



저작자표시-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 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](#)

2014년 2월

석사학위논문

학급응집력과 지각된 학급규준이 또래괴롭힘  
참여행동, 학교생활 만족도, 공감, 친사회적  
행동에 미치는 영향

조선대학교 대학원

상담심리학과

하 인 진

학급응집력과 지각된 학급규준이  
또래괴롭힘 참여행동, 학교생활  
만족도, 공감, 친사회적 행동에  
미치는 영향

The Effects of Classroom Cohesion and Perceived  
Classroom Norm on Participation Behavior in  
Peer Bullying, Satisfaction with School Life,  
Empathy and Pro-social Behavior

2014 년 02 월 25일

조선대학교 대학원

상담심리학과

하 인 진

학급응집력과 지각된 학급규준이  
또래괴롭힘 참여행동, 학교생활  
만족도, 공감, 친사회적 행동에  
미치는 영향

지도교수 김택호

이 논문을 석사학위신청 논문으로 제출함

2014 년 02 월

조선대학교 대학원

상담심리학과

하인진

하인진의 석사학위 논문을 인준함.

위원장 조선대학교 조교수 정 승 아 ㉠

위 원 조선대학교 조교수 김 택 호 ㉠

위 원 조선대학교 조교수 권 해 수 ㉠

2014년 2월

조선대학교 대학원

# 목 차

표 목 차 .....	I
ABSTRACT .....	II
I. 서 론 .....	1
A. 연구의 필요성 .....	1
B. 연구가설 .....	6
II. 이론적 배경 .....	7
A. 또래괴롭힘 .....	7
B. 학급응집력 .....	9
1. 학급응집력 개념 .....	9
2. 학급응집력과 또래괴롭힘 .....	10
3. 학급응집력과 학교생활만족도 .....	11
4. 학급응집력과 공감 .....	13
5. 학급응집력과 친사회적 행동 .....	14
C. 지각된 학급규준 .....	15
1. 지각된 학급규준 개념 .....	15
2. 지각된 학급규준과 또래괴롭힘 참여행동 .....	16
D. 학급응집력과 지각된 학급규준의 역할 .....	17
III. 연구 방법 .....	18
A. 연구 대상 .....	18

B. 측정 도구 .....	18
1. 또래괴롭힘 참여행동 척도 .....	18
2. 학급응집력 척도 .....	20
3. 지각된 학급규준 척도 .....	20
4. 학교생활 만족도 척도 .....	21
5. 공감 척도 .....	22
6. 친사회적 행동 척도 .....	23
C. 연구 절차 .....	24
D. 자료 분석 .....	24
IV. 연구 결과 .....	25
A. 기초통계 결과 .....	25
1. 주요변인들의 기술통계 .....	25
2. 또래괴롭힘 참여역할 구분 .....	27
B. 상관관계분석 .....	27
C. 중다회귀분석 .....	30
1. 가해행동 중다회귀분석 .....	30
2. 피해경험 중다회귀분석 .....	30
3. 방관행동 중다회귀분석 .....	31
4. 피해자-방어행동 중다회귀분석 .....	31
5. 가해자-동조행동 중다회귀분석 .....	32
6. 학교생활만족도 중다회귀분석 .....	32
7. 공감 중다회귀분석 .....	33
8. 친사회적 행동 중다회귀분석 .....	34

V. 결론 및 논의 .....	35
A. 결과 요약 및 논의 .....	35
B. 연구의 의의 및 제한점 .....	37
VI. 참고문헌 .....	40



# 표 목 차

<표 1> 또래괴롭힘 참여행동 하위척도 및 내적신뢰도계수 .....	19
<표 2> 학교생활만족도 하위척도 및 내적신뢰도계수 .....	22
<표 3> 공감 하위척도 및 내적신뢰도계수 .....	23
<표 4> 연구 대상자의 인구통계학적 특성 .....	25
<표 5> 측정변인의 최소값, 최대값, 평균 및 표준편차 .....	26
<표 6> 연구대상자의 또래괴롭힘 참여역할 .....	27
<표 7> 주요변인들과의 상관분석 .....	29
<표 8> 가해행동의 단계적 중다회귀분석 .....	30
<표 9> 피해경험의 단계적 중다회귀분석 .....	30
<표 10> 방관행동의 단계적 중다회귀분석 .....	31
<표 11> 피해자-방어행동의 단계적 중다회귀분석 .....	32
<표 12> 가해자-동조행동의 단계적 중다회귀분석 .....	32
<표 13> 학교생활만족도의 단계적 중다회귀분석 .....	33
<표 14> 공감의 단계적 중다회귀분석 .....	33
<표 15> 친사회적행동의 단계적 중다회귀분석 .....	34

## ABSTRACT

# The Effects of Classroom Cohesion and Perceived Classroom Norm on Participation Behavior in Peer Bullying, Satisfaction with School Life, Empathy and Pro-social Behavior.

Ha In Jin

Advisor : Prof. Kim Tack ho, Ed. D

Dept. of Counseling Psychology,

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to examine whether classroom cohesion and perceived classroom norm have mutually different effects on participation behavior in peer bullying(bullying behavior, victimization experience, outsider behavior, bullying-conformity behavior, victimization-defending behavior), satisfaction with school life, empathy and pro-social behavior. For this, it examined the classroom cohesion and the perceived classroom norm in 2nd graders and 3rd graders of middle school and figured out both have each different influence upon participation behavior in peer bullying, satisfaction with school life, empathy and pro-social behavior.

According to this research objective, the following research hypotheses were

established.

<Research hypothesis 1> The classroom cohesion will have more influence upon victimization-defending behavior, satisfaction with school life, empathy and pro-social behavior.

<Research hypothesis 2> The perceived classroom norm will have more influence upon bullying behavior, victimization experience, outsider behavior, and bullying-conformity behavior.

To verify research problems and hypotheses in the above, a questionnaire survey was conducted targeting 449 students in the 2nd and the 3rd grade of middle school where is located in Gwangju Metropolitan City. It surveyed through the self-reported questionnaire in order to examine the aspect on participation behavior in peer bullying situation, classroom cohesion, perceived classroom norm, satisfaction with school life, empathy and pro-social behavior. The collected data were statistically processed by using frequency, the mean, standard deviation, Pearson correlation, and multiple regression analysis based on the use of SPSS 18.0.

The main findings are as follows. First, to confirm which relationship the major variables have, the correlation analysis was carried out. As a result, the positive correlation was shown between classroom cohesion and victimization-defending behavior, satisfaction with school life, empathy & pro-social behavior. There was negative correlation between classroom cohesion and bullying behavior, victimization experience, outsider behavior & bullying-conformity behavior. The positive correlation was shown between the perceived classroom norm and victimization-defending behavior, satisfaction

with school life, empathy & pro-social behavior. The negative correlation was shown between the perceived classroom norm and bullying behavior, victimization experience, outsider behavior & bullying-conformity behavior.

Second, the stepwise regression analysis was carried out in order to examine relative influence of the classroom cohesion and the perceived classroom norm upon participation behavior in peer bullying, satisfaction with school life, empathy and pro-social behavior. As a result, the classroom cohesion is explaining relatively more victimization-defending behavior, satisfaction with school life, empathy and pro-social behavior. The perceived classroom norm explained relatively more bullying behavior, victimization experience, outsider behavior, and bullying-conformity behavior.

The results of this study suggest that there is a need of paying attention to surrounding people in preventing peer bullying and that a change in classroom unit is needed for changing a role of surrounding people. Also, as a method of intervention in classroom unit, there is a need of making it formed negatively the high classroom cohesion and the perceived classroom norm on peer bullying for students' emotional and behavioral change. In relation to this outcome, the necessity of developing a program was discussed, which changes the whole classroom culture by being formed the classroom cohesion and the perceived classroom norm at the same time.

Key words: Classroom Cohesion, Perceived classroom norms, Bullying, Satisfaction with school life, Empathy, Pro-social behavior

# I. 서론

## A. 연구의 필요성

### 1. 연구의 필요성 및 목적

또래 괴롭힘(bullying)이란 힘의 불균형 상태에서 한 명 또는 그 이상의 학생들이 한 학생에게 지속적으로 의도적인 부정적 행동을 가하는 현상이다(Olweus, 1993). 국내에서는 또래괴롭힘과 관련된 용어로 학교폭력, 이지매, 왕따, 집단 따돌림이라 불리고 있다. 이러한 또래괴롭힘 행동은 청소년기에 형성되는 심리 정서 발달에 부정적인 영향을 미치고 있어 주요하게 살펴봐야 할 필요가 있다. 또래괴롭힘의 양상을 자세히 살펴보면 주로 가까운 관계에서 발생하며, 수개월에 걸쳐 지속적으로 이뤄진다. 또한 신체적 폭력뿐만 아니라, 집단 내 따돌림, 언어적 폭력 등이 포함되어 나타난다. 또래괴롭힘에 지속적으로 노출되는 피해자는 심리 사회 정서 발달에 심각한 문제가 나타나게 된다.

또래괴롭힘의 피해자는 학교부적응, 학업성취 저하뿐만 아니라 우울, 불안, 자살충동에 이르기까지 심각한 심리 정서적 문제를 호소하게 된다(Gini & Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008; Hawker & Boulton, 2000; 김지은, 2012. 재인용). 또래괴롭힘의 피해 경험은 사회적 기능을 담당하는 뇌의 전두엽 부분에 심각한 손상을 주며, 이는 성인기의 정신 병리적 증상과 높은 관련이 있는 것으로 나타났다(Teicher, Samson, Sheu, Polcari, & McGreenery, 2010). 이처럼 청소년기는 심리 정서적 발달의 중요한 시기일 뿐만 아니라 사회적 뇌 발달에 중요한 시기이다. 따라서 또래괴롭힘에 대한 효과적인 대책이 필요하다.

최근까지는 또래괴롭힘에 대한 접근으로 가해자와 피해자의 개인적인 특성과 영향을 주는 요인들을 살펴보는 것들이 주로 연구되어 왔다. 가해자에 영향을 주는 요인으로 자기조절 능력, 부정적 감정조절과 공격성, 공감능력, 분노, 수치심 등(김지은, 2012; 한영주, 1999)이 영향을 미쳤으며, 피해자와 관련된 요인으로는 공감능력, 낮은 자기 주장성, 낮은 자존감, 낮은 사회 기술능력, 인기도 등(이경화, 2002; 한영주, 1999)이 영향을 미쳤다. 이와 관련하여 가해자에게는 재발방지를 위해 공감능력 증진이나 분노조절

프로그램 등을 통해 프로그램들이 진행되었으며, 피해자에게는 피해자 특성을 중심으로 치유상담이나 프로그램들이 진행되어왔다. 이처럼 또래괴롭힘에 대해 가해-피해자 중심으로 이차관계에서 대처와 예방교육들이 많이 진행되었다.

하지만 가해-피해자 중심으로 예방프로그램을 진행 하더라도 또래괴롭힘은 감소하지 않고 여전히 존재하고 있으며, 오히려 강도가 더 심해져서 교사나 어른의 눈을 피해서 은밀하게 괴롭히는 형태로 나타나고 있다. 이에 따라 가해-피해자 중심의 예방프로그램의 한계점을 느끼게 되었으며, 또래 괴롭힘이 집단 내에서 발생한다는 점을 감안해 서 집단 역동의 한 과정으로 이해되어야 한다는 필요성이 나타나게 되며, 주변 인물들에 초점을 맞추기 시작하였다.

Salmivalli 등(1996)은 또래괴롭힘 장면에서의 행동양상에 따라 가해자, 피해자뿐만 아니라 가해행동을 지지하는 조력자(assistant), 환호나 웃음 등과 같은 긍정적 피드백을 통해 가해행동을 강화시키는 강화자(reinforcer), 피해자를 돕거나 가해행동을 지지하는 방어자(defender), 또래괴롭힘 현상에 관여하지 않는 방관자(outsider)로 세분화된 역할을 밝혔으며, Salmivalli 등(1996)이 또래괴롭힘 장면에서 행동양상을 6가지로 분류한 반면, 국내에서는 서미정(2008)이 가해행동에 대해 적극적인 강화역할을 하는 조력자와 강화자를 하나의 역할로 간주하여 가해 동조자(bully-followers)로 통합시킴에 따라 다섯 개의 영역으로 구분하기도 하였다. 이러한 역할 구분은 영국(Sutton & Smith, 1999), 네덜란드 (Goossens & Dekker, 2006), 이탈리아(Menesini & Gini, 2000), 독일 (Schafer & Korn, 2004)을 비롯하여 여러 나라에서 타당성이 입증되고, 우리나라에서 역시 참여자 역할 구분을 확인한 여러 연구들이 있다(오인수, 2010; 최지영, 허우성, 2008). 이러한 연구들에 따르면, 또래괴롭힘 상황에서 20-30%의 청소년들은 동조자나 강화자로 행동하며 20%정도는 방어자, 나머지 20-30%는 방관자로 행동하는 것으로 나타났다(Salmivalli & Voten, 2004). 즉, 피해자와 가해자를 제외한 80% 가까이 되는 학생들이 또래괴롭힘 상황에서 각기 다른 역할로써 참여하게 된다. 이러한 주변인들은 또래괴롭힘의 지속여부에 결정적인 역할을 하게 되는데, 특히 피해자를 도와주는 방어행동은 또래괴롭힘을 중단시키며, 감소하는데 영향을 줄 수 있으며 이후에 피해자가 심리적으로 적응을 하는데 있어서 긍정적인 영향을 미칠 수 있기 때문에 중요하다(최지영, 허우성, 2008; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

이에 따라 또래괴롭힘 주변인에 대해 관심을 갖기 시작하면서 학급 단위의 개입이 이뤄지게 되었다. 학급 단위로 개입하는 데에는 크게 두 가지 연구 동향이 있다. 그 중 한 가지는 학급응집력이며, 또 다른 한 가지는 지각된 학급규준이다.

청소년들에게 학급은 하루의 대부분의 시간을 보내게 되는 장소며, 또래관계를 형성하며 서로 상호작용하게 되는 공간이다. 이러한 학급은 학기 초에 인위적으로 형성된 집단이지만, 시간이 흐르면서 집단 내에서 응집력을 형성하게 된다. 이러한 응집력에 의해 학급은 원활하게 운영되기도 하며, 서로 상호 의존하며 문제를 해결해 나가기도 한다. 즉, 학급 응집력이 형성하게 되는데 이는 구성원들을 통합하게 하는 힘을 만들어 낸다. 이러한 학급 응집력과 관련하여 또래괴롭힘의 해결을 위한 대안적 측면이 여러 연구자들에 의해 제시되었다(이창희, 2001; 배진향, 2003; 김서주, 2005 ; 진경옥, 2008 등). 구체적으로, 진경옥(2008)의 연구에서 따돌림 가해와 피해 정도는 학급응집력과 유의한 부적 상관이 있으며, 학급응집력이 높은 집단의 아동은 따돌림 피해를 적게 받고, 따돌림 가해 또한 적게 하는 것으로 나타났다. 이창희(2001)는 가해-피해를 모두 경험한 아동은 응집력과 자존감을 가장 낮게 지각하였으며, 상태-특성불안은 가장 높게 지각하여 심리적 사회적으로 가장 위태로운 집단으로 분석하였다. 이훈구 외(2000)는 왕따 행위는 응집력이 낮은 학급에서 발생한다고 하였다. 이와 같은 연구결과를 통해 학급응집력이 높다면 가해, 피해 정도는 낮게 나타난다는 것을 알 수 있다. 또한 학급응집력 강화프로그램이 방관자적 태도를 감소시켰다는 연구결과와(최춘례, 2000; 김서주, 2005) 따돌림에 대한 가해자-동조성을 감소시켰다(배진향, 2003)는 연구 결과를 통해 학급응집력이 또래괴롭힘의 방관자적 태도, 가해자-동조성 등 주변인에도 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 이러한 연구결과는 학급응집력과 또래괴롭힘 참여행동과 연관이 있다는 것을 의미하며, 응집력이 높을수록 가해와 피해 경험은 적고, 방관행동 감소에 영향을 미친다는 것을 뜻한다.

학급응집력은 또래괴롭힘의 가해, 피해 외에도 학교에서 생활하는데 필요한 다른 부분에 영향을 미치게 된다. 즉, 학급응집력은 또래괴롭힘에 영향을 주는 개인적인 덕목으로 많이 연구가 되었던 공감과 친사회적 행동과도 관련성이 있다. 공감은 또래괴롭힘 연구에서 많은 관심을 받아왔을 뿐 아니라, 주변인 집단을 구분하는 요인으로 많이 연구되어 왔다(서미정, 2008; 오인수, 2010; 이희경, 2003; Caracita et al., 2010). 또래괴롭힘과 같이 상대적으로 힘이 약한 또래가 고통을 겪는 상황에서 공감은 피해자에 대한 방어행동을 취할지 여부와 관련이 있을 수 있다. 공감이 아동의 방어자 입장을 취할 것을 예측하며(Gini et al, 2008) 정서적 공감 능력이 높을수록 도움행동을 많이 한다는 연구결과(오인수, 2010)를 볼 때 공감을 또래괴롭힘과 관련된 중요한 심리적 변인으로 볼 수 있다. 김은아, 이승연(2011)은 공감의 수준이 같더라도 같은 학급구성원들에 대해 어떻게 인식하는지에 따라 또래괴롭힘 상황에서 다르게 행동한다고 하였다.

이연정(2013)은 학급 공동체 의식 향상 프로그램이 공감 능력을 증진시켰다는 결과를 제시하였다. 이와 같은 선행연구를 보았을 때, 공감은 또래괴롭힘과 관련되어 중요한 요인이며, 학급응집력이 공감에 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

공감과 마찬가지로 또래괴롭힘 상황에서 친사회적 행동은 피해자에 대한 방어행동을 취하는 것과 관련되어 있다. 친사회적 행동은 도움행동을 취하게 하여 또래괴롭힘 상황을 중재할 수 있으며, 강화되어야 할 필요가 있다. 이러한 친사회적 행동은 학급응집력이 높을 때 즉, 학급 구성원들끼리 긍정적인 관계 속에서 서로를 이해하고 수용하는 정도가 높으며 학급생활에 대한 협동심, 책임감, 적극성, 배려등이 강할 때, 또래관계 속에서 친사회적 도움행동이 늘어날 수 있다(채연희, 2003; 최춘례, 2000).

즉, 학급응집력이 높을 경우에는 가해, 피해, 방관이 줄어들며, 공감 능력이 증진되며 친사회적 행동을 해서 또래괴롭힘에 대한 방어행동을 하게 된다는 것이다.

최근에는 이러한 학급응집력과 더불어 학급단위의 접근으로 지각된 학급규준에 대한 연구들이 이뤄지고 있다(김은아, 이승연, 2011; 최기원, 2012; 이정민, 2013). 청소년기는 주변 또래의 영향을 많이 받으며 자신의 행동에 대해 주변 또래들이 어떻게 생각하고 비춰지는지를 중요시 한다. 따라서 집단에서 기대되는 전형적인 행동 양식인 집단 규준(group norm)을 개인이 어떻게 인식하는지는 행동에 영향을 미칠 것이다. 특히 학급과 관련된 변인은 학급 안에서 개인이 능력을 발휘하는 것을 지지하거나 제한할 수 있는 것으로 알려졌다(Doll, song, & Siemers, 2004). 하지만 국내에는 이러한 변수들과 또래 괴롭힘 방어행동에 대한 연구가 미비한 수준이다. 최근 연구결과에 의하면 개인이 지각한 학급규준에 대한 믿음이 또래괴롭힘을 부정적인 태도로 인식하고 있고, 죄책감이 높다면 피해자를 돕는 방어행동을 취하고(최기원, 2012) 공감능력과 자기효능감이 높으면서 학급규준에 대한 믿음이 또래괴롭힘을 부정적인 태도로 인식하고 있다면 피해자를 돕는 방어행동을 많이 한다는 연구 결과가 있다(김은아, 이승연, 2011). 이러한 연구를 바탕으로 보았을 때, 개인 내적인 공감, 죄책감, 자아존중감 뿐만 아니라 지각된 학급규준에 대한 학교 환경적인 측면을 상호작용하여 접근할 필요가 있다.

특히 청소년기는 또래집단에 대한 소속과 인정욕구가 강한 시기(이희경, 2003)이므로 또래괴롭힘이 허용되지 않는다는 학급규준을 형성한다면 이는 행동에 강한 영향을 미칠 것이다. 즉, 학급 구성원 대부분이 또래괴롭힘에 대해 부정적 규준을 가지고 있을 것이라고 지각하고 있다면 자신들의 방어행동이 또래들로부터 지지받게 될 것이라는 기대로 이어지고, 이는 방관행동을 축소하고 방어행동을 증가할 것이다. 반대로 학급전체가 또래괴롭힘에 대해 긍정적 규준을 갖고 있다고 지각한다면 방관행동은 증가하고



방어행동은 축소될 것이다.

앞서 살펴본 학급응집력과 지각된 학급규준 두 변인 모두 또래괴롭힘에 대해 학급단위로 처치한다는 공통점은 있지만, 둘 다 각각 따로 설명을 하고 있다. 즉, 학급응집력은 학급단위 처치에서 학급응집력만을 강조하였고, 지각된 학급규준은 지각된 학급규준을 형성하는 데에만 강조를 하였다. 또한, 학급응집력은 방관자적 태도의 하위요인을 유의하게 설명하지 못했다는 연구결과와(심진숙, 2009) 공감의 수준이 같더라도 같은 학급 구성원들이 또래괴롭힘에 대해 부정적이라고 인식할수록 방어행동이 더 증가한다는 연구결과(김은아, 이승연, 2011)들을 보았을 때, 단순히 한 가지 변인으로만 또래괴롭힘에 접근하는 것보다 학급응집력과 지각된 학급규준이 어떤 요소에 더 영향을 주는지를 알아보는 것이 필요하다. 그리고 지금까지 학급응집력과 관련된 프로그램은 또래괴롭힘 행동을 감소시켰다는 연구결과가 있지만, 지각된 학급규준과 관련하여 진행되어 효과성을 살펴본 프로그램은 아직 연구되지 않았다.

즉, 또래괴롭힘을 예방하기 위해서는 가해와 피해, 방관, 가해-동조자가 줄어야 하며, 동시에 또래괴롭힘과 관련된 주요 변인인 공감과 친사회적 행동 그리고 더 나아가서 학교생활에서의 만족도의 증가도 일어나야 한다.

따라서 본 연구에서는 또래괴롭힘을 학급 전체가 개입하는 집단 과정으로 보고 또래괴롭힘을 억제할 수 있는 요인으로 지각된 학급규준과 학급응집력으로 보며, 공감과 친사회적 행동, 학교생활 만족도가 어떤 영향을 나타내는지 보고자 한다. 이에 따라 설명량을 통해 또래괴롭힘 예방에 좀 더 효과적으로 접근하고자 한다. 즉 학급응집력과 지각된 학급규준 모두 고려하여 예방프로그램을 개발하여야 하며, 양쪽 모두 개입하여 처치하는 프로그램이 필요하다.

## 2. 연구 문제 및 가설

이상에서 논의된 연구의 필요성과 목적에 근거하여 학급응집력과 지각된 학급규준이 또래괴롭힘 참여행동과 학교생활 만족도, 공감, 친사회적 행동에 미치는 영향을 살펴보기 위해 다음과 같은 연구문제 및 연구가설을 설정하였다.

연구문제. 학급응집력과 학급규준은 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동에 달리 영향을 미칠 것이다.

<연구가설1> 학급응집력은 피해자-방어행동, 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동에 더 많은 영향을 미칠 것이다.

<연구가설2> 지각된 학급규준은 가해행동, 피해경험, 방관행동, 가해자-동조행동에 더 많은 영향을 미칠 것이다.

## II. 이론적 배경

### A. 또래 괴롭힘

또래들 사이의 괴롭힘(bullying)행동은 청소년기에 흔히 나타나는 행동으로 힘이 우세한 개인이나 집단이 상대적으로 힘이 약한 개인을 상대로 의도적이고 지속적으로 해를 가하는 것으로서 이러한 부정적 행동에는 대체로 폭력성이 내포되어 있는 신체적, 언어적, 직접적, 간접적인 괴롭힘뿐만 아니라 말이나 행동으로 괴롭히기(놀리기, 헐뜯하기), 의도적으로 집단에서 제외하기와 같은 경우도 이에 해당된다(Olweus, 1999; Cowie & Jennifer, 2008 재인용). 국내에서는 학교폭력, 이지매, 왕따, 집단 따돌림 등의 용어로 일컬어지며, 최근에는 또래 친구를 지속적으로 괴롭히고 폭행을 일삼아 자살에까지 이르게 하는 등 그 양상이 더 잔인 해 지고 학급전체 구성원이 참여하는 집단적인 양상을 나타내고 있다. 2012년 12월부터 2013년 1월까지 전국 16개 시·도 초·중고 학생 5,530명을 대상으로 청소년 예방재단에서 실시한 학교폭력 실태조사에서 피해율은 12.0%, 가해율은 12.6%로 조사되었다. 2011년에 비해 가해피해 경험은 감소되었으나, 학교폭력의 심각성은 40.8%로 여전히 심각하다고 여기고 있으며, 학교폭력 피해로 인한 자살생각의 경우 44.7%로 피해자 10명 중 4.5명이 피해 후 자살을 생각해본 경험이 있다고 나타나 2011년의 조사결과에 비해 늘어난 것으로 볼 수 있다. 또한 학교폭력을 보고도 모르는 척 한 학생은 전체의 44.5%로 나타났고, 학교폭력이 일어나는 장소와 시간에 대해 ‘학교 교실’이라고 응답한 학생은 전체의 50.0%로 나타났으며, 피해를 경험한 시간은 ‘쉬는 시간’이라고 응답한 학생이 48.9%로 가장 많았다. 이와 같은 결과를 통해 또래괴롭힘 현상으로 인해 심리적인 어려움을 겪고 있는 학생이 전년도에 비해 늘어났으며, 또래괴롭힘 현상이 학교 장면 속에서 나타나고 있다는 것을 나타낸다. 이러한 또래괴롭힘 현상이 집단 내 사회적 관계에 기초하여 나타나는 현상이며 집단 내에서 사회적인 상호작용을 통해 서로의 행동을 강화하는 특징을 갖고 있음이 강조되면서(Legerspetz et al., 1982; Pikas,1975;Salmivalli et al. 1996 재인용), 또래 괴롭힘 현상을 가해-피해 이자관계가 아닌 학급전체 구성원이 참여하는 집단역동으로 바라보기 시작했다. 특히, Salmivalli 등(1996)은 또래괴롭힘 장면에서의 행동양상에 따라 가해자, 피해자뿐만 아니라 가해행동을 지지하는 조력자(assistant), 환호나 웃음 등

과 같은 긍정적 피드백을 통해 가해행동을 강화시키는 강화자(reinforcer), 피해자를 돕거나 가해행동을 저지하는 방어자(defender), 또래괴롭힘 현상에 관여하지 않는 방관자(outsider)로 세분화된 역할을 밝혔으며, Salmivalli 등(1996)이 또래괴롭힘 장면에서 행동양상을 6가지로 분류한 반면, 국내에서는 서미정(2008)이 가해행동에 대해 적극적인 강화역할을 하는 조력자와 강화자를 하나의 역할로 간주하여 가해 동조자(bully-followers)로 통합시킴에 따라 다섯 개의 영역으로 구분하기도 하였다. 이러한 역할 구분은 영국(Sutton & Smith, 1999), 네덜란드 (Goossens & Dekker, 2006), 이탈리아(Menesini & Gini, 2000), 독일(Schafer & Korn, 2004)을 비롯하여 여러 나라에서 타당성이 입증되고, 우리나라에서 역시 참여자 역할 구분을 확인한 여러 연구들이 있다(오인수, 2010; 최지영, 허우성, 2008). 이러한 연구들에 따르면, 또래괴롭힘 상황에서 20-30%의 청소년들은 동조자나 강화자로 행동하며 20%정도는 방어자, 나머지 20-30%는 방관자로 행동하는 것으로 나타났다(Salmivalli & Voten, 2004). 즉, 피해자와 가해자를 제외한 80% 가까이 되는 학생들이 또래괴롭힘 상황에서 각기 다른 역할로써 참여하게 된다.

이러한 주변인들은 또래괴롭힘의 지속여부에 결정적인 역할을 하게 되는데, 특히 피해자를 도와주는 방어행동은 또래괴롭힘을 중단시키며, 감소하는데 영향을 줄 수 있으며 이후에 피해자가 심리적으로 적응을 하는데 있어서 긍정적인 영향을 미칠 수 있기 때문에 중요하다(최지영, 허우성, 2008; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). 반면 집단 내에 20-30%를 차지하고 있는 방관자의 경우 또래괴롭힘 현상에 관여하지 않고 그것에 대해 침묵하거나 상황을 외면한다. 피해자-방어자와 방관자는 가해자-조력자나 강화자처럼 가해자를 지지 하지 않으면서 친사회적이고 도덕적인 행동을 하는지 여부에서 차이가 난다. 따라서 방어자는 갖고 있지만, 방관자는 갖고 있지 않는 특징을 찾아 방관자가 이를 키울 수 있도록 하는 것 또한 중요하다. 또한 가해자를 격려하고 또래괴롭힘을 부추기는 가해자-동조행동을 개입하여 줄이는 것도 또래괴롭힘 감소에 효율적이다. 동조행동은 특정행동을 새로이 하는 것이 아니라 가해자를 동조하는 행동을 줄이는 것만으로도 집단의 공격성을 감소시킬 수 있기 때문에 동조행동의 조명도 중요하다. 앞서 살펴본 것과 같이 또래괴롭힘에서 단지 가해와 피해에만 초점을 맞춰서 개입하기보다, 주변인을 변화시킴으로 또래괴롭힘을 예방할 수 있는 방법을 모색해 볼 필요가 있다. 대부분의 또래괴롭힘 행동은 학급 구성원들 사이에서 일어난다는 것을(Salmivalli et al., 1996) 주목해보았을 때, 주변인에 대한 학급단위의 개입이 필요하다고 할 수 있다.

## B. 학급응집력

### 1. 학급응집력 개념

학급은 하나의 집단이며 집단은 인간의 집합체로서 특정한 목적을 추구하여 의식적으로 구성된 하나의 단위이다(이상주, 1980). 이러한 집단은 사람들이 모여 일정한 상호작용 및 상호의존체계를 이룰 때 형성되는데, 집단이 구성된 후 집단 역동에 가장 큰 영향을 미치는 것은 집단 원들의 활발한 상호작용인데 이러한 상호작용이 이뤄지기 위해서는 집단 원들이 얼마나 잘 어울리며, 서로 이끌리고 있는지, 즉 집단과 그 구성원에 대하여 얼마나 매력을 느끼는지가 중요하다(배진향, 2003). 이와 같은 상호 작용적인 단결된 힘을 설명하는데 집단 응집력(group cohesiveness)이라는 용어가 사용되는데, 학자에 따라 다양하게 그 개념을 제시하고 있다.

Corey(1995)는 응집력은 자기-드러내기, 친밀성, 상호관계, 직면, 모험해보기, 통찰을 행동으로 옮기는 것 등의 활동-지향적인 행동들을 육성한다고 했다. 그래서 응집력이 없는 집단 참가자들은 안정감을 느끼지 못하여 높은 수준의 자기-드러내기를 하지 않게 된다.

Yalom(1995)은 응집력은 집단원들이 집단에 남아 있도록 하는 모든 힘의 합이나 좀 더 간단히 구성원들이 느끼는 집단에 대한 매력이라고 한다. 응집력이란 구성원들이 집단에서 따뜻함과 편안함, 소속감을 느끼고 집단을 가치 있게 여기고, 다른 집단원들로부터 자신의 가치를 인정받고, 무조건적 수용과 지지를 받게 되는 집단 조직을 말한다.

조은아(2007)은 집단응집력은 집단 역동에 의해 형성되며, 그 집단에 구성원들이 머무르도록 하는 결과적인 힘이라고 하고 있다. 이도희(1998)는 집단 응집력의 요인을 환경 분위기와 상호신뢰, 사기, 일체감, 의사소통의 다섯 개의 하위요인으로 분류하여 설명하고 있다.

학급은 이러한 집단의 성격을 가지고 있는데, 즉 학급이라는 집단은 개인이나 학급 구성원이 공동의 목적을 수행하기 위해서 역할을 분담하고, 역할 내에서 협력관계가 가능하도록 합리적으로 조정된 집단을 의미한다. 집단 내에서 상호작용적인 힘에 의하여 존속되고 활동하게 되는데(이윤식, 1992) 이러한 힘을 설명하는데 집단 응집력이라는 용어가 사용된다.

학급은 이러한 집단으로서의 특징을 가지고 있으며 1년간 유지되는 동안 그 특유의 분위기를 조성하며 변화하게 된다. 학급은 그 나름대로의 응집성, 인간관계, 학급 분위기, 문제 해결 방식, 지휘체계 등을 형성한다. 학급 구성원은 다른 사회 집단과 마찬가지로 집단 활동을 통해 심리적 욕구를 만족시키고 사적인 감정이나 의견을 표출하며, 학급 내에서 상호작용을 통해 태도, 신념, 가치관, 사교성, 공감, 자아정체감까지 중요한 발달적 변화와 성장을 해 나가는 장소이다(위유정, 2009) 그러므로 한 학생이 교실 내 집단으로 통합되는 것은 그의 심리적 적응과 정서적 안정을 촉진시켜주기도 하며, 반대로 학급이라는 집단에서 제외될 경우 불안하고 자신감이 낮으며 위축된 자아를 형성하기 쉽다(조은아, 2007).

이를 종합하여 본 연구에서는 집단과 응집력의 특징을 통해 학급 응집력을 ‘학급 구성원들이 학급 내에서 상호작용하며, 구성원들을 통합하는 힘’으로 조작적 정의하고자 한다.

## 2. 학급응집력과 또래괴롭힘

청소년들은 하루의 대부분을 학급에서 보내게 되며 또래관계 역시 학급에서 시작하는 게 일반적이다. 그러므로 개인에게 있어서 학급은 중요한 학교 내의 하위체계라고 할 수 있다(김덕순, 2006). 학급은 또래집단과 달리 인위적인 결정에 의해 형성된 집단이지만 점차 시간이 경과하면서 나름의 독특한 특성을 가지게 된다. 이런 학급집단 내에서 개인은 또래친구들과 상호작용을 하며 관계를 맺게 되며, 학급 내에 적응해 나가게 된다. 이처럼 청소년기에 학급이란 중요한 의미를 갖게 된다.

또래괴롭힘 현상은 집단 내 사회적 관계에 기초하여 나타나는 현상이며 집단 내에서 사회적인 상호작용을 통해 서로의 행동을 강화하는 특징을 갖고 있음이 강조되어오고 있다(Legerspetz et al., 1982; Pikas, 1975; Salmivalli et al. 1996 재인용). 이에 따라 또래괴롭힘 현상을 가해-피해 이차관계가 아닌 학급전체 구성원이 참여하는 집단역동으로 바라보기 시작하였다. Roland(1988)는 또래괴롭힘은 개인적인 활동이라기보다는 집단적인 활동으로 보았으며, 반드시 집단 활동의 사회적인 과정의 한 부분으로 보아야 한다고 주장했다.

이와 관련하여 학급 내의 응집력에 대한 중요성이 부각되며, 학급 구성원들에 의해 형성되는 학급응집력과 또래괴롭힘의 해결을 위한 대안적 측면이 여러 연구자들에

의해 제시되었다(김서주, 2005; 배진향, 2003; 이창희, 2001; 진경옥, 2008 등). 구체적으로, 진경옥(2008)의 연구에서 따돌림 가해와 피해정도는 학급응집력과 유의한 부적 상관성이 있으며, 학급응집력이 높은 아동은 따돌림 피해를 적게 받고, 따돌림 가해 또한 적게 하는 것으로 나타났다. 이창희(2001)는 가해-피해를 모두 경험한 아동은 응집력과 자존감을 가장 낮게 지각하였으며, 상대-특성불안은 가장 높게 지각하여 심리적 사회적으로 가장 위태로운 집단으로 분석하였다. 이훈구 외(2000)는 왕따 행위는 응집력이 낮은 학급에서 발생한다고 하였다. 이와 같은 연구결과를 통해 학급응집력과 가해-피해정도와는 부적 상관성이 있다는 것을 알 수 있다.

또한 학급응집력 강화프로그램이 방관자적 태도를 감소시켰다는 연구결과와(최춘례, 2000; 김서주, 2005) 따돌림에 대한 가해자-동조성을 감소시켰다(배진향, 2003)는 연구결과를 통해 학급응집력이 또래괴롭힘의 방관자적 태도, 가해자-동조성 등 주변인에도 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

그렇지만, 학급응집력이 또래괴롭힘의 방관자적 태도의 하위척도에 변화가 없다는 연구(심진숙, 2009)결과가 있으며, 피해-방어자의 역할에 대한 설명은 하고 있지 않아 학급응집성과 또래괴롭힘의 관계에 대한 재조명이 필요하다.

### 3. 학급응집력과 학교생활만족도

학령기 아동과 청소년에게 학교는 하루의 대부분의 시간을 보내는 공간이다. 따라서 학교생활에서 만족감을 느끼고 교사나 또래관계가 원만한 것은 이들의 발달에 매우 중요한 역할을 한다.

학교생활이란 학교에서 받는 교육적인 부분과 더불어 비교육적인 영향도 포함된다 할 수 있다(임성균, 2012). 학교에서 학생들은 교과활동, 특별활동, 체육대회, 소풍, 수련회 등의 정규 교육과정과 교사와의 관계, 교우관계, 교칙 준수 등의 생활을 하게 된다. 이와 관련하여 학교생활만족도란 학교라는 환경적 공간에서 학생들이 교사, 또래 집단과 인간관계를 맺으며 교육활동을 하는데 충분한가의 정도를 알아보는 것이다(한광현, 2011). 그러므로 학교생활 만족도를 구성하는 요소는 단일 차원이 아닌 교우와의 관계, 교사와의 관계, 학교의 제도와 시설과 같은 환경적인 요소 등의 하위영역을 갖게 된다.

생활 만족도라는 개념은 여러 학자들에 의해 주로 행복감, 사기, 적응, 심리적 복지

등의 용어와 함께 명확한 구분 없이 혼용되어 왔다. 이에 대하여 George(1979)는 생활 만족도, 행복감, 사기의 세 가지의 개념은 명확히 구분되어야 한다고 주장하였다. 생활 만족도란 ‘자신이 바라는 것과 실제로 성취한 것을 비교하여 자신의 전반적인 존재의 상태를 평가하는 것’으로 인생을 장기적인 관점에서 평가하는 것이라 하였고, 행복은 ‘현재의 유쾌한 감정을 느끼는 일시적인 기분’이라고 구분했으며 현재 상태에 대한 평가를 중점으로 여기고 있다고 할 수 있다. 또한 사기는 ‘용기, 훈련, 확신, 열의에 대한 의지와 고난을 참고자 하는 의지에 대한 정신적인 상태’로 현재와 미래의 상태에 대한 평가와 기대로 볼 수 있다고 하였다.

이와 같은 개념의 논의를 종합해 볼 때 학교생활만족도란 학생들이 학교라는 심리적, 물리적인 공간속에서 이뤄지는 교과활동, 특별활동, 기타 행사활동 등에서 자기 욕구를 합리적으로 해결하고 만족감을 느끼며 조화로운 관계를 유지하며 교사 및 교우들과의 관계가 조화되어 학교생활 전반이 만족스러운 상태라고 말할 수 있다(권주련, 2012). 학생들에게 학교생활 만족도는 중요하다고 할 수 있는데, 이는 학생들의 행복감과 연결되기 때문이다(최은주, 2001). 학교생활만족도가 학교라는 공간, 더 작게는 학급이라는 물리적 공간 안에서 충족되어 진다는 점에서 학급응집력과 밀접한 관련이 있다.

학급내의 응집력이 학급생활태도 및 학급분위기를 좀 더 개방적이고 공감적이며 지지적인 체계로 만들어가며(구본용, 1997), 학급 단위의 놀이중심 집단상담은 학급응집력을 향상시키며, 이는 원만한 대인관계와 긍정적 학급분위기 조성에 영향을 주었다(오석준, 2011)는 연구결과를 보았을 때, 학급 응집력이 학교생활 만족도에 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

즉 학급의 응집력이 높다는 것은 학급 원들의 학급생활에 대한 적극성, 협동심, 책임감 등이 강하고 학급의 분위기도 긍정적이며 교우관계도 친밀하다는 것을 의미한다. 그리고 이러한 학급응집력은 학생의 학교생활만족도와 연관이 있으며, 집단 응집성이 높을수록 더 행복감을 느끼며 만족한다는 것을 의미한다.

이에 따라 본 연구에서는 학급응집력이 학교생활만족도에 영향을 미칠 것이라고 가정한다.



#### 4. 학급응집력과 공감

공감의 의미를 글자 그대로 풀이하면 ‘함께(共) 느낌(感)’이 되며, 이는 ‘같이 느낌’이라고 풀이 할 수 있다. 공감의 사전적 의미는 남의 감정, 의견, 주장 따위에 대하여 자기도 그러하다고 느낌, 또는 그렇게 느끼는 기분이라고 정의된다. 즉, 공감은 누군가와 같은 입장이 되거나 그 사람이 느끼고 생각하는 바를 나도 유사하게 혹은 같게 느끼는 상태를 의미한다.

공감이라는 단어는 일상생활에서 많이 사용되며, 인간의 다양한 생활 속에서 수시로 발생하고 경험되는 아주 보편적인 현상이다. 공감을 경험하지 못하는 사람은 절친한 친구관계나 애정관계를 유지하지 못하며, 집단이나 조직 내에서의 인간관계 형성에도 지장을 받을 것이다(김계현, 2011).

공감은 크게 인지적 공감과 정서적 공감으로 구분할 수 있는데, 인지적 공감은 상대방의 입장에서 생각할 수 있는 능력을 뜻하고 정서적 공감은 상대방이 느끼는 감정을 동일하게 정서적으로 느끼는 능력을 뜻한다. 인지적 공감이 이해에 바탕을 둔 지각과정이라면, 정서적 공감은 본능적이고 원초적인 정서반응이라는 점에서 차이가 있다(오인수, 2010). 힘들어하는 타인을 봤을 때, 개인에게는 대리적인 생리적 각성이 유발되는데 이러한 각성이 타인을 돕고자 하는 동기를 유발시키게 된다.

공감은 타인을 도와주려는 도움행동과 관련이 있으며, 실제로도 공감이 친사회적 행동의 중요한 동기라는 연구결과들이 있어왔고, 또래괴롭힘 연구에서도 공감은 중요한 변인으로 다뤄져 왔다. 김지현(2002)은 공감 능력이 높은 사람은 갈등을 협력적, 절충적으로 해결하려는 경향이 높으며, 공감 능력은 사회적으로 적절한 행동을 유발시켜 인간관계에서 적응을 도와준다고 하였다.

이러한 공감능력을 또래괴롭힘 상황에서 효과적으로 발휘하기 위해서는 개인내적, 그리고 개인에게 작용하는 환경적인 요인도 중요하다. 김은아, 이승연(2011)은 공감의 수준이 같더라도 같은 학급구성원들에 대해 어떻게 인식하는지에 따라 또래괴롭힘 상황에서 다르게 행동한다고 하였다. 이연정(2013)은 학급 공동체 의식 향상 프로그램이 공감 능력을 증진시켰다는 결과를 제시하였다. 이러한 결과는 공감이 개인적인 변인으로 작용하는 경우가 많지만, 학급응집력과 같은 환경적인 부분의 영향을 받는다는 것을 의미한다. 이에 따라 본 연구에서는 학급 응집력이 공감에 영향을 미칠 것이라고 가정한다.

## 5. 학급응집력과 친사회적 행동

친사회적 행동이란 외적인 보상이나 기대 없이 자발적인 행동으로 다른 사람이나 집단에 도움을 주려는 행위이며, 비사회적인 행동이나 반사회적 행동은 포함하지 않는다(Barton, 1986). 즉, 친사회적 행동이 자발적으로 수행되어야 하고, 타인을 이롭게 하려는 동기가 포함되어야 하며, 그에 대한 보상을 기대하지 않고 행동해야 하는 것을 의미한다.

다른 사람과 함께 더불어 살아가는 사회생활에서 친사회적 행동은 필수적이다. 사회화 과정에서 중요한 친사회적 행동은 개인이기주의가 만연해 있고 도덕성이 상실되어 버린 우리 사회에 문젯거리로 제기되고 있으며, 현실에서 증진되어야 할 개인의 특성 중 하나이다. 청소년기에는 도덕적으로 발달하고 있는 단계이며, 사회화가 가족에서 또래관계, 교사와의 관계로 넓혀져 가면서 친사회적 행동 발달의 기회가 많은 시기이다.

친사회적 행동은 개념적으로 공감과 연관된 이타적 동기에 의해 촉진된다고 보았다(Barr & Higgins-D' Alessandro, 2009). 이러한 이타적 동기가 강화되면 청소년의 친사회적 행동이 증가하는 동시에 반사회적 행동이 감소될 수 있을 것으로 간주되고 있다. 또한 청소년기의 친사회적 행동의 증가는 공격성이나 거짓말, 흠치기, 약물남용과 같은 문제행동의 감소로 이어지기도 하며(Perry & Bussey, 1984; Bandura et al., 1996; 김경연, 하영희, 1998에서 재인용), 친사회적 행동이 비행예방에 도움이 된다는(Kaufmann, Wyman, Forbes-Jones, & Barry, 2007) 연구결과를 보면 청소년기의 친사회적 행동의 중요성을 알 수 있다.

앞서 이야기 했듯, 청소년기에는 시간적으로 학교에 머무르는 시간이 많으며 타인과의 상호작용도 또래관계 속에서 익히게 되고, 그 속에서 사회화과정을 배워 나가게 된다. 학급이라는 집단 속에서 청소년들은 사회의 축소판을 경험하게 되며, 그 속에서 상호작용하며 친사회적 행동이 발휘하게 된다.

청소년기에는 또래집단의 승인과 인정을 받는 것에 민감해 있으며, 어떠한 무리에 소속되는 것에 안정감을 느끼게 된다. 그 집단은 자신들끼리 만든 또래집단일 수도 있고, 학급이라는 집단일 수도 있고, 학교라는 큰 집단일 수도 있다. 이러한 집단에 소속되게 되면 심리적으로 안정감을 느끼며, 집단 내 구성원들과 상호작용하며 서로 의지하고 친밀하게 지내게 된다. 학급 또한 학기 초에 인위적으로 정해진 집단이긴 하지만, 한 해를 같이 보내며 집단 원들끼리 상호작용을 하게 되는 곳이다. 이러한 학급집단에 대해 소속감 높게 느끼고, 서로가 상호작용하며 통합하는 힘이 강하다면 이는 학급 응집력이 높은 것을 의미하게 된다. 학급 응집력이 높을 때, 학생들의 자아개념 성장과 자아 존중감 향상에 영향을 주며(나하나, 2009), 더 나아가 학급구성원과의 긍정적인 관계 형성과 집단 활동에 긍정적인 영향을 주며, 응집력이 높은 집단의 구성원은 서로

를 이해하고 수용하는 정도가 높고, 학급 생활에 대한 협동심, 책임감, 적극성, 배려 등이 강하고, 학급의 분위기 또한 긍정적이며 교우관계도 친밀한 것으로 밝혀졌다(채연희, 2003; 최춘례, 2000).

이러한 선행 연구결과를 토대로 학급응집력이 친사회적인 행동을 증가시킬 것으로 가정하는 바이다.

## C. 지각된 학급규준

### 1. 지각된 학급규준의 개념

또래괴롭힘과 관련된 지각된 학급규준의 보편적 정의는 특정 집단 안에서 기대되는 행동의 수준이다. 즉, 집단원들이 보일 것이라 여겨지는 적절한 태도와 믿음 그리고 행동에 대해 특정 집단의 집단원들이 공유하는 기대인 것이다(Nipedal, Nesdale, & Killen, 2010). Salmivalli와 Voten(2004)은 청소년기에 또래괴롭힘에 대한 집단의 부정적 태도가 높을수록 괴롭힘 행동이 적게 일어난다는 것을 확인함으로써 이러한 집단규준이 괴롭힘 관련 행동을 조절함을 밝혀냈다.

청소년기는 또래집단에 대한 소속과 인정의 욕구가 강해지기이다(이희경, 2003). 소속과 인정을 받기 위해 또래가 승인하는 행동은 강화가 되며, 불승인하는 행동은 하지 않으려고 하게 된다. 이러한 행동은 또래집단 내에 어떤 규준이 형성되어 있는지에 의해 영향을 받을 것이다. 청소년기의 집단규준은 학급 내 다른 또래들과 상호작용을 통해 만들어지게 되는데(Hamarus & Kaikkonen, 2008), 학급이라는 공간 안에서 또래들과 빈번하게 상호작용하면서 그 학급만의 행동, 신념 등에 대한 규준을 생성하게 된다. 청소년들이 성장함에 따라 아동기에 비해 공격행동을 보다 더 승인하게 되고, 공격 행동에 많이 참여하게 되도록 변화하게 되는데(Huesmann, & Guerra, 1997), 이것은 학급 구성원들이 공격성에 대해 허용적인 규준을 주로 형성하도록 한다. 이렇게 학급의 규준이 공격행동에 관대하면서, 그 학급 구성원들은 공격행동을 보다 빈번하게 보이게 된다(Wright et al., 1986; Salmivalli & Voeten, 2004; Nipedal, Nesdale, & Killen, 2010; Scholte, Sentse, Granic, & Overbeek, 2010). 청소년의 공격행동에 관하여 알아본 Espelage, Holt, 그리고 Henkel(2003)의 연구에서는 또래를 괴롭히거나 싸움을 거는 개인의 행동 양상이 집단의 규준과 높은 상관성이 있음을 보고하고 있으며, 이 관계가 개인적인 싸움보다는 집단적 양상을 보이는 또래괴롭힘 행동을 더 잘 설명한다고 하고 있다. 이는 집단이 또래괴롭힘에 대해 긍정적 규준을 가지고 있을 경우 학급 구성원이 또래괴롭힘 행동을 하더라도 또래집단으로부터 거부당하기보다, 인기를 얻는 경향과

관련되어 있다(Sentse et al., 2007).

이는 집단의 보편적 기준에 따르면 또래의 승인을 받는 긍정적인 결과를 가져오고 기준에 따르지 않을 경우 또래들의 승인을 받지 못하는 부정적인 결과를 가져올 수 있기에 집단구성원들로 하여금 지각된 집단 기준에 따라 행동하려는 경향 갖게 한다는 연구의 내용과 일치한다(Salimivalli & Voten, 2004).

## 2. 지각된 학급기준과 또래괴롭힘 참여행동

앞서 살펴본 지각된 학급기준의 개념에서 공격성에 대한 학급기준이 또래괴롭힘과 관련이 있다는 것을 알 수 있다. Salmivalli와 Voten(2004)은 또래괴롭힘에 대한 학급구성원들의 태도가 부정적일수록 또래괴롭힘 행동이 적게 나타난다는 것을 확인하였다. 특히 이 연구에서는 또래괴롭힘의 수용가능성에 대한 학급 구성원들의 믿음에 초점을 두었는데 이러한 믿음은 또래괴롭힘 행동을 예측할 수 있었다. 이 외에도 공격성에 대한 집단 기준이 직접적이거나 간접적인 형태의 공격행동에 가담하는 아동의 의도에 영향을 준다는 연구들이 있다(Boiven, Dodge, & Coie, 1995; Henry et al., 2000; Nipedal, Nesdale, & Killen, 2010; Salmivalli & Voten, 2004; Stormshak, Bierman, Bruschi, & Dodge, 1999; Wright Giammarino, & Parad, 1986). 즉, 학급 학생들이 공격성에 대해 허용적인지 허용적이지 않은지에 대한 학급기준이 또래괴롭힘 상황에서 어떤 행동을 할 지 예측할 수 있다는 것이다. 이는 또래괴롭힘을 예방하기 위한 측면에서 학급단위의 개입의 필요성일 말하며, 더 나아가서는 학급기준을 어떻게 형성하는지에 따라 주변인들의 행동이 달라질 수 있다는 것을 말한다.

또한 지각된 학급기준은 또래괴롭힘 가해자를 돕는 동조행동을 감소시킬 수도 있다. 청소년이 학급 내 기준에 대해 또래괴롭힘을 반대한다고 지각한다면 또래괴롭힘 가해행동 및 동조행동이 감소한다고 하였다(Salmivalli와 voten, 2004). Jones와 그의 동료들(2012)도 학급 내 집단기준이 학급구성원 서로를 지지하고 협동할 때, 또래괴롭힘에 대해 부정적인 태도를 갖게 되며 덜 참여하게 된다고 보고한다. 즉, 이러한 연구 결과는 지각된 학급기준이 또래괴롭힘 가해행동과 동조행동을 감소시킬 수 있으며, 공격행동과 참여행동에 영향을 미친다는 것을 의미한다.

또한 이러한 기준은 방어, 방관행동과도 관계 되는데, 또래괴롭힘 행동에 대해 부정적인 기준을 가지고 있는 집단은 방어행동을 정적으로 예측하고, 방관행동을 부적적으로 예측하였다(김은아, 이승연, 2011).

따라서 학급 구성원들이 또래괴롭힘에 대해 긍정적이라고 믿는지, 부정적이라고 믿는지 여부는 또래괴롭힘 상황에서 어떤 행동을 선택할지 결정하는데 중요한 역할을 할 것이다.

## D. 학급응집력과 지각된 학급규준의 역할

또래괴롭힘에 대해 그동안의 연구는 가해자와 피해자의 특성과 영향요인을 중심으로 많은 연구들이 이루어져 왔다. 그러나 이러한 또래괴롭힘이 단순히 가해-피해자의 이차관계가 아닌 집단 역동의 한 과정으로 이해되어야 하며 주변인들 역시 수동적 관찰자가 아니라 적극적 참여자로 또래괴롭힘에 참여하게 된다는 점에서 학급 단위의 개입의 필요성이 있다. 이러한 또래괴롭힘에 대한 학급 단위의 개입에 대해 선행연구에서는 학급응집력과 지각된 학급규준에 대해 각각에 대해 관심을 가져왔다(최기원, 2012; 김혜리, 이진혜, 2006; 위유정, 2009).

앞에서 기술했듯, 학급응집력은 학급 구성원들이 학급 내에서 상호작용하며, 구성원들을 통합하는 힘으로 응집력이 높은 집단의 구성원은 서로를 이해하고 수용하는 정도가 높고, 학급 생활에 대한 협동심, 책임감, 적극성, 배려 등이 강하고, 학급의 분위기도 또한 긍정적이며 교우관계도 친밀하다는 연구결과가 있다(채연희, 2003; 최춘례, 2000). 이러한 연구결과는 학급응집력이 학교생활 만족도(오석준, 2011)에 영향을 주며, 공감능력을 증진시킨다는(이연정, 2013) 연구결과와 일치하는 바이다. 또한 학급응집력은 가해-피해와 상관이 있으며, 방관행동, 가해-동조행동과 관련이 있다는 연구들이(최춘례, 2000; 배진향, 2003; 김서주, 2005)있어 또래괴롭힘에 어떠한 영향을 미치는지 확인할 필요성이 있다.

반면, 지각된 학급규준이란 집단 원들이 보일 것이라 여겨지는 적절한 태도와 믿음 그리고 행동에 대해 특정 집단의 집단원들이 공유하는 기대인 것으로, 지각된 학급규준은 또래괴롭힘 가해 및 동조행동과 방관행동, 방어행동에 영향을 미친다는 연구결과가 있다(Salmivalli와 voten, 2004; 김은아, 이승연, 2011).

이는 또래괴롭힘에 대해 학급응집력과 지각된 학급규준을 나눠서 살펴본 것으로 학급단위를 변화시키기 위해 어느 한 가지 개념에만 초점을 두고 프로그램을 진행하기에는 한계점이 있다. 따라서 본 연구에서는 두 변인이 또래괴롭힘과 관련된 주요 변인에 달리 영향을 미칠 것이라는 연구문제를 제시하고, 학급응집력과 지각된 학급규준이 각 요소에 서로 달리 영향을 미칠 것이라고 가설을 세우며, 어떤 요소에 더 영향력이 있는지 살펴보고자 한다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### A. 연구 대상

본 연구는 광주광역시에 위치한 3개의 중학교 2,3학년 학생들을 대상으로 총 470부의 설문지를 배부하였고 이 중 불성실한 응답을 제외하고 남학생 234명(52.1%)과 여학생 215명(47.9%), 총 449명의 자료를 최종 분석하였다.

#### B. 측정 도구

##### 1. 또래괴롭힘 참여행동(Bullying Participant Role)

또래괴롭힘 상황에서의 청소년의 참여역할을 측정하기 위해 Salmivalli 등(1996)에 의해 고안된 ‘참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire: PRQ)를 바탕으로 서미정(2008)이 번안하고 수정한 척도를 사용하였다. 이 척도는 자기보고와 또래지명방식을 통해 참여 역할을 측정한 원 PRQ 척도를 바탕으로 서미정(2008)이 자기보고식으로 재구성한 것이다. 원 척도에서는 가해자, 피해자, 조력자, 강화자, 방관자, 피해자 방어자의 여섯 개의 영역으로 구분되었는데 서미정(2008)에서는 가해자와 피해자 주변에 있는 또래들의 반응을 가해행동에 대한 강화 또는 저지하는 역할에 따라 구분함으로써 가해행동에 대해 적극적 강화역할을 하는 기존 PRQ척도의 조력자와 강화자를 하나의 역할로 간주하여 다섯 가지의 영역으로 구성하였다. 이에 따라 또래괴롭힘 참여자 역할을 가해자(bully), 피해자(Victim), 방관자(outsider), 방어자(defender) 및 가해동조자(bully-follower) 등 다섯 개 영역으로 범주화 하였다.

본 연구에서는 서미정(2008)의 연구에서 가해 및 피해 영역이 빈도를 강조하여 0~4점의 응답범주를 가졌던 것과는 달리 백지현(2010), 김지미(2012)의 연구에서 다른 하위 척도들(방관, 피해자 방어, 가해 동조)과의 일관성을 고려하여 가해와 피해 및 방관, 피해자 방어, 가해 동조의 응답범주를 1-5점으로 통일하여 평정치를 구성한 척도를 사용하여 총 32문항의 Likert 식 5점 척도로 구성되어 있다.

또한 가해 및 피해 영역은 각각 7문항으로 '최근 3개월이내'의 자신의 행동에 대하여 전혀 없다(1점), 1~2회(2점), 3~6회(3점), 7~10회(4점), 11회이상(5점)의 점수를 부여하도록 되어 있다. 척도의 점수범위는 가해 및 피해 영역 각각 7-35점이며 점수가 높을수록 가해 및 피해행동의 빈도나 높은 것을 의미한다.

초등학교 5,6학년과 중학교 1학년 학생들을 대상으로 한 서미정(2008)의 연구에서 가해와 피해영역의 내적합치도 계수 Cronbach's a 값은 각각 .75와 .74였으며 백지현(2010)의 연구에서는 내적합치도 계수 Cronbach's a 값은 둘 모두 .77이었다.

방관, 피해아 방어, 가해 동조 영역은 각각 6문항으로 '최근 3개월이내'의 자신의 행동을 '전혀 그렇지 않다'에서 '항상 그렇다'까지 1-5점의 응답범주 내에서 평정하도록 하였다. 척도의 점수범위는 각 영역별로 6-30점이며, 점수가 높을수록 방관, 피해아 방어의 정도가 높은 것을 의미한다. 서미정(2008)의 연구에서 방관, 피해아 방어, 가해 동조의 내적 합치도(Cronbach's a) 값은 .77~.87이었으며, 백지현(2010)의 연구에서는 내적 합치도 값은 각각 .90, .84, .80으로 나타났다.

본 연구의 내적 합치도 계수 Cronbach's a 값은 가해행동 .78 , 피해경험 .81, 방관행동 .92, 방어행동 .90 , 동조행동 .90로 나타났다.

<표 1> 또래괴롭힘 참여행동 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위영역	문항구성	문항수	Cronbach's a
방관자	1,2,3,4,5,6	6문항	.92
피해 방어자	7,8,9,10,11,12	6문항	.90
가해 동조자	13,14,15,16,17,18	6문항	.90
가해자	1,2,3,4,5,6,7	7문항	.78
피해자	8,9,10,11,12,13,14	7문항	.81
합계		32문항	.87

( )역채점 문항

## 2. 학급 응집력 (Classroom Cohesion scale)

학급 응집력을 측정하기 위해 초등학교 아동들을 대상으로 학급의 응집력을 측정하는 도구로서 Hovarth와 Greenberg(1986, 1989)가 만든 36문항의 자기 보고식 질문지와 이형득(1979)의 집단 활동 체크목록 중에서 강순화(1994)가 18문항으로 개발한 것을 장신석(2000)이 20문항으로 재구성하여 위유정(2009)이 사용한 척도를 사용하였다.

이 척도는 학급 분위기, 상호신뢰, 사기, 일체감, 의사소통의 다섯 개의 영역으로 범주화 하여, 5단계 평정척도(1~5점)를 측정하는 총 20문항으로 구성되어 있다.

학급 응집력 측정 도구의 하위 요인에 대한 응답 형식은 각 문항에 대하여 전혀 그렇지 않다(1점), 아니다(2점), 보통이다(3점), 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)의 점수를 부여하도록 되어 있으며, 부정 진술은 역으로 환산하였으며 역문항은(3,9) 총 2문항이었다. 점수가 높을수록 학급 응집력이 잘 형성되었다는 것을 의미한다.

위유정(2009)의 연구에서 내적합치도 계수 Cronbach's  $\alpha$  값은 .88이었으며, 본 연구의 내적 합치도 계수 Cronbach's  $\alpha$  값은 .93 으로 나타났다.

## 3. 지각된 학급규준(perceived classroom norms)

학급 전체 학생들의 기대에 대해 개인이 지각한 학급규준을 측정하기 위해 Farrell, Henry, Marys, 그리고 Schoeny (2011)의 학급규준 척도를 번안하여 이정민(2013)이 사용한 척도를 사용하였다. 본 척도는 질문에 앞서 “우리 반의 A라는 학생이 우리 반의 누군가에게 아래의 행동을 한다고 가정해 봅시다. 그런 상황에서 우리 반 아이들은 어떻게 생각할 것 같은지 생각해 봅시다.”라는 소개 글을 제시 한 뒤, 총 10문항의 5점 Likert척도로 구성되어 있다.

각 문항은 예를 들어, A가 이유 없이 어떤 아이를 때렸을 때 우리 반 아이들은 이에 대해 어떻게 생각할 것인지 묻는 형식이다. 문항에서는 다른 아이로부터 공격을 받았다고 가정하고, 그 공격행동의 강도가 공격적인 언행에서부터 직접적인 폭력까지 다양하게 나타나는데, 이러한 다양한 강도의 공격행동을 받은 뒤 공격행동을 보이는 것이 어느 선까지 허용되는가에 대한 것을 측정하는 것이다.

본 척도의 응답은 절대 그러면 안 된다고 생각할 것이다(1점), 그러면 안 된다고 생각할 것이다(2점), 찬성도 반대도 하지 않을 것이다(3점), 그래도 괜찮다고 생각할 것이다



(4점), 그래야만 한다고 생각할 것이다(5점)의 점수를 부여하도록 되어 있으며, 점수가 높을수록 자신의 학급이 또래를 공격하는 것에 대해 허용하지 않는다고 지각하고 있음을 의미한다. 6학년을 대상으로 한 Farrell, Henry, Marys, 그리고 Schoeny (2011)의 연구에서 내적 합치도 계수 Cronbach's  $\alpha$  값은 .67이었고, 이정민(2013)의 연구에서는 .85 이었으며, 본 연구에서는 .90이었다.

#### 4. 학교생활 만족도 (Satisfaction with schoollife)

청소년의 학교생활 만족도(Satisfaction with schoollife)를 측정하기 위하여 김진용(1989)이 사용한 척도를 손순자(1993)이 수정 보완하여 권주련(2012)이 사용한 척도를 사용하였다.

본 척도는 전혀 그렇지 않다(1점), 약간 그렇지 않다(2점), 보통이다(3점), 약간 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)의 점수를 부여하도록 되어 있으며, 부정 진술은 역(괄호 안 역문항)으로 환산하였다. 총점의 점수가 높을수록 학교생활 만족도가 높은 것을 의미한다. 검사의 내용으로는 학교생활 전반에 대한 만족, 수업 일반에 대한 만족, 교사에 대한 만족, 아동간의 인간관계에 대한 만족, 학교의 물리적 환경에 대한 만족, 학교행사 및 특별활동에 대한 만족의 6개의 하위영역으로 각 영역마다 6개 문항씩 전체 36개 문항으로 구성되어있다.

초등학교 5학년을 대상으로 한 권주련(2012)의 연구에서 내적 합치도 계수 Cronbach's  $\alpha$  값은 .93이었으며, 본 연구에서는 .93였다.

<표 2> 학교생활만족도 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위영역	문항구성	문항수	Cronbach's $\alpha$
학교생활전반	1,6,7,(8),(20),(21)	6문항	.71
수업일반	2,9,10,22,(23),(24)	6문항	.75
교사	3,11,12,(25),(26),27	6문항	.75
아동간의 인간관계(교우관계)	4,13,14,28,29,(30)	6문항	.77
학교의 물리적 환경	5,(15),16,(31),(32),(33)	6문항	.75
학교행사 및 특별활동	17,18,19,(34),(35),36	6문항	.75
	합계	36문항	.93

( )역채점 문항

## 5. 공감 (empathy)

본 연구에서는 Davis(1980)의 대인관계반응척도(Interpersonal Reactivity Index: IRI)를 안주연(1999)이 번안하여 김은아(2011)이 사용한 척도를 사용하였다.

본 척도는 전혀아니다(1점), 대체로 아니다(2점), 보통이다(3점), 대체로 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)의 점수를 부여하도록 되어 있으며 부정 진술은 역(괄호 안 역문항)으로 환산하였다. 총점의 점수가 높을수록 공감 능력이 높은 것을 의미한다. 척도의 하위 구성 요소로는 인지적 요소인 관점취하기(perspective taking), 상상하기(fantasy)와 정서적인 요소인 공감적 관심(empathic concern)과 개인적 느낌(personal distress)을 포함하여 5문항씩 총 20문항으로 구성되어 있다.

중학교 1,2학년층을 대상으로 한 이상은(2009)의 연구에서 내적 합치도 계수 Cronbach's  $\alpha$  값은 .81이었으며, 김은아(2011)은 .83이었으며, 본 연구에서는 .88 이다.

<표 3> 공감 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위영역	문항구성	문항수	Cronbach's $\alpha$
관점취하기	10,12,13,15,16	5문항	.85
상상하기	1,3,6,9,(17)	5문항	.76
공감적관심	2,5,11,14,20	5문항	.82
개인적 느낌	4,7,8,18,19	5문항	.69
합계		20문항	.88

( )역채점 문항

## 6. 친사회적 행동(Prosocial behavior)

청소년의 친사회적 행동을 측정하기 위해 김경연과 하영희(1998)의 청소년 친사회적 행동 척도를 기초로 하고 이숙정(2001)의 척도를 참고하여 변안한 이승미(2007)의 척도를 사용하였다.

본 척도는 전혀그렇지 않다(1점), 별로 그렇지 않다(2점), 보통이다(3점), 조금 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)의 점수를 부여하도록 되어 있으며, 총점의 점수가 높을수록 친사회적 능력이 높은 것을 의미한다. 척도의 하위 구성 요소로는 협력하기, 나누기, 위로하기, 돕기 등의 내용으로 총 20문항으로 구성되어 있다.

중학교 1학년, 고등학교 1학년을 대상으로 한 이승미(2007)의 연구에서 내적 합치도 계수 Cronbach's  $\alpha$  값은 .86이었으며, 본 연구에서는 .95이다.

## C. 연구 절차

2013년 11월 한 달 동안 광주광역시 소재 3개의 중학교에서 2학년, 3학년을 대상으로 설문을 실시하였다. 설문지는 간단한 인적사항, 학급응집력, 또래괴롭힘 참여행동, 지각된 학급규준, 학교생활 만족도, 공감, 친사회적 행동으로 구성되었다. 2학년 7학급, 3학년 7학급에서 시행하였으며 한 학급당 학생 수는 최소 25명에서 최대 35명이었다. 설문 실시 안내사항과 함께 각 학교에 발송되었고 담임교사를 통해 15-20분간 실시 및 수거되었다.

## D. 분석방법

본 연구에서는 가설을 검증하기 위하여 SPSS 18.0을 사용하여 다음의 절차에 따라 분석을 실시하였다.

첫째, 전체 피험자들의 인구통계학적 특성을 알아보기 위해 빈도분석을 실시하였다.

둘째, 주요 변인들 간의 상관을 확인하기 위해 Pearson의 상관분석을 실시하였다.

셋째, 주요 변인들이 또래괴롭힘 참여행동과 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동에 영향을 미치는지를 확인하기 위해 중다회귀분석을 실시하였다.

## IV. 연구 결과

### A. 기초 통계 결과

#### 1. 주요 변인들의 기술 통계

〈표 4〉 연구 대상자의 인구통계학적 특성			(N=449)
변인	구분	빈도(명)	구성 비율(%)
성별	남	234	52.1
	여	215	47.9
학년	2학년	213	47.4
	3학년	236	52.6

피험자들의 인구통계학적 특성은 다음에 제시된 〈표 4〉와 같다. 먼저 성별의 경우 남자는 234명(52.1%), 여자는 215명(47.9%)이었다. 학년은 중학교 2학년이 213(47.4%), 중학교 3학년이 236명(52.6%)였다.

<표 5> 측정변인의 최소값, 최대값, 평균 및 표준편차 (N=449)

측정변인	하위척도	최소값	최대값	평균	표준편차
학급응집력	학급분위기	4.00	20.00	13.97	2.93
	상호신뢰	4.00	20.00	13.61	2.85
	사기	6.00	20.00	14.65	2.78
	일체감	5.00	20.00	13.38	2.42
	의사소통	4.00	20.00	13.20	2.89
또래괴롭힘참여행동	가해행동	7.00	31.00	11.59	4.44
	피해경험	7.00	30.00	8.88	3.46
	방관행동	6.00	29.00	13.05	4.91
	방어행동	6.00	30.00	14.43	5.16
	동조행동	6.00	30.00	10.11	4.57
지각된학급규준		11.00	50.00	35.39	6.86
학교생활만족도	학교생활전반	6.00	30.00	20.25	3.92
	수업일반	6.00	30.00	20.63	3.97
	교사	6.00	30.00	19.79	4.22
	교우관계	11.00	30.00	21.76	3.96
	학교의물리적 환경	6.00	30.00	20.53	3.99
	학교행사 및 특별활동	6.00	30.00	20.22	4.15
공감	관점취하기	5.00	25.00	16.89	4.12
	상상하기	6.00	25.00	18.02	3.25
	공감적관심	5.00	25.00	17.16	3.49
	개인적느낌	5.00	25.00	14.99	3.37
친사회적행동		20.00	100.00	68.46	13.68

본 연구에서 제기한 연구문제를 검증하기 위한 기초자료로서 학급응집력, 지각된 학급규준, 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활 만족도, 공감, 친사회적 행동의 최고점수와 최저점수, 평균, 표준편차를 산출하였다. <표 5>. 여기에서 또래괴롭힘 참여자 역할의 하위척도 점수는 표준화 점수 평균을 기준으로 집단을 구분하기 이전의 전체 연구대상 내 가해성향, 피해성향, 방관성향, 피해아 방어성향, 가해 동조성향을 의미한다.

## 2. 또래괴롭힘 참여자 역할 구분

변인	구분	빈도(명)	구성 비율(%)
또래괴롭힘 참여역할	가해자	79	17.6
	피해자	83	18.5
	방관자	107	23.8
	피해-방어자	99	22.0
	가해-동조자	81	18.0

선행연구에서 서미정(2008)은 또래괴롭힘 참여자 역할 점수를 학년별로 표준화한 후, 각 역할의 표준화점수(Z-score)가 평균보다 높고 어떤 다른 역할의 점수보다 높을 때 특정 역할로 간주하였다. 따라서 본 연구에서는 또래괴롭힘 참여자 역할 점수를 표준화(평균=0, 표준편차=1)한 후, Salmivalli 등(1996)과 서미정(2008)의 연구에서 사용한 기준과 마찬가지로 각 역할의 표준점수가 평균보다 높고 어떤 다른 역할의 점수보다 높을 때 특정 역할로 간주하였다. 본 연구에서 대상자의 구성 비율을 알아보기 위해 편의상 구분하였으나, 추후 상관분석이나 회귀분석에서는 표준화점수로 구분하지 않고 분석하였다.

피험자들의 또래괴롭힘 상황에서 참여역할 구분은 다음에 제시된 <표 6>와 같다. 먼저 가해행동 79명(17.6%), 피해경험 83명(18.5%), 방관행동 107명(23.8%), 방어행동 99명(22.0%), 동조행동 81명(18.0%)이었다. 피험자들 중에 가장 많이 속해 있는 유형은 방관행동이었고, 방어행동, 피해경험, 동조행동, 가해행동 순으로 나타났다.

### B. 상관관계분석

또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동과 주요변인들과 상관이 있는지를 확인하기 위해 상관분석을 실시하였으며, 그 결과는 <표 7>과 같다.

먼저 학급응집력과 상관관계를 살펴보면 학급응집력과 지각된 학급규준 ( $r=.14, p<.01$ ), 학급응집력과 피해자-방어행동( $r=.27, p<.01$ ), 학급응집력과 학교생활만족도 ( $r=.60, p<.01$ ), 학급응집력과 공감 ( $r=.39, p<.01$ ), 학급응집력과 친사회적 행동 ( $r=.42, p<.01$ )에서 정적 상관을 보였다. 반면, 학급응집력과 가해행동 ( $r=-.13, p<.01$ ), 학급응

집력과 피해경험 ( $r=-.11, p<.01$ ), 학급응집력과 방관행동( $r=-.25, p<.01$ )과는 유의한 부적 상관이 나타났으나 상관 정도가 .2 이하로 상관 정도는 미미하였다. 학급응집력과 동조행동은 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 학급응집력과 지각된 학급규준, 방어행동, 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동, 가해행동, 피해경험, 방관행동이 상관이 있다는 것을 뜻하며, 학급응집력이 높을수록 자신의 학급이 또래를 공격하는 것에 대해 허용하지 않으며, 피해자를 도와주는 방어행동이 늘어나고, 학교생활만족도가 높아지며, 공감과 친사회적 행동이 높아짐을 의미한다. 또한 학급응집력이 높을수록 가해행동과 피해경험, 방관행동이 낮아짐을 뜻한다.

지각된 학급규준과의 상관관계를 살펴보면, 지각된 학급규준과 방어행동( $r=.12, p<.01$ ), 학급규준과 학교생활 만족도( $r=.16, p<.01$ ), 학급규준과 공감( $r=.11, p<.01$ ), 학급규준과 친사회적 행동( $r=.15, p<.01$ )과 유의미한 정적 상관이 나타났다. 반면, 지각된 학급규준과 가해행동( $r=-.25, p<.01$ ), 학급규준과 피해경험 ( $r=-.19, p<.01$ ), 학급규준과 방관행동( $r=-.29, p<.01$ ), 학급규준과 가해자-동조행동( $r=-.12, p<.05$ )과는 유의미한 부적 상관이 나타났다. 그러나 상관 정도가 .2이하로 상관 정도는 미미하였다. 이러한 결과는 지각된 학급규준과 방어행동, 학교생활 만족도, 공감, 친사회적행동, 가해행동, 피해경험, 방관행동, 동조행동과 상관관계가 있다는 것을 의미하며, 자신의 학급이 또래를 공격하는 것에 대해 허용하지 않을수록 피해자 방어행동과 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동이 높아짐을 의미한다. 또한, 자신의 학급이 또래를 공격하는 것에 대해 허용하지 않을수록 가해행동, 피해경험, 방관행동, 가해 동조행동이 낮아짐을 의미한다.



<표7> 주요변인들과 상관분석

(N=449)

척도	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.학급응집력										
2.지각된학급규준	.14**									
3.가해행동	-.13**	-.25**								
4.피해경험	-.11*	-.19**	.52**							
5.방관행동	-.25**	-.29**	.28**	.14**						
6.피해자-방어행동	.27**	.12**	-.08	.06	-.09*					
7.가해자-동조행동	-.07	-.12*	.25**	.18**	.42**	.30**				
8.학교생활만족도	.60**	.16**	-.17**	-.13**	-.32**	.27**	-.16**			
9.공감	.39**	.11*	-.19**	-.08	-.26**	.19**	-.15**	.36**		
10.친사회적행동	.42**	.15**	-.22**	-.05	-.35**	.28**	-.21**	.47**	.67**	

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

## C. 주요변인과의 중다회귀분석

### 1. 가해행동에 대한 중다회귀분석

가해행동에 학급응집력과 지각된 학급규준이 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하여 그 결과를 <표 8>에 제시하였다.

<표8> 가해행동에 대한 학급응집력, 지각된학급규준과의 단계적 중다회귀분석 (N=449)

예언변인	가해행동						
	B	SE	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
지각된 학급규준	-.16	.03	-.24	-5.20***	.06	.06	30.95***
학급응집력	-.04	.02	-.10	-2.18*	.01	.01	17.99*

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

<표 8>에 나타난 결과를 보면 가해 행동에 지각된 학급규준은 6%를 설명하고, 지각된 학급응집력은 1% 설명하고 있으며 이는 통계적으로도 유의하였다[R<sup>2</sup>=.07, F(1, 447)=17.99,  $p < .05$ ]. 이 중에서 가해 행동에 지각된 학급규준( $t = -5.20$ ,  $p < .001$ )이 학급응집력 ( $t = -2.18$ ,  $p < .05$ )보다 더 큰 영향력을 나타내었다. 이는 가설 2을 지지하는 결과이다.

### 2. 피해경험에 대한 중다회귀분석

피해경험에 학급응집력과 지각된 학급규준이 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하여 그 결과를 <표 9>에 제시하였다.

<표9> 피해경험에 대한 학급응집력, 지각된학급규준과의 단계적 중다회귀분석 (N=449)

예언변인	피해경험						
	B	SE	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
지각된 학급규준	-.09	.02	-.19	-4.08***	.03	.03	16.71***

\*\*\* $p < .001$

<표 9>에 나타난 결과를 보면 피해 경험에 지각된 학급규준은 3%를 설명하고 있고 이는 통계적으로도 유의하였다. [ $R^2=.03$ ,  $F(1, 447)=16.71$ ,  $p<.001$ ]. 이 중에서 학급응집력은 설명량이 낮으며 유의하지 않아 모형에서 제외되었다. 이는 가설 2을 지지하는 결과이다.

### 3. 방관행동에 대한 중다회귀분석

방관행동에 학급응집력과 지각된 학급규준이 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하여 그 결과를 <표 10>에 제시하였다.

<표10> 방관행동에 대한 학급응집력, 지각된학급규준과의 단계적 중다회귀분석 (N=449)

예언변인	방관행동						
	B	SE	$\beta$	t	$R^2$	$\Delta R^2$	F
지각된 학급규준	-.19	.03	-.27	-5.98***	.09	.09	43.64***
학급응집력	-.08	.02	-.22	-4.84***	.04	.04	34.65***

\*\*\* $p<.001$

<표 10>에 나타난 결과를 보면 방관 행동에 지각된 학급규준은 9%를 설명하고, 지각된 학급응집력은 4% 설명하고 있으며 이는 통계적으로도 유의하였다 [ $R^2=.13$ ,  $F(1, 447)=34.65$ ,  $p<.001$ ]. 이 중에서 방관 행동에 지각된 학급규준( $t=-5.98$ ,  $p<.001$ )이 학급응집력 ( $t=-4.84$ ,  $p<.001$ )보다 더 큰 영향력을 나타내었다. 이는 가설 2을 지지하는 결과이다.

### 4. 피해자-방어행동에 대한 중다회귀분석

피해자-방어행동에 학급응집력과 지각된 학급규준이 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하여 그 결과를 <표 11>에 제시하였다.

<표11> 방어행동에 대한 학급응집력, 지각된학급규준과의 단계적 중다회귀분석 (N=449)

예언변인	방어행동						
	B	SE	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
학급응집력	.15	.02	.36	8.16***	.13	.13	66.67***

\*\*\* $p < .001$

<표 11>에 나타난 결과를 보면 방어 행동에 학급응집력은 13%를 설명하고 있고 이는 통계적으로도 유의하였다. [ $R^2=.13$ ,  $F(1, 447)=66.67$ ,  $p<.001$ ]. 이 중에서 지각된 학급규준은 설명량이 낮으며 유의하지 않아 모형에서 제외되었다. 이는 가설 1을 지지하는 결과이다.

## 5. 가해자-동조행동에 대한 중다회귀분석

가해자-동조행동에 학급응집력과 지각된 학급규준이 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하여 그 결과를 <표 12>에 제시하였다.

<표12> 동조행동에 대한 학급응집력, 지각된학급규준과의 단계적 중다회귀분석 (N=449)

예언변인	동조행동						
	B	SE	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
지각된 학급규준	-.08	.03	-.12	-2.56***	.01	.01	6.57***

\*\*\* $p < .001$

<표 12>에 나타난 결과를 보면 동조 행동에 지각된 학급규준은 1%를 설명하고 있고 이는 통계적으로도 유의하였다[ $R^2=.01$ ,  $F(1, 447)=6.57$ ,  $p<.001$ ]. 이 중에서 학급응집력은 설명량이 낮으며 유의하지 않아 모형에서 제외되었다. 이는 가설 2을 지지하는 결과이다.

## 6. 학교생활만족도에 대한 중다회귀분석

학교생활만족도에 학급응집력과 지각된 학급규준이 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하여 그 결과를 <표 13>에 제시하였다.

<표13> 학교생활만족도에 대한 학급응집력, 지각된학급규준의 단계적 중다회귀분석 (N=449)

예언변인	학교생활만족도						
	B	SE	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
학급응집력	.94	.06	.60	15.74***	.36	.36	261.72***
지각된 학급규준	.23	.11	.08	2.13*	.01	.01	134.18*

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

<표 13>에 나타난 결과를 보면 학교생활 만족도에 학급 응집력은 36%를 설명하고, 지각된 학급규준은 1% 설명하고 있으며 이는 통계적으로도 유의하였다. [ $R^2=.37$ ,  $F(1, 447)=134.18$ ,  $p < .05$ ]. 이 중에서 학교생활 만족도에 학급응집력( $t=15.74$ ,  $p < .001$ )이 지각된 학급규준( $t=2.13$ ,  $p < .05$ )보다 더 큰 영향력을 나타내었다. 이는 가설 1을 지지하는 결과이다.

## 7. 공감에 대한 중다회귀분석

공감에 학급응집력과 지각된 학급규준이 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하여 그 결과를 <표 14>에 제시하였다.

<표14> 공감에 대한 학급응집력, 지각된학급규준의 단계적 중다회귀분석 (N=449)

예언변인	학교생활만족도						
	B	SE	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
학급응집력	.34	.04	.39	8.96***	.15	.15	80.37***

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

<표 14>에 나타난 결과를 보면 공감에 학급응집력은 15%를 설명하고 있고 이는 통계적으로도 유의하였다[ $R^2=.15$ ,  $F(1, 447)=80.37$ ,  $p < .001$ ]. 이 중에서 지각된 학급규준은 설명량이 낮으며 유의하지 않아 모형에서 제외되었다. 이는 가설 1을 지지하는 결과이다.

## 8. 친사회적 행동에 대한 중다회귀분석

친사회적 행동에 학급응집력과 지각된 학급규준이 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하여 그 결과를 <표 15>에 제시하였다.

<표15> 친사회적행동에 대한 학급응집력, 지각된학급규준과의 단계적 중다회귀분석 (N=449)

예언변인	친사회적행동						
	B	SE	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
학급응집력	.46	.05	.42	9.63***	.18	.18	100.56***
지각된 학급규준	.19	.09	.09	2.17*	.01	.01	53.05*

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

<표 15>에 나타난 결과를 보면 친사회적 행동에 학급 응집력은 18%를 설명하고, 지각된 학급규준은 1% 설명하고 있으며 이는 통계적으로도 유의하였다[R<sup>2</sup>=.19,  $F(1, 447)=53.05, p < .05$ ]. 이 중에서 친사회적 행동에 학급응집력( $t=9.63, p < .001$ )이 지각된 학급규준( $t=2.17, p < .05$ )보다 더 큰 영향력을 나타내었다. 이는 가설 1을 지지하는 결과이다.

## V. 결론 및 논의

### A. 결과 요약 및 논의

본 연구는 광주지역에 있는 중학생 2-3학년 470명을 대상으로 설문조사를 실시하였고, 불성실한 응답한 설문을 제외한 449부를 분석하였다. 본 연구에서는 학급응집력과 지각된 학급규준이 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활 만족도, 공감, 친사회적 행동에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 본 연구에서 나타난 결과와 논의는 다음과 같다.

첫째, 학급응집력은 피해자-방어행동과 학교생활만족도, 공감, 친사회적행동과 정적인 상관이 있다. 학급응집력이 높게 형성된 학급에서는 피해자를 돕는 방어행동이 늘어날 것이며, 학급 원들이 학교생활에 높은 만족도를 가질 것을 예측할 수 있으며, 공감과 친사회적 행동 또한 높을 것이라 예측할 수 있다. 즉 학급응집력은 학급 생활에 대한 협동심과 책임감, 적극성, 배려 등을 강하게 만들어주고 교우관계도 친밀하게 만들어주는데(채연희, 2003; 최춘례, 2000), 이러한 행동이 공감적인 태도와 도움행동으로 연결되어 나타날 수 있다는 것을 말한다.

또래괴롭힘 참여행동과 관련하여 학급응집력은 가해행동, 피해행동, 방관행동과 부적인 상관을 나타냈다. 학급 응집력이 높게 형성된 학급에서는 또래괴롭힘의 가해행동과 피해행동이 적으며, 또래괴롭힘 상황에서 방관하는 행동도 적게 나타난다는 것을 뜻한다. 반대로 말하면, 학급응집력이 낮게 형성된 집단이라면 가해와 피해가 증가하며, 방관자도 증가할 것이라는 걸 말한다. 이러한 결과는 왕따 행위가 응집력이 낮은 학급에서 발생한다는 연구와(이훈구 외, 2000) 가해-피해를 모두 경험한 아이들이 응집력을 낮게 지각한다는 연구(이창희, 2001)결과와 일치하는 바이다. 또한 학급응집력 강화프로그램이 방관자적 태도를 감소시켰다는 연구와도 일치한다(최춘례, 2000; 김서주, 2005).

이러한 결과는 학급 내에서 만족감을 느끼고, 또래괴롭힘에서 가해, 피해를 줄이고 도움행동을 산출하기 위해서는 학급응집력을 높게 형성하는 것이 선행되어야 한다는 것을 의미한다.

둘째, 지각된 학급규준은 피해자-방어행동, 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동과 정적인 상관이 있다. 즉, 또래괴롭힘에 대해 허용해서는 안 된다는 규준을 가지고 있는 학급에서는 피해자-방어행동이 증가할 것이며, 학교생활만족도도 높고, 공감, 친사회적 행동 또한 높을 것이라는 예측할 수 있다. 이는 가해행동에 대한 규준을 개인이 부정적으로 지각할수록 피해자-방어행동을 많이 한다는 선행연구와 일치하는 결과이다(김

은아, 이승연, 2011; 최기원, 2012). 공감과 방어행동의 관계가 또래괴롭힘에 대해 허용해서는 안 된다는 기준을 가지고 있을수록 더 강하다는 연구결과를 보았을 때(김은아, 이승연, 2011), 지각된 학급규준은 공감과 피해자-방어행동에 영향을 미친다는 것을 의미한다. 또한 주변또래 역할과 관련되어 공감, 친사회적 도덕추론과 같은 개인내적 특성은 어떠한 상황이나에 따라 다른 행동의 차이를 보인다는(김지은, 2012) 결과를 보았을 때, 상황을 고려한 집단 맥락적인 것이 중요하다는 것을 알 수 있다.

또래괴롭힘과 관련하여 지각된 학급규준은 가해행동, 피해경험, 방관행동, 가해자-동조행동과 부적 상관성이 나타났다. 자신이 속한 학급이 또래 괴롭힘 행동에 대해 허용하는 기준을 가지고 있을 때, 가해와 피해가 늘어나며 주변 인물들의 방관행동과 가해자를 옹호하고 지지하는 동조행동이 증가한다는 것을 뜻한다. 이러한 결과는 학급 내 규준이 또래괴롭힘을 반대한다고 지각한다면 또래괴롭힘 가해행동과 가해자-동조행동이 감소한다는 연구와(Salmivalli와 voten, 2004) 일치한다. Jones와 그의 동료들(2012)은 학급 내 규준이 학급구성원 서로를 지지하고 협동할 때, 또래괴롭힘에 대해 부정적인 태도를 갖게 되며 덜 참여하게 된다고 밝혔으며, 이는 지각된 학급규준이 또래괴롭힘 가해행동과 동조행동을 감소시킬 수 있다는 것을 의미한다.

셋째, 가설 1을 검증하기 위하여 학급응집력이 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동을 설명하는 설명력을 살펴보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였다. 학급응집력이 변인 모두를 유의미하게 설명하고 있었다. 그러나 학급응집력과 지각된 학급규준을 단계로 투입하였을 때, 지각된 학급규준보다 학급응집력의 설명력이 컸던 변수로는 학교생활만족도, 피해자-방어행동, 공감, 친사회적 행동이 유의미하게 높게 나타났다. 이는 학급응집력이 높을 때, 학교생활에 대한 만족도가 높아지며, 피해자를 도와주는 방어행동이 증가하고 공감과 친사회적 행동이 높게 나타날 것이라고 예측하는 것이다. 공감과 친사회적 행동은 또래괴롭힘 상황에서 예방적인 개인변인으로 자주 설명되는데, 공감과 친사회적 행동이 높았을 때 도움행동이 증가하며, 이는 피해자를 돕는 방어행동을 증가시킬 수 있다는데 의의가 있다(김은아, 이승연, 2011). 따라서 지각된 학급규준보다 학급응집력은 학교생활만족도와 피해자-방어행동, 공감, 친사회적 행동에 더 큰 설명력을 가지며, 이와 같은 변인들을 증가시키기 위해서는 지각된 학급규준보다 학급응집력이 더 큰 효과를 가질 것이라고 예측 할 수 있다.

넷째, 가설 2를 검증하기 위하여 지각된 학급규준이 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동을 설명하는 설명력을 살펴보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였다. 지각된 학급규준이 변인 모두를 유의미하게 설명하고 있었다. 그렇지만 지각된 학급규준과 학급응집력을 단계로 투입하였을 때, 학급응집력보다 지각된 학급규준의 설명력이 컸던 변수로는 가해행동, 피해경험, 방관행동, 가해자-동조행동이 유의미하게 높게 나타났다. 이는 지각된 학급규준이 또래괴롭힘 가해자-동조행동에 대해 유의미



한 예측력을 나타낸다는 선행 연구와 같다(이정민, 2013). 즉, 자신의 학급이 공격행동에 대해서 허용적이라고 지각하고 있다면 또래괴롭힘 가해자-동조 행동이 나타난다고 예측하는 것이다. 또한 학생들이 지각하는 학급규준이 공격행동을 허용하지 않고, 서로 지지하는 규준을 가질 때에는 또래괴롭힘에 덜 참여한다는 선행연구(Salmivalli & Voten, 2004; Jones et al., 2000)와도 일치하는 결과이다. 이는 지각된 학급규준이 또래괴롭힘 가해와 피해를 예측하며, 더 나아가 가해자-동조행동을 예측할 수 있으며, 지각된 학급규준이 공격행동에 허용적이지 않을 경우에는 또래괴롭힘 행동과 가해자-동조행동이 줄어들 수 있음을 시사한다. 학급 내에 지각된 학급규준을 형성하는 예방적 개입은 또래괴롭힘 상황에서 가해와 피해의 비율을 낮출 수 있을 것이며, 주변또래역할 중에 가해자-동조행동과 방관행동을 낮출 수 있을 것이며, 이는 궁극적으로 또래괴롭힘 과정에서 잠재적 위험요소가 줄어들 것이라 예상된다. 따라서 학급응집력보다 지각된 학급규준은 가해행동, 피해행동, 방관행동, 가해자-동조행동에 더 큰 설명력을 가지며, 이와 같은 변인들을 감소시키기 위해서는 학급응집력보다 지각된 학급규준이 더 큰 효과를 가질 것이라고 예측 할 수 있다.

## B. 연구의 의의 및 제한점

이와 같은 결론을 바탕으로 이 연구는 다음과 같은 의의가 있다.

첫째, 또래괴롭힘과 관련하여 가해행동-피해행동을 중심으로 한 기존의 이분법적 접근을 벗어나 또래괴롭힘 상황에서 주변또래역할까지 포함하여 살펴보았다. 즉, 예방과 개입의 핵심 역할을 하는 피해자-방어행동과 방어자로의 전환가능성이 높은 방관행동, 그리고 가해행동을 더 강화시켜주는 가해-동조자 행동에 초점을 두고 연구를 실시하였다. 또래괴롭힘 상황에서 주변인의 역할이 높은 비율을 차지하고 있음에도 불구하고, 기존연구에서 간과된 점을 주목하였다. 또래괴롭힘 상황에서 변화 가능성이 큰 주변인에 주목하여 연구를 진행하였다는데 의의를 가진다.

둘째, 또래괴롭힘과 관련하여 학급단위 개입의 중요성을 인식하게 되면서 이전 연구들에서 학급응집력과 지각된 학급규준의 변인을 제시하여 설명하였다. 그러나 이 두 변인에 대해 각자 따로 설명을 하였으며, 학급응집력과 지각된 학급규준이 어떤 부분에 더 영향을 많이 주고 효과적인지 설명을 했던 연구는 없었다. 본 연구는 또래괴롭힘과 관련된 변인으로 참여행동, 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동을 측정하여 학급응집력과 지각된 학급규준의 상대적인 영향력을 비교분석하였다. 이를 통해 또래괴롭힘 예방에 있어 학급응집력과 지각된 학급규준의 중요성을 파악하게 되었고, 각 변

인이 어떤 부분에 더 영향력이 있는지를 알아보게 되었다. 지금까지 또래괴롭힘 예방을 위한 학급단위의 처치로 학급응집력 향상 프로그램에 관한 연구는 있어 왔지만, 지각된 학급규준을 형성하는 프로그램은 개발되지 않았다. 본 연구의 결과를 토대로 또래괴롭힘 예방을 위해 단지 학급응집력만 향상한다고 해결되는 것이 아니라, 지각된 학급규준 형성과 함께 이루어진다면 더 효과성이 높을 것이라고 예측할 수 있다.

따라서 학생들의 학교생활만족도와 공감, 친사회적 행동, 피해자-방어행동을 늘리기 위해서는 학급 구성원들끼리의 응집력을 형성할 수 있도록 단합과 친화력을 키우기 위한 활동이 효과적일 수 있다. 이와 더불어 가해-피해, 방관행동, 가해-동조행동을 줄이기 위해서 또래괴롭힘을 허용하지 않는 규준을 가지고 있어 피해자를 돕는 것이 또래들로부터 인정을 받는 더 좋은 방법이라는 인식을 강화시켜줄 필요가 있다. 이를 위해서 학급 구성원들이 토론을 통해 스스로 반대하는 규칙을 만들어 활동하는 것이 효과적일 수 있으며(Bauer et al., 2007), 어떤 학생이 피해자를 돕는 행동을 했을 때 강화하고 강조를 해서 학급전체가 또래괴롭힘에 대해 불승인함을 지적해주는 것이 효과적이다.

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 자기보고식 척도에 의존하여 주요 변인들을 측정하였다. 특히 또래괴롭힘과 관련된 문항은 예민한 부분이며, 공감과 친사회적 행동의 경우에는 사회적 바람직성에 의해 영향을 받을 가능성이 있다. 또래 괴롭힘 집단 구분에 있어 자기보고식과 또래보고식 간에 그 양상이 다르게 나타났다는 연구결과(Sutton & Smith,1999)가 있었음을 고려할 때, 자기보고에만 근거하여 또래괴롭힘 집단을 구분하는 것은 타당성의 문제로 이어질 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 자기보고의 문제점을 보완할 수 있도록 또래보고, 혹은 교사보고와 같은 다양한 정보를 활용하고 사회적 바람직성 척도를 사용하는 방법 등이 필요할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 대상을 중학교 2,3학년으로만 실시하였다. 하지만 최근 또래괴롭힘 현상이 저 연령화 되어가고 있으며, 초등학교 고학년 시기에 또래괴롭힘이 빈번히 일어난다는 것을 연구들을 고려하여 후속 연구에서는 초등학교 고학년 시기와 중학교 1학년 등 여러 학년을 대상으로 연구를 실시하여 학년에 따라 어떠한 양상으로 나타나는지 확인할 필요가 있다.

이와 같은 한계에도 불구하고, 본 연구는 기존 선행연구에서 또래괴롭힘에 대한 학급단위 개입에서 학급응집력과 지각된 학급규준의 상대적인 영향력에 대해 고려하지

못한 점에 주목하여, 또래괴롭힘 참여행동, 학교생활만족도, 공감, 친사회적 행동에 주는 상대적인 영향력을 밝혔다. 또래괴롭힘 상황에서 주변또래역할의 변화와 가해-피해를 줄이기 위해 고려되어야 할 변인에 대해 확인하고, 그 방향을 제시하였다는 점에 의의가 있다. 본 연구 결과는 중학생들의 또래괴롭힘을 예방하고 적절한 조기개입을 위한 프로그램 개발에 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

## VI. 참고 문헌

- 강순화 (1994). 집단 상담에서의 언어반응 유형과 관련변인과의 관계 및 효과에 관한 연구 : 상담자 교육에서 마라톤형태의 집단을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 강신석 (2000). 집단경험활동 프로그램의 역동적 경험이 학급의 사회적 응집성에 미치는 효과. 대구카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구본용 (1997). 청소년의 집단 따돌림의 원인과 지도방안-따돌리는 아이들, 따돌림당하는 아이들. 청소년 대화의 광장. 5-35.
- 권주련 (2012). 미술치료가 초등학교 고학년 학생들의 학교생활만족도에 미치는 효과. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경연, 하영희 (1998). 사회화 요인들이 청소년의 도덕적 행동(친사회적 및 규칙위반 행동)에 미치는 영향 분석 연구, 한국청소년연구 28: 69-93.
- 김계현 (2011). 카운슬링의 실제. 학지사.
- 김덕순 (2006). 도시형 대안학교 학생들의 또래폭력에 영향을 미치는 요인:학교환경 요인을 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김서주 (2005). 집단응집력 프로그램이 초등학교 학생의 집단따돌림에 대한 방관적 태도와 학교생활 적응에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김지미 (2012). 부모의 심리적 통제가 아동·청소년의 또래괴롭힘 참여자역할에 미치는 효과: 도덕적 이탈의 매개효과를 중심으로. 명지대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김지은 (2012). 또래괴롭힘 상황에서 주변또래역할에 따른 청소년의 공감, 친사회적 도덕추론, 집단규범 인식의 차이. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지현 (2002). 부모와의 애착안정성 및 청소년의 공감능력과 친구간 갈등해결전략과의관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은아, 이승연 (2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급 규준에 대한 믿음의 관계. 한국심리학회지: 발달. 24(1)
- 김진용 (1989). 자아개념과 학교생활적응에 관한 연구. 충남대학교 석사학위 논문.
- 김혜리, 이진혜(2006). 마음읽기 능력과 괴롭힘 행동. 한국심리학회지: 발달
- 나하나 (2009). 교사의 학생지도관과 아동의 학교생활만족도 및 학급응집력의 관계. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 배진향 (2003). 집단응집력 강화프로그램이 집단 따돌림의 동조성 감소에 미치는 효과. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백지현 (2010). 남녀 청소년의 또래괴롭힘 참여자 역할유형에 따른 인지적, 정서적, 사회적 특성. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 서미정 (2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래괴롭힘 참여 역할행동. 아동학회지, 29(5), 79-95.
- 손순자 (1993). 국민학생의 자아개념과 적응행동과의 관계 분석. 건국대학교 석사학위논문.
- 심진숙 (2009). 공감훈련 프로그램이 초등학생의 집단따돌림에 대한 방관자적 태도와 도움행동에 미치는 효과. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안주연 (1999). 아동의 감정공명 및 대인문제해결력과 또래집단수용도와의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 오석준 (2011). 놀이 중심 학급 단위 집단상담이 초등학생의 학급 응집력에 미치는 효과. 광주교육대학교 석사학위논문.
- 오인수(2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적 요인 : 공감과 공격성을 중심으로. 초등교육연구, 23(1), 45-63.
- 위유정 (2009). 집단미술치료가 초등학교 고학년 아동의 학급응집력 및 학교생활만족도에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경화 (2002). 아동의 또래 괴롭힘 피해경험에 관한 연구: 대전지역 복지관 방과 후 교실을 중심으로. 충남대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이도희(1988). 심성계발 프로그램이 청소년의 자아개념 및 인간관계에 미치는 효과. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위 논문.
- 이상주 (1980). 학교와 학급. 서울대학교 출판부.
- 이상은 (2009). 도움받기와 도움주기, 공감 및 정서의 관계. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 이숙정 (2001). 아동의 다중지능과 친사회적 행동의 관계 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이승미 (2007). 청소년의 개인, 가족, 친구 및 학교변인이 친사회적 행동에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 석사학위논문.
- 이연정 (2013). 학급공동체의식 향상 프로그램이 초등학생의 공감능력과 장애수용태도에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 이윤식 (1992). 심리극 집단상담이 초등학생의 자기표현 향상에 미치는 효과. 충북대학교 석사학위 논문.
- 이정민 (2013). 중학생의 지각된 학급규준과 또래괴롭힘 동조행동의 관계: 집단소속 및 또래지위 스트레스와 교사와의 관계의 조절효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문,
- 이창희 (2001). 집단따돌림과 학급응집성, 자아존중감, 학교생활만족 및 불안과의 관계. 연세대학교 교육대학원 상담교육전공 석사학위논문.
- 이형득 (1979). 인간관계 훈련의 실제. 서울: 중앙적성출판사.
- 이훈구, 권준모, 광금주, 조성호, 전우영, 이해주 (2000). 사회 및 성격: 학급 내 부정적 행동과 응집력과의 관계: 왕따, 학내폭력, 수업저해행동을 중심으로. 연차학술 발표대회 논문집, Vol. 2000 No.- .
- 이희경 (2003). 문화성향, 공감과 동조가 집단따돌림현상에 미치는 영향. 교육심리연구, 17(4), 1-25.
- 임성균 (2012). 중학교 방과 후 체육활동 참여자의 자아탄력성이 학교생활 만족도에 미치는 영향, 국민대학교 대학원 석사학위논문.
- 조은아 (2007). 집단미술치료가 아동의 교우관계와 학급응집력에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 진경옥 (2008). 초등학생의 애착안정성, 자기지각 및 학급응집력과 집단따돌림과의 관계: 도시와 농촌을 대상으로 비교연구. 경남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 채연희 (2003). 또래상담 운영이 또래상담자의 자기평가와 학급응집력에 미치는 효과. 청소년상담연구, 11(1), 116-125.
- 최기원 (2012). 남녀 중학생의 도덕적 정서와 또래괴롭힘 방어 및 방관행동의 관계 : 지각된 학급규준의 조절효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최지영, 허유성 (2008). 괴롭힘 상황에서의 참여자 역할 및 관계적 공격행동 지각 유형에 따른 도덕판단력과 사회적 상호의존성. 청소년학연구, 15(6), 171-196.
- 최은주 (2001). 초등학생의 학교생활 만족도와 주관적 안녕감과의 상관관계 연구. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최춘례 (2000). 집단 응집력 강화프로그램이 집단 따돌림에 대한 방관적 태도와 학급응집력 및 자아존중감 향상에 미친 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 한광현 (2011). **초등학교 생활만족도에 관한 연구**. 관동대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 한영주 (1999). **중·고등학교 집단따돌림(“왕따”)가해자 및 피해자의 특성에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Barton, E. J.(1986). Modification of children’s prosocial behavior. In P. S. Strain et al.(Eds.). *Children’s social behavior*. Florida Academic Press, Inc.
- Barr, J. J., & Higgins-D’Alessandro, A. 2009. "How adolescent empathy and prosocial behavior changes in the context of school culture. A two-year longitudinal study." *Adolescence* 44(4): 752-772.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools; A controlled trial. *Journal of Adolescent Health, 40*, 266-274
- Boiven, M., Dodge, K, A., & Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 269-279.
- Caravita, S. C. S., Blasio, P. D., & Salmivalli, C.(2010). Early adolescents’ participation in bullying: is ToM involved? *Journal of Early Adolescence, 30*(1), 138-170.
- Corey, G. (1995). The theory and practice of group counseling. 조현춘 외 공역 (2000). **집단심리상담의 이론과 실제**. 시그마프레스.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS Catalog of Selected Documents in *Psychology*. 10, 85-103.
- Espelage, D. L., Holt. M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*(1), 205-220.
- Ferrell, A. D., Henry, D. B., Mays, S. A., & Schoeny, M. E. (2011). Parents as moderators of the impact of school norms and peer influences on aggression in middle school students. *Child Development, 82*(1), 146-161.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents’ active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93 - .105.
- Gini, Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students’ perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*(6). 617-638.
- Goossens, F. A, & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*, 343-357.
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research, 50*(4), 333-345

- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*, 59-81.
- Huesmann, R., & Guerra, N. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 408-419.
- Jones, S. E., Bombieri, L., Livingstone, A. G., & Manstead, S. R. (2012). The influence of norms and social identities on children's responses to bullying. *British Journal of Educational Psychology, 82*, 241-256.
- Kaufmann, D. R., Wyman, P. A., Forbes-Jones, E. L., & Barry, J. (2007). Prosocial involvement and antisocial peer affiliations as predictors of behavior problems in urban adolescents: main effects and moderating effects. *Journal of Community Psychology, 35*(4), 417-434.
- Legerspets, K. M. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*(1), 45-52.
- Menesini, E., & Gini, G. (2000). Bullying as a group process: Adaptation and validation of the Participant Role Questionnaire to the Italian population. *Eta Evolutiva, 23*, 1-13.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*, 687-703.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). Social group norms, School norms, Children's aggressive intention. *Aggressive Behavior, 36*, 195-204.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK ; Cambridge, USA : Blackwell.
- Roland, F. (1988). Bullying. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds), *Bullying in schools* (pp.21-32). Stoke-on-Trent, UK: Trentham.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., & Österman, K. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavior Development, 28*(3), 246-258.
- Schafer, M., & Korn, S. (2004). Bullying as a group phenomenon: An adaptation of the participant-Role Approach. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologies and*



*Padagogische Psychologie*, 36, 19-29.

- Scholte, R., Sentse, M., Granic, I., & Overbeek, G. (2010) Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical child and Adolescent Psychology*, 39(6), 789-799.
- Sentse, M., Scholte, C., & Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1009-1019.
- Stormshak, M. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., & Dodge, K. A. (1999). The Relation between behavior problems and peer preference indifferent classroom context. *Child Development*, 70, 169-182.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Teicher, M. H., Samson, J. A., Sheu, Y. S., Polcari, A., & McGreemery, C. E. (2010). Hurtful words: association of exposure to peer verbal abuse with elevated psychiatric symptom scores and corpus callosum abnormalities. *American Journal of Psychiatry*, 167(12), 1464-1471.
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523-536.
- Yalom, I. D. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* Fourth Edition. 최혜림 외 역(1996). *집단정신치료의 이론과 실제* [제 4개정판], 하나의 학사.

# 부 록

부 록 I. 학급응집력 척도(Classroom Cohesion Scale)

부 록 II. 또래괴롭힘 참여행동 척도(Bullying Participant Role)

부 록 III. 지각된 학급규준 척도(Perceived classroom norms Scale)

부 록 IV. 학교생활 만족도 척도(Satisfaction with school life Scale)

부 록 V. 공감 척도(Empathy Scale)

부 록 VI. 친사회적 행동 척도(Prosocial behavior Scale)

## <부록 I> 학급응집력

■ 다음 문항을 읽고 우리 학급과 비슷하다고 생각되는 곳에 표시(✓) 하세요.

번 호	문항	전 혀 그 렇 지 않 다	약 간 그 렇 지 않 다	보 통 이 다	약 간 그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	우리 반의 친구들은 서로 화목한 편이다.	1	2	3	4	5
2	우리 반 친구들은 평소에 서로 믿고 행동한다.	1	2	3	4	5
3	나는 우리 반 친구들과 있는 것이 불편하다.	1	2	3	4	5
4	우리 반 친구들은 서로를 잘 돕는다.	1	2	3	4	5
5	나에게 고민이 생기면 선생님이나 학급친구 누구와도 의논할 수 있다.	1	2	3	4	5
6	다른 반 친구들은 우리 반 학급 분위기를 부러워하는 편이다.	1	2	3	4	5
7	우리 반 친구들과 나는 서로 존중해주고 있다고 느낀다.	1	2	3	4	5
8	우리 반 친구에게 어떤 어려움이 생기면 나도 걱정이 된다.	1	2	3	4	5
9	내가 우리 반 친구들의 마음에 들지 않은 행동을 하면 우리 반 친구들이 나를 외면할 것 같다.	1	2	3	4	5
10	나는 우리 반에서 일어나고 있는 일들에 대해서 관심이 많다.	1	2	3	4	5
11	우리 반 친구들이 나에게서는 매우 중요하다.	1	2	3	4	5
12	내가 어려운 처지에 있으면 친구들은 걱정하고 도와줄 것이다.	1	2	3	4	5
13	나는 우리 반에 속해 있는 것이 자랑스럽다.	1	2	3	4	5
14	학습활동에서 친구들은 나에게 도움을 준다.	1	2	3	4	5
15	내가 우리 반 친구들의 마음에 들지 않는 행동을 할지라도 우리 반 친구들은 나를 감싸고 이해해 줄 것이다.	1	2	3	4	5
16	나는 우리 반 친구들과 오랫동안 같이 지내고 싶다.	1	2	3	4	5

17	다른 반 친구들은 우리 반 친구들이 매우 사이가 좋다고 얘기한다.	1	2	3	4	5
18	나는 우리 학급 생활에 보람과 만족을 느낀다.	1	2	3	4	5
19	우리 반 친구들은 선생님을 중심으로 한마음으로 뭉쳐져 있다.	1	2	3	4	5
20	우리 반은 무슨 일이든지 친구들이 좋은 의견을 모아서 해결하려 한다.	1	2	3	4	5

<부록2> 또래괴롭힘 참여행동 (방관, 피해자 방어, 가해자 동조)

■ 다음 문항을 읽고 올 해 3월 ~ 현재 동안 자신이 경험한 것을 고려하여 자신과 가장 비슷하다고 생각되는 곳에 표시(✓) 하세요.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	약간 그렇다	보통 그렇다	자주 그렇다	항상 그렇다
1	나는 또래괴롭힘 상황을 보고 모른 채 한다.	1	2	3	4	5
2	나는 또래괴롭힘 상황을 보고 그냥 지나친다.	1	2	3	4	5
3	나는 또래괴롭힘 상황에서 가만히 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 또래괴롭힘 상황을 보아도 평소대로 내 할 일을 한다.	1	2	3	4	5
5	나는 또래괴롭힘 상황에서 아무것도 하지 않고 보기만 한다.	1	2	3	4	5
6	나는 또래괴롭힘 상황에 별 관심이 없다.	1	2	3	4	5
7	나는 괴롭힘을 당하는 아이에게 힘과 용기를 준다.	1	2	3	4	5
8	나는 괴롭힘 당하는 아이와 잘 놀아준다.	1	2	3	4	5
9	나는 괴롭힘을 당하는 아이를 위로해 준다.	1	2	3	4	5
10	나는 괴롭힘 당하는 아이를 도와주기 위해 괴롭힘 상황을 선생님께 말씀 드린다.	1	2	3	4	5
11	나는 다른 친구들에게 괴롭힘 당하는 아이를 도와주라고 말한다.	1	2	3	4	5
12	나는 가해자에게 괴롭히는 것을 그만하라고 말한다.	1	2	3	4	5
13	나는 반 친구들이 한 아이를 괴롭힐 때 옆에서 부추긴다.	1	2	3	4	5
14	다른 아이가 누군가를 괴롭히기 시작하면 나도 괴롭히는 데 동참한다.	1	2	3	4	5
15	나는 누군가 괴롭힘을 당하고 있으면, 구경하려고 그 주변으로 간다.	1	2	3	4	5
16	나는 괴롭힘 상황을 구경하려고 다른 아이들을 부른다.	1	2	3	4	5

17	나는 괴롭힘 당하는 아이를 보고 비웃는다.	1	2	3	4	5
18	나는 괴롭힘 당하는 아이를 붙잡는 등 괴롭히는 아이를 돕는다.	1	2	3	4	5

<부록2> 또래괴롭힘 참여행동 (가해, 피해)

■ 다음 문항을 읽고 올 해 3월 ~ 현재 동안 자신이 경험한 것을 고려하여 자신과 가장 비슷하다고 생각되는 곳에 표시(✓) 하세요.

번호	문항	전혀 없다	1 \ } 2 회	3 \ } 6 회	7 \ } 10 회	11 회 이상
1	나는 다른 아이를 때리거나 발로 찬 적이 있다.	1	2	3	4	5
2	나는 다른 아이에게 별명을 부르거나 욕을 한 적이 있다.	1	2	3	4	5
3	나는 다른 아이에게 신체적 장애나 외모와 관련하여 놀린 적이 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 다른 아이의 돈 또는 물건을 숨기거나 빼앗은 적이 있다.	1	2	3	4	5
5	나는 다른 아이에게 괜히 툭툭치거나 사사건건 시비를 걸었던 적이 있다.	1	2	3	4	5
6	나는 여럿이 놀 때 고의로 한 아이를 끼워주지 않았던 적이 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 어떤 아이에 대한 나쁜 소문을 퍼뜨려서 친구들이 그 아이를 싫어하게 만들었다.	1	2	3	4	5
8	나에 대한 나쁜 소문을 퍼뜨려 반 아이들이 나를 싫어하게 만들었다.	1	2	3	4	5
9	반 아이들이 내가 듣기 싫어하는 별명을 부르거나 욕을 하였다.	1	2	3	4	5
10	반 아이들이 나에게 괜히 툭툭 치거나 사사건건 시비를 걸어왔다.	1	2	3	4	5
11	반 아이들이 노는데 일부러 나를 끼워주지 않았다.	1	2	3	4	5
12	반 아이들이 나의 신체적 장애나 외모와 관련하여 놀렸다.	1	2	3	4	5
13	반 아이들이 나를 때리거나 발로 찼다.	1	2	3	4	5
14	반 아이들이 나의 돈 또는 물건을 숨기거나 빼앗았다.	1	2	3	4	5

**<부록3> 지각된 학급규준**

■ 아래 제시된 문장을 읽고 **가장 적절하다고** 생각되는 곳에 표시(✓)하세요.

우리 반의 **A**라는 학생이 **우리 반의 누군가에게** 아래의 행동을 한다고 가정해 봅시다. 그런 상황에서 **우리 반 아이들은 어떻게 생각 할 것** 같은지 생각해 봅시다.

번호	문항	절대 그러 면 안 된 다 고 생 각 할 것 이 다	그 러 면 안 된 다 고 생 각 할 것 이 다	찬 성 도 반 대 도 하 지 않 을 것 이 다	그 래 도 괜 찮 다 고 생 각 할 것 이 다	그 래 야 만 한 다 고 생 각 할 것 이 다
1	A가 이유 없이 어떤 아이를 때렸을 때, <b>우리반 아이들은...</b>	1	2	3	4	5
2	다른 아이가 먼저 A를 때렸기 때문에 A가 그 아이를 때렸을 때, <b>우리반 아이들은...</b>	1	2	3	4	5
3	다른 아이가 먼저 A에게 기분 상하게 하는 말을 했기 때문에 A가 그 아이를 때렸을 때, <b>우리반 아이들은...</b>	1	2	3	4	5
4	A가 이유 없이 어떤 아이에게 소리를 지를 때, <b>우리반 아이들은...</b>	1	2	3	4	5
5	다른 아이가 먼저 A를 때렸기 때문에 그 아이에게 소리를 지를 때, <b>우리반 아이들은...</b>	1	2	3	4	5
6	다른 아이가 먼저 A에게 기분 상하게 하는 말을 했기 때문에 그 아이에게 소리를 지를 때, <b>우리반 아이들은...</b>	1	2	3	4	5
7	A가 이유 없이 아이들에게 기분 상하게 하는 말을 할 때, <b>우리반 아이들은...</b>	1	2	3	4	5
8	누군가 먼저 A에게 기분 상하게 하는 말을 했기 때문에 A가 아이들에게 나쁜 말을 할 때, <b>우리반 아이들은...</b>	1	2	3	4	5
9	누군가 먼저 A를 때렸기 때문에 A가 아이들에게 기분 상하게 하는 말을 할 때, <b>우리반 아이들은...</b>	1	2	3	4	5
10	누군가 A를 먼저 때렸는데 아무런 행동도 하지 않으면, <b>우리반 아이들은...</b>	1	2	3	4	5

### <부록5> 학교생활 만족도

■ 다음 문항을 읽고 여러분의 생각과 가장 잘 맞는 번호 하나만 골라 표시(✓) 하세요

번호	문항	전혀 그렇지않다	약간 그렇지않다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
1	학교 생활을 즐겁게 느낀다.	1	2	3	4	5
2	수업시간은 즐겁고 부담없이 느낀다.	1	2	3	4	5
3	선생님을 길에서 뵈면 반가워 달려가 인사한다.	1	2	3	4	5
4	우리 반에 소속된 것을 만족하게 생각한다.	1	2	3	4	5
5	교실은 공부할 조건과 시설을 잘 갖추고 있다.	1	2	3	4	5
6	우리 학교에 다니게 된 것을 만족하게 생각한다.	1	2	3	4	5
7	학교생활이 자유롭게 느껴진다.	1	2	3	4	5
8	학교에 있는 시간이 지루하고 짜증이 난다.	1	2	3	4	5
9	수업시간에 배우는 내용이 유익하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
10	학교에서 배우는 내용이 유익하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
11	우리 선생님은 나를 이해하고 알아주신다.	1	2	3	4	5
12	우리 선생님이 나를 귀엽게 여기시고 느끼신다.	1	2	3	4	5
13	학교에서 반 친구들과 잘 어울려 생활한다.	1	2	3	4	5
14	학교에서 나의 장점을 표현할 기회가 많다.	1	2	3	4	5
15	교실환경과 구조에 대해 불편을 느낀다.	1	2	3	4	5
16	우리 학교 주위 환경에 대해 만족하고 있다.	1	2	3	4	5
17	특별활동에 참가하는 것이 좋다.	1	2	3	4	5
18	특별활동은 나의 적성에 맞는다.	1	2	3	4	5
19	학교에 오면 피곤한 줄 모르고 시간이 잘 간다.	1	2	3	4	5



20	학교는 질서와 규범만을 너무 강조한다.	1	2	3	4	5
21	학교의 상벌이나 평가가 불공평할 때가 많다.	1	2	3	4	5
22	자기 의견을 수업시간에 발표한다.	1	2	3	4	5
23	숙제가 너무 많고 벅차다고 느낀다.	1	2	3	4	5
24	학교 공부가 대체로 부담스럽다.	1	2	3	4	5
25	선생님들은 너무 명령적이고 딱딱한 경우가 많다.	1	2	3	4	5
26	선생님들은 불공평하거나 편애하는 경우가 많다.	1	2	3	4	5
27	마음 놓고 이야기해도 될 선생님이 계신다.	1	2	3	4	5
28	학교에서 터놓고 이야기할 친구가 있다.	1	2	3	4	5
29	학생들끼리는 경쟁보다 협동적인 분위기이다.	1	2	3	4	5
30	다른 학교로 전학 갔으면 좋겠다.	1	2	3	4	5
31	우리 학교는 시설이 너무 부족하다.	1	2	3	4	5
32	우리 학교는 학급 수, 학생 수가 많아서 부담스럽다.	1	2	3	4	5
33	교실에서 내 자리는 불편할 때가 많다.	1	2	3	4	5
34	학교에서 불필요한 행사가 많다.	1	2	3	4	5
35	학교행사가 너무 번거롭고 부담스럽다.	1	2	3	4	5
36	학교에서 단체행사를 할 때는 즐겁다.	1	2	3	4	5

## <부록6>공감

■ 다음 문항을 읽고 여러분의 생각과 가장 잘 맞는 번호 하나만 골라 표시(✓) 하세요.

번호	문항	전혀아니다	대체로아니다	보통이다	대체로그렇다	매우그렇다
1	나는 무거운 짐을 들고 힘들게 계단을 올라가고 계신 할머니를 보면 도와드리고 싶다는 생각이 든다.	1	2	3	4	5
2	친구가 화를 내면 나는 그 친구가 왜 화를 내는지 그 친구의 입장에서 생각해보려고 한다.	1	2	3	4	5
3	나는 불쌍한 사람을 보면, 그사람이 걱정되고 그 사람에게 친절하게 대해줘야겠다고 느낀다.	1	2	3	4	5
4	우리 학급에 어려운 일이 생기면 나는 겁이 나고 불안하다.	1	2	3	4	5
5	친구와 내가 서로 다른 생각을 가지고 있을 때, 친구의 생각에 대해 다시 생각해 봄으로써 그 친구를 더 잘 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
6	어떤 친구가 다른 친구를 괴롭히고 있는 것을 보았다면 나는 괴롭힘을 당하는 친구를 보호해 주어야 한다고 생각한다.	1	2	3	4	5
7	나는 나와 친한 두 친구가 싸우려고 하면, 겁이 난다.	1	2	3	4	5
8	동생과 함께 집을 보고 있다가 동생이 갑자기 많이 아플 때, 나는 무엇을 해야 할지 몰라서 당황한다.	1	2	3	4	5
9	버스를 타서 자리에 앉았는데, 할아버지 한 분이 매우 힘들어 하시며 서 계시는 것을 보게 되면, 나는 얼른 자리를 양보한다.	1	2	3	4	5
10	나는 슬픈 영화를 보면서, 내가 영화 속에 나오는 사람인 것처럼 슬퍼한다.	1	2	3	4	5
11	친구에게 아무리 화가 나더라도, 그 친구에게 화를 내기 전에 친구의 입장에서 다시 한 번 생각해보려고 노력한다.	1	2	3	4	5
12	영화나 소설 속의 주인공이 불행한 일을 겪으면, 나는 마치 내가 그 일을 겪은 것 같아서 눈물이 난다.	1	2	3	4	5
13	친한 친구가 나에게 고민을 이야기 하면서 속상해 하면, 나도 그 친구와 같은 기분이 되어 속상해진다.	1	2	3	4	5
14	나는 내가 따뜻한 마음을 가진 사람이라고 생각한다.	1	2	3	4	5

15	재미있는 이야기나 소설을 읽을 때, '만일 이야기속의 일들이 나에게 일어난다면 어떤 느낌이 들까?'하는 생각을 하면서 읽는다.	1	2	3	4	5
16	소설을 읽을 때, 주인공이 슬퍼하면 나도 슬퍼하고, 주인공에게 기쁜일이 생기면 나도 기뻐하면서 읽는다.	1	2	3	4	5
17	친구가 어려운 상황에 처한 것을 봐도 나와 친한 친구가 아니라면 별로 신경쓰이지 않는다.	1	2	3	4	5
18	갑자기 어려운 상황이 닥치면, 나는 쉽게 흥분한다.	1	2	3	4	5
19	내가 잘못된 일이 없더라도, 선생님이 화를 내시면 괜히 두려워 진다.	1	2	3	4	5
20	친구에게 화가 나는 일이 있더라도 그 친구의 입장을 생각해서 잘 참는 편이다.	1	2	3	4	5

## <부록7> 친사회적 행동

■ 다음 문항을 읽고 여러분의 생각과 가장 잘 맞는 번호 하나만 골라 표시(✓) 하세요.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통 이다	조금 그렇다	매우 그렇다
1	다치거나 아픈 친구를 부축해주거나 가방 들어주기	1	2	3	4	5
2	친구의 단점을 너그럽게 봐주거나 이해하기	1	2	3	4	5
3	따돌림 받는 친구와 같이 놀아주기	1	2	3	4	5
4	가정형편이 어려운 친구와 용돈을 나눠쓰기	1	2	3	4	5
5	친구의 고민을 진지하게 들어주기	1	2	3	4	5
6	선생님께 꾸중들은 친구를 위로하기	1	2	3	4	5
7	버스나 지하철에서 노약자에게 자리를 양보하기	1	2	3	4	5
8	내 책임이 아닌 학급 일을 자발적으로 돕기	1	2	3	4	5
9	청소당번이 아니지만 친구가 하는 청소 돕기	1	2	3	4	5
10	친구의 기분이 상하지 않도록 친절하게 말하기	1	2	3	4	5
11	봉사활동(학교,종교단체 등) 참여하기	1	2	3	4	5
12	맛있는 음식이 있으면 친구와 나누어 먹기	1	2	3	4	5
13	자선냄비나 모금함에 돈 넣기	1	2	3	4	5
14	나에게 이익이 되지 않아도 협동하기	1	2	3	4	5
15	조별수업에서 하기 싫거나 어려운 일을 맡아도 끝까지 책임 완수하기	1	2	3	4	5
16	준비물을 가지고 오지 않은 친구와 준비물 함께 쓰기	1	2	3	4	5
17	친구와 다투었을 때 내가 먼저 화해 청하기	1	2	3	4	5
18	친구들의 싸움이 일어날 때 말리기	1	2	3	4	5
19	다른 사람의 비밀 끝까지 지켜주기	1	2	3	4	5
20	나보다 공부를 못하는 친구의 공부나 숙제 도와주기	1	2	3	4	5