

또래 괴롭힘에 대한 아동의 반응 척도의 개발 및 타당화*

장 수 정

최 윤 경[†]

계명대학교 심리학과

본 연구의 목적은 또래 괴롭힘에 대한 아동의 반응을 측정하기 위한 척도를 개발하고 타당화하는 것이다. 괴롭힘에 대한 아동의 반응 척도(the children's reactions scale to bullying, CRSB)는 직접적 또는 관계적 괴롭힘 상황을 묘사하는 16개의 그림과 시나리오로 구성되어 있으며, 아동에게 또래 괴롭힘 상황을 목격한다면 어떻게 행동할 것인지 질문한 후, 4개의 보기 중 하나를 선택하도록 되어 있다. 각 보기에 대한 아동의 반응 빈도를 합산하여 4개의 하위척도, 즉 가해아동에 대한 보복, 괴롭힘에 대한 동조, 방관 또는 피해아동에 대한 도움 행동 점수가 산출된다. CRSB의 심리측정적 속성을 검증하기 위해 266명의 초등학교 6학년 학생에게 CRSB를 비롯한 몇 가지 자기보고식 질문지를 실시하였다. 그 결과, 4개의 CRSB 하위척도의 내적 일관성 신뢰도가 양호하였고(Cronbach's $\alpha = .71 \sim .86$), 동조행동과 가해경험($r = .36$, $p < .01$), 방관행동과 친사회적 행동($r = -.30$, $p < .01$) 및 도움행동과 친사회적 행동($r = .34$, $p < .01$), 그리고 가해경험($r = -.27$, $p < .01$) 간에 상관이 유의하였다. 요인분석 결과, 3개의 요인, 즉 방관, 보복 및 동조행동 요인이 추출되었고, 이들은 각각 변량의 36.5%, 24.30% 및 21.07%를 설명하였다. 사회경험질문지에 기초하여 아동을 가해, 피해, 가·피해 및 일반 아동으로 분류했을 때 가해아동은 다른 아동에 비해 도움행동을 더 적게, 그리고 동조행동을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 본 연구의 한계점과 후속 연구에 대한 제언이 논의되었다.

주요어 : 괴롭힘에 대한 아동의 반응 척도, 또래 괴롭힘, 왕따, 방관자, 방관자의 역할

* 본 논문은 제 1저자의 석사학위 논문을 수정하여 작성하였고, 2009년 한국심리학회 연차학술대회에서 포스터 발표되었음.

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 최윤경, 계명대학교 심리학과, 대구광역시 달서구 달구벌대로 2800
Tel : 053-580-5405, Fax : 053-580-5313, E-mail : ykchoi@kmu.ac.kr

최근 뉴스에 보도되고 있는 또래 괴롭힘 사건들을 살펴보면 그 심각도가 도를 지나칠 뿐만 아니라 갈수록 자연대화되고 있어 상당한 우려와 더불어, 충격을 주고 있다. 최근 전주의 한 초등학교 5학년 여학생이 수십 명의 학생으로부터 1년간 집단 폭행과 따돌림을 당해 왔던 사실이 보도되었는데(뉴시스 2009. 2), 가해아동들이 또래들에게 압력을 행사하여 피해아동을 도와준 아동까지 따돌린 것으로 밝혀졌다. 또래 괴롭힘은 일회적으로 끝나는 것이 아니라 장기적으로 이루어지고 있고 심지어 다음 학년에 올라가거나 전학을 가더라도 지속적으로 일어나는 경우가 많다. 피해아동의 경우 낮은 자아존중감과 우울, 심각한 무력감, 신체화 증상 및 자살충동을 경험하고 급기야 자살에 이르는 경우도 있다(윤영미, 2007; 이봉건 외, 2001). 더욱이 아동·청소년기에 또래들로부터 수용 받지 못한 경험은 비행, 범죄, 학습부진, 학업 중단, 성인기의 정신병리 등과 밀접한 관련이 있는 것으로 알려져 있다(최윤희, 2001; Pepler & Craig, 1997). 이처럼 또래 괴롭힘 문제는 결국 한 개인의 삶에서 전반적인 안녕뿐만 아니라 사회의 안전을 위협한다는 측면에서 더 이상 방치해서는 안 되며 가정과 학교는 물론 사회적 차원에서 보다 적극적인 관심을 가지고 대처방안을 모색해가야 할 중요한 과제라고 할 수 있다.

또래 괴롭힘의 정의는 연구자마다 약간씩 차이가 있으나 Olweus(1978)의 정의가 가장 보편적으로 사용되고 있다. 그는 또래 괴롭힘이란 한 아동이 반복적이고 지속적으로 한 명 혹은 그 이상의 다른 아동들의 부정적인 행위에 노출되는 것이라고 정의하였다. 여기에서 부정적 행위란 공격적 행동 또는 의도적으로 해를 가하는 행동을 의미하며, 이러한 부정적

행위는 힘의 불균형이 존재하는 대인관계에서 오랜 시간에 걸쳐 반복적으로 일어나는 것이 일반적이지만 그 행동이 심각한 경우에는 단 한 번일지라도 괴롭힘으로 간주될 수 있다(Olweus, 1993).

Crick와 Bigbee(1998)는 또래 괴롭힘을 공공연한 괴롭힘(overt form of peer victimization)과 관계적 괴롭힘(relational form of peer victimization)으로 구분하였다. 공공연한 괴롭힘은 직접 때리거나 밀치는 신체적 공격과 욕을 하거나 상대가 싫어하는 별명을 부르고 조롱하는 등의 언어적 공격을 포함하는 괴롭힘 형태로, 이는 Olweus(1978)가 언급한 직접적 괴롭힘에 해당한다. 관계적 괴롭힘은 생일파티나 학급활동에서 제외시키고 나쁜 소문을 퍼뜨려 친구를 사귀지 못하게 하고 고립시키는 등, 관계에서 발생하는 심리적 괴롭힘을 의미한다. 과거의 또래 괴롭힘 연구는 주로 직접적 괴롭힘에 초점을 맞추었으나 또래 괴롭힘을 예방하고 적절하게 개입하기 위해서는 직접적 괴롭힘뿐만 아니라 간접적 괴롭힘이나 관계적 괴롭힘에도 관심을 갖는 것이 필요하다(Olweus, 1993). 실제로, 성별과 연령에 따라 괴롭힘 행동의 유형에 차이가 있는 것으로 알려져 있다. 예컨대, 남아는 또래들로부터 신체적 형태의 괴롭힘을, 여아는 언어적 형태의 괴롭힘을 더 많이 경험하고, 연령이 증가할수록 간접적인 괴롭힘을 더 많이 경험한다는 결과가 보고된 바 있다(Smith & Sharp, 1994).

전통적으로, 한 학급에서 또래 괴롭힘 사건이 발생한 경우, 집단에 속한 개개인의 역할은 크게 세 가지, 즉 가해, 피해 및 방관으로 구분된다(Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008). 가해아동은 따돌림 행위의 주체로, 적극적이고 의도적이며 때로는 다른 아이들을 선동하

는 역할을 한다. 피해아동은 따돌림 행위의 대상으로, 신체적, 정신적으로 피해를 경험한다. 가해아동과 피해아동을 제외한 다수는 방관자 역할을 하는 사람들로, 괴롭힘 사건은 자신과 상관없는 일이라 여기고 무관심하게 받아들이거나, 괴롭힘 사건에 흥미를 느끼고 구경을 하지만 가해아동을 말리거나 피해아동을 돕는 것과 같은 개입을 전혀 하지 않는다. 지금까지 학교 폭력이나 또래 괴롭힘에 대한 연구와 개입 프로그램에서 가해아동이나 피해아동에 비해 이를 방관하고 있는 다수의 아동들에게는 상대적으로 큰 관심을 기울이지 못했다. 그러나 아무런 역할을 하지 않을 것이라 간주되었던 다수의 방관자들이 실은 또래 괴롭힘 행위를 유지 또는 악화시키는데 크게 기여한다는 사실(Hawkins, Pepler, & Craig, 2001)이 밝혀지면서 방관자에 대한 관심이 점차 증가하고 있는 추세이다.

학교에서 또래 괴롭힘 사건이 일어날 때 대부분의 아동은 그것을 알고 있을 뿐만 아니라 그 현장에 있으면서 그 사건을 목격한다(Gini et al., 2008). 그러나 대부분의 아동들은 피해아동에게 연민을 느끼고 가해아동의 행동에 찬성하지는 않지만 개입하거나 어른들에게 알리기를 꺼리고 때로는 가해아동의 행동에 동조하기도 한다. Salmivalli, Lagerspetz, Bjoravist, Ostman과 Kaukiainen(1996)은 또래 괴롭힘 과정에서 아동들이 담당하는 역할을 세분화하여 6가지로 구분하였고, 이를 참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire)를 통해 측정하였다. 참여자 역할 질문지는 5가지 하위척도, 즉 가해자(능동적, 주도적으로 괴롭힘을 행함), 조력자(리더가 아닌 추종자로 가해자를 도움), 강화자(웃고 선동함으로써 가해행동을 강화함), 옹호자(피해아동에게 지지적이고 위로함),

방관자(괴롭힘 상황에서 간섭하지 않고 아무 것도 하지 않음) 척도로 구성되어 있으며, 피해자는 “피해를 당했다”는 한 문항으로 조작된다. 이 척도는 여러 국가에서 광범위하게 사용되고 있으며, 자기보고 또는 또래 지목 방식으로 실시가 가능하다. 또한 이 척도로 측정된 아동의 역할은 비교적 안정적이고 실제 괴롭힘 상황에서 보이게 될 행동과 관련이 있는 것으로 알려져 있다(Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998).

이후, Sutton과 Smith(1999)는 참여자 역할 질문지의 단축형을 사용해서 7-10세의 어린 아동들에게 면담 형식으로 실시하기도 하였다. Goossens, Olthof와 Dekker(2006)는 참여자 역할 질문지에서 28문항을 선택하고 피해자 척도를 측정하기 위해 4문항을 추가하여 총 32문항의 새로운 참여자 역할 척도(New Participant Role Scales, NPRS)를 개발하였다. 이 척도 역시 또래 지목 방식으로 응답하도록 되어 있다.

또래 지목 방식은 사회적 바람직성의 영향을 받지 않으면서 또래 괴롭힘 상황에서 아동의 역할을 객관적으로 측정할 수 있다는 장점이 있으나 실시가 용이하지 않다. 반면, 자기보고식 척도는 가해아동 외에 목격자가 없는 괴롭힘 상황에 대한 측정이 가능하고 또래들의 평가가 불가능한 임상 장면에서 사용될 수 있으며 또래들의 평가보다 시간이 절약되고 실시가 쉽다는 이점을 가진다(Crick & Bigbee, 1998). 따라서 사회적 바람직성의 영향이나 반응 축소 및 과장과 같은 반응왜곡을 최소화할 수 있다면 괴롭힘 상황에서 아동의 반응을 측정하는데 자기보고식 척도도 유용하게 활용될 수 있을 것이다.

이러한 배경 하에 본 연구에서는 또래 괴롭힘 상황을 목격한 후 아동들의 반응이나 행동

을 측정할 수 있는 자기보고식 척도를 개발하고 신뢰도와 타당도를 검증하고자 한다. 아동들이 또한 괴롭힘 상황을 목격한 후 어떻게 반응하는지 정확하게 평가하는 것은 향후 또래 괴롭힘의 예방 및 개입을 위한 출발점이 될 것이다.

본 연구에서 개발하고자 하는 척도는 기존의 척도와 몇 가지 측면에서 차별화를 시도하였다. 먼저, 괴롭힘 유형을 구분하여(Crick & Bigbee, 1998; Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994) 직접적 괴롭힘뿐만 아니라 관계적 괴롭힘 상황에 대한 문항을 포함시키고자 하였고, 문항 내용에는 아동이 일상에서 흔히 접할 수 있는 전형적인 괴롭힘 상황을 묘사하고자 하였다. 예컨대, 주먹으로 때리거나 일부러 밀어서 넘어뜨리는 것은 직접적 괴롭힘 문항에, 그리고 کن팅을 했다고 소문을 퍼뜨리거나 생일 파티에 초대하지 않는 것은 관계적 괴롭힘 문항에 포함된다.

둘째, 아직까지 형식적 조작기에 이르지 못한 아동들도 상황을 쉽게 이해할 수 있도록 괴롭힘 상황에 대한 지문과 함께 아동에게 친숙한 그림을 활용해서 구체적인 상황을 제시하고자 하였다. 먼저 주요 등장인물의 그림과 함께, 이름, 외모, 학업성적 및 인기를 소개한 후, 각 문항에서는 구체적인 시나리오와 반응의 보기가 제시된다.

셋째, 괴롭힘 상황을 제시할 때 가해 및 피해 아동의 여러 가지 특성에 변화를 주어 문항을 구성하고자 하였다. 이는 가해아동과 피해아동이 외모(Roland, 1988), 지능(Hartup, 1983)과 학업성적(Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980; Hartup, 1983), 대인관계와 사회적 기술(Randall, 1997)에서 차이가 있다는 선행연구에 기초한 것이다. 예컨대, 용모나 복장이

청결하지 못한 경우 친구들이 싫어하는 반면(이규미, 1998), 지능이 높고 학교성적이 좋은 경우 인기가 많은 것으로 알려져 있다(Hartup, 1983). 또한 사람들은 피해자의 고통을 인식할 때 부정적 감정을 느끼게 되고 이를 줄이려는 동기에서 피해자를 돕는 행동이 일어난다(Piliavin, Dovidio, Gaertner, & Clark, 1981). 따라서 괴롭힘 시나리오에 피해아동의 감정 제시/무제시 조건을 추가하였다. 이렇게 가해 및 피해 아동의 외모나 인지능력, 신체적 능력과 같은 매력도, 그리고 피해아동의 감정 제시/무제시 조건이 괴롭힘 상황을 목격한 다른 아동들의 반응에 영향을 줄 수 있을 것이라 예상하여 이러한 특성에 변화를 주어 괴롭힘 시나리오를 조작하였다.

마지막으로, 괴롭힘 상황에서 아동의 반응은 네 가지 유형, 즉 가해아동에게 똑같은 행동으로 갚아주는 보복행동, 가해아동에 대한 동조행동, 괴롭힘 상황을 못 본 척 하거나 무관심하게 반응하는 방관행동 및 피해아동에 대한 도움행동으로 구분하여 채점하도록 구성하였다. 또한 직접적, 관계적 괴롭힘에 따라 8가지 하위척도로 세분하여 아동들의 반응을 살펴볼 수 있도록 개발하였다.

본 연구를 통해 신뢰롭고 타당한 측정 도구를 개발할 수 있다면 괴롭힘 상황에 대한 이해가 부족한 초등학생들의 반응 유형이나 그 변화를 평가할 수 있을 것이다. 이는 향후 또래 괴롭힘 현상을 유지 또는 악화시키는데 기여하는 다수의 방관자들을 대상으로 한 괴롭힘 예방 및 개입 프로그램에서 직접적, 관계적 괴롭힘의 개념이나 아동들이 보이는 반응 유형을 설명하는 심리교육의 도구로 유용하게 활용할 수 있을 것이라 기대한다.

방 법

연구대상

영남권 대도시에 소재한 초등학교의 6학년에 재학 중인 266명을 대상으로 하였다. 이 중 남학생이 150명(56.4%), 여학생이 116명(43.6%)이었다.

연구절차

척도의 구성 및 개발과정

먼저, 초등학생들이 빈번하게 겪는 또래 괴롭힘 상황에 대한 시나리오를 구성하기 위해 선행 연구를 통해 또래 괴롭힘에 대한 정의와 유형, 가·피해아동의 특성을 알아보았다. 선행 연구에 근거하여 괴롭힘 유형을 직접적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘으로 구분하고(Olweus, 1978; Crick & Bigbee, 1998), 가해아동과 피해아동의 외모(Roland, 1988), 인기, 인지적 능력

(이규미, 1998) 등 매력도에 차이가 있도록 상황을 구성하기로 하였다. 가·피해 아동의 매력도 유무를 조합하면 4가지가 가능하지만 일반 아동들이 괴롭힘 상황에서 가해아동이 매력적이거나 피해아동이 매력이 없을 때 괴롭힘을 당연시 여길 가능성이 있다고 판단하였다. 따라서 가해아동이 매력적이거나 피해아동이 매력 없는 것처럼 더욱 문제가 되는 괴롭힘 상황에 초점을 맞추어 시나리오를 구성하였다. 가해 및 피해 아동의 매력도를 조작하지 않은 문항에서는 “한 아이가...” 또는 “한 아이를...”과 같은 중립적인 표현을 사용하였다.

또한 공감과 도움행동 간에 관련성(Rigby & Slee, 1993)을 고려하여 각 시나리오에 피해 아동의 정서경험의 제시 유무를 조합하기로 하였다. 괴롭힘 유형, 가해 및 피해 아동의 매력도, 피해아동의 감정 제시의 유무를 조합하면 8가지 상황이 가능한데, 시나리오에 등장하는 인물들의 성별을 고려하여 최종 16가지 상황

표 1. 괴롭힘 상황에서 아동의 반응 척도의 문항구성

하위요인			문항번호	문항 수	
유형	매력도				피해아동의 감정
	가해아동	피해아동			
직접적 괴롭힘	매력적	중립적	제시	1, 9	2
			무제시	5, 14	2
	중립적	매력 없음	제시	7, 12	2
			무제시	2, 11	2
관계적 괴롭힘	매력적	중립적	제시	3, 4	2
			무제시	10, 13	2
	중립적	매력 없음	제시	8, 15	2
			무제시	6, 16	2
전체					16



1. 학교를 마치고 집으로 가고 있는데, 근처 골목에서 은혁이는 한 아이의 배를 세게 때렸고 그 아이가 몹시 고통스러워하며 아파하였다. 지나가다가 이러한 광경을 보게 되었다면 어떻게 하겠습니까? ()

- ① 은혁이를 때려준다.
- ② 구경하려고 그 주변으로 간다.
- ③ 모른 채 한다.
- ④ 괴롭히는 것을 그만하라고 말한다.

그림 1. 문항 예시

의 예비 시나리오를 작성하였고(표 1 참조), 그림에 소질 있는 심리학과 대학원생으로 하여금 예비 시나리오를 그림으로 표현하도록 하였다.

척도의 보기를 구성하고 배점을 결정하기 위해 Salmivalli 등(1996)에 의해 고안된 참여자 역할 질문지를 참고하였다. Salmivalli 등(1996)은 아동의 역할을 6가지, 즉 가해자, 피해자, 조력자, 강화자, 옹호자 및 방관자로 범주화하였으나 본 척도는 괴롭힘이 일어나고 있는 상황을 목격하는 것을 전제로 하기 때문에 각 시나리오에서 가해자와 피해자를 제외한 보기를 구성하기로 하였다. 몇몇 아동들에게 예비 시나리오에 자유롭게 응답하도록 했을 때 피해아동을 대신해서 가해아동에게 보복하겠다는 반응이 나타났기 때문에 보복행동의 보기를 포함시켰다. 또한 조력자와 강화자는 대응 방식이 다르기는 하지만 추종자(followers)로 볼 수 있어(Gini et al., 2008) 조력자와 강화자를 통합하기로 하고 추종자 대신에 동조라는 용어를 사용하였다. 최종적으로 각 시나리오에 대해 보복, 동조, 방관 및 도움행동을 묘사하

는 네 가지 보기를 구성하였다.

위와 같은 절차에 따라 구성된 예비 척도에 대한 최종 문항을 작성하기 위해 그림으로 표현된 등장인물의 매력도와 그림의 표현력을 검토하였다. 7명의 초등학생과 21명의 심리학과 대학생 및 대학원생으로 하여금 그림이 괴롭힘 시나리오를 얼마나 잘 반영하고 있는지를 10점 Likert 평정척도로 평정하게 한 후, 시나리오와 그림을 일부 수정, 보완하여 최종 문항을 완성하였다. 그림 1에는 본 척도의 문항 1을 예시로 제시하였다. 그림 1은 직접적 괴롭힘 상황으로, 매력적인 가해아동과 중립적인 피해아동이 등장하고 피해아동의 정서를 제시한 조건이다.

설문지 실시

연구자가 학급 담임교사에게 설문에 대한 협조를 구한 후, 아동들에게 본 연구의 목적과 취지를 설명하고 설문 참여에 대해 사전 동의를 구하였다. 각 학급의 재량활동 시간에 설문 응답 방식과 유의사항에 대해 설명한 후, 담임교사의 주도 하에 집단으로 일련의 질문

지를 실시하였다.

측정도구

괴롭힘에 대한 아동의 반응 척도(Children's Reactions Scale to Bullying; CRSB)

본 연구에서 개발된 척도로, 괴롭힘 유형(직접적, 관계적 괴롭힘), 가·피해아동의 매력도 및 피해아동의 감정 제시 유무에 따라 괴롭힘 상황을 묘사하는 16개의 가상 시나리오 및 그림으로 구성되어 있다. 아동이 각각의 괴롭힘 상황을 목격한다면 어떻게 행동할 것인지를 묻는 질문들로, 4개의 보기 중 하나를 선택하도록 되어 있다. 보기는 보복적인 공격행동, 괴롭힘에 대한 동조행동, 단순 방관행동 및 도움행동을 묘사하고 있으며, 아동은 보기 중 하나의 반응을 선택하도록 되어있다. 아동이 본 척도를 작성하면 4개의 보기에 대한 응답 빈도에 기초하여 크게 4개의 하위척도, 즉 보복, 동조, 방관, 및 도움 행동 점수가 산출되며, 점수의 범위는 0~16점이다. 또한 4개의 하위척도는 직접적 및 관계적 괴롭힘 유형별로 2개씩, 즉 8개의 하위척도로 세분될 수 있으며, 괴롭힘 유형별 하위척도의 점수 범위는 0~8점이다.

친사회적 행동 척도

친사회적 행동을 측정하기 위해 Einsenberg(1989)의 이타성 자기 보고식 검사를 김수연(1995)이 번안한 친사회적 행동 검사의 28개 문항 중 중복된 문항을 삭제하고 18개 문항을 재구성하여 사용하였다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 응답하도록 되어 있고, 점수 범위는 18~90점이다. 점수가 높을수록 친사회적 행동 경향이 높음을 의미한다. 본 연구에서 100명

의 아동에게만 친사회적 행동척도를 실시하였고, Cronbach α 는 .90으로 나타났다.

공감척도

Davis(1980)의 대인관계 반응척도를 기초로 안주연(1999)이 번안, 수정한 공감척도를 사용하였다. 총 20문항이며, 5점 Likert 척도로 응답하도록 되어 있다. 점수 범위는 20~100점으로, 점수가 높을수록 공감 수준이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach α 는 .86으로 나타났다.

사회적 경험 질문지

아동의 가해·피해경험을 측정하기 위해 Crick과 Grotpeter(1996)의 사회적 경험 질문지(Social Experience Questionnaire; SEQ)를 실시하였다. SEQ는 총 14개 문항으로, 각 7문항씩의 가해 경험 및 피해 경험 척도로 구성되어 있다. 피해 경험 척도의 예는 ‘아이들이 나를 때린다’이며, 가해 경험 척도의 예는 ‘나는 다른 아이들을 때린다’이다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 평가하도록 되어 있으며, 점수가 높을수록 또래 괴롭힘의 가해 또는 피해 경험이 많음을 의미한다. 본 연구에서는 166명의 아동에게만 사회적 경험 질문지를 실시하였고, 각 하위척도의 내적 일관성 신뢰도를 살펴본 결과, 가해 경험 척도의 Cronbach α 는 .76, 피해 경험 척도의 Cronbach α 는 .82로 나타났다.

사회적 바람직성 척도

Crowne과 Marlowe(1960)의 사회적 바람직성 척도(Social Desirability Scale; SDS)의 단축형으로, 이주일(1988)이 번안한 것을 사용하였다. 사회적 바람직성이란 사회에서 수용되고, 규범적인 태도로 행동하고자 하는 욕구를 가리킨다.

단축형 SDS는 13개의 문항으로 구성되어 있으며, 예, 아니오로 응답하도록 되어있다. 본 연구에서의 Cronbach α 는 .70으로 나타났다.

통계분석

본 연구에서 새로이 개발된 CRSB의 내적 일관성 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach α 값을 산출하였고, 구성 타당도를 검증하기 위해 요인분석을 실시하였다. 요인분석에서는 주성분 분석 방법을 사용하였고 해석의 용이함을 위해 배리맥스 방식으로 회전하였다. 실제 장면에서 본 척도의 효용성을 고려하고 스크리 도표(scree plot)와 아이젠 값(eigen value) 1.0 이상을 기준으로 하여 최종 요인의 수를 결정하였다. 또한 본 척도의 준거관련 타당도를 알아보기 위해 친사회적 행동, 공감, 가해 및 피해 경험과 상관계수를 살펴보았다. 마지막으로, 가해·피해 경험의 정도에 따라 괴롭힘 상황에서 행동이 달라질 것이라 예상하여 SEQ의 중앙치를 기준으로 가해 및 피해 경험의 수준(고, 저)에 따라 네 집단으로 구분한 후, 일원변량분석을 사용해서 괴롭힘 상황에서 아동의 반응을 비교하였다. 차이가 유의한 경우에는 Duncan test를 사용해서 사후검증을 실시하였다. 모든 통계 분석은 윈도우용 SPSS 17.0을 사용하였다.

결 과

본 연구에 참여한 아동들의 성별에 따른 주요 변인들의 특성은 표 2에 제시하였다. 괴롭힘 상황에서 아동의 반응은 성별에 따라 차이가 나타나지 않았으나 관계적 괴롭힘 상황에

서 보복행동은 여학생보다 남학생에서 좀 더 많이 나타날 가능성이 암시되었다($p < .10$). 실제로 아동이 보고한 가·피해 경험이나 친사회적 행동, 사회적 바람직성에서 성별에 따른 차이는 나타나지 않았으나 여학생이 남학생에 비해 공감을 좀 더 많이 하는 것으로 나타났다($p < .01$).

본 연구에서 개발한 척도의 내적 일관성 신뢰도와 하위 척도간 상관은 표 3에 제시하였다. 각각의 하위척도는 직접적 괴롭힘 및 관계적 괴롭힘 상황에서 아동의 반응에 대한 내적 일관성 신뢰도를 산출하였다. Cronbach의 α 값의 범위는 .71~.86의 범위로, 비교적 양호한 내적 일관성을 보이고 있는 것으로 나타났다. 아울러, 하위척도들 간에 상관관계를 분석한 결과, 직접적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘 상황에서 보복행동들 간에는 $r = .55$, 동조행동들 간에는 $r = .55$, 방관행동들 간에는 $r = .75$, 및 도움행동들 간에는 $r = .66$ 로, 유의하게 높은 상관을 보이고 있어, 괴롭힘의 유형(직접적 vs. 관계적)과 상관없이 아동의 반응유형에 일관성이 있는 것으로 나타났다. 보복행동들은 방관행동들과 유의한 부적 상관을 보였고, 도움행동들은 동조 및 방관행동들과 유의한 부적 상관을 보였다. 이는 가해자에게 보복행동을 많이 할수록 방관행동이 일어날 가능성이 적고, 괴롭힘 상황에서 동조 및 방관행동이 많을수록 도움행동은 적게 일어날 수 있음을 시사한다.

또한 새로이 개발된 척도의 구성 타당도를 알아보기 위하여 요인분석을 실시하였다(표 4 참조). 그 결과, 실제 장면에서 척도의 효용성을 고려하고 스크리 도표와 아이젠값 1.0 이상을 기준으로 했을 때 3개의 요인을 포함시키기로 결정하였다. 3개의 요인은 전체 변량

표 2. 성별에 따른 주요 변인의 평균과 표준편차

	전체 (N=266)	남학생 (N=150)	여학생 (N=116)	t
보복행동	2.59(3.00)	2.80(3.15)	2.32(2.79)	1.30
직접적 괴롭힘	1.25(1.63)	1.29(1.62)	1.19(1.65)	.52
관계적 괴롭힘	1.34(1.78)	1.51(1.89)	1.13(1.61)	1.75 [†]
동조행동	1.01(1.83)	1.08(1.98)	.92(1.63)	.70
직접적 괴롭힘	.50(1.02)	.57(1.18)	.40(.76)	1.48
관계적 괴롭힘	.52(1.06)	.51(1.04)	.53(1.09)	-.15
방관행동	5.81(4.51)	5.67(4.50)	5.99(4.54)	-.58
직접적 괴롭힘	2.61(2.28)	2.53(2.27)	2.71(2.31)	-.61
관계적 괴롭힘	3.20(2.53)	3.13(2.49)	3.28(2.59)	-.48
도움행동	6.52(4.42)	6.33(4.34)	6.75(4.52)	-.76
직접적 괴롭힘	3.63(2.32)	3.57(2.38)	3.71(2.23)	-.47
관계적 괴롭힘	2.88(2.53)	2.76(2.39)	3.04(2.70)	-.90
공감	85.49(22.92)	81.98(20.94)	90.03(24.61)	-2.88 ^{**}
친사회적 행동 ^a	64.95(11.74)	63.88(12.36)	66.32(10.89)	-1.03
사회적 바람직성	20.24(3.32)	20.43(3.76)	19.99(2.63)	1.08
가해 경험 ^b	10.74(4.61)	11.09(4.71)	10.29(4.46)	1.10
피해 경험 ^b	12.43(4.72)	12.40(4.46)	12.47(5.07)	-.09

주1. [†] $p < .10$, ^{**} $p < .01$.주2. ^a 전체 N=100(남 N=56, 여 N=44), ^b 전체 N=166(남 N=94, 여 N=72).

표 3. 내적 일관성 신뢰도 및 하위척도 간 상관분석표(N=266)

	<i>a</i>	1	2	3	4	5	6	7
보복행동	.71							
1. 직접적 괴롭힘		—						
2. 관계적 괴롭힘		.55 ^{***}	—					
동조행동	.71							
3. 직접적 괴롭힘		-.16 [*]	-.11	—				
4. 관계적 괴롭힘		-.09	-.16 [*]	.55 ^{***}	—			
방관행동	.86							
5. 직접적 괴롭힘		-.46 ^{***}	-.34 ^{***}	.08	.13 [*]	—		
6. 관계적 괴롭힘		-.39 ^{***}	-.42 ^{***}	.14 [*]	.01	.75 ^{***}	—	
도움행동	.79							
7. 직접적 괴롭힘		-.19	-.01	-.41 ^{**}	-.31 ^{***}	-.70 ^{***}	-.52 ^{***}	—
8. 관계적 괴롭힘		.04	-.22 ^{***}	-.28 ^{***}	-.32 ^{***}	-.57 ^{***}	-.71 ^{***}	.66 ^{***}

주. ^{*} $p < .05$, ^{**} $p < .01$, ^{***} $p < .001$.

표 4. 요인분석

하위 척도	요인 1	요인 2	요인 3
관계적 괴롭힘 도움행동	-.87	-.17	-.22
직접적 괴롭힘 방관행동	.84	-.40	-.02
관계적 괴롭힘 방관행동	.84	-.42	-.07
직접적 괴롭힘 도움행동	-.83	-.19	-.34
관계적 괴롭힘 보복행동	-.01	.88	-.10
직접적 괴롭힘 보복행동	-.09	.87	-.04
관계적 괴롭힘 동조행동	.09	-.07	.87
직접적 괴롭힘 동조행동	.14	-.07	.86
고유치	2.88	1.94	1.69
설명변량(%)	36.05	24.30	21.07
누적설명변량(%)	36.05	60.35	81.41

의 81.41%를 설명하고 있다.

이를 좀 더 구체적으로 살펴보면, 요인 1은 방관행동척도에서 높은 요인부하량을 보이고 있고 도움행동척도에서는 높은 부적 요인부하량을 보이고 있다. 이는 직접적, 관계적 괴롭힘 상황에서 피해아동에게 도움을 주지 않고 모른 척하거나 무시하는 ‘방관’ 행동이라 명명할 수 있다. 이는 도움과 방관 행동이 부적 상관을 보이는 양극성 차원이며, 전체 변량의 36.05%를 설명한다.

요인 2는 보복행동척도에서 높은 요인부하량을 보이고 방관행동척도와는 부적 요인부하량을 보이고 있다. 이는 괴롭힘 상황에서 방관하지 않고 가해자에게 맞서는 ‘보복’ 행동이라 명명할 수 있으며, 전체 변량의 24.30%를 설명한다.

요인 3은 동조행동척도에서 높은 요인 부하

표 5. 괴롭힘에 대한 아동 반응과 공감, 친사회적 행동, 가·피해 경험, 사회적 바람직성과의 상관관계

	공감 (N=266)	친사회적 행동 (N=100)	가해경험 (N=166)	피해경험 (N=166)	사회적 바람직성 (N=266)
보복행동	.14*	.01	-.00	.17*	-.05
직접적 괴롭힘	.16**	.05	-.00	.15	-.04
관계적 괴롭힘	.09	-.03	-.00	.15*	-.05
동조행동	.01	-.09	.36**	-.09	-.19**
직접적 괴롭힘	.02	-.04	.37**	-.05	-.14*
관계적 괴롭힘	.01	-.13	.27**	-.11	-.20**
방관행동	-.11	-.30**	.08	-.08	-.03
직접적 괴롭힘	-.07	-.31**	.03	-.09	-.03
관계적 괴롭힘	-.14*	-.26**	.12	-.06	-.03
도움행동	.02	.34**	-.27**	-.01	.13*
직접적 괴롭힘	-.06	.28**	-.24**	.00	.11
관계적 괴롭힘	.08	.33**	-.24**	-.01	.13*

주. * $p < .05$, ** $p < .01$

량을 보이고 있어, ‘동조’ 행동이라 명명할 수 있으며, 전체 변량의 21.07%를 설명한다.

이상의 요인분석 결과로 미루어 보아, 본 연구에서 개발된 척도는 아동의 반응을 세 가지 차원, 즉 방관, 보복 및 동조의 차원에서 측정하고 있는 것으로 나타났다.

또한 본 척도의 수렴·변별 타당도를 확인하기 위해 괴롭힘 상황에서 아동의 반응과 관련이 있을 것으로 예상되는 공감, 친사회적 행동, 가해경험 및 피해경험과의 상관을 살펴 보았다. 또한 아동이 본 척도에 반응을 할 때 사회적 바람직성의 영향을 받을 수 있으므로, 사회적 바람직성 척도와의 상관 또한 분석하였으며, 그 결과는 표 5에 함께 제시하였다. 보복행동은 공감($r=.14, p<.05$) 및 피해경험($r=.17, p<.05$)과 유의한 정적 상관을 보였으며, 친사회적 행동, 가해경험, 사회적 바람직성의 상관은 유의하지 않았다. 직접적 괴롭힘 상황에서 보복행동은 공감과 유의한 정적 상관을 보였으나($r=.17, p<.05$) 다른 척도들과는 유의한 상관이 나타나지 않았으며, 관계적 괴롭힘 상황에서의 보복행동은 피해경험과만 유의한 정적 상관($r=.15, p<.05$)이 있었다.

동조행동은 가해경험과 유의한 정적 상관($r=.36, p<.01$)을 보였고 사회적 바람직성과는 유의한 부적 상관($r=-.19, p<.05$)이 있는 것으로 나타났다. 직접적 괴롭힘이나 관계적 괴롭힘 상황에서의 동조행동도 유사한 상관패턴을 나타내었다. 이는 가해경험이 있는 아동의 경우 괴롭힘 상황에서 가해아동의 행동에 쉽게 동조하는 경향이 있음을 시사한다.

방관행동은 친사회적 행동과는 유의한 부적 상관을 나타내었고($r=-.30, p<.01$) 공감, 가해경험이나 피해경험과는 유의한 상관을 보이지 않았다. 직접적 괴롭힘이나 관계적 괴롭힘 상

황에서 방관행동도 유사한 상관패턴을 보였으나 관계적 괴롭힘 상황에서 방관행동은 공감과 유의한 부적 상관($r=-.14, p<.05$)이 있는 것으로 나타났다.

도움행동은 친사회적 행동과 유의한 정적 상관($r=.34, p<.01$)을 보였고 가해경험과는 유의한 부적 상관($r=-.27, p<.05$)을 보였다. 또한 사회적 바람직성과도 정적 상관($r=.13, p<.05$)이 있는 것으로 나타났다. 괴롭힘 유형과 상관없이 상관패턴은 유사하였다. 이는 가해경험이 없고 친사회적 행동이 많을수록 도움행동이 증가하는 경향이 있으며 사회적 바람직성의 영향을 받을 가능성이 있음을 시사한다.

마지막으로, 아동이 과거에 경험한 가·피해 정도가 괴롭힘 상황에서 반응에 영향을 줄 것이라 가정하고 아동을 가·피해 경험의 정도에 따라 네 집단으로 구분한 후, 반응의 차이를 비교하였다. 그 결과는 표 6에 제시하였다.

가해, 피해, 가·피해 및 가·피해 경험에 없는 일반집단은 보복 및 방관 행동에서 차이가 나타나지 않았으나 동조 및 도움 행동에서는 집단 간 차이가 유의하였다, 각각 $F(3, 162)=6.40, p<.01$; $F(3, 162)=3.60, p<.05$. 사후검증을 실시한 결과, 동조 행동의 경우, 가해집단은 피해집단이나 일반집단에 비해 괴롭힘 상황을 목격했을 때 더 많은 동조 행동을 보이고, 가·피해집단은 피해집단에 비해 더 많은 동조행동을 보이는 것으로 나타났다. 직접적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘으로 구분하더라도, 이러한 동조행동은 유사한 양상을 보였다. 또한 괴롭힘 상황을 목격했을 때 가해집단은 피해집단이나 일반집단에 비해 도움행동을 더 적게 보이는데, 직접적 괴롭힘 상황이 아닌, 관계적 괴롭힘 상황에서 이러한 양상이 더 두드러지는 것으로 나타났다.

표 6. 괴롭힘 상황에서 집단별 반응 유형 비교

	집단				F	Post-hoc
	가해 ^a (N=33)	피해 ^b (N=34)	가·피해 ^c (N=49)	일반 ^d (N=50)		
보복행동	3.00(3.71)	3.59(3.51)	2.90(2.64)	2.14(2.79)	1.54	
직접적 괴롭힘	1.46(1.87)	1.70(1.61)	1.40(1.63)	1.08(1.50)	1.03	
관계적 괴롭힘	1.55(2.21)	1.88(2.23)	1.49(1.56)	1.06(1.57)	1.39	
동조행동	2.24(2.76)	.38(1.04)	1.65(2.10)	.92(1.50)	6.40**	b, d<a; b<c
직접적 괴롭힘	1.09(1.53)	.15(.56)	.86(1.27)	.40(.73)	5.74**	b, d<a; b<c
관계적 괴롭힘	1.15(1.54)	.24(.65)	.80(1.19)	.52(1.07)	4.02**	b, d<a; b<c
방관행동	6.60(4.18)	4.73(3.94)	6.04(4.39)	6.50(4.74)	1.38	
직접적 괴롭힘	2.91(2.10)	2.38(1.97)	2.76(2.32)	3.14(2.44)	.80	
관계적 괴롭힘	3.70(2.38)	2.35(2.36)	3.29(2.47)	3.36(2.59)	1.88	
도움행동	4.09(3.74)	7.18(4.09)	5.33(3.95)	6.38(4.69)	3.60*	a<b, d
직접적 괴롭힘	2.52(1.82)	3.70(1.75)	2.96(2.27)	3.38(2.37)	2.09	
관계적 괴롭힘	1.58(2.31)	3.47(2.76)	2.37(2.06)	2.63(2.53)	3.90*	a<b, d

주1. * $p<.05$, ** $p<.01$.

주2. ()는 표준편차임.

논 의

본 연구의 목적은 다양한 괴롭힘 상황을 목격한 후 아동들이 어떻게 반응을 보이는지를 측정할 수 있는 척도를 개발하고 이를 타당화하는 것이었다. 이러한 목적을 위해 아동들이 현실에서 경험하기 쉬운 괴롭힘 상황에 대한 가상 시나리오를 구성하여 지문을 만들고 그 장면을 묘사한 그림을 함께 제시하여 아동의 흥미와 이해도를 높이하고자 하였다. 선행연구들을 고려하여 신체적, 언어적 폭력과 같은 직접적 괴롭힘과 관계적 괴롭힘으로 괴롭힘 유형을 구분하고 가해아동과 피해아동의 매력도, 피해아동의 감정 제시/무제시 조건에 변화를 주어 시나리오를 구성하였다. 총 16개의

가상 시나리오에 대해 4개의 보기가 제시되며, 아동의 응답 빈도에 기초하여 4가지 하위척도, 즉 보복, 동조, 방관 및 도움행동 점수가 산출되고 괴롭힘 유형에 따라 세분된 8가지 하위척도 점수가 산출된다. 이렇게 구성된 CRSB에 대한 타당화 연구의 주요 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 하위척도들의 Chronbach α 값은 .71~.86의 범위로, CRSB는 비교적 만족스러운 수준의 내적 일관성 신뢰도를 나타내었다.

둘째, 하위척도들 간에 상관관계를 살펴본 결과, 괴롭힘 유형과 상관없이 동일한 반응들 간에는 $r=.55\sim.75$ 로, 비교적 높은 정적 상관을 보이고 하위척도들 간에 상관은 비교적 예상 가능한 방향성과 크기를 보였다. 도움행동

은 동조 및 방관행동과 유의한 부적 상관을 나타내었고 보복행동과 방관행동 간에는 유의한 부적 상관이 있었다. Salmivalli 등(1996)은 자기보고와 또래 지목 방식으로 참여자 역할을 측정 한 후, 측정방법에 따른 하위척도 간 상관을 제시하였는데, 옹호자는 조력자 및 강화자와 유의한 부적 상관을 보였다. 이는 본 연구에서 도움행동과 동조행동이 높은 부적 상관을 보인다는 결과와 일치하는 결과이다. 하지만 본 연구에서 도움행동과 방관행동 간에 높은 부적 상관이 있었으나 Salmivalli 등(1996)의 연구에서 조력자와 방관자 간에는 약한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이러한 불일치는 측정방식의 차이에서 비롯되었을 가능성이 있다.

셋째, 구성타당도를 검증하기 위해 괴롭힘 유형별 8개의 하위척도를 요인분석한 결과, 3개의 요인이 추출되었다. 이들은 각각 방관, 보복 및 동조행동으로 명명될 수 있으며, 전체 변량의 81.41%를 설명하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 비록 도움행동이 별개의 요인으로 산출되지 않았으나 본 척도가 비교적 양호한 구성타당도를 지니고 있음을 시사한다.

넷째, 본 척도와 이론적·경험적으로 관련이 있을 것으로 예상되는 공감, 친사회적 행동 및 가·피해 경험과 상관을 분석한 결과, 보복행동은 공감 및 피해경험과 정적 상관을 나타내었고 동조행동은 가해경험과 유의한 정적 상관을 보였다. 또한 방관행동은 친사회적 행동과 유의한 부적 상관을 보였으며, 도움행동은 친사회적 행동과는 정적 상관, 가해경험과는 부적 상관을 보였다. 이러한 결과는 괴롭힘에 반대하는 태도를 가진 아동이 더 공감적이고(Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007) 가

해자나 조력자, 강화자 역할을 하는 아동은 괴롭힘에 더 허용적인 것(Salmivalli, 2010)과 부분적으로 일치한다.

이러한 결과로 미루어 보아, 과거 피해경험이 있는 아동이 괴롭힘을 당하는 아동에게 많은 공감을 느끼고 그에 대한 반응으로 가해아동에 대한 공격성을 경험할 가능성이 있으나, 보복행동을 하겠다고 응답한 아동이 실제로 이를 행동화할지는 미지수이다. 본 척도에서 측정하고 있는 것은 실제 행동이 아닌, 어떻게 할 것인지와 같은 태도를 묻은 것이기 때문이다. 아동의 보복행동에는 가해아동을 향한 분노와 공격성뿐만 아니라 권선징악과 같은 도덕적 가치와 이분법적 사고가 반영되어 있을 수도 있다. 또한 보복행동이 바람직하지 않음에도 불구하고 보복행동과 공감 사이에 정적 상관이 있다는 사실은 아동들에게 괴롭힘 상황에서 방관자의 역할에 대한 교육이나 괴롭힘 예방 프로그램의 필요성을 시사하는 결과이기도 하다.

도움행동과 공감능력 간에 유의한 상관이 있을 것으로 기대할 수 있지만 본 연구에서는 보복행동 외에 다른 하위척도와 공감의 상관이 유의하지 않았다. 이는 공감능력이 높다고 해서 괴롭힘에 대해 동조 또는 방관하지 않는 다거나 더 많은 도움행동을 한다고 볼 수 없음을 의미한다. 즉, 아동들은 피해아동을 공감할지라도 현실적인 보복의 위험 때문에 개입하지 못할 수도 있고, 괴롭힘 상황을 목격하더라도 끼어들지 말고 못 본 척하는 것이 낫다고 배웠을 지도 모른다. 본 연구의 자료에서 공감과 친사회적 행동 간에 상관이 매우 높았는데($r=.73, p<.001$), 이는 일반적인 친사회적 행동의 측정만으로 괴롭힘 상황에서 아동의 동조나 방관, 도움 행동을 측정할 수 없

음을 시사한다. 다시 말해, 이는 구체적인 괴롭힘 상황에서 아동의 역할이나 반응을 측정할 수 있는 새로운 측정도구의 필요성을 제기하는 결과이기도 하다.

다섯째, 본 척도와 사회적 바람직성과의 상관을 살펴본 결과, 동조행동이 부적 상관을 보이고 도움행동이 정적 상관을 보이고 있으나 그 정도가 경미한 수준이다. 따라서 본 척도에서 아동들은 비교적 솔직하게 응답하고 사회적 바람직성의 영향을 그다지 받지 않는 것으로 나타났다.

마지막으로, 과거 괴롭힘과 관련된 아동의 경험들은 괴롭힘 상황에 대한 반응에 영향을 미친다(Olweus, 1994; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). 본 연구에서도 이와 일치하는 결과들을 얻을 수 있었으며, 이는 본 척도의 타당도를 입증하는 하나의 증거이기도 하다. 특히 가해 경험이 있는 아동에 주목할 필요가 있다. 가해경험만 있든, 아니면 가·피해 경험이 같이 있든, 가해 경험이 있는 아동들은 폭력에 대해 무감각하고 가해아동에 대한 동조를 더 많이 하는 것으로 나타났다. 이는 가해아동이 폭력에 대해 더 긍정적인 태도를 가지고 있다는 선행연구(Olweus, 1994)와도 일치하는 결과이다. 가해아동은 사회적 맹인(Randall, 1997)이라고 할 정도로, 사회적 기술이 부족하고 타인의 기분이나 의도를 정확하게 판단하지 못하기 때문에 더 많은 공격적인 행동을 하게 된다.

최근 또래 괴롭힘에 대한 심각성은 크게 대두되었으나 이에 대한 체계적인 예방 및 개입 프로그램이 아직 초기단계에 머물러있는 실정이다. 이러한 시점에서 또래 괴롭힘에 대한 아동의 역할과 태도를 측정할 수 있는 신뢰롭고 타당한 척도를 개발하는 것은 괴롭힘 예방

과 개입을 위한 기초 작업이라는 측면에서 의의를 찾을 수 있다. 즉, 본 연구에서 개발한 CRSB는 또래 괴롭힘 현상을 유지 또는 악화시키는데 기여하는 다수의 동조자나 방관자들을 대상으로 괴롭힘 예방 및 개입 목적으로 활용할 수 있을 것이다. 하지만 어떤 척도이든, 그 척도가 실제 현장에서 유용하게 활용되기 위해서는 지속적인 타당화 작업이 필요한 만큼, 본 연구의 제한점을 보완한 후속 연구가 필요하다.

먼저, 본 연구는 특정 지역의 초등학교 6학년 아동들만을 대상으로 하였기 때문에 일반화에 한계가 있다. 어린 아동들도 쉽게 이해할 수 있도록 다양한 괴롭힘 상황을 그림으로 표현하였으나 실제로 저학년생을 대상으로 본 척도의 활용 가능성을 확인하지는 못하였다. 따라서 전반적인 이해도가 낮을 것으로 예상되는 초등학교 저학년생을 비롯하여 광범위한 연령층을 대상으로 한 타당화 연구가 필요하다.

둘째, 본 척도는 실시 및 채점상의 편의를 위해 자기보고식 질문지로 개발되었으나 제시된 보기가 제한적이라 아동들의 실제 반응을 충분히 반영하지 못할 수도 있다. 따라서 검사자가 일대일 면담상황에서 아동에게 질문을 하고 아동이 질문에 자유롭게 응답을 하도록 하여 일정한 기준에 따라 그 응답내용을 채점하는 방식으로 절차를 변경할 수 있을 것이다. 이러한 실시 및 채점 방법은 아동의 실제 반응을 좀 더 정확하게 반영할 수 있을 것이라 기대한다.

셋째, 본 척도는 학교 및 상담 장면에서 방관자나 동조자 역할을 하는 다수의 아동을 대상으로 한 또래 괴롭힘에 대한 예방 및 개입 프로그램에 활용하고자 하는 목적에서 개발되었다. 따라서 실제 또래 괴롭힘의 예방 및 개

입을 위해 본 척도의 구체적인 활용방안에 대한 후속 연구가 필요하다.

참고문헌

- 김수연 (1995). 통합된 놀이 프로그램이 장애아동에 대한 일반아동의 태도 변화에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 특수교육학과 석사학위논문.
- 뉴시스 (2009. 2. 17). 무서운 아이들.
- 안주연 (1999). 아동의 감정공명 및 대인문제해결력과 또래집단수용도와의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤영미 (2007). 초·중·고등학생의 집단따돌림 경향분석. 한국보건간호학회지, 21, 230-240.
- 이규미 (1998). 상담사례를 통해서 본 왕따현상. 서울시 청소년 상담실 1주년 심포지엄 자료집, 15-40.
- 이봉건, 남재봉, 이종연, 이상익, 황순택, 김수현, 이재진 (2001). 또래 아동의 비행 행동이 피해 아동의 삶의 질에 미치는 영향 및 그 개선 방안. 한국심리학회지: 임상, 20, 413-441.
- 이주일 (1988). 이분척도와 Likert형 척도의 신뢰도 타당도 반응양식비교. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 최윤희 (2001). 집단따돌림 가해-피해 집단 동조행동과 자아존중감에 관한 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Eisenberg, N. (1989). Empathy and sympathy. In W. Damon(Ed.), *Child Development Today and Tomorrow*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J., & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington(Ed.), *Handbook*

- of child psychology*, NY: Wiley.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Washington, D. C: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell. ED384-437.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long term outcomes for victims and an effective school based intervention program. *Journal of Child Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Pepler, W., & Craig, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School*. 13(2), 41-59.
- Piliavin, J. A., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Clark, R. D. (1981). *Emergency intervention*. New York; Academic Press.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Roland, E. (1988). *School Influences on Bullying*. Durham: University of Durham.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björqvist, K., Ostman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools; A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge. ED 387-223.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the social skills deficit view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- 원 고 접 수 일 : 2010. 06. 25.
수정원고접수일 : 2010. 08. 06.
최종게재결정일 : 2010. 08. 16.

Development and validation of children's reactions scale to peer bullying

Su Jung Jang

Department of Psychology

Yun Kyeung Choi

Keimyung University

The purpose of the present study was to develop and validate a scale for measuring children's reactions to peer bullying. The children's reactions scale to bullying(CRSB) consisted of 16 pictures and episodes, each of which described direct or relational bullying situations. Children were asked what they would do if they witnessed peer bullying situations and forced to choose one of four response options for each episode. Four subscale scores were computed by summing the number of each response, retaliating on perpetrators, advocating bullies, watching bullying and doing nothing(bystanding), or helping victims. The CRSB and a series of questionnaires were administered to a sample of 266 grade 6 elementary school students to establish its psychometric properties. The results suggested that 4 subscales had good internal consistencies(Cronbach's $\alpha = .71 \sim .86$). Correlation and factor analysis were used to investigate construct validity. There were significant correlations between advocating behavior and bullying experience($r = .36, p < .01$), bystanding behavior and prosocial behavior($r = -.30, p < .01$), and helping behavior and prosocial behavior($r = .34, p < .01$), and bullying experience($r = -.27, p < .01$). A three-factor solution emerged, consisting of a bystanding/helping, retaliating, and advocating behavior factor. These factors accounted for 36.5%(bystanding), 24.30%(retaliating), and 21.07%(advocating) of the variance on the CRSB, respectively. When children were categorized as 'bullies', 'bully/victims', 'pure victims' or 'not involved' on the basis of Social Experience Questionnaire, bullies were less likely to help the victims and more likely to advocate the perpetrators than other children. Limitations of the current study and implications for future research were discussed.

Key words : children's reactions scale to bullying(CRSB), peer bullying, bystander, bystander's role