아시아교육연구 21권 2호
Asian Journal of Education
2020, Vol. 21, No. 2, pp. 63-85.
https://doi.org/10.15753/aje.2020.06.21.2.63

성별과 학교급에 따른 청소년의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동: 도움행동의 심리적 경험의 매개효과

백인혜(白仁惠)*
유순화(兪順化)**
심예지(沈藝智)***

논문 요약

본 연구는 청소년의 도덕적 정체성과 도움행동의 심리적 경험, 또래괴롭힘 방어행동이 어떠한 관계를 가지는지 살펴보고, 성별과 학교급에 따른 청소년의 도덕적 정체성이 또래괴롭힘 방어행동에 영향을 미치는 과정에서 도움행동의 심리적 경험이 매개효과를 가지는지 검증하고자 하였다. K도 Y시에 소재한 4개의 중·고등학교에 재학생을 대상으로 설문조사를 실시하여 409부를 회수하였고, 불성실하게 응답한 설문을 제외한 382부를 연구의 분석에 사용하였다. 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 성별과 학교급의 상호작용 효과는 또래괴롭힘 방어행동에 유의미한 영향을 미쳤다. 따라서 성별과 학교급에 따른 네 개의 집단으로 나누어 확인하였다. 둘째, 남자 중·고등학생과 여자 고등학생은 도덕적 정체성이 또래괴롭힘 방어행동에 영향을 미치는 과정에서 도움행동의 심리적 경험은 부분매개역할을 하는 것으로 나타났다. 반면, 여자 중학생은 도덕적 정체성이 또래괴롭힘 방어행동에 영향을 미치는 과정에서 도움행동의 심리적 경험은 유의미하지 않았다. 이러한 연구결과를 바탕으로 청소년의 또래괴롭힘 방어행동을 증가시키기 위한 시사점과 후속연구를 위한 제안점을 논의하였다.

주요어 : 청소년, 도덕적 정체성, 또래괴롭힘 방어행동, 도움행동의 심리적 경험

* 1 저자, 부산대학교 교육대학원 학교상담전공 석사 졸업
** 교신저자, 부산대학교 교육학과 교수, E-mail: shyoo@pusan.ac.kr
*** 공동저자, 부산대학교 일반대학원 교육학과 교육심리 및 상담심리전공 박사수료

Ⅰ. 서론

또래괴롭힘은 또래 간 힘의 불균형 상태에서 상대적으로 힘의 우위에 있는 개인 혹은 집단이 힘이 약한 또래에게 의도적으로 신체적·심리적으로 해를 입히는 것을 의미한다(Olweus, 1993). 또래괴롭힘은 피해자들에게 학업성취 저하, 우울, 학교부적응, 자살충동과 같은 심리사회적 문제를 갖게 한다(김지은, 2012). 또래괴롭힘이 지속되면 앞선 심리적 문제들이 장기화될 수 있기 때문에 이를 방지하고 괴롭힘으로부터 피해자를 보호할 필요가 있다(김희화, 2002).

초창기 또래괴롭힘에 관한 연구는 피해자와 가해자 간의 관계에 초점을 두고 진행되었다(Boulton Trueman, & Flemington, 1992). 그러나 또래괴롭힘을 목격한 주변인에게도 또래괴롭힘은 무기력, 불안, 두려움, 죄책감 등의 피해를 야기한다는 점에서 주변부의 또래들까지 포함한 집단과정의 개념으로 이해될 필요가 있다는 주장이 제기되었다(서미정, 2006; Langdon & Preble, 2008). 가해자와 피해자처럼 또래괴롭힘 행동에 직접 연루되지 않지만 가해 동조자, 방관자, 피해 방어자 등의 다양한 참여자가 가해행동을 강화하거나 제지함으로써 또래괴롭힘에 영향을 미치게 된다는 점에서 그러한 주장이 제기된 것이다(서미정, 2006). 특히 괴롭힘 상황에서 피해자를 보호하는 피해 방어자의 방어행동은 가해자가 가해행동을 통해 얻게 되는 상대적 우월감의 가치를 낮추고(Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011), 즉각적으로 괴롭힘 행동이 중단되도록 만들뿐만 아니라(Hawkins, Pepler, & Craig, 2001), 추후 또래괴롭힘 발생을 줄인다는 점에서(Salmivalli, 2010), 또래괴롭힘의 예방과 중재를 위해 필수적이라는 것을 파악할 수 있다.

또래괴롭힘 방어행동(defending behavior in school bullying)이란 또래괴롭힘 상황에서 피해자를 직접 보호하거나 선생님이나 주변 성인에게 이 상황을 알리고, 피해자에게 온정적인 태도를 보임으로써 그에게 정서적 지지를 주는 행동을 말한다(김지은, 2012; Salmivalli et al., 2011). 방어자의 도움행동은 피해자의 자존감을 높이고(Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2011), 불안, 우울 등의 부정적 정서를 감소시키는 등(Ma & Chen, 2019), 피해자의 적응을 돕는다. 또래괴롭힘 방어행동은 피해자 뿐 아니라 방관자에게도 긍정적인 영향을 미친다. 방어자가 방어행동을 함으로써 피해자가 피해를 당할 때 방관하고 있던 방관자들에게 모델링이 되어 그들의 능동적인 참여를 유도할 수 있기 때문이다(Demaray & Malecki, 2002).

방어행동의 다양한 이점이 있음에도 불구하고 실제 교실 속 학생들은 주변 친구들의 압력이나 보복이 두려워 방어자 역할에 주저한다(송경희, 2017). Margie(2007)의 연구에서는 또래괴롭힘에 대해 '매우 나쁘다'고 응답한 참여자 중 실제로 방어자 역할을 수행한 이가 약 29%에 그쳤다. 최근에 실시한 학교폭력 실태조사에서도 학교폭력 사실을 목격하고도 '모른 척 했다'의 응답률은 30.5%로 확인되었는데, 이는 전 년도에 비해 10.2% 증가한 것이다(교육부, 2018). 이처럼 또래괴롭힘이 잘못된 행동이라는 판단이 반드시 방어행동으로 연결되지 않는다는 점은(Aboud & Joong, 2008;

Boulton et al., 2002; Hawkins et al., 2001) 도덕적 판단이 행동 실천으로 이어지기 위해서 개인에게 어떠한 요소가 필요한지 확인할 필요가 있음을 보여준다. 이에 이 연구에서는 도덕적 판단이 행동 실천으로 이어지게 만드는 개인적 요소로 도덕적 정체성에 주목하였다. Blasi(1993)는 도덕적 판단과 행동실천의 교량 역할로서 도덕적 정체성을 제시하였으며, 송경희(2017)도 도덕적 추론이나 공감과 같은 도덕적 정서는 방어행동을 하기 위한 필요조건일 뿐 충분조건이 아니며 실질적인 도덕적 행동을 향상시킬 수 있는 도덕적 정체성을 탐색해야한다고 하였다.

도덕적 정체성(moral identity)이란 도덕성이 자아감의 본질적 특징이 되는 것을 의미한다(이인태, 2016). 도덕성이 자아감의 본질적인 특성이 된다는 것은 개인이 정체성을 구성함에 있어 도덕적인 사람이 되는 것을 얼마나 중요하게 생각하는가에 따라 도덕적 정체성의 수준이 달라질 수 있다는 것을 의미한다(이인태, 2016). 개인이 자신을 구성하는 여러 정체성 가운데 도덕적 정체성이 개인의 정체성에 큰 영역을 차지할수록 도덕적 행동이 증가한다는 점에서 도덕적 정체성은 또래괴롭힘 상황에서 피해자를 보호하는 방어행동에 중요한 의미를 갖는다(송경희, 2017). 도덕적 정체성이 높은 사람은 도덕적인 행동을 해야 한다는 책임감을 느끼게 될 뿐만 아니라 실질적인 자아와 도덕적으로 이상적인 자아를 일치시키기 위한 욕구가 강하기 때문에 도덕적 행동을 할 가능성이 높다는 것이다(Blasi, 1993).

특히 도덕적 정체성의 형성은 도덕성 발달과 정체성 형성이라는 두 가지 발달체계의 통합을 통해서 이루어지기 때문에 정체성이 형성되는 청소년 시기에 도덕적 정체성의 의미는 더 중요해진다(Damon, 1979). 도덕적 정체성의 발달은 10세 이후 나타나기 시작하여 청소년 중기 이후에 자아와 도덕성이 개념적으로 통합되어 완성되기 때문이다(Damon, 1979). 도덕적 특성을 자아개념에 통합시킨 청소년은 그러한 자신의 이미지에 맞추어 행동하려고 노력하게 되고, 규칙을 어길 경우에는 자신을 크게 비판하거나 후회하는 반면에, 약한 도덕적 정체성을 지닌 청소년은 대중적 인기를 얻고 쾌락을 쫓는 등 도덕성과 무관한 책무에 우선성을 부여하기 쉽다(송경희, 2017). 따라서 '배려적인', '정직함'등의 도덕적 가치를 중요시하는 청소년은 그렇지 않은 청소년보다 도덕적으로 바람직한 행동을 할 가능성이 높아진다(Damon, 1979).

도덕적으로 바람직한 행동은 청소년 시기에 또래관계에서 나타날 가능성이 높다. 이는 청소년 시기의 특징으로 설명될 수 있는데, 청소년들은 신체적·정신적으로 많은 변화를 경험하면서 자신과 비슷한 변화를 경험하고 있는 또래가 자신을 이해해줄 수 있을 것이라고 믿게 되므로 또래관계를 다른 관계들 보다 더 중요하게 지각하기 때문이다(Hartup, 1992). 따라서 도덕적 정체성이 높은 청소년들은 도덕적으로 바람직한 행동을 실제 또래괴롭힘 상황에서 방어자의 역할로서 수행할 것이라 기대할 수 있다. 이는 도덕적 정체성이 또래괴롭힘 방어행동을 일관성 있게 예측한다는 Shao, Aquino와 Freeman(2008)의 연구 결과에서도 확인할 수 있다.

그러나 도덕적 정체성은 상황이나 맥락에 관계없이 일관성 있게 발현되는 개인적 특질

(personality trait)이며(김태훈, 2018), 성격과 같이 비교적 안정적인 속성을 지닌다(Moshman, 2005). 안정적인 속성을 지닌 도덕적 정체성은 외부적인 개입으로 쉽게 변화시키기 어려운 부분이 있어 도덕적 정체성이 부족한 청소년들을 교육이나 상담적인 개입으로 변화시키기 힘들 수 있다. 따라서 도덕적 정체성이 높은 청소년들에게서 나타나는 특징으로서 어려운 상황에 처한 다른 사람에게 도움을 주는 행위인 도움행동의 심리적 경험을 살펴볼 필요가 있다(김도연, 2014).

도움행동(helping behavior)이란 보상과 관련이 없는 자발적인 행동으로 사회적으로 긍정적인 결과를 가져오는 행동을 의미한다(정연우, 2014). 개인이 도움행동을 많이 하면 타인을 돕는 자신을 유용한 존재로 느껴 자신감이 향상되고 삶의 만족도가 높아진다는 점에서 도움행동은 개인에게 긍정적인 영향을 미친다(김민아, 2010). 이는 자신이 도움행동을 하여 긍정적인 피드백을 얻게 되면 자기 스스로에 대해 긍정적으로 평가하게 되고, 타인에 대해서도 관대함을 보이게 되기 때문이다(Rosenhan, Underwood &Moor, 1974). 즉, 도움행동 그 자체보다는 도움행동을 한 이후 자신을 유용한 존재로 느끼거나 타인의 긍정적인 피드백을 통한 내면의 변화가 개인에게 더 큰 영향을 미치는 것이다. 따라서 실제로 도움행동을 하는 것 보다는 그 과정에서 느끼는 심리적 경험이 개인의 변화를 더욱 촉진시킬 수 있다.

도움행동을 통하여 얻게 되는 심리적 변화를 도움행동의 심리적 경험이라고 한다(정연우, 2014). 도움행동을 통한 긍정적인 심리적 경험은 도움행동을 더 증가시키는 강화인으로서 작용하기 때문에 더 다양한 상황에서 도움행동이 나타나도록 유도할 수 있다(이지연, 2001). 이는 다양한 도움행동을 통해 긍정적인 심리적 경험을 지속적으로 지각한 청소년들은 어떠한 상황에서도 어려운 사람들을 보면 도와주고 싶은 마음이 생겼고 다양한 이타적인 도움행동을 한 것으로 나타났다는 연구결과에서도 확인할 수 있다(손강숙, 2014). 그렇기 때문에 또래괴롭힘 상황에서 도움행동의 긍정적인 심리적 경험을 많이 한 청소년들은 자신의 도움행동이 폭력을 멈추게 할 수 있을 것이라는 믿음을 가지게 하며 회피하지 않게 함으로써 방어행동으로 이어진다(Caprara &Steca, 2005). 실재로 이들은 방어행동으로 인한 부정적 결과에 대해 두려움을 적게 느꼈으며, 자신의 행동에 대해 뿌듯함을 느꼈고 방어행동이 옳은 일이라는 자신감을 갖게 되어 이후 방어행동을 지속적으로 하게 되었다고 보고하였다(손강숙, 2014).

도덕적 청제성이 높아지면 도덕적으로 바람직한 행동을 자연스럽게 더 많이 하게 되기 때문에(Blasi, 1993) 도움행동을 더 많이 하게 될 가능성이 높아진다. 또한 블라시(1993)는 도덕적 정체성이 우리의 도덕적 행위와 직접적으로 관련되는 것으로 진정한 도덕적 동기를 제공한다고 하였다(김태훈, 2018). 그렇기 때문에 도덕적 정체성을 바탕으로 도움행동이 더 많이 일어나게 되고 이를 토대로 심리적으로 긍정적인 경험을 더 많이 한 청소년들은 또래괴롭힘 상황에서 방어자로서 방어행동을 할 수 있게 된다고 볼 수 있을 것이다.

또래괴롭힘 방어행동과 관련된 선행연구는 주로 중학생을 대상으로 이루어졌다(류경희, 2006; 송

경희, 2017). 그러나 또래괴롭힘은 고등학교 시기에도 여전히 중요한 문제이며(박지현, 2014), 발달 시기에 따라 전반적인 또래관계 양상이 다르게 나타나기 때문에 이를 구분해서 살펴볼 필요가 있다(김혜원, 2011). 이지숙과 고기숙(2017)은 중학생에 비해 고등학생으로 올라갈수록 부모 및 가정의 보호적 환경에서 벗어나 스스로 선택하고 책임져야 할 일이 많아지고, 이때 대인관계에서 적절한 대처법과 기술을 갖추고 있지 않았을 경우 공격성, 소외, 왕따 등과 같은 어려움에 처할 수 있을 것이라고 했다. 실제로 중학생들은 대인관계스트레스가 자살까지 이어지지 않는 반면 고등학생들은 자살까지 이어진다는 연구 결과는(이지숙, 고기숙, 2017) 고등학생이 중학생보다 대인관계에서 스스로 해결해야 하는 것들이 많아지고 그에 따른 대인관계스트레스가 증가하는 상황에 처해있다는 것을 방증한다. 고등학생과 중학생의 다른 대인관계 상황은 이를 대처해나가는 방법이 달라질 수 있음을 의미하며 이는 또래괴롭힘 상황에서도 대처방법의 차이를 나타날 수 있기 때문에 이를 나누어 살펴볼 필요가 있다.

또래괴롭힘 방어행동은 성별에 따라서도 차이가 나타날 수 있다. 또래괴롭힘 상황에서 남학생은 여학생보다 더 직접적이고 신체적인 괴롭힘을 하는 반면 여학생은 더 간접적이고 관계적인 괴롭힘을 하는 것으로 나타났다(이은주, 2001). 이는 남학생의 경우 힘을 과시하려는 기제로, 여학생의 경우 배타적 우정 관계를 유지하려는 기제로 행동하기 때문이다(문용린, 최지영, 백수현, 김영주, 2007). 이러한 또래괴롭힘 상황에서 남녀학생의 반응 기제의 차이로 인해 또래괴롭힘 방어행동에서의 성별 차이가 존재할 것으로 예측할 수 있다. 즉, 남학생들은 또래괴롭힘이 일어난 상황에 적극적으로 가로막거나 가해자를 제지하는 등의 신체적 방어행동을 나타낼 가능성이 높고 여학생들은 상황에 대한 즉각적인 행동보다는 추후 피해자를 위로해주거나 지지하는 등의 방어행동을 나타낼 가능성이 높다. 이는 또래괴롭힘의 방어행동이 남녀에 따라 다르게 나타날 수 있음을 의미하는 것이다. 그러나 친사회적 행동 및 또래괴롭힘 방어행동은 남학생보다 여학생이 더 많이 하는 것으로 나타낸 연구(류경희, 2006; Menesini & Camodeca, 2008; Salmivalli & Voeten, 2004)와 상반적으로 남학생이 방어행동을 더 많이 하는 것으로 나타난 연구들(김지은, 2012; 김정현, 2014; 송경희, 이승연, 2010; 임재연, 2013), 그리고 성별에 따른 차이가 나타나지 않았다는 연구(서미정과 김경연, 2006; Pozzoli & Gini, 2010)들에서 확인할 수 있듯이 또래괴롭힘 방어행동에 대한 기존의 연구들에서 성차에 대한 결과는 일관적이지 않게 나타나고 있어, 성별에 다른 또래괴롭힘 방어행동의 차이를 확인할 필요가 있다.

이상의 내용을 종합해보면, 청소년의 발달상의 특징으로 청소년기에 통합되는 도덕적 정체성은 또래괴롭힘 상황에서 적극적으로 방어행동을 하도록 유도하는 힘이 된다(Damon, 1979). 또한 도덕적 정체성이 높은 청소년들은 일상생활에서 도움행동을 더 많이 하게 되며 이 과정에서 긍정적인 심리적 경험을 축적하게 되면서 또래괴롭힘 상황에서 더 적극적으로 피해자를 돕는 방어행동을 할 것이라 기대할 수 있다. 이때, 학교급과 성별에 따른 청소년들의 특성이 다르기 때문에 그에 따라

양상의 차이가 나타나지 확인할 필요가 있다.

본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 또래괴롭힘 방어행동이 학교급과 성별에 따른 차이가 있는가? 둘째, 학교급과 성별에 따라 나뉜 집단별로 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동의 관계에서 도움 행동의 심리적 경험은 매개효과가 있는가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구에서는 K도 Y시에 소재한 4개의 중·고등학교에 재학 중인 청소년 500명을 대상으로 각 학교 담임·교과 교사를 통해 설문을 실시하였다. 총 409부의 설문지를 회수하였으며, 이 중 비일관적이고 불성실하게 응답한 설문지를 제외한 382부의 설문지를 최종 분석에 사용하였다. 성별의 분포는 남학생 204명(53.4%), 여학생 178명(46.6%)으로 남학생이 여학생에 비해 다소 많았다. 학교급 분포는 중학교 207명(54.2%), 고등학교 175명(45.8%)이었으며, 학교급과 성별에 따른 분포를 살펴보면 중학교 남학생 122명(31.9%), 중학교 여학생 85명(22.3%), 고등학교 남학생 82명(22.5%), 고등학교 여학생 93명(24.3%)으로 나타났다.

2. 측정도구

1) 또래괴롭힘 방어행동

또래괴롭힘 방어행동 측정은 Salmivalli 외(1996)가 개발한 또래괴롭힘 참여자 척도(PRQ)를 서미정(2008)이 초등학생과 중학생을 대상으로 한국 실정에 맞게 번안하고 타당화한 척도를 활용하였다. 원 척도는 6가지 참여자 역할을 포함하고 있으나 본 연구는 방어행동에 관심을 두고 있기 때문에 방어행동척도만을 활용하였다. 방어행동의 문항들은 ‘괴롭힘 당하는 아이를 도와주기 위해 괴롭힘 상황을 선생님께 말씀드린다.’, ‘괴롭힘 당하는 아이를 위로해 준다.’ 등 또래들로부터 괴롭힘을 당하는 아이를 위로하거나 교사에게 알리는 등 피해아를 도와주거나 지지하는 행동을 측정하는 6문항으로 이루어졌으며 응답 방법은 Likert식 5점 척도로 구성되었다. 본 연구에서 확인된 내적합치도 계수(Cronbach’s α)는 .88이었다.

2) 도덕적 정체성

사회·인지적 관점에서 도덕적 정체성을 측정하는 연구들은 주로 도덕적 자아의 중요성을 평가하는 것에 초점을 두었다(정영우, 2010a). 이를 바탕으로 개발된 'Good self assessment'는 선(덕)-자아 척도로 해석되기도 하며, 선 즉, 도덕성이 얼마나 자신의 정체성에서 중요한 의미를 포함하고 있는지를 살펴보는 척도이다(정영우, 2010b). 실재로 '좋은 자아척도'는 도덕적 정체성을 연구하는 경험적 연구에서 가장 빈번하게 활용되는 측정도구이므로(이인태, 2016), 도덕적 정체성의 측정은 Barriga, Morrison, Liau와 Gibbs(2001)의 좋은 자아 척도(Good self assessment)를 이인태(2016)가 청소년을 대상으로 한국 실정에 맞게 번안하고 타당화한 척도를 활용하였다.

이인태(2016)의 척도는 도덕과 관련 없는 덕목 8가지와 도덕적 덕목 8가지를 제시하고 도덕적 정체성의 점수를 산출할 때 도덕적 덕목 점수에서 도덕과 관련 없는 덕목 점수의 차이를 확인한다. 하지만 차이점수를 사용하는 경우 도덕적 덕목 점수가 똑같더라도 도덕성과 관련 없는 덕목에서 더 낮은 점수를 얻는 사람이 더 높은 도덕적 정체성을 가진 것으로 나타난다는 문제점이 있다. 따라서 이 연구에서는 송경희(2017)가 제안한 것처럼 도덕적 덕목 8문항의 점수만을 활용하여 도덕적 정체성을 측정하였다. 도덕적 정체성의 문항들은 '정직하고 진실한 사람이 되는 것은 당신에게 얼마나 중요한가요?', '공정하고 올바른 사람이 되는 것은 당신에게 얼마나 중요한가요?' 등 도덕적 덕목(정중한, 정직한, 차인에게 도움이 되는, 동정심이 많은, 너그러운, 진실한, 공정한, 책임 있는)이 자신의 정체성에 얼마나 중요한지를 측정하는 문항들로 구성되어 있다. 본 척도의 응답 방법은 Likert식 4점 척도로 구성되었으며, 본 연구에서의 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 .82이었다.

3) 도움행동의 심리적 경험

도움행동의 심리적 경험의 측정은 정연우(2014)가 청소년을 대상으로 개발한 도움행동의 심리적 경험 척도를 사용하여 분석하였다. 도움행동의 심리적 경험의 문항들은 '나는 친구의 입장에서 그 친구의 어려움을 들어주고 이해하려고 노력하였다.', '나에게 도움을 받은 친구로부터 고맙다는 말을 들었다.' 등 도움을 요청받거나 도움을 주고 피드백을 받은 경험을 측정하는 28문항으로 구성되었으며, 하위요인은 타인수용 10문항, 좌절과 갈등 6문항, 긍정적 피드백 5문항, 신뢰획득 3문항, 자부심 4문항으로 이루어졌다. 본 척도의 응답 방법은 Likert식 5점 척도로 구성되었다. 본 연구에서 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 .93이었다.

3. 자료분석

본 연구는 다음과 같은 방법으로 자료 분석을 실시하였다.

첫째, 각 변인에 대해 성별과 학교급에 따른 기술통계를 실시하고 청소년의 성별과 학교급의 상호작용이 또래괴롭힘 방어행동에 어떤 효과를 주는지 알아보기 위해 이원변량분석을 실시하였다. 둘째, 성별과 학교급의 상호작용에 따라 나눈 각 집단의 도덕적 정체성, 도움행동의 심리적 경험, 또래괴롭힘 방어행동 간의 상관관계를 알아보기 위해 상관 분석을 실시하였다. 셋째, 청소년의 도덕적 정체성이 도움행동의 심리적 경험을 경유 하여 또래괴롭힘 방어행동에 미치는 영향을 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 절차에 따라 위계적 회귀분석을 실시하였다. 넷째, 도움행동의 심리적 경험의 매개효과에 대한 유의도 검증을 위하여 SPSS Macro방법을 사용하여 부트스트래핑(bootstrapping)을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 각 변인에 대한 기술통계 및 성별과 학교급에 따른 또래괴롭힘 방어행동의 차이

성별과 학교급에 따른 또래괴롭힘 방어행동의 차이를 알아보기에 앞서 성별과 학교급을 분리하여 각 변인에 대한 평균과 표준편차를 산출한 결과는 〈표 1〉과 같다.

〈표 1〉 성별과 학교급에 따른 도덕적 정체성, 도움행동의 심리적 경험, 또래괴롭힘 방어행동의 평균과 표준편차(N=382)

변인	성별 / 학교급	남		여		전체	
		M(SD)	*n*	*M(SD)*	*n*	*M(SD)*	*n*
도덕적 정체성	중학교	3.17(.49)	122	3.36(.48)	85	3.25(.49)	207
	고등학교	3.41(.44)	82	3.32(.44)	93	3.37(.44)	175
	전체	3.27(.48)	204	3.34(.46)	178	3.30(.47)	382
도움행동의 심리적 경험	중학교	3.22(.60)	122	3.71(.53)	85	3.42(.62)	207
	고등학교	3.67(.56)	82	3.76(.51)	93	3.72(.52)	175
	전체	3.40(.63)	204	3.73(.51)	178	3.56(.60)	382
또래괴롭힘 방어행동	중학교	3.18(.66)	122	3.43(.72)	85	3.28(.70)	207
	고등학교	3.30(.82)	82	3.26(.73)	93	3.28(.77)	175
	전체	3.23(.73)	204	3.34(.73)	178	3.28(.73)	382

세 변인 모두 여학생이 남학생보다 전체 평균점수가 높게 나타났으며 또래괴롭힘 방어행동을 제외한 나머지 두 변인에서 고등학생이 중학생보다 높은 평균점수를 보였다.

다음으로 성별과 학교급의 상호작용이 또래괴롭힘 방어행동에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기

위해 이원변량분석(two-way ANOVA)을 실시하였으며 결과는 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 성별과 학교급에 따른 또래괴롭힘 방어행동 차이에 대한 이원변량분석(N=382)

Source	*SS*	*df*	*MS*	*F*
성별(A)	1.05	1	1.05	1.98
학교급(B)	0.04	1	0.04	0.07
A x B	2.03	1	2.03	3.83 **
오차	200.34	378	0.53	
전체	4319.08	382		

**$p<0.1$

〈표 2〉에서 제시된 바와 같이, 성별과 학교급 각각이 또래괴롭힘 방어행동에 미치는 주효과는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 그러나 성별과 학교급의 상호작용 효과는 또래괴롭힘 방어행동에 유의미한 영향을 미쳤다(F=3.83, $p<.01$). 즉, 성별과 학교급이 어떻게 상호작용하느냐에 따라 또래괴롭힘 방어행동의 수준이 달라질 수 있으므로 연구대상을 성별과 학교급을 고려한 네 개의 집단으로 살펴볼 필요가 있다.

2. 청소년의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과

성별과 학교급에 따른 또래괴롭힘 방어행동 차이에 대한 이원변량분석의 결과 성별과 학교급의 상호작용 효과가 유의미하게 나타났으므로 남녀 중고등학생을 네 개의 집단으로 구분하여 도덕적 도움행동과 도움행동의 심리적 경험, 또래괴롭힘 방어행동 간의 상관분석과 위계적 회귀분석을 실시하였다.

1) 남녀 중학생의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과

남녀 중학생 각각의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과를 살펴보기에 앞서 상관분석을 실시하였다. 그 결과는 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉에 제시된 바와 같이, 남녀 중학생 모두 세 변인 간 관계가 정적 상관관계로 나타났다. 남자 중학생의 도덕적 정체성은 도움행동의 심리적 경험(r=.45, $p<.01$), 또래괴롭힘 방어행동(r=.44, $p<.01$)에서 중간 정도의 정적 상관을 보였으며, 도움행동의 심리적 경험은 또래괴롭힘 방어행동(r=.55, $p<.01$)과 중간이상의 정적상관을 보였다. 여자 중학생의 도덕적 정체성은 도움행동의 심리

적 경험(r=.45, p<.01), 또래괴롭힘 방어행동(r=.44, p<.01)과 유의미한 정적상관이 있었다. 흥미로운 것은 여학생의 도움행동의 심리적 경험과 또래괴롭힘 방어행동(r=.30, p<.01)은 상대적으로 낮은 정적상관을 보인 것이다. 이는 여학생의 도움행동의 심리적 경험과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관련성이 다소 낮음을 의미한다.

〈표 3〉 남녀 중학생의 도덕적 도움행동과 도움행동의 심리적 경험, 또래괴롭힘 방어행동의 상관

	남(N=122)				여(N=85)		
	1	2	3		1	2	3
1	–			1	–		
2	.45**	–		2	.45**	–	
3	.44**	.55**	–	3	.44**	.30**	–

1: 도덕적 정체성, 2: 도움행동의 심리적 경험, 3: 또래괴롭힘 방어행동
**p<.01

다음으로 매개효과를 검정하기 위해 위계적 회귀 분석을 실시하였다. 먼저 정규성을 확인하기 위해 잔차검정을 실시하고, 독립변인들 간의 다중공선성 확인을 위해 분산팽창요인(VIF)을 확인하였다. 잔차분석 결과 남녀 각각 Durbin-Watson 값이 2.08, 2.59로 모형이 적합함을 확인하였으며, 도덕적 정체성과 도움행동의 심리적 경험의 분산팽창요인 값이 남녀 모두 1.25로, VIF<10의 기준을 충족하여 다중공선성이 나타나지 않음을 확인하였다.

남녀 중학생의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과를 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 검증 절차에 따른 3단계 조건을 따랐으며, 그 결과를 〈표 4〉에 제시하였다.

〈표 4〉제시된 바와 같이, 남녀 중학생의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 매개효과의 분석 결과는 다음과 같다. 먼저 1단계를 통해 남녀 모두에서 독립변인인 도덕적 정체성이 매개변인인 도움행동의 심리적 경험을 유의하게 예측하는 것을 확인할 수 있었다(β=.56, p<.001; β=.45, p<.001). 다음으로 2단계에서는 남녀 모두 독립변인인 도덕적 정체성이 종속변인인 또래괴롭힘 방어행동을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다(β=.44, p<.001; β=.44, p<.001). 마지막으로 3단계에서는 독립변인인 도덕적 정체성과 매개변인인 도움행동의 심리적 경험을 동시에 투입하여 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과 남녀 모두 도덕적 정체성이 또래괴롭힘 방어행동에 유의한 영향을 미쳤으나(β=.24, p<.01; β=.38, p<.001), 남자 중학생 집단에서만 매개변인인 도움행동의 심리적 경험이 종속변인인 또래괴롭힘 방어행동을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다(β=.45, p<.001; β=.13, p>.05). 따라서 남자 중학생 집단의 경우 도덕적 정체성이 또래괴롭힘 방어행동에 미치는 영향력이 2단계(β=.44, p<.001)보다 3단계(β=.24, p<.01)에서 감소하였으므로, 도움행동의 심리적 경험은 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동의 관계에서 부분

매개 효과가 있는 것이 확인되었다. 그러나 여자 중학생 집단은 3단계에서 도움행동의 심리적 경험이 또래괴롭힘 방어행동을 유의하게 예측하지 않아(β=.13, p>.05), 도움행동의 심리적 경험의 매개효과가 유의미하지 않은 것으로 확인되었다.

〈표 4〉 남녀 중학생의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과 검증

남자 중학생(N=122)								
구분	예언변인	준거변인	B	S.E	β	t	R^2	F
1 (독립→매개)	도덕적 정체성	도움행동의 심리적 경험	0.56	.10	.45	5.52***	.20	30.46***
2 (독립→종속)	도덕적 정체성	또래괴롭힘 방어행동	0.59	.11	.44	5.33***	.19	28.41***
3 (독립, 매개 →종속)	도덕적 정체성	또래괴롭힘 방어행동	0.32	.11	.24	2.86**	.34	32.02***
	도움행동의 심리적 경험		0.49	.09	.45	5.39***		

여자 중학생(N=85)								
구분	예언변인	준거변인	B	S.E	β	t	R^2	F
1 (독립→매개)	도덕적 정체성	도움행동의 심리적 경험	0.49	.11	.45	4.56***	.20	20.79***
2 (독립→종속)	도덕적 정체성	또래괴롭힘 방어행동	0.67	.15	.44	4.45***	.19	19.81***
3 (독립, 매개 →종속)	도덕적 정체성	또래괴롭힘 방어행동	0.58	.17	.38	3.48***	.21	10.58***
	도움행동의 심리적 경험		0.17	.15	.13	1.14		

**p<.01, ***p<.001

남자 중학생 집단을 대상으로 최종모형에서 변인들의 간접효과가 유의한지를 확인하기 위하여 부트스트래핑(bootstrapping)을 실시하였다. Shrout와 Bolger(2002)는 부트스트랩 신뢰구간에 0이 포함되지 않으면 통계적으로 유의미하다고 보았다. 이를 기반으로 본 연구에서는 95% 신뢰구간에서 1000개의 부트스트랩 표본을 추출하여 매개효과의 유의성을 검증하였다. 남자 중학생의 간접 경로에 해당되는 계수들의 신뢰구간을 확인한 결과, 효과크기는 .24로 95%신뢰구간(.11-.43)에 0이 포함되지 않았으므로 유의미한 간접효과가 있는 것으로 확인하였다. 즉 남자 중학생의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과는 통계적으로 유의함이 검증되었다.

2) 남녀 고등학생의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과

남녀 고등학생의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과를 살펴보기 위해 남녀 중학생의 자료 분석과 동일한 과정을 거쳐 이루어졌다. 그 결과는 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 남녀 고등학생의 도덕적 도움행동과 도움행동의 심리적 경험, 또래괴롭힘 방어행동의 상관

남(N=82)				여(N=93)			
	1	2	3		1	2	3
1	–			1	–		
2	.31**	–		2	.42**	–	
3	.45**	.54**	–	3	.43**	.37**	–

1: 도덕적 정체성, 2: 도움행동의 심리적 경험, 3: 또래괴롭힘 방어행동

**p<.01

남녀 고등학생 모두 세 변인 간 관계가 정적 상관관계로 나타났다. 남자 고등학생의 도덕적 정체성은 도움행동의 심리적 경험(r=.31, p<.01), 또래괴롭힘 방어행동(r=.45, p<.01)과 도움행동의 심리적 경험은 또래괴롭힘 방어행동(r=.54, p<.01)과 정적상관을 보였다. 이는 남자 중학생 결과와도 비슷한 패턴으로 남자 청소년들에게 있어 도움행동의 심리적 경험과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관련성이 다른 변인들 간의 관련성보다 높음을 의미한다.

여자 고등학생의 도덕적 정체성은 도움행동의 심리적 경험(r=.42, p<.01), 또래괴롭힘 방어행동(r=.43, p<.01)과 유의미한 정적상관이 있었다. 흥미로운 것은 여자 중학생들과 마찬가지로 여자 고등학생의 도움행동의 심리적 경험과 또래괴롭힘 방어행동(r=.37, p<.01)은 상대적으로 낮은 정적상관을 보였다.

남녀 고등학생의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과를 검증하였다. 남녀 각각 Durbin-Waston 값이 1.80, 1.90으로, 분산팽창요인(VIF)값이 1.11, 1.20으로 나타나 정규성이 검증되었고 다중공선성이 나타나지 않았다. 다음으로 도움행동의 심리적 경험의 매개효과 검증을 위해 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 검증 절차를 따랐고 그 결과를 〈표 6〉에 제시하였다.

〈표 6〉에 제시된 바와 같이, 남녀 고등학생의 집단에서는 다음과 같은 결과가 나타났다. 먼저 1단계를 통해 남녀 모두 독립변인인 도덕적 정체성이 매개변인인 도움행동의 심리적 경험을 유의하게 예측하는 것을 확인할 수 있고(β=.31, p<.01; β=.42, p<.001), 그 다음 2단계에서는 남녀 모두 독립변인인 도덕적 정체성이 종속변인인 또래괴롭힘 방어행동을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다

(β=.45, p<.001; β=.43, p<.001). 마지막으로 독립변인인 도덕적 정체성과 매개변인인 도움행동의 심리적 경험을 동시에 분석에 투입한 3단계에서는 남녀 모두 도덕적 정체성이 또래괴롭힘 방어행동에 유의한 영향을 미쳤으며(β=.31, p<.01; β=.34, p<.001), 매개변인인 도움행동의 심리적 경험 역시 남녀 모두 종속변인인 또래괴롭힘 방어행동을 유의하게 예측하였다(β=.45, p<.001; β=.23, p<.05). 이때 도덕적 정체성이 또래괴롭힘 방어행동에 미치는 영향력이 남녀 고등학생 모두 2단계(β=.45, p<.001; β=.43, p<.001)보다 3단계(β=.21, p<.01; β=.34, p<.001)에서 감소하였으므로, 도움행동의 심리적 경험은 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동의 관계에서 부분매개 효과가 있는 것이 확인되었다.

〈표 6〉 남녀 고등학생의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과 검증

남자 고등학생(N=82)								
구분	예언변인	준거변인	B	S.E	β	t	R^2	F
1 (독립→매개)	도덕적 정체성	도움행동의 심리적 경험	0.39	.13	.31	2.94**	.10	8.64***
2 (독립→종속)	도덕적 정체성	또래괴롭힘 방어행동	0.83	.19	.45	4.47***	.20	19.96***
3 (독립, 매개→종속)	도덕적 정체성	또래괴롭힘 방어행동	0.57	.17	.31	3.30**	.38	24.14***
	도움행동의 심리적 경험		0.66	.14	.45	4.78***		

여자 고등학생(N=93)								
구분	예언변인	준거변인	B	S.E	β	t	R^2	F
1 (독립→매개)	도덕적 정체성	도움행동의 심리적 경험	0.46	.11	.42	4.36***	.17	19.00***
2 (독립→종속)	도덕적 정체성	또래괴롭힘 방어행동	0.71	.16	.43	4.54***	.18	20.58***
3 (독립, 매개→종속)	도덕적 정체성	또래괴롭힘 방어행동	0.55	.17	.34	3.29***	.23	13.24***
	도움행동의 심리적 경험		0.34	.15	.23	2.23*		

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

다음으로 최종모형에서 변인들의 간접효과가 유의한지를 확인하기 위해 부트스트래핑(bootstrapping)을 실시하였다. 신뢰구간과 부트스트랩 표본은 남자 중학생 연구와 동일하게 설정하였다. 간접 경로에 해당되는 계수들의 신뢰구간을 확인한 결과, 남녀 고등학생 각각 효과크기 .26, .09로 95%신뢰구간(.08-.44; .01-.21)에 0이 포함되지 않아 간접효과가 유의미하게 나타난 것을 확인하였다. 즉 남녀 고등학생의 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과는 통계적으로 유의함이 검증되었다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 청소년의 또래괴롭힘 방어행동의 성별과 학교급에 따른 차이를 알아보고 이를 기준으로 네 개의 집단으로 나누어 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동의 관계에서 도움행동의 심리적 경험이 매개효과가 있는지를 검증하였다. 본 연구에서 얻은 주요 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 청소년의 또래괴롭힘 방어행동이 성별과 학교급에 따라 차이가 있는지 확인해 본 결과, 또래괴롭힘 방어행동은 성별과 학교급 각각에 따른 유의미한 차이가 나타나지 않았으나 성별과 학교급의 상호작용에 따른 유의미한 차이가 나타났다. 이러한 유의미한 차이는 청소년의 또래괴롭힘 방어행동과 관련된 연구를 할 때, 성별과 학교급을 기준으로 나누어 청소년들을 살펴보아야함을 의미한다. 그러나 많은 선행연구에서는 단순히 성별에 대한 주효과만을 살펴보거나 중·고등학교시기를 함께 살펴봄으로써 성별과 중·고등학생 시기의 특수성을 세부적으로 살펴보지 못하고 있어, 그 결과가 일관적이지 않거나 그 특수성에 대한 논의가 부족한 실정이다(김지은, 2012; 류경희, 2006; 서미정, 김경연, 2006; 송경희, 이승연, 2010; Pozzoli & Gini, 2010; Salmivalli & Voeten, 2004). 따라서 본 연구에서는 이를 보완하기 위해 성별과 학교급에 따른 주효과뿐만 아니라 상호작용효과까지 함께 살펴보았다는데 그 의의가 있다. 그 결과, 성별과 학교급에 따른 주효과가 유의미하지 않고 성별과 학교급의 상호작용에 따른 효과가 유의미함이 확인되었는데, 이는 또래괴롭힘 방어행동은 단순히 성별과 학교급별에 따라 살펴보기 보다는 이들이 상호작용하는 양상에 따라 네 집단으로 나누어 살펴볼 필요가 있음을 의미한다. 실제 남녀 청소년의 또래관계 패턴에는 차이가 있고(박예라, 오인수, 2018) 중·고등학교 시기는 그 특수성이 다르기 때문에(김혜원, 2011), 성별과 학교급의 상호작용에 따른 집단 분류를 통해 청소년들을 심도 있게 이해할 수 있을 것이다.

둘째, 성별과 학교급의 상호작용 효과 분석 결과에 따라 네 집단으로 나누어 도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 경험의 매개효과를 분석하였다. 네 개의 집단별로 매개효과를 확인한 결과 여자 중학생 집단을 제외한 나머지 세 집단은 모두 부분매개효과가 나타났다. 도덕적 정체성이 또래괴롭힘의 방어행동에 직접적으로 영향을 미친다는 연구결과는 청소년들의 도덕적 정체성을 확립하는 것이 또래괴롭힘의 방어행동을 증가시킨다는 것을 설명한다. 이는 도덕적 정체성과 방어행동 간의 유의한 정적 상관관계가 있으며 도덕적 정체성이 방어행동을 증가시킨다는 송경희 연구(2017)와 일맥상통한다. 도덕적 정체성은 비교적 안정적인 속성을 가진 개인적 특질이기 때문에(김태훈, 2018; Moshman, 2005), 주변의 노력으로 변화시키기 어려운 부분이 있어 청소년들의 도덕적 정체성 향상을 위해 개입하는 것이 어려울 수 있다. 하지만 여전히 도덕적 정체성은 청소년 시기에 중요한 부분이고(Damon, 1979), 또래괴롭힘 방어행동을 일관성 있게 예측한다(Shao, Aquino, & Freeman, 2008)는 점에서 상담과 교육에서 다루어질 필요가 있다. 즉, 또래괴롭힘 방어행동을 증가시키는 방안으로 도덕적 정체성의 구축, 즉 도덕적 가치를 자신의 본질적인

부분으로 보는 시각을 가질 수 있도록 교사나 상담사는 도와주어야 하며, 교사나 상담사가 학생들이 도덕적 정체성을 잘 확립할 수 있도록 이를 지지하고 인도하는 환경을 구성해주어야 할 것이다.

도덕적 정체성은 또래괴롭힘의 방어행동에 직적접인 영향뿐만 아니라 도움행동의 심리적 경험을 거쳐 간접적으로 영향을 미치기도 한다. 도덕적 정체성이 도움행동의 심리적 경험에 영향을 미쳐 또래괴롭힘 방어행동이 증가한다는 연구결과는 다음과 같이 이해될 수 있다. 도덕적 정체성이 높을수록 도움행동을 더 많이 하게 되며(이상은, 2009), 이를 통한 긍정적인 심리경험을 할 가능성이 높아지고 이는 결국 더 많은 도움행동을 할 수 있도록 만든다. 이러한 도움행동에 대한 긍정적인 심리적 경험은 다양한 상황에서도 도움행동을 일으킬 수 있도록 하기 때문에(이지연, 2001), 또래괴롭힘 상황에서 방어행동을 할 수 있게 한다. 이 결과를 통해 도덕적 정체성과 도움행동의 심리적 경험이라는 개인적 요인들이 또래괴롭힘 방어행동에 영향을 주는 것을 확인할 수 있다. 이는 또래괴롭힘이 일어나는 상황에서 교사 등과 같은 외부의 개입이 부족한 상황에서도 또래집단 구성원 스스로가 개인 내부 요인을 활용하여 또래괴롭힘을 예방할 수 있음을 보여준다. 즉, 또래괴롭힘 방어행동을 증가시키는 개인 내적 요인들은 또래집단 속 구성원들이 스스로의 힘으로 또래괴롭힘 상황을 예방할 수 있으며 또래괴롭힘 상황이 벌어지더라도 더 심각해지지 않도록 조절할 수 있도록 해준다. 따라서 또래괴롭힘 상황에서 방어행동을 더 잘 할 수 있도록 이끄는 개인의 내부 요인들을 향상시킬 수 있도록 교사와 상담사들이 지원해줄 필요가 있다.

특히 도움행동의 심리적 경험을 증가시키기 위해서는 크게 2가지를 고려해 볼 수 있다. 우선, 도움행동 그 자체를 증가시키는 것이다. 도움행동의 빈도를 증가시키게 되면 그에 따른 긍정적인 피드백을 얻을 수 있는 기회가 증가하고 이는 긍정적인 심리적 경험으로 이어질 수 있기 때문이다. 다음으로 도움행동을 한 이후 결과에 대한 심리적 경험을 긍정적으로 해석할 수 있도록 돕거나 그렇지 않은 경험이 있다면 긍정적인 시각으로 바꿀 수 있도록 도와주는 것이다. 도움행동을 많이 하였더라도 그 결과가 스스로가 느끼기에 긍정적이지 않았다면 더 이상 도움행동이 나타나지 않을 수 있다. 따라서 도움행동에 대한 긍정적인 경험을 증가시키는 개입이 필요하다.

도덕적 정체성과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계에서 도움행동의 심리적 경험이 부분 매개를 보인다는 본 연구의 결과는 도덕적 정체성이 변화되기 어려운 속성을 가지고 있다는 점에서 더욱 의의가 있다. 도움행동을 증가시키거나 도움행동에 대한 심리적 경험을 긍정적으로 변화시키는 부분은 교사나 상담자가 상대적으로 적극적인 개입이 가능한 부분에 있어 상담·교육적 접근을 용이하게 한다. 만약 청소년이 과거 도움행동에 대한 부정적인 인식을 가지고 있다면 비합리적 신념을 확인하는 과정을 통하여 정말 그 생각이 합당한 것인지 살펴볼 필요가 있으며, 도움행동을 경험한 청소년들에게 그 경험에 대한 긍정적인 부분을 함께 탐색해봄으로써 도움행동에 대한 긍정적인 인식을 증가시킬 수 있다. 또한 청소년들에게 또래관계가 중요하기 때문에(이인태, 2017), 또래괴롭힘과 관련하여 또래상담을 활용할 수 있을 것이다. 또래괴롭힘 상황에서 또래 상담자들은 도움이 필요한 친구를

적극적으로 도울 수 있고(노성덕, 김계현, 2004), 또래 상담자의 도움행동은 학급 분위기에 영향을 미쳐 도덕적인 행동을 지지하는 학급풍토를 형성할 수 있도록 도울 수 있기 때문에(이상희, 이지은, 노성덕, 2000) 이들을 양성하는 상담자의 역할이 중요할 수 있다.

마지막으로 여자 중학생 집단에서 도움행동의 심리적 경험이 매개효과를 보이지 않은 것에도 주목할 필요가 있다. 여자 중학생의 경우 또래괴롭힘 상황에서 도덕적 판단이나 과거의 친사회적 경험의 내재화를 통해 도움행동을 보이기보다는 또래집단의 분위기에 따라 동조형식으로 일어나는 경우가 많기 때문에(김길임, 심희옥, 2002) 평소 도움행동을 통한 긍정적 심리경험을 하였더라도 괴롭힘 상황에서 또래집단의 분위기가 피해자를 돕는 분위기가 아니라면 즉각적으로 방어행동을 하기 쉽지 않을 수 있다. 뿐만 아니라 여자 중학생들은 신체적 괴롭힘보다 관계적 괴롭힘을 더 많이 보이고 있는데(김지은, 2012), 관계적 괴롭힘의 상황은 모호하고 불분명하기 때문에 또래괴롭힘 상황에서 피해자를 보호하거나 적극적으로 개입하는 것이 어려울 수 있다.

이는 여자 고등학생과도 차이가 있다. 여자 고등학생들의 대인관계 패턴이 여자 중학생과 유사할 수 있으나 여자 중학생들이 초등학교 시기를 막 벗어나 아직까지 주변의 도움을 많이 필요로 하여 주변의 분위기에 많은 영향을 받는 것에 비해 여자 고등학생들은 학생에서 성인으로 나아가기 위한 과도기적 단계에 있어 이를 위한 독립성이 발달되므로(이지숙, 고기숙, 2017), 또래괴롭힘 상황에서 주변의 분위기에 흔들리기 보다 자신의 판단을 우선시하여 행동했을 가능성이 높다. 또한 여자 고등학생들은 중학교 시기 동안 또래괴롭힘 상황에서 피해자를 따로 위로해주고 지지해주는 등의 대처기술을 익히는 시간들이 여자 중학생들에 비해 상대적으로 많았을 것이기 때문에 평소 도움행동을 통한 긍정적 심리경험이 내재화되어 괴롭힘 상황에서 방어행동으로 나타났을 것으로 보인다. 즉, 여자 중학생은 여자 고등학생과도 다른 특수성을 지니고 있는 것으로 이해할 수 있다. 따라서 상담자와 교사는 여자 중학생들에게는 또래집단의 특수성을 알려주고 이로 인해 또래괴롭힘 상황에서 즉각적인 방어행동을 하는 것이 어려웠을 수 있음을 충분히 공감해줄 필요가 있다. 또한 여자 청소년들에게 피해자를 돕기 위해서는 그 자리에서 가해자를 맞서는 것이 유일한 방법이 아니라 그 피해자에게 따로 지지를 해주는 표현만으로도 도움이 될 수 있음을 안내하여 여자 중학생들도 적극적인 방어자 역할을 할 수 있도록 권유하는 것이 필요하다.

끝으로 본 연구의 제한점과 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 최근 또래괴롭힘은 저연령화 되고 있고 초등학교 시기에서도 중대한 문제로 다루어지고 있기 때문에(박예라, 오인수, 2018), 또래괴롭힘에 대한 예방교육 및 상담은 이를수록 좋다. 따라서 후속연구에서는 초등학생을 연구대상에 포함하여 학생들의 방어행동을 이른 시기부터 교육하기 위한 방안을 모색할 필요가 있다.

둘째, K도 4개의 학교를 대상으로 자료를 수집하였기 때문에 연구의 결과를 전국의 청소년을 대상으로 일반화하기에는 한계가 있다. 또한 성별과 학교급을 나누어 살펴본 표본의 수가 일반화하기

에 충분하지 않을 수 있기 때문에 추후 연구에서는 성별과 학교급에 따른 표본의 수를 충분히 확보한 연구가 진행될 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 주로 학교라는 집단맥락에서 일어나는 또래괴롭힘에 초점을 맞췄다. 그렇지만 타인에 대한 괴롭힘은 학교뿐만 아니라 다양한 다른 공간에서도 발생할 수 있다. 따라서 학교가 아닌 직장이나 사이버공간 등 더 넓은 범위에서 또래괴롭힘의 보호요인이 될 수 있는 또래괴롭힘 방어행동에 대한 연구가 이루어져야 한다.

다섯째, 본 연구에서 또래괴롭힘과 관련하여 도움행동의 심리적 경험이 가지는 중요성에 대해서 확인해 볼 수 있었다. 그러나 본 연구의 결과만으로 도움행동의 심리적 경험을 증가시킬 수 있는 방안에 대해 논의하는 데는 한계가 있다. 따라서 후속연구에서는 도움행동을 증가시키고 이 속에서 긍정적인 심리적 경험을 할 수 있도록 돕는 상담 및 교육 프로그램을 개발하고 그 효과성에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다.

여섯째, 본 연구는 성별과 학교급에 따른 차이를 확인하기 위해 성별과 학교급의 상호작용 효과를 살펴본 후 네 집단으로 나누어 각각 연구주제에 대한 연구가 진행되었으나 성별과 학교급에 따른 집단 간 차이를 더 효과적인 방법으로 확인하기 위하여 추후 연구에서는 구조방정식을 통한 다집단 분석 또는 다특질 다상황 다방법 모형으로 연구가 이루어질 필요가 있다.

본 연구는 또래괴롭힘이 가해자와 피해자를 중심으로 연구되었던 선행연구들과 달리 그 주변에서 또래괴롭힘을 예방할 수 있도록 도울 수 있는 방어자의 방어행동을 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 또한 본 연구는 또래괴롭힘의 방어행동을 증가시킬 수 있는 요인들을 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 이는 또래괴롭힘 상황에서 방어자가 방어행동을 적극적으로 하는 것이 직접적으로 피해자를 보호할 수 있을 뿐만 아니라 또래괴롭힘 상황에서 무관심한 태도를 유지하는 방관자의 방관행동을 멈추게 하고 나아가 또래괴롭힘이 더 심각한 피해결과로 나타나지 않도록 하기 때문이다. 즉, 또래괴롭힘 방어행동은 또래괴롭힘 상황에 대한 예방적 요소가 될 수 있다.

참고문헌

김길임, 심희옥(2002). 일상적 스트레스와 또래 괴롭힘의 가해와 피해경험: 학년과 성별 비교. **아동학회지, 23**(5), 139-151.

김도연(2014). **마음챙김에 기반한 청소년 자살방지 프로그램이 학교폭력 피해 청소년의 복합 PTSD와 자살사고의 감소에 미치는 효과**. 박사학위논문, 전북대학교.

김민아(2010). **도덕적 정서가 도움행동과 주관적 안녕감에 미치는 영향: 도움행동을 매개변인으로**. 석사학위논문, 영남대학교.

김은주, 정명진(2016). 고등학생의 학교생활만족도, 학교폭력 및 사이버불링 피해 간의 구조적 관계. **청소년학연구, 23**(7), 87-115.

김지은(2012). **또래괴롭힘 상황에서 주변또래역할에 따른 청소년의 공감, 친사회적 도덕추론, 집단규범 인식의 차이**. 석사학위논문, 서울대학교.

김태훈(2018). **인성과 교육**, 서울:양서원.

김혜원(2011). 청소년들의 집단 따돌림과 집단 괴롭힘 피해 경험에 따른 심리적 부적응 및 학교 부적응. **청소년학연구, 18**(5), 321-356.

김희화(2002). 청소년의 또래괴롭힘 가해 및 피해와 자아존중감 간의 관계: 친구지지의 영향. **대한가정학회지, 40**(9), 47-61.

노성덕, 김계현(2004). 국내 또래상담 성과연구에 대한 메타분석. **청소년상담연구, 12**(2), 3-10.

류경희(2006). 청소년 집단 따돌림에서 동조 행동의 영향 변인. **대한가정학회지, 44**(12), 139-154.

문용린, 최지영, 백수현, 김영주(2007). 학교폭력의 발생과정에 대한 남녀 차이 분석. **敎育心理硏究, 21**(3), 703-722.

박예라, 오인수(2018). 초등학생의 괴롭힘 경험과 주변인행동의 관계: 또래동조성과 학급규준의 조절효과를 중심으로. **아시아교육연구, 19**(1), 1-27.

박지현(2014). 교사의 학생인권 존중정도 및 학생의 자존감이 또래괴롭힘 태도에 미치는 영향: 학생지각을 중심으로. **청소년학연구, 21**(2), 169-194.

배성만(2016). 정서적 문제, 비행, 학업스트레스 및 진로성숙도가 고등학생의 자살사고에 미치는 영향. **청소년학연구, 23**(6), 317-332.

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

서미정, 김경연(2006). 청소년의 마음읽기 능력과 또래 괴롭힘의 관계: 도덕적 이탈, 도덕적 정서의 매개효과를 중심으로. **한국심리학회지: 발달, 23**(3), 105-124.

손강숙(2014). **학교폭력의 방어자 역할 경험에 대한 질적 연구**. 박사학위논문, 아주대학교.

손강숙, 이규미(2015). 학교폭력의 방어자 역할 경험에 대한 질적 연구. 한**국심리학회지: 학교, 12**(3), 317-348.

송경희(2017). **초등학생, 중학생의 도덕 추론과 또래괴롭힘 방어행동 : 개인 및 학급수준 특성의 조절효과**. 박사학위논문, 이화여자대학교.

송경희, 이승연(2010). 청소년의 마음읽기 능력과 또래괴롭힘의 관계: 도덕적 이탈·도덕적 정서의 매개효과를 중심으로. **한국심리학회지:발달, 23**(3), 105-124.

오승은, 이승연(2011). 남녀 청소년의 마음읽기 능력과 또래괴롭힘의 관계: 냉담-무정서 특성의 조절효과. **아시아교육연구. 12**(3), 147-169.

유영아(2007). **또래문화가 중학생의 자아정체성에 미치는 영향에 관한 상징적 상호작용 연구**. 석사학위논문, 인하대학교.

이상은(2009). **도움받기와 도움주기, 공감 및 정서의 관계**. 석사학위논문, 한양대학교.

이상희, 이지은, 노성덕(2000). 중, 고등학교에서의 또래상담 효과검증연구. **상담학연구, 1**(1), 75-92.

이인태(2016). 도덕적 정체성 측정 도구들의 특징과 활용방법. **도덕윤리과교육연구, 50**, 1-27.

이지연(2001). 청소년상담에서 이타주의 이해의 중요성. **청소년상담연구. 9**(1), 158-188.

이해경, 김혜원, 김은아(2013). 고등학생들의 부모-자녀관계, 또래관계 및 자기효능감이 진로의식성숙과 진로준비행동에 미치는 영향. **청소년복지연구, 15**(2), 443-466.

임재연(2013). 또래괴롭힘 참여역할에 따른 긍정적 강점의 차이: 또래괴롭힘 예방을 위한 피해 방어자의 긍정적 강점. **학교사회복지, 24**, 131-151.

정영우(2010a). 도덕적 인격의 핵심 구인들의 도덕적 기능에 대한 연구. **도덕윤리과교육연구,** (30), 159-194.

정영우(2010b). 도덕적 정체성 연구의 통합적 접근법 모색. **윤리교육연구, 21**, 49-80.

정연우(2014). **청소년의 친사회적 행동에 관한 연구 : 동기, 도움행동의 심리적 경험, 공감을 중심으로**. 박사학위논문, 강남대학교.

정옥분, 정순화, 김경은, 박연정(2008). 국내 집단따돌림 관련연구의 경향 분석. **인간발달연구, 15**(1), 115-137.

최희절, 정민선, 장지영, 김지현(2011). 남성 성역할 갈등과 우울의 관계에 대한 기본욕구충족의 매개효과 검증:남자 고등학생을 대상으로. **상담학연구, 12**(2), 559-576.

Aboud, F. E., & Joong, A. (2008). Intergroup name-calling and conditions for creating assertive bystanders. In S. r. Levy & M. Killen (Eds.) *intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood.* 249-260. New York: Oxford Press.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social

psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.

Barriga, A. Q, Morrison, E. M., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2001), Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*.

Blasi, A. (1993). The Development of Identity: Some Implications for Moral Functioning, Naom, G. G., & Wren, T. E.(Eds.), *The moral self*, Cambridge, Ma: MIT Press.

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.

Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian journal of school psychology, 27*(3), 201-216.

Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and Social Self-Regulatory Efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness. *European Psychologist, 10*(4), 275-286.

Damon, W. (1979). *The social world of the child*. San Francisco. Jossey-Bass.

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly, 17*, 213-241.

Hartup, W. W.(1992). Friendships and their developmental significance. *Childhood social development: Contemporary perspectives*, 175-205.

Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development, 10*(4), 512-527.

Langdon, S. W., & Preble. W. (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence, 43*, 485-503.

Ma, T. L., & Chen, W. T. (2019). The benefits of being defended: Perceived bystander participant roles and victims' emotional and psychosocial adjustment. *Journal of school violence, 18*(1), 77-91.

Margie, N. G. (2007). *Bullying and exclusion in intergroup contexts: The relation between social reasoning, social information processing, and personal experience*(Doctoral Dissertation, Universiti of Maryland). Retrieved from http://drum.lib.umd.edu/bistream/handle/1903/6987/umi-umd-4496 pdf?sequence=1

Moshman, D. (2005). Adolescent psychological development: Rationality, morality, and

identity. Mahwah, NJ: Psychology Press. Olweus, D. (1993). *Bullying at school.* Oxford: Blackwell.

Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying victimization and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal Fall, 37*(3), 699-725.

Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive by standing behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 815-827.

Rosenhan, D. L., Underwood, B. & Moore, B. S. (1974). Affect Moderates Self-Gratification and Altruism, *Journal of personality and Social Psychology, 30*, 546-552.

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International journal of behavioral development, 35*(2), 144-151.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A revies. *Aggression and violent behavior, 15*(2), 112-120.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246-258.

Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. (1996). How do the victims respond to bullying?. Aggressive Behavior. *Journal of the International Society for Research on Aggression, 22*(2), 99-109.

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.

Shao, R., Aquino, K., & Freeman, D. (2008). Beyond moral reasoning: A review of moral identity research and its implications for business ethics. *Business Ethics Quarterly, 18*, 513-540.

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*(4), 422-445.

* 논문접수 2020년 2월 10일 / 1차 심사 2020년 3월 5일 / 2차 심사 2020년 4월 17일 / 게재승인 2020년 4월 17일

* 백인혜: 대구대학교 사회과학대학 심리학과를 졸업하고, 부산대학교 교육대학원 학교상담전공 석사학위를 취득하였다.
* E-mail: pandastory3@naver.com

* 유순화: 부산대학교 사범대학 영어교육학과를 졸업하고, 미국오하이오주립대학교에서 철학박사학위(상담자교육전공)를 취득하였다. 현재 부산대학교 교육학과에서 상담전공 교수로 재직 중이다.
* E-mail: shyoo@pusan.ac.kr

* 심예지: 부산대학교를 졸업하고, 동대학 교육학과에서 석사학위를 취득하였다. 현재 부산대학교 교육학과 교육심리 및 상담심리 전공 박사과정을 수료하였다.
* E-mail: sah20178@gmail.com

Abstract

Adolescents' Moral Identity and Defending Behavior in School Bullying by School levels and Gender : The Mediating Effects of Psychological Experiences from Helping

Baek, In-hye*
Yoo, Soon-hwa**
Sim, Ye-ji***

The purpose of this study is to examine the mediating effect of Psychological Experiences from Helping toward appearance on the relationship between Moral Identity and Defending Behavior in School Bullying of Adolescents. The survey was conducted on 500 students in middle and high schools in Y City in Gyeongsangnam-do. 382 data were used for analysis of the study after removing the data which responded unfaithfully. The results of this study are as follows. Firstly, the interaction effect of Gender and School Level had a significant impact on Defending Behavior in School Bullying, which means the data should be divided into four groups based on Gender and School Level to verify the interaction effects. Secondly, it was found that Psychological Experiences from Helping shows partial mediating effect in the process of impacting the male middle school students' Moral Identity on Defending Behavior in School Bullying. Lastly, it was also found that Psychological Experiences from Helping shows partial mediating effect in the process of impacting both male and female high school students' Moral Identity on Defending Behavior in School Bullying. Based on these findings, implications for education and counseling to increase Defending Behavior in School Bullying and suggestions for follow-up studies were discussed.

Key words: Adolescent, Moral Identity, Defending Behavior in School Bullying, Psychological Experiences from Helping

* First author, Pusan National University of Education
** Corresponding author, Professor, Pusan National University of Education, E-mail: shyoo@pusan.ac.kr
*** Pusan National University of Education