

## 위계선형모형(HLM)을 적용한 초등학생의 학생-교사애착, 학급풍토, 학교행복감의 관계\*

최 현 주	정 윤 미	김 지 원	이 상 민†
고려대학교 교육학과	서울새솔초등학교	고려대학교 교육학과	

초등학생은 학교생활의 대부분을 담임교사와 함께 한 교실에서 보낸다. 담임교사와 학생들의 상호작용은 '반 분위기'라 불리는 고유의 조직풍토를 형성하여 학생들의 학교적응이나 학교 만족도, 학교행복감과 같은 학교생활 전반에 영향을 미칠 수 있다. 본 연구는 위계선형모형(Hierarchical Linear Modeling)을 이용하여 교사와 학생의 상호작용 및 학급풍토가 학교행복감에 미치는 영향에 대해 분석하였다. 분석결과, 학생-교사애착과 학급풍토는 학생수준(1수준) 뿐 아니라 학급수준(2수준)에서도 학교행복감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 1수준에서는 학생-교사애착과 학급풍토의 영향력이 유사했으나, 2수준에서는 학생-교사애착이 학급풍토보다 큰 영향력을 미치는 것으로 밝혀졌다. 또한, 1수준의 학생-교사애착과 2수준의 학급풍토는 상호작용하는 것으로 나타났다. 즉, 긍정적인 학급풍토는 교사와의 애착에 어려움을 느끼는 학생의 행복감이 낮아지지 않도록 완충 작용을 해주는 것으로 나타났다. 이상의 결과를 통해 아동들의 학교행복감을 증진시킬 수 있는 방안들이 논의되었다.

주요어 : 학생-교사 애착, 학급풍토, 학교행복감, 위계선형모형(HLM)

\* 이 논문은 2014년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2014S1A5B8060944).

† 교신저자: 이상민, 고려대학교 사범대학 교육학과, (136-701) 서울시 성북구 안암동 5가

Tel: 02-3290-2306, E-mail: leesang@korea.ac.kr

행복은 누구나 근본적으로 추구하는 동기이자 목적이다. 특히 아동기의 행복감은 성인이 된 후에도 영향을 미치는 것으로 알려져 있다 (Jose, Ryan, & Pryor, 2012; Yang, 2008). 그럼에도 불구하고 학벌과 성공을 향한 한국 특유의 교육 열로 인해 아동의 행복에 대한 국내 연구는 최근에서야 각광을 받게 되었다(강영하, 2012). 한 언론 보도에 따르면 2010년 우리나라 아동의 행복감은 약 65점으로 OECD 가입 국가 중 가장 낮았으며, 2013년까지 5년 연속으로 최하위 등수에 위치하였다고 한다(조선일보, 2013년 5월 4일). 이러한 현실을 감안해 볼 때, 아동들의 행복감을 증진시킬 수 있는 다양한 요인들을 탐색하고 그 영향력을 검증하는 연구가 보다 활발히 이루어질 필요가 있다. 한편, 초등학생의 행복감에 영향을 미치는 요인을 분석한 한 연구에서는 개인 수준의 변인보다는 학교 분위기, 교우관계, 학교폭력 등 학교 관련 변인들의 영향력이 큰 것으로 나타났다(유서령, 2015). 아동들은 많은 시간을 학교에서 보내며 대인관계도 학교생활을 중심으로 이루어지기 때문에, 학교와 관련된 요인들이 아동의 전반적인 행복감의 주요 요인이 되는 것으로 이해해 볼 수 있다(신찬환, 박영호, 2005). 이러한 맥락에서 본 연구는 아동이 학교생활을 통해 경험하는 심리적 만족감과 그 결과 이르게 되는 정서적 안녕의 상태를 의미하는 학교행복감에 주목하고, 이에 영향을 미치는 요인들을 탐색하고자 하였다.

그렇다면 행복은 어떻게 얻어지는 것일까? 선행연구에 따르면 행복은 건강, 외향성, 신경증성향, 자기 존중감 등과 같은 개인적 요인과 경제적 수입, 종교, 결혼, 직업적 사기 등의 환경적 요인에 영향을 받으며, 개인적 요인은 그 자체보다는 환경적 요인과의 상호작용을 통해서 행복감에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다 (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). 권석만(2008) 역시 행복은 가정, 직업, 여가 등의 삶의 여건들이 개인의 성격특성에 의해 가공되어 행복이라는 심리적 산물로 탄생된다고 설명하면서 행복

감에 대한 개인-환경 상호작용의 역할을 강조하였다.

그동안 아동의 학교행복감에 대한 연구를 살펴보면, 부모의 양육태도(신명덕, 2007; 안지영, 박성연, 2002; 조은정, 2012; Chang, Watkins, & Banks, 2004; Huebner & McCullough, 2000), 자아존중감(윤남정, 신나나, 2014; 최미경, 2010; Furnham & Cheng, 2000; Schimmack & Diener, 2003), 사회적 지지(홍애순, 조규관, 2012), 목표지향성(박병기, 송정화, 2008) 등 다양한 변인이 다루어졌으나 교사나 학급과 같은 맥락 변인이 고려된 연구는 많지 않았다. 그러나 한 명의 담임교사가 대부분의 수업을 진행하는 초등학교에서는 담임교사의 영향이 클 것이라고 예상할 수 있다. 교사와 학생관계는 일종의 인위적인 성격을 가진 사회적인 만남이지만, 교사는 학생에게 인지적 영역뿐만 아니라 정서적 영역까지 큰 영향을 미친다(지은림, 백순근, 채선희, 설현수, 2003). 본 연구에서는 부모와의 애착이 잘 형성되지 못했다고 하더라도 교사의 애착이 이를 보상할 수 있다는 선행연구(Howes & Hamilton, 1992)에 착안하여, 학교 행복감에 영향을 미칠 수 있는 요인으로서 학생-교사에착의 영향력을 살펴보고자 하였다. 또한, 하루 중 대부분의 시간을 학교에서 보내는 학생들에게 가장 중요한 환경은 학교일 것이다. 학교 안에서도 학생들은 하나의 학급에 속하며 학교교육이 실제적으로 이루어지는 단위도 학급이다. 학급은 교사와 학생들로 구성되며 이들의 상호작용을 통해 학습 활동이 이루어지는 곳으로, 기본적인 규범, 가치 등이 공유되기 때문에 학생들에게 많은 영향을 끼친다(박교원, 1997). 이른바 ‘반 분위기’라 불리는 교유의 조직풍토가 학생들의 학교적응이나 학교 만족도 등 학교생활 전반에 관여할 수 있는 것이다. 이러한 맥락에서 본 연구는 학교 행복감에 영향을 미칠 수 있는 요인으로서 학급풍토의 영향력을 살펴보고자 하였다. 특히, 행복이 개인적 요인과 환경적 요인, 그리고 두 요인 간의 상호작용에 영향을 받는다는 선행연구에 근

거하여, 학생-교사애착과 학급풍토를 학생 개인 수준과 학급 조직수준 모두에서 다루어 보았다.

#### 학생-교사애착과 학교행복감

애착이란 자신과 가까운 사람에 대해서 느끼는 강렬한 정서적, 감정적 유대관계를 의미한다(Bowlby, 1969). 처음 태어났을 때부터 아동기 말까지 진행되는 애착 형성은 이후 자신 뿐 아니라 타인에 대해서도 중요한 신념을 형성하는데 이는 아동기 이후의 사회적 관계의 밑바탕이 되어 영향을 준다. 최근에는 애착관계를 유아기에 한정짓지 않고 전생애적 관점으로 확장시키는 노력이 이어지고 있다. 애착개념을 처음 제시했던 Bowlby도 자기, 타인, 친밀한 정서적 관계에 대해 가지는 아동의 인지적 표상은 달라질 수 있으며, 이후의 양육자, 주변 친구들, 낭만적 상대나 배우자와의 관계를 통해 변할 수 있다고 보고하였다(Shaffer, 2000). 초기에 불안정한 애착을 형성했다라도 이후의 사회적 관계에 의해 보상 받을 수 있는 것이다. 학생들에게 가정만큼이나 많은 시간을 보내는 환경은 학교이며, 특히 맞벌이 가정이 크게 늘어난 현대사회에서는 부모와 함께하는 시간보다 교사와 함께하는 시간이 더 많은 학생들도 있다는 점을 고려해 볼 때, 교사와 맺는 애착관계는 아동에게 상당한 영향력을 미칠 것으로 예측할 수 있다. 실제로 Howes와 Hamilton(1992)의 연구에 의하면 발달 초기 부모와 불안정한 애착을 형성하였더라도 교사와의 애착이 그 부족함을 보상할 수 있으며 이러한 교사와의 애착은 부모와 형성한 애착과는 독립성을 지닌다고 한다.

학생-교사애착과 학교행복감에 대한 선행연구를 살펴보면, 교사-학생애착이 학교행복감의 모든 하위 요인인 친구관계, 교사관계, 자기효능감, 환경 만족, 학습활동의 즐거움, 심리적 안정과 유의미한 정적 상관성이 있었다(박영대, 2013). 또한 학생이 교사에 대해 가진 애착안정성이 높을수록, 학생은 학교생활에 잘 적응했으며 친구

들과의 좋은 관계를 유지하고 수업에도 잘 참여하는 모습을 보였다(홍성훈, 김희수, 2005). 학생-교사애착의 하위구인인 사회적 지지(송현미, 2013; 홍애순, 2013)나 의사소통(한정아, 2013)과 학교행복감의 관계를 다룬 연구에서도 잘 형성된 애착 관계가 다른 사회적 행동에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 특히 초등학생의 행복감을 조사한 송현미(2013)의 연구에서 교사 지지는 친구 지지나 부모지지 보다 큰 영향력을 미치는 것으로 나타나, 학생-교사애착의 중요성을 다시 한 번 증명하였다.

#### 학급풍토와 학교행복감

풍토란 어떤 지방의 토질과 기후를 말하는 지리학 용어로 Kurt Lewin(1936)에 의해 심리학 분야에도 적용되기 시작했다. 그는 인간의 행동은 개인과 환경의 상호작용이라고 주장하면서 인간의 행동에서 영향을 미치는 환경의 중요성을 강조했는데, 한 집단 안의 기풍을 분위기(atmosphere) 혹은 사회적 풍토라고 명명하면서 집단의 심리적 구조를 설명하고자 하였다. 이러한 사회적 풍토의 개념은 학교 장면에도 도입되어 다양한 학자들에 의해 꾸준히 검토되어 왔다(김정아, 2000; 박교원, 1997; 심계화, 2004; Larivee, 1992; Jarolimek & Foster, 1997; Anderson, 1982). 학급풍토는 크게 심리학적 접근 방법, 사회학적 접근 방법, 둘을 통합한 사회-심리학적 접근 방법을 통해 다루어졌는데, 심리학적 접근 방법은 Murray(1938)의 욕구-압력 모델을 기반으로 한다. 이 입장에서 학급풍토는 한 기관의 물리적이고 사회적이며 지도적인 환경( $\alpha$  환경) 속에서 학생들이 개인적으로 지각한 환경( $\gamma$  환경)의 집합인 집단 구성원들이 공통으로 지각하고 해석하는 환경( $\beta$  환경)으로 정의된다(Stern, 1962). Moos와 Trickett(1974)의 학급환경척도(CES)는 이 방식을 따른 대표적인 학급풍토 척도이다. 사회학적 접근은 Parsons(1951)의 일반행동이론과 Getzels와 Guba(1957)의 조직행동모형을 토대로

하며, 학급풍토를 학급에서 발생하는 역할기대와 사회적 상호작용에 따른 교사 행동의 산물로 정의한다(나혜숙, 1985). Halpin과 Croft(1963)의 조직풍토기술질문지(OCDQ)는 이러한 접근을 토대로 개발된 척도이다. 마지막으로 사회-심리학적 접근에서는 Murray(1938) 이론의 압력과 Getzels와 Guba(1957) 이론의 역할과 기대의 차원이 상응한다고 보고 위의 두 접근의 통합을 시도하였다. 사회-심리학적 접근에서 학급풍토는 학급 구성원들 간의 관계와 학급 구성원들과 학급의 사회구조적 특성과의 상호작용에서 나타나는 사회심리적 분위기로 정의한다(김경식, 1999). 사회-심리학적 접근은 최근 가장 많이 사용되는 접근 방법으로 본 연구에서도 사회-심리학적 접근에 따라 학급풍토를 정의하고, 이러한 접근에 따라 개발된 Choi, Rhee, Ito, Lee(2014)의 학급풍토 질문지(Classroom Climate Inventory, CCI)를 사용하였다.

학급풍토에 대한 선행연구를 살펴보면, 응집력이 강하고 목표 지향적이며 갈등이 거의 없는 모습을 보이는 긍정적인 학급풍토에서 아동들은 높은 학교생활만족도를 보고하였고(신승희, 2006; 김경식, 이현철, 2010), 학급풍토를 긍정적으로 인식할수록 학생의 학교생활적응력이 우수하였다(홍주리, 2011). Suldo, Shaffer, Riley(2008)의 연구에 따르면 학교만족도는 학교에 대한 소속감과 학업신념에 의해 41%가 설명되는데, 학급풍토가 바로 이 두 변인에 직, 간접적으로 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 이러한 연구결과들을 종합해 보면, 학급풍토가 학생들의 학교 적응과 관련된 사회적 맥락을 제공하는 것은 물론 학업성취를 통해 획득되는 것으로 알려져 있는 학업신념에까지 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 그러나 아직까지 국내에서는 학급풍토와 학교행복감 간 관계에 대한 연구가 충분히 이루어지지 않았다. 중학생을 대상으로 한정나니(2013)의 연구에서는 학급문화유형과 학교행복감 간 관계를 알아보았는데, 학업성취를 높이 평가하고 지적인 추구에 보다 관심이 많은

학업지향문화, 친구들과의 관계를 통해 학교생활에 만족을 보이는 친구지향문화, 이성간의 문화, 운동, 음악, 춤 등에 흥미를 갖는 놀이지향문화 중, 학업지향문화와 친구지향문화 일 때 학교행복감이 높았다. 구체적으로 살펴보면 학업지향문화일 때 학교행복감의 하위구인 중 교사관계, 환경 만족, 자기효능감, 학습활동의 즐거움을 높게 지각했다. 또한, 학급이 친구지향문화일 때에는 학교행복감의 하위구인 중 심리적 안정을 높게 지각하는 것으로 나타났다.

#### 학생-교사관계, 학급풍토, 학교행복감 간 관계에 대한 다층적 접근

선행연구들을 통해 학생-교사에착이나 학급풍토가 학교행복감과 정적인 상관을 지님을 예측해 볼 수 있으나, 이러한 변인들이 학생 개인수준을 넘어서 학급 조직수준에서는 어떠한 영향을 미치는지를 예측할 수 있는 자료들은 찾아보기 어렵다. Greenberg, Ashton-James, Ashkanasy(2007)에 의하면, 조직에서 경험하는 긍정정서는 개인 수준과 조직 수준으로 나누어지며, 각 수준에서 독립변수들이 긍정정서에 영향을 미치는 과정은 서로 독립적이다. 예를 들어, 개인수준에서는 신경심리적(neuropsychological) 혹은 인지적(cognitive) 요인이 관여되지만(Bower, 1981; Schwarz & Clore, 1983), 조직수준에서는 정서전염(emotional contagion)이나(Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1993) 리더에 의한 긍정정서의 효과적 사용(Avolio, Howell, & Sosik, 1999)이 관여되는 것으로 나타났다. 학생-교사에착과 학급풍토의 경우 교사와 학급은 같은 조직 단위로서 아동 개인의 인식과는 별개로 교유의 특성을 지닐 것이라 추측해 볼 수 있다. 따라서 학생-교사에착과 학급풍토를 학생 개인수준 뿐 아니라 학급 조직수준의 예측변수로 하여 아동의 학교행복감을 살펴보는 것이 필요할 것이다. 이에 본 연구는 아동이 학교 행복감을 느끼는 과정에 개인적 요인과 환경적 요인이 모두 개입될 것이라 가정하

고, 자료의 위계적 구조에 따라 각 층위별로 변량의 근거를 밝히는 위계선형모형(Hierarchical Linear Model: HLM, Raudenbush & Bryk, 2002)을 적용하여 학교행복감을 분석해 보았다.

특히 본 연구는 학생-교사애착이나 학급풍토가 지니는 다층적 속성에 초점을 두었다. 학생-교사애착은 학생과 교사라는 2자 관계(dyadic relationship)를 학생 개인이 어떻게 지각하는지에 의해 측정되는 변인이기 때문에, 개인 수준으로 볼 수 있는 교사에 대한 학생 개인의 인식 뿐 아니라 조직 수준으로 볼 수 있는 교사의 특성도 반영된다. 학급풍토 역시 학급 내 학생들과 교사에 의해 형성된 학급의 분위기를 학생 개인이 어떻게 지각하는지에 의해 측정되는 변인이기 때문에, 개인 수준으로 볼 수 있는 학급에 대한 학생 개인의 인식 뿐 아니라 조직 수준으로 볼 수 있는 학급 자체의 특성도 반영된다. 학교행복감이 학생-교사애착 및 학급풍토와 긴밀한 관련을 지닌다는 선행연구들을 고려해볼 때, 개인이 지각한 학생-교사애착이나 학급풍토는 물론 환경적 요인으로서의 학급 고유의 학생-교사애착 및 학급풍토도 학교행복감에 영향을 미칠 것으로 예측된다. 실제로 학교행복감과 유사한 개념으로 초등학생의 주관적 안녕감을 분석한 송정화, 박병기, 임신일(2012)의 연구에서는 아동의 자아탄력성이 학생 개인수준 뿐 아니라 학급 수준에서도 주관적 안녕감을 설명하는 요인이었음을 밝혔다. 또한 목표지향성에 대한 교사의 신념과 학급 지지 풍토 등의 환경적 요인이 학생의 주관적 안녕감에 유의한 영향을 미친다는 것을 밝혀냈다. 이에 본 연구에서는 개인이 인식한 학생-교사애착 및 학급풍토와 학급에서 공유되는 학교-교사애착 및 학급풍토를 모두 모형에 투입함으로써 개인적 인식에 기초한 두 요인의 영향력 뿐 아니라, 환경적 요인으로서 두 요인의 영향력을 검증하고자 한다.

나아가 본 연구는 학교행복감에 영향을 미치는 개인적 요인과 환경적 요인의 상호작용을 밝히기 위해 수준 간 상호작용(cross-level interaction)

항을 모형에 투입하였다. Bronfenbrenner(1989)의 생태학적 접근(ecological systems theory)에 따르면, 인간은 미시체계(microsystem), 중간체계(mesosystem), 외체계(exosystem), 거시체계(macrosystem) 등 여러 층의 맥락 속에서 각각의 체계와 상호작용하면서 변화한다. 동일한 개인적 특성을 가진 개인이 서로 다른 환경적 맥락에 놓였을 때 다르게 반응할 수 있는 것이다. 실제로 Dollard, Tuckey, Dormann(2012)의 연구에 따르면 감정노동의 수준이 높은 경찰관들이 심리적으로 안전한 풍토(psychosocial safety climate)에서는 정서적 자원(emotional resources)을 제공받았을 때 심리적 디스트레스(distress)가 하락하지만, 그렇지 않은 풍토에서는 정서적 자원을 제공받아도 심리적 디스트레스가 상승했다. Sodermans와 Matthijs의 연구(2014)에서는 이혼 가정 아동들이 심리적 안녕감을 느끼는 데 있어 개인적 성격특성과 양육환경 간 상호작용이 존재함을 증명하였다. 동일하게 높은 수준의 성실성(conscientious)을 지닌 아동이라도 일관된 양육환경에 있는 아동이 그렇지 않은 아동에 비해 높은 심리적 안녕감을 지니는 것으로 나타난 것이다. 이상의 선행연구들을 통해 조직풍토가 환경적 요인으로서 종속변수에 영향을 미칠 뿐 아니라 개인적 요인과의 상호작용을 통해 조절효과를 지니며, 이러한 현상이 학급 장면에서도 나타날 수 있음을 예측할 수 있다. 실제로 교우관계와 정서적 적응에 대한 개인적 고독감(anxious solitude)과 학급풍토의 상호작용을 연구한 Gazelle(2006)의 연구에 따르면, 높은 고독감을 느끼는 아동들은 정서적으로 지지적인 학급풍토에서 보다 나은 교우관계와 적응적인 정서 상태를 지니는 것으로 밝혀졌다. 이에 본 연구에서는 학급구성원들에 의해 공유된 학급풍토가 긍정적인지 부정적인지에 따라 개인이 지각한 학생-교사애착과 학교행복감의 관계가 달라질 것으로 보고, 학교 행복감에 대한 학생-교사애착과 학급풍토의 수준 간 상호작용(cross-level interaction)을 검증하고자 하였다. 이를 위한 연구가설은 다음과

같다.

**가설 1.** 학생-교사에착, 학급풍토, 학교 행복감에는 모두 학급 간 차이가 존재할 것이다.

**가설 2.** 학생-교사에착과 학급풍토는 학생 개인수준(1수준) 뿐 아니라 학급 조직수준(2수준)에서도 유의하게 학교행복감에 영향을 미칠 것이다.

**가설 3.** 학생 개인수준(1수준)의 예측변수와 학급 조직수준(2수준)의 예측변수는 서로 상호작용하며 학교행복감에 영향을 미칠 것이다.

## 방 법

### 연구대상

본 연구에서는 서울, 경기 충남에 소재한 6개의 공립초등학교 4, 5, 6학년 76학급, 총 616명을 대상으로 설문을 실시하였다. (서울 4개교, 경기 1개교, 충남 1개교) 1, 2, 3학년은 발달 특성상 설문을 성실하게 응답하지 못할 것을 예상하여 설문 대상에서 제외하였다. 학생수준 및 학급수준으로 분석할 것을 고려하여 한 학급당 8명의 학생이 응답하도록 설문지를 배부하였다. 한 학급당 가급적 남학생 4명, 여학생 4명이 응답할 수 있도록 하였고 설문지를 받는 학생들의 학업성취나 학교생활수준 등이 다양하게 구성될 수 있도록 하였다. 총 635 부를 배부하였으며 미회수된 설문지 및 불성실하게 답변한 설문지를 제외하고 총 616명의 설문지를 사용하였다. 남학생과 여학생의 비율은 50.2%와 49.8%(각각 309명, 307명)로 거의 동등했으며, 학년의 경우 4학년은 27.1%(167명), 5학년은 31.2%(192명), 그리고 6학년은 41.7%(257명)을 차지하였다. 또한 학급특성에 영향을 미칠 수 있는 요인으로서 교사의 성별 및 연령을 살펴보면, 남자교사가 22.4%(17명)이고 여자교사가 77.6%(59명)이었다. 30세 이하인 교사는 12명이었고, 31세에서 40세 사이는

30명, 41세에서 50세 사이는 27명, 그리고 51세 이상인 교사는 7명이었다(각각 15.8%, 39.5%, 35.5%, 9.2%).

### 조사도구

#### 학생-교사에착 측정도구

학생-교사에착을 측정하기 위해 김효영(2010)이 타당화한 척도를 사용하였다. 학생-교사에착은 의사소통, 사회적지지, 신뢰, 우호관계의 4가지 하위 요인으로 구성되었으며 각 요인별로 문항수는 다르며 총 33문항으로 구성되어 있다. (예: ‘나는 선생님께 내 고민을 털어 놓고 이야기할 수 있다.’, ‘나는 고민이 있을 때 선생님께 의지할 수 있다.’ 등) 이 설문지는 Likert식 5단계 척도로 구성되어 ‘전혀 그렇지 않다.’, ‘그렇지 않다.’, ‘보통이다.’, ‘그렇다.’, ‘매우 그렇다.’가 각각 1점에서 5점까지 부여된다. 김효영(2010)의 연구에서 Cronbach's  $\alpha$ 는 의사소통 .93, 사회적지지 .91, 신뢰 .89, 우호관계 .89 이었으며 본 연구에서의 Cronbach's  $\alpha$ 는 의사소통 .93, 사회적지지 .93, 신뢰 .88, 우호관계 .85이었다.

#### 학급풍토 측정도구

학급풍토 측정도구는 Ayako Ito(2011)가 개발한 CCI를 Choi, Rhee, Ito, Lee(2014)가 한국교육실정에 맞게 번안하여 타당화 한 것을 사용하였고, 몇 개의 문장은 초등학교 어휘 수준에 맞게 수정하였다. (예: ‘우리 반은 행사 때, 분위기가 고조된다.’ → ‘우리 반은 행사 때, 분위기가 좋아진다.’) 학급풍토는 교실활동관여도, 결속력, 조화, 갈등, 만족감, 자기개방, 과업중심, 질서의 8가지 하위 요인으로 구성되었으며 전체 49문항으로 구성되어 있다. (예: ‘우리 반에서는 자신의 기분을 서로 편하게 말한다.’, ‘우리 반에는 지켜야 할 규칙이 분명히 보인다.’ 등) 질문지 문항의 척도는 Likert식 5단계 척도에 의해 ‘전혀 그렇지 않다.’, ‘그렇지 않다.’, ‘보통이다.’, ‘그렇

다.', '매우 그렇다.'로 각 문항마다 1점에서 5점  
까지이다. 원 척도의 Cronbach's  $\alpha$ 는 교실활동관  
여도 .91, 결속력 .83, 조화 .75, 갈등 .67, 만족감  
.83, 자기개방 .67, 과업중심 .79, 질서 .77이었으  
며 본 연구에서의 Cronbach's  $\alpha$ 는 교실활동관여  
도 .91, 결속력 .85, 조화 .74, 갈등 .73, 만족감  
.82, 자기개방 .77, 과업중심 .76, 질서 .80이었다.

#### 학교 행복감 측정 도구

아동의 학교 행복감은 김종백과 김태은(2008)  
의 학교 행복감 질문지를 사용하였다. 학교행복  
감은 친구관계, 교사관계, 자기효능감, 환경 만  
족, 학습활동의 즐거움, 심리적 안정의 6가지 하  
위 요인으로 구성되어 있으며 각 요인별로 각각  
4문항씩 총 24문항으로 구성되어 있다. (예: '학  
교에는 나를 잘 알고 따뜻하게 대해주시는 선생  
님이 있어서 좋다.', '좋아하는 교과목이 있어서  
학교 생활이 재미있다.' 등) 질문지는 Likert식 5  
단계 척도에 의해 '전혀 그렇지 않다.', '그렇지  
않다.', '보통이다.', '그렇다.', '매우 그렇다.'로  
각 문항마다 1점에서 5점까지이다. 김종백, 김태

은(2008)의 연구에서 Cronbach's  $\alpha$ 는 친구관계 .77,  
교사관계 .90, 자기효능감 .80, 학습활동 즐거움  
.81, 심리적 안정 .72, 전체는 .93이었으며 본 연  
구에서의 Cronbach's  $\alpha$ 는 친구관계 .65, 교사관계  
.89, 자기효능감 .83, 학습활동 즐거움 .84, 심리  
적 안정 .75, 전체는 .93이었다.

#### 자료분석방법

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 17.0과 HLM  
7.0 프로그램을 사용하여 분석되었다. 우선 SPSS  
17.0 프로그램을 사용하여 학생수준, 학급수준  
각각에 대한 학생-교사 애착, 학급풍토, 학교행  
복감의 기술통계와 상관계수를 산출하였다. 또  
한, 가설 1을 검증하기 위해  $\eta^2$  값을 산출하여  
각 변인에서 학급에 따른 차이가 존재하는지 알  
아보았다. 그 다음으로는 HLM 7.0 프로그램을  
사용하여 학교행복감에 대한 학생-교사애착과  
학급풍토의 영향력을 확인하였다. 가설 2와 3을  
검증하기 위해 예측변수가 전혀 투입되지 않은  
기초모형(null-model), 학생-교사애착과 학급풍토  
를 모두 1수준 예측변수로 두는 모형(모형 1),

표 1. 모형의 수학적 표현

모형	수식
기초모형	1수준: 학교행복감 $_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$ 2수준: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j}$
모형 1	1수준: 학교행복감 $_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{교사애착})_{ij} + \beta_{2j}(\text{학급풍토})_{ij} + r_{ij}$ 2수준: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j}$ , $\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$ , $\beta_{2j} = \gamma_{20} + U_{2j}$
모형 2	1수준: 학교행복감 $_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{교사애착})_{ij} + \beta_{2j}(\text{학급풍토})_{ij} + r_{ij}$ 2수준: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{반평균 교사애착})_j + \gamma_{02}(\text{반평균 학급풍토})_j + U_{0j}$ $\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$ , $\beta_{2j} = \gamma_{20} + U_{2j}$
모형 3	1수준: 학교행복감 $_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{교사애착})_{ij} + \beta_{2j}(\text{학급풍토})_{ij} + r_{ij}$ 2수준: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{반평균 교사애착})_j + \gamma_{02}(\text{반평균 학급풍토})_j + U_{0j}$ $\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}(\text{반평균 교사애착})_j + \gamma_{12}(\text{반평균 학급풍토})_j + U_{1j}$ $\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21}(\text{반평균 교사애착})_j + \gamma_{22}(\text{반평균 학급풍토})_j + U_{2j}$

주.  $r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$ ,  $U_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$ ,  $U_{1j} \sim N(0, \tau_{11})$ ,  $U_{2j} \sim N(0, \tau_{22})$

모형 1에 반평균 학생-교사애착과 반평균 학급 풍토를 2수준 예측변수로 추가한 모형(모형 2), 모형 2에 수준 간 상호작용(cross-level interaction)을 추가한 모형(모형 3)을 설정하고 분산의 변화량 및 회귀계수의 유의도를 확인하였다. 각 모형의 수학적 표현은 표 1과 같다.

## 결 과

주요 변인에 대한 기초 분석으로서 평균, 표준편차를 포함한 기술통계를 산출하였다. 표 2를 살펴보면 각 변수에 대한 학생수준과 학급수준의 평균과 표준편차에는 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 상관분석 결과 역시 전반적으로 학생수준과 학급수준의 상관관계가 경향이 유사하게 나타났으나, 학급수준의 상관관계가 수치가 다소 높았다. 학급풍토의 하위요인 중 ‘갈등’은 역체점하여 높은 값을 가질수록 갈등이 적은 것으로 변환했다는 점을 고려했을 때, 모든 주요변인들 간 상관관계는 정적 상관관계를 갖는 것으로 나타났다. 즉, 학생-교사애착이 높을수록 학급풍토가 좋거나 혹은 학생의 학교행복감이 높았음을 의미한다. 학급풍토의 하위요인들과 학교행복감의 하위요인들의 상관을 살펴보면, 갈등과 자기효능감을 제외한 모든 요인들이 전반적으로 중간 수준 이상의 정적 상관이 있었다. 이는 학급풍토가 좋을 때 학생들의 학교행복감도 높게 나타났다는 것을 의미한다.

가설 1을 검증하기 위해 학급을 독립변수, 학생-교사애착, 학급풍토, 학교행복감을 각각 종속변수로 하는 일원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 세 변수 모두 통계적으로 유의하게 학급 간 차이가 존재하는 것으로 나타났다,  $F(1, 75)_{\text{교사애착}} = 3.88, p < .001$ ;  $F(1, 75)_{\text{학급풍토}} = 2.76, p < .001$ ;  $F(1, 75)_{\text{학교행복감}} = 2.17, p < .001$ . 이는 세 변수 모두 개인적 요인 뿐 아니라 학급이라는 환경적 요인에 의해 영향을 받고 있음을 나타낸다. 학급의 영향력은 학생-교사애착이 가장

크고( $\eta^2 = 0.35$ ), 그 다음은 학급풍토( $\eta^2 = 0.28$ ), 그 다음은 학교행복감인 것으로 나타났다( $\eta^2 = 0.23$ ).

이러한 결과를 바탕으로 가설 2와 3을 검증하기 위해 위계선형모형을 적용해 보았다. 위계선형모형 분석에 앞서 SPSS 프로그램으로 결측치 분석을 실시한 결과 결측률은 2.4%~7.5%인 것으로 나타났고, Little의 MCAR(Missing Completely At Random) 검증을 통해 완전 무작위 결측인 것이 확인되었다,  $\chi^2 = 4.336, df = 4, p = .362$ (Little & Rubin, 1987; Schafer & Graham, 2002). 본 연구에서 위계선형모형을 분석하기 위해 사용한 HLM 7 Student 버전에서는 결측치가 있는 모든 자료를 제거하는 listwise 방식이 적용된다. 이에 본 연구에서는 정보의 유실을 최소화하기 위해 EM(Expectation Maximization) 추정법을 사용하여 결측치를 대체하였다. 계수 추정은 다양한 형태의 공변량 구조(covariance structures)를 적용할 수 있다는 점에서 상대적으로 우수한 것으로 평가되는 최대우도추정법(maximum likelihood)을 사용하였다(Little, Milken, Stoup, & Wolfinger, 1996; Wolfinger & Chang, 1995). 또한, 1수준 예측변수는 동일 학급 내에서 각 개인이 지각한 학생-교사애착과 학급풍토의 차이를 보기 위해 집단평균 중심화(group mean centering)를 하였고, 2수준 예측변수는 전체 평균과 각 학급의 학생-교사애착 및 평균 학급풍토의 평균 차이를 보기 위해 전체평균 중심화(grand-mean centering)를 하였다. 중심화(centering)란 보통 변수가 절대 영점을 갖지 않을 때 사용되는데, HLM에서 변수의 중심화 방법은 주의 깊게 선택되어야 한다. 어떤 방법을 사용하는지에 따라 절편의 해석이나 모형 적합도가 달라질 뿐 아니라 부적절한 중심화는 결과를 신뢰할 수 없게 만들기 때문이다(Blozis, & Cho, 2008). 중심화는 상호작용이 포함된 회귀분석에서 다중공선성을 미연에 방지하는 역할을 하는 것으로 알려져 있다(Afshartous & Preston, 2011). 또한, Raudenbush와 Bryk(2002)에 따르면 1수준 예측변수에 대한 집

표 2. 주요 변인 기술통계 및 상관계수

	교사역할				학습통도								학교행복감					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
교사																		
사																		
애																		
착																		
1. 의의소통	.85**	.92**	.87**	.90**	.64**	.65**	.44**	.34**	.66**	.67**	.58**	.58**	.47**	.79**	.57**	.60**	.62**	.34**
2. 사회적지지	.85**	.92**	.87**	.91**	.75**	.70**	.51**	.42**	.74**	.68**	.63**	.68**	.52**	.85**	.60**	.68**	.65**	.38**
3. 신뢰	.76**	.82**	.82**	.90**	.61**	.60**	.39**	.44**	.67**	.64**	.53**	.56**	.47**	.79**	.51**	.61**	.62**	.46**
4. 우호관계	.80**	.80**	.80**	.80**	.70**	.72**	.49**	.46**	.73**	.67**	.61**	.63**	.52**	.86**	.65**	.71**	.66**	.42**
5. 관여도	.58**	.62**	.50**	.58**	.89**	.74**	.43**	.43**	.91**	.76**	.83**	.87**	.53**	.75**	.63**	.73**	.65**	.15
6. 결속력	.53**	.57**	.46**	.56**	.80**	.73**	.38**	.38**	.88**	.77**	.83**	.84**	.54**	.74**	.63**	.71**	.66**	.14
7. 조화	.42**	.44**	.37**	.44**	.66**	.69**	.44**	.69**	.62**	.62**	.66**	.70**	.23**	.46**	.37**	.40**	.39**	.03
8. r갈등	.11**	.14**	.16**	.19**	.20**	.20**	.28**	.28**	.50**	.28**	.28**	.36**	.28**	.34**	.11**	.27**	.19**	.43**
9. 만족감	.56**	.61**	.54**	.60**	.84**	.80**	.65**	.26**	.77**	.78**	.84**	.84**	.61**	.78**	.63**	.75**	.68**	.24**
10. 자기개발	.58**	.57**	.50**	.56**	.71**	.71**	.62**	.15**	.71**	.69**	.72**	.72**	.49**	.68**	.56**	.57**	.63**	.28**
11. 괴롭힘심	.48**	.52**	.43**	.50**	.74**	.70**	.59**	.11**	.67**	.60**	.69**	.89**	.49**	.64**	.55**	.60**	.52**	.05
12. 질서	.52**	.59**	.49**	.56**	.80**	.76**	.62**	.21**	.73**	.67**	.77**	.77**	.51**	.69**	.64**	.69**	.59**	.09
13. 친구관계	.34**	.40**	.36**	.41**	.45**	.45**	.29**	.20**	.53**	.40**	.29**	.38**	.60**	.70**	.59**	.70**	.62**	.34**
14. 교사관계	.68**	.75**	.71**	.71**	.65**	.62**	.43**	.16**	.68**	.59**	.51**	.59**	.60**	.73**	.85**	.80**	.32**	.32**
15. 자기효능감	.54**	.57**	.45**	.57**	.64**	.65**	.44**	.07**	.64**	.57**	.55**	.59**	.53**	.66**	.66**	.83**	.71**	.12
16. 학습	.53**	.61**	.51**	.57**	.65**	.61**	.43**	.15**	.65**	.52**	.49**	.57**	.60**	.76**	.77**	.82**	.23**	.23**
17. 환경만족	.51**	.58**	.53**	.54**	.65**	.58**	.39**	.12**	.63**	.55**	.49**	.55**	.56**	.74**	.67**	.77**	.77**	.23**
18. 심리적안정	.21**	.29**	.30**	.28**	.16**	.15**	.15**	.43**	.21**	.14**	.08**	.14**	.35**	.25**	.20**	.26**	.25**	.25**
학생 평균	3.17	3.45	3.57	3.40	3.92	3.76	3.48	3.04	4.04	3.74	3.57	3.70	4.39	4.26	4.06	4.30	4.19	3.47
학생 표준편차	0.67	0.57	0.52	0.52	0.67	0.75	0.87	0.85	0.73	0.81	0.77	0.79	0.67	0.83	0.79	0.73	0.80	1.02
학생 평균	3.18	3.46	3.58	3.41	3.93	3.78	3.50	3.05	4.05	3.75	3.59	3.71	4.40	4.28	4.07	4.32	4.21	3.48
학생 표준편차	0.35	0.31	0.30	0.28	0.30	0.36	0.44	0.38	0.33	0.38	0.37	0.39	0.30	0.41	0.35	0.32	0.35	0.45

\*\*  $p < .05$ , \*  $p < .01$  주, 대각선 아래쪽은 학생수준( $n=616$ ), 대각선 위쪽은 학습수준( $n=76$ )의 상관분석 결과임.

단평균 중심화는 예측변수로부터 집단 간 변이 (variation)를 제거하므로 “순수하게” 통합된 집단 내 회귀계수 추정(estimate of the pooled within-cluster regression coefficient)을 가능하게 한다. 특히 집단 간 회귀계수의 불편 추정치(unbiased estimate)가 필요한 경우 사용할 수 있으며 기술 기의 이질성(heterogeneity)을 탐색하고 추정하는데 유용한 것으로 평가된다.

가설 1에서 검증된 바와 같이 학생-교사에차과 학급풍토는 모두 개인적 요인(1수준)과 환경적 요인(2수준)을 포함하고 있기 때문에 각 수준에 동시에 투입함으로써 영향력의 크기를 비교해 볼 수 있다. 표 3에 제시된 바와 같이 우선

기초모형을 살펴보면, 학교행복감의 1수준 분산은 0.334, 2수준 분산은 0.047로 전체 분산에 대한 2수준 분산을 의미하는 급내상관계수(Interclass Correlation Coefficient)는 12.3%인 것으로 나타났다. 학생-교사에차과 학급풍토는 학생 개인수준(1수준) 뿐 아니라 학급 조직수준(2수준)에서도 유의하게 학교행복감에 영향을 미칠 것이라는 가설을 검증하기 위해 모형에 각 변수들을 차례로 투입해 보았다. 우선 학생-교사에차과 학급풍토를 모두 1수준 예측변수로 투입한 모형 1의 경우 1수준 분산은 0.143으로 줄어들었는데, 이는 투입된 예측변수가 기초모형 1수준 분산의 약 57.2%를 설명한 것으로 해석될 수 있다. 학

표 3. 학교행복감에 대한 위계선형모형 분석결과

구 분	기초모형		모형1		모형2		모형3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
<b>학교행복감 전체 평균</b> ( $\gamma_{00}$ )	4.12***	0.03	4.12***	0.03	4.12***	0.02	4.12***	0.02
<b>1수준 예측변수</b>								
교사에차 ( $\gamma_{10}$ )			0.47***	0.06	0.50***	0.06	0.47***	0.06
학급풍토 ( $\gamma_{20}$ )			0.45***	0.04	0.44***	0.04	0.45***	0.05
<b>2수준 예측변수</b>								
반평균 교사에차 ( $\gamma_{01}$ )					0.59***	0.08	0.57***	0.09
반평균 학급풍토 ( $\gamma_{02}$ )					0.20**	0.07	0.24**	0.09
<b>상호작용 효과</b>								
교사에차 × 반평균 교사에차 ( $\gamma_{11}$ )							0.35	0.23
교사에차 × 반평균 학급풍토 ( $\gamma_{12}$ )							-0.62*	0.24
학급풍토 × 반평균 교사에차 ( $\gamma_{21}$ )							0.22	0.21
학급풍토 × 반평균 학급풍토 ( $\gamma_{22}$ )							-0.16	0.21
<b>분 산</b>								
1수준 ( $\sigma^2$ )		0.334		0.143		0.139		0.139
2수준: 절편 ( $\tau_{00}$ )		0.047***		0.066***		0.012***		0.012***
2수준: 교사에차 기울기 ( $\tau_{11}$ )				0.063**		0.072***		0.063**
2수준: 학급풍토 기울기 ( $\tau_{22}$ )				0.042**		0.048**		0.050**
전체 (ICC)		0.381(12.3)		0.314(54.5)		0.271(48.7)		0.264(47.5)

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . 주. B: 비표준화 계수, S.E.: 표준오차(Standard Error)

교 행복감에 대한 학생-교사애착과 학급풍토의 회귀계수는 각각  $\gamma_{10}=0.47$  ( $p < .001$ ),  $\gamma_{20}=0.45$  ( $p < .001$ )로 큰 차이를 보이지 않았다. 모형 1의 2수준 절편의 분산은 0.066으로 기초모형에 비해 늘어난 것으로 나타났다. 2수준 분산이 통계적으로 유의했으므로 이를 설명할 수 있는 독립변수로서 반평균 학생-교사애착과 반평균 학급풍토를 2수준 예측변수로 추가하여 모형 2를 분석하였다. 모형 2의 경우 2수준 절편의 분산이 0.012로 크게 줄어든 것을 확인할 수 있었는데, 이는 2수준 예측변수가 투입된 모형 2가 모형 1의 2수준 절편 분산의 약 81.8%를 설명한 것으로 해석할 수 있다. 편차 통계치(Deviance)를 비교해 보면 두 모형 모두 기초모형에 비해 통계적으로 유의하게 적합도가 높아진 것으로 나타났다( $D_2-D_1 = 424.26$ ,  $df = 4$ ,  $p < .001$ ;  $D_3-D_1 = 501.25$ ,  $df = 4$ ,  $p < .001$ ). 또한, 1수준과 2수준에 투입된 모든 예측변수들이 통계적으로 유의했다. 이는 학생-교사애착이 학교 행복감이 1수준(학생 개인수준) 뿐 아니라 2수준(학급 조직수준)에서도 학교행복감에 유의한 영향을 미칠 것이라는 가설 2를 지지하는 결과였다. 자세히 살펴보면, 1수준 예측변수인 학생-교사애착과 학급풍토의 회귀계수는 각각  $\gamma_{10}=0.50$  ( $p < .001$ ),  $\gamma_{20}=0.44$  ( $p < .001$ )로 모형 1의 회귀계수와 유사했으나, 2수준 예측변수인 반평균 학생-교사애착과 반평균 학급풍토의 회귀계수는 각각  $\gamma_{01}=0.59$  ( $p < .001$ ),  $\gamma_{02}=0.20$  ( $p < .01$ )으로 영향력의 크기에 있어 차이를 보였다. 즉, 개인적 요인으로서 학생-교사애착과 학급풍토는 비슷한 수준으로 학교 행복감에 영향을 미치지만, 환경적 요인으로 학생-교사애착은 학급풍토에 비해 더욱 강력하게 학교 행복감을 예언하는 것으로 나타났다. 이러한 패턴은 상호작용 항이 포함된 모형 3에서도 유사하게 나타났다.

마지막으로 가설 3의 수준 간 상호작용 효과를 검증하기 위해 설정한 모형 3의 결과를 살펴보면, 여러 상호작용 항 가운데 학생-교사애착(1

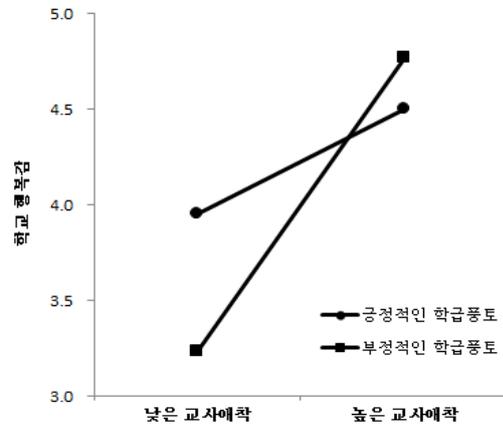


그림 1. 학교행복감 예측에 있어 학생-교사애착(1수준)과 학급풍토(2수준)의 상호작용

수준) × 반평균 학급풍토(2수준)에서만 통계적으로 유의한 효과가 검증되었음을 확인할 수 있다 ( $\gamma_{12}=-0.62$ ,  $p < .05$ ). 이는 2수준의 반평균 학급풍토가 1수준의 학생-교사애착과 학교 행복감 간의 관계에 있어 조절효과를 지닌다는 것을 의미한다. 즉, 긍정적인 학급풍토가 형성된 교실에서 아동은 교사와 애착을 잘 형성하지 못했다 하더라도 평균 정도의 학교 행복감을 지닐 수 있으나, 부정적인 학급풍토가 형성된 교실의 경우 교사와 애착을 잘 맺지 못한 아동의 학교 행복감은 매우 낮아지게 된다. 이는 학급풍토라는 환경적 요인이 행복감을 느끼는 데 있어 취약한 개인적 요인(낮은 학생-교사애착)을 완충시키는 역할을 하는 것으로 해석할 수 있다(그림 1).

## 논 의

현대사회에서 가족구조의 변화는 전통적으로 가정의 몫이라 여겨졌던 양육과 돌봄의 역할을 국가와 사회에까지 확장시키게 되었다. 학교 역시 지식과 기술을 전달하는 교육적 역할 뿐 아니라 보육의 역할을 일부 수행하도록 요구받고

있으며, 그 일환으로 현재 한국의 초등학교에서는 방과 후 학교와 같은 교육서비스를 지원하고 있다. 이러한 맥락에서 아동과 교사와의 관계, 특히 정서적 유대관계를 포함하는 애착관계에 대한 연구가 보다 활발히 이루어질 필요가 있다. 최근 연구들은 학생-교사애착과 그 하위변인들이 학교행복감과 긴밀한 정적 상관을 지닌다고 밝혀왔다(박영대, 2013; 홍애순, 2013; 한정아, 2013). 학생-교사애착은 개인의 사적 경험에 기초하지만, 학급 구성원 대부분과 친밀한 애착을 형성할 수 있는 교사의 영향력은 집단 수준까지 확장되어 긍정적으로 발휘될 수 있다. 더욱이 초등학교의 경우 교사와 아동은 한 학급에서 생활하면서 교유의 '반 분위기'를 형성하게 되는데, 이러한 분위기 역시 교사애착과 함께 아동의 학교 적응이나 학교 만족도 등 학교행복감과 관련이 높은 변인들에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(신승희, 2006; 홍주리, 2011). 이에 본 연구에서는 개인적 인식이면서 동시에 집단적 인식을 형성할 것으로 보이는 학생-교사애착과 학급풍토가 학생 개인의 학교행복감에 미치는 영향을 분석하고자 하였다. 이를 위해 위계선형모형을 적용하여 예측변수의 수준 별 영향력을 구분하고, 나아가 수준 간 상호작용 효과도 검증하고자 하였다. 위계선형모형은 다층모형 혹은 다수준 모형(multilevel model)이라고도 불리며, 분석의 단위를 위계적인 자료 구조에 맞추어서 생태학적 요류를 줄이는 데 기여하는 것으로 평가된다(강상진, 1998; 유정진, 2006; Kerlinger & Lee, 2000). 이 모형은 자료의 구조를 고려하지 않은 단일 수준 모형(single-level model) 분석의 한계를 극복할 뿐 아니라 개인과 환경의 수준 간 상호작용도 알아볼 수 있다는 장점을 지닌다.

#### 학생-교사애착, 학급풍토, 학교행복감의 다층적 관계

본 연구를 통해 얻은 결과를 중심으로 학생-교사애착, 학급풍토, 학교행복감 간의 다층적 관

계를 논의해 보면 다음과 같다. 첫째, 학생-교사애착, 학급풍토, 학교행복감은 학급에 따라 달랐다. 이는 가설 1을 지지하는 결과로, 특히 학생-교사애착은 학급풍토나 학교행복감보다 학급의 영향을 더 많이 받는 것으로 나타났다. 학생-교사애착의 경우 학급 자체보다는 교사의 특성이 영향을 미쳤을 것으로 보인다. 교사-학생의 2차 관계는 양자의 불균등한 힘, 권리, 책임으로 인해 매우 다양한 변인의 개입을 받는다. 선행연구에 따르면 교사가 속한 집단이나 교사 자신의 과거 애착경험에 따라 학생-교사애착이 달라질 수 있다. 즉, 중등학교 교사보다는 초등학교 교사가 학생들과 애착을 잘 맺는 경향이 있으며(Kesner, 2000) 부모로부터 엄격한 훈육을 받았던 교사는 학생들과 친밀한 관계를 맺는 데 어려움을 겪는 것으로 보고된다(Riley, 2009). 본 연구에서 추가 분석을 실시한 결과, 학생-교사애착은 교사의 연령 및 나이와도 상관을 지니는 것으로 나타났다. 교사의 연령이 높을수록 학급의 평균 학생-교사애착은 낮았고( $r=-0.34, p<0.01$ ), 남자 교사보다는 여자 교사가 평균적으로 높은 학생-교사애착을 지녔다( $r=0.4, p<0.001$ ). 한편, 학교행복감의 경우 세 변수 중 학급의 영향력을 가장 적게 받는 것으로 나타났다. 학교행복감의 경우 친구관계, 교사관계, 자기효능감, 학습활동의 즐거움, 환경만족, 심리적 안정을 하위구인으로 포함하는데, 이 중 친구관계나 자기효능감, 심리적 안정은 학급에 종속된다기보다는 개인적 요인의 영향을 많이 받을 것으로 보인다. 또한 환경만족은 학급의 상위 조직인 학교의 영향을 더 많이 받을 것으로 추측해 볼 수 있다. 또한, 위계선형모형 분석 결과 기초모형의 ICC가 12.3%로 산출된 것은 학급 수준의 분산은 학교행복감의 12.3% 만을 설명하며, 나머지 87.7%는 학생 개인 수준에 의해 설명된다는 것을 의미한다. 그럼에도 불구하고 학생-교사애착과 학급풍토, 학교행복감이 모두 학급에 따라 통계적으로 유의하게 다르다는 결과는 학급이 아동의 학교생활 전반에 모종의 영향을 미친다는 것을 의미하며,

나아가 세 변수 모두 개인적 요인 뿐 아니라 환경적 요인에 따라 학교행복감이 달라질 수 있음을 시사한다.

둘째, 가설 2에서 진술한 바와 같이 학교행복감에 대한 두 변수의 영향력은 1, 2 수준에서 모두 유의했다. 뿐만 아니라 두 변수의 영향력은 수준에 따라 다른 양상이 관찰되었다. 1수준에서는 학생-교사에착과 학급풍토의 영향력이 비슷하거나 학급풍토의 영향력이 다소 높았으나, 2수준에서는 학생-교사에착의 영향력이 학급풍토에 비해 훨씬 높았다. 이는 개인이 지각하는 학생-교사에착과 학급풍토는 비슷한 수준으로 학교 행복감에 영향을 미치지만, 해당 학급 구성원들이 평균적으로 지각하는 학생-교사에착은 학급풍토에 비해 더욱 강력하게 학교 행복감을 예언한다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 앞서 살펴본 가설 1과 같은 맥락에 있는 것으로 보인다. 즉, 세 변인 중 학생-교사에착이 학급에 대한 영향력( $\eta^2$ )이 가장 큰 것으로 나타났는데, 이는 학생-교사에착이 다른 변수들에 비해 학급 내에서는 보다 동질적이고, 학급 간에는 보다 다양한 수준으로 분포했음을 의미한다. 따라서 학급을 고려하지 않은 1수준에서 보다는 학급 간 평균으로 분석되는 2수준에서 학생-교사에착이 보다 큰 영향력을 발휘한 것으로 보인다. 또한, 이러한 결과는 학교행복감에 큰 영향을 미치는 것은 학급 자체라기보다는 교사와의 정서적 유대관계인 것으로 해석할 수 있다. 변수들의 상관분석 결과를 고려해볼 때, 학급을 고려하지 않은 1수준에서 학생-교사에착과 학급풍토의 영향력이 비슷했다는 것은 실제로 학생-교사에착이나 학급풍토가 학교행복감을 예언했다기 보다는 전반적으로 학교생활에 만족하고 잘 적응하고 있는 학생들이 높은 학교행복감을 보고했던 것으로 추론해 볼 수 있다. 그런데 학급을 분석 단위로 하는 2수준에서 학생-교사에착이 학급풍토보다 큰 영향력을 지녔다는 것은 학급의 전반적인 분위기 보다는 학급 내 구성원들과 전반적으로 좋은 애착관계를 맺을 수 있는 교사

가 학교행복감에 더욱 강력한 영향을 주었다는 것을 뜻한다. 더구나 이러한 결과는 1수준에서 개인이 지각한 학생-교사에착 및 학급풍토가 통제된 상태에서 산출된 것이기 때문에 더욱 의미가 있다. 한편, 본 연구에서는 2수준 학생-교사에착을 한 학급에서 평균적으로 느끼는 학생들의 교사에 대한 인식으로 간주하였으나, 그 의미를 확장하여 ‘교사의 정서적 돌봄’이 강조된 심리적 측면의 학급풍토라 해석해 볼 수 있다. 선행연구에 따르면 학생들의 요구에 민감하게 반응하고, 온화함, 돌봄, 양육을 기반으로 학생과 관계하며, 학생의 입장을 고려하고, 냉소와 엄격한 훈육을 지양하는 교사는 정서적으로 안정되고 긍정적인 학급풍토를 형성한다(Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). 이러한 학급풍토에서 학생들은 학교 적응과 관련된 사회성을 발달시킬 수 있다(Avant, Gazelle, & Faldowski, 2011; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). 이상의 선행연구들을 본 연구 결과에 적용해 보면, 따뜻하고 지지적인 분위기에서 아동의 정서적 요구를 충족시키는 데 능숙한 교사의 학급에서 아동들은 정서적으로 안정되어 교사 및 친구 관계, 자기효능감, 학습에서의 즐거움, 환경만족, 심리적 안정의 측면에서 긍정적인 결과를 보여주는 것으로 해석해 볼 수 있다.

셋째, 학교행복감에 영향을 미치는 예측변수들은 수준 간 상호작용 효과를 지니는 것으로 나타났다. 가설 3에서 기술한 바와 같이 1수준 학생-교사에착과 학교행복감의 관계는 2수준 학급풍토에 따라 달라졌다. 즉, 2수준 학급풍토는 그 자체로도 유의한 영향력을 지녔으며 조절효과 또한 존재하는 것으로 나타났다. 2수준 학생-교사에착의 경우 비록 2수준 학급풍토에 비해 큰 영향력을 지니기는 하였으나, 1수준 변수들과 상호작용을 하지는 않는 것으로 나타났다. 즉, 학급 구성원에 의해 공유되는 긍정적인 학급풍토는 학생-교사에착을 잘 맺지 못해 학교행복감을 느끼는 데 있어 취약한 아동 개인에게 보호요인으로 작용할 것이나, 학급 구성원에 의

해 공유되는 긍정적인 학급-교사에착은 개인 수준에서 인식되는 학급풍토와 학교행복감 간의 관계에까지의 영향을 미치지 못할 것임을 알 수 있다. 이는 조직풍토가 환경적 요인으로서 종속 변수에 영향을 미칠 뿐 아니라 개인적 요인과의 상호작용을 통해 조절효과를 지닌다는 선행연구들(Avant, Gazelle, & Faldowski, 2011; Dollard, Tuckey, & Dormann, 2012)과 일치하는 것으로 볼 수 있다.

#### 아동의 학교행복감 증진 방안

본 연구의 결과를 바탕으로 아동의 학교행복감을 증진시킬 수 있는 방안을 논의해보면 다음과 같다. 첫째, 학생-교사에착의 중요성을 알리고 및 다양한 학생-교사에착 향상 전략을 제공하는 교사교육 프로그램이 필요하다. 학급 수준에서 학생-교사에착이 아동의 학교행복감에 큰 영향을 미치는 것으로 나타난 본 연구의 결과는 학급 구성원 전반과 긍정적인 정서적 유대관계를 맺을 수 있는 교사의 역할이 매우 중요함을 시사한다. 김중백과 김남희(2014)의 연구에 따르면 학생이 지각한 학생-교사 애착과 교사가 지각한 학생-교사 애착 간에는 차이가 있었다. 두 변인 간에는 약한 정적상관이 존재하는 것으로 나타났는데, 이는 교사가 항상 자신이 지각한 관계에 대한 정보가 과대평가 될 수 있음을 염두에 두고, 학생과의 관계에 있어 민감하게 대응할 수 있는 전략들을 가지고 있어야 함을 시사한다. 이와 관련하여 Bergin과 Bergin(2009)은 학생-교사 관계를 증진시키는 방안들을 제시한 바 있는데, 그들의 제안에 따르면 아동 발달에 대한 지식을 바탕으로 아동들의 행동이 주는 단서를 정확히 해석하고, 편안함을 제공하며, 심리적 어려움(distress)에 즉각적으로 반응하는 민감성을 지니는 교사가 아동과 안정애착을 맺을 수 있다. 또한, 교사는 아동에 대한 믿음을 가지고 훈육에 있어 강압적인 태도(coercion) 보다는 설 명적인 태도(induction)를 지녀야 한다. 긍정적이

고 아동을 존중하는 어조는 효과적인 훈육을 가능케 할 뿐 아니라, 아동들 사이에도 모델링이 되어 학급 전반에 친사회적인 동료 문화(peer culture)를 형성케 한다. 아직 우리나라에서는 교사를 대상으로 하는 학생-교사관계 관련 연구나 학생-교사에착을 향상 프로그램이 부족한 실정이며, 연구가 이루어졌다 하더라도 학생의 관점에서 주로 진행되어 왔다. 학생의 성별, 부모와의 애착유형, 자아존중감 등은 학생-교사에착에 영향을 미치는 것으로 알려져 있으나(이혜주, 정의현, 2012), 상대적으로 학생-교사에착에 개입하는 교사의 특성에 대한 연구는 부족한 실정이다. 학생-교사에착에 영향을 미치는 요인들에 대한 지속적인 연구와 해외 사례들을 참고하여 한국 상황에 적절한 학생-교사에착 향상 프로그램을 개발한다면, 아동의 학교행복감 증진 뿐 아니라 양육과 돌봄이 요구되는 시대에 유능한 초등학교 교사 양성에도 이바지할 수 있을 것이다.

둘째, 학급풍토를 증진시키는 다양한 전략들이 개발되어야 한다. 본 연구에서 학급풍토는 개인 수준과 학급 수준 모두에서 학교행복감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났을 뿐 아니라, 학생-교사에착과 학교행복감 간의 관계에도 관여하는 것으로 검증되었다. 이와 관련하여 Bucholz와 Sheffler(2009)는 환경, 절차, 전략의 측면에서 긍정적인 학급풍토를 형성하는 방안을 제안하였다. 그들의 연구에 따르면, 잘 정돈되고 따뜻한 느낌으로 장식된 교실 환경은 아동들에게 안정감과 편안함을 제공한다. 반원이나 모둠으로 배열된 책상은 협동 학습을 촉진하는 데 도움이 된다는 발표도 있다(Patton, Snell, Knight, & Gerken, 2001). 또한, 학급 고유의 전통을 만들고 정기적인 학급회의를 개최하는 것은 절차적 측면에서 학급 구성원 간의 결속력을 높이고 교실 활동 관여도를 증진시키는 데 도움이 된다. 일과가 끝날 때 그날 배운 내용을 그림으로 그려본다던지, 함께 노래나 시를 암송하는 것이 학급 전통의 예가 될 수 있다. 마지막 전략적

측면으로는 자율성 촉진과 적극적 경청이 있다. 교사는 임파워먼트(impowerment)를 통해 아동의 자율성을 높일 수 있으며, 눈 맞춤, 고개 끄덕이기, 얼굴 표정, 동의하는 언어 반응 등을 통해 아동의 적극적 참여를 유도할 수 있다. 이러한 전략들은 아동이 과업에 집중하고 안전하게 자기개발을 하는 데 기여할 것으로 보인다. 이와 같이 학급풍토를 증진시키는 다양한 전략들을 활용함으로써 아동의 학교행복감을 높일 수 있을 것이다.

셋째, 긍정적 학생-교사애착과 학급풍토 형성을 위한 정책적 지원이 필요하다. 특히 발달 상 어려움을 겪거나 문제행동을 보이는 아동의 경우 학교 차원에서 제공하는 별도의 개입 프로그램이 적용되어야 할 것이다. Howes와 Ritchie (1998)의 연구에 따르면 이러한 아동들은 성인을 일관성 없고, 방임적이며, 가혹한 것으로 지각하여 교사와 안정애착을 형성하는 데 어려움을 겪지만, 교사가 일관되게 긍정적인 태도를 보임에 따라 안정애착을 형성해 가는 것으로 나타났다. 또한, 숙련된 교사가 아동들과 안정애착을 형성하는 데에는 평균 9달이 걸린다는 연구가 있다 (Raikes, 1998). 스웨덴에서는 5학년에서 8학년까지 한 명의 교사가 담임을 맡고 있으며, 우리나라에서도 일부 학교에서 담임교사 연임제를 도입하고 있다. 이와 같은 담임교사 연임제의 효과를 학생-교사애착의 측면에서 분석하고 그 결과를 정책에 반영하게 된다면, 아동의 행복감 증진에 기여할 수 있을 것이다.

#### 연구의 제한점 및 추후 연구 제언

본 연구의 제한점으로는 학교행복감에 대한 예측변수들을 다양하게 포함하지 못했다는 것을 들 수 있다. 연구 결과에 따르면 학교행복감은 약 88%의 학생수준 분산과 12%의 학급수준 분산으로 구성되어 있다. 학생수준 분산을 설명하기 위해 부모의 양육태도(신명덕, 2007; 안지영, 박성연, 2002; 조은정, 2012; Chang, Watkins, &

Banks, 2004; Huebner & McCullough, 2000), 자아 존중감(윤남정, 신나나, 2014; 최미경, 2010; Furnham & Cheng, 2000; Schimmack & Diener, 2003), 사회적 지지(홍애순, 조규관, 2012), 목표 지향성(박병기, 송정화, 2008) 등 선행연구를 통해 밝혀진 다양한 예측변수들을 추가한다면 보다 설명력이 높은 학교행복감 예측 모형을 제안할 수 있을 것이다. 또한, 본 연구에서는 예측변수들이 매개효과를 지닐 가능성이 다루어지지 않았다. 학생-교사애착과 학급풍토는 서로 높은 상관을 지니고 있으며, 교사와의 친밀한 관계가 자율적인 학급풍토를 조성한다는 선행연구도 존재한다(김병성, 2004; 이숙정, 2010; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). 이는 학생-교사애착이 학급풍토를 매개로 하여 학교행복감에 영향을 미칠 가능성을 시사한다. 위계선형모형에서 매개효과의 검증은 예측변수의 수준에 따라 1→2→1, 2→1→1, 2→2→1 등 다양한 방법으로 이루어진다(Krull & MacKinnon, 2001). 후속 연구에서는 이러한 다양한 매개효과의 가능성들을 탐색함으로써 학생-교사애착, 학급풍토, 학교행복감 간의 관계를 보다 정확하게 검증해 낼 수 있을 것이다. 마지막으로 본 연구는 단일 집단으로 구성된 횡단자료를 사용하여 학생-교사애착, 학급풍토, 학교행복감을 분석했기 때문에 인과관계를 확인하기 어렵다. 학생-교사애착과 학급풍토가 정말 학교행복감을 예측하는지 알아보기 위해서는 종단자료를 사용하거나, 경향점수(propensity score matching)를 활용한 인과효과 분석을 실시하는 것이 필요하다(Kim & Seltzer, 2007).

행복의 다수준적 속성은 행복이 개인적 요인과 환경적 요인, 그리고 이 두 요인의 상호작용에 의해 영향을 받는다는 것을 의미한다. 본 연구는 아동의 학교행복감에 있어 아동이 지각하는 학생-교사애착의 중요성 및 학급 수준에서 지각되는 학생-교사애착의 중요성을 밝히고, 맥락 변인으로서 학급풍토의 역할을 검증하였다. 학급풍토는 그 자체로도 학생 수준과 학급 수준

모두에서 학교행복감에 영향을 미치지만, 학생-교사에착과 학교행복감 간의 관계에 관여함으로써 학생-교사에착에 취약한 아동의 학교행복감에 완충작용을 한다는 결과를 얻었다. 본 연구에서 밝혀진 개인적 요인과 환경적 요인의 상호작용은 행복이라는 심리적 과정을 이해하는 이론적 틀에 의미 있는 시사점을 제공할 것이다. 나아가 아동의 학교행복감 증진에 관심과 책임을 갖고 있는 학교행정가와 정책결정자들에게 실제적 함의를 제공할 것이다.

### 참고문헌

- 김상진 (1998). 교육 및 사회연구를 위한 연구방법으로서 다층모형과 전통적 선형모형과의 비교분석 연구. *교육평가연구*, 11(1), 207-258.
- 김영하 (2012). 행복 연구가 교육에 주는 시사점. *초등교육연구*, 25(2), 1-21.
- 권석만 (2008). *긍정심리학: 행복의 과학적 탐구*. 서울: 학지사.
- 김경식 (1999). 한국의 학급풍토 연구의 동향. *교육사회학연구*, 9(2), 1-30.
- 김경식, 이현철 (2010). 중학생의 학교만족도에 대한 자아개념, 부모학습지원, 학급풍토의 영향: 학급풍토의 매개효과를 중심으로. *교육학논총*, 31(2), 37-52.
- 김병성 (2004). *교육과사회: 교육의사회학적기초*. 서울: 학지사.
- 김정아 (2000). 아동간의 또래 괴롭힘과 학급풍토와의 관계. *이화여자대학교 대학원 석사학위논문*.
- 김종백, 김남희 (2014). 교사와 학생이 지각한 학생-교사 관계의 변화가 학생의 학교행복과 수업참여를 매개로 학업성취에 미치는 영향. *청소년학연구*, 21(12), 285-315.
- 김종백, 김태은 (2008). 학교행복 검사도구 개발 및 타당화. *교육심리연구*, 22(1), 259-279.
- 김효영 (2010). *교사에착검사타당화*. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 나혜숙 (1985). 학급풍토가 학생들의 자아개념에 미치는 영향: 이부제 고등학교를 중심으로. *숙명여자대학교 대학원 석사학위논문*.
- 류주연 (2012). 초등학생이 지각한 긍정적 교사학생 관계와 학업적 자기효능감이 학교행복감에 미치는 영향. *한양대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 박교원 (1997). 초등학교 학급풍토와 아동의 학구적 자아개념·학급태도와의 관계. *한국교원대학교 대학원 석사학위논문*.
- 박병기, 송정화 (2008). 변화신념, 목표지향성, 자기조절학습, 학업성취 및 주관적 안녕의 인과구조 탐색: Dweck 모형의 확장. *교육심리연구*, 22(2), 333-350.
- 박영대 (2013). 교사지지 및 학생-교사 애착관계와 학교행복감의 관계에서 실패내성의 매개효과. *경북대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 송정화, 박병기, 임신일 (2012). 다층모형을 적용한 주관적 안녕의 설명요인 탐색. *교육심리연구*, 26(1), 139-175.
- 송현미 (2013). 초등학생이 지각한 사회적 지지와 학교행복의 관계에서 자기조절능력의 매개효과. *경북대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 신명덕 (2007). 초등학교 아동이 지각하는 부모양육태도와 아동의 행복감간의 관계. *공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 신승희 (2006). 교사효능감과 초등학생의 학급풍토 지각 및 학교생활만족도와의 관계. *경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 신찬환, 박영호 (2005). 초등학교 학생의 생활양식 유형과 정신건강 및 학교생활 적응과의 관계. *교육이론과 실천*, 15, 187-212.
- 심계화 (2004). 초등학생이 지각한 학급풍토와 자기효능감 및 학업성취의 관계. *춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 안지영, 박성연 (2002). 2-3 세 자녀를 둔 어머니의 양육 신념, 효능감 및 스트레스가 양육행동에 미치는 영향. *대한가정학회지*, 40(1), 53-68.
- 유서령 (2015). 초등학생과 중학생의 행복감에 대한

- 요인 연구. 동국대학교 교육학과 석사학위논문.
- 유정진 (2006). 위계적 선형모형의 이해와 활용. *아동학회지*, 27(3), 169-187.
- 윤남정, 신나나 (2014). 아동이 지각한 부모의 기대와 자아존중감 및 성취동기가 아동의 학교 행복감에 미치는 영향. *아동학회지*, 35(3), 157-176.
- 윤희정 (1993). 청소년의 일상적 스트레스와 사회관계망 지지 지각. 서울대학교 석사학위논문.
- 이숙정 (2010). 초등학생의 학업성취에 영향을 미치는 교사-학생 관계와 학급풍토 및 학습몰입의 경로 분석. *초등교육연구*, 23(4), 207-227.
- 이혜주, 정의현 (2012). 데이터마이닝을 이용한 초등학교 고학년의 교사애착에 대한 예측변인에서의 남녀 차이. *한국교육연구*, 29(1), 419-440.
- 정나니 (2013). 중학생이 지각한 성격유형, 유능감, 부모양육태도, 학급 문화유형에 따른 학교행복감의 차이. 동아대학교 대학원 석사학위 논문.
- 조선일보 (2013. 5. 4). 우리나라 청소년, 어린이 행복지수 OECD 국가 중 최하. <http://news.naver.com/main/read.nhn?mode=LSD&mid=sec&sid1=102&oid=023&aid=0002516503>.
- 조은정 (2012). 아동이 지각한 부모양육방식과 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. *한국놀이치료학회지(놀이치료연구)*, 15(1), 35-50.
- 지은림, 백순근, 채선희, 설현수 (2003). 교사-학생 관계 척도 개발 및 타당화. *교육평가연구*, 16(2), 25-41.
- 최미경 (2010). 아동의 스트레스 및 자아존중감과 주관적 안녕감 간의 관계. *대한가정학회지*, 48(10), 65-75.
- 한정아 (2013). 초등학생이 지각한 교사의 촉진적 의사소통과 학교행복감의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍성훈, 김희수 (2005). 초등학교 저학년 학생이 지각한 교사의 행동과 학생의 애착안정성이 학교생활적응에 미치는 영향. *교육과학연구*, 36(1), 33-53.
- 홍애순 (2013). 초등학생이 지각한 사회적지지, 학업적 자기효능감, 학교생활적응이 학교행복감 및 학업성취도에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍애순, 조규관 (2012). 초등학생이 지각한 사회적 지지, 학교행복감, 긍정적 착각이 학업성취도에 미치는 영향. *아동교육*, 21(4), 81-95.
- 홍주리 (2011). 초등학생이 지각한 학급풍토 및 학급건강성이 학교생활적응에 미치는 영향. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Afshartous, D., & Preston, R. A. (2011). Key results of interaction models with centering. *Journal of Statistics Education*, 19(3), 1-24.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Avant, T. S., Gazelle, H., & Faldowski, R. (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: A child×environment model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1711.
- Avolio, B. J., Howell, J. M., & Sosik, J. J. (1999). A funny thing happened on the way to the bottom line: Humor as a moderator of leadership style effects. *Academy of Management Journal*, 42(2), 219-227.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Blozis, S. A., & Cho, Y. I. (2008). Coding and centering of time in latent curve models in the presence of interindividual time heterogeneity. *Structural Equation Modeling*, 15, 413-433.
- Bucholz, L., & Sheffler, L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment. *Electronic*

- Journal for Inclusive Education*, 2(4).
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory: annals of child development. In R. Vasta (ed.) *Six Theories of Child Development: Revised Formulation and Current Issues*. Vol. 6. (187-249) JAI Press, Greenwich, Connecticut.
- Chang, E. C., Watkins, A., & Banks, K. H. (2004). How adaptive and maladaptive perfectionism relate to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-mediation model in black and white female college students. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 93.
- 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.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Dollard, M. F., Tuckey, M. R., & Dormann, C. (2012). Psychosocial safety climate moderates the job demand - resource interaction in predicting workgroup distress. *Accident Analysis & Prevention*, 45, 694-704.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(10), 463-470.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child×environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179.
- Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 423-441.
- Greenberg, J., Ashton-James, C. E., & Ashkanasy, N. M. (2007). Social comparison processes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102(1), 22-41.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools* (Vol. 11, No. 7). Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. L. & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Sciences*, 2, 96-99.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867-878.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1998). Changes in child-teacher relationships in a therapeutic preschool program. *Early Education and Development*, 9(4), 411-422.
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335.
- Ito, A. (2011). Enhancing school connectedness in Japan: The role of homeroom teachers in establishing a positive classroom climate. *Asian Journal of Counselling*, 18(1), 41-62.
- Jarolimek, J., & Foster, C. D. (1997). *Teaching and learning in the elementary school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well being in adolescence over time?. *Journal of research on adolescence*, 22(2), 235-251.

- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research*. Belmont, CA: Cengage Learning
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*(2), 133-149.
- Kim, J., & Seltzer, M. (2007). *Causal inference in multilevel settings in which selection processes vary across schools*. (CSE Technical Report 708). LA: National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing, University of California.
- Krull, J. L., & MacKinnon, D. P. (2001). Multilevel modeling of individual and group level mediated effects. *Multivariate Behavioral Research, 36*(2), 249-277.
- Larivee, B. (1992). *Strategies for effective classroom management*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Lewin, K. (1936). Some social psychological differences between the United States and Germany. *Journal of Personality, 4*(4), 265-293.
- Little, R. C., Milliken, G. A., Stroup, W. W., & Wolfinger, R. D. (1996). *SAS system for mixed models*. Cary, NC: SAS Institute.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press
- Parsons, T. (1951). Values, motives and systems of action. In T. Parsons & E. Shils (eds.) *Towards a General Theory of Action* (47-275). Cambridge, MA: Harvard University Press
- Patton, J. E., Snell, J., Knight, W. J., & Gerken, K. (2001). *A survey study of elementary classroom seating designs* (Report No. SP040068). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. L., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) Manual: K-3*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Raikes, H. (1998). Investigating child care subsidy: What are we buying? *Society for Research in Child Development, 12*(2), 1-18
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 626-635.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712.
- Schafer, J. L. and Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods, 7*, 147-177.
- Schimmack, U., & Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality, 37*(2), 100-106.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(3), 513-523.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development* (4th). Belmont, CA: Wadsworth/ Tomson Learning.
- Sodermans, A. K., & Marthijs, K. (2014). Joint physical custody and adolescents' subjective well-being: A personality×environment interaction.

- Journal of Family Psychology*, 28(3), 346-356.
- Stern, G. G. (1962). The measurement of characteristics of students and learning environment. In S. Messich & J. Ross (eds.) *Measurement in Personality and Cognition* (27-68). New York: John Wiley.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56-69.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Wolfinger, R. D., & Chang, M. (1995). *Comparing the SAS GLM and MIXED procedures for repeated measures*. SUGI Proceedings; Cary, NC: SAS Institute.
- Yang, Y. (2008). Social inequalities in happiness in the United States, 1972 to 2004: An age-period-cohort analysis. *American Psychological Review*, 73(2), 204-226.
- 1 차원고접수 : 2015. 06. 11.  
수정원고접수 : 2015. 08. 04.  
최종게재결정 : 2015. 08. 07.

## **A multilevel analysis of the relationship among student-teacher attachment, classroom climate, and school happiness of elementary students**

**Hyunju Choi**

Korea University

**Yunmi Jeong**

Saesol  
Elementary School

**Jiwon Kim**

Korea University

**Sang Min Lee**

Elementary students and their homeroom teacher share the most of school life. The interaction between homeroom teacher and students forms “classroom climate”, which can influence student's school adjustment, school satisfaction, and school happiness as a unique organizational climate. This study analyzed the influence of student-teacher attachment and classroom climate on students' school happiness using hierarchical linear model. Results confirmed the influence of student-teacher attachment and classroom climate on school happiness as not only individual unit predictors (level-1) but also organizational unit predictors (level-2). The magnitude of student-teacher attachment and classroom climate was similar at the individual unit (level-1), whereas the magnitude of student-teacher attachment was greater than that of classroom climate at the organizational unit (level-2). In addition, cross-level interaction was found between student-teacher attachment (level-1) and classroom climate (level-2). It supports the buffering effect of positive classroom climate for students who feel difficulties in student-teacher attachment. Implications of the study and suggestions for future research were discussed.

*Keywords : Student-teacher attachment, Classroom Climate, School Happiness, HLM(Hierarchical Linear Model)*