



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](#)

교육학석사 학위논문

교사의 훈육전략과 관련 변인에
대한 연구



2008년 2월

부경대학교 교육대학원

교육심리전공

김 경 희

교육학석사 학위논문

교사의 훈육전략과 관련 변인에 대한 연구

지도교수 이 희 영

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출합니다



2008년 2월

부경대학교 교육대학원

교육심리전공

김 경 희

김경희의 교육학석사 학위논문을 인준함

2008년 2월



주 심 교육학박사 황 희 숙 ㉠

위 원 철학박사 이 정 화 ㉠

위 원 철학박사 이 희 영 ㉠

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 용어의 정의	4
4. 연구의 제한점	5
II. 이론적 배경	6
1. 훈육의 개념	6
2. 훈육 문제	10
3. 훈육 유형	13
4. 훈육 전략	19
5. 선행연구 고찰	27
III. 연구 방법	31
1. 연구 설계	31
2. 연구 대상	31
3. 측정 도구	32
4. 자료 분석	33
IV. 연구 결과 및 논의	35
1. 연구 결과	35
2. 논의	50

V. 요약 · 결론 및 제언	52
1. 요약	52
2. 결론	53
3. 제언	56
참고문헌	57
부 록	62



표 차 례

<표 1> 연구대상 분포	32
<표 2> 훈육전략 유형	32
<표 3> 교사의 배경변인에 따른 3가지 훈육전략별 기술통계량	35
<표 4> 3가지 훈육전략 간의 피어슨 적률상관계수	36
<표 5> 교사들의 3가지 훈육 주 전략 사용실태 및 남녀 교사 간 차이	36
<표 6> 교사들의 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 남녀 교사 간의 차이	37
<표 7> 3개 훈육점수에 대한 교사들의 성별, 교직경력, 학교 급에 따른 삼원 분산분석 결과	39
<표 8> 남교사들의 3가지 훈육 주 전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이	40
<표 9> 남교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(1)	42
<표 10> 남교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(2)	43
<표 11> 남교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(3)	44
<표 12> 여교사들의 3가지 훈육 주 전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이	46
<표 13> 여교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(1)	47
<표 14> 여교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(2)	48
<표 15> 여교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(3)	49

Abstract

A Study of Teacher's Discipline Strategy and Its Related Variables

Kim, Kyung Hee

Major in Educational Psychology

Graduate School of Education

Pukyong National University

The purpose of this study is to figure out relationships between teachers' discipline-strategies and related variables such as teacher's gender, age, teaching career, and grade of school. This study was also planned to provide teachers with some information of effective discipline strategies on school discipline problems.

The subjects of this study were 416 teachers of elementary schools, middle schools, and high schools in Busan. The investigation tool was the questionnaire on the types of teacher's discipline- strategies based on the theory of Denscombe , which was composed of 30 questions. Data were analyzed with mean, standard deviation, Pearson's product moment correlation coefficient. The results of this study are as follows:

First, most teachers take 'cooperating type' on discipline-strategies more than 'administrating type' and 'dominating type', and that was not related with their gender, age, teaching career, and grade of school.

Second, women teachers use 'cooperating type' on discipline-strategy more than men teachers. Third, teachers tend to take 'dominating type' on discipline-strategy as their teaching career is getting added. Fourth, most teachers also take 'dominating type' when they need to be strict and when they teach their subjects.

In conclusion, most teachers take 'cooperating type' on discipline-strategy generally that has been proved to be the most effective strategy on school discipline by many former studies.



I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

새 천년을 목전에 둔 1999년 중반에 ‘교실붕괴’란 용어가 매스컴에 등장하며 우리사회에 큰 충격을 주었다. 교육이 이뤄지는 현장인 교실이 학생들의 심각한 문제행동으로 인해 무질서와 혼란의 난장판으로 묘사되고, 사회 전반적인 교육 불신 풍조와 맞물려 교육의 주체인 교사들에게 자괴감을 안겨주기도 하였다. 이러한 최근의 현상은 그동안 잊혀져가던 용어인 ‘훈육’의 중요성이 재인식되는 계기가 되었다. 수업의 질서가 심각하게 파괴되거나 학교규칙의 통제력이 심각하게 상실되고 있는 현상은 알려진 것처럼 일반적인 것이 아니라고 밝혀지고 있으나 (김정원, 2002), 학생들의 문제 행동들의 종류와 그 심각성의 정도는 날로 늘어가고 있는 것이 현실이다(김달효, 2004, 2005; 박희자, 2002; 성병창, 강창동, 황희숙, 2004). 실제적으로 교사들은 교과 학습지도보다 훈육에 훨씬 더 많은 어려움을 느낀다고 토로한다.

훈육은 학생의 훈육문제 즉 문제행동을 해소하려는 활동으로 교사가 지도하는 과정이며 ‘자기통제’를 목적으로 한다. 훈육의 중요성은 이것이 학생의 지적, 정의적, 사회적, 도덕적 행동 발달 전반에 지대한 영향을 미치며, 궁극적으로 학생의 인격형성 전체에 영향을 미친다는데 있다. Purvis(1994)는 훈육은 학습에 필요한 필수적인 기반을 제공하며 학생들이 학습할 수 있도록 돌보고 책임감을 기르게 하며 궁극적으로 자기 행동을 조절하게 한다고 하였다. 김호익(1992)은 인간은 신체적, 정신적, 사회적인 모든 면에서 불안하고 미숙한 존재로 태어나므로 장래에 어떤 형의 인간이 될 것인가는 학생들 스스로의 힘만으로는 성취하기 어려우며 대부분 교사들의 훈육에 의해서 좌우된다고 하였

다.

교사와 학생의 상호작용 속에서 이뤄지는 훈육은 그 상황에 따라, 또한 교사 자신의 개인적 성향과 여러 변인에 따라 다양한 방식으로 나타난다. 교사의 훈육방식은 학자에 따라 다양하게 분류된다. 예를 들어 Dreikurs(1982)는 교사가 학급에서 보여주는 행동에 따라 전제적인 교사, 허용적인 교사, 민주적인 교사로 구분했고, Wolfgang과 Glickman(1986)은 교사와 학생이 가지고 있는 힘의 정도에 따라 개입주의자, 비개입주의자, 상호주의자로 구분하였으며, Canter(1992)는 교사가 학생의 바른 행동에 반응하는가 아니면 문제 행동에 반응하는가에 따라 적대적인 교사, 단호하지 못한 교사, 단호한 교사로 구분하였다. 이 외에도 훈육방식은 교사의 감정을 중심으로 무시형, 비판형, 방임형, 감성코치형 (Declaire, 1997)으로 구분하거나 교사의 규칙 강요와 학생 지원의 정도에 따라 강요자형, 포기자형, 지원자형, 타협자형, 교섭자형(Tomal, 1998)으로 구분하기도 한다.

훈육방식과 관련된 선행 연구에 의하면(박민영, 2003; 이미숙, 2001; 이보미, 1999) 학생의 자아개념과 자기통제, 학습태도, 친사회적 행동, 인간관계, 문제 행동 감소 등이 훈육방식에 의해 영향을 받는 것으로 나타났다. 예컨대, 훈육방식을 수용-거부, 자율-통제로 분류한 이보미의 연구에서는 교사의 훈육방식이 수용적이며 자율적일 때 학생의 긍정적 학습태도와 바람직한 행동이 형성되며, 교사의 거부적이며 통제적인 훈육방식은 학생이 느끼는 불안의 정도나 폭력적인 행동 특성에 영향을 미치는 것으로 나타났고, 교사의 훈육 유형을 독재형, 원칙형, 대화형, 관대형, 방임형으로 분류한 박민영의 연구에서는, 대화형 일 때 학생의 자아개념 형성과 학습동기에 가장 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사의 훈육유형을 위협형, 원칙형, 대화형, 관대형, 비 일관형으로 나누어 연구한 이미숙(2001)은 훈육방식은 남녀 아동의 친사회적 행동에 차이가 있었으며, 친사회적 행동 증진에 효과 있는 훈육유형은 대화형 이

라고 밝혔다.

위에서 살펴본바와 같이 교사의 훈육유형에 따라 학생들에게 나타나는 행동 변화의 양상은 달라질 수 있다. 즉, 학생의 행동은 교사의 훈육방식에 의해 영향을 받는다. 따라서 학생의 문제행동을 바람직하게 해결하기 위해서는 교사의 효과적인 훈육방식이 필수적이다.

이런 이유로 최근 국내에서 교사들의 훈육유형을 규정하고, 교사가 그 훈육유형을 채택하게 되는 관련 변인들에 대한 연구가 이루어지고 있다. 최근에 수행된 연구로 홍계옥(2003)은 유아교사의 훈육행동과 관련 변인에 대한 연구에서 교사들이 유아의 성과 연령에 따라 다른 훈육 방식 (타임아웃, 강경한 설득, 벌)을 사용하고 있으며, 여아보다 남아에게 좀 더 엄격한 훈육행동을 보인다고 하였다. 또한 경력이 높은 교사들이 여유를 갖고 설득으로 지도한다고 밝혔다. Denscombe(1985)의 분류방식을 따라 훈육전략을 지배전략, 경영전략 및 협력전략으로 구분한 후 우리나라 중등교사들의 훈육전략 사용과 관련된 연구를 수행한 오석윤(2006)의 연구에 의하면, 우리나라 중등교사들은 협력전략, 경영전략, 지배전략 순서로 훈육을 하고, 남교사가 지배전략이 우세하며, 여교사는 협력전략을 많이 사용하는 것으로, 연령이 높을수록 지배전략을 쓰며, 연령이 낮을수록 협력전략을 쓰는 것으로 밝혔다. 또한 공립학교 교사가 사립학교 교사보다 협력전략을 쓰는 경향이 다소 우세한 것으로 보고했다.

그러나 교사의 훈육방식에 영향을 주는 인구학적 변인을 밝히고자 했던 이 분야의 선행연구는 아직 미흡한 실정이다. 이에 덧붙여, 이 분야의 선행연구는 대부분 초등학교나 중학교, 또는 고등학교와 같이 단독 대상 연구들이다. 따라서 훈육방식에 영향을 주는 변인을 종합적으로 이해하는 데는 한계가 있어 보인다. 이에 본 연구에서는 초, 중, 고 교사를 모두 포함하여 이들의 인구학적 변인에 따라 훈육방식에 어떠한 차이가 있는지를 알아보고자 한다.

2. 연구 문제

초·중·고 교사들이 훈육 문제에 대처하는 훈육전략 유형이 교사의 성별, 연령, 교육 경력, 그리고 학교 급별에 따라 어떻게 차이가 나는지를 규명하기 위해 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

가. 교사들이 사용하는 훈육전략은 교사의 성별과 연령에 따라 차이가 있는가?

나. 교사들이 사용하는 훈육전략은 교사의 교육경력에 따라 차이가 있는가?

다. 교사들이 사용하는 훈육전략은 학교 급별에 따라 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

가. 훈육 문제

훈육문제는 학교 현장에서 교사의 활동 또는 다른 학생들의 활동을 방해하는 행동, 즉 좁게는 교수-학습활동을 방해하는 심리적, 물리적 불안한 행동에서부터 넓게는 사회집단의 규범이나 과업수행 상황이 요구하는 행동규범을 벗어나는 행동에 이르기까지 학교의 교육적 환경과 질서를 해치는 바람직 하지 못한 학생의 모든 문제 행동을 의미한다. 또한 훈육문제는 훈육의 주체인 교사의 의지와 노력으로 교정될 수 있는 학생의 기질적, 표면적인 문제행동으로 정의한다. 그러나 이는 비행이나 전문적 처치가 필요한 정서적·심리적 불안 상태인 부적응과는 구별된다.

나. 훈육 전략

교사가 학교 현장에서 학생들의 훈육 문제를 다루는 기본 방침으로, 효과

적으로 훈육 문제에 대처하기 위해 훈육 상황에 따라 일관성 있고 지속적으로 사용하는 체계적인 모든 훈육 방법들을 의미한다. 본 연구에서는 훈육전략을 Dencombe의 세 가지 유형 즉 지배전략, 학급과업 경영전략, 협력전략으로 분류한다.

4. 연구의 제한점

본 연구는 교사들이 선택하는 훈육전략과 인구학적인 관련변인에 대한 실태·조사연구이다. 교사들이 사용하는 훈육전략을 규명하기 위해 오석운(2006)이 제작한 30문항의 설문지를 사용하여 초, 중, 고 교사들을 대상으로 조사하였는데 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 대상을 부산시내 초등, 중등, 고등학교 교사를 무선으로 표집 하였는데, 통계상 중학교 교사가 전체의 51%를 차지하였고 또한 성별에 있어서도 여교사가 전체의 71.9%를 차지했다. 따라서 결과를 일반화 하는데 지역적, 학교 급별, 그리고 성별에 있어 한계가 있다.

둘째, 교육 경력과 연령을 편의상 교육 경력 5년 이하(30세 이하), 6년 - 15년(31세 - 40세), 16년 - 25년(41세 - 50세), 그리고 26년 이상(51세 이상)의 네 등급으로 분류하였다. 10년 단위로 경력과 나이를 분류하였기에 경력과 나이를 좀 더 세분화 하지 못한 한계가 있고, 또한 사례 수에 있어 51세 이상이 전체의 11.1%로 충분하지 못한 제한점이 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 훈육의 개념

훈육(discipline)은 일반적으로 훈육문제를 해소하려는 활동을 의미한다. 사전적 의미로는 ‘품성이나 도덕 따위를 가르치고 기르’, ‘벌 및 보상을 통한 학생 행동의 지시적이고 권위적 통제’로 풀이되어 있으나, 훈육은 학자들마다 다양한 정의를 제시하고 있어, 그 어원과 기존의 훈육 정의들을 살펴보며 개념을 파악하고자 한다.

가. 훈육의 정의

박병량(2001)은 훈육으로 번역되는 영어 ‘discipline’의 어원에 대해서 라틴어 ‘disciple’과 ‘disco’, 그리고 한자 ‘訓育’의 해석을 통해 접근하고 있다. 이 견해는 훈육을 이해하는 큰 주류가 된다.

훈육의 어원을 라틴어 ‘disciple’로 보는 견해는 ‘disciple’이 ‘추종자, 복종, 가르치다’의 뜻을 가지므로 훈육을 권위 있는 사람에게 복종하는 것을 가르치는 것으로 이해한다. Bagely(1914)에 의하면 역사적으로 훈육의 과제는 개인의 감정과 행동을 주인, 지도자, 또는 교사의 생각과 기준에 일치시키는 것으로 전형적인 예가 군대 훈육이다. 군대 훈육은 군인 집단을 지휘자의 의지에 따라 반응하도록 훈련시키는 것을 뜻한다. 학교 훈육 역시 오랫동안 교사의 의지에 학생의 의지를 복종시키는 것을 의미하였다. 훈육에 대한 이러한 해석은 복종과 외부 규제를 훈육의 중요 내용으로 삼으며, 전통적·권위적 훈육접

근이라 볼 수 있다.

또한 훈육의 어원을 라틴어 'disco'로 보면, '나는 배운다 (I learn)'를 뜻한다. 즉 훈육을 학습으로 보는 견해이다. 훈육에 있어 복종이라는 개념은 학습해야 할 것을 구성하는 규칙에 따르는 것, 즉 학습원리와 훈육의 목적, 방법, 그리고 훈육풍토가 일치하는 것으로 보았다. 이는 자율적 규율로서 훈육을 보는 견해로 대부분의 발달심리학자들도 이 견해에 동의한다.

그리고 한자어의 '訓'은 말을 통해 이치와 도리를 알도록 가르침을, '育'은 자식에게 옳을 행하도록 가르쳐 기른다는 의미가 된다. 따라서 훈육의 어원적 풀이는 '자식에게 이치와 도리에 따르도록 가르쳐 기른다'를 뜻한다(박병량, 2001).

훈육은 일반적으로 처벌, 체벌, 훈련, 교육이라는 부정적인 의미의 낱말과 자주 혼용되어 쓰인다. 또한 훈육이라는 말이 학급경영이라는 의미로도 쓰이고 있는데, 훈육에 대한 여러 학자들의 정의를 시대 순으로 정리하면 다음과 같다. Hurlock(1955)은 훈육을 성장과 발달을 조장시켜 주는 학습과 훈련의 과정으로 보았다, 따라서 교사는 지도자이고 학생은 유용하고 만족스러운 방향으로 이끌어주는 삶의 방식을 지도자에게 배우는 제자이다. 건전한 훈육이란 아동의 행동에 대하여 세상이 질서 있는 방식으로 반응한다는 것을 가르치고 어떤 행동에는 벌이 따르게 된다는 것과 적당한 정도의 복종을 가르치는 것, 즉 자기통제를 하고 자기훈육을 하도록 도와주는 것이라고 정의했다. Charles(1996)는 훈육은 학교에서 수용될 수 있는 행동을 하도록 학생을 돕는 교사의 행동이라고 정의했으며, Blandford(1998)는 훈육을 개인이 자기 자신을 통제할 수 있는 내적 기제의 발달에 관심을 갖는 것으로 보았다. 또한 Lewis, Watson과 Schaps(1999)는 훈육을 아동이 인성을 유지하고 사회를 돌볼 수 있는 마음과 정신의 품성 그리고 이것을 발달시키는 전략을 의미한다고 정의했다. Wiles와 Bondi(2000)는 훈육을 생산적인 행동을 하는데 충분할 정도로

질서 있는 학생 행동을 유지하는데 사용되는 방법들로 정의했다. 권균(2000)은 훈육을 교육 목적을 추구하는 활동에 방해되는 학생들의 문제행동을 예방, 억제하여 교실 내, 학교 내에 바람직한 풍토를 조성해 나가는 과정이라고 정의하여 문제행동의 예방 측면을 강조하였다. 한편, 박병량(2001)은 훈육을 가장 넓은 의미에서 도리와 이치에 부합되는 행동을 가르치는 활동으로 보았다. 도리는 사회 규범적 행동을 내포하고 이치는 일의 절차적 행동과 상황의 적응 행동을 내포한다. 즉 사회집단의 규범이나 과업수행 및 상황이 요구하는 행동에 어긋나는 행동을 개선하는 활동이라고 정의했다. 한편, Charles(2002)는 훈육을 아이들로 하여금 행동하도록 하는 것이고, 바람직한 행동을 하게 하는 것이며, 그들의 소속감을 돕는 것일 뿐 아니라, 잘못된 행동을 규명하고 교정하는 것이라고 정의했다. 김달호(2006)는 훈육은 교사가 학생의 문제행동을 지도하고 학생 스스로가 바람직한 행동을 할 수 있도록 노력하는 과정으로 정의했다.

나. 훈육과 생활지도

훈육은 종종 생활지도와 혼용되어 쓰이기 하는데 훈육의 개념을 명확하게 하기 위해서는 생활지도와의 개념 차이를 정리할 필요가 있다. 생활지도는 영어 'guide'의 명사형인 'guidance'를 우리말로 번역한 것이다. guide는 방향을 가리키다, 조종하다, 안내하다, 이끌다, 감독하다 등의 의미를 가지고 있다.

이재창(1994; 김달호, 2006. 재인용)은 생활지도의 기본원리를 다음과 같이 정리하였다. 생활지도는 모든 학생 즉 모든 연령층의 학생을 대상으로 하며 전인적 발달 및 개인의 존엄성과 개성 발달에 초점을 둔다. 또한 생활지도는 치료보다는 예방에 역점을 두며, 과학적인 근거에 기초를 둔다. 생활지도는 처벌이나 제지 보다는 성장을 촉진한다. 따라서 생활지도는 학교교육의 통합된

일부라고 정리했다. 공석영(2000; 김달효, 2006. 재인용)은 생활지도를 문제별, 영역별로 나누어 다음의 아홉 가지 분야로 구분하였다.

첫째, 교육지도로 신입생 오리엔테이션, 학생에 관한 이해, 진학 및 진로지도. 둘째, 직업지도로 직업의 성질, 직업조건 학력 및 훈련, 보수, 승진 및 전망, 직업수행을 위한 정보자료의 제공. 셋째, 성격지도로 정서적 불안, 욕구불만, 정신건강, 신경과민, 개인적 습관과 태도 등의 지도. 넷째, 건강지도로 신체적 결함, 운동 부족, 영양실조, 위생관념 등 신체적 건강과 정신적 건강을 위한 지도. 다섯째, 사회성 지도로 교양, 도덕적인 윤리관, 인간존중의 습관형성, 의사 전달의 합리적인 방법, 이성교제, 부모와 자식과의 관계, 교우관계, 집단 활동 등. 여섯째, 여가선용 지도로 학교나 사회에서 개인이 자유로운 시간을 유용하게 이용할 수 있도록 하는 지도. 일곱째, 도덕 지도로 자연적, 사회적, 인간적 욕구와 욕망을 조화롭게 충족시키기 위해 지켜야 하는 행동의 규범 지도. 여덟째, 종교 지도로 종교의 다양성, 혼란 등으로 인하여 발생하는 학생들의 신앙적인 갈등과 종교 이해지도. 아홉째, 가정문제 지도로 가정 내에서 학생과 부모와의 세대차에서 오는 가치관의 갈등, 형제간의 문제 등 지도가 있다.

위에서 살펴 본대로 훈육과 생활 지도의 개념은 교사가 학생을 올바른 방향으로 나아가게 지도한다는 면에서 공통점이 있다. 그러나 훈육은 문제행동의 예방과 지도에 초점을 두고, 생활지도는 문제행동을 포함한 일반적인 행동 지도를 강조한다는 점에서 생활지도가 훨씬 포괄적인 개념인 것을 알 수 있다.

2. 훈육문제

가. 훈육문제의 개념

훈육의 대상이 되는 훈육문제에 대한 개념도 학자들마다 정의가 다양하다. Emmer E.와 Assiker (1987)는 훈육문제를 교사의 활동 또는 다른 학생들의 활동을 심각하게 방해하는 행동이라고 정의했다. 또한 Charles(2002)는 훈육문제를 그것이 일어나는 배경 또는 상황에 부적합한 행동, 그리고 고의적으로 하는 행동 또는 기대를 무시한 행동이라고 보았으며, Levin과 Nolan (1996)은 훈육문제를 교사의 교수행동을 방해하는 행동, 다른 학생들의 학습할 권리를 방해하는 행동, 심리적으로 또는 신체적으로 불안정한 행동, 자산을 파괴하는 행동이라고 정의했다.

한편, 박병량(2001)은 훈육문제를 다음 세 가지 관점으로 분류했다. 첫째, 훈육문제는 교수-학습활동을 방해하는 행동이다. 둘째, 훈육문제는 교수-학습 뿐 아니라 심리적 또는 물리적으로 불안정한 행동이다. 셋째, 훈육문제는 사회집단의 규범이나 과업수행 상황이 요구하는 행동규범에서 벗어나는 행동이다. 그러나 훈육문제는 누구나 교정할 수 있는 성질의 문제행동이며 교사가 학급경영을 통해 해결할 수 있는 문제이며 비행, 부적응 행동과의 차이가 있다고 보았다.

지금까지 살펴본 이론을 종합해보면, 훈육문제는 좁게는 교수-학습활동을 방해하는 심리적, 물리적 불안한 행동에서부터 넓게는 사회집단의 규범이나 과업수행 상황이 요구하는 행동규범을 벗어나는 행동에 이르기까지 학교의 교육적 환경과 질서를 해치는 바람직하지 못한 학생의 모든 행동으로 규정할 수 있다.

나. 훈육문제의 유형

훈육문제의 정의를 토대로 실제로 관찰될 수 있는 학생들의 훈육문제 행동들을 박병량(2001)은 다음과 같이 유형별로 정리했다.

첫째, 수업을 방해하는 행동: 큰 소리로 떠드는 것, 옆 사람과 잡담, 허락 없이 교실 돌아다니는 것, 쪽지 주고받기, 휴대폰 사용, 수업활동외의 딴 행동을 하는 것 등.

둘째, 공격적 행동: 교사와 학생 및 기물에 대한 물리적, 언어적 공격 및 파괴 행동, 욕하기, 폭력 사용하기 등.

셋째, 권위에 도전하는 행동: 교사의 지시에 불응하는 것, 인사 안하기, 대답 안하기, 적의를 나타내는 것, 교사의 차량 파괴하기, 교사의 별명 부르기 등.

넷째, 게으름을 피우는 행동: 빈둥거리는 것, 수업 중 잠자기, 숙제 안하기, 학습용구 준비 안하기, 꾸물거리기, 청소 안 하기 등.

다섯째, 규칙과 질서를 어기는 행동: 남에게 피해를 주거나 혐오감을 주는 행동, 새치기, 침 빨기, 아무 곳이나 쓰레기 버리는 행동, 복도에서 뛰어가기 등.

여섯째, 공동체 생활 질서를 지키지 않는 행동: 인사 예절과 식사예절을 지키지 않는 것, 교사 앞에서 하품하는 것 등.

일곱째, 비도덕적 행동: 속이는 것, 거짓말하기, 시험부정 행위, 금품갈취, 물건 훔치기, 친구 괴롭히기 등이 있다.

이상 살펴본 내용처럼 훈육문제의 유형은 아주 사소한 개인적인 성향에서부터 공동체의 질서를 깨트리고 타인에게 해를 주는 공격적이며 파괴적인 행동까지 아주 다양하며 광범위한 양상을 보여준다.

다. 훈육문제의 원인

훈육문제 행동을 하는 원인에는 여러 가지 요인이 있을 수 있고 그 다양한 원인들이 복합적으로 작용한 결과로 보는 것이 타당하다. 문제행동의 원인을 정확하게 알아내기란 어려운 일이다. 그러나 문제행동에 영향을 미치는 요인들과 그 범위를 이해하는 것은 학생 문제행동 지도에 많은 도움이 될 것이다. 훈육문제의 원인에 대한 세 가지의 견해를 살펴보고자 한다.

첫째, Garthe 등(1998)은 불건전한 사회적 영향, 불분명한 가치에 대한 관심, 가족구조의 붕괴, 사회적 기술에 대한 교육의 결핍, 개인 내 그리고 개인 간 불충분한 의사소통 기술을 훈육 문제의 원인으로 보았다.

둘째, Edwards(2000)는 훈육문제 원인으로 가정의 역할에서 자아개념의 손상, 주의력 상실, 사랑의 결핍, 과도한 통제를 들었고, 사회의 역할에서 조직폭력의 활동과 마약, 급우의 압력, 남여공학의 발달, 인종과 계층의 갈등을 들었다 또한 학교의 역할에서 맥락에 맞지 않는 수업, 사고력의 가르침 부재, 경쟁적인 성적, 과도한 강제, 벌을 들고 있다.

셋째, 박병량(2001)은 훈육문제 원인을 먼저 개인요인에서 생리적 요인(중추신경계통 장애, 흡연, 알콜 과다, 약물 중독, 영양실조, 내분비선 장애등) 과 심리적 요인(자아개념, 지능, 동기, 정서, 성격 등)을 들고, 동료집단 요인으로 불량서클 가입, 불건전한 집단행동 참여 등을 들었다. 그다음으로 교사요인으로 교사의 인성, 외모, 의사소통 기술, 교수 기술, 교육과정 지식, 통제 기술 등을 들었고, 학교요인으로 교육과정, 상벌체제, 환경, 학생, 수업, 학급경영, 학교 경영, 의사소통체제, 학부모-학교 관계 등을, 가정요인으로는 가정교육의 약화, 생활의 불안정성, 부모의 양육태도, 문제 가정, 빈곤 가정, 부도덕한 가정, 훈육결여 가정 등을 들었다. 마지막으로 사회문화 요인으로 불건전한 사회 풍조, 지역사회의 유해환경, 대중매체, 청소년 문화, 세대차에 의한 갈등 등으

로 규정했다.

훈육문제 행동 원인에는 살펴본바와 같이 그 범위와 내용이 아주 광범위하다. 그중에서도 교사요인은 아주 중요하다. 왜냐하면 학생 개인 요인이나 가정 환경 요인은 학교차원에서 변화시키기는 어려운 일이나, 교사는 그 영향력에 따라 학생의 행동 변화를 가져올 수 있기 때문이다.

3. 훈육유형

학생들의 훈육문제에 대처하는 교사의 훈육유형도 학자에 따라 여러 형태로 분류되고 있다. 대표적인 훈육유형을 살펴보면 다음과 같다.

가. Dreikurs

교사들이 학급에서 보여주는 행동에 따라 전제적인 교사, 허용적인 교사, 민주적인 교사로 구분하였다. 이 유형은 모든 교사들을 이 세 가지 유형으로 구분할 수 있다는 점에서 대표적인 훈육유형이다.

첫째, 전제적인 교사는 엄격한 통제를 통해 자신들의 의지를 학생들에게 강요하고, 명령을 하며 학생들의 규칙위반에 대해 참지 않는다. 순응하기를 거부하는 학생들에게는 벌을 가하며, 모든 절차와 규칙 그리고 그에 따른 결과를 혼자 결정하는 특성을 보인다. 전제적인 교사들은 학급에서 유머 또는 다정함을 사용하지 않고, 학생들에게 자신의 권력과 권위를 내세운다. 학생들은 전제적인 교사들의 요구와 명령, 책망 등에 일반적으로 적대감을 나타낸다.

둘째, 허용적인 교사는 학생들이 자기 훈육을 개발하는 것의 중요성을 생

각하지 않고, 학급에서 중요한 규칙이 무엇인지 깨닫지 못하여 학생들이 원하는 대로 행동하도록 허락한다. 또한 학생들이 문제행동을 했을 때도 문제행동에 따른 논리적인 결과를 부과하지 않는다. 이런 이유로 학급은 일반적으로 혼란스럽고 학습 분위기가 조성되지 않는다. 이런 유형의 교사들은 학생들에게 책임감 있는 생활 태도를 가지도록 돕기 보다는 학생들이 잘못된 목표를 추구하도록 고무시킨다. 허용적인 교사는 자신이 학생들을 통제할 수 있는 능력이 없다는 것을 알기 때문에 학생들의 행동을 통제하려고 노력하지 않는 경향이 있다.

셋째, 민주적인 교사는 학생들에게 단호하게 대하지만 억압하지는 않는다. 학생들을 규칙설정 뿐 아니라 의사결정에 참여하도록 허용하며, 의사결정이 책임감과 결부되어 있음을 학생들에게 주지시킨다. 민주적인 교사는 학생들이 자율성을 가지고 질서와 한계를 설정하도록 하고, 자유롭게 탐구하며, 소속감과 관심을 가지도록 유도한다.

나. Canters

교사가 학생의 바른 행동에 반응하는가 아니면 문제행동에 반응하는가에 따라 적대적 교사, 단호하지 못한 교사, 단호한 교사의 세 가지 유형을 제시했다.

첫째, 적대적 교사는 학생들을 적대감을 가지고 대한다. 질서를 유지하기 위해 규칙을 정하고, 학생들의 쓸데없는 행동을 용납하지 않는다. 엄격한 표정으로 명령을 하며 불필요한 강한 어조로 말을 하여 학생들로 하여금 부당한 통제를 받고 있음을 느끼게 한다. 결과적으로 학생들의 신뢰를 받지 못하고 오히려 학생들로 하여금 교사들과 학교에 대해 부정적인 태도를 갖게 한다.

둘째, 단호하지 못한 교사는 학생들에게 소극적이며 수동적으로 접근한다.

학생들에게 자신이 기대하는 바를 정확하게 전달하지 못하고, 학생들을 다루는데 일관성이 결여되어 있다. 분명한 행동 기준을 설정하지 못하고 그 기준을 적절한 행동으로 뒷받침하는데 실패하는 경향이 있다. 단호하지 못한 교사는 확고하거나 집요하지 않고 보통 학생들의 행동을 체념하며 받아들인다. 이 유형의 교사는 스스로 좌절과 스트레스를 경험하게 되고 문제 행동을 하는 학생에게 분노를 갖게 되며, 학생은 교사에 대한 존경심을 갖지 못하게 된다.

셋째, 단호한 교사는 학생에게 기대하는 바를 명확하고 자신감 있게 일관되게 표현한다. 학생들에게 신뢰를 형성하려고 노력하며 학습이 계속 이뤄지려면 어떻게 해야 하는지를 가르친다. 학생들이 협동할 수 있도록 훈육 계획을 이행하며, 용납되는 행동과 용납되지 못하는 행동을 학생들이 정확하게 이해하도록 도와준다. 또한 학생의 행동에 따르는 분명한 결과를 설정한다. 단호한 교사는 엄격한 감독자는 아니다. 일관성 있는 행동의 제한 선을 필요로 하는 학생들의 욕구를 인식하며 격려한다. 단호한 교사는 명확한 기대, 일관성, 온정과 지원의 풍토를 만들기 때문에 학생들은 단호한 교사를 신뢰하게 된다.

다. Wolfgang과 Glickman

교사의 훈육관과 교사가 가지고 있는 권한의 정도에 따라 개입주의자, 비개입주의자, 그리고 상호주의자의 세 가지 유형으로 구분하였다. 학생에 대한 교사의 권한이 강할 경우 학생들의 권한은 적게 나타나고, 교사의 권한이 적게 나타나는 상황에서 학생들의 권한은 커진다.

첫째, 개입주의자(interventionists)는 학생들이 환경적 조건에 따라 발달한다고 믿고, 교사를 그런 환경의 하나로 본다. 따라서 교사는 환경을 통제할 수 있어야 한다고 보고 교사가 가장 중요한 위치에 있다고 간주하여 권한을 행사한다. 보상과 벌은 도구가 된다. 반면에 학생들은 어떤 권한도 행사하지 못한

다. 개입주의자 교사는 규칙·결과를 가장 강력한 처치 기법으로 행사한다.

둘째, 비개입주의자(noninterventionists)는 학생들은 외부의 통제에 의해 발달하는 것이 아니라 학생 자신의 내적동기에 의해 발달한다고 믿는다. 학생들은 무한한 잠재력이 있기 때문에 스스로 자신의 행동을 변화시킬 수 있다고 보고 관계·경청의 훈육방법을 쓴다. 또한 학생이 문제 행동을 하게 되면 그것은 내적인 정서적 혼란 또는 내적인 부적합한 감정 때문으로 보고 학생 스스로 문제를 말할 수 있도록 적극 지원한다.

셋째, 상호주의(interactionists)는 인간은 자신의 행동- 옳은 행동이든 그릇된 행동-이든 자신이 선택한다고 믿고, 그 선택은 두 사람 이상의 상호작용의 결과로 본다. 즉 상호주의자 교사는 훈육문제를 상호작용의 결과로 보고 학생들을 학습활동에 참여시키고 그들과 협상을 통해 해결하려고 한다. 상호주의자 교사는 직면·약속의 훈육방법을 쓴다.

라. Glasser

교사가 학생의 동기를 외부에서 찾는가 내부에서 찾는가에 따라 보스(boss)형과 리드(lead)형으로 구분했다.

첫째, 보스형 교사는 학습 동기는 학생에게 주어지는 것이 아니라, 내부에서 발생한다는 것을 인식하지 못하기 때문에 보스처럼 행동하는 교사이다. 이 유형의 교사는 사실 수준의 지식 전달 학습에 수업의 중점을 둔다. 학생들이 해야 할 과업과 기준을 설정하고, 학생들의 참여를 거의 요구하지 않고, 학생들이 저항할 때 강요를 사용한다.

둘째, 리드형 교사는 진정한 학습 동기는 학생 내부에서 일어난다는 것을 알고 어떠한 방법으로든 학생의 학습을 도울 수 있다고 믿는다. 리드형 교사가 하는 일은 흥미 있는 활동을 조직하는 일과 학생을 도와주는 일이다. 학생

들에게 과업수행에 필요한 유익한 도구와 강요나 적대감 없는 좋은 학습 공간을 제공하는 것이 가능하다는 것을 확신한다.

Glasser(1990)는 학생의 문제행동의 원인을 학생 개인에서 교사 및 학교 차원으로 확대시켰는데, 교사 차원의 원인으로 보스형 교사를, 교육과정 차원으로는 질적 교수·학습의 부재를 들었다. 즉 질적 교육이 되기 위해선 리드형 교수가 이루어져야 한다고 강조하였다.

마. Gottman과 DeClaire

교사의 감성을 중심으로 훈육유형을 무시형, 비판형, 방임형, 감성코치형의 네 가지로 분류했다.

첫째, 무시형 교사는 학생의 감정을 무시하고, 학생이 전달하려는 것에 관심이 없다. 감정 자체의 의미보다는 감정을 극복하는 방법에 신경을 쓰며, 시간이 지나가면 문제가 해결되리라 생각한다. 이런 훈육방식은 학생에게 자기 감정이 옳지 않다고 생각하게 만들어 감정을 조절하는데 어려움을 겪게 할 수 있다.

둘째, 비판형 교사는 학생의 감정에 대해 비판적이며 공감할 줄 모른다. 지나치게 학생을 통제하고 올바른 규범이나 품행을 강조하며, 학생의 품행이 좋은 나쁜 학생의 감정표현을 질책하고 벌한다. 학생에게 무시형 교사와 같은 영향을 미친다.

셋째, 방임형 교사는 학생의 감정을 허용하지만 행동을 지도하지 않고 감정에 대해서도 가르치지 않는다. 학생이 문제를 해결하도록 돕지 않으며 제한을 두지도 않는다. 학생들은 감정을 조절하는 방법을 배우지 못하며 주의집중과 교우관계에 어려움을 겪게 된다.

넷째, 감성코치형 교사는 방임형 교사와 비슷해 보이지만, 감정의 세계를

안내하는 길잡이 역할을 한다는 점에서 다르다. 이 유형의 교사는 학생의 부적절한 행동을 통제하며 학생이 감정적일 때 그 감정에 반응하며 공감하고, 감정을 절제하는 방법을 가르치며 문제 해결을 돕는다. 따라서 학생은 자신의 감정을 믿고 조절하며 문제를 해결하는 방법을 배우게 된다.

바. Tomal

교사의 규칙 강요와 학생 지원 정도에 따라 강요형, 포기형, 지원형, 타협형, 교섭형의 다섯 가지 유형을 제시하였다.

첫째, 강요형 교사는 자신의 규칙에 학생들이 복종할 것을 요구하고 대화의 여지는 거의 두지 않는 독재자의 특성을 지닌다. 학생들에게 강경한 입장을 일관되게 유지한다. 질서와 통제가 최우선으로 학생의 개인적 문제에는 관심이 없으며 학생들은 교사와 가까워지기 어렵고 자연스럽게 거리를 두게 된다.

둘째, 포기형 교사는 훈육문제를 다루는데 무관심하다. 학생들에 대해 별 흥미가 없으며 학급에 문제가 발생해도 참는 경향이 있다. 학생들에게 동기 부여를 거의 하지 않으며, 문제학생을 스스로 다루기보다는 학교에 맡겨서 처리하려 한다. 학생들은 교사의 학급경영 능력이 없음을 깨닫게 되어 교사에 대해 존경심이 없으며, 의욕저하와 낮은 학업성취도를 보이게 되고 결과적으로 학급붕괴를 초래한다.

셋째, 지원형 교사는 훈육문제에 있어 학생들과 많은 대화를 하려고 노력한다. 학생에 대한 높은 감정이입과 관심을 나타내지만 단호함은 거의 나타내지 않는다. 이런 유형의 교사는 일반적으로 규칙과 규정보다는 학생의 욕구를 우선하기 때문에 학급붕괴가 다소 나타난다.

넷째, 타협형 교사는 학생을 훈육할 때, 교사의 입장과 학생의 입장을 타협하려는 경향이 있다. 훈육에 있어 유약하며 비밀관성을 보인다. 때로는 학급

규칙의 엄격한 적용을 하고 때로는 학생의 자유를 허용하는 이중성 때문에 학생들은 혼란스러움을 느끼게 되고, 결국은 교사와 학생들 간에 갈등을 야기할 수 있다.

다섯째, 교섭형 교사는 훈육을 하는데 있어 win-win 전략을 쓴다. 학생들이 잠재력을 충분히 발휘할 수 있는 학습 환경을 조성하려고 노력하고 학생들의 입장을 이해하는 한편 단호함의 균형을 보인다. 이 유형의 교사들은 협동적 환경을 유지하기 위해 학생 뿐 만 아니라 학부모와 다른 교사들과도 많은 대화를 나눈다. 학급 훈육에 있어 객관성을 유지하며 책임을 다하려고 노력한다.

Tomal(1998)은 학생을 훈육할 때 교사들이 위에 제시한 다섯 가지 훈육유형을 모두 사용한다고 지적했다. 그리고 그 중 교섭형이 가장 효과적인 방식이라고 보았다.

4. 훈육전략

가. 효과적인 훈육행동과 훈육기술

바람직한 학습 풍토 조성과 학생의 행동변화를 통한 올바른 성장을 목적으로 하는 학교 훈육은 교사의 성격과 자질, 지도 능력에 의해 결정된다.

Denscombe(1985)는 효과적인 훈육에 필요한 교사의 자질을 다음과 같이 다섯 가지로 제시했다.

첫째, 확고함: 학급을 통제할 수 있는 의지와 능력을 가지고 있어야 한다.

둘째, 공정함: 학생에게 심하다고 생각되는 벌을 가하지 않고, 잘못된 사람에게

계만 벌을 주며 통제를 목적으로 개인이나 집단을 비교하지 않는다.

셋째, 학생존중: 청소년기 학생들의 존엄성을 유지시켜주어야 한다.

넷째, 우호적임: 학생에게 냉담하거나 거리감을 두지 않고, 교사는 웃을 수도 있고 농담할 수도 있어야 한다.

다섯째, 수업을 잘함: 유능한 교사는 생산적인 수업을 하고 학생들이 성취감을 느낄 수 있고 교과에 흥미를 가질 수 있도록 수업을 잘한다(Denscombe, 1985, 97-98).

이상과 같이 제시된 교사 개인의 자질이외에도 교사가 학생의 훈육문제에 효과적으로 대처하기 위해서는 훈육상황에 따라 사용할 단계적인 기술이 필요하다. Levin과 Nolan(1996)은 훈육기술을 단계화 할 때 적용해야할 원칙을 다음과 같이 제시했다. 처치는 학생들에게 문제행동을 스스로 통제할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 또한 처치는 학생들의 문제행동 그 자체 보다는 교수-학습활동에 방해가 덜 되어야 한다. 처치는 학생이 더욱 문제행동을 하거나 이에 직면하게 될 가능성을 줄여야 한다. 처치는 학생을 학생들을 신체적, 정신적 위험에서 보호해야 한다. 마지막으로 교사는 필요하다면 독특한 처치 방법을 선택할 수 있어야 한다.

한편 박병량(2001, 재인용)은 훈육기술 체제를 다음과 같이 구체적으로 제시했다. 1단계는 비언어적 처치로 계획적 무시, 신호전달, 거리 조절 통제, 접촉 통제가 포함된다. 2단계는 언어적 처치로 먼저, 힌트주기 즉 근처 급우 부르기, 학생 이름 부르기, 유머사용이 있고 다음으로 문제행동의 영향을 일깨우는 질문하기가 있으며 그 다음으로 요구하기 즉 나 (I)-메시지 사용하기, 직접적인 호소, 긍정적인 결과 말하기, 본연의 목적 가르치기, 학급 규칙 상기시키기, 명확한 교정 지시, 반복 기술 사용하기가 있다. 3단계는 결과 처치로 먼저, 자연적 결과로 진정한 사과, 경미한 자연적 결과 경험하기가 있고, 논리적 결과로 논리적 결과 선택하기, 논리적 결과 직접 적용하기가 있으며, 인위적 결

과로 고립시키기, 방과 후 학교 남기기, 개인적 권리 박탈하기, 규칙과 절차 재교육, 학부모에게 알리기, 학부모와 만나기, 다른 사람에게 의뢰하기가 있다.

나. 훈육전략

훈육 문제를 다루는 기본 방침인 훈육전략은 학생, 학급분위기, 수업활동의 훈육상황에 따라 달라지지만 교사의 훈육관이 중요하게 작용한다. 훈육전략에 영향을 미치는 요소로는 일관성과 지속성 그리고 체계성을 갖춘 교사의 훈육 행동들이 있다. 학자들이 제시한 효과적인 훈육에 필요한 교사의 행동요소를 정리하면 다음과 같다.

Denscombe(1985)는 앞서 밝힌 바와 같이 확고함, 공정함, 학생존중, 우호적임, 수업을 잘함을 제시했다. Ginott(1972)는 ‘적합한 의사소통을 통한 훈육’ 이론에서 협력 도출, 경청 및 칭찬, 의사소통 능력 등을 제시했으며, Canter(1992)는 ‘단호한 행동을 통한 훈육’에서 규칙 세우기를, Kounin(1977)은 ‘학급 경영을 통한 훈육’에서 과급효과, 완전파악, 추진력 및 순조로움, 집단초점, 유인 및 도전 자극을 제시한 바 있다. 또한 Glasser(1990)는 ‘질적 교육을 통한 훈육’에서 학생의 기본 욕구인 소속감, 힘, 즐거움, 자유 등을 충족시킬 수 있는 질적 교육과정을 강조했다. Curwin과 Mendler(1988)는 ‘존엄성과 희망을 통한 훈육’에서 학생 존중, 희망주기 등을 제시하고 있다. Charles 와 Senter(2002)는 일반적인 인간관계 기술로 우호, 긍정적 태도, 경청하는 능력, 진심으로 칭찬하는 능력을 들고, 교사와 학생의 관계에서는 규칙적인 관심을 보이는 것, 학생을 지속적으로 돕겠다는 의지를 지속적으로 보이는 것, 솔선수범을 보이는 것의 세 가지를 덧붙일 수 있다고 하였다.

이상 언급된 효과적인 훈육에 필요한 교사의 훈육행동 요소들을 토대로 교

사의 훈육전략을 구성하는 열 가지 주요 요소를 오석윤(2006)은 다음과 같이 제시했다.

- ① 확고함: 문제행동과 관련하여 학생과 학급집단을 통제할 수 있는 의지와 능력을 행사하는 것.
- ② 공정함: 학생의 문제행동 사안에 대해 편견이나 차별 없이 형평성을 유지하는 것.
- ③ 학생존중: 학생을 존엄성을 지닌 인격체로 대하는 것.
- ④ 우호적 태도: 학생에게 냉담하거나 거리감을 두지 않고, 학생의 생각과 감정을 수용하는 자세로 친절하게 대하는 것.
- ⑤ 긍정적 태도: 문제행동에 대한 비난과 질책보다 해결방안을 강구해 주고, 미래의 가능성을 보고 행동 개선의 기회를 제공하는 것.
- ⑥ 지속적 관심 표명: 학생을 돕겠다는 의지와 행동을 지속적으로 나타내는 것. 상담활동을 통한 지도 및 학습활동을 지원하는 것.
- ⑦ 솔선수범: 교사가 학생들에게 기대하는 행동을 앞장서서 보여 주는 것.
- ⑧ 협력유도 능력: 학생들이 자율적으로 행동할 수 있는 기회를 많이 제공하여 학생 자발적 의지에 따라 행동하도록 이끄는 능력.
- ⑨ 의사소통 능력: 학생의 말을 경청하고, 진심으로 칭찬할 줄 알며, 학생의 문제행동과 관련하여 교사의 의도를 효과적으로 학생에게 전달하는 대화 능력.
- ⑩ 수업지도 능력: 학생의 학습동기를 유발하고 학습욕구를 충족시킬 수 있는 질 높은 수업을 제공하는 능력.

다. 훈육전략 유형

교사가 사용하는 훈육전략을 Denscombe(1985)는 지배전략, 학급과업 경

영전략, 협력전략의 세 가지로 분류했다. 이 훈육전략 유형은 교사의 학생 통제 수준과 학생의 자율성 확보 수준에 따라 분류될 수 있다. 교사의 학생 통제 수준이 가장 높고 학생의 자율성 확보 수준이 가장 낮은 유형이 지배전략, 교사의 학생 통제 수준과 학생의 자율성 확보 수준이 비슷한 유형이 경영전략, 그리고 학생의 자율성 확보 수준이 가장 높고 교사의 학생 통제 수준이 가장 낮은 유형이 협력전략이다. 그 구체적인 내용을 살펴보고자 한다.

첫째, 지배전략은 엄격한 통제, 분명한 규칙과 준수를 특징으로 한다. 교사는 학생들에게 ‘통제자’와 ‘군림자’가 되며 획일적인 행동을 강조한다. 지배전략을 쓰는 교사들의 열 가지 주요 훈육행동을 정리하면 다음과 같다.

- ① 교육적 환경과 질서유지에 필요한 규칙과 절차를 교사 스스로 세우고, 확고한 태도로 엄격하게 학생을 통제한다.
- ② 학생의 문제 행동에 대해 성, 능력, 성격, 배경 등의 개인적 요인은 거의 고려하지 않는 일률적 제재를 가한다.
- ③ 권위적인 자세로 학생을 대하고, 학생의 요구를 수용하기 보다는 교사의 기대를 학생에게 일방적으로 전달한다.
- ④ 학생들과 일정한 거리를 유지하고, 그들의 생각과 감정을 대체로 소극적으로 수용한다.
- ⑤ 학생들의 문제행동에 대해 격려와 위로 보다는 비난과 질책을 많이 한다.
- ⑥ 학생을 돕겠다는 의지와 행동을 대부분 질책성 훈계를 통해 나타낸다.
- ⑦ 학생들에게 기대하는 행동을 일방적으로 제시만 하고, 스스로 앞장서서 보여주는 일이 드물다.
- ⑧ 학생의 자발적 의지보다 교사의 지시나 명령에 의해 학생의 협력을 이끌어낸다.
- ⑨ 학생의 말을 경청하는 일이 드물고, 칭찬이 적으며, 학생의 문제행동을 조목조목 장황하게 언급하는 일이 많다.

⑩ 사실 수준의 지식 전달에 중점을 두고, 학생의 참여를 거의 요구하지 않는 강의식 수업을 한다.

둘째, 학급과업 경영전략은 학급에서 수행하는 과업활동의 구조를 통해서 학급의 질서를 확립하고 유지하는 전략이다. 교사는 학생들에게 주로 ‘관리자’와 ‘경영자’의 이미지를 준다. Kounin(1977)의 학급경영 기법으로 학급활동의 조직적인 운영을 통해 효율적인 목표달성을 추구한다. 학급과업 경영전략을 쓰는 교사들의 열 가지 주요 훈육행동은 다음과 같다.

- ① 학급과업의 조직화를 통해 교육적 환경과 질서를 유지하고, 학급에서 발생하는 모든 일을 완전히 파악하고 있으며, 여러 가지 일을 시의적절하게 동시적으로 해결한다.
- ② 학생의 문제행동에 대해 그들의 성, 능력, 성격, 배경 등의 개인적 요인에 따라 미리 세워둔 준칙을 예외 없이 적용한다.
- ③ 학생의 인격 존중과 요구 수용은 교사의 개인적 관점에서 보다는 효율적인 학급과업 경영을 통한 집단적 진보와 성취에서 찾는다.
- ④ 학생들과의 개인적 친밀정보보다 학급집단 전체의 우호적 분위기 조성에 힘쓴다.
- ⑤ 학생의 문제행동에 대해 교사 개인의 통제나 위로보다 조직의 통제와 견제를 받도록 한다.
- ⑥ 학생을 돕겠다는 의지와 행동을 수행할 과업의 조직화를 통해 지속적으로 나타낸다.
- ⑦ 학생들에게 기대하는 행동을 학급회와 같은 학급과업의 조직 체제를 통해 제시하고 이끌어간다.
- ⑧ 교사의 지시나 명령 또는 학생의 자발적 의지에 의해서가 아니라 조직의 통제와 순응에 의해 학생의 협력을 이끌어낸다.
- ⑨ 학생들에게 미칠 집단적 과급효과를 항상 염두에 두고 학생 개인보다 집단

을 대상으로 소속감 및 책무성 고취와 관련된 대화를 주로 한다.

- ⑩ 집단적 사고를 통한 문제해결 능력의 신장에 중점을 두고, 학습과제의 체계적 제시를 통한 학생 중심의 탐구 및 토론식 수업을 위주로 한다.

셋째, 협력전략은 학생참여, 토론, 동기화, 우호적 접근등을 통하여 문제행동을 하는 학생들과 직접적인 충돌을 피하고, 그들을 학급통제 체제에 흡수하여 갈등을 줄인다. 교사는 주로 ‘협력자’와 ‘지원자’의 이미지를 준다. 협력전략을 쓰는 교사들의 열 가지 주요 훈육행동은 다음과 같다.

- ① 교육적 환경과 질서 유지에 필요한 규칙과 절차를 학생과 함께 세우고, 이를 확고하게 적용한다.
- ② 학생의 문제행동에 대해 그들의 성, 능력, 성격, 배경 등의 개인적인 요인을 충분히 고려한 개별적 제재를 가한다.
- ③ 학생의 인격을 존중하고, 그들의 욕구에 관심을 가지며, 그들의 관점을 이해하려고 노력한다.
- ④ 학생들과 거리감을 두지 않고 친밀한 관계를 형성하고, 그들의 생각과 감정을 적극적으로 수용한다.
- ⑤ 학생의 문제행동에 대해 비난과 질책 보다는 미래의 가능성에 대한 격려와 위로를 많이 한다.
- ⑥ 학생을 돕겠다는 의지와 행동을 구체적이고 지속적으로 나타낸다.
- ⑦ 교사가 학생들에게 기대하는 행동을 교사 스스로가 앞장서서 보여준다.
- ⑧ 교사의 일방적인 지시나 명령에 의해서가 아니라 학생들의 자발적 의지를 고취하여 학생의 협력을 이끌어낸다.
- ⑨ 학생의 말을 경청하고, 칭찬은 자주하며, 학생의 문제 행동보다 그로 인한 영향과 교사의 감정을 구체적으로 언급한다.
- ⑩ 교사와 학생간의 상호작용을 통한 문제해결 능력의 신장에 중점을 두고, 학생의 참여를 요구하는 탐구 및 토론식 수업을 위주로 한다.

오석운(2006)이 지적했듯이 교사 개인이 사용하는 훈육전략에는 어느 정도 일관된 방향과 원칙이 있겠지만 앞서 제시한 세 가지 유형 중 어느 한 유형에 완전히 일치되거나 고착되는 경우는 실질적으로는 어렵다고 보겠다. 훈육전략은 교사의 훈육관의 변화에 따라, 그리고 훈육상황에 따라 달라지기도 하고 각 유형의 상호 보완적 형태로 나타날 수도 있기 때문이다. 그러나 가장 보편적이고 일반적인 분류 방식으로 모든 교사들의 훈육 전략을 규정해줄 수 있다고 보아 본 연구의 조사 도구로 사용하였다.

5. 선행연구 고찰

지금까지 이루어진 훈육에 관한 연구들은 훈육유형에 따른 훈육의 효과에 대한 것들과, 훈육문제에 대처하는 효과적인 훈육방법 등에 관한 것들이 주를 이루었다. 그러나 ‘교실 붕괴’와 관련하여 2000년 이후로 학교 훈육문제에 관련된 실태 파악과 그 대처방안들에 관한 연구들과 훈육유형과 관련 변인 간의 관계에 대한 연구도 다양하게 이루어지고 있다. 본 연구와 직·간접으로 관련된 선행연구를 살펴보면 다음과 같다.

박병량(2001)은 그의 이론서 ‘학교 훈육의 이론과 실제’를 통해 훈육에 관한 국외의 주요 이론과 다양한 훈육모형을 제시하며, 훈육의 교육적 의미를 고찰하고 교사가 현장에서 실제적으로 적용할 수 있는 훈육전략을 소개하고 있다.

훈육유형에 따른 훈육의 효과적인 면을 연구한 내용을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 김명선(1997)은 “교사의 훈육유형과 학생의 자아개념 및 학습 태도와의 관계 연구”에서 훈육유형이 학생들의 자아개념에 많은 영향을 끼치며, 민

주형의 훈육태도가 독재형이나 방임형보다 학생들의 자아개념에 긍정적인 영향을 준다고 밝혔다.

이보미(1999)도 “부모의 양육방식과 교사의 훈육방식에 대한 학생의 지각과 학습태도 및 문제행동과의 관계”에서 수용적이고 자율적인 훈육방식이 긍정적 학습태도와 바람직한 행동의 직접적인 원인이 되고, 거부와 통제의 훈육방식은 학생이 느끼는 불안의 정도나 폭력적인 행동 특성에 큰 영향을 미친다고 하며, 무조건적인 허용이나 강요보다는 명확한 행동기준과 적절한 자율성 부여가 바람직한 학습태도와 행동 형성에 도움이 된다고 밝혔다.

이미숙(2001)은 “교사의 훈육유형과 아동의 친사회적 행동에 관한 연구”에서 교사의 훈육유형을 위협형, 원칙형, 대화형, 관대형, 비일관형으로 나누어 연구하여, 훈육유형에 따라 남,여 아동의 친사회적 행동에 차이가 있었으며, 친사회적 행동 증진에 효과 있는 훈육유형은 원칙형 보다 대화형이라고 밝혔다.

박민영(2003)도 “교사의 훈육유형이 아동의 자아개념 및 학습동기에 미치는 영향”에서 대화형, 관대형, 원칙형, 독재형, 방임형 중 대화형 유형이 자아개념과 학습동기 형성에 가장 영향을 미친다고 하며 훈육태도의 변화가 요구된다고 주장하였다.

Dreikurs(1972)는 교사가 학급에서 보여주는 행동에 따라 전체적인 교사, 허용적인 교사, 민주적인 교사로 구분하여 민주적 교사가 좋은 훈육을 시킨다고 하며 이런 학급에서는 학생들은 소속감을 느끼고 교사는 학생에게 용기와 격려를 준다고 하였다. 교사와 학생간의 민주적 관계의 효과는 Ginott(1971)의 연구에서도 지적되었다. Ginott는 교사와 학생간의 의사소통은 학생들의 자아개념과 개인적인 인간관계를 긍정적으로 확립하거나 또는 부정적으로 파괴하는 힘을 가지고 있다고 주장하였다. 교사의 잘못된 의사소통은 학생들에게 자신에 대한 부정적인 영향을 줄 수 있음을 지적했다. 이상 살펴본 훈육유형에

따른 훈육효과에 대한 연구 결과를 종합해 보면, 교사의 훈육유형은 학생의 자아개념, 학습태도, 친사회적 행동, 문제행동 등에 직접적이며 큰 영향을 미치는 것으로, 또한 명확한 행동기준과 적절한 자율성을 부여하며 대화를 통한 민주적인 방식이 효과적인 훈육임을 보여준다.

다음으로 훈육유형과 관련 변인에 관련된 논문들을 살펴보고자 한다.

김달호(2006)는 “교사의 훈육유형과 훈육효과 분석”에서 초등 교사를 대상으로 훈육유형을 어떻게 실증적으로 분류할 수 있는지, 훈육효과를 어떻게 분류할 수 있는지, 교사의 훈육유형과 훈육효과는 어떤 관련성을 갖는지, 또한 교사의 성, 연령 및 교직경력에 따라 교사의 훈육유형은 어떻게 다른지를 연구하였다. 실증적인 훈육유형을 민주형, 지원형, 타협형, 방임형, 전제형으로 나누어 훈육효과를 분석하였다. 훈육효과는 문제행동 감소, 자기통제, 학습태도, 친사회적 행동, 인간관계, 자아개념, 학급풍토 면에서 측정되었다. 연구 결과로는 훈육효과는 민주형과 타협형일 때 다른 유형보다 효과적이었으며, 방임형이 가장 효과가 없는 것으로 나타났다. 또한 여교사가 남교사보다 지원형과 타협형이 많았으며, 연령과 교직경력이 높은 교사들이 다른 연령대의 교사들보다 민주형과 지원형이 유의한 차이로 많은 것으로 나타났다.

홍계옥(2003)은 “유아교사의 훈육행동과 관련 변인에 대한 연구”에서 4-6세 유아 교사들을 대상으로 교사의 훈육방식이 유아의 성과 연령에 따라, 교사의 교육경력에 따라, 학급의 크기에 따라 어떠한 차이가 있는지를 연구하였다. 그 결과 교사들이 유아의 성과 연령에 따라 다른 훈육 행동 (타임아웃, 강경한 설득, 벌)을 사용하고 있으며, 여아보다 남아에게 좀더 엄격한 훈육행동을 보인다고 하였다. 또한 경력이 높은 교사들이 여유를 갖고 유아들을 설득으로 지도하고, 경력이 낮은 교사들이 다소 벌을 사용하는 것으로 나타났다. 또한 학급크기에 따라서도 속상함과, 엄격성, 야단침, 조용한 설득 등의 차이가 나타나 적정수준의 학생수를 유지할 필요가 있는 것으로 밝히며 교사가 통제하

는 학급운영에서 벗어나 아동들의 바람직한 행동을 고무시키고 필요한 사회적 기술과 능력을 익히게 하는 전략의 개발을 강조했다.

오석윤(2006)의 “학교 훈육문제에 대한 중등교사의 인식과 훈육전략”에서 중등교사 : 중학교와 고등학교 교사를 대상으로 학교 훈육문제에 대한 교사의 인식을 유형화 하고, 훈육전략을 유형화하고, 훈육문제에 대한 교사의 인식 유형이 훈육전략에 미치는 영향을 분석했다. 훈육문제에 대한 교사인식은 교사의 훈육의 필요성, 효과성, 훈육문제의 개념, 훈육문제 발생원인, 훈육문제 해결 등에 대한 기대 수준 및 문제 행동에 대한 관용 수준, 교사의 학생관, 학교 및 학급 풍토에 대한 교사의 인식요인을 각각 폐쇄형, 개방형, 회피형으로 분류하였다. 훈육전략은 Denscombe, Ginott, Kounin, Canter, Glasser 등 언급한 교사의 훈육전략 구성 요소: 확고함, 공정함, 학생존중, 우호적 태도 및 긍정적 태도, 지속적 관심표명, 솔선수범, 협력유도 능력, 의사소통 능력, 수업지도 능력을 각각 지배전략, 경영전략, 협력전략의 3가지로 분류하였다. 연구 결과 남교사 집단에서, 연령이 높을수록 훈육 인식유형이 폐쇄형(12.8%)이며 이런 유형은 성별, 연령, 학교 설립별 및 학생 성별에 관계없이 지배-경영전략(13.3%)을 선택하며, 대부분의 교사들이 개방형(76.8%) 인식을 가지고 협력-경영전략을 쓰는 것으로 나타났다. 또한 20대 교사들은 협력전략을, 30-40대 교사들은 협력-경영전략을, 50대교사들은 경영-협력전략 또는 지배전략을 쓰는 것으로 나타났다. 이 결과는 경력이 많은 교사들이 좀더 여유를 가지고 민주적으로 학생들을 대한다는 앞에 기술된 다른 논문(홍계옥, 2003)의 결과와는 다른 내용으로 후속 연구의 필요성이 제기된다.

이상의 연구들을 종합해보면 교사의 훈육유형에 따른 학생의 행동변화 즉 훈육효과에 관한 것들 , 그리고 학생의 훈육문제에 대한 교사의 효과적인 대처방안에 관한 다양한 내용들과 훈육유형과 훈육전략에 대한 실증적인 규명 및 관련 변인에 대한 내용들이다. 그러나 대부분의 연구들이 유아, 초등, 중등

교사 단독 대상으로 이루어져있다. 학생의 전 인생에 걸쳐 영향력을 발휘하는 연속적인 교육활동인 훈육의 연계성을 고려해 볼 때, 초·중·고 교사들을 대상으로 학교 급별 훈육전략과 관련 변인들의 관계를 알아보는 것도 의미가 있는 작업이라 생각되어 본 연구의 주제로 설정했다.



Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 설계

본 조사를 실시하기에 앞서, 조사도구의 신뢰도 및 타당도 검증, 그리고 연구 절차상에 발생할 수 있는 문제를 파악하기 위하여 예비조사를 실시한 후 문제점을 수정·보완하여 본 조사를 실시하였다. 교사의 훈육 전략에 대한 검사를 위한 설문지는 우편이나 직접 방문을 통해 배부되었다. 부산시내 초, 중, 고 교사들의 일반적인 자료를 표집 하고자 하여 무선으로, 한 지역에 편중되지 않도록 고려하였다.

2. 연구 대상

초등학교 5개교, 중등학교 8개교, 고등학교 3개교의 500명교사를 무선 표집하여 설문 조사를 하였고, 그중 453부가 회수되어 회수율은 90.60 %였다. 회수된 설문지중 응답이 불성실한 37부를 제외한 총 416의 설문지를 자료 처리하였다. 연구대상의 분포는 <표 1> 과 같다.

<표 1> 연구대상 분포

	교직경력				학교급별			전체
	5년이하	6-15년	16-25년	26년이상	중등	고등	초등	
남교사	21 17.9%	33 28.2%	40 34.2%	23 19.7%	49 41.9%	45 38.5%	23 19.7%	117 28.1%
여교사	64 21.4%	97 32.4%	115 38.5%	23 7.7%	163 54.5%	51 17.1%	85 28.4%	299 71.9%
전체	85 20.4%	130 31.3%	155 37.3%	46 11.1%	212 51.0%	96 23.1%	108 26.0%	416 100.0%

3. 측정도구

교사들의 훈육전략을 알아보기 위해 오석윤(2006)이 Charles 와 Senter(1995), Canter(1992), Glasser(1990), Curwin 과 Mendler(1988), Denscombe(1985), Kounin(1977), Ginott(1972)의 이론을 종합하여 도출한 학교 훈육에 필요한 훈육행동 요소 10가지를 Denscombe(1985)의 세 가지 훈육전략 분류를 바탕으로 고안한 30문항의 훈육전략 설문지를 사용하였다. 설문지의 척도의 구성은 <표 2>와 같다.

<표 2> 훈육 전략유형

전략유형	문항수	문항번호	신뢰도 (Cronbach α)
지배전략	10	1 ~ 10 번	.82
경영전략	10	11 ~ 20 번	.76
협력전략	10	21 ~ 30 번	.87

각 전략의 하위요소는 ① 확고함(1, 11, 21번) ② 공정함(2, 12, 22번) ③ 학생존중(3, 13, 23번) ④ 우호적 태도(4, 14, 24번) ⑤ 긍정적 태도(5, 15, 25번) ⑥지속적 관심표명 (6, 16, 26번) ⑦솔선수범 (7, 17, 27번) ⑧ 협력유도 능력 (8, 18, 28번) ⑨ 의사소통 능력(9, 19, 29번) ⑩ 수업지도 능력(10, 20, 30번) 이 있다.

각 문항 당 ‘전혀 그렇지 않다’ ~ ‘언제나 그렇다’의 Likert 5점 척도이며, 각 전략은 50점 만점이다. 점수가 가장 높은 영역의 전략유형으로 분류된다. 문항 신뢰도는 각 영역별로 지배전략 $\alpha = .82$, 경영전략 $\alpha = .76$, 그리고 협력 전략 $\alpha = .87$ 로 나타났다. (오석윤, 2006 의 연구에서는 설문지의 문항내적 신뢰도가 $\alpha = .7719$ 였다)

4. 자료 분석

교사들을 대상으로 수집된 자료는 사회과학 통계패키지인 SPSSWIN(ver. 12.0)을 사용하여 연구문제에 따라 통계적 분석을 수행하였다. 연구문제별로 수행된 구체적인 통계분석 절차는 다음과 같다.

첫째, 분석에 앞서 연구의 주요변인인 3가지 훈육전략에 대한 기술통계량(평균, 표준편차) 및 훈육전략 점수 간 피어슨 적률상관계수를 산출하였다.

둘째, <연구문제 1>의 「교사들이 사용하는 훈육전략 유형별 사용실태는 어떠한가? 이는 남교사와 여교사에 따라 차이가 있는가?」를 살펴보기 위하여 전체 및 남교사와 여교사를 구분하여 사용 훈육전략(3개 주 전략 및 훈육 구성요소별 10개 전략) 분포를 산출하는 한편 남녀 교사에 따른 응답 비율 간 교차분석(χ^2 -test)을 수행하였다.

셋째, <연구문제 2>와 <연구문제 3>의 「교사들이 사용하는 훈육전략 유형별 사용실태는 교사의 교직경력(연구문제 2), 소속 학교 급별(연구문제 3)에 따라 차이가 있는가?」를 살펴보기 위하여 남교사와 여교사 집단을 각각 구분하여 교직경력(4개 집단: 5년 이하, 6-15년 이하, 16-25년 이하, 25년 이상) 및 학교 급별(3개 집단: 초등학교, 중학교, 고등학교)에 따라 사용 훈육전략(3개 주 전략 및 훈육 구성요소별 10개 전략) 분포를 산출하는 한편 교직경력별 집단, 학교 급별에 따른 집단간 교차분석(χ^2 -test)을 수행하였다. 모든 통계적 분석에서 검정량은 .05의 유의도 수준을 채택하였다.

IV. 연구결과 및 논의

1. 연구결과

가. 예비분석: 교사들이 사용하는 훈육전략에 대한 기술통계량

아래에서는 연구문제에 따른 통계적 분석에 앞서 연구의 주요변인인 3가지 훈육전략에 대한 기술통계량을 제시하였다.

먼저 <표 3>은 교사의 배경변인인 성별, 교직경력, 학교 급에 따라 3가지 훈육전략 각각에 대한 기술통계량을 살펴본 결과이다. 배경변인에 따라 지배전략은 23.70점~24.69점의 분포, 경영전략은 29.98점~34.26점, 그리고 협력전략은 35.87점~38.72점 등의 점수범위를 나타내어 대체로 경영전략에서 다소 넓은 범위를 갖는 것으로 나타났다.

<표 3> 교사의 배경변인에 따른 3가지 훈육전략별 기술통계량

		지배전략		경영전략		협력전략	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
성별	남교사	24.69	6.47	32.00	5.42	36.83	5.62
	여교사	23.70	5.57	30.94	5.54	36.89	5.54
교직 경력	5년 이하	23.40	5.29	29.98	5.23	37.30	4.52
	6-15년 미만	23.86	5.34	30.68	5.18	36.13	6.11
	16-25년 미만	24.19	5.95	31.50	5.64	37.21	5.47
	25년 이상	24.65	7.68	34.26	5.60	37.06	5.9
학교 급별	중학교	23.90	5.89	30.87	5.70	36.40	5.59
	고등학교	23.90	5.83	30.62	5.02	35.87	5.58
	초등학교	24.20	5.84	32.51	5.44	38.72	5.06
	전체	23.98	5.85	31.24	5.52	36.88	5.56

이어서 <표 4>는 3가지 혼육전략 간의 피어슨 적률상관계수를 산출한 결과를 나타낸 것이다. 대체로 지배전략과 경영전략은 아주 낮은 정적 상관, 지배전략과 협력전략은 다소의 부적상관, 그리고 경영전략과 협력전략은 다소의 정적상관을 지니고 있음을 알 수 있다.

<표 4> 3가지 혼육전략 간의 피어슨 적률상관계수

	지배전략	경영전략	협력전략
지배전략	1.00		
경영전략	.16**	1.00	
협력전략	-.31***	.34****	1.00

** $p < .01$ *** $p < .001$

나. 교사들의 혼육전략 사용실태 및 남녀 교사간의 차이

<연구문제 1>의 「교사들이 사용하는 혼육전략 유형별 사용실태는 어떠한가? 이 는 남교사와 여교사에 따라 차이가 있는가?」를 살펴보기 위하여 전체 및 남교사와 여교사를 구분하여 사용 혼육전략 (주 전략 및 혼육 구성요소별 전략) 분포를 산출하는 한편 남녀 교사에 따른 응답 비율 간 교차분석을 수행하였다. 먼저 <표 5>은 3가지 혼육 주 전략별 사용실태와 교차분석 결과를 나타낸 것이다.

<표 5> 교사들의 3가지 혼육 주 전략 사용실태 및 남녀 교사 간 차이

		혼육 전략 유형			전체	χ^2
		지배	경영	협력		
주전략	남교사	8(7.5)	15(14.0)	84(78.5)	107(100.0)	2.17
	여교사	11(3.9)	39(13.8)	232(82.3)	282(100.0)	
	전 체	19(4.9)	54(13.9)	316(81.2)	389(100.0)	

<표 5>에서 알 수 있는 바와 같이 교사들은 훈육방식의 주 전략으로서 일반적으로 협력전략을 채택하는 비율이 가장 높았으며(81.2%), 다음으로 경영 전략(13.9%), 지배전략(4.9%)의 순서로 사용하는 것으로 나타났다. 그러나 남녀 교사 간에 특정 전략유형을 사용하는 비율에는 통계적으로 유의미한 차이가 나지 않았는데, 다만 여교사가 남교사에 비하여 협력전략을 다소 높게 채택하는 비율이 높은 경향성만을 보여주었다(남교사: 78.5%, 여교사: 82.3%).

계속해서 <표 6>은 훈육의 구성요소별로 구분하여 교사들이 채택하는 훈육 전략의 사용실태와 남녀 교사간의 차이를 검증한 결과를 나타낸 것이다.

<표 6> 교사들의 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 남녀 교사간의 차이

		사용전략 유형			전체	χ^2
		지배	경영	협력		
확고함	남교사	19(37.3)	14(27.5)	18(35.3)	51(100.0)	1.11
	여교사	50(40.3)	40(32.3)	34(27.4)	124(100.0)	
	전체	69(39.4)	54(30.9)	52(29.7)	175(100.0)	
공정함	남교사	7(10.4)	9(13.4)	51(76.1)	67(100.0)	3.10
	여교사	10(4.7)	35(16.5)	167(78.8)	212(100.0)	
	전체	17(6.1)	44(15.8)	218(78.1)	279(100.0)	
학생 존중	남교사	3(4.3)	8(11.6)	58(84.1)	69(100.0)	.10
	여교사	9(4.8)	24(12.8)	154(82.4)	187(100.0)	
	전체	12(4.7)	32(12.5)	212(82.8)	256(100.0)	
우호적 태도	남교사	4(6.3)	16(25.0)	44(68.8)	64(100.0)	2.07
	여교사	7(3.6)	64(33.3)	121(63.0)	192(100.0)	
	전체	11(4.3)	80(31.3)	165(64.5)	256(100.0)	
긍정적 태도	남교사	1(1.3)	9(11.4)	69(87.3)	79(100.0)	2.57
	여교사	9(4.1)	16(7.3)	194(88.6)	219(100.0)	
	전체	10(3.4)	25(8.4)	263(88.3)	298(100.0)	
지속적 관심표명	남교사	5(9.8)	8(15.7)	38(74.5)	51(100.0)	2.85
	여교사	14(9.3)	41(27.3)	95(63.3)	150(100.0)	
	전체	19(9.5)	49(24.4)	133(66.2)	201(100.0)	
술선수법	남교사	5(7.9)	11(17.5)	47(74.6)	63(100.0)	.24
	여교사	11(6.5)	33(19.5)	125(74.0)	169(100.0)	
	전체	16(6.9)	44(19.0)	172(74.1)	232(100.0)	

협력 유도능력	남교사	13(21.0)	13(21.0)	36(58.1)	62(100.0)	14.36**
	여교사	17(9.1)	17(9.1)	153(81.8)	187(100.0)	
	전체	30(12.0)	30(12.0)	189(75.9)	249(100.0)	
의사소통 능력	남교사	4(5.8)	21(30.4)	44(63.8)	69(100.0)	6.92*
	여교사	2(1.1)	39(22.2)	135(76.7)	176(100.0)	
	전체	6(2.4)	60(24.5)	179(73.1)	245(100.0)	
수업지도 능력	남교사	41(63.1)	11(16.9)	13(20.0)	65(100.0)	3.58
	여교사	77(54.6)	18(12.8)	46(32.6)	141(100.0)	
	전체	118(57.3)	29(14.1)	59(28.6)	206(100.0)	

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

먼저, 교사들의 구성요소별 훈육전략 사용실태에서 가장 우세한 비율을 보이는 것을 기준으로 살펴보면, 지배적 훈육방식의 경우 ‘확고함’과 ‘수업지도능력’의 2가지 요소에서, 나머지 ‘공정함’ ~ ‘의사소통능력’에 이르는 8가지의 모든 요소에서는 높은 비율로 협력적 훈육방식을 채택하고 있는 것으로 나타났다. 특히 ‘학생존중’과 ‘긍정적 태도’면에서는 협력적 훈육방식을 채택하는 비율이 80% 이상으로 나타나 가장 주된 훈육전략으로 채택되고 있음이 특징이었다. 이와 같은 특성이 나타나는 이유에 대해서는 논의에서 보다 자세히 추론해 보고자 한다.

한편 남녀 교사 간에는 10개 요소 중 ‘협력유도능력’과 ‘의사소통능력’에서만 어떠한 훈육전략을 선택하느냐 하는 것에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데 여교사의 경우 협력유도와 의사소통에서 협력전략을 사용하는 비율(차례로 81.8%, 76.7%)이 남교사(차례로 58.1%, 63.8%)에 비하여 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과가 갖는 의미 또한 논의부분에서 추론적으로 고찰할 것이다.

다. 남녀 교사의 배경변인에 따른 훈육전략의 사용실태와 차이

다음에는 <연구문제 2>와 <연구문제 3>의 「교사들이 사용하는 훈육전략

유형별 사용실태는 교사의 교직경력(연구문제 2), 소속 학교 급별(연구문제 3)에 따라 차이가 있는가?」에 따른 결과를 제시하였다. 그러나 이러한 배경변인에 따른 분석결과는 앞서 살펴본 교사의 성별 변인과 상호작용의 가능성을 염두에 두고 남녀 교사별로 구분하여 살펴보고자 하였다. 이는 아래의<표 7>과 같이 훈육방식을 유형이 아닌 개별 점수로 간주하여 성별, 교직경력, 학교 급에 따른 삼원분산분석에 따라 점수차이 검증을 수행하였을 때 변인 간 상호유의미한 몇 가지 상호작용의 가능성이 발견되었기 때문이었다.

<표 7> 3개 훈육점수에 대한 교사들의 성별, 교직경력, 학교 급에 따른 삼원분산분석 결과

	변량 원	제곱합	자유도	평균제곱	F
지배전략	성별	114.75	1	114.75	3.66
	교직경력	237.16	3	79.05	2.52
	학교 급별	345.67	2	172.83	5.51**
	성별 × 교직경력	480.64	3	160.21	5.11***
	성별 × 학교 급별	13.77	2	6.88	.22
	교직경력 × 학교 급별	1132.25	6	188.71	6.02****
	성별 × 교직경력 × 학교 급별	261.87	6	43.64	1.39
	오차	12284.32	392	31.33	
경영전략	성별	90.25	1	90.25	3.17
	교직경력	616.94	3	205.64	7.23****
	학교 급별	331.07	2	165.53	5.82***
	성별 × 교직경력	49.02	3	16.34	.57
	성별 × 학교 급별	5.79	2	2.89	.10
	교직경력 × 학교 급별	135.83	6	22.63	.79
	성별 × 교직경력 × 학교 급별	210.89	6	35.14	1.23
	오차	11136.04	392	28.40	

	성별	1.98	1	1.98	.06
	교직경력	105.74	3	35.24	1.23
	학교 급별	346.78	2	173.39	6.07***
협력전략	성별×교직경력	249.90	3	83.30	2.91*
	성별×학교 급별	37.48	2	18.74	.65
	교직경력×학교 급별	191.94	6	31.99	1.12
	성별×교직경력×학교 급별	389.58	6	64.93	2.27*
	오차	11198.46	392	28.56	

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

(1) 남교사의 배경변인에 따른 훈육전략의 사용실태와 차이

남교사를 대상으로 교직경력 및 재직하고 있는 학교 급별에 따른 훈육전략 유형별 사용실태와 차이를 알아보기 위하여 훈육 주 전략 및 훈육 구성요소별 전략 사용분포를 산출하는 한편 각각의 배경변인에 따른 응답 비율 간 교차분석을 수행한 결과는 차례로 <표 8> - <표 11>과 같다.

<표 8> 남교사들의 3가지 훈육 주 전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이

		사용 전략 유형			전체	χ^2
		지배	경영	협력		
교직경력	5년 이하	2(10.5)	0(0.0)	17(89.5)	19(100)	16.86*
	6-15년 미만	2(16.1)	5(15.2)	26(78.8)	33(100)	
	16-25년미만	1(12.8)	3(18.3)	32(88.9)	36(100)	
	25년 이상	3(15.8)	7(36.8)	9(47.4)	19(100)	
학교 급	중학교	2(14.4)	9(20.0)	34(75.6)	45(100)	3.68
	고등학교	4(19.8)	5(12.2)	32(78.0)	41(100)	
	초등학교	2(19.5)	1(14.8)	18(85.7)	21(100)	
	전체	8(17.5)	15(14.0)	84(78.5)	107(100)	

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

먼저 <표 8>에서 알 수 있는 바와 같이 남교사들은 교직경력 및 재직하는 학교 급별에 상관없이 협력전략을 가장 높은 비율로 사용하는 것으로 나타났다. 다만 이러한 비율은 교직경력에 따라서는 커다란 차이가 있었는데, 경력 25년 미만의 교사들은 약 80%~90%로 협력전략을 사용하는 비율이 높았음에 비하여 교직경력 25년 이상의 교사들은 그 비율(47.4%)이 현저하게 낮았다는 점이다. 이러한 결과는 교직경력 25년 이상의 대상자가 전체적으로 19명에 지나지 않아 확정적으로 결론을 도출할 수는 없다고 하겠으나 특징적인 결과로 여겨진다고 하겠다. 이에 대해서는 논의에서 구체적으로 살펴볼 것이다.

한편 학교 급별에 따라서는 남교사들이 사용하는 전략유형 분포에서는 차이가 없으며 역시 협력전략이 가장 우세한 것으로 나타났음을 보여주었다.

계속해서 <표 9> - <표 11>은 훈육의 구성요소별로 구분하여 남교사들의 배경변인에 따라 채택하는 훈육전략의 사용실태와 배경변인에 따른 차이를 검증한 결과이다.



<표 9> 남교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(1)

		사용 전략 유형			전체	χ^2
		지배	경영	협력		
확고함	교직 경력	5년 이하	2(28.6)	1(14.3)	4(57.1)	10.13
		6-15년 미만	3(21.4)	7(50.0)	4(28.6)	
		16-25년 미만	6(33.3)	5(27.8)	7(38.9)	
		25년 이상	8(66.7)	1(8.3)	3(25.0)	
	학교 급별	중학교	11(52.4)	5(23.8)	5(23.8)	6.75
		고등학교	7(38.9)	4(22.2)	7(38.9)	
		초등학교	1(8.3)	5(41.7)	6(50.0)	
	전체	19(37.3)	14(27.5)	18(35.3)	51(100.0)	
공정함	교직 경력	5년 이하	2(13.3)		13(86.7)	4.24
		6-15년 미만	1(5.9)	3(17.6)	13(76.5)	
		16-25년 미만	3(13.6)	3(13.6)	16(72.7)	
		25년 이상	1(7.7)	3(23.1)	9(69.2)	
	학교 급별	중학교	3(12.0)	6(24.0)	16(64.0)	5.55
		고등학교	3(11.1)	3(11.1)	21(77.8)	
		초등학교	1(6.7)		14(93.3)	
	전체	7(10.4)	9(13.4)	51(76.1)	67(100.0)	
학생 존중	교직 경력	5년 이하	1(7.7)		12(92.3)	4.49
		6-15년 미만		3(13.6)	19(86.4)	
		16-25년 미만	1(4.5)	4(18.2)	17(77.3)	
		25년 이상	1(8.3)	1(8.3)	10(83.3)	
	학교 급별	중학교	2(6.9)	3(10.3)	24(82.8)	1.33
		고등학교	1(3.6)	3(10.7)	24(85.7)	
		초등학교		2(16.7)	10(83.3)	
	전체	3(4.3)	8(11.6)	58(84.1)	69(100.0)	

먼저 배경변인에 따른 차이검증 결과를 살펴보면 10가지 훈육구성요소 중 ‘지속적 관심표명’, ‘협력유도능력’의 2가지 요소에서 훈육전략의 선택비율에서 교직경력에 따른 차이만 나타났을 뿐 나머지 8가지 요소에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 그럼에도 불구하고 구체적인 결과를 살펴보면 몇 가지 뚜렷한 특징 또한 나타남을 알 수 있다.

<표 10> 남교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(2)

		사용 전략 유형			전체	χ^2
		지배	경영	협력		
우호적 태도	교직 경력	5년 이하		2(14.3)	12(85.7)	10.85
		6-15년 미만	2(10.5)	3(15.8)	14(73.7)	
		16-25년미만		6(30.0)	14(70.0)	
		25년 이상	2(18.2)	5(45.5)	4(36.4)	
	학교 급별	중학교	1(3.7)	8(29.6)	18(66.7)	3.86
		고등학교	3(13.6)	4(18.2)	15(68.2)	
		초등학교		4(26.7)	11(73.3)	
	전체	4(6.3)	16(25.0)	44(68.8)	64(100.0)	
긍정적 태도	교직 경력	5년 이하		2(11.1)	16(88.9)	8.72
		6-15년 미만		2(7.4)	25(92.6)	
		16-25년미만		2(9.1)	20(90.9)	
		25년 이상	1(8.3)	3(25.0)	8(66.7)	
	학교 급별	중학교		4(12.9)	27(87.1)	1.75
		고등학교	1(3.3)	3(10.0)	26(86.7)	
		초등학교		2(11.1)	16(88.9)	
	전체	1(1.3)	9(11.4)	69(87.3)	79(100.0)	
지속적 관심 표명	교직 경력	5년 이하	1(11.1)		8(88.9)	12.67*
		6-15년 미만	1(5.9)	4(23.5)	12(70.6)	
		16-25년미만		1(6.7)	14(93.3)	
		25년 이상	3(30.0)	3(30.0)	4(40.0)	
	학교 급별	중학교	1(4.5)	4(18.2)	17(77.3)	7.67
		고등학교	4(25.0)	3(18.8)	9(56.3)	
		초등학교		1(7.7)	12(92.3)	
	전체	5(9.8)	8(15.7)	38(74.5)	51(100.0)	

* $p < .05$

이러한 특징을 배경변인에 따라 채택하는 훈육전략을 가장 우세한 비율을 보이는 것을 기준으로 살펴보면 첫째, 지배적 훈육전략의 경우 ‘확고함’에서 교직경력 25년 이상의 교사(66.7%), ‘협력유도’에서 교직경력 5년 이하의 교사(45.5%), ‘수업지도’에서 모든 경력, 모든 학교 급별의 교사가 사용하는 주요 전략인 것으로 나타났다.

<표 11> 남교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(3)

		사용 전략 유형			전체	χ^2
		지배	경영	협력		
술선 수범	교직 경력	5년 이하	2(15.4)		11(84.6)	11.81
		6-15년 미만	1(5.0)	3(15.0)	16(80.0)	
		16-25년미만	1(5.0)	3(15.0)	16(80.0)	
		25년 이상	1(10.0)	5(50.0)	4(40.0)	
	학교 급별	중학교	1(3.6)	7(25.0)	20(71.4)	3.49
		고등학교	2(9.1)	3(13.6)	17(77.3)	
		초등학교	2(15.4)	1(7.7)	10(76.9)	
	전체	5(7.9)	11(17.5)	47(74.6)	63(100.0)	
협력 유도 능력	교직 경력	5년 이하	5(45.5)	3(27.3)	3(27.3)	17.62**
		6-15년 미만	5(25.0)	2(10.0)	13(65.0)	
		16-25년미만	3(15.0)	2(10.0)	15(75.0)	
		25년 이상		6(54.5)	5(45.5)	
	학교 급별	중학교	6(26.1)	4(17.4)	13(56.5)	6.64
		고등학교	2(8.0)	8(32.0)	15(60.0)	
		초등학교	5(35.7)	1(7.1)	8(57.1)	
	전체	13(21.0)	13(21.0)	36(58.1)	62(100.0)	
의사 소통 능력	교직 경력	5년 이하	2(15.4)	5(38.5)	6(46.2)	8.35
		6-15년 미만		6(27.3)	16(72.7)	
		16-25년미만	1(4.2)	5(20.8)	18(75.0)	
		25년 이상	1(10.0)	5(50.0)	4(40.0)	
	학교 급별	중학교	1(3.2)	10(32.3)	20(64.5)	2.80
		고등학교	1(4.5)	8(36.4)	13(59.1)	
		초등학교	2(12.5)	3(18.8)	11(68.8)	
	전체	4(5.8)	21(30.4)	44(63.8)	69(100.0)	
수업 지도 능력	교직 경력	5년 이하	9(81.8)		2(18.2)	8.30
		6-15년 미만	7(43.8)	3(18.8)	6(37.5)	
		16-25년미만	15(60.0)	6(24.0)	4(16.0)	
		25년 이상	10(76.9)	2(15.4)	1(7.7)	
	학교 급별	중학교	14(60.9)	5(21.7)	4(17.4)	3.46
		고등학교	20(21.4)	4(14.3)	4(14.3)	
		초등학교	7(50.0)	2(14.3)	5(35.7)	
	전체	41(63.1)	11(16.9)	13(20.0)	65(100.0)	

** $p < .01$

특히 ‘수업지도’에서 지배적 훈육전략을 사용하는 비율은 교직경력과 학교 급별에 따라서 그 채택비율은 상당히 차이를 보였는데, 5년 이하의 경력자의 경

우 81.8%가, 중학교의 경우 60.9%로 나타나, 6-15년의 43.8%, 고등학교의 21.4%와는 현격한 차이를 보임을 알 수 있다.

둘째, 경영적 훈육전략의 경우 ‘확고함’에서 교직경력 6-15년의 교사가 50.0%, ‘우호적 태도’, ‘술선수범’, ‘협력유도’, 의사소통’에서 교직경력 25년 이상의 교사가 차례로 45.5%, 50.0%, 54.5%, 50.0%의 비율을 나타내어 가장 높은 채택율을 보이는 것으로 나타났다. 그 외 다른 영역에서는 일반적으로 모든 경력, 모든 학교 급별의 교사가 협력전략을 가장 높은 비율로 채택하였다.

결론적으로 남교사 대상 분석의 경우 훈육 구성요소별 전략 사용은 대체로 교직경력에 따라 차이가 있는 것으로 나타나며, 경력이 높을수록 보다 지배적 전략을 채택하는 경향성이 있다는 것, 또한 수업지도의 경우 모든 경력, 학교 급별을 불문하고 협력전략보다는 지배전략을 채택한다는 것이 주요 특징적인 결과였다고 하겠다.

(2) 여교사의 배경변인에 따른 훈육전략의 사용실태와 차이

여교사를 대상으로 교직경력 및 재직하고 있는 학교 급별에 따른 훈육전략 유형별 사용실태와 차이를 알아보기 위하여 훈육 주 전략 및 훈육 구성요소별 전략 사용분포를 산출하는 한편 각각의 배경변인에 따른 응답 비율 간 교차분석을 수행한 결과는 차례로 <표 12> - <표 15>와 같다.

먼저 <표 12>에서 알 수 있는 바와 같이 여교사들은 교직경력 및 재직하는 학교 급별에 상관없이 협력전략을 가장 높은 비율(76.2%~84.5%)로 사용하는 것으로 나타났다. 다만 교직경력에서 25년 이상의 교사의 경우 경영전략을 다소 높은 비율(23.8%)로 채택한다는 것만이 어느 정도의 특징을 나타내었을 뿐이다. 이러한 특징은 앞선 남교사를 대상으로 한 분석결과와도 유사하며 이러한 특징에 대해서는 논의에서 보다 구체적으로 살펴볼 것이다.

<표 12> 여교사들의 3가지 훈육 주 전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이

		사용 전략 유형			전체	χ^2
		지배	경영	협력		
교직경력	5년 이하	2(3.2)	8(12.9)	52(83.9)	62(100)	7.64
	6-15년 미만	7(7.9)	11(12.4)	71(79.8)	89(100)	
	16-25년미만	2(1.8)	15(13.6)	93(84.5)	110(100)	
	25년 이상		5(23.8)	16(76.2)	21(100)	
학교 급	중학교	7(4.5)	22(14.1)	127(81.4)	156(100)	1.21
	고등학교	2(4.1)	5(10.2)	42(85.7)	49(100)	
	초등학교	2(2.6)	12(15.6)	63(81.8)	77(100)	
	전체	11(3.9)	39(13.8)	232(82.3)	282(100)	

계속해서 <표13> - <표14>는 훈육의 구성요소별로 구분하여 여교사들의 배경변인에 따라 채택하는 훈육전략의 사용실태와 배경변인에 따른 차이를 검증한 결과이다.

먼저 배경변인에 따른 차이검증 결과를 살펴보면 10가지 훈육구성요소 중 ‘확고함’에서 교직경력과 학교 급별에 따른 차이, ‘수업지도’에서 학교 급별에 따른 2가지 요소에서 선택비율에 차이만 나타났을 뿐 나머지 8가지 요소에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 그럼에도 불구하고 구체적인 결과를 살펴보면 몇 가지 뚜렷한 특징 또한 나타남을 알 수 있다.

이러한 특징을 배경변인에 따라 채택하는 훈육전략을 가장 우세한 비율을 보이는 것을 기준으로 살펴보면 첫째, 지배적 훈육전략의 경우 ‘확고함’에서 교직경력 6-15년 미만의 교사와 16-25년 미만의 교사가 각각 45.2%, 42.2%의 높은 비율로 채택하고 있으며, 학교 급별에 따라서도 고등학교 교사가 58.3%의 채택비율을 보여, 5년 미만의 교사들이 협력전략에서 44.8%, 초등학교 교사들이 협력전략에서 47.1%를 보인 것과 대조를 이루고 있음을 보여주었다. 이러한 경향은 앞선 남교사 대상의 분석에서도 5년 이하의 교사에게서 57.1%, 초등학교 교사에게서 50.0%로 나타났음에 비추어 유사한 결과라고 할 것이다. ‘수업지도능력’ 역시 남교사 대상의 결과와 유사하게 모든 경력, 모든 학교 급

별의 교사가 사용하는 주요 전략인 것으로 나타났다. 다만 초등학교 교사의 경우에는 수업지도에서 지배전략이나 경영전략 또한 유사한 비율로 채택하고 있음이 차이점이라고 할 것이다. 남여 교사를 불문하고 수업지도에서 이렇듯 지배전략의 비율이 높다는 것은 두드러진 특징이라 하겠다.

<표 13> 여교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(1)

		사용 전략 유형			전체	χ^2
		지배	경영	협력		
확고함	교직 경력	5년 이하 11(37.9)	5(17.2)	13(44.8)	29(100.0)	17.61**
		6-15년 미만 20(45.5)	11(25.0)	13(29.5)	44(100.0)	
		16-25년미만 19(42.2)	19(42.2)	7(15.6)	45(100.0)	
		25년 이상 5(83.3)	1(16.7)	6(100.0)		
공정함	학교 급별	중학교 25(37.9)	27(40.9)	14(21.2)	66(100.0)	12.65
		고등학교 14(58.3)	6(25.0)	4(16.7)	24(100.0)	
		초등학교 11(32.4)	7(20.6)	16(47.1)	34(100.0)	
		전체 50(40.3)	40(32.3)	34(27.4)	124(100.0)	
존중	교직 경력	5년 이하 3(6.1)	7(14.3)	39(79.6)	49(100.0)	6.82
		6-15년 미만 39(4.2)	18(25.4)	50(70.4)	71(100.0)	
		16-25년미만 3(3.9)	8(10.5)	65(85.5)	76(100.0)	
		25년 이상 1(6.3)	2(12.5)	13(81.3)	16(100.0)	
학생	학교 급별	중학교 8(6.9)	19(16.4)	89(76.7)	116(100.0)	3.12
		고등학교 5(17.2)	24(82.8)	29(100.0)		
		초등학교 2(3.0)	11(16.4)	54(80.6)	67(100.0)	
		전체 10(4.7)	35(16.5)	167(78.8)	212(100.0)	
존중	교직 경력	5년 이하 1(2.4)	2(4.9)	38(92.7)	41(100.0)	6.40
		6-15년 미만 4(6.6)	12(19.7)	45(73.8)	61(100.0)	
		16-25년미만 3(4.3)	8(11.6)	58(84.1)	69(100.0)	
		25년 이상 1(6.3)	2(12.5)	13(81.3)	16(100.0)	
존중	학교 급별	중학교 4(3.9)	17(16.5)	82(79.6)	103(100.0)	8.62
		고등학교 1(3.1)	6(18.8)	25(78.1)	32(100.0)	
		초등학교 4(7.7)	1(1.9)	47(90.4)	52(100.0)	
		전체 9(4.8)	24(12.8)	154(82.4)	187(100.0)	

** $p < .01$

<표 14> 여교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략
사용실태 및 배경변인에 따른 차이(2)

		사용 전략 유형			전체	X ²	
		지배	경영	협력			
우호적 태도	교직 경력	5년 이하	3(6.4)	8(17.0)	36(76.6)	9.50	
		6-15년 미만	1(1.6)	23(37.1)	38(61.3)		
		16-25년미만	3(4.3)	28(40.6)	38(55.1)		
		25년 이상		5(35.7)	9(64.3)		
	학교 급별	중학교	4(3.9)	32(31.4)	66(64.7)	3.10	
		고등학교	2(5.9)	9(26.5)	23(67.6)		
		초등학교	1(1.8)	23(41.1)	32(57.1)		
		전체	7(3.6)	64(33.3)	121(63.0)		
	긍정적 태도	교직 경력	5년 이하	2(3.8)	6(11.5)	44(84.6)	3.87
			6-15년 미만	4(5.7)	3(4.3)	63(90.0)	
16-25년미만			3(3.8)	5(6.4)	70(89.7)		
25년 이상				2(10.5)	17(89.5)		
학교 급별		중학교	6(5.0)	9(7.5)	105(87.5)	.90	
		고등학교	1(2.6)	2(5.3)	35(92.1)		
		초등학교	2(3.3)	5(8.2)	54(88.5)		
		전체	9(4.1)	16(7.3)	194(88.6)		
지속적 관심 표명		교직 경력	5년 이하	1(3.3)	9(30.0)	20(66.7)	8.62
			6-15년 미만	8(15.1)	14(26.4)	31(58.5)	
	16-25년미만		4(7.5)	11(20.8)	38(71.7)		
	25년 이상		1(7.1)	7(50.0)	6(42.9)		
	학교 급별	중학교	7(8.1)	31(36.0)	48(55.8)	8.71	
		고등학교	2(7.1)	4(14.3)	22(78.6)		
		초등학교	5(13.9)	6(16.7)	25(69.4)		
		전체	14(9.3)	41(27.3)	95(63.3)		

둘째, 경영적 훈육전략의 경우 ‘확고함’ 영역에서만 교직경력 16-25년 및 25년 이상의 교사가 각각 42.2%, 83.3%로의 비율을 나타내어 가장 높은 비율로 나타났다. 이외의 모든 영역에서는 전반적으로 교직경력 및 학교 급별을 불문하고 협력전략을 채택하는 비율이 가장 높았다.

결론적으로, 여교사 대상 분석의 경우 역시 남교사 대상의 결과와 마찬가지로 훈육 구성요소별 전략 사용은 대체로 교직경력에 따라 차이가 있는 것으로

나타나며, 경력이 높을수록 보다 지배적 전략을 채택하는 경향성이 있다는 것, 또한 수업지도의 경우 모든 경력, 학교 급별을 불문하고 협력전략보다는 지배 전략을 채택한다는 것이 동일하였다. 이러한 결과가 갖는 의미는 논의에서 보다 자세히 고찰해 보기로 한다.

<표15> 여교사들의 배경변인에 따른 훈육의 구성요소별 훈육전략 사용실태 및 배경변인에 따른 차이(3)

		사용 전략 유형			전체	χ^2
		지배	경영	협력		
솔선 수법	경력	5년 이하	2(6.3)	6(18.8)	24(75.0)	4.06
		6-15년 미만	5(9.3)	10(18.5)	39(72.2)	
		16-25년미만	4(5.5)	13(17.8)	56(76.7)	
		25년 이상		4(40.0)	6(60.0)	
	학교 급별	중학교	7(7.1)	17(17.2)	75(75.8)	3.50
		고등학교	3(11.1)	7(25.9)	17(63.0)	
		초등학교	1(2.3)	9(20.9)	33(76.7)	
		전체	11(6.5)	33(19.5)	125(74.0)	
협력 유도 능력	경력	5년 이하	5(12.5)	2(5.0)	33(82.5)	11.81
		6-15년 미만	7(11.1)	4(6.3)	52(82.5)	
		16-25년미만	5(7.5)	6(9.0)	56(83.6)	
		25년 이상		5(29.4)	12(70.6)	
	학교 급별	중학교	11(9.9)	13(11.7)	87(78.4)	3.08
		고등학교	3(9.1)	1(3.0)	29(87.9)	
		초등학교	3(7.0)	3(7.0)	37(86.0)	
		전체	17(9.1)	17(9.1)	153(81.8)	
의사 소통 능력	경력	5년 이하		10(25.6)	29(74.4)	3.54
		6-15년 미만		12(22.6)	41(77.4)	
		16-25년미만	2(2.7)	14(19.2)	57(78.1)	
		25년 이상		3(27.3)	8(72.7)	
	학교 급별	중학교		22(23.4)	72(76.6)	3.28
		고등학교	1(3.2)	5(16.1)	25(80.6)	
		초등학교	1(2.0)	12(23.5)	38(74.5)	
		전체	2(1.1)	39(22.2)	135(76.7)	

수업 지도 능력	교직 경력	5년 이하	15(50.0)	7(23.3)	8(26.7)	30(100.0)	6.89
		6-15년 미만	25(55.6)	4(8.9)	16(35.6)	45(100.0)	
	25년 이상	16-25년미만	31(54.4)	5(8.8)	21(36.8)	57(100.0)	
		25년 이상	6(56.7)	2(22.2)	1(11.1)	9(100.0)	
학교 급별	중학교	중학교	49(60.5)	5(6.2)	27(33.3)	81(100.0)	21.25***
		고등학교	19(65.5)	2(6.9)	8(27.6)	29(100.0)	
	초등학교	초등학교	9(29.0)	11(35.5)	11(35.5)	31(100.0)	
		전체	77(54.6)	18(12.8)	46(32.6)	141(100.0)	

*** $p < .001$

2. 논의

지금까지 살펴본 연구 결과들을 바탕으로 몇 가지 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 교사들의 구성요소별 훈육전략 사용실태에서 가장 우세한 비율을 보이는 것을 기준으로 살펴볼 때, 지배적 훈육전략의 경우 ‘확고함’과 ‘수업지도 능력’의 2가지 요소에서, 나머지 ‘공정함’, ‘학생존중’, ‘우호적 태도’, ‘긍정적 태도’, ‘지속적 관심표명’, ‘술선수범’, ‘협력유도 능력’, ‘의사소통능력’의 8가지 모든 요소에서는 높은 비율로 협력적 훈육전략을 채택하고 있는 것으로 나타났다. 특히 ‘학생존중’과 ‘긍정적 태도’면에서는 협력적 훈육전략을 채택하는 비율이 80% 이상으로 나타나 가장 주된 훈육전략으로 채택되고 있음이 특징으로 나타났다. 이와 같은 특성이 나타나는 이유는 교사들이 ‘열린 교육’속에서 자기의사를 스스로없이 표현하는 학생들을 대할 때 일방적인 가르침과 교정의 대상이 아닌 교육의 수요자로서의 그들의 권리를 인정하고 함께 학교공동체를 만들어 나가는 문화가 정착되었음을 입증한다고 보겠다. 그리고 ‘확고함’과 ‘수업지도 능력’에 있어서 지배적 훈육전략을 두드러지게 쓰는 것은 교사들이 생활지도에 있어 명확한 기준을 가지고 단호하게 학생들을 지도하고, 학습지도

에 있어서는 권위를 가지고 교과에 대한 지도를 하는 것을 뜻한다고 보겠다.

둘째, 남녀 교사 간에는 10개 요소 중 ‘협력유도능력’과 ‘의사소통능력’에서만 어떠한 훈육전략을 선택하느냐 하는 것에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데 여교사의 경우 협력유도와 의사소통에서 협력전략을 사용하는 비율(차례로 81.8%, 76.7%)이 남교사(차례로 58.1%, 63.8%)에 비하여 높은 것으로 나타났다. 이런 결과가 나온 이유는 여교사들이 남교사에 비해 학생들과의 의사소통에 있어서 좀더 세심하고 자상하게 접근하며 그 과정에서 학생들의 협력을 이끌어내는 것을 의미한다고 보겠다.

셋째, 남교사들은 교직경력 및 재직하는 학교 급별에 상관없이 협력전략을 가장 높은 비율로 사용하는 것으로 나타났다. 그러나 교직경력에 따라서는 커다란 차이가 있었는데, 경력 25년 미만의 교사들은 약 80%~90%로 협력전략을 사용하는 비율이 높았음에 비하여 교직경력 25년 이상의 교사들은 그 비율(47.4%)이 현저하게 낮았다는 점이다. 이러한 결과는 교직경력 25년 이상의 대상자가 전체적으로 19명에 지나지 않아 확정적으로 결론을 도출할 수는 없다고 하겠으나 특징적인 결과로 여겨진다고 하겠다. 이는 오랜 세월 학생들을 지도하며 몸에 밴 지배적이고 권위적인 자세가 경력이 높은 남교사들 가운데 아직 존재함을 보여준다고 하겠다.

넷째, 여교사 대상 분석의 경우 역시 남교사 대상의 결과와 마찬가지로 훈육 구성요소별 전략 사용은 대체로 교직경력에 따라 차이가 있는 것으로 나타나며, 경력이 높을수록 보다 지배적 전략을 채택하는 경향성이 있는 것으로 나타났다. 또한 수업지도의 경우 모든 경력, 학교 급별을 불문하고 협력전략보다는 지배전략을 채택한다는 것이 동일하였다. 이는 여교사 역시 수업지도에 있어서는 확고한 자신의 권위와 주관을 가지고 학생 지도에 임하고 있음을 반영한다고 하겠다.

V. 요약 · 결론 및 제언

1. 요약

본 연구는 초, 중, 고 교사들이 학생지도에서 채택하는 훈육전략 실태는 어떠한가 하며 이러한 훈육전략들이 교사의 성별, 교직경력, 재직하고 있는 학교 급에 따라 어떤 차이가 있는지 규명하여 교사들의 바람직하고 효과적인 훈육태도 형성에 시사점을 주고 효과적인 훈육전략에 대한 자료를 제공하고자 하는 목적으로 수행되었다.

그 연구 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 가. 교사들이 사용하는 훈육전략은 교사의 성별과 연령에 따라 어떠한 차이가 있는가?
- 나. 교사들이 사용하는 훈육전략은 교사의 교육경력에 따라 어떠한 차이가 있는가?
- 다. 교사들이 사용하는 훈육전략은 학교 급별에 따라 어떠한 차이가 있는가?

교사들의 훈육전략을 알아보기 위해 오석윤(2006)이 Charles 와 Senter(1995), Canter(1992), Glasser(1990), Curwin 과 Mendler(1988), Denscombe(1985), Kounin(1977), Ginott(1972)의 이론을 종합하여 도출한 학교 훈육에 필요한 훈육행동 요소 10가지를 Denscombe(1985)의 세 가지 훈육전략(지배전략, 학급과업 경영전략, 협력전략) 분류를 바탕으로 고안한 30문항의 훈육전략 설문지를 사용하였다.

본 연구는 부산시내 초등학교 5개교, 중등학교 8개교, 고등학교 3개교의 500명 교사를 대상으로 무선 표집 하여 ‘훈육전략’ 설문 조사를 하였고, 회수된

453부 중 응답이 불성실한 37부를 제외한 총 416부의 설문지를 통계패키지인 SPSSWIN(ver. 12.0)을 사용하여 연구문제에 따라 통계적 분석을 수행하였다. 연구문제별로 수행된 구체적인 통계분석 절차는 다음과 같다.

첫째, 분석에 앞서 연구의 주요변인인 3가지 훈육전략에 대한 기술통계량(평균, 표준편차) 및 훈육전략 점수 간 피어슨 적률상관계수를 산출하였다.

둘째, <연구문제 1>의 「교사들이 사용하는 훈육전략 유형별 사용실태는 어떠한가? 이는 남교사와 여교사에 따라 차이가 있는가?」를 살펴보기 위하여 전체 및 남교사와 여교사를 구분하여 사용 훈육전략(3개 주 전략 및 훈육 구성요소별 10개 전략) 분포를 산출하는 한편 남녀 교사에 따른 응답 비율 간 교차분석(χ^2 -test) 수행하였다.

셋째, <연구문제 2>와 <연구문제 3>의 「교사들이 사용하는 훈육전략 유형별 사용실태는 교사의 교직경력(연구문제 2), 소속 학교 급별(연구문제 3)에 따라 차이가 있는가?」를 살펴보기 위하여 남교사와 여교사 집단을 각각 구분하여 교직경력(4개 집단: 5년 이하, 6-15년 이하, 16-25년 이하, 25년 이상) 및 학교 급별(3개 집단: 초등학교, 중학교, 고등학교)에 따라 사용 훈육전략(3개 주 전략 및 훈육 구성요소별 10개 전략) 분포를 산출하는 한편 교직경력별 집단, 학교 급별에 따른 집단간 교차분석(χ^2 -test) 수행하였다. 모든 통계적 분석에서 검정량은 .05의 유의도 수준을 채택하였다.

2. 결론

교육 현장에서 아주 중요한 역할을 하는 훈육은 어감이 갖는 부정적인 인식으로 인해 그 교육적 역할을 인정받는데 어려움이 있었다. 학생의 지적, 정

의적, 사회적, 도덕적 행동 발달 전반에 지대한 영향을 미치며 궁극적으로 학생의 인격형성 전체에 영향을 미치는 훈육의 중요성이 다시금 전 사회적으로 부각되고 있는 현상은 참으로 다행스런 일이다. 특히 학교 현장에서 학생 훈육을 직접 담당하는 교사들의 훈육에 대한 명확한 개념 정비가 필요한 시점이다. 동시에 훈육을 교육의 한 과정으로 인정해야 할 필요성이 제기된다.

과거의 강압적인 벌이나 강요에서 벗어나 학생들 스스로가 자기통제, 즉 자기훈육을 하게 하여 훈육의 궁극적인 목적을 달성하기 위해서는 훈육에 대한 새로운 인식이 필요하다. 교실은 학생들의 인간형성의 장이고 그들의 성장, 발달에 큰 영향을 미치는 환경 요인이며 그 중에서 교사는 가장 핵심적인 요인임을 전술한바 있다. 그 만큼 교사가 학생들에게 미치는 영향은 크므로 교사들은 교육현장에서 일어나는 학생들의 문제행동에 대처하기 위해 좀더 나은 훈육방법과 전략을 끊임없이 모색해야 할 것이다. 학생의 행동은 교사의 훈육 방식에 의해 큰 영향을 받는다. 따라서 학생의 문제행동을 바람직하게 해결하기 위해서는 교사의 효과적인 훈육방식이 필수적이다.

본 연구의 결과로 볼 때 교사들은 그들의 성별, 연령, 교직경력, 그리고 재직하는 학교 급별에 관계없이 학생들과 대화와 협력을 통해서 전반적인 학교 생활을 운영해 나간다는 것을 알 수 있었다. 교육은 학생과 교사의 상호작용 속에서 이루어지는 것임을 다시 언급할 필요는 없을 것이다. 그동안 많은 연구들이 가장 효과적이며 바람직한 훈육유형으로 지적한 민주적이며 협력적인 방법을 교사들이 일상적으로 실천하고 있다는 사실은 참으로 바람직한 일이다. 또한 교사들이 학생 생활지도의 규칙이나 기준의 확고함을 가지고 학생들을 대하며, 수업지도에 있어서는 강한 자신감으로 교실을 지배한다는 사실도 본 연구를 통해 알 수 있었다.

교사들이 대하는 학생들은 아직 미성숙하며, 자아 정체감이 확립되지 못하였을 뿐 아니라, 자아 존중감을 더 가져야 하며, 무엇보다 그 이전에 더 많은

보살핌과 사랑을 받아야 하는 한 인격체이다. 그들을 대함에 있어 교사들은 학생과 학급집단을 통제할 수 있는 의지와 능력을 확고하게 보여주며, 편견이나 차별 없이 공정함을 유지하며, 학생을 존엄성을 지닌 인격체로 대하여야 한다. 또한 우호적 태도로 학생의 생각과 감정을 수용하며, 긍정적 태도로 문제 행동에 대한 비난과 질책보다 해결방안을 강구해 주고 미래의 가능성을 보고 행동 개선의 기회를 제공하며, 학생을 돕겠다는 의지와 행동을 지속적으로 나타내어야 할 것이다. 그리고 교사가 학생들에게 기대하는 행동을 앞장서서 솔선수범하며, 학생들이 자율적으로 행동할 수 있는 기회를 많이 제공하여 학생 자발적 의지에 따라 협력을 유도하며, 학생의 말을 경청하고 진심으로 칭찬할 줄 알아야 한다. 또한 학생의 문제행동과 관련하여 교사의 의도를 효과적으로 학생에게 전달하는 의사소통의 능력을 지녀야 하며, 학생의 학습 동기를 유발하고 학습욕구를 충족시킬 수 있는 질 높은 수업을 제공하는 능력을 갖추어야 할 것이다. 이런 교사의 훈육을 받은 학생들은 훈육의 궁극적 목표인 자기통제를 통해 자기 훈육을 할 수 있는 건전한 인격체로 성장할 수 있을 것이다.

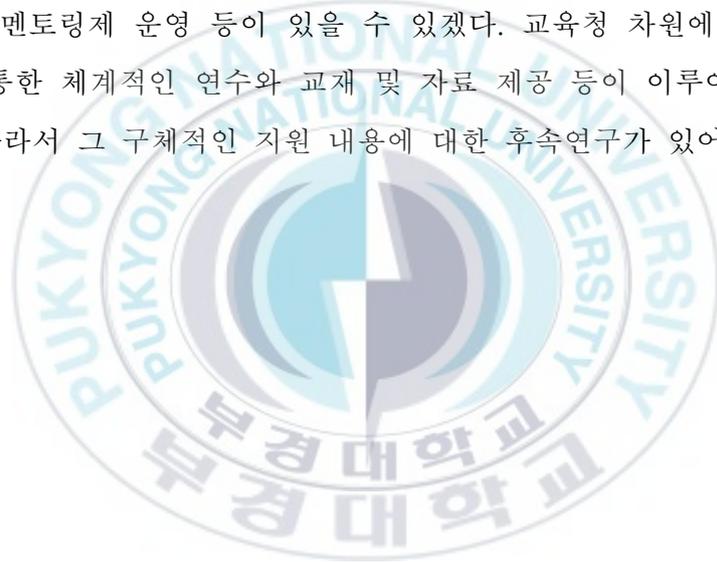
3. 제언

본 연구의 결론을 바탕으로 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 학생들에게 바람직한 학습 환경을 제공하고 또한 문제행동을 바람직하게 해결하기 위해 교사의 효과적인 훈육방식이 필수적인 것임을 본 연구에서 전술한 여러 학자들의 이론과 논문들에서 살펴보았다. 그리고 그들이 제시한 효과적인 훈육방법들: 민주적이고, 수용적이고, 대화로 학생들과 소통하며 때

론 확고함과 단호함으로 지도하는 협력적인 훈육전략을 실제 학교 현장에서 교사들이 채택하고 있음이 본 연구를 통해서도 입증되었다. 그러나 교직 경력이 많아짐에 따라 지배전략을 쓰는 비율이 높아지는 이유가 오랜 경험에서 얻은 효과적인 훈육방식의 결과인지, 아니면 단순히 높아진 연령에 따른 권위의식의 결과인지를 밝혀보는 것도 훈육에 관한 다양한 자료를 제공하는데 있어 의미 있는 작업이라 생각된다.

둘째, 학교훈육도 마땅히 학교 교육의 한 분야이다. 특히 경력이 낮은 교사들이 많은 어려움을 느끼는 훈육에 대한 다양하고 실제적인 연수와 실질적인 지원이 지속적으로 꾸준히 이루어져야 하리라 생각된다. 예를 들어, 단위학교에서는 비슷한 고민을 안고 있는 교사들의 동아리 모임이라든지, 선배교사와 후배교사의 멘토링제 운영 등이 있을 수 있겠다. 교육청 차원에서는 능력 있는 강사를 통한 체계적인 연수와 교재 및 자료 제공 등이 이루어져야 하리라 생각된다. 따라서 그 구체적인 지원 내용에 대한 후속연구가 있어야 하겠다.



참고 문헌

- 권 균(2002). **훈육과 훈련도 해야 한다**. 서울: 교육과학사.
- 김달효(2004). 교실위기 극복에 요구되는 교사자질. **교육이론과 실천**,14(2), 247-265.
- 김달효, 성병창(역)(2005). **훈육의 새로운 이해**. 서울: 시그마프레스.
- 김달효(2005). 학교 남-여 학급 간 학급 훈육문제의 심각성과 빈도의 차이. **수산해양교육연구**,17(1), 35-47.
- 김달효(2006). **교사의 훈육유형과 훈육효과 분석**. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 김명선(1997). **교사의 훈육유형과 학생들의 자아개념 및 학습태도와의 관계 연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선혜(2006). 훈육의 교육적 의미의 재해석. **열린교육연구**,14(2), 123-138.
- 김정원(2002). 학교는 붕괴하고 있는가: 학교의 일상을 통해 본 학교붕괴의 실체. **교육학 연구**, 40(3), 271-298.
- 김호익(1992). **교사의 훈육방법에 관한 연구**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박민영(2003). **교사의 훈육유형이 아동의 자아개념 및 학습동기에 미치는 영향**. 경북대 교육대학원 석사학위논문.
- 박병락(2002). 학교교육과 훈육의 관계. **교육철학**, 21, 77-94.
- 박병량(1997). **학급경영**. 서울: 학지사.
- 박병량(2001). 학교 훈육문제에 대한 관련 요인 고찰. **교육연구**, 10, 1-15.
- 박병량(2001). **훈육-학교훈육의 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 박희자(2002). 학교 훈육문제의 실태와 개선방향. **교육연구**, 22(1), 112-116.

- 신건호(1996). 인간지향적인 관계와 지위지향적인 관계가 유아의 사회행동에 미치는 영향. **인문과학논집**, 2, 261-282.
- 신상영(2002). **중등학교의 훈육문제 지도에 관한 조사 연구**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성병창(2004). 초등학교 훈육문제 행동의 발생경로 분석. **초등교육연구**, 17(1), 145-178.
- 성병창, 강창동, 황희숙(2004). 초-중등학교 학교훈육에 대한 종합적 분석과 대책 수립에 관한 연구. **한국교육**, 31(1), 281-314.
- 이미숙(2001). **교사의 훈육유형과 아동의 친사회적 행동에 관한 연구**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이보미(1999). **부모의 양육방식과 교사의 훈육방식에 대한 학생의 지각과 학습태도 및 문제행동과의 관계**. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선영(2004). **초등학교 교사의 훈육유형과 아동의 자기 통제 관계 분석**. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이종태, 김성열(2004). 학교교육의 위기와 원인. **공교육**. 서울: 원미사.
- 이희영(2004). 애착유형과 관련된 부모의 양육행동 탐색. **수산해양교육연구**, 16(1), 60-65.
- 오석윤(2006). **학교 훈육문제에 대한 중등교사의 인식과 훈육전략**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정상채(2003). **중등학교 교사의 훈육언어 사용에 대한 교사와 학생의 지각 차이에 관한 연구**. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한대동(2000). 학교훈육과 학교효과. **교육연구**, 10, 43-58.
- 한재갑(2001). 공교육위기 해소를 위한 교원정책의 핵심 과제, 공교육 내실화와 교원. KEDI교육정책포럼, **한국교육개발원**.

- 황규호(2001). 교실붕괴로 불리는 교사-학생 갈등 현상의 이해를 위한 질적 연구. *한국교육*, 28(2), 247-275.
- 황정규(1984). *학교학습과 교육평가*. 서울: 교육출판사.
- 홍계옥(2003). 유아교사의 훈육행동과 관련 변인에 대한 연구. *영유아교육연구*, 6, 59-74.
- Bagely, W.(1914). *School discipline*. New York: Macmillan.
- Balson, M.(1992). *Understanding classroom behaviour(3rd ed.)*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Blandford, S.(1998). *Managing discipline in schools*. London Routledge.
- Baron, Eleanor B.(1992). *Discipline strategies for teachers*. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Blooming, Ind.
- Canter, L.(1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom(2nd ed.)*. White Plains, New York: Longman Publisher.
- Charles, C.(2002). *Building classroom discipline(7th ed.)*. Boston, M: Allyn & Bacon.
- Charles, C., & Senter, G.(1995). *Elementary classroom management (2nd ed.)*. White Plains, New York: Longman Publisher.
- Clark, C.(1998). Discipline in schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(3).
- Curwin, R., & Mendler, A.(1988). *Discipline with dignity*. Alexandria. V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Denscombe, M.(1985). *Classroom control: A sociological perspective*. London: George Allen & Urwin.
- Dreikurs, R., & Cassel, P.(1972). *Discipline without tears*. New York:

- Hawthorn.
- Dreikurs, R., & Grunwald, B., & Pepper, F.(1982). *Maintaining sanity in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Edwards, C. H.(2000). *Classroom discipline and management(3rd. ed.)*. NY: John Wiley & Sons.
- Emmer, E., & Aussiker, A.(1987). *School classroom discipline program :How well do they work?* Paper presented at the national meeting of the American Education Research Association, Washington, D.C.
- Furtwengler, J., & Konnert, W.(1982). *Improving school discipline: An administrator's guide*. Boston: Allyn & Bacon.
- Garthe, W., McDornald, M., Poremba, K., Schmidt, C. & Summers, P.(1998). *Improving student social skills*. ERIC Ed. 423-996.
- Ginott, H.(1972). *Teacher and Child*. New York: The Macmillan Publishing Co.
- Gordon, T.(1989). *Discipline that works: Promoting self-discipline in children*. Random House.
- Glasser, W.(1990). *The Quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper & Row.
- Hertel, R. E.(1997). *Public school teacher's attitude toward discipline and classroom management*. Walden University.
- Hurlock, B., & Elizabeth, B.(1955). *Adolescent development*. New York: McGraw-Hill.
- Jones, F.(1993). *Instructor's guide: Positive classroom discipline*. Santa Cruz, CA.
- Kindsvatter, R., & Hoover, R. (1997). *Democratic discipline: Foundation and practice*. N.J.: Prentice-Hall, Inc.

- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*(rev. ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston. (Original Work Published in 1971).
- Lewis, C., Watson, M., & Schaps, E.(1999). *Recapturing education's full mission (2nd ed.)*. London: Lawrence Erlbraum Associates.
- Levin & Nolan (1996). *Principles of classroom management(2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Purvis, J. (1986). *School discipline notebook*. Sacramento, CA. : National School Safety Center. ERIC Document Reproduction Service No. ED273-046.
- Purvis, J., & Jordan, J.(1994). *Teacher attitude toward discipline*. The University of Southern Mississippi.
- Silberman, C. E.(1970). *Crisis in classroom*. New York: Random House Inc.
- Tomal, D. R.(1998). A comparison of elementary and high school teacher discipline styles. *American Secondary Education*. 30(1), 38-45.
- Wiles, J., & Bondi, J.(2002). *Supervision: A guide to practice(5th ed.)*. Merrill Prentice Hall.
- Wolfgang, C., & Glickman, C.(1986). *Solving discipline problems(2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

설문지

선생님, 안녕하십니까?

교육현장에서 학생들을 지도하시느라 노고가 많으십니다.

이 설문지는 선생님의 대인관계와 문화성향 및 훈육방식에 대해 알아보기 위해 작성되었습니다. 선생님께서 제공해 주신 정보는 연구 목적으로만 사용할 것임을 약속드리며 선생님의 적극적인 협조를 부탁드립니다.

설문지의 각 문항에 대한 평소의 느낌이나 생각하신 바를 솔직하게 응답해 주십시오. 한 문항이라도 빠지면 자료로 활용하기 어려우니 모든 문항에 응답해 주십시오.

바쁘신 중에 귀중한 시간 내어주신 점 깊이 감사드리며, 선생님의 무궁한 발전과 행복을 진심으로 기원합니다.

2007년 9월

부경대학교 교육대학원 교육심리전공

김 경 희 드림

※ 해당되는 항목에 V표 해 주십시오.

1. 성별 ① 남 () ② 여 ()

2. 연령 ① 30세 이하 () ② 31세 - 40세()

③ 41세 - 50세() ④ 51세 이상 ()

3. 교직 경력 ① 5년 이하 () ② 6년 - 15년()
 ③ 16년 - 25년() ④ 26년 이상 ()

4. 근무처 ① 중학교 () ② 고등학교 () ③ 초등학교 ()

<p>다음 30개의 진술문은 학생을 지도하는 선생님의 방식을 알아보고자 하는 것입니다. 각 문항 내용이 선생님의 평소 생각이나 행동과 일치하는 정도에 따라 해당 숫자에 0포 해주십시오.</p>				
전혀 그렇지 않다	어쩌다 그렇다	가끔 그렇다	흔히 그렇다	언제나 그렇다
1	2	3	4	5

01. 교육적 환경과 질서 유지에 필요한 규칙과 절차를 교사 스스로 세우고, 확고한 태도로 엄격하게 학생을 통제한다 1 2 3 4 5
02. 학생의 문제행동에 대해 성, 능력, 성격, 배경 등의 개인적 요인은 거의 고려하지 않는 일률적 제재를 가한다 1 2 3 4 5
03. 대체로 권위적인 자세로 학생을 대하고, 학생의 요구를 수용하기 보다는 교사의 기대를 학생에게 일방적으로 전달하는 편이다 1 2 3 4 5
04. 학생들과 일정한 거리를 유지하고, 그들의 생각과 감정을 대체로 소극적으로 수용한다 1 2 3 4 5
05. 학생의 문제행동에 대해 격려와 위로보다는 비난과 질책을 많이 하는 편이다. 1 2 3 4 5
06. 학생을 돕겠다는 의지와 행동을 결과적으로 질책성 훈계를 통해 나타내는 경우가 대부분이다 1 2 3 4 5
07. 학생들에게 기대하는 행동을 일방적으로 제시만 하고, 스스로 앞장서서 보여주는 일이 드문 편이다 1 2 3 4 5

08. 학생의 자발적인 의지보다 교사의 지시나 명령에 의해 학생의 협력을 이끌어내려고 노력한다 1 2 3 4 5
09. 학생의 말을 경청하는 일이 드물고, 칭찬이 적으며, 학생의 문제 행동을 조목조목 장황하게 언급하는 일이 많다 1 2 3 4 5
10. 사실 수준의 지식 전달에 중점을 두고, 강의식수업을 위주로 한다..... 1 2 3 4 5
11. 학급과업의 조직화를 통해 교육적 환경과 질서를 유지하고, 학급에서 발생하는 모든 일을 잘 파악하고 있으며, 여러 가지 일을 시의적절하게 동시에 해결하는 편이다..... 1 2 3 4 5
12. 학생의 문제행동에 대해 그들의 성, 능력, 성격, 배경 등의 개인적 요인에 따라 미리 세워둔 적용 준칙을 예외 없이 적용한다 1 2 3 4 5
13. 학생의 인격 존중과 요구 수용은 교사의 개인적 관점에서보다는 효율적인 학급 과업 경영을 통한 집단적 진보와 성취에서 찾는다 1 2 3 4 5
14. 학생들과의 개인적 친밀성보다 학급집단 전체의 우호적 분위기 조성에 힘쓴다..... 1 2 3 4 5
15. 학생의 문제 행동에 대해 교사 개인의 통제나 위로보다 조직의 통제와 견제를 받도록 한다..... 1 2 3 4 5
16. 학생을 돕겠다는 의지와 행동을 수행할 과업의 조직화를 통해 지속적으로 나타낸다..... 1 2 3 4 5
17. 학생들에게 기대하는 행동을 학급회와 같은 학급과업의 조직 체제를 통해 제시하고 이끌어 간다 1 2 3 4 5
18. 교사의 지시나 명령 또는 학생의 자발적인 의지에 의해서가 아니라 조직의 통제와 순응에 의해 학생의 협력을 이끌어 내려고 노력한다..... 1 2 3 4 5
19. 학생들에게 미칠 집단적 파급효과를 항상 염두에 두고 학생 개인보다 집단을 대상으로 소속감 및 책무성 고취와 관련된 대화를 주로 한다..... 1 2 3 4 5

20. 집단적 사고를 통한 문제해결 능력의 신장에 중점을 두고, 학습과제의 체계적 제시를 통한 학생 중심의 탐구 및 토론식 수업을 위주로 한다 1 2 3 4 5
21. 교육적 환경과 질서 유지에 필요한 규칙과 절차를 학생과 함께 세우고, 이를 확고하게 적용한다..... 1 2 3 4 5
22. 학생의 문제행동에 대해 그들의 성, 능력, 성격, 배경 등의 개인적 요인을 충분히 고려한 개별적 제재를 가한다..... 1 2 3 4 5
23. 학생의 인격을 존중하고, 그들의 욕구에 관심을 가지며, 그들의 관점을 이해하려 노력한다 1 2 3 4 5
24. 학생들과 거리감을 두지 않고 친밀한 관계를 형성하고, 그들의 생각과 감정을 적극적으로 수용한다..... 1 2 3 4 5
25. 학생의 문제행동에 대해 비난과 질책 보다는 미래의 가능성에 대한 격려와 위로를 많이 하는 편이다 1 2 3 4 5
26. 학생을 돕겠다는 의지와 행동을 구체적이고 지속적으로 나타낸다..... 1 2 3 4 5
27. 교사가 학생들에게 기대하는 행동을 교사 스스로가 앞장서서 보여준다..... 1 2 3 4 5
28. 교사의 일방적 지시나 명령에 의해서가 아니라 학생들의 자발적 의지를 고취하여 학생의 협력을 이끌어낸다..... 1 2 3 4 5
29. 학생의 말을 경청하고, 칭찬을 자주하며, 학생의 문제행동보다 그로 인한 영향과 교사의 감정을 구체적으로 언급한다..... 1 2 3 4 5
30. 교사와 학생간의 상호작용을 통한 문제해결 능력의 신장에 중점을 두고, 학생의 참여를 요구하는 탐구 및 토론식 수업을 위주로 한다..... 1 2 3 4 5

- 끝까지 응답해 주셔서 대단히 감사합니다 -