	5.094**
학교 환경적	친한 친구지지	18.72(6.04)	19.83(5.38)	19.24(4.86)	2.118
	교사와의 관계	9.53(2.41) A	10.25(2.48) B	9.88(2.09) AB	4.953**
	학교풍토 인식	8.17(2.35) A	9.00(2.34) B	8.21(2.49) A	7.658**

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

차이가 나타나지 않았다. 피해자 집단은 다른 집단보다도 자신에 대해 긍정적인 태도와 유능감, 성공과 영향력, 자신의 가치를 중요하게 받아들이기 때문에 따돌림 상황에서 피해자를 지지하여 도움을 주려고 하며 정의의 원리에 기초하여 따돌림의 원인을 가해자에게 두어 따돌림은 옳지 못한 것이고 친구들 사이에서는 서로를 배려하고 인정하는 것이 바람직하다는 규범적 태도를 취하는 것이라 사료된다. 사회기술 변인에 대해서는 피해자 동조 집단이 다른 두 집단에 비해 사회기술이 가장 많은 것으로 나타났고, 가해자 동조 집단은 피해자 동조집단에 비하여 사회기술이 적은 것으로 나타났다. 가해자 동조와 방관자 집단 간에는 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 피해자 동조집단은 도와주기, 말 걸기 등의 사회기술이 다른 집단에 비해 가장 많기 때문에 피해자들과 효과적으로 상호작용할 수 있는 것으로 사료된다.

동조집단 간의 가족적 특성 차이를 살펴보면, 부모의 양육태도 변인에 대해서는 피해자 동조 집단이 가해자 동조 집단에 비하여 부모양육태도가 민주적이고 관대한 것으로 나타났다. 가해자 동조집단과 방관자 집단 간, 피해자 동조집단과 방관자 집단 간에는 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 가족 간의 화목도 변인에 대해서는 가해자 동조집단이 다른 두 집단에 비해 가족 간의 화목도가 가장 낮게 나타났고, 피해자 동조집단이 가해자 동조집단에 비하여 높게 나타났다. 피해자 동조와 방관자 집단 간에는 집단 간 차이가 나타나지 않았다.

동조집단 간의 학교 환경적 특성 차이를 살펴보면, 교사와의 관계 변인에 대해서는 피해자 동조 집단이 가해자 동조 집단에 비하여 교사와의 관계가 좋으며, 가해자 동조 집단은 피해자 동조 집단에 비하여 교사와의 관계가 좋지 않은 것으로 나타났다. 가해자 동조와 방관자 집단 간, 피해자 동조와

방관자 집단 간에는 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 즉 피해자 동조 집단은 교사가 자신에게 관심을 가져주고, 자신은 교사에게 솔직한 마음을 털어놓을 수 있으며, 사소한 잘못에도 교사에게 벌을 받는다고 생각하지 않아 교사와의 관계를 좋게 인식하는 반면, 가해자 동조 집단은 사소한 잘못에도 교사에게 벌을 받고, 교사가 자신에게 관심이 없다고 인식하여 교사와의 관계가 좋지 않을 것으로 사료된다. 교사와 학생간의 신뢰할 수 있고 의존할 수 있는 긍정적인 관계형성이 학교 환경에서 집단따돌림 문제를 해결하는데 매우 중요하리라 사료된다. 학교풍토인식 변인에 대해서는 피해자 동조 집단이 다른 두 집단에 비하여 학교풍토를 긍정적으로 인식하고 있었으며, 가해자 동조 집단이 피해자 동조 집단에 비하여 학교풍토를 긍정적으로 인식하고 있지 않은 것으로 나타났다. 가해자 동조와 방관자 집단 간에는 집단 간 차이가 나타나지 않았다. 즉 피해자 동조 집단은 학교가 학생들의 자율성을 보장해 주고, 학생과 교사 모두 학교에 대한 자부심이 있으며, 학교 학생들이 저지른 문제들은 교칙에 따라 적절하게 해결되어 진다고 긍정적으로 인식하고 있기 때문에 따돌림 상황에서 피해자를 지지해 줄 수 있는 태도와 행동이 보여 질 것으로 사료된다.

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 집단 따돌림에서 동조 행동을 가해자 동조, 피해자 동조, 방관자로 구분하여 동조 행동(가해자 동조, 피해자 동조, 방관자)에 영향을 미치는 변인은 무엇이며, 동조행동 집단 간에 개인적, 가족적, 학교 환경적 특성은 차이

가 있는가를 살펴보았다.

청소년의 집단따돌림에서의 동조행동을 이해하고, 청소년들이 어떠한 동조 행동과 태도를 보이느냐에 따라 집단따돌림의 피해와 가해 정도가 영향을 받을 것이며, 집단따돌림의 유지와 감소에도 중요한 변수가 될 것이므로 동조 행동에 영향을 미치는 변인을 탐색하고, 피해자와 가해자 이외의 제 3의 또래집단인 동조 집단 간의 개인적, 가족적, 학교 환경적 특성을 밝히는 것은 매우 중요하다.

연구결과를 바탕으로 논의 및 결론을 내려 보면 다음과 같다.

첫째, 피해자와 가해자를 대상으로 하는 프로그램 개발도 중요하겠지만, 제 3의 또래 집단인 동조집단을 집단따돌림을 예방할 수 있는 인적자원으로 삼아서 이들에게 집단 따돌림 현상에 대해 관심을 갖게 하고, 따돌림 당하는 친구를 위해 도움행위를 할 수 있도록 하는 프로그램을 개발, 교육하는 것이 필요하다. 동조 행동의 바람직한 방향으로의 인도가 집단 따돌림을 예방하고 해결할 수 있는 하나의 방안이 될 수 있다고 보여지므로 동조 행동에의 영향 변인과 각 동조집단 간의 특성 차이를 잘 이해하고 활용하여 집단따돌림을 예방할 수 있는 차별화된 프로그램을 개발하여야 한다.

둘째, 동조집단 중에서도 피해자 동조집단은 따돌림을 당하는 피해자를 지지해 줄 수 있는 우선적인 자원이 될 수 있다. 또한 피해자 동조 집단은 가해자 동조, 방관자 집단들에게도 또래상담자의 역할을 하여 그들을 따돌림 예방과 또래 지지를 할 수 있는 유능한 인적 자원으로 변화시켜 나갈 수 있다고 본다.

셋째, 가해자 동조, 피해자 동조, 방관자 행동 각각에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 공감, 사회기술, 불안과 같은 개인적 변인이었다. 또한 동조집단 간의 개인적 특성 차이를 살펴보면, 피해자 동조집단이 다른 두 집단에 비해 공감 반응, 자존감, 사회기술이 높은 것으로 나타났고, 방관자 집단은 다른 두 집단에 비해 불안이 높은 것으로 나타났으며, 피해자 동조집단에 비해 자존감이 낮은 것으로 나타났다. 한편, 가해자 동조 집단은 피해자 동조집단에 비해 공감반응과 사회기술이 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 볼 때, 동조집단별로 집단따돌림에 효과적으로 대처할 수 있는 바람직한 개인적 특성을 향상시켜야 한다. 즉 가해자 동조 집단에는 공감능력과 사회기술을 향상시키는 프로그램에 초점을 맞추어야 한다. 공감 능력을 갖게 되면 친구의 곤경과 필요가 무엇인지를 파악하고 이해하고 상대방의 입장이나 처지를 잘 공감할 수 있기 때문에 피해자를 도와주려는 태도와 행동을 보이게 되는 것으로 사료된다. 선행연구에서도 타인에 대한 정서적 일치나 동정을 의미하는 공감은 가해자들에게 부족한 것으로 보고되기도(Perry et al.,1988) 하였다. 공

감 능력의 소유 여부는 따돌림 상황에서 가해자 동조 행동을 보일 것인지, 피해자 동조 행동을 보일 것인지를 구별 짓는 중요한 변인이라고 보여 진다. 오늘날은 핵가족화 이후의 부모의 과잉보호와 학교에서의 과도한 경쟁으로 인한 자기 이의 추구 등으로 청소년들이 자기 중심화에서 벗어나기 어렵고 친구들을 수용하는 능력이 약화되어 친구의 고통에 둔감해지는 결과를 낳고 있기(구본용, 1997) 때문에, 따돌림 피해자 입장에서 공감할 수 있는 능력이 부족하게 될 수 있다. 따돌림을 당하는 피해자의 입장에서 생각하고 피해자의 감정을 공감해 볼 수 있는 능력을 향상시키는 훈련이 따돌림을 하는 가해자뿐만 아니라 가해자 동조 집단에도 매우 필요하리라 사료된다. 또한 가해자 동조 집단에게는 공감능력 외에도 사회기술을 향상시켜 줌으로써 사회적으로 수용되지 않는 반응을 피하게 하고, 도와주기, 말 걸기, 도움을 요청하기, 칭찬하기 등의 사회기술을 통해 다른 사람들과 효과적으로 상호작용할 수 있게 하는 프로그램에 초점을 맞추어야 한다. 그리고 피해자 동조집단은 다른 두 집단에 비해 많이 가지고 있는 공감 능력, 자존감, 사회기술 등을 적극적으로 활용할 수 있게 하는 프로그램에 초점을 맞추어야 한다. 한편, 방관자 집단에게는 불안을 스스로 잘 관리하고 다스릴 수 있는 능력과 자존감을 향상시켜 줄 수 있는 프로그램에 초점을 맞추어야 한다. 방관자 행동에 가장 큰 영향 변인은 불안 변인으로 나타났는데, 서성식(1999)의 연구에서 따돌림 당하는 아이에 대한 느낌은 나도 따돌림 당할까봐 불안한 마음이 든다가 26.4%로 가장 높게 나타났음을 볼 때, 집단따돌림 상황에서 자신도 따돌림을 당할지 모른다는 과도한 불안은 방관자 행동과 태도를 취하게 하는 것으로 사료된다. 특히 불안 변인은 방관자 행동 외에도 가해자 동조 행동이나 피해자 동조 행동에도 중요한 영향변인으로 나타났다. 즉 불안이 많을수록 피해자 동조를 하게 되는 것으로 나타났는데, 이는 피해자를 동조하면서도 기본적인 내면의 심리는 자기도 따돌림 당하지 않을까하는 불안이 여전히 있기 때문으로 사료된다. 또한 불안이 많을수록 가해자 동조를 하는 것으로 나타났는데, 이는 다른 학생들이 따돌림을 가하는 가해자일 때 본인도 분위기에 휩쓸려 그렇게 하지 않으면 자신도 따돌림 당할지도 모른다는 불안이 잠재해 있기 때문이라고 사료된다. 이와 같이 불안은 모든 동조 행동에서 중요한 영향변인이었으므로, 피해자와 가해자 외의 제 3의 또래 집단이 갖고 있는 불안을 잘 이해하고, 불안을 스스로 잘 관리하고 다룰 수 있는 능력을 길러주며, 불안해하지 않고 스스로 옳다고 생각되는 행동을 과감히 행할 수 있는 환경적인 분위기를 만들어 주는 것이 매우 필요하리라 사료된다.

넷째, 동조집단의 가족적 특성의 차이를 살펴보면, 피해자 동조집단이 가해자 동조집단에 비해 부모양육태도가 민

주적이고, 가족 간 화목도가 높은 것으로 나타났다. 가해자 동조 집단은 피해자 동조 집단에 비해 부모양육태도가 민주적이지 않고, 다른 두 집단에 비해서는 가족 간 화목도가 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 볼 때, 청소년에게 역할모델을 제공하는 부모역할과 화목한 분위기의 가정환경이 중요함을 알 수 있고, 이러한 가족특성이 청소년들의 동조행동에도 영향을 줄 수 있음을 시사하고 있다고 본다. 따라서 청소년들이 집단따돌림에 바람직한 동조 태도와 행동을 보이고, 따돌림 상황을 예방하고 잘 대처할 수 있도록 하기 위해서는 부모교육 프로그램의 필요성을 실감하게 한다.

다섯째, 동조 집단 간의 학교환경 특성 차이에서는 피해자 동조 집단의 경우 가해자 동조 집단에 비해 교사와의 관계가 좋으며, 학교 풍토에 대해 긍정적으로 인식하고 있는 반면, 가해자 동조 집단은 피해자 동조 집단에 비하여 교사와의 관계가 좋지 않고, 학교풍토에 대한 인식이 긍정적이지 않은 것으로 나타났다. 또한 피해자 동조에 학교 풍토 인식이 정적 영향력을 미치고 있어서 학교 풍토를 긍정적으로 인식할수록 피해자 동조행동을 하게 되는 것으로 나타났다. 이 같은 결과를 통해 볼 때 집단 따돌림 상황에서 가해자를 동조하는 집단에 학교나 교사가 아무런 제재조치를 취하지 않을 때 청소년들은 따돌림이라는 폭력이 승인받았다고 느낄 수 있으며, 청소년들은 집단 따돌림을 동조하거나 방관하는 결과를 가져오게 되리라 본다. 이러한 경험이 지속되어진다면 가해자나 피해자 외의 제 3의 또래 집단들은 집단따돌림을 자신과 상관없는 일로 생각하는 이기적인 경향을 가지게 될 가능성이 높다. 학교환경에서 교사와의 관계가 좋고, 학교풍토를 긍정적으로 인식할 수 있는 여건이 조성된다면 집단따돌림을 당하는 피해자를 지원해주고 싶은 생각을 가진 학생이 자신도 따돌림 당할까 봐 불안해하지 않고 자신 있게 피해자를 지지하고 도와주는 행동을 할 수 있을 것으로 보여진다. 그렇게 된다면 따돌림 상황에서 가해자를 동조하기 보다는 피해자를 동조하는 집단을 자연스럽게 많이 형성하게 되어, 피해자 동조 집단이 따돌림을 감소시키는데 중요한 역할을 하게 되리라 사료된다. 이러한 사실은 학교가 더 이상 따돌림에 대해 방관자적인 입장을 취하기보다는 적극적으로 학교환경을 개선하여 따돌림을 예방하고 문제를 해결하는데 앞장서야 함을 시사한다.

앞으로의 후속 연구에 대한 제언을 하면, 앞으로의 연구에서는 두, 세 명의 짝패를 이루고 있는 가해 집단에는 가해 주도 학생(가해자)과 가해자를 동조하는 수동적 가해 학생들 즉 가해자 동조 집단이 있기 때문에 이들의 차별적 특성에 대해서도 심층적 연구가 필요하리라 보여진다. 그리고 학급에서 다수를 차지하고 있으며, 집단따돌림의 과정에 영향을 미칠 수 있는 다양한 동조 집단들 즉, 가해자 동조, 피해자

동조, 방관자 집단의 각각의 특성을 고려하여 구체적이고 정교한 또래지지 프로그램을 개발하는 것이 필요하다.

마지막으로 본 연구 결과는 청소년 집단 따돌림 현상에서 피해와 가해 정도에 중요한 영향력을 행사할 수 있는 동조집단의 영향 변인과 동조집단 간의 특성을 이해함으로써 동조집단의 중요성을 재인식시키고 이들을 집단 따돌림 해결의 주요 인적자원으로 활용할 수 있는 방안 및 따돌림 예방 교육 프로그램을 모색하는데 기초 자료로 제공할 수 있다는 점에서 본 연구의 의의가 있음을 밝히고자 한다.

■ 참고문헌

- 강진령, 유형근(2000). **집단괴롭힘**. 서울: 학지사.
- 경향신문(2006). '왕따' 폭력에 투신 가출하는 우리 아이들. 11월 14일자.
- 구본용(1997). 청소년 집단따돌림의 원인과 지도방안. **청소년 상담문제 연구보고서**, 29. 서울: 청소년 대화의 광장.
- 권은경(2000). 청소년의 동조행동이 집단따돌림에 미치는 영향. **경남대학교 석사학위논문**.
- 김성희(2002). 집단 따돌림의 실태 및 원인에 관한 분석. **경희대학교 석사학위논문**.
- 김소영(2000). 커뮤니케이션으로서의 집단따돌림 현상에 관한 연구. **성균관대학교 석사학위 논문**.
- 김영길(2002). 집단 따돌림의 실태분석과 해결방안에 관한 연구. **관동대학교 석사학위논문**.
- 김용태, 박한샘(1997). 청소년 친구 따돌림의 실태조사. **청소년 상담문제 연구보고서**, 서울: 청소년 대화의 광장.
- 김정수(1997). 부자간 갈등에서 나타나는 비양립성 지각과 비행. **한양대학교 석사학위논문**.
- 김준호, 김순형(1995). **가정환경과 청소년비행**, 서울: 한국형사정책연구원.
- 김현주(2003). 집단따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. **숙명여자대학교 박사학위논문**.
- 김혜원, 이해경(2000). 학생들의 집단괴롭힘 관련 경험에 대한 예언 변인들의 탐색. **교육심리연구**, 14(1), 45-64.
- 노성호(1992). **청소년문제론**, 서울: 한국청소년연구원.
- 문성원(1998). 컴퓨터에 의해 매개되는 사회적 유능성 증진 프로그램의 개발 및 효과 검증. **연세대학교 박사학위 논문**.
- 박경숙, 손희권, 송혜정(1998). **학생의 왕따(집단따돌림 및 괴롭힘) 현상에 관한 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 박성현(1989). **회귀분석**, 서울: 민영사
- 박혜경(2000). 집단따돌림에서의 역할구조와 전개과정에 대

- 한 연구. 성균관대학교 석사학위논문.
- 박홍일(2004). 집단따돌림에 대한 초등학생의 인식연구, 목포대학교 석사학위논문.
- 부산일보(2006). 딸 '왕따' 비판 아버지 자살. 10월 14일자.
- 서성식(1999). 중등학교 학생들의 집단따돌림에 관한 조사연구, 원광대학교 석사학위논문.
- 서은영(2001). 집단 따돌림 하위유형과 심리적 특성의 관계. 중앙대학교 석사학위논문.
- 신재선(2001). 초등학생의 또래 괴롭힘 유형과 스트레스 대처행동에 관한 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 오미경(1998). 감각추구성향과 사회화 요인이 남녀 청소년의 위험행동에 미치는 영향, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 옥수선(2000). 학교에서의 집단따돌림의 실태와 대응방안. 부산대학교 석사학위논문.
- 윤성우(2004). 집단 따돌림 방관자에 대한 또래지지 프로그램의 효과. 카톨릭대학교 석사학위논문.
- 윤주영(2002). 권력 메커니즘으로서의 낙인과과정 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이규미(1998). 상담사례를 통해서 본 "왕따" 현상. "왕따" 현상에 대한 이해와 상담집근, 개원 1주년 심포지엄 자료집. 서울: 서울특별시 청소년종합상담실.
- 이민아(1999). 초등학생의 집단괴롭힘 유형과 심리적 특성관계. 연세대학교 석사학위논문.
- 이봉진, 남재봉, 이종연, 이상익, 황순택, 김수현, 이재신(2001). 또래아동의 비행 행동이 피해아동의 삶의 질에 미치는 영향 및 그 개선방안 - 집단괴롭힘 소위 '왕따 (bullying)'를 중심으로-. 한국심리학회지: 임상, 20, 413-441.
- 이상균(1999). 또래폭력에 영향을 미치는 변인에 대한 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 이춘재,곽금주(2000). 학교에서의 집단따돌림: 실태와 특성. 서울: 집문당.
- 이훈구(2001). 교실이야기. 서울: 법문사.
- 장지영(2002). 집단따돌림 피해학생 판별도구 개발. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 정명숙(2002). 친사회적 도덕 추론의 발달. 한국심리학회지: 발달, 15(4), 113-127.
- 최재향(2003). 집단 따돌림에 대한 교사의 인식에 관한 연구. 인하대학교 석사학위논문.
- 최윤희(1999). 집단따돌림 가해 패해 집단의 동조행동과 자아존중감에 관한 연구. 고려대학교 석사학위논문.
- 한겨레신문(2006). 집단괴롭힘에 복수하겠다는 가출한 초등학생. 11월 14일자.
- 한국형사정책연구원(1996). 학교주변폭력의 실태와 대책. 서울:한국형사정책연구원.
- 한명모(2002). 집단 따돌림(왕따) 현상에 대한 교사들의 지각에 관한 연구. 대전대학교 석사학위논문
- 한영주(1999). 중고등학교 집단따돌림 가해자 및 피해자의 특성에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 한준상(2002). 집단따돌림과 교육해체. 서울: 집문당.
- 홍봉선,남미애(2000). 청소년복지론, 서울: 양서원.
- 홍영기(2000). 초등학교 집단 따돌림에 대한 학부모·교사·학생의 인식 비교. 경성대학교 석사학위논문
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the school. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Carkhuff, R. R.(1969). *Helping and Human Relations(Vol. one)*. New York :Holt, Rinebart, and Winston.
- Craig, W., & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Dusek, J. B.(1987). *Adolescent development and behavior*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Farrington, D. P.(1993). Understanding and Preventing Bullying. In Tonny, M, & Morris, N.(Eds.), *Crime and Justice*, 17. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Forsyth, D.K(1983) *An introduction to group dynamics*. Moterey, CA: Brook/cole
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N.(1990). *Social Skills Rating System Circle Pines*. MN: American Guidance, Service.
- Oliver(1994). *The violent social world of black men*. New York:Lexington.
- Olweus, D.(1973). Personality and aggression. In J.F. Cole & D.D. Jensen(Eds.), *Nebraska symposium on motivation 1972*. Linciln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: bullying at school. In N. Frude & H. Gault (Eds), *Disruptive behavior in schools*. New York: John Wiley
- Olweus, D.(1994). Bullying at School. Long term outcomes for victims and an effective school based intervention program. *Journal of Child Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Perry, D., Kusel, S., & Perry, L. (1988). Victims of peer

- aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Ramboldt, C.(1998). Making violence unacceptable. *Educational Leadership*, 56(1), 32-38.
- Robertson, J. F., & Simons, R. L.(1989). Family Factors, Self-esteem, and Adolescent Depression, *Journal of Marriage and the Family*, 51(1), 125-137.
- Roland, E.(1988). *Reported in Council for Cultural Cooperation Report of the European Teachers Seminar on Bullying in Schools*. Strasbourg: CCC.
- Rigby, K.(1996). *Bullying in Schools: and What to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*. 22. 453-459.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: Who considered it useful, who benefited?. *Educational Research*, 43, 263-278.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, 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.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare; Bullying and victimization in school peer groups. *Bulletin of the British Psychological Society*, 4. 243-248.
- Takahashi, S.(1998). When student violence erupts. *Japan Quarterly*, 45(3). 77-83
- Tice, D.M.(1993). The social motivations of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister(Ed.), *Self-esteem:The puzzle of low self-regard*(37-54). New York: Plenum
- Whitney, I., & Smith, P.K.(1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

(2006년 9월 29일 접수, 2006년 11월 30일 채택)