



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](#)

교육학석사학위논문

학급 공동체의식이
집단 따돌림 관여 행동에 미치는 영향
-주변인 유형(방관자, 가해동조자, 피해자 방어자)을
중심으로-

2013년 2월

서울대학교 대학원
교육학과 교육상담전공
오 지 원

학급 공동체의식이
집단 따돌림 관여 행동에 미치는 영향
-주변인 유형(방관자, 가해동조자, 피해자 방어자)을
중심으로-

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함
2012년 10월

서울대학교 대학원
교육학과 교육상담전공
오 지 원

오지원의 교육학석사학위논문을 인준함
2012년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

집단 따돌림은 시급해 해결되어야 하는 중요한 사회문제이다. 집단 따돌림을 당한 피해학생은 대인관계의 어려움, 외로움, 부정적인 자기개념, 자신감·자존감의 저하, 불안 등 다양한 심리·사회적 어려움 경험하며, 자살이라는 극한 선택을 하기 때문이다. 집단 따돌림은 집단적이고 사회적인 관계를 중심으로 하는 또래집단 맥락에서 일어나며, 가해자가 집단 내의 다른 구성원들의 묵인이나 동조와 같은 지지를 얻으며 지속되므로 가해자와 피해자를 제외한 주변인 유형에 대한 접근이 필요하다. 본 연구에서는 집단 따돌림을 예방하기 위하여 집단 따돌림이 일어났을 때 관여하는 학급 구성원들 중 주변인 유형에 주목하였다.

집단 따돌림 감소를 위하여 폭력을 허용하지 않는 학급 분위기 형성이 중요한데, 이에 중요한 부분을 차지하는 것이 학급 공동체의식이다. 미국에서는 1980년대 초부터 포괄적인 학교 개혁으로, 학교를 돌봄의 공동체로 만들고자 하는 Child Development Project로 개별적인 접근으로 예방이 어려웠던 청소년의 문제행동인 약물남용, 흡연, 폭력 등)에서 큰 효과를 보였다. 집단 따돌림에 대하여 학급 전체 구성원에 대한 접근이 필요하다. 즉, 역할 유형화를 통하여 학급 구성원의 다수를 차지하는 주변인 유형이 피해자를 방어하는 역할을 하도록 하는 개입이 필요하다.

본 연구에서는 먼저, 학급 공동체의식이 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미치는지에 대하여 살펴보려고 하였다.

가설 1. 학급 소속감은 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미칠 것이다.

가설 2. 의사결정 관여는 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미칠 것이다.

또한, 학급 공동체의식의 어떤 하위변인이 집단 따돌림 관여 행동의 주변인 유형에 영향을 미치는지에 대하여 살펴보려고 하였다.

가설 3. 학급 공동체의식의 하위 변인인 방관자와 가해동조자의 행동 차이에 영향을 미칠 것이다.

가설 4. 학급 공동체의식의 하위 변인은 가해동조자와 피해자 방어자의 행동 차이에 영향을 미칠 것이다.

가설 5. 학급 공동체의식의 학위 변인은 방관자와 피해자 방어자의 행동 차이에 영향을 미칠 것이다.

위의 가설을 확인하기 위하여, 본 연구에서는 학급 공동체의식과 집단 따돌림 관여 행동에 대한 설문조사를 실시하였다. 서울, 부산, 경기, 충남, 경북, 경남 지역의 7개 중학교 학생 1,170명을 대상으로 설문자료를 수집하였다. 범주형 회귀분석을 통하여 관여 행동의 유형을 구분하고 학급 공동체의식이 집단 따돌림 관여 행동에 미치는 영향을 확인하였다. 또한, 로지스틱 회귀분석을 통하여 주변인 유형에 더 크게 영향을 미치는 학급 공동체의식의 하위 변인을 확인하였다.

연구 결과, 집단 따돌림 관여 행동을 유형화 한 결과는 방관자, 피해자 방어자, 피해자, 가해자, 가해동조자 순의 빈도로 나타났다. 학급 소속감과 의사결정 관여는 모두 집단 따돌림 관여 행동에 유의하게 나타났다(가설 1, 2). 특히, 학급 소속감이 의사결정 관여보다 큰 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 주변인 유형을 중심으로 어떤 요인이 그들의 차이를 크게 만드는지에 대해 살펴본 결과, 학급 소속감을 더 느낄수록 방관행동보다는 가해 동조행동을 하는 경향이 유의하게 나타났다(가설3). 학급 소속감을 더 느끼고 의사결정에 많이 관여할수록 가해 동조행동보다는 피해자 방어 행동을 하는 경향이 있는 것으로 확인되었다(가설4). 또한, 학급 소속감을 더 느끼고 의사결정에 많이 관여할수록 방관 행동보다는 피해

자 방어 행동을 하는 경향이 있다고 통계적으로 유의하게 나타났다(가설 5).

본 연구는 집단 따돌림이 발생하는 학교의 집단적 특성에 주목하여 주변인의 관여 행동에 초점을 두고 살펴보았고, 특히 공동체의식과 관련하여 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 더불어, 집단 따돌림을 예방하기 위해서는 학급 공동체의식을 함양하도록 집단 따돌림 예방 교육의 내용에 대한 근거를 제공할 수 있을 것이다.

본 연구의 한계와 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 자기 보고식 설문지를 이용하여 자기평가에만 의존했기 때문에 후속 연구에서는 또래평가도 병행하여 보다 정확한 유형화를 할 필요가 있다. 둘째, 집단 따돌림 유형에 대한 문항에 응답할 때 학생들이 실제 행동하는 것을 기입하기보다 사회적으로 바람직한 방향으로 응답했을 가능성이 있다. 그러므로 솔직한 응답을 유도하면서 학생들이 자신의 행동에 대하여 생각하고 행동에 대한 인식을 가지도록 한 뒤 설문조사를 하는 것을 고려할 필요가 있다. 마지막 제언은, 돌봄의 학교 공동체를 만들고 공동체의식이 알코올남용, 비행 등 다른 문제 행동에 미치는 영향을 밝히는 연구를 한다면 문제 행동 예방을 위한 의미 있는 연구가 될 것이다

주요어 : 공동체의식, 집단 따돌림, 집단 따돌림 예방, 집단 따돌림 관여 행동 유형, 주변인

학 번 : 2011-21493

목 차

제 1 장 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	9
제 2 장 이론적 배경	10
1. 공동체의식	10
가. 공동체의식의 개념과 구성요소	10
나. 학교 공동체의식의 중요성	13
2. 집단 따돌림	18
가. 집단 따돌림의 의미	19
나. 집단 따돌림에서 관여 행동의 유형	22
다. 집단 따돌림에서 집단적 맥락의 중요성	24
3. 학급 공동체의식과 집단 따돌림의 관계	24
제 3 장 연구방법	29
1. 연구대상	29
2. 측정도구	29
가. 학급 공동체의식	29
나. 집단 따돌림 관여 행동	30
3. 분석방법	33
제 4 장 연구결과	35
1. 연구변인의 기술통계 분석	35

가. 연구대상의 특성	35
나. 측정변인간의 상관계수 및 기술 통계치	36
다. 집단 따돌림 관여 행동 유형 빈도 분석	38
2. 범주형 회귀분석 검증	40
가. 모형의 설명력	40
나. 표준화 계수	42
다. 상관관계 및 허용치	43
3. 로지스틱 회귀분석 검증	44
가. 방관자와 가해동조자에 대한 로지스틱 회귀분석 결과	44
나. 가해동조자와 피해자 방어자에 대한 로지스틱 회귀분석 결과	45
다. 방관자와 피해자 방어자에 대한 로지스틱 회귀분석 결과	47
제 5 장 논의 및 제언	49
1. 요약 및 논의	49
2. 연구의 의의 및 시사점	54
3. 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언	56
참고문헌	59
부록	71
ABSTRACT	75

표 차 례

〈표 II-1〉 공동체의식의 하위요인에 대한 설명	11
〈표 II-2〉 집단 따돌림 관여 행동의 역할과 그에 대한 설명	23
〈표 IV-1〉 연구대상의 지역, 학교, 학년, 성별 특성	36
〈표 IV-2〉 측정변인간의 상관계수 및 기술 통계치	36
〈표 IV-3〉 집단 따돌림 관여 행동 유형 수량화	39
〈표 IV-4〉 모형 요약	41
〈표 IV-5〉 범주형 회귀분석 결과 표준화 계수	42
〈표 IV-6〉 범주형 회귀분석 결과 상관관계 및 허용치	43
〈표 IV-7〉 모형검증 및 방관자와 가해자 분류의 정확도	45
〈표 IV-8〉 방관자와 가해동조자에 대한 로지스틱 회귀분석 결과	45
〈표 IV-9〉 모형검증 및 가해동조자와 피해자 방어자 분류의 정확도	46
〈표 IV-10〉 가해동조자와 피해자 방어자 대한 로지스틱 회귀분석 결과	47
〈표 IV-11〉 모형검증 및 방관자와 피해자 방어자 분류의 정확도	48
〈표 IV-12〉 방관자와 피해자 방어자에 대한 로지스틱 회귀분석 결과	48

그림 차례

[그림 II-1] Child Development Project의 예방효과에 대한 개념적 모델	26
[그림 IV-1] 집단 따돌림 관여 행동 유형별 빈도 차트	40
[그림 IV-2] 집단 따돌림 관여 행동 유형 변환 플롯	42

제 1 장 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라에서 학교 폭력의 한 유형인 집단 따돌림에 대한 연구가 시작된 것은 1980년대 후반, 또래지위에 따른 아동들의 특성에 대한 연구에서 무시아와 거부아의 특성을 밝히면서부터이다(손갑주, 2005). 1998년 박경숙, 손희권과 송혜정의 ‘학생들의 왕따(집단 따돌림 및 괴롭힘) 현상에 관한 연구’에서 ‘왕따’라는 말이 학술 논문의 주제로 처음 등장했다. 1990년대 후반에는 집단 따돌림에 대한 연구가 큰 폭으로 증가했는데(정옥분, 정순화, 김경은, 박연정, 2008), 이는 학급 동료들로부터 또래 괴롭힘을 당해 자살한 학생들의 사례가 언론에 보도된 것이 큰 역할을 했다(손갑주, 2005). 그러나 집단 따돌림에 대한 연구가 최초로 이루어진 지 14년이 흐른 지금도 왕따 현상은 줄어들지 않았다. 2011년 12월 대구에서 중학생이 동급생에게 상습적으로 따돌림을 당했다는 내용의 유서를 남기고 자살한 사건을 계기로 집단 따돌림에 대한 관심은 다시 한 번 높아졌다. 또한, 여성가족부 청소년 사이버상담센터에서 ‘2011년도 상담사례 실적’을 분석한 결과 청소년들의 가장 큰 고민은 ‘집단 따돌림’으로 나타났다(여성가족부, 2011년 3월 30일자 보도자료). 이러한 결과는 집단 따돌림 현상에 대한 연구가 지속됨에도 불구하고 집단 따돌림은 여전히 해결되지 않은 사회문제임을 보여준다.

학교에서 다른 사람들과 성공적으로 상호작용하는 능력은 모든 학생들의 중요한 발달과업이다(김동일, 박알뜨리, 이기정, 2008; 최수미, 김동일, 2010). 그러나 집단 따돌림을 당한 피해학생은 정서적으로 건강하게 성장하지 못하고 학업 부진, 등교 거부를 보이며 대인관계의 어려움, 우

을, 외로움, 부정적 자기개념, 자신감·자존감의 저하, 불안 등 다양한 심리·사회적 어려움을 경험한다(박경숙 외 1998; 서기연, 유형근, 권순영, 2011; 최수미; 2008; Egan & Perry, 1998). 한 피해학생이 집단 따돌림을 경험하는 기간은 상황에 따라 다르지만 대개 6개월에서 5년 이상 반복적이고 지속적인 것으로 보고된다(곽금주, 2008). 이는 피해학생이 집단 따돌림을 벗어나기 위해 노력을 기울여도 쉽게 벗어날 수 없음을 보여준다(박경숙 외, 1998; 조규향, 1999). 더욱이 피해학생들은 집단 따돌림을 더 이상 경험하지 않아도 수년 간 정서적으로 고통을 받는 경향이 있다(박종원, 2005; 변귀연, 2002). 이 뿐 아니라 그들 중 상당수는 청소년기의 집단 따돌림 경험으로 성인기에 대인관계를 맺을 때에도 불안과 공포를 느껴서 대인관계를 회피하고 억압하게 된다(김혜원, 2011; 박경숙 외, 1998; 양계민, 정현희, 1999; 이은정, 2002; 전주연, 2004). 또한, 집단 따돌림은 최악의 경우 피해자들을 자살이라는 극한 상황까지 몰고 가는 커다란 불행의 원천이 되기도 한다(박경숙 외, 1998; 박종원, 2005; 변귀연, 2002; 조규향, 1999).

이러한 점들을 볼 때 집단 따돌림을 예방하고 줄이기 위한 대책이 시급한 실정임을 알 수 있다. 비록 학교 폭력예방및대책에관한법률(2012)에서 집단 따돌림에 대해 정의하고 예방교육의 실시에 대하여 규정하고 있지만 이에 대한 정책 및 시행은 미봉책에 그치고 있다. 현재 학교 폭력예방및대책에관한법률 및 동법 시행령에서 예방 교육에 대한 내용은 학교 폭력예방교육이 1학기에 1회 이상 이루어져야 한다는 1개 조항뿐이며, 시행령에서 교육 시간 및 강사 등의 세부적인 사항은 학교장이 정한다고 함으로써, 구체적인 내용이나 활동에 대한 지침은 제시되어 있지 않다(곽금주, 2008; 김성기, 2008; 엄명용, 송민경, 2011). 그리하여 많은 학교에서 학교 폭력예방교육은 형식적으로 진행되고 있어 집단 따돌림

예방에 큰 효과를 발휘하지 못하고 있다. 이렇듯 예방을 위한 개입보다는 집단 따돌림에 대한 문제가 발생한 이후 사후 조치를 중심으로 이루어지고 있으나, 사후교육이 아무리 효과적으로 이루어지더라도 여전히 관련 당사자들에게는 큰 후유증을 남긴다(손경원, 2008; 엄명용, 송민경, 2011).

집단 따돌림에 대한 대부분의 선행 연구는(곽금주, 2000; 서미정, 김경연, 2004; 이경희, 고재홍, 2006; 이해경, 김혜원, 2001; 황성숙, 1999) 가해자와 피해자의 특성을 밝히는 데 주력해왔다(손갑주, 2005; 이경희, 고재홍, 2006; 정여주, 2010). 또한 집단 따돌림 현상에 대한 개입도 가해자와 피해자를 중심으로 이루어지고 있는데(전주연, 2004), 이러한 접근은 학교를 중심으로 발생하는 폭력이 가해자와 피해자의 개인적 특성 때문에 일어났다는 시각을 기반으로 한다(이상균, 1999). 이에 대해 최근 상당수의 연구자들은 이러한 연구 동향에 대하여 비판하면서 집단 따돌림을 연구하는 데 새로운 관점이 필요함을 주장하고 있다. 예를 들어, 손경원(2008)은 가해자와 피해자의 특성이 학교 폭력을 유발하는 요인인지 알 수 없으며, 가해자와 피해자의 특성이 잠정적인 진술이거나 확인되지 않은 결론이라고 비판하였다. 곽금주(2008)는 가해자만 대상으로 하거나 피해자만을 대상으로 하는 기존의 중재 프로그램은 오히려 상황을 악화시킬 수 있다고 하였는데, 이는 비슷한 특성을 가진 가해자끼리 개인적 특성을 약화시키기보다 더 강화시킬 수 있기 때문으로 보인다. 가해자와 피해자의 개인적 특성을 중심으로 하는 연구가 10년이 넘게 지속됨에도 불구하고, 집단 따돌림이 발생하는 빈도와 강도는 감소하지 않는 추세이다.

가해자와 피해자의 개인적 특성이 집단 따돌림에 독립적으로 영향을 미치기보다는 집단 따돌림은 집단적이고 사회적 관계를 중심으로 하는

또래집단 맥락에서 일어난다(류경희, 2006; 이상균, 1999; 2001; 서미정, 2006; 전주연, 2004). 집단 따돌림에 대하여 왕따, 집단 괴롭힘, 또래 괴롭힘 등 유사한 용어가 혼용되어 사용되고 있으나, 본 연구에서는 따돌림이 발생하는 집단적 맥락에 주목하므로 집단 따돌림이라는 용어를 사용하고자 한다. 집단 따돌림은 가해자가 집단 내의 다른 구성원들의 묵인이나 동조와 같은 지지를 얻으며 지속된다(Rigby & Slee, 1991). 특히, 한국의 집단 따돌림은 외국의 불링(bullying)에 비하여 보다 많은 인원 혹은 특정 집단이 한 개인을 괴롭히는 특성을 보인다. 이는 한국사회의 집단화 경향으로 가해자와 피해자간의 힘의 불균형 때문에 집단 따돌림이 발생하는 것을 넘어서 집단 다수의 구성원이 참가하여 학급 전체 혹은 학교 구성원 전체에 따돌림을 당한다고 할 수 있다(곽금주, 2008; 류경희, 2006). 그러므로 집단 따돌림을 집단적 맥락에서 살펴보기 위해서는 학급 구성원 전체에 대한 접근이 필요하다(김예성, 2000). 이를 위해서는 집단 따돌림의 가해자와 피해자뿐만 아니라 동조, 방관, 방어를 포함하는 모든 관여 행동을 모두 살펴볼 필요가 있다(김연화, 한세영, 2011; Salmivalli, 2001).

집단 따돌림에 대한 관여 행동은 동조 유형, 공동체의식, 반응 유형과 같은 용어와 혼용하여 사용되고 있으나, 본 연구에서는 이러한 개념을 포괄하는 관여 행동이라는 용어를 사용하고자 한다. 이는 집단 따돌림 상황에서 학급 학생들이 집단 따돌림 상황을 적극적으로 이끌거나 이에 대한 희생양이 되기도 하며, 집단 압력이나 맥락에 따라 가해 행위에 동조하는 거나 무시하고 수동적인 자세를 취하거나 피해자를 적극적으로 도와주는 등 관여하는 정도에 따라 참여, 동조, 반응 행동을 보이기 때문이다.

집단 따돌림 상황에서 학생들의 관여 행동에 대하여 Salmivalli(2001)

는 모든 학생들이 어떤 역할을 한다는 점에 주목하고 관여 행동의 빈도에 따라 여섯 가지 유형으로 범주화하였다. 범주화된 유형은 가해자나 피해자가 아니더라도 따돌림을 주도하는 가해자와 따돌림의 희생자인 피해자 외에 가해자를 추종하며 도와주는 가해조력자, 가해자의 행동을 강화하는 가해강화자, 집단 따돌림 상황에 반응하지 않고 피하는 방관자, 피해자를 돕는 피해방어자로 나누어진다고(손경원, 2008).

집단 따돌림에서 관여 행동과 관련된 연구로는 동조집단을 정의하고 동조집단을 유형화한 연구(김현주, 2003), 공동체의식들의 심리적 변인을 탐색한 연구와(서미정, 김경연, 2006) 동조유형을 세 집단으로 나누고, 또래 괴롭힘 참여역할행동의 차이를 살펴본 연구(서미정, 2008), 집단 따돌림에 대한 동조성향과 청소년들의 개인 심리적 특성의 관계를 파악한 연구(전주연, 2004)가 있다. 대부분의 연구자들은 관여 행동에 대하여 개인의 심리적 요인을 탐색했으며(강은희, 이은희, 임은정, 2002; 손갑주, 2005; 심희옥, 2008; 오인수, 2010), 몇몇 연구자들은 가정환경과의 관련성을 탐색했다(김경아, 2011). 그러나 이렇게 개인의 특성에 초점을 맞춘 연구는 가해자와 피해자의 특성을 형성하고 강화시키는 학교 환경을 고려하지 못한다는 한계가 있다(손경원, 2008).

청소년기에는 가정보다 학교에서 많은 시간을 보내며, 학교는 청소년들의 사회화 과정에 중요한 역할을 한다(조규향, 1999; Dusek, 1987을 류경희, 2006에서 재인용). 특히, 한국 학생들은 1년 단위로 같은 학급 학생들과 오랜 시간을 보내기 때문에(곽금주, 2008) 학교 환경의 영향력은 막대하다고 할 수 있다(김미영, 2007; 김범수, 2008; 김은영, 2008; 이상균, 1999; 이은정, 2002; Roberts & Hom, 1995; Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995). 특히, 가해자는 피해자를 따돌릴 때 상황이나 맥락에 따라 더 쉽게 혹은 덜 쉽게 행동할 가능성이

높다(손경원, 2008). 따라서 가해자와 피해자 외에 학급의 대다수인 72%를 차지하는 구성원들이(김연화, 한세영, 2011) 어떤 역할을 하고 어떤 학급 집단 따돌림을 형성하는지는 집단 따돌림의 발생에서 매우 중요한 요소라 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 학급 대다수를 차지하는 주변인 유형인 방관자, 가해동조자, 피해자 방어자 유형에 초점을 맞추고자 한다.

여러 연구자들은 학교 폭력 예방을 위해 학급 분위기의 중요성을 강조하였다. 예를 들어, 김미영(2007)은 학교풍토 및 인간관계와 관련된 요인이 학교 폭력행동에 영향을 미치기 때문에 청소년들이 학교환경에 대하여 긍정적으로 인식하고 폭력에 대하여 비허용적인 분위기를 만들면 학교 폭력을 감소시킬 수 있다고 하였다. 이종복(1997)도 학교 폭력은 개인의 내적 심리구조와 역동이 밀접하게 관련되어 있다고 보면서 폭력을 허용하는 분위기가 폭력과 밀접한 관련을 맺고 있다고 하였다.

이렇게 집단적 분위기 형성에 중요한 부분을 차지하는 것이 학급 공동체의식이다(박병춘, 2008). 공동체의식이란 구성원들이 소속감을 느끼고 구성원이 다른 구성원과 집단에 중요하다고 느끼며, 함께 한다는 약속으로 구성원들의 요구를 충족시키는 공유된 신념을 공유한다는 태도이다(McMillan, 1976). 공동체의식의 구성요소는 구성원 감정(membership), 상호영향의식(influence), 욕구의 충족과 통합(integration and fulfillment of needs), 정서적 연계(shared emotional connection)가 있다(McMillan과 Chavis, 1986).

공동체의식이란 학교 공동체에 대한 논의는 미국에서 1980년대부터 Child Development Project에서 활발히 이루어졌다(Battistich 외 1995; Battistich, Schaps, Watson, & Solomon, 1996; Battistich, & Hom, 1997; Battistich, 1999; Battistich, Schaps, Watson, Solomon, &

Lewis, 2000; Schaps, & Battistich, 2002; Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1992). Child Development Project란 포괄적인 학교 개혁 프로그램으로, 지지적인 대인관계, 공유된 목표, 학생의 발달과 사회문화적 요구에 대한 민감성, 학습에 전념, 개인적 책임과 타인에 대한 관심, 공정성 등의 친사회적 가치에 대한 강조를 통하여 초등학교를 돌봄의 공동체로 만들도록 돕는 대규모의 프로젝트이다. 이 프로그램은 학생의 긍정적인 발달과 위험에 대한 리질리언스를 함양하도록 초점을 맞추고 있다(Battistich 외, 2000). Child Development Project는 특히 개별적인 접근으로 예방이 어려웠던 청소년의 문제행동인 약물남용, 흡연, 폭력 등에서 큰 효과를 보였다. 이는 학생들이 친사회적 행동을 하도록 교육과정을 운영한 결과, 돌봄과 지지의 대인관계를 형성하고 학급 활동에 적극적으로 참여하고 영향력을 발휘하였기 때문인 것으로 나타났다. Child Development Project는 교사를 훈련하여 학급 단위로 교육과정을 운영하였고 이를 통해 효과를 가지고 온 측면이 강하므로(Solomon 외, 1992), 학교 공동체의식을 학급 공동체의식으로 축소하여 살펴보아도 무방할 것이다.

이에 준하여 학급 공동체의식은 두 가지 차원으로 나누어서 생각할 수 있는데, 학급에 대한 소속감과 의사결정에 대한 관여이다(Battistich 외, 1997). 학급에 소속감을 강하게 느끼고 의사결정에 대한 관여가 높은 학생들은 학급 분위기 형성에 긍정적으로 기여한다(Battistich 외 1995). 이러한 이유로 공동체의식은 집단 따돌림에 대한 관여 행동 유형에 유의미한 영향을 미칠 것이라고 예상된다. 구체적으로, 학급에 소속감을 느끼는 정도가 강하고 의사결정에 관여하는 정도가 높은 학생들은 가해자를 부추기거나 방관하지 않고 피해자를 방어해주는 경향이 있을 것이다(집단 따돌림이 발생했을 때 학급 다수의 구성원들이 학급에 대한 소속감을

강하게 느끼고 의사결정에 적극적으로 관여하는 분위기를 형성하면 집단 따돌림 발생을 감소시킬 수 있을 것이다. 특히, 학급에서 큰 비율을 차지하면서도 역할 유동성이 높은 방관자에 초점을 맞추어 피해자 방어자 역할을 하는 방안을 모색해야 한다.

Child Development Project로 학교 공동체의식을 함양했을 때, 폭력을 비롯한 학생들의 문제 행동이 Child Development Project 경험이 없는 학생에 비하여 낮았다. 이는 학급 공동체의식 향상을 통하여 학교 폭력의 하위 유형인 집단 따돌림 예방에 기여할 수 있을 것이라고 생각된다. 그럼에도 불구하고 우리나라에서는 공동체의식 향상을 통한 집단 따돌림 예방에 대한 연구가 전혀 이루어지지 않았다.

이에 따라 본 연구에서는 학급 공동체의식이 집단 따돌림 관여 유형에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 구체적으로, 학급 공동체의식의 하위 변인인 학급 소속감과 의사결정 관여가 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미치는지의 여부를 확인하고, 주변인인 방관자, 가해동조자, 피해자 방어자의 구별에 유의한 영향을 미치는 것은 학급 소속감과 의사결정 관여 중 어느 하위 변인인지를 밝히고자 한다. 이를 통하여 궁극적으로 집단 따돌림 예방을 위한 시사점을 제공하고자 한다.

2. 연구문제

위에 진술한 연구의 필요성과 목적에 따라 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 학급 공동체의식(하위변인은 학급 소속감, 의사결정 관여)은 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미치는가?
 - 1-1. 학급 소속감은 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미치는가?
 - 1-2. 의사결정 관여는 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미치는가?

2. 집단 따돌림 관여 행동의 유형 중 주변인(방관자, 가해동조자, 피해자 방어자)의 구별에 유의한 영향을 미치는 것은 학급 공동체의식 중 어떤 하위 변인인가?
 - 2-1. 방관자와 가해동조자의 구별에 유의한 영향을 미치는 것은 무엇인가?
 - 2-2. 가해동조자와 피해자 방어자의 구별에 유의한 영향을 미치는 것은 무엇인가?
 - 2-3. 방관자와 피해자 방어자의 구별에 유의미한 영향을 미치는 것은 무엇인가?

제 2 장 이론적 배경

본 연구의 목적은 중학교 학생들의 학급 공동체의식이 집단 따돌림 관여 행동에 미치는 영향을 밝히는 것이다. 학급 공동체의식의 하위변인인 학급 소속감과 의사결정 관여가 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미치는지 살펴본 후, 집단 따돌림 관여 행동 유형 중 주변인인 방관자, 가해동조자, 피해자 방어자의 구별에 유의한 영향을 미치는 변인은 학급 공동체의식 하위변인을 살펴보고자 한다. 이에 본 장에서는 각 변인에 대한 개념 및 관련 선행연구를 검토하고자 한다. 이론적 배경은 크게 세 부분으로 나누어진다. 먼저, 공동체의식의 개념을 살펴본 후, 집단 따돌림의 관여 행동에 대하여 소개할 것이다. 마지막으로 공동체의식과 집단 따돌림의 관계에 대한 관련 선행 연구들을 비판적으로 검토함으로써 본 연구의 필요성을 탐색하겠다.

1. 공동체의식

가. 공동체의식의 개념과 구성요소

공동체라는 개념은 지리학적이고 사회심리학적으로 상관적인 의미를 가지는데(Gusfield, 1975), 본 연구에서는 궁극적으로 학교 맥락에서 공동체를 살펴봄으로 사회적 관계의 질에 초점을 맞추고자 한다(Battistich 외 1995). 개념적으로, 공동체란 구성원끼리 ① 서로 돌보고 지지하며, ② 집단의 활동과 의사결정에 적극적으로 참여하고 영향력을 발휘하며, ③ 집단에 대한 소속감을 느끼고, ④ 공통의 규범, 목표, 가치를 가지는

곳이다(Battistich 외 1995; McMillan & Chavis, 1986).

공동체의식에 관한 연구에서 중요한 위치를 차지하는 McMillan과 Chavis는 공동체의 개념을 두 가지로 나누어서 살펴보았다. 첫 번째는 도시와 농촌과 같은 지리적(geographic), 지역적(territorial) 특징을 가진 개념이고, 두 번째는 인간관계의 상호작용을 의미하는 ‘관계적인(relational)’ 개념으로 지역적 특성이 반영되지 않는다. 본 연구에서는 학교 맥락을 중시하므로 공동체에 대한 두 번째 특성을 중심으로 살펴보고자 한다. 따라서 이들이 정의하는 공동체의식은 ‘구성원들이 가지고 있는 소속감, 구성원들이 집단으로부터 영향을 받고 있으며, 또한 자신들이 일정한 영향력을 행사하고 있다는 느낌, 구성원들의 욕구가 함께 헌신적인 노력을 통하여 충족된다는 공유된 믿음, 그리고 구성원들이 역사와 장소, 시간 및 경험을 공유하고 있고 또 공유하게 될 것이라는 믿음 혹은 헌신’과 같이 구성원간의 상호작용과정에서 만들어지는 심리적인 특징들을 포함하는 개념이다(McMillan & Chavis, 1986).

이처럼 McMillan과 Chavis(1986)는 전체적인 공동체의식의 특성에 초점을 두고 이론을 전개하였는데, 공동체의식의 구성요소로 구성원 감정(membership), 상호영향의식(influence), 욕구의 충족과 통합(integration and fulfillment of needs), 정서적 연계(emotional connection)의 4가지를 제안하였다. 공동체의식의 하위요인에 대하여 정리하면 다음 표와 같다.

〈표 II-1〉 공동체의식의 하위요인에 대한 설명(McMillan & Chavis, 1986)

하위 요인	하위요인에 대한 설명
구성원 감정 (membership)	구성원 감정(membership)은 소속해 있다는 느낌이나 개별적인 것을 공유하고 있는 감정을 말하는 것으로, 경계

	<p>(boundaries), 정서적 안정(emotional safety), 소속감 및 동일시 감정(a sense of belonging and identification), 개인적 투자(personal investment), 공통적 상징체계(a common symbol system)라는 5가지 속성을 가지고 있다. 경계는 구성원인 사람과 그렇지 않은 사람을 구별하며, 정서적 안정은 넓은 개념의 안심과 비슷하다. 소속감 및 동일시 감정은 “여기는 내가 속한 공동체야.”라는 생각과 “나는 이 공동체의 구성원이야.”라는 두 가지 생각으로 구성되어, 자신이 공동체에 속하고 수용되고, 집단에 희생할 의지가 있는 것이라고 볼 수 있다. 다음으로 개인적 투자는 구성원 감정을 느끼기 위해 개인이 헌신하고 그 결과 구성원이 정서적으로 의미 있고 가치를 있음을 느끼는 것이다. 마지막으로, 공통적 상징체계는 공동체의 경계를 유지하여 공동체의식을 만들고 유지하는 데 큰 기여를 한다. 이와 같이 구성원 감정에 대하여 다섯 가지 속성이 상호작용하여 공동체의식에 기여한다.</p>
<p>상호영향의식 (influence)</p>	<p>다음으로, 상호영향의식(influence)은 구성원이 집단에 중요하다는 느낌과 집단이 구성원에게 중요하다는 느낌을 의미한다. 구성원들은 자신이 영향력이 있다고 느끼는 공동체에 더 끌리며, 응집력과 공동체의 영향력은 구성원이 순응하게 하는 긍정적인 상관관계가 있다. 그러므로 순응과 영향력은 유대감의 강도를 나타낸다. 순응은 응집성의 지표이자 친밀함의 힘이다. 공동체 구성원에 대한 영향력과 공동체에 대한 영향력은 동시에 작동하며, 공동체의식이 높으면 두 영향력도 높다.</p>
<p>욕구의 충족과 통합</p>	<p>강화(reinforcement)라고 할 수 있는데, 구성원들이 공동체에 속해있음으로 인하여 받고 있는 모든 종류의 보상</p>

(integration and fulfillment of needs)	을 반영하는 개념이다. 공동체에서 효과적인 강화는 구성원 신분, 공동체의 성공, 다른 구성원들의 능력이나 역량이 보상으로 주어지는 것이다. 강한 공동체에서는 구성원들이 자신의 욕구를 충족하면서 타인의 욕구를 충족시키는 것이 가능하다.
정서적 연계 (emotional connection)	구성원들이 과거 사건, 장소, 시간 및 경험을 공유하고 있고, 또 앞으로 공유하게 될 것이라는 믿음 또는 헌신이다. 공유된 정서적 관계는 과거의 경험을 공유하는 것을 기초로 하지만, 이를 위해 반드시 과거 경험을 해야 하는 것은 아니다. 다만 과거 경험에 대하여 구성원들이 생각을 공유하고 이를 바라보는 관점이 유사해야 한다. 공유하고 있는 과거 사건이나 그 과거 사건에 대한 구성원들의 상호작용은 공동체를 강화하거나 억제시킨다. 구성원들이 긍정적으로 상호작용하고, 중요한 사건을 공유하고 이를 긍정적으로 해결할 방법을 찾으려 하며, 구성원간 정서적 연계를 경험할 기회를 제공하는 것이 공동체의식을 높이는 방법이다.

본 연구에서는 이상의 공동체의식의 구성요소를 종합하여 공동체의식을 공동체에 소속해 있으면서 느끼는 연대감, 일체감, 구성원간의 친밀감 및 구성원 상호간에 중요한 의미를 가지며 영향을 미치고 있다는 의식이라고 조작적으로 정의하고자 한다.

나. 학교 공동체의식의 중요성

학교 공동체의식의 중요성에 대해서는 미국에서 시작된 Child Development Project와 관련된 다수의 연구에서 밝혀져 왔다(Battistich 외, 1995; Battistich 외, 2000; Solomon 외 1992; Battistich 외 1997;

Solomon 외 2000; Watson, Solomon, Battistich, Schaps, & Solomon, 1989). 미국에서는 1980년대 초부터 포괄적인 학교 개혁으로, 학교를 돌봄의 공동체로 만들고자 하는 Child Development Project와 관련하여 다수의 연구가 이루어졌다(Battistich 외, 1995; Battistich 외, 1996; Battistich, & Hom, 1997; Battistich 외 1999; Battistich 외 2000; Schaps, & Battistich, 2002; Solomon 외, 1992). Child Development Project는 초등학생들의 지적 발달과 사회 도덕적 발달을 함양하기 위해 고안되었다. 사회 도덕적이라는 개념은 친사회적이라는 개념과 혼용하여 사용되는데, 인지적 특성, 정의적, 동기적, 태도적 특성, 행동적 역량, 행동 경향을 포괄한다. 친사회적이 되기 위해 사람들은 다른 사람들의 동기, 의도, 요구를 이해해야 하고, 타인의 안녕을 보호하거나 개선시키기 위해 적절한 조치를 취해야 하며, 이를 위한 능력을 갖추고, 적절한 상황에서 이를 수행해야 한다. 뿐만 아니라, 친사회적인 사람들은 자신의 요구와 다른 사람의 요구를 동시에 추구하며, 자신과 타인의 균형을 잘 맞춘다. Child Development Project는 몇 가지 요소를 포함하는데, 광범위한 학급 프로그램, 일련의 학교 및 지역사회 활동, 부모 프로그램이다.

Child Development Project는 특히 개별적인 접근으로 예방이 어려웠던 청소년의 문제행동인 약물남용, 흡연, 폭력 등을 감소시키는 데 큰 효과를 보였다. 이는 학생들이 친사회적 행동을 하도록 교육과정을 운영한 결과, 학급에 대한 소속감을 강하게 느끼고 학급 내 의사결정에 적극적으로 관여하기 때문으로 나타났다(Solomon 외, 1992).

Child Development Project는 교사를 훈련하여 학급 단위로 교육과정을 운영하였고 이를 통해 효과를 가지고 온 측면이 강하므로(Solomon 외, 1992), 학교 공동체의식을 학급 공동체의식으로 축소하여 살펴보아도 무방할 것이다.

Battistich 외(1995)는 학생들이 소속감, 자율성, 역량의 요구가 충족될 때 학교 공동체를 경험한다고 하였다. 돌봄의 학교 공동체는 구성원의 상호 존중의 감정, 타인의 진전과 안녕에 대해 서로 보살피고 필요할 때 지지할 준비가 되어 있음을 아는 것이다. 교사가 학생들을 지도하여 학생들이 자율성, 책임감, 대인관계에 대한 관심이 높아지고 이를 유지할 수 있다. 돌봄의 학교 공동체의 두 번째 특징은 구성원들이 자신이 기여한다고 느끼는 것이다. 교실에서 일어나는 것에 대하여 학급 관리, 계획, 활동의 의사결정에 적절히 관여하여 의미 있는 영향을 미칠 기회를 통해 이 부분이 달성된다. 의사결정에서 불일치나 논쟁이 일어나도, 모든 구성원들의 의견과 활발한 참여에 대한 규범이 다양화되는 것이 존중되는 분위기는 공정하고 적합한 의사결정에 이르는 최선의 방법이다. 학생들은 언제 어떤 방식으로 그들이 의사결정할지를 결정하게 된다. 이를 통해 의사결정을 해야 하기 때문이 아니라, 내적인 이유에서 의사결정을 하게 된다.

학교 공동체에 대한 외국의 다른 연구로는 Rhodes, Stevens와 Hemmings(2011)의 연구가 있다. 그들은 관계의 신뢰, 강한 공동체 의식, 교장-교사의 상호리더십을 만들어낼 명확한 비전과 핵심가치를 가진 긍정적인 학교 문화를 만드는 프로젝트를 실시했다. 그들의 성공적인 계획과 핵심은 학교문화라고 역설하였으며, 학교 구성원들에게 핵심가치인 용기, 존중, 공감, 소망, 통합, 팀워크를 발달시키고자 하였다.

우리나라에서 학교 공동체에 대한 선행연구를 정리하면 다음과 같다. 노종희(1998)는 학교에서도 개개인의 인간성을 회복하기 위해서는 돌봄의 가치가 핵심인 공동체 형성에 관심을 두어야 한다고 하였다. 또한 김대현(2007)은 배움과 돌봄을 지향하는 학교 공동체의 건설을 역설하였다. 그는 학교에서의 돌봄은 학교의 모든 것과 관련되어 있다고 한다. 돌봄은

학생간, 교사간, 부모간에 일어날 수 있으며, 교사와 학생, 학생과 학부모, 교사와 학부모간은 물론 학교행정가와 교사, 학교행정가와 학부모, 심지어 학생과 학교행정가간에도 필요하다고 정리하였다.

허학도(2006)는 학교 공동체 형성을 위한 특징으로 다양한 요소를 정리하였다. 이러한 요소에는 학교구성원간 신뢰형성, 유대관계, 상호협력, 학교구성원 각자 본분·역할 충실, 학교구성원의 애교심, 소속감이 높음, 다양한 구성원 의견수렴, 학교경영에 반영, 구성원간 원활한 의사소통, 응집력 강함, 구성원간 상호이해, 관심, 배려, 애정, 학교 분위기에 대한 구성원의 만족도 높음, 학교구성원의 자율성, 주인의식, 책임감이 높음 등이 있다. 또한, 학교 공동체 형성을 위한 학생의 주요 역할로 타인 배려, 양보와 관용정신, 학교 공동체에 대한 올바른 인식 공유, 적극적, 능동적 학교생활, 공동생활의 예절, 질서준수, 학교교육에 적극적, 주체적 참여, 주인의식, 학교자치활동 적극 참여, 애교심, 긍지, 공동체적 삶 인식, 행동, 원만한 인간관계, 교우관계 유지 등이 있다고 하였다.

김범규와 주철안(2006)은 학교 공동체의 개념적 요인을 정의하면서 연대, 헌신, 이해·존중, 소속감, 다양성, 협력, 책임, 평등, 배려를 포함하였다. 또한, 곽영조(2004)는 공동체적인 학교 문화와 학교 풍토라 함은 학교가 구성원간의 존경과 보살핌, 서로에 대한 포용과 신뢰, 협동, 헌신 등의 속성을 가지고 있음을 의미한다고 하였다. 공동체적 문화가 형성된 학교에서는 학교행정가들이 교사에 대해 관심을 가지고 그들을 지원해주며, 교사들은 동료 교사의 수업에 관심을 갖고 돕는다. 이러한 모습은 학생들에게 영향을 미쳐 학생들끼리 친밀하게 성숙한 관계를 형성하게 된다. 또한 정서적으로 따뜻하고 안정적인 분위기로 인해 학습할 수 있는 분위기가 형성되며, 그로 인해 학생들은 학교를 신뢰하게 되고 학교가 추구하는 가치를 받아들이게 됨으로써 학습 동기가 생겨 학생들의 학업 성

취가 향상되고 올바른 행동을 하게 된다. 이는 안전하고 질서 있는 환경이 학생들의 학습활동을 위한 정서적 안정과 학습 분위기 형성에 주요한 역할을 하기 때문이다(이해우, 2002). 이처럼 공동체적 학교 문화는 학생들로 하여금 적극적이고 긍정적인 인간관계를 맺는데 기여 한다.

학교 공동체의 발달이 중요한 이유는 학교는 사회에서 다양한 집단에 영향력을 발휘하는 유일한 사회기관이기 때문이며, 참여 민주주의 구현을 위하여 학생들에게 시민 정신을 교육할 의무를 지니기 때문이다(Battistich 외, 1995).

학급 공동체라는 말은 Durkheim의 주장으로부터 시작되었는데, Durkheim은 학교 안에 있는 작은 사회집단이며 작은 공동체인 학급에서의 공동적인 생활 속에서 학생과 교사가 행동해야 할 도덕적 지침을 학급 공동체의식이라 하였다(신우중, 2001). 이러한 정의는 도덕적 공동체주의라는 이념에서 파생된 학급 공동체에 대한 정의인데(손상희, 2005), 학교 환경을 조성하여 규범에 맞는 행동을 한다는 점에서 본 연구와 관련이 있다.

학생들은 대부분의 시간을 학교에서 보내며 또래관계 역시 학급에서 형성되는 경우가 일반적이므로 개인에게 학급은 중요한 학교 내의 하위 체계이다(이은정, 2003). 학급은 학교 조직의 기본 단위로서 교사와 학생이 모여 일정한 시간 다양한 교육활동을 전개하고 지역공동체의 학생들이 학교에서 삶을 영위하는 공간이다. 즉 학급은 교수학습의 장이자, 지역공동체 구성원의 특성이 반영되는 사회집단이자, 학생들의 삶의 마당이다(이혁규, 이미나, 조영달, 1997).

학급은 학교의 하위체계이고 학교는 보다 광범위한 지역사회의 하위 체계이다. 이는 학급이 학교나 지역사회와 같은 상위환경과 지속적인 상호작용을 통해 유지되며 관리된다고 가정하는 것이다. 마찬가지로 학급을

교사와 학생들이 상호작용하는 사회체계로 보는 데에는, 학생들이 학급에서 공식적·비공식적 지위와 역할을 가지고 상호작용을 하면서 소속감과 연대감을 갖는다는 의미도 포함한다.

학교 공동체의 형성을 위해서는 그 하부조직인 학급 공동체의 형성을 필수적이다. 다양한 학급 공동체가 모여 하나의 학교 공동체가 되려면 학생들은 공동체의식으로 무장되어 있어야 한다. 물론 여기서 말하는 공동체의식은 학생 개인을 자율성과 인권을 무시한 채 학교 혹은 학급이라는 집단 만 존재한다는 의미는 아니다. 다시 말하면, 학생 개인의 자율성과 인권이 유리된 채 학교 혹은 학급이라는 집단의 정체성만이 있는 공동체의식이 아니라는 것이다(주주자, 2003). 즉, 학급 공동체의식은 일반적인 의미의 공동체의식의 구성요소와 학교의 공동생활을 위해 요구되는 가치 지향적 구성요소가 모두 포함된 것으로 보고 있다. 즉, 학급에 소속해 있음으로 해서 받게 되는 느낌, 학급의 친구들과 함께한다는 연대의식, 학급과의 일체감 및 학급과 구성원 상호간에 중요한 의미를 가지며 서로 영향을 미치고 있다는 의식, 그리고 학급 구성원들과 친밀한 느낌을 갖고 서로 협동하며 문제가 있을 때는 일정한 절차를 준수하여 해결하고, 학급의 모든 환경을 아끼고 사랑하는 마음과 실천력이라 정의된다(손상희, 2005).

이를 종합하여 본 연구에서는 공동체의 정의와 특징을 통해 학급 공동체의식을 ‘학급 구성원들이 지각하는 연대감, 소속감, 의사결정에 관여하는 정도’로 조작적으로 정의하고자 한다.

2. 집단 따돌림

여기서는 선행연구에서 다양하게 제시되는 집단 따돌림의 정의와 집

단 따돌림 관여 행동을 종합적으로 검토하여 집단 따돌림과 집단 따돌림에서의 관여 행동에 대하여 조작적 정의를 내리고, 집단 따돌림의 집단적 맥락의 특성을 검토하고자 한다.

가. 집단 따돌림의 의미

우리나라에서 집단 따돌림은 왕따, 집단 따돌림, 집단 괴롭힘, 또래 괴롭힘, 또래따돌림, 이지메(Ijime) 등의 용어와 혼용해서 사용되며, 전따, 은따 등과 같은 은어로 사용되기도 한다(정옥분 외, 2008). 본 연구에서는 집단 따돌림이 가해자나 피해자에게 국한된 현상이 아니라 학급의 집단적 맥락에서 일어나며, 공격적인 행위의 가장 특징적인 부분은 따돌리는 행동이라는 것에 초점을 두어 집단 따돌림이라는 용어를 사용하고자 한다.

외국에서는 Heinemann(1973)이 mobbing이라는 용어를 사용하여 집단 따돌림 현상을 가장 먼저 사용하였는데, mob는 괴롭힘에 연관된 다수의 익명의 집단을 의미한다. 집단 따돌림의 정의에 대해 가장 널리 인용되는 것은 Olweus(1994)가 따돌림을 공격적인 행동을 포함하는 고의적인 괴롭힘으로 반복적·지속적으로 이루어지며 대인간 관계에서 힘의 불균형에 의해 발생하는 것이라고 정의한 것이다. 그는 따돌림의 유형을 외현적으로 공격적인 행동을 가하는 직접적인 따돌림과 외부로 드러나지는 않으나 어느 한 집단 안에서 소외시키거나 또는 심리적 갈등과 부적응을 갖도록 괴롭히는 간접적인 따돌림의 유형으로 구분하였다(Olweus, 1991). 즉, 또래간의 괴롭힘 현상이 집단에 의해서만이 아니라 개인에 의해서도 나타난다는 것을 전제로 하여 Heinemann(1973)의 정의보다 또래 괴롭힘을 더욱 광범위하게 정의하고 있다(손갑주, 2005).

Smith(1991)는 bullying을 ‘다른 학생에게 신체적으로나 심리적으로 해를 가하는 것’으로 정의하였으며, 이 때 가해자는 한 명 또는 집단일 수 있다고 하였다. 따돌림은 대상에게 고의적으로 상처를 주는 것으로, 이 상처는 육체적이거나 심리적일 수 있다. 즉, 때리고 밀치고, 돈을 빼앗거나, 욕을 하거나, 사회적으로 고립시키는 형태를 취한다. 그는 따돌림으로 특징지을 수 있는 세 가지 측면을 제시하였다. 첫째, 따돌림 행위는 정당하지 않다. 둘째, 반복적으로 일어나는 행동이며, 한두 번 정도 일어난 것은 따돌림이라 불리지 않는다. 셋째, 가해자는 일반적으로 더 강한 존재로 인식된다(김현주, 2003). Stephenson과 Smith(1989)는 괴롭힘을 지배적인 사람이 덜 지배적인 사람에게 걱정을 일으키려는 목적을 가지고 걱정을 유발시키는 공격행동을 보이는 사회적 상호관계의 한 형태로 여기에는 직접적인 공격과 언어적 및 간접적인 공격이 포함된다고 하였다. Smith와 Sharp(1994)는 집단 따돌림을 반복적이고 의도적인 힘의 학대로 보았고, Perry, Kusel과 Perry(1988)는 집단 따돌림을 아동들이 빈번하게 언어적·신체적으로 또래 공격의 대상이 되는 또래학대(peer abuse)의 한 형태로 정의하였다. 또한, Rigby(1994)는 보다 많은 힘을 가진 개인 혹은 집단이 적은 힘을 가진 개인을 심리적 혹은 신체적으로 반복적으로 억압하는 것이라고 규정하고 있다. 한편, 영국의 범죄학자인 Farrington(1993)은 집단 따돌림을 보다 많은 힘을 가진 개인이 보다 적은 힘을 가진 개인을 심리적으로 혹은 육체적으로 반복적으로 억압하는 것이라고 규정하였다.

이렇듯 서구사회에서의 bullying은 학교 폭력이라는 광범위한 개념에 간접적 폭력, 즉 따돌림을 포함시킨 것으로 따돌림보다 직접적 폭력을 더 중심으로 하고 있으며, 한 명의 학생이 다른 한 학생을 괴롭히는 것도 bullying이라고 보는 점에서 우리나라의 집단 따돌림과 차이를 보이고 있

다.

국내에서는 외국의 bullying에 해당되는 용어를 국내 연구자에 따라 이를 달리 번역해서 사용한 것으로 보이며(이봉건, 남재봉, 이종연, 이상익, 황순택, 김수현, 이재신, 2001), 집단 따돌림을 학교 폭력의 일부로 보는 연구가 많다(이상균, 1999).

혼용되는 용어에 대하여 정리하면, 사회학 쪽에서 이루어진 연구는 집단 따돌림을 학교 폭력의 중요한 영역으로 정하고 실태 파악에 초점을 두었으며, 대상 연령층도 중·고등학생에게 초점을 맞추었다. 반면, 아동학에서 이루어진 연구는 집단 따돌림과 관련된 변인을 파악하는 목적으로 행해졌으며, 연구대상도 학령전기 아동과 초등학생을 위주로 진행되었다. 집단 괴롭힘, 집단 따돌림, 또래 괴롭힘 등의 용어 중 가장 많이 사용된 것은 집단 따돌림이라는 용어였다. 이는 보편적으로 심리 또는 상담을 전공하는 분야에서 주로 사용하였으며, 집단 괴롭힘 용어는 사회학과 아동학 분야에서 통용되고 있다. 그러나 이러한 구분에는 뚜렷한 기준이 있는 것은 아니다(김선애, 2004). 본 연구에서는 교육학적 기반으로 집단 따돌림에 대하여 예방상담의 관점을 취하므로 집단 따돌림이라는 용어를 사용하고자 한다.

국내 연구에서 집단 따돌림 용어를 정의한 것을 살펴보면 다음과 같다. 구본용(1997)의 연구에서는 ‘집단 따돌림’이라는 이름으로 두 명이 이상이 집단을 이루어 특정인(특정 집단)을 그가 소속해 있는 집단 속에서 소외시켜 구성원으로서의 역할 수행에 제약을 가하거나 인격적으로 무시 혹은 음해하는 언어적·신체적 일체의 행위라고 규정한다. 그러나 이 정의에는 따돌림 행위가 반복적이며 지속적으로 행해진다는 중요한 요소가 포함되지 않았다(김현주, 2003).

권준모(1999)는 왕따라는 용어를 사용하고 있는데, 왕따는 정기적으

로 대면하는 집단의 학생들이 특정 학생에게 부정적인 명칭을 공개적으로 부과하며, 지속적이며 반복적으로 소속집단에서 소외시키는 일련의 과정이며, 힘의 불균형에서 의도적인 신체적·언어적 괴롭힘이 수반되는 행위와 행위의 피해자라고 정의하고 있다.

본 연구에서는 이상의 논의를 종합하여 집단 따돌림을 다음과 같은 특성을 지닌 행위로 정의하고자 한다. 첫째, 집단 따돌림은 힘의 불균형 관계에서 발생하므로 동등한 힘을 가진 개인 간의 싸움과 같은 공격행동과 구별된다. 둘째, 집단 따돌림은 고의적인 행위이다. 다른 사람에게 해를 가할 의사를 가지지 않은 우발적인 공격행동은 집단 따돌림에 포함되지 않는다. 셋째, 집단 따돌림은 반복해서 지속적으로 발생하여 피해자에게 커다란 고통을 준다는 점에서 일반적인 공격행동에 비해 심각하다 (Whitney & Smith, 1993).

나. 집단 따돌림에서 관여 행동의 유형

집단 따돌림 상황에서 관여 행동을 유형화한 연구를 살펴보면 다음과 같다. 집단 따돌림을 학급 내 대다수의 구성원이 참여하는 집단 맥락적 현상으로 간주한 연구자들(윤성우, 2004; 차윤희, 2005; Salmivalli 외, 1996, Salmivalli & Voten, 2004; Sutton & Smith, 1999)은 집단 따돌림 상황에서 주변 또래의 개입 행동을 기준으로 동조자, 강화자, 방관자, 피해자 방어자로 분류하였다. 동조자(assistant)는 가해자를 따르면서 집단 따돌림에 참여하지만 주도하지는 않는다. 강화자(reinforcer)는 피해자가 괴롭힘을 당하는 상황을 다른 학생들도 구경하도록 재미있어하는 등 가해행동을 부추기는 방식으로 행동한다. 방관자(outsider)는 집단 따돌림 상황을 보고도 모른 채하거나 가만히 보고만 있는 집단이다.

피해자 방어자(defender)는 피해자를 위로하거나 가해자의 가해행동을 그만하도록 말리려고 노력하는 집단이다.

김현주(2003)는 집단 따돌림 상황에서 주변 또래들이 누구를 동조하는지에 따라 집단 따돌림의 동조집단을 가해자 동조집단, 방관자 집단 및 피해자 동조집단으로 유형화하였다.

Sutton과 Smith(1999)의 연구에서는 동조자와 강화자 역할 간에 상관성이 높게 나타나 동조자와 강화자는 하나의 요인으로 간주되었다.

〈표 II-2〉 집단 따돌림 관여 행동의 역할과 그에 대한 설명(서미정, 2008)

역할	역할 설명
가해자(bullies)	적극적, 주도적으로 따돌림 행동을 이끌어 가는 사람
피해자(victims)	따돌림을 당하는 사람
동조자(bully-followers)	가해자의 추종자로서 가해자를 도와주는 사람, 가해자의 행동을 격려해주는 사람
방관자(bystanders)	학교 폭력에 대해 반응하지 않고 피하는 사람
피해자 방어자 (defenders of victims)	피해자의 편을 들어주는 사람

본 연구에서는 Salmivalli 외(1996)가 집단 따돌림 상황에서 여섯 가지 유형을 나눈 것을 수정하여 가해자와 피해자 주변에 있는 또래들의 반응을 가해행동에 대한 강화 또는 저지하는 역할에 따라 구분함으로써 가해 행동에 적극적 강화 역할을 하는 조력자와 강화자를 하나의 역할로 간주하고자 하는데, 이는 두 역할을 가해자를 강화하고 동조하여 가해 행동을 강화시킨다는 공통점을 지니기 때문이다(Sutton & Smith, 1997). 따라서 가해자, 피해자, 가해동조자, 방관자, 피해자 방어자 등 다섯 개

영역으로 범주화한 서미정(2008)의 분류를 따르고자 한다. 집단 따돌림 상황에서 관여하는 행동의 범주와 그에 대한 설명은 <표 II-1>에 제시되어 있다.

다. 집단 따돌림에서 집단적 맥락의 중요성

중학생은 생리적 변화를 경험하고, 사회적으로는 부모로부터 독립하여 하나의 인격체로 인정받고 싶어 하지만, 아동도 성인도 아닌 주변인의 위치에서 갈등하게 된다. 이 때 자신과 같은 변화를 경험하며 자신을 이해해주는 또래에게 동질감을 형성하게 된다(Hartup, 1993을 김미영, 2007에서 재인용). 자아개념이 발달하게 되는 청소년기에 또래집단은 매우 중요하다. 청소년들은 집단에 가입함으로써 집단으로부터 강화된 정체감을 얻고, 자신을 보호받고자, 힘 있는 집단에 소속되어야 한다는 필요성에 의해 집단화가 가속화된다고(구본용, 1997).

3. 학급 공동체의식과 집단 따돌림의 관계

집단 따돌림에 대하여 학급 전체 구성원에 대한 접근이 필요하다. 특히, 역할 유동성이 높은 주변인에 속하는 방관자, 가해동조자들이 피해자 방어자 역할을 하도록 이끌어야 한다. 이를 위해 필요한 것이 학급 공동체의식이다.

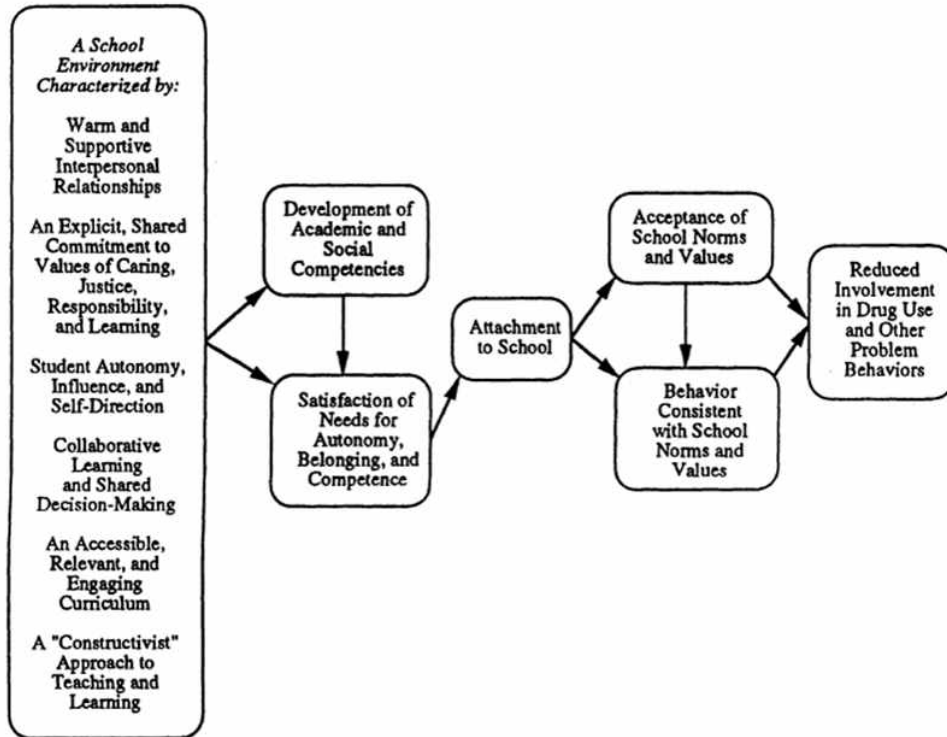
서로를 배려하고 돌보는 공동체는 건강하고 바람직한 사회형성을 위해서뿐만 아니라 학교 폭력문제의 해결을 위한 대안적 측면 여러 연구자들에 의해 제시되었다(이진영, 2006; Elshstain, 1982; Held, 1987). 구체적으로, 박범규(2009)는 학교는 교과내용뿐만 아니라 다양한 삶의 방식과

공동체의 생활양식을 배우는 곳이기 때문에 나와 남의 차이를 인정할 수 있는 인격을 교육하는 곳이라는 공동의식을 가져야 한다고 주장하였다. 이러한 공동체의식은 왕따를 예방할 수 있는 의식적 조건이라고 역설하였다. 이에 더하여 조규향(1999)은 집단 따돌림을 예방하기 위하여 경쟁하는 풍토에서 벗어나 조화로운 인간을 길러내는 교육이 중요하다고 하였다. 이를 위하여 인간 존엄성을 존중하며 민주시민으로서의 기본습관을 가질 수 있도록 학생들이 의사결정과 학급 규칙 등에 참여하여 다양한 인간관계와 생활체험을 풍요롭게 해야 한다고 주장하였다.

Battistich 외(1996)는 Child Development Project를 실시하여 학생들의 약물 사용, 비행 및 다른 문제 행동 예방에 대해 연구했다. 그 개념적 모델을 설명하면, 먼저 Child Development Project를 실시하여 따뜻하고 수용적인 대인관계, 돌봄, 정의, 책임감, 학습에 대한 명확한 가치, 학생의 자율성과 영향력 그리고 스스로 방향을 설정하는 것, 협력학습과 의사결정의 공유, 적절하게 참여할 수 있는 교육과정을 특징으로 하는 학교 환경을 만든다. 이러한 학교 환경은 학업과 사회적 유능감을 높이고 자율성, 소속감, 그리고 역량을 높인다. 이는 결국 학생들이 학교를 좋아하게 만들어서 학교의 기준과 가치를 받아들이고 그에 맞는 행동을 하게 된다. 그 결과 약물 사용인 다른 문제 행동이 줄어드는 것이다. 이 개념을 요약한 것을 그림[II-1]에 제시해 두었다.

여러 선행 연구(Battistich 외, 1997a; Battistich 외 1997c; Battistich 외 1999)에서 이 개념적 모델을 토대로 Child Development Project를 실시하여 학생들의 비행 및 문제 행동이 줄어든 것을 확인하였다. 구체적으로 살펴보면, Child Development Project를 통해 학교 환경을 만들어 낸다. 이러한 학교 환경의 특징은 따뜻하고 수용적인 대인관계, 돌봄, 정의 책임감, 배움에 대한 명확한 가치의 공유, 학생의 자율성, 의사결정

[그림 II-1] Child Development Project의 예방효과에 대한 개념적 모델



출처 : Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Solomon, D.(1996). Prevention effects of the Child Development Project : Early findings from an ongoing multisite demonstration trial. *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 12-35.

관여와 영향력, 스스로 방향성 찾기, 협동학습과 공유된 의사결정, 접근 가능하며 적절한 교육과정, 가르침과 배움에 대한 구조주의적 접근이라 할 수 있다. 이와 같은 학교 환경은 학업과 사회적 역량을 개발시키고, 자율성, 소속감, 역량에 대한 요구를 충족시켜 준다. 이러면 학생들은 학교에 대해 애착을 크게 느낀다. 이런 경우, 학교의 가치와 규범을 받아들이고 그에 맞는 행동을 한다. 따라서 마약을 비롯한 다양한 문제행동이 감소된다(Battistich 외, 1996).

학급 공동체의식이 높으면 집단 따돌림이 감소할 것이라는 것에 예방 모델에 대하여 다른 연구를 통해 그 근거를 살펴보면 다음과 같다. 공동체에 가치를 두는 사람들은 조화를 중시하기 때문에 공동체의 규준에 순응하려고 하고, 행동도 그에 맞추게 된다(Triandis, McCusker, & Hui, 1990; Nesdale & Naito, 2005). 공동체의 가치는 독립성, 자율성, 높은 자기 존중감을 가져다 준다(Triandis 외, 1990; ; Nesdale & Naito, 2005). 공동체의식이 강한 학생들은 공동체의 규준을 가치있게 여기고 집단 내 결속을 중시한다(Triandis 외, 1990; ; Nesdale & Naito, 2005). 학교생활에서 참여에 적극적이고, 친구들과 유대감을 느끼면 심리적 안녕과 학업적 성공이 증가한다(Bonny, Britto, Klostermann, Hornung, & Slap, 2000; Goncalves & Matos, 2007; Matos, 2005; Matos 외, 2008; Simoes, 2007). 학생이 학교를 좋아할수록 학교에 대한 소속감도 많이 느끼고 집단 따돌림 상황에 관여할 가능성이 높아진다(Boulton & Underwood, 1992; Eisenberg 외, 200; Harel, 1999; Laufer & Harel, 2003a; Rigby & Slee, 1993; Smith & Shu, 2000). 학교를 좋아하고 애착을 느끼고 헌신하고자 하면 긍정적인 행동을 하기 때문에 문제 행동이 줄어든다(Harel-Fisch 외, 2011; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004). 학교에 소속감을 느끼고 학교에 애착을 느끼면 집단 따돌림에서 가해자나 피해자가 될 가능성이 적다(Harel 외, 2011; Ahmed & Braithwaite, 2004; Eisenberg 외, 2003; Laufer & Harel, 2003a; Rigby & Slee, 1993). 학생들이 의사결정에 적극적으로 관여하게 교사가 촉진하면 집단 따돌림 예방에 도움이 된다(Harel 외, 2011). 이와 같은 내용은 Battistich 외(1996)의 예방적 개념 모델을 뒷받침해준다.

집단 따돌림 예방 및 감소를 위해 집단 따돌림 자체를 다루지 않고

예방적 모델을 사용하는 이유는 다음과 같다. 국내에서는 집단 따돌림에 대한 대책이자 예방으로 주로 가해자와 피해자를 대상으로 원인을 밝히고 이들을 대상으로 하는 집단상담 등의 교육 프로그램을 고안하였다. 하지만 이러한 연구는 대부분 초기에는 효과가 있으나 효과가 지속되지 못했으며, 집단 따돌림 현상은 해를 거듭할수록 줄어들기보다는 중요한 고민으로 급부상했다. 이러한 이유로 최근 주변인을 대상으로 한 연구가 활발해진 것이다. 외국의 선행 연구에서 청소년 문제행동과 비행을 감소하기 위한 여러 시도에도 불구하고 감소되지 않았으나, 학교 공동체를 형성하면서 자연스럽게 이러한 문제 행동이 감소된다는 것이 밝혀졌다 (Battistich 외, 1996). 따라서 효과가 있다고 검증된 경로를 따라 집단 따돌림 예방이 가능할 것이라고 가정한 것이다.

본 연구에서는 이 개념적 모델을 토대로 학급 공동체의식 향상을 통하여 학교 폭력의 하위 유형인 집단 따돌림 예방에 기여할 것이라고 생각된다.

그럼에도 불구하고 우리나라에서는 공동체의식 향상을 통한 집단 따돌림 예방에 대한 연구가 전혀 이루어지지 않았다. 이에 따라 본 연구에서는 학급 공동체의식과 집단 따돌림 관여 행동의 관계를 살펴보고자 한다. 이를 통해 집단 따돌림 예방을 위한 시사점을 제공하고자 한다.

제 3 장 연구방법

1. 연구대상

본 연구를 수행하기 위하여 서울, 부산, 경기, 충남, 경북, 경남의 7개 중학교에 재학 중인 1, 2, 3학년 학생들을 대상으로 자료를 수집하였다.

자료 수집의 구체적인 방법은 다음과 같다. 연구자는 서울, 부산, 경기, 충남, 경북, 경남의 총 7개 학교를 무작위로 섭외하여, 학교마다 설문지가 가능하다고 응답했던 학급 수만큼, 학급 당 30부로 이루어져 있는 설문지를 배부하였다. 설문지의 전달은 택배 서비스를 이용하였으며, 작성된 설문지는 회송용 봉투를 활용하여 수거하였다. 설문조사는 참여자에게 동의를 구한 뒤 실시하였고, 설문지가 연구 외에 다른 목적으로는 사용되지 않음을 사전에 고지하였다. 설문지의 총 문항 수는 57문항으로 인적사항, 학급 공동체의식, 집단 따돌림 관여 행동, 응답의 성실성을 확인하는 문항으로 구성되었다. 총 1,542부의 설문지가 회수되었고 그 중에서 불성실하게 응답하였거나 응답에 누락이 있는 것을 제외한 1,107부의 설문지를 자료 분석에 사용하였다.

2. 측정도구

가. 학급 공동체의식

본 연구에서는 학급 공동체의식을 ‘학급 구성원들이 지각하는 연대

감, 소속감, 의사결정에 관여하는 정도'로 조작적으로 정의하였다. 이를 측정하기 위하여 Battistich 외(1995)의 연구를 토대로 '학생 및 학교 수준의 공동체의식(Student- and school-level sense of community) 척도'를 사용하였다. 이 척도는 한국어로 번역되어 김동일(2008a; 2008b)에 의해 나눔 연구 및 사회적 자본 연구에서 두 차례의 타당화의 과정을 거쳤다. 본 척도는 총 38문항으로 '학교에 대한 소속감(이하 학교 소속감)', '학급에 대한 소속감(이하 학급 소속감)', '의사결정 관여'이라는 세 가지 하위 변인으로 구성되어 있으나 본 연구에서는 학교 공동체의식을 측정하지 않으므로 '학교 소속감'을 제외하고 '학급 소속감'와 '의사결정 관여' 두 가지 하위 척도를 사용하였다. '학급 소속감' 척도에는 학생들의 이타주의, 학업적 도와주기, 돌봄과 지지 등의 내용이 포함되며 13문항으로 구성되어 있다. 문항의 예로, "우리 반 학생들은 내 일을 자신의 일처럼 신경 써준다."가 있다. '의사결정 관여' 척도에는 학급 운영에 대한 의견 제안 및 결정에 대한 내용이 포함되며 10문항으로 구성되어 있다. 문항의 예로 "우리 반에서는 선생님과 학생들이 함께 학급 규칙을 만든다."가 있다. Battistich 외(1995)는 각 문항을 리커트 5점 척도로 측정하였으나, 본 연구에서는 연구에 유의미한 응답으로 보기 어려운 '보통'을 제외하고자, 각 문항들은 1점(전혀 아니다)에서 4점(항상 그렇다)의 리커트 4점 척도를 사용하였다.

척도의 Cronbach's α 는 Battistich 외(1995)와 Roberts 외(1995)의 연구에서 .91로 확인되었다. 본 연구에서의 Cronbach's α 는 .89로 나타났다.

나. 집단 따돌림 관여 행동

본 연구에서는 집단 따돌림 상황에서 관여 행동의 유형을 ‘집단 따돌림이 발생할 때 가해자와 피해자 외에 반응을 하는 유형’이라고 조작적으로 정의하고, 중학생의 집단 따돌림 상황에서 관여 행동의 유형을 측정하기 위해 Salmivalli 외(1996)가 개발한 ‘참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire : PRQ)’에서 여섯 개 영역으로 범주화한 것을 기초로 서미정(2008)이 다섯 개 영역으로 수정하여 범주화한 척도를 사용하였다. 기존 PRQ는 가해자, 피해자, 조력자, 강화자, 방관자, 피해자 방어자의 여섯 개 영역으로 구성되어 있으나 수정된 PRQ 척도는 가해자와 피해자 주변에 있는 또래들의 반응을 가해행동에 대한 강화 또는 저지하는 역할에 따라 구분하여 가해행동에 대해 적극적 강화 역할을 하는 기존 PRQ척도의 조력자와 강화자를 하나의 역할로 간주하였다(Sutton & Smith, 1999). 이에 따라 집단 따돌림 참여자 역할은 가해자(bullies), 피해자(victims), 가해행동에 대한 적극적 강화 역할을 하는 가해동조자(bully-followers), 암묵적 강화자인 방관자(bystanders), 강화 차단 기능을 하는 피해자 방어자(defenders of victims) 등 다섯 개 영역으로 범주화되었다.

서미정(2008)의 연구에서 또래 괴롭힘 참여자 역할 척도 총 32문항으로 요인분석을 한 결과, 다섯 개 요인은 전체 분산의 50%를 설명하며 요인 적재값은 .45~.83으로 확인되었다. 가해자와 피해자의 신뢰도 계수 Cronbach's α 값은 각각 .75와 .74였고, 가해동조자 방관자 및 피해자 방어자 요인의 신뢰도 계수 Cronbach's α 값은 .77~.87이었다.

서미정(2008)의 연구에서는 가해자 및 피해자 영역의 각 문항은 ‘전혀 없다’에서 ‘11회 이상’까지 0~4점의 응답범주를 가지며, 척도의 점수 범위는 각각 0점에서 28점으로 나타냈다. 또한, 가해동조자, 방관자 및 피해자 방어자 요인의 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’에서 ‘항상 그렇다’까

지 5점의 응답 범주를 나타내었다. 그러나 본 연구에서는 유의미한 응답에 방해가 되는 ‘보통’으로 응답하는 것을 방지하기 위하여 리커트 4점 척도로 재구성하였다.

집단 따돌림 상황에서 관여 행동의 유형을 구분할 때는 Salmivalli(1996)의 방법을 따랐다. 집단 따돌림 관여 행동 점수를 학년별로 표준화(평균=0, 표준편차=1)하여 각 역할의 표준화 점수가 평균(0)보다 높고 어떤 다른 역할의 점수보다 높을 때 특정 역할로 간주하였다. 예를 들어, 방관자 점수가 평균(0)보다 높고 가해자, 피해자, 가해동조자 및 피해자 방어자의 점수보다 높으면 방관자의 역할이 부여된다(서미정, 2008).

집단 따돌림 관여 행동을 유형화하는 데는 몇 가지 방법이 있다. 첫째, 집단 따돌림 관여 행동의 원조격이라 할 수 있는 Salmivalli(1996)의 연구에서는 앞서 기술한 바와 같이 집단 따돌림 관여 행동 점수를 학급별로 표준화(평균=0, 표준편차=1)하여 각 역할의 표준화 점수가 평균보다 높고 어떤 다른 역할의 점수보다 높을 때 특정 역할로 간주하였다. 둘째, 위의 방법과 동일하게 유형화한 뒤, 학년 평균점수보다 낮거나 두 번째 최고점과 0.1이상 차이가 나지 않으면 역할 없음으로 간주하였다. 셋째, 다양한 유형화 방법에 대하여 연구한 Sutton과 Smith(1999)의 연구에서는 위의 두 방법 외에도 표준화하지 않고 오직 최고 점수에 따라 역할을 부여하는 방법과 넷째, 표본 전체를 표준화하여 평균을 기준으로 역할을 부여하는 방법을 사용하였다. 더불어, Salmivalli 외 (1996)와 Sutton과 Smith(1999)가 했던 방법은 자기보고식 설문지와 포래지명방식을 동시에 사용하는 것이었다. 포래지명방식은 가해 동조, 피해자 방어자, 방관자, 피해자 네 역할에 대해서 서로 이름을 쓰도록 하는 것이었다. 이 경우 다른 역할 점수에 상관없이 친구들의 30%이상이 “왕따 당

하는 친구”에 이름을 쓰면, 그는 피해자가 되는 방식이었다.

본 연구에서 첫 번째 방식을 따른 데는 몇 가지 이유가 있다. 먼저, 집단 따돌림 관여행동을 유형화하는 연구에서 가장 많이 이루어지는 방식이기 때문에 선행연구와의 결과를 비교하고 분석하는 데 용이하기 때문이었다. 둘째, 본 연구의 자료로 모든 유형화 방법을 적용한 결과 각 방법에 대한 유형은 ‘역할 없음’에 얼마나 많은 학생들이 포함되는가만 달랐을 뿐, 각 역할을 차지하는 그래프의 모양은 유사하게 나타났기 때문이다.

3. 분석방법

본 연구에서는 학급 공동체의식이 집단 따돌림 상황에서 보이는 관여 행동의 유형에 영향을 미치는지 탐색하기 위하여 SPSS 19.0을 활용하여 범주형 회귀 분석(CATREG; Categorical Regression Analysis)을 사용하였고, 주변인(방관자, 가해동조자, 피해자 방어자) 유형에 학급 소속감과 의사결정 관여 중 어느 변수가 더 큰 영향을 미치는지 알아보기 위해 로지스틱 회귀분석(Logistic Regression)을 사용하였다.

첫째, 자료의 분석에서 범주형 회귀분석을 선택한 이유는 다음과 같다. 범주형 자료를 다루기 어려운 이유는 회귀분석의 선형성이라는 가정을 두기 어렵고, 대표적으로 사용되는 로그 선형모형은 다루는 변수가 다양해지면 모형이 매우 복잡해져서 설명이 어렵기 때문이다. 따라서 범주형 데이터를 분석하는 방법은 범주형 변수가 유의미하게 변환되는 지점을 찾아내고, 이를 자료에 내재된 구조적 특성을 밝히는 데 활용하는 것이다. 이 때 유의미한 변수 변환과 범주에 대한 수량화값을 계산할 때에는 크게 두 가지 알고리즘을 사용하는데, 교대최소제곱법(alternating

least squares)과 최적 척도법(optimal scaling)이다. 범주형 회귀분석은 교대최소제곱법을 이용하여 최적 척도화를 수행하는 것으로, 결과적으로 변환된 변수들에 대한 최적화된 선형 회귀식을 구할 수 있다. 그러므로 범주형 회귀분석은 명목형, 수치형, 수치형의 모든 변인을 사용할 수 있으며, 변인에 대한 선형성에 대한 분포가정 없이 최적화된 선형 회귀식을 구할 수 있다(양경숙, 2004).

둘째, 주변인 유형에 대하여 로지스틱 회귀분석을 사용한 이유는 다음과 같다. 로지스틱 회귀분석은 회귀분석과 개념적으로 동일하나, 종속 변수가 양적 변수가 아닌 이분변수라는 점이 다르다. 따라서 로지스틱 회귀분석은 종속변수가 두 집단으로 나뉜 이분변수일 때 종속변수에 영향을 주는 변수를 찾는 통계적 방법이다. 로지스틱 회귀분석은 별도의 기본가정이 필요하지 않아 분석 자료의 특성에 제한되지 않는다(김석우, 2010).

제 4 장 연구결과

1. 연구변인의 기술통계 분석

가. 연구대상의 특성

본 연구의 대상은 서울, 부산, 경기, 충남, 경북, 경남의 중학교에 재학 중인 학생들이다. 조사대상 학교는 7개교였으며, 총 1,107부의 설문지를 자료 분석에 사용했다. 연구대상의 배경을 파악하고자 지역, 학교, 학년, 성별을 조사하였고, 결과는 <표 VI-1>와 같다.

설문에 응답한 학생들을 지역, 학교, 학년, 성별 순서로 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 서울 지역 학교에 다니는 학생은 318명(28.7%), 부산은 198명(17.9%), 경기도는 194명(17.5%), 충남은 189명(17.1%), 경남은 171명(15.4%), 경북은 37명(3.3%)으로 나타났다. 서울 지역 학교에 다니는 학생이 높은 비율을 차지하는 이유는 다른 지역에서는 한 학교만 조사한 반면, 서울지역에만 두 학교를 조사하였기 때문이다. 경북지역에서는 한 학급만 조사되었기 때문에 다른 지역보다 인원수가 적다. 다음으로, 학교에 따라 조사된 학생 수를 살펴보면 A학교가 168명(15.2%), B학교가 198명(17.9%), C학교가 194명(17.5%), D학교가 189명(17.1%), E학교가 37명(3.3%), F학교가 171명(15.4%), G학교가 15명(13.6%)이었다. 학년별로 살펴보면 1학년이 501명(45.3%), 2학년이 487명(44.0%), 3학년이 119명(10.7%)으로 1, 2학년이 대부분을 차지했다. 성별은 남학생이 629명(56.8%), 여학생이 474명(42.8%)으로 남자가 여자보다 조금 많았다.

〈표 IV-1〉 연구대상의 지역, 학교, 학년, 성별 특성¹⁾ (N=1,107)

변수	하위특성	빈도(명)	백분율(%)
지역	서울	318	28.7
	부산	198	17.9
	경기	194	17.5
	충남	189	17.1
	경남	171	15.4
	경북	37	3.3
학교	A	168	15.2
	B	198	17.9
	C	194	17.5
	D	189	17.1
	E	37	3.3
	F	171	15.4
	G	150	13.6
학년	1학년	501	45.3
	2학년	487	44.0
	3학년	119	10.7
성별	남	629	56.8
	여	474	42.8

나. 측정변인간의 상관계수 및 기술 통계치

본 연구에 포함된 측정 변인간의 상관계수와 각 변인의 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도를 〈표 IV-2〉에 제시하였다.

〈표 IV-2〉 측정변인간의 상관계수 및 기술 통계치 (N=1,107)

학급 공동체 의식	학급 소속감	의사 결정 관여	방관자	가해 동조자	피해자 방어자
학급 공동체의의식	1				

1) 성별은 4명의 결측값 때문에 빈도의 차이가 있음.

학급 소속감	.88**	1				
의사결정 관여	.82**	.44**	1			
방관자	-.26**	-.24**	-.21**	1		
가해동조자	-.14**	-.07*	-.17**	.21**	1	
피해자 방어자	.34**	.30**	.27**	-.50**	-.04	1
평균	3.03	3.17	2.84	2.11	1.93	2.44
표준편차	0.37	0.41	0.44	0.50	0.43	0.50

**p<.01 *p<.05 ; ‘학급 소속감’과 ‘의사결정 관여’는 독립변인인 ‘공동체의식’의 하위 요인임. ‘방관자’, ‘가해동조자’, ‘피해자 방어자’는 종속변인인 ‘집단 따돌림 관여 행동’ 중 주변인에 해당되는 세 가지 유형임.

각 측정변인들 간의 상관을 살펴보면, 우선 독립변인인 학급 공동체의식은 종속변인인 집단 따돌림 관여 행동의 주변인 유형인 방관자, 가해동조자와는 유의한 부적 상관이 있다고 나타났으며, 피해자 방어자와는 유의한 정적 상관이 있다고 나타났다. 학급 공동체의식과의 상관계수는 방관자가 -.26, 가해동조자가 -.14, 피해자 방어자가 .34이다. 학급 공동체의식의 첫 번째 하위변인인 학급 소속감은 집단 따돌림 관여 행동의 주변인 유형인 방관자, 가해동조자와도 유의한 부적 상관이 있다고 나타났으며, 피해자 방어자와는 유의한 정적 상관이 있다고 나타났다. 학급 소속감과 상관계수는 방관자가 -.24, 가해동조자가 -.07, 피해자 방어자가 .30이다. 학급 공동체의식의 두 번째 하위변인인 의사결정 관여도 집단 따돌림 관여 행동의 주변인 유형인 방관자, 가해동조자와는 유의한 부적 상관이 있다고 나타났으며, 피해자 방어자와는 유의한 정적 상관이 있다고 나타났다. 의사결정 관여와의 상관계수는 방관자가 -.21, 가해동조자가 -.17, 피해자 방어자가 .30이었다.

집단 따돌림 관여 행동 유형 중 주변인 유형간의 상관관계를 살펴보면, 방관자와 가해동조자와는 상관계수가 .21로 유의한 정적 상관이 있

고, 피해자 방어자와는 상관계수가 $-.50$ 으로 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 그러나 가해동조자와 피해자 방어자는 유의미한 상관관계가 드러나지 않았다.

위의 결과를 토대로 각 변인들 간의 경향성을 간단히 정리해보면 다음과 같다. 첫째, 학급 공동체의식과 하위변인인 학급 소속감, 의사결정 관여 모두는 높을수록 방관자, 가해동조자는 줄어드는 반면, 피해자 방어자는 증가한다. 둘째, 집단 따돌림 관여 행동 중 방관자 행동을 자주 보여주면 가해동조자 행동도 자주 보여주나, 피해자 방어자 행동은 줄어든다. 셋째, 가해동조자 행동을 자주 보여주면 피해자 방어자 행동은 줄어든다.

다. 집단 따돌림 관여 행동 유형 빈도 분석

집단 따돌림 관여 행동을 다섯 가지 유형을 나눈 것을 수량화하여 <표 IV-3>과 [그림 IV-1]에 제시하였다. 역할이 없다고 나온 사람이 52명(4.70%), 가해자가 177명(15.99%), 피해자가 210명(18.97%), 방관자가 249명(22.49%), 가해동조자가 171명(15.45%), 피해자 방어자가 248명(22.40)으로 나타났다. 본 연구에서는 방관자>피해자방어자>피해자>가해자>가해자 동조자>역할 없음 순서로 나왔다. 이는 Salmivalli 외(1996)의 연구에서 가해동조자>방관자>피해자 방어자>역할 없음>피해자>가해자 순서로 나온 것과는 다소 차이가 있다.

본 연구에서는 방관자와 피해자 방어자가 비슷한 비율로 나타났고 가해동조자는 훨씬 적은 비율을 차지했다. 하지만 Salmivalli 외(1996)의 연구에서는 가해동조자가 가장 높은 비중을 차지하였고 피해자 방어자는 방관자, 가해동조자에 비해 적은 비중을 차지하였다.

그 이유는 현재 한국에서 집단 따돌림이 이슈가 되고 있기 때문에 학생들이 설문에 솔직하게 응답을 할 경우 학교의 처벌을 받는 것을 두려워했을 가능성이 있다. 또한, 사회적으로 바람직한 방향으로 응답해야 한다고 생각하는 내재된 의식이 한국의 학생들이 미국 학생들보다 더욱 강할 수 있다. 더욱이, Salmivalli 외(1996)의 연구에는 다양한 인종의 학생들이 포함되어 있기 때문에 집단 따돌림이 더욱 극심하였을 가능성이 있다.

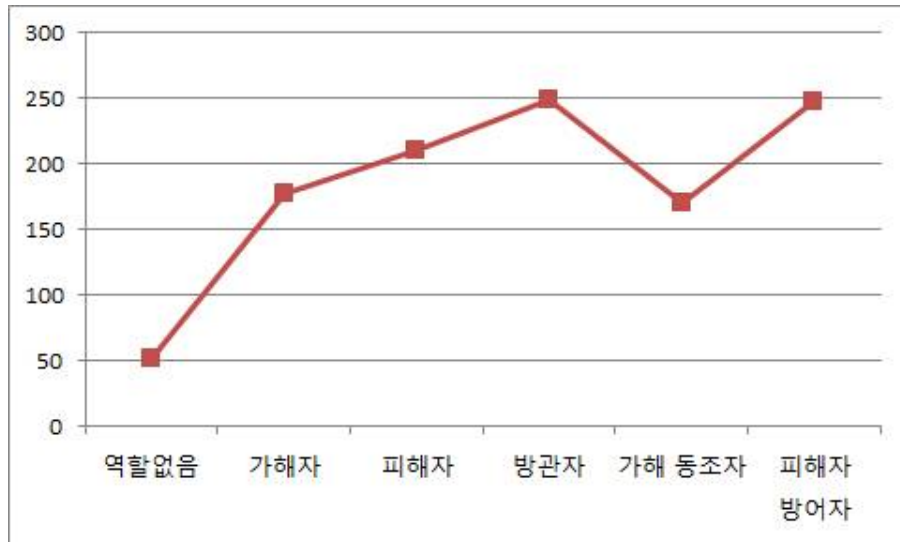
이러한 가능성은 서미정(2008)의 연구가 뒷받침해준다. 그의 연구에서도 피해자 방어자>방관자>가해동조자>피해자>가해자>역할 없음의 순서로 나왔기 때문이다.

집단 따돌림 관여 행동을 유형화하고 이를 수량화한 자료를 토대로 중학생 학급에서 방관자는 22.49% 이상, 가해동조자는 15.45% 이상, 피해자 방어자는 22.40% 이하를 차지할 것이라고 짐작해볼 수 있다.

<표 IV-3> 집단 따돌림 관여 행동 유형 수량화

관여 행동	역할 없음	가해자	피해자	방관자	가해 동조자	피해자 방어자	총계
명	52	177	210	249	171	248	1,107
(%)	(4.70)	(15.99)	(18.97)	(22.49)	(15.45)	(22.40)	(100%)

[그림 IV-1] 집단 따돌림 관여 행동 유형별 빈도 차트



2. 범주형 회귀분석 검증

가. 모형의 설명력

〈표 IV-4〉는 집단 따돌림 관여 행동에 대한 학급 공동체의식의 설명력을 나타낸다. 회귀분석에서 설명력이란 종속변수인 집단 따돌림 관여 행동의 분산 정도를 독립변수인 학급 공동체의식의 하위변인인 학급 소속감, 의사결정 관여를 어느 정도 설명하고 있느냐를 뜻하는 것이다. 회귀분석에서 분산은 종속변수의 평균과 각 관찰값 사이의 차이를 말하는 것으로, 회귀모형 사용 시 분산을 독립변수의 평균과 회귀식에 의해 추정된 값, 관찰된 값과 회귀식의 해에서 추정된 값의 차이로 나눌 수 있다. 이중 전체 분산에 대한 독립변수의 평균과 회귀식에 의해 추정된 값의

비율을 결정계수(R^2)로 볼 수 있으며, 이 값이 높을수록 모형의 설득력이 높아진다고 볼 수 있다.

〈표 IV-4〉 모형 요약

다중R	R^2
.384	.147

종속변수 : 집단 따돌림 관여 행동 유형

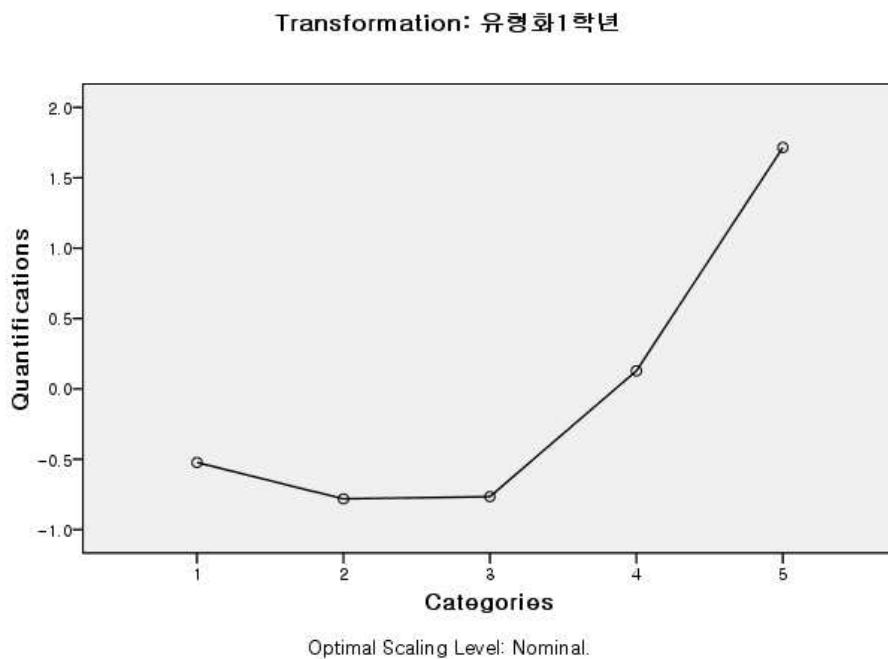
독립변수 : 학급 소속감, 의사결정 관여

이 분석에서는 R^2 값이 .147로 나타나, 학급 공동체의식은 집단 따돌림 관여 행동을 14.7% 정도 설명한다는 것을 보여준다.

수치형 및 순서형 척도로 측정된 변수의 경우 일반적인 회귀분석과 해석방법이 동일하나, 범주형 변수의 경우 수량화 표에서 수량화값의 크기와 추정계수를 비교함으로써 그 결과를 알 수 있다.

[그림 IV-2]는 집단 따돌림 관여 행동을 유형별로 수량화한 결과를 나타낸다. 1, 2, 3으로 나타나는 가해자, 피해자, 방관자와 같이 유형별로 수량화값이 비슷하면 학급 공동체의식에 따른 집단 따돌림 관여 행동의 유형이 큰 차이를 보이지 않는다는 의미이다. 반면, 4, 5로 나타나는 가해동조자, 피해자 방어자와 같이 유형별과 수량화값이 크게 차이가 나면 학급 공동체의식에 따른 집단 따돌림 관여 행동의 유형인 가해동조자, 피해자 방어자가 큰 차이를 보인다고 볼 수 있다.

[그림 IV-2] 집단 따돌림 관여 행동 변환 플롯



Categories 변수 설명

: 1=가해자, 2=피해자, 3=방관자, 4=가해동조자, 5=피해자 방어자

나. 표준화 계수

<표 IV-5> 범주형 회귀분석 결과 표준화 계수

	표준화 계수		자유도	F	유의확률
	베타	표준오차			
학급 소속감	.283	.031	12	84.569	.000
의사결정 관여	.176	.031	9	32.860	.000

종속변수 : 집단 따돌림 관여 행동

<표 IV-5>는 범주형 회귀분석 결과 표준화 계수를 정리한 것이다. 학급 소속감은 집단 따돌림 관여 행동에 대해 .283정도, 의사결정 관여는 .176정도의 영향을 가지고 있으며, 이 결과는 유의수준 .001에서 통계적으로 의미가 있음을 나타내고 있다.

다. 상관관계 및 허용치

<표 IV-6> 범주형 회귀분석 결과 상관관계 및 허용치(tolerance)

	상관관계(R)		중요도	허용치	
	0차	편상관		변환 후	변환 전
학급 소속감	.346	.275	.667	.871	.813
의사결정 관여	.278	.176	.333	.871	.813

종속변수 : 집단 따돌림 관여 행동

<표 IV-6>에는 범주형 회귀분석 결과 중 상관관계 허용치에 대한 부분이 제시되어 있다. 상관관계에서 0차는 일반적으로 생각하는 상관관계와 의미가 동일하고, 편상관은 다른 독립변수를 통제했을 때 해당 독립변수와 종속변수의 상관을 의미한다. 따라서 학급 소속감과 집단 따돌림 관여 행동의 상관은 .346, 의사결정 관여와는 .278이며, 의사결정 관여를 통제했을 때 학급 소속감과 의 상관은 .275, 학급 소속감을 통제했을 때 의사결정 관여와의 상관은 .176이다. 이는 집단 따돌림 관여 행동에 학급 소속감과 의사결정 관여가 모두 영향을 미치나, 학급 소속감이 보다 큰 설명력을 가진다고 볼 수 있다.

회귀계수와 수량화 표를 통하여 각 변수의 영향을 볼 수 있다면 표준화 회귀계수의 크기와 Pratt의 상대적 중요도를 통하여 독립변수 중 종속 변수에 영향을 가장 크게 미치는 변수를 찾을 수 있다. 독립변수의

중요도는 각각의 종속변수에 대한 중요도의 합으로 표현된다. 학급 소속감은 중요도가 .667, 의사결정 관여는 .333으로 학급 소속감이 집단 따돌림 관여 행동을 더 잘 설명해준다고 볼 수 있다.

또한, 학급 소속감과 의사결정관계 모두 변환 후 허용치가 .871로 1에 가까우므로 다중공선성 문제가 없다고 할 수 있다.

3. 로지스틱 회귀분석 검증

가. 방관자와 가해동조자에 대한 로지스틱 회귀분석 결과

〈표 IV-7〉은 모형검증 및 방관자와 가해동조자 분류의 정확도를 나타내는 결과이다. 모형에 포함된 모든 독립변수의 회귀계수가 0인지에 대한 가설검증 결과, 절편만을 포함하고 있는 모형의 $-2LL$ 과 연구자가 설정한 이론모형의 $-2LL$ 의 차이를 나타내는 χ^2 값은 16.172, 이에 따른 유의확률은 .000이다. 그러므로 학급 소속감, 의사결정 관여에 의해 집단 따돌림 관여 행동 중 방관자와 가해동조자를 나누는 데 유의미한 영향을 미치는 것을 예측하는 모형은 유의수준 .000에서 통계적으로 의미가 있다. 방관자와 가해동조자에 대한 관찰치와 예측치 간의 차이를 보면 방관자의 경우 100.0%, 가해동조자의 경우 0.0%가 정확히 분류되어 전체적으로 59.3%의 정확도를 나타내고 있다.

〈표 IV-7〉 모형검증 및 방관자와 가해자 분류의 정확도

		예측치			정확도
		방관자	가해동조자	전체	
관찰치	방관자	249	0	249	100.0
	가해동조자	171	0	171	0.0
	전체	420	0	420	59.3

-2LL=551.502, χ^2 (절편모형-이론모형)=16.172(df=2, p=.000), Nagelkerker R²=.051

집단 따돌림 관여 행동 중 방관자와 가해동조자에 대한 개별 독립변수들의 통계적 유의성을 분석한 결과는 표〈IV-8〉과 같다.

〈표 IV-8〉 방관자와 가해동조자에 대한 로지스틱 회귀분석 결과

	회귀계수	표준오차	Wald	자유도	유의확률	Exp(B)
학급 소속감	1.180	.306	14.832	1	.000	3.254
의사결정 관여	-.363	.269	1.821	1	.177	.695
상수	-2.994	.930	10.358	1	.001	.050

학급 소속감(Wald=14.832, p=.000)은 유의하나 의사결정 관여(Wald=1.821, p=.177)는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 방관자와 가해동조자의 구별에 유의하게 영향을 미치는 것은 학급 소속감으로 분석되었다.

나. 가해동조자와 피해자 방어자에 대한 로지스틱 회귀분석 결과

〈표 IV-9〉는 모형검증 및 가해동조자와 피해자 방어자 분류의 정확

도를 나타내는 결과이다. 모형에 포함된 모든 독립변수의 회귀계수가 0인지에 대한 가설검증 결과, 절편만을 포함하고 있는 모형의 -2LL과 연구자가 설정한 이론모형의 -2LL의 차이를 나타내는 χ^2 값은 31.538, 이에 따른 유의확률은 .000이다. 그러므로 학급 소속감, 의사결정 관여에 의해 집단 따돌림 관여 행동 중 가해동조자와 피해자 방어자를 나누는데 유의미한 영향을 미치는 것을 예측하는 모형은 유의수준 .000에서 통계적으로 의미가 있다. 가해동조자와 피해자 방어자에 대한 관찰치와 예측치 간의 차이를 보면 가해동조자의 경우 0.0%, 피해자 방어자의 경우 100.0%가 정확히 분류되어 전체적으로 59.2%의 정확도를 나타내고 있다.

〈표 IV-9〉 모형검증 및 가해동조자와 피해자 방어자 분류의 정확도

		예측치			정확도
		가해동조자	피해자 방어자	전체	
관찰치	가해동조자	0	171	171	0.0
	피해자 방어자	0	248	248	100.0
	전체	0	419	419	59.2

-2LL=535.088, χ^2 (절편모형-이론모형)=31.538(df=2, p=.000), Nagelkerker R²=.098

집단 따돌림 관여 행동 중 가해동조자와 피해자 방어자에 대한 개별 독립변수들의 통계적 유의성을 분석한 결과는 표〈IV-10〉과 같다.

〈표 IV-10〉 가해동조자와 피해자 방어자 대한 로지스틱 회귀분석 결과

	회귀계수	표준오차	Wald	자유도	유의확률	Exp(B)
학급 소속감	.533	.266	4.022	1	.045	1.704
의사결정 관여	1.037	.259	16.093	1	.000	2.821
상수	-4.408	.957	21.219	1	.000	.012

학급 소속감(Wald=4.022, p=.045)도 유의하지만 의사결정 관여(Wald=16.093, p=.000)은 보다 뚜렷하게 유의한 것으로 나타났다. 따라서 학급 소속감과 의사결정 관여 모두 방관자와 가해동조자의 구별에 유의하게 영향을 미치며, 특히 의사결정 관여가 더 큰 영향을 미친다고 볼 수 있다.

다. 방관자와 피해자 방어자에 대한 로지스틱 회귀분석 결과

〈표 IV-11〉는 모형검증 및 방관자와 피해자 방어자 분류의 정확도를 나타내는 결과이다. 모형에 포함된 모든 독립변수의 회귀계수가 0인지에 대한 가설검증 결과, 절편만을 포함하고 있는 모형의 $-2LL$ 과 연구자가 설정한 이론모형의 $-2LL$ 의 차이를 나타내는 χ^2 값은 77.512, 이에 따른 유의확률은 .000이다. 그러므로 학급 소속감, 의사결정 관여에 의해 집단 따돌림 관여 행동 중 방관자와 피해자 방어자를 나누는 데 유의미한 영향을 미치는 것을 예측하는 모형은 유의수준 .000에서 통계적으로 의미가 있다. 방관자와 피해자 방어자에 대한 관찰치와 예측치 간의 차이를 보면 방관자의 경우 65.9%, 피해자 방어자의 경우 68.5%가 정확히 분류되어 전체적으로 67.2%의 정확도를 나타내고 있다.

〈표 IV-11〉 모형검증 및 방관자와 피해자 방어자 분류의 정확도

		예측치			정확도
		방관자	피해자 방어자	전체	
관찰치	방관자	164	85	249	65.9
	피해자 방어자	78	170	248	68.5
	전체	242	255	497	67.2

-2LL=611.475, χ^2 (절편모형-이론모형)=77.512(df=2, p=.000), Nagelkerker R²=.193

집단 따돌림 관여 행동 중 방관자와 피해자 방어자에 대한 개별 독립변수들의 통계적 유의성을 분석한 결과는 표〈IV-12〉과 같다.

〈표 IV-12〉 방관자와 피해자 방어자 대한 로지스틱 회귀분석 결과

	회귀계수	표준오차	Wald	자유도	유의확률	Exp(B)
학급 소속감	1.534	.272	31.865	1	.000	4.635
의사결정 관여	.928	.262	12.524	1	.000	2.531
상수	-7.589	.997	57.903	1	.000	.001

학급 소속감(Wald=31.865, p=.000)과 의사결정 관여(Wald=12.524, p=.000)모두 유의한 것으로 나타났다. 따라서 학급 소속감과 의사결정 관여 모두 방관자와 피해자 방어자의 구별에 유의하게 영향을 미치며, 특히 학급 소속감이 큰 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

제 5 장 논의 및 제언

1. 요약 및 논의

본 연구의 목적은 학급 공동체의식이 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미치는지 검증하고, 학급 공동체의식의 하위변인 중 어떤 변인이 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미치는지 검증하는 것이다. 이를 위해 Battistich 외(1996)의 Child Development Project가 약물사용, 비행 및 문제 행동 감소에 미치는 영향에 대해 설명한 개념적 모델을 토대로 하였다.

연구대상은 서울, 부산, 경기, 전북, 경남, 경북의 7개교에 재학 중인 1,107명의 중학생이었다. 자료의 분석은 SPSS 19.0을 사용하여 범주형 회귀분석과 로지스틱 회귀분석을 실시했다.

먼저, 본 연구에 참여한 중학생들의 학급 공동체의식 점수의 평균은 4점 리커트 척도를 기준으로 3.03점($\sigma=0.37$), 하위변인인 학급 소속감 점수의 평균은 3.17점($\sigma=0.41$), 의사결정 관여 점수의 평균은 2.84점($\sigma=0.44$)이었다. Battistich 외(1995)의 연구에서 학교 공동체의식 점수의 평균은 2.95점이며, 표준편차는 0.17이었다. 본 연구에서는 선행연구보다 학급 공동체의식 평균이 0.08점 높게 나왔으며, 표준편차도 0.41 높게 나왔다. 이와 같은 결과는 우리 나라의 집단주의 문화가 집단 따돌림에도 영향을 미쳤기 때문이라고 생각된다. 구체적으로 살펴보면, 학급 소속감은 Battistich 외(1996)의 연구 결과보다 높고, 의사결정 관여는 낮다. 이는 미국에서는 집단에 대한 소속감은 높지 않아도 의견을 자유롭게 표현하고 영향력을 발휘하는 것을 장려하는 학교 분위기와 관련이 있다고 생각된다. 반면, 한국에서는 학급에 대한 소속감은 보다 크지만 의사결정

과정에는 적극적으로 참여하지 않는 일반적인 교실 문화를 반영하는 것이라고 생각된다. 또한 이는 선행연구에서는 다인종으로 이루어진 학교지만 본 연구에서는 거의 단일 인종만 연구에 참여했기 때문이라고 생각된다. 또한, 본 연구에서 나타난 학급 공동체의식의 점수는 다소 높은 편이라고 생각된다. 이는 설문이 가능한 학급에 의뢰했지만 설문 부탁을 받은 교사들이 성실하게 응하리라고 생각되는 학급을 선정하여 설문조사를 한 결과일 가능성이 있다.

또한, 집단 따돌림 관여 행동에서 방관자 유형의 점수 평균은 2.11점 ($\sigma=0.50$), 가해동조자 평균은 1.93점($\sigma=0.43$), 피해자 방어자 평균은 2.44점($\sigma=0.50$)으로 나타났다. 전반적으로 방관자와 가해동조자에 대한 점수는 낮고 피해자 방어자에 대한 점수는 높다. 이러한 결과는 주변인 역할 중 방관자가 가장 많은 비중을 차지한다는 선행연구(손갑주, 2005; 서미정, 2008; 심희옥, 2005)와는 차이가 있는 결과이다. 이러한 이유는 학급 공동체의식에서 살펴보았듯이 임의표집을 예상하였지만 설문을 부탁 받은 교사가 학교 이미지를 고려하여 보다 학급 분위기가 긍정적인 학급을 선택하여 설문조사했을 가능성이 있다고 본다.

범주형 회귀분석을 실시한 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 연구 모형의 적합도는 양호한 수준으로 나타났다. 학급 공동체의식의 하위 변인인 학급 소속감과 의사결정 관여 둘 다 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미친다고 나타났다. 특히, 의사결정 관여보다는 학급 소속감의 설명력이 더 크다고 나타났다. 이는 학급에 대하여 소속감을 많이 느끼거나 의사결정 관여에 많이 참여하는 것이 집단 따돌림 상황에서 어떤 행동을 자주 보이는데 영향을 미친다는 것을 의미한다.

로지스틱 회귀분석을 실시한 결과를 요약하면 다음과 같다. 가해자와 피해자를 대상으로 이루어진 많은 연구와는 달리, 본 연구에서는 집단 따

돌림 상황에서 주변인 역할을 하는 방관자, 가해동조자, 피해자 방어자 역할에 초점을 두고자 하였다. 방관자와 가해동조자, 가해동조자와 피해자 방어자, 방관자와 피해자 방어자와 같이 세 유형을 두 유형씩 묶어서 비교함으로써 유형의 구별에 유의한 영향을 미치는 학급 공동체의식의 하위 변인을 확인하고자 했다. 연구 결과를 통해, 먼저 방관자와 가해동조자의 구별에 유의한 영향을 미치는 변인은 학급 소속감으로 나타났다. 또한, 방관자와 가해동조자의 구별에 유의하게 영향을 미치는 변인은 학급 소속감과 의사결정 관여 모두로 나타났는데 그 중 의사결정 관여가 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 마지막으로, 방관자와 피해자 방어자의 구별에 유의한 영향을 미치는 변인은 학급 소속감과 의사결정 관여 모두로 나타났는데, 특히 학급 소속감이 더 큰 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다.

본 연구의 결과를 비롯하여 위에 나열한 국내외 선행 연구들은 공동체의식에 대한 Battistich(1996)의 개념적 모델을 통해 아래와 같이 해석될 수 있다. 학급 공동체의식을 높인다는 것은 학교 환경을 변화시킨다는 것을 의미한다. 이에 대해 보다 자세히 풀어서 설명하면, 교사간, 교사와 학생간, 학생간 대인관계를 따뜻하고 수용적으로 만드는 것이다. 학교 구성원들이 서로를 돌보고 자신의 역할에 대한 책임감을 느끼며 정의를 롭게 행동하고 학습에 대해 가치를 두는 것을 뜻한다. 또한, 학생들은 자기 자신과 학급의 사안에 대하여 자율성과 영향력을 발휘하여 의사결정을 내리는 데 관여한다는 의미이다. 이러한 환경에서 학생들은 학업에 대한 유능감과 대인관계에 대한 역량이 높아지며, 자율성이 높아지고 학교에 대한 소속감을 비롯하여 청소년기에 중요한 역량이 높아지는 효과가 있을 것이다. 결과적으로 공동체의식이 높은 환경에서 생활하는 학생들은 학교, 학급에 대해 더 큰 애착을 가지게 되고 학교의 규준과 가치를 수

용하고 이를 지키고 유지하게 된다. 그러면 학생들은 문제 행동에 연루될 가능성이 줄어들고, 집단 따돌림에서 가해자나 가해동조자가 되지 않으며, 모른 척 하고 방관하기 어려울 것이다. 즉, 공동체의식이 높은 학생들은 집단 따돌림이 발생하는 상황에서 피해자 방어자 역할을 할 가능성이 높다.

본 연구에 대한 논의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 집단 따돌림 관여 행동을 유형화한 결과, 학급 구성원이 각 유형을 차지하는 비율은 방관자>피해자방어자>피해자>가해자>가해자 동조자>역할 없음 순서로 나왔다. 이는 Salmivalli 외(1996)의 연구에서 가해동조자>방관자>피해자 방어자>역할 없음>피해자>가해자 순서로 나온 것과는 다소 차이가 있다. 본 연구에서는 방관자와 피해자 방어자가 비슷하게 나왔고 가해동조자는 훨씬 적게 나왔다. 하지만 Salmivalli 외(1996)의 연구에서는 가해동조자가 가장 높은 비중을 차지하였고 피해자 방어자는 방관자, 가해동조자에 비해 적은 비중을 차지하였다. 그 이유는 현재 한국에서 집단 따돌림이 이슈가 되고 있기 때문에 학생들이 설문에 솔직하게 응답을 할 경우 학교의 처벌을 받는 것을 두려워했을 가능성이 있다. 또한, 사회적으로 바람직한 방향으로 응답해야 한다고 생각하는 내재된 의식이 한국의 학생들이 미국 학생들보다 더욱 강할 수 있다. 이에 더하여 설문 조사를 담당하였던 교사들이 학교 이미지를 고려하여 학급 분위기가 긍정적이었던 학급을 대상으로 설문조사를 실시하였을 가능성이 있다. 더욱이, Salmivalli 외(1996)의 연구에는 다양한 인종의 학생들이 포함되어 있기 때문에 집단 따돌림이 더욱 극심하였을 가능성이 있다. 이러한 가능성은 서미정(2008)의 연구가 뒷받침해준다. 그의 연구에서도 피해자 방어자>방관자>가해동조자>피해자>가해자>역할 없음의 순서로 나왔기 때문이다.

둘째, 학급 공동체의식의 하위 변인인 학급 소속감과 의사결정 관

여가 집단 따돌림 관여 행동에 영향을 미친다는 결과가 나왔다. 이는 집단 따돌림 예방을 위하여 학급 공동체의식을 함양하는 것이 도움이 된다는 결론을 도출할 수 있다. 이는 집단 따돌림 예방을 위해 학생들이 학급에 소속감을 느끼도록 따뜻하고 수용적인 인간관계를 형성하고, 협력학습을 촉진하며, 의사결정에 관여할 수 있도록 촉진하는 돌봄의 공동체를 만드는 것의 중요성을 확인해준다. 이러한 결과는 공동체의식이 높은 학교 환경을 만들어 학교 폭력, 약물남용을 비롯한 문제 행동을 예방할 수 있다는 선행연구 결과와 맥을 같이 한다 (Battistich 외, 1992; Battstich & Hom, 1997; Schaps & Battistich, 2002; Solomon, Watson, & Schaps, 2005). 또한, 학급 소속감을 높이고 의사결정에 관여하도록 하여 궁극적으로 집단 따돌림 발생 조건인 힘의 불균형을 해소할 수 있다는 선행 연구 결과를 뒷받침한다(Harel, Walsh, Fogel 외, 2011).

셋째, 주변인 유형 구별에 유의한 영향을 미치는 학급 공동체의식 하위 변인을 살펴보았다. 먼저 방관자와 가해동조자의 구별에 유의한 영향을 미치는 변인은 학급 소속감이었다. 다시 말해서, 학급 소속감이 높을 때 방관행동보다 가해 동조행동을 자주 보이는 것으로 나타났다. 이는 또래간의 소속감을 느끼기 위해 집단 따돌림에 합류하는 학생들이 있기 때문이라고 보인다(이은정, 2003). 또한, 가해동조자와 피해자 방어자의 비교와 방관자와 피해자 방어자의 비교에서는 두 경우 다 학급 소속감과 의사결정 관여가 유의하게 나왔다. 다시 말해서, 학급 소속감을 더 느끼고 의사결정에 더 관여할수록 가해 동조 행동이나 방관 행동보다는 피해자 방어 행동을 더 자주 보인다고 할 수 있다. 이러한 연구결과는 피해자 방어자 유형의 빈도를 높이기 위해서는 학급 공동체의식을 높이는 것이 중요하다는 점을 알려준다.

2. 연구의 의의 및 시사점

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 집단 따돌림 상황에서 중요한 영향을 미치나 간과되어 왔던 주변인 유형에 초점을 두고, 이들에게 영향을 미치는 학교 환경적 변인을 살펴보았다는 점에서 의의가 크다. 그 동안 집단 따돌림에 대하여 가해자와 피해자의 특성을 밝히는 연구(손갑주, 2005; 이경희, 고재홍, 2006; 정여주, 2010)가 대부분이었다. 집단 따돌림 관여 행동을 통한 역할 유형에 대한 연구로는 동조집단의 유형을 나눈 연구(김현주, 2003), 주변인 유형인 가해동조자, 방관자, 피해자 방어자에 대한 연구(전주연, 2004) 등 최근에는 주변인이나 동조집단에 대한 연구가 나타나고 있지만 여전히 유형 분류에 그치거나 역할 유형의 심리내적인 특성을 파악하는 데 머무르고 있다. 한국의 학교 상황에서는 집단 따돌림이 발생하는 환경적 맥락에 중요하기 때문에 주변인의 관여 행동에 초점을 두면서도 환경적 특성을 함께 살펴보았다는 점이 중요하다.

둘째, 본 연구는 공동체의식이 학교 환경에 가져다주는 효과에 대한 국내 연구의 시초가 될 것이다. 공동체의식의 개념을 학교에 적용한 Child Development Project에 대하여 미국에서는 여러 차례 시행을 하면서 학교 공동체의식과 폭력, 약물을 비롯한 문제행동의 부적 관계에 대한 효과성을 확인해왔다(Battistich 외, 1996; Battistich 외, 1997a, Battistich 외 1997c). 학교에서의 공동체의식의 중요성에 대해 언급한 연구(김대현, 2007, 노종희, 1998)에도 불구하고 우리나라에서는 공동체의식에 대한 논의는 무성하지만 개념과 구성요소가 정립이 되지 않고 있다(김범규, 주철안, 2006). 따라서 본 연구는 공동체의식의 개념 정립과 더

불어 학교에서의 비행 및 문제 행동을 감소하는 효과성 연구의 토대가 될 것이다.

셋째, 본 연구의 결과는 학교 폭력의 하위 유형인 집단 따돌림 문제에 대한 심층적 이해를 돕는 교육 및 홍보자료로 활용할 수 있을 것이다. 본 연구에서는 집단 따돌림 관여 유형의 실태뿐만 아니라 이에 영향을 미치는 학급 공동체의식에 대하여 살펴보았다. 따라서 이 결과를 활용하여 학교 폭력에 대하여 심층적으로 이해할 수 있을 것으로 보이므로 이에 대한 교육 및 홍보 자료로 활용할 수 있다. 특히, 학교 폭력 및 왕따 예방과 조치를 위한 체계적인 시스템 구축에 이바지할 것이다. 재량활동시간이나 특별활동시간과 같이 특정한 시간을 활용하여 학교 폭력 예방을 위한 교육을 하는 프로그램을 만들거나, 일반 교과 시간이나 학교생활에서 학교 폭력 담당 교사뿐만 아니라 담임교사, 교과교사까지 학교 폭력 예방을 위한 교육 및 지도를 할 수 있도록 학교 구성원들이 역할을 정하는 데 도움을 줄 것이다. 학급 공동체의식에서 나아가 학교 전체의 공동체의식을 함양하고 나아가 집단 따돌림 예방을 위하여 학내 학교 폭력 전담팀뿐만 아니라 외부 지역사회 자원들을 활용할 수 있을 것이다.

넷째, 학교 폭력의 중요한 하위 유형인 집단 따돌림에 영향을 미치는 변인을 확인함으로써 학교 폭력 예방교육에 시사점 도출할 수 있다는 데 의의가 있다. 학교 폭력이 자주 일어남에 따라 학교 폭력예방및대책에 관한법률과 시행령에서는 예방 교육의 필요성에 대해 언급하고 있다. 그러나 예방교육에 포함되어야 할 내용이 구체적으로 명시되어 있지 않아 일선 학교에서 학교 폭력을 예방하기 위한 교육 내용을 선정하는 데 어려움이 있다(곽금주, 2008; 김성기, 2008; 엄명용, 송민경, 2011). 본 연구를 통하여 집단 따돌림을 예방하기 위해서는 학급 공동체의식을 함양하도록 집단 따돌림 예방 교육의 내용에 대한 근거를 제공할 수 있을 것이

다. 이는 공동체의식이 적합한 교육을 통해 함양될 수 있다는 이론적 근거를 바탕으로 한다(McMillan & Chavis, 1986). 구체적으로, 본 연구는 집단 따돌림 예방 교육에서 교육 내용으로 학급에 대한 소속감을 높이는 것과 학급 내의 의사결정에 관여를 높이는 방법을 포함하는 이론적 근거가 될 것이다.

마지막으로, 본 연구를 통하여 개별 학생의 학교에 대한 소속감과 또래 간 애착관계를 형성하여 만족스러운 학교생활을 할 수 있게 하는 학교 문화 정착에 기여할 것이다. 본 연구를 통해 밝혀진 학교에 대한 소속감과 학교에 대한 애착, 또래간의 따뜻하고 수용적인 애착관계, 자율성과 자기결정에 대한 욕구 충족, 학교의 기준 수용 및 이에 합당한 행동을 하도록 학습 공동체의식 함양에 기여할 것이다. 이를 기반으로 프로그램을 만들어 활용한다면 학생들이 학교에서 즐겁게 생활할 수 있는 학교 환경을 형성할 수 있을 것이다.

3. 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언

마지막으로 본 연구가 가진 제한점을 살펴봄으로써 후속연구를 위한 제언을 하고자 한다. 첫째, 본 연구에서는 자기보고식 설문지를 통해 자료를 수집했기 때문에, 측정상의 오류가 존재할 수 있다. 집단 따돌림 관여 행동의 유형을 나눌 때에 본 연구를 비롯하여 다수의 연구에서 자기보고식 설문지를 이용하지만, 몇몇 연구에서는 보다 정확한 유형화를 위해 자기평가와 또래평가를 동시에 실시한다. 이 때 또래평가에서는 학급에서 피해자라고 생각되는 학생의 실명을 적게 하여 30% 이상 반복해서 나온 이름의 학생을 피해자로 간주하는 방법이다(김현주, 2003, Sutton & Smith, 1999). 추후에 집단 따돌림 관여 행동의 유형에 대하여

조사를 할 때에는 피해자뿐만 아니라 전체 학생들의 이름을 기입하게 하는 포레평가를 병행하면 유형을 보다 객관적으로 구분할 수 있을 것이다.

둘째, 집단 따돌림 유형에 대한 문항에 응답할 때 학생들이 실제 행동하는 것을 기입하기보다 사회적으로 바람직하다고 여기는 응답을 적었을 가능성이 있다. 본 연구에서는 방관자, 피해자 방어자, 피해자, 가해자, 가해동조자로 보고되었다. 특히 방관자와 피해자 방어자의 차이는 한 명 밖에 되지 않아 피해자 방어자의 비율이 상당히 높게 나타났다고 볼 수 있다. 이는 본 연구를 목적으로 시행된다고 학생들에게 알렸음에도 불구하고 학생들의 자신의 행동을 솔직하게 응답하지 못했거나, 자신이 집단 따돌림 상황에서 어떤 행동을 취하는지 명확하게 인식하지 못하기 때문일 수 있다. 따라서 본 연구가 주는 함의는 방관자와 피해자 방어자가 적어도 각각 22.49%, 22.40%를 차지할 것이라고 보고 보다 높은 비율의 방관자와 피해자 방어자가 있을 것이라고 생각할 수 있다. 그러므로 향후 연구에서는 학생들에게 정확한 행동 유형에 대해 보고할 수 있게 설문에 솔직하게 응답하는 것이 학생들에게 피해가 없음을 알리고 솔직하게 응답하도록 지도하는 것이 필요하다. 또한 학생들이 자신의 행동에 대하여 생각하고 행동에 대한 인식을 가지도록 한 뒤 설문조사를 하는 것을 고려할 필요가 있다.

덧붙여 본 연구를 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하자면 다음과 같다. 본 연구에서는 학급 공동체의식이 집단 따돌림 관여 행동에 미치는 영향에 대하여 조사하였다. 공동체의식이 학생들의 문제 행동 감소에 유의미한 영향을 미친다는 선행연구를 토대로, 집단 따돌림과 같이 학교 폭력의 하위 유형 중 하나인 사이버 따돌림(cyber bullying)에 미치는 영향이나, 집단 따돌림의 상위 개념인 학교 폭력에 미치는 영향, 그리고 국외 연구에서만 밝혀진 약물 남용, 현재 사

회적 문제로 대두하는 인터넷 중독과의 관련성을 밝히는 연구가 필요하다. 이와 같은 연구가 수행된다면 공동체의식을 통하여 보다 건설적인 학교 환경을 만드는 데 도움이 될 것이다.

참 고 문 헌

- 강은희, 이은희, 임은정(2002). 집단 따돌림 행동유형과 심리적 특성. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**. 14(2). 445-460.
- 곽금주(2008). 한국의 왕따와 예방프로그램. **한국심리학회지: 사회문제**, 14(1) (특집호). 255-272.
- 곽영조(2005). **‘공동체로서의 학교’ 사례연구**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 구본용(1997). 청소년의 집단 따돌림의 원인과 지도방안-따돌리는 아이들, 따돌림당하는 아이들. **청소년 대화의 광장**. 5-35.
- 권준모(1999). 한국의 왕따현상의 개념화와 왕따연구의 방법론적 고찰. **한국심리학회지: 사회문제**. 5(3). 59-72.
- 김대현(2007). 배움과 돌봄 학교 공동체의 이념 탐색과 교육과정 운영 방안. **교육사상연구**. 21(2). 101-122.
- 김동일(2008). **나눔 교육과정 교사용 매뉴얼**. 사회복지공동모금회.
- 김동일(2008). **나눔교육 지도지침 및 교재개발 : 초등학교 고학년을 중심으로**. 사회복지공동모금회.
- 김동일, 박알뜨리, 이기정(2008). 초등학생 학교 폭력 및 집단 따돌림 예방을 위한 대인관계 증진 게임 효과성 평가 연구. **아시아교육연구**. 9(2). 49-65.
- 김미영(2007). 학교체계가 중학생의 학교 폭력에 미치는 영향. **한국청소년연구**. 18(2). 287-314.
- 김범규, 주철안(2006). 학교 공동체의 개념적 요인 탐색. **지방교육경영**. 11(통합본). 1-20.
- 김범수(2008). 학교 폭력의 실태분석과 예방대책에 관한 연구. **사회과학**

연구. 17. 1-22.

- 김석우(2010). **SPSS·AMOS 활용의 실제**. 학지사.
- 김선애(2004). 집단 따돌림에 대한 연구 분석. **지성과 창조**. (7). 441-474.
- 김성기(2008). ‘학교 폭력예방및대책에관한 법률’과 동법 시행령의 문제점과 개정방안. **교육법학연구**. 20(2). 27-45.
- 김연화, 한세영(2001). 아동의 또래 괴롭힘 참여유형의 판별변인 분석. **한국아동학회**. 32(3). 19-41.
- 김예성(2000). **초등학생의 또래 괴롭힘에 영향을 미치는 요인**. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김은영(2008). 학교집단 따돌림이 중학생의 또래폭력 피해경험에 미치는 영향. **한국아동복지학**. 26. 87-111.
- 김현주(2003). 집단 따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. **청소년복지연구**, 5(2). 103-118.
- 김혜원(2011). 집단 따돌림과 집단괴롭힘에 따른 남녀 청소년들의 심리적 건강, 학교인식 및 학교적응에 대한 구조분석. **청소년복지연구**. 13(2). 173-198.
- 노종희(1998). 학교 공동체의 개념적 분석과 그 구축 전략. **교육행정학연구**. 16(2), 385~401.
- 노형진(2008). **SPSS에 의한 다변량 분석 기초에서 응용까지**. 한울출판사.
- 류경희(2006). 청소년 집단 따돌림에서 동조행동의 영향 변인. **대한가정학회지**. 44(12). 139-154.
- 박경숙, 손희곤, 손혜정(1998). **학생의 왕따 현상에 관한 연구**. 한국교육개발원 연구보고 98-19. 서울 : 한국교육개발원.

- 박범규(2009). 학교 폭력의 심리적 원인과 그 대책. **인권복지연구**. 5. 27-57.
- 박종원(2005). **초등학생 집단 따돌림 피해행동의 생태체계적 요인에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 변귀연(2002). **집단괴롭힘 피해학생의 역량강화를 위한 집단프로그램 개발과 효과**. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 서기연, 유형근, 권순영(2011). 초등학교 고학년을 위한 또래지지 중심 집단 따돌림 예방 프로그램 개발. **아동교육**. 20(2). 131-146.
- 서미정(2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래 괴롭힘 참여 역할행동. **아동학회지**. 29(5).
- 손갑주(2005). **또래 괴롭힘에 대한 아동의 방관자적 태도에 관한 분석**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 손경원(2008). 학교 폭력 예방을 위한 사회 규범적 접근. **도덕과 윤리교육**. 26. 101-124.
- 손상희(2005). 초등학교 통합학급의 학급풍토와 공동체의식의 특성. **특수아동교육연구**. 7(2). 1-26.
- 심희옥(2008). 또래 괴롭힘 참여자의 사회적 지위 및 사회적 정서에 관한 연구 : 성별을 중심으로. **아동학회지**. 29(3). 191-205.
- 양경숙(2009). **SPSS 최적 범주형 자료분석**. 한나래 아카데미.
- 양계민, 정현희(1000). 학교 폭력이 청소년의 심리적 적응에 미치는 영향 : 가해자, 피해자, 일반학생 비교를 중심으로. **한국심리학회: 사회문제**. 5(2). 91-104.
- 엄명용, 송민경(2011). 학교 내 청소년들의 권력관계 유형과 학교 폭력 참여 역할 유형. **한국사회복지학**. 63(1). 241-266.
- 여성가족부(2011). **청소년, 말 못할 고민은 사이버 상담으로**, 여성가

- 족부 보도자료, 2011년 3월 30일자.
- 오인수(2010). 괴롭힘을 목격한 주변인의 행동에 영향을 미치는 심리적
요인 : 공감과 공격성을 중심으로. **초등교육연구**. 23(1). 45-63.
- 원혜옥(2006). 학교 폭력예방및대책에관한법률의 문제점 및 개선방안. **소년
보호연구**. (7). 113-135.
- 이경희, 고재홍(2006). 유형별 초등학생 집단 따돌림 발생원인의 비교:
사회관계모형 분석. **한국심리학회지: 일반**. 25(1). 23-45.
- 이봉건, 남재봉, 이종연, 이상익, 황순택, 김수현, 이재신(2001). 또래
아동의 비행 행동이 피해자동의 삶의 질에 미치는 영향 및 그
개선방안 - 집단괴롭힘 소위 '왕따(bullying)'를 중심으로-. **한
국심리학회지: 임상**. 20. 413-441.
- 이상균(1999). **학교에서의 또래폭력에 영향을 미치는 요인**. 서울대학
교 대학원 박사학위논문.
- 이상균(2000). 청소년의 학교비행에 대한 생태체계적 영향요인. **사회
복지연구**. 15. 한국사회복지연구회.
- 이은정(2003). 학교체계요인이 집단 따돌림 가해경험에 미치는 영향에 관
한 연구 : 가해경험집단을 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학
위논문.
- 이종복(1997). 청소년들의 학교 폭력 실태와 대책. **평택대학교 논문집**.
9(2). 135-156.
- 이춘재, 광금주(2000). 집단 따돌림 경험유형에 따른 자기개념과 사
회적지지. **한국심리학회지: 발달**. 13(1). 65-80.
- 이춘재, 이시재, 광금주(1997). **학교 폭력 근절을 위한 학교 폭력 실태조
사 연구**. 부천시.
- 이해우(2002). 효과적인 학교의 특성분석을 통한 학교경영체제모형

- 탐색. **학교교육행정학회**, 20(1), 233-256.
- 전주연(2004). 집단 따돌림에 대한 동조성향과 심리적 특성과의 관계 연구. **한국심리학회지: 학교**, 1(1), 23-35.
- 정여주(2010). **Effects of Positive Affect Induction on Reducing Negative Affects among Cyberbullying Victims**. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 정옥분, 정순화, 김정은, 박연정(2008). 국내 집단 따돌림 관련연구의 경향분석, **한국인간발달학회**, 16(1), 115-137.
- 조규향(1999). 학교 폭력 방지와 정부의 대책. **대외심포지움**, 79-85.
- 주주자(2003). **사회과 협동학습이 공동체의식에 미치는 효과 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 최수미(2008). **폭력노출리질리언스(Resilience)가 폭력노출 청소년의 적응에 미치는 영향**. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최수미, 김동일(2010). 따돌림 관여 유형에 따른 사회적 기술과 공격적 행동성향. **청소년상담연구**, 18(1), 59-72.
- 허학도(2006). 학교 공동체 구성원의 역할 탐색을 위한 조사연구. **수산해양교육연구**, 18(3), 364-373.
- Battistich, V.(1999). *Assessing implementation of the Child Development Project*. Presented at the meeting on Implementation Research in School-Based Models of Prevention and Promotion. Pennsylvania State University. State College.
- Battistich, V.(2005). Character education, prevention, and positive youth development. from <http://communityofcaring.org/ServicesAndResources/Battistic>

h%20Paper.pdf

- Battistich, V., Hom, A.(1997c). The Relationship between Students' Sense of Their School as a Community and Their Involvement in Problem Behaviors, *American Journal of Public Health*, 87(12).
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D.(1996). Prevention effect of the child development project : Early findings from an ongoing multi-site demonstration trial. *Journal of Adolescent Research*. 11(1). 12-35.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C(1997a). Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E.(1995). School as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance : A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*. 32(3). 627-658.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E.(1994). *Students and teachers in caring classroom and school communities*. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 1994.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E.(1997b). Caring school communities. *Educational psychologist*.

32(3). 137-151.

- Doll, B., Song, S., & Siemers, E.(2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. *Bullying in American Schools* – A social ecological perspective on prevention and intervention. L. Erlbaum Associates.
- Egan, S. K., & Perry, D. G.(1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*. 34(2). 299-309.
- Elshtain, J. B. (1982). "Feminism, Family, and Community". edited by Weiss and Friedman. *Feminism and Community*. Temple University Press.
- Glynn, T. J.(1981). Psychological sense of community : Measurement and application, *Human Relations*. 34. 789-818.
- Gusfield, J. R.(1975). *The community: A critical response*. New York: Harper Colophon.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P. Matos, M. G., & Craig, W(2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying : A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*. 234. 639-652.
- 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.
- Heinemann, P.(1973). *Mobbing*. Oslo: Gyldendal.

- Held, V. (1987). "Non-Contractual Society: A Feminist View". edited by Weiss and Friedman. *Feminism and Community*. Temple University Press.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Bukowski, W. M., & Vitaro, F.(1999). The power of friendship : Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*. 35(1). 94-101.
- McMillan, D. W.(1996). Sense of community. *Journal of Community Psychology*. 24(4). 315-325.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M.(1986). Sense of community : A theory and definition. *American Journal of Community Psychology*. 14. 6-23.
- Nasar, J. L., & Julian, D. A.(1995). The psychological sense of community in the neighborhood. *Journal of the American Planning Association*. 61. 178-184.
- Nesdale, D., & Naito, M.(2005). Individualism-collectivism and the attitudes to school bullying of Japanese and Australian students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 36. 537-556.
- Olweus, D.(1978). *Aggression in school*. Washington. DC:Hemisphere.
- Olweus, D.(1984). Aggression and Their Victims : Bullying at school. In N. Frude & H. Gault(Eds.) *Disruptive Behavior in Schools*. New York : JohnWiley.
- Olweus, D.(1991). Bully/victim problems among school children : Basic facts and effects of school based intervention

- program. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. NJ:Lawrence Earlbaum, 411-448.
- Olweus, D.(1993). *Bullying at School : What we know and we can do*. Oxford. UK: Blackwell.
- Olweus, D.(1994). Bullying at School. Long term outcomes for victims and an effective school based intervention program. *Journal of Child Psychiatry*. 35(7). 1171-1190.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P.(2000). “Guess what I just heard!” : Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*. 26. 67-83
- Oyserman, D., Sakamoto, I., & Lauffer, A.(1998). Cultural accomodation: Hybridity and the framing of social obligation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 74(6). 1606-1618.
- Perry, D. G., Williard, J. C., & Perry, L. C.(1990). Peers’ perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*. 61. 1310-1325.
- Perry, D., G., Kusel, S., J. & Perry, L., C.(1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*. 24. 807-814.
- Rhodes, V., Stevens, D., & Hemmings, A.(2011). Creating Positive Culture in a New Urban High School. *The High School Journal*, 94(3).
- Rigby, K. & Slee, P. T.(1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*. 133(1). 33-42.

- Rigby, K.(1994). *Bullying in schools: And what to do about it*. Jessica Kingsley Publisher.
- Rigby, K.(2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives on their Implications. *School Psychology International*. 25(3). 287–300.
- Rigby, K., & Slee, P. T.(1991). Bullying among Australian school children : Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*. 131(5). 615–627.
- Rigby, K., & Slee, P.(1991). Victims in school communities. *Journal of the Australian Society of Victimology*. 25–31.
- Roberts, W., Hom, A., & Battistich, V.(1995). Assessing Students' and Teachers' Sense of the School as a Caring Community. *Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*.
- Salmivalli, C.(1999). Participant role approach to school bullying : Implications for interventions. *Journal of Adolescence*. 22. 453–459.
- Salmivalli, C., & Voeten, M.(2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavior Development*. 28(3). 246–258.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J.(1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*. 38. 305–312.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K.(1996a). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*. 22.

99–109.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A.(1996b). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Agressive Behavior*. 22. 1–15.

Schaps, E.(2000). Building community : The neglected element in school renewal. from <http://devstu.org/page/building-community>

Schaps, E.(2003a). Community in school : Central to character formation, violence prevention and more.

Schaps, E.(2003c). The heart of a caring school. *Educational Leadership*. 60(6). 31–33.

Schaps, E.(2005b). Lessons learned about academics after school. published in Perspective, *Journal of the Association of YMCA Professionals*.

Schaps, E.(2005b). The role of supportive school environments in promoting academic success. *Getting results, developing safe and healthy kids update 5* : Student health, supportive schools, and academic success. Chapter 3.

Schaps, E.(2009). *Community in school : Central character formation, violence prevention and more*. Appeared in TEPSA Jornal.

Schaps, E., & Battistich, V.(2002). Community in school: Central to character formation and more. Presented at the Educational Summit at the White House.

- Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D.(2003b). Community in school as key to student growth : Findings from the Child Development Project. *Caring Communities and Education*. 1-32.
- Smith, P.(1991). The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*. 4. 243-248.
- Sutton, J., & Smith, P. K.(1999). Bullying as a group process : an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*. 25. 97-111.
- Triandis, H, C., McCusker, C., & Hui, C. H.(1990). Multi-method probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59(5). 1006-1020.
- Whitney, I. & Smith, P. D.(1993). A Survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*. 35. 3-25.

부 록 - 〈설문지〉

본 설문지는 여러분의 학교 생활에 대한 생각을 알아보기 위한 것입니다. 여러분이 응답해 주신 결과는 비밀이 보장되며, 연구 이외의 목적에는 사용되지 않을 것입니다. 설문에 응답하는 것은 본인이 연구에 참여를 하는 것입니다.

현재 자신의 생각과 상태를 솔직하게, 빠짐없이 응답해주시기 바랍니다. 솔직하게 응답하지 않거나 응답하지 않은 문항이 있을 경우에 본 자료는 활용될 수 없습니다.

진심으로 감사합니다.

2012. 7.

서울대학교 교육학과 교육상담전공 오지원
지도교수 : 서울대학교 교육학과 교육상담전공 김동일교수

E-mail : jiwonoh1206@gmail.com

_____학교 _____학년 _____반 (남 / 여)

1) 학교 생활 1

번호	문항	전혀 아니다	아니다	그렇다	항상 그렇다
1	우리 반 학생들은 기꺼이 서로를 도와준다.	1	2	3	4
2	우리 반 학생들은 내 일을 자신의 일처럼 신경 써준다.	1	2	3	4
3	우리 반은 가족 같다.	1	2	3	4
4	우리 반 학생들은 서로 무관심하다.	1	2	3	4
5	우리 반 학생들은 대부분 서로 무시한다.	1	2	3	4
6	우리 반 학생들은 서로 공부하는 것을 도와준다.	1	2	3	4
7	우리 반 학생들은 친하지 않더라도 서로 돕는다.	1	2	3	4
8	우리 반 학생들은 서로 사이가 좋지 않은 편이다.	1	2	3	4
9	우리 반 학생들은 이기적이다.	1	2	3	4
10	우리 반 학생들은 서로에게 못 되게 군다.	1	2	3	4
11	우리 반 학생들은 서로를 좋아한다.	1	2	3	4
12	우리 반 학생들은 일을 같이 잘 한다.	1	2	3	4
13	우리 반의 누군가가 잘 했을 때, 우리 반은 함께 기뻐한다.	1	2	3	4
14	우리 반에서는 학생들이 학급 운영에 대해 의견을 말한다.	1	2	3	4
15	선생님은 우리가 우리 자신의 방식으로 일처리를 할 수 있도록 해 주신다.	1	2	3	4
16	선생님은 우리 의견을 무시하고 선생님 생각대로 결정한다.	1	2	3	4
17	선생님은 우리가 할 일을 스스로 선택할 수 있게 해 주신다.	1	2	3	4
18	우리 반에서는 선생님과 학생들이 함께 무엇을 할지 결정한다.	1	2	3	4
19	우리 반에서 내가 원하는 일을 할 수 있다.	1	2	3	4
20	우리 반에서는 선생님과 학생들이 함께 학급 규칙을 만든다.	1	2	3	4
21	선생님은 반에서 역할 분담을 할 때 내 의견을 존중한다.	1	2	3	4
22	우리 반에서 학급 규칙이 공평하지 않을 경우 바꿀 수 있다.	1	2	3	4
23	우리 반에서는 학생들이 학급 일을 함께 계획한다.	1	2	3	4

2) 학교 생활 2

번호	문항	전혀 아니 다	아니 다	그렇 다	항상 그렇 다
1	나는 또래괴롭힘 상황을 보고 모른 채 한다.	1	2	3	4
2	나는 또래괴롭힘 상황을 보고 그냥 지나친다.	1	2	3	4
3	나는 또래괴롭힘 상황에서 가만히 있다.	1	2	3	4
4	나는 또래괴롭힘 상황을 보아도 평소대로 내 할 일을 한다.	1	2	3	4
5	나는 또래괴롭힘 상황에서 아무 것도 하지 않고 보기만 한다.	1	2	3	4
6	나는 또래괴롭힘 상황에 별 관심이 없다.	1	2	3	4
7	나는 괴롭힘 당하는 아이에게 힘과 용기를 준다.	1	2	3	4
8	나는 괴롭힘 당하는 아이와 잘 놀아준다.	1	2	3	4
9	나는 괴롭힘 당하는 아이를 위로해준다.	1	2	3	4
10	나는 괴롭힘 당하는 아이를 도와주기 위해 괴롭힘 상황을 선생님께 말 씀드린다.	1	2	3	4
11	나는 다른 친구들에게 괴롭힘당하는 아이를 도와주라고 말한다.	1	2	3	4
12	나는 다른 친구를 괴롭히는 아이에게 그만하라고 말한다.	1	2	3	4
13	반 친구들이 한 아이를 괴롭힐 때 옆에서 부추긴 적이 있다.	1	2	3	4
14	다른 아이가 누군가를 괴롭히기 시작하면 나도 같이 괴롭힌다.	1	2	3	4
15	나는 누군가 괴롭힘을 당하고 있으면, 구경하려고 간다.	1	2	3	4

16	나는 괴롭힘 상황을 구경하라고 다른 아이들을 부른다.	1	2	3	4
17	나는 괴롭힘 당하는 아이를 보고 비웃은 적이 있다.	1	2	3	4
18	나는 괴롭힘 당하는 아이를 붙잡으며 괴롭히는 아이를 도와준 적이 있다.	1	2	3	4
19	나는 다른 아이를 때리거나 발로 찬 적이 있다.	1	2	3	4
20	나는 다른 아이에게 별명을 부르거나 욕을 한 적이 있다.	1	2	3	4
21	나는 다른 아이에게 신체적 장애나 외모와 관련하여 놀린 적이 있다.	1	2	3	4
22	나는 다른 아이의 돈 또는 물건을 숨기거나 빼앗은 적이 있다.	1	2	3	4
23	나는 다른 아이를 괜히 툭툭 치거나 사사건건 시비를 걸었던 적이 있다.	1	2	3	4
24	나는 여럿이 놀 때 고의로 한 아이를 끼워주지 않은 적이 있다.	1	2	3	4
25	나는 어떤 아이에 대한 나쁜 소문을 퍼뜨려서 친구들이 그 아이를 싫어하게 만들었다.	1	2	3	4
26	누군가가 나에 대한 나쁜 소문을 퍼뜨려 반 아이들이 나를 싫어하게 만들었다.	1	2	3	4
27	반 아이들이 내가 듣기 싫어하는 별명을 부르거나 욕을 하였다.	1	2	3	4
28	반 아이들이 나에게 괜히 툭툭 치거나 시비를 걸어왔다.	1	2	3	4
29	반 아이들이 노는데 일부러 나를 끼워주지 않았다.	1	2	3	4
30	반 아이들이 나의 신체적 장애나 외모에 관련하여 놀렸다.	1	2	3	4
31	반 아이들이 나를 때리거나 발로 찼다.	1	2	3	4
32	반 아이들이 나의 돈 또는 물건을 숨기거나 빼앗았다.	1	2	3	4

번호	문항	전혀 아니 다	아니 다	그렇 다	항상 그렇 다
33	나는 이 설문지의 모든 문항에 빠짐없이 성실하게 응답했다.	1	2	3	4

**** 설문이 끝났습니다. 감사합니다. ****

ABSTRACT

The Influence of classroom-level Sense of
Community on Participant Roles in
Bullying Situations

– Outsiders (Bystanders, Bully-Followers, and
Defenders of Victims) –

A Thesis for the Degree
of
Master of Education
(Educational Counseling)

By Oh, Jiwon

Major Advisor : Kim, Dong-il

Department of Education
Graduate School
Seoul National University

2012

The Purpose of this research is to verify the influence of classroom-level sense of community on participant roles in bullying situation based on conceptual model of prevention effects of the Child Development Project.

The Child Development Project is a comprehensive school program to reduce problematic behavior among children. It includes elements such as classroom, school, and family involvement that, collectively, help schools become warm and caring communities for students. The characteristics of the school environments are supportive social relationships, a sense of common purpose, and a commitment to prosocial values, resilience when students are confronted with stressful events and circumstances. The program has been implemented in elementary schools in the United States for more than 15 years.

The sense of community consists of several elements: membership, influence, integration and fulfillment of needs, and emotional connections. In this study, classroom-level sense of community means students in the same class feels strong bonds and connected each other and they are aware that students express their opinion and influence on decision-making process under their teacher's guidance in their class.

There are five participant roles in bullying: bullies, victims, bystanders, bully-followers, and defenders of victims. This research is focused on outsiders who includes bystanders, bully-followers, and defenders of victims. This is because many students are classified

outsiders and it is much easier for them to change their participants roles than bullies and victims do.

This research hypothesized the correlation between classroom-level sense of community and participant roles in bullying situation based on the conceptual model of the Child Development Project. Warm and supportive classroom environment enhances students to feel more connected to their class and they are involved in the critical decision-making in class. Students would feel satisfied with and attached to their class, which leads them to accept class norm and values with which they behave consistently. As a result, students choose not to involve violent behaviors.

This study aims to explore the influence classroom-level sense of community on participant roles when bullying occurs. More specifically, the following questions were posed:

1. How does the classroom-level sense of community influence participant roles about bullying?
 - 1-1. How does caring and supportive relationships throughout the class influence participant roles about bullying?
 - 1-2. How does the student autonomy and influence on classroom norm setting and decision-making influence participant roles about bullying?
2. Which variable of classroom-level sense of community divide outsiders (bystanders, bully-followers, and defenders of victims) significantly?
 - 2-1. Which variable divide bystanders and bully-followers

significantly between caring and supportive relationships and autonomy and influence on classroom norm setting and decision-making?

2-2. Which variable divide bully-followers and defenders of victims significantly between caring and supportive relationships and autonomy and influence on classroom norm setting and decision-making?

2-3. Which variable divide bystanders and defenders of victims significantly between caring and supportive relationships and autonomy and influence on classroom norm setting and decision-making?

1,107 middle school students in Seoul, Busan, Gyeonggi-Do, Chungcheongnam-Do, Gyeongsangbuk-Do, Gyeongsangnam-Do were selected as subjects. The survey was conducted in 7 schools from the mid June in 2012. Data analysis was done by CATREG and Logistic regression using SPSS 19.0 program to verify the research questions.

The findings are as follows: First, both caring and supportive relationships and autonomy and influence on classroom norm setting and decision-making significantly have an influence on participant roles of bullying. Especially, caring and supportive relationships more than autonomy and influence on classroom norm setting and decision-making explains participant roles. Also, when students feel caring and supportive relationships stronger, they tend to show bully-following behavior more than standing by the situation.

Furthermore, when students feel stronger about caring and supportive relationships and autonomy and influence on classroom norm setting and decision-making stronger, they tend to defend victims more than follow bullies. Lastly, the stronger students feel caring and supportive relationships and autonomy and influence on classroom norm setting and decision-making, the more they have a tendency to defend victims than do nothing about the bullying situation.

This research is focused on the outsiders that make ambiance where bully occurs. The study considered classroom-level sense of community important variable in order to prevent bullying. More importantly, this research would provide teachers and schools the educational base for preventing bully.

Limitation and suggestion for following study is as follows. Above all, self-report survey is limited to classify participant roles exactly. Therefore, peer nomination method is recommended to make up for the shortcomings. Another limitation is also about self-report survey. In order to respond honestly, researchers need to guide and inform students of the importance of honesty during survey. This research suggests that more problem-prevention research be done regarding sense of community and alcohol abuse and other problematic behavior in Korea.

Key words: classroom-level sense of community, bullying, bullying prevention, participant roles, outsider

Student Number : 2011-21493