

또래괴롭힘: 주변인 개입과 사회적 맥락 변화의 필요성*

이 승 연†

이화여자대학교 심리학과

본 연구는 최근의 경험적 연구들을 바탕으로 또래괴롭힘의 본질과 관련된 중요한 이슈들을 개관하여 이를 바탕으로 효과적인 정책과 프로그램 개발을 위한 시사점을 찾기 위한 것이다. 먼저, 본 연구는 또래괴롭힘 가해를 주도적 공격성의 대표적 예로서 정의하고, 사회적 힘과 영향력을 얻거나 유지하기 위한 효과적 수단으로서의 괴롭힘 행동에 초점을 맞추었다. 주변인을 포함하는 집단현상으로서의 괴롭힘을 제대로 이해하기 위해, 지각된 인기도, 지각된 집단 기준, 사회적 맥락의 중요성에 대해 개관하였다. 마지막으로 이러한 경험적 연구결과에 기초하여 학교폭력 또는 또래괴롭힘 관련 정책 및 프로그램 개발이 주변인 개입과 사회적 맥락 변화에 초점을 두어야 하는 필요성을 강조하고, 이를 위해 반드시 기억해야만 하는 핵심사항들에 대해 논의하였다.

주요어 : 또래괴롭힘, 방어행동, 지각된 인기도, 지각된 집단기준, 사회적 맥락

* 본 연구는 2012년 11월 한국발달심리학회 학술대회 발표원고를 수정·보완하였음.

† 교신저자(Corresponding Author) : 이승연, 이화여자대학교 심리학과

E-mail : slee1@ewha.ac.kr

지난 2011년 12월부터 시작된 또래괴롭힘(bullying) 피해학생들의 연이은 자살사망은 2012년 한 해 동안 학교폭력문제를 해결하기 위한 국가차원의 정책변화와 함께, 사회 각계 각층의 적극적인 논의를 이끌어 냈다. 학교폭력을 줄이기 위한 체계적이고 통합적인 전략의 필요성은 2004년과 2010년 <학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획>을 통해 구체화되었는데, 위의 사건을 계기로 피해학생 보호 최우선, 가해학생에 대한 엄정조치, 인성교육 강화를 특징으로 하는 <학교폭력근절 종합대책>이 2012년 2월에 새로 발표되었다.

이 종합대책은 피해자 전학권고 조항을 삭제하고 피해학생의 심리상담을 의무화하였으며, 시·도교육감으로 하여금 가해학생 재활 프로그램을 필수적으로 운영하도록 하고 학부모 동의 없이도 가해학생에게 심리치료를 실시할 수 있게 하였다. 그러나 안타깝게도 이 종합대책 역시 여전히 가해자와 피해자라는 이자 관계에만 초점을 맞추고 있으며, 집단 현상으로서의 또래괴롭힘의 본질을 제대로 반영하지 못하고 있다.

학교폭력과 자살의 동시발생은 일선 교사와 교육행정이, 학교 현장에 몸담고 있는 다양한 정신건강 전문가들에게 상당한 압력으로 작용하고 있다. 청소년폭력예방재단의 실태조사(2012)에 따르면 학교폭력 피해학생 중 31.4%는 자살생각을 한 번 이상 해본 것으로 나타났다. 지승희 등(2007)의 한국청소년상담원연구에서도 자살시도를 보고했던 학생들 중 51%는 심각한 또래괴롭힘 피해경험을 보고하였다. 여기서 잊지 말아야 할 점은 자살생각과 행동은 학교폭력 피해자 뿐 아니라 가해자에게서도 관찰된다는 사실이다. Klomeck, Marrocco, Kleinman, Schonfeld와 Gould(2007)의

9-12학년 연구에서 괴롭힘 가해나 피해가 전혀 없는 일반집단과 비교했을 때, 가해와 피해를 동시에 빈번하게 경험하고 있는 집단의 경우 남녀 모두 자살생각이 더 많았으며, 여자의 경우 자살시도가 12.6배나 더 많이 나타났다. 또한 가해행동만을 빈번하게 보이는 집단은 여자의 경우에서만 자살생각은 8.8배, 자살시도는 9배까지 더 많이 보고되었다. 한국중학생들을 대상으로 10개월 종단연구를 실시한 Kim, Leventhal, Koh, 그리고 Boyce(2009)에 따르면, 연구 시작 시점에서 가해, 피해를 동시에 경험했던 남학생은 기초조사와 추후조사 모두에서 지난 6개월간의 자살생각 위험이 2.5배 높았던 반면, 같은 경우인 여학생은 양 시점 모두에서 자살생각 위험이 5배 더 높게 나타났다. 한편, 우리나라의 청소년 자살문제는 겉으로 드러난 것보다 훨씬 더 심각할 수 있는데, 청소년 자살사망과 자살시도 비율이 외국의 경우 1:100~350(Seroczynski, Jacquez, & Cole, 2006)이었지만, 우리나라의 경우 1:772(한국보건건의료연구원, 2012)로 높게 나타나고 있기 때문이다.

이러한 상황에서 또래괴롭힘으로 인한 학생들의 연이은 자살사망은 자살의 원인이 되고 있는 학교폭력을 즉각적으로 해결해야만 한다는 엄청난 사회적 압력으로 작용하여, 학교폭력의 두 주체인 가해자와 피해자를 대상으로 한 다양한 교육적 조치와 상담/치료 프로그램들을 양산하고 있다. 그러나 이러한 조치 및 상담프로그램들은 당장의 사회적 요구를 만족시켜야 한다는 부담감으로 인해, 그동안 학교폭력 및 또래괴롭힘 연구를 통해 축적된 지식과 이해를 충분히 반영하지 못하고 있는 듯하다. 일례로 Tofi와 Farrington(2011)은 학교기반 또래괴롭힘 예방 프로그램 44개에 대해 메타

분석을 실시하면서 기존 메타분석들과 달리 가장 효과적인 프로그램 구성요소에 대해서도 분석을 진행하였는데, 이에 따르면 가해자나 피해자를 개별적으로 다루는 접근은 또래괴롭힘 감소에 전혀 효과가 없었으며 가장 효과적인 요소는 학급관리, 훈육방법, 교실의 규칙, 부모 훈련, 학교전체 또래괴롭힘 정책 등인 것으로 나타났다.

미국 연구이긴 하나, 중학생들이 가장 선호하는 또래괴롭힘 예방 전략도 교사에 의한 철저한 학급관리로 나타났으며, 피해자 중심의 개입방법이나 또래지지 모델(peer support model), 즉 또래상담이나 또래중재 프로그램 등은 선호하지 않는 것으로 나타났다(Crothers, Kolbert & Barker, 2006). 실제로 또래지지 모델은 Trofi와 Farrington(2011)의 메타분석 결과 피해경험을 증가시키는 요소로 밝혀졌다. 또한 학교에서 행해지는 또래괴롭힘 예방교육에 영국 초등학생들의 81.9%가 주의를 기울이지 않는 것으로 나타났으며, 이 학생들 모두가 본인은 가해행동을 하지 않으므로 프로그램의 내용이 자신과 관련이 없기 때문이라고 답하였다(Boulton & Boulton, 2012). 즉, 또래괴롭힘이 무엇이고, 또래괴롭힘이 얼마나 해로운 행동인지, 바람직한 행동은 무엇인지를 설명하는 식의 교육적 접근은 대다수 아동들에게 아무 의미가 없으며, 이는 전형적인 또래괴롭힘 예방교육이 효과가 없는 이유를 명확히 드러낸다. 그러나 이러한 메타분석 결과나 프로그램의 수혜자인 학생들의 관점을 고려하지 않은 채, 그리고 또래괴롭힘에 대한 다양한 최근 연구결과들을 반영하지 않은 채, 많은 정책과 프로그램들이 성급히 개발, 시행되고 있는 점은 매우 안타깝기만 하다. 따라서 본 연구에서는 또래괴롭힘의 본질과 관련된 여러

이슈들을 개관하고, 이를 바탕으로 효과적인 정책 및 프로그램 개발을 위한 시사점을 논의하고자 한다.

이론적 배경

가해의 동기

또래괴롭힘은 학교폭력의 독특한 하위유형으로, 자신이 원하는 것을 이루고자 공격성을 도구로 사용하는 주도적 공격성(proactive aggression)의 대표적 예이다(Griffin & Gross, 2004). 또래괴롭힘이 1:1의 상황에서는 거의 일어나지 않으며 괴롭힘 상황의 약 85% 이상에 이를 지켜보는 주변인(bystanders)이 존재한다는 연구결과(Atlas & Pepler, 1998)는 가해자가 자신의 목적 달성을 위해 괴롭힘의 장소와 시기를 선택하고 있음을 시사한다. 또한 가해자는 또래지위가 불안정하고 힘이 없는 피해자를 신중하게 선택하는데, 피해자는 가해자에게 무엇인가 잘못했기 때문이 아니라 가해자의 목적 달성에 상대적으로 용이하기 때문에 선택된다(Salmivalli, Kärnä, Poskiparta, 2011). 이 때 가해자는 피해자를 괴롭혔을 때 피해자가 보일 반응이나 주변 학생들의 반응까지도 미리 예측하고 다양한 요인들을 함께 고려하게 되며, 이러한 사실은 가해자가 우수한 마음이론 능력-비록 'theory of nasty mind(Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007)'라고 명명되더라도, 가지고 있다는 주장을 지지한다(Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). 또래괴롭힘은 가해자가 자신보다 힘이 약한 피해자를 고의로 반복하여 괴롭히는 가장 비윤리적이고 불공정한 행위(Obermann, 2011)로, 여기서 생각해 봐야

할 이슈는 가해자들이 괴롭힘을 통해 무엇을 얻고자 하는가이다.

또래괴롭힘은 가해자와 피해자만이 아니라, 전체의 약 70% 학생이 주변인으로 참여하는 집단 현상이다(Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukianinen, 1996). 이 주변인에는 가해자를 돕거나 부추기는 가해조력자와 가해강화자 뿐 아니라, 피해자를 돕는 방어자, 그리고 어떤 행동도 취하지 않고 전혀 관여하지 않는 수동적 방관자(passive bystanders)가 포함된다. 괴롭힘이 일어날 때 방어행동을 하는 약 17-23%의 학생을 제외하고는 대부분이 친가해적 행동을 하거나 그냥 방관하게 되는데(Salmivalli et al., 1996), 이 과정 속에서 가해자는 자신의 괴롭힘 행위가 용인될 뿐 아니라 주변 학생들이 자신을 두려워하고 복종하며 자신에게 주의를 기울이고 심지어 존경하고 있다는 메시지를 받게 된다(Craig & Pepler, 1997). 수동적 방관행동 역시 가해자에 의해 중립적으로 해석되기 보다는 주변 또래들이 괴롭힘을 묵인하며 자신을 지지한다고 잘못 해석되면서 가해자의 공격성을 강화하게 된다(Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008). 마찬가지로 교사가 괴롭힘에 개입하지 않는 것 역시 학생들의 괴롭힘 행위를 인정하고 강화하는 것으로 간주되며, 학교에서의 공격성 증가에 기여하게 된다(Novick & Issacs, 2010). 즉, 가해자는 괴롭힘을 지켜보는 주변인들의 반응 속에서 자신의 행동을 타당화하며, 자신의 힘과 영향력을 확인한다.

다시 말하면, 가해자는 자신의 사회적 지위를 높이거나 유지하기 위해 공격성을 도구로 사용하며, 가해자의 이러한 동기가 주변인들의 반응을 통해 만족되기 때문에 괴롭힘 행위는 지속된다. 따라서 또래괴롭힘의 예방과 개

입에서 핵심은 가해자가 주변인으로부터 얻는 이러한 사회적 보상을 줄여 괴롭힘 행위가 갖는 효용성을 떨어뜨리는 것이 되어야 하며, 이는 KiVa 프로그램의 기본원리이다(Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010). 지금까지 공격성을 부적응적인 것으로만 간주하고, 집단 내에서 개인의 괴롭힘 행동이 어떤 기능을 담당하는지 간과했던 것은 그동안 학교폭력 예방 및 개입노력이 성공하지 못했던 가장 큰 이유 중의 하나일 것이다(Sweater, Espelage, & Napolitano, 2009).

지각된 인기도

아동들은 또래괴롭힘 가해자를 개인적으로 싫어하긴 하지만, 사회적으로 힘과 영향력이 있는 것으로 인정하는 경향이 있다. 전통적으로 또래지위를 측정하는 방법이었던 '사회적 선호도(social preference)'는 개인적 수준의 선호도를, '지각된 인기도(perceived popularity)'는 집단 수준의 합의를 의미하며(Rose, Swenson, & Waller, 2004), 지각된 인기도에 대한 관심은 신체적 공격성이나 지배적 특성을 보이는 인기아 집단에 대한 연구결과로부터 시작되었다(Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rodkin, Farmer, Pearl, & Acker, 2000). 이후 많은 연구들은 공격성이 사회적 선호도와는 부적 관계, 지각된 인기도와는 정적 관계를 보인다는 것을 반복 검증하였으며, 또래괴롭힘 행동에서도 유사한 패턴이 나타남을 보고해왔다(심희옥, 2008; de Bruyn, Cillessen, & Wissink, 2010).

물론 지각된 인기도가 높다고 해서 모두가 공격적이고 반사회적인 것은 아니다. De Bruyn과 Cillessen(2006)은 지각된 인기도가 높은 사람들이 친구가 많고 자기 의견이 뚜렷하고 다

른 사람들이 그들의 의견을 경청한다는 점에서는 유사하지만, 친사회적이고 긍정적인 여러 속성을 지니며 공격적 행동은 거의 보이지 않는 집단, 그리고 권위자에게 반항하고 지시에 불복중하며 사회 전반의 규준을 일탈하는 반사회적 행동을 쉽게 하며 자신의 목적에 따라 타인을 이용하는 마키아벨리적 특성을 지니고 있는 집단으로 구분됨을 보여주었다.

청소년들은 어른의 독립성을 반영하는 특징, 즉, 불순종, 비행, 공격성 등을 보이는 또래에게 더 끌리는 경향이 있는데, 이는 공격적이거나 또래괴롭힘 가해자인 청소년이 또래 집단 내에서 인기 있는 아이라는 명성을 얻게 되는 이유를 설명한다(Sweaver et al., 2009). 특히, 공격적 가해아들은 평온한 중학교 2학년 학급에서 또래들로부터 더 많이 거부되긴 하지만 동시에 높은 수준의 사회적 지배력을 지니고 있는 것으로 나타났는데(Jonkmann, Trautwein, & Lüdtke, 2009), 이는 공격적 행동의 일탈성이 또래들의 주의를 끌게 되고 결국 집단 내에서의 사회적 힘과 영향력으로 이어짐을 보여준다.

한편, Garandeau, Ahn과 Rodkin(2011)은 높은 수준의 공격성이 일반적으로 또래거부를 일으키는데도 또래거부가 4학년 보다는 5학년 집단에서 훨씬 덜 하며, 마찬가지로 5학년의 경우 공격성이 더 높은 수준의 지각된 인기도를 예측함을 발견하였다. 즉, 공격성은 나이가 들수록 더 매력적으로 지각되고 집단 내에서 더 많이 수용된다. 이와 유사하게, Caravita와 Cillessen(2012)도 아동기 중기에서 청소년기 초기로 가면서 또래괴롭힘 가해와 사회적 선호도의 부적 상관은 감소하지만($r=-.65 \rightarrow r=-.30$), 지각된 인기도와는 정적 상관은 유의하게 증가함을 보고하였다($r=.34 \rightarrow r=.59$). 이

러한 결과들은 연령 증가와 함께 또래집단 내에서 공격성의 역할과 가치가 증가함을 보여주는데, Caravita와 Cillessen(2012)은 이러한 현상을 청소년기로 진입하면서 사회적 지위에 대한 욕구는 증가하고, 공격적 행동을 전략적으로 사용하는 사회적 기술은 더욱 발달하기 때문으로 해석하였다.

공격성과 사회적 지위의 인과적 관계

공격성과 사회적 지위 간의 연합은 크게 세 가지 형태로 설명될 수 있다. 공격성 사용이 지위의 증가를 예측하는 경우, 높은 지위가 증가된 공격성을 예측하는 경우, 그리고 공격성과 사회적 지위가 상호적으로 영향을 미치는 경우이다. 지금까지 이에 대한 연구들은 대부분 횡단연구로 진행되었기 때문에, 공격성과 사회적 지위의 인과적 관계를 증명한 연구들은 소수에 불과하다. Cillessen과 Mayeux(2004)는 5학년부터 중학교 3학년까지를 대상으로 횡단연구와 종단연구를 모두 사용하여 공격성과 사회적 지위의 관계를 설명하고자 시도하였는데, 먼저 횡단연구 결과, 학년이 증가할수록 관계적 공격성과 지각된 인기도의 정적 연합이 더욱 증가하였을 뿐 아니라, 신체적 공격성과 사회적 선호도의 부적 연합은 감소하였다. Cillessen과 Mayeux(2004)는 이를 나이가 들수록 공격적, 반사회적 행동이 더 많이 수용되며, 공격성이 사회적 중심위치를 확보하는데 유의한 역할을 담당하게 되는 것으로 해석하였다. 보다 명확한 인과관계를 밝히기 위해 종단연구를 실시하였을 때, 중학교 시기 동안 남녀 모두에서 지각된 인기도와 관계적 공격성 간에 양방향적 관계가 있었고, 초등학교에서 중학교 전환 시기에 높은 지각된 인기

도는 증가된 신체적 공격성을 예측하는 것으로 나타났다. 또한 소녀의 경우 높은 지각된 인기도는 증가된 관계적 공격성을 예측하였다.

Rose 등(2004)의 연구에서는 중학교 1학년과 3학년 소녀의 경우에서만 관계적 공격성이 지각된 인기도의 증가를 예측하였으며, 역으로 지각된 인기도는 5학년, 중 1, 중 3학년 남녀 모두에서 관계적 공격성의 증가를 예측하였다. 즉, 소녀의 경우 관계적 공격성과 지각된 인기도의 관계는 보통 양방향적이지만, 남녀 모두에서 높은 지각된 인기도가 관계적 공격성의 증가를 가져오는 형태가 더 일반적이다.

한편, Sandstrom과 Cillessen(2006)은 초등학교 5학년 때 사회적 선호도가 낮고 지각된 인기도가 높은 것은 중학교 2학년 때 높은 수준의 외현적, 관계적 공격성을 예측함을 보고하였다. 특히, 이들 연구에서 지각된 인기도가 높은 경우에는 또래로부터 선호되는 학생이라 하더라도 외현적, 관계적 공격성 수준은 이미 평균 이상인 것으로 나타났다. 이러한 결과는 사회적 힘과 영향력을 지닌 인기 있는 청소년들이 자신의 지위를 유지하기 위해 자신보다 낮은 지위에 있는 또래들을 교묘하게 조정하고 강압적, 공격적으로 행동함으로써 자신의 지배하에 두고자 하는 것으로 해석할 수 있다(Hawley, 2003; Sandstrom & Cillessen, 2006).

Garandau 등(2011)은 공격성이 지위 향상을 위한 도구로 사용된다는 일반적 믿음과는 달리, 종단연구에서 더 보편적인 결론은 사회적 지위가 높기 때문에 공격성 사용이 증가하는 것이라는 사실에 주목하였다. 이들은 이러한 현상을 사람들이 더 높은 지위를 갖기 위해 노력하기 보다는 이미 가지고 있는 지위를 유지하고 잃지 않기 위해서 훨씬 더 많이 노력하기 때문으로 해석하였다. 즉, 중간 지위의

사람들은 최소한 자신의 현 지위를 유지만 하면 되기 때문에 굳이 공격적 수단을 사용할 필요가 없지만, 높은 지위의 사람들은 지위를 잃을 가능성만을 갖고 있기 때문에 자신의 지위유지에 강압적 수단을 동원하게 된다.

이러한 연구결과들은 또래지위가 높은 청소년들이 자신의 지위를 유지하기 위한 목적으로 공격성을 사용하게 되는 것이 보다 일반적임을 보여주지만, 연령 증가와 함께 공격성과 지각된 인기도 간의 정적 연합이 더욱 증가하고 사회적 선호도와와의 부적 연합이 점차 감소하는 현상이나 종단연구에서 보고된 관계적 공격성과 지각된 인기도의 양방향적 관계 등은 분명히 공격성 사용이 또래집단 내 지위 향상에 기여하고 있음을 보여준다.

공격성의 전략적 사용

한편, 최근 연구들은 지각된 인기도가 높은 청소년들이 공격적 행동 뿐 아니라 친사회적이고 긍정적인 여러 속성들을 동시에 사용하고 있음을 보여주었다. Puckett, Atkins, 그리고 Cillessen(2008)은 관계적으로 공격적인 청소년이 단기적으로는 또래지위가 상승할 수 있지만 계속해서 비열한 방식을 사용하게 될 경우 또래집단 내에서 더 이상 수용되지 않을 것이며 지각된 인기도를 유지하는 것 자체가 가능하지 않을 것이라는 가설을 세웠다. 그들은 횡단연구를 통해 관계적 공격성과 지각된 인기도 간의 정적 관계가 사회적 효능감, 지도력, 협동심, 사교성이 많은 중학생들의 경우에 훨씬 강했음을 발견하였으며, 종단적 분석을 통해서도 관계적으로 공격적이되 이러한 친사회적 행동특성을 많이 지닌 아동들이 친사회적 특성을 적게 보이는 아동들에 비해 12개월

후 지각된 인기도가 더 높아졌음을 발견하였다. 동시에, 이들의 관계적 공격성 뿐 아니라 친사회적 성격이 과거의 지각된 인기도 수준에 의해 정적으로 영향을 받고 있음도 보여주었다. 즉, 관계적 공격성의 사용이 지각된 인기도를 높였을 뿐 아니라, 높은 지각된 인기도는 공격성 사용을 증가시켰으며, 이러한 관계는 친사회적 특성에서도 마찬가지로 나타났다.

이승연(2011)의 횡단연구에서도 초등학교 남학생 집단에서 외현적 공격성과 지각된 인기도의 정적 관계는 친사회적 행동, 사회적 유능성이 많을 경우 더욱 강력하였으며, 관계적 공격성과 지각된 인기도의 정적 관계는 이러한 특성이 강할 경우에만 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과들은 지각된 인기도가 높은 공격적 청소년들이 자신의 지위 향상이나 유지를 위해 긍정적인 여러 특성들과 혼합하여 전략적으로 공격성을 사용함을 시사한다(de Bruyn & Cillessen, 2006; Puckett et al., 2008).

가해자가 지닌 이러한 긍정적 속성은 부모나 교사, 또는 또래들로 하여금 이들의 공격성이나 괴롭힘 행동을 쉽게 식별할 수 없게 만든다. 특히 지각된 인기도가 외모나 패션 감각, 운동능력이 뛰어나거나 가정의 경제적 수준이 높다는지 하는 사회적으로 인정되는 특성들과 연합되는 경향성(Closson, 2009; Villancourt, Hymel, & McDougall, 2003)이 있기 때문에, 이들의 식별은 더욱 어려울 수 있다. 신문지상에서 주목을 끌었던 엄친아 일진은 바로 이러한 예일 것이다.

지각된 인기도와 처벌적 접근

일선 학교에서는 심각한 문제행동들을 효과적으로 다룰 수 없을 경우 점차 더 강력한 방

법으로 이에 대응하게 되는데, 대부분이 외적 처벌과 제재에 의존하는 것으로 알려져 있다. 그러나 많은 연구들이 반사회적, 공격적 문제행동을 보이는 학생들에 대한 처벌적 접근이 문제행동의 빈도와 강도 자체를 증가시키며, 이러한 처벌이 불공평하다고 지각될 경우 특히 그러함을 반복적으로 입증해 왔다(Osher, Bear, Sprague, & Doyle, 2010). 또한 이들을 제한된 장소에 비슷한 성격의 반사회적 또래들과 함께 격리시켜 교육하는 것 역시, 의도했던 것과는 반대로 반사회적 행동의 모방과 증가를 초래함은 잘 알려져 있다(Anderson & Kincaid, 2005). 이러한 결과들은 앞서 설명했듯이 공격성이 또래집단 내에서 어떤 기능을 갖는지를 생각해 본다면, 쉽게 이해가능하다.

또래괴롭힘 가해학생들만을 선별하여 또래들이 그들이 얼마나 파위를 가지고 있다고 지각하는지를 검증한 Villancourt 등(2003)의 연구는 흥미로운 사실을 일깨운다. 이들 연구에서 또래지명에 의해 가해자로 지명된 102명의 학생들 중, 절반 이상은 강한 파위를 지닌 가해자집단으로 분류되었으며(지각된 파위의 표준점수 평균에서 $\frac{1}{2}SD$ 이상), 낮은 수준의 파위를 지닌 가해자(평균에서 $\frac{1}{2}SD$ 이하)는 14%밖에 되지 않았다. 강한 파위를 지닌 가해자들은 중간 정도나 낮은 수준의 파위를 지닌 가해자들에 비해 신체적, 관계적으로 훨씬 더 공격적이었지만, 공격성 수준을 통제했을 때 또래들에 의해 더 인기가 많고 매력적이며 더 뛰어난 지도자인 것으로 지각되었다.

이러한 결과는 인기 있는 가해학생에게 괴롭힘 행동이 옳지 않으니 그만 두라고 말하는 것이 효과적이지 않은 이유를 설명한다. 즉, 괴롭힘 행동으로 사회적 힘과 영향력, 특권을 얻을 수 있다면 이를 포기하는 것은 거의 불

가능하기 때문이다. 앞서 설명했듯이, 괴롭힘 상황을 목격하는 주변인의 대부분은 가해학생에게 상당한 사회적 보상을 제공하며, 이는 가해자의 자기 지각을 긍정적으로 만들 뿐 아니라(Villancourt et al., 2003) 특권 의식과 타인에 대한 착취성향 등 자기애적(narcissistic) 성향을 증가시키고, 피해자가 괴롭힘을 당할 만하다는 도덕적 이탈과 함께 약자에 대한 가해행동을 더욱 촉진시키게 된다(안소현, 이승연, 이솔, 안지현, 안재원, 2012). 가해자 집단에서 자기 보고된 우울이나 불안, 외로움이 낮게 나타나는 것(Juvonen, Graham, & Schuster, 2003)이나 가해자 집단의 정서적 적응이나 또래관계가 전체 집단 평균과 큰 차이가 없었던 것(Nansel et al., 2004)은 가해자가 얻는 이러한 사회적 보상과 관련이 있으며, 이는 가해자로 하여금 자신의 행동이 변화될 필요가 있다고 인식하는 것을 어렵게 한다.

게다가 김동현, 이규미(2012)의 연구에 따르면, 외현적 공격성을 보이는 초등학생이 교사로 부터 선호될 때, 공평하지 않은 교사의 태도는 그 학생을 거부하게 만들어 사회적 선호도를 낮춘다. 그러나 외현적 공격성을 보이는 초등학생에게 교사가 명백한 비(非)선호를 보이게 될 경우, 그 학생이 지닌 반항적이고 일탈적인 속성들에 다른 또래들이 주목하고 끌리게 되면서 집단 내에서 인기도가 상승하게 된다. 이러한 과정 속에서 학생이 지닌 공격성은 보상받고 이후 자신의 지위를 유지하기 위한 공격적 행동은 더욱 증가하게 된다. 이 연구는 가해학생에 대한 교사의 곱지 않은 시선과 처벌/제재적 접근이 어떤 기제를 통해 학생의 공격성을 증가시키게 되는지를 이해할 수 있게 돕는다.

공격성과 사회적 맥락

청소년기는 소속감 뿐 아니라 사회적 지위를 확립하는 것에 대한 욕구가 매우 강한 시기(Baumeister & Leary, 1995; Ojanen et al., 2005)로, 개인적 가치나 태도와는 상관없이 집단에 속하거나 자신의 지위를 높이기 위해서 반사회적인 공격행동을 할 수 있다. Scholte, Sentse, 그리고 Granic(2010)은 많은 아동·청소년이 또래 괴롭힘에 대해 부정적이면서도 여전히 직접 또는 간접적으로 괴롭힘에 참여하는 것에 주목하였다. 이들은 괴롭힘 행동으로 사회적 지위가 상승하고 지배력이 증가하는 등 보상받는 것을 목격하게 될 경우 개인적 태도와는 상관없이 가해행동을 하게 될 것이라는 가설을 세웠고, 이를 확인하였다. 즉, 개인의 태도가 괴롭힘에 허용적일수록 가해행동이 증가하지만, 집단 수준에서 학급구성원들이 괴롭힘에 대해 얼마나 허용적인지가 개인의 태도를 통제한 후에도 여전히 가해행동에 영향을 미쳤다. 이는 친사회적 행동에 대한 또래들의 기대가 낮다고 지각하는 것이 소년의 반사회적 행동을 예측하였던 Padilla-Walker와 Carlo(2007)의 연구와도 유사한데, 실제 또는 지각된 사회적 맥락이 아동·청소년의 가해행동에 영향을 미치게 됨을 시사한다.

한편, Dijkstra, Lindenberg와 Veenstra(2008)는 인기 있는 청소년들이 또래 괴롭힘에 더 많이 관여하는 학급일수록, 개인의 괴롭힘 행동이 덜 거부된다는 연구결과를 발표하였다. 개인의 괴롭힘 행동은 일반적으로 또래 거부를 증가시키지만, 인기 있는 청소년들이 보이는 괴롭힘 행동의 평균 수준이 높은 학급에서는 개인의 괴롭힘 행동이 덜 거부되는 것으로 나타났다. 이는 지각된 인기도가 높은 청소년의

괴롭힘 행동이 사회적 지위 확보 또는 유지를 위한 효과적 도구로 간주되면서 지위가 낮은 또래들에 의해 모방되거나 묵인되는 것과 관련이 있다(Salmivalli & Voeten, 2004). 즉, 지각된 인기도가 높은 청소년들이 어떤 행동에 주로 관여하는지가 어떤 행동이 기대되고 수용되는가에 대한 학습의 기준(norm)으로 작용하여 대다수 청소년의 행동에 영향을 미치게 된다.

이와 관련하여 Garandau 등(2011)은 학급 내 아동들 간에 지각된 인기도의 편차가 큰 경우, 아동이 공격적일수록 지각된 인기도는 높아지고 사회적 선호도 역시 더 높아짐을 보고하였다. 이는 학급 내 지각된 인기도의 차이가 적을 경우 공격성이 인기도를 낮추었던 것과는 대조적이다. 이 결과는 학급 내 또래들이 지닌 사회적 힘과 영향력에서 큰 차이가 존재할 경우, 공격적 아동에게 더 큰 파워가 주어짐을 보여준다. 이는 인기 있는 아동이 자신의 지위를 유지하고자 하는 강한 동기로 작용하여 공격성 사용을 더욱 증가시킬 뿐 아니라, 공격적 행동이 그 집단 내에서 사회적 지위 향상을 위한 더 매력적인 도구가 되게 한다. 결과적으로 이러한 사회적 맥락에서 공격성은 지속된다.

방어행동

또래괴롭힘 피해자에 대한 방어행동은 연령 증가와 함께 줄어드는 것으로 많은 연구에서 일관되게 보고되고 있다(Rigby & Johnson, 2006; Salmivalli, 1999). 이는 초등학생 때 보다는 중학생 때 또래괴롭힘이 더욱 증가하는 것과 무관하지 않으며, 청소년기에 들어서면서 자기 문제를 스스로 해결해야 한다는 생각이

늘어나고, 필요할 때 서로서로 도와야 한다는 의무감은 줄어들기 때문으로 설명된다(Rigby & Johnson, 2006). 그러나 인지발달과 함께 자신이 피해자가 될 수도 있다는 가능성을 더 잘 지각하게 되고, 집단 내 역동에 대해서 이해가 증가하는 것도 관련이 있을 것이다.

Hawkins, Pepler와 Craig(2001)는 또래괴롭힘 상황의 19%에서만 피해자 방어행동이 나타났으며, 피해자를 옹호하거나 가해자를 저지하는 행동이 나타나게 되면 57%의 경우에서 10초 안에 괴롭힘 행동이 중지된다는 것을 관찰하였다. 피해자를 돕는 방어행동이 이처럼 효과적임에도 불구하고, 실제로 괴롭힘 상황에서 방어행동을 하는 것은 쉽지 않다. 괜히 피해자를 돕겠다고 나섰다가 나 역시도 피해자가 될 수 있다는 두려움(Pozzoli & Gini, 2010)은 가장 쉽게 떠올릴 수 있는 이유이다. 이러한 위험상황에서 내가 피해자를 돕겠다고 나섰다 때 나를 지지해 줄 또래들이 없다고 판단한다면 방어행동을 하기는 더욱 어려울 것이다(Sandstrom & Bartini, 2010).

한편, 지각된 인기도가 높은 가해자에게 효과적으로 대적하기 위해서는 방어자 역시 가해자만큼 사회적 힘과 영향력이 있는 사람일 필요가 있다(Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010). 그러나 대다수의 아동들은 이 조건을 만족시키지는 못할 것이다. 게다가 집단 내에서 사회적 지위가 가장 낮은 피해자를 돕는 것은 결코 자신의 지위를 확보하는데 도움이 되지 않는다(Kärnä et al., 2011). 피해자를 돕기 위해서는 ‘아이들이 싫어하는 아이,’ ‘이상한 아이’를 도움으로써 받게 되는 또래들의 비난이나 조롱을 무리 없이 다룰 수 있을 정도로 효과적인 대처능력을 갖추고 있어야 하며 (Ahmed, 2010), 자신을 위협에 빠뜨리지 않으

면서도 피해자를 효과적으로 도울 수 있도록 구체적인 행동전략을 갖추고 있어야만 한다 (Pozzoli & Gini, 2010).

그렇다면 가해자를 옆에서 돕거나 부추기는 친가해적인 행동은 자신의 지위 향상에 도움이 될까? Juvonen과 Galván(2008)에 따르면, 힘이 센 가해자와 연대함으로써 자신이 다음 번 피해자가 되는 위험을 줄이고 자신의 사회적 지위를 최소한으로 유지할 수는 있겠지만, 자신이 힘이 센 가해자와 그 무리들에 굴복했음을 알리게 되는 역효과가 있다고 지적한다. 또래압력에 맹목적으로 복종하는 것은 대부분의 청소년에게 가치 있는 일이 아니며, 이 때 취할 수 있는 가장 효과적인 행동은 아무 것도 하지 않고 지켜보는 것이다. 즉, 수동적 방관행동은 겉으로는 가해자에 대한 인정과 존경의 메시지를 전달하면서도 그들의 행동을 다 따라하지 않을 수 있는 가장 효과적인 전략이다. 또한 가해자의 공격행동만을 모방하는 것은 인기 없는 아동이 사회적 지위를 높이는데 결코 도움이 되지 않는데, 지각된 인기도가 높은 가해자의 경우 공격적 행동 뿐 아니라 친사회적인 행동도 함께 사용하기 때 문이다(Dijkstra et al., 2008).

방어행동과 지각된 기준

또래괴롭힘 상황에서 아무도 피해자를 돕지 않으며 이러한 상황이 반복된다면, 아동·청소년은 무엇을 학습하게 될까? 안타깝게도 학생들은 우리 학교/학년에서는 힘이 약한 학생들을 괴롭히는 것이 허용되며, 피해자를 돕는 것은 우리 반 대다수의 아이들이 내게 기대하지 않는 행동이라고 믿게 될 것이다. 또한 피해자가 지닌 어떤 특성들은 바람직하지 않

며 비난받고 괴롭힘을 당할 충분한 이유가 된다고 믿게 될 것이며, 나중에 이와 비슷한 특성을 지닌 친구를 만나게 될 때 나 역시도 주저하지 않고 그 친구를 괴롭힐 수 있을 것이다. 즉, 아동·청소년은 잘못된 기준을 전달받게 되며, 나는 또래괴롭힘에 반대하지만 대다수 또래들의 행동을 볼 때 그들은 괴롭힘을 허용한다고 믿는 ‘다수의 무지’ 현상을 경험하게 된다(Juvonen & Galván, 2008; Padilla-Walker & Carlo, 2007).

아동·청소년이 개인적으로는 또래괴롭힘에 반대하고 피해자에게 동정을 느끼면서도 학급의 기준이 친가해적이라고 지각할 경우 가해행동을 할 수 있게 되었던 것처럼(Scholte et al., 2010), 집단의 기준을 어떻게 지각하는가는 개인의 방어행동에도 영향을 미치게 된다. Sandstrom과 Bartini(2010)의 중학교 2학년 연구에서 개인의 친사회적 태도는 방어행동과 전혀 상관이 없었으며, Wentzel, Filisetti와 Looney(2007)의 6, 8학년 연구에서 친사회적 행동에 대한 또래의 기대를 높게 지각하는 것이 친사회적 행동의 증가를 유의하게 예측하였다. 물론, 친사회적 행동이 괴롭힘을 목격하는 상황에서의 방어행동처럼 위험하지 않다는 점에서는 차이가 있다.

Rigby와 Johnson(2006)은 초등학생(6, 7학년)과 중학생(8, 9학년)을 대상으로 교사, 아버지와 어머니, 또래가 내가 피해자를 돕기를 기대한다고 얼마나 지각하고 있는지 평정케 하였다. 이 연구에서 교사의 반가해적(anti-bullying)인 기대는 피해자를 도우려는 의도와 전혀 상관이 없었으며, 아버지와 어머니의 반가해적인 기대는 중학생 보다는 초등학생 집단에서 방어 의도와 더 강한 상관을 보였다. 한편, 또래들이 내가 피해자를 돕기를 기대한

다고 지각하는 학생의 비율은 교사나 부모의 기대와 비교하여 상당히 낮았는데, 소년의 경우(초: 48% → 중: 35%)에 특히 낮았다. 이 연구에서는 여러 지각된 기준 중 또래들이 내가 피해자를 돕기를 기대한다고 지각하는 것만이 방어 의도를 유의하게 예측하는 것으로 나타났다.

한편, Pozzoli와 Gini(2010)는 7, 8학년 집단에서 방어행동에 대한 또래의 기대를 많이 지각하는 것이 방어행동은 늘리고 방관행동은 줄임을 발견하였다. 또한 이러한 또래의 기대를 적게 지각하는 집단에서는 개입에 대한 개인적 책임감을 많이 느낄수록 방어행동이 증가하였다. 그러나 방어행동에 대한 또래의 기대를 평균 이상으로 많이 지각할 경우에는 개인적 책임감과 무관하게 피해자를 돕는 행동을 하는 것으로 나타났다. 이 연구에서 개인적 책임감은 그 자체로는 방어행동을 예측하지 못하였다. 따라서 방어행동에 대한 개인적 책임감을 강조하는 것보다는 학급 아동들이 내가 방어행동을 하기를 기대한다고 믿게 만드는 것, 즉 지각된 기준을 변화시키는 것이 훨씬 효율적인 접근일 수 있다.

앞서 살펴보았듯이, 대부분의 또래괴롭힘 상황에서 주변인들이 어떻게 반응하느냐는 괴롭힘을 악화시킬 수도, 멈추게 할 수도 있다. 주변인들은 또래괴롭힘과 관련된 학교/학급의 문화 또는 사회적 맥락에 상당히 민감하며(Unnever & Cornell, 2003), 이들이 특정 집단에서 허용되거나 기대되는 행동이 무엇이라고 지각하는지는 괴롭힘 상황에서 이들이 취하게 되는 행동과 밀접한 관련이 있다. 지각된 집단 기준은 또래압력과 그에 대한 동조과정을 통해 괴롭힘 상황에서 주변인들의 행동에 영향을 미치는 것으로 보인다(Salmivalli & Viten,

2004).

한편, 지각된 주변인의 기대나 집단 기준이 방어 의도나 방어행동을 유의하게 예측했던 일부 연구들에서 자기효능감(Rigby & Johnson, 2006), 정서적 공감 및 관점취하기(Wentzel et al., 2007), 개인적 책임감(Pozzoli & Gini, 2010) 등 개인적 속성은 유의한 예측력이 없었음을 주목할 필요가 있다. 즉, 대다수 주변인들을 방어자로 만들기 위해 이들이 지닌 사회정서적 역량을 키우는 것에 집중하는 것은 그다지 효과가 없을 수 있다. 이는 방어행동에 대한 지각된 기준이 개인적 변인의 효과를 조절할 수 있음을 밝힌 연구에 의해 다시 한 번 강조된다. 김은아, 이승연(2010)은 남자 중학생 집단에서 학급기준이 반가해적이라고 더 많이 지각할 경우에만, 자기효능감과 공감이 방어행동의 증가를 유의하게 예측함을 발견하였다. 즉, 자기효능감이나 공감 등 방어행동과 관련 있다고 여겨지는 개인적 변인들은 우리 반에서 어떤 행동이 더 일반적이며 수용되는 행동인지에 대한 지각에 의해 그 효과가 달라졌다. 아동·청소년이 지각하는 사회적 맥락의 성격은 그동안 또래괴롭힘 연구에서 초점이 되어 왔던 개인내적 변인들보다 개인의 행동에 대해 더 많은 단서를 제공할 가능성이 있으며, 이제는 학급이나 학교라는 더 큰 사회적 맥락에 대해서도 주의를 기울일 필요가 있을 것이다.

또래괴롭힘 개입에서 사회적 맥락의 중요성

Gendron, Williams와 Guerra(2011)는 또래괴롭힘이 개인이 서로 지속적 관계를 맺고 있는 사회적 맥락 내에서 일어나는 현상임에도 연구자들이 사회적 맥락이 아닌 개인적 속성에

만 주의를 기울여 온 것은 문제가 있다고 지적하였다. 가해자와 피해자의 개인적 속성이 아니라, 이러한 개인적 속성과 상호작용하는 사회적 맥락을 이해하고 이를 변화시키고자 하는 노력은 최근 들어 점차 주목을 받고 있다. 대표적으로, 핀란드의 KiVa 프로그램에 대한 최근 연구들은 또래괴롭힘 가해나 피해에 영향을 주는 개인적 속성들이 학급 수준의 변인들에 의해 조절됨을 보여주면서, 사회적 맥락의 중요성을 강조하기 시작하였다. Kärnä 등(2010)은 또래괴롭힘 피해의 위험요소인 또래거부나 사회적 불안 등 개인적 속성의 효과가 학급 내 주변인들이 보이는 행동 특징에 따라 달라짐을 보고하였다. 즉, 친가해적인 행동수준이 낮은 학급이나 방어행동 수준이 높은 학급에서는 또래거부나 사회적 불안이 심한 아동이더라도 반드시 피해경험으로 이어지지는 않는다는 것이다. 다시 말해서, 또래괴롭힘을 줄이기 위해 또래거부나 사회적 불안 등 잠재적 피해자의 개인적 속성만을 변화시키는 것은 무의미하며, 괴롭힘이 일어나는 사회적 맥락의 성격을 변화시키는 것이 훨씬 중요할 수 있다. 이러한 효과는 괴롭힘 발생 시 주변인들의 가해강화행동이 적거나 방어행동이 많은 경우, 괴롭힘 행위를 통해 사회적 힘과 영향력을 얻고자 하는 가해자의 동기가 무력화되는 것과 관련이 있다.

이와 유사하게, Salmivalli, Voeten, 그리고 Poskiparta(2011)는 소년인 것, 또래괴롭힘에 대한 허용적 태도가 많은 것, 학급의 방어행동 수준이 낮은 것, 학급의 가해강화행동 수준이 높은 것이 개인의 가해행동 수준을 유의하게 예측함을 발견하였다. 즉, 개인적 속성 뿐 아니라 학급의 일반적 행동특성 또는 환경적 맥락이 개인의 행동을 설명할 수 있다는 것이다.

실제 환경적 맥락의 특성, 또는 앞서 언급했듯이 환경에 대한 개인의 주관적 지각은 대다수 학생들의 동조를 촉진하면서 행동의 방향을 결정짓게 되는 것으로 보인다.

여기서 주목할 점은 두 연구 모두에서 학급의 가해강화행동 수준은 학급의 방어행동 수준보다 피해경험, 가해행동을 조절하거나 예측하는 효과가 더 강력한 것으로 나타났다는 점이다. 앞서 살펴보았듯이 방어행동을 하지 않는 이유들은 상당히 많으며 이를 증가시키는 것이 쉽지 않다고 할 때, 주변인들이 가해자의 공격행위를 부추기고 관심과 지지, 존경으로 답하는 등의 가해강화행동을 줄이는 것이 훨씬 더 실제적이고 효율적인 전략이라는 것이다(Salmivalli et al., 2011). 이러한 연구결과는 또래괴롭힘을 줄이기 위해서는 개인의 속성을 변화시키는 것보다는 학급 내 주변인들의 행동을 변화시켜 가해자가 괴롭힘 행위를 통해서 얻고자 했던 사회적 지위와 영향력을 만족시킬 수 없게 만드는 것이 필수적이며, 특히 피해자를 옹호하는 행동을 늘리는 것보다는 가해강화행동을 줄이는 것이 더 핵심적임을 강조한다.

한편, Gendron 등(2011)은 종단연구를 통해, 1년 뒤 개인의 가해행동을 예측하는데 있어 학교분위기(school climate)와 자존감의 상호작용이 유의하였음을 보고하였다. 즉, 학교분위기가 지지적일 경우 자존감이 높은 것은 가해행동의 감소를 예측하였으나, 학교분위기가 지지적이지 아닐 경우에 개인의 높은 자존감은 높은 수준의 가해행동을 예측하였다. 이러한 연구결과는 그동안 여러 연구에서 관찰된 자존감과 공격성 또는 가해행동 간의 비일관적인 관계(Salmivalli, 2001)가 연구자들이 관심을 두지 않았던 사회적 맥락의 성격 때문일 가능성

을 시사한다. Gendron 등(2011)은 이 결과를 덜 지지적인 학교 환경에서 또래괴롭힘은 스스로에 대해 기분 좋게 느끼고 사회적 지위와 존경을 얻을 수 있는 효과적 도구가 되는 것으로 해석하였다. 이들의 연구결과는 학생들의 자존감을 증진시켜 또래괴롭힘을 예방하고자 하는 보편적 개입조차도 기대하는 효과를 얻기 위해서는 학교의 분위기, 즉 사회적 맥락의 성격이 중요함을 강조한다.

논 의

이상의 개관은 또래괴롭힘의 효과적 예방과 개입을 위해서는 가해자와 피해자의 이차 관계에만 초점을 두어 그들의 개인적 속성을 변화시키고자 하는 접근이 그다지 효과가 없을 것임을 분명히 한다. 따라서 지난 2월 학교폭력근절 종합대책에서 여전히 가해자와 피해자에 초점을 두고, 70-80%에 해당하는 주변인들에 대해서는 언급이 없는 것은 안타까운 일이다. 다시 말하지만, 또래괴롭힘은 괴롭힘 상황에서 주변인들이 보이는 반응들로 인해, 사회적 지위와 영향력을 얻고자 하는 가해자의 동기가 만족되기 때문에 발생한다. 공격성은 바람직하진 않지만 집단 내에서 사회적 힘과 지배력을 확보하거나 유지하는 데 있어 상당히 성공적이며, 공격성의 이러한 적응적 측면을 인정하지 않는 프로그램은 현실과 괴리된 채 사장될 것이다(Gini et al., 2008). 괴롭힘이 좋지 않은 행동이고 남을 괴롭혀서는 안 된다고 하는 것에 대부분의 아동들이 동의하면서도 직접, 간접적으로 괴롭힘 행위에 가담하는 이유는 집단 내에서 괴롭힘 행위가 '쓸모가 있기 때문'이다(Rigby & Johnson, 2006; Scholte et

al., 2010). 또래괴롭힘의 해악만을 강조하는 예방 프로그램은 아동들에게 아무 설득력이 없으며, 이는 Boulton과 Boulton(2012)의 연구에서 81.9%의 영국 초등학생들이 또래괴롭힘 예방 교육이 자신들과 관련이 없고 따라서 주의를 기울이지 않는다고 답한 것으로도 명확히 드러난다. 따라서 이제는 괴롭힘 행동의 '형태' (예, 신체적, 관계적, 사이버폭력)뿐 아니라 집단 내에서 괴롭힘 행동이 갖는 '기능'에 좀 더 관심을 기울일 필요가 있다(Swearer et al., 2009). 또래집단 내에서 가해행동 전에는 어떤 선행사건이 있었고, 가해행동 후에는 어떤 결과가 생겨나는지, 괴롭힘 행위를 통해 가해자가 무엇을 얻고 있는지 등 가해행동을 둘러싼 환경적 맥락을 충분히 이해하는 것이 또래괴롭힘을 줄이는 가장 효과적인 방법일 것이다. 가해행위의 기능은 무시한 채 겉으로 보이는 다양한 형태의 괴롭힘을 줄이고자 노력하는 것은 가해자의 동기가 만족될 때까지 문제행동의 대체만을 가져올 뿐이라는 사실을 기억할 필요가 있다.

사회적 맥락과 주변인의 역할을 강조하는 최근의 연구 흐름에도 불구하고, 주변인의 행동에 특별히 주의를 기울인 프로그램은 매우 드물다(Ttofi & Farrington, 2011). 최근 가장 관심을 끌고 있는 핀란드의 KiVa 프로그램은 주변인을 대상으로 한 대표적 프로그램으로, 가해자와 피해자를 대상으로 한 지시적 접근뿐 아니라 전체 학생을 대상으로 한 보편적 접근을 포함하고 있다(Salmivalli, & Poskiparta, 2012). KiVa의 보편적 접근은 피해자에 대한 공감을 향상시키며, 방어행동의 구체적 전략을 학습시켜 자기효능감을 증진시키는 것 뿐 아니라, 주변인들을 대상으로 괴롭힘을 유지시키는 집단의 역할을 인식하게 할 수 있게 돕는다는

점에서 크게 차별화된다(Kärnä et al., 2011). Boulton과 Boulton(2012) 연구의 초등학생들이 또래괴롭힘 예방교육을 자신들과 관련이 없는 것으로 지각한 이유는 아마도 집단 내에서 개개인이 어떤 식으로 또래괴롭힘에 기여하게 되는지, 공격성의 기능과 집단의 역동에 대해 듣지 못했기 때문일 것이다. KiVa 프로그램의 핵심은 이러한 이해를 통해 괴롭힘 상황에서 주변인의 행동을 변화시키고 가해자가 얻고자 했던 사회적 힘과 영향력을 얻지 못하게 하는 것이다.

KiVa 프로그램에 대한 연구들(Kärnä et al., 2010; Salmivalli et al., 2011)은 가해자와 피해자의 개인적 속성을 변화시키는 것보다는 학급 내 가해강화행동 수준이나 방어행동 수준 등 사회적 맥락의 특성을 변화시키는 것이 훨씬 더 중요함을 증명하였다. 현재 우리나라에서 심리상담이나 재활교육을 통해 가해자와 피해자의 부적응적 속성을 개선하는데 주로 집중하고 있는 것은 이런 흐름과 역행한다. 특히 상담은 교사들이 가장 선호하는 개입전략이지만, 괴롭힘 행동을 일으키고 유지시키는 집단의 역동과 사회적 맥락을 변화시키는 것이 아니기 때문에 잠시 동안 가해자의 자기반성과 함께 또래괴롭힘이 개선된 것처럼 보이긴 하겠지만 괴롭힘 행위는 계속된다(Anderson & Kincaid, 2005). 가장 최근의 메타분석에서도 개별적으로 가해자와 피해자를 다루는 접근은 효과가 없음이 보고되었으며(Tofi & Farrington, 2011), 앞서 소개되었듯이 사회적 맥락 변인이 함께 고려되었을 때 방어행동에 대한 개인내적 변인들의 효과는 사라지거나 사회적 맥락 변인의 성격에 따라 그 역할이 변화됨을 알 수 있다. 따라서 가해자와 피해자, 주변인들이 서로 상호작용하는 환경 또는 환경에 대한 지

각을 변화시키지 않는다면 학교폭력이나 또래 괴롭힘 문제는 앞으로도 크게 달라지지 않을 것이다. 앞으로 우리나라의 또래괴롭힘 관련 정책이나 프로그램들도 이처럼 주변인들을 움직여 환경을 변화시키는 전략에 집중할 필요가 있다.

한편, KiVa 연구들은 특히 학급 내 방어행동을 늘리는 것 보다는 가해강화행동 수준을 줄이는 것이 훨씬 더 효과적이며 실용적임을 강조한다(Kärnä et al., 2010; Salmivalli et al., 2011). Olweus의 학교폭력예방 프로그램에서 괴롭힘 상황을 목격하게 될 때 모든 학생들로 하여금 즉각적으로 “멈춰!”라고 외치게 하는 전략은 가해강화행동을 처음부터 차단하는 방법이라고 할 수 있다. 방어행동을 늘리는 것은 방어행동을 해야 하는 주변인의 개인적 속성 뿐 아니라, 더 중요하게는 이를 가능케 하는 사회적 맥락이 갖추어져 있어야 하며, 상당한 시간과 노력을 필요로 한다. 그러나 최근 Ross와 Horner(2009)의 괴롭힘 예방 긍정적 행동지원(bully prevention in positive behavior support; BP-PBS)은 학교전체 긍정적 행동지원 체계(SW-PBS)에 괴롭힘 예방을 위한 교육과정을 통합시켰는데, 이들은 괴롭힘 상황에서 가해자, 피해자, 주변인이 취해야 하는 행동들을 단계로 구분하여 명확히 가르침으로써, 신체적, 언어적 공격성에서 72%의 감소와 주변인이 “멈춰.”라고 말하는 빈도에서 21% 상승, 그리고 가해강화행동에서 22% 감소를 가져왔다. 즉, 방어행동과 연합된 개인적 속성을 증진시키려는 노력 없이도 괴롭힘 상황에서 어떤 의사결정 하에 무엇을 해야 하는지, 언제 어른들에게 도움을 구해야 하는지 반응단계를 교육시킨 것만으로도 주변인의 방어행동을 늘리고 가해강화행동을 줄일 수 있었다. 자세한

내용은 Ross와 Horner의 2009년 논문을 참조하기 바란다.

주변인이 방어행동을 기꺼이 할 수 있게 하기 위해서는 아동·청소년이 자신이 속한 학급이나 학교의 규준이 무엇이라고 지각하는지부터 정비할 필요가 있다. 그 대표적인 예가 KiVa 프로그램으로, 괴롭힘에 반대하는 개인의 사적인 태도를 명확하게 드러나게 해서 '다수의 무지' 현상을 줄이고자 노력한다(Salmivalli, & Poskiparta, 2012). 이를 위해 "10명 중 9명은 피해자를 돕는 일이 옳다고 믿고 있다."라고 정확한 정보를 제공하거나 규준을 잘못 지각하게 되는 과정을 구체적으로 설명하여(Sandstrom & Bartini, 2010), 아동들이 잘못 지각한 집단 규준에 따라 자신의 개인적 태도와는 상관없이 가해 또는 방관행동을 하지 않도록 해야 할 것이다. Ross와 Horner(2009)의 BP-PBS가 효과적인 이유는 주변인들이 취할 행동 단계를 가르치고 규칙 준수와 적절한 행동을 지속적으로 강화함으로써 학급 뿐 아니라 학교 전체가 또래괴롭힘 예방이라는 하나의 목표를 위해 함께 움직이고 있다는 믿음을 확립하기 때문일 것이다.

집단 내 새로운 규준 형성을 위한 또 다른 방법은 학생들로 하여금 지각된 인기도가 높은 가해자의 공격성이 아니라, 친사회적인 속성에도 주의를 기울일 수 있게 만들어서 공격성이 사회적 지위 확보의 유일한 수단이 아니라는 것을 스스로 깨닫게 하는 것이다(Dijkstra et al., 2009). 물론, 이를 위해서는 공격성이 지닌 도구로서의 효용을 떨어뜨릴 수 있는 환경적 변화가 수반되어야 한다. 이와 관련하여, 지지적인 학교 환경에서는 협동적이고 공평하며 친사회적 활동을 하는 것이 공격적 행동을 하는 것보다 학생들의 자존감을 더 높이며

(Gendron et al., 2011), 학교와의 유대가 약할 경우에 가해행동이 증가한다는 연구결과(Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana, & Evans, 2010)를 기억할 필요가 있다.

또한 이러한 환경적 변화는 무엇보다도 학급 내 사회적 힘과 영향력 등 지위위계에서 차이를 줄여 또래괴롭힘의 원천인 힘의 불균형이 생겨나지 않도록 만드는 것에서 시작될 수 있을 것이다(Due et al., 2009; Garandean et al., 2011). 지위위계가 큰 학급일수록 공격적 아동에게 더 큰 파워가 제공되고 공격성이 지위 향상과 유지를 위한 더 매력적인 도구가 된다는 사실이나 학급 내 SES 차이가 클 경우에 피해경험이 더욱 증가한다는 연구는 또래 괴롭힘 개입에서 시사하는 바가 매우 크다. 아무리 가해자와 피해자의 개인적 속성을 변화시킨다고 해도, 이들이 공격성의 가치를 늘리는, 지위 편차가 큰 환경에 살고 있다면, 이러한 환경과 개인의 상호작용 역시 변화하지 않을 것이다. 따라서 서로 다른 개인 내적, 외적 특성을 지닌 학생들을 각각 어떻게 유능하게 강화시켜 힘의 균형을 맞출 수 있을지, 또는 서로의 '다름'을 어떻게 인정하고 수용하도록 만들어 고정관념과 편견에 의한 사회적 약자를 만들어내지 않을 수 있을지 그 방법을 생각해 볼 필요가 있을 것이다. 개인차의 수용과 존중, 협력, 나눔 등 기본인성 함양을 목표로 하는 학교폭력근절 종합대책의 내용은 이런 점에서 의의가 있다.

한편, Gendron 등(2011)의 연구가 강조했듯이, 자존감 증진처럼 전체 학생을 대상으로 누구에게나 적용할 수 있다고 여겨지는 보편적 프로그램이라 하더라도, 기대하는 긍정적 효과를 얻기 위해서는 학교의 전반적 분위기를 고려하여 개별화할 필요가 있을 것이다.

그렇지 않다면 자존감 증진훈련이 괴롭힘을 증가시키는 역효과를 가져올 수도 있기 때문이다. 물론 일선 학교는 학교의 독특한 환경적 특성과 필요에 따라 프로그램을 자체적으로 개발하고 수정할 수 있을 정도로 시간이나 자원이 충분하지 않기 때문에, 현실적 이유에서 KiVa 프로그램처럼 어떤 학교에서든 쉽게 적용할 수 있도록 표준화된 프로그램을 개발하여 보급하는 것은 중요하다(Salmivalli et al., 2011).

이 딜레마의 해결책은 최대한 지지적인 학교환경이 될 수 있도록 모든 학교 구성원이 합심하여 노력하는 것이다. 학교와의 유대는 교사-학생 간의 긍정적 관계와 학교에 대한 소속감을 나타내는 지표로서(Ahmed, 2012, You et al., 2008), 이는 '학교에서의 의미 있는 역할, 학교 안전감, 창의적 참여의 기회, 그리고 학업성취의 기회'와 관련이 있다(Whitlock, 2006). 모든 학생에게 지지적이고 우호적인 이러한 환경에서는 가해자가 사람들의 관심과 주의를 얻고 영향력을 갖기 위해 공격성에 의존할 필요가 없을 것이다. 이러한 환경에서라면 어떤 성격의 보편적 프로그램이라도 성공할 수밖에 없다.

학교폭력근절종합대책(2012)이 포함한 '또래활동 등 예방교육확대'라는 내용에는 또래상담이나 또래중재훈련이 예로 제시되어 있는데, 이의 성공적 운영을 위해서는 일단 지각된 인기도가 높은 가해자만큼이나 사회적 지위가 높은 학생들을 활용할 필요가 있음을 잊지 말아야 한다. 지각된 인기도가 높은 방어자들은 학급 내 새로운 규준 형성에도 도움이 되는데(Pöyhönen et al., 2010), 아동·청소년은 보통 지각된 인기도가 높은 집단의 태도와 행동을 학급의 규준이라고 지각하고 이에 동조하게

되기 때문이다(Dijkstra et al., 2009). 그러나 여기서 주의해야 할 점은 지각된 인기도가 높은, 사회적으로 유능하고 친사회적인 이 학생이 교사나 교육행정가에게 식별되지 않은 공격성을 지니고 있는 것은 아닌지 면밀하게 살펴야 한다는 것이다. 지각된 인기도가 높은 가해자의 경우 공격성과 친사회적인 속성을 전략적으로 혼합하여 사용하며, 주도적 가해자의 대부분은 우수한 사회적 능력을 지니고 있기 때문이다(이승연, 2011; Puckett et al., 2008; Sutton et al., 1999).

여기서 한 가지 고려해 볼 만한 제안은 수동적 방관자나 가해강화자에게 적절한 훈련을 제공한 후 자발적 선택에 의해 또래지지자로 일할 수 있도록 책임을 부여하라는 Salmivalli (1999)의 아이디어이다. 그녀는 또래지지자로서의 활동이 그 자체로 친사회적 기술을 연마하도록 돕고, 공감능력을 높이며, 반가해적인 역할을 확립할 수 있도록 도울 뿐 아니라, 특히 가해자와 가해조력자, 가해강화자로 구성된 소집단(cliques)을 해체시키는 효과가 있다고 설명한다. 보통 반사회적 성향의 청소년들이 소집단으로 묶이게 되면 집단 규준에 의해 자신들의 공격성을 더욱 강화해 나가게 되는데(Swearer et al., 2009), 이러한 소집단의 해체는 집단 역동의 변화와 함께 학급 내 공격성 및 괴롭힘 행동에도 변화를 가져올 것이다.

그러나 또래상담이나 또래중재 등 또래지지 시스템을 학생들이 전혀 선호하지 않으며(Crothers et al., 2006), 이러한 전략이 오히려 또래괴롭힘 피해경험을 증가시키는 요인으로 확인된 Ttofi와 Farrington(2011)의 메타분석은 또래들을 활용한 개입전략이 결코 권장할 만한 것이 아님을 강조한다. 그들에 따르면, 비행청소년을 대상으로 하는 프로그램들이 오

히려 비행을 늘리는 것처럼 또래들을 활용한 프로그램들도 역효과를 가져오는 것으로 설명하였다. 또래지지 시스템의 효과적 운영에는 이 학생들에게 필요한 기술을 훈련시키고 구체적인 문제에 대한 도움요청에 항상 반응하며, 이들의 수행을 감독하고 지원하는 어른들의 역할이 결정적이며, 이를 위해 상당한 시간과 노력, 자원이 소용된다(Cowie, 2000). 현실적으로 또래지지 시스템을 최상의 상태로 운영하는 데에는 많은 어려움이 따르며, 이는 학교 현장에서 또래상담이나 또래중재가 역효과를 낳는 이유 중의 하나가 될 것이다. 그러나 결정적인 이유는 이러한 개입이 여전히 소수 학생들을 훈련시켜 또래괴롭힘 가해자와 피해자를 개별적으로 다루도록 하는 것으로, 주변인 집단의 행동방식을 변화시켜 사회적 맥락의 성격을 변화시키고 그 가운데서 가해자의 괴롭힘 동기를 제거하는 생태학적 방식과는 현저한 차이가 있다는 점일 것이다.

한편, 학교폭력근절 종합대책이 나오게 된 주된 이유가 또래괴롭힘으로 인한 청소년 자살문제였음에도 불구하고, 아쉽게도 이 정책에서 자살예방과 관련된 직접적 언급은 찾을 수 없다. 물론 정서·행동발달 선별검사를 통해 위험 학생을 미리 찾아내어 도움을 제공한다는 내용은 있지만, 특별히 학교폭력과 자살에 대한 통합적 접근을 제시하고 있지는 않다. 또래괴롭힘 가해, 피해는 모두 자살의 위험과 관련이 있으며, 많은 연구들이 폭력과 자살이 위험요인과 보호요인을 공유한다는 것을 밝히며 있다(Luvell & Vetter, 2006). 따라서 학교폭력과 자살 예방을 동시에 다룰 수 있는 포괄적인 프로그램을 개발하여 운영하는 것이 논리적으로 가장 타당할 뿐 아니라, 자원의 측면에서도 가장 효율적인 접근임을 기억해야

할 것이다. 공통의 프로그램 개발 외에도 일단 학교폭력 가해, 피해, 가해-피해자들을 대상으로 자살의 경고신호와 증상들을 수시로 스크리닝하고 모니터링하는 것은 매우 중요할 것이다(Kim et al., 2009).

마지막으로 강조하고 싶은 것은 프로그램의 일관적 적용과 지속성이 환경변화에 갖는 효과이다. 학교폭력 문제를 일시에 바로잡기를 기대하는 사회적 압력은 경험적 연구에 의해 체계적으로 검증되지 않은 그럴 듯해 보이는 프로그램들을 양산하도록 만들고, 일선 현장에서는 그러한 프로그램을 통해 기대하는 효과를 얻지 못하기 때문에 이를 포기하고 다른 프로그램으로 교체하는 악순환이 계속되고 있다. 이러한 과정은 관련된 인사들의 직업적 소진을 일으키고, 시간의 경과에 따라 서서히 학교폭력 예방을 위한 노력이 줄어들도록 만들 것이다. 그러나 프로그램을 얼마나 일관되게, 지속적으로 시행하는가는 그 내용과는 상관없이 그 자체로서 환경에 미치는 효과가 있다(Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell, & MacKenzie, 2007; Smith, 2011). 프로그램의 일관성과 지속성은 우리 학교/학급에서는 또래괴롭힘을 용인하지 않는다는 강력한 메시지를 학생들에게 전달하며, 이에 대한 학생들의 믿음은 그 자체로 집단의 규준이 되어 괴롭힘 가해행동을 저지하고 방어행동을 할 수 있게 만든다. 경험적 연구에 의해 잘 뒷받침된 교육적 정책과 프로그램의 개발과 시행 뿐 아니라, 어떤 상황에서든 이를 일관되게 지속적으로 적용하는 자세가 절실한 이유이다.

요약하면, 또래괴롭힘 예방을 위한 보다 효과적인 정책 및 프로그램은 1) 가해자와 피해자의 개인적 속성을 변화시키려는 움직임에서 탈피하여, 전체 집단, 즉 주변인들의 반응을

변화시킬 수 있어야 하며, 2) 방어행동을 증가시키려는 노력보다는 가해강화행동을 줄이는 노력에 일차적 노력을 기울일 필요가 있고, 3) 처벌/제재적 접근보다는 주변인들의 사회적 보상을 줄여 또래들을 괴롭히려는 가해자의 동기 자체를 차단하는 방법을 고려해야 하며, 4) 집단 내에서 괴롭힘 행동이 적응적인 기능을 담당함을 인정하고 이에 기초할 필요가 있다. 또한 5) 또래괴롭힘 예방교육은 집단 내에서 괴롭힘의 기능과 이를 둘러싼 집단 역동, 각 개인들의 다양한 참여방식을 이해시켜 아동들 스스로 자신들의 참여방식을 변화시킬 수 있도록 유도하는 것이 되어야 하며, 6) 또래괴롭힘 가해 및 방어행동에 대한 집단의 기준을 어떻게 지각하고 있는지를 파악하고 이러한 지각된 집단기준을 바로잡는데 집중할 필요가 있고, 7) 실제 또는 지각된 힘의 불균형이 최소화되고 협동적이며 친사회적인 행동이 지위 향상과 유지에 더 매력적인 도구가 되는 지지적인 환경을 마련해야 할 것이다. 마지막으로 가장 중요한 것은 또래괴롭힘 예방을 위한 모든 정책과 프로그램들이 지속적으로 일관되게 적용되어, 학교와 우리 사회가 또래괴롭힘과 폭력을 수용하지 않는다는 집단적 믿음과 기준을 확립하고 그 자체로 주변인들이 방어자로 움직일 수 있는 발판이 되게 해야 한다.

참고문헌

김동현, 이규미 (2012). 초등학생의 사회적 행동특성과 또래지위 관계에서 교사 선호도의 중재효과. *한국심리학회지: 학교*, 9(1), 1-24.

김은아, 이승연 (2010). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급 기준에 대한 믿음의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 24(1), 59-77.

심희옥 (2008). 또래괴롭힘 참여자의 사회적 지위 및 사회적 정서에 관한 연구: 성별을 중심으로. *아동학회지*, 29(3), 191-205.

안소현, 이승연, 이 솔, 안지현, 안제원 (2012). 중학생의 지각된 인기도와 또래괴롭힘 행동 간의 관계: 부적응적 자기에, 도덕적 이탈의 역할. *아시아교육연구*,

이승연 (2011). 초등학생의 공격성과 사회적 선호도, 지각된 인기도의 관계: 친사회적 행동과 사회적 유능성의 조절효과. *한국심리학회지: 학교*, 8(2), 153-173.

지승희 등 (2007). 청소년자살예방체제 구축방안 연구. *청소년상담연구*, 134.

청소년폭력예방재단 (2012). 2011년 전국 학교 폭력 실태조사.

한국보건의료연구원 (2012). NECA 원탁회의: 청소년 사망원인 1위 자살, 각계 전문가가 바라보는 해결책은?

Ahmed, L. (2010). 'Stop it, that's enough': Bystander intervention and its relationship to school connectedness and shame management. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 3(3), 203-213.

Anderson, C. M., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: School-wide positive behavior support. *The Behavior Analyst*, 28, 49-63.

Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attentions as a functional human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Boulton, M. J., & Boulton, R. (2012). Resistant to the message: Are pupils unreceptive to teachers' anti-bullying initiatives and if so why? *Educational Studies, 38*(5), 485-489.
- Caravita, S. C. S., & Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development, 21*(2), 376-395.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*, 147-163.
- Closson, L. M. (2009). Status and gender difference in early adolescents' description of popularity. *Journal of Social Development, 18*(2), 412-426.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior, 26*, 85-97.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in school yards. *Canadian Journal of School Psychology, 13*, 41-59.
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preference for anti-bullying interventions. *School Psychology International, 27*(4), 475-487.
- de Bruyn, E. H., & Cillessen, A. H. N. (2006). Popularity in early adolescence: Prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescent Research, 21*(6), 607-627.
- de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 30*(4), 543-566.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 1289-1299.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Hostein, B. E., Hetland, J., Currie, C., Gabhainn, S. N., de Matos, M. G., & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health, 99*(5), 907-914.
- Garandeau, C. F., Ahn, H., & Rodkin, P. C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology, 47*(6), 1699-1710.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence, 10*, 150-164.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467-476.

- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617-638.
- Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and Violent Behavior, 9*, 379-400.
- Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 279-309.
- Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V. S., Frey, K. S., Snell, J. L., & MacKenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of the Steps to Respect program. *School Psychology Review, 36*(1), 3-21.
- Jonkmann, K., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Social dominance in adolescence: The moderating role of the classroom context and behavioral heterogeneity. *Child Development, 80*, 338-355.
- Juvonen, J. & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp.225-244). New York: Guilford Press.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1231-1237.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development, 82*(1), 311-330.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(3), 261-282.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y., & Boyce, W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: Prospective study of Korean adolescents. *Archives of Suicide Research, 13*, 15-30.
- Klomeck, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., & Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46*, 40-49.
- Luvell, K. M., & Vetter, J. B. (2006). Suicide and you violence prevention: The promise of integrated approach. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 167-175.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J., & the Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicines, 158*, 730-736.
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is

- compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive behavior*, 37(2), 133-144.
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Walter, D. (2010). How can we improve school discipline?. *Educational Researcher*, 39(1), 48-58
- Padilla-Walker, L. M. & Carlo, G. (2007). Personal values as mediator between parent and peer expectation about adolescent behavior. *Journal of Family Psychology*, 21, 538-641.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. G. (1998). Sociometric popularity and perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J. & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143-163.
- 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.
- Puckett, M. B., Aikins, J. W., & Cillessen, A. H. N. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior*, 34, 563-576.
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Acker, R. V. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configuration. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Ross, S. W., & Horner R. T. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 42, 747-759.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 6(4), 375-393.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral*

- Development*, 35(5), 405-411.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions For Youth Development*, 133, 41-53.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Sandstrom, M. J., & Bartini, M. (2010). Do perceptions of discrepancy between self and group norms contribute to peer harassment at school? *Basic and Applied Social Psychology*, 32, 217-225.
- Sandstrom, M. J. & Gillesen, A. H. N. (2006). Likeable versus popular: Distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(4), 305-314.
- Scholte, R., Sentse, M., & Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 789-799.
- Seroczynski, A. D., Jacquez, F. M., & Cole, D. A. (2006). Depression and suicide during adolescence. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp.550-572). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this special section. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 419-423.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, T. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of antisocial behavior. *Social Development*, 8, 117-127.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: Guilford Press.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-148.
- Villancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78(3), 895-910.

Whitlock, J. L. (2006). Your perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*, 13-29.

You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools, 45*(2), 446-460.

원 고 접 수 일 : 2013. 01. 31.

수정원고접수일 : 2013. 03. 30.

최종게재결정일 : 2013. 04. 03.

School Bullying: Need for Bystander Intervention and Change of Social Context

Seung-Yeon Lee

Ewha Womans University, Department of Psychology

This study reviews important issues related to the nature of school bullying and discusses the implications for the development of policies or programs. First, this study defines bullying as an example of proactive aggression, and focuses on the function of bullying behaviors that helps adolescents to obtain or maintain social power and influence within peer groups. In order to understand the bullying as a group phenomena, it reviews issues of perceived popularity and group norms, and the importance of social context in relation to bullying and defending behaviors. Finally, this study discusses the critical points to remember for the development of effective bullying prevention/intervention policies or programs, especially, the importance of bystander intervention and change of social context, based on the findings of empirical research.

Key words : bullying, defending, perceived popularity, perceived group norms, social context