

청소년 학교폭력에 대한 생태학적 접근: 교장의 리더십과 교사의 수업방식을 중심으로*

이해준**

박미경***

조민호****

본 연구는 사회 전반에 걸쳐 학교폭력 문제가 더욱 심각해지고 국가·사회적 관심이 높아지는 상황에서, 교장의 리더십이 학교폭력 예방에 어떠한 영향을 미치는 지에 관한 관계 구조를 고찰하는 데 목적이 있다. 구조방정식 모형을 이용하여 분석한 결과, 교장의 변혁적 리더십은 교사 수업방식의 학생 배려 정도를 매개로 학교폭력 피해경험을 낮추는 것으로 나타났다. 또한 이전의 학교폭력 피해경험은 현재의 학교폭력 피해경험에 직·간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

주제어: 교장의 리더십, 학교폭력, 생태학적 관점, 수업방식, 구조방정식

I. 서론

2010년 ‘논산 여중생 자살사건’과 2011년 ‘대구 중학생 자살사건’, 2014년 9월 ‘울산 여고생 투신사건’ 등 학교폭력은 지속적으로 심각한 문제를 발생시키고 있다. 학교폭력은 점차 집단화되고, 학교폭력을 경험하는 연령은 낮아지고 있으며, 폭력의 잔인성 정도, 폭력으로 인한 피해의 정도는 심각한 수준에 이르고 있다.

이러한 학교폭력은 특히 신체적, 정신적 발달 시기에 있는 청소년들에게 심각한 문

* 이 논문은 2013년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2013S1A3A2055042).

본 논문은 이해준의 석사학위 논문 중 일부를 수정·보완한 것임.

** 주저자

*** 제2저자

**** 교신저자

제를 발생시킨다. 학교폭력의 피해경험은 성인이 된 이후에도 우울과 불안, 대인관계 기피 등의 부정적 영향을 미치게 된다(이성순 외, 2012). 또한 지속적인 학교폭력 피해 경험은 학습장애를 비롯하여 학생 개인의 전반적인 인지적, 비인지적 적응에 역기능을 유발하는 것으로 나타나고 있다(조운오, 2012; LeBlanc, Self-Brown, Shepard & Kelley, 2011). 특히 최근에는 다수의 연구에서 학교폭력 피해경험이 학교폭력 가해 경험에 직접적으로 영향을 미치는 것으로 나타나(임신일 외, 2013) 학교폭력의 피해 및 가해의 악순환 문제가 발생하고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 학교폭력은 피해 또는 가해 당사자가 인격형성이 미숙한 청소년이고 학교폭력의 경험이 성인까지 영향을 미치며, 학교폭력 경험이 확대·재생산 될 수 있다는 점에서 국가 및 사회의 적극적인 해결과 예방의 노력이 요구된다고 할 수 있다(김태진, 2007).

학교폭력이 심각한 사회적 문제로 대두되면서 18대 박근혜 대통령은 대통령 후보자였을 당시 사회에서 척결 또는 근절해야 할 4대 범죄¹⁾ 중 하나로 ‘학교폭력’을 선정하고 이후 강력한 학교폭력 대책 강화방안을 발표하였다. 정부의 ‘학교폭력 근절 종합대책’에는 출석정지와 면담 등에 있어서 학교장 및 교사의 권한 강화, 학부모 교육을 위한 학교설명회 개최, 체육활동시간의 확대, 학교생활기록부 인성영역 기재 강화, 게임 및 인터넷 중독 예방 생활지도 강화 등 학교가 주체가 되는 정책 내용들이 다수 포함되어 있다.²⁾ 이는 학교폭력 해결에 있어서 학교 및 교원의 역할이 중요하게 인식되고 있음을 나타낸다고 할 수 있다.

또한 최근에는 학교폭력에 대한 대응에 있어서 기존의 단순한 처벌적 정책들의 유용성 및 효과성에 대한 문제가 제기되면서 학교폭력을 막기 위해서는 전체학교가 개입하여 학교폭력 해결을 위한 분위기 및 환경을 만드는 것이 효과적이라는 접근(the whole school approach)이 주목을 받고 있다. 이는 부모, 지역사회, 학교가 유기적인 관계 속에서 학생또래 및 교사 간의 신뢰와 존경의 문화를 활성화시키는 예방적인 접근이라고 할 수 있다(최중진, 2013). 이러한 생태학적 접근은 다수의 주체가 확실한 비전과 목표를 가지고 적극적으로 신뢰와 존중의 학교 분위기를 만들어 나갈 때 이루어질 수 있음을 강조하면서 무엇보다 학교 역할의 중요성을 지적하고 있다.

학교폭력 예방에 있어서 학교의 역할은 범정부적 정책의 핵심에 있고, 학교교육의 주체인 교장 및 교사의 관심과 노력이 가장 기본적인 해결책이 된다고 할 수 있다. 특

1) 박근혜 정부가 선정한 척결 또는 근절해야 할 4대 사회악에는 ‘성폭력’, ‘학교폭력’, ‘가정폭력’, ‘불량식품’이 있다(4대 사회악 근절 홍보관).

2) 학교폭력예방포털사이트(www.stopbullying.or.kr), 교육부.

히 교육지자체 실행으로 인해 학교경영에 있어서 학교운영위원회를 중심으로 학교장의 권한이 확대되면서 학교의 정책을 주도하고 학교의 환경 및 분위기를 형성하는 교장의 리더십이 중요해지고 있다(윤영채 외, 2008: 22-23). 교장은 학교조직 문화를 형성하고 학교조직의 목표를 효과적으로 달성하는데 책임을 가지고 있으며 교장이 확고한 신념을 가지고 리더십을 발휘하는지에 따라 조직목표 달성뿐 아니라 조직 전체의 문화가 달라질 수 있다(전유정, 2011).

따라서 본 연구에서는 학교폭력 문제가 심각한 상황에서 학교폭력 예방에 있어 최근 제기되고 있는 생태학적 접근을 살펴보고, 생태학적 관점에서 점차 중요해지는 교장의 리더십이 학교폭력에 어떠한 영향을 미치는지 관계를 파악해보고자 한다. 교장의 리더십과 학교폭력과의 관계를 살펴본 연구는 찾아보기 어려우나 실제로 진행된 학교폭력의 요인을 살펴본 다수의 연구에서는 학교폭력에 있어서 교사의 영향이 있다는 점을 제시하고 있다. 또한 이러한 교사들에게 영향을 미치는 중요한 요인으로 교장의 변혁적·거래적 리더십에 관한 많은 연구가 이루어졌다는 점에 주목하였다. 따라서 교장의 변혁적·거래적 리더십을 독립변수로 설정하고 교사변인을 매개로 하여 학교폭력에 이르는 구조적 관계를 실증분석 하고자 하였다. 교장의 리더십이 학교폭력 예방에 이르는 경로를 탐색하는 것은 학교폭력에 대한 단위학교의 역할이 증대됨에 따라 정부의 학교폭력 관련 정책들의 실효성을 높이는 데 시사점을 제시해 줄 수 있고, 교육정책의 현장을 주도하는 교장이 어떠한 리더십 역량을 갖추어야 하는지를 살펴보는 데 의미가 있다고 할 수 있다.

II. 이론적 배경

1. 학교폭력의 개념

학교폭력은 전 세계에서 발생하고 있는 현상이지만 연구자에 따라 개념을 다르게 정의하고 있기 때문에 명확하게 통일된 이론적 개념은 존재하지 않는다. 우선 학자들이 이용하고 있는 학교폭력 정의에 대하여 살펴보면, 우리나라에서 연구된 다수의 논문에서는 노르웨이의 심리학자인 Olweus(1993)의 학교폭력 정의를 차용하고 있다. Olweus(1993)는 학교폭력을 또래폭력으로 칭하였으며 폭력을 바라는 관점과 대상, 적용범위 등을 기

준으로 구분하고 있는데 실제로 의도를 가지고 폭력이 이루어졌는지, 가해자와 피해자가 불평등한 억압적인 관계 속에서 폭력이 이루어졌는지, 폭력이 지속적으로 이루어졌는지 등을 기준으로 하고 있다(박주형 외, 2012). 즉, 상대적으로 힘이 있는 집단이 힘이 없는 학생을 고의적으로 괴롭히거나 해치는 행위이며 이 행위에는 위협, 협박, 조롱, 언어폭력, 신체적 폭력, 집단따돌림 등을 포함하고 있다(김은영, 2008: 91).

2004년 제정된 「학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률」은 2012년에 개정되었다. 「학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률」 제2조에 따르면 학교폭력이란 ‘학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위’로 정의되고 있다. 이러한 내용을 종합해 볼 때, 현재 우리나라 법률에서는 학교폭력이 발생하는 장소는 학교 내·외부로, 내용적으로는 다양한 신체적, 정신적 폭력을 포함하는 광의의 개념적 정의를 하고 있다고 볼 수 있다.

본 연구에서도 이러한 다양한 연구자 및 법률의 정의를 바탕으로, 학교폭력의 개념을 설정하고자 한다. 우선 학교폭력 발생장소는 학교 내·외 오프라인 공간으로 한정하고자 한다. 학교폭력 대상에 있어서는 광의의 개념을 활용하는 것이 학교폭력 경험에 대한 해석이 모호할 수 있다는 점에서 학교를 중심으로 학교폭력 피해자만을 연구의 대상으로 설정하였고, 교사나 기타 주체가 아닌 다른 대등하지 않은 학생에게 폭력이나 괴롭힘을 당한 것을 학교폭력으로 보았다. 또한 내용적 측면에 있어서는 Olweus를 비롯한 다수의 연구 및 최근 법률에서 다루고 있는 것과 같이 신체적 폭력 및 언어폭력, 집단따돌림, 악소문 유포 등의 정신적 폭력, 금품갈취 및 협박 등 다양한 폭력의 유형을 포함하고자 한다. 어느 정도 폭력 행위를 당한 것을 학교폭력 피해경험으로 파악할 지에 있어서는 Olweus를 비롯한 다수의 연구 및 법률의 정의와 같이 지속적이고 반복적인 경험을 학교폭력으로 설정하고자 한다.

위의 내용을 종합하여 본 연구에서는 학교폭력을 ‘학교 내외 현실 공간에서 대등하지 않은 또래 관계에서 발생하는 다양한 신체적, 관계적, 정신적 폭력’으로 정의하고자 한다.

2. 학교폭력에 대한 생태학적 접근

학교폭력은 단순히 개인 고유의 성격 및 행동 특성 하나의 원인에 의해서 발생하기

보다는 개인적 요인과 학부모, 교사, 학교, 문화, 정책 등과 같은 다양한 요인들이 복합적으로 작용하여 발생한다(김병찬, 2012). 학생, 학부모, 교사 등은 학교폭력의 방관자가 될 수 있고, 학교의 분위기나 국가 정책 또는 시대의 문화 역시 학교폭력에 직·간접적으로 영향을 줄 수 있다는 점에서 학교폭력을 하나의 사회적 과정으로 보는 인식이 증대하고 있다(최지영, 2014: 99). 이러한 관점에서 학교폭력에 대하여 새로운 접근방법으로 국내에서 최근 주목받고 있는 것이 생태학적 접근이다.

생태학적 접근은 인간발달에 있어서 대표적인 학자인 Bronfenbrenner(1979)에 의해 제시된 이론이다. 여기서의 생태학이란 개인 및 개인과 직·간접적으로 관계되어 있는 환경을 의미한다(정종진, 2014: 4). 즉 인간발달에 있어서의 생태학적 접근이란, 개인과 개인을 둘러싸고 있는 가족, 지역사회, 문화 등의 생태환경은 체계적인 수준으로 구조화 되어 있고 인간의 성장과정은 이러한 생태환경 수준들이 서로 영향을 주고받으며 이루어진다는 것을 의미한다고 할 수 있다.

이러한 생태학적 접근은 학교폭력에 있어서도 개인과 학부모, 교사와 같은 미시체계를 뛰어넘는 조금 더 높은 수준의 체계 및 환경에도 주목할 필요가 있음을 보여준다고 할 수 있다. 즉 학교폭력을 바라볼 때 단순히 학생 개인의 특성이나 가정요인, 교사와의 관계를 살펴보기 보다는 교사에 영향을 미치는 환경, 학교의 분위기 등을 살펴볼 필요가 있다. 김규태 외(2013)의 연구에서는 Bronfenbrenner의 생태학적 체계이론의 5가지 체계를 학교폭력에 대입하였다. 김규태 외(2013)의 연구에서 분류한 학교폭력에 대한 생태학적 체계에 대한 표는 다음과 같다.

〈표 1〉 학교폭력에 대한 생태학적 체계

체계(system)	내용과 예시
개인 (individual)	학생 개인이 지니고 있는 심리적, 사회적 특성들 (예 : 학생의 공격성, 자부심 등)
미시체계 (microsystem)	학생 개인이 갖는 친구, 교사, 학부모와의 직접적 경험 (예 : 교실내의 교우관계, 가정의 심리적·사회적 환경 등)
중간체계 (mecosystem)	학생 개인의 행동에 영향을 미치는 미시 체계의 두 집단 이상의 관계와 영향 (예 : 학부모와 교사와의 관계, 학부모의 교우관계 인지, 교내외 비행학생과의 관계 등)
외체계 (exosystem)	학생 개인과는 관계되지 않지만 학생 개인 행동에 상당한 영향력을 갖는 교육환경 또는 제도 (예 : 전문상담교사, 학교폭력 신고전화 등)
거시체계 (macrosystem)	학생 개인 및 다른 체계에 간접적으로 관련이 있는 보다 넓은 의미의 사회적 문화와 환경 (예 : 전통적 윤리관의 붕괴, 폭력적 대중문화 등)

출처 : 김규태 외(2013: 97) 재인용

학교폭력에 대한 대안적인 개념 틀로써 생태학적 접근에 관련하여 살펴본 최중진(2013)은 여러 나라의 학교폭력 예방 프로그램을 통해 ‘the Whole School Policy’가 효과가 있음을 입증하였다고 설명하고 있다. ‘Whole School Policy’는 앞서 살펴본 생태학적 접근과 같은 맥락으로 학생 개인뿐 아니라 교사, 부모, 지역사회, 사회전체가 적극적으로 개입하여야 근본적으로 학교폭력이 해결될 수 있음을 의미한다. 오인수(2010)의 연구에서도 학교폭력 예방을 위한 전학교 접근(whole-school approach)을 소개하고 있는데, 학교폭력에 있어서 개인 외에도 모든 학생과 학급, 학교 수준이 동시에 유기적으로 개입하는 다층수준의 접근이야말로 궁극적으로 학교의 체제와 문화를 바꾸는 접근이라고 설명하고 있다. 이 역시 모든 학생과 학급, 전체 학교환경에 강력한 영향을 미치는 교장의 역할이 중요하다는 근거가 된다고 할 수 있다.

3. 변혁적·거래적 리더십

변혁적 리더십과 거래적 리더십은 정치학자인 Burns(1978)에 의해 제시되었으며 이후 Bass(1985) 등에 의해 구체화 되었다. 변혁적 리더십과 거래적 리더십은 대비되는 개념으로 변혁적 리더십이 조직의 변화를 추구하고 신뢰와 관심에 초점을 두고 있다면, 거래적 리더십은 리더와 구성원 간의 교환 또는 협상에 초점을 두고 있다. 즉 변혁적 리더십은 구성원들에게 명확한 비전을 제시하고 목표달성을 위해 격려와 의사소통 등을 통해 창의적인 수행을 하도록 동기부여 하는 반면, 거래적 리더십은 업무수행에 대한 보상과 처벌과 같은 조건적 방법을 통해 구성원들의 동기를 고취시킨다. 또한 변혁적 리더십이 구성원과의 신뢰와 인간적인 관계를 중요하게 다루는 반면, 거래적 리더십은 명확한 보상과 처벌을 위해서 규칙이나 규제와 같이 제도적인 장치를 바탕으로 하고 있다(신구범, 2009: 92).

변혁적 리더십의 구성요인을 살펴보면 우선 Burns(1978)는 변혁적 리더십의 구성요인으로 카리스마, 개별적 배려, 동기부여, 지적자극을 제시하였다. 신구범(2009)의 연구 등 다수 연구의 설명을 바탕으로 이 4가지 요인들에 대해 요약하면 다음과 같다.

첫째, 카리스마는 리더가 부하들에게 비전에 대한 자신감과 열정을 보여줌으로써 그 비전을 강력하게 지지할 수 있도록 이끌어 나가는 능력을 의미한다(신구범, 2009: 90). 즉 리더는 강력하고도 분명한 비전과 목표를 제시·공유하고 구성원들에게 그 비전을 달성할 수 있다는 확신을 주는 것이 핵심이라고 할 수 있다.

둘째, 개별적 배려는 부하들의 동기부여와 능력을 증진시키기 위해 개인적인 욕구

와 성향에 관심을 기울이는 것이다. 리더는 강압적인 통솔보다는 개인을 신뢰하고 존중하며 동등하게 대하여 줌으로써 부하들을 의사결정에 참여하게 하고 양방향 의사소통을 가능하게 한다. 리더의 이러한 행동들은 결국 부하의 욕구를 고취시키고 의사결정에 따른 책임의식을 갖게 할 수 있다(김춘희, 2011; Bass, 1990).

셋째, 동기부여는 부하들에게 기대가 크다는 것을 전달하고, 격려와 칭찬 또는 정서적인 호소 등을 통해 조직의 공유된 비전을 달성하는데 최선을 다하도록 의욕을 고취시키는 것이다. 이러한 동기부여는 부하의 일상적인 노력을 기대 이상의 노력으로 전환하는데 중요한 요소가 된다(주동범, 2012: 5).

넷째, 지적자극은 리더가 부하들에게 문제를 인식하고 해결하기 위한 합리적인 사고방식과 창의적인 관점을 개발하도록 변화시키는 행동을 말한다. 부하 및 리더가 지닌 신념과 가치관에 대해 끊임없이 각성하게 함으로써 잠재되어 있는 문제를 인식하고 스스로의 생각을 알게 할 수 있다(신구범, 2009: 91). 안정보다는 변화를 지향하는 변혁적 리더십에서 지적자극의 핵심은 궁극적으로 조직원들에게 창의적인 사고를 고양하는 데 있다.

한편, 거래적 리더십의 구성요인은 많은 학자들이 공통적으로 크게 상황적 보상과 예외관리 2가지로 구분하고, 이 중에서 예외관리를 적극적 예외관리와 소극적 예외관리로 분류하고 있다.

첫째, 상황적 보상은 부하의 노력과 그에 대한 리더의 보상이 교환되어지는 과정을 이야기한다(신구범, 2009: 92). 즉 리더는 조직구성원에게 분명한 업무 또는 역할을 제시하고 조직구성원이 그 업무성과 기준에 부합하였을 때 합리적인 보상을 하는 것을 의미한다. 따라서 상황적 보상은 정(+)적인 강화를 사용하는 적극적인 성격을 지니고 있다고 할 수 있다.

둘째, 예외관리는 문제가 생겼을 때 제재 등의 조치를 취하는 부(-)적 강화를 사용하는 양상을 지닌다(신구범, 2009: 92). 적극적 예외관리에서 리더는 조직구성원들이 규칙을 위반하는지를 지속적으로 감시하고 필요한 경우에 개입하여 교정 활동하는 것을 의미한다고 할 수 있다. 소극적 예외관리에서 리더는 문제가 심각해지는 경우에만 개입하게 되는데 업무성과가 기준에 미달하여 실패하거나 문제가 표면화되었을 때 처벌 등의 제재를 사용한다.

4. 교장의 리더십과 학교폭력과의 관계

교장의 리더십이 학교폭력에 미치는 영향에 대하여 실증적으로 분석한 연구는 찾아보기 어렵다. 다만 교장의 리더십과 학교의 분위기, 그리고 교사 간의 관계, 교사와 학교폭력 간의 관계에 관한 연구를 통해 교장의 리더십이 학교폭력에 영향을 미치는 경로를 예측하여 볼 수 있을 것이다.

첫째, 교장의 다양한 리더십과 교사와의 관계를 살펴본 연구 중에서도 교장의 변혁적 리더십과 거래적 리더십이 교사에게 미치는 영향에 대한 연구가 활발하게 진행되어 왔다. 성낙돈(2008)은 교장의 변혁적 리더십과 교장의 참여적 의사결정이 교사 헌신에 대하여 긍정적인 영향을 미친다고 분석하면서 특히 변혁적 리더십 중에서도 솔선수범과 개인적 배려가 중요하다고 언급하였다. 또한 김민환(2003)은 교사들의 근무의욕과 자발적 행동에는 변혁적 리더십이 효과적이지만 교사들의 혁신행동에는 교사들에게 일에 대한 보상을 제시하는 거래적 리더십이 강력한 영향을 미치는 것으로 분석하면서 교장의 리더십은 특정 리더십만이 중요하기 보다는 변혁적, 거래적 리더십을 모두 발휘해야 한다고 주장하였다. 이 외에도 권동택(2007)의 연구에서는 교사의 조직헌신과 집단응집에 교장의 변혁적, 거래적 리더십이 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

특히 교장의 리더십이 교사에게 미치는 다양한 요인 중에서도 교사와 학생 간 관계에서 고려되어야 할 요소는 수업에 관련된 요인이다. 교사의 기본적인 업무는 학생들에 대한 수업이며, 수업시간은 교사가 학생과 가장 많은 시간 마주하는 시간이다. 따라서 교장의 리더십이 교사의 수업과 관련하여 어떠한 영향을 미칠 수 있는지 살펴볼 필요가 있다. 한재민 외(2013)의 연구에 의하면 교장의 변혁적 리더십이 직접적으로 수업전문성에 유의한 영향을 미치지 않았으나 교사효능감을 통하여 간접적으로 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 또한 김종철 외(2013)의 연구에서는 교장의 수업지도성이 교사의 수업전문성에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 성낙돈(2008)의 연구에서도 비전 제시, 솔선수범, 개인적 배려와 같은 교장의 변혁적 리더십은 교사의 교수학습에 강력한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났으며, 이상기(2007)의 연구에서도 교사는 조직에 대한 헌신보다 수업에 대한 헌신을 가장 높게 인식하고 있음과 동시에 교장의 리더십 기술이 교사의 학생 및 수업에 대한 헌신과 유의한 상관이 있다고 나타났다. 이러한 연구들을 통해 학교교육의 총 책임자라고 할 수 있는 교장이 교사의 수업에 직·간접적으로 영향을 미치고 있다는 것을 예측해 볼 수 있다.

둘째, 교사와 학교폭력 간의 관계를 살펴보면 학교폭력에 있어서 교사의 역할과 책임에 대하여는 많은 연구가 이루어져 왔다(김규태 외, 2014; 김병찬, 2012; 김성환, 1999; 허종렬, 2012). 학교폭력에 미치는 교사의 영향을 실증분석한 연구로, 신성자(2014)는 학생이 교사의 학교폭력 개입능력을 긍정적으로 평가할수록 학교폭력 상황에서 더욱 적극적으로 대응할 것으로 인식하고 있다고 분석하였다. 이는 학교폭력에 대하여 교사가 얼마나 관심을 갖고 학생들을 도우려는 의지를 가지고 있는지에 따라 학생들 역시 교사를 믿고 학교폭력에 적극적으로 대응할 수 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 이 외에도 학생에 대한 교사의 지지는 학교폭력 피해경험에 영향을 미친다는 연구(김혜원 외, 2000)를 비롯하여 박주형 외(2012)는 교사와 학생 간의 관계, 학생의 교사에 대한 인식 등이 학교폭력에 영향을 미친다고 분석하였다. 또한 조운오(2012)의 연구에서도 학생과 교사의 긴밀한 관계는 학교폭력으로 인한 학생의 우울감을 낮추며, 교사의 역할을 통해 학교폭력 우울증으로 인한 자살 등의 2차 피해를 예방할 수 있음을 언급하였다.

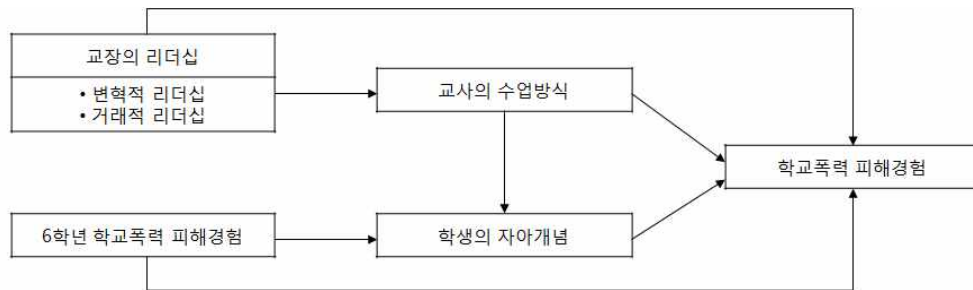
결국 학교폭력과 교사와의 관계를 살펴본 질적, 양적 다수의 연구에서는 공통적으로 교사의 열의와 관심, 학생들과의 친밀한 관계가 중요함을 지적하고 있고, 이는 결국 교사와 학생과의 상호작용을 의미한다고 할 수 있다. 무엇보다 기본적으로 교사가 학생과 가장 많이 상호작용 하는 시간은 수업시간이고 수업시간에 교사의 행동과 언어 등은 학생들에게 직접적인 영향을 미칠 수 있다. 곽한영 외(2012)는 수용적인 의사전달 및 경청 태도가 학생들의 민주 시민성에 유의하게 영향을 미친다고 분석하였고, 이효숙 외(2009)의 연구에서는 교사의 의사소통 유형 중에서도 수용적인 의사소통이 여고생의 자아존중감을 높일 수 있음을 지적하고 있다. 또한 임수연 외(2012)의 연구에서는 교사의 의사소통 특성이 학급집단응집성과 학교생활 적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 이와 같은 연구들은 교사가 학생들에게 어떠한 의사소통 태도를 보이는지, 수업지도방식은 어떠한지와 같은 교사의 행동적 양상이 학교폭력에 유의한 영향을 미칠 수 있을 것이라는 예측을 가능하게 한다. 실제로 황영준 외(2013)는 담임교사가 명령적으로 의사를 전달하거나 전제형의 리더십을 발휘할수록 학교폭력이 증가하는 것을 밝혀냈다. 또한 교사의 리더십은 학급분위기를 형성하는 큰 개념이기 때문에 또래폭력 경험에 더욱 많은 영향을 미칠 수 있다고 언급하고 있다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구모형

앞서 살펴본 이론과 선행연구를 바탕으로 구성된 본 연구의 개념적 연구모형은 <그림 1>과 같다.

〈그림 1〉 연구모형



본 연구의 종속변수는 중학교 1학년생의 학교폭력 피해경험으로 구성하였다. 독립변수는 크게 교장의 변혁적 리더십과 거래적 리더십으로 구분하였으며 이러한 교장의 두 가지 리더십이 학생의 학교폭력 피해경험에 미치는 영향을 분석하고자 한다. 또한 이 과정 속에서 교장의 리더십이 교사의 수업 지도성에 영향을 미친다는 다수의 선행연구를 통해 매개요인으로서는 교사 수업방식의 학생 배려 정도를 설정하였다. 수업에서 나타나는 교사의 언어나 행동과 같은 수업방식은 학교폭력에 있어서 교사-학생과의 상호작용 관계가 중요하다는 선행연구들을 바탕으로 하고 있다. 이러한 경로를 통해 교장의 변혁적, 거래적 리더십이 학교폭력에 직접적으로 영향을 미치는지, 교사의 수업지도방식을 통하여 간접적으로 영향을 미치는지를 살펴볼 수 있을 것이다. 또 하나의 독립변수로는 개인의 이전 학교폭력 피해경험을 설정하였다. 종속변수를 중학교 1학년생의 학교폭력 피해경험으로 하였기 때문에 이 학생들의 6학년 학교폭력 피해경험이 현재의 학교폭력 피해경험에 어떠한 관계가 있는지를 살펴보고자 한다. 이 경로의 매개요인으로서는 학교폭력 피해경험이 학생들의 자아개념을 떨어뜨리고 이는 다시 학교폭력을 경험하게 한다는 선행연구들을 바탕으로 구성하였다. 또한 교사가 학생들의 인지적, 정서적 발달에 영향을 미친다는 다수의 연구들을 바탕으로

교사의 수업지도방식이 학생의 자아개념에 미치는 영향을 구조방정식 모형에 포함하였다. 구조방정식 모형을 통해 이와 같이 다양한 독립변수와 매개변수들의 복잡한 인과관계 및 경로를 분석하여 볼 수 있을 것이다.

2. 연구 가설

교장의 리더십에 관한 다수의 연구에서는 교장의 변혁적 리더십이 조직효율성을 높이고, 교사의 조직헌신과 학생에 대한 헌신, 근무의욕과 자발적 행동 등을 높이는 것으로 나타나고 있다(권동택, 2007; 김민환, 2003; 성낙돈, 2008). 또한 앞선 선행연구 검토에서 살펴보았듯이 무엇보다 교장의 변혁적 리더십은 교사의 수업 관련 요인들에게 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다.

이성은 외(2005)의 연구에 의하면 학교의 교육적 목표를 제시하고 수업을 지원 및 개선하며 학업성취를 확인하는 교감의 수업지도성이 교사의 수업 행동에 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 특히 변혁적 리더십의 특징이라고 할 수 있는 학교의 교육적 목표 제시는 학생참여와 동기를 유발하고 다양한 학습방법을 제시하는 교사의 수업행동과 높은 상관관계를 갖고 있다. 박균열(2008)의 연구에서도 교장의 변혁적 지도성이 교사에게 영향을 주어 간접적으로 수업전문성에 긍정적인 영향을 준다는 것을 구조방정식 모형을 통해 분석하였다. 박상완 외(2007)의 연구 역시 최근 교장의 변혁적 지도성은 수업지도성과 통합되어 강조되고 있고 이러한 지도성이 교사들의 교직수행과 수업에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 종합적인 분석이 필요함을 지적하였다. 따라서 변혁적 리더십은 교사의 수업에 대체적으로 긍정적인 영향을 미친다고 예측하여 볼 수 있다.

교장의 거래적 리더십이 교사의 수업방식과 태도, 수업전략과 같은 수업전문성 등의 수업관련 요인들에 어떠한 영향을 미치는지에 대해서는 선행연구가 많이 이루어지지 않았다. 그러나 권동택(2007)은 일에 대한 보상을 제시하는 교장의 거래적 리더십이 교사의 조직헌신과 집단응집에 정적인 상관관계를 갖는다고 하였고, 김민환(2003)도 조건보상과 같은 교장의 거래적 리더십이 교사들의 혁신행동에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이와 같은 연구들을 통해 교장의 거래적 리더십이 긍정적이든 부정적이든 교사의 수업방식에 유의미한 영향을 미칠 가능성이 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 다음과 같은 가설을 설정할 수 있다.

가설1	교장의 변혁적 리더십이 교사의 수업방식에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.
가설2	교장의 거래적 리더십이 교사의 수업방식에 영향을 미칠 것이다.
가설2-1	교장의 거래적 리더십이 교사의 수업방식에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.
가설2-2	교장의 거래적 리더십이 교사의 수업방식에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.

또한 선행연구들은 교사의 수업방식이 다시 학생의 학교폭력에 영향을 미칠 수 있다는 점을 보여주고 있다. 다수의 연구에서 교사의 관심과 지원 의지, 교사와의 관계 등이 학교폭력 피해를 예방할 수 있음을 보여주듯이(김혜원 외, 2000; 박주형 외, 2012; 신성자, 2014) 교사가 수업시간에 학생과 상호작용함에 있어서 학생을 배려하고 관심을 갖는 행동 및 태도, 공감하는 태도, 의사전달 방법 등은 학생들에게 영향을 주어 학교폭력 예방을 가능하게 할 수 있다. 실제로 박형빈(2012)은 교사의 공감능력 강화가 학생들의 공감 능력에 영향을 주어 학교폭력을 예방할 수 있음을 지적하고 있다.

학교폭력에 영향을 미치는 교사의 요인들 중에서도 특히 교사가 학생을 대하는 태도나 언어사용, 행동 등은 중요하게 작용하는 것으로 보고되고 있다. 임수연 외(2012)의 연구에서는 담임교사의 일관성 있고 수용적인 의사소통은 학생들의 학급집단응집성에 영향을 미치고 학생들이 의사소통을 높게 지각할수록 학생의 학교생활 적응이 높게 나타났고, 이효숙(2009)은 교사의 의사소통 유형은 학생들의 자아개념과 학교생활 만족에 영향을 미친다고 분석하였다. 황영준 외(2013)의 연구에서는 교사의 의사전달 태도와 교사의 리더십은 또래폭력 경험에 영향을 미치는 것으로 보고하면서, 교사가 학생에 대한 공감대 형성에 긍정적이고, 의사소통 및 상담 등에 열정적으로 성실하게 임할수록 학교폭력이 감소할 수 있음을 지적하고 있다. 우채영 외(2009)는 교사가 학생들을 비교하거나 화를 자주 내며, 불쾌한 말, 잔소리 등을 하는 경우와 같이 학생과 교사와의 관계가 적대적인 경우에 학교폭력 경험에 유의한 영향을 미친다고 분석하였고, 이러한 교사와의 관계는 학생들의 긍정적 자아개념을 저해할 수 있음을 언급하고 있다. 이와 같은 연구들은 전반적으로 교사가 학생들을 배려하고 공감하는 태도와 의사소통 등이 학교폭력을 예방하는데 있어서 직·간접적으로 영향을 미치는 중요한 요인이 될 수 있음을 의미하고 있다.

따라서 교사의 수업방식 중에서도 특히 학생들을 배려하고 공감하는 태도가 학교폭력에 영향을 미칠 것이라는 선행연구들을 바탕으로 하여 다음과 같은 가설을 설정할 수 있다. 여기서의 종속변수는 학교폭력 피해경험이기 때문에 피해경험이 많을수록 높아지고 적을수록 낮아지는 점을 고려하여 정(+)의 영향은 피해경험이 증가하는

것을 의미하고 부(-)의 영향은 피해경험이 감소하는 것을 의미한다. 이렇게 교사의 수업방식이 학교폭력 피해경험에 영향을 미칠 수 있다는 것은 추가적으로 교장의 변혁적 리더십과 거래적 리더십이 학교폭력 피해경험에 영향을 미칠 수 있다는 가능성을 보여준다고 할 수 있다.

가설3	교사 수업방식의 학생 배려 정도는 학교폭력 피해경험에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.
가설4	교장의 변혁적 리더십이 학교폭력 피해경험에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.
가설5	교장의 거래적 리더십이 학교폭력 피해경험에 영향을 미칠 것이다.
가설5-1	교장의 거래적 리더십이 학교폭력 피해경험에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.
가설5-2	교장의 거래적 리더십이 학교폭력 피해경험에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.
가설6	교사 수업방식의 학생 배려 정도는 학생의 자아개념에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

본 연구모형에서는 학교폭력 피해경험에 영향을 미치는 요인으로써 주요 변수라 할 수 있는 교장의 리더십과 더불어 학교폭력의 개인적 요인으로 6학년 때의 학교폭력 피해경험의 관계까지 살펴보고자 한다. 학교폭력 요인들을 분석한 다수의 연구에서는 학교폭력의 요인을 개인적 요인과 가정적 요인, 학교 요인 등으로 구분하여 일괄적으로 살펴보고 있으나 이전의 학교폭력 피해경험이 현재에도 영향을 미치는 관계에 대하여는 살펴보지 못하고 있다. 학교폭력 피해경험과 학생의 신체, 사회정서, 인지발달에 대하여 분석한 김현숙(2013)의 연구에서는 지속적으로 학교폭력 피해경험을 한 학생일수록 특히 자아존중감과, 공격성, 집중력, 불안감 등과 같은 사회정서발달에 강력하게 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 임신일 외(2013)는 부모로부터의 폭력경험이 심리적, 정서적 불안 및 낮은 자존감에 영향을 미치고 이러한 낮은 자존감은 다시 학교폭력 피해경험과 유의미한 상관관계를 지닌다고 분석하였다. 이는 이전의 학교폭력 피해경험 역시 자아존중감과 같은 학생의 사회정서 발달에 부정적인 영향을 미친다는 점에서 이전의 학교폭력 피해경험이 현재의 학교폭력 피해경험으로 이어질 수 있다는 것을 시사하고 있다. 본 연구에서는 이와 같은 선행연구를 바탕으로 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설7	6학년 학교폭력 피해경험은 학생의 자아개념에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.
가설8	학생의 자아개념은 학교폭력 피해경험에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.
가설9	6학년 학교폭력 피해경험은 현재 학교폭력 피해경험에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

3. 자료수집 및 분석방법

본 연구에서는 교장의 리더십이 학교폭력 예방에 미치는 영향을 분석하기 위하여 서울특별시 교육연구정보원에서 지난 2010년부터 2013년까지 실시한 서울교육종단연구(Seoul Education Longitudinal Study : SELS)³⁾ 조사 데이터를 사용하였다. 이 조사는 장기간에 걸쳐 서울 학생의 지덕체 발달에 대한 데이터를 수집하고 교육 정책 및 학교의 교육활동이 학생 발달에 미치는 영향을 조사·분석함으로써, 학교 교육활동을 개선하고 효과적인 교육정책을 수립하기 위한 목적으로 실시되었다. SELS 데이터에는 학생, 학부모, 교사, 학교장, 학교에 관한 각 주체들의 다양한 변수를 포함하고 있으며, 특히 학생의 학교폭력 경험에 관련하여 기타 데이터에 비하여 설문이 명확하고 유형이 잘 분류되어 있다.

본 연구에서는 학교폭력을 경험하는 연령이 점점 더 낮아지고 심각해지고 있다는 점과 그 중에서도 중학생의 학교폭력 문제가 심각하다는 점을 바탕으로(정규석, 2008; 정재준, 2012), SELS 데이터 중 초등학교 4학년생 추적 자료를 활용하고자 한다. 따라서 초등학교 6학년생(2012)이 중학교 1학년생(2013)이 되는 총 2차 기간의 학생, 학교장, 교사, 학부모, 학교 데이터를 이용하여 교장의 리더십이 학교폭력 예방에 미치는 영향을 분석하고자 한다.

본 연구의 분석방법은 SPSS 18.0과 AMOS 18.0 프로그램을 활용하여 크게 기술통계 분석과 신뢰도 및 타당도 분석, 확인적 요인분석, 구조방정식 모형 분석을 실시하였다. 구조방정식 모형은 회귀분석과 경로분석, 요인분석 등의 장점을 포함하는 분석방법으로, 다양한 변수들 간의 인과관계를 설명하는데 유리하다. 즉 이론적 배경을 바탕으로 측정변수를 통하여 잠재요인을 발견하고 이러한 잠재요인들 사이의 인과관계의 가설을 추정하는 분석이라고 할 수 있다(김계수, 2009; 임다희, 2012).

3) 서울교육종단연구 데이터의 학생표본은 기준년도인 2010년 초등학교 4학년생(5,200명), 중학교 1학년생(4,600명), 고등학교 1학년생(6,600명)을 조사대상 패널로 선정하여 매년 추적 조사를 하고 있다.

IV. 분석 결과

1. 신뢰도 및 타당도 분석

본 연구에서는 주요 독립변수인 교장의 리더십에 관한 11개의 관측변수를 바탕으로 탐색적 요인분석 중 베리맥스 회전방식을 사용한 주성분분석을 통해 교장의 리더십을 구분할 수 있는지 분석하였다. 탐색적 요인분석에 앞서 요인분석을 수행할 수 있는지를 판별하기 위해 교장의 리더십 관측변수 11개에 대한 KMO와 Bartlett의 구형성 검정결과 KMO 값은 0.905로 0.5이상 기준에 부합하여 요인분석이 타당한 것으로 나타났다. 또한 Bartlett의 구형성 검정의 유의확률도 0.000으로 통계적으로 유의하게 나왔으므로 교장의 리더십 관측변수에 대한 요인분석을 실시할 수 있는 것으로 나타났다. 교장의 리더십에 대한 탐색적 요인분석 결과, 11개의 관측변수는 변혁적 리더십과 거래적 리더십 총 2개의 요인으로 구분되었다.

또한 교장의 변혁적 리더십, 거래적 리더십을 비롯한 총 6가지의 잠재요인들의 신뢰도를 분석한 결과 Cronbach 계수는 0.646에서 0.966까지 나타나 모두 0.6 이상을 충족하는 것으로 확인되었다⁴⁾. 본 연구에서 이용되는 잠재요인과 관측변수, 신뢰도 분석 결과는 <표 2>과 같다.

〈표 2〉 신뢰도 분석 결과

요인	관측변수	Cronbach
학교폭력 피해경험	언어폭력 및 심한 장난	0.739
	집단따돌림	
	신체적 폭력	
	악소문 유포	
	금품갈취	
	강요협박	
교장의 변혁적 리더십	비전의 목표 공유	0.966
	의사결정에 교사 참여 권장	
	교사에 대한 신뢰와 존중	
	창의적 사고 발상 유도	
	비전달성 방법 제시	

4) 이훈영(2012)은 사회과학분야에서는 Cronbach 계수가 0.6 이상이면 그 요인은 신뢰성이 있는 변수들로 구성되어 있다고 간주할 수 있다고 언급하고 있다.

	능력과 재능발휘에 도움 줌	
	이해와 배려	
교장의 거래적 리더십	보상하거나 제재권한 사용	0.646
	절차와 규칙 준수 조장	
	계층적 절차 중요시 함	
	구체적인 지시내린 후 확인	
	언어폭력 및 심한 장난	
6학년 학교폭력 피해경험	집단따돌림	0.762
	신체적 폭력	
	악소문 유포	
	금품갈취	
	강요협박	
교사 수업방식의 학생 배려 정도	적절한 어휘 사용	0.675
	모든 학생들에 대한 시선	
	질문에 대한 긍정적 답변	
	학생들의 이해수준 수시 확인	
학생의 자아개념	나는 좋은 성품을 가진 사람	0.941
	나는 능력 있는 사람	
	나는 가치 있는 사람	
	자신에 대한 긍정적 태도	
	자신에 대해 대체로 만족	

주 : KMO=0.905, Bartlett 구형성 검증유의확률=0.000

2. 측정모형 분석

1) 확인적 요인분석

확인적 요인분석(confirmatory factor analysis)은 연구자가 이미 개발된 연구모형이나 사전지식을 기반으로 잠재변수와 관측변수를 확정한 다음에 이러한 변수의 구성이 적합한지를 검증하기 위한 분석방법이다(이훈영, 2012). 이는 잠재변수들 간의 인과관계를 분석하기 위한 것이 아닌, 잠재변수와 관측변수들 간의 관계에 초점을 두고 있다고 할 수 있다(배병렬, 2011). 본 연구에서는 전체 모델의 적합수준을 파악하기 위하여 최대우도법(maximum likelihood)을 활용하여 확인적 요인분석을 실시하였다.

확인적 요인분석을 통하여 모델의 적합수준을 살펴보면 우선 GFI는 모형의 전반적인 적합도를 나타내는 지수이고 AGFI는 GFI를 모형의 자유도를 이용하여 조정한 값이며 일반적으로 0~1.0 사이의 값을 가지게 된다. 이 두 가지 지수는 모두 0.9 이상이면 우수한 것으로 판단되며 0.8 이상이면 어느 정도 우수한 것으로 판단할 수 있다. NFI

는 기초모델에 비해 제안모델이 향상된 정도를 나타내며 0~1의 값을 갖고 일반적으로 0.8이상이면 어느 정도 우수한 모델, 0.9이상이면 매우 우수한 모델로 평가될 수 있다. RMR은 잔차 평균을 제공하고 이를 합한 후 제공근을 취한 값으로 작을수록 좋으며 일반적으로 0.05 이하이면 좋은 모델로 평가된다. RMSEA는 모형 추정치 값과 공분산 행렬의 적합도를 평가하는 지수로 역시 작을수록 좋은 모델로 평가하는데 일반적으로 0.05에서 0.08이하면 매우 우수한 모델이라고 할 수 있으며 1.0이하까지도 수용 가능한 모델로 판단할 수 있다(이배영 외, 2008).

본 연구에서 확인적 요인분석 결과 GFI는 0.825로 어느 정도 우수한 것으로 나타났다. 그러나 AGFI의 경우 0.795로 어느 정도 우수한 모델의 기준에 가깝긴 했으나 적합도가 상대적으로 낮게 나타났다. NFI는 0.857, TLI는 0.848로 어느 정도 우수한 것으로 나타났으며 RMR은 0.028, RMSEA는 0.79로 모두 매우 우수한 모델의 기준에 해당하였다. 이러한 결과는 적합도 평가의 기준이 되는 대부분의 지수들이 우수하거나 어느 정도 우수한 모델의 기준치에 근접하였기 때문에 전반적으로 전체 모형의 적합도가 수용 가능한 것으로 해석할 수 있다.

〈표 3〉 확인적 요인분석을 통한 적합도 평가

지표	GFI	AGFI	NFI	TLI	RMR	RMSEA
값	0.825	0.795	0.857	0.848	0.028	0.79

다음으로 확인적 요인분석을 통해 연구에서 설정한 잠재변수와 관측변수가 일치하는 정도를 나타내는 구성개념타당도를 분석해야 할 필요가 있다. 이는 구성개념이 관측변수에 의해서 얼마나 잘 측정 되었는지를 나타내는 것으로 크게 집중타당성 등을 통해 판별이 가능하다.

집중타당성의 경우 수렴타당성으로도 불리며, 잠재변수를 측정하는 관측변수들의 일치성 정도를 나타낸다. 일반적으로 요인적재량이 높고 통계적으로 유의할수록 집중타당성이 있는 것으로 판단할 수 있다. 요인적재량이 0.5에서 0.95 사이에 있으면 타당한 것으로 보고 0.7 이상인 경우에 바람직한 것으로 보는데, 본 연구의 표준화 요인적재량을 살펴보면 대부분 0.5 이상의 값을 나타내고 있고 잠재변수와 관측변수 간의 모든 경로가 0.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났기 때문에 집중타당성이 있는 것으로 판단할 수 있다. 단지 거래적 리더십과 6학년폭력, 학교폭력에서 총 4개의 요인적재량 값이 0.5 보다 작았으나 모든 경로가 통계적으로 유의하였으며 본 연

구에서 거래적 리더십과 6학년폭력은 주요 독립변수로, 학교폭력의 각 유형은 중요한 종속변수로 설정하였기 때문에 연구모형에 포함시켰다(<표 4> 참조).

〈표 4〉 잠재변수와 관측변수 간 경로의 유의성 검증

잠재변수	관측변수	비표준화 요인적재량	표준화 요인적재량	S.E.	P
변혁적 리더십	이해와 배려	1.000	.915		
	능력과 재능발휘에 도움 줌	.824	.926	.008	***
	비전달성 방법 제시	.684	.851	.009	***
	창의적 사고 발상 유도	.747	.851	.010	***
	교사에 대한 신뢰와 존중	.962	.945	.009	***
	의사결정에 교사 참여 권장	.942	.913	.010	***
	비전의 목표 공유	.820	.883	.010	***
거래적 리더십	구체적인 지시내린 후 확인	1.000	.571		
	계층적 절차 중요시 함	1.017	.497	.049	***
	절차와 규칙 준수 조장	1.215	.752	.055	***
	보상하거나 제재권한 사용	.745	.378	.044	***
학교폭력	언어폭력 및 심한 장난	1.000	.448		
	집단따돌림	.844	.679	.036	***
	신체적 폭력	.675	.634	.030	***
	악소문 유포	.755	.678	.032	***
	금품갈취	.520	.694	.022	***
	강요협박	.598	.729	.025	***
6학년폭력	강요협박	1.000	.732		
	금품갈취	.882	.694	.024	***
	악소문 유포	1.403	.722	.036	***
	신체적 폭력	1.248	.684	.034	***
	집단따돌림	1.337	.658	.038	***
	언어폭력 및 심한 장난	1.449	.433	.062	***
자아개념	자신에 대해 대체로 만족	1.000	.843		
	자신에 대한 긍정적 태도	1.031	.890	.015	***
	나는 가치 있는 사람	1.060	.927	.014	***
	나는 능력 있는 사람	1.011	.886	.015	***
	나는 좋은 성품을 가진 사람	.914	.817	.015	***
수업방식	적절한 어휘 사용	1.000	.655		
	모든 학생들에 대한 시선	.808	.577	.035	***
	질문에 대한 긍정적 답변	1.062	.603	.045	***
	학생들의 이해수준 수시확인	.740	.513	.034	***

***p<0.001

집중타당성은 요인적재량 외에도 평균분산추출(AVE)⁵⁾과 개념신뢰도⁶⁾를 통해 검증이 가능하다. 평균분산추출(AVE)의 경우에는 0.5 이상, 개념신뢰도는 0.7 이상인 경우에 집중타당성이 있는 것으로 볼 수 있다.

우선 본 연구에서의 AVE값 분석결과, AVE 값은 6학년폭력만이 약 4.947로 0.5에 근접하였고 변혁적 리더십은 0.923, 거래적 리더십은 0.699, 수업방식은 0.566, 자아개념은 0.782, 학교폭력은 0.582로 대부분 0.5의 이상의 값으로 나타났다. 또한 개념신뢰도 분석결과, 변혁적 리더십 0.988, 거래적 리더십 0.897, 수업방식 0.838, 6학년폭력 0.852, 자아개념 0.947, 학교폭력 0.891로 모두 0.7이상을 기록하여 본 연구의 집중타당성은 전반적으로 타당한 것으로 나타났다고 할 수 있다. 이러한 각 잠재변수들의 AVE와 개념신뢰도는 <표 5>에 정리되어 있다.

<표 5> 잠재요인의 AVE 및 개념신뢰도

잠재변수	AVE	개념신뢰도
변혁적리더십	0.923346	0.988263
거래적리더십	0.698545	0.897292
수업방식	0.565506	0.837845
6학년폭력	0.494732	0.851546
자아개념	0.782224	0.947158
학교폭력	0.582363	0.891299

2) 가설검증

본 연구의 가설을 검증하기 위해 AMOS 18.0 프로그램을 이용한 구조방정식 모형을 활용하였고, 모형의 추정에는 최대우도법(ML: Maximum Likelihood)을 적용하여 분석하였다. 최대우도법은 표본이 크고 관측변수가 정규분포를 이룰 때 이용가능하다(배병렬, 2011). 본 연구에서도 대규모 표본을 분석에 활용하고 있고, 정규분포를 이룰 것으로 가정하고 있기 때문에 최대우도법을 이용하는 것은 적합하다고 할 수 있다.

구조모형의 적합도 분석결과 GFI는 0.825, AGFI는 0.796, NFI는 0.857, TLI는 0.849,

5) 요인적재량^2 의 평균
요인적재량: 요인적재량의 평균
표준오차의 합: 표준오차의 합

6) 개념신뢰도
요인적재량: 요인적재량의 평균
표준오차의 합: 표준오차의 합

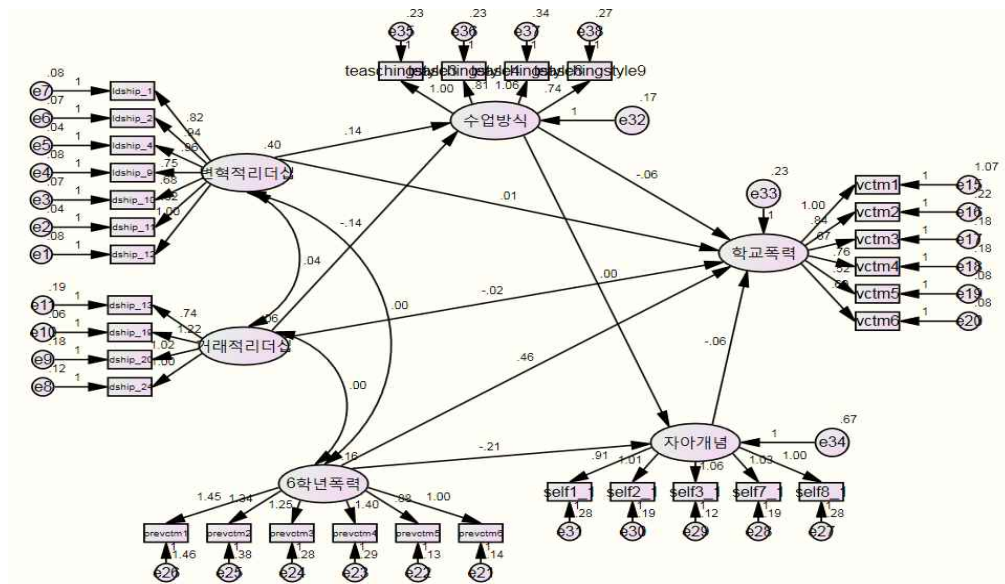
RMR은 0.028, RMSEA는 0.78로 나타났다. 대부분의 지표가 어느 정도 우수한 적합도 기준에 적합하였고, AGFI만 0.796으로 어느 정도 우수한 적합도 기준에 미치지 못하였지만 기준에 거의 근접하였기 때문에 전반적으로 모형의 적합도에는 문제가 없는 것으로 평가된다. 본 연구의 모형 적합도는 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 구조방정식 모형 적합도 분석결과

지표	GFI	AGFI	NFI	TLI	RMR	RMSEA
값	0.825	0.796	0.857	0.849	0.028	0.78

본 연구의 6개의 잠재요인들 간의 관계 및 영향을 살펴본 구조방정식 모형의 분석 결과는 <그림 2>와 같다.

〈그림 2〉 구조방정식 모형 분석결과



가설검증결과, 변혁적 리더십이 교사 수업방식의 학생 배려 정도에 정의 영향을 미친다는 <가설 1>은 유의수준 0.001 이내에서 채택되었다. 경로계수는 0.14로 나타났으며 이는 교장이 변혁적 리더십을 발휘할수록 교사가 수업에서 학생들을 배려하는 정도는 높아진다는 것을 의미한다. <가설 2>는 거래적 리더십이 교사 수업방식의 학생

배려 정도에 영향을 미친다는 것으로, 각각의 선행연구 결과가 교장의 거래적 리더십의 영향을 다르게 분석하고 있기에 정적, 부적 방향설정을 하지 않았다. 본 연구에서는 교장의 거래적 리더십이 교사 수업방식의 학생 배려 정도에 유의수준 1%($p<0.01$) 이내에서 영향을 주는 것으로 나타나 가설이 채택되었으며, 경로계수는 -0.138로 부적 영향을 준다는 것을 알 수 있다. <가설 3>은 교사 수업방식의 학생 배려가 정도가 높을수록 학교폭력은 낮아진다는 것으로 P 값은 0.038이었으며 따라서 유의수준 5%($p<0.05$) 이내에서 유의한 것으로 나타나 채택되었다. 경로계수는 -0.057로 영향은 크지 않았지만 교사가 수업시간에 학생들을 지도함에 있어서 배려하는 정도가 높을수록 학생들의 학교폭력 피해경험은 유의미하게 줄어들 수 있다는 것을 의미한다.

<가설 4>는 교장의 변혁적 리더십이 학교폭력 피해경험에 부적(-) 영향을 미친다는 것으로 변혁적 리더십이 학교폭력 피해경험에 직접적으로 영향을 미치는지를 검증하였다. 검증결과 경로계수는 0.012, P 값은 0.458로 최저 유의수준 0.05에 미치지 못하여 가설은 기각되었다. 교장의 거래적 리더십이 학교폭력 피해경험에 영향을 미칠 것이라는 <가설 5> 역시 경로계수는 -0.015, P 값은 0.755로 유의수준 0.05에 미치지 못하여 기각되었다. 이는 교장의 변혁적 리더십과 거래적 리더십은 모두 학교폭력 피해경험에 직접적으로 영향을 미치지 않는 것을 의미한다. <가설 6>은 교사 수업방식의 학생 배려 정도가 학생들의 자아개념에 정(+)적 영향을 미칠 것이라는 것으로, 경로계수는 0.003, P 값은 0.944로 나타나 기각되었다.

6학년의 학교폭력 피해경험이 학생의 자아개념에 부(-)적 영향을 미칠 것이라는 <가설 7>은 경로계수 -0.209로 나타났고, P 값은 유의수준 0.001 이내에서 채택되었다. 이는 이전의 학교폭력 피해경험이 현재 학생의 자아개념을 낮추는 것을 의미한다고 할 수 있다. <가설 8>은 자아개념이 학교폭력 피해경험에 부적 영향을 미칠 것이라는 것으로, 경로계수는 -0.056으로 나타났고 P 값은 0.001 이내에서 유의한 것으로 나타나 가설이 채택되었다. 이는 학생들의 자아개념이 높고 긍정적일수록 학교폭력 피해를 경험하지 않는다는 것을 의미한다. 마지막으로 <가설 9>는 6학년 때의 학교폭력 피해경험이 현재의 학교폭력 피해경험에 정(+)적 영향을 미칠 것이라는 것으로, 분석결과 경로계수는 0.463으로 나타났으며, P 값은 0.001 이내에서 유의한 것으로 나타나 가설이 채택되었다. 이는 6학년 때 학교폭력 피해를 당한 학생일수록 중학교 1학년인 현재에도 학교폭력 피해를 경험할 확률이 높다는 것을 의미한다. 구조방정식을 통한 가설 검증 결과는 <표 7>에 제시되어 있다.

〈표 7〉 가설검증 결과

구분	가설내용	Estimate	S.E.	C.R.	P	검증결과
가설1	변혁적리더십 → 수업방식	0.14	0.015	9.551	***	채택
가설2	거래적리더십 → 수업방식	-0.138	0.045	-3.095	0.002	채택
가설3	수업방식 → 학교폭력	-0.057	0.027	-2.076	0.038	채택
가설4	변혁적리더십 → 학교폭력	0.012	0.016	0.743	0.458	기각
가설5	거래적리더십 → 학교폭력	-0.015	0.049	-0.312	0.755	기각
가설6	수업방식 → 자아개념	0.003	0.041	0.07	0.944	기각
가설7	6학년폭력 → 자아개념	-0.209	0.039	-5.381	***	채택
가설8	자아개념 → 학교폭력	-0.056	0.012	-4.778	***	채택
가설9	6학년폭력 → 학교폭력	0.463	0.031	14.898	***	채택

3) 변수 간 효과의 분석

본 연구의 모형에서는 교장의 변혁적·거래적 리더십과 6학년 폭력경험이 학교폭력에 미치는 경로관계 사이에 수업방식과 자아개념이 매개변인으로 설정되어 있기 때문에 독립변수들이 종속변수에 이르는 변수들 간의 직·간접효과를 분석할 수 있다. 또한 간접효과와 직접효과의 합으로 총효과를 계산할 수 있다. 90% 신뢰구간을 설정하여 부트스트래핑을 200회 실시한 결과, 우선 6학년 폭력은 자아개념과 현재 학교폭력에 직접효과가 있고, 자아개념을 통하여 학교폭력에 간접효과(0.005) 역시 유의미한 것으로 나타났다. 거래적 리더십은 수업방식에 유의하게 영향을 미쳤고, 수업방식을 매개로 학교폭력에 간접효과(0.045)가 유의미한 것으로 나타났다. 변혁적 리더십 역시 수업방식에 유의하게 영향을 미쳤으며 수업방식을 매개로 학교폭력에 이르는 간접효과(0.081)도 유의하게 나타나는 것으로 검증되었다. 즉 교장의 변혁적·거래적 리더십은 학교폭력에 직접적으로 영향을 미치기 보다는 교사 수업방식의 학생 배려 정도를 통해 간접적 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

V. 결론

본 연구는 생태학적 접근을 통해 학교폭력에 있어서 학교변인이 중요하다는 점을 바탕으로, 학교의 정책과 학교운영을 총 담당하고 교사를 비롯한 학교조직에 영향을

미치는 교장의 리더십에 주목하였다. 따라서 궁극적으로 교장의 리더십이 학교폭력에 어떠한 영향을 미치는지에 관한 관계 구조를 고찰하는데 목적을 두고 있으며, 구조방정식 모형을 이용하여 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 교장의 리더십은 교사 수업방식의 학생 배려 정도를 매개로 학교폭력 피해경험에 영향을 주는 것으로 나타났다. 우선 교장의 변혁적 리더십은 교사 수업방식의 학생 배려 정도에 긍정적인 영향을 미치고, 거래적 리더십은 부정적인 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이는 교장이 교육목표를 명확히 설정하고 교사들과 공유할수록, 교사와 신뢰와 존중의 분위기를 형성하고 교사의 입장을 배려하며 창의적인 사고와 능력을 발휘하게 할수록 교사는 수업방식에 있어서 학생들을 배려하는 모습을 보이고 결과적으로 학교폭력 피해경험이 줄어든다는 것을 의미한다. 반대로 교장이 보상과 제재의 권한을 자주 사용하고 계층적인 절차와 규칙을 강조하는 거래적 리더십을 발휘할수록 교사는 수업방식에 있어서 학생들을 배려하는 정도가 낮아져 학교폭력 피해경험에 부정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 학교장이 학교폭력을 줄이기 위해 변혁적 리더십을 발휘할 필요가 있음을 보여준다.

다만 교장의 변혁적·거래적 리더십 모두 학교폭력 피해경험에 직접적인 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났는데, 이는 교장의 리더십은 교사를 통해 간접적으로 학교폭력에 효과를 발휘한다는 것을 의미한다. 결국 학교폭력의 해결과 예방에 있어서 학급분위기 및 규범을 형성하고 학생들과 직접적으로 상호작용하는 교사의 역할이 중요하고, 교장은 변혁적 리더십을 통해 교사에게 긍정적인 영향을 미치는 데 관심을 기울여야 할 것이다.

둘째, 이전의 학교폭력 피해경험과 학생의 자아개념, 현재의 학교폭력의 관계를 살펴보면, 이전의 학교폭력 피해경험은 현재의 학교폭력 피해경험에 직·간접적으로 강력한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 우선 6학년 때의 학교폭력 피해경험은 직접적으로 중학교 1학년 학교폭력 피해경험에 유의한 영향을 미쳤다. 또한 6학년 때 학교폭력 피해를 경험할수록 학생이 자신에 대하여 긍정적이고 만족한다고 생각하는 자아개념에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 학생의 자아개념이 낮을수록 중학교 1학년 때 학교폭력 피해를 경험하는 것으로 나타나 학교폭력 피해경험의 악순환이 지속되고 있었다는 것을 알 수 있다.

이상의 연구 결과에 비추어 볼 때, 교장의 리더십이 학교폭력에 미치는 영향을 살펴본 본 연구는 정책적으로 중요한 함의들을 내포하고 있다.

첫째, 학교폭력에 미치는 영향을 살펴봄에 있어서 교장의 리더십을 바라보았다는

것은 현재 정부의 학교폭력 관련 정책의 세부 내용과 부합한다는 합의가 있다. 2012년 학교폭력 근절 종합대책의 7대 정책 세부 내용을 살펴보면 첫 번째로 강조하고 있는 것이 학교장과 교사의 권한 강화이다. 특히 2013년 현장중심 학교폭력대책에는 현장의 자율성을 강화하고 안전 인프라를 구축하며 무엇보다 교원의 역할 확대 등을 통한 학교 대응역량 강화의 내용을 포함하고 있다. 따라서 학교폭력에 있어서 교장의 리더십은 현 정부에서 추진하고 있는 다양한 학교폭력 대책들이 교장을 통하여 현장에서 실현된다는 점에서 중요하다. 단지 현재 학교폭력 정책들이 내세우는 교장 및 교원의 역할은 모호하게 설정되어 있고, 학교폭력 경험학생의 처벌 또는 보호 및 물리적 시설 확충과 제도에만 초점이 맞추어진 경향이 있다. 그러나 학교의 역할은 무엇보다 교육이 우선이 되어야 한다. 따라서 학교폭력을 예방하기 위하여, 수업시간에 교육을 담당하는 교사에게 영향을 미치는 교장의 변혁적 리더십 강화를 위한 프로그램과 정책적 개입이 활발하게 이루어져야 할 것이다.

둘째, 교사의 의사소통 방식이나 교수법 등은 단순히 교육학적 의미를 넘어 학교폭력을 예방하기 위한 대책으로 중요하다는 것을 알 수 있다. 교사의 역할을 강조해온 지금까지의 학교폭력 관련 정책의 방향은 교사가 가해자를 학생생활기록부에 기재하는 권한을 갖거나 면담 등 일부 가해자·피해자를 대상으로 한 교사의 기능에 집중되어 있다. 그러나 여러 체계의 상호작용을 강조하는 생태학적 관점은 학교폭력 예방 정책에 있어 폭력과 직접 관련된 일부 학생에 국한되기 보다는 전체 학생들에게 전반적으로 영향을 미칠 수 있는 교사의 기능에 주목해야 함을 의미한다. 교사는 학급의 분위기와 규범을 형성하는 주체이며 모든 학생들과 직접적으로 영향을 주고 받는 주체로써 그들의 태도와 의사소통 방법, 지도행위 등은 모든 학생들에게 영향을 미친다. 따라서 앞으로는 학교폭력 예방 정책 수립에 있어서 교사의 의사소통 방식, 교수법과 같은 수업방식 개선에 주목해야 할 필요가 있을 것이다.

셋째, 학교폭력 피해의 지속성을 줄일 수 있는 정책의 개발이 시급하다. 현재의 학교폭력 관련 정책은 가해자 처벌 위주의 성격을 가지고 있다고 할 수 있다. 그러나 학교폭력 피해자가 지속적으로 다시 학교폭력 피해자가 된다는 점에서 피해자에 대한 적극적인 지원 정책이 필요하다. 또한 무엇보다 학생들의 자아개념을 실질적으로 높일 수 있는 치유 프로그램 및 정책이 개입되어야 함을 알 수 있다. 다행히 2013년 현장중심 학교폭력대책에는 선치료비 지원 절차 간소화 및 지원 범위 확대, 가족 힐링캠프, 대학생 멘토링 등 피해학생의 보호와 치유 프로그램에 대한 내용이 포함되어 있어 정부 정책에서도 학교폭력 피해가 지속되지 않으려는 의지가 나타난다고 할 수 있다.

끝으로 본 연구는 다음과 같은 몇 가지 한계점이 존재한다. 첫째는 학교폭력 예방 정책을 서울시의 모든 학교에서 일괄적으로 시행함에 따라 실제 설문지 응답의 편차가 나타나지 않아 학교폭력과 직접적으로 연관된 프로그램과 교장의 리더십, 교사와의 관계를 살펴보기 못하였다는 것이다. 이는 추후 질적인 연구가 함께 진행되어 보완될 수 있을 것이다. 둘째는 서울교육중단연구(SELS) 데이터를 분석에 활용함으로써 표본의 공간적 범위를 서울특별시라는 특정 지역에 한정하였다는 점이다. 서울은 우리나라에서도 가장 많은 인구가 거주하며 우리나라를 대표하는 도시로써 연구의 가치가 있다고 할 수 있지만, 본 연구의 결과를 교육지자체 및 기타 환경이 다른 타 지역에 대입하는 데에는 외적 타당성이 부족하다고 할 수 있다.

따라서 이와 같은 한계점을 보완하는 향후 연구가 지속적으로 이루어진다면 학교폭력을 예방하는 교육정책을 분석, 실시, 평가하는데 있어서 실증적인 근거를 제시할 수 있고, 결과적으로 학교폭력 관련 정책의 실효성을 높일 수 있을 것이다.

■ 참고문헌

- 곽한영·최윤정. (2012). 담임교사의 의사소통 유형이 고등학생의 민주 시민성에 미치는 영향. 「법과인권교육연구」, 6(1): 1-19.
- 권동택. (2007). 초등학교 교장의 리더십이 교사의 조직헌신 및 집단응집에 미치는 영향. 「학습자중심교과교육연구」, 7(1): 41-61.
- 김계수. (2009). 「잠재성장 모델링과 구조방정식 모델 분석」. 한나래.
- 김규태·이병환. (2014). 공자의 “논어” 관점에서 본 학교폭력 예방을 위한 교사 리더십 「교사 교육연구」, 53(2): 321-333.
- 김규태·이용진·신지승. (2013). 생태학적 관점에서의 학교폭력 원인과 대책에 대한 학교공동체 구성원의 의식 차이. 「열린교육연구」, 21(4): 95-120.
- 김민환. (2003). 학교장의 리더십 유형에 따른 교사 임파워먼트가 교사들의 교직 활동 성향에 미치는 영향. 「한국교원교육연구」, 20(3): 89-115.
- 김병찬. (2012). 학교폭력문제 해결에 있어 교원의 역할과 책임에 관한 소고. 「한국교원교육연구」, 29(3): 19-47.
- 김성환. (1999). 학교폭력 예방 및 대처를 위한 정부, 학교, 가정, 및 사회의 역할-학교폭력에 대한 학교 및 교사의 역할. 「대외심포지움」, 1999:127-135.
- 김은영. (2008). 학교분위기가 중학생의 또래폭력 피해경험에 미치는 영향. 「한국아동복지학

- p>, 26: 87-111.
- 김종철·이윤식. (2013). 초등교사가 지각하는 학교장의 수업지도성, 교사의 수업전문성, 학교 조직몰입, 학교조직효과성 간의 관계. 「한국교원교육연구」, 30(4):331-354.
- 김준희. (2011). 변혁적 리더십이 직무만족에 미치는 영향: 보육교사를 중심으로. 「한국자치행정학회보」, 25(3): 437-458.
- 김태진. (2007). 학교폭력 예방을 위한 사회안전망의 구상. 「한국경호경비학회지」, 13: 169-192.
- 김현숙. (2013). 지속된 학교폭력 피해경험이 청소년의 신체발달, 사회정서발달, 인지발달에 미치는 영향. 「청소년복지연구」, 15(2): 121-143.
- 김혜원·이해경. (2000). 집단괴롭힘의 가해와 피해행동에 영향을 미치는 사회적, 심리적 변인들. 「한국심리학회지」, 14(1): 45-64.
- 박균열. (2008). 교사의 수업전문성 영향요인에 관한 구조적 분석. 「교육행정학연구」, 26(2): 49-74.
- 박상완·윤미숙. (2007). 학교장의 변혁적 리더십, 교사의 교직 수행 및 수업간의 관계 구조분석. 「교육행정학연구」, 25(1): 93-117.
- 박주형·정성수. (2012). 고등학교 학생의 학교폭력에 대한 인식과 학교의 영향 요인 탐색. 「교육행정학연구」, 30(3): 1-19.
- 박형빈. (2012). School Violence Prevention through Improving Teacher's Empathy Ability. 「윤리교육연구」, 28:45-62.
- 배병렬. (2011). 「Amos 19 구조방정식 모델링: 원리와 실제」. 도서출판 청람.
- 성낙돈. (2008). 학교장의 변혁적 리더십과 교사의 참여적 의사결정이 학생, 수업, 학교조직에 대한 교사헌신에 미치는 영향. 「한국교원교육연구」, 25(1): 137-158.
- 신구범. (2009). 서번트 리더십, 변혁적 리더십과 거래적 리더십 간의 관계에 관한 실증분석. 「한국인적자원관리연구」, 16(1): 87-101.
- 신성자. (2014). 교사의 학교폭력개입능력이 학생들의 학교폭력 대응수준에 미치는 영향에 대한 교사와 학생들의 인식: 폭력인식과 학교폭력정의의 이차매개효과분석을 중심으로. 「학교사회복지」, 28: 137-165.
- 오인수. (2010). 집단따돌림 해결을 위한 전문상담교사의 전학교 접근. 「상담학연구」, 11(1): 303-316.
- 우상기. (2007). 교장의 리더십 생활기술이 교사 조직헌신에 미치는 영향. 「지방교육경영」, 12: 23-44.
- 우채영·임재국. (2009). 청소년이 지각하는 교사·또래와의 적대적 인간관계, 학교폭력경험, 일탈 및 대처행동 간의 관계. 「청소년학연구」, 16(4): 145-166.

- 윤영채·최은영. (2008). 학교장의 리더십 유형과 조직효율성에 관한 연구. 「사회과학연구」, 19: 21-46.
- 이배영·전진석. (2008). 지방행정조직에서의 지식관리 영향요인에 대한 경험적 연구 : 구조방정식 모형 접근. 「한국행정학회 동계학술대회」, 2008: 1-20.
- 이성순·강민완·김종열. (2012). 학교폭력 예방을 위한 현실적 대응방안에 관한 연구. 「한국사회안전학회지」, 8(2): 9-40.
- 이성은·한혜성. (2005). 초등학교 교사가 지각한 교감의 수업지도성과 자신의 수업 행동의 관계. 「열린교육연구」, 13(2): 47-69.
- 이호숙·정성경. (2009). 여고생이 지각한 교사의 의사소통유형에 따른 자아존중감 및 학교생활적응의 차이. 「미래청소년학회지」, 6(4): 101-118.
- 이훈영. (2012). 「SPSS를 이용한 데이터분석」. 도서출판 청람.
- 임다희(2012). 「서울시 교육격차 영향요인에 관한 연구 : 순서화 로짓 및 구조방정식을 중심으로」. 석사학위논문, 성균관대학교 국정관리대학원.
- 임수연·권동택. (2012). 초등학생이 지각한 담임교사의 의사소통과 학급집단응집성 및 학교생활 적응과의 관계. 「초등교육학연구」, 19(1): 67-90.
- 임신일·이정미. (2013). 남자 고등학생의 부모 간 폭력 목격 경험, 자존감, 학교폭력 피해, 학교폭력 가해의 관계. 「학교사회복지」, 26:27-45.
- 전유정. (2011). 초등학교 조직문화에 따른 학교장의 리더십과 교사의 직무만족도 및 교사효능감과의 관계. 「초등교육학연구」, 18(2): 267-288.
- 정규석. (2008). 초등학생과 중학생의 학교폭력 영향요인 비교. 「사회과학연구」, 24(4): 323-338.
- 정재준. (2012). 학교폭력 방지를 위한 한국·일본의 비교법적 연구. 「법학연구」, 53(2): 79-108.
- 정종진. (2014). 학교폭력 예방을 위한 생태학적 접근. 「한국인간발달학회 춘계학술대회」, 2014(1): 1-27.
- 조운오. (2012). 학교폭력피해와 우울증 간의 관계에서 교사 및 부모관계 조절효과. 「피해자학연구」, 20(2): 233-256.
- 주동범. (2012). 담임교사의 변혁적 리더십이 중학생의 자기효능감에 미치는 영향. 「한국교원교육연구」, 29(2): 1-23.
- 최중진. (2013). 학교폭력의 해결과 예방을 위한 패러다임의 전환: 회복적, 생태체계적, 그리고 성장지향적 개념들을 중심으로. 「교정담론」, 7(2): 129-164.
- 최지영. (2014). “학교폭력 예방을 위한 생태학적 접근”에 대한 토론편. 「한국인간발달학회 춘계학술대회」, 2014(1): 99-104.
- 한재민·이윤식. (2013). 초등학교 교장의 변혁적 리더십과 수석교사의 수업장학활동, 교사효

- 능감, 교사의 수업전문성 간의 구조관계. 「한국교원교육연구」, 30(4): 407-432.
- 허종렬. (2012). 교사의 학교폭력 대처 능력과 교원양성대학의 과제. 「법과인권교육연구」, 5(2): 109-127.
- 황영준·박미하. (2013). 중학생이 지각한 담임교사의 의사소통 태도 및 리더십 유형과 또래폭력 피해경험과의 관계. 「한국교육문제연구」, 31(4): 25-43.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond exceptions*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- LeBlanc M., Self-Brown S., Shepard D. & Kelley M. L., (2011). Buffering the effects of violence: Communication and problems-solving skills as protective factors for adolescents exposed to violence. *Journal of Community Psychology*, 38(3): 353-367.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- 국가법령정보센터 사이트(<http://www.law.go.kr>)
- 학교폭력예방포털 사이트(<http://www.stopbullying.or.kr>)
- 4대 사회악 근절 홍보관 사이트(<http://www.police.go.kr/4zero>)

李海俊: 성균관대학교 국정관리대학원에서 행정학 석사학위를 취득하고, 한국행정연구원에서 위촉연구원으로 근무 중이다. 관심분야는 정책평가, 교육정책 등이다(hae8200@hanmail.net).

朴美敬: 성균관대학교 국정관리대학원에서 행정학 석사학위를 취득하고, 동 대학원 박사과정에 재학 중이다. 관심분야는 정책평가, 복지 및 보육정책 등이다(qkralrud14@naver.com).

趙敏孝: 미국 Georgetown University, McCourt School of Public Policy에서 2001년 정책학 석사학위를 취득하고, University of Chicago, The Harris School of Public Policy에서 2006년 정책학 박사학위를 취득하였으며, 현재 성균관대학교 행정학과/국정관리대학원 부교수로 재직 중이다. 주 연구 분야는 교육, 복지, 이민, 형사정책 등 다양한 사회정책의 분석 및 평가다. 최근 주요 논문들은 *Economics of Education Review*(2012), *Crime & Delinquency*(2013), *Journal of Adolescence*(2014), *International Review of Public Administration*(2014, 2015), *Asia Pacific Journal of Education*(in press) 등에 게재하고 있다(chomh@skku.edu).

논문접수일: 2015. 5. 15 / 게재확정일: 2015. 6. 9