creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

청소년의 규범문화배경과 조정자 신뢰가 또래갈등조정 참여의지에 미치는 영향

The Effect of Youth's Normative Cultural Background and Mediator Trust on their Willingness to Participate in Peer Conflict Mediation

2021년 8월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

이 수 진

청소년의 규범문화배경과 조정자 신뢰가 또래갈등조정 참여의지에 미치는 영향

지도교수 박 성 혁

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2021년 4월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
이 수 진

이수진의 박사 학위논문을 인준함
2021년 7월

위 원 장 _____

부위원장 _____

위 원 _____

위 원 _____

위 원 _____

국문초록

청소년기 또래갈등은 어떻게 관리·해결되는가에 따라 건설적인 교육 경험이 될 수 있다. 또래갈등을 교육적인 경험으로 발전시키기 위해서는 적절한 갈등해결방법을 적용하는 것뿐만 아니라 갈등당사자가 갈등해결 과정에 적극적이고 자율적으로 참여하는 것이 중요하다.

그러나 기존 연구들은 또래갈등을 해결하기 위해 갈등당사자의 또래갈등 및 갈등해결에 대한 참여의지와 주관적 인식에 주목하기보다는 또래갈등을 객관화하거나 정해진 절차를 이행하는 것에 집중하였다. 또한, 갈등당사자가 특정 갈등해결방법을 거부할 때 그 방법의 구조나 절차를 보완하거나 갈등당사자의 갈등해결력을 증진하려는 측면에서 접근하였다.

그런데 갈등당사자의 또래갈등과 갈등해결에 대한 참여의지와 주관적 인식을 고려하지 않은 갈등해결 과정은 갈등당사자들의 적극적인 참여를 이끌어 내기 어렵다. 갈등당사자가 갖는 또래갈등과 갈등해결에 대한 부정적인 인식과 갈등해결 과정에 참여하지 않으려는 태도는 또래관계와 학교생활뿐만 아니라 갈등해결과 관련된 다양한 제도, 기관, 규범 등에 대한 인식에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 따라서 갈등당사자의 부정적인 태도를 긍정적으로 전환하고 적극적인 참여를 촉진할 필요가 있다.

본 연구는 지금까지 소홀하게 다루어져 온 또래갈등해결에 대한 갈등당사자의 참여의지와 주관적 인식에 주목하여 갈등당사자의 참여의지에 영향을 미치는 요인을 분석하고 그 효과를 검증하고자 한다. 이를 통해 갈등당사자의 적극적인 참여를 촉진하고 또래갈등을 건설적으로 해결하기 위한 교육적, 실천적 시사점을 제안하고자 한다.

본 연구는 다양한 갈등해결방법 중 일상생활 속에서 갈등을 해결하는 비공식적 조정에 특히 집중하였다. 비공식적 조정은 조정자로 개입한 또래친구 또는 교사와 함께 갈등당사자가 자율적으로 갈등을 해결하는 방법이다. 비공식적 조정은 더 나은 또래관계를 형성하게 하는 회복적 갈등해결방법이자 갈등해결력을 함양할 수 있는 교육적 방법이라는 점에서 의의를 갖는다. 선행 연구 및 이론을 검토한 결과를 토대로 비공식적 조정에 해당

하는 또래조정 및 교사조정에 대한 참여의지에 영향을 미치는 요인을 개인 성향 요인인 개인의 규범문화배경과, 사회 환경 요인인 조정자 신뢰로 구분하여 살펴보았다.

종속변인은 또래조정 및 교사조정 참여의지고, 독립변인은 규범문화배경(계층주의, 개인주의, 평등주의, 운명주의)이다. 조절변인은 조정자 신뢰(태도 기반, 소통 기반, 동일시 기반, 역량 기반)이다. 청소년의 규범문화배경과 조정자 신뢰가 또래조정 및 교사조정 참여의지에 미치는 영향을 검토하였다. 그리고 규범문화배경이 또래조정 및 교사조정 참여의지에 미치는 영향이 조정자 신뢰의 정도에 따라 달라질 것인지를 분석하였다. 이상의 논의를 바탕으로 한 구체적인 가설은 다음과 같다.

[가설 1] 청소년의 규범문화배경은 또래갈등조정 참여의지에 영향을 미칠 것이다.

[가설 1-1] 청소년의 규범문화배경은 또래조정 참여의지에 영향을 미칠 것이다.

[가설 1-2] 청소년의 규범문화배경은 교사조정 참여의지에 영향을 미칠 것이다.

[가설 2] 조정자 신뢰는 또래갈등조정 참여의지에 영향을 미칠 것이다.

[가설 2-1] 또래조정자 신뢰는 또래조정 참여의지를 증가시킬 것이다.

[가설 2-2] 교사조정자 신뢰는 교사조정 참여의지를 증가시킬 것이다.

[가설 3] 조정자 신뢰는 규범문화배경이 또래갈등조정 참여의지에 미치는 영향을 조절할 것이다.

[가설 3-1] 또래조정자 신뢰는 규범문화배경이 또래조정 참여의지에 미치는 영향을 조절할 것이다.

[가설 3-2] 교사조정자 신뢰는 규범문화배경이 교사조정 참여의지에 미치는 영향을 조절할 것이다.

이상의 가설을 검증하기 위하여 서울특별시에 위치한 중학교 4개교의 1~3학년을 대상으로 설문 조사를 진행하였다. 통계적 분석은 다중회귀분석과 위계적 회귀분석을 통해 진행되었다.

연구 결과, 청소년의 규범문화배경과 조정자 신뢰의 각 하위요소는 또래조정 및 교사조정 참여의지에 각각 다르게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 조정자 신뢰는 하위요소별로 각각 다른 조절효과를 갖는 것으로 나타났다.

이러한 연구 결과를 통하여 다음과 같은 교육적 의미와 시사점을 도출할 수 있다. 먼저, 갈등해결방법을 선정할 때 갈등당사자의 규범문화배경을 고려해야 한다. 본 연구 결과, 청소년이 지닌 규범문화배경에 따라 또래조정 및 교사조정 참여의지가 다르게 나타났다. 이러한 결과를 통해 갈등당사자가 적극적으로 참여하여 또래관계를 회복하고 갈등해결력을 함양할 수 있는 시민교육적인 갈등해결 과정을 진행하기 위해서는 갈등당사자의 규범문화배경을 검토한 후 그에 적절한 방법을 선정하는 것이 중요함을 알 수 있다. 다음으로, 또래친구 또는 교사가 조정자로서 신뢰받을수록 또래조정과 교사조정에 대한 참여의지를 촉진할 수 있다. 따라서 또래친구와 교사가 신뢰받는 조정자가 될 수 있도록 다양한 교육적, 실천적 방안이 마련되어야 한다. 또한, 특정 규범문화배경을 가진 갈등당사자가 또래조정 또는 교사조정에 참여하고자 하지 않는다면 그의 참여의지를 높이기 위해 집중적으로 강화되어야 할 조정자 신뢰의 하위요소를 확인하고 그 요소를 특히 강화해야 한다.

청소년들은 적극적으로 참여하여 갈등을 건설적으로 해결하는 경험을 통해 갈등해결력을 함양하고 더 나은 또래관계를 형성할 수 있을 것이다. 또한, 갈등과 갈등해결에 대한 태도를 긍정적으로 형성해서 다양한 갈등해결방법과 사회규범을 존중하는 민주시민으로 성장할 수 있을 것이다.

주요어 : 또래갈등해결, 회복적 정의, 또래갈등조정, 조정 참여의지, 규범문화배경, 조정자 신뢰

학 번 : 2015-31128

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구 문제 ····· 6

3. 논문의 구성 및 용어의 정리 ····· 8

1) 논문의 구성 ····· 8

2) 용어의 정리 ····· 8

(1) 또래갈등조정 참여의지 ····· 8

(2) 규범문화배경 ····· 9

(3) 조정자 신뢰 ····· 9

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 10

1. 또래갈등조정과 참여의지 ····· 10

1) 청소년 또래갈등의 특징과 영향 ····· 10

2) 또래갈등해결의 시민교육적 의의 ····· 12

3) 또래갈등해결과 조정 ····· 15

(1) 조정의 의미와 특징 ····· 15

(2) 조정을 통한 또래갈등해결의 필요성 ····· 24

(3) 또래조정과 교사조정의 의미와 특징 ····· 29

4) 조정 참여의지 ····· 33

(1) 조정 참여의지의 의미 ····· 33

(2) 조정 참여의지의 중요성 ····· 36

(3) 조정 참여의지의 특징 ····· 37

2. 규범문화배경과 또래갈등해결 ····· 39

1) 규범문화배경의 개념 ····· 39

(1) 규범문화배경의 의미 ····· 39

(2) 규범문화배경의 특징 ····· 44

2) 갈등당사자의 규범문화배경 고려의 필요성 ····· 47
3) 규범문화배경의 유형 구분 ····· 50
(1) 규제성과 상호의존성의 의미 ····· 50
(2) 또래갈등에 대한 규범문화배경 유형 ····· 52
3. 조정자 신뢰 ····· 59
1) 조정자 신뢰의 개념 ····· 59
2) 조정자 신뢰와 또래갈등조정 ····· 61
3) 조정자 신뢰의 구성요소 ····· 63
(1) 태도 기반 신뢰 ····· 66
(2) 소통 기반 신뢰 ····· 68
(3) 동일시 기반 신뢰 ····· 69
(4) 역량 기반 신뢰 ····· 70
4. 선행 연구 고찰 ····· 71
1) 규범문화배경과 또래갈등조정 참여의지 ····· 71
2) 조정자 신뢰와 또래갈등조정 참여의지 ····· 74
3) 규범문화배경, 조정자 신뢰, 또래갈등조정 참여의지 ····· 76

Ⅲ. 연구 설계 ····· 79
1. 연구 가설 ····· 79
2. 연구 대상 및 절차 ····· 84
1) 연구 대상 ····· 84
2) 연구 절차 ····· 87
3. 연구 변인과 조사 도구 ····· 88
1) 종속변인 : 또래갈등조정 참여의지 ····· 88
2) 독립변인 : 규범문화배경 ····· 89
3) 조절변인 : 조정자 신뢰 ····· 91
4) 통제변인 ····· 92
(1) 성별 ····· 92
(2) 연령 ····· 93

(3) 학업 성적 ····· 94
(4) 경제적 배경 ····· 94
(5) 평소 또래갈등 수준 ····· 95
(6) 갈등해결 절차 참여 경험 ····· 96
5) 조사 도구의 구성 ····· 97
6) 조사 도구의 타당도와 신뢰도 ····· 98
(1) 규범문화배경 분석 결과 ····· 99
(2) 조정자 신뢰 분석 결과 ····· 100
(3) 조정 참여의지 분석 결과 ····· 101
4. 분석 방법 ····· 102

Ⅳ. 분석 결과와 논의 ····· 104
1. 기술 통계 분석 ····· 104
2. 변인 간 상관관계 분석 ····· 106
3. 규범문화배경의 효과 분석 ····· 108
1) 규범문화배경의 또래조정 참여의지에 대한 영향 ····· 108
2) 규범문화배경의 교사조정 참여의지에 대한 영향 ····· 111
4. 조정자 신뢰의 효과 분석 ····· 113
1) 또래조정자 신뢰의 또래조정 참여의지에 대한 영향 ····· 113
2) 교사조정자 신뢰의 교사조정 참여의지에 대한 영향 ····· 114
5. 조정자 신뢰의 조절효과 분석 ····· 116
1) 또래조정자 신뢰의 조절효과 ····· 116
(1) 또래조정자 태도 기반 신뢰의 조절효과 ····· 116
(2) 또래조정자 소통 기반 신뢰의 조절효과 ····· 117
(3) 또래조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과 ····· 118
(4) 또래조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과 ····· 122
2) 교사조정자 신뢰의 조절효과 ····· 125
(1) 교사조정자 태도 기반 신뢰의 조절효과 ····· 125
(2) 교사조정자 소통 기반 신뢰의 조절효과 ····· 128

(3) 교사조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과 ····· 130
(4) 교사조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과 ····· 134
6. 논의 ····· 135

Ⅴ. 결론 ····· 142
1. 연구 요약 ····· 142
2. 연구의 의의 및 한계 ····· 145
1) 연구의 의의 ····· 145
(1) 이론적 함의 ····· 145
(2) 실천적 함의 ····· 147
(3) 교육적 함의 ····· 148
2) 연구의 한계 ····· 149
3. 제언 ····· 150

참고문헌 ····· 155
부록 ····· 171
Abstract ····· 177

표 목 차

[표 Ⅱ-1] 다양한 제3자 개입 갈등해결방법 ····· 16
[표 Ⅱ-2] 규범문화배경의 유형 ····· 53
[표 Ⅱ-3] 규범문화배경에 따른 또래조정 및 교사조정 참여의지 ····· 58
[표 Ⅱ-4] 신뢰의 구성요소 ····· 66
[표 Ⅲ-1] 학교급별 학교장 자체해결 및 심의 현황 ····· 85
[표 Ⅲ-2] 연구 대상의 인구사회학적 특성 ····· 86
[표 Ⅲ-3] 설문지 구성 ····· 97
[표 Ⅲ-4] 규범문화배경 타당도 및 신뢰도 분석 결과 ····· 99
[표 Ⅲ-5] 또래조정자 신뢰 타당도 및 신뢰도 분석 결과 ····· 100
[표 Ⅲ-6] 교사조정자 신뢰 타당도 및 신뢰도 분석 결과 ····· 101
[표 Ⅲ-7] 또래조정 참여의지 타당도 및 신뢰도 분석 결과 ····· 101
[표 Ⅲ-8] 교사조정 참여의지 타당도 및 신뢰도 분석 결과 ····· 102
[표 Ⅳ-1] 주요 측정 변인에 대한 기술 통계 ····· 104
[표 Ⅳ-2] 규범문화배경 유형별 분포 ····· 105
[표 Ⅳ-3] 상관관계 분석 결과 ····· 107
[표 Ⅳ-4] 규범문화배경이 또래조정 참여의지에 미치는 영향 ····· 108
[표 Ⅳ-5] 규범문화배경이 교사조정 참여의지에 미치는 영향 ····· 111
[표 Ⅳ-6] 또래조정자 신뢰가 또래조정 참여의지에 미치는 영향 ····· 113
[표 Ⅳ-7] 교사조정자 신뢰가 교사조정 참여의지에 미치는 영향 ····· 115
[표 Ⅳ-8] 또래조정자 태도 기반 신뢰의 조절효과 ····· 116
[표 Ⅳ-9] 또래조정자 소통 기반 신뢰의 조절효과 ····· 118
[표 Ⅳ-10] 또래조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과 ····· 119
[표 Ⅳ-11] 또래조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과 ····· 123
[표 Ⅳ-12] 교사조정자 태도 기반 신뢰의 조절효과 ····· 125
[표 Ⅳ-13] 교사조정자 소통 기반 신뢰의 조절효과 ····· 128
[표 Ⅳ-14] 교사조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과 ····· 130
[표 Ⅳ-15] 교사조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과 ····· 134
[표 Ⅳ-16] 조정자 신뢰의 조절효과 ····· 139

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 제3자 개입 방법에서 또래조정과 교사조정의 위치 ····· 33
[그림 Ⅱ-2] 본 연구의 논리 구조 ····· 78
[그림 Ⅲ-1] 연구 모형 1 : 또래조정 참여의지 ····· 83
[그림 Ⅲ-2] 연구 모형 2 : 교사조정 참여의지 ····· 84
[그림 Ⅳ-1] 개인주의와 또래조정 참여의지의 관계에서
또래조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과 ····· 120
[그림 Ⅳ-2] 평등주의와 또래조정 참여의지의 관계에서
또래조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과 ····· 122
[그림 Ⅳ-3] 운명주의와 또래조정 참여의지의 관계에서
또래조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과 ····· 124
[그림 Ⅳ-4] 평등주의와 교사조정 참여의지의 관계에서
교사조정자 태도 기반 신뢰의 조절효과 ····· 127
[그림 Ⅳ-5] 계층주의와 교사조정 참여의지의 관계에서
교사조정자 소통 기반 신뢰의 조절효과 ····· 129
[그림 Ⅳ-6] 계층주의와 교사조정 참여의지의 관계에서
교사조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과 ····· 132
[그림 Ⅳ-7] 평등주의와 교사조정 참여의지의 관계에서
교사조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과 ····· 133
[그림 Ⅳ-8] 효과적인 갈등해결교육 및 갈등해결방법 적용 방안 ····· 141

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

청소년은 가정을 넘어 학교, 지역사회, 국제사회 등 보다 확장된 생활 범위에서 사회적 관계를 형성한다. 그 과정에서 개인 내적인 갈등뿐만 아니라 또래친구들과의 목표, 기대, 행동의 불일치, 즉, 또래갈등을 경험한다. 특히 청소년들은 또래관계를 중요하게 인식하고 갈등해결력이 아직 성장하고 있는 단계여서 또래갈등을 더욱 빈번하게 경험한다.

또래갈등은 효과적으로 관리·해결될 경우 청소년의 인지적·사회적 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 청소년들은 또래갈등을 해결하면서 자기중심성에서 탈피하고 자기효능감, 친사회적 행동, 자기조절능력, 갈등해결력을 함양할 수 있다(이지혜, 2014). 또한, 갈등해결과 관련된 전문가, 기관, 규칙, 제도, 법률 등에 대한 신뢰를 형성할 수 있다. 이러한 긍정적인 또래갈등해결 경험은 앞으로 직면하게 될 다양한 갈등을 건설적으로 해결할 수 있는 능력과 의지를 갖게 한다. 갈등해결력과 해결 의지는 민주시민의 중요한 역량이라는 점에서 민주시민교육의 핵심 교과인 사회과에서 주목해야 할 영역이다.

사회과는 또래갈등을 효과적으로 예방·해결하고 또래갈등이 민주시민으로 성장할 수 있는 교육적 경험이 될 수 있도록 다양한 갈등해결교육과 생활법규범교육을 제공하고 있다. 또한, 사회과를 비롯한 다양한 영역에서도 다양한 프로그램과 정책들을 제안하고 있다. 하지만 여전히 또래갈등은 지속·심화되고 많은 청소년들이 또래갈등해결 절차에 참여하기를 거부하고 있다(최창욱·김진호, 2004). 이로 인해 청소년들은 또래갈등으로 인한 정신적·신체적 스트레스를 경험하고 교사들은 학생들의 생활지도에 어려움을 겪고 있다.[1] 이러한 한계를 보완하는 방안을 마련하기 위해 먼저,

1) 한국교원단체총연합회가 전국의 유·초·중·고교 교원 1196명을 대상으로 실시한 「학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률」 관련 설문 조사에 따르면 응답 교원의

기존 연구들의 방향을 살펴보았다.

기존 연구들은 첫째, 또래갈등을 규율하기 위해 법·조례·학교규칙·매뉴얼 등의 제정 및 개선에 집중하였다(문영희·강동욱, 2015; 배화순, 2017; 전종익·정상우, 2013 등). 둘째, 청소년 개인의 갈등해결력 함양을 강조하고 이를 위한 교수·학습방법이나 프로그램을 개발하였다(신희성 외 2018; 이지혜, 2014 등). 셋째, 개별 교사의 전문적인 판단 영역이 확대되고 교사의 생활지도능력과 지도 권한이 개선되어야 한다는 관점에서 교사의 자율적인 해결을 권장하였다(임재연, 2017 등).

이러한 제도, 청소년, 교사에 대한 기능주의적 관점에서는 객관적·논리적으로 사전에 정해진 규칙과 절차대로 또래갈등이 완벽하게 처리된다면, 그리고 청소년 또는 교사가 갈등해결력을 충분히 갖고 있다면 규칙이나 정책의 효과가 보장될 것이며 대부분의 또래갈등이 예방·해결될 것이라고 가정한다. 하지만 이러한 접근은 현실에서 다음과 같은 한계를 갖는다.

첫째, 법률이나 제도 등의 객관적인 적용 기준에 맞지 않는 또래갈등은 관리·해결의 대상이 되지 않는다. 하지만 이렇게 대상에서 제외된 또래갈등도 적절히 관리·해결되지 않으면 갈등당사자 간 갈등해결력의 차이나 또래압력 등의 영향을 받아 부정적인 결과를 야기할 수 있다. 따라서 보다 다양한 또래갈등을 다룰 수 있는 방안에 대한 고민이 필요하다.

둘째, 현재 활용되는 대부분의 갈등해결방법들은 공식적인 프로그램이다. 프로그램으로서의 갈등해결 과정은 일상 학교생활 맥락에서 청소년들이 자연스럽고도 자발적으로 갈등을 해결하는 방법이라고 하기 어렵다. 청소년의 자율성과는 상관없이 외부에 의해 개시되어 사전에 정해진 역할과 절차에 따라 진행되는 특수한 경험이자 경직된 과정이라고 할 수 있다.

그런데 학교는 또래갈등을 관리하고 징계하는 사법기관이라기보다는 청소년의 갈등해결력을 신장시키는 교육기관이다. 또한, 모든 또래갈등이 공식적인 권위를 가진 제3자 또는 기관의 개입이나 사법 절차를 통해서 해결되어야만 하는 것도 아니다. 오히려 공식적인 사법 절차가 개입하는

98.6%가 “생활지도가 예전 보다 어려워졌다.”고 답하였다(부산일보. 2017.10.30. 교원 98%, “학생 지도 과거보다 어려워”.).

것이 또래관계의 회복을 어렵게 만들 수 있다. 따라서 법(규칙)·절차의 적용에 우선 집중하기보다는 학교생활 속에서 갈등당사자가 직접 갈등을 해결해나가는 방법과 생활 속 갈등해결교육에 대한 논의가 필요하다.

다양한 갈등해결방법과 갈등해결교육 중 갈등 발생 이후 또래친구 또는 교사 등의 주변인이 조정자로 개입하여 갈등당사자가 조정자의 지원과 함께 자율적으로 갈등을 해결해나가는 비공식적 조정은 생활 속 갈등해결방법이자 갈등해결력 함양을 위한 교육으로서 특히 효과적일 것이다. 또래친구 또는 교사는 갈등당사자와 심리적·물리적으로 가깝고 서로에 대해 잘 알고 있으므로 보다 갈등당사자의 관점과 갈등 맥락을 고려한 조정을 진행할 수 있을 것이기 때문이다. 또한, 조정에 참여한 갈등당사자와 또래친구들은 진지하게 갈등해결에 대해 논의하면서 갈등해결력을 함양할 수 있을 것이다. 따라서 생활 속 갈등해결방법이자 갈등해결력 함양을 위한 교육으로서 비공식적 조정의 의미와 실천 전략에 대한 논의가 필요하다.

셋째, 갈등당사자들이 어떤 갈등해결방법을 통해 자신의 갈등을 해결하고 싶은지, 어떤 과정에 참여하고 싶은지 등이 고려되지 않았다. 특히 조정을 통한 또래갈등해결을 다룬 기존 연구들은 조정 과정, 조정 기술, 조정자의 역할 등에 주로 초점을 맞추었고 갈등당사자의 또래갈등과 조정에 대한 인식, 참여의지 등에 대한 관심은 부족하였다.

갈등당사자는 자신이 선호하는 갈등해결방법일수록 더 적극적으로 참여할 것이고 그 과정을 통해 도출된 결과도 더 수용할 것이다. 반면, 어떤 갈등해결방법이 기술적·경제적 측면에서 객관적인 타당성을 갖추었더라도 갈등당사자의 참여의지가 결여되었다면 민주적 정당성을 획득하지 못하고 효과를 발휘하기 어려울 것이다. 특히 조정은 갈등당사자의 자율성과 창의성을 기반으로 갈등해결을 도모하는 방법이기 때문에 갈등당사자의 참여의지와 주관적 인식을 반드시 고려해야 한다. 따라서 조정을 비롯한 갈등해결방법을 선정할 때에는 갈등당사자가 참여하고자 하는지, 누가 얼마나 개입해야 하는지 등에 대해 어떻게 생각하는지 등을 고려해야 한다. 이런 의미에서 갈등당사자의 참여의지를 측정하고 참여의지가 높은 갈등해결방법을 선정·구성할 수 있는 방법에 대한 탐구가 필요하다.

넷째, 사회규범의 준수 또는 위반이라는 이분법적인 관점에서 특정 갈

등해결방법을 선호하지 않거나 해결 결과를 수용하지 않는 태도는 바람직하지 않다고 여겨졌다. 또한, 이러한 태도를 가질 경우 사회규범의 위반자 또는 위반할 가능성이 높은 자로 여겨졌고 갈등해결력이 부족하거나 규범의식이 낮으므로 교육이 필요한 자라고 간주되어 왔다.

그런데 청소년뿐만 아니라 모든 인간은 특정 이슈나 상황을 서로 다르게 인식하고 해석한다. 어떤 청소년은 외부에서 보기에 사소해 보이는 또래갈등을 매우 심각하게 인식하기도 하고, 외부에서 보기에 굉장히 심각해 보이는 또래갈등을 심각하지 않게 인식하기도 한다. 또 어떤 청소년은 자신의 또래갈등을 개인적인 문제로 인식하고 교사의 개입은 불필요한 간섭이며 갈등당사자 간의 대화를 통해 자율적으로 해결되어야 한다고 생각할 수 있다. 반면, 어떤 청소년은 갈등당사자 간 자율적인 해결보다 교사나 학교, 국가가 더 강한 권한을 갖고 개입하고 엄격한 법률에 따라 해결되어야 한다고 생각할 수 있다. 또 어떤 청소년은 또래갈등은 또래관계를 악화시키기만 하므로 또래갈등이 애초에 발생하지 않도록 강력하게 규제해야 한다거나, 또래갈등은 아무리 노력해도 예방·해결될 수 없으므로 갈등당사자가 알아서 하도록 내버려 두어야 한다고 생각할 수 있다. 이러한 생각들 중 어떤 생각이 '옳다' 또는 '그르다'라고 평가하기란 쉽지 않다. 그러한 평가도 평가자의 주관적인 판단일 뿐이다. 또한, 교사의 개입을 선호하는 청소년은 갈등해결력이 낮은 것인지, 갈등당사자 간 대화를 통한 갈등해결이 무조건 이상적인 방법이므로 교사의 개입은 지양되어야 하는지 등에 대해 객관적인 정답이나 근거가 있다고 말하기 어렵다. 또한, 특정 갈등해결방법에 대한 비선호가 모든 갈등해결방법에 대한 비선호나 회피를 의미하지도 않는다.

이러한 인식의 차이는 갈등이 단순히 갈등당사자들 간의 객관적인 이해관계 충돌의 산물이 아니라 상황과 이슈에 대한 갈등당사자의 주관적 인식의 구성물이기 때문이다. 동일한 상황도 개인이 그 상황을 어떻게 정의하고 해석하는가에 따라 다르게 인식될 수 있다. 따라서 또래갈등 및 갈등해결에 대한 거시적이고 맥락적인 환경과 이에 대한 개인의 주관적 인식을 간과해서는 안 된다. 갈등해결방법의 기술적 완결성과 갈등당사자의 갈등해결력 함양만을 강조하는 것은 갈등당사자들이 비슷한 정도의 효

용성을 가진 여러 갈등해결방법에 대해 제각각 다르게 반응하는 것을 설명하기 어렵기 때문이다.

갈등당사자의 갈등과 갈등해결에 대한 주관적 인식은 갈등해결의 결과와 질을 결정하는 가장 중요한 요인 중 하나다(Deutsch, 1973). 청소년 갈등당사자의 주관적 인식과 참여의지를 고려하지 않은 갈등해결 과정과 결과는 갈등당사자의 선호와 만족을 이끌어 내기 어렵다. 법·제도 등의 내용이나 갈등당사자들이 적용 과정을 경험한 이후에 갖는 정당성 인식 등을 다룬 연구들이 일부 존재하지만, 이 연구들은 갈등해결이나 법·제도 그 자체에 대한 갈등당사자의 주관적 인식을 직접적으로 고려하지 않았다.

갈등당사자의 갈등과 갈등해결방법에 대한 주관적 인식은 또래갈등해결방법의 구조적·절차적 속성뿐만 아니라 갈등당사자의 규범문화배경에 따라 결정될 수 있다. 규범문화배경은 개인이 사회규범의 규제성과 사회적 관계의 상호의존성을 인식하는 정도에 따라 형성되어 특정 이슈에 대해 판단하는 인지적 배경이다(Douglas & Wildavsky, 1982: 192-194). 갈등해결방법은 또래관계와 사회적 합의를 바탕으로 규정된 규범이자 규칙으로 이해될 수 있기 때문에, 특정 갈등해결방법에 대한 갈등당사자의 참여의지는 비용-편익 계산뿐만 아니라 그 방법에 대한 갈등당사자의 규범문화배경에 따른 평가로부터 영향을 받을 것이다. 갈등당사자는 자신의 규범문화배경에 적합한 갈등해결방법을 정당하다고 인식하고 선호하며 그 방법을 통해 자신의 갈등을 해결하고자 할 것이다. 따라서 특정 갈등해결방법을 적용하기 전에 갈등당사자의 규범문화배경을 검토함으로써 갈등해결방법에 대한 갈등당사자의 참여의지를 살펴볼 수 있을 것이다.

하지만 지금까지 청소년 또래갈등 연구에서 규범문화배경은 소홀하게 다루어져 왔다. 갈등당사자의 규범문화배경을 개념화하고 규범문화배경이 갈등해결에 대한 참여의지, 특히 비공식적 조정에 대한 참여의지에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 분석할 필요가 있다.

그리고 만약 어떤 갈등당사자가 특정 규범문화배경을 가짐으로 인해 조정에 대한 참여의지가 낮다면 그의 낮은 조정 참여의지를 향상시킬 수 있는 대안이 필요하다. 조정자에 대한 신뢰가 갈등당사자의 규범문화배경을 토대로 한 판단을 조절하고 조정 참여의지를 높일 수 있는 대안이 될

수 있을 것이다. 갈등당사자는 조정자를 신뢰할수록 조정에 대한 부정적인 인식을 긍정적인 기대로 전환할 수 있을 것이기 때문이다. 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정에서도 갈등당사자가 갖는 조정자 신뢰는 자신의 규범문화배경이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 조절해서 조정에 적극적으로 참여하게 하는 기제로 작용할 것이다.

그러나 조정자 신뢰가 규범문화배경과 비공식적 조정 참여의지 간의 관계에 미치는 효과에 대한 연구는 물론이고, 조정자 신뢰가 구체적으로 어떤 요소들로 구성되는지, 어떤 신뢰를 촉진하는 것이 다양한 유형의 규범문화배경을 가진 갈등당사자들의 비공식적 조정 참여의지를 더욱 촉진할 수 있을지에 대한 이론적·실증적인 연구가 부족한 상황이다.

따라서 본 연구는 일상생활 속 또래갈등해결방법인 비공식적 조정, 갈등당사자의 비공식적 조정에 대한 참여의지, 규범문화배경, 조정자 신뢰에 주목한다. 그리고 갈등당사자의 적극적인 참여를 촉진하고 갈등당사자 간 의사소통의 가능성을 증진함으로써 또래갈등을 건설적으로 해결할 수 있는 갈등해결방법과 갈등해결교육을 구성하기 위한 방안을 모색한다. 본 연구 결과를 통하여 갈등당사자 외부의 시각에서 또래갈등해결에 접근하는 것이 아니라 보다 청소년의 생활에 밀접하고, 보다 청소년 개인의 주관적 인식과 참여의지를 고려하며, 또래관계를 회복할 수 있는 실천적 차원의 갈등해결방법 및 갈등해결교육을 제시할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

일상생활 속에서 빈번하게 발생하는 또래갈등에 대해 무조건 부정적이거나 일방적이고 외부적인 관점에서 갈등종결만을 강조하는 것은 오히려 또래갈등과 갈등해결에 대한 청소년의 부정적인 인식을 강화하고 또래관계를 악화시킬 수 있다. 또래갈등을 무조건 억제하기보다는 또래갈등해결 경험을 어떻게 건설적인 성장 경험으로 발전시킬 것인가가 중요하다.

또래갈등은 갈등당사자가 또래친구 또는 교사와 도움을 주고받으며 갈등해결 과정에 자율적이고 적극적으로 참여함으로써 건설적으로 해결될 수 있을 것이다. 따라서 또래갈등해결방법과 갈등해결교육에 관한 연구는

기존 연구와는 다르게 갈등당사자의 참여의지와 주관적 인식, 주변인들과의 신뢰와 협력을 고려한 접근이 필요하다.

앞서 살펴본 바와 같이 기존 또래갈등해결 관련 연구들은 또래갈등, 참여자, 규칙, 법, 사회 등에 대한 갈등당사자의 주관적 인식과 참여의지를 고려하지 않았다는 한계를 갖는다. 구체적으로는 또래갈등을 외부적인 시각에서 객관적으로 파악한 점, 해결방법에 대한 갈등당사자의 참여의지를 고려하지 않은 점, 또래갈등과 해결방법 등에 대한 갈등당사자의 규범문화배경을 고려하지 않은 점, 갈등당사자와 주변인들 간의 협력을 통한 자율적인 갈등해결에 대한 고려가 부족한 점, 주변인의 역할과 그들에 대한 갈등당사자의 인식을 고려하지 않은 점 등이다.

갈등당사자마다 또래갈등해결방법에 대한 참여의지가 다르고, 참여의지의 차이가 나타나게 하는 갈등당사자의 주관적 인식이 다양하다면 그 참여의지와 주관적 인식에 주목하여 갈등해결방법과 갈등해결교육을 구성할 필요가 있다. 또한, 갈등당사자의 주관적 인식의 영향을 보완하여 참여의지를 촉진하는 방안이 필요하다. 이러한 문제의식에서 출발하여 본 연구는 청소년의 또래갈등을 해결하기 위한 비공식적 조정에 대한 참여의지와 규범문화배경, 조정자에 대한 신뢰에 주목하였다. 그리고 또래갈등을 건설적인 성장 경험으로 발전시킬 수 있는 갈등해결방법과 갈등해결교육에 대한 시사점을 제시할 것이다. 이를 연구 문제로 구체화하면 다음과 같다.

연구 문제 1 : 청소년의 규범문화배경은 또래갈등조정 참여의지에 어떤 영향을 미치는가?

연구 문제 2 : 조정자 신뢰는 또래갈등조정 참여의지에 어떤 영향을 미치는가?

연구 문제 3 : 조정자 신뢰는 또래갈등조정 참여의지에 대한 규범문화배경의 영향을 어떻게 조절하는가?

3. 논문의 구성 및 용어의 정리

1) 논문의 구성

본 논문은 다음과 같이 구성된다.

제1장에서는 갈등당사자가 또래갈등조정에 참여하려는 의지에 영향을 미치는 요인을 탐구하는 연구가 필요한 이유와 구체적인 연구 문제를 제시한다. 그리고 연구의 전반적인 구성 체계를 서술한다.

제2장에서는 본 연구의 이론적 배경을 정리한다. 본 연구는 청소년의 규범문화배경과 조정자 신뢰가 또래갈등을 해결하기 위한 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 검증하여 또래갈등을 건설적으로 해결하기 위한 교육적, 실천적 방안을 도출하는 것을 목적으로 한다. 이에 따라 제1절에서는 또래갈등조정과 참여의지, 제2절에서는 규범문화배경에 대해 논의한다. 제3절에서는 조정자 신뢰에 대해 논의하고, 제4절에서는 본 연구와 관련된 기존의 연구들을 검토함으로써 연구의 방향을 구체화한다.

제3장에서는 본 연구의 설계를 제시한다. 먼저, 연구 문제를 토대로 연구 가설을 구체화하고 연구 모형을 제시한다. 이어서 연구 대상 및 절차에 대해 설명하고 연구 변인과 조사 도구, 분석 방법을 제시하여 연구 설계 내용을 체계적으로 정리한다.

제4장에서는 연구 가설에 대한 검증을 중심으로 분석 결과를 제시한다. 이어서 분석 결과를 바탕으로 한 논의를 전개한다.

제5장에서는 연구를 요약하고 연구의 이론적·실천적·교육적 의의와 한계를 제시한다. 마지막으로 후속 연구를 위한 제언을 한다.

2) 용어의 정리

(1) 또래갈등조정 참여의지

본 연구는 참여, 수용성, 협력의지, 지지 등의 개념을 종합적으로 검토

하여 또래갈등조정 참여의지라는 개념을 도출하였다. 또래갈등조정 참여의지란 갈등당사자로서 조정 참여의 긍정적인 가치를 인정하고 조정 과정과 결과가 만족스러울 것이라고 기대하며 또래갈등을 해결하기 위한 조정에 적극적이고 지속적으로 참여하고자 하는 태도를 의미한다. 또래갈등조정 참여의지에는 조정을 통한 갈등해결에 대한 동의 정도, 조정에 대한 정당성 부여, 행동의지 등이 모두 포함된다. 본 연구는 특히 일상 학교생활 속에서 갈등당사자가 또래친구 또는 교사 함께 자율적으로 또래갈등을 해결하는 비공식적 조정에 초점을 맞추고, 비공식적 조정을 또래조정과 교사조정으로 구분하여 논의하였다.

(2) 규범문화배경

본 연구는 격자-집단 문화이론 및 문화 인지 이론, 문화성향, 사회통제 프레임 등의 개념을 토대로 규범문화배경을 개념화하였다. 규범문화배경이란 사회규범, 사회통제양식에 대한 개인의 신념과 가치를 의미한다. 또래갈등과 관련된 규범문화배경이란 또래갈등이 어떻게 관리·해결되어야 하는가에 대해 개인이 인식하고 행동하는 배경을 말한다. 본 연구는 규범문화배경의 유형을 계층주의, 개인주의, 평등주의, 운명주의로 구분하여 분석하였다.

(3) 조정자 신뢰

본 연구는 갈등당사자와 빈번하게 접촉하면서 비공식적 조정의 조정자가 될 수 있는 또래친구 또는 교사에 대한 신뢰에 주목한다. 조정자 신뢰란 또래친구 또는 교사가 조정자로서의 역할을 효과적으로 수행할 것인가에 대한 갈등당사자의 주관적이고 긍정적인 기대를 의미한다. 본 연구는 조정자 신뢰를 태도 기반 신뢰, 소통 기반 신뢰, 동일시 기반 신뢰, 역량 기반 신뢰로 구분하여 분석하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 또래갈등조정과 참여의지

1) 청소년 또래갈등의 특징과 영향

청소년은 다양한 또래관계를 형성하고 그 관계를 유지하는 데 많은 시간과 에너지를 투자한다. 또한, 또래 간 수평적인 관계에서 자유롭게 생각을 표현하며 또래관계에 대한 흥미를 느낀다. 이들은 서로 고민을 공유하고 격려와 위로 등을 주고받으며 사회적·정서적 지지와 안정감을 얻기도 한다. 또한, 또래집단의 규범과 압력에 동조하기도 하고 또래집단을 사회적 비교 준거로 하여 자신의 정체성을 형성하고 확인하기도 한다. 이처럼 또래관계는 사회적 관계의 중심에서 청소년의 인지적·정서적·사회적·행동적 발달에 중요한 영향을 미친다(장재홍·양미진, 2002).

그런데 청소년기에는 또래 간 상호의존성이 증대되고 협력과 경쟁이 동시에 나타나면서 또래갈등을 자주 경험한다.[2] 또래갈등이란 또래 간에 양립할 수 없는 요구, 이해(interests), 가치, 목표, 감정 등이 충돌하여 인지적·정서적·행동적 차원에서 발생하는 대립적인 상호작용을 의미한다(Shantz, 1987: 285). 또래갈등은 말다툼, 사이가 나빠짐, 몸싸움 등 다양한 유형과 수준으로 나타난다.[3]

---

2) 갈등(conflict)과 분쟁(dispute)은 구별되는 개념 또는 유사한 개념으로 사용된다. 갈등과 분쟁을 구별하는 입장에서는, 갈등을 분쟁의 원인이 되는 상태로, 분쟁을 갈등의 결과로서 표출되는 사건, 행위 등으로 사용한다. 하지만 많은 갈등 연구들에서는 갈등이 분쟁을 포함하는 더 넓은 의미로 사용된다(Moffitt & Bordone, 2005: 2-3). 즉, 갈등과 분쟁은 갈등당사자 간의 양립 불가능한 의견불일치 상태라는 점에서 유사하다. 하지만, 갈등에는 반대 의사가 대립 행동으로 표출된 분쟁뿐만 아니라, 그 이전에 갈등당사자들이 갈등 상황을 지각하고, 긴장, 불안, 적의 등을 느끼기 시작하는 심리적인 상태도 포함된다. 본 연구는 갈등을 갈등당사자의 갈등 인지와 대립 행동의 표출 상태를 아우르는 개념으로 사용한다.

3) 본 연구는 모든 또래갈등이 비공식적 조정을 통해 해결되어야 한다는 것을 주장하는 것이 아니다. 다양한 또래갈등 중 극심한 형태의 또래갈등을 제외하고 생활

청소년들의 또래갈등에는 성인이 보기에는 다소 사소해 보일 수 있는 가치와 관계가 복잡하게 얽혀 있다. 또한, 합리적인 이성에 기반한 논리나 행위보다 객관적으로 판단하기 어려운 감정이 강조되어 갈등이 더욱 심화되기도 한다. 또한, 청소년은 또래집단의 규범이나 자기준거적인 가치와 이해를 바탕으로 사고하고 행동하는 경향이 있기 때문에 또래집단의 규범이나 자신의 기준과 일치하지 않는 또래친구나 집단과 대립한다. 이러한 특징들은 또래갈등이 다루기 어려운 갈등(intractable conflict)으로 여겨지게 한다.

또래갈등은 청소년들에게 위험이자 스트레스로 인식된다. 청소년들이 이렇게 인식하는 이유는 첫째, 또래갈등은 청소년들이 의도하거나 예상하지 못한 원인으로 인해 발생하기 때문이다. 둘째, 청소년들은 갈등상대방과 물리적으로 갈등의 전·중·후 전(全) 기간 동안 학교 내외에서 지속적으로 마주치고, 그 과정에서 주변 친구들과 자신의 갈등을 직·간접적으로 공유한다. 이로 인해 또래갈등이 자신의 또래관계와 평판에 부정적인 영향을 미칠 수 있다고 생각하기 때문이다.

청소년들의 또래갈등에 대한 부정적인 인식은 적대감, 공격 행위, 외로움, 우울, 비행 등을 야기하고 또래압력에 순응하게 하는 등 청소년들의 심리, 행동, 학교생활 등에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(Logis *et al.*, 2013: 419). 또한, 또래갈등은 부모, 주변 친구들, 학교, 사회 등 제3자의 갈등으로까지 심화되기도 한다.

하지만 또래갈등은 건설적으로 관리·해결될 경우 청소년에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 갈등에 대한 상호작용적 관점(interactionist view)에 따르면 갈등은 전적으로 유해하거나 바람직한 것이 아니라 어떻게 관리·해결되는가에 따라 사회의 필수적이고 바람직한 요인이 될 수 있다. 갈등이 없는 지극히 평온한 상태는 오히려 침체되고 무기력한 상태에 빠져 변화가 필요할 때 신속히 대응할 수 없다. 하지만 갈등이 적절하게 관리·해결될 경우 잠재되어 있던 문제점을 발견하고 창의적인 의사결정을 촉진하여 목표를 달성하고 생산성을 높일 수 있다(Jones & White, 1985: 154).

지금까지 또래갈등해결의 중요성을 논하는 연구들이 계속되고 있지만,

속에서 빈번하게 발생하는 또래갈등을 중심으로 살펴본다.

많은 청소년들과 관리자들은 여전히 갈등에 대한 전통적인 관점을 따르고 있는 것으로 보인다. 즉, 또래갈등을 반드시 억제·해소되어야 하는 부정적인 것으로 인식하고 또래갈등에 대한 거부감과 불안감을 갖는 것이다. 이러한 또래갈등에 대한 부정적인 관점은 또래갈등을 긍정적인 학습 경험으로 전환하고자 하는 관점과 대비된다. 또래갈등을 골치 아픈 문제로만 보고 어떻게든 제거·회피하려고만 하기보다는 또래갈등의 순기능에 집중하여 또래갈등이 민주시민으로 성장하는 긍정적인 학습 경험이 될 수 있도록 해야 한다. 이를 위해 본 연구는 갈등을 경쟁이 아니라 협력 및 조화와 연결된 개념으로 보고 논의를 전개할 것이다. 아래에서는 또래갈등해결의 시민교육적 의의를 살펴보도록 한다.

2) 또래갈등해결의 시민교육적 의의

갈등해결은 갈등의 근본 원인, 대립하고 있는 가치, 구조적인 문제 등을 규명하고 사회관계의 역기능 요소를 제거하여 순기능 요소를 유지하는 과정이다.[4] 이는 갈등의 원인을 단순히 기술하거나 정답을 찾는 것이 아니다. 갈등과 관련된 자들의 협의를 통해 구체적이고 실천적인 해결책을 찾고 갈등당사자 모두가 만족하는 결과에 이르는 것을 의미한다(정주진, 2010). 갈등당사자 간의 대립이 중단되었지만 여전히 갈등당사자 간 상호이해가 부족하거나 관계가 회복되지 않았다면 갈등이 완전히 해결됐다고 보기 어렵다. 갈등당사자 간 상호이해와 관계회복이 이루어지지 않은 상태에서는 여전히 감정적인 대립이 존재해서 갈등이 심화되거나 새로운 갈등이 야기될 수 있기 때문이다(문용갑, 2011: 173). 정리하면, 갈등해결은 갈등의 원인을 제거하고 갈등당사자 모두가 수용할 수 있는 대안을 도출

4) 갈등해결과 갈등해소, 갈등관리가 자주 혼용된다. 갈등해소는 본질적인 갈등의 원인을 해결하는 것보다는 현재 직면한 갈등을 없애는 것에 중점을 두는 개념이다. 갈등관리는 갈등이 조절·통제될 수 있다고 전제하고 목표달성 과정에서 갈등의 부정적인 비용을 최소화하고자 하는 개념이다. 갈등당사자 간의 상호작용보다는 갈등관리체계를 만드는 데 집중하여 주로 법적·행정적 관점에서 활용된다. 갈등해결은 갈등당사자의 관점에 집중해서 갈등의 원인과 본질에 접근하고 관계회복을 목표로 하는 개념이다. 본 연구는 갈등당사자와 주변인의 민주적인 상호작용과 관계회복에 주목하므로 갈등해결 개념을 사용한다.

하여 갈등당사자 간의 관계를 회복하는 것이다.

갈등이 해결되었다고 하더라도 갈등당사자 간의 관계나 전체 사회관계가 갈등 발생 이전의 상태로 완전히 돌아가기는 어려울 수 있다. 하지만 갈등해결을 통해 갈등으로 인해 깨졌던 관계가 다른 형태로 또는 더 발전된 형태로 형성될 수 있다. 이러한 의미에서 갈등해결은 사회관계가 발전하는 계기가 될 수 있다(황승흠, 2005: 59).

갈등해결과 관계회복에는 갈등당사자가 어떤 갈등해결방법을 통해 갈등을 해결하는가가 중요하게 작용한다. 갈등당사자가 활용할 수 있는 갈등해결방법은 크게 협력형(collaborating), 경쟁형(competing), 회피형(avoiding), 수용형(accommodating), 타협형(compromising)으로 구분될 수 있다(Kilmann & Thomas, 1977).[5] 이 중 경쟁형, 회피형, 수용형보다는 타협형이, 타협형보다는 협력형이 보다 건설적인 갈등해결방법이라고 할 수 있다. 갈등당사자가 갈등상대방과 적극적으로 협력하면서 상호 합의가 가능하고 발전적인 갈등해결과 관계회복으로 나아갈 수 있기 때문이다.

그런데 갈등당사자들이 서로 다른 갈등해결방법을 동시에 주장하게 되면 갈등이 해결되기 어려워질 수 있다. 따라서 갈등당사자의 갈등해결방법에 대한 생각을 파악함으로써 불필요한 오해를 줄이고 갈등해결을 위한 상호이해와 합의로 나아가야 한다. 갈등당사자 간, 갈등당사자와 사회공동체 간 긍정적인 관계가 구축되고 갈등당사자들이 적극적으로 참여하고 협력할 수 있는 갈등해결방법을 적용한다면 또래갈등을 건설적으로 해결할 수 있을 것이다.

또래갈등을 건설적으로 해결하는 경험은 청소년의 인지적·사회적 발달에 긍정적인 영향을 미쳐서(Valsiner & Cairns, 1992: 15-18) 민주시민으

5) 협력형은 개방적인 의사소통을 통해 자신과 타인의 입장을 조정하면서 합리적으로 갈등을 해결한다. 경쟁형은 자신의 이익을 최대화하기 위해 타인을 위협, 희생시키는 것으로, 더 큰 갈등을 야기할 수 있다. 회피형은 당면한 갈등을 부정하거나 자기주장을 애매하게 표현하거나 아예 포기하는 등의 행동이다. 회피는 갈등해결을 연기하여 갈등당사자 간의 감정을 진정시키거나 시간을 벌기 위한 일시적인 방법으로 활용되기도 하지만, 지속적인 회피는 갈등을 악화시킬 수 있다. 수용형은 타인과의 원만한 관계 유지에 초점을 두고 타인의 주장에 순응하여 갈등을 최소화하고자 한다. 타협형은 자신과 타인 모두가 만족할 수 있는 타협점을 찾기 위해 협상하고 양보함으로써 갈등으로 인한 손실을 줄이고자 한다.

로 성장하는 데 필수적인 시민교육 자원이 될 수 있다. 건설적인 갈등해결 경험의 시민교육적 의의는 다음과 같다.

첫째, 갈등해결력을 신장할 수 있다. 민주시민의 핵심역량인 갈등해결력은 갈등을 이해하고 갈등상대방과 협의하여 모든 갈등당사자들이 만족할만한 결과물을 도출하는 능력을 의미한다. 갈등당사자는 해결 과정에서 자신의 의견을 정확히 전달하고 갈등상대방의 의견을 이해하면서 인지발달수준을 향상시킬 수 있다. 또한, 창의적인 해결방안을 도출하고 다양한 방안 중 적절한 방안을 선택하는 사회적 기술을 함양할 수 있다(Katz, Kramer & Gottman, 1992). 이러한 갈등해결 경험을 통해 습득한 갈등해결력은 향후 직면하게 될 갈등을 효과적으로 해결해나가는 기초가 된다.

둘째, 갈등해결에 대한 자신감을 얻을 수 있다. 또래갈등을 긍정적으로 해결하지 못한 경험은 자신과 사회에 대한 부정적인 인식과 사회적 고립을 야기한다(Furman & Gavin, 1989). 반면, 긍정적으로 해결한 경험은 갈등에 대한 새로운 태도와 행동 양식을 습득하게 한다. 또한, 자존감과 사회성을 향상시켜서 일상생활에서 직면할 수 있는 갈등을 적극적으로 해결하고자 하는 의지를 강화할 수 있다.

셋째, 자신과 다른 관점을 이해하고 수용할 수 있다. 갈등당사자들이 서로 소통하면서 누적되었던 분노와 불만이 표출되고 잠재되어 있던 문제가 부각되면서 서로의 심리적 욕구와 관점을 알게 된다. 이 과정에서 갈등당사자들은 자기중심성에서 탈피하여 갈등상대방과 주변 상황에 대한 조망수용능력과 사회적 이해능력을 발달시킬 수 있다(Dunn *et al.*, 1995).

이처럼 긍정적인 또래갈등해결 경험을 통해 또래갈등을 예방하고 장기적인 평화와 협력을 정착시킬 수 있다. 그런데 갈등과 갈등당사자의 특성에 따라 또래갈등을 건설적으로 해결하고 시민교육적 의의를 증진할 수 있는 갈등해결방법이 달라질 수 있다. 이에 또래갈등의 특성과 민주적이고 참여적인 갈등해결 경험의 중요성을 고려했을 때 건설적인 갈등해결방법이자 갈등해결교육으로서 의의를 갖는 조정에 대해 살펴볼 필요가 있다.

3) 또래갈등해결과 조정

(1) 조정의 의미와 특징

가. 회복적 사법으로서 조정의 의미

갈등당사자가 갈등상대방 및 제3자와 함께 갈등을 해결하는 방법은 크게 3가지 모델로 구분될 수 있다(황승흠, 2005). 첫째, 양 갈등당사자가 서로의 요구사항을 주고받는 교섭모델(bargain model)이다. 교섭에는 갈등당사자의 갈등해결력이나 권력 등의 사회적인 힘이 중요하게 영향을 미친다. 둘째, 제3자가 자의, 갈등당사자의 요청 또는 법률 등에 따라 개입하여 갈등해결의 주도권을 갖는 심판모델(adjudication model)이다. 심판은 공식적인 규범과 엄격한 형식 통제에 따라 진행된다. 셋째, 교섭모델과 심판모델의 중간에 위치하는 복합모델이다. 이 모델은 제3자가 개입하는 외형으로 인해 심판모델과 비슷해 보이지만 실질적으로는 갈등당사자 간의 자발적인 교섭과 문제해결, 관계개선이 강조된다. 제3자는 갈등해결 과정을 주관하지만 결론을 내리지 않는다. 만약 제3자가 결론을 내리더라도 갈등당사자가 반드시 따라야 하는 것은 아니다.

본 연구가 또래갈등해결방법으로 주목하는 조정은 복합모델의 한 유형인 대안적 분쟁해결방법(Alternative Dispute Resolution)이다. 대안적 분쟁해결방법은 1970년대 갈등 양상의 복잡화, 소송 폭주, 법률의 불완전성, 사법부에 대한 불신 등과 같은 기존 심판모델의 한계를 보완하고 갈등당사자의 권리를 효과적으로 보호하기 위한 새로운 절차로서 주목받게 되었다(문용갑, 2011: 18-19). 대안적 분쟁해결방법은 제3자의 개입 형태와 강제성 유무 등에 따라 구분된다. 기본 유형으로 알선(faciliation), 중재(arbitration), 협상(negotiation), 조정(mediation) 등이 있다. 또한, 중립전문가의 사실확인(neutral expert fact-finding), 약심배심원심리(summary jury trial), 중재와 조정을 연계한 조정적 중재(med-arb) 등 다양한 혼합유형도 존재한다(정정화, 2012: 2-3). 이 중 가장 기본적인 갈등해결방법인 소송, 중재, 조정, 협상의 특징은 [표 Ⅱ-1]과 같이 정리될 수 있다.

[표 Ⅱ-1] 다양한 제3자 개입 갈등해결방법

	심판모델	◀——————▶		교섭모델
	사법적 제도		비사법적 제도	
		대안적 분쟁해결제도		
	소송	중재	조정	협상
제3자 개입 형태	- 갈등당사자는 제3자(강한 법적 권위) 선택권 없음.	- 갈등당사자가 (부분적으로) 선택한 제3자 개입	- 갈등당사자가 직접 선택한 제3자 개입 (최소개입)	- 제3자 개입 없음.
개시·진행에서 갈등당사자 자발성	- 비자발적 - 양 갈등당사자의 동의 불필요	- 자발적 - 양 갈등당사자의 동의 필요	- 자발적 - 양 갈등당사자의 동의 필요	- 자발적 - 양 갈등당사자의 동의 필요
형식성	- 법규에 따라 절차·형식 엄격	- 다소 형식적	- 일반적으로 비형식적, 비구조적	- 일반적으로 비형식적, 비구조적
비용	- 높음.	- 소송보다 낮음.	- 낮음.	- 없음.
시간	- 오래 걸림.	- 비교적 오래 걸리지 않음.	- 비교적 오래 걸리지 않음.	- 비교적 오래 걸리지 않음.
절차상 특징	- 증거 제시, 논쟁 기회 제공 시에만 제한적 소통 가능	- 증거 제시, 논쟁 기회 제공 시에만 제한적 소통 가능	- 자유롭게 증거 제시, 논쟁 가능	- 자유롭게 증거 제시, 논쟁 가능
해결안 구속력	- 강함.	- 강하거나 약함.	- 없음.	- 없음.
결과 도출 방법	- 법규, 제3자에 근거한 결정	- 법규, 제3자에 근거한 결정 또는 타협	- 갈등당사자 모두 수용 가능한 합의안 추구	- 갈등당사자 모두 수용 가능한 합의안 추구
사적 해결 여부	- 공적	- 사적	- 사적	- 사적
해결 관점	- 승-패, 패-패	- 승-패	- 승-승	-

(출처 : 김영욱·임유진(2010: 185), 문용갑(2011: 57), 황승흠(2005: 71-72)을 토대로 재구성)

이 방법들 중 대안적 분쟁해결방법에 대해 살펴보면, 먼저 중재는 갈등당사자의 의사나 법률에 따라 중립적인 제3자가 개입하는 방법이다. 중재자는 갈등당사자들에게 구속력 있는 결정을 직접 내린다. 갈등당사자들은 갈등상대방과 직접 논의하고 합의안을 결정하기보다는 중재자에게 자신의 입장을 진술할 기회만을 갖는다. 이러한 중재자의 역할은 판사와 유사하지만, 갈등당사자들에 의해 중재자가 선정될 수 있고 해당 갈등 분야의 전문가가 중재자가 될 수 있다는 점 등에서 중재와 재판은 차이가 있다.

협상은 원칙적으로 제3자의 개입 없이 갈등당사자들의 자유로운 참여, 소통, 합의를 통해 해결방안을 마련하는 방법이다. 물론 갈등당사자를 대리·보조하거나 교섭을 중개하기 위해 제3자가 개입할 수 있다.

조정은 제3자인 조정자가 개입하여 갈등당사자들이 자율적인 소통과 합의를 통해 모두에게 유익한 승-승 해결책을 도출하도록 돕는 역동적이고 유연한 방법이다. 조정자는 공정성·중립성·독립성의 의무를 갖고, 갈등당사자에게 지시하거나 강요해서는 안 된다. 또한, 갈등당사자 일방의 승리를 판정하거나 최종적인 결정을 내릴 권한을 갖지 않는다. 모든 갈등당사자가 스스로 갈등의 원인과 대안을 탐색한 후 만족하는 결과가 도출되었을 때 성공적인 조정이라고 평가된다.

조정은 특히 회복적(restorative) 사법 정의(이하, 회복적 정의)를 실현하는 제도로서 강조된다. 회복적 정의는 기존의 응보적 사법 정의(이하, 응보적 정의)의 한계를 보완하기 위해 대두되었다. 응보적 정의는 형벌권을 가진 국가와 범죄자의 관계, 법적 쟁점, 국가에 의한 범죄자의 처벌에 초점을 맞춘다. 또한, 갈등당사자 일방의 승리와 일방의 패배로 종결된다.

이러한 응보적 정의는 특히 학교규칙이나 사법 절차 등을 통한 또래갈등해결 제도들에 반영되어왔다. 그러나 응보적 정의를 반영한 또래갈등해결 제도들은 다음과 같은 내재적 한계를 갖는다. 첫째, 사회환경의 변화, 청소년의 발달적·사회적 특성, 또래갈등의 특성 등에 대한 고려가 부족하다. 청소년들은 또래관계나 또래갈등에 대해 이성적이기보다는 감정적으로 대응하는 경향이 강함에도 불구하고 응보적 정의는 갈등당사자의 주관적 인식이나 감정보다는 객관적인 사실, 위법 여부, 절차에 더 집중한다.

둘째, 학교 또는 전문기관이 갈등해결의 주도권을 갖고 또래갈등을 공

식화하여 갈등당사자를 피해자, 가해자, 문제아 등으로 낙인하는 효과가 발생한다. 갈등당사자들은 낙인과 처벌을 피하거나 경감하는 데 집중하고 재판 결과나 학교의 결정에 불복하기도 한다(한유경·이주연·박주형, 2013: 84). 이 과정에서 부모, 교사, 학교 등이 개입하여 갈등이 심화되기도 한다.

셋째, 갈등당사자의 반성과 화해, 피해자의 피해회복은 크게 고려되지 않는다. 응보적 정의에서도 피해가 다루어지지만, 여기에서 피해는 추상적인 법률질서에 대한 피해로, 피해회복이란 범죄자에게 그의 가해행위와 동등하게 가해함으로써 훼손된 법률질서의 균형을 맞추는 것을 의미한다(김성돈, 2008: 22). 또한, 가해학생에 대한 처분에 집중하면서 피해학생은 증인 내지 정보제공자가 되고, 갈등당사자의 참여와 욕구와는 무관하게 결과가 부과된다. 이처럼 응보적 정의에 기반한 또래갈등해결은 가해자에 대한 응보를 통한 긍정적인 결과보다 또래갈등에 대한 경직된 태도, 관계 악화, 공격성, 사회적 네트워크 붕괴라는 부정적인 결과를 더 촉진한다.

회복적 정의는 이러한 응보적 정의의 한계를 보완하고 국가의 통제에서 벗어나 시민사회의 민주적이고 자율적인 갈등해결시스템을 재구축하려는 관점이다(이용식, 2012: 422). 회복적 정의는 갈등당사자의 자율성을 바탕으로 갈등당사자 간의 적극적인 화해와 관계회복을 추구하고 사회공동체와의 협력을 통해 갈등을 예방하며 사회를 재통합하고자 하는 목적을 갖는다. 또래갈등을 해결하기 위한 조정의 방향과 중요성, 필수 요소들을 구체화하기 위해 회복적 정의의 핵심 요소들을 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 회복적 정의 관점에서는 갈등당사자의 자율성이 갈등해결의 핵심 요소로 강조된다. 여기에서 자율성이란 갈등해결을 갈등당사자의 자율적인 결정에 맡긴다는 소극적인 의미가 아니라, 형식적인 사법 절차에서 탈피하여 갈등당사자가 직접 갈등해결방법을 선택하고 참여하며 해결안을 도출하는 등 갈등당사자의 자율적인 의사에 따라 갈등이 해결된다는 적극적인 의미이다(이동원, 2010: 143). 갈등당사자의 자율성에 기반한 갈등해결 과정은 갈등당사자 간 자유로운 대화가 가능하도록 최소한의 절차적 원칙만 있고 정형성에 얽매이지 않는다(이호중, 2009: 8). 갈등당사자들의 소통과 상호이해를 통해 도출된 해결안은 민주적 정당성을 부여받을 수 있으며 다원주의의 실현으로서의 의미도 갖는다(김소연, 2021: 319).

특히, 회복적인 갈등해결방법으로서 조정은 갈등당사자의 자율성을 핵심 요소로 한다. 또한, 갈등당사자의 주도적이고 자율적인 참여를 촉진하기 위해 갈등당사자의 조정에 대한 이해와 사전 동의가 전제되어야 한다. 조정이 법원의 재판 전에 또는 재판을 대신하는 방법이기 때문에 법원으로의 접근 가능성을 제한 또는 배제하는 측면이 있음에도 불구하고 합헌성이 인정되는 것은 갈등당사자의 자율성 때문이다(정선주, 2019: 559).

둘째, 피해자의 피해회복과 갈등당사자 간, 갈등당사자와 사회공동체 간 관계회복이 궁극적인 목표로 강조된다. 응보적 정의에서는 범죄행위의 불법성과 처벌에 집중함으로 인해 절차 종료 후에도 갈등당사자 간의 관계가 회복되지 않을 수 있다. 하지만 회복적 정의에서 지향하는 회복이란 범죄로 인한 정신적·물질적 피해를 회복하는 것뿐만 아니라, 가해자가 규범 합치적 행동 양식을 회복하고 공동체에 복귀하며, 일반 사회 구성원들도 공동체 질서를 실감함으로써 정신적으로 안정되고, 사회의 통제능력이 회복된다는 의미를 동시에 지닌다(김용세·박광섭·도중진, 2001: 13).

셋째, 갈등당사자들을 지원하기 위한 사회공동체의 참여가 강조된다. 응보적 정의에 기반한 갈등해결 과정은 법적 권한을 가진 기관에 의해 주도되고 사회공동체의 참여는 배제되었다. 그러나 회복적 정의 관점에서 갈등은 단순히 개인의 문제가 아니라 사회문제이다. 따라서 일방적인 형사제재에 의존하기보다는 소속감과 가치를 공유하는 사회공동체가 갈등에 대한 책임의식과 권리의식을 갖고 갈등해결, 피해회복, 관계회복을 위한 문화적 토대를 적극적으로 제공함으로써 갈등당사자들의 사회통합을 촉진할 것이 강조된다(이동원, 2010: 144).

따라서 회복적 갈등해결방법으로서 조정은 갈등당사자 간, 갈등당사자와 사회공동체 간 감정적인 대립과 적대적인 관계를 해소하고 낙인과 소외를 억제함으로써 관계를 회복하고자 하는 목적을 갖는다고 할 수 있다(이선우, 2011: 98-99). 이를 위해 조정 과정에 갈등당사자뿐만 아니라 사회 구성원이 함께 참여하여 갈등당사자와 사회공동체의 피해회복과 관계회복을 위해 적극적으로 소통해야 한다. 그리고 갈등당사자들의 주장을 파악하고 달라져야 할 개인과 사회의 역할에 대해 논의해야 한다(김성돈, 2008: 15).

정리하면, 회복적 정의 관점에서의 또래갈등해결을 위한 조정이란 조정의 주체인 갈등당사자들이 또래갈등과 직·간접적인 관계를 공유하는 조정자와 함께 자율적인 대화를 통해 갈등당사자 모두가 수용하는 합의안을 도출하는 갈등해결방법이다. 조정 종료 후에도 갈등당사자들이 계속해서 마주칠 수밖에 없는 또래관계에서는 갈등당사자 간 관계뿐만 아니라 더 넓은 또래관계를 회복하고, 관계 내에서 자율적·민주적으로 갈등을 해결하는 역량을 함양하며, 건설적인 갈등해결 문화를 형성하는 것이 조정의 궁극적인 목표가 된다. 조정자가 될 수 있는 또래친구 또는 교사는 갈등당사자의 요청 또는 조정자 개인의 의사와 갈등당사자의 동의에 의해 개입하여 갈등해결을 지원할 수 있다.

나. 조정의 유형

조정은 목적에 따라 화해형과 문제해결형으로 구분될 수 있다(이동원, 2010: 145-147). 화해형은 갈등당사자 간의 관계회복을 가장 큰 목적으로 하고, 조정 참여자 간 활발한 의사소통을 통한 진솔한 감정 표현과 상호이해 과정을 중요시한다. 화해형에서 조정자는 갈등당사자 간의 대화가 원활하도록 지원하며 필요한 경우에만 최소한으로 개입한다. 문제해결형은 갈등당사자 모두를 만족시키는 해결안 도출과 신속한 합의를 가장 큰 목적으로 한다. 분명하고 가시적인 합의 결과를 도출하기 위해 조정자는 갈등당사자들에게 적극적으로 발언하고 질문한다.

조정은 형식적 구조에 따라서도 구분될 수 있다. 먼저, 법에 의해 강제되는 강제조정과 법에 의해 강제되지 않는 임의조정으로 구분될 수 있다. 또한, 조정 참여의 제도성을 기준으로 제도적(공적) 조정과 비제도적(사적) 조정으로 구분될 수 있다. 제도적 조정은 대체로 정부 주도로 이루어지고, 절차 개시부터 종결, 조정의 효과 등이 관련 법률에 의해 규율된다. 비제도적 조정은 갈등당사자의 의사에 따라 사인이나 사적 단체가 주관한다. 필요 한도 내에서만 법률이나 규칙이 적용되고 갈등당사자 간의 사전 합의에 따라 진행된다. 일반적으로 제도적 조정은 갈등이 분명하게 표출되고 극단적인 집단행동이 발생했을 때 주로 진행된다. 한편, 비제도적 조

정은 갈등당사자 간 교섭의 여지가 남아있거나 교섭의 초기에 진행된다.

또한, 조정은 시기에 따라서도 구분될 수 있다. 갈등 발생 이후 극단적인 파국을 막기 위한 사후적 조정과, 갈등을 예방하기 위해 미리 갈등당사자 간의 대화를 돕는 예방적 조정이 있다.

어떤 갈등에서나 효과적인 조정 유형은 있을 수 없으며 갈등 이전에 미리 정해질 수도 없다. 갈등 강도, 갈등 쟁점, 갈등당사자의 특성, 조정자의 신분과 지위, 조정 개시의 주체, 조정 환경 등을 고려하여 갈등당사자들이 이용 가능하며 원하는 결과를 달성하는 데 효과적인 조정 유형이 선택·활용되어야 한다(Bercovitch, Kremenyuk & Zartman, 2009: 348-350).

이 중 갈등당사자의 특성, 조정 개시의 주체, 조정 환경 등은 회복적 정의를 실현하기 위한 조정에서 특히 중요하다. 갈등당사자의 갈등해결에 대한 신념, 가치관, 태도 등이 유사할 경우 갈등당사자 간의 소통이 촉진될 수 있기 때문이다. 또한, 조정 개시의 주체와 조정의 필요성에 대한 갈등당사자의 인식은 조정자의 역할, 권한, 정당성에 대한 인식에 영향을 미치기 때문이다. 그리고 갈등당사자의 목표, 요구, 자원, 근접성, 참여의지, 조정자의 역량 등과 같은 조정 환경으로 인한 다양한 기회와 제약은 조정 유형을 결정하는 강력한 요소가 될 수 있기 때문이다.

본 연구에서 상정한 비공식적 조정은 갈등 발생 이후 진행되는 사후적 조정으로, 갈등당사자 간 자주적인 교섭에 의해 또래갈등이 해결되기 어려울 때 개시될 수 있다. 학교규칙이나 법률 등을 통한 조정이 아니며 갈등당사자가 주변의 또래친구 또는 교사를 직접 조정자로 선정하여 이들과 함께 갈등을 해결해나간다는 점에서 임의조정이자 비제도적 조정이다. 또한, 회복적 정의에 근거하여 갈등당사자 간의 소통과 관계회복을 추구하고, 동시에 갈등당사자 간의 이해관계 합의 및 피해회복을 추구한다는 점에서 화해형과 문제해결형이 함께 활용된다. 다만, 갈등 쟁점이나 상황에 따라 화해형 또는 문제해결형의 특성이 상대적으로 더 강조될 수 있다.

다. 조정자의 역할과 원칙

역할이란 특정 사회가 어떤 행위자의 지위에 기반하여 그에게 기대하

는 행동이다(Parsons, 1951). 조정자로서 또래친구와 교사는 보편적으로 또래친구와 교사에게 기대되는 일반적인 역할을 하고, 동시에 또래갈등해결을 돕는 조정자로서의 역할을 할 수 있다. 본 연구는 또래갈등해결을 돕는 조정자로서의 또래친구와 교사에 대해 주목하므로 조정자로서의 지위와 역할을 중심으로 또래친구와 교사를 살펴보았다.

조정자의 역할은 조정 성립에 직접적이고 결정적인 영향을 미친다(김성태, 2019). 조정자의 역할은 다양하지만 크게 조정의 촉진자 역할과 제안자 역할로 구분될 수 있다. 조정자의 각 역할과 이를 위해 요구되는 조정자의 태도 및 역량을 구체화해보면 다음과 같다.

첫째, 조정자는 의사결정자나 심판자가 아닌 조정의 촉진자(facilitator)로서의 역할을 한다(문용갑, 2011: 96-97). 조정의 촉진자로서 조정자는 갈등당사자들에게 갈등해결과 관계회복에 대한 긍정적인 동기를 부여하고 갈등당사자들이 갈등해결에 대한 주인의식과 조정에 대한 참여의지를 갖도록 촉진한다. 또한, 조정이 원활하게 진행되고 갈등당사자들이 적극적으로 조정에 참여할 수 있도록 물리적 환경을 정리하고 구체적인 조정 절차를 설계하며 장애 요소를 제거한다(조주은, 2016: 91).

즉, 조정자는 갈등당사자의 자율성만을 강조하여 규칙과 절차를 제시한 후 지켜보기만 해서는 안 된다. 또한, 갈등당사자를 통제하거나 합의안을 직접 결정하거나 갈등당사자에게 강요 또는 훈계해서 의사결정에 직접적인 영향을 미쳐서도 안 된다. 조정 시작단계에서는 조정 목표와 절차, 규칙을 명확히 하고, 조정 진행단계에서는 적절한 진행 발언을 통해 갈등당사자들이 편안하게 조정에 참여할 수 있도록 조정 과정을 관리한다. 모든 갈등당사자가 대등하게 자신의 주장을 펼칠 수 있도록 중립적인 언어를 사용하고 동등한 발언 시간과 권한을 부여한다. 또한, 갈등당사자들과 함께 이해관계와 쟁점을 규명하면서 갈등당사자들에게 특정 신념의 모순성을 제시하여 그 신념만이 유일하고 타당한 것이 아님을 인식시킨다. 이를 통해 갈등당사자들이 서로의 관점을 올바르게 이해하고 창의적인 해결안을 직접 도출·결정하도록 지원한다. 이를 위해 조정자는 공감하고 존중하는 태도를 갖고 다양한 언어적·비언어적 기술을 활용할 수 있어야 한다.

갈등당사자들은 조정자의 지원과 갈등상대방과의 소통을 통해 자율적

으로 합의안을 도출하고 그 합의안을 이행하고자 하는 동기를 갖게 된다. 이를 통해 조정의 성과는 향상될 수 있다. 반면, 조정자가 수동적일수록 갈등당사자는 조정자의 조정 능력을 의심하고 조정에 대한 희망을 갖지 않게 된다(이동원, 2009: 1024-1025).[6]

둘째, 조정자는 갈등해결을 위한 대안을 제안하는 제안자로서의 역할을 할 수 있다. 조정자는 갈등당사자에게 강제성은 없지만 중립적인 관점에서 갈등해결에 관한 전문성을 바탕으로 실현 가능하면서도 창의적인 해결안을 제시할 수 있다(Riskin, 1994). 또한, 갈등당사자가 조정에 호의적이지 않거나 조정이 적합하지 않은 상황이 발생한다면 조정 이외의 다른 갈등해결방법을 갈등당사자에게 제안할 수 있다.

그런데 조정자의 제안자로서의 역할은 갈등당사자의 자율성을 제한할 수 있다는 점에서 조정의 본질에 어긋난다는 비판을 받을 수 있다. 또한, 조정자의 적극적인 의견 표시가 갈등당사자의 반감을 초래하고 갈등당사자의 창의적인 문제해결력의 발휘를 방해할 수 있다(권혁재, 2019: 93). 따라서 조정자는 갈등당사자들의 적극적인 요청이 있을 경우에만 신중하게 제안자로서의 역할을 하는 것이 바람직할 것이다.

조정자는 갈등당사자의 자율적인 참여와 개방적인 사고를 독려하는 촉진자, 제안자로서 역할을 하는 데 있어서 중립성, 공정성, 비밀 보장이라는 원칙을 준수해야 한다. 중립성과 공정성은 조정자가 갈등당사자와 동등한 지위에서, 특정 갈등당사자의 편에 치우치지 않는 것이다. 조정자는 특정 갈등당사자의 주장이 잘못되었다고 생각하거나 자신이 더 나은 제안을 가졌다고 생각하더라도 갈등당사자를 지적하거나 평가해서는 안 된다. 그런데 조정자의 중립성이 절대적이거나 언제나 고정된 것은 아니다. 만약 갈등당사자 간의 권력에 차이가 있다면 조정자는 열세한 갈등당사자를

---

6) 조정자의 촉진자로서의 역할이 갖는 효과는 Cohen과 Wills(1985)가 제시한 사회적 지지의 완충 모델(buffering model)을 통해서도 설명될 수 있다. 이 모델에서 따르면 부정적인 상황이 개인에게 유발하는 스트레스를 사회적 지원이 완충할 수 있다. 또래갈등은 갈등당사자에게 심각한 스트레스를 야기하는데, 갈등당사자는 이 스트레스로 인해 공격적인 행동을 하거나 우울감을 느낀다. 조정자는 갈등당사자가 또래갈등을 극심한 스트레스로 느끼지 않고 스트레스 대응능력을 키울 수 있도록 사회적 지지를 제공한다. 갈등당사자는 조정자의 지속적인 지지를 통해 또래갈등에 유연하게 대처하면서 공격성과 우울감, 불안감을 완화할 수 있다.

지원하여 모든 갈등당사자가 자신의 의견을 동등하고 명확하게 표현하고 모두가 만족할 수 있는 합의를 도출하도록 지원할 수 있다(문용갑, 2011: 42). 만약 어떤 갈등당사자가 자신의 주장을 관철하기 위해 갈등상대방을 위협한다면 제재할 수 있다.

또한, 조정자는 갈등당사자가 제공한 정보와 논의 사항의 비밀을 보장해야 한다. 갈등당사자가 자신의 발언이 공개되지 않을 것이라고 안심하고 중요한 정보와 솔직한 의견을 조정자에게 표현할수록 조정자는 갈등의 쟁점을 발견하고 합의점을 찾도록 지원할 수 있다. 또래조정자 및 교사조정자가 이러한 역할과 원칙을 인지하고 실천할수록 또래조정 또는 교사조정을 통해 또래갈등을 건설적으로 해결할 수 있을 것이다.

(2) 조정을 통한 또래갈등해결의 필요성

회복적 정의의 요소들과 또래갈등의 특징을 종합적으로 고려한 비공식적 조정은 효과적인 갈등해결방법이자 갈등해결교육이 될 수 있다. 비공식적 조정의 갈등해결방법 및 갈등해결교육으로서의 의의를 통해 비공식적 조정을 통한 또래갈등해결의 필요성을 논의해본다.

가. 갈등해결방법으로서 조정의 의의

또래갈등해결을 위한 비공식적 조정은 갈등당사자 간 상호이해와 의사소통을 촉진하는 갈등해결방법으로서 다음과 같은 의의를 갖는다. 첫째, 조정자가 신속하게 개입하여 갈등당사자 간 관계회복을 도울 수 있다. 비용과 시간이 많이 드는 갈등해결방법일수록 갈등당사자의 선호도와 적용가능성은 감소한다. 또한, 갈등당사자 간의 권력 관계가 갈등해결방법의 선택과 진행에 그대로 반영되어 권력의 우위에 있는 갈등당사자에게 유리해질 수 있다(황승흠, 2005: 151). 하지만 비공식적 조정은 갈등당사자의 주변에 있는 또래친구나 교사가 조정자가 되어 신속하게 개시될 수 있어서 시간적 유연성과 효율성이 높다. 조정은 적용 시기가 빠를수록 효과가 극대화된다는 점에서(조광훈, 2008: 388) 비공식적 조정은 갈등당사자의

심리적 부담감을 조기에 완화하고 관계회복에 기여할 수 있다.

둘째, 상대화된 갈등도 동등하게 중요시된다. 법이나 규칙, 공식적인 갈등해결방법이 모든 갈등 상황을 예상하여 그에 대한 기준을 사전에 정하는 것은 불가능하다. 따라서 공식적인 갈등해결방법에서는 사전에 정해진 대상과 절차에 적합한 갈등만이 다루어질 뿐 그 이외의 갈등은 다루어지지 않는다. 또한, 공식적인 방법에 회부된 갈등은 형식적인 법률 요건, 법적 권리, 절차에 근거하여 법적 사실관계로 전환되어 객관화된다. 이 과정에서 관련 법률이 다루지 않는 쟁점이나 갈등당사자의 감정, 주관적 인식, 심리적·사회적 사정 등은 선택적으로 축소·제외되고, 검증 가능하고 객관화된 사실관계와 표면 구조만이 중요하게 다루어진다. 이렇게 법적으로 정제된 갈등은 갈등당사자의 인식이나 요구와 다를 수 있다.

청소년들의 또래갈등은 단일하고 명확한 갈등 쟁점이 두드러지지 않는 경우가 많다. 또한, 갈등당사자 간의 친밀한 관계로 인해 감정적이고 비이성적인 판단과 또래압력이 작용하여 갈등이 종결되기도 한다. 그런데 공식적인 절차의 대상이 아니거나 객관화될 수 없는 다소 사소한 또래갈등이라도 적절히 해결되지 않고 지속된다면 또래관계를 악화시키고 더 큰 갈등을 야기할 수 있다. 따라서 사전에 정해진 법률과 절차만을 강조하거나 갈등당사자의 주관적 인식을 고려하지 않은 갈등해결방법으로는 또래갈등의 실체를 파악하고 효과적으로 해결하기 어렵다.

복잡한 감정과 인간관계에서 비롯된 갈등은 제3자가 개입하여 효과적인 도움을 줄 수 있다(황승흠, 2005: 70). 특히, 갈등 쟁점과 관련된 제3자의 개입은 갈등해결에 더 효과적이다(Carnevale & Pegnetter, 1985). 또한, 갈등당사자 간의 관계가 밀접할수록 밀접한 관계에 있는 조정자가 개입하는 것이 효과적일 수 있다(Strena & Westermark, 1984). 비공식적 조정에서는 갈등당사자와 밀접한 관계에 있는 또래친구 또는 교사가 조정자로 개입하여 갈등과 갈등당사자에 대한 이해와 경험을 토대로 갈등을 재구성한다. 그리고 갈등당사자와 함께 감정, 관심사, 동기를 고려하여 근본적인 해결안을 모색한다. 이렇게 도출된 해결안은 갈등당사자들의 정당성 인식과 이행 가능성을 높이는 데 효과적이다(김상태, 2011: 5).

셋째, 학교생활에서 밀접하고 지속적인 관계를 맺고 있는 또래 간 갈등

을 해결하는 데 효과적이다. 소송 과정에서는 갈등당사자 간 감정적 대립이 심화되거나 결과에 대한 불복이 야기되어 갈등이 장기화될 수 있다. 갈등이 장기화될수록 갈등당사자 간 적대적인 관계가 형성되고 의사소통이 단절되면서 오해와 불신을 해소하기 어려워진다. 반면, 비공식적 조정은 제3자에 의한 판정적 합의나 갈등종결이 아니라 갈등당사자 간 상호이해와 존중을 토대로 더 발전된 관계를 만드는 데 목적을 둔다. 갈등 이후에도 함께 생활하는 또래친구 또는 교사와 갈등을 해결하면서 학교생활도 더욱 긍정적으로 형성될 수 있다. 또한, 갈등당사자 주변의 청소년들도 조정을 직·간접적으로 경험하면서 사회적·법적 안정감을 함양하고 건전한 또래문화를 회복할 수 있다는 점에서 회복적 정의를 실현할 수 있다.

나. 갈등해결교육으로서 조정의 의의

갈등해결교육은 갈등을 예방하고 건설적으로 해결하기 위해 갈등해결력, 의사소통능력, 창의적·비판적 사고력 등을 증진하는 교육 경험이다(Johns, 2004). 갈등해결교육은 범교과적으로 실시되지만, 특히, 시민적 관계성(civil association) 속에서 책임감 있는 민주시민의 양성을 목적으로 하는 사회과의 핵심 교육 영역에 해당한다. 사회과에서는 다양한 갈등해결교육을 개발하고 실천해 왔다. 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정은 사회과의 갈등해결교육으로서 다음과 같은 의의를 갖는다.

첫째, 갈등당사자들은 조정 과정에서 자율적으로 대화하고 합의를 도출하면서 갈등해결력을 함양할 수 있다(이지혜, 2014). 나아가 또래갈등과 관련된 규칙과 법의 필요성 및 효용성에 대해 비판적으로 사고하고 개선점에 대해 탐구하면서 법적 사고력을 함양할 수 있다(양지훈, 2016).

일반적으로 갈등당사자는 자신의 관점과 감정에 매몰되어 자신의 책임을 부인하거나 갈등의 원인을 갈등상대방의 탓으로 돌리면서 갈등상대방을 비난한다. 또한, 갈등상대방의 의견이 타당한지에 대해 합리적으로 검토하는 데 어려움을 겪는다. 이런 경우 갈등당사자 간 교섭을 통해 갈등을 해결하기란 매우 어렵다. 또한, 이런 상황에 심판모델이 적용된다면 갈등당사자는 갈등해결 과정에서 별다른 역할을 할 수 없는 방관자가 된다.

하지만 조정자는 갈등당사자의 자율성을 과도하게 제한하지 않는 범위에서 갈등당사자가 적극적으로 대화하도록 지원한다. 갈등당사자는 조정자의 지원을 기반으로 또래갈등과 관련된 규범 및 가치체계를 확인하고 자신과 갈등상대방의 동기, 가치지향, 편견 등을 객관화·상대화하며 자신의 인식 오류와 책임을 인식한다. 또한, 비판적으로 쟁점을 분석하고 창의적인 합의안을 도출한다. 이러한 경험은 앞으로 발생할 또래갈등을 스스로 해결할 수 있는 역량을 기르는 자기 개발의 기회가 될 수 있다. 만약 조정이 성립되지 않거나 합의안이 도출되지 않았더라도 그러한 결과가 나오게 된 원인을 분석하고 갈등당사자 간의 의견 차이를 확인해봄으로써 또다른 교육적 경험을 할 수 있다(이지혜, 2014: 70).

둘째, 갈등당사자들과 조정자는 자신의 갈등해결력을 직접 구현할 수 있다. 지금까지 사회과 연구들에서는 갈등해결교육을 위한 학습모형이 다수 제안되었다. 대표적으로 주은옥(2001)은 갈등해결교육의 일환으로 찬반협상 모형을 고안하였다. 주은옥(2001)의 연구 결과 찬반협상 모형에 따라 논쟁문제 수업을 진행했을 때 그렇지 않았을 때보다 논쟁문제에 대한 태도에 긍정적인 효과가 통계적으로 유의하게 나타났다. 그러나 이러한 수업 모형은 사회과 수업이라는 제한된 시간에 이루어지는 공식적인 학습경험이며 교사에 의해 제공된다. 이로 인해 정규 교과 수업에서 충분히 다루어지지 않을 경우 학습이 이루어지기 어렵다. 또한, 수업내용으로서 학습한 갈등해결 과정을 청소년들이 자신의 실제 갈등에 직접 적용하기에도 어려움이 있다. 이미숙(2005)은 중학교 갈등해결교육의 한계로 수업 시간에 학생들이 자신의 생각을 발표하는 것 이외에 토론을 통해 스스로 갈등을 해결하는 교육이 거의 전무함을 지적하기도 하였다. 또한, 수업으로서의 갈등해결교육에서는 갈등을 소재로만 다루는데, 그 갈등은 주로 사회적 갈등이며 자신의 갈등을 직접 해결해보는 실천에 초점을 맞추지 않는다. 그리고 갈등당사자 간의 협상이 합의에 이르지 못할 경우 이를 지원할 수 있는 현실적인 방안이 제시되지 않는다는 점에서 한계를 갖는다.

비공식적 조정은 이러한 한계를 보완하여 공식적인 수업 시간 이외에 일상생활 속에서 갈등해결을 학습할 수 있는 경험이 된다. 또한, 갈등당사자가 자신의 생활과 밀접한 갈등을 해결하기 위해 직접 합의안을 결정하

고 그 합의안의 영향을 체감할 수 있는 실질적인 교육 경험이 될 수 있다. 갈등당사자들은 이러한 경험을 통해 건설적인 갈등해결의 필요성을 인식하고 사회 구성원으로서 갈등해결에 대한 책임감을 가질 수 있다. 그리고 헌법상 기본권인 자기결정권을 실현할 수 있다.

셋째, 조정자로서 참여한 또래친구 또는 교사는 조정자로서의 역량을 강화할 수 있다. 이들은 조정자로 참여하면서 의사소통, 공감, 협상, 조정기법 등 다양한 사회적 기술을 함양할 수 있다. 또한, 갈등의 성공적인 해결에 기여하면서 자부심과 효능감을 가질 수 있다. 그리고 또래관계에서 신뢰와 사회적 명성을 얻으면서 더욱 다양한 활동 기회를 가질 수 있다.

비공식적 조정에 직접 참여하지 않은 주변의 또래친구들도 조정으로부터 긍정적인 영향을 받을 수 있다. 조정의 성공은 주변 또래친구, 교사, 학교 등에 불만이나 불신이 전가될 가능성을 감소시키고 전체 또래관계를 개선하는데 기여하기 때문이다. 또한, 주변 또래친구들도 조정을 지켜보면서 갈등해결에 대해 학습하고 자신도 조정자로서 역할을 할 수 있을 것이라는 자신감을 가질 수 있다. 그리고 자신에게 또래갈등이 발생했을 때 주변 또래친구 또는 교사의 도움을 통해 갈등을 해결해나갈 수 있을 것이라는 긍정적인 기대를 가질 수 있다.

넷째, 건설적인 또래갈등해결 메커니즘을 일상화할 수 있다. 조정은 갈등해결 과정을 국가의 사법체계에 의존하여 제도화하는 것이 아니라 일상화할 수 있다(이호중, 2001: 40). 미국 테네시 주에서 중학생을 대상으로 실시한 Tennessee Peaceable Schools 프로그램을 경험한 학생들은 프로그램 참여 이전에는 폭력적이고 자기방어적인 행동을 통해 갈등을 해결하고자 하였으나 프로그램 참여 이후에는 협상이나 조정 등을 통해 갈등을 해결하고자 하였다(Bodine, Crawford & Schrumpf, 1994). Johnson 외(1995)의 연구에서도 청소년들이 또래조정에 대한 교육 이전에는 갈등상대방과 대립하거나 강요 또는 회피하였지만, 교육 이후에는 협상, 합의 등을 통해 갈등을 해결하였다. 이 연구들은 교사조정을 포함하지는 않았지만, 조정을 경험한 이후 또래갈등에 대해 다툼이나 경쟁보다는 협상과 합의, 조정 등 긍정적인 해결방법을 실천하는 것처럼 청소년의 갈등해결에 대한 태도에 근본적인 변화가 촉진될 수 있음을 보여준다.

이처럼 비공식적 조정은 생활 속 갈등해결방법이자 교육적 경험이 될 수 있다. 조정 경험을 통해 갈등해결을 위한 자율적인 참여와 협력을 일상화하여 갈등과 갈등해결에 대한 불안감과 편협함을 극복하고 조정자와 함께 갈등을 해결할 수 있을 것이라는 안정감을 가질 수 있다. 또한, 또래갈등이 사법 절차로 나아가지 않게 하여 사회적 비용을 줄일 수 있다. 나아가 조정뿐만 아니라 다양한 갈등해결방법과 전문가 등에 대한 심리적 거리감을 좁히고 갈등해결에 보다 적극적으로 다가갈 수 있다.

(3) 또래조정과 교사조정의 의미와 특징

본 연구에서 주목하는 또래조정과 교사조정은 외부에 의해 강제되지 않고 사전에 절차와 조정자가 규정되어 있지 않은 비공식적 조정에 해당한다. 또래조정과 교사조정은 공동체의 일원이자 갈등당사자와 가까운 관계에 있는 또래친구 또는 교사가 갈등당사자의 요청 또는 제3자의 권유에 의해 조정자로 신속하게 개입하여 또래갈등을 해결하는 방법이다. 또래친구가 조정자로 개입하는 조정(또래조정)과 교사가 조정자로 개입하는 조정(교사조정)의 구체적인 특징은 다음과 같다.

첫째, 비공식적 또래조정 또는 교사조정의 대상이 되기에 적합한 또래갈등은 일상 학교생활 속에서 발생하는 비교적 경미한 또래갈등이다. 갈등당사자 간의 관계가 지나치게 불균형적이거나 폭력 수준이 심각하고 지속적인 학교폭력 사건 등은 적합하지 않다.

둘째, 비공식적 조정은 갈등당사자의 자율성이 강조되므로 그 절차도 비공식적인 것이 바람직하다(장규원·윤현석, 2012: 126). 비공식적 조정의 절차는 갈등과 갈등당사자의 특성, 갈등당사자와 조정자 간의 소통 형태 등에 따라 유연하게 운용될 수 있다. 그러나 조정 절차의 유연성으로 인해 조정자마다 절차 진행에 차이가 클 경우 갈등당사자들의 절차적 기본권이 보장되지 않을 수 있고 조정에 대한 신뢰를 얻기 어려울 수 있다(정선주, 2019: 572). 따라서 비공식적 조정이 신뢰를 얻고 학교생활에 안정적으로 정착하여 활성화되기 위해서는 비공식적 조정의 절차가 완전하게 정형화된 형태는 아니라도 어느 정도 표준화되어 공유될 필요가 있다.

일반적인 조정의 과정을 반영하여 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정의 단계를 세 단계로 구분해볼 수 있다(이선우, 2011: 90-91). 먼저, 조정 전(前) 단계이다. 이 단계에서는 조정 개시와 특정 제3자의 개입에 대한 갈등당사자들의 의뢰와 동의를 확인한다. 갈등당사자들이 조정에 동의하면 조정자는 갈등 내용을 파악해나간다. 두 번째 단계는 본격적인 조정 단계이다. 갈등당사자들은 갈등에 관한 자신의 인식과 심정을 이야기하면서 서로의 관점과 상황을 이해하고 상호수용할 수 있는 합의안을 도출한다. 세 번째 단계는 합의안 이행단계이다. 합의안을 구체적으로 실현하기 위한 계획을 세우고 합의안에 대한 해석을 공유하며 합의안을 이행한다.

셋째, 조정자로 참여하는 또래친구 또는 교사는 조정자로서 공식적인 권한이나 의무를 갖지 않는다. 이들은 갈등당사자 일방만을 지지하거나 승패를 가리기보다는 갈등 및 갈등당사자에 대한 지식과 경험을 바탕으로 양 갈등당사자를 공정하게 지원하여 관계를 회복하는 데 기여한다.

조정자가 되는 또래친구는 갈등상대방이 아닌 친구이다. 이 친구는 갈등당사자와 같은 학급 또는 학교나 가까운 또래집단에 속한 친구이다. 이들은 갈등당사자들과 일상생활을 공유하고 밀접하게 상호작용한다. 또한, 갈등당사자와 수평적인 관계에 있어서 갈등당사자가 쉽게 접근하여 자신의 생각과 감정을 털어놓을 수 있다. 따라서 또래친구는 또래집단 외부에 있는 어떤 제3자 보다도 갈등 맥락과 갈등당사자의 심리 및 주장을 효과적으로 파악할 수 있다. 이러한 또래친구가 조정의 원칙과 조정자로서의 역할을 효과적으로 이행한다면 갈등당사자들이 건설적으로 갈등을 해결하는 데 긍정적으로 기여할 것이다.

한편, 교사는 청소년이 학교에서 또래집단 이외에 중요한 인간관계를 형성하는 대상이다. 교사는 청소년의 지적·정서적·사회적 발달과 정체성 형성에 매우 중요한 역할을 한다. 또한, 청소년이 어떤 대상으로부터 위협을 느끼거나 고통받을 때 함께 문제를 탐색하고 해결을 돕는다. 특히 담임교사는 학생들과 밀접하게 생활하면서 그들의 특징과 또래관계를 관찰하고 또래갈등과 갈등해결에 대한 경험적 지식을 얻는다. 그리고 전문지식과 기술을 활용하여 또래갈등에 대응한다. 교사와 청소년은 수평적인 관계에 있지는 않지만, 청소년은 교사의 공식적인 지위와 역량에 대한 신

뢰를 기반으로 교사에게 갈등해결을 위한 지원을 요청할 수 있다.

일반적으로 갈등당사자는 조정자의 권위에 대한 인식을 통해 조정자와 자신의 관계를 규정하고 조정에서의 소통 방법을 결정한다. 갈등당사자는 조정자나 조정 결과가 만족스럽지 않더라도 조정자의 권위에 의해 조정자와 조정 결과를 받아들이기도 한다. 즉, 조정자의 권위는 갈등당사자를 구속하는 사회적 힘으로 작용한다. 하지만 조정자가 강한 권위만을 내세운다면 조정자는 갈등당사자에게 유능한 조정자가 아닌 권위적인 조정자로 인식된다. 강한 권위를 갖고 엄격하며 일방적으로 개입하는 조정자는 회복적 정의 관점에서의 조정이 추구하는 모습이 아니다.

조정자의 권위는 조정자가 갖는 사회적 힘의 원천에 따라 공적 권위, 사회적 권위, 전문적 권위로 구분될 수 있다(황승흠, 2005). 세 가지 기준에 따라 조정자로서의 또래친구와 교사의 권위를 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 공적 권위는 특정 기관 또는 구성원이 고유 업무를 수행하도록 법률에서 공식적으로 부여한 권위이다. 또래친구와 교사는 갈등당사자의 요청에 의해 조정에 개입할 뿐, 이들의 조정자로서의 역할과 의무를 규정한 공식적인 법률이나 규칙은 없다.

그런데 또래친구와 교사의 조정자로서의 공적 권위는 비공식적이라는 점에서는 유사하지만, 조정자의 역할을 청소년의 생활지도와 연결하면 또래친구와 교사의 공적 권위에 대한 청소년들의 인식이 달라질 수 있다. 또래친구는 생활지도나 학급운영 등에 대한 공식적인 책임과 의무가 없다. 반면, 교사는 청소년의 또래관계 개선, 갈등 예방 및 해결, 학교생활적응 촉진, 학급운영 등에 대한 법적 의무를 갖는다. 이러한 의무에 따라 교사는 또래갈등에 관심을 갖고 개입해야 한다.[7] 또한, 교사는 직·간접적으로 학교규율의 매개역할을 하여 청소년에게 학교규칙에 따른 제재를 가할 수 있다. 청소년들은 교사가 제재 권한을 갖는다는 것만으로도 교사의 공적 권위를 의식할 수 있다. 이러한 교사 권위의 특성으로 인해 갈등당사자는 교사조정과 또래조정을 다르게 인식할 것이다. 또한, 각 조정에서의

7) 이와 관련하여 대법원은 학교폭력 사건 발생에 대해 학교폭력 가해학생들의 부모뿐만 아니라 학교의 담임교사와 교장의 과실을 인정하여 가해학생들의 부모와 지방자치단체에게 공동불법행위자로서의 손해배상 책임을 인정한 바 있다(대법원 2007.4.26. 선고 2005다24318 판결, 대법원 2007.6.15. 선고 2004다 48775 판결).

갈등당사자의 자율성 및 조정자의 역할에 대해 다르게 기대할 것이다.

둘째, 사회적 권위는 사회 구성원들이 제3자를 얼마나 존중하고 지지하는가 등 제3자에 대한 사회적 여론 및 평가와 관련된다. 다른 권위들보다 특히 사회적 권위가 확보될 때 제3자 개입의 정당성이 더 확보될 수 있다.

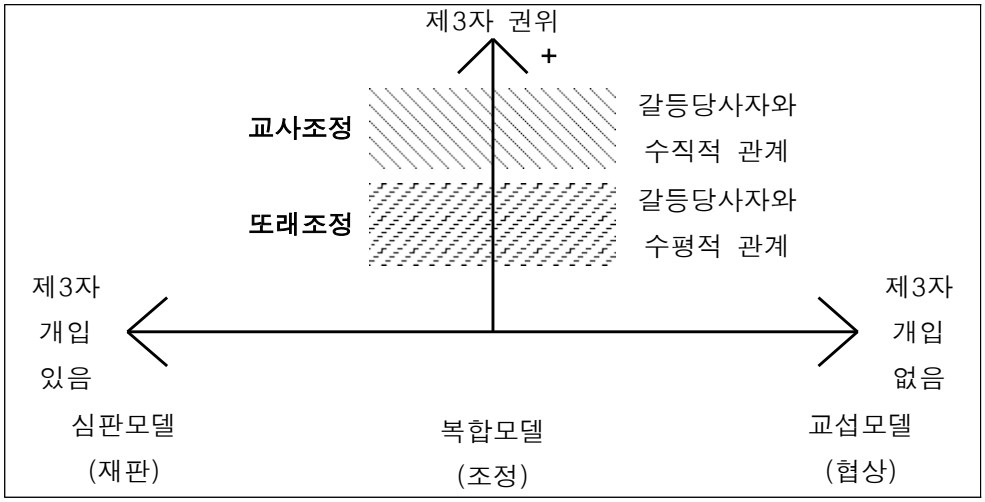
또래친구는 평소의 유대감과 친밀감 등에 기반하여 높은 사회적 지지를 얻을 수 있다. 하지만 갈등당사자가 또래친구를 조정자로서 어떻게 평가하는가에 따라 사회적 지지 수준이 달라질 수 있다. 한편, 교사는 조정자로서 또래친구보다 비교적 견고하고 일관되게 높은 수준의 사회적 지지를 얻을 수 있다. 또래친구의 요구나 제안을 거부하는 것에 대해서는 또래관계의 경직, 소외 등 간접적인 제재가 가해질 수 있다. 하지만, 교사는 일반적으로 공동체의 규칙, 관습 등에 기반해서 청소년들에게 일정한 권위를 행사할 수 있고, 청소년이 교사의 권위에 따르지 않을 경우 도덕적 비난이나 규칙에 의한 제재 등 사회적 제재가 가해질 수 있기 때문이다.

마지막으로, 전문적 권위는 특정 분야의 전문지식이나 기술을 가진 개인 또는 집단에게 부여되는 권위이다. 조정자의 전문지식과 조정 역량에 기반한 전문적 권위는 다른 어떤 권위보다도 갈등당사자들에게 강한 구속력을 갖는다. 갈등당사자는 주로 자신의 갈등해결력이나 갈등당사자 간 교섭에서 한계를 느꼈을 때 조정을 필요로 하므로 전문적 권위를 가진 조정자의 제안을 거부하기 어렵기 때문이다.

청소년에게 또래친구는 교사보다 갈등해결을 위한 전문지식이나 기술이 부족하다고 인식될 수 있다. 하지만 또래친구는 또래갈등이 발생한 현장에 함께 있었기 때문에 갈등 상황과 갈등당사자에 대한 다양한 정보를 갖고 있다. 이 점은 또래친구가 또래관계에 대한 정보를 바탕으로 갈등당사자들의 의견을 균형 있게 조율할 수 있을 것이라는 청소년들의 인식에 기여할 수 있다. 한편, 교사는 또래갈등이 발생한 구체적인 상황이나 갈등당사자 간 세밀한 관계까지는 충분히 알지 못할 수 있다. 또한, 갈등당사자의 인식과 감정을 세심하게 고려하기 어려울 수 있다. 이런 점에서 조정에 관한 교사의 전문적 권위는 부정적으로 평가될 수 있다. 하지만 교사는 생활지도를 담당하며 학생들의 또래관계를 파악할 수 있고 청소년, 관련 법률 등에 대한 지식과 조정 기술을 갖추고 있다. 교사는 이러한 지

식과 기술을 바탕으로 갈등당사자의 권리를 보호하고 효과적으로 조정을 진행할 수 있다는 점에서 전문적 권위가 긍정적으로 평가될 수 있다.

다른 제3자 개입 방법들과 비교해서 또래조정과 교사조정이 어떤 위치에 있는지, 또래친구와 교사의 조정자로서의 권위 수준의 차이는 어떠한지를 종합하면 [그림 Ⅱ-1]과 같다. 또래조정과 교사조정은 대안적 분쟁해결방법으로 심판모델과 교섭모델의 중간에 위치한다. 갈등당사자와 또래조정자는 수평적인 관계에 있고 교사조정자는 수직적인 관계에 있다. 공적 권위, 사회적 권위, 전문적 권위를 종합해보면 갈등당사자는 또래친구보다 교사의 권위를 더 높게 인식할 것으로 추론된다.



[그림 Ⅱ-1] 제3자 개입 방법에서 또래조정과 교사조정의 위치

조정을 실현하기 위해서는 무엇보다 갈등당사자의 적극적인 참여가 중요하다. 아래에서는 갈등당사자의 조정 참여의지에 대해 살펴보도록 한다.

4) 조정 참여의지

(1) 조정 참여의지의 의미

참여의지라는 용어는 일상에서 빈번하게 사용되는 용어임에도 불구하

고 관련 문헌들을 검토한 결과 단일하게 수용되는 개념 정의가 부족했다. 이에 본 연구는 참여의지와 개념적으로 유사한 참여, 참여의 가치에 대한 인식, 참여효능감, 수용성, 지지와 선호, 협력의지의 의미를 검토하여 또래 갈등해결방법, 특히 비공식적 조정에 대한 참여의지를 개념화하였다.

먼저, 참여란 외부에서 일방적으로 정해진 결정을 수동적으로 따르는 것이 아니라 과정과 결과에 실질적인 영향을 미치기 위한 행동을 의미한다(Ansell & Gash, 2007). 갈등당사자의 조정 참여는 갈등당사자가 통제할 수 없거나 비의식적으로 하는 행동이 아니라 자신의 계획에 따라 조정 과정과 결과에 영향을 미치기 위해 의식적으로 하는 행동을 의미한다.

개인이 특정 행동을 어떻게 계획하고 의식적으로 행하는가는 Ajzen과 Fishbein(1980)의 합리적 행위이론(theory of reasoned action)과 Ajzen(1985)의 계획적 행동 이론(theory of planned behavior)을 통해 이해할 수 있다. 이들에 따르면 개인의 행동은 개인의 행동의지에 의해 결정되며 행동의지를 통해 실제 행동이 시작될 수 있다(Christen, 2004: 246-247). 이러한 논의에 기반하여 본 연구는 갈등당사자의 조정 참여의지를 통해 실제 조정 참여 여부를 예측할 수 있다고 전제하고 참여의지를 중심으로 살펴보았다.

참여의지의 개념을 참여의 가치에 대한 인식과 참여효능감과의 비교를 통해 구체화하면 다음과 같다. 참여의 가치에 대한 인식은 참여 그 자체의 긍정적인 가치를 규범적으로 인식하는 정도를 의미한다(최태현, 2014: 234). 여기에는 자신의 참여를 통해 어떤 과정과 결과를 변화시킬 수 있다는 개인의 목표나 능력에 대한 판단, 의지 등이 반드시 포함되는 것은 아니다. 따라서 참여의 가치를 매우 긍정적으로 인식하더라도 직접적인 참여 행동으로 이어지지 않을 수 있다. 한편, 참여효능감은 참여를 통해 목표를 효과적으로 달성할 수 있는가에 대한 평가이다. 자신이 참여하더라도 자신의 능력이 부족해서 목표를 달성하기 어렵다고 느낄수록, 즉, 참여효능감이 낮을수록 참여를 회피하거나 폭력적인 방법을 선택해서 문제해결을 지연시킬 수 있다(Gray & Putnam, 2003: 240). 즉, 참여의지는 참여의 가치를 긍정적으로 인식하고, 동시에 높은 참여효능감을 바탕으로 적극적으로 참여하고자 하는 태도를 의미한다고 할 수 있다.

한편, 참여의지와 유사한 개념으로 수용성(acceptance)이 있다. 수용성은 어떤 대상에 대한 개인의 암묵적인 동의를 광범위하게 의미한다(Mills & Williams, 1986). 수용성과 참여의지는 개인이 외부에서 전달된 대상을 받아들일 만하다고 인정하고 그 대상에 대한 개인의 내면적인 가치와 태도가 변화된 상태라는 점에서 유사하다. 하지만 수용성은 개인이 특정 대상을 받아들이는 것에서 나아가 의사결정의 주체로서 의사결정 과정을 주도하고자 하는 개인의 의지를 포함하지 않는다. 또한, 수용성에 따른 개인의 실제 행동을 예측하지 못한다는 점에서 참여의지와 구분된다.

참여의지는 지지(support)와 선호(preference)와의 비교를 통해서도 구체화될 수 있다. 지지와 선호는 특정 대상에 대한 개인의 평가를 통해 표출되는 호의적인 태도나 행동을 의미한다. 그런데 지지와 선호는 개인이 그 대상과 관련하여 직접 무엇을 결정하거나 그 대상을 변화시키는 것이 아니라 그 대상을 그대로 받아들이고 따를 것이라는 의미를 포함한다. 지지와 선호의 이러한 긍정적이고 순응적인 태도는 어떤 대상이나 결과에 영향력을 행사하고 직접 행동하려는 참여의지와 구분된다.

협력의지(willingness to negotiate)의 개념을 통해서도 참여의지의 개념을 구체화할 수 있다. 협력의지는 상대방과의 관계가 향후에도 만족스러울 것이라고 기대하고 갈등상대방과 공동의 이슈를 해결하기 위해 협력하고자 하는 태도이다(Christen, 2004: 246). 협력의지는 목표달성을 위한 행동적 차원의 노력으로 이어진다는 측면에서 참여의지와 유사하다. 하지만 협력의지는 공동의 목표달성을 위해 조직 구성원으로서 힘을 하나로 모으는 데 강조점을 둔다. 하지만 참여의지는 공동의 목표달성이나 조직 구성원으로서의 역할보다는 의사결정의 주체로서 영향력을 행사하는 개인의 역할과 행동의지에 초점을 둔다는 점에서 협력의지와 구분된다.

이상을 토대로 참여의지(willingness to participate)를 정의하면 상대방과의 관계와 자신의 행동 결과가 만족스러울 것이라고 기대하고 어떤 상황에 직접 참여하고자 하는 태도이다. 이러한 정의에 따라 갈등당사자의 조정 참여의지를 정의하면 갈등당사자로서 조정과 조정 참여의 긍정적인 가치를 인정하고 조정 과정과 결과가 만족스러울 것이라고 기대하면서 조정에 참여하여 조정 참여자들과 소통하고자 하는 태도이다. 조정 참여의

지는 조정에 대한 동의라는 단일 차원에서 나아가 조정에 대한 인식, 태도, 행동을 모두 포함한다. 즉, 조정에 대한 선호뿐만 아니라 조정에 대한 정당성 부여, 직접적인 참여 행동까지 포함한다.

(2) 조정 참여의지의 중요성

재판은 일반적으로 갈등당사자의 참여의지가 필수적이지는 않다. 하지만 조정은 갈등당사자의 참여의지 없이는 진행될 수도 성공할 수도 없다(문용갑, 2011: 71). 갈등당사자가 자발적인 의지가 아니라 외부의 강제에 의해 참여한 경우 조정 과정과 결과는 달라질 수 있다. 조정에서 갈등당사자의 참여의지는 다음과 같은 중요성을 갖는다.

첫째, 갈등당사자의 실질적인 조정 참여를 촉진할 수 있다. 갈등당사자의 참여의지에 기반하지 않은 강제적이거나 수동적인 참여는 갈등당사자의 조정 결과에 대한 만족도와 이행 여부에 부정적인 영향을 미친다. 갈등당사자에게 조정 개시와 과정, 결과를 받아들이도록 강요한다면 조정은 서로의 이야기를 듣지 않는 비건설적인 대화가 될 것이다(Verweij *et al.*, 2006: 838). 반면, 갈등당사자의 조정 참여의지가 높다면 조정에 소극적으로 참여하기보다는 갈등당사자 간의 갈등해결력의 차이 등에도 불구하고 갈등을 해결하기 위해 적극적으로 상호작용할 것이다(Wondolleck, Gray & Bryan 2003). 실제로 2009년 밀양 765kv 송전선로 갈등에서는 갈등영향평가를 통하여 조정의 필요성을 주민, 국회의원, 한국전력 등이 공감하였고 이들의 주도로 조정이 진행되었다(이선우, 2011: 96).

즉, 갈등해결을 위해 다양한 관점을 이해하고 차이를 좁혀나가려는 갈등당사자의 준비 자세, 즉 조정 참여의지가 성공적인 조정의 전제조건으로서 매우 중요하다(문용갑, 2011: 530). 갈등당사자의 적극적인 참여를 통해 외부의 시각에서는 중요하게 다루어지지 않았던 쟁점을 발견할 수 있다. 또한, 조정 결과에 대한 갈등당사자의 공정성 인식에도 긍정적인 영향을 미쳐서 자신의 책임과 합의 결과를 수용하고 이행하게 한다. 이렇게 갈등당사자의 참여의지가 강해질수록 갈등해결 과정의 민주성이 향상되고 조정 몰입과 조정의 효과성이 증가될 수 있다(이공희, 2008).

둘째, 갈등당사자에게 조정이 얼마나 효과적이고 정당한 것으로 평가되고 있는가를 파악하고 조정의 개선 방향을 도출할 수 있다. 조정 참여의지는 조정의 궁극적인 수혜자이자 조정 성공 여부의 최종적인 판단자인 갈등당사자의 조정에 대한 정당성 인식과 관련된다(황승흠, 2005: 89). 갈등당사자가 조정이 정당하지 않다고 인식하거나 조정의 효과를 부정적으로 평가한다면 조정에 참여하고자 하지 않을 것이다. 반면, 갈등당사자가 조정의 공정성, 정당성, 효과성 등을 긍정적으로 인식한다면 조정에 참여하고자 할 것이다. 따라서 갈등당사자들의 조정 참여의지가 전반적으로 낮다면 조정의 한계와 개선 방향에 대해 고민해야 한다.

셋째, 조정 참여의지 수준을 파악하여 조정 진행 여부와 과정을 구체화할 수 있다. 갈등당사자는 갈등상대방이 자신과 마찬가지로 조정에 협력적이라고 판단하면 이기적인 경쟁을 자제하고 적극적으로 대화하면서 승-승 해결책을 도출하고자 한다(문용갑, 2011: 204-205). 즉, 조정이 갈등당사자 양방에 의해 추구되면 조정이 원만히 개시·진행될 수 있다. 하지만 갈등당사자 일방이나 양방의 참여의지가 낮다면 조정자가 보다 적극적으로 갈등당사자를 촉진하거나 다른 갈등해결방법을 고려해보아야 한다.

이처럼 갈등당사자의 조정 참여의지를 통해 적극적인 참여가 촉진되고 조정의 정당성과 민주성이 확보될 수 있다. 따라서 조정을 통해 또래갈등을 건설적으로 해결하기 위해서는 갈등당사자의 조정 참여의지가 중요하게 고려되어야 한다.

(3) 조정 참여의지의 특징

수용성, 지지, 선호, 협력의지 등에 관한 연구들을 통해 참여의지의 특징을 도출해보면 다음과 같다. 첫째, 참여의지에는 또래관계를 지속하고자 하는 갈등당사자의 긍정적인 기대가 포함된다. 둘째, 동일한 상황과 정보에 대해서도 개인에 따라 참여의지가 달라질 수 있다. 셋째, 특정 대상에 대한 참여의지는 고정되어 있지 않으며 변화할 수 있다. 넷째, 특정 갈등해결방법에 대한 참여의지는 다른 방법들에 대한 배타적인 선호를 의미하지 않는다. 갈등당사자들은 다양한 갈등해결방법들에 대한 상대적인 서수

적 선호(ordinal preference)를 가지며 특정 방법이 선택되기 어려운 경우 다른 방안을 선택할 수 있다.

조정 참여의지가 형성·변화하는 데에는 개인의 인지적 특성뿐만 아니라 다양한 사회문화적 요소들이 복합적으로 영향을 미칠 수 있다. 갈등은 일시적인 상태가 아니라 일련의 과정이다. 또한, 사회적으로 고립되어 발생하기보다는 역동적인 사회관계 속에서 발생·심화된다. 이런 점을 고려하면 갈등당사자가 어떤 갈등해결방법을 선호하는가 역시 갈등의 사회적 맥락, 규제 수준과 상호의존성, 비용과 편익, 공정성 등에 대한 갈등당사자의 인식을 통해 형성될 것이다. 따라서 갈등당사자의 조정 참여의지를 검토하고 촉진하기 위해서는 갈등당사자의 갈등과 갈등해결방법에 대한 주관적 인식과 갈등당사자가 처한 사회 관계적 맥락을 종합적으로 고려해야 한다.

이러한 접근의 필요성은 신제도주의적 관점을 통해 설명할 수 있다. 기존의 주류 사회과학 이론에서는 사회현상을 원자화된 개인의 합리적 선택을 통한 도구적 행위(instrumental actions)로 설명하였지만, 신제도주의에서는 개인의 선택과 행위에 대한 공식적·비공식적 사회문화의 영향력을 강조한다(하연섭, 2003). 합리적 선택이론에 따르면 개인은 자신의 이해관계를 토대로 선호를 결정한다. 그런데 합리적 선택이론으로는 개인이 충분한 정보와 경제적 혜택을 알고 있음에도 불구하고 그러한 정보와 혜택을 거부하고 자신의 기존 입장을 고집하는 경우를 설명할 수 없다. 신제도주의에서는 개인의 선호와 행동은 고정되어 있거나 개인의 내면을 통해서만 형성되는 것이 아니라 사회적 관계, 공식적·비공식적 제도, 사회규범 등 사회적 맥락에서의 학습 경험을 통해 형성·발전됨을 강조한다. 따라서 제도에 관한 개인의 정체성과 선호는 개인과 제도의 사회적 맥락 속에서만 그 의미를 파악할 수 있다고 주장한다. 본 연구는 이러한 관점에 따라 갈등당사자의 조정 참여의지를 촉진하는 요인으로 사회규범에 관한 갈등당사자의 주관적 인식인 규범문화배경과, 갈등당사자가 또래친구 또는 교사와 상호작용하면서 형성한 신뢰를 선정하고 그 영향을 구체적으로 분석할 것이다.

2. 규범문화배경과 또래갈등해결

1) 규범문화배경의 개념

(1) 규범문화배경의 의미

문화는 사회 구성원으로서의 인간이 실재(reality)를 정의하면서 형성한 신념, 지식, 가치, 예술, 도덕, 법, 관습 등을 포함하는 총체적인 삶의 양식이다(Tylor, 1871: 1). 규범문화는 다양한 삶의 양식들 중에서 윤리적인 가치와 목표이자 판단과 행위의 정형(正形)으로서 선택된 사회규범들이 개인과 집단의 삶의 양식으로 형성된 것이다.[8] 규범문화는 사회규범과 문화의 지속적인 상호작용을 통해 집단별로 다양하게 형성된다(임채광, 2006: 131). 사회 구성원은 규범문화와 다른 구성원들과의 상호작용을 통해 의식적·무의식적으로 자신이 속한 규범문화가 내포하는 신념, 가치, 동기, 행동 등을 학습하고 이행한다(박성혁, 1996). 그 과정에서 개인이 내면화한 규범문화는 개인이 사회적 관계를 맺고 인지적·심리적·행동적 특성을 형성하는 배경이자 문화적 지향성이 된다(배용광, 1982: 10).

그런데 같은 규범문화에 속한 개인이라도 인지적·심리적·행동적 특성이 완전히 동일한 것은 아니다. 각 개인은 규범문화를 내면화하는 과정에서 각자의 경험과 인지적 판단 등을 토대로 사회질서를 재해석·재구성하고 정체성, 생활방식, 판단기준을 형성하기 때문이다. 이로 인해 같은 규범문화에 속한 개인이라도 사회에 대한 해석과 행동은 달라질 수 있다(황승흠, 2005: 33). 따라서 개인에 대한 규범문화의 영향력을 탐구하기 위해서는 개인이 속한 규범문화의 특성뿐만 아니라 개인이 규범문화를 해석하

8) 사회규범은 두 가지 유형으로 구분될 수 있다(장태주, 1998: 9). 첫째, 법률, 규칙 등 인간이 일정한 목적을 달성하기 위해 만든 성문화된 사회규범이다. 합법적인 기관 등에 의해 제도화되어 효력이 발생하지만 외부적인 조건들을 규율할 뿐 개인의 믿음이나 확신 등을 통제하는 데 한계가 있다. 둘째, 예의범절, 도덕규범, 사회윤리 등이다. 합법적인 기관이나 제도에 의해 형성·실행되는 것은 아니지만 사회에 공공연하게 뿌리내려서 사회 구성원들에게 구속력을 갖다. 개인의 양심에 의해 실현·통제되고 사회 안녕과 조화를 증진한다. 두 유형의 규범은 때로 상충하기도 하지만 서로의 불완전성을 보완하면서 사회질서를 유지한다.

고 이행하는 배경, 즉, 규범문화배경이 중요하게 고려되어야 한다.

본 연구에서 활용하는 규범문화배경이라는 개념은 문화인류학과 심리학 분야의 격자-집단 문화이론(grid-group cultural theory)(Douglas & Wildavsky, 1982)과 문화 인지 이론(cultural cognition thesis)(Kahan, 2012)에서 논의되어 온 문화성향(cultural biases)(Wildavsky & Dake, 1990; Dake, 1992)과 사회통제프레임(social control frame)(Peterson, 2003; Lewicki, Gray & Elliott, 2003)에 기초하여 개념화되었다.

격자-집단 문화이론과 문화 인지 이론은 1970년대 후반에 기존 사회과학의 한계를 비판하면서 발전하였다. 이 이론들은 기존 사회과학이 전체 사회구조 속에 존재하는 개인 변수는 간과한 채 국가 또는 사회구조와 같은 거시적인 변수들에 집중해서 사회문제를 분석하였다고 지적하였다. 또한, 개인의 선호, 신념, 가치 등이 개인의 주관성이나 자발성과는 상관없이 외부로부터 주어진다고 간주하였고 문화를 제도와 구조의 원인이 아닌 결과로 보았다는 점을 지적하였다. 그러면서, 동일한 상황에서 개인이 다른 것을 원하고 다르게 의미를 부여한다는 점을 단순히 확인하는 것에서 나아가, 어떻게, 왜 그러한가에 대한 탐구가 필요함을 강조하였다.

격자-집단 문화이론은 개인의 정체성이 사회와의 상호작용을 통해 형성된다는 Durkheim(1984)의 분석 관점과 연관된다. 이 이론은 개인이 사회를 어떻게 인식하고 행동하는지를 격자(grid)와 집단(group) 차원을 통해 설명하였다(Douglas, 1978: 19). 그리고 국가 간보다 한 국가 내에서의 개인 간에 정치적 태도와 가치의 차이가 더 크다는 점을 강조하면서 문화적 다양성, 동일 문화권 안에서의 개인차, 개인과 문화, 제도 간의 관계를 탐구하였다. 또한, 중요한 사회적 결정을 내리는 독립적이고 적극적인 실체로서의 개인에 초점을 맞추고, 개인이 사회제도나 문화 속에서 사회적 사실과 사회적 관계를 인지·조직하고 자신의 정체성과 역할을 규정하는 과정을 분석하였다(Wildavsky, 1987: 3).

특히, 사회 구성원의 문화성향, 사회 구성원들 간의 사회적 관계(social relations), 삶의 양식(ways of life)을 기본요소로 하여 이 요소들 간의 관계를 통해 사회의 형성·유지·변화 양상을 분석하였다. 개인은 특정 사회적 맥락 속에서 사회적 관계를 형성한다. 그리고 그 사회적 맥락 및 사회적

관계와 상호작용하면서 개인의 신념이자 가치인 문화성향을 갖게 된다. 개인의 문화성향은 다시 사회적 관계와 상호작용하면서 개인의 선호와 행동에 영향을 미친다. 그리고 개인은 자신의 문화성향과 사회적 관계를 정당화하면서 삶의 양식을 형성한다. 개인의 삶의 양식은 개인이 자신의 문화성향과 사회적 관계를 보호하기 위한 노력을 통해 유지·강화된다. 이렇게 개인의 문화성향, 사회적 관계, 삶의 양식은 끊임없이 상호작용하면서 개인의 정체성과 행동 등을 형성하는 데 중요하게 영향을 미친다. 이러한 격자-집단 문화이론의 관점에 따르면 특정 정책이나 이슈에 대한 개인의 선호는 그 정책이나 이슈에 대한 개인의 인지적 평가뿐만 아니라 개인의 문화성향, 사회 구성원과의 관계, 삶의 양식에 따라 파생된다고 할 수 있다(Tumlison *et al.*, 2018: 379).

한편, 문화 인지 이론은 주류적이거나 과학적으로 증명되었다고 여겨지는 사회 이슈에 대해 개인이나 집단이 어떻게 서로 다른 전망이나 정치적 가치관, 선호 등을 형성하는지, 그리고 이러한 개인과 집단 간의 차이가 어떻게 이들 간의 갈등을 초래하는지를 설명하고자 한다(Kahan, 2012: 738). 특히, 이 이론은 문화에 따라 개인과 집단의 인지가 달라진다고 본다. 이 이론에 따르면 한 사회 내에는 고유한 신념, 가치, 행동을 각각 다르게 공유하는 다수의 집단이 존재한다. 그런데 각 집단에 속한 개인들은 자신과 자신이 속한 집단의 지배적인 인지와 일치하지 않는 관점을 자신이 지지할 경우 자신과 집단의 지위가 위협될 수 있다고 생각한다. 그리고 자신과 집단의 신념이나 가치와 충돌하는 정보나 집단에 대해 부정적으로 반응한다. 반면, 자신과 집단의 인지와 조화를 이루는 정보나 집단은 선호하면서 자신과 집단의 문화적 정체성(cultural identities)을 보호하고자 한다(Kahan & Braman, 2006). 따라서 사회 이슈에 대한 개인 간 갈등은 개인들이 해당 이슈를 이해하지 못하거나, 관련 정보, 기술, 능력이 부족하기 때문만은 아닐 수 있다. 즉, 개인 간 갈등은 개인이 유대관계를 맺고 있는 사람들과의 연대와 문화를 강화하기 위해 자신의 문화적 정체성과 일치하는 관점을 특히 지지하면서 자신의 문화적 편향을 강화하고, 반대되는 관점과는 양극화되면서 나타난다고 할 수 있다.

문화 인지 이론에서 주로 활용되는 개념인 사회통제프레임은 개인이

자신이 속한 규범문화와 조화되는 사회통제양식을 내면화하면서 형성된다. 이는 사회 이슈에 대한 결정권을 누가 갖는지, 그 결정이 어떻게 이루어져야 하는지 등 사회 내에서 통제력이 어떻게 행사되는 것이 옳은가에 대해 판단하는 인지적 프레임이다. 개인은 자신의 사회통제프레임에 따라 어떤 갈등해결방법을 받아들일 것인지에 대해 판단한다(Peterson, 2003).

이상의 논의를 정리하면, 개인의 문화성향과 사회통제프레임은 개인의 사회적 관계 및 삶의 양식과 상호작용하면서 어떤 행위나 결정을 합리적이고 정당하다고 받아들이는 선호 패턴을 형성한다. 개인은 자신과 다른 문화성향, 사회적 관계, 삶의 양식으로부터 자신의 문화성향, 사회적 관계, 삶의 양식을 방어하면서 자신의 선호를 더욱 구체화하고 강화한다. 따라서 개인의 문화성향과 사회통제프레임을 이해함으로써 특정 이슈에 대한 개인의 선호, 인식, 행동 등을 상당 부분 파악할 수 있을 것이다.

본 연구는 이러한 논의들을 토대로 규범문화배경의 의미를 구체화하였다. 특히, 문화성향의 의미에서 갈등과 갈등해결에 작용하는 규범문화에 초점을 맞추고, 개인이 내면화한 규범문화가 개인의 인지·심리·행동의 배경으로 작용한다는 점을 반영하였다. 규범문화배경은 개인이 타인 및 사회와 상호작용하면서 사회의 공유된 신념, 가치, 감정, 삶의 양식을 학습하면서 형성된다. 개인은 자신의 규범문화배경에 따라 사회가 어떻게 움직이는지, 다른 사람들이 어떻게 행동하는지 등에 대해 이해한다. 그리고 자신의 규범문화배경에 부응하는 사회적 관계를 정당화하고 그렇지 않은 규범문화배경은 거부하면서 자신의 규범문화배경을 더욱 구체화하고 강화한다. 즉, 개인의 규범문화배경은 개인의 정체성, 행동, 선호, 삶의 방향에 큰 영향을 미친다. 따라서 개인의 규범문화배경을 검토함으로써 왜 특정 규범문화배경을 가진 개인이 특정 이슈에 대해 동의하지 않는지, 왜 특정 방법으로 의사를 결정하는지 등을 설명할 수 있을 것이다.

규범문화배경과 유사한 개념과의 비교를 통해서 규범문화배경의 의미를 보다 명확히 할 수 있다. 먼저, 규범문화배경은 인식(perception)과 구분된다. 인식은 감각적 정보를 조직·해석하여 상황을 이해한 결과이다. 넓은 의미로는 인간 지식의 총체이며, 좁은 의미로는 일정 범위의 대상에 대한 지식을 뜻한다. 한편, 규범문화배경은 규범문화에 대한 개인의 신념,

가치, 경험 등이 종합되어 인식과 행동을 형성하는 배경이다. 즉, 규범문화배경은 인식 이상의 복합적인 체계이다. 따라서 개인의 규범문화배경을 분석함으로써 개인의 인식을 기술하는 것에서 나아가 인식의 원인과 양상을 구체적으로 파악하고 대안을 도출할 수 있을 것이다.

규범문화배경은 입장(position)과도 구분된다. 입장은 '찬성 또는 반대', '경제발전 또는 환경보호'처럼 어떤 이슈에 대한 이분법적이고 단편적인 개인의 의견이다. 입장을 통해 개인의 의견을 직관적으로 파악할 수는 있다. 하지만, 개인마다 특정 입장을 갖게 된 원인이 다르고 같은 입장을 가진 개인 간에도 세부적인 강조점이 다르거나 이견이 존재할 수 있다. 이로 인해 입장만으로는 개인의 이해를 구체적으로 파악하기 어렵다. 한편, 규범문화배경은 같은 입장을 가진 개인 간에 나타나는 구체적인 해석과 의견의 차이를 파악하는 데 용이하다. 따라서 특정 갈등해결방법에 대한 인식 또는 입장은 규범문화배경과 다르다고 할 수 있다.

정리하면, 규범문화배경이란 사회규범, 사회통제양식에 대한 개인의 신념과 가치이다. 이는 특정 이슈와 관련된 다양한 규범적 요소들을 총체적으로 구조화하여 그 문제를 해결하는 데 적용되어야 할 가장 정당한 규범은 무엇인가, 사회 내에서 권력과 통제력이 어떻게, 누구에 의해 행사되는 것이 옳은가, 사회적 이슈에 대한 결정권을 누가 가져야 하는가 등에 대한 개인의 인식과 행동을 형성하는 배경이다.

규범문화배경의 개념과 해석은 인간의 모든 생활영역에 적용될 수 있다(Verweij *et al.*, 2006: 821). 규범문화배경의 의미를 청소년의 또래갈등에 적용해보면, 청소년의 또래갈등과 관련된 규범문화배경은 또래갈등을 관리·해결하기 위해 누가, 얼마나, 어떻게 개입해야 하는가, 어떤 방법이 적용되어야 하는가, 결과가 어떻게 결정되어야 하는가 등에 대한 청소년의 인식과 행동을 형성하는 배경이라고 정의할 수 있다. 동일한 또래갈등에 대해서도 갈등당사자의 규범문화배경에 따라 갈등해결의 주체와 방법 등에 대한 판단이 다를 것이다. 본 연구는 청소년의 규범문화배경을 탐구함으로써 청소년의 갈등해결방법에 대한 선호와 정당성 인식을 이해해보고자 한다. 이를 통해 청소년들이 보다 적극적으로 참여하고 교육적인 경험으로 발전할 수 있는 갈등해결 과정을 구체화할 것이다.

(2) 규범문화배경의 특징

규범문화배경은 다음과 같은 특징을 갖는다. 첫째, 다양한 유형이 존재하며 각 유형마다 특성이 다르다. 한 국가 안에는 국가 수준의 보편적인 문화와는 별개로 다양한 규범문화가 존재한다. 집단이나 사회마다 강조되는 규범이 다르고, 한 집단이나 사회 안에서도 시대와 장소에 따라, 개인의 지위나 의무에 따라 규범문화가 다양하다(장태주, 1998: 8-9). 따라서 다양한 규범문화 속에서 개인이 어떤 규범문화를 더 내면화하는가에 따라 개인마다 규범문화배경이 달라진다. 격자-집단 문화이론에 따르면 개인의 규범문화배경은 다양하지만, 격자성과 집단성 차원의 교차에 의해 대부분의 규범문화배경을 포괄하는 4가지 유형으로 구분될 수 있다.

한 사회에 다양한 규범문화배경이 존재하는 것은 사회의 존속과 발전에 긍정적으로 기여할 수 있다. 서로 다른 규범문화배경을 가진 개인들이 상호작용하면서 자신의 규범문화배경을 구체화하고 강화하며 서로 의존하면서 관계를 지속할 수 있기 때문이다. 또한, 새롭게 발생한 사회문제를 해결하고자 할 때 다양한 규범문화배경에 기반한 여러 대안들이 혼합되면서 서로의 결함을 보완하고 유연하게 대처할 수 있다. 이는 대안의 실행가능성이나 강건성(robustness)을 보다 강화한다(Hoppe, 2002: 239).

둘째, 한 개인이 복수의 규범문화배경을 동시에 가질 수 있다. 개인은 순수한 이넘형이 아니라 복수의 자아(multiple selves)를 가진 혼합형이라는 점(Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990: 265-267)을 고려했을 때 개인이 다양한 규범문화배경을 동시에 갖는다는 것은 타당한 것으로 보인다.

그런데 개인은 다양한 규범문화배경을 갖지만 한 두 개의 규범문화배경을 주로 활용하고, 자신이 참여하는 특정 영역이나 상황에서 다양한 규범문화배경을 유연하게 적용할 수 있다(West, Bailey & Winter, 2010: 5741). 즉, 개인의 규범문화배경은 특정 이슈나 사건에 한정되어 맥락적이고 상황 의존적으로 나타날 수도 있고, 특정 이슈와 맥락을 뛰어넘어 일반적으로 나타날 수도 있다. 예를 들면, 갑이라는 사람이 가 상황에서는 A 유형의 규범문화배경에 가깝고, 나 상황에서는 A 유형이 아닌 다른 규범문화배경을 활용할 수도 있다. 즉, 갈등당사자는 어떤 상황에서나 유일

한 규범문화배경만을 활용하기보다는 전략적으로 특정 규범문화배경을 강조하거나 복수의 규범문화배경을 결합한다고 할 수 있다.

개인이 복수의 규범문화배경을 동시에 갖는 것이 상황 인식이나 갈등해결에 부정적인 영향을 미치는 것은 아니다. 오히려 개인이 유일한 규범문화배경만을 사용하여 상황을 인식한다면 자신의 규범문화배경에 적합하지 않은 갈등상대방이나 대안을 부정적으로 인식해서 갈등해결이 어려워질 수 있다. 하지만 개인이 복수의 규범문화배경을 활용하여 상황을 인식하게 되면 다양한 접근법을 보다 개방적으로 수용하면서 갈등에 유연하게 대처할 수 있을 것이다(Peterson, 2003: 237).

셋째, 개인의 규범문화배경의 유형, 수준, 혼합 구성비는 성장하면서 변할 수 있다. 정치사회화 연구에 따르면 유년기나 청소년기에 형성된 기본적인 성격과 가치구조는 성년이 되어도 크게 변하지 않는다(Jennings & Markus, 1984: 1002). 하지만 이것은 일생 동안 전혀 변하지 않는다는 의미가 아니다. 유년기나 청소년기에 형성된 인격 구조가 보다 장기간 지속되고 보다 중요하게 작용한다는 의미이다. 개인은 그가 속한 사회적 관계와 문화 속에서 다양한 경험과 학습을 통해 규범문화배경을 재구조화한다. 개인은 자신의 규범문화배경에 따라 특정 방식으로 상황을 합리화하지만, 자신이 기대하는 것과 실제 상황이 불일치할 경우 자신이 더 신뢰할 수 있는 방법을 찾으며 기존의 규범문화배경 유형 안에서 그 수준이나 방향을 바꿀 수 있다. 또는 규범문화배경의 유형 자체를 바꿀 수도 있다(Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990).

그런데 규범문화배경은 변할 수 있지만 상대적으로 안정적이며 쉽게 변하지 않을 수 있다. 규범문화배경은 개인의 신념 중 가장 근본적이고 핵심적인 신념 중 하나이기 때문이다(Sabatier, 1993: 102). 즉, 갈등당사자들은 인간성, 위험, 정의 등에 대한 자신의 근본적인 지향과 가정을 쉽게 바꾸지 않지만, 동시에 이슈, 대상, 상호작용 수준 등에 따라 구체적인 주장과 선호를 상대적으로 끊임없이 바꿀 수 있다(Verweij, Luan & Nowacki, 2011).

이러한 규범문화배경의 변화가능성은 갈등해결에 긍정적으로 작용할 수 있다. 갈등당사자는 자신과 다른 규범문화배경을 가진 사람들과의 부

조화와 그들의 비판에 대해 자신의 규범문화배경을 정당화하고 재형성하면서 그들과 화합할 수 있기 때문이다.

넷째, 유사한 규범문화배경을 가진 개인들은 서로 쉽게 친해질 수 있다. 유사한 규범문화배경을 공유하는 개인들은 사회조직의 형태나 관계를 정당화하는 유사한 신념과 가치를 갖고 특정 이슈를 비슷하게 해석하면서 연대하고 결집한다. 하지만 다른 규범문화배경을 가진 개인들은 동일한 이슈를 다르게 인식한다. 만약 개인 간의 규범문화배경에 괴리가 있는 경우에는 심리적 불편감을 겪고 타인에 대해 부정적인 태도를 보이며 이는 갈등으로 심화될 수 있다. 즉, 규범문화배경은 개인의 성격 특성일 뿐만 아니라 유사한 규범문화배경을 가진 개인들의 협력을 가능하게 하는 관념적이고 제도적인 구조로 작용할 수 있다. 다만, 개인 간의 서로 다른 규범문화배경으로 인한 의견 차이가 갈등으로 심화되지 않도록 서로의 규범문화배경에 대한 상호이해와 갈등해결에 대한 합의가 필요하다.

다섯째, 특정 유형의 규범문화배경이 절대적으로 우월하다거나, 어떤 경우에서나, 누구에게나 통용된다고 평가하기 어렵다(Verweji *et al.*, 2006: 828). 또한, 규범문화배경은 특정 유형을 중심으로 하나로 합성되기 어렵다(Mamadouh, 1999: 403). 규범문화배경은 특정 이슈에 대한 개인의 규범적인 주장이며 각 규범문화배경은 상황에 따라 장단점을 갖기 때문이다. 또한, 개인의 규범문화배경은 옳고 그름의 문제가 아니라 다름의 문제라고 할 수 있다. 서로 다른 규범문화배경을 가진 갈등당사자가 참여하는 갈등해결 과정에서는 서로의 관점이 충돌할 수 있다. 하지만 이것은 잘못된 것이 아니라 오히려 다양성을 존중하고 개인의 의견을 적극적으로 표현하며 의사결정에 반영하는 민주주의 이상에 적합하다.

한편, 다양한 규범문화배경을 고르게 배려하지 않는 갈등해결 과정은 역효과를 낳는다. 특정 규범문화배경의 합리성에만 근거한 과정과 결정은 제외된 유형의 규범문화배경을 가진 개인들로부터 정당성을 인정받기 어렵기 때문이다. 이는 갈등해결 전반의 교착과 위기를 초래할 수 있다.

따라서 특정 규범문화배경을 잘못된 것으로 규정하고 개인의 규범문화배경을 다른 것으로 바꾸려고 하기보다는 다양한 규범문화배경을 모두 세심하게 고려하여 해결방안을 구성해야 한다. 이를 통해 갈등당사자의 갈

등과 갈등해결에 대한 다양한 주관적 인식을 이해하고 갈등을 효과적으로 해결할 수 있을 것이다(Verweij, Luan & Nowacki, 2011).

그런데 이러한 규범문화배경의 다양성과 역동성으로 인해 사회과학 연구와 통계적 검증에서 오류가 발생할 수 있다. 본 연구는 이러한 오류를 줄이기 위해 규범문화배경에 대한 중범위적인 접근법을 활용한다(심준섭 김지수, 2011: 47). 광범위하고 일반적인 조사 질문을 통해서는 청소년의 일반적인 규범문화배경 패턴을 예측할 수 있지만, 특정 상황에 대한 개인의 문화적 편견을 구체적으로 측정하기는 어렵다. 또한, 처방적인 관점에서 효과적인 방안을 도출하는 데 유용성이 낮다. 반면, 특정 이슈에 제한하여 구체적인 징후를 고려하는 조사 질문을 통해서는 개인의 규범문화배경을 구체적으로 분석할 수 있지만, 규범문화배경의 논의를 일반화하는 데 한계가 있다. 본 연구는 이러한 한계를 보완하기 위해 선행 연구를 통해 도출한 규범문화배경의 일반적인 개념과 유형을 연역적으로 또래갈등이라는 구체적인 이슈에 적용하여 제시하였다. 설문 조사에서 연구참여자가 또래갈등과 비공식적 조정을 통한 갈등해결이라는 특정 상황을 구체적이고 명확하게 인지하고 조사에 몰입할 수 있도록 설문지 앞부분에 또래갈등과 조정에 대한 설명 및 사례를 제시하였다. 또한, 또래갈등의 기간을 추상적으로 제시하는 것이 아니라 자신에게 현재 또래갈등이 발생했다고 가정하고, 그 또래갈등을 현재 주변에 있는 또래친구 또는 담임교사와 함께 해결하는 것에 대한 인식을 질문함으로써 규범문화배경의 역동성을 통제하고자 하였다. 이를 통해 또래갈등이라는 이슈에 한정된 규범문화배경을 심층적으로 분석하고 동시에 논의의 보편성을 확보하고자 하였다.

2) 갈등당사자의 규범문화배경 고려의 필요성

갈등의 쟁점을 도출하고 해결방법을 선택하는 과정은 상대적인 과정이며 개인의 주관적인 해석의 문제이다. 아래에서는 규범문화배경의 기능을 검토하면서 또래갈등해결방법을 선정·적용하는 과정에서 갈등당사자의 규범문화배경을 고려해야 하는 필요성을 제시할 것이다.

첫째, 규범문화배경은 정보를 처리하고 추론하는 지배적인 준거 틀인

해석적 스키마(the schema of interpretations)로 작용한다(Kahan & Braman, 2006: 149). 스키마는 개인의 경험과 학습을 통해 축적된 사고의 집합체로, 새로운 정보를 기존의 이해와 비교·해석하고 범주화하면서 개인의 정보처리 과정을 이끈다. 이는 어떤 대상을 해석하고 소통하는 방식, 타인과 집단으로부터의 통제를 수용하는 수준 등에 관한 지침으로 작용하여 개인이 무엇을 결정할 때 느끼는 부담감, 충동 등을 조절한다(Lewicki, Gray & Elliott, 2003).

스키마로서 규범문화배경은 개인이 현실을 이해·조직하며 행동하게 하는 전제가 된다. 갈등당사자는 갈등이나 갈등해결방법에 대해 추론할 때 자신의 규범문화배경에 따라 어떤 것은 위험으로 확대 인식하기도 하고 무시하기도 한다(Dake, 1992: 33). 따라서 갈등해결방법을 선정할 때 갈등당사자의 규범문화배경을 검토함으로써 갈등당사자의 갈등해결방법에 대한 이해를 심층적으로 파악할 수 있을 것이다.

둘째, 규범문화배경은 갈등해결방법에 대한 선호, 기대, 정당성 인식에 영향을 미친다(Peterson, 2003: 233). 개인은 자신의 규범문화배경에 따라 사회적 관계와 위험 등을 인지한다. 또한, 자신의 삶의 방식을 강화할 수 있는 이상적이고 합리적인 사회적 관계를 판단하고 선택한다. 이 과정에서 특정 권력 관계 또는 정책 등에 대한 자신의 선호를 발견한다. 규범문화배경과 유사한 개념을 사용한 연구들에 따르면 개인의 정치적 이념(금현섭·백승주, 2010)이나 문화성향(Wall, Stark & Standifer, 2001)이 특정 정책에 대한 선호에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

갈등해결방법을 선택해야 하는 상황에서도 갈등당사자들은 자신의 규범문화배경에 따라 특정 갈등해결방법의 유익성, 위험성, 실행 가능성, 정당성 등을 평가한다(Gray & Putnam, 2003: 239). 아무리 객관적이고 과학적인 근거에 따라 만들어진 갈등해결방법이라도 갈등당사자의 규범문화배경에 따라 그 방법에 대한 해석, 우려, 사회적·상황적 요인에 대한 이해, 정당성 인식이 달라질 수 있다. 갈등당사자들은 자신의 규범문화배경에 따른 기대와 정의에 부합하는 갈등해결방법을 '정의롭다', '바람직하다'고 정당화하면서 그 방법을 통해 갈등을 해결하고자 한다. 반대로 자신의 규범문화배경에 부합하지 않는 타인의 결정이나 갈등해결방법을 지적하고

비난하며 거부한다. 즉, 갈등당사자의 규범문화배경에 따른 정당성 인식이 뒷받침되지 않은 채 갈등해결방법의 제도적·기술적 차원에만 집중한 변화는 갈등당사자의 선호와 참여를 촉진하기 어려울 것이다.

이러한 논의에 따르면 갈등당사자가 특정 갈등해결방법을 선호하지 않거나 소극적으로 참여하는 것은 그 갈등해결방법이 자신의 규범문화배경과 일치하지 않거나 자신의 규범문화배경을 지지·강화하지 않는다고 판단했기 때문일 수 있다. 따라서 갈등해결방법을 구성하고 선정할 때 갈등당사자의 또래갈등해결에 대한 규범문화배경을 검토해야 한다. 규범문화배경을 통해 갈등당사자가 선호하고 정당하다고 인식하는 갈등해결방법을 확인할 수 있을 것이다. 갈등당사자가 선호하고 정당하다고 인식하는 갈등해결방법을 구성하고 선정함으로써 갈등당사자의 적극적인 참여와 협력을 촉진하고 건설적인 합의안을 도출할 수 있을 것이다(Peterson, 2003: 232).

셋째, 다양한 갈등해결방법들에 내재된 규범문화배경을 검토함으로써 각 방법들이 놓치고 있는 가치와 관점을 파악할 수 있다. 각 갈등해결방법들의 특징을 살펴보면 특정 규범문화배경의 특징을 내포하고 있음을 알 수 있다. 예를 들면, 교사, 전문기관, 학교규칙, 법률 등에 의한 통제가 강조되는 갈등해결방법은 사회의 안정과 결속을 중시하고 이를 위한 강력한 규칙 적용과 권위자의 개입을 우선시하는 계층주의적 특징을 갖는다. 한편, 갈등당사자 간의 협상을 통해 갈등을 해결하는 방법은 평등한 사회구성원들의 참여와 협력을 강조하는 평등주의적 특징을 갖는다.

사회규범과 제도의 실효성은 보다 많은 사회 구성원이 자발적으로 승인하고 합의할 때 강화된다(이항녕, 2004: 377). 특정 규범문화배경의 합리성만을 반영한 갈등해결방법의 효과성과 수용성은 그 유형의 규범문화배경을 가진 개인들에게만 제한적으로 나타나서 다른 유형의 규범문화배경을 가진 개인들의 선호와 참여를 촉진하기 어렵다. 반면, 정책이나 제도들이 다양한 규범문화배경의 합리성을 반영할수록 경쟁적인 관점들과 견제와 조화를 이루면서 창의적인 대안이 도출되고 사회관계가 형성·유지·발전될 수 있다(Verweij *et al.*, 2006: 821). 따라서 또래갈등해결방법들이 어떤 규범문화배경적 특징을 갖는가를 검토하고 다양한 규범문화배경의 관

점을 반영한 방법들을 제안함으로써 보다 많은 청소년들의 선호와 참여의지를 촉진하고 방법의 실효성을 확보할 수 있을 것이다.

이처럼 청소년의 규범문화배경을 검토함으로써 또래갈등해결방법에 대한 청소년의 인식을 구조화할 수 있다. 특정 상황에서 갈등당사자들이 왜 특정 입장을 취하는지, 어떤 해결방법을 선호하는지 등 갈등의 발생과 해결 과정 전반에서 나타나는 갈등당사자의 이해를 파악할 수 있다. 이를 통해 청소년들이 적극적으로 참여하고자 하는 민주적이고 건설적인 갈등해결 과정을 마련하는 데 중요한 시사점을 얻을 수 있다.

갈등당사자들이 서로의 규범문화배경을 이해하고 존중하며 모든 갈등당사자가 적극적으로 참여하고자 하는 갈등해결방법을 선정함으로써 갈등을 건설적으로 해결할 수 있을 것이다. 따라서 갈등당사자의 적극적인 참여를 촉진하고 또래갈등을 건설적으로 해결하기 위해서는 청소년의 규범문화배경에 따른 갈등해결에 대한 관점의 차이를 이해할 필요가 있다.

3) 규범문화배경의 유형 구분

(1) 규제성과 상호의존성의 의미

격자-집단 문화이론에 따르면 개인의 사회관계, 통제양식에 대한 인식, 행동전략, 참여 등은 두 가지 사회성(sociability)의 차원, 즉, 격자성(grid)과 집단성(group) 차원의 수준별 교차를 통해 4가지 유형의 규범문화배경으로 패턴화될 수 있다(Hoppe, 2002: 236). 개인은 각 차원의 수준을 각각 다르게 갖는다. 예를 들면, 격자성은 강하게 인식하면서 집단성은 약하게 인식할 수 있다. 본 연구는 청소년의 또래관계와 관련 규범문화의 특성을 반영하여 격자성을 규제성으로, 집단성을 상호의존성으로 명명하였다. 각 차원의 의미와 특징은 다음과 같다.

가. 규제성의 의미와 특징

규제성은 개인이 사회규제나 역할 구분(role differentiation) 등에 의해

자신의 삶이 제약될 수 있음을 인식하는 정도를 의미한다(Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990: 5). 사회의 규범체계가 얼마나 위계적인가, 규제와 의무가 개인의 사회적 관계, 역할, 행동을 얼마나 제약하는가, 개인의 의사결정 권한을 얼마나 인정하는가 등 개인의 행동 규제와 관련된다.

규제성이 강한 사회에는 엄격하고 복잡한 사회규제가 다수 존재한다. 제도에 따라 개인의 사회적 지위와 역할, 의무가 계층적으로 규정되며 개인에게 자율적인 상호작용의 범위와 의사결정 권한이 부여되지 않는다(Hoppe, 2002: 236). 규제성을 강하게 인식하는 개인은 사회규범에 의해 자신의 삶이 강하게 통제된다고 인식한다. 개인에게 자율적인 의사결정권을 주는 것은 자원의 낭비라고 여기고 권위주의적인 사회제도를 선호하고 수용한다(Peterson, 2003: 234). 또한, 주어진 역할에 충실하지 않거나 잘못된 행동을 한 개인에 대한 강력한 처벌을 강조한다.

한편, 규제성이 약한 사회에서는 구속력 있는 규칙이 거의 없고 구성원의 지위와 역할, 계층이 정의되어 있지 않다. 또한, 개인이 자율적으로 판단하고 결정할 수 있는 범위가 넓다. 규제성을 약하게 인식하는 개인은 평등한 사회를 선호한다. 자신의 역할을 자율적으로 규정하고 자신의 적극적인 참여와 의사결정에 따라 삶을 구성한다. 또한, 개인의 판단에 따른 결과는 개인이 책임져야 한다고 생각한다.

나. 상호의존성의 의미

상호의존성은 개인이 자신을 집단의 일원으로서 인식하는 집단 정체성(group identity)을 의미한다. 개인의 삶이 집단 구성원으로서의 정체성과 소속감으로부터 얼마나 영향을 받는지, 자신이 속한 집단과 그렇지 않은 집단을 얼마나 구분하는지, 집단을 얼마나 우선시하고 집단에 헌신하는지 등 개인의 생각과 행동이 집단에 의존하고 구속되는 정도와 관련된다.

상호의존성이 강한 사회에서는 집단 간 차별성과 경계성이 강조되어 내부자와 외부자의 구분이 엄격하다. 또한, 개인의 이익보다 집단 전체의 이익과 이타주의, 연대주의에 집중한다(Peterson, 2003: 234). 상호의존성을 강하게 인식하는 개인은 자신이 집단에 강하게 통합되어 있다고 생각

하고 집단 및 집단 구성원들과 자신을 동일시한다. 또한, 집단규범에 순응하고 구성원 간의 조화와 협동을 강조한다. 집단의 규범을 어기면 자신에게 상당한 불이익이 발생할 수 있다고 생각한다.

한편, 상호의존성이 약한 사회에서는 공동체의 이익보다는 개인의 자유와 이익에 최대한 기여하는 결정이 우선된다(Peterson, 2003: 234). 상호의존성을 약하게 인식하는 개인은 자신을 집단의 구성원이 아닌 독립적인 개인 그 자체로 인식한다(Hoppe, 2002: 235). 집단의 압력이나 요구에 얽매이지 않고 다른 집단의 구성원에게도 덜 배타적이다.

또래갈등과 관련된 규범문화배경을 구성하는 규제성 차원은 또래관계나 갈등해결에 적용되는 규범이나 제도가 얼마나 위계적인가, 규범이나 제도가 청소년의 대인관계, 역할, 행동을 얼마나 제약하는가, 갈등당사자 또는 제3자의 의사결정 권한과 통제력의 범위는 어디까지인가 등에 대한 갈등당사자의 인식 정도를 의미한다. 한편, 상호의존성 차원은 또래집단에 대한 소속감, 또래집단의 구속력, 또래집단의 목표를 우선하는 정도 등에 대한 갈등당사자의 인식 정도를 의미한다. 청소년의 또래갈등과 관련된 규범문화배경을 보다 체계적으로 분류하고 구체화함으로써 또래갈등과 갈등해결방법에 대한 갈등당사자의 인지적 판단을 구조화할 수 있다.

(2) 또래갈등에 대한 규범문화배경 유형

4가지 규범문화배경 유형의 명칭은 연구마다 다양하게 명명되어왔다. 본 연구는 가장 일반적인 계층주의(hierarchy), 개인주의(individualism), 평등주의(egalitarianism), 운명주의(fatalism)를 사용한다. 4가지 규범문화배경 유형을 간단히 정리하면 [표 Ⅱ-2]와 같다. 아래에서는 선행 연구들에서 정리된 4가지 규범문화배경 유형의 특징과 그에 따른 판단 및 행동을 토대로 청소년들의 또래갈등과 갈등해결방법에 대한 규범문화배경에 따른 판단과 행동을 추론해본다.

[표 Ⅱ-2] 규범문화배경의 유형

		규제성	
		약	강
상호의존성	약	개인주의	운명주의
	강	평등주의	계층주의

가. 계층주의

규제성과 상호의존성을 모두 강하게 인식하는 계층주의자의 특징은 다음과 같다. 첫째, 개인의 개성과 욕구보다는 집단의 지속과 번영, 안정과 질서유지를 중시한다. 집단 전체를 위해 개인을 희생해야 한다는 희생 윤리를 강조한다(Wildavsky, 1987: 7).

둘째, 대중의 참여에 대해 부정적이며, 규칙과 제도를 엄격하게 형성하고 집행함으로써 사회문제를 가장 잘 예방·관리할 수 있다고 생각한다(Peterson, 2003: 237). 대중이 자율적으로 협력하기 위해 절차와 기준을 정하고 참여하는 과정에서 또다른 갈등이 발생할 수 있다고 생각한다.

셋째, 중앙집권적이고 계층적인 권위와 질서를 정당한 것으로 수용한다. 전문성에 기반한 분업, 계층적이고 차별화된 역할을 통해 집단의 조화와 목표를 효과적으로 달성할 수 있다고 생각한다(Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990). 또한, 외부로부터 자신에게 주어지는 지위와 역할을 당연하게 받아들이고 수행한다.

넷째, 갈등을 해결하기 위해 공식적인 전문가의 개입을 강조하며 그들의 규제와 결정에 순응한다(Oltedal *et al.*, 2004: 20). 전문성이 없는 개인은 사회문제를 이해하거나 중요한 결정을 내리기 어렵다고 간주한다.

이러한 계층주의자들이 정책이나 이슈에 대해 갖는 선호와 판단을 검토한 연구들을 살펴보았다. 미국의 백신 접종 의무화 정책에 관한 Song, Silva와 Jenkins-Smith(2014)의 연구에서는 계층주의 성향이 강한 개인일수록 전염병의 사회적 위험을 강하게 우려하여 백신 의무 접종을 강하게 지지하였고 개인의 종교적·철학적 근거에 의한 접종 면제에 대해 강하게 반대하였다. 또한, 정부가 백신 접종과 관련된 결정을 주도해야 한다고 주장하였다(Song, Silva & Jenkins-Smith, 2014: 533). 그리고 계층주의자들

은 환경문제에 대해서 지역주민들의 활동보다는 엄격한 규칙 적용이나, 전문지식과 공식적인 권한을 가진 정부와 전문가가 주도하는 정책을 선호하였다(Peterson, 2003: 235).

이러한 선행 연구들에 기반하여 계층주의 성향을 가진 청소년이 또래갈등과 갈등해결에 대해 가질 인식을 추론하면 다음과 같다. 첫째, 또래친구와의 상호의존성을 강하게 인식함으로 인해 또래 간 사회적 연대를 중요시한다. 둘째, 또래갈등은 또래관계와 또래갈등에 대한 규제가 부족했기 때문에 발생했으며 통제·관리되어야 한다고 생각한다. 셋째, 또래 간, 교사와 학생 간, 학교규칙과 학생 간 규제와 수직적 관계를 수용한다. 넷째, 갈등해결방법과 갈등해결 과정에 개입하는 제3자의 전문성을 중시한다.

이러한 특성을 갖는 계층주의 성향의 청소년들은 또래갈등을 해결하기 위해 갈등당사자들의 자유로운 참여와 결정에 대해 회의적이고 공식적인 권한과 전문성을 가진 전문가, 학교, 국가 등의 개입과 결정을 선호하고 받아들일 것이다. 따라서 이들은 또래친구의 갈등해결에 대한 권위와 전문성 등을 부정적으로 인식하고 또래친구가 조정자로 참여하는 또래조정에 대한 참여의지가 낮을 것이다. 반면, 공식적인 권위와 전문성을 가진 교사가 조정자로 참여하는 교사조정에 대한 참여의지는 높을 것이다.

나. 개인주의

규제성과 상호의존성을 모두 약하게 인식하는 개인주의자의 특징은 다음과 같다. 첫째, 집단의 목표보다 사익(private benefit)의 극대화를 추구하고 자신에게 유리한 지위와 자원을 확대하고자 한다. 갈등도 자신에게 이익이 된다면 기회라고 인식한다(West, Bailey & Winter, 2010).

둘째, 개인에 대한 규제나 집단에 의한 구속을 거부한다. 정부나 기관의 강력한 규제는 불필요하고 비용이 많이 들며 자유시장의 창의성과 효율성을 위협한다고 생각한다. 외부로부터의 규제가 없어질수록 개인의 창의성이 증진될 것이라고 여긴다(Dake, 1992: 30).

셋째, 갈등당사자들이 자유롭게 결정하는 것이 가장 효과적인 갈등해결방법이라고 생각한다(Peterson, 2003: 234). 개인은 자신과 관련된 사항을

가장 잘 알고 있으므로 개인이 직접 결정해야 한다고 생각한다.

넷째, 공정한 기회부여와 경쟁을 통한 결정을 강조한다. 가장 많이 투입한 사람이 가장 많이 얻어야 하며 자율 경쟁이 외부의 규제와 권위에 의존해야 할 필요성을 최소화한다고 생각한다(Verweij *et al.*, 2006: 820).

이러한 개인주의자들이 정책이나 이슈에 대해 갖는 선호와 판단을 검토한 연구들을 살펴보았다. 개인주의자들은 낮은 세금, 다원주의, 민간부문의 활성화, 야경국가를 선호하였다(Verweij, Luan & Nowacki, 2011). 또 다른 연구에서는 개인주의 성향의 공무원일수록 업무에서의 자율성이 직무 만족에 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다(임지혜·주재현, 2017: 162). 또한, 개인주의자들은 미국 정부의 총기규제 정책과 관련해서 총기가 사냥이나 정당방위 등 개인의 자립을 가능하게 한다고 보고 총기 사용에 대해 긍정적으로 평가하였다(Braman, Kahan & Grimmelmann, 2005). 또한, 개인주의자들은 기관이 어떤 정책을 시행하는 것은 갈등의 심각성을 강조하여 사회 구성원들을 더 쉽게 통제하기 위한 것이라고 인식하였다(West, Bailey & Winter, 2010: 5742-5743).

이러한 선행 연구들에 기반하여 개인주의 성향을 가진 청소년이 또래갈등과 갈등해결에 대해 가질 인식을 추론하면 다음과 같다. 첫째, 또래친구들과의 상호의존성을 약하게 인식함으로 인해 또래 간 연대의식이 약하다. 둘째, 또래 간, 교사와 학생 간, 학교규칙과 학생 간 규제를 거부하고 개인의 자율성을 강조한다. 셋째, 또래관계와 갈등해결은 개인의 문제이며 개인의 자유로운 선택 대상이라고 생각한다.

이러한 특성을 갖는 개인주의 성향의 청소년들은 또래갈등을 해결하는 과정에서 갈등당사자 간의 경쟁, 자기만족, 자율성을 추구할 것이다. 즉, 집단규범보다는 자신의 자율성과 이익이 보장되고 갈등당사자들이 자율적으로 경쟁하는 갈등해결방법을 선호할 것이다. 따라서 이들은 권위적으로 개인의 자율성을 제한할 수 있는 교사의 개입을 거부할 것이다. 또한, 갈등해결에 비효율적이고 비효과적일 수 있는 또래친구의 개입도 거부할 것이다. 따라서 개인주의 성향의 청소년들은 또래조정과 교사조정에 대한 참여의지가 모두 낮을 것으로 추론된다.[9)]

9) 그런데 개인주의 성향의 갈등당사자들은 자신의 이익과 또래지위의 회복 측면에

다. 평등주의

규제성을 약하게 인식하고 상호의존성을 강하게 인식하는 평등주의자의 특징은 다음과 같다. 첫째, 집단 소속감이 강하고 자신을 집단과 동일시하며 집단의 유지와 발전에 기여하고자 한다. 집단의 결속과 정체성을 증진하기 위해 외부집단을 적대시하고 외부집단과 구분되는 고유성을 강조한다(Schwarz & Thompson, 1990: 7).

둘째, 구성원 간의 불평등과 개인주의적 삶의 양식에 대해 부정적이고 평등한 사회적 조건을 선호한다(Peterson, 2003: 234). 반면, 강제적이고 계층적인 권한이나 질서, 통제를 거부한다(Wildavsky, 1987: 7).[10]

셋째, 대외적인 전문가의 개입과 주도보다는 구성원의 적극적인 참여와 협동을 통한 갈등해결을 선호한다(Peterson, 2003: 237).

이러한 평등주의자들이 다양한 정책이나 이슈에 대해 갖는 선호와 판단을 검토한 연구들을 살펴보았다. 미국 정부의 총기규제 정책에 대해 평등주의자들은 총기가 인종차별과 가부장제의 의미를 함축하므로 총기를 규제해야 한다고 주장하였다(Braman, Kahan & Grimmelmann, 2005). 또한, 평등주의 성향이 강할수록 대외적인 전문가나 권위자보다는 일반 구성원들의 참여와 합의를 통한 갈등해결을 선호하였다(Dake, 1992: 30).

이러한 선행 연구들에 기반하여 평등주의 성향을 가진 청소년의 또래 갈등과 갈등해결에 대한 인식을 추론하면 다음과 같다. 첫째, 또래친구들과의 상호의존성을 강하게 인식함으로 인해 또래관계와 또래집단의 연대와 결속을 강조한다. 둘째, 또래 간, 교사와 학생 간, 학교와 학생 간 위계나 규제를 약하게 인식함으로 인해 자신을 통제하는 외적 규율을 수용하지 않고 수평적인 연대와 분권을 선호한다. 셋째, 또래관계와 관련된 위험과 편익의 공정한 분배, 사회적 부정의 문제에 민감하다.

서 또래갈등해결을 추구할 것이다. 따라서 이들은 갈등당사자 간 자율적인 경쟁이나 협상을 통한 갈등해결 과정에 장애나 비효율이 발생하는 것을 막기 위한 경우에 한하여 제한된 형태의 제3자 개입을 고려할 수도 있다.

10) 평등주의자는 제도나 기관에 대한 선호가 기본적으로 낮지만, 특정 정책이 평등주의적 목표 실현에 기여하거나 사회적 위험 상황에서는 그 정책을 계획·수행하는 제도나 기관에 대해 호의적인 태도를 보이기도 한다(Wildavsky, 1987).

이러한 특성을 갖는 평등주의 성향의 청소년들은 모든 갈등당사자들과 또래친구들이 갈등해결 과정에 동일한 권한을 갖고 참여하고 협력하는 공동문제해결방법(joint-problem solving)을 선호할 것이다(Peterson, 2003: 237). 반면, 불평등을 내포하거나 엄격한 징벌과 규제를 통한 갈등해결방법이 야기할 수 있는 또래관계 악화나 낙인효과 등을 우려하여 이러한 방법을 선호하지 않을 것이다. 따라서 이들은 수직적이고 공식적인 권위를 가진 교사가 개입하는 교사조정에 대한 참여의지가 낮을 것으로 추론된다. 반면, 갈등당사자와 수평적인 관계에 있는 또래친구와 협력하여 갈등을 해결하는 또래조정에 대한 참여의지는 높을 것으로 추론된다.

라. 운명주의

규제성을 강하게 인식하고 상호의존성을 약하게 인식하는 운명주의자의 특징은 다음과 같다. 첫째, 집단에 대한 소속감과 연대감이 약하다. 이들은 자신이 어떠한 집단에도 속하지 않았다고 생각하며 스스로 고립을 선택할 가능성이 크다(Peterson, 2003: 234). 따라서 자신이 처한 어려움을 집단에 대한 의존 없이 개인적으로 해소하거나 지연·방치하는 등 소극적으로 대응하는 경향이 강하다(주재현·한승주·임지혜, 2017: 145).

둘째, 계층주의만큼은 아니지만 위계적인 규제에 대한 수용도가 높다. 조직 내에서의 위계적인 역할 수행과 지시, 명령을 받아들인다.

셋째, 인간의 본성과 사회에서 발생하는 사건들은 예측할 수 없으며 인간이 통제·관리하거나 관여하기 어렵다고 간주한다(Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990: 35). 현재 상황이 더 좋아질 가능성도 없다고 생각해서 미래의 위기를 예방하고 해결하겠다는 어떠한 정책에도 회의적이고 수동적이다. 어떤 일을 계획하거나 직접 해결책을 탐구하거나 상황을 개선하고자 하는 의욕도 적다(Verweij *et al.*, 2006: 820).

넷째, 특정 사회문제와 정책에 대해 뚜렷한 선호 또는 관점을 보이지 않거나 자신의 생각을 정직하게 답하기를 꺼린다. 다소 엉뚱하거나 모순된 답변을 하기도 한다(Gray & Putnam, 2003: 244).

이러한 운명주의자들이 정책이나 이슈에 대해 갖는 선호와 판단을 검

토한 연구들을 살펴보았다. Song, Silva와 Jenkins-Smith(2014)의 연구에 따르면 운명주의자는 전염병 감염도 자신의 운명의 일부라고 믿고 백신 접종 의무화 정책에 대해 회의적이면서도 강력한 반대 또는 지지 의사를 표시하지 않았다(Song, Silva & Jenkins-Smith, 2014: 542). 또한, 운명주의 성향이 강할수록 갈등해결을 지연하거나 방치하는 등 소극적인 대응 전략을 선호하였다(주재현·한승주·임지혜, 2017: 154).

이러한 선행 연구들에 기반하여 운명주의 성향을 가진 청소년이 또래 갈등과 갈등해결에 대해 가질 인식을 추론하면 다음과 같다. 첫째, 또래관계에 대한 유대감이 약할 것이다. 둘째, 또래 간, 교사와 학생 간, 학교규칙과 학생 간 수직적 관계를 수용할 것이다. 셋째, 또래갈등은 예측 불가능하고 불가피하다고 여기면서 갈등해결에 회의적일 것이다. 넷째, 갈등해결 과정에 대한 참여에 부정적이거나 특정 방법에 대한 뚜렷한 참여의지와 선호도를 보이지 않을 것이다. 자신은 갈등을 해결할 수 없다고 생각하고 외부로부터의 통제를 수용할 것이다. 이러한 특성을 갖는 운명주의 성향의 청소년들은 또래조정과 교사조정에 대한 참여의지와 선호도가 모두 낮을 것으로 추론된다.

위 논의들을 토대로 청소년의 규범문화배경에 따른 또래조정과 교사조정에 대한 참여의지의 수준을 정리해보면 [표 Ⅱ-3]과 같이 도출될 수 있다.

[표 Ⅱ-3] 규범문화배경에 따른 또래조정 및 교사조정 참여의지

규범문화배경	또래조정 참여의지	교사조정 참여의지
계층주의	감소	증가
개인주의	감소	감소
평등주의	증가	감소
운명주의	감소	감소

계층주의적 규범문화배경을 가진 청소년은 또래갈등을 해결하기 위해 교사조정에는 참여하고자 하지만 또래조정에는 참여하고자 하지 않을 것이다. 개인주의적 규범문화배경을 가진 청소년은 또래조정과 교사조정 모두에 참여하고자 하지 않을 것이다. 평등주의적 규범문화배경을 가진 청

소년은 또래조정에는 참여하고자 하지만 교사조정에는 참여하고자 하지 않을 것이다. 운명주의적 규범문화배경을 가진 청소년은 또래조정과 교사조정에 모두 참여하고자 하지 않을 것이다.

3. 조정자 신뢰

신뢰는 협력을 증진하고 사회 발전에 기여하는 사회자본으로서 강조되어왔다. 신뢰의 정의와 측정방법은 연구 대상과 영역에 따라 다양하다. 본 연구는 신뢰에 대한 이론적·경험적 연구들을 통해 조정자 신뢰의 의미 및 구성요소를 재정립하고 이에 대한 이해를 확장하였다.

1) 조정자 신뢰의 개념

개인은 상호작용 대상의 특성을 토대로 그 대상의 생각과 행동을 기대하고 그 기대에 따라 어떤 결정을 한다. 이럴 경우를 '그 대상을 신뢰한다'고 말한다. 즉, 신뢰란 신뢰주체, 신뢰대상, 신뢰대상의 특성 간의 관계에 따라 형성되는 다차원적인 심리적 상태 혹은 행위 정향이다(Rousseau *et al.*, 1998: 395). 신뢰에 대한 다양한 논의를 종합하여 신뢰의 의미를 구체화하고 신뢰 개념에 포함된 핵심 요소들을 도출해보면 다음과 같다.

첫째, 신뢰는 신뢰주체와 신뢰대상의 사회적 관계와 상호작용을 통해 형성되는 사회적 실체이다(Hurley, 2012: 7). 신뢰는 신뢰주체가 고립된 상황에서 형성·유지되는 심리적 상태가 아니며 특정 상황에서 일시에 형성되는 것도 아니다. 신뢰는 신뢰주체의 개인적 특성과 함께 사회적 관계 속에서 개인이 경험하는 신뢰대상의 특성, 신뢰대상과의 상호작용 유형과 친숙도 등에 따라 형성된다(Sheppard & Sherman, 1998: 423-425).

둘째, 신뢰는 신뢰대상에 대한 신뢰주체의 주관적이고 긍정적인 기대이다. 주관적인 기대는 신뢰주체의 자발적이고 상대적인 기대를 의미한다. 특히, 신뢰는 신뢰주체의 자발성에 근거한다(Doney, Cannon & Mullen, 1998: 604). 신뢰주체는 합리적인 선택에 의해서든 비합리적인 선택에 의해서든 스스로 신뢰를 결정하거나 유보 또는 철회한다. 한편, 긍정적인 기

대는 신뢰대상이 신뢰주체의 예측에 부응할 것이라는 기대를 의미한다. 신뢰주체는 신뢰대상이 특정 행동을 할 것이고 그 행동을 할 수 있는 능력을 가졌다고 기대하며 자신의 행동을 결정한다(Gambetta, 1988: 217).

셋째, 신뢰에는 신뢰함으로써 야기될 수 있는 위험, 불확실성 등을 신뢰주체가 기꺼이 수용하겠다는 의지가 포함된다. 신뢰란 신뢰대상에 대한 정보가 불확실하거나, 외부 또는 신뢰대상을 완전히 통제할 수 없더라도, 자신에게 손해가 발생할 가능성이 있더라도 신뢰주체가 이를 감수하고 신뢰대상을 믿기로 하는 결정이다(Gambetta, 1988: 218). 신뢰주체가 위험이나 불확실성을 수용하는 것은 유사개념들과 구별되는 신뢰의 본질적인 특징이다.[11] 신뢰주체가 신뢰대상을 완전히 알고 완벽히 통제할 수 있다면 신뢰 위반의 가능성이 없을 것이며 신뢰가 형성될 여지도 없다(박통희, 1999: 2-4).

넷째, 신뢰는 인지적, 정서적, 행동적, 도덕적 차원을 내포하는 다차원적인 개념이다. 인지적 측면은 신뢰주체가 신뢰대상의 특성, 사회적 관계, 합리적 선택을 토대로 신뢰 여부와 수준을 결정한다는 점이다. 정서적 측면은 신뢰주체가 신뢰대상에게 자신의 정서를 투영하고 신뢰대상과의 정서적 유대관계를 기반으로 한다는 점이다. 행동적 측면은 신뢰주체가 신뢰를 기반으로 불확실한 상황에서 스스로 모험적인 행동을 감행한다는 점이다. 즉, 신뢰는 신뢰주체의 내면적인 심리 상태뿐만 아니라 행동 실천까지 포함하는 개념이다. 도덕적 측면은 신뢰가 신뢰대상에 대한 도덕적 평가 기준이 된다는 것이다. 신뢰주체는 신뢰대상에게 무언가를 기대하고 요구할 도덕적 권리를 갖고 신뢰대상은 신뢰주체의 신뢰를 존중하고 그에 맞는 행동을 해야 한다는 도덕적 의무를 갖는다. 이러한 신뢰의 인지적,

11) 신뢰는 안심, 확신, 협력과 유사하게 다루어진다. 안심은 신뢰대상이 신뢰주체에게 이로운 행동을 할 것이라는 신뢰주체의 기대라는 점에서 신뢰와 유사하지만, 위험과 불확실한 상황을 전제하지 않는다는 점에서 다르다(Yamagishi, 1998: 15). 확신은 개념 정의나 측정지표 구성에서 신뢰와 구분 없이 사용되기도 하지만(Mayer, Davis & Schoorman, 1995: 713), 자신에게 발생할 위험을 인식·수용할 필요가 없는 상황에서 형성된다는 점에서 신뢰와 구분된다. 협력은 신뢰와 동시에 나타나거나 신뢰가 협력을 촉진하기 때문에(Putnam, 1995) 신뢰와 구분되기 어려울 수 있으나, 협력은 외부의 강요에 의해서도 가능하다는 점에서 신뢰와 다르다. 본 연구는 또래갈등이라는 위험하고 불확실한 상황에서 갈등당사자가 갖는 조정자에 대한 주관적인 기대에 대해 논의하기 위해 신뢰 개념을 사용한다.

정서적, 행동적, 도덕적 차원은 서로 영향을 주고받는다(박통희, 1999: 8).

정리하면, 신뢰란 신뢰주체가 신뢰대상의 특성과 사회적 관계에 기반해서 자신에게 닥칠 위험과 불완전성을 기꺼이 수용하고 신뢰대상이 자신에게 이로운 행동을 할 것이라는 주관적이고 긍정적인 기대이다. 신뢰는 신뢰대상의 단위에 따라 대인신뢰, 사회신뢰 등으로 구분되고 신뢰주체와 신뢰대상의 관계에 따라서도 다양하게 형성된다. 또한, 신뢰는 신뢰대상에 대해 보편적이고 당연하게 형성되는 일반적인 기대와 특정 상황이나 맥락에서 형성되는 구성적인 기대로 구분된다(Zucker, 1986).

본 연구는 갈등당사자와 사회적 관계를 형성하고 조정자로서 도움을 줄 수 있는 또래친구 또는 교사라는 구체적인 타인에 대한 신뢰에 주목한다. 또래조정자 또는 교사조정자에 대한 신뢰는 또래갈등으로 인한 불안감과 불확실성이 존재할 때 또래친구 또는 교사가 조정자로서의 역할을 효과적으로 수행할 것이라는 갈등당사자의 주관적이고 긍정적인 기대이다. 또래조정자 또는 교사조정자에 대한 신뢰는 또래친구 또는 교사라는 지위와 관련된 보편적인 규범에 따라 형성되는 일반적인 기대와 조정자라는 특정 역할과 맥락에 따라 형성되는 구성적인 기대를 통해 형성된다.

2) 조정자 신뢰와 또래갈등조정

또래갈등해결 과정에 조정자가 개입했다는 사실만으로 갈등당사자가 조정을 무조건 긍정적으로 인식하는 것은 아니며 갈등이 바로 해결되는 것도 아니다. 갈등해결도 갈등과 마찬가지로 객관적인 실체라기보다는 갈등당사자의 주관적 인식과 참여자 간의 상호작용을 통해 이루어진다. 따라서 갈등당사자와 조정자의 상호작용 형태와 신뢰 수준이 갈등당사자의 조정 참여와 조정 성공에 어떤 영향을 미치는지에 대해 살펴볼 필요가 있다. 조정자 신뢰가 갈등해결에 미칠 수 있는 영향들은 다음과 같다.

첫째, 갈등당사자가 가진 또래갈등과 갈등해결에 대한 위험 인식을 긍정적인 인식으로 전환할 수 있다. 일반적으로 특정 이슈와 관련된 사건들 중 부정적인 것일수록 인지적 고정(cognitive anchoring)이 더욱 강하게 발생한다. 또한, 갈등당사자들은 자신의 부족한 갈등해결력을 보완하고 갈

등의 복잡성을 감소시키기 위해 휴리스틱스(heuristics)에 의존하여 새롭게 접한 사건을 기존의 위험 인식과 연결한다(Siegrist, 2000). 청소년들도 또래갈등과 해결 과정에 대한 부정적인 경험을 직·간접적으로 습득하면서 또래갈등과 해결 과정을 위험이자 스트레스로 인식한다. 그리고 인지적 고정과 휴리스틱스를 통해 또래갈등과 관련된 사건들이 실제로는 발생 빈도가 낮거나 긍정적으로 해결되었다고 하더라도 부정적인 인식을 강화한다. 이처럼 또래갈등과 갈등해결을 위험이자 스트레스로 인식하는 것은 갈등해결에 대해 회의적이고 참여하기를 거부하는 태도를 강화한다.

그런데 앞에서 신뢰는 신뢰주체가 위험을 인식함에도 불구하고 신뢰대상의 특성과 신뢰대상과의 관계에 기반하여 위험을 기꺼이 감수하고 특정 행동을 하고자 하는 긍정적인 기대임을 살펴보았다. 또한, Robert Agnew 등이 제시한 일반 긴장 이론(general strain theory)의 관점에서도 신뢰는 개인에 대한 사회적 지원으로서 개인의 부정적인 정서와 긴장 상태를 완화하고 해소하는 데 기여할 수 있다. 따라서 갈등당사자가 조정자를 신뢰한다면, 즉, 조정자의 지원을 통해 또래갈등을 긍정적으로 해결할 수 있다고 기대한다면 자신의 갈등해결력이 부족하거나 또래지위가 낮거나 조정 결과가 불확실하더라도 이를 기꺼이 수용하고 긴장과 불안감을 완화하면서 조정에 참여하고자 할 것이다.

둘째, 갈등당사자가 조정에 몰입하고 조정 결과를 수용하도록 촉진할 수 있다. 신뢰는 사회적 유대감, 소속감, 일체감을 강화해서 감시와 통제 비용을 줄이고 교환을 활발하게 한다(Gambetta, 1988). 갈등당사자가 조정자를 신뢰할수록 조정자의 판단과 제안을 존중하고 조정 참여자 간 소통이 활발해질 것이다. 또한, 갈등상대방과의 불일치와 부정적인 감정을 해소하고 협력을 통해 각자의 관심사와 요구가 반영된 합의안을 도출할 수 있을 것이다(김도균, 2013: 575). 갈등당사자들은 이렇게 도출된 합의안을 정당한 것으로 인식하고 합의안에서 정해진 역할을 적극적으로 수행할 것이다. 반면, 조정자를 신뢰하지 않을 경우 조정을 통해 갈등을 해결하고자 하지 않을 것이다. 조정이 개시되더라도 조정자에게 자신의 내심을 표현하지 않으며 조정 결과를 거부할 수도 있다(김호정, 2009: 106).

셋째, 조정자 신뢰는 다양한 갈등해결방법과 제도, 규범에 대한 신뢰로

확장될 수 있다. 신뢰는 미시적인 현상이자 거시적인 현상으로, 대인신뢰와 제도신뢰, 사회신뢰는 서로 영향을 주고받는다(Brehm & Rahn, 1997). 개인의 구체적인 경험에 의해 미시적인 수준에서 형성된 대인신뢰는 반복과 조직화를 거쳐 거시적이며 추상적인 수준의 제도신뢰와 사회신뢰의 형성에 기여한다(박병진, 2007). 제도신뢰와 사회신뢰는 미시적인 대인신뢰가 폐쇄적인 개인적 연줄망으로 전환되는 것을 막고 민주주의에 대한 지지와 정치참여를 촉진한다(Putnam, 1993). 이러한 경향은 제도와 사회 운영의 비용과 갈등을 줄이고 다시 대인신뢰와 제도신뢰, 사회신뢰를 증대시킨다. 따라서 조정자 신뢰는 갈등해결방법과 그 방법을 제정·적용하는 학교와 제도에 대한 신뢰로 확장될 수 있을 것이다.

정리하면, 조정자 신뢰는 적극적인 조정 참여를 위한 필수조건이자 또래갈등에 대한 인지적 도약의 발판이라고 할 수 있다. 또한, 또래관계에서 나아가 학교, 제도, 사회 등에 대한 인식에까지 영향을 미치는 중요한 사회자본이 될 수 있다. 이하에서는 청소년의 조정자 신뢰와 조정 참여의지를 높일 수 있는 교육적, 정책적 방안을 제안하기 위해 조정자 신뢰의 구성요소를 구체화할 것이다.

3) 조정자 신뢰의 구성요소

본 연구는 신뢰주체가 신뢰 여부와 수준을 결정하는 요인으로 신뢰주체의 내재적인 특성보다는 신뢰대상과의 관계와 사회적 맥락에 중점을 둔다. 신뢰주체의 내재적인 특성을 바꾸려는 노력은 그의 성격을 바꾸려는 노력과도 같으며 이미 강하게 형성되어 있어서 바꾸기 쉽지 않기 때문이다(Hurley, 2012: 49). 또한, 신뢰주체가 타인을 잘 신뢰하는 성향을 가졌더라도 특정 신뢰대상이 신뢰롭지 못한 행동을 하거나 신뢰대상과의 관계가 원만하지 않다면 신뢰가 형성되기 어렵기 때문이다.

신뢰는 신뢰대상의 구체적인 특성과 신뢰주체가 주로 인식하는 정보에 따라 상호보완적인 다양한 요소들로 구성되고, 그 요소들이 종합되어 전체 신뢰를 형성한다(Lewicki & Bunker, 1996). 본 연구는 조정자 신뢰와 조정 참여의지를 촉진하기 위한 전략 도출과 현실 적용을 위해 신뢰주체

인 갈등당사자가 신뢰대상인 조정자와의 관계와 조정자의 특성을 통해 형성하는 조정자 신뢰의 구성요소를 중심으로 살펴볼 것이다. 이 때, 조직이론이나 행정이론 등의 논의들을 그대로 차용하기보다는 이전의 논의들을 종합하고 학교현장과 또래갈등의 특성을 반영하여 조정자 신뢰의 구성요소를 체계화, 변수화하고 실증적으로 분석할 것이다. 이를 위해 Zucker(1986)가 논의한 신뢰 기반 이론의 기본전제와 Lehnert(2007)가 논의한 유형화와 이념형을 활용하여 신뢰의 구성요소를 분류할 것이다.

Zucker(1986)는 신뢰란 신뢰대상의 특성이나 관련 경험 등 다양한 기반을 통해 형성되는 복합적인 개념이라고 주장한다. 또한, 신뢰 기반에 영향을 미치는 요인들은 신뢰에도 영향을 미치며 신뢰 기반의 유형과 수준에 따라 신뢰 여부가 결정된다고 주장한다. 예를 들면, 각 신뢰 기반의 수준이 높을 때는 신뢰가 형성되지만 각 신뢰 기반의 수준이 낮을 때는 신뢰가 형성되기 어렵다. 즉, 다양한 유형의 신뢰 기반은 신뢰 형성의 토대가 되며 전체 신뢰의 영향요인을 파악하고 구분할 수 있는 틀이 된다.

Lehnert(2007)는 복잡한 사회현상을 단순화하고 체계적으로 정렬하는 개념적 도구로 유형화(typologies)를 강조하였다. 내부적으로 동질하고 외부적으로 이질적인 사례들을 군집하는 유형화를 통해 다양한 사례들의 유사한 논리 구조와 동질성을 추정하고 이해하는 해석적 추론을 할 수 있다. 유형화의 방식으로는 이념형(ideal types), 추출형(extracted types), 범주형(classificatory typologies), 연속형(continuous typologies) 등이 있다.[12] 대상에 대한 해석, 변수의 속성, 연구자의 목적과 판단에 따라 적절한 유형화 방식은 달라진다(이대웅·손주희·권기헌, 2018: 238).

본 연구는 Lehnert(2007)가 제시한 유형화 방식 중 이념형을 통해 조

12) 이념형은 경험적인 현실이란 무한히 다양한 요소들로 복잡하게 얽혀 있는 이질적인 연속체이기 때문에, 유한한 인간 정신은 현실을 모두 포착할 수 없고 어떠한 과학도 현실을 그대로 재현할 수 없다고 전제한다. 그리고 연구자의 관점을 반영하여 다양한 현상들 중에서 일관되게 핵심적인 측면을 수렴·결합해서 인위적인 개념 구성물인 유형을 도출한다. 추출형은 핵심적인 특징들보다는 경험적인 관찰을 통해 현상들의 공통적인 특징들을 결합하여 귀납적으로 유형을 도출한다. 범주형은 각 경험적인 사례들이 공유하는 특징들을 가진 유형들로 사례를 가리킨다. 연속형은 '이것인가 저것인가'의 문제가 아니라 '더 많거나 적거나'의 문제로, 연속형의 각 유형은 연속선 상에 놓이며 '완전하게 더 많은 또는 더 적은'에 상응하여 경험적으로 해석할 수 있다(Lehnert, 2007: 64-65).

정자 신뢰의 구성요소를 구분한다. 이념형은 경험적인 현실을 관찰하여 발견된 특성들을 단순히 나열하기보다는 경험적인 현실과 이론적인 해석을 대조하여 현실을 논리적으로 타당하게 질서화함으로써 현실을 이해하고 분석하는 유용한 개념적 도구가 될 수 있다(Lehnert, 2007: 63). 이를 통해 경험적인 현실에서 어떤 요소들과 특성들이 중요하게 강조되어야 하는지를 결정하고 인과관계를 추론할 수 있다(Lehnert, 2007: 67). 추출형을 활용하면 경험적인 현실에서 어떤 특성이 어떤 경우에 공통적인지를 설명할 수는 있지만 어떤 특성이 특히 중요하게 고려되어야 하는지를 주장하거나 변수 간의 인과관계를 추론하는 데 한계가 있다. 한편, 범주형은 한 유형 안의 개체들을 구별할 수 없거나 둘 이상의 범주에 속하는 경우를 설명할 수 없다는 한계가 있다. 특히, 조정자 신뢰는 사실이나 실존이라기보다는 조정자에 대한 인지적·정서적·평가적 활동을 통해 형성되는 갈등당사자의 심리적·행동적 정향이다. 따라서 갈등당사자의 경험에서 계량화된 기준을 발견하거나 공통적인 특징을 추출하거나 여러 차원으로 나누어 유형을 도출하거나 연속선 상에 두고 비교함으로써 신뢰를 파악하는 방법은 적절하지 않다(이대웅·손주희·권기헌, 2018: 238-239). 이러한 논의에 따라 본 연구는 이념형을 통해 조정자 신뢰를 구성하는 다양한 신뢰 기반을 체계화한다. 이를 통해 추상적으로 정의된 조정자 신뢰 개념의 경험적 타당성을 높일 수 있을 것이다. 또한, 조정자 신뢰를 형성·촉진하기 위해 특히 강조되어야 할 신뢰의 구성요소를 제안할 수 있을 것이다.

다양한 학자들이 신뢰의 구성요소를 제시하였다. 대표적으로 학교조직에서의 신뢰를 연구한 Hoy(2012)는 신뢰의 구성요소를 신뢰대상의 믿음직함, 정직, 배려, 개방성, 역량으로 제시하였다. 또한, Hurley(2012)는 특정 상황에서 신뢰 수준을 결정하는 신뢰주체와 신뢰대상의 상황적·관계적 요인으로 공유가치의 유사성, 이해관계의 일치, 호의적인 관심, 예측 가능성, 진실성, 역량, 의사소통 수준 등을 제안하였다. 이외에 다양한 연구들에서 제시된 신뢰의 구성요소들을 핵심적인 특성에 따라 재분류하여 태도 기반 신뢰, 소통 기반 신뢰, 동일시 기반 신뢰, 역량 기반 신뢰의 4가지 차원으로 유형화해보면 [표 Ⅱ-4]와 같이 정리될 수 있다.

[표 Ⅱ-4] 신뢰의 구성요소

연구자	구성요소			
Bulter(1991)	유용성, 일관성, 배려, 공정성, 진실성, 충실성, 약속 이행	개방성, 반응성		역량
Lewicki & Bunker(1996)	이해관계 일치	지속적인 상호작용	이념·가치공유	지식
Poortinga & Pidgeon (2003)	청렴성, 관심, 공정성	개방성	가치동질성	역량
Hoy(2012)	믿음직함, 정직, 배려	개방성		역량
Hurley(2012)	호의적인 관심, 예측 가능성, 진실성, 이해관계의 일치	의사소통 수준	공유가치의 유사성	역량
박통희(1999)	배려, 일관성	개방성	가치·이념적 동질성	능력
이숙정(2008)	성실성, 돌봄, 믿음	개방성, 친밀감		능력
이현상(2018)	중립성, 인간성		일체성	전문성
	태도 기반 신뢰	**소통 기반 신뢰**	**동일시 기반 신뢰**	**역량 기반 신뢰**

(1) 태도 기반 신뢰

태도 기반 신뢰는 신뢰대상이 신뢰주체를 대하는 태도에 기반하여 형성된다. 여기에는 선행 연구들에서 제시된 배려, 이타적 성향, 헌신, 이해관계 일치, 진실성, 공정성, 일관성, 예측 가능성 등이 포함될 수 있다. 배려, 이타적 성향, 헌신, 이해관계 일치는 신뢰대상이 이기적인 동기를 갖

거나 신뢰주체를 기만하지 않고 같은 이해관계를 지향하며 신뢰주체의 이익을 보호·지원하는 신뢰대상의 이타적인 관심 정도를 의미한다(Mishra, 1996: 267). 진실성, 공정성, 일관성은 신뢰대상이 도덕적 원칙을 준수하는 정도를 의미한다(Mayer, Davis & Schoorman, 1995: 719). 즉, 신뢰대상이 약속과 책임을 이행하고 공정한가에 대한 신뢰주체의 인식이다. 신뢰대상이 아무리 좋은 의도를 갖고 열정적으로 행동하더라도 약속을 충실히 이행하지 않으면 신뢰를 얻을 수 없다. 한편, 신뢰대상의 미래 행동에 대한 예측 가능성은 상호관계에서의 불확실성을 감소시켜서 신뢰를 촉진한다.

신뢰주체의 신뢰대상에 대한 태도 기반 신뢰가 강할수록 신뢰대상이 자신의 입장을 배려할 것이라고 확신하면서 신뢰를 강화하고 신뢰대상의 결정에 동조할 것이다(Mishra, 1996: 267). 반대로 태도 기반 신뢰가 약할수록 신뢰대상으로부터 받게 될 배신감과 실망감, 위험 가능성으로부터 자신을 보호하기 위해 신뢰하지 않게 된다.

태도 기반 신뢰의 개념을 또래갈등해결을 위한 조정자 신뢰에 적용해 보면, 조정자에 대한 태도 기반 신뢰는 갈등당사자가 조정자의 배려, 이타적 성향, 진실성, 예측 가능성 등 태도 요인을 기반으로 형성한 신뢰이다. 갈등당사자는 조정자가 자기중심적이거나 갈등당사자들의 이익보다 학교의 이익을 더 중시하거나 갈등의 은폐·축소에 더 관심을 갖는다고 인식할 때 조정자를 신뢰하지 않을 것이다. 또한, 조정자의 언행을 예측하기 어렵다면 자신이 기대한 결과가 도출될 가능성도 예측하기 어렵기 때문에 신뢰하지 않을 것이다. 반면, 조정자에 대한 태도 기반 신뢰가 강할수록 조정자와의 소통이 활발해지고 긍정적인 결과를 도출할 수 있을 것이다.

특히, 태도 기반 신뢰는 조정 성공의 전제조건인 조정자의 중립성과 연결된다. 조정자는 조정을 공정하게 진행한다는 신뢰를 얻어야 한다. 만약 조정자가 갈등당사자 일방만을 옹호한다고 갈등상대방이 느낀다면, 또는 조정자가 자신의 주장을 강요한다면 조정자는 비난을 받고 조정자로서의 위신을 잃으며 조정은 정상적으로 진행되기 어려워질 것이다(문용갑, 2011: 88). 만약 조정자가 특정 갈등당사자를 지원해야 할 때는 그 이유와 방법을 갈등상대방에게 분명하게 밝혀서 오해가 없도록 해야 한다.

(2) 소통 기반 신뢰

소통 기반 신뢰는 신뢰주체와 신뢰대상 간 소통의 양과 질에 기반하여 형성된다. 여기에는 선행 연구들에서 제시된 개방성, 상호작용, 의사소통 등이 포함된다. 신뢰는 사회적 관계를 통해 형성되므로 효과적인 의사소통은 신뢰를 촉진하는 중요한 기반이 된다(Hurley, 2012: 68). 신뢰를 촉진하는 소통은 수동적인 듣기나 단순한 정보전달, 일방적인 연설이 아니다. 신뢰주체와 신뢰대상이 목표를 공유하고 긍정적인 의도에서 자신의 의견과 정보를 왜곡이나 숨김없이 지속적으로 주고받는 것이다. 또한, 적극적으로 경청하고 서로를 이해하며 지지를 표현하는 개방된 상호작용 과정이다.

신뢰주체와 신뢰대상 간 효과적인 의사소통을 통해 신뢰주체는 신뢰대상의 배려를 인식하고 예측 가능성을 높일 수 있다(태도 기반 신뢰). 또한, 서로의 유사성을 확인하고 가치를 공유하며(동일시 기반 신뢰), 신뢰대상의 역량을 확인할 수 있다(역량 기반 신뢰). 이러한 상호작용을 토대로 신뢰는 촉진될 수 있다. 하지만 불투명하고 비효과적인 의사소통은 실망감, 소외감을 촉진하여 만성적인 의사소통 고갈과 낮은 신뢰를 야기한다(Hurley, 2006: 59).

소통 기반 신뢰의 개념을 또래갈등해결을 위한 조정자 신뢰에 적용해보면, 조정자에 대한 소통 기반 신뢰는 조정자가 갈등당사자들과 또래갈등해결에 대해 얼마나 개방적이고 지속적으로 소통하였는가에 근거한 신뢰를 의미한다. 조정을 통해 갈등을 해결하기 위해서는 갈등당사자와 조정자가 중요한 정보와 갈등당사자의 인식을 공유하는 과정이 필요하다. 조정자와 갈등당사자 간의 소통을 통해 서로 존중하고 공감하는 분위기가 형성되면 갈등당사자는 자신의 감정과 판단을 더욱 적극적으로 표현할 것이다. 또한, 자신의 주요 관심사를 상대화하며 갈등상대방에 대한 편견을 전환할 수 있다. 이를 통해 갈등당사자의 숨은 의도와 욕구를 고려한 창의적인 해결안을 도출할 수 있다. 이렇게 도출된 해결안은 갈등당사자들에게 적극적으로 받아들여지고 갈등해결 과정과 결과는 긍정적으로 인식될 것이다. 반면, 조정자와의 의사소통이 비효과적이고 부족할 경우 갈등

당사자는 갈등상대방과 조정자를 의심하고 갈등해결을 위해 협력하지 않을 것이며 갈등은 악화될 수 있다. 이처럼 갈등당사자와 조정자 간의 의사소통에 기반한 신뢰는 갈등해결을 위한 중요한 기반이 된다.

(3) 동일시 기반 신뢰

동일시 기반 신뢰는 신뢰대상이 자신과 동일한 목표와 가치를 지향하는가와 관련하여 형성된다. 선행 연구들에서 제시된 이념·가치 공유, 공유가치의 유사성, 가치·이념적 동질성, 일체성 등이 여기에 포함된다.

신뢰주체는 신뢰대상의 경력이나 평판, 직접 경험 등을 통해 동일시 기반 신뢰를 형성한다. 신뢰대상이 자신과 동일한 목표와 가치를 갖거나 집단 정체성 또는 소속감을 공유하는 등 유사성을 가지면 신뢰대상의 미래 행동에 대한 불확실성과 정보 부족을 보완하고 경계심을 줄이면서 신뢰를 강화한다(Hurley, 2006: 57). 가치를 공유할수록 신뢰가 강해지는 경향은 외집단 신뢰(out-group trust)보다 내집단 신뢰(in-group trust)가 상대적으로 강한 것을 통해서도 알 수 있다. 신뢰대상과의 동일시는 정서적 유대감을 제공하고 유사한 가치관, 행동 패턴, 사회적 관점을 갖게 하여 갈등을 예방하고 삶의 문제를 공유하며 보다 친밀한 관계를 형성하게 한다.

동일시 기반 신뢰의 개념을 또래갈등해결을 위한 조정자 신뢰에 적용해보면, 조정자에 대한 동일시 기반 신뢰는 조정자가 갈등해결의 목표와 가치, 행동, 태도 등을 공유하고 그 가치를 조정 과정에 적극적으로 반영한다고 판단될 때 형성되는 신뢰이다. 예를 들면, 갈등당사자들은 학교폭력대책심의위원회에 포함된 심의위원들이나 재판에서의 법률전문가보다 또래친구와 교사에 대해 동일시 기반 신뢰를 더 형성할 것이다.

그런데 모든 갈등당사자들이 갈등해결에 대해 동일한 목표나 가치를 갖는 것은 아니다. 어떤 갈등당사자는 갈등을 신속하게 종결하고자 할 수도 있고 자신의 피해를 우선 회복하고자 할 수도 있으며 갈등상대방에게 사과를 받고자 할 수도 있다. 또한, 조정자와 같은 목표를 갖더라도 목표 달성을 위한 구체적인 방법에 대해 조정자와 다른 가치를 가질 수 있다. 이러한 불일치는 조정자에 대한 신뢰를 약화시킬 수 있다. 따라서 조정자

및 조정에 대한 갈등당사자의 목표와 가치가 갈등해결방법을 선택·적용할 때 중요하게 고려되어야 한다. 또한, 갈등당사자들이 조정자와 갈등해결의 목표와 구체적인 방향을 공유하고 있다고 느끼도록 해야 한다.

(4) 역량 기반 신뢰

역량 기반 신뢰는 특정 이슈에 대한 신뢰대상의 대응 역량에 기반하여 형성된다. 선행 연구들에서 제시된 역량, 지식, 능력 등이 여기에 포함된다. 신뢰대상의 역량은 일상적인 상황보다는 특정 상황에 효과적으로 대응할 수 있는 기술과 능력을 의미한다. 역량은 가시적인 성과를 도출하고 갈등당사자에게 문제를 정확하게 이해시키며 소통하는 역량까지 포괄한다.

신뢰에는 신뢰대상에게 얼마나 의존할 수 있을지에 대한 평가가 반영되기 때문에 신뢰대상의 역량에 대한 판단이 매우 중요하게 작용한다. 특히, 위험을 관리하거나 목표 달성과 관련된 인물 또는 기관의 역량은 신뢰의 핵심요소이다(박통희, 1999: 9). 신뢰대상이 신뢰주체와 목표, 가치 등을 공유하고 이타적인 의도를 가지며 지속적으로 소통하려고 노력하더라도 이슈를 다룰 역량이 충분하지 않다면 신뢰를 얻기 어렵다.

역량 기반 신뢰의 개념을 또래갈등해결을 위한 조정자 신뢰에 적용해 보면, 조정자에 대한 역량 기반 신뢰는 또래관계를 회복하고 또래갈등을 건설적으로 해결할 수 있는 조정자의 전문성에 대한 신뢰를 의미한다. 갈등당사자는 조정자에게 자기 권리의 일부를 위임하고 재량권과 권한을 부여할 수 있지만, 최종적으로 조정 결과는 갈등당사자 자신에게 귀속되기 때문에 조정자의 갈등해결 역량을 중요시한다. 갈등당사자는 역량을 갖춘 조정자의 도움을 통해 갈등상대방과의 정보, 갈등해결력, 또래지위의 비대칭성을 보완하여 갈등을 해결하고자 한다. 따라서 갈등당사자들은 조정자가 전문역량을 갖추고 자신을 효과적으로 지원할 수 있다고 인식할 때 조정자에 대한 역량 기반 신뢰를 형성한다.

조정자에게 요구되는 역량에는 갈등당사자의 심리를 명료화하고 구조화하는 기술, 갈등당사자에게 갈등상황과 조정의 목표, 절차를 이해시키는

기술, 갈등해결 과정이 긍정적인 경험이 될 수 있다는 관점 제시, 갈등당사자의 입장 상대화, 관련 법·제도에 대한 이해 등이 있다. 특히 조정자로서의 또래친구와 교사는 학교생활 속에서 갈등당사자의 관심사, 감정, 사회적 지위, 사회적 맥락 등에 관한 배경지식을 갖고 있을 가능성이 크다. 이러한 또래친구와 교사의 지식과 경험은 실효적인 조정 역량으로 활용될 수 있다. 이처럼 역량 기반 신뢰는 조정 참여자 간의 긍정적인 관계를 구축하고 합의를 촉진하여 건설적인 결과를 창출하는데 기여할 것이다.

4. 선행 연구 고찰

1) 규범문화배경과 또래갈등조정 참여의지

규범문화배경 및 조정 참여의지와 유사한 개념 간의 관계를 다룬 연구들을 통해 규범문화배경이 조정 참여의지에 미치는 영향을 추론해볼 수 있다. 먼저, 격자-집단 문화이론 또는 프레임 이론(frame theory) 등에 따르면 개인은 자신의 규범문화배경 또는 프레임과 같은 주관적 판단 기준을 토대로 쟁점을 규명한다. 특히, 국내외의 정책 및 행정관리 연구들에서는 특정 이슈가 어떻게 결정되어야 하는지, 어떤 정책을 선호하는지, 어떤 갈등해결방법에 참여할 것인지 등에 대한 개인의 판단에 개인의 규범문화배경 또는 사회통제프레임이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

Song, Silva와 Jenkins-Smith(2014)는 백신 접종 의무화 정책에 대한 개인의 지지 또는 반대에는 질병 감소나 접종 비용 등 사회적 혜택이나 이해관계에 대한 판단, 지식 부족, 잘못된 정보만이 아니라 개인의 규범문화배경이 영향을 미침을 확인하였다. West, Bailey와 Winter(2010)는 재생에너지 정책의 필요성에 대한 인식에 개인의 규범문화배경이 영향을 미치는 것을 확인하였다. 그리고 다양한 규범문화배경을 가진 시민들의 지지를 이끌어 내기 위해 에너지 문제에 대한 정부의 약속과 과학적 근거를 보강하여 계층주의자들의 지지를 얻고, 개인 행동의 범위를 확대하여 평등주의자들의 지지를 얻으며, 투명한 비용-편익 분석과 정책의 경제적 가능성을 강조하여 개인주의자들의 지지를 얻을 수 있다고 제언하였다. 심

준섭(2011)의 연구에서는 개인의 사회통제프레임이 갈등관리방법에 대한 선호에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 정부의 결정에 순응하는 방법에 대해 평등주의 성향이 강할수록 반대할 가능성이 컸고, 계층주의 성향이 강할수록 찬성할 가능성이 큰 것으로 나타났다. 또한, 평등주의 성향이 강할수록 사법적 판결에 따르는 방법에 대해 중립적이기보다는 분명하게 반대 또는 찬성할 가능성이 큰 것으로 나타났다.

한편, Christen(2004)의 연구에서는 갈등에 대한 갈등당사자의 주관적 인식이 협력의지에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 김영욱·함승경(2015)의 연구에서는 공공갈등 상황에서 개인의 문화성향에 따라 갈등해결을 위한 조정 협력의지에 유의한 차이가 나타났다.

집단이나 국가의 문화성향에 따른 제3자 개입에 대한 선호와 권력위임 정도의 차이를 발견한 연구들도 있다. Wall, Stark와 Standifer(2001)에 따르면 농경문화권에서는 집단의 유대와 조화를 중시하여 비공식적 제3자가 개입하는 갈등해결을 선호하였다. Gire와 Carment(1993)에 따르면 집단주의 사회에서는 조정을 선호했지만, 개인주의 사회에서는 경쟁적인 성격의 중재를 선호하는 것으로 나타났다.

그런데 이 연구들은 성인을 대상으로 하였고, 국가 정책이나 공공갈등을 중심으로 하였다. 또한, 국가의 문화성향에 집중한 연구들은 한 국가에 속한 개인들의 개별적인 규범문화배경을 간과하였다. 이로 인해 기존 연구 결과들을 청소년 개인의 또래갈등과 규범문화배경에 적용하기에는 한계가 있다. 또한, 문화성향을 개인주의와 집단주의로 구분하기도 해서 사회규범, 사회적 관계 등에 대한 개인의 규제성, 상호의존성 인식이 참여의지에 미치는 영향을 살펴보는 데 한계가 있다.

국내에서는 소수의 연구만이 청소년의 규범문화배경과 갈등해결방법에 대한 선호의 관계를 다루었다. 청소년의 상담에 대한 기대에 영향을 미치는 요인을 탐구한 금명자(2002)의 연구 결과, 수직적 집단주의 성향일수록 상담에 대해 긍정적으로 기대하지만, 수직적 개인주의 성향은 상담에 대한 기대에 유의한 영향을 미치지 않았다. 이 연구는 청소년을 대상으로 문화성향이 상담이라는 갈등해결방법에 대한 기대에 미치는 영향을 살펴보았다는 점에서 본 연구에 시사점을 준다. 하지만 이 연구는 또래갈등처

럼 위험이나 불확실성이 존재하는 상황을 전제하고 질문한 것이 아니라 상담에 대한 일반적인 기대를 측정하였다. 따라서 또래갈등 상황에서도 청소년의 문화성향이 상담이나 조정 등 갈등해결방법에 대한 기대에 동일한 영향을 미칠지 가정하기 어렵다. 한편, 최태진(2006)의 연구에서는 또래갈등 상황에서 중학생의 문화성향이 갈등해결전략(지배, 양보, 협상, 절충)에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 하지만 이 연구는 갈등당사자 간 이면(二面) 관계에서의 갈등해결방법을 검토한 것으로, 제3자가 개입하는 갈등해결방법에 대한 참여의지를 추론하기에는 한계가 있다.

지금까지 살펴본 바를 종합해보면 청소년은 자신의 규범문화배경을 토대로 또래갈등에 대한 정보를 종합하여 갈등이 누구에 의해, 어떤 방법을 통해 해결되는 것이 가장 바람직한지를 판단할 것이다. 규범문화배경에 따라 또래갈등을 재판이나 학교의 결정을 통해 해결하고자 할 수도 있고, 또래친구 간의 합의나 집단 내에서의 규범적 판단을 통해 해결하고자 할 수도 있다. 또한, 또래친구 또는 교사를 조정자로 한 비공식적 조정에 참여하여 해결하고자 할 수도 있다. 즉, 비공식적 조정 참여의지에는 갈등당사자의 규범문화배경에 따른 판단이 영향을 미칠 것이라고 할 수 있다.

특히 조정은 갈등당사자의 자발적인 참여와 소통을 통한 갈등해결을 강조하므로 갈등당사자의 참여의지가 무엇보다도 중요하다. 갈등당사자의 부족한 갈등해결력은 제3자의 도움을 통해 조정 과정에서 보완될 수 있지만, 갈등당사자의 규범문화배경에 의한 낮은 참여의지를 고려하지 않은 채 개시된 조정은 성공하기 어렵다.

하지만 규범문화배경과 갈등해결방법의 관계를 밝히고 있는 기존 대부분의 연구는 청소년을 대상으로 하지 않거나 또래갈등과 같이 청소년에게 밀접하면서도 위험 상황으로 인식되는 갈등을 다루지 않았다. 또한, 조정과 같이 제3자가 개입하는 갈등해결방법에 대한 참여의지에 초점을 맞추지 않고 있다. 본 연구는 이러한 한계를 보완하여 또래갈등 상황에서 갈등당사자의 규범문화배경이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 특히, 규범문화배경을 4가지로 구분하고 각 유형이 또래조정과 교사조정에 대한 참여의지에 미치는 영향을 구체적으로 검토한다.

2) 조정자 신뢰와 또래갈등조정 참여의지

조정자 신뢰가 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향은 계획적 행동이론을 통해 추론해볼 수 있다. 이 이론에 따르면 개인은 이성적이며 자신에게 유용한 정보를 체계적으로 활용하여 어떤 결과를 기대하면서 자신의 행동을 결정한다(Ajzen, 2005: 134). 즉, 행동의지는 자신의 행동이 자신이 의도하는 결과를 도출할 수 있을 것이라는 신념과 기대를 토대로 형성되며 행동의 기반이 된다. 여기에서 행동의지는 참여의지와, 행동의지를 형성하는 신념과 기대는 신뢰와 연결될 수 있다.

여러 연구들이 신뢰를 사회 결속과 협력을 촉진하는 요인으로 강조해왔다. 특히, 위험 상황을 관리·해결하는 정책이나 기관 등에 대한 신뢰가 이들에 대한 지지에 미치는 영향에 주목하였다. 원자력이나 환경정책 등 신뢰주체가 충분히 알기 어렵고 미래를 예측하기도 어려운 이슈를 다루는 정책이나 기관에 대한 신뢰는 신뢰주체의 위험 인식을 낮추고 수용성을 증진하며 문제해결을 위한 사회참여와 협력을 촉진하였다(이재은·김영평·정윤수, 2007; Uslaner, 2002). Mah, Hills와 Tao(2014)에 따르면 지방정부 및 중앙정부의 관심, 운영주체의 역량, 개방성 등에 대한 사회 구성원의 신뢰가 강할수록 위험 인식이 감소하고 정책 수용도가 증가하였다.

한편, 참여의지와 유사한 개념인 협력의지에 대한 연구들은 신뢰가 사회문제 해결에 대한 협력의지에 긍정적인 영향을 미친다고 주장한다(이주호·권경득, 2013; Gambetta, 1988 등). 특히, 오열근·최한규·권경득(2009), Rousseau 외(1998)에 따르면 갈등당사자가 갈등해결 과정에 개입하는 제3자를 신뢰할수록 갈등해결에 대한 협력의지가 증가하였다. 김정원·채순화·배성현(2005)의 연구에서도 조직 구성원이 리더를 신뢰할수록 리더와 협력하여 자신의 능력을 발휘하고 적극적으로 소통하는 것으로 나타났다. 즉, 갈등당사자가 갈등해결 과정에 개입한 제3자를 신뢰할수록 그 신뢰를 기반으로 적극적으로 행동할 가능성이 커진다고 할 수 있다.

하지만 이 연구들은 주로 성인을 대상으로 공공갈등 상황에서 사회 구성원으로서의 개인이 갖는 신뢰를 측정하였다. 따라서 기존의 연구 결과들을 청소년의 개인적인 또래갈등 상황에서의 조정자 신뢰에 적용하기에

는 한계가 있다.

조정자 신뢰를 다룬 연구들에서도 조정 참여와 조정 효과에 대한 조정자 신뢰의 유의한 영향력을 확인하였다. 김재신(2011)은 조정자 신뢰가 낮을 때에는 조정자가 실제 어떤 역할을 했는지와 상관없이 조정 결과가 부정적임을 확인하였다. 이동원·백일홍(2016)은 형사조정위원의 태도, 자질, 역할 등이 조정 성립과 만족도에 유의한 영향을 미침을 확인하였다.

그러나 이 연구들 또한 성인을 대상으로 하였고, 조정자가 갈등당사자와 밀접한 관계에 있지 않은 제3자인 경우를 다루었다. 이러한 점에서 이 연구 결과들을 청소년과 밀접한 관계에 있는 또래친구 또는 교사에 대한 신뢰에 적용하기에는 한계가 있다.

한편, 사회학 및 교육학 연구들에서는 청소년 주변의 중요한 타인이 학교생활과 또래관계에 유의한 영향을 미친다는 점을 언급해왔다. 김영구·이연수·김청송(2019)에 따르면 청소년의 참여활동에 대해 주변인들이 지지하고 청소년과 위원회 담당자 간의 관계가 긍정적일수록 청소년의 참여활동 지속의지가 향상되었다. 임영식·고혜연·강태신(2007)의 연구에서는 중·고등학생의 또래지지와 교사지지가 학교참여에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 또래신뢰가 강할수록 사회적 위축이 감소하고 또래관계를 긍정적으로 형성하며 학교생활에 잘 적응하였고(오은화, 2018), 교사지지가 강할수록 학급풍토가 개방적·민주적이며 행동적·정서적 학교참여가 촉진되었다(Brewster & Bowen, 2004). 장재홍·오예현(2014)에 따르면 교사가 공정하고 학생들을 존중한다고 학생들이 지각할수록 교사에게 학교폭력에 대한 도움을 요청하고자 하였다.

하지만 이 연구들은 지지와 같이 신뢰와 유사하지만 다른 개념을 사용하였고, 또래친구 또는 교사에 대한 일반적인 기대 수준을 다루고 있다. 따라서 이러한 연구 결과들을 또래갈등해결을 지원하는 조정자로서의 또래친구 또는 교사에 대한 신뢰에 직접 적용하기에는 한계가 있다.

이처럼 지금까지의 연구들은 주로 성인을 대상으로 하였고 공공갈등에 대해 다루고 있어서 청소년의 또래갈등과 조정자 신뢰, 비공식적 조정 참여의지에 주목한 경우는 드물었다. 본 연구는 기존 연구들의 한계를 보완하여 또래조정자 또는 교사조정자에 대한 신뢰가 비공식적 조정 참여의지

에 미치는 영향을 확인하고자 한다. 특히 신뢰가 신뢰주체와 신뢰대상 간의 사회적 관계를 통해 형성되는 다차원적인 개념이라는 점에서 신뢰의 4가지 하위요소들이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 탐구한다.

3) 규범문화배경, 조정자 신뢰, 또래갈등조정 참여의지

조직 구성원이 조직의 활동에 관심을 갖고 참여하는 조직몰입에 관한 연구에 따르면 개인의 조직몰입에는 개인 성향 요인과 조직 내에서의 사회적 관계와 같은 환경 요인이 함께 영향을 미친다(Liao & Lee, 2009). 따라서 조정 참여의지에도 갈등당사자가 내면화한 규범문화배경이라는 개인 성향 요인과, 조정자와의 관계를 통해 형성된 조정자 신뢰라는 환경 요인이 함께 영향을 미칠 것임을 추론할 수 있다.

그런데 규범문화배경은 장기간 개인에게 내면화된 특성으로 단기간에 변화되기 어렵다. 그렇다고 특정 규범문화배경이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 부정적인 영향을 확인한 후 다른 갈등해결방법을 제안하는 것에 그쳐서는 안 된다. 갈등당사자의 낮은 참여의지를 파악하고 조정 이외의 다른 방법을 제안하는 것뿐만 아니라 갈등당사자의 규범문화배경의 영향력을 조절하고 참여의지를 향상시킬 수 있는 방안을 탐구해야 한다.

개인이 규범문화배경에 따라 조정에 대해 부정적인 태도를 가질 때 조정자 신뢰는 조정에 대한 긍정적인 기대로 작용할 수 있다. 만약 조정자에 대한 긍정적인 기대인 조정자 신뢰가 규범문화배경으로 인한 부정적인 기대보다 약할 경우 갈등당사자는 조정과 조정자가 자신에게 악영향을 미칠 것이라고 예측하면서 조정에 참여하고자 하지 않을 것이다. 반대로 개인의 규범문화배경에 의해 조정 참여의지가 낮더라도 조정자 신뢰의 긍정적인 영향력이 더 커진다면 조정자 신뢰를 바탕으로 조정 결과를 긍정적으로 예측하고 조정에 참여하고자 할 것이다. 즉, 조정자 신뢰는 규범문화배경이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 조절할 수 있을 것이다.

따라서 청소년 갈등당사자의 규범문화배경과 비공식적 조정 참여의지의 관계에서 조정자 신뢰의 조절효과를 밝히는 연구는 매우 중요하다. 규범문화배경은 개인이 사회문화를 접한 이후 지속적으로 형성되어온 것으

로 단기간에 변화되기 어렵지만, 조정자 신뢰는 일상 학교생활 속에서 구성원 간의 상호작용을 통해 형성되고 발전될 수 있는 가능성이 상대적으로 더 크다. 조정자는 갈등당사자에게 특정한 규범문화배경만이 유일하고 타당한 것이 아니라는 점을 인식시키면서 조정을 통한 갈등해결 동기를 유발할 수 있다. 갈등당사자는 조정자 신뢰를 토대로 조정 참여자들과 소통하며 자신의 규범문화배경에 따른 고정된 인식을 바꾸고 갈등상대방과의 불일치를 줄여나갈 수 있다. 이러한 과정을 통해 갈등을 건설적으로 해결하고 전체 또래집단은 갈등해결력을 함양할 수 있을 것이다.

규범문화배경과 비공식적 조정 참여의지 간의 관계에서 조정자 신뢰의 조절효과를 직접 검증한 기존 연구는 드물다. 하지만 규범문화배경과 조정자 신뢰, 갈등해결방법과 유사한 개념들을 활용하여 신뢰의 조절효과를 살펴본 연구들을 통해 규범문화배경과 비공식적 조정 참여의지 간의 관계에서 조정자 신뢰가 갖는 조절효과를 추론할 수 있다.

권누리·탁진국(2015)에 따르면 심리적 집합주의와 지지적 발언, 방어적 발언 간의 관계에 있어 조직신뢰가 유의한 조절효과를 나타냈다. 또한, 개인의 문화성향이 조직몰입과 직무관여에 미치는 영향에 대해 조직지원인식이 갖는 조절효과를 연구한 맹현아·김상수(2019)에 따르면 조직지원인식이 높아질수록 집단주의와 조직몰입의 정(+)적인 관계가 강화되었지만, 개인주의와 조직몰입 간의 정(+)적인 관계는 약화되었다. 이러한 연구 결과들을 통해 조직신뢰와 조직지원인식은 개인의 문화성향이 조직시민행동과 조직몰입에 미치는 영향을 조절할 수 있음을 알 수 있다.

하지만 이 연구들은 성인을 대상으로 하였고, 조직신뢰에 주목하고 있어서 청소년의 또래친구 또는 교사에 대한 대인신뢰의 영향력을 가정하기 어렵다는 한계가 있다. 또한, 또래갈등과 같은 위험 상황을 제시하지 않았고, 그 상황에 개입하는 구체적인 제3자에 초점을 두지 않고 있다.

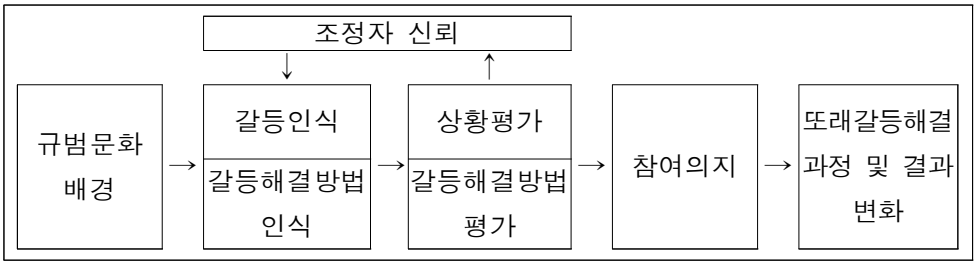
청소년을 대상으로 또래신뢰 또는 교사신뢰의 조절효과를 탐구한 연구들도 있다. 양미진·이영희(2006)는 외부의 권유에 의해 상담에 참여하게 되어 상담을 부정적으로 인식하는 비자발적 청소년 내담자가 상담을 지속하게 하는 요인을 탐구하였다. 연구 결과, 비자발적 청소년 내담자가 상담자를 신뢰할수록 상담에 대한 부정적인 인식이 조절되어 상담에 지속적으

로 참여하고자 하였다. 김성수(2013)는 청소년의 부모갈등 인식과 우울·불안 간의 관계를 또래지지와 교사지지가 조절하는 것을 확인하였다. 즉, 또래친구와 교사로부터의 지지를 인식할수록 부모갈등을 인식하더라도 덜 우울·불안하고 공격성과 위축 행동이 감소하였다(김성수, 2013: 351-352).

그런데 조정자 신뢰를 단일 차원으로 보면 조정자 신뢰의 긍정적인 조절효과를 촉진하기 위한 구체적이고 실질적인 대안을 제시하는 데 한계가 있다. 이러한 한계를 보완하기 위해 신뢰의 구성요소별 조절효과를 검증한 연구들도 있다. 김정원·채순화·배성현(2005)과 최찬기(2008)의 연구에서는 리더십의 구성요소와 조직몰입의 구성요소 간의 개별적인 관계에서 상사신뢰의 구성요소 각각이 서로 다른 조절효과를 보이는 것을 확인하였다.

이러한 선행 연구들을 통해 또래조정자 신뢰와 교사조정자 신뢰가 청소년들의 규범문화배경으로 인한 갈등해결방법, 특히 비공식적 조정에 대한 참여의지의 수준을 조절할 수 있음을 추론할 수 있다. 하지만 이에 대해 직접적으로 다루고 있는 연구는 부족하다. 따라서 본 연구는 비공식적 조정의 유형을 또래조정과 교사조정으로 나누고, 각 규범문화배경 유형이 또래조정 참여의지 및 교사조정 참여의지에 미치는 영향에 대해 조정자 신뢰가 갖는 조절효과를 살펴볼 것이다. 특히, 조정자 신뢰의 4가지 구성요소 각각의 조절효과를 구체적으로 검토한다.

본 연구 결과는 또래갈등을 건설적으로 해결하기 위해 갈등해결의 초점을 갈등당사자 개인의 규범문화배경과 참여의지에 맞추고 조정자 신뢰를 통해 보다 세밀하고 실효적인 조치를 취하는 데 유용한 시사점을 제공할 것이다. 본 연구의 논리 구조는 [그림 Ⅱ-2]와 같이 도식화될 수 있다.



[그림 Ⅱ-2] 본 연구의 논리 구조

Ⅲ. 연구 설계

본 장에서는 연구 문제를 바탕으로 구체적인 연구 가설을 수립하고 연구 모형을 구성한다. 그리고 이를 검증하기 위한 연구 대상 및 절차를 살펴보고 연구 변인을 종속변인, 독립변인, 조절변인, 통제변인으로 구분하여 제시한다. 다음으로 조사 도구와 분석 방법을 제시한다.

1. 연구 가설

본 연구는 크게 세 가지 목적을 갖는다. 첫째, 청소년의 비공식적 조정 참여의지에 대한 규범문화배경의 영향력을 살펴볼 것이다. 둘째, 청소년의 비공식적 조정 참여의지에 대한 조정자 신뢰의 영향력을 살펴볼 것이다. 셋째, 규범문화배경이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향에 대한 조정자 신뢰의 조절효과를 살펴볼 것이다.

선행 연구 검토를 통해 청소년의 규범문화배경과 조정자 신뢰가 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정 참여의지에 영향을 미칠 것이고, 조정자 신뢰가 규범문화배경과 비공식적 조정 참여의지 간의 관계를 조절할 것이라는 점을 추론할 수 있었다. 이에 본 연구는 규범문화배경과 조정자 신뢰를 세분화하고 그 효과를 검증하고자 한다. 이를 위하여 다음의 연구 문제를 마련하고 구체적인 연구 가설을 수립하였다.

- **연구 문제 1 : 청소년의 규범문화배경은 또래갈등조정 참여의지에 어떤 영향을 미치는가?**

본 연구는 청소년의 비공식적 조정 참여의지에 청소년의 규범문화배경이 영향을 미칠 것인가를 확인하고자 한다. 선행 연구 검토 결과 청소년은 또래갈등이 어떻게 관리·해결되어야 하는가에 대해 판단하는 준거인 규범문화배경을 갖는다. 청소년이 어떤 규범문화배경을 갖는가에 따라 동

일한 갈등에 대해서도 갈등해결의 주체와 방법에 대한 판단이 달라질 것이다. 특히, 자신의 규범문화배경에 따른 판단과 불일치하거나 그 판단의 정당성을 약화시키는 갈등해결방법을 거부할 것이다(Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990; Peterson 2003). 즉, 규범문화배경의 차이는 갈등해결방법에 대한 태도, 정당성 인식 등의 차이를 유발하며 궁극적으로 갈등해결방법에 대한 참여의지에도 영향을 미칠 것이다.

본 연구는 선행 연구들을 토대로 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정 참여의지에 규범문화배경이 영향을 미칠 것인가라는 [연구 문제 1]을 설정하였다. 비공식적 조정의 유형을 또래조정([가설 1-1])과 교사조정([가설 1-2])으로 구분하고 규범문화배경을 계층주의, 개인주의, 평등주의, 운명주의로 구분하였다. 그리고 각 규범문화배경 유형이 또래조정 참여의지와 교사조정 참여의지에 미치는 영향을 살펴보았다.

각 규범문화배경 유형과 비공식적 조정 참여의지 간의 관계를 간략히 살펴보면, 계층주의 성향의 갈등당사자는 전문가 개입 또는 엄격한 규칙 적용을 통한 갈등해결을 선호하는 경향이 강하기 때문에 또래조정 참여의지는 낮지만 교사조정 참여의지는 높을 것으로 추론된다. 개인주의 성향의 갈등당사자는 자신의 자율적인 판단과 결정을 강조하고 제3자의 개입을 거부하는 경향이 강하기 때문에 또래조정 참여의지와 교사조정 참여의지가 모두 낮을 것으로 추론된다. 평등주의 성향의 갈등당사자는 강제적·수직적 권위를 거부하고 갈등당사자와 또래집단의 동등한 참여를 강조하는 경향이 강하기 때문에 또래조정 참여의지는 높지만 교사조정 참여의지는 낮을 것으로 추론된다. 운명주의 성향의 갈등당사자는 또래관계의 회복과 갈등해결의 가능성에 대해 회의적인 경향이 강하기 때문에 또래조정 참여의지와 교사조정 참여의지가 모두 낮을 것으로 추론된다. 이러한 청소년의 규범문화배경과 또래조정 참여의지 및 교사조정 참여의지에 대한 구체적인 연구 가설은 다음과 같다.

[가설 1] 청소년의 규범문화배경은 또래갈등조정 참여의지에 영향을 미칠 것이다.

[가설 1-1] 청소년의 규범문화배경은 또래조정 참여의지에 영향을 미칠 것이다.

[가설 1-1-1] 갈등당사자의 계층주의 성향이 강할수록 또래조정 참여의지는 감소할 것이다.

[가설 1-1-2] 갈등당사자의 개인주의 성향이 강할수록 또래조정 참여의지는 감소할 것이다.

[가설 1-1-3] 갈등당사자의 평등주의 성향이 강할수록 또래조정 참여의지는 증가할 것이다.

[가설 1-1-4] 갈등당사자의 운명주의 성향이 강할수록 또래조정 참여의지는 감소할 것이다.

[가설 1-2] 청소년의 규범문화배경은 교사조정 참여의지에 영향을 미칠 것이다.

[가설 1-2-1] 갈등당사자의 계층주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지는 증가할 것이다.

[가설 1-2-2] 갈등당사자의 개인주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지는 감소할 것이다.

[가설 1-2-3] 갈등당사자의 평등주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지는 감소할 것이다.

[가설 1-2-4] 갈등당사자의 운명주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지는 감소할 것이다.

● **연구 문제 2 : 조정자 신뢰는 또래갈등조정 참여의지에 어떤 영향을 미치는가?**

신뢰란 외부의 영향을 통제·감시할 수 없는 상황에서 타인이 특정 행동을 할 것이라는 주관적이고 긍정적인 기대이다. 선행 연구들에 따르면 개인의 신념과 기대에 따라 특정 행동에 대한 의지가 형성된다. 특히, 신뢰에 기반한 관계에서는 신뢰대상에 대한 긍정적인 신념과 기대를 통해 공동의 목표를 달성하기 위한 자발적이고 협력적인 행동이 촉진될 수 있다(Gambetta, 1988; McAllister, 1995). 갈등당사자도 조정자를 신뢰할수록

조정자의 지원을 통해 또래갈등과 조정에 내재된 위험 및 불확실성을 극복할 수 있을 것이라고 기대하며 조정 참여의지를 형성할 것이다.

본 연구는 선행 연구들을 바탕으로 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정 참여의지에 조정자 신뢰가 영향을 미칠 것인가라는 [연구 문제 2]를 설정하였다. 비공식적 조정의 유형을 또래조정([가설 2-1])과 교사조정([가설 2-2])으로 구분하고 조정자 신뢰의 하위요소를 태도 기반 신뢰, 소통 기반 신뢰, 동일시 기반 신뢰, 역량 기반 신뢰로 구분하였다. 그리고 또래조정자 신뢰와 교사조정자 신뢰의 각 하위요소가 또래조정 참여의지와 교사조정 참여의지에 미치는 영향을 살펴보았다. 청소년의 조정자 신뢰와 또래조정 참여의지 및 교사조정 참여의지에 대한 구체적인 연구 가설은 다음과 같다.

[가설 2] 조정자 신뢰는 또래갈등조정 참여의지에 영향을 미칠 것이다.

[가설 2-1] 또래조정자 신뢰는 또래조정 참여의지를 증가시킬 것이다.
[가설 2-2] 교사조정자 신뢰는 교사조정 참여의지를 증가시킬 것이다.

● **연구 문제 3 : 조정자 신뢰는 또래갈등조정 참여의지에 대한 규범문화배경의 영향을 어떻게 조절하는가?**

선행 연구들을 통해 조정자 신뢰가 규범문화배경으로 인해 제한된 관점을 전환하고 규범문화배경이 조정 참여의지에 미치는 영향을 조절할 수 있음을 추론할 수 있었다. 이에 본 연구는 규범문화배경이 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 조정자 신뢰가 조절할 수 있을 것인가라는 [연구 문제 3]을 설정하였다. 그리고 비공식적 조정의 유형을 또래조정([가설 3-1])과 교사조정([가설 3-2])으로 구분하고 각 규범문화배경 유형이 또래조정 참여의지 및 교사조정 참여의지에 미치는 영향에 대한 조정자 신뢰 각 하위요소의 조절효과를 살펴보았다. 청소년의 규범문화배경과 또래조정 참여의지 및 교사조정 참여의지의 관계에서 나타날 수 있는 조정자 신뢰의 조절효과에 대한 구체적인 연구 가설은 다음

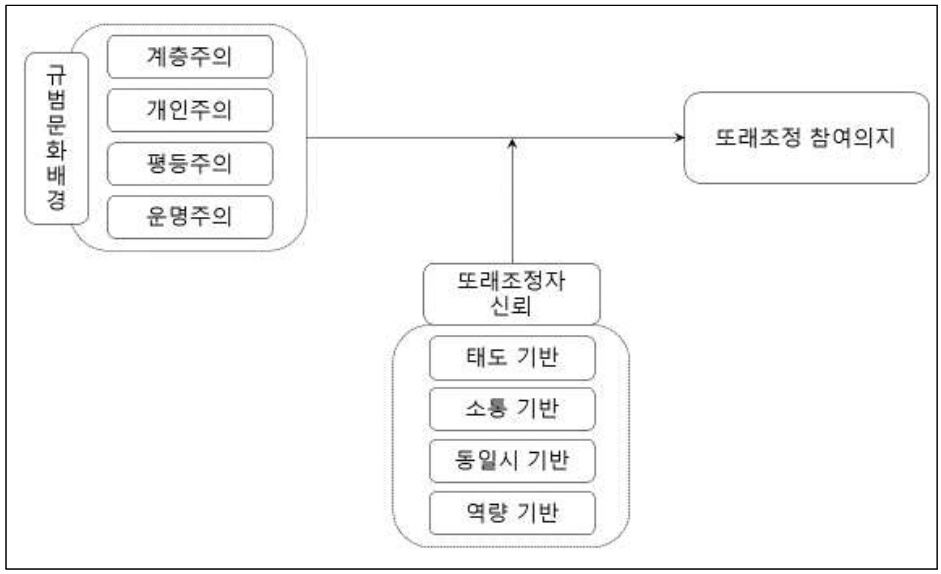
과 같다.

[가설 3] 조정자 신뢰는 규범문화배경이 또래갈등조정 참여의지에 미치는 영향을 조절할 것이다.

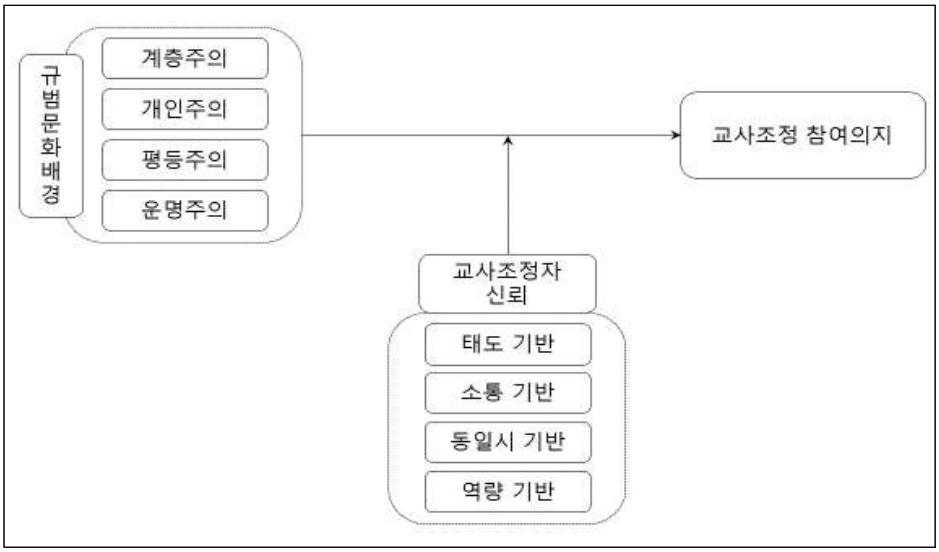
[가설 3-1] 또래조정자 신뢰는 규범문화배경이 또래조정 참여의지에 미치는 영향을 조절할 것이다.

[가설 3-2] 교사조정자 신뢰는 규범문화배경이 교사조정 참여의지에 미치는 영향을 조절할 것이다.

지금까지 논의한 연구 가설들을 종합하여 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정의 유형을 또래조정과 교사조정으로 나누어 연구 모형을 도식화하면 [그림 Ⅲ-1]과 [그림 Ⅲ-2]와 같다. [연구 문제 1], [연구 문제 2], [연구 문제 3]을 바탕으로 수립한 연구 가설을 토대로 비공식적 조정 참여의지에 영향을 미치는 요인을 분석하고 또래갈등을 건설적으로 해결하기 위한 교육적, 실천적 방안을 제안할 것이다.



[그림 Ⅲ-1] 연구 모형 1 : 또래조정 참여의지



[그림 Ⅲ-2] 연구 모형 2 : 교사조정 참여의지

2. 연구 대상 및 절차

1) 연구 대상

본 연구는 청소년을 대상으로 규범문화배경과 조정자 신뢰가 또래갈등 해결을 위한 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향과, 규범문화배경과 비공식적 조정 참여의지 간의 관계에서 나타날 수 있는 조정자 신뢰의 조절효과를 검증하기 위해 실시되었다. 이를 위해 서울에 소재한 중학교 4개교의 학생들을 대상으로 설문을 진행하였다. 4개교 중 3개교(서울 강북 소재 2개교, 강남 소재 1개교)는 남녀공학이고 1개교(서울 강남 소재)는 여학교이다.

연구 대상은 중학교 1~3학년이다. 일반적으로 중학생들은 14세에서 16세에 해당한다. 청소년기의 발달 특성에 대한 연구들에 따르면 14세에서 16세의 청소년은 특정 이슈에 대해 다양한 측면에서 접근하고 다양한 견해를 가질 수 있게 된다. Piaget(1952)의 인지발달론에 따르면 12세에서 15세는 형식적 조작기로, 자신의 경험과 눈에 보이는 사실만을 통해 사고

하는 구체적 조작기에서 발전하여 타인의 감정과 관점을 이해하고, 추상적이고 가설적인 상황에 대한 논리적이고 체계적인 사고가 가능해진다. 이 시기에 해당하는 중학생들은 다양한 갈등해결방법을 자신의 인식 틀에 따라 체계적으로 평가하고 선택할 수 있는 추론 능력을 발달시킬 수 있다. Selman(1980)의 사회적 조망수용능력 발달단계에 따르면 10세에서 15세는 제3자 또는 상호적 시점 취득 단계다. 이 단계에서는 갈등당사자와 제3자의 관점을 모두 고려해서 서로의 관점이 어떻게 관련되고 조정될지를 이해할 수 있는 보다 복잡한 사회적 인지능력이 발달한다. 즉, 14세에서 16세에 해당하는 중학생은 다른 연령대보다 또래갈등을 자주 경험하면서 또래갈등으로 인한 영향을 강하게 받는다.[13] 이와 동시에 구체적 사고에서 추상적 사고로, 절대적 추론에서 상대적 추론으로 발달하면서 또래갈등을 해결할 수 있는 인지적·심리적·사회적 능력을 발달시켜나간다. 따라서 중학생을 대상으로 한 갈등해결방법과 갈등해결교육의 효과성을 촉진하기 위한 논의는 더욱 교육적, 실천적 의의를 갖는다. 이에 본 연구는 중학교 1~3학년 학생을 대상으로 진행하였다.

설문지는 총 500부 배부되었고 그 중 총 472부가 회수되었다. 자료의 타당도와 신뢰도를 높이기 위해 불성실한 응답을 제외하고 420부로 최종 분석을 진행하였다. 본 연구에서 분석에 활용한 연구 대상의 인구사회학적 특성은 [표 Ⅲ-2]와 같다.

13) [표 Ⅲ-1]을 보면, 학교장이 자체해결하는 경미한 또래갈등과 학교폭력대책자치위원회가 심의하는 중대한 학교폭력이 중학교에서 가장 많이 발생했음을 알 수 있다.

[표 Ⅲ-1] 학교급별 학교장 자체해결 및 심의 현황

	학교장 자체해결 건수	자치위원회 심의 건수	총계
초등학교	3,840	3,192	7,032
중학교	5,102	6,827	11,929
고등학교	2,559	3,108	5,667
기타	75	82	157
총계	11,576	13,209	24,785

출처 : 에듀인뉴스, 2020.10.16. 학교폭력 학교장 자체해결제 도입 첫 학기, 자체해결 비율 46.7%('19.9.1.~'20.2.29).

[표 Ⅲ-2] 연구 대상의 인구사회학적 특성

	분류	빈도(명)	백분율(%)
성별	남자	101	24.0
	여자	319	76.0
학년	중학교 1학년	140	33.3
	중학교 2학년	72	17.1
	중학교 3학년	208	49.5
학업 성적	아주 잘하지 못한다	15	3.6
	그다지 잘하지 못한다	59	14.0
	중간이다	126	30.0
	그럭저럭 잘하는 편이다	156	37.1
	아주 잘하는 편이다	64	15.2
가계 경제 수준	생계가 걱정되는 상황이다	3	0.7
	친구들보다 약간 가난한 편이다	14	3.3
	먹고 사는데 걱정은 없다	214	51.0
	경제적으로 여유가 있다	142	33.8
	잘 모르겠다	47	11.2
평소 또래갈등 빈도	매우 많이 경험한다	16	3.8
	보통이다	178	42.4
	거의 경험하지 않는다	226	53.8
갈등해결 절차 참여 경험	없다	386	91.9
	1번 참가	16	3.8
	2번 이상 참가	18	4.3
합계		420명	100%

분석 대상인 420명의 응답자 중 여학생은 76.0%(319명), 남학생은 24.0%(101명)로 여학생이 남학생에 비해 많은 편이다. 학년별로는 3학년이 49.5%(208명), 1학년이 33.3%(140명), 2학년이 17.1%(72명)로 3학년 학생이 가장 많은 비율을 차지하였다. 학업 성적에 대한 응답 결과를 보면 '그럭저럭 잘하는 편이다'가 37.1%(156명), '중간이다'가 30.0%(126명), '아주 잘하는 편이다'가 15.2%(64명), '그다지 잘하지 못한다'가 14.0%(59명), '아주 잘하지 못한다'가 3.6%(15명) 순으로 나타나 과반의 학생들이 자신의 학업 성적에 대해 중간 수준 이상이라고 응답하였다. 주관적인 가계 경제 수준에 대한 인식은 '먹고 사는데 걱정은 없다'가 51.0%(214명), '경제적으로 여유가 있다'가 33.8%(142명), '잘 모르겠다'가 11.2%(47명), '친구들보다 약간 가난한 편이다'가 3.3%(14명), '생계가 걱정되는 상황이다'가 0.7%(3명) 순으로 나타났다. 평소에 또래갈등을 경험하는 빈도는 '거의

경험하지 않는다'가 53.8%(226명), '보통이다'가 42.4%(178명), '매우 많이 경험한다'가 3.8%(16명) 순으로 나타나 또래갈등을 경험하는 학생과 경험하지 않는 학생으로 양분되었다. 학교 또는 기관을 통한 갈등해결 절차에 참여한 경험이 있는가에 대해서는 '없다'가 91.9%(386명), '2번 이상 참가'가 4.3%(18명), '1번 참가'가 3.8%(16명)로 참여한 경험이 없는 응답자가 다수를 차지하였다.

2) 연구 절차

본 연구는 서울대학교 생명윤리심의위원회(Seoul National University Institutional Review Board)의 승인을 거친 설문지와 문서(연구참여자 모집문건, 연구참여 동의서 등)를 활용하여 설문 조사를 진행하였다. 설문 조사에 앞서 연령, 학업 성적, 소득 수준 등이 고르게 분포하고 본 연구에 협조할 수 있는 중학교 4개교를 섭외하였다. 그리고 연구에 협조할 수 있는 담당 교사를 지정하였다. 담당 교사는 연구 윤리에 따라 학생들의 설문 참여에 앞서 본 연구의 목적과 내용, 연구참여자의 권리 등을 학생들에게 안내하였다. 이후 담당 교사는 학생 및 보호자가 모두 자발적으로 설문 참여에 동의한 경우에 한하여 설문지를 배포하였다.

섭외된 4개교 중 1개교는 오프라인으로 종이 설문지를 활용하였고 3개교는 온라인으로 설문 조사를 진행하였다. 오프라인 참여 학교에서는 담당 교사가 직접 설문지를 학생들에게 배포하였고 온라인 참여 학교에서는 연구자 또는 교사가 온라인 설문 링크를 학생들에게 전송하였다. 참여자가 설문 참여 도중 그만두고 싶다면 언제든 중단할 수 있도록 조치하고 해당 설문 자료는 폐기하였다. 설문은 약 20분간 진행되었다. 오프라인 참여 학교의 담당 교사가 연구자에게 우편으로 회신한 설문지와 온라인 참여 학교에서 집계된 설문 결과가 분석에 활용되었다.

설문은 연구 참여 학교의 학사 일정에 따라 조금씩 차이가 있지만 2020년 12월 중에 진행하였다. 학기 말인 12월에 실시한 이유는 본 연구의 조절변인인 신뢰가 신뢰대상과의 사회적 관계를 토대로 형성되므로 또래친구와 교사와의 관계가 시작되는 학년 초보다는 학년 말일수록 각자의

관계 특성에 따라 신뢰의 형성 여부와 수준이 달라지고 측정하기에도 더 용이하기 때문이다.

조사에 활용되는 설문지는 크게 다섯 부분으로 구성된다. 첫 번째 부분에는 청소년의 규범문화배경을 측정하기 위한 문항이 제시된다. 규범문화배경의 하위유형별로 각 4개 문항씩 총 16개 문항으로 구성된다. 설문의 두 번째, 세 번째 부분에는 또래조정자 신뢰 및 교사조정자 신뢰를 측정하기 위한 문항이 제시된다. 태도 기반 신뢰 5개 문항, 소통 기반 신뢰 및 역량 기반 신뢰 각 4개 문항, 동일시 기반 신뢰 3개 문항으로 구성된 16개 문항이 조정자 유형별로 제시되어 총 32개 문항으로 구성된다. 설문의 네 번째, 다섯 번째 부분에는 또래조정 참여의지 및 교사조정 참여의지를 측정하는 각 4개 문항씩 총 8개 문항이 제시된다. 마지막 여섯 번째 부분은 인구통계학적 변인을 측정하는 6개 문항으로 구성된다. 모든 설문 참여자에게는 동일한 설문 문항이 제시되며 참여자들은 인구통계학적 변인을 제외한 모든 문항에 대하여 '전혀 그렇지 않다'부터 '매우 그렇다'까지 5점 Likert 척도에 따라 응답한다.

3. 연구 변인과 조사 도구

1) 종속변인 : 또래갈등조정 참여의지

본 연구에서는 청소년의 규범문화배경이 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 검토할 것이다. 본 연구의 종속변인은 비공식적 조정 참여의지다. 비공식적 조정 참여의지란 갈등당사자로서 또래갈등을 해결하기 위한 비공식적 조정의 긍정적인 가치를 인식하고 조정에 참여하여 조정자와 갈등상대방과 소통하며 갈등을 해결하고자 하는 태도를 의미한다.

본 연구는 또래갈등을 해결하기 위한 비공식적 조정을 또래조정과 교사조정으로 나누어 각각에 대한 참여의지를 측정하고자 한다. 또래조정 참여의지 및 교사조정 참여의지 측정 문항은 앞서 검토한 조직몰입, 정책선호 등에 대한 연구와 Christen(2004)과 김영욱·함승경(2015)이 제시한

협력의지 측정 도구를 종합하여 본 연구의 목적과 내용, 연구 대상에 적합하게 수정하여 제작하였다.[14]

본 연구에서 제작한 비공식적 조정 참여의지 측정 문항은 조정 유형별로 4개 문항씩 총 8개 문항이다. 또래조정 참여의지 측정 문항은 또래갈등해결을 위해 다른 갈등해결방법보다 주변 또래친구들과 이야기하는 것이 낫다고 생각하는지, 또래갈등해결을 위해 주변 또래친구들과 의견을 교환하는 것이 가치가 있다고 생각하는지, 또래친구가 제안한 갈등해결방안을 긍정적으로 고려할 수 있는지, 또래친구가 조정자로 개입하는 조정에 참여하고 싶은지에 대해 묻는 4개 문항이다. 교사조정 참여의지 측정 문항은 또래조정 참여의지를 측정하는 4개 문항의 주어를 교사로 바꾸어 측정하였다. 조정 참여의지에 대한 응답지는 모두 5점 Likert 척도로 구성되었다. 각 요소들에 대한 응답 점수가 높을수록 참여의지가 더 높음을 의미한다.

2) 독립변인 : 규범문화배경

본 연구는 선행 연구 검토를 통하여 비공식적 조정 참여의지에 영향을 줄 수 있는 변인으로 규범문화배경에 주목한다. 규범문화배경의 개념은 아직 교육학 연구에서 활발하게 사용되지 않은 개념으로 이 개념에 대한 공통된 이해가 우선적으로 필요하다. 본 연구에서 설정한 규범문화배경에 대한 조작적 정의와 조사 도구는 다음과 같다.

규범문화배경이란 갈등당사자가 누가, 어떻게 개입하거나 어떤 규범이나 방법을 적용해서 또래갈등을 관리·해결해야 하는가에 대해 인식하고

14) Christen(2004)이 제시한 협력의지 측정 문항은 '이 집단과의 관계를 바탕으로 이 집단과의 협력을 고려할 수 있다.', '이 집단과의 협력 이외의 다른 대안을 모색해야 한다.', '이 갈등을 해결하기 위해 이 집단과의 협력을 고려할 수 있다.', '이 갈등에 대한 결정을 내릴 때 다른 사람의 견해를 수용할 수 있다.', '이 상황에서는 양보할 수 없다.', '어떤 것을 얻기 위해 다른 것을 양보할 수 있다.', '협력을 통해 목적을 달성하는 것에 반대한다.'로 구성된다. 한편, 김영욱·함승경(2015)이 제시한 정부에 대한 협력의지 측정 문항은 '다른 대안을 찾는 것보다 정부와의 협력이 낫다고 생각한다.', '갈등 해소를 위해 정부와 의견 교환하는 것이 가치 있다고 판단한다.', '이러한 갈등 상황에서 정부 의견에 양보할 수 있다.', '이러한 갈등 상황에서 정부와 협력하기로 결정했다.'로 구성된다.

행동하는 배경이다. 갈등당사자의 규범문화배경을 검토함으로써 또래갈등과 갈등해결방법에 대한 갈등당사자의 선호와 평가를 파악할 수 있다. 규범문화배경은 규제성 및 상호의존성 차원의 교차에 따라 계층주의, 개인주의, 평등주의, 운명주의로 구분될 수 있다.

규범문화배경 측정 문항은 앞서 검토한 Wildavsky와 Dake(1990), Dake(1992), Tumlison 외(2018)의 연구에서 제시된 각 유형의 특징과 측정 문항을 청소년의 또래갈등 및 갈등해결방법에 대한 인식을 측정하기에 적합하게 재구성하여 제작되었다.[15] 규범문화배경 측정 문항은 각 규범문화배경 유형별로 4문항씩 총 16문항이다. 계층주의 측정 문항은 학생이 교사와 학교의 결정에 따라야 하는지, 법과 질서를 강화해야 하는지, 규칙을 어긴 사람들에게 엄격하고 신속한 처벌이 필요한지, 시키는 일을 열심히 하는 것이 인생에서 성공할 수 있는 가장 좋은 방법인지에 대해 묻는 4개 문항이다. 개인주의 측정 문항은 개인의 결정에 대한 외부 간섭이 필요한지, 자신이 번 돈을 자기가 원하는 대로 쓸 수 있어야 하는지, 자신이 노력한 만큼 원하는 것을 가질 수 있는지, 더 많은 능력을 가진 사람이 더 많은 돈을 벌어야 하는지에 대해 묻는 4개 문항이다. 평등주의 측정 문항은 모든 이익이 사람들에게 공평하게 배분된다면 사회가 평화로워질 것인지, 힘과 재산을 많이 가진 사람들은 그렇지 못한 사람들을 위해 힘써야 하는지, 학급에서의 의사결정에서 교사와 학생 모두가 동등한 지위를 갖는지, 모든 친구들의 지위와 의견이 동등한지에 대해 묻는 4개 문항이다. 운명주의 측정 문항은 자신의 운명을 받아들여야만 하는지, 계획을 세우기에는 미래가 불확실한지, 다른 사람들과 협력하는 것이 효과가 없는지, 사람의 인생은 운명에 따른 것인지에 대해 묻는 4개 문항이다.[16] 규

15) Dake(1992)의 측정 문항을 살펴보면, 계층주의 측정 문항은 개인에 대한 통제 인식(‘구성원들을 더 규율해야 한다.’), 법의 강제성 인식(‘수사를 위해 경찰은 개인의 권리를 제한할 수 있다.’) 등으로 구성된다. 개인주의 측정 문항은 경제 성장 지지(‘삶의 질 향상을 위해서는 경제 성장이 가장 중요하다.’), 사익 강조(‘더 많은 능력을 가진 사람이 더 많이 버는 것이 공평하다.’) 등으로 구성된다. 평등주의 측정 문항은 사회적 평등에 대한 태도를 측정하는 문항들로 구성된다(‘각국에 부(富)를 균등 분배하면 세계가 더 평화로워질 것이다.’, ‘소득이 많은 사람이 더 많은 세금을 내야 한다.’ 등). 운명주의 측정 문항은 미래의 불확실성 인식(‘미래는 불확실해서 계획을 세울 수 없다.’), 개인의 영향력 인식(‘나는 사회에 영향력을 미칠 수 없으므로 사회에 관심을 갖지 않는다.’) 등으로 구성된다.

범문화배경에 대한 응답지는 모두 5점 Likert 척도로 구성되었다. 각 요소들에 대한 응답 점수가 높을수록 각 유형의 규범문화배경을 상대적으로 더 내면화하고 있는 것으로 볼 수 있다.

3) 조절변인 : 조정자 신뢰

신뢰는 연구자에 따라 다양하게 정의되고 현실에서도 다양한 의미를 갖는다. 따라서 본 연구에서 사용하는 조정자 신뢰의 개념을 명확히 정의하고 조사 도구를 제시할 필요가 있다. 본 연구에서 정의한 조정자 신뢰는 또래갈등으로 인한 불안감과 불확실성이 존재할 때 갈등당사자와 사회적 관계를 형성하고 있는 또래친구 또는 교사 등이 갈등해결을 지원하는 조정자로서의 역할을 효과적으로 수행할 것이라는 갈등당사자의 주관적이고 긍정적인 기대를 의미한다. 본 연구는 청소년의 규범문화배경에 따른 조정 유형별 참여의지의 차이를 검증하는 데에서 나아가 조정자 신뢰를 조절변인으로 설정하여 특정 유형의 규범문화배경이 특정 유형의 조정 참여의지에 미치는 영향을 조정자 신뢰가 조절할 수 있는가를 탐구한다.

조정자 신뢰 측정 문항은 Lehnert(2007)의 이념형 유형화 방식에 따라 정부신뢰를 분류한 이대웅·손주희·권기헌(2018)의 연구를 참고하여 제작되었다. Hurley(2012), Lewicki와 Bunker(1996) 등이 제시한 신뢰의 하위요소들을 Lehnert(2007)의 이념형 유형화 방식에 따라 태도 기반 신뢰, 소통 기반 신뢰, 동일시 기반 신뢰, 역량 기반 신뢰로 재분류하고 청소년의 또래관계와 교사와의 관계를 고려하여 수정·보완해서 구성하였다. 조정자에 대한 신뢰를 묻는 문항은 총 16개 문항이다. 태도 기반 신뢰 측정 문항은 조정자가 또래관계에 대해 관심을 갖는지, 공정하고 약속을 이행하는지

16) 선행 연구에 따르면 운명주의 성향이 강한 청소년들의 비공식적 조정 참여의지는 명확하게 나타나지 않을 것으로 추론된다. 이들이 또래갈등에 대해 '상관없음', '잘 모르겠다' 등과 같은 태도를 가질 것으로 예측되기 때문이다. 이러한 태도는 설문 조사를 통해 운명주의자를 규명하기 어렵게 하고, 나머지 규범문화배경을 분석하는 데에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 이에 본 연구는 규범문화배경 측정 문항에서 '잘 모르겠다'와 같이 답을 회피할 수 있는 항목을 없애고, '매우 그렇다'부터 '전혀 그렇지 않다' 중 구체적인 자신의 생각을 기입하도록 하였다.

등에 대해 묻는 5개 문항이다. 소통 기반 신뢰 측정 문항은 조정자와 평소에 대화가 충분한지, 조정자가 대화 의지가 있는지 등에 대해 묻는 4개 문항이다. 동일시 기반 신뢰 측정 문항은 조정자와 갈등당사자가 또래관계에서 지향하는 목표와 가치가 같은지, 조정자가 또래관계를 위해 노력하는지 등에 대해 묻는 3개 문항이다. 역량 기반 신뢰 측정 문항은 조정자가 갈등을 원만히 조정하고 해결할 수 있는 능력이 있는지, 조정 결과를 직접 실행할 수 있는지 등에 대해 묻는 4개 문항이다. 설문지에서는 또래조정자에 대한 신뢰를 묻는 16개 문항을 먼저 제시하고 이어서 교사 조정자에 대한 신뢰를 묻는 16개 문항을 제시한다. 조정자 신뢰에 대한 응답지는 모두 5점 Likert 척도로 구성되었다. 각 요소들에 대한 응답 점수가 높을수록 조정자를 더 신뢰하는 것으로 볼 수 있다.

4) 통제변인

(1) 성별

본 연구의 종속변인인 비공식적 조정 참여의지에 대한 성별의 효과를 구체적으로 다룬 선행 연구는 드물다. 본 연구는 갈등해결방법과 관련된 개인적·사회 문화적 이론들을 기반으로 하므로 이와 관련된 연구들에서 나타난 성별의 효과를 확인해보았다.

여러 연구에서 성별은 갈등해결방법에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. Kilmann과 Thomas(1977)에 따르면 여성은 남성보다 더 타협적으로, 남성은 여성보다 더 경쟁적으로 갈등을 해결하였다(Kilmann & Thomas, 1977: 320). 청소년을 대상으로 한 최창욱·김진호(2004)의 연구에서는 여학생이 남학생보다 더 협력적으로 갈등을 해결하였고 남학생이 여학생보다 더 회피적이었다(최창욱·김진호, 2004: 525). Miller-Slough와 Dunsmore(2016)의 연구에서 여학생은 남학생보다 더 개인적이고 밀접한 또래관계를 지향하고 친구에게 자신의 감정과 문제를 이야기하면서 긍정적인 피드백을 얻고자 하였다. 반면, 남학생은 감정적인 주제에 대해 장난으로 반응하고 친구의 부정적인 반응에 대해 부정적으로 반응하였으며 대

화보다는 행동으로 친밀함을 표현하였다(Miller-Slough·Dunsmore, 2016: 296). 반면, Petrone(1999) 등의 연구에서는 성별과 갈등해결방법 간의 유의한 관계를 발견하지 못하였다.

기존 연구들을 종합해보면 성별이 비공식적 조정 참여의지에 어떤 영향을 미칠 것인지 단정하기 어렵다. 따라서 본 연구는 이를 보다 명확하게 살펴보기 위해 성별을 통제변인으로 설정하고 '남자=1', '여자=0'으로 더미 변수(dummy variable)로 처리하여 분석하였다.

(2) 연령

연령이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 살펴본 기존 연구는 드물지만 연령이 갈등해결방법에 미치는 영향을 분석한 연구들은 일부 존재한다. 유아의 연령에 따른 갈등해결방법을 분석한 박향아(2012)의 연구결과 연령이 높을수록 협력이나 절충 등 모두가 수용할 수 있는 전략을 사용하지만, 연령이 낮을수록 회피하거나 자신에게만 집중하며 갈등상대방이 거부하는 전략을 사용하는 경향이 나타났다(박향아, 2012: 50). 중학생을 대상으로 한 이희영·천태복(2005)에 따르면 학년이 올라갈수록 협력적으로 갈등을 해결하는 경향이 증가하였다(이희영·천태복, 2005: 232).

이렇게 학년을 단위로 살펴보는 연구과 달리, 학교급 또는 청소년 초·중·후기를 단위로 살펴본 연구들에서는 중학교 1~3학년을 하나의 집단으로 분석한다. 중학생, 고등학생, 대학생의 갈등해결방법에 대해 분석한 이은해·고윤주·오원정(2000)에 따르면 중학생과 고등학생 간에는 갈등해결방법에 차이가 없었지만, 대학생부터 협력과 절충의 활용이 증가하는 것으로 나타났다. 또한, 청소년 초기에서 후기로 갈수록 친구로부터 정서적·도구적 지원을 더 많이 받으며 갈등을 공평하고 성숙하게 해결하려는 경향이 증가하는 것으로 나타났다(이은해·고윤주·오원정, 2000: 110-111).

기존 연구들에 따르면 중학교 학년별로 비공식적 조정 참여의지에 유의한 차이가 있을지 또는 중학교라는 동일한 학교급에 속함으로 인해 유의한 차이가 없을지에 대해 단정하기 어렵다. 이에 본 연구는 연령이 비공식적 조정 참여의지에 영향을 미치는지를 살펴보기 위해 연령을 통제변

인으로 설정하였다. 연령은 '중학교 1학년=1', '중학교 2학년=2', '중학교 3학년=3'으로 학년별로 측정하고 응답자가 자신의 학년을 선택하도록 하였다.

(3) 학업 성적

학업 성적이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 직접적으로 밝힌 선행 연구는 드물다. 하지만 학업 성적과 갈등해결방법, 학업 성적과 또래관계, 학교생활 간의 관계를 분석한 연구들을 통해 학업 성적의 효과를 추론해볼 수 있다. 최창욱·권일남·문선량(2004)의 연구에서는 학업 성적이 상위권일수록 협력을 통해 갈등을 해결하고, 성적이 하위권일수록 갈등을 회피하는 경향이 나타났다. 또한, 김두환·김지혜(2011)의 연구에 따르면 학업 성적이 우수할수록 학교생활 만족도가 높았다. 이러한 연구결과들에 따르면 청소년의 학업 성적이 우수할수록 학업과 학교생활, 또래관계에 높은 가치를 두고 또래갈등을 해결하는 데 적극적으로 참여하고자 할 것으로 예상할 수 있다. 하지만 권기수·김숙령(2010)에 따르면 학업 성적이 좋지 않을수록 오히려 또래관계가 긍정적으로 형성되었다(권기수·김숙령, 2010: 158). 한편, 공격을 통한 갈등해결은 성적에 따라 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(최창욱·권일남·문선량, 2004: 89).

이처럼 기존 연구들에 따르면 학업 성적이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 명확히 파악하기 어렵다. 본 연구는 이에 대해 살펴보기 위해 학업 성적을 통제변인으로 설정하였다. 학생들이 자신의 학업 성적을 스스로 평가한 후 '아주 잘하지 못한다=1', '그다지 잘하지 못한다=2', '중간이다=3', '그럭저럭 잘하는 편이다=4', '아주 잘하는 편이다=5' 중 선택하도록 하고 분석하였다.

(4) 경제적 배경

또래갈등과 갈등해결에는 기본적으로 갈등당사자와 또래친구, 교사가 연관된다. 하지만 이외에도 가정환경이 또래관계와 갈등해결에 중요한 영

향을 미친다는 것이 여러 사회학 연구들에서 강조되어 왔다(김두환·김지혜, 2011: 134-135). 청소년의 학교생활적응에 영향을 미치는 인구사회학적 변인을 분석한 오재연·최정혜·김행자(2003)에 따르면 청소년이 자기 가정의 경제력을 '잘산다'라고 지각할수록 '보통이다' 또는 '어렵다'라고 지각하는 청소년보다 학교생활에 더 잘 적응하였다. 월평균 가계수입이 아동의 갈등해결방법에 미치는 영향을 살펴본 하지원(2004)의 연구에서는 경제적으로 더 여유롭다고 응답한 학생일수록 또래갈등을 해결하기 위해 절충 및 협력 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다(하지원, 2004: 33). 최창욱·권일남·문선량(2004)의 연구에서는 갈등해결방법별로 가정의 경제적 배경의 영향력이 다르게 나타났다. 가정의 경제적 배경이 하류층일수록 또래갈등을 회피하는 경향이 강하게 나타났으나 협력 또는 공격 방법에 대한 경제적 배경의 영향력은 유의하지 않았다(최창욱·권일남·문선량, 2004: 90). 한편, 금지헌 외(2013)에 따르면 가정의 경제적 배경이 학교생활 적응과 만족도에 유의한 영향을 미치지 않았다(금지헌 외, 2013: 135).

이처럼 갈등 인식과 갈등해결방법에 대해 가정의 경제적 배경이 미치는 영향은 연구마다 일관되지 않게 나타난다. 따라서 본 연구는 가정의 경제적 배경의 영향력을 명확히 하기 위해 이를 통제변인으로 설정하였다. 다만, 응답자가 청소년이기 때문에 가정의 객관적인 경제 수준을 정확히 알지 못할 수 있으므로 '잘 모르겠다' 항목을 추가하고 가정의 경제적 수준에 대한 자기 평가 정도를 측정하였다. 응답은 '생계가 걱정되는 상황이다=1', '친구들보다 약간 가난한 편이다=2', '먹고 사는데 걱정은 없다=3', '경제적으로 여유가 있다=4', '잘 모르겠다=5'로 처리하여 분석하였다.

(5) 평소 또래갈등 수준

비공식적 조정 참여의지에 대한 평소 또래갈등 수준의 영향을 직접 다룬 선행 연구는 드물다. 갈등해결방법이나 학교생활 적응에 대한 또래갈등 또는 또래애착의 영향을 다룬 연구들을 통해 평소 또래갈등 수준이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 추론해볼 수 있다. 관련 연구들에 따르면 또래애착이 강할수록 또래 간에 정서적 유대감이 형성되어 서로

의지하며 학교생활에 더 잘 적응하였다(김민수, 2013; Berndt & Keefe, 1995). 하지만 평소의 또래갈등은 우울과 불안감을 야기하여 학교규칙에 대한 태도, 또래 및 교사와의 관계에 부정적인 영향을 미쳤다. 또래관계에서의 거부나 갈등 등 부정적인 경험은 소속감이나 유능감을 저하시키고 사회적으로 위축시켰다(이봉주·민원홍·김정은, 2014: 333). 김순천·고재홍(2014)에 따르면 학교폭력 피해 및 가해 경험 모두 또래갈등 발생 시 회피와 타협 전략에 영향을 미치지 않았으나 학교폭력 가해 경험은 지배 전략의 사용을 촉진하였다. 한편, 피해 경험은 지배와 통합 전략의 사용을 억제하였고 양보 전략의 사용을 촉진하였다(김순천·고재홍, 2014: 34). 한편, 신은종(2010)에 따르면 갈등이 심각해지더라도 조정의 효과성에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다(신은종, 2010: 196).

이러한 연구 결과들을 종합해보면 평소 또래갈등 수준이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 단정하기 어렵다. 따라서 본 연구는 평소 또래갈등 수준을 통제변인으로 설정하고 응답자가 일상생활에서 또래갈등을 얼마나 빈번하게 경험하는가를 측정하였다. 응답은 '거의 경험하지 않는다=1', '보통이다=2', '매우 많이 경험한다=3'으로 처리하여 분석하였다.

(6) 갈등해결 절차 참여 경험

과거 갈등해결 절차에 참여한 경험이 갈등해결방법 또는 다른 프로그램 참여에 미치는 영향을 분석한 기존 연구들을 통해 과거 갈등해결 절차에 참여한 경험이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 추론해볼 수 있다. Petrone(1999)과 Alexander(2000)의 연구에서는 청소년이 갈등해결 프로그램에 참여한 후 협력이나 협상 등 긍정적인 갈등해결방법을 더 활용하는 것으로 나타났다. 금명자(2002)에 따르면 상담을 경험한 청소년 내담자는 그렇지 않은 내담자에 비해 상담에 대한 동기를 더 강하게 갖고 내담자 역할의 중요성을 더 크게 인식하며 자신을 더 많이 개방하였다(금명자, 2002: 537). 청소년 또래조정의 효과를 분석한 김학린(2012)에 따르면 또래조정에 참여했던 학생들은 이후 갈등을 회피하기보다는 협력적으로 해결하고자 하였다(김학린, 2012: 194, 196). 하지만 최창욱·권일남·문선

량(2004)의 연구 결과 갈등해결프로그램 참가 여부는 청소년이 협력, 공격, 회피를 통해 또래갈등을 해결하는 데 유의한 영향을 미치지 않았다. 이에 대해 연구자들은 갈등해결프로그램이 활성화·전문화되어 있지 않고 소수의 청소년만이 참여 경험을 가져서 집단의 대표성이 떨어지기 때문이라고 주장하였다.

본 연구는 갈등해결 절차 참여 경험의 영향을 보다 명확하게 밝히기 위해 이를 통제변인으로 설정하고 학교 또는 사법기관에서의 갈등해결 과정에 참여한 적이 있는가를 측정하였다. 응답은 '없다=1', '1번 참가=2', '2번 이상 참가=3'으로 처리하여 분석하였다.[17]

5) 조사 도구의 구성

본 연구에서 사용한 조사 도구는 [표 Ⅲ-3]과 같이 구성된다. 독립변인인 규범문화배경 측정 부분, 조절변인인 또래조정자 및 교사조정자 신뢰 측정 부분, 종속변인인 또래조정 및 교사조정 참여의지 측정 부분, 그리고 통제변인인 인구사회학적 배경을 묻는 부분으로 구성된다.

[표 Ⅲ-3] 설문지 구성

구분			척도	문항 번호
규범문화 배경		계층주의	- Likert 5점 척도 : 전혀 그렇지 않다 ~ 매우 그렇다	Ⅰ-1, 5, 9, 13
		개인주의		Ⅰ-2, 6, 10, 14
		평등주의		Ⅰ-3, 7, 11, 15
		운명주의		Ⅰ-4, 8, 12, 16
조정자	또래 조정자	태도기반		Ⅱ-1, 5, 9, 12, 16
		소통기반		Ⅱ-2. 6, 10, 13
		동일시기반		Ⅱ-3. 7, 14
		역량기반		Ⅱ-4, 8, 11, 15

17) 선행 연구 검토 등을 통해 1차로 개발된 설문 문항을 사회과교육 박사급 연구원 2인, 사회과교육 박사과정생 2인을 통해 안면 타당도를 검증하였다. 이후 수정·보완된 설문지에 조사 대상인 중학생이 답하기에 어려운 문장은 없는지, 문항에 오류는 없는지 등에 대해 중학교 교사 3인을 통해 검토하였다. 이러한 과정을 통해 개발된 설문지는 2020년 10월에 중학생 30명을 대상으로 한 예비 조사를 거쳤다. 예비 조사의 응답 결과 및 질의 사항을 반영하여 수정·보완된 설문지를 사회과교육 박사급 연구원 2인과 검토한 후 최종 설문지를 완성하였다.

신뢰	교사 조정자	태도기반		Ⅲ-1, 5, 9, 12, 16
		소통기반		Ⅲ-2, 6, 10, 13
		동일시기반		Ⅲ-3, 7, 14
		역량기반		Ⅲ-4, 8, 11, 15
조정 참여의지		또래조정		Ⅳ-1, 2, 3, 4
		교사조정		Ⅴ-1, 2, 3, 4
성별			- 남자 또는 여자	Ⅵ-1
학년			- 중학교 1학년, 2학년, 3학년	Ⅵ-2
성적			- 아주 잘 하지 못한다. / 그다지 잘하지 못한다. / 중간이다. / 그럭저럭 잘 하는 편이다. / 아주 잘 하는 편이다.	Ⅵ-3
경제적 배경			- 생계가 걱정되는 상황이다. / 친구들보다 약간 가난한 편이다. / 먹고 사는데 걱정은 없다. / 경제적으로 여유가 있다. / 잘 모르겠다.	Ⅵ-4
평소 또래갈등 수준			- 매우 많이 경험한다. / 보통이다. / 거의 경험하지 않는다.	Ⅵ-5
갈등해결 절차 참여 경험			- 없다 / 1번 참가 / 2번 이상 참가	Ⅵ-6

6) 조사 도구의 타당도와 신뢰도

본격적인 분석에 앞서 조사 도구의 타당도와 신뢰도를 검증하였다. 먼저, 조사 도구의 타당도를 검증하기 위해 요인분석을 실시하였다. 요인 추출방법으로는 주성분 분석을 사용하였고 직교회전(varimax rotation)을 적용하였다. 하나의 문항이 요인에 미치는 영향도를 의미하는 요인적재값의 일반적인 유의성 판단 기준인 0.5를 기준으로 하여 요인적재값이 0.5보다 낮은 문항은 제외한 후 재구성을 통해 요인을 추출하였다. 요인분석에 사용된 표본들의 적합도와 각 변인 간의 독립성 여부를 분석하기 위해 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett 구형성 검정을 활용하였다. 요인분석 후 Cronbach α(알파) 값을 사용하여 신뢰도 분석을 진행하였다. 신뢰도는 Cronbach α 값의 일반적인 신뢰도 평가 기준인 0.7을 기준으로 그

이상일 경우 허용할만한 수준이라고 평가하였다(Nunnally, 1970).

(1) 규범문화배경 분석 결과

규범문화배경 조사 도구의 타당도와 신뢰도 분석 결과는 [표 Ⅲ-4]와 같다. 16개의 규범문화배경 측정 문항들 중 요인적재값이 유의성 판단 기준인 0.5보다 낮게 나온 계층주의 한 문항(Ⅰ-13)을 분석에서 제외하고 나머지 15개 문항으로 다시 요인분석을 실시하였다. 분석 결과 KMO 측도는 0.751로, Bartlett의 구형성 검정 결과 유의확률은 0.001 미만으로 나와 요인분석 모형이 적합한 것으로 판단되었다. 누적변동설명력은 63.456%로 구성된 4개 요인의 설명력이 모두 높았다. 각 요인의 요인적재값은 모두 0.5 이상으로, 고유값은 1.0 이상으로 나타나 측정 도구의 타당도를 만족하였으므로 추가적인 항목 제외와 조정을 하지 않았다. 각 요인에 대한 Cronbach α 값은 모두 0.7 보다 높게 나타나 주요 변인들의 신뢰도도 양호하다고 판단하여 문항 제거 없이 분석을 진행하였다.

[표 Ⅲ-4] 규범문화배경 타당도 및 신뢰도 분석 결과

구성개념	항목	요인적재값	고유값	변동설명력	누적변동설명력	Cronbach α
계층주의	Ⅰ-1	0.812	2.108	14.055	63.456	0.775
	Ⅰ-5	0.828				
	Ⅰ-9	0.836				
개인주의	Ⅰ-2	0.764	2.158	14.384	49.401	0.706
	Ⅰ-6	0.785				
	Ⅰ-10	0.686				
	Ⅰ-14	0.681				
평등주의	Ⅰ-3	0.809	2.402	16.011	35.017	0.775
	Ⅰ-7	0.771				
	Ⅰ-11	0.759				
	Ⅰ-15	0.729				
운명주의	Ⅰ-4	0.856	2.851	19.006	19.006	0.844
	Ⅰ-8	0.813				
	Ⅰ-12	0.811				
	Ⅰ-16	0.789				
KMO=.751, Bartlett=1957.843, p=.000						

(2) 조정자 신뢰 분석 결과

조정자 신뢰에 대한 요인분석은 또래조정자 신뢰([표 Ⅲ-5])와 교사조정자 신뢰([표 Ⅲ-6])로 구분하여 실시하였다. 또래조정자 신뢰의 측정 문항 중 요인적재값이 0.5 미만으로 나온 태도 기반 신뢰 두 문항(Ⅱ-1, Ⅱ-5)을 제거하고 다시 요인분석을 진행하였다. 분석 결과 KMO 측도는 0.920으로, Bartlett의 구형성 검정 결과 유의확률은 0.001 미만으로 나타나 요인분석 모형은 적합하였다. 누적변동설명력은 78.604%로 구성된 4개 요인 모두 설명력이 높았다. 각 요인에 해당하는 요인적재값은 모두 0.5 이상, 고유값은 모두 1.0 이상이었다. 각 요인에 대한 Cronbach α 값은 모두 0.7 이상으로 측정 도구의 신뢰도도 양호하였다.

[표 Ⅲ-5] 또래조정자 신뢰 타당도 및 신뢰도 분석 결과

구성개념	항목	요인적재값	고유값	변동설명력	누적변동설명력	Cronbach α
태도 기반	Ⅱ-9	0.729	2.177	15.549	78.604	0.856
	Ⅱ-12	0.682				
	Ⅱ-16	0.743				
소통 기반	Ⅱ-2	0.746	2.465	17.610	63.055	0.898
	Ⅱ-6	0.794				
	Ⅱ-10	0.816				
	Ⅱ-13	0.778				
동일시 기반	Ⅱ-3	0.834	3.077	21.978	45.445	0.857
	Ⅱ-7	0.752				
	Ⅱ-14	0.709				
역량 기반	Ⅱ-4	0.809	3.285	23.468	23.468	0.916
	Ⅱ-8	0.856				
	Ⅱ-11	0.825				
	Ⅱ-15	0.826				
KMO 측도=0.920, Bartlett=2159.954, p=.000						

교사조정자 신뢰 측정 도구의 타당도와 신뢰도 분석을 위해 요인분석을 진행하였다. 교사조정자 신뢰의 측정 문항들 중 요인적재값이 0.5 미만으로 나온 태도 기반 신뢰 세 문항(Ⅲ-9. Ⅲ-12, Ⅲ-16), 동일시 기반 신뢰 한 문항(Ⅲ-3)을 제거한 후 다시 요인분석을 진행하였다. 분석 결과

KMO 측도는 0.948로, Bartlett의 구형성 검정 결과 유의확률은 0.001 미만으로 나타나 요인분석 모형이 적합한 것으로 판단되었다. 누적변동설명력은 85.219%로 나타나 구성된 4개 요인의 설명력이 높았다. 각 구성개념의 요인적재값은 모두 0.5 이상, 고유값은 모두 1.0 이상으로 나타났다. 각 요인에 대한 Cronbach α 값은 모두 0.7 이상으로 측정 도구의 신뢰도도 양호하였다. 이렇게 검토를 마친 변인들을 대상으로 분석을 진행하였다.

[표 Ⅲ-6] 교사조정자 신뢰 타당도 및 신뢰도 분석 결과

구성개념	항목	요인적재값	고유값	변동설명력	누적변동설명력	Cronbach α
태도 기반	Ⅲ-1	0.779	2.021	16.843	85.219	0.893
	Ⅲ-5	0.749				
소통 기반	Ⅲ-2	0.540	2.827	23.560	51.086	0.917
	Ⅲ-6	0.777				
	Ⅲ-10	0.834				
	Ⅲ-13	0.769				
동일시 기반	Ⅲ-7	0.868	2.075	17.289	68.375	0.888
	Ⅲ-14	0.813				
역량 기반	Ⅲ-4	0.782	3.303	27.526	27.526	0.924
	Ⅲ-8	0.823				
	Ⅲ-11	0.839				
	Ⅲ-15	0.760				
KMO=.948, Bartlett=3078.686, p=.000						

(3) 조정 참여의지 분석 결과

또래조정 참여의지 측정 도구([표 Ⅲ-7])는 요인적재값이 모두 0.5 이상, 고유값은 2.438, 누적변동설명력은 60.941%로 나와 타당도가 양호하였다. Cronbach α값은 0.786으로 나와 신뢰도도 양호하였다.

[표 Ⅲ-7] 또래조정 참여의지 타당도 및 신뢰도 분석 결과

측정문항	요인적재값	고유값	변동설명력	누적변동설명력	Cronbach α
또래조정1	0.766	2.438	60.941	60.941	0.786
또래조정2	0.770				
또래조정3	0.785				
또래조정4	0.802				

교사조정 참여의지 측정 도구([표 Ⅲ-8])는 요인적재값이 모두 0.5 이상, 고유값은 2.332, 누적변동설명력은 58.311%로 나와 타당도가 양호하였다. Cronbach α값은 0.759로 나와 신뢰도도 양호하였다.

[표 Ⅲ-8] 교사조정 참여의지 타당도 및 신뢰도 분석 결과

측정문항	요인적재값	고유값	변동설명력	누적변동설명력	Cronbach α
교사조정1	0.765	2.332	58.311	58.311	0.759
교사조정2	0.715				
교사조정3	0.786				
교사조정4	0.787				

4. 분석 방법

연구 목적에 따라 구성되어 배포·수집된 설문지 중 420부를 대상으로 SPSS 23.0 프로그램을 이용하여 통계적 분석을 수행하였다. 설문 결과에 대한 구체적인 분석 절차는 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 분석에 활용된 연구 대상의 인구통계학적 특성을 파악하기 위해 빈도분석(frequency analysis)을 하였다.

둘째, 조사 도구의 타당도와 신뢰도를 분석하기 위해 요인분석을 실시하고 Cronbach α값을 통해 내적 일치도를 파악하였다.

셋째, 청소년의 규범문화배경, 조정자 신뢰, 조정 참여의지의 수준과 분포를 확인하기 위해 기술 통계(descriptive statistics) 분석을 진행하였다. 또한, 변인 간 상관 계수(correlation coefficient)를 확인하였다.

넷째, 규범문화배경과 조정자 신뢰가 조정 참여의지에 미치는 직접 효과를 확인하기 위해 규범문화배경, 조정자 신뢰, 통제변인을 포함하는 다중회귀분석(multiple regression)을 실시하였다. 연구 모형 1(또래조정 참여의지)과 연구 모형 2(교사조정 참여의지)에 대한 규범문화배경과 조정자 신뢰의 하위 영역별 영향력을 살펴보았다. 이때 통제변인들이 조정 참여의지에 미치는 효과를 통제하기 위해 독립변인과 통제변인을 일괄 투입하는 방식(enter)을 사용하였다.

다섯째, 규범문화배경이 조정 참여의지에 미치는 영향에 대한 조정자

신뢰의 조절효과를 검증하기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 위계적 회귀분석(hierarchical regression analysis)을 연구 모형 1과 연구 모형 2로 나누어 진행하였다. 위계적 회귀분석은 규범문화배경, 조정자 신뢰를 투입한 후 규범문화배경과 조정자 신뢰 간의 상호작용항을 투입하여 실시하였다.[18] 상호작용항이 투입된 이후 R^2이 투입하기 이전에 비해 통계적으로 유의하게 증가하였다면 조절효과가 있다고 판단하였다. 이와 같은 연구 모형의 방정식은 다음과 같다.

모형 1 : $Y_1 = \alpha_1 + \beta_1 X + \beta_2 W + \beta_3 XW + \gamma_1 D + u_1$
(Y_1 = 또래조정 참여의지, X = 규범문화배경, W = 또래조정자 신뢰, D = 통제변인, α = 상수, u = 오차)

모형 2 : $Y_2 = \alpha_2 + \beta_4 X + \beta_5 W + \beta_6 XW + \gamma_2 D + u_2$
(Y_2 = 교사조정 참여의지, X = 규범문화배경, W = 교사조정자 신뢰, D = 통제변인, α = 상수, u = 오차)

18) 상호작용항은 독립변인, 조절변인, 상호작용항 간의 다중공선성, 추정치 왜곡, 상호작용항의 회귀계수 해석의 오류를 방지하고 검증력이 저하되지 않도록 독립변인과 조절변인을 평균집중화(mean centering)한 후 두 값을 곱하여 구성하였다.

Ⅳ. 분석 결과와 논의

본 장에서는 연구 문제에 대한 분석 결과와 논의를 제시한다. 먼저, 규범문화배경, 조정자 신뢰, 비공식적 조정 참여의지의 기술 통계 분석과 상관관계 분석 결과를 정리한다. 다음으로 규범문화배경과 조정자 신뢰가 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 분석한 결과와, 비공식적 조정 참여의지와 규범문화배경의 관계에 대한 조정자 신뢰의 조절효과를 분석한 결과를 정리한다. 끝으로 분석 결과를 토대로 논의 사항을 제시한다.

1. 기술 통계 분석

주요 측정 변인인 규범문화배경, 조정자 신뢰, 조정 참여의지에 대한 기술 통계량을 분석한 결과는 [표 Ⅳ-1]과 같다.

[표 Ⅳ-1] 주요 측정 변인에 대한 기술 통계

변인			평균	표준편차	최소값	최대값	평균순위
규범문화 배경		계층주의	3.68	0.70	1.67	5.00	2
		개인주의	3.42	0.60	1.50	5.00	3
		평등주의	3.94	0.65	1.75	5.00	1
		운명주의	2.33	0.78	1.00	4.75	4
조정자 신뢰	또래 조정자	태도기반	4.15	0.62	2.00	5.00	2
		소통기반	3.90	0.71	1.00	5.00	4
		동일시기반	4.17	0.65	2.00	5.00	1
		역량기반	3.94	0.73	1.50	5.00	3
	교사 조정자	태도기반	3.25	0.84	1.00	5.00	4
		소통기반	3.93	0.75	1.75	5.00	3
		동일시기반	4.33	0.70	2.00	5.00	1
		역량기반	4.18	0.72	2.00	5.00	2
조정 참여의지		또래조정	3.69	0.49	2.25	5.00	.
		교사조정	3.88	0.46	2.00	5.00	.

규범문화배경은 평등주의가 평균 3.94로 가장 높았고, 이어서 계층주의

가 평균 3.68, 개인주의가 평균 3.42, 운명주의가 평균 2.33 순으로 나타났다.

또래조정자 신뢰는 동일시 기반 신뢰가 평균 4.17로 가장 높았고, 이어서 태도 기반 신뢰가 평균 4.15, 역량 기반 신뢰가 평균 3.94, 소통 기반 신뢰가 평균 3.90 순으로 나타났다. 교사조정자 신뢰는 동일시 기반 신뢰가 평균 4.33으로 가장 높았고, 역량 기반 신뢰가 평균 4.18, 소통 기반 신뢰가 평균 3.93, 태도 기반 신뢰가 평균 3.25 순으로 나타났다. 또래조정자 신뢰와 교사조정자 신뢰 모두 동일시 기반 신뢰가 가장 높게 나타났다.

또래조정 참여의지는 평균 3.69로 '보통이다'와 '대체로 그렇다'의 중간 정도로 나타났다. 교사조정 참여의지는 평균 3.88로 또래조정 참여의지에 비해 '대체로 그렇다'에 보다 가깝게 나타났다.

추가적으로 연구참여자들의 규범문화배경 유형별 분포를 확인하였다([표 Ⅳ-2]). 각 규범문화배경 문항들의 항목별 평균치를 계산하여 평균 점수가 높을수록 해당 규범문화배경에 속한다고 파악하였다.

[표 Ⅳ-2] 규범문화배경 유형별 분포

단위 : 명(%)

구분	계층주의	개인주의	평등주의	운명주의
빈도 수(백분율)	115(27.4)	81(19.3)	145(34.5)	79(18.8)

분석 결과, 또래갈등에 대한 청소년 개인의 규범문화배경은 다양하게 나타났다. 전체 응답자 중 가장 많은 유형은 평등주의로 전체 응답자 420명 중 145명(34.5%)이 해당되었고, 다음으로 많은 유형은 계층주의(115명, 27.4%)와 개인주의(81명, 19.3%)였으며, 운명주의(79명, 18.8%)가 가장 적었다. 즉, 다수의 청소년들이 자기 개인보다는 집단 구성원과의 조화와 공동체적 연대를 중시하고, 자신과 타인의 관계에서 서열이나 위계보다는 동등하고 수평적인 관계를 중시한다고 할 수 있다. 또한, 갈등당사자와 또래집단 구성원들의 참여와 협동을 통해 또래갈등을 해결해야 한다고 인식하는 경향을 보일 수 있음을 알 수 있다. 평등주의 성향을 보이는 응답자가 가장 많은 것으로 나타난 결과는 사회복지전담공무원을 대상으로 한

임지혜·주재현(2017)의 연구, 청소년을 대상으로 한 최태진(2006)의 연구, 대학생을 대상으로 한 김지현(2014)의 연구 결과와 유사하다.

또한, 운명주의보다 평등주의, 계층주의, 개인주의 성향의 청소년들이 다수인 것으로 나타난 결과를 통해 다수의 청소년들이 갈등해결을 회피하거나 스스로를 갈등해결 과정에서의 소극적인 대상자 또는 방관자로 인식하고 있지 않음을 알 수 있다. 즉, 다수의 청소년들이 갈등해결의 필요성과 가능성을 인식하고 개인에 의해서든, 조직이나 국가에 의해서든 갈등해결을 위해 적극적인 조치가 필요하다고 인식함을 알 수 있다. 따라서 또래갈등해결 과정은 청소년들이 갈등해결의 주요 참여자로서 갈등해결을 위해 적극적이고 자율적으로 활동하는 기회가 되어야 할 것이다.

그런데 규범문화배경은 그것을 정당화할 수 있는 사회적 관계와의 상호작용을 통해 형성·발현된다(Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990). 이런 이유로 개인의 규범문화배경이 모든 상황에서 동일하게 발현되는 것은 아니며 한 개인이 유일한 규범문화배경 만을 갖는다고 하기도 어렵다. 또한, 응답자의 규범문화배경 유형을 분류하는 것은 규범문화배경 간 비교에는 유용할 수 있지만, 개인의 규범문화배경 수준에 따른 구체적인 영향력을 확인하기 어렵다는 단점이 있다. 따라서 본 연구는 규범문화배경을 개인이 사회적 관계와 규범문화와의 상호작용을 통해 형성한 가치와 태도를 평가하는 기준으로 간주하였다. 그리고 규범문화배경 유형 간의 비교를 하는 것이 아니라 주요 변인들에 대한 규범문화배경의 영향력을 분석하기 위해 회귀분석을 실시하였다.

2. 변인 간 상관관계 분석

다중회귀분석을 통해 독립변인이 종속변인에 미치는 영향력을 정확하게 검증하기 위해서는 독립변인들 간의 관계가 서로 독립적이어야 한다. 다중회귀분석에 앞서 인구사회학적 변인을 제외한 독립변인, 조절변인, 종속변인 간의 상대적 영향력을 파악하기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다. 상관관계 분석 결과는 [표 Ⅳ-3]과 같다.

[표 Ⅳ-3] 상관관계 분석 결과

변인			규범문화배경				조정자 신뢰								조정 참여의지	
							또래조정자				교사조정자					
			계층	개인	평등	운명	태도	소통	동일시	역량	태도	소통	동일시	역량	또래	교사
규범문화배경		계층	1.													
		개인	.11*	1.												
		평등	.00	-.01	1.											
		운명	.09	.06	-.2***	1.										
조정자신뢰	또래조정자	태도	-.04	-.09	.18***	.14**	1.									
		소통	-.04	.26***	-.12*	.13**	.64***	1.								
		동일시	-.11*	-.14**	.29***	.06	.76***	.58***	1.							
		역량	.41***	-.01	-.11*	.21***	.55***	.6***	.47***	1.						
	교사조정자	태도	.05	-.03	.05	.07	.28***	.22***	.28***	.21***	1.					
		소통	-.03	.21***	-.09	.1*	.21***	.32***	.2***	.17***	.76***	1.				
		동일시	.06	-.01	.26***	.01	.24***	.12*	.31***	.1*	.69***	.65***	1.			
		역량	.26***	-.02	-.22***	.16***	.2***	.21***	.11*	.34***	.68***	.73***	.57***	1.		
조정 참여의지		또래	-.14**	-.15**	.32***	.07	.76***	.63***	.79***	.55***	.27***	.17***	.24***	.1*	1.	
		교사	.31***	-.09	-.16***	.14**	.22***	.21***	.17***	.37***	.75***	.73***	.6***	.84***	.13**	1.

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

주요 변인들의 상관관계 분석 결과, 변인들에 따라 유의한 상관관계가 다르게 나타났다. 일반적으로 독립변인 간의 상관계수 값이 0.7 이상일 경우 다중공선성을 의심해볼 수 있다. 유의한 상관관계가 나타난 변인 중 또래조정자에 대한 태도 기반 신뢰와 동일시 기반 신뢰(r=0.76, p<.001), 교사조정자에 대한 태도 기반 신뢰와 소통 기반 신뢰(r=0.76, p<.001), 교사조정자에 대한 소통 기반 신뢰와 역량 기반 신뢰(r=0.73, p<.001) 간에 다소 높은 상관관계가 나타났다. 그러나 상관계수 값이 높다고 해서 반드시 다중공선성이 있다고 판단할 수는 없다. 상관관계에 다중공선성이 있는지 보다 정확하게 확인하기 위해 공차(tolerance)와 분산팽창인자(VIF: variance inflation factor)를 살펴본 결과, 주요 변인들의 공차는 0.242~0.971이었고, 분산팽창인자 값은 1.030~4.126으로 나타나 다중공선성에는 문제가 없는 것을 확인하였다.

변인들 간의 상관관계를 구체적으로 살펴보면, 또래조정자 신뢰 간에, 교사조정자 신뢰 간에, 또래조정 참여의지와 교사조정 참여의지 간에 모

두 정(+)적으로 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 한편, 규범문화배경 중 계층주의와 개인주의 간에 정(+)적으로 유의한 상관관계가 나타났고(r=0.11, p<.05), 평등주의와 운명주의 간에 부(-)적으로 유의한 상관관계가 나타났다(r=-0.2, p<.001). 또한, 또래조정자 신뢰와 교사조정자 신뢰 간에는 모두 정(+)적으로 유의한 상관관계가 있었으나 규범문화배경과 또래조정자 신뢰, 규범문화배경과 교사조정자 신뢰 간의 상관관계에서는 일정한 규칙성을 발견할 수 없었다.

한편, 또래조정 참여의지는 규범문화배경 중 계층주의(r=-0.14, p<.01) 및 개인주의(r=-0.15, p<.01)와 유의한 부(-)의 상관관계를 보였다. 반면, 평등주의와는 유의한 정(+)의 상관관계를 보였다(r=0.32, p<.001). 교사조정 참여의지는 규범문화배경 중 계층주의(r=0.31, p<.001) 및 운명주의(r=0.14, p<.01)와 정(+)적으로 유의한 상관관계를 보였다. 반면, 평등주의와는 부(-)적으로 유의한 상관관계가 나타났다(r=-0.16, p<.001).

3. 규범문화배경의 효과 분석

1) 규범문화배경의 또래조정 참여의지에 대한 영향

갈등당사자의 규범문화배경이 또래조정 참여의지에 미치는 영향에 대한 다중회귀분석 결과는 [표 Ⅳ-4]와 같다.

[표 Ⅳ-4] 규범문화배경이 또래조정 참여의지에 미치는 영향

독립변인	비표준		표준	t 값	p 값	모형 통계량
	회귀계수	표준오차	회귀계수			
상수	3.141	0.224		14.050	0.000	
계층주의	-0.094	0.031	-0.136	-2.985	0.003**	
개인주의	-0.111	0.036	-0.137	-3.030	0.003**	
평등주의	0.264	0.034	0.351	7.656	0.000***	R^2=0.162
운명주의	0.101	0.029	0.162	3.513	0.000***	수정R^2=0.154
성별	.041	.085	.020	.481	.631	
학년	0.421	0.146	0.348	2.289	0.005**	F=20.089***
학업 성적	0.104	0.091	0.119	1.152	0.252	
경제적 배경	0.061	0.123	0.051	0.496	0.621	
평소 또래갈등	-0.151	0.062	-0.097	-2.432	0.015*	

해결절차경험	-0.173	0.217	-0.083	-0.797	0.428	

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

또래조정 참여의지를 측정하는 모형은 통계적으로 유의하게 나타났으며(F=20.809, p<.001) 회귀모형의 설명력(R^2)은 약 16.2%(수정된 R^2은 15.4%)로 나타났다. 값이 2에 가까울수록 잔차가 상호독립적이라고 할 수 있는 Durbin-Watson 통계량은 1.803으로 잔차들 간의 독립성 가정에는 문제가 없었다. 공차는 0.643~0.936, 분산팽창인자 값은 1.068~1.555로 다중공선성도 없는 것으로 나타났다. 이를 통해 이 회귀모형이 규범문화배경과 또래조정 참여의지를 설명하는 데 적합한 모형임을 확인하였다.

각 독립변인의 유의성 검증 결과, 각 규범문화배경 유형은 또래조정 참여의지에 각각 다른 영향을 주는 것으로 나타났다. 계층주의(B=-0.094, p<.01)와 개인주의(B=-0.111, p<.01)는 또래조정 참여의지에 대해 통계적으로 유의한 부(-)의 영향력을 보여 [가설 1-1-1]과 [가설 1-1-2]는 채택되었다. 즉, 계층주의 또는 개인주의 성향이 강할수록 또래조정 참여의지가 감소한다고 할 수 있다. 이러한 결과를 볼 때 계층주의 또는 개인주의 성향의 규범문화배경을 가진 청소년에게 또래조정을 일방적으로 적용하고자 한다면 이들은 또래조정에 참여하고자 하지 않을 수 있음을 알 수 있다.

한편, 평등주의(B=0.264, p<.001)와 운명주의(B=0.101. p<.001)는 또래조정 참여의지에 대해 통계적으로 유의한 정(+)의 영향력을 보여 [가설 1-1-3]은 채택되었으나 [가설 1-1-4]는 기각되었다. 즉, 평등주의 또는 운명주의 성향의 규범문화배경을 가질수록 또래조정에 참여하여 갈등을 해결하는 것에 대해 긍정적인 반응을 보일 것이다.

또래조정 참여의지와 부(-)적인 관계를 갖는 계층주의(B=-0.094)와 개인주의(B=-0.111) 중 개인주의 성향이 강할수록 또래조정 참여의지가 더 감소하는 것으로 나타났다. 또한, 또래조정 참여의지와 정(+)적인 관계를 갖는 평등주의(B=0.264)와 운명주의(B=0.101) 중 평등주의 성향이 강할수록 또래조정 참여의지가 더 증가하는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 또래조정 참여의지와 갈등해결의 가능성을 증진하기 위해서는 갈등당사자의 규범문화배경을 사전에 고려할 필요가 있음을 알 수 있다.

그런데 운명주의 성향이 강할수록 또래조정 참여의지가 증가하는 것으로 나타난 분석 결과는 선행 연구들을 통해 도출한 본 연구의 가설과 일치하지 않는다. 본 연구는 운명주의 성향이 강할수록 또래관계 회복과 갈등해결에 대해 회의적일 것이고 또래조정 참여의지도 약할 것으로 예측하였으나 그 반대의 결과가 나타난 것이다. 이러한 결과는 실제 또래관계 양상, 또래갈등과 또래친구에 대한 인식, 학급의 갈등해결 문화 등 다양한 요인들이 영향을 미쳤기 때문일 수 있다. 향후 연구에서 운명주의 성향을 갖는 청소년의 또래조정 참여의지에 영향을 미치는 요인들에 대한 심층적인 분석이 필요하다.

통제변인들의 영향을 보면 학년(B=0.421, $p<.01$)이 또래조정 참여의지에 통계적으로 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 학년이 올라갈수록 또래조정 참여의지가 강해진다고 할 수 있다. 본 연구에 참여한 중학교 1학년의 경우 입학과 동시에 온라인으로 수업이 주로 진행되었다. 이로 인해 중학교 입학 후 학급의 또래친구들과 친밀한 관계를 맺을 기회가 적었고 또래갈등을 많이 경험하지 않았을 가능성이 있다. 또한, 조정자로서의 또래친구와 또래조정에 대해 상상하기 어려웠을 수 있다. 한편, 2, 3학년의 경우 1학년보다 또래집단에 더 소속되고 다양한 또래갈등과 해결을 경험하면서 또래친구들과 스스로 갈등을 해결할 수 있는 기술과 자신감을 가졌을 것이다. 이러한 요인들이 학년이 올라갈수록 또래조정 참여의지가 증가하는 데 기여했을 것으로 추측해볼 수 있다.

또한, 평소 또래갈등 수준이 또래조정 참여의지에 유의한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타났다(B=-0.151, $p<0.05$). 이 결과는 평소에 또래갈등을 거의 경험하지 않는 청소년보다 많이 경험하는 청소년일수록 또래친구가 조정자로 참여하는 갈등해결 과정에 대해 부정적일 수 있음을 의미한다. 이는 과거에 겪었던 또래갈등이 부정적인 경험으로 남아있으며 또래갈등 이후 또래관계가 긍정적으로 발전하지 못했기 때문일 수 있다. 또한, 청소년은 다양한 또래집단에 속하기보다는 소수의 또래집단에 속하는 경우가 많다. 이로 인해 조정자로서의 또래친구를 떠올릴 때 부정적인 기억으로 남아있는 과거 또래갈등의 상대방이나 또래집단을 떠올리고 또래조정에 대해 부정적인 인식을 보였을 것으로 추측해볼 수 있다. 이외에

성별, 학업 성적, 경제적 배경, 갈등해결 절차 참여 경험 등은 또래조정 참여의지에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

2) 규범문화배경의 교사조정 참여의지에 대한 영향

갈등당사자의 규범문화배경이 교사조정 참여의지에 미치는 영향에 대한 다중회귀분석 결과는 [표 Ⅳ-5]와 같다.

[표 Ⅳ-5] 규범문화배경이 교사조정 참여의지에 미치는 영향

독립변인	비표준		표준	t 값	p 값	모형 통계량
	회귀계수	표준오차	회귀계수			
상수	3.764	0.215		17.522	0.000	
계층주의	0.210	0.030	0.318	6.954	0.000***	
개인주의	-0.104	0.035	-0.135	-2.966	0.003**	
평등주의	-0.106	0.033	-0.148	-3.197	0.001***	
운명주의	0.051	0.028	0.086	1.839	0.067	R^2=0.148
성별	-0.016	0.035	-0.010	-0.474	0.636	수정R^2=0.139
학년	0.051	0.018	0.068	2.895	0.004**	F=17.973***
학업 성적	-0.015	0.014	-0.022	-1.053	0.293	
경제적 배경	-0.012	0.019	-0.014	-0.666	0.506	
평소 또래갈등	-0.015	0.025	-0.012	-0.582	0.561	
해결절차경험	0.076	0.092	0.082	0.828	0.410	

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

교사조정 참여의지의 측정 모형은 통계적으로 유의하였고(F=17.973, p<.001), 회귀모형의 설명력(R^2)은 약 14.8%(수정된 R^2은 13.9%)로 나타났다. Durbin-Watson 통계량은 1.587로 잔차들 간에 상관관계가 없었다. 독립변인들 간의 공차는 0.295~0.963, 분산팽창인자 값은 1.038~3.391로 다중공선성도 없는 것으로 나타났다. 따라서 이 회귀모형은 규범문화배경과 교사조정 참여의지를 설명하는 데 적합하다고 할 수 있다.

각 독립변인의 유의성 검증 결과, 운명주의를 제외한 계층주의, 개인주의, 평등주의가 교사조정 참여의지에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사조정 참여의지에 대해 계층주의(B=0.210, p<.001)는

통계적으로 유의한 정(+)의 영향력을 보여 [가설 1-2-1]은 채택되었다. 한편, 개인주의(B=-0.104, p<.01)와 평등주의(B=-0.106, p<.001)는 통계적으로 유의한 부(-)의 영향력을 보여 [가설 1-2-2]와 [가설 1-2-3]도 채택되었다. 운명주의는 교사조정 참여의지에 유의한 영향력이 없는 것으로 나타나 [가설 1-2-4]는 기각되었다.

분석 결과 계층주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지는 유의하게 증가하는 것으로 나타났다. 따라서 계층주의 성향의 갈등당사자는 교사조정을 통해 또래갈등을 해결하는 것에 대해 긍정적일 것이다. 반면, 개인주의 또는 평등주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지는 유의하게 감소하는 것으로 나타났다. 따라서 개인주의 또는 평등주의 성향의 갈등당사자에게 교사조정을 일방적으로 적용한다면 이들은 교사조정에 소극적으로 참여하거나 해결 과정과 결과 자체를 거부할 수도 있다. 이러한 분석 결과를 통해 교사조정 참여의지와 갈등해결의 가능성을 높이기 위해서는 갈등해결방법을 구성하고 선정할 때 갈등당사자의 규범문화배경을 고려할 필요가 있음을 알 수 있다.

통제변인들의 영향을 보면, 학년(B=0.051, p<.01)이 또래조정 참여의지에서와 마찬가지로 교사조정 참여의지에 통계적으로 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 학년이 올라갈수록 교사조정 참여의지가 증가한다고 할 수 있다. 이러한 결과 역시 또래조정 참여의지와 마찬가지로 학년별 학교생활 기간과 교사와의 상호작용 빈도 등의 차이 때문일 수 있다. 1학년은 2, 3학년에 비해 중학교에서의 생활 기간이 짧고 그마저도 온라인 수업으로 진행되었기 때문에 교사와의 친밀한 관계가 충분히 형성되지 않았을 수 있다. 또한, 교사가 실제로 또래갈등을 어떻게 다루는지에 대한 경험이 부족했을 수 있다. 이로 인해 중학교 환경에서 교사가 조정자로 개입하는 상황을 상상하기 어려웠을 수 있다. 반면, 중학교 3학년은 1, 2학년에 비해 중학교 생활 중 교사와의 상호작용을 많이 경험하였으며, 특히 또래갈등해결 조정자로서의 교사에 대한 구체적인 경험을 바탕으로 교사조정 참여에 긍정적인 반응을 보였을 것으로 추측할 수 있다.

이외에 성별, 학업 성적, 경제적 배경, 평소 또래갈등 수준, 갈등해결 절차 참여 경험 등은 교사조정 참여의지에 유의한 영향을 미치지 않는 것

으로 나타났다. 이 중 특히 과거에 갈등해결 절차에 참여한 경험이 교사 조정 참여의지에 유의한 영향을 미치지 않는 것에 주목할 필요가 있다. 이 결과는 공식적인 갈등해결방법인 또래조정, 학교폭력대책심의위원회, Wee 클래스, 선도위원회 등 특정 프로그램에 참여했던 경험이 다른 갈등해결방법에 대한 참여의지로 연결되지 않았음을 의미한다. 이러한 결과는 각 방법들이 참여자의 역할 및 권한, 규칙, 결과 도출 방법 등에서 차이가 있기 때문에 응답자들이 이전에 경험한 방법들과 본 연구에서 질문한 교사조정을 별개로 인식하고 응답해서 나타난 것일 수 있다. 또는, 어떤 응답자는 이전에 경험한 갈등해결방법을 형식적·명목적이라고 평가하거나 만족스럽지 않은 결과를 경험하고 부정적으로 인식했을 수 있지만, 또 어떤 응답자는 긍정적으로 인식했기 때문일 수 있다. 즉, 특정 소수의 갈등해결방법의 긍정적인 측면을 강조하는 것이 다른 갈등해결방법에 대한 긍정적인 인식까지 자연스럽게 향상시킬 수 있다고 보기 어렵다. 따라서 교사조정을 비롯한 다양한 갈등해결방법에 대한 참여의지를 강화하기 위해서는 특정 갈등해결방법만을 강조하기보다는 다양한 갈등해결방법을 긍정적으로 경험하도록 해야 할 것이다.

4. 조정자 신뢰의 효과 분석

1) 또래조정자 신뢰의 또래조정 참여의지에 대한 영향

갈등당사자의 또래조정자에 대한 신뢰가 또래조정 참여의지에 미치는 영향에 대한 다중회귀분석 결과는 [표 Ⅳ-6]과 같다.

[표 Ⅳ-6] 또래조정자 신뢰가 또래조정 참여의지에 미치는 영향

독립변인	비표준		표준	t 값	p 값	모형 통계량
	회귀계수	표준오차	회귀계수			
상수	0.745	0.096		7.788	0.000	R^2=0.704
태도기반	0.201	0.036	0.255	5.626	0.000***	수정R^2=0.702
소통기반	0.091	0.026	0.133	3.481	0.001***	
동일시기반	0.352	0.032	0.467	11.116	0.000***	F=247.257***

역량기반	0.073	0.023	0.109	3.140	0.002**
성별	-0.029	0.084	-0.013	-0.328	0.743
학년	0.012	0.042	0.011	0.297	0.767
학업 성적	-0.005	0.035	-0.005	-0.140	0.889
경제적 배경	-0.004	0.073	-0.002	-0.048	0.962
평소 또래갈등	-0.109	0.068	-0.064	-1.601	0.039*
해결절차경험	-0.131	0.081	-0.059	-1.610	0.108

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

또래조정 참여의지 측정 모형은 통계적으로 유의하였고(F=247.257, p<.001), 회귀모형의 설명력(R^2)은 약 70.4%(수정된 R^2은 70.2%)로 나타났다. Durbin-Watson 통계값은 1.587로 잔차들 간에 상관관계가 없었다. 독립변인들 간의 공차는 0.354~0.946, 분산팽창인자 값은 1.057~2.821로 다중공선성의 문제도 없었다. 따라서 이 회귀모형은 또래조정자 신뢰와 또래조정 참여의지를 설명하는 데 적합하다고 할 수 있다.

각 독립변인의 유의성 검증 결과, 또래조정자에 대한 태도 기반 신뢰(B=0.201, p<.001), 소통 기반 신뢰(B=0.091, p<.001), 동일시 기반 신뢰(B=0.352, p<.001), 역량 기반 신뢰(B=0.073, p<.01) 모두 또래조정 참여의지에 통계적으로 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이를 통해 또래조정자에 대한 태도 기반, 소통 기반, 동일시 기반, 역량 기반 신뢰가 상승하면 또래조정 참여의지가 유의하게 상승할 것임을 알 수 있다.

회귀계수의 크기를 비교해보면 동일시 기반 신뢰(B=0.352), 태도 기반 신뢰(B=0.201), 소통 기반 신뢰(B=0.091), 역량 기반 신뢰(B=0.073) 순으로 또래조정 참여의지에 유의한 정(+)의 영향을 미쳤다. 즉, 청소년들은 또래친구가 조정자로서의 역량을 얼마나 갖고 있는가보다는 자신과 동일한 목표와 가치를 갖고 공정하며 개방적이고 지속적으로 소통한다고 인식할수록 또래친구를 또래갈등해결을 위한 조정자로서 신뢰하고 그 또래친구와 함께하는 조정에 참여하고자 하는 의지를 강화할 것임을 알 수 있다.

2) 교사조정자 신뢰의 교사조정 참여의지에 대한 영향

갈등당사자의 교사조정자에 대한 신뢰가 교사조정 참여의지에 미치는

영향에 대한 다중회귀분석 결과는 [표 Ⅳ-7]과 같다.

[표 Ⅳ-7] 교사조정자 신뢰가 교사조정 참여의지에 미치는 영향

독립변인	비표준		표준	t 값	p 값	모형 통계량
	회귀계수	표준오차	회귀계수			
상수	1.520	0.079		19.155	0.000	
태도기반	0.141	0.022	0.257	6.357	0.000***	
소통기반	0.058	0.026	0.093	2.252	0.025*	
동일시기반	0.026	0.022	0.040	1.180	0.239	
역량기반	0.374	0.023	0.577	16.047	0.000***	R^2=0.770
성별	-0.038	0.028	-0.035	-1.344	0.180	수정R^2=0.768
학년	0.049	0.014	0.094	3.528	0.000***	F=347.975***
학업 성적	-0.017	0.012	-0.037	-1.442	0.150	
경제적 배경	0.009	0.022	0.010	0.407	0.684	
평소 또래갈등	-0.005	0.020	-0.006	-0.223	0.816	
해결절차경험	0.003	0.028	0.002	0.099	0.921	

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

교사조정 참여의지의 측정 모형은 통계적으로 유의하였고(F=347.975, p<.001), 회귀모형의 설명력(R^2)은 약 77.0%(수정된 R^2은 76.8%)였다. Durbin-Watson 통계값은 1.366로 잔차의 독립성 가정에는 문제가 없다고 할 수 있다. 독립변인들 간의 공차는 0.315~0.935, 분산팽창인자 값은 1.069~3.180으로 다중공선성의 문제도 없었다. 즉, 이 회귀모형은 교사조정자 신뢰와 교사조정 참여의지를 설명하기에 적합하다고 할 수 있다.

각 독립변인의 유의성 검증 결과, 교사조정자에 대한 태도 기반 신뢰(B=0.141, p<.001), 소통 기반 신뢰(B=0.058, p<.05), 역량 기반 신뢰(B=0.374, p<.001)는 교사조정 참여의지에 통계적으로 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 하지만 동일시 기반 신뢰는 통계적으로 유의한 영향력이 없는 것으로 나타났다. 이를 통해 갈등당사자가 교사조정자에 대한 태도 기반, 소통 기반, 역량 기반 신뢰를 강하게 형성할수록 교사조정 참여의지가 유의하게 상승할 수 있음을 알 수 있다.

회귀계수의 크기를 비교한 결과, 역량 기반 신뢰(B=0.374), 태도 기반 신뢰(B=0.141), 소통 기반 신뢰(B=0.058) 순으로 교사조정 참여의지에 유의한 정(+)의 영향을 미쳤다. 즉, 청소년들은 교사가 또래갈등해결을 위한

조정자로서의 전문성을 갖추고 조정자로서의 역할을 효과적이고 공정하게 수행할 것이라고 신뢰할수록 그 교사가 조정자로 개입하는 조정에 참여하고자 하는 의지를 더욱 강화할 것이다.

5. 조정자 신뢰의 조절효과 분석

위계적 회귀분석을 통해 조정자 신뢰의 조절효과를 검증하기 전에 독립변인인 규범문화배경과 조절변인인 조정자 신뢰의 다중공선성 문제를 해결하기 위해 평균중심화(mean centering)를 실시하였다. 그리고 위계적 회귀분석의 1단계 모형에서는 독립변인인 규범문화배경을 투입하고, 2단계 모형에서는 조절변인인 조정자 신뢰를 투입하여 조정 참여의지에 미치는 영향을 검증하였다. 마지막 3단계 모형에서는 조절변인인 조정자 신뢰의 주효과와 조절효과를 검증하기 위해 규범문화배경과 조정자 신뢰의 상호작용항을 투입하였다. 조절효과 분석은 또래조정 참여의지와 또래조정자 신뢰의 각 하위요소, 교사조정 참여의지와 교사조정자 신뢰의 각 하위요소로 구분하여 실시하였다.

1) 또래조정자 신뢰의 조절효과

(1) 또래조정자 태도 기반 신뢰의 조절효과

규범문화배경이 또래조정 참여의지에 영향을 미치는 데 있어서 또래조정자에 대한 태도 기반 신뢰(이하, 또래 태도 기반 신뢰)가 갖는 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다([표 Ⅳ-8]).

[표 Ⅳ-8] 또래조정자 태도 기반 신뢰의 조절효과

독립변인	1단계		2단계		3단계	
	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값
상수	3.692	168.961	3.692	250.433	3.688	240.173
계층주의	-0.066	-2.985**	-0.048	-3.233***	-0.049	-3.269***
개인주의	-0.067	-3.030**	-0.034	-2.246*	-0.033	-2.200

평등주의	0.171	7.656***	0.094	6.107***	0.096	6.196***
운명주의	0.079	3.513***	0.011	0.721	0.008	0.500
태도기반			0.343	22.310***	0.343	22.225***
계층주의 x태도기반					0.018	1.188
개인주의 x태도기반					-0.018	-1.248
평등주의 x태도기반					0.001	0.055
운명주의 x태도기반					0.017	1.089
모형통계량	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$
	0.162	20.089	0.457	497.715***	0.004	1.032

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

1단계에서는 독립변인인 규범문화배경을 투입하였고, 2단계에서는 조절변인인 또래 태도 기반 신뢰를 투입하였다. 3단계에서는 독립변인과 조절변인의 상호작용항을 투입하였다. 모형의 유의성 분석 결과, 1단계 모형은 통계적으로 유의하지 않았지만(F=20.089, p>.05), 2단계 모형은 통계적으로 유의하였다(F=497.715, p<.001). 1단계 모형의 설명력 16.2%는 2단계 모형에서 45.7% 증가하였다. 이는 또래 태도 기반 신뢰가 증가할수록 또래조정 참여의지가 통계적으로 유의하게 강해짐을 의미한다(B=0.343, p<.001). 하지만 3단계 모형에서 상호작용항의 추가 투입에 따른 설명력의 증가는 통계적으로 유의하지 않았다(F=1.032, p>.05). 또한, 또래 태도 기반 신뢰와 규범문화배경 유형별 상호작용항도 모두 유의하지 않았다. 즉, 또래 태도 기반 신뢰의 조절효과는 없다고 할 수 있다.

(2) 또래조정자 소통 기반 신뢰의 조절효과

규범문화배경이 또래조정 참여의지에 영향을 미치는 데 있어서 또래조정자에 대한 소통 기반 신뢰(이하, 또래 소통 기반 신뢰)가 갖는 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 [표 Ⅳ-9]와 같다.

[표 Ⅳ-9] 또래조정자 소통 기반 신뢰의 조절효과

독립변인	1단계		2단계		3단계	
	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값
상수	3.692	168.961	3.692	271.186	3.690	258.618
계층주의	-0.066	-2.985**	-0.036	-2.612**	-0.041	-2.846**
개인주의	-0.067	-3.030**	-0.162	-11.386***	-0.160	-10.713***
평등주의	0.171	7.656***	0.206	14.727***	0.204	14.205***
운명주의	0.079	3.513***	0.041	2.892**	0.037	2.545*
소통기반			0.367	25.595***	0.364	24.829***
계층주의 x소통기반					0.021	1.394
개인주의 x소통기반					-0.007	-0.512
평등주의 x소통기반					-0.015	-0.945
운명주의 x소통기반					0.019	1.311
모형통계량	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$
	0.162	20.089	0.513	655.080***	0.004	1.438

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

1단계에서는 독립변인인 규범문화배경을 투입하였고, 2단계에서는 조절변인인 또래 소통 기반 신뢰를 투입하였다. 3단계에서는 독립변인과 조절변인의 상호작용항을 투입하였다. 모형의 유의성 분석 결과, 1단계 모형은 통계적으로 유의하지 않았지만(F=20.089, p>.05), 2단계 모형은 설명력이 51.3% 유의하게 증가하였다(F=655.080, p<.001). 이는 또래 소통 기반 신뢰가 강할수록 또래조정 참여의지가 통계적으로 유의하게 강해짐을 의미한다(B=0.367, p<.001). 하지만 3단계 모형에서 상호작용항의 추가 투입에 따른 설명력 증가는 통계적으로 유의하지 않았다(F=1.438, p>.05). 또한, 또래 소통 기반 신뢰와 규범문화배경 유형별 상호작용항도 모두 유의하지 않았다. 즉, 또래 소통 기반 신뢰의 조절효과는 없다고 할 수 있다.

(3) 또래조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과

규범문화배경이 또래조정 참여의지에 영향을 미치는 데 있어서 또래조정자에 대한 동일시 기반 신뢰(이하, 또래 동일시 기반 신뢰)가 갖는 조절

효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다([표 Ⅳ-10]).

[표 Ⅳ-10] 또래조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과

독립변인	1단계		2단계		3단계	
	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값
상수	3.692	168.961	3.692	256.784	3.677	240.328
계층주의	-0.066	-2.985**	-0.026	-1.748	-0.025	-1.697
개인주의	-0.067	-3.030**	-0.018	-1.205	-0.017	-1.200
평등주의	0.171	7.656***	0.055	3.567***	0.060	3.866***
운명주의	0.079	3.513***	0.028	1.867	0.029	1.864
동일시기반			0.361	23.335***	0.366	23.021***
계층주의 x동일시기반					0.005	0.341
개인주의 x동일시기반					-0.043	-2.962**
평등주의 x동일시기반					0.028	1.991*
운명주의 x동일시기반					0.012	0.779
모형통계량	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$
	0.162	20.089	0.476	544.542***	0.010	2.810*

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

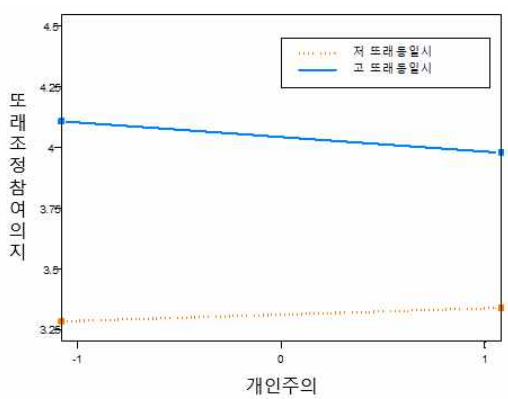
1단계에서는 독립변인인 규범문화배경을 투입하였고, 2단계에서는 조절변인인 또래 동일시 기반 신뢰를 투입하였다. 3단계에서는 독립변인과 조절변인의 상호작용항을 투입하였다. 모형의 유의성 분석 결과, 1단계 모형은 통계적으로 유의하지 않았지만(F=20.089, p>.05), 2단계 모형은 설명력이 47.6% 통계적으로 유의하게 증가하였다(F=544.542, p<.001). 이는 또래 동일시 기반 신뢰가 강할수록 또래조정 참여의지가 통계적으로 유의하게 강해짐을 의미한다(B=0.361, p<.001). 3단계 모형에서는 상호작용항의 추가 투입에 따라 설명력이 1.0% 통계적으로 유의하게 증가하였다(F=2.810, p<.05). 즉, 또래 동일시 기반 신뢰는 규범문화배경(개인주의, 평등주의)이 또래조정 참여의지에 미치는 영향력을 조절한다고 할 수 있다.

개별 상호작용항을 살펴보면 또래 동일시 기반 신뢰는 개인주의(B=-0.043, p<.01)에 대해 통계적으로 유의한 부(-)의 조절효과를 나타냈고, 평등주의(B=0.028, p<.05)에 대해 통계적으로 유의한 정(+)의 조절효과

를 나타냈다. 즉, 또래 동일시 기반 신뢰는 개인주의가 또래조정 참여의지에 미치는 영향을 부(-)적으로 조절하고, 평등주의가 또래조정 참여의지에 미치는 영향을 정(+)적으로 조절하였다. 한편, 계층주의(B=0.005, p>0.05)와 운명주의(B=0.012, p>0.05)에 대한 조절효과는 유의하지 않았다.

또래 동일시 기반 신뢰가 통계적으로 유의한 조절효과를 보인 개인주의와 평등주의 각각에 대해 살펴보았다. 먼저, 또래 동일시 기반 신뢰는 개인주의가 또래조정 참여의지에 미치는 부(-)의 영향에 대해 부(-)의 조절효과를 나타냈다(B=-0.043, p<.01). 그런데 이 결과는 주의해서 해석되어야 한다. 이를 단순히 개인주의 성향이 또래조정 참여의지에 미치는 부정적인 영향을 또래 동일시 기반 신뢰가 더 강화하므로 또래 동일시 기반 신뢰를 촉진해서는 안 된다고 해석하지 않아야 한다. 이러한 해석보다는 또래 동일시 기반 신뢰의 주효과와 또래 동일시 기반 신뢰의 높고 낮음, 그리고 개인주의 성향의 높고 낮음에 주목해서 구체적으로 해석해야 한다.

[그림 Ⅳ-1]은 또래 동일시 기반 신뢰와 상호작용 효과가 나타난 개인주의 및 또래 동일시 기반 신뢰의 수준을 평균값을 기준으로 고, 저집단으로 나누고 각 수준에서의 또래조정 참여의지를 나타낸 그래프이다.



[그림 Ⅳ-1]
개인주의와 또래조정 참여의지의 관계에서
또래조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과

검토 결과 첫째, 개인주의 성향의 수준에 상관없이 또래 동일시 기반

신뢰가 높은 청소년(실선)의 또래조정 참여의지는 또래 동일시 기반 신뢰가 낮은 청소년(점선)보다 매우 높게 나타났다. 즉, 또래 동일시 기반 신뢰는 또래조정 참여의지에 대해 매우 긍정적인 주효과를 갖는다. 개인주의 성향이 낮은 청소년과 높은 청소년 모두 또래 동일시 기반 신뢰가 높을 때 상대적으로 높은 또래조정 참여의지를 보일 것으로 예측된다.

둘째, 개인주의 성향이 강한 청소년(+1)보다 개인주의 성향이 약한 청소년(-1)에게 또래 동일시 기반 신뢰의 긍정적인 조절효과가 더 크게 나타났다. 개인주의 성향이 강한 청소년들 중 또래 동일시 기반 신뢰가 높은 청소년과 낮은 청소년 간의 또래조정 참여의지의 격차보다 개인주의 성향이 약한 청소년들 중 또래 동일시 기반 신뢰가 높은 청소년과 낮은 청소년 간의 또래조정 참여의지의 격차가 더 크게 나타났기 때문이다.

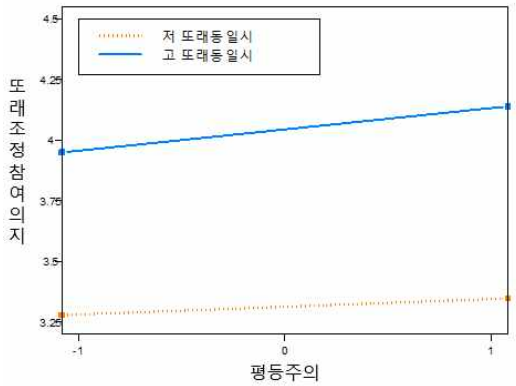
셋째, 개인주의 성향이 강해질수록 또래 동일시 기반 신뢰의 긍정적인 효과는 여전히 있는데, 또래 동일시 기반 신뢰가 높은 집단의 경우 그 효과의 크기가 점차 작아진다(기울기=-0.06). 하지만 개인주의 성향이 매우 강한 경우에도 여전히 또래 동일시 기반 신뢰가 높은 집단이 낮은 집단보다 또래조정 참여의지가 높은 것을 볼 수 있다. 이러한 결과는 개인주의 성향이 또래조정 참여의지에 미치는 영향에 대해 또래 동일시 기반 신뢰가 긍정적인 조절효과를 갖지만, 개인주의 성향이 강해질수록 또래조정 참여의지에 미치는 부정적인 영향으로 인해 또래 동일시 기반 신뢰의 긍정적인 조절효과가 점차 감소한다고 해석할 수 있다.

넷째, 또래 동일시 기반 신뢰가 낮은 집단의 경우 개인주의 성향이 강해지더라도 또래조정 참여의지가 증가하였다(기울기=0.026). 즉, 또래 동일시 기반 신뢰는 그 수준이 낮더라도 개인주의 성향이 또래조정 참여의지에 미치는 영향에 대해 긍정적인 조절효과를 갖는다고 할 수 있다.

한편, 또래 동일시 기반 신뢰는 평등주의가 또래조정 참여의지에 미치는 영향에 대해 통계적으로 유의한 정(+)의 조절효과를 보였다(B=0.028, $p<.05$). 즉, 평등주의 성향이 강할수록 또래조정 참여의지는 강해지는데, 이러한 정(+)의 영향을 또래 동일시 기반 신뢰가 더욱 강화한다고 할 수 있다.

[그림 Ⅳ-2]는 또래 동일시 기반 신뢰와 평등주의의 수준을 고, 저집단

으로 나누고 각 수준에서의 또래조정 참여의지를 표현한 그래프이다.



[그림 Ⅳ-2]
평등주의와 또래조정 참여의지의 관계에서
또래조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과

결과를 보면 첫째, 평등주의 성향의 수준에 상관없이 또래 동일시 기반 신뢰가 낮은 청소년(점선)보다 높은 청소년(실선)의 또래조정 참여의지가 매우 높았다. 즉, 평등주의 성향이 약하든(-1) 강하든(+1) 또래 동일시 기반 신뢰가 높은 집단일수록 또래조정 참여의지가 높은 것을 알 수 있다.

둘째, 평등주의 성향이 강하면서 또래 동일시 기반 신뢰도 높은 경우에 또래조정 참여의지가 가장 높았다. 한편, 평등주의 성향이 약하면서 또래 동일시 기반 신뢰도 낮은 경우에 또래조정 참여의지가 가장 낮았다.

셋째, 또래 동일시 기반 신뢰 수준이 낮은 집단(기울기=0.032)보다 높은 집단(기울기=0.088)일수록 또래 동일시 기반 신뢰의 정(+)의 조절효과가 더 컸다. 평등주의 성향이 약할 때보다 강할 때 또래 동일시 기반 신뢰 수준의 차이에 따른 또래조정 참여의지의 격차가 더 큰 것으로 나타났다. 즉, 평등주의 성향이 강해질수록 또래조정 참여의지가 증가하는데, 이 정(+)의 관계를 또래 동일시 기반 신뢰가 증폭시킨다고 할 수 있다.

(4) 또래조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과

규범문화배경이 또래조정 참여의지에 영향을 미치는 데 있어서 또래조

정자에 대한 역량 기반 신뢰(이하, 또래 역량 기반 신뢰)가 갖는 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 [표 Ⅳ-11]과 같다.

[표 Ⅳ-11] 또래조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과

독립변인	1단계		2단계		3단계	
	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값
상수	3.692	168.961	3.692	253.320	3.673	227.472
계층주의	-0.066	-2.985**	-0.218	-13.482***	-0.215	-13.336***
개인주의	-0.067	-3.030**	-0.041	-2.763**	-0.038	-2.552*
평등주의	0.171	7.656***	0.199	13.302***	0.203	13.494***
운명주의	0.079	3.513***	0.017	1.107	0.010	0.619
역량기반			0.375	22.779***	0.370	22.479***
계층주의 x역량기반					0.023	1.458
개인주의 x역량기반					-0.020	-1.274
평등주의 x역량기반					-0.013	-0.832
운명주의 x역량기반					0.033	2.070*
모형통계량	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$
	0.162	20.089	0.466	518.860***	0.010	2.711*

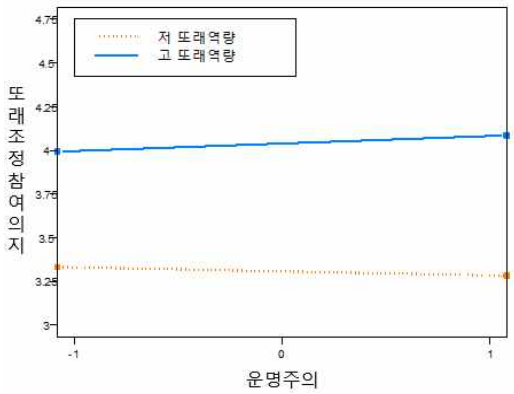
* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

1단계에서는 독립변인인 규범문화배경을 투입하였고, 2단계에서는 조절변인인 또래 역량 기반 신뢰를 투입하였다. 3단계에서는 독립변인과 조절변인의 상호작용항을 투입하였다. 모형의 유의성 분석 결과 1단계 모형은 통계적으로 유의하지 않았지만(F=20.089, p>.05), 2단계 모형에서는 설명력이 46.6% 통계적으로 유의하게 증가하였다(F=518.860, p<.001). 이는 또래 역량 기반 신뢰가 높아질수록 또래조정 참여의지가 통계적으로 유의하게 높아짐을 의미한다(B=0.375, p<.001). 3단계 모형에서는 상호작용항의 추가 투입에 따라 설명력이 1.0% 통계적으로 유의하게 증가하였다(F=2.711, p<.05). 즉, 또래 역량 기반 신뢰는 규범문화배경(운명주의)이 또래조정 참여의지에 미치는 영향을 조절한다고 할 수 있다.

또래 역량 기반 신뢰는 규범문화배경 유형 중 운명주의(B=0.033, p<.05)

에 대해 통계적으로 유의한 정(+)의 조절효과를 나타냈다. 즉, 또래 역량 기반 신뢰는 운명주의가 또래조정 참여의지에 미치는 정(+)적인 영향을 정(+)적으로 조절하여 그 영향을 더 강화한다고 할 수 있다. 하지만 계층주의(B=0.023, p>0.05), 개인주의(B=-0.020, p>0.05), 평등주의(B=-0.013, p>0.05)에 대한 조절효과는 유의하지 않았다.

[그림 Ⅳ-3]은 또래 역량 기반 신뢰와 운명주의의 수준을 고, 저집단으로 나누고 각 수준에서의 또래조정 참여의지를 그래프로 표현한 것이다.



[그림 Ⅳ-3]
운명주의와 또래조정 참여의지의 관계에서
또래조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과

이를 구체적으로 살펴보면 첫째, 운명주의 수준에 상관없이 또래 역량 기반 신뢰가 높은 청소년(실선)의 또래조정 참여의지는 또래 역량 기반 신뢰가 낮은 청소년(점선)보다 높게 나타났다. 즉, 또래 역량 기반 신뢰는 또래조정 참여의지에 대해 매우 긍정적인 주효과를 갖는다.

둘째, 또래조정 참여의지가 가장 높은 경우는 운명주의 성향이 강하면서(+1) 또래 역량 기반 신뢰도 높은 경우로 나타났다. 한편, 또래조정 참여의지가 가장 낮은 경우는 운명주의 성향이 강하면서(+1) 또래 역량 기반 신뢰가 낮은 경우로 나타났다.

셋째, 또래 역량 기반 신뢰의 높고 낮음을 구분하지 않았을 때는 운명주의 성향이 강해질수록 또래조정 참여의지가 전반적으로 증가한다. 하지만 또래 역량 기반 신뢰의 수준을 고, 저집단으로 구분하여 살펴보면 또

래 역량 기반 신뢰가 낮은 청소년들은 운명주의 성향이 강해질수록 또래 조정 참여의지가 감소한다(기울기=-0.023). 반면, 또래 역량 기반 신뢰가 높은 청소년들은 운명주의 성향이 강해질수록 또래조정 참여의지가 증가한다(기울기=0.043). 즉, 운명주의 성향이 강할 때 나타나는 또래 역량 기반 신뢰의 긍정적인 조절효과는 운명주의 성향이 약할 때보다 크다고 할 수 있다. 운명주의 성향이 강하고 또래 역량 기반 신뢰 수준이 높은 청소년들은 또래조정 참여의지가 보다 더 증가하지만 운명주의 성향이 강하고 또래 역량 기반 신뢰 수준이 낮은 청소년들은 또래조정 참여의지가 오히려 점차 감소한다. 따라서 운명주의 성향이 강하면서 또래 역량 기반 신뢰가 약한 청소년들의 또래조정 참여의지를 촉진할 수 있는 효과적인 교육적, 실천적 방안이 마련될 필요가 있다.

2) 교사조정자 신뢰의 조절효과

(1) 교사조정자 태도 기반 신뢰의 조절효과

규범문화배경이 교사조정 참여의지에 영향을 미치는 데 있어서 교사조정자에 대한 태도 기반 신뢰(이하, 교사 태도 기반 신뢰)가 갖는 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다([표 Ⅳ-12]).

[표 Ⅳ-12] 교사조정자 태도 기반 신뢰의 조절효과

독립변인	1단계		2단계		3단계	
	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값
상수	3.884	184.978	3.884	304.139	3.885	304.381
계층주의	0.148	6.954***	0.132	10.239***	0.133	10.360***
개인주의	-0.063	-2.966**	-0.049	-3.791***	-0.049	-3.817***
평등주의	-0.069	-3.197***	-0.091	-6.957***	-0.092	-7.056***
운명주의	0.040	1.839	0.010	0.797	0.015	1.120
태도기반			0.342	26.606***	0.340	26.173***
계층주의 x태도기반					-0.021	-1.558
개인주의					-0.009	-0.747

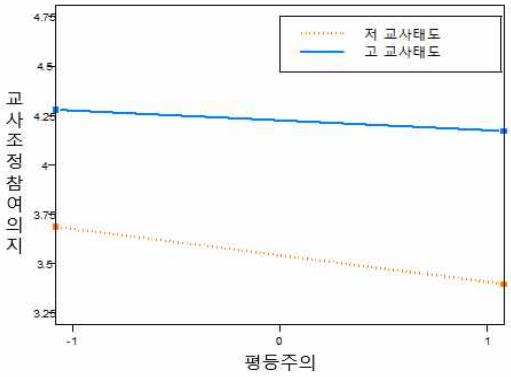
x태도기반						
평등주의 x태도기반					0.024	1.942*
운명주의 x태도기반					-0.017	-1.328
모형통계량	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$
	0.148	17.973***	0.538	707.899***	0.007	2.338*

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

1단계에서는 독립변인인 규범문화배경을 투입하였고, 2단계에서는 조절변인인 교사 태도 기반 신뢰를 투입하였다. 3단계에서는 독립변인과 조절변인의 상호작용항을 투입하였다. 모형의 유의성 분석 결과 1단계 모형(F=17.973, p<.001), 2단계 모형(F=707.899, p<.001), 3단계 모형(F=2.338, p<.05) 모두 통계적으로 유의하였다. 회귀모형의 설명력은 2단계에서 교사 태도 기반 신뢰의 추가 투입에 따라 53.8% 통계적으로 유의하게 증가하였다. 이는 교사 태도 기반 신뢰가 높아질수록 교사조정 참여의지가 통계적으로 유의하게 높아짐을 의미한다(B=0.342, p<.001). 3단계에서는 상호작용항의 추가 투입에 따라 설명력이 0.7% 통계적으로 유의하게 증가하였다. 즉, 교사 태도 기반 신뢰는 규범문화배경(평등주의)이 교사조정 참여의지에 미치는 영향을 조절한다고 할 수 있다.

교사 태도 기반 신뢰는 계층주의(B=-0.021, p>0.05), 개인주의(B=-0.009, p>0.05), 운명주의(B=-0.017, p>0.05)에 대해서는 유의한 조절효과를 나타내지 않았다. 반면, 평등주의(B=0.024, p<.05)에 대해서는 유의한 정(+)의 조절효과를 나타냈다. 즉, 교사 태도 기반 신뢰는 평등주의가 교사조정 참여의지에 미치는 부(-)적인 영향을 정(+)적으로 조절하였다.

[그림 Ⅳ-4]는 교사 태도 기반 신뢰와 평등주의의 수준을 고, 저집단으로 구분하여 각 수준에서의 교사조정 참여의지를 표현한 그래프이다.



[그림 Ⅳ-4]
평등주의와 교사조정 참여의지의 관계에서
교사조정자 태도 기반 신뢰의 조절효과

이에 대해 구체적으로 살펴보면 첫째, 평등주의 수준이 높고 낮음에 상관없이 교사 태도 기반 신뢰가 높은 청소년(실선)의 교사조정 참여의지는 교사 태도 기반 신뢰가 낮은 청소년(점선)보다 높게 나타났다. 평등주의 성향이 강한(+1) 경우에도 여전히 교사 태도 기반 신뢰가 높은 집단이 낮은 집단보다 교사조정 참여의지가 높게 나타났다. 이는 교사 태도 기반 신뢰가 교사조정 참여의지에 매우 긍정적인 주효과를 가짐을 의미한다.

둘째, 평등주의 성향이 약하면서 교사 태도 기반 신뢰가 높을 때 교사조정 참여의지가 가장 높게 나타났다. 반편, 평등주의 성향이 강하면서 교사 태도 기반 신뢰가 낮을 때 교사조정 참여의지가 가장 낮게 나타났다.

셋째, 평등주의 성향의 수준을 구분하지 않았을 때는 평등주의 성향이 강해질수록 교사조정 참여의지가 전반적으로 감소한다. 그런데 평등주의 성향의 수준과 교사 태도 기반 신뢰의 수준을 고, 저집단으로 구분해보면 교사 태도 기반 신뢰가 높은 청소년들(기울기=-0.068)은 낮은 청소년들(기울기=-0.116)에 비해 평등주의 성향이 강해지더라도 교사조정 참여의지가 작은 폭으로 감소한다. 반면, 교사 태도 기반 신뢰가 낮은 청소년들은 높은 청소년들에 비해 평등주의 성향이 강해짐에 따라 교사조정 참여의지가 큰 폭으로 감소한다. 즉, 평등주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지가 하락하는데, 이에 대해 교사 태도 기반 신뢰가 강할수록 완화 효과가 나타난다. 다시 말하면, 평등주의 성향이 강하더라도 교사 태도 기반 신뢰

수준이 높다면 교사조정 참여의지의 감소폭이 작아지는 것이다. 하지만 평등주의 성향이 강하고 교사 태도 기반 신뢰 수준이 낮다면 교사조정 참여의지는 큰 폭으로 감소한다고 할 수 있다.

(2) 교사조정자 소통 기반 신뢰의 조절효과

규범문화배경이 교사조정 참여의지에 영향을 미치는 데 있어서 교사조정자에 대한 소통 기반 신뢰(이하, 교사 소통 기반 신뢰)가 갖는 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다([표 Ⅳ-13]).

[표 Ⅳ-13] 교사조정자 소통 기반 신뢰의 조절효과

독립변인	1단계		2단계		3단계	
	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값
상수	3.884	184.978	3.884	340.187	3.882	332.643
계층주의	0.148	6.954***	0.171	14.761***	0.174	15.016***
개인주의	-0.063	-2.966**	-0.143	-12.090***	-0.144	-12.082***
평등주의	-0.069	-3.197***	-0.040	-3.450***	-0.041	-3.493***
운명주의	0.040	1.839	0.011	0.908	0.011	0.918
소통기반			0.371	31.458***	0.373	30.747***
계층주의 x소통기반					-0.075	-2.936**
개인주의 x소통기반					-0.004	-0.376
평등주의 x소통기반					0.003	0.269
운명주의 x소통기반					0.017	1.319
모형통계량	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$
	0.148	17.973***	0.601	989.607***	0.006	2.616*

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

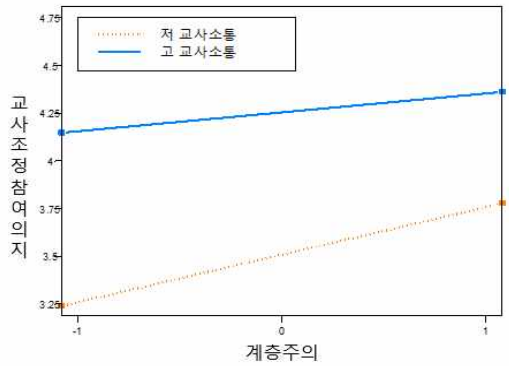
1단계에서는 독립변인인 규범문화배경을 투입하였고, 2단계에서는 조절변인인 교사 소통 기반 신뢰를 투입하였다. 3단계에서는 독립변인과 조절변인의 상호작용항을 투입하였다. 모형의 유의성 분석 결과 1단계 모형(F=17.973, p<.001), 2단계 모형(F=989.607, p<.001), 3단계 모형(F=2.616, p<.05) 모두 통계적으로 유의하였다. 회귀모형의 설명력은 2단계에서 교

사 태도 기반 신뢰의 추가 투입에 따라 60.1% 통계적으로 유의하게 증가하였다. 이는 교사 소통 기반 신뢰가 높아질수록 교사조정 참여의지가 통계적으로 유의하게 증가함을 의미한다(B=0.371, p<.001). 마지막 3단계에서는 상호작용항의 추가 투입에 따라 설명력이 0.6% 통계적으로 유의하게 증가하였다. 즉, 교사 소통 기반 신뢰가 규범문화배경(계층주의)과 교사조정 참여의지 간의 영향 관계를 조절한다고 할 수 있다.

개별 상호작용항을 살펴보면 교사 소통 기반 신뢰는 계층주의가 교사조정 참여의지에 미치는 정(+)의 영향을 부(-)적으로 유의하게 조절하였다(B=-0.075, p<.01). 반면, 개인주의(B=-0.004, p>0.05), 평등주의(B=0.003, p>0.05), 운명주의(B=0.017, p>0.05)에 대한 조절효과는 유의하지 않았다.

교사 소통 기반 신뢰가 통계적으로 유의한 부(-)의 조절효과를 보인 계층주의에 대해 살펴보았다(B=-0.075, p<.01). 이 결과 역시 해석에 주의가 필요하다. 이를 단순히 계층주의 성향이 교사조정 참여의지에 미치는 긍정적인 영향을 교사 소통 기반 신뢰가 감소시키므로 교사 소통 기반 신뢰를 증진해서는 안 된다고 해석하지 않아야 한다. 이러한 해석보다는 교사 소통 기반 신뢰의 주효과와 높고 낮음, 계층주의 성향의 높고 낮음에 주목해서 구체적으로 해석해야 한다.

[그림 Ⅳ-5]는 교사 소통 기반 신뢰와 계층주의의 수준을 고, 저집단으로 구분하여 각 수준에서의 교사조정 참여의지를 표현한 그래프이다.



[그림 Ⅳ-5]
계층주의와 교사조정 참여의지의 관계에서
교사조정자 소통 기반 신뢰의 조절효과

이를 구체적으로 살펴보면 첫째, 계층주의 수준이 높고 낮음에 상관없이 교사 소통 기반 신뢰가 낮은 청소년(점선)보다 높은 청소년(실선)의 교사조정 참여의지가 더 높게 나타났다. 즉, 교사 소통 기반 신뢰는 교사조정 참여의지에 대해 매우 긍정적인 주효과를 갖는다.

둘째, 교사조정 참여의지가 가장 높은 경우는 계층주의 성향이 강하면서(+1) 교사 소통 기반 신뢰도 높은 경우이다. 반면, 교사조정 참여의지가 가장 낮은 경우는 계층주의 성향이 약하면서(-1) 교사 소통 기반 신뢰도 낮은 경우이다.

셋째, 계층주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지는 증가하는데, 교사 소통 기반 신뢰가 높은 청소년(기울기=0.099)보다 낮은 청소년(기울기=0.249)일수록 교사조정 참여의지의 증가 폭이 더 큰 것으로 나타났다. 즉, 교사 소통 기반 신뢰 수준이 높은 집단보다 낮은 집단일수록 정(+)의 조절효과가 더 크다고 할 수 있다. 따라서 계층주의 성향을 가지면서 동시에 교사 소통 기반 신뢰 수준이 낮은 청소년들의 교사 소통 기반 신뢰 수준을 높여준다면 이들의 교사조정 참여의지를 큰 폭으로 증가시킬 수 있을 것이다.

(3) 교사조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과

규범문화배경이 교사조정 참여의지에 영향을 미치는 데 있어서 교사조정자에 대한 동일시 기반 신뢰(이하, 교사 동일시 기반 신뢰)가 갖는 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다([표 Ⅳ-14]).

[표 Ⅳ-14] 교사조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과

독립변인	1단계		2단계		3단계	
	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값
상수	3.884	184.978	3.884	258.957	3.887	247.032
계층주의	0.148	6.954***	0.131	8.624***	0.131	8.340***
개인주의	-0.063	-2.966**	-0.058	-3.857***	-0.060	-3.955***
평등주의	-0.069	-3.197***	-0.154	-9.698***	-0.152	-9.339***
운명주의	0.040	1.839	0.020	1.287	0.025	1.599
동일시기반			0.312	19.983***	0.307	19.043***

계층주의 x동일시기반					-0.047	-1.956*
개인주의 x동일시기반					0.009	0.564
평등주의 x동일시기반					-0.037	-1.970*
운명주의 x동일시기반					0.000	-0.010
모형통계량	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$
	0.148	17.973***	0.418	399.327***	0.007	2.324*

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

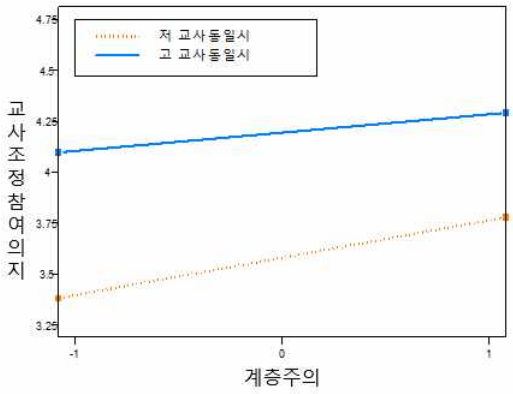
1단계에서는 독립변인인 규범문화배경을 투입하였고, 2단계에서는 조절변인인 교사 동일시 기반 신뢰를 투입하였다. 3단계에서는 독립변인과 조절변인의 상호작용항을 투입하였다. 모형의 유의성 분석 결과 1단계 모형(F=17.973, p<.001), 2단계 모형(F=399.327, p<.001), 3단계 모형(F=2.324, p<.05) 모두 통계적으로 유의하였다. 회귀모형의 설명력은 2단계에서 교사 동일시 기반 신뢰의 추가 투입에 따라 41.8% 증가하였다. 이는 교사 동일시 기반 신뢰가 높아질수록 교사조정 참여의지가 통계적으로 유의하게 증가함을 의미한다(B=0.312, p<.001). 3단계에서는 상호작용항의 추가 투입에 따라 설명력이 0.7% 통계적으로 유의하게 증가하였다. 즉, 교사 동일시 기반 신뢰가 규범문화배경(계층주의, 평등주의)과 교사조정 참여의지 간의 영향 관계를 조절한다고 할 수 있다.

각 상호작용항을 살펴보면 교사 동일시 기반 신뢰는 계층주의(B=-0.047, p<.05), 평등주의(B=-0.037, p<.05)에 대해 통계적으로 유의한 부(-)의 조절효과를 나타냈다. 즉, 교사 동일시 기반 신뢰는 계층주의가 교사조정 참여의지에 미치는 정(+)의 영향을 부(-)적으로 조절하고, 평등주의가 교사조정 참여의지에 미치는 부(-)의 영향을 부(-)적으로 조절한다고 할 수 있다. 개인주의(B=0.009, p>0.05), 운명주의(B=0.000, p>0.05)에 대한 조절효과는 유의하지 않았다.

교사 동일시 기반 신뢰가 통계적으로 유의한 조절효과를 나타낸 계층주의와 평등주의에 대해 살펴보았다. 먼저, 교사 동일시 기반 신뢰는 계층주의가 교사조정 참여의지에 미치는 정(+)적인 영향을 부(-)적으로 조절하는 것으로 나타났다(B=-0.047, p<.05). 그런데 이 결과를 계층주의 성향

이 교사조정 참여의지에 미치는 긍정적인 영향을 교사 동일시 기반 신뢰가 감소시키므로 교사 동일시 기반 신뢰를 촉진해서는 안 된다고 단순히 해석하지 않도록 주의해야 한다. 이러한 해석보다는 교사 동일시 기반 신뢰의 주효과와 수준, 계층주의 성향의 수준에 주목해서 구체적으로 해석해야 한다.

[그림 Ⅳ-6]은 교사 동일시 기반 신뢰와 계층주의의 수준을 고, 저집단으로 구분하여 각 수준에서의 교사조정 참여의지를 표현한 그래프이다.



[그림 Ⅳ-6]
계층주의와 교사조정 참여의지의 관계에서
교사조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과

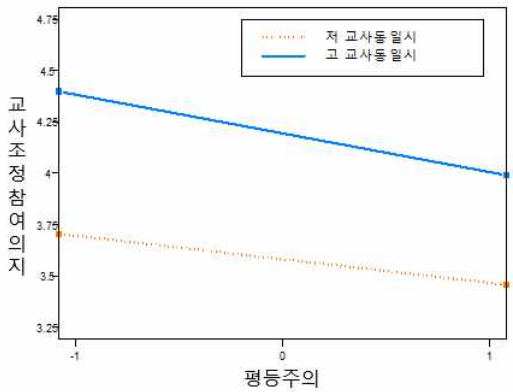
이를 구체적으로 살펴보면 첫째, 교사 동일시 기반 신뢰가 낮은 청소년(점선)보다 높은 청소년(실선)의 교사조정 참여의지가 더 높게 나타났다. 또한, 교사 동일시 기반 신뢰가 낮은 집단과 높은 집단 모두 계층주의 성향이 강해질수록 교사조정 참여의지도 높아졌다. 즉, 교사 동일시 기반 신뢰는 교사조정 참여의지에 대해 매우 긍정적인 주효과를 갖는다.

둘째, 계층주의 성향이 강하고(+1) 교사 동일시 기반 신뢰 수준도 높은 경우에 교사조정 참여의지가 가장 높았다. 반면, 계층주의 성향이 약하고(-1) 교사조정 참여의지도 낮은 경우에 교사조정 참여의지가 가장 낮았다.

셋째, 계층주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지는 높아지는데, 교사 동일시 기반 신뢰 수준이 높은 청소년(기울기=0.084)보다 낮은 청소년(기울기=0.178)일수록 교사조정 참여의지의 증가 폭이 더 큰 것으로 나타

났다. 즉, 교사 동일시 기반 신뢰 수준이 높은 집단보다 낮은 집단일수록 교사 동일시 기반 신뢰의 긍정적인 조절효과가 더 크다고 할 수 있다. 따라서 계층주의 성향을 갖고 있지만 교사 동일시 기반 신뢰 수준이 낮은 청소년의 교사 동일시 기반 신뢰 수준을 증진한다면 이들의 교사조정 참여의지를 더욱 강화할 수 있을 것이다.

[그림 Ⅳ-7]은 교사 동일시 기반 신뢰와 평등주의의 수준을 고, 저집단으로 구분하여 각 수준에서의 교사조정 참여의지를 표현한 그래프이다.



[그림 Ⅳ-7]
평등주의와 교사조정 참여의지의 관계에서
교사조정자 동일시 기반 신뢰의 조절효과

이를 살펴보면 첫째, 교사 동일시 기반 신뢰가 낮은 청소년(점선)보다 높은 청소년(실선)의 교사조정 참여의지가 더 높았다. 즉, 교사 동일시 기반 신뢰는 교사조정 참여의지에 대해 매우 긍정적인 주효과를 갖는다.

둘째, 교사조정 참여의지가 가장 높은 경우는 평등주의 성향이 약하면서(-1) 교사 동일시 기반 신뢰 수준이 높은 경우이다. 반면, 교사조정 참여의지가 가장 낮은 경우는 평등주의 성향이 강하면서(+1) 교사 동일시 기반 신뢰 수준이 낮은 경우이다.

셋째, 교사 동일시 기반 신뢰 수준이 낮은 집단(기울기=-0.115)과 높은 집단(기울기=-0.189) 모두 평등주의 성향이 강해질수록 교사 동일시 기반 신뢰의 긍정적인 효과는 여전히 있지만 그 효과는 점차 작아졌다.

넷째, 평등주의 성향이 강해질수록 교사 동일시 기반 신뢰의 긍정적인

효과가 줄어들기는 하지만, 평등주의 성향이 강한 경우에도 여전히 교사 동일시 기반 신뢰가 높은 집단이 낮은 집단보다 교사조정 참여의지가 높은 것을 확인할 수 있다. 즉, 평등주의 성향이 강해질수록 교사조정 참여의지에 미치는 부정적인 영향이 더 커지기 때문에 교사 동일시 기반 신뢰의 긍정적인 조절효과가 점차 감소한다고 해석할 수 있다.

다섯째, 평등주의 성향이 강한 청소년보다 약한 청소년에게 교사 동일시 기반 신뢰의 긍정적인 조절효과가 더 크게 나타났다. 평등주의 성향이 강한 경우 보다 약한 경우에서 교사 동일시 기반 신뢰가 낮은 집단과 높은 집단 간의 교사조정 참여의지의 차이가 더 크게 나타났기 때문이다.

(4) 교사조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과

규범문화배경이 교사조정 참여의지에 영향을 미치는 데 있어서 교사조정자에 대한 역량 기반 신뢰(이하, 교사 역량 기반 신뢰)의 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 [표 Ⅳ-15]와 같다.

[표 Ⅳ-15] 교사조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과

독립변인	1단계		2단계		3단계	
	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값	회귀계수	t 값
상수	3.884	184.978	3.884	326.635	3.884	300.838
계층주의	0.148	6.954***	0.052	4.143***	0.052	4.006***
개인주의	-0.063	-2.966**	-0.043	-3.566***	-0.044	-3.601***
평등주의	-0.069	-3.197***	0.006	0.465	0.004	0.274
운명주의	0.040	1.839	0.003	0.232	0.001	0.108
역량기반			0.377	29.665***	0.378	28.858***
계층주의 x역량기반					-0.009	-0.604
개인주의 x역량기반					-0.005	-0.409
평등주의 x역량기반					0.003	0.219
운명주의 x역량기반					0.016	1.130
모형통계량	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$	$\triangle R^2$	$\triangle F$
	0.148	17.973***	0.580	880.004***	0.001	0.472

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

1단계에서는 독립변인인 규범문화배경을 투입하였고, 2단계에서는 조절변인인 교사 역량 기반 신뢰를 투입하였다. 3단계에서는 독립변인과 조절변인의 상호작용항을 투입하였다. 모형의 유의성 분석 결과 1단계 모형(F=17.973, p<.001)과 2단계 모형(F=880.004, p<.001)은 통계적으로 유의하였다. 회귀모형의 설명력은 2단계 모형에서 교사 소통 기반 신뢰의 추가 투입에 따라 58.0% 통계적으로 유의하게 증가하였다. 이는 교사 역량 기반 신뢰가 높아질수록 교사조정 참여의지가 증가함을 의미한다(B=0.377, p<.001). 하지만 3단계 모형에서 상호작용항의 추가 투입에 따라 설명력은 0.1% 증가하였으나 이는 통계적으로 유의하지 않았다(F=0.472, p>.05). 또한, 교사 역량 기반 신뢰와 각 규범문화배경별 상호작용항도 모두 유의하지 않았다. 즉, 교사 조정자 역량 기반 신뢰의 조절효과는 없다고 할 수 있다.

6. 논의

이상의 결과를 바탕으로 한 청소년의 비공식적 조정 참여의지, 규범문화배경, 조정자 신뢰를 고려한 갈등해결방법과 갈등해결교육에 대한 논의사항은 다음과 같다. 첫째, 조정을 적용하기 전에 갈등당사자의 참여의지를 고려해야 하며, 이를 위해 갈등당사자의 규범문화배경을 파악해야 한다. 조정은 갈등당사자의 조정 목표에 대한 공감과 자율적인 참여를 중요한 요건으로 한다. 갈등당사자가 조정에 참여하고자 하는 의지가 강할수록 조정에 적극적으로 참여할 것이며 조정 결과를 수용하고 이행하면서 또래갈등을 건설적으로 해결할 수 있을 것이다. 이러한 갈등해결 및 조정 참여 경험은 긍정적인 갈등해결교육 경험이 될 것이다.

본 연구 결과 청소년의 규범문화배경 유형에 따라 또래조정 및 교사조정 참여의지가 달라지는 것으로 나타났다. 또래조정 참여의지에 대해 청소년의 규범문화배경 유형 중 계층주의와 개인주의는 부정적인 영향을, 평등주의와 운명주의는 긍정적인 영향을 주었다. 한편, 교사조정 참여의지에 대해 개인주의와 평등주의는 부정적인 영향을, 계층주의는 긍정적인 영향을 주었다.[19] 따라서 갈등당사자가 보다 참여적이고 민주적으로 활약

할 수 있는 조정 유형을 선정하기 위해서는 먼저 갈등당사자의 규범문화배경을 검토하고 이를 고려할 필요가 있다. 만약 갈등당사자가 평등주의 또는 운명주의 성향을 갖는다면 이들에게 교사조정보다는 또래조정을 적용함으로써 이들의 조정 참여를 촉진할 수 있을 것이다. 만약 갈등당사자가 계층주의 성향을 갖는다면 이들에게 또래조정보다는 교사조정을 적용함으로써 이들의 조정 참여를 촉진할 수 있을 것이다.[20]

또한, 본 연구 결과를 바탕으로 다양한 규범문화배경을 가진 청소년들이 갈등상대방의 규범문화배경을 이해하고 또래조정 및 교사조정 참여의지를 모두 향상시킬 수 있도록 조정에 대한 교육과 조정 절차가 보완될 필요가 있다. 계층주의 성향 청소년의 또래조정 참여의지를 촉진하기 위해 또래조정자의 역량과 또래조정 절차의 공정성을 보완하고 이들에게 또래조정을 통해 또래관계가 더욱 결속될 수 있음을 이해시킬 필요가 있다. 또한, 또래조정을 통해 도출된 합의안을 갈등당사자들이 충실히 이행하도록 하는 방안을 보완하여 또래조정의 제도적 완결성이 갖춰질 필요가 있다. 개인주의 성향 청소년의 또래조정 및 교사조정 참여의지를 촉진하기 위해서는 조정 과정에서 갈등당사자의 자율성을 보장하고 갈등당사자가 갈등해결력을 함양하여 갈등상대방과 소통하면서 합의안을 직접 도출하도록 해야 한다. 평등주의 성향 청소년의 교사조정 참여의지를 촉진하기 위해서는 교사조정자가 수직적·강압적이기보다는 갈등당사자들의 동등하고 적극적인 참여를 지원해야 한다. 또한, 갈등당사자들과 또래친구들이 숙의

---

19) 선행 연구 검토 결과, 운명주의 성향 청소년들은 또래조정과 교사조정 참여의지가 모두 낮을 것으로 예측되었으나, 본 연구 결과 또래조정 참여의지는 유의하게 높았지만 교사조정 참여의지에서는 유의한 관계가 나타나지 않았다. 따라서 운명주의 성향 청소년들이 어떤 요인들로 인해 또래조정 참여의지를 긍정적으로 형성하였는지를 탐구하고 그 요인들을 강화하여 이들의 또래조정 참여의지를 더욱 촉진할 필요가 있다. 또한, 이들의 교사조정 참여의지를 촉진할 수 있는 방안에 대한 논의가 필요하다.

20) 혹자는 조정 참여의지를 높이기 위해 청소년들이 규범문화배경을 바꿔야 하는가에 대한 문제를 제기할 수도 있다. 하지만 앞에서 지적한 것처럼, 개인의 규범문화배경은 장기간의 사회화 과정을 통해 형성·변화되며 어떤 유형이 더 옳다거나 그르다고 평가하기 어렵다. 따라서 청소년들의 규범문화배경을 바꾸려고 하기보다는 그들의 규범문화배경과 그에 따른 판단 경향을 파악하고 각 판단이 갖는 한계를 보완할 수 있는 교육을 제공하거나, 보다 다양한 규범문화배경으로부터 선호되는 갈등해결방법을 개발하고 그에 대한 정보를 제공해줄 필요가 있다.

를 통해 갈등을 해결할 수 있는 역량과 태도를 갖도록 해야 한다. 이렇게 다양한 규범문화배경을 갖는 청소년들이 참여의지를 갖도록 갈등해결방법을 개선함으로써 갈등당사자들 간의 규범문화배경이 일치하지 않을 경우에도 모든 갈등당사자들이 만족하고 참여할 수 있는 갈등해결방법을 선정할 수 있을 것이다.

그런데 청소년이 어떤 규범문화배경을 갖는가에 따라 특정 갈등해결방법에 대한 참여의지가 달라지는 것으로 나타난 본 연구 결과가 모든 또래갈등에서 항상 동일하게 나타나는 것은 아닐 것이다. 예를 들면, 본 연구 결과 평등주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지가 감소하는 것으로 나타났지만, 평등주의 성향의 갈등당사자라도 상황에 따라 교사의 도움을 필요로 할 수 있다. 특히, 갈등의 쟁점이 복잡하거나 심각할 때, 엄격한 지위에 기반한 판단과 지원이 필요할 때 등 평등한 또래 간의 조정을 통해서는 가치 있는 결과를 얻기 어렵다고 여겨질 때는 평등주의 성향의 청소년이라도 교사나 전문가 등의 지원이나 학교규칙의 적용을 필요로 할 수 있다. 또한, 교사가 또래집단의 공동 목표를 실현하고 또래관계의 평등을 유지하며 약자를 보호하기 위해 개입할 때, 즉, 교사가 평등주의적 가치를 지향하는 조정자로 여겨질 때는 평등주의 성향의 청소년들도 교사가 개입하는 갈등해결방법에 대해 호의적일 수 있다. 따라서 갈등해결방법을 선정할 때 갈등당사자의 규범문화배경뿐만 아니라 갈등 쟁점, 갈등당사자의 참여의지, 제3자에 대한 인식 등을 종합적으로 고려할 필요가 있다.

둘째, 또래조정 또는 교사조정 참여의지를 향상시키기 위해 또래조정자 또는 교사조정자에 대한 신뢰의 각 하위요소를 촉진할 필요가 있다. 본 연구 결과 교사조정자에 대한 동일시 기반 신뢰를 제외한 또래조정자 및 교사조정자에 대한 신뢰의 하위요소들은 또래조정 및 교사조정 참여의지에 각각 다른 수준으로 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 또래조정자 또는 교사조정자에 대한 신뢰의 하위요소들을 집중적으로 촉진함으로써 보다 많은 또래조정 또는 교사조정의 개시와 갈등당사자의 적극적인 참여를 촉진하는 구체적인 교육적, 실천적 방안을 모색할 수 있을 것이다.

청소년들과 교사가 비공식적 조정자로서 갈등당사자들로부터 신뢰를

얻기 위해 강화해야 할 신뢰의 측면을 각 회귀계수의 크기를 통해 살펴보았다. 그 결과, 청소년들이 조정자로서 신뢰를 얻기 위해서는 조정자로서 공정하고 책임을 다하며, 갈등당사자와 투명하고 개방적으로 소통하며, 조정자로서의 역량을 갖추어야 한다. 그리고 특히, 갈등당사자가 갖는 또래관계와 갈등해결에 대한 목표와 가치, 갈등해결방법에 대한 관점 등을 파악하고 갈등당사자에게 충분히 공감하고 감정을 이입하는 능력을 강화해야 한다. 한편, 교사가 조정자로서 신뢰를 얻기 위해서는 조정자로서 공정하고 책임을 다하며, 갈등당사자와 투명하고 개방적으로 소통해야 한다. 그리고 특히, 조정자로서의 전문지식과 기술을 충분히 갖추어야 한다. 청소년들과 교사가 신뢰받는 비공식적 조정자로서 이러한 특성을 함양할 수 있도록 학습기회가 제공될 필요가 있다.

그런데 본 연구 결과 교사조정자에 대한 신뢰 중 동일시 기반 신뢰는 교사조정 참여의지에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 청소년들이 교사가 자신들의 또래관계와 갈등해결에 대한 목표와 가치에 공감하지 않는다고 여기고 있음을 의미하는 것일 수 있다. 청소년들은 교사의 일반적인 지위와 역할로 인해 교사가 자신들과 동일한 목표와 가치를 갖는다고 생각하기 어려울 수 있다. 하지만, 이러한 청소년들의 생각에 대해서는 고민해볼 필요가 있다.

셋째, 특정 규범문화배경 유형이 또래조정 및 교사조정 참여의지에 미치는 부정적인 영향을 긍정적으로 조절할 수 있는 또래조정자 및 교사조정자 신뢰의 특정 하위요소를 집중적으로 촉진할 필요가 있다. 본 연구 결과 각 규범문화배경 유형이 또래조정 및 교사조정 참여의지에 미치는 영향에 대하여 또래조정자 및 교사조정자 신뢰의 각 하위요소가 갖는 조절효과는 규범문화배경의 유형별로, 조정자 신뢰의 하위요소별로 다르게 나타났다. 조정자 신뢰의 각 하위요소가 나타낸 유의한 조절효과를 표시해보면 [표 Ⅳ-16]과 같다.

[표 Ⅳ-16] 조정자 신뢰의 조절효과

종속변인	또래조정 참여의지				교사조정 참여의지			
독립변인 / 조절변인	계층 주의	개인 주의	평등 주의	운명 주의	계층 주의	개인 주의	평등 주의	운명 주의
태도 기반	·	·	·	·	·	·	◯	·
소통 기반	·	·	·	·	◯	·	·	·
동일시 기반	·	◯	◯	·	◯	·	◯	·
역량 기반	·	·	·	◯	·	·	·	·

또래조정자의 태도와 소통에 기반한 신뢰는 유의한 조절효과를 보이지 않았지만, 동일시에 기반한 신뢰는 개인주의와 평등주의가 또래조정 참여의지에 미치는 영향을 조절하였다. 또래조정자의 역량에 기반한 신뢰는 운명주의가 또래조정 참여의지에 미치는 영향을 조절하였다.

교사조정자의 태도에 기반한 신뢰는 평등주의가 교사조정 참여의지에 미치는 영향을 조절하였고, 소통에 기반한 신뢰는 계층주의가 교사조정 참여의지에 미치는 영향을 조절하였으며, 동일시에 기반한 신뢰는 계층주의와 평등주의가 교사조정 참여의지에 미치는 영향을 조절하다. 하지만, 교사조정자의 역량에 기반한 신뢰는 유의한 조절효과를 나타내지 않았다.

각 규범문화배경 유형이 조정 유형별 참여의지에 미치는 영향에 대한 조정자 신뢰의 하위요소별 조절효과는 정(+)적인 경우도 있었고 부(-)적인 경우도 있었다. 그런데 조정자 신뢰의 각 하위요소의 수준을 고, 저집단으로 나누어 분석한 결과 조정자 신뢰의 각 하위요소는 각 규범문화배경이 또래조정 및 교사조정 참여의지에 미치는 부정적인 영향을 완화하거나 긍정적인 영향을 강화하는 것으로 나타났다.

따라서 각 유형의 규범문화배경을 갖는 청소년들이 특정 조정에 대한 참여의지를 높일 수 있도록 조정자 신뢰의 어떤 하위요소가 구체적으로 촉진되어야 하는지를 고려한 교육적, 실천적 방안이 필요하다. 또래조정 참여의지와 규범문화배경 유형별로 살펴보면, 개인주의와 평등주의 성향의 청소년들은 또래친구들이 자신과 갈등해결에 대한 동일한 목표와 가치를 공유하고 있다는 신뢰를 증진함으로써 또래조정 참여의지를 강화할 수 있을 것이다. 그런데 개인주의와 평등주의 성향의 근본적인 특성을 고려한다면 이들에게 또래조정자의 동일시에 기반한 신뢰를 촉진할 때 구체적

인 적용 방안이 다르게 제시되어야 한다. 개인주의 성향의 청소년들에게는 또래조정자가 갈등해결에 대해 자신과 동일한 목표와 가치를 공유하고 있으므로 그 목표와 가치를 훼손하지 않고 달성하도록 지원할 것임을 강조함으로써 또래조정 참여의지를 향상시킬 수 있을 것이다. 한편, 평등주의 성향의 청소년들에게는 또래조정자가 자신과 동일한 목표와 가치뿐만 아니라 집단 소속감이나 집단 정체성도 공유하고 있으므로 조정을 통해 또래집단의 안정과 결속을 강화할 수 있음을 강조함으로써 또래조정 참여의지를 더욱 높일 수 있을 것이다. 한편, 운명주의 성향의 청소년들은 또래친구들이 조정자로서의 역량을 충분히 갖고 있다는 신뢰를 증진함으로써 또래조정 참여의지를 강화할 수 있을 것이다.

교사조정 참여의지와 규범문화배경 유형별로 살펴보면, 계층주의 성향 청소년의 교사조정 참여의지를 더욱 강화하기 위해서는 교사와 지속적으로 소통하고, 교사가 자신과 또래관계 및 갈등해결에 대한 동일한 목표와 가치를 공유하고 있다는 신뢰를 증진해야 한다. 평등주의 성향 청소년의 교사조정 참여의지를 강화하기 위해서는 교사가 진실하고 중립적인 관점에서 공정하게 도움을 줄 것이며, 자신과 또래관계 및 갈등해결에 대한 목표와 가치를 공유하고 있다는 신뢰를 증진해야 한다. 그리고 청소년과 교사들은 조정자로서의 태도, 소통, 동일시, 역량에 기반한 신뢰를 얻을 수 있도록 노력해야 한다.

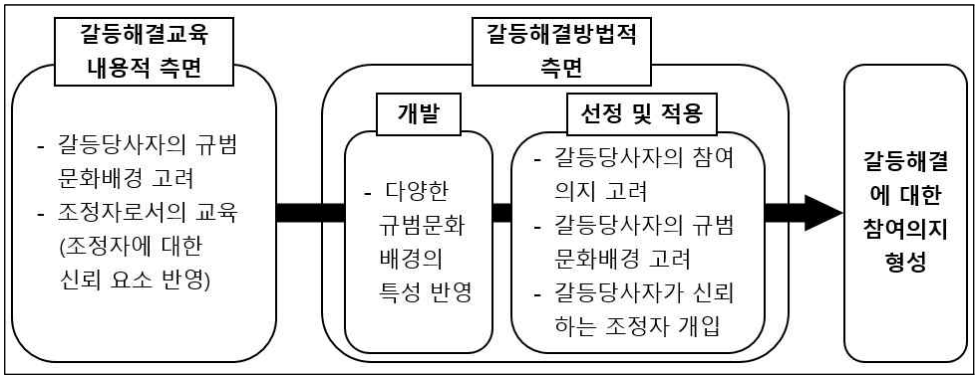
한편, 본 연구 결과 가장 다양한 상황을 긍정적으로 조절한 조정자 신뢰의 하위요소는 조정자의 동일시에 기반한 신뢰였다. 즉, 갈등당사자는 자신의 또래관계와 갈등해결에 대한 목표와 가치를 조정자가 공유하고 있다고 생각할수록 그가 조정자로 개입하는 조정에 참여하여 또래갈등을 해결하고자 할 것이다. 따라서 갈등해결 과정에 개입하는 또래친구 또는 교사가 효과적인 조정자로서 신뢰받기 위해서는 특히 갈등당사자의 목표와 가치를 이해하고 공감하며 그 목표와 가치를 갈등해결 과정에 반영하기 위해 노력해야 한다.

하지만, 계층주의 성향이 강해질수록 또래조정 참여의지가 감소하는 것에 대해 또래조정자 신뢰의 어떠한 하위요소도 유의한 조절효과를 보이지 않았다. 또한, 개인주의 성향이 강해질수록 교사조정 참여의지가 감소하는

것에 대해 교사조정자 신뢰의 어떠한 하위요소도 유의한 조절효과를 보이지 않았다. 향후 연구에서 이들의 또래조정 및 교사조정 참여의지를 긍정적으로 강화하는 방안을 탐구할 필요가 있다.

그런데 특정 규범문화배경 유형에 대한 차별적인 판단과 적용이 각 유형을 갖는 청소년 개인 또는 집단에 대한 고정관념으로 나아가지 않도록 주의해야 한다. 갈등해결교육 과정과 갈등해결방법 선정·적용 과정에서는 규범문화배경에 대해 결정론적이고 절대적인 관점이 아니라 균형적이고 상대적인 관점을 견지해야 한다. 즉, 갈등당사자가 보이는 규범문화배경 유형의 일반적인 특징을 일차적으로 고려하고, 이와 동시에, 갈등당사자 개인의 독특한 특성과 해당 또래갈등의 특성 등을 면밀하게 고려하는 종합적인 갈등해결교육과 갈등해결 과정이 필요하다.

본 연구 결과를 종합해보면 갈등해결교육의 내용적 측면과 갈등해결방법 개발·선정·적용의 방법적 측면에서 모두 갈등당사자의 참여의지와 규범문화배경, 조정자 신뢰에 대한 고려가 필요함을 알 수 있다. 이상의 내용을 종합하여 그림으로 표현하면 [그림 Ⅳ-8]과 같다.



[그림 Ⅳ-8] 효과적인 갈등해결교육 및 갈등해결방법 적용 방안

Ⅴ. 결론

본 연구는 또래갈등이 건설적으로 해결되고 교육적인 경험으로 발전할 수 있도록 갈등당사자의 참여의지, 규범문화배경, 조정자 신뢰에 주목해야 함을 이론적·실증적 탐구를 통해 살펴보고자 하였다. 이를 위해 연구 가설을 수립하고 분석하였다. 본 장에서는 연구 결과를 요약하고 연구의 의의와 한계를 제시한 후 후속 연구에 대해 제언한다.

1. 연구 요약

청소년의 또래갈등은 어떻게 관리·해결되는가에 따라 긍정적인 학습경험이 될 수 있다. 이를 위해서는 무엇보다도 갈등당사자가 적극적으로 참여하여 자율적으로 갈등을 해결해나가는 것이 중요하다. 그러나 기존 연구에서는 또래갈등을 해결할 때 갈등을 객관화하거나 공식적인 절차에 주로 집중했다. 또한, 갈등당사자의 또래갈등과 갈등해결에 대한 참여의지와 주관적 인식에 주목하지 않았다.

본 연구는 청소년들이 적극적으로 참여하고자 하는 갈등해결방법을 선정·구성하고, 이들의 참여의지를 촉진할 수 있는 방안을 제안하고자 하였다. 이를 위해 일상생활 속에서 주변인과의 협력을 통해 자율적으로 또래갈등을 해결할 수 있는 비공식적 조정을 중심으로, 청소년의 비공식적 조정에 대한 참여의지에 영향을 미치는 요인을 탐구하였다. 그 요인으로 규범문화배경, 조정자 신뢰를 설정하고 각각이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 살펴보았다. 또한, 청소년의 규범문화배경이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 조정자 신뢰가 조절할 수 있는지를 살펴보았다.

본 연구는 다음과 같은 과정으로 진행되었다. 먼저, 선행 연구를 분석하여 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정과 참여의지의 의의를 검토하고, 비공식적 조정을 조정자의 특성에 따라 또래조정과 교사조정으로 구분하

였다. 그리고 또래조정과 교사조정 참여의지에 영향을 미칠 수 있는 독립변인으로 청소년의 규범문화배경을, 조절변인으로 조정자 신뢰를 설정하였다. 규범문화배경은 4개의 유형(계층주의, 개인주의, 평등주의, 운명주의)으로 구분하고, 조정자 신뢰는 4개의 하위요소(태도 기반, 소통 기반, 동일시 기반, 역량 기반)로 구분하였다. 이어서 규범문화배경과 조정자 신뢰가 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향과 조정자 신뢰의 조절효과를 검증하기 위한 연구 모형을 수립하였다. 연구 가설을 검증하기 위해 서울에 소재한 중학교 4개교의 1~3학년 학생을 대상으로 설문 조사를 진행하였다. 이후 수집된 설문 조사 결과에 대해 통계 분석을 실시하였다.

분석 결과, 규범문화배경 유형별로, 조정자 신뢰의 하위요소별로 또래조정 및 교사조정 참여의지에 미치는 영향이 다르게 나타났다. 또한, 조정자 신뢰의 하위요소별로 조절효과도 다르게 나타났다. 분석 내용과 결과를 간략히 정리하면 다음과 같다.

첫째, 청소년의 규범문화배경이 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 살펴보았다. 분석 결과, 청소년의 규범문화배경이 계층주의 또는 개인주의 성향일수록 또래조정에 참여하고자 하지 않았고, 평등주의 또는 운명주의 성향일수록 또래조정에 참여하고자 하였다. 한편, 계층주의 성향일수록 교사조정에 참여하고자 하였고, 개인주의 또는 평등주의 성향일수록 교사조정에 참여하고자 하지 않았다. 운명주의 성향은 교사조정 참여의지에 유의한 영향을 주지 않았다.

둘째, 조정자 신뢰의 구체적인 양태에 따라 비공식적 조정에 대한 참여의지가 어떻게 형성되는지를 살펴보았다. 분석 결과, 또래갈등해결을 위해 또래친구가 조정자로 개입하는 경우, 청소년이 또래조정자의 태도, 소통, 동일시, 역량에 기반하여 또래조정자를 신뢰할수록 또래조정에 참여하고자 하는 의지가 강해졌다. 한편, 교사가 조정자로 개입하는 경우, 청소년이 교사조정자의 태도, 소통, 역량에 기반하여 교사조정자를 신뢰할수록 교사조정에 참여하고자 하는 의지가 강해졌다. 하지만 교사조정자의 동일시에 기반한 신뢰는 교사조정 참여의지에 유의한 영향을 주지 않았다.

셋째, 규범문화배경에 따른 비공식적 조정 참여의지가 조정자 신뢰의 구체적인 양태에 따라 어떻게 조절되는지를 살펴보았다. 분석 결과, 규범

문화배경이 개인주의 또는 평등주의 성향일 경우 또래친구를 동일시에 기반하여 신뢰할수록 또래조정 참여의지가 유의하게 조절되었다. 하지만 또래친구의 태도, 소통, 역량에 기반한 신뢰는 개인주의와 평등주의에 대하여 유의한 조절효과를 보이지 않았다. 한편, 운명주의 성향일 경우 또래친구를 역량에 기반하여 신뢰할수록 또래조정 참여의지가 유의하게 조절되었다. 하지만 또래친구의 태도, 소통, 동일시에 기반한 신뢰는 운명주의에 대하여 유의한 조절효과를 보이지 않았다. 마지막으로, 계층주의 성향에 대해서는 또래조정자에 대한 신뢰의 어떤 하위요소도 유의한 조절효과를 보이지 않았다.

한편, 계층주의 성향일 경우 교사를 소통과 동일시에 기반하여 신뢰할수록 교사조정 참여의지가 유의하게 조절되었다. 하지만 교사조정자의 태도, 역량에 기반한 신뢰는 계층주의에 대하여 유의한 조절효과를 보이지 않았다. 한편, 평등주의 성향일 경우 교사를 태도와 동일시에 기반하여 신뢰할수록 교사조정 참여의지가 유의하게 조절되었다. 하지만 교사조정자의 소통과 역량에 기반한 신뢰는 평등주의에 대하여 유의한 조절효과를 보이지 않았다. 마지막으로, 개인주의 또는 운명주의 성향에 대해서는 교사조정자에 대한 신뢰의 어떤 하위요소도 조절효과를 보이지 않았다.

넷째, 청소년의 성별, 학년, 학업 성적, 경제적 배경, 평소 또래갈등 수준, 갈등해결 절차 참여 경험 등에 따라 비공식적 조정 참여의지가 어떻게 형성되는지를 살펴보았다. 분석 결과, 학년이 올라갈수록 또래조정 참여의지는 증가하였지만, 평소 또래갈등 수준이 높아질수록 또래조정 참여의지는 감소하였다. 하지만 성별, 학업 성적, 경제적 배경, 갈등해결 절차 참여 경험은 또래조정 참여의지에 유의한 영향을 미치지 않았다. 한편, 학년이 올라갈수록 교사조정 참여의지가 증가하였다. 하지만 성별, 학업 성적, 경제적 배경, 평소 또래갈등 수준, 갈등해결 절차 참여 경험은 교사조정 참여의지에 유의한 영향을 미치지 않았다.

2. 연구의 의의 및 한계

1) 연구의 의의

본 연구의 결과는 또래갈등이 건설적으로 해결되고 교육적인 경험으로 발전하는 데 있어서 이론적, 실천적, 교육적 차원에서 다음과 같은 함의를 갖는다.

(1) 이론적 함의

본 연구는 또래갈등해결을 위한 비공식적 조정을 또래조정과 교사조정으로 유형화하고 각 조정에 대한 참여의지에 영향을 미치는 요인들을 분석하였다. 본 연구 결과는 이론적 차원에서 다음과 같은 의의를 갖는다.

첫째, 일상생활 속에서 또래갈등해결에 개입할 수 있는 주변인으로 또래친구와 교사를 설정하고 또래조정과 교사조정을 구체화하였다. 갈등당사자의 조정에 대한 태도와 조정 과정 및 결과는 조정자와 조정의 특성에 따라 달라질 수 있다. 그런데 기존에는 교사조정보다는 또래조정이 중점적으로 논의되었고 조정 절차의 합리성에 특히 주목해왔다. 이로 인해 다양한 조정 유형, 조정자와 조정의 특성에 따른 갈등당사자의 참여의지 등이 고려되지 않았다. 본 연구는 조정자의 권위와 역할, 갈등당사자와 조정자 간의 관계 등을 토대로 또래조정과 교사조정을 구분하고 각각에 대한 청소년의 참여의지를 살펴보았다. 본 연구에서 조정을 구분하기 위해 고려한 기준들은 또래갈등해결 연구에서 조정뿐만 아니라 다양한 갈등해결 방법의 특징을 구체화하는 기준으로 활용될 수 있을 것이다.

둘째, 청소년의 규범문화배경을 개념화하고 4가지 유형으로 범주화하여 이를 진단할 수 있는 측정 도구를 제시하였다. 각 규범문화배경 유형이 또래조정 및 교사조정 참여의지에 미치는 영향을 검증한 결과는 건설적인 또래갈등해결을 위해 갈등당사자의 주관적 인식을 고려할 필요성에 대한 논의를 보다 풍성하게 할 것이다. 또한, 규범문화배경의 유형별 특징은 다

양한 갈등해결방법의 성격을 검토하는 데에도 활용될 수 있다. 특정 규범문화배경만이 강조되는 갈등해결방법만 제시될 경우 그 방법의 규범문화배경과 일치하지 않는 규범문화배경을 가진 갈등당사자들의 참여의지를 이끌어 내기 어려울 것이다. 예를 들면, 학교규칙 등에 의한 징계나 전문가의 권한과 개입이 강조되는 갈등해결방법은 계층주의 성향 청소년에게는 선호될 수 있겠지만, 개인주의, 평등주의, 운명주의 성향 청소년의 선호를 이끌어 내기에는 한계가 있을 수 있다.

따라서 다양한 규범문화배경의 특성을 균형 있게 갈등해결방법에 반영해야 한다. 예를 들면, 교사나 전문가가 개입하는 갈등해결방법을 개발할 때, 평등주의 성향 청소년의 참여의지를 높이기 위해 갈등해결 과정에서 참여자들 간의 소통과 갈등당사자의 의사결정권을 강화할 수 있을 것이다. 이와 동시에 조정자의 역량을 함양하고 조정의 제도적 완결성을 보완함으로써 계층주의 성향 청소년의 참여의지를 유지할 수 있을 것이다. 이처럼 본 연구에서 제시된 규범문화배경의 개념과 유형은 특정 갈등해결방법이 어떤 규범문화배경과 친화성을 갖는지를 분석하고 갈등당사자의 참여의지를 예측할 수 있는 개념적인 틀로서, 보다 많은 청소년들이 참여하고자 하는 갈등해결방법을 개발하고 선정하는 데 기여할 것이다.

셋째, 비공식적 조정 참여의지에 영향을 미치는 요인이자, 규범문화배경과 비공식적 조정 참여의지 간의 관계를 조절하는 요인으로 조정자 신뢰의 개념을 구체화하였다. 지금까지 청소년의 참여의지를 높이기 위해 갈등해결력을 함양하고 갈등해결방법의 절차적 합리성을 개선하기 위한 노력이 진행되었다. 하지만 청소년에게 또래갈등과 해결 과정은 위험하고 불확실한 상황으로 인식되고, 조정 참여에는 조정자 신뢰가 필수적이라는 점을 고려해보면 조정자 신뢰의 의미와 구성, 참여의지에 미치는 영향 등에 대한 기존 논의가 부족하다고 할 수 있다. 본 연구는 선행 연구들에 기반하여 조정자의 특성과 조정자와의 관계를 통해 형성되는 조정자 신뢰를 개념화하고 4가지 하위요소를 구체화하였다. 그리고 청소년의 규범문화배경이 비공식적 조정 참여의지에 미치는 영향을 조정자 신뢰가 조절할 수 있음을 확인하였다. 본 연구 결과는 조정자를 비롯해 갈등해결 과정에 참여하는 제3자에 대한 신뢰가 규범문화배경의 영향력을 조절하고 참여의

지를 강화할 수 있는 추가적인 분석 요인으로 활용될 수 있다는 이론적·실증적 근거를 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

(2) 실천적 함의

본 연구는 청소년의 갈등해결 과정에 대한 참여의지를 촉진할 수 있는 요인들을 검토함으로써 갈등을 건설적으로 해결하는 방법을 선정·적용하는 데 시사점을 제공하고자 하였다. 본 연구의 분석 결과는 실천적 차원에서 다음과 같은 의의를 갖는다.

첫째, 또래갈등을 건설적으로 해결하기 위해 청소년의 참여의지가 높은 갈등해결방법을 선정할 수 있는 방안을 제시하였다. 그동안 갈등해결방법에 대한 연구에서는 갈등해결방법의 절차와 효과성을 보완하고자 노력해 왔지만, 갈등해결방법에 대한 청소년의 참여의지를 고려하지 않았고 이를 촉진하기 위한 노력도 부족하였다. 본 연구는 기존 연구에서 살펴보지 않았던 청소년의 규범문화배경과 조정자 신뢰가 비공식적 조정 참여의지에 영향을 미칠 수 있음을 실증적으로 확인하였다. 본 연구 결과를 통해 청소년들이 적극적으로 참여하고자 하는 갈등해결방법을 선정하는 방안을 마련할 수 있을 것이다.

둘째, 갈등당사자가 참여하고자 하는 갈등해결방법을 선정하기 위해 갈등당사자의 규범문화배경을 고려해야 함을 이론적·실증적으로 제시하고 측정 도구를 제공하였다. 기존의 또래갈등에 관한 논의는 주로 프로그램, 매뉴얼, 법률 등 제도적 차원에서 갈등을 객관화하고 구조화·정형화된 절차에 따라 해결하는 것이 강조되었다. 또한, 갈등해결에 대해 부정적인 청소년은 갈등해결력이 부족한 것으로 간주되어 왔다. 이러한 경향은 갈등당사자가 갈등해결 과정에 적극적으로 참여하여 갈등 인식을 전환하고 갈등해결력을 함양하는 건설적인 학습 경험을 제한할 수 있다.

본 연구는 청소년의 참여의지가 또래갈등해결에서 중요하게 고려되어야 함을 강조하며 갈등해결방법 중 특히 비공식적 조정에 대한 참여의지에 미치는 규범문화배경의 영향력을 살펴보았다. 분석 결과, 참여의지에 대해 규범문화배경 유형별로 각각 유의한 영향을 다르게 미침을 확인하였

다. 본 연구 결과는 갈등당사자의 규범문화배경을 고려함으로써 갈등당사자가 정당하다고 인식하고 참여하고자 하는 갈등해결방법을 예측하고 선정하는 방안을 제시했다는 실천적 의의를 갖는다. 향후에는 또래갈등해결방법을 구성하고 선정할 때 청소년의 규범문화배경과 참여의지를 고려하는 실천적인 방안이 모색될 필요가 있다.

셋째, 비공식적 조정 참여의지를 촉진하기 위해 규범문화배경 유형에 따라 고려되어야 할 조정자 신뢰의 하위요소를 제시하였다. 본 연구는 청소년의 규범문화배경에 의해 비공식적 조정 참여의지가 낮을 수 있음을 확인하는 것에서 나아가, 조정자 신뢰를 통해 낮은 참여의지를 보완할 수 있음을 제시하였다. 특히 조정자 신뢰를 4개의 하위요소로 구체화하여 각 규범문화배경 유형의 특성에 따라 더욱 중점적으로 촉진되어야 하는 조정자 신뢰의 요소를 제시하였다는 점에서 실천적 의의를 갖는다. 예를 들면, 교사조정 참여의지가 낮은 평등주의 성향의 갈등당사자에게 교사조정자의 태도와 동일시에 기반한 신뢰를 강화한다면 교사조정 참여의지가 촉진될 수 있을 것이다. 이러한 분석 결과들은 규범문화배경의 영향력을 조절할 수 있는 실천적인 방안을 마련하는 데 기여할 것이다.

(3) 교육적 함의

본 연구는 교육적 차원에서 다음과 같은 의의를 갖는다. 첫째, 청소년의 규범문화배경을 고려한 갈등해결교육의 필요성과 방향을 제시하였다. 기존 또래갈등 연구에서는 갈등당사자의 주관적 인식과 참여의지에 집중하여 갈등해결 과정을 긍정적인 교육 경험으로 발전시키고자 하는 노력이 다소 간과되었다. 본 연구 결과, 동일한 또래갈등 상황에서도 비공식적 조정에 대한 청소년의 참여의지는 그들의 규범문화배경에 따라 달라지는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 토대로 갈등당사자 간 참여의지와 규범문화배경에 따른 판단이 다를 수 있음을 이해하고 협력과 참여를 촉진할 수 있는 갈등해결교육 방안이 제안되어야 할 것이다.

둘째, 또래친구와 교사 등 학교 구성원들이 또래갈등해결에 효과적인 조정자가 되기 위한 교육과정을 마련하는 데 기여할 수 있다. 기존의 조

정 관련 연구들은 조정자와 갈등당사자 간의 관계나 주관적 인식보다는 조정자의 객관적인 역할이나 권한에 주목해왔다. 반면, 본 연구는 갈등당사자와 조정자 간의 사회적 관계에 의해 형성된 조정자 신뢰를 개념화·유형화하고 하위요소의 영향력을 확인하였다. 조정자 신뢰의 요소들을 또래친구 또는 교사가 갖추고 있다면 또래조정 또는 교사조정이 보다 활발하게 개시될 것이며 조정의 효과도 증대될 것이다. 본 연구에서 제시된 조정 참여의지에 유의한 영향을 미치는 조정자 신뢰의 하위요소들은 효과적인 조정자가 되기 위한 갈등해결교육을 구성하는 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

셋째, 또래갈등해결방법의 개선 필요성과 방향에 대한 시사점을 제시하였다. 본 연구에서 설정한 통제변인 중 과거 또래갈등해결 절차 참여 경험은 또래조정 및 교사조정 참여의지에 모두 유의한 영향을 미치지 않았다. 이러한 결과는 응답자마다 과거의 갈등해결 결과가 긍정적 또는 부정적으로 제각각이었음을 의미할 것이다. 또한, 과거의 경험이 이후의 또래갈등해결에 대한 인식에 긍정적으로 기여하지 못했음을 의미하기도 한다. 이는 갈등해결 경험이 긍정적인 교육 경험이 될 수 있도록 개선되어야 하며 건설적인 갈등해결 경험이 증진되어야 함을 시사한다.

2) 연구의 한계

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다. 첫째, 연구 대상 확보에 어려움이 있어 무선 표집을 실시할 수 없었다. 본 연구는 청소년을 대상으로 하였기 때문에 법정대리인과 응답자 본인, 교사, 학교의 협력이 모두 필요하였다. 그러나 현실적인 문제로 인하여 연구 대상의 표집이 쉽지 않았다. 연구자는 이를 보완하기 위해 특정 계층이나 생활 특성 등에 치우쳐서 연구 대상을 표집하지 않도록 노력하였다. 또한, 문헌 연구를 통해 종속변인에 영향을 줄 수 있는 요인들을 도출하여 분석 모형에 통제변인으로 추가해서 편의 표집으로 인한 문제를 보완하고자 하였다.

둘째, 본 연구는 문헌 연구를 통해 또래갈등을 가장 빈번하게 경험하고 또래갈등으로 인한 부정적인 영향을 가장 크게 받을 것으로 추론되는

중학교 1~3학년을 표집 대상으로 한정하였다. 이 과정에서 초등학생과 고등학생 등 전 연령의 청소년을 대상으로 하지 못했다는 한계가 있다. 또래갈등은 전 연령에서 발생하며, 연령별로 또래갈등의 빈도, 쟁점, 일상생활에 미치는 영향 등이 다양하게 나타날 수 있다. 또한, 연령별로 또래갈등에 대한 인식과 갈등해결방법에 대한 참여의지가 다를 수 있다. 따라서 본 연구의 결과를 다른 연령이나 학교급에까지 일반화하는 것은 다소 무리가 있다. 후속 연구를 통해 청소년의 연령, 학교급, 또래갈등 인식, 또래관계 등이 보다 다양하게 고려될 필요가 있다.

셋째, 조정의 결과는 본 연구의 종속변인인 청소년 갈등당사자의 비공식적 조정 참여의지 이외에도 실제 조정 과정이 어떠한가에 따라 달라질 수 있다. 즉, 갈등당사자의 참여의지뿐만 아니라, 조정 과정에서 갈등당사자와 조정자가 구체적으로 어떤 역할을 하는가, 조정이 어떻게 진행되는가, 조정 진행을 방해하는 요소가 있는가 등에 따라 조정 성립 여부와 결과가 달라질 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 갈등당사자의 조정 참여의지에서 나아가, 실제 조정 과정과 성립에 영향을 줄 수 있는 다양한 요소들에 대해 양적·질적인 분석을 통해 추가적으로 밝혀나갈 필요가 있다.

3. 제언

본 연구를 바탕으로 건설적인 또래갈등해결을 위한 후속 연구가 이루어질 필요가 있다. 이에 다음과 같은 내용을 제언한다.

첫째, 청소년의 다양한 갈등해결방법에 대한 참여의지와 각 참여의지에 대한 규범문화배경 유형별 영향력을 살펴볼 필요가 있다. 본 연구는 비공식적 조정을 중심으로 살펴보았지만 갈등해결방법은 제3자의 개입 여부와 권한, 절차의 엄격성, 합의안 위반에 대한 제재 여부 등에 따라 매우 다양하다. 또한, 본 연구는 조정을 또래조정과 교사조정으로 구분하였으나 조정자의 구체적인 역할에 따라 조정의 유형은 보다 세분화될 수 있다. 따라서 다양한 갈등해결방법들의 특성에 따라, 청소년의 규범문화배경에 따라, 또래갈등의 쟁점과 수준에 따라 갈등해결방법에 대한 참여의지가 달라질 것인가에 대한 보다 확장된 논의가 필요하다.

둘째, 또래갈등의 특성을 보다 구체화한 논의가 필요하다. 본 연구는 또래 간 말다툼, 사이 나빠짐 등 비교적 심하지 않은 또래갈등을 사례로 제시하여 설문을 진행하였다. 하지만 갈등 및 갈등해결방법에 대한 인식은 갈등의 쟁점에 따라, 갈등당사자 간 관계의 특성(친밀함, 또래지위 등)에 따라, 갈등의 심각성에 대한 갈등당사자의 인식 등에 따라 달라질 수 있다. 예를 들면, 이해관계가 쟁점이 되거나 심각한 신체적 폭력이 수반된 또래갈등의 경우 협상이나 조정보다는 사법 절차에 대한 참여의지가 강해질 수 있다. 따라서 갈등해결방법에 대한 참여의지에 영향을 미칠 수 있는 또래갈등의 현실적인 맥락과 특성을 세밀하게 고려한 논의가 필요하다.

셋째, 조정자 신뢰를 강화할 수 있는 교육 방안과 학급문화 형성 방안에 대한 논의가 필요하다. 본 연구를 통하여 조정자 신뢰가 규범문화배경의 영향력을 조절하고 비공식적 조정 참여의지에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 확인하였다. 또한, 평소에 또래친구 또는 교사와 어떤 관계를 형성하고 서로를 어떻게 인식하는가에 따라 또래친구 또는 교사와의 조정을 통한 갈등해결의 가능성을 다르게 판단한다는 것도 알 수 있었다. 이러한 조정자 신뢰의 의의를 고려하면, 일상 학교생활에서 또래친구와 교사에 대한 신뢰를 촉진함으로써 또래갈등해결에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 알 수 있다. 따라서 본 연구 결과에서 유의한 영향력을 나타낸 조정자 신뢰의 하위요소를 강화할 수 있는 교육 방안이 필요하다. 또한, 또래친구와 교사 등 학급 구성원 간의 신뢰로운 관계를 형성할 수 있는 생활지도방법과 학급문화에 대한 논의가 필요하다.

넷째, 조정자 신뢰가 유의하게 조절하지 못한 규범문화배경과 비공식적 조정 참여의지 간의 관계를 조절할 수 있는 요인에 대한 탐색이 필요하다. 본 연구 결과, 계층주의 성향이 강할수록 또래조정 참여의지가 감소함에도 불구하고 이를 조절할 수 있는 또래조정자 신뢰의 하위요소는 발견되지 않았다. 또한, 개인주의 성향이 강할수록 교사조정 참여의지가 감소함에도 불구하고 이를 조절할 수 있는 교사조정자 신뢰의 하위요소는 발견되지 않았다. 또한, 운명주의 성향 청소년의 교사조정 참여의지를 촉진할 수 있는 방안을 구체화하지 못하였다. 더 많은 청소년들이 자신의 규

범문화배경에 따른 판단을 극복하고 비공식적 조정에 참여하고자 하는 의지를 높일 수 있도록 하는 실천적, 교육적 방안에 대한 고찰이 필요하다.

다섯째, 또래친구와 교사가 자연스럽게 갈등해결에 개입할 수 있고 갈등당사자들도 이들의 개입을 받아들이고 적극적으로 활용할 수 있도록 제도적인 뒷받침이 필요하다. 실제 학교상황에서는 갈등당사자가 비공식적 조정을 통해 자신의 또래갈등을 해결하고 싶다는 의지를 갖더라도 또래친구, 교사 또는 학교가 비공식적 조정에 소극적일 수 있다. 또래친구, 교사 또는 학교가 또래갈등을 은폐 또는 축소하려고 했다는 부정적인 평가가 가해질 수도 있기 때문이다.

현행 「학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률」 제13조2(학교의 장의 자체해결)에서는 규정된 요건이 충족될 때 학교의 장이 학교폭력사건을 자체적으로 해결할 수 있다고 규정하고 있다. 하지만 학교에서의 자체해결은 학교폭력이 아닌 것으로 명백히 밝혀진 경우에만 가능하다. 만약 학교폭력으로 의심이 되는 사안에 대해 교사 또는 학교가 갈등당사자 간의 화해를 유도하거나 자체적으로 해결하려고 하는 경우 사건 축소 또는 은폐로 여겨질 수 있다. 학교에서의 자체해결이 또래갈등을 축소 또는 은폐하고자 한 것으로 판명되면 교사 또는 학교에 징계나 소송이 제기될 수 있기 때문에 교사와 학교는 자체해결에 대한 부담감을 갖는다. 이로 인해 또래갈등이 발생한 경우 교사는 학생들과 스스로 해결하기보다는 법률에 규정된 심의 절차를 통해 처리하는 경향이 나타난다. 교사는 심의에 보고하기 위한 사안 조사와 법적 문제로 인한 부담을 겪고, 학생은 교사와의 소통과 갈등당사자 간 관계회복의 기회보다는 조사자와 피조사자로서 교사 및 또래친구와 경직된 소통을 하게 된다.

이러한 교사와 학교의 부담감을 완화하고 해당 법조항의 교육적 취지를 살리며 또래갈등을 건설적인 교육 경험으로 발전시키기 위한 방안이 필요하다. 이를 위해 어느 수준의 또래갈등까지 회복적 관점에서 또래친구와 교사가 개입하여 해결할 수 있을지에 대한 현실적이고 제도적인 기준과 근거가 마련되어야 한다. 또한, 경미한 또래갈등 사안에 대해 또래친구 또는 교사가 개입하여 해결했을 때 이에 대해 학교 또는 교육청이 이들에 대한 법적 책임을 어느 정도 보장해줄 수 있을지에 대한 논의가 필

요하다. 그리고 무엇보다도 갈등당사자와 학부모가 조정의 긍정적인 의의에 대해 공감하고 적극적으로 참여하는 것이 중요하다.

경미한 또래갈등이라도 갈등당사자의 또래관계와 개인적·사회적 성장에 긍정적인 영향을 미칠 수 있고, 극심한 갈등으로 심화되어 갈등당사자와 사회에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 또래갈등 경험이 긍정적인 시민교육 경험이 될 수 있도록 갈등당사자는 갈등'당사자'로서 갈등해결의 주체가 되어 갈등상대방의 목소리를 듣고 자신의 목소리를 반영해야 한다. 또한, 보다 많은 청소년들이 타인의 갈등에 관심을 갖고 갈등해결을 지원하려는 태도를 가져야 한다. 청소년들은 주변인들과 함께 적극적으로 갈등을 해결하는 경험을 하면서 갈등해결력을 함양하고 사회적 관계를 발전시켜나갈 수 있을 것이다. 또한, 건설적인 갈등해결 경험을 토대로 타인 및 사회와 협력하고 다양한 갈등해결방법과 사회규범을 존중하는 민주시민으로 성장할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

권기수·김숙령(2010). “청소년 우정발달에 영향을 미치는 요인에 관한 연구”. 『아동교육』, 제19권 1호, pp. 149-162.

권누리·탁진국(2015). “개인특성이 발언행동 유형에 미치는 영향”. 『한국심리학회지: 산업 및 조직』, 제28권 4호, pp. 565-589.

권혁재(2019). “판결절차와 병행하는 민사조정절차의 효율적 운영방안. 『인간과 정의』, 483호, pp. 79-100.

금명자(2002). “청소년 내담자와 상담자의 상담에 대한 기대 차이 및 문화적 특성과의 관계”. 『한국심리학회지:상담 및 심리치료』, 제14권 3호, pp. 529-546.

금지헌·손찬희·채수은·강성국(2013). “중학생의 학교생활적응과 가정 및 개인 관련 변인 간의 관계”. 『청소년학연구』, 제20권 2호, pp. 119-143.

금현섭·백승주(2010). “정치적 이념, 정부신뢰 그리고 정책지지.” 『행정논총』, 제48권 4호, pp. 201-228.

김도균(2013). “집합행동, 신뢰, 법 -공적 신뢰의 토대에 관한 고찰-”. 『서울대학교 법학』, 제54권 3호, pp. 543-599.

김두환·김지혜(2011). “부모친구교사와의 사회적 관계와 고등학생의 학교생활만족도”. 『한국사회학』, 제45권 4호, pp. 128-168.

김민수(2013). “청소년이 지각한 부모의 양육태도와 학교생활적응의 관계에서 또래애착의 매개효과”. 숙명여자대학교 석사학위 논문.

김상태(2011). “행정쟁송에 있어서의 조정”. 『법학연구』, 제43권, pp. 1-21.

김성돈(2008). “범죄피해자보호·지원을 위한 회복적 패러다임의 실천방안”. 『피해자학연구』, 제16권 1호, pp. 5-35.

김성수(2013). “청소년이 지각하는 가족관계가 우울/불안, 위축행동, 공격성에 미치는 영향 : 교사지지, 친구지지의 조절효과”. 『청소년상담연구』, 제21권 2호, pp. 343-364.

김성태(2019). “민사조정법상 조정위원회의 구성과 역할에 관한 소고”.

『법학논총』, 제44권, pp. 27-52.
김소연(2021). “재판 외 분쟁해결절차(ADR)로서 행정형 조정과 재판청구권의 관계 - 행정형 조정의 양면적 속성을 중심으로-”. 『헌법학연구』, 제27권 1호, pp. 313-342.
김순천·고재홍(2014). “학교폭력 경험과 갈등해결전략 사용간의 관계: 가족 및 학급응집성의 역할”. 『교육이론과 실천』, 제24권, pp. 25-43.
김영구·이연수·김청송(2019). “청소년참여활동의 지속요인 연구”. 『청소년학연구』, 제26권 2호, pp. 157-182.
김영욱·임유진(2010). “언론-소스 간 갈등 해소와 조정 기능 강화 장치로서 언론중재제도 연구”. 『한국언론학보』, 제54권 1호, pp. 182-204.
김영욱·함승경(2015). “공공갈등 상황에서 문화성향, 갈등인식과 조정유형이 협력의지에 미치는 영향- 밀양 송전탑 갈등 위기에 대한 분석. 『위기관리 이론과 실천』, 제11권 3호, pp. 39-62.
김용세·박광섭·도중진(2001). “형사화해제도 도입을 위한 입법론적 연구”. 한국형사정책연구원.
김재신(2011). “일반화된 타자, 정부, 시민단체에 대한 신뢰가 공공갈등의 인식에 미치는 영향”. 『한국심리학회지: 사회 및 성격』, 제25권 2호, pp. 1-16.
김정원·채순화·배성현(2005). “변혁적 리더십과 상사신뢰 및 조직몰입의 다차원 관계: 신뢰의 직접효과와 조절효과검증”. 『조직과 인사관리연구』, 제29집 4권. pp. 31-62.
김지현(2014). “개인 문화성향에 따른 정보 인식과 태도 차이에 대한 연구”. 『한국비블리아학회지』, 제25권 3호, pp. 59-76.
김학린(2012). “청소년 또래조정활동 효과분석”. 『분쟁해결연구』, 제10권 3호, pp. 175-202.
김호정(2009). “갈등과 신뢰 및 조직효과성의 관계”. 『한국행정학보』, 제43권 1호, pp. 97-119.
맹현아·김상수(2019). “개인의 문화적 지향성이 조직몰입 및 직무관여에 미치는 영향과 조직지원인식의 조절효과”. 『기업경영연구』, 제26권 4호, pp. 159-183.

문영희·강동욱(2015). “「학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률」의 성격에 대한 검토 및 그 개정방향”. 『법과 정책연구』, 제15권 1호, pp. 97-123.

문용갑(2011). 『갈등조정의 심리학』. 서울: 학지사.

박병진(2007). “신뢰형성에 있어 사회참여와 제도의 역할”. 『한국사회학』, 제41집 3호, pp. 65-105.

박성혁(1996). “한국 사회의 규범문화적 전통과 시민사회의 발전”. 『시민교육연구』, 제23권, pp. 203-214.

박통희(1999). “신뢰의 개념에 대한 비판적 검토와 재구성”. 『한국행정학보』, 제33권 2호, pp. 1-17.

박향아(2012). “성, 연령 및 정서지능에 따른 유아의 갈등해결전략에 관한 연구”. 『미래유아교육학회지』, 제19권 2호, pp. 41-59.

배용광(1982). “동서양 규범문화의 변화”. 『정신문화연구』, pp. 155-160.

배화순(2017). “규범의 행동 영역과 운영 방법이 학교 규칙에 대한 학생의 태도에 미치는 영향”. 서울대학교 박사학위 논문.

신은종(2010). “공공분쟁에서의 조정의 효과성에 관한 연구 : 갈등수준, 분쟁성격, 제3자 개입의 조절효과를 중심으로”. 『한국행정연구』, 제19권 2호, pp. 181-203.

신희성·조재윤·서수현·노하늘·김대희(2018). “또래 간 갈등 해결을 위한 의사소통 능력 신장 프로그램 개발 연구: 국어과와 사회과 융합 교육의 가능성 모색”. 『화법연구』, 제39권, pp. 1-32.

심준섭(2011). “갈등프레임이 갈등관리방안에 대한 선호에 미치는 영향 : 원자력 정책을 중심으로”. 『한국행정연구』, 제20권 4호, pp. 31-62.

심준섭·김지수(2011). “갈등 연구에서 프레임 분석의 적용가능성: 문헌연구를 중심으로”. 『국가정책연구』, 제25권 3호, pp. 29-64.

양미진·이영희(2006). “질적 분석을 통한 비자발적 청소년 내담자의 상담 지속요인 연구”. 『한국심리학회지: 상담 및 심리치료』, 제18권 1호, pp. 1-20.

양지훈(2016). “조정제도를 활용한 법교육 연구 - 미국의 ‘Creating the

Peaceable School'프로그램을 적용한 분쟁해결능력 향상 방안-". 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
오열근·최한규·권경득(2009). 『(쟁점과 대안) 상생협력과 갈등관리』. 파주: 한국학술정보.
오은화(2018). "청소년이 지각한 또래애착이 사회적 위축에 미치는 영향: 자아정체감의 매개효과". 『청소년상담연구』, 제26권 1호, pp. 105-123.
오재연·최정혜·김행자(2003). "가족의 심리적 환경이 청소년의 학교생활 적응에 미치는 영향". 『한국가정과교육학회지』, 제15권 4호, pp. 55-66.
이공희(2008), "노동분쟁 조정성과의 영향요인에 관한 연구". 단국대학교 대학원 박사학위 논문.
이대웅·손주희·권기헌(2018). "정부신뢰가 위험인식과 정책 수용성에 미치는 영향". 『한국행정학보』, 제52권 1호, pp. 229-257.
이동원(2009). "형사조정프로그램과 조정위원의 역할". 『형사정책연구』, pp. 1019-1044
이동원(2010). "형사조정프로그램의 이상적인 모델구성과 적용방안". 『한국공안행정학회보』, 제19권 1호, pp. 139-169.
이동원·백일홍(2016). "형사조정의 성립과 만족 요인에 대한 평가 분석". 『형사법의 신동향』, 51호. pp. 243-278.
이미숙(2005). "초·중등학생들의 갈등해결교육에 관한 연구-교사와 학생의 인식 분석을 중심으로-". 『교육과정평가연구』, 제8권 2호, pp. 1-24.
이봉주·민원홍·김정은(2014). "청소년기 사회적 위축 문제의 발달궤적에 영향을 미치는 요인: 발달-맥락주의적 관점을 적용한 탐색적 연구". 『청소년학연구』, 제21권 8호, pp. 317-346.
이선우(2011). "원활한 갈등조정을 위한 필요조건 - 경험으로부터의 교훈-". 『한국정책학회보』, 제20권 3호, pp. 87-106.
이숙정(2008). 『신뢰와 학교 교육: 학생의 교사 신뢰를 중심으로』. 파주: 한국학술정보.
이용식(2012). "회복적 정의와 형사사법 정의". 『동아법학』, 제54권, pp.

417-448.
이은해·고윤주·오원정(2000). “청소년기 친구에 대한 만족감과 친구의 지원 및 갈등해결”. 『한국심리학회지: 발달』, 제13권 3호, pp. 105-121.
이재은·김영평·정윤수(2007). “발전원 위험의 사회적 수용성 결정요인 분석”. 『한국행정연구』, 제16권 2호, pp. 189-217.
이주호·권경득(2013). “갈등 상황에서 협력의지에 미치는 신뢰의 매개효과 분석”. 『한국지방자치학회보』, 제25권 4호, pp. 195-218.
이지혜(2014). “또래조정의 사회과 시민교육 효과 연구-갈등해결력을 중심으로”. 서울대학교 박사학위 논문.
이항녕(2004). 『법철학개론』. 서울: 박영사.
이현상(2018). “조정가의 역할과 조정유형에 관한 탐색적 연구”. 『협상연구』, 제21권 2호, pp. 73-119.
이호중(2001). “회복적 사법(Restorative Justice) : 이념과 법이론적 쟁점들”. 『피해자학연구』, 제9권 1호, pp. 27-51.
이호중(2009). “회복적 사법의 이념과 실무”. 『법학논집』, 제14권 2호, pp. 1-27.
이희영·천태복(2005). “학년 및 성별과 부모의 양육행동에 따른 청소년의 또래 갈등해결전략”. 『수산해양교육연구』, 제17권 2호, pp. 228-239.
임영식·고혜연·강태신(2007). “청소년의 학교 참여(School Engagement)에 영향을 미치는 요인에 관한 연구”. 『한국사회복지행정학』, 제9권 1호, pp. 145-167.
임재연(2017). “학교폭력 예방 및 대처를 위해 필요한 교사역량에 관한 질적연구”. 『교원교육』, 제33권 2호, pp. 143-169.
임지혜·주재현(2017). “사회복지전담공무원의 직무특성이 직무만족에 미치는 영향에 관한 연구: ‘삶의 양식’의 통제 효과를 중심으로”. 『행정논총』, 제55권 1호, pp. 139-173.
임채광(2006). 『아놀드 게일렌의 문화철학』. 서울: 문경출판사.
장규원·윤현석(2012). “회복적 사법의 한계에 대한 고찰”. 『동아법학』, 제57권, pp. 119-144.

장재홍·양미진(2002). 『청소년의 세계와 상담』. 서울: 한국청소년상담원.
장재홍·오예현(2014). “학교폭력 도움요청 의도와 학생-교사관계 및 부모애착”. 『청소년학연구』, 제21권 8호, pp. 643-669.
장태주(1998). “문화 규범으로서의 법과 도덕”. 『사회이론』, 16호, pp. 7-33.
전종익·정상우(2013). “「학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률」 개선 방안 연구 : 교육과 예방 및 회복 기능을 중심으로”. 『교육법학연구』, 제25권 1호, pp. 205-229.
정선주(2019). “재판청구권 보장과 ADR”. 『저스티스』, 제170권 3호, pp. 553-585.
정정화(2012). “공공갈등해결을 위한 ADR의 활성화 방안-미국, 일본, 한국의 조정제도 비교분석-”. 『한국자치행정학보』, 제26권 2호, pp. 1-22.
정주진(2010). 『갈등해결과 한국사회: 대화와 협력을 통한 갈등해결은 가능한가?』. 서울: 아르케.
조광훈(2008). “형사조정제도에 관한 연구”. 『법조』, 제57권 5호, pp. 351-401.
조주은(2016). “조정과정에서 당사자 자치를 위한 조정인의 지위와 역할”. 『한국협상학회』, 제19권 1호, pp. 83-111.
주은옥(2001). “논쟁수업을 위한 찬반 협상 모형의 개발과 효과 연구”. 서울대학교 박사학위 논문.
주재현·한승주·임지혜(2017). “사회복지전담공무원의 ‘삶의 양식(Ways of Life)’에 관한 연구”. 『지방행정연구』, 제31권 1호, pp. 133-164.
최찬기(2008). “리더십 유형과 조직몰입의 관계에 있어서 상사에 대한 신뢰의 조절효과에 관한 연구-국내 4대그룹의 CEO를 중심으로”. 『인적자원개발연구』, 제11권 1호, pp. 57-88.
최창욱·권일남·문선량(2004). 『청소년 갈등해결을 위한 정책방안』. 한국청소년정책연구원 연구보고서, pp. 1-192.
최창욱·김진호(2004). “청소년의 갈등해결유형 결정요인에 관한 연구-인구통계학적 변인과 Leadership life skills을 중심으로-”. 『한국청소년연구』, pp. 509-539.

최태진(2006). “청소년의 문화성향에 따른 교우간 갈등해결 전략”. 『한국청소년연구』, 제17권 1호, pp. 5-31.

최태현(2014). “참여가치인식과 정책이해도를 통한 시민참여 유형화 연구”. 『한국정책학회보』, 제23권 1호, pp. 231-256.

하연섭(2003). 『제도분석 : 이론과 쟁점』. 서울: 다산.

하지원(2004). “아동이 지각한 가족관계 및 정서조절능력이 친구 간 갈등해결전략에 미치는 영향”. 숙명여자대학교 석사학위 논문.

한유경·이주연·박주형(2013). “학교폭력 대책 강화에 따른 단위학교 사안 처리 과정에서의 갈등 분석”. 『교육과학연구』, 제44권 4호, pp. 73-97.

황승흠(2005).『분쟁과 질서의 법사회학』. 서울: 성신여자대학교 출판부.

Alexander, K. L.(2000). *Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers*[Doctoral dissertation]. The Ohio State University.

Ajzen, I.(1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman(Eds.), *Action-control: From cognition to behavior*(SSSP Springer Series in Social Psychology, pp. 11-39). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Ajzen, I.(2005). *Attitudes, personality, and behavior*. Maidenhead, Berkshire, England; New York: Open University Press.

Ajzen, I. & Fishbein, M.(1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ansell, C. & Gash, A.(2007). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571.

Baron, R. M. & Kenny, D. A.(1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

Bercovitch, J., Kremenyuk, V. & Zartman, W. I.(2009). *The SAGE handbook of conflict resolution*. SAGE Publications.

Berndt, T. J. & Keefe, K.(1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to School. *Child development,* 66(5), 1312-1329.

Bodine, J. R., Crawford, K. D. & Schrumpf, F.(1994). *Creating the peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution-program guide*. IL: Research Press.

Braman, D., Kahan, D. & Grimmelmann, J.(2005). Modeling facts, culture, and cognition in the gun debate. *Social Justice Research*, 18(3), 283-304.

Brehm, J. & Rahn, W. M.(1997). Individual-level evidence for the causes and consequences of social capital. *American Journal of Political Science,* 41(3), 999-1023.

Brewster, A. & Bowen, G. L.(2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.

Bulter, J. K.(1991). Toward understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of Management,* 17(3), 643-663.

Carnevale, P. & Pegnetter, R.(1985). The selection of mediation tactics in public sector disputes: A contingency analysis. *Journal of Social Issues*, 41(2), 65-81.

Christen, C. T.(2004). Predicting willingness to negotiate: The effects of perceived power and trustworthiness in a model of strategic public relations. *Journal of Public Relations Research,* 16(3), 243-267.

Cohen, S. & Wills, T. A.(1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin,* 98(2), 310-357.

Dake, K.(1992). Myths of nature: Culture and the social construction of

risk. *Journal of Social Issues,* 48(4), 21-37.

Deutsch, M.(1973). *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.

Doney, P. M., Cannon, J. P. & Mullen. M. R.(1998). Understanding the influence of national culture on the development of trust. *The Academy of Management Review,* 23(3), 601-620.

Douglas, M.(1978). *Cultural Bias*. Royal Anthropological Institute.

Douglas, M. & Wildavsky. A.(1982). *Risk and Culture: An Essay on the Selection of Technological and Environmental Dangers.* London: University of California Press.

Dunn, J., Slomkowski, C., Donelan, N. & Herrera, C.(1995). Conflict, understanding, and relationships: Developments and differences in the preschool years. *Early Education and Development,* 6(4), 303-316.

Durkheim, E.(1984), (1893). *The Division of Labour in Society.* W. D. Halls(tr.). Basingstoke: Macmillan.

Furman, W. & Gavin, L. A.(1989). Peers' influence on adjustment and development: A view from the intervention literature. In T. J. Berndt & G. W. Ladd(Eds.), *Peer relationships in child development(*pp. 319-340). John Wiley & Sons.

Gambetta, D.(1988). Mafia: The price of distrust. In D. Gambetta(ed), *Trust: making and breaking cooperative relations*(pp. 158-275). Oxford: Balckwell.

Gire, J. T. & Carment, D. W.(1993). Dealing with disputes: The influence of individualism-collectivism. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 81-95.

Gray, B. & Putnam, L. L.(2003). Means to what end? Conflict management frames. *Environmental Practice*, 5(3), 239-246.

Hoppe, R.(2002). Guest co-editor's introduction: Cultural theory's gift for policy analysis. *Journal of Comparative Policy Analysis,*

4(3), 235-241.

Hoy, W. K.(2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration,* 50(1), 76-97.

Hurley, R.(2006). The decision to trust. *Harvard Business Review,* 84(9), 55-62.

Hurley, R.(2012). *The decision to trust*. SF: Jossey-Bass.

Jennings, M. K. & Markus, G. B.(1984). Partisan orientations over the long haul: Results from the three-wave political socialization panel study. *The American Political Science Review,* 78(4), 1000-1018.

Johns, T. S.(2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233-267.

Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., Ward, M. & Magnuson, D.(1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Educational Research Journal,* 32(4), 829-844.

Jones, R. E. & White, C. S.(1985). Relationships among personality, conflict resolution styles, and task effectiveness. *Group & Organization Management*, 10(2), 152-167.

Kahan, D.(2012). Ideology, motivated reasoning, and cognitive reflection. *Judgment and Decision Making*, 8(4), 407-424.

Kahan, D. & Braman, D.(2006). Cultural cognition and public policy. *Yale Law & Policy Review*, 24(1), 147-172.

Katz, L. F., Kramer, L. & Gottman, J. M.(1992). Conflict and emotions in marital, sibling, and peer relationships. In C. U. Shantz & W. W. Hartup(Eds.), *Conflict in child and adolescent development*(pp. 122-149). Cambridge University Press.

Kilmann, R. H. & Thomas, K. W.(1977). Developing a forced-choice

measure of conflict-handling behavior: The "mode" instrument. *Educational and Psychological Measurement,* 37(2), 309-325.

Lehnert, M.(2007). Typologies in Social Inquiry. In T. Gschwend & F. Schimmelfennig(Eds.), *Research Design in Political Science(*pp. 62-79). London: Palgrave Macmillan.

Lewicki, R. & Bunker, B.(1996) Developing and maintaining trust in work relationships. In R. M. Kramer & T. R. Tyler(Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research(*pp. 114-139), Sage Publications, Thousand Oaks.

Lewicki, R., Gray, B. & Elliott, M.(2003). *Making Sense of Intractable Environmental Conflicts: Concepts and cases.* Washington: Island Press.

Liao, C. & Lee, C.(2009). An empirical study of employee job involvement and personality traits: The case of taiwan. *International Journal of Economics and Management,* 3(1), 22-36.

Logis, H. A., Rodkin, P. C. & Gest, S. D, Ahn, H.(2013). Popularity as an organizing factor of preadolescent friendship networks: Beyond prosocial and aggressive behavior. *Journal of Research on Adolescence,* 23(3), 413-423.

Mah, D. N., Hills, P. & Tao, J.(2014). Risk perception, trust and public engagement in nuclear decision-making in Hong Kong. *Energy Policy,* 73, 368-390.

Mamadouh, V.(1999). Grid-group cultural theory: an introduction. *GeoJournal,* 47(3), 395-409.

Mayer, R. C., Davis J. H. & Schoorman, F. D.(1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review,* 20(3), 709-734.

McAllister, D. J.(1995). Affect-and cognition-based trust as foundations

for interpersonal cooperation in organizations. *The Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59.

Miller-Slough, R. L. & Dunsmore, J. C.(2016). Parent and friend emotion socialization in adolescence: Associations with psychological adjustment. *Adolescent Research Review.* 1, 287-305.

Mills, S. & Williams, R.(1986). *Public acceptance of new technologies. An international review.* Croom Helm Ltd.

Mishra, A. K.(1996). Organizational responses to crisis: The centrality or trust. In R. M. Kramer & T. Tyler(Eds.), *Trust in organizations(*pp. 261-287), Newbury Park, CA: Sage.

Moffitt, M. L. & Bordone, R. C.(2005). *The handbook of dispute resolution*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nunnally, J. C.(1970). *Introduction to psychological measurement*. New York: McGraw-Hill.

Oltedal, S., Moen, B., Klempe, H. & Rundmo, T.(2004). *Explaining risk perception. An evaluation of cultural theory.* Rotunde publikasjoner.

Parsons, T.(1951). *The social system*. Glencoe, Illinois: The Free Press.

Peterson, T. R.(2003). Social control frames: Opportunities or constraints?. *Environmental Practice,* 5(3), 232-238.

Petrone, L. M.(1999). *Conflict resolution training in relation to gender*[Doctoral Dissertation]. Columbia University.

Piaget, J.(1952). *The origins of intelligence in children*(M. Cook, Trans.). W W Norton & Co.

Poortinga, W. & Pidgeon, F. N.(2003). Exploring the dimensionality of trust in risk regulation. *Risk Analysis*, 23(5), 961-972.

Putnam, R. D.(1993). *Making democracy work: civic traditions in modern italy.* Princeton University Press.

Putnam, R. D.(1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance

of social capital in America. *Political Science and Politics*. 28(4), 664-664.

Riskin, L. L.(1994). *Mediator orientations, strategies and techniques. Alternatives to the High Cost of Litigation*, 12(9), 111-114.

Rousseau, D. W., Sitkin, S. B., Burt, R. S. & Camerer, C.(1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust *The Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.

Sabatier, P. A.(1998). The advocacy coalition framework: revisions and relevance for Europe. *Journal of European Public Policy*, 5(1), 98-130.

Schwarz, M. & Thompson, M.(1990). *Divided we stand: Redefining politics, technology, and social choice.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Selman, R. L.(1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. NY: Academic Press.

Shantz, C. U.(1987). Conflict between children. *Child Development*, 58(2), 238-305.

Sheppard, B. H. & Sherman, D. M.(1998). The grammars of trust: A model and general implications. *he Academy of Management Review,* 23(3), 422-437.

Siegrist, M.(2000). The influence of trust and perceptions of risks and benefits on the acceptance of gene technology. *Risk Analysis*, 20(2), 195-203.

Song, G., Silva, C. L. & Jenkins-Smith, H. C.(2014). Cultural worldview and preference for childhood vaccination policy. *Policy Studies Journal*, 42(4), 528-554.

Strena, R. & Westermark, G.(1984). Arbitration and mediation in a neighborhood small claims project. *Mediation Quarterly*, 5, 39-52.

Thompson, M., Ellis, R. & Wildavsky, A.(1990). *Cultural theory*. San

Francisco: Westview Press.

Tumlison, C., Button, E. D., Song, G. & Kester, J.(2018). What explains local policy elites' preferences toward renewable energy/energy efficiency policy?. *Energy Policy*, 117, 377-386.

Tylor, E. B.(1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. London: John. Murray, Albemarle Street.

Uslaner, E. M.(2002). *The moral foundation of trust*. New York : Cambridge University Press.

Valsiner, J. & Cairns, R. B.(1992). Theoretical perspectives on conflict and development. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), Conflict in child and adolescent development (pp. 15 - 35). Cambridge University Press.

Verweij, M., Douglas M., Ellis, R., Engel, C., Hendriks, F., Lohmann, S., Ney, S., Rayner, S. & Thompson, M.(2006). Clumsy solutions for a complex world: The case of climate change. *Public Administration,* 84(4), 817 - 843.

Verweij, M. Luan, S. & Nowacki, M.(2011). How to test cultural theory: Suggestions for future research. *Political Science and Politics*, 44(4), 745-748.

Wall, J. A., Stark, J. B. & Standifer, R. L.(2001). Mediation: A current review and theory development. *The Journal of Conflict Resolution,* 45(3), 370-391.

West, J., Bailey, I. & Winter, M.(2010) Renewable energy policy and public perceptions of renewable energy: A cultural theory approach. *Energy Policy,* 38(10), 5739-5748.

Wildavsky, A.(1987). Choosing preferences by constructing institutions: A cultural theory of preference formation. *The American political science review,* 81(1), 3-21.

Wildavsky, A. & Dake, K.(1990). Theories of risk perception: Who

fears what and why?. *Daedalus(Cambridge, Mass.),* 119(4), 41-60.

Wondolleck, J. M., Gray, B. & Bryan, T.(2003). Us versus them: How identities and characterizations influence conflict. *Environmental Practice*, 5(3), 207-213.

Yamagishi, T.(1998). *The structure of trust: An evolutionary game of mind and society*. Tokyo: Tokyo University Press.

Zucker, L. G.(1986). Production of trust: Institutional sources of economic structure, 1840 - 1920. Research in Organizational Behavior, 8, 53-111.

<신문기사>

부산일보(2017.10.30.). 교원 98%, “학생 지도 과거보다 어려워”. http://www.busan.com/view/busan/view.php?code=20171030000306 (검색일 : 2020.7.15.)

에듀인뉴스(2020.10.16.). 학교폭력 학교장 자체해결제 도입 첫 학기, 자체해결 비율 46.7%. https://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=35432. (검색일 : 2021.3.6.)

부 록

학생용 설문지

안녕하세요?

이 설문은 여러분이 "또래갈등"에 대해
어떻게 생각하는지 알아보기 위한 것입니다.

모든 응답 내용은 연구 목적으로만 사용되며, 다른 용도로는 절대 사용되지 않습니다.
여러분의 개인정보는 철저하게 비밀이 유지됩니다.
문항에는 정답이 없으므로 여러분이 생각하고 느끼는 대로 응답하면 됩니다.
한 문항이라도 빠지는 경우 자료로 사용할 수 없으니 질문을 잘 읽고
솔직하고 정확하게 답변해주시기를 바랍니다.

설문에 응답해주셔서 진심으로 감사드립니다.
건강하고 즐거운 학교생활이 되길 바랍니다.

2020년 12월

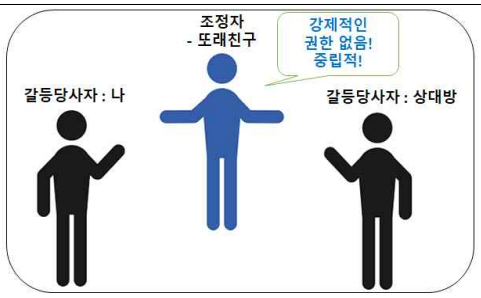
서울대학교 사범대학 사회교육과 대학원 이수진 드림

※ 여러분의 <u>학교생활에서 있었던 친구들과의 말다툼, 사이가 나빠짐, 몸싸움 등과 같은 "또래갈등" 경험</u>을 떠올리며 답해주세요.

Ⅰ. 다음은 여러분의 "규범문화배경"에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 자신의 생각에 가장 가깝다고 생각하는 곳의 번호에 V 해주세요.

번호	문항	① 전혀 그렇지 않다	② 대체로 그렇지 않다	③ 보통이다	④ 대체로 그렇다	⑤ 매우 그렇다
1	학생은 평화로운 학교생활을 위해서 교사와 학교가 내린 결정에 따라야 한다.	①	②	③	④	⑤
2	개인이 어떤 결정을 하는지에 대해 다른 사람들이 간섭하는 것은 정당하지도 않고 필요하지도 않다.	①	②	③	④	⑤
3	많은 사람들에게 보다 평등하게 이익이 나누어진다면 사회는 더 평화로워질 것이다.	①	②	③	④	⑤
4	친구들과의 관계는 내 노력대로 되지 않는다. 그저 되는대로 받아들여야 한다.	①	②	③	④	⑤
5	인간의 행복한 생활을 위해서는 법과 질서를 더 강화해야 한다.	①	②	③	④	⑤
6	자기가 번 돈은 자기가 원하는 대로 쓸 수 있는 권리가 있다.	①	②	③	④	⑤
7	학급에서 무엇을 결정할 때에는 교사와 학생 모두가 동등한 권한을 가져야 한다.	①	②	③	④	⑤
8	사람이 자신의 인생에서 중요한 계획을 세우기에는 우리의 미래가 너무 불확실하다.	①	②	③	④	⑤
9	규칙을 어긴 사람들을 엄격하고 신속하게 처벌한다면 사회는 훨씬 더 나아질 것이다.	①	②	③	④	⑤
10	우리 사회는 개인이 열심히 노력하면 그 사람이 원하는 것을 얻을 수 있는 사회이다.	①	②	③	④	⑤
11	친구들과의 관계에서는 모든 친구들의 의견이 똑같이 중요하다.	①	②	③	④	⑤
12	다른 사람들과 협력하는 것은 문제를 해결하는 데에 거의 효과가 없다.	①	②	③	④	⑤
13	다른 사람이 정해준 일을 열심히 하는 것이 인생에서 성공할 수 있는 가장 좋은 방법이다.	①	②	③	④	⑤
14	더 많은 능력을 가진 사람들은 더 많은 돈을 벌어야 한다.	①	②	③	④	⑤
15	힘과 재산을 많이 가진 사람들은 그렇지 못한 사람들을 위해 더 많이 힘쓰고 베풀어야 한다.	①	②	③	④	⑤
16	어떤 사람이 잘 살고 못 살고는 그 사람의 운명이다.	①	②	③	④	⑤

Ⅱ. 여러분에게 또래 갈등이 발생했을 때, 그 갈등을 <u>여러분의 실제 주변에 있는 "또래친구"</u>가 조정해준다고 상상해봅시다. 그 또래친구에 대한 자신의 생각에 가장 가까운 번호에 V 해주세요.



* **조정**이란 무엇인가요?

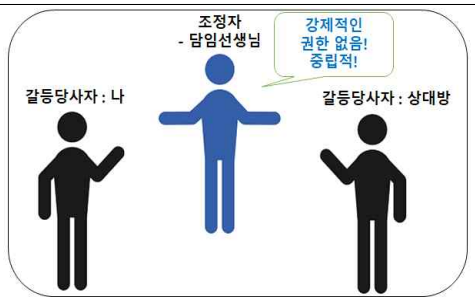
- 갈등당사자에게 특정 결과를 강제할 권한을 갖지 않고, 중립적인 제3자인 **조정자**가 갈등해결 과정에 참여하여 도움을 주는 갈등해결방법

* 갈등을 조정해주는 **또래친구**는 갈등상대방이 아닙니다. **여러분과 같은 학급에 속한 친구이거나, 여러분의 실제 주변에 있는 또래친구가 여러분이 겪는 다른 친구들과의 갈등을 조정해준다고 상상해주세요!**

번호	문항	① 전혀 그렇지 않다	② 대체로 그렇지 않다	③ 보통이다	④ 대체로 그렇다	⑤ 매우 그렇다
	<u>나의 또래갈등을 해결하기 위해 갈등상대방이 아닌 내 주변의 다른 또래친구가 조정자로 참여한다면!</u>					
1	내 주변의 또래친구는 나와 다른 친구들의 생각과 정보를 충분히 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
2	내 주변의 또래친구와 나는 평소에 대화를 충분히 많이 한다.	①	②	③	④	⑤
3	내 주변의 또래친구와 나는 "좋은 친구관계는 무엇인가", "친구관계에서 중요한 것은 무엇인가"에 대해 같은 생각을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
4	내 주변의 또래친구는 내가 겪는 다른 친구들과의 갈등을 원만히 조정할 수 있는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
5	내 주변의 또래친구는 다른 친구들과의 관계에 항상 진정한 관심을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
6	내 주변의 또래친구는 나와 다른 친구들의 이야기에 귀를 기울이고자 한다.	①	②	③	④	⑤
7	내 주변의 또래친구는 모든 친구들이 사이좋게 지내기를 원한다.	①	②	③	④	⑤
8	내 주변의 또래친구는 나와 다른 친구들의 잘못된 점을 발견하고 지적할 수 있는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
9	내 주변의 또래친구는 나와 다른 친구들과의 약속을 반드시 지킨다.	①	②	③	④	⑤
10	내 주변의 또래친구는 대화를 통해 나와 다른 친구들의 갈등을 해결하고자 하는 의지가 있다.	①	②	③	④	⑤

11	내 주변의 또래친구는 다른 친구들과 함께 내린 결정을 직접 실행할 수 있는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
12	나와 또래친구들과의 관계는 대체로 평등하다.	①	②	③	④	⑤
13	내 주변의 또래친구는 어떤 갈등을 해결하는 과정에 갈등당사자들이 충분하게 참여할 수 있도록 한다.	①	②	③	④	⑤
14	내 주변의 또래친구는 우리들의 즐거운 학교생활을 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
15	내 주변의 또래친구는 약속을 지키지 않는 친구들에게 어떤 조치를 취할 수 있는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
16	내 주변의 또래친구와 내가 함께 무엇인가를 결정하는 과정과 그 결과는 대체로 공정하다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 여러분에게 또래 갈등이 발생했을 때, 그 갈등을 여러분의 "담임선생님"이 조정해주신다고 상상해봅시다. 그 담임선생님에 대한 자신의 생각에 가장 가까운 번호에 V 해주세요.



* 다시 한 번, **조정**이란?!

- 갈등당사자에게 특정 결과를 강제할 권한을 갖지 않고, 중립적인 제3자인 **조정자**가 갈등해결과정에 참여하여 도움을 주는 갈등해결방법

번호	문항	① 전혀 그렇지 않다	② 대체로 그렇지 않다	③ 보통이다	④ 대체로 그렇다	⑤ 매우 그렇다
	나의 또래갈등을 해결하기 위해 담임선생님이 조정자로 참여한다면!					
1	담임선생님은 나와 다른 친구들의 생각과 정보를 충분히 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
2	담임선생님과 나는 평소에 대화를 충분히 많이 한다.	①	②	③	④	⑤
3	담임선생님은 "좋은 친구관계는 무엇인가", "친구관계에서 중요한 것은 무엇인가"에 대해 나와 같은 생각을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
4	담임선생님은 내가 겪는 다른 친구들과의 갈등을 원만히 조정할 수 있는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
5	담임선생님은 나와 다른 친구들에 대해 항상 진정한 관심을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
6	담임선생님은 나와 다른 친구들의 이야기에 귀를 기울이고자 한다.	①	②	③	④	⑤
7	담임선생님은 모든 학생들이 사이좋게 지내기를 원한다.	①	②	③	④	⑤

8	담임선생님은 나와 다른 친구들의 잘못된 점을 발견하고 지적할 수 있는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
9	담임선생님은 나와 친구들과의 약속을 반드시 지킨다.	①	②	③	④	⑤
10	담임선생님은 대화를 통해 나와 다른 친구들의 갈등을 해결하고자 하는 의지가 있다.	①	②	③	④	⑤
11	담임선생님은 우리들과 함께 내린 결정을 직접 실행할 수 있는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
12	담임선생님은 우리 반 모든 학생을 평등하게 대한다.	①	②	③	④	⑤
13	담임선생님은 어떤 갈등을 해결하는 과정에 갈등당사자들이 충분하게 참여할 수 있도록 한다.	①	②	③	④	⑤
14	담임선생님은 우리들의 즐거운 학교생활을 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
15	담임선생님은 약속을 지키지 않는 학생들에게 어떤 조치를 취할 수 있는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
16	담임선생님과 학생들이 함께 무엇인가를 결정하는 과정과 그 결과는 대체로 공정하다.	①	②	③	④	⑤

Ⅳ. 또래갈등에 대한 '또래친구'와의 조정에 대한 자신의 생각에 V 해주세요.

번호	문항	① 전혀 그렇지 않다	② 대체로 그렇지 않다	③ 보통이다	④ 대체로 그렇다	⑤ 매우 그렇다
1	또래친구들과의 갈등을 해결하기 위해 다른 갈등해결 방법보다는 내 주변의 또래친구들과 이야기하는 것이 낫다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2	또래친구들과의 갈등을 해결하기 위해 내 주변의 또래친구들과 의견을 교환하는 것은 가치가 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3	내 주변의 또래친구가 제안한 갈등해결방안을 긍정적으로 고려할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나의 또래갈등을 해결하기 위해 내 주변의 또래친구가 조정자가 된다면, 나는 그 과정에 참여하고 싶다.	①	②	③	④	⑤

V. 또래갈등에 대한 '담임선생님'과의 조정에 대한 자신의 생각에 V 해주세요.

번호	문항	① 전혀 그렇지 않다	② 대체로 그렇지 않다	③ 보통이다	④ 대체로 그렇다	⑤ 매우 그렇다
1	또래친구들과의 갈등을 해결하기 위해 다른 갈등해결방법보다는 담임선생님과 이야기하는 것이 낫다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2	또래친구들과의 갈등을 해결하기 위해 담임선생님과 의견을 교환하는 것은 가치가 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3	담임선생님이 제안한 갈등해결방안을 긍정적으로 고려할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나의 또래갈등을 해결하기 위해 담임선생님이 조정자가 된다면, 나는 그 과정에 참여하고 싶다.	①	②	③	④	⑤

VI. 다음은 설문 결과를 해석하는 데 도움이 될 몇 가지 사항입니다. 자신이 해당하는 항목에 V 해 주세요.

1. 여러분의 성별은 무엇인가요?

남자	여자
①	②

2. 여러분은 몇 학년인가요?

중학교 1학년	중학교 2학년	중학교 3학년
①	②	③

3. 여러분은 학급에서의 성적이 어느 정도인가요?

아주 잘 하지 못한다	그다지 잘하지 못한다	중간이다	그럭저럭 잘 하는 편이다	아주 잘 하는 편이다
①	②	③	④	⑤

4. 여러분의 가정 형편은 어떠한가요?

생계가 걱정되는 상황이다	친구들보다 약간 가난한 편이다	먹고 사는데 걱정은 없다	경제적으로 여유가 있다	잘 모르겠다
①	②	③	④	⑤

5. 평소 친구들과의 갈등을 얼마나 경험하나요?

매우 많이 경험한다	보통이다	거의 경험하지 않는다
①	②	③

6. 친구들과의 갈등으로 학교 또는 사법기관에서의 절차에 참여한 적이 있나요?
(예: 또래조정, 학교폭력대책자치위원회 또는 심의위원회, 재판, Wee클래스 상담, 소선도위원회, 특별선도위원회 등)

없다	1번 참가	2번 이상 참가
①	②	③

끝까지 응답하여 주셔서 감사합니다.
마지막으로 빠진 문항이 없는지 다시 한 번 체크하여 주시면 고맙겠습니다.

Abstract

The Effect of Youth's Normative Cultural Background and Mediator Trust on their Willingness to Participate in Peer Conflict Mediation

Su-Jin Lee
Department of Social Studies Education
The Graduate School
Seoul National University
Major Advisor : Sung-Hyeok Park, Ph. D.

Peer conflicts among youth may be a constructive experience in conflict resolution education depending on how they are managed and resolved. In order to develop peer conflicts into a positive experience, it is important not only to apply appropriate conflict resolution methods, but also to encourage active participation of youth in conflict resolution with positive expectations. However, existing studies did not pay attention to the conflicted parties' willingness to participate and subjective perceptions of peer conflict and conflict resolution. The studies also objectified peer conflicts or focused only on resolution procedures, supplemented the objective validity of conflict resolution methods, and promoted the conflict resolution capabilities of conflicted parties, so they could accept various resolution methods.

However, a conflict resolution process not considering the parties'

willingness to participate in peer conflicts and conflict resolution as well as their subjective perceptions has limits in drawing their active participation. Negative attitudes toward peer conflicts and conflict resolution can negatively affect not only peer relationships and school life but also attitudes toward various institutions and norms that resolve conflict. Thus, it is necessary to change the negative attitude of conflicted parties to be positive.

Conflicted parties' willingness to participate in and subjective perceptions of peer conflict resolution have important implications but have been neglected so far. Taking note of this, the study analyzes the factors affecting the willingness of conflicted parties to participate in conflict resolution and verifies their effectiveness. By doing so, this study seeks to present implications for conflicted parties to actively participate in a conflict resolution process to effectively resolve peer conflicts and to develop their experience of resolving peer conflicts into a constructive and educational conflict resolution experience.

In order to establish educational and practical measures for conflict resolution, this study divided the factors affecting youth's willingness to participate in conflict resolution into individual tendency and social environmental factors. Among the various conflict resolution methods, this study focused on informal medication to resolve conflicts in daily life, as peers or teachers quickly intervene as mediators to help the conflicted parties resolve conflicts on their own. Based on the review of prior studies and theories, this study examined whether youth's normative cultural background and trust in mediator affected their willingness to participate in informal peer and teacher mediation. The study also analyzed the moderating effect of trust in mediator, in the impact of normative cultural background on willingness to participate in informal mediation. Specific hypotheses based on the above discussions are as follows:

[Hypothesis 1] Normative cultural background of youth can influence their willingness to participate in peer conflict mediation.

[Hypothesis 2] Trust in mediator can influence their willingness to participate in peer conflict mediation.

[Hypothesis 3] Trust in mediator can adjust the impact of normative cultural background on willingness to participate in peer conflict mediation.

To investigate the validity of these hypotheses, four middle schools located in Seoul were selected and a survey was conducted on their first through third graders. The independent variables were four types of normative cultural background, and the moderator variables were four types of trust in mediator. This study analyzed the impact of independent variables on the dependent variable (willingness to participate in peer mediation and teacher mediation), and it measured the moderating effect of trust in mediator. Finally, the study conducted multiple regression analysis and hierarchical regression analysis.

The results were as follows. Each sub-element of youth's normative cultural background and trust in the mediator has a significantly different effect on their willingness to participate in peer mediation and teacher mediation, respectively. In addition, trust in mediator had a different moderating effect for each sub-component.

These findings provide the following educational implications: First, it is necessary to review the normative cultural background of conflicted parties before selecting a method to resolve a peer conflict. As shown by the study results, the willingness to participate in informal mediation varies depending on what normative cultural background the youth have. Thus, to select a conflict resolution method that can draw a high willingness to participate, it is necessary

to review the normative cultural background of the conflicted parties and select the appropriate method. Next, peers and teachers who can participate in the conflict resolution process as mediators should be trusted as mediators. In addition, if conflicted parties with a specific normative cultural background have a low willingness to participate in an informal mediation, it is necessary to identify and strengthen the sub-elements of trust in mediator to increase their willingness to participate.

The experience of constructive conflict resolution by conflicted parties through active participation will change their attitudes toward conflict and conflict resolution, contributing to producing better results for both individuals and society. In particular, the youth will grow into democratic citizens who cooperate with others and society and respect various conflict resolution methods and social norms, based on their experience in constructive conflict resolution.

Key words : peer conflict resolution, restorative justice, peer conflict mediation, willingness to participate in mediation, normative cultural background, trust in mediator

Student Number : 2015-31128