

남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 관계

김은아 이승연*
이화여자대학교 심리학과

본 연구는 남녀 중학생 집단 각각에 대하여 또래괴롭힘 방어행동에 대한 공감과 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 설명력을 확인하고, 또래괴롭힘에 대한 학급규준을 어떻게 인식하는가에 따라 방어행동에 대한 공감과 자기효능감의 효과가 달라지는지를 알아보기 위하여 실시되었다. 서울 소재의 3개 중학교 1학년 남학생 346명과 여학생 284명, 총 630명을 대상으로 자기보고식 질문지를 사용하여 측정한 결과, 남녀 모두에서 공감과 자기효능감이 높을수록, 그리고 또래괴롭힘에 대한 학급규준이 부정적이라고 믿을수록 또래괴롭힘 방어행동은 유의하게 증가하는 것으로 나타났다. 한편, 학급규준에 대한 믿음이 공감과 방어행동, 자기효능감과 방어행동의 관계를 조절하는가를 살펴본 결과, 남학생 집단에서만 학급 구성원들이 또래괴롭힘에 대해 부정적이라고 생각할수록 또래괴롭힘 방어행동에 대한 공감과 자기효능감의 효과가 더욱 커지는 것으로 나타났다.

주요어: 또래괴롭힘, 방어행동, 학급규준에 대한 믿음, 공감, 자기효능감

또래들 사이의 괴롭힘(bullying)행동은 청소년기에 흔히 나타나는 문제행동으로 남을 괴롭히거나 해를 끼치기 위한 의도 하에 대개 힘이 센 개인이나 집단이 상대적으로 약한 개인이나 집단을 향해 반복적으로 행사하는 공격행동으로 정의할 수 있다(이경아, 2008). 이러한 또래괴롭힘 행동은 사회적 공격성의 한 형태로(Pellegrini, Bartini, & Brooks,

1999), 신체적 공격행동(폭행, 구타 등)과 관계적 공격행동(소문 퍼뜨리기, 소외 시키기 등)을 모두 포함한다. 그러나 또래괴롭힘은 반복해서 지속적으로 발생하여 피해자에게 큰 고통을 준다는 점에서 일반적인 공격행동보다 더 심각하다(Olweus, 1978; Perry, Kusel, & Perry, 1988). 국내연구에 따르면, 이러한 또래괴롭힘 행동은 지난 10년간 점차 증가

* 교신저자: 이승연, E-mail: sleel@ewha.ac.kr

* 본 논문은 김은아의 석사학위 논문을 수정, 보완한 것임.

하고 있다(박효정, 최상근, 연은경, 2004; 오승환, 2007; 오인수, 2008, 2010; 이상균, 2005). 한편 또래괴롭힘은 피해자나 가해자 뿐 아니라 괴롭힘 상황의 목격자들에게도 우울, 무기력, 불안, 두려움, 죄책감을 야기하는 등 지속적으로 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 점에서 주목해야 할 필요가 있다(Langdon & Preble, 2008).

또래괴롭힘에 대한 연구는 주로 가해자와 피해자에 초점을 두어 왔으나, 최근에는 또래괴롭힘이 단순히 가해자와 피해자 사이에서 일어나는 사건이 아닌 집단역동의 한 과정이며 주변인들 역시 수동적 관찰자가 아닌 적극적 참여자로 기능한다는 입장이 주목을 받기 시작하였다(Oh & Hazler, 2009; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). Salmivalli 등(1996)은 또래괴롭힘에 직접 참여하지 않는 주변인들을 행동 특성에 따라 동조자(assistant), 강화자(reinforcer), 방어자(defender), 방관자(outsider)로 구분하였다. 동조자는 가해자를 따르며 또래괴롭힘에 참여는 하지만 주도적으로 행동하지는 않는 역할이며, 강화자는 또래괴롭힘 상황을 재미있어하며 웃거나 구경하는 행동으로 또래괴롭힘 행동을 강화하는 역할을 한다. 방어자는 피해자를 지지하고 위로해 주며 또래괴롭힘 행동을 중단시키려는 노력을 하며, 방관자는 또래괴롭힘 상황에 대해 무관심하거나 상황을 인식하고도 아무런 행동도 하지 않는 역할이다.

이러한 역할 구분은 영국(Sutton & Smith, 1999), 네덜란드(Goossens & Dekker, 2006), 이탈리아(Menesini & Gini, 2000), 독일(Schafer & Korn, 2004)을 비롯한 여러 나라에서 타당성이 입증되었으며 우리나라에서 역시 참여자 역할 구분을 확인한 여러 연구들이 있다(오인수, 2010; 최지영, 허유성, 2008). 이러한 연구들에 따르면, 또래괴롭힘 상

황에서 20-30%의 청소년들은 동조자 또는 강화자로 행동하며 20%정도는 방어자, 나머지 20-30%는 방관자로 행동하는 것으로 나타났다(Salmivalli & Voten, 2004). 즉, 피해자와 가해자를 제외한 80% 가까이 되는 학생들이 또래괴롭힘 상황에서 각기 다른 역할로써 참여한다. 이 주변인들은 또래괴롭힘 현상의 지속여부에 결정적인 역할을 하게 되는데 특히 피해자에 대한 주변인의 방어행동은 또래괴롭힘 행동을 감소시킬 수 있고 이후에 피해자가 심리적으로 적응하는 데 있어서 긍정적인 영향을 미칠 수 있기에 중요하다(최지영, 허유성, 2008; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). 따라서 또래괴롭힘 방어행동에 대한 연구가 활성화 될 필요가 있으며, 이는 집단역동에 기반한 또래괴롭힘 현상의 감소에 중요한 시사점을 제공할 것이다.

이제까지 방어행동에 대한 연구는 공감, 자기효능감, 불안, 친사회적 도덕추론, 마음읽기 능력 그리고 정서적 안정성 등 개인내적 변인들(김혜리, 이진혜, 2006; 서미정, 김경연, 2006; Caravita, Blasio, & Salmivalli, 2008; Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007, 2008; Salmivalli, 2010; Tani, Greenman, Scheider, & Fregoso, 2003)에 주로 초점을 맞추어 왔다. 그러나 방어행동을 설명하는 대표적 연구변인인 공감에 대해서는 연구결과가 일관적이지 않으며, 또래괴롭힘 맥락 내에서 공감이나 자기효능감 등 개인내적 변인과 환경적 변인들 간의 상호작용에 대한 연구는 매우 드물다.

공감은 또래괴롭힘 연구에서 많은 관심을 받아 왔을 뿐 아니라, 주변인 집단을 구분하는 요인으로도 많이 연구되어 왔다(서미정, 2008; 오인수, 2010; 이희경, 2003; Caravita et al., 2008; Gini et al., 2007; Meada, 2003; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008). 또래괴롭힘과 같이 상대적으로 힘이 약한 또래가 고통을 겪는 상황에서 공감은

피해자에 대한 방어행동을 취할지 여부와 관련이 있을 수 있다. 공감이 아동이 방어자 입장을 취할 것을 예측하며(Gini et al., 2008; Nickerson et al., 2008) 남녀 모두 정서적 공감(affective empathy) 능력이 높을수록 도움행동을 많이 한다는 연구결과(오인수, 2010)를 볼 때 공감을 또래괴롭힘 방어행동에 영향을 미치는 중요한 심리적 변인으로 볼 수 있다. 한편, Caravita 등(2008), 송경희와 이승연(2010)의 연구에서는 오직 남학생 집단에서만 정서적 공감과 방어행동이 관련이 있는 것으로 나타나, 성차의 가능성을 보여주었다.

하지만 공감이 방어자와 방관자를 구별하지 못하며 또래괴롭힘에서의 방어행동을 단독으로 예측하기에 충분한 변인이기보다는 사회적 지위(Caravita, et al., 2008), 사회적 자기효능감(Gini et al., 2008), 그리고 또래괴롭힘 상황에서 개인이 느끼는 동정심이나 도움행동에 수반되는 만족감 등의 개인적 인 정서(Davis, Mitchell, Hall, Lothert, & Meyer, 1999)와 같이 다른 변인에 의해 영향을 받는 변수라는 연구들이 있다. 즉, 공감이 방어행동에 미치는 영향을 촉진 혹은 제한하는 조절변인이 있을 수 있다. 예를 들면, 주변 사람들의 사회적 반응에 대한 개인의 믿음은 친사회적 행동의 유의미한 예측변수로서(Wentzel, Filisetti, & Looney, 2007) 친사회적 행동을 하는 것을 더 쉽게 혹은 더 어렵게 만든다(Caravita et al., 2008). 따라서 대다수 학급 구성원이 또래괴롭힘에 대해 어떤 태도를 가지고 있다고 믿고 있는지가 방어행동에 대한 공감의 영향력을 조절할 가능성을 생각해 볼 수 있다.

주변인의 행동에 영향을 미치는 또 다른 중요한 심리적 요인으로 자기효능감을 들 수 있다. 자기효능감은 어떤 상황에서 적절한 행동을 할 수 있다는 기대와 신념으로(Bandura, 2001) 또래괴롭힘 상황처럼 문제해결이 필요한 갈등상황에서 개인이

어떤 행동을 취할지에 영향을 준다. 만약 자기효능감이 높다면 또래괴롭힘 상황을 잘 해결할 수 있다는 기대와 신념을 가지고 방어행동을 할 수 있을 것이다. 그러나 자기효능감이 낮다면 그러한 상황에서 자신이 적절하고 효과적인 행동을 할 수 있다는 기대가 낮으므로 선불리 방어행동을 하기 보다는 방관하는 태도를 취할 가능성이 높다. 이처럼, 자기효능감(Wentzel et al., 2007), 특히 대인간 효능감(Caprara & Steca, 2005)은 친사회적 행동과 정적으로 연관되어 있음이 반복적으로 보고되고 있으며, 중학생을 대상으로 한 Gini 등(2008)의 연구에서는 자기효능감이 공감보다 더 강력하게 방어행동을 설명하는 요인으로 나타났다. 하지만 학급의 분위기와 맥락은 또래괴롭힘에 참여하는 학생들의 능력을 격려하거나 억제할 수 있으며(Doll, Song, & Siemers, 2004) 또래괴롭힘 행동에 대한 학급의 규준이 무엇인가에 대한 믿음은 방어행동에 대한 자기효능감의 영향력을 조절할 수 있을 것이다.

대부분의 또래괴롭힘 행동은 같은 학급 구성원들 사이에서 일어난다(Salmivalli et al., 1996). 따라서 또래괴롭힘 행동에 대해 같은 학급 구성원들이 어떠한 태도를 가지고 있는지, 즉, 학급규준에 대한 연구가 많이 행해졌다. Salmivalli와 Voten(2004)은 또래괴롭힘에 대한 학급 구성원들의 태도가 부정적일수록 또래괴롭힘 행동이 적게 일어난다는 것을 확인하였다. 특히 이 연구에서는 또래괴롭힘의 수용가능성에 대한 학급 구성원들의 믿음에 초점을 두었는데 이러한 믿음은 모든 학년과 성별에서 또래괴롭힘 행동을 예측할 수 있었다. 이외에도 공격성에 대한 집단규준이 직접적이거나 간접적인 형태의 공격행동에 가담하는 아동의 의도에 영향을 준다는 연구들이 많이 있다(Boiven, Dodge, & Coie, 1995; Henry et al., 2000; Nipedal,

Nesdale, & Killen, 2010; Salmivalli & Voten, 2004; Stormshak, Bierman, Bruschi, & Dodge, 1999; Wright, Giammarino, & Parad, 1986).

이렇듯 학급규준과 또래괴롭힘 가해행동과의 관련성에 대한 연구는 많이 이루어진 반면 학급규준과 방어행동과의 관계에 대한 연구는 거의 없었다. 학급 구성원들이 또래괴롭힘에 대해 긍정적이라고 믿는지, 부정적이라고 믿는지 여부는 또래괴롭힘 상황에서 어떤 행동을 선택할지 결정하는데 중요한 역할을 할 것이다. 이는 집단의 보편적 규준에 따르면 또래의 승인을 받는 긍정적인 결과를 가져오고 규준에 따르지 않을 경우 또래들의 승인을 받지 못하는 부정적인 결과를 가져올 수 있기에 집단구성원들로 하여금 지각된 집단 규준에 따라 행동하려는 경향성을 갖게 할 것이라는 의미를 함축하고 있다(Salmivalli & Voten, 2004).

특히 청소년기는 또래집단에 대한 소속과 인정 욕구가 강한 시기(이희경, 2003; Prinstein & Dodge, 2008)이므로 학급규준에 대한 믿음은 행동에 강한 영향을 미칠 것이다. 즉, 학급 구성원 대부분이 또래괴롭힘에 대해 부정적 규준을 가지고 있을 것이라는 개인의 믿음은 자신의 방어행동이 또래들로부터 지지받게 될 것이라는 기대로 이어지고, 이는 방어행동을 촉진할 것이다. 만약 학급전체가 또래괴롭힘을 수용하는 긍정적 규준을 가지고 있으리라 생각한다면 방어행동은 제한될 것이다.

요약하면, 또래괴롭힘에 대해 학급 구성원들이 어떤 태도를 가지고 있다고 믿는가, 즉 개인이 가지고 있는 학급규준에 대한 믿음은 또래괴롭힘 상황에서의 방어행동에 영향을 미칠 것이며, 특히 공감이나 자기효능감 같은 심리적 변인의 효과에 영향력을 발휘할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 학급규준에 대한 개인의 믿음이 중학생의 방어행동에 어떤 설명력을 가지는지 먼저 살펴보고, 공

감과 방어행동, 자기효능감과 방어행동의 관계에서 조절효과를 일으키는지도 검토하기로 한다.

한편 공감, 자기효능감, 또는 학급규준에 대한 믿음에 관한 연구에서 성차와 관련하여 비일관적인 결과가 나타났다. 공감의 경우, 기존의 많은 연구들이 여자 청소년이 남자 청소년에 비해 공감능력이 더 높다고 보고하고 있지만(Gini et al., 2008; Rose & Rudolph, 2006; Wentzel et al., 2007), Gini 등(2007)의 연구에서는 남학생의 경우에만 높은 공감능력이 더 높은 수준의 방어행동과 연관되었으며 다른 연구들에서도 공감과 또래괴롭힘 가해행동의 부적 상관이 여학생보다 남학생에게서 더 일관되게 나타난다고 제안하고 있다(Albiero & Coco, 2001; Gini et al., 2007). 자기효능감과 관련해서도 여학생이 남학생보다 자기효능감이 더 높다는 연구(Gini et al., 2007)와 또래괴롭힘과 관련된 공격성과 자기주장에 대한 자기효능감에서 성차가 존재하지 않는다는 상반된 연구결과(Andreou, Vlachou, & Didaskalou, 2005)가 존재하고 있다.

학급규준에 대한 믿음과 관련된 연구들에서도 여학생이 남학생에 비해 집단에 더 동조적, 의존적이며 또래들의 규준에 순응한다는 연구결과(손갑주, 2005; Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002; Salmivalli, 2009)와 남녀 간의 행동양상이 점차 동일해지고 있고 또래동조성에서도 유의미한 성차가 존재하지 않는다는 연구결과(Brown, Clasen, & Eicher, 1986)가 공존한다. 한편, 남학생이 여학생에 비해 반사회적 행동에 대한 또래동조성이 더 두드러진다는 연구결과(Santor, Messervey, & Kusumakar, 2000; Sim & Koh, 2003)는 남학생이 학급규준의 영향을 더 많이 받을 수 있음을 시사한다. 이처럼 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음과 관련한 성차 연구들은 그 결과가 비일관적이며, 또래괴롭힘 방어행동에 있어서 각 변인들이

남녀에 따라 서로 다른 영향력을 발휘할 수 있고 이에 따라 개입의 내용이나 방향 또한 달라질 수 있음을 의미한다. 따라서 또래괴롭힘 방어행동을 설명하는데 있어서 각 변인들에 성차가 존재하는지, 그리고 학급규준에 대한 믿음의 조절효과에서 성차가 나타나는지를 살펴볼 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 중학교 청소년들을 대상으로, 성별에 따라 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음이 방어행동을 어떻게 설명하는지를 먼저 살펴보고, 남녀 집단별로 공감과 방어행동, 자기효능감과 방어행동의 관계가 학급규준에 대한 믿음에 따라 조절되는지를 살펴보고자 한다.

본 연구에서 다루고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

1. 남녀 각 집단에서 청소년의 공감, 자기효능감 그리고 학급규준에 대한 믿음은 또래괴롭힘 방어행동을 설명하는가?
2. 남녀 각 집단에서 학급규준에 대한 믿음은 공감과 또래괴롭힘 방어행동, 자기효능감과 또래괴롭힘 방어행동간의 관계를 조절하는가?

방 법

연구대상

서울 내에서 사회경제적 수준이 각기 다른 지역에 위치한 3개 중학교의 1학년 학생들을 대상으로 총 673부의 설문지를 배부하였고 이 중 불성실한 응답을 한 43명의 자료를 제외하고 남학생 346명(54.9%)과 여학생 284명(45.1%)의 자료를 최종 분석하였다.

중학교 1학년을 대상으로 한 이유는 청소년 시기 중에서 중학교 1학년이 또래괴롭힘이 가장 빈번하게 발생하고 학년이 올라갈수록 점점 감소하기 때문이다(최지영, 허유성, 2008).

측정도구

괴롭힘 상황에서의 방어행동

Salmivalli 등(1996)에 의해 고안된 ‘참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire: PRQ)를 서미정(2008)이 번안하고 수정한 척도 중 방어자(defender) 하위척도를 사용하였다. 서미정이 수정한 척도는 Salmivalli 등이 자기보고와 또래지명을 통해 참여자 역할을 측정된 것을 자기보고식으로 재구성한 척도이다. 방어자 하위척도에는 적극적 방어행동과 소극적 방어행동을 포함한 총 6문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1)’에서 ‘항상 그렇다(5)’까지 5점 척도 상에 평정하도록 되어있다. 점수가 높을수록 방어행동의 빈도가 높은 것을 의미한다. 초등학교 5, 6학년과 중학교 1학년을 대상으로 한 서미정(2008)의 연구에서 내적합치도(Cronbach's α) 값은 .82였으며 본 연구에서는 .89로 나타났다.

공감

Davis(1980)의 대인관계반응척도(Interpersonal Reactivity Index: IRI)를 안주연(1999)이 번안 수정한 공감반응척도를 사용하였다. 이 척도는 인지적 요소인 관점취하기(perspective taking), 상상하기(fantasy)와 정서적 요소인 공감적 관심(empathic concern)과 개인적 고통(personal distress)을 포함하며 각 5문항씩 총 20문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 ‘전혀 아니다(1)’에서 ‘매우 그렇다(5)’까지 5점 척도로 응답하도록 구성되어 있으며 점수가

높을수록 공감능력이 높은 것을 의미한다. 중학교 1, 2학년을 대상으로 한 이상은(2009)의 연구에서 전체 문항의 내적합치도 값은 .81로 나타났으며 본 연구에서는 .83으로 나타났다. 하위요인별로는 정서적 공감이 .71, 인지적 공감이 .76으로 나타났다.

자기효능감

Sherer와 Maddux(1982)가 제작한 자기효능감 척도를 홍혜영(1995)이 번안하고 김현숙(2001)이 청소년 집단에 사용할 수 있도록 수정 보완한 것을 사용하였다. 이 척도는 일반적인 상황에서의 자기효능감을 측정하는 ‘일반적 자기효능감(general self-efficacy)’ 17문항과 대인관련 사회적 기술과 관련 있는 ‘사회적 자기효능감(social self-efficacy)’ 6문항으로 총 23문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1)’에서 ‘아주 그렇다(5)’까지 5점 척도 상에 평정하도록 되어있으며 점수가 높을수록 자기효능감이 높은 것을 의미한다. 중학생을 대상으로 한 박정근(2002)의 연구에서는 .87로 나타났다. 본 연구에서 전체 문항의 내적합치도 값은 .87이었으며 일반적 효능감은 .86, 사회적 효능감은 .63이었다.

학급규준에 대한 믿음

Salmivalli와 Voten(2004)이 학급 규준을 측정하기 위해 사용한 문항을 영어와 한국어에 모두 능통한 심리학 석사과정 연구자가 번안, 역번역하였다. Salmivalli와 Voten은 학생들로 하여금 제시된 5가지 상황을 읽고 같은 반의 일반적인 학생들이라면 어떤 방식으로 행동 혹은 반응할 것이라고 생각하는지 응답하도록 하였다. 본 연구에서는 학생들이 또래괴롭힘과 친구들 사이의 일반적인 장난이나 공격행동을 혼동하지 않도록 또래괴롭힘에 대한 정의를 먼저 제시하여 숙지하도록 한 후, 본

설문에 응답하도록 하였다.

또래괴롭힘과 관련하여 제시되는 문항은 ‘A가 다른 친구들을 재밌게 하려고 한 친구를 계속해서 놀린다’, ‘누군가 괴롭힘 당하는 것을 쳐다보며 A가 다른 사람들과 함께 웃고 있다’ 등의 또래괴롭힘과 관련된 5가지 상황으로 이에 대해 학급 친구들의 긍정적 반응을 기대하는 선택지 3가지(우리 반 친구들은 A를 착한 사람이라고 생각할 것이다, A를 인정해줄 것이다, A를 대단하다고 생각할 것이다)와 부정적 반응을 기대하는 선택지 3가지(우리 반 친구들은 A를 피하기 시작할 것이다, A를 바보 같다고 생각할 것이다, A를 못마땅하게 생각할 것이다)를 함께 제시하였다. 긍정적인 반응을 기대하는 3가지 선택지 중에서 선택한다면 모두 1점, 부정적인 반응을 기대하는 3가지 선택지 중에서 선택한다면 모두 2점으로 채점된다. 이외에 기타 항목을 두어 학생들이 선택지 이외의 예상되는 반응을 개방형으로 응답할 수 있게 하고 이 응답이 긍정적인 반응이라면 1점, 부정적인 반응이라면 2점으로 채점하였다. 따라서 점수가 높을수록 또래 괴롭힘에 대한 학급규준이 부정적이라고 인식하고 있음을 나타낸다. 9-12세 아동들을 대상으로 했던 Salmivalli와 Voten(2004)의 연구에서 내적합치도 값은 .78로 나타났으며 본 연구에서는 .74로 나타났다.

자료분석

본 연구의 자료는 2010년 9월 말에서 10월 초까지의 한 달 동안 서울 소재 3개 중학교 1학년층 대상으로 수집되었다. 회수된 자료는 SPSS 18.0K for Windows를 이용하여 분석하였다.

표 1. 성별에 따른 주요변인들의 평균 및 차이검증

변인	남(N=345) M(SD)	여(N=284) M(SD)	t	p
공감	59.40(11.18)	64.98(9.78)	-6.59***	.000
자기효능감	76.67(11.61)	76.29(12.51)	.39	.69
학급규준에 대한 개인의 믿음	7.53(1.75)	7.68(1.63)	-1.11	.27
방어행동	13.03(5.17)	12.91(5.13)	.28	.78

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

결 과

성별에 따른 주요변인들 간의 상관분석

성별에 따른 주요변인들의 평균 및 차이검증

연구문제 분석에 앞서 본 연구에서 측정된 변인들의 평균 및 성차검증을 실시한 결과는 표 1과 같다. 전체 참여자를 대상으로 t검증을 실시한 결과, 공감만이 성별에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($t = -6.59, p < .000$). 즉 오직 공감만 여학생이 남학생보다 유의하게 높았으며 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음, 방어행동에 있어서는 유의한 차이가 발견되지 않았다.

본 연구에서 측정된 변인들 간의 성별에 따른 상관 분석을 실시한 결과는 표 2와 같다. 먼저 남학생의 경우 종속변인인 방어행동이 공감($r = .38, p < .01$), 자기효능감($r = .30, p < .01$), 학급규준에 대한 믿음($r = .39, p < .01$)과 모두 유의하게 정적 상관을 보였으며, 공감과 자기효능감($r = .18, p < .01$)의 정적 상관관계가 확인되었으나 상관의 정도는 경미하였다. 여학생의 경우에도 방어행동이 공감($r = .43, p < .01$), 자기효능감($r = .37, p < .01$), 학급규준에 대한 믿음($r = .33, p < .01$)과 모두 유의한 정적 상관을 보였으며 공감

표 2. 성별에 따른 주요변인들 간의 상관관계

	1	2	3	4
1. 방어행동				
남		.38**	.30**	.39**
여		.43**	.37**	.33**
2. 공감				
남	.38**		.18**	.00
여	.43**		.27**	.07
3. 자기효능감				
남	.30**	.18**		.07
여	.37**	.27**		.08
4. 학급규준에 대한 믿음				
남	.39**	.00	.07	
여	.33**	.07	.08	

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

표 3. 방어행동에 대한 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 회귀분석 결과

	방어행동	
	남 β	여 β
공감	.35***	.34***
자기효능감	.21***	.26***
학급규준에 대한 믿음	.38***	.29***
ΔR^2	.34***	.33***
전체 R^2	.35	.33
전체 F	60.03***	46.57***

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

과 자기효능감($r=.27, p<.01$)의 관계 역시 다소 낮지만 유의한 상관관계를 나타내었다. 남녀 모두 높은 수준의 공감 및 자기효능감, 또래괴롭힘에 대한 학급규준이 부정적이라고 인식하는 것은 높은 수준의 방어행동과 관련이 있었다.

또래괴롭힘 방어행동에 대한 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 설명력

방어행동에 대한 중학생의 공감, 자기효능감 그리고 학급규준에 대한 믿음의 상대적 설명력을 알아보기 위해 남녀 집단으로 나누어 회귀분석을 실시하였으며, 그 결과를 표 3에 제시하였다. 우선 남학생의 경우, 학급규준에 대한 믿음($\beta=.38, p<.001$), 공감($\beta=.35, p<.001$), 자기효능감($\beta=.21, p<.001$)의 순서로 방어행동을 유의하게 설명하였으며, 이 변인들은 방어행동 변량의 35%를 설명해주었다. 여학생의 경우, 공감($\beta=.34, p<.001$), 학급규준에 대한 믿음($\beta=.29, p<.001$), 자기효능감($\beta=.26, p<.001$)의 순서로 방어행동을 유의하게 설명하였으며, 설명량은 33%였다. 남학생의 경우 학급규준에 대한 믿음, 그리고 여학생의 경우 공감의 설명력이 가장

높긴 했지만, 남녀 모두 공감과 자기효능감이 높을 수록, 또래괴롭힘에 대한 학급규준이 부정적이라고 인식할수록 방어행동이 증가함을 알 수 있었다.

방어행동과 공감, 자기효능감의 관계에서 학급규준에 대한 믿음의 조절효과

1) 방어행동과 공감과의 관계에서 학급규준에 대한 믿음의 조절효과

중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감과의 관계에서 학급규준에 대한 믿음이 조절효과를 나타내는지 알아보기 위해 남녀 집단 별로 위계적 회귀 분석을 실시하였다. 두 집단 모두 종속변인에는 방어행동을 투입하고 1단계에 예측변인인 공감을, 2단계에는 조절변인인 학급규준에 대한 믿음을 추가로 투입하고 3단계에 예측변인과 조절변인의 상호작용 항을 포함시켰다. 상호작용항은 Aiken과 West(1991)가 제안한 방식대로 예측변인과 조절변인을 평균중심화(mean centering)하여 생성하였다. 또한 상호작용 효과를 확인하기 위하여 비표준화 계수(B)를 비교하는데 이는 표준화계수인 베타(β)는 변인들 간의 상대적 설명력을 살펴보기 위해

표 4. 방어행동에 대한 공감과 학급규준에 대한 믿음의 상호작용 효과

	모델	방어행동				
		B	β	R ²	ΔR^2	
남	공감	1	.18	.38***	.14	.14***
	공감	2	.18	.38***	.30	.16***
	학급규준에 대한 믿음		1.18	.40***		
	공감	3	.15	.33***	.33	.03***
	학급규준에 대한 믿음		1.25	.42***		
	공감X학급규준에 대한 믿음		.04	.17***		
여	공감	1	.22	.43***	.18	.18***
	공감	2	.21	.40***	.27	.09***
	학급규준에 대한 믿음		.95	.30***		
	공감	3	.20	.38***	.28	.00
	학급규준에 대한 믿음		.89	.28***		
	공감X학급규준에 대한 믿음		.03	.08		

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

표준화한 것이므로 상호작용 효과를 나타내는 단 순기울기를 보기 위해 사용하는 것이 적절하지 않 기 때문이다(Barron, Frazier, & Tix, 2004).

위계적 회귀분석의 결과는 표 4에 제시하였다. 우선 남학생의 경우, 공감($B=.18$, $\beta=.38$, $p<.001$)의 수준이 높을수록, 학급규준에 대한 믿음($B=1.18$, $\beta=.40$, $p<.001$)이 부정적일수록, 방어행동을 더 많이 하였을 뿐 아니라, 이 두 변인 간의 상호작용($B=.04$, $p<.001$) 또한 유의하였다. 이 상호작용은 총 설명 량 33% 중 3%를 추가적으로 설명하였다.

여학생의 경우에도 공감($B=.22$, $\beta=.43$, $p<.001$)의 수준이 높을수록, 학급규준에 대한 믿음($B=.95$, $\beta=.30$, $p<.001$)이 부정적일수록 방어행동은 유의하 게 증가하였고, 각각 방어행동 변량의 18%, 9%를

설명하였다. 그러나 남학생 집단과는 달리, 공감과 학급규준에 대한 믿음의 상호작용은 유의하지 않 았다($B=.03$, $p=.126$). 남학생 집단에서 나타난 상호 작용의 구체적인 양상을 살펴보기 위해 Aiken과 West(1991)가 제안한 회귀방정식을 사용하여 상호 작용을 분석하였다. 우선 회귀방정식에 조절변인의 고 값으로 학급규준에 대한 믿음의 평균에서 1표 준편차 더한 값을 넣고, 저 값으로 평균에서 1표준 편차를 빼 값을 넣어 학급규준에 대한 믿음 고/저 수준에 따른 두 개의 회귀식을 만들었다. 고 학급 규준에 대한 믿음(학급규준이 부정적이라고 인식)의 회귀 방정식은 'y=0.55X + 16.43' 이었으며 저 학급규준에 대한 믿음(학급규준이 긍정적이라고 인식)의 회귀방정식은 'y=0.41X + 12.30'이었다. 이

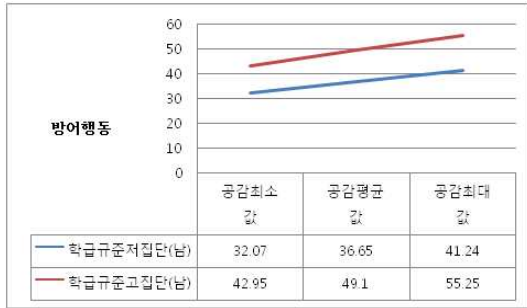


그림 1. 남학생에게서 나타난 공감과 방어행동의 관계에서 학급규준에 대한 믿음의 조절효과

때 회귀식의 기울기를 살펴보면 고 학급규준에 대한 믿음의 회귀식의 기울기가 0.55로 저 학급규준에 대한 믿음의 회귀식의 기울기인 0.41보다 더욱 큰 것을 알 수 있다. 이는 공감과 방어행동의 관계

가 또래괴롭힘에 대한 학급규준이 부정적이라고 믿을수록 더 강하다는 것을 의미한다.

그림 1은 X값으로 예측변인인 공감의 평균에서 1 표준편차를 뺀 값과 1 표준편차 더한 값을 넣어 좌표를 만들어(공감 저 = 48.32, 공감 고 = 70.58) 제시한 것이다. 공감의 수준이 같더라도 같은 학급 구성원들이 또래괴롭힘에 대해 부정적이라고 인식할수록 방어행동이 더 증가하는 것을 볼 수 있다.

2) 방어행동과 자기효능감과의 관계에서 학급규준에 대한 믿음의 조절효과

분석방법은 앞의 방어행동과 공감과의 관계에서 학급규준에 대한 믿음의 조절효과를 검토한 예와 같다. 표 5에 제시된 결과를 살펴보면, 남학생의

표 5. 방어행동에 대한 자기효능감과 학급규준에 대한 믿음의 상호작용 효과

	모델	방어행동				
		B	β	R^2	ΔR^2	
남	자기효능감	1	.13	.30***	.09	.09***
	자기효능감		.12	.28***		
	학급규준에 대한 믿음	2	1.10	.37***	.23	.14***
	자기효능감		.10	.22***		
	학급규준에 대한 믿음	3	1.06	.36***		
	자기효능감X학급규준에 대한 믿음		.04	.16***	.25	.02***
여	자기효능감	1	.15	.37***	.14	.14***
	자기효능감		.14	.35***		
	학급규준에 대한 믿음	2	.95	.30***	.23	.09***
	자기효능감		.13	.31***		
	학급규준에 대한 믿음	3	.96	.30***		
	자기효능감X학급규준에 대한 믿음		.02	.09	.24	.00

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

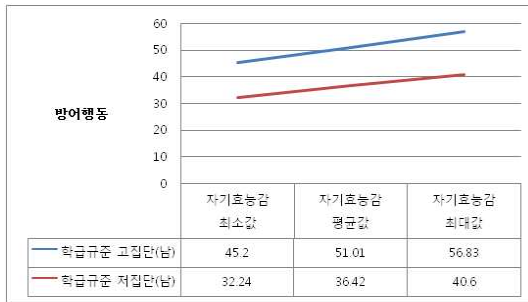


그림 2. 남학생에게서 나타난 자기효능감과 방어행동의 관계에 대한 학급규준에 대한 믿음의 조절효과

경우 자기효능감($B=.13, \beta=.30, p<.001$)의 수준이 높을수록, 학급규준에 대한 믿음($B=1.10, \beta=.37, p<.001$)이 부정적일수록, 방어행동을 더 많이 하였을 뿐 아니라, 이 두 변인 간의 상호작용($B=.04, p<.001$) 또한 유의하였다. 이 상호작용은 총 설명량 25%중 2%를 추가적으로 설명하였다. 여학생의 경우에도 자기효능감($B=.15, \beta=.37, p<.001$)의 수준이 높을수록, 학급규준에 대한 믿음($B=.95, \beta=.30, p<.001$)이 부정적일수록 방어행동은 유의하게 증가하였고, 각각 방어행동 변량의 14%, 9%를 설명하였다. 그러나 공감과 마찬가지로, 자기효능감과 학급규준에 대한 믿음의 상호작용은 유의하지 않았다($B=.02, p=.081$).

남학생 집단에서 나타난 자기효능감과 학급규준에 대한 믿음의 상호작용 효과의 구체적인 양상을 살펴보기 위해 학급규준에 대한 믿음 고/저 수준에 따른 두 개의 회귀식을 만들었다. 고 학급규준에 대한 믿음(학급규준이 부정적이라고 인식)의 회귀 방정식은 $y=0.5X + 12.67$ 이었으며 저 학급규준에 대한 믿음(학급규준이 긍정적이라고 인식)의 회귀방정식은 $y=0.36X + 8.82$ 였다. 자기효능감과 방어행동의 관계는 또래괴롭힘에 대한 학급규준이

부정적일수록(0.5 대 0.36) 더 강하다는 것을 알 수 있다. 그림 2는 X값으로 예측변인인 자기효능

감의 평균에서 1표준편차를 뺀 값과 1표준편차 더한 값을 넣어 좌표를 만든 것으로(자기효능감 저 = 65.06, 자기효능감 고 = 88.28) 자기효능감의 수준이 같더라도 같은 학급 구성원들이 또래괴롭힘에 대해 부정적이라고 인식할수록 방어행동은 증가함을 보여준다.

논 의

본 연구에서는 또래괴롭힘이 가장 빈번하다고 알려진 중학교 1학년생들을 대상으로 먼저 또래괴롭힘 방어행동에 대한 공감과 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 설명력을 살펴보고 공감과 방어행동, 자기효능감과 방어행동의 관계를 학급규준에 대한 믿음이 조절하는지를 살펴보고자 하였다. 모든 분석은 각 변인에서의 성차와 변인들 간의 관계에서의 잠재적인 성차를 고려하여 남녀 집단별로 실시하였다.

회귀분석 결과, 공감과 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음은 남녀 모두에서 방어행동을 유의하게 설명하였다. 즉, 공감 수준이 높을수록, 자기효능감이 높을수록, 그리고 또래괴롭힘에 대해 학급 구성원이 부정적인 태도를 지녔다고 인식할수록 방어행동은 유의하게 증가하였다.

흥미로운 점은 남학생의 경우에는 학급규준에 대한 믿음이, 여학생의 경우에는 공감이 가장 설명력이 컸다는 것이다. 이러한 차이는 또래괴롭힘이나 비행과 관련하여 남학생이 또래압력에 더 민감하다는 연구(Sim & Koh, 2003)나, 여학생의 경우 또래괴롭힘을 설명하는 가장 강력한 변인이 공감이었다는 연구결과(서미정, 김경연, 2006; 이희경, 2003; Gini et al. 2007)와 일치한다. 한편, 공감보다는 자기효능감이 방어행동과 더 강한 관련성을 보였다는 Caprara와 Steca(2005), Chen, Li, Li와

Liu(2000)의 연구와는 달리, 본 연구에서는 자기효능감의 설명력이 공감 뿐 아니라 학급규준에 대한 믿음보다도 낮았다.

한편, 성별에 따라 학급규준에 대한 믿음이 또래괴롭힘 방어행동과 공감 또는 자기효능감 간의 관계를 조절하는지를 살펴본 결과, 남학생 집단에서만 조절효과가 유의하였다. 즉, 남학생들의 경우 공감과 자기효능감이 방어행동을 유의하게 증가시키기는 하지만, 이러한 변인의 효과는 학급 구성원 대부분이 또래괴롭힘에 대해 부정적이라고 인식할수록 더욱 증가하였다. 이러한 상호작용 효과는 여학생의 경우에는 나타나지 않았다. 이와 같은 결과는 남학생이 여학생에 비해 또래 동조성이 두드러지고 또래압력의 영향을 많이 더 많이 받는다는 연구결과(Padilla-Waker & Carlo, 2007; Santor et al., 2000; Sim & Koh, 2003)를 지지하는 것으로 볼 수 있다.

반면 여학생에게 있어서 학급규준에 대한 믿음이 공감과 자기효능감의 설명력을 조절하지 못한 이유에 대해 두 가지 가능성을 고려해 볼 수 있다. 첫째, 우선 여학생의 경우 남학생보다 관계적 속성이 강하기에 더 작은 내집단을 구성하여 강력한 연대감을 공유하며(Moultapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004) 또래괴롭힘 역할에 있어서도 시간이 경과함에 따라 자신의 친한 친구들이 주로 나타내는 역할로 바꾸는 경향이 많은 것과 관련이 있을 것이다(Salmivalli et al., 1996). 즉, 여학생들은 또래괴롭힘 관련 행동에 있어서 전체 학급 구성원들이 어떻게 생각하느냐에 대한 인식보다는 자신이 속한 소집단의 규준에 대한 인식에 의해 더 큰 영향을 받을 수 있을 것이다. Moultapa 등(2004)은 학급 내에서 친한 친구들과로부터의 규범적 압력과 친구가 아닌 다른 구성원들로부터의 압력은 다를 수 있으며 남학생보다 여학생이 친구들

과 더 강한 유대관계를 가지고 있다는 것을 제안함으로써 이러한 가능성을 뒷받침하고 있다.

두 번째 가능성은 여학생의 친사회적 행동은 학급차원보다 더 작은 사회적 차원, 즉 가정 내에서의 부모의 태도와 더 강하게 연관될 수 있다는 것이다. Padilla-Waker와 Carlo(2007)에 따르면, 자신이 친사회적 행동을 할 것으로 친구들이 기대한다고 인식할수록 친사회적 행동의 수준이 높아졌던 남학생과는 달리, 여학생의 경우에는 친사회적 행동에 대한 어머니의 긍정적 기대를 인식할수록 친사회적 행동이 더욱 증가하였다. 즉, 남학생에 비해 가족과의 결속력이 더 강한 여학생의 경우, 학급차원보다는 가정의 친밀한 관계에 의해 더 많이 영향을 받는 듯하다.

또래괴롭힘에 대한 학급규준이 부정적이라는 믿음이 그 자체로 방어행동을 늘릴 뿐만 아니라, 남학생의 방어행동에 대한 공감과 자기효능감의 영향력을 증가시킨다는 것은 학교장면에서의 또래괴롭힘 예방과 개입에 많은 시사점을 가지고 있다. 이러한 결과는 학교장면에서 또래괴롭힘을 감소시키기 위해서는 실제적인 또래괴롭힘 관련 행동보다 학생들의 태도를 변화시키는 것이 더 효과적이라는 연구들을 지지해주는 결과이다(Baldry & Farrington, 2007; Bauer, Lozano, & Rivara, 2007; Merrell, Guedner, Ross, & Isava, 2008).

본 연구결과에 따르면, 또래괴롭힘 상황에서 방어행동을 증가시키기 위해서는 학급의 구성원들이 또래괴롭힘에 부정적인 규준을 가지고 있어 피해자를 돕는 것이 또래들로부터 인정을 받는 더 좋은 방법이라는 인식을 강화시켜 줄 필요가 있다. 이를 위해 학급 구성원들이 토론을 통해 또래괴롭힘에 반대하는 규칙을 만드는 활동이 효과적일 수 있으며(Bauer et al., 2007) 교사가 학생들에게 학급 구성원 대부분이 사실은 또래괴롭힘 행동을 좋

아하지 않으며 그것이 사라지기를 바란다는 것을 강조하거나, 어떤 학생이 피해자를 돕는 행동을 했을 때 그것을 강조하고 그러한 방어행동이 또래괴롭힘에 대한 학급전체의 불승인을 의미함을 분명히 지적해주는 것이 효과적이다(Rigby, 2002). 청소년들은 또래괴롭힘과 관련하여 대부분의 학급 구성원이 자기 자신보다 덜 친사회적인 성향을 가지고 있고 피해자에 대해서도 덜 공감적인 태도를 가지고 있다고 인식한다는 Sandstrom과 Bartini(2010)의 연구를 고려해볼 때, 학생들에게 실제적인 학급규준은 개인이 인식하는 것보다 또래괴롭힘에 대해 더 부정적이며 친사회적 행동에 대해 더 지지적이라는 것을 구체적이고 정확하게 전달해 줄 필요가 있다. 물론 본 연구의 결과에 따르면 이러한 전략은 여학생 보다는 남학생에게 더 유용할 것이나, 학급규준에 대한 믿음이 여학생 집단에서도 유의한 설명력을 지녔다는 것을 고려한다면 이는 또래괴롭힘의 예방과 개입을 위해 보다 적극적으로 활용되어야 할 부분이다.

특히 대부분의 또래괴롭힘 예방 및 개입 프로그램에서 공감능력의 향상을 주요 구성요소로서 삼고 있지만(신경일, 1997; 윤보나, 유형근, 권순영, 2009; Rock, Hammond, & Rasmussen, 2004), 실제로 공감, 더 구체적으로는 정서적 공감을 증가시키는 것이 반드시 친사회적인 방어행동으로 연결되지 않는다거나(Gini et al., 2008) 가해행동을 줄이지 않는다는 연구결과(윤성우, 이영호, 2007; 하은혜, 조유진, 2007)는 공감에 초점을 둔 기존 예방 및 개입전략의 변화를 도모해야 할 필요성을 시사한다. 즉, 공감능력을 향상시켜 또래괴롭힘 방어행동을 늘리거나 가해행동을 줄이려고 노력하는 것 보다는 앞서 설명한 것처럼 또래괴롭힘에 대한 학급의 태도를 변화시키거나 학급규준에 대한 지각을 변화시킴으로써 방어행동에 대한 공감의 효과

를 증가시켜 주는 것이 더 효과적일 수 있다. 이러한 전환은 특히 남학생 집단에 유용할 것이다.

한편 여학생들의 경우에는 예방이나 개입 프로그램에서 학급규준에 대한 믿음뿐 아니라, 공감이나 자기효능감에 보다 주의를 기울일 필요가 있을 것이다. 특히 사회적 자기효능감이 낮으면 공감이 높아도 방어행동을 적게 한다는 결과(Gini et al., 2008)를 고려하여 여학생들을 대상으로 공감훈련만이 아니라, 대인간 문제해결을 위한 자기효능감을 증진시켜주는 전략을 더 많이 사용할 것을 제안하는 바이다.

본 연구는 또래괴롭힘의 효과적 개입을 위해 가해행동이나 피해경험이 아닌 방어행동에 대한 연구를 실시하였는데 의의가 있다. 또한 국내에서는 거의 연구되지 않았던 학급규준에 대해 살펴봄으로써 개인이 또래괴롭힘에 대한 학급규준을 어떻게 인식하는가가 보다 흔히 연구되어왔던 공감이나 자기효능감 등의 변인과 상호작용을 일으킨다는 사실을 밝혀내었다. 마지막으로 본 연구는 또래괴롭힘 방어행동에 영향을 미치는 변수들과 그 변수들의 상호작용에 있어서 성차가 있음을 확인하여 성별에 따른 다양한 개입이 효과적일 수 있음을 제안하였다.

본 연구에서는 정서적 공감과 인지적 공감으로 공감의 하위영역을 나누고, 보다 특수하게 자기효능감의 하위영역인 사회적 자기효능감만을 분석에 사용하였을 때에 유의한 결과를 얻지 못하였다. 사회적 자기효능감의 경우 신뢰도, 즉 내적합치도가 상당히 낮았으며, 각 변인의 하위요인들을 사용하여 표준회귀분석 시에 여학생의 경우에는 사회적 자기효능감이 방어행동을 아예 설명하지 못하였다($\beta=.10, p=.08$). 이는 사회적 자기효능감이 방어행동을 예측하는 강력한 요인이라는 Gini와 동료들(2008)의 연구와는 일치하지 않는 결과이며, 사회

적 자기효능감을 보다 타당하게 측정할 수 있는 다른 도구나 방법을 사용하여 구체적인 양상을 검토해야 함을 시사한다. 이러한 결과는 본 연구에서 자기보고식 도구만을 사용하였던 것과 무관하지 않을 것이다. 특히 공감과 방어행동과 같은 변인은 사회적 바람직성이 반영될 가능성이 크므로 후속연구에서는 또래보고나 교사보고 등의 다양한 방법을 활용하여 이러한 단점을 보완해야 할 것이다. 또한 본 연구에서는 공감과 자기효능감 각각과 학급규준에 대한 믿음의 상호작용에 대해 살펴보았으나 추후연구에서는 공감과 자기효능감을 위계적 회귀분석에서 함께 투입하고, 이 두 변인간의 상호작용에 대해서도 살펴보는 것이 필요할 것이다.

한편, 본 연구에서는 일반적인 또래괴롭힘 상황에서의 방어행동을 측정하는 가설적인 설문을 사용하였다. 하지만 또래괴롭힘 방어행동은 피해자 혹은 가해자의 특성이나 이들과의 친분, 그리고 또래괴롭힘의 정도 등 또래괴롭힘 상황과 관련된 요인들이 영향을 미칠 수 있기에 이에 대한 고려가 필요하다. 또한 본 연구에서는 또래괴롭힘 행동이 가장 빈번하게 일어난다는 중학교 1학년만을 대상으로 연구를 실시하였다. 하지만 학년에 따라 각 변인들의 상호작용이 다른 방식으로 나타날 수 있기에 발달수준에 따른 차이를 확인할 필요가 있다. 마지막으로 여학생의 경우 또래괴롭힘 방어행동과 관련하여 어떠한 변인이 공감, 자기효능감의 효과를 조절하는지 적극적으로 탐색해 볼 필요가 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 김현숙 (2001). 중학생의 자기효능감과 진로성숙도의 관계. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜리, 이진혜 (2006). 마음읽기 능력과 괴롭힘 행동. 한국심리학회지: 발달, 19(2), 1-19.
- 박효정, 최상근, 연은경 (2004). 한국 초등학생의 생활 및 문화실태 분석연구. 서울: 한국교육개발원.
- 박정근 (2002). 지각된 부모의 양육태도와 중학생의 성취 동기 및 자기효능감. 서강대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 서미정 (2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래 괴롭힘 참여역할 행동. 아동학회지, 29(5), 79-96.
- 서미정, 김경연 (2006). 또래 괴롭힘 상황에서 주변 또래 관별변인 분석. 아동학회지, 27(6), 35-50.
- 손갑주 (2005). 또래괴롭힘에 대한 아동의 방관자적 태도에 관한 분석. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 송경희, 이승연 (2010). 청소년의 마음읽기 능력과 또래 괴롭힘의 관계: 도덕적 이탈, 도덕적 정서의 매개효과를 중심으로. 한국심리학회지: 발달, 23(3), 105-124.
- 신경일 (1997). 폭력 청소년의 공격성감소를 위한 공감훈련 프로그램. 대학상담연구, 8(1), 63-92.
- 안주연 (1999). 아동의 감정공명 및 대인문제해결력과 또래집단 수용도와의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 오승환 (2007). 청소년의 집단괴롭힘 관련 경험에 영향을 미치는 생태체계적 요인 분석. 정신보건과 사회사업, 25, 74-98.
- 오인수 (2008). 초등학생의 학교 괴롭힘에 영향을 미치는 성별에 따른 심리적 요인. 초등교육연구, 21(3), 91-110.
- 오인수 (2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. 초등교육연구, 23(1), 45-63.

- 윤보나, 유형근, 권순영 (2009). 초등학교 고학년 을 위한 공감중심 집단 따돌림 예방 프로그램 개발. *초등교육*, 18(4), 171-183.
- 윤성우, 이영호 (2007). 집단따돌림 방관자에 대한 또래지지 프로그램의 효과. *한국심리학회지: 임상*, 26(2), 271-292.
- 이경아 (2008). 사회기술 및 또래관계가 또래괴롭힘에 미치는 영향 - 자기존중감과 문제행동에 대한 자기평가를 매개변인으로-. *한국심리학회지: 학교*, 5(1), 61-80.
- 이상균 (2005). 청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태 체계적 영향요인. *한국아동복지학*, 19, 141-170.
- 이상은 (2009). 도움받기와 도움주기, 공감 및 정서의 관계. *한양대학교 대학원 석사학위논문*.
- 이희경 (2003). 문화성향, 공감과 동조가 집단따돌림 현상에 미치는 영향. *교육심리학*, 17(4), 1-25.
- 최지영, 허유성 (2008). 괴롭힘 상황에서의 참여자 역할 및 관계적 공격행동 지각 유형에 따른 도덕판단력과 사회적 상호의존성. *청소년학연구*, 15(6), 171-196.
- 하은혜, 조유진 (2007). 또래동조성이 집단괴롭힘 가해행동에 미치는 영향에 대한 개인내적 중재요인. *인간발달연구*, 14(4), 49-64.
- 홍혜영 (1995). 완벽주의 성향, 자기효능감, 우울과의 관계 연구. *이화여자대학교대학원 석사학위논문*.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Albiero, P., & Coco, L. A. (2001). *Designing a method to assess empathy in Italian children*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim. *School Psychology International*, 26, 545-562.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims & Offenders*, 2, 183-204.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: And angetic. *Annual Review of Psychology*, 54, 1-26.
- Barron, K. E., Frazier, P. A., & Tix, A. P. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 115-134.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266-274.
- Boiven, M., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269-279.
- Brown, B. B., Clasen, D. R., Eicher, S. A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22, 521-530.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior

- conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*, 191-217.
- Caravita, S. C. S., Blasio, P. D., & Salmivalli, C. (2008). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development, 18*, 141-163.
- Chen, X., Li, D., Li, Z., Li, B & Liu, M. (2000). Sociable and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common unique contributions to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental Psychology, 36*, 302-314.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*, 85.
- Davis, M. H., Mitchell, K. V., Hall, J. H., Lothert, J. S. T., & Meyer, M. (1999). Empathy, expectations, and situational preferences: Personality influences on the decision to participate in volunteer helping behaviors. *Journal of Personality, 62*, 369-391.
- Doll, B., Song, S., & Siemers., E. (2004). *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G.(2007). Does empathy predict adolescent' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467-476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93-105.
- Goossens, F. A., & 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.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Vanacker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*, 59-81.
- Kochenderfer-Ladd, B. J., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology, 38*, 267-278
- Langdon, S. W., & Preble. W. (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence, 43*, 485-503.
- Meada, R. (2003). Empathy, emotion regulation, and perspective taking as predictors of children's participation in bullying. *Humanities and Social Science, 64*, 39-57.
- Menesini, E., & Gini, G. (2000). Bullying as a group process: Adaptation and validation of the Participant Role Questionnaire to the Italian population. *Eta Evolutiva, 23*, 1-13
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are

- school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Mouttapa, M., Valenti, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39, 315-335.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, children's aggressive intention. *Aggressive Behavior*, 36, 195-204.
- Oh, I & Hazler, R. J. (2009). Contribution of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology*, 30, 291-310.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in school*. Washington, DC: Hemisphere.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2007). Personal values as mediator between parent and peer expectations and adolescent behaviors. *Journal of Family Psychology*, 21, 638-541.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Development Psychology*, 24, 807-814.
- Prinstein, M. J., & Dodge, K. A. (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. NY: Guilford Press.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rock, E. A., Hammond, M., & Rasmussen, S. (2004). School-wide bullying prevention program for elementary students. *Journal of Emotional Abuse*, 4, 225-239.
- Rose, A., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship process: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-13.
- Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., & Viten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Sandstrom, M. J., & Bartini, M. (2010). Do perceptions of discrepancy between self and group norms contribute to peer harassment at school? *Basic and Applied Social*

- Psychology*, 32, 217-225.
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 163-182.
- Schafer, M., & Korn, S. (2004). Bullying as a group phenomenon: An adaptation of the Participant-Role Approach. *Zeitschrift Fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie*, 36, 19-29.
- Sherer, M., & Maddux, J. E. (1982). The self efficacy scale: Construction and validation. *Psychology Rep*, 51, 663-671.
- Sim, T. N., & Koh, S. F. (2003). A domain conceptualization of adolescent susceptibility to peer pressure. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 57-80.
- Stormshak, M. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., & Dodge, K. A. (1999). The relation between behavior problems and peer preference indifferent classroom context. *Child Development*, 70, 169-182.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Tani, F., Greenman, P. S., Scheider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78, 895-910.
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523-536.

1차 원고 접수: 2011. 01. 11

수정 원고 접수: 2011. 02. 09

최종 게재 결정: 2011. 02. 10

The Roles of Empathy, Self-efficacy, and Beliefs in Classroom Norm in Defending Behaviors among Middle School Students

Eun-Ah Kim

Seung-yeon Lee

Department of Psychology, Ewha Womans University

In a group of 630 first-year middle school students (54.9% boys), the present study examined the roles of empathy, self-efficacy, and beliefs in classroom norm in defending behaviors. This study also examined whether beliefs in classroom norm moderate the relation between empathy/self-efficacy and defending behaviors. Results indicated that regardless of gender, negative beliefs in classroom norm on bullying as well as more empathy and self-efficacy increase defending behaviors for victims. However, the moderation effect of beliefs in classroom norm appears only among boys. The belief that the majority of classmates disapprove of bullying further increases the influence of empathy and self-efficacy in boys' defending behaviors. The findings of this study emphasize the importance of paying attention to perceived classroom norms as a part of bullying prevention and intervention. More gender-specific approaches for bullying prevention and intervention is another implication of this study.

Keywords: bullying, defending behaviors, beliefs in classroom norm, empathy, self-efficacy