

‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 한국예비중등교사의 교수효능감과 교수신념에 미치는 영향

양민화*
권효진

〈국문요약〉

학교폭력에 대응하는 중요한 교사의 자질 중 하나는 예방행동과 갈등이 일어났을 때 대처하는 행동을 학생들에게 효율적으로 교수하는 것이다. 학교폭력에 효과적으로 대응할 수 있는 교사를 양성하기 위하여 개설된 과목이 ‘학교폭력 예방 및 대책’이다. 본 연구는 교육대학원 학생 56명을 대상으로 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 예비중등교사들의 예방행동과 갈등대처행동 교육에 대한 교수효능감과 교수신념을 향상시켰는지 탐색하였다. 수강 전과 후에 효능감과 신념에 대한 설문을 실시하고 그 결과를 공분산 분석하였다. 공분산의 기본조건인 회귀선 기울기의 동질성을 충족하지 않았을 경우 J-N calculator를(Oshima 2014) 이용하여 Johnson-Neyman procedure에 따라 집단의 차이가 유의미한 구간을 산출하였다. 분석결과, ‘학교폭력 예방 및 대책’수업은 예비중등교사의 교수효능감과 교수신념에 긍정적인 변화를 주었으며, 특히 갈등상황에서의 대처행동을 가르치는데 대한 교수효능감과 교수신념을 강화하는 데에 효과적인 것으로 나타났다. 그러나 사전검사에서 상대적으로 낮은 효능감과 신념을 보인 학생들에게만 그 효과가 나타난 것으로 보아 예방법 및 대처행동 교육에 내용을 강화할 필요가 있음을 시사하였다.

[주제어] 학교폭력, 학교폭력예방, 예비교사의 교수효능감, 예비교사의 신념

* 양민화(E-mail: myang@kookmin.ac.kr)
학위취득대학: Unrsity of Virginia
현직: 국민대학교 정교수

**권효진(E-mail: han-oyel@hanmail.net), 교신저자
학위취득대학: 이화여자대학교
현직: 대명중학교, 이화여자대학교 겸임교수

논문접수일 : 2016년 1월 2일, 논문수정일 : 2016년 1월 25일, 게재확정일 : 2016년 2월 3일

The Influence of 'Preventing School Violence' Course on Pre-Service Teachers' Self-Efficacy and Belief

Yang, Minwha
Kwon, Hyo-Jin

<Abstract>

In order to prevent school violences, teachers should be able to teach students preventive behaviors and behaviors that effectively overcome conflicts. The goal of the newly implemented college course called 'preventing school violences' is to foster pre-service teachers to deal with school violence effectively. This study was designed to investigate whether the 'preventing school violences' course enhance pre-service teacher's self-efficiency and beliefs regarding their abilities to teach preventive behaviors and behaviors that effectively overcome conflicts. Fifty-six pre-service teachers who are enrolled in a graduate school of education participated in this study. All the participants were educated to become secondary school teachers. A survey about self-efficacy and beliefs before and after taking the class and analysed covariance was conducted. When one of the underline assumptions, homogeneity of regression, did not meet, Johnson-Neyman procedure was applied(Oshima 2014). After taking 'preventing school violences' class, the pre-service teachers' self-efficacy and belief were improved. However, the effects only found among pre-service teachers who had low scores on the pretest. The results implied that 'preventing school violences' course was effective, but need some improvement in its contents to influence on all the pre-service teachers.

[Key Words] school violences, preventing school violences,
pre-service teacher's self-efficiency, pre-service teacher's beliefs

I. 서론

학교폭력은 학교 내, 외에서 학생을 대상으로 발생하는 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름, 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 유출 등을 포함한다(학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 2012). 학교폭력은 매우 다양한 연령층에서 다양한 학생을 대상으로 발생하고 있다. 학교폭력이 가장 많이 발생하는 연령대는 초등학교 고학년에서 중학생시기인 것으로 알려져 있다(박효정·정미경 et. al. 2006). 중학생들의 학교폭력노출은 매우 심각한 상황이다. 조학래(2002)의 연구에서는 중학생의 26.2%는 학교폭력의 피해경험, 18.0%는 가해경험이 있다고 응답하였으며, 19.6%는 가해와 피해 경험이 모두 있다고 응답하였다.

학교폭력의 피해는 우울이나 강박, 자존감 저하, 교우관계의 어려움, 학업성취 저하로 이어지며, 자살과 같은 극단적인 현상으로 나타나기도 하기 때문에 사회적으로 많은 관심을 받고 있다(Boulton and Trueman et. al. 2008; Hampel and Manhal et. al. 2009; Yang and Kim et. al. 2006). 또한 학교폭력으로 어려움을 겪게 되면, 학생들의 자아개념에도 부정적 영향을 미치게 된다. 자아개념은 그들이 접하는 복잡하고 다양한 상황 속에서 스스로를 어떻게 평가하는가에 따라 형성되어진다. 긍정적인 자아개념은 청소년들이 향후 일상생활 속에서 스스로의 행동에 대한 자신감과 도전의식을 가질 수 있게 해주고 성공적인 학업성취에 큰 영향을 미친다(김동호·라종민 2015). 그러므로 학

교폭력 피해로 인한 부정적 자아개념은 학업성취를 포함한 학교생활 전반에서 만족스럽지 못한 결과를 초래할 가능성을 높일 수 있다.

학교폭력에 효과적으로 대처하고 예방할 수 있는 교원양성의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 실태연구들(박효정·정미경 외 2006; 방기연 2011; 허종렬 2013)을 보면 현재 학교의 체계와 인력은 학교폭력에 대해 잘 준비되어 있지 못하다. 현장의 교사들은 학교폭력을 적절히 예방하는 방법이나, 사건이 발생했을 때 효과적으로 대처하는 방법을 모르는 경우가 많으며, 알고 있더라도 여러 가지 학교업무여건으로 인하여 사건해결에 적극적으로 관여하지 못하는 경우도 있다(허종렬 2013). 또, 많은 현장교사들이 학교폭력이 발생했을 때 그에 대처할 수 있는 능력이 부족함을 스스로 느끼고 두려움을 가지기도 한다(박효정·정미경 외 2006; 방기연 2011). 이러한 보고들은 앞으로 예비교사양성과정에서 예비교사들에게 학교폭력에 대한 이해와 적절한 행동방법을 알려 줄 필요가 있으며, 이들이 앞으로 학생들에게 예방법과 대처행동을 효과적으로 가르칠 수 있도록 준비시킬 필요가 있음을 역설해 준다. 이에 한국정부는 2012학년도부터 교사자격증 이수과목 중 교직소양 과목으로 '학교폭력 예방 및 대책'과목을 필수교과목으로 지정하였다.

교사들이 학교폭력을 성공적으로 예방하고 대처하기 위해서는 폭력문제에 대한 지식과 행동을 잘 이해해야 할 뿐 아니라(Astor and Meyer 2001), 교수자로서 이러한 방법을 학생들에게 효과적으로 가르칠 수 있어야 한다. 이때 교수 효능감과

신념이 중요한 요소로 작용한다는 연구 결과가 있다(Boulton 2013; Ajzen 2002).

우선, 효능감(self-efficacy theory; Bandura 1977)이란 자신의 삶에 영향을 주는 중요한 문제를 자기 스스로 해결할 능력이 있다는 확신으로, 자신이 얼마나 성공적으로 행동하고 성취해낼 수 있는지에 대한 믿음이다(Bandura 1977). 본 연구에서 말하는 예비교사의 효능감은 학교폭력을 예방하거나 갈등이 발생했을 때 그에 대처하는 방법을 교육하는데 있어 스스로 느끼는 교수자로서의 능력에 대한 믿음을 일컫는다. 교수자로서의 효능감이 중요한 이유는 교사들이 스스로 학교폭력을 예방하고 대처하는 방법을 가르칠 준비가 되어 있다고 느낄수록, 실제로 그러한 교육을 효과적으로 전달할 수 있기 때문이다. 이와 관련된 연구결과들을 살펴보면, 교사들이 스스로 학교폭력에 대하여 효과적으로 대처할 수 없다고 생각하고 있다고 보고(박효정·정미경 외 2006; Beran and Li 2005; Boulton 1997)하고 있거나 이와 상반되게 교사 자신의 학교폭력에 대한 대처능력을 높게 평가했다는 연구도 있었다(Bradshaw and Sawyer et. al. 2007). 또한 최근의 한 연구에서 교사의 학교폭력에 대한 효능감이 미래의 실제 행동을 예측한다는 것을 증명한 바 있다(Boulton 2013). 따라서 학교폭력 예방 및 대처방법을 가르치는 교수자로서 예비교사들의 이에 대한 지식과 능력 뿐 아니라, 효능감을 높여 준다면 교사들이 추후 학교에서 실제로 적절히 또한 효과적으로 예방과 대처방법을 교수할 수 있으리라 기대할 수 있다.

교사의 신념 역시 교사의 행동에 영향을 미치는 중요한 요소(theory of planned behavior; Ajzen 1991)이지만, 어떻게 행동에 영향을 미치는지 설명하기가 보다 복잡한 개념이다(Rimm-Kaufman 2006). 교사의 신념은 교실 안에서 일어나는 상호작용에 대한 인식과 해석을 통제한다. 교사의 신념체계는 가르치는 대상과 교수 학습 행동에 대한 추론들의 집합이며, 따라서 개인의 경험들이 영향을 미치는 지극히 사적인 체계이다(Calderhead 1996). 한 교사는 여러 신념체계를 가지고 있으며, 그 중 서로 상충하는 신념들도 있다. 교사에게 인식된 상황의 맥락에 대한 심각성과 중요성에 따라 자신이 적절하다고 생각되는 신념체계가 우선적으로 발동한다. 즉, 교사의 모든 신념들이 실제 행동으로 나타나는 것이 아니며, 가장 명확하고 강력한 신념이 교사의 행동에 영향을 미치는 것이다(Ajzen 2002).

또한 교사의 신념은 의도적으로 발현되기도 하며 우발적으로 발현되기도 한다(Rimm-Kaufman 2006). 의도적으로 어떠한 신념을 행동으로 발현시킬 때는 노력하여 그 신념을 상기하고, 그에 맞는 행동의 목적을 상정함으로써 실제 행동에 영향을 준다. 우발적으로 신념이 발현될 때는 그 신념이 규칙적으로 활성화되어 여러 층위에서 교사의 행동에 영향을 미친다. 교사의 신념은 개인의 경험에 따라, 그리고 현재 어떠한 맥락에 처해있는지에 따라서 다르게 발현되기도 하며, 잘 발현되지 않기도 하고, 스스로 인식하지 못하는 경우도 있다. 그러나 의도적인 신념체계를 강화시켜주는 것이 불가능한 것은 아니며, 학교폭력과 관련한 신념이 잘 구

조화되어 있지 않은 경우에는 의도적으로 그 신념을 강화시켜주고 실제 맥락에서 그 중요성을 부각시켜주어야 한다. ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업은 바로 그러한 의도에서 필수교과로 지정되었다. 예비교사들로 하여금 학교폭력을 예방하는 방법과 갈등상황에서 적절히 대처하는 방법을 학생들에게 가르칠 필요가 있다는 강력한 믿음을 갖도록 할 수 있다면, 앞으로 교육 현장에서 보다 많은 교사들이 예방과 대처방법을 적극적으로 가르칠 것이라 기대해 볼 수 있다.

Orpinas와 동료연구자들(1995)은 학교폭력을 예방하기 위하여 지속적이고 종합적인 중재와 추후 평가, 그리고 신중하게 학생들의 임원을 선출하는 것, 지식 뿐 아니라 적극적으로 행동하는 것이 중요하다고 주장하였다. 또한 학생들이 인식하는 따돌림 현상을 줄이는 것에 대한 교사 효능감이 실제적으로 따돌림의 수준을 낮추는 것과 관계가 있다는 연구결과(Veenstra and Lindenberg et. al. 2014)도 있었다. 한편 학교폭력 결과의 처벌 위주의 중재에 대한 회의적인 시각이 나타나게 되면서, 현재의 동향은 개인, 대인간, 환경 등의 상호작용에 관한 요인들에 초점을 맞추고 있다(Culley and Conkling et al. 2006; Hong and Espelage 2012).

이처럼 2015년 12월까지 교사나 예비교사를 대상으로 한 학교폭력 관련 연구들은 대부분 교사가 이를 예방하고, 발생된 폭력에 대처할 수 있는지에 관한 탐색이 주를 이루고 있다. 그러나 예비교사들의 인식과 이해, 효능감과 신념 등에 대한 연구는 매우 제한적이었다.

최근 학교폭력의 예방 및 대책에 관한 교대생의 인식과 요구를 분석한 한 연구(송재홍·김광수 외 2013)에서 학교폭력의 심각성에 대한 인식에 성차가 존재하며, 예비교사가 학창시절 학교폭력을 경험했는지에 따라 인식도에 차이가 있다고 밝히기도 하였으나, 학교폭력에 대한 예방 및 대처능력을 학생들에게 교육하는 교육자로서의 효능감이나 신념을 연구한 논문은 드문 실정이다. 특히 국내에서는 이와 같은 연구가 이루어지지 못하고 있다. 또한, 학교폭력이 가장 많이 일어나는 청소년기의 교육을 준비하는 중등교원양성기관의 예비교사를 대상으로 한 논문은 매우 드물다. 이와 같은 맥락으로 본 연구에서는 자기효능이론과 인간의 행동이 자신이 가지고 있는 믿음체계, 또는 신념에 기초한다는 이론을 바탕으로 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 학교폭력 예방 및 대처방안에 대한 중등 예비교사의 효능감과 신념에 어떠한 영향을 주는지 탐구하고자 하였다. 구체적으로, 본 연구에는 설문을 통해 예비중등교사들이 가지고 있는 학교폭력에 대한 교수효능감과 교수신념이 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 교과를 수강함으로써 향상되는지 알아보고, 교과목에 대하여 제언 하고자 한다. 이에 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 예비중등교사가 가지고 있는 학교폭력 예방교육과 대처행동에 대한 교수 효능감과 교수 신념의 실태는 어떠한가?
2. ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업은 예비중등교사의 학교폭력 예방교육과 대처행동에 대한 교수 효능감을 향상시키는가?

3. ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업은 예비중등교사의 학교폭력 예방교육과 대처행동에 대한 교수 신념을 향상시키는가?

<표 1> 연구 참여자 정보

구분	인원 수					
	통제집단 (n=36)		실험집단 (n=20)		합계 (n=56)	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
연령(세)						
21-30세	27	(75)	8	(40)	35	(62)
31-40세	9	(25)	10	(50)	19	(34)
41-50세			2	(10)	2	(4)
성별						
남	10	(28)	3	(15)	13	(23)
여	26	(72)	17	(85)	43	(77)
학력						
학사	35	(97)	13	(65)	48	(86)
석사	1	(3)	6	(30)	7	(12)
박사			1	(5)	1	(2)

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 서울시내 한 대학의 교육대학원에 재학하고 있는 중 계절학기 과목을 수강하는 학생 79명이 사전검사에 참여하였다. 이 중 9명이 사후검사에 참여하지 않아 제외되었으며, 사후검사까지 참여하였으나 성의 없이 설문에 답한 3명도 제외되었다. 또한, 학교폭력의 예방 및 대처방안에 대한 교육이 과정 전반에서 다루어지고 있는 상담심리 전공 학생 11명이 추가적으로 제외되었다. 결과적으로 학교폭력에 관한 수업 및 연수를 이수한 적이 없는 총 56명이 연구대상이 되었으며, ‘학교폭력 예방 및 대책’ 과목의 수강 여부에 따라, 통제집단(36명)과 실험집단(20명)으로 나누었다.

연구대상은 모두 학교교사 경력이 없는 예비교사들로, 인구학적 특징은 <표1>과 같다. 연은 21-30세가 62%로 주를 이루었고, 성별은 여성(77%)이 남성(23%)보다 많았으며, 학력은 학사소지자가 86%로 가장 높은 비율을 보였다.

2. 검사도구

연구에 사용된 설문지는 이전연구(Kandakai and King 2002)에서 예비교사들을 대상으로 개발된 설문지를 번역하여 사용하였다. Kandakai와 King은 Bandura의 자기효능감 모델을 기초로 효능감 8문항과 신념 8문항, 가치 2문항을 개발하였는데, 본 연구에서는 이론적 배경이 견고하지 않은 가치문항을 제외한 효능감과 신념문항을 번역하여 사용하였다. 효능감과 신념은 동일한 내용으로 서술되어 있으나 효능감은 ‘~을 가르칠 수 있다.’, 신념은 ‘~을 예방할 수 있을 것이다.’로 서술하였다. 예를 들어, 신념 7번 문항은 ‘갈등해소 기법을 가르친다면 학교폭력을 예방할 수 있을 것이다.’이며 이에 대응되는 효능감 7번 문항은 ‘나는 학생들에게 갈등해소 기법을 가르칠 수 있다.’이다.

신념과 효능감 문항은 예방법에 관한 질문(3, 5, 6, 7번)과 갈등상황에서의 대처에 대한 문항(1번, 2번, 4번, 8번)으로 이루어져있었다.

본 연구에서 예비교사들은 각 문항에 대해 5점 척도(1. 매우 동의하지 않음, 2. 동의하지 않음, 3. 보통, 4. 동의함, 5. 매우 동의함)로 응답하였다. 설문결과, 문항의 내적일치도는 효능감 문항이 .794, 신념 문항이 .873이었다.

3. 연구설계 및 기간

본 연구는 사전-사후검사 통제집단 설계(pretest-posttest control-group design)로 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업을 통한 예비교사들의 학교폭력에 대한 효능감과 신념 변화의 차이를 알아보기 위한 연구이다. 본 연구의 독립변인은 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이고 종속변인은 예비교사들의 학교폭력에 대한 효능감과 신념이다. 즉 본 연구의 실험은 사전검사-실험처치-사후검사의 순으로 진행하였으며, 연구기간은 2015년 6월~2016년 2월이다.

<표 2>는 본 연구의 실험설계를 도표화한 것이다.

<표 2> 본 연구의 설계

실험 집단	O ₁	x	O ₂
통제 집단	O ₃		O ₄

x : ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업

O₁, O₃ : 사전검사

O₂, O₄ : 사후검사

4. ‘학교폭력 이해 및 대책’수업의 구성

본 연구의 독립변인인 ‘학교폭력 이해 및 대책’ 수업은 크게 세 부분으로 이루어

져 있으며(이해, 유형별 사례와 대처법, 예방교육과 상담 및 생활지도), 구체적인 수업목표, 방법, 내용은 아래 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> ‘학교폭력 이해 및 대책’ 수업의 구성

수업 목표	<ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력의 정의 및 현상, 요인, 법과 정책을 이해한다. • 학교폭력의 가해, 피해 및 방관학생들의 특성을 이해하고, 이들에게 적절한 지원을 제공할 수 있는 자질을 갖춘다. • 학교폭력의 효과적인 예방법을 익히고, 추후의 과제와 동향에 대하여 이해한다. 	
수업 방법	<ul style="list-style-type: none"> • 수업방법: 강의, 발표, 질의응답, 특강, 조별 토론 및 활동, 사이버학습 • 활용매체: Computer & Projector. 인터넷자료, 비디오, 사이버강의실 	
내용	학교폭력에 대한 이해	- 개념, 유형, 현황
		- 관련법규, 소년사법처리절차
		- 이론적 관점, 관련된 요인, 영향
	학교폭력 유형별 사례와 대처법	- 신체폭력 및 금품갈취의 이해 (개념, 유형, 사례, 대처법)
		- 집단따돌림 및 성폭력의 이해 (개념, 유형, 사례, 대처법)
		- 사이버폭력 및 사이버 중독 (정의, 원인, 치료적 접근)
		- 언어폭력 및 교권침해 (정의, 원인, 사례, 대처법)
		- 자살충동 학생 사례 및 대처법 (요인, 사례, 대처법)
	예방교육, 상담 및 생활지도	- 학교폭력 관련 상담의 특성, 피해학생 상담 및 보호조치, 가해학생 상담 및 징계조치
		- 학교폭력전담기구의 구성과 역할
	- 부모상담 및 교육	
	- 학교폭력 예방교육(초, 중, 고)	

5. 분석방법

학교폭력 수업의 참여여부가 교사의 효능감과 신념에 미치는 효과성을 비교하기 위하여 공분산 분석을 실시하였다. 중

‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 한국예비중등교사의 교수효능감과 교수신념에 미치는 영향

재 전 수행수준이 중재결과에 영향을 준다는 이전 연구에 근거하여(Pressley and Goodchild et. al. 1989) 사전 설문결과를 공변인으로 하였고, 독립변인은 ‘학교폭력 이해 및 대책’ 수업 수강이었다.

공분산 분석을 실시하기 전에, 분산의 동질성과 공변인 및 종속변인의 회귀선이 모든 실험집단 내에서 동일한 기울기를 가진다는 조건을(homogeneity of regression assumption) 충족하는지 검증 하였다. 회귀선 기울기의 동질성(homogeneity of regression slope)이 충족되지 않았을 때에는 Johnson-Neyman procedure를(Johnson and Neyman 1936) 사용하여 집단의 차이가 유의미한 구간인 유의성영역(region of significance)을 산출하였다(Hayes and Matthes 2009). 유의성영역은 J-N calculator(Oshima 2014)를 이용하여 산출하였다. 효과크기는 표본 수가 작았기 때문에, Cohen의 d를 교정한 Hedges의 g로 계산하였다(Hedges and Olkin 1985). Hedge의 g는 Cohen의 d의 기준에 따라 .2이면 작은 효과, .5 이면 중간 효과, .8 이면 큰 효과로 해석할 수 있다(Cohen 1988).

III. 연구결과

1. 학교폭력의 예방교육 및 대처 행동교육에 대한 예비중등교사의 교수 효능감 및 신념 실태

학교폭력의 예방 및 대처방안 수업에 앞서, 예비중등교사들이 학교 폭력예방 및 대처행동을 교육하는 데 있어 가지고 있

는 효능감과 신념의 실태를 조사하였다. 설문의 결과는 <표 4>, <표 5>, <표 6>와 같다. 분석결과, 수업을 받기 전 실험집단과 통제집단이 가지고 있는 효능감과 신념에는 유의한 차이가 발견되지 않았다(<표 4> 참조): 효능감($t(54)=.206$ $p=.838$), 신념($t(54)=1.163$, $p=.250$).

<표 4> 학교폭력 예방교육과 대처행동교육에 대한 예비중등교사의 교수효능감과 신념의 차이

	통제집단 (n=36)		실험집단 (n=20)		t (p)
	평균	표준편차	평균	표준편차	
효능감	33.14	2.74	33.30	2.92	.206 (.838)
신념	30.83	4.13	32.15	3.92	1.163 (.250)

효능감과 신념을 각각 예방과 대처에 대한 문항으로 나누어 분석했을 때도 실험집단과 통제집단의 사전 설문결과에 차이는 없었다: 효능감_예방($t(54)=.407$, $p=.685$)과 효능감_대처($t(54)=-.072$, $p=.943$), 신념_예방($t(54)=.288$, $p=.288$)과 신념_대처($t(54)=1.088$, $p=.282$).

그래서 학교폭력 예방 및 대처방안에 대한 교수효능감과 신념의 실태분석에서는 두 그룹을 나누지 않고 분석하였다. 우선, 예비중등교사들은 학교폭력 예방과 대처행동 교육에 대하여 평균적으로 높은 효능감을 보였다($M=31.30$, $SD=4.07$). 신념에 대한 문항에서도 역시 높은 점수를 보였으며($M=33.20$, $SD=2.78$) 신념과 효능감 점수의 평균은 통계적으로 비슷하게 나타났다.

〈표 5〉 학교폭력 예방교육과
대처행동교육에 대한 예비중등교사의
교수효능감

문항	통제집단		실험집단		전체	
	사전	사후	사전	사후	사전	사후
예방교육						
3. 나는 학생들이 사회적 차이(예. 성별, 계급, 신체적 기능 등)로 인해 다른 사람을 차별하지 않도록 가르칠 수 있다.	4.17 (0.51)	4.33 (0.48)	4.45 (0.61)	4.50 (0.51)	4.27 (0.56)	4.39 (0.93)
5. 나는 학생들이 다문화 가정 학생이나 다른 국적의 사람을 존중하도록 가르칠 수 있다.	4.36 (0.59)	4.36 (0.49)	4.45 (0.51)	4.50 (0.51)	4.39 (0.56)	4.41 (0.50)
6. 나는 학생들이 다른 사람과 이야기 할 때 위협적이지 않는 언어를 사용하도록 가르칠 수 있다.	4.22 (0.49)	4.36 (0.54)	4.25 (0.55)	4.35 (0.59)	4.23 (0.50)	4.36 (0.55)
7. 나는 학생들에게 갈등해소 기법을 가르칠 수 있다.	4.11 (0.62)	4.19 (0.62)	3.90 (0.55)	4.30 (0.47)	4.04 (0.60)	4.23 (0.57)
대처행동교육						
1. 나는 학생들이 다른 사람과 갈등이 생겼을 때 교사 및 교직원에게 도움을 요청하도록 가르칠 수 있다.	4.17 (0.51)	4.11 (0.67)	4.05 (0.61)	4.55 (0.51)	4.13 (0.54)	4.27 (0.65)
2. 나는 학생들이 갈등이 생겼을 때 차분함을 유지하도록 가르칠 수 있다.	3.97 (4.05)	3.97 (0.51)	4.05 (0.61)	4.35 (0.49)	4.00 (0.54)	4.11 (0.53)
4. 나는 학생들이 다른 사람과 갈등이 생겼을 때 싸우지 않도록 가르칠 수 있다.	4.03 (0.56)	3.97 (0.56)	4.15 (0.49)	4.15 (0.49)	4.07 (0.50)	4.04 (0.54)
8. 나는 학생들이 다른 사람과의 관계에서 어려운 상황에 처했을 때 또래 친구에게 도움을 요청하도록 가르칠 수 있다.	4.11 (0.52)	4.06 (0.79)	4.00 (0.46)	4.50 (0.51)	4.07 (0.54)	4.21 (0.73)
M	4.14 (0.98)	4.17 (0.58)	4.16 (0.55)	4.40 (0.51)	4.25 (0.58)	4.11 (0.74)

예방교육과 대처행동교육으로 세분하여 보면, 예방교육과 관련한 효능감(M=16.93, SD=1.65)이 이미 갈등이 시작되었을 때 대처행동을 가르치는 교육의 효능감(M=16.26, SD=1.37) 보다 높았다(t(54)=4.086 p=.000). 신념 문항에서도 예방교육과 관련한 신념(M=16.09, SD=2.14)이 대처행동을 가르치는데 대한 효능감보다(M=15.21, SD=2.38) 높은 것으로 나타났다(t(54)=4.045 p=.000). 마지막으로, 가장 높은 점수를 보인 효능감 문항은 ‘나는 학생들이 다문화 가정 학생이나 다른 국적의 사람을 존중하도록 가르칠 수 있다.’는 문항이었으며(M=4.39, SD=0.56), 가장 높은 점수를 보인 신념문항은 ‘갈등 해소 기법을 가르친다면 학교폭력을 예방할 수 있을 것이다.’이었다(M=4.14, SD=0.67).

〈표 6〉 학교폭력 예방교육과
대처행동교육에 대한 예비중등교사의
교수신념

문항	통제집단		실험집단		전체	
	사전	사후	사전	사후	사전	사후
예방교육						
3. 사회적 차이(예. 성별, 계급, 신체적 기능 등)로 인해 다른 사람을 차별하지 않도록 가르친다면 학교폭력을 예방할 수 있을 것이다.	3.92 (0.73)	4.17 (0.66)	4.15 (0.67)	4.55 (0.51)	4.00 (0.71)	4.30 (0.63)
5. 다문화 가정 학생이나 다른 국적의 사람을 존중하도록 가르친다면 학교폭력을 예방할 수 있을 것이다.	3.86 (0.68)	4.11 (0.79)	3.95 (0.69)	4.55 (0.51)	3.89 (0.68)	4.27 (0.73)
6. 다른 사람과 이야기 할 때 위협적이지 않는 언어를 사용하도록 가르친다면 학교폭력을 예방할 수 있을 것이다.	4.00 (0.63)	4.03 (0.74)	4.15 (0.59)	4.45 (0.61)	4.05 (0.62)	4.18 (0.72)

7. 갈등해소 기법을 가르친다면 학교폭력을 예방할 수 있을 것이다.	4.08 (0.69)	4.19 (0.62)	4.25 (0.64)	4.55 (0.51)	4.14 (0.67)	4.32 (0.61)
대처행동교육						
1. 다른 사람과 갈등이 생겼을 때 학생들이 교사와 교사 및 교직원에게 도움을 요청하도록 가르친다면 학교폭력을 예방할 수 있을 것이다.	3.81 (0.71)	3.94 (0.75)	3.75 (0.79)	4.50 (0.51)	3.79 (0.73)	4.14 (0.72)
2. 갈등이 생겼을 때 학생들이 차분함을 유지하도록 가르친다면 학교폭력을 예방할 수 있을 것이다.	3.75 (0.69)	4.00 (0.79)	3.70 (0.66)	4.45 (0.61)	3.73 (0.67)	4.16 (0.76)
4. 다른 사람과 갈등이 생겼을 때 싸우지 않도록 가르친다면 학교폭력을 예방할 수 있을 것이다.	3.64 (0.83)	3.83 (0.81)	4.10 (0.55)	4.45 (0.51)	3.80 (0.77)	4.05 (0.77)
8. 다른 사람과의 관계에서 어려운 상황에 처했을 때 또래 친구에게 도움을 요청하도록 가르친다면 학교폭력을 예방할 수 있을 것이다.	3.78 (0.76)	3.78 (0.96)	4.10 (0.64)	4.55 (0.51)	3.89 (0.73)	4.05 (0.93)
M	3.86 (0.72)	4.00 (0.77)	4.02 (0.65)	4.51 (0.54)	4.34 (0.59)	4.47 (0.59)

2. ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 예비중등교사의 교수 효능감에 미치는 영향

‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 예비교사의 효능감에 긍정적인 영향을 미치는지 살펴보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사의 효능감 결과를 공변인으로 하였으며, ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업을 독립변인으로 하였다.

분석결과, 수업을 듣지 않은 통제집단과 수업을 들었던 실험집단은 효능감($F=4.279$, $p=.043$, Hedges’ $g=0.56$)에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다(<표

7>). ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업에 참여한 예비중등교사 교사들은 효능감이 향상된 것이다.

또한 예비중등교사의 효능감을 예방교육과 대처행동 교육의 두 개 하위 영역으로 구분하여 분석한 결과도 <표 7>에 나타나 있다. 예방교육에 대한 효능감에서는 두 그룹에 차이가 없었으나($F=.608$, $p=.439$, Hedges’ $g=0.22$), 대처행동교육에 대한 효능감에서는 수업을 듣지 않은 통제집단과 수업을 들었던 실험집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있었다($F=9.383$, $p=.003$, Hedges’ $g=.85$).

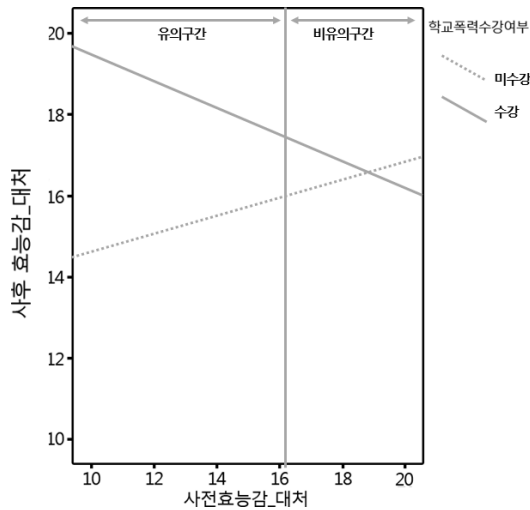
<표 7> 학교폭력예방 및 대책 수업이 예비중등교사의 교수 효능감에 미치는 영향

	통제집단			실험집단			F
	M	SD	n	M	SD	n	
효능감 총점							
사전	33.14	2.74	36	33.30	2.92	20	
사후	33.36	3.12	36	35.20	3.19	20	
교정 사후	33.37			35.16			4.279*
효능감_예방교육							
사전	16.86	1.62	36	17.05	1.73	20	
사후	17.25	1.71	36	17.65	1.63	20	
교정 사후	17.26			17.63			.608
효능감_대처행동교육							
사전	16.28	1.37	36	16.25	1.41	20	
사후	16.11	1.69	36	17.55	1.64	20	
교정 사후	16.11			17.55			9.383**

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

그러나 대처행동교육에 대한 효능감 결과는 두 집단의 회귀선의 기울기가 동질해야 한다는 공분산의 기본가정을 충족시키지 못하였기 때문에, Johnson-Neyman procedure를 이용하여 두 집단 점수의 유의미한 차이가

있는 구간을 산출하였다. Johnson-Neyman procedure는 조절변인(moderator)이 예측변인에 미치는 영향력이 어느 구간에서 유의한지에 대한 유의성영역(region of significance)을 산출해주는데, 예방 및 대처행동 교육 효능감에 대한 결과분석에서는 학교폭력예방 수업 수강여부가 조절변인이 되며, 효능감이 예측변인이 된다(Hayes and Matthes 2009). 대처행동교육에 대한 효능감 점수가 총점 20점 중 16.09점 보다 낮았던 예비중등교사들이 학교폭력 수업을 수강함으로써 대처행동교육에 대한 효능감이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다([그림 1]).



[그림 1] ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 대처행동 교육에 대한 효능감에 미치는 영향의 유의 구간

3. ‘학교폭력예방 및 대책’ 수업이 예비중등교사의 교수 신념에 미치는 영향

‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 예비교사의 신념에 긍정적인 영향을 미치는지 살펴보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 분석결과, 수업을 수강한 실험집단과 수강하지 않은 통제집단은 신념($F = 9.913, p = .003, Hedges'g = 0.84$)에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다(<표 8>). ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업을 수강한 예비중등교사들은 수업에 참여하지 않은 예비중등교사에 비해 신념점수가 높아진 것이다.

그러나 신념결과는 공분산분석의 기본가정인 두 집단의 회귀선의 기울기가 동질해야 한다는 가정을 충족시키지 못하였기 때문에, Johnson-Neyman procedure를 이용하여 두 집단의 차이가 유의미한 구간을 산출하였다. 유의성영역을 산출한 결과, 신념문항의 만점이 40점인 사전 설문에서 점수가 30.26 보다 낮았던 예비중등교사는 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업을 수강함으로써 신념이 유의미하게 강화되었으나, 사전점수가 30.26점 보다 높았던 예비중등교사는 수업에 참여함으로써 신념이 강화되었다고 보기 어려웠다.

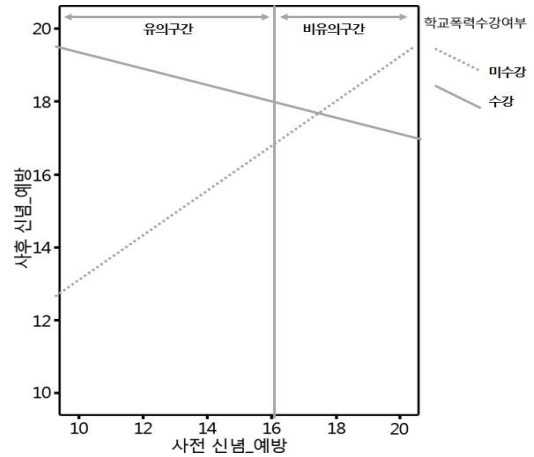
신념을 예방교육과 대처행동 교육의 두 개 하위 영역으로 구분하여 분석한 결과 역시 <표 8>에 나타나 있다. 두 영역 모두에서 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 과목을 수강한 실험집단과 수강하지 않은 통제집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있었다: 신념_예방교육 ($F=5.399, p=.024, Hedges'g=.62$), 신념_대처행동교육 ($F=13.354, p=.001, Hedges'g=.99$).

<표 8> 학교폭력예방 및 대책 수업이 예비중등교사의 교수 신념에 미치는 영향

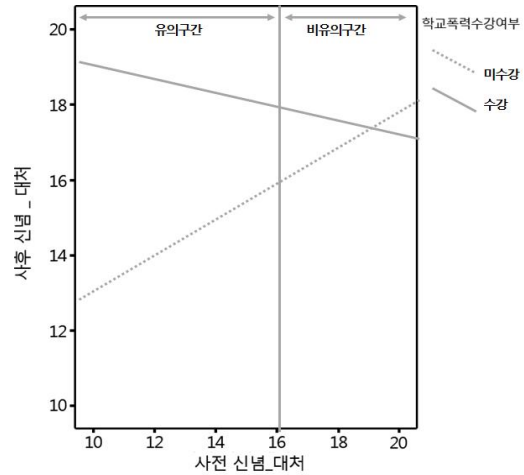
	통계집단			실험집단			F
	M	SD	n	M	SD	n	
신념총점							
사전	30.83	4.13	36	32.15	3.92	20	
사후	32.06	4.47	36	36.05	3.61	20	
교정 사후	32.21			35.77			9.913**
신념_예방교육							
사전	15.86	2.15	36	16.50	2.12	20	
사후	16.50	2.35	36	18.10	1.93	20	
교정 사후	16.58			17.96			5.399*
신념_대처행동교육							
사전	14.97	2.30	36	15.65	2.11	20	
사후	15.55	2.42	36	17.95	1.76	20	
교정 사후	15.62			17.83			13.354***

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

그러나 예방교육과 대처행동교육에 대한 신념 결과들은 두 집단의 회귀선의 기울기가 동질해야 한다는 공분산의 기본가정을 충족시키지 못하였기 때문에, Johnson-Neyman procedure를 이용하여 두 집단 점수의 차이가 유의미한 구간을 산출하였다. 그 결과, 예방교육에 대한 신념에서는 사전점수가 16.09점 보다 낮았던 예비중등교사들이([그림 2]), 대처행동교육에 대한 신념에서는 사전점수가 16.24점보다 낮았던 예비중등교사들이 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업 수강 후에 유의미한 향상을 보였다([그림 3]).



[그림 2] ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 예방교육에 대한 신념에 미치는 영향의 유의 구간



[그림 3] ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 대처행동 교육에 대한 신념에 미치는 영향의 유의 구간

IV. 논의

학교폭력으로 인한 문제의 심각성과 이에 대한 우려의 목소리가 커짐에 따라, 교사교육과정에 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 개설된 지 3년이 지난 시점에서, 본 연구는 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 학교폭력 예방 및 대처방안에 대한 중등 예비교사의 효능감과 신념에 어떠한 영향을 주는지 탐구하고자 하였다.

1. 학교폭력 예방교육과 대처행동 교육에 대한 예비중등교사의 교수 효능감 및 신념의 실태

예비중등교사의 학교폭력 관련교육에 대한 효능감과 신념을 측정된 사전검사결과에서 모든 참여자는 효능감과 신념에서 높은 평균을 보였다. 이는 전반적으로 예비중등교사들이 학교폭력과 관련한 높은 수준의 인지와 관심을 가지고 있음을 보여주는 것이었다.

특기할 만한 것으로, 학교폭력예방 및 대책 수업을 듣지 않은 중등예비교사들은 일반적으로 예방교육과 관련한 효능감과 신념이 이미 갈등이 시작되었을 때 대처행동을 가르치는 것에 대한 효능감이나 신념보다 높았다. 즉, 갈등이 이미 시작된 상황에서의 예방 및 대처행동을 가르치는 데에는 잘 가르칠 수 있다는 효능감도 상대적으로 낮았고, 그것이 가르칠 필요가 있다고 강하게 믿고 있지 않았다. 그러나 갈등이 없는 상태에서 예방교육을 하는 것에 대해서는 보다 잘 가르칠 수 있다고 생각했으며 또한 필요하다고 강하게 믿고

있었다.

이와 같은 결과는 ‘학교폭력 예방 및 대책’수업을 수강한 학생들이 첫 시간에 했던 문답에서도 알 수 있었다. 따돌림에 대한 생각을 물었을 때 한 예비중등교사는 “이미 마음속으로 싫어하는 아이가 생긴 학생에게는 어떤 말이나 교육을 해도 그 마음을 돌리기 어렵다”고 답하였는데, 이는 이미 갈등이 생겼을 때 교사가 개입하기란 매우 어려우며 효과도 적을 것이라는, 예비교사들의 효능감과 신념을 잘 대변해 주는 사례라고 하겠다. 그러므로 추후 교과과정에서는 이미 갈등이 생겼을 경우 효과적으로 대처하고 해결할 수 있는 방안에 대한 교수 및 실습이 필요하다고 볼 수 있다.

2. ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 예비중등교사의 교수 효능감에 미치는 영향

본 연구의 결과는 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 예비중등교사들의 학교폭력 예방행동과 대처행동을 가르치는 효능감을 높여주는 긍정적인 효과가 있다는 것을 보여 주었다. ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 주는 예비교사의 교수 효능감에 대한 분명한 효과는 예비교사의 효능감이 실제 교사가 되었을 때 학교폭력에 대한 예방 및 대처행동에 직접적인 영향을 미친다는 이전 연구결과(Boulton 2013)에 비추어 볼 때 매우 고무적인 결과라고 하겠다.

그러나 예방교육에 대한 효능감에는 수업의 효과가 나타나지 않았다. 이는 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업을 수강하기 전

에 대처행동교육을 잘 가르칠 수 있으리라 여기지 못했던 예비중등교사들이 수업을 통해 대처행동교육에 대한 자신감을 갖게 되었기 때문으로 판단된다.

한편, 대처행동 교육에 대한 효능감이 모든 예비중등교사에게서 향상된 것이 아니라, 각 문항 당 평균 4점 이하의 응답을 한 예비중등교사들에게만 해당되었다. 즉, 이미 수업수강 이전에 어느 정도 높은 효능감을 가지고 있었던 예비중등교사들에게는 수업을 통해 더 이상의 향상을 기대하기 어려웠던 것이다.

요컨대 본 연구결과, ‘학교폭력 예방 및 대책’수업은 전반적으로 예비중등교사들의 효능감을 강화시키는 효과가 있었으며, 특히 수강 전에 효능감이 비교적 낮았을 경우 더욱 큰 변화가 있었다. 그러나 예방교육과 관련해서는 크게 향상되지 않았으므로 추후 이에 대한 내용을 보강할 필요가 있음을 시사한다.

3. ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 예비중등교사의 교수 신념에 미치는 영향

‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업은 예비중등교사의 교수신념에도 긍정적 효과를 가져오는 것으로 나타났다. 특히, 대처행동교육에 대한 신념에서 효과크기가 .9이상으로 나타나 ‘학교폭력 예방 및 대책’수업이 예비중등교사들이 가지고 있는 학교폭력 대처행동교육에 대한 교수 신념을 크게 변화시킨다는 것을 알 수 있었다. 다만, 수업 수강 전에 학교폭력의 예방교육과 대처행동교육에 대한 교수신념에서 각 문항 당 평균 4점 이하의 응답을 한 예비

중등교사들에게서 긍정적인 변화를 가져오는 것으로 나타났다. 수강 전에 이미 신념수준이 높은 예비중등교사에게는 더 이상 신념을 강화시키는 효과를 가져오지 못한 것이다.

이전 연구결과를 살펴보면, 교사가 가지고 있는 모든 신념들이 실제 행동으로 나타나는 것이 아니며, 직면한 상황에 적절하다고 생각하는 가장 강력한 신념이 교사의 행동에 영향을 미친다고 하였다(Ajzen 2002). 또한 학교폭력 처리에 있어서 교사들은 교육자이외의 많은 역할을 요구받고 있기 때문에 정부의 지침과 학교의 현실 사이에서 여러 가지 어려움에 직면하고 있다(황정훈 2014). 따라서 예비중등교사들이 교과과정에서 학교폭력 예방교육과 대처행동교육에 대한 매우 강력한 신념을 가지고 있어야만 실제 교육현장에서 이와 같은 교수활동을 하리라고 예상해볼 수 있다. 본 연구가 밝힌 예비교사들의 교수신념에 대한 연구의 결과들은, ‘학교폭력 예방 및 대책’수업이 예비중등교사들의 교수신념을 강화시키는 효과를 가져온다는 긍정적인 결과를 보여주었으나, 요컨대 본 연구결과, ‘학교폭력 예방 및 대책’수업은 전반적으로 예비중등교사들의 교수신념을 강화시키는 효과가 있었으며, 특히 수강 전에 신념수준이 비교적 낮았을 경우 더욱 큰 변화가 있었다. 여러 가지 변수가 작용하는 실제 학교근무 시 이러한 신념이 높게 유지될 수 있도록 예방 및 대처방안에 대한 지속적인 교육과 실습이 이루어져야 할 것이다.

앞서 제시한 결론을 토대로 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업은 예비중등교사들의 교수효능감과 교수신념에 전반적으로 긍

정적인 영향을 미치며, 특히 갈등 대처행동을 가르치는데 대한 낮은 효능감과 신념을 향상시킨다는 것을 밝힐 수 있었다. 즉, ‘학교폭력 예방 및 대책’ 수업이 의도한 효과가 있다고 결론지어 볼 수 있다. 또한 학교폭력 예방 및 대처행동에 대한 효능감과 신념을 더욱 높이고 유지될 수 있도록 하기 위하여, 이미 발생한 갈등상황에 대한 대처방법과 효과적인 예방법에 대한 교수 및 실습이 필요함을 알 수 있었다. 이와 더불어 높은 효능감과 신념이 유지될 수 있도록 지속적인 연수와 실습이 이루어져야 할 것이다.

본 연구에 참여한 예비중등교사들이 수강한 ‘학교폭력 예방 및 대책’수업의 교수자는 모두 동일하였다. 교수자에 따라 교육내용 중 강조된 부분이 다를 수 있으며 이러한 내용의 변화는 수업에 따른 결과에도 영향을 줄 수 있다. 교수자 변인을 통제하지 못한 것은 본 연구의 제한점이다. 또한, 본 연구는 연구기간과 대상에 있어서 추가적인 제한점을 가지고 있다. 계절학기 동안 연구가 수행되었는데, 해당 교사교육기관의 계절학기는 3주간 주 5회 지속되었다. 전체 수업시간은 학기 중과 동일하지만, 가치체계인 효능감과 신념은 단기간에 변화하기 어려운 것이므로 16주간 실시되는 정규학기 중의 수업에서는 효과가 달라질 가능성이 있다. 또한, 이전 연구에서는 성별과 자신의 학교폭력 경험 유무에 따라 예비중등교사의 학교폭력에 대한 효능감과 신념에 차이가 있다는 연구들이 있었으나(송재홍·김광수 외 2013) 본 연구에서는 이와 같은 변인을 비교할 수 없었다. 연구의 대상이 여성이 대부분이었으며, 교육대학원의 특성 상 참여자의

연령이 높았던 점은 연구의 결과가 편향된 집단을 대상으로 도출되었다는 비판에서 자유롭지 못하다.

지금까지 현재의 교사양성 프로그램들이 학교폭력에 대한 예방교육과 대처행동을 교육하는데 있어 얼마나 준비된 교사를 양성하고 있는지 검증한 연구는 매우 제한적이었다. 앞으로 이러한 연구들이 축적되어 학교폭력에 적절히 대응할 수 있는 교사들이 보다 많이 양성될 수 있도록 여러 연구자들의 노력이 필요하다.

참고문헌

한 교사경험 분석”, 『교사교육연구』 53(2), pp. 289-303.

- 곽현주·김명하, 2014, “학교폭력예방의 이론과 실제 교과와 관련한 예비유아교사의 인식과 요구 분석”, 『유아교육학논집』 18(6), pp. 263-282.
- 김동호·라종민, 2015, “청소년기 자아개념의 학년별, 성별 차이와 학업성취도와의 관계 분석”, 『인문사회과학연구』 48, pp. 49-73.
- 박효정·정미경·박종효, 2006, 『학교폭력 실태조사(연구보고 RR 2006-8-4)』, 서울: 한국교육개발원.
- 방기연, 2011, “학교폭력 사건에 대한 교사의 인식과 경험에 대한 질적연구”, 『상담학연구』 12(5), pp. 1753-1778.
- 송재홍·김광수·박성희·안이환·오익수·은혁기·정종진·조보환·홍종관·황매향, 2013, “학교폭력의 예방 및 대책에 관한 교대생의 인식과 요구 분석”, 『초등상담연구』 12(1), pp. 109-131.
- 조학래, 2002, “중학생 집단따돌림의 실태와 대응방안”, 『연세사회복지연구』 8, pp. 1-26.
- 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 [법률 제 11388호, 2012.3.21. 일부개정]
- 허종렬, 2013, “학교 폭력 예방 및 효율적 대처 방안: 정부의 학교폭력 근절 종합대책에 대한 검토를 중심으로”, 『저스티스』134(3), pp. 118-140.
- 황정훈, 2014, “학교폭력 처리과정에 대

References

- Ajzen, I. 1991. "The theory of planned behavior." *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50: 179-211.
- Ajzen, I. 2002. "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior." *Journal of Applied Social Psychology*, 32: 665-683.
- Astor, R. A. and Meyer, H. A. 2001. "The Conceptualization of Violence-Prone School Subcontexts: Is the Sum of the Parts Greater than the Whole?" *Urban Education* 36: 374-399.
- Bandura, A. 1977. "Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change." *Psychological Review* 84: 191-215.
- Beran, T. and Li, Q. 2005. "Cyber-Harassment: a New Method for an Old Behavior." *Journal of Educational Computing Research*, 32: 265-277.
- Boulton, M. J. 1997. "Teachers' Views on Bullying: Definitions, Attitudes and Ability to Cope." *British Journal of Educational Psychology* 67: 223-233.
- Boulton, M. J. 2013. "Teachers' Peer Bullying: Effects of In-Service Training with the I DECIDE Programme." *Behavior Therapy* 45(3): 328-343.
- Boulton, M. J., Trueman, M., and Murray, L. 2008. "Associations Between Peer Victimization, Fear of Future Victimization and Disrupted Concentration on Class Work Among Junior School Pupils." *British Journal of Educational Psychology* 78: 473-489.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., and O'Brennan, L. M. 2007. "Bullying and Peer Victimization at School: Perceptual Differences Between Students and School Staff." *School Psychology Review* 36(3): 361-382.
- Calderhead, J. 1996. Teachers, Beliefs, and Knowledge. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon and Schuster.
- Cohen, J. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cully, M. R., Conkling, M., Emshoff, J., Blakely, C., and Gorman, D. 2006. "Environmental and Contextual Influences on School Violence and Its Prevention." *The Journal of Primary Prevention* 27(3): 217-227.
- Hampel, P., Manhal, S., and Hayer, T. 2009. "Direct and Relational Bullying among Children and Adolescents: Coping and Psychological Adjustment." *School Psychology International* 30: 474-490.
- Hayes, A. and Matthes, J. 2009. "Computational Procedures for Probing Interactions in OLS and Logistic Regression: SPSS and SAS Implementations." *Behavior Research Methods* 41(3): 924-936.

- Hedges, L. V., and Olkin, I. 1985. *Statistical Models for Meta-Analysis*. New York: Academic Press.
- Hong, J. S., and Espelage, D. L. 2012. "A Review of Research on the Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis." *Aggression and Violent Behavior* 17: 311-322.
- Johnson, P. O., and Neyman, J. 1936. "Tests of Certain Linear Hypotheses and their Application to Some Educational Problems." *Statistical Research Memoirs* 1: 57-93.
- Kandakai, T. I., and King, K. A. 2002. "Preservice Teachers' Confidence in Teaching School Violence Prevention." *American Journal of Health Behavior* 26(5): 342-353.
- Orpinas, P., Parcel, G. S., Mcalister, A., and Frankowski, R. 1995. "Violence Prevention in Middle Schools: A Pilot Evaluation." *Journal of Adolescent Health* 17(6): 360-371.
- Oshima, T. 2014. "QJN.xlsx. Faculty website. Department of Educational Policy Studies, College of Education, Georgia State University." Available at <http://coeweb.gsu.edu/coshima/stat3.htm> retrieved on January 15, 2016.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., and Evans, E. D. 1989. "The Challenges of Classroom Strategy Instruction." *The Elementary School Journal* 89(3): 301-342.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., and LaParo, K. M. 2006. "The Teacher Belief Q-sort: A Measure of Teachers' Priorities in Relation to Disciplinary Practices, Teaching Practices, and Beliefs about Children." *Journal of School Psychology* 44: 141-165.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., and Salmivalli, C. 2014. "The Role of Teachers in Bullying: The Relation between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying." *Journal of Educational Psychology* 106(4): 1135.
- Yang, S. J., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., and Yoon, J. S. 2006. "Bullying and Victimization Behaviors in Boys and Girls at South Korean Primary Schools." *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry* 45: 69-77.

국문참고문헌의 영어표기
(Korean References in Roman
Alphabet)

- Kwak, Hyun-Joo and Kim, Myung-Ha. 2014. "An Analysis of Pre-Service Teacher's Perceptions and Demands on Pre Service Teachers Education Programs for Taking Preventive Measures Against School Violence." *Early Childhood Education Research* 18(6): 263-282.
- Kim, Dong-Ho and Ra, Jong-Min. 2015. "The Influence of Self-Concept on the Academic Achievement of Adolescents." *Studies in Humanities Social Sciences* 49: 49-73.
- Park, Hyo-Jeong, Jeong, Mi-Kyeong, Park, Jong-Hyo, and Han, Se-Ri. 2006. *Annual Report of School Violence*, Seoul: KEDI, RR 2006-8-4.
- Bang, Kee-Yeon. 2011. "Teachers' Experiences on School Violence." *Korea Journal of Counseling* 12(5): 1753-1778.
- Song, Jae-Hong, Kim, Kwang-Soo, Park, Sung-Hee, Ahn, Le-Hwan, Eun, Hyuk-Gi Jeong, Jong-Jin, Cho, Bung-Hwan, Hong, Jong-Kwan, and Hwang, Mae-Hyang. 2013. "Pre-Service Elementary School Teachers' Perceptions on the Prevention and Intervention of School Violence." *Korean Journal of Elementary Counseling* 12(1): 109-131.
- Cho, Hak-Lae. 2002. "A Study on Group -Alienation of Middle School Students." *Yonsei Social Welfare Review* 8: 1-26.
- Hur, Jong-Ryul. 2013. "Prevention of School Violence and its Efficient Countermeasure - Centered on the Review of the Comprehensive Plan of the Government for the Elimination of School Violence." *The Justice* 134(3): 118-140.
- Hwang, Jeong-Hoon. 2014. "A Study on Teachers' Experiences in Resolution Process of School Violence s." *Teacher Education Research* 53(2): 289-303.