

학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 학생의 학업성취도 및 문제행동간의 관계 : 자율적 학급풍토, 문제해결기술, 내재적 학습동기의 매개효과*

이은희**

초 록

본 연구에서는 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십 척도의 요인구조를 확인하고, 담임교사의 임파워링 리더십과 학생의 학업성취와 문제행동간의 관계를 알아보고, 이들 간의 관계에서 자율적 학급풍토와 문제해결기술 및 내재적 학습동기가 매개역할을 하는지를 알아보고자 하였다. 이러한 목적으로 경상남도내의 마산, 창원, 김해에 소재하고 있는 6군데 중학교에 재학 중인 36개 학급의 1360명의 자료를 수집하여 공변량구조모형을 통하여 검증하였다. 본 연구의 주요결과는 다음과 같다. 첫째, 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십 척도는 모범으로 이끌기, 참여적 의사결정, 지도하기, 정보 제공하기, 관심 보여주기/상호작용하기의 서로 다른 5개의 하위요인으로 이루어진 구조임이 확인되었다. 둘째, 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십은 학생의 학업성취도와는 정적인 상관이 내재화 문제행동과는 부적인 상관관계가 있음이 밝혀졌다. 셋째, 자율적 학급풍토가 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 청소년의 내재화 문제행동간의 매개역할을 하는 것으로 밝혀졌다. 넷째 내재적 학습동기가 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 청소년의 내재화 문제행동간의 매개역할을 하는 것으로 밝혀졌다. 다섯째, 문제해결기술이 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 청소년의 학업성취도간의 매개역할을 하는 것으로 밝혀졌다. 본 연구결과가 학교상담현장에 어떤 시사점을 제공할 수 있는지와 효과적인 교사 지도성 프로그램 개발전략의 관점에서 논의하였다.

주제어 : 임파워링 리더십, 학업성취도, 문제행동, 자율적 학급풍토, 문제해결기술,
내재적 학습동기

* 이 결과물은 2006학년도 경남대학교 학술진흥연구비 지원에 의하여 이루어졌음.

** 경남대학교 심리학과

I. 서 론

서울시 교육청이 한 해 동안 학교생활에 적응하지 못하여 상담을 요청한 사례가 전체 상담건수의 39%를 차지한 것으로 집계하였다. 이들 대부분이 학내에서 원만한 대인관계를 맺지 못하거나 학교폭력에 시달리며 집단 따돌림을 당한 경우로서 밝혀졌다(한계레신문, 2000, 3, 13). 최근 설문조사결과에서도 초·중학생 36%가 학교폭력을 당한 경험이 있는 것으로 나타났으며, 이는 2006년의 26%, 2007년의 30%와 비교해 볼 때, 지난 2년 사이 정부와 사회의 학교폭력 추방을 위한 많은 노력에도 불구하고 학교폭력이 해를 거듭할수록 증가하고 있는 것으로 나타났다(프라임경제, 2008, 3, 9).

2004년 10대 청소년의 자살 사망자수는 246명으로 해당 연령 전체 사망자 수의 16.1%를 차지해 교통사고에 이어서, 10대 사망원인의 두 번째를 차지하고 있으며(통계청, 2005) 지난 7년간 학생 746명이 자살한 것으로 나타나서(연합뉴스, 2007, 9, 29) 청소년들의 부적응 현상이 심각한 사회문제로까지 대두되고 있는 실정이다.

중고생을 대상으로 한 정신건강 실태 조사결과에서 남학생의 34.5%, 여학생의 47.5%가 우울증상이 있으며, 그 절반정도는 정신치료가 필요한 것으로 분석되었으며, 최근 2주 동안 자살충동을 경험한 남학생은 23.5%, 여학생은 28.1%였고 실제로 자살 시도를 해본 남학생은 3.3%, 여학생은 7.3%나 되었다(조성진 등, 2001), 또한 청소년 비행은 사회적으로 부적절한 행동으로부터 지위비행(가출, 무단결석, 음주 등), 범죄행위(폭행, 절도 등)까지의 다양한 행동을 포함하는데 청소년 비행의 최근 추세는 1997년부터 퇴학, 무기정학의 학생징계 위주의 규정이 선도처분, 특별교육이수의 선도위주의 규정이 선도처분, 특별교육이수의 선도위주 규정으로 전환되면서, 전에는 학교 밖으로 내몰렸던 부적응 청소년들이 이제는 학교 안에 머물면서 다양한 비행행동을 저지르고 있기 때문에(신현숙, 2001) 소년원에 재소중인 공식적인 비행청소년 이외에도 일반학교에 재학 중인 청소년 비율이 계속 증가하고 있다(법무부, 1999).

이처럼 만연되고 있는 청소년들의 학교폭력과 집단따돌림의 심화, 우울과 자살 경향성 및 비행의 증가는 학교의 교실붕괴현상으로 이어져 이제 교실은 각종 부적응 행동의 확산과 묵인의 장이 되어가고 있어서 교사와 학부모뿐만 아니라 사회인들까지도 모두 이를 깊이 우려하고 있는 현상이다. 그렇다면 위와 같은 학생들의 부적응 행동

에 어떻게 대처할 것인가? 그 동안 우리의 교육계에서는 위의 문제행동을 관리하는 기법이 마치 교사가 갖추어야 할 수업기술의 일종으로 받아들인 채 구체적인 대처 방법을 개발하거나 적용하지 못해 왔다. 그러나 이 같은 개별적이고 피상적인 대처방법으로는 부적응 행동을 관리할 수도 없을 뿐만 아니라 이를 예방하기도 어렵다. 그 이유는 일차적으로 피상적인 수업관리의 원리나 기법을 적용하여 부적응 행동에 대처할 수 없다는 데 있다. 우리는 또한 범국가적인 문제가 되고 있는 청소년의 문제를 소수의 상담교사가 단기간에 전적으로 해결해 주리라고 기대할 수 없다.

그렇다면 학생들의 부적응 행동을 어떻게 관리·예방해야 하는가? 사실 교육의 주체인 교사의 입장에서 학생의 부적응 행동을 관리하기 위해서는 무엇보다도 학생과의 상호작용에서 일어나는 갈등과 문제를 효과적으로 다룰 수 있도록 교사의 학생에 대한 지도성이 요구되며, 이러한 지도성을 향상시키는 체계적인 교사훈련을 통하여 관리될 수 있을 것으로 여겨진다. 특히 교육개혁이 긍정적 결과를 가져오기 위해서는 학교에서 학생들을 가르치는 교사의 변화가 우선되어야 한다. 결국 교사의 지도성은 교사의 전문성과 학교개혁을 향상시키는 가장 중요한 요소이다(Berry & Ginsberg, 1990; Blase & Kirby, 1992; Lieberman, 1995; Stone, Horejs & Lomas, 1997에서 재인용). 그런데 교사의 지도성에 대한 장애물은 시간과 훈련부족(LeBlanc & Shelton, 1997)이다. 따라서 학생들의 부적응 행동을 효과적이고 체계적으로 예방하고 관리하기 위해서는 교육현장의 개혁의 주체인 교사의 전문적인 훈련이 필요하다(이영덕, 1991; 조영태, 1991). 그러나 우리나라에서 실시된 기존의 교사 훈련프로그램에서는 내담자와 상담할 때 사용되는 경청, 공감, 질문과 직면화, 해석하기 등의 의사소통의 기술을 가르치는 것이 교사연수 과정의 주요 내용으로 다루어진 바 있지만(홍경자, 1983), 학생들을 효과적으로 지도할 수 있는 교사의 지도성에 초점을 맞춘 교사 훈련 프로그램은 드문 실정이다.

그런데 학생들의 부적응 행동을 효과적으로 다룰 수 있는 교사의 지도성에 초점을 맞춘 교사훈련 프로그램을 개발하기 위해서는 무엇보다도 교사의 지도성에 대한 개념 정립이 요구된다. 교사지도성의 목표를 Little(1988)은 교육과정, 수업, 학생의 학습을 도와주는 방법, 진보가 판단되고 보상되는 방법에 대한 교사들의 선택으로 보았으며, Fay(1992)는 교사지도성의 목적을 학습자에게 초점을 맞추었다. Bolman과 Deal(1994), Kidder(1989) 등은 학생들의 삶의 변화를 교사지도성의 주요목적으로 들고 있

다. 이러한 학생들의 삶의 변화에는 학생들의 지도성 신장도 포함된다. 교사들의 모범적인 지도성 행위는 학생들의 지도성 신장도 가져온다. 즉 학생들이 교사에게서 권한 위임을 받음으로써 주체적으로 결정하고 스스로 결정할 수 있는 기회를 부여받아야 한다는 것이다. 결국 교사의 지도성에 관한 연구결과의 핵심은 교사의 지도성의 목적이 학생의 삶이 변화이며, 따라서 교사지도성의 목적은 학생의 삶의 변화를 효율적으로 촉진하는 것이며, 나아가 이러한 변화를 통해 학생의 지도성이 신장된다.

학부모와 학생들은 초등학교의 경우(이성근, 1995) 스스로 공부할 수 있도록 학습 분위기를 조성해주고, 생활태도가 나쁠 때는 남모르게 조용히 타이르고, 학급경영에서는 예절 및 기본 생활습관지도를 하며, 항상 학생과 의논하여 처리하고, 어린이가 자유롭게 참여하도록 도와주는 교사의 역할을 기대하는 것으로 나타났다. 중고등학교의 경우(공숙희, 1996) 급우들 모두와 공평한 대인관계를 갖도록 학급분위기를 지도하며, 학생들이 자율적으로 청소하도록 청소시간 지도를 하며, 담임교사와 학생이 협력하여 학급환경을 구성하며, 건전한 생활습관과 원만한 교우관계 갖도록 학급을 경영하며, 학생들의 의견을 최대한 반영해서 학급을 관리하고 학생들 스스로 예습, 복습을 하도록 자율학습 시간을 지도하며, 성적 등락과 관계없이 항상 격려와 자극을 주는 지도, 학습태도 및 방법을 수시로 지도하여 학습의욕을 고취시키고, 체벌은 가급적 피하고 대화를 통해서 인간적으로 감화시키며, 학급 학생 모두와 사귄 수 있도록 교우지도를 하고, 인생의 선배로서 친절한 안내자 역할을 하면서 대화하는 교사의 역할을 선호하는 것으로 나타났다.

이처럼 학생과 학부모들은 교사가 학생들의 자율성을 인식하고 학생의 자율성을 최대한 신장해 줄 수 있는 학급경영을 하기를 바라고 있다. 따라서 학급에서 학생의 자율성을 신장시키기 위한 방안으로서(송광용·최태규, 1999) 개방적인 분위기와 학생에 대한 허용적 태도, 학생의 의견수렴, 자율적인 참여의식의 고취, 소집단별 역할분담체제 확립, 개별화 수업과 학습방법의 다양화, 스스로의 계획수립과 실천을 통한 자기규제 능력의 신장, 교사의 술선수범, 권위의 내적 근거에 기초한 교사의 지도성 행사가 요구된다.

LeBlanc과 Shelton(1997)은 여러 연구들을 종합하여 교사의 지도성을 긍정적 태도와 열망의 모델링, 학교를 개선하도록 시간을 투자하기, 개선된 교수방법으로 다른 교사들과 함께 작업하여 학생의 학습을 촉진하기, 그러한 노력들에 감사하고 존경을 표

하고 가치를 두기를 포함하는 것으로 보았다. Kouzes와 Posner(1987; Wisecup, 1993에서 재인용)도 지금까지의 여러 연구들을 종합하여 교사의 지도성을 과정에 대한 도전, 공유된 비전을 촉진함, 다른 사람을 행동하도록 북돋아줌, 방법을 시범보임, 열심히 격려함의 내용들을 제시한 바 있다. 또한 조직현장에서 Arnold, Arad, Rhoades 및 Drasgow(2000)는 작업자들의 능력을 향상시키는 지도자의 행동을 측정하는 Empowering Leadership Questionnaire를 개발하고 타당화 작업을 거친 결과 모범으로 이끌기, 참여적 의사결정, 지도하기, 정보제공하기, 관심을 보여주기/팀과 상호작용하기의 내용들을 발견하였다.

전통적인 지도성이 부하에게 요구되어지는 성과가 무엇인지, 그 결과를 통한 욕구만족이 부하들에게 어떻게 이루어지는가 하는 과정에 중점을 두는 반면에, 21세기의 새로운 지도성은 지도자가 부하들의 자신감을 증대시키거나 결과에 대한 가치를 증대시킴으로서 부하들로 하여금 추가적인 노력을 이끌도록 만드는데 중점을 두고, 부하 자신이 개인의 이해관계를 넘어서 집단의 목표를 추구하도록 더 높은 수준의 욕구를 자극하고 부하를 개발하고 동기를 부여하는 것을 요구하고 있다(한동훈·김영락, 2006). 그런데 Arnold 등(2000)이 주장한 임파워링 리더십이 이러한 새로운 지도성의 요건에 부합되는 것으로 여겨진다.

임파워먼트(empowerment)란 권한이양과 의사결정의 분권화로서(변용범, 1999), 조직구성원들의 업무수행능력을 제고시키고, 관리자들이 지니고 있는 권한을 실무자에게 이양하여 그들의 책임 범위를 확대함으로써 종업원들이 보유하고 있는 잠재능력 및 창의력을 최대한 발휘하도록 하는 방법이다(한동훈·김영락, 2006). 임파워먼트는 다른 사람들을 임파워링하는 행동을 의미하는데 사용되어 왔을 뿐만 아니라, 동기 부여된 상태의 개인내적인 과정을 기술하는데도 사용되어 왔다. 즉 구조적 접근에서는 임파워먼트가 파워나 의사결정 권한을 주는 것으로서 이해된 반면 동기적 접근에서는 개인의 자기효능감을 높이는 내적 동기부여의 심리적 과정으로 설명하고 있다(Astley & Sachdeva, 1984; Conger & Kanungo, 1988; Menon, 2001에서 재인용). 따라서 임파워먼트는 개인에게 권한을 위임하는 것 뿐 아니라 개인의 내재적 과업동기부여를 증진하도록 권한을 증대시키고(Thomas & Velthous, 1990), 조직구성원들이 자신이 수행하는 일에 대한 스스로의 의사결정권을 통하여 강한 업무의욕을 가짐으로서 성취감을 느낄 수 있도록 하며(신유근, 1997), 이들의 역량을 최대한 활성화시키며 동력화 시킨다.

지금까지 교사의 지도성에 관한 우리나라 연구에서는 주로 LBDQ(Leader Behavior Description Questionnaire; Haplin, 1957)를 사용하여 분류한 인화와 과업이라는 교사의 지도성 차원만을 적용하여 연구를 수행하였다. 그러나 최근 대다수의 기업들은 조직의 유연성과 효과성을 향상시키기 위하여 과거의 전통적인 위계적인 조직에서 팀제 같은 작업자의 자율성과 능력을 향상시키는(반자율적 혹은 자기관리적)관리로 전환하였고(Arnold et al., 2000), 교육현장에서도 분권화, 현장중심 경영, 교사의 임파워먼트(empowerment), 분배적 지도성(Aieta, Barth & O'Brien, 1988; Shen, 2001에서 재인용)이 강조되어 학생의 힘을 북돋우는 임파워링 리더십(empowering leadership)이 새로운 지도성이론으로 주목을 받고 있는 실정이다.

학교현장에서 청소년들도 발달과정에서 조직의 종업원들처럼 무력감을 경험하기 때문에 이들을 대상으로 한 담임교사의 임파워먼트가 요청된다. 실제로 자살과 같은 고위험 상황에 처한 학생을 대상으로 임파워먼트 프로그램과 심리치료를 실시한 결과 학교적응력과 학습능력이 향상되고 문제행동이 감소한 것으로 나타난 바 있다(Cleary & Zimmerman, 2004; Querimit & Cornerm, 2003; Toumbourou & Gregg, 2002; 김영란·정슬기·유서구, 2007에서 재인용).

본 연구에서는 임파워링 리더십에 대한 위의 두 가지 관점을 종합하여 학생들에게 보다 많은 책임감과 자율성을 주는 담임교사의 임파워링 리더십 행동이 어떠한 심리적 과정을 통하여 학생들의 학교적응에 영향을 미치는지를 실증적으로 규명하고자 한다.

작업장 대한 임파워먼트는 직무수행을 높이고, 직무만족을 증가시키며, 작업효율성과 작업동기를 높이는 것으로 나타났으며(Tseo & Ramos, 1995), 교사의 학생의 힘을 북돋우는 지도성인 임파워링 리더십도 교사의 자존심을 강화하고 자신이 맡은 과목과 교수법에 대한 지식을 증가시키고, 동료관계를 공고히 하며, 교과과정과 수업능력을 향상시키고, 학생들의 학업성취도를 높인 것으로 나타났다(Fullan, 1991).

교사 지도성의 궁극적인 목적은 학생의 학업성취와 인성발달이다. 따라서 교사의 지도성의 주요대상은 학생이며, 교사의 지도성의 효과는 학생에 의해서 검증되어 진다. 특히 학생들의 부적응과 문제행동이 점증하고 있는 학교현장에서 생활지도와 진로지도가 어려워지는 현실에서 볼 때, 교사가 문제있는 학생들을 어떻게 지도하느냐에 따라서 그 효과는 달라질 것이다. 교사의 지도성은 학생을 보다 잘 돕기 위한 방법이며, 학급 학생에 관한 책임과 의무를 다하면서 지도성 활동을 전개해야 한다.

학교는 교사와 학생의 상호작용을 통해서 교육이 이루어지는 공간이기 때문에 교사의 영향력은 매우 크다. 교사에 대한 학생들의 지각이 학생 자신의 기대와 성취에 영향을 미치기 때문에(Babad, 1990), 학생들이 학교생활에서 형성되는 교사와의 관계는 학생들의 학교생활적응과 학업성취 등에 정적인 영향을 미칠 것으로(Jackson, Silberman & Wolfson, 1969; Feshbach, 1969; Silberman, 1969; 구병두, 2005에서 재인용) 여겨진다.

내재적 학습동기는 학습에 흥미를 가지고 그 자체를 즐기는 것으로, 자기결정, 능력, 관심, 흥미, 과제에 대한 몰입, 행복 흥미 등에 영향을 받는데(윤미선, 2003), 학생들의 능력을 최대한 발휘하도록 하는 지도성을 발휘하는 교사에 대해서 학생들은 믿음을 갖게 될 것이고, 교사에 대한 믿음이 학생들을 더 내적으로 동기화시켜(이숙정, 2006; Ryan & Grolnick, 1986; Skinner & Belmont, 1993) 학업성취도와 학교적응을 높일 것으로 보인다.

학급풍토는 학급조직의 자율적이고 개방적인 정도를 나타내는 것인데 학생들에게 의사결정권한을 많이 주는 담임교사의 학생의 힘을 북돋우는 임파워링 리더십은 학급풍토를 자율적 분위기로 변화시키고 업무의욕을 높여줌으로써 이러한 학급풍토가 다시 학교에 대한 태도, 성적, 학습목표 등에 긍정적인 영향을 미쳐서(곽수란, 2003; 이숙정, 2006) 청소년들의 학업성취도와 학교생활 적응을 높일 것으로 여겨진다.

청소년기는 다양한 많은 문제와 갈등을 겪는 시기로서 이러한 도전 상황을 극복하고 해결하기 위해서 문제해결능력이 더욱 필요한 시기이다. 문제해결능력은 문제를 해결할 때 그 사람이 소유하고 있는 지식이나 중요한 태도와 신념, 스스로 문제 해결 과정에서 형성하는 기술을 평가하는 태도를 결정하게 하는데(D 'Zurilla, 1986), 자신을 효율적인 문제해결자라고 지각하는 사람은 개인적 느낌에 대해 비교적 긍정적이며, 문제들로 인해 쉽게 좌절되지 않고 이를 극복하며, 사회적으로도 책임 있는 행동을 취한다. 청소년들의 일탈적 행동들 이면에는 부적절한 인지적 문제해결방식이 있다 (Grick & Dodge, 1994; Dodge & Tolmin, 1987; Slaby & Guerra, 1988; 구현지 외, 2007에서 재인용). 우울성향 집단이 정상집단보다 문제해결능력이 낮고(이미정, 1993), 비행청소년 집단이 일반 청소년 집단보다 문제에 대한 해결능력이 떨어진 것으로 나타나서(허규, 1999) 문제해결능력이 청소년의 학교적응의 핵심요소임을 시사한다.

따라서 부모의 지도성이 자녀의 문제해결수행능력을 향상시킨 것(채경선, 2006)처

럼 학생의 역량을 최대한 활성화시키며 모범으로 지도하는 담임교사의 임파워링 리더십은 청소년들의 문제해결능력을 향상시키고, 문제해결능력은 다시 청소년들의 학업성취도와 학교생활 적응을 높일 것으로 여겨진다.

본 연구에서는 지도성 이론 중 지도자가 직무에서 실제로 하는 행동과 이러한 행동과 지도자의 효과성간의 관계를 강조하는 행동적 접근을 취하여 개발된 Empowering Leadership Questionnaire(ELQ)를 교사의 행동에 대한 학생들의 지각을 중심으로 수정 보완하여, 이 척도가 청소년의 내재화 문제행동(불안/우울, 위축) 및 학업성취도와 관련성이 있는지를 확인하고, 자율적 학급풍토, 내재적 학습동기, 문제해결기술이 이들 간의 관계를 매개하는 역할을 하는지를 확인해보고자 한다.

교실에서 학생들의 부적응 행동에 교사가 효과적으로 개입하여 예방하고 관리하기 위해서는 우선 교사의 임파워먼트 행동이 어떻게 청소년의 부적응 행동을 감소시키고 적응행동을 증가시키는지 즉 원인과 결과에 대한 연구가 이루어져야 하는데, 본 연구에서는 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십이 실제 교육현장인 교실에서 학생들에게 어떤 효과를 주는지를 확인하여, 그 결과를 교사훈련 프로그램 개발 및 최근 심화되고 있는 청소년 문제에 대한 교사의 상담적 개입전략 수립에 유용한 시사점을 주고자 한다.

II. 방 법

1. 조사대상 및 절차

본 연구는 경남 마산, 창원, 김해시에 소재하고 있는 6개 중학교 1, 2, 3학년 36개 학급 1400명을 대상으로 하여 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 표집에 선정된 학교를 방문하여 담임교사들에게 본 연구의 목적을 설명한 후 협조를 얻어 실시하였으며, 수업시간에 자기보고식 설문지를 사용하여 응답하도록 하였다. 최종적으로 불성실하게 답변한 설문지와 응답문항이 누락된 설문지를 제외한 1364명의 청소년을 최종 연구대상으로 하였다. 1364명의 자료 중 다변량 극단치로 추정되는 4부를 제외한

1360명의 자료가 최종분석에 사용되었다.

최종 분석 대상자의 평균 연령은 15.06세(표준편차 .83세)이었으며, 남학생이 618명(45.6%)이고 여학생이 738명(54.4%)이었으며, 1학년이 405명(29.0%), 2학년이 440명(32.5%), 3학년이 511명(37.7%)이었다.

2. 조사도구

본 연구를 위한 조사 설문지의 측정변인들은 담임교사의 임파워링 리더십, 자율적 풍토, 내재적 학습동기, 문제해결기술, 내재화 문제행동, 학업성취도 척도들로 구성되어 있다.

- 1) **학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십 척도**: Arnold 등(2000)이 근로자들을 대상으로 개발한 작업자의 힘을 북돋우는 지도성 척도(Empowering Leadership Questionnaire) 38문항 중 36문항을 연구자가 한국의 교육현장에 맞게 번안 수정하였다. 연구자가 번안한 문항들을 영어와 한국어에 능통한 원어민에게 원래의 문항들과 내용이 일치하는지를 확인하는 역번역 과정을 통하여 사용하였다. 본 연구에서 나타난 내적 신뢰도 계수는 .98이었다.
- 2) **자율적 학습 토**: Halpin과 Grotz가 개발한 조직풍토 기술 질문지(OCDQ: Organization Climate Description)를 김창걸(1985)이 한국의 교실실정에 맞게 번안 수정한 것을 이현주(2004)가 수정하여 사용한 40문항 중 학생의 자발성 측면을 측정하는 5문항을 선정하여 사용하였다. 본 연구에서 나타난 내적 신뢰도 계수는 .80이었다.
- 3) **내재적 학습동기**: Amabile 외(1994)의 작업선호도 검사(The Work Preference Inventory: WPI)의 요인구조를 기본 틀로 하여 기존의 동기검사 도구들에 대한 고찰을 통해 윤미선(2003)이 제작한 20개의 학습동기(내재동기, 외재동기) 중 내재동기 10문항을 선정하여 사용하였다. 본 연구에서 나타난 내적 신뢰도 계수는 .74이었다.

- 4) **문제해결기술:** D'zurilla와 Nezu(1990)가 개발하고 김영미와 김중술(1992)이 번안한 “사회적 문제해결 능력척도”(social Problem-Solving Inventory: SPSI) 70문항을 연구자가 고등학생 555명을 대상으로 설문조사를 실시하고 주축요인분석(Principal factor analysis)을 실시하여 요인부하량이 .50이상인 경우에만 선정한 문제해결기술척도(PSSS : Problem Solving Skill Scale) 19문항을 사용하였다. 본 연구에서 나타난 내적 신뢰도 계수는 .92이었다.
- 5) **내재화 문제행동:** Achenbach(1991)가 개발한 것을 오경자 외(2001)가 표준화한 K-YSR(Korea-Youth-Self Report) 청소년 자기행동 평가척도 3점 척도 119문항 중에서 기분이나 감정이 저조 되고, 매사에 흥미를 잃어버리며 의욕이 없고, 희망을 잃은 상태를 나타냄으로써 임상적으로 우울증 환자의 특성을 반영하고, 신경과민, 긴장, 초조, 두려움 및 불안과 관련된 신경증의 주 증세를 포함하는 위축, 우울/불안 14문항을 선정하여 사용하였다. 본 연구에서 나타난 내재화 문제행동 척도의 내적 신뢰도 계수는 .87이었다.
- 6) **학업성취도:** 최근 학생들의 생활기록부나 시험점수가 학교외부로 유출 되는 것을 학교차원에서 방지하고 있어서 현직교사 30명과 FGI(Focused Group Interview)를 통하여 학업성취도 측정방법을 논의하였다. 그 결과 직접적으로 과목별 시험점수를 물어보는 것을 기억하지 못할 수도 있기 때문에 7개의 급간으로 나누어 물어보는 것이 바람직한 것으로 의견이 모아졌다. 그래서 학생들이 최근 실시된 자신의 국어, 영어, 수학 시험성적을 7점 척도(“7”=95-100점, “6”=90-94점, “5”=85-89, “4”=80-84, “3”= 75-79, “2”=70-74, “1”=70점미만)에서 응답하도록 하였다. 점수가 높을수록 청소년의 학업성취도 수준이 높음을 의미한다. 본 연구에서 학업성취도 척도의 내적 신뢰도 계수는 .81로 나타났다.

3. 자료분석

구성개념들 간의 가설적 관계를 분석하기에 앞서서 담임교사의 임파워링 리더십 변인의 신뢰도와 단일차원성(Hunter & Gerbing, 1982)을 검증하였다. 일반적으로 척도의 신뢰도는 내적일치도(Cronbach, 1951)를 사용하여 추정하는데, 내적일치도는 척도

의 항목들이 단일차원성임(Nunnally, 1978)을 가정한다(Lee et al, 1996에서 재인용). 그런데 확인적 요인분석 방법이 내적일치도, 문항의 전체상관들, 탐색적 요인분석 방법보다 단일차원성의 검증에 보다 더 바람직하기 때문에(Gerbing & Anderson, 1988) 담임교사의 임파워링 리더십 척도 하위 측정변인들을 확인적 요인분석을 실시하여 문항을 축소하였고, 최종적으로 선정된 문항들로 이루어진 담임교사의 임파워링 리더십 척도 하위 변인들의 단일차원성을 검증하였다.

LISREL 8(Jöreskog & Sörbom, 1993)의 최대 가능법(Maximum Likelihood)을 사용하였으며, 입력자료로서 공분산행렬을 사용하였다. 자료의 부합도를 검증하기 위하여 χ^2 , χ^2 에 대한 p값, 외에 NNFI(Non-Normed-Fit Index, Marsh et al., 1988), CFI (Comparative-Fit-Index, Bentler, 1990), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation; Steiger, 1990), 등 다른 다중 통계치들이 사용되어졌다. <표 1>에 제시된 바와 같이 각 척도마다 표준화 잔차가 큰 문항들을 하나씩 제거하여 최종적으로 선정된 각 문항들의 측정모형은 부합도가 높은 것으로 나타났다.

<표 1> 담임교사의 임파워링 리더십 하위척도들의 초기문항들과 최종선정문항들의 부합도

척도		문항수	χ^2	df	p	NNFI	CFI	RMSEA
모범으로 이끌기	초기	5	63.70	5	<.001	.971	.986	.094
	최종	4	1.27	2	.53	1.00	1.00	.000
참여적 의사결정	초기	6	208.51	9	<.001	.929	.956	.129
	최종	4	2.84	2	.24	.999	.999	.018
지도하기	초기	10	774.75	35	<.001	.917	.936	.126
	최종	4	1.29	2	.52	1.00	1.00	.000
정보제공하기	초기	5	66.29	5	<.001	.954	.978	.096
	최종	4	4.67	2	.10	.995	.998	.032
관심 보여주기/ 학생들과 상호작용하기	초기	10	417.57	35	<.001	.921	.939	.091
	최종	4	1.27	2	.53	.999	1.00	.000

자료를 분석하기 전에 다변량 극단치를 SAS의 R-student, Cook's Distance, Dffits, Dfbetas 통계량을 통하여 검증하였다. 그 결과 4명의 자료를 제외시켰다. 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 관련변인들간의 관계를 상관분석을 통하여 검

증하였으며, 공변량 구조모형을 통한 매개효과 검증이 측정오차의 통제가 가능하며 간접효과가 있는 경우에 이를 발견할 수 있는 확률을 높일 수 있어서(Preacher & Hayes, 2004) LISREL 8을 통하여 담임교사의 임파워링 리더십과 청소년의 내재화 문제행동 및 학업성취도간의 관계에서 자율적 학습풍토, 내재적 학습동기, 문제해결기술이 매개역할을 하는지를 검증하였다.

III. 결 과

1. 담임교사의 임파워링 리더십 척도의 요인구조

본 연구에서 제안된 담임교사의 임파워링 리더십 5요인(모범으로 이끌기, 참여적 의사결정, 지도하기, 정보 제공하기, 관심 보여주기/상호작용하기) 측정모형의 χ^2 및 χ^2 에 대한 p값은 부합되지 않는 것으로 나타났으나($\chi^2 = 1118.70$, $p < .001$), χ^2 는 표집의 크기가 커지면 모형이 자료에 잘 부합될 때에도 부합되지 않는다는 결과를 산출할 가능성이 높아서(Bentler & Bonnet, 1980), 추가적으로 NNFI, CFI, RMSEA 부합도 지수를 살펴보았다. 일반적으로 NNFI는 .90이상(Marsh, 1995), CFI는 .95이상(Mulaik & Millsap, 2000), RMSEA는 .08이하(Brown & Cudeck, 1993)인 경우에 모형이 자료에 부합되는 것으로 보는데, NNFI = .944, CFI = .953, RMSEA = .068로 나타나서 본 연구에서 제안된 담임교사의 임파워링 리더십 5요인 측정모형이 자료에 비교적 잘 부합되는 것으로 볼 수 있다.

또한 아래 <표 2>에 제시된 바와 같이 확인적 요인분석 결과 모범으로 이끌기, 참여적 의사결정, 지도하기, 정보 제공하기, 관심 보여주기/상호작용하기의 5요인들의 각 요인에 각 측정변수들이 높은 요인 부하량을 보이고 있다. 따라서 본 연구에서 사용된 담임교사의 임파워링 리더십 척도는 모범으로 이끌기, 참여적 의사결정, 지도하기, 정보 제공하기, 관심 보여주기/상호작용하기의 서로 다른 5개의 하위요인으로 이루어진 구조임을 알 수 있다.

<표 2> 담임교사의 임파워링 리더십 하위척도들의 신뢰도 및 요인 부하량

하위척도	I	II	III	IV	V	신뢰도
I. 모범으로 이끌기						.89
행동으로 모범을 보이신다.	.79					
학교 내에서 누구보다도 열심히 일하신다.	.77					
행동은 우리에게 좋은 본보기가 된다.	.85					
우리에게 모범을 보이면서 지도하신다.	.90					
II. 참여적 의사결정						.80
우리 반 학생들이 의견이나 제안을 표현할 수 있도록 격려해주신다.	.77					
우리 반 모든 학생들에게 영향을 미치는 결정을 할 때 우리들의 의견을 활용하신다.	.79					
우리 반 학생 모두에게 자신의 의견을 말할 수 있는 기회를 주신다.	.80					
*의사결정을 할 때 선생님 자신의 생각대로만 하신다.	.47					
III. 지도하기						.90
우리에게 도움을 주신다.			.85			
우리들이 스스로 문제를 해결할 수 있는 방법을 지도해주신다.			.82			
우리들의 노력에 관심을 보여주신다.			.84			
우리들이 자신의 목표에 집중하도록 도와주신다.			.82			
IV. 정보 제공하기						.80
우리들에게 학교의 결정사항들을 설명해주신다.				.65		
우리들에게 학교의 나가야 할 방향을 설명해주신다.				.77		
우리 반 학생들에게 학교/학급의 규율과 우리들에게 어떤 것을 기대하시는 지를 설명해주신다.				.64		
우리들에게 선생님 자신의 결정과 행동들에 대해서 설명해주신다.				.78		
V. 관심 보여주기/상호작용하기						.76
우리들의 학습 환경에 관심을 보여주신다.					.73	
우리 반 학생과 우리들의 관심사항을 토론하는 시간을 갖으려고 노력한다.					.67	
우리 반 학생들에게 솔직하고 긍정적인 대답을 해주신다.					.74	
우리 학급에서 어떤 일이 일어나고 있는지 알고 계신다.					.53	

주. * 문항은 역채점 문항임. N = 1299

2. 담임교사의 임파워링 리더십과 자율적 학급풍토, 청소년의 내재적 학습동기, 문제해결기술, 내재화 문제행동 및 학업성취도간의 관계

담임교사의 임파워링 리더십, 자율적 학급풍토, 내재적 학습동기, 문제해결기술과 문제행동 및 학업성취도간의 상관분석 결과가 아래 <표 3>에 제시되어 있다.

<표 3> 담임교사의 임파워링 리더십, 자율적 풍토, 내재적 동기, 문제해결기술과 내재화 문제행동 및 학업성취도간의 상관계수

변 인	1	2	3	4	5	6
1. 임파워링 리더십	—					
2. 자율적 학급풍토	.44***	—				
3. 내재적 학습동기	.19***	.13***	—			
4. 문제해결기술	.17***	.12***	.38***	—		
5. 내재화 문제행동	-.06*	-.11***	-.06*	.14***	—	
6. 학업성취도	.07*	-.02	.40***	.22***	-.03	—

주. $N = 1304$ * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

<표 3>에 제시되었듯이 담임교사의 임파워링 리더십은 자율적 학급풍토, 내재적 학습동기, 문제해결기술 및 학업성취도와 정적인 상관이 있는 것으로 나타났으며(각각, $r = .44$, $p < .001$; $r = .19$, $p < .001$; $r = .17$, $p < .001$, $r = .07$, $p < .05$), 내재화 문제행동과는 부적인 상관이 있는 것으로 나타났다($r = -.06$, $p < .05$).

따라서 담임교사의 임파워링 리더십 수준이 높을수록 자율적 학급풍토와 청소년의 내재적 학습동기, 문제해결기술, 학업성취도 수준이 높아지는 반면 내재화 문제행동 수준이 떨어지는 것으로 볼 수 있다.

3. 자율적 학급풍토, 문제해결기술, 내재적 학습동기의 매개효과

학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 내재화 문제행동 및 학업성취도간의 관계에서 자율적 학급풍토, 문제해결기술, 내재적 학습동기가 매개효과가 있는지를 알아보기 위해서 매개효과를 검증하였다.

가. 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 내재화 문제행동간의 관계에서 자율적 학급풍토의 매개효과

1) 모형검증

담임교사의 임파워링 리더십이 청소년의 내재화 문제행동에 직접적으로 영향을 미치기도 하고, 자율적 학급풍토를 통하여 청소년의 내재화 문제행동에 간접적으로 영향을 미치는 부분매개모형인 본 연구의 가설적 모형1은 잘 부합되는 것으로 나타났다($\chi^2(6, N = 1292) = 14.93, p = .021$, NNFI = .995, CFI = .998, RMSEA = .034).

2) 모형비교

본 연구의 가설적 모형1(담임교사의 임파워링 리더십이 자율적 학급풍토를 통하여 간접적으로 청소년의 내재화 문제행동 수준에 영향을 미칠 뿐만 아니라 직접 청소년의 내재화 문제행동 수준에 영향 미친다는 부분매개모형)과 완전매개모형(교사의 지도성이 자율적 학급풍토를 통해서만 간접적으로 청소년의 내재화 문제행동 수준에 영향을 미친다는 모형)인 경합모형1에 대한 부합도가 <표 4>에 제시되어 있다.

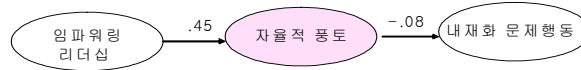
<표 4> 가설적 모형1과 경합모형1의 부합도($N = 1292$)

모형	χ^2	df	p	NNFI	CFI	RMSEA
가설적 모형1	14.93	6	.021	.995	.998	.034
경합모형1	15.98	7	.025	.996	.998	.032

주: NNFI = non-normed fit index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root-mean-square error of approximation.

가설적 모형1과 경합모형1과 유의한 차이가 나타나지 않았다($\chi^2(1, N = 1292) = 1.05, p > .05$). 따라서 간략한 모형인 경합모형1(완전매개모형)이 가설적 모형1(부분매개모형)에 비해서 더 좋은 모형임을 알 수 있다. 결국 담임교사의 임파워링 리더십은 청소년에 문제행동에 직접 영향을 미치지 못하고 자율적 학급풍토를 통해서만 간접적으로 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

담임교사의 임파워링 리더십과 청소년의 내재화 문제행동 간의 최종모형인 경합모형1의 구조경로 분석결과가 [그림 1]에 제시되어 있다.



[그림 1] 임파워링 리더십, 자율적 풍토와 내재화 문제행동간의 표준화된 구조모형

담임교사의 임파워링 리더십은 자율적 학급풍토에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, $\beta = .45$, $t = 9.99$, $p < .01$, 청소년이 지각하는 자율적 학급풍토는 청소년의 내재화 문제행동 수준에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. $\beta = -.08$, $t = -3.37$, $p < .01$. 결국 담임교사의 임파워링 리더십은 자율적 학급풍토를 증가시키는 방식을 통하여 간접적으로 청소년의 내재화 문제행동수준을 떨어뜨린다고 할 수 있다($\beta = -.04$, $t = -3.18$, $p < .01$).

나. 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 청소년의 학업성취도간의 관계에서 자율적 학급풍토의 매개효과

Baron과 Kenny(1986)는 매개효과를 검증하기 위해서는 독립변인과 매개변인, 매개변인과 종속변인의 세 변인간의 유의한 상관이 선행되어야 한다고 주장하였다. 그런데 표 5에 제시된 바와 같이 자율적 학급풍토와 학업성취도는 유의한 상관이 나타나지 않아서 자율풍토의 매개효과가 없는 것으로 결론지었다.

다. 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 내재화 문제행동간의 관계에서 내재적 학습동기의 매개효과

1) 모형검증

담임교사의 임파워링 리더십이 청소년의 내재화 문제행동에 직접적으로 영향을 미치기도 하고, 내재적 학습동기를 통하여 청소년의 내재화 문제행동에 간접적으로 영향을 미치는 부분매개모형인 본 연구의 가설적 모형²는 잘 부합되는 것으로 나타났다($\chi^2(6, N = 1292) = 10.52$, $p = .104$, NNFI = .997, CFI = .999, RMSEA = .024).

2) 모형비교

본 연구의 가설적 모형2(담임교사의 임파워링 리더십이 내재적 학습동기를 통하여 간접적으로 청소년의 내재화 문제행동 수준에 영향을 미칠 뿐만 아니라 직접 청소년의 내재화 문제행동 수준에 영향 미친다는 부분매개모형)와 완전매개모형(담임교사의 임파워링 리더십이 내재적 학습동기를 통해서만 간접적으로 청소년의 내재화 문제행동 수준에 영향을 미친다는 모형)인 경합모형2에 대한 부합도가 <표 5>에 제시되어 있다.

<표 5> 가설적 모형2와 경합모형2의 부합도($N = 1292$)

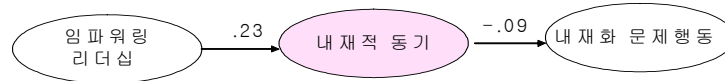
모 형	χ^2	df	p	NNFI	CFI	RMSEA
가설적 모형2	10.52	6	.104	.997	.999	.024
경합모형2	13.18	7	.068	.996	.998	.026

주: NNFI = non-normed fit index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root-mean-square error of approximation.

가설적 모형1과 경합모형1과 유의한 차이가 나타나지 않았다($\chi^2(1, N = 1292) = 2.66, p > .05$). 따라서 간략한 모형인 경합모형2(완전매개모형)가 가설적 모형2(부분매개모형)에 비해서 더 좋은 모형임을 알 수 있다. 결국 담임교사의 임파워링 리더십은 청소년의 내재적 문제행동에 직접 영향을 미치지 못하고 내재적 학습동기를 통해서만 간접적으로 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

담임교사의 임파워링 리더십과 청소년의 내재화 문제행동간의 최종모형인 경합모형2의 구조경로 분석결과가 [그림 2]에 제시되어 있다.

담임교사의 임파워링 리더십은 내재적 학습동기에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다으며, $\beta = .23, t = 6.19, p < .01$, 청소년이 지각하는 내재적 학습동기는 청소년의 내재화 문제행동 수준에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. $\beta = -.09, t = -2.45, p < .01$. 결국 담임교사의 임파워링 리더십은 청소년의 내재적 학습동기를 올려주는 방식을 통하여 간접적으로 청소년의 내재화 문제행동수준을 떨어뜨리는 것으로 보인다($\beta = -.02, t = -2.36, p < .01$).



[그림 2] 임파워링 리더십, 내재적 동기와 내재화 문제행동간의 표준화된 구조모형

라. 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 학업성취도간의 관계에서 내재적 학습동기의 매개효과

Baron과 Kenny(1986)는 독립변인이 종속변인을 유의하게 예측하여야 하고, 독립변인이 매개변인을 유의하게 예측하며, 독립변인을 통제하고 매개변인이 독립변인을 유의하게 예측하는 경우에 매개효과가 있는 것으로 보았다. Preacher와 Hayes(2004)는 이러한 조건 외에 매개효과가설에서 예측되었던 방향으로 통계적으로 유의한 간접효과가 있어야 매개효과가 있는 것으로 보았다.

담임교사의 임파워링 리더십이 청소년의 학업성취도를 직접적으로 유발하기도 하고, 내재적 학습동기를 통하여 청소년의 학업성취도에 간접적으로 영향을 미치는 부분매개모형인 본 연구의 가설적 모형은 잘 부합되는 것으로 나타났다 ($\chi^2(11, N = 1299) = 30.58, p = .104$, NNFI = .991, CFI = .995, RMSEA = .037). 또한 본 연구의 가설적 모형을 경합모형인 완전매개모형(담임교사의 임파워링 리더십이 내재적 학습동기를 통해서만 간접적으로 청소년의 학업성취도 수준에 영향을 미친다는 모형)과 모형 비교를 실시한 결과 유의한 차이가 나타났다($\chi^2(1, N = 1299) = 5.00, p > .05$). 따라서 완전매개모형보다 가설적 모형(부분매개모형)이 더 좋은 모형임을 알 수 있다. 그렇지만 본 연구의 가설적 모형은 Preacher와 Hayes(2004)가 제시한 추가적 조건을 만족시키지 못해서 담임교사의 임파워링 리더십과 학업성취도간의 관계에서 내재적 학습동기가 매개효과가 없는 것으로 결론지었다.

마. 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 내재화 문제행동간의 관계에서 문제해결기술의 매개효과

담임교사의 임파워링 리더십이 청소년의 내재화 문제행동을 직접적으로 유발하기도

하고, 문제해결기술을 통하여 청소년의 내재화 문제행동에 간접적으로 영향을 미치는 부분매개모형인 본 연구의 가설적 모형은 잘 부합되는 것으로 나타났다 ($\chi^2(6, N = 1292) = 4.67, p = .587, NNFI = 1.00, CFI = 1.00, RMSEA = .000$). 또한 본 연구의 가설적 모형을 경합모형인 완전매개모형(담임교사의 임파워링 리더십이 문제해결기술을 통해서만 간접적으로 내재화 문제행동 수준에 영향을 미친다는 모형)과 모형비교를 실시한 결과 유의한 차이가 나타났다($\chi^2(1, N = 1299) = 7.74, p > .05$). 따라서 완전매개모형보다 가설적 모형(부분매개모형)이 더 좋은 모형임을 알 수 있다. 그렇지만 본 연구의 가설적 모형은 Preacher와 Hayes(2004)가 제시한 추가적 조건을 만족시키지 못해서 담임교사의 임파워링 리더십과 내재화 문제행동 간의 관계에서 문제해결기술이 매개효과가 없는 것으로 결론지었다.

바. 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 학업성취도간의 관계에서 문제해결기술의 매개효과

1) 모형검증

담임교사의 임파워링 리더십이 청소년의 학업성취도 수준에 직접적으로 영향을 미치기도 하고 문제해결기술을 통하여 청소년의 학업성취도에 간접적으로 영향을 미치는 부분매개모형인 본 연구의 가설적 모형3은 잘 부합되는 것으로 나타났다 ($\chi^2(11, N = 1299) = 10.55, p = .482, NNFI = 1.00, CFI = 1.00, RMSEA = .000$).

2) 모형비교

본 연구의 가설적 모형3(담임교사의 임파워링 리더십이 문제해결기술을 통하여 간접적으로 청소년의 학업성취도 수준에 영향을 미칠 뿐만 아니라 직접 청소년의 학업성취도 수준에 영향 미친다는 부분매개모형)과 완전매개모형(담임교사의 임파워링 리더십이 문제해결기술을 통해서만 간접적으로 청소년의 학업성취도 수준에 영향을 미친다는 모형)인 경합모형3에 대한 부합도가 <표 6>에 제시되어 있다.

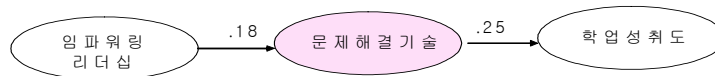
<표 6> 가설적 모형3과 경합모형3의 부합도($N = 1299$)

모 형	χ^2	df	p	NNFI	CFI	RMSEA
가설적 모형3	10.55	11	.482	1.00	1.00	.000
경합모형3	10.67	12	.557	1.00	1.00	.000

주: NNFI = non-normed fit index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root-mean-square error of approximation.

가설적 모형3과 경합모형3간에 유의한 차이가 나타나지 않았다($\chi^2(1, N = 1299) = .12, p > .05$). 따라서 간략한 모형인 경합모형3(완전매개모형)이 가설적 모형3(부분매개모형)에 비해서 더 좋은 모형임을 알 수 있다. 결국 담임교사의 임파워링 리더십은 청소년의 학업성취도에 직접 영향을 미치지 못하고 문제해결기술을 통해서만 간접적으로 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

담임교사의 임파워링 리더십과 청소년의 학업성취도간의 최종모형인 경합모형3의 구조경로 분석결과가 [그림 3]에 제시되어 있다.



[그림 3] 임파워링 리더십, 문제해결기술과 학업성취도 간의 표준화된 구조모형

학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십은 문제해결기술에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, $\beta = .18, t = 5.53, p < .01$, 청소년의 문제해결기술은 청소년의 학업성취도 수준에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. $\beta = .25, t = 4.52, p < .01$. 결국 담임교사의 임파워링 리더십은 청소년의 문제해결기술을 올려주는 방식을 통하여 간접적으로 청소년의 학업성취도 수준을 올려주는 것으로 보인다($\beta = .04, t = 4.52, p < .01$).

IV. 논 의

본 연구에서는 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십 척도의 요인구조를 확인하고, 교사지도성과 학생의 학업성취와 문제행동간의 관계를 알아보고, 이들 간의 관계에서 자율적 학습풍토와 문제해결기술 및 내재적 학습동기가 매개역할을 하는지를 알아보고자 하였다

본 연구를 통해 나타난 주요결과와 시사점은 다음과 같다.

첫째, 작업자들을 대상으로 하여 개발된 ELQ를 우리나라 교사들에게 맞게 수정하여 변안한 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십 척도의 요인구조가 모범으로 이끌기, 참여적 의사결정, 지도하기, 정보제공하기 및 관심 보여주기/학생들과 상호작용하기의 5개의 구분되는 요인 구조임이 확인되었다.

이러한 결과는 ELQ를 개발한 Arnold 등(2000)의 연구결과와 유사하다. 특히 본 연구는 산업현장이 아닌 교육현장의 학생들을 대상으로 실시하여 Arnold 등(2000)의 연구결과와 동일한 결과가 나타나서 EPQ가 교육현장에서 까지 적용 가능함을 확인하였다는데 그 의의가 있다.

둘째, 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십 척도는 청소년의 학업성취도와는 유의한 정적인 상관이 내재화 문제행동과는 부적인 상관이 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사의 지도성이 학생들의 학업성취와 학교생활 부적응과 관계가 있는 것으로 나타난 연구결과들(구병두, 1995; 김기용-나승일, 2005;; 정준교, 2001; 최정희, 2004)과 일치한다.

최근 학교현장의 가장 심각한 교육문제 중 하나가 교실붕괴로서, 교실붕괴는 수업과 생활지도에서 나타나는 교사와 학생의 상호작용의 불능, 지도력의 상실(윤철경 외, 1999)이다. 학생들이 지각하는 교실붕괴의 원인을 조사한 결과, 김은주(2003)는 학생들의 입시에 대한 중압감, 교사에 대한 신뢰상실, 수업방법에 대한 불만, 교사에 대한 경시, 교사에 대한 실망이 주요한 원인임을 발견하였으며, 박윤배와 김정식(2002)은 학생을 이해하고 사랑하는 마음의 부족(27.8%), 통제방법의 미숙과 통제 포기(21.0%), 과도한 업무량(16.2%), 교육에 대한 명확한 신념부족(13.7%) 순으로 지각하고 있음을 발견하였다. 또한 김은주(2004)는 전자매체의 사용경험으로 인한 수업에 대한 흥미감

소, 교사대응능력부족, 교사열정저하가 교실붕괴와 관련이 높은 요인임을 확인하였다. 결국 이러한 연구결과들은 교실붕괴의 원인이 교사의 전문적 자질과 인성적 자질의 부족에 있음을 시사한다.

담임교사의 임파워링 리더십 척도와 청소년의 학업성취도와 내재화 문제행동이 관련이 있는 것으로 나타난 본 연구결과는 학교현장에서 학생들이 학교생활에 잘 적응하도록 하기 위해서는 담임교사의 지도성이 가장 핵심요소임을 재확인 것으로 여겨진다.

셋째, 자율적 학급풍토가 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십 척도와 청소년의 내재화 문제행동간에 매개역할을 하는 것으로 밝혀졌다.

이러한 결과는 학급담임교사들의 지도성유형과 학급풍토와 관련이 있는 것으로 나타난 기존 연구들(예, 박정근, 1999; 유정숙, 1999; 이성옥, 1997)과 학교풍토가 학교효과성(인지적 영역, 정의적 영역, 심리운동적 영역 및 직업·진로영역)에 영향을 미치는 것으로 나타난 김기용과 나승일(2005)의 연구와 부분적으로 일치한다.

학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십이 자율적 학급풍토를 통하여 청소년의 내재화 문제행동을 떨어뜨리는 것으로 나타난 본 연구결과는 바람직한 담임교사의 지도성이 자율적 학급풍토를 촉진시키는 방식으로 이들의 심리적 부적응을 예방하는 효과가 있음을 시사한다.

넷째, 내재적 학습동기가 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 청소년의 내재화 문제행동간의 매개역할을 하는 것으로 밝혀졌다.

이러한 결과는 교사에 대한 믿음이 학생들을 동기화시켜서 학생들의 학업성취도를 높인 것으로 나타난 이숙정(2006)의 연구결과와 부분적으로 일치한다.

Maslow는 인간은 자기를 실현하려는 내적 동기를 가지고 있고, 이 내적 동기가 드러나고 조장되면 건강하고 행복한 삶을 누릴 수 있다고 보았다. 또한 Deci와 Ryan(1985; 한성열, 1995에서 재인용)도 사람은 외적 환경을 주도하고 행위를 통해서 자기 스스로 결정하는 것을 즐기는 내재적 동기를 가지고 있으며, 또한 잠재적인 자신의 능력을 발휘하려는 동기를 가지고 있어서 사람이 내재적으로 동기화되었을 때 흥미와 즐거움을 경험하게 되고 능력감과 자기결정을 느끼게 된다고 보았다.

따라서 담임교사의 언어적 칭찬과 건설적인 피드백이 학생들의 내재적 흥미를 유발시키듯이(Cameron & Pierce, 1994), 학생의 힘을 북돋우는 교사지도성은 학습에 가

치를 두고 있는 존재인 학생들의 내재적 동기를 조장하는 방식으로 이들의 심리적 부적응을 떨어뜨린다고 할 수 있다. 결국 박병기 외(2005)의 연구에서 내재적 동기가 접근적 목표지향성과는 정적인 관계가 회피적 목표지향성과는 부적인 관계가 나타난 것처럼, 내재적 동기가 높을 때는 당면한 문제에 대하여 회피하지 않고 접근하는 적극적 방식으로 대처하기 때문에 심리적 부적응을 떨어뜨리는 것으로 보인다.

학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십이 학생들의 내재적 동기를 통하여 내재화 문제행동에 영향을 미치는 것으로 나타난 본 연구결과는 담임교사의 학생의 힘을 북돋우는 지도성이 학생들의 내재적 동기를 유발하는 방식으로 학생들의 심리적 부적응을 예방하는 효과가 있음을 시사한다.

다섯째, 문제해결기술이 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십과 청소년의 학업성취도간의 매개역할을 하는 것으로 밝혀졌다.

담임교사의 임파워링 리더십과 학업성취도간에 문제해결기술의 매개효과가 나타난 직접적인 선행연구는 없지만, 본 연구결과는 심리적 적응을 사회적 관계 내에서의 문제해결 숙달정도와 관련되어 있음을 기본가정으로 하여, 문제해결기술을 사회적 유능성의 중요한 결정요인으로 보고, 사회적 유능성을 전반적인 심리적 적응이나 정신건강의 핵심요소라고 가정한 정신건강에 대한 문제해결적 접근(D'Zurilla & Goldfried, 1971; D'Zurilla & Nezu, 1982; 이미정, 2004에서 재인용)과 청소년들의 유능감 지각이 학업성취도를 증진시키는 것을 확인한 김주환 외(2006)의 연구결과와 연결될 수 있을 것으로 여겨진다.

사회적 문제해결 훈련을 통하여 우울 및 학습장애를 치료할 수 있으며(Nezu, et al., 1991) 대인관계능력을 향상시킬 수 있는데(이미정, 2004), 담임교사의 임파워링 리더십이 청소년들의 문제해결능력을 향상시키는 방식으로 간접적으로 학업성취도를 증진시키는 것으로 나타나 본 연구결과는 담임교사의 학생의 힘을 북돋우는 지도성이 청소년들의 문제해결기술의 향상을 통하여 이들의 학교생활 적응을 촉진할 수 있음을 의미한다.

결론적으로 본 연구를 통하여 확인된 담임교사의 임파워링 리더십 척도가 모범으로 이끌기, 참여적 의사결정, 지도하기, 정보제공하기 및 관심 보여주기/학생들과 상호작용하기의 5개로 구분되는 요인 구조이고, 학생의 학업성취도 및 내재적 문제행동과 관련이 있으며, 학생이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십이 자율적 학습 토와

내재적 학습동기를 통하여 간접적으로 내재적 문제행동에 영향을 미치고, 문제해결기술을 통하여 학업성취도에 영향을 미치는 것을 확인하였다.

본 연구는 산업현장 작업자들을 대상으로 개발된 ELQ가 교육현장에서도 적용 가능함을 확인하였고, 학생들이 지각하는 담임교사의 임파워링 리더십이 청소년들의 학교생활 적응에 영향을 미치는 심리적 기제를 실증적으로 확인하였다는 데에 의의가 있다.

본 연구 결과는 학교현장에서 학생들의 학교부적응 행동을 효과적으로 다룰 수 있는 교사의 지도성 훈련 프로그램을 기획할 때 모범으로 이끌기, 참여적 의사결정, 지도하기, 정보제공하기 및 관심 보여주기/학생들과 상호작용하기 등의 능력을 향상하는 기법들을 포함시키는 것이 바람직함을 시사한다.

본 연구의 몇 가지 제한점과 앞으로의 연구 과제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 중학생들만을 대상으로 하였기 때문에 본 연구결과를 일반화시키기에는 한계가 있다. 앞으로의 연구에서는 초등학교 및 고등학교까지 포함된 학생들을 대상으로 한 반복연구가 요청된다.

둘째, 학급의 자율적 풍토에서 다루어지는 두 가지 중요 개념은 교사의 추진성과 학생의 자발성인데, 본 연구에서는 학생의 자발성만을 다룬 바, 앞으로의 연구에서는 교사의 추진성 까지를 포함한 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구에서 확인된 학생이 지각하는 교사의 임파워링 리더십 척도가 부모에게까지 적용가능한지에 대한 연구가 필요하다.

넷째, 본 연구에서 확인된 교사의 임파워링 리더십 척도에 근거하여 교사훈련 프로그램을 개발하여 그 효과를 확인해 볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 공숙희(1996). 중·고등학생이 기대하는 담임교사의 역할에 관한 연구: 진주시 중·고등학교
생을 중심으로. 경상대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 구병두(1995). 교사의 지도성 행동과 학생의 학업성취도와의 상관연구. 한국 농업교육학
회지, 제27권 제3호, pp. 99-112.
- 구현자·문경주·오경자(2007). 문제해결기술 훈련의 비행 감소 효과: 경미한 비행 청소년을
대상으로. 한국심리학회지: 임상, 제26권 제2호, pp. 345-364.
- 곽수란(2003). 효과적인 학교의 학생관련 과정변인간의 인과관계 분석. 교육사회학연구,
제13권 제1호, pp. 1-21.
- 김기용·나승일(2005). 실업계 고등학교 교사가 지각한 학교 효과성과 교장리더십, 학교
풍토 및 교사 교수활동의 관계. 농업교육과 인적자원개발, 제37권 제2호, pp.
57-72.
- 김영란·정슬기·유서구(2007). 청소년의 학교적응에 미치는 임파워먼트의 영향. 한국가
족복지학, 제20권 제8호, pp. 163-190.
- 김영미·김중술(1992). 우울증 환자들의 사회적 문제해결 능력. 정신의학, 제17권 제2호,
pp. 130-138. 서울대학교 의과대학 정신과학교실.
- 김은주(2003). 학생들이 지각하는 교실붕괴의 원인과 대책. 인문사회교육연구, 제6권,
pp. 139-163. 춘천교육대학교.
- 김은주(2004). 초등학교 교실붕괴에 영향을 주는 요인분석. 교육연구, 제21권, pp.
31-51.
- 김주환·김은주·홍세희(2006). 한국 남녀 중학생 집단에서 자기결정성이 학업성취도에
주는 영향. 교육심리연구, 제20권, 제1호, pp. 243-264.
- 김창걸(1985). 교육행정학. 서울: 박문각.
- 박병기·이종욱·홍승표(2005). 자기결정성이론이 제안한 학습동기 분류형태의 재구성.
교육심리연구, 제19권 제3호, pp. 699-717.
- 박윤배·김경식(2002). 교실붕괴에 대한 학교교육 주체자들의 의식조사. 교육학논총, 제
23권 제1호, pp. 55-75.
- 박정근(1999). 초등학교 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토에 관한 연구. 경희대학교

- 교육대학원 석사학위 논문.
- 법무부(1999). 범죄백서. 서울: 법무부 법무연수원.
- 변용범(1999). 종업원의 임파워링을 위한 이양적 리더십의 이론적 연구. 평택대학교 논문집, 제13권, pp. 245-254.
- 송광용·최태규(1999). 학생의 자율성 신장을 위한 학급경영 방안. 학생지도연구, 제25권, pp. 83-100, 서울교육대학교 학생생활연구소.
- 신유근(1997). 인간존중의 경영: 조직행위론적 접근. 서울: 다산출판사.
- 신현숙(2001). 청소년기 대처양식: 비행과 학교동일시에 따른 차이. 상담학연구, 제2권, 제1호, pp. 95-116.
- 오경자·하은혜·홍강의·이혜련(2001). K-YSR 청소년 자기행동 평가척도. 서울: 중앙적성연구소.
- 이미정(1993). 우울감이 사회적 문제해결에 미치는 영향. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이미정(2004). 청소년용 사회적 문제해결 훈련 프로그램의 개발 및 효과. 한국심리학회지: 여성, 제9권, 제1호, pp. 141-161.
- 이성근(1995). 바람직한 교사상에 관한 연구. 강원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 유정숙(1999). 초등학교 담임교사의 지도성 유형이 학급풍토에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 윤미선(2003). 사고양식에 따른 학습동기 및 교과흥미가 학업성취에 미치는 영향. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤철경·이인규·박창남(1999). 학교붕괴 실태 및 대책 연구. 서울: 한국청소년개발원.
- 이숙정(2006). 중고생의 교사신뢰와 자아존중감, 학습동기, 학업성취 및 학급풍토간의 관계모형 검증. 교육심리연구, 제20권, 제1호, pp. 197-218.
- 이영덕(1991). 교육혁신의 반성과 진로. 한국교육 혁신연구회 편, 교육혁신의 반성과 진로. pp27-29. 서울: 교육과학사.
- 이현주(2004). 아동이 지각하는 학급풍토와 또래괴롭힘에 대한 태도와의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 연합뉴스(2007, 9, 29). '지난 7년간 학생 764명 자살'.
- http://article.joins.com/article/article.asp?total_id=2897187. (2007. 10, 2).

- 정준교(2001). 고등학생이 학교몰입 증가와 중퇴의도 감소를 위한 교사의 지도성 유형 검증. *청소년 복지연구*, 제3권, 제1호, pp. 159-176.
- 조성진, 전홍진, 김무진, 김장규, 김선옥, 류인근, 조맹제 (2001). 한국 일 도시지역 청소년의 우울증상 유별률과 관련요인에 대한 연구. *신경정신의학*, 제40권, 제4호, pp. 627-639.
- 조영태(1991). 교육과정의 연구모형: 연구자로서의 교사. *교육월보*, pp.28-32.
- 채경선(2006). 가족건강성에 영향을 미치는 부모 리더십에 대한 연구. *대한가정학회지*, 제44권, 제3호, pp. 51-59.
- 최정희(2004). 교사의 변환적 지도력과 학생의 수업 참여의 관계. *교육행정학연구*, 제22권, 제4호, pp. 1-22.
- 통계청(2005). 2004년 사망원인 통계연보. 서울: 통계청.
- 프라임경제(2008, 3, 9). “초·중학생 36%, 학교폭력 경험있다”.
- 한겨레신문(2000, 3, 13). “학교생활 부적응이 전체 상담건수의 39%를 차지해”. 20면.
- 한동훈·김영락(2006). 21세기의 리더십과 임파워먼트에 관한 연구. *한국세무회계학회 발표논문집*, 제19권, pp. 61-85.
- 한성열(1995). 삶의 질과 내재적 동기의 실현. *한국심리학회지: 사회문제*, 제2권, 제1호, pp. 95-111.
- 허규(1999). 충동성과 사회적 문제해결능력이 청소년 비행에 미치는 영향. *한양대학교 대학원 석사학위 논문*.
- 홍경자(1983). 교도교사 연수에 있어서 Carkhuff 의사소통 기술의 훈련 효과에 관한연구. *미국학연구*, 제8권, pp. 23-46, 전남대학교 출판부.
- Achenbach, T. M.(1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., and Taghe, E. M (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 66, pp. 950-967.
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, A., and Drasgoe, F.(2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 21, pp. 249-269.

- Babad, E.(1990). Measuring and changing teachers' differential behavior and perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, pp. 683-690.
- Baron, R. M., and Kenny, D. A.(1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51, pp. 1173-1182.
- Bentler, P. M.(1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, Vol. 107, pp. 238-246.
- Bentler, P. M., and Bonett, D. G.(1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, Vol. 88, pp. 588-606.
- Bolman, L. G., and Deal, T. E.(1994). *Reflaming organization: Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Browne, M. W., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Cameron, J., and Pierce, W. D.(1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 64, pp. 363-423.
- D'Zurilla, T. J.(1986). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J., and Netzu, A. M.(1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 2, pp. 156-163.
- Fay, C.(1992). *The case for teacher leadership: Toward definition and development*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association(San francisco, CA)
- Fullan, M.(1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gerbing, D. W., & Anderson, J. C.(1988). An updated paradigm for scale development

- incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, Vol. 21, pp. 132-160.
- Halpin, A. W.(1957). *Manual for the Leader Behavior Description Questionnaire*. Bureau of Business Research, Ohio University, Columbus, OH.
- Hunter, J. E., and Gerbing, D. W.(1982). Unidimensional measurement, second order factor analysis, and causal models. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 4, pp. 267-320.
- Jöreskog, K. G., and Sörbom, D.(1993). *LISREL 8 user's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Kidder, T.(1989). *Among school children*. New York: Houghton Mifflin.
- LeBlanc, P. R., and Shelton, M. M.(1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, Vol. 19, pp. 32-48.
- Lee, C., Jamieson, L. F., and Earley, P. C.(1996). Beliefs and fears and type A behavior: Implications for academic performance and psychiatric health disorder symptoms. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 17, pp. 151-177.
- Little, J. W.(1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools*, New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., and McDonald, R. P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, Vol. 103, pp. 391-411.
- Menon, S. T.(2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 50, pp. 153-180.
- Marsh, H. W.(1995). Latent variable models of multitrait-multimethod data. In R. H. Hoyle(Ed), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*,(pp. 177-198). Thousand Oaks, California: Sage.
- Mulaik, S. A., and Millsap, R. E.(2000). Doing the four-step right. *Structural Equation Modeling*, Vol. 7, pp. 36-73
- Nezu, C. M., Nezu, A. M., and Arian, P.(1991). Assertiveness and problem solving

- training for mildly retarded persons with dual diagnosis. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 12, pp. 371-386.
- Preacher, K. J., and Hayes, A. F.(2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, Vol. 36, pp. 717-731.
- Ryan, R. M., and Grolnich, W. S.(1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual difference in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, pp. 550-558.
- Shen, J.(2001). Teacher and principal empowerment: National, longitudinal, and comparative perspectives. *Educational Horizons*, Vol. 79, pp. 124-129.
- Skinner, E. A., and Belmont, M. J.(1992). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, pp. 571-581.
- Steiger, J. H.(1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, Vol. 25, pp. 173-180.
- Stone, M., Horejs, J., and Lomas, A.(1997). Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary, middle, and high school levels. *Action in Teacher Education*, Vol. 19, pp. 49-64.
- Thomas, K. W., and Velthous, B. A. (1990). Cognitive element's of empowerment an interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, Vol. 15, pp. 669-683.
- Tseo, K., and Lamos, E. L.(1995). Employment empowerment: Solution to a burgeoning crisis. *Challenge*, Vol. 38, pp. 25-31.
- Wisecup, B. V. G. (1993). *The emergence of transformational leadership among graduates of a master's degree teacher education program and of traditional four year teacher preperation program*. Unpublished educational doctoral dissertation, University of Maryland College Park, U. S. A.

ABSTRACT

The Relationships between Class Room Teachers' Empowering Leadership Practices, and Academic Achievement and Problem Behaviors in Adolescents : The Mediating Effects of Classroom Climate, Problem-Solving Skills, and Intrinsic Academic Motivation

Lee, Eun-Hee*

This study examined the construction of a new scale for measuring class room teachers' empowering leadership practices, and class room teachers' empowering leadership behaviors as they relate to academic achievement and problem behaviors in adolescent students. This study also sought to confirm the mediating effects of an adolescent's classroom climate, problem-solving skills, and intrinsic academic motivation upon these relationships. The data were obtained from 1,360 adolescents in 36 classes in 6 junior high schools in Masan, Changwon, and Gimhae, Kyungnam Province. Structural equation analysis was performed in order to specify the relationships between the constructs and the measures employed. The results indicated that the five- factors which were analyzed on the teachers' Empowering Leadership Questionnaire (leading by example, participative decision-making, coaching, informing and showing concern/interacting with the students) adequately describe the data. The empowering leadership of teachers was positively correlated with the adolescents' academic achievement and was negatively correlated with the adolescents' internalizing problem behaviors. The classroom climate mediated the relationship between teachers' empowering leadership and adolescents' problem behaviors. Intrinsic academic

* Kyungnam University

motivation also mediated the relationship between teachers' empowering leadership and adolescents' problem behaviors. Problem-solving skills mediated the relationship between the teachers' empowering leadership and the adolescents' academic achievement. These results are discussed in terms of school counseling strategies and guidelines for the development of effective teachers' leadership training programs.

Key Words : empowering leadership, academic achievement, problem behaviors, classroom climate, problem-solving skill, intrinsic academic motivation

투고일 : 12월 16일, 심사일 : 4월 8일, 심사완료일 : 4월 8일