



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

중학생이 지각한 교사의 훈육유형에
따른 교사신뢰와 문제행동의 차이



2009년 2월

부경대학교교육대학원

교육심리전공

하 정 옥

교육학석사 학위논문

중학생이 지각한 교사의 훈육유형에
따른 교사신뢰와 문제행동의 차이

지도교수 이 정 화

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2009년 2월

부경대학교교육대학원

교육심리전공

하 정 옥

하정옥의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2009년 2월



주 심 교육학 박사 이 경 화 (인)

위 원 철 학 박사 이 희 영 (인)

위 원 철 학 박사 이 정 화 (인)

목 차

ABSTRACT

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	5
3. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	8
1. 훈육	8
1) 훈육의 개념	8
2) 훈육의 목적	10
3) 교사의 훈육유형	11
2. 교사신뢰	15
1) 교사신뢰의 개념	15
2) 교사신뢰의 구성 요인	17
3. 문제행동	20
1) 문제행동의 개념	20
2) 문제행동의 유형	22
4. 선행연구 고찰	25
1) 훈육에 관한 선행연구	25

2) 훈육과 교사신뢰에 관한 선행연구	28
3) 훈육과 문제행동에 관한 선행연구	30
Ⅲ. 연구 방법	33
1. 연구 대상	33
2. 조사 도구	33
1) 훈육유형 척도	33
2) 교사신뢰 척도	35
3) 문제행동 척도	37
3. 연구 절차	39
4. 자료 분석	40
Ⅳ. 연구 결과 및 해석	41
1. 중학생이 지각한 교사 훈육유형의 성별에 따른 차이	41
2. 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 교사신뢰의 차이 ...	42
3. 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 문제행동의 차이 ...	48
Ⅴ. 논의 및 결론	52
1. 요약 및 논의	52
2. 결론 및 제언	58

<참고 문헌>

<부록>

표 목 차

<표 1> 연구 대상자의 일반적인 특성	33
<표 2> 훈육유형의 영역별 내용 및 문항번호	34
<표 3> 훈육유형 설문지의 영역별 문항번호와 신뢰도 계수	35
<표 4> 교사신뢰의 영역별 내용 및 문항번호	36
<표 5> 교사신뢰 설문지의 영역별 문항번호와 신뢰도 계수	37
<표 6> 문제행동의 영역별 내용 및 문항번호	38
<표 7> 문제행동 설문지의 영역별 문항번호와 신뢰도 계수	39
<표 8> 중학생이 지각한 교사 훈육유형의 성별에 따른 차이	41
<표 9> 훈육유형에 따른 교사신뢰 총점 및 하위영역의 평균과 표준편차	43
<표 10> 훈육유형에 따른 교사신뢰도 차이분석	44
<표 11> 다변량 분산분석 결과표	45
<표 12> 훈육유형에 따른 교사신뢰도 총점과 하위영역의 사후검증결과	47
<표 13> 훈육유형에 따른 문제행동 총점과 하위영역의 평균, 표준편차	49
<표 14> 훈육유형에 따른 문제행동의 차이분석	50
<표 15> 다변량 분산분석 결과표	51

**Differences in Teacher-Trust and Problem Behaviors
According to Teacher's Disciplinary Types
Perceived by Middle School Students**

Ha, Jeong Ok

*Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

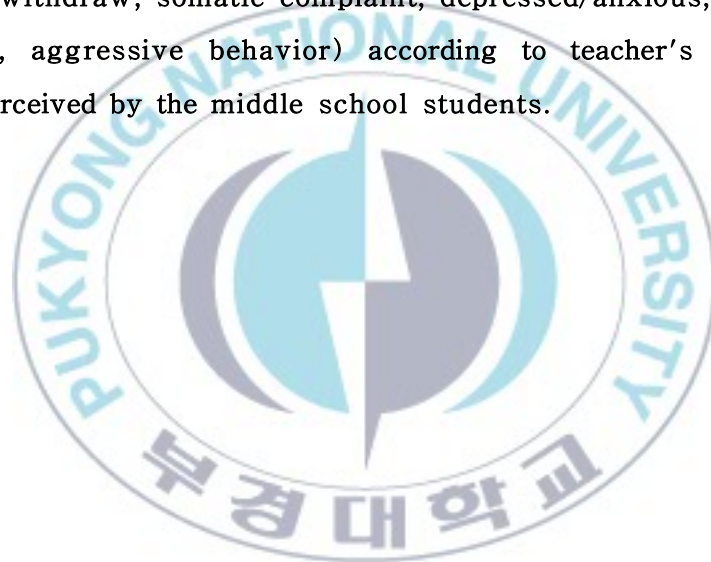
The purpose of this study is to investigate differences in middle school students teacher-trust and problem behaviors perceived teacher's disciplinary types.

The research questions are as follows: First, how the teacher's disciplinary types is perceived by the middle school students based on gender. Second, is there a significant difference in teacher-trust according to teacher's disciplinary types perceived by the middle school students. Third, is there a significant difference in problem behaviors according to teacher's disciplinary types perceived by the middle school students.

The subjects of this study were 335 male and female students at three middle schools in Busan. The measurements were Teacher's Discipline Style Scale, Teacher-Trust Scale, and Problem Behavior Scale. Data were analyzed using Cross-tabs, Multivariate Analysis of Variance(MANOVA), Scheffe follow-up verification on the SPSS 12.0 program.

The major findings of this study are as follows: First, teacher's

disciplinary type most frequently perceived by the middle school students in both genders was the despotic type, followed by democratic, supporting, compromising, noninterventional types. Second, teacher-trust was higher when middle school students perceived their teacher's disciplinary type as democratic, compromising, compromising than as despotic and noninterventional. Third, there was not statistically significant differences in total problem and the sub-areas of the problematic actions(withdraw, somatic complaint, depressed/anxious, delinquent problem, aggressive behavior) according to teacher's disciplinary types perceived by the middle school students.



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 학교에서는 학생들의 행동에 대한 교사들의 생각이 예전과는 많이 달라져 변화를 가져오고 있다. 주요한 변화 중 한 가지가 학생들에 대하여 권위적인 지배 대신 인간적인 접근을 시도하고 있다(김선희, 2003)는 점이다. 그럼에도 불구하고 교실에는 학생들의 광범위하고 다양한 훈육문제들이 존재하고 있으며, 그 정도가 심각하여 정상적인 교육활동 전개를 어렵게 만들고 학습공동체의 질서를 파괴하기도 한다. 이러한 심각한 상황을 사회에서는 ‘학교 붕괴’ 또는 ‘교실 붕괴’로 인식하고 있고, 교사들은 자신의 학생통제 능력에 대해 회의를 갖게 되고 교사로서의 정체성에 위협을 느끼고 있다(성병창, 김세희, 2003).

Purkey와 Smith(1983)는 훈육의 중요성은 학생의 지적, 정의적, 사회적, 도덕적 행동발달 전반에 걸쳐서 지대한 영향을 미친다고 하였다(김달효, 2006, 재인용). 교사는 학급경영의 각 측면에서 주도적인 역할을 하면서, 의도적이든 비의도적이든 학생의 행동에 대하여 큰 영향을 미치고 있다. 교사의 훈육태도는 학생들의 인격형성, 자아개념, 사회성 발달 등 정의적 영역의 행동발달과 밀접한 관계를 가지며, 훈육방식은 학급질서 유지뿐만 아니라 학생의 학업성취, 사회성 및 도덕성 발달에 크게 영향을 미친다(김묘정, 2008). 특히 훈육이 학생의 사회성과 도덕성의 발달과 밀접히 관련되어 있다는 사실은 오늘날 사회 공동체의 질서와 도덕성이 위협을 받고 있는 현실에 비추어 중요한 의미를 지닌다.

성공적인 학교 경영과 학생 교육을 위해서는 교사의 효과적인 훈육이 필

요하며, 훈육을 담당하는 교사에게는 고도의 전문성과 자질이 요구된다. 그러므로 교사는 훈육자로서 훈육의 본질을 이해하고 이를 효과적으로 다루는 기술을 개발하는데 많은 노력을 기울여야 한다. 여기에 훈육에 관한 연구의 필요성이 있다.

김병성(1984)은 교사의 기대가 전달되는 미묘한 방식을 분석하여 교사가 전달하려고 했던 내용과 학생이 실제로 받아들인 내용은 크게 다를 수 있으며 전달하려고 했던 내용이 아무리 잘 의도된 것이라 할지라도 실제의 효과는 학생들이 그것을 어떻게 받아 들이느냐에 달려 있다고 했다(정유숙, 2000, 재인용). 아동이 지각하는 교사행동은 실제 교사가 전달하려고 했던 교사행동보다 더욱 중요하다는 말이다.

훈육에 관한 선행 연구는 부족한 실정이며 대부분 초등학교를 대상으로 이루어지고 있다. 중학생을 대상으로 학생이 지각한 교사의 훈육유형에 관한 연구는 거의 전무한 상태다. 교과지도와 생활지도를 담임이 모두 총괄하는 초등학교는 물론, 중학교에 근무하는 본 연구자의 경험에 비추어 볼 때 각기 다른 교사가 다양한 과목을 가르치는 중학교에서도 생활지도를 전담하는 담임교사의 영향력은 지대하다. 또한 초등학교처럼 남녀공학에다가 남녀혼성반으로 운영되는 중학교가 많은 실정에서 교사들은, 신체적이나 심리적으로 많은 변화를 겪는 청소년기의 남학생과 여학생에게 성별에 차이 없이 일률적인 훈육태도와 방법을 적용하는 것이 과연 바람직한지에 대해 의문을 가질 때가 종종 있다. 양은정(2007)은 초등학생의 성별에 따라 지각하는 교사의 훈육유형은 통계적으로 유의한 차이가 있다고 하였으나 이상순(2008)의 연구에서는 초등학생이 지각한 교사의 훈육유형에는 성별에 따른 차이가 없었다. 따라서 본 연구에서는 학생이 지각한 교사의 훈육유형에 초점을 맞추어, 중학생을 대상으로 성별에 따라 지각하는 교사의 훈육유형에 차이가 있는지에 대해 알아보하고자 한다.

홍중관(2001)은 교사가 학생과 인격적이고 신뢰로운 인간관계를 맺지 못할 때 학생을 올바르게 교육할 수 없고 교사가 수행하는 교육활동의 질은 학생과 맺는 인간관계의 질을 결코 능가할 수 없을 것이라고 하였다. 학교는 인간을 가르치는 조직으로써 인간관계로 맺어진 구성원인 교사가 신뢰를 바탕으로 하여 전문성을 발휘하는 공동체이다(설재연, 2006). 중고등학생들에게 교사는 하나의 모델로서의 학습 효과를 가지며 부모보다 더 큰 영향력을 주기도 한다. 교사에 대한 학생들의 태도는 학교에 대한 태도로 이어지고, 학생 자신을 규명하고 의미 짓는 데 중요한 기초가 됨으로써 결국 학생들의 인지적 정의적 발달에 큰 의미를 갖게 된다(이숙정, 2005). 그러므로 성공적인 학교교육을 위해서는 교사의 훈육만큼 학생의 교사신뢰도 중요하다.

학교에서 이루어지는 신뢰관계는 다양한데 대부분의 선행연구들은 교사가 지각하는 신뢰에 초점을 두고 그것이 교사의 학교생활이나 만족도, 학생의 학교생활 및 학업성취에 어떤 영향을 끼치는지에 대해 분석하는 반면 학생들이 교사를 어떻게 인식하고 있는지 교사의 어떤 특성들을 신뢰하는지에 대한 연구는 많지 않은 실정이다. 학교가 학생들의 인지적, 정의적 성취를 목표로 한다고 볼 때 학교공동체 구성원들 중에서 학생들과 직접적인 교육적 관계를 맺고 있는 교사의 역할은 매우 중요하며 학생들이 교사를 신뢰하고 있는지 교사의 어떤 특성을 신뢰하는지에 초점을 두는 것은 더 바람직한 교사와 학생 관계 형성을 위한 성찰의 기회가 될 수 있으며, 교사 신뢰가 학교 교육의 성공을 위한 중요한 요인이 될 수 있다는 점을 인식하게 할 것이다.

이상순(2008)은 초등학생이 지각한 교사의 훈육유형과 교사신뢰 상관관계 분석을 통해 민주형일 때 교사신뢰가 가장 높고 방임형일 때 교사신뢰가 가장 낮다고 하였으며, 양은정(2007)은 학생이 교사를 민주형이나 지원

형으로 지각할 때 교사-학생관계가 전제형이나 방임형일 때보다 더 좋다고 하였다. 이러한 선행연구의 결과를 바탕으로 본 연구자는 중학생을 대상으로 교사의 훈육유형에 따라 학생의 교사신뢰에 차이가 있는지를 밝혀보는 것은 교육적으로 중요한 의미가 있을 것이라고 본다.

최근 청소년 문제가 중요한 사회문제로 인식되고, 문제행동의 양상이 점차 심각해지면서 우려의 목소리가 높아가고 있다. 청소년 문제가 양적으로 증가하고 질적인 면에서도 집단화, 저연령화의 특징을 보이고 있으며 결손가정이 아닌 정상 가정 자녀의 비행과 사회·경제적으로 중상류층 가정에 속해있는 자녀의 비행이 증가하고 있다(장영숙, 2002). 이러한 양상에 비추어 볼 때, 오늘날 청소년 문제는 소수의 특정 청소년에 국한된 문제가 아니라 전체 청소년과 관련된 문제라 볼 수 있다.

청소년의 문제행동이 점점 더 심각해지고 중요한 사회문제로 부각됨에 따라 청소년 문제행동과 관련 있는 요인에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다. 주로 개인적 요인에 대한 연구와 환경적 요인에 대한 연구가 많이 이루어지고 있다. 개인적 요인으로는 도덕성 발달, 자아존중감, 성격적 특성, 인지적 요인 등이, 환경적 요인으로는 가정, 학교, 사회 환경 등이 많이 다루어지고 있다(김유경, 2004). 청소년의 문제행동의 원인이 복잡하고 다양하게 얽혀있다 하더라도, 가정에서보다 학교에서 보내는 시간이 더 많아지는 중학생에게 학교 환경에서 밀접하게 상호작용하는 교사의 평가나 태도는 많은 영향을 끼칠 것이다.

한미현(1996)은 초등학생을 대상으로 스트레스, 사회적 지지, 문제행동간의 관련성을 살펴본 연구에서 스트레스로 인한 아동의 불안 행동과 공격성 행동 수준이 교사의 지지를 통해 완화된다고 하였다. 김달호(2006)의 연구에서도 학생의 문제행동 감소에 있어서 교사의 훈육유형이 방임형보다는 민주형, 타협형, 지원형, 전제형의 순으로 뚜렷한 효과가 있음을 입증하여

문제행동 수준이 교사의 지지를 통해 완화됨을 밝히고 있다. 그러므로, 본 연구자는 교사의 훈육태도와 중학생들의 문제행동은 서로 관련이 있을 것이라고 생각하며 문제행동의 감소에 효과적인 교사의 훈육태도가 무엇인가를 밝혀내는 것은 중요한 교육적 의미가 있다고 본다.

이상의 내용들을 종합해 보면, 교사의 훈육유형에 따라 학생의 교사신뢰와 문제행동에 차이가 있을 것이라 유추해 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 학생의 교사신뢰와 문제행동에 어떤 차이가 있는지를 알아보는 데 목적을 둔다. 그럼으로써 중학생의 교사신뢰를 높일 수 있고 문제행동을 최소화할 수 있는 바람직한 훈육유형을 규명하는 데 시사점을 제공하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정된 문제는 다음과 같다.

- 1) 중학생이 지각한 교사의 훈육유형은 성별에 따라 차이가 있는가?
- 2) 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 교사신뢰에 차이가 있는가?
- 3) 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 문제행동에 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

본 연구에서 사용된 용어는 다음과 같이 정의한다.

1) 훈육유형

훈육유형이란 학생 스스로 사회적으로 옳다고 판단되는 가치나 규준에 맞는 바람직한 행동을 할 수 있도록 교사가 학생을 지도할 때 보여주는 모든 행동유형을 말한다. 본 연구에서는 교사가 학생에게 보여주는 강요와 지원의 정도에 근거하여 민주형, 지원형, 타협형, 방임형, 전제형으로 유형을 구분한 김달효(2006)의 훈육유형 설문지를 측정도구로 사용하였다. 유형별 각 문항의 점수를 문항수로 나눈 평균점수가 가장 높은 것을 학생이 지각한 훈육유형으로 보았다.

다섯 가지 훈육유형의 정의는 다음과 같다. 민주형 교사는 학급 규칙의 설정에 학생을 참여시키고 책임감 있는 행동을 하도록 고무시키며, 학생의 문제 행동에 상황을 고려하여 대처한다. 전제형 교사는 학급 규칙을 독단적으로 결정하고 학생들을 엄격하게 대하며, 행동을 강요하고 행동 통제를 위해 벌을 빈번히 사용한다. 지원형 교사는 학생이 문제 행동의 잘못을 이해할 수 있도록 설득하고 도움을 주려하며, 문제 행동의 교정을 위해 헌신하고 배려한다. 방임형 교사는 학생의 문제 행동에 대해 무관심하고 교정하려 노력하지 않으며, 학생의 행동에 소극적으로 대응하고 기대를 갖지 않는다. 타협형 교사는 학생의 행동 통제를 위해 조건이나 보상을 빈번히 사용하며, 학생의 행동에 대해 거래적 반응을 보인다.

2) 교사신뢰

교사신뢰란 학생이 교사의 인지적, 정서적, 도덕적 특성에 기초하여 믿고 의지할 만하다고 기대하고 의심 없이 긍정적인 관계를 형성하고 유지하려는 태도를 말한다. 본 연구에서는 교사신뢰 요인을 능력, 개방성, 믿음, 친밀감, 돌봄, 성실성으로 하여 이숙정(2005)이 개발한 척도를 사용하

여 교사신뢰를 측정하였으며 점수가 높을수록 교사신뢰가 높은 것으로 보았다.

3) 문제행동

문제행동이란 일상생활에서 청소년이 보이는 사회적 기대나 규범에서 벗어난 행동적, 심리적 부적응의 결과를 의미한다. 본 연구에서는 Achenbach(1991)가 제작하고 오경자, 이혜련, 홍강의, 하은혜(1997)가 12-17세의 한국 아동 및 청소년들을 대상으로 타당성을 연구한 후 제작한 K-YSR(Korean-Youth Self Report)의 문제행동 하위유형 중 내면화 문제행동(위축, 신체증상, 불안/우울)과 외현화 문제행동(비행, 공격성)으로 구분하여 측정하였다. 점수가 높을수록 문제행동이 많음을 의미한다.



Ⅱ. 이론적 배경

1. 훈육

1) 훈육의 개념

훈육의 개념을 이해하기 위해 훈육의 어원과 여러 학자들의 정의를 살펴보고자 한다. 영어 단어 discipline의 어원에 대해서는 두 가지 견해가 있는데, 하나는 라틴어 'disciple'을 어원으로 보는 견해이다. 이는 '추종자, 복종, 가르치다'의 뜻을 갖는 것으로 권위 있는 사람에게 복종하는 것을 가르치는 의미를 지닌다. Bagely(1994)에 의하면 역사적으로 훈육의 과제는 개인의 감정과 행동을 주인, 지도자 또는 선생의 생각과 기준에 일치시키는 것이었으며 학교 훈육도 역시 교사의 의지에 학생의 의지를 복종시키는 것을 의미하였다. 이는 전통적, 권위적 접근으로 우리가 보통 훈육에서 체벌, 통제를 연상하는 것은 이러한 접근에 근거한 것으로 볼 수 있다.

또 다른 견해는 훈육의 어원을 라틴어 'disco'에서 찾을 수 있는데 'disco'는 '나는 배운다'를 의미한다. 따라서 훈육은 학교에서 배워야 할 규칙을 배우는 과정을 일컫는 말이다. Hirst와 Peters(1970)에 의하면, 훈육에 있어서 복종이라는 개념은 학습해야 할 것을 구성하는 규칙에 따르는 것으로 해석하며 이들은 학습원리에 충실함을 훈육개념의 핵심으로 본다(김달호, 2006, 재인용).

훈육의 한자어 '訓育'의 어원을 살펴보면, 訓자는 言자와 川자로 구성된 한자로 '물이 흘러가듯 이치에 따라 순응함을 의미한다'와 '말을 통해 이치를 꿰뚫어 알도록 가르침을 의미한다'라는 두 가지 뜻을 가지고 있다. 育은 '자식에게 선을 행하도록 가르쳐 기른다'의 뜻이다. 따라서 訓育은 '자식에

게 선을 행하도록 가르쳐 기른다'의 뜻으로 교육 발달적 접근과 맥을 같이 한다(박병량, 2001). 교육학 대사전에서는 '훈육이란 어린이와 청소년들에 대한 성인과 교육자의 의식적인 사회화 과정을 말하는 것으로, 사회생활에 적응해 나가는 데 필요한 여러 가지 습관을 형성시켜 주는 일이다'라고 정의하고 있다.

오늘날 일반적으로 '훈육'이라는 단어는 '처벌(penalty)', '체벌(punishment)', '훈련(training)', '교육(education)'이라는 단어와 번갈아 사용된다(Furtwengler & Konnert, 1982). 대표적인 훈육의 정의를 살펴보면 다음과 같다(김달호, 2006, 재인용).

- 훈육은 학생들이 자신들의 행동에 대하여 개인적 책임감을 배우며 스스로 옳고 그름을 판단하도록 돕는 것이다(Fields & Boesser, 2002).
- 훈육은 문제행동과 관련되고, 수용될 수 있는 행동을 학생들이 하도록 교사가 돕는 것과 관련되는 것이다.(Charles, 2002).
- 훈육은 교육목적을 추구하는 활동에 방해되는 학생들의 문제행동을 예방하고 억제하여 교실 내, 학교 내에 바람직한 풍토를 조성해 나가는 과정이다(권균, 2000).
- 훈육은 사회집단의 규범이나 과업수행 및 상황이 요구하는 행동에 어긋나는 행동을 개선하는 활동이다(박병량, 2001).
- 훈육은 일반 성인사회의 사회적 모임과 과업 장소의 규범에 부합되는 행동의 규칙을 따르게 하는 것이다(Wynne, 1990).

이상의 훈육에 대한 어원적 개념과 학자들의 정의를 종합해 보면 훈육이란 학생의 문제행동을 예방하고 지도하여 학생 스스로 사회적으로 옳다고 판단되는 가치나 규준에 맞는 바람직한 행동을 할 수 있도록 교사가 도와주고 노력하는 학습의 과정이라고 볼 수 있다.

2) 훈육의 목적

훈육의 목적은 훈육을 어떤 것으로 보는가 하는 훈육 철학에 따라 달라진다. 과거에는 교사중심, 학교중심, 부모중심의 훈육이 통용되고 그것이 옳은 것으로 여겨졌으나 최근에는 학생중심 교육관이 자리잡은 것(김계현 외, 2001)을 계기로 학급 훈육에 대한 중요성이 더욱 부각되고 있다. 훈육의 목적을 관점별로 살펴보면 다음과 같다.

고대인의 훈육은 주로 통제와 억압에 그 목적을 두었다. 고대인은 훈육을 위해 체벌을 사용했는데, 이는 고통을 참는 습관을 기르고, 규율있는 분위기를 조성하며, 학습에 동기를 주고, 옳고 그른 것을 보여주어 잘못을 다시 되풀이하지 않게 하기 위한 목적으로 사용된 것이다(김명선, 1997).

훈육의 목적을 사회화와 관련짓는 견해가 있다. Nyquist(1976)는 자유의 개념에 책임감 있는 행동이 암시되어 있으며, 학생은 사회의 한 부분이 됨을 이해하지 못한 채 학교 밖으로 내보내져서는 안 된다고 하면서, 공동체 안에서 책임있게 행동하는 사람을 길러내는 것이 훈육의 목적이라고 하였다.

훈육의 목적을 교육과정 및 학습과 관련짓는 견해가 있다. Hoover와 Kindsvatter(1997)는 훈육의 목적이 규정된 교육과정의 목적을 수행할 수 있도록 문제를 빠르고 효율적으로 다루는 데 있다고 주장한다. 이러한 관점에서의 훈육의 목적은 학문적인 목적을 성취하기 위해 문제를 최소화하는 것이다. Gnagey(1981) 역시 좋은 훈육이란 학생이 비생산적인 활동에 시간을 소모하는 대신 교사가 가르치는 것을 배우고자 최선을 다하게 이끄는 것이라고 하였다. 다시 말해, 여기에서 훈육의 목적은 문제행동 대신 학문적인 목적에 매진하도록 학생을 동기화하는 것이 된다.

훈육의 목적을 자기통제 능력의 배양에 두는 견해가 있다. Jersild(1960)는 훈육의 목적이 자유를 소멸하는 것이 아니라 다룰 수 있는 한도 내에서

보다 큰 자유를 주려는 것이라고 말한다. 즉, 학생에게는 나름대로 배우고 성장하기 위한 자유가 필요하지만, 무한정 자유를 주면 규범을 위반하는 경향이 생기므로 훈육차원에서의 적절한 자기훈련과 자기통제가 필요하게 된다는 것이다. Tanner(1978) 역시 자기통제 능력을 길러 그들이 행해야 할 것과 행하지 말아야 할 것을 알고 스스로 다른 사람을 배려할 줄 아는 개인이 되도록 도와주는 것을 훈육이라고 하면서 자기통제와 자기지도를 장려하는 훈육을 강조했다(강윤정, 2006, 재인용).

이렇듯 훈육의 목적은 규칙에 복종시키는 것이라는 과거의 견해도 있지만 자기통제를 통해 학교나 학급 등 공동체 안에서 발생하는 여러 가지 문제행동을 예방, 지도, 교정해 나가며 자신의 문제를 능동적으로 해결해 나갈 수 있는 건전한 인격을 형성해 나가는 것이라고 할 수 있다(이상순, 2008).

3) 교사의 훈육유형

교사의 훈육태도는 매우 다양하다. 훈육에 대한 철학과 목적, 문제행동의 유형, 상황, 교사 개인의 성향에 따라 교사는 다양한 훈육태도를 보인다. 그러나 대부분의 교사는 훈육상황에 직면했을 때 비교적 일관된 훈육행동을 하게 되는데 이를 바탕으로 학자들이 주장한 훈육유형에 대해 살펴보고자 한다.

Wolfgang과 Glickman(1986)은 학생과 교사가 가지고 있는 권한의 정도에 따라, 그리고 규칙/결과, 직면/약속, 관계/경청을 기준으로 개입주의자, 비개입주의자, 상호주의자로 구분하였다. 개입주의자형 교사는 학생의 발달에 가장 중요한 환경이 되어 규칙/결과를 가장 강력한 기법으로 사용한다. 학생은 어떤 권한도 없이 교사의 통제를 받아야 한다. 비개입주의자형 교사는 학생들을 무한한 잠재능력을 지녔다고 생각하고 관계/경청의 방법을

사용한다. 상호주의자는 직면/약속의 방법으로 학생의 행동변화에 대한 결정권을 학생에게 주고 교사와 학생이 서로 공유된 책임감을 가지고 서로 합의와 격려를 통해 문제를 해결하고자 한다.

Dreikurs(1982)는 교사의 훈육유형을 전제적인, 허용적인, 민주적인 교사로 구분하였다. 전제적인 교사는 자신의 의지를 강요하고 엄격한 통제를 하며 학생의 규칙위반을 참지 않는다. 권위를 내세워 지시하며 모든 규칙을 혼자서 결정하는 독단을 보인다. 허용적인 교사는 규칙의 중요성을 생각하지 않으며 학생들이 원하는 대로 행동하도록 허용하며 통제하지 않는다. 민주적인 교사는 학생들에게 단호하게 대하지만 억압하지는 않는다. 질서를 유지하면서 학생들이 서로 상호작용을 할 수 있도록 기회를 제공하며 학생들로 하여금 의사결정이 책임감과 매우 결부되어 있음을 이해하도록 도와주며 규칙을 어기는 것이 좋지 못한 결과를 가져온다는 점을 상기시킨다.

Canter(1992)는 교사가 학생의 바른행동에 반응하는가 아니면 문제행동에 반응하는가에 따라 적대적, 단호하지 못한, 단호한 교사로 구분하였다. 적대적 교사는 학생을 적으로 보며 엄격한 표정과 큰 소리로 명령하고 예외 없는 규칙으로 절대적인 지배를 해야 잘 가르칠 수 있고 질서가 유지된다고 생각한다. 단호하지 못한 교사들은 학생들을 소극적으로 대한다. 학생에게 기대하는 바를 명확하게 말하지 못하고 학생들을 다루는데 있어서 비일관적인 태도를 나타낸다. 단호한 교사는 학생들에게 기대하는 바를 자신감 있게 일관되게 표현한다. 용납할 수 있는 행동과 용납될 수 없는 행동을 학생들이 정확하게 이해할 수 있도록 도움을 주고 그것에 따르는 분명한 결과를 설정한다. 학생들의 욕구에 대해 진심어린 다정함과 격려를 보임으로써 바람직한 행동을 실천하도록 돕는다.

Glasser(1986)는 교사가 학생의 동기를 외부에서 찾는지 내부에서 찾는

지에 따라 보스형과 리드형으로 구분하였다. 보스형(boss) 교사는 학습동기가 외부에서 주어지는 것이라고 생각하여 보스처럼 행동한다. 학생이 해야 할 과업 기준을 정해놓고 강요하며 사실 수준의 지식 전달 학습에 중점을 둔다. 리드형(lead) 교사는 학습동기가 학생 내부에서 일어남을 알고 흥미있는 활동을 조직하는 일과 학생을 도와주는 일에 주력하며, 학생들과 함께 논의하고 토론하며 탐색하여 과업을 해결하고자 노력한다.

Gottman Declaire(1997)는 훈육하는 사람의 감성을 중심으로 무시형, 비판형, 방임형, 감성코치형으로 분류하였다. 무시형 훈육은 학생의 감정을 중요하게 생각하지 않으며 감정 자체 보다 감정을 극복하는 방법에 신경을 쓰며 시간이 문제를 해결해 줄 것이라고 생각한다. 비판형 훈육은 학생의 감정에 대해 비판적이고 학생과 공감할 줄 모르며 지나치게 학생을 통제하고 올바른 규범이나 품행을 강조한다. 방임형 훈육은 학생의 감정을 허용하지만 행동을 지도하지 않으며 감정에 대해서도 가르치지 않고 학생의 문제해결을 돕지 않는다. 감성코치형은 방임형과 비슷하나 감정의 세계를 안내하는 길잡이 역할을 교사가 한다는 점이 다르다. 학생의 감정에 짜증을 내지 않고 학생의 감정에 민감하며, 감정 표현을 존중한다. 감정을 조절하는 방법을 찾아주어 문제해결을 돕는다(김달효, 2006, 재인용).

Tomal(1998)은 교사의 규칙 강요와 학생 지원의 정도에 근거하여 강요형, 포기형, 지원형, 타협형, 교섭형으로 구분하였다. 강요형은 높은 강요와 낮은 지원의 특징을 지녀 학생이 교사의 규칙에 복종할 것을 요구하며 매우 지시적이고 독단적이다. 포기형은 낮은 강요와 낮은 지원의 특징을 가져 학생들에 대해 별로 흥미가 없으며 훈육문제에 대해서도 무관심한 경향이 있다. 지원형은 높은 지원과 낮은 강요의 특징을 지녀 훈육문제에 대해 학생들과 대화하고자 많은 노력을 한다. 학생들에 대해 높은 공감과 배려를 하고 단호함은 거의 보이지 않는다. 타협형은 중간정도의 강요와 지원

을 나타내는 특징을 가진다. 교사들은 교환적(give and take) 방식을 사용하여 학생의 입장과 교사의 입장을 타협하려는 의지를 나타내므로 다소 유약함과 비일관성을 보인다. 교섭형은 높은 강요와 지원을 나타내는 특징을 갖는다. 학생을 훈육함에 있어 윈-윈 전략을 취한다. 학생들이 잠재력을 충분히 발휘할 수 있는 환경을 조성하기 위해 노력하며 감정이입과 단호함의 균형을 보여 학생을 존중하면서 통제를 할 때는 단호함을 보인다.

김달효(2006)는 높은 강요와 높은 지원, 높은 강요와 낮은 지원, 낮은 강요와 높은 지원, 낮은 강요와 낮은 지원, 중간 정도의 강요와 지원의 다섯 가지로 분류된 기존의 교사의 훈육유형 중 대표적인 유형을 선정하여 민주형, 전제형, 지원형, 방임형, 타협형의 5가지로 구분하였다. 대표적인 훈육유형을 선정하는 기준으로는 포괄성(같은 분류로 구분되는 다른 훈육유형들의 특징을 포함할 수 있는 특성)과 친숙성(일반적으로 친숙하게 알려져 있는 개념적 특성)을 적용하였다.

민주형 교사는 높은 지원과 강요를 한다. 학급 규칙의 설정에 학생을 참여시키고 책임감 있는 행동을 하도록 고무시키며, 학생의 문제 행동에 객관적이고 일관적이며 상황을 고려하여 대처한다. 전제형 교사는 낮은 지원과 높은 강요를 한다. 학급 규칙을 독단적으로 결정하고 학생들을 엄격하게 대하며, 행동을 강요하고 행동 통제를 위해 벌을 빈번히 사용한다. 지원형 교사는 높은 지원과 낮은 강요를 한다. 학생이 문제 행동의 잘못을 이해할 수 있도록 설득하고 도움을 주려하며, 문제 행동의 교정을 위해 헌신하고 배려한다. 방임형 교사는 낮은 지원과 낮은 강요를 한다. 학생의 문제 행동에 대해 무관심하고 교정하려 노력하지 않으며, 학생의 행동에 소극적으로 대응하고 기대를 갖지 않는다. 타협형 교사는 중간 정도의 지원과 강요를 한다. 학생의 행동 통제를 위해 조건이나 보상을 빈번히 사용하며, 학생의 행동에 대해 거래적 반응(give and take)을 보인다.

2. 교사신뢰

1) 교사신뢰의 개념

신뢰는 인간관계를 형성하는 기저로서 인간의 본성 가운데 하나로 간주된다. 인간의 상호작용은 신뢰를 바탕으로 이루어지며 타인에 대한 신뢰가 형성되지 못한 상황에서는 어떠한 인간관계도 성립될 수 없다(고범서, 2001).

신뢰의 개념은 신뢰 연구의 역사적 흐름과 다양한 학문영역에 따라 조금씩 다르게 나타나고 있다. 원숙연과 박통희(2000)는 신뢰의 개념을 사회학적 접근방법에 의해 심리적 성향과 경제적 선택의 문제로 환원될 수 없는 사회적 실체라고 정의하고, 심리학적 접근방법에 의해 개인의 특성과 경험에 따라 형성되는 타인에 대한 일반적인 기대 혹은 의존적이고 불확실한 상황에서 사회적으로 결정되는 타인에 대한 일반적인 기대라고 정의하였다. 또 정치학적 접근방법에 따라서는 일종의 정치적 태도로서 정부가 국민들의 기대에 부응하여 운영되고 있는가에 대한 긍정적 평가 태도라고 하고, 경제학적 접근방법에 의해서는 위험상황에서 결과에 대한 개인의 예측 혹은 기대성향이라고 정의하였다(이상순, 2008, 재인용).

신뢰의 개념을 이해하는 방식은 크게 특성적 접근과 관계적 접근으로 구분할 수 있다. 특성적 접근은 신뢰를 개인의 성향적 특성으로 보기 때문에 상황이나 사회적 관계에 따라 비교적 변화하지 않는 안정적이고 정적인 특성을 가진 것으로 본다. Deutsch(1958)는 ‘신뢰란 개인이 어떤 행동 결과를 예상하고 그 예상에 따른 행동으로서, 그것은 상황에 관계없이 그 예상이 맞을 때 초래되는 더 큰 부정적 결과까지도 예상하고 선택한 행동’이라고 하였으며, 신뢰를 개인적 성향의 개념으로 파악한 Rotter(1967)는 ‘대인간 신뢰(interpersonal trust)’라는 용어를 사용하였다. 여기에서 신뢰란 관계의

맥락이나 상황에 관계없이 개인이 선택한 행동이며 오직 신뢰자의 신뢰하고자 하는 특성이 그러한 행동선택에 가장 결정적인 영향을 주기 때문에 사회적 맥락을 무시한 이러한 입장은 신뢰자와 피신뢰자간의 관계나 신뢰구성요인들, 일련의 상호작용 효과를 간과할 수 있다. 신뢰에 대한 관계적 접근은 신뢰 그 자체보다는 ‘신뢰관계(trust relation)’에 초점을 두고 사람들을 사회나 조직으로부터 고립된 개인으로 보지 않고 사회적 체제와 조직속의 개인으로 본다. Lewis와 Weigert(1985)는 신뢰를 ‘단지 예측 가능한 것만이 아니라 위협에 직면하여 확신을 갖는 것’이라고 보았고, McAllister(1995)는 신뢰를 ‘상대방의 말, 행동, 그리고 의사결정을 확신하고 이에 근거하여 행위하려는 의지’라고 정의하였다(이숙정, 2005, 재인용).

Hoy와 Tschannen-Moran(1999)은 신뢰의 다섯 가지 구성요소로 자선, 믿음, 역량, 정직성, 개방성을 제시하고 신뢰를 ‘너그럽고 믿을만하고 역량 있고 정직하고 개방적인 것이라는 확신에 근거하여 상대방에 대해 개인이나 집단이 기꺼이 취약해 질 수 있는 것’이라고 하였다. Adams와 Christenson(2000)은 가정과 학교의 관계 속에서의 관점으로 신뢰를 ‘상대방이 그들의 관계 그 자체 혹은 관계의 명시적이거나 명시적 목표에 혜택을 주거나 유지하려는 방향으로 행동하여 학생들에게 긍정적 결과를 성취하도록 할 것이라는 확신’이라고 정의하였다. 이 두 연구들은 학교환경이라는 구체적인 상황 아래에서 학생, 동료교사, 교장 간의 관계를 분석함으로써 학교조직의 풍토와 학교 효과성의 관계를 분석하였다.

이상으로 신뢰의 개념과 정의를 요약해 보면 교사신뢰란 학생이 교사의 인지적 정서적 도덕적 특성에 기초하여 믿고 의지할 만하다고 기대하고 의심 없이 긍정적인 관계를 형성하고 유지하려는 태도를 말한다.

2) 교사신뢰의 구성요인

교육은 인간의 참여를 전제로 하며 참여가 이루어지기 위해서는 교육적 관계가 요구된다. 학생들을 이해하려는 교사의 의지, 학생들의 변화와 가능성에 대한 교사의 믿음, 그리고 학생에 대한 존중은 교육적 관계를 성립하고 유지시키는 필수적인 요건이다. 이러한 의지, 믿음과 존중은 교사와 학교교육에 대하여 학부모와 학생들이 신뢰를 할 수 있게 한다. 하루의 대부분의 시간을 학교에서 보내는 청소년들에게 학교환경의 특성은 신뢰형성에 있어서 다른 어느 시기보다도 중요하며, 학생과 교사 관계의 특성은 학생들의 인지적·정의적 변화에 의미있는 영향을 끼친다.

Buber는 교육의 핵심을 ‘관계’로, 교사의 역할을 ‘관계맺음’으로 보고, 인간과 세상에 대한 신뢰가 교육적 관계의 가장 심오한 성취라고 주장하였고(이지현, 2001, 재인용), Stipek(1998, 전성연·최병연 공역, 1999)는 이러한 신뢰관계를 형성하기 위해서는 신뢰, 존경, 돌봄, 관심 등이 필요하다고 하였다. 학교에서의 신뢰를 연구한 Hoy와 Tschannen-Moran(1999)은 자선, 믿음, 역량, 정직, 개방성을 신뢰형성의 핵심적인 요소로 제시했으며 Bryk과 Schneider(2002)는 존경, 역량, 능력, 타인에 대한 존중, 성실성을 신뢰구성요인으로 정하였다.

이숙정(2005)은 국내외 선행연구에서 제시하고 있는 신뢰구성 요인들을 비교·분석하여 중요하게 언급되고 있는 대표적인 신뢰 구성 요인으로 능력, 개방성, 믿음, 친밀감, 돌봄, 성실성, 존중, 협동의 8가지를 제시하고 다음과 같이 요약하였다.

능력(ability)이란 특별한 훈련 없이도 외적상황에 허용되는 범위 내에서 일정한 과제를 수행할 수 있는 힘으로 적성, 재능, 역량 등의 개념과 관련된다(교육학용어사전, 1999). 능력에는 역량이나 전문성뿐 아니라 자기계발이나 학생지도를 위한 교사의 꾸준한 노력도 포함된다.

개방성(openness)은 ‘다른 사람의 관점과 의견을 성실하게 고려함으로써

자신의 관점과 의견이 의심스럽거나 적절하지 못한가를 검토하고 그것을 기꺼이 수정하고 재구성하려는 태도’(이기범, 1996)로서, 충분하고 진실한 정보를 타인과 기꺼이 공유하며 상호비밀을 소유하지 않고 대화하려는 태도이다. 교사가 먼저 진실한 마음으로 진실한 정보를 공유하기 위해 학생들에게 다가갈 때 학생들은 교사의 진실한 마음을 느끼게 되고 이것은 교사에 대한 학생들의 신뢰형성으로 이어진다.

믿음(reliance)에 관하여 Hoy와 Tschannen-Moran(1999)은 ‘한 개인이 필요로 하는 것을 얻는 과정에서 상대방에게 의지할 수 있는 정도’라고 보았다. 즉, 믿음은 상대방이 어떤 상황에서 어떤 일을 할 것인가에 대해 예측함으로써 그의 말과 행동에 의지하는 태도로 어떤 개인이나 집단 혹은 조직과의 상호작용의 관계를 통해서 상대가 믿을 만하다고 느끼는 것이다. 교사의 언행일치, 약속이행, 일관성 등이 믿음을 형성하는 중요한 요소들이며 학교교육에서 교사와 학생간의 믿음은 관계형성에 필수적이다.

친밀감(intimacy)은 ‘상대방과의 강한 결속감이나 연대감을 가짐으로써 물리적이고 정신적인 거리가 가깝다고 느끼는 것’이다. 신뢰관계를 형성할 때 자신과 유사한 특성을 지닌 사람에 대해서는 더 신뢰하려는 경향이 강하게 나타나므로 유사성을 포함한다. 외모, 성격, 관심, 신념 등에 대한 유사성이 신뢰관계 형성의 요인으로 작용한다.

돌봄(caring)은 상대방의 관심과 관점을 존중하고 그 존중에 대해 책임감과 부담을 갖는 경향으로서(Noddings, 1984) 타인에 대해 관심과 주의를 갖고 타인의 성장과 발전에 대해 관심을 갖는 태도이며, 유사한 용어로는 자선, 선의, 관심 등이 제시된다. 돌봄에는 타인에 대한 관심과 주의를 갖는 것, 다른 사람의 성장과 발전에 대해 관심을 가지는 것, 가족 혹은 이웃의 공통된 이익을 지향하는 것 등이 포함된다. 학생들이 교사에게 기대하는 역할이 복합적이므로 교사는 학생들의 다양한 요구와 필요에 민감하게

반응해야 한다. Noddings(1994)는 학교에서 형성되는 돌봄을 ‘관계적 돌봄’으로 보고 이것을 학교교육의 나아가야 할 교육적, 도덕적 윤리로 보았다(이숙정, 2005, 재인용).

성실성(integrity)은 공동체의 전통적인 도덕적 기준을 따르는 것으로 특히 진실성, 정직성, 공정성의 개념을 포함한 복합적 개념으로(McFall, 1992), 자신이 속한 공동체 혹은 자기 자신이 생각하는 가치나 의미와 자신의 행동의 일치 정도라고 할 수 있다. 교사들은 학생들에게 사회적으로 공유된 믿음과 가치들을 배우고 확인할 수 있는 기회를 제공해야 하는데 여기에는 두 가지 방법이 있다. 하나는 수업시간에 교과서로 이루어지는 도덕적 규범과 원리들에 대한 직접교육이며, 다른 하나는 학생들이 수업시간 이외에도 경험할 수 있는 것으로서 교사들 자신이 모델링이 되는 잠재적 교육과정에 의한 교육이다.

상대방에 대한 존중(respect)은 공동체내의 사회적 상호작용을 유지하기 위한 기본 조건으로, 각각의 역할을 담당하는 사람들은 상호 호혜적이기를 요구한다. 학교 교육에서의 존중은 교육의 과정에서 각 개인이 수행하고 있는 역할의 중요성을 호혜적으로 인식하는 것을 의미한다. 이것은 대화와 의사소통을 통해서 실현된다. 의사소통의 과정에서 진지한 경청은 상대방에 대한 존경과 존중의 표현이며, 사회적 상호작용의 기초가 된다(Bryk & Schneider, 2002).

협동(cooperation)은 공동의 목표를 위해서 함께 하는 것을 의미한다. 교육은 의사소통과 상호이해를 통하여 가능해지기 때문에 참여자들의 협동은 교육에서 결정적 요소로 작용한다. Dewey에 의하면 인간의 주된 상호작용은 의사소통이고 의사소통은 참여자들이 협력과 협동을 통하여 각자의 의견을 수정하고 조절하는 활동이다(Biesta, 1994). 타인과 혹은 타집단과의 협동을 통하여 상대방에 대한 이해를 증진할 수 있는 원활한 의사소통이

가능하며, 협력적 의사소통의 과정과 결과에서 상대방에 대한 신뢰를 형성할 수 있다.

능력, 개방성, 믿음, 친밀감, 돌봄, 성실성, 존중, 협동 등이 8가지 신뢰 구성요인들은 각 요인의 개념적 특성에 따라 인지적·정서적·도덕적 차원의 요인으로 볼 수 있으며 어떤 유형과 특성을 가진 신뢰와 신뢰관계에든 복합적으로 영향을 준다고 할 수 있다(이숙정, 2005).

3. 문제 행동

1) 문제 행동의 개념

문제 행동은 청소년기에만 발생하는 것이 아니라 전 생애에 걸쳐 어느 누구에게나 일어날 수 있는 인간 행동의 일종이다. 사람은 일생을 통해 크고 작은 수많은 문제들을 만나 이것을 해결하고 극복하는 과정을 통해 성장하고 성숙한다. 일반적으로 문제 행동이란 인간이 생존하기 위해 행동한 것이 사회적으로 문제가 되는 것으로 법과 규범에 위배되는 일탈 행동과 범죄, 가치 기준에서 탈락한 이상 행동, 환경에 적응하지 못하는 부적응 행동 등을 문제 행동으로 규정한다(김재은, 2007).

문제 행동이란 용어는 1950년대 초기까지는 일반적으로 사회적 부적응이라는 용어로 사용되다가 50년대 이후 프로이드의 영향을 받아 정서장애로, 60년대 후기에는 문제 행동, 행동 문제, 이상 행동, 부적응 행동, 행동 장애 등의 여러 가지 용어로 의견을 달리하여 사용되고 있다(신은혜, 1984).

이처럼 문제 행동은 그 종류와 정도에 따라 다양한 행동들이 포함될 수 있고, 또한 평가 기준이 명확하지 않아 정의를 내리는데 많은 어려움이 있다. 따라서 겉으로 식별 가능한 신체 장애 아동이나 표준화된 지능 검사를

통해 판별할 수 있는 정신지체 아동과는 달리, 청소년의 문제행동에 대해서는 아직까지 학자들 간에 합의된 정의가 내려지지 못한 상태이다. 이는 정신건강에 대한 명확한 정의가 결여되어 있고 또한 사회문화적 기대가 각기 다르기 때문이라고 할 수 있다(홍경자, 1986).

이러한 어려움에도 불구하고 문제행동의 정의에 대한 연구들을 살펴보면 다음과 같다. Ebel(1969)은 문제행동이란 대다수에 의해 기대되거나 인정되는 행동으로부터 일탈이라 의미하며, 구체적으로 지배적인 사회집단에 의해서 인정되지 않는 행동, 특히 개인이나 집단에게 실질적 혹은 감정적으로 신체적·정신적·사회적 손상을 주는 것으로 정의되는 행동이라 하였다(이성녀, 2005, 재인용). Kauffman(1981)은 아동이 자기 자신의 기대를 충족하지 못했을 때 보일 수 있는 행동으로 사회적으로 용납될 수 없는 방법으로 반응을 보인 것이라고 하였다(박혜련, 2003, 재인용). Lefrancois(1988)는 인간의 문제행동의 영역을 지적인 문제행동, 육체적인 문제행동, 사회·정서적인 문제행동의 3가지로 설정하여 평균에 근접한 행동을 정상행동으로 간주하고 현저하게 평균을 일탈하여 지나치게 부정적이거나 긍정적인 경우의 행동을 문제행동으로 간주하였다(장백용, 2000, 재인용). 한미현(1993)은 문제행동이란 일상생활에서 아동들이 보이는 행동이 발생빈도와 표출정도에 있어서 사회적 기대나 규범에 벗어난 행동을 의미하는 것으로서, 이는 아동이 가정이나 학교, 지역사회에서 생활해가는 가운데 여러 가지 환경 요인들로 인해 유발된 행동적·심리적 부적응의 결과라고 정의하였다.

청소년기는 아동기에서 성인기로의 과도기이다. 빠른 신체적 변화와 더불어 사춘기의 호르몬 변화에 따라서 심리적으로 적응해야 하는 중요한 시기이다. 대부분의 청소년들은 심각한 심리적 갈등이나 행동문제를 경험하지 않고 잘 적응하여 유능하고 건강한 개인으로 발달하지만, 일부 청소년

들은 적응하지 못한 채 문제행동을 보이며 정서적, 사회적 적응의 어려움을 성인기까지 지속하는 경우도 있다(김재은, 2007, 재인용). 청소년의 문제행동은 청소년과 가정, 학교, 이웃 등으로 구성된 독특한 환경 간의 상호작용에 장애가 있어 발생하는 것으로 심리 및 사회적 원인으로 형성된 복합적인 문제라고 할 수 있다(성영혜, 1992). 문제행동은 반사회적 행동은 물론 비사회적 행동까지 포함하는 넓은 뜻으로 사용되며, 청소년 비행이나 청소년 범죄로 불리는 반사회적 행동도 모두 문제행동의 범주 안에 포함된다. 즉, 넓은 의미에서 문제행동은 규범에 벗어난 행동과 자신이나 타인을 괴롭히는 행동으로 정의할 수 있다. 또한 문제행동을 정신병리적 현상으로 표현되는 심리적 장애와 외현적으로 표출되는 행동문제로 구분해 볼 때, 청소년기 이상행동은 아동기나 성인기에서와는 달리 비행과 기타 문제행동이 급격히 증가한다는 통계가 여러 연구들을 통하여 일관되게 보고되고 있다(김재은, 2007, 재인용).

이상에서 살펴본 정의들을 종합해보면 청소년의 문제행동은 청소년이 가정, 학교, 지역 사회에서 생활하고 적응해 가는 과정 속에서 법과 규범의 한계를 벗어난 반사회적 행동, 자신에게 해가 되는 비사회적 행동 및 심리적인 부적응 행동을 모두 포함하는 개념으로, 넓은 의미에서는 사회적 규범, 법률을 위반한 행위까지 포괄적인 의미에서 보고 있다. 그러나 본 연구에서는 중학생을 연구대상자로 정하므로 특정한 학생이 일으키는 형사상의 범법행위가 아니라 일상생활에서 청소년이 보이는 사회적 기대나 규범에서 벗어난 행동적, 심리적 부적응의 결과로 보고자 한다.

2) 문제행동의 유형

문제행동은 행동적, 심리적으로 동질적인 몇몇의 하위 집단적 특성이 있기 때문에, 대부분의 경우 어떤 점에 있어서 관련이 있다고 보여지는 행동

을 함께 묶어 문제행동을 유형화하는 시도가 이루어져 왔다. 그러나 문제행동의 정의만큼이나 문제행동의 분류는 학자마다 그 의견을 달리한다.

대표적인 분류체계로는 미국 정신의학협의회에서 분류한 DSM(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)이 있다. 1994년에 개정되어 출간된 DSM-IV판에는 아동·청소년의 장애가 보다 세분화되어 정신지체, 학습장애, 운동기술장애, 의사소통장애, 전반적 발달장애, 주의력 결핍/불규칙 행동장애, 섭식장애, 틱장애, 배설장애, 기타 장애 등으로 문제의 유형을 제시하고 있다. 그러나 DSM-IV의 검증은 주로 전문 임상가들이 내린 진단의 일치도로 알아본 것이기 때문에 그 신뢰성과 타당성에 대한 의문이 제기되어 왔다(김유경, 2004). Dubow와 Tisak(1989)는 Quay Peterson(1983)의 개정된 문제행동 목록을 가지고 공격성, 주의집중력의 문제, 불안, 과활동성, 정신병의 5개 범주로 나누어서 행동적응을 측정하였다(김수주, 2002, 재인용).

Achenbach와 Edelbrock(1983)은 아동의 문제행동을 통계적으로 분석한 후 문제행동을 내면화 문제행동(internalized problem)과 외현화 문제행동(externalized problem)으로 구분하였다. 그런 다음 내면화 문제행동을 정신분열증, 신체화, 강박증, 우울증으로, 외현화 문제행동을 과잉행동, 공격성, 비행 등으로 세분하였다. 그 후 Achenbach(1991)는 아동, 청소년들이 주로 나타내는 문제행동의 유형을 파악하고 분류하기 위해서 아동행동조사지(Child Behavior Checklist-CBCL))를 만들고, 요인 분석을 통해 광범위한 범위의 요인과 협소한 범위의 요인을 추출하였다.

광범위한 범위의 요인으로는 외현화 문제행동과 내면화 문제행동이 추출되었고, 협소한 범위 요인으로는 위축행동, 신체증상, 불안/우울, 과잉행동, 미성숙행동, 정신분열증, 비행, 공격행동, 성문제 등 9가지가 추출되었다. 광범위한 범위의 요인인 내면화 문제행동은 소극적이고 사회적으로 내재화

되어 과잉 통제된 행동을 의미하는 것으로 불안/우울, 위축, 신체증상, 주의집중 문제 등의 증상을 포함한다. 반면 외현화 문제행동은 감정이나 행동의 적절한 억제가 결여되어 과소 통제된 행동을 의미하는 것으로 비행과 공격성 등의 증상을 포함한다. 이 외에도 교사들이 문제행동을 평정하는 교사용 행동평가척도(TRE), 자가 측정을 할 수 있는 청소년용 자기보고식 행동평가척도(YSR) 등을 개발하였다. 현재 우리나라에서는 오경자 등(1997)에 의해 표준화된 아동 청소년 행동평가척도(K-CBCL), 청소년 자기행동평가척도(K-YSR)가 사용되어지고 있다(김수주, 2002).

청소년의 문제행동을 내면화 문제행동과 외현화 문제행동 두 범주로 분류하는 결과는 국내 아동을 대상으로 CBCL의 타당화 연구를 한 오경자, 이해련(1990)의 연구에서도 동일하게 나타났다. 또한 한미현과 유안진(1995)도 Achenbach가 개발한 아동행동 평가척도를 타당화하는 연구를 실시하였다. 그 결과 우리나라 아동이 보이는 문제행동은 과잉행동, 불안행동, 위축행동, 공격행동, 미성숙행동인 것으로 나타났는데, 이 결과를 가지고 김선희와 김경연(1998)이 요인 분석을 한 결과 내면화 문제행동과 외현화 문제행동으로 구분되었다(김유경, 2004, 재인용).

이처럼 국내에서 이루어진 청소년의 문제행동에 대한 연구는 미흡한 상태이며, 대다수의 연구가 정신과 치료를 받는 등의 특정 청소년을 대상으로 이루어진 것이 대부분이다. 본 연구에서는 Achenbach(1991)의 분류유형을 기초로 한 기존의 연구(한미현, 1993, 1996; 홍경자, 1986; 김수주, 2002)를 바탕으로 하여 일반 청소년을 대상으로 문제행동의 정도를 분석하고자 하며, 위축, 신체증상, 우울/불안, 비행, 공격성을 하위 요인으로 하여 연구하고자 한다.

각 영역에 포함되는 구체적인 내용들은 다음과 같다. 우울/불안은 외로움을 잘 타고 잘 울며 남들이 자신을 사랑하지 않는다고 느끼며 남보다 못

한 존재하고 생각하는 등 정서적으로 지나치게 걱정이 많거나 불안해하는 행동을 의미한다. 신체증상은 어지럼증이 있고 몸의 여러 곳이 아프거나 매우 피곤하다고 느끼는 등 의학적 증거가 없이 나타나는 신체적 증상을 의미한다. 위축은 혼자 있는 것을 좋아하고 수줍어하며 숨기는 것이 많고 남들과 관계를 맺지 않으려고 하는 소극적 태도를 보이는 것을 의미한다. 다른 아이들이 싫어하며 놀림을 받고 함께 어울리지 못하는 등 또래 관계에서의 어려움과 함께 사회적으로 위축되고 낮은 자아개념을 보이는 양상이다.

비행은 거짓말을 하거나 남들을 속이며 물건을 훔치는 등의 행동을 의미한다. 규칙을 어기거나 타인의 신체에 해를 가하고 타인의 재물에 손해를 입히는 행동으로서 무단결석, 가출, 나쁜 친구, 도벽, 술과 약물 사용, 성적 문제행동 등이다. 공격성은 말다툼이나 싸움을 자주 하며 남을 괴롭히고 자신이나 남의 물건을 부수는 등 파괴적이고 공격적인 행동을 하는 것을 의미한다. 애정과 관심에의 욕구가 충족되지 못하는데 대한 불만이 섞여 있으며 감정이나 기분이 급변하는 등 정서가 예민하고 불안정한 측면을 포함한다(김수주, 2002).

4. 선행연구 고찰

1) 훈육에 관한 선행연구

훈육효과란 ‘교사가 학생에게 예방적 교정적 차원의 훈육을 했을 때 그것이 학생의 행동, 태도, 신념 등에 영향을 미쳐 궁극적으로 학생 스스로 올바른 행동과 태도 및 신념을 갖도록 하는 결과’라고 정의할 수 있다. 여

러 학자들이 제안하는 훈육효과의 구성요소로 포함될 수 있는 내용들로는 자기통제, 자아개념, 학습태도, 친사회적 행동, 인간관계, 학급풍토를 들 수 있다(김달효, 2006). 훈육효과 면에서 고찰된 교사의 훈육유형에 관한 선행 연구를 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 교사의 훈육유형과 자기통제와의 관계를 살펴보면 이선영(2004)의 연구에서는 교사의 훈육유형을 교섭형으로 지각한 학생집단이 포기형, 강요형, 타협형으로 지각한 학생집단보다 자기통제가 높게 나타났다. 김달효(2006)는 학생의 자기통제에 있어서 교사의 훈육유형이 민주형일 때 뚜렷한 효과가 있으며 방임형일 때 학생의 자기통제에 가장 효과가 없다고 하였다. 교사의 훈육유형과 자아개념의 관계를 살펴보면 김명선(1997)의 연구에서는 교사의 훈육유형이 독재형이나 방임형일 때보다 민주형일 때 학생들의 자아개념에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. Burdett와 Jensen(1983)의 연구에 의하면 낮은 자아개념을 보이는 학생들이 높은 자아개념을 보이는 학생들보다 더 공격성을 띠는 점을 입증하여 자아개념 형성에 교사의 상호작용 방식이 영향을 끼칠 수 있음을 강조하였다(이상순, 2008, 재인용). 김달효(2006)의 연구에서도 교사의 훈육유형이 민주형이거나 타협형일 때 자아개념 형성에 효과적이며 방임형인 경우에는 도움이 되지 않는 것으로 나타났다.

교사의 훈육유형과 학습태도와의 관계를 살펴보면 김명선(1997)은 교사의 훈육유형이 독재형이나 방임형일 때보다 민주형일 때 학생들의 학습태도에 긍정적인 영향을 끼친다고 하였으며, 이보미(1999)는 교사의 수용적인 훈육유형이 학생의 학습에 대한 흥미, 자신감, 유용성에 있어서 긍정적인 학습태도를 보이도록 영향을 준다고 하였다. 김달효(2006)의 연구에서도 교사의 훈육유형이 방임형보다는 타협형일 때 뚜렷한 효과가 있는 것으로 나타났다. 교사의 훈육유형과 친사회적 행동의 관계를 살펴보면 이미숙

(2001)은 대화형 훈육유형을 사용한 교사집단의 학생들이 친사회적 행동점수가 높게 나타났고 원칙형 훈육유형을 사용한 교사집단의 학생들은 친사회적 행동점수가 낮게 나타났다고 하였다. 교사가 학생들과 친밀한 상호작용을 형성할 때 학생들은 사회적 기술이 우수하고 문제행동을 적게 보이는 반면, 교사가 학생들과 갈등적인 상호작용을 할 때 학생들은 사회적 기술이 낮고 행동상의 문제는 보이는 경향이 높다(이진숙, 2001)는 결과와 대화를 많이 하고 친밀하며 교사지지를 받는 안정적 상호작용이 이루어지는 타협형 훈육이 친사회적 행동을 향상시킨다고 한 김달효(2006)의 연구는 교사의 훈육유형이 친사회적 행동과 관계있음을 보여준다.

교사의 훈육유형과 학생의 인간관계를 살펴보면 Elicker와 Fortner-Wood(1995)는 교사가 학생들과의 상호작용에서 학생들의 반응에 민감하고 수용적인 상호작용을 할 때, 학생의 인간관계를 더 많이 발전시킬 수 있다고 하였다. 김달효(2006)의 연구에서는 민주형, 타협형, 지원형, 전제형이 방임형보다는 학생의 인간관계에 있어 뚜렷한 효과가 있다는 것을 알 수 있다. 교사의 훈육유형과 학급풍토에 관한 연구를 살펴보면 Lunenburg(1999)는 교사의 행동이 흥미 있고 의미 있으며 도전적이고 자극적으로 지각된 학급이 그렇지 않은 학급보다 더 활력적인 학급풍토를 보인다고 하였으며(이상순, 2008, 재인용), 이형필(1996)은 교사의 지도성이 효율적인 유형이거나 인화중심형 유형일 때 친교적 학급풍토가 조성된다고 하였다. 김달효(2006)의 연구에서도 교사의 훈육유형이 방임형보다는 민주형, 타협형, 지원형, 전제형일 때 학급풍토 형성에 뚜렷한 효과가 있음이 나타난다. 이상의 연구 결과를 종합해 보면 교사의 훈육유형은 자기통제, 자아개념, 친사회적 행동, 인간관계, 학급풍토에 영향을 준다는 사실을 알 수 있다.

2) 훈육과 교사신뢰에 관한 선행연구

홍중관(2001)은 교사가 학생과 인격적이고 신뢰로운 인간관계를 맺지 못할 때 학생을 올바르게 교육할 수 없고 교사가 수행하는 교육활동의 질은 학생과 맺는 인간관계의 질을 결코 능가할 수 없을 것이라고 하여 교육활동에서 교사신뢰의 중요성을 강조하였다. 이상순(2008)은 초등학생이 지각한 교사의 훈육유형과 교사신뢰에 관한 상관관계 분석을 통해 민주형일 때 교사신뢰가 가장 높으며, 다음으로는 지원형, 타협형, 전제형의 순이며 방임형일 때 교사신뢰가 가장 낮다고 하였고, 양은정(2007)은 학생이 교사를 전제형이나 방임형으로 지각할 때보다 지원형이나 민주형으로 지각할 때 교사-학생관계가 더 좋다고 함으로써 교사의 훈육유형이 교사신뢰에 영향을 끼치고 있음을 초등학생을 대상으로 한 연구에서 밝히고 있다.

김달효(2006)는 교사의 훈육유형과 훈육효과 분석을 통해 훈육유형이 민주형과 타협형일 때 자아개념, 학습태도, 학급풍토 면에서의 효과가 높으며, 방임형일 때 가장 낮다고 하였다. 한편, 이숙정(2005)은 교사신뢰와 학교효과의 관계 분석을 통해 학생들의 교사신뢰는 학급풍토와 가장 밀접한 상관관계를 갖고 있으며 자아존중감, 학습동기, 학업성취에도 유의미한 영향을 준다는 사실을 밝혀냈다. 두 연구에서 교사의 훈육유형과 학생의 교사신뢰 모두 자아개념, 학습태도, 학급풍토에 영향을 끼치고 있음을 알 수 있으므로 교사의 훈육유형과 학생의 교사신뢰 사이에도 밀접한 연관성이 있을 것이라 유추해 볼 수 있다.

교사의 훈육유형과 학생들의 학교생활만족도와의 관계를 분석한 강운정(2006)의 연구에서는 교섭형, 지원형, 강요형, 타협형, 포기형 순으로 만족도가 높게 나타났다. 하위유형별로 살펴보면 교우관계, 학교행사 면에서는 교섭형일 때 가장 높고 포기형일 때 가장 낮았으며 교사와의 관계, 학교환

경 면에서는 교섭형일 때 가장 높고 타협형일 때 가장 낮았다. 양은정(2007)은 학생이 교사를 전제형이나 방임형으로 지각할 때보다 지원형이나 민주형으로 지각할 때 학교 적응을 더 잘한다고 하였다. 초등학생이 지각한 교사 및 부모의 태도와 학교적응간의 관계(박희자, 2003)에 관한 연구에서도 교사 및 부모의 태도가 중요함을 밝히고 있다. 즉 아동이 교사 및 부모의 태도를 긍정적으로 지각할수록 학교적응을 더 잘하는 것으로 나타났다. 한편, 김정화와 김언주(2006)의 연구에서 신뢰는 학습동기와 학교생활 적응과도 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 학생의 교사신뢰, 학습동기 및 학교생활적응의 관계를 분석한 설재연(2006)도 교사신뢰가 높은 집단이 학교생활적응을 가장 잘함을 밝힘으로써 학생과 교사 간의 신뢰형성이 필수적인 요소임을 강조하였다. 이상의 연구에서 알 수 있듯이 교사의 훈육유형과 학교적응이 유의미한 관계이고 교사신뢰와 학교적응이 유의미한 관계라면, 교사의 훈육유형과 교사신뢰 사이에도 유의미한 연관성이 있을 것이라고 유추해 볼 수 있다.

3) 훈육과 문제행동에 관한 선행연구

박혜련(2003)에 의하면 청소년들이 보이는 정서장애나 행동장애는 청소년 자신에 의해서 발생하는 것이라기보다는 청소년과 환경, 그리고 다른 중요한 사람들과의 관계 속에서 생겨나는 부적응의 결과이다. 김진화 등(2003)은 청소년의 문제행동은 단일 요인보다는 복합적인 요인들에 의한 상호작용의 결과라 할 수 있으며, 많은 요인들은 개인적 요인, 가족적 요인, 또래 관계, 학교환경, 지역사회, 사이버 환경 등으로 요약될 수 있다고 하였다. 학교환경 요인 중 교사는 부모 다음으로 가장 밀접하게 상호작용하는 성인으로, 가정에서보다 학교에서 보내는 시간이 더 많아지는 중학생

에게 교사의 평가나 태도는 많은 영향을 끼친다.

Hoffman(1960)은 부모의 행동에 따른 자녀의 영향에 관하여 여러 학자들의 연구결과를 종합하여, 일반적으로 부모의 제한적인 양육방식은 억제된 행동양식으로 나타나는 경향이 있고 허용적인 방식은 자유로운 행동을 기른다고 한다. 또한 온정적인 방식은 자녀에게 활기를 주고 냉담한 부모의 방식은 위축감을 안겨주므로 온정적이고 허용적인 부모의 양육방식이 자녀에게 가장 바람직한 방법이라고 하였다(김진수, 1990, 재인용). 박혜련(2003)의 연구결과에서는 아동이 지각한 부모의 양육태도와 아동의 문제행동 간에는 서로 밀접한 상관관계를 보여주고 있으며 부모의 애정이 높으면 과잉행동, 불안행동, 위축행동, 공격행동, 미성숙행동 등이 모두 낮아지는 것으로 나타났다. 부모의 자율적인 양육태도는 불안행동과 위축행동을 억제하고, 부모가 사회성을 길러주면 위축행동이 줄어드는 것을 나타났다.

이처럼 가정환경 요인 중 부모의 양육태도가 문제행동과 밀접한 연관성이 있으므로, 가정에서보다 학교에서 더 많은 시간을 보내는 중학생들에게 학교에서의 부모라 할 수 있는 교사의 훈육태도도 문제행동과 연관성이 있을 것이다. 최애리(2005)는 아동이 교사행동을 부정적으로 지각할수록 문제행동은 높게 나타난다고 하였으며, 이지윤(2006)의 연구에서도 교사의 지도성향이 아동의 문제행동에 영향을 미칠 수 있다는 것을 밝히고 있다. 어유경(2005)의 연구에서 교사의 지지가 문제행동의 하위영역 중 우울에 대해 유의미한 영향력을 가지는 것으로 나타났다. 한미현(1996)은 초등학생을 대상으로 스트레스, 사회적 지지, 문제행동 간의 관련성을 살펴본 연구에서 스트레스로 인한 아동의 불안행동과 공격성 행동 수준이 교사의 지지를 통해 완화됨을 밝히고 있다.

성영혜(1995)는 교사가 아동의 욕구에 대해 민감하지 못하고 아동에 대해 너무 높은 기대나 낮은 기대를 가질 경우, 아동을 위한 규칙이나 규범

을 정하지 않고 교사의 편의에 따라 정하는 경우, 학교의 훈육방법이 너무 엄하거나 느슨하거나 일관성이 없는 경우 등은 모두 문제행동을 일으킬 수 있다고 하였다. 이보미(1999)는 학생이 지각한 부모의 양육방식과 교사의 훈육방식이 문제행동에 중요한 영향을 미친다고 하였다. 즉, 자녀의 문제행동에 있어서 부모의 양육방식의 모든 영역이 영향을 주고 있는 것으로 나타났다는데 특히, 폭력적인 행동에 있어서는 부모의 성취압력이 크거나 작은 경우보다 보통정도의 성취압력을 느낄 때 가장 낮은 반응을 보인다고 하였다. 또한 교사의 훈육방식에 있어서 수용성과 자율성이 학생의 문제행동에 영향을 주는 것으로 나타났다.

초등학교 교사 훈육유형과 아동의 자기통제 관계를 분석한 이선영(2004)의 연구에서는 교사의 훈육유형을 교섭형으로 지각한 학생집단이 포기형, 강요형, 타협형으로 지각한 학생집단보다 자기통제가 높게 나타났다. 김달효(2006)는 학생의 자기통제에 있어서 교사의 훈육유형이 민주형일 때 뚜렷한 효과가 있으며 방임형일 때 학생의 자기통제에 가장 효과가 없다고 하였다. 한편, 김선희(2000)는 초등학교 고학년을 대상으로 한 연구에서 자기통제력이 낮을수록 더 많은 문제행동을 보인다고 하였다. 훈육과 자기통제력의 관련성, 자기통제력과 문제행동의 관련성을 밝힌 이러한 선행연구들을 통해서도 훈육과 문제행동의 유의미한 관계를 짐작해 볼 수 있다.

교사의 훈육유형과 자아개념의 관계를 살펴보면 김명선(1997)의 연구에서는 교사의 훈육유형이 독재형이나 방임형일 때보다 민주형일 때 학생들의 자아개념에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. Burdett와 Jensen(1983)의 연구에 의하면 낮은 자아개념을 보이는 학생들이 높은 자아개념을 보이는 학생들보다 더 공격성을 띤다는 점을 입증하여 자아개념 형성에 교사의 상호작용 방식이 영향을 끼칠 수 있음을 강조하였다(이상순, 2008, 재인용). 김달효(2006)의 연구에서도 교사의 훈육유형이 민주형이거나 타협

형일 때 자아개념 형성에 효과적이며 방임형인 경우에는 도움이 되지 않는 것으로 나타났다. 한편, 교사의 지도성향은 아동의 자아존중감과도 유의한 상관이 있어 교사의 지지적 도움행동, 교사의 학업과 규칙지향행동, 교사의 높은 기대, 더 많은 기회와 선택 부여행동은 아동의 자아존중감과 정적상관을 나타냈다(박계원, 2003). 조윤정(2000)은 낮은 자아존중감을 가진 청소년들은 그렇지 않은 청소년에 비해 성공을 위한 노력을 하기보다는 실추된 명예를 회복하는데 전전긍긍하고, 반항, 부정 혹은 보복, 교사나 윗사람의 권위 무시, 거짓말, 타인비방, 타인위협, 무단결석, 알콜 의존을 통한 도피 등의 특성을 보인다고 하였다. 이상의 연구들에서 훈육과 자아존중감의 관계, 자아존중감과 문제행동과의 관계가 유의미함을 알 수 있으므로 훈육과 문제행동 간에도 연관성이 있음을 짐작해볼 수 있다.



Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 부산광역시에 소재하는 C중학교와 N여자중학교, S중학교 2, 3학년에 재학 중인 학생을 대상으로 하였다. 연구 대상 390명 중 응답하지 않았거나 불성실하게 응답하여 연구에 적합하지 않은 경우를 제외한 총 352명을 연구대상으로 하였다.

중학생이 지각하는 교사의 훈육유형은 다섯 가지 훈육유형 검사의 평균 점수가 가장 높은 유형으로 보았다. 그리고 두 가지 이상의 유형에서 같은 점수가 나온 학생 17명은 분석에서 제외시켰으므로 최종적인 연구 대상은 335명이다. 연구 대상자의 일반적인 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상자의 일반적인 특성

구분	빈도(명)	백분율(%)
성별	남	163
	여	172
학교형태	공학교	167
	남/여학교	168
전체	335	100

2. 조사 도구

1) 훈육유형 척도

훈육유형 질문지는 김달호(2006)가 초등교사의 훈육유형을 알아보기 위해 만든 질문지를 사용하였다. 다만, 중학생들이 쉽게 이해할 수 있는 문항

을 만들기 위해 중학교 교사 5명에게 부탁하여 내용타당도의 검토 과정을 거쳤다. 교사의 훈육유형은 교사의 강요와 지원 정도에 따라 5가지 유형으로 분류되어 있으며, 각 하위 영역의 구체적인 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 훈육유형의 영역별 내용 및 문항번호

영역	내용	문항번호
민주형	학급규칙의 설정에 학생을 참여시키는가?	1, 4, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45
	학생이 책임감 있는 행동을 하도록 고무시키는가?	
	학생의 문제행동을 평등하게 대처하는가?	
	학생의 문제행동을 학급규칙에 따라 대처하는가?	
	학생의 문제행동에 일관성 있게 대처하는가?	
지원형	학생의 문제행동에 상황을 고려하여 대처하는가?	2, 6, 9, 11, 14, 19, 24, 34, 39, 44
	학생이 잘못된 행동을 이해할 수 있도록 설득하는가?	
	학생의 잘못된 행동에 대해 대화를 하려고 하는가?	
	학생의 잘못된 행동에 도움을 주려고 하는가?	
	학생의 문제행동을 교정하기 위해 헌신하는가?	
타협형	학생들이 문제행동을 하지 않도록 배려하는가?	3, 5, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42
	학생의 행동통제를 위해 조건을 제시하는가?	
	학생의 행동통제를 위해 보상을 빈번히 사용하는가?	
방임형	학생의 행동에 대해 거래적 반응을 보이는가?	7, 8, 16, 21, 26, 29, 31, 36, 41, 46, 47
	학생의 행동에 대해 무관심한가?	
	학생의 문제행동을 교정하려고 노력하지 않는가?	
	학생의 행동에 소극적으로 대응하는가?	
전제형	학생의 행동에 대한 기대를 갖지 않는가?	13, 18, 23, 28, 33, 38, 43
	학급규칙의 설정에 학생을 참여시키지 않는가?	
	학생의 행동을 강요하는가?	
	학생들에게 통제방식을 자주 사용하는가?	
	학생들을 엄격하게 대하는가?	
	교사의 기분에 따라 똑같은 행동을 달리 대하는가?	
학생의 행동통제를 위해 벌을 빈번히 사용하는가?		

민주형, 지원형, 타협형, 방임형, 전제형으로 분류되는 훈육유형 질문지는 총 47개 문항으로 이루어져 있으며 5점 Likert 척도로 구성되었고, ‘매우 그렇다’, ‘그렇다’, ‘보통이다’, ‘그렇지 않다’, ‘전혀 그렇지 않다’ 에 따라 5점에서 1점까지 평정한 후 유형별 각 문항의 점수를 문항수로 나눈 평균점수가 가장 높은 것을 학생이 지각한 훈육유형으로 보았다. 본 측정도구의 하위 요인별 문항구성 및 신뢰도는 <표 3>과 같다.

<표 3> 훈육유형 설문지의 영역별 문항번호와 신뢰도 계수

영역	문항 번호	문항수	Cronbach' a
민주형	1, 4, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45	10	.837
지원형	2, 6, 9, 11, 14, 19, 24, 34, 39, 44	10	.801
타협형	3, 5, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42	9	.861
방임형	7, 8, 16, 21, 26, 29, 31, 36, 41, 46, 47	11	.730
전제형	13, 18, 23, 28, 33, 38, 43	7	.516
전체		47	

2) 교사신뢰 척도

교사신뢰 질문지는 이숙정, 한정신(2004)이 교사신뢰척도를 개발하고 타당화한 것을 사용하였다. 능력, 개방성, 믿음, 친밀감, 돌봄, 성실성의 6가지 하위 영역별로 5개의 문항씩 총 30문항으로 구성되어 있으며 문항별 점수가 높을수록 교사신뢰가 높은 것으로 보았다. 각 하위 영역의 구체적인 내

용은 <표 4>와 같다.

<표 4> 교사신뢰의 영역별 내용 및 문항번호

영역	내 용	문항번호
능력	구체적인 특정 영역에 대한 전문적 지식과 기술의 소유(역량, 전문성, 유능함, 노력의 개념을 포함)	2, 8, 14, (20), 26
개방성	상대방의 관점과 의견을 고려하여 자신의 관점과 의견을 검토 수정하고 재구성하려는 태도(편견 없음, 진실한 정보의 공유를 포함)	7, 12, (13), 15, 19
믿음	상대방이 어떠한 상황에서 어떤 일을 어떻게 할 것인가에 대해 예측함으로써 그의 말과 행동에 의지하는 태도(약속이행, 언행일치, 일관성 등을 포함)	(5), (11), (17), 25, 28
친밀감	상대방과 정서적 결속감이나 연대감을 가짐으로써 물리적, 정신적 거리가 가깝다는 느낌	6, 18, 24, 29, 30
돌봄	상대방의 관심과 관점을 존중하고 그 존중에 대해 책임감을 갖고 행동하려는 태도(자선, 선의 등을 포함)	1, 4, 16, 21, 27
성실성	자신이 속한 공동체의 도덕적 규칙이나 규범을 준수하려는 태도(진실성, 정직성, 공정성, 객관성 등을 포함)	3, 9, 10, 22, 23

() :역산문항

각 문항에 기술되어 있는 교사신뢰 문항은 5점 Likert 척도를 사용하여 ‘매우 그렇다’, ‘그렇다’, ‘보통이다’, ‘그렇지 않다’, ‘전혀 그렇지 않다’에 따라 5점에서 1점까지 평정한 후 문항별 점수가 높을수록 교사신뢰가 높은 것으로 보았다. 본 측정도구의 신뢰도 검증 결과 전체 신뢰도는 Cronbach' $\alpha = .942$ 이고, 하위요인별 문항구성 및 신뢰도는 <표 5>와 같다.

<표 5> 교사신뢰 설문지의 영역별 문항번호와 신뢰도 계수

영역	문항 번호	문항수	Cronbach' a
능력	2, 8, 14, 20, 26	5	.675
개방성	7, 12, 13, 15, 19	5	.679
믿음	5, 11, 17, 25, 28	5	.791
친밀감	6, 18, 24, 29, 30	5	.631
돌봄	1, 4, 16, 21, 27	5	.819
성실성	3, 9, 10, 22, 23	5	.481
전 체		30	.942

3) 문제행동 척도

문제행동 척도는 Achenbach(1991)가 제작하고 오경자, 이혜련, 홍강의, 하은혜(1997)가 12-17세의 한국 아동 및 청소년들을 대상으로 타당성을 연구한 후 제작한 K-YSR(Korean-Youth Self Report)을 사용하였다. K-YSR는 청소년들이 자신의 문제행동과 사회적 능력을 표준화된 형태로 기록하는 행동 평가도구로서 사회능력 척도(Social Competence Scale)와 문제행동증후군 척도(Behavior Problem Scale)로 구성되어 있다. 문제행동증후군 척도는 내면화 문제인 위축, 신체증상, 불안/우울과 외현화 문제인 비행, 공격성 그리고 사회적 문제, 사고의 문제, 주의집중 문제로 구분된다. 그리고 남자 청소년에게만 적용되는 자해·정체감 문제로 구성된다.

본 연구에서는 일반 청소년을 대상으로 하여 문제행동의 하위유형 중 내면화 문제행동과 외현화 문제행동으로 구분하여 측정하였다. 각 하위 영역의 구체적인 내용은 <표 6>과 같다.

<표 6> 문제행동의 영역별 내용 및 문항번호

영역	내용	문항 번호
내면화	위축 혼자 있는 것을 좋아하고 수줍어하며 숨기는 것이 많고 남들과 사회적 관계를 맺지 않으려 하는 소극적 태도	20, 36, 39, 43, 56, (57), 60
	신체증상 어지럼증이 있고 몸의 여러 곳이 아프거나 매우 피곤하다고 느끼는 등 의학적 증거가 없이 나타나는 신체적 증상	24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
	우울/불안 외로움을 잘 타고 잘 울며 남들이 자신을 사랑하지 않는다고 느끼며 남보다 못한 존재라고 생각하는 등 정서적으로 지나치게 걱정이 많거나 불안한 행동	3, 4, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 25, 40, 48, 50, (57), 61
외현화	비행 거짓말을 하거나 남들을 속이며, 물건을 훔치는 등의 행동	11, 19, 21, 35, 37, 41, 44, 45, 49, 55, 59
	공격성 말다툼이나 싸움을 자주하며, 남의 물건이나 남의 물건을 부수는 등 파괴적, 과격한 행동을 하는 것	1, 2, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 18, 34, 38, 42, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 58

() : 두 변인에 공통

각 문항에 기술되어 있는 문제행동은 3점 Likert 척도로 청소년 자신에 의해 평정되는데 각 항목은 ‘전혀 그렇지 않다’는 0점, ‘가끔 그렇거나 그런 편이다’는 1점, ‘자주 그런 일이 있거나 많이 그렇다’는 2점으로 점수가 높을수록 문제행동이 많음을 의미한다. 본 측정도구의 신뢰도 검증 결과 하위요인별 문항구성 및 신뢰도는 <표 7>와 같다.

<표 7> 문제행동 설문지의 영역별 문항번호와 신뢰도 계수

문제행동	문항번호	문항수	Cronbach' a	
내면화	위축	20, 36, 39, 43, 56, (57), 60	7	.739
	신체증상	24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33	9	.771
	우울/불안	3, 4, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 25, 40, 48, 50, (57), 61	16	.860
외현화	비행	11, 19, 21, 35, 37, 41, 44, 45, 49, 55, 59	11	.746
	공격성	1, 2, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 18, 34, 38, 42, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 58	19	.832
전 체		61		

() : 두 변인에 공통

3. 연구 절차

본 연구를 위한 설문조사는 2008년 7월 1일부터 7월 15일까지 부산광역시 소재 3개 중학교 재학생 390명을 대상으로 이루어졌다. 연구자가 담당 선생님에게 직접 설문지를 전달하였고, 담당선생님이 학생들에게 검사 목적과 응답 요령을 설명한 후 검사를 실시하고 회수하였으며, 검사에 소요된 시간은 약 30분이었다.

응답하지 않았거나 불성실하게 응답하여 연구에 적합하지 않은 38부를 제외하였다. 중학생이 지각하는 교사의 훈육유형은 다섯 가지 훈육유형 검사의 평균 점수가 가장 높은 유형으로 보았는데, 두 가지 이상의 유형에서 같은 점수가 나온 학생 17명도 분석에서 제외시켰으므로 최종적인 연구 대상은 335명이다.

4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 연구문제 1, 2, 3을 확인하기 위해 SPSS 12.0 프로그램을 사용하여 다음과 같은 방법으로 통계처리 하였다.

첫째, 중학생이 지각한 교사 훈육유형의 성별에 따른 차이(연구문제 1)를 확인하기 위해서 X^2 검증을 실시하였다.

둘째, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 교사신뢰와 문제행동의 차이(연구문제 2, 3)를 확인하기 위해서 훈육유형을 독립변인으로 하고 교사신뢰 검사, 문제행동 검사의 하위영역 및 총점을 종속변인으로 하여 다변량 분산분석(Multivariate Analysis of Variance: MANOVA)을 실시하였다. 그리고 사후다중비교 검증을 위해서 Scheffe 검증을 실시하였다.



IV. 연구결과 및 해석

1. 중학생이 지각한 교사 훈육유형의 성별에 따른 차이

중학생이 응답한 교사의 훈육유형 점수를 비교하여 가장 높은 점수에 해당하는 훈육유형을 해당 학생이 지각한 교사의 훈육유형으로 결정하였다. 중학생의 성별에 따른 훈육유형의 X^2 검증 결과표를 제시하면 <표 8>과 같다.

<표 8> 중학생이 지각한 교사 훈육유형의 성별에 따른 차이

구 분	훈 육 유 형					총 계	X^2	p
	민주형	지원형	타협형	방임형	전제형			
성 별	남	62(38.0)	17(10.4)	15(9.2)	9(5.5)	60(36.8)	6.65	.155 df=4
	여	48(27.9)	17(9.9)	11(6.4)	14(8.1)	82(47.7)		
계	110(32.8)	34(10.1)	26(7.8)	23(6.9)	142(42.4)	355(100)		

() : %

<표 8>에 의하면, 중학생의 성별에 따라 학생이 지각한 교사의 훈육유형은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

즉, 남학생의 경우 가장 많은 학생들이 교사를 민주형(38.0%)으로 인식하였고, 두 번째로 많은 학생들이 전제형(36.8%)으로 인식하였으며, 세 번째로 많은 학생들이 지원형(10.4%), 네 번째로 많은 학생들이 타협형(9.2%), 가장 적은 학생들이 방임형(5.5%)으로 인식하고 있는 것으로 나타

났다. 여학생의 경우는 가장 많은 학생들이 교사를 전제형(47.7%)으로 인식하였고, 두 번째로 많은 학생이 민주형(27.9%)으로 인식하였으며, 세 번째로 많은 학생들이 지원형(9.9%), 네 번째로 많은 학생들이 방임형(8.1%), 가장 적은 학생들이 타협형(6.4%)으로 인식하고 있는 것으로 나타났지만 이는 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다. 그러므로 학생들의 성별에 따라 지각하는 교사의 훈육유형에는 차이가 없다고 할 수 있다.

중학생이 지각한 교사의 훈육유형은 전제형(42.4%)이 가장 많았고, 다음이 민주형(32.8%), 지원형(10.1%), 타협형(7.8%), 방임형(6.9%) 순으로 나타났다.

2. 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 교사신뢰의 차이

중학생이 지각한 훈육유형에 따른 교사신뢰 총점 및 하위영역의 평균과 표준편차를 제시하면 <표 9>와 같다.

<표 9> 훈육유형에 따른 교사신뢰 총점과 하위영역의 평균, 표준편차

영역	훈육유형	N	M	SD
능력	민주형	110	18.20	4.02
	지원형	34	17.76	3.49
	타협형	26	18.46	4.17
	방임형	23	14.91	4.44
	전제형	142	15.37	4.08
	전 체	335	16.75	4.26
개방성	민주형	110	17.64	3.63
	지원형	34	17.91	3.08
	타협형	26	18.12	3.60
	방임형	23	14.74	4.42
	전제형	142	14.55	4.58
	전 체	335	16.19	4.35
믿음	민주형	110	18.27	3.45
	지원형	34	17.76	4.16
	타협형	26	18.31	3.89
	방임형	23	15.65	4.41
	전제형	142	14.86	4.27
	전 체	335	16.60	4.28
친밀감	민주형	110	16.41	4.59
	지원형	34	16.41	2.80
	타협형	26	16.58	3.91
	방임형	23	14.09	4.08
	전제형	142	13.19	3.80
	전 체	335	14.90	4.29
돌봄	민주형	110	17.82	3.23
	지원형	34	17.56	3.82
	타협형	26	17.00	4.87
	방임형	23	14.87	3.81
	전제형	142	14.85	3.77
	전 체	335	16.27	3.95
성실성	민주형	110	18.93	3.25
	지원형	34	18.35	3.65
	타협형	26	17.54	4.97
	방임형	23	15.91	4.85
	전제형	142	15.66	4.00
	전 체	335	17.17	4.15
교사신뢰도 총점	민주형	110	107.26	17.24
	지원형	34	105.76	18.63
	타협형	26	106.00	22.68
	방임형	23	90.17	21.50
	전제형	142	88.47	21.07
	전 체	335	97.87	21.67

<표 9>에 의하면, 중학생이 지각한 훈육유형에 따른 교사신뢰도 총점에서는 민주형 집단의 평균이 107.26($SD=17.24$)으로 가장 높았고, 두 번째로는 타협형 집단의 평균이 106.00($SD=22.68$)으로 높았으며, 세 번째는 지원형 집단이 105.76($SD=18.63$)로 높았으며, 네 번째로는 방임형 집단으로 평균이 90.17($SD=21.50$)이었으며, 마지막으로 전제형 집단으로 평균은 88.47($SD=21.07$)로 나타났다.

교사신뢰의 하위영역인 능력에 대한 신뢰는 타협형, 민주형, 지원형, 전제형, 방임형 순으로 평균점수가 높았다. 교사신뢰검사의 하위영역인 개방성에 대한 신뢰의 평균점수는 타협형, 지원형, 민주형, 방임형, 전제형 순으로 높았다. 교사신뢰검사의 하위영역인 믿음에 대한 신뢰는 타협형, 민주형, 지원형, 방임형, 전제형 순으로 평균점수가 높게 나타났다. 교사신뢰검사의 하위영역인 친밀감에 대한 신뢰에서는 평균점수가 타협형이 가장 높았으며, 다음으로 민주형과 지원형이 동일하게 높았으며, 다음은 방임형과 전제형의 순으로 나타났다. 교사신뢰검사의 하위영역인 돌봄에 대한 신뢰는 민주형, 지원형, 타협형, 방임형, 전제형의 순으로 평균점수가 높았다. 교사신뢰검사의 하위영역인 성실성에 대한 신뢰는 민주형의 평균점수가 가장 높았으며, 다음은 지원형, 타협형, 방임형, 전제형의 순으로 나타났다.

중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 교사신뢰 하위영역들의 평균점수를 비교해 보면 성실성, 능력, 믿음, 돌봄, 개방성, 친밀감의 순으로 높음을 알 수 있다.

이에, 학생들이 지각한 훈육유형에 따라 교사신뢰에 차이가 있는지 알아보기 위해 학생들의 훈육유형을 독립변인으로 하고 교사신뢰 하위영역 및 총점을 종속변인으로 하여 다변량 분산분석을 실시하였고, 그 결과는 <표 10>에서 보듯이 Wilks' Lamda 값($F=3.479, p <.001$)을 포함한 모든 다변량 분석 통계치가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며, 구체적인 결과는 <표 11>과 같다.

<표 10> 훈육유형에 따른 교사신뢰도 차이분석

검증법	값	F	가설자유도	오차자유도	P
Willks' Lamda	.781	3.479	24.000	1135.000	.000

<표 11> 다변량 분산분석 결과표

요 인	제공합	자유도	제공평균	F	p	
수정모형	능력	691.974	4	172.994	10.613	000***
	개방성	857.955	4	214.489	12.967	000***
	믿음	880.722	4	220.181	13.846	000***
	친밀감	831.685	4	207.921	12.881	000***
	돌봄	667.409	4	166.852	12.150	000***
	성실성	750.056	4	187.514	12.403	000***
	교사신뢰 총점	27448.570	4	6862.143	17.495	000***
Intercept	능력	56281.402	1	56281.402	3452.871	000***
	개방성	53975.283	1	53975.283	3263.179	000***
	믿음	56482.200	1	56482.200	3551.747	000***
	친밀감	46115.615	1	46115.615	2856.869	000***
	돌봄	52861.529	1	52861.529	3849.186	000***
	성실성	58547.169	1	58547.169	3972.443	000***
	교사신뢰 총점	1942817.015	1	1942817.015	4953.250	000***
훈육유형	능력	691.974	4	172.994	10.613	000***
	개방성	857.955	4	214.489	12.967	000***
	믿음	880.722	4	220.181	13.846	000***
	친밀감	831.685	4	207.921	12.881	000***
	돌봄	667.409	4	166.852	12.150	000***
	성실성	750.056	4	187.514	12.403	000***
	교사신뢰 총점	27448.570	4	6862.143	17.495	000***
오차	능력	5378.963	330	16.300		
	개방성	5458.433	330	16.541		
	믿음	5247.875	330	15.903		
	친밀감	5326.865	330	16.142		
	돌봄	4531.946	330	13.733		
	성실성	4989.245	330	15.119		
	교사신뢰 총점	129436.164	330	392.231		
합계	능력	100051.000	335			
	개방성	94169.000	335			
	믿음	98408.000	335			
	친밀감	80517.000	335			
	돌봄	93831.000	335			
	성실성	104502.000	335			
	교사신뢰 총점	3365998.000	335			
수정합계	능력	6070.937	334			
	개방성	6316.388	334			
	믿음	6128.597	334			
	친밀감	6158.549	334			
	돌봄	5199.355	334			
	성실성	5739.301	334			
	교사신뢰 총점	156884.734	334			

*** $p < .001$

즉, <표 11>에서 알 수 있는 바와 같이 학생이 지각하는 교사의 훈육유형은 교사신뢰 총점($F=17.459, p<.001$), 교사신뢰의 하위 영역인 능력($F=10.613, p<.001$), 개방성($F=12.967, p<.001$), 믿음($F=13.846, p<.001$), 친밀감($F=12.881, p<.001$), 돌봄($F=12.150, p<.001$), 성실성($F=12.403, p<.001$)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이에 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 집단 간의 효과를 종속변인별로 구체적으로 알아보기 위해 Scheffe 검증방법을 이용하여 사후 비교를 하였는데, 그 결과표를 제시하면 <표 12>과 같다.



<표 12> 훈육유형에 따른 교사신뢰도 총점과 하위영역의 사후검증결과

영역	평균	지원형	타협형	방임형	전제형	
능력	민주형=	18.20	.4553	.2615	3.2870*	2.8338***
	지원형=	17.76	-	.6968	2.8517	2.3985*
	타협형=	18.46	-	-	3.5485	3.0953*
	방임형=	14.91	-	-	-	.4532
	전제형=	15.37	-	-	-	-
개방성	민주형=	17.64	.2754	.4790	2.8972*	3.0871***
	지원형=	17.91	-	.2036	3.1726	3.3625**
	타협형=	18.12	-	-	3.3763	3.5661**
	방임형=	14.74	-	-	-	.1898
	전제형=	14.55	-	-	-	-
믿음	민주형=	18.27	.5080	.0350	2.6206	3.4136***
	지원형=	17.76	-	.5430	2.1125	2.9056**
	타협형=	18.31	-	-	2.6555	3.4485**
	방임형=	15.65	-	-	-	.7930
	전제형=	14.86	-	-	-	-
친밀감	민주형=	16.41	.0027	.1678	2.3221	3.2190***
	지원형=	16.41	-	.1652	2.3248	3.2216**
	타협형=	16.58	-	-	2.4900	3.3868**
	방임형=	14.09	-	-	-	.8968
	전제형=	13.19	-	-	-	-
돌봄	민주형=	17.82	.2594	.8182	2.9486*	2.9731***
	지원형=	17.56	-	.5588	2.6893	2.7138**
	타협형=	17.00	-	-	2.1304	2.1549
	방임형=	14.87	-	-	-	.2545
	전제형=	14.85	-	-	-	-
성실성	민주형=	18.93	.5743	1.3888	3.0142*	3.2653***
	지원형=	18.35	-	.8145	2.4399	2.6910*
	타협형=	17.54	-	-	1.6254	1.8765
	방임형=	15.91	-	-	-	.2511
	전제형=	15.66	-	-	-	-
교사신뢰도 총점	민주형=	107.26	1.4989	1.2636	17.0897**	18.7918***
	지원형=	105.76	-	.2353	15.5908	17.2929***
	타협형=	106.00	-	-	15.8261	17.5282**
	방임형=	90.17	-	-	-	1.7021
	전제형=	88.47	-	-	-	-

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

<표 12>에서 알 수 있는 바와 같이 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 교사신뢰도 총점은 민주형($M=107.26$)과 방임형 ($M=90.17$), 민주형

($M=107.26$)과 전제형($M=88.47$), 지원형($M=105.76$)과 전제형($M=88.47$), 타협형($M=106.00$)과 전제형($M=88.47$) 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이를 교사신뢰도 하위영역별로 살펴보면, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 능력에 대한 신뢰에서는 민주형과 방임형, 민주형과 전제형, 지원형과 전제형, 타협형과 전제형 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 개방성에 대한 신뢰에서는 민주형과 방임형, 민주형과 전제형, 지원형과 전제형, 타협형과 전제형 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 믿음에 대한 신뢰에서는 민주형과 방임형, 민주형과 전제형, 지원형과 전제형 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 친밀감에 대한 신뢰에서는 민주형과 방임형, 민주형과 전제형, 지원형과 전제형 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 돌봄에 대한 신뢰에서는 민주형과 방임형, 민주형과 전제형 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 성실성에 대한 신뢰에서는 민주형과 방임형, 민주형과 전제형, 지원형과 전제형, 타협형과 전제형 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과를 볼 때, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 교사신뢰에는 차이가 있음을 알 수 있다. 교사의 훈육유형을 민주형, 지원형, 타협형으로 지각할 때의 교사신뢰가 전제형, 방임형으로 지각할 때보다 높음을 말해 준다.

3. 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 문제행동의 차이

중학생이 지각한 훈육유형에 따른 문제행동 검사의 총점 및 하위영역의 평균과 표준편차를 제시하면 <표 13>와 같다.

<표 13> 훈육유형에 따른 문제행동 총점과 하위영역의 평균, 표준편차

영역	훈육유형	N	M	SD
위축	민주형	110	3.66	2.95
	지원형	34	3.17	2.85
	타협형	26	3.04	2.39
	방임형	23	3.09	2.73
	전제형	142	3.43	2.72
	전체	335	3.43	2.78
신체증상	민주형	110	2.90	2.89
	지원형	34	2.79	3.10
	타협형	26	3.80	3.48
	방임형	23	2.04	2.42
	전제형	142	3.04	2.80
	전체	335	2.96	2.90
우울/불안	민주형	110	7.88	5.60
	지원형	34	8.53	7.37
	타협형	26	8.20	4.69
	방임형	23	7.83	6.55
	전제형	142	8.23	5.89
	전체	335	8.12	5.90
비행	민주형	110	2.36	2.64
	지원형	34	3.26	2.83
	타협형	26	3.19	3.45
	방임형	23	2.52	1.83
	전제형	142	2.50	2.75
	전체	335	2.59	2.73
공격성	민주형	110	9.19	6.14
	지원형	34	11.26	6.89
	타협형	26	9.04	5.63
	방임형	23	9.78	6.22
	전제형	142	10.25	6.38
	전체	335	9.88	6.29
문제행동 총점	민주형	110	26.00	15.69
	지원형	34	29.03	18.64
	타협형	26	27.27	16.56
	방임형	23	25.26	15.94
	전제형	142	27.44	15.86
	전체	335	26.97	16.10

<표 13>에 의하면, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 문제행

동 검사에서 총점 평균은 지원형(29.03), 전제형(27.44), 타협형(27.27), 민주형(26.00), 방임형(25.26) 순으로 나타났다.

중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 문제행동의 하위영역인 위축은 민주형, 전제형, 지원형, 방임형, 타협형 순으로의 평균을 나타냈으며, 문제행동검사의 하위영역인 신체증상에서는 타협형, 전제형, 민주형, 지원형, 방임형 순으로 평균이 나타났다. 그리고 문제행동검사의 하위영역인 우울/불안은 지원형, 전제형, 타협형, 방임형, 민주형 순으로의 평균을 보였으며, 문제행동검사의 하위영역인 비행에서는 평균이 지원형, 타협형, 민주형, 방임형, 전제형의 순으로 나타났다.

문제행동검사의 하위영역인 공격성에서는 지원형, 전제형, 방임형, 민주형, 타협형의 순으로 평균점수가 나타났으며, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 문제행동 하위영역들의 평균점수를 비교해 보면 공격성, 우울/불안, 위축, 신체증상, 비행의 순으로 높음을 알 수 있다.

이에 연구자는 학생들이 지각한 훈육유형에 따라 문제행동에 차이가 있는지 알아보기 위해 학생들의 훈육유형을 독립변인으로 하고 문제행동의 하위영역 및 총점을 종속변인으로 하여 다변량 분산분석을 실시하였고 그 결과는 <표 14>에서 보듯이 Wilks' Lamda 값($F=1.194, p >.05$)을 포함한 모든 다변량 분산분석 통계치가 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 구체적인 결과는 <표15>와 같다.

<표 14> 훈육유형에 따른 문제행동의 차이분석

검증법	값	F	가설자유도	오차자유도	P
Willks' Lamda	.930	1.194	20.000	1082.170	.251

<표 15> 다변량 분산분석 결과표

	요인	제공합	자유도	제공평균	F	p
수정모형	위축	14.879	4	3.720	.479	.751
	신체증상	40.137	4	10.034	1.198	.311
	우울불안	15.852	4	3.963	.113	.978
	비행	31.802	4	7.951	1.067	.373
	공격성	155.126	4	38.781	.980	.418
	문제행동총점	349.069	4	87.267	.334	.855
Intercept	위축	14.879	4	3.720	.479	.000
	신체증상	40.137	4	10.034	1.198	.000
	우울불안	15.852	4	3.963	.113	.000
	비행	31.802	4	7.951	1.067	.000
	공격성	155.126	4	38.781	.980	.000
	문제행동총점	349.069	4	87.267	.334	.000
훈육유형	위축	14.879	4	3.720	.479	.751
	신체증상	40.137	4	10.034	1.198	.311
	우울불안	15.852	4	3.963	.113	.978
	비행	31.802	4	7.951	1.067	.373
	공격성	155.126	4	38.781	.980	.418
	문제행동총점	349.069	4	87.267	.334	.855
오차	위축	2565.079	330			
	신체증상	2763.278	330			
	우울불안	11600.608	330			
	비행	2459.350	330			
	공격성	13058.856	330			
	문제행동총점	86189.570	330			
합계	위축	6514.000	335			
	신체증상	5735.000	335			
	우울불안	33685.000	335			
	비행	4735.000	335			
	공격성	45899.000	335			
	문제행동총점	330160.000	335			
합계	위축	2579.958	334			
	신체증상	2803.415	334			
	우울불안	11616.460	334			
	비행	2491.152	334			
	공격성	13213.982	334			
	문제행동총점	86538.639	334			

<표 15>을 통하여 그 결과를 살펴보면, Wilks' Lamda 값($F=.479, p >.05$)을 포함한 모든 다변량 분산분석 통계치가 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 그러므로, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 문제행동 총점 및 하위 영역인 위축, 신체증상, 우울불안, 비행, 공격성에는 차이가 없다고 할 수 있다.

V. 논의 및 결론

1. 요약 및 논의

본 연구는 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 학생의 교사신뢰와 문제행동에 어떤 차이가 있는지를 알아보는 데 목적을 둔다. 그럼으로써 중학생의 교사신뢰를 높일 수 있고 문제행동을 최소화할 수 있는 바람직한 훈육유형을 규명하는 데 시사점을 제공하고자 한다.

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정된 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 중학생이 지각한 교사의 훈육유형은 성별에 따라 차이가 있는가?
- 2) 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 교사신뢰에 차이가 있는가?
- 3) 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 문제행동에 차이가 있는가?

본 연구는 부산광역시에 소재하는 중학교에 재학 중인 남녀 학생 335명을 연구대상으로 하였다. 중학생이 지각하는 교사의 훈육유형 검사(김달효, 2006)와 교사신뢰 검사(이숙정, 한정신, 2004), 문제행동 검사(오경자, 이혜련, 홍강의, 하은혜, 1997)를 실시하였고, SPSS 12.0 프로그램을 사용하여 통계처리 하였다. 연구문제 1)을 확인하기 위해서 X^2 검증을 하였고, 연구문제 2), 3)을 확인하기 위해서 훈육유형을 독립변인으로 하고 교사신뢰 검사, 문제행동 검사의 하위영역 및 총점을 독립변인으로 하여 다변량 분산분석(Multivariate Analysis of Variance: MANOVA)을 실시하였으며, 사후다중비교 검증을 위해서 Scheffe 검증을 실시하였다.

본 연구에서 얻어진 결과를 간략하게 살펴보고, 이를 선행연구 결과에

비추어 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 연구문제 1)에서는 중학생이 지각한 교사 훈육유형은 성별에 따라 차이가 있는지를 알아보려고 하였다. 분석 결과 남학생은 교사의 훈육유형을 민주형, 전제형, 지원형, 타협형, 방임형의 순으로 지각하였고 여학생은 전제형, 민주형, 지원형, 방임형, 타협형의 순으로 지각하였으나, 성별에 따라 통계적으로 유의미한 차이는 보이지 않았다. 중학생은 교사의 훈육유형을 전제형으로 가장 많이 지각하며 다음으로 민주형, 지원형, 타협형, 방임형 순으로 지각하고 있음을 알 수 있다.

양은정(2007)은 초등학생의 성별에 따라 지각하는 교사의 훈육유형은 통계적으로 유의한 차이가 있다고 하였으며, 고등학생을 대상으로 한 이보미(1999)의 연구에서도 여학생은 교사가 남학생에게 더 큰 성취기대를 하고 남학생의 생각을 더 잘 이해하고 있다고 지각하는 것으로 교사 훈육방식에 대한 남녀 차이가 나타났다. 여아가 남아에 비해 교사행동을 긍정적으로 지각한다는 연구결과(박희자, 2003)도 있다. 그러나 이상순(2008)의 연구에서는 초등학생이 지각한 교사의 훈육유형에는 성별에 따른 차이가 없었으며, 이지운(2006)의 연구에서도 교사의 지도성향에 대한 교사와 아동의 지각은 각자의 성별에 따라 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그 외 교사의 행동에 대한 아동의 지각에 있어서 성차를 발견하지 못한 연구 결과들(이선영, 1993; 이순덕, 2002; 최애리, 2006)을 볼 때, 성별의 차이는 지역과 대상에 따라 많은 차이가 있는 것으로 보이므로 추후 다양한 척도와와의 관계를 통해 성별에 따른 차이에 대해 연구할 필요가 있다고 본다.

한편, Tomal(2001)은 고등학교 교사와 초등학교 교사들이 주로 어떤 훈육스타일을 사용하는지 조사하여 비교하였는데, 고등학교 교사들이 강요형, 교섭형, 지원형 순으로 사용하는 반면 초등학교 교사들이 사용하는 훈육유형은 교섭형, 지원형, 강요형의 순이었다고 한다. 또한 타협형의 경우에도

고등학교 교사보다 초등학교 교사들에게서 더 많이 나타났다고 한다. 이선영(2004)의 연구에서 초등학교 아동이 지각한 교사의 훈육유형은 교섭형, 강요형, 타협형, 지원형, 포기형 순으로 나타났으며, 이상순(2008)의 연구에서도 초등학교 아동이 지각한 교사의 훈육유형은 민주형, 지원형, 전제형, 타협형, 방임형 순으로 나타났다. 본 연구의 결과 교사의 훈육유형을 전제형으로 지각한 중학생이 가장 많다는 사실을 선행연구와 비교해 보면 학년이 올라갈수록 교사들은 학생들을 엄격하게 대하며 권위적이라는 Tomal(2001)의 연구와 맥락을 같이 하는 결과라고 할 수 있겠다.

둘째, 연구문제 2)에서는 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 교사 신뢰에 차이가 있는지를 알아보고자 하였다. 분석 결과 중학생의 교사신뢰 총점은 훈육유형을 민주형으로 지각할 때 가장 높았고 다음은 타협형, 지원형, 방임형 순이며, 전제형으로 지각할 때 가장 낮았다. 교사신뢰의 하위 영역인 능력, 개방성, 믿음, 친밀감, 돌봄, 성실성에서도 교사의 훈육유형을 타협형, 민주형, 지원형으로 지각할 때가 전제형, 방임형으로 인식할 때보다 교사신뢰가 더 높게 나타났다.

김달효(2006)는 교사의 훈육유형과 초등학생의 인간관계에 관하여 민주형, 지원형에서 뚜렷한 효과가 있으며 방임형이 학생의 인간관계에 가장 효과가 없음을 보고하였고, 강운정(2006)도 초등학생이 지각한 교사의 훈육유형이 교섭형과 지원형일 때 교사-학생 관계에 대한 만족도가 높다고 하였다. 양은정(2007)의 연구에서도 초등학교 고학년 학생이 지각한 교사의 훈육유형이 지원형, 민주형, 전제형, 방임형의 순으로 교사-학생의 관계가 더 좋다는 결과가 나왔다. 이상순(2008)은 초등학생이 지각한 교사 훈육유형과 교사신뢰의 상관관계를 분석한 결과 민주형일 때 교사신뢰가 가장 높고 다음은 지원형, 타협형, 전제형의 순으로 높으며 방임형일 때 교사신뢰가 가장 낮다고 하면서, 아직 미성숙한 초등학생들은 교사의 무관심하고

방관적으로 보이는 태도보다 독단적으로 보이기는 하나 적극적으로 학생들을 통제하며 이끄는 전제형 교사에게 더 신뢰감을 느낀다고 하였다.

본 연구의 결과는 훈육유형을 민주형, 타협형, 지원형으로 인식할 때 교사신뢰가 높다는 점에서 초등학생을 대상으로 한 이상의 선행연구들과 맥락을 같이 함을 알 수 있다. 다만, 방임형으로 인식할 때 교사신뢰가 가장 낮게 나타난 양은정(2007)과 이상순(2008)의 연구 결과와 달리, 전제형으로 지각할 때 교사신뢰가 가장 낮게 평가된 것은 초등학생에 비해 중학생은 자율성과 독립성이 발달되는 시기이므로 전제적인 교사의 태도에 대해 반발심을 가질 수 있기 때문이라 생각된다.

이러한 연구결과는 학생의 교사신뢰를 높이기 위해서는 교사의 훈육유형이 전제형과 방임형으로 인식되기보다는 민주형과 타협형, 지원형으로 인식되는 것이 더 효과적임을 알 수 있게 한다. 학생들은 학급활동에 학생의 참여를 유도하고 책임감 있는 행동을 하도록 고무시키며, 학생들을 배려하고 문제 발생시 대화를 통해 도움을 주려는 교사, 학생의 행동통제를 위해 별보다는 적절한 조건과 보상을 제시하는 교사에게 높은 신뢰감을 가진다는 것을 알 수 있다. 원만하고 효율적인 교육활동이 이루어지기 위해서는 학생들의 교사신뢰는 무엇보다 중요하므로 교사들은 지나치게 엄격하고 통제적이거나 지나치게 자율성을 중시하여 무관심한 듯 보이는 태도보다는 먼저 학생들을 이해하고 배려해주며 대화의 기회를 많이 가지는 등의 도움을 줄 수 있는 훈육활동을 실천하는 태도가 요구된다고 하겠다.

한편, 교사신뢰도 총점은 신뢰의 하위요인 중 성실성, 능력, 믿음, 돌봄, 개방성, 친밀감 순으로 높았다. 설재연(2006)의 연구 결과 중학생의 교사신뢰는 능력, 성실성, 믿음, 돌봄, 개방성, 친밀감의 순으로 높았고, 초등학생을 대상으로 한 이상순(2008)의 연구에서는 성실성, 능력, 믿음, 돌봄, 개방성, 친밀감 순으로 높았다. 이상의 결과로 볼 때, 초등학생이나 중학생이나

교사의 개방성과 친밀성에서보다 교사의 성실성과, 능력 면에서 신뢰를 느끼고 있음을 알 수 있다.

셋째, 연구문제 3)에서는 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 문제행동에 차이가 있는지를 알아보려고 하였다. 분석 결과, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 문제행동 총점 및 하위영역인 위축, 신체증상, 우울불안, 비행, 공격성은 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

교사의 훈육과 문제행동 간의 관계를 다룬 연구는 다음과 같다. 최애리(2005)는 아동이 교사행동을 부정적으로 지각할수록 문제행동은 높게 나타난다고 하였으며, 이지윤(2006)의 연구에서도 교사의 지도성향이 아동의 문제행동에 영향을 미칠 수 있다는 것을 밝히고 있다. 어유경(2005)의 연구에서는 교사의 지지가 문제행동의 하위영역 중 우울에 대해 유의미한 영향력을 가지는 것으로 나타났다. 한미현(1996)은 초등학생을 대상으로 스트레스, 사회적 지지, 문제행동 간의 관련성을 살펴본 연구에서 스트레스로 인한 아동의 불안행동과 공격성 행동 수준이 교사의 지지를 통해 완화됨을 밝히고 있다. 이러한 선행연구는 교사의 태도가 학생의 문제행동에 많은 영향을 끼친다는 점을 시사하고 있으나, 구체적으로 어떤 훈육 방식이 어떻게 영향을 끼치는지에 대한 답을 얻기에는 부족하다.

성영혜(1995)는 교사가 아동의 욕구에 대해 민감하지 못하고 아동에 대해 너무 높은 기대나 낮은 기대를 가질 경우, 아동을 위한 규칙이나 규범을 정하지 않고 교사의 편의에 따라 정하는 경우, 학교의 훈육방법이 너무 엄하거나 느슨하거나 일관성이 없는 경우 등은 모두 문제행동을 일으킬 수 있다고 하였다. 이보미(1999)는 학생이 지각한 부모의 양육방식과 교사의 훈육방식이 문제행동에 중요한 영향을 미치며 교사의 훈육방식 중 수용성은 학생의 불안감과 폭력성에, 자율성은 학생의 불안감에 영향을 준다고 하였다. 김달효(2006)의 연구에서는 학생의 문제행동 감소에 있어서 교사의

훈육유형이 민주형일 때 가장 뚜렷한 효과가 있고 다음은 타협형, 지원형, 전제형의 순이며, 방임형일 때 가장 효과가 없음이 나타났다. 이상의 연구들은 문제행동을 측정하는 검사 도구가 다르므로 본 연구 결과와의 차이를 논하기에는 적합하지 않다는 문제점이 있다. 선행연구에서 다루는 문제행동은 주로 훈육문제이다. 수업을 방해하는 행동, 공격적 행동, 교사의 권위에 도전하는 행동, 게으름을 피우는 행동, 학교 규칙과 질서를 어기는 행동, 학교 공동체생활의 질서를 지키지 않는 행동, 비도덕적인 행동 등(김묘정, 2008) 예전부터 학교 내에서 흔히 볼 수 있는 문제에 국한되어 있다. 예를 들면, 수업 중 옆 사람과의 잡담, 친구와의 잦은 다툼, 인사 안함, 숙제나 준비물 안 챙김, 청소를 잘 안함, 지각, 아무데나 쓰레기를 버림, 새치기, 거짓말, 등으로 오늘날 정상적인 학교 교육활동을 어렵게 하고 있는 문제행동과는 거리가 있다.

본 연구에서 사용한 문제행동 검사지(K-YSR)는 청소년들이 자신의 문제행동과 사회적 능력을 표준화된 형태로 기록하는 행동 평가도구로서 사회능력 척도와 문제행동증후군 척도로 구성되어 있다. 본 연구에서는 문제행동의 하위유형 중 내면화 문제행동과 외현화 문제행동으로 구분하여 측정하였다. 타당성 있는 도구이지만 일반학생을 대상으로 문제행동을 측정하기에 부적합했던 것이 아닐까 생각된다.

학교가 가정의 기능을 대행하여 교육과 사회화 기능을 수행하고 있는 오늘날, 가정에서보다 학교에서 보내는 시간이 더 많은 중학생의 경우 학교 교사의 역할과 태도가 학생들에게 미치는 영향은 지대하므로 훈육은 여전히 중요하다. 게다가 학생들에 대한 통제가 이전과 같이 이루어지지 못하는 상황 속에서 훈육 대상인 학생들이 보이는 문제행동은 점점 광범위해지고 심각해져 학교교육의 전반을 위협할 정도로 인식되고 있는 것이 오늘날의 교육현실이다. 문제행동의 원인이 아무리 다양하고 복잡적일지라도 학

교에서 나타나는 학생의 문제행동은 일차적으로 교사의 지도 영역임은 부인할 수 없다. 그러므로 추후 교육학적 차원에서 학생들의 문제행동을 측정할 수 있는 강화된 도구들의 개발과 다양한 척도와와의 관계를 통해, 훈육 유형과 문제행동에 관한 연구가 활발히 이루어져 문제행동 예방과 감소에 효과적인 교사의 훈육 태도를 규명할 필요가 있다고 본다.

교사에 대한 신뢰가 낮아지고 학생들의 문제행동은 점점 증가하고 있는 오늘날의 교육현실에서 중학생의 교사신뢰를 높일 수 있고 문제행동을 감소할 수 있는 바람직한 교사의 훈육유형을 제시하고자 한 본 연구는 다음과 같은 제한점을 가진다.

첫째, 훈육유형 척도에서 전제형의 신뢰도가 .516으로 낮았다. 그러나 교사의 훈육유형을 다섯 가지로 나누고 그 중 학생들이 지각하는 교사의 훈육유형이 무엇인가에 따라 교사신뢰와 문제행동의 차이를 알아보는 것이 본 연구의 목적이므로 신뢰도가 낮지만 뺄 수가 없어 그대로 진행하였다.

둘째, 교사신뢰의 하위 영역 중 성실성의 신뢰도가 .481로 매우 낮았지만 본 연구는 교사의 훈육유형에 따른 학생의 교사신뢰 총점을 알아보는 것이 목적이므로 하위 영역에 성실성을 포함하여 그대로 진행하였다.

2. 결론 및 제언

이상의 연구 결과를 종합하여 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형이 성별에 따라 차이가 있는지를 알아본 결과 성별에 따른 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

둘째, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 교사신뢰에 차이가 있는지를 알아본 결과, 중학생이 교사의 훈육유형을 전제형, 방임형으로 지각할 때보다 민주형, 타협형, 지원형으로 인식할 때 교사신뢰는 더 높아짐을 알 수 있었다. 교사신뢰의 하위영역인 능력, 개방성, 믿음, 친밀감, 돌봄, 성실성에서도 교사의 훈육유형을 타협형, 민주형, 지원형으로 지각할 때가 전제형, 방임형으로 인식할 때보다 교사신뢰가 더 높게 나타났다.

셋째, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 문제행동에 차이가 있는지를 알아본 결과, 중학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 문제행동 총점 및 하위영역인 위축, 신체증상, 우울불안, 비행, 공격성은 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

이상의 연구결과를 통해 중학생이 지각한 교사의 훈육유형이 민주형, 타협형, 지원형인 교사일수록 학생의 교사신뢰는 높다는 것을 알 수 있으며 전제형과 방임형이라고 지각된 교사에 대한 신뢰는 낮음을 알 수 있다. 중학생이 지각한 교사의 훈육유형은 전제형이 가장 많다는 결과를 볼 때, 비록 교사가 행하는 훈육유형과 학생이 받아들이는 훈육유형이 다를 수 있다는 점을 감안하더라도 교사가 학생으로부터 신뢰를 높이기 위해서는 민주형의 훈육 태도를 지니려는 노력이 필요하다고 하겠다.

본 연구를 통하여 얻은 결과를 바탕으로 후속연구를 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 중학생을 대상으로 한 교사의 훈육유형과 교사신뢰, 문제행동에 관한 선행연구가 없어 어려움을 겪었다. 훈육이라는 용어가 권위적이고 통제적인 느낌이 드는 것은 사실이나 교육을 하는 학교현장에서 꼭 필요한 것이며 교사와 학생의 관계를 형성하는 데 중요한 역할을 하는 것이니만큼 훈육에 대한 새로운 개념정립과 함께 바람직한 훈육방법, 효과에 관한 구

체적인 연구가 활발히 이루어져야 할 필요가 있다고 생각한다.

둘째, 본 연구는 부산시 소재의 중학생들을 대상으로 실시되었기 때문에 연구 결과를 모든 청소년들에게 일반화하기는 어렵다. 따라서 표집 대상을 보다 광범위하고 다양하게 선정하여 일반화할 수 있는 후속연구가 요구된다.

셋째, 연구변인들을 측정할 방법상의 문제를 들 수 있다. 교사의 훈육유형, 교사신뢰, 문제행동 모두 학생들의 자기보고를 통해 측정되었다. 물론 신뢰도나 타당도가 확인된 도구들이지만 자기보고형 질문지를 통해 얻어진 자료들이기 때문에 연구대상자의 반응태도에 의해 왜곡될 가능성이 있다. 특히, 문제행동의 경우 학교에서 교사에 의해 설문이 실시되었으므로 학생들이 실제와 다르게 대답했을 가능성이 있다. 따라서 문제행동의 경우 자기보고와 함께 교사와 부모의 보고도 함께 실시할 필요가 있을 것이다.

넷째, 본 연구는 단순히 중학생이 지각한 훈육유형에 따른 교사신뢰와 문제행동의 차이를 알아보았다. 따라서 훈육에 미치는 다른 변인들과 학생의 배경변인, 교사의 배경변인 등 다양한 배경변인들과의 관계를 살피는 후속 연구가 필요하다.

참고 문헌

- 강윤정 (2006). 아동이 지각한 교사의 훈육유형과 학교생활만족도와의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 강효숙 (1990). 아동이 지각한 교사행동과 자아개념 및 학습태도와의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 고범서 (2001). 신뢰의 윤리적 이해. 신뢰연구, 11, 1-68.
- 권균 (2000). 훈육과 훈련도 해야 한다. 서울: 교육과학사.
- 김계현, 김동일 (2001). 학교상담과 생활지도. 서울: 학지사.
- 김달효 (2006). 교사의 훈육유형과 훈육효과 분석. 부산대학교 박사학위 논문.
- 김명선 (1997). 교사의 훈육유형과 학생들의 자아개념 및 학습태도와의 관계 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김묘정 (2008). 교사의 훈육유형과 학생의 훈육문제와의 관계 분석. 부산대학교 석사학위논문.
- 김선자, 조옥귀 (2003). 중학생이 지각한 사회적 지지, 자기존중감 및 행동문제와의 관계. 교육이론과 실천, 13(1), 361-385.
- 김선혜 (2003). 초등교육에서의 훈육의 의미. 한국초등교육, 14(2), 423-438.
- 김수주 (2002). 중·고등학생의 학교스트레스가 문제행동에 미치는 영향. 연세대학교 석사학위논문.
- 김순애 (2004). 담임교사의 학급관리 유형에 따른 중학생의 학업성취, 정신건강, 학교생활만족도의 차이. 계명대학교 석사학위논문.
- 김유경 (2004). 청소년의 내면화-외현화 문제행동에 따른 인지적 특성. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김재은 (2007). 중학생의 성별에 따른 또래관계와 또래동조성이 문제행동에 미치는 영향. 계명대학교 석사학위논문.
- 김정화 · 김언주 (2006). 아동이 지각한 교사신뢰 및 학습동기와 학교생활 적응간의 관계. 아동교육, 15(2), 117-129.
- 김진수 (1990). 부모의 양육방법과 내외 통제성과의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김진화 외 (2002). 청소년 문제행동론. 서울: 학지사.
- 김태운 (2006). 중 · 고생의 자아존중감과 문제행동 및 이타행동에 대한 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 김홍미 (1989). 학생이 지각하는 교사의지도성 유형과 학습태도. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 나승호 (1990). 학습자의 교사에 대한 지각과 학습태도 및 학업성취도의 관계. 충남대학교 석사학위논문.
- 노숙영 (1998). 중학생의 학교적응, 학업성취, 정서 및 문제행동의 관계. 연세대학교 석사학위논문.
- 박병량 (2001). 훈육: 학교훈육의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 박혜련 (2003). 초등학교 아동의 부모양육태도와 문제행동간의 관계. 목포대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 설재연 (2006). 학생의 교사신뢰, 학습동기 및 학교생활적응의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 성영혜 (1992). 부모의 사회적 지지체계가 아동의 행동에 미치는 영향에 관한 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 성병창, 김세희 (2003). 학급 훈육문제발생 행동의 특성과 대처 전략에 대한 이해. 초등교육연구. 16(2), 253-281.
- 송경순 (2004). 고등학생과 부모의 교사에 대한 신뢰 연구. 인하대학교 석

사학위논문.

- 신은혜 (1984). 가정의 심리적 환경과 아동의 행동장애에 관한 상관연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 안순란 (2004). 초등학생과 부모의 교사에 대한 신뢰 연구. 인하대학교 석사학위논문.
- 안향숙 (2003). 초등학생이 지각한 교사의 지도성 유형과 학교생활적응의 관계. 청주대학교 석사학위논문.
- 양은정 (2007). 초등학교 고학년 학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 교사-학생 관계와 학교적응의 차이. 계명대학교 석사학위논문.
- 어유경 (2005). 취약한 가족환경이 청소년의 우울과 문제행동에 미치는 영향: 사회적 지지와 개인적 특성의 보호 기능. 연세대학교 석사학위논문.
- 오경자, 이혜련 (1990). 한국아동청소년의 문제행동증후군 연구; 14-15세, 6-11세, 12-16세, 남아 CBCL 자료분석. 한국심리학회지: 임상, 9(1), 33-55.
- 오경자, 이혜련, 홍강익, 하은혜 (1997). K-CBCL, K-YSR 척도. 서울: 중앙적성연구소.
- 이기범 (1996). 참여민주주의와 공교육의 이해. 서울: 교육과학사.
- 이미숙 (2001). 교사의 훈육유형과 아동의 친사회적 행동에 관한 연구. 부산대학교 석사학위논문.
- 이보미 (1999). 부모의 양육방식과 교사의 훈육방식에 대한 학생의 지각과 학습태도 및 문제행동과의 관계. 전북대학교. 석사학위 논문.
- 이상미 (2003). 청소년과 부모의 신뢰와 불신에 관한 토착심리학적 접근. 인하대학교 박사학위 논문.
- 이상순 (2008). 초등학생이 지각한 교사의 훈육유형, 교사의 공감 능력 및

- 학생의 교사신뢰와의 관계. 경희대학교 석사학위논문.
- 이선심 (2004). 아동이 지각한 교사유형과 자아존중감 및 학습태도와의 관계. 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 이선영 (2004). 초등학교 교사 훈육유형과 아동의 자기통제 관계 분석. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이성녀 (2005). 가족의 구조적 특성이 청소년의 내재화 및 외현화 문제행동에 미치는 영향. 서울여자대학교 석사학위논문.
- 이숙정 (2005). 교사신뢰척도 개발 및 교사신뢰와 학교효과 변인의 관계모형 검증. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 이숙정, 한정신 (2004). 교사신뢰척도의 개발 및 타당화 연구. 교육심리연구, 18(3), 22-39.
- 이유경 (2005). 취약한 가족환경이 청소년의 우울과 문제행동에 미치는 영향: 사회적 지지와 개인적 특성의 보호기능. 연세대학교 석사학위논문.
- 이지윤 (2006). 교사의 지도성향과 아동의 문제행동에 관한 연구: 교사와 문제아동의 지각을 중심으로. 동덕여자대학교 석사학위논문.
- 이지현 (2001). 교육의 철학적 차원. 서울: 교육과학사.
- 이진숙 (2001). 유아의 애착 표상과 교사-유아 관계 및 사회적 능력 간의 관계. 경희대학교 박사학위논문.
- 이형필 (1996). 학급경영자의 지도성유형과 학급의 조직풍토와의 관계. 경북대학교 석사학위논문.
- 임여진 (2003). 교사 지지가 학생의 심리적 적응과 교사신뢰에 미치는 영향. 한양대학교 석사학위논문.
- 장백용 (2000). 초등학생의 스트레스 수준과 문제행동과의 관계 연구. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 정범모 (2004). 학교 붕괴의 교육학적 함의. 서울: 교육과학사.
- 주형철 (2006). 교사와 학생간의 인간관계가 학습태도와 학업성취에 미치는 영향. 금오공과대학교 석사학위논문.
- 최애리 (2006). 아동이 지각한 교사 행동 및 부모의 양육태도가 문제행동에 미치는 영향. 진주교육대학교 석사학위 논문.
- 하은혜 (2005). 청소년 자기행동평가척도(K-YSR)의 신뢰도와 타당도. 아동연구, 18, 83-103.
- 한대동 (2000). 학교훈육과 학교효과. 교육연구, 10, 43-58.
- 한미현 (1996). 아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각과 행동문제. 서울대학교 석사학위 논문.
- 허철수 (2000). 청소년의 문제행동 형성요인과 효율적 지도. 제주대학교, 학생생활연구, 21(1), 25-52.
- 홍경자 (1985). 초등학교 아동의 행동양상 도형개발에 관한 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 홍종관 (2001). 교사의 효과적인 인간관계에 관한 고찰. 초등교육연구논총, 17(1).
- 황규빈 (2006). 중학생의 부모, 교사, 친구에 대한 신뢰의식 연구. 인하대학교 석사학위논문.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist 4-18, and 1991 profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for the youth self-report and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000) Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elemen-

- tary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 35(5), 477-497.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools*. Russell Sage Foundation.
- Canter, L. & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: positive behavior management for today's classroom*. C. A.: Canter & Associates.
- Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, F. (1982). *Maintaining sanity in the classroom*. N. Y: Harper & Row.
- Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). Adult-child relationships in early childhood program. *Young children*, 51(1), 69-78.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper and Row.
- Hoy, W. K. & Tschannen. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Kauffman, J. M. (1993). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth(5th ed)*, N. Y.: Macmillan.
- Tomal, D. R. (1998, October). *A five-styles teacher discipline model*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 425 158)
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: strategies for classroom teachers*. New York: Allyn and Bacon.

부 록

중학생의 교사 훈육유형, 교사신뢰, 문제행동에 관한 설문지

안녕하세요?

이 설문지는 여러분이 보다 즐겁고 건강한 학교생활을 할 수 있는 방법이 무엇인지 알아보기 위한 것입니다.

이 설문지의 질문들에는 정답이 없으므로, 각 문항을 잘 읽은 후 평소 자신의 생각이나 행동에 가장 가까운 번호에 V 표시를 하시면 됩니다.

여러분이 응답한 내용은 절대 비밀이 보장되며 연구 목적으로만 사용될 것이니, 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 답변해 주시길 바랍니다.

감사합니다.

2008년 7월

부경대학교 교육대학원

교육심리전공 하 정 옥

★ 해당하는 곳에 V 표시해 주세요.

1. 학교 : 남녀공학(), 남학교(), 여학교()
2. 학년 : 2학년(), 3학년()
3. 성별 : 남(), 여()

<질문지1> ※자신의 생각이나 느낌과 가까운 번호에 V 표시하세요.

번 항	“ 담임선생님은 ”	전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	학생이 잘못된 행동을 하면 반드시 그 이유를 들어보고 조치를 취한다.	1	2	3	4	5
2	학생들이 피곤해할 때 잠시 수업을 멈추고 휴식하도록 해준다.	1	2	3	4	5
3	학생이 과제를 완성하면 학생이 원하는 다른 것을 하도록 해준다.	1	2	3	4	5
4	학생의 행동지도가 필요할 때는 아무리 바빠도 시간을 내어 타이른다.	1	2	3	4	5
5	학급규칙을 잘 지키는 학생에게는 보너스 점수 또는 보상을 준다.	1	2	3	4	5
6	학생이 욕을 하면 다음부터는 올바른 말을 하도록 설득한다.	1	2	3	4	5
7	학생이 손을 들지 않고 발표해도 기회를 주는 편이다.	1	2	3	4	5
8	학생이 준비물을 갖고 오지 않아도 야단치지 않는다.	1	2	3	4	5
9	학생들이 수업시간에 지루해하면 재미있는 이야기를 해 준다	1	2	3	4	5
10	학생이 잘못된 행동을 하면 무엇이 문제인지 알아들도록 설명해준다	1	2	3	4	5
11	수업준비물을 가져오지 않은 학생에게 다음부터 꼭 가져오라고 설득한다.	1	2	3	4	5
12	학생들이 말을 잘 들으면 학생들이 원하는 것을 하도록 해준다.	1	2	3	4	5
13	학생들이 하지 말아야 할 행동을 강조한다.	1	2	3	4	5
14	학생이 손을 들지 않고 발표하면 순서를 기다리라고 한다.	1	2	3	4	5
15	평소 학생들이 자신의 행동에 책임을 져야 한다고 강조한다.	1	2	3	4	5
16	학생이 수업시간에 장난을 조금 쳐도 야단치거나 벌세우지 않는다.	1	2	3	4	5
17	학생이 올바른 행동을 하면 학생이 원하는 것을 할 수 있도록 해준다.	1	2	3	4	5
18	학생들에게 어떻게 행동하라고 지시해준다.	1	2	3	4	5
19	학생이 말썽을 일으키면 그 학생에게 계속 관심을 가진다.	1	2	3	4	5
20	기분이 좋을 때나 나쁠 때나 학생의 잘못된 행동을 똑같이 대한다.	1	2	3	4	5
21	수업시간에 조금 소란스럽더라도 야단치지 않는 편이다.	1	2	3	4	5
22	수업시간에 계속 떠들면 학생들이 원하는 것을 해줄 수 없다고 한다.	1	2	3	4	5

문 항	“ 담임선생님은 ”					
		전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 인 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
23	수업시간에 조용히 할 것을 학생들에게 계속 강조한다.	1	2	3	4	5
24	학생이 잘못된 행동을 하면 대화를 통해 도움을 주려고 한다.	1	2	3	4	5
25	학생들이 책임감 있는 행동을 할 수 있다는 용기를 준다.	1	2	3	4	5
26	학생이 수업시간에 엉뚱한 말을 해도 별로 신경 쓰지 않는다.	1	2	3	4	5
27	과제를 먼저 완성한 학생에게 어떤 혜택을 준다.	1	2	3	4	5
28	학급의 일들을 직접 결정해서 학생들에게 알려준다.	1	2	3	4	5
29	학생이 잘못된 행동을 해도 야단치거나 벌을 주지는 않는다.	1	2	3	4	5
30	잘못된 행동을 하는 학생이라면 누구라도 똑같이 대한다.	1	2	3	4	5
31	학생이 숙제를 해오지 않더라도 야단치지 않는다.	1	2	3	4	5
32	나쁜 행동을 하지만 않으면 학생들이 좋아하는 것을 들어준다.	1	2	3	4	5
33	학생들이 수업시간에 소란스럽게 하면 야단치거나 벌세운다.	1	2	3	4	5
34	학생이 준비물을 갖고 오지 않으면 빌려준다.	1	2	3	4	5
35	잘못된 행동을 하면 어떤 행동이 올바른 행동인지를 설명해준다.	1	2	3	4	5
36	학생들에게 평소 어떻게 행동하라고 별로 요구하지 않는 편이다.	1	2	3	4	5
37	학생들이 질서를 잘 지키면 학생들이 좋아하는 것을 들어준다.	1	2	3	4	5
38	학생이 청소 안 하고 도망가면 야단치거나 벌세운다.	1	2	3	4	5
39	학생이 싸움을 하면 다음부터 싸우지 않도록 타이른다.	1	2	3	4	5
40	평소 수업시간에 올바른 태도를 가질 것을 강조한다.	1	2	3	4	5
41	수업시간에 소곤거리는 것에 대해 별로 신경 쓰지 않는다.	1	2	3	4	5
42	수업분위기가 좋으면 학생들이 좋아하는 것을 들어준다.	1	2	3	4	5
43	기분이 좋고 나쁨에 따라 학생의 같은 행동에 대해 다르게 대한다.	1	2	3	4	5
44	학생이 지각하면 다음부터 지각하지 않도록 도와주려고 애쓴다.	1	2	3	4	5
45	학급의 일을 할 때 학생들의 의견을 들어보려고 한다.	1	2	3	4	5
46	학생이 평소에 어떤 행동을 하는지 눈여겨보지 않는다.	1	2	3	4	5
47	학생이 잘못된 행동을 했을 때 적극적으로 지도하지 않는다.	1	2	3	4	5

<질문지2> ※자신의 생각이나 느낌과 가까운 번호에 V 표시하세요.

문항	“ 담임선생님은 ”	전혀 그렇 지 않다	그렇 지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1	학생들의 복지(well-being)에 관심을 기울인다.	1	2	3	4	5
2	자신의 발전을 위해서 많은 노력을 한다.	1	2	3	4	5
3	나의 약점을 이용해서 나를 괴롭히지 않을 것이다.	1	2	3	4	5
4	주위 사람들을 외면하지 않을 것이다.	1	2	3	4	5
5	선생님과 함께 하는 일이라면 불안할 때가 있다.	1	2	3	4	5
6	나와 친하다.	1	2	3	4	5
7	학생들과의 관계를 좋게 하는데 관심이 있다.	1	2	3	4	5
8	수업준비를 철저히 한다.	1	2	3	4	5
9	나에게 손해를 입히지는 않을 것이다.	1	2	3	4	5
10	자기의 이익을 위해서 학생들을 이용하지 않을 것이다.	1	2	3	4	5
11	믿음이 가지 않는다.	1	2	3	4	5
12	우리과 서로의 감정이나 느낌을 함께 나눈다.	1	2	3	4	5
13	편견이 많다.	1	2	3	4	5
14	꾸준히 노력하는 자세를 보인다.	1	2	3	4	5
15	내가 털어놓은 비밀을 말하지 않을 것이다.	1	2	3	4	5
16	나에게 어떤 일이 생긴다면 적극적으로 도와줄 것이다.	1	2	3	4	5
17	약속을 잘 지키지 않는다.	1	2	3	4	5
18	학급 일을 결정할 때 나와 의견이 비슷하다.	1	2	3	4	5
19	학생들의 관심에 귀를 기울인다.	1	2	3	4	5
20	지도 능력에 의심이 간다.	1	2	3	4	5
21	일상생활에서 다른 사람들을 보살펴준다.	1	2	3	4	5
22	규범이나 규칙을 잘 지킨다.	1	2	3	4	5
23	모범적 모델이라 생각되므로 믿음이 간다.	1	2	3	4	5
24	나를 좋게 생각해준다.	1	2	3	4	5
25	말과 행동을 본받고 싶다.	1	2	3	4	5
26	교사로서 능력과 전문성이 있다.	1	2	3	4	5
27	웃어른을 잘 받든다.	1	2	3	4	5
28	내게 영향을 줄 어떤 결정을 하신다면, 나는 믿고 따를 수 있다.	1	2	3	4	5
29	나를 독립된 인격체로 인정하고 격려해 준다.	1	2	3	4	5
30	나와 비슷한 방식으로 사물이나 상황을 판단하는 때가 많다.	1	2	3	4	5

<질문지3> ※자신의 행동이나 느낌과 가까운 번호에 V 표시하세요.

문항	“ 나는 ”	전혀 그렇지 않다	가끔 그렇다	자주 그렇거나 많이 그렇다
1	말다툼을 자주 한다.	0	1	2
2	자랑을 많이 한다.	0	1	2
3	외롭다고 느낀다.	0	1	2
4	잘 운다.	0	1	2
5	남에게 못되게 군다.	0	1	2
6	고의로 자해행위를 하거나 자살기도를 한다.	0	1	2
7	관심을 많이 끌려고 노력한다.	0	1	2
8	내 물건을 부순다.	0	1	2
9	다른 사람의 물건을 부순다.	0	1	2
10	학교에서 말을 안 듣는다.	0	1	2
11	해서는 안 될 일을 저지르고도 아무렇지 않게 생각한다.	0	1	2
12	다른 사람에게 시샘을 잘 한다.	0	1	2
13	내가 나쁜 생각이나 나쁜 행동을 할까 두렵다.	0	1	2
14	스스로 완벽해야 한다고 생각한다.	0	1	2
15	아무도 나를 사랑하지 않는다고 느낀다.	0	1	2
16	남들이 나를 해치려한다고 생각한다.	0	1	2
17	내가 가치 없고 남보다 못하다고 생각한다.	0	1	2
18	싸움을 많이 한다.	0	1	2
19	나쁜 친구들과 어울려 다닌다.	0	1	2
20	혼자 있는 것을 좋아한다.	0	1	2
21	거짓말을 하거나 남을 속인다.	0	1	2
22	신경이 날카롭고 긴장되어 있다.	0	1	2
23	지나치게 겁이 많거나 불안해한다.	0	1	2
24	어지럼증이 있다.	0	1	2
25	지나치게 죄책감을 느낀다.	0	1	2
26	매우 피곤하다고 느낀다.	0	1	2
27	의학적으로 밝혀진 원인 없이 몸이 쑤시고 아프다.	0	1	2
28	의학적으로 밝혀진 원인 없이 두통이 있다.	0	1	2
29	의학적으로 밝혀진 원인 없이 메스껍다.	0	1	2
30	의학적으로 밝혀진 원인 없이 눈에 이상이 있다.	0	1	2

문항	“ 나는 ”	전혀 그렇지 않다	가끔 그렇다	자주 그렇거나 많이 그렇다
31	의학적으로 밝혀진 원인 없이 발진 혹은 피부에 이상이 있다.	0	1	2
32	의학적으로 밝혀진 원인 없이 배가 아프다.	0	1	2
33	의학적으로 밝혀진 원인 없이 구토가 난다.	0	1	2
34	남을 신체적으로 공격한다.	0	1	2
35	또래보다는 나보다 나이가 많은 아이들과 있는 것을 좋아한다.	0	1	2
36	말을 하지 않으려 한다.	0	1	2
37	가출한다.	0	1	2
38	고함을 많이 지른다.	0	1	2
39	숨기는 것이 많고 남에게 속을 털어놓지 않는다.	0	1	2
40	일이 뜻대로 안 될 때 쉽게 수줍어하거나 창피해 한다.	0	1	2
41	불을 지른다.	0	1	2
42	으스대거나 남을 웃기려고 싱거운 짓을 한다.	0	1	2
43	수줍어한다.	0	1	2
44	우리집의 물건을 훔친다.	0	1	2
45	우리집 아닌 다른 곳에서 물건을 훔친다.	0	1	2
46	고집이 세다.	0	1	2
47	기분이나 감정이 갑자기 변하곤 한다.	0	1	2
48	의심이 많다.	0	1	2
49	욕을 하거나 상스러운 말을 쓴다.	0	1	2
50	자살에 대해 생각한다.	0	1	2
51	지나치게 수다스럽다.	0	1	2
52	남을 잘 놀린다.	0	1	2
53	성미가 급하다.	0	1	2
54	남들을 신체적으로 해치겠다고 위협한다.	0	1	2
55	수업을 빼먹거나 학교에 무단결석하기도 한다.	0	1	2
56	기운이 별로 없다.	0	1	2
57	불행하다고 생각하거나 슬퍼하고 우울해 한다.	0	1	2
58	다른 아이들보다 소란스럽다.	0	1	2
59	술을 마시거나 치료목적으로 쓰는 것 이외의 약물을 사용한다.	0	1	2
60	남들과 관계를 맺지 않으려 한다.	0	1	2
61	걱정이 많다.	0	1	2