

국내외 또래괴롭힘 방어행동 보호 요인 관련 변인 메타분석

권 지 응¹⁾

건국대학교 대학원 교육학과

박 중 효²⁾

건국대학교 교직과

본 연구는 방어행동 관련 변인들을 분류한 후 효과크기를 분석하여 비교하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 국내에서 2009년부터 2021년까지(국외, 2007-2021) 발간된 초·중등 학생을 대상으로 한 학술지와 석·박사 학위 논문 중 또래괴롭힘 방어행동을 주제로 한 국내 70편, 국외 41편, 총 111편의 연구물을 분석하였다. 결과는 다음과 같다. 첫째, 효과크기는 국내가 국외보다 유의하게 컸다. 둘째, 미시체계의 조절효과를 보면 국내는 개인, 학교, 또래 순이며, 국외는 개인, 또래, 학교 순이다. 국내는 개인이 큰 효과크기이며, 학교와 또래는 중간 이상의 효과크기였고, 국외는 개인과 학교가 중간 이상의 효과크기를 나타냈으며, 또래는 중간 이하의 효과크기를 나타냈다. 셋째, 국내외를 통틀어 개인 요인에서는 자아효능감·자기통제영역이, 또래 요인에서는 또래지위가, 학교 요인에서는 교사학생관계가 가장 높은 효과크기를 나타냈다. 본 연구는 국내외의 방어행동 효과크기에 대한 차이와 공통점을 분석하여 향후 국내외 방어행동 비교 연구에 기틀이 될 수 있으리라 여겨진다.

주요어 : 또래괴롭힘, 방어행동, 생태체계요인, 메타분석

1) 건국대학교 대학원 교육학과, 박사과정 수료

2) 교신저자 : 건국대학교 사범대학 교직과, 교수 (E-mail: jonghyop@konkuk.ac.kr)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

2021년 청와대 국민청원 게시판에는 또래괴롭힘으로 인한 우울증으로, 스스로 삶을 마감한 고등학교 1학년 학생의 이야기가 올라왔다(김소정, 2021). 이 사건의 안타까운 점은 또래들의 무관심뿐만이 아니라 중·고등학교에서 피해학생에 대한 구체적인 개입이 제대로 이루어지지 않았다는 점이다. 이렇듯 또래괴롭힘은 학교와 또래라는 맥락적 요소와 관련이 있고, 이러한 환경과 개인의 상호작용으로 인해 만들어지기 때문에(Bronfenbrenner, 1979; Espelage & Swearer, 2010), 또래괴롭힘을 단순히 가해자와 피해자만의 문제로 보아서는 안 된다. 예를 들면 학생들은 또래괴롭힘 상황에서 행동을 선택할 때, 각 개인의 규준이 반영되어 형성된 집단 전체의 규준에 영향을 받기 때문에(Huesmann & Guerra, 1997), 또래괴롭힘은 개인을 둘러싼 환경이 매우 중요하다. 따라서 본 연구는 개인을 포함한 또래와 그들의 역동에 의해 만들어지는 학교문화라는 생태적 환경에 초점을 맞추어(Bronfenbrenner, 1979), 또래괴롭힘 현상을 바라보고 해결책도 제시하고자 한다.

또래괴롭힘(bullying)은 피해자가 복종적이고(Schwartz et al., 1998), 불안정할 때 발생한다(Salmivalli & Isaacs, 2005). 이런 이유로 피해를 당하는 학생들은 집단 내에서 권력이 낮고, 약한 신체를 가졌으며, 또래들에게 거부되는 특성이 있다(Hodges & Perry, 1999). 이때 힘이 센 가해자들은 상대적으로 힘이 약한 피해자

들에게 의도적이고 선택적인 공격성을 나타낸다(Hymel & Swearer, 2015). 이런 힘의 불균형은 또래괴롭힘의 중요한 특징 중 하나다(Olweus, 1993, 2013). 따라서 기존 연구들은 이러한 가해자와 피해자의 특성에 맞추어 양자적(dyadic) 관점에서 처벌 및 재발 방지와 피해자 구제에 중점을 두는 경향이 있다(정세련, 정은지, 이승연, 2019; Twemlow, Fonagy, & Sacco, 2009). 하지만 또래괴롭힘은 가해자와 피해자뿐만이 아니라 이들을 제외한 주변인들도 포함되어야 한다는 삼자적(Triadic) 관점이 주목받으면서(Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt, & Henderson, 2010), 본격적인 주변인 연구가 시작되었다(Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996).

주변인(bystander)은 또래괴롭힘 현장에서 가해자와 피해자를 제외한 모두를 나타내며, 또래괴롭힘의 발생과 종결 및 지속에 중요한 역할을 한다고 밝혀졌다(Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2012). 이유는 가해자와 피해자의 힘의 불균형으로 인해 또래괴롭힘이 발생하고 유지되는데(Olweus, 1993), 피해자 스스로 힘의 비대칭을 바꾸기는 힘들지만, 상황을 목격하고 있는 주변인들은 바꿀 수 있는 여지가 있기 때문이다(오인수, 2010; 임재연, 2013; Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2011; Salmivalli, 1999). 주변인은 역할에 따라 동조자, 강화자, 방관자, 방어자 네 가지로 구분하는데 이들의 역할은 다음과 같다(Salmivalli et al., 1996). 가해자를 따르며 또래괴롭힘에 동조하는 동조자, 가해 행동을 재미있어 하거나 웃으며 괴롭힘을 강화시키는 강화자가 있다. 하지만 동조자와 강

화자가 명확하게 구분되지 않는 경우가 많아 (Sandstrom & Bartini, 2010), 이 두 역할을 합쳐서 가해조력자로 묶기도 한다(Sutton & Smith, 1999). 또한 괴롭힘이 주위에서 일어나든 말든 관심을 가지지 않는 방관자가 있으며, 가해행위를 중지시키거나 피해자를 돕는 역할을 수행하는 방어자도 존재한다. 특히 주변인 중에서 또래괴롭힘 예방이라는 측면에서 방어자는 중요한 존재이다(Salmivalli et al., 1996).

하지만 학생들이 항상 방어자 역할만 하는 것은 아니기 때문에 주변인을 유형화 시키는 것 보다는 행위 중심으로 설명하는 것이 더 유용하여(Ruderman, 2014), 본 연구에서는 행위와 빈도에 초점을 두어 방어자라는 역할보다 방어행동이라는 행동 중심으로 연구의 초점을 두고자 한다(Duffy, Penn, Nesdale, & Zimmer Gembeck, 2017). 또래괴롭힘 상황에서 일어나는 대표적인 방어행동은 다음과 같다. 선생님이나 부모님 등 어른들에게 친구가 괴롭힘을 당한다는 사실을 알리거나, 가해자가 피해자를 괴롭힐 때 맞서 싸우고 그만하라고 소리를 지르기도 한다. 또한 피해자를 위로하거나 지지하고, 다른 친구들에게 피해자를 도와주라고 말하거나, 피해자의 입장을 옹호하며, 단체 활동 시간이나, 실습 또는 특별활동 시간에 피해자와 함께 있어주는 정서적인 지지도 있다(Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010). 이렇듯 방어행동은 외부의 인위적 개입 없이 또래 내 역동에 의해 괴롭힘 문제를 해결 또는 완화시킬 수 있어 또래괴롭힘 예방에 특히 도움이 될 수 있다(Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

방어자를 비롯한 주변인 또한 개인에게 영향을 주는 또래집단이라는 사회적 환경이다.

Bronfenbrenner(1979)는 한 개인의 발달에 영향을 주는 사회적 환경을 이해하기 위해 생태학적 체계 이론을 고안하였다. 이 모형의 위계적 맥락 구조는 개인 특성을 비롯한 미시체계, 중간체계, 외체계 및 거시체계로 범주화할 수 있다. 각각의 체계는 개인뿐만 아니라 각 체계 간에도 상호 작용이 일어나 인간의 발달에 영향을 미친다. 따라서 인간의 성장과 발달을 연구하기 위해서는 생태체계모형의 관점에 기반한 사회적 맥락이 고려되어야 한다. 따라서 본 연구는 가해 피해를 생태체계 모형으로 설명한 Espelage와 Swearer의 연구(2010)에 기반하여, 또래괴롭힘 사건이나 방어행동을 개인과 또래 및 더 넓은 범위의 학교문화라는 환경 간에 일어나는 결과로 개념화 하였다.

본 연구에서는 생태체계 모형의 네 가지 체계 중 그림 1에 나오는 미시체계에 중점을 두었으며(Espelage & Swearer, 2010), 이 체계를 구성하는 요인 중에서도 또래와 학교만으로 연구 범위를 한정하였다. 이유는 대부분의 또래 괴롭힘이 학교 내 또래가 있는 곳에서 발생하기 때문이다(교육부, 2021; Rigby & Johnson, 2005; Salmivalli & Poskiparta, 2012). 따라서 본 연구는 메타분석을 이용하여 생태체계 모형의 미시체계 내에 있는 학교와 또래 및 개인의 효과크기를 구하고자 한다. 이들은 각각 다양한 변인군이 유목화 된 것인데, 학교특성 변인군은 비폭력학교문화, 교사학생관계와 학교 공동체의식으로 이루어졌다. 또래특성 변인군은 또래지지와 또래지위로 나뉘어지며, 개인 특성 변인군은 세 집단으로 도덕성·친사회행동, 자아효능감·자기통제, 사회·정서역량으로 구분하였다.

본 연구에서 사용하는 메타분석(meta-analysis)은 하나의 주제에 대한 다양한 연구결과를 종합하여 체계적이고 계량적으로 분석하는 통합적 분석방법을 의미한다(황성동, 2020; Rosenthal, Hoyt, Ferrin, Miller, & Cohen, 2006). 메타분석의 장점은 기존의 연구결과를 단순히 종합하는 전통적인 리뷰(traditional review)와 달리 엄격성, 체계성, 투명성을 크게 향상시켜 개별 연구들로부터의 양적 결과들을 통계적으로 종합하는 일련의 절차를 가지고 있다(Hunt, 1997). 따라서 메타분석법은 이러한 과정을 통해 방어행동 관련 변인 연구결과들을 종합하고 정리하여, 어떠한 변인군이 방어행동을 일으키는데 큰 효과크기를 일으키는지를 확인할 수 있는 유용한 방법론이다.

방어행동과 연관된 국외와 국내의 메타분석 연구들을 살펴보면 Nickerson과 Aloe, Werth(2015)와 Killer와 Bussey, Hawes, Hunt(2019)는 ‘공감’과 ‘도덕적 해이(또는 이탈)’라는 개인 변인을 다루었지만, 학교나 또래까지 범위를 확장하지 않아 개인을 둘러싼 생태체계를 종합적으로 분석하기에는 어렵다는 제한점이 있다. 이후 Ma와 Meter, Chen, Lee(2019)는 생태체계 모형으로 개인과 또래에 관련된 변인을 다루었지만 또래괴롭힘이 대부분 일어나는 학교 관련 변인을 다루지 않아 아쉬움이 있었다. Lambe와 Cioppa, Hong, Craig(2019)는 온라인, 오프라인의 방어행동을 개인, 또래, 가정, 학교라는 생태학적 관점에서 체계적 문헌분석을 실시하였지만, 계량적인 분석결과를 제시할 수 없다는 한계점이 존재한다.

최근 국내에서도 김동주(2021)가 생태체계 모형의 관점에서 개인과 부모 및 학교 요인으

로 분류하여 방어행동과 방관행동을 함께 다룬 메타분석 연구를 발표하였는데, 본 연구와 달리 보호요인과 위협요인을 함께 다루었다. 또래 변인을 특화시키지 않고 학교 변인에 통합하여 분석하여 또래 변인군만의 고유한 영향을 분석할 수는 없다는 제한점이 있었다. 또한 연구 대상을 국내 학술지 및 석·박사 논문으로만 제한하여 국외 연구 동향을 함께 비교 분석하지 않았다. 특히 방어행동 연구는 국외에서 시작되었기 때문에 국내 연구 결과를 국외 연구 결과에 기반하여 해석하는 경우 문화적 차이로 인한(Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010) 연구 간 이질성 때문에 결과 해석의 타당도가 떨어질 수 있다. 따라서 국내외 연구 결과가 전체적으로 어떤 차이가 나는지를 알아보는 것은 국내 연구를 해석할 수 있는 기준선을 세우는 중요한 작업이므로 해당 연구의 필요성이 제기된다. 이런 관점에서 본 연구는 기존의 방어행동에 관련된 국내외 메타분석 연구의 제한점을 넘어 생태체계모형의 관점에서 통합적인 관련 변인 메타분석과 함께 국내와 국외의 방어행동 변인의 효과크기가 어떠한 차이점도 있는지를 파악하는데 초점을 두었다.

또래괴롭힘이 일어났을 때 주변인의 태도는 학급 분위기(classroom climate)에 의해 결정되는데, 일반적으로 학생들은 학급에서 영향력이 큰 친구들에게 수용되고 인정받기 위해 해당 학급을 지배하고 있는 규준을 따르려고 한다(Salmivalli, 2010). 이런 것을 ‘지각된 학급규준’이라고 하는데 이는 또래괴롭힘에 관한 학급 분위기를 개인이 어떻게 인지하고 있는가를 의미한다(이현진, 오인수, 송지연, 2019). 비폭

력적인 학급규준은 구성원들의 태도가 또래 괴롭힘에 대해서 부정적일수록 또래를 괴롭히는 행동은 적게 일어나기도 한다(김은아, 이승연, 2011; 심미경, 서미정, 2013; Salmivalli & Voeten, 2004). 따라서 본 연구에서는 ‘학급분위기’, ‘학급규범’, ‘학급규준’, ‘또래괴롭힘에 대한 부정적 태도’와 같은 변인들을 ‘비폭력학교문화’로 유목화 하였다.

교사는 교실에서 학생에게 있어 가장 중요한 타인이다. 따라서 교사와 학생의 관계는 또래괴롭힘과 주변인들의 방어행동에 큰 영향을 줄 수 있다. 특히 초등학교는 중학교와 비교해 볼 때 담임교사의 영향력이 훨씬 크므로, 학생과 교사와의 관계 정도에 따라 괴롭힘의 지속여부는 달라질 수 있다(오인수, 김서정, 임영은, 2019). Gregory 등(2010)에 의하면, 학생들이 교사로부터 도움을 받을 수 있다고 지각할수록, 또래괴롭힘 가해, 피해경험은 줄어들었다고 한다. 또한 교사가 학생들을 잘 돕고 학교 환경이나 분위기가 긍정적이고 지지적이라 판단한 학생들은 학교폭력이나 괴롭힘이 있을 때 교사에게 더 많은 도움을 구했다. 즉, 교사는 또래괴롭힘에 반대하는 교실의 맥락을 만들 수 있는 가장 중요한 존재라고 볼 수 있다(Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012). 따라서 본 연구에서는 교사신뢰, 교사학생지지와 같은 변인들을 교사학생관계로 유목화 하였다.

학교에서 규칙의 결정이나, 행사의 조직 결정에 학생이 잘 참여하는지, 또는 학교 내에서 표현의 자유는 있는지, 교사들이 공정하게 학생들을 대하는지에 관한 학생들의 지각은 학교공동체의식을 높이는데 중요한 영향을 미친다. 특히 학교 구성원들은 상호 지지와 돌

봄을 통해 더 좋은 공동체로 만들어 나갈 수 있으며, 민주적 풍토는 학교 활동에 대한 학생의 책임감과 참여를 통해 만들어진다고(Torney-Purta, 2002). 또한 학교 문화의 핵심적인 요소인 안전이나 소속감은 또래괴롭힘 피해로 인한 부정적 영향을 완화시켰으며, 학교 폭력 피해를 경험한 학생이라도 학교 내에 자신을 지지하고 도와주는 성인이 있고, 교내 어른들에 대해 강한 신뢰감을 느끼는 경우, 괴롭힘에 대항하여 도움 구하기 등의 행동에 정적인 영향을 미쳤다고 한다(Bryan et al., 2012). 따라서 본 연구에서는 학교신뢰, 학급응집력, 학급공동체의식을 학교공동체의식으로 유목화 하였으며, 이러한 변인군들은 방어행동에 정적 관련성을 나타내었다(권지웅, 박종효, 2020d).

방어행동에 영향을 주는 또래 특성에 관계된 맥락 변인은 다양하지만 본 연구에서는 크게 또래지위와 또래지지로 변인들을 유목화 하였다. 또래괴롭힘은 가해자와 피해자 간에 존재하는 힘의 불균형에 의해 나타나므로(Olweus, 1993, 2013), 가해자만큼의 사회적 지위나 영향력이 없는 상태에서는 또래괴롭힘의 폭력에 효과적으로 대처할 수 있는 능력이 없어, 위협을 무릅쓰고 방어행동을 하는 것은 쉽지 않다(Huitsing, Snijders, Van Duijn, & Veenstra, 2014; Pöyhönen et al., 2010). 따라서 또래 내 사회적 지위 및 권력을 의미하는 또래지위와 동료에게서 받는 지지는 방어행동을 예측하는 주요 변인임을 알 수 있다(김영은, 오인수, 송지연, 2019; 오지연, 박주희, 2019; Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2008).

친사회적 행동은 일반적으로 이타주의와 도

덕적 행동으로 혼용되어 사용되는 경우가 많다. 친사회적 행동과 유사하게 사용되는 이타주의는 도덕적 정의를 확신한 결과이며, 타인에게 자발적이고 의도적인 행위로 외적 보상에 대한 기대 없이 도움을 주는 도덕적 신념이다(Bar-Tal, Raviv, & Goldberg, 1982). 따라서 본 연구는 개인특성 변인 중 도덕성과 친사회적 행동을 하나의 범주로 묶었다.

또래괴롭힘 상황에서 방어행동을 하는 것은 외부 환경의 요구에 맞추어 단순히 자신의 욕구를 충족시키는 데 머무르는 것이 아니라 자신의 잠재력을 최대한 발휘한 상태를 의미한다. 즉, 환경에 잘 적응하는 학생은 잠재력을 최대한 발휘하여, 환경의 요구에 스스로 적절하게 통제할 수 있는 능력을 갖추었다고 볼 수 있다(김태균, 2008). 여기서 잠재력의 발휘는 목표 달성 능력이 본인에게 있다는 신념 정도에 따라 성취도는 달라진다(Bandura, 1977, 1986) 이런 신념을 Bandura는 자기효능감이라 정의하였는데, 잠재력의 발휘 정도는 자기효능감에 따라 달라짐을 의미한다. 이렇듯 자기효능감과 자기통제는 또래괴롭힘 상황에서 적응적 측면으로 볼 때 깊은 관련성을 가진다.

사회·정서역량은 자신의 정서에 대한 인식과 관리 및 타인의 관점을 이해하고, 긍정적인 목표 설정과 함께 책임감 있는 결정을 내리는 등, 대인관계 상황을 적절히 처리할 수 있는 능력이다(Merrell & Gueldner, 2010). 미국의 CASEL(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)의 사회정서역량 중 본 연구는 다음과 같이 사회·정서역량을 방어행동 관련변인과 연결시켰다. 첫째, ‘자기인식’은 스스로의 생각, 정서, 장단점을 파악하는 역량이

다. 둘째, ‘사회적 인식’은 다른 사람의 입장과 정서를 이해하고 존중하며 개인 및 집단 간 유사점과 차이점을 이해할 수 있는 역량이다. 셋째, ‘자기관리’는 본인의 정서와 충동 및 행동을 조절하고, 스트레스를 관리하며, 목표 설정 및 달성 계획을 수립하며 목표를 수행해 나가는 과정을 점검하는 역량을 의미한다. 넷째, ‘관계기술’은 다른 사람과 소통, 타협, 협력하고 부적절한 압력에 저항하며, 갈등을 해결하고, 필요한 도움을 주고받는 역량을 의미한다(Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). CASEL의 사회·정서 역량과 관련 있는 하위 변인 중 ‘자기 인식과 사회적 인식’은 공감과 연관되며, 자기관리는 정서조절과 의사결정능력으로, 관계기술은 감사성향 및 문제해결능력과 연결된다. 사회·정서역량은 방어행동과 정적 관련성을 가지고 있는 주요 변인으로 알려져 있다(우서희, 김광수, 2015; 이승연, 최소영, 최은지, 2018; Gini et al., 2008; Jenkins & Fredrick, 2017; Pozzoli & Gini, 2010; Yun & Graham, 2018).

2. 연구문제

그림 1은 연구모형 틀이며, 그림 2와 관련된 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 국내외 방어행동 관련 연구들의 동향과 경향성은 어떠한가?

연구문제 2. 국내외 방어행동 관련 변인들의 평균효과 크기 차이는 어떠한가?

연구문제 3. 국내외 방어행동 관련 연구들의 결과에서 출판편의는 어떠한가?

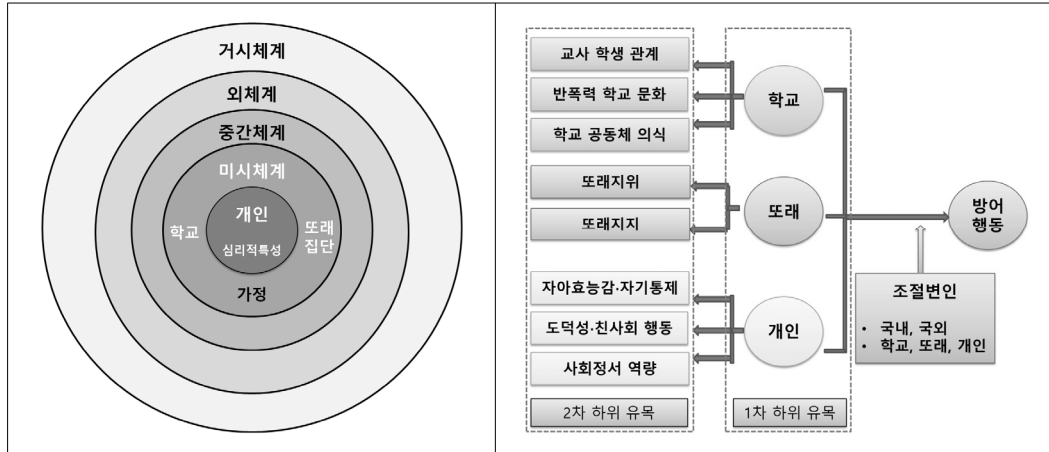


그림 1. 연구모형 분석틀

그림 2. 연구모형

II. 연구 방법

1. 선정기준 및 자료수집

본 연구에서는 첫째, 연구대상자와 연구물은 초등, 중등, 고등학교에 재학 중인 일반적 인(normative) 학생들을 대상으로 표집한 연구를 기준하였다.

둘째, ‘방어행동’에 정적 관련성을 지닌 학교와 또래 및 개인 특성의 변인들로 이루어진 연구물로 한정하였다. 분석대상은 방어행동을 변인으로 하고, 상관표에 방어행동과 관련 있는 1개 이상의 변인들로 구성되어 있는 학술지 및 석사, 박사 학위논문을 대상으로 하였다. 선정된 연구물이 학술지와 학위논문이 중복된 경우 학술지를 대상으로 정보를 취합하였고, 만약 학술지에 상관표나 분석을 함에 있어서 필요한 자료들이 명확하게 제시되지 않은 경우 대신 학위논문을 통해서 관련 정보를 취합하였다.

국내는 또래괴롭힘 예방의 관점에서 주변인 중 본격적으로 방어자와 방어행동이 다루어지기 시작한 2009년 1월에서 2021년 6월까지 RISS(학술연구정보서), KISS(한국학술정보서비스), DBpia(학술데이터베이스서비스)를 이용하여, 발표된 학술지 논문 및 미발표된 석사 박사 학위논문을 검색하였다. 위와 같은 과정을 거쳐 그림 3과 같이 총 70편의 논문을 선정하였으며, 그 중 학술지는 42편, 석사 박사 학위논문은 28편이다. 국외는 방어자와 방어행동이 국내와 마찬가지로 또래괴롭힘 연구에서 중요하게 부각되기 시작한 2007년 1월부터 2021년 6월까지를 검색 기간으로 정했으며, 주로 구글 학술검색(google scholar)과 ProQuest, 학교 도서관 검색을 이용하여 그림 4와 같이 41편을 선정하여 총 111편을 분석하였다. 또한 세부 검색은 국외 메타분석 논문의 참고문헌 및 개별 논문의 관련 학술자료 검색을 활용하였다. 국외 논문 검색 시 핵심어는 ‘bullying’, ‘bystander’, ‘defender’, ‘defending behavior’이다.

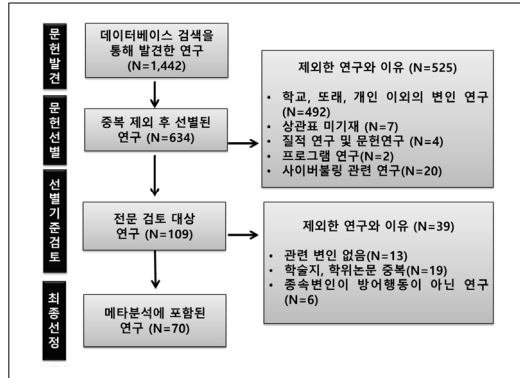


그림 3. Flow Chart(국내)

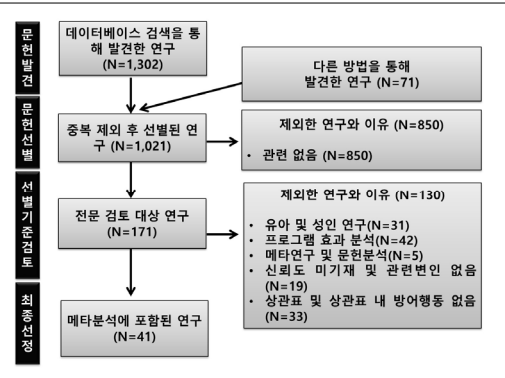


그림 4. Flow Chart(국외)

셋째, 자료 선정은 양적 방법론을 이용한 연구 중에서 상관표가 제시된 자료만으로 한정하였다. 효과크기는 상관계수(r)을 이용하였으며, 국내외 모두 방어행동 척도에 신뢰도 값(Cronbach's α 값을 비롯한 다양한 신뢰도 계수)이 보고된 자료 중 수용 가능 수준인, 예를 들어 α 값 같은 경우는 .6 이상으로 보고된 자료만을 선정하였다.

2. 자료분석

코딩

코딩 항목은 일련번호와 논문제목, 연구자 및 발행연도와 출처(학술지, 저널, 석사, 박사, 기타), 연구특징(국가, 표집 수, 연구방법, 조사 유형, 설문방식), 변수_상관(독립, 종속, 기타), 분류(학교, 또래, 개인, 가정, 지역), 논문 요약 등으로 구분한 뒤 처리하였고 원저자의 변수명을 그대로 입력하였다. 국내는 학술지에 등재된 논문과 등재후보지를 출판으로 분류하였으며, 미출판은 석·박사 학위논문으로 범위를 정하였다.

신뢰도 검정과 림핑(lumping) 과정

또래괴롭힘 관련 연구를 전문적으로 하는 교수 A와 B 및 박사 과정을 수료한 연구자 1명이 신뢰도를 높이기 위해 평가자 간에 코딩 작업을 공동으로 실시하였다. 우선 A교수와 연구자가 총 4차례에 걸쳐 변수를 선정하고 림핑을 한 후 제 3코더인 B교수가 변인들의 타당성과 적합성을 고려한 후 불일치 항목을 선정하였고, 다시 3인의 합의하에 총 5차례 최종적인 변수 선정 및 유목화 과정을 마무리하였다. 관련변인 메타분석에서는 변인이 많은 경우 맥락적으로 동일 범주인 변인들을 묶어주는 작업을 하는데 이 과정을 림핑(lumping)이라고 한다(Thomas, Kneale, McKenzie, Brennan, & Bhaumik, 2019). 또한 서로가 일치하지 않을 경우는 나머지 한 사람의 의견을 반영하여 해결하였기 때문에, 코딩자간 신뢰도는 따로 계산하지 않았다.

자료분석

통계 프로그램 R. 4.0.2를 이용하여 meta package(ver. 4.11-0)로 자료를 분석하였다

(Schwarzer, 2020).

효과크기 산출 및 해석

방어행동과 방어행동 예측 변인의 관계에 중점을 두어 상관계수(r)를 이용하여 효과크기(effect size, 이하 ES)를 산출하였다. 이후 상관계수는 Fisher's z 로 전환시켰는데 이유는 Fisher's z 가 상관계수(r)보다 정규분포를 더 따르기 때문이다(Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). 하지만 보고할 때는 다시 상관계수(r)로 전환하였다.

효과크기의 해석

효과크기가 어느 정도 인지 알기 위해서 상관계수 효과크기 해석(Cohen, 1988)을 기준으로 판단하였다. 관련변인 메타분석에서 효과크기 기준은 작은 효과크기($r = .10$), 중간($r = .30$), 큰($r = .50$) 효과로 구분할 수 있다(Cohen, 1988).

고정효과 모형, 랜덤효과 모형, 동질성(이질성) 검정

선정된 연구를 살펴보면, 연구 간 차이(출판, 미출판, 지역 차, 성차, 학교 급, 발표 연도 등)가 다양할 수 밖에 없어 동일한 모집단에서 표본을 추출하였다는 것은 불가능하다고 판단하여(Borenstein et al., 2009), 랜덤효과 모형을 기본으로 평균효과크기를 구하였다. 통계적으로 확인은 I^2 통계량을 이용하였는데, 작은 정도의 이질성은 25% 미만이며, 중간 정도 기준은 25% 이상 75% 미만이며, 큰 정도는 75% 이상으로 해석하였다.

하위집단 분석

하위집단분석을 통하여 집단 간 효과크기 차를 보다 직접적으로 검증할 수 있고, 효과크기에 영향을 미치는 변수의 영향력도 검정할 수 있다. 이런 조절 효과를 파악하기 위한 효과크기 이질성 원인은 크게 두 가지 방법으로 탐색이 가능하다. 범주형 변수인 경우는 메타 ANOVA를 사용하고, 연속형 변수인 경우는 메타 회귀분석(meta regression)을 사용할 수 있다. 본 연구에서는 집단변수가 범주형이므로 메타 ANOVA로 분석하였다.

독립성

개별 연구가 여러 효과 크기를 나타낼 때 독립성 가정이 위반될 가능성이 높으며, 특히 다변량 메타분석에서 자료는 여러 효과 크기가 단일 연구에서 생성될 때 나타날 수 있다(Becker, 2000). 본 연구에서는 Cooper(1998)의 분석 단위 이동(shifting unit of analysis)이라는 방법을 이용하여 전체 효과크기는 연구 단위로, 하위 집단 분석은 효과크기로 단위를 정하여(예를 들자면 남자이면서 여자일 수는 없으니 같은 변인이더라도 남자 따로 여자 따로 효과크기를 활용할 수 있음), 독립성 가정은 위반하지 않으면서, 정보량의 손실(information loss)은 최소화 하였다.

3. 보고 기준

본 연구에서 메타구조방정식모형 분석에 관계된 과정 및 결과 보고는 미국심리협회(American Psychological Association; APA)에서 제시한 양적연구 중 Appelbaum 등(2018)의 보고

기준을 참고하였다.

III. 결과 및 해석

1. 국내외 방어행동 관련 연구들의 동향과 경향성

연도별 분포 및 학교급별 분포

본 연구의 선정기준에 따른 최종 분석대상은 국내 연구물 70편, 국외 연구물 41편이며, 국내 연구물의 효과크기 수는 236, 국외는 90개가 분석에 사용되었다. 효과크기 연도별 및 학교 급별 분포는 표 2와 같다.

표 1을 참조하면 국내의 연도별 분포를 보

면, 효과크기가 가장 많이 수집된 해는 2020년이며, 총 47개가 포함되었다. 학교급별 분포는 중학생을 대상으로 한 효과크기가 102개로 가장 많았으며, 그 다음이 초등학생을 대상으로 한 데이터가 88개이다. 연구대상 범위가 혼합된 경우는 다음과 같다. 중등·고등을 대상으로 한 데이터가 21개, 초등·고등은 12개, 그 다음이 초등·중등 6개 순이다. 연구자들이 학교급 별로는 중학생을, 혼합된 경우는 중·고등학생을 대상으로 방어행동 연구를 활발하게 하고 있음을 알 수 있다.

국외 데이터의 연도별 분포를 나타낸 표 2를 살펴보면, 효과크기가 가장 많이 수집된 해는 2017년이며, 총 19개가 포함되었다. 학교급별 분포는 초등과 중등을 대상으로 한 효과

표 1. 국내 연도별 및 학교급별 효과크기 분포

연도	연구 수	효과크기 수(k)		학교 급	연구 수 (효과크기 수)
		출판	미출판		
2009	1	0	14	초	24(88)
2010	2	6	4	중	34(102)
2011	3	8	2		
2012	2	0	10	고	2(6)
2013	5	4	12		
2014	7	12	15	초·중	2(6)
2015	6	12	5		
2016	7	12	5	중·고	5(21)
2017	7	4	16		
2018	5	12	5	초·고	2(12)
2019	10	21	0		
2020	12	44	3	초·중·고	1(1)
2021	3	1	9		
전체		$k = 236$ (총 70편)			

표 2. 국외 연도별 및 학교급별 효과크기 분포

연도	연구 수	효과크기 수(<i>k</i>)		학교 급	연구 수 (효과크기 수)
		출판	미출판		
2007	1	2	0	초	13(24)
2008	2	4	0		
2009	2	10	0		
2010	4	12	0	중	12(24)
2011	2	5	0		
2012	3	6	0	고	0(0)
2013	2	2	5		
2014	1	3	0	초·중	14(38)
2015	3	5	0		
2016	4	3	2	중·고	1(2)
2017	8	18	1		
2018	1	1	0	초·고	0(0)
2019	2	3	0		
2020	4	5	0	초·중·고	1(1)
2021	2	3	0		
전체			<i>k</i> =90(총 41편)		

크기가 각각 24개로 가장 많았다. 연구대상의 범위가 혼합된 경우는 초등·중등을 대상으로 한 데이터가 38개, 중등·고등 대상 데이터가 2개 순이었다. 단, 국외의 초·중·고 학교 급 배정은 국내와 학제 차이가 있어 모집 연령에서 최소 나이와 최대 나이를 국내의 학제 기준에 근거하여 연구자가 학교급을 분류하였다.

출간 형태별 분포 및 양적 방법론별 연구물 수

국내에서 수집된 논문의 출간형태 및 양적 연구에 사용된 방법론 분포를 살펴보면 표 3

과 같다. 236개의 효과크기 중 학술지 논문의 데이터가 135개이며, 박사 학위논문의 데이터는 25개, 석사 학위논문의 데이터는 76개로 구성되었다. 참고로 42개의 학술지 논문 중 석·박사 학위논문에 기초한 연구는 총 19개(45.2%)였다. 따라서 학술지에 게재된 방어행동 연구의 절반 정도가 석·박사 학위논문을 기반으로 한 것임을 알 수 있다.

또한 국내 방어행동 관련 변인 연구에서 어떤 양적 방법론이 주로 사용되었는지를 살펴 보았는데 표 3과 그림 5를 살펴보면, 국내는 구조방정식이나 경로분석과 같은 매개효과를

확인하는 계통의 통계법을 가장 많이 사용하였으며, 다음 순위가 다층분석 모형을 포함한 조절효과 계열의 통계법을 주로 사용하는 것으로 나타났다.

국외에서 수집된 논문의 출간형태 및 양적 연구에 사용된 방법론 분포를 살펴보면 표 4와 그림 5와 같다. 90개의 효과크기 중 발표

된 논문의 데이터가 83개로, 미발표 데이터는 7개로 구성되었다. 또한 국외 방어행동 관련 연구에서 어떤 방법론이 주로 사용되었는지를 살펴보았는데 표 4와 그림 5를 살펴보면 위계적 회귀분석과 같은 조절효과나 다층분석 모형과 같은 조절효과 계열의 통계법을 가장 많이 사용하였고, 다음으로 구조방정식과 경로

표 3. 국내 출간형태별 효과크기 수 및 방법론 별 연구 수

출간형태 (연구 수)	효과크기 수	방법론	연구 수
학술지(42)	132	매개효과	구조방정식 모형
			매개효과분석
			경로분석
			다층구조방정식 모형
박사(4)	28	조절효과	위계적회귀분석
			다층분석 모형
		회귀분석	중다회귀분석
석사(24)	76	기타	군집분석
			일원분산분석
			의사나무결정
			잠재프로파일
			조절된 매개효과
합계	236		70

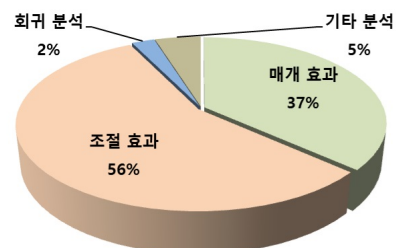
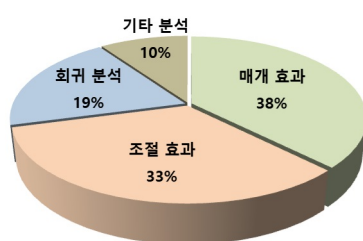


그림 5. 방법론 순위(좌: 국내, 우: 국외)

표 4. 국외 출간형태별 효과크기 수 및 방법론 별 연구 수

출간형태 (논문 수)	효과크기 수	방법론	연구 수
출판(38)	83	구조방정식 모형	7
		경로분석	4
		다층경로모형	1
		교차지연경로모형	1
		잠재성장모형	1
		다집단잠재성장모형	1
		위계적회귀분석	16
		다층분석 모형	6
		조절된조절효과	1
		회귀분석	1
미출판(3)	7	중다회귀분석	1
		프로파일분석	2
		조절된 매개효과	1
합계	90		41

분석 등을 포함한 매개효과를 확인하는 통계법을 사용하였다.

비교 정리해보면 국내 논문에서는 매개효과(38%), 조절효과(33%), 회귀분석(19%) 순으로 사용하였고, 국외 논문에서는 조절효과(56%), 매개효과(37%), 기타분석(5%) 순으로 사용하였다. 즉, 국내 연구는 변인 간 매개효과 중심의 연구가 선호되는 편이며, 국외 연구는 변인 간 관계가 어떤 환경이나, 특정 변인에 의해 조절되는지에 초점을 맞추고 있음을 알 수 있다.

방어행동 관련 변인별 분포

본 연구에서는 방어행동에 영향을 주는 변인을 표 5과 같이 변인 특성으로는 학교, 또

래, 개인으로 나누었으며, 해당 변인들은 모두 보호요인으로 한정하였다. 보호요인이란 위협의 영향을 완충 또는 중단시키고 예방을 통해 적응을 향상시키는 개인이나 환경적 요인을 뜻한다(Masten, 1994). 보호 요인으로 변인을 한정한 이유는 방어행동이 성격상 피해자의 회복과 보호를 위한 친사회적 행동으로 정의될 뿐 아니라 또래괴롭힘 예방과 관련되어 있고(Barhight, Hubbard, & Hyde, 2013), 본 연구의 목적 또한 또래괴롭힘의 예방에 초점이 맞추어져 있기 때문이다.

먼저 학교의 하위 변인은 교사학생관계, 비폭력학교문화, 학교공동체의식으로 나누었고, 또래의 하위 변인은 또래지위와 또래지지로 분류하였다. 마지막으로 개인의 하위 변인은

표 5. 변인 유목화

변인 특성	하위 변인	관련변인
학교 특성	교사학생 관계	교사 지지
		교사 신뢰
	비폭력 학교문화	교사 감독
		집단효능감 반가해적학급규준
	학교공동체 의식	학교 신뢰 학급응집력 학급공동체의식
또래 특성	또래 지위	또래 지위
	또래 지지	또래 지지
개인 특성	자아효능감 · 자기통제	자아존중감 자기통제력 사회적효능감 자기효능감 방어행동자기효능감
		도덕성
		공정성
		친사회적 행동 반또래괴롭힘 태도
	도덕성 · 친사회행동	공감
		정서 조절
		감사 성향
		문제해결 능력 의사결정 능력
	사회 · 정서역량	

자아효능감·자기통제와 도덕성·친사회행동, 사회·정서역량으로 나누었다.

학교 특성에서 ‘교사학생관계’의 관련 변인은 교사지지와 교사신뢰로 유목화 하였고, ‘비폭력학교문화’의 관련 변인은 교사감독, 집단효능감, 반가해적학급규준으로 분류하였다. ‘학교공동체의식’의 관련 변인은 학교신뢰, 학교응집력, 학교공동체의식으로 구분하였다. 또래 특성에서 하위 변인과 관련 변인은 또래지위, 또래지지로 동일하다. 개인 특성에서는 ‘자아효능감·자기통제’의 관련 변인은 자기통제력, 자아존중감, 방어행동자기효능감, 사회적효능감, 자기효능감으로 유목화하였으며, ‘도덕성·친사회행동’의 관련 변인은 도덕성, 공정성, 친사회적행동, 반또래괴롭힘태도로 분류하였다. 마지막으로 ‘사회정서역량’의 관련 변인은 공감, 정서조절, 감사성향, 문제해결능력, 의사결정능력으로 구분하였다.

메타분석을 위하여 본 연구가 선정한 국내외 연구에 제시된 핵심어(key word) 중에서 또래괴롭힘, 방어행동과 같은 중복되는 단어나 또는 위험요인에 근거한 변인이나 방법론에 관한 핵심어는 제외하고, 학교, 또래, 개인에 관계된 보호 요인 중 지금까지 어떤 변인이 주로 연구되었는지를 전체적으로 살펴보았다.

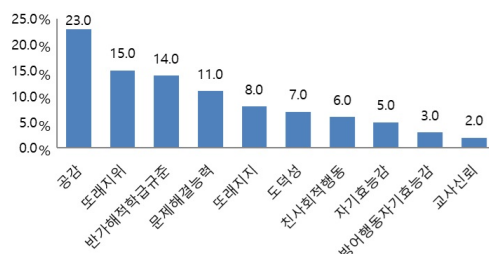
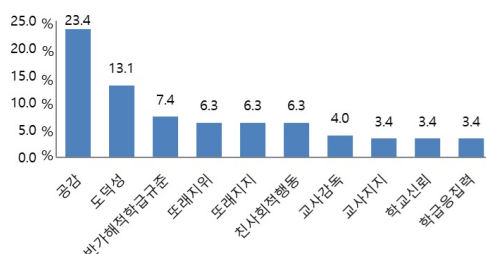


그림 6. 방어행동 관련 변인 (좌: 국내, 우: 국외)

그림 6과 같이 국내의 연구에서 가장 많이 쓰이는 방어행동 관련 변인들 중 상위 10개를 선정하면 다음 순서와 같다. 공감(23.4%), 도덕성(13.1%), 반가해적학급규준(7.4%), 또래지위(6.3%), 또래지지(6.3%)와 친사회적행동(6.3%), 교사감독(4.0%), 교사지지(3.4%), 학교신뢰(3.4%), 학교응집력(3.4%) 순이었다. 국외의 연구에서는 공감(23.0%), 또래지위(15.3%), 반가해적학급규준(14.0%), 문제해결능력(11.0%), 또래지지(8.0%), 도덕성(7.0%), 친사회적행동(6.0%), 자기효능감(5.0%), 방어행동자기효능감(3.0%), 교사신뢰(2.0%) 순으로 나타났다.

국내외 모두 공감과 반가해적 학급규준이 활발하게 연구되고 있었으며, 차이점은 국내

에서는 공감과 도덕성 같은 개인의 심리특성을 높은 빈도로 연구하였고, 국외는 스트레스 상황에서 어떻게 문제를 해결하느냐에 관계된 문제해결능력에 대한 연구가 높은 빈도로 이루어졌음을 알 수 있다.

학교 영역에서 국내외 연구를 비교해보면, 그림 7에서 볼 때 국내는 비폭력학교문화(53.2%) 변인이 가장 많이 사용되었으며, 다음 학교공동체의식(29.8%), 교사학생관계(17.0%) 순으로 나타났다. 본 연구에서 수집 선택한 국외 연구에서는 학교공동체의식에 관한 연구물이 없었으며, 비폭력학교문화(89.5%)가 가장 많았고, 다음이 교사학생관계(10.5%)로 나타났다. 국내, 국외 모두 학교 변인 중에서는 비폭

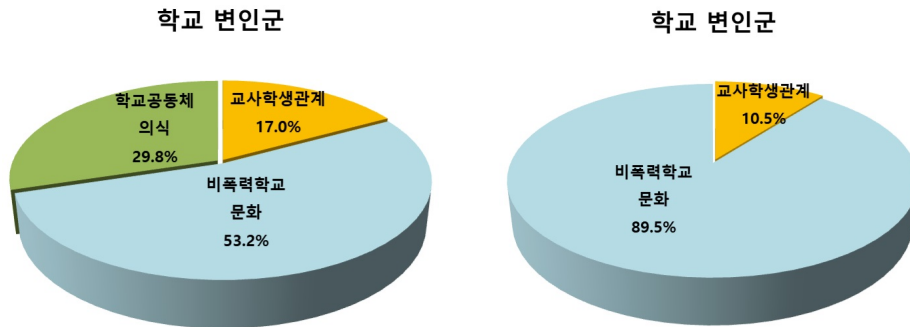


그림 7. 학교 변인군 비율(좌: 국내, 우: 국외)

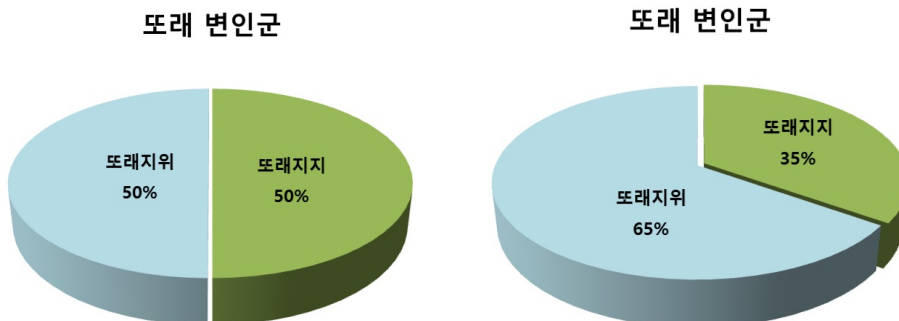


그림 8. 또래 변인군 비율(좌: 국내, 우: 국외)

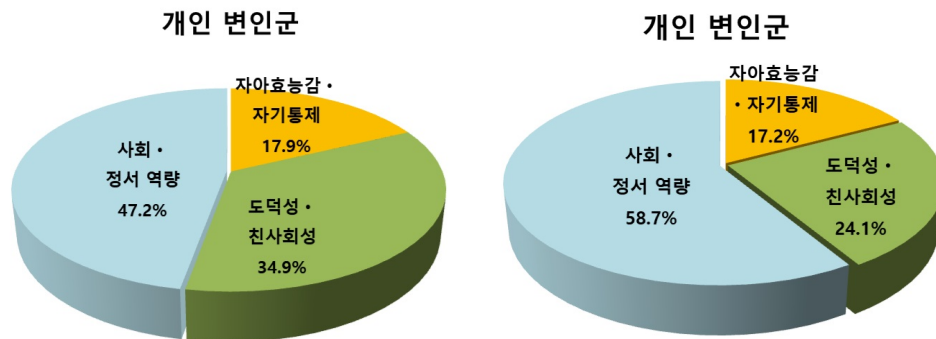


그림 9. 개인 변인군 비율(좌: 국내, 우: 국외)

력학교문화에 관련된 변인이 주로 연구되어온 것으로 나타났다.

또래 영역에서는 그림 8에서 볼 때, 국내는 또래지위(50%)와 또래지지(50%)가 동일 비율로 연구되고 있으며, 국외에서는 또래지위(65%)가 또래지지(35%) 보다 더 많이 연구되는 것으로 나타났다.

개인 영역에서는 그림 9를 살펴보면, 국내는 사회 · 정서역량(47.2%)이 가장 많았으며, 다음이 도덕성 · 친사회성(34.9%)이고, 마지막이 자아효능감 · 자기통제(17.9%) 순이었다. 국외연구도 사회 · 정서역량(58.7%)이 가장 많았고, 다음이 도덕성 · 친사회성(24.1%)이며, 마지막은 자아효능감 · 자기통제(17.2%) 순이었다. 차이를 살펴보자면 국외는 사회 · 정서역량에 대한 연구가 국내 보다 비율이 조금 더 높았으며, 도덕성 · 친사회성은 국내가 국외보다 조금 더 비율이 높은 것으로 나타났다.

2. 방어행동 관련 변인의 효과 크기

전체 평균효과크기

방어행동 관련변인에 대한 메타분석을 위하

여 선정한 국내외 전체 111편(국내 70, 국외 41)의 논문에서 각각 보호요인에 관련된 변인 기준으로 전체 평균효과크기를 살펴보았다. 메타분석을 위해서 선정한 연구들은 국가와 문화, 성비, 학교급, 지역차, 척도, 연구년도까지 다르므로 이질성이 상당히 존재함을 예상할 수 있다. 실제 통계를 이용해서 이질성을 확인한 결과는 표 6과 같으며, 국내외 전체, 국내, 국외 연구들의 이질성에 대한 정도를 살펴보면 국내외 전체 I^2 값은 95.4%로 국내는 94.0%, 국외는 95.9%로 나타났다. I^2 값은 이질성 정도의 비율로 75% 이상은 이질성이 큰 크기를 나타내므로, 본 연구의 전체 통합, 국내 및 국외에서 수집된 연구들은 이질성이 상당히 커서 랜덤효과모형을 이용하여 전체 평균효과크기를 구하였다.

표 6을 보면 랜덤효과모형을 이용한 전체 평균효과크기는 .29이며, 순위는 국내($ES = .30$)와 국외($ES = .25$) 순이며 둘 다 효과크기가 중간 이상이며 통계적 차이는 유의하다($\chi^2 = 5.72, p < .01$). 95% 신뢰구간의 상한 값과 하한 값 사이에 모두 0이 포함되지 않아 효과크기는 유의한 것으로 나타났다.

표 6. 방어행동 평균 효과 크기 국내 국외 비교

	<i>N</i>	<i>ES</i>	-95%CI	+95%CI	<i>p</i>	<i>I</i> ²	<i>Q</i>	<i>df</i>
전체	111	.29	.27	.30	.000	95.4	7123.75	325
*국내	70	.30	.28	.32	.000	94.0	3892.93	235
*국외	41	.25	.22	.28	.000	95.9	2194.39	89

주. * 통계적 차이가 유의함.

하위 변인 별 효과 크기

국내 및 국외의 1차 하위 변인 별(개인, 또래, 학교) 효과크기 결과를 비교한 것은 표 7과 같다. 집단별로 분석대상에 대한 이질성을 살펴보면 국내와 국외의 I^2 값이 94.0%, 95.9%로 이질성은 상당히 컸기 때문에 랜덤효과모형을 적용하여 개인, 학교, 또래의 평균효과크기를 구하였다.

효과크기가 큰 순서대로 보면 국내는 개인, 학교, 또래 순이다. Cohen(1988)의 기준을 참고하면 개인은 중간 효과크기($ES = .31$)에 해당되며, 학교와 또래는 중간 이하의 효과크기에 해당된다($ES = .28$, $ES = .28$). 95% 신뢰구간에 있는 상한 하한 값 사이에 0을 포함하지

않아 효과크기는 모두 유의한 것으로 나타났다.

국외는 개인, 또래, 학교 순으로 평균효과크기가 나타났다. 개인과 또래는 중간 이하의 효과크기로 나타났으며($ES = .28$, $ES = .25$), 학교 또한 중간 이하의 효과크기로 나타났다($ES = .16$). 95% 신뢰구간에 있는 상한값과 하한값 사이에 0을 포함하지 않아 효과크기는 모두 유의한 것으로 나타났다.

국내 2차 하위 변인을 분석한 결과는 표 8과 같다. 개인은 중간 이상의 효과 크기($ES = .31$), 또래와 학교는 중간 이하의 효과크기($ES = .28$, $ES = .27$)를 보고하였다. 사후분석 결과 개인과 또래 및 학교의 효과 크기 집단 차

표 7. 국내외 1차 하위 변인 별 효과크기 비교

출판지역	1차 하위 변인	<i>k</i>	<i>ES</i>	-95%CI	+95%CI	<i>I</i> ²
국내	개인	145	.31	.28	.34	94.0
	학교	63	.28	.24	.32	
	또래	28	.28	.22	.33	
	전체	236	.30	.28	.32	
국외	개인	50	.28	.230	.32	95.9
	또래	27	.25	.20	.30	
	학교	13	.16	.11	.22	
	전체	90	.25	.22	.28	

표 8. 국내 2차 하위 변인 별 효과크기 비교

상위유목	2차 하위 변인	<i>k</i>	<i>ES</i>	-95%CI	+95%CI	<i>f</i> ²
개인	자아효능감 · 자기통제	20	.34	.28	.47	93.5
	도덕성 · 친사회행동	48	.32	.26	.38	
	사회 · 정서 역량	75	.30	.27	.34	
	전체	143	.31	.29	.34	
또래	또래 지위	14	.30	.22	.38	94.2
	또래 지지	14	.26	.20	.31	
	또래 전체	28	.28	.22	.33	
학교	교사학생관계	13	.35	.24	.45	94.6
	학교공동체의식	17	.25	.21	.29	
	비폭력학교문화	36	.25	.20	.30	
	학교 전체	66	.27	.23	.32	

는 유의하지 않았다($\chi^2 = 1.92, p = .38$).

개인, 또래, 학교 모두 f^2 가 75%를 넘어 이질성이 크다고 판단하여 각 그룹 내 하위 요인은 랜덤효과모형으로 평균효과크기를 구한 후 보고하였다. 개인 영역에서 효과크기 순서는 자아효능감 · 자기통제($ES = .34$), 도덕성 · 친사회행동($ES = .32$), 사회 · 정서역량($ES = .30$)으로 모두 중간 이상의 효과크기를 나타냈다.

또래요인은, 또래지위($ES = .30$)가 또래지지($ES = .26$) 보다 컸으며, 모두 중간 이하의 효과크기를 나타냈다. 학교요인은 교사학생관계($ES = .35$)가 중간 이상의 효과크기를 나타냈고, 학교공동체의식($ES = .25$)과 비폭력학교문화($ES = .25$)는 중간 이하의 효과크기를 나타내었다. 이상 모든 평균효과크기는 95% 신뢰구간에 있는 상한값과 하한값 사이에 0을 포함하지 않아 효과크기는 모두 유의한 것으로

나타났다. 2차 하위유목에 있는 요인들은 사후 분석결과 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았기 때문에 해석에 있어 신중을 기해야 한다.

국외 2차 하위 변인별 분석 결과는 표 9와 같다. 개인($ES = .28$), 또래($ES = .25$), 학교($ES = .17$)는 중간 이하의 효과크기를 보고하였다. 개인, 또래, 학교 모두 f^2 가 75%를 넘어 이질성이 크다고 판단하여 각 그룹의 하위 변인은 랜덤효과 모형으로 평균효과크기를 추정하였다. 개인 영역에서는 자아효능감 · 자기통제($ES = .36$)가 첫 번째였으며 중간 이상의 효과크기를 나타내었고, 다음은 도덕성 · 친사회행동($ES = .27$), 마지막으로 사회 · 정서역량($ES = .25$)으로 하위 유목 모두 중간 이하의 효과크기를 보여주었다.

또래요인은, 또래지위($ES = .28$)와 또래지지($ES = .10$) 모두 중간 이하의 효과크기를 보여

표 9. 국외 2차 하위 변인 별 효과크기 비교

상위유목	2차 하위 변인	<i>k</i>	<i>ES</i>	-95%CI	+95%CI	<i>I</i> ²
개인	자아효능감 · 자기통제	10	.36	.23	.48	93.5
	도덕성 · 친사회행동	12	.27	.16	.37	
	사회 · 정서 역량	28	.25	.20	.29	
	전체	50	.28	.23	.32	
또래	*또래 지위	23	.28	.23	.33	94.2
	*또래 지지	4	.10	.08	.12	
	또래 전체	27	.25	.20	.30	
학교	교사학생관계	10	.24	.22	.26	92.5
	비폭력학교문화	15	.13	.12	.14	
	학교 전체	25	.17	.13	.21	

주. * 통계적 차이가 유의함.

주었다. 학교요인은 교사학생관계($ES = .24$), 비폭력학교문화($ES = .13$) 순으로 보고되었다. 교사학생관계와 비폭력학교문화 모두 중간 이하의 평균효과크기를 나타냈다. 이상 모든 평균효과크기는 95% 신뢰구간에 있는 상한값과 하한값 사이에 0을 포함하지 않아 효과크기는 모두 유의한 것으로 나타났다. 국외의 또래지위와 또래지지는 효과크기 차이가 통계적으로 유의하였다. 하지만 국외 연구는 또래지지에 대한 척도가 또래지명이나 교사보고, 관찰자보고 등 다양한 방식으로 포함되는데, 국내 연구는 주로 자기보고에 의해 이루어진다. 자기보고는 효과의 과대 추정 문제(shared method bias)가 발생했을 가능성이 있어(김보미, 이은지, 이승연, 2021), 국외 연구가 상대적으로 또래지지의 효과크기가 작을 수 있기 때문에 단정적인 해석에 유의할 필요가 있다. 나머지 변인들 또한 통계적으로 유의한 차이가 없어

해석 시 주의할 필요가 있다.

3. 국내외 연구물의 출판편의

전체 출판편의

연구물이 효과크기가 크거나 표본수가 많을 때 통계적으로 유의한 경우가 많다. 만약 효과크기가 작고 표본수가 적어 통계적으로 유의하지 않은 경우에는 출판이 되지 않는 경향이 있다. 따라서 주로 유의한 결과를 가진 연구물만 출판됨으로써 발생할 수 있는 정보의 왜곡 현상이 생길 수가 있는데(유성모, 2019), 이는 1종 오류의 원인이 될 수 있으며 이러한 경향성을 출판편이라고 한다.

본 연구에서 최종 선정된 국내외 전체 111편($k = 326$)에 대한 출판편의가 있는지를 살펴보기 위해 Egger의 회귀분석(Egger's regression test) 방법과 Trim-and-Fill을 사용하였다. 이 두

방법의 원리는 다음과 같다. Egger의 회귀분석은 영가설이 표준오차와 효과크기가 관련이 없다는 것이다. 따라서 샘플 수가 많고 효과크기가 큰 연구들이 주로 발표되기 때문에 영가설이 기각되면 선정된 연구들이 표준오차와 효과크기가 관련이 있기 때문에 출판편의의 가능성이 있다고 의심할 수 있다. 또한 Trim-and-Fill은 Funnel Plot에 있는 실제 연구와 대칭되는 곳에 가상의 연구를 분포시켜 평균을 구해도 값이 유의하게 나오는지 확인하는 방법이다. 유의하게 나오면 Egger의 회귀분석을 통해서 표준오차와 효과크기가 관련이 있더라도 1종 오류를 의심할 정도는 아님을 알려준다.

표 10을 보면 Egger의 회귀분석 결과 표준편차와 효과크기가 관계없다는 영가설을 기각하였으므로($p < .001$), 표준편차와 효과크기의 관련성은 통계적으로 유의하다고 볼 수 있다. Trim-and-Fill로 조정한(그림 10 참조) 표 10을 보면 96개의 연구를 추가로 투입했을 때 효과크기(ES)는 .09 감소하였지만 여전히 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p < .001$). 또한

그림 1을 보면 보정 방향은 주로 왼쪽에서 이루어졌음을 알 수 있다. 따라서 평균효과크기가 줄어들어 수정된 효과크기는 관찰 값의 효과크기 보다 작게 나타나게 된다. 국내외를 포함한 전체 연구는 작은 표본 크기를 가진 연구들이 비교적 효과크기가 큰 경향성은 나타나지만 1종 오류를 범할 수준은 아닌 것으로 판단된다.

국외 출판편의

본 연구에서는 최종 선정된 국외 전체 41편($k = 90$)의 출판편의를 살펴보기 위해 Egger의 회귀분석 방법을 이용하였다. 표 10을 보면 Egger의 회귀분석 결과 표준편차와 효과크기가 관계없다는 영가설을 기각하였으므로($p < .001$), 표준편차와 효과크기의 관련성은 통계적으로 유의하다고 볼 수 있다. 이후 Trim-and-Fill로 조정한 평균효과크기(그림 11 참조)와 원래의 평균효과 크기를 비교하여 편의가 미치는 영향력을 평가하였다. 표 9를 보면 25개의 연구를 추가로 투입했을 때 효과크기(ES)는 .09 감소하였지만 여전히 통계적으로

표 10. Egger의 회귀분석, Trim-and-Fill

Egger's regression test						Trim-and-fill						
편이	절편	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>		추가 연구	<i>ES</i>	-95% <i>CI</i>	+95% <i>CI</i>	<i>Q</i>	<i>p</i>	
전체	1.78	.21	3.42	324	.000	관찰값		.29	.27	.30	7123.75	<.001
						교정값	96	.19	.17	.22	1548.00	<.001
국외	2.90	.13	3.46	88	.001	관찰값		.25	.22	.28	2194.39	<.001
						교정값	25	.160	.12	.19	4130.96	<.001
국내	-2.47	.43	-3.51	234	.001	관찰값		.30	.28	.32	3892.93	<.001
						교정값	59	.36	.34	.39	6529.15	<.001

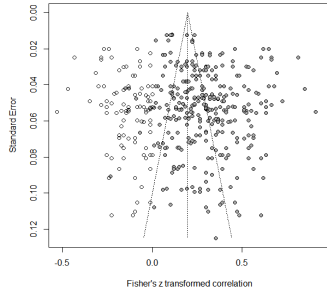


그림 10. Trim-and-Fill
(전체, 흰색: 추가연구)

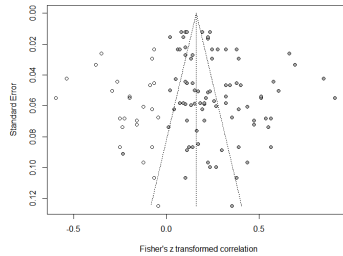


그림 11. Trim-and-Fill
(국외, 흰색: 추가연구)

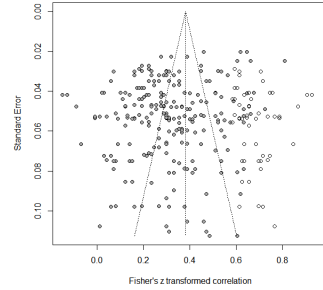


그림 12. Trim-and-Fill
(국내, 흰색: 추가연구)

유의한 것으로 나타났다($p < .001$). 그림 2를 보면 보정 방향은 주로 왼쪽에서 이루어졌음을 알 수 있다. 따라서 평균효과크기가 줄어들어 수정된 효과크기는 관찰 값의 효과크기 보다 작게 나타나게 된다. 국외 연구는 작은 표본 크기를 가진 연구들이 비교적 효과크기가 큰 경향성은 나타내지만 1종 오류를 범할 수준은 아닌 것으로 판단된다.

정 방향은 주로 오른쪽에서 이루어졌음을 알 수 있다. 따라서 평균효과크기가 늘어나 수정된 효과크기는 관찰 값의 효과크기 보다 크게 나타나게 된다. 국내 연구는 작은 표본 크기를 가진 연구들이 비교적 효과크기가 큰 경향성은 나타내지만 1종 오류를 범할 수준은 아닌 것으로 판단된다.

국내 출판편의

본 연구에서 최종 선정된 국내 전체 70편($k = 236$)의 출판편의가 있는지를 살펴보기 위해 Egger의 회귀분석 방법을 이용하였다. 표 10을 보면 Egger의 회귀분석 결과 표준편차와 효과크기가 관계없다는 영가설을 기각하였으므로($p < .001$), 표준편차와 효과크기의 관련성은 통계적으로 유의하다고 볼 수 있다. 같은 방식으로 Trim-and-Fill로 조정한 평균효과크기(그림 12 참조)와 원래의 평균효과 크기를 비교하여 편의가 미치는 영향력을 평가하였다. 표 9처럼 59개의 연구를 투입했을 때 효과크기(ES)는 .07 증가하였지만 여전히 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p < .001$). 그림 3을 보면 보

IV. 논의 및 결론

방어행동 관련변인을 분석하기 위해 국내 연구는 2009년 이후부터 2021년 상반기까지 자료 수집 및 분석을 하였으며, 선정 결과 학술지논문 42개, 박사학위논문 4개, 석사학위논문 24개, 총 70편의 연구에서 236개의 효과크기를 확인하였다. 국외 논문은 출판된 논문이 38개, 미출판 연구물이 3개로 총 41편의 연구에서 90개의 효과크기를 확인하였다. 이렇게 산출된 효과크기를 통합하여 측정하기도 하였지만, 문화적 차이(Hofstede et al., 2010) 등이 이질성의 원인이 될 수 있다고 보여, 연구대상을 국내, 국외로 나누어 효과크기 차이를

분석하였다. 이후 국내 연구는 개인을 비롯한 미시체계(또래, 학교 변인군)와 학교급에 대한 조절효과를 구하였고, 국외 연구들은 미시체계 구성 요소인 개인, 또래, 학교 변인군의 조절효과만 분석하였다.

방어행동 보호 변인에 관련된 효과크기는 국내외 합쳐서 총 326개의 데이터가 수집되었으며, 방어행동 전체 평균 효과크기는 중간 이상 수준으로 나타났으며 통계적으로도 국내가 국외보다 더 높았다. 전체 연구의 타당도 검증을 Egger의 회귀분석과 Trim-and-Fill 기법을 이용하여 출판편의를 살펴보았다.

방어행동 및 방어행동 관련 미시체계의 효과크기는 국내외 모두 개인, 학교, 또래 순서였으며, 2차 하위유목의 효과크기도 함께 나타났다. 방어행동 관련 변인의 효과크기에서 미시 체계 중 가장 큰 효과크기를 나타낸 것은 모두 개인 특성 변인군이며 국내($ES = .31$)는 중간 이상 효과크기를, 국외($ES = .28$)는 중간 이하의 효과크기를 나타냈다. 개인 내에서는 자아효능감·자기통제 변인군이 국내($ES = .34$), 국외($ES = .36$) 모두 가장 높았으며 중간 이상의 효과크기를 보여주었다. 국내외 모두 개인 영역이 방어행동에 미치는 효과크기가 가장 큰 이유는 다음과 같다. Guy-Evans (2020)에 의하면 미시체계는 학생들에게 가장 영향력 있는 수준이며, 수준 내에서 개인은 또래 및 학교와 끊임없는 상호 작용을 하는 것으로 알려져 있다. 본 연구에서는 미시체계 요인 중 또래관계와 학교문화를 방어행동에 보호요인으로만 작용하는 변인으로 한정하였다. 따라서 방어행동과 정적 관련성을 지닌 또래관계와 학교문화에 개인은 지속적인 영향

을 받아 자신이 가진 방어행동과 관련된 보호요인이 더 강화된 것으로 추론할 수 있다. 자아효능감·자기통제 변인군은 국내외 모두 효과크기가 가장 높게 나왔는데, 특히 자기효능감을 자신의 특정 행동이 성공할 것이라는 개인의 믿음이며, 적절한 행동을 어떠한 상황에서도 할 수 있다는 기대와 신념이다(Bandura, 1997). 따라서 높은 자기효능감을 가진 사람은 또래괴롭힘 문제를 잘 해결해 나갈 수 있다는 신념을 가지고 있어 방어행동을 예측하는 주요 변인으로 알려져 있어(이수진, 김경래, 2018; Caprara & Steca, 2005; Pöyhönen et al., 2010) 본 연구 결과를 지지하고 있다.

개인 영역과 마찬가지로 또래 영역에서도 또래지위가 국내($ES = .30$)와 국외($ES = .28$) 모두 또래지지 보다 더 컸으며, 중간 이하의 효과크기를 나타내었다. Ma 등의 국외 메타연구(2019)에서는 또래지위의 구성 요소인 선호도와 인기를 함께 다루었고, 모두 유의한 효과크기를 나타냈다. 또한 Lambe 등(2019)의 체계적 문헌분석 연구에서도 사회적 지지의 기반이 되는 인기와 선호도를 포함한(Zhang et al., 2018) 연구 15개가 모두 방어행동과 강건한 정적 관련성을 보여주고 있다(Pouwels et al., 2018; Reijntjes et al., 2016; van der Ploeg, Kretschmer, Salmivalli, & Veenstra, 2017). 국내의 메타연구(김동주, 2021)에서는 개인 변인으로 인기를 다루었으며, 유의한 효과크기를 나타냈고 다양한 연구에서도 또래지위는 방어행동과는 정적 관련성을 나타내고 있다(권지웅, 박종효, 2020a, 2020b, 2020c; 김승천, 이준원, 2016). 가해자는 통상적으로 집단 내 높은 또래지위를 이용하여 가해 행동을 강화시키는

경향성이 있다(Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2010). 이러한 가해자에 맞서려면 자신의 안전을 보장할 수 있을 만큼 집단 내에서 가해자가 가진 이상의 사회적 지위가 필요하며(Juvonen & Galvan, 2008; Pozzoli & Gini, 2010), 안전한 지위를 확보했다고 지각한 학생들은 자신 있게 방어자 역할을 할 수 있고(Caravita, Blasio, & Salmivalli, 2009), 실제 사회적 지위가 또래집단에서 높을수록 방어자 역할을 할 가능성이 높음을 알 수 있다.

학교영역에서는 국내($ES = .35$)와 국외($ES = .24$) 모두 교사학생관계의 효과크기가 가장 큰 변인군으로 나타났다. 교사학생관계는 교사의 학생에 대한 지지를 나타내는 교사지지 변인과, 교사와 학생의 상호신뢰를 나타내는 교사신뢰 변인으로 구성되어 있다. 국내 연구(김동주, 2021)에서도 학교변인 중 가장 효과크기가 큰 변인은 교사지지로 나타나 본 연구의 결과를 지지하고 있다. 하지만 국외 메타분석 연구에서 아직 교사지지를 다룬 연구가 발표되지는 않았지만, 학급 내 교사지지 수준이 낮을 경우, 방어행동이 잘 일어나지 않는다는 결과와 함께 교사 학생 관계의 질이 높은 학생일수록 방어자 역할이 잘 일어난다는 선행 연구들의 결과가 존재한다(Rizkyanti, Wahyuni, & Alatas, 2021; Sandstrom & Bartini, 2010; Sjögren, Thornberg, Wänström, & Gini, 2020). 또한 교사의 학생에 대한 지지는 학생의 정서와 관련된 지지 뿐만 아니라 학급 규칙을 만들고 이를 준수하도록 하는 정보에 대한 지지도 포함한다(Thornberg, Wänström, & Junger, 2018). 학생들은 교사에게 이러한 사회적 지지를 충분히 받는다고 느끼면 방어행동

으로 인해 발생할 수 있는 위협에서 자신이 보호받을 수 있다고 여겨, 위축 되지 않고 방어행동을 실천할 수 있는 동기가 촉발될 가능성이 실제로 높아진다고 한다(오소정, 박주희, 2020; Cobb, 1976). 이런 관점 하에서 교사는 교실에서 학생에게 있어 가장 중요한 타인이며, 교사와 학생의 관계는 또래괴롭힘과 주변인들의 방어행동에 큰 영향을 줄 수 있음을 알 수 있다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 자기보고 방식과 또래지명 방식과 같은 측정 방식의 조절 효과를 검증할 수 있는 연구가 필요하리라 보여진다. Doramajian와 Bukowski (2015)는 방어행동을 측정할 때 자기보고 방식에 비해 또래지명이 안정성이 더 높았다고 한다. 이는 측정 방식 또한 새로운 조절 변수로 충분히 활용될 수 있음을 알 수 있다. 이 두 가지 방식은 장단점이 존재하는데 우선 자기보고 방식은 본인의 경험을 측정하기에 용이하고 간편하며, 피해자의 실제 경험을 토대로한 정보를 제공 받을 수 있지만 ‘사회적 바람직성’과 같은 오류를 범할 가능성도 있다(Pellegrini & Bartini, 2000). 하지만 또래지명 방식은 가·피해자를 직접 지목하는 방식이기 때문에 ‘사회적 바람직성’에 대한 영향이 적어 여러 명의 학생이 평가 정보원이 될 수 있기 때문에 객관성이 담보된다는 장점이 있다(Cornell & Brockenbrough, 2004). 하지만 초등학교 저학년의 경우 미성숙한 인지능력으로 인해 피해 학생 보다 가해학생을 더욱 쉽게 인지하게 되는 제한점도 존재한다(Bronfenbrenner, 1944). 따라서 측정방식에 있어 자기보고식 측정과 또래지명은 다른 효과를 보일 수가 있어

효과크기의 이질성을 설명하는데 도움을 줄 수 있다. 향후 연구에서 자기보고와 또래지명이라는 측정방식의 차이를 이용하여 방어행동이 조절되는지를 확인할 필요성이 제기된다.

본 연구는 메타분석을 통하여 국내외 연구들에서 방어행동 관련 변인들 중 보호요인에 초점을 맞추어 체계적으로 종합하고 관련성을 분석하였다. 또한 국내 연구들의 효과크기와 방어행동 효과크기에 영향을 미칠 수 있는 조절변수도 함께 살펴보았다. 연구를 위한 분석들은 생태체계 이론에 근거하여 통합적인 관점에서 학생에게 가장 밀접한 영향을 주는 개인, 또래 및 학교로 나누어 분석하여 미시체계 별로 방어행동을 통한 또래괴롭힘 예방에 대한 근거를 마련하였다. 본 연구에서 도출된 결과를 통해 얻게 될 이론 및 실천적 측면에서의 시사점을 다음과 같이 제시하고자 한다.

먼저 이론적 시사점을 논의해보면 첫째, 선행 연구는 메타분석이 개인 또는 또래에 해당하는 연구가 주로 진행되었는데 본 연구는 개인, 또래, 학교 변인까지 영역을 확장하여 분석하였다는데 의의가 있다. 생태체계 이론에 근거한 개인, 또래, 학교 변인에 관한 각각의 메타분석 및 체계적 문헌분석 연구가 있기는 하였지만, 국외에서도 연구 수가 부족하고, 주로 공감이나 도덕적 해이와 같은 개인 변인에만 집중되었다. 체계적 문헌분석 연구는 방법론의 특성 상 결론 도출 시 계량적 분석결과를 제시할 수 없다는 한계점이 존재하였다. 국내에서 최근 방어행동 관련 메타분석 연구가 나오긴 하였지만, 또래 변인이 학교와 개인군에 나누어져서 또래 변인이 독자적으로 방어행동에 미치는 효과에 대해 검증할 수 없

었다는 제한점이 존재하였다(김동주, 2021). 따라서 본 연구에서는 이런 선행연구의 한계를 극복하기 위해서 학교 급과 미시 체계(개인, 또래, 학교)에 따라 방어행동에 관한 효과크기가 어떻게 나타나는지를 체계적으로 측정, 비교, 분석하여 각 집단 별로 구체적인 예방책을 제안할 수 있는 근거가 마련되었다는데 의의를 가진다.

둘째, 본 연구는 체계적이고 포괄적인 문헌 분석을 통해서 국내외를 구분하여 어떤 변인을 주로 연구자들이 다루고 있는지, 또 연구 목적을 위해서 어떤 양적 방법론이 주로 사용되고 있는지를 분석하였다. 본 연구 결과를 통해서 방어행동에 관심이 많은 연구자들은 지금까지 변인과 방법론에 대한 연구 동향을 쉽게 파악할 수 있어 향후 연구를 설계할 때 본 연구의 결과가 도움이 될 수 있으리라 여겨진다.

셋째, 국내외 모두 개인 변인 중에서는 자아효능감·자기통제 변인군의 효과크기가 가장 높았다. 따라서 또래괴롭힘의 예방이나 방어행동 활성화를 위해서는 효능감을 증진시키는데 초점을 맞출 필요가 있다.

넷째, 국내외 모두 또래영역에서는 또래지위가 또래지지 보다 유의하게 높은 평균효과크기를 나타냈다. 이 결과는 방어행동을 함에 있어서 가해자 보다 높은 사회적 지위가 필요하다는 선행연구의 결과로 해석할 수 있다. 따라서 교사는 높은 인기와 선호도를 가진 학생들이 방어행동을 할 수 있도록 격려하고 지지하며, 또한 또래지위가 높은 학생들이 또래 괴롭힘을 당하기 쉬운 학생들과 짝이나 친구가 될 수 있도록 해주어 피해자가 되는 것을

사전에 막는 학급 운영을 할 필요가 있다고 여겨진다.

다섯째, 국내외 모두 학교 영역은 교사학생 관계의 효과크기가 가장 컸다. 이는 교사의 학생에 대한 신뢰나 지지가 방어행동을 높이는데 도움이 됨을 알 수 있다. 교사는 또래괴롭힘을 예방할 수 있는 교실에서 가장 중요한 타인임을 다시 한 번 확인하였다. 본 연구에서는 평균효과크기를 구하는데 결과를 일반화할 수 있는 랜덤효과모형을 사용하여(황성동, 2020), 자아효능감·자기통제, 또래지위, 교사학생관계가 국내외 모두 개인, 또래, 학교 영역 중에서 가장 평균효과크기가 큰 변인군임을 확인하였다. 이는 해당 변인군이 문화를 초월하여 방어행동과 매우 밀접한 관련이 있는 중요한 요인임을 다시 한 번 확인하였다는 데 의의가 있다.

마지막으로, 국내 방어행동에 관련된 메타분석 연구(김동주, 2021)는 국내 문헌만으로 제한되어 국내외 문헌을 분리하여 비교 분석한 연구는 아직까지 진행되지 않고 있는 실정이다. 국내와 국외를 비교 분석해야 하는 이유는 방어자를 포함한 주변인과 방어행동에 대한 연구가 국외에서부터 시작되었기 때문에(Salmivalli et al., 1996), 문화적 차이가 존재하는 상태에서(Hofstede et al., 2010), 국내 결과를 국외의 연구 결과에 기반하여 해석하는 것은 내적 외적 타당성의 문제가 발생할 수 있기 때문이다(Kim & Berry, 1993). 따라서 본 연구는 국내 국외 연구대상을 통합 및 분리하여, 방어행동에 영향을 미치는 효과크기에 대한 일반적인 지식뿐만이 아니라 국내와 국외의 방어행동 변인의 효과크기가 어떠한 차이점도

있는지 파악하여 향후 국내 방어행동 연구에 기준이 될 수 있는 토대를 만들었다는데 의의가 있다.

참고문헌

- 교육부. (2021). 2021년 1차 학교폭력 실태조사 결과. 서울: 교육부.
- * 권지웅, 박종효 (2020a). 초·중등학생의 친사회성, 교사학생지지와 방어행동 간의 관계에서 또래지위의 매개효과. *열린교육연구*, 28(2), 115-134.
<https://doi.org/10.18230/tjye.2020.28.2.115>
- * 권지웅, 박종효 (2020b). 초·고등학생의 또래지위가 방어행동에 미치는 영향: 다층수준모형을 이용한 학교급 및 학급 수준의 괴롭힘대처집단효능감의 조절효과. *교육심리연구*, 34(2), 347-368.
<https://doi.org/10.17286/KJEP.2020.34.2.06>
- * 권지웅, 박종효 (2020c). 초등학생의 공감, 친사회성 및 방어행동의 관계에서 또래지위의 조절된 매개효과와 성차. *인간발달연구*, 27(3), 1-21.
<https://doi.org/10.15284/kjhd.2020.27.3.1>
- * 권지웅, 박종효 (2020d). 초등학생의 또래 공동체 의식과 외현적 공격성의 관계에서 친사회적 행동과 방어행동의 매개효과. *교육학연구*, 58(4), 1-24.
<https://doi.org/10.30916/KERA.58.4.1>
- 김동주 (2021). 학교폭력 주변인의 방어·방관 행동과 관련 변인 간의 관계에 대한 메타분석. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

- 김보미, 이은지, 이승연 (2021). 대학생의 개인적 공정세상신념, 삶의 의미 발견, 자기통제력, 공격성의 구조적 관계: 성별 간 다집단 분석. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 27(1), 95-112.
<https://doi.org/10.20406/kjcs.2021.2.27.1.95>
- 김소정 (2021. 9. 3). 172cm · 40kg 고1 아들, 학교 가기 싫다더니 10층서 몸 던졌다. *조선일보*.
<https://www.chosun.com/national/incident/2021/09/03/SFMN7X5SOBHRNNNN5ZIJMEQ4G4>에
 서 2022년 5월 28일 인출
- * 김승천, 이준원 (2016). 중학생이 지각한 학급 내 지위가 또래괴롭힘 방어행동에 미치는 영향: 방어자 자기효능감의 매개효과. *심리유형과 인간발달*, 17(1), 22-40.
- * 김은아, 이승연 (2011). 남녀 중학생의 또래 괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 24(1), 59-77.
- * 김영은, 오인수, 송지연 (2019). 전통적 괴롭힘과 사이버 괴롭힘 상황에서 주변인의 방어행동 의도에 영향을 미치는 요인 비교. *교육과학연구*, 50(4), 31-55.
<https://doi.org/10.15854/jes.2019.12.50.4.31>
- 김태균 (2008). 학교적응 변화에 관한 종단연구: 자아통제 및 자기효능감을 중심으로. *미래청소년학회지*, 5(2), 169-188.
- * 심미경, 서미정 (2013). 또래괴롭힘에 대한 방관 및 방어행동에 영향을 미치는 학급변인: 학급규범과 교사감독을 중심으로. *청소년상담연구*, 21(2), 225-246.
- * 오소정, 박주희 (2020). 또래괴롭힘 피해경험이 초등학교 고학년 아동의 방어행동에 미치는 영향과 정서적 공감 및 사회적 지지의 다중가산조절효과 검증. *아동학회지*, 41(6), 81-93.
<https://doi.org/10.5723/kjcs.2020.41.6.81>
- 오인수 (2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인: 공감과 공격성을 중심으로. *초등교육연구*, 23(1), 45-63.
- * 오인수, 김서정, 임영은 (2019). 초등학교 반괴롭힘 태도와 주변인 행동과의 관계: 지각된 교사개입의 조절효과. *한국초등교육*, 30(1), 205-219.
<https://doi.org/10.20972/Kjee.30.1.201903.205>
- * 오지연, 박주희 (2019). 중학생의 정서적 공감과 죄책감 경향성이 또래괴롭힘 방어행동에 미치는 영향과 학급분위기의 조절효과. *Family and Environment Research*, 57(3), 419-430.
<https://doi.org/10.6115/fer.2019.031>
- * 우서희, 김광수 (2015). 성격강점과 괴롭힘 방어행동의 관계에서 학급규준의 조절효과. *한국초등교육*, 26(4), 555-578.
- * 이수진, 김경래 (2018). 청소년의 신뢰와 자기효능감이 방어 행동에 미치는 영향. *법교육연구*, 13(2), 83-110.
- * 이승연, 최소영, 최은지 (2018). 초등학교의 인지적, 정서적 공감과 또래괴롭힘 방어행동의 관계: 성별에 따른 교사 개입정도의 조절효과. *청소년학연구*, 25(7), 93-117.
<https://doi.org/10.21509/KJYS.2018.07.25.7.93>
- * 이현진, 오인수, 송지연 (2019). 또래괴롭힘 주변인 역할과 성격강점의 관계에서 지각

- 된 학급규준의 매개효과. *한국교육학연구*, 25(1), 79-101.
- 임재연 (2013). 또래 괴롭힘 참여역할에 따른 긍정적 강점의 차이-또래 괴롭힘 예방을 위한 피해방어자의 긍정적 강점. *학교사회복지*, 24, 131-152.
- 정세련, 정은지, 이승연 (2019). 남자 중학생의 또래괴롭힘 피해경험과 반응적 공격성의 관계: 남성 성역할 갈등, 수치심, 우울의 매개효과. *한국심리학회지: 발달*, 32(3), 79-98.
<https://doi.org/10.35574/KJDP.2019.09.32.3.79>
- 황성동 (2020). R을 이용한 메타분석 (2판). 서울: 학지사.
- Appelbaum, M., Cooper, H., Kline, R. B., Mayo-Wilson, E., Nezu, A. M., & Rao, S. M. (2018). Journal article reporting standards for quantitative research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 3-25.
<https://doi.org/10.1037/amp0000191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development*, 84(1), 375-390.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x>
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: An observational study. *Child Development*, 53(2), 396 - 402.
<https://doi.org/10.2307/1128982>
- Becker, B. J. (2000). Multivariate meta-analysis. In H. E. A. Tinsley & S. Brown (Eds.), *Handbook of applied and multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 499-525). San Diego, CA: Academic Press.
- Borenstein, H., & Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, UK: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1944). A constant frame of reference for sociometric research. Part II: Experiment and inference. *Sociometry*, 7(1), 40-75.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, C. H., & Na, G. (2012). The effects of school bonding on high school seniors' academic achievement. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 467-480.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00058>
- 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.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275>
- * Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in

- bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465>
- * 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.
<https://doi.org/10.1177/0272431609342983>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
<https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, H. M. (1998). *Synthesizing research: A guide for literatitre synthesis* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cornell, D. G., & Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence*, 3, 62-87.
https://doi.org/10.1300/J202v03n02_05
- Doramajian, C., & Bukowski, W. M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 144-172.
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144>
- * 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.
<https://doi.org/10.1111/sode.12206>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- * Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
- * 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(6), 617-638.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496.
- Guy-Evans, O. (2020). Bronfenbrenner's ecological systems theory. <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>에서 2022년 3월 24 일 인출
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M.

- (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.4.677>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill Education.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408-419.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.408>
- Huitsing, G., Snijders, T. A. B., Van Duijn, M. A. J., & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26(3), 645-659.
<https://doi.org/10.1017/S0954579414000297>
- Hunt, M. (1997). How science takes stock: *The story of meta-analysis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., Bonanno, R. A., Vaillancourt, T., & Henderson, A. 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). New York, NY: Routledge.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- * Jenkins, L. N., & Fredrick, S. S. (2017). Social capital and bystander behavior in bullying: Internalizing problems as a barrier to prosocial intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 757-771.
<https://doi.org/10.1007/s10964-017-0637-0>
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). The Guilford Press.
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. (2019). A meta analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45(4), 450-462. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>
- Kim, U. E., & Berry, J. W. (1993). Introduction. In U. Kim & J. W. Berry (Eds.), *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context* (pp. 1-29). Newbury Park, CA: Sage.
- Lambe, L. J., Cioppa, V. D., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51-74.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>

- Ma, T. L., Meter, D. J., Chen, W. T., & Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin*, 145(9), 891-928.
<https://doi.org/10.1037/bul0000205>
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford Press.
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Werth, J. M. (2015). The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 44(4), 372-390.
<https://doi.org/10.17105/spr-15-0035.1>
- 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). State University of New York Press.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 360-366.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.360>
- Pouwels, J. L., Salmivalli, C., Saarento, S., van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2018). Predicting adolescents' bullying participation from developmental trajectories of social status and behavior. *Child Development*, 89(4), 1157-1176.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12794>
- * 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), 143-164.
- * Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722-741.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- * Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystander 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>
- * Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in

- p>defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis.
- Child Development*
- , 83(6), 1917-1931.
-
- <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x>
- * Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? *Aggressive Behavior*, 42(6), 585-597. <https://doi.org/10.1002/ab.21653>
- Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 10-16.
<https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2005.00326.x>
- * Rizkyanti, C. A., Wahyuni, C., & Alatas, S. (2021). Empathy and defender role in bullying at school: Student-teacher relationship as mediator. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(54), 227-246.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i54.3564>
- Rosenthal, D. A., Hoyt, W. T., Ferrin, J. M., Miller, S., & Cohen, N. D. (2006). Advanced methods in meta-analytic research: Applications and implications for rehabilitation counseling research. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 49(4), 234-246.
<https://doi.org/10.1177/00343552060490040501>
- Ruderman, M. A. (2014). *Latent class typologies of defending behavior in bullying*. A dissertation submitted for the degree of doctor of philosophy in CCSP, Goleta, CA: UCSB.
- * 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.
<https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self and peer perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x>
- 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., & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 41-538.
<https://doi.org/10.1002/yd.20006>

- 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. J., & Bartini, M. (2010). Do perceptions of discrepancy between self and group norms contribute to peer harassment at school? *Basic and Applied Social Psychology*, 32(3), 217-225.
<https://doi.org/10.1080/01973533.2010.495645>
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H., Lemerise, E. A., & Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431-440.
<https://doi.org/10.1023/a:1022695601088>
- Schwarzer, G. (2020). Meta: General package for meta analysis. R package. Version 4.18-0.
- * Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Associations between individual and collective efficacy beliefs and students' bystander behavior. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1710-1723.
<https://doi.org/10.1002/pits.22412>
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25(2), 97-111.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7)
- Thomas, J., Kneale, D., McKenzie, J. E., Brennan, S. E., & Bhaumik, S. (2019). Determining the scope of the review and the questions it will address. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page, & V. A. Welch (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (pp. 13-31). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781119536604.ch2>
- Thornberg, R., Wänström, L., & Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 39(6), 663-680.
<https://doi.org/10.1177/0143034318809762>
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2009). The etiological cast to the role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 73-86). New York: Routledge.
<https://doi.org/10.1196/annals.1330.014>
- * van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers?. *Journal of*

- School Psychology*, 65, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>
- * 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>
- Zhang, X., Pomerantz, E. M., Qin, L., Logis, H., Ryan, A. M., & Wang, M. (2018). Characteristics of likability, perceived popularity, and admiration in the early adolescent peer system in the United States and China. *Developmental Psychology*, 54(8), 1568-1581. <https://doi.org/10.1037/dev0000544>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Boys in Schools Bulletin*, 7(2), 34-43.
- 1 차원고접수 : 2022. 04. 14.
수정원고접수 : 2022. 05. 30.
최종게재결정 : 2022. 06. 27.

A Meta-Analysis of Variables Related to Protective Factors of Peer Harassment Defending Behavior in South Korea and Foreign Countries

Kwon, Ji-Woong

Dept. of Education,
Graduate School of Konkuk University

Park, Jong-Hyo

Dept. of Teacher Education,
Konkuk University

This study aims to analyze the effect size (ES) of variables related to defending behavior and the moderating effect of study locations (domestic vs. foreign). A series of meta-analyses were conducted for 111 studies 70 domestic and 41 foreign studies including peer-harassment articles and master's and doctoral theses were analyzed. The research participants were primary and secondary school students. The manuscripts were published from 2009 to 2021 in South Korea, and 2007 to 2021 in foreign countries. The total ES of domestic research was larger than that of foreign research. A moderating effect of study location was found, such that domestic studies reflected a descending order of individual, school, and peers, whereas foreign studies had an order of individual, peers, and school in terms of ES. Within the domestic studies, individuals showed a large ES, whereas the ES was medium for schools and peers. However, within the foreign studies, individuals and peers showed medium ES, whereas the ES was small for a school. Self-efficiency and self-regulation in the individual factors, peer status in the peer factors, and the teacher - student relationship in the school factors showed the highest ES, respectively, across the domestic and foreign studies. The current study demonstrates similarities and differences in defending behaviors between domestic and foreign research and can serve as the basis for future research on defending behavior.

Keywords: peer bullying, defending behavior, ecological-systemic factors, meta-analysis