

중학생의 개인적 공정세상신념, 인지적 재평가, 또래괴롭힘 방어행동의 관계: 집단효능감의 조절효과*

송 경 희 손 연 경 이 승 연[†]

이화여자대학교 심리학과

본 연구는 중학생 또래괴롭힘 방어행동 촉진을 위하여, 개인적 특성과 개인이 지각한 맥락적 특성의 상호작용 효과에 주목하였다. 이를 위하여 개인적 공정세상신념과 방어행동 간의 관계에서 인지적 재평가의 매개효과를 설정하고, 이 매개모형이 집단효능감 수준에 따라 조절되는지 다집단 구조방정식 분석으로 확인하였다. 서울 지역 7개 중학교 1, 2, 3학년 총 1,611 명이 연구에 참여하여, 자기 보고식 설문에 응답하였다. 연구 결과, 개인적 공정세상신념은 방어행동과 인지적 재평가를, 인지적 재평가는 방어행동을 모두 정적으로 유의하게 예측하였다. 또한 인지적 재평가의 매개효과 역시 유의하였다. 그러나 지각된 집단효능감이 높은 경우, 개인적 공정세상신념에서 인지적 재평가, 그리고 인지적 재평가에서 방어행동 간의 경로가 더욱 강력한 것으로 확인되었다. 뿐만 아니라, 인지적 재평가의 매개효과 역시 지각된 집단효능감이 높은 경우 더욱 큰 것으로 나타났다. 본 연구는 방어행동에 개인적 공정세상신념과 인지적 재평가를 연결시켜 방어행동의 구체적 기제를 확인하고, 이러한 기제가 개인이 지각한 집단효능감에 의해 더욱 강화된다는 점을 밝혔다는 점에서 의의가 있다. 연구 결과를 바탕으로 개입 시사점 및 제한점을 논하였다.

주요어 : 또래괴롭힘, 방어행동, 개인적 공정세상신념, 인지적 재평가, 집단효능감

* 본 원고는 2018년 한국심리학회 연차학술대회 포스터 발표 내용을 수정, 보완한 것임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 이승연, 이화여자대학교 심리학과 교수, 서울시 서대문구 이화여대길 52

E-mail: slee1@ewha.ac.kr

교육부 학교폭력 실태조사에 따르면, 2013년부터 2017년까지 피해율이 지속적으로 감소하였으나, 2018년도 1차 조사에서 전년대비 다시 상승하였다. 학교폭력 목격 시 방관했다는 응답 역시 30.5%로 전년대비 큰 폭으로 상승하여(교육부, 2018), 학교폭력에 대한 개입이 가해자나 피해자 뿐 아니라 주변 학생 대상으로 강화될 필요가 있음을 시사 하였다.

학교폭력의 하위유형인 또래 괴롭힘은 자신보다 약한 상대를 의도적으로 반복해서 괴롭히는 것을 의미한다(Olweus, 1997). 가해자들은 집단 내에서 힘과 지위를 얻기 위하여 공격성을 도구로 사용하며(Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011), 사회적 지위가 낮은 피해자는 가해자의 목적 달성에 상대적으로 용이하다는 이유로 괴롭힘의 대상이 된다(Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011).

한편, 가해자에 대항하여 피해자를 방어하는 행동(Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996)은 또래집단 내에서 사회적 영향력을 얻기 위한 수단으로 가해행동이 지닌 가치를 감소시키며(Salmivalli et al., 2011), 괴롭힘을 즉각적으로 중단시킨다(Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). 또한 방어자의 도움은 피해아동의 자존감, 지각된 인기도를 높이고(Sainio, Veenstra, Huising, & Salmivalli, 2011), 우울, 불안 등 부정 정서를 감소시키는 등(Ma & Chen, 2017), 피해자의 적응을 돕는다. 따라서 주변인의 방어행동을 촉진시키는 기제에 대한 이해는 효과적인 또래괴롭힘 예방 및 개입에 필수적이다.

이를 위해 많은 연구가 공감(김혜리, 2013; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008), 사회적 효능감(Cappadocia, Pepler, Cummings, & Craig, 2012; Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008), 도덕

적 이탈(송경희, 이승연, 2010; Thornberg & Jungert, 2013) 등 방어행동에 영향을 미치는 개인적 특성에 주목해 왔다. 그러나 보복의 위협이나 두려움을 감수해야 하는 방어행동의 특성 상, 또래괴롭힘 목격 시 실제로 방어행동을 하려면 보다 많은 개인적 자원이 필요하다. 따라서 본 연구는 지금까지 상대적으로 다루어진 적 없는 새로운 개인적 변인에 관심을 기울이고자 한다.

본 연구는 청소년기가 발달적으로 자율성과 공정성 이슈에 민감한 시기임에 주목하였다(Gregory et al., 2010). 교사로부터 공정한 대우를 받는다는 지각은 청소년의 학교에 대한 심리적 관여(Berti, Molinari, & Speltini, 2010) 및 학교 수행을 증가시킨 반면(Peter, Kloeckner, Dalbert, & Radant, 2012), 가해행동과 비행은 감소시켰다(Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005). 또한 학급의 규칙이 일관되고 공정할수록 학급 내 또래괴롭힘 가해 및 피해가 감소하며(Cornell, Shukla, & Konold, 2015; Petrie, 2014), 학급의 공정한 분위기가 개인의 도덕 추론과 방어행동의 관계를 조절하였다(송경희, 이승연, 2018). 즉, 공정성에 대한 개인의 지각은 심리사회적 적응 뿐 아니라, 또래괴롭힘에도 중요한 영향력을 지닌 것으로 보인다.

공정성에 대한 개인의 지각과 관련하여 주목 받고 있는 개념은 공정세상신념(belief in a just world)이다. 이는 세상은 기본적으로 공정한 곳이며, 사람은 누구나 자신이 노력한 것에 상응하는 대가를 받는다는 믿음을 의미한다(Lerner, 1980). 이 특성은 어린 시절 경험을 기반으로 형성되는 개인 고유의 인지양식이며, 성격 특성(Lucas, Alexander, Firestone, & Lebreton, 2007)으로 간주된다.

공정세상신념은 여러 적응적 기능을 지닌다 (Dalbert, 2002). 첫째, 공정세상신념은 자신이 정당하게 행동하면 자신의 노력이 언젠가는 보상받을 것이라는 믿음을 통해, 정당한 수단을 사용하여 개인의 목적을 달성하도록 동기화시킨다(Hafer & Ruble, 2015). 둘째, 공정세상신념은 자신이 다른 사람으로부터 정당한 대우를 받고, 현재의 노력이 미래의 어느 시점에서 보상받을 것이라 확신을 갖도록 하여, 장기적인 목표에 투자할 수 있게 한다(Hafer, 2000). 셋째, 공정세상신념은 개인이 경험한 불공정한 상황에 대한 나름의 이유를 제공함으로써 이를 인지적으로 수용할 수 있도록 돕는다. 즉, 공정세상신념이 강한 개인은 불공정 사건에 직면하여 자신의 공정세상신념이 위협받을 때 이를 회복하려는 강한 동기를 지니며 (Lerner & Miller, 1978), 다양한 전략을 사용하여 불공정한 경험을 공정세상신념에 동화시키게 된다(Dalbert, 2002; Donat, Knigge, & Dalbert, 2018).

한편, 공정세상신념은 대상에 따라 일반적 또는 개인적 형태로 구분된다(Lipkus, Dalbert, & Siegler, 1996). 일반적 공정세상신념은 ‘타인이 사는 세상’은 공정하며, 그들은 그들이 한 만큼의 정당한 보상을 받는다는 믿음을 의미하는 반면, 개인적 공정세상신념은 ‘자신이 사는 세상’은 공정하며, 자신이 한 만큼 정당한 보상을 받을 것이라는 믿음을 의미한다. 이들은 이론적, 실제적으로 서로 다른 기능을 하는 독립된 개념이다(Sutton, Stoeber, & Kamble, 2017). 일반적 공정세상신념은 불행한 일을 당한 피해자나 사회적 약자에 대한 부정적 태도 (Bègue & Bastouni, 2003; Lipkus et al., 1996)와 주로 관련되는 반면, 개인적 공정세상신념은 높은 주관적 웰빙(Sutton & Douglas, 2005), 친

사회적 행동(Bègue, 2014)과 같은 개인의 적응과 밀접한 관련이 있다.

그동안 공정세상신념에 관한 연구는 주로 성인을 대상으로 이루어져왔지만, 청소년기는 공정세상신념이 일반적 측면과 개인적 측면으로 분화되는 발달적 시기이며, 이중 개인적 공정세상신념은 일반적 공정세상신념에 비하여 더욱 강력하게 나타난다(Dalbert, 2009). 그리고 이러한 개인적 공정세상신념은 학교에서 일어나는 여러 도전적인 상황에서 자신의 목적 달성을 위하여 청소년들이 더 많은 투자를 하도록 이끄는 특성이 있다(Dalbert & Sallay, 2004). 본 연구는 이러한 발달적 특성을 고려하여 개인적 공정세상신념에 주목하였다. 실제로 개인적 공정세상신념은 청소년의 학교에 대한 긍정적 태도, 높은 학업적 자기효능감 (Donat, Peter, Dalbert, & Kamble, 2016), 낮은 또래괴롭힘 가해행동(Donat, Umlauf, Dalbert, & Kamble, 2012)과 관련 있었는데, 이는 개인적 공정세상신념이 학교맥락에서 청소년의 심리적 적응에 중요한 영향을 미침을 시사한다.

지금까지 개인적 공정세상신념과 또래괴롭힘 방어행동 간의 관계를 직접 살펴본 연구는 충분치 않다. 그러나 방어행동이 친사회적 행동의 특수한 형태라는 점(Caravita, Blasio, & Salmivalli, 2010), 그리고 중·고등학생의 개인적 공정세상신념이 강할수록 가해행동은 감소하고, 방어행동은 증가했다는 선행 연구결과 (Correia, Kamble, & Dalbert, 2009)는 개인적 공정세상신념이 방어행동 증가에 기여할 것이라 예측하게 한다. 구체적으로, 강자가 약자에게 이유 없는 괴롭힘을 가하는 또래괴롭힘은 이를 목격하는 주변인에게 불공정한 상황으로 지각되며, 개인적 공정세상신념이 강한 개인은 공정성을 회복하기 위해 방어행동을 할 가

능성이 높아진다. 이는 공정세상신념이 세상으로부터 자신이 공정한 대우를 받기 위해서는 자기 스스로가 공정하게 행동해야 한다는 동기를 부여하기 때문이다(Dalbert, 2001).

한편, 개인적 공정세상신념이 방어행동을 증가시키는 구체적 기제에 대한 이해도 필요하다. 세상이 나의 정당한 노력과 행동에 대해 보상할 것이라는 믿음은 내가 살고 있는 세상에 대한 안전감을 제공하기 때문에(Dalbert, 1999), 사람들은 여러 불공정한 경험에도 불구하고 공정세상신념을 지키기 위해 동기화된다. 이를 위해 불공정을 심각하지 않은 것으로 축소해석하거나 이를 보상하는 다른 행동을 하는 등 다양한 전략을 사용한다(Correia & Dalbert, 2008; Foley & Pigott, 2000). 일상적 스트레스 상황을 위협적인 것으로 지각하기보다 미래에 합당한 보상을 받게 할 것으로 재평가 하는 것 역시 이에 해당한다(Tomaka & Blascovich, 1994).

개인적 공정세상신념이 강한 사람들이 보이는 인지적 재평가는 분노와 같은 부정 정서로부터 개인을 보호하는 완충효과를 갖는다(Dalbert, 2002). 즉, 개인적 공정세상신념이 강할 경우 불공정한 상황에서 분노를 더 적게 경험하고(Dalbert, 2002), 적대감을 유발하는 사회적 상황에서도 공격적 반응을 덜 보였다는 결과(Bègue & Muller, 2006)는 공정세상신념을 지키기 위한 다양한 인지적 전략을 사용한 결과일 수 있다.

이에 따라 본 연구는 정서조절 전략 중 하나인 인지적 재평가(cognitive reappraisal)에 주목하였다. Gross(1998)는 정서조절이 정서 반응 활성화 전, 후 중 언제 시작되는지에 따라 선행-초점(antecedent-focused), 반응-초점(response-focused) 전략으로 구분하였다. 인지적

재평가는 대표적인 선행-초점 전략 중 하나로(Gross, 2002), 특정 정서가 유발될 것으로 기대되는 상황에서 개인이 생각하는 방식을 바꿈으로써 이후의 정서 반응을 조절하는 인지적 변화과정이다(Mauss, Cook, Cheng, & Gross, 2007). 인지적 재평가는 특정 정서 활성화 전에 개입하여, 이후 정서 반응 과정 전체를 바꿀 수 있다는 측면에서 반응-초점 전략인 표현억제보다 효과적이다(Gross & John, 2003). 인지적 재평가의 사용은 긍정 정서 증가, 부정 정서 감소(Mauss et al., 2007) 및 대인관계 영역의 기능 향상(Gross & John, 2003)과 관련이 있었다.

또래괴롭힘은 이를 목격하는 개인에게 심리적 불편감과 부정 정서를 야기하는데, 이러한 상황에서 방어행동을 하려면 정서조절이 필수적이다(Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003). 높은 수준의 공감은 개인적 고통에 압도되거나, 부정 정서를 조절하지 못할 때 방어행동으로 연결되지 못한다는 연구 결과들이 보여주듯(Caravita et al., 2010; Olweus & Endresen, 1998), 정서조절은 부정 정서가 유발되는 또래괴롭힘 상황에서 방어행동을 이끌어내는 데 핵심적이다. 실제로 Maeda(2004)의 초등학교 5, 6학년 연구에서 방어자는 피해자, 동조자, 방관자보다 더 높은 수준의 정서조절 능력을 지니고 있었다. 정리하면, 개인이 불공정 상황에 직면했을 때 개인적 공정세상신념은 효과적 정서조절 전략 중 하나인 인지적 재평가를 촉진하고, 이는 개인이 경험하는 부정 정서를 조절하는데 기여하여 궁극적으로 방어행동을 위한 핵심요소로 작용할 것이다.

한편, 방어행동에 관한 최근 연구들은 또래 괴롭힘에서 주변인 행동이 개인적 특성뿐 아니라 맥락적 특성에 의해 영향을 받을 수 있

음을 강조한다. 예를 들어, 개인의 공감은 학급 친구들이 또래괴롭힘을 반대한다고 인식할 때에만 방어행동을 정적으로 예측했으며(김은아, 이승연, 2011), 또래들이 자신에게 괴롭힘 상황에 적극적으로 개입하기를 바란다고 지각할수록, 방어행동은 증가하고, 방관행동은 줄어들었다(Pozzoli & Gini, 2010). 소속의 욕구가 높은 초기 청소년기는(Ojanen, Gröönroos, & Salmivalli, 2005) 또래의 사회적 압력이 보다 중요하게 작용하므로(Espelage & Holt, 2001), 또래괴롭힘을 효과적으로 개입하기 위해서 개인 특성과 함께 맥락 특성이 고려되어야만 한다.

이를 위해 본 연구는 개인이 지각한 학급 특성으로 집단효능감에 주목하였다. Sampson, Raudenbush와 Earls(1997)에 따르면, 집단효능감(collective efficacy)은 구성원들이 서로 신뢰하며 응집하는(cohesion) 것과 집단 내에서 문제가 발생했을 때 공동선을 위해 일치된 행동을 보이는 것에 대한 믿음인 비공식적 사회적 통제(informal social control)로 구성된다. 또래괴롭힘은 근본적으로 관계를 바탕으로 발생하는 사회적 행동이므로, 학급 구성원들이 ‘서로에 대하여 어떤 기대와 믿음을 가지고 있는가’는 구성원들 간 상호작용에 영향을 미친다(Williams & Guerra, 2011).

집단효능감과 방어행동 간 관계를 살펴본 연구는 소수에 불과하지만, 집단효능감의 하위요인 중 방어행동에 직접 영향을 미치는 변인은 또래의 비공식적 사회적 통제였으며, 응집성은 예측력이 없었다(송경희, 2017). 또한 Barchia와 Bussey(2011)의 종단연구에서도 개인이 지각한 학급의 집단효능감은 방어행동을 증가시키는 강력한 변인이었는데, 이들이 측정한 집단효능감은 응집성이 아닌 비공식적 사회적 통제였다. 따라서 본 연구에서도 비공

식적 통제 하위요인만을 사용하여 집단효능감을 측정하였다. 이 과정에서 개인이 지각한 집단효능감의 역할을 확인한 이유는 주변인들의 사회적 반응이 어떠한지에 대한 개인적 믿음이 친사회적 행동을 예측(Wentzel, Filisetti, & Looney, 2007)하였기 때문이다.

학급의 위기상황에서 구성원 모두가 공동의 목표를 위해 함께 나설 것이라는 개인의 지각된 믿음은 학교 환경을 보다 안전한 것으로 인식하게 하며, 이는 가해자에 대항하여 피해자를 돕는 방어행동을 훨씬 수월하게 만들 것이다. 실제로 지각된 학교 안전감은 또래괴롭힘 감소(Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013) 뿐 아니라 방어행동의 증가(Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008)와 연합되어 있다. 따라서 집단효능감은 개인의 방어행동 및 그와 관련된 기체에 영향을 미치게 될 것이다.

종합하면, 본 연구는 개인적 공정세상신념이 인지적 재평가를 촉진하여 정서를 조절하고, 그 결과 방어행동을 더 많이 할 것이라 예측하였다. 그리고 이러한 관계가 자신이 속한 학급 구성원들이 또래괴롭힘 예방을 위해 함께 나설 것이라는 개인적 믿음이 강할수록 더욱 강력해질 것이라 가정하였다. 본 연구는 초기 청소년기가 소속 및 지위 향상 욕구로 인해 집단에 대한 동조가 가장 흔하며(Ojanen et al., 2005), 또래괴롭힘이 보편적으로 발생한다는 점(LaFontana & Cillessen, 2010)에 주목하여 중학생을 대상으로 하였다. 연구문제는 다음과 같다.

1. 개인적 공정세상신념은 방어행동을 예측하는가?
2. 인지적 재평가는 개인적 공정세상신념과 방어행동의 관계를 매개하는가?
3. 개인이 지각한 집단효능감은 개인적 공

정세상신념, 인지적 재평가, 방어행동의 관계를 조절하는가?

방 법

연구대상 및 절차

2017년 12월, 서울 소재 7개 중학교 1-3학년 1,672명에게 설문을 실시하였다. 본교 생명윤리위원회 승인 후, 법정대리인의 동의를 얻어 설문에 자발적으로 참여하길 희망한 학생만 연구에 참여하였다. 설문은 학교의 사전 허가를 받은 뒤, 연구목적과 실시방법을 안내받은 교사에 의해 학급 별로 진행되었다. 순서 및 피로효과를 고려하여 측정 도구 순서를 달리 한 세 가지 유형으로 설문지를 제작하였고, 소요시간은 약 20분이었다.

수집된 자료 중 한 척도 내 응답이 80%이하거나, 불성실하게 응답한 61명의 자료(3.6%)를 제외하고 총 1,611명의 자료(남:1114명, 72.9%, 여:437명, 27.1%)를 최종 분석하였다. 중학교 1학년은 597명(37.1%, 남: 426명, 71.4%, 여: 171명, 28.6%), 2학년은 684명(42.5%, 남: 482명, 70.5%, 여: 202명, 29.5%), 3학년은 330명(20.5%, 남: 226명, 80.6%, 여: 64명, 19.4%)이었다. 평균 연령은 13.82세($SD=.75$)였으며, 5점 척도로 평가된 지각된 가정의 경제적 수준 평균은 3.28로 '중'~'중하' 수준이었다.

측정도구

개인적 공정세상신념

Lipkus 등(1996)이 개발한 공정세상신념 척도(Belief in a Just World Scale)를 손정아(2015)가

번안한 자기보고식 척도를 사용하였다. 개인적 공정세상신념에 관한 8문항만 사용하였는데, 이는 6점 Likert척도(1점: 전혀 동의하지 않는다 ~ 6점: 강하게 동의한다)로 평정하도록 되어있다. 점수가 높을수록 자신이 세상으로부터 공정한 대우를 받는다는 믿음이 강한 것을 의미한다. 본 척도는 대학생 대상으로 번안되었으나, 예비연구에서 중학생이 내용을 이해하는데 어려움이 없다고 판단하여 수정 없이 사용하였다. 손정아(2015)의 여자 대학생 연구에서 내적합치도(Cronbach's α)는 .84였으며, 본 연구에서는 .88이었다.

인지적 재평가

Gross와 John(2003)의 정서조절 질문지(Emotion Regulation Questionnaires: ERQ)를 한선화와 현은강(2006)이 번안한 자기보고식 척도에서 인지적 재평가 6문항만 사용하였다. 5점 Likert척도(1점: 전혀 그렇지 않다 ~ 5점: 항상 그렇다)로, 점수가 높을수록 정서조절을 위해 인지적 재평가를 많이 사용함을 의미한다. 한선화와 현은강(2006)의 중·고등학생 연구에서 내적합치도 $\alpha=.78$ 이었으며, 본 연구에서는 .88로 나타났다.

집단효능감

Sampson과 동료들(1997)이 개발한 집단효능감 척도(Collective Efficacy Scale)를 Williams와 Guerra(2011)가 학교 맥락에 맞게 수정한 버전을 송경희(2017)가 국내에서 수정, 번안한 자기보고식 척도를 사용하였다. Williams와 Guerra(2011)의 연구에서 하위요인은 응집성 및 신뢰, 그리고 교사 및 또래의 비공식적 사회적 통제였다. 본 연구는 자신이 속한 학급의 교사(4문항) 및 또래(4문항)의 비공식적 사회적

통제 8문항만 사용하였다.

비공식적 사회적 통제는 ‘한 아이가 누가 봐도 자기보다 약한 아이를 놀리고 괴롭히고 있는 상황’에서 우리 반 아이들 혹은 교사가 어떻게 할 것이라 믿는지 4점 Likert 척도(1점: 전혀 돕지 않을 것이다 ~ 4점: 항상 도울 것이다)로 평정한다. 점수가 높을수록 지각된 비공식적 사회적 통제가 높은 것으로 해석한다. 송경희(2017)의 중학생 대상 연구에서 내적합치도는 교사 $\alpha=.92$, 또래 $\alpha=.87$ 이었으며, 본 연구에서는 각각 .93, .66, 그리고 전체 8문항은 .82였다.

또래괴롭힘 방어행동

Salmivalli 등(1996)의 참여자 역할 질문지(Participants Roles Questionnaire: PRO)를 한국의 초등학교 및 중학생용 자기보고식으로 수정, 타당화한 서미정(2008)의 척도 중 방어행동 6 문항만 사용하였다. ‘이번 학년 동안(3월-12월) 자신의 모습과 가장 유사하다고 생각되는 항목에 5점 Likert 척도(1점: 전혀 그렇지 않다 ~ 5점: 항상 그렇다)로 평정하였다. 높은 점수는 또래괴롭힘에서 방어행동을 더 빈번하게 함을 의미한다. 중학교 2학년 대상 연구(송경희, 2017)에서 내적합치도는 $\alpha=.86$ 이었고, 본 연구에서는 .92였다.

자료분석

먼저, SPSS 20.0으로 기술통계와 상관분석을 실시하였다. 이후 구조방정식 분석을 위하여 단일차원으로 측정된 척도에 대해 문항 묶음화(item parcelling)를 실시하였다. 개인적 공정세상신념과 인지적 재평가의 경우, 탐색적 요인 분석을 실시하여 요인 부하량에 따라 문항

묶음을 형성한 한편, 방어행동의 경우 요인 부하량을 기준으로 문항을 묶을 시 5개의 분산이 추정되는 문제가 발생하여 내용이 비슷한 문항들끼리 묶는 방법을 선택하였다. 그리고 다변량 정규성을 확인하기 위해 측정변인의 왜도와 첨도를 분석하였다.

다음으로, 개인적 공정세상신념, 인지적 재평가, 방어행동 간의 구조적 관계가 집단효능감 수준에 의해 조절되는지 Mplus 7.0을 사용하여 구조방정식 다집단 분석을 실시하였다. 이때 집단효능감은 하위요인인 비공식적 사회적 통제를 중심으로 상·하위 30%로 구분하여 분석하였다. 끝으로 인지적 재평가가 개인적 공정세상신념과 방어행동을 매개하는지 통계적 유의성을 확인하고, 집단효능감 수준에 따라 집단 간 매개효과 크기 차이가 발생하는지 분석하였다.

결 과

기술통계 및 상관분석

주요 변인의 양상을 확인하기 위하여 기술통계 및 상관분석을 집단효능감 고, 저 집단($n_{고집단}=507$ 명, $n_{저집단}=494$ 명)으로 나누어 실시하였다(표 1). 집단 간 각 변인의 차이가 존재하는지 독립집단 t 검증을 실시하고 효과크기(cohen's d)를 확인하였다. 개인적 공정세상신념($t=5.80$, $p<.001$, $d=.36$), 인지적 재평가($t=6.52$, $p<.001$, $d=.41$), 집단효능감($t=49.85$, $p<.001$, $d=3.12$), 방어행동($t=11.86$, $p<.001$, $d=.75$) 모두 집단효능감 고집단이 저집단에 비하여 더 높은 것으로 확인되었다.

또한 집단효능감 고, 저 집단에 상관없이

표 1. 주요 변인들의 기술통계 및 상관 (집단효능감 고 $n=507$, 저 $n=494$)

		1	2	3	4
1. 개인적 공정세상신념		-			
2. 인지적 재평가		.55*** (.32***)	-		
3. 집단효능감		.08 (.07)	.16*** (.04)	-	
4. 방어행동		.35*** (.21***)	.43*** (.24***)	.17*** (.12**)	-
<i>M(SD)</i>	집단효능감 고	4.53(.88)	3.65(.76)	2.50(.32)	3.27(.88)
	집단효능감 저	4.22(.84)	3.34(.75)	1.59(.26)	2.63(.82)
<i>t</i>		5.80***	6.52***	49.85***	11.86***
<i>cohen's d</i>		.36	.41	3.12	.75

*** $p < .001$, ** $p < .01$; 주. 집단효능감 저집단의 상관계수는 괄호 안에 표기함

개인적 공정세상신념과 방어행동($r_{고집단}=.35$, $r_{저집단}=.21$, $p < .001$), 개인적 공정세상신념과 인지적 재평가($r_{고집단}=.55$, $r_{저집단}=.32$, $p < .001$), 인지적 재평가와 방어행동 간에($r_{고집단}=.43$, $r_{저집단}=.24$, $p < .001$) 모두 유의한 정적 상관이 확인되었다. 집단효능감은 집단에 상관없이 방어행동과 유의한 정적 상관을 보였으나($r_{고집단}=.17$, $p < .001$; $r_{저집단}=.12$, $p < .01$), 개인적 공정세상신념과는 유의한 상관이 나타나지 않았다($r_{고집단}=.08$, $r_{저집단}=.07$, ns). 끝으로, 집단효능감은 고집단의 경우에만 인지적 재평가와 유의한 정적 상관이 확인되었다($r=.16$, $p < .001$).

개인적 공정세상신념, 인지적 재평가, 방어행동의 구조적 관계: 집단효능감 조절효과

측정모형

본 연구는 Anderson과 Gerbing(1988)의 2단계

검증방식(two-step approach)을 적용하였다. 첫 단계로 측정변인이 잠재변인을 잘 반영하는지 확인하기 위하여 측정모형을 분석하였는데, 이를 위하여 단변량 정규성을 먼저 확인하였다. 본래 구조방정식은 다변량 정규성의 가정을 필요로 하나, 단변량 정규성을 충족시킨다면, 다변량 정규성 또한 충족된 것으로 볼 수 있다는 제안(Kline, 2011)에 따라 왜도와 첨도를 분석하여 기준(왜도 $< |3|$, 첨도 $< |10|$)을 충족시키는 것을 확인하였다(왜도: $-.617 \sim .194$, 첨도: $-.459 \sim .533$).

측정모형 검증 결과, 사례수의 영향을 많이 받는 χ^2 검증은 모형과 자료가 부합한다는 영가설을 기각하였으나($\chi^2(24)=65.34$, $p < .001$), 다른 적합도 지수는 적절하였다(CFI=.995, TLI=.993, SRMR=.020, RMSEA=.033[90% C.I.: .023-.042]). 또한 Kline(2011)의 제안대로 측정변인 요인 부하량 표준화 추정치도 모두 .70

이상으로 확인되어(.764~.910) 수렴타당도가 확보된 것으로 판단하였다. 잠재변인 간 상관 역시 .90을 넘지 않는 것으로 나타나(.227~.604) 이후 구조 모형을 검증하는 것이 타당하다고 판단, 분석을 진행하였다.

다집단 구조모형

본 연구는 개인적 공정세상신념이 방어행동을 예측하는 직접경로와 개인적 공정세상신념이 인지적 재평가를 매개로 방어행동을 예측하는 간접경로를 통하여 방어행동의 기제를 확인하고자 하였다. 그리고 이러한 구조적 관계성이 집단효능감 수준에 따라 조절되는지 살피고자 다집단 구조방정식 모형을 설정하고 최종 모형을 분석하였다(표 2).

다집단 분석을 위해 형태 동일성을 확인한 결과, 모형 적합도는 적절한 것으로($\chi^2(48) = 103.438, p < .001, CFI = .990, TLI = .985, SRMR = .026, RMSEA = .048$ [90% C.I.: .035-.061]) 나타나 집단효능감 고, 저 집단 간 형태 동일성을 확

보한 것으로 판단하였다. 이에 측정 동일성을 설정하고, 형태 동일성 모형과 비교한 결과, 완전 측정 동일성을 확보 하였다($\chi^2(54) = 105.807, p < .001, CFI = .991, TLI = .988, SRMR = .030, RMSEA = .044$ [90% C.I.: .031-.056]).

끝으로, 경로 동일성을 확인하기 위하여 각각의 경로를 하나씩 제약하여 기저모형인 측정 동일성 모형과 비교하는 방식을 취하였다. 개인적 공정세상신념에서 방어행동 간의 직접 경로에서 집단효능감 수준에 따른 유의한 차이는 없었다($\chi^2(55) = 105.821, p < .001, CFI = .991, TLI = .988, SRMR = .030, RMSEA = .043$ [90% C.I.: .030-.055]). 그러나 개인적 공정세상신념에서 인지적 재평가($\chi^2(55) = 119.983, p < .001, CFI = .989, TLI = .985, SRMR = .059, RMSEA = .049$ [90% C.I.: .037-.060]), 그리고 인지적 재평가에서 방어행동 경로($\chi^2(55) = 109.905, p < .001, CFI = .990, TLI = .987, SRMR = .036, RMSEA = .045$ [90% C.I.: .032-.057])는 집단효능감 수준에 따라 유의한 차이가 확인되었다. 즉 집단효능감 저집단에

표 2. 다집단 분석 모형 적합도

	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	RMSEA [90% CI]	CFI	TLI	SRMR
형태동일성	103.438	48				.048 [.035-.061]	.990	.985	.026
측정동일성(기저모형)	105.807	54	2.369	6	n.s.	.044 [.031-.056]	.991	.988	.030
방어행동 ←개인적 공정세상신념	105.821	55	.014	1	n.s.	.043 [.030-.055]	.991	.988	.030
경로 동일성 ←개인적 공정세상신념 ←인지적 재평가	119.983	55	14.176	1	<.001	.049 [.037-.060]	.989	.985	.059
←인지적 재평가	109.905	55	4.098	1	<.05	.045 [.032-.057]	.990	.987	.036

주. χ^2 는 모두 $p < .001$ 수준에서 유의함

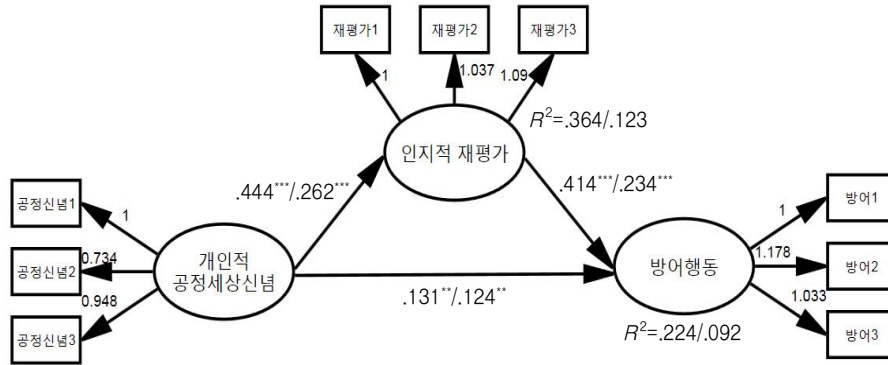


그림 1. 최종 연구모형

주. 집단효능감 고저집단 비교를 위하여 비표준화 계수(좌:고집단, 우:저집단)를 제시함 (Kline, 2011).

비하여 고집단에서 두 경로가 모두 더욱 강력한 것으로 나타났다(그림 1, 표 3). 방어행동에 대한 본 연구 모형의 설명력은 집단효능감 고집단의 경우 22.4%, 저집단의 경우 9.2%였다.

매개효과 및 조절된 매개효과 분석

개인적 공정세상신념과 방어행동 간의 관계에서 인지적 재평가의 매개효과를 검증하였다. 그 결과, 집단효능감 수준에 상관없이 인지적

재평가는 개인적 공정세상신념과 방어행동을 부분매개 하였다($B_{저집단}=.061, z=2.91, p<.001, 95\% \text{ C.I } [.020-.103]; B_{고집단}=.183, z=4.417, p<.001, 95\% \text{ C.I } [.102-.265]$). 나아가 매개효과 크기가 집단 간 유의하게 다른지 확인하기 위하여 조절된 매개효과를 검증한 결과, 매개효과 크기는 집단효능감 고집단에서 더욱 강력한 것으로 확인되었다($B_{diff}=-.122, z=-3.341, p<.01$).

표 3. 연구모형의 모수 추정치

	집단효능감 고				집단효능감 저			
	B	S.E	β	t	B	S.E	β	t
방어행동 ←개인적 공정세상신념	.131	.049	.157	2.681**	.124	.043	.152	2.878**
인지적 재평가 ←개인적 공정세상신념	.444	.034	.604	13.225***	.262	.038	.350	6.962***
방어행동 ←인지적 재평가	.414	.067	.362	6.131***	.234	.059	.215	3.970***

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

논 의

본 연구는 공정성 이슈가 청소년기 주요 관심사라는 점에 착안하여 중학생의 또래괴롭힘 방어행동을 설명하기 위한 새로운 시도로 개인적 공정세상신념에 주목하였다. 개인적 공정세상신념이 정서조절 전략인 인지적 재평가를 통해 방어행동에 이르는 구조적 관계를 확인하고, 이러한 내적 과정이 개인이 지각한 맥락 특성인 집단효능감에 따라 달라지는지 다집단 분석으로 확인하였다.

연구 결과, 집단효능감 고·저 집단 모두에서 개인적 공정세상신념은 방어행동을 정적으로 유의하게 예측하였다. 그리고 개인적 공정세상신념은 인지적 재평가를, 인지적 재평가는 방어행동을 정적으로 예측하였고, 인지적 재평가의 매개효과가 확인되었다. 즉, 세상이 자신을 공정하게 대우한다는 믿음이 강한 것은 인지적 재평가를 통한 정서조절을 가능케 하고, 이는 다시 방어행동의 증가로 이어지는 것을 확인할 수 있었다.

먼저, 개인적 공정세상신념이 방어행동을 정적으로 예측하는 직접 효과는 개인적 공정세상신념이 방어행동(Correia et al., 2009) 및 친사회적 행동을 예측한다고 확인한 선행 연구(Bègue, Charmoillaux, Cochet, Cury, & Suremain, 2008)들과 맥을 같이 한다. 또래괴롭힘은 힘의 불균형 상태에서 강자가 약자를 괴롭히는 매우 비윤리적이고 불공정한 사건이다. 따라서 또래괴롭힘을 목격하게 될 때, 개인적 공정세상신념이 강한 사람은 자신이 정당하게 행동하면 언젠가는 보상받게 될 것이라는 믿음 하에 정당하게 행동하도록 동기화되고, 이는 친사회적 행동의 일종인 방어행동을 촉진하게 되는 것으로 보인다.

또래괴롭힘을 목격하고도 방어행동을 하지 않는 것, 즉, 공정성에 대한 자신의 강력한 신념에 불일치한 행동은 공정성에 대한 자기 계약(Lerner, 1977)에 위배되는 것으로, 자기 일처성을 감소시켜 자존감을 낮추는 것으로 확인되었다(Dalbert, 1999). 이처럼 개인적 공정세상신념이 인지적 재평가라는 정서조절전략을 통제했을 때조차 직접 방어행동을 유의하게 예측한다는 사실은 방어행동 연구 시 개인적 공정세상신념이라는 새로운 변인에 주목할 필요가 있음을 강조한다.

본 연구의 흥미로운 결과 중 하나는 인지적 재평가가 개인적 공정세상신념과 방어행동 간의 관계를 매개한다는 사실이다. 이 결과는 방어행동에 정서조절이 필요함을 보여준 선행 연구(이승연, 송경희, 2012; Maeda, 2004; Pozzoli & Gini, 2010)를 지지하는 결과이다. 다만 선행 연구는 정서조절의 전략적 측면(예: 적극적 대처, 문제 중심적 대처, 거리두기 등)을 고려하거나(안태용, 2016; Pozzoli & Gini, 2010), 단순히 정서조절의 수준을 가지고(이승연, 송경희, 2012) 그 효과에 대해서 분석하였다. 그러나 본 연구는 정서조절의 시간적 순서에 따라 정서 경험 초기에 작동하는 선행-초점 전략(Gross, 2002), 즉, 인지적 재평가에 초점을 맞추었다. 인지적 재평가는 상황적 단서에 대한 재해석으로 관점 전환을 가능케 하여, 부정 정서가 활성화되는 것 자체를 막을 수 있다. 이러한 부정 정서의 조절은 방어행동의 원동력이 된다.

한편, 인지적 재평가를 예측하는 선행변인으로서 개인적 공정세상신념의 역할에 주목한 것은 본 연구의 차별점이라고 할 것이다. 세상이 나에게 공정한 곳이라는 믿음은 내가 살아가는 세상을 예측 가능하고 통제 가능한 곳

으로 만들기 때문에 개인적 공정세상신념을 갖는 것은 개인의 적응에 매우 중요하다(Lerner & Miller, 1978). 따라서 삶에서 여러 불공정한 상황을 경험하거나 목격하게 될 때 자신의 개인적 공정세상신념을 유지하기 위해서 다양한 전략들을 사용하게 된다. 개인적 공정세상신념이 강한 사람들이 불공정한 상황 자체를 덜 부당한 것으로 축소 해석한다든지(Correia & Dalbert, 2008), 상황적 요구를 덜 위협적이고 덜 고통스러운 것으로 지각하는 것(Tomaka & Blascovich, 1994)은 그 예라고 할 수 있다. 이러한 인지적 재평가 과정은 불공정한 상황과 관련된 분노나 우울 등 부정적 정서를 덜 경험할 수 있게 도울 것이다. 실제로 개인적 공정세상신념이 강한 사람은 분노나 적대감을 덜 경험하는 것으로 보고된 바 있으며(Bègue & Muller, 2006; Dalbert, 2002), 인지적 재평가는 바로 이러한 관계의 기저에 작용하는 것으로 보인다.

한편, 개인적 공정세상신념에서 인지적 재평가, 인지적 재평가에서 방어행동의 경로는 개인이 지각한 집단효능감 수준에 따라 그 강도가 달리 나타났다. 이러한 결과는 또래괴롭힘 개입 시, 개인적 특성 뿐 아니라 개인이 지각한 맥락 특성 역시 고려해야 한다는 점을 강력히 시사하며, 개인과 맥락의 상호작용에 대하여 밝힌 선행연구들(Gini et al., 2008; Goldweber, Waasdorp, & Bradshaw, 2013)을 지지한다.

구체적으로, 개인적 공정세상신념에서 인지적 재평가로 이어지는 경로는 집단효능감이 높다고 지각한 경우 더욱 강력하게 나타났다. 또래괴롭힘과 같은 위협적 상황을 줄이기 위해 우리 반 또래, 교사가 함께 힘을 모아 노력할 것이라는 믿음인 집단효능감은 모두의

정당한 노력이 정당한 결과를 회복시킬 것이라는 믿음과 관계되고, 결국 이는 세상에 대해 개인이 가지고 있는 공정세상신념을 더욱 강화시키게 될 것이다. 실제로 본 연구에서 집단효능감이 높은 집단의 개인적 공정세상신념의 평균은 집단효능감이 낮은 집단에 비하여 유의하게 높았다. 이렇게 강화된 개인적 공정세상신념은 세상이 자신에게 공정하다는 믿음을 지키고자 하는 더 강력한 동기를 유발하고, 이 과정에서 불공정한 상황을 인지적으로 재해석하려는 인지적 재평가 역시 더 활성화시키는 것으로 보인다.

한편, 지각된 집단효능감이 강한 경우에 인지적 재평가가 방어행동을 촉진시키는 정도 역시 더욱 강화되었다. 집단효능감이 인지적 재평가에 미치는 효과는 충분히 연구되지 않았으나, 인지적 재평가 촉진 요소로 자기효능감의 역할이 지목된 바(Mikolajczak & Luminet, 2008), 우리 학급 구성원들이 다함께 문제를 해결할 수 있다는 믿음인 집단효능감 역시 인지적 재평가 작동에 긍정적 영향을 줄 것으로 기대할 수 있다. 그리고 이렇게 강화된 인지적 재평가는 불공정한 또래괴롭힘을 목격했을 때 이에 대한 인지적 재해석을 통하여 분노나 우울, 불안 등 부정적 정서를 약화시킬 것이다. 그리고 이러한 효과적 정서조절은 자신도 피해자가 될 수 있는 위험 부담이 큰 상황에서 방어행동을 기꺼이 할 수 있게 할 것이다.

특히 강한 집단효능감, 즉, 자신 뿐 아니라 우리 반 또래와 교사 모두가 함께 동일한 목적을 위해 노력할 것이라는 강한 믿음은 개인이 방어행동을 하기에 더 쉽고 용이한 안전한 환경으로 작용할 것이다. 지각된 학교 안전성이 증가할 때 방어행동이 증가하였던 선행연구(Gini et al., 2008)는 이 같은 해석을 뒷받침

해준다. 결과적으로, 개인이 지각한 맥락적 특성인 집단효능감이 개인적 공정세상신념에서 인지적 재평가, 그리고 인지적 재평가에서 방어행동에 이르는 각각의 경로를 강화시킴으로써, 매개효과의 크기 역시 집단효능감이 높은 경우 더욱 크게 나타난 것으로 보인다.

한편, 개인적 공정세상신념과 방어행동의 직접 관계는 개인이 지각한 집단효능감의 수준과는 상관없이 일관되게 유지되어, 방어행동에 대한 개인적 공정세상신념의 직접 효과는 맥락적 특성의 영향을 상대적으로 덜 받을 수 있었다. 이 결과에 대한 한 가지 가능한 해석은, 개인적 공정세상신념이 방어행동으로 이어질 때 작용하는 동기화 기능이 개인의 행동에 미치는 효과가 강력하기 때문이라고 볼 수 있다. 공정하지 않게 행동하는 것은 결국 후에 자신이 공정하게 대우 받지 못할 것이라는 신념으로 이어진다. 이는 자신이 가진 개인적 공정세상신념을 위협하는 것으로, 이러한 상황에서 개인이 공정하게 행동하려는 강한 동기를 이끌어내고, 이는 맥락적 특성과는 상관없이 방어행동을 촉진하는 것이다.

본 연구 결과를 바탕으로 교육 및 개입 시사점을 생각해 보면 다음과 같다. 먼저, 공정하지 못한 상황에서 불의를 느끼고, 이를 바로 잡기 위한 방어행동을 할 수 있으려면, 개인적 공정세상신념의 발달이 매우 중요하다. 공정세상신념은 비교적 안정적 속성인 것으로 알려진 바(Dalbert, 2000), 조기 개입이 중요한데, 청소년기는 공정성 이슈에 특히 민감하여 (Gregory et al., 2010) 개인적 공정세상신념 증진에 적합하다고 할 수 있다.

이 때 공정세상신념은 초기 가정환경을 통해 형성되기도 하지만, 학교 공동체 경험 안에서 정교해지고 발달해 간다는 점을 주목할

필요가 있다(Dalbert & Stoeber, 2006). 학교는 비슷한 또래들이 함께 생활하는 곳이기 때문에 한 학급 내에서 모두가 공정한 대우를 받고, 불공정한 상황이 발생할 때에는 그 상황이 잘못되었다는 것을 인식할 수 있는 실천적 교육을 하는 것이 매우 중요하다. 실제로 Dalbert와 Stoeber(2006)의 종단 연구에서 학교의 공정한 분위기는 학생들이 개인적 공정세상신념을 발달시켜나가는데 영향을 미쳤다. 따라서 학생 훈육이나 여러 활동 시 절차적, 분배적 측면 모두에서 공정성이 깨지지 않도록 주의를 기울여야 한다(Lucas et al., 2007). 일상생활에서 공정하게 대우 받는 실질적 경험의 증가는 개인적 공정세상신념 발달의 바탕이 될 것이다.

방어행동을 촉진하기 위하여 개인적 공정세상신념을 발달시켜야 하는 것에 더하여, 정서 조절 중 인지적 재평가의 역할도 강조할 필요가 있다. 선행연구(Caravita et al., 2010; Olweus & Endresen, 1998)에서 밝혀졌듯이, 방어행동을 하려면 높은 공감뿐 아니라 위협적 상황에서 심리적 고통을 조절할 수 있어야 한다. 그러나 초기 청소년기는 정서적 반응성과 연관된 변연계는 이미 발달하였지만, 이를 조절하는 전두엽이 아직 미숙한 상태로(Casey, Jones, & Hare, 2008), 정서적 위협에 쉽게 압도당하는 취약한 시기이다. 그러므로 이러한 부정적 정서가 활성화되기 이전에 다양한 관점으로 상황을 바라보고, 재해석하도록 돕는 인지적 재평가 전략을 소개하고, 충분한 연습 경험을 제공하는 것은 방어행동 촉진에 중요할 것이다.

끝으로 집단효능감을 증진시키는 개입 전략 역시 숙고할 필요가 있다. 본 연구는 학급 구성원들 모두 공동의 목표를 위해 함께 노력할

수 있다는 믿음인 비공식적 사회적 통제를 활용하여 집단효능감을 측정하였는데, 이를 위해 집단 구성원들 간 사회적 응집력, 즉, 그러한 집단적 행동이 구성원 모두에게 이득이 될 것이라는 신뢰(Sampson et al., 1997)를 쌓는 것이 매우 중요하다. 집단 구성원들 간 상호작용의 기회를 늘리고 서로 사회적 지지를 제공하는 등의 유대 경험이 사회적 응집력을 높이고, 궁극적으로 공동 목표를 위한 집단적 행동도 기꺼이 하도록 도울 것이다.

한편, Goddard, Hoy와 Hoy(2004)는 집단효능감 증진은 자기효능감 증진과 유사한 과정을 거친다고 언급하며, 이를 위해 성공경험(mastery experience), 간접경험(vicarious experience), 그리고 사회적 확신(social persuasion)을 갖는 것이 중요하다고 지적한바 있다. 이를 또래괴롭힘과 관련하여 생각해 보면, 우선 방어행동을 했을 때 성공적으로 개입이 되어 또래괴롭힘이 중단되고, 이후 보복, 협박 등의 부정적 결과가 발생해서는 안 될 것이다. 이렇게 방어행동의 긍정적 성과가 누적되고, 다른 학생들에 의해 이루어지는 성공적 방어행동을 간접적으로 경험, 관찰하는 것 역시 집단효능감 증진에 매우 중요 할 것이다. 그리고 또래괴롭힘 상황에서 구성원들이 방어행동을 할 것이라는 기대와 확신을 공유해야만 한다.

이를 위해 학급 구성원들이 또래괴롭힘 상황에서 어떻게 행동할 것인지 직접적으로 의사소통할 수 있는 기회를 만들어 다수의 무지현상을 줄이는 것이 구성원들 간 책임감 분산을 감소시켜 개인의 방어행동을 증가시키게 될 것이다(송경희, 이승연, 2018). 뿐만 아니라, 학생들이 피해자를 돕고자 하는 의지가 교사들에 의해 지지되고, 또 교사가 또래괴롭힘 개입 시 함께 도울 것이라는 믿음을 주는 것

역시 매우 중요하다(Barchia & Bussey, 2011). 이는 결국 학생들로 하여금 또래괴롭힘 상황에서 스스로 나설 뿐 아니라, 교사들에게 도움을 청하는 행동으로 이어져 또래괴롭힘을 효과적으로 감소시킬 것이다.

정리하면, 본 연구는 방어행동과 관련하여 공감이나 사회적 효능감, 도덕적 이탈 등의 제한된 관심사에서 벗어나 개인적 공정세상신념이라는 새로운 변인을 탐색했다는 점에서 차별성을 가진다. 또한 개인이 지각한 집단효능감의 조절효과를 밝힘으로써 또래괴롭힘 개입 시 개인적 특성 뿐 아니라 맥락적 특성에도 주의를 기울여야 함을 강조하였다. 사실 집단효능감은 Bandura(1997)가 그 개념을 제안한 이래, 지역사회나 조직, 학교에 미치는 다양한 긍정적 효과가 확인되었다. 그러나 그동안 학교맥락에서 집단효능감에 대한 연구는 교사들의 집단효능감이나(Klassen, 2010), 집단효능감이 학생의 학업성취에 미치는 효과(Tschannen-Moran & Barr, 2004)에 대한 탐색이 주를 이루었다. 본 연구는 집단효능감을 또래괴롭힘 방어행동 맥락에서 연구하여 집단효능감이 학생들의 사회적 발달과 연결된다는 또 다른 가능성을 확인하였기에 의미를 갖는다.

이와 같은 본 연구의 차별성과 장점에도 불구하고, 몇 가지 제한점이 있다. 본 연구에 참여한 남학생의 비율이 여학생에 비해 상대적으로 더 높았다. 다소 비일관적이기는 하지만, 방어행동(Duffy, Penn, Nesdale, & Zimmer-Gembeck, 2016) 및 개인적 공정세상신념(정은교, 안도희, 2017)의 성차가 보고되기도 하므로, 후속연구에서는 이를 고려할 필요가 있다.

또한 집단효능감은 맥락적 특성을 반영하는 변수인 만큼 개인이 지각한 정도를 분석에 사용하는 것을 넘어 다층 모형을 적용하여 학급

수준 특성으로 연구 할 것을 제안하는 바이다. 이는 학급에 따라 방어행동 수준의 차이를 발생시키는 환경적 맥락에 관한 구체적 정보를 제공하게 될 것이다.

끝으로 최근에는 방어행동의 다양한 양상을 연구에 포함시키려는 시도가 증가하고 있다 (Duffy & Wheeler, 2016; Yun, 2018). 예를 들면 또래괴롭힘을 직접 중단시키는 방어행동도 있지만, 선생님 혹은 신고를 통하여 간접적으로 개입하는 방어행동도 존재한다. 또한 피해학생에게 위로, 지지를 제공하는 방어행동도 가능하다. 그러므로 후속연구에서는 방어행동을 보다 세분화하여, 방어행동에 관한 이해의 폭을 확장시킬 필요가 있다.

참고문헌

교육부 (2018). 2018년 1차 학교폭력 실태 조사 결과. <https://www.moe.go.kr>에서 인출.

김은아, 이승연 (2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 24(1), 59-77.

김혜리 (2013). 또래괴롭힘 참여역할에 따른 인지적 정서적 공감의 차이. *한국심리학회지: 발달*, 26(4), 1-20.

서미정 (2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래괴롭힘 참여 역할행동. *아동학회지*, 29(5), 79-96.

손정아 (2015). 개인의 지각된 취약성과 공정세상 신념이 기부결정에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

송경희 (2017). 초등학생, 중학생의 도덕 추론과 또래괴롭힘 방어행동: 개인 및 학급 수준

특성의 조절효과. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

송경희, 이승연 (2010). 청소년의 마음읽기 능력과 또래괴롭힘의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 23(3), 105-124.

송경희, 이승연 (2018). 초등학생의 도덕 추론과 또래괴롭힘 방어행동. *한국심리학회지: 발달*, 31(2), 83-103.

안태용 (2016). 초등학생의 정서지능과 문제중심적 대처행동이 또래괴롭힘 방어행동에 미치는 영향: 학급규준에 대한 믿음의 조절된 매개효과. *초등상담연구*, 15(4), 341-362.

이승연, 송경희 (2012). 남녀 중학생의 부모 애착과 또래괴롭힘 방어, 방관행동의 관계. *한국심리학회지: 학교*, 9(2), 393-415.

정은교, 안도희 (2017). 고등학생의 정당한 세상에 대한 믿음과 학교 참여 간의 관계에 대한 교사 정당성 경험과 교사-학생 관계의 매개효과. *교육심리연구*, 31(2), 215-237.

한선화, 현은강 (2006). 청소년의 정서성과 정서조절전략 및 자기통제력. *아동학회지*, 27(6), 1-11.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychological functioning. *Child*

- Development*, 74, 769-782.
- 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.
- Bègue, L. (2014). Do just world believers practice private charity?. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(1), 71-76.
- Bègue, L., & Bastounis, M. (2003). Two spheres of belief in justice: Extensive support for the bidimensional model of belief in a just world. *Journal of Personality*, 71, 435-463.
- Bègue, L., Charmoillaux, M., Cochet, J., Cury, C., & De Suremain, F. (2008). Altruistic behavior and the bidimensional just world belief. *The American Journal of Psychology*, 121(1), 47-56.
- Bègue, L., & Muller, D. (2006). Belief in a just world as moderator of hostile attributional bias. *British Journal of Social Psychology*, 45(1), 117-126.
- Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13(4), 541-556.
- 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, 201-216.
- Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved?. *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138-170.
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111-126.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107, 1186-1201.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist*, 13(4), 248-254.
- Correia, I., Kamble, S. V., & Dalbert, C. (2009). Belief in a just world and well-being of bullies, victims and defenders: A study with Portuguese and Indian students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 22(5), 497-508.
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, 12(2), 79-98.
- Dalbert, C. (2000). Beliefs in a just world questionnaire. In J. Maltby, C. A. Lewis, & A. Hill (Eds.), *Commissioned reviews of 250 psychological tests* (pp. 461-465). Lampeter, UK: Edwin Mellen Press.
- Dalbert, C. (2001). *The justice motive as a personal resource: Dealing with challenges and critical life events*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Dalbert, C. (2002). Beliefs in a just world as a

- buffer against anger. *Social Justice Research*, 15(2), 123-145.
- Dalbert, C. (2009). Belief in a just world In M. Leary & R. Hoyle (Ed.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp.288-297). New York: NY, Guilford.
- Dalbert, C., & Sallay, H. (2004). Developmental trajectories and developmental functions of the belief in a just world In C. Dalbert & H. Sallay (Ed.), *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences* (pp. 248-262). New York: NY, Routledge.
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 200-207.
- Donat, M., Knigge, M., & Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying?. *Aggressive Behavior*, 44(1), 29-39.
- Donat, M., Peter, F., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2016). The meaning of students' personal belief in a just world for positive and negative aspects of school-specific well-being. *Social Justice Research*, 29(1), 73-102.
- Donat, M., Umlauf, S., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 38(3), 185-193.
- Duffy, A. L., Penn, S., Nesdale, D., & Zimmer Gembeck, M. J. (2017). Popularity: Does it magnify associations between popularity prioritization and the bullying and defending behavior of early adolescent boys and girls?. *Social Development*, 26(2), 263-277.
- Duffy, A. L., & Wheeler, A. (2016, Jul). *Identifying and examining pro-victim strategies that can assist victims of school bullying*. Poster session presented at the Biennial Conference of the International Society for Study of Behavioral Development, Vilnius, Lithuania.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142.
- Foley, L. A., & Pigott, M. A. (2000). Belief in a just world and jury decisions in a civil rape trial. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(5), 935-951.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51(4), 469-485.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010).

- Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617-638.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Hafer, C. L. (2000). Investment in long-term goals and commitment to just means drive the need to believe in a just world. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1059-1073.
- Hafer, C. L., & Rubel, A. N. (2015). Long-term focus and prosocial-antisocial tendencies interact to predict belief in just world. *Personality and Individual Differences*, 75, 121-124.
- Hawkins, D., Pepler, D., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147.
- Lerner, M. J. (1977). The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms. *Journal of Personality*, 45(1), 1-52.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world. In The Belief in a just World: A Fundamental Delusion. Perspectives in Social Psychology*. Springer, Boston, MA.
- Lerner, M. J., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85(5), 1030-1051.
- Lipkusa, I. M., Dalbert, C., & Siegler, I. C. (1996). The importance of distinguishing the belief in a just world for self versus for others: Implications for psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(7), 666-677.
- Lucas, T., Alexander, S., Firestone, I. J., & Lebreton, J. M. (2007). Development and initial validation of a procedural and distributive just world measure. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 71-82.
- Ma, T. L., & Chen, W. T. (2017). The benefits of being defended: Perceived bystander participant roles and victims' emotional and psychosocial adjustment. *Journal of School Violence*, 1-15. doi:

10.1080/15388220.2017.1387132

- Maeda, R. (2004). *Empathy, emotion regulation, and perspective taking as predictors of children's participation in bullying* (Doctoral Dissertation, University of Washington), Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3111101)
- Mauss, I. B., Cook, C. L., Cheng, J. Y., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, 66(2), 116-124.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1445-1453.
- 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.
- Ojanen, T., Gröönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- Olweus, D., & Endresen, I. M. (1998). The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7, 370-388.
- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., & Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 55-63.
- Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education*, 8, 26-35.
- 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.
- 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., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- 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.
- 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 and Adolescent Psychology*, 40(5),

- 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.
- Sutton, R. M., & Douglas, K. M. (2005). Justice for all, or just for me? More evidence of the importance of the self-other distinction in just-world beliefs. *Personality and Individual Differences*, 39, 637-645.
- Sutton, R. M., Stoeber, J., & Kamble, S. V. (2017). Belief in a just world for oneself versus others, social goals, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 113, 115-119.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475-483.
- Tomaka, J., & Blascovich, J. (1994). Effects of justice beliefs on cognitive appraisal of and subjective physiological, and behavioral responses to potential stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 732-740.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). Perceptions of Collective Efficacy and Bullying Perpetration in Schools. *Social Problems*, 58(1), 126-143.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self processes and contextual cues. *Child development*, 78(3), 895-910.
- Yun, H. (2018). *New approaches to defender and outsider roles in school bullying*. (Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles), Retrieved from <https://escholarship.org>

원고접수일 : 2018. 10. 24.

수정원고접수일 : 2018. 12. 13.

최종게재결정일 : 2018. 12. 14.

The Structural Relations among Personal Belief in a Just world, Cognitive Reappraisal and Defending Behaviors in School Bullying: The Moderation Effects of Collective Efficacy

Keng-hie Song

YeonKyeong Son

Seung-yeon Lee

Department of Psychology, Ewha Womans University

This study investigated the interaction effects between individual and perceived contextual factors to promote defending behaviors in school bullying. The mediating effect of cognitive reappraisal on the relation between personal belief in a just world and defending behaviors was studied. Also, this study examined whether the mediating model would be moderated by collective efficacy. A total of 1,611 students from seven middle schools in Seoul, responded self-report questionnaire. Multi-group SEM was applied to data analysis. The results indicated that direct paths in structural modeling were significant regardless of the level of collective efficacy. The mediating effect of cognitive reappraisal is also significant for both groups of collective efficacy. However, the paths from personal belief in a just world to cognitive reappraisal and from cognitive reappraisal to defending behaviors were stronger when students perceived high level of collective efficacy. Furthermore, the mediating effect was also stronger among students who reported high level of collective efficacy. By identifying specific personal mechanisms and effect of contextual factors for defending behaviors, this study shed light on new perspectives on defending behaviors. Based on these findings, implications and limitations of the present study were discussed.

Key words : *Bullying, Defending behavior, Personal belief in a just world, Cognitive reappraisal, Collective efficacy*