

초등학생이 지각하는 학급풍토에 따른 자아존중감, 공동체 의식 및 학교폭력 피해 차이 분석: 잠재프로파일 분석을 활용하여

김시현¹⁾

요약

본 연구에서는 초등학생이 인식하는 학급풍토와 자아존중감, 공동체 의식, 학교폭력 피해 경험과의 관련성을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 한국아동패널 13차년도(2020) 자료를 사용하였다. 분석결과는 다음과 같다. 첫째, 아동이 지각하는 학급풍토의 유형은 크게 네 집단으로 분류되었다: 높은 긍정적 학급풍토(21.9%), 중간 긍정적 학급풍토(48.1%), 낮은 긍정적 학급풍토(26.8%), 비개방적 학급풍토(3.2%). 둘째, 분류된 잠재집단에 따라 자아존중감과 공동체 의식 수준 차이를 분석한 결과, 높은 긍정적 학급풍토 집단의 자아존중감과 공동체 의식이 가장 높았다. 셋째, 학교폭력 피해는 높은 긍정적 학급풍토와 비개방적 학급풍토 집단에서만 유의수준 .10에서 차이가 유의하였다. 분석결과를 통해 긍정적 학급풍토 형성을 위한 교사의 노력과 학급 구성원 간 유대감 형성을 위한 효과적인 학급조직 및 관리가 필요함을 제언하였다.

주제어: 학급풍토, 초등학생, 자아존중감, 공동체 의식, 잠재프로파일 분석

I. 서론

많은 국가들은 교육개혁의 핵심 목표로 학급풍토와 학급의 역동성(dynamics)의 개선에 초점을 맞추고 있다. 이는 학교의 질과 아동의 학업 및 심리적 안녕을 증진시키는 데 있어 학급풍토의 중요성에 대한 국제적 관심을 보여주는 것이다(Cohen, 2012; Thapa, Cohen, Guffey et al., 2013). 학급풍토(classroom climate)는 분위기, 생태, 환경과 같은 용어와 상호교환적으로 사용된다(Adelman & Taylor, 2005). 학급풍토는 복잡한 다차

1) 고려대학교 교육혁신팀 연구교수

원적인 구인으로서(complex multidimensional construct) 연구자마다 다양한 조작적 개념 정의를 한다(Wang, Degol, Amemiya et al., 2020a). 최은지·신태섭(2020)은 학급 풍토를 학급 구성원인 교사와 학생, 학생들 간의 상호작용을 통해 나타난 환경이라고 정의하였으며, 권태우·조규판(2015)은 학급 구성원 간의 인간관계에 의해 형성된 고유한 문화 및 분위기라고 하였다. 그리고 정우진(2011)은 학급풍토를 사회심리적 환경으로서 교사와 학생, 학생과 학생 간의 인간관계와 학생 개인의 발달과 교수학습 촉진을 위한 체제 유지 및 변화의 측면에서 교우관계, 학업태도, 교사의 교육적 지원에 대한 학생들의 지각으로 정의하였다. 이숙정(2010)은 학급풍토를 개인의 내적 심리상태에 영향을 미치는 학급 분위기로 정의하였으며, 김경식·이현철(2011)은 학급풍토를 학급 구성원들 간의 관계와 학급 구성원과 학급 사회 구조적 특성과의 상호작용에서 나타나는 사회, 심리적 분위기를 가리키는 학급 분위기를 의미한다고 하였다. 선행연구를 종합하면, 학급풍토는 학급 구성원이 지각하는 학급환경 및 인간관계에 대한 인식이라고 볼 수 있다.

학교라는 사회적 체제의 기본 단위로서 학교성공을 견인하는 역할을 하는 학급의 중요성을 바탕으로 학급풍토에 대한 중요성은 강조되어왔으나, 학급풍토에 대한 정의가 다양한 것처럼, 학자들은 학급풍토 구성요인을 조작화하는 데 단일한 합의에 도달하지 못하였다. 학급풍토를 어떻게 정의하고, 측정하는지에 대한 상당한 편차가 있으나, 대부분의 연구자들은 학급풍토가 다차원적인 구인임을 강조하고 있다²⁾. 국내외에서 개발된 학급풍토 측정 도구는 하위영역이 상이하지만, 전반적으로 학급목표 달성을 위한 학급조직 및 관리, 교육적 지원, 학급 구성원들과의 상호작용에 대한 부분을 포괄하고 있음을 알 수 있다. 무엇보다 학급풍토는 학급에서 교사와 학생, 학생과 학생 간 역동적 관계를 통해 형성되는 환경

2) 광범위하게 사용되는 도구를 통해 학급풍토의 구성요인을 살펴볼 수 있는데, 대표적인 학급풍토 측정 도구는 Moos & Trickett(1974)에 의해 개발된 학급환경척도(Classroom Environment Scale, 이하 CES)와 Anderson, Walberg, & Fraser(1982)에 개발된 학습환경척도(Learning Environment Inventory, 이하 LEI)임. 두 개의 도구 모두 학급풍토의 다차원적인 개념을 포괄하고 있음. CES의 경우, 개인 성장(personal development: 학급환경 내 허용된 개인적 및 수업적 목표 성취 인지 수준), 체제 유지(system maintenance: 학급 내 안정성 및 권위의 질), 관계(relationship: 수업 활동에서의 학생 참여의 질) 세 가지 영역을 포함함(Raviv, Raviv, & Reisel, 1990). 그리고 LEI는 응집성, 다양성, 형식성, 속도, 물리적 환경, 갈등, 목표지향 등 15개 하위요인으로 구성됨(Fraser, 1998). 또한 Pianta, Hamre, & Mintz(2012)가 개발한 Classroom Assessment Scoring System Secondary School의 학급풍토 척도는 정서적 지원, 교실관리 및 조직, 교육적 지원이라는 세 가지 영역을 포괄함. 한편 Ito & Matsui(2001)는 일본의 맥락을 고려한 학급풍토를 측정하기 위한 척도를 개발하였는데, 이는 8개의 하위요인을 포함하였음. 그리고 Choi와 Rhee, Ito 등(2014)은 Ito & Matsui(2001)이 개발한 일본의 학급풍토 조사도구를 한국 학생에게 타당화한 결과, 공정성(equity)을 제외한 8개의 하위요인을 도출함.

에 대한 개인의 인식수준이라는 점에서(김경식·이현철, 2011; 민상기·나승일, 2007; 이숙정, 2010; Anderson, 1970), 선행연구에서 학급풍토는 주로 학생이 인식하는 구성원 간의 관계에 초점을 맞추어 연구가 수행되었다.

학급풍토에 대한 연구는 학급 안에서 발생하는 사회적 과정을 이해하는 데 중요한 역할을 하며, 다양한 학급환경이 아동의 교육적 및 심리사회적 성과에서의 분산과 관련이 있다고 보고한다(Connell, 1990; Hattie, 2009). 청소년의 발달성장을 견인하는 학급풍토의 역할은 자기결정 이론의 렌즈를 통해 살펴볼 수 있다. Deci & Ryan(2000)의 자기결정성 이론(self-determination theory)에 따르면, 맥락적 요인들은 그들이 속한 특정한 맥락 내에서 개인이 얼마나 유능하고, 자율적이고 관련성이 있는지에 대한 평가를 통해 발달의 패턴이 결정된다고 가정한다. 초중고 교실환경에서 학생들은 학업에 참여하고, 정체성을 탐색하며, 다른 사람과의 관계를 형성하는 데 노력하면서 심리적 욕구를 충족한다. 최적의 청소년 발달은 유능성, 자율성, 관계성에 대한 청소년의 심리적 욕구를 충족하는 학습 상황에서 발생하는 것이다(Wang, Degol, Amemiya et al., 2020a).

학급풍토와 아동, 청소년의 발달 간의 관계를 규명하는 연구들은 지속적으로 수행되어 왔다. 먼저, 초등학생을 대상으로 한 연구에서 학급풍토는 학업성취, 학교생활적응, 행동적응 문제, 괴롭힘과 피해, 공격성 수준, 사회적 역량 및 정의적 성과와 유의한 관계를 보인다고 보고한다(권태우·조규판, 2015; 이숙정, 2010; Cheng, 1994; Leff, Thomas, Shapiro et al., 2011; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Thomas, Bierman, Thompson et al., 2008; Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007). 그리고 중고등학생을 대상으로 한 연구에서 학급풍토는 학업적 정서조절 및 자아개념, 자기조절학습능력, 학업성취도, 학습몰입, 학습태도, 사회적 신뢰 및 정치태도와 유의한 관계를 보이는 것으로 나타났다(곽기상, 2004; 김경식·이현철, 2011; 김선혜, 2000; 김유리, 2018; 민상기·나승일, 2007; 유혜영, 2022; 정우진, 2011; 황미영·박성혁, 2014). 한편 Wang과 Degol, Amemiya 등(2020a)은 학급풍토와 아동의 학업적, 심리적 안녕과의 관계를 탐색한 연구들을 메타분석³⁾하였는데, 분석결과, 학급풍토는 아동의 사회적 유능성, 동기 및 참여, 학업 성취도와 작음에서 중간 정도의 정적 관계를 보였다. 반면, 사회정서적 어려움과 외현화 행동과는 작은 부적인 관계를 보이는 것으로 나타났다. 본 연구결과는 청소년 발달에서 학급 사회화 과정(classroom socialization processes)의 역할을 실증적으로 보여준다.

학교는 학생들이 가장 많은 일상을 보내는 장소로서 아동은 구성원들과 다양한 상호작용

3) 분석에는 유치원부터 고등학교에 재학 중인 아동과 청소년을 연구대상으로 하여 2000년부터 2016년 사이에 발표된 61개 연구(효과 크기 679개, 참가자 수 73,824명)가 포함됨.

용과 협력을 하는 과정을 통해 발달을 촉진하게 된다. 초등학생의 특성상 학급은 아동이 인지적 발달을 위한 학업 활동을 수행하는 공간일 뿐만 아니라 상호적 교류가 이루어지는 주요 장(場)으로서, 아동은 사회적 관계 형성을 통해 사회적 규율을 내재화하고, 상호 간의 신뢰를 발전시켜 나아가며, 공동체에 대한 인식을 확립하게 된다. 이러한 측면에서 아동이 일상의 많은 시간을 보내는 학급에서 아동을 둘러싼 사회적, 심리적 환경에 대한 지각이 아동의 정의적 및 사회적 역량에 어떠한 영향을 미치는지 탐색하는 것은 매우 중요하다. 또한 언어적 괴롭힘, 구타, 집단 따돌림과 같은 학교폭력은 전 세계적인 현상으로서 (Akiba, LeTendre, Baker et al., 2002), 학급풍토가 학교폭력 피해에 미치는 영향력을 탐색하는 것은 교육현장에 시사하는 바가 크다고 볼 수 있다. 유사한 맥락에서 Choi와 Rhee, Ito 등(2014)은 학급풍토와 다른 변수(사회적 기술, 정신건강, 학업소진 등) 간의 관계를 조사하는 연구는 학생들의 심리적 안녕을 고민하는 교육자와 학교관리자에게 실질적인 시사점을 제공해줄 수 있다는 점을 강조한 바 있다. 그러나 국내에서 초등학생을 대상으로 학급풍토와 아동의 정의적, 사회적 역량, 괴롭힘과의 관계성을 살펴본 연구는 매우 미흡하다.

요컨대 선행연구에서는 학급풍토가 자기조절학습능력과 학업적 자아개념에 영향을 미친다고 보고한다(김유리, 2018; 김선혜, 2000; 정우진, 2011; Byer, 1999; Cheng, 1994). 그리고 최근 연구들은 학급의 사회적 풍토가 초등학교 시기 심리사회적 발달에 영향을 미치는 주요한 요인이라는 것을 보고한다(Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007). 이는 자신의 존재와 가치, 능력을 신뢰하며, 심리적 안녕감과 밀접한 관련이 있는 자아존중감(제희선·이강훈, 2018; 최내리·조혜진, 2014; Cheng & Furnham, 2002)에도 유의한 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 또한 학급풍토가 사회적 신뢰와 정치태도 등 시민적 태도에도 영향을 미친다는 선행연구(유혜영, 2022; 황미영·박성혁, 2014)를 바탕으로 학급풍토가 아동이 조직과 조직 구성원에 대해서 어떻게 느끼며, 어떠한 태도를 취하는지와 관련된 공동체 의식(류승아, 2014)에도 영향을 미칠 수 있음을 유추할 수 있다. 또한 초등학생을 대상으로 한 국외연구에서는 학급풍토가 행동적응 문제뿐만 아니라, 괴롭힘과 피해, 공격성 수준에 영향을 미친다고 보고한다(Leff, Thomas, Shapiro et al., 2011; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Thomas, Bierman, Thompson et al., 2008; Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007). 반면 중학생을 대상으로 한 국내연구(손경원, 2023)에서는 이들의 관계가 유의하지 않았는데, 국내 초등학생을 대상으로 한 연구가 추가 수행될 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 전국 수준에서 수집된 한국아동패널 데이터를 바탕으로 초등학생이

인식하는 학급풍토와 이들의 자아존중감, 공동체 의식, 학교폭력 피해와의 관련성을 탐색하고자 한다. 또한 본 연구에서는 연구대상의 상호관계성을 바탕으로 집단 간 특성을 면밀하게 살펴보기 위해 개인중심적 접근방법을 적용하였다. 이는 유사 특성을 가진 집단들에 대한 이해를 바탕으로 학급풍토 개선을 위한 실증적인 자료를 제공할 수 있을 것이다. 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학생이 지각하는 학급풍토의 잠재계층의 수와 그 특징은 각각 어떠한가?

둘째, 잠재계층에 따라 자아존중감, 공동체 의식, 학교폭력 피해 경험에 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 자료 및 연구대상

본 연구는 육아정책연구소에서 수집한 한국아동패널(Panel Study on Korean Children) 데이터를 사용하였다. 한국아동패널은 2008년부터 전국에서 표집된 의료기관에서 출생한 신생아를 대상으로 하여 아동을 둘러싼 환경을 유목화하여 조사하고 있다. 이를 통해 아동의 발달과 아동을 둘러싼 환경 간의 인과관계를 규명하기 위한 자료를 제공하고자 한다. 본 연구에서는 아동이 6학년이 된 시점에 조사된 13차년도(2020) 자료를 사용하였다. 연구대상은 아동 대상 설문지에 응답한 총 1,359명이다.

2. 측정도구

가. 지표변인(학급풍토)

잠재프로파일의 지표변인으로 활용된 학급풍토는 김미숙과 최상덕, 차성현 등(2012)의 학교환경 3요인과 The Children's Society(2012) The good childhood report 2012를 바탕으로 한국아동패널 연구진이 수정, 보완한 도구를 활용하였다. 친구들의 지지와 즐거운 반 분위기, 교사의 지지와 자유로운 의사소통, 엄격한 규칙과 지시적 분위기 세 가지 하위영역, 총 10개의 문항으로 구성되었다. 엄격한 규칙과 지시적 분위기의 경우, 역코딩 문항으로서 이를 역코딩했을 때, 지원적이고 수용적인 분위기를 반영한다고 볼 수 있다. 세부 문항 및 신뢰도는 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 학급풍토 문항 및 신뢰도

변인 (문항 수)	문항	Cronbach's alpha	응답자
친구들의 지지와 즐거움 반분위기 (3)	친구(들)는 ○○(이)가 힘들 때 따뜻하게 위로해 주니?, 친구들은 ○○(이)가 자신감을 갖도록 도와주니?, 친구들은 ○○(이)의 의견을 존중해 주니?, 등, 5점 척도(1: 전혀 그렇지 않다 ~ 5: 매우 그렇다)	.874	
교사의 지지와 자유로운 의사소통 (3)	선생님은 ○○(이)가 무엇을 만들면 관심을 가지시니?, 선생님은 ○○(이)가 어떤 결정을 내릴 때 여러 방향에서 생각해 볼 수 있도록 도와주시니?, 선생님은 ○○(이)를 믿어주시니? 등, 5점 척도	.806	아동
지원적, 수용적 분위기 (4)	선생님은 ○○(이) 말을 들어주기 보다는 지시하는 경우가 많으시니?, 선생님은 ○○(이)가 새로운 것에 도전하려고 하면 말리시니, ○○(이) 반에는 지켜야 할 규칙이 많이 있니?, 선생님은 야단을 많이 치시니? 등, 5점 척도(역코딩 문항)	.708	

나. 결과변인

본 연구에서 사용한 결과변인은 자아존중감, 공동체 의식, 학교폭력 피해 경험이다. 자아존중감의 경우, Rosenberg(1965)의 자아존중감 척도 10문항을 아동의 연령에 맞게 5문항으로 축소하여 조사한 MCS(2012)의 아동용 질문지를 사용하였다. 공동체 의식의 경우 '교육종단연구 2005년'의 설문문항을 수정하여 사용한 '교육종단연구 2013년' 설문문항을 사용하였다. 조사도구는 3개 영역(참여의식, 타인배려, 협력학습)을 포함하였으나, 초등학생과의 관련성이 적은 협력학습을 제외하고 조사하였다. 학교폭력 피해는 김옥귀(2013)가 사용한 척도를 바탕으로 한국아동패널 연구진이 개발한 도구를 사용하였다. 세부 문항 및 신뢰도는 다음 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 결과변인 문항 및 내용

변인 (문항 수)	문항	Cronbach's alpha	응답자
자아존중감 (5)	나는 자신에 대해 만족한다, 나에게서 좋은 면이 많다 등, 4점 척도(1: 전혀 그렇지 않다 ~ 4: 매우 그렇다)	.895	
공동체 의식 (6)	○○(이)는 학급에서 어떤 문제가 발생하면 적극적으로 해결하고자 하니? 등, 5점 척도(1: 전혀 그렇지 않다 ~ 5: 매우 그렇다)	.852	아동
학교폭력 피해 경험 (7)	다른 학생(친구)에게 뺨, 얼굴, 머리 등을 주먹이나 발로 맞은 적이 있니? 등 ⁴⁾ (없다(0), 1년에 1-2번(1), 한달에 1번(2), 한달에 2-3번(3), 일주일에 1-2번(4), 일주일에 여러 번(5))	.957	

3. 분석방법

본 연구에서는 사람중심 접근방식인(person-centered approach) 잠재프로파일분석(Latent Profile Analysis: LPA)을 사용하였다. 사람중심 접근은 개인 간의 관계에 초점을 맞춘다. 이러한 방식은 개인을 유형(categories)으로 나누는 것인데, 각 유형은 동질적인 집단이 속하며, 다른 유형의 개인과는 다른 특성을 가진다(Muthén & Muthén, 2000). 초등학생이 지각하는 학급풍토의 잠재계층 수를 결정하기 위해 집단의 수를 하나씩 늘려가며 정보지수와 분류의 질을 비교하였다. 정보지수인 AIC(Akaike's Information Criterion), BIC(Bayesian Information Criterion, Adjusted BIC(Sample-Size Adjusted Bayesian Information Criterion)의 경우, 정보지수 값이 낮을수록 적합도가 우수함을 보여준다(Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007). 분류의 질을 나타내는 Entropy의 경우, 0에서 1 사이의 값을 가지며, 1에 가까울수록 잠재계층 분류가 정확함을 의미하며, .8 이상이면 적절한 모형이다(Berlin, Williams, & Parra, 2014; Muthén, 2004). 그리고 모형 비교 검증을 위해 LMR LRT(Lo-Mendell-Rubin adjusted Likelihood Ratio Test)와 BLRT(Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio Test)를 활용하였다. LMR LRT와 BLRT는 잠재계층의 수가 k-1개인 모형과 k인 모형의 적합도를 비교하는 것으로, p값이 유의하면 잠재계층의 개수가 k인 모형을 선택한다(Lo, Mendell, & Rubin, 2001). 한편 전체 표본 대비 1% 미만인 잠재집단을 포함하는 모형은 적절하지 않다고 판단할 수 있다(Jung & Wickrama, 2008). 잠재프로파일 분류와 결과변인과의 관련성 검증에는 3단계 접근법(3 step approach)을 활용하였다. 이 접근법은 잠재프로파일 분류에 외부변인의 영향을 받지 않으며, 분류 오류율을 통제함으로써 잠재프로파일 분류와 외부변인과의 관련성을 비교적 정확하게 추정하는 방법이다. 잠재프로파일별 결과변수의 차이를 카이제곱 검증을 통하여 확인하였다(우연경·노연경, 2021; Asparouhov & Muthén 2014). 분석에는 Mplus 8.3 프로그램을 사용하였으며, 완전정보최대우도법(Full Information Maximum Likelihood: FIML)으로 결측을 처리하였다.

-
- 4) 다른 학생(친구)에게 뺨, 얼굴, 머리 등을 주먹이나 발로 맞은 적이 있다, 다른 학생(친구)에게 왕따나 따돌림을 당한 적이 있다, 다른 학생(친구)에게 험담, 심한(상스러운) 욕설 등 폭언을 들은 적이 있다, 다른 학생(친구)이 나를 고의적으로 툭툭 치고, 심부름을 시키고, 숙제를 해 오라는 등 괴롭힘을 당한 적이 있다, 다른 학생(친구)에게 돈이나 물건(학용품, 가방, 시계 등)을 빼앗긴 적이 있다, 다른 학생(친구)에게 “시키는 대로 하지 않으면 가만두지 않겠다. 죽이겠다.” 등의 협박이나 위협을 당한 적이 있다, 다른 학생(친구)에게 성적으로 수치심을 느끼는 말이나 행동을 당한 적이 있다 등 신체적 폭력과 욕설, 따돌림, 괴롭힘, 협박 등을 포함함.

III. 연구결과

1. 변인 간 상관관계 및 기술통계치

변인 간 상관관계 및 기술통계치를 제시한 결과는 다음 <표 3>과 같다. 학급풍토 하위영역 간 $r=.196\sim.564$ 로 정적인 상관을 보였으며, 친구들의 지지 정도와 교사의 지지 간 중간 정도의 상관관계를 보였다. 그리고 학급풍토 하위영역과 자아존중감, 공동체 의식 간 정적인 관계를 보인 반면, 학급풍토 풍토 하위영역 중 지원적이고 수용적 분위기와 학교폭력 피해는 부적 상관을 보였다.

<표 3> 변인 간 상관관계 및 기술통계치

	1	2	3	4	5	6
1	1					
2	.564***					
3	.196**	.238***				
4	.387**	.381**	.174***			
5	.509**	.469**	.143**	.365***		
6	-.036	0.016	-.064*	-.037	.067*	1
평균	3.84	3.69	3.74	3.32	3.78	0.19
표준편차	0.77	0.70	0.69	0.56	0.63	0.73

주: 1=친구들의 지지와 즐거운 반 분위기, 2=교사의 지지와 자유로운 의사소통, 3=지원적이고 수용적 분위기, 4=자아존중감, 5=공동체 의식, 6=학교폭력 피해

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

2. 학급풍토 잠재계층 분류

가. 잠재프로파일 수 결정

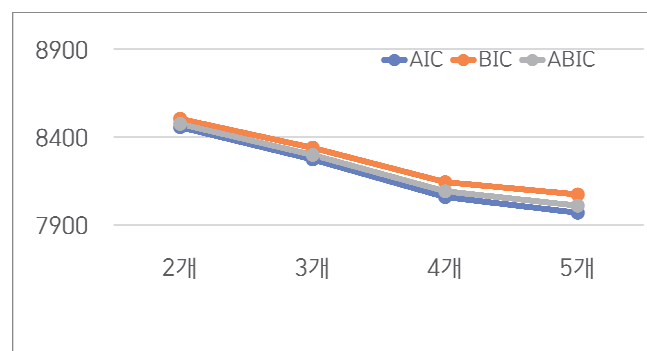
본 연구에서는 최적의 잠재프로파일 수를 살펴보기 위해 잠재프로파일 분석을 실시하였다. <표 4>는 초등학생이 지각하는 학급풍토를 바탕으로 잠재집단 수에 따른 적합도 지수를 나타낸 것이다. 잠재집단의 수를 하나씩 증가시키면서 모형의 적합도 지수들을 검토하였다. 먼저 정보지수를 보면, AIC, BIC, SABIC 값이 작을수록 모형의 적합도가 좋은 것을 의미하는데, 일반적으로 표본 크기가 크고, 모형이 복잡해질수록 정보지수 값들이 낮아지는 경향이 있는데, 이러한 경우, 해당 값들의 기울기가 완만해지는 구간에서 잠재집단 수를 결정할 수 있다(노연경·홍세희 2012; 이민주·박민진, 2022).

[그림 1]을 보면, 잠재집단의 수가 증가할수록 정보지수의 값이 감소하는 경향을 보이는데, 잠재집단이 4개에서 5개로 증가하는 구간에서 기울기가 완만해지는 것으로 확인되어, 4개의 유형으로 분류하는 것이 적절하다고 볼 수 있다. 그리고 LMR LRT은 세 집단에서, BLRT값은 네 집단 모두 유의수준 .05에서 유의하였다. 또한 분류의 질을 나타내는 Entropy의 경우, 집단이 4, 5개일 때, .08 이상을 보여 분류의 질이 양호한 것을 확인할 수 있다. 그리고 도출된 집단 표본 수가 전체 표본의 1% 이상의 비율인지를(Jung & Wickrama, 2008) 확인하였다. 통계적 수치와 해석 가능성을 고려하여 최종적으로 잠재계층의 수가 4개인 모형이 자료에 가장 적합하다고 판단하였다.

〈표 4〉 잠재계층 수에 따른 정보지수 및 모형 비교검증

	잠재계층 수			
	2개	3개	4개	5개
AIC	8511.137	8308.643	8072.619	7974.376
BIC	8563.282	8381.646	8166.480	8089.095
ABIC	8531.516	8337.174	8109.302	8019.211
Entropy	0.557	0.680	0.894	0.930
LMR LRT	0.0002	0.0141	0.1191	0.0053
BLRT	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
잠재계층 분류 비율(%)	60.5	18.1	3.2	1.2
	39.5	61.2	26.8	47.5
		20.7	21.9	3.4
			48.1	26.3
			21.6	

* LMR과 BLRT는 P-value값을 제시함.



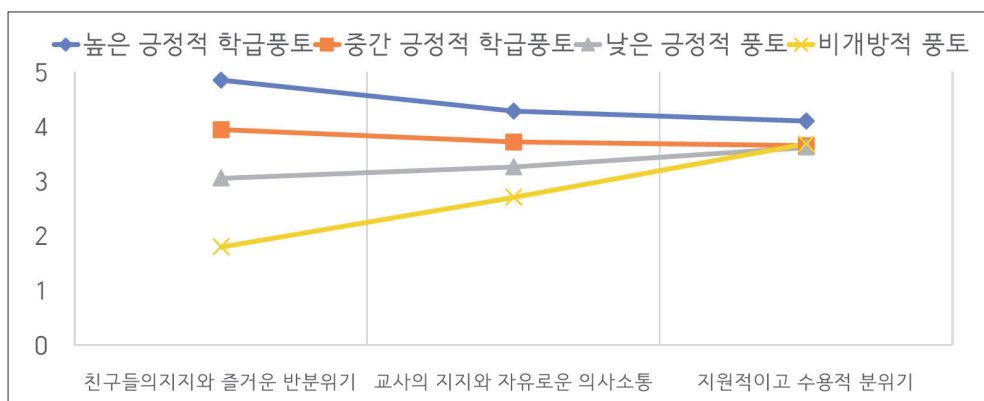
[그림 1] 잠재집단 수 증가에 따른 정보지수의 변화

나. 잠재프로파일의 특성

4개로 도출된 잠재프로파일의 형태는 [그림 2]와 같다. 먼저, 친구들과 교사의 지지가 높고, 자유로운 의사소통이 이루어지며, 지원적이고 수용적인 분위기가 가장 높게 나타난 집단을 높은 긍정적 학급풍토 집단으로 명명하였으며, 이는 전체 집단의 21.9%를 차지하였다. 두 번째 집단은 세 영역에서 다른 집단에 비해 중간 이상 수준으로 인식하는 것으로 나타나 중간 긍정적 학급풍토 집단으로 명명하였다. 이는 전체의 48.1%를 차지하였다. 한편, 세 영역에서 상기 두 집단에 비해 낮은 인식수준을 보이는 집단을 낮은 긍정적 학급풍토 집단으로 명명하였다. 마지막으로 친구들과 교사들의 지지가 매우 낮으며, 이들과의 소통이 원활하지 않다고 인식하는 수준이 높은 집단을 비개방적 학급풍토로 명명하였다. 이들 각각은 전체의 26.8%, 3.2%를 차지하였다.

〈표 5〉 학급풍토 하위요인의 잠재프로파일 평균

잠재프로파일 유형(분류비율)	친구들의 지지와 즐거운 반분위기	교사의 지지와 자유로운 의사소통	지원적이고 수용적 분위기
높은 긍정적 학급풍토(21.9%)	4.848	4.280	4.098
중간 긍정적 학급풍토(48.1%)	3.946	3.721	3.653
낮은 긍정적 학급풍토(26.8%)	3.057	3.265	3.620
비개방적 학급풍토(3.2%)	1.796	2.705	3.687



[그림 2] 학급풍토에 따른 잠재프로파일의 형태

3. 학급풍토 유형별 자아존중감, 공동체 의식, 학교폭력 피해 차이

분류된 잠재집단에 따라 자아존중감, 공동체 의식 및 학교폭력 피해 경험 차이를 분석한 결과는 <표 6>과 같다. 자아존중감과 공동체 의식에서 집단 간 차이가 유의하였다. 먼저 자아존중감을 보면, 높은 긍정적 학급풍토 집단의 자아존중감($M=3.631$)이 중간($M=3.332$) 및 낮은 긍정적 학급풍토 집단($M=3.120$), 비개방적 학급풍토($M=2.614$)에 비해 유의하게 높았다. 또한 중간 긍정적 학급풍토 집단의 자아존중감은 낮은 긍정적 학급풍토 집단과 비개방적 학급풍토 집단보다 유의하게 높았으며, 비개방적 학급풍토 집단의 자아존중감이 다른 집단에 비해 유의하게 낮았다. 이러한 경향성은 공동체 의식에도 유사하게 나타났다. 즉, 높은 긍정적 학급풍토 집단의 공동체 의식이 다른 집단에 비해 유의하게 높았으며, 중간 긍정적 학급풍토의 공동체 의식이 다른 두 집단(낮은 긍정적 학급풍토, 비개방적 학급풍토)에 비해 유의하게 높았다. 학교폭력 피해는 높은 긍정적 학급풍토에서 가장 낮은 반면, 비개방적 학급풍토에서 가장 높게 나타났으며, 이들 집단 간 차이는 유의수준 .10 수준에서 통계적으로 유의하였다.

<표 6> 학급풍토 유형별 결과변인 차이 검증: 자아존중감, 공동체 의식, 학교폭력 피해

	자아존중감 평균 (표준오차)	공동체 의식 평균 (표준오차)	학교폭력 피해 평균 (표준오차)
1. 높은 긍정적 학급풍토	3.631 (0.031)	4.305 (0.036)	0.142 (0.045)
2. 중간 긍정적 학급풍토	3.332 (0.021)	3.793 (0.020)	0.207 (0.034)
3. 낮은 긍정적 학급풍토	3.120 (0.029)	3.406 (0.031)	0.175 (0.032)
4. 비개방적 학급풍토	2.614 (0.121)	3.187 (0.136)	0.395 (0.132)
	χ^2	χ^2	χ^2
Overall test	185.542***	390.461***	3.849
1 vs 2	59.696***	145.296***	1.285
1 vs 3	142.187***	362.041***	0.359
1 vs 4	66.641***	63.112***	3.314 ⁺
2 vs 3	32.495***	100.399***	0.468
2 vs 4	34.450***	19.378***	1.905
3 vs 4	16.109***	2.400	2.568
종합	1)2)3)4	1)2)3,4	1<4

⁺ $p < .10$, *** $p < .001$.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학생이 일상의 많은 시간을 보내는 학급 내에서 심리적, 사회적 관계와 분위기에 대한 지각인 학급풍토가 아동의 자아존중감, 공동체 의식, 학교폭력 피해와 어떠한 관련성이 있는지 살펴보고자 하였다. 연구결과를 바탕으로 한 논의는 다음과 같다.

첫째, 아동이 지각하는 학급풍토의 유형은 크게 네 집단으로 분류되었는데, 이는 높은 긍정적 학급풍토(21.9%), 중간 긍정적 학급풍토(48.1%), 낮은 긍정적 학급풍토(26.8%), 비개방적 학급풍토(3.2%)였다. 학급풍토 하위영역 간 상관분석 결과에서 친구들의 지지와 교사의 지지가 중간 이상의 상관관계를 보였던 것처럼, 학급풍토가 긍정적인가 아닌가는 아동이 사회적 관계를 맺는 또래와 교사의 관계의 질이 중요함을 보여준다. 학급풍토에 대해 학자들이 많은 견해를 제시하고 있으나 공통적으로 학급 구성원 간의 인간관계의 측면에서 학급풍토를 정의한다는 점은(최은지·신태섭, 2020), 본 연구결과와 맥을 같이 한다. 또한 학급의 풍토는 또래 관계, 교사-또래 관계 등의 상호작용을 포함한다는 Anderson(1970)의 정의와도 일치한다. 이는 구성원 간 상호 존중하는 분위기를 조성하는 것이 긍정적 학급풍토 형성을 위한 핵심임을 시사하는 것이다.

둘째, 분류된 잠재집단에 따라 자아존중감과 공동체 의식 수준 차이를 분석한 결과, 높은 긍정적 학급풍토 집단의 자아존중감과 공동체 의식이 가장 높았다. 그리고 중간 긍정적 학급풍토 집단의 자아존중감과 공동체 의식은 낮은 긍정적 학급풍토 집단과 비개방적 학급풍토 집단보다 유의하게 높은 반면, 비개방적 학급풍토 집단의 자아존중감과 공동체 의식은 다른 집단에 비해 유의하게 낮았다.

자아존중감은 자신의 존재와 능력을 신뢰하는 것으로, 자신의 강점을 활용하여 삶에서 마주치는 다양한 문제를 잘 해결할 수 있을 것이라는 효능감을 포함한 개념이다(제희선·이강훈, 2018; Mruk, 2013). 선행연구에서는 학급풍토가 자아효능감이나 자아개념에 영향을 미친다고 보고한다(김선혜, 2000; Byer, 1999; Cheng, 1994; Dorman, 2001; Ferguson & Dorman, 2001). 이는 아동을 둘러싼 맥락 안에서 개인이 얼마나 유능하고, 자율적인가에 대한 평가를 통해 발달이 패턴이 결정된다고 본 Deci & Ryan(2000)의 자기결정성 이론을 지지하는 것이다. 또한 학습과 발달이 학생들이 그들의 학습환경이 유능성, 자율성, 관계성을 충족한다고 인식할 때 최적화된다는 Connell & Wellborn(1991)의 주장과 맥을 같이 한다. 즉 아동이 학급 내에서 맺게 되는 교사와 아동의 사회적 관계가 우호적이며, 아동이 자신이 하는 활동에 대해 지지 및 격려받을수록 자신의 존재와 가치에 대한 평가를 긍정적으로 할 개연성이 높은 것이다. 따라서 본 연구에서 나타난 것처럼 긍정적이고, 지

원적인 분위기의 학급풍토는 아동의 내적인 자신감, 효능감을 증진시킬 수 있는 중요한 맥락이 될 수 있다.

긍정적 학급풍토가 높을수록 아동의 공동체 의식이 높았다는 본 연구결과는 아동과 청소년을 대상으로 학급풍토가 사회적 신뢰와 정치적 태도에 유의한 영향을 미친다고 보고한 선행연구(유혜영, 2022; 황미영·박성혁, 2014) 결과와 맥을 같이한다. 유혜영(2022)은 초·중고 학생을 대상으로 학생들이 지각한 민주적 학급풍토가 사회적 신뢰에 미치는 영향을 살펴본 결과, 민주적 학급풍토가 학생들의 주변 가족, 친구, 이웃에 대한 신뢰를 증가시키는 데 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그는 학교라는 공간에서 학생들이 상호작용을 통해 대인 신뢰 혹은 사회적 신뢰를 형성하며, 이는 시민적 역량을 강화한다는 점을 문화이론의 관점에서 설명하였다. 즉 민주적인 학교풍토가 학생들로 하여금 연대감을 형성하도록 하고, 이는 학생들이 사회적 신뢰를 형성하는 데 도움이 된다는 것이다. 그리고 황미영·박성혁(2014)의 연구에서는 학급풍토가 개방적일수록 정치자신감, 정치신뢰감, 정치흥미감이 높아지는 것으로 나타났다. 이들의 연구결과를 종합하면, 학급 내에서 교사와 교사로부터 받는 지지와 관심, 이들 간의 사회적 관계 형성이 아동이 나아가 자신이 속한 공동체에 대한 태도와 가치를 형성하는 데 영향을 미칠 수 있다는 점을 시사하며, 본 연구결과는 이를 실증적으로 지지한다. 요컨대 학급 내에서 주 타자(교사와 교우)와의 심리적, 사회적 관계에 대한 지각이 아동이 소속된 집단 및 집단 내 구성원에 대한 태도와 관점을 형성하는 데 유의한 역할을 할 수 있는 것이다.

셋째, 학교폭력 피해는 유의수준 .10에서 높은 긍정적 학급풍토와 비개방적 학급풍토 집단에서만 차이가 유의하였다. 즉, 학교폭력 피해는 비개방적 학급풍토 집단이 높은 긍정적 학급풍토 집단에 비해 유의하게 높았다. 교사의 행동과 또래와의 상호작용의 조합에 의해 형성되는 학급의 풍토는 아동의 심리사회적 기능에 중요한 결정요인이며, 괴롭힘과 피해(bullying and victimization)에 영향을 미치는 주요 요인이다(Leff, Thomas, Shapiro et al., 2011). Thomas와 Bierman, Thompson 등(2008)은 긍정적인 학급풍토가 1학년의 행동 적응문제에 어려움을 야기하는 인지, 행동적 영향력을 약화시키는 반면, 취약한 아동들이 부정적인 학급풍토를 가진 학급에 배치될 때, 공격적-파괴적 문제행동은 증가한다고 보고하였다. 이들 연구에 따르면 학급풍토는 개인 학생들의 공격적 문제행동에 학교 빈곤수준과 같은 맥락적 요인보다 더 강한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 연대감이 강한 교사-학생 관계는 학생 문제행동을 완충시키는 역할을 하는 것으로 나타났다(Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Stuhlman & Pianta, 2002). 이러한 연구결과는 긍정적 학급풍토가 학급 내 문제행동의 감소와 유의한 관련성이 있다는 것을 보여준다.

그러나 높은 긍정적 학급풍토와 비개방적 학급풍토 집단에서 학교폭력 피해의 차이가 유의수준 .10에서 유의하게 나타난 점에서 해석상의 주의가 필요하다. 그리고 변인 간의 상관관계를 살펴본 결과에서 학급풍토 하위영역 중 지원적이고 수용적 분위기와 학교폭력 피해만 유의한 상관을 보였다는 점에서 학급풍토와 학교폭력 피해 간 매개하는 다른 요인이 있음을 유추할 수 있다. 본 연구에서 측정된 학교폭력 피해는 아동이 경험하는 폭력피해를 측정하고 있기 때문에 학급 내 아동의 공격적인 문제행동 정도를 직접적으로 보여주지 못한다. 따라서 학급풍토와 학교폭력 피해 횟수 간 관계에서 아동의 공격적 문제행동을 매개변인으로 투입하여 관련 변인 간의 관계를 면밀하게 검증할 필요가 있다. 즉, 아동의 공격성을 완화시키는 방어 요인으로서 긍정적인 학급풍토와 유대감이 강한 교사-학생 관계의 중요성을 지지하는 선행연구 결과에 비추어, 학급풍토가 아동의 공격성과 괴롭힘을 완화시킬 수 있는 주요 기제가 될 수 있는지를 검증하는 추가 연구가 필요하다. 요컨대 학급풍토와 괴롭힘, 아동의 공격성 간의 유의한 관계를 보고하는 선행연구 결과를 바탕으로 실제 학급풍토가 아동의 공격적인 문제행동을 감소시키고, 학교폭력 예방에 정적인 영향을 미치는지를 검증하는 연구가 이루어진다면, 학교폭력 예방을 위한 실증적 대안을 수립하는데 유용한 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다.

선행연구들은 파괴적, 공격성 학생이 많은 학급에서 개인의 공격적인 반응을 강화하는 것으로 나타났는데, 이러한 학급상황은 부적절한 교실관리를 반영한다(Thomas, Bierman, Thompson et al., 2008). 우수한 교사는 예측가능한 일상을 파악하고, 학생을 모니터링 하며, 부정적인 행동을 예방하며, 규칙을 일관되게 적용한다(Yates & Yates, 1990). 또한 이러한 교사는 학생의 잘못된 행동을 해결하기 위해 권위주의적인 훈육을 사용하지 않는다(Webster-Stratton, Mihalic, Fagan et al., 2001). 공격적인 학생이 많을 경우, 교사가 학급 내 긍정적인 통제력을 발휘할 수 있는 정도에 영향을 미쳐, 유연하지 않은 교실 규칙을 많이 사용하고, 학생의 잘못된 행동을 통제하기 위해 처벌에 의존하게 될 수 있으며, 이러한 관행이 긍정적 지원 전략없이 사용될 경우, 학생과 교사 간 갈등을 조장하여, 공격적 학생 행동을 유발하고 악화시키는 교실 환경을 조성할 수 있다(Thomas, Bierman, & Conduct Problems Prevention Research Group, 2006). 따라서 공격적 성향이 있는 아동을 적절히 훈육하고, 통제할 수 있는 학급을 운영, 관리할 수 있는 교사의 역할이 중요하다.

V. 정책적 제언 및 시사점

연구결과를 바탕으로 실제적 및 이론적 측면에서의 시사점은 다음과 같다.

먼저, 긍정적 학급풍토 구성을 위한 교사의 노력이 요구된다. 초등학교 담임교사는 학급 경영자로서 학급의 풍토 구성에 가장 큰 역할을 한다. 구성원의 의견을 상호존중하는 분위기가 조성된 학급의 경우, 긍정적인 학급풍토가 조성되었다고 볼 수 있다. 그리고 최적의 학급풍토는 효과적인 수업, 긍정적인 상호작용, 조직화된 행동관리 등의 조합을 통해 학생들의 심리적 요구를 충족시켜야 한다(최은지·신태섭, 2020; Connell, 1990; Downer, Sabol, & Hamre, 2010). 학생들의 심리적 요구는 교실 내 일상의 상호작용 및 사회화를 통해 충족되며, 이는 학습 참여를 촉진하고, 학업 및 사회적 기술을 발달시키고, 적응적 심리적 웰빙을 경험케 한다(Wang, Degol, Amemiya et al., 2020a). 따라서 아동의 심리, 사회적 발달에 정적인 영향을 미칠 수 있는 긍정적 학급풍토를 형성하기 위해 아동의 심리적, 사회적 요구를 파악하여, 적절한 지원을 할 수 있는 교사의 역할이 보다 강조될 필요가 있다. 또한 효과적인 교실에서는 담임이 학생을 배려하고, 가르치는 데 주의를 기울이며, 강압이나 처벌을 사용하지 않고 전문 지식과 개인의 도덕성, 인성을 바탕으로 좋은 교실 분위기를 조성한다는 점을(Cheng, 1994) 유념할 필요가 있다.

둘째, 교사와 학생, 학생과 학생 간 긍정적 유대감 형성을 위한 효과적인 학급조직 및 관리가 이루어져야 한다. 담임교사가 학급조직 및 관리하는 역할은 교사가 교실 규칙을 일관되게 적용하고, 긍정적인 행동지원을 제공하며, 문제행동들을 효과적이고 공정하게 관리하는 것을 의미한다. 이러한 담임교사의 역할은 원활하게 기능하는 교실을 만듦으로써 학생들이 학습에 지속적으로 참여할 수 있도록 하여 아동의 자율성과 유능성에 대한 요구를 지원하는 것이다(Wang, Degol, Amemiya et al., 2020a). 즉, 담임교사는 아동이 교육적 활동과 상호작용을 통해 자신의 유능성, 자율성, 관계성을 충족할 수 있도록 학급을 조직하고, 관리해야 한다. 이러한 조직화된 학급 내 맥락은 아동의 성장을 촉진하는 학습환경이 될 수 있다.

학급풍토는 학생의 타고난 능력이나 가정의 사회, 경제적 환경과 같이 교육적인 노력으로 변화시키기 어려운 것과 달리, 담임교사와 학생 상호 간 노력으로 인해 개선이 가능하다(권태우·조규판, 2015). 이와 유사하게 이숙정(2010)은 초등학교 환경의 특성상 학생들은 교사와 급우들과의 관계에서 형성되는 학급풍토에 더 많은 영향을 받는다는 점을 지적한 바 있다. 본 연구에서 사용한 학급풍토 측정도구에서도 교우와 교사와의 사회적 관계를 학급풍토를 가늠하는 주요한 지표로 포함하고 있다. 따라서 학급을 경영하는 교사가 구성

원 간 상호지원적인 관계가 형성될 수 있도록 교육활동 프로그램을 설계하거나, 적절한 학급조직 관리전략을 활용할 수 있어야 한다.

Sun(2015)은 교사를 대상으로 한 인터뷰를 통해 효과적인 학급관리 전략에 대해 제시한 바 있다. 이는 교사가 학생 행동을 통제하면서 학생들이 자신의 행동에 대해 책임감을 키우도록 하고, 학생들과의 좋은 관계를 형성함으로써, 학생들의 신뢰와 긍정적인 행동 변화를 이끄는 것, 학생들을 학습에 참여시켜 잘못된 행동을 억제할 수 있도록 하는 것이다. 그리고 Martin & Baldwin(1993)은 교사의 학급관리 유형을 크게 세 가지로 구분한 바 있는데⁵⁾ Djigic & Stojiljkovic(2011)은 교사와 학생 모두 교사가 상호작용주의자일 때 학급풍토에 대한 만족도가 가장 높았다는 점을 보고하였다. 이와 같은 효과적인 학급관리 전략에 대한 교사 개인뿐만 아니라 단위 학교, 지자체 차원에서 관심과 학습이 요구된다.

셋째, 학급풍토에 대한 사회적 관심과 함께 학급풍토를 측정하여, 개선할 수 있도록 하는 체제구축이 요구된다. 학급풍토는 학생들이 학교에서의 성공과 이후의 성공을 위해 사회적 기술을 습득하고, 학업적 역량을 형성하는 발달적 맥락으로 이해되며, 1970년대 이래로, 학교개혁 이니셔티브로 강조되어왔다. 이러한 측면에서 교육자와 연구자들은 학급환경의 질을 평가, 이해 및 개선함으로써 청소년의 학교성공을 지원할 것을 요구받고 있다(Wang, Hofkens, & Ye, 2020b). Ito & Matsui(2001)도 학급은 학교생활의 기초가 되는 곳으로 학교와 교육의 다양한 문제를 해결하기 위한 학급의 기능 및 역할에 더 많은 관심이 필요하다고 제안한 바 있다. 실제 선행연구에서는 학급풍토가 학생들의 학업성취나, 학교만족도를 예측하는 유용한 구인이라고 보고한다(Galluzi, Kirby, & Zuchner, 1980; Moos, 1987; Wright & Cowen, 1982).

이처럼 아동의 학교성공을 담보할 수 있는 주요 환경으로서 학급풍토에 대한 국가적, 사회적 관심이 요구된다. 초등학생이 지각한 학급풍토에 대한 국내 연구를 대상으로 학급풍토 관련 변인을 메타분석한 한정규·이동형(2018)의 연구에 따르면, 학급풍토 관련 변인 중 교사효능감과 교사신뢰의 효과크기가 큰 것으로 나타났다. 교사특성 중 교사로서의 효능감과 학생의 교사에 대한 신뢰가 학급풍토가 밀접한 관련성이 있다는 점은 긍정적 학급풍토 형성을 위해서는 교사의 효능감을 높이고, 학생들의 교사에 대한 신뢰를 높일 수 있는 방안이 요구됨을 시사한다. 담임교사는 학급을 이끌어가는 학급경영자로서의 역할을 수행하면서 교사가 속한 학교와 지자체라는 보다 큰 사회체제 내에서 이들이 추구하는 정책과 방향에 영향을 받고, 다른 조직구성원들과 관계를 맺으며, 조직 내 다른 역할을 수행한다. 이는 긍정적 학급풍토를 위해 교사로서의 효능감을 높이고, 교사가 아동과의 신뢰로운 관계

5) 개입주의(interventionist), 비개입주의(non-interventionist), 상호작용주의(interactionalist))

를 구축하기 위해서는 필연적으로 학교 및 지자체 행정 단위 수준에서 긴밀한 관심과 지원이 필요하다는 점을 보여주는 것이다. 따라서 교사가 자신의 업무에 대한 효능감을 제고하고, 자신이 관계를 맺는 아동과 신뢰로운 애착 관계를 형성할 수 있도록 지원해주는 전략 개발 및 교사의 지도성을 개선할 수 있는 프로그램 등이 구안되어 적용될 필요가 있다. 그리고 교사가 다른 구성원들과 민주적인 의사소통을 통해 교류할 수 있는 학교문화 조성에 관심을 기울여야 한다. 또한 담임교사로 하여금 자신이 경영하는 학급의 풍토에 대해 객관적으로 성찰할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하다. 이는 훈련된 평정자를 통해 학급 풍토를 측정하여 결과를 제공하고, 교사는 이러한 객관적인 피드백을 통해 개선을 위한 방안을 모색할 수 있을 것이다.

넷째, 학급풍토와 아동의 심리, 사회정서적 역량 간의 관계에 대한 추가적인 연구가 요구된다. 해외에서는 학급풍토와 아동의 학업성취도, 사회정서적 역량 간의 관계를 규명하는 연구들이 이루어진 반면, 국내에서는 학급풍토와 아동의 발달 간의 관계를 규명하는 실증적 연구는 미비하다. Choi와 Rhee, Ito 등(2014)이 학급풍토와 아동의 사회, 정서적 문제와의 관계를 탐색하는 연구가 학교관리자와 교육자에게 실질적인 시사점을 제공할 수 있다고 지적한 것처럼, 학급풍토와 아동의 발달 간의 관계를 규명하는 연구들이 보다 많이 이루어질 필요가 있다. 이는 학교폭력 증대 및 공동체 의식 결여 등과 같이 교육현장에서 당면하고 있는 문제의 원인을 살펴보고, 완화시킬 수 있는 전략을 설계하는 데 유용한 자료가 될 수 있을 것이다.

한편 아동, 청소년의 성과에 대한 학급풍토의 영향은 학생 특성, 연구설계, 측정도구의 특성 등에 따라 다를 수 있다(Wang, Degol, Amemiya et al., 2020a). 전술하였듯이 학급풍토를 측정하는 도구가 연구자마다 상이할 뿐만 아니라 측정방식이 외부관찰인지 자기보고인지에 따라 측정의 신뢰도가 달라질 수 있다. 따라서 국내의 학교급의 특성을 반영할 수 있는 학급풍토 측정도구의 개발과 신뢰로운 측정이 이루어질 수 있도록 측정방식에서의 고민도 함께 이루어질 필요가 있다. 본 연구는 선행연구 고찰을 통해 변인 간의 관계를 설정하여 이들 간 관계를 고찰하고자 하였으나 횡단자료를 사용하였다는 점에서 엄밀한 영향력 추정에는 한계가 있다. 따라서 추후 종단자료를 통해 변인 간의 인과관계를 명확하게 살펴볼 필요가 있다.

참고문헌

- 곽기상(2004). 중학생이 지각한 학급풍토와 학교학습태도와의 관계. 농업교육과 인적자원개발, 36(3), 125-146.
- 권태우·조규판(2015). 학업적 자기효능감, 가족의 응집성 및 적응성, 학급풍토가 아동의 학교생활적응에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 15(7), 205-225.
- 김경식·이현철(2011). 학업성취에 대한 학급풍토의 영향. 중등교육연구, 59(1), 1-23.
- 김미숙·최상덕·차성현·조선미·하유미(2012). 창의역량 측정지표 및 도구개발 연구. 한국교육개발원.
- 김선혜(2000). 학급풍토지각과 자아개념 진로선택 태도와의 관계에 대한 연구: 인문계와 실업계 여고생을 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김옥귀(2013). 초등학교의 학교폭력 경험이 우울에 미치는 영향: 자아탄력성과 가족 응집력의 조절효과. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김유리(2018). 중학생이 지각한 관계지향 학급풍토가 학업적 정서조절과 자기조절학습능력에 미치는 영향. 청소년학연구, 25(10), 1-26.
- 노연경·홍세희(2012). 청소년의 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재프로파일 분류 및 관련 변인들의 영향력 검증. 한국청소년연구, 23(3), 51-76.
- 류승아(2014). 대학 공동체의식이 개인의 안녕 및 사회적 관심에 미치는 영향과 촉진 방안. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 28(3), 43-60.
- 민상기·나승일(2007). 전문계 고등학교 학생의 학습몰입과 학급풍토의 관계. 농업교육과 인적자원개발, 39(3), 45-68.
- 손경원(2023). 중학생의 또래 괴롭힘의 영향요인 분석. 학습자중심교과교육연구, 23(8), 625-642.
- 우연경·노연경(2021). 중학생의 학습된 무기력 잠재프로파일: 영향요인 탐색 및 집단별 특성 차이. 한국교육학연구, 27(1), 281-304.
- 유혜영(2022). 학생이 지각한 민주적 학급풍토가 사회적 신뢰에 미치는 영향. 사회과교육, 61(1), 125-144.
- 이민주·박민진(2022). 서울 청년의 행복격차: 잠재프로파일분석의 적용. 도시연구, 21, 227-271.
- 정우진(2011). 중학생이 지각한 학급풍토가 학생의 자기주도학습전략 및 학업성취도에 미치는 영향. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 제희선·이강훈(2018). 아버지의 양육참여와 유아의 자아존중감 간의 관계에서 자아개념의 중매효과. 교육혁신연구, 28(2), 399-421.

- 이숙정(2010). 초등학생의 학업성취에 영향을 미치는 교사-학생 관계와 학급풍토 및 학습몰입의 경로 분석. *초등교육연구*, 23(4), 207-227.
- 최내리·조혜진(2014). 유아의 정서지능과 자아존중감이 행복감에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 14(10), 131-163.
- 최은지·신태섭(2020). 청소년이 지각한 학급풍토와 내재화·외현화 문제행동과의 관계: 사회정서역량의 매개효과. *교육과학연구*, 51(3), 193-217.
- 한정규·이동형(2018). 초등학생의 학급풍토 관련변인에 대한 메타분석. *교육혁신연구*, 28(4), 149-171.
- 황미영·박성혁(2014). 학급 자치활동과 학급풍토에 따른 정치 태도 형성. *시민교육연구*, 46(3), 283-308.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 88-90). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Anderson, G. J. (1970). Effects of classroom social climate on individual learning. *American Educational Research Journal*, 7(2), 135-152.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using M plus. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329-341.
- Berlin, K. S., Williams, N. A., & Parra, G. R. (2014). An introduction to latent variable mixture modeling (part 1): Overview and cross-sectional latent class and latent profile analyses. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(2), 174-187.
- Byer, J. (1999). *Measuring the effects of students' perceptions of classroom social climate on academic self-concept*. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Educational Research Association. N.Orleans. L.A.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327-339.
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance: An effective profile. *The Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239.
- Choi, H., Rhee, E., Ito, A., & Lee, S. M. (2014). Cross-cultural validation of the

- factor structure for the Korean version of the Classroom Climate Inventory. *Japanese Psychological Research*, 56(4), 349-360.
- Cohen, J. (2012). School climate and culture improvement: A prosocial strategy that recognizes, educates, and supports the whole child and the whole school community. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *The handbook of prosocial education* (pp. 227-270). Rowman and Littlefield.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61- 97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723.
- Ferguson, J. M., & Dorman, J. P. (2001). Psychosocial classroom environment and academic efficacy in Canadian high school mathematics classes. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(3), 276-279.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-34.
- Galluzi, E., Kirby, E., & Zuchner, K. (1980). Students' and teachers' perceptions of classroom and self and other-concepts. *Psychological Reports*, 46, 747-753.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

- Ito, A., & Matsui, H. (2001). Construction of the classroom climate inventory. *Japanese Journal of Educational Psychology, 49*(4), 449-457.
- Jung, T., & Wickrama, K. A. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(1), 302-317.
- Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., & Jawad, A. F. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool. *Journal of School Violence, 10*(2), 165-184.
- Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika, 88*(3), 767-778.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1993). *Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- MCS(2012). MCS Child Paper Self Completion Questionnaire.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*(4), 1145-1157.
- Mruk, C. J. (2013). *Self-esteem and positive psychology: Research, theory, and practice*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Moos, R.H. (1987). Learning environments in context: Links between school, work, and family settings. In B.J. Fraser, (Ed.), *The study of learning environments* (Vol. 2, pp. 1-16). Perth, Western Australia: Curtin University of Technology.
- Muthén, B. (2004). Latent variable analysis. In D. Kaplan (Ed.), *The sage handbook of quantitative methodology for the social sciences* (pp. 345-368). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Muthén, B., & Muthén, L. K. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analyses: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 24*(6), 882-891.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural equation modeling. A Multidisciplinary Journal, 14*(4), 535-569.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. L. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Secondary Class*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Raviv, A., Raviv, A., & Reisel, E. (1990). Teachers and students: Two different perspectives?! Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27(1), 141-157.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
- Sun, R. C. (2015). Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 46, 94-103.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- The Children's Society(2012). The good childhood report 2012: A review of our children's well-being.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology*, 18(2), 471-487.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Thompson, C., & Powers, C. J. (2008). Double jeopardy: Child and school characteristics that predict aggressive-disruptive behavior in first grade. *School Psychology Review*, 37(4), 516-532.
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020a). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.
- Wang, M. T., Hofkens, T., & Ye, F. (2020b). Classroom quality and adolescent student engagement and performance in mathematics: A multi-method and multi-informant approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1987-2002.
- Webster-Stratton, C., Mihalic, S., Fagan, A., Arnold, D., Taylor, T., & Tingley, C. (2001). *Blueprints for violence prevention, book eleven: The incredible years: Parent, teacher and child training series*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

- Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96.
- Wright, S., & Cowen, E. L. (1982). Student perception of school environment and its relationship to mood, achievement, popularity, and adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 10(6), 687-703.
- Yates, G. C. R., & Yates, S. M. (1990). Teacher effectiveness research: Towards describing user-friendly classroom instruction. *Educational Psychology*, 10(3), 225-238.

- 논문접수: 8월 3일 / 수정본 접수 9월 17일 / 게재 승인 9월 20일
- 교신저자: 김시현, 고려대학교 교육혁신팀 연구교수, kshyun7@gmail.com

Abstract

Influence of elementary school students' perceptions of classroom climate on their self-esteem, sense of community, and bullying victimization: A latent profile analysis

Sihyun Kim

This study aimed to explore the influence of elementary school students' perceptions of classroom climate on their self-esteem, sense of community, and bullying victimization. The analysis of the data from the 13th Korean Child Panel (2020) demonstrated the following. First, the latent profiles could be divided into groups based on elementary school students' perceptions: high-positive classroom climate (21.9%), medium-positive classroom climate (48.1%), low-positive classroom climate (26.8%), and negative classroom climate (3.2%). Second, investigations of the differences in the levels of self-esteem and sense of community among the latent groups found that students in the high-positive classroom climate group had the highest levels of self-esteem and sense of community. Third, the difference in bullying victimization was only significant between the high-positive classroom climate group and the negative classroom climate group. The results suggest that teachers' efforts to create a positive classroom climate and effective classroom organization and management are needed.

Keyword: classroom climate, elementary school student, self-esteem, sense of community, latent profile analysis