

학교폭력 가해·피해학생을 위한 교사의 원조개입효능감에 영향을 주는 요인에 대한 연구 -비선형 분석을 이용한 다중매개검증을 중심으로-

신 성 자

(경북대학교)

[요 약]

본 연구는 대구광역시 중학교 교사를 연구 대상으로 학교폭력 발생시 교사의 원조개입효능감에 직·간접적으로 영향을 미치는 효과변인들을 검증하였다. 분석방법으로는 AMOS를 이용해서 구조방정식 모형을 토대로 변수간의 인과관계를 분석하였고, 전체매개, 개별매개 그리고 개별매개간의 차이검증은 Mplus를 사용하여 비선형분석을 하였다. '사회적 책임감'과 '가해·피해자에 대한 올바른 인식' 그리고 '교칙공정성' 등 세 효과변인들은 직·간접적으로 교사의 '원조개입 효능감'(SMC, 64%, 총효과, .452)에 매우 긍정적인 효과를 미치는 요인이라는 사실을 실증적으로 확인하였다. '사회적 책임성'이 교사의 '원조개입효능감'에 미칠 수 있는 직접효과(.203)보다는, 두 매개변인('가해·피해자에 대한 올바른 인식' '교칙공정성')의 전체간접효과(.249)의 영향이 더 컸다. 두 매개변인들 중에서는 '가해·피해자에 대한 교사의 인식'(.224)이 '교칙 공정성'(.025)보다 훨씬 더 강한 매개효과를 가지고 있는 것으로 밝혀졌다. 학교폭력 '가해·피해자에 대한 교사의 인식'수준은 '사회적 책임성'이 교사의 '원조개입효능감'에 미치는 긍정적인 영향을 크게 증폭 또는 감소시킬 수 있는 강력한 매개변인이라는 사실을 실증적으로 규명하였다. 분석결과를 토대로, 학교폭력에 대한 교사들의 원조개입효능감을 강화할 수 있는 방안을 모색하였다.

주제어 : 학교폭력, 교사인식, 교사의 효능감, 원조개입, 가해자, 피해자, 사회적 책임성, 교칙 공정성

1. 문제제기

학교폭력 예방 및 대책을 위한 법률적 장치는 학교폭력문제 해결을 위한 필요조건이지만 결코 충분조건이 못된다. 관련 법률이 공포·개정되면서 종합대책이 제시되어 왔지만, 학교폭력문제는 크게

개선되지 않고 있는 실정이다. 관련법규와 제도적 장치는 그것을 수행하는 구성원의 '사회적 책임감'과 '개입능력'이 뒷받침되지 않는 한 그 효과를 크게 기대할 수 없다. 최근 학교폭력을 포함한 반사회적 행동 및 학교적응문제를 가진 청소년들을 원조하기위해 '지역사회교육전문가'가 배치되면서, 사회복지학계 및 현장에서는 또래폭력 피해자 및 가해자를 위한 원조개입에 한층 더 관심과 사명감을 가지게 되었다. 학생들의 학습 및 생활지도에 지대한 영향을 미치는 교사들의 주 활동영역인 학교라는 2차 세팅(secondary setting)에서 근무하는 학교사회복지사가 학교폭력 예방 및 사후개입에 전문적 역량을 발휘하기 위해서도, 교사들이 적극적으로 참여하는 긴밀한 협력체계가 구축되어야 한다.

많은 교사들이 학교폭력 문제해결에 자신들이 주체가 되어야 하고(박창득, 2003:5), 교사가 적극적으로 나서야한다는데 공감하고 있는 것으로 보고되었지만(권이중, 2003:33), 교사들의 대응 및 개입수준은 미흡한 것으로 평가되고 있다(권신영, 1999:76; 박창득, 2003:5; 서정년, 2000). 교사와 학생 모두 '교사의 관심부족'이 학교폭력 예방 및 근절실패의 주요원인이라고 지적한 연구(이명자, 2004:27재 인용)는 교사들의 보다 적극적인 개입의 필요성을 제기하게 한다. 또래폭력문제에 의해 학교를 중퇴하게 된 학생들이 중퇴사유를 교사에 대한 반감과 무성의한 지도 (Batsche, G. M., and Knoff, H. M., 1994, 한영모, 2002:60-75 재인용)로 밝힌 것은 시사하는 바가 적지않다. 곤경에 처해 있거나 도움이 필요한 사람을 도와야 한다는 '사회적 책임성'(Green berger, 1982, 조학래, 1996:42 재인용)이 낮은 교사의 경우, 폭력 가해·피해 당사자를 돕는데 더 수동적이게 될 것이다. 학생들에게 중요한 역할모델이 될 수 있는 교사가 폭력을 묵인, 축소 또는 소극적으로 대처할 경우, 폭력이 허용적인 분위기가 조성되고, 학생들은 폭력사건에 방관적이게 되기 쉽다(Olweus, 1978, 이상균, 1999재인용).

교사의 사회적 '책임성'과 함께, '가해·피해학생에 대한 교사의 올바른 인식' 또한 교사의 원조개입 효능감에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 중요한 요인이 될 수 있을 것이다. 교사들이 피해당사자의 성격 및 특성(권신영, 1999; 권이중, 2000:30) 또는 개인의 대인관계 결함(한영모 2002:36)등을 또래폭력 피해발생의 중요한 원인으로 간주하고 있다는 선행연구보고 역시 상당히 우려되는 측면이다. 피해자귀책(victim blaming)은 문제발생의 책임을 피해자에게 전가시켜, 피해자화(victimization)하게 된다. 누구도 폭력의 대상으로 정당화 될 수 없고, 어떤 형태의 폭력도 용납될 수 없다. 교사가 가해행동에 비판적 의식이 약하고, 피해자의 고통에 대한 공감수준이 낮을 때, 가해자를 조처하고 피해학생을 보호하는 원조개입에 소극적이게 될 것이다. 교사의 사회적 책임성은 가해·피해학생에 대한 교사의 인식에 반영될 수 있지만, 가해·피해학생에 대한 교사의 인식수준에 따라서, 교사의 사회적 책임성이 교사의 원조개입효능감에 미칠 수 있는 효과를 크게 증폭 또는 감소시킬 수 있을 것이다.

최근조사에서 대부분 학교의 교사들이 학교폭력에 대한 처리규정 또는 지침을 활용하고 있는 것으로 나타나, 학교폭력에 대한 학교의 대처규정이 가시화 되고 있음을 알 수 있다(이미영·임지영·이순득·오승은, 2009:179-181). 학교의 규정 및 정책이 일관성이 있고 공정하게 집행될 때, 학교폭력과 같은 반사회적 행동이 감소할 뿐만 아니라(Gottfredson and Gottfredson, 1985, Lab and Clark, 1996, Benenishty et al., 2005, 이상균, 1999a, 김은영, 2008:92 재인용), 사후 대처도 효과적으로 이루어질 수 있을 것이다. 사회적 책임성이 높은 교사들이 많은 학교에서는 학교 규정 및 지침의 공정한 집행이 보다 용이할 것이다.

교사들이 학생들의 피해경험을 잘 주지하지 못하고, 가해행동만을 처벌하는 경우가 많은 것도 피해를 좌절시키는 요인으로 지적되고 있다(Paul, Searer, Song and Carey, 1999, 강은희·이은희·임은정, 2002:454 재인용). 피해학생을 위한 보호와 적절한 조치가 뒷받침되지 못할 경우, 피해학생의 자존감은 훼손되고, 낮아진 자존감으로 인해 폭력에 더 취약하게 되며, 손상된 자기개념은 악순환의 고리를 만들어 피해가 장기화되기 쉽다(Eagan and Perry, 1988, 이춘재·곽금주, 2000:235 재인용). 많은 선행연구(김명자, 2001:25; 김준호·김선애, 1996; 김준호·박정선·김은경, 1997; 김준호·황지태, 2002; 이상균, 1999:357; 이춘화, 1995; 한국형사정책연구원, 1997: 194; 신혜섭, 2005; 황성숙 1998, 황지태, 2005:148 재인용)에서, 학교폭력 피해·가해 중첩현상을 지적하였다. 김명자(2001:25)의 연구에서는 ‘피해경험’이 가해행위를 발생시키는데 가장 강력한 요인으로 밝혀져, 피해자의 가해자 전략을 예방하기 위해서도 사후 원조개입의 필요성은 강조되어야 할 것이다.

지금까지 학교폭력에 대한 연구가 활발하게 전개되어 왔지만, 많은 연구가 학생을 대상으로 이루어졌고 폭력발생 원인에 대한 규명에 집중된 경향이 있다. 교사를 대상으로 한 연구의 경우에도 주로 학원폭력에 대한 교사의 인식조사가 많고, 교사의 원조개입역량에 대한 연구는 드물다. 최근 한 사례 연구(방기연·이규미, 2009:167)에서 소수교사를 대상으로 원조개입의 애로사항과 경험을 피력하였는데, 연구결과의 일반화에 한계점을 지닌다. 학교폭력 대처효능감에 대한 최근연구(박종효·박효정·정미경, 2007:11)는 학교차원에서의 폭력대처 및 활동(예: 설문지, 순찰, 교육 등을 포함한 16개 항목)을 토대로 학교집단차원에서 효능감만을 평가하였기 때문에, 교사개인수준의 효능감에 대한 평가는 간과되었다. 선행연구(권신영, 1999; 이명자, 2004; 한영모, 2002)는 학교폭력에 대한 교사의 인식을 평가하기 위해서, 주로 특정 폭력행위를 기술한 단일 문항들을 토대로 조사응답자의 인식을 평가하였다. 실제로 학교폭력은 여러 가지 다양한 형태의 폭력행위가 복합적으로 이루어지는 경우가 많다. 학교폭력상황에서 가해자와 피해자의 상호작용 및 배경에 대한 이해를 높일 수 있는 정보제공과, 복합적인 특성을 지닌 학교폭력상황을 기술한 삽화(vignette)를 활용하여 응답자의 인식을 평가해보는 것이, 단일 폭력행위를 기술한 문항내용들에 기초하여 평가한 한계점을 보완할 수 있는 대안적 접근이 될 수 있을 것으로 사료된다.

전술한 문제제기에 근거하여, ‘사회적 책임성’과 ‘가해·피해자에 대한 인식’을 포함한 교사개인의 심리·사회적 특성과, ‘교칙 공정성’이 학원폭력이 발생하였을 때, 교사의 ‘원조개입효능감’에 어떻게 직·간접적으로 영향을 미칠 수 있는지 인과관계를 확인하고자 한다. 과학적이고 체계적인 자료분석을 통해 밝혀진 실증적 사실을 토대로, 교사의 원조개입효능감 증진을 위한 함의를 모색해보고자 한다.

본 연구의 문제의식과 연구목적은 토대로 다음 4개의 연구질문을 설정하였다.

1. ‘사회적 책임성’, ‘가해·피해자에 대한 교사의 인식’, 그리고 ‘교칙공정성’이 학교폭력 발생시, ‘교사의 원조개입효능감’에 유의미한 영향을 미치는가?
2. ‘사회적 책임성’은 ‘가해·피해자에 대한 교사의 인식’, 그리고 ‘교칙공정성’에 어떠한 영향을 미치는가?
3. ‘사회적 책임성’이 ‘교사의 원조개입효능감’에 영향을 미칠때, ‘가해·피해자에 대한 교사의 인식’과

‘교칙 공정성’은 각각 매개역할을 하는가?

4. 두 매개변인(‘가해·피해자에 대한 교사의 인식’과 ‘교칙 공정성’) 중에 어떤 변인이 매개효과가 더 크며, 두 매개효과의 차이는 유의한가?

2. 문헌검토

학교에서 또래 간에 폭력이 발생할 경우, 교사가 피해학생을 보호하고, 가해학생에게 적절한 제재를 가할 수 있는 원조개입역량은, 교사개인의 심리·사회적 특성은 물론, 교사가 근무하고 있는 학교 조직특성에 의해서도 영향을 받을 수 있다는 인식하에, 체계론적 관점에서 개념적 틀을 구축하려 시도하였다. ‘교사의 사회적 책임성’, ‘가해·피해학생에 대한 교사의 인식’, ‘교칙의 공정성’ 등의 효과변인들과 교사의 ‘원조개입효능감’이라는 핵심 내생변수의 인과관계를 규명하기 위해서, 다양한 경로설정을 뒷받침해 줄 수 있는 분석틀을 구성하기 위한 관련문헌을 검토하였다.

1) 사회적 책임성

‘사회적 책임성’은 곤경에 처한 사람 또는 도움이 필요한 사람을 도와야 한다는 협의의 개념에서부터, 사회 구성원의 복지에 적극적인 관심의 지향으로 보는 광의의 개념으로 정의할 수 있다(Greenberger, 1982, 조학래, 1996:42). 사회적 책임성은 ‘이타성’과 ‘사회적 헌신’이 반영된 친사회적 행동성을 의미한다(Berkowitz and Lutterman, 1968, 조학래 1996:42-5). ‘친사회적 행동’은 행동의 동기와 상관없이 타인에게 유익을 주는 자발적이고 의도적인 행동이다(Eisenberg, 1982, 조학래 1996: 51). 선행연구는 ‘친사회적 행동’과 ‘사회적 책임성’은 밀접한 관련성이 있다고 주장하고 있다(Eisenberg-Berg and Hand, 1979 :365, Kaplan,1978, Eisenberg- Berg and Roth, 1980, 조학래, 1996:45 재인용). 타인에 대한 배려와 인권에 대한 존중이 ‘사회적 책임성’의 기본전제라고 볼 때, 자신이 속한 집단 또는 조직의 구성원들이 ‘사회적 책임성’이 높을수록, 모든 법질서 및 규정이 공정하게 집행될 수 있을 것이라는 가정을 설정할 수 있다. 친사회적 행동성 또는 사회적 책임성 수준이 높은 사람은 사회교환 원리에 의해 지배받기보다는, 어떤 보상이 없을 때에도 타인을 돕는 성향을 지닌다(Berkowitz and Lutterman, 1968, 조학래, 1996:43). 어려운 상황에 있는 사람을 자발적으로 돕는 행위는 사회적 책임성에 기인된 친사회적 행위(prosocial behavior)이다.

교사가 높은 수준의 ‘사회적 책임성’을 가지고 있을 때, 학교폭력을 행사한 반사회적 가해자(anti-social offender)에 대해 분명한 비판의식을 갖게 될 것이며, 피해자를 보호·지지하는 친사회적 행위인 원조개입에 보다 적극적으로 참여할 수 있을 것이다. 교사의 사회적 책임성은 학교폭력 가해·피해자에 대한 교사의 올바른 인식정립과, 가해·피해 당사자에 개입하여 도울 수 있는 원조개입효능감 형성을 위해서도 필요한 자질이라고 사료된다. 따라서, 교사의 사회적 책임성이 높을수록, 폭력 가

해·피해자에 대한 올바른 인식정립이 가능하고, 당사자학생들을 도와줄 수 있는 원조개입효능감 또한 높을 것이라는 가정을 설정해 볼 수 있다.

2) 가해·피해자에 대한 교사의 인식

선행연구는 학교폭력에 대한 교사의 적절한 대처 부재로 인해 파생되는 부정적인 결과에 대해 경고하였다(이은정, 2002:21 재인용). 학교에서 또래 사이에 폭력이 발생하였을 때, 교사가 피해학생을 보호·지지하고, 가해학생에 대한 적절한 제재가 이루어지지 않는다면, 학교폭력에 대한 학생들의 문제의식을 약화시킬 것이다. 행위는 인식에서 기인되므로, 학교폭력에 대해 교사가 어떻게 대응하는가는, 교사가 폭력을 행사한 가해자와 피해자에 대해 어떻게 인식하고 있는지에 따라 크게 좌우될 수 있다.

일부선행연구(권신영, 1999:57; 권이중, 2000:30)는 교사들이 학교폭력발생의 가장 중요한 원인을 '피해학생의 성격'이라고 지적하였다고 밝혔다. 어떤 행동의 원인이 행위자의 성격, 능력, 동기, 노력, 부주의 등에 의해 일어난다고 보는 귀인(attribution)의 소재가 피해자에게 향할 때, 피해자는 비난을 받게 된다. '피해자 비난'(blaming the victim)은 William Ryan에 의해 사용된 용어이다. 피해자를 '피해화'(victimization)시킴으로 해서 피해의 재발생을 초래하고, 피해자는 거듭 고통을 겪게 되는 억압적인 기제로 작용될 수 있다(김옥, 2002:107 재인용).

학교폭력 피해학생이 학교를 떠나게 되는 중요한 원인이, 교사(또는 학교행정가)로부터 공감을 받지 못했거나 보호받지 못했다고 느꼈기 때문이라는 선행연구(Bastsche, G. M., and Knoff, H. M., 한영모, 2002:60-75 재인용)의 지적은 피해학생에 대한 교사의 공감수준과 적절한 대처가 얼마나 중요한지를 시사해주고 있다. 학원폭력이 발생하였을 때, 피해학생에 대한 보호조치는 부재된채, 가해행동을 한 학생만 처벌되는 경우가 많다. 교사로부터 적절한 보호와 지지를 받지 못한 피해학생은 좌절로 인해 학습동기가 저하되어 결국 학교생활이 성실하지 못한 것으로 간주되기도 한다(Paulk, Swearer, Song and Carey, 1999, 강은희·이은희·임은정, 2002:454재인용). 또래로부터 폭력을 당한 피해학생이 교사로부터 공감을 얻지 못하고 수용받지 못한다면, 위협감을 느끼고 좌절할 수 밖에 없을 것이다. 교사가 피해학생의 어려움과 고통에 대해서 충분히 공감(empathy)하지 못할 경우, 교사는 피해학생을 적극적으로 보호·지지하기 어렵고, 가해학생에 대한 조치 및 처벌에도 소극적이게 될 것이다.

교사는 어떠한 형태의 폭력도 용납될 수 없다는 단호한 자세로 학교폭력을 명확하게 정의하여야 하고, 학원폭력 발생의 귀인소재는 가해자라는 분명한 인식을 가져야 한다. 그리고 교사는 또래로부터 폭력을 당한 피해학생이 겪는 어려움과 고통에 충분히 공감할 수 있어야 한다. 학교폭력 가해자에 대한 분명한 비판의식과 피해학생의 고통에 대한 충분한 공감이 이루어질 때, 교사의 원조개입효능감은 크게 증대될 수 있을 것으로 사료된다. 가해·피해학생에 대한 교사의 인식수준에 따라서 학교폭력 상황에서의 교사의 원조개입효능감은 직·간접적으로 강화 또는 약화될 수 있을 것이라는 연구가정을 설정해 볼 수 있다.

3) 교칙 공정성

학교의 교칙이 분명하지 못하고, 학교정책이 일관성이 없는 경우, 학교 내에서 반사회적 행동과 또래폭력이 증가한다(Walker, Colvin and Ramsey: 1995: May, 2001, Benbenishty et al, 2005, 김은영, 2008 재인용: 92). 반면 교칙이 일관되고 공정할 경우 학생들의 폭력과 교칙위반 행동이 더 적게 발생하는 것으로 밝혀졌다(Gottfredson and Gottfredson, 1985, Lab and Clark, 1996, Benenishy et al., 2005; 김은영, 2008 재인용: 92, 이상균, 1999a 재인용). '공정성'의 결여가 또래폭력발생에 유의미한 영향을 미칠 수 있을 것이라는 선행연구(박용규, 2000; 이명자, 2004:27 재인용)에서의 논의도 있었지만, 학교 규율 및 교칙 '공정성'이 또래피해경험에 유의미한 효과를 미치지 않는다는 상치된 연구결과(김은영, 2008; 신성자, 2010:159; 이상균, 1999a)도 함께 보고되고 있다. 선행연구는 주로 학교 규정 및 교칙과 학교폭력을 포함한 반사회적 행동과의 관련성 규명에만 초점을 두었고, 학교폭력 원조개입 효능감과의 인과관계에 대한 규명이 없었다. 학교 규율 및 교칙의 공정성에 대한 객관적인 기준 및 평가 자체보다도, 학교 규율 및 교칙이 어느 정도 공정하게 집행되고 있는지에 대한 교사의 주관적인 지각이 학교폭력상황에서 교사의 원조개입효능감에 더 유의미한 영향을 미칠 수 있을 것으로 사료된다.

선행연구에서 학교조직 특성은 교사들의 전반적인 효능감 수준에 영향을 미친다(Hoy and Miskiel, 1996, Sweetland and Hoy, 2000, 김아영·김민정, 2002:6, 11 재인용). 반두라(Bandura, 1977)는 자기 효능감은 완전히 폐쇄적인 내적 구조가 아니라, 개인과 환경과의 상호작용 속에서 기능하는 것으로 보았다(김아영·김민정, 2002:12). 학교 교칙 및 정책이 일관성 있고 예측이 가능한 절차에 의해 공정하게 집행되는 학교에서는, 학원폭력에 대한 처리규정 또는 지침활용도도 높을 것이다. 학원폭력 대응을 위한 규정 및 지침은 학교폭력 발생시 교사들이 당사자 학생들에 개입하여 조치하는데 중요한 준거(reference)가 될 수 있을 것이다. 이러한 맥락에서, 교사들이 학교의 제반 규정 및 규칙이 공정하게 집행되고 있다고 인식할수록, 학교폭력에 대한 교사의 원조개입효능감도 증대될 것이라는 연구가정을 설정해 볼 수 있다.

4) 원조개입효능감

자기효능감(self-efficacy)은 수행을 위해 필요한 행동을 실행하는 자신의 능력에 대한 신념이다. 사람들은 자기효능감에 따라, 자신이 할 활동을 선택하게 되고, 목표를 향해 노력을 하게 된다(김영환, 2009: 315; 재인용; 장영숙 외 2004; 한석실·임명희, 2005). 특정 행동 수행을 위한 자신의 능력에 대한 믿음이 없고 회의를 갖을 경우, 그 업무를 회피할 것이다(김아영·김민정, 2002:9; 이현정, 1998). 오무어(O'Moore, 2000)는 학교폭력 대처에 필요한 지식, 기술 그리고 자신감을 가지고 있지 못할 경우, 교사는 학교폭력에 무력감(powerlessness) 및 무기력감(helplessness)을 느낄 수 있음을 피력한바 있다(박중효·박효정·정미경, 2007:7 재인용).

교사가 학교폭력상황에서 가해학생과 피해학생에게 개입해서 적절하게 조치할 수 있다는 믿음, 즉 '원조개입 자기효능감'을 가질 경우, 실제 폭력상황이 발생하였을 때, 당사자 학생들을 효과적으로 도울 수 있을 것이다. 학교폭력은 신체적·비신체적으로 여러 유형이 복합적으로 행해지는 경우가 많다. 비신체적 폭력으로는 소외형, 욕·협박형, 조롱형, 장난형, 강제형 등이 있고(가우디, 1999, 권신영, 1999: 41 재인용), 신체적 폭력으로는 구타, 도구로 가해, 도구로 위협(이상균, 1999) 등이 있다.

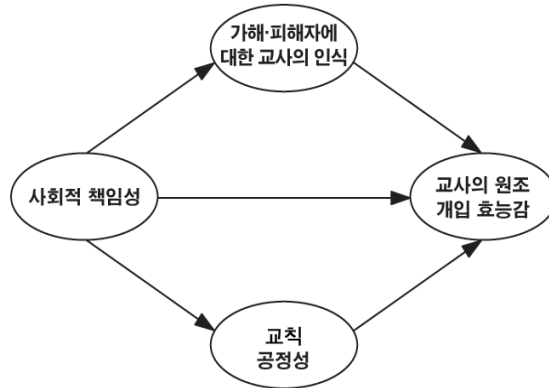
학교폭력예방 및 대책에 관한법률(일부개정 2010. 1. 18 법률 제 9932호) 제 2조에 의하면, 학교폭력은 "학교 내외에서 학생 간에 발생하는 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취, 유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요 및 성폭력, 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위"라고 규정하고 있다. 단일 연구에서 매우 광범위한 학교폭력행위를 모두 포괄하여 연구하기에는 한계가 있다. 특히 소외형 및 따돌림, 성폭력, 사이버 폭력은 폭력 특성상 다른 폭력과 구별하여 연구해볼 필요가 있다고 생각된다. 본 연구는 선행연구(신성자, 2010:155; 이상균, 1999)에서 상대적으로 빈번하게 발생되고 있는 폭력유형을 중심으로 연구조사를 제한하고자 한다. '학교폭력 원조개입효능감'의 조작적 정의를, '다양한 폭력행위'(욕·협박형, 조롱형, 강제형, 신체구타형 등)가 복합적으로 행해지는 학교폭력 상황에서, 교사가 가해자와 피해자에게 개입하여 적절한 조치를 취할 의지와 원조능력이 있다고 믿는 정도'로 규정하였다.

이상 관련문헌을 검토하여, 교사의 사회적 책임성, 학교폭력 가해 및 피해에 대한 인식, 그리고 학교 교칙의 공정성은, 학교폭력이 발생하였을 때, 교사가 개입하여 당사자 학생들을 도울 수 있다는 자신의 능력에 대한 믿음, 즉, 원조개입효능감 형성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라는 가정을 설정할 수 있다.

3. 연구방법

1) 연구모형

본 연구의 목적은 교사의 '사회적 책임성', '가해·피해자에 대한 교사의 인식', 그리고 '교칙 공정성'이 학교폭력이 발생하였을 때, '교사의 원조개입효능감'에 미치는 직접효과, '가해·피해자에 대한 교사의 인식'과 '교칙 공정성'이 각각 '교사의 원조개입효능감'에 미치는 직접효과, 그리고 '사회적 책임성'이 '교사의 원조개입효능감'에 영향을 미칠 때, '가해·피해자에 대한 교사의 인식'(M_1)과 '교칙 공정성'(M_2)이 각각 매개역할을 하는지를 확인하는 것이다.



[그림 1] 연구모형도

‘사회적 책임성’, ‘가해·피해자에 대한 교사의 인식’, ‘교칙 공정성’ 그리고 ‘교사의 원조개입효능감’ 등 4개의 잠재변인으로 5개의 경로를 설정하여 연구를 위한 분석틀을 [그림 1]과 같이 구성하였다.

2) 분석자료

분석자료는 대구광역시 소재 중학교에 재직중인 교사들을 대상으로 설문조사하여 수집한 것이다. 조사대상자의 선정기준은 연구목적에 따라 의도적 표집을 하였다. 지역 및 행정단위를 근거하여, 10개 중학교를 선정하였다. 여자교사가 267명, 남자교사가 84명이다. 최종적으로 기술통계와 모형분석(AMOS 19)에 사용된 자료는 351명이다. 조사기간은 2009년 10월~11월 말에 이루어졌다.

조사 응답자는 351명으로, 여자교사가 267명(76.1%)이며 남자교사가 84명(23.9%)이다. 여자교사가 남자교사보다 3배가 더 많아 교직의 여성화 현상을 잘 반영해주고 있다. 연령대는 40대가 33.9%로 가장 많고, 그 다음으로 30대가 31.9%, 20대가 22.8%였다. 20대에서 40대 사이의 연령대가 표본의 약 88.6%를 차지한다. 50대는 10.5%, 60대도 3명(0.9%)이 포함되었다. 교사경력은 5년 이하가 32.2%, 6년~10년이 22.5%였다. 경력 10년 이하의 응답자가 54.7%로 절반이 넘는다. 경력이 11년~15년인 교사는 약 7.1%이다. 교직경력이 16년 이상이 되는 장기경력 교사의 비율도 약 38.2%였다. 사립학교 근무자는 34.8%인데 비해, 공립학교 근무자가 62.7%로 약 1.8배 이상 많았다. 직급에서는 주임급이상 교사는 23.1%였고, 76.4%가 일반교사이다. 응답자 중에 62.7%가 담임직을 맡고 있는 것으로 나타났다.

〈표 1〉 교사 조사대상자의 특성

변수	항목	빈도(명)		백분율(%)	
		①	②	①	②
성별	① 남 ② 여	84명	267명	23.9%	76.1%
연령	① 20-29세	80명		22.8%	
	② 30-39세	112명		31.9%	
	③ 40-49세	119명		33.9%	
	④ 50-59세	37명		10.5%	
	⑤ 60-69세	3명		0.9%	
경력	① 5년 이하	113명		32.2%	
	② 6-10년	79명		22.5%	
	③ 11-15년	25명		7.1%	
	④ 16-20년	54명		15.4%	
	⑤ 21-25년	54명		15.4%	
	⑥ 26년 이상	26명		7.4%	
설립별	① 공립 ② 사립	229명	122명	65.2%	34.8%
직급	① 일반교사 ② 주임(급)교사	270명	81명	76.9%	23.1%
담임여부	① 담임 ② 비담임	220명	131명	62.7%	37.3%

3) 변수 및 측정도구

(1) 종속변수: 원조개입효능감

학교폭력이 발생하였을 때, 교사가 개입하여 조치할 수 있는 원조개입효능감을 평가하기 위해서, 삽화(vignette)를 이용한 측정도구(신성자, 2011:175)를 사용하였다(아래 제시된 삽화 참조). 학교폭력은 여러 유형의 신체적·비신체적 폭력이 복합적으로 행해지는 경우가 많다는 사실을 고려하여 삽화내용이 작성되었다. ‘욕·협박형’, ‘조롱형’, ‘강제형’ 등의 비신체적 폭력행위와, 신체적 폭력에서 가장 흔히 발생하는 ‘신체구타형’ 폭력행위(신성자, 2010:155; 이상균, 1999)가 삽화내용에 포함되었다. 응답자들은 학교폭력 장면이 묘사된 비네트를 읽고, 사례와 같은 학교폭력상황에서 폭력 가해·피해 당사자에게 개입하여 조치를 취할 수 있는지에 대해 평가하여 응답하도록 하였다. 앞서 전술한 ‘학교폭력 원조개입효능감’의 조작적 개념(2. 문헌검토 4) 원조개입효능감)에 근거하여, 원조개입효능감의 측정지표로 세 문항을 구성하였다(〈표 3〉 참조). 세 문항은 ‘보호·조치능력’, ‘수행능력에 대한 자신감’, ‘원조의지’ 등의 내용을 포함한다. 5점 척도(1=전혀 그렇지 않다~5=아주 그런 편)로 척도 점수가 높을수록 교사의 원조개입효능감 수준이 높다. 척도 문항들 간의 내적 일치도는 .768으로 나타났다.

[학원폭력상황 비네트]

A(중2)는 나이에 비해 키가 좀 작고, 체구가 좀 왜소한 편이다. 집안형편은 좀 부유한 편이며, 성격은 조용한 편이다. 저녁 보충수업시간에, 반 뒷자리에 앉은 B(중2)가 복도로 나가는 A에게 다가와서, A의 어깨를 잡으며, 씩 웃는다. “야 나가서 우유랑 빵 좀 사가지고 오지. 이 가난한 친구 입을 좀

즐겁게 해줬으면 좋겠어!”라고 A를 아래위로 훑어본다. A는 아무 말을 하지 않고 그냥 나간다. 그러자 B가 따라와서 “야 이 XXX, 너 귀먹었어? 왜 대꾸가 없어? 하며 복도 밖으로 A를 잡아 끌어내었다. 그리고 구석진 곳에 데리고 가서 손과 주먹으로 A의 머리, 배 등을 구타한다. A는 일방적으로 B에게 맞았다.

(2) 독립변수: 사회적책임성

근경에 처해 있거나 도움이 필요한 사람을 도와야 한다는 ‘사회적 책임성’(조학래, 1996:42)은 도덕성을 구성하는 하나의 하위차원으로, 사회적 수준에서의 친사회적 행동(prosocial behavior)이나 사회구성원으로서의 책임을 말한다(조학래, 1996:51). 베르코 위쯔와 루터만(Berkowitz and Lutterman, 1968)의 사회적 책임성 척도, 잘루스키(Zalusky, 1988)의 사회적 관심 척도, 라이트만(Wrightsmann, 1974)의 이타성 척도, 해리스(Harris, 1957)의 사회적 책임성 척도 등을 검토하여 조학래(1996 재인용:59)가 구성한 이타성 척도내용을 참조하여 재구성하였다. 주성분 분석을 하여 공통성(.582~.700)이 높은 6 문항을 선정하여 사회적 책임성의 측정지표로 삼았다(〈표 3〉 참조). 사회적 책임성 척도 내용은 개인적 책임에 기초한 이타성(2문항), 타인에 대한 관심에 기초한 이타성(2문항), 사회에 대한 헌신(1문항), 사회문제에 대한 관심(1문항)등 사회적 책임성의 주요구성개념이 반영되었다(〈표 3〉 참조). 5점 Likert척도(1=아주 그렇지 않다~5=아주 그렇다)이며, 척도점수가 높을수록 사회적 책임성이 높다. Cronbach's α 계수로 평가한 내적 일치도는 .70이다.

(3) 매개변수

① 피해·가해자에 대한 교사의 인식

학교에서 또래에게 폭력을 행사한 가해학생은 물론 피해학생에 대해서 교사가 얼마나 올바른 인식을 정립하고 있는지를 평가하기 위해서, 앞서 종속변수(원조개입효능감)에서 제시하였던 비네트(vignette) 내용을 토대로, 척도의 측정지표로 5개 문항을 구성하였다(표 3 참조). 문항내용은 피해자에 대한 책임 및 비난(역점수), 피해자의 고통에 대한 공감, 가해자처벌 필요성, 가해자행동 수용(역점수), 가해행동 학원폭력 규정(정의) 등의 내용을 포함하고 있다. 5점 Likert척도(1=아주 그렇지 않다~5=아주 그렇다)이며, 척도점수가 높을수록 가해학생과 피해학생에 대해 응답자가 올바르게 인식하는 것으로 평가된다. 내적 일치도는 .66으로 다소 낮았지만, 수용 가능한 신뢰도 수준이다.

② 교칙 공정성

김명주(1992)가 렌토울과 프레이저(Rentoul and Fraser)의 학교환경 질문지 내용을 수정·변안한 척도에서 ‘공정성’ 하위척도 내용을 참조하여 재구성하였다. 주성분 분석을 실시하여 5문항을 선정하였다(표 3 참조). ‘교칙 공정성’ 척도는 제반 학교생활에서 필요한 절차 및 규칙이 일관되게 적용되는 정도를 평가한다. 척도내용을 구성하는 문항내용은, 교칙에 의한 문제해결, 교칙을 위반할 경우 파생되는 결과에 대한 인식, 교칙적용의 공정성과 엄격성, 교칙적용의 일관성, 교칙위반에 대한 신속한 조치 등에 관한 내용을 포함하고 있다. Cronbach's α 계수로 평가한 내적 일치도는 .713이다.

4) 분석방법

연구모형에 포함된 각 변수의 인과관계, 설정한 각 경로의 효과를 검증하기 위해서 AMOS 19 프로그램을 이용하여 구조방정식모형(SEM) 분석을 하였다. 모형이 다중매개를 포함하고 있어, 다중매개 검증을 위해서 Mplus를 사용하여 비선형제약방법으로, 전체매개효과, 개별매개효과 그리고 개별매개 간의 차이검증을 실시하였다. 매개효과는 대체로 정상성을 벗어나는 경향이 있고 분산을 알기 어렵다. 특히 모형에 다중매개가 존재할 경우, 이러한 문제는 더욱 심각해진다. 따라서 본 연구에서는 정상성을 가정한 매개검증(예: Sobel, Aroian, Goodman등)의 한계점을 인식하고, Shrout와 Bolger(2002)가 제시한 표준오차를 수정하여, 편향이 수정된 신뢰구간(Bias-Corrected Confidence Interval)을 구하여 간접효과의 유의성을 검증할 수 있는 편향수정 부트스트래핑(Bias-Corrected Bootstrapping)을 하였다. AMOS의 경우, 모형에 다중매개가 존재할 경우, 각 개별매개 효과와 유의성을 제시해주지 못하고, 전체 간접효과만 제시해준다. AMOS의 한계점을 보완하기 위해서 고급비선형분석이 가능한 Mplus를 이용하여 검증결과를 제시하였다. 모형이 실제자료와 얼마나 잘 부합하는지를 평가하는 절대적합지수는 RMSEA, 모형간의 상대적인 적합도를 평가할 수 있는 CFI와 TLI를 제시하였다.

4. 결과분석

1) 변수 간의 정규분포성, 다중공선성, 상관관계

구조방정식모형의 분석을 위해서, 4개의 잠재변수('사회적 책임성', '가해·피해자에 대한 인식', '교칙 공정성', 그리고 '원조개입효능감')의 관측변수들(19개)의 정규분포성과 변수간의 다중공선성을 점검하였다. 각변수의 왜도는 -1.690~0.307으로 절대값이 2미만이고, 첨도는 -.048~3.05로 절대값이 7을 넘지 않아서, 각 변수의 일변량 정규분포성에 문제가 없는 것으로 확인되었다.

〈표 2〉 측정변수의 상관관계

변수	교칙 공정성	사회적 책임성	원조개입 효능감	교사 인식
교칙공정성	1			
사회적책임성	.145*	1		
원조개입효능감	.228*	.351*	1	
피·가해자에 대한 교사의 인식	.120*	.250*	.491**	1

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

AMOS로 측정된 다변량 결합분포(multivariate)의 왜도와 첨도의 결합통계량 검증결과(75.937, c.r.

25.181), 모형에 첨가된 변수들이 다변량 정규분포를 이룬다는 가설이 기각되었다. 그러나 다변량 정규성이 충족되는 자료는 실제로 드물기 때문에, 일변량 정규성에 큰 문제가 없으면 자료로 사용하는 데 무리가 없다(배병렬, 2007: 149-151). 분석에 포함된 네 잠재변수의 상관관계(0.20~.491)의 절대값이 .491 이하로 다중공선성 문제점은 없는 것으로 판단된다(〈표 2〉 참조). 변수간의 상관계수가 모두 $p < .05$ 수준에서 유의미하게 나타나 연구모형에서 설정한 경로들에 대한 통계적 유의성을 부여할 수 있다고 사료된다.

2) 측정모형분석

‘사회적 책임성’, ‘가해·피해자에 대한 교사의 인식’, ‘교칙 공정성’, 그리고 ‘교사의 원조개입효능감’은 이론적 개념(잠재변수)으로 다중지표를 사용하였다.

〈표 3〉 측정모형의 요인적재량(확인적요인분석)

경로	표준화 요인 적재량	비표준화 요인 적재량	표준 오차	C.R.(t값)
보호·조치능력←원조개입효능감	.839	1.000		
개입능력←원조개입효능감	.583	.799	.076	10.535***
원조의지←원조개입효능감	.769	.962	.069	13.922***
가해자처벌←가해·피해자에 대한 교사인식	.711	1.000		
가해행동 학교폭력규정←가해·피해자에 대한 교사인식	.802	1.204	.101	11.874***
피해자책임(역)←가해·피해자에 대한 교사인식	.250	.548	.131	4.186***
가해자수용(역)←가해·피해자에 대한 교사인식	.375	.816	.131	6.239***
피해자공감←가해·피해자에 대한 교사인식	.560	.822	.090	9.125***
교칙에 의해 문제해결←교칙공정성	.688	1.000		
교칙위반시 결과인식←교칙공정성	.528	.783	.100	7.810***
교칙공정·엄격적용←교칙공정성	.487	.753	.103	7.312***
교칙적용의 일관성←교칙공정성	.472	.779	.109	7.119***
교칙위반시 신속조치←교칙공정성	.715	1.075	.115	9.345***
사회문제에 무감각(역)←사회적 책임성	.471	1.000		
적당주의(역)←사회적 책임성	.503	.919	.150	6.131***
나이의익우선·타인피해무시(역)←사회적 책임성	.465	.939	.160	5.858***
타인에 대한 배려우선←사회적 책임성	.439	.912	.161	5.655***
시간·물질 나눔봉사←사회적 책임성	.663	1.088	.156	6.955***
곤란에 처한 사람을 원조←사회적 책임성	.652	1.165	.168	6.916***

*** $p < .001$

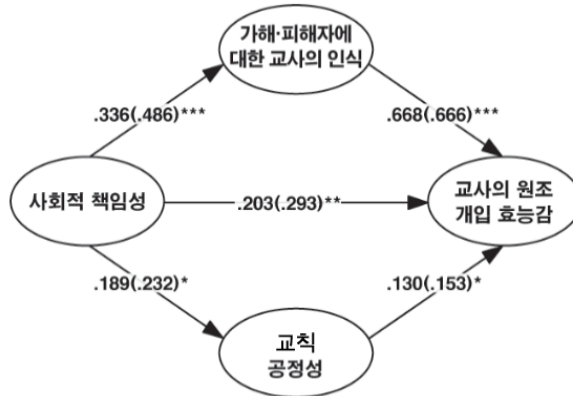
각 잠재변인에 대한 측정변인들의 반영정도를 분석한 결과는 〈표 3〉에서 제시하였다. 모든 변수들의 요인적재량이 유의수준 .001에서 유의미하였다. 측정모형의 적합성 검증은 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis)을 통해 검토하였는데, 전반적으로 적합도지수에서 비교적 양호한 적합

도($\chi^2 = 423.658$ $df=146$ $P=.000$, CFI: .803, TLI: .834 RMSEA: .074)를 보여, 잠재변인의 측정모형은 경험적 자료에 잘 부합한다고 볼 수 있다. 측정모형분석을 통해 각 척도의 신뢰도 및 구성타당도가 입증되었다.

3) 연구모형분석

(1) 연구모형의 적합도 및 경로추정치

연구모형은 전반적으로 양호한 적합도를 보여주었다($\chi^2=423.658$ $df=146$ $P=.000$, CFI: .803, TLI: .834 RMSEA: .074). 모형에서 설정한 5개의 경로, 즉 '사회적 책임성→교사의 원조개입효능감', '사회적 책임성→피해·가해자에 대한 교사의 인식', '사회적 책임성→교칙 공정성', '피해·가해자에 대한 교사의 인식→교사의 원조개입효능감', 그리고 '교칙 공정성→교사의 원조개입효능감', 모두 유의하였다. 4개의 잠재변인, 즉 '사회적 책임성', '가해·피해자에 대한 교사의 인식', '교칙 공정성', '교사의 원조개입효능감'간의 직·간접효과의 영향을 살펴보기 위해 연구모형을 검증한 결과는 [그림 2], <표 4>의 내용과 동일하다.



*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, ()속의 숫자는 비표준화 추정치임

[그림 2] 연구모형 분석결과

자료분석결과, 교사가 '사회적 책임성'을 많이 가질 수록, '피해·가해자에 대한 교사의 인식'이 올바르게 정립되었을수록, 그리고 '교칙공정성'이 높을수록, 학원폭력이 발생하였을 때 '교사의 원조개입 효능감' 수준이 더 높은 것으로 밝혀졌다. 즉, 사회구성원으로서 가지는 사회적 책임성, 학원폭력 가해 학생과 피해학생에 대한 올바른 인식, 그리고 교칙적용의 공정성 등이, 학교폭력 발생시 피해학생을 보호·지지하고, 가해학생을 제재(sanction), 조처할 수 있는 교사의 원조개입효능감 수준을 크게 좌우한다는 사실을 실증적으로 확인할 수 있었다. '사회적 책임성'(.336), '교칙 공정성'(.130), 그리고 '가

해·피해자에 대한 교사의 인식'(.668), 이 세 효과변인이 '교사의 원조개입효능감'을 설명할 수 있는 정도(SMC, .638)는 약 64%에 이를 만큼 높게 나타났다. 일반적인 사회과학 연구모형에서는 보기 드물게 대단히 높은 설명력을 지니고 있다.

<표 4> 연구모형의 경로추정치(AMOS 분석결과)

전체표본	표준화 추정치	비표준화 추정치	표준 오차	C.R.(t값)
교칙 공정성← 사회적 책임성	.189	.232	.093	2.485*
피해·가해자에 대한 교사인식←사회적 책임성	.336	.486	.118	4.125***
원조개입 효능감← 사회적 책임성	.203	.293	.093	3.146**
원조개입 효능감←교칙 공정성	.130	.153	.066	2.318*
원조개입 효능감←가해·피해자에 대한 교사인식	.668	.666	.072	9.261***
간접효과(bootstrapping) 원조개입효능감← 사회적책임성	.249	.359		95% 신뢰구간 .135~.379 유의도 p. 001

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

각 경로들 간의 수학적 계수차이가 통계적으로도 인정할 수 있는 유의한 차이인지를 확인하기 위해서, 계수차이 유의성검증(critical ratio for difference between parameters)을 실시하였다(<표 5> 참조). 검증결과 경로간 계수차이의 유의성이 입증된 경로들을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, '가해·피해자에 대한 교사의 인식→교사의 원조개입효능감' 경로의 추정치(.668)는, '사회적 책임성→원조개입효능감' 경로(.203), '사회적 책임성→교칙 공정성' 경로(.189), 그리고 '교칙 공정성→가해·피해자에 대한 교사의 인식' 경로(.130) 등 세 경로추정치들과 각각 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 따라서 '가해·피해자에 대한 교사인식'이 '교사의 원조개입효능감'에 미치는 직접효과(.668)는, 다른 세 경로의 각 추정치보다 월등하게 크다는 사실을 실증적으로 확신할 수 있다. '사회적 책임성→가해·피해학생에 대한 교사의 인식' 경로의 추정치(.336)와 '교칙 공정성→가해·피해자에 대한 교사인식' 경로의 추정치(.130)의 차이에 대한 통계적 유의성도 인정되었다. 즉, '사회적 책임성'이 '교칙 공정성' 보다 교사의 '원조개입효능감'에 훨씬 더 유의미한 긍정적인 영향력을 발휘한다는 사실이 입증되었다.

<표 5> 연구모형 각 경로계수차이검증(t값 비교)

경로 1-5	경로1	경로2	경로3	경로4	경로5
원조개입효능감←사회적책임성(경로1)	.000				
교칙공정성←사회적책임성(경로2)	-.485	.000			

원조개입효능감←교칙공정성(경로3)	-1.148	-.639	.000		
교사인식←사회적책임성(경로4)	1.323	1.914	2.466*	.000	
원조개입효능감←교사인식(경로5)	2.824**	3.683**	5.003***	1.223	.000

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

원조개입효능감에 미치는 직접효과를 살펴보면, ‘가해·피해자에 대한 교사의 인식’(.668)이 매우 높았고, ‘교칙 공정성(.130)’은 ‘사회적 책임성’(336) 보다 직접효과가 훨씬 낮게 나타났다. ‘사회적 책임성’은 ‘교사의 원조효능감’과 정적상관(.203)을 가질 뿐 만 아니라, 교사의 ‘원조개입효능감’에 긍정적인 직접효과를 미치는 두 변인, 즉 ‘가해·피해자에 대한 교사의 인식수준’(336)과 ‘교칙 공정성’(189)에도 각각 직접효과를 가지고 있는 것으로 확인되어 학교폭력에 대한 교사의 ‘원조개입효능감’에 교사의 ‘사회적 책임성’의 중요성을 재삼 확인할 수 있었다.

‘사회적 책임성’이 ‘원조개입효능감’과 ‘가해·피해자에 대한 교사의 올바른 인식정립’에 모두 정적 직접효과가 있음이 확인된 본 연구결과는 사회적 책임성이 높을 때, 친사회적 행동성향이 증가한다는 선행연구(Berkowitz and Lutterman, 1968, 조학래, 1996:43)의 이론적 근거를 뒷받침해주고 있다. 본 연구결과에서 확인된 가해·피해자에 대한 교사의 올바른 인식이 원조개입효능감 향상에 기여한다는 사실은, 피해자귀책(blaming victim)이 피해자화(victimization)를 가져온다는 선행연구에서의 이론적 논의(김옥 2002:107 재인용)와 합치한다. 교사들의 ‘사회적 책임성’이 ‘교칙 공정성’에 긍정적인 직접효과를 가지고 있음이 밝혀졌다. 이는 교사들의 사회적 책임성수준이 높을 경우, 구성원들 간에 상호 존중하는 분위기가 잘 조성되기 쉽고, 교칙이 보다 공정하게 집행되게 하는데 기여할 수 있기 때문으로 사료된다. 교사의 ‘사회적 책임성’수준이 높을 때, 학교폭력을 포함한 학생들과 관련된 다양한 사안에 대한 처리가 교칙에 의해 공정하게 집행될 수 있는 분위기 조성이 용이할 수 있기 때문으로 이해된다. 선행연구(Walker, Colvin and Ramsey; 1995: May, 2001, Benbenishty et al, 2005, 김은영, 2008 재인용:92)는 학교교칙 및 정책의 공정성이 학교 내에서 폭력을 포함한 반사회적 행동을 감소시키는데 기여한다고 보고한 바 있다. ‘교칙공정성’이 높을수록, 학원폭력에 대한 교사의 원조효능감이 높아지는 본 연구결과도, 교칙의 공정한 집행이 ‘교사의 원조개입효능감’과 같은 매우 적극적인 친사회적 행동성을 높인다는 측면에서 선행연구와 부합된다.

(2) 전체매개, 개별매개, 매개차이검증

‘가해·피해자에 대한 교사의 인식’과 ‘교칙 공정성’은 ‘교사의 원조효능감’에 직접효과를 가지지만, 동시에 교사의 ‘사회적 책임성’이 ‘교사의 원조개입효능감’에 긍정적인 영향을 미칠 때, ‘가해·피해자에 대한 교사의 인식’(M₁)과 ‘교칙 공정성’(M₂)은 매개역할을 하는 것으로 확인되었다. AMOS 편향수정 부트스트래핑(Bias-Corrected Bootstrapping) 분석결과, 두 간접효과의 크기(.249)와 유의성(95% 신뢰구간: 하한값 .135; 상한값 .379)이 검증되었다. ‘사회적 책임성’이 ‘원조개입효능감’에 미치는 직접효과가 .203이었고([그림 2], <표 4>), 전체간접효과는 .249, 총효과(total effect)는 .452이다.

AMOS분석에서 제시한 간접효과 검증결과는, 연구모형에서 포함하고 있는 두 개의 매개를 모두 포함한 전체간접효과에 대한 검정결과이다. AMOS를 사용한 분석결과는 '사회적 책임성→피해·가해자에 대한 교사의 인식→원조개입효능감'(M_1)경로와, '사회적 책임성→교칙 공정성→원조개입효능감'(M_2) 경로 각각의 개별매개를 구별해서 제시해주지 못하였다.

AMOS 분석의 한계점을 보완하기 위해서, 다중매개가 포함된 구조모형의 경우, 각 개별매개 검증이 가능한 Mplus를 이용한 비선형분석을 실시하였다. '사회적책임성→가해·피해학생에 대한 교사인식→원조개입효능감'(M_1)에서, '피해·가해자에 대한 교사인식'의 매개효과 추정치는 .224이었고, '사회적 책임성→교칙 공정성→원조개입효능감'(M_2)에서, '교칙 공정성'의 매개효과 추정치는 .025으로 밝혀졌다. 두 매개를 합친 전체 매개효과는 .249로 앞서 AMOS 편향수정 부트스트래핑 분석결과에서 제시한 값(표 4)과 동일함을 확인할 수 있다.

〈표 6〉 개별매개, 전체매개, 매개차이 신뢰구간검증 (Mplus 비선형분석결과)

간접효과경로	표준화 추정치	비표준화 추정치	95% 신뢰구간 하한값, 상한값	
원조개입효능감←교사인식←사회적책임성(M_1)	.224	.278	.127	.628
원조개입효능감←공정성←사회적책임성(M_2)	.025	.031	.001	.097
전체간접효과(M_1+M_2)	.249	.308	.141	.656
M_1 매개효과와 M_2 매개효과의 차이	.199	.247	.090	.552

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

Mplus 비선형분석을 통해, 두 개별 간접효과(M_1 , M_2)와 전체 간접효과의 유의성을 검증하였는데, 95%의 신뢰구간(C Confidence Interval)에서 0을 포함하지 않았다. 영가설이 주장하는 구간을 포함하지 않아 두 매개효과의 유의성이 증명되었다(〈표 6〉 참조). '사회적 책임성→가해·피해자에 대한 교사의 인식→원조개입효능감'(M_1)경로에서 '가해·피해자에 대한 교사의 인식'은 비교적 강한 부분매개역할을 하였고, '사회적 책임성→교칙 공정성→원조개입효능감'(M_2)경로에서 '교칙 공정성'도 비록 그 효과는 약한수준이지만, 유의미한 부분매개역할을 하고 있음이 확인되었다.

이 두 개별매개(M_1 , M_2)의 각 유의성이 증명되었지만, 두 매개간의 효과차이에 대한 실증적 확인이 필요하여 매개차이검증을 하였다. '피해·가해자에 대한 교사의 인식'의 매개효과(M_1 : .224)는 '교칙 공정성'의 매개효과(M_2 : .025)에 비해 그 효과추정치가 월등히 높아, 두 개별 매개효과의 차이를 쉽게 짐작할 수 있지만, 통계적 유의성을 확인하여 보다 정확한 해석을 하는 것이 바람직한 과정이기 때문이다. 두 매개효과(M_1 , M_2)간의 차이는 통계적으로 유의성이 입증되었다(〈표 6〉 참조). 비선형 제약을 하여 2개의 매개효과간의 차이를 입증할 수 있었다. 분석결과, 교사의 사회적 책임성이 교사의 원조개입효능감을 높이는데, 학교 교칙이 공정하게 적용·집행되도록 노력하는 것도 필요하지만, 학교 폭력 가해·피해 당사자에 대해 개별 교사들이 왜곡없는 올바른 인식을 가질 수 있도록 하는 것이 더

시급하고 훨씬 더 효과적인 접근이라는 결론을 내릴 수 있다.

5. 논의 및 결론

본 연구의 특성, 주요 발견점과 시사점을 논의하고 실천적 함의를 도출하고자 한다. 본 연구는 선행 연구에서 피력한 학교폭력에 대한 적절한 대응의 부재로 인해 파생되는 부정적인 결과에 주목하면서, 학교폭력 가해·피해학생을 교사가 적극적으로 도울 수 있는 원조개입방안모색의 필요성을 피력하였다. 적절한 사후조치는 문제재발을 예방하고, 문제가 지속되는 것을 막을 수 있다는 측면에서, 효과적인 예방책이 될 수 있다는 것을 부각하면서 사후개입 강화의 필요성을 제기하였다.

지금까지 학교폭력 대응을 위한 교사의 원조개입효능감 및 원조개입역량에 대한 연구가 미진하여, 체계적 분석을 토대로 한 실증적 연구를 시도하게 되었다. 자기효능감은 완전히 폐쇄적인 내적구조가 아니라, 개인과 환경과의 상호작용 속에서 기능한다는(Bandura, 1977, 김이영·김민정, 2002:12 재인용) 체계론적 관점에서, 선행문헌을 검토하여, 교사의 '사회적 책임성', '피해·가해자에 대한 인식', 그리고 '교칙의 공정성에 대한 교사의 주관적인 인식' 등이 어떻게 교사의 학교폭력 '원조개입효능감'에 직·간접적으로 영향을 미치는지 인과관계에 대해서 실증적으로 확인하였다.

분석결과 밝혀진 주요 사실들을 요약·정리해보면 다음과 같다.

첫째, '사회적 책임성'과 '가해·피해자에 대한 올바른 인식' 그리고 '교칙 공정성' 등 세 효과변인들은 직·간접적으로 교사의 '원조개입효능감'에 유의미한 정적 효과를 미치는 것으로 밝혀졌다. 이 세 효과변인들이 교사의 '원조개입효능감'에 대한 설명력은 약 64%로 대단히 높았다. 교사의 학교폭력 대응을 위한 '원조개입효능감' 증진을 위해서 '사회적 사명감'과 '가해·피해자에 대한 올바른 인식' 그리고 '교칙 공정성' 등은 모두 중요하게 고려해야 할 요인임을 이론적으로 그리고 경험적으로 규명하였다.

둘째, 교사의 '사회적 책임성'은 학교폭력 '원조개입효능감' 증진에 매우 중요한 교사의 사회심리적 특성임을 실증적으로 확인할 수 있었다. '사회적 책임성'은 '원조개입효능감'에 매우 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 '가해·피해자에 대한 교사의 인식' 수준을 높이는 데도 중요한 요인으로 작용하는 것으로 밝혀졌다. 그리고 교사의 '사회적 책임성'은 학교폭력에 대한 교사의 '원조개입효능감'에 긍정적 영향을 미치는 교사가 주관적으로 인식하는 '교칙 공정성'에도 긍정적인 직접효과가 있었다. 이러한 결과들은 교사의 '사회적 책임성'이 학교폭력에 대한 교사의 '원조개입효능감'을 향상시키기 위해서 매우 중요한 요인임을 시사해주고 있다.

셋째, 세 효과변인이 교사의 학교폭력 '원조개입효능감'에 미치는 총효과는 .452였다. '사회적 책임성'이 교사의 '원조개입효능감'에 미칠 수 있는 직접효과(.203)보다는, 두 매개변인('가해·피해자에 대한 교사의 인식', '교칙 공정성')의 전체간접효과(.249)의 영향이 더 컸다. '교칙 공정성'의 부분매개효과(.025)는 약하였지만, '가해·피해자에 대한 교사의 인식'의 부분매개효과(.224)는 강하여, 가해·피해자에 대한 교사의 인식이 올바르게 수렴, '사회적 책임성'이 학교폭력에 대한 교사의 '원조개입효능감'

에 미치는 긍정적인 영향을 크게 증폭시킬 수 있다는 결론을 내릴 수 있었다.

이상 주요 발견점을 토대로 실천적 함의를 논의하고자 한다.

첫째, 교사의 '사회적 책임성'을 향상시키는 것과 '가해·피해학생들에 대한 인식'을 올바르게 정립하게 하는 것은 학교폭력에 대한 교사의 원조개입효능감을 높이기 위한 매우 중요한 과제가 되어야 할 것이다. 학교폭력이 발생하였을 때, 당사자들을 위한 적절한 사후조치·개입이 이루어지지 못할 경우, 학교폭력 문제는 지속 또는 재발되고 학교폭력으로 인한 피해는 한층 더 심각해 질 수 밖에 없다는 사실을 상기할 때, 학교폭력에 대응할 수 있는 교사의 '원조개입효능감'을 저해하는 요인들은 반드시 개선되어야 한다. 관련 프로그램 및 교육자료를 마련하기 위해서, 먼저 교사들의 '사회적 책임성' 수준에 대한 평가와 가해·피해자에 대한 교사의 편견 및 오해(myth)에 대한 진단 및 평가가 필요하다. 이를 위해서 체크리스트를 이용한 신뢰도와 타당도가 높은 측정도구를 개발하여 일선교사들에게 보급하여, 자신의 사회적 책임성 및 폭력 가해·피해당사자에 대한 인식과 관련된 교사의 자질에 대해서 교사 자신이 스스로 평가해 볼 수 있도록 지원하는 것이 효과적인 방법이 될 수 있을 것이다.

'사회적 책임성'이 낮거나 가해·피해학생에 대해 아주 잘못된 인식을 하고 있는 교사들을 확인하여 이들을 우선적으로 개입해야 할 표적집단으로 삼아야 할 것이다. 학업성취만을 강조하는 학교교육의 역기능이 청소년 학교폭력발생의 주요원인이라는 논의는 오래전부터 계속되어왔다(권신영, 1998:28; 권이중, 1997:55-57; 이명자, 2004:22 재인용). 인성교육의 강화의 필요성은 비단 청소년 학생들에게만 적용되는 것은 아니라고 생각된다. '사회적 책임성'이 결여되었거나, 학원폭력 당사자 학생들에 대해 편견이나 왜곡된 인식을 가지고 있는 교사들의 자질향상을 위한 조치와 지원이 필요하다. 이를 위해 교사들의 재교육 내용에 인성 및 가치교육이 강화되어야 할 것이다.

교사의 '사회적 책임성' 및 '가해·피해자에 대한 인식' 등을 평가할 수 있는 측정도구의 개발과 함께, 소책자, 사례연구자료 및 시청각영상자료 등 교사들을 위한 양질의 교육자료를 개발하는 과업은 학교사회복지학회를 비롯한 관련 학계 및 현장 전문가 등의 자문을 얻어, '학교폭력 및 집단 따돌림 종합대책위원회'와 관련부서, 각 지역 교육청 등이 협력체계를 구축하여 수행하는 것이 바람직할 것이다. 측정도구 및 교육·홍보자료는 과학적이고 체계적인 연구를 통해 입증된 실증적 자료에 근거하여 제작되어야 한다. 검증된 측정도구와 자료만이 지적수준이 우수한 직업군인 교사들에게 설득력을 가질 수 있기 때문이다.

둘째, 학교장은 교사들을 연령 또는 경력에 따라 7-8명 정도의 소집단으로 구성하게 하여, 각 소집단 단위로 배부된 교육자료(소책자, 사례집 및 영상자료 등)를 함께 연구하고 토론 할 수 있는 정기적인 모임을 장려할 필요가 있다. 구성원들 간의 피드백은 거울효과를 주어 상호인식을 점검·수정할 수 있어, 교사 자신에 대한 문제의식을 갖게하는데 긍정적 효과를 가져다 줄 수 있을 것이다. 학교장은 교사들이 소집단 모임을 통해서 깨달은 실천적 지혜를 나누고, 동시에 실천적 지혜를 축적해나갈 수 있도록 년 1-2회 교내 세미나를 정례화 할 필요가 있다.

셋째, 학교폭력이 발생하였을 때, 교칙적용의 공정성이 낮고 일관성이 결여될수록, 학원폭력문제에 대한 교사들의 원조개입효능감이 낮아질 것이다. 따라서 학교폭력사안을 처리할 때 교칙이 공정하고 일관성 있게 적용되는지에 대한 학교행정책임자의 지도감독이 강화되어야함은 물론이고, 교사들이 주

도하는 모니터링 장치도 마련되어야 한다. 모니터링 결과를 통해 문제점이 시정될 수 있고, 모니터링을 통해 교칙의 불공정한 적용의 위험(risk)을 감소시키는데도 효과적일 수 있을 것이다.

‘교칙의 공정성’에 대한 개별 교사의 주관적인 인식의 ‘차이’(discrepancy)는 개별 교사의 개인적 경험과 심리 사회적 특성이 반영된 측면이기도 하다. 학교폭력 사건 및 사안에 적용된 교칙의 공정성에 대한 각 교사들의 ‘주관적 인식의 차이’야말로 실천개입이 필요한 중요한 영역으로 다루어져야 할 것이다. ‘교칙의 공정성’에 대한 학내 교사들간의 인식차이는 ‘열린 토론’으로부터 상호 이해할 수 있는 폭을 넓혀나갈 수 있을 것이다.

넷째, 학교사회복지사를 포함한 ‘지역사회교육전문가’를 대상으로, 관련전문학회(예: 학교사회복지학회)는 지도감독자(수퍼바이저)를 양성할 필요가 있다. 심화교육 훈련을 통해 배출된 역량과 자격을 갖춘 수퍼바이저는 소속 학교 뿐 만 아니라, 학교사회복지사가 배치되지 않은 학교의 교사들을 대상으로 워크숍을 개최하여, 학교폭력 가해·피해학생을 도울 수 있는 원조개입효능감을 향상시킬 수 있는 교육 및 훈련과 사례에 대한 자문 등을 할 수 있도록 하여야 한다. 워크숍 내용은 역할극, 사이코 드라마, 자기개방 등을 이용한 피해자에 대한 공감증진과, 가해행위에 대한 비판의식고취, 교사자신의 방어기체에 대한 통찰, 학교폭력상황에서의 소극적 대처와 관련된 죄책감 및 두려움 등의 부정적인 정서 다루기, 그리고 학교폭력 개입에 필요한 실천기술, 리허설 훈련 등의 내용이 풍부하게 포함되어야 할 것이다. 여성교사가 압도적으로 많은 현실에서, 이러한 사전 리허설은 남성교사에 비해 자칫 수동적이기 쉬운 여성교사들에게 더 도움이 될 수 있을 것이다. ‘수행성취’, ‘언어적 설득’, ‘대리적 경험’(vicarious experience)은 효능감을 증진시키고(Bandura, 1977, 박영신·김의철, 2001:16), 증대된 효능감은 불안을 감소시켜주며, 지각된 장벽에도 불구하고 성공적인 수행을 예측할 수 있게 한다는 선행연구(김민선·서영석, 2009:5)를 상기할 때, 워크숍을 통한 사전 연습은 학교폭력 원조개입을 위한 교사들의 실천역량을 높일 수 있는 매우 효과적인 접근이 될 것이다.

마지막으로, 표본이 특정지역에 국한되어 지역특성을 잘 반영할 수 있다는 연구의 긍정적 의미도 있지만, 발견점의 일반화에 한계를 가진다. 본 연구에서 제시한 삽화는, 단순 설문문항에 의한 정보수집에 비해, 폭력상황에 대한 정보와 학교폭력의 복합적인 특성을 반영하고, 응답자간의 주관적인 인식 차이를 줄일 수 있는 긍정적인 측면이 있지만, 단독 삽화에 의존한 것은 한계점으로 지적할 수 있다. 후속연구에서는 다양한 삽화의 활용과 폭력특성, 교사의 젠더 및 경력에 따른 특성변화도 함께 고려한 보다 세분화된 분석이 이루어질 수 있기를 기대해 본다.

참고문헌

- 강은희·이은희·임은정. 2002. “집단따돌림 행동유형과 심리적 특성”. 『한국심리학회지』, 14(2): 445-460.
- 권신영. 1999. “학교 또래괴롭힘에 대한 교사의 인식과 대응”. 경북대학교 대학원 사회복지학과석사학위논문.
- 권이중. 1997. “학교폭력 이대로 둘 수 없다.” 광주시 광주홍사단학교 폭력근절을 위한 대토론회 자료집, pp. 55-57.

- 권이중. 2000. "학교 내에서의 집단 따돌림의 발생원인과 해결방안에 관한 연구". 『청소년학연구』, 7(2): 1-37.
- 김명자. 2001. "중학생의 학교폭력에 영향을 미치는 요인". 『정신간호학회지』, 10(2): 241-253.
- 김명주. 1992. "교사들이 지각한 학교환경과 학교조직 효과성간의 관계연구". 충남대학교육대학원.
- 김민선·서영석. 2009. "공과대학 학생들이 지각한 맥락적 지지와 진퇴미결정의 관계에서 대처효능감과 결과기대에 매개효과: 남녀 차이를 중심으로." 한국심리학회지: 여성. 제 14권(1): 1-22.
- 김아영·김민정. 2002. "초등교사의 교사효능감과 학교조직풍토와의 관계". 『교육심리연구』, 16(3): 4-29.
- 김옥. 2002. "억압의 한 형태로서의 노인차별주의(ageism): 사회복지적 대응과 함의". 『한국사회복지정책학회 논문집』: 97-110.
- 김영한. 2009. "정신지체학교 교사의 교육적 신념 및 교수효능감 특성". 『지적장애연구』, 1(3): 313-333.
- 김은영. 2008. "학교분위기가 중학생의 또래폭력 피해경험에 미치는 영향". 『한국아동복지학』 26: 88-111.
- 김준호·박정선·김은경. 1997. 『학교주변 폭력의 실태와 대책』, 한국형사정책연구원.
- 김준호·황지태. 2002. "학교폭력 피해자 조사의 문제점과 개선방향". 『피해자학연구』, 10(2): 81-100.
- 김준호·김선애. 1996. 『학교주변 폭력실태 및 유형에 관한 연』, 치안연구소.
- 박영신·김의철. 2001. 『자기효능감과 삶의 질(교육·건강·조직에서의 성취)』, 교육과학사.
- 박용규. 2000. "실업계 고등학교 학생들의 학교폭력에 관한 연구". 한국교원대 교육대학원 석사학위논문.
- 박종호·박효정·정미경. 2007. "학교폭력에 대한 교사 스트레스 연구-발생건수, 심각성 지각과 대처효능감의 관련성-". 『한국교육학』, 34: 3-25.
- 박창득. 2003. "초등학교 학교폭력 현상에 관한 교사와 학생의 인식 비교". 금오공과대학교 교육대학원 교육행정전공 교육학석사 학위논문.
- 방기연·이규미. 2009. "학급 내 집단 괴롭힘에 대한 담임교사의 경험과 개입과정에 대한 연구". 『한국심리학회』, 28(1): 167-188.
- _____. 2010. "교사가 지각하는 학교업무환경과 학생의 개인특성이 신체적, 비신체적 또래폭력 피해경험에 미치는 영향". 『학교사회복지』, 19:141-172.
- 신성자. 2011. "남여 중학생의 학원폭력문제 의식화에 영향을 주는 요인에 대한 연구 -학원폭력 피해경험과 친사회적 행동성이 다중 매개효과 검증을 토대로". 『한국아동복지학』, 36:165-196.
- 신혜섭. 2005. "중학생의 학교폭력 유형에 영향을 미치는 변인-가해경험, 피해경험, 가해-피해 중복경험에 대한 분석". 『청소년학연구』, 12(4): 123-149.
- 이명자. 2004. "학교폭력에 대한 교사와 학생의 인식비교 연구". 한일장신대학교 기독교사회복지대학원 사회복지전공 석사학위논문.
- 이미형·임지영·이순득·오승은. 2009. "학교폭력에 관한 교사의 인식". 『한국보건간호학회지』.
- 이상균. 1999. "중학생 또래 따돌림('왕따')의 예측요인". 『한국사회복지학』, 37(4): 357-379.
- _____. 1999. "학교에서의 또래폭력에 영향을 미치는 요인". 서울대학교. 박사학위논문.
- 이은정. 2002. "학교체계요인이 집단 따돌림 가해경험에 미치는 영향에 관한 연구-가해경험집단을 중심으로-. 연세대학교 대학원 사회복지학과 석사학위논문.
- 이춘재·곽금주. 2000. 『학교에서의 집단따돌림: 실태와 특성』, 아산복지재단 연구총서 제61집.
- 이춘화. 1995. 『청소년 폭력에 관한 의식 및 실태 조사연구』, 한국청소년개발원.
- 이현정. 1998. "교사효능감 척도개발을 위한 예비연구: 초등교사를 중심으로". 이화여자대학교석사학위논문.
- 조학래. 1996. "자원봉사활동이 청소년의 자아정체성과 도덕성 발달에 미치는 영향 연구". 연세대학교 대학원 사회복지학과 박사학위논문.

- 한국형사정책연구원. 1997. 『학교주변의 실태와 대책』, 서울: 한국형사정책연구원
- 한명모. 2002. “집단 따돌림(왕따) 현상에 대한 교사의 지각에 관한 연구”. 대전대학교 교육대학원 상담심리전공 학위논문.
- 한석실·임명희. 2003. “유치원 교사의 교사효능감 확인 연구”. 『미래유아교육학회지』, 10(1): 207-240.
- 황지태. 2005. 『학교폭력의 심각성에 대한 학생 및 교사들의 인지도 연구』, 연구총서 05-09. 한국형사정책연구원.
- Bandura, A. 1977. “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.” *Psychological Review* 84(2). 191-215.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise for Control*. New York: W. H. Freeman.
- Batsche, G. M., and Knoff, H. M., 1994. “Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools.” *School Psychology Review* 123(2). 165-174.
- Benbenishty, R. and Astor, R. A., 2005. *School Violence in Context*. New York: Oxford Univ. Press.
- Berkowitz, L., and Lutterman, K.,(1968). “The traditionally socially responsible personality.” *Public Opinion Quarterly* 32: 169-185.
- Eisenberg, N. 1982. *The Development of Reasoning regarding Prosocial Behavior*. In N. Eisenberg(Eds.), *The Development of Prosocial Behavior*, New York: Academic Press.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A.A. and Gottfredson, N. C., 2005. “School Climate Predictors of School Disorder: Results from National Study of Delinquency Prevention in Schools.” *Journal of Research in Crime and Delinquency* 42(4): 412-444.
- Greenberger, E. 1982. *Education and Acquisition of Psychosocial Maturity*. In D. C. McClelland(Eds.), *The Development of Social Maturity*. New York: Irvington.
- Lab, S. P. and Clart, R. D. 1996. *Discipline, Control and School Crime: Identifying effective intervention strategies*. Final Report to the National Institute of Justice, Under Grant, No. 93-IJ-CX-003, Washington, DC: U.S. Department of Justice, National Institute of Justice.
- Mayer, M. J. 2001. *The Relationship of Secure Building Strategies and Student's Understanding of the School Violence and Disruption*. Unpublished Doctoral Dissertation, Univ. of Maryland.
- O'Moore, M. 2000. “Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland.” *Aggressive Behavior* 26: 99-111.
- Olweus, D. 1978. *Aggression in the Schools: Bully and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.
- Shrout, P. E. and Bolger, N.(2002). Mediation in Experimental and Nonexperimental Studies: New Procedures and Recommendations. *Psychological Methods*, Vol. 7, pp. 422-445.
- Walker, H.M., Colvin, G., and Ramsey, E. 1995. *Antisocial Behavior in Schools: Strategies and Best Practice*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cxole.
- Zalusky. 1988. *Social Responsibility and Empathy in Adolescent Volunteers*. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, Los Angeles.

A Study on the Factors influencing Teachers' Intervention Efficacy for Helping Victims and Offenders of School Violence -Focused on Double Mediators by Using Nonlinear Analysis-

Shin, Sung-Ja

(Kyungpook National University)

The predominant concern of the study consist in: (1) the direct effect of social commitment on teachers' intervention efficacy for helping both victims and offenders in school violence situation; (2) the indirect effects of both teachers' perceptions of offenders and victims, and fairness of school regulations on teachers' intervention efficacy . Research is based on a survey conducted with 351 teachers(84 males and 267 females) from 10 middle schools located in different districts of the city of Daegu. In order for subjects to verify research questions, structural equation models in teachers' intervention efficacy for helping both victims and offenders were explored. In order to verify the difference between mediators' effect, along with total indirect effect and each individual mediator's effects, bias-corrected bootstrapping analysis by using Mplus were employed.

The major findings of the study supported the significance on direct effect of social commitment, and indirect effect of both fairness of school regulations and teachers' perceptions toward offenders and victims, on teachers' intervention efficacy. However, the indirect effect of fairness of school regulations(.025) was far outweighed by teachers' perceptions(.224) toward offenders and victims.

In conclusion, the above findings claim our attention in that they provide a range of practical implications for teachers and other related professionals including school workers who are engaged in helping out both victims and offenders in school violence situation.

Key Words: school violence, teachers' efficacy, social commitment, fairness of school regulations, teachers' perceptions, offender, victim, intervention

[논문 접수일 : 11. 09. 16, 심사일 : 11. 09. 29, 게재 확정일 : 11. 11. 29]