

중학생이 인식하는 교사의 훈육유형과 훈육효과 분석

김 달 효 (Kim, Dal-hyo) *

(E-mail : kdhyo@dau.ac.kr)

논문접수일 : 2009년 1 월 15 일

논문심사일 : 2009년 1 월 19 일

게재확정일 : 2009년 2 월 21 일

* 학위취득대학 : 부산대학교
현직: 동아대학교 교수

중학생이 인식하는 교사의 훈육유형과 훈육효과 분석*

<국문요약>

최근의 연구들에 의하면 학교현장에서 교사가 수업을 원활하게 진행하지 못할 정도로 소란을 피우거나 엉뚱한 행동들을 하고 심지어는 교사의 권위에 대항함으로써 학교교육의 정상화에 지장을 초래하는 경우가 나타나고 있다. 학교교육에서 질서유지는 학생개인뿐만 아니라 사회적으로도 매우 중요한 현안이다. 따라서 교사의 효과적이며 올바른 훈육이 요구된다. 하지만 아직 우리나라에서는 교사의 훈육유형에 따른 훈육효과에 대한 연구가 그리 많지 않은 실정이다. 이에 본 연구에서는 중학생이 인식하는 교사의 훈육유형과 훈육효과를 분석하고자 하였다. 본 연구를 위해, 부산시내에 소재하는 8개 중학교에서 최종 843명의 중학생들을 대상으로 하여 설문조사를 하였고, 요인분석과 일원분산분석 및 사후검증(Scheffé)의 통계방법을 사용하였다.

연구결과, 중학생이 인식하는 교사의 훈육유형은 민주형, 방임형, 타협형, 지원형, 전제형의 다섯 가지로 분류되었고, 훈육효과 구성요소는 학생의 문제행동 감소, 학습태도, 긍정적인 학급풍토, 학생의 인간관계, 자아개념, 친사회적 행동의 여섯 가지로 분류되었다. 그리고 교사의 훈육유형이 민주형과 지원형일 때 다른 훈육유형(방임형, 전제형, 타협형)보다 효과가 높은 것으로 나타났다.

[주제어] 훈육, 훈육유형, 훈육효과, 훈육문제, 학교교육

* 이 논문은 2006년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 수행된 연구임(KRF-2006-B00335)

I. 연구의 필요성 및 목적

현대의 국가 및 사회발전은 그 사회의 인적자원에 의해 결정된다고 해도 과언이 아니고, 그러한 인적자원의 육성은 그 사회의 학교교육에 의해 좌우된다고 해도 과언이 아니며, 학교교육의 질은 교사에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 학교교육에 대한 이러한 중요성의 흐름에 따라 그동안 우리나라의 정부에서도 교직경쟁력의 방안으로서 교원우대특별법 제정(박덕규·임연기, 1986), 교원양성기관의 개혁(이윤식 외, 1994; 최희선 외, 2000), 교원들의 근무여건과 복지·후생제도의 개선(김선종 외, 1991; 서정화 외, 1996) 등을 내세워왔다. 이러한 조건들은 교원의 경제적 처우 개선을 주축으로 한 구조적 측면을 강조하는 성격이 짙다.

그러나 허즈버그 등(Herzberg et al., 1959)의 동기-위생(motivation-hygiene) 이론에 의하면, 직무만족에 기여하는 요인과 직무불만족에 기여하는 요인이 별개로 존재한다. 즉 만족요인이 존재하면 만족하지만 만족요인이 없다고 해서 불만족하는 것은 아니며, 불만족 요인이 존재하면 불만족하지만 불만족 요인이 없다고 해서 만족하는 것은 아니라는 것이다. 만족 요인은 내적 혹은 심리적인 것에 직접적으로 관련된 것들이며, 불만족 요인은 외적 혹은 물리적인 것에 직접적으로 관련된 것들이다. 따라서 경제적 처우 개선의 조건은 교사의 만족 요인과는 직접적으로 관계가 없다고 볼 수 있다. 교사의 직무만족의 내적 혹은 심리적인 조건으로서 학생과의 관계, 특히 수업에서 학생과의 원만한 훈육적 상호작용을 중요하게 고려할 수 있다. 즉 교사가 학생들과의 원만한 관계를 가질 수 있고 수업시간에도 학생들의 문제행동 없이 효율적·효과적으로 상호작용할 수 있을 때, 교사의 직무만족이 높아질 수 있고 그 결과로 더 나은 수업을 이끌 수 있게 된다. 따라서 교사의 학생들에 대한 훈육은 매우 중요하고 필요한 것이며 평소에 훈육이 제

대로 실시될 필요가 있다.

하지만 학교현장에서는 학생에 대한 훈육이 제대로 안될 때가 많고 학생들은 수업시간에도 문제행동들을 하여 본인뿐만 아니라 다른 학생들 및 교사에게 피해를 주는 일이 발생하기도 한다. 학생 교육을 직접 담당하고 있는 교사들은 학생들이 학교와 교실에서 마땅히 지켜야 할 질서가 무너지고, 교사의 지도와 통제력이 먹혀 들지 않아 학교의 기본적인 기능인 수업과 생활지도가 가능하지 않게 된 소위 ‘학교 붕괴’를 공교육의 위기로 인식하고 있다. 이 두 가지 인식은 표현 방식은 다르지만 동일한 학교교육의 현실을 대상으로 하여 형성된 것임에 틀림없다. 선행 연구의 결과나 여러 통로를 통한 교사들의 보고에 의하면, 학교의 위기가 가장 선명하게 드러나는 것은 교실 수업에서이다. 교사와 학생들 간에 상호 교감이 단절되고 교사는 강의하지만 학생은 듣지 않고 반응하지 않는 수업이 일반화되어 있다는 것이 문제로 지적되고 있다. 학생들이 수업 시간에 잠을 자거나, 자리를 뜨거나, 아예 출석하지 않는 행위는 이와 같은 문제가 심각해진 상황이다.

이러한 현실을 감안한다면, 교사가 학생들과 함께 효과적으로 수업할 수 있고 학생들의 문제행동을 예방할 수 있으며, 또는 문제행동 발생 시 효과적으로 훈육할 수 있는 환경 및 능력을 갖는 것은 교사의 중요한 자질로서 매우 요구된다고 하겠다. 하지만, 학생 훈육의 중요성에도 불구하고 학교에서 이루어지는 교사의 훈육은 일관성 없이 비체계적으로 이루어지고 있다(김선희, 2003). 그리고 그 결과로 교사는 교직에 대한 회의감을 느끼고 학생에 대한 사랑과 관심으로 다가가는 적극적인 자세보다는 방어적이고 소극적인 자세를 취하게 될 수 있다. 따라서 학생훈육에 대한 체계적인 연구가 이루어져 학교현장의 교사들에게 시사점을 제공하는 것이 요구된다고 하겠다. 학생훈육에 대한 연구는 다양하게 이루어질 수 있지만, 학생훈육에 대한 핵심적인 연구는 교사가 어떻게 학생을 훈육하는가에 따라 그 효과가 어떻게 달리 나타나는가에 대한 연구

라고 할 수 있다. 초등학교 교사의 훈육유형과 훈육효과의 분석에 대한 연구(김달효, 2006)는 이루어졌으나, 아직까지 중등학교 교사의 훈육유형과 훈육효과의 분석에 대한 연구는 아직 수행되지 못한 실정이다.

이에, 본 연구에서는 중학교 학생들을 대상으로 하여 중학교 교사의 훈육유형 및 훈육효과의 구성요소들을 분류하고, 중학교 교사의 훈육유형에 따라 훈육효과가 어떻게 나타나는가를 분석하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 훈육의 개념과 유형

훈육(discipline)의 개념에 대해서는 학자들마다 공통된 부분도 있고 조금씩 초점이 다르기도 한다. 주요 학자들의 훈육에 대한 정의를 간단히 살펴보면, 먼저 찰스(Charles, 2002)는 훈육을 문제행동과 관련되고, 수용될 수 있는 행동을 학생들이 하도록 교사가 돕는 것으로 정의하였고, 필즈와 보서(Fields & Boesser, 2002)는 학생들이 자신들의 행동에 대하여 개인적 책임감을 배우며 스스로 옳고 그름을 판단하도록 돕는 것으로 정의하였으며, 와일즈와 본디(Wiles & Bondi, 2000)는 훈육은 생상적인 학습을 하는 데 충분한 정도로 질서 있는 학생행동을 유지하는 데 사용되는 방법으로 정의하였다. 그리고 박병량(2001)은 훈육은 사회집단의 규범이나 과업수행 및 상황이 요구하는 행동에 어긋나는 행동을 개선하는 활동으로 정의하였다. 훈육에 관한 이와 같은 여러 정의들을 바탕으로 할 때, 훈육은 ‘교사가 학생의 문제행동을 지도하고 학생 스스로가 바람직한 행동을 할 수 있도록 노력하는 과정’(김달효, 2006)으로 정의할 수 있다.

교사의 훈육유형 역시 학자들마다 공통된 면과 다른 면으로 다음과 같이 다양하게 분류되고 있다(김달효, 2006). 먼저, 울프강과 글릭만(Wolfgang & Glickman, 1986)은 교사의 통제와 학생의 복종을 강요하는 개입주의자, 통제 대신 지원적인 환경을 제공하려는 비개입주의자, 학생들을 학급활동에 참여시키고 협의를 통해 훈육 문제를 해결하고자 하는 상호주의자로 분류하였고, 드라이커스(Dreikurs, 1982)는 교사가 학생들에게 엄격한 통제와 강요를 사용하는 전제적인 교사, 학생들이 원하는 대로 행동하기를 허락하는 허용적인 교사, 의사결정에 학생들을 참여시키며 책임감을 갖도록 기대하는 민주적인 교사로 분류하였다. 또한, 칸터(Canter, 1992)는 교사가 명령과 엄격함으로 학생들을 다루는 적대적인 교사, 소극성과 비일관성으로 학생과 상호작용하는 단호하지 못한 교사, 학생들에게 명확성, 분명함, 자신감 및 일관성을 나타내는 단호한 교사로 분류하였고, 토말(Tomal, 1998)은 독재자의 특성을 가지는 강요자형 교사, 무관심한 경향이 있고 학생들에 대해 별로 흥미가 없는 포기자형 교사, 학생들과 대화하려고 하고 도움을 주려고 많은 노력을 하는 지원자형 교사, 주고받기 방식 및 학생과의 타협하려는 거래자형 교사, 학생들에게 감정이입과 단호함의 균형을 보이는 교섭자형 교사로 분류하였다.

2. 훈육효과 개념과 구성요소

훈육효과의 개념에 대해서는 학자들이 훈육의 개념에 비해 상대적으로 적은 정의를 내리고 있다.

퍼트웡글러와 코너트(Furtwengler & Konnert, 1982)는 훈육효과를 학생들로 하여금 사회적 기술을 습득하도록 돕는 것, 학생의 사회적 행동과 태도의 발달에 영향을 주는 것, 학교 및 학급풍토에 긍정적인 영향을 주는 것으로 정의하였다.

그리고 김달효(2006)는 훈육효과를 교사가 학생에게 예방적 그

리고 교정적 차원의 훈육을 했을 때 그것이 학생의 행동, 태도, 신념 등에 영향을 미쳐 궁극적으로 학생 스스로 올바른 행동과 태도 및 신념을 갖도록 하는 결과라고 정의하였다. 이러한 정의들을 종합해볼 때, 훈육효과의 개념 속에는 ‘교사의 훈육으로 인해 학생의 문제행동 또는 학급풍토가 더욱 긍정적인 방향으로 개선되는 변화’의 의미가 포함되어 있음을 알 수 있다.

훈육효과의 구성요소는 학자들마다 다양하게 분류하고 있어, 공통점도 발견되고 차이점도 발견되고 있다. 주요 학자들의 훈육효과의 구성요소를 살펴보면 다음과 같다(김달효, 2006).

먼저, 훈육효과의 구성요소로 에드워즈(Edwards, 1997)는 학생의 친사회적 행동, 자기통제, 자아개념, 자율성, 책임감, 학습태도 등을 포함시켰고, 울래치 등(Wolraich et al., 1998)은 학생의 책임감, 친사회적 행동, 긍정적인 학급풍토를 포함시켰으며, 빌키위츠(Wielkiewicz, 1986)는 학생의 친사회적 행동, 자기통제, 학습태도, 인간관계, 사려분별을 포함시켰다.

그리고 박병량(2001)은 훈육효과의 구성요소로 학생의 친사회적 행동, 자기통제, 인간관계, 학습태도, 긍정적인 학급풍토 등을 포함시켰고, 존스와 존스(Jones & Jones, 1995)는 학생의 자아개념, 인간관계, 긍정적인 학급풍토 포함시켰으며, 하워드(Howard, 1996)는 학생의 자기통제, 타인 돌봄, 능력, 긍정적인 학급풍토를 포함시켰다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 표집으로, 부산시내에 소재하는 8개 중학교에서 1,005명을 대상으로 설문조사 하였다. 이 중에서 회수된 설문지는

917부로서 회수율이 91.2%를 보였다. 회수된 설문지 중에서 응답률이 저조하거나 대부분의 문항에 대해 같은 번호로 일관되게 응답한 설문지 수는 74부였는데, 이러한 무성의한 설문지를 제외한 843부의 설문지를 자료처리 하였다. 표집으로 선정된 학생들의 특성을 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 학생 표집의 특성

종류	구분	명(%)	계
성	남	357(42.3)	843명 (100%)
	여	448(53.1)	
	무응답	38(4.5)	

2. 조사도구

중학교 교사의 훈육유형에 관한 질문지와 훈육효과에 관한 질문지는 김달호(2006)가 초등학교 교사의 훈육유형과 훈육효과를 알아보기 위해 제작한 질문지를 사용하였다. 다만, 전체적인 문항을 중학교 교사의 맥락에 맞도록 문장을 약간 수정하였으며, 중학교 교사 5명으로부터 내용타당도를 검토 받았다.

훈육유형 질문지의 구성은 크게 민주형, 지원형, 타협형, 방임형, 전제형의 다섯 가지로 구성되었다. 구체적으로, 민주형은 학생의 참여, 행동의 책임감 고무, 평등한 대처, 객관적 대처, 일관적 대처, 상황고려의 특성으로 10개의 문항으로 구성되었고, 지원형은 설득, 대화, 도움 제공, 헌신, 배려의 특성으로 10개의 문항으로 구성되었으며, 타협형은 조건 제시, 보상의 빈번한 사용, 거래적 반응의 특성으로 9개의 문항으로 구성되었다. 방임형은 무관심, 방관적 태도, 비적극성, 무기대의 특성으로 11개의 문항으로 구성되었고, 전제형은 독단적 결정, 행동의 강요, 빈번한 통제, 엄격함, 벌의 빈번한 사용의 특성으로 7개의 문항으로 구성되었다.

그리고 훈육효과 질문지의 구성은 크게 문제행동 감소, 자기통제, 학습태도, 친사회적 행동, 인간관계, 자아개념, 학급풍토의 일곱 가지로 구성되었다. 구체적으로, 문제행동 감소는 신속성, 재발 방지의 특성으로 9개의 문항으로 구성되었고, 자기통제는 유혹저항, 충동통제, 정서조절의 특성으로 8개의 문항으로 구성되었으며, 학습태도는 수업태도, 수업동기, 과제완성의 특성으로 8개의 문항으로 구성되었다. 친사회적 행동은 협동, 이타성, 도움의 특성으로 8개의 문항으로 구성되었고, 인간관계는 이해심, 우호적 태도, 경청의 특성으로 10개의 문항으로 구성되었으며, 자아개념은 자아존중감, 자신감, 능력감의 특성으로 8개의 문항으로 구성되었고, 학급풍토는 질서, 온정, 민주성의 특성으로 10개의 문항으로 구성되었다.

이러한 훈육유형에 관한 질문지의 신뢰도는 $\alpha=.8865$ 로 나타났고, 훈육효과에 관한 질문지의 신뢰도는 $\alpha=.9487$ 로 나타났기 때문에 문항들의 신뢰도는 양호한 것으로 나타났다. 또한, 질문지의 문항반응은 김달호(2006)가 사용한 7점 Likert 척도에서 5점 Likert 척도로 수정하여 사용하였다.

3. 자료처리

본 연구의 연구문제를 해결하기 위한 자료처리 방법은 다음과 같이 하였다. 즉, 중학교 교사의 훈육유형과 훈육효과의 구성요소의 분류를 위해, 전체신뢰도 검증 및 요인분석을 사용하였다. 요인분석의 요인의 수를 결정하기 위해서 고유치 1.0 이상, 스크리 검증, 요인의 해석 가능성 등 세 개의 기준을 적용하였다. 그리고 중학교 교사의 훈육유형과 훈육효과는 어떤 관련이 있는가를 알아보기 위해 일원분산분석(one-way-ANOVA) 및 Scheffé 검증을 실시하였다. 모든 자료처리는 SPSSWIN 14.0을 사용하여 처리하였다.

IV. 연구결과

1. 중학교 교사의 훈육유형의 분류

중학생이 지각한 담임교사의 훈육유형을 실증적으로 분류하기 위해 문항의 전체신뢰도 검증을 하였고, 전체문항이 신뢰도가 높게 나타났기 때문에 47개의 전체 문항으로 요인분석을 하였다. 이러한 과정을 거쳐, 중학생이 지각한 담임교사의 훈육유형의 요인분석 결과는 <표 2>와 같다. 요인은 5개로 분류되었고, 5개 요인이 설명해 주는 전체 변량은 44.22%로 나타남으로써 이론적 구인이 경험적으로 양호하게 설명되는 것으로 나타났다. 각 요인의 결정 및 요인명을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 요인 1은 15개의 문항(문항번호 35, 39, 24, 25, 10, 40, 30, 19, 20, 45, 1, 4, 18, 44, 38)으로 구성되었다. 이러한 15개의 문항이 부하된 요인 1의 경우, 담임교사가 학생들을 훈육하는 방식으로 주로 학생의 행동통제를 위해 학생의 의견을 존중하거나 참여를 강조하며 도움을 주려는 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 '민주형'이라고 명명하였다.

둘째, 요인 2는 8개 문항(문항번호 21, 31, 29, 26, 41, 8, 16, 36)으로 구성되었다. 이러한 8개 문항이 부하된 요인 2의 경우, 교사가 학생들을 훈육하는 방식으로 주로 학생의 행동에 대해 무관심하거나 올바른 행동에 대한 기대를 갖지 않거나 학생의 문제행동에 대해 교정하려고 노력하지 않는 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 '방임형'이라고 명명하였다.

셋째, 요인 3은 10개 문항(문항번호 32, 17, 37, 42, 12, 3, 5, 27, 2, 34)으로 구성되었다. 이러한 10개 문항이 부하된 요인 3의 경우, 교사가 학생들을 훈육하는 방식으로 주로 교사가 원하는 것을 한다면 학생이 좋아하거나 선호하는 것을 들어주는 조건을 제시하거

나 거래적인(give-and-take) 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 ‘타협형’이라고 명명하였다.

<표 3> 중학생이 지각한 담임교사의 훈육유형의 요인분석 결과

문항 번호	요인				
	1	2	3	4	5
35	.709	.123	.131	.197	.117
39	.701	.074	.086	.153	.075
24	.676	.255	.147	.205	-.045
25	.668	.113	.189	.186	.033
10	.613	.039	.181	.353	-.016
40	.609	-.117	.086	.176	.280
30	.602	.071	.143	-.164	.089
19	.602	.043	.153	.106	.054
20	.589	.196	.075	-.067	-.082
45	.586	.072	.261	.103	-.023
1	.563	-.068	.113	.179	-.095
4	.540	.037	.181	.281	-.101
18	.538	-.044	.145	.294	.162
44	.526	.105	.286	.099	.051
38	.484	-.205	-.018	-.056	.374
21	.172	.693	.067	.117	-.086
31	.012	.661	.216	-.059	.055
29	-.010	.646	.331	-.084	.058
26	.066	.645	.074	.037	.120
41	.180	.643	.114	.042	-.050
8	-.047	.609	.112	.226	-.061
16	.138	.566	.171	.265	-.146
36	.068	.506	.158	-.184	.116
32	.271	.215	.677	-.064	.133
17	.147	.169	.670	.197	-.018
37	.276	.192	.658	-.089	.078
42	.268	.196	.629	-.036	.098
12	.202	.171	.619	.282	-.017
3	.124	.066	.541	.262	-.050
5	.045	.013	.533	.197	.072
27	.001	.354	.459	-.209	.148
2	.196	.168	.458	.289	-.111
34	.331	.330	.354	-.058	.066
15	.479	-.029	.070	.481	.126
13	.251	-.126	-.021	.470	.292
6	.401	-.023	.169	.465	.034
11	.453	.143	.151	.455	.061
14	.154	.137	.295	.401	.091
9	.220	.183	.390	.393	-.005
7	.313	.084	.165	.337	.032
33	.300	-.246	-.014	-.109	.584
46	-.263	.405	-.122	.049	.532
43	-.184	.153	.144	.092	.528
23	.375	-.119	-.054	.147	.485
47	-.341	.422	.033	-.022	.464
22	.202	.001	.153	.242	.433
28	.258	.159	.208	-.008	.321
고유치	7.394	4.347	4.306	2.520	2.216
설명변량(%)	15.733	9.250	9.162	5.361	4.716
누적변량(%)	15.733	24.983	34.145	39.506	44.221
신뢰도 계수	.808	.818	.833	.724	.558

넷째, 요인 4는 7개 문항(문항번호 15, 13, 6, 11, 14, 9, 7)으로 구성되었다. 이러한 7개 문항이 부하된 요인 4의 경우, 교사가 학생들을 훈육하는 방식으로 주로 학생의 입장을 고려하거나 도움을 주려고 하거나 헌신하려는 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 ‘지원형’이라고 명명하였다.

다섯째, 요인 5는 7개 문항(문항번호 33, 46, 43, 23, 47, 22, 28)으로 구성되었다. 이러한 7개의 문항이 부하된 요인 5의 경우, 교사가 학생들을 훈육하는 방식으로 주로 학생의 행동에 대해 강요하거나 어떻게 행동할 것을 지시하거나 학생의 문제행동에 대해 벌을 빈번히 사용하거나 조용히 할 것을 강요하거나 담임교사가 중요한 것을 독단적으로 결정하는 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 ‘전제형’이라고 명명하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 본 연구결과에 의하면, 중학생이 지각한 담임교사의 훈육유형은 다섯 가지 훈육유형, 즉 민주형, 방임형, 타협형, 지원형, 전제형으로 분류되었다. 이러한 결과는 이론적으로 구안된 다섯 가지 훈육유형의 범주, 즉 민주형, 방임형, 타협형, 지원형, 전제형이 실증적으로 검증되었음을 나타낸다. 또한 이러한 연구결과는 초등교사의 훈육유형과는 약간 차이가 있다. 즉, 김달호(2006)가 수행한 초등교사의 훈육유형과 훈육효과에 관한 연구에서, 초등교사의 훈육유형은 민주형, 방임형, 타협형, 지원형, 전제형, 그리고 절충형의 여섯 가지로 나타났었다. 따라서 우리나라의 맥락에서 초등학교 교사의 훈육유형은 여섯 가지로 나타나고, 중학교 교사의 훈육유형은 다섯 가지로 나타난다고 할 수 있겠다.

2. 훈육효과의 구성요소의 분류

중학생이 지각한 훈육효과의 구성요소를 실증적으로 분류하기 위해, 먼저 문항의 전체신뢰도 검증을 하였다. 문항의 전체신뢰도 검증 결과, 1개 문항(41번 문항)을 제외한 나머지 문항들의 신뢰도

가 높게 나타났다. 따라서 41번 문항을 제외한 60개의 문항으로 요인분석을 하였다. 이러한 과정을 거쳐, 훈육효과의 구성요소의 요인분석 결과는 <표 4>와 같다. 요인은 6개로 분류되었고, 6개 요인이 설명해 주는 전체 변량은 51.59%로 나타남으로써 이론적 구인이 경험적으로 양호하게 설명되는 것으로 나타났다. 각 요인의 결정 및 요인명을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 요인 1은 14개 문항(문항번호 3, 6, 2, 1, 5, 8, 4, 7, 16, 15, 9, 14, 10, 11)으로 구성되었다. 이러한 14개 문항이 부하된 요인 1의 경우, 훈육효과의 구성요소로 주로 학생 자신의 문제행동을 통제하고 감소시키는 것을 나타내는 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 ‘문제행동 감소’라고 명명하였다. 둘째, 요인 2는 10개 문항(문항번호 18, 22, 23, 19, 21, 20, 25, 17, 12, 13)으로 구성되었다. 이러한 10개 문항이 부하된 요인 2의 경우, 훈육효과의 구성요소로 주로 학생이 수업시간에 태도를 바르게 하는지, 과제를 열심히 하려고 하는지, 수업동기를 갖는지를 나타내는 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 ‘학습태도’라고 명명하였다. 셋째, 요인 3은 10개 문항(문항번호 59, 60, 53, 52, 61, 56, 54, 57, 58, 55)으로 구성되었다. 이러한 10개 문항이 부하된 요인 3의 경우, 훈육효과의 구성요소로 주로 학급이 얼마나 질서적인지, 학생들이 다른 학생들에게 피해를 주지 않는 학급분위기인지, 학급에 온정이 있는지, 학급이 민주적인 절차에 따라 운영되는지를 나타내는 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 ‘학급풍토’라고 명명하였다. 넷째, 요인 4는 10개 문항(문항번호 35, 34, 37, 36, 33, 43, 40, 39, 24, 26)으로 구성되었다. 이러한 10개 문항이 부하된 요인 4의 경우, 훈육효과의 구성요소로 주로 학생이 다른 학생들과 친하게 지내는지, 다른 학생들이 이해하려고 하는지, 다른 학생들의 말에 귀 기울이려고 노력하는지, 다른 학생들과 서로 협동하려고 도움을 주려고 노력하는지를 나타내는 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 ‘인간관계’라고 명명하였다. 다섯째, 요인 5는 8개 문항(문항번호 49, 47, 46, 50, 48, 45, 51, 44)으로 구성되었

다. 이러한 8개 문항이 부하된 요인 5의 경우, 훈육효과의 구성요소로 주로 자기 자신에 대해 자신감을 갖는지, 자기 스스로는 존중하는지, 스스로에 대해 능력을 가진 존재로 보는지, 어떤 문제에 대해 회피하지 않고 해결하려고 하는지를 나타내는 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 ‘자아개념’이라고 명명하였다. 여섯째, 요인 6은 8개 문항(문항번호 30, 32, 31, 28, 29, 27, 42, 38)으로 구성되었다. 이러한 8개 문항이 부하된 요인 6의 경우, 훈육효과의 구성요소로 주로 학생 자신의 이익보다 다른 학생을 배려하는지, 어려움에 처한 급우들을 도우려고 하는지를 나타내는 특성을 지닌다. 따라서 요인명을 ‘친사회적 행동’이라고 명명하였다.

<표 4> 훈육효과의 요인분석 결과

문항 번호	요인					
	1	2	3	4	5	6
3	.760	.132	.080	.150	.101	.059
6	.715	.144	.086	.032	.099	.205
2	.689	.122	.103	.241	.023	.017
1	.687	.144	.045	.177	-.006	.027
5	.683	.168	.127	-.006	.182	.170
8	.652	.230	.092	.055	.168	.167
4	.649	.150	.064	.155	.134	-.010
7	.623	.272	.072	.106	.193	.065
16	.572	.439	.041	.285	.116	.040
15	.555	.443	.043	.230	.150	.046
9	.452	.314	.138	-.005	.040	.277
14	.450	.287	-.034	.391	.113	-.081
10	.450	.351	.151	.115	.018	.182
11	.443	.362	.102	-.049	-.001	.271
18	.245	.709	.071	.130	.178	.078
22	.131	.691	.128	.117	.191	.114
23	.225	.689	.064	.077	.106	.132
19	.220	.658	.119	.086	.190	.080
21	.200	.633	.118	.099	.122	.094
20	.289	.600	.089	.112	.187	.018
25	.125	.573	.127	-.031	.177	.241
17	.364	.568	.016	.328	.132	-.006
12	.395	.517	.114	.014	.134	.086
13	.361	.423	.092	.066	.221	.152
59	.041	.065	.752	.045	.127	.189

60	.087	.051	.732	.019	.157	.196
53	-.013	.138	.695	.098	.093	.118
52	.076	.139	.694	-.076	.137	.181
61	.107	.144	.681	.106	.156	.090
56	.050	.094	.657	.091	.139	.143
54	.080	.045	.650	.151	.059	.095
57	.106	.002	.635	.387	.132	.015
58	.132	.046	.609	.252	.199	.097
55	.189	.108	.528	.256	.109	-.061
35	.121	.012	.117	.766	.117	.106
34	.131	.119	.084	.684	.128	.228
37	.129	.055	.151	.662	.188	.089
36	.133	.062	.155	.611	.092	.261
33	.081	.004	.145	.574	.215	.113
43	.177	.142	.138	.516	.289	.172
40	.057	.140	.167	.450	.291	.198
39	.112	.160	.247	.418	.154	.392
24	.392	.355	-.005	.402	-.044	-.050
26	.234	.328	.083	.353	.019	.187
49	.139	.153	.194	.205	.728	.018
47	.133	.132	.151	.176	.694	.161
46	.187	.241	.155	.133	.687	.130
50	-.009	.180	.232	.099	.615	.146
48	.167	.247	.176	.281	.602	.120
45	.128	.142	.122	.198	.599	.036
51	.123	.173	.219	.058	.567	.212
44	.162	.166	.138	.381	.517	.173
30	.132	.109	.144	.341	.152	.667
32	.169	.102	.160	.198	.204	.645
31	.133	.108	.133	.379	.155	.608
28	.102	.168	.202	.209	.023	.567
29	.198	.166	.205	.353	.078	.483
27	.177	.438	.163	-.140	.213	.475
42	-.018	.078	.237	.105	.264	.442
38	.147	.145	.191	.433	.170	.437
고유치	6.665	5.811	5.374	5.150	4.378	3.576
설명변량(%)	11.109	9.684	8.956	8.584	7.296	5.961
누적변량(%)	11.109	20.793	29.749	38.333	45.629	51.590
신뢰도 계수	.909	.890	.889	.850	.874	.835

이상에서 살펴본 바와 같이 본 연구결과에 의하면, 훈육효과의 구성요소는 여섯 가지, 즉 문제행동 감소, 학습태도, 학급풍토, 인간관계, 자아개념, 친사회적 행동으로 분류되었다. 이러한 결과는 이론적으로 구안된 일곱 가지 훈육효과의 구성요소가 실증적으로

는 여섯 가지로 검증되었음을 나타낸다. 그리고 이러한 연구결과는 초등학생을 대상으로 실시한 훈육효과의 구성요소 분류와는 약간 차이가 있다. 즉, 김달호(2006)가 수행한 초등교사의 훈육유형과 훈육효과에 관한 연구에서, 훈육효과의 구성요소는 이론적으로 구안된 일곱 가지 그대로가 실증적으로 나타났었다. 따라서 우리나라의 맥락에서 초등학생과 중학생이 지각하는 훈육효과의 구성요소는 약간 다르게 나타난다고 할 수 있다.

3. 중학교 교사의 훈육유형과 훈육효과의 관계

1) 중학교 교사의 훈육유형과 학생의 문제행동 감소

<표 5> 중학교 교사의 훈육유형과 학생의 문제행동 감소

훈육유형	M(SD)	SS	df	MS	F
민주형	3.58(.86)				
방임형	3.15(.76)				
타협형	3.08(.92)	24.41	4	6.10	7.883***
지원형	3.57(.87)				
전제형	3.46(.46)				
집단 내		648.97	838	.77	

***p<.001

중학교 교사의 훈육유형에 따라 학생의 문제행동 감소에 미치는 효과를 알아본 결과는 <표 5>와 같으며, 유의도 .001수준에서 유의한 차이를 보였다. 즉 중학교 교사의 훈육유형별 학생의 문제행동 감소에 대한 평균 점수를 비교해본 결과, 중학교 교사의 훈육유형이 민주형(3.58), 지원형(3.57), 전제형(3.46), 방임형(3.15), 타협형(3.08)의 순으로 중학생의 문제행동 감소에 효과를 나타낸다는 점을 알 수 있다. 그리고 중학생의 문제행동 감소의 효과에 있어서 중학교 교사의 훈육유형 간의 차이를 좀 더 정확하게 알아보기 위

해 사후검증(Scheffé)을 실시한 결과, 중학생의 문제행동 감소에 있어 중학교 교사의 훈육유형이 방임형, 타협형, 전제형보다는 민주형이 뚜렷한 효과가 있고, 타협형, 전제형보다는 지원형이 뚜렷한 효과가 있는 것으로 나타났다.¹⁾

2) 중학교 교사의 훈육유형과 학생의 학습태도

중학교 교사의 훈육유형에 따라 학생의 학습태도에 미치는 효과를 알아본 결과는 <표 6>와 같으며, 유의도 .05수준에서 유의한 차이를 보였다. 즉 중학교 교사의 훈육유형별 학생의 학습태도에 대한 평균 점수를 비교해본 결과, 중학교 교사의 훈육유형이 지원형(3.19), 민주형(3.15), 타협형(3.11), 방임형(3.10), 전제형(2.91)의 순으로 중학생의 학습태도에 효과가 있음을 알 수 있다. 그리고 중학생의 학습태도의 효과에 있어서 중학교 교사의 훈육유형 간의 차이를 좀 더 정확하게 알아보기 위해 사후검증(Scheffé)을 실시한 결과, 중학생의 학습태도에 있어 중학교 교사의 훈육유형이 전제형보다는 지원형이 뚜렷한 효과가 있는 것으로 나타났다.

<표 6> 중학교 교사의 훈육유형과 학생의 학습태도

훈육유형	M(SD)	SS	df	MS	F
민주형	3.15(.86)				
방임형	3.10(.69)				
타협형	3.11(.92)	8.77	4	2.19	2.881*
지원형	3.19(.89)				
전제형	2.91(.90)				
집단 내		638.30	838	.76	

*p<.05

3) 중학교 교사의 훈육유형과 긍정적인 학급풍토

1) 사후검증(Scheffé)의 결과를 나타내는 표는 여백 공간의 문제로 생략하였다. 이하 동일.

중학교 교사의 훈육유형에 따라 학급풍토에 미치는 효과를 알아본 결과는 <표 7>과 같으며, 유의도 .001 수준에서 유의한 차이를 보였다. 즉 중학교 교사의 훈육유형별 학급풍토에 대한 평균 점수를 비교해본 결과, 교사의 훈육유형이 민주형(3.09), 지원형(3.09), 방임형(2.87), 타협형(2.75), 전제형(2.57)의 순으로 학급풍토에 효과를 나타낸다는 점을 알 수 있다.

<표 7> 중학교 교사의 훈육유형과 학급풍토

훈육유형	M(SD)	SS	df	MS	F
민주형	3.09(.81)				
방임형	2.81(.75)				
타협형	2.75(.94)	38.40	4	9.60	13.012***
지원형	3.09(.85)				
전제형	2.57(.95)				
집단 내		617.58	837	.73	

***p<.001

그리고 학급풍토의 효과에 있어서 중학교 교사의 훈육유형 간의 차이를 좀 더 정확하게 알아보기 위해 사후검증(Scheffé)을 실시한 결과, 학급풍토에 있어 중학교 교사의 훈육유형이 전제형보다는 민주형과 지원형이 뚜렷한 효과가 있는 것으로 나타났다.

4) 중학교 교사의 훈육유형과 학생의 인간관계

중학교 교사의 훈육유형에 따라 학생의 인간관계에 미치는 효과를 알아본 결과는 <표 8>과 같으며, 유의도 .001수준에서 유의한 차이를 보였다. 즉 중학교 교사의 훈육유형별 학생의 인간관계에 대한 평균 점수를 비교해본 결과, 중학교 교사의 훈육유형이 지원형(3.75), 민주형(3.74), 전제형(3.54), 방임형(3.45), 타협형(3.26)의

순으로 중학생의 인간관계에 효과를 나타낸다는 점을 알 수 있다. 그리고 중학생의 인간관계의 효과에 있어서 중학교 교사의 훈육유형 간의 차이를 좀 더 정확하게 알아보기 위해 사후검증(Scheffé)을 실시한 결과, 중학생의 인간관계에 있어 교사의 훈육유형이 타협형보다는 민주형과 지원형이 뚜렷한 효과가 있는 것으로 나타났다.

<표 8> 중학교 교사의 훈육유형과 학생의 인간관계

훈육유형	M(SD)	SS	df	MS	F
민주형	3.74(.70)				
방임형	3.45(.77)				
타협형	3.26(.91)	15.96	4	3.99	7.258***
지원형	3.75(.73)				
전제형	3.54(.77)				
집단 내		460.70	838	.55	

***p<.001

5) 중학교 교사의 훈육유형과 학생의 자아개념

중학교 교사의 훈육유형에 따라 학생의 자아개념에 미치는 효과를 알아본 결과는 <표 9>와 같으며, 유의도 .001수준에서 유의한 차이를 보였다. 즉 중학교 교사의 훈육유형별 학생의 자아개념에 대한 평균 점수를 비교해본 결과, 중학교 교사의 훈육유형이 지원형(3.27), 민주형(3.21), 방임형(3.11), 타협형(2.90), 전제형(2.87)의 순으로 중학생의 자아개념에 효과를 나타낸다는 점을 알 수 있다. 그리고 중학생의 자아개념의 효과에 있어서 중학교 교사의 훈육유형 간의 차이를 좀 더 정확하게 알아보기 위해 사후검증(Scheffé)을 실시한 결과, 중학생의 자아개념의 효과에 있어 교사의 훈육유형이 전제형보다는 민주형과 지원형이 뚜렷한 효과가 있는 것으로 나타났다.

<표 9> 중학교 교사의 훈육유형과 학생의 자아개념

훈육유형	M(SD)	SS	df	MS	F
민주형	3.21(.84)				
방임형	3.11(.76)				
타협형	2.90(.94)	20.12	4	5.03	6.999***
지원형	3.27(.79)				
전제형	2.87(.91)				
집단 내		602.41	838	.71	

***p<.001

6) 중학교 교사의 훈육유형과 학생의 친사회적 행동

<표 10> 중학교 교사의 훈육유형과 학생의 친사회적 행동

훈육유형	M(SD)	SS	df	MS	F
민주형	3.11(.75)				
방임형	2.92(.79)				
타협형	3.00(.84)	10.31	4	2.58	4.171**
지원형	3.17(.80)				
전제형	2.88(.81)				
집단 내		518.31	838	.61	

**p<.01

중학교 교사의 훈육유형에 따라 학생의 친사회적 행동에 미치는 효과를 알아본 결과는 <표 10>과 같으며, 유의도 .01수준에서 유의한 차이를 보였다. 즉 중학교 교사의 훈육유형별 학생의 친사회적 행동에 대한 평균 점수를 비교해본 결과, 중학교 교사의 훈육유형이 지원형(3.17), 민주형(3.11), 타협형(3.00), 방임형(2.92), 전제형(2.88)의 순으로 중학생의 친사회적 행동에 효과가 있음을 알 수 있다. 그리고 중학생의 친사회적 행동의 효과에 있어서 교사의 훈육유형 간의 차이를 좀 더 정확하게 알아보기 위해 사후검증(Scheffé)을 실시한 결과, 중학생의 친사회적 행동에 있어 교사의 훈육유형이 전제형보다는 민주형과 지원형이 뚜렷한 효과가 있는

것으로 나타났다.

V. 논의

본 연구에서 나타난 주요 결과를 바탕으로 한 논의를 전개하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구결과에 의하면, 중학교 교사의 훈육유형은 다섯 가지(민주형, 방임형, 타협형, 지원형, 전제형)로 분류되었다. 이러한 분류는 문헌연구를 토대로 한 다섯 가지 접근 그대로가 실제로도 존재한다는 것이 밝혀진 것을 의미한다. 따라서 이론적 토대가 경험적으로 증명된 것으로 간주할 수 있다는 것에 의의가 있다고 하겠다. 그런데, 선행연구로 수행된 ‘초등학교 교사의 훈육유형과 훈육효과 분석’(김달효, 2006)에서는 초등학교 교사의 훈육유형이 여섯 가지(민주형, 방임형, 타협형, 지원형, 전제형, 절충형)로 분류되었다. 이러한 차이는 초등학교 교사와 중학교 교사의 훈육유형의 차이로 인한 자연스러운 결과로 받아들일 것인지는 좀 더 연구되어야 할 필요가 있다. 즉 이후의 이와 관련된 후속연구가 어떻게 결과를 도출하는지를 고려하여 판단할 문제라고 사료된다.

둘째, 초등학교 교사의 훈육유형(김달효, 2006)과 중학교 교사의 훈육유형이 대부분 비슷한 훈육유형(민주형, 방임형, 타협형, 지원형, 전제형)을 갖는 것으로 나타나는 것을 어떻게 받아들일 것인지도 좀 더 고려해볼 필요가 있다. 즉 문헌연구를 토대로 접근한 다섯 가지 훈육유형(민주형, 방임형, 타협형, 지원형, 전제형)을 전제로 하였기 때문에 그 범주에서 크게 벗어날 수 없는 결과가 도출되는 것인지, 아니면 이러한 다섯 가지 훈육유형이 교사의 훈육유형을 나타낼 수 있는 대표적인 훈육유형으로 아우를 수 있는 것인지를 고려해볼 필요가 있다. 따라서 후속연구에서는 이러한 다섯

가지 훈육유형을 넘어서는 좀 더 적합한 훈육유형이 있을 수는 없는가를 밝혀보는 것이 요구된다고 하겠다.

셋째, 본 연구결과에 의하면, 훈육효과의 구성요소가 여섯 가지(학생의 문제행동 감소, 학습태도, 긍정적인 학급풍토, 학생의 인간관계, 자아개념, 친사회적 행동)로 분류되었다. 이러한 분류는 문헌 연구를 토대로 한 일곱 가지 접근의 대부분이 실제로도 존재한다는 것이 밝혀진 것을 의미한다. 따라서 이론적 토대가 경험적으로 거의 증명이 된 것으로 간주할 수 있다는 것에 의의가 있다고 하겠다. 그런데, 선행연구로 수행된 ‘초등학교 교사의 훈육유형과 훈육효과 분석’(김달효, 2006)에서는 훈육효과의 구성요소가 일곱 가지(학생의 문제행동 감소, 학습태도, 긍정적인 학급풍토, 학생의 인간관계, 자아개념, 친사회적 행동, 자기통제)로 분류되었다. 이러한 차이를 훈육효과의 구성요소로 인식하는 초등학생과 중학생 간의 차이로 인한 자연스러운 결과로 받아들일 것인지는 좀 더 연구되어야 할 필요가 있다. 따라서 이와 관련한 후속연구가 요구된다고 하겠다.

넷째, 본 연구결과에 의하면, 훈육효과의 구성요소 대부분에서 교사의 훈육유형이 민주형과 지원형일 때 다른 훈육유형(방임형, 전제형, 타협형)보다 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 민주형과 지원형의 훈육유형이 바람직한 내용으로 구성되기 때문에 당연하고 자연스러운 것으로 간주할 수도 있다. 그런데, 선행연구로 수행된 ‘초등학교 교사의 훈육유형과 훈육효과 분석’(김달효, 2006)에서는 민주형과 타협형의 훈육유형이 다른 훈육유형보다 전반적으로 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과의 차이는 어떻게 받아들여야 하는가? 초등학생과 중학생 모두 민주형이 효과가 있는 것으로 나타난 것은 공통점이지만, 초등학생은 타협형에 효과가 있는 것으로 나타난 반면, 중학생은 지원형에 효과가 있는 것으로 나타난 것이 차이점이다. 일반적으로 초등학생들은 아직 미성숙하기 때문에 교사가 학생과 타협하는(give-and-take) 식으로

접근하는 것이 효과가 있을지 모르지만, 중학생들은 그러한 접근에 만족하지 않고 오히려 자신을 도와주려는 지원형을 선호하는 것이라고 생각할 수 있다. 좀 더 확실한 결론을 얻기 위해서는 역시 이와 관련한 후속연구가 요구된다고 하겠다.

다섯째, 본 연구결과에 의하면, 중학교 교사의 훈육유형이 민주형과 지원형이 전반적으로 효과가 있는 것으로 나타났다. 따라서 중등교사 연수에서 이러한 내용이 주요하게 다루어질 수 있도록 해야 하며, 민주형과 지원형의 훈육유형이 구체적으로 어떻게 학생들과 상호작용 하는 것인지를 체계적으로 가르쳐야 할 필요성이 있다고 하겠다. 또한, 예비교사들인 사범대 학생들과 교직이수 학생들 그리고 교육대학원생들에게도 교과지식 위주의 기능적 측면 뿐만 아니라 훈육과 관련된 실질적 측면도 주요한 비중으로 가르칠 필요가 있다고 하겠다.

< 참고문헌 >

- 김달효, 2006, “교사의 훈육유형과 훈육효과 분석”, 부산대학교 박사학위논문.
- 김선종 외, 1991, “교원의 근무여건 향상방안 연구”, 한국교원교육연구회.
- 김선혜, 2003, “초등학교 학급훈육모형 개발 연구”, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 박덕규·임연기, 1986, “교원자질향상 및 처우 개선방안 연구”(연구보고 RR86-14), 한국교육개발원.
- 박병량, 2001, 『훈육』, 서울: 학지사.
- 서정화 외, 1996, 『교육의 질 향상을 위한 교원 복지 후생제도 확충 방안』(정책연구 제79집), 한국교원단체총연합회.
- 이윤식 외, 1994, 『교사양성체제 개선방안 연구』(연구보고 RR 94-18), 한국교육개발원.
- 최희선 외, 2000, 『교직발전 종합방안 수립에 관한 연구』(교육정책연구 2000-특-17), 교육부 교직발전종합방안 추진협의회.
- Canter, L., & Canter, M., 1992, *Assertive Discipline: Positive behavior management for today's classrooms*(2nd ed.). Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Charles, C. M., 2002, *Building classroom discipline*(7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Dreikurs, R., Crunwald, B., & Pepper, F., 1982, *Maintaining sanity in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Edwards, C. H., 1997, *Classroom discipline and management*. New York: John Wiley & Sons.
- Evertson, C., & Emmer, E., 1982, Effective management at the beginning of the school year in junior high school classes. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 74.

- Fields, M. V., & Boesser, C., 2002, *Constructive guidance and discipline: preschool and primary education*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Furtwengler, W. J., & Konnert, W., 1982, *Improving school discipline*. Boston: Allyn and Bacon.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B., 1959, *The motivation to work*. New York: John Wiley.
- Howard, B. J., 1996, Advising parents on discipline: what works. *Pediatrics*. Vol. 98. No. 4. part 2 of 2. 809-815.
- Jones, V. F., & Jones, L. S., 1998, *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tomal, D. R., 2001, A comparison of elementary and high school teacher discipline styles. *American Secondary Education*. Vol. 30. No. 1. 38-45.
- Wielkiewicz, R. M., 1986, *Behavior management in the schools: principles and procedures*. New York: Pergamon Press.
- Wiles, J., & Bondi, J., 2000, *Supervision: a guide to practice*(5th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D., 1986, *Solving discipline problems: strategies for classroom teachers*(2nd ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Wolraich, M. L., Aceves, J., Feldman, H. M., Hagan, J. F., Howard, B. J., Richtsmeier, A. J., Tolchin, D., & Tolmas, H. C., 1998, Guidance for effective discipline. *Pediatrics*. Vol. 101. No. 4. part 1 of 2. 723-728.

Teacher's Discipline Type and Discipline Effectiveness

Kim, Dal-hyo
(Dong-A University)

Abstract

Discipline problems at school are very important not only in terms of students' life but also social function. Therefore, discipline needs to be investigated. The purpose of this study was to investigate secondary school teacher's discipline type and discipline effectiveness.

The study sample comprised 843 secondary school students. The investigation tool, consisted of questionnaires about the teacher's discipline type and discipline effectiveness made by Kim(2006). The data, were analyzed by factor analysis, one-way ANOVA, and Scheffe-test.

The study results are as follows.

First, five types of secondary school teacher's discipline were identified: democratic type, compromiser type, supporter type, autocracy type, and noninterventionist type.

Second, six components of discipline effectiveness were identified: student's self-concept, human relationship, proactive behavior, learning attitude, classroom climates, and desisting of misbehavior.

Third, in the relation between secondary school teacher's discipline type and discipline effectiveness, the democratic and supporter types were more effective than other three discipline

types. The noninterventionist type was ineffective in all components of discipline effectiveness.

Key words : Discipline, Discipline Type, Discipline Effectiveness, Misbehavior