

초등학생의 도덕 추론과 또래괴롭힘 방어행동: 학급수준 특성의 조절효과*

송 경 희

이 승 연†

이화여자대학교 심리학과

본 연구는 또래괴롭힘 방어행동에 관여하는 개인적, 환경적 특성을 이해하기 위하여 2수준 다층 모형을 적용하였다. 구체적으로, 개인의 도덕 추론은 또래괴롭힘 방어행동을 일관되게 예측하지 않기 때문에, 학급수준의 맥락 특성(학급 분위기, 집단 효능감) 효과를 분석에 포함시키고, 나아가 이들의 층간 상호작용 효과를 확인하였다. 29개 학교, 111개 학급에서 수집된 초등학교 4학년 373명의 자기보고식 설문자료를 분석에 사용하였다. 도덕 추론과 관련하여 또래괴롭힘을 신체적, 언어적, 관계적 괴롭힘으로 구분하여 연구한 결과, 개인의 도덕적 영역은 그 자체로 방어행동을 예측하지 못하였다. 그러나 학급수준 특성 중 집단 효능감의 하위요인인 또래의 비공식적 사회적 통제는 신체적, 언어적 괴롭힘에 개입하기로 결정한 학생들의 방어행동을 증가시키는 것으로 나타났다. 한편, 언어적 괴롭힘에 개입하기로 결정한 학생들의 경우, 도덕적 영역과 방어행동의 정적관계가 학급 분위기의 하위요인인 공정성이 높아질수록 약화되어 층간 상호작용이 확인되었다. 본 연구 결과는 또래괴롭힘 개입 시, 개인의 도덕 추론 뿐 아니라 학급의 맥락 특성을 모두 고려해야 한다는 것을 시사한다.

주요어 : 또래괴롭힘, 방어행동, 도덕 추론, 집단 효능감, 학교 분위기, 다층모형

* 본 연구는 제 1저자의 박사 학위 논문을 수정, 보완한 것임.

† 교신저자 : 이승연, 이화여자대학교 심리학과, 서울시 서대문구 이화여대길 52, E-mail: slee1@ewha.ac.kr

학령기 아동은 친밀한 또래관계 형성을 위하여 활발한 시도를 한다. 원만하고 건강한 사회적 관계는 삶의 만족과 관련이 깊기 때문에(Nickerson & Nagle, 2004), 이 시기 또래관계는 아동 발달에 있어 매우 중요하다. 그러나 학교 현장에는 또래괴롭힘(bullying) 문제가 만연해 있으며, 이는 점점 더 교묘하고 다양한 양상으로 진화하고 있다.

지난 20년 간, 또래괴롭힘 연구자들은 또래괴롭힘의 집단과정(group process)에 주목하였다(Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). 가해자들은 힘과 지위를 얻기 위한 도구적 목적 하에(Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011), 주변 또래가 존재하는 상황에서 가해행동을 주로 하는 것으로 밝혀졌다(O'Connell, Pepler, & Craig, 1999). 이러한 상황에 직접 개입하여 가해행동을 중단시키거나, 피해자를 지지하며 옹호해주는 방어행동은(Salmivalli et al., 1996) 가해행동을 감소시키고 피해자의 적응을 돕는 역할을 하므로 많은 관심을 받아왔다.

예를 들어, 방어행동은 가해자로 하여금 자신의 힘에 반박하는 세력이 있다는 것을 인식하게 하고 그 결과 지금껏 행사하던 힘의 원리가 더 이상 통하지 않는다는 것을 알게 하여(Salmivalli et al., 2011) 가해행동을 멈추는 즉각적 효과를 갖는다(Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). 뿐만 아니라 방어자의 도움을 받은 피해자의 경우, 방어자가 없는 피해자에 비하여 자존감이 더 높고 학급 내 인기도와 선호도 역시 높게 나타난다는 연구 결과(Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2010)는 방어자의 중요성을 증명해 준다. 따라서 방어행동을 늘리기 위한 실질적인 노력은 또래괴롭힘 예방에 중요한 발판이 될 것이다.

하지만 보복의 위험성을 감수하고 피해자를 돕는 방어행동은 생각보다 많은 개인적 특성을 필요로 한다. 선행 연구들은 높은 공감 수준(김혜리, 2013; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008)이나 사회적 효능감(이승연, 송경희, 2012), 사회적 지위(오인수, 2010; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010)의 발달이 방어행동에 필요한 반면, 도덕적 이탈 같은 인지 왜곡 수준은 낮아야 함을 확인하였다(Obermann, 2011).

이처럼 방어행동과 관련된 개인적 특성에 관한 연구가 상당수 진행되어왔으나, 상대적으로 간과된 부분은 도덕적 인지에 관한 것이었다. 물론 몇몇 연구들이 또래괴롭힘의 옳고/그름에 대해 묻는 도덕적 판단을 접목시키는 하였다. 그러나 대부분 또래괴롭힘과 관련 없는 도덕적 딜레마를 제시하거나(전연희, 심은정, 이윤형, 2015), 단순히 얼마나 나쁜 행동 인지를 묻는데 그쳐(Margie, 2007) 판단과 행동의 근거가 되는 도덕 추론(moral reasoning)에 대한 정보를 제공해 주지 못하였다.

행동의 근거가 되는 근본적인 사고과정인 도덕 추론 과정에 대해 살펴야 하는 중요한 이유는 주변인 딜레마(Salmivalli, 2010) 때문이다. 이는 다수의 아이들이 또래괴롭힘이 옳지 않고 수용할 수 없는 행위라 생각하면서도(Boulton, Trueman, & Flemington, 2002) 실제 개입하지 않는 현상(O'Connell et al. 1999)을 의미한다. 이러한 주변인의 도덕 판단과 행동 간의 불일치는 이들이 또래괴롭힘 상황에서 어떠한 추론을 하는지 그 내용을 구체적으로 살펴봐야 할 필요성을 제안해 준다.

한편, 주변인 딜레마는 도움행동에 필요한 개인적 특성이 확보되어도 주변 또래의 태도와 같은 상황적 요인 때문에(Cowie, 2014) 또래

괴롭힘에 개입하지 못 하고 내적 갈등을 경험하는 현상으로 설명되기도 한다. 이는 방어행동이 개인적 특성에 의해서만 결정되지 않으며, 맥락 특성 역시 개입하고 있다는 점을 시사한다. 따라서 본 연구는 개인의 방어행동을 예측하는 개인적 특성으로 도덕 추론의 역할을 살피고, 방어행동에 대한 도덕 추론의 효과가 맥락 특성에 의해 어떻게 달라지는지 살펴보고자 한다.

먼저 본 연구에서 도덕 추론은 Turiel(1983)의 사회인지 영역이론(social cognitive domain theory)을 바탕으로 하였다. Turiel은 아동의 사회적 지식 구성을 도덕적 영역(moral domain)-도덕 원리, 원칙에 근거한 추론, 관습적 영역(conventional domain)-사회적 기대 및 결과에 근거한 추론, 개인적 영역(personal domain)-개인적 선호와 선택에 근거한 추론으로 구분하였다. 또한 연령이 증가하면서 상황을 해석할 때 도덕적 원칙에 의해서만 결정 내리지 않는다는 점을 강조하였다. 이 이론은 사회적 상호작용 속에서 규칙의 다양성을 이해하게 된 아동이 도덕 판단 시 사용하는 추론의 내용을 알 수 있게 한다는 점에서 상당히 많은 정보를 제공해 준다. 특히 초등학교 4학년은 발달적으로 활발한 상호작용 속에서 사회적 관계가 확장되며, 인지발달이 급격이 이루어지는 때이다. 뿐만 아니라 타율적 도덕성에서 자율적 도덕성으로 이행하면서(Piaget, 1997), 도덕성 발달의 전환점을 맞이하는 시기이므로 초등학교 4학년 아동을 대상으로 한 본 연구는 도덕성 발달에 대한 심층적 이해를 가능케 할 것으로 기대된다.

사회인지 영역이론을 또래 관계에 연결시킨 대표적인 학자는 Malti, Ongley, Dys와 Colasante (2012)이다. 이들은 도덕적 규칙을 습득하기만

하면 도덕적으로 행동하게 된다는 전제하에 도덕 인지를 중요하게 생각하였던 초창기 연구 결과(Kohlberg, 1969)에 의문을 제시한다. Malti 등(2012)의 연구에서 도덕적 영역에 기반한 추론은 친사회적 행동 관련 시나리오보다는 의도적 해침을 포함하는 시나리오에서 더욱 빈번하게 등장하였다. 친사회적 행동과 관련하여 도덕적 영역에 기반한 추론이 기대보다 적었던 이 결과는 두 가지 가능성을 제안해 준다.

하나는 친사회적 행동에는 도덕적 영역이 아닌 다른 영역이 기여할 가능성이 있다. 다시 말해, 도덕 판단의 정확성 여부가 도덕적 행동을 보장하지 않으며, 개인적 영역이나 관습적 영역이 관여할 수 있다. 본 연구에서는 특별히 도덕적 영역과 비교하여 개인적 영역의 발달에 주목하고자 한다. 개인적 영역을 도덕적 영역과 비교하는 가장 큰 이유 중 하나는 기존의 Piaget나 Kohlberg의 이론처럼 도덕적 영역 판단이 방어행동으로 이어지는지, 그리고 이 시기 개인적 영역의 발달이 방어행동에 어떤 영향을 미치는지 우선적으로 확인하기 위함이다. 초등학교 4학년 시기, 자율성이 발달하기 시작하면서 아동들은 도덕적 기준이나, 사회적 관습에 얽매이지 않고 자신의 선호에 기반하여 판단하는 성향이 늘어난다는 점(Smetana, 1999)을 고려하면, 도덕적 영역과 개인적 영역을 비교하는 것이 타당하다고 여겨진다. 게다가 도덕적 영역과 관습적 영역에 비하여 개인적 영역이 어떤 역할을 하는지 그동안 충분히 탐색되지 않았으므로, 개인적 영역의 발달을 살펴보는 것이 필요하다.

도덕적 영역에 기반한 추론이 친사회적 시나리오에서 상대적으로 덜 나타난 것에 대한 또 다른 설명은 도덕 추론과 방어행동 간의

관계에서 조절변수의 존재 가능성이다. 조절 변수에 의해 도덕 추론과 방어행동 간의 관련성이 변화하는지 살펴보기 위해서 도덕 추론 중 도덕적 영역을 예측 변인화 하되, 개인적 영역과 비교하고 살피는 것이 의미 있을 것이라 판단하였다. 이에 본 연구는 도덕적 영역 및 개인적 영역이 방어행동에 미치는 영향력을 이해하고, 도덕 추론과 방어행동 간의 관계를 조절하는 맥락 특성에 관해 탐색해 보고자 한다.

도덕 추론과 또래괴롭힘을 연결시킬 때 맥락을 고려해야 하는 이유는 또래괴롭힘이 집단과정이기도 하지만, 도덕 추론과 행동은 주변 상황에 매우 민감하기 때문이다(예: Gasser, Malti, & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). 특히 아동의 사회, 정서, 인지적 발달에 부모나 이웃의 영향력 이상으로 또래 관계의 영향력이 존재한다는 주장(Rubin, Bukowski, & Parker, 1998), 그리고 또래 집단 안에 속하고자 하는 소속의 욕구가 증대되는(Newman, Lohman, & Newman, 2007) 이 시기 발달적 특성은 연구에 중요한 단서가 된다. 즉 또래 역동을 중심으로 하는 또래괴롭힘은 이들을 둘러싼 환경적 특성, 그 중에서도 또래 집단의 특성과 함께 이해되어야 하며 이 중요성은 경험적 연구를 통해 지지되고 있다.

한 예로, 김은아와 이승연(2011)의 연구에서는 학급 또래들이 또래괴롭힘을 반대한다고 인식할 때에만 개인의 공감의 방어행동을 예측하였다. 이와 비슷하게 학급 규준이 방어행동을 지지하지 않는 경우, 개인의 신중함이 방어행동을 증가시키지 못하는 것으로 나타났다(우서희, 김광수, 2015). 나아가 개인의 특성에 초점을 맞추어 또래괴롭힘을 감소시키는 것은 현실적으로 불가능하므로 학급수준의 특

성을 파악하여 개선해 나가야 한다는 주장(이숙정, 박소연, 이희현, 유지현, 2014)도 존재한다. 이러한 연구들은 또래괴롭힘에 학급 특성이 중요한 역할을 하며, 이를 개입의 도구로 활용해야 한다는 점을 시사한다.

이에 점차 학급이나 학교 맥락을 연구에 반영하려는 노력이 증가하고는 있다. 그러나 대다수의 연구가 맥락 효과를 증명하려는 목적이 있음에도 학생들이 동일한 학급 내에 내재(nested)되어 그 안에서 공통적으로 공유하고 있는 구조적 특성이 있다는 것을 간과하여, 결과적으로는 독립성 가정에 위배되는 자료를 가지고 분석을 해 왔다. 이에 최신 연구들은 다층모형(multilevel modeling)을 통하여 개인의 행동에 영향을 미치는 학급수준의 맥락 효과를 밝혀내어 기존 연구들의 한계점을 극복하려는 시도를 하고 있다.

하지만 다층모형을 적용하였다 하더라도 맥락 수준의 변수로 주목받은 개념들은 “개인적 특성”을 단순히 합한 것에 지나지 않는 경우가 많았다. 예를 들면, 개인수준의 도덕적 이탈을 측정하고, 이것을 합하여 학급수준의 도덕적 이탈로 사용하고 있다(예: Thornberg, Wänström, & Pozzoli, 2016). 이 경우 학급수준의 변인이라고는 해도 개인적 행동의 평균을 반영할 뿐, 학급 자체의 특성을 직접적으로 다루지는 않는다는 한계가 존재한다. 학급 맥락은 단순히 개인 특성의 합이 아니라, 구성원 간 시너지를 통해 독특한 특성을 창출하므로, 학급 자체의 고유한 분위기와 특성을 측정하는 것이 매우 중요하다.

이에 본 연구에서는 학급 자체의 특성을 측정하는 변인으로, 학급 분위기(classroom climate)에 주목하였다. 학급 분위기는 사회적 지지(social support)와 구조(structure)라는 두 가지 측

으로 구분된다(Konold et al., 2014). 사회적 지지는 ‘도움이 필요할 때 도움을 청할 수 있는가’에 관한 것이며, 구조 차원은 ‘학급 내에서 규칙이 얼마나 일관적이고 공정하게 적용되는가’에 관한 것이다.

이 개념을 다층모형 연구에 적용한 Thornberg 등(2016)은 교사가 학생에게 제공하는 사회적 지지 및 또래의 사회적 지지가 높은 학급의 경우 또래괴롭힘 피해는 감소하는 경향을 발견하였다. 또한 Petrie(2014)는 학급수준의 공정성과 안전성이 또래괴롭힘 피해를 감소시킨다는 것을 확인하였다. Cornell, Shukla와 Konold(2015) 역시 다층모형 연구를 통하여 학급 규칙이 구성원들에게 공정하고 일관되게 적용될 때 학생들의 가해행동 및 피해경험을 감소시킨다는 것을 확인하였다.

이처럼 학급 특성은 또래괴롭힘 가해 및 피해 감소에 긍정적 효과가 있는 것으로 확인되었다. 방어행동은 주변 맥락의 영향을 많이 받는다는 점에서 학급 분위기의 영향을 많이 받을 것으로 예측되며, 이는 학급 운영 차원에서 중요한 정보가 될 것이다. 따라서 각 학급의 사회적 지지와 구조 수준, 특히 공정성 차원이 그 학급에 속한 개인의 방어행동에 어떠한 영향을 미치는지 살펴볼 것이다.

학급수준의 맥락을 반영하는 또 다른 변수로 주목한 것은 집단 효능감(collective efficacy)이다. 집단 효능감은 구성원 간 신뢰를 기반으로 서로 의존하는 응집성(cohesion)과 공동의 선한 목표를 달성하기 위하여 기꺼이 공동체에 헌신하려는 특성인 비공식적 사회적 통제(informal social control) 두 가지로 정의된다(Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997).

Williams와 Guerra(2011)의 중단 연구에서 학급수준의 집단 효능감은 학기말로 갈수록 개

인의 가해행동을 감소시키는 데 유의한 영향을 미쳤다. Sapouna(2009)는 집단 효능감이 낮은 학급의 경우, 집단 효능감이 높은 학급에 비하여 또래괴롭힘 피해경험이 더 많이 보고된다는 것을 밝혀냈다. 이런 연구들을 볼 때, 집단 효능감은 또래괴롭힘 감소에 긍정적 영향을 주고 있는 것으로 보인다.

하지만 아직까지 국내의 연구에서 집단 효능감 개념을 방어행동과 연결시킨 연구는 찾아보기 어렵다. 그나마 Barchia와 Bussey(2011)가 중단 연구를 통하여 집단 효능감이 또래괴롭힘 상황에서 방어행동을 증가시키는데 기여한다는 점을 확인하였으나, 이는 개인수준 변수로 분석되었다는 점에서 한계를 갖는다. 그럼에도 집단 효능감이 방어행동에 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 가능성을 우회적으로 보여주는 몇몇의 연구가 있다. 특정 사건에 대해서 구성원 간 많은 의견을 공유하는 것이 협력을 증진시키고(Dawes, Van de Kragt, & Orbell, 1988), 이는 다수의 무지에 의한 책임감 분산을 감소시켜 결국 친밀한 관계 내의 친사회적 행동을 증가시킬 수 있다는 설명(Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005)은 방어행동에 대한 집단 효능감의 역할에 주목하게 한다. 다시 말해, 학급수준의 높은 집단 효능감은 친사회적 행동 가운데 하나인 방어행동을 증가시킬 것이다.

종합하면 본 연구는 개인의 도덕 추론이 항상 방어행동으로 연결되지 않으며, 방어행동은 개인 특성 뿐 아니라 학급수준의 영향을 받는다는 가설을 검증하고자 한다. 즉 도덕 추론과 방어행동 간의 관계를 학급수준의 학급 분위기나 집단 효능감이 조절하는지 2수준 다층모형을 통해 분석할 것이다. 연구 문제는 다음과 같으며, 그림 1에 도식화하였다.

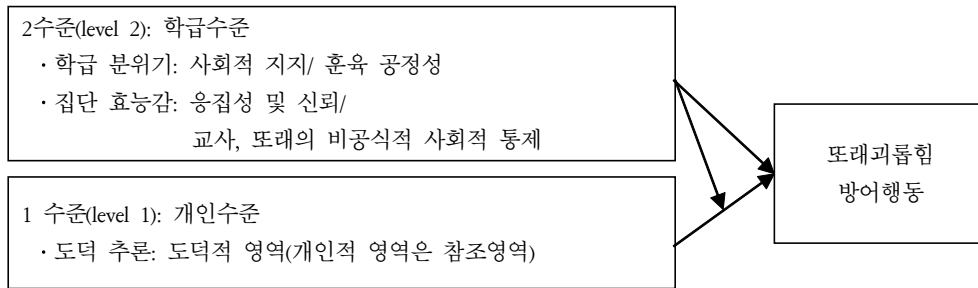


그림 1. 또래괴롭힘 방어행동에 대한 개인, 학급 특성의 2수준 다층모형 도식

연구문제 1. 개인수준(level 1)의 도덕 추론(도덕적 영역, 개인적 영역)이 또래괴롭힘 방어행동을 예측하는가?

연구문제 2. 학급수준(level 2)의 특성(학급 분위기, 집단 효능감)이 또래괴롭힘 방어행동을 예측하는가?

연구문제 3. 개인의 도덕 추론(도덕적 영역, 개인적 영역)과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계를 학급수준의 특성이 조절하는 중간 상호작용 효과가 나타나는가?

방 법

연구 참여자 및 절차

2016년 10월, 서울, 경기, 전남 지역의 29개 초등학교 4학년 111학급, 444명의 학생을 대상으로 자료를 수집하였다. 연구 참여자로 초등학교 4학년을 선정한 이유는 최근 또래괴롭힘의 저연령화가 심각한 문제로 지적(교육부, 2016)되었기 때문이다.

본 연구는 학급 맥락의 효과를 분석하기 위하여 2수준 다층모형을 적용하였는데, 이 분석에서는 상위 수준의 표본인 학급의 수를 충분히 확보하는 것이 중요하다(Snijders, 2005).

이에 학급의 사례수를 효과적으로 늘리기 위해 등간 추출법을 활용하여 학급당 4명을 연구 참여자로 선정하였다.

연구는 본교 생명윤리위원회 승인 후 진행하였다. 설문지는 피로 및 순서효과를 고려하여 측정 도구의 제시 순서를 달리한 세 가지 유형으로 제작하였고, 설문 소요 시간은 최대 15분이었다. 설문은 연구 목적 및 실시 방법을 숙지한 각 학교의 담당교사가 실시하였다. 법정 대리인의 동의를 얻어 설문에 참여한 학생은 총 376명이었다. 불성실한 응답으로 미완성된 설문 3부 제외하고 총 373명(남: 187[50%], 여: 186[50%])이 최종 분석 대상이었다. 이들의 평균 연령은 만 9.74세($SD=.47$)이었으며, 참여자의 92%가 가정의 사회 경제적 지위(SES)를 '중'이상으로 보고 하였다.

측정도구

또래괴롭힘 방어행동

방어행동은 Salmivalli 등(1996)이 개발한 또래괴롭힘 참여자 역할 척도(Participants Roles Questionnaire: PRQ)를 한국 실정에 맞게 번안한 자기 보고식 도구(서미정, 2008)로 측정하였다. 본 연구는 방어행동 척도 6문항만을 활용하였다. 학생들은 또래괴롭힘을 목격했을

때 평소 어떻게 행동하는지 5점 Likert 척도에 응답 하였다. 점수가 높을수록 높은 정도의 방어행동을 의미한다. 중학교 1-2학년을 대상으로 한 연구에서(송경희, 이승연, 2010) 내적 합치도(Cronbach's α)는 .89였으며, 본 연구에서는 .85였다.

도덕 추론

도덕 추론은 Margie(2007), Palmer, Rutland와 Cameron(2015), 그리고 Thornberg, Thornberg, Alamaa와 Daud(2016)의 방법을 고려하여 연구자가 새롭게 구성하였다. 특히 또래괴롭힘 상황에 대한 도덕 추론을 살피는 것이 의미 있으므로 본 연구는 또래괴롭힘을 세 가지 유형(신체적, 관계적, 언어적)으로 구분하여 해당 상황을 시나리오와 그림으로 제시하였다.

학생들은 두 가지 질문에 답하였다. 1) 이 상황을 목격한다면, 도울 것인가? 2) 만약 돕기로 선택했다면, 왜 그렇게 생각했는가? 첫 번째 질문에 대한 응답은 '도움을 줄 것이다(1)'와 '모른 척 지나간다(0)' 가운데 선택하도록 되어 있었다. 그 후 '왜 그러한 선택을 했는 지'에 대한 이유를 사회인지 영역이론에 기반하여(Palmer et al., 2015) 구성된 <보기> 중 자신의 생각과 가장 일치하는 것 하나를 선택하였다(방어행동을 하겠다고 한 경우, <보기>의 예: 도덕적 영역(위해성, 공평함, 공감 관련 반응-친구를 괴롭히거나 욕하는 것은 좋은 일이 아니다); 관습적 영역(사회적 기대 및 결과 관련 반응-괴롭힘 당하는 친구를 도와주는 것은 우리 반에서 자연스러운 일이다; 개인적 영역(개인의 선호, 선택 관련 반응-내가 도와야 하는 상황이라고 생각한다). 도덕 추론은 더미 변수(dummy variable)로 재코딩 하였다. 개인적 영역을 준거 변수(0,0)로 삼고, 도덕적 영

역(1,0)과 관습적 영역(0,1)으로 코딩하였다.

학급 분위기

Konold와 Cornell(2015)의 학교 분위기 척도를 이중 역번역 과정을 거쳐 사용하였다. 원 척도는 학교의 구조(structure)와 지지(support)라는 두 가지 하위 척도로 구성되어 있으며, 각 하위 척도는 각각 두 가지 요인을 포함하고 있다. 먼저, 구조는 혼육 구조와 학업 기대 요인을 포함하는데 본 연구는 선행연구(Cornell et al., 2015; Petrie, 2014)에서 강조된 대로, 공정성으로 특징 지워지는 혼육 구조 7문항만 사용하였다. 해당 척도의 특성을 잘 나타내기 위하여 앞으로 이는 혼육 공정성으로 명명할 것이다. 자료 수거 후, 혼육 공정성 척도의 내적 합치도가 $\alpha=.54$ 로 확인되어 문항을 재점검 하였다. 신뢰도를 낮추는 데 기여한 문항은 역채점 문항(우리 선생님은 엄격하다)이었다. 안면 타당도 확인 결과, 이 문항은 '공정성'차원에서 다소 벗어난 것으로 판단하였다. 이에 최종 분석 시 해당 문항을 제외한 6문항을 사용하였다.

한편, 학급의 사회적 지지는 교사가 학생을 존중하는 정도를 측정하는 요인(respect for students)과 학생들이 자발적 도움을 청하는 정도를 측정하는 요인(willingness to seek help), 총 8문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서 사회적 지지 차원은 모두 교사 관련 요인이므로 하위 요인 구분 없이 총합 점수를 사용하기로 하였다.

학생들은 자신의 생각과 가장 비슷한 곳에 4점 Likert 척도로 평정하였다. 점수가 높을수록 해당 하위 영역의 수준이 높은 것으로 해석한다. 중학생 대상 연구(Konold & Cornell, 2015)에서 혼육 공정성의 내적 합치도는 .78이었

고, 사회적 지지는 .73~.87이었다. 본 연구에서 혼육 구조는 .57, 사회적 지지는 .85로 나타났다.

집단 효능감

Sampson 등(1997)의 집단 효능감 척도를 Williams과 Guerra(2011)가 학교 맥락에 맞춰 수정한 버전을 이중 역번역 과정을 거쳐 사용하였다. 총 3요인 구조로 응집성 및 신뢰 7문항, 비공식적 사회적 통제 4문항, 또래 4문항이었다. 응집성 및 신뢰 문항 중 교사에 관한 3문항은 학급 분위기 하위 척도인 사회적 지지 문항과 매우 유사하여, 학생에 관한 4문항만을 사용하였다. 결과적으로, 응집성 및 신뢰 4문항, 교사 비공식적 사회적 통제 4문항, 또래 비공식적 사회적 통제 4문항, 총 12문항을 사용하였다. 응집성 및 신뢰 하위 척도와 비공식적 사회적 통제 모두 4점 Likert 척도였으며, 점수가 높을수록 해당 특성이 높은 것으로 해석한다. 10-16세 청소년을 대상으로 한 Williams와 Guerra(2011)의 연구에서 전체 문항의 내적 합치도 $\alpha=.85$ 였다. 본 연구에서 응집성 및 신뢰 척도는 .71, 교사의 비공식적 사회적 통제는 .88, 또래의 비공식적 사회적 통제는 .87이었다.

자료분석

먼저, 학급수준에서 각 변인의 기술 통계치와 상관관계를 분석하였다. 또래괴롭힘 유형에 따라 방어행동이 달리 나타날 수 있다는 선행 연구 결과에 따라 또래괴롭힘을 신체적, 언어적, 관계적 괴롭힘으로 구분하였다. 그리고 각 상황에서 방어행동을 하기로 결정한 학생들만을 대상으로 2수준 다층모형 분석을 괴

롭힘 유형별로 실시하였다. 더미 변수인 도덕 추론은 평균 중심화 하지 않았고, 그 외 변수들은 각 수준에서 전체 평균 중심화(grand mean centering) 하였다. 2수준에서 투입한 학급의 특성은 개인이 보고한 점수를 합하여(aggregate) 사용하였다. 분석 시 사용한 프로그램은 HLM 7.0이었다.

다층 모형을 활용하여 최종적으로 무선 절편-무선 기울기 모델(random intercept and slope model)을 검증하고자 한 본 연구에서 또래괴롭힘 방어행동에 대한 효과는 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 개인수준 독립변수의 효과, 둘째, 학급수준 독립변수의 효과, 셋째, 개인수준 및 학급수준 변수의 중간 상호작용 효과이다. 이를 본 연구에 대입하여 기술하면 다음과 같다.

통합 모델(Mixed model)

$$\begin{aligned} \text{방어행동}_{ij} = & r_{00} + r_{01}\text{응집성 및 신뢰} \\ & + r_{02}\text{또래 비공식적 사회적 통제} \\ & + r_{03}\text{교사 비공식적 사회적 통제} \\ & + r_{04}\text{혼육 공정성} \\ & + r_{05}\text{사회적 지지} \\ & + r_{10}\text{도덕적 영역} \\ & + r_{11}\text{응집성 및 신뢰} * \text{도덕적 영역} \\ & + r_{12}\text{또래 비공식적 사회적 통제} \\ & \quad * \text{도덕적 영역} \\ & + r_{13}\text{교사 비공식적 사회적 통제} \\ & \quad * \text{도덕적 영역} \\ & + r_{14}\text{혼육 공정성} * \text{도덕적 영역} \\ & + r_{15}\text{사회적 지지} * \text{도덕적 영역} \\ & + u_0 + u_1\text{도덕적 영역} + e_{ij} \end{aligned}$$

결 과

각 변인의 기술통계를 학급수준에서 분석하였고, 학급수준에서 각 변인과 일반적 방어행동과 상관분석을 실시하였다(표 1). 학급수준의 학급 분위기와 집단 효능감은 해당 학급의 일반적 방어행동 평균과 정적 상관이 있는 것으로 나타났다($r_{\text{응집성및신뢰}}=.49$, $r_{\text{또래비공식적통제}}=.62$, $r_{\text{교사비공식적통제}}=.37$, $r_{\text{훈육공정성}}=.36$, $p<.001$, $r_{\text{사회적지지}}=.50$, $p<.01$).

한편, 또래괴롭힘 목격 시 방어행동을 하겠다고 응답한 학생의 수는 신체적 괴롭힘 343명, 언어적 괴롭힘 331명, 관계적 괴롭힘 287명으로 유형별로 달리 나타났다. 따라서 괴롭힘 유형별로 구분하여 다층모형 분석을 실시하였다.

먼저, 어떤 설명 변수도 포함하지 않은 기초모형(null model)을 분석 하였다(표 2). 방어행

동 분산의 학급 간 유의미한 차이는 신체적 괴롭힘 목격 시 방어행동을 하겠다고 한 경우 ($\chi^2(110)=152.05$, $p<.01$)와 언어적 괴롭힘에 대해 방어행동을 한다고 한 경우($\chi^2(110)=153.93$, $p<.01$) 모두에서 발생하였다. 이 때, 급내 상관계수(Intra Class Correlation)는 신체적 괴롭힘의 경우 .1161이었고, 언어적 괴롭힘의 경우 .1263이었다. 이는 신체적 괴롭힘 방어행동의 11.61%, 언어적 괴롭힘 방어행동의 12.63%가 학급 간 차이에 의해 발생함을 의미한다. 그러나 관계적 괴롭힘에 대해 방어행동을 한다고 보고한 학생들의 방어행동 분산의 학급 간 차이는 유의하지 않아 추후 분석에서 제외하였다.

신체적 및 언어적 괴롭힘 상황에 개입하기로 결정한 학생들의 방어행동을 설명하기 위하여 개인수준의 특성인 도덕적 영역을 독립변수로 포함하는 무선 절편 모형(random

표 1. 학급수준에서 연구 변인의 상관 및 기술통계 (n=111)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 도덕적 영역	1							
2. 개인적 영역	-.71***	1						
3. 응집성 및 신뢰	.01	-.03	1					
4. 또래 비공식적 통제	-.03	.16	.59***	1				
5. 교사 비공식적 통제	-.01	.14	.36***	.38***	1			
6. 훈육 공정성	.08	-.11	.51***	.27**	.53***	1		
7. 사회적 지지	.15	-.08	.50***	.43***	.48***	.71***	1	
8. 방어행동	.06	.05	.49***	.62***	.37***	.36***	.50**	1
최소값	0	0	8.67	7.67	10.75	17	20.50	15.25
최대값	3	3	16	16	16	25.75	32	29
평균	1.83	.71	12.35	12.81	14.50	22.24	27.65	22.37
(표준편차)	(.58)	(.53)	(1.44)	(1.63)	(1.22)	(1.82)	(2.42)	(2.90)

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

표 2. 초등학교 4학년 기초 모형

고정효과	신체적 또래괴롭힘 (<i>n</i> 학생=343, <i>n</i> 학급=111)		언어적 또래괴롭힘 (<i>n</i> 학생=331, <i>n</i> 학급=111)	
	회귀계수(SE)		회귀계수(SE)	
학급별 평균(β_0)				
절편(r_{00})	3.78(.05) ^{***}		3.82(.04) ^{***}	
신뢰도	.28		.30	
무선흐과	표준편차	분산성분	표준편차	분산성분
Intercept 1 (u_0)	.254	.065	.256	.066
level-1 (e)	.702	.492	.665	.443
<i>df</i>	110		110	
χ^2	152.05 ^{**}		153.93 ^{**}	

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

표 3. 초등학교 4학년 무선 절편 모형

고정효과	신체적 또래괴롭힘 (<i>n</i> 학생=343, <i>n</i> 학급=111)		언어적 또래괴롭힘 (<i>n</i> 학생=331, <i>n</i> 학급=111)	
	회귀계수(SE)	<i>df</i>	회귀계수(SE)	<i>df</i>
학급별 평균(β_0)				
절편(r_{00})	3.84(.08) ^{***}	110	3.87(.08) ^{***}	110
도덕적 영역(β_1)				
절편(r_{10})	-.09(.10)	110	-.08(.09)	110
무선흐과	표준편차	분산성분	표준편차	분산성분
Intercept 1 (u_0)	.437	.191	.445	.198
	$\chi^2(71)=132.77***$		$\chi^2(70)=124.99***$	
도덕적 영역 (u_1)	.605	.366	.395	.156
	$\chi^2(71)=122.87***$		$\chi^2(70)=94.42*$	
Level-1 (e)	.637	.406	.635	.403

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

intercept model)을 설정하였다(표 3). 이는 개인 분산 차이가 존재하는지 확인하는 절차이기도
의 특성을 통제한 후에도 학급 간 방어행동 하다.

분석 결과, 도덕적 영역은 참조 영역인 개인적 영역과 비교하여 그 자체로 신체적 괴롭힘에 개입하기로 한 학생들의 방어행동($\beta = -.09, ns$)과 언어적 괴롭힘에 개입하기로 한 학생들의 방어행동($\beta = -.08, ns$)을 유의미하게 예측하지는 못 하였다. 그러나 기초 모형과

표 4. 초등학교 4학년 무선 절편-무선기울기 모형

고정효과	신체적 괴롭힘				언어적 괴롭힘				
	회귀 계수	표준 오차	<i>t</i>	<i>df</i>	회귀 계수	표준 오차	<i>t</i>	<i>df</i>	
학급별 평균(β_0)									
집단 효능감	전체 학급 평균(r_{00})	3.80	.07	57.47***	105	3.86	.07	57.55	105
	응집성 및 신뢰(r_{01})	-.11	.22	-.50	105	.18	.23	.78	105
	또래 비공식적 사회적 통제(r_{02})	.56	.24	2.40*	105	.63	.19	3.40**	105
	교사 비공식적 사회적 통제(r_{03})	-.08	.27	-.30	105	-.34	.23	-1.51	105
학급 분위기	훈육 공정성(r_{04})	.47	.40	1.18	105	.82	.39	2.11*	105
	사회적 지지(r_{05})	.42	.30	1.39	105	-.10	.31	-.31	105
도덕적 영역(β_1)									
집단 효능감	전체 평균 효과(r_{10})	-.05	.09	-.53	105	-.09	.08	-1.17	105
	응집성 및 신뢰(r_{11})	.45	.29	1.56	105	.15	.29	.51	105
	또래 비공식적 사회적 통제(r_{12})	-.08	.33	-.23	105	-.30	.23	-1.30	105
	교사 비공식적 사회적 통제(r_{13})	.10	.35	.28	105	.46	.28	1.65	105
학급 분위기	훈육 공정성(r_{14})	-.50	.47	-1.07	105	-1.01	.42	-2.40*	105
	사회적 지지(r_{15})	-.18	.43	-.41	105	.36	.38	.95	105
무선효과	표준 편차	분산 성분	χ^2	<i>df</i>	표준 편차	분산 성분	χ^2	<i>df</i>	
2수준 무선효과									
교정된 학급 평균(u_0)	.332	.110	109.73**	66	.245	.060	88.30	65	
도덕적 영역 기울기(u_1)	.575	.330	128.08***	66	.251	.063	86.96	65	
1수준 무선효과									
개인수준 잔차(e)	.616	.379			.632	.399			
모형 적합도 비교									
$\chi^2_{diff}=62.74, df=10, p<.01$					$\chi^2_{diff}=50.47, df=10, p<.01$				

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

비교하여, 신체적 괴롭힘 상황($\chi^2_{diff}=10.37$, $df=3$, $p<.05$)과 언어적 괴롭힘 상황($\chi^2_{diff}=12.70$, $df=4$, $p<.05$)에 개입하기로 결정한 학생들의 방어행동을 각각 더 잘 설명하고 있었다(표 3). 또한 이론적으로도 도덕적 영역이 포함되어야 한다고 판단되어 추후 분석에 계속 포함시키기로 결정하였다. 도덕적 영역을 포함한 후에도 방어행동의 학급 간 차이(u_0)는 신체적 괴롭힘 상황($\chi^2(71)=132.77$, $p<.001$) 및 언어적 괴롭힘 상황($\chi^2(70)=124.99$, $p<.001$) 모두에서 여전히 유의한 것으로 확인되었다. 다음으로 도덕적 영역의 방어행동에 대한 효과가 학급 간 달리 발생하는 것이(u_1) 신체적 괴롭힘 상황($\chi^2(71)=122.87$, $p<.001$)과 언어적 괴롭힘 상황($\chi^2(70)=94.42$, $p<.001$) 각각에서 확인되었다(표 3).

이어서, 학급 간 방어행동 차이를 설명하기 위하여 집단 효능감(응집 및 신뢰, 또래 및 교사의 비공식적 사회적 통제)과 학급 분위기(훈육 공정성, 교사의 사회적 지지)의 하위 요인을 각각 독립변수로 투입하는 최종 다층 모형인 무선 절편- 무선 기울기 모델(random intercept and slope model)을 분석하였다(표 4). 또래의 비공식적 사회적 통제가 높은 학급에서는 신체적 괴롭힘 상황에 개입하기로 한 경우($r_{02}=.56$, $p<.05$)와 언어적 괴롭힘 상황에 개입하기로 한 경우($r_{02}=.63$, $p<.05$) 모두에서 방어행동이 증가하는 것으로 나타났다. 그러나 학급 분위기 가운데 훈육 공정성 변인은 언어적 괴롭힘 상황에 개입하기로 결정한 학생들의 방어행동만을 유의하게 증가시켰고($r_{04}=.82$, $p<.05$), 신체적 괴롭힘 상황에서 개입하기로 결정한 학생들의 방어행동에는 유의한 효과를 갖지 못 하였다($r_{04}=.47$, ns).

끝으로 층간 상호작용 효과는 괴롭힘 유형

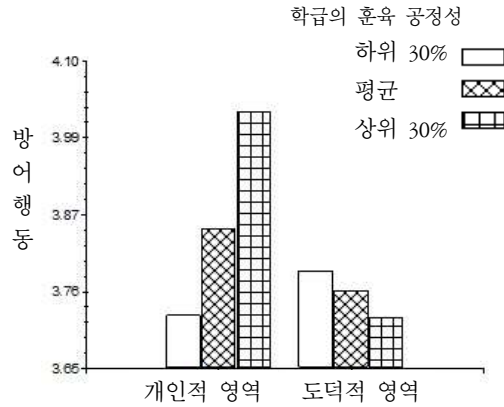


그림 2. 도덕 추론과 훈육 공정성 층간상호작용

에 따라 달리 나타났다. 신체적 괴롭힘 상황에 개입하기로 결정한 학생들의 방어행동에 대한 층간 상호작용 효과는 유의미하지 않았다. 그러나 언어적 괴롭힘에 개입하기로 결정한 학생들의 경우 개인의 도덕적 영역이 방어행동에 미치는 효과가 학급 특성에 의해 조절되는 층간 상호작용이 확인되었다($r_{14}=-1.01$, $p<.05$, 그림 2). 구체적으로, 학급 훈육 공정성이 높아질수록 도덕적 영역과 방어행동 간의 정적 관계는 약화되었다. 다시 말해, 도덕적 영역에 기반 하여 판단하는 경우 학급의 훈육 공정성이 낮을 때 훈육 공정성이 높은 경우보다 더 높은 수준의 방어행동이 나타났다. 그러나 개인적 영역에 근거하여 판단하는 경우, 학급의 훈육 공정성이 증가할 때 방어행동이 증가하였다. 개인적 영역에 근거하여 판단하는데 학급의 훈육 공정성이 낮은 경우 방어행동이 가장 낮은 수준으로 나타났다.

논 의

본 연구는 개인의 도덕 추론이 방어행동에

필요조건이지만 충분조건은 아니라는 점에 근거하여, 이러한 비밀관성을 설명하기 위하여 2 수준 다층 모형을 설계하였다. 개인수준에서는 Turiel의 이론을 바탕으로 도덕적 영역 외에 개인적 영역을 포함시켜 방어행동에 영향을 미치는 다양한 도덕 추론의 역할을 확인하였다. 나아가 또래괴롭힘 현상에서 맥락의 효과를 탐색하는 것이 본 연구의 주된 목표였으므로, 같은 영역의 도덕 추론을 하더라도 학급수준 특성에 따라 개인의 방어행동 수준이 달라질 수 있다는 가정을 검증하였다. 요약하면, 본 연구는 언어적 괴롭힘과 신체적 괴롭힘에서 의미 있는 결과를 확인하였다. 개인수준에서 도덕적 영역에 기반을 둔 추론은 두 종류의 괴롭힘 상황에서 그 자체로 방어행동을 예측하지 못하였다. 그러나 학급수준의 또래의 비공식적 사회적 통제는 방어행동을 직접 증가시켰다. 또한 개인의 도덕 추론 중 개인적 영역과 도덕적 영역이 방어행동에 미치는 효과가 학급 분위기 중 훈육 공정성 수준에 따라 달라졌다. 본 연구의 중요 발견에 대한 구체적 내용과 논의는 다음과 같다.

우선, 괴롭힘 유형에 상관없이 학생들의 방어행동에 직접적 영향을 미치는 학급 특성은 또래의 비공식적 사회적 통제였다. 다시 말해, 집단 효능감의 구성 요소 중 하나인 또래의 비공식적 사회적 통제가 높은 학급일수록 학생들의 방어행동이 증가하였는데, 이는 또래 맥락의 중요성을 입증한 선행 연구(Barchia & Bussey, 2011)와도 일치하는 결과이다. 이는 아동, 청소년이 지각하는 규준과도 연결하여 생각해 볼 수 있다. 실제로 학급수준에서 피해 학생을 도와야 한다는 규준(injunctive norm)이 높다면 개인의 방어행동을 증가시키는 효과가 있었다(Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012).

또래괴롭힘 상황에서 같은 학급 내 또래들이 서로 도와줄 것이라는 기대가 높다는 것은 결국 방어행동과 같은 도움 행동이 그 학급 내에서 자연스러운 행동으로 받아들여질 가능성이 높다는 것을 의미한다. 다시 말해, 학급의 위기상황에서 누군가 도와줄 것이라는 신념이 높은 환경은 학급의 안전성이 확보된 상황이다. 그렇기 때문에 위험 부담이 높은 방어행동을 실천에 옮기기가 더 쉬워진다고 볼 수 있다. 이러한 해석은 안전하다고 느끼는 학교에서 또래괴롭힘이 감소했던 연구 결과(Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013)와도 연결시켜 생각해 볼 수 있다.

흥미로운 것은 초등학생의 경우 담임교사와 한 교실에 머물러 있는 시간이 많아 교사의 영향력이 상대적으로 클 것이라 기대되었으나, 교사의 비공식적 사회적 통제는 학생들의 방어행동에 유의한 직접 효과를 갖지 못하였다. 집단 효능감이 방어행동을 증가시키는 것으로 확인된 Barchia와 Bussey(2011)의 연구에서는 집단 효능감을 측정할 때, 학생과 교사를 따로 구분하지 않고 함께 측정하였다. 본 연구는 집단 효능감을 교사, 또래로 구분하여 따로 분석하였다. 그 결과 함께 괴롭힘 상황을 막아낼 수 있다고 믿는 집단 효능감은 교사보다는 또래 사이에 공유되어야만 방어행동에 영향을 미친다는 것을 보여주고 있다.

하지만 이러한 연구 결과를 해석할 때 주의해야 할 것은 교사의 역할을 간과해서는 안 된다는 점이다. 교사는 학급 내 '보이지 않는 손'(Farmer, Lines, & Hamm, 2011)으로 작용하고 있다. 그러므로 교사의 역할을 과소평가하기 보다는, 교사가 학급의 구성원들을 규칙 제정 과정에 포함시키고, 확립된 규칙이 구성원들 간 명료하게 소통될 수 있도록 역량을 발휘하

게 돕는 것이 중요하다.

특히, 교사는 또래괴롭힘에 대해 우리 반 학생들이 어떤 생각을 하고 있는지 학급 구성원들 모두가 서로 공유하도록 만들어야 한다. 또래괴롭힘 상황에서 대다수의 개개인은 또래괴롭힘이 옳지 못하다고 생각한다. 그러나 이들이 적극적으로 피해자를 옹호하거나 돕지 않는 이유는 다른 친구들은 나와 달리 또래괴롭힘을 허용할 것이라는 다수의 무지(pluralistic ignorance)를 보이며, 그 결과 또래괴롭힘에 동조하기 때문이다(Juvonen & Galván, 2009). 이처럼 규준에 대한 잘못된 인식은 또래괴롭힘에 대해 공격적으로 대처하는 태도에 영향을 미친다(Salmivalli, 2010). 학급 규준이 또래괴롭힘을 허용한다고 과지각하는 경우, 상대적으로 방어행동을 하지 않는다는 연구는(Sandstrom, Makover, & Bartini, 2013) 이 같은 주장을 뒷받침 해준다.

교사는 이러한 점을 인식하여 또래괴롭힘에 대해 개인 및 우리 학급이 가지고 있는 기대 등을 학급 구성원들이 공격적으로 자유롭게 이야기하도록 하여 학급 규준에 대한 오해가 생기지 않도록 해야 할 것이다. 이러한 노력은 학급 내 또래의 비공식적 통제를 높일 것이며 결과적으로 학생들이 또래괴롭힘을 목격했을 때 방어행동을 하는 것에 대해 안전감을 느끼게 할 것이다.

한편, 교사가 제공하는 학급수준의 사회적 지지 역시 학생 개인의 방어행동에 유의미한 효과를 갖지 못하였다. 이는 Gower, McMorris와 Eisenberg(2015)의 연구와도 일치한다. 이들은 교사의 사회적 지지는 비교적 개인적인 관계 내에서 맺어지고 주어지는 심리적 영향력이기 때문에 또래괴롭힘 행동과는 별개일 수 있다고 설명 하였다. 그러나 Thornberg 등

(2016)의 연구에서 교사의 사회적 지지가 높은 학급에서 또래괴롭힘 피해가 감소하였다는 연구 결과도 존재하기 때문에 후속 연구를 통하여 교사의 사회적 지지 효과의 비일관적 측면을 탐색해볼 필요가 있다. 교사의 사회적 지지가 또래괴롭힘 현상에 미치는 바를 탐색할 때 한 가지 고려해야 하는 부분은 교사의 사회적 지지가 모든 학생들에게 공평하게 주어지지 않을 경우에는 오히려 학생들 간 위계를 만들어내고 서로를 더 싫어하게 만든다는 점이다(Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen, & Brekelmans, 2016). 이 경우에는 구성원 간 갈등이 증가하게 되어 방어행동과 같은 도움 행동을 하는 것이 쉽지 않은 상황이 될 것으로 예측할 수 있다.

본 연구에서 흥미로운 결과 중 하나는 언어적 괴롭힘에 개입하기로 결정한 아동의 도덕적 영역과 방어행동의 관련성은 학급의 훈육 공정성 수준에 따라 달라졌다는 점이다. 다시 말해, 도덕적 영역에 근거하여 추론하는 경우, 훈육 공정성이 높은 학급에서는 방어행동이 감소하였다. 그러나 똑같이 도덕적 영역에 근거하여 판단하지만 훈육 공정성이 떨어지는 불공평한 학급에서는 방어행동이 오히려 증가하였다.

도덕적 영역에 근거하여 판단하지만 훈육 공정성이 높은 학급에서 방어행동이 감소한다는 사실은 다소 새롭다. 이 연구 결과는 공정성과 가해행동과의 관련성에 관한 Konold와 Cornell(2015)의 연구 결과와 함께 논의될 때 이해될 수 있다. 이 연구에서 공정성은 가해행동과 놀림 행위를 강력하게 감소시키는 요인으로 작용하였는데 이는 곧 공정한 학급에서는 방어행동이 필요 없을 정도로 또래괴롭힘이 발생하고 있지 않다는 의미가 될

수 있다. 국내에서도 이와 비슷한 연구 결과 (박주형, 정성수, 2012)가 있는데, 고등학생 대상 연구이기는 하지만 공정성이 1단위 증가할 때 돈이나 물건을 빼는 일이 .76배 정도 감소하였다. 이처럼 공정한 학급에서 또래괴롭힘 발생 빈도가 줄어든다면 방어행동을 할 필요성 역시 자연스레 줄어들 수밖에 없다.

다만 본 연구에서 학급의 훈육 공정성 수준은 그 자체로 방어행동을 증가시키지는 않았다. 이를 정리해 보면 학급의 높은 훈육 공정성은 그 자체로 방어행동에 영향을 미치지 보다는 간접적으로 영향을 미치는 것 같다. 즉 학급 내 높은 수준의 훈육 공정성은 힘의 불균형에 의해 학급이 불합리적으로 돌아가는 것을 방지하고, 그 결과 가해행동을 감소시켜 방어행동이 불필요한 학급 맥락 형성에 기여하는 것으로 보인다.

한편, 규칙의 일관성이 떨어지고 공정하지 못한 학급에서는 도덕적 영역에 근거하여 추론하는 경우 방어행동이 더 높게 나타났다. 이는 도덕적 영역에 기반 한 추론을 하는 개인이 불공정한 상황에 놓인다면 이를 바로 잡기 위해 행동하는 것을 반영할 가능성이 있다. 도덕적 영역에 근거해서 판단하는 개인이 공정성이 떨어지는 학급에 있다면 학급의 분위기와 자신의 인지적 판단 사이의 인지 부조화를 경험하게 되고, 이를 바로잡기 위해 방어행동과 같은 친사회적 행동을 하는 것으로 추측해 볼 수 있다. 이러한 해석은 도덕적 딜레마 상황에서 자아 불일치를 줄이고 자아 해석의 일관성을 유지하기 위하여 도덕적 행동이 증가한다고 주장한 Blasi(1984)의 설명에 바탕을 둔다.

그러나 개인적 영역에 근거한 추론을 하는 경우에는 오히려 훈육 공정성이 높은 학급에

서 방어행동이 증가하였고, 개인적 영역에 근거한 추론을 하면서 훈육 공정성이 낮은 학급에서는 방어행동이 가장 낮은 수준으로 나타났다. 이러한 결과는 방어행동이 개인적 선호에 의해 결정될 수 있다고 생각하는 경우에는 학급의 훈육 공정성이 뒷받침 되어야 방어행동이 증가한다고 해석할 수 있다. 개인적 선호에 따라 방어행동을 하는 것은 공정성이 확보되지 않은 학급 상황에서 효과성이 떨어지는 무가치한 일이 되기 때문에 방어행동을 하지 않게 된다고 볼 수 있다.

이러한 일련의 결과들이 시사하는 바는 또래괴롭힘 방어행동에 있어 학급 맥락이 미치는 효과가 분명하다는 것이다. 도덕적 영역에 기반 하여 추론을 한다 해도, 항상 도덕적 행동으로 이어지지 않으며 도덕적 행위의 맥락의 영향을 많이 받는다는 기존의 연구 결과 (Carlo, Fabes, Laible, & Kupanoff, 1999)를 뒷받침한다. 특히 학급 분위기 가운데 얼마나 규칙이 공정하고 모든 구성원들에게 일관되게 적용되는지, 잘못을 했을 때 충분히 설명할 수 있는 기회를 갖는지 등은 아동으로 하여금 또래괴롭힘처럼 힘의 불균형이 작동하는 현상의 불합리성을 인식하게 만들 것이다.

본 연구는 또래괴롭힘 연구에서 상대적으로 간과되어 왔던 도덕 추론을 포함하였다. 특히 도덕 추론 중 개인적 영역을 반영하여 연구를 시도한 점은 도덕성 발달의 전환점을 맞이하는 초등학교 4학년시기에 의미 있는 탐색이었다고 생각된다. 본 연구는 이 시기의 아동들이 도덕적 영역 외에도 개인적 영역에 근거하여 또래괴롭힘을 추론한다는 점을 보여주었으며, 이러한 영역이 학급의 훈육 공정성과 각기 다른 상호작용을 한다는 것을 증명하였다. 아직까지 국내에서 다양한 차원의 도덕 추론

에 대한 탐구가 부족한 상황에서, 본 연구는 개인적, 관습적 영역의 역할에 대해 지속적으로 탐색할 필요성을 확인, 제안해 주었다.

뿐만 아니라, 본 연구는 최근 또래괴롭힘 연구에서 강조되고 있는 맥락의 역할을 규명하는데 주안점을 두었다. 그리고 이러한 환경적 특성이 개인 행동의 발달에 영향을 미친다는 사실을 경험적으로 입증하였다는 점에서 가치가 있다. 게다가 선행 연구들은 학생들이 학급 내에 내재되어 있는 형태에 대해서는 충분히 고려하지 않았다. 다층모형을 적용하여 현상의 특수성을 반영하고 나아가 집단의 역동을 반영할 수 있는 지표들을 학급의 특성으로 삼은 본 연구가 중요한 이유이다. 또한 학급 특성 중에서도 개입이 가능한 부분에 초점을 두었다는 점에서도 본 연구는 의의를 갖는다.

본 연구 결과, 학급 맥락은 개인 행동에 영향을 미치는 강력한 특성이었다. 무엇보다 공동체가 위기 상황에서 함께 이겨낼 수 있다는 신념인 집단 효능감은 신체적, 언어적 괴롭힘에 개입하기로 결정한 아동의 방어행동 증가에 직접 기여하였으므로, 이를 증진시킬 필요가 있다. 그리고 학급 환경 자체가 명료한 규칙을 구성하고, 나아가 규칙의 공정한 적용이 이루어지는 분위기로 변화될 때, 개인이 도덕 추론과 방어행동의 관계에 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 것을 보여주었다. 이러한 점에서 본 연구는 그 동안 학급 기준으로 주로 연구되어 온 또래괴롭힘에 대한 지각된 학급 기준(보통 anti-bullying norm)과는 달리, 학급 구성원들이 공동의 선한 목표를 달성하기 위해 공유하고 있는 신념인 집단 효능감이나, 학급 규칙의 공정한 적용에 관심을 두었다는 점에서 차별성을 갖는다. 공정성이라는 측면을 강

조한 학급 맥락의 변화는 궁극적으로 또래괴롭힘 감소를 초래하기 때문에 또래괴롭힘 예방 및 개입에 매우 유용한 전략이 될 것이다. 결국 본 연구는 그동안 개입의 중점이 되었던 개인 중심의 개입과 예방적 접근에서 벗어나, 학교의 심리 사회적 분위기를 보다 긍정적으로 변화시켜야 한다는 개입 방향 전환의 근거를 제공하였다.

본 연구의 한계와 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 선택한 개인적, 환경적 특성은 관계적 괴롭힘 상황에 개입하기로 한 학생들의 방어행동을 설명하지 못하였다. 이는 아마 관계적 괴롭힘이 겉으로 잘 드러나지 않으며, 동시에 전후 관계를 파악하기 어렵기 때문에 방어행동이 상대적으로 어려울 수 있다는 점과 관련되어 보인다. 실제 본 연구에서 관계적 괴롭힘에 개입하겠다고 응답한 학생의 수가 상대적으로 적었고, 그 결과 학급 간 방어행동 분산의 차이가 발생하기 어려웠을 것이다. 따라서 관계적 괴롭힘이 심각해지는 현실 속에서, 이를 방어할 수 있도록 만드는 기제에 관하여 충분한 사례 수를 수집하여 추후 연구에서 탐색해 볼 필요성을 제안한다.

둘째, 본 연구는 도덕 추론의 다양성을 확보하기 위해, 괴롭힘을 신체적, 언어적, 관계적 유형으로 구분하여 시나리오를 제시하였다. 그러나 방어행동 정도는 각 유형별 상황에서의 방어행동이 아닌 일반적인 방어행동으로 측정했다는 점에서 해석에 주의를 기울여야 한다. 괴롭힘 유형이나 심각성에 따라 방어행동의 수준이나 대처 방식이 달라질 수 있으므로 추후 연구에서는 괴롭힘 유형에 따른 방어행동 수준이나 대처방식을 다양화하여 측정할 필요가 있다. 또한 방어행동은 성에 따른 영

향을 받을 수 있으므로, 후속 연구에서 이를 고려하여 분석 한다면 더욱 풍부한 해석이 가능해질 것이다.

셋째, 도덕 추론 측정은 자신의 생각과 일치하는 것을 보기에서 고르는 강제 선택 방식이었다. 대다수의 선행연구에서는 인터뷰를 통하여 개방형 질문으로 도덕 추론의 내용을 파악하는 경우가 많았다. 추후 연구에서는 강제 선택형 질문 방식보다, 인터뷰 등의 방식을 활용하여 보다 자연스러운 반응을 획득할 수 있도록 해야 할 것이다.

참고문헌

- 교육부 (2016). 2016년 1차 학교폭력 실태조사 결과. <http://www.moe.go.kr/web/100026/ko/board/view.do?bbsId=294&pageSize=10¤tPage=0&encodeYn=&boardSeq=63780&mode=view>에서 인출.
- 김은아, 이승연 (2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급 수준에 대한 믿음의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 24(1), 59-77.
- 김혜리 (2013). 또래괴롭힘 참여역할에 따른 인지적 정서적 공감의 차이. *한국심리학회지: 발달*, 26(4), 1-20.
- 박주형, 정성수 (2012). 고등학교 학생의 학교 폭력에 대한 인식과 학교의 영향 요인 탐색. *한국교육행정학회지*, 30(3), 1-19.
- 서미정 (2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래괴롭힘 참여 역할행동. *아동학회지*, 29(5), 79-96.
- 송경희, 이승연 (2010). 청소년의 마음읽기 능력과 또래괴롭힘의 관계 - 도덕적 이탈 · 도덕적 정서의 매개효과를 중심으로 -. *한국심리학회지: 발달*, 23(3), 105-124.
- 오인수 (2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. *초등교육연구*, 23(1), 45-63.
- 우서희, 김광수 (2015). 성격강점과 괴롭힘 방어행동의 관계에서 학급수준의 조절효과. *한국초등교육*, 26(4), 555-578.
- 이숙정, 박소연, 이희현, 유지현 (2014). 학교폭력 피해경험 관련 학교차원 보호요인에 대한 메타분석. *교육심리연구*, 29(3), 633-652.
- 이승연, 송경희 (2012). 남녀 중학생의 부모 애착과 또래괴롭힘 방어, 방관행동의 관계. *한국심리학회지: 학교*, 9(2), 393-415.
- 전연희, 심은정, 이운형 (2015). 중학생들의 또래 괴롭힘 참여유형에 따른 도덕 판단의 차이: 결과의 수혜자와 상황의 책임소재를 바탕으로. *청소년 복지연구*, 17(1), 33-54.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 289-297.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128-139). New York: Wiley.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in

- bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28, 353-370.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 133-147.
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580-587.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107, 1186-1201.
- Cowie, H. (2014). Understanding the role of bystanders and peer support in school bullying. *International Journal of Emotional Education*, 6, 26-32.
- Dawes, R. M., Van De Kragt, A. J., & Orbell, J. M. (1988). Not me or thee but we: The importance of group identity in eliciting cooperation in dilemma situations: Experimental manipulations. *Acta Psychologica*, 68, 83-97.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247-256.
- Gasser, L., Malti, T., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Aggressive and nonaggressive children's moral judgments and moral emotion attributions in situations involving retaliation and unprovoked aggression. *The Journal of Genetic Psychology*, 173, 417-439.
- Gower, A. L., McMorris, B. J., & Eisenberg, M. E. (2015). School-level contextual predictors of bullying and harassment experiences among adolescents. *Social Science & Medicine*, 147, 47-53.
- Hawkins, D., Pepler, D., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hendrickx, M. M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40.
- Juvonen, J., & Galván, A. (2009). Bullying as a means to foster compliance. In M. J. Harrison (Ed.) *Bullying, rejection, and peer victimization*. New York: Springer. Retrieved from <http://www.imd.inder.cu/adjuntos/article/375/Bullying%20Rejection%20and%20Peer%20Victimization.pdf#page=316>
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand-McNally.
- Konold, T., & Cornell, D. (2015). Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation. *Journal of School Psychology*, 53, 447-461.
- Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E.,... . Shukla, K. (2014). Multilevel multi-informant structure of the

- authoritative school climate survey. *School Psychology Quarterly*, 29, 238-255.
- Malti, T., Ongley, S. F., Dys, S. P., & Colasante, T. (2012). Adolescents' emotions and reasoning in contexts of moral conflict and social exclusion. *New Directions for Youth Development*, 136, 27-40.
- Margie, N. G. (2007). *Bullying and exclusion in intergroup contexts: The relation between social reasoning, social information processing, and personal experience* (Doctoral Dissertation, University of Maryland). Retrieved from <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/6987/umi-umd-4496.pdf?sequence=1>
- Newman, B. M., Lohman, B. J., & Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42, 241-263.
- 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.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10, 239-257.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Palmer, S. B., Rutland, A., & Cameron, L. (2015). The development of bystander intentions and social-moral reasoning about intergroup verbal aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 419-433.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-392.
- Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education*, 8, 26-35.
- Piaget, J. (1997). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Free Press.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 143-163.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83, 1917-1931.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (series Ed.) & N. Eisenberg (vol Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol 3, pp. 619-700). New York: John Wiley & Sons.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International*

- Journal of Behavioral Development*, 1-8.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- 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, 1-15.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668-676.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277, 918-924.
- Sandstrom, M., Makover, H., & Bartini, M. (2013). Social context of bullying: Do misperceptions of group norms influence children's responses to witnessed episodes? *Social Influence*, 8, 196-215.
- Sapouna, M. (2009). Collective efficacy in the school context: does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. doi: 10.1177/0886260509354509
- Smetana, J. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28, 311-321.
- Snijders, T. A. B. (2005). 'Power and sample size in multilevel linear models'. In B.S. Everitt & D.C. Howell (Eds.). *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science* (Vol. 3, pp.1570-1573). West Sussex, UK: John Wiley & Sons. Retrieved from <https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/PowerSampleSizeMultilevel.pdf>
- Thornberg, R., Thornberg, U. B., Alamaa, R., & Daud, N. (2016). Children's conceptions of bullying and repeated conventional transgressions: Moral, conventional, structuring and personal-choice reasoning. *Educational Psychology*, 36, 95-111.
- Thornberg, R., Wänström, L., & Pozzoli, T. (2016). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, Advance online publication. doi: 10.1080/01443410.2016.1150423
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems*, 58, 126-143.
- 1차원고접수 : 2018. 04. 14.
수정원고접수 : 2018. 05. 21.
최종게재결정 : 2018. 06. 01.

Children's Moral Reasoning and Defending Behavior in School Bullying: The Moderation Effects of Classroom Level Characteristics

Keng-hie Song

Seung-yeon Lee

Department of Psychology, Ewha Womans University

This study examines why moral reasoning does not always predict defending behavior in school bullying. The moderation effects of classroom level characteristics including collective efficacy and classroom climate were studied to explain this inconsistent relationship. For this research, a self-administered survey was conducted by 373 participants from the fourth grade nested in 111 classes in 29 elementary schools in South Korea. Data was analyzed by bullying types using multilevel modeling. The results indicated that the moral domain did not have a significant impact on students' defending behavior. Informal social control derived from peer relationships, one sub-factor of collective efficacy, positively predicted individual students' defending behavior in both physical and verbal bullying. The effect of moral reasoning on defending behaviors in verbal bullying situations was moderated by a sense of fairness in the classroom. The classroom characteristics should be considered in the development of intervention plans for school bullying as well as the individual moral reasoning of students.

Key words : *bullying, defending behavior, moral reasoning, collective efficacy, school climate, multilevel modeling*