

초등교사의 문제행동 중재방법 활용실태 조사연구

최진오*

서울교육대학교 강사

《요약》

본 연구의 목적은 현재 초등교사들이 현장에서 사용하는 문제행동 중재방법의 실태를 알아보는데 있다. 설문지를 통해 서울, 경기지역 초등교사 362명이 어떠한 문제행동 중재방법을 얼마나 자주 사용하는지, 그러한 방법들이 얼마나 효과가 있다고 생각하는지, 그리고 이러한 중재방법들을 개발하는데 어떠한 자원들을 주로 활용하는지에 대해 응답하였다. 본 연구의 결과에 따르면 교사들은 사용이 쉽고 편리한 중재방법들의 사용을 선호하는 반면, 문제행동 지도에 있어 학부모 참여를 꺼리는 것으로 나타났다. 또한, 매, 체벌과 같은 처벌적 중재방안보다는 토큰경제, 개별상담과 같은 교육적 중재방법들이 보다 효과적이라고 인식하는 것으로 나타났다. 문제행동 중재방법 개발을 위한 활용자원으로 교사들은 개인적 경험이나 다른 사람의 조언과 같은 주관적 정보에 의존하는 데 반해 학술지, 책 등의 객관적 자료는 잘 활용하지 않는 것으로 나타났다. 교사변인들로는 성별, 교육경력, 문제행동중재 관련 연구 이수여부가 문제행동 중재방법의 사용빈도 및 효용성에 관한 교사인식과 유의미한 관계성을 보이는 것으로 나타났다.

주제어 : 문제행동, 중재방법, 정서행동장애, 교사인식

I. 서론

1. 연구의 필요성

우리나라 학교교육의 가장 큰 밑그림은 전인교육에 있으며, 전인교육이란 학생들이 우수한 지적능력, 바람직한 교양과 인격 그리고 건강한 신체와 체력을 고루 갖춘 건전한 시민이 되도록 육성하는 것을 말한다. 전인교육을 실현해야하는 일차적인 장소는 학교이며, 이러한 학교가 교육의 주체가 되는 학생과 교사들에게 안전하고 효율적인 장소가 되어야 한다는 점에서는 이론이 없다. 그러나, 근래에 들어 이러한 바람과는 달리 현재 우리나라 학교가 심각한 교육적 위기에 직면해있다는 소식들을 자주 접하게 된다. 특히, 학교폭력이나 집단 따돌림으로 대변되는 아동들의 다양한 문제행동들은 학생과

* 교신저자(choijin5@gmail.com)

교사 모두에게 우리나라 학교와 교실이 더 이상 안전하고 성공적인 교육의 장이 되지 못하고 있다는 사회적 공감대를 형성해 가도록 만들고 있다.

최근 사회적으로 우려의 대상이 되는 학생들의 문제행동들은 종류가 매우 다양해지고 있으며, 연령대는 매우 낮아지고 있고, 그 정도 또한 더욱 흉포화 해지고 있다 (이종길, 2008). 황희숙, 임지영 (2001)이 조사한 초등학교 학교폭력 실태에 따르면 우리나라 초등학생들의 약 40%가 신체적 폭력을 경험한 적이 있으며, 약 25%가 따돌림, 놀림 등을 경험했고, 금품탈취를 당한 경우도 22.5%에 달했다. 또한, 더욱 심각한 것은 이러한 학교폭력의 약 53.4%가 교실 안에서 발생했다고 응답했다는 점이다. 이는 현재 우리나라 초등학교 교실이 더 이상 학생들에게 안전을 담보해줄 수 없는 장소라는 사회적 우려를 그대로 반영하는 결과라 할 수 있다.

이러한 학생들의 문제행동들은 가해학생이나 피해학생, 그리고 이들을 지도하는 교사 모두에게 심각한 교육적 위기를 초래할 수 있다. 우선, 교실에서 발생하는 문제행동들은 담임교사의 교수활동 시간을 소모시키거나 다른 학생들의 학습활동을 방해함으로써 원활한 교수-학습활동에 큰 지장을 줄 수 있다(최진오, 2009). 학교폭력이나 따돌림과 같은 문제행동들은 지속적으로 발생할 경우 학생들의 정서적 불안을 초래할 수 있고(양계민, 정현희, 1999), 나아가 문제행동의 직접적인 피해대상이 되는 아동의 경우에는 등교거부와 같은 학교부적응 행동을 유발시켜 학교교육의 기회를 잃을 가능성도 있다(김은영, 2008).

교사는 이러한 학생들의 문제행동에 직접적인 영향을 받음과 동시에 또한 이러한 문제행동을 바람직한 방향으로 지도해야 할 책임을 지닌다. 특히, Hastings과 Brown (2002)의 연구에 따르면 교사가 아동들의 문제행동에 효율적으로 대처하지 못할 경우 교수활동에 투입해야 할 심리적 에너지를 미리 다 소진시킴으로써 효율적인 학생지도에 막대한 지장을 초래할 가능성이 매우 높다. 따라서, 학교와 교실이 학생들에게 성공적이고 안전한 교육의 장으로 만들어지기 위해선 무엇보다 교사들의 문제행동 지도능력 향상이 시급한 과제라 할 수 있으며 이러한 내용이 교사교육과 교사연수에 있어서 우선적이고 비중있게 다루어지지 않으면 안 된다.

하지만, 이러한 교사의 문제행동 지도능력 향상의 중요성에도 불구하고 현재까지 국내에서 실시된 연구의 대부분은 효율적인 문제행동 중재방법을 밝혀내는 데에 초점을 맞추어져 있을 뿐, 교실현장에서 교사들이 어떠한 방법을 활용해 문제행동을 지도하고 있는지에 대해서는 알려진 바가 많지 않다. 특히, 우리나라의 경우 교사 1인이 담당해야 할 학급당 학생 수가 매우 많고 문제행동지도에 대해 교사들이 의무적으로 받아야 하는 교사교육이나 연수가 별도로 존재하지 않는다. 이는 현재 학교 환경이 학생들의 문제행동을 지도하기에 매우 열악할 뿐 아니라 교사들이 충분한 사전준비 없이 학생들의 문제행동을 지도해야 할 경우가 많을 수 있다는 것을 뜻한다.

이러한 점을 고려해볼 때 교사들의 문제행동 지도능력 향상을 도모하기 위해선 현

재 학교에서 일어나고 있는 학교현장의 문제행동 지도실태를 파악하여 이를 바탕으로 교사교육 및 연수 프로그램을 개발하는 것이 무엇보다 시급한 과제라 할 수 있다. 보다 구체적으로 우선 현재 교사들이 어떠한 지도방법들을 얼마나 자주 활용하고 있으며 이러한 방법들이 얼마나 효과적인지를 파악하는 것이 중요하다. 학교현장에서 효과적으로 인식되고 활용되는 문제행동 지도방법을 통해 보다 실질적인 교사교육 및 연수 프로그램의 개발이 가능하기 때문이다. 나아가, 어떠한 교사의 개인변인들이 그들의 문제행동 지도방법 활용에 영향을 줄 수 있는지를 파악하는 것이 필요하다. 다양한 선행연구들에서 반복적으로 나타나고 있는 결과 중 하나는 교사들의 개인적인 변인(예: 교육경력 등)이 그들의 교육활동인식에 직, 간접적인 영향을 줄 수 있다는 것이다(Johnson & Fullwood, 2006). 따라서, 어떠한 교사변인들이 그들의 문제행동 지도활동에 영향을 줄 수 있는지 밝히는 것은 보다 효과적이고 효율적인 교사교육 및 연수프로그램의 개발과 운용에 중요한 통찰을 제공해줄 수 있다.

2. 연구목적 및 연구문제

본 연구의 목적은 현재 초등교사들이 학교현장에서 활용하는 문제행동 중재방법들의 실태를 교사들의 인식을 통해 알아보는 데 있다. 보다 구체적으로 다음의 5가지 연구문제들을 통해 본 연구를 진행해 나아가고자 한다.

첫째, 초등교사들은 어떠한 문제행동 중재방법을 얼마나 자주 사용하고 있는가?

둘째, 초등교사들은 어떠한 방법들이 학생들의 문제행동 지도에 있어 효과적이라고 인식하고 있는가?

셋째, 초등교사들은 행동지도 방법 개발을 위해 어떠한 자원들을 주로 활용하고 있는가?

넷째, 행동지도방법 개발을 위해 사용하는 자원에 따라 교사들의 중재방법의 사용빈도와 효용도 인식에 있어 유의미한 차이가 나타나는가?

다섯째, 교사개인변인(성별, 나이, 교육경력, 문제행동지도관련 연수 및 학점 이수유무)들은 이러한 중재방법의 효용도 및 사용빈도와 어떤 관계성을 나타내는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에 참여한 교사들은 최근 2년 이내에 담임을 맡았던 경험이 있는 서울, 경

기지역 초등교사 342명이다. 2008년 10월부터 2009년 1월까지 약 3개월에 걸쳐 서울, 경기지역의 초등학교 교사 총 512명에게 설문지가 배부되었고 그 중 342부가 회수되어 66.8%의 회수율을 나타내었다. 연구 참여자들의 성별, 학년, 나이, 교육경력 등의 개별적인 특성들은 표 II-1과 같다.

<표 II-1> 연구참여자

개인변인	세부사항	인원수
성별	남	36
	여	306
학년	1학년	50
	2학년	34
	3학년	41
	4학년	67
	5학년	58
	6학년	80
	교과 등	12
연령	20대	87
	30대	108
	40대	92
	50-60대	55
교육경력	5년 이하	102
	6년 이상 10년 이하	75
	11년 이상 20년 이하	74
	21년 이상	91
문제행동지도와 관련하여 이수한 연수	없음	216
	있음	126
문제행동지도와 관련하여 이수한 과목	없음	280
	있음	62

2. 연구도구

본 연구에서는 현재 초등교사들이 어떤 문제행동 중재방법을 얼마나 자주 사용하는지, 어떠한 방법들이 학생들의 문제행동지도에 효과가 있다고 생각하는지, 그리고 이러한 문제행동 중재방법들을 개발하는데 어떠한 자원들을 주로 활용하는지 조사하기 위해 고안된 설문지가 사용되었다. 설문지에서는 구체적으로 다음과 같은 사항이 조사되었다. 첫째, 선행연구나 일반교사들의 경험을 통해 문제행동지도에 있어 효과적이라고 보고되었거나 현재 학교 내에서 사용되고 있다고 거론된 총 21개의 중재방법을 간단한 설명 또는 예시와 더불어 제시하고 각각의 행동지도 방법들을 얼마나 자주 학급 내에서

사용하고 있는지에 대해 4점척도(4-Likert scale)를 사용해 평가하도록 했다. 둘째, 동일한 21개의 증재방법에 대해 각각의 증재방법들이 문제행동의 지도에 있어 얼마나 효과적인지 4점척도를 사용해 평가하도록 했다. 셋째, 문제행동 증재방법 개발을 위한 6개 영역의 자원목록을 제시하고 그 중 본인이 증재방법 개발을 위해 가장 많이 활용하는 자원목록을 2개만 고르도록 요구했다. 마지막으로, 성별, 나이, 교육경력, 학년, 문제행동 관련 연수이수 및 이수학점 유무와 같은 교사 개인정보를 기록하도록 요구했다. 설문지의 자세한 문항내용은 표 II-2, 3과 같다.

<표 II-2> 문제행동 증재방법에 관한 설문항목

설문항목
질책: 특정행동에 대해 말이나 표정 등으로 잘못된 것을 즉각적으로 지적함
타임아웃: 학생을 일정시간동안 특정장소나 활동에서부터 격리시킴
무시: 특정행동에 대해 아무런 관심이나 반응을 보이지 않고 일부러 모른체 함
체벌 (매 제외): 신체적 활동(예: 손들기)을 통해 학생이 고통을 느끼도록 함
매: 회초리, 손 등을 이용하여 학생의 특정부위를 가격함
벌칙제공: 문제행동에 대해 즉각적으로 벌칙(예: 화장실청소)을 제공함
배상활동: 자신의 행동에 대한 배상활동을 시킴 (예: 유리창 깨 - 유리창 새로달기, 친구에게 욕함 - 친구에게 사과)
반성문작성: 학생들이 무엇을 잘못했는지 스스로 기록하도록 하고 반성하게 함
무안주기: 특정행동이 적절치 못하다는 점을 급우들에게 알려 창피함을 유도함
가정통신: 부모에게 학생의 잘못된 행동을 알리고 조치를 요구함
훈화: 예화나 말로 반 전체에게 해야 할 행동, 하지 말아야 할 행동을 알게 함
토큰경제: 문제행동에 대해서는 벌점, 바람직한 행동에 대해서는 상점을 주고 이를 합산하여 추후 보상을 제공함
개별상담: 학생을 개별적으로 불러 문제행동에 대해 상담함
집단상담: 여러 학생들을 함께 불러 문제행동에 대해 상담함
부모상담: 학생의 부모들을 학교에 불러 문제행동의 원인과 대책을 상담함
행동목적파악: 학생이 왜 문제행동을 일으키는 지 그 이유와 원인을 조사함
대체행동지도: 문제행동을 대신할 수 있는 바람직한 행동을 지도함
자기통제훈련: 학생 스스로 문제행동을 통제할 수 있도록 개별적으로 훈련시킴
모델링: 교사가 시범을 보이거나 어떤 학생이 바람직한 행동을 할 경우 반 전체 앞에서 그 학생의 행동에 대해 언급함으로써 행동모델 제시
선별적 보상: 학생의 문제행동은 무시하고 바른 행동만 골라 칭찬, 보상함
명확한 학급규칙제시: 학급규칙을 분명하게 제시하고 자주 상기시킴

<표 II-3> 문제행동 중재방법 개발자원

설문영역	설문내용
문제행동 중재방법 개발을 위한 활용 자원	본인의 경험: 선생님의 다년간 경험을 통해
	책, 교과서: 생활지도에 관련된 책이나 교과서 등을 통해
	정규 학위과정: 대학, 대학원 등의 정규수업과정을 통해
	인터넷: 인터넷의 웹사이트나 정보검색 포털을 통해
	다른 사람의 조언: 선배교사, 동료, 교장, 교감선생님 등
	교사연수: 자율연수나 직무연수, 자격연수 등의 연수를 통해
	논문, 학술지: 생활지도와 관련된 논문이나 학술지를 통해

본 연구에서 사용된 설문지는 총 4단계의 과정을 통해 개발되었다. 첫째, 문헌조사(예: 강정화, 2003; 김명숙, 2005; 김춘경, 박정순, 2000; 백남옥, 2002; 이대식, 2003; 원세연, 2006; 유순, 2002; 정종진, 2003; Bambara & Kern, 2005; Chandler & Dahlquist, 2002; Miltenberger, 2007 등)와 다섯 명의 전, 현직 초등교사들 과의 면담을 통해 현재 학교현장에서 활용되고 있거나 문제행동 지도에 효과적이라고 알려진 중재방법의 목차를 만든 후, 연구자가 이를 재분류, 나열, 통합하여 설문지의 1차 초안을 만들었다. 둘째, 3인의 초등교육 전문가들(예: 대학교수 등)이 1차 초안에 기술된 문제행동 중재방법에 대한 항목과 내용을 점검하여, 그 내용이 중복된다고 판단된 경우 새로운 명칭이나 기존의 항목에 통합하여(예: 반응대가(response cost), 상표 또는 벌점부과 등을 하나로 묶어 토큰경제로 제시) 하나로 제시하도록 하여 2차 설문지 초안이 만들어졌다. 셋째, 2차 설문지 초안을 다섯 명의 초등교육전공 대학원생들이 직접 작성해보고 내용에 있어 쉽게 이해가 가지 않거나 다른 견해가 있다고 판단되는 문항을 선별하여 연구자와 함께 협의한 후 최종설문지가 만들어졌다(예: 배상활동의 경우 잘 이해가 가지 않는다는 제안으로 예시 등을 제시). 이렇게 만들어진 설문지의 내적 타당도는 Cronbach' alpha를 통해 조사되었는데, 분석된 결과에 따르면 행동지도 방법의 사용빈도수의 경우 .774, 중재방법의 효용성의 경우 .846의 alpha지수를 나타내었다. 사회과학연구에서 대체로 .70이상의 alpha지수를 바람직한 수준으로 삼는다는 것을 고려해볼 때(Babbie, 1998) 본 연구에서 개발하여 사용된 설문지의 내적타당도는 비교적 양호한 수준이라고 할 수 있다.

<표II-4> 설문지의 내적신뢰도

설문영역	Cronbach'alpha
문제행동 중재방법의 사용 빈도수	.774
문제행동 중재방법의 효용도	.846

3. 연구분석

설문지를 통해 수집된 자료는 다음의 3단계를 거쳐 통계적으로 분석되었다. 첫째, 연구참여자들의 개괄적인 생각들을 알아보기 위해 평균, 빈도수, 백분율과 같은 기술통계분석이 실시되었다. 둘째, 중재방법 개발을 위해 사용하는 자원의 종류와 중재방법의 사용정도 및 효용성 인식과의 관계를 알아보기 위해 일원변량분석(ANOVA)을 실시하였다. 마지막으로, 초등교사의 중재방법에 관한 인식에 영향을 미칠 수 있다고 여겨지는 6개 개인변인들과 (성별, 나이, 교육경력, 문제행동지도 관련 이수연수 또는 학점 유무) 문제행동 중재방법의 사용빈도 및 효용도와 어떠한 상관관계가 있는지 알아보기 위해 회귀분석(Regression), ANOVA, 또는 공분산분석 (ANCOVA)를 실시하였다 (나이와 교육경력에 상호간에 상관관계가 높기 때문에 ANCOVA를 통해 각 각의 변인들이 서로에게 미치는 영향력을 통계적으로 제거하였다).

III. 연구결과

1. 문제행동 중재방법의 사용빈도

학생들의 문제행동 발생 시 각 중재방법들을 얼마나 자주 사용하느냐는 질문에 대해 연구참여자들은 '훈화', '질책', '명확한 학급규칙 제시' 등의 중재방법들을 자주 사용하는 것으로 대답했는데 약 75%정도가 이와 같이 응답했다 (표III-1). 반 면, '매', '체벌'이나 '부모상담', '집단상담' 등은 자주 사용하지 않는 것으로 응답되었는데 특히 '매'의 경우 약 5%, '부모상담'의 경우 9%에도 미치지 못하는 연구참여자들만이 자주 사용한다고 대답했다.

<표 III-1> 문제행동 중재방법의 사용빈도

설문내용	사용 횟수(%)					
	평균(M)	1-사용 않함			4-자주 사용함	
		1	2	3	4	
질책	3.10	1.2	24.6	37.0	37.2	
타입아웃	2.35	14.4	45.4	31.4	8.8	
무시	2.28	14.1	52.1	25.6	8.2	
체벌 (매 제외)	1.86	37.4	43.9	14.0	4.7	
매	1.42	63.5	32.2	3.5	0.9	
벌칙제공	2.09	30.0	39.1	23.2	7.6	

설문내용	사용 횟수(%)					
	평균 (M)	1-사용 않함			4-자주 사용함	
		1	2	3	4	
배상활동	2.70	11.4	28.7	38.6	21.3	
반성문작성	2.39	17.3	40.1	29.2	13.5	
무안주기	1.84	31.5	54.4	12.9	1.2	
가정통신	1.88	26.9	60.5	10.2	2.3	
훈화	3.11	1.8	19.6	45.0	33.6	
토큰경제	3.05	10.8	17.8	26.9	44.4	
개별상담	2.79	2.3	37.0	40.5	20.2	
집단상담	1.87	32.5	50.6	14.6	2.3	
부모상담	1.77	32.5	59.1	7.6	0.9	
행동목적과약	2.44	10.9	46.6	30.2	12.3	
대체행동지도	2.43	13.2	41.3	34.3	11.1	
자기통제훈련	2.02	29.2	45.6	18.7	6.4	
모델링	2.89	6.2	26.1	40.8	27.0	
선별적 보상	2.33	15.8	46.0	27.0	11.1	
명확한 학급규칙제시	3.07	4.7	19.9	38.9	36.5	

2. 문제행동 중재방법의 효용성

각 중재방법의 효용성 정도는 사용빈도와 약간 다른 형태를 나타내었는데 '토큰경제', '개별상담', '명확한 학급규칙 제시' 등의 중재방법들이 효과적이라고 응답한 반면 '매', '무안' 등은 효과적이지 않다고 응답했다 (표III-2). '질책', '훈화' 등은 사용빈도에 비해 효용성이 매우 떨어지는 것으로 나타난 반면, '가정통신', '부모상담' 등은 사용빈도가 낮은 반면 효용성은 상대적으로 매우 높은 것으로 나타났다.

<표 III-2> 문제행동 중재방법의 효용성

설문내용	효용성(%)					
	평균 (M)	1-효과없음			4-매우 효과있음	
		1	2	3	4	
질책	2.51	4.4	47.1	42.1	6.5	
타입아웃	2.39	12.4	45.0	34.0	8.6	
무시	2.12	21.1	50.0	24.7	4.2	
무시	2.12	21.1	50.0	24.7	4.2	

설문내용	효용성(%)				
	평균(M)	1-효과없음		4-매우 효과있음	
		1	2	3	4
체벌 (매 제외)	2.12	29.1	35.8	29.7	5.5
매	1.94	41.7	30.4	19.4	8.4
벌칙제공	2.14	25.2	40.6	29.7	4.5
배상활동	2.48	12.6	35.0	43.8	8.5
반성문작성	2.30	19.5	39.8	32.3	8.4
무안주기	1.98	30.9	44.1	20.4	4.5
가정통신	2.51	15.9	31.7	37.4	15.0
훈화	2.63	4.4	39.8	44.7	11.1
토큰경제	2.94	4.4	24.5	43.4	27.7
개별상담	2.93	2.9	24.3	50.0	22.8
집단상담	2.19	19.6	47.4	26.9	6.0
부모상담	2.52	15.8	33.6	33.6	17.0
행동목적과약	2.65	5.9	3.6	45.1	12.8
대체행동지도	2.59	6.9	38.0	44.0	11.1
자기통제훈련	2.38	14.6	41.8	35.0	8.7
모델링	2.82	7.6	27.9	38.8	25.6
선별적 보상	2.58	6.7	40.0	41.5	11.8
명확한 학급규칙제시	2.91	4.7	25.4	43.9	26.0

3. 문제행동 중재방법 개발을 위한 활용자원

문제행동에 대한 중재방법 개발을 위해 어떠한 자원을 가장 많이 활용하는지를 묻는 질문과 관련하여 연구참여자들은 '본인의 경험'을 가장 많이 사용하고 있는 것으로 나타났는데 약 76%가 이와 같이 응답했다(표 III-3). 이어, 두 번째로 많이 사용된다고 응답된 자원은 '다른 사람의 조언'으로 약 60%의 교사들이 이렇게 대답했다. 이에 반해 연구참여자들은 책, 학술지 등의 자료나 대학, 대학원의 정규과정 등은 잘 활용하지 않는 것으로 나타났는데, 특히, '논문, 학술지'의 경우 전체응답자들 가운데 약 1.2%만이 이를 가장 많이 사용한다고 대답했다.

<표 III-3> 문제행동 중재방법 개발자원

문제행동 중재방법 개발자원	교사용답 빈도수 (%)
본인의 경험	260 (76.2%)
책, 교과서	63 (18.5%)
정규 학위과정	20 (5.9%)
인터넷	38 (11.1%)
다른 사람의 조언	208 (61%)
교사연수	94 (27.6%)
논문, 학술지	4 (1.2%)

4. 활용자원별 문제행동 중재방법 사용빈도 및 효용성 인식차이

문제행동 중재방법 개발을 위한 활용자원별 중재방법의 사용빈도 및 효용성 인식차이를 분석한 결과에 따르면, 연구참여자들이 중재방법개발에 어떤 자원을 주로 사용하는가는 중재방법의 효용성 인식과는 별다른 유의미한 연관성 나타내지 않았다. 반면, 중재방법의 사용빈도와는 유의미한 상관관계가 있음을 보여주고 있는데, 특히, ‘다른 사람의 조언’과 ‘교사연수’가 사용빈도와 유의미한 상관관계를 나타내었다 (표III-4, 5). ‘다른 사람의 조언’을 가장 많이 활용한다고 응답한 연구참여자들은 그렇지 않은 연구참여자들보다 ‘배상’, ‘무안’, ‘토큰경제’의 방법을 더욱 자주 사용한 반면, ‘행동목적과약’, ‘대체 행동지도’, ‘자기통제’와 같은 방법은 덜 사용하는 것으로 나타났다. 이에 반해, ‘교사연수’를 가장 많이 활용한다고 응답한 연구참여자들은 그렇지 않은 연구참여자에 비해 ‘무안’과 같은 방법은 덜 사용한다고 대답한 반면 ‘개별상담’, ‘부모상담’, ‘행동목적과약’의 방법을 보다 적극적으로 활용함을 볼 수 있다.

<표 III-4> 문제행동 중재방법 사용빈도와 활용자원(다른사람의 조언)과의 관계

독립변인	문제행동 (종속변인)	F	평균(표준편차)		
			조언(O)	< > =	조언(x)
다른 사람의 조언	배상	4.55*	2.78 (0.93)	>	2.56 (0.93)
	무안	15.38***	1.95 (0.70)	>	1.66 (0.63)
	토큰경제	6.78*	3.16 (1.03)	>	2.86 (1.01)
	행동목적과약	5.90*	2.35 (0.85)	<	2.58 (0.83)
	대체행동지도	4.78*	2.36 (0.89)	<	2.56 (0.80)
	자기통제	7.87**	1.92 (0.83)	<	2.19 (0.88)

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

<표 III-5> 문제행동 중재방법 사용빈도와 활용자원(교사연수)과의 관계

독립변인	문제행동 (종속변인)	F	평균(표준편차)		
			교사연수(○)	< > =	교사연수(×)
교사연수	무안	5.18*	1.70 (0.65)	<	1.89 (0.69)
	개별상담	9.61*	3.00 (0.82)	>	2.71 (0.76)
	부모상담	7.12**	1.91 (0.63)	>	1.72 (0.61)
	행동목적과약	8.46**	2.66 (0.85)	>	2.36 (0.83)

*p < .05, **p < .01

5. 중재방법 사용빈도 및 효용성 인식에 대한 개인변인 별 차이

문제행동 중재방법 사용빈도 및 효용성 인식에 관한 남, 녀 교사의 차이를 분석한 결과에 의하면, 문제행동 중재방법 사용빈도 및 효용성 인식에 있어 뚜렷한 성별 차이가 나타남을 볼 수 있다 (표III-6, 7). 연구참여자 중 여교사가 남교사에 비해 가정통신, 토큰경제, 모델링, 선별보상 등의 문제행동 중재방법들을 더욱 자주 사용하고 그에 대한 효용성 또한 보다 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

<표 III-6> 문제행동 중재방법 사용빈도의 성별차이

독립변인	문제행동 (종속변인)	F	평균(표준편차)		
			남	< > =	여
성(gender)	배상	4.50*	2.39 (1.05)	<	2.74 (0.92)
	가정통신	5.23*	1.64 (0.64)	<	1.91 (0.67)
	토큰경제	4.12*	2.72 (1.16)	<	3.09 (1.01)
	모델링	4.85*	2.58 (1.00)	<	2.92 (0.86)
	선별보상	5.97*	2.00 (0.76)	<	2.37 (0.88)

*p < .05.

<표 III-7> 문제행동 중재방법 효용성의 성별차이

독립변인	문제행동 (종속변인)	F	평균(표준편차)		
			남	< > =	여
성(gender)	가정통신	11.36***	2.03 (0.94)	<	2.57 (0.92)
	토큰경제	4.48*	2.67 (0.86)	<	2.98 (0.83)
	선별보상	9.67**	2.20 (0.76)	<	2.63 (0.76)

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

나이와 문제행동 중재방법에 관한 인식과의 관계를 분석한 결과에 의하면, 연구참

여자들의 나이는 문제행동 중재방법의 사용빈도 및 효용성 인식에 별다른 상관관계를 나타내지 않음을 볼 수 있다. 이는 연령의 높고 낮음이 연구참여자가 얼마나 자주 문제행동 중재방법을 사용하는지 또는 그 효용성을 어떻게 느끼고 있는지에 대해 별다른 영향을 미치지 못하고 있음을 보여준다고 할 수 있다 (표III-8).

<표 III-8> 문제행동 중재방법 사용빈도의 나이별 차이

독립변인	문제행동 (종속변인)	β	F
나이	질책	0.013	6.15*

*p < .05.

교육경력과 문제행동 중재방법 인식과의 관계를 분석한 결과에 의하면, 연구참여자들의 교육경력은 문제행동 중재방법과 관련된 인식과 비교적 높은 상관관계를 나타냈는데 특히 여러 중재방법에 있어 그 사용빈도와 부적상관관계를 나타내었다 (표III-9, 10). 이는 교육경력이 짧은 연구참여자들 일수록 학생들의 문제행동에 대해 다양한 종류의 중재방법을 통해 보다 적극적으로 중재에 나서고 있다는 것을 의미한다고 할 수 있다.

<표 III-9> 문제행동 중재방법 사용빈도의 교육경력별 차이

독립변인	문제행동 (종속변인)	β	F
교육경력	질책	-0.025	14.85***
	타입아웃	-0.013	3.56*
	체벌	-0.015	5.53*
	반성문쓰기	-0.017	5.60*
	토큰경제	-0.021	6.93**
	개별상담	-0.013	4.40*

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

<표 III-10> 문제행동 중재방법 효용성의 교육경력별 차이

독립변인	문제행동(종속변인)	β	F
교육경력	무시	0.015	5.12*
	체벌	-0.016	5.15*
	대체행동지도	0.013	3.96*

*p < .05

연수이수 유무, 학점이수 유무와 문제행동 중재방법 인식과의 관계를 분석한 결과

에 따르면 연구참여자가 학생의 문제행동 지도와 관련된 학점을 이수한 경험이 있는지 여부는 문제행동 중재방법의 사용 빈도수 및 효용도와 별다른 유의미한 연관성 나타내지 않은 반면, 문제행동과 관련된 연수를 받은 경험은 문제행동 중재방법에 대한 인식과 높은 상관관계가 있음을 나타낸다(표III-11, 12). 이수한 학점이 있는 경우 그렇지 않은 연구참여자에 비해 다양한 문제행동 중재방법을 보다 자주 활용하였고 그 효용성 또한 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

<표 III-11> 문제행동 중재방법 사용빈도와 연수이수 유무와의 관계

독립변인	문제행동 (종속변인)	F	평균(표준편차)		
			교사연수(○)	< > =	교사연수(×)
연수이수 유무	개별상담	5.23*	2.91 (0.77)	>	2.71 (0.79)
	행동목적과약	13.96***	2.66 (0.76)	>	2.31 (0.87)
	대체행동지도	6.50*	2.59 (0.80)	>	2.34 (0.88)
	선별적 보상	4.39**	2.46 (0.85)	>	2.26 (0.88)

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

<표 III-12> 문제행동 중재방법 효용성과 연수이수 유무와의 관계

독립변인	문제행동 (종속변인)	F	평균(표준편차)		
			교사연수(○)	< > =	교사연수(×)
연수이수 유무	타입아웃	6.02*	2.53 (0.76)	>	2.31 (0.83)
	집단상담	4.78*	2.32 (0.89)	>	2.12 (0.77)
	행동목적과약	7.05**	2.79 (0.73)	>	2.56 (0.79)
	대체행동지도	3.91*	2.70 (0.74)	>	2.53 (0.79)

*p < .05, **p < .01

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 현재 초등교사들이 어떠한 방법들이 학생들의 문제행동지도에 효과가 있다고 생각하는지, 얼마나 자주 이러한 중재방법을 사용하는지, 그리고 이러한 문제행동 중재방법들을 개발하는데 어떠한 자원들을 주로 활용하는지, 이러한 문제행동 중재방법의 사용빈도 및 효용성이 교사개인변인과 어떠한 관계가 있는지 조사하였다. 분석된 결과와 그에 따른 논의를 살펴보면 다음과 같다.

1. 문제행동 중재방법의 사용빈도

본 연구의 결과에 따르면 연구참여자들의 문제행동 중재방법 사용빈도는 다음과 같은 특징을 나타냄을 볼 수 있다. 첫째, 연구참여자들은 문제행동 중재방법 선택의 중요한 기준으로 편리성과 용이성을 들고 있음을 볼 수 있다. 보다 구체적으로 연구참여자들은 질책, 훈화, 명확한 학급규칙제시와 같이 언어-지시적이고 사용이 간단한 중재방법을 선호하는 반면 행동목적과약, 대체행동지도, 자기통제훈련과 같이 많은 시간과 노력이 필요한 행동지도법은 잘 사용하지 않음을 볼 수 있다. 효용성이 상대적으로 낮은 '질책', '훈화' 등의 방법이 가장 높은 사용빈도를 나타내는 것은 이러한 선택기준을 그대로 반영한 결과로 추정 할 수 있다.

이러한 문제행동 중재방법의 선택기준은 우리나라 초등교사들이 처한 교육적 환경을 고려해볼 때 어렵지 않게 이해될 수 있다. 현재 우리나라 초등교사 1인당 학급당 인원수는 약31.6명으로 OECD국가들 가운데 그 수치가 매우 높다(교육과학기술부, 2008). 우리나라의 경우 특수한 상황을 제외하곤 별도의 보조교사가 학급에 배치되지 않기 때문에 이는 교사 1인이 30명이 넘는 아동들의 교과지도, 생활지도, 그리고 별도의 학교운영업무까지 담당해야 한다는 것을 의미한다. 이러한 상황 속에서 소수의 학생들에게 많은 시간을 투입해야하는 중재방법들보다 쉽고 간단하게 사용할 수 있는 언어-지시적 중재방법을 자주 사용하는 것은 당연한 결과라 할 수 있다.

둘째, 본 연구의 결과에 따르면 연구참여자들은 학생들의 문제행동을 지도함에 있어 학부모들의 지원을 꺼려하는 경향이 있는 것으로 보인다. 부모와의 직접적 협응을 통해 학생들의 문제행동을 지도하는 방법인 가정통신과 부모상담이 상대적으로 양호한 효용성에도 불구하고 매우 적게 사용되고 있는 것이 이러한 추정을 뒷받침한다. 이러한 결과는 학부모들의 지지와 지원에 대한 초등교사들의 부정적 인식 보여주는 다른 선행연구와 맥락을 같이 하는 것이라 할 수 있다. 주영희(2004)의 연구에 따르면 초등교사들은 학부모들의 역할을 대체로 가정교육적 측면에 국한시키고 있고 학교참여는 대체로 부정적으로 인식하고 있었으며 이러한 성향은 학년이 올라갈수록 더욱더 심화되는 것으로 나타났다.

교사들이 학부모 지원에 대해 왜 부정적 인식을 갖는가에 대한 원인은 교사와 학부모간의 갈등을 조사한 선행연구에서 그 실마리를 찾을 수 있다. 이정훈(2004)의 연구에 따르면 교사들은 다른 영역보다 생활지도 방법에 있어 학부모들과 매우 높은 갈등관계를 갖는 것으로 나타났다. 이는 현재 학교현장에서 교사와 학부모간에 생활지도 방법에 대한 매우 큰 견해 차이가 존재하고 있음을 의미하고 따라서 교사들은 학부모들의 문제행동지도 참여가 지원이 된다고보다는 도리어 참견이나 방해가 될 수 있다고 인식하는 것이라 생각할 수 있다. 아동의 문제행동 지도에 대한 학부모 참여의 중요성과 효용성은 이미 여러 선행연구자들에 의해 반복적으로 지적되어 왔다. 교사들의 학부모참여에

대한 이러한 부정적인 인식은 아동의 문제행동 지도를 위한 귀중한 자원을 활용하지 못하게 하는 걸림돌이 될 수 있다. 교사들의 인식제고를 위한 보다 적극적인 노력이 시급하다고 하겠다.

2. 문제행동 중재방법의 효용성

본 연구의 결과는 연구참여자들의 문제행동 중재방법 효용성인식에 있어 다음과 같은 특징을 보여준다. 첫째, 연구참여자들은 매, 체벌 등의 처벌적 중재방법이 문제행동 지도에 있어 효과적이지 않다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 처벌적 지도방법들의 비효율성은 여러 다른 선행결과에서도 일관성있게 나타난다. 선행연구들에 따르면 우선, 처벌적 행동지도방법은 문제행동을 일시적으로 멈추게 할 수는 있으나 지속적인 효과에 있어 심각한 의문점이 있고 (권균, 1999), 당하는 학생이 교사에게 반감을 갖도록 만들어 이후 생활지도나 학습에 악영향을 끼칠 수도 있으며 (김은경, 1999; 최대일, 1998), 의도된 데로 학생 스스로가 문제행동에 대한 반성을 하도록 만드는 효과는 낮은 반면 공격성 학습과 낙인과정을 통해 일탈성향을 가중시킬 가능성을 만들 수 있다 (김은경, 2000). 이에, 본 연구의 결과는 앞선 연구결과들을 뒷받침하는 것이라 할 수 있으며 매우 바람직한 현상이라 여겨진다.

둘째, 연구참여자들은 '토큰경제', '개별상담', '명확한 학급규칙 제시' 등의 교육적 중재방법이 문제행동 지도에 보다 효과적이라고 인식하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 토큰경제, 개별상담, 규칙명시화와 같은 교육적 중재방법의 효율성을 보여주는 여러 선행연구들과 일치하는 것이다. 유순(2002), 이용철(2002), 김명숙(2005) 등의 연구에 따르면 토큰경제는 학습불이행, 주의태만, 공격행동, 주의산만, 과제불이행 등의 학습부적응행동에 효과가 있으며, 개별상담은 인터넷 게임중독(오세준, 2008), 학교폭력(백남욱, 2002)과 같은 심각한 일탈행동에서부터 문제행동의 근원이 되는 자아존중감이나 사회성 문제(이형숙, 2007; 하수정, 2008)까지 다양하게 그 효과를 나타내고 있고, 규칙명시화는 문제행동의 예방에 매우 효과적인 것으로 보고되고 있다(Bambara & Kern, 2005; Chandler & Dahlquist, 2002). 따라서, 본 연구의 결과는 이러한 선행연구들의 결과와 일치하는 것이라 할 수 있다.

본 연구의 결과에 있어 한 가지 주목할 것은 연구참여자들이 집단상담의 문제행동 지도 효과를 매우 낮게 평가하고 있다는 점인데, 약 70%에 달하는 연구참여자들이 효과적이지 않다고 응답했다. 이러한 결과는 다양한 문제행동에 대한 집단상담의 효과성을 입증해온 여러 선행연구들의 결과와 배치되는 것이다. 연구들에 따르면 집단상담은 학생들의 학교폭력과 같은 일탈행동을 감소시키고 학교적응능력을 향상시키는데 매우 효과적이며(김광수, 김영진, 2003; 서춘래, 2007), 아동들의 공격성을 줄이고 사회성을 향상시키는 데에도 효과적인 것으로 나타났다(김준경, 박정순, 2000). 또한, 학교부적응 학생

들의 자아존중감을 긍정적으로 변화시켜줌으로써 문제행동의 발생을 예방하는 데에도 매우 효과적인 것으로 보고되고 있다(김지현, 2002). 우리나라 초등교사들이 집단상담의 효용성을 왜 이렇게 낮게 평가하고 있는지에 대한 보다 심도있는 연구가 필요하다고 할 수 있다.

3. 문제행동 중재방법 개발을 위한 활용자원

분석된 결과에 따르면 연구참여자들은 문제행동 중재방법 개발을 위해 본인의 경험과 다른 사람의 조언을 많이 사용한 반면 책, 학술지 등의 자료나 대학, 대학원의 정규과정 등은 잘 활용하지 않는 것으로 나타났다. 이는 연구참여자들이 문제행동 중재방법을 개발함에 있어 그 효용성이 입증된 객관적 자료보다는 자신의 경험을 바탕으로 한 주관적인 정보를 더 많이 활용하고 있다는 것을 의미한다고 할 수 있는데 특히, 가장 최신의 검증된 문제행동 중재방법을 습득할 수 있는 학술지나 논문을 활용하는 연구참여자가 거의 없다는 것은 우려할 만한 결과이다. 교사들이 교수방법에 있어 객관적 정보보다는 주관적 정보를 더 선호하고 의지하고 있다는 것은 다른 선행연구(예: 최진오, 2008)에서도 그대로 나타나는데 본 연구의 결과는 이러한 선행연구의 결과와 일치하는 것이라 할 수 있다.

최근 교육 전반에 걸쳐 매우 강조되고 있는 기초 중 하나는 교사가 학생들을 지도함에 있어 객관적으로 효용성이 입증된 중재방법을 사용해야한다는 '실증에 기초한 중재방법(evidence based practice)'이다(Paulsen, 2005). 이 기초가 도입된 배경에는 현재 교육의 위기를 초래한 중요한 이유 중 하나가 교사들이 학생들을 지도함에 있어 객관적 정보보다는 자신의 경험과 같이 주관적 자료에 의해 학생들을 지도했기 때문이라는 분석이 깔려있다(최진오, 2008). 따라서, 우리나라 초등교사들이 문제행동 중재방법의 개발을 위해 개인적이고 주관적인 정보에 지나치게 의존하고 있다는 본 연구의 결과는 심각히 검토되어야 할 문제라 할 수 있다.

4. 활용자원별 문제행동 중재방법 사용빈도 및 효용성 인식차이

문제행동 중재방법 개발을 위해 사용하는 자원의 종류와 중재방법의 사용빈도 및 인식되는 효용성과의 관계를 분석한 바에 따르면 '다른 사람의 조언'과 '교사연수'의 활용이 중재방법의 사용빈도와 유의미 관계를 갖는 것으로 파악되었다. 우선, 중재방법 개발을 위해 다른 사람의 조언을 많이 활용하는 연구참여자들의 경우 그렇지 않은 경우들에 비해 배상, 무안 등의 처벌적 중재방법을 더 많이 사용하는 반면 행동목적과약, 대체 행동지도 등의 교육적 중재방법은 보다 덜 활용함을 볼 수 있다. 이에 반해 교사연수 등을 개발자원으로 활용하는 연구참여자들은 그렇지 않은 경우들에 비해 개별상담, 부

모상담, 행동목적과약 등의 교육적 중재방법을 더 자주 활용하는 반면 무안 등의 처벌적 중재방법은 덜 사용함을 볼 수 있는데 이러한 결과는 교사변인과 중재방법 사용빈도와의 관계를 분석한 내용 중에서 연수를 받은 그룹과 연수를 받지 않은 그룹간의 차이를 분석한 결과에서도 동일하게 나타난다.

비록 체벌, 매, 무안 등의 처벌적 문제행동 중재방법이 효과가 없는 것은 아니나 앞서 언급한 바와 같이 많은 선행연구들은 처벌적 행동지도 방법보다는 교육적 행동지도 방법(예: 행동목적과약, 대체행동지도 등)의 상대적 우수성을 강조하여 왔다. 연구들에 따르면 처벌적 중재방법은 그 효과가 대체로 일시적이고, 교사와의 관계를 악화시키며, 학습의욕을 낮추고, 공격성을 증대시킬 가능성이 높은 반면 (권균, 1999; 김은경, 2000; 최대일, 1998) 교육적 중재방법은 그 효과가 지속적이며, 긍정적 교실환경을 만들어주고, 나아가 학습의욕을 고취시킴으로써 학생의 전반적 발달에 큰 도움을 줄 수 있다 (Bambara & Kern, 2005; Chandler & Dahlquist, 2002). 이에 비춰볼 때, 본 연구의 결과는 실증에 기초한 중재방법에서 강조한 교사개인의 주관적 정보(예: 다른 사람의 조언)보다는 보다 객관적인 사실(예: 교사연수)에 입각한 학생지도의 중요성을 다시 한 번 보여주는 것이라 할 수 있다.

5. 교사변인과 문제행동 중재방법의 사용빈도 및 효용성과의 관계

교사변인과 문제행동 중재방법의 사용빈도 및 효용성을 분석한 결과에 따르면 교사변인 중 성(gender), 교육경력, 그리고 문제행동 관련 연수이수유무가 중재방법의 사용빈도 및 효용성 인식에 영향을 미칠 가능성이 있음을 알 수 있다. 위에서 살펴본 문제행동 관련 연수이수 유무를 제외하고 보다 구체적으로 살펴보면, 우선 연구참여자중 여교사가 남교사에 비해 다양한 중재방법을 보다 자주 활용하며 그 효용성 또한 높게 인식하고 있음을 볼 수 있다. 왜 이러한 성별차이가 나타나는가에 대해서는 명확한 원인이 밝혀진바 없으나 문제행동에 대한 남녀교사의 인식차이를 보여주는 선행연구들에서 그 이유를 찾아볼 수 있다. 연구들에 따르면 여교사들은 남교사들에 비해 교실 내에서 다양한 문제행동을 보다 자주 경험하고 있다고 생각하고 있었으며 동일한 문제행동에 있어서도 여교사가 남교사에 비해 그 심각성을 훨씬 크게 인식하는 것으로 나타났다(김용주, 2007; 최진오, 2009). 따라서, 인식되는 문제행동의 발생횟수나 심각성이 큰 만큼 여교사의 경우 남교사에 비해 문제행동에 대해 보다 많이 개입할 가능성이 높으며 인식되는 문제행동의 종류가 다양함에 따라 보다 다각적인 접근을 할 가능성 또한 높다고 할 수 있다.

교육경력 또한 교사들의 문제행동 중재방법 사용빈도수에 영향을 미칠 수 있는 것으로 나타났는데, 교육경력이 짧은 연구참여자 일수록 학생들의 문제행동에 대해 다양한 종류의 중재방법을 통해 보다 적극적으로 지도하고 있음을 볼 수 있다. 이렇게 교육

경력에 따라 문제행동 사용빈도의 차이가 나타나는 원인에 대해서는 문제행동 지도와 관련하여 교사들의 교육경력별 인식차이를 보여주는 다른 선행연구들을 통해 추정이 가능하다. 최진오(2009)의 연구에 의하면 교육경력이 짧은 교사들은 경력이 많은 교사들에 비해 보다 다양한 문제행동에 있어서도 그 심각성을 훨씬 크게 받아들이는 경향이 있으며, 김한술(2005)의 연구에서는 교육경력이 짧은 교사들은 그렇지 않은 교사들에 비해 자기장학에 있어 생활지도에 보다 더 초점을 두는 경향이 있음을 보여준다. 이를 종합해보면, 교육경력이 짧은 교사들일수록 다양한 문제행동에 대해 보다 큰 심각성을 느끼고 따라서 보다 적극적인 중재에 나설 가능성이 높다고 할 수 있다.

참고문헌

- 강경화 (2003). 초등학교 담임교사의 생활지도에 대한 지각. 석사학위논문, 안양대학교.
- 교육과학기술부 (2008). **2008 OECD 교육지표 결과발표**. 교육과학기술부.
- 권균 (1999). 체벌의 가능성과 한계. 운천 이성진 박사 정년기념사업 준비위원회편. **인간탐구의 행동과학적 접근**. 서울: 교육과학사. 245-262.
- 김광수, 김영진 (2003). 자기성장 집단상담이 결혼가정 청소년의 학교생활적응과 문제행동에 미치는 영향. **전주대학교 인문과학연구**, 7, 1-29.
- 김명숙 (2005). 토론강화가 학습부진아의 비학습 행동과 학업성취에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교.
- 김용주 (2007). 초등학교 문제행동에 대한 교사와 아동의 인식 분석. 석사학위논문, 춘천교육대학교.
- 김은경 (1999). **체벌의 실태와 영향에 관한 연구**. 한국형사정책연구원.
- 김은경 (2000). 체벌의 신화와 실제. **한국사회학**, 34(1), 85-107.
- 김은영 (2008). 학교분위기가 중학생의 또래폭력 피해경험에 미치는 영향. **한국아동복지학**, 26, 87-111.
- 김지현 (2002). 학교부적응 청소년을 위한 집단상담 프로그램 효과: 대상관계이론을 중심으로. 석사학위논문, 명지대학교.
- 김춘경, 박정순 (2000). 공격적 아동을 위한 사회적 관심 증진 놀이집단상담 프로그램 개발과 적용. **놀이치료연구**, 4(1), 83-101.
- 김한술 (2004). 수업개선을 위한 초등학교 교사들의 자기장학 실태. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 백남욱 (2002). 인지·행동적 상담을 통한 학교폭력 청소년의 행동변화 사례연구. 석사학위논문, 대불대학교.
- 서춘래 (2007). REBT 집단상담이 초등학교생의 학교폭력행동에 미치는 효과. 박사학위논문, 서남대학교.
- 양계민, 정현희 (1999). 학교폭력이 청소년의 심리적 적응에 미치는 영향: 가해자, 피해자, 일반학생 비교를 중심으로. **한국심리학회:사회문제**, 5(2), 91-104.
- 오세준 (2008). 인터넷 게임 중독의 해결 방안: 파주지역의 남자 중학교 2학년을 대상으로. 석사학위논문, 서울장신대학교.
- 원세연 (2006). 문제행동의 예방을 위한 기능중심의 행동평가와 긍정적인 행동지지 프로그램. **중등교육연구**, 54(1), 185-219.

- 유순(2002). 토근경제가 학습부진아의 부적응 행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 우석대학교.
- 이대식 (2003). 교사들이 지각한 초등학생들의 정서·행동 문제와 대처방안의 효과. **정서학습장애 연구**, 19(4), 283-302.
- 이용철 (2002). 토근과 사회적 강화의 병행이 학습부진아의 비학습행동 수정과 학업성취에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교.
- 이정훈 (2004). 학교갈등에 대한 교사와 학부모들의 인식 분석. **한국행정학연구**, 22(2), 1-21.
- 이종길 (2008). 학교폭력의 원인과 실태 및 대처 방안 연구. **윤리연구**, 69, 305-334.
- 이형숙 (2007). 학급담임이 상담자인 한 아동의 상담사례. 석사학위논문, 광주교육대학교.
- 정중진 (2003). **어린이 행동장애: 원인, 발달, 치료**. 서울: 시그마프레스.
- 주영희 (2004). 학부모 역할에 대한 유치원 교사와 초등학교 교사의 인식. **경인교육대학교 교육논총**, 23, 171-208.
- 최대일 (1998). 초등학교에서의 체벌방법에 관한 연구. 석사학위논문, 춘천교육대학교.
- 최진오 (2008). 학습장애아의 수-연산 및 문장제 지도를 위한 초등학교 교사의 교수방법 인식 조사연구. **한국교원교육연구**, 25(2), 239-261.
- 최진오 (2009). 학생들의 문제행동에 관한 초, 중등교사의 인식조사연구, Submitted to **중등교육연구**.
- 하수정 (2008). 인지 상담을 통한 초등학교 아동의 자아존중감 향상에 관한 사례 연구. 석사학위논문, 진주교육대학교.
- 황희숙, 임지영 (2001). 초등학교 학교 폭력의 실태 분석과 대책에 관한 연구. **수산해양교육연구**, 13(1), 63-86.
- Babbie, E. (1998). *The Practice of Social Research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2005). *Individualized Supports for Students with Problem Behaviors*. NY: Guilford.
- Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2002). *Functional Assessment: Strategies to Prevent and Remediate Challenging Behaviors in School Settings*. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Hastings, R. P. & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40, 148-156.
- Johnson, H. L., & Fullwood, H. L. (2006). Disturbing behaviors in the secondary classroom: How do general educators perceive problem behaviors? *Journal of Instructional Psychology*, 33, 20-39.
- Miltenberger, R. G. (2007). *Behavior Modification: Principles and Procedures*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Paulsen, K. J. (2005). Infusing evidence-based practices into the special education preparation curriculum. *Teacher Education and Special Education*, 28, 21-28.

Research on the Practice of Elementary School Teachers' Interventions on Problem Behaviors

Jinoh Choi

Seoul National University of Education

<Abstract>

The purpose of this study is to investigate the problem behavior intervention practices of elementary school teachers. Three hundred sixty two teachers were surveyed about the frequency of use and the effectiveness of 21 problem behavior interventions that they used and what resources they utilized in order to develop these interventions. Results indicated that teachers preferred to employ problem behavior interventions, which could be used easily and tended to avoid parents' supports on intervening challenging behaviors. While teachers considered punitive interventions such as spanking less effective, they perceived educational interventions such as token economy and counseling to be more effective. When developing interventions of challenging behaviors, teachers were more likely to depend on subjective information such as personal experiences and other persons' advice than objective data such as articles, books and research studies. Three teacher variables, gender, educational experiences, and existence of in-service training about problem behaviors, had significant relationships with the frequency of use and the perceived effectiveness of problem behavior interventions.

Key words: problem behavior, intervention, E/BD, teacher perceptions.

논문 접수: 2009. 1. 25 심사 시작: 2009. 2. 11 게재 확정: 2009. 3. 23