

## 아동 후기 또래괴롭힘 참여자 역할의 안정성 및 변화와 환경적 특성과의 관계 : 주변또래의 역할을 중심으로

Stability & Changes of Participant Roles in Bullying and Associated  
Environmental Characteristics : With a Focus on Peer Bystanders

서 미 정

제주대학교 생활환경복지학부 아동·생활복지전공

Mijung Seo

Jeju National University

### ABSTRACT

The purpose of the present study was to explore the stability and changes of participant roles in the bullying process, namely, bullies, victims, followers, outsiders, and defenders. In addition, this study examined associated environmental characteristics of both followers and defenders in sixth graders among peer bystanders in the fifth grade. The participants consisted of 461 children from grades 5 to 6(male: 239, female: 222). Data were collected at one year intervals for two data points. The results indicated a moderate consistency in the participant roles the children take across time. Followers and outsiders tended to change differently in their roles one year later. On the other hand, defenders, bullies, and victims tended to keep the same role. The defenders group generally had higher levels of peer attachment, teacher attachment and community's supervision than the followers group. The implications for future research and intervention in bullying were also discussed.

---

\* 본 논문은 2013년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2013S1A5B5A07049669).  
본 논문은 2015년 한국가정관리학회 공동춘계학술대회 구두 발표 논문임.

**Corresponding Author** : Mijung Seo, Faculty of Human Ecology & Welfare, Jeju National University, 102  
Jejudaehak-ro, Jeju-si, Jeju-do 63243, Korea  
E-mail : mjseo@jejunu.ac.kr

© Copyright 2015, The Korean Society of Child Studies. All Rights Reserved.

**Keywords** : 또래괴롭힘 참여자 역할(participant roles in bullying), 주변또래(peer bystanders), 가해동조자(followers), 방관자(outsiders), 방어자(defenders).

## I. 서론

또래괴롭힘(bullying)은 상대적으로 힘이 센 개인 또는 집단이 자신을 방어하는 능력이 부족한 또래에게 신체적으로나 심리적으로 해를 가하는 행동이 반복되는 것을 말한다(Olweus, 1993; Smith, 1991). 최근 수십 년 동안 또래괴롭힘은 국내외 연구자들의 관심을 꾸준히 받아 왔으며, 그 예방 및 중재를 위한 현실적 요구도 급증하고 있다. 또래괴롭힘에 대한 학문적, 사회적 관심의 증가는 또래들로부터 괴롭힘을 당하는 아동 및 청소년들의 우울과 외로움(Ladd & Burgess, 2001; Olweus, 1978; Perry, Kusel, & Perry, 1988)뿐 아니라 높은 자살 위험 등(Kim, 2012, September; Yoon, 2013, April), 그 심각성을 더욱 실감하기 때문으로 보인다.

또래괴롭힘에 대한 이해는 가해자와 피해자 간에 발생하는 개인적 초점(Karatzias, Power, & Swanson, 2002; Seo & Kim, 2004)에서 가해자와 피해자뿐 아니라, 이들 주변에 있는 또래들까지 참여하는 접근으로 이동하고 있다(Bae, 2012; Baik, 2010; Pozzoli & Gini, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli & Voeten, 2004; Shim & Seo, 2013). 또래괴롭힘을 집단과정으로 접근하는 연구자들은 가해자와 피해자로부터 비롯되는 갈등 상황에서 학급 내 다수의 학생들이 참여하는 다양한 역할에 관심을 둔다. 즉 가해자를 지지하거나 가해행동에 동참하는 가해동조자(followers)와 또래괴롭힘 상황에서 묵묵히 지켜보기만 하는 방관자(outsiders)는 직접적 또는 암묵적으로

가해행동을 강화할 수 있다. 이에 반해 피해자를 지지하는 방어자(defenders)의 존재는 가해자로 하여금 보복의 부담을 느끼게 하여 가해행동의 강화를 약화시킬 수 있다는 것이다. 이에 본 연구에서는 또래괴롭힘 참여자 역할을 크게 가해자와 피해자, 그리고 주변또래로 분류하고, 주변또래를 가해동조자, 방관자 및 방어자로 범주화하고자 한다.

이러한 집단맥락적 관점은 또래괴롭힘의 감소를 위해서는 가해행동의 직접적인 변화보다 가해행동에 대한 강화 요인을 제거함으로써 또래괴롭힘이 지속되는 것을 차단하는 전략의 중요성을 강조한다. 특히 주변또래들 가운데 방어자는 가해자에게는 처벌적 효과를 주고, 피해자에게는 이후 괴롭힘의 피해로부터 보호해 줄 수 있으므로 방어자 역할을 확대시키는 방안이 또래괴롭힘 감소에 효율적인 것으로 보여진다.

한편 또래괴롭힘 참여자 역할은 시간 흐름에 따른 안정성이 높은 편이지만 역할마다 안정성의 정도에서 차이가 발견되었다. Sim(2005)의 연구에서 초등학교 4, 5학년의 참여자 역할은 1년 후 같은 역할 점수 간의 상관성이 모든 역할에서 유의미한 것으로 나타났다. 역할 점수 간 상관성이 가장 높은 역할은 피해자이고, 그 다음은 가해자이며, 가장 낮은 상관성은 방관자로 보고되었다. 6학년에서 8학년까지 2년 간 추적하여 평가자 및 성별에 따라 참여자 역할의 안정성에서 차이를 보여준 연구자들도 있다(Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). 이들 연구에서는 또래평가에서 남학생은 가해자와 피해자 역할의 안정성이 주변또래 역할에 비해 높았으나, 여학생은

피해자와 방어자 역할이 다른 참여자 역할에 비해 높은 안정성을 나타내었다. 학생이 스스로 참여자 역할을 평가했을 때는 남학생은 조력자, 가해자 및 강화자 역할의 안정성이 높았으며, 여학생은 방어자와 방관자 역할의 안정성이 높은 것으로 보고되었다.

참여자 역할의 안정성을 탐색한 연구들은 연구대상, 평가자 및 측정 시점의 간격에서 차이가 있었으나, 가해자나 피해자가 주변또래에 비해서는 역할의 안정성이 비교적 높다고 볼 수 있다(Salmivalli et al., 1998; Sim, 2005). 다만 자기평가와 또래평가 모두 여학생의 경우 남학생에 비해 방어자 역할의 안정성이 높다는 결과(Salmivalli et al., 1998)로부터 역할 안정성에서 성별 차이를 염두에 두어야 하겠다. 선행 연구들은 주변또래들, 특히 가해동조자와 방관자가 가해자나 피해자에 비해 역할 이동의 가능성이 비교적 높다는 것을 가정하게 한다. 이는 적절한 중재를 통해 가해동조자나 방관자는 시간 흐름에 따라 방어자 역할로 참여시키고 방어자는 같은 역할에 머물도록 기대할 수 있으므로 개입 효과성에 중요한 의미를 가진다.

또래괴롭힘 과정에서 방어자로 참여하는 데에는 개인의 인지, 사회 및 정서적 특성들에 따라 결정되는 것으로 알려져 있다(Bae, 2012; Baik, 2010; Maeda, 2003; Salmivalli et al., 1996; Seo, 2006; Song, 2010). 먼저 주변또래들이 가해행동에 대한 제재를 하지 않는 데에는 도덕적 인지가 왜곡되어 나타나는 도덕적 이탈이 거론되어 왔다(Seo, 2008; Song, 2010). 방어자 역할과 관련된 사회적 특성으로는 사회적 지위에 많은 관심이 집중되었는데, 또래집단 내 수용도나 인기도가 높은 아동 및 청소년들이 피해자를 방어하는 역할에 더욱 개입함을 알 수 있다(Salmivalli et al., 1996; Sim, 2008). 또래괴롭힘

의 피해자를 돕는데 적극적으로 행동하지 않는 것은 피해자의 고통을 염려하고 걱정하는 공감 능력이 부족한 것을 중요한 원인으로 꼽을 수 있으며(Kim & Han, 2011; Maeda, 2003; Seo, 2006), 죄책감 및 수치심과 같은 정서적 요인들도 방어자 역할과 관련된다는 연구결과들이 나타난 바 있다(Baik, 2010; Choi, 2012; Kim & Han, 2011).

몇몇 연구자들은 방어자 역할과 환경적 특성도 연결짓고 있는데, 부모, 또래, 교사 등 아동에게 중요한 타인과의 관계의 영향력이 검증되었다(Hyun & Kim, 2014; Kim & Han, 2011; Lee & Song, 2012; Myron-Wilson, 1999). 즉 남학생의 경우 방어자는 피해자에 비해 온정·수용적 양육은 높은 반면 거부·제재적 양육을 낮게 지각하고 있으며, 여학생의 방어자 집단은 강화자, 동조자 및 피해자 집단에 비해 온정·수용적 양육은 높고 낮은 수준의 거부·제재적 양육을 받은 것으로 나타났다(Kim & Han, 2011). 또한 강화자 역할의 아동들은 부모의 처벌적 양육을 높게 지각하며, 조력자는 방임적 양육을 많이 받는 것으로 나타났다(Myron-Wilson, 1999). 이러한 결과에서 부정적 양육은 가해동조자 역할과 정적 관련성이 있으며, 방어자 역할과는 부적 관련성을 나타내고 있다. Kim 등(2011)의 연구에서는 남학생의 경우 방어자는 피해자에 비해 친구지지가 높고, 여학생은 가해자 및 피해자에 비해 방어자의 친구지지가 높은 수준을 나타내었다. 이들은 또한 남, 여학생 모두 방어자는 가해자, 강화자 및 동조자에 비해 교사의 지지를 많이 받는 것으로 보고하였다.

이처럼 아동을 둘러싼 근접 환경으로 부모, 또래 및 교사 외에도 더 큰 환경체계가 방어자 역할에 미치는 영향을 생각해 볼 수 있다. Hyun 등(2014)은 지역사회가 일탈행동을 통제한다고

지각할 때 중학생 청소년이 피해자를 방어하는 역할에 더욱 개입하며, 이 둘의 관계에서 공감을 통한 간접적 영향도 밝히고 있다. 공격행동에 대한 지역사회 지도나 감독은 학령기 아동이 긍정적인 행동과 역할을 학습할 기회를 제공할 수 있으므로(Moffitt, 1993), 피해자를 지지하거나 가해행동을 적극적으로 제지하게 될 가능성을 높일 수 있다고 생각된다. 이에 본 연구에서는 주변또래들이 시간이 지나면서 방어자 역할에 개입하는 데 관련되는 요인 탐색을 위해 상대적으로 연구의 관심이 적었던 환경적 요인을 부모, 또래, 교사 및 지역사회체계로부터 도출하고자 한다.

선행 연구들을 통해 부모, 또래 및 교사와의 관계적 특성 요인과 함께 부모감독, 교사감독 및 지역사회감독 요인을 포함시켜 부모가 아동의 일상을 잘 감독하고, 공격행동에 대한 교사의 감독, 그리고 일탈행동에 대한 사회의 감독이 또래괴롭힘 상황에서 방어자 역할에 더욱 개입하게 되는지 추가적으로 탐색하고자 한다. 즉 부모 요인으로 거부·제재적 양육과 부모감독을, 또래 요인에는 친구애착을, 교사 요인으로 교사에착과 공격행동에 대한 교사감독을 선정하였고, 지역사회 요인에는 지역사회감독이 선정되었다.

따라서 본 연구는 또래괴롭힘의 초기 개입 차원에서 초등학교 5학년을 6학년까지 추적하여 또래괴롭힘 참여자 역할의 안정성 및 변화를 살펴보고, 주변또래들이 1년 후 가해동조자 역할에 비해 방어자 역할에 더욱 참여하는 데 기여하는 부모, 또래, 교사 및 사회의 특성을 파악하고자 한다. 이를 통해 또래괴롭힘의 조기 예방 및 중재에는 사회적 자원이 활용되어야 하는 근거를 마련하고, 실제 다차원적 환경을 통한 또래괴롭힘 개입 전략에 유용한 정보를 제공

하는 데 연구의 목적을 둔다.

이러한 연구목적 달성을 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- <연구문제 1> 또래괴롭힘 참여자 역할의 1년간 안정성 및 변화는 어떠한가?
- <연구문제 2> 주변또래들 중 1년 후 가해동조자와 방어자 간 부모, 또래, 교사 및 사회의 특성에는 차이가 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 아동 후기부터 또래괴롭힘 현상이 보편적으로 발생하는 점을 고려하여(Cha, 2005; Pellegrini & Long, 2002; Seo, 2006), 초등학교 5학년 아동을 모집단으로 하였다. 표본은 임의 선정된 부산시 소재 4개 초등학교 5학년 전체 학급에서 표집되어, 503명의 자료가 수집되었다. 1년 후 2차 조사에서는 476명의 자료가 수집되었다. 최종 분석대상은 1, 2차 조사에 모두 응답한 461명이며, 이 가운데 남학생은 239명(51.8%), 여학생은 222명(48.2%)이었다.

### 2. 측정 도구

#### 1) 또래괴롭힘 참여자 역할

##### (1) 또래괴롭힘 참여자 역할 측정

또래괴롭힘 참여자 역할을 측정하기 위해 Salmivalli 등(1996)이 제작한 ‘참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire: PRQ)’를 기초로 Seo(2008)의 연구에서 타당도가 검증된 척도

를 사용하였다. 참여자 역할의 원 척도(Salmivalli et al., 1996)는 가해자, 조력자, 강화자, 방관자, 방어자 및 피해자의 여섯 개 하위 요인으로 구성되어 있다. 하지만 조력자와 강화자는 모두 가해행동을 적극적으로 강화한다는 개념적 측면과 조력자와 강화자가 하나의 요인으로 분류된 요인분석 결과(Seo, 2008)를 바탕으로, 본 연구에서는 조력자와 강화자를 포괄하여 ‘가해동조자’로 명명하였다. 이에 본 연구는 또래괴롭힘 참여자 역할을 가해자(bullies), 피해자(victims), 가해동조자(followers), 방관자(outsiders), 방어자(defenders)의 다섯 개 요인으로 범주화하였다.

가해자 및 피해자 역할을 측정하기 위해 상대를 때리거나 듣기 싫은 별명을 부르는 등의 직접적 형태와 소속된 집단에서 고의로 배제하는 등의 간접적 형태를 모두 포함시켜 각각 7문항에 대해 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)까지 응답하게 되어 있다. 가해동조자 역할은 ‘어떤 아이가 누군가를 괴롭히기 시작하면 나도 괴롭히는데 동참한다’ 등 가해자를 지지하거나 가해행동에 동조하는 행동들을 측정하도록 구성되어 있다. 방관자 역할은 ‘나는 또래괴롭힘 상황을 보고 모른체 한다’ 등과

같이 또래괴롭힘에 대해 무관심한 행동들을 측정하는 문항들로 구성되었다. 방어자 역할 문항들은 ‘나는 괴롭힘 당하는 아이를 위로해준다’ 등 피해자를 지지하거나 도와주기 위한 적극적 행동들이 포함되어 있다. 가해동조자, 방관자 및 방어자 역할 척도는 각각 6문항이며, 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘항상 그렇다’(5점)까지 5점의 응답범주를 가진다.

점수가 높을수록 각 참여자 역할 행동의 정도가 높은 것을 의미한다. 1차(2차) 시기 가해자, 피해자, 가해동조자, 방관자 및 방어자 역할의 신뢰도(Cronbach’s  $\alpha$ )는 각각 .77(.79), .84(.86), .84(.83), .94(.95), .92(.93)로 나타났다.

(2) 또래괴롭힘 참여자 역할에 대한 할당

각 아동에게 참여자 역할을 할당하기 위해 표본 전체를 표준화(평균 = 0, 표준편차 = 1)시켜, 어떤 역할의 점수가 평균보다 높고, 다른 역할의 점수보다 높을 때 특정 역할을 부여하는 방법을 사용하였다(Seo, 2008). 모든 역할에서 평균 이하이면 역할이 없는 것으로 간주하였다. 예를 들어, 방어자 역할 점수가 평균 이상이고, 가해자, 피해자, 가해동조자 및 방관자 역할 점

<Table 1> Role scores by participant roles in time 1

Role scores	n(%)	Bullies	Victims	Peer bystanders			Total	F
				Followers	Outsiders	Defenders		
Bullies	M(SD) 19.35(3.00)a	14.46(4.14)b	14.68(3.75)b	12.40(3.28)c	11.21(3.10)c	13.93(4.39)	1378.41***	
Victims	M(SD) 12.82(3.94)b	21.32(4.93)a	12.89(4.71)b	10.74(3.62)c	10.05(3.33)c	13.16(5.70)	934.39***	
Followers	M(SD) 10.80(3.86)b	10.57(3.19)b	15.81(3.21)a	10.19(3.53)b	7.89(2.26)c	10.57(4.04)	956.30***	
Outsiders	M(SD) 12.44(4.88)b	12.31(4.52)b	13.90(4.50)b	18.87(4.14)a	8.74(3.19)c	12.94(5.47)	840.85***	
Defenders	M(SD) 14.42(4.94)cd	16.72(4.42)b	15.06(3.66)bc	12.93(3.65)d	24.23(3.92)a	17.45(6.06)	1553.43***	

note. n = 404, No role 57 out of total 461 is excluded in analysis.  
\*\*\* p < .001.

〈Table 2〉 Role scores by participant roles in time 2

Role scores	n(%)	Bullies	Victims	Peer bystanders			Total	F
		70(17.5)	68(17.0)	Followers	Outsiders	Defenders		
Bullies	M(SD) <b>19.20(3.42)a</b>	13.51(3.83)bc	13.85(3.50)b	12.05(3.02)cd	10.58(2.76)d	13.49(4.36)	1425.91***	
Victims	M(SD) 12.07(4.12)b	<b>20.72(4.57)a</b>	10.92(4.25)bc	9.73(3.07)c	9.83(3.29)c	12.26(5.47)	903.80***	
Followers	M(SD) 12.31(3.29)b	10.84(3.28)bc	<b>15.34(2.90)a</b>	10.11(3.08)c	8.27(2.50)d	11.10(3.84)	1163.63***	
Outsiders	M(SD) 16.64(4.71)b	15.37(4.58)b	16.61(4.31)b	<b>22.17(4.06)a</b>	9.80(3.70)c	15.71(5.99)	1185.41***	
Defenders	M(SD) 12.54(3.41)b	13.72(4.49)b	12.18(3.49)bc	10.52(3.45)c	<b>20.73(3.95)a</b>	14.46(5.44)	1254.28***	

note. n = 400, No role 61 out of total 461 is excluded in analysis.

\*\*\*p < .001.

수보다 높으면 방어자 역할을 부여하게 된다. 이와 같은 방법이 타당한지 검증하기 위해 다변량분산분석을 실시하고, 평균간 사후 비교를 위해 Scheffé(p < .05) 검증을 실시하였다.

Table 1과 Table 2에 의하면, 1차 및 2차 시기 모두 참여자 역할 집단별 역할 점수의 평균 차이가 유의미하게 나타났으며 부여된 역할은 다른 역할과 변별력 있게 구분되는 것을 알 수 있다. 즉 한 아동이 여러 역할을 수행할 수 있으나, 본 연구에서의 분류는 가장 두드러진 역할로 할당하는 데 타당한 것으로 여겨진다.

2) 부모 요인

(1) 거부·체재적 양육

거부·체재적 양육을 측정하기 위해 Park (1995)의 어머니 양육행동 척도 중에서 거부·체재 하위영역을 사용하였다. 문항들은 모가 자녀의 흥미나 능력에 관계없이 어른의 기준에 맞추도록 요구하고, 벌을 사용하여 강요하는 태도를 측정하도록 구성되어 있다. 즉 ‘우리 어머니는 내가 잘못하면 매를 때리신다’, ‘우리 어머니는 내가 말을 붙이면 귀찮아 하신다’ 등 총 10문항에 대해 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그

렇다’(5점)까지 응답하게 되어 있다. 점수가 높을수록 아동이 모의 거부·체재적인 양육행동을 높게 지각하는 것을 의미한다. 신뢰도(Cronbach’s α)는 .84로 나타났다.

(2) 부모감독

부모감독은 Kim 등(1996)이 Hirsch(1969)의 척도를 재구성하여 사용한 문항들을 사용하였다. 총 4문항이며, ‘내가 외출했을 때 부모님은 내가 어디에 있는지 대부분 알고 계신다’, ‘내가 외출했을 때 부모님은 내가 누구와 함께 있는지 대부분 알고 계신다’ 등 부모가 자녀의 일상생활에 대해 알고 있는 정도를 측정하도록 구성되어 있다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)까지 응답하게 되어 있으며, 점수가 높을수록 부모가 아동의 일상에 대한 감독의 정도가 높은 것으로 아동이 지각하는 것을 의미한다. 신뢰도(Cronbach’s α)는 .89로 나타났다.

3) 또래 요인 : 친구애착

친구애착을 측정하기 위해 Han(1996)이 제작한 사회적 지지 척도 중에서 친구지지 하위영역을 사용하였다. 문항들은 ‘나는 내 친구들과 같

은 생각과 감정을 가지려고 노력하는 편이다’, ‘나는 친구들과 서로의 고민을 솔직하게 이야기 하는 편이다’ 등 평소에 잘 어울리는 친구와의 정서적 친밀도를 측정하는 7문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)까지 5점의 응답범주를 가지며, 점수가 높을수록 친구와의 애착 정도가 높은 것을 의미한다. 신뢰도(Cronbach's  $\alpha$ )는 .95로 나타났다.

#### 4) 교사 요인

##### (1) 교사에착

교사에착을 측정하기 위해 Han(1996)이 제작한 사회적 지지 척도 중에서 교사지지 하위영역을 사용하였다. 문항들은 ‘우리 선생님은 나에게 관심이 많으신 것 같다’, ‘우리 선생님은 나와 친한 것 같다’ 등 교사와의 정서적 친밀도를 측정하는 5문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)까지 5점의 응답범주를 가지며, 점수가 높을수록 교사와의 애착 정도가 높은 것을 의미한다. 신뢰도(Cronbach's  $\alpha$ )는 .93으로 나타났다.

##### (2) 교사감독

교사감독은 평소 학생들의 공격행동에 대해 교사가 지도나 감독하는 것을 말하며, 이를 측정하기 위해 Seo(2012)가 구성한 척도를 사용하였다. 문항은 ‘우리 선생님은 아이들끼리 싸움이 일어나면 엄격히 벌하실 것 같다’, ‘우리 선생님은 평소에 아이들끼리 싸우지 않도록 학생들간의 관계를 주의깊게 살피시는 편이다’, ‘우리 선생님은 아이들끼리 싸우는 것을 보시면 말리실 것 같다’ 등 총 3문항이다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)까지 5점의 응답범주를 가지며, 점수가 높을수록

아동이 공격행동에 대한 교사감독의 정도를 높게 지각하는 것을 의미한다. 신뢰도(Cronbach's  $\alpha$ )는 .76으로 나타났다.

##### 5) 지역사회 요인 : 지역사회감독

지역사회감독을 측정하기 위해 지역사회에서 아동의 일탈행동에 대한 지도나 감독의 정도를 측정하는 문항으로 Seo(2012)가 구성한 척도를 사용하였다. 문항은 ‘우리 동네 어른들은 동네 아이들이 담배를 피우거나 술 마시는 것을 보시면, 그 아이들을 꾸짖을 것 같다’, ‘우리 동네 어른들은 동네 아이들이 다른 아이들에게 폭행당하는 것을 보시면 말리거나 경찰서에 신고할 것 같다’ 등 총 4문항이다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)까지 5점의 응답범주를 가지며, 점수가 높을수록 아동의 일탈행동에 대해 지역사회의 감독 정도가 높다고 아동이 지각함을 의미한다. 신뢰도(Cronbach's  $\alpha$ )는 .82로 나타났다.

### 3. 자료수집 절차 및 자료분석

본 연구는 동일 대상을 1년 간 추적하여 두 시점에서 반복 조사하였다. 즉 1차 조사는 5학년 2학기 중반에 실시하였고, 2차 조사는 1년 후인 6학년 2학기 중반에 실시하였다. 학급의 모든 학생들에게 집단 조사방식으로 각 학급의 담임교사가 설문을 실시하였다. 또래괴롭힘 참여자 역할은 1차와 2차 시기에 모두 측정되었으며, 환경적 특성 변인들은 1차 조사에서 측정된 것이다.

수집된 자료는 SPSS 20.0을 활용하여 분석되었다. 먼저 본 연구에 사용된 척도의 신뢰도 검증은 위해 내적 합치도 점수인 Cronbach's  $\alpha$ 를 산출하였고, 연구대상자의 일반적 특성을 살펴

보기 위해 빈도분석을 실시하였다. 둘째, 또래 괴롭힘 참여자 역할의 할당 방법에 대한 타당도 검증을 위해 다변량분산분석(MANOVA)을 실시하였다. 셋째, 참여자 역할이 1년 후 어떤 역할로 범주화되는지 살펴보기 위해 교차분석을 실시하였다. 마지막으로, 초등학교 5학년 때 가해동조자, 방관자 및 방어자 등 주변또래 역할을 주로 했던 아동들 중에서 1년 후인 6학년 때 가해동조자와 방어자 간 부모, 또래, 교사 및 지역사회 요인의 평균 차이를 분석하기 위해 T-검증을 실시하였다.

### Ⅲ. 연구결과

#### 1. 또래괴롭힘 참여자 역할의 안정성 및 변화

초등학교 5학년 시기에 특정 참여자 역할에 속한 아동이 6학년 때 어떤 역할에 할당되는지 살펴보기 위해 총 461명의 분석대상자 가운데 1차, 2차 시기 모두 역할이 부여된 아동 354명의 1차, 2차 시기의 참여자 역할 분포를 Table 3에 제시하였다.

가해자는 가해자 역할(37.1%)에 가장 높은 비율로 남아 있고, 그 다음으로 방어자 역할(22.6%)로 변화한 비율이 높았으며, 피해자 역할에 가장 낮은 비율(11.3%)로 이동하였다. 피해자 역시 같은 역할에 속한 아동이 33.8%로 가장 높았고, 그 다음으로 가해자 역할(21.5%)에 높게 할당되었으며, 방어자 역할(10.8%)에는 가장 적게 속해 있었다.

주변또래 역할의 안정성 및 변화를 살펴보면, 가해동조자는 1년 후 같은 역할인 가해동조자에 속한 비율이 29.3%로 가장 높았으며, 피해자 역할에도 비교적 높은 비율(25.9%)로 이동하였다. 또한 1차 시기에 가해동조자인 아동들은 방어자 역할에 속한 비율이 가장 낮았다(12.1%).

방관자 역할의 아동들 가운데 30.4%가 1년 후에도 여전히 방관자 역할을 하고 있고, 24.6%는 가해동조자 역할로 변화하였으며, 20.3%는 피해자를 방어하는 역할로 전환되었다. 방관자는 가해자 및 피해자 역할에는 각각 13%와 11.6%씩 이동한 것으로 나타났다.

1차 시기에 방어자 역할을 했던 아동들은 과반수 이상(53%)이 2차 시기에서도 방어자로 참여하고 있었다. 그 다음으로 방어자의 20%는 1

<Table 3> Distributions of participant roles by time

n(%)

Participant roles in time 1	Participant roles in time 2					Total	
	Bullies	Victims	Peer bystanders				
			Followers	Outsiders	Defenders		
Bullies	<b>23(37.1)</b>	7(11.3)	8(12.9)	10(16.1)	14(22.6)	62(100)	
Victims	14(21.5)	<b>22(33.8)</b>	10(15.4)	12(18.5)	7(10.8)	65(100)	
Peer bystanders	Followers	10(17.2)	15(25.9)	<b>17(29.3)</b>	9(15.5)	7(12.1)	58(100)
	Outsiders	9(13.0)	8(11.6)	17(24.6)	<b>21(30.4)</b>	14(20.3)	69(100)
	Defenders	7(7.0)	10(10.0)	10(10.0)	20(20.0)	<b>53(53.0)</b>	100(100)
Total	63(100)	62(100)	62(100)	72(100)	95(100)	354(100)	



년 후 방관자 역할에 속했으며, 가해자, 피해자 및 가해동조자 역할로는 각각 10% 이하에서 이동하였다.

이상의 결과들에서 참여자 역할은 모두 1년 후 같은 역할을 유지하는 비율이 가장 높았고, 이 중에서 방어자가 시간 흐름에 따른 안정성이 가장 높았다. 그 다음으로 가해자와 피해자가 같은 역할에 머물러 있는 비율이 높았으며, 상대적으로 가해동조자와 방관자는 시간 흐름에 따라 역할의 이동이 많은 것을 알 수 있다.

## 2. 주변또래들 중 1년 후 가해동조자와 방어자 간 부모, 또래, 교사 및 지역사회 요인의 차이

여기서는 1차 시기에 가해동조자, 방관자, 방어자 등 주변또래의 역할을 했던 아동들 중에서 1년 후 가해동조자와 방어자 간 부모, 또래, 교사 및 지역사회 요인의 특성 차이를 살펴보았다. 이를 위해 초등학교 5학년 때 주변또래들 가운데 ‘1년 후 가해동조자 집단’(이하에서 ‘가해동조자 집단’이라 함)과 ‘1년 후 방어자 집단’(이하에서 ‘방어자 집단’이라 함) 간 1차 조

사에서 측정된 거부·제재적 양육, 부모감독, 친구애착, 교사에착, 교사감독 및 지역사회감독의 평균 차이를 분석하기 위해 T-검증을 실시하였고, 그 결과를 Table 4에 제시하였다.

가해동조자 집단과 방어자 집단 간 친구애착, 교사에착 및 지역사회감독의 평균은 유의미한 차이가 나타났으나, 거부·제재적 양육, 부모감독, 교사감독은 유의미한 평균 차이가 없는 것으로 나타났다. 친구애착 점수는 방어자 집단( $M = 28.68, SD = 5.45$ )이 가해동조자 집단( $M = 26.61, SD = 5.36$ )에 비해 높은 평균을 나타내었다. 즉 1차 시기에 주변또래로 참여하였던 아동들이 1년 후 방어자 역할을 하게 될 때 가해동조자 역할을 하는 아동들에 비해 5학년 때 또래들 간 정서적 친밀도가 높았음을 알 수 있다.

교사에착은 방어자 집단( $M = 18.93, SD = 4.80$ )이 가해동조자 집단( $M = 17.07, SD = 4.98$ )보다 더 높은 평균 점수를 나타내어, 방어자 집단이 가해동조자 집단에 비해 초등학교 5학년 때 교사와 친밀한 관계의 정도가 더 큰 것을 알 수 있다.

지역사회감독의 평균 또한 방어자 집단( $M =$

<Table 4> Mean difference of variable by followers and defenders in time 2 among peer bystanders in time 1

Variable in time 1	Participant roles in time 2		<i>t</i> ( <i>df</i> = 116)
	Followers( <i>n</i> = 44)	Defenders( <i>n</i> = 74)	
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	
Rejection parenting	18.11(5.62)	17.61(6.24)	-.437
Parental supervision	16.07(3.89)	16.73(4.26)	.836
<b>Peer attachment</b>	<b>26.61(5.36)</b>	<b>28.68(5.45)</b>	<b>2.000*</b>
<b>Teacher attachment</b>	<b>17.07(4.98)</b>	<b>18.93(4.80)</b>	<b>2.012*</b>
Teacher's supervision	12.11(2.44)	12.66(2.63)	1.123
<b>Community's supervision</b>	<b>14.89(3.88)</b>	<b>16.77(3.42)</b>	<b>2.751**</b>

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

16.77,  $SD = 3.42$ )이 가해동조자 집단( $M = 14.89$ ,  $SD = 3.88$ )의 점수보다 더 높게 나타났다. 즉 자신이 속한 지역사회의 어른들이 아동들의 일탈행동에 대한 지도나 감독을 더 많이 한다고 지각할 때 1년 후에 방어자 역할로 더 많이 참여하고 있음을 보여주고 있다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 또래괴롭힘에 참여하는 역할이 시간 흐름에 따라 안정적인지, 변화가 있다면 어떤 역할로 전환되는지를 파악하고, 특히 역할 이동의 가능성이 높을 것으로 보이는 주변또래들이 1년 후 가해동조자보다 방어자 역할을 하는 데 기여하는 환경적 요인을 파악하였다. 이러한 연구의 초점은 다수의 주변또래들이 시간이 지남에 따라 피해자를 방어하도록 중재하여 또래괴롭힘의 예방과 지속 차단에 부모, 또래, 교사 및 지역사회 등 다차원적 환경 요인을 활용하려는 근거와 전략 마련에 주된 목적이 있다.

이를 위해 초등학교 5학년 아동을 6학년까지 추적하여 참여자 역할의 안정성 및 변화를 살펴보고, 주변또래들 중 1년 후 가해동조자와 방어자 간에 거부·제재적 양육, 부모감독, 친구애착, 교사에착, 교사감독 및 지역사회감독의 평균 차이를 분석하였다. 주요 연구결과와 논의는 다음과 같다.

첫째, 1년 간격으로 또래괴롭힘 참여자 역할을 살펴본 결과, 모든 역할에서 같은 역할에 머물러 있는 비율이 가장 높게 나타났다. Sim(2005)과 Salmivalli 등(1998)의 연구에서는 시간 흐름에 따라 또래괴롭힘 참여자 역할 점수 간 상관관계를 분석하였는데, 같은 역할 간 상관성이 모든 역할에서 유의미하게 나타나, 본 연구결과와 함께

참여자 역할의 안정성을 지지하고 있다.

참여자 역할 중에서 방어자가 시간 흐름에 따라 같은 역할을 지속하는 비율이 53%로 가장 높았으며, 그 다음으로 가해자(37.1%)와 피해자(33.8%)가 가해동조자(29.3%)와 방관자(30.4%)에 비해 높은 안정성을 나타내었다. 즉 방어자의 안정성이 가장 높고 가해자 및 피해자의 안정성도 상대적으로 높다고 보여진다. 참여자 역할을 또래 지명법으로 측정된 Sim(2005)의 연구에서 피해자 및 가해자가 강화자, 조력자, 방어자, 방관자 등 주변또래들에 비해 시간 흐름에 따라 같은 역할 간 상관성이 조금 더 높다고 보고되어 본 연구결과와 부분적으로 일치한다.

이러한 결과는 또래평가에서 강화자, 가해자, 동조자 및 피해자가 방관자와 방어자보다 6학년에서 8학년까지 더 높은 안정성을 보여주었으나, 자기평가에서는 동조자, 강화자 및 방어자가 가해자와 방관자에 비해 2년 간 더욱 안정되게 지속되는 것으로 보고된 연구(Salmivalli et al., 1998)에서 나타났듯이, 평가자에 따라 역할의 안정성에서 차이가 있음을 알 수 있다. 즉 본 연구에서처럼 아동이 자신을 평가할 때는 사회적 바람직성에 기초하여 방어자와 같은 긍정적인 평가를 더욱 유지하는 것으로 보인다. 게다가 본 연구에서는 가장 높은 점수의 역할로 할당하여 참여자 역할 범주의 이동이나 유지를 파악한 반면, 몇몇 연구자들(Salmivalli et al., 1996; Sim, 2005)은 역할 점수 간 상관관계를 분석하는 등 참여자 역할의 안정성 및 변화의 결과는 분석방법에 따라서도 다를 수 있다고 본다.

같은 역할 다음으로 높은 비율로 이동한 역할들은 참여자 역할마다 다양하게 나타났다. 먼저 가해자는 1년 후 두 번째 높은 비율을 나타낸 역할이 방어자이며 피해자 역할에 가장 적게

이동하였다. 이는 또래괴롭힘이 힘의 불균형적 관계에서 발생한다는 특성을 오롯이 반영한 결과이다(Whitney & Smith, 1993). 즉 가해자는 상대적으로 힘의 우위에 있기 때문에 시간 흐름에 따라 일부 가해자는 피해자를 방어하는 역할에 개입하는가 하면, 시간이 지나도 괴롭힘의 표적 대상으로 전환되기는 쉽지 않아 보인다.

피해자 두 번째로 많이 이동한 역할은 가해자로 나타났다. 이는 가해와 피해의 중첩 현상을 고려하면(Karatzias et al., 2002; Seo & Kim, 2004), 또래들로부터 괴롭힘을 당한 후 어떤 피해자는 가해자에게 보복 공격으로 반응할 수 있다. 피해자는 방어자로 가장 적게 이동하였는데, 이 또한 힘이 약한 피해자는 자기 방어는 물론 타인을 방어하는 능력도 부족함을 나타낸다.

한편 가해동조자는 1년 후 방어자 역할에 가장 낮은 비율로 소속되었다. 가해동조자는 가해자와 함께 친-가해자(pro-bully)로 명명되어 범주화될 정도로 둘 간의 상관성이 높은 편이지만(Sim, 2005; Sutton & Smith, 1999), 가해자처럼 방어자 역할로의 이동이 많지는 않다. 게다가 가해동조자가 시간 흐름에 따라 이동한 두 번째 역할이 피해자인데, 가해자는 피해자로 가장 적게 이동한 결과와 같이 고려했을 때 또래들을 괴롭히는 데에는 함께 가담하더라도 보복당할 가능성은 가해동조자가 가해자보다 높을지도 모른다. 이는 가해자와 가해동조자는 힘의 서열에서 분명히 구분됨을 시사하며, 이 두 역할을 구분해야 하는 타당성을 추가하는 경험적 결과이다.

방관자는 같은 역할 다음으로 가해동조자(24.6%)와 방어자(20.3%) 순으로 많이 이동하였으며, 가해자와 피해자로는 각각 13%, 11.6%씩 이동하였다. 방관자는 가해자와 마찬가지로

가장 적게 이동한 역할이 피해자로 나타나, 방관자는 가해자만큼이나 또래괴롭힘으로부터 자신을 방어하는 데에는 능숙한 것으로 보인다. 방관자는 가해동조자와 함께 시간 흐름에 따라 유동성이 가장 높은 역할로 나타났으나 두 역할의 이동에는 차이가 존재한다. 즉 가해동조자는 방관자나 방어자에 비해 가해자 및 피해자 역할로 이동이 많은 반면, 방관자는 가해자나 피해자보다 주변또래 내에서 역할의 이동이 많은 것을 알 수 있다.

방어자가 두 번째로 이동이 많은 역할은 방관자(20%)로 나타났으며, 가해자, 피해자, 가해동조자 역할에는 각각 10% 이하로 속하고 있었다. 즉 방어자는 1년 후에도 가해자, 가해동조자 및 피해자 역할로 전환되기는 쉽지 않은 것을 알 수 있다.

하지만 이러한 결과는 본 연구에서 1년 간격으로 두 시점의 자료를 수집함으로써 학년 변경에 따른 또래, 교사, 학급 등의 변화가 참여자 역할 변화에 미치는 영향이 통제되지 못한 점을 고려하여 해석되어야 할 것이다. 실제로 Salmivalli 등(1998)은 학년이 바뀌면서 학급이 변화했을 때보다 같은 학급에 있는 청소년들의 참여자 역할 안정성이 더 높다고 보고한 바 있다.

둘째, 초등학교 5학년 때 또래괴롭힘 과정에서 주변또래로 참여하였던 아동들 가운데 1년 후에 가해동조자 집단과 방어자 집단 간 부모, 또래, 교사 및 지역사회 요인의 평균 차이를 분석한 결과, 친구애착, 교사에착 및 지역사회감독은 집단 간 유의미한 차이를 나타내었다.

환경적 특성들 가운데 아동에게 가장 근접한 환경체계로서 부모 요인인 거부·제재적 양육과 부모감독 모두 가해동조자 집단과 방어자 집단 간에 유의미한 차이를 나타내지 못했다. 방어자 역할과 부모의 양육방식이 관련된다는 연

구결과들(Kim & Han, 2011; Myron-Wilson, 1999)도 있으나, 주변또래들이 1년 후 가해동조자보다 방어자 역할을 하는 것과 관련하여서는 부모의 영향력 보다는 더 큰 사회체계의 영향이 더욱 직접적임을 알 수 있다. 하지만 Lee 등(2012)은 부모와의 애착이 정서조절능력을 매개하여 방어행동에 간접적인 영향을 미친다는 결과를 제시하였으며, Hyun 등(2014)도 부모유대감이 공감능력을 통해 방어자 역할에 미치는 간접적인 영향력만이 유의미함을 발견하였다. 초등학교 고학년 아동을 대상으로 한 본 연구와 달리, 이들 연구 모두 중학생 청소년을 대상으로 검증하여 연구대상의 차이도 있겠으나, 방어자 역할에 대한 부모의 영향은 공감 또는 정서조절능력을 매개하여 간접적일지도 모른다.

친구애착은 방어자 집단이 가해동조자 집단에 비해 평균 점수가 더 높게 나타나, 주변또래들은 1차 시기에 또래들 간 정서적 친밀도가 높은 경우 1년 후 가해동조자보다 방어자 역할을 더 많이 하게 되는 것을 알 수 있다. 이는 사회적 기술이 높은 아동이 방어자 역할을 많이 하는 것으로 나타난 Sim(2005)의 연구결과와 같은 맥락이다. 즉 평소 친구들과 친밀한 관계를 잘 맺는 능력은 어려움에 처한 친구를 돕는 데 기본적이고 중요한 전제조건이 되는 것 같다.

교사애착 또한 방어자 집단이 가해동조자 집단의 평균 점수보다 더 높게 나타났다. 즉 1년 후 방어자 역할을 하는 집단이 가해동조자 집단에 비해 1차 시기에 교사와 정서적으로 친밀한 관계를 더 많이 가졌음을 보여준다. 이러한 결과는 Kim 등(2011)의 연구에서 방어자 집단은 강화자 및 동조자 집단에 비해 교사지지가 높게 나타난 결과와 일관된다.

이처럼 친구애착 및 교사애착이 가해동조자에 비해 방어자 역할을 하는 데 기여하는 것으

로 나타난 결과는 학령기 아동에게 중요한 인적 자원인 또래나 교사와의 관계가 원만한 아동이 괴롭힘을 당하는 또래들에게 위로와 지지 등의 보호막 역할도 할 수 있다고 보여진다. 하지만 이 결과 또한 학년 변경에 따라 또래나 교사와의 역동이 달라지는 상황이 고려되지 못한 채, 고정된 사회적 관계로 설명되는 한계점을 인식할 필요가 있다.

지역사회감독은 방어자 집단이 가해동조자 집단의 평균보다 더 높게 나타나, 지역사회가 아동들의 일탈행동에 대한 지도나 감독을 많이 한다고 지각할수록 1년 후에 가해자를 조력하기 보다는 피해자를 방어하는 데 더 많이 개입함을 알 수 있다. 이러한 결과는 지역사회의 유대 및 비공식적 통제를 함께 반영한 집합적 효능감이 청소년의 피해자방어 역할에 미치는 영향력을 검증한 Hyun 등(2014)의 연구결과와 일치한다. 게다가 지역 간 청소년의 친사회성에서 차이가 나타나는 것은 이웃 간의 유대나 이웃 사람들의 일탈행동에 대한 통제 등 집합적 효능감에서 지역사회마다 차이가 나타나기 때문이라고 설명한 O'Brien 등(2013)의 연구결과와도 같은 맥락이다. 즉 또래괴롭힘 상황에서의 친사회적 행동이라 할 수 있는 방어자 역할은 지역사회가 아동의 일탈행동을 지도하고 감독하는 지에 따라 결정될 수 있다 하겠다.

본 연구의 결과는 아동에게 비교적 근접 환경인 또래나 교사와는 친밀한 관계 형성 그 자체가 방어자 역할을 하는 데 중요하다면 지역사회로부터는 아동의 일탈행동에 대한 지도나 감독을 통해 친사회적 가치와 규범을 학습할 기회가 제공되기 때문에 피해자 방어에 필요한 도움행동을 내재화하는 데 중요함을 인식시켜 준다. 본 연구의 의의는 먼저 또래괴롭힘 참여자 역할이 시간 흐름에 따라 이동하는 역할에서 차이가

있음을 발견함으로써 참여자 역할 구분의 타당성을 종단적 변화를 통해서도 입증한 점이다. 실천적으로는 본 연구의 결과가 기존의 가해자 또는 피해자 중심의 선택적 개입 접근의 한계를 극복하여 학급에서 다수를 차지하는 주변또래들을 포괄하는 개입 전략에 적용된다면 또래괴롭힘 예방 및 중재 효과를 극대화시킬 것으로 기대된다. 또한 가해자와 피해자 주변에 있는 또래들이 이후 피해자를 방어하는 데 기여하는 또래, 교사 및 지역사회의 특성을 파악함으로써 개인적 성향 위주의 중재적 초점에서 벗어나 사회적 자원을 활용할 필요성에 대한 근거와 전략에 시사점을 제공하였다. 즉 주변또래가 향후 피해자를 방어하는 역할에 더욱 개입하도록 중재 프로그램을 계획할 때 또래나 교사와의 친밀한 관계를 증진시킬 수 있는 사회적 훈련 프로그램이 반드시 포함되어야 할 것이다. 아울러 또래괴롭힘에 대한 지속 차단은 지역사회가 일탈행동에 대한 지도나 감독이 이루어질 때 가능하므로 가정과 학교를 통한 중재 접근에다 지역사회까지 확장하여 접근하는 방안이 반드시 모색되어야 한다고 본다.

본 연구에서 가해자가 1년 후 같은 역할 다음으로 방어자로 전환하는 비율이 높게 나타난 결과는 가해자 중심의 연구 및 중재에도 새로운 방향을 제안할 수 있다. 즉 가해자도 시간이 지나면 피해자를 방어하는 역할로 이동할 수 있으므로 가해자가 어떤 특정 상황에서 피해자를 방어하는지, 어떤 특성을 가진 가해자가 시간이 지나면 방어자 역할을 하게 되는지 등을 밝히는 연구가 요구된다. 또한 기존의 가해자 대상의 중재 프로그램들은 가해행동의 감소에만 주력해 온 경향이 있으나(Kwon, 2012; Yom, 2012), 가해자의 힘을 역으로 이용하여 피해자를 방어하도록 개입하는 전략도 함께 마련될 필요가 있다.

하지만 본 연구에서는 교사감독 및 지역사회 감독을 개별적인 특성으로 간주하여 방어자 역할과의 관련성을 분석하였는데, 학급 내 교사나 지역사회는 하나의 분석단위로 다루어질 때 특정 학급 및 지역사회에 소속된 참여자들이 방어자 역할에서 차이가 있는지에 대한 이해를 더해줄 것이다. 따라서 추후 연구에서는 많은 수의 표본을 표집해서 개인의 방어행동에 대한 상위 수준에서의 교사나 지역사회의 영향력을 밝히는 노력이 이루어져야 하겠다.

## References

- Bae, J. (2012). The moderating effects of social anxiety on the relationships between adolescents' moral disengagement and the bullying assistant behavior. Unpublished master's thesis, Pusan National University, Busan, Korea.
- Baik, J. (2010). Understandings peer victimization in boys and girls: Adolescent's cognitive, emotional, social characteristics and bullying participant role. Unpublished master's thesis, Ewha Womans University, Seoul, Korea.
- Cha, Y. (2005). Participant roles in peer bullying and social understandings among grade school children. Unpublished master's thesis, Yonsei University, Seoul, Korea.
- Choi, M. (2000). The influences of victimization by peers on self-esteem of adolescents and experiences of victims - The short-term longitudinal study and in-depth interview -. Unpublished doctoral dissertation, Ewha Womans University, Seoul, Korea.

- Han, M. (1996). A study on stress, perceived social supports, and behavior problems of children. Unpublished doctoral dissertation, Seoul National University, Seoul, Korea.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hyun, A., & Kim, Y. (2014). The role of collective efficacy and parental bonding in victim-defending behavior: The mediating effect of empathy. *Journal of Adolescent Welfare*, 16(1), 129-153.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28(1), 45-61.
- Kim, D. (2012, September). 31% out of victims in bullying thought about suicide more than once. Daejonilbo, Retrieved October 25, 2012, from [http://www.daejonilbo.com/news/newsitem.asp?pk\\_no=1026249](http://www.daejonilbo.com/news/newsitem.asp?pk_no=1026249).
- Kim, J., & Lee, D. (1996). A study on strains and Juvenile delinquency. *Korean Institute of Criminology*, 1996(3), 1-164.
- Kim, Y., & Han, S. (2011). Discriminant analysis of bullying participant roles among children. *Korean Journal of Child Studies*, 32(3), 19-41.
- Kwon, S. (2012). The study on music therapy programs for school violence perpetrators and school violence victims. Unpublished doctoral dissertation, Seoul Christian University, Seoul, Korea.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school Adjustment?. *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Lee, S., & Song, K. (2012). The structural relations among attachment, emotion regulation, social self-efficacy, defending and outsider behaviors of middle school students. *The Korean Journal of School Psychology*, 9(2), 393-415.
- Maeda, R. (2003). Empathy, emotional regulation, and perspective taking as predictors of children's participation in bullying. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Myron-Wilson, R. (1999). Parental style: And how it may influence a child's role in bullying. Biennial Conference of the Society for Research in Child Development.
- O'Brien, D. T., & Kauffman, R. A. (2013). Broken windows and low adolescent prosociality: Not cause and consequence, but co-symptoms of low collective efficacy. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 359-369.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in school*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge, Ma: Blacwell.
- Park, Y. (1995). Parental childrearing, behavior, children's sibling relationships and children's self-esteem. Unpublished doctoral dissertation, Korea University, Seoul, Korea.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of*

- Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205-218.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavior Development*, 28(3), 246-258.
- Seo, M. (2006). An Exploration on Mitigative Factors of Bullying - Focused on Analysis by Types of Outsider -. Unpublished doctoral dissertation, Pusan National University, Busan, Korea.
- Seo, M. (2008). Participation in bullying: Bystanders' characteristics and role behaviors. *Korean Journal of Child Studies*, 29(5), 79-96.
- Seo, M. (2012). Subtypes of changes in overt and relational aggression and predictors of high-risk trajectories in children. *Journal of The Korean Society of Child Welfare*, 38, 157-186.
- Seo, M., & Kim, K. (2004). Personality and environmental characteristics of children who are bullies and/or Victims. *Korean Journal of Child Studies*, 25(2), 93-188.
- Shim, M., & Seo, M. (2013). The class variables influencing on bystanding and defending behavior in bullying: Focusing on class norms and teacher's supervision. *The Korea Journal of Youth Counseling*, 21(2), 225-246.
- Sim, H. (2005). A cross-sectional and short-term longitudinal study on bullying/victimization and interpersonal behavior characteristics: The participant roles approach. *Korean Journal of Child Studies*, 26(5), 263-279.
- Sim, H. (2008). Bullying situations: Gender differences in social status and social emotions of participant roles. *Korean Journal of Child Studies*, 29(3), 191-205.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist: The Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Song, K. (2010). The relationship among theory of mind, proactive bullying and defending behaviors in adolescents: Mediation effect of moral disengagement and moral emotions. Unpublished master's thesis, Ewha Womans University, Seoul, Korea.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111.
- 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.

Yoon, J. (2013, April). 44% out of victims in school bullying thought about suicide. *Segyeilbo*, Retrieved May 5, 2013, from <http://www.segye.com/content/html/2013/04/22/2013042>

2004915.html.

Yom, Y. (2012). The development of the group counseling program applying meditation for adolescents with school violence assault. Unpublished doctoral dissertation, Sookmyung Women's University, Seoul, Korea.

---

Received May 29, 2015

Revision received July 12, 2015

Accepted July 19, 2015