

## 유아들의 또래 괴롭힘에 대한 교사들의 인식과 교사 효능감

Attitudes of Teachers Toward Preschoolers' Bullying  
and Teachers' Self-efficacy

김연하(Yeon Ha Kim)<sup>1)</sup>

김영아(Young-Ah Kim)<sup>2)</sup>

### ABSTRACT

The present study investigated attitudes of preschool teachers toward children's bullying behaviors and relationships between teachers' self-efficacy and attitudes toward children's bullying behaviors. The participants were 176 preschool and daycare center teachers. The results indicated that teachers perceived physical bullying more seriously than verbal or relational bullying. Teachers reported that they would intervene more intensively for children who have been targeted than for bullying children in physical and relational bullying situations. Teachers with high self-efficacy were more likely to perceive physical and relational bullying seriously than were teachers with low self-efficacy.

**Key Words** : 유아들의 또래 괴롭힘(preschoolers' bullying), 교사 효능감(teacher self-efficacy), 교사의 또래 괴롭힘에 대한 인식(teachers' attitudes toward bullying), 교사의 또래 괴롭힘에 대한 개입(teacher intervention for bullying).

### I. 서 론

유아교육기관은 유아들이 처음 사회적 관계를 맺는 장소이다. 유아들이 유아교육기관에서 경험하는 또래와의 긍정적인 상호작용은 언어, 사회성, 인지능력 등 전반적인 유아 발달에 긍정적

인 영향을 준다고 알려져 있다(Hay, Payne, & Chadwick, 2004). 유아교육기관에서 유아들은 다양한 형태의 사회적 경험을 하게 되는데 유아들 사이에 갈등이나 다툼도 사회적 경험의 한 형태이며, 그 정도가 지나치지 않다면 건전한 갈등 해결 방식을 배울 수 있는 좋은 기회이다. 반면

<sup>1)</sup> University of Missouri-Columbia 박사

<sup>2)</sup> 연세대학교 교육대학원 석사

**Corresponding Author** : Yeon Ha Kim, Early Childhood Education, University of Missouri-Columbia Columbia MO, U.S.A

E-mail : 98mindol@hanmail.net

에, 정도가 심한 따돌림이나 괴롭힘을 계속적으로 경험한다면 이는 유아의 발달을 크게 저해할 수 있다. 외국에서는 1980년대 중반부터, 국내에서는 1990년대 후반 이후에 아동 및 청소년 사이의 또래 괴롭힘이나 따돌림에 대한 연구가 활발히 이루어 졌으며, 또래 괴롭힘의 피해자와 가해자 모두 자아존중감, 학교생활, 대인관계 등 여러 발달적 측면에 어려움을 가진다고 보고되고 있다(도현심, 2000; 양원경·도현심, 1999; 최미경·도현심, 2000; Olweus, 1991; Olweus, 1993).

또래 괴롭힘 현상은 매우 빈번히 발생하며, 어리게는 약 3세 무렵의 유아들 사이에서도 관찰된다고 한다(Crick, Casas, & Ku, 1999; Ostrove Woods, Jansen, Casas, & Crick, 2004). Nelson, Robinson과 Hart(2005)가 328 명의 유아들을 연구한 바에 의하면, 상당수의 유아들이 상대방의 두려움이나 자신들이 가지고 있는 신체적·심리적 힘(power)을 이용하여 또래 관계를 능숙하게 관리할 줄 알며, 다른 유아들을 고립시키거나, 소문을 퍼트리거나, 비밀을 말하거나, 자신이 원하는 바를 들어주지 않으면 같이 놀지 않겠다고 협박하는 등의 방법을 사용하는 것으로 나타났다.

유아들 사이의 갈등상황은 흔히 일어나기 때문에, 모든 사회적 갈등 상황을 또래 괴롭힘으로 보기는 어렵다. 또래 괴롭힘은 타인으로 하여금 신체적 상처나 심리적 불안감을 초래하기 위한 고의성을 가진 부정적인 행동으로서, 반복적으로 이루어지는 것이 특징이며, 힘의 불균형 상태, 즉 가해자 혹은 가해자가 속한 집단이 피해자나 피해자가 속한 집단보다 월등한 힘(power)을 가진 경우를 말한다(Olweus, 1993). Farrington(1993)은 또래 괴롭힘은 힘이 강한 사람이 자신보다 힘이 약한 자에게 행하는 반복적인 심리적·신체적

억압(oppression) 상태를 뜻한다고 정의하기도 하였다. 또래 괴롭힘의 종류는 크게 세 가지로 분류될 수 있다(Nansel et al., 2001). 신체적 괴롭힘(physical bullying)은 때리거나 차기, 물건을 빼앗기 등을 일컬으며, 가장 쉽게 눈에 띄며 주로 남아들 사이에서 많이 관찰된다. 언어적 괴롭힘(verbal bullying)은 조롱하기, 협박하기, 놀리기 등을 일컬으며, 남아와 여아를 막론하고 가장 많이 일어나는 또래 괴롭힘의 형태이다. 관계적 혹은 사회적 괴롭힘(relational or social bullying)은 다른 사람을 괴롭히거나 상처를 주기 위하여 인간관계를 이용하는 것으로, 특정한 사람을 따돌리기, 그 사람에 대한 소문을 퍼트리거나 거짓 말을 하기 등을 일컫는다. 사회적 괴롭힘은 피해자가 또래들에게 가까워질 수 있는 기회를 박탈하거나 또래로부터 수용되지 못하도록 하는데, 주로 여아들이 가해자나 피해자가 되는 경우가 많다(Crick et al., 1999). 129명의 유아들을 대상으로 사회적 괴롭힘과 신체적 괴롭힘의 피해 양상에 대하여 연구한 Crick와 동료들(1999)의 연구 결과에 따르면, 남아들은 신체적 괴롭힘의 피해를 입는 경우가 많으며, 여아들은 주로 사회적 괴롭힘의 피해자가 되는 경우가 많다고 하였다. 또래 괴롭힘의 피해를 당하는 아동들은 심각한 적응상의 어려움을 겪고 있었으며, 사회적 괴롭힘을 당하는 경우가 신체적 괴롭힘을 당하는 경우보다 또래 수용이나, 긍정적 또래관계, 불안, 수줍음과 같은 내면화된 심리적 문제 등에 있어서 더 심각한 어려움을 가진다고 보고하였다.

또래 괴롭힘은 직접적(direct)괴롭힘과 간접적(indirect)괴롭힘으로 분류되기도 한다(Kaiser & Rasminsky, 2007). 신체적 괴롭힘은 주로 가해자의 의도가 드러나는 직접적 괴롭힘인 경우가 많으며, 언어적 괴롭힘이나 사회적 괴롭힘은 가해자의 의도를 드러내지는 않으나 피해자에게 상처

를 주고자 하는 간접적 괴롭힘이 될 수도 있다. 어린 유아들의 경우 간접적 괴롭힘을 계획할 만큼 사회적 능력이 발달하지 않아서 직접적 괴롭힘을 하는 경우가 더 많고 연령이 증가할수록 보다 간접적이고 교묘한 또래 괴롭힘 방법을 사용한다(Crick et al, 1999). 또래 괴롭힘은 주로 교실보다는 운동장과 같은 성인의 눈길이 미치지 않는 곳에서 더 많이 발생하고, 교실에서는 직접적 또래 괴롭힘보다는 간접적 또래 괴롭힘이 더 많이 이루어지는 것으로 관찰되었다(Craig, Pepler, & Atlas, 2000). 본 연구에서는 Olweus(1993)와 Farrington(1993)의 정의를 기초로, 또래 괴롭힘을 한 유아가 다른 유아에게 직·간접적으로 행사하는 반복적이고 고의적인 신체적, 언어적, 사회적 폭력으로 정의하도록 하겠다.

국내 또래 괴롭힘에 관한 연구들은 대부분 초등학생 이상을 대상으로 이루어 졌으며, 최근 몇몇 연구들이 초등학교 1, 2학년을 대상으로 포함하였다(김길임·심희옥, 2002; 노경선·심희옥, 2004; 심희옥, 2003). 또래 괴롭힘의 피해 및 가해 경험을 조사한 심희옥(2003)의 연구결과에 따르면 약 9%의 초등학교 1학년 학생이 또래 괴롭힘 가해 경험이 있다고 보고하였으며, 약 10%의 초등학교 1학년 학생이 또래 괴롭힘 피해 경험이 있다고 보고하였다. 김길임·심희옥(2002)의 연구에서도 초등학교 1학년과 2학년 학생의 18%가 가해 경험이, 34%가 피해 경험이 있는 것으로 나타났다. 조사방법이나 또래 괴롭힘의 정의에 따라 다소의 차이는 있으나, 이러한 연구결과에 따르면, 상당수의 초등학교 1학년 학생들이 또래 괴롭힘의 가해자 혹은 피해자였음을 알 수 있는데, 또래 괴롭힘이 갑자기 초등학교 입학과 함께 시작되었다고 보기는 어렵기 때문에, 국내 유아교육기관에서도 또래 괴롭힘 현상이 상당히 존재함을 알 수 있다.

국내에서 발표된 유아 교육기관 내 또래 괴롭힘에 관한 연구는 전무하기 때문에 초등학생들을 대상으로 한 연구들의 경향 및 주요 결과들을 살펴보도록 하겠다. 국내 또래 괴롭힘에 관한 연구는 크게 네 가지의 유형으로 분류될 수 있다. 첫째는 또래 괴롭힘과 관련된 아동 및 가족관련 특성변인을 탐색한 연구들이다(김귀연·김경연, 2005; 김길임·심희옥, 2002; 박보경·도현심, 2004; 서미정·김경연, 2004). 이러한 연구들의 결과에 따르면, 또래 괴롭힘에 가해 아동들은 정서 조절 수준이 낮고 폭력에 노출된 수준이 높으며, 피해 아동들은 부정적 정서 표출하거나 수줍음 등의 어려움을 겪는 특징이 있는 것으로 보인다. 특히 가해아동과 피해아동 모두 부모와의 애착 수준이 낮은 것으로 보고되고 있다. 서미정과 김경연(2004)은 아동의 개인적·환경적 특성과 또래 괴롭힘과의 관계를 520명의 초등학교 4-6학년을 대상으로 연구하였다. 가해아동의 특징은 일반아보다 공격성 및 폭력노출 수준이 높고 정서조절 수준은 낮은 것으로 나타났다. 피해아의 특징은 개인적 변인이나 환경적 변인에서 가해아와 큰 차이는 없었으나 가해아나 일반아들에 비해 또래들로부터 정서적 지지를 적게 받고 있는 것으로 나타났다. 박보경과 도현심(2004)은 초등학교 4학년 학생 548명을 대상으로 아동의 인성특성, 부모에 대한 애착 및 부부갈등과 또래 괴롭힘의 관계를 연구하였다. 아동들이 사교적이고 활동적일수록 또래에게 덜 괴롭힘을 당하는 것으로 나타났으며, 수줍음이 많고 부정적인 정서반응을 많이 보일수록 또래에게 더 괴롭힘을 당하는 것으로 나타났다. 부모에 대한 애착수준이 낮을수록 아동들을 자신이 또래에 대하여 더 공격적이라고 느끼는 것으로 나타났으며, 자신이 또래에게 괴롭힘을 더 많이 당한다고 보고한 아동들 역시 부모에 대한 애착수준이 낮았다.

특히, 아버지가 어머니에게 공격적이라고 지각하는 아동들은 자신이 또래들에게 더 공격적이라고 인식하는 것으로 나타났다.

둘째, 또래 괴롭힘과 아동의 발달과의 관계를 탐색한 연구들이 이루어졌다(신재선·정문자, 2002; 심희옥, 2002; 최미경, 2006). 이러한 연구들의 결과에 따르면, 또래 괴롭힘의 가해 및 피해 경험은 사회적 기술 발달과 관련되어 있으며, 가해자와 피해자 모두 낮은 자아 존중감 및 외적 통제감 등의 심리적 특징을 갖는 것으로 보여진다. 심희옥(2002)은 초등학교 6학년 학생 247명을 대상으로 아동의 심리사회적인 발달과 또래 괴롭힘의 가해, 피해, 친사회적 행동과의 관계를 연구하였다. 사회적 기술이 낮을수록, 또래 괴롭힘의 가해와 피해에 더 연루되며, 내적 통제감이 높거나 자신을 긍정적으로 평가할수록 또래 괴롭힘 가해와 피해에 덜 연루되었다. 특히, 또래 괴롭힘의 가해경험과 피해경험은 서로 정적으로 깊은 관련이 있는 것으로 밝혀졌다. 이는 또래 괴롭힘의 가해아동이 또래 괴롭힘의 피해자가 되거나, 또래 괴롭힘을 당해왔던 피해아동이 다른 아동을 괴롭히는 또래 괴롭힘의 가해자가 되는 경우가 많다는 것을 뜻한다. 가해자와 피해자 모두 사회적 기술이 낮고 외적인 통제감을 지니며, 자아 존중감이 낮아서 심리사회적인 발달에서 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 최미경(2006)은 초등학교 5, 6학년 아동 494명을 대상으로 또래 괴롭힘 및 아동의 자아존중감과 외로움간의 관계를 연구하였다. 또래가 자신들을 괴롭힌다고 생각할수록 더 많이 외로움을 느끼는 것으로 나타났다으며, 낮은 자아 존중감을 가지는 것으로 나타났다.

셋째는 또래 괴롭힘과 관련된 주변 인물들 및 또래관계에 관한 연구이다(서미정·김경연, 2006; 이은주, 2001). 서미정과 김경연(2006)은 344명

의 초등학교 5, 6학년생과 중학교 1학년 학생을 대상으로 자기보고식 자료 수집에 의거하여 또래 괴롭힘 상황에서 주변 인물들의 유형(가해 동조자, 피해자, 방어자, 방관자)을 판별하였다. 그 결과 59.0%의 아동들이 방관자로 나타났으며, 피해자 방어자의 비율은 34.6%, 가해 동조자의 비율은 6.4%이었다. 타인 지향적 공감 수준이 높을수록, 친사회적 도덕추론 능력이 높을수록 피해자 방어자로 판별되었으며, 또래 괴롭힘 상황에서 피해자를 도움으로 인해 자신도 괴롭힘을 당할 수 있다는 두려움, 또는 또래 내에서 지위의 하락과 같은 위험 부담감을 높게 지각할수록 방관자로 판별되었다.

마지막으로, 또래 괴롭힘 피해아를 위한 중재 프로그램의 개발연구이다. 도현심과 동료들(2003)은 또래 괴롭힘이 부모의 양육행동 및 피해아의 또래관계 특성 및 인성특성에 기초한다는 기존의 연구결과들을 기초로 하여 중재 프로그램을 개발하였다. 부모교육과 사회적 기술훈련 프로그램을 18명의 또래 괴롭힘 피해아동과 그들의 어머니에게 실시한 결과, 아동들의 자아존중감과 어머니들의 양육태도에 일부 긍정적인 변화를 초래한 것으로 보고되었다.

국내 또래 괴롭힘 연구경향을 종합하면, 또래 괴롭힘과 아동의 개인적, 환경적 특성에 관한 연구 및 또래 괴롭힘과 아동의 발달과의 관계 연구는 비교적 많이 이루어졌으며, 또래 괴롭힘 주변 인물이나 중재프로그램에 관한 연구는 비교적 적게 이루어졌다. 특히 주목할 점은 또래 괴롭힘이 주로 학교에서 이루어짐에도 불구하고 교사를 연구대상으로 한 연구는 거의 없다는 점이다. 심희옥(2003)의 연구에서 교사를 연구 대상으로 포함하기는 하였지만 아동의 문제행동경향과 유능성을 교사들로부터 평가받기 위함이었지, 교사의 인식이나 전략 등을 탐색하지는 않았

다. 유아나 아동 모두 많은 시간을 유아교육기관이나 학교에서 보내는 점을 감안하면, 교사는 또래 괴롭힘의 훌륭한 중재자가 될 수 있다. 그럼에도 불구하고 교사들이 또래 괴롭힘을 어떻게 인식하는지, 교사들이 어떤 전략을 가지고 있는지 등은 학문적 관심을 받지 못해왔다.

몇몇 외국 연구들은 교사 혹은 예비교사의 또래 괴롭힘에 대한 인식 및 전략에 대해 연구한 바가 있다(Bauman & Del Rio, 2006; Craig, Henderson, & Murphy, 2000; Yoon & Kerber, 2003). Craig와 동료들(2000)은 116명의 예비교사들을 대상으로 또래 괴롭힘과 또래 괴롭힘 피해자에 대한 인식을 조사하였다. 언어적, 사회적, 신체적 괴롭힘을 묘사하는 일화(vignettes)를 이용하여, 예비 교사들이 어떤 유형의 일화를 실제로 또래 괴롭힘 현상이 일어나고 있다고 보는지, 또래 괴롭힘 유형별 심각성과 개입의 필요성 등에 차이가 있는지 등을 조사하였다. 예비교사들은 신체적 괴롭힘 일화를 또래 괴롭힘으로 간주하는 경우가 가장 많았으며, 심각성과 개입의 필요성 평균 역시 신체적 괴롭힘이 다른 두 유형의 또래 괴롭힘에 비하여 가장 높았다. 반면, 사회적 괴롭힘을 나타내는 일화의 경우 또래 괴롭힘 현상이 일어나고 있다고 응답하는 비율이 가장 낮았으며, 심각성과 개입의 필요성 평균도 세 가지 또래 괴롭힘 유형 중 가장 낮았다. Bauman과 Del Rio(2006)도 82명의 예비교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식을 조사하였으며, Craig와 동료들(2000)의 연구결과와 비슷한 결과를 얻었다. 예비교사들은 사회적 또래 괴롭힘에 대하여서는 심각성, 감정이입, 개입의 필요성 등을 다른 두 유형의 또래 괴롭힘에 비해 낮게 인식하는 것으로 나타났다. 특히, 피해자를 위한 개입이나 가해자를 위한 개입의 정도가 또래 괴롭힘의 유형에 따라 차이가 있는지 살펴보았는데, 신체적 괴

롭힘이 발생할 경우 다른 두 유형들보다 더 강도 높은 개입을 해야 한다고 인식하였다. Yoon과 Kerber(2003)는 94명의 초등학교 교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식이 또래 괴롭힘의 유형에 따라 차이가 있는지를 조사하였다. 그 결과 예비교사들을 대상으로 한 연구들과 유사한 양상을 보였는데, 교사들은 신체적 괴롭힘의 심각성을 가장 높게 인식하고, 강도 높은 개입이 이루어져야 한다고 생각하였으며, 사회적 괴롭힘의 심각성을 가장 낮게 인식하며, 피해자를 위한 개입도 소극적이었다. 특히 Yoon과 Kerber(2003)는, 사회적 괴롭힘이 가해자와 피해자 모두에게 심리적으로나 사회생활적응에 있어서 심각한 부정적 영향을 미침에도 불구하고(Crick, 1997; Crick & Grotpeter, 1995), 교사들이 그 심각성에 대하여 낮게 인식하는 것에 대하여 우려를 표명하였다. Yoon과 Kerber(2003)는 사회적 괴롭힘이 가지는 부정적 영향을 꾸준히 교사들에게 교육시켜서 교사들이 이에 보다 적극적으로 대처하도록 도와야 된다고 제언하였다. 우리나라에서는 교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식의 기초자료가 거의 없기 때문에, 이에 대한 건전성 여부를 판단하기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 우리나라 유아교사들이 또래 괴롭힘에 대하여 어떻게 인식하는지, 그리고 교사들의 인식이 유형에 따라 차이가 있는지를 살펴보아서, 교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식의 일반적 양상을 밝히도록 할 것이다.

교사의 또래 괴롭힘에 대한 인식을 연구함에 있어서, 어떤 변인들이 영향력을 가지는가에 관심을 갖는 것은 당연하다. 이렇게도, 또래 괴롭힘과 관련된 교사의 인식 및 대처방안에 영향을 미치는 변인에 대하여 자료를 제공한 연구는 극히 드물다. Craig와 동료들(2000)이 성별, 연령, 성전형성(stereotypical masculine or feminine),

정서적 이입능력(emotional empathy), 타인으로부터 받는 대접은 본인이 한 행동에 의해 결정된다고 믿는 정도(a just world theory) 등과 또래 괴롭힘에 대한 예비 교사의 인식과의 관계를 살펴보았으나, 교육현장에 의미 있는 제언을 할 만한 결과를 얻지는 못하였다.

교사의 또래 괴롭힘에 대한 인식 및 대처 방안 역시 교사의 교수 행위의 일부이기 때문에, 교사의 행동에 영향을 미친다고 알려져 왔던 기존의 변인들을 탐색해 볼 필요가 있다. 특히, 교사변인들 중에서 교사 효능감, 즉 본인의 교사로서의 자질 및 능력에 대한 확신(Bandura, 1993)은 교사의 교수행동 및 학생과의 상호작용과 직접, 간접적인 관련이 있다고 알려져 왔다(Ashton, Webb, & Doda, 1983). 자신의 교사로서의 능력에 대하여 확신을 가지며, 교육기관 내에서 벌어지는 어려운 상황을 극복할 수 있다는 긍정적인 자세를 가진 교사들은 학생들과 보다 긍정적으로 상호작용하며(Rimm-Kaufman, & Sawyer, 2006), 결과적으로 유아들의 발달에도 긍정적인 영향을 준다(Ashton & Webb, 1986). 국내에서도 많은 연구들이 교사효능감과 교사의 행동 사이의 관계를 연구해 왔으며, 대부분, 교사효능감과 수준 높은 교사 행동 간에 정적 상관이 있음을 보고하고 있다(신은수, 2000; 신혜영·이은혜, 2005; 정정희, 2001). 특히, 125 명의 어린이집 교사들의 교수행동의 질과 교사 효능감 사이의 관계를 관찰한 신혜영과 이은혜(2005)의 연구결과에 따르면 교사 효능감이 높은 교사들일 수록 또래와의 갈등상황에서 개입수준이 높다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 교사 효능감이 높은 교사들일 수록, 유아들의 또래 괴롭힘에 대하여 심각성을 깊이 인식하고 적극적으로 개입하려고 노력할 것이라는 가설 하에, 또래 괴롭힘에 대한 교사의 인식과 교사효능감과의 관계를 살펴보

고자 한다.

본 연구의 목적은 유아교사의 또래 괴롭힘에 대한 인식에 대한 기초지식을 마련하는 것이다. 본 연구를 통하여 얻어진 지식은 향후, 교사들이 유아들의 또래 괴롭힘 현상에 효과적인 중재자 역할을 수행하도록 돕기 위한 교사 교육 프로그램 및 유아교육기관 내 또래 괴롭힘 중재프로그램 개발에 유용하게 쓰여 질 것이다. 본 연구의 목적을 수행하기 위하여 설정된 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 교사들의 유아들의 언어적, 사회적, 신체적 또래 괴롭힘에 대한 인식은 어떠한가, 교사 특성(학력, 경력 및 전공)과의 관계는 어떠한가?
- <연구문제 2> 교사들이 인식하는 또래 괴롭힘의 심각성, 감정이입의 정도, 개입의 필요성, 개입정도는 또래 괴롭힘의 유형에 따라 차이를 보이는가?
- <연구문제 3> 가해아동을 위한 교사의 개입정도와 피해아동을 위한 교사의 개입정도 간에 차이가 있는가?
- <연구문제 4> 교사 효능감과 교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식과의 관계는 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울 경기, 인천, 대전 지역에 위치한 유치원 및 어린이집 교사 176명이다. 총 200부의 설문지가 배포되어서 181부의 설문지가 수거되었다. 설문지는 우편을 통해서 혹은 연구자가 직접 배포하고 수거하였다. 수거율은 91%이었으며, 전체 문항의 3분의 2 이상을 응답

〈표 1〉 연구대상자의 특성

특 성		특 성	
학력(n=176)	N(%)	근무기관(n=176)	N(%)
보육교사교육원졸	10( 5.7)	국공립유치원	7( 4.0)
2년제 대학졸	41(23.3)	사립유치원	78(44.3)
3년제 대학졸	55(31.3)	국공립어린이집	34(19.3)
4년제 대학졸	59(33.5)	사립어린이집	57(32.4)
대학원 졸	11( 6.3)		
전공(n=175)	N(%)	경력(년)(n=176)	
유아교육학과	134(77.0)	최소값	1
아동관련학과	29(16.7)	최대값	25
사회복지관련학과	2( 1.1)	M(SD)	4.66(3.94)
가정관련학과	2( 1.1)		
기타	8( 4.6)		

하지 않은 설문지 5부가 통계분석에서 제외되었다. 연구 대상자의 학력은 4년제 대학 졸업이 33.5%, 3년제 대학 졸업이 31.3% 그리고 2년제 대학 졸업이 23.3% 이었다. 44.3%의 교사들이 사립 유치원에 근무하고 있었으며, 32.4%의 교사들이 사립 어린이집에 근무하고 있었다. 국공립 어린이집에 근무하는 교사는 19.3%, 국공립 유치원에 근무하는 교사는 4%이었다. 교사들의 전공은 유아교육학과를 졸업한 경우가 가장 많았으며(77%), 아동 관련학과 졸업이 그 다음으로 많았다(16.7%). 교사들의 근무경력은 최소 1년에서 최대 25년이었으며 평균 근무경력은 4.66년이었다. 연구대상자의 특성은 <표 1>에 제시되어 있다.

## 2. 측정도구

### 1) 교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식

교사의 또래 괴롭힘에 대한 인식을 알아보기 위하여 Craig와 동료들(2000)이 개발하고 Yoon과 Kerber(2003), 그리고 Bauman과 Del Rio(2006)의 연구에서 사용된 또래 괴롭힘 인식에 대한 질문

지(Bullying Attitudes Questionnaire)를 본 연구에 적합하게 수정하여 사용하였다. 또래 괴롭힘 인식에 대한 질문지는 총 6개의 또래 괴롭힘 일화(vignettes)로 구성되어 있는데, 언어적 또래 괴롭힘(verbal bullying), 신체적 또래 괴롭힘(physical bullying), 그리고 사회적 또래 괴롭힘(social exclusion bullying)에 관한 일화를 두 개씩 포함하고 있다. 또래 괴롭힘 일화의 예는 <표 2>에 제시되어 있다.

Yoon과 Kerber(2003)의 또래 괴롭힘 인식에 대한 질문지는 각 또래 괴롭힘 일화 밑에 교사인식을 묻는 4개의 질문들을 제시하였다. 각 질문은 또래 괴롭힘 일화의 심각성, 감정 이입의 정도, 교사 개입의 필요성, 가해자를 위한 개입의 정도를 묻고 있다. 심각성(“위의 상황이 얼마나 심각하다고 생각하십니까?”), 감정 이입의 정도(“친구를 괴롭히는 유아의 행동에 화가 나며, 괴롭힘을 당한 학생이 불쌍하다고 생각하십니까?”), 개입의 필요성(“어느 정도 어른이 개입해야 한다고 생각하십니까?”)은 5점 리커트 형식의 척도를 사용해 교사들의 인식을 평정한다(전혀 그렇지 않다=1점, 매우 그렇다=5점). 가해자

를 위한 개입 정도 문항은 개방형으로서(“만약에 귀하께서 위의 상황에 개입하신다면 친구를 괴롭히는 유아를 위해서 무엇을 하시겠습니까?”), 교사들이 서술한 개입방식을 두 명의 평가자가 미리 마련한 평정 기준을 토대로 개입의 정도가 가장 낮고 비적극적인 방식은 1점(예 : 유아들의 행동을 무시한다), 가장 개입의 정도가 가장 높고 적극적인 방식은 6점(예 : 부모님께 알려거나 원장선생님께 의뢰한다)으로 평정한다. Bauman과 Del Rio(2006)는 또래 괴롭힘 인식에 대한 질문에 가해자를 위한 개입뿐만 아니라 피해자를 위한 개입의 정도를 측정할 수 있는 문항을 개방형으로 포함하고(“만약에 귀하께서 위의 상황에 개입하신다면 괴롭힘을 당한 유아를 위해서 무엇을 하시겠습니까?”), 이를 평정할 수 있는 평정기준도 마련하였다.

본 연구에서는 Bauman과 Del Rio(2006)의 연구에서처럼 피해자를 위한 개입을 측정할 수 있는 문항도 함께 포함하였다. 따라서 각 일화 밑에 5개의 교사인식을 묻는 질문들을 제시하였다(심각성, 감정이입, 개입필요성, 가해자를 위한 개입정도, 피해자를 위한 개입정도). 그러나 본 연구에서는 가해자와 피해자를 위한 개입정도 문항을 기존의 개방형 질문에서 객관식 질문형태로 바꾸고, Yoon과 Kerber(2003)의 평정기준(rating criteria)을 가해자를 위한 개입을 묻는 객관식 질문의 예시로, Bauman과 Del Rio(2006)의 평정기준을 피해자를 위한 개입을 묻는 객관식 질문의 예시로 제시하여, 교사들로 하여금 개입 방식을 선택하도록 하였다. 가장 개입의 정도가 낮거나 비적극적인 예시를 선택하면 1점, 가장 개입의 정도가 적극적인 예시를 선택하면 6점으로 처리하였다. 가해자를 위한 개입정도 및 피해자를 위한 개입정도 문항의 객관식 예시는 표 3에 제시되어 있다.

본 척도의 번역은 번역 재번역(translation back translation method) 방식으로 두 명의 이중 언어자에 의해 번역되었다. 한명이 영어로 된 척도를 한국어로 번역하면 다른 한명이 이를 다시 영어로 번역하여, 원본과 대조하는 방식으로 척도가 타당하게 번역되었는지를 검증하였다. 또래 괴롭힘이 성별에 따라 차이가 있는 행동이기 때문에, 일화에 나오는 유아들의 성별구분을 모호하게 하기 위하여(원 척도에는 the child라고 되어 있음) 중성적 성향을 가진 이름을 선별하여 번역본 속에 포함시켰으며, 국내 유아교육기관 실정에 맞게 상황을 수정하기도 하였다. 수정된 상황이나 번역으로 변화된 점이 원 척도의 의도에 어긋나지 않는지를 알아보기 위하여 Yoon과 Kerber(2003) 연구의 저자 중 한명인 Yoon에게 의뢰하여 척도의 타당성을 검증받았다.

이후 10명의 유아교육기관 원장 및 원감, 교사들에게 척도에 제시된 상황이 국내 유아교육기관 상황과 일치하는지, 특히 피해자 및 가해자를 위한 개입의 정도를 묻는 객관식 질문의 예시들이 순차적인지 등을 검증받았다. 이 과정에서 가해자를 위한 개입의 정도 중 “반 전체가 모여 규칙에 대해 토의하기(3점)”와 “가해자에게 또래 괴롭힘 행동은 용납될 수 없다고 설득하기(4점)”의 개입정도가 순차적이지 않다는 지적이 있었다. 따라서 “가해자에게 또래 괴롭힘 행동은 용납될 수 없다고 설득하기”가 3점으로 “반 전체가 모여 규칙에 대해 토의하기”가 4점으로 수정되었다. 마지막으로 3인의 유아교육학 및 아동학과 교수들에게 척도의 내용타당도를 최종적으로 검증 받았다.

Yoon과 Kerber(2003)에 의하여 제시된 척도의 신뢰도는 .62에서 .78이었다. 본 연구에서는, 언어적 괴롭힘의 내적 합치도는 .73, 사회적 괴롭힘은 .72, 신체적 괴롭힘은 .80이었다.

〈표 2〉 또래 괴롭힘 일화의 예

또래 괴롭힘의 유형	일화의 예
언어적 괴롭힘	소집단 활동시간에 유진이가 다른 유아에게 “못난이, 똥보, 똥똥이, 느림보!” 라고 말한다. 그 유아는 유진의 말을 무시하려고 하지만 이내 시무룩해서 책상에 앉아있다. 유진이가 이런 행동을 한 것이 오늘 처음은 아니다.
사회적 괴롭힘	자유놀이 시간에 수민이가 한 유아에게 다음과 같이 말한다. “안 돼, 저번에도 말했잖아. 너는 우리랑 같이 놀 수 없어.” 그 유아는 울먹이면서 나머지 자유놀이 시간을 혼자서 보낸다. 수민이가 다른 유아를 고립시킨 것은 이번이 처음은 아니다.
신체적 괴롭힘	교사가 소집단 활동을 위해 아이들을 4명씩 한 팀으로 구성해 주었다. 유아들이 자기 팀을 찾아가는 도중에 수민이가 한 유아를 밀어서 그 유아가 바닥에 넘어졌다. 수민이는 특별한 이유 없이 고의적으로 그 유아를 밀었다. 넘어진 유아가 소리쳤다. “밀지 마. 너는 언제나 나를 밀잖아. 하지 마. 저리가!”

2) 교사 효능감

교사의 효능감을 측정하기 위하여, Bandura (1997, 2006)에 의하여 소개되고 National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network(2002) 및 Rimm-Kaufman과 Sawyer(2004) 등의 연구에 사용된 교사 자기효능감 척도(Teacher Self-efficacy Scale) 중 18 문항을 사용하였다. Bandura(1997, 2006)의 척도는 30문항으로 이루어져 있으나 본 연구에서는 교수 효능감(Instructional, 9문항), 훈육 효능감(Disciplinary, 3문항), 긍정적 학습 환경 조성 효능감(Create a Positive School Climate, 6문

항)의 세 개 하위요인 18문항을 사용하였다.

앞서 또래 괴롭힘 인식 질문지와 마찬가지로, 교사 자기효능감 척도 역시 번역 재번역 방식에 의하여 번역되었으며, 10명의 유아교육 전문가와 3명의 유아교육 및 아동학 전문가들에 의하여 타당성을 검증 받았다. Rimm-Kaufman과 Sawyer(2004)에 의해 보고된 교사 자기효능감 척도의 하위요인별 신뢰도는 .65에서 .79 이었으며 전체 신뢰도는 .91이었다. 본 연구에서는 교수 효능감의 내적 합치도는 .73이었으며, 훈육효능감은 .81, 긍정적 학습환경 조성 효능감은 .82이었다. 18문항 전체의 내적 합치도는 .89이었다.

〈표 3〉 가해자 및 피해자를 위한 개입 정도 객관식 문항의 예시

점수	가해자를 위한 개입	피해자를 위한 개입
1	개입하지 않는다.	개입하지 않는다.
2	또래끼리 해결하기	또래끼리 해결하기
3	가해자에게 또래 괴롭힘 행동은 용납될 수 없다고 설득하기	피해자에게 괴롭힘 행동을 무시하거나 적극적으로 대처하라고 말해주기
4	반전체가 토의해서 해결하기	반 전체가 토의해서 해결하기
5	가해자를 훈육하기(타입아웃 등)	달래주기, 용기주기, 다른 친구 찾아주기
6	원장, 상담선생님께 의뢰하거나 부모님께 알리기	원장, 상담선생님께 의뢰하거나 부모님께 알리기

### 3. 자료 분석

교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식이 또래 괴롭힘의 유형에 따라 차이가 있는가, 그리고 가해자를 위한 개입과 피해자를 위한 개입 정도의 차이를 알아보기 위하여 종속적 *t*-검증을 사용하였다. 교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식과 효능감 사이의 관계는 상관분석을 이용하여 알아보았다. 이밖에도 일원변량 분석, 평균, 표준 편차 등과 같은 통계방법들이 사용되었다. 모든 통계처리는 SPSS 12.0을 통해 이루어 졌다.

## III. 연구결과

### 1. 교사들의 유아들의 언어적, 사회적, 신체적 또래 괴롭힘에 대한 인식은 어떠한가, 교사 특성(학력, 경력 및 전공)과의 관계는 어떠한가?

교사들의 언어적, 사회적, 신체적 또래 괴롭힘에 대한 교사들의 일반적 인식을 살펴본 결과는 <표 4>와 같다. 5개의 인식영역 모두에서(심각성, 감정이입, 개입필요성, 가해자 및 피해자에 대한 개입정도) 신체적 괴롭힘에 대한 인식 평균이 가장 높았다. 5개의 인식영역 모두에서 언어적 괴롭힘의 인식 평균이 두 번째로 높았으며, 전반적으로 사회적 괴롭힘에 대한 교사의 인식

평균이 가장 낮았다.

한편, 교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식과 교사 특성과의 관계를 분석하였다. 교사의 교육수준, 근무 경력과 또래 괴롭힘에 대한 인식의 상관관계를 조사한 결과, 유의한 상관관계를 발견하지 못하였다. 교사의 전공에 따른 또래 괴롭힘의 차이는 일원변량 분석을 통하여 분석하였다. 그 결과 교사의 전공에 따른 또래 괴롭힘 인식의 차이는 없었다.

### 2. 교사들이 인식하는 또래 괴롭힘의 심각성, 감정이입의 정도, 개입의 필요성, 개입정도는 또래 괴롭힘의 유형에 따라 차이를 보이는가?

교사들이 인식하는 또래 괴롭힘의 심각성, 감정이입, 개입 필요성, 가해자 및 피해자를 위한 개입정도가 또래 괴롭힘의 유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 가를 알아본 결과는 <표 5>와 같다(기술 통계치는 표 4를 참조). 심각성에 있어서, 신체적 괴롭힘의 심각성 평균은 언어적 괴롭힘( $t=2.14, p<.05$ )이나 사회적 괴롭힘( $t=3.59, p<.001$ )보다 통계적으로 유의하게 높았다. 언어적 괴롭힘 심각성 평균과 사회적 괴롭힘 심각성 평균은 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

감정이입에 있어서, 신체적 괴롭힘에 대한 교사의 감정이입 평균은 언어적 괴롭힘( $t=3.16,$

<표 4> 교사들의 유아들의 또래 괴롭힘에 대한 인식에 대한 평균 및 표준편차

또래 괴롭힘 유형	교사의 인식 영역 <i>M(SD)</i>				
	심각성	감정이입	개입필요성	가해자개입정도	피해자개입정도
언어적 괴롭힘	7.66(1.00)	7.22(1.44)	6.79(.99)	6.40(1.76)	6.97(2.12)
사회적 괴롭힘	7.50(1.00)	7.21(1.19)	6.75(1.00)	6.18(1.89)	6.73(2.10)
신체적 괴롭힘	7.77(1.04)	7.53(1.20)	6.98(1.31)	6.89(1.70)	6.99(2.26)

$p<.001$ )이나 사회적 괴롭힘( $t=4.59, p<.001$ )보다 유의하게 높았다. 언어적 괴롭힘 감정이입과 사회적 괴롭힘 감정이입 간의 평균차이는 없었다.

개입의 필요성에 있어서도 위의 결과들과 동일한 양상이 나타났다. 신체적 괴롭힘에 대한 개입의 필요성 평균이 언어적 괴롭힘( $t=2.41, p<.05$ )이나 사회적 괴롭힘( $t=2.81, p<.01$ )보다 유의하게 높았다. 언어적 괴롭힘 개입 필요성 평균과 사회적 괴롭힘 개입 필요성 평균 간에 유의한 차이는 없었다.

가해자 개입정도에 있어서도 신체적 괴롭힘에 대한 가해자 개입정도가 언어적 괴롭힘( $t=3.93, p<.001$ )이나 사회적 괴롭힘( $t=4.62, p<.001$ )보다 높았고, 언어적 괴롭힘과 사회적 괴롭힘의 가해자 개입정도 평균은 차이가 없었다. 피해자 개입정도에 대한 교사의 인식은 또래 괴롭힘의 유형에 따라 평균의 차이를 보이지 않았다.

전체적으로, 심각성, 감정이입, 개입필요성, 가

〈표 5〉 또래 괴롭힘의 유형에 따른 교사들의 인식의 차이

교사인식영역		평균차	t
심각성	신체-언어	.12	2.14*
	언어-사회	.16	1.53
	신체-사회	.28	3.59***
감정이입	신체-언어	.32	3.16***
	언어-사회	.01	.14
	신체-사회	.33	4.59***
개입필요성	신체-언어	.19	2.41*
	언어-사회	.03	.50
	신체-사회	.22	2.81**
가해자 개입정도	신체-언어	.58	3.93***
	언어-사회	.14	.92
	신체-사회	.16	4.62***
피해자 개입정도	신체-언어	.07	.42
	언어-사회	.18	1.20
	신체-사회	.27	1.47

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

해자 개입정도에 관한 교사 인식에 있어서, 신체적 괴롭힘의 평균이 언어적 괴롭힘이나 사회적 괴롭힘 평균보다 더 높았다. 그러나 피해자 개입정도 개입에 있어서 또래 괴롭힘 유형에 따른 평균차이는 발견되지 않았다.

### 3. 가해아동을 위한 교사의 개입정도와 피해아동을 위한 교사의 개입정도 간에 차이가 있는가?

가해아동을 위한 교사의 개입정도와 피해아동을 위한 교사의 개입정도 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는지를 검증한 결과는 <표 6>과 같다. 피해아동을 위한 교사의 개입정도 평균이 가해아동을 위한 교사의 개입정도 평균보다 언어적 괴롭힘( $t=-3.60, p<.001$ )과 사회적 괴롭힘( $t=-2.87, p<.01$ ) 유형에서 유의하게 높은 것으로 나타났다. 신체적 괴롭힘 유형에 대한 가해자 개입정도와 피해자 개입정도의 평균차이는 나타나지 않았다.

〈표 6〉 가해아동을 위한 개입정도와 피해아동을 위한 개입정도의 차이 (N=176)

	가해자 개입정도	피해자 개입정도	평균 차	t
언어적 괴롭힘	6.40	6.97	-.67	-3.60***
사회적 괴롭힘	6.18	6.73	-.55	-2.87**
신체적 괴롭힘	6.89	6.99	-.10	-.51

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

### 4. 교사 효능감과 교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식과의 관계는 어떠한가?

교사의 또래 괴롭힘에 대한 인식과 교사의 효능감과 관계를 살펴본 결과는 <표 7>과 같다. 사회적 괴롭힘과 신체적 괴롭힘에 대한 심각성 인식과 교사의 효능감 사이에 유의한 상관성이 나타났다. 먼저, 사회적 괴롭힘에 대한 교사의 심각

〈표 7〉 교사의 또래 괴롭힘에 대한 인식과 효능감과 관계

(N=176)

또래 괴롭힘 유형	교사의 인식영역	교수효능감	훈육효능감	긍정효능감 <sup>1)</sup>	효능감총점
언어적	심각성	-.05	.04	-.01	-.03
	감정이입	.01	.04	.02	.03
	개입필요성	.04	.10	.08	.06
	가해자 개입정도	.01	.05	.07	.05
	피해자 개입정도	-.08	.00	-.04	-.06
사회적	심각성	.16*	.19*	.16*	.18*
	감정이입	.05	.08	.00	.06
	개입필요성	.04	.10	.06	.10
	가해자 개입정도	.02	.02	.02	.01
	피해자 개입정도	.00	-.02	.02	.00
신체적	심각성	.12	.15*	.22**	.16*
	감정이입	.02	.17*	.10	.08
	개입필요성	.03	.08	.14	.06
	가해자 개입정도	-.11	.03	.02	.05
	피해자 개입정도	-.02	-.04	-.14	-.07

<sup>1)</sup> 긍정적 학습환경 조성 효능감\* $p < .05$  \*\* $p < .01$ 

성 인식과 교수 효능감( $r = .16, p < .05$ ), 훈육 효능감( $r = .19, p < .05$ ), 긍정적 학습환경 조성 효능감( $r = .16, p < .05$ ), 그리고 효능감 총점( $r = .18, p < .05$ ) 사이에 유의한 상관이 있었다. 신체적 괴롭힘에 대한 교사의 심각성 인식은 훈육 효능감( $r = .15, p < .05$ ), 긍정적 학습환경 조성 효능감( $r = .22, p < .01$ ) 그리고 효능감 총점( $r = .16, p < .05$ )과 유의한 상관이 있었다. 반면, 언어적 괴롭힘에 대한 교사의 인식영역과 효능감 사이에 상관관계는 나타나지 않았다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아교육기관에서 일어나는 또래 괴롭힘 현상에 대한 교사의 인식을 가상적 또래 괴롭힘 일화를 통하여 살펴보고, 교사의 또래 괴롭힘 현상에 대한 인식이 또래 괴롭힘의 유형에

따라 차이가 있는지와 교사의 개입정도가 가해자와 피해자 간에 차이가 있는지를 알아보았다. 또한 교사의 또래 괴롭힘에 관한 인식과 교사 효능감 간에 유의한 관계가 있는지를 검증하였다. 연구결과에 대한 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 교사들의 유아들의 언어적, 사회적, 신체적 또래 괴롭힘에 대한 인식은 어떠한지 알아보았다. 교사들은 신체적 괴롭힘을, 언어적 괴롭힘이나 사회적 괴롭힘 보다 훨씬 더 심각하다고 생각하고 있었으며, 감정이입의 정도도 다른 두 유형의 또래 괴롭힘보다 훨씬 높은 것으로 나타났다. 교사들은 신체적 또래 괴롭힘이 발생할 경우 사회적 괴롭힘과 언어적 괴롭힘에 비하여 어른이 개입해야 하는 필요성이 더 높다고 인지하였으며, 가해자를 위한 개입정도도 더 적극적이어야 한다고 인지하였다. 그러나 피해자를 위한 개입정도에서는 또래 괴롭힘 유형별 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 교사들은 신체적 또래

괴롭힘을 가장 심각하고 어른이 개입해야 할 필요성이 높은 유형의 또래 괴롭힘으로 인식하며, 가해자에게도 다른 또래 괴롭힘에 비하여 보다 강도 높은 개입을 해야 한다고 생각하였다. 이러한 결과는 교사들이 신체적 괴롭힘을 가장 전형적인 또래 괴롭힘으로 생각하고 그 심각성과 개입의 필요성을 가장 높게 평가한다는 기존의 Bauman과 Del Rio(2006) 그리고 Yoon과 Kerber(2003)의 연구결과와 일치한다. 한편, 우리나라의 교사들도 사회적 괴롭힘의 심각성 및 개입의 필요성을 다른 유형의 또래 괴롭힘에 비하여 상대적으로 낮게 평가하는 경향이 있음을 알 수 있다. 따라서 Yoon과 Kerber(2003)가 제안한 바와 같이 사회적 괴롭힘이 유아들의 심리적 사회적 발달에 미치는 부정적 영향을 지속적으로 교육시켜서, 교사들이 사회적 괴롭힘에 적극적으로 대처하도록 도와야 할 것이다.

둘째, 가해아동을 위한 개입 정도와 피해아동을 위한 교사의 개입 정도 간에 차이가 있는지 알아보았다. 언어적 괴롭힘 혹은 사회적 괴롭힘이 발생할 경우, 교사들은 가해자 보다는 피해자에게 보다 강도 높은 개입을 해야 한다고 인식하는 것으로 나타났다. 반면, 신체적 괴롭힘의 경우, 가해자와 피해자를 위한 개입의 정도에 차이가 없었다. 즉, 교사들은 전반적으로 또래 괴롭힘의 경우 가해자 보다는 피해자에게 보다 적극적인 개입을 해야 한다고 인식하는 것으로 나타났다. 이는 또래 괴롭힘을 대처함에 있어서, 가해자 보다는 피해자와 먼저 대화하고 피해자 중심의 중재를 해야 한다는 Kaiser와 Rasminsky(2007)의 제안과 맥락을 같이하는 것으로 바람직한 현상이라고 볼 수 있다. 한편, 신체적 괴롭힘의 경우에는 피해자 중심의 개입을 하지는 않는 것으로 나타났다. 이는 교사들이 전반적으로 피해자 중심의 개입을 하지만, 신체적 괴롭힘의

경우 다른 유형의 또래 괴롭힘에 비하여 가장 심각하게 인식하고 가해자에게 더욱 적극적인 대처방식을 택하기 때문에, 가해자를 위한 개입 정도의 평균이 피해자를 위한 개입정도 평균에 근접했기 때문으로 사려된다.

셋째, 교사들의 또래 괴롭힘에 대한 인식과 교사 효능감과의 관계를 알아보았다. 그 결과, 교사들의 신체적, 사회적 또래 괴롭힘에 대한 인식과 교사 효능감 간에 부분적인 상관관계가 있음이 확인되었다. 교사 효능감이 높은 교사들은 사회적 괴롭힘과 신체적 괴롭힘의 심각성을 더 높게 인지하였다. 반면, 언어적 또래 괴롭힘에 대한 인식과 교사 효능감과 유의한 관련이 없었다.

본 연구에서 나타난 교사 효능감과 사회적 괴롭힘의 심각성 사이의 정적 상관은 큰 의미가 있다. 일반적으로 교사들이 사회적 괴롭힘의 심각성을 다른 또래 괴롭힘에 비하여 낮게 지각하는 것으로 알려져 있으나(Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003), 사회적 괴롭힘을 당하는 경우가 다른 유형의 또래 괴롭힘을 당하는 아동들보다 또래 수용이나, 긍정적 또래관계, 불안, 수줍음과 같은 내면화된 심리적 문제 등에 있어서 더 심각한 어려움을 가진다고 한다(Crick, 1997; Crick et al., 1999). 특히, 사회적 괴롭힘은 간접적 괴롭힘의 형태로 발생하기도 하며, 신체적 괴롭힘이나 언어적 괴롭힘에 비하여 쉽게 눈에 띄지 않기 때문에 교사가 주의 깊게 관찰하지 않으면 유아교육기관 내에서 실제로 또래 괴롭힘이 발생하고 있는지 알기 어렵다. 따라서 교사들은 사회적 괴롭힘이 아동에게 미치는 부정적 영향의 심각성을 인식하고 이에 대처할 적극적으로 대처할 필요가 있다. 본 연구에서 나타난 교사 효능감이 높은 교사들이 사회적 또래 괴롭힘의 심각성을 높이 인식한다는 결과는 효능감이 높은 교사들이 또래 괴롭힘에 대하여 보다 긍

정적인 태도를 가지고 있음을 시사한다. 따라서 교사들로 하여금 본인의 교사로서의 자질 및 능력에 대한 확신을 갖도록 도와주는 것은 유아교육기관에서 발생하는 또래 괴롭힘 현상의 중재에도 효과적일 것으로 사려된다.

이상의 논의를 종합한 결론은 다음과 같다. 첫째, 교사들은 신체적 괴롭힘을 사회적 괴롭힘이나 언어적 괴롭힘에 비하여 심각하고, 개입의 필요성이 높을 뿐 더러, 가해자에게 보다 적극적인 개입을 해야 한다고 인식한다. 둘째, 교사들은 또래 괴롭힘이 발생할 경우 전반적으로 가해자보다 피해자에게 보다 적극적인 개입을 한다. 셋째, 교사효능감과 교사의 또래 괴롭힘에 대한 인식 간에는 부분적인 관련이 있다. 높은 교사 효능감을 가진 교사들은 사회적, 신체적 또래 괴롭힘의 심각성을 더욱 높게 인식한다.

본 연구는 기존의 유아와 관련된 또래 괴롭힘 연구가 전무한 상황에서, 유아교사의 또래 괴롭힘 인식 대한 기초지식을 제공하여 후속연구를 위한 토대를 마련한 것에 의의가 있다. 특히, 본 연구를 통해 조명된 교사들의 또래 괴롭힘 유형에 따른 인식의 차이 및 교사 효능감과 또래 괴롭힘 인식 간의 상관관계는 향후 교사를 위한 또래 괴롭힘 중재자 프로그램의 개발에 유용한 정보가 될 것이다. 본 연구의 제한점을 토대로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 일화를 통하여 세 가지 유형의 또래 괴롭힘에 대한 교사의 인식을 조사하였으나, 이러한 일화들이 우리나라 유아교육기관에서 일어나고 있는 또래 괴롭힘을 대표할 만한 내용인가에 의문이 제기될 수 있다. 따라서 실제로 우리나라 유아교육기관에서 어떤 유형의 또래 괴롭힘이 얼마나 이루어지고 있는지에 관한 조사 연구가 선행되어야 할 것이며, 국내 유아교육기관 내에서 발생하는 또래 괴롭힘 현상을 측

정할 만한 타당한 연구도구의 개발이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 유아들의 또래 괴롭힘 유형 및 발생빈도는 유아들의 연령, 유아들의 가정환경, 학급구성, 프로그램 특성 및 교사 특성 등 여러 가지 요인에 따라 달라질 가능성이 높다. 또래 괴롭힘 현상의 발생을 예측하는 요인들은 무엇인지 연구하여 또래 괴롭힘 현상을 적극적으로 예방할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 교사의 또래 괴롭힘에 대한 개입의 필요성 및 개입 정도에 대한 인식과 관련 있는 변인들을 밝혀 내지 못하였다. 본 연구는 교사의 또래 괴롭힘 인식에 대한 전반적인 기초자료를 제공하는 것을 목적으로 하였기 때문에, 교사 효능감만을 관련 변인으로 탐구하였다. 따라서 다양한 변인들과 교사의 또래 괴롭힘 인식 간의 관계를 탐구하여, 실질적으로 어떠한 변인들이 교사가 또래 괴롭힘에 개입하는 방식과 적극성에 영향을 미치는지를 밝힐 필요가 있다. 만약 이러한 변인들이 밝혀진다면 교사들이 또래 괴롭힘의 효과적인 중재자로 역할을 하도록 도움을 줄 수 있는 유용한 자료가 될 것이다.

넷째, 또래 괴롭힘을 중재하거나 유아들의 문제행동을 지도함에 있어서 부모와의 협조가 매우 중요한 만큼(Kaiser & Rasminsky, 2007), 또래 괴롭힘에 대한 부모의 인식 및 대처 방안에 관한 연구가 필요하다. 그동안 교사의 또래 괴롭힘 중재자로서의 역할이 적절한 학문적 관심을 받지 못했던 것처럼, 부모들이 또래 괴롭힘에 대하여 어떠한 인식을 갖고 있는지 그리고 어떻게 대처해야 한다고 믿는지 등 역시 충분히 연구되지 못하였다. 유아들의 또래 괴롭힘에 대한 교사 및 부모의 인식에 대한 충분한 자료가 뒷받침 된다면, 또래 괴롭힘 현상을 예방하거나 극복하기 위한 가정-유아교육기관 협력 체제를

구성하는데 기여할 것이며, 나아가서 초등학교에서 발생하는 또래 괴롭힘 현상을 최소화하는데 일조할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 김귀연·김경연(2005). 아동의 위축 및 공격성에 대한 관견변인들의 관계 : 거부적 양육행동, 또래 괴롭힘, 부정적 부모표상 및 부정적 또래표상의 인과효과. **아동학회지**, 26(6), 247-266.
- 김길임·심희옥(2002). 일상적 스트레스와 또래 괴롭힘 가해와 피해경험 : 학년과 성별 비교, **아동학회지**, 23(5), 139-151.
- 노경선·심희옥(2004). 학령기 아동이 지각한 부모의 양육행동 및 또래 괴롭힘 경험. **아동학회지**, 25(6), 241-257.
- 도현심(2000). 초기 청소년의 또래에 의한 괴롭힘 : 부모에 대한 애착, 또래 거부 및 우정관계와의 관계. **아동학회지**, 21(1), 307-322.
- 도현심·권정임·박보경·홍성훈·홍주영·황영은(2003). 또래 괴롭힘 피해아의 특성에 기초한 중재 프로그램의 개발 : 부모교육 프로그램과 사회적 기술 훈련 프로그램을 중심으로. **아동학회지**, 24(4), 103-121.
- 박보경·도현심(2002). 아동의 인성특성, 부모에 대한 애착 및 부부갈등과 또래 괴롭힘. **아동학회지**, 23(5), 51-64.
- 서미정·김경연(2004). 아동의 개인적, 환경적 특성과 또래 괴롭힘. **아동학회지**, 25(2), 93-108.
- 서미정·김경연(2006). 또래 괴롭힘 상황에서 주변 또래 유형의 판별변인 분석. **아동학회지**, 27(6), 35-51.
- 신은수(2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아놀이 발달에 미치는 영향. **유아교육연구**, 20(1), 27-42.
- 신재선·정문자(2002). 초등학생의 또래 괴롭힘 유형과 스트레스 대처행동에 관한 연구. **아동학회지**, 23(5), 123-138.
- 신혜영·이은혜(2005). 어린이집 교사의 직무효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. **아동학회지**, 26(5), 105-121.
- 심희옥(2002). 아동의 심리사회적인 발달과 또래 괴롭힘의 가해, 피해, 친사회적 행동과의 횡, 종단적 관계. **아동학회지**, 23(3), 1-15.
- 심희옥(2003). 아동의 또래 괴롭힘 가해 및 피해경험과 교사보고에 따른 문제행동과 유능성 : 학년과 성별 비교. **아동학회지**, 24(2), 79-92.
- 양원경·도현심(1999). 또래 수용성 및 또래 괴롭힘과 청소년의 자아존중감간의 관계. **아동학회지**, 20(1), 223-238.
- 이은주(2001). 공격적 행동의 유형 및 성별에 따른 집단 괴롭힘 가해아동과 피해아동의 또래관계 비교. **아동학회지**, 22(2), 167-180.
- 정정희(2001). 유아교사의 수학교수 효능감에 따른 수학 수업실제에 관한 연구. **아동학회지**, 22(4), 225-240.
- 최미경(2006). 아동의 또래 괴롭힘 및 자아존중감과 외로움간의 관계. **아동학회지**, 27(4), 133-145.
- 최미경·도현심(2000). 또래에 의한 괴롭힘이 청소년의 자아존중감에 미치는 영향에 관한 단기 종단적 연구 : 애착 및 우정관계의 역할. **아동학회지**, 21(3), 85-105.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference : Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York : Longman.
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy : Final report, executive summary*. Gainesville : University of Florida, Foundations for Education.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Parares & T. Urdan(Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*(pp.307-337). Charlotte NC : Information Age Publishing.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' response to bullying scenarios : Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of*

- Educational psychology*, 98, 219-231.
- Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression : Link to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610-617.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny and N. Morris(Eds). *Crime and Justice*, Vol.17, Chicago : University of Chicago Press.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Kaiser, B., & Rasminsky, J. S. (2003). *Challenging behavior in young children : Understanding, preventing, and responding effectively*. Pearson Education, Inc.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Rusan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, T. (2001). Bullying behaviors among US youth : Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2002). *Teacher-Reported Self-Efficacy Third Grade Questionnaire*. From [http : //www.secc.rti.org](http://www.secc.rti.org)
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children : Peer status linkage across informants. *Early Education & Development*, 16, 115-139.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren : Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin(Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*(pp.411-448). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : What we know and what we can do*. MA : Blackwell.
- Ostrove, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F., & Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender, and social psychological adjustment in preschool : "This white crayon doesn't work..." *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 355-371.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the Responsive Classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104, 321-241.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying : Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.

2007년 8월 30일 투고 : 2007년 11월 20일 채택