creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 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

dCollection

교육학석사 학위논문

아동이 지각한 교사의 훈육유형과 자아존중감과의 관계 및 문화성향의 중재효과

2009년 5월

부경대학교 교육대학원

교 육 심 리 전 공

정 재 민

교육학석사 학위논문

아동이 지각한 교사의 훈육유형과 자아존중감과의 관계 및 문화성향의 중재효과

지도교수 이 희 영

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2009년 5월

부경대학교 교육대학원

교 육 심 리 전 공

정 재 민

정재민의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2009년 5월

주 심 철 학 박 사 황 희 숙 (인)

위 원 교 육 학 박 사 이 경 화 (인)

위 원 철 학 박 사 이 정 화 (인)

목 차

Abstract ····· iii

Ⅰ. 서론 ····· 2

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 2

2. 연구문제 ····· 6

3. 용어의 정의 ····· 7

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 9

1. 훈육 ····· 9

2. 자아존중감 ····· 17

3. 문화성향 ····· 23

Ⅲ. 연구방법 ····· 29

1. 연구대상 ····· 29

2. 조사도구 ····· 30

3. 자료분석방법 ····· 32

Ⅳ. 연구결과 및 논의 ····· 34

1. 연구결과 ····· 34

2. 논의 ····· 45

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 50

참고문헌 ····· 52

부록 ····· 59

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

표 목 차

<표 1> 연구대상자의 학년별 성별 분포…… 28

<표 2> 학생이 지각한 교사의 훈육유형 문항구성 …… 36

<표 3> 자아존중감 척도의 문항구성…… 36

<표 4> 개인주의 집단주의 성향척도의 문항구성…… …… 36

<표 5> 아동이 지각한 교사의 훈육유형 기술통계량…… 37

<표 6> 교사의 훈육유형점수와 자아존중감 점수의 상관관계…… 37

<표 7> 교사의 훈육유형에 따른 아동의 자아개념 점수분포…… …… 38

<표 8> 교사의 훈육유형에 따른 아동의 자아존중감 점수의 차이…… 39

<표 9> 아동의 개인주의 집단주의 성향의 기술통계량… …… 39

<표 10> 교사의 훈육유형과 개인주의 집단주의 성향의 교차빈도…… 40

<표 11> 훈육유형(5)×문화성향(2)에 따른 자아존중감
점수에 대한 이원분산분석…… 41

<표 12> 훈육유형(5)×문화성향(2)에 따른 자아존중감 점수분포
(일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감)…… 42

<표 13> 훈육유형(5)×문화성향(2)에 따른 자아존중감 점수분포
(가정적 자아존중감, 학교자아존중감) …… 43

그림 목 차

<그림1> 훈육유형×집단유형에 따른 일반자아점수 …… 28
<그림2> 훈육유형×집단유형에 따른 사회적 자아점수 …… 36
<그림3> 훈육유형×집단유형에 따른 가정적 자아점수…… 28
<그림4> 훈육유형×집단유형에 따른 학교자아점수 …… 30

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

Relationship between disciplinary style and self-esteem of teachers : Mediating Effect of cultural disposition

Jae-Min Jung

Educational Psychology Major

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

Obtained results to study problem which this study intended to make clear are as followings:

First, we cannot find any significant difference in interrelation between teacher's disciplinary style and self-esteem in children's recognition, and it can be a very specific result that especially it has no any clear relationship with school self-esteem.

Second, when researching culture-oriented moderating effectiveness in the relationship between teacher's disciplinary style and self-esteem in child's recognition, the children who have high family self score and school self score showed collectivism strongly. Generally, the children who have high self-esteem score has high collectivism when recognizing teacher's disciplinary style as democratic type, autocratic type, and compromiser type, and the children who have high school self-esteem showed collectivism more when recognizing disciplinary style of teacher as supporter type.

Also, the children who have high social self-esteem indicated various interaction

effectiveness according to teacher's disciplinary style, especially the children who recognize teacher's disciplinary style as compromiser type showed high individualism, and in case of the children who recognize as autocratic type, indicating individualism and collectivism ones showed almost same distribution.

Finally, the advice for follow-up study based on this study result is as following:

First, this study has subjected on 6 grades students, so it has the limitation that it could not low grade students and secondary school students. Therefore, there needs a study which can reflect various grades of students' recognitions.

Second, cultural disposition can be divided two dimension of collectivism and individualism and of verticality and horizontality, but this study was made only by dividing two dimension of collectivism and individualism, so there needs the study to reflect four dimension of cultural disposition.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

훈육문제란 사회집단의 규범이나 과업수행 및 상황이 요구하는 행동에 어긋나는 행동이다(박병량, 2001). 훈육은 그러한 학생의 훈육문제를 교사가 지도하는 과정이다. 그런데 오늘날의 훈육문제는 이전과는 다르게 다양하고 그 정도가 심각하여, 정상적인 교육활동의 전개를 불가능하게 만들고, 학습공동체의 질서를 파괴하고 있다. 심각한 훈육문제는 교실붕괴현상으로 인식되고 있으며, 많은 교사들이 학생의 훈육 문제로 인하여 자신의 학생통제 능력에 회의를 품게 되고, 교사로의 정체성에 위협을 느끼고 있다(김묘연, 2008).

훈육 문제에 대해 교사와 학생의 인식을 비교해보면 교사들은 복도에서 뛰어다니기, 실내에서 떠들기, 폭력 행사하기, 친구 괴롭히기등을 지적하고 있으며, 학생들은 복도에서 뛰어다니기, 군것질하기, 욕하기, 쓰레기 함부로 버리기등을 지적하고 있다. 교사와 학생들 모두 정도의 차이는 있으나 무려 30여가지가 넘는 학교의 훈육 문제를 지적하고 있는 점으로 미루어 보아(성병창, 2000) 학교의 훈육 문제가 빈도수나 정도의 차이가 있을 뿐 교사와 학생 모두 학교 훈육에 관해 명확하게 문제성을 인식하고 있다고 볼 수 있다. 이러한 훈육 문제를 해결하는 과정에서 과거에는 교사들이 체벌과 같은 물리적 권력을 동원하였으나(김소미, 2004; 박정혜, 2003; 박철순, 2006, 안명운, 2007), 최근에는 교사들이 인간적인 접근을 시도하고 있다(김선혜, 2003).

훈육에 관한 연구는 주로 교사가 어떤 유형의 훈육을 사용하는지와 이러한 훈육 전략이 학생에게 미치는 영향이 어떠한지를 중심으로 이루어졌다. 이미숙(2001)은 교사가 사용하는 훈육의 유형을 위협형, 원칙형, 대화형, 관대형, 방임형, 비일관형으로 나누고, 이 중 교사는 대화형의 훈육 유형을 선호하고 있으며, 이는 정도의 차이만 있을 뿐 경력이나 교육기관의 성격과는 무방하고, 대화형의 훈육 유형이 아동의 친사회적 행동에 기여한다고 하였다. 이선영(2004)은 Tomal이 제작한 교사의 훈육 유형을 수정, 보완하여 지원형, 포기형, 강요형, 타협형, 교섭형으로 나누었는데 아동들은 남교사를 강요형으로 여교사를 교섭형으로 지각하고 있으며 이 중 교섭형의 훈육유형이 아동의 자기 통제성이 높다고 하였다. 강윤정(2006)은 교섭형의 훈육 유형이 자기 통제성 뿐만 아니라 학교 생활 만족도 자체 점수에서 유의한 차이를 나타낸다고 하였다. 김달효(2006)는 교사의 훈육 유형에 관해 선행 연구의 결과들을 종합하여 아동이 지각한 훈육 유형과 교사가 지각한 훈육의 유형을 비교하였으며 아동과 교사 모두 교사의 훈육 유형에 관해 지원형, 포기형, 강요형, 타협형, 교섭형은 공통적으로 지각하고 있으나 아동들이 지각한 교사의 훈육 유형중 방임형이 나타난다고 함으로써 교사가 지각한 훈육의 유형과 아동이 지각한 훈육의 유형과의 차이점을 밝혔다. 양은정(2007)은 아동들이 교사의 훈육 유형을 전제형으로 인식하고 있는 경향이 많으며 민주형과 지원형의 훈육유형이 이해공감, 친밀감, 신뢰감등의 측면에서 본 학교 적응에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 김묘정(2008)은 교사의 훈육 유형을 어느 한가지로 규정짓지 않고 민주·절충형, 혼합형, 절충형, 순수민주형, 순수전제형등 다양하게 명명하면서 민주형의 훈육 유형으로 지도하는 교사의 아동들은 교사의 권위에 도전하거나 비도덕적인 행동이 적다고 하였다. 이와 같이 훈육에 관한 연구의 흐름은 성인의 가치관에 의한 교육이 아니라 학생의 입장을 수용하는 방향으

로 이루어지고 있다.

그러나 초등학교 단계에서 아동의 행동, 성격, 적응에 영향을 끼치는 자아존중감(이인자, 2007)과의 관련 연구가 이루어지지 않고 있다. 초등학교에 입학한 이후부터 교사가 특정 아동에 대해서 가지는 생각, 판단, 태도, 기대, 행동은 아동의 심리적 발달에 결정적인 역할을 한다(송명자 2006). 반대로 아동 스스로가 교사의 행동이나 결과에 대한 기대를 어떻게 가지느냐에 따라 학교 생활 태도, 사회적 성숙도, 지적 능력이 긍정적 영향을 끼칠 수 있다 (윤명희, 2007) 이것은 훈육의 경우도 마찬가지 일 것이다. 이는 아동이 교사의 훈육 방식을 어떠한 형태로 지각하는 가에 따라 그들이 가지는 심리적 영향도 달라질 수 있음을 시사하고 있다. '영혼의 생존'이라고 불리는 자아존중감은 인간이라는 존재에 존엄성을 부여하는 요인이며 인간 상호작용으로 싹트게 된다(정옥분, 2007). 초등교사가 대부분 1년 동안 학급을 담임하므로 이러한 시기에 교사와의 관계를 어떻게 받아들이는 가의 문제는 자아존중감 형성에 큰 영향을 미칠 것이다. 훈육이 초등교육의 전 영역을 망라하므로(김선혜, 2003) 그것이 중요한 것처럼 자아존중감은 인간의 행동과 사회적 적응 및 바람직한 성격형성에 가장 중요한 요소이다 (배진희, 2007). 그러므로, 아동이 교사의 훈육방식을 어떻게 지각하느냐와 자아존중감과의 관련성 연구는 초등교육을 담당하고 있는 교사들의 교육활동에 중요한 단서를 제공할 수 있을 것이다.

본 연구는 훈육과 자아존중감과의 관련성을 연구하면서 문화성향의 중재효과도 함께 검토하고자 한다.

문화는 "한 집단의 사람들이 공유하는 삶의 양식", "인류의 전체적인 사회적 유산"(김윤명, 2007)등 다양하게 정의되며 분류체계도 또한 학자마다 여러 방면으로 연구되었다. 다양한 분류 체계에서도 일관되게 담고있는 집단주의-개인주의 문화분류의 큰 맥락은 오래전부터 다뤄져 왔던 문

제이며 인간에 대한 이해를 연구하는 심리학 분야에서 더 중요하게 연구되고 있는 대표적인 분류체계이다(김윤명, 2007). 한국은 농업을 하기 좋은 생태 환경 때문에 동일한 성원들과 취락을 형성하여 생애의 대부분을 협동하고 갈등을 경험하면서 함께 생활하는 문화를 형성하였으며(한덕웅, 2005), 이러한 전통속에서 한국인 특유의 이중성이 작용하면서 한국인만의 독특한 문화성향이 형성되었다. 신세대는 집단의 규범으로부터 자유로워서 집단의 규범과 사적행동기준을 이중으로 둘 필요가 없고 새로운 것을 쉽게 받아들이기 때문에 기성세대보다 덜 이중적일 것이라고 제시하는 견해도 있다(나은영 외, 1998). 그러므로, 우리나라의 초등학생들도 농업에 뿌리를 둔 한국인 특유의 두레적 성향과 부모 세대를 비롯한 기성세대들의 이중적 성격을 암묵적으로 내면에 물려받았으나 그들이 새로운 문화에 대한 흡수력이 빠른 만큼 그들만이 가진 문화성향을 고려하는 것은 훈육과 자아존중감의 관계를 밝히는 데 있어 중요한 매개체 역할을 담당할 것이다. 유명주(2004)는 초등학교 아동의 문화성향과 정서지능 및 분노표현 양식과의 관계를 연구하면서, 집단주의 성향이 개인주의 성향보다 정서지능이 높으며, 집단주의 가치, 즉 협동이나 조화와 같은 집단주의 가치가 초등교육현장에서 강조되어야 한다고 하였다. 또한 개인주의 성향을 가진 아동이 집단주의 성향을 가진 아동보다 분노표출을 많이 한다고 하였다. 김인수(2006)는 집단으로 이루어진 학교 문화는 여전히 강한 집단주의 성향을 나타내고 있으나, 개인주의 성향 또한 점차 커지고 있으며 이는 기존의 집단주의 성향이 높은 것으로 알려져 있는 학교사회가 집단주의와 개인주의가 혼합된 사회임을 보여준다고 하였다. 이러한 선행 연구들을 볼 때 오늘날 학교 현장에서 발생하는 극단적 훈육문제인 왕따, 학교폭력, 비행이나 평범한 학생들의 사소한 훈육문제는 교사와 학생 모두 집단의 가치와 개인의 가치의 부조화로 인한 혼돈과 이를 조화시키려는 대처방안의 미흡

함이 중요한 원인이 될 수 있음을 시사한다. 학교는 작게는 몇 십명, 대도시는 천명이 넘는 학생들이 전국적으로 똑같은, 적어도 매우 흡사한 일정과 교육과정속에서 하루에 5,6시간씩 생활하며 이러한 외적상황은 집단의 가치와 개인의 가치가 충돌할 수 밖에 없는 상황을 만들어 놓고 있다. 교사의 지도방식에 대해 어떤 아동은 순종적으로 따를 수 있으나 어떤 아동은 회의와 의문을 품을 수 있으며 때로는 교사들에게 대항하는 그룹을 형성할 수도 있다.

위의 연구 결과를 종합해 볼 때 교사의 훈육 유형과 아동의 자아존중감과의 관계를 밝히는 문제는 것은 교육 연구의 중요한 과제이며 아동의 개인주의 - 집단주의 성향에 따라서 결과가 다를 수 있음을 추론할 수 있게 해준다. 결론적으로 본 연구는 아동이 지각한 교사의 훈육유형과 자아존중감과의 관계에서 개인주의-집단주의 성향의 중재효과에 관하여 연구하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

〔연구문제 1〕 교사의 훈육유형에 따라 아동의 자아존중감에 차이가 있는가?

〔연구문제 2〕 교사의 훈육유형과 아동의 자아존중감의 관계는 개인주의-집단주의 성향에 따라 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

가. 훈육

훈육은 인간적 발달의 과정(김선혜, 2003)으로 폭넓게 정의될 수 있으나 학교라는 공간에서 한정해보면 교사가 학생의 문제 행동을 지도하고 학생 스스로가 바람직한 행동을 할 수 있도록 노력하는 과정이다. 학생이 스스로 문제행동을 통제할 수 있도록 도와주고, 시간이 지나면 교사처치의 필요성이 줄어들도록 하는 것을 목표로 한다. 본 연구에서는 교사의 훈육 유형을 타협형, 민주형, 지원형, 방임형, 전제형, 절충형으로 구분하였다(김달효, 2006)

나. 자아존중감

자아존중감은 자기자신에 대한 전반적인 평가(전규혁, 1999)이며, 유아기부터 노년기까지 전 생애에 걸쳐 다루어질 수 있는 개념이다. 초등학생에게 있어 자아존중감은 아동이 스스로 자신이 지녔다고 생각하는 특성에 대한 느낌 또는 평가이다(송명자, 2006). 본 연구에서는 일반적 자아, 가정적자아, 학교자아, 사회적자아로 구분하였다(전귀연, 1993).

다. 문화성향

문화는 사회의 성원으로서 한 개인이 습득한 지식, 사고, 기술의 총체이

고, 문화성향은 사회 및 관계속에서 개인이 지각하는 문화적 틀이다(육세영, 2008). 본 연구에서는 문화성향을 개인주의와 집단주의의 2차원으로 구분하였다. 개인주의는 독립적인 자아상을 가지고 있어 자기 자신을 위하는 것을 가장 중요하게 여기는 것을 말하며, 집단주의는 개인의 목표보다는 집단의 목적을 먼저 생각하고, 집단을 구성하고 있는 사람들과 상호 조화로운 관계를 추구하는 것을 중요하게 여기는 것이다(김인수, 2006).

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

Ⅱ. 이론적 배경

1. 훈육

가. 훈육의 개념

훈육이란 여러 가지 다양한 의미로 사용되며 이해되고 있는데 일반적으로 훈육이라고 하면 단체 생활을 영위하는데 필요한 각종 규칙의 준수를 강요당하고 바른 행동만을 실천하도록 지도하는 타율적인 형태로서 엄격한 통제를 연상하게 한다 (이미선, 2001). 많은 사람들이 훈육을 잘못에 대한 벌, 고통, 두려움을 주어 그것을 교정하게 하는 것을 생각하기 쉬우나 훈육은 근본적으로 긍정적인 개념을 갖는다. 과거에는 훈육이 벌, 보상등 학생 행동에 관한 권위적이고, 지시적인 통제(김상률, 2004), 환경의 질서와 안정을 해치는 학생의 행동과 관계되는 교사의 행동에 초점을 둔 경영의 하위영역(Eggen & Kunchak, 1994, 김상률, 2004, 재인용)등으로 교사를 비롯한 성인의 학생에 대한 행동통제에 초점을 두었으나 근래에 들어오면서 외부의 통제로부터 탈피한 자율성 추구, 민주시민으로서의 성장을 위한 사회와 조화, 인간적 발달의 과정(김선혜, 2003)이라고 함으로써 훈육을 학생중심적인 입장으로 관점을 바꾸어 정의하고 있다. 교사중심적 입장과 아동중심적 입장을 종합하였을 때 학교에서의 훈육은 교사가 학생의 문제 행동을 지도하고 학생 스스로가 바람직한 행동을 할 수 있도록 노력하는 과정이다.

나. 훈육문제의 심각성

훈육문제는 좁게는 학생의 교사의 교수활동 방해행위로서 생각될 수 있으나, 확대규정하면 학교공동체 생활 전반에 걸쳐 사회적 기대에 어긋나는 행동으로 정의 할 수 있다 (김묘정, 2008). 오늘날의 학교 훈육문제는 이전과 다르게 다양하고, 그 정도가 심각하여 정상적인 교육활동의 전개를 불가능하게 만들고 학습 공동체의 질서를 파괴하고 있다(성병창, 2000). 일상적으로 접하게 되는 각종 신문이나 잡지들속에 등장하는 학교훈육과 관련된 각종 기사들은 학생을 학교에 보내는 부모의 마음을 점점 무겁게 한다. 경기도의 한 교실에서 있었던 체벌 동영상 파문(수원=연합뉴스 2008. 07. 22)은 훈육문제를 다루는 교사의 지도력 부재에 관한 질타를 받는또다른 계기가 되었다. 동영상에는 교사가 빗자루로 한 어린이를 심하게 처벌함으써, 스승으로서의 사랑의 매가 아닌 폭력배라는 인상까지 줄 수 있는 소지를 남겼다. 그러나, 이와 같은 일이 가끔 일어나 언론에 관심을 끄는 일이 아니라는 것이다. 실제로 학교에서 학생의 크고 작은 훈육문제의 발생과 이에 대한 교사의 미흡한 대처로 인해 문제가 되는 일이 비일비재 하다. 충북의 한 학교에서는 급식지도를 하는 과정에서 잔반을 남긴 학생에게 교사가 억지로 다 먹이다가 학생이 체하자 이에 격분한 학부모의 항의로 교사는 무릎을 꿇고 학부모에게 사과하였다 (충북=연합뉴스 2006. 12. 15). 머리 긴 학생의 머리를 강제로 깎는다던지(부산일보 2008. 07. 18), 교사의 상담에 불만을 품고 한 여고생이 투신하는등(부산일보 2008. 07. 13) 학교 훈육 문제는 점점 사회적 이슈화 될 수 있는 수준으로 나아가고 있으며 이는 훈육문제에 대처하는 교사의 자세가 한 개인의 견해로써 또는 동료 교사와의 대화수준으로 풀어가는 것이 아니라 학문적으로 검토되고 연구되어져 정형화된 이론적 틀의 개발이 시급함을 보여준다.

그러나 학교훈육문제의 발생에 대해 교사의 책임으로만 전가할 수는 없다. 전 국민을 충격에 빠뜨렸던 초등생 성폭력 사건(대구일보 2008.05.01)은 학교 훈육 문제가 학교 내부에만 원인이 있는 것이 아니라 가정에의 무관심, 매스미디어의 영향, 학생들이 접하는 또래 집단등 다양한 원인이 있음을 시사한다. 그러나, 교사가 학교에서 학생의 인간적 성장, 발달을 책임지는 직업적 직무를 가진 사람이며 전문직임과 동시에 학생들과 항상 같이 호흡하고 어떠한 방식으로든 계속적으로 상호 작용할 수 밖에 없는 현실임을 감안할 때 교사가 학생 훈육의 문제를 다른 요인의 탓으로만 돌린다는 것은 그들의 직무를 회피하는 것이다. 실제로 교사의 훈육 전략은 아동의 발달에 다양하게 영향을 미치고 있다.

다. 교사의 훈육유형

교사의 훈육전략은 여러 가지 방식으로 분류된다. Wolfgong과 Glickman(1980, 1986)은 교사의 훈육관에 따라 개입주의자, 비개입주의자, 상호주의자로 분류하였다. 개입주의자는 아동들이 환경적 조건에 따라 발달한다고 믿고, 교사를 환경의 조건으로 본다. 따라서 개입주의자 교사는 학생들은 교사의 통제를 받아야 한다고 믿는다. 이 입장에서는 교사의 통제와 학생의 복종이 강요된다. 비 개입주의자는 아동들은 외부의 통제에 의해서 발달하는 것이 아니라 아동 자신의 내적 동기에 의하여 발달한다고 믿는다. 따라서 비개입주의자 교사는 학생들의 내적동기를 촉진하는 환경을 제시하고, 지원하는 역할을 한다. 상호주의자는 모든 인간은 자신의 행동을 자신이 선택한다고 믿고, 그 선택은 두 사람 이상의 상호작용의 결과로 본다. 따라서 상호작용주의자 교사는 학생들을 학급활동에 참여시키고, 그들과 협상을 통해서 훈육문제를 해결하려고 한다. 이 입장은 민주적 절

차와 협상을 강조한다 (박병량, 2004, 재인용).

Tomal(1998)은 교사들이 학생을 훈육하는데 있어 다섯가지 훈육 유형을 사용한다고 밝혔다. 훈육유형은 교사가 규칙을 강요하고 학생을 지원하는 정도에 의해 형성되어지는데, 강요라는 용어는 학생을 훈육할 때 나타나는 교사의 독단적인 정도로 정의되어지고, 지원이라는 용어는 교사가 학생의 편의를 도모하는 정도로 정의되어 질 수 있다. 이러한 강요와 지원의 조합에 기초하여 교사의 훈육 유형을 강요형, 포기형, 타협형, 지원형, 교섭형으로 분류하였다.

강요형은 매우 지시적이며, 독단적이다. 학생들과 타협하지 않고 학생들에게 활동의 여지를 주지 않는다. 강요형스타일의 교사는 개인 환경에 대해 고려하지 않고, 한 학생의 문제행동을 허용할 경우 모든 학생의 문제행동을 내버려두어야 할 사태가 발생한다고 주장한다. 포기형의 교사는 낮은 지원과 강요를 특징으로 하고 있다. 그들은 훈육문제를 다루는 것에 대해 무관심하고 학생들에게 거의 관심이 없다.타협형 교사는 적당한 정도의 강요와 지원을 특징으로 공평한 조건의 타협을 약속하는 경향이 있다. 이러한 교사들은 학생의 지위와 자신의 권위를 기꺼이 타협한다. 따라서, 학교, 학급의 훈육방침을 강요하는데 있어 다소 일관적이지 못하다. 지원형의 교사는 높은 지원, 낮은 강요를 특징으로 훈육문제에 관해 학생들과 대화하고자 많은 노력을 하고 관리할 훈육 행위에 대해 많은 양의 허용범위를 둔다. 학생에 대해 높은 공감과 배려를 하고 단호함은 거의 보이지 않는다. 그러므로, 훈육문제를 다룸에 있어 단호하지 않고 달래는 방법을 취한다. 교섭형 교사는 강요와 지원 모두 높은 정도의 중점을 나타내는데 학생 훈육에 대해 교사 학생 모두 유리한 방법을 취한다. 학생에게 정서적인 공감과 단호함의 조화를 실제로 보여준다. 이러한 교사들은 통제를 유지하는데 단호함에 가치를 두면서 또한 학생을 존중한다 (김묘정, 2008, 재인용).

김달효(2006)는 교사의 훈육유형의 판단자로 학생과 교사를 따로 선정하여 요인분석을 하였다. 연구결과에 의하면 학생을 교사의 훈육유형의 판단자로 하였을 때는 교사의 훈육유형이 여섯가지, 즉 민주형, 타협형, 지원형, 전제형, 방임형, 절충형으로 나타났다. 그러나 교사를 훈육유형의 판단자로 하였을 때는 교사의 훈육유형이 다섯가지, 즉 민주형, 타협형, 지원형, 전제형, 절충형으로 나타났다. 교사의 훈육유형의 판단자로 학생을 하였을 때와 교사를 하였을 때의 차이점은 교사를 훈육유형의 판단자로 하였을 때는 방임형이 나타나지 않는다는 점이다.

김달효(2006)는 이러한 다섯가지 훈육유형의 특징을 다음과 같이 나타내었다. 민주형 교사는 학생의 참여강조, 학생행동에 대한 책임감 고무, 학생의 문제행동에 대한 평등한 대처, 상황을 고려한 학생의 행동 이해등을 특성으로 한다. 전제형 교사는 독단적 결정, 학생행동의 강요, 빈번한 통제, 엄격함, 벌의 빈번한 사용등을 특성으로 한다. 학급 규칙의 설정에 학생을 참여시키지 않고, 독단적으로 결정하고, 학생의 행동을 강요하며, 학생들에게 통제방식을 자주 사용한다. 지원형 교사는 설득, 도움 제공, 헌신, 배려등을 특성으로 한다. 즉 지원형 교사는 학생이 문제행동의 잘못을 이해할 수 있도록 설득하고, 학생의 잘못된 행동에 도움을 주려하며, 학생의 문제행동을 교정하기 위해 헌신한다. 방임형 교사는 무관심, 방관적 태도, 비적극성, 무기대 등을 특성으로 한다. 학생의 문제행동에 무관심하고, 학생의 문제행동을 교정하려고 노력하지 않으며, 학생의 행동에 소극적으로 대응한다. 타협형 교사는 학생의 행동에 대한 조건제시, 보상의 빈번한 사용, 거래적 반응들을 특성으로 한다. 즉 타협형 교사는 학생의 행동통제를 위해 조건을 제시하고, 보상을 빈번히 사용하며, 학생의 행동에 대해 거래적 반응을 보인다.

김묘정(2008)은 초등학교 6학년 학생의 학급을 대상으로 교사의 훈육유

형을 연구하면서 김달효(2006)의 연구에서 지적했던 학생이 지각한 교사의 훈육유형 여섯가지외에도 혼합형, 민주 · 절충형, 민주 · 지원형, 순수민주형, 전제 · 절충형, 순수전제형등 교사의 훈육유형을 다양하게 명명하였다. 이것은 교사가 아동을 지도하는 과정에서 어떤 한가지의 훈육유형이 일방적으로 나타나는 것이 아니라 아동이 교사의 훈육유형을 지각할 때 상황에 따라 여러 가지 다양한 유형으로 지각하고 있음을 밝힌 것이다.

라. 교사의 훈육유형과 훈육효과

훈육효과성에 관한 연구는 교사를 훈육유형의 판단자로 하여 아동에게 미치는 영향과 아동을 훈육유형의 판단자로 하여 아동에게 미치는 영향을 연구한 두 가지의 흐름으로 나눌 수 있으며 전자에서 후자로 흐름이 바뀌어 가고 있는 추세이다.

이미숙(2001)은 교사가 선호하는 훈육유형은 대화형, 원칙형, 비일관형, 관대형으로 나타났으며 아동의 연령이 증가함에 따라 원칙형의 훈육유형이 증가하고, 대화형의 훈육유형이 감소하는 경향을 보인다고 하였다. 그러나, 교사들은 대화형의 훈육유형을 선호하고 있으며, 대화형의 훈육유형을 사용한 교사집단의 아동들은 친사회적 행동점수가 높게 나타났으며, 원칙형 훈육유형을 사용한 교사집단의 아동들은 친사회적 행동점수가 낮게 나타났다고 하였다. 즉 대화형의 훈육유형이 아동의 친사회적 행동증진에 기여하며 교사가 아동을 지도할 때 처벌대신 의사소통, 민주적인 과정, 아동의 자아개념의 발달 및 개인적 상호작용에 역점을 둔 전략을 사용해야 한다고 하였다.

이선영(2004)은 교사의 훈육유형을 교섭형으로 지각한 아동의 자기통제가 지원형, 포기형, 강요형, 타협형으로 지각한 아동의 자기통제에 비해 높

게 나타났다고 하였다. 특히, 교사의 훈육유형에 따라 자기통제의 여러부분에서 차이가 나타났다. 사려숙고와 과제인내는 교섭형으로 지각한 아동에게 유혹저항과 친구관련 통제는 지원형과 교섭형으로 지각한 아동에게 높게 나타난다고 하였다. 즉, 내적 규율에 따라 자신의 행동을 바람직한 방향으로 통제하고 조절하는 자기통제능력은 교사의 훈육유형에 영향을 받으며 이는 교사가 학생을 훈육할 때 정서적인 공감과 단호함의 조화를 보이는 훈육스타일을 취함으로써 아동의 자기통제를 높일 수 있음을 시사한다.

강윤정(2006)은 교사의 훈육유형에 따라 학교생활만족도에 유의한 차이가 있음을 밝혔다. 연구결과를 보면 저학년의 경우 교섭형, 중학년, 고학년의 경우 지원형으로 지각했을 때 학습활동 만족도가 높게 나타났고, 교우관계만족도는 저학년과 중학년의 경우 교섭형으로 고학년의 경우 지원형으로 지각했을 때 만족도가 가장 높게 나타났다. 교사와의 관계 만족도를 보면, 저학년과 중학년의 경우 교섭형으로, 고학년의 경우 지원형으로 지각했을 때 교사와의 관계 만족도가 높게 나타났다. 학교 환경 만족도를 보면 저학년은 교섭형으로 중학년과 고학년은 지원형으로 지각했을 때 만족도가 높게 나타났으며 아동의 전체적인 학교 생활 만족도는 성별과는 유의한 차이가 없다고 하였다. 이러한 연구결과는 교사가 아동을 지도할 때 학년에 따라 훈육전략이 달라져야 하며 남아나 여아의 구별에 얽매이지 말고 일관된 지도방법을 써야함을 시사하고 있다.

이와 관련하여 김현숙(2007)은 아동들의 학교생활만족도는 전반적으로 비교적 높은 편이며, 그 중 교우관계에 대한 만족도가 높고 규칙준수, 교사관계, 학교행사의 순으로 나타난다고 하였다. 교사의 훈육유형을 교섭형으로 지각한 아동이 학교생활만족도가 높게 나타난다는 것은 강윤정(2006)의 연구결과와 일치하나 여학생이 남학생보다 학교생활만족도가 높

다고 함으로써 상반되는 결과를 보였다.

양은정(2007)은 초등학교 고학년 학생들은 성별에 관계없이 담임교사를 전제형으로 지각하고 있으며 지원형, 민주형으로 지각했을 때 교사-학생 관계가 좋고, 학교적응을 더 잘한다고 하였다. 이는 학생의 성별과 학년에 따라 지각된 교사의 훈육유형에 차이가 있으며 학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 교사-학생관계와 학교적응에 차이가 있음을 말해주는 것이며, 교사가 자신의 훈육유형을 제고하고, 성별, 학년 등을 고려하여 적절한 훈육을 하여야 한다고 하였다.

이상순(2008)은 김달효(2006)가 개발한 훈육유형 질문지를 사용하였으며 초등학생은 교사를 민주형으로 지각하는 경향이 많으며 남학생이 여학생보다 교사를 전제형으로 더 많이 지각한다고 하였다. 또한 민주형으로 지각할수록 교사신뢰가 높으며 방임형으로 지각될수록 교사신뢰가 낮다고 하였다. 또한 민주형으로 지각할수록 교사의 공감능력이 높으며 전제형으로 지각될수록 교사의 공감능력이 낮다고 하였다. 교사의 공감능력과 초등학생의 교사신뢰는 정적상관을 보이는데 공감능력이 높을수록 학생의 교사신뢰가 높다고 함으로써 초등학생은 일관성있고 평등한 대처와 함께 학생의 문제행동에 대한 책임을 강조하는 민주형으로 훈육하는 것이 교사와 학생관계를 올바르게 정립시킬 수 있음을 시사한 것이라 하겠다.

이와 같이 훈육에 관한 연구는 교사를 훈육유형의 판단자로 하던 연구에서 아동을 훈육유형의 판단자로 하는 방향으로 나아가고 있으며 훈육효과성도 친사회적행동, 학교생활만족도, 교사신뢰, 교사학생관계, 학교적응, 자기통제등 아동의 심리적, 정서적 변화에 초점을 두고 연구가 진행되고 있다. 본 연구에서도 훈육유형의 판단자를 아동으로 두고 아동의 심리적, 정서적 변인으로 자아존중감을 선택하였다. 이는 아동기의 자아존중감은 이후의 학습과 학교생활적응에 결정적 영향을 끼치는 중요한 요인이기 때문

이다. 훈육이 초등교육의 전 영역을 망라하듯이(김선혜 2003) 자아존중감이 인간의 행동과 사회적 적응 및 바람직한 인격의 형성에 중요한 역할(배진희 2007)을 하기 때문에 두 분야의 관계를 연구하는 것은 초등교육이 나아가야하는 방향의 큰 틀을 형성하는 데 매우 중요하다고 판단하였기 때문이다.

2. 자아존중감

가. 자아존중감의 정의

자아존중감은 여러 학자에 따라 매우 다양하게 정의되고 있는데 자아존중감을 이해하기위해서는 자아개념에 대한 이해가 전제되어야 한다. 자아는 자아지식(self-knowledge)과 자아평가(self-evaluation)로 이루어진다. 즉 자아에 대한 지식은 '나는 어떤 사람인가' 에 해당되는 부분으로 자아개념으로 일컬어진다. 자아평가는 '나는 자신에 대하여 어떻게 느끼나' 에 대한 대답에 해당되는 부분인데 이것이 자아존중감이다. 따라서 자아존중감은 자기 가치의 전반적인 평가라고 볼 수 있다(전규혁, 1999). Rosenberg(1979)는 자아존중감이 '자신에 대한 부정적 또는 긍정적 평가와 관련되는 것으로써 자기존경의 정도와 자신을 가치있는 사람으로 생각하는 정도' 를 의미한다고 하였다(김경연, 2003, 재인용). 송명자(2006)는 자아존중감을 "아동이 스스로 자신이 지녔다고 생각하는 특성에 대한 느낌 또는 평가" 라고 하였으며 자아존중감이 높은 아동은 자신의 모든 특성에 대해 긍정적으로 평가하는 반면에 자아존중감이 낮은 아동은 여러 측면에서 자신을 바람직하지 못하다고 지각하는 경향이 높다고 하였다. 김동국(2007)은 자아존중감은 개인의 바람직한 환경 적응이나, 건전한 인성발

달, 나아가 긍정적인 자기실현에 가장 중요한 요소의 하나라고 할 수 있으며, 긍정적인 자아존중감을 형성한 사람은 자신과 타인을 수용하며, 자신과 타인의 능력을 인식하고, 정서적으로 안정적이며 주위 환경에 대한 소속감을 갖는다고 하였다.

나. 자아존중감의 구분

Rosenberg(1965)는 자아존중감을 하나의 특별한 객체, 즉 자아에 대한 긍정적, 부정적인 태도라고 정의하면서 자아존중감의 수준이 낮은 사람은 높은 사람보다 불안이 강하며 대인관계가 좋지 않고 독립되어 있다고 하였다. 뿐만 아니라 자신감이나 지도력이 결여되어 있고 높은 이상에 비해 실패를 두려워하는 특징을 가지고 있다고 하였다. 반면에 자아존중감이 높은 사람은 타인이 자기에게 동의하지 않을 때라도 당황하지 않으며 실패할 때라도 변명하지 않고 자기 경멸을 확대하지 않으며 타인들을 사회적 지위에 관계없이 동일하게 대우하며 지나치게 자기의식도 하지 않는 특징을 지닌다고 하였다(김성화, 2003, 재인용)

Maslow(1968)는 기본적 욕구와 자아실현의 연계점으로 자아존중감의 중요성을 언급하고 자아존중감을 내적 자아존중감과 외적 자아존중감으로 특징을 나누어 구별하였다. 외적 자아존중감은 다른 사람들이 나를 어떻게 생각하고 나에게 어떻게 반응하는가에 의해서 모든 특징이 나타나며 명성, 존경, 지위, 평판, 위신 그리고 사회적인 성공등에 기초를 둔다. 내적 자아존중감은 우리 자신이 가치있는 존재이며 어떠한 상황에서도 적절한 존재라고 생각하는 존중감이다. 이러한 내적, 외적 자아존중감을 느끼지 못할 때 사람들은 열등감에 사로잡혀 생에 대하여 낭패감을 느낀다고 하였다(김영숙, 2004, 재인용)

유우영(1992)은 자아존중감을 자기 자신의 평가로 규정짓고, 자아존중감을 긍정적 자아존중감과 부정적 자아존중감으로 나누고, 긍정적 자아존중감을 갖는 아동은 인생의 좋은 면과 관련되어 자신감을 갖고 성취적이며, 자율적, 우호적인 특성을 보이고, 부정적 자아존중감을 가진 아동은 인생의 나쁜면과 관련되어 불안정적, 비수행적, 의존적이고, 뒤떨어지는 것으로 여겨진다고 하였다.

최보가와 전귀연(1992)은 기존의 외국의 것을 쓰던 그대로 쓰던 국내 연구자들의 자아존중감 척도를 쓰지 않고 국내의 실정에 맞게 신뢰도와 타당도가 높은 척도를 개발하였다. 이것은 자아존중감을 하위의 4개영역 즉, 일반적 자아, 사회적 자아, 학교 자아, 가정적 자아로 나누어 제시하고 있으며 각 영역별로 다양한 영역의 자아존중감이 있음을 밝히고 그것을 측정할 수 있는 척도를 개발하였다. 일반적인 자아존중감은 자기자신에 대한 전반적인 긍정적 평가수준이며, 사회적 자아존중감은 다른 사람에 대한 친구로써 자기 자신에 대해 느끼는 긍정적 평가의 수준이고, 가정에서의 자아존중감은 가정에서 자신의 가치가 인정되고 있는 수준과 가족구성원으로서 자신이 느끼는 긍정적 감정의 정도이며, 학교에서의 자아존중감은 학업성적을 포함하여 학교 생활에서 자신이 느끼는 유능감, 즉 학생으로서 그 자신에게 내리는 긍정적인 평가의 수준을 말하는 것이다 (정찬석, 1997, 김경연, 2003, 재인용).

학동기 아동은 학업, 신체, 사회성의 세 측면에서 자아존중감을 형성하게 되는데, 이들은 연령이 증가함에 따라 다시 세분된다고 하였다. 학업적 자아존중감은 읽기, 쓰기, 기타과목으로, 사회적 자아존중감은 또래 관계 및 부모와의 관계로 나누어지며 신체적 자아존중감은 외모와 신체적 능력으로 다시 세분된다고 하였다 (Marsh, 1990; 정옥분, 2007, 재인용). 더욱이 이처럼 분화된 자아존중감은 전반적 자아존중감으로 통합되어(Harter,

1990; 정옥분, 2007, 재인용)위계적인 구조를 형성한다.

강위영(1997, 전규혁, 1999, 재인용)은 아동을 높은 자아존중감을 가진 아동과 낮은 자아존중감을 가진 아동으로 구분하였는데 안정감(security), 정체감(identity), 소속감(belonging), 목적(purpose), 유능감(competence)의 면에서 각각의 특성을 밝히고 있다. 높은 자아존중감을 가진 아동은 새로운 과제에 의욕적으로 접근하며, 느낌, 의견, 생각을 자유롭게 표현하며, 자신있게 다른 사람과 상호작용 한다. 그러나 낮은 자아존중감을 가진 아동은 새로운 과제를 두려워하고, 느낌, 의견, 생각을 밝히기를 꺼려하며, 자신을 격리시키거나 관심을 얻기 위해 과시한다고 하였다.

다. 자아존중감에 영향을 미치는 요인

(1) 성

초등학교 6학년 남·녀 아동을 대상으로 Rosenberg가 제작한 척도를 사용한 박춘심(1976), 청소년을 대상으로 연구한 조지숙(1992), Coopersmith의 도구를 사용한 김경연(1985)의 연구는 성별에 따라 자아존중감의 차이가 없음을 밝히고 있다. 반면에 정숙자(1984)는 성 자아상을 제외한 모든 영역에서 여아가 남아보다 높은 자아존중을 보였으며 심영현(1981)의 연구에서는 남아가 여아보다 유의하게 높은 자아존중감을 소유하고 있다고 밝히고, 그 이유로는 부모의 기대나 사회적 기대가 여아보다 남아가 더 높기 때문이라고 하였는데, 신관호(1996)의 연구에서도 남아가 여아보다 자아존중감이 높다고 하였다(이옥분, 1999 재인용). 성별에 따른 자아존중감은 부모의 양육태도와도 밀접한 관련이 있다. 부모가 온정적·수용적 양육태도를 취할 경우 아동의 자아존중감이 높은 반면, 거부 · 제재 ·

위협적인 태도를 보일 경우 자아존중감이 낮은 것으로 나타나는데 남아의 자아존중감은 어머니의 양육행동과 높은 상관이 있고, 여아의 자아존중감은 아버지의 양육행동과 높은 상관이 있다고 하였다(Bishop & Ingersoll, 1989; Coopersmith, 1967, 정옥분, 2007 재인용).

(2) 연령

Bee(1978)는 유아기때(4세까지) 자기능력과 행동에 대한 타인의 판정을 흡수한다고 하였으며, 5세경에 자기상을 형성하고, 초등학교 저학년 때 자기 성격에 대한 평가를 한다고 하였다(김대욱, 2002, 재인용). 자아존중감은 아동기 동안 계속해서 발달한다. 이 시기동안 급격한 인지적, 신체적 변화를 경험하는 아동들은 자아상에서 혼란을 경험한다. 따라서 아동초기에 호르몬 변화와 생리적 변화에 의해서 자아존중감이 일시적으로 감퇴하는 현상을 경험하게 되고 아동 후기에는 자아존중감이 다시 상승하게 된다(장휘숙 1993, 김대욱 2002, 재인용).

(3) 중요한 타인의 영향

Harter(1987)는 아동의 자아존중감에 영향을 주는 요인으로는 아동이 중요타인, 특히 부모나 교사 그리고 또래로부터 느끼는 전반적인 지지감으로 보았다. 타인이 자신을 좋아한다고 느끼는 아동들은 전반적인 지지를 덜 받는다고 여기는 아동들보다 자존감 점수가 더 높았다(김대욱, 2002 재인용). 특히 부모는 아동의 자아존중감 발달에 결정적인 영향을 갖는데, Coopersmith(1967)은 자아존중감이 높은 아동의 부모는 아동을 수용하고, 애정을 표현하며, 아동의 문제에 관심을 가지는 것을 확인하였다. 또한 아

동이 이행해야 할 명확한 행동의 기준을 설정하고 지키며, 설정된 한계내에서 자신의 의견을 자유롭게 표현한다고 하였다(Isberh et al..1989, 송명자, 2006, 재인용).

(4) 사회적 지지

아동의 자아존중감에 관한 연구들은 가정환경의 중요성을 강조해왔으며 가정의 사회경제적 지위는 그 한 영역으로 연구되어 왔다. 김경연(1985)의 연구에서는 사회계층을 구성하는 변인으로 부의 직업, 교육수준, 수입 및 아동이 평가한 가정의 경제 수준등으로 하여 살펴본 결과, 유의한 상관이 나타났으나 그 영향력은 크지 않다고 하였다. 이운경(2004)는 청소년의 자아존중감은 청소년이 지각한 가정의 경제적 수준과 유의한 정적관계를 나타낸다고 하였다. 타인과의 비교나 평가가 중요한 역할을 하는 자아존중감의 특성을 고려했을 때 청소년이 자신의 경제적 수준이 낮다고 지각했을 때 자아존중감에 부정적인 영향을 미친다는 것이다. 즉 부모의 교육수준이나 직업수준보다는 그들이 가지고 있는 소지품의 질, 학원비를 제때 못내는 것등의 겉으로 보이는 구체적인 차이가 자아존중감에 부정적인 영향을 끼친다는 것이다.

라. 자아존중감의 연구동향

자아존중감은 어느 한 시기에 갑작스럽게 겪는 정서적인 변화가 아니라 유아기부터 노인까지 전 생애에 겪는 심리적 변화로서 연구동향도 살펴보면 다양한 세대에 다양한 분야에 걸쳐 폭넓게 이루어지고 있다. 초등학생과 관련된 연구의 동향을 살펴보면 정서지능과의 관련 연구(박영애, 최영

희, 박인전, 2000), 자녀 양육 행동과의 관련 연구(문영숙, 2003, 박영애, 원효종, 2003), 여아의 친구관계특성과의 관련 연구(김미란, 최정미, 2004), 방과후 과외학습활동과의 관련 연구(이경일, 정명수, 정진영, 2003), 자아증진 프로그램의 효과 연구(김경연, 2003, 김영숙, 2004, 이인자, 2007, 지은숙, 2007)등이 있다. 폭넓고 다양하면서 방대하게 많은 연구성과를 발표하고 있으나 일반교사의 교육활동에 도움을 줄 수 있는 자아존중감과의 관련 연구는 없었다. 결손가정, 국악놀이(오경란, 2007), 놀이치료사례와의 관련 연구, 방과후 학습활동과의 관련 연구가 중요한 변인이 될 수 있으나 초등학교 교육활동 전 분야라고 할 수 없는 지엽적인 관심사에만 한정되고 있다.

자아존중감은 전 생애에 걸쳐 변화를 겪을 수 있는 심리적 기저임에는 분명하나 아동기가 신체, 언어, 사회정서, 인지적 면에서 급격한 발달을 시작하는 시기이므로 이 시기에 형성되는 자아존중감의 형성은 전 생애에 걸쳐 큰 영향을 미친다. 특히 학업적 자아존중감은 초등학교 시기부터 아동들에게 급격히 발달하기 시작하는 중요한 자아개념의 한 측면으로서 일반적으로 초등학교 2학년경부터 아동들은 학업성적을 비롯한 교과와 관련되는 모든 성취도를 다른 아이들과 비교하고, 그 결과를 자신의 능력을 평가하는 준거로 삼기 시작한다 (Smith et al..1987 송명자, 2006 재인용). 학력위주의 사회속에서 초등학교 시기에 형성된 낮은 학업적 자아존중감은 이후의 학교에서의 학습활동에 큰 지장을 초래할 것이다. 본 연구는 초등교육의 전 분야를 망라하는 훈육과 자아존중감과의 관련을 연구하면서 학교 교육의 본질적 측면에 더욱 접근할 수 있는 연구사례가 될 것이다.

3. 문화성향

가. 문화의 개념

문화는 “사회의 성원으로서의 인간이 습득하는 지식 · 신념 · 기술 · 도덕 · 법칙 · 관습 · 기타 여러 능력 및 습관을 포함하는 복합적 전체”, “인류의 전체적인 사회적 유산”, “마음의 누적적 창조물인 공유된 상징체계”, “한 집단의 사람들이 공유하는 삶의 양식” 등으로 정의된다. 이처럼 문화는 다양하게 정의되며 사회를 구성하는 사람들의 모습속에 표상되어 나타난다(김윤명, 2007).

나. 문화성향의 개념

문화성향은 자기 스스로에 대해 인식하는 개인적 지각으로 사회 및 관계 속에서 자기를 인식하는 문화적인 틀이다. 그리고 개인 스스로를 이해하고 그들을 둘러싼 세계에서 다른 사람들과의 관계를 이해하는데 도움을 주는 개인의 지각이다(Hara & Kim, 2004; Markus & Kitayama, 1991; 육세영, 2008 재인용). 문화성향은 자아개념을 하나의 구성체로 보는 대신, 사람들이 수없이 다른 자아를 가진 것으로 본다. 이렇게 다른 자아 이미지들은 사람들이 자신과 타인 사이의 관계에 대해 믿는 것, 특히 자신이 어느 정도 타인으로부터 분리되어 있는지 혹은 연결되어 있는지를 믿는 것에 영향을 미친다(Timothy & Bresnahan et al., 2003; 2008, 재인용). 다시 말하면 문화성향은 “타인과의 관계에 대한 생각, 느낌, 행동들의 구성체, 그리고 타인으로부터 구분되는 자아”로써 개념화된다(Singelis, 1994; 육세영, 2008 재인용)

다. 문화성향의 분류

Hall(1976)은 국가간의 문화적 유사성과 치이점은 사회 구성원이 사물을 인식하는 방법의 차이라고 정의하면서 이러한 인식의 방법을 배경(context)이라고 설명하고 있다. 그는 고맥락/배경문화(high context culture)와 저맥락/배경문화(low context culture)라는 개념으로 각국의 문화를 이원적으로 분류하였다. Hofstede(1980)는 개인주의, 남성다움, 권력간 거리, 불확실성 회피로 나누었으며 이는 문화주체인 개인의 심리적 상황을 잘 나타내주고 있다. Triandis(1998)은 같은 시간과 장소에서 동일한 언어를 사용하는 사람들은 태도, 신념, 규범, 가치를 공유하게 되는데, 이를 문화적 증후(cultural syndromes)라 부르고, 네가지의 문화적 증후로써 각 문화를 구분한다. 이는 문화적 복잡성(cultural complexity), 문화적 엄격성(cultural tightness), 개인주의(individualism)와 집단주의(collectivism)이다. 특히 집단주의와 개인주의 문화구분이 국가 차원뿐만 아니라 개인의 문화적 성향을 나타내주는 틀이 될 수 있으며, 이를 한 차원 더 세분화시켜 수직, 수평으로 나누어 제시하고 있다. 이처럼 다양한 문화 분류 체계에서도 일관되게 담고 있는 집단주의-개인주의 문화분류의 큰 맥락은 오래전부터 다뤄져왔던 문제이다(김윤명, 2007)

(1) 개인주의 문화성향

집단보다 개인이 우선권을 가지며, 개인의 목표, 성취, 만족, 기호, 판단이 가치판단의 기준이 된다. 따라서, 개인들이 모여 상호간에 타협이나 합의에 의해서 자신들의 행위를 규제하는 규칙을 만들기도 하지만 이러한 규칙은 얼마든지 수정이 가능하고 개인이 집단을 떠남으로써 규제력을 상실하기도 한다. 결혼, 직업, 취미생활 등의 선택은 가족공동체의 판단보다 개

인당사자의 책임으로 이루어진다(유명주, 2004)

(2) 집단주의 문화성향

개인보다 일차집단(가족, 친척, 공동체)이 우선적인 중요성을 지니고, 집단이 개인의 욕구 충족과 보상의 원천이며, 적절한 행위, 규범이 무엇인지를 제공한다. 국가로 본다면 동양의 전통적인 농경사회 및 산업화가 진행되고 있거나 그 직전에 있는 사회, 유럽에서는 카톨릭 국가인 남부 유럽사회 및 남미사회들이 이러한 문화적 성향을 지닌 것으로 보인다.

(3) 한국인의 문화성향

한국은 농업을 하기 좋은 생태환경 때문에 동일한 성원들과 취락을 형성하여 생애의 대부분을 협동하고 갈등을 경험하면서 함께 생활하는 문화를 형성하였다(한덕웅 2005) 농업을 바탕으로 한 공동사회의 형성은 한국인의 문화성향이 집단주의 성향이 근본바탕이 됨을 보여준다. 그러나, 지금 현재 한국사회를 농업사회라고 보기는 어렵다. 해방이후 급격한 현대화로 인한 이중규범의 난립은 또다른 한국인 독특한 문화성향을 낳았다. 그러나, 지금 자라나는 세대는 집단의 규범으로부터 자유로워서 집단의 규범과 사적행동기준을 이중적으로 둘 필요가 없고 새로운 것을 쉽게 받아들인다(김윤명 2007).

학생들은 어른으로부터 습득한 전통적 두레적 성향의 관습들과 이중적 규범, 그러면서도 그들의 빠른 문화흡수력으로 인해 집단주의적 성향과 개인주의적 성향이 혼재된 상황에서 생활하게 된다. 개인적인 원망이나 목표

의 추구가 공동체의 틀안에서 갈등을 야기하고 조화를 해치는 현상이 발생한다(박여미, 조긍호, 2005). 이는 오늘날 학교 현장에서 발생하는 극단적 훈육문제인 왕따, 학교폭력, 비행이나 평범한 학생들의 사소한 훈육문제가 교사와 학생 모두 집단의 가치와 개인의 가치의 부조화로 인한 혼돈과 이를 조화시키려는 대처방안의 미흡함이 중요한 원인이 될 수 있음을 시사한다. 그러므로, 훈육과 자아존중감의 관계를 연구함에 있어 개인이 가지는 문화성향의 중재성을 검토하려는 필요성이 제기된다.

라. 문화성향의 연구동향

문화성향과 관련된 연구는 2000년 이후 본격적으로 이루어지기 시작하여 근래에 관심이 고조되고 있다. 연구의 동향을 살펴보면성역할, 허구적 독특성 지각경향(조긍호, 2002), 우울취약성, 대인관계성향, 사회적 지지와의 차이(원은정, 2005), 우울증에 대한 귀인양식과 상담자에 대한 신뢰와의 관계(김성숙, 2003)등 개인의 심리적 변화와 관련된 연구, 부모애착(백중하, 2007), 등 부모의 양육과 관련된 연구, 일관성 선호경향 및 가치관 수용(박여미, 2005), 공동체의식, 대인 신뢰 및 유사성 지각(정영희, 2005), 또래동조성, 의사결정방식 및 사회적 지지(이혜란, 2006), 집단 따돌림(이돈집, 2004)등 청소년의 문화성향과 관련된 연구등으로 나눌 수 있다.

마. 초등교육과 문화성향의 관계

유명주(2004)는 집단주의 성향이 개인주의 성향보다 정서지능이 높으므로 협동이나 조화와 같은 집단주의 가치가 초등교육현장에서 강조되어야

한다고 하였다. 문화성향에 따라 정서표현의 차이는 없으나 집단주의 성향이 분노표출을 적게하고, 개인주의 성향은 분노표출을 많이 한다고 하였다. 이를 통해 우리나라 문화의 맥락에 적합한 정서교육 프로그램이 개발되어야 한다고 하였다.

김인수(2006)는 학교 문화는 집단주의 성향을 보이고 있으나 개인주의 성향이 점차커지고 있느 추세에 있으며 집단주의 성향이 높은 것으로 알려졌던 학교 사회가 집단주의와 개인주의가 혼합된 사회임을 보여준다고 하였다. 또한 초등학생들은 교사집단보다 개인주의 성향이 훨씬 높으며, 앞으로 개인주의 성향이 점차 강하게 나타날 것으로 예측하면서 아동들이 자기중심적인 사고에서 벗어나 더불어 살아가는 지혜를 터득할 수 있도록 하는 교육이 필요하다고 하였다. 또한, 초등학생의 문화적응속도가 사회경제적인 영향을 받아 빠르게 변화하고 있는 만큼 교사들도 사회변화에 적응하려는 노력이 요구된다고 하였다.

김은진(2008)은 초등학생의 갈등해결전략에서 문화성향에 상관없이 협력전략과 높은 상관관계를 보인다고 하였다. 그러나, 성별의 차이가 있으며, 남학생들은 회피전략유형, 여학생들은 절충 및 협력 전략의 비율이 높게 나타난다고 하였다. 또한, 아동의 문화성향과 관련하여 갈등해결전략을 사용할 수 있는 실제적인 지도 프로그램이 요구된다고 하였다.

그러나, 초등교육과 문화성향의 관련을 연구한 논문은 거의 찾기 힘든 실정이다. 이에 본 연구는 아동이 지각한 교사의 훈육방식이 자아존중감에 미치는 영향과 문화성향의 중재효과를 검토하고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 부산 지역에 소재하는 4개 초등학교 6학년 학생 402명을 대상으로 조사하였고 이 중에서 불성실하게 응답한 설문지는 제외하여 최종적으로 357부를 선정하였다. 연구 대상자의 학교별 성별 분포는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상자의 학교별 성별 분포

단위 : 명

구분	K	H	S	B	전체
남자	38	46	46	52	182
여자	38	42	41	54	175
전체	76	88	87	106	357

.

2. 조사도구

본 연구의 측정도구는 질문지로서 교사의 훈육유형 척도와 자아존중감 척도, 개인/집단주의 척도 3종류이다.

가. 교사의 훈육 유형 척도

본 연구에 사용된 교사의 훈육유형 측정도구는 김달효(2006)의 문헌 연구를 거쳐 초등학교 6학년 학생 2,500명을 대상으로 개발한 질문지를 김묘연(2008)이 재검사한 검사지이다. 질문지는 교실에서 일어날 수 있는 실제적 혹은 가상 훈육상황을 제시하고 아동으로 하여금 교사가 자주 사용했거나, 사용할 것이라고 지각되는 것을 응답하는 방식이다. 질문지는 6개 유형(타협형, 지원형, 민주형, 방임형, 전제형, 절충형) 총 36문항으로 구성되어 있고, '매우 그렇다'에서 '전혀 그렇지 않다'의 5단계 평정척도로 이루어져 있다. 교사의 훈육유형 질문지의 신뢰도는 Cronbach's α=. 로 나타났다. 질문지의 유형별 구체적인 문항 내용은 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 학생이 지각한 교사의 훈육유형 문항구성

유형	문항번호	문항수	문항 구성 내용	Cronbach's α
타협형	10,30,14,34,27,3,2,4	8	조건제시, 보상의 빈번한 사용, 거래적반응	.89
지원형	16,21,7,9,5,12	6	설득,대화,도움 제공,헌신,배려	.75
민주형	25,17,36,29,22,8,1	7	평등하고, 객관적인 대처	.86
방임형	26,24,18,13,6	5	무관심,방관적 태도,비적극성,무기대	.84
전제형	23,11,20,15,28	5	독단적 결정, 행동의 강요, 빈번한 통제, 엄격함	.64
절충형	32,35,19,31,33	5	학생의 행동에 대한 책임감 강조, 올바른 행동을 위한 조건제시	.53

나. 자아존중감 척도

자아존중감 수준을 측정하기 위해 최보가와 전귀연(1993)이 연구 개발한 자아존중감 척도를 유병숙(2003)이 재검사한 검사지를 사용하였다. 이 검사지는 총 32문항으로 구성되어있고, 일반 자아상을 의미하는 일반적 자아 6문항, 친구와 타인과의 관계에서 자신을 보는 사회적 자아 9문항, 가정과 관련되는 가정적 자아 9문항, 학교에서 적응에 관련되는 학교 자아 8문항등 4개의 하위척도로 구성되어 있다. 본 검사에 대한 응답은 '매우 그렇다'에서 '전혀 그렇지 않다'의 5단계 평정척도로 이루어져 있으며 부정진술문항(4,8,12,16,20,24,27,30)의 경우는 역으로 환산 채점 처리하였다. 질문지의 유형별 구체적인 문항 내용과 하위 요인별 구성 및 신뢰도 계수는 〈표 3〉와 같다.

〈표 3〉 자아존중감 척도의 문항구성

요인	문항번호	문항구성내용	문항수	Cronbach's α
일반적 자아	1,5,9,13,17,21	자신에 대하여 갖는 전반적인 자아상	6	.76
사회적 자아	2,6,10,14,18,22,25, 28,31	중요한 타인과의 관계에서 느끼는 자신에 대한 태도	9	.90
가정적 자아	3,7,11,15,19,23,26,29,32	가정적 상태에 대한 자신의 느낌과 태도	9	.90
학교 자아	4,8,12,16,20,24,27,30	자신의 인지적인 능력에 대하여 갖는 자아상	8	.76

다. 아동용 개인주의 · 집단주의성향 검사지

본 연구의 척도는 Singelis(1994)가 개발하고, Singelis, Triandis, Bhawuk과 Gelfand(1995)가 제작한 INDCOL(Individualism-Collection)척도를 사용하여 김은진(2008)이 초등학교 아동의 수준에 맞게 수정 · 보완하여 사용한 척도를 그대로 사용하였다. 이 척도는 개인주의 문항 16개, 집단주의 문항 16개로 하여 총 32문항으로 구성되어 있으며 각 항목에 대한 응답은 4점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않은 편이다, 3=그런 편이다, 4=매우 그렇다)로 점수가 높을 수록 각 특성이 높은 것을 나타낸다. 각 하위척도의 신뢰도 계수와 해당문항의 내용은 〈표 4〉와 같다.

〈표 4〉 개인주의 집단주의 성향 척도의 문항구성

요인	문항수	문항번호	Cronbach’a
개인주의 성향	16	1 - 16	.81
집단주의 성향	16	17 - 32	.86

3. 자료 분석 방법

아동을 대상으로 수집된 자료는 SPSSWIN 프로그램(ver. 12.0)을 이용하여 연구문제에 따라 통계적 분석을 수행하였다.

<연구문제 1> 「아동이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 자아존중감에 차이가 있는가」를 분석하기 위하여 아동이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 5개 집단 간 아동의 자아존중감 각 영역 점수에 대한 일원분산분석(One-way ANOVA)을 수행하였다.

<연구문제 2>「교사의 훈육유형과 초등학교 아동의 자아존중감과의 관계는 아동의 문화성향에 따라 중재되는가」를 분석하기 위하여 훈육유형(5)×문화성향(2)에 따른 자아존중감 점수에 대한 이원분산분석(Two-way ANOVA)를 실시하여 상호작용효과를 분석하였다. 또한 이러한 결과를 보다 구체적으로 알아보기 위하여 개인주의 성향자 집단 전체와 집단주의 성향자 집단 전체 간의 자아존중감 점수에 대한 비교 및 각 훈육유형에 속하는 집단별로 개인주의자-집단주의 성향자를 구분하고 이들 간에 자아존중감 점수의 차이를 t-검증을 실시하였다. 모든 통계적 분석결과는 α=.05의 수준에서 유의성을 검증하였다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

Ⅳ. 연구결과 및 논의

1. 연구결과

가. 아동이 지각한 교사의 훈육유형과 자아존중감과의 관계

아래에서는 <연구문제 1> 「아동이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 자아존중감에 차이가 있는가」에 따른 통계적 분석 결과를 차례로 제시하였다.

<표 5>는 아동이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 5개 집단 간 아동의 자아존중감 각 영역 점수에 대한 일원분산분석을 수행한 결과를 나타낸 것이다(방임형 집단의 경우 사례수가 적어(N=7) 비교 대상 집단에서 제외하였다).

<표 5>교사의 훈육유형에 따른 아동의 자아개념 점수 분포

	집단	N	M	SD
일반자아	타협형	34	20.94	3.58
	지원형	62	21.02	4.12
	민주형	67	22.09	3.79
	전제형	110	20.90	4.00
	절충형	77	20.92	4.37
사회자아	타협형	34	28.41	5.94
	지원형	62	28.05	6.76
	민주형	67	29.36	5.74
	전제형	110	27.27	6.74
	절충형	77	27.08	6.45
가정자아	타협형	34	33.35	7.06

	지원형	62	32.16	7.78
	민주형	67	32.04	7.83
	전제형	110	29.81	7.62
	절충형	77	31.06	7.55
학교자아	타협형	34	22.38	4.32
	지원형	62	21.29	5.16
	민주형	67	22.28	6.20
	전제형	110	20.99	5.06
	절충형	77	19.90	5.87

결과를 살펴보면 교사의 훈육유형에 따른 5개 집단 간에는 아동의 자아존중감에서 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이들 각 유형에 따른 집단별 기술통계량은 <표6>과 같으며, 표에서 알 수 있는 것처럼 집단 간에는 자아존중감 모든 하위영역에서 평균점수간에는 어떤 커다란 차이가 없음을 알 수 있다.

그러나 이러한 결과는 어디까지나 아동이 지각한 교사의 훈육유형만을 고려한 결과이며, 본 연구에서 교사의 훈육유형과 자아존중감과의 관계의 중재요인으로 가정한 아동의 문화성향을 고려하지 않은 것이다. 아래에서는 <연구문제 2>에 따라 이렇듯 아동의 문화성향 요인을 고려하여 관계를 분석하고자 한다.

<표 6>교사의 훈육유형에 따른 아동의 자아존중감 점수의 차이

	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	*F*	*p*
일반자아	집단간	72.60	4	18.15	1.12	.348
	집단내	5605.76	345	16.25		
	합계	5678.36	349			
사회자아	집단간	247.87	4	61.97	1.50	.201

	집단내	14239.84	345	41.28		
	합계	14487.71	349			
가정자아	집단간	474.99	4	118.75	2.04	.088
	집단내	20050.68	345	58.12		
	합계	20525.67	349			
학교자아	집단간	262.35	4	65.59	2.22	.066
	집단내	10178.58	345	29.50		
	합계	10440.93	349			

나. 교사의 훈육유형과 자아존중감과의 관계에서 문화성향의 중재효과

여기에서는 <연구문제 2>「교사의 훈육유형과 초등학교 아동의 자아존중감과의 관계는 아동의 문화성향에 따라 중재되는가」에 따른 통계적 분석결과를 제시하였다.

구체적인 통계분석 결과에 앞서 먼저 본 연구의 대상으로 선정된 아동들의 문화성향(개인주의-집단주의 성향) 변인에 대한 기술통계량과 빈도분포를 살펴보면 <표7>와 같다.

<표 7> 아동의 개인주의-집단주의 성향의 기술통계량

	N(%)	M(SD)
개인주의 성향	137(35.6)	46.35(7.09)
집단주의 성향	248(64.4)	46.38(6.70)

<표 7>를 살펴보면 개인주의 성향을 보인 아동이 137명으로 35.6%를 차지하고 집단주의 성향이 248명으로 64.4%를 차지하였다. 선행연구(김은

진, 2008; 김인수, 2006; 유명주, 2004)와 마찬가지로 본 연구에서도 집단주의 성향으로 분류되는 아동의 비율이 보다 높게 나타났다.

이어서 <표 8>은 아동이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 개인주의, 집단주의 성향 분포가 어떻게 나타나는지를 제시한 것이다.

<표 8> 교사의 훈육유형과 개인주의 집단주의 성향자의 교차빈도

훈육유형	집단유형		전체
	개인주의 N(%)	집단주의 N(%)	
타협형	13(41.9)	18(58.1)	31
지원형	20(32.8)	41(67.2)	61
민주형	20(31.7)	43(68.3)	63
전제형	36(34.6)	68(65.4)	104
절충형	29(38.2)	47(61.8)	76
전체	118(35.2)	217(64.8)	100

<표 8>에서 보는 바와 같이 교사의 모든 훈육유형에서 집단주의 성향자의 비율이 높았으며, 특히 ,전제형, 절충형, 지원형, 민주형 등에서 집단주의 성향자의 비율이 상대적으로 보다 높은 것으로 나타났다.

<연구문제 2>에 따라 문화성향의 중재효과를 살펴보기 위한 목적으로 훈육유형(5)×문화성향(2)에 따른 자아존중감 점수에 대한 이원분산분석을 실시한 결과는 <표 9>과 같다.

<표 9> 훈육유형(5)×문화성향(2)에 따른 자아개념 점수에 대한 이원분산 분석

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	*F*	*p*

일반자아	훈육유형	42.50	4	10.63	.66	.623
	문화성향	47.95	1	47.95	2.96	.086
	훈육×문화성향	71.04	4	17.76	1.10	.358
	오차	5259.51	325	16.18		
사회자아	훈육유형	110.28	4	27.57	.68	.607
	문화성향	71.18	1	71.18	1.75	.186
	훈육×문화성향	448.00	4	112.00	2.76	.028
	오차	13185.42	325	40.57		
가정자아	훈육유형	444.33	4	111.08	1.94	.104
	문화성향	577.26	1	577.26	10.06	.002
	훈육×문화성향	108.81	4	27.20	.47	.755
	오차	18651.14	325	57.39		
학교자아	훈육유형	206.32	4	51.58	1.73	.144
	문화성향	147.48	1	147.48	4.94	.027
	훈육×문화성향	41.00	4	10.25	.34	.849
	오차	9709.54	325	28.87		

<표 9>의 결과를 전체적으로 살펴보면 4개의 자아존중감 하위영역 중 3개 영역에서 주효과 혹은 상호작용효과가 있는 것으로 나타났다. 가정적 자아존중감과 학교 자아존중감의 경우 문화성향에 따른 주효과가, 사회적 자아존중감의 경우 훈육유형과 문화성향에 따라 유의미한 상호작용 효과가 산출되었음을 알 수 있다(p<.05). 그러나 일반적 자아존중감의 경우 아무런 효과가 발견되지 않았다.

이러한 결과를 보다 구체적으로 알아보기 위하여 개인주의 성향자 집단 전체와 집단주의 성향자 집단 전체 간의 자아존중감 점수에 대한 비교 및 각 훈육유형에 속하는 집단별로 개인주의자-집단주의 성향자를 구분하고 이들 간에 자아존중감 점수의 차이를 검증한 결과는 <표 10>-<표 11>과 같다.

<표 10> 훈육유형(5)×문화성향(2)에 따른 자아존중감 점수분포

(일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감)

	훈육 유형	문화 성향	일반자아 M	SD	*t*	*p*	사회자아 M	SD	*t*	*p*
전체		개인	20.90	4.08	1.52	.129	27.45	6.96	1.31	.190
		집단	21.56	4.10			28.38	6.43		
훈육 유형별 집단	타협	개인	19.62	3.28	2.53	.017	26.23	6.43	1.82	.079
		집단	22.44	2.91			30.17	5.55		
	지원	개인	21.00	4.97	.06	.949	27.35	8.59	.50	.620
		집단	21.07	3.74			28.41	5.85		
	민주	개인	21.35	3.88	1.00	.321	27.25	6.15	2.12	.038
		집단	22.37	3.73			30.49	5.40		
	전제	개인	20.33	3.80	1.11	.271	27.14	7.26	.14	.893
		집단	21.25	4.13			27.32	6.31		
	절충	개인	21.24	4.07	.56	.578	29.00	5.40	2.16	.033
		집단	20.66	4.60			25.77	6.79		

<표 11> 훈육유형(5)×문화성향(2)에 따른 자아존중감 점수분포

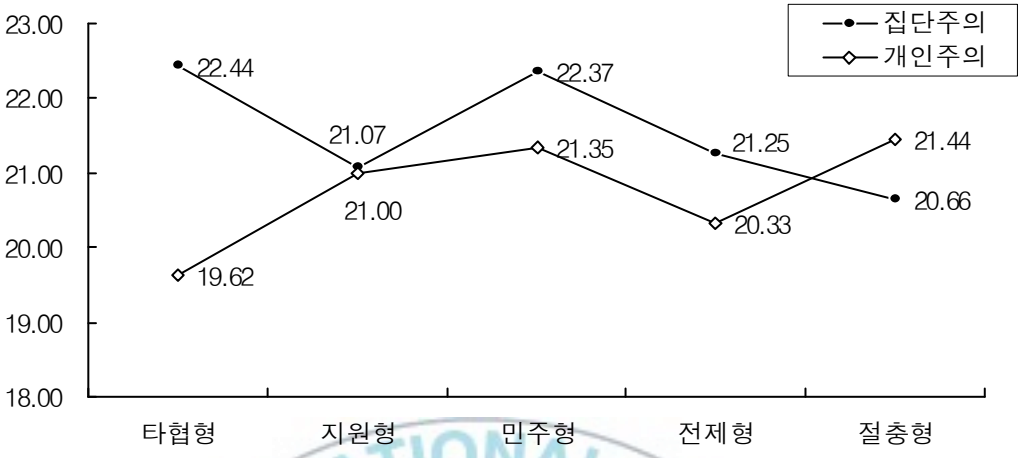
(가정적 자아존중감, 학교 자아존중감)

	훈육 유형	문화 성향	가정자아 M	SD	*t*	*p*	학교자아 M	SD	*t*	*p*
전체		개인	29.44	8.06	3.80	.000	20.33	5.45	2.41	.017
		집단	32.61	7.74			21.74	5.56		
훈육 유형별 집단	타협	개인	32.92	5.87	.48	.638	21.54	3.26	.66	.516
		집단	34.11	8.04			22.61	5.17		
	지원	개인	31.05	8.98	.82	.416	19.65	5.50	1.84	.071
		집단	32.80	7.25			22.20	4.85		
	민주	개인	29.00	8.84	2.25	.028	21.35	6.76	.76	.452
		집단	33.63	6.99			22.63	5.99		
	전제	개인	28.11	7.83	1.86	.066	20.53	5.17	.54	.590
		집단	31.04	7.55			21.10	5.15		
	절충	개인	28.45	6.52	2.46	.016	18.72	5.26	1.45	.151
		집단	32.72	7.82			20.72	6.16		

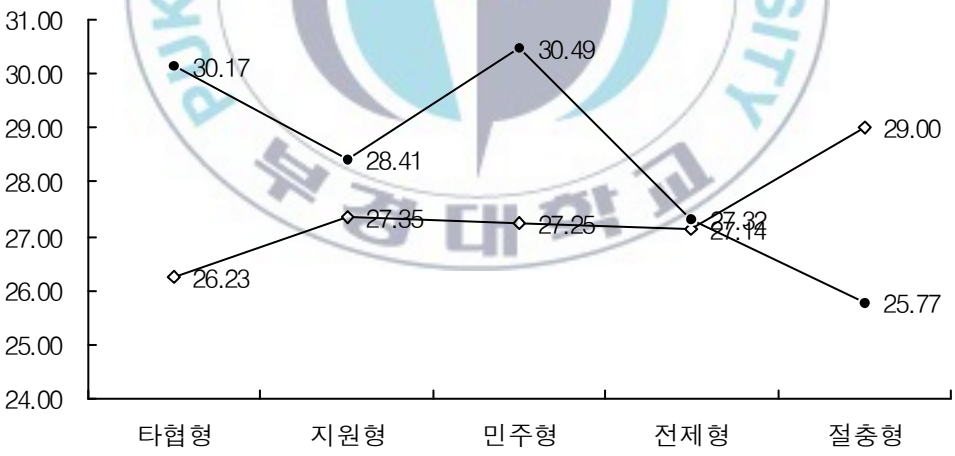
<표 10>과 <표 11>의 결과를 통합하여 살펴보면, 우선 개인주의 성향 전체집단과 집단주의 성향 전체집단 간에는<표 9>의 결과와 마찬가지로 일반적·사회적 자아존중감에서 평균점수에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 가정적 자아존중감(개인주의 M=29.44, 집단주의 M=32.61)과 학교 자아존중감(개인주의 M=20.33, 집단주의 M=21.74)에서는 집단주의 성향자들이 평균점수가 통계적으로 유의미하게 보다 높음을 보여주었다.

5개 훈육유형별 집단 중 지원형과 전제형을 제외한 3개의 훈육유형 집단에서는 개인주의 성향자와 집단주의 성향자간에 자아존중감의 1~2개 영역에서 평균점수 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보여주었다. 타협형의 경우 집단주의 성향자가 일반적 자아존중감 점수가 높았다(개인주의 M=19.62, 집단주의 M=22.44). 민주형의 경우에는 집단주의 성향자가 사회적 자아존중감(개인주의 M=27.25, 집단주의 M=30.49) 및 가정적 자아존중감(개인주의 M=29.00, 집단주의 M=33.63)의 두 개 영역에서 유의미하게 높은 점수를 보여주었다. 절충형의 경우에는 자아존중감 영역에 따라 차이가 있는데 사회적 자아존중감은 개인주의 성향자가(개인주의 M=29.00, 집단주의 M=25.77), 가정적 자아존중감은 집단주의 성향자가(개인주의 M=28.45, 집단주의 M=32.72)가 보다 높은 것으로 나타났다.

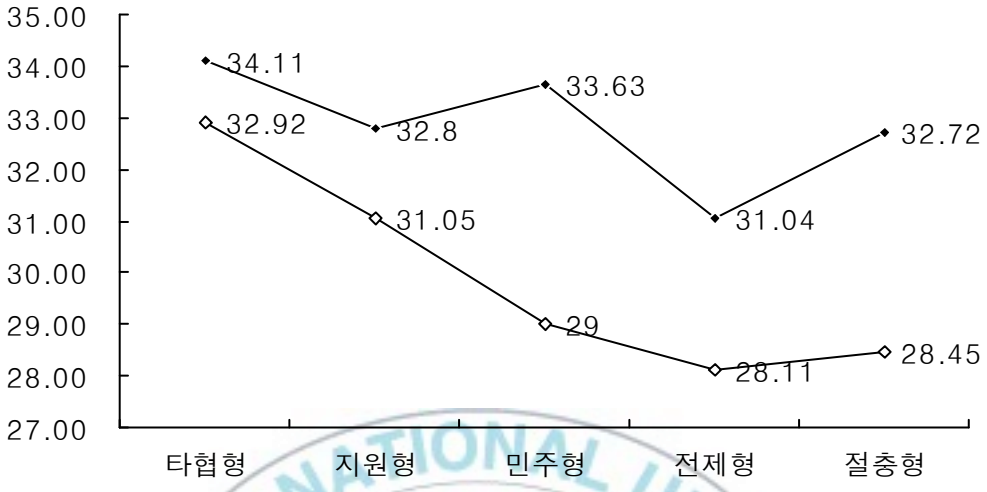
5개 훈육유형별 집단내에서 개인주의 성향자와 집단주의 성향자간의 이와 같은 차이는 교사의 훈육유형과 아동의 자아존중감과의 관계가 부분적으로 아동의 문화성향에 따라 중재효과가 있음을 의미하는 것이다. 이러한 결과에 대한 추론적 해석은 논의에서 제시하고자 한다. 한편, [그림 Ⅳ 1]~[그림 Ⅳ~4]는 교사의 훈육유형과 아동의 문화성향간의 상호작용을 그래프로 제시한 것이다.



[그림 Ⅳ-1] 훈육유형 × 집단유형에 따른 일반자아 점수



[그림 Ⅳ-2[훈육유형 × 집단유형에 따른 사회적 자아 점수



[그림Ⅳ-3] 훈육유형 × 집단유형에 따른 가정적 자아 점수

[그림Ⅳ-4] 훈육유형 × 집단유형에 따른 학교 자아 점수

2. 논의

본 연구는 초등학교 아동이 지각하는 교사의 훈육유형과 아동의 자아존중감과의 관계가 아동의 문화성향에 따라 중재되는가를 살펴보고자 하는 목적으로 수행되었다. 연구문제에 따른 통계적 분석 결과를 요약하면서 이러한 결과가 갖는 의미를 선행연구와 관련하여 차례로 살펴보면 다음과 같다.

아동은 교사의 훈육유형을 전제형(N=110)으로 지각하고 있는 경향이 많았고, 다음으로 절충형(N=77)으로 지각하고 있는 경향이 많아 전체 사례수의 절반이 전제형과 절충형으로 지각하고 있었다.

첫째, <연구문제 1>에 따라「아동이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 자아존중감에 차이가 있는가」를 살펴본 결과, 교사의 훈육유형에 따른 5개 집단(방임형 제외) 간의 집단비교에서는 아동의 자아존중감 모든 하위영역에서 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

아동이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 아동의 자아존중감과의 유의한 차이가 없다는 것은 교사의 훈육이 아동의 내적 성취나 소속의 욕구를 증진시키는 행위가 아니라 문제 행동의 지도나 교정 또는 바람직한 행동을 증가시키는 행위에 초점이 맞추어진 행위이며, 그러한 행위의 유형들이 아동의 자아존중감의 향상에 기여할 수 있는 행동이 되지 못하는 것으로 보여진다. 또한, 초등학교 고학년을 대상으로 한 연구이므로 이 시기에 있는 아동을 교사가 지도할 때, 강압적이고, 지시적인 지도가 많다는 선행연구의 결과(양은정, 2007; 이상순, 2008)들로 미루어 볼 때, 자아존중감을 증진시킬 정도로 민주적인 방식의 강화가 교사들을 통해 이루어지지 못했다는 결과로 보여진다.

아동의 문화성향을 보면 집단주의 성향이 64.4%로 초등학생을 대상으

로 한 선행연구(유명주, 2004; 김인수, 2006; 김은진, 2008)와 같은 결과로 나타났다. 개인주의 성향이 점차 커지고 있는 추세지만 여전히 학교 집단은 집단주의 성향이 강함이 본 연구결과에서도 나타났다.

둘째, <연구문제 2>에 따라「교사의 훈육유형과 초등학교 아동의 자아존중감과의 관계는 아동의 문화성향에 따라 중재되는가」에 따른 통계적 분석결과 가정적 자아존중감과 학교 자아존중감의 경우 문화성향에 따른 주효과가, 사회적 자아존중감의 경우 훈육유형과 문화성향에 따라 유의미한 상호작용 효과가 산출되었다. 가정적 자아존중감과 학교 자아존중감에서 집단주의 성향자들이 평균점수가 통계적으로 유의미하게 높은 점수가 나타난 것은 그들이 소속되어 있는 대표적 공동체인 가정이나 학교에서 자기 자신의 가치보다 가정이나 학교의 가치를 높게 두면서 소속감과 성취의 욕구를 달성하려는 심리적 상태를 가지고 있음을 추론할 수 있다. 5개 훈육유형별 집단 중 지원형과 전제형을 제외한 타협형, 민주형, 절충형 훈육유형 집단에서는 개인주의 성향자와 집단주의 성향자간에 자아존중감의 1개 내지 2개 영역에서 평균점수 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보여주었다. 지원형과 전제형은 교사의 훈육유형의 양극단을 보여주는 유형이다. 학교는 많은 구성원들이 참여하며, 여전히 집단주의 성향자들이 많이 분포하므로 중재효과 마저 없음은 교사가 학생들에게 설득이나 도움 또는 강요나 독단적 결정을 통한 훈육보다 아동은 자신이 선호하는 것에 대한 애착과 보상을 받기위해 자기통제를 하는 경향이 강하므로 (김달효, 2006), 학교나 학급의 다양한 목적을 달성하기 위해서는 거래적 보상을 통한 지도나 구성원들의 참여를 유도하는 지도가 필요한 것으로 보여진다. 그러나, 지원형의 훈육방식이 교사, 학생의 관계척도인 이해공감, 친밀감, 신뢰감, 존중감, 유능감등의 모든 부분에서 점수가 높으며(양은정, 2007), 전제형의 훈육방식이 학생의 친사회적 행동에 효과가 있고, 올바른 학습태도의 유지

에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다(김달효, 2006). 그러므로 이러한 연구결과가 지원형과 전제형 훈육방식의 부정이 아니라 교사의 훈육방식은 모든 유형들이 긍정적인 효과성을 가지고 있기 때문에 어느 한 가지의 지도방식으로 고집되는 것이 아니라 다양한 상황에서 융통성있게 이루어져야 함을 시사한다. 또한 기존이 민주형의 훈육유형을 긍정적으로 평가하던 대부분의 연구결과와는 달리 김묘정(2008)의 연구에서는 민주형으로 인지되었던 교사도 학급의 아동들이 게으름과 공격적 행동이 많았던 것으로 연구된 것도 이러한 결과를 더욱 뒷받침한다. 즉, 교사는 민주형의 뚜렷한 긍정성을 염두에 두고 아동을 지도하되 지원형과 전제형등의 장점을 골고루 흡수할 수 있는 훈육방식의 변화가 필요하다. 아동이 지각한 교사의 훈육유형이 어느 한가지만의 긍정, 부정으로 연구되어지는 것이 아니라 고유의 특성이 있으므로 방임형을 제외한 모든 훈육유형이 학급에서 교사의 전문적인 지도에 의해 발휘되어야 할 것이다. 최근의 연구에서 보면 교사의 훈육유형을 어느 한 가지만의 방식으로 규정하던 연구에서 벗어나 민주 · 절충형, 민주 · 지원형, 전제 · 절충형등 다양하게 명명하여 훈육효과를 연구하고 있다(김묘정, 2008).

민주형의 경우에는 집단주의 성향자가 사회적 자아존중감과 가정적 자아존중감 두 개의 영역에서 유의미하게 높은 점수를 보여주었다. 대부분의 선행연구의 결과를 보면 민주형의 훈육유형이 아동의 친사회적 행동(이미숙, 2001), 자기통제(이선영, 2004), 학교생활만족도(강윤정, 2006; 김현숙, 2007), 교사신뢰(이상순, 2008)등에서 가장 긍정적인 효과가 있는 것으로 연구었다. 그러나, 본 연구에서는 <Ⅳ-2>에서 밝힌 바와 같이 아동이 지각한 교사의 훈육유형은 아동의 학업적 자아존중감과는 뚜렷한 상관이 없으며 선행연구에서 교사의 훈육유형으로 긍정적으로 평가되었던 민주형의 훈육유형이 문화성향의 중재효과를 통한 학업적 자아존중감과의 상관

도 보여주지 못하고 있는 것은 아동의 학업적 자아존중감이 교사의 학급 운영 방식이나 지도에 의한 영향뿐만 아니라, 가정에서의 관심이나 아동 스스로가 가지고 있는 학습의 욕구와 성취의 경험, 또래관계에서 학업성취를 통해 우월감을 가지려고 하는 심리등이 큰 영향을 미치고 있음을 추론할 수 있다. 또한, 가정이나 또래관계에서 아동이 겪는 소속감과 성취의 욕구, 긍정적인 자아인식은 아동의 참여와 책임감있는 행동을 강조하는 교사의 지도방식에 의해서도 긍정적인 영향을 받고 있음을 알 수 있다. 학교에서 아동들에게 긍정적인 영향을 주었던 민주형의 훈육방식은 학교를 벗어나 가정이나 다른 소속 집단에서도 영향을 줄 수 있음을 말해주고 있다.

교사의 훈육유형에 따른 자아존중감의 차이에서 집단주의 성향자가 1개 내지 2개의 영역에서 자아존중감 점수의 차이를 보여주고 있으나, 절충형의 경우 개인주의 성향자가 사회적 자아존중감 점수가 높은 것으로 나타났다. 이는 학교문화가 점차 개인주의 성향이 커지고 있다는 선행 연구의 결과(김인수, 2006)를 반영하는 것이다. 유명주(2004)는 개인주의 성향이 분노표출을 경계하여 집단주의 가치가 초등교육현장에서 강조되어야 하고, 김인수(2006)도 아동들이 자기중심적인 사고에서 벗어나, 더불어 살아가는 지혜를 터득할 수 있도록 하는 교육이 필요하다고 하였다. 그러나, 절충형의 훈육유형이 전제형 다음으로 아동이 지각하는 교사의 훈육유형이며, 초등학교 고학년 시기가 또래 집단등 다른 사람과의 관계속에서 자신을 긍정적으로 인식하는 것이 중요한 것인 만큼 개인주의 성향을 가진 아동에 대해 공동체적 결속만을 강조하기 보다, 학교 교육에서도 개인의 가치나 성취기준등을 적극적으로 반영하는 교육적 방안이 적극적으로 검토되어야 하겠다. 공동체와 개인의 부조화로 나타난 대결과 갈등 양상을 인정하면서도 그것을 조화롭게 극복할 수 있는 교사의 지혜로운 훈육이 발휘되어야 할 것이다. 학교 교육을 통해 자신의 의견을 명확하게 표현하고, 학생의 행동

교정에도 개인화가 이루어져야 할 것이며, 집단적 행동 교정이 아닌 개인의 책임을 묻는 방법으로 지도 방법의 교정이 이루어져야 할 것이다. 개인의 희생에 의해 집단의 목적이 달성되는 것이 아니라, 개성을 살려주면서도 공동체적 결속을 도모할 수 있는 교사의 학급운영의 지혜가 필요함을 보여준다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

Ⅴ. 결론 및 제언

이상의 연구결과 및 논의를 종합하여 본 연구에서 밝히고자 하였던 연구문제에 대해 언어진 결론을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, <연구문제 1>에 따라「아동이 지각한 교사의 훈육유형에 따라 자아존중감에 차이가 있는가」를 살펴본 결과, 교사의 훈육유형에 따른 5개 집단(방임형 제외) 간의 집단비교에서는 아동의 자아존중감 모든 하위영역에서 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 아동이 지각한 교사의 훈육유형과 자아존중감과의 관계에서 문화성향의 중재효과를 살펴보면, 가정적 자아점수와 학교 자아점수가 높은 아동이 집단주의적 성향을 강하게 나타내었다. 일반적 자아존중감 점수가 높은 아동은 교사의 훈육유형을 민주형, 전제형, 절충형으로 지각할 때 집단주의적 성향이 높았으며, 학교 자아존중감 점수가 높은 아동은 교사의 훈육유형을 지원형으로 지각했을 경우 집단주의적 성향이 더욱 두드러지게 나타났다.

또한, 사회적 자아존중감 점수가 높은 아동은 교사의 훈육유형에 따라 여러 가지 상호작용효과를 나타내었는데, 특히, 절충형으로 교사의 훈육유형을 지각한 아동은 개인주의적 성향이 높게 나타났으며, 전제형으로 지각한 아동의 경우 개인주의적 성향과 집단주의 성향을 나타내는 아동이 거의 동일하게 분포하였다.

끝으로, 본 연구결과를 기초로 하여 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 6학년 학생을 대상으로 하여 연구를 진행하였으므로, 저학년과 중학년을 고루 포괄할 수 없었다는 제한점을 가지고 있다. 그러

므로, 다양한 학년의 아동 지각을 반영할 수 있는 연구가 필요하다.

둘째, 문화성향은 집단주의와 개인주의의 2차원 그리고, 수직과 수평의 2차원으로 나눌 수 있으나 본 연구는 문화성향을 집단주의와 개인주의의 2가지 차원으로만 나누어 연구를 진행하였으므로 문화성향의 4가지 차원을 반영할 수 있는 연구가 필요하다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

참 고 문 헌

강윤정(2006). **아동이 지각한 교사의 훈육유형과 학교생활만족도와의 관계.** 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

김경연(2003). **초등학교 아동의 자아존중감을 향상시키기위한 MMTIC 활용 자기성장 프로그램의 개발과 그 효과에 관한 연구.** 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.

김달효(2006a). **교사의 훈육유형과 훈육효과 분석.** 부산대학교 대학원 박사학위 논문.

김달효(2006b). 교사와 학생의 지각에 따른 초등교사의 훈육유형의 실증적 분류. 한국교육, 33(1), 3-8.

김동국(2007). **방과후 교실 아동이 지각한 사회적 지지와 자아존중감이 스트레스 대처행동에 미치는 영향.** 명지대학교 사회교육대학원 아동심리치료학과 석사학위논문.

김대욱(2002). **초등학생의 체육활동 참여가 자아유능감과 자아존중감에 미치는 영향.** 용인대학교 교육대학원 석사학위논문.

김미란, 최정미(2004). 초 · 중학교 여학생의 친구관계특성에 따른 자아존중감. **한국생활과학회지,** 13(3), 27-32.

김묘정(2008). **교사의 훈육유형과 학생의 훈육문제와의 관계 분석.** 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김상률(2004). **문제행동별 훈육효과성에 대한 초등학생과 교사의 인식분석.** 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김선혜(2003). 학교훈육프로그램의 개발준거설정논의. **한국교육,** 30(2), 190-193.

김선혜(2004a). 초등교육에서의 훈육의 의미. **한국초등교육,** 14(2),

78-81.

김선혜(2004b). 초등학교 학급훈육모형 개발연구. **초등교육연구,** 17(1), 84-87.

김성숙(2003). **문화성향 및 우울증에 대한 귀인양식과 상담자에 대한 신뢰와의 관계.** 서강대학교 교육대학원.

김성화(2003). **자아존중감 증진 집단상담이 아동의 자아개념과 학교생활적응에 미치는 효과.** 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

김소미(2004). 교사의 학생 체벌의 정당성과 그 한계에 관한 연구. **한국여성교양학회지,** 14(1), 52-56.

김영숙(2004). **MMTIC를 활용한 자아존중감 향상 프로그램이 초등생의 자아존중감에 미치는 효과.** 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.

김윤명(2007). **청소년과 성인이 지각하는 한국인의 특성: 집단주의-개인주의 문화차원에서.** 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

김은진(2008). **초등학생의 문화성향과 친구간 갈등해결전략과의 관계.** 부경대학교 석사학위논문.

김인수(2006). **초등학교 교사와 학생의 개인주의-집단주의 문화성향비교.** 창원대학교 대학원 석사학위논문.

박병량(2000). 초등학교에서 훈육문제 행동과 원인분석. **지방교육경영,** 5(2), 70-71.

박병량(2004). **훈육.** 서울: 학지사.

박영애, 원효종(2003). 어머니의 사회관계망, 자녀에 대한 기대와 아동의 자아존중감 및 정서지능의 관계. **한국생활과학회지,** 12(5), 74-77.

박여미, 조긍호(2005). 청소년의 문화성향과 일관성 선호경향 및 가치관 수용의 관계. 인간이해 제26호. 강원대학교 학생생활상담연구소, 69-74

박정혜(2003). **체벌의 대안으로써 봉사활동에 관한 연구.** 건국대학교 행정대학원 석사학위논문.

박철순(2006). **학생 체벌 개선 방안에 관한 연구.** 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

배은미(2008). **교사의 훈육유형과 초등학생의 성별에 따른 자기통제와의 관계.** 대구교육대학교 교육대학원.

배진희(2007). **자기성장 프로그램이 초등학생의 자아존중감 및 자아효능감 향상에 미치는 효과.** 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.

백중하(2007). **부모애착과 문화성향에 따른 학교생활적응.** 가톨릭대학교 상담심리대학원 석사학위논문.

성병창(2000). 초등학교에서 훈육문제 행동과 원인분석. **지방교육경영,** 5(2), 100-102.

송명자(2006). **발달심리학.** 서울: 학지사.

송영혜, 김경선(2000). 놀이치료가 신체학대받는 아동의 문제행동 및 자아존중감에 미치는 효과. **놀이치료연구,** 4(2), 92-95.

심영현(1981). **자녀가 지각한 부모의 훈육방법과 자아개념과의 상관연구: 아파트 지역의 핵가족을 중심으로.** 이화여자대학교 대학원 석사학원논문.

안명운(2007). **체벌에 관한 교사, 학생, 학부모의 인식분석.** 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.

양은정(2007). **초등학교 고학년 학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 교사학생관계와 학교적응의 차이.** 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

오경란(2007). **국악놀이를 통한 아동의 자아존중감 향상 연구: 의왕시 저소득층 아동을 중심으로.** 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

오미란(2006). **초등학교 영어교육에 있어서 학습전략중심 교수학습모형개**

발. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

원은정(2005). **문화성향에 따른 우울취약성 대인관계성향 및 사회적 지각의 차이.** 서강대학교 교육대학원.

유명주(2004). **초등학교 아동의 문화성향과 정서지능 및 분노양식과의 관계연구.** 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

유병숙(2003). **또래관계 증진 프로그램이 초등학생의 자아존중감 및 자아효능감 향상에 미치는 효과.** 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.

유우영(1992). **아동의 성역할 정체감과 자아존중감간의 관계: 아버지 관련 변인을 중심으로.** 전남대학교 대학원 가정관리학과 석사학위논문.

육세영(2008). **대학생의 자아존중감, 문화성향, 인사관리동기가 자아노출에 미치는 영향.** 경희대학교 언론정보대학원 석사학위논문.

윤보영(2005). **현실치료 집단상담 프로그램이 인터넷 중독 초등학생의 자아존중감, 내적통제성 및 인터넷 중독 개선에 미치는 효과.** 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.

윤명희(2007). **아동이 지각한 교사의 기대감과 자아존중감, 자아탄력성, 학교생활만족도와의 관계 연구.** 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.

이돈집(2004). **청소년의 문화성향과 또래동조성 및 집단따돌림의 관계.** 서강대학교 교육대학원. 석사학위논문.

이미숙(2001). **교사의 훈육유형과 아동의 친사회적 행동에 관한 연구.** 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

이상순(2008). **초등학생이 지각한 교사의 훈육유형. 교사의 공감능력 및 학생의 교사신뢰와의 관계.** 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

이선영(2004). **초등학교 교사 훈육유형과 아동의 자기통제와의 관계분석.** 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

이용선(2000). **초등학교 표준수업시수제에 관한 연구.** 충남대학교 석사학

위논문.

이인자(2007). **자아존중감 증진 프로그램이 초등학생의 자아존중감 및 사회성에 미치는 효과.** 강원대학교 석사학위논문.

이혜란(2006). **청소년의 문화성향과 또래동조성, 의사결정방식 및 사회적 지지와의 관계.** 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.

정숙자(1984). **유아의 자아개념과 가정환경과의 관계에 관한 연구.** 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

정영희(2005). **청소년의 문화성향과 공동체의식, 대인신뢰 및 유사성 지각의 관계.** 서강대학교 교육대학원, 석사학위논문.

정옥분(2007). **발달심리학.** 서울: 학지사.

정종진, 조미숙(2002). 현실요법에 의한 집단상담이 초등학생의 내적통제성과 자아존중감에 미치는 효과. **초등교육연구논총,** 18(2), 112-114.

정현희(2007). **초등학교 고학년 학생이 지각한 교사의 훈육유형에 따른 교사, 학생관계와 학교적응의 차이.** 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

허태근(2008. 5. 21). "대구 초등생 성폭력 사건 학교 관계자 경징계 논란" 부산일보.

홍양희, 신동주(2004). 학급당 학생수 감축정책 사례의 분석. **사회과학논총** 26(2), 227-228.

황선대(2004). 문화모델의 비교연구. **사회과학연구,** 18(1), 173-185.

Bee, H.(1978). The Developing Child (2nd ed.), N.Y : Happer & Raw pub Inc.

Bishop, S. M., & Ingersoll, G. M. (1989). Effect of marital conflict and family structure on the self-concepts of pre- and early adolescents. *Journal fo youth and Adolescence*, *18*, 25-38.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman

Eggen, P., & Kunchak, D.(1994). Educational Psychlolgy : Classroom Connections(2nd ed). Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

Hara, K., & Kim, M. S. (2004). The effect of self-construals on conversational indirectness. *International Journal of Intercultural Relations, 28,* 1-18.

Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. LaGreca(Ed.), *Through the eyes of a child* (pp.292-325). Boston: Allyn & Bacon.

Hofstede, G. (1980). Cultures and Organizations - Software of the mind: University of Limburg., 차재호, 나은영 역(1995), 세계의 문화와 조직, 학지사.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1998). The cultural psychology of personality. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 29*, 63-87.

Marsh, H. W.(1990). The structure of academic self-concept: *The Marsh/Shavelson model. Journal of Educational Psychology, 82,* 623-636.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being,* (2nd ed), New York: Van Nostrand Reinhold.

Wofgang, C., & Glickman, C.(1986). Solving Discipline Problems (2nded.). Boston : Allyn and Bacon.

Rosenberg(1979). *Conceiving the self.* Basic books ; New York.

Rosenberg, M.(1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, N. J: Princeton University Press.

Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdepent self-construals. *Personality and Social Psychological Bulletin, 20*, 580-591.

Smith. W. P. Davidson. E. S., & France. A. (1987). Social comparison and achievement evaluation in children. In J. C. Masters & W. P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice, and relative deprivations.* Hillsdale. NJ: Erlbaum.

Timothy, R. L., Bresnahan, M. J., Park, H.S., Lapinski, M. K., Wittenbaum, G. M., Shearman, S. M., Lee, S. Y., Chung, D. H., & Ohashi, R. (2003). *Self-construal scales lack validity. Human Communication Research, 29(2)*, 210-252.

Tomal, D. R.(1998). *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).

Triandis, H.C., Gelfand. MJ. (1998). Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism, *Journal of Personality Psychology, 43,* 492-502.

부 록

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

1. 아동이 지각한 교사의 훈육유형 검사지

2. 자아존중감 검사지

3. 문화성향 검사지

어린이 여러분, 안녕하세요?

이 설문지는 학생 여러분이 나 자신, 친구, 선생님에 대하여 평소에 어떤 생각이나 태도를 가지고 있는지를 알아보려는 것입니다.

모든 질문에는 정답이 없으며, 응답하신 내용은 본 연구의 목적 이외에는 쓰이지 않을 것입니다. 또한 **설문지는 이름을 적지 않고 답을 적어 냄으로 여러분이 답한 내용의 비밀이 보장됩니다.**

여러분의 설문이 잘 사용될 수 있도록 모든 항목에 **솔직하게** 응답해 주십시오. 아울러 부탁드릴 것은 빠진 답이 많은 설문지는 사용할 수 없습니다. 애써 답 해 주신 설문지가 잘 사용될 수 있도록 **빠짐없이 작성 해 주십시오 (이제부터 떠오르는 답에 ○표를 하세요).**

♣ 설문에 참여 해 주셔서 감사합니다.♣

부경대학교대학원 교육심리전공
연구자: 정재민
지도교수: 이희영
연락처: 010-5639-7943

1. 나의 성별은? (　　) ① 남자 ② 여자

2. 나의 학년은? (　　)학년

하나	◈ 담임 선생님에 대하여 여러분의 생각과 같거나 비슷한 곳에 ○표 하세요.

	질 문	전혀 그렇지 않다.	별로 그렇지 않다	보통 이다	약간 그렇다	매우 그렇다
1	담임 선생님은 학생들이 말을 잘 들으면 학생들이 원하는 것을 선택해서 하도록 해 준다.					
2	담임 선생님은 학생들이 질서를 잘 지키면 학생들이 좋아하는 것을 들어준다.					
3	담임 선생님은 학생이 올바른 행동을 하면 학생이 원하는 것을 할 수 있도록 해 준다.					
4	담임 선생님은 학생들의 수업분위기가 좋으면 학생들이 좋아하는 것을 들어준다.					
5	담임 선생님은 학생들이 잘못된 행동을 하지 않으면 학생들이 좋아하는 것을 들어준다.					
6	담임 선생님은 학생이 과제를 완성하면 학생이 원하는 다른 것을 할 수 있도록 해준다.					
7	담임 선생님은 학생들이 피곤해하면 잠깐 수업을 멈추고 휴식을 하도록 해준다.					
8	담임 선생님은 학생규칙을 잘 지키는 학생에게는 보너스 점수나 보상을 준다.					
9	담임 선생님은 학생이 말썽을 일으키면 그 학생에게 계속 관심을 갖고 대한다.					
10	담임 선생님은 학생이 잘못된 행동을 하면 대화를 통해 도움을 주려고 노력한다.					
11	담임 선생님은 학생들이 수업시간에 지루해하면 재미있는 이야기를 해준다.					
12	담임 선생님은 수업준비물을 가져오지 않은 학생에게 다음부터는 꼭 가져오라고 설득한다.					
13	담임 선생님은 학생이 욕을 하면 이후부터는 올바른 말을 하도록 설득한다.					
14	담임 선생님은 학생이 손을 들지 않고 발표하면 손들고 기다려 줄 것을 부탁한다.					
15	담임 선생님은 잘못된 행동을 하는 학생이라면 누구라도 똑같이 대한다.					
16	담임 선생님은 기분이 좋을 때나 나쁠 때나 학생의 잘못된 행동을 똑같이 대한다.					
17	담임 선생님은 학급의 어떤 일을 할 때 학생들의 의견을 들어보려고 한다.					
18	담임 선생님은 학생들이 책임감있는 행동을 할 수 있다는 용기를 준다.					

하나	◈ 담임 선생님에 대하여 여러분의 생각과 같거나 비슷한 곳에 ○표 하세요.

	질 문	전혀 그렇지 않다.	별로 그렇지 않다	보통 이다	약간 그렇다	매우 그렇다
19	담임 선생님은 학생이 잘못된 행동을 하면 어떤 행동이 바른 행동인지 설명을 해준다.					
20	담임 선생님은 학생이 잘못된 행동을 하면 무엇이 잘못되었는지 알아듣도록 설명을 해준다.					
21	담임 선생님은 학생이 잘못된 행동을 하면 반드시 그 이유를 들어보고 조치를 취한다.					
22	담임 선생님은 학생이 숙제를 해오지 않더라도 야단치지 않는다.					
23	담임 선생님은 학생이 잘못된 행동을 했을 때에도 야단치거나 벌을 주지는 않는다.					
24	담임 선생님은 수업시간에 조금 소란스럽더라도 야단치지 않는 편이다.					
25	담임 선생님은 학생이 수업시간에 조금 장난치더라도 야단치거나 벌 세우지 않는다.					
26	담임 선생님은 학생이 수업준비물을 갖고 오지 않아도 야단치지 않는다.					
27	담임 선생님은 학급의 일을 직접 결정해서 학생들에게 알려준다.					
28	담임 선생님은 학생들이 하지 말아야 할 행동을 강조한다.					
29	담임 선생님은 수업시간에 조용히 할 것을 학생들에게 계속 강조한다.					
30	담임 선생님은 학생들에게 어떻게 행동하라고 지시해준다.					
31	담임 선생님은 학생들이 수업시간에 소란스럽게 하면 야단치거나 벌 세운다.					
32	담임 선생님은 학생이 싸움을 하면 다음부터 싸우지 않도록 타이른다.					
33	담임 선생님은 학생이 지각하면 다음부터 지각하지 않도록 도움을 주려고 노력한다.					
34	담임 선생님은 학생들이 수업시간에 계속 떠들면 학생들이 원하는 것을 해 줄 수 없다고 말한다.					
35	담임 선생님은 학생이 청소안하고 도망가면 야단치거나 벌 세운다.					
36	담임 선생님은 평소 학생들이 수업시간에 어떤 태도를 가져야 하는 지를 강조한다.					

둘	◈ 자신의 생각과 같거나 비슷한 곳에 ○표 하세요.

	질 문	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 결심을 하고 그 결심대로 밀고 나갈 수 있다.					
2	나는 될 수 있는 한 최선을 다하려고 한다.					
3	나는 주저하지 않고 결심을 할 수 있다.					
4	내 문제는 주로 내가 해결할 수 있다.					
5	나는 나 자신을 잘 알고 있다.					
6	나는 나 자신에 대해 매우 만족한다.					
7	나는 내 또래의 친구들 사이에 인기가 있다.					
8	나는 친구들이 많다.					
9	누구든지 나를 좋아한다.					
10	나와 함께 있는 것을 다른 사람들이 좋아한다.					
11	나는 남을 재미있게 해주는 사람이다.					
12	나는 남에게 좋은 친구이다.					
13	내 친구들은 내 생각을 귀담아 들어준다.					
14	친구들은 주로 내 생각에 따른다.					
15	나는 원하면 항상 친구를 사귈 수 있다.					
16	부모님은 내 기분을 잘 맞추어 주신다.					
17	부모님은 나를 잘 이해해 주신다.					
18	나는 집에서 상당히 행복하다..					
19	나는 가족과 함께 즐거운 시간을 많이 가진다.					
20	나는 가족들과 함께 있을 때 기분이 좋다.					
21	우리 가족은 세상에서 제일 훌륭하다.					
22	나는 좋은 아들(딸)이다.					
23	나를 부모님이 자랑스러워 하신다. .					
24	나는 우리 가족 중 중요한 사람이다.					
25	나는 학교에서 실망하는 일이 가끔 있다.					

KYUNGIL UNIVERSITY 경일대학교

둘	◈ 자신의 생각과 같거나 비슷한 곳에 ○표 하세요.

	질 문	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
26	내가 원하는 만큼 학교생활이 원만하지 않다.					
27	나는 학교에서 가끔 화가 날 때가 있다.					
28	선생님께서는 나를 착하지 않다고 생각하시는 것 같다.					
29	나는 학교 성적에 실망이 된다.					
30	나는 학교에서 하는 일이 서툴다.					
31	내가 좀 더 나은 학생이면 좋겠다.					
32	선생님이 설명하실 때 내가 좀 더 잘 이해했으면 좋겠다.					

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

셋	◈ 자신의 생각과 같거나 비슷한 곳에 ○표 하세요.

	질 문	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	그런편 이다	매우 그렇다
1	나는 경쟁에서 '이기는 것'이 가장 중요하다				
2	친구나 주변 사람들이 나보다 어떤 일을 더 잘 해내면 속이 상한다.				
3	다른 사람들보다 일을 더 잘한다는 것이 나에게는 중요하다.				
4	다른 사람들과 경쟁하는 상황에서 일하는 것을 즐기는 편이다.				
5	나는 경쟁이란 자연의 법칙(당연한 것)이라 생각한다.				
6	나보다 다른 사람이 더 잘했을 때, 나는 긴장하며 더 잘해야겠다는 생각이 든다.				
7	경쟁없이 보다 나은 사회를 만든다는 것은 불가능하다.				
8	어떤 사람들은 경쟁에서 이기는 것을 무척 중요시하지만, 나는 별로 그런 사람은 아니다.				
9	내게 일어난 모든 일은 내가 스스로 한 행동의 결과이자 , 나의 책임이라 생각한다.				
10	나는 대체로 나 혼자만의 방식으로 어떤일을 한다.				
11	개개인은 모두 자신의 삶을 스스로 판단하고 행동하면서 살아가야한다고 생각한다.				
12	내가 어떤일에 성공했다면, 그것은 다른 누구의 덕택이라기 보다는 대체로 나 자신의 능력때문이라고 생각한다.				
13	나는 여러 가지 측면에서 다른 사람들과 다르고, 독특하다는 것이 좋다.				
14	사람들과 이야기를 나눌 때, 간접적으로 돌려서 말하는 것보다, 직접적으로 분명하게 말하는 것을 더 좋아한다.				
15	나는 다른 사람들과 다른 독특한 존재라고 생각한다.				
16	나는 어떤 행동을 할 때, 다른 사람의 생각보다는 내 생각을 매우 중요하게 생각한다.				
17	내가 속한 집단을 위해서 내 자신의 이익을 기꺼이 희생할 수 있다.				
18	아이들에게는 재미나 즐거움보다 의무라는 것이 무엇인지부터 먼저 가르쳐야 한다.				
19	내 자신이 싫어하는 일이라 하더라도, 가족을 기쁘게 할 수 있는 것이라면 기꺼이 그 일을 할 것이다.				
20	부모님이 특별한 상을 받는다면, 자녀들도 이를 영광으로 여겨야 한다.				
21	나이가 많으신 부모님들은 자식들이 모시고 살아야만 한다.				
22	내가 하고 싶은 일이라 하더라도 가족들이 싫어한다면 나는 그 일을 하지 않을 것이다.				

셋	◈ 자신의 생각과 같거나 비슷한 곳에 ○표 하세요.

	질 문	전혀 그렇지 않다.	그렇지 않은 편이다	그런편 이다	매우 그렇다
23	나는 내가 속한 집단의 사람들과 의견에서 불일치를 보인다는 것이 싫다.				
24	나는 어떤 일을 결정할 때 내 스스로 결정하기 보다는 가족이나 친구들과 꼭 의논한다.				
25	나의 행복이란 내 주변 사람들의 행복과 많은(깊은) 관계가 있다.				
26	내가 속한 집단의 사람들과 잘 어울려 지내는 것이 나에겐 중요하다.				
27	나는 사소하거나 자그마한 것이라도 친구나 이웃과 함께 나누길 좋아한다.				
28	나에게 있어 친구들이 잘 지내고 행복한 것은 무척 중요한 일이다.				
29	가까운 친척이 어려움에 처한다면 능력이 닿는한 기꺼이 도울 것이다.				
30	이웃이나 친구가 상을 받는다면 나 또한 자랑스러움을 느낄 것이다.				
31	나는 다른 사람들과 함께 지내며 시간을 보내는 것이 즐겁다.				
32	사람들과 함께 어울려서 협력하며 일하는 것이 좋다.				

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교