

## 또래괴롭힘에 대한 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급 변인 : 학급규범과 교사감독을 중심으로\*

심미경\* †      서미정\* † †  
인제대학교      부산대학교

본 연구의 목적은 또래괴롭힘에 대한 방관행동 감소 및 방어행동 촉진에 기여하는 학급 변인에 주목하여, 또래괴롭힘의 지속 차단에 유용한 시사점을 제공하는 데 있다. 이를 위해 또래괴롭힘 상황에서 방관 및 방어행동에 비교적 많이 개입하는 초등학교 6학년 아동 458명을 대상으로 방관 및 방어행동과 관련되는 또래괴롭힘에 대한 학급 내 또래들의 규범과 교사의 지도감독의 영향과, 이러한 집단적 특성 요인이 개인의 또래괴롭힘에 대한 태도를 매개하여 방관 및 방어행동에 미치는 간접적 영향을 분석하였다. 주요 결과는 첫째, 학급 구성원들이 또래괴롭힘을 부정적으로 인식한다고 믿을수록, 평소 교사가 또래괴롭힘에 대한 지도나 감독을 많이 할수록, 그리고 또래괴롭힘에 대해 개인의 태도가 부정적일 때 방관행동은 더욱 감소하는 반면 방어행동은 증가하는 것으로 나타났다. 둘째, 학급 내 또래들의 규범이 부정적이거나 교사감독 수준이 높은 것이 개인의 반-또래괴롭힘에 대한 태도를 형성하게 하고, 이는 다시 방관행동으로 연결되었다. 셋째, 학급규범은 또래괴롭힘에 대한 태도의 매개를 통해 방어행동에 미치는 간접적 영향만이 유의미 하였으며, 교사감독은 방어행동에 대해 또래괴롭힘에 대한 태도를 통한 간접적 영향뿐 아니라 직접적 영향도 유의미하게 나타났다. 본 연구는 지금까지 또래괴롭힘을 집단과정으로 이해하는 연구자들도 상대적으로 소홀히 다루었던 집단적 특성 요인을 학급 변인에 초점을 두어 살펴보았으며, 학교 및 상담 현장에 실천적 시사점을 제공한 데 의의를 가진다. 마지막으로 본 연구의 제한점을 토대로 후속연구에 대해 제안하였다.

\*주요어 : 또래괴롭힘, 방관행동, 방어행동, 학급규범, 교사감독, 또래괴롭힘에 대한 태도

† “이 논문은 2012년도 인제대학교 박사후연수과정 지원 사업에 의한 것임.”

† † 인제대학교 유아교육과 교수, 인간환경복지연구소 겸임연구원

† † † 교신저자(Corresponding Author) : 서미정, 부산대학교 아동가족학과 시간강사, 부산시 금정구 장전동 산30, Tel : (051) 510-1717, E-mail : bella2001@pusan.ac.kr

## 서 론

### 연구의 필요성 및 목적

또래괴롭힘은 상대적으로 힘의 우위에 있는 한 개인이나 집단이 힘이 더 약한 또래에게 신체적 및 심리적 해를 입히는 것으로(Maeda, 2003; Olweus, 1993; Smith, 1991), 피해경험이 길게는 5년 이상까지 지속되기도 한다(최미경, 2000; Coie & Dodge, 1983; Egan & Perry, 1998; Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Smith & Shu, 2000). 또래괴롭힘이 장·단기적으로 지속되는 것은 피해아들이 경험하는 우울, 불안, 외로움, 자아존중감 손상 등의 심리적 부적응(김희화, 2002; 임지영, 1998; Hawker & Boulton, 2000)을 장기화할 수 있으므로 또래괴롭힘의 예방뿐 아니라 지속을 차단하는 데에도 주목할 필요성을 인식시켜 준다.

또래괴롭힘 연구 초반에는 가해아와 피해아의 양자관계에 초점을 두었으나(임지영, 1998; Boulton & Underwood, 1992), 또래괴롭힘이 지속되는 맥락에는 그 주변에 있는 또래들까지 관여하게 되므로 집단과정으로 접근하는 경험적 연구들이 국외는 1990년대 중반부터, 국내는 2000년대부터 시작되어 최근까지 많은 관심을 받아오고 있다(서미정, 2006; 이승연, 송경희, 2012; 차윤희, 2005; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999; Tapper & Boulton, 2005). 즉 이러한 관점은 행동이 유지되는 것을 설명하는 데 유용한 강화의 원리를 적용하여(Skinner, 1953), 또래괴롭힘에 직접 연루되진 않지만 가해 동조자, 방관자, 피해아 방어자 등의 다양한 참여자가 가해행동을 강화 또는 제지함으로써 또래괴롭힘이 지속되는 과정을 설명하고 있다(백지현, 2010; 서미정, 2006; 차윤희, 2005; Maeda, 2003; Salmivalli et al., 1996).

가해아와 피해아 주변에 있는 또래들 중 방관자는 또래괴롭힘 상황에서 직접적이고 적극적으로 어떤 행동을 하지 않는다 해도 피해아들은 방관자들이 또래괴롭힘 행위에 가담한 것으로 여기며(Rigby & Slee, 1993), 가해아들 또한 방관자가 자신들의 행위를 인정하는 것으로 받아들이는 것이 관찰된 바 있다(Craig & Pepler, 1998). 이처럼 또래괴롭힘 과정에서 방관자의 역할은 암묵적 승인을 통해 가해행동을 강화하는 것으로 보인다. 피해아 방어자는 피해아를 돕는 데 적극적으로 개입함으로써 가해아에게 처벌적 효과를 갖게 하여 가해행동이 강화되는 것을 약화시킬 수 있다. 또래괴롭힘이 일어나는 상황에는 방관자와 피해아 방어자 외에도 가해행동에 동조하는 또래들도 존재하는데, 이들은 또래괴롭힘을 적극적으로 강화하는 역할을 하게 된다. 또래괴롭힘이 빈번한 초5부터 중2 사이에 방관자 또는 피해아 방어자가 가해 동조자에 비해 더 높은 비율을 차지함에 따라(서미정, 2006; 윤성우, 2004; 오인수, 2010; 차윤희, 2005; Maeda, 2003; Salmivalli et al., 1996; Sutton et al., 1999), 방관행

또래괴롭힘에 대한 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급 변인 : 학급규범과 교사감독을 중심으로

동을 감소시키는 반면 방어행동을 촉진시키는 요인들을 탐색하는 것은 아동 후기 및 청소년 초기에 또래괴롭힘이 지속되는 것을 차단하기 위한 중재 전략에 유용한 시사점을 더해줄 것으로 기대된다.

방관행동 및 방어행동 관련 변인들을 밝힌 선행 연구들은 또래괴롭힘 상황에서 개인의 행동에 의해 분류한 참여자 역할의 특성을 비교하거나(김연화, 한세영, 2011; 백지현, 2010; 서미정, 2006; 심희옥, 2005; Maeda, 2003; Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile, & Feudo, 2003), 방관 및 방어행동의 예측요인들을 분석해왔다(김은아, 이승연, 2011; 이승연, 송경희, 2012; Salmivalli & Voeten, 2004). 이러한 연구들을 통해 또래괴롭힘 상황에서 방관자가 침묵하는 것은 피해아를 도와주면 보복당할지도 모른다는 두려움, 또래괴롭힘의 책임을 피해아에게 전가하거나 피해아의 어려움을 공감하지 못하기 때문으로 볼 수 있다(서미정, 2006, 2008; Maeda, 2003). 피해아를 방어하는 행동을 이끄는 개인적 특성으로는 공감, 자기효능감 및 정서조절 능력이 중요하게 거론되었다(김은아, 이승연, 2011; 서미정, 2006; 이승연, 송경희, 2012; Maeda, 2003). 이와 같이 지금까지 수행된 연구들은 방관행동 및 방어행동과 관련된 개인적 특성 변인들을 검증하는데 더욱 치중한 반면 또래괴롭힘을 집단과정으로 접근하는 연구자들도 또래괴롭힘 관련 행동들이 집단 및 맥락적 변인들에 의해 어떻게 영향을 받는지 분석하는 데에는 상대적으로 소홀한 측면이 없지 않다(Bukowski & Sippola, 2001).

또래괴롭힘은 개인 및 집단 변인 모두와 관련되는 보편적 사회 현상임을 고려하여 개인적 특성뿐 아니라 집단적 특성 요인을 탐색한 연구자들도 있다(김은아, 이승연, 2011; Gini, 2006; Salmivalli & Voeten, 2004). 먼저 집단 요인으로 학급 내에서 발생하는 또래괴롭힘의 결과에 대한 학생들의 기대로 정의되는 학급규범과 또래괴롭힘을 연결짓고 있다. 즉 반-또래괴롭힘(anti-bullying)에 대한 학급규범은 가해, 동조 및 강화행동 등 친-가해행동(pro-bullying)과는 부적 관련성이 보고된 반면 방관 및 방어행동과는 정적 관련성이 보고되었다(Salmivalli & Voeten, 2004). 이는 학급 구성원 전체가 반-또래괴롭힘의 규범을 가질수록 친-가해행동은 줄어들고 피해아를 도와주는 행동뿐 아니라 또래괴롭힘 상황에서 아무것도 하지 않는 방관자적 행동이 증가하는 것을 말해준다. 하지만 Salmivalli와 Voeten(2004)은 초4부터 초6까지의 아동을 대상으로 하여 성별과 학년에 따라 방관행동에 미치는 학급규범의 영향이 다름을 밝혔는데, 4학년 여아들은 학급의 규범을 부정적으로 인식하는 정도가 낮을수록 남아에 비해 더욱 방관행동에 개입하는 것으로 나타났다. 국내 연구에서도 학급 구성원들이 또래괴롭힘에 대해 부정적인 신념을 형성할수록 피해아를 방어하는 행동이 증가하는 것으로 보고된 바 있다(김은아, 이승연, 2011). 이러한 연구들을 통해 일반적으로 또래괴롭힘에 대한 학급 구성원들의 신념을 부정적이라고 믿을수록 피해아를 방어하는 행동은 많이 하고 친-가해행동은 적게 하는 것으로 보여지지만 방관행동에 대해서는 학년 및 성별 등의 통제를 고려하지 않고서는 보편적인 예측이 쉽지 않음을 알 수 있다. 이에 본 연구에서는 학급

규범과 방관행동과의 관련성을 살펴봄에 있어, 방관행동은 힘의 우위에 있는 가해아를 동조하지도 않고 상대적으로 약한 피해아를 방어하지도 않는 중립자적인 행동이지만 가해행동을 강화하는 역할을 인식할 때 반-또래괴롭힘 행동과는 상반되기 때문에 또래괴롭힘을 부정적으로 보는 학급규범과 방관행동 간에 부적 관련성을 가정하고자 한다. 이와 함께 또래괴롭힘을 부정적으로 인식하는 학급규범과 방어행동은 일관되게 정적 관련성이 보고되어, 이러한 가정하에 학급규범과 방어행동 간의 관계를 살펴보기로 하겠다.

또래괴롭힘에 대한 또 다른 집단의 역할은 교사들이 학생들 간 싸움이나 또래괴롭힘에 반응하는 방식들과 관련될 수 있다(Boulton, 1997). 학급 운영의 책임을 맡고 있는 교사들은 학급 내에서 일어나는 다양한 행동들이 강화되거나 억제되는 정도에 직접적인 영향을 미치는데, 이는 또래괴롭힘에 대한 교사의 개입에도 적용해 볼 수 있다. Stephenson과 Smith(1991)는 교사들이 또래괴롭힘 문제를 더 많이 언급하고 예방적 개입을 많이 할수록 가해행동의 빈도가 낮다고 보고하면서, 또래괴롭힘 발생율이 학교마다 차이가 나는 것은 또래괴롭힘에 대한 교사의 태도나 개입이 다른 것 때문이라고 강조하고 있다. 유사한 결과가 Lee, Buckthorpe, Craighead와 McCormack(2008)의 연구에서 나타나고 있는데, 이들은 학생들이 보고한 또래괴롭힘 빈도는 교사들이 또래괴롭힘에 관련된 이슈에 더 많은 관심과 주의를 두는 것과 상관이 있음을 보고하였다. 학급 내에서 발생한 또래괴롭힘에 대한 교사들의 개입을 초, 중, 고 교사를 직접 면접하여 살펴본 국내 연구자들(방기연, 이규미, 2009)은 교사들이 또래괴롭힘을 중재하려는 의지만 보여도 가해행동이 중단된 경험들을 도출하였다. 이상의 연구들은 대부분 가해행동과 교사 개입 간의 관련성을 살펴본 것으로(박미연, 2000), 지금까지 또래괴롭힘에 대한 교사의 직접적인 개입, 지도나 감독이 방관행동이나 방어행동에 미치는 영향은 전혀 탐색되지 못했다. 하지만 선행 연구들을 통해 교사가 학생들 간 또래괴롭힘을 평소에 잘 지도하고 감독할수록 가해행동을 강화하는 것으로 간주되는 방관행동은 감소할 것이고 가해행동에 대한 강화를 약화시키는 역할로 여겨지는 방어행동은 증가할 것이라는 가정이 가능하다. 이에 본 연구에서는 방관행동 및 방어행동에 대한 집단의 역동을 학급 내에서 수평적 관계인 또래와 수직적 관계에 있는 교사로 구분하여 학급 변인에 초점을 두으로써 또래괴롭힘을 집단 기제에 의해 설명하는 데 미흡했던 선행 연구들과 차별화를 시도해 보고자 한다.

한편 학급 구성원들이 또래괴롭힘에 대해 갖는 신념이나 평소 또래괴롭힘을 교사가 지도나 감독하는 것이 또래괴롭힘에 대한 개인의 태도에 미치는 영향을 생각해 볼 수 있다. 청소년 초기는 또래동조성이 높은 시기이므로(김희화, 2009; 오경희, 1990), 또래 간 상호작용 속에서 가치관과 규범의식을 공유함에 따라 또래괴롭힘에 대한 학급 구성원의 규범의식은 학생 개인의 또래괴롭힘에 대한 태도 형성에 반영될 가능성을 짐작할 수 있다(박미연, 2000). 공격적인 학생에게 통제를 많이 하고 온정을 적게 주는 교사의 특성은 학급 내에서 공격행동을 승인하

또래괴롭힘에 대한 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급 변인 : 학급규범과 교사감독을 중심으로

지 않음을 전달하는 것으로 밝혀졌다(Coie & Koeppl, 1990). 이러한 학생들 간 싸움이나 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도나 감독은 학생들에게 공격행동이 나쁘다는 인식을 갖게 하는 긍정적인 모델링이 될 수 있으므로 교사의 감독은 또래괴롭힘을 부정적으로 인식하는 학급구성원 전체의 신념뿐 아니라 개인의 신념에 영향을 미칠 수 있다고 본다(박미연, 2000).

또래괴롭힘에 대한 개인의 태도와 방관행동 및 방어행동 간의 관계를 살펴본 Salmivalli와 Voeten(2004)은 학생 개인이 또래괴롭힘에 대해 부정적인 신념을 가질수록 또래괴롭힘 상황에서 피해아를 방어하는 것 뿐 아니라 방관행동이 증가하는 것으로 나타났다. 이에 반해 방관자의 인지 및 정서적 요인을 기초로 집단을 구분하여 가해, 피해, 가해동조, 방관 및 피해아 방어행동 간의 관련성을 살핀 서미정(2008)은 또래괴롭힘에 대한 부정적 태도를 취하는 방관자들이 낮은 수준의 반-또래괴롭힘 태도를 나타내는 방관자에 비해 피해아 방어행동은 많이 하고 방관행동은 적게 하는 것으로 보고하였다. 이와 같이 반-또래괴롭힘에 대한 태도는 방어행동과는 정적 관련성이 일관된 반면 방관행동과는 정적, 부적 관련성이 동시에 나타나고 있다. 하지만 Salmivalli와 Voeten(2004)은 또래괴롭힘에 대한 태도를 또래괴롭힘에 참여하는 다양한 역할을 반영하여 측정하였는데, 본 연구에서는 또래괴롭힘에 참여하는 역할이 다양한 만큼 개인마다 각 역할에 대한 신념 또한 다를 수 있음을 고려하여 가해행동만을 반영한 개인의 태도와 방관행동과의 관련성을 살펴보고자 하며, 이 둘 간의 부적 관련성을 가정하고자 한다.

이상에서처럼 본 연구는 학급 내 또래괴롭힘에 대한 학급 구성원들의 규범과 교사의 지도 감독과 같은 학급 변인이 방관 및 방어행동을 직접 설명해 줄 뿐 아니라 학생 개인이 형성하는 또래괴롭힘에 대한 태도를 통해 방관행동 및 방어행동으로 연결될 가능성을 배제할 수 없음을 인식하였다. 이에 본 연구에서는 방관 및 방어행동에 대한 학급규범, 교사감독, 또래괴롭힘에 대한 태도의 직, 간접적 영향을 분석하여, 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 집단적 특성을 밝힘으로써 또래괴롭힘 개입 방안에도 집단의 역할을 강조할 수 있는 근거 마련에 중요한 의미를 더해줄 것이다.

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학급규범, 교사감독, 또래괴롭힘에 대한 태도, 방관행동 및 방어행동 간의 상관관계는 어떠한가?

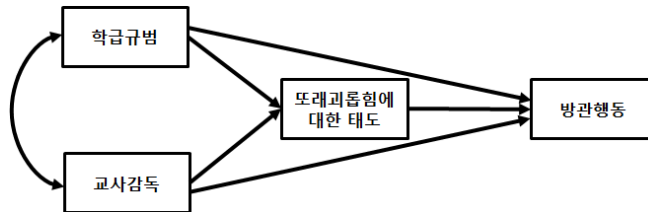
둘째, 학급규범, 교사감독, 또래괴롭힘에 대한 태도는 방관행동 및 방어행동에 어떠한 직, 간접적 영향을 미치는가?

## 연구방법

### 연구모형

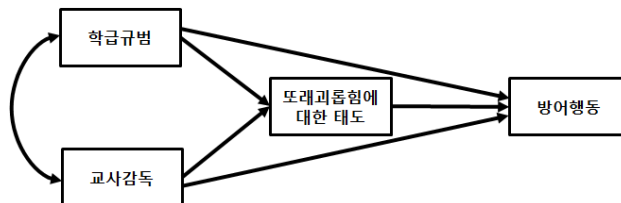
본 연구는 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급규범, 교사감독, 또래괴롭힘에 대한 태도 간의 경로와 그 영향력의 정도를 알아보고자 하였다. 이에 따라 선행 연구들에 근거하여 가설적 모형을 설정하였으며, 연구모형에 대한 가설은 다음과 같다.

먼저 그림 1에 나타나 있듯이, 방관행동 예측변인들의 경로모형은 학급규범 및 교사감독을 독립변인으로, 또래괴롭힘에 대한 태도를 매개변인으로, 그리고 방관행동을 종속변인으로 설정하였다. 이 모형은 학급규범 및 교사감독이 방관행동에 미치는 직접적인 영향과 함께 또래괴롭힘에 대한 태도를 매개한 간접적인 영향을 가정한 것이다. 연구문제에는 포함되어 있지 않으나 모형의 적합도를 고려하여 학급규범 및 교사감독 간에 상호관련성이 있다는 전제 하에 모형을 검증하기로 하였다. 왜냐하면 학급규범과 교사감독은 이론적으로 관련성이 있으며(박미연, 2000), 공분산을 허용하더라도 간명성에 크게 위배되지 않기 때문이다.



[그림 1] 방관행동 경로모형

다음으로 방어행동 예측변인들의 경로모형은 학급규범 및 교사감독을 독립변인으로, 또래 괴롭힘에 대한 태도를 매개변인으로, 그리고 방어행동을 종속변인으로 설정하였다(그림 2). 이 모형은 학급규범 및 교사감독은 방어행동에 직접적인 영향을 미칠 뿐 아니라 또래괴롭힘에 대한 태도의 매개를 통해 간접적인 영향도 미칠 것으로 가정된다. 방관행동 경로모형과 마찬가지로 학급규범과 교사감독 간에 상호관련성을 가정하여 모형을 검증하기로 하였다.



[그림 2] 방어행동 경로모형

## 연구대상

본 연구는 아동 후기부터 청소년 초기까지 또래괴롭힘 참여자 역할 중 방관자 및 피해아 방어자의 비율이 높은 것을 고려하여(서미정, 2006; 차윤희, 2005; Salmivalli et al., 1996), 초등학교 6학년 아동을 연구대상으로 하였다. 표본은 부산시에 소재하는 4개 초등학교 6학년 전체 학급의 학생들이며, 1학기 중반 4월 말경에 집단 검사방법으로 각 학급 담임교사가 설문을 실시하였다. 총 19학급으로부터 수집된 480명의 자료에서 설문에 성실히 응답하지 않은 10명과 하나의 척도에 모든 문항을 응답하지 않은 12명을 제외한 총 458명을 최종 분석대상으로 하였다. 이 가운데 남학생은 237명(51.7%), 여학생은 221명(48.3%)이었다.

## 측정 도구

### 방관행동 및 방어행동

방관행동 및 방어행동을 측정하기 위해 Salmivalli 등(1996)에 의해 고안된 '참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire: PRQ)'를 기초로 각 유형에 맞는 문항을 재구성하여 타당도 검증을 거친 서미정(2008)의 척도 중 방관자 및 피해아 방어자 질문지를 사용하였다. 방관행동의 문항들은 '또래괴롭힘 상황을 보고 모른 채한다', '또래괴롭힘 상황에서 가만히 있다' 등 또래괴롭힘을 목격했을 때 아무것도 하지 않고 보기만 하거나 무관심한 행동들을 측정하는 것으로 총 6문항이다. 방어행동에는 '괴롭힘 당하는 아이를 위로해준다', '괴롭힘 당하는 아이를 도와주기 위해 괴롭힘 상황을 선생님께 말씀드린다' 등 또래들로부터 괴롭힘을 당하는 아이를 위로해주거나 교사에게 알리는 등 피해아를 지지하거나 도와주는 행동을 측정하는 6문항으로 구성되어 있다.

방관행동 및 방어행동을 측정하는 문항들은 모두 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '항상 그렇다'(5점)까지 5점의 응답범주를 가지며, 점수가 높을수록 또래괴롭힘 상황에서 방관행동 및 방어행동 수준이 높은 것을 의미한다. 신뢰도 계수 Cronbach's  $\alpha$ 값은 방관행동과 방어행동 각각 .91과 .94로 나타났다.

### 학급규범

규범이 특정 집단에서 행동의 기대되는 표준이라는 정의에 기초하여(Franzoi, 1996), 본 연구에서는 학급규범을 학급 내에서 한 학생이 어떤 학생에게 또래괴롭힘 가해행동을 했다고 가정할 때 주변또래들이 기대하는 사회적 결과로 정의하고자 한다. 이를 측정하기 위해 5가지 또래괴롭힘 상황을 제시받고 같은 반 학생들이 어떤 방식으로 반응할 것인지 응답하도록 되어 있는 Salmivalli와 Voeten(2004)이 고안한 학급규범 질문지를 토대로 연구자가 재

구성한 5문항을 사용하였다. 원 척도는 또래괴롭힘 참여자 역할(예, 가해 동조행동, 피해아 방어행동 등)과 관련된 상황들(예, '같은 반의 누군가가 괴롭힘을 당할 때 다른 사람과 함께 웃는다')로 구성되어 있으나, 본 연구에서는 학급규범에 대한 조작적 정의에 따라 가해행동에 대해 반 친구들이 얼마나 나쁘게 생각하는지를 측정하는 문항들로 구성되어 있다. 문항은 우리 반에서 한 아이가 '어떤 아이를 발로 차거나 때렸다면', '여럿이 놀 때 어떤 아이를 고의로 끼워주지 않았다면' 등 직접적, 간접적 형태의 가해행동을 모두 포함시켰다. 각 문항에 대해 반 친구들이 나쁘게 생각하는 정도를 '전혀 아니다'(1점)에서 '많이 그렇다'(4점)까지 평정할 수 있으며, 점수가 높을수록 아동은 학급 구성원들이 또래괴롭힘 가해행동을 나쁘게 인식할 것으로 기대하는 것을 의미한다. 척도의 신뢰도 검증 결과 Cronbach's  $\alpha$ 값은 .95로 나타났다.

### 교사감독

교사감독은 평소 학생들 간의 싸움이나 또래괴롭힘에 대해 교사가 지도하거나 감독하는 정도를 말한다. 이를 측정하기 위해 박미연(2000)이 구성한 척도를 토대로 연구자가 재구성한 문항들을 사용하였다. 즉 '우리 선생님은 평소에 아이들끼리 싸우지 않도록 학생들 간의 관계를 주의깊게 살피시는 편이다', '우리 선생님은 반 친구들에게 어떤 아이와는 놀지 말라고 말하는 아이를 야단치거나 벌하실 것 같다' 등 교사가 학생들 간의 관계를 살피는 정도, 피해아에 대한 보호 및 가해아를 훈계하는 문항들로 구성되어 있다. 총 5문항이고, 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)까지 평정할 수 있으며, 점수가 높을수록 아동이 학급 내 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도나 감독의 정도를 높게 지각하는 것을 의미한다. 척도의 신뢰도 검증 결과 Cronbach's  $\alpha$ 값은 .86으로 나타났다.

### 또래괴롭힘에 대한 태도

본 연구에서 또래괴롭힘에 대한 태도는 가해행동이 적절한지 또는 적절하지 않는지에 대한 학생 개인의 도덕적 신념으로 정의하고자 한다(Salmivalli & Voeten, 2004). 이를 측정하기 위해 Salmivalli와 Voeten(2004)이 구성한 또래괴롭힘에 대한 태도 질문지와 박미연(2000)이 사용한 척도를 참고하여 가해행동 및 가해아에 대한 태도를 묻는 문항으로 구성하였다. 예를 들면, '자기보다 약한 친구를 발로 차거나 때리는 아이들은 벌 받아야 한다', '친구들에게 별명을 부르거나 욕하는 것은 옳지 못하다', '어떤 아이의 나쁜 소문을 다른 친구들에게 퍼뜨리는 것은 옳지 못하다' 등 직접적, 간접적 형태의 가해행동에 대한 개인의 신념을 측정하게 되어 있다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)까지 5점의 응답범주를 가진다. 점수가 높을수록 학생 개개인은 또래괴롭힘 가해행동에 대해 부정적인 태도를 취하고 있음을 의미한다. 척도의 신뢰도 검증 결과 Cronbach's  $\alpha$ 값은 .94로 나타났다.



## 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 21.0 프로그램을 활용하여, 먼저 척도의 신뢰도 검증을 위해 내적 합치도 점수(Cronbach's  $\alpha$ )를 산출하였고, 연구대상자 및 측정변인들의 일반적 특성을 살펴보기 위해 빈도, 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도 등을 산출하였으며, 연구변인들 간의 관련성을 파악하기 위해 상관분석을 실시하였다. 그리고 방관행동 및 방어행동 각각에 영향을 미치는 학급규범, 교사감독, 또래괴롭힘에 대한 태도 간의 경로와 영향력을 살펴보기 위해 AMOS 20.0 프로그램을 사용하여 경로분석을 실시하였다. 이 때 간접효과와 유의성 검증에는 Shrout와 Bolger(2002)가 제안한 부트스트랩 방법을 사용하였는데, 이 방법은 자료들이 다변량 정규분포라는 가정으로부터 자유롭고 추정치의 편향 및 표준오차, 모수의 신뢰구간을 제공해 준다.

## 연구결과

### 변인들의 기술통계

본 연구에 사용된 변인들의 기술통계치가 표 1에 제시되어 있다. 먼저 교사감독 및 또래괴롭힘에 대한 태도의 평균은 각각 4.21과 4.09로서 초등학교 6학년 아동들은 교사가 또래괴롭힘에 대해 지도 또는 감독하는 정도를 전반적으로 높게 지각하고 있었으며, 반-또래괴롭힘에 대한 태도에 있어서도 높은 것으로 보인다. 4점 평정 척도로 측정된 학급규범의 평균은 2.92로 나타나 학급 구성원들이 또래괴롭힘에 대해 부정적으로 인식하는 정도도 비교적 높게 지각하는 것을 알 수 있다. 이에 반해 방관행동 및 방어행동은 각각 2.28과 2.50으로 보통 수준을 보여주고 있다. 측정변인이 정규분포조건을 충족하는지 살펴보면, 각 변인들의 왜도는 -1.46에서 .41로 나타났으며 첨도는 -.36에서 1.62 사이에 있어 측정변인의 정규성 충족조건(왜도 < 2, 첨도 < 4)을 고려했을 때(Hong, Malik, & Lee, 2003), 다변량 정규성 가정이 충족되는 것으로 보인다.

<표 1> 변인별 최소값, 최대값, 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도(N=458)

측정변인	최소값	최대값	평균	표준편차	왜도	첨도
학급규범	1	4	2.92	.87	-.71	-.29
교사감독	1	5	4.21	.96	-1.46	1.62
또래괴롭힘에 대한 태도	1	5	4.09	1.03	-1.21	.89
방관행동	1	5	2.28	.94	.34	-.36
방어행동	1	5	2.50	.92	.41	.03

## 변인들 간 상관관계

본 연구에서 설정한 모형을 검증하기에 앞서 변인들 간의 상관관계를 분석하였다. 표 2에 나와 있듯이, 측정변인들은 -.41부터 .37 사이에서 유의미한 상관을 나타내었다. 즉 학급 구성원들이 또래괴롭힘을 부정적으로 볼 것이라고 지각하거나 교사의 또래괴롭힘에 대한 지도나 감독 정도가 높은 것으로 지각할 때, 그리고 개인이 또래괴롭힘에 대해 부정적 태도를 형성할 때 또래괴롭힘 상황에서 방관행동은 더 적게 하는 반면 피해아를 방어하는 데는 더욱 관여하는 것을 알 수 있다. 그리고 학급규범, 교사감독 및 또래괴롭힘에 대한 태도는 각각 정적 관련성이 나타나, 학급 내 친구들이 또래괴롭힘을 부정적으로 지각한다고 믿을수록 또래괴롭힘에 대한 개인의 태도가 더욱 부정적일 수 있으며, 이러한 집단 및 개인의 신념이 반-또래괴롭힘과 일치할 때 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도나 감독 정도도 높게 지각하는 것으로 보인다. 한편 방관행동과 방어행동 간에는 유의미한 부적 상관이 나타나( $r = -.41, p < .001$ ), 또래괴롭힘 상황에서 피해아에 대한 도움행동을 할수록 또래괴롭힘에 대해 모른 체하거나 무관심한 정도는 낮은 것을 알 수 있다. 이에 따라 본 연구에서 설정한 모형을 검증하는 데 무리가 없는 것으로 보인다.

<표 2> 변인들 간 상관계수

	학급규범	교사감독	또래괴롭힘에 대한 태도	방관행동	방어행동
학급규범	1				
교사감독	.25***	1			
또래괴롭힘에 대한 태도	.37***	.31***	1		
방관행동	-.16***	-.12*	-.20***	1	
방어행동	.16***	.25***	.23***	-.41***	1

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

## 매개효과 검증

### 방관행동에 대한 예측변인들의 직, 간접적 영향

학급규범, 교사감독 및 또래괴롭힘에 대한 태도가 방관행동에 직, 간접적 영향을 미치는지 알아보기 위해 매개효과 검증을 실시한 결과가 표 3과 그림 3에 제시되어 있다. 모형의 개별 직접 경로계수를 보면, 학급규범은 또래괴롭힘에 대한 태도에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며( $\beta = .31, p < .001$ ), 교사감독 또한 또래괴롭힘에 대한 태도에 미치는 영향이

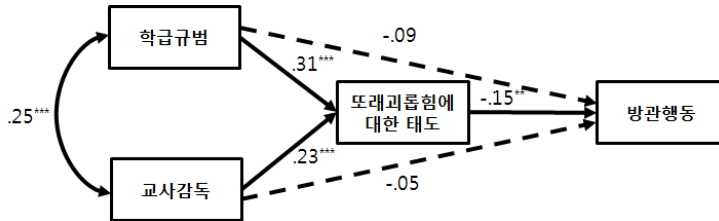
또래괴롭힘에 대한 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급 변인 : 학급규범과 교사감독을 중심으로

유의미하게 나타났다( $\beta = .23, p < .001$ ). 그리고 또래괴롭힘에 대한 태도는 방관행동에 유의미한 영향을 미쳤다( $\beta = -.15, p < .01$ ). 하지만 학급규범 및 교사감독이 방관행동에 미치는 직접적인 영향은 유의미하지 않게 나타났다. 즉 반-또래괴롭힘에 대한 학급의 규범 및 교사의 또래괴롭힘에 대한 지도나 감독 수준이 높을수록 개인의 또래괴롭힘에 대한 부정적 태도를 형성하게 하고, 이는 다시 낮은 수준의 방관행동으로 연결되었다.

<표 3> 방관행동 경로모형의 모수 추정치

변인들의 경로	B	$\beta$	SE	CR
학급규범 → 또래괴롭힘에 대한 태도	.37	.31	.05	7.08***
교사감독 → 또래괴롭힘에 대한 태도	.25	.23	.05	5.26***
또래괴롭힘에 대한 태도 → 방관행동	-.14	-.15	.05	-3.04**
학급규범 → 방관행동	-.10	-.09	.05	-1.80
교사감독 → 방관행동	-.05	-.05	.05	-.95

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



[그림 3] 방관행동에 대한 예측변인들의 경로계수

학급규범, 교사감독 및 또래괴롭힘에 대한 태도가 아동의 방관행동에 미치는 직, 간접효과와 총효과를 살펴본 결과(표 4), 방관행동에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 또래괴롭힘에 대한 태도( $\beta = -.15, p < .01$ )로 나타났으며, 그 다음으로 학급규범( $\beta = -.14, p < .001$ )과 교사감독( $\beta = -.08, p < .001$ ) 순으로 나타났다.

방관행동에 대한 학급규범 및 교사감독의 간접효과가 유의미한지를 검증하기 위해 부트스트랩 방법을 사용하였으며, Efron과 Tibshirani(1985)의 제안에 근거하여 부트스트랩을 1,000번 반복 시행하였다. 학급규범 및 교사감독 모두 간접효과의 크기가 95% 신뢰구간에서 0을 포함하고 있지 않아, 또래괴롭힘에 대한 태도의 매개를 통한 간접효과가 유의미한 것을 알 수 있다(Shrout & Bolger, 2002). 즉 학급규범 및 교사감독이 방관행동에 미치는 영향은 또래괴롭힘에 대한 태도를 매개하여 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 4> 방관행동을 예측하는 변인들의 직접, 간접 및 총효과와 간접효과 유의성 검증 결과

변인들의 경로	직접 효과	간접 효과	총효과	Bootstrapping 95% CI	R <sup>2</sup>
학급규범 → 또래괴롭힘에 대한 태도	.309***	-	.309***		.18
교사감독 → 또래괴롭힘에 대한 태도	.230***	-	.230***		
또래괴롭힘에 대한 태도 → 방관행동	-.154**	-	-.154**		.05
학급규범 → 방관행동	-.089	-.047***	-.136***	(-.088, -.018)	
교사감독 → 방관행동	-.046	-.035***	-.081***	(-.073, -.013)	

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

### 방어행동에 대한 예측변인들의 직, 간접적 영향

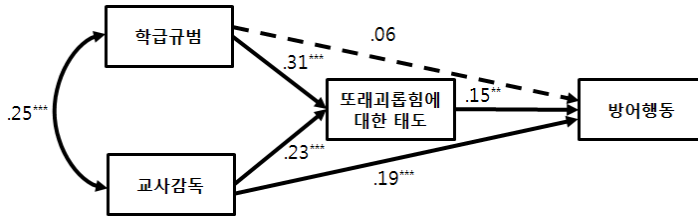
방어행동에 대한 학급규범, 교사감독 및 또래괴롭힘에 대한 태도의 직, 간접적 영향을 살펴보기 위해 매개효과 검증을 실시한 결과가 표 5와 그림 4에 나타나 있다. 학급규범( $\beta = .31, p < .001$ ) 및 교사감독( $\beta = .23, p < .001$ )은 각각 또래괴롭힘에 대한 태도에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또래괴롭힘에 대한 태도 또한 방어행동에 미치는 직접적인 영향이 유의미하였다( $\beta = .15, p < .01$ ). 즉 아동이 학급 구성원들의 또래괴롭힘에 대한 부정적 인식을 높게 지각할수록, 교사가 또래괴롭힘에 대한 지도나 감독하는 정도가 높다고 지각할수록 개인의 반-또래괴롭힘에 대한 태도를 형성하게 하고, 이는 피해아를 방어하는 행동을 높이는 데 기여함을 알 수 있다. 한편 학급규범은 방어행동에 대한 직접적인 영향이 유의미하지 않게 나타난 반면( $\beta = .06, p > .05$ ), 교사감독은 방어행동에 직접적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다( $\beta = .19, p < .001$ ). 이는 학령기 아동들이 또래괴롭힘 상황에서 피해아를 도와주고 지지하는 등 피해아 방어에 적극적으로 개입하도록 이끄는 데에는 평소 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도나 감독이 직접적으로 관련됨을 보여주는 결과이다.

<표 5> 방어행동 경로모형의 모수 추정치

변인들의 경로	B	$\beta$	SE	CR
학급규범 → 또래괴롭힘에 대한 태도	.37	.31	.05	7.08***
교사감독 → 또래괴롭힘에 대한 태도	.25	.23	.05	5.26***
또래괴롭힘에 대한 태도 → 방어행동	.14	.15	.04	3.11**
학급규범 → 방어행동	.06	.06	.05	1.21
교사감독 → 방어행동	.18	.19	.05	4.01***

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

또래괴롭힘에 대한 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급 변인 : 학급규범과 교사감독을 중심으로



[그림 4] 방어행동에 대한 예측변인들의 경로계수

학급규범, 교사감독, 그리고 또래괴롭힘에 대한 태도가 방어행동에 미치는 직, 간접효과와 총효과를 표 6에 제시하였다. 방어행동에는 교사감독( $\beta = .23, p < .001$ )이 가장 큰 영향을 미치는 변인으로 나타났으며, 또래괴롭힘에 대한 태도( $\beta = .15, p < .01$ )와 학급규범( $\beta = .11, p < .001$ )이 그 뒤를 따랐다.

부트스트랩 방법으로 간접효과의 유의성 검증을 실시한 결과(표 6), 학급규범 및 교사감독 모두 간접효과의 크기가 95% 신뢰구간에서 0을 포함하지 않기 때문에 또래괴롭힘에 대한 태도의 매개를 통한 간접효과가 유의미한 것을 알 수 있다(Shrout & Bolger, 2002). 즉 학급규범과 교사감독이 방어행동에 미치는 영향에서 또래괴롭힘에 대한 태도가 매개적 역할을 하는 것으로 나타났다.

<표 6> 방어행동을 예측하는 변인들의 직접, 간접 및 총효과와 간접효과 유의성 검증 결과

변인들의 경로	직접 효과	간접 효과	총효과	Bootstrapping 95% CI	R <sup>2</sup>
학급규범 → 또래괴롭힘에 대한 태도	.309***	-	.309***		.18
교사감독 → 또래괴롭힘에 대한 태도	.230***	-	.230***		
또래괴롭힘에 대한 태도 → 방어행동	.153**	-	.153**		.09
학급규범 → 방어행동	.059	.047***	.106***	(.020, .082)	
교사감독 → 방어행동	.190***	.035***	.225***	(.013, .074)	

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

## 논의 및 결론

본 연구에서는 또래괴롭힘이 개인적 특성뿐 아니라 집단적 특성과 관련되는 사회 현상임에도 불구하고 상대적으로 적은 관심을 받아온 집단의 특성에 주목함으로써 또래괴롭힘의 중재에 집단의 역할이 중요함을 인식시키는 근거를 마련하고자 하였다. 특히 집단적 특성 요인을 또래괴롭힘에 대한 학급 내 급우들의 규범과 교사의 지도감독을 통해 살펴보았으며, 이

러한 학급 변인들이 방관행동 및 방어행동에 미치는 직접적 영향과 아울러 개인이 가지는 또래괴롭힘에 대한 태도를 통해 간접적 영향을 미칠 것으로 가정한 모형을 설정하였다. 이를 검증하기 위해 가해아와 피해아 주변에 있는 또래들 가운데 방관자 및 피해아 방어자 역할에 비교적 많이 개입하는 초등학교 6학년 아동을 대상으로 방관행동 및 방어행동에 대한 학급규범, 교사감독, 또래괴롭힘에 대한 태도 간의 경로와 영향력을 분석하였다. 주요 연구결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학급규범, 교사감독 및 또래괴롭힘에 대한 태도는 방관행동과 각각 부적 관련성이 유의미한 반면 방어행동과는 각각 정적 관련성이 유의미하게 나타났다. 즉 학급 친구들이 또래괴롭힘을 부정적으로 인식한다고 지각할수록, 평소 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도나 감독의 정도를 높게 지각할수록, 그리고 개인이 반-또래괴롭힘의 태도를 가질수록 학급 내에서 발생하는 또래괴롭힘 상황에서 아무것도 하지 않고 무관심한 방관행동에는 덜 개입하는 반면 피해아를 지지하거나 도와주는 방어행동은 더 많이 하는 것을 알 수 있다.

학급 구성원 전체에게 기대되는 또래괴롭힘에 대한 규범의식이 부정적일수록 초등학교 6학년 아동들이 방관행동에 덜 관여하는 것으로 나타난 본 연구결과는 Salmivalli와 Voeten(2004)이 특정 연령과 성별에서 제시한 연구결과와 일치한다. 즉 이들은 초4부터 초6까지 전체를 대상으로 했을 때는 학급규범이 부정적일 때 방관행동이 증가하였으나 4학년의 경우 여학생들은 남학생들에 비해 반 친구들이 또래괴롭힘을 나쁘게 인식하는 것으로 지각할수록 또래괴롭힘 과정에서 방관자적 행동을 더 적게 하는 것으로 보고하였다. 학급규범과 방어행동과의 정적 관련성은 선행 연구들(김은아, 이승연, 2011; Salmivalli & Voeten, 2004)과 일관된다. 집단의 보편적 규범을 따르면 집단 구성원들로부터 승인과 긍정적 결과를 가져올 수 있다고 기대되므로(Salmivalli & Voeten, 2004), 학급 친구들이 또래괴롭힘을 부정적으로 볼 것이라는 믿음은 피해아를 지지하고 도와주는 행동이 학급 내 또래들로부터 승인과 긍정적인 결과를 이끌 것으로 기대되는 반면 수동적으로 관찰만 하는 행동은 그 반대의 결과를 기대하게 하므로 방어행동에 많이 개입하고 방관행동에는 적게 개입하는 것으로 보인다.

한편 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도감독과 학급규범 간에는 정적 관련성이 나타났는데, 이러한 결과는 박미연(2000)의 연구결과와 일치한다. 즉 교사가 학생들 간 공격행동이나 또래괴롭힘을 지도감독하는 정도를 높게 지각할수록 같은 학급의 또래 구성원들이 또래괴롭힘을 부정적으로 인식하게 될 가능성이 높아 보인다. 이는 공격적인 학생에게 통제를 많이 하는 교사의 반응은 학생들에게 공격행동을 승인하지 않음을 전달하게 되어(Coie & Koeppl, 1990), 또래집단이 또래괴롭힘에 대한 부정적 신념을 형성할 수 있음을 말해주고 있다.

둘째, 학급규범 및 교사감독이 방관행동에 미치는 직접적 영향은 유의미하지 않았으며 또래괴롭힘에 대한 태도는 방관행동에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 또래괴롭힘에 대한 개인의 태도와 학급 변인을 함께 고려했을 경우에 학급규범과 교사감독이 방관

또래괴롭힘에 대한 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급 변인 : 학급규범과 교사감독을 중심으로

행동에 미치는 영향력이 약화됨을 의미한다. 방관행동을 예측하는 변인들의 총 인과효과에서도 나타났듯이, 또래괴롭힘 상황에서 방관자적 입장을 취하는 데에는 또래집단의 규범의식과 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도나 감독과 같은 집단의 역동보다는 반-또래괴롭힘에 대한 개인의 태도가 더욱 큰 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 즉 개인이 또래괴롭힘을 어떻게 보는가는 또래괴롭힘 상황에서 어떤 행동을 할지 말지를 결정하는 중요한 요인이 되며, 특히 가해행동이나 가해아에 대한 부정적인 신념이 강할수록 가해행동을 강화하는 것으로 간주되는 방관행동에 덜 관여하게 됨을 보여주고 있다(서미정, 2008).

본 연구결과는 반-또래괴롭힘에 대한 태도와 방관행동 간의 정적 관련성을 제시한 연구결과(Salmivalli & Voeten, 2004)와는 상반되는데, 이는 측정도구의 차이에 기인한 것으로 보인다. 즉 본 연구에서는 가해행동 및 가해아에 대한 부정적 태도를 측정한 반면 Salmivalli와 Voeten(2004)은 가해, 가해 동조, 피해아 방어 등의 또래괴롭힘에 참여하는 역할들을 복합적으로 반영하여 또래괴롭힘에 대한 개인의 태도를 측정하였다. 또래괴롭힘이라는 동일한 상황에서 또래들마다 다른 역할의 행동을 하는 것은 각각의 역할에 대한 개인의 신념 또한 다를 수 있다고 본다. 이러한 인식에 기초하면, 본 연구에서처럼 가해행동만을 반영한 개인의 태도는 더욱 단일한 태도를 나타내기 때문에 또래괴롭힘에 대한 태도와 방관행동 간에 보다 정확한 관련성을 파악했다고 볼 수 있다.

셋째, 방어행동에 대해서는 학급규범의 직접적인 영향은 유의미하지 않은 반면, 교사감독은 유의미한 직접적인 영향이 나타났다. 이것은 공격행동이나 또래괴롭힘에 대한 교사의 대응 및 지도감독과 가해행동 간의 관련성을 살펴본 연구결과들(박미연, 2000; Lee et al., 2008; Stephenson & Smith, 1991)이 간접적으로 지지하는 결과이다. 즉 이들 연구에서는 교사들이 또래괴롭힘에 대해 관심과 주의 및 개입을 많이 할수록 또래괴롭힘 가해행동의 빈도가 낮은 것으로 보고되었는데, 피해아 방어가 가해아에게 처벌적 효과를 갖게 하므로 가해행동의 강화를 약화시키는 역할을 하는 것을 고려하면 방어행동의 증가는 결국 가해행동의 감소를 가져올 수 있기 때문이다. 일반적으로 교사가 직접 관찰하지 않는 상황에서 또래괴롭힘이 더 많이 일어나는 것을 볼 때(Espelage, Asidao, & Chavez, 1998; Kikkawa, 1987), 평소 학생들 간 싸움에 대한 교사의 지도나 감독은 학생들로 하여금 또래괴롭힘이 바람직하지 못하다는 인식을 내면화시켜 교사가 부재한 상황에서도 피해아를 도와주는 적극적 개입에 중요한 역할을 하는 것을 알 수 있다. 또한 본 연구결과는 또래괴롭힘의 지속을 차단하고 예방하기 위해 교사의 지도가 현장에서 유용하게 적용되어야 할 필요성을 확인시켜 주는 결과이다(강원도민일보, 2013).

넷째, 학급규범 및 교사감독은 또래괴롭힘에 대한 태도를 통해 방관행동 및 방어행동에 간접적으로 유의미한 영향을 나타내었다. 즉 학급 구성원들의 반-또래괴롭힘에 대한 인식이 높거나 또래괴롭힘에 대해 교사가 지도나 감독을 많이 할수록 학생 개개인은 또래괴롭힘에

대한 부정적 태도를 형성하기 쉽고, 이는 다시 또래괴롭힘 상황에서 방관행동에 덜 개입하는 반면 피해아를 돕는 데 더욱 관여함을 의미한다. 학급규범이 또래괴롭힘에 대한 태도에 영향을 미치는 것으로 나타난 결과는 또래동조성이 아동 중기나 청소년기에 비해 상대적으로 큰 초등학교 6학년 아동들은 또래집단에게 기대되는 규범과 일치하게 개인의 태도를 형성하기 쉬운 것을 반영하는 것이다(박미연, 2000). 이러한 결과는 강은경(2007)이 초등학교 6학년과 중학교 2학년 총 39개 학급을 대상으로 가해 동조자의 비율이 높은 학급에서 학생 개인의 가해 참여도가 높은 것으로 보고하여, 학급의 대다수가 가해행동을 지지하고 동조하게 되면 나머지 구성원들도 더 적극적으로 가해행동에 동참하는 경향과 유사한 맥락이라 할 수 있다.

또래괴롭힘에 대한 교사감독이 반-또래괴롭힘에 대한 태도에 영향을 미치는 것은 평소 학생들 간 공격행동이나 또래괴롭힘을 잘 살피고 지도하는 교사로 인식될수록 또래괴롭힘을 승인하지 않는 태도가 전달되어(Coie & Koeppl, 1990), 개인의 태도 또한 또래괴롭힘을 부정적으로 인식할 가능성을 높이게 되는 것으로 보인다(박미연, 2000).

마지막으로 본 연구결과는 또래괴롭힘에 대해 학급 내에서 또래와 교사의 영향력이 다름을 확인하였다. 즉 학급 변인들이 방관행동 및 방어행동에 미치는 영향력의 총효과를 살펴보면, 방관행동에 대해서는 또래의 역할이 더욱 중요하고 방어행동에 대해서는 교사의 역할이 더 큰 영향력을 발휘하고 있다. 현재 맺고 있는 또래관계망의 규범은 또래괴롭힘 상황에서 방관행동을 하는 데 중요하다는 결과는 또래괴롭힘과 관련된 것은 아니지만 일상생활에서의 또래 압력과 또래괴롭힘 참여자 역할 간의 관련성을 살펴본 김연화와 한세영(2011)의 연구에서 친구들의 암묵적인 시선이나 기대에 부응하려는 경향이 초등학교 5, 6학년 아동들의 경우 방어자에 비해 방관자가 더 높은 것으로 나타난 결과와 같은 맥락이다. 방관자들은 피해아를 돕게 되면 자신도 괴롭힘을 당할지도 모른다는 심리적 부담감이 크기 때문에(서미정, 2006), 힘의 우위에 있는 가해아를 지지하지는 않더라도 또래들의 암묵적 압력에 자유롭지는 못하여 학급 구성원의 규범의식을 공유함으로써 적어도 스스로는 방어하는 방관자의 특성이 오롯이 반영된 결과이다. 한편 평소 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도나 감독은 피해아를 방어하는 적극적인 행동을 직접적으로 이끌어 낼 만큼 또래괴롭힘 상황에서의 친사회적 행동에 좋은 모델링이 된다 하겠다.

본 연구는 또래괴롭힘을 집단과정으로 접근하더라도 개인적 변인 탐색에 치중한 선행 연구들의 제한점을 보완하여 집단의 특성을 학급 변인에 초점을 두고 또래괴롭힘에 대한 급우들의 규범적 신념을 탐색한 것과, 특히 방관행동 및 방어행동을 설명해 줄 교사의 지도감독을 최초로 조사한 점에서 경험적 의의를 가진다. 또한 또래는 경쟁하지만 놀이를 통해 상호작용하는 관계가 주를 이룬다면, 교사는 교칙 위반 및 일탈행동 등을 지도나 감독하는 관계로서 또래괴롭힘 관련 행동에 대해 또래와 교사의 역할이 다름을 밝혀 방관행동 및 방어행동에 차별적인 중재 전략의 근거를 마련한 것도 실용적 측면에서 의의를 가진다. 본 연구결



또래괴롭힘에 대한 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급 변인 : 학급규범과 교사감독을 중심으로

과를 토대로 학교 및 상담 현장에서 또래괴롭힘 예방과 중재에 적용할 수 있는 전략을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 방관행동 감소 및 방어행동 촉진을 위한 반-또래괴롭힘에 대한 개인의 태도 변화는 결국 또래괴롭힘이 허용되지 않는 학급 분위기 조성을 통해 가능하므로, 또래집단 동일시와 긍정적인 집단규범의 공유와 같은 사회적 과정을 또래괴롭힘의 중재에 활용해야 할 것이다. 특히 학급 내 급우들 간 긍정적 행동의 모델링과 협동 활동에 초점을 두어 지도해야 할 것이다. 이러한 지도 및 중재는 학급 단위의 예방교육에서 뿐 아니라 한국청소년상담복지개발원에서 전국 단위로 실시하고 있는 솔리언또래상담 프로그램을 활용하는 것도 하나의 방법이라 생각된다.

둘째, 본 연구는 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도감독이 방관행동에는 또래괴롭힘에 대한 태도를 통해 간접적인 영향을 미치며, 피해아를 돕는 데에는 직접적인 영향을 미치는 것을 확인함으로써 또래괴롭힘을 예방하거나 해결하기 위해 무엇보다 교사가 중요한 중재자가 될 수 있음을 시사하고 있다. 이에 따라 우선 교사들은 또래괴롭힘이 발생하면 초기 대응으로서 위기 개입을 할 수 있는 효과적인 방법을 학습할 필요가 있다. 학교 차원에서는 교사들이 평소에 학생들의 단순한 싸움부터 심각한 또래괴롭힘까지 지도하고 개입할 수 있도록 교사 교육을 통한 지속적인 관리 감독이 요구된다 하겠다. 게다가 학생들은 또래괴롭힘을 목격할 때 교사나 학교장에게 알리는 일이 쉽지 않기 때문에 교사가 조기 감지할 수 있도록 학교에서 수시로 설문조사를 실시하거나 평소 학생들의 또래관계를 모니터할 수 있는 시스템이 갖춰져야 할 것이다.

셋째, 또래괴롭힘의 지속을 차단하기 위해 개인의 또래괴롭힘에 대한 태도 교육이 요구된다. 즉 가해행동은 도덕적으로 바람직하지 못한 행동이며, 이러한 행동을 한 가해아는 그냥 넘어가지 않는다는 단호한 신념을 보여주는 등 반-또래괴롭힘에 대한 태도 형성을 위해 관련 교과와 통합하는 형태로 제시된다면 학교에서 모든 대상에게 적용하는 전체적 개입 접근에 유용하게 활용할 수 있다고 본다. 이는 가해아 또는 피해아 중심의 선택적 개입 접근에서 또래괴롭힘을 지속시키는 다수의 또래들까지 확장하여 접근함으로써 프로그램 운영의 효율성이나 예방 효과를 극대화시킬 것으로 기대된다.

이러한 시사점에도 불구하고 본 연구가 가지는 몇 가지 제한점을 토대로 추후 연구의 방향을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 또래괴롭힘에 대한 교사의 지도나 감독을 학생이 지각한 것으로 측정하였는데, 교사의 지도감독 패턴이 직접적으로 측정될 필요가 있다고 본다. 학급규범 또한 학급 수를 늘려 학급 단위의 영향을 분석하는 방법론적 보완이 요구된다. 둘째, 본 연구는 학급규범 및 교사감독과 같은 학급 변인이 방관 및 방어행동에 미치는 영향에서 또래괴롭힘에 대한 태도의 매개효과를 검증하였으나, 또래괴롭힘 관련 행동에 대한 개인적 특성 변인의 영향은 학급 변인의 수준에 따라 다를 수 있으므로 개인과 집단의 상호

작용을 살펴보는 후속 연구가 요구된다. 셋째, 본 연구에서는 또래괴롭힘의 유형에 따라 관련된 태도 및 학급규범을 살펴보지 못했다. 또래괴롭힘에 대한 개인의 태도나 집단규범이 직, 간접적 형태별로 다른 점을 고려하여(Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995), 또래괴롭힘의 유형을 구분하여 측정된 또래괴롭힘에 대한 태도, 학급규범 및 행동과의 관련성을 살펴보는 후속 연구가 수행되어야 하겠다.

## 참고문헌

강원도민일보 (2013). “학교폭력 예방 교사가 지도해야”.

<http://www.kado.net/news/articleView.html?idxno=646912> 에서 검색.

강은경 (2007). 집단과정으로서의 왕따 : 왕따 참여자 역할에 따른 사회적 지능과 공감능력  
의 차이 - 공격행동, 사회적 능력, 공감을 중심으로-. 서울대학교 석사학위논문.

김은아, 이승연 (2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에  
대한 믿음의 관계. 한국심리학회지 : 발달, 24(1), 59-77.

김연화, 한세영 (2011). 아동의 또래괴롭힘 참여유형의 판별변인 분석. 아동학회지, 32(3),  
19-41.

김희화 (2002). 청소년의 또래괴롭힘 가해 및 피해와 자아존중감간의 관계 : 친구 지지의 영향.  
대한가정학회지, 40(9), 47-61.

김희화 (2009). 청소년 초기의 또래동조성과 비행 간의 관계에서 어머니 감독 및 친한 친구  
비행의 중재효과. 청소년학연구, 16(7), 127-147.

박미연 (2000). 초등학교생의 또래괴롭힘에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교  
석사학위논문.

방기연, 이규미 (2009). 학급 내 집단 괴롭힘에 대한 담임교사의 경험과 개입과정에 대한 연구.  
한국심리학회지 : 일반, 28(1), 167-188.

백지현 (2010). 남녀청소년의 또래괴롭힘 참여자 역할 유형에 따른 인지적·정서적·사회적 특성.  
이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

서미정 (2006). 또래괴롭힘 완화요인의 탐색 : 주변또래의 유형 분석을 중심으로. 부산대학교  
박사학위논문.

서미정 (2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래괴롭힘 참여 역할행동. 아동학회지, 29(5),  
79-96.

서미정, 김경연 (2004). 아동의 개인적·환경적 특성과 또래괴롭힘. 아동학회지, 25(2), 93-108.

심희옥 (2005). 또래괴롭힘과 대인간 행동특성에 관한 횡단 및 단기종단연구 : 참여자 역할  
을 중심으로. 아동학회지, 26(5), 263-279.

또래괴롭힘에 대한 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급 변인 : 학급규범과 교사감독을 중심으로

- 오경희 (1990). 아동의 또래동조성 발달에 관한 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 오인수 (2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인 : 공감과 공격성을 중심으로. *초등교육연구*, 23(1), 45-63.
- 윤성우 (2004). 집단따돌림 방관자에 대한 또래지지 프로그램의 효과. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 이승연, 송경희 (2012). 남녀 중학생의 부/모 애착과 또래괴롭힘 방어, 방관행동의 관계 : 정서조절과 사회적 자기효능감의 매개효과. *한국심리학회지 : 학교*, 9(2), 393-415.
- 임지영 (1998). 또래괴롭힘이 아동의 외로움과 불안에 미치는 영향. 경북대학교 석사학위논문.
- 차윤희 (2005). 또래괴롭힘 상황에서 학령기 아동의 역할과 사회적 이해. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 최미경 (2000). 또래에 의한 괴롭힘이 청소년의 자아존중감에 미치는 영향과 피해아의 경험: 단기 종단적 연구와 심층면접. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying : Definitions, attitudes, and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87.
- Bukowski, W., & Sippola, L. (2001). Groups, individuals, and victimization. In S. Graham & J. Juvonen (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 355-377). New York: Guilford Press.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status : A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261-282.
- Coie, J. D., & Koeppl, G. K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive children. In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 309-337). New York : Cambridge University Press.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Efron, B., & Tibshirani, R. (1985). The bootstrap method for assessing statistical accuracy. *Behaviormetrika*, 17, 1-35.

- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*(2), 299-309.
- Espelage, D. L., Asidaio, C., & Chavez, M. (1998). *Conversations with middle school students about bullying and peer victimization*. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco.
- Franzoi, S. (1996). *Social psychology*. Dubuque, IA : Time Mirror Higher Education Group.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. *Aggressive Behavior, 32*(6), 528-539.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment : A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship : Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35*(1), 94-101.
- Hong, S., Malik, M. L., & Lee, M. K. (2003). Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociotropy and autonomy using a non-Western sample. *Educational and Psychological Measurement, 63*(4), 636-654.
- Karatzias, A., Power, K. G, & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior, 28*(1), 45-61.
- Kikkawa, M. (1987). Teachers' opinions and treatments for bully/victim problems among students in junior and senior high schools: Results of a fact-finding survey. *Journal of Human Development, 23*, 25-30.
- Lee, C., Buckthorpe, S., Craighead, T., & McCormack, G. (2008). The relationship between the level of bullying in primary schools and children's views of their teachers' attitudes to pupil behavior. *Pastoral Care in Education, 26*(3), 171-180.
- Maeda, R. (2003). *Empathy, emotional regulation, and perspective taking as predictors of children's participation in bullying*. Doctoral dissertation, University of Washington.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Feudo, G. L. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior, 29*(6), 515-530.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge, MA : Blacwell.
- 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.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavior Development*, 28(3), 246-258.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York : The MacMillan Company.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies : New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1991). Why some schools don't have bullies. In M. Elliott (Ed.), *Bullying : A practical guide to coping for schools*. Harlow, UK : Longman.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying : Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Tapper, K., & Boulton, M. J. (2005). Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggressive Behavior*, 31(3), 238-253.

## **The Class Variables Influencing on Bystanding and Defending Behavior in Bullying : Focusing on Class Norms and Teacher's Supervision**

Shim, Mikyung

Seo, Mijung

Inje University

Pusan National University

This study examined that class norms and teacher's supervision have direct and indirect influences through attitudes towards bullying on bystanding and defending behaviors in bullying. Self-report data were collected from 458 6th grader of elementary school(male: 237, female: 221). The findings from this study are as follows. First, there are significant correlations between class norms, teacher's supervision, attitudes towards bullying, bystanding and defending behaviors. Second, the relationship between both class norms and teacher's supervision and bystanding behaviors was mediated by attitudes towards bullying. Finally, class norms have indirect influences through attitudes towards bullying on defending behaviors and teacher's supervision have not only indirect influences through attitudes towards bullying but also direct influences on defending behaviors. Implications for future research and bullying intervention were also discussed.

*Key words : Bullying, bystanding behaviors, defending behaviors, class norms, teacher's supervision, attitudes towards bullying*