



집단 규준과 지각된 규준이 또래 괴롭힘의 방관 및 방어 행동에 미치는 영향*

Received: June 20, 2023
Revised: August 15, 2023
Accepted: August 29, 2023

경선정¹, 신희영²
전북대학교 심리학과/ 박사과정 학생¹, 전북대학교 심리학과/ 부교수²

교신저자: 신희영
전북대학교 심리학과,
전주시 완산구 백제대로 567
사회과학대학 610호

The Role of Group and Perceived Norms on Bystanding and Defending Behaviors

E-MAIL:
shinhy@jbnu.ac.kr

Sunjeong Gyeong¹, Huiyoung Shin²
Department of Psychology, Jeonbuk National University/ Doctoral Student¹
Department of Psychology, Jeonbuk National University/ Associate Professor²

* 본 논문은 제 1저자의 석사
학위 논문을 수정 및 보완한
것임.

ABSTRACT

본 연구는 또래 괴롭힘의 참여자 역할 관점을 바탕으로 방관 행동과 방어 행동을 함께 고려하고 초기 청소년의 방관 및 방어 행동에 집단에서 형성된 규준과 지각된 규준이 미치는 영향을 비교 검증하였다. 초등학교 4-6학년 34학급에 속한 890명(남학생 52%)의 초기 청소년을 대상으로 학기 초(3월)와 말(7월)에 걸쳐 수집된 종단 데이터를 다층 모형을 사용하여 분석하였다. 분석 결과, 학기 초 학급에서 형성된 집단 규준과 개인의 또래에 대한 지각된 규준 모두 학기 말 청소년의 방관 및 방어 행동에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 집단 규준과 지각된 규준의 일치도는 학급마다 차이를 보였으며, 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 규준이 강하게 형성되어 있는 학급일수록 공감 수준이 높은 청소년들이 방어 행동을 더 자주 보이고, 방어 행동에 대한 자기효능감이 높은 청소년들이 방관 행동을 덜 보이는 것으로 나타났다. 본 연구는 또래 괴롭힘 상황에서 개인이 보이는 역할 행동에 집단 규준뿐 아니라 지각된 규준도 중요한 영향을 미친다는 점을 강조하며, 지각된 규준에 초점을 맞춘 개입이 실제적인 함의를 가질 수 있음을 시사한다.

주요어 : 공감, 방어 행동에 대한 자기효능감, 집단 규준, 지각된 규준, 방관, 방어



© Copyright 2023. The Korean Journal of
Developmental Psychology.
All Rights Reserved.
This is an Open Access article distributed
under the terms of the Creative Commons
Attribution Non-Commercial License(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)
which permits unrestricted
non-commercial use, distribution, and
reproduction in any medium, provided the
original work is properly cited.

또래 괴롭힘(bullying)은 또래 사이에서 힘의 불균형이 존재할 때, 상대적으로 힘이 센 개인이 힘이 약한 특정 개인에게 반복적으로 신체적이거나 심리적인 해를 가하는 행동을 의미한다(Olweus, 1993; Salmivalli & Peets, 2018). 전 세계 청소년의 30% 이상은 또래 괴롭힘 피해 경험이 있다고 보고하였으며(Biswas et al., 2020), 우리나라의 경우 또래 괴롭힘이 작년 대비 초등학교에서 3.8%, 중학교에서 0.9%, 고등학교에서 0.3%가 증가한 것으로 보고되었다(교육부, 2022). 또래 괴롭힘의 피해자는 지속적인 괴롭힘으로 인해 심각한 수준의 외로움, 우울, 불안 등의 심리적 부적응을 보고하며, 또래가 괴롭힘을 당하는 것을 목격하는 개인도 높은 불안과 우울 증상을 보이는 것으로 나타났다(Midgett & Dumas, 2019). 또한, 또래 괴롭힘의 가해자는 반복적이며 증가하는 문제 행동과 폭력 행동을 보이고, 반사회적 성격장애를 보이게 될 가능성이 높다고 보고된다(Copeland et al., 2013). 이처럼 또래 괴롭힘은 가해자, 피해자, 목격자 모두에게 심리적 부적응을 초래할 수 있으며, 청소년기의 또래 괴롭힘으로 인한 트라우마는 성인이 되어서까지 심리적 부적응으로 이어질 수 있다는 점을 고려할 때(McKay et al., 2021), 또래 괴롭힘을 예방하고 효과적으로 개입하기 위한 방안을 마련하기 위해 또래 괴롭힘과 관련된 요인을 체계적으로 검증하는 것은 필수적이라 할 수 있다.

연구자들은 또래 괴롭힘을 이해하기 위해 가해자(bully)와 피해자(victim)뿐만 아니라 방관자(bystander)와 방어자(defender)의 역할을 하는 다양한 참여자를 함께 살펴봐야 한다고 강조한다. 또래 괴롭힘의 참여자 역할 관점(Salmivalli et al., 1996)에 따르면 또래 괴롭힘은 개인이 속해 있는 학급 내에서 다양한 역할을 하는 참여자가 관련되

어 나타나는 현상이다. 따라서, 또래 괴롭힘이 일어나는 현상이나 과정을 보다 정확히 이해하기 위해서는 학급 또는 학교라는 그룹 내에서 가해자, 피해자, 방관자, 방어자가 어떠한 역할을 하고 있는지 집단 역동의 특성을 제대로 파악하는 것이 중요하다. 또한, 선행 연구들은 또래 괴롭힘이 그룹 내에서 형성되는 집단 규준, 그룹 내에서 공유되는 가치 태도 등 사회적 맥락의 특성과 밀접한 관련이 있음을 보고하며, 개인 변인과 그룹의 특성이 또래 괴롭힘에 미치는 영향을 함께 고려해야 한다고 강조한다(Lodder et al., 2016).

최근 이와 같은 관점을 바탕으로 또래 괴롭힘을 살펴보는 연구가 증가하고 있으나, 기존의 연구들은 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 첫째, 많은 연구들은 주로 또래 괴롭힘과 관련된 다양한 역할 행동 중 방어 행동에 초점을 맞추었다(송경희, 이승연, 2018; Yun & Graham, 2018). 그러나, 또래 괴롭힘을 목격하는 많은 청소년들이 피해자를 방어하는 행동을 해야 한다고 생각하면서도 실제 상황에서는 대부분 방관하는 모습을 보인다는 점을 고려할 때(Pepler & Craig, 1995), 또래 괴롭힘의 역할 행동에 대한 이해를 넓히기 위해서는 방어 행동과 방관 행동을 함께 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 집단 규준이 또래 괴롭힘의 역할 행동에 미치는 영향을 살펴보는데 있어 대부분의 연구들은 그룹에 속한 개인이 보고하는 행동과 태도의 그룹 내 평균 점수를 산출하여 집단 규준을 측정하였다. 그러나, 또래 괴롭힘을 옹호하는 집단 규준을 과대 추정한 개인이 또래 괴롭힘의 피해자를 방어하는 행동을 덜 보이고 가해자에게 조력하는 행동을 더 보인다는 연구 결과(Sandstrom et al., 2013)와 실제로 그룹 구성원들은 방어 행동과 같은 친사회적 행동을 지지함에도 불구하고 그들이 또래 괴

롭힘을 용인한다고 오해석하는 청소년들이 또래 괴롭힘의 가해자나 피해자가 된다는 연구 결과(Nickerson & Mele-Taylor, 2014)는 그룹 내에서 실제로 형성된 집단 규준보다 개인의 지각된 규준이 또래 괴롭힘의 상황에서 더욱 중요한 역할을 할 수 있다는 근거를 제시한다. 따라서, 또래 괴롭힘 상황에서 청소년들이 보이는 방관 및 방어 행동을 보다 정확히 이해하기 위해서는 집단 규준과 지각된 규준을 함께 고려하여 두 유형의 규준이 개인의 행동에 미치는 영향을 비교 검증할 필요가 있다.

셋째, 또래 괴롭힘 상황에서 청소년의 역할 행동을 살펴본 많은 선행 연구들은 횡단 자료를 바탕으로 한다(송경희, 이승연, 2018; Waasdorp et al., 2022). 그러나, 집단 규준이 개인의 행동에 미치는 영향을 살펴보기 위해서는 종단 자료를 바탕으로 시간의 흐름에 따른 행동의 변화를 살펴보는 것이 필수적이다. 특히, 청소년은 교실 또는 학교라는 심리사회적 공간을 공유하며 많은 시간을 함께 보내기 때문에 집단 규준의 영향이 더욱 현저하게 나타날 수 있다. 따라서, 종단 자료를 바탕으로 집단 규준과 지각된 규준이 또래 괴롭힘의 상황에서 개인이 보이는 역할 행동에 미치는 영향을 살펴보는 것은 횡단 자료를 기반으로 한 선행 연구에서 살펴볼 수 없었던 중요한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

따라서, 본 연구는 또래 괴롭힘의 참여자 역할 관점을 바탕으로 또래 괴롭힘 상황에서 청소년들이 보이는 방관 행동과 방어 행동을 살펴보고자 하며, 그룹 내에서 실제로 형성된 집단 규준과 개인의 지각된 규준을 함께 고려하여 어떠한 규준이 개인의 방관 및 방어 행동에 상대적으로 중요한 영향을 미치는지 검증하고자 한다. 종단 자료를 바탕으로 공감, 방어 행동에 대한 자기효능감, 지각된 규준의 개인 특성과 집단 규준의 그룹 특성을 함께 살펴보

는 본 연구는 또래 괴롭힘과 밀접한 관련이 있고 개인의 역할 행동에 중요한 영향을 미치는 변인에 대한 중요한 정보를 제시하여 또래 괴롭힘 현상에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있을 것이다.

또래 괴롭힘의 방관 및 방어 행동

또래 괴롭힘은 가해자와 피해자뿐 아니라 방관자와 방어자를 포함한 여러 참여자들이 관여하는 그룹 상호작용이라는 참여자 역할 관점은 많은 연구자들의 지지를 받고 있다(Salmivalli & Peets, 2018). 참여자 역할 중 연구자들은 가해자와 피해자 외 방어자에 연구 초점을 맞추고 있으며, 방어자의 역할이 중요한 이유를 다음과 같이 제시한다.

첫째, 또래 괴롭힘은 가해자가 많은 또래들 앞에서 피해자를 신체적 또는 언어적으로 괴롭히며 자신이 피해자보다 강한 힘과 사회적 지위를 가졌다는 것을 보여줌으로써 또래 사이에서 우위를 점하려는 목적으로 이루어진다. 따라서, 많은 또래 괴롭힘은 주로 목격자가 존재할 때 나타나며, 목격자가 이러한 가해자의 행동을 방관할 경우 가해자의 행동을 강화하게 된다(Garandean et al., 2014). 실제로, 많은 연구들은 또래 괴롭힘의 가해자가 그룹 내에서 높은 사회적 지위를 점유하며, 가해 행동을 통해 지위와 인기 등의 사회적 보상을 얻는다고 강조한다. 또한, 이러한 현상은 또래 괴롭힘을 용인하는 그룹에서 더욱 뚜렷하게 나타났다(Shin, 2022). 따라서, 또래 괴롭힘을 목격한 청소년들이 가해자의 행동을 방관하지 않고 피해자를 위해 방어하는 것이 가해자의 또래 괴롭힘 행동이 지속되거나 증가하는 것을 막기 위해 필요하다.

둘째, 또래 괴롭힘 상황에서 방관자는 피해자의 부적응을 심화시키는 반면 방어자는 완충하는 역할

을 한다. 선행 연구들은 또래 괴롭힘의 피해자가 자신이 가해자로부터 괴롭힘을 당하는 것을 목격하고도 또래가 이를 무시하고 방관할 경우 더 높은 수준의 심리적 스트레스와 트라우마를 경험하게 된다고 보고한다(Jones & Augustine, 2015). 그러나, 또래들이 피해자를 방어하는 모습을 보일 경우 피해자는 상대적으로 낮은 심리적 고통을 경험하는 것으로 나타났다(Laninga-Wijnen et al., 2023).

셋째, 일반적으로 가해자와 피해자를 제외한 70-80%의 청소년들은 또래 괴롭힘의 목격자이며, 그 중 강화자나 조력자가 아닌 방관자와 방어자에 해당하는 개인이 반 이상으로 비율이 높은 것으로 보고된다(Pouwels et al., 2016). 따라서, 또래 괴롭힘의 정도와 수준은 가해자와 피해자보다 또래 괴롭힘을 목격하는 청소년들이 어떻게 반응하고 대처하는지에 의해 더 영향을 받을 수 있다. 실제로, 또래 괴롭힘의 목격자를 방관자 또는 방어자가 될 수 있는 양가적인 집단이라 간주하고 주요 개입의 대상으로 초점을 맞춘 또래 괴롭힘 개입 프로그램은 여러 나라에서 유의미한 효과를 보이는 것으로 보고되고 있다(KiVa; Clarkson et al., 2019).

공감과 방어 행동에 대한 자기효능감

방어 행동의 주요 결정 요인 중 하나로 여겨지는 개인의 특성 변인은 공감 능력이다(Nickerson et al., 2008). 공감(empathy)은 타인의 감정을 이해하고 자신의 것으로 내면화하는 능력으로 친사회적 행동에 동기를 부여하는 초석으로 여겨진다(Hoffman, 2001). 공감은 타인이 느끼는 감정을 간접적으로 경험하는 정서적 공감과 타인의 관점을 이해하고 해석하는 인지적 공감의 두 차원으로 이루어지며(Davis et al., 1994), 두 차원의 공감 모

두 방어 행동에 유의미한 영향을 미치는 것으로 보고된다. 선행 연구들은 공감 수준이 높은 개인은 또래 괴롭힘의 상황에서 피해자를 방어하는 반면, 두 차원의 공감 수준이 모두 낮은 개인은 높은 수준으로 가해 또는 방관 행동을 보인다고 보고한다(Fredrick et al., 2020; Troop-Gordon et al., 2019; Yun & Graham, 2018).

사회적 자기효능감 또한 방어 행동에 중요한 영향을 미친다(Pöyhönen et al., 2010). 사회적 자기효능감(social self-efficacy)이란 타인과 잘 어울리고 사회적 상황에서 적절한 행동을 잘 할 수 있는 스스로에 대한 기대와 신념을 의미한다(Bandura et al., 2001). 또래 괴롭힘의 피해자를 지지하는 방어 행동은 가해자의 보복을 당하게 되는 위험을 수반하기 때문에 일반적인 친사회적 행동과는 구분되는 특성을 가진다(Ray et al., 1997). 즉, 개인이 또래 괴롭힘의 피해자에게 공감을 한다 할지라도 가해자에게 맞설 수 있는 사회적 힘과 지위를 가지고 있지 못할 경우, 어설픈 방어 행동은 역효과를 불러일으켜 방어자는 가해자의 다음 피해자가 될 수 있다. 많은 청소년들은 또래 괴롭힘의 피해자가 되는 것에 대한 두려움을 가지고 있기 때문에, 이러한 위험은 개인으로 하여금 피해자를 방어하기 보다는 방관하도록 하고(Thornberg et al., 2017), 이러한 두려움을 넘어서 피해자를 옹호하는 방어 행동을 보이기 위해서는 개인이 높은 사회적 자기효능감을 가지고 있거나, 또래들 사이에서 높은 지위를 유지하는 것이 필수적이다. 자기효능감은 영역에 따라 수준이 다를 수 있기 때문에 본 연구에서는 또래 괴롭힘의 상황에서 가해자와 맞설 수 있고 피해자를 도울 수 있는 능력에 대한 믿음을 측정하는 방어 행동에 대한 자기효능감을 사용하였다. 해당 변인을 사용한 연구들은 방어 행동에 대

한 자기효능감이 높을수록 개인이 방어 행동을 더 자주 보이고 방관 행동을 덜 보인다고 보고한다(Thornberg et al., 2017). 본 연구에서는 선행 연구 근거를 바탕으로 개인이 공감 능력과 방어 행동에 대한 자기효능감이 높을수록 낮은 방관 행동과 높은 방어 행동을 보일 것이라 예상하였다.

집단 규준과 지각된 규준

청소년의 공격 행동과 또래 괴롭힘에 대한 많은 연구들은 집단 규준이 개인의 행동에 중요한 영향을 미친다고 강조한다. 사춘기 청소년들은 특히 또래의 반응에 민감하기 때문에(Steinberg, 2014), 또래 괴롭힘 상황에서 역할 행동을 보이는데 있어 스스로의 가치와 신념보다 속한 그룹에서 공유되는 가치 태도에 의해 더욱 영향을 많이 받을 수 있다(Waasdorp et al., 2022). 그룹 내 구성원들이 기대하는 공동의 행동 및 태도를 의미하는 집단 규준은 이에 동조하는 개인은 집단에 잘 소속되고, 이에 반하여 행동하는 개인은 집단으로부터 배제되도록 한다(Laursen & Veenstra, 2021). 개인은 이와 같은 집단 규준에 따른 사회적 보상과 처벌을 지속적으로 목격하며 학습하기 때문에(Veenstra & Lodder, 2022), 또래 괴롭힘 상황에서 자신이 옳다고 생각하는 가치보다 집단이 기대하는 기준에 따라 방관 행동이나 방어 행동을 보일 수 있다.

많은 연구 결과들은 학급 내에서 공격 행동이나 또래 괴롭힘이 자주 일어나고(Laniga-Wijnen et al., 2021), 구성원들이 또래 괴롭힘을 일반적으로 여기며(Salmivalli & Voeten, 2004), 또래 괴롭힘에 대한 제재와 처벌이 덜 할수록(Malamut et al., 2023), 그룹에 속한 청소년들의 가해 행동이 증가

하고 또래 괴롭힘이 심화됨을 일관되게 보고하고 있다. 또한, 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 규준이 형성되어 있는 학급에서는 많은 청소년들이 또래 괴롭힘의 피해자를 방어하고 가해 행동을 저지하는 반면(Laniga-Wijnen et al., 2023), 또래 괴롭힘을 허용하는 집단 규준이 형성되어 있는 학급에서는 많은 청소년들이 또래 괴롭힘에 조력하거나 가해 행동을 방관하고, 가해자가 높은 사회적 지위를 유지하는 것으로 나타난다(Crumly et al., 2022).

개인은 속해 있는 그룹의 규준에 영향을 받는 존재이며, 또래 괴롭힘은 특히 집단 내에서 형성되는 태도와 밀접한 관련을 가질 수밖에 없다(Miller & Prentice, 2016). 개인이 피해자에게 인지적, 정서적으로 공감하고 또래 괴롭힘을 반대하는 개인적 가치를 지니고 있으며 사회적인 갈등 상황을 효과적으로 해결할 수 있다는 믿음이 있을지라도, 또래 괴롭힘의 가해 행동을 저지하고 피해자를 돕기 위해 나섰다 때 다른 또래들이 나를 지지하고 도와줄 것이라는 믿음과 확신이 없다면 쉽게 방어 행동을 보이지 어렵다(Marsh et al., 2023). 개인이 또래 사이에서 높은 평가와 사회적 지위를 유지하여 방어 행동에 대해 큰 위협이 없거나(Malamut et al., 2023), 또래 역시 방어 행동을 옹호하고 가치 있게 여기며 방어 행동을 하는 것이 당연하다고 생각할 때 개인은 보다 수월하게 방어자의 역할을 보일 수 있을 것이다(Pöyhönen et al., 2010).

집단 규준은 그룹에 속한 개인이 보고하는 행동 및 태도를 바탕으로 그룹 내 평균 점수를 산출하여 측정되는데, 묘사적 규준과 명령적 규준으로 구분된다. 묘사적 규준(descriptive norms)은 특정 행동이 집단 내에서 보편적으로 받아들여지는 정도를 의미하는 것으로, 집단 내에서 특정 행동이 자주 나타나면 개인은 그 행동이 일반적이고 정상적이라

고 인식하고 그 행동을 받아들여지게 된다. 반면, 명령적 기준(injunctive norms)은 특정 행동이 적절하고 바람직한 정도에 대한 집단 구성원들의 공유된 태도를 의미하며, 개인은 다수의 구성원들이 옳다고 생각하는 가치와 일치하는 행동을 하는 모습을 보인다(Kallgren et al., 2000).

본 연구에서는 또래 괴롭힘을 반대하는 기준을 살펴보는데 있어, 집단 구성원들의 공유된 가치 태도를 의미하는 명령적 기준과 또래의 태도에 대한 개인의 인식을 반영하는 지각된 기준(perceived norms)을 함께 살펴보았다. 지각된 기준은 또래의 태도에 대한 개인의 인식(perceptions)에 초점을 맞춘다는 면에서 개인의 행동 및 태도의 그룹 내 평균 점수를 사용한 집단 기준과는 차이가 있다(Shin, 2022). 사회 학습 이론(social learning theory)은 개인의 행동이 사회적 환경에 의해 동기화되지만 개인의 인지적 요소, 즉 인식이 환경과 행동 간의 관계를 매개한다고 설명한다(Bandura, 1986). 사회 정보 처리 이론(social information processing theory) 또한 개인의 행동을 이끄는 일련의 사회적 정보 처리 과정에서 사회적 단서를 해석하고 귀인하는 인지적 특성이 중요한 역할을 한다고 강조한다(Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

그룹에 속한 개인들이 집단 기준을 공유한다는 점을 고려할 때, 지각된 기준은 집단 기준을 어느 정도 반영할 것이라 예상해볼 수 있다(Henry et al., 2000). 그러나, 개인은 각자 자신의 경험을 바탕으로 사회적 장면과 사건을 주관적으로 해석하기 때문에 기준을 지각하는데 있어 개인차가 존재할 수 있다(Tankard & Paluck, 2016). 즉, 개인 특성과 과거 경험을 바탕으로 개인은 집단 기준을 실제보다 과대(과소) 추정하여 집단 기준과 지각된 기준 간에 차이가 나타날 수 있다. 이처럼 집단 규

준을 잘못 해석하는 기준의 오해는 특정 행동에 대한 다수(소수)의 의견을 소수(다수)의 의견으로 잘못 인식하는 다원적 무지(pluralistic ignorance)를 통해 설명될 수 있다(Perkins et al., 2011). 특히, 청소년 집단에서의 다원적 무지는 개인의 사회적 지위(social status)에 따른 이질적인 사회적 경험에 기인할 수 있다. 예컨대, 학급 내에서 사회적 지위(예: 선호도, 인기도)가 낮거나 과거에 또래와 많은 문제를 경험한 개인은 또래가 자신에게 호의적이지 않으며 또래 괴롭힘을 용인한다고 지각하기 쉽다(Kellij et al., 2022). 반면, 학급 내에서 인기가 높은 개인은 집단 기준을 형성하는데 중요한 역할을 할 뿐 아니라, 이들의 행동은 다른 또래의 행동에 비해 상대적으로 두드러지기 때문에 많은 또래가 이들과 유사한 태도를 보이게 되어 사회적 지위가 높은 개인이 가해 행동을 주도하거나 피해자를 방관하는 모습을 보일 경우 개인은 또래가 괴롭힘을 옹호한다고 집단 기준을 과대 추정할 수 있을 것이다(Veenstra & Lodder, 2022).

지각된 기준이 또래 괴롭힘 역할 행동에 미치는 영향을 살펴본 소수 연구들은 청소년이 또래 괴롭힘을 용인하는 기준을 지각할수록 가해자에게 조력하며 가해자의 영향력과 피해자의 고통이 심화되는 반면(Nickerson & Mele-Taylor, 2014; Shin, 2022), 개인이 또래 괴롭힘을 반대하는 기준을 지각할수록 높은 수준의 방어 행동을 보인다고 보고한다(Thornberg et al., 2022). 또한, 인지적 피드백을 통해 개인의 집단 기준에 대한 오해석을 바로잡는 개입을 실시한 최근 연구는 청소년들이 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준을 과소 추정하는 경향이 있으며, 개입을 통해 집단 기준에 대한 오해석을 바로잡을 경우 방어 행동의 증가로 이어질 수 있음을 보여주었다(Dillon & Lochman, 2022).

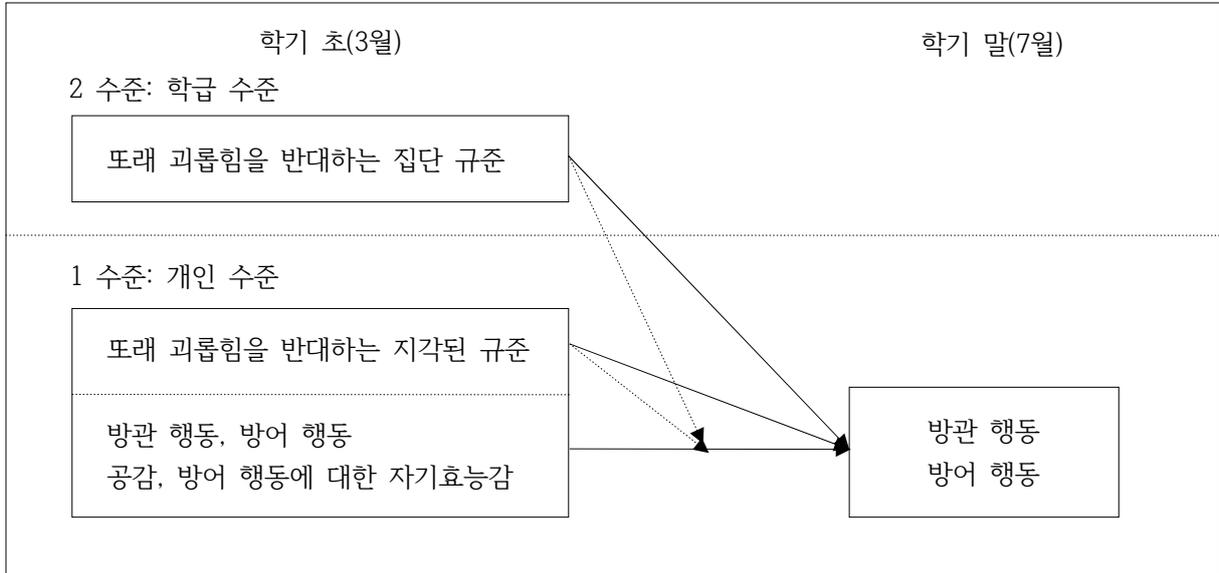


그림 1. 또래 괴롭힘 방관 및 방어 행동에 대한 개인 및 그룹 특성의 2수준 다층 연구 모형

본 연구에서는 집단 규준과 지각된 규준에 대한 선행 연구를 기반으로 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 규준이 형성된 학급일수록, 그리고 개인이 또래 괴롭힘을 반대하는 규준을 지각할수록, 방관 행동을 덜 보이고 방어 행동을 더 보일 것이라 예상하였다. 또한, 또래 괴롭힘을 반대하는 규준이 일반적으로 과소 추정되고, 집단 규준에 대한 오해석을 바로잡은 개입 집단에서 방어 행동이 증가했다는 연구 근거를 바탕으로 그룹 내에서 실제로 형성된 집단 규준과 지각된 규준 간에 차이가 존재할 것이며, 집단 규준보다 지각된 규준이 또래 괴롭힘의 상황에서 개인이 보이는 역할 행동에 상대적으로 중요한 역할을 할 것이라 예상하였다.

연구 목적과 연구 문제

본 연구는 또래 괴롭힘에 직·간접적으로 참여하는 방관자와 방어자의 행동을 구분하여 함께 고

려하고, 개인의 공감과 방어 행동에 대한 자기효능감이 방관 및 방어 행동에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 또한, 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 규준과 지각된 규준이 방관 및 방어 행동에 미치는 영향을 검증하였다. 본 연구에서 살펴보고자 하는 개인 및 그룹 수준 변인은 분석의 층위가 다르고 개인이 동일한 학급에 내재되어 그 안에서 구조적 특성을 공유한다는 점을 고려하여 다층 모형(multi-level models)을 사용하여 연구 문제를 검증하였다. 본 연구는 종단 데이터와 다층 모형을 사용하여 개인 또는 학급의 한 층위에서 또래 괴롭힘을 살펴봄으로써 검증할 수 없었던 수준 내 및 수준 간 상호 작용을 보다 통합적으로 설명하고자 하였다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 개인의 공감 능력과 방어 행동에 대한 자기효능감은 방관 및 방어 행동에 유의미한

영향을 미치는가?

연구 문제 2. 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 지각된 기준은 개인의 방관 및 방어 행동에 유의미한 영향을 미치는가?

연구 문제 3. 개인의 공감 능력 및 방어 행동에 대한 자기효능감과 방관 및 방어 행동 간의 관계를 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 지각된 기준이 조절하는가?

방 법

연구 대상

본 연구는 초기 청소년의 또래 관계와 사회적 적응을 살펴보기 위해 수집된 프로젝트 자료의 일부를 사용하였다. 자료 수집은 연구자가 속한 대학의 생명윤리위원회 승인 후 진행되었으며, 기존에 수집된 자료를 사용하기 위해 연구 심의위원회로부터 추가 승인을 받았다(IRB 2023-03-009). 초등학교 4-6학년을 대상으로 학기 초와 말 2차에 걸쳐 설문조사를 실시하였다. 학생과 보호자에게 설문 참여가 자발적이며 비밀이 보장됨을 안내하였으며 참여를 원하지 않을 경우 서면으로 회신문을 받았다. 참여자의 익명성 보호를 위해 가림판을 설치한 후 연구 참여에 동의한 학생을 대상으로 설문을 진행하였고, 학생들은 온라인으로 문항에 답하였다. 연구 분석은 총 34학급 890명의 학생을 대상으로 진행하였으며, 참여자의 성별은 남학생 52%, 평균 연령은 11.98세로 나타났다.

측정 도구

본 연구에서는 개인 수준 변인으로 공감, 방어 행동에 대한 자기효능감, 지각된 기준, 또래 괴롭힘 참여자 역할 행동의 4개 척도를 사용하였고, 그룹 수준 변인으로 또래 괴롭힘을 반대하는 기준 척도를 사용하였다. 모든 척도는 이중 번역 과정을 거쳐 번안하여 사용하였다. 번역 과정은 영어와 한국어에 능숙하고 심리학 박사 학위를 받은 연구원들에 의해 이루어졌다. 연구원 2명이 영어 원 문항을 한국어로 번역을 하였고, 나머지 연구원 2명이 번역된 문항을 다시 원어로 번안하는 과정을 거쳤다. 이후 모든 연구원들이 논의를 통해 원 문항과 번역된 문항의 일치성을 검증한 후 문항을 수정하였다. 모든 척도는 높은 내적 합치도를 보여주었고, 본 연구 변인 외 다른 변인과의 관계를 살펴보았을 때에도 이론 및 선행 연구에서 보고된 바와 일치한 관련성을 보여주었다.

방관 및 방어 행동

방관 및 방어 행동을 측정하기 위해 Salmivalli와 연구자들(1996)이 또래 보고로 개발한 참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire: PRQ)를 Pozzoli와 Gini(2010)가 자기 보고 형식으로 재구성한 또래 괴롭힘 척도를 사용하였다. 방관 행동은 “나는 친구가 괴롭힘을 당해도, 신경 쓰지 않는다” 등 피해자를 목격하고도 방어 행동에 나서지 않는 방관 행동을 측정하는 문항들로 구성되어 있고, 방어 행동은 “누군가 친구를 놀리거나 헐박하면 나는 그러한 행동을 못하도록 막는다” 등 피해자를 보호하고 가해자에게 대응하는 행동을 측정하는 문항들로 구성되어 있다. 각각 3문항으로 이루어진 방관 및 방어 행동은 모두 5점 리커트 척도

로 보고되었으며, 문항의 평균 점수가 높을수록 해당 역할을 많이 함을 의미한다. Pozzoli와 Gini (2010)의 연구에서 내적 일치도는 방관 및 방어 행동이 .76과 .75로 나타났으며, 본 연구에서는 방관 행동이 학기 초와 말에 각각 .86과 .76, 방어 행동이 각각 .86과 .87로 나타났다.

공감 능력

공감 능력을 측정하기 위해 Davis(1983)가 개발하고 Ingoglia와 연구자들(2016)이 타당화한 대인 관계 반응(Interpersonal Reactivity Index, IRI)의 단축형 척도를 사용하였다. IRI는 관점 취하기(perspective taking), 공상(fantasy), 공감적 염려(empathic concern), 개인적 고통(personal distress)의 4개 세부 차원으로 구성된다. IRI의 척도 타당화 연구에서 4개의 하위 요인을 모두 사용하는 것보다 관점 취하기와 공감적 염려의 2개 하위 요인을 사용하는 것이 공감 능력을 더 잘 반영하는 것으로 보고되었고(Wang et al., 2020), 또래 괴롭힘 선행 연구에서 인지적 및 정서적 공감을 반영하는 관점 취하기와 공감적 염려의 차원이 주로 사용되어(Yun & Graham, 2018), 본 연구에서는 선행 연구 방식을 따라 관점 취하기와 공감적 염려의 두 하위 차원을 사용하여 공감을 측정하였다. 관점 취하기는 “나는 모든 일은 두 가지 다른 면이 있다고 생각하기 때문에, 서로 다른 입장을 이해하기 위해 노력한다” 등 인지적 공감 수준을 나타내는 4문항, 공감적 염려는 “나는 어려운 친구를 보면 마음이 아프고 걱정된다” 등 정서적 공감을 나타내는 4문항으로 구성되어 있으며, 모든 문항은 5점 리커트 척도로 보고되었다. 두 차원의 평균 점수를 구하여 사용하였으며, 점수가 높을수록 공감 능력이 높음을 의미한다. Ingoglia와 연구자들

(2016)의 연구에서 내적 일치도는 .72로 나타났으며, 본 연구에서는 .82로 나타났다.

방어 행동에 대한 자기효능감

방어 행동에 대한 자기효능감을 측정하기 위해 Pöyhönen와 연구자들(2010)이 개발한 방어 행동에 대한 자기효능감(Self-efficacy Beliefs for Defending Behavior) 척도를 사용하였다. “또래를 괴롭히는 친구의 행동을 멈추게 하는 것은 매우 (어렵다-쉽다)” 등의 3문항으로 구성되어 있으며, 모든 문항은 4점 리커트 척도로 보고되었다. 문항의 평균 점수가 높을수록 방어 행동에 대한 자기효능감이 높음을 의미한다. Pöyhönen 등(2010)의 연구에서 내적 일치도는 .65로 나타났으며, 본 연구에서는 .73으로 나타났다.

또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준

속한 학급 내에서 형성된 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준을 측정하기 위해 Salmivalli와 Voeten(2004)이 개발한 척도를 사용하였다. “또래를 괴롭히는 행동은 옳지 않은 것이다” 등 총 7문항으로 구성되어 있다. 모든 문항은 5점 리커트 척도로 보고되었으며, 문항의 평균 점수가 높을수록 또래 괴롭힘이 바람직하지 않다고 생각함을 의미한다. 학급 내에서 형성된 집단 기준을 반영하기 위해 개별 학생이 보고한 응답을 바탕으로 학급 내 평균 점수를 산출하여 사용하였으며, 학급의 평균 점수가 높을수록 학급 내에서 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준이 강하게 형성되어 있는 것으로 해석한다. Salmivalli와 Voeten(2004)의 연구에서 내적 일치도는 .75로 나타났고, 본 연구의 내적 일치도도 .75로 나타났다.

또래 괴롭힘을 반대하는 지각된 기준

또래 괴롭힘을 반대하는 지각된 기준을 측정하기 위해 Veenstra와 연구자들(2014)이 개발한 척도를 사용하였다. 원 척도는 교사에 대해 지각된 태도를 측정하였으나, 본 연구에서는 해당 척도를 또래로 수정하여 사용하였다. “우리 반 친구들은 또래 괴롭힘은 옳지 않은 행동이라고 생각한다” 등 총 5문항으로 구성되어 있으며, 모든 문항은 5점 리커트 척도로 보고되었다. 문항의 평균 점수가 높을수록 개인이 또래 괴롭힘을 반대하는 기준을 높은 수준으로 지각함을 의미한다. Veenstra와 연구자들(2014)의 연구에서 내적 일치도는 .79로 나타났으며, 본 연구에서는 .83으로 나타났다.

자료 분석

SPSS 25를 사용하여 연구 변인의 기술 통계, 상관 분석, 집단 차이 검증을 실시하였다. 본 연구의 자료는 다층 모형 분석을 진행하기 위해 필요한 최소 그룹의 수인 30 이상의 학급을 포함하였으므로 (Maas & Hox, 2005), 주 연구 문제를 검증하기 위해 R 4.3.0의 lme4 패키지를 사용하여 다층 모형 분석을 진행하였다. 다층 모형의 타당도를 확인하기 위해 집단 간 분산을 확인하고자 주요 연구 변인을 포함하지 않은 기초 모형(null model)을 분석하였다. 이후, 개인의 공감 능력과 방어 행동에 대한 자기효능감이 방어 및 방관 행동을 예측하는지 살펴보기 위해 개인 수준 변인이 종속 변인에 미치는 주 효과를 검증하였다. 다음으로, 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 지각된 기준이 방관 및 방어 행동을 예측하는지 살펴보기 위해 집단 기준과 지각된 기준이 종속 변인에 미치는 주 효과를 검증하였다. 주 효과를 검증하는데 있어 독립 변인

과 종속 변인 간 관계의 강도가 학급에 따라 차이를 보이는지 살펴보기 위해 절편(intercept)과 기울기(slope)를 검증하였으며, 기울기의 효과가 유의하지 않거나 기울기 효과의 추가로 모델 적합도가 개선되지 않은 경우 절편의 효과만을 모델에 포함하였다. 마지막으로, 개인의 공감 능력과 방어 행동에 대한 자기효능감이 방관 및 방어 행동에 미치는 영향을 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 지각된 기준이 조절하는지 살펴보기 위해 수준 내 및 수준 간 상호 작용 효과를 두 번째 모델에 추가하여 검증하였다. 분석을 위해 연구 변인은 평균 중심화를 하여 사용하였다. 개인 수준 변인들은 그룹 평균 중심화를 하였고, 그룹 수준 변인은 전체 평균 중심화를 하여 분석에 사용하였다.

결 과

기술통계, 상관분석, 집단 차이 검증 결과

연구 변인들의 기술통계 및 상관분석 결과를 표 1에 제시하였다. 상관 분석 결과 학기 초와 말의 방관 및 방어 행동은 높은 상관을 보였고, 방관 행동과 방어 행동은 부적의 관계를 나타냈다. 공감과 방어 행동에 대한 자기효능감은 방관 행동과는 부적의 관계를 방어 행동과는 정적인 관계를 보였으며, 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 지각된 기준은 정적인 관계를 보였다.

학년과 성별에 따라 연구 변인이 유의미한 차이를 보이는지 검증한 결과, 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 지각된 기준은 학년에 따라 유의미한 차이를 보였다. 사후 분석을 실시한 결과, 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준은 4학년과 5학년에 비

표 1. 기술통계 및 상관 관계

변인	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 공감(학기 초)	-							
2. 방어 행동에 대한 자기효능감(학기 초)	.21**	-						
3. 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준(학기 초)	.52**	.10**	-					
4. 또래 괴롭힘을 반대하는 개인의 지각된 기준(학기 초)	.52**	.24**	.48**	-				
5. 방관 행동(학기 초)	-.56**	-.21**	-.46**	-.51**	-			
6. 방어 행동(학기 초)	.60**	.28**	.41	.49**	-.51**	-		
7. 방관 행동(학기 말)	-.42**	-.14**	-.38**	-.49**	.50**	-.35**	-	
8. 방어 행동(학기 말)	.46	.22**	.29**	.41**	-.39**	.51**	-.50**	-
평균	3.96	1.63	4.62	4.10	1.81	3.59	1.88	3.63
표준편차	0.64	0.38	0.50	0.77	0.78	0.93	0.83	0.91
범위	1.88-5	1-2	1.2-5	2.43-5	1-5	1-5	1-5	1-5

주. $N = 890$. ** $p < .01$.

해 6학년 학생들이 더 낮은 수준을 보고하였으며 ($F(2,887)=8.02, p<.001$), 학기 초와 말 모두 6학년 학생들이 4-5학년 학생들에 비해 높은 방관 행동을 보이는 것으로 나타났다($F(2,887)=4.35, p<.05$; $F(2,887)=14.58, p<.001$). 또래 괴롭힘을 반대하는 지각된 기준은 4학년 학생들이 제일 높은 수준으로 보고하였고 학년이 증가할수록 낮아지는 것으로 나타났다($F(2,887)=16.31, p<.001$). 연구 변인은 성별에 따라서도 유의미한 차이를 보였다. 여학생은 남

학생에 비해 높은 공감과($t=-3.43, p<.001$), 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준($t=-4.68, p<.001$)을 보고하였으며, 남학생은 여학생에 비해 높은 방어 행동에 대한 자기효능감($t=2.72, p<.01$)과 방관 행동($t=5.35, p<.001$)을 보고하였다.

또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 지각된 기준의 일치도를 살펴보기 위해 학급별로 집단 기준과 지각된 기준의 상관을 검증하고 결과를 표 2에 제시하였다. 총 34학급의 일치도 평균은 .48로 나

표 2. 집단 기준과 지각된 기준의 일치도 분포

	.10이상 .20미만	.20이상 .30미만	.30이상 .40미만	.40이상 .50미만	.50이상 .60미만	.60이상 .70미만	.70 이상	$M(SD)$
4학년 학급 수	1	-	2	4	1	2	3	.46(.17)
5학년 학급 수	1	1	1	1	4	1	-	.47(.17)
6학년 학급 수	3	1	1	1	5	1	-	.44(.18)
전체	5	2	4	6	10	4	3	.48(.17)

주. $N = 34, N_{4학년} = 13, N_{5학년} = 9, N_{6학년} = 12$.

타났으며, 일치도는 .09에서 .74로 학급마다 차이가 큰 것으로 나타났다. 10개의 학급이 .51-.59, 4개의 학급이 .61-.65, 3개의 학급이 .71-.74로 17개의 학급이 .50 이상의 일치도를 보였으며, 5개의 학급이 .09-.19, 2개의 학급이 .23-.26, 4개의 학급이 .33-.39, 6개의 학급이 .41-.49로, 17개의 학급에서 집단 기준과 지각된 기준 간에 상관이 상대적으로 낮은 것으로 나타났다.

다층 모형 분석 결과

집단 내 및 집단 간 분산을 확인하기 위해 기초 모형을 분석하여 확인한 결과, 방관 및 방어 행동의 급내 상관계수는 각각 .09와 .04로 나타났다. 이는 방관 행동의 9%와 방어 행동의 4%가 그룹 수준의 특성으로 설명된다는 것을 의미한다. 급내 상관계수가 .05 이상일 때 다층 모형 분석을 실시하는 것이 필요하다는 제언에 따라(Spybrook et al., 2008) 개인 변인에 대한 주 효과 모형, 개인 변인과 학급 변인에 대한 주 효과 모형, 수준 내 및 수준 간 상호작용 모형을 통해 방관 행동을 순차적으로 분석하였다. 방어 행동은 그룹 간 차이가 크지 않아 다층 모형 분석이 필요하지 않았으나, 방관 행동과 함께 결과를 살펴보기 위해 분석에 포함하여 진행하였다. 주 효과 모형 검증 결과, 절편과 기울기의 효과 중 기울기 효과가 유의하지 않아 절편의 효과만을 모형에 포함하여 분석을 진행하였으며, 최종 모형의 결과는 표 3에 제시하였다.

학기 초의 방관 및 방어 행동은 학기 말의 방관 및 방어 행동을 높은 수준으로 정적으로 예측하였다($\gamma=0.31, p<.001$; $\gamma=0.32, p<.001$). 이는 개인의 방관 및 방어 행동이 시간이 흐름에 따라 쉽게 변화하지 않는 안정적인 특성의 행동임을 나타낸다.

그러나, 학기 초 방관 및 방어 행동 수준을 통제된 이후에도 개인 변인과 집단 기준은 학기 말 방관 및 방어 행동을 유의미하게 예측하여 본 연구에서 고려한 공감, 방어 행동에 대한 자기효능감, 집단 기준, 지각된 기준이 방관 및 방어 행동의 변화를 잘 설명하고 있음을 보여주었다.

개인 변인이 방관 및 방어 행동에 미치는 효과를 검증한 결과, 학년이 높을수록($\gamma=0.16, p<.05$), 여학생보다 남학생이($\gamma=-0.20, p<.001$) 높은 방관 행동을 보이는 것으로 나타났다. 또한, 개인의 공감 능력이 높을수록 학기 초에서 말로 시간이 흐를수록 낮은 방관 행동과($\gamma=-0.16, p<.001$) 높은 방어 행동을 보였으며($\gamma=0.24, p<.001$), 방어 행동에 대한 자기효능감이 높을수록 높은 방어 행동을 보였다($\gamma=0.16, p<.05$).

또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 지각된 기준이 방관 및 방어 행동에 미치는 효과를 검증한 결과, 학기 초에서 말로 시간이 흐를수록 또래 괴롭힘을 반대하는 기준이 형성된 학급의 개인은 낮은 방관 행동과($\gamma=-0.94, p<.001$) 높은 방어 행동을 보였다($\gamma=0.67, p<.05$). 또한, 집단 기준이 방관 및 방어 행동에 미치는 영향을 고려한 이후에도, 지각된 기준은 방관 및 방어 행동을 추가로 유의미하게 예측하였다. 또래 괴롭힘을 반대하는 기준을 지각할수록 낮은 방관 행동과($\gamma=-0.22, p<.001$) 높은 방어 행동을 보였으며($\gamma=0.17, p<.001$), 지각된 기준의 영향(방관, $f^2=.04$; 방어, $f^2=.02$)은 집단 기준의 영향(방관, $f^2=.03$; 방어, $f^2=.01$)에 비해 효과 크기가 상대적으로 더 큰 것으로 나타났다.

개인의 공감과 방어 행동에 대한 자기효능감이 방어 및 방관 행동에 미치는 영향을 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 지각된 기준이 조절하는지 검증한 결과, 공감과 집단 기준의 상호작용($\gamma=0.65$,

표 3. 다층 모형 최종 분석 결과

	학기 말 방관 행동			학기 말 방어 행동		
	γ	SE	t	γ	SE	t
고정효과						
전체 평균	1.99	0.03	59.18***	3.64	0.04	87.26***
^a 학기 초 방관/방어 행동	0.31	0.04	8.45***	0.32	0.04	8.94***
학년	0.16	0.03	2.12*	0.03	0.04	0.61
개인 수준						
성별	-0.20	0.05	-4.37***	-0.01	0.05	-0.13
공감	-0.16	0.05	-3.41***	0.24	0.05	4.46***
방어 행동에 대한 자기효능감	-0.06	0.07	-0.93	0.16	0.08	2.09*
^b 지각된 기준	-0.22	0.04	-5.78***	0.17	0.04	4.06***
학급 수준						
^c 집단 기준	-0.94	0.20	-4.61***	0.67	0.28	2.42*
상호 작용						
공감 X 지각된 기준	-0.05	0.05	-1.06	-0.02	0.05	-0.36
공감 X 집단 기준	-0.09	0.28	-0.32	0.65	0.31	2.07*
방어 행동에 대한 자기효능감 X 지각된 기준	0.12	0.10	-1.24	0.01	0.11	0.09
방어 행동에 대한 자기효능감 X 집단 기준	-1.13	0.49	-2.33*	-0.46	0.54	-0.84
무선효과						
개인 수준 분산	0.45	0.67		0.56	0.75	
학급 수준 분산	0.01	0.01		0.01	0.11	
모형 적합도						
-2log likelihood		-915.40			-1019.50	
AIC		1858.70			2067.00	

주. $N_{\text{학급}} = 34$, $N_{\text{개인}} = 890$. 남자=0, 여자=1; ^a 학기 말 방관 행동을 살펴보는 모형에는 학기 초 방관 행동을, 학기 말 방어 행동을 살펴보는 모형에는 학기 초 방어 행동을 투입하여 학기 초 행동 수준을 각각 통제하였음; ^b 지각된 기준 = 또래 괴롭힘을 반대하는 개인의 지각된 기준; ^c 집단 기준 = 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준; * $p < .05$, *** $p < .001$.

$p < .05$)과 방어 행동에 대한 자기효능감과 집단 기준의 상호작용($\beta = -1.13$, $p < .05$)이 유의미한 것으로 나타났으며, 상호 작용항의 투입으로 방관 및 방어 행동에 대한 모형 설명도가 유의미하게 증가하였다 ($\Delta X^2_{\text{diff}} = 5.58$, $p < .05$; $\Delta X^2_{\text{diff}} = 5.26$, $p < .05$). 독립 변인과 조절 변인의 평균에서 $\pm 1SD$ 에 해당하는 점에 회귀선을 구하여 살펴본 결과(그림 2-3), 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준이 형성되어 있는 학급일수록 공감 수준이 높은 개인이 높은 방어 행동

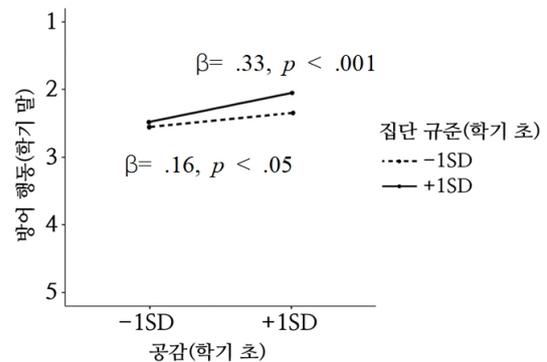


그림 2. 공감-방어 행동에 대한 집단 기준의 조절효과

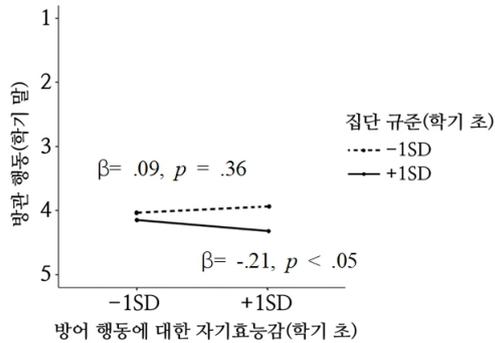


그림 3. 자기효능감-방관 행동에 대한 집단 규준의 조절효과

을 보이고, 방어 행동에 대한 자기효능감이 높은 개인이 낮은 방관 행동을 보이는 것으로 나타났다.

논 의

또래 괴롭힘은 가해자와 피해자뿐 아니라 이를 목격하는 방관자에게도 심리적 부적응을 초래할 수 있으며 청소년기 또래 괴롭힘으로 인한 트라우마는 성인기 심리적 부적응으로까지 이어질 수 있어 (McKay et al., 2021) 또래 괴롭힘을 예방하고 효과적으로 개입하기 위한 방안을 마련하기 위해 관련 변인을 체계적으로 검증하는 것은 중요하다. 또래 괴롭힘의 참여자 역할 관점(Salmivalli et al., 1996)을 바탕으로 연구자들은 또래 괴롭힘을 이해하기 위해 가해자와 피해자, 방관자와 방어자를 포함한 다양한 참여자를 모두 고려할 필요가 있다고 강조하였고, 공감 및 자기효능감을 포함한 참여자의 개인적 특성과 그룹 내에서 형성되는 집단 규준 등 사회적 맥락의 특성은 또래 괴롭힘의 역할 행동에 중요한 영향을 미치는 것으로 보고되었다(Yun & Graham, 2018). 본 연구는 이러한 선행 연구를

바탕으로 공감과 방어 행동에 대한 자기효능감의 개인 특성과 집단 규준의 특성이 방관 및 방어 행동에 미치는 영향을 검증하였다. 또한, 그룹 내에서 형성된 집단 규준과 지각된 규준이 차이가 있을 수 있다는 근거를 바탕으로(Tankard & Paluck, 2016), 집단 규준과 지각된 규준을 함께 고려하여 두 유형의 규준이 또래 괴롭힘의 상황에서 개인의 역할 행동에 미치는 영향을 비교 검증하였다.

공감과 방어 행동에 대한 자기효능감이 방관 및 방어 행동에 미치는 영향을 살펴본 결과, 학기 초 높은 공감 수준을 보인 초기 청소년은 학기 말로 시간이 흐를수록 방관 행동을 덜 보이고 피해자를 방어하는 행동을 더 보이는 것으로 나타났다. 이는 타인의 상황에 공감하는 능력이 높을수록 또래 괴롭힘의 상황에서 피해자를 방어하는 모습을 보인다 (Troop-Gordon et al., 2019)는 선행 연구와 일치하는 결과이다. 공감 능력이 높은 개인은 또래 괴롭힘이 단순한 사회적 갈등 상황이 아닌 피해자에 대한 가해자의 일방적인 괴롭힘임을 이해하고, 피해자가 스스로 그 상황을 벗어나기 어려워 도움이 필요함을 인지하며, 피해자의 고통을 내면화하여 가지게 되는 부정적인 감정을 해소하고자 피해자를 방어하는 모습을 보일 것이다(Fredrick et al., 2020). 또한, 방어 행동에 대한 자기효능감이 높은 초기 청소년은 학기 말로 시간이 흐를수록 피해자를 방어하는 행동을 더 자주 보였으며, 이러한 결과는 방어 행동에 대한 자기효능감이 실제로 피해자를 방어하는 행동에 중요한 영향을 미친다는 것을 보여준다(Thornberg et al., 2017). 즉, 또래 괴롭힘을 목격할 때 가해자와의 사회적 갈등에 대응하고 피해자를 보호할 자신이 있다고 믿는 청소년이 실제로 또래 괴롭힘의 가해를 저지하고 피해자를 방어하는 행동을 보이는 것이다.

그룹 내에서 실제로 형성된 집단 기준과 지각된 기준이 차이를 보이는지 검증한 결과, 집단 기준과 지각된 기준은 일치하지 않았으며 학급에 따라 일치도의 차이도 큰 것으로 나타났다. 집단 기준을 개인이 비교적 정확하게 지각하여 두 기준 간 일치도가 높은 학급($r = .51-.74$)도 있었으나, 학급에서 실제로는 또래 괴롭힘을 반대하는 기준이 형성되어 있음에도 불구하고 개인이 또래 괴롭힘을 반대하는 기준을 낮게 지각하는 기준 간 일치도가 낮은 학급($r = .09-.19$)도 있었다. 일반적으로 많은 청소년들은 또래 괴롭힘이 옳지 않은 행동이라고 여기기 때문에(Hymel et al., 2010), 대부분의 학급에서 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준이 어느 정도 형성되어 있을 것이다. 또한, 개인은 집단 기준을 공유하기 때문에 지각된 기준은 집단 기준을 어느 정도 반영하는 것이 당연하다(Henry et al., 2000). 그러나, 청소년은 학급 내에서의 자신의 사회적 위치와 경험을 바탕으로 집단 기준을 주관적으로 지각하고 해석하기 때문에 지각된 기준에 있어 개인차가 존재하고(Tankard & Paluck, 2016), 학급의 전반적인 분위기는 개인이 집단 기준을 인식하는데 영향을 미칠 것이다. 예컨대, 학급 내 구성원들의 사회적 지위가 평등하고 구성원 간에 상호작용이 활발할 경우 개인은 공유되는 집단 기준을 비교적 정확히 지각할 것이다. 그러나, 학급 내 사회적 구조가 위계적이고 인기가 높은 청소년들이 중요한 영향력을 행사하는 등 그룹 구성원 간에 평등한 상호작용이 이루어지지 않을 경우 개인은 사회적 지위가 높은 일부 청소년들의 행동 및 가치 태도를 집단 기준으로 오해하여 또래 괴롭힘을 반대하는 기준을 과소 추정할 수 있다(Laninga-Wijnen et al., 2023; Shin, 2017).

또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 지각된 규

준이 방관 및 방어 행동에 미치는 주 효과를 검증한 결과, 집단 기준과 지각된 기준은 모두 초기 청소년의 방관 및 방어 행동에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학기 초에서 말로 시간이 흐를수록 또래 괴롭힘을 반대하는 기준이 형성된 학급의 개인은 낮은 방관 행동과 높은 방어 행동을 보였으며, 또래 괴롭힘을 반대하는 기준을 지각할수록 낮은 방관 행동과 높은 방어 행동을 보였다. 이러한 결과는 학급에서 또래 괴롭힘을 반대하고 피해자를 지지하는 기준이 형성되어 있을수록 청소년이 피해자를 방어하는 모습을 보인다는 선행 연구와 일치하는 부분이다(Laninga-Wijnen et al., 2023; Yun & Graham, 2018). 흥미로운 것은 집단 기준의 영향을 고려한 이후에도 청소년이 또래 괴롭힘을 반대하는 기준을 지각할수록 피해자를 방어하는 모습을 더 자주 보이며, 방관 및 방어 행동을 설명하는데 있어 집단 기준보다 지각된 기준의 효과 크기가 좀 더 크게 나타났다는 점이다. 이는 또래 괴롭힘 상황에서 초기 청소년들이 보이는 역할 행동에 집단 기준뿐 아니라 개인의 지각된 기준도 중요한 영향을 미친다는 것을 보여주는 결과이다. 지각된 기준에 초점을 맞춘 연구 결과(Dillon & Lochman, 2022; Shin, 2022; Thornberg et al., 2022)와 더불어, 본 결과는 또래 괴롭힘을 예방하고 개입하기 위해 집단 기준뿐 아니라 지각된 기준을 고려할 필요가 있음을 강조한다.

개인의 공감 능력과 방어 행동에 대한 자기효능감이 방관 및 방어 행동에 미치는 영향을 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준과 개인의 지각된 기준이 조절하는지 검증한 결과, 집단 기준은 공감 및 방어 행동에 대한 자기효능감과 방관 및 방어 행동 간의 관계를 조절하는 것으로 나타났다. 즉, 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 기준이 강하게 형성되어

있는 학급일수록 공감 수준이 높은 청소년들이 방어 행동을 더 자주 보였으며, 방어 행동에 대한 자기효능감이 높은 청소년들이 방관 행동을 덜 보였다. 피해자를 방어하는 행동은 가해자와의 사회적 갈등을 초래하기 때문에 방어자는 잠재적으로 또래 괴롭힘의 다음 피해자가 될 수 있는 위험을 감수해야 한다(Malamut et al., 2023). 청소년이 이와 같은 사회적 불이익에 대한 두려움을 넘어 방어 행동을 보이기 위해서는 가해자와의 갈등을 원만하게 해결하면서 피해자를 보호할 수 있고, 가해자를 저지하고 피해자를 방어하기 위해 나섰을 때 다른 또래들이 나를 지지하고 도와줄 것이라는 믿음과 확신이 있어야 한다(Marsh et al., 2023).

집단 규준이 공감과 방어 행동의 관계를 유의미하게 조절한 반면 방어 행동에 대한 자기효능감과 방어 행동의 관계에서는 유의미한 조절 효과를 보이지 않았는데, 이는 본 자료에서 관찰된 성차에 기인한 결과로 생각된다. 전반적으로 여학생은 남학생에 비해 높은 공감과 또래 괴롭힘을 반대하는 규준을 보고한 반면, 남학생은 여학생에 비해 높은 방어 행동에 대한 자기효능감과 방관 행동을 보고하였다. 일반적으로 남학생이 높은 방관 행동을 보이고 여학생이 높은 방어 행동을 보이는 것을 고려할 때, 학급에서 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 규준이 강하게 형성되어 있을수록 공감 능력이 높은 여학생은 보다 수월하게 방어 행동을 보이고, 방어 행동에 대한 자기효능감이 높은 남학생은 방관 행동을 덜 보이는 것으로 생각해볼 수 있다.

예상한 바와 다르게 지각된 규준은 공감 및 방어 행동에 대한 자기효능감과 방관 및 방어 행동 간의 관계에서 유의미한 조절효과를 보이지 않았다. 본 연구에서는 학기가 시작되고 2-3주의 시간이 흐른 후에 지각된 규준이 측정되었으며, 이 시기의 청소년들은

바뀐 학급에서 낯선 또래들과 새로운 관계를 형성하고 상호작용을 시작하기 때문에 그룹에서 형성된 규준을 정확하게 지각하지 못하였을 가능성이 있다. 후속 연구에서는 청소년이 속한 학급의 규준을 파악할 수 있을 만큼 충분한 시간이 흐른 후에 지각된 규준을 측정하여 그 영향을 검증할 필요가 있다. 학기 초에서 말로 시간이 흐를수록 청소년들이 또래와 다양하고 누적된 상호작용을 통해 집단 규준을 보다 정확히 파악하게 되고 또래와의 친밀도가 높아짐에 따라 그들의 가치 태도를 보다 민감히 인식하게 되어(Veenstra & Lodder, 2022) 지각된 규준이 그들의 행동에 미치는 영향이 더 커질 수 있기 때문이다.

본 연구는 또래 괴롭힘에 참여하는 방관자와 방어자의 행동을 구분하여 고려하고, 개인의 공감과 방어 행동에 대한 자기효능감이 방관 및 방어 행동에 미치는 영향을 살펴보았다. 또한, 또래 괴롭힘을 반대하는 집단 규준과 지각된 규준이 방관 및 방어 행동에 미치는 영향을 검증하여 두 규준 모두 또래 괴롭힘의 상황에서 초기 청소년들이 보이는 행동에 중요한 영향을 미침을 보여주었다. 또한, 그룹 내에서 실제로 형성된 집단 규준과 개인의 지각된 규준 간에 차이가 있으며, 집단 규준뿐 아니라 지각된 규준 또한 또래 괴롭힘의 상황에서 개인이 보이는 역할 행동에 중요한 역할을 할 수 있음을 강조하였다. 본 연구는 연구 문제를 검증하는데 있어 종단 데이터와 다층 모형을 사용하여 개인 및 학급 수준에서의 변인이 또래 괴롭힘 상황에서 초기 청소년들이 보이는 행동에 미치는 영향을 통합적으로 살펴보았다는 데 의의가 있다. 방관 및 방어 행동을 포함한 대부분 개인의 행동은 안정적인 특성을 보여 시간의 흐름에 따라 쉽게 변화하지 않는 모습을 보인다(Laninga-Winjen et al.,

2023). 본 연구 결과는 학기 초 개인의 방관 및 방어 행동 수준을 통제된 이후에도 연구에서 고려한 개인 및 그룹 변인들이 학기 말(4개월 후) 초기 청소년들의 방관 및 방어 행동을 유의미한 수준으로 설명했다는 점에서 중요한 의미가 있다.

본 결과는 청소년들이 또래의 가치 태도에 대해 명확히 인식하는 것이 또래 괴롭힘 예방에 도움이 될 수 있음을 시사한다. 선행 연구(Perkins et al., 2011)는 개인이 지각하는 기준의 오해석을 바로잡은 개입으로 또래 괴롭힘의 피해가 유의미하게 감소하였다고 보고한다. 이는 학교 차원에서 진행된 것으로, 모든 학생들을 대상으로 또래 괴롭힘에 대한 개인의 가치 태도에 대해 설문을 진행한 후 또래 괴롭힘을 반대하는 태도를 지닌 학생들의 실제 비율을 포스터를 통해 한 학기동안 학교 내에 전시한 비교적 간단한 개입이었다. 그러나, 이러한 개입을 통해 많은 청소년들은 또래가 실제로는 또래 괴롭힘을 옹호하지 않는다는 것을 깨닫게 되어 이전보다 적극적으로 방어 행동을 보이고 방관 행동을 덜 보이게 되었다. 이처럼, 개인의 지각된 기준에 초점을 맞춘 실제적인 개입이 보다 적극적으로 다양하게 이루어진다면 또래 괴롭힘 피해를 예방하고 개인의 심리적 부적응을 줄일 수 있는 효과를 기대해볼 수도 있을 것이다.

본 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점을 가지고 있어 후속 연구에서 보완되어야 할 것이다. 첫째, 본 연구는 또래 괴롭힘 참여자 역할 행동을 측정하는 데 있어 자기 보고식 측정을 사용하였다. 모든 연구 변인을 자기 보고에 기반할 경우, 분석 결과가 효과를 과대 추정할 가능성이 있다. 후속 연구에서는 또래 보고와 교사 보고 등 다양한 출처의 정보를 함께 고려하여 측정된 연구 변인의 관계에 대한 타당도를 확보할 필요가 있다. 둘째, 최근 연

구는 또래 괴롭힘 참여자 역할 행동을 검증하는 데 있어 기존에 고려했던 가해자, 피해자, 방관자, 방어자뿐 아니라 더 구체적인 특성을 함께 살펴볼 필요가 있다고 제안한다. 즉, 가해자를 적대시하는 방어자, 피해자를 보호하는 방어자, 피해자의 고통에 공감하는 방관자, 무관심한 방관자 등 개인이 보이는 행동 패턴에 따라 역할이 보다 구체적으로 구분될 수 있으며 각 역할 행동을 보이는 개인의 심리적 특성도 차이가 있는 것으로 보고되고 있다(Yun, 2020). 후속 연구에서는 이처럼 청소년들이 보이는 역할 행동을 보다 다양하게 고려하여 살펴보고 개인 및 그룹 특성과의 관련성을 구체적으로 검증할 필요가 있다. 셋째, 청소년들은 속한 학급에서 지속적인 상호작용을 하기 때문에 그룹 기준과 지각된 기준은 학기 초에서 말로 시간이 흐름에 따라 변화할 수 있다. 후속 연구에서는 개인이 집단 기준을 정확하게 지각할 수 있도록 충분한 시간이 흐른 후에 자료를 수집하고, 2 시점 이상에서 측정된 자료를 바탕으로 집단 기준과 지각된 기준의 영향을 검증할 필요가 있다.

또래 괴롭힘은 개인 특성뿐 아니라 개인이 속한 그룹의 특성이 복합적으로 영향을 미쳐 나타나는 현상이다(Veenstra & Dijkstra, 2011). 따라서, 개인 변인과 그룹의 특성을 함께 고려하는 접근은 또래 괴롭힘의 발생과 변화 과정을 명확히 분석하고 이해하기 위해 필수적이다. 본 연구는 또래 괴롭힘과 관련된 개인 변인과 개인이 속한 학급의 특성을 함께 고려함으로써, 기존의 한 층위에서 또래 괴롭힘을 살펴봄으로써 검증하지 못했던 관련 변인 및 변화를 설명하여 또래 괴롭힘에 대한 실제적 이해의 폭을 넓힐 수 있었다. 다층적이고 종단적인 접근을 통해 또래 괴롭힘과 관련된 변인에 대한 과학적 근거가 축적된다면 이를 기반으로 또래 괴롭힘

을 설명하는 포괄적인 모형을 제시할 수 있을 것이다. 또한, 이를 바탕으로 또래 괴롭힘을 보다 구체적으로 이해할 수 있을 뿐 아니라, 적절한 대처를 위한 방법을 제시할 수 있을 것이다.

Conflict of Interest

No potential conflict of interest relevant to this article was reported.

참고문헌

- 교육부 (2022). **2021년 1차 학교폭력실태조사**.
- 송경희, 이승연 (2018). 초등학생의 도덕 추론과 또래 괴롭힘 방어행동: 학급수준 특성의 조절효과. **한국심리학회지: 발달**, **31**(2), 83-103.
<https://doi.org/10.35574/KJDP.2018.06.31.2.83>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, **72**(1), 187-206.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., de Vries, T. D., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, **20**, 100276.
<https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Clarkson, S., Charles, J. M., Saville, C. W., Bjornstad, G. J., & Hutchings, J. (2019). Introducing KiVa school-based antibullying programme to the UK: A preliminary examination of effectiveness and programme cost. *School Psychology International*, **40**(4), 347-365.
<https://doi.org/10.1177/014303431984109>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, **70**(4), 419-426.
<https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Crumly, B., Thomas, J., McWood, L. M., & Troop-Gordon, W. (2022). Does social withdrawal inhibit defending bullied peers and do perceived injunctive norms mitigate those effects? *Developmental Psychology*, **58**(1), 161-175.
<https://doi.org/10.1037/dev0001276>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **44**(1), 113-126.

- <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
Davis, M. H., Luce, C., & Kraus, S. J. (1994). The heritability of characteristics associated with dispositional empathy. *Journal of Personality, 62*(3), 369-391. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00302.x>
- Dillon, C. E., & Lochman, J. E. (2022). Correcting for norm misperception of anti-bullying attitudes. *International Journal of Behavioral Development, 46*(5), 443-452. <https://doi.org/10.1177/0165025419860598>
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology, 79*, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.001>
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(1), 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.10.004>
- 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*(1), 59-81. <https://doi.org/10.1023/A:1005142429725>
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., Bonanno, R. A., Vaillancourt, T., & Henderson, N. R. (2010). Bullying and morality: Understanding how good kids can behave badly. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 101-118). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ingoglia, S., Lo Coco, A., & Albiero, P. (2016). Development of a brief form of the Interpersonal Reactivity Index (B-IRI). *Journal of Personality Assessment, 98*(5), 461-471. <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1149858>
- Jones, J. R., & Augustine, S. M. (2015). Creating an anti-bullying culture in secondary schools: Characteristics to consider when constructing appropriate anti-bullying programs. *American Secondary Education, 43*(3) 73-84.
- Kallgren, C. A., Reno, R. R., & Cialdini, R. B. (2000). A focus theory of normative conduct: When norms do and do not affect behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(8), 1002-1012. <https://doi.org/10.1177/01461672002610009>
- Kellij, S., Lodder, G. M., van den Bedem, N., Güroğlu, B., & Veenstra, R. (2022). The social cognitions of victims of bullying: A

- systematic review. *Adolescent Research Review*, 7(3), 287-334.
<https://doi.org/10.1007/s40894-022-00183-8>
- Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2023). Does defending affect adolescents' peer status, or vice versa? Testing the moderating effects of empathy, gender, and anti-bullying norms. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 913-930.
<https://doi.org/10.1111/jora.12847>
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H., Mainhard, T., & Cillessen, A. H. (2021). The role of aggressive peer norms in elementary school children's perceptions of classroom peer climate and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(8), 1582-1600.
<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01432-0>
- Laursen, B., & Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 889-907.
<https://doi.org/10.1111/jora.12606>
- Lodder, G., Scholte, R. H., Cillessen, A. H., & Giletta, M. (2016). Bully victimization: Selection and influence within adolescent friendship networks and cliques. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 132-144.
<https://doi.org/10.1007/s10964-015-0343-8>
- Malamut, S. T., Trach, J., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2023). Does defending victimized peers put youth at risk of being victimized? *Child Development*, 94(2), 380-394.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13866>
- Maas, C. J., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86-92.
<https://doi.org/10.1027/1614-2241.1.3.86>
- Marsh, H. W., Reeve, J., Guo, J., Pekrun, R., Parada, R. H., Parker, P. D., Basarkod, G., Craven, R., Jang, H. R., Dicke, T., Ciarrochi, J., Sahdra, B. K., Devine, E. K., & Cheon, S. H. (2023). Overcoming limitations in peer-victimization research that impede successful intervention: Challenges and new directions. *Perspectives on Psychological Science*, 18(4), 812-828.
<https://doi.org/10.1177/17456916221112919>
- McKay, M. T., Cannon, M., Chambers, D., Conroy, R. M., Coughlan, H., Dodd, P., Healy, C., O'Donnell, L., & Clarke, M. C. (2021). Childhood trauma and adult mental disorder: A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 143(3), 189-205.
<https://doi.org/10.1111/acps.13268>
- Midgett, A., & Dumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health*, 11(3), 454-463.

- <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6>
Miller, D. T., & Prentice, D. A. (2016). Changing norms to change behavior. *Annual Review of Psychology, 67*, 339-361.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015013>
- 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*(6), 687-703.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002>
- Nickerson, A. B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 99-109.
<https://doi.org/10.1037/spq0000052>
- Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. In C. H. Hart(Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp.85-128). Albany, NY: State University of New York Press.
- Pepler, D. J., & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology, 31*(4), 548-553.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.548>
- Perkins, H. W., Craig, D. W., & Perkins, J. M. (2011). Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations, 14*(5), 703-722.
<https://doi.org/10.1177/1368430210398004>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior, 42*(3), 239-253.
<https://doi.org/10.1002/ab.21614>
- 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*(2), 143-163.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(6), 815-827.
<https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Ray, G. E., Cohen, R., Secrist, M. E., & Duncan, M. K. (1997). Relating aggressive and victimization behaviors to children's sociometric status and friendships. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*(1), 95-108.
<https://doi.org/10.1177/0265407597141005>
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van

- Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). Plenum Press.
- 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: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2018). Bullying and victimization. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 302-321). The Guilford Press.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
<https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- 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(2-3), 196-215.
<https://doi.org/10.1080/15534510.2011.651302>
- Shin, H. (2017). Friendship dynamics of adolescent aggression, prosocial behavior, and social status: The moderating role of gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2305-2320.
<https://doi.org/10.1007/s10964-017-0702-8>
- Shin, H. (2022). The role of perceived bullying norms in friendship dynamics: An examination of friendship selection and influence on bullying and victimization. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 432-442.
<https://doi.org/10.1177/0165025419868533>
- Spybrook, J., Raudenbush, S. W., Liu, X. -F., Congdon, R., & Martinez, A. (2008). *Optimal Design software for multi-level and longitudinal research: Documentation for the "Optimal Design" software (Version 1.77)* [Computer software]. Available at
<https://sitemaker.umich.edu/group-based>
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tankard, M. E., & Paluck, E. L. (2016). Norm perception as a vehicle for social change. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 181-211.
<https://doi.org/10.1111/sipr.12022>
- Thornberg, R., Pozzoli, T., & Gini, G. (2022). Defending or remaining passive as a bystander of school bullying in Sweden: The role of moral disengagement and antibullying class norms. *Journal*

- of Interpersonal Violence*, 37(19-20), NP18666-NP18689.
<https://doi.org/10.1177/08862605211037427>
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49-62.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
- Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Totura, C. M. W., Bailey, A. N., Jackson, J. D., & Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 77, 77-89.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.004>
- Veenstra, R., & Dijkstra, J. K. (2011). Transformations in Adolescent Peer Networks. In B. Laursen & W. A. Collins (eds.) *Relationship Pathways: From Adolescence to Young Adulthood* (pp. 135-154). New York: Sage.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143.
<https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Veenstra, R., & Lodder, G. M. (2022). On the microfoundations of the link between classroom social norms and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 453-460.
<https://doi.org/10.1177/016502542211002>
- Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 101412.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101412>
- Wang, Y., Li, Y., Xiao, W., Fu, Y., & Jie, J. (2020). Investigation on the rationality of the extant ways of scoring the interpersonal reactivity index based on confirmatory factor analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 1086.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01086>
- Yun, H. Y. (2020). New approaches to defender and outsider roles in school bullying. *Child Development*, 91(4), e814-e832.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13312>
- Yun, H. Y., & Graham, S. (2018). Defending victims of bullying in early adolescence: A multilevel analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(9), 1926-1937.
<https://doi.org/10.1007/s10964-018-0869-7>

The Role of Group and Perceived Norms on Bystanding and Defending Behaviors

Sunjeong Gyeong¹

Huiyoung Shin²

Department of Psychology, Jeonbuk National University/ Doctoral Student¹

Department of Psychology, Jeonbuk National University/ Associate Professor²

This study examined the effects of group and perceived norms on bystanding and defending behaviors among early adolescents. Longitudinal data from 890 elementary school students nested within 34 classrooms (52% male) were collected at the start (Wave 1) and the end (Wave 2) of the school semester. The results with the multi-level models indicated that both group and perceived norms on anti-bullying at Wave 1 significantly predicted bystanding and defending behaviors at Wave 2, after controlling for age, gender, and the baseline behaviors at Wave 1. The agreement between the group and perceived norms on anti-bullying varied by classrooms, and anti-bullying group norms at Wave 1 moderated the effects of individuals' empathy on defending behavior, and the effects of self-efficacy for defending on bystanding behavior at Wave 2. The results suggest that the interventions focusing on perceived norms could be effective in decreasing bullying and increasing by-standing behaviors.

Keywords : *empathy, self-efficacy for defending, group norms, perceived norms, bystanding and defending behaviors*