

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향*

김지현 이효정[†]

동국대학교

본 연구는 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향을 살펴본 것이다. 이를 위해 서울시에 소재한 중학교 7개교의 청소년 938명을 대상으로 학교폭력에 대한 방관적 태도, 담임교사 의사소통유형, 공감능력 척도를 조사하였다. 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 성별과 학년에 따른 중학생의 공감능력은 집단 간 유의한 차이가 있었으나 학교폭력에 대한 방관적 태도에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 둘째, 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형에 따른 학생의 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 관계에 유의한 차이가 있었다. 마지막으로 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력은 학교폭력에 대한 방관적 태도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 토대로 이 연구의 의의와 제한점을 논의하였다.

* 주요어 : 학교폭력, 방관적 태도, 의사소통유형, 공감

* 본 논문은 김지현(2016)의 석사학위논문을 일부 수정한 것임

[†] 교신저자(Corresponding Author): 이효정, 동국대학교 교육학과

(04620)서울특별시 중구 필동로 1길 30, Tel: 02-2260-8612, E-mail: hjlee05@dongguk.edu

서론

우리나라에 학교폭력이 사회문제로 대두된 것은 1990년대 이후로, 학교폭력은 피해자와 그 가족에게 씻을 수 없는 상처를 남긴다. 최근 연구에 따르면 학교급별에 따른 학교폭력 발생 정도는 중학생에게서 가장 높은 것으로 나타났으며(민병성, 2015), 최근 3년간 중학교가 차지하는 학교폭력대책자치위원회 심의건수의 비율이 69%에 달한다고 보고하였다(이병환, 권인탁, 엄재춘, 2015). 한편, 학교폭력 참여자의 역할유형은 시대의 변화에 따라 다른 양상을 보인다. 실제 학교폭력이 발생하는 현장에서 대부분의 학생은 가해자나 피해자라기보다는 방관자의 입장을 보이며(진주연, 이은경, 유나현, 이기학, 2004), 학교폭력 상황에서 방관자의 비율은 약 60% 이상을 차지한다(송지연, 오인수, 2016). 이는 가해자와 피해자보다 주변인으로 학교폭력에 참여하는 학생의 수가 많기 때문에 학교폭력 근절을 위해서는 주변인의 방관적 태도에 대한 연구가 필요함을 보여준다. 따라서 본 연구에서는 중학생을 대상으로 학교폭력에 대한 방관적 태도와 담임교사 의사소통유형, 학생의 공감능력 사이에 유의한 관계가 있는지 살펴봄으로써 학교폭력 예방을 위한 보다 효과적인 담임교사 의사소통유형을 탐색하고, 교사 역할의 중요성을 강조하며, 공감능력 향상을 위한 상담 프로그램을 개발하는데 근거 자료를 제시하는 것에 목적을 두고자 한다.

학교폭력은 주로 가해자와 피해자라는 쌍방관계로 이해되고, 개입 역시 가해자와 피해자에 대한 조치로 이어진다(이규미 외, 2014). 하지만 학교폭력 문제는 순환적인 것으로 학교폭력 참여자의 역할은 학자마다 달리 제시되고 있다. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist와 Österman(1996)는 학교폭력 참여자의 역할을 가해자, 강화자, 조력자, 방어자, 방관자, 피해자로 구분하였고, Olthof와 Goossens(2003)는 학교폭력 참여자 역할유형을 시작자, 추종자, 방관자, 방어자, 피해자, 구경꾼, 비관여자로 구분하였으며, Sutton와 Smith(1999)의 연구에서는 조력자와 강화자를 동조자라는 하나의 요인으로 간주하였다. Salmivalli 외(1996)의 연구에서는 학교폭력 상황에서 주변 또래가 지지하는 비율은 전체 표본의 67.3%로 나타났는데 주변 또래들 중 방관자(35.2%)의 비율이 가장 높았다. 그 다음으로 강화자(29.0%), 방어자(25.7%), 동조자(10.1%)의 순으로 높게 나타났다. 우리나라에서는 그동안 학교폭력 방관자가 학교폭력의 책임 주체에서 배제되어 왔지만 실상은 다수를 차지하는 방관적 태도가 폭력 발생에 핵심역할을 한다고 볼 수 있다(장은영, 최윤경, 2016). 방관적 태도의 사전적 의미는 어떤 일에 직접 나서서 관여하지 않고 곁에서 보기만 하는 태도를 말한다(국립국어원, 2017). 피해자의 고통을 심화시키고 가해자의 행동을 강화시킬 수 있는 방관적 태도를 김현주(2003)는 자기방어, 무관심, 쌍방과오의 세 가지 유형으로 분류하였다. 자기방어는 피해학생을 도와주면 자신도 피해를 입을 것이라는 생각으로 괴롭힘 상황을 회피하는 것이고, 무관심은 학교폭력 상황에 관심을 보이지 않거나 자신과 상관없는 일이라 생각하고 모르는 척하는 행동이며, 쌍방과오

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향

는 학교폭력은 가해자와 피해자 모두에게 잘못이 있으므로 서로 행동을 고쳐야 한다고 생각하는 것이다(박경숙, 1999; 손경원, 신원영, 정창우, 2016).

최근에는 학교폭력 문제 해결에 가해자와 피해자에 대한 중재 뿐 아니라 주변인 역할이 중요하다라는 인식이 대두되고 있다. 학교폭력이 일어나는 데는 다수의 방관자가 암묵적으로 학교폭력을 용인하고 있을 뿐 아니라 흥미로워 하는 등의 반응을 나타내 가해학생이 자신의 행위를 정당하게 느끼도록 한다는 것이다(장은영, 최윤경, 2016). 전국학교폭력실태조사 결과에 따르면 방관적 태도가 학교폭력을 인식하고 있는 학생이 69.5%에 달하지만 실제 학교폭력 상황을 목격한 후, 모르는 척 하는 학생의 비율은 46.9%로 나타나 학교폭력에 대한 방관적 태도의 심각성이 여실히 드러났다(민병성, 2015). 2016년 학교폭력 2차 실태조사 결과에 따르면 2012년 8.5%에서 2016년 0.8%로 학교폭력 피해응답이 2012년 이후, 5년째 감소하고 있는 것으로 나타났다(교육부, 2016). 이처럼 점차 학교폭력 발생 비율이 감소하고 있지만 체감율이 감소하지 않은 것은 방관에 대한 인지와 행동에 차이가 있기 때문이라고 할 수 있다.

이처럼 학교폭력에 대한 방관적 태도의 문제가 날로 심화되는 변인 중 하나는 공감능력의 결여이다(이혜정, 2017). 공감은 학자마다 인지, 정서, 의사소통 중 어느 것에 중점을 두는지에 따라 다양하게 개념화되었고, 통합적으로 접근하기도 한다(이현경, 2015). 다른 사람과의 친밀하고 원만한 관계 유지를 위해 꼭 필요한 능력인 공감은 최근 학교폭력과 관련하여 가해자나 방관자의 특성으로 주목받는 변인 중 하나이다(김지선, 김춘경, 2016). 공감능력은 학교폭력 참여자 역할유형에 영향을 주며, 공감능력이 높을수록 주변 또래들이 또래 괴롭힘 피해자에 대해 호감을 가지고 피해 방어자의 역할을 수행하게 된다(이희경, 2003). 따라서 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에도 영향을 미치는지 확인해볼 필요성이 있다. Davis(1980)는 공감을 관점 취하기, 동일시와 같은 인지적 요소와 공감적 관심, 개인적 고통과 같은 정서적 요소가 포함된 다차원적 구성개념으로 공감을 바라보았다. 관점 취하기는 일상생활 속에서 자발적으로 다른 사람들의 입장을 고려하고 수용하는 태도를 취하려는 경향을 의미하고, 동일시는 가상 상황에서 자신의 느낌을 상상해보고 가상 인물과 자신을 동일시하는 태도를 취하려는 경향을 의미한다(박성희, 1997). 공감적 관심은 타인의 부정적인 경험이나 불행에 대해 걱정하고 연민을 느끼는 태도를 취하려는 경향성을 의미하고, 개인적 고통은 타인의 불행이나 고통을 보았을 때 느끼는 불안 또는 불편감이 강하게 나타나는 경향성을 의미한다(김지은, 2012). 개인적 고통은 공감적 관심과는 상이한 공감정서로 고통 받고 있는 대상을 보고 자기지향적인 염려나 근심을 느끼는 것이며, 이타행동인 공감적 관심과 달리 이기적 행동으로 볼 수 있다(박성희, 1997).

이희경(2003)은 공감수준이 낮은 아동은 다른 아동의 의견에 쉽게 동조하여 가해자를 지지하는 반면, 공감수준이 높은 아동은 피해자를 지지하는 것으로 나타난다고 하였다. 또한 서미정(2006)의 연구에서 주변인 역할유형을 판별하는 변인들의 상대적 중요도는 공감, 심리적 부

담감, 친사회적 도덕추론의 순으로 나타났고, 피해자 방어자는 가해 동조자와 방관자에 비해 공감수준이 높은 것으로 나타났다. 즉 공감수준이 높을수록 학교폭력에 대한 방관적 태도가 감소하는 것으로 볼 수 있다.

한편 학교는 학습을 위한 장소의 개념을 넘어 자신에 대한 긍정적인 자아개념을 확립하고, 교사나 또래 등 타인과 의미 있는 관계를 맺으며, 학교의 규범과 규칙에 맞춰 생활하는 복합적인 의미를 지닌 하나의 작은 사회이다(김명식, 2009). 가정에서 부모의 역할이 중요하듯이 학교에서는 담임교사의 역할이 중요하다. 학생들이 그들을 모델로 하여 타인과 상호작용하는 방법을 학습하기 때문이다. 학교 사회에서 담임교사의 의사소통은 효과적인 학급운영의 근거가 되기 때문에 의사소통은 구성원 간의 상호기능을 원활히 하는 데 없어서는 안 될 중요한 기능 중의 하나이다(방기연, 이규미, 2009). 특히 학급 내 의사소통은 담임교사와 학생 간의 메시지 교환 뿐 아니라 공통된 이해와 행동의 변화를 가져오게 된다는 점에서 중요하다(현중훈, 2014). 강재원(1995)은 학생들의 전반적 학교생활에 대한 교사와 학생의 의사소통유형을 제시하였다. 교사와 학생들의 언어적 의사소통에 국한해 교사의 경청태도와 의사전달태도를 기준으로 의사소통유형을 다음 네 가지로 분류하였다. 교사가 학생들의 의견을 수용하면서도 학생들 스스로가 자율적으로 행동할 수 있도록 하는 쌍방향적 의사소통인 수용촉구형, 교사가 학생들의 의견을 받아들이면서도 교사 자신의 의사에 따라 줄 것을 기대하면서 강요적인 느낌이 들도록 의사소통을 하는 수용명령형, 교사가 학생들의 의견을 수용하려 하지 않으면서 자신의 의사만을 강요하는 일방적인 의사소통인 비수용명령형, 교사가 학생들의 의견을 수용하려고 하지 않으면서 학생들 스스로 자발적으로 행동할 수 있도록 격려, 조언해 주는 비수용촉구형 등이다(강재원, 1995). 특히 담임교사의 의사소통 태도는 학교폭력 경험과 관련이 있는 것으로 나타났다(황영준, 박미하, 2013). 또한 교사의 공감 능력이 학교폭력 예방에 긍정적인 영향을 준다는 점에서 학생과의 의사소통 능력 개발의 중요성이 강조된다(박형빈, 2012).

또한 학교폭력은 교내 발생율이 매우 높고, 이러한 문제를 해결하기 위해서는 교내 주변 환경을 점검해볼 필요가 있다(이병환 외, 2015). 학교의 주기능이 학습임을 고려할 때, 교사와의 상호작용이 학생들의 학교생활에 영향을 미친다고 볼 수 있다. 또한 상호작용의 방법으로 언어적 의사소통이 가장 대표적이기 때문에 교사와 학생의 의사소통유형이 중요하다.

따라서 본 연구에서는 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 영향을 미치는지 알아보고, 담임교사 의사소통유형과 공감능력이 상호작용 효과를 갖는지 확인하기 위하여 다음과 같이 알아보았다.

연구문제 1. 중학생의 인구사회학적 변인(성별, 학년)에 따른 학생의 공감능력, 학교폭력에 대한 방관적 태도는 어떠한가?

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향

연구문제 2. 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형, 학생의 공감능력, 학교폭력에 대한 방관적 태도의 관계는 어떠한가?

연구문제 3. 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향은 어떠한가?

방 법

연구대상

본 연구는 서울시에 소재한 중학교에 재학 중인 학생 중 연구 참여에 동의하는 총 7개교의 남녀 중학생 1,177명을 대상으로 하였다. 각 학교로 연구자가 직접 방문하여 담임교사의 도움을 받아 연구에 미리 참여의사를 밝힌 학생들을 대상으로 연구를 소개하고 학생들의 동의를 받은 후 설문을 진행하였다. 회수된 1,177부의 설문지 중 불성실하게 응답하거나 부분적으로 응답하지 않은 설문지 239부를 제외하였다. 담임교사 의사소통유형 척도와 공감능력 척도에서는 성실히 응답하였으나 학교폭력에 대한 방관적 태도 척도에서만 일관된 반응을 보인 63부의 설문지는 자료분석에 포함하여 938명을 최종 연구대상으로 선정하였다. 본 연구에 참여한 연구대상의 인구사회학적 특성은 표 1과 같다.

<표 1> 연구대상의 인구사회학적 특성

구분		N	%
1학년	남자	145	15.4
	여자	183	19.5
2학년	남자	119	12.7
	여자	177	18.9
3학년	남자	115	12.3
	여자	199	21.2
전체		938	100.0

연구도구

학교폭력에 대한 방관적 태도 척도

학교폭력 방관적 태도를 측정하기 위해 김현주(2003)가 개발한 도구 중에서 방관자를 변별하기 위한 척도를 그대로 사용하였다. 문항은 자기방어, 무관심, 쌍방과오의 하위영역으로 구성되고, Likert 4점 척도이다. 총 19문항이고, 총점의 범위는 19~76점이며, 점수가 높을수록

방관행동을 많이 하는 것이다. 본 연구에서 학교폭력에 대한 방관적 태도 척도의 전체 내적 일관성 계수는 .94, 자기방어 .897, 무관심 .725, 쌍방과오 .866으로 나타났다.

담임교사 의사소통유형 척도

담임교사 의사소통유형을 측정하기 위해 강재원(1995)이 제작한 척도를 사용하였다. 척도의 18번 문항은 현직 중학교 담임교사 4인의 자문을 얻어 수정·보완하였다. 문항은 교사의 경청태도(수용, 비수용)와 의사전달태도(명령, 촉구)의 하위영역으로 구성되고, Likert 5점 척도이다. 총 18문항이며, 강재원(1995)의 분류기준에 따라 경청태도의 경우 8~24점까지는 비수용, 25~40점은 수용으로 분류되고, 의사전달태도의 경우 10~30점까지는 촉구, 31~50점은 명령으로 구분된다. 의사소통유형을 도출해 내기 위해 경청태도 항목과 의사전달태도 항목을 결합시켜 수용촉구형, 수용명령형, 비수용명령형, 비수용촉구형으로 의사소통유형을 분류하였다. 본 연구에서 담임교사 의사소통유형 척도의 요인별 내적 일관성 계수는 경청태도 .85, 의사전달태도 .66, 수용촉구형 .79, 수용명령형 .79, 비수용명령형 .82, 비수용촉구형 .88으로 나타났다.

공감능력 척도

공감능력을 측정하기 위해 Davis(1980)의 대인관계적 반응지수(Interpersonal Reactivity Index: IRI)를 김지은(2012)이 중학생용으로 변안한 공감능력 척도를 그대로 사용하였다. 문항은 인지적 공감(관점 취하기, 동일시)과 정서적 공감(공감적 관심, 개인적 고통)의 하위영역으로 구성되어 있으며, Likert 5점 척도이다. 총 21문항이고, 총점의 범위는 0~112점이며, 부정적 질문 9문항은 역채점 하였다. 점수가 높을수록 공감능력이 높다고 해석한다. 본 연구에서 나타난 공감능력 척도의 전체 내적 일관성 계수는 .95, 관점 취하기 .870, 동일시 .845, 공감적 관심 .865, 개인적 고통 .868로 나타났다.

분석방법

중학생의 담임교사 의사소통유형에 대한 인식과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 수집된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 사용하여 분석하였다. 인구사회학적 변인(성별, 학년)에 따른 학교폭력에 대한 방관적 태도, 학생의 공감능력의 차이를 분석하기 위해 성별에 따라서 독립표본 t-test를 실시하였고, 학년에 따라서 일원변량분석과 Scheffé 사후검증을 실시하였다. 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형, 학생의 공감능력, 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다. 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 상호작용 효과를 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향

다. 변인 간 상호작용 효과를 고려하여 승법 모형(multiplicative model)을 적용하였고, 상호작용 효과의 통계적인 유의성검정을 위한 F검증에 대한 식은 다음과 같다.

$$F = \frac{(R_2^2 - R_1^2) / (\kappa_2 - \kappa_1)}{(1 - R_2^2) / (N - \kappa_2 - 1)}$$

R_2^2 = 상호작용이 있는 회귀식의 결정계수

R_1^2 = 상호작용이 없는 최초 회귀식의 결정계수

κ_1 = 상호작용이 없는 최초 회귀식의 독립변수의 수

κ_2 = 상호작용이 있는 회귀식의 독립변수의 수

$(\kappa_2 - \kappa_1)$ = 분자의 자유도

$(N - \kappa_2 - 1)$ = 분모의 자유도

결 과

중학생의 성별과 학년에 따른 공감능력, 학교폭력에 대한 방관적 태도의 차이

중학생의 성별에 따른 공감능력, 학교폭력에 대한 방관적 태도의 차이를 알아보기 위해 독립표본 t-test를 실시하였고, 그 결과는 표 2와 같다. 공감능력의 하위요인인 관점 취하기의 경우 남학생($M=16.74, SD=4.11$)보다 여학생($M=18.14, SD=4.01$)의 평균점수가 높은 것으로 나

<표 2> 성별에 따른 주요 변인의 차이

구분	남학생($n=379$)		여학생($n=559$)		t	p
	$M(SD)$	$M(SD)$	t	p		
공감능력	관점 취하기	16.74(4.11)	18.14(4.01)	-5.182	***	.000
	동일시	17.35(4.59)	19.79(4.82)	-7.744	***	.000
	공감적 관심	18.35(3.69)	19.83(3.77)	-5.952	***	.000
	개인적 고통	15.47(4.35)	17.45(4.39)	-6.790	***	.000
	공감능력(전체)	65.56(10.58)	72.73(11.06)	-9.913	***	.000
학교폭력에 대한 방관적 태도	자기방어	17.09(5.20)	16.96(5.11)	.359		.720
	무관심	12.88(3.64)	13.05(3.79)	-.708		.479
	쌍방과오	12.53(3.35)	12.48(3.50)	.191		.848
	학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)	42.49(9.64)	42.50(10.01)	-.014		.989

*** $p < .001$

타났다($t=-5.182, p<.001$). 공감능력의 하위요인인 동일시의 경우 남학생($M=17.35, SD=4.59$)보다 여학생($M=19.79, SD=4.82$)의 평균점수가 높은 것으로 나타났다($t=-7.744, p<.001$). 공감능력의 하위요인인 공감적 관심의 경우 남학생($M=18.35, SD=3.69$)보다 여학생($M=19.83, SD=3.77$)의 평균점수가 높은 것으로 나타났다($t=-5.952, p<.001$). 공감능력의 하위요인인 개인적 고통의 경우 남학생($M=15.47, SD=4.35$)보다 여학생($M=17.45, SD=4.39$)의 평균점수가 높은 것으로 나타났다($t=-6.790, p<.001$). 공감능력(전체)의 경우 남학생($M=65.56, SD=10.58$)보다 여학생($M=72.73, SD=11.06$)의 평균점수가 높은 것으로 나타났다($t=-9.913, p<.001$).

학년에 따른 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도의 차이를 알아보기 위해 일원변량분석을 실시한 결과, 공감능력의 하위요인인 동일시에서 유의한 차이가 있었다($F=3.255, p<.05$). 또한 Scheffé 사후검증 결과, 1학년($M=19.23, SD=5.20$)이 3학년($M=18.26, SD=4.38$)보다 동일시가 높게 나타났다(표 3 참조).

<표 3> 학년에 따른 주요 변인의 차이

							(N=938)
구분		1학년a(n=328)	2학년b(n=296)	3학년c(n=314)	F	p	사후분석
		M(SD)	M(SD)	M(SD)			
공감능력	관점 취하기	17.65(4.40)	17.69(4.14)	17.38(3.75)	.519	.595	
	동일시	19.23(5.20)	18.91(4.97)	18.26(4.38)	3.255	* .039	a>c
	공감적 관심	19.50(3.97)	19.13(3.97)	19.06(3.45)	1.238	.290	
	개인적 고통	16.44(4.54)	16.40(4.62)	17.10(4.25)	2.417	.090	
	공감능력(전체)	70.43(12.05)	69.65(11.63)	69.39(10.52)	.732	.481	
학교폭력에 대한 방관적 태도	자기방어	16.91(5.10)	16.88(5.09)	17.25(5.25)	.506	.603	
	무관심	12.92(3.75)	12.74(3.66)	13.27(3.77)	1.597	.203	
	쌍방과오	12.49(3.57)	12.30(3.43)	12.69(3.32)	.984	.388	
	학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)	42.32(10.36)	41.93(9.62)	43.21(9.51)	1.373	.254	

* $p<.05$

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형, 학생의 공감능력, 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 관계

담임교사 의사소통유형을 수용촉구형으로 인식한 중학생의 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 하였고, 그 결과는 표 4와 같다. 공감능력의 하위요인인 관점 취하기는 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 자기방어($r=-.078, p<.05$), 무관심($r=-.091, p<.05$), 쌍방과오($r=-.132, p<.01$), 학교폭력에 대한 방관적 태도(전

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향

체)($r=-.118, p<.01$)와 유의한 부적 상관관계를 나타냈다. 공감능력의 하위요인인 개인적 고통은 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 무관심($r=.096, p<.05$), 쌍방과오($r=.086, p<.05$), 학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)($r=.096, p<.05$)와 유의한 정적 상관관계를 나타냈다.

<표 4> 담임교사 의사소통유형을 수용촉구형으로 인식한 중학생의 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 상관관계

(N=650)

구 분	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	관점 취하기	-								
	동일시	.310**	-							
공감능력	공감적 관심	.466**	.498**	-						
	개인적 고통	.005	.245**	.195**	-					
	공감능력(전체)	.600**	.786**	.775**	.554**	-				
	자기방어	-.078*	-.037	-.001	.063	-.015	-			
학교폭력에 대한 방관적 태도	무관심	-.091*	-.054	.021	.096*	-.006	.689**	-		
	쌍방과오	-.132**	-.032	.007	.086*	-.021	.380**	.446**	-	
	학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)	-.118**	-.049	.010	.096*	-.017	.882**	.867**	.699**	-

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

담임교사 의사소통유형을 수용명령형으로 인식한 중학생의 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 하였고, 그 결과는 표 5와 같다. 공감능력의 하위요인인 개인적 고통은 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 쌍방과오($r=-.273, p<.01$)와 유의한 부적 상관관계를 나타냈다. 공감능력(전체)은 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 쌍방과오($r=-.236, p<.05$)와 유의한 부적 상관관계를 나타냈다.

담임교사 의사소통유형을 비수용명령형으로 인식한 중학생의 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 하였고, 그 결과는 표 6과 같다. 공감능력의 하위요인인 개인적 고통은 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 쌍방과오($r=.168, p<.05$)와 유의한 정적 상관관계를 나타냈다.

<표 5> 담임교사 의사소통유형을 수용명령형으로 인식한 중학생의 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 상관관계 (N=98)

구 분		1	2	3	4	5	6	7	8	9
공감능력	관점 취하기	-								
	동일시	.212*	-							
	공감적 관심	.551**	.396**	-						
	개인적 고통	.073	.285**	.477**	-					
	공감능력(전체)	.570**	.728**	.821**	.684**	-				
학교폭력에 대한 방관적 태도	자기방어	.060	-.026	.083	-.048	.013	-			
	무관심	.103	-.139	.124	.004	.006	.618**	-		
	쌍방과오	-.149	-.082	-.189	-.273**	-.236*	.031	.087	-	
	학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)	.030	-.099	.039	-.118	-.067	.879**	.815**	.385**	-

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

<표 6> 담임교사 의사소통유형을 비수용명령형으로 인식한 중학생의 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 상관관계 (N=149)

구 분		1	2	3	4	5	6	7	8	9
공감능력	관점 취하기	-								
	동일시	.288**	-							
	공감적 관심	.444**	.517**	-						
	개인적 고통	-.018	.244**	.287**	-					
	공감능력(전체)	.569**	.779**	.802**	.581**	-				
학교폭력에 대한 방관적 태도	자기방어	-.047	-.086	-.090	.031	-.079	-			
	무관심	-.057	-.100	-.082	.143	-.040	.532**	-		
	쌍방과오	-.045	-.030	-.060	.168*	.016	.034	.086	-	
	학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)	-.070	-.105	-.112	.143	-.059	.841**	.766**	.445**	-

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

담임교사 의사소통유형을 비수용촉구형으로 인식한 중학생의 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 하였고, 그 결과는 표 7과 같다. 공감능력의 하위요인인 동일시는 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 무관심($r = -.327, p < .05$)과 유의한 부적 상관관계를 나타냈다.

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향

<표 7> 담임교사 의사소통유형을 비수용촉구형으로 인식한 중학생의 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 상관관계 (N=41)

구 분		1	2	3	4	5	6	7	8	9
공감능력	관점 취하기	-								
	동일시	.156	-							
	공감적 관심	.354*	.670**	-						
	개인적 고통	.181	.373*	.202	-					
	공감능력(전체)	.524**	.839**	.822**	.601**	-				
학교폭력에 대한 방관적 태도	자기방어	-.167	-.259	-.049	-.034	-.178	-			
	무관심	-.201	-.327*	-.094	-.051	-.238	.683**	-		
	쌍방과오	-.113	.039	.148	-.284	-.039	.006	.149	-	
	학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)	-.219	-.273	-.017	-.137	-.215	.869**	.862**	.403**	-

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

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형 요인, 학생의 공감능력, 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 하였고, 그 결과는 표 8과 같다. 담임교사 의사소통유형의 하위요인인 경청태도는 공감능력의 하위요인인 관점 취하기($r=.158, p<.01$), 공감적 관심($r=.065, p<.05$)과 유의한 정적 상관관계를 나타냈고, 개인적 고통($r=-.100, p<.01$)과는 유의한 부적 상관관계를 나타냈다. 또한 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 자기방어($r=-.155, p<.01$), 무관심($r=-.159, p<.01$), 쌍방과오($r=-.226, p<.01$), 학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)($r=-.220, p<.01$)와 유의한 부적 상관관계를 나타냈다. 담임교사 의사소통유형의 하위요인인 의사전달태도는 공감능력의 하위요인인 관점 취하기($r=-.112, p<.01$)와 유의한 부적 상관관계를 나타냈으며, 개인적 고통($r=.097, p<.01$)과는 유의한 정적 상관관계를 나타냈다. 또한 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 자기방어($r=.134, p<.01$), 무관심($r=.123, p<.01$), 쌍방과오($r=.164, p<.01$), 학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)($r=.174, p<.01$)와 유의한 정적 상관관계를 나타냈다. 공감능력의 하위요인인 관점 취하기는 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 무관심($r=-.074, p<.05$), 쌍방과오($r=-.124, p<.01$), 학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)($r=-.104, p<.01$)와 유의한 부적 상관관계를 나타냈다. 공감능력의 하위요인인 동일시는 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 무관심($r=-.079, p<.05$), 학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)($r=-.067, p<.05$)와 유의한 부적 상관관계를 나타냈다. 공감능력의 하위요인인 개인적 고통은 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 무관심($r=.091, p<.01$), 학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)($r=.079, p<.05$)와 유의한 정적 상관관계를 나타냈다.

<표 8> 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형 요인, 학생의 공감능력, 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 상관관계 (N=938)

구 분		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
담임교사	경청태도	-										
의사소통유형	의사전달태도	-.810**	-									
	관점 취하기	.158**	-.112**	-								
	동일시	.043	-.016	.292**	-							
공감능력	공감적 관심	.065*	-.031	.467**	.500**	-						
	개인적 고통	-.100**	.097**	.012	.254**	.242**	-					
	공감능력(전체)	.051	-.016	.589**	.781**	.787**	.575**	-				
	자기방어	-.155**	.134**	-.063	-.051	-.004	.047	-.025	-			
학교폭력에 대한 방관적 태도	무관심	-.159**	.123**	-.074*	-.079*	.014	.091**	-.017	.661**	-		
	쌍방과오	-.226**	.164**	-.124**	-.032	-.010	.058	-.032	.287**	.364**	-	
	학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)	-.220**	.174**	-.104**	-.067*	.000	.079*	-.031	.873**	.851**	.637**	-

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

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향

명목척도인 담임교사 의사소통유형을 더미변수로 변환하여 회귀분석에 적용하고 이들의 상호작용 효과를 고려하여 승법 모형을 적용한 결과는 표 9와 같다. 제1모형의 변량에 대한 설명이 유의한 것으로 나타났고($R^2=.034$, $F=4.735$, $p<.001$), 제2모형의 변량에 대한 설명이 유의한 것으로 나타났다($R^2=.051$, $F=2.615$, $p<.01$). 상호작용 효과의 유의성 검정을 위해 F검증을 실시한 결과가 유의한 것으로 나타났다($F=14.843$, $p<.01$). 이는 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 상호작용 효과가 있음을 의미한다. 즉, 학교폭력에 대한 방관적 태도에 대한 영향력이 학생의 공감능력과 담임교사의 의사소통유형에 따라 더 강화되거나 혹은 약화되는 효과를 보여준다.

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형 요인과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였고, 그 결과는 표 10과 같다. 학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)에 영향을 주는 모형에 대한 설명이 유의한 것으로 나타났다($R^2=.064$, $F=10.691$, $p<.001$). 담임교사 의사소통유형의 하위요인인 경청태도($\beta=-.212$, $p<.001$), 공감능력의 하위요인인 관점 취하기($\beta=-.085$, $p<.05$), 동일시($\beta=-.091$, $p<.05$), 공감적 관심($\beta=.083$, $p<.05$)은 학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 자기방어에 영향을 주는 모형에 대한 설

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향

<표 9> 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 상호작용 효과 (N=938)

구분	독립변인	B	β	t	p	R	R2	F	p
1단계	dummy1	-1.222	-.057	-.777	.437	.186	.034	4.735***	.000
	dummy2	.438	.014	.242	.809				
	dummy3	1.174	.044	.682	.495				
	관점 취하기	-.265	-.111	-2.991**	.003				
	동일시	-.194	-.096	-2.539*	.011				
	공감적 관심	.197	.076	1.855	.064				
	개인적 고통	.176	.080	2.348*	.019				
2단계	dummy1	-12.974	-.608	-1.324	.186	.227	.051	2.615**	.000
	dummy2	-9.529	-.296	-.843	.399				
	dummy3	-9.060	-.336	-.840	.401				
	관점 취하기	-.792	-.330	-1.755	.080				
	동일시	-1.075	-.532	-2.374*	.018				
	공감적 관심	1.038	.401	1.962*	.050				
	개인적 고통	.065	.030	.154	.878				
	dummy1×관점 취하기	.444	.399	.958	.338				
	dummy2×관점 취하기	.715	.398	1.305	.192				
	dummy3×관점 취하기	.827	.560	1.654	.099				
	dummy1×동일시	.912	.885	1.974	.049				
	dummy2×동일시	.876	.537	1.747	.081				
	dummy3×동일시	.919	.676	1.854	.064				
	dummy1×공감적 관심	-.783	-.747	-1.440	.150				
	dummy2×공감적 관심	-.604	-.374	-.917	.360				
	dummy3×공감적 관심	-1.319	-.981	-2.208*	.027				
	dummy1×개인적 고통	.165	.140	.379	.705				
dummy2×개인적 고통	-.371	-.212	-.757	.449					
dummy3×개인적 고통	.284	.186	.614	.540					

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

명이 유의한 것으로 나타났다($R^2=.030$, $F=4.858$, $p<.001$). 담임교사 의사소통유형의 하위요인인 경청태도($\beta=-.124$, $p<.05$)는 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 자기방어에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 무관심에 영향을 주는 모형에 대한 설명이 유의한 것으로 나타났다($R^2=.046$, $F=7.471$, $p<.001$). 담임교사 의사소통유형의 하위요인인 경청태도($\beta=-.157$, $p<.01$), 공감능력의 하위요인인 동일시($\beta=-.123$,

$p < .01$), 공감적 관심($\beta = .092, p < .05$), 개인적 고통($\beta = .087, p < .05$)은 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 무관심에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 쌍방과오에 영향을 주는 모형에 대한 설명이 유의한 것으로 나타났다 ($R^2 = .064, F = 10.599, p < .001$). 담임교사 의사소통유형의 하위요인인 경청태도($\beta = -.251, p < .001$), 공감능력의 하위요인인 관점 취하기($\beta = -.112, p < .01$)는 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 쌍방과오에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 10> 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형 요인과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향 (N=938)

종속변인	독립변인	B	β	t	p	R	R2	F	p
학교폭력에 대한 방관적 태도(전체)	경청태도	-.361	-.212	-3.885***	.000	.254	.064	10.691***	.000
	의사전달태도	-.022	-.013	-.233	.816				
	관점 취하기	-.204	-.085	-2.327*	.020				
	동일시	-.185	-.091	-2.453*	.014				
	공감적 관심	.216	.083	2.068*	.039				
	개인적 고통	.140	.063	1.891	.059				
자기방어	경청태도	-.111	-.124	-2.237*	.025	.174	.030	4.858***	.000
	의사전달태도	.023	.025	.453	.650				
	관점 취하기	-.057	-.045	-1.213	.226				
	동일시	-.070	-.066	-1.749	.081				
	공감적 관심	.068	.050	1.218	.223				
	개인적 고통	.043	.037	1.092	.275				
무관심	경청태도	-.101	-.157	-2.853**	.004	.214	.046	7.471***	.000
	의사전달태도	-.013	-.019	-.347	.729				
	관점 취하기	-.054	-.059	-1.597	.111				
	동일시	-.094	-.123	-3.264**	.001				
	공감적 관심	.090	.092	2.253*	.025				
	개인적 고통	.073	.087	2.570*	.010				
쌍방과오	경청태도	-.149	-.251	-4.594***	.000	.253	.064	10.599***	.000
	의사전달태도	-.033	-.053	-.978	.328				
	관점 취하기	-.094	-.112	-3.068**	.002				
	동일시	-.021	-.029	-.789	.430				
	공감적 관심	.059	.065	1.602	.109				
	개인적 고통	.024	.032	.939	.348				

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

논 의

본 연구는 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향을 알아보기 위해 수행되었다. 이는 궁극적으로 학교폭력에 대한 학생들의 방관적 태도 감소를 위한 보다 효과적인 담임교사 의사소통유형을 탐색하고, 학생들이 오랜 시간을 보내는 학교 환경, 특히 교사의 역할이 중요함을 강조하여 학교폭력을 예방하는 데 목적이 있다.

본 연구 결과를 바탕으로 학교폭력에 대한 이해와 예방을 위한 시사점을 논의하면 다음과 같다. 첫째, 성별과 학년에 따른 학생의 공감능력, 학교폭력에 대한 방관적 태도의 차이를 살펴보면, 공감능력에서는 성별, 학년에 따른 유의한 차이가 나타났으나 학교폭력에 대한 방관적 태도에서는 성별, 학년에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 성별에 따라서 공감능력(전체)과 공감능력의 네 가지 하위요인인 관점 취하기, 동일시, 공감적 관심, 개인적 고통 모두에서 여학생이 남학생보다 높게 나타나면서 선행연구의 결과와 일부 일치하였다(김지은, 2012, Davis, 1983; Rueckert, Branch, & Doan, 2011). 김지은(2012)의 연구에서는 공감능력의 하위요인 중 동일시와 개인적 고통에서만 여학생이 남학생보다 높게 나타나 이 연구 결과와는 차이가 있었다. 여학생의 공감능력이 남학생보다 높게 나타나는 것은 남학생에 비해 여학생이 공감의 정서나 행동을 이끌어 내는 인지적 측면과 감정을 함께 나누는 정서적 측면이 더 높음을 의미하는 것임을 알 수 있다.

학년에 따른 공감능력은 공감능력의 하위요인인 동일시에서 중학교 1학년이 3학년보다 유의하게 높게 나타나면서 선행연구 결과와 일치하지 않았다(신서란, 2014). 신서란(2014)의 연구에서는 공감능력의 하위요인인 개인적 고통이 학년이 증가함에 따라 감소하는 경향이 있다고 했지만 이 연구의 경우 1학년과 3학년 학생의 결과를 비교했을 때, 학년의 증가에 따라 개인적 고통이 증가하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 개인적 고통은 타인의 고통이나 불행을 보았을 때 느끼는 불안이나 불편한 감정이 강하게 나타나는 것을 의미하므로(김지은, 2012) 개인적 고통은 불안, 스트레스, 불편감을 많이 느끼는 상태라고도 생각해 볼 수 있다. 개인적 고통이 높으면 그 상황을 회피하려 할 수 있는데 학년의 증가에 따라 개인이 받는 고통은 증가함을 생각한다면, 이 연구에서 공감능력의 하위요인의 개인적 고통만 학년의 증가에 따라 증가하는 경향을 보이는 것에 대해 해석이 가능하다. 즉 학생의 개인적 고통의 수준이 학업 스트레스와 관련 있다고 볼 수 있는데, 3학년 학생들의 학업 스트레스 수준을 낮춰 공감능력을 향상시키려는 노력이 필요함을 생각해 볼 수 있다.

이 연구에서는 성별과 학년에 따라 공감능력의 유의한 차가 있음에도 불구하고 결과적으로는 학교폭력에 대한 방관적 태도에 유의한 차이가 없는 것으로 나타나 기존연구들의 결과와 상이했다(심희옥, 2008; 한하나, 2014). 여러 선행연구에 따르면 공감능력이 높을 때, 가해상황

에 쉽게 동조되지 않고, 피해자 방어행동을 지지한다고 하였다(류경희, 2006; 서미정, 2006; 이희경, 2003). 그러나 한하나(2014)의 연구에서는 남학생에 비해 여학생의 방관 비율이 높은 것으로 나타났으며, Salmivalli 외(1996)는 남학생에 비해 여학생의 방관 비율이 높은 것이 의존적, 동조적, 수동적이고 피해자를 돕는 행동을 비판적으로 받아들이는 것과 관련이 있을 것으로 지적하였다. 이는 전반적인 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 관계만을 보기 보다는 공감능력의 하위요인에 대한 보다 세심한 고려가 필요함을 의미할 수 있다. 특히 공감능력의 하위요인인 개인적 고통에 대해 살펴보면 불안, 스트레스, 불편감과 관련 있는 개인적 고통의 경우 남학생보다 여학생의 평균 점수가 높다. 이는 학교폭력 상황을 목격하고도 그 상황에 개입하는 데 있어 스트레스를 받거나 불안감을 호소하여 그 상황을 회피하려는 것과 관련이 있을 것으로 추정해 볼 수 있다. 즉 전반적인 공감능력은 학교폭력에 대한 방관적 태도를 감소시키는 중요한 요인이긴 하지만 개인적 고통이 함께 증가한다면 학교폭력에 대한 행동적 개입을 방해하는 요소가 되어 결과적으로 방관적 태도를 보일 수 있다는 것이다. 따라서 학교폭력의 예방을 위한 접근은 전반적인 공감능력만을 증가시키기 보다는 공감으로 인한 개인적 고통을 회피하지 않고 좀 더 적절한 문제해결 능력을 함께 교수하는 것이 고려될 수 있을 것이다.

둘째, 중학생이 인식하는 담임교사 의사소통유형에 따른 학생의 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 관계에서는 담임교사 의사소통유형에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 담임교사 의사소통유형을 수용촉구형으로 인식한 학생일수록 공감능력의 하위요인인 관점 취하기가 향상될 때 학교폭력에 대한 방관적 태도가 낮아지는 것으로 나타났다. 이는 담임교사와 의사소통을 하는 데 있어 수용촉구적으로 느끼는 학생의 경우, 타인의 관점을 수용하는 능력이 높다면 학교폭력에 대한 방관적 태도가 감소하는 것으로 해석할 수 있다. 담임교사 의사소통유형을 비수용촉구형으로 인식한 학생은 공감능력의 하위요인 중 동일시가 높을수록 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 무관심이 감소함을 알 수 있었다. 담임교사 의사소통유형을 수용명령형으로 인식한 학생과 비수용명령형으로 인식한 학생은 공감능력의 하위요인인 개인적 고통이 높을 때, 서로 다른 결과를 나타냈다. 담임교사 의사소통유형을 수용명령형으로 인식한 학생들은 학교폭력에 대한 방관적 태도가 쌍방과오로 인한 것이라는 인식이 감소하는 반면, 담임교사 의사소통유형을 비수용명령형으로 인식한 학생들은 학교폭력에 대한 방관적 태도가 쌍방과오 때문이라고 인식하는 정도가 증가하는 것으로 나타났다. 이를 통해 중학생이 담임교사 의사소통유형을 어떻게 인식하는지에 따라 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도가 상반되게 나타남을 알 수 있다. 다만 학생들이 담임교사 의사소통유형을 비수용명령형으로 인식한 경우, 공감능력의 하위요인인 개인적 고통은 학교폭력에 대한 방관적 태도와 유의한 정적 상관을 나타내는 것으로 보아 개인의 불안, 스트레스, 불편감이 높다면 학교폭력에 대한 방관적 태도 역시 높아짐을 알 수 있다. 통계청과 여성가족

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향

부(2015)에 따르면 우리나라 청소년 61.4%가 생활 전반에서 스트레스를 받는다고 응답하였고, OECD 가입국 중 2014년 청소년 행복지수는 최하위였다. 이러한 연구결과를 통해 우리나라의 경우 청소년이 받는 스트레스 수준이 매우 높음을 추측해 볼 수 있고, 이러한 스트레스가 개인적 고통에 영향을 미치게 되어 그 결과 학교폭력에 대한 방관적 태도 역시 높아지는 것이라 추정할 수 있다.

셋째, 담임교사 의사소통유형, 학생의 공감능력, 학교폭력에 대한 방관적 태도 간의 관계가 유의한 것으로 나타났다. 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형 요인 중 경청태도와 학생의 공감능력 중 관점 취하기, 동일시가 높을수록 학교폭력에 대한 방관적 태도가 감소하는 것으로 나타났다. 반면 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형 요인 중 의사전달태도와 공감능력의 하위요인 중 개인적 고통이 높을수록 학교폭력에 대한 방관적 태도가 증가하는 것으로 나타났다. 경청태도가 높을수록 교사는 수용적 의사소통태도를 갖는 것이고, 의사전달태도가 높을수록 교사는 명령적 의사소통태도를 갖는 것이므로, 위의 두 요인은 학교폭력에 대한 방관적 태도에 대한 상반된 관계를 나타내고 있다고 해석할 수 있다. 방기연, 이규미(2009)는 괴롭힘 상황에 대한 교사의 개입과정의 중요성에 대해 지적하였고, 이동기(2013)는 학생에 대한 교사의 수용적 의사소통이 비수용적 의사소통보다 중요하다고 하였다. 이는 학생이 인식하기에 교사가 제공하는 환경이 매우 중요하며, 비수용적인 환경 보다는 수용적인 환경을 제공해야 함을 의미한다고 생각해 볼 수 있다. 또한 학생의 공감능력 중에서도 개인적 고통의 수준을 낮추려는 노력이 필요하다고 볼 수 있다. 김지은(2012)의 선행연구에 따라 개인적 고통은 불안, 스트레스, 불편한 감정이 강하게 나타나는 것을 의미하므로 개인적 고통의 수준이 높다는 것은 타인이 고통을 느끼는 상황을 목격했을 때, 개인의 불안, 스트레스, 불편감이 증가해 그 상황을 회피하고자 하는 태도를 갖는 것으로 이해할 수 있다.

넷째, 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 상호작용하여 학교폭력에 대한 방관적 태도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 상호작용 효과란 두 가지 변수에 대해 각각의 기준을 조합했을 때, 변수 상호 간에 어떤 효과를 나타내는 상태를 말한다(한국교육평가학회, 2004). 따라서 학생의 공감능력과 담임교사의 의사소통유형이라는 두 가지 변수가 상호작용하여 학교폭력에 대한 방관적 태도에 대한 영향력이 더 강화되거나 혹은 약화되는 효과를 보여준다. 이는 학생의 공감능력 요인 중에서 개인적 고통의 수준을 낮추고, 나머지 공감능력 요인의 수준을 증가시키며, 담임교사가 수용적인 의사소통 환경을 제공한다고 학생이 인식할 때 두 변인이 상호작용하여 조직에 긍정적인 형태로 나타나 학교폭력에 대한 방관적 태도를 약화시키지만, 반대 경우에는 학교폭력에 대한 방관적 태도를 오히려 강화시킨다고 추정할 수 있다. 즉 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 직접적으로 다양한 영향을 미치고 있음을 나타내며, 학생의 공감능력이 학교폭력과 관련이 있다는 선행연구들의 결과와도 일부 일치한다(류경희, 2006; 서미정,

2006; 이희경, 2003).

다섯째, 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 담임교사 의사소통유형의 하위요인인 경청태도와 공감능력의 하위요인인 관점 취하기, 동일시가 학교폭력에 대한 방관적 태도를 감소시키는 데 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면 공감능력의 하위요인인 공감적 관심은 학교폭력에 대한 방관적 태도의 하위요인인 무관심과 학교폭력에 대한 방관적 태도를 증가시키는데 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 공감능력이 높다면 학교폭력에 대한 방관적 태도가 감소한다는 선행연구들과는 상이한 것이다(류경희, 2006; 서미정, 2006; 이희경, 2003). 이 연구에서 공감능력의 하위요인인 공감적 관심이 증가할수록 학교폭력에 대한 방관적 태도가 증가한다고 나타난 이유는 공감능력 척도의 일부 문항에서 공감적 관심과 개인적 고통의 의미가 혼재되었다고 보이는 문항이 있기 때문임을 고려해 볼 수 있다.

이와 같은 연구결과와 논의를 바탕으로 본 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다. 첫째, 성별에 따른 중학생의 공감능력에 차이가 있음에도 불구하고 학교폭력에 대한 방관적 태도에서는 성별에 따른 차이가 없음을 확인하였다. 이는 공감능력이 높은 학생일지라도 개인적 고통을 많이 느낀다면 학교폭력 상황을 목격하고도 방관적 태도를 취할 경향이 있다고 추정할 수 있다는 데 의의를 갖는다. 이러한 결과를 바탕으로 학생들이 느끼는 불안, 스트레스, 불편감 수준을 낮추기 위한 방안이 모색되어야 함을 강조할 수 있다. 결국 학교폭력 문제는 개인 차원의 지원을 벗어나 사회적인 지원이 함께 제공되어야 한다는 것을 의미한다. 학생들이 스트레스를 덜 받는 환경이 제공될 때, 학교폭력 예방에 도움이 될 것이다. 학생들의 불안과 긴장을 완화시키기 위한 방안으로 예방적 상담, 또래상담 등이 도움이 될 것이다.

둘째, 학생들이 담임교사 의사소통유형을 비수용명령형으로 인식한 경우 공감능력의 하위요인인 개인적 고통이 학교폭력에 대한 방관적 태도와 유의한 정적 상관을 나타내는 것을 확인하였다. 이는 공감능력과 학교폭력에 대한 방관적 태도 간에 상관이 있음을 나타내는 것으로 앞서 제시한 의의와 마찬가지로 개인적 고통 수준을 감소시키는 것이 중요함을 보여준다는 데 의의를 갖는다. 이러한 결과는 교사가 학생들에게 제공하는 환경이 매우 중요함을 추정할 수 있고, 학생들이 안정을 취할 수 있는 환경을 마련하는 데 기틀을 제공할 수 있다.

셋째, 학생들이 담임교사 의사소통태도를 수용적으로 인식할수록 학교폭력에 대한 방관적 태도와 유의한 부적 상관을 나타냈으나 담임교사 의사소통태도를 명령적으로 인식할수록 학교폭력에 대한 방관적 태도와 유의한 정적 상관을 나타내는 것을 확인하였다. 이는 담임교사가 수용적이고 촉구적인 태도를 보일수록 학교폭력에 대한 방관적 태도와 유의한 부적 상관이 있음을 나타내는 것이다. 이러한 결과는 담임교사가 학생들에게 제공하는 환경이 수용적이고 촉구적인 것이어야 한다는 점을 의미하는 데 의의가 있다. 따라서 학교폭력 예방을 위해 교사의 역할이 매우 중요하며, 담임교사가 학생들에게 보다 안정된 환경을 제공해야 할 필

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향

요가 있다는 연구의 근거로 활용될 수 있다.

넷째, 중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향을 확인하였다. 이는 학생이 담임교사가 수용적으로 의사소통한다고 인식하고 학생의 공감능력이 높을수록 학교폭력에 대한 방관적 태도를 감소시키는 데 효과가 있음을 확인함과 동시에 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 상호작용하여 학교폭력에 대한 방관적 태도 감소에 영향을 준다는 점을 확인하였다는 데 의의가 있다. 많은 연구에서 입증되었듯이 공감능력은 개인의 환경에 따라 다르게 나타나지만 후천적으로도 길러줄 수 있으므로 학생들의 공감능력을 길러줄 수 있는 상담프로그램 개발의 근거로 활용될 수 있다.

본 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울에 위치한 중학교 7개교를 대상으로 연구를 진행하였기 때문에 전국의 중학생의 결과로 일반화하는 데 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 지역을 다양화하여 연구대상자를 선정해 일반화에 유의할 필요가 있다.

둘째, 학생들이 인식한 담임교사 의사소통유형과 담임교사의 실제 의사소통유형 사이에 차이가 있을 수 있다는 데 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 담임교사를 연구대상으로 함께 선정하여 연구해 볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 중학생을 대상으로 연구를 진행하였기 때문에 고등학생을 포함한 청소년을 대상으로 한 연구결과에는 차이가 나타날 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 연구대상을 다양화하여 연구해 볼 필요가 있다.

참고문헌

- 강재원 (1995). 중학교 학급담임교사의 의사소통유형과 집단응집성 관계연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육부 (2016). 2016년 2차 학교폭력 실태조사 결과. 교육부.
- 국립국어원 (2017). 표준국어대사전.
- 김명식 (2009). 청소년의 지각된 스트레스와 우울이 학교적응에 미치는 영향. 한국심리치료학 회지, 1, 53-67.
- 김지선, 김춘경 (2016). 초기 청소년의 또래괴롭힘 관련변인들 간의 구조관계 분석 : 부모애착, 부모감독, 공감, 자기통제력을 중심으로. 상담학연구, 17(3), 399-418.
- 김지은 (2012). 또래괴롭힘 상황에서 주변또래역할에 따른 청소년의 공감, 친사회적 도덕추론, 집단규범 인식의 차이. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현주 (2003). 집단 따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 류경희 (2006). 청소년 집단따돌림에서 동조 행동의 영향 변인. 대한가정학회지, 44(12), 139-154.

- 민병성 (2015). 전국학교폭력 실태조사연구. 청소년폭력예방재단.
- 박경숙 (1999). 학생의 왕따(집단따돌림 및 괴롭힘) 현상. 새교육, 533, 118-128.
- 박성희 (1997). 공감과 친사회행동. 서울: 문음사.
- 박형빈 (2012). 교사의 공감능력 향상을 통한 학교 폭력 예방. 윤리교육연구, 28, 45-62.
- 방기연, 이규미 (2009). 학급 내 집단 괴롭힘에 대한 담임교사의 경험과 개입과정에 대한 연구. 한국심리학회지 일반, 28(1), 167-188.
- 서미정 (2006). 또래괴롭힘 완화요인의 탐색-주변또래의 유형 분석을 중심으로-. 부산대학교 박사학위논문.
- 손경원, 신원영, 정창우 (2016). 또래 괴롭힘 참여자 역할에 따른 인성 특성과 또래 괴롭힘 친화성의 영향 변인 연구. 초등도덕교육, 51, 117-161.
- 송지연, 오인수 (2016). 또래 괴롭힘 상황에서 주변인의 방어성향에 영향을 미치는 경험적, 심리적, 상황적 요인. 청소년학연구, 23(5), 457-478.
- 신서란 (2014). 중학생의 공감적 관심, 개인적 고통, 도덕적 이탈과 또래괴롭힘 방어행동의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 심희옥 (2008). 또래 괴롭힘 참여자의 사회적 지위 및 사회적 정서에 관한 연구 : 성별을 중심으로. 아동학회지, 29(3), 191-205.
- 이규미, 지승희, 오인수, 송미경, 장재홍, 정제영, 조용선, 이정운, 유형근, 이은경, 고경희, 오혜영, 이유미, 김승혜, 최희영 (2014). 학교폭력 예방의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 이동기 (2013). 담임교사의 의사소통유형과 학생의 학교생활적응에 관한 연구. 목포대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이병환, 권인탁, 엄재춘 (2015). 학교폭력 예방의 이론과 실제. 파주: 교육과학사.
- 이희경 (2003). 문화성향, 공감과 동조가 집단따돌림현상에 미치는 영향. 한국교육심리학회, 17(4), 1-25.
- 이혜정 (2017). 학교폭력에서 여자청소년의 방관경험에 대한 현상학적 연구-한나 아렌트의 사유 및 행위 개념을 중심으로-. 순천향대학교 대학원 박사학위논문.
- 장은영, 최윤경 (2016). 또래 괴롭힘 상황에 대한 귀인이 방관적 태도에 미치는 영향 : 관찰자 및 피해자 관점의 비교. 청소년시설환경, 14(1), 123-132.
- 전주연, 이은경, 유나현, 이기학 (2004). 집단따돌림에 대한 동조성향과 심리적 특성과의 관계 연구. 한국심리학회지: 학교, 1(1), 23-35.
- 통계청, 여성가족부 (2015). 2015 청소년 통계. 통계청.
- 한국교육평가학회 (2004). 교육평가용어사전. 서울: 학지사.
- 한하나 (2014). 괴롭힘 주변인의 행동과 감사, 공감, 학교소속감의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

중학생이 인식한 담임교사 의사소통유형과 학생의 공감능력이 학교폭력에 대한 방관적 태도에 미치는 영향

- 황영준, 박미하 (2013). 중학생이 지각한 담임교사의 의사소통 태도 및 리더십 유형과 또래폭력 피해경험과의 관계. *한국교육문제연구*, 31(4), 25-43.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology: Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2003). *Emotional and motivational Correlates of playing a particular role in bullying*. *Child Development*, Tampa, Florida.
- Rueckert, L., Branch, B., & Doan, T. (2011). Are gender differences in empathy due to differences in emotional reactivity? *Psychology*, 2(6), 574-578.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., & Österman, K. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111.

[원고접수일: 2017. 03. 06. / 수정원고접수일: 2017. 06. 21. / 게재결정일: 2017. 11. 04.]

The Effects of Middle School Students' Empathy and their Homeroom Teachers' Communication Types on Bystander Attitudes toward School Violence

Kim, Ji Hyun Lee, Hyo Jung

Dongguk University-Seoul

This study examined the effects of middle school students' empathy and their homeroom teachers' communication types on bystander attitudes toward school violence. A total of 938 middle school students in 7 middle schools located in Seoul participated in the study. Questionnaires including bystander attitudes toward school violence, homeroom teachers' communication types and empathy were completed. The major findings of the investigation were as follows: First, significant sex and grade differences has been shown in the ability of empathy. But there was no significant difference in the bystander attitude toward the school violence based on sex and grade. Second, there was a significant difference in the relationship between the bystander attitude toward the school violence and the students' ability of empathy based on the homeroom teachers' communication types that students perceived. Lastly, both homeroom teachers' communication types that middle school students perceived and students' ability of empathy have showed significant influence on bystander attitudes toward the school violence. Further findings as well as limitations of the study were also discussed.

Key words : school violence, bystander attitude, communication type, empathy