

청소년들의 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현과 도움추구태도의 조절효과

Moderating Effects of Self-expression and Attitudes Toward Seeking Help on the Relation between Interpersonal Relationship and Bullying among Adolescents

정구철*, 이민정**

삼육대학교 상담심리학과*, 삼육대학교 대학원 상담심리학과**

Goo-Churl Jeong(gcjeong@syu.ac.kr)*, Min-Jung Lee(counselormj@hanmail.net)**

요약

본 연구는 청소년들의 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현과 도움추구태도의 조절 효과를 분석하기 위해 수행되었다. 이를 위해 2014년 5월부터 6월까지 서울과 경기도 남양주시에 소재한 중·고등학교에서 316명의 자료를 조사하여 분석하였다. 연구결과, 첫째, 대인관계와 자기표현은 집단따돌림 피해경험에 유의한 부적 영향을 미쳤다. 둘째, 도움추구태도는 집단따돌림 피해경험과 유의한 상관관계가 없었다. 셋째, 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현은 유의한 조절효과가 있었다. 구체적으로 자기표현이 높을수록 대인관계가 집단따돌림 피해경험에 미치는 부적 영향을 약하게 하였다. 넷째, 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 도움추구태도는 유의한 조절효과가 없었다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 청소년들의 집단따돌림 예방을 위한 자기표현의 중요성을 논의하였다.

■ **중심어** : | 대인관계 | 자기표현 | 도움추구태도 | 집단따돌림 | 학교폭력 |

Abstract

This study was conducted to analyze the moderating effect of self-expression and attitude toward help on the relation between interpersonal relationship and bullied experience among adolescents. Participants were 316 junior and highschool students in Seoul and Namyangju, Gyeonggi-do during May-June, 2014. As a result of analyses, first, the interpersonal relationship and self-expression had significant negative impact on bullied experience. Second, there was no significant correlation between attitude toward help and bullied experience. Third, self-expression had a significant moderating effect on the relationship between interpersonal relationship and bullied experience. Specifically, high self-expression weakened the negative influence of interpersonal relationship on bullied experience. Fourth, there was no significant moderating effect of attitude toward help on the relation between interpersonal relationship and bullied experience. Based on these results, we discussed the importance of self-expression for prevention of bullying among adolescents.

■ **keyword** : | Interpersonal Relationship | Self-expression | Attitude toward Help | Bullying | Peer Violence |

* 본 연구는 삼육대학교 학술연구비지원에 의해 수행되었음.

접수일자 : 2017년 05월 26일

수정일자 : 2017년 07월 14일

심사완료일 : 2017년 08월 03일

교신저자 : 이민정, e-mail : counselormj@hanmail.net

1. 서론

1. 연구의 필요성

청소년들이 경험하는 문제들 중 특히 학교폭력과 관련된 문제는 심각하게 이야기되고 있다. 예를 들어 학교폭력을 당한 피해 학생 중 83%가 학교에 우선 신고를 하지 않는 것으로 보도되었고[1], 2015년도에는 교내 집단따돌림을 당한 여중생이 정신적 고통을 이기지 못하고 투신자살을 하는 등[2], 집단따돌림으로 인한 청소년 문제는 끊임없이 우리사회에서 발생하고 있다. 2013년도에는 집단따돌림과 관련된 ‘여왕의 교실’이라는 드라마가 방영되어 매우 현실적이고 사실적인 학교 내 집단 따돌림의 모습을 보여주었으며, 이는 시청하는 사람들로 하여금 큰 충격을 안겨주었다. 집단따돌림은 피해자들의 자살, 등교거부 등과 같은 소식들이 언론을 통해 알려지면서 오랫동안 사회문제로 대두되었고 이를 방지하기 위한 여러 가지 방안들이 제시되었지만 집단 따돌림의 내용이나 방법들이 점점 더 다양화, 난폭화, 집단화, 일상화[3][4]가 되어 그 문제의 심각성이 더욱 논란이 되고 있는 실정이다. 이러한 집단 따돌림은 학교폭력의 한 유형으로 집단 속에서 특정인을 의도적이고 지속적으로 소외시켜 무시하거나 암묵적 또는 직접적으로 언어적, 정서적, 신체적 고통을 가하는 행위라고 할 수 있으며[5][6], 이는 학교라는 공간 안에서 발생하고 가해자와 피해자가 서로 또래관계라는 특징을 가지고 있다.

교육부에서 발표한 2016년도 2차 전국학교폭력실태 조사 결과에 따르면, 약 2만 8천명(0.8%)의 청소년들이 학교폭력을 경험하였고, 그 중 언어폭력은 34.8%, 집단 따돌림 16.9%, 신체폭행 12.2%로 나타나 언어적 학교폭력과 집단따돌림, 신체폭행이 학교폭력의 상당부분을 차지하는 것으로 나타났다[7]. 특히 집단따돌림은 언어적, 신체적 폭력과 더불어 발생하며, 잘 드러나지 않는 소외형으로도 나타나고 있어 전반적인 학교폭력을 포함하는 사회문제라고 볼 수 있다. 이러한 집단따돌림은 기본적으로 집단 속에서의 관계와 관련이 있으며, 이는 적절한 의사소통이나 교우관계 등의 대인관계와 밀접한 관련이 있다. 중학생을 대상으로 한 선행연구에

따르면 집단따돌림 피해 경험이 높은 집단은 낮은 집단에 비해 유의하게 또래관계 기술이 낮았고[8], 청소년의 성별에 따라 학교폭력 피해경험을 분석한 선행연구에서도 남·녀 모두 관계적 폭력 피해경험에 교사와의 관계가 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타나[9], 집단따돌림 피해에 있어서 교우 및 교사와의 관계가 중요한 변수인 것을 확인할 수 있었다.

집단따돌림의 피해자들은 피해 상황에서 적절한 자기표현을 수행하고 교사 등을 통해 전문적인 도움을 받아야 하지만 대부분 따돌림을 당한 이후 아무 일이 없었던 것처럼 행동하거나 다른 사람들과 말을 하지 않고 무기력하게 있는 등 자신을 적절한 방식으로 주장하지 못하고 스스로를 고립시키고 상황을 회피하여 악화시키는 반응을 주로 보이는 것으로 나타났다[10][11]. 또한 자기주장 역량이 부족하고 적절한 방법으로 자기표현을 하지 못하여 상대방에게 자신이 원하는 바를 직간접적으로 요구하거나 거절하는 데 어려움을 가지기 때문에 자신을 방어하는 역량에 한계가 발생하여 공격의 대상이 되기도 하였다[12][13]. 실제로 교육부의 조사에 따르면, 학교폭력 피해를 당한 학생 중 불과 23.7%만이 교사에게 도움을 요청하였고, 23.9%의 학생은 아무에게도 도움을 요청하지 않았다고 응답했다[14]. 이렇듯 집단따돌림을 경험한 피해학생들이 적절한 자기표현이나 도움요청을 하지 못한 채 이러한 상황들이 반복되면 더 심한 집단 따돌림 유형으로 전개되는 상황과 함께 결국 학교 부적응을 심화시키게 되는 계기가 될 수도 있을 것이다. 선행연구에 따르면, 적극적으로 도움을 요청하는 행동을 하기까지 개인의 여러 내외적 변수가 작용하지만 그중에서도 도움 추구 태도가 도움 추구 가능성을 높게 예언하고 있는 변인으로 나타났다[15-18]. 이는 혼자 힘으로는 해결하기 어려운 문제를 만났을 때 다른 사람의 도움을 받아 해결하고자 하는 태도로, 학생들의 도움요청행동을 통해 정서적 지지는 물론 물리적 괴롭힘의 중단과 같이 즉각적이고 실질적인 도움을 받을 수 있어 학교폭력 예방과 개입에 매우 중요한 영향을 미치고 있다고 보고하고 있다[19]. 집단따돌림은 또래들 간의 대인관계를 원만하게 형성해 나가는 기술의 부족에 있으므로[20], 대인관계와 집단따돌림 간의

관계에서 자기표현과 같은 사회적 기술과 위기상황에 도움을 요청할 수 있는 도움추구태도 등의 역할이 필요할 것이다. 그러나 국내 집단따돌림과 관련된 선행연구들은 대부분 개인 내적 변인이나 대인관계 등에 치중되어 있어 교사나 전문가들을 활용한 적극적인 대처행동과 같은 개인 외적 변인에 대한 연구가 부족하므로, 집단따돌림 피해 경험자가 주변의 사회적 관계를 활용하는 역량과 관련된 연구를 수행할 필요가 있다.

본 연구에서는 청소년들의 학교 내 대인관계가 집단따돌림에 미치는 영향에서 자기표현과 선생님에게 도움을 요청할 수 있는 도움추구태도의 조절효과를 분석하고자 한다. 이를 통해 학생들이 집단따돌림을 보다 적극적으로 대처할 수 있는 여러 방안을 논의하여 학생들의 학교적응 및 행복 증진을 도모하고자 한다.

2. 연구 목적

본 연구의 목적은 청소년들의 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현과 도움추구태도의 조절효과를 분석하는 것이다. 이를 위한 구체적인 연구 목표는 다음과 같다.

첫째, 청소년들의 대인관계, 자기표현, 도움추구태도 및 집단따돌림 피해경험의 정도를 파악한다.

둘째, 일반적 특성에 따른 집단따돌림 피해경험의 차이를 분석한다.

셋째, 일반적 특성에 따른 대인관계, 자기표현, 도움추구태도의 차이를 분석한다.

넷째, 집단따돌림 피해경험, 대인관계, 자기표현 및 도움추구태도의 상관관계를 분석한다.

다섯째, 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현과 도움추구태도의 조절효과를 분석한다.

II. 이론적 배경

1. 청소년 집단따돌림의 개념

집단따돌림이란 학교폭력의 한 형태로 학급 내에서 교우들 간의 관계에서 발생하는 현상이며[6], 동일집단 내에서 강자가 약자에 대해 일방적이고 지속적으로 육

체적, 심리적 고통을 가하는 행위이다[21]. 이때, 학급의 다수를 차지하고 직접적으로 따돌림 행위에 개입을 한 적은 없지만 방관자 역할을 하는 일반 학생들도 이에 포함된다.

집단따돌림은 Heinemann[22]이 익명의 집단이 사람을 괴롭힌다는 뜻의 ‘mobbing’이라는 용어를 최초로 사용한 후 Olweus[23]가 한 학생이 반복적이고 지속적으로 다른 사람에게 상처를 입히고 불안을 초래하는 등의 부정적인 행위를 가하는 ‘bullying’의 의미로 새롭게 정의하였다. 그 후 Olweus[24]의 연구에서 집단따돌림의 의미를 확장하여 학생 간 상호 불균형된 관계 속에서 한 명 이상의 학생이 반복적이고 지속적인 부정적 행위에 노출되었을 때 발생된다고 보았다. 우리나라에서는 일본의 ‘이지메’라는 용어가 집단 괴롭힘이라는 의미로 변안되어 초기에 사용되었지만, 집단적으로 특정 대상을 소외시키는 따돌림 현상을 포함하여 표현하기에는 부족했다. 이에 박경숙, 손희권, 송계정[25]은 집단따돌림을 ‘왕따’라는 용어로 표현하였으며, 한 집단의 구성원 중 자기보다 상대적으로 힘이 약하거나 집단 내에 존재하는 규칙을 어긴 경우, 이에 대해 반복적으로 신체적·심리적인 고통을 주는 행동으로 정의하였다. 이후 은따(은근히 따돌림)나 전따(전교에서 따돌림)와 같은 용어가 하나 둘 씩 통용되었으나, 교육부가 1999년에 ‘집단따돌림’이라는 용어를 공식적으로 사용한 이후 현재는 다양한 장면에서 ‘집단따돌림’이라는 용어를 사용하고 있다[26].

이러한 집단따돌림은 집단마다 다양한 유형으로 나타나기도 하는데 선행연구에 따른 집단따돌림의 공통적 유형은 크게 소외형, 언어형, 신체형으로 나누어 볼 수 있다[27][28]. 그 특징을 살펴보면 첫째, 소외형은 집단에서 무리를 지어 한 사람을 은밀히 소외시키는 가장 일반적인 집단따돌림의 유형으로 같이 놀거나 밥 먹지 않기, 말 걸어도 대답하지 않고 무시하기 등이 있다. 둘째 언어형은 욕, 비난, 놀림, 헐박 등으로 피해자에게 주로 언어적으로 고통을 가하는 따돌림의 유형으로 싫어하는 별명을 부르거나 빈정거리기 면박주기 등이 있다. 셋째로 신체형은 폭력, 심한 장난, 강압적인 행동, 심부름 등 주로 신체를 이용하여 고통을 가하는 따돌림의

유형으로 물건 던지기, 옷에 낙서하거나 찢기, 침 뱉기, 아무 이유 없이 툭툭 건드리거나 치는 행동 등이 있다 [27]. 이러한 집단 따돌림 유형은 서로 간 직접적인 접촉이 발생되지 않는 소외형에서 신체적 접촉이 일어나 폭력까지도 유발될 수 있는 신체형으로 갈수록 그 정도가 더욱 심해지며, 피해 학생들은 집단따돌림으로 인해 정서적, 행동적, 인지적으로 후유증을 경험하게 되어 우울, 심한 무력감, 대인관계 대한 어려움, 성적저하 및 학교 부적응 등을 경험하는 것으로 보고되었다[29]. 특히, 선행연구에 따르면 초등학생부터 중·고생에 이르기까지 교우관계, 교사관계 및 의사소통기술은 집단따돌림 피해경험과 유의한 관계를 지속적으로 보고하고 있고 [9][30], 집단따돌림이 기본적으로 교내 교우관계에서 나타나는 현상이며, 직접적으로 1차적인 도움을 받을 수 있는 대상이 교사라는 점에서 교우 및 교사와의 대인관계는 집단따돌림과 밀접한 관련이 있겠다. 또한 대 학생을 대상으로 아동 및 청소년기에 경험한 따돌림 경험에 관한 연구결과, 청소년기 따돌림 경험이 없었던 대조군보다 따돌림 피해군이 비주장성이나 사회적 억제, 통제지배 등의 요인으로 구성된 대인관계문제 총점에서 유의하게 높은 것으로 보고되고 있어[31], 따돌림 경험과 대인관계 문제의 관련성은 청소년기뿐만 아니라 청년기까지 이어질 수 있음을 시사하고 있다.

이처럼 청소년들의 집단따돌림은 눈에 잘 띄지 않는 소외형 따돌림부터 언어적, 신체적 폭력에 이르기까지 광범위하게 나타나고 있으며, 집단따돌림이 교우관계 및 학교적응, 성적 등 청소년 삶의 전반에 걸쳐서 상관이 있다는 점을 고려할 때 많은 대비가 필요한 영역이다.

2. 자기표현, 도움추구태도와 집단따돌림

자기표현이란 자신의 내부에서 느껴지는 어떠한 기분, 감정들을 인식할 수 있으며, 자신이 느낀 일련의 감정들을 왜곡하지 않고 자신이 느낀 생각, 욕구 등을 언어적으로 명명하거나 또는 표정, 몸짓, 말투 등을 이용한 비언어적인 방법으로 타인에게 보다 솔직하고 자유롭게 전달 할 줄 아는 것을 의미한다[32][33]. 대인관계에서 자신이 손해를 보거나 불이익을 당해도 눈치를 보며 참고 지내는 소극적인 행동보다는 자신의 생각이나

느낌, 의견 등을 상대방이 불쾌하지 않는 선에서 솔직하게 표현할 줄 아는 것은 건강한 대인관계를 위한 필수적인 요소가 될 수 있다. 선행연구에 따르면[34][35], 자기표현을 잘하게 되면 심리적 안정, 자아존중감 향상, 긍정적 자기개념을 경험할 수 있으며, 대인관계에서도 자신을 편안하게 드러낼 수 있다고 보고하고 있어 주변인에 대한 도움추구행위를 보다 용이하게 수행할 수 있음을 시사한다. 이러한 연구결과들을 토대로 대인관계와 직접적인 관련이 있는 자기표현은 집단따돌림과의 연계성 또한 고려해 볼 수 있겠다.

한편 자신에게 어려운 문제가 발생했을 때, 주변의 어른, 특히 교사와 같은 전문가의 도움을 받는 것은 문제해결에 대한 적극적 대처방안이 되면서 해결에 도움이 된다. 여러 선행연구에 따르면 학생-교사와의 관계가 좋을수록 또래관계와 학교적응이 더 순조로운 것으로 나타나고 있는 것으로 보아[36][37], 교사가 학생들 간에 발생하는 학교폭력 및 집단따돌림에서 직간접적으로 영향력을 발휘하는 매우 중요한 역할을 하고 있다는 것을 알 수 있었다. 도움추구태도란, 심리적인 고통 중에 전문적으로 도움을 받는 행동에 대한 태도를 의미하는데[38], 이는 자신이 해결하기 어려운 문제에 대해 타인에게 적극적으로 도움을 받아 문제를 해결하려는 대처전략으로 볼 수 있다[39]. 그런데 한 개인이 도움이 필요한 상황에 처하더라도 곧바로 도움을 요청하지는 않는데 이는 도움요청에는 일련의 과정이 있기 때문이다[40]. Gross와 McMullen은 한 인간이 도움추구행동을 하기까지의 과정을 3단계로 나누어 설명하였다 [41][42]. 첫 단계는 ‘나에게 도움을 받으면 완화될 수 있는 문제가 있는가?’이다[42]. 이 단계는 문제지각 단계로 과거의 경험 또는 지식을 통해 만들어진 정상성에 근거하여 자신의 신체, 심리, 사회적 상태에 대하여 문제성을 인식하여야 하며, 자신의 문제가 도움추구과정에서 해결되거나 나아질 수 있다는 인식 또한 필요하다 [43]. 두 번째 단계는 ‘나는 도움을 받아야만 하는가?’이다[42]. 이 단계에서는 자신이 문제를 해결하는 데 있어서 타인의 도움에 대한 필요성을 판단하는 과정이라고 할 수 있다[42][43]. 세 번째 단계는 ‘나에게 필요한 종류의 도움을 가장 적절하게 줄 수 있는 사람은 누구인

가?’이다[42]. 이는 나에게 있는 여러 가지 자원 중에 필요한 도움을 선택하고 실제로 도움을 받아 그것을 효율적으로 이용하는 것이다[43]. 이때 문제 해결에 도움이 되는 대상을 선정하게 되는데 가족, 친구, 선생님 등 다양한 대상자에게 도움을 요청하게 된다[40]. 집단따돌림과 같은 학교폭력의 경우 피해자 학생의 역량만으로는 집단의 폭력에 대등하게 대응할 수 없으므로 반드시 교사나 전문 상담사와 같은 전문가의 도움이 절실하다. 즉, 집단따돌림과 같은 압도적인 대상과의 갈등에 대하여 사회적으로 교사 및 교우들과의 대인관계와 개인 내적으로 적절한 자기표현, 그리고 힘의 균형을 맞출 수 있는 권위자인 교사에 대한 도움추구행위는 집단따돌림에 대한 효율적인 대처방안이 될 것으로 기대된다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 2014년 5월부터 6월까지 1개월 동안 서울에 소재한 중·고등학교와 경기도 남양주시에 소재한 1개 중학교의 재학생을 대상으로 설문조사를 하였다. 연구자들은 방문 전 학교의 허락을 득하였으며, 해당 학급 담임교사를 만나 연구 목적과 설문 취지를 설명하였다. 이후 연구자가 배정받은 학급에 직접 들어가 학생들에게 설문을 실시하였으며, 학생들이 최대한 솔직하게 대답할 수 있도록 자리를 재배치하고 응답한 내용에 대하여 비밀이 보장된다는 사실을 안내하였다. 설문조사 후에는 소정의 기념품을 제공하였다. 설문지는 총 330부를 수거하였으나, 응답이 불성실한 설문지를 제거하고 316부를 분석하였다. 연구 대상자들의 분포를 살펴보면 중학생이 202명(63.9%), 고등학생이 114명(36.1%)이었으며, 남학생이 181명(57.3%), 여학생이 135명(42.7%)이었다.

2. 연구 도구

2.1 집단따돌림 피해경험

집단따돌림 피해경험은 최은숙[44]이 개발하고 박소현[6]이 보완한 집단따돌림 피해척도를 사용하였다. 본

척도는 언어형, 소외형, 신체형의 3가지 유형별 피해경험을 조사하도록 17문항으로 구성되어 있다. 척도의 측정은 ‘매우 그렇다’(5점)에서 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)까지 5점 Likert식 척도로 응답하며, 점수가 높을수록 집단따돌림 피해경험이 높은 것이다. 집단따돌림 피해척도의 내적 일치도 계수(Cronbach's α)는 .95였다.

2.2 자기표현

부적절한 자기표현은 Rakos와 Schroeder[45]가 개발하고 변창진과 김성희[46]가 우리나라의 문화적 배경에 맞도록 수정하여 번안한 자기표현 평정척도를 사용하였다[47]. 원 척도는 총 20문항으로 구성되어 있으나, 청소년들이 대인관계에서 적극적으로 자신이 표현하려는 내용과 생각을 바르게 전달할 수 있는 방법과 내용으로 구성된 자기 표현적 요소에 해당하는 하위요인 9문항을 사용하였다. 문항 내용을 보면 ‘말하고 싶은 것이 있어도 참는다’, ‘대화의 마지막에 가서야 자신의 의사를 이야기 한다’, ‘잘 아는 사이에서는 자신의 행동에 대해 설명하지 않는다’ 등으로 구성되어 있다. 응답은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)의 Likert식 5점 척도로 응답하도록 하였다. 자기표현의 내적 일치도 계수는 .73이었다.

2.3 도움추구태도

학생이 담임선생님에게 도움을 요청하는 가능성을 측정하기 위해 Fisher와 Turner[17]가 개발하고 남숙경[48]이 타당화한 단축형 도움추구 태도 척도(Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help)를 사용하였다. 척도는 학생들이 도움이 필요할 때 담임교사에게 도움을 요청할 의도가 있는지를 측정하도록 되어 있다. 문항을 살펴보면 ‘만약 정신적으로 붕괴되고 있다고 생각하면 나는 우선 담임선생님께 도움을 구할 것이다’, ‘만약 내가 현재 심각한 정서적 위기를 겪고 있다면 담임선생님과의 상담으로 안정을 찾을 것이라고 확신한다’ 등의 10문항에 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)의 Likert식 5점 척도로 응답하도록 구성되어 있다. 도움추구태도 척도의 내적 일치도 계수는 .72이었다.

2.4 대인관계

청소년의 대인관계는 학교에서 교사와의 관계 및 교우관계를 측정하여 총합척도를 사용하였다. 교사 및 교우관계 척도는 임철중[49]의 학교생활적응척도 중 대인관계와 관련된 교사와 학생 간의 관계 영역 8문항과 교우 간의 관계 영역 8문항을 사용하여 총 16문항으로 청소년들의 대인관계정도를 조사하였다. 교사와 학생 관계 영역의 문항은 '나는 선생님께 하고 싶은 말을 언제나 마음 놓고 한다.' 등으로 구성되어있고, 교우관계 영역의 문항은 '학급에 터놓고 이야기할 친구가 있다' 등의 문항으로 구성되어 있다. 문항의 응답은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)의 Likert 5점 척도로 응답하도록 구성되어 있고, 교사-학생관계의 내적 일치도 계수는 .84였으며, 교우관계의 내적 일치도 계수는 .76이었다.

3. 분석 방법

수집된 자료는 SPSS(ver. 22.0) 프로그램을 이용하여 분석하였다. 첫째, 측정된 변인들의 빈도분석 결과와 기술 통계치를 제시하였고, 척도의 신뢰도는 내적 일치도 계수(Cronbach's α)를 사용하여 분석하였다. 둘째, 일반적 특성에 따른 연구변수의 차이는 t검정을 수행하였고, 일반적 특성 및 연구변수 간의 상관관계는 Pearson의 적률상관관계 분석과 Spearman의 순위상관분석을 수행하였다. 셋째, 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현과 도움추구태도의 조절효과는 회귀분석을 기반으로 하는 SPSS Process 2.16 확장변들을 이용하여 분석하였다[50]. 모든 통계적 분석의 유

의확률은 .05수준에서 분석하였다.

IV. 연구 결과

1. 주요 연구 변수들의 기술통계

청소년의 대인관계와 부적절한 자기표현, 도움추구태도 및 집단따돌림 피해경험의 평균과 표준편차 및 왜도와 첨도값은 [표 1]에 제시되어 있다. 주요 연구 변수들의 정규성을 왜도와 첨도로 분석한 결과 모두 절대값이 2보다 작게 나타나 연구 변수들의 정규성을 가정하였다.

표 1. 주요 연구 변수들의 기술통계 (N=316)

변수	평균	표준편차	왜도	첨도
대인관계	57.36	8.40	-.14	-.12
자기표현	26.91	4.89	-.58	-.20
도움추구태도	30.45	4.74	-.26	1.63
집단따돌림 피해경험	26.80	10.96	1.21	.86

2. 일반적 특성에 따른 청소년의 집단따돌림 피해 경험의 차이

청소년의 일반적 특성에 따라 집단따돌림 피해경험의 차이를 분석한 결과[표 2], 고등학생이 중학생보다 집단따돌림 피해경험이 유의하게 높았고($t=-3.57, p<.001$), 하위요인에서는 소외형 피해경험($t=-3.20, p<.01$)과 신체형 피해경험에서 유의하게 높았다($t=-4.05, p<.001$). 성별에 따른 차이를 살펴보면, 집단따돌림 피해경험 총

표 2. 일반적 특성에 따른 집단따돌림 피해경험의 차이

(N=316)

변인	피해경험 총점		언어형 피해경험		소외형 피해경험		신체형 피해경험	
	M (SD)	t	M (SD)	t	M (SD)	t	M (SD)	t
학교								
중학교	25.18(9.10)	-3.57***	8.62(3.80)	-1.96	8.79(3.77)	-3.20**	6.17(1.95)	-4.05***
고등학교	29.68(13.23)		9.53(4.21)		10.57(5.21)		7.68(3.72)	
성별								
남학생	27.34(11.58)	1.02	9.38(4.33)	2.32*	9.34(4.43)	-.45	6.98(3.02)	2.03*
여학생	26.07(10.07)		8.37(3.37)		9.56(4.42)		6.36(2.48)	

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

집에서는 유의한 차이가 없었으나($t=1.02, ns$), 하위요인의 언어형 피해경험($t=2.32, p<.05$)과 신체형 피해경험($t=2.03, p<.05$)에서 남학생이 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 전체적으로 집단따돌림 피해경험은 고등학생과 남학생집단이 더 높은 것으로 보인다.

3. 일반적 특성에 따른 대인관계, 자기표현과 도움추구태도의 차이

청소년의 일반적 특성에 따라 대인관계, 자기표현, 담임교사에게 도움을 요청할 수 있는 도움추구태도의 차이를 분석한 결과를 [표 3]에 제시하였다. 대인관계 총점은 고등학교가 중학교에 비해 유의하게 낮았고($t=6.91, p<.001$). 교사와의 관계($t=4.87, p<.001$) 및 교우관계($t=7.83, p<.001$)에서도 유의하게 고등학생이 낮

았다. 자기표현은 학교별 차이가 없었으며($t=1.44, ns$), 도움추구태도는 고등학교가 유의하게 낮았다($t=2.14, p<.05$). 성별에 따른 차이를 살펴보면, 자기표현에서 남학생이 여학생 보다 유의하게 낮았고($t=-3.67, p<.001$), 다른 변인에서는 유의한 차이가 없었다.

4. 집단따돌림 피해경험, 대인관계, 자기표현 및 도움추구태도 간의 상관관계

집단따돌림 피해경험은 대인관계와 유의한 부적 상관관계가 있었고($r=-.37, p<.001$), 하위요인들과도 모두 부적 상관이 있었다. 자기표현과도 유의한 부적 상관관계가 나타났으나($r=-.37, p<.001$), 도움추구태도와는 유의한 상관이 없었다[표 4].

일반적 특성의 연령은 집단따돌림 피해경험과 유의

표 3. 일반적 특성에 따른 대인관계, 자기표현과 도움추구태도의 차이 (N=316)

변수	대인관계 총점		교사관계		교우관계		자기표현		도움추구태도	
	M(SD)	t	M(SD)	t	M(SD)	t	M(SD)	t	M(SD)	t
학교										
중학교	59.65(7.77)	6.91***	28.90(4.77)	4.87***	30.75(3.86)	7.83***	27.21(4.76)	1.44	30.88(4.97)	2.14*
고등학교	53.31(7.95)		26.10(5.15)		27.21(3.86)		26.39(5.11)		29.69(4.22)	
성별										
남학생	56.60(8.35)	-1.87	27.43(4.82)	-1.85	29.17(4.39)	-1.48	26.06(5.31)	-3.67***	30.31(4.41)	-.58
여학생	58.38(8.39)		28.50(5.37)		29.88(3.94)		28.06(4.01)		30.63(5.17)	

*p<.05, ***p<.001

표 4. 집단따돌림 피해경험, 대인관계, 자기표현 및 도움추구태도 간의 상관관계 (N=316)

	집단따돌림 피해경험				대인관계			자기표현	도움추구태도
	총점	언어형	소외형	신체형	총점	교사관계	교우관계		
집단따돌림									
언어형	.90***								
소외형	.95***	.77***							
신체형	.85***	.64***	.78***						
대인관계	-.37***	-.26***	-.38***	-.38***					
교사관계	-.29***	-.20***	-.31***	-.29***	.92***				
교우관계	-.39***	-.27***	-.39***	-.41***	.88***	.63***			
자기표현	-.37***	-.33***	-.35***	-.32***	.22***	.18***	.22***		
도움추구태도	-.07	-.03	-.10	-.02	.48***	.47***	.39***	.12*	
연령	.21***	.13*	.20***	.28***	-.36***	-.26***	-.41***	-.11*	-.11*
결석횟수	.13*	.10	.14*	.18*	-.26***	-.23***	-.25***	-.05	-.11*

주. 결석횟수는 Spearman의 비모수 상관계수임.

*p<.05, ***p<.001

한 정적 상관이 있었고($r=.21, p<.001$), 대인관계와 유의한 부적 상관관계를 보였으며($r=-.36, p<.05$), 자기표현($r=-.11, p<.05$) 및 도움추구태도($r=-.11, p<.05$)와는 약한 부적 상관관계가 유의하게 있었다. 청소년들의 학교 결석 횟수와 집단따돌림 피해경험을 분석한 결과 피해경험과 유의한 정적 상관관계가 약하게 나타났고($r_s=.13, p<.05$), 대인관계와도 유의한 부적 상관이 있었으며($r_s=-.26, p<.001$), 도움추구태도와는 약한 부적 상관관계가 있었다($r_s=-.11, p<.05$). 즉, 집단따돌림 피해경험은 대인관계 및 자기표현과 유의한 부적상관을 보였으나, 청소년들의 담임교사에 대한 도움추구태도는 집단따돌림 피해경험과 유의한 관계가 없었다.

5. 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현과 도움추구태도의 조절효과

대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현과 도움추구태도의 조절효과를 분석한 결과는 [표 5]에 제시되어 있다. 조절효과의 분석은 SPSS Process 2.16 확장변들을 이용하여 분석하였다[50]. 예측변수와 조절변수는 해석의 용이성을 위해 평균중심화하여 투입하였고, 성별과 연령을 통제변수로 투입하였다.

SPSS Process의 모형 2를 이용하여 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현과 도움추구태도의 조절효과를 분석한 결과[표 5], 대인관계는 집단따돌림 피해경험에 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다($B=-.45, p<.001$). 조절변수의 상호작용항을 분석한 결과 자기표현의 조절효과는 통계적으로 유의했으나($B=.04, p<.001$), 도움추구태도의 조절효과는 유의하지 않았다. 두 상호작용항은 모형의 설명력을 2.6%p 유의하게 증가시켜($\Delta R^2=.026, F=5.38, p=.005$), 최종 회귀모형의 설명량은 27.2%였다($R^2=.272, F=16.33, p<.001$).

대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현의 조절효과를 보다 자세히 분석하기 위해 SPSS Process의 모형 1을 이용하여 조절변수를 도식화하고, Johnson-Neyman의 유의영역 분석을 산출하였다[50]. 조절변수의 유의영역에 대한 원집수를 분석하기

위해 평균중심화를 수행하지 않고 분석하였으며, 평균중심화 여부는 조절효과에 영향을 미치지 않는다.

자기표현의 조절효과를 보다 명료하게 표현하기 위해 자기표현의 백분위(percentile)별로 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현의 조절효과를 도식화하면 [그림 1]과 같다. 즉, 적절한 자기표현 수준이 높아질수록 대인관계가 집단따돌림 피해경험에 미치는 부적 영향이 약해지는 것을 알 수 있었다.

표 5. 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현과 도움추구태도의 조절효과 (N=316)

변인	B	SE	t	p
상수	17.09			
성별	1.19	1.12	1.06	.286
연령	.55	.39	1.38	.168
대인관계(A)	-.45	.07	-5.75	<.001
자기표현(B)	-.66	.11	-5.83	<.001
A × B	.04	.01	3.23	.001
도움추구태도(C)	.36	.12	2.80	.005
A × C	-.01	.01	-1.53	.126

$R^2=.272, F=16.33, p<.001$

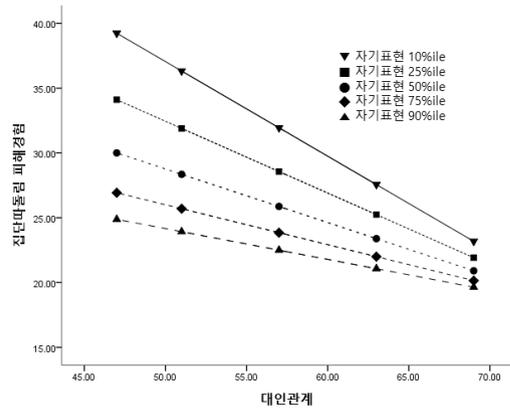


그림 1. 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현의 조절효과

자기표현의 조절효과를 보다 자세히 분석하기 위해 Johnson-Neyman의 유의영역 분석을 수행하였다. Johnson-Neyman의 유의영역 분석 방법은 기존에 널리 쓰이던 조절변수의 수준에 따른 단순기울기 검증보

다 더욱 발전된 분석방법으로, 조절변수의 모든 수준에서 조건부 효과의 유의성을 검증하여 결과를 제공하는 기술이다. Johnson-Neyman의 유의영역 분석 결과를 살펴보면, 대인관계가 집단따돌림 피해경험에 미치는 조건부 효과의 유의확률이 .05수준일 때($B=-.18, p=.05$) 자기표현의 경계값은 31.73점으로 나타났으며, 경계값을 중심으로 상·하위 주변값과 최대·최소값의 조건부 효과를 [표 6]에 제시하였다. 즉, 자기표현이 31.73점보다 높은 경우 대인관계가 집단따돌림 피해경험에 미치는 조건부 효과가 통계적으로 유의하지 않았고, 31.73점 미만일 경우 대인관계가 집단따돌림 피해경험에 미치는 부적 효과가 통계적으로 유의하였다. 연구 대상 중에서 자기표현이 31.73점 미만인 경우는 81.2%로 나타났으며, 이상인 경우의 대상자는 18.8%였다. 즉, 본 연구 대상 중에서 적절한 자기표현의 상위 18.8%는 대인관계가 집단따돌림 피해경험에 미치는 부적 조건부 효과가 통계적으로 유의하지 않은 것을 알 수 있었다.

표 6. 자기표현에 따른 조건부 효과의 Johnson-Neyman 유의영역(일부)

자기표현	B	se	t	p	비율(%)
11.00	-.90	.20	-4.42	<.001	81.2
31.00	-.21	.08	-2.38	.017	
31.73	-.18	.09	-1.96	.050	
32.25	-.16	.09	-1.69	.090	18.8
36.00	-.03	.13	-.27	.781	

IV. 논의

본 연구는 청소년들의 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현과 도움추구태도의 조절효과를 검증하였다. 분석결과를 토대로 다음과 같이 논의하고자 한다.

첫째, 청소년들의 집단따돌림 피해경험은 교사 및 교우관계와 직접적인 상관이 있으며, 자기표현 양식도 유의한 부적 상관관계를 보였다. 청소년들의 집단따돌림에 대한 국내 선행연구에서 집단따돌림 피해집단이 일반집단에 비해 주변 친구들과의 협동기술이 유의하게

매우 낮은 것으로 나타났으며[51], 타인에 대한 공감기술과 협동기술이 부족할 경우 집단따돌림의 피해뿐만 아니라 가해 행위도 증가할 수 있는 것으로 보고되고 있어[51], 대인관계와 집단따돌림과 관련하여 적절한 자기표현의 기술이 청소년들에게 반드시 습득되어야 할 사회적 기술로 여겨진다. 또한 교우관계와 관련된 사회적 기술이 집단따돌림과 유의한 관계가 있다고 보고한 여러 선행연구 결과와 유사한 맥락에서 나타난 것으로 이해해 볼 수 있다[8][20]. 따돌림 피해를 경험한 청소년들은 대인관계에서 지배-우월적인 성향이 매우 낮아 자신의 의견을 적절하게 표현하는 데 어려움이 있으며, 대체로 수동적인 경향이 있으므로[52], 대인관계와 적절한 자기표현 기술은 집단따돌림의 예방에 매우 중요한 변수인 것을 확인할 수 있었다. 청소년들의 집단따돌림 예방 프로그램들은 다수가 대인관계 증진을 위한 대인관계 패턴 파악이나 사회기술훈련들이 포함되어 있다는 점에서[53] 대인관계의 증진과 교우관계의 유지를 위한 적절한 자기표현의 중요성을 다시금 확인할 수 있었다.

둘째, 청소년들의 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 자기표현은 유의한 조절효과가 있었다. 즉, 자기표현 점수가 높을수록 대인관계가 집단따돌림에 미치는 부적 영향이 약해지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 집단따돌림의 피해를 예방하기 위해 사회적 관계인 교사나 교우와의 관계뿐만 아니라 개인적으로 타인을 배려하고, 타인의 정서에 공감적으로 자신의 의견을 표현하는 적절한 자기표현이 중요한 요인인 것을 알 수 있었다. 특히 자기표현의 수준이 높을 경우 대인관계가 집단따돌림에 미치는 부적 영향이 유의하지 않았다는 점에서, 적절한 자기표현 요소의 중요성을 다시금 확인할 수 있었다. 자기표현을 잘 하지 못하는 청소년들은 자기주장이 약하고 적절하지 못한 방법으로 자기표현을 함으로써 상대방에게 요구하거나 거절하는 것에 대한 어려움을 가지며 이는 자기 스스로를 방어할 수 없는 상태에 이르러 쉽게 공격의 대상이 될 수도 있다[12]. 또한 또래관계에서 상호작용이 위축되고 원만하지 못하여 소외감을 느끼고 학교생활 적응에도 어려움을 느낄 수 있는데, 이는 다른 사회적 관계에서도 위

축되는 등의 문제를 갖게 되고[54] 성인기에 이르기까지 심리적 부적응이 지속되어 바람직한 성장을 저해하기도 한다[55]. 그러므로 청소년기에 적절한 자기표현의 양식을 갖추는 일은 매우 중요하다고 볼 수 있다. Rakos[56]는 자기표현을 못하는 이유를 적절한 표현기술을 학습하지 못한 행동적 원인, 비합리적 사고로 인해 적절한 표현을 못하는 인지적 원인, 그리고 상대방의 반응에 대한 두려움으로 적절하지 표현하지 못하는 정서적 원인으로 나누어 설명하였다[35]. 이러한 부적절한 자기표현의 행위는 교우나 담임교사와 같은 주변인에 대한 적극적인 도움을 요청하는 데 제한이 된다. 청소년들의 적절한 자기표현 능력 향상을 위해 인지적, 정서적, 행동적 영역의 교육과 상담이 현장에서 수행될 필요가 있다.

셋째, 청소년들의 대인관계와 집단따돌림 피해경험 간의 관계에서 담임교사에 대한 도움추구태도는 통계적으로 유의한 조절효과를 보이지 않았으며, 집단따돌림 피해경험과도 유의한 상관이 없었다. 국외의 경우 Smith와 Shu[57]의 연구에서 학교폭력 피해 발생 시 학교나 선생님에게 도움을 요청했던 피해학생들이 가해학생으로부터 폭력이 중단되거나 괴롭힘이 줄어드는 등의 유의한 효과를 경험하였음을 보고하였다는 결과가 있었으나, 본 연구에서는 유의한 상관관계를 보이지 못했다. 이러한 결과는 국내 청소년들의 경우 담임교사에 대한 도움요청이 교우들 간에서 고자질이나 배신자 등으로 낙인찍힐 수 있다는 걱정이 작용할 수 있는 것으로 보인다. 또한 상담교사나 상담 전문가가 아니라 일반 담임교사에게 도움을 요청하는 행위가 실질적인 도움이 될 수 있는지 학생들이 의문을 가질 수도 있다. 중학생을 대상으로 집단따돌림에 대해 조사한 선행연구에서 '따돌림을 당하면 선생님께 알리고 도움을 받고 싶은가'라는 질문에 대해 66.9%가 '알리고 싶지 않다'고 응답하였고, 65.2%의 학생들이 담임 선생님이 따돌림에 대해 잘 알지 못하거나 무관심하다고 응답하여 도움추구에 대해 부정적인 견해가 많은 것을 알 수 있었으며[58], 도움추구태도와 집단따돌림 간의 상관관계가 유의하지 않게 나타난 본 연구결과를 이해하는 데 참고해 볼 수 있겠다. 국외의 선행연구에서는 도움추구태도

가 실제로 도움추구 행위를 유발하는 직접적인 변인으로 보고되고 있으며[15-18], 국내에서도 학교폭력의 예방과 개입에 매우 중요한 요소로 고려되고 있다[19]는 점을 고려할 때, 가까이에서 자주 접하는 담임교사나 교내 상담교사 및 전문가들에게 적극적인 도움추구행위를 수행할 수 있도록 사전 교육이 반드시 수행되어야 할 것으로 판단된다.

본 연구의 제한점과 이를 보완할 수 있는 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 집단따돌림에 대한 측정이 피해자 중심의 연구로 진행되었으나, 후속 연구에서는 가해경험과 함께 연구될 필요가 있다. 여러 선행연구에서 학교폭력의 피해경험은 가해경험과 상관이 있는 것으로 보고되고 있으므로[50][59], 이에 대한 종합적인 연구가 진행될 필요가 있다.

둘째, 도움추구태도 척도의 경우 상담 장면 등에서 전문가에 대한 도움추구태도 척도를 담임교사로 변환하여 사용하는 과정에서 어색한 표현 등이 나타날 수 있으며, 담임교사와 관련된 문항이 부족할 수도 있으므로 추후 청소년용 담임 및 상담교사를 대상으로 하는 도움추구태도 척도를 개발하여 후속연구를 수행할 필요가 있다.

셋째, 2014년도 교육부와 충청남도교육청이 개발한 학교폭력 유형별 맞춤형 대응 프로그램(집단 따돌림 대응프로그램)은 가피해학생의 심리적 성장을 돕는 교우관계 회복 프로그램과 집단따돌림 피해자의 자존감 회복을 위한 마음세움 프로그램을 세부적으로 제시하고 있어 교사들이 현장에서 활용하는 데 도움을 줄 수 있다.

이상의 제한점에도 불구하고 본 연구는 청소년들의 집단따돌림의 원인을 사회적으로 교사 및 교우 간 대인관계와의 관련성을 검증한 것뿐만 아니라, 개인적으로 자기표현의 중요성을 검증하였다는 데 의의가 있다.

참고 문헌

- [1] 서울신문, “학교폭력 피해자 83% 학교에 1차 신고 안한다,” 2017년 7월 10일자, <http://www.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20170711009008&>

- wlog_tag3=naver에서 검색, 2017.
- [2] 머니투데이, “여중생 투신자살, 교내 따돌림 당해 학교서조차 은폐했다? 충격,” 2015년 7월 3일자, http://news.mtn.co.kr/newscenter/news_viewer.mtn?gidx=2015070311574767752에서 검색, 2015.
- [3] 구본용, *청소년의 집단 따돌림 원인과 지도방안*, 청소년 상담문제 연구보고서, 한국청소년상담복지개발원, 제29권, pp.7-35, 1997.
- [4] 장미향, *집단따돌림 피해 및 가해행동과 사회적지지 및 사회정체성의 관계*, 대구가톨릭대학교 교육대학원, 석사학위논문, 2003.
- [5] D. Olweus, “Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.35, pp.1171-1190, 1994.
- [6] 박소현, *집단따돌림 가해·피해와 보복심리: 집단 따돌림의 유형과 성차를 중심으로*, 한양대학교 교육대학원, 석사학위논문, 2005.
- [7] 교육부, 2016 2차 학교폭력실태조사, 2016.
- [8] 이경아, 이정운, 양현정, “집단따돌림이 청소년기 학교생활적응에 미치는 영향- 내면화문제행동, 또래기술 및 자기존중감의 미래 중재효과,” *한국상담학회*, 제6권, 제2호, pp.531-543, 2005.
- [9] 조운오, “성별에 따른 학교폭력 발생실태 및 유발요인 차이 분석,” *청소년복지연구*, 제15권, 제1호, pp.155-179, 2013.
- [10] L. Whitney and P. K. Smith, “A survey of nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools,” *EducRes*, Vol.35, No.1, pp.3-25, 1993.
- [11] 선우현정, 이희선, “집단따돌림 피해경험과 학교 적응간의 관계: 교사-학생 관계의 조절효과,” *청소년학연구*, 제21권, 제1호, pp.149-166, 2014.
- [12] 이춘재, 박금주, “집단따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적지지,” *한국심리학회지: 발달*, 제13권, 제1호, pp.65-80, 2000.
- [13] 손강숙, 주영아, “청소년 자기표현 척도 개발 및 타당화,” *청소년복지연구*, 제16권, 제3호, pp.77-104, 2014.
- [14] 교육부, 2013 *학교폭력실태조사*, 2013.
- [15] A. Cepeda-Bentio and P. Short, “Self-concealment, avoidance of psychological sevice and perceived likelihood of seeking professional help,” *Journal of Counseling Psychology*, Vol.45, pp.58-64, 1998.
- [16] K. M. Cramer, “Psychological antecedents to seeking behavior: A reanalysis using path modeling structures,” *Journal of Counseling Psychology*, Vol.46, pp.381-387, 1999.
- [17] E. H. Fisher and J. Tuner, “Orientation to seeking professional psychological help: Development and research utility of an attitude sale,” *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, Vol.35, pp.75-90, 1970.
- [18] A. E. Kelly and J. A. Achter, “Self-concealment and attitudes toward counseling in university students,” *Journal of Counseling Psychology*, Vol.42, No.1, pp.40-46, 1995.
- [19] 장재홍, 오예현, “학교폭력 도움요청 의도와 학생-교사관계 및 부모애착,” *청소년학연구*, 제21권, 제8호, pp.643-699, 2014.
- [20] 홍기칠, *교우관계 증진 프로그램이 집단따돌림 예방에 미치는 효과*, 대구교육대학교 논문집, 제37권, pp.169-209, 2002.
- [21] 황성숙, *학교 내 집단 괴롭힘에 대한 일 연구*, 고려대학교대학원, 석사학위논문, 1998.
- [22] P. Heinemann, *Mobbing*, Oslo: Gyldendal, 1973.
- [23] D. Olweus, *Agression in the school: Bullying and whipping boys*, Washington, DC: Hemisphere, 1978.
- [24] D. Olweus, “Bullying or peer abuse at school: Facts & Intervention,” *Current Directions in Psychological Science*, Vol.4, No.6, pp.196-200, 1995.
- [25] 박경숙, 손희권, 송계정, *학생의 왕따 현상에 대한 연구*, 한국교육개발원, 1999.
- [26] 윤영미, “초·중·고등학생의 집단따돌림 경향분석,”

- 한국보건간호학회지, 제21권, 제2호, pp.230-240, 2007.
- [27] 이경희, 고재홍, “유형별 초등학생 집단따돌림 발생원인의 비교: 사회관계모형분석,” 한국심리학회지, 제25권, 제1호, pp.23-25, 2006.
- [28] 송미선, *신도시 초등학교 중학년 집단따돌림 실태 및 관련변인 분석*, 경인교육대학교 대학원, 석사학위논문, 2007.
- [29] 노경아, 백지숙, “청소년의 심리적 특성에 의한 집단따돌림 유형 판별분석 연구,” 청소년시설환경, 제11권, 제3호, pp.113-124, 2013.
- [30] 나안숙, “초등학생 무용참여자의 집단따돌림 경험과 교우관계의 의사소통 및 지각된 소외감 간의 관계,” 한국무용과학회지, 제31권, 제1호, pp.99-119, 2014.
- [31] 현미열, “아동기청소년기 따돌림 경험 유형에 따른 대학생의 대인관계 문제와 정신건강,” 정신간호학회지, 제25권, 제2호, pp.147-154, 2016.
- [32] 김인선, “자기표현에 어려움이 있는 성인의 정신역동적 미술치료사례,” 한국예술치료학회지, 제1권, pp.15-40, 2014.
- [33] 장태경, *취학 전 아동의 자기표현 및 사회성 증진을 위한 인간중심 미술치료 사례연구*, 영남대학교 환경보건대학원, 석사학위논문, 2006.
- [34] 노용, 김정원, “자기표현훈련 미술 프로그램이 중학생의 자기개념과 자아존중감에 미치는 효과,” 미술교육논총, 제21권, 제1호, pp.151-183, 2007.
- [35] 송소원, “자기표현향상 프로그램이 대학생의 우울, 대인관계, 자기표현에 미치는 영향,” 청소년상담연구, 제16권, 제1호, pp.103-117, 2008.
- [36] E. M. Jerome, B. K. Hamre, and R. C. Pianta, “Teacher-child relationships from kindergarten to six grade: early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness,” *Social Development*, Vol.18, No.4, pp.915-945, 2008.
- [37] S. J. Lee, “The relations between the students-teacher trust relationships and school success in the case of Korean middle schools,” *Educational Studies*, Vol.33, No.2, pp.209-216, 2007.
- [38] 유선, *청소년의 애착과 도움 추구 태도가 학교 적응에 미치는 영향*, 경남대학교 교육대학원, 석사학위논문, 2003.
- [39] E. A. Skinner, K. Edge, J. Altman, and H. Sherwood, “Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping,” *Psychological Bulletin*, Vol.129, pp.216-269, 2003.
- [40] 이상균, “청소년 도움요청행위와 그 장애요인에 대한 연구,” *한국아동복지학*, 제9권, pp.153-175, 2000.
- [41] A. E. Gross and P. A. McMullen, “Models of the help-seeking process,” *New directions in helping*, Vol.2, pp.45-61, 1983.
- [42] 장진이, *자기 은폐(self-concealment)와 정서 표현 성향, 지각된 사회적지지 그리고 도움 추구 태도간의 관계*, 이화여자대학교 대학원, 석사학위논문, 2000.
- [43] 김주미, 유성경, “전문적 도움 추구 행동에 영향을 미치는 심리적, 문화적 요인,” *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 제14권, 제4호, pp.991-1002, 2002.
- [44] 최은숙, *집단따돌림 가해, 피해 경향과 관련된 심리적 요인에 관한 일 연구*, 서강대학교 대학원, 석사학위논문, 1999.
- [45] R. F. Rakos and H. E. Schroeder, *Self-Directed Assertiveness Training*, New York: Bio Monitoring Application(BMA), 1980.
- [46] 변창진, 김성희, “주장 훈련 프로그램,” *학생지도 연구*, 경북대학교 학생생활 연구소, 제13권, 제1호, pp.51-85, 1980.
- [47] 황임란, *자기표현훈련이 중학생의 자기표현과 불안에 미치는 영향*, 이화여자대학교 교육대학원, 석사학위논문, 1991.
- [48] 남숙경, “상담일반: 전문적 도움추구태도 단축형 척도의 구인타당도 재검검,” *상담학연구*, 제11권, 제3호, pp.1007-1020, 2010.

[49] 임철중, *가정의 과정 환경변인과 학교생활적응이 초등학생의 공격성에 미치는 영향*, 경남대학교 교육대학원, 석사학위논문, 2002.

[50] A. F. Hayes, *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*, NY: Guilford Press, 2013.

[51] 박완성, 정구철, “집단따돌림유형에 따른 협동 및 공감기술과 학교생활적응의 차이,” 한국콘텐츠학회논문지, 제16권, 제11호, pp.390-408, 2016.

[52] 김정원, *집단따돌림 가해-피해에 따른 청소년의 자아존중감과 대인관계성향에 관한 연구*, 숙명여자대학교 대학원, 석사학위논문, 2000.

[53] 손진희, 홍지영, “아동, 청소년상담: 따돌림 피해 청소년을 위한 집단상담 프로그램 개발 및 효과 연구,” 상담학연구, 제10권, 제2호, pp.1013-1033, 2009.

[54] 홍종숙, 송영혜, “놀이중심의 자기표현훈련이 그림아동의 사회적 기술에 미치는 영향,” 놀이치료 연구, 제9권, 제2호, pp.63-78, 2005.

[55] 김춘애, *자기표현훈련이 초등학교 2학년 그림아동의 자아존중감 및 사회성에 미치는 영향*, 신라대학교 대학원, 석사학위논문, 2003.

[56] R. F. Rakos, *Assertive behavior: Theory, research and training*, New York: Routledge, 1991.

[57] P. K. Smith and S. Shu, “What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action,” *Childhood*, Vol.7, No.2, pp.193-212, 2000.

[58] 정혜은, *중학생의 교우 관계와 집단 따돌림에 관한 연구*, 인하대학교 대학원, 석사학위논문, 2003.

[59] 장미향, 성한기, “집단따돌림 피해 및 가해경험과 사회정체성 및 사회지지의 관계,” 한국심리학회지: 사회 및 성격, 제21권, 제1호, pp.77-87, 2007.

저 자 소 개

정 구 철(Goo-Churl Jeong)

정회원



- 2002년 2월 : 연세대학교 심리학과(문학사)
- 2010년 8월 : 중앙대학교 대학원 교육학과(교육학 박사)
- 2011년 3월 ~ 현재 : 삼육대학교 상담심리학과 부교수

<관심분야> : 심리측정 · 평가, 학교심리, 상담심리

이 민 정(Min-Jung Lee)

정회원



- 2011년 2월 : 삼육대학교 상담심리학과(문학사)
- 2014년 8월 : 덕성여자대학교 대학원 임상 및 상담심리전공(심리학 석사)
- 2016년 3월 ~ 현재 : 삼육대학교 대학원 상담심리학과(박사과정)

▪ 2013년 9월 ~ 현재 : 삼육대학교 웰빙건강심리연구소 선임연구원

<관심분야> : 상담심리, 건강심리, 학교심리, 심리측정 · 평가