

한국심리학회지 : 발달
The Korean Journal of Developmental Psychology
2019, Vol. 32, No. 2, 1-21

학교 폭력 가해자와 피해자의 행동 발달, 또래 상호 작용 및 사회적 영향의 특성 연구*

신희영[†]

전북대학교

본 연구는 청소년 학교 폭력의 가해자와 피해자는 어떠한 행동 발달적 특성을 가지고 있는지, 가해자와 피해자의 또래 상호 작용의 특성은 어떠한지, 그리고 가해자와 피해자는 또래에게 어떠한 사회적 영향을 주는지 살펴보았다. 이를 위해 초등학교 5-6학년, 677-736명의 학생을 대상으로 또래 보고를 통해 청소년의 친구 관계, 학교 폭력의 가해자와 피해자, 또래의 학업 및 사회적 행동을 측정하였다. 상관 분석을 통해 청소년의 행동 발달 특성을 살펴본 결과, 청소년의 학기 초 신체적 공격성, 관계적 공격성, 문제 행동은 청소년의 학기 말 학교 폭력 가해를 예측하였고, 청소년의 학기 초 불안 행동과 또래 비협력 행동은 청소년의 학기 말 학교 폭력 피해를 예측하였다. 이러한 특성을 통제한 후, 종단적 사회연결망 분석을 통해 가해자와 피해자의 또래 상호 작용 및 사회적 영향의 특성을 살펴본 결과, 학교 폭력의 피해자는 비슷하게 피해를 당하는 또래와 친구 관계를 맺는 특성을 보이는데, 이러한 친구 관계는 점차적으로 더 높은 수준의 또래 과롭힘을 당할 확률을 높이는 것으로 나타났다. 또한, 학교 폭력 가해자는 또래로부터 많은 친구 선택을 받아 친구로서 선호되는 경향을 보였으며, 가해자들은 친구 관계를 통해 폭력 행동을 사회화하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 청소년 학교 폭력의 발달 과정을 이해하기 위해, 청소년 또래 상호 작용의 특성을 자세히 살펴보는 것이 중요하며, 청소년의 친구 선택 및 친구를 통한 사회적 영향 과정을 종합적으로 고려해야 할 필요성을 시사한다.

주요어 : 학교 폭력, 가해자, 피해자, 또래 상호 작용, 사회적 영향

* 이 논문은 2019년도 전북대학교 연구기반 조성비 지원에 의하여 연구되었음.

† 교신저자 : 신희영, 전북대학교 심리학과, 전주시 덕진구 백제대로 567 사회과학대학 610호

E-mail: shinhy@jbnu.ac.kr

학교 폭력(bullying)은 또래 사이에서 힘의 불균형이 존재할 때, 상대적으로 힘이 센 개인이나 그룹이 특정 또래에게 신체적으로나 심리적으로 반복적으로 해를 가하는 행동을 의미한다(Olweus, 1993). 학교 폭력은 전 세계적으로 심각한 문제로 인식이 되고 있으며, 측정 방법(예: 자기 보고, 또래 보고)과 발달 단계(예: 청소년 초기, 중기, 후기)에 따라 차 이를 보이지만 대략 12-26%의 청소년들이 가해자, 피해자, 또는 양쪽 모두에 해당한다고 보고되고 있다. 한국의 경우, 2018년도 정부의 학교 폭력 실태 조사에 따르면 초·중·고등 학생의 학교 폭력 피해 경험은 지난해에 비해 증가했으며, 특히 초등학생의 피해 경험 응답률이 중학생과 고등학생에 비해 크게 증가한 것으로 나타났다. 학교 폭력의 피해자는 외로움, 무기력, 우울증, 불안감, 두려움을 크게 느끼며, 학업 및 사회적인 활동에도 큰 어려움을 호소하고, 심할 경우에는 자살에 이르는 것으로 알려지고 있고(Gini & Pozzoli, 2009; Hawker & Boulton, 2003; Trofi, Farrington, Losel, & Lober, 2011), 학교 폭력의 가해자 역시 점차적으로 반복적이며 증가하는 문제 행동과 다양한 폭력 행동을 보이는 것으로 나타난다 (Kärnä et al., 2011). 이처럼, 학교 폭력은 가해자와 피해자 모두에게 심각한 후유증을 남길 수 있으므로, 학교 폭력의 예방과 대처를 위한 적극적인 개입이 필요하다. 학교 폭력의 발생과 과정을 설명하는 여러 관련 요인들을 체계적으로 분석하고 검증하는 것은 학교 폭력에 대한 대처 방안을 모색하고 학교 폭력 예방 프로그램을 개발하기 위해 필수적이라고 할 수 있다.

그동안 학교 폭력의 관련 변인을 분석하고 원인을 살펴보는 연구들이 상당히 진행되어

왔으나, 대부분의 연구들은 성격 변인을 포함한 제한적인 개인 변인(예: 성별, 나이, 학업 성취, 자존감, 분노성향)을 살펴보거나(김순혜, 2012; 박종효, 2005; 신성자, 2005; 신희경, 2006; 정재준, 2012; 조영일, 2013), 부모 양육에 초점을 맞춘 가정 변인(부모-자녀의 관계, 부모의 양육태도, 가정 내 폭력)을 살펴보는 것에 그치고 있다(김재엽, 장용언, 민지아, 2011; 김혜원, 이해경, 2000; 도기봉, 2008; 송미경, 배주미, 2006; 신희경, 2006; 장덕희, 2004; 하영희, 김정연, 2003). 최근, 학교 요인을 살펴보는 연구들이 늘어나고 있으나, 대부분의 연구는 교사-학생의 관계 또는 또래관계의 질을 살펴보는 것에 그치고 있어(신성자, 권신영, 2013; 한남식, 어주경, 2012), 학교 폭력이 일어나는 맥락 특성과 과정에 대한 이해는 정확히 이루어지지 않고 있다. 뿐만 아니라, 학교 폭력과 가장 밀접한 관련을 맺고 있는 것은 청소년의 또래 집단(peer group) 및 또래 상호 작용(peer social interactions)임에도 불구하고(Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Huitsing, Snijders, Van Duijn, & Veenstra, 2014), 청소년의 또래 상호 작용에 대한 국내 연구는 극소수에 불과하며, 이 또한 단순히 집단 간 차이나 상관을 살펴본 수준으로 또래 집단 속의 학교 폭력 행동 발달 과정에 대한 이해는 아직 미비한 수준이다.

최근 발표되고 있는 외국의 연구들은 학교 폭력이 또래 상호 작용 및 또래 그룹의 맥락과 매우 밀접한 관련이 있으며, 개인 및 학교 변인과 더불어 또래 변인이 학교 폭력에 미치는 영향을 살펴보아야 함을 강조하고 있다 (Espelage, Polanin, & Low, 2014; Golmaryami et al., 2016). 또한, 또래 관계를 분석하는데 있어 복잡하게 연결되어 있는 개인의 네트워크와

역동적으로 변화하는 개인 간의 상호작용 및 행동 변화 과정을 반복 시뮬레이션(Iterative simulation)을 통해 분석하는 종단적 사회연결망 분석(longitudinal social network analysis)의 발달로, 외국의 많은 연구자들은 이를 이용하여 청소년의 다양한 사회 행동 발달 과정을 설명하려는 시도를 하고 있다(Fortuin, van Geel, & Vedder, 2014; Rambaran et al., 2017; Shin, 2018a).

종단적 사회연결망 분석을 통해 청소년 학교 폭력 행동을 살펴본 연구 결과들은 또래 사이의 친구 선택(friend selection)과 친구 영향(friend influence)을 통한 사회화 과정이 학교 폭력의 증가와 관련이 있다고 설명하고 있다. 특히, 초기 청소년기에는 또래와 또래 집단의 영향이 증가할 뿐만 아니라, 많은 청소년들이 학급 내에서 높은 사회적 지위(social status) 및 사회적인 영향력(respect, power, dominance)을 추구하는 발달적 경향성을 보인다(Adler & Adler, 1998; Ojanen, Gronroos, & Salmivalli, 2005; Pellegrini & Long, 2002). 이 시기의 청소년들은 또래를 괴롭히는 폭력 행동을 학급 및 집단 내에서 영향력을 추구하기 위한 수단으로 사용하며(Hawley, 2003; Rodkin, Ryan, Jamison, & Wilson, 2013), 집단 내에서의 지위 및 영향력을 추구하는 비슷한 사회적 동기를 가진 청소년들은 친구 관계를 통해 또래 그룹을 형성하고 서로 어울리며 함께 또래 괴롭힘에 가담하는 특성을 보인다(Sentse et al., 2014; Shin, 2017a; Sijtsema et al., 2014).

이러한 발달적 맥락에서, 학교 폭력의 피해자 역시 비슷하게 피해를 당하는 또래와 친구 관계를 맺는 것으로 나타나고 있다(Lodder et al., 2016; Sentse et al., 2013; Sijtsema et al., 2013). 이와 같은 현상을 연구자들은 사회적

지지 가설 (social support hypothesis)과 유사성으로 인한 기초적 선택 과정(default selection process)으로 설명한다. 사회적 지지 가설에 의하면, 학교 폭력의 피해자는 비슷한 경험을 한 또래들 간의 친구 관계를 통해 사회적인 지지를 느끼고, 가해자로부터 폭력 행동이 있을 경우, 친구들과 함께 괴롭힘에 대처할 가능성을 높이게 된다(Batanova et al., 2014; Huitsing et al., 2014). 반면, 기초적 선택 과정을 주장하는 연구자들은 학교 폭력의 피해자들이 자의적으로 비슷한 정도의 피해를 당하는 피해자 또래를 친구로 선택하는 것이 아니라, 친구를 선택할 수 있는 옵션이 많지 않아 어쩔 수 없이 피해자 또래와 친구 관계를 맺게 되는 것이라고 설명한다. 학교 폭력의 피해자들은 학급 및 그룹 내에서 낮은 사회적 지위를 가지고 있거나 지속적인 거부를 당하기 때문에, 대부분의 청소년들이 피해자와 친구 관계를 맺는 것을 꺼리게 되고, 이에 따라 피해자들은 비슷하게 피해를 당하는 또래들과 친구 관계를 맺을 수밖에 없다는 것이다.

학교 폭력의 가해자와 피해자가 비슷한 행동특성을 보이는 또래와 친구 선택을 통해 관계를 형성하게 되면, 지속적인 관계를 통한 또래 사회화(peer socialization)가 일어나게 된다. Bandura의 사회 학습 이론에 따르면 청소년은 지속적인 관계를 유지하면서 정보 교환, 모델링 및 강화를 통해 친구로부터 행동 및 가치태도를 학습하고 사회화한다(Bandura, 1977). 청소년은 학교 폭력 가해자인 친구가 학급 및 집단 내에서 영향력을 가지게 되는 과정을 관찰하며 친구의 가해 행동을 배우게 되고, 오랜 시간 가해자 친구들과 어울리며 학교 폭력에 더 깊이 가담하게 된다(Sentse et al., 2014;

Sijtsema et al., 2014). 마찬가지로, 학교 폭력의 피해자는 비슷하게 피해를 당하는 또래와의 지속적인 친구 관계를 통해 부정적인 심리사회적, 행동적 특성을 사회화한다(Lodder et al., 2016; Sentse et al., 2013; Sijtsema et al., 2013). 학교 폭력의 피해자 청소년은 대체로 정서 및 사회 조절 능력이 떨어지는 것으로 나타나는데, 친구 관계를 통해 부정적인 정서 및 사회 인지 과정을 심화시킬 수 있다. 친구와 함께 학교 폭력을 당했던 상황을 같이 반추하며 (co-ruminate) 부정적인 정서를 심화시키고, 자기 비난(self-blame)이나 부정적인 귀인(negative attribution)과 같은 사회적 적응에 부정적인 인지 과정을 발전시킨다(Prinstein & Giletta, 2016). 이에 따라, 피해자 청소년은 점차적으로 더 높은 수준의 피해를 당할 확률이 높아지게 된다(Lodder et al., 2016).

현재까지 종단적 사회연결망 분석을 통해 청소년의 학교 폭력 발달 과정을 살펴본 국내·외 연구는 많지 않을 뿐만 아니라, 그 연구 결과도 일관되지 않게 나타나고 있다. 학교 폭력 가해자와 피해자의 친구 선택(friend selection)과 친구 영향(friend influence) 효과에 대해 유의미한 결과를 보고하기도 하고(Lodder et al., 2016; Sentse et al., 2013; Sijtsema et al., 2013), 유의미한 결과를 찾지 못하기도 하였다 (Merrin et al., 2018). 따라서, 친구 선택과 친구 영향에 의한 학교 폭력의 사회화 과정을 명확하게 이해하기 위해, 다양한 청소년 집단을 대상으로 한 연구가 요구되고 있다. 또한, 기존의 학교 폭력 연구는 가해 행동(bullying)과 폭력 피해(victimization)를 구분하여, 그 중 한 변인에 초점을 맞추어 분석함으로써, 상호의존적인(interdependent) 가해자와 피해자의 관계를 반영하지 못하고 있는 측면이 있다. 가해

행동과 폭력 피해는 긴밀하게 연결되어 있을 뿐 아니라, 또래 상호 작용이 이루어지는 맥락에서 동시에 일어나는(co-occur) 현상이다. 따라서, 학교 폭력 행동이 또래 그룹의 맥락에서 심화·발전하는 과정을 명확하게 이해하기 위해, 상호 의존적인 관계를 반영한 연구가 요구된다. 마지막으로, 학교 폭력 가해자와 피해자의 행동 특성이 또래 상호 작용에 영향을 준다는 점을 고려할 때, 가해자와 피해자의 행동 발달적 특성을 살펴보고, 이러한 특성을 반영하여 또래 상호 작용 및 또래를 통한 사회화 과정을 분석하는 것이 필요하다.

따라서, 본 연구는 청소년 학교 폭력의 가해자와 피해자가 어떠한 학업 및 사회적 행동 특성을 보이는지 살펴보고, 이를 반영하여 가해자와 피해자의 또래 상호 작용(친구 선호 및 친구 선택) 및 사회적 영향의 특성을 살펴보자 하였다. 구체적으로 살펴본 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 청소년의 학교 폭력 가해 및 피해와 학업 및 사회적 행동 간의 관련성은 어떠한가?

연구문제 2. 청소년 학교 폭력의 가해자와 피해자는 어떠한 또래를 친구로 선호하고 선택하는가?

연구문제 3. 청소년 학교 폭력의 가해자와 피해자의 친구 관계는 시간이 흐름에 따라 청소년의 학교 폭력 가해와 피해의 정도에 유의한 영향을 미치는가?

방법

연구 대상

충청도 소재 4개 초등학교에 재학 중인 5-6학년 학생을 대상으로 2학기 초와 말, 2차에 걸쳐 설문 조사를 실시하였다(학기 초 736명, 학기 말 677명). 참가 학급은 총 26학급(5학년 13학급, 6학년 13학급)이었으며, 1차와 2차 모두 여학생은 전체 학생의 52%를 차지하였고, 평균 연령은 12.46세로 나타났다.

자료 수집

자료 수집은 설문지 보고를 통해 이루어졌다. 자료수집 전 연구보조원에 의해 학교장 및 담임교사에게 연구 및 설문에 대한 안내가 이루어졌다. 학생과 보호자에게 설문의 참여가 자발적이며, 비밀이 보장됨을 안내하였다. 익명성 보호를 위해, 책상에 가림 판을 설치한 후 연구 참여에 동의한 학생들을 대상으로 설문이 진행되었다. 학생들은 설문 문항의 기술에 해당하는 학급 또래들의 이름을 지명하였다. 본 연구의 설문 참여율은 93%에서 97%였으며, 학생 개인 식별 정보는 익명 정보로 암호화되었다.

측정 도구

친구 네트워크

또래 연구에서 전통적으로 쓰이는 또래지명(peer nomination; Cillessen & Borch, 2006)을 사용하여 청소년의 친구 관계를 측정하였다. 청소년은 자신과 많은 시간을 보내고, 자주 어울리는 가까운 학급 친구를 모두 지명하였고, 청소년의 또래지명 정보를 사용하여 친구 네트워크를 구성하였다. 이렇게 구성된, 2학기

초와 말의 친구 네트워크가 분석에 사용되었다. 전입 및 전출로 인한 친구 네트워크의 결측치는 종단적 사회연결망 분석의 결측치 분석 방법(Huisman & Steglich, 2008)을 통해 처리되었다.

학교 폭력 가해자와 피해자

청소년에게 학교 폭력의 의미에 대해 자세히 설명하고, 학교 폭력의 가해자(bully)와 피해자(victim)를 또래 지명을 통해 보고하게 하였다. 청소년은 학급 내에서 또래의 행동을 가까이에서 관찰하기 때문에(insider observer) 또래 폐롭힘에 대한 정확한 정보를 제공할 수 있다. 또한, 또래 지명은 다수의 보고들 간의 일치도(level of agreement)를 고려한다는 강점이 있어, 학교 폭력의 가해자와 피해자를 살펴보는 연구에 자주 사용되고 있다(Sentse et al., 2013; Veenstra et al., 2007). 또래 지명의 타당도를 높이기 위해서는 또래 지명의 수에 제한을 두는 것보다(예: 3-5명 또래 지명), 수 제한 없이 모두 지명(unlimited peer nomination)하는 것이 필요하다는 제언에 따라, 학생들에게 각 항목에 해당되는 또래를 자유롭게 모두 지명하게 하였다(Babcock et al., 2014).

학급의 크기에 의한 편차를 통제하기 위해, 개별 학생이 받은 지명 수를 참가자 수로 나누어 비율 점수를 산출하였다. 종단적 사회연결망 분석을 위해서는 범주형 변인의 구성이 요구되어, 또래 연구에서 자주 사용되는 변환 방식을 사용하여(Logis et al., 2013; Rulison, Gest, & Loken, 2013) 또래 지명으로 산출된 비율 점수는 z점수 표준화를 통해 3점 척도로 변환되어 사용되었다($z \leq -0.05$, $-0.05 < z < 0.05$, $z \geq 0.05$). 학교 폭력 가해자와 피해자에 대한 점수가 높을수록, 또래로부터 가해자 혹은 피해

자로 지목된 수가 많으며, 이는 대다수의 청소년에게 가해자 혹은 피해자로 인식이 되고, 가해 및 피해의 정도와 빈도가 높다는 것으로 해석할 수 있다.

학업 및 사회적 행동

Cairns 등(1995)이 제작한 대인관계 능력 척도 (Interpersonal Competence Scale)를 이중 역 번역 과정을 거쳐 번안하고 재구성하여 사용하였다. 각 행동의 설명(descriptor)에 해당하는 또래를 또래 지명을 통해 보고하게 하였으며, 신체적 공격성('이 아이는 싸움을 걸고 밀거나 때리고 발로 친다.'), 관계적 공격성('이 아이는 어떤 아이가 자기 맘에 안 들면 뒷담화를 한다.'), 학급 내 문제 행동('이 아이는 학급 및 학교에서 문제를 일으킨다.'), 비학업적 행동 ('이 아이는 수업 시간에 딴 짓을 한다.'), 학업 행동 ('이 아이는 수업에 열중하고 과제를 열심히 한다.'), 또래 협력 행동('이 아이는 또래 활동에 열심히 참여하고 협동한다.'), 친 사회적 행동('이 아이는 또래가 도움이 필요할 때 도와준다.') 등을 측정하였다. 또래지명의 타당도를 높이기 위해 각 항목에 해당되는 또래를 수 제한 없이 모두 지명하게 하였다(Babcock et al., 2014). 학급의 크기에 의한 편차를 통제하기 위해, 개별 학생이 받은 지명 수를 참가자 수로 나누어 비율 점수를 산출하였다. 종단 사회연결망 분석을 위해서는 범주형 변인의 구성이 요구되어, 또래지명으로 산출된 비율점수는 z점수 표준화를 통해 3점 척도로 변환되어 사용되었다($z \leq -0.05$, $-0.05 < z < 0.05$, $z \geq 0.05$).

자료 분석

분석은 크게 두 단계로 진행되었다. 첫째,

청소년 학교 폭력 가해 및 피해와 학업 및 사회적 행동 간의 관련성을 살펴보기 위해, 상관분석을 실시하였다. 둘째, 상관 분석에서 학교 폭력 가해 및 피해와 유의미한 관계를 보이는 행동 특성을 통제한 후, 가해자와 피해자의 또래 상호 작용과 사회적 영향과정을 종단적 사회연결망 분석(longitudinal social network analysis)을 통해 분석하였다.

종단적 사회연결망 분석은 또래 관계 연구에서 주로 사용되던 기존의 회귀 분석 및 구조 방정식 모형이 가지는 방법론적인 한계를 극복하고 복잡하게 연결되어 있는 개인 간의 네트워크와 역동적으로 변화하는 개인의 행동 발달을 보다 정확하게 분석하고 설명하는 장점을 가진다(Veenstra, Dijkstra, Steglich, & Van Zalk, 2013). 즉, 기존의 회귀 분석 및 구조 방정식 모형은 두 시점(two time points)에서의 정적인(static) 개인 간 관계와 행동 수준의 변화를 검증한 반면, 종단적 사회연결망 분석은 두 시점(two time points) 사이에서 지속적으로 이루어지는 변화를 반복 시뮬레이션(iterative simulation)을 통해 분석하여 동적인(dynamic) 변화 과정을 설명한다. 또한, 친구 사이에서 흔히 나타나는 유사성(similarity; homophily)을 개인이 비슷한 성향을 지닌 또래를 친구를 선호하고 선택하는 과정(friend selection)과 지속적인 관계를 통해 친구의 영향(friend influence)을 받는 과정으로 분리하여 설명할 수 있다(Steglich, Snijder & Pearson, 2010). 마지막으로, 또래 간의 상호 작용은 관계 네트워크의 특성(예: 관계의 밀도, 상호성)에 영향을 받으므로 이를 통제하여 분석하는 것이 필요한데, 기존의 분석방법에서는 네트워크의 특성을 통제하는 것이 수월하지 않았으나, 종단적 사회연결망 분석은 네트워크의 특성, 친구 선택 및 친구 영향

효과를 함께 분석함으로써 네트워크와 행동의 역동적 변화 과정을 체계적으로 설명한다 (Veenstra, Dijkstra, Steglich, & Van Zalk, 2013).

따라서, 본 연구에서는 종단적 사회연결망 분석을 사용하여 청소년 학교 폭력의 가해자와 피해자의 또래 상호 작용과 사회적 영향과정을 살펴보았다. 종단적 사회연결망 분석을 사용하기 위해서는 분석 결과가 충분한 설명력을 가지기 위해 네트워크와 행동의 변화와 안정성이 일정 수치 이상이어야 하는 선결 조건이 있다. 이를 Jaccard index를 통해 표시하는데, 이 수치가 0.3 이상일 때 시뮬레이션 모델링을 통한 분석이 가능하다(Veenstra & Steglich, 2012). 본 논문에서 사용한 데이터의 Jaccard index는 0.4로, 두 시점 사이 네트워크와 행동의 변화와 안정성은 분석하기에 충분한 것으로 나타났다.

Rsiena 1.1-232 프로그램(Ripley, Snijders, P& Preciado, 2011)을 사용하여 분석하는 종단적 사회연결망 분석 모형은 크게 네트워크 효과(network structure effects), 친구 선택 효과(friend selection effects), 그리고 친구 영향 효과 (friend influence effects)로 구분된다. 네트워크 효과로는 지명 차수(outdegree), 호혜성(상호성; reciprocity), 전이적 삼자관계(transitivity) 및 순환적 삼자관계(three-cycle)를 살펴보았다(Snijders, van de Bunt, & Steglich, 2010). 지명 차수는 청소년이 새로운 또래를 친구로 지명하는 정도를, 호혜성은 친구 네트워크에서 상호적인(reciprocal) 친구 관계가 나타나는 정도를 의미한다. 전이적 삼자관계는 친구에 의해 새로운 또래와 친구로 연결되는 경향(내 친구의 친구는 내 친구)을 의미하고, 순환적 삼자관계는 공통의 연결고리 없이 친구 관계가 형성되는 경향을 의미하며, 학급 내 형성되는 위계의 정도를 나타낸다.

친구 선택 효과에는 학교 폭력 가해자와 피해자의 자아 효과(ego effect), 타자 효과(alter effect), 그리고 자아-타자 효과(ego x alter effect)가 추정되었다. 또한, 같은 성별 친구를 선택하는 경향을 통제하기 위해 같은 성별 선택 효과(same gender effect)를 포함하였다. 자아 효과는 또래를 지명하는 정도를, 타자 효과는 또래로부터 지명을 받는 정도를 의미한다. 가령, 학교 폭력 가해자의 자아 효과가 부적이고 타자 효과가 정적인 경우, 가해자는 친구 선택을 많이 하지 않으나, 다른 또래들로부터 많은 친구 선택을 받는 것을 의미한다. 자아-타자 효과는 특정한 행동 특성을 보이는 또래 간에 친구 관계가 형성되는 정도를 나타낸다. 가령, 학교 폭력 가해자가 가해자를 선택하는 효과가 정적이고, 가해자가 피해자를 선택하는 효과가 부적인 경우, 가해자는 주로 가해자를 친구로 선택하고, 피해자를 친구로 선택하지 않는다는 것을 의미한다.

친구 영향효과에는 행동 발달의 선형 형태(linear shape), 이차함수 형태(quadratic shape), 평균 타자 (average alter), 행동 특성의 영향 효과(effect from)를 추정하였다. 선형 형태와 이차함수 형태는 행동(가해, 피해)의 종단적인 변화 경향을 보여주는 지표이다. 선형 형태는 시간에 따른 행동의 증가 혹은 감소를 의미한다. 이차함수 형태는 행동 변화의 경향으로서, 초기치가 평균으로 수렴되거나 강화되는 형태로 나타나는 경향을 보여준다. 평균 타자는 사회적 영향을 추정하는 효과로 친구들로부터 행동에 대한 영향을 받는 정도를 나타낸다. 가령, 학교 폭력 가해의 평균 타자 효과가 정적인 경우, 친구들의 폭력 가담 행동이 높을수록 청소년 개인의 폭력 행동도 증가함을 의미

한다. 청소년의 행동 특성이 학교 폭력의 가해 및 피해의 변화에 미치는 영향을 반영하기 위해, 상관 분석에서 학교 폭력 가해 및 피해와 유의미한 관련을 보인 행동 변인을 영향 효과(effect from)를 사용하여 통제하고 분석하였다.

결과

가해자와 피해자의 학업 및 사회적 행동 특성

학교 폭력 가해, 피해, 학업 및 사회적 행동 변인들 사이의 상관을 표 1에 제시하였다. 학기 초 변인들 간의 상관을 살펴보면, 학교 폭력 가해는 리더($r=.15, p<.01$), 비학업적 행동 ($r=.36, p<.01$), 신체적 공격성($r=.46, p<.01$), 관계적 공격성($r=.32, p<.01$), 문제 행동($r=.42, p<.01$)과 정적 상관을 보인 반면, 학교 폭력 피해는 또래 협력 행동($r=-.08, p<.05$)과 부적 상관을 불안 행동($r=.21, p<.01$)과 정적 상관을

표 1. 학교 폭력 가해, 피해, 학업 및 사회적 행동 변인들 사이의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1																			
2	.01																		
3	.15**	-.05																	
4	.05	-.08*	.40**																
5	.36**	.01	.37**	.08*															
6	.01	-.01	.19**	.20**	-.05														
7	.46**	.03	.26**	.05	.52**	-.05													
8	.32**	-.03	.12**	.01	.23**	-.05	.16*												
9	.01	.10**	-.10*	-.02	-.04	-.03	-.08*	-.03											
10	.42**	.07	.11*	-.02	.38**	-.01	.43**	.11**	-.02										
11	.31**	.04	.20**	-.01	.23**	-.03	.42**	.21**	-.05	.28**									
12	-.01	.55**	-.11*	-.12**	-.08*	-.03	.07	-.07	.10*	.03	.09*								
13	.16**	-.06	.50**	.15**	.21**	.09*	.17*	.09*	-.06	.16**	.27**	-.14**							
14	.03	-.06	.17**	.22**	-.07	.10**	-.05	-.02	-.02	-.02	-.08*	-.11**	.42**						
15	.17**	.01	.23**	-.02	.45**	-.05	.37**	.14**	-.08*	.29**	.53**	-.04	.27**	-.08*					
16	.03	-.05	.15**	.11**	-.05	.33**	-.05	-.07	-.01	-.01	-.01	-.12**	.41**	.51**	-.08*				
17	.22**	.03	.16**	.01	.25**	-.06	.46**	.16**	-.02	.29**	.66**	.10**	.18**	-.07	.54**	-.01			
18	.28**	.06	.18**	-.01	.23**	-.06	.34**	.28**	-.02	.22**	.74**	.08*	.23**	-.10**	.48**	-.03	.55**		
19	.01	.21**	-.15**	-.11**	-.12**	.01	-.08*	-.03	.26**	.01	-.02	.26**	-.18**	-.08*	-.15**	-.11*	-.04	-.08*	
20	.18**	.10*	.20**	-.03	.45**	-.06	.41**	.14*	-.08*	.36**	.59**	.10*	.22**	-.15**	.76**	-.06	.59**	.51**	-.06

주. 1/11. 학교 폭력 가해, 2/12. 학교 폭력 피해, 3/13. 리더, 4/14. 또래 협력 행동, 5/15. 비학업적 행동, 6/16. 학업 행동, 7/17. 신체적 공격성, 8/18. 관계적 공격성, 9/19. 불안 행동, 10/20. 문제 행동; 1-10은 학기 초 변인, 11-20은 학기 말 변인임; * $p <.05$, ** $p <.01$.

보였다. 학기 말 변인들 간의 상관을 살펴보면, 학교 폭력 가해는 리더($r=.27, p<.01$), 비학업적 행동($r=.53, p<.01$), 신체적 공격성($r=.66, p<.01$), 관계적 공격성($r=.74, p<.01$), 문제 행동($r=.59, p<.01$)과 정적 상관을 또래 협력 행동($r=-.08, p<.05$)과 부적 상관을 보인 반면, 학교 폭력 피해는 또래 협력 행동($r=-.11, p<.01$), 학업 행동($r=-.12, p<.01$), 리더($r=-.14, p<.01$)와 부적 상관을, 신체적 공격성($r=.10, p<.01$), 관계적 공격성($r=.08, p<.05$), 불안 행동($r=.26, p<.01$), 문제 행동($r=.10, p<.05$)과 정적 상관을 보였다. 또한, 학기 초의 학교 폭력 가해는 학기 말의 학교 폭력 가해($r=.31, p<.01$)와 정적 상관을 보였고, 학기 초의 학교 폭력 피해는 학기 말의 학교 폭력 피해($r=.55, p<.01$)와 높은 정적 상관을 보였다. 학기 초에는 학교 폭력 가해가 학교 폭력 피해와 유의미한 상관을 보이지 않았으나, 학기 말에는 학교 폭력 가해와 학교 폭력 피해($r=.09, p<.01$)가 정적 상관을 보였다.

가해자와 피해자의 또래 상호 작용 특성

청소년 학교 폭력의 가해자와 피해자의 또래 상호 작용과 사회적 영향 특성을 살펴본 종단적 사회연결망 분석 결과를 표 2에 제시하였다.

네트워크 효과를 통해 또래 상호 작용의 구조적인 특성을 살펴본 결과, 부적인 지명 차수($b=-2.44, p<.001$)가 나타나, 친구 관계는 우연적이 아닌 특정한 사회적 기준을 중심으로 형성되는 경향을 보였다. 또한, 호혜성($b=1.00, p<.001$)과 전이적 삼자관계($b=0.97, p<.001$)가 정적으로 유의하여, 친구 관계는 주로 상호적 인(reciprocal) 관계가 이루어지고, 친구를 통해

친구의 친구와도 관계를 맺는 경향이 나타났다. 한편, 순환적 삼자관계($b=-0.38, p<.001$)가 부적으로 유의하여, 청소년의 또래 관계는 위계적인(hierarchical) 특성을 보였다.

친구선택 효과를 통해 또래 상호 작용의 특성을 살펴본 결과, 같은 성별 친구 선택 효과(same gender effect)가 정적으로 유의한 것으로 나타나($b=0.59, p<.001$), 청소년들은 주로 같은 성별의 또래와 친구 관계를 맺는 특성을 보였다. 또한, 폭력 가해 타자 효과(bully alter effect)가 정적으로 유의하여($b=0.19, p<.05$), 학교 폭력의 가해자는 많은 또래들로부터 친구 선택을 받는 것으로 나타났다. 반면, 폭력 피해 타자 효과(bully alter effect)는 유의하지 않았다. 한편, 피해 자아-피해 타자 효과(victim ego x victim alter effect)는 정적으로 유의하고($b=0.91, p<.05$), 피해 자아-가해 타자 효과(victim ego x victim alter effect)는 부적으로 유의하여($b=-0.61, p<.05$), 학교 폭력의 피해자는 가해자를 친구로 선택하지 않고, 비슷하게 학교 폭력의 피해를 당하는 또래를 친구로 선택하는 특성을 보였다.

가해자와 피해자의 사회적 영향 특성

친구 영향 효과를 통해 친구의 사회적 영향 특성을 살펴본 결과, 폭력 가해 평균 타자(bully average alter)와 폭력 피해 평균 타자(victim average alter) 모두 정적으로 유의한 결과를 보여($b=1.61, p<.01; b=1.17, p<.001$), 청소년은 친구들의 폭력 가해 및 피해의 정도에 큰 영향을 받는 것으로 나타났다. 친구의 사회적 영향 패턴을 자세히 살펴보기 위해, 개인과 친구의 폭력 가해 및 피해의 정도별로 사회적 영향(friend influence)의 승산(log odds)을

표 2. 학교 폭력 가해자와 피해자의 또래 상호 작용과 사회적 영향 과정 분석 결과

효과(Effects)	추정치(Estimate)	표준오차(SE)	P
네트워크 효과			
지명차수(outdegree)	-2.44	0.16	***
호혜성(reciprocity)	1.00	0.10	***
전이적 삼자관계(transitivity)	0.97	0.14	***
순환적 삼자관계(three cycles)	-0.38	0.16	**
친구선택 효과			
같은 성별 친구 선택(same gender)	0.59	0.05	***
폭력 가해 자아효과(bully ego)	-0.05	0.12	n.s.
폭력 가해 타자효과(bully alter)	0.19	0.09	*
가해 자아-가해 타자 효과(bully ego X bully alter)	0.36	0.24	n.s.
가해 자아-피해 타자 효과(bully ego X victim alter)	0.40	0.39	n.s.
폭력 피해 자아효과(victim ego)	0.10	0.15	n.s.
폭력 피해 타자효과(victim alter)	-0.21	0.19	n.s.
피해 자아-피해 타자 효과(victim ego X victim alter)	0.91	0.42	*
피해 자아-가해 타자 효과(victim ego X bully alter)	-0.61	0.29	*
친구 영향 효과			
폭력 가해 선형효과(bully linear shape)	-0.17	0.24	n.s.
폭력 가해 이차함수형태(bully quadratic shape)	0.16	0.14	n.s.
폭력 가해 평균타자 (bully average alter)	1.61	0.64	**
신체적 공격성이 폭력가해 변화에 미치는 효과	3.18	1.18	**
관계적 공격성이 폭력가해 변화에 미치는 효과	0.13	0.77	n.s.
문제 행동이 폭력 가해 변화에 미치는 효과	0.27	0.23	n.s.
폭력 피해가 폭력 가해 변화에 미치는 효과	-0.31	0.32	n.s.
폭력 피해 선형효과 (bully linear shape)	-0.04	0.05	n.s.
폭력 피해 이차함수형태 (bully quadratic shape)	0.28	0.19	n.s.
폭력 피해 평균타자 (bully average alter)	1.17	0.31	***
불안 행동이 폭력피해 변화에 미치는 효과	0.26	0.20	n.s.
폭력 가해가 폭력피해 변화에 미치는 효과	-0.31	0.32	n.s.

주. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n.s. = 유의미하지 않음.

구한 결과를 그림 1과 그림 2에 각각 제시하였다. 그림 1을 살펴보면, 개인의 폭력 가해 수준이 낮을 경우 가해 행동 수준이 낮은 친구들에게 가장 큰 사회적 영향을 받고, 개인의 폭력 가해 행동 수준이 높을 경우 가해 행동 수준이 높은 친구들에게 가장 큰 사회적

영향을 받고 있음을 알 수 있다. 마찬가지로 그림 2를 살펴보면, 친구들의 피해 수준이 높을수록, 개인도 친구들의 영향으로 폭력 피해 정도가 크게 증가하는 것을 알 수 있다. 마지막으로, 이러한 또래 상호 작용 및 친구 영향 효과를 보다 정확하게 분석하기 위해 상관 분

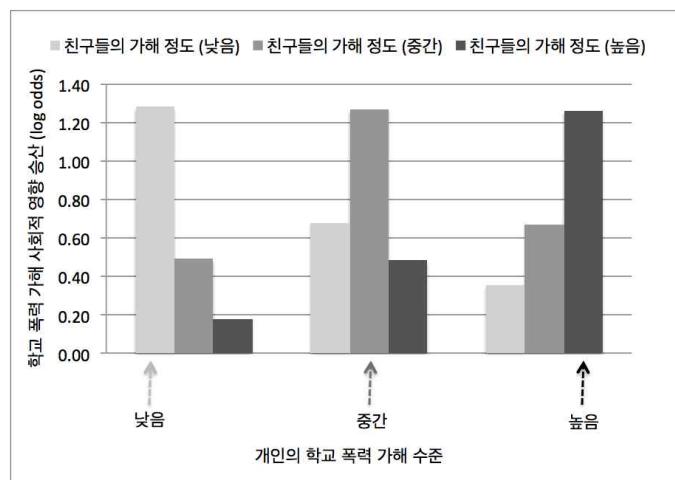


그림 1. 청소년이 친구들로부터 학교 폭력 가해 행동의 사회적 영향 (Friend influence)을 받는 승산(log odds)

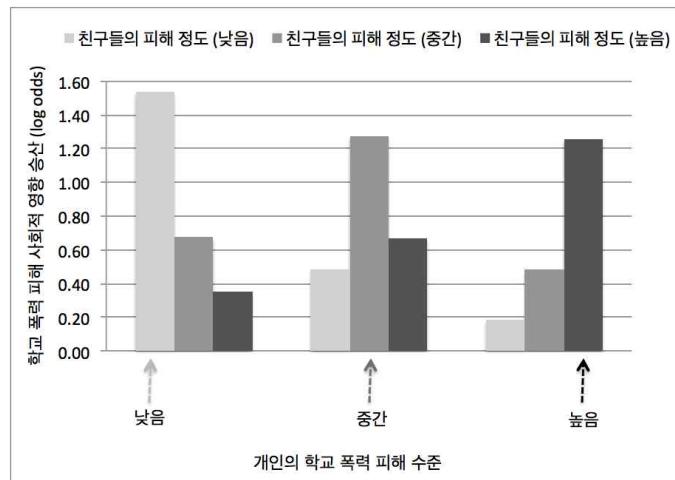


그림 2. 청소년이 친구들로부터 학교 폭력 피해 정도의 사회적 영향 (Friend influence)을 받는 승산(log odds)

석에서 학교 폭력 가해 및 피해와 유의미한 관련을 보인 행동 변인의 영향 효과(effect from; 종단적 사회연결망 분석에서 통제 효과)를 살펴본 결과, 신체적 공격성이 폭력 가해 행동의 변화(effect from physical aggression)를 유의하게 예측하여($b=3.18$, $p<.01$), 신체적으로 공격성이 높은 청소년일수록 점차적으로 높은 수준의 폭력 가해를 보이는 것으로 나타났다.

논 의

학교 폭력은 가해자와 피해자 모두에게 심리적, 사회적, 행동적으로 후유증을 남길 수 있는 심각한 문제이다. 한국의 경우 청소년의 전반적인 학교 폭력 피해 경험이 증가할 뿐만 아니라, 초등학생의 피해 경험이 중·고등학생에 비해 크게 증가하는 것으로 나타나, 학교 폭력의 예방과 대처를 위한 적극적인 개입이 더욱 요구되고 있다. 학교 폭력의 발생과 발달 과정을 설명하는 여러 관련 요인들을 체계적으로 분석하고 검증하는 것은 학교 폭력에 대한 대처 방안을 모색하고 효과적인 학교 폭력 예방 프로그램을 개발하기 위해 필수적이다. 이에, 본 연구는 초등학교 고학년 학생들을 대상으로 학교 폭력의 가해자와 피해자의 행동 발달 특성을 탐색하고, 가해자와 피해자의 또래 상호 작용(친구 선호 및 친구 선택) 및 사회적 영향의 특성을 살펴보았다.

청소년 학교 폭력의 가해자와 피해자가 어떠한 행동 발달 특성을 보이는지 살펴보기 위해, 청소년의 학교 폭력 가해 및 피해와 학업 및 사회적 행동 간의 관련성을 탐색해 본 결과, 청소년의 학기 초 신체적 공격성, 관계적 공격성, 문제 행동은 청소년의 학기 말 학교

폭력 가해를 예측하고, 청소년의 학기 초 불안 행동과 또래와의 비협력 행동은 청소년의 학기 말 학교 폭력 피해를 예측하는 것으로 나타났다. 이는 공격성 및 충동성이 높고, 학업 성적이 낮으며, 부적응 행동을 많이 보일 수록 학교 폭력 가해에 가담하는 경향을 보이고, 우울감이 높고 또래와의 상호 작용에 수동적일수록 학교 폭력의 피해자가 되는 경향을 보인다는 선행 연구와 일치하는 결과이다(박종효, 2007; 이미영, 장은진, 2015; 조영일, 2013; Kärnä et al., 2011; Hawker & Boulton, 2003). 뿐만 아니라, 가해자와 피해자의 부정적인 행동 특성들은 시간이 흐를수록 더욱 안정적이고 심화되는 경향을 보였으며, 학기 초 학교 폭력의 가해와 피해는 학기 말의 가해와 피해를 유의미하게 예측하였다. 이를 통해, 학교 폭력의 또래 역동과 맥락적인 특성들은 유동적으로 변하기보다 시간이 흐름에 따라 고착되며 심화·발전되고 있음을 알 수 있다.

흥미로운 것은 학급의 많은 청소년들이 폭력의 가해자를 리더로 생각하고 있다는 점이다. 이는 종단적 사회연결망 분석 결과 중, 학교 폭력 가해자가 또래들로부터 친구로 선호되고 많은 친구 선택을 받았다는 점(폭력 가해자와의 유의미한 타자효과)과도 일치하는 부분이다. 이러한 결과는 이 시기의 청소년들이 또래를 괴롭히는 폭력 행동을 학급 내에서 영향력을 추구하기 위한 수단으로 효과적으로 사용한다는(Hawley, 2003; Rodkin, Ryan, Jamison, & Wilson, 2013) 연구 결과를 뒷받침한다. 초기 청소년기에 집단 내에서 사회적 지위가 높은 청소년은 또래 청소년들의 학업 및 사회적 행동 발달에 중요한 영향을 미친다는 점을 고려할 때(Shin, 2017a; Laninga-Wijnen et al., 2018), 이러한 결과는 청소년들의 또래 상호작용의

역동 및 맥락에 보다 많은 관심을 가져야 할 필요성을 시사한다.

청소년 학교 폭력의 가해자와 피해자의 또래 상호 작용의 특성을 살펴본 결과, 학교 폭력의 가해자는 많은 또래들로부터 친구 선택을 받으며, 청소년들은 주로 상호적인(reciprocal) 관계를 맺고, 친구의 친구와 관계를 맺으며 또래 그룹을 형성하는 특성을 보였으며, 학급 내 또래 그룹은 위계를 형성하는(hierarchical) 특성을 보였다. 학교 폭력의 피해자는 가해자를 친구로 선택하지 않고, 비슷한 정도의 피해를 당하는 또래를 친구로 선택하는 특성을 보였다. 그러나, 학급 내 또래들이 학교 폭력의 피해자를 친구로 꺼리는 패턴은 유의하게 발견되지 않았다. 또한, 피해자는 학기 초에는 불안 행동과 비협력적인 행동만을 보인 반면, 학기 말에는 낮은 수준이지만 신체적 및 관계적 공격성을 보였다. 위와 같은 결과를 종합적으로 고려할 때, 초기 청소년 시기에 나타나는 피해자들끼리 친구 관계를 형성하는 현상은 유사성으로 인한 기초적 선택 과정(default selection process)보다 사회적 지지 가설(social support hypothesis)로 설명해야 할 것으로 생각된다. 즉, 학교 폭력의 피해자는 비슷한 피해 경험이 있는 또래와의 친구 관계를 통해 사회적인 지지를 느끼고, 가해자로부터 폭력이 있을 경우, 친구들과 함께 괴롭힘에 대처하는 경향을 보이는 것으로 나타난다.

청소년 학교 폭력 가해자와 피해자의 사회적 영향의 특성을 살펴본 결과, 가해자와 피해자 모두 청소년이 맺고 있는 친구 관계에 의한 사회적 영향을 크게 받고 있는 것으로 나타났다. 학교 폭력에 가담하는 또래와 친구 관계를 맺고 있는 청소년은 시간이 흐를수록 높은 수준의 폭력 가해 행동을 보였으며, 학

교 폭력의 피해자와 친구 관계를 맺고 있는 청소년은 점차적으로 높은 수준의 피해를 당하게 되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교 폭력 가해자들이 친구 관계를 통해 폭력 행동을 모델링하고 학습함으로써 또래 괴롭힘을 심화·발전시킨다는 선행 연구를 뒷받침한다. 본 연구의 결과를 자세히 살펴보면, 학교 폭력의 가해자는 많은 또래들로부터 친구 선택을 받고 매력적인 친구로 여겨졌으며, 학급의 리더로 간주되었다. 또한, 학급의 또래 그룹은 수평적이기 보다는 뚜렷한 위계를 형성하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 특성을 종합적으로 고려할 때, 초기 청소년기 학교 폭력 가해자들은 그들이 목표로 하는 영향력(respect, dominance, power)과 또래들 사이에서 높은 지위(popularity, leader)를 얻고 있는 것으로 보이고, 이는 가해자들에게 유의미한 강화(behavioral confirmation, reinforcement)로 작용하는 것으로 생각된다. 또한, 비슷한 사회적인 동기(dominance goals)를 가지고 있는 청소년들은 폭력 가해자들과의 친구 관계를 통해 적극적으로 폭력 행동을 학습하고 사회화하는 것으로 나타난다(신희영, 2018c).

학교 폭력의 피해자들은 비슷한 경험이 있는 또래들과의 친구 관계 형성을 통해 사회적인 지지를 얻고, 친구들과 함께 가해자로부터의 괴롭힘에 대처하는 경향을 보이지만, 많은 경우 이들의 행동적인 대처는 비효과적인 특성을 보인다(Sentse et al., 2013). 뿐만 아니라, 피해자들은 비슷하게 피해를 당하는 또래들과 친구 관계를 유지하면서, 긍정적인 또래 상호 작용의 기본이 되는 바람직한 사회적 기술과 행동을 모델링하고 학습할 기회를 얻지 못하게 된다. 오히려, 친구와 함께 학교 폭력을 당했던 상황을 반추하며(co-ruminate) 부정적인 정

서를 심화시키고(Rose et al., 2007), 자기 비난(self-blame)과 부정적인 귀인(negative attribution)과 같은 부적응적인 인지 과정을 발전시키게 된다(Prinstein & Giletta, 2016). 이에 따라, 가해자는 부정적인 심리 행동적 특성을 보이는 피해자를 자신의 영향력을 쉽게 보여줄 수 있는 쉬운 목표(easy target)로 삼아 지속적으로 괴롭히게 되고(Boulton, 1995), 피해자는 시간이 흐름에 따라 점차적으로 더 높은 수준의 피해를 당하게 된다(Lodder et al., 2016). 위와 같은 결과는 학교 폭력의 가해자와 피해자 모두 친구 선택과 친구 영향 과정을 통해 시간이 흐를수록 더 높은 수준의 가해자와 피해자가 되는 악순환(negative cycle)을 겪게 된다는 것을 의미하며, 이 시기의 또래 상호 작용과 사회적 영향에 대한 이해를 바탕으로 학교 폭력의 예방과 대처를 위한 적극적인 개입이 이루어져야 할 필요성을 강조하는 결과라 할 수 있다.

최근의 연구 결과들은 교사-학생의 관계 및 교사의 적극적인 노력에 따라 학급의 정서적인 풍토(emotional climate)가 형성되고, 이는 청소년의 또래 상호 작용 뿐 아니라, 폭력 및 적응 행동의 발달에 중요한 역할을 한다고 제시한다(김진구, 신희영, 2018; 신희영, 2018b, Shin & Ryan, 2017; Shin, Ryan, & North, 2019). 또한, 국내·외 많은 연구들은 학교 폭력에 대한 학급 규준(bullying norms)이 학교 폭력이 일어나는 현장에서 청소년들이 대응하는 행동 방식(예: 동조, 강화, 방어, 방관)에 중요한 영향을 미친다고 보고한다(김은아, 이승연, 2011; 이승연, 2014; 송경희, 이승연, 2018; Issac, Voeten, & Salmivalli, 2013; Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010, Peets et al., 2015; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011). 이와 같은 연구들은 청소년

의 또래 상호 작용과 행동 발달이 그들이 속한 환경의 맥락과 특성에 따라 달라진다는 것을 보여준다. 시간이 흐름에 따라 폭력 가해와 피해가 고착되고, 심화·발전된다는 본 연구 결과를 고려할 때, 학교 폭력이 일어나는 현장에서 가해자의 폭력 행동에 대한 강화를 줄이고, 폭력에 반대하며 피해자를 방어하는 행동을 키울 수 있는 맥락의 요소와 특성에 대한 탐색 및 검증이 절실히 요구된다.

본 연구는 최근 한국에서 피해 경험이 크게 증가하고 있는 초등학교 고학년 학생을 대상으로, 학교 폭력의 가해자와 피해자의 행동 발달 특성을 살펴보고, 개인의 행동 특성과 상호 의존적인 가해자와 피해자의 관계를 반영하여, 또래 상호 작용(친구 선호 및 친구 선택)과 사회적 영향을 통한 학교 폭력의 발달 과정을 살펴보았다. 이를 통해, 기존의 개인, 가정, 학교 변인에 초점을 맞추어 상관 및 집단 간 차이를 살펴봤던 학교 폭력 연구를 폭력 행동의 과정과 맥락으로 확장했다는 데 의의를 가진다. 또한, 본 연구는 기존의 자기보고식 도구에만 의존했던 연구에서 벗어나, 청소년의 친구 관계와 또래의 행동을 또래 보고를 통해 학기 초와 학기 말에 걸쳐 종단적인 변화를 측정하였다. 뿐만 아니라, 종단적 사회연결망 분석을 통해 학교 폭력과 관련된 행동 특성 변인, 상호 의존적인 변인들 사이의 관계, 친구 네트워크의 구조적 특성들을 통제하여, 회귀분석과 구조 방정식 모형에 의존한 기존의 연구보다 엄밀한(rigorous) 방법으로 폭력 행동 발달 과정을 살펴보았다는 데에 의의가 있다.

그러나, 본 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 첫째, 본 연구는 학기 초와 학기 말의 비교적 단기간의 변화를 바탕으

로 학교 폭력의 발달 과정을 살펴보았다. 초등학생의 경우, 매년 학급이 바뀌면서 새로운 또래 상호 작용의 맥락이 형성되는 것을 고려할 때, 1년 이상 또는 3시점 이상의 장기적인 변화에 대한 탐색이 필요하다. 둘째, 본 연구에 참여한 학교가 충청도 지역에 국한되어 있고, 학교 및 학급에 대한 특징 정보(예: S.E.S, 학업성취도)가 포함되지 않아, 연구 결과의 일반화에 제한점이 있다. 후속 연구에서는 다양한 지역의 학급 표본을 대상으로, 학교 및 학급 특성 정보가 폭력 행동의 사회화 과정에 미치는 영향을 고려함으로써 연구 결과의 일반화 가능성(generalizability)을 확보할 필요가 있다.셋째, 본 연구에서는 학교 폭력과 관련된 학급 맥락의 영향이 고려되지 않았다. 논의에서 언급했듯, 최근 연구 결과들은 청소년의 또래 관계가 형성되는 환경의 맥락 요소들이 청소년의 발달 및 적응에 중요한 영향을 미친다고 강조한다. 후속 연구에서는 학급의 환경적 맥락(예: 학급 규준, 학급 내 또래 네트워크의 구조적 특성, 학급 내의 정서적 풍토)에 따라 학교 폭력의 사회화 과정이 어떠한 차이를 보이는지 살펴볼 필요가 있다.

이러한 제한점에도 불구하고, 본 연구는 체계적인 분석 모형을 통해 학교 폭력과 관련된 청소년의 행동 발달, 또래 상호 작용 및 사회적 영향의 특성을 살펴보았다. 또한, 학교 폭력의 또래 역동과 맥락적인 요인들의 체계적인 분석을 통한 학교 폭력 대처, 개입, 예방 프로그램 방안 마련을 제언하였다. 학교 폭력이 청소년들이 또래와 어울리는 학급 및 학교에서 일어나는 현상이라는 점을 고려하면, 개인의 성격, 가치 태도 및 행동 특성 뿐 아니라, 이러한 요인들이 반영되어 형성되는 또래 상호 작용, 그리고 그 바탕이 되는 환경의 맥

락을 면밀히 분석하는 것은 필수적이다. 학교 폭력을 심화시키는 위험 요인과 폭력 피해를 줄이는 보호 요인을 체계적으로 분석하고 검증할 때, 학교 폭력에 효과적으로 대처하고, 개입하며, 예방할 수 있는 방안들이 마련될 수 있을 것이다. 본 연구가 국내의 또래 상호 작용 및 또래 그룹 문화 연구를 활성화시키고, 학교 폭력과 연계된 보다 많은 새로운 연구를 파생시킬 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 김순혜 (2012). 초등학교 학교폭력 피해아동의 위험요인과 보호요인 분석. *아동교육*, 21 (3), 5-17.
- 김재엽, 장용언, 민지아 (2011). 학교폭력 피해 경험이 청소년의 학교적응에 미치는 영향: 부모-자녀 의사소통의 조절효과. *청소년학연구*, 18(7), 209-234.
- 김은아, 이승연 (2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급 규준에 대한 믿음의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 24(1), 59-77.
- 김진구, 신희영 (2018). 초기 청소년기 또래거부의 사회화 과정: 초기 네트워크와 교사-학생 관계의 영향. *한국심리학회지: 발달*, 31(3), 163-182.
- 김혜원, 이혜경 (2000). 집단괴롭힘의 가해와 피해행동에 영향을 미치는 사회적, 심리적 변인들. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 14(1), 45-64.
- 도기봉 (2008). 학교폭력에 영향을 미치는 공격성과 생태체계요인의 상호작용효과. *청소년복지연구*, 10(2), 73-92.

- 박종효 (2005). 또래 공격행동 및 피해행동에 대한 이해: 선행요인 탐색과 문제행동에 미치는 영향. *한국심리학회지: 발달*, 18(1), 19-35.
- 송경희, 이승연 (2018). 초등학생의 도덕 추론과 또래괴롭힘 방어행동: 학급수준 특성의 조절효과. *한국심리학회지: 발달*, 31(2), 83-103.
- 송미경, 배주미 (2006). 청소년의 비행행동에 영향을 미치는 요인: 개인, 가정, 학교변인에 관한 연구. 제1회 한국교육종단연구 학술대회 논문집, 192-211.
- 신성자 (2005). 학교폭력, 가해, 피해 그리고 대응 관련 요인. *사회과학연구원*, 17, 111-142.
- 신성자, 권신영 (2013). 학교폭력에 대한 교사의 개입수준과 관련요인들의 10년의 변화 추이에 대한 분석. *학교사회복지*, 26, 177-207.
- 신희경 (2006). 가해 청소년, 피해 청소년, 가해/피해 청소년 집단유형의 발달에 영향을 미치는 변인. *한국청소년연구*, 17(1), 297-323.
- 신희영 (2018c). 종단적 사회연결망 분석을 통해 살펴본 청소년의 관계 지배적 목표가 공격 행동의 또래 상호 작용에 미치는 영향. *한국심리학회지: 학교*, 15(3), 307-329.
- 신희영 (2018b). 청소년의 또래 상호 작용과 공격 및 이타적 행동 발달의 관계 연구: 성별과 교사와의 관계가 미치는 영향을 중심으로. *한국심리학회지: 발달*, 31(3), 1-25.
- 이미영, 장은진 (2015). 학교폭력 가해자가 경험한 학교폭력 맥락에 관한 질적 연구. *한국심리학회지: 발달*, 28(3), 115-140.
- 이승연 (2014). 중학생의 공감, 사회적 자기효능감, 지각된 규준과 또래괴롭힘 방어행동과의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 27(3), 89-112.
- 장녀희 (2004). 가정폭력 경험특성이 자녀의 정서적, 행동적, 사회적 부적응에 미치는 영향. *청소년학연구*, 11(3), 65-91.
- 정재준 (2012). 미국의 학교폭력 방지대책. *서울대학교 법학*, 53(1), 529-570.
- 조영일 (2013). 학교 폭력 가해자와 피해자 특성 연구. *한국심리학회지: 발달*, 26(2), 67-87.
- 하영희, 김정연 (2003). 청소년의 도덕적 금지 행동과 개인 및 가정환경 변인간의 인과 관계. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 17(1), 17-30.
- 한남식, 어주경 (2012). 중학생의 대인관계 성향, 또래 괴롭힘, 사회적 지지와 사회적 불안과의 관계. *생애학회지*, 2(1), 71-84.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Babcock, B., Marks, P. E., Crick, N. R., & Cillessen, A. H. (2014). Limited nomination reliability using single and multiple item measures. *Social Development*, 23(3), 518-536.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Batanova, M., Espelage, D. L., & Rao, M. A. (2014). Early adolescents' willingness to intervene: What roles do attributions, affect, coping, and self-reported victimization play? *Journal of School Psychology*, 52(3), 279-293.
- Boulton, M. J. (1995). Playground behaviour and peer interaction patterns of primary school

- boys classified as bullies, victims and not involved. *British Journal of Educational Psychology*, 65(2), 165-177.
- Cairns, R. B., Leung, M. C., Gest, S. D., & Cairns, B. D. (1995). A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental validity of the interpersonal competence scale. *Behavioral Research and Therapy*, 33(6), 725-736.
- Cillessen, A. H. N., & Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: Aggressive Peer Norms and Friendship Dynamics modeling analysis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 935-959
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426.
- Fortuin, J., vanGeel, M., & Vedder, P. (2014). Peer influences on internalizing and externalizing problems among adolescents: A longitudinal social network analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(4), 887-897.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065.
- Golmaryami, F. N., Frick, P. J., Hemphill, S. A., Kahn, R. E., Crapanzano, A. M., & Terranova, A. M. (2016). The social, behavioral, and emotional correlates of bullying and victimization in a school-based sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44 (2), 381-391.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2003). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. In M. E. Hertzig & E. A. Farber (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and child development* (pp. 505-534). New York: Brunner-Routledge.
- 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(3), 279-309.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101.
- Huisman, M., & Steglich, C. (2008). Treatment of non-response in longitudinal network studies. *Social Networks*, 30(4), 297-308.
- Huitsing, G., Snijders, T. A. B., Van Duijn, M.A.J., & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26(3), 645-659.
- Issacs, J., Voeten, M., & Salmivalli, C. (2013). Gender-specific or common classroom norms? Examining the contextual moderators of the risk for victimization. *Social Development*, 22(3), 555-579.
- 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.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program. *Child Development*, 82(1), 311-330.
- Laninga-Wijnen, L., Ryan, A. M., Harakeh, Z., Shin, H., & Vollebergh, W. A. M. (2018). The moderating role of popular peers' goals in 5th and 6th graders' achievement-related friendships: A social network analysis. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 289-307.
- Lodder, G. M. A., Scholte, R. H. J., Cillessen, A. H. N., & Giletta, M. (2016). Bully victimization: Selection and influence within adolescent friendship networks and cliques. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 132-144.
- Logis, H. A., Rodkin, P. C., Gest, S. D., & Ahn, H. J. (2013). Popularity as an organizing factor of preadolescent friendship networks: Beyond prosocial and aggressive behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 23(3), 413-423.
- Merrin, G. J., Haye, J., Espelage, D. L., Ewing, B., Tucker, J. S., Hoover, M., & Green, H. D. (2018). The co-evolution of bullying perpetration, homophobic teasing, and a school friendship network. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 601-618.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford, UK: Blackwell.
- Ojanen, T., Gronroos, M., & Salmivalli, C. (2005). Applying the interpersonal circumplex model to children's social goals: connections with peer reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710.
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51(7), 913-920.
- 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(2), 259-280.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystander behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83(6), 1917-1931.
- Prinstein, M. J., & Giletta, M. (2016). Peer relations and developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rambaran, J. A., Hopmeyer, A., Schwartz, D., Steglich, C., Badaly, D., & Veenstra, R. (2017). Academic functioning and peer influences: A short-term longitudinal study of network-behavior dynamics in middle adolescence. *Child Development*, 88(2), 523-543.
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49(6), 1139-1150.

- Rulison, K. L., Gest, S. D., & Loken, E. (2013). Social networks and physical aggression: The moderating role of gender and social status among peers. *Journal of Research on Adolescence*, 23(3), 437-449.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystander matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Sentse, M., Dijkstra, J. K., Salmivalli, C., & Cillessen, A. H. (2013). The dynamics of friendships and victimization in adolescence: A longitudinal social network perspective. *Aggressive Behavior*, 39(3), 229-238.
- Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R., & Salmivalli, C. (2014). A social network approach to the interplay between adolescents' bullying and likeability overtime. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(9), 1409-1420.
- Shin, H. (2018a). The role of friends in help-seeking tendencies during early adolescence: Do classroom goal structures moderate selection and influence of friends? *Contemporary Educational Psychology*, 53, 135-145.
- Shin, H. (2017a). Friendship dynamics of adolescent aggression, pro-social behavior, and social status: the moderating role of gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2305-2320.
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior in the classroom: Teacher emotional support matters. *Developmental Psychology*, 53(1), 114-125.
- Shin, H., Ryan, A. M., & North, E. (2019). Friendship processes around prosocial and aggressive behaviors: The role of teacher-student relatedness and differences between elementary-school and middle-school classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 65(2), 232-263.
- Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., & Ojanen, T. (2013) Overt and relational victimization and adolescent friendships: Selection, de-selection, and social influence. *Social Influence*, 8(2-3), 177-195.
- Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S. C. S., & Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: Effects of moral disengagement. *Developmental Psychology*, 50(8), 2093-2104.
- Steglich, C., Snijder, T. A. B., & Pearson, M. (2010). Dynamic networks and behavior: Separating selection from influence. *Sociological Methodology*, 40(1), 329-393.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Losel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2), 80-89.
- Veenstra, R., Dijkstra, J. K., Steglich, C., & Van Zalk, M. H. (2013). Network-behavior dynamics. *Journal of Research on Adolescence*, 23(3), 399-412.
- Veenstra, R., Lindenbergh, S. M., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854.

한국심리학회지 : 발달

Veenstra, R., & Steglich, C. (2012). Actor-based model for network and behavior dynamics: A tool to examine selection and influence processes. In B. Laursen, T. D. Little, and N. A. Card (Eds.), *Handbook of developmental research methods*. (pp. 598-618). New York: Guilford Press.

1차원고접수 : 2019. 04. 02.

수정원고접수 : 2019. 05. 19.

최종게재결정 : 2019. 05. 30.

Behavioral Characteristics, Social Interplay, and the Social Influence of Bullies and Victims in the Classroom

Huiyoung Shin

Chonbuk National University

The current study examined early adolescents' behavioral characteristics, social interplay, and the social influence of bullies and victims among fifth and sixth graders in elementary schools. Participants ($N=736$, 52% girls at wave 1, $N=677$, 52% girls at wave 2) completed friend nominations and peer nominations for bullies, victims, and academic-social behaviors. The results indicated that early adolescents' physical aggression, relational aggression, and problem behavior at the start of the semester positively predicted their bullying behavior at the end of the semester. Moreover, early adolescents' anxious behavior and uncooperative behavior at the start of the semester positively predicted their victimization at the end of the semester. Furthermore, results of the longitudinal social network analyses indicated that bullies received many friend nominations from peers and tended to be more influenced by friends who highly bullied others. In addition, highly victimized youth tended to form friendships with highly victimized peers, and youth whose friends are highly victimized became highly victimized themselves over time. The current study underscores the importance of early adolescents' social interactions with friends, and highlight that early adolescents' friend selection and social influence play a crucial role in explaining the development of their bullying and victimization.

Key words : Bullies, Victims, Peer Social Interactions, Social Influence, Socialization