

중, 고등학교 교사들의 문제행동 중재방법

최진오

계명대학교 교수

《요약》

본 연구의 목적은 중, 고등학교 교사들의 문제행동 중재방법 활용실태를 그들의 인식을 통해 조사하는데 있다. 서울, 경기지역 중, 고등학교교사 234명에게 그들이 활용하는 문제행동 중재방법들의 사용빈도수, 인식되는 효용성 그리고 이러한 중재방법들을 개발하는데 주로 활용하는 자원들에 대해 설문조사하였다. 분석된 결과에 따르면 교사들은 주로 교사통제경향이 낮은 문제행동 중재방법들을 자주 사용한 반면, 학부모 참여가 필요한 중재방안들은 기피하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 또한, 개별상담, 행동목적과약과 같은 훈육적 중재방안들이 무시, 무안과 같은 비훈육적 중재방안보다 효과적이라고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 문제행동 중재방법 개발에 있어서 교사들은 학술지나 책과 같은 객관적 정보보다는 개인적 경험, 다른 사람의 조언과 같은 주관적 정보에 더 많이 의존하는 것으로 나타났다. 교사개인변인들 가운데서는 교육경력과 문제행동 지도와 관련하여 이수한 연수시간 및 학점수가 문제행동 중재방법의 효용성 인식과 유의미한 관계성을 갖는 것으로 나타났다.

주제어 : 문제행동, 중재방법, 생활지도, 정서행동장애, 중등교사인식

I. 연구의 필요성 및 목적

1950년대의 한국전쟁을 통해 대부분의 경제사회체제가 붕괴된 우리나라가 불과 50~60년 만에 세계 10위권 경제대국으로 성장하는 ‘한강의 기적’을 일궈낸 중심에는 세계 최저의 문맹률을 자랑하는 교육이 존재함을 부인할 사람은 많지 않다. 과거 유교적 전통의 흐름 속에서 교육은 우리나라에서 가장 중요한 분야 중 하나로 인식되어져 왔으며 이러한 교육이 이루어지는 학교는 도덕적 모범과 권위의 상징으로 오랫동안 그 자리를 지켜왔다. 스승의 그림자도 밟지 않는다는 말에서 나타나듯 교사에 대한 사회적 존경과 권위는 한 반에 60~70명이 넘는 과밀 학급 속에서도 교사가 학생들로부터 교육적 효과를 성공적으로 일구어 낼 수 있는 기본 원동력이 되었다.

그러나 근래에 들어 과거 우리나라 교육의 가장 중요한 기초를 이뤄왔던 교사에 대한 존경과 권위는 남의 나라 이야기가 되어가고 있다. 우리나라에서 교사는 학생들에게 더 이상 권위의 상징도 존경의 대상도 아닌 사람이 되어가고 있다. 과거와 달리 학생들이 자신들의 말을 귀 기울여 듣지 않으며 지시에 순종하지 않고 있다는 교사들의 한탄이 이젠 전혀 새롭게 들려지지 않고 있다. 이젠 도리어 교사가 학부모나 학생들의 폭력과 폭언을 두려워하고 피해야만 하는 어처구니없는 일들이 현실로 일어나고 있다(노기호, 2008; 양지선, 2007).

교사권위의 몰락이 초래한 가장 심각한 학교 내 문제 중 하나가 바로 학생들의 문제행동 혹은 일탈행동이다(원주선, 2001). 집단따돌림이나 학교폭력으로 대변되는 문제행동이나 일탈행동들은 학교에서 이루어지는 다양한 교육활동들에 전 방위적인 피해를 입힌다. 이러한 문제행동들은 문제행동 당사자뿐만 아니라 다른 학생들의 학업에 막대한 지장을 끼친다. 학교 내 구성원들 간의 사회적 상호작용에 악영향을 끼치고 나아가 급우, 교사, 심지어 가족구성원들에게까지 물리적, 심리적 상처를 안긴다(Chandler & Dahlquist, 2002).

또한, 우리나라에서는 현재 장애아동들을 비장애아동들과 함께 교육해야 한다는 통합교육이 법제화 되어 많은 수의 장애아들이 현재 일반학급에서 일반교사의 지도하에 교육받고 있다. 이러한 장애아들의 경우 비장애아동들에 비해 상대적으로 높은 빈도수의 문제행동을 일으키고 있는 것이 현실이다. 이러한 장애아동들의 문제행동들은 지도교사나 학교장들이 장애아통합교육을 기피하도록 만드는 가장 큰 원인 중 하나로 꼽히고 있다(이대식, 신현기, 이은주, 김수연, 2004). 따라서, 학교 내 문제행동과 일탈행동에 대한 적절한 지도와 통제 없이는 바람직한 학교교육도 성공적인 장애아 통합교육도 불가능하다고 해도 과언이 아니다.

학교 내에서 발생하는 문제행동이나 일탈행동에 대한 일차적인 지도가 교사들에 의해 이루어져야 한다는 점에서는 별다른 이견이 있을 수 없다. 실제로 학생들의 문제행동이나 일탈행동들은 교사들의 대응이나 지도방식에 따라 그 상황이 보다 심각해지기도 또는 반대로 개선되기도 한다. 발생된 문제행동에 대해 교사들이 효과적인 방법을 활용하여 시기적절하게 대응할 경우 그 피해나 여파를 최소한도로 제한시킬 수 있는 반면 시기를 놓치거나 부적절한 방법을 사용할 경우 문제행동의 수준이 도리어 증폭되는 경우도 있다(Bambara & Kern, 2005; Hastings & Brown, 2002). 따라서 현재 교사들의 문제행동 지도방법 활용의 실태를 파악하는 것은 효과적인 학교 내 문제행동 지도방안이나 성공적인 교사교육 프로그램을 개발함에 있어 중요한 기초자료로 활용될 수 있다.

몇몇 선행 연구자들이 이러한 자료들의 중요성을 인식하고 교사들의 문제행동 지도방안 실태에 대해 조사 연구하였다. 이대식(2003)은 경기, 인천지역 초등교사 163명을 대상으로 학생들의 문제행동들과 그 대처방안에 대한 실태를 조사하여 대

부분의 교사들이 대화, 설득, 칭찬, 벌과 같은 간단한 행동수정방식 자주 사용하는 반면 그 효용성에 대해서는 회의적이라는 사실을 보고하였다. 하은희(2004)는 인천 지역 유치원과 초등학교 교사 256명을 대상으로 주의력 결핍과 과잉행동을 나타내는 아동들에 대한 인식과 중재방안을 비교 분석하여 유치원 교사들이 초등학교 교사들보다 적극적으로 대상아동들의 문제행동에 대처하고 있으며 교수적 조정과 교실환경 조정을 통한 중재방안을 더 많이 활용하고 있다는 사실을 밝혀냈다. 최진오(2009a)는 서울, 경기지역 초등학교 교사 362명을 대상으로 그들의 문제행동 중재방법 활용실태에 대해 조사하여 교사들이 사용이 쉽고 편리한 문제행동지도방안을 선호하는 반면 학부모 참여는 꺼린다는 사실과 매, 체벌과 같은 처벌적 중재방안보다는 개별상담과 같은 교육적 중재방안이 보다 효과적이라고 인식하고 있다는 사실을 밝혀냈다.

그러나 이러한 선행 연구들이 모두 유치원, 초등학교교사들을 대상으로 실시되었을 뿐 아직 중, 고등학교 교사들이 어떠한 문제행동 중재방법을 사용하여 학생들을 지도하는지에 대해서는 연구되어진 바가 많지 않다. 선행 연구들에 따르면 학생들이 나타내는 문제행동들은 학년이 올라감에 그 양태가 다르게 나타난다(김수연, 이대식, 2008; 이종원, 임성택, 최원기, 최종현, 심진예, 2001, 최진오, 2009b). 특히, 중, 고등학교의 경우 그 문제행동 수준이 초등학교에 비해 훨씬 더 심각하다.

약 1,200명의 중학생들을 대상으로 또래폭력의 실태를 조사한 김은영(2008)의 연구에 따르면 대상학생들의 약 40% 정도가 언어폭력에 시달린 경험 있으며, 30% 정도가 물리적 폭력 또는 금품갈취를, 심지어 칼로 위협받은 학생도 약 10%에 달했다. 고등학교 학생들의 학교폭력 실태를 조사한 도기봉(2008)의 연구에서는 전체 연구 참여 고등학생들의 약 50%가 학교폭력을 경험을 적이 있었으며 학교폭력을 경험한 학생들의 약 40%가 신체적 폭력을, 약 30%가 금품갈취를 경험한 적이 있다고 응답했다.

이러한 중, 고등학생들의 문제행동 실태에 비춰볼 때 중, 고등학교 교사들의 지도 방법 또한 그 종류나 강도, 인식되는 효용성에 있어 유치원, 초등학교 교사들의 그것과 매우 다를 것이라는 가정이 가능하다. 이에 본 연구에서는 교사들의 인식을 통해 중, 고등학교 교실현장에서 활용되는 문제행동 지도방법들의 실태를 알아보고자 한다. 보다 구체적으로 본 연구는 다음 5가지 연구 문제들을 중심으로 진행하고자 한다.

첫째, 중, 고등학교 교사들은 각각의 문제행동 중재방법들을 얼마나 자주 활용하고 있는가?

둘째, 교사들이 인식하는 각 문제행동 중재방법들의 효용성은 어떠한가?

셋째, 문제행동 중재방법들의 개발에 있어 중, 고등학교 교사들이 주로 활용하는 자원은 무엇인가?

넷째, 문제행동 중재방법의 사용빈도수 및 효용성은 학교급별로 어떠한 차이를 나타내는가?

다섯째, 교사개인변인(성별, 나이, 교육경력, 문제행동지도 관련 이수연수시간 및 학점 수)들은 문제행동 중재방법의 사용빈도수 및 효용성과 어떤 관계성을 갖는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상자

본 연구에는 현재 일반학교에서 학생들을 지도하고 있는 서울, 경기지역 중, 고교교사 234명이 참여하였다. 총 318명의 교사들에게 설문지가 배부되었으며 236부가 회수되어 전체 회수율은 73.6%를 나타내었다. 회수된 설문지 중 개인정보를 기재하지 않은 2부를 제외한 나머지가 본 연구에 활용되었다. 연구에 참여한 교사들의 개별특성(성별, 학년, 나이, 교육경력)들은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상자

성별				학년-중학교						
남		여		1	2	3	무응답			
56		178		47	43	49	16			
교육경력				학년-고등학교						
1~5년	6~10년	11~20년	21년 이상	1	2	3	무응답			
58	67	83	26	31	23	17	8			
문제행동지도 관련 연수이수시간			문제행동지도 관련 이수학점			나이				
없음	있음	평균	없음	있음	평균	20대	30대	40대	50대 이상	무응답
168	66	22	203	31	0.93	44	91	79	11	7

2. 연구 도구

본 연구에서 사용된 설문지는 최진오(2009)의 연구에서 초등교사들의 문제행동 중재방법의 실태를 조사하기 위해 개발된 설문지를 수정-보완하여 개발되었다. 설문지의 첫 번째 장에서는 다양한 참고문헌(예: 기존의 선행 연구들, 대학교재 등)과 교사들의 인터뷰를 통해 학생들의 문제행동지도에 효과적이라고 판단되는 총 20개의 문제행동 지도방법을 간단한 설명 및 예시와 더불어 나열한 후 교사들에게 각각의 방법들을 사용하는 빈도수(얼마나 자주 사용하는지 여부)를 4점 척도(4-Likert scale)를 활용해 평가하도록 했다. 두 번째 장에서는 첫 번째 장과 동일한 20개의 중재방법에 대해 교사들이 인식하는 효용성(얼마나 효과적인지 여부)를 마찬가지로 4점 척도를 사용해 평가하도록 했다. 설문지의 세 번째 장에서는 각각의 문제행동 중재방법을 개발함에 있어 활용 가능한 6개 자원목록을 제시한 후 교사들이 그 중에서 중재방법 개발을 위해 가장 많이 활용하는 자원을 두 개 고르도록 했다. 마지막 장에서는 설문에 참여한 교사의 개인정보(예: 성별, 나이, 교육경력, 학년, 문제행동 관련 연수이수시간 및 이수학 점수)를 기록하도록 했다. 설문지의 각 장별 문항 내용은 <표 2, 3, 4>와 같다.

<표 2> 문제행동 중재방법에 관한 설문항목

설문항목			
질책	무안	행동목적과악	배상활동
타임아웃	가정통신	대체행동지도	반성문작성
무시	훈화	자기통제훈련	집단상담
매, 체벌	토큰경제	모델링	부모상담
벌칙제공	개별상담	선별적 보상	규칙명료화

<표 3> 설문항목의 작성의 예

중재방안	사용 않함(0) ~ 자주 사용함(3)			
	0	1	2	3
배상활동: 자신의 행동이 초래한 결과를 스스로 해결하도록 지시함(예: 유리창 깨 - 유리창 새로 달기, 친구에게 욕함 - 친구에게 사과)	0	1	②	3

<표 4> 문제행동 중재방법 개발자원

문제행동 중재방법 개발자원	
본인의 경험	문제행동 지도와 관련된 선생님의 경험을 통해
다른 사람의 조언	문제행동 지도에 관한 선배, 동료, 교장, 교감선생님 등의 조언을 통해
정규 학위과정	대학, 대학원 등에서 들은 문제행동 지도관련 정규수업을 통해
인터넷	문제행동 지도에 관해 인터넷 웹사이트나 정보포탈 검색 통해
책, 교과서	문제행동 지도와 관련된 책이나 교과서 등을 통해
교사연수	문제행동에 관한 자율연수, 직무연수, 자격연수 등의 교사연수를 통해
논문, 학술지	문제행동 지도에 관한 논문이나 학술지를 통해

최진오(2009)의 연구에서 사용된 설문지는 다음의 과정을 통해 만들어졌다. 우선, 문헌조사와 교사들과의 인터뷰를 통해 효과적이라고 밝혀진 문제행동 중재방법들의 리스트를 작성한 후 이를 분류, 통합하여 설문지 초안을 작성하였다. 이어, 현직 교수를 포함한 세 명의 교육전문가들이 설문지 초안을 검토하여 각 항목들의 타당성을 평가한 후 수정하여 2차 설문초안을 작성하였다. 마지막으로, 다섯 명의 초등교육전공 대학원생들에게 pilot 테스트로 실시한 후 문제가 있다고 판단되는 항목들을 선별, 수정하여 최종설문지가 만들어졌다. 최종적으로 만들어진 설문지의 내적신뢰도는 .774, .846의 Cronbach' alpha 지수를 나타내었다. 본 연구에서는 최진오(2009)가 개발한 설문지를 중, 고등학교 실정에 맞도록 항목을 통합하고 예와 설명을 추가, 수정하여 최종설문지를 개발하였다. 본 연구에서 사용된 설문지의 내적신뢰도는 마찬가지로 Cronbach' alpha를 통해 검증하였는데 각각의 지수는 <표 5>과 같다. 사회과학연구에서 .7이상의 alpha 지수를 양호한 내적신뢰도라고 가정한다는 점에 비추볼 때 본 연구에서 활용된 설문지는 내적신뢰도는 매우 양호하다고 할 수 있다(Babbie, 1998).

<표 5> 설문지의 내적신뢰도

설문영역	Cronbach' alpha
문제행동 중재방법의 사용빈도수	.891
문제행동 중재방법의 효용도	.917

3. 연구 분석

본 연구에서 수집된 설문자료는 다음의 3단계를 거쳐 통계적으로 분석되었다. 첫째, 연구대상자들의 개괄적인 인식들을 살펴보기 위해 평균, 빈도수, 백분율과 같은 기술통계분석이 실시되었다. 둘째, 학교급에 따른 중재방법의 효용성 및 사용빈도수의 차이를 분석하기 위해 일원변량분석(ANOVA)을 실시하였다. 마지막으로, 중, 고등학교 교사의 개별특성과 중재방법의 실태와의 관계성을 알아보기 위해 일원변량 분석(ANOVA) 또는 회귀분석(Regression)을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 문제행동 중재방법 사용빈도수

각각의 문제행동 중재방법들의 사용빈도수를 분석한 결과에 따르면 연구 참여자들은 ‘훈화’, ‘질책’, ‘개별상담’ 등의 중재방법들을 가장 빈번하게 사용하는 것으로 나타났다(표 6). 이에 반해 ‘무시’, ‘가정통신’이나 ‘자기통제훈련’ 등은 잘 활용하지 않는 것으로 대답했는데 절반이 넘는 연구 대상자들이 사용하지 않는다고 응답했다.

〈표 6〉 문제행동 중재방법의 사용빈도수

설문내용	사용 횟수(%)				
	평균 (M)	0-사용 않함		3-자주 사용함	
		0	1	2	3
질책	1.53	15.0	33.8	35.0	16.2
타임아웃	0.87	37.6	42.3	15.8	4.3
무시	0.90	38.7	40.9	12.6	7.8
매, 체벌	0.89	38.6	38.2	18.5	4.7
벌칙제공	0.84	40.9	38.4	16.8	3.9
배상활동	1.10	29.6	39.1	22.7	8.6
반성문작성	1.20	26.2	37.3	27.0	9.4
무안	0.37	69.2	25.2	5.1	0.4
가정통신	0.60	51.7	36.8	11.5	0.0
훈화	1.40	21.1	30.2	36.2	12.5

토큰경제	0.85	44.2	32.6	17.2	6.0
개별상담	1.56	9.0	35.6	45.5	9.9
집단상담	0.73	48.1	36.9	9.4	5.6
부모상담	0.69	41.2	48.9	9.4	0.4
행동목적과약	1.18	23.6	45.1	21.5	9.9
대체행동지도	0.89	37.4	38.7	21.3	2.6
자기통제훈련	0.54	56.7	34.2	7.4	1.7
모델링	1.06	31.3	38.6	22.7	7.3
선별적 보상	0.71	48.3	34.9	14.7	2.2
규칙명료화	1.22	27.9	32.6	28.8	10.7

2. 문제행동 중재방법의 효용성

문제행동 중재방법의 효용성을 묻는 질문에 대하여 연구 참여자들은 ‘개별상담’, ‘행동목적과약’ 등의 중재방법들이 효과적이라고 인식한 반면 ‘무안’, ‘무시’ 등은 상대적으로 효용성이 떨어진다고 생각하는 것으로 나타났다(표 7). ‘매, 체벌’, ‘부모상담’, ‘가정통신’ 등은 사용빈도는 떨어지는 데 반해 효용성이 상대적으로 높은 편으로 인식되었으며 반대로 ‘훈화’, ‘반성문작성’ 등은 사용빈도수에 비해 효용성은 상대적으로 낮게 인식되고 있는 것으로 나타났다.

<표 7> 문제행동 중재방법의 효용성

설문내용	효용성(%)				
	평균(M)	1-효과 없음		4-매우 효과 있음	
		0	1	2	3
질책	1.26	16.7	47.6	28.8	6.9
타임아웃	1.07	29.1	41.7	22.4	6.7
무시	0.88	39.1	39.1	16.4	5.3
매, 체벌	1.25	24.6	35.7	29.9	9.8
벌칙제공	1.01	29.0	44.6	22.8	3.6
배상활동	1.16	23.3	43.2	27.8	5.7
반성문작성	1.01	34.2	33.8	28.5	3.5
무안	0.57	56.4	30.5	12.7	0.5
가정통신	1.09	30.6	37.1	24.9	7.4

훈화	1.06	31.3	37.3	24.9	6.4
토큰경제	1.09	30.5	36.8	26.4	6.4
개별상담	1.56	9.4	35.5	44.4	10.7
집단상담	0.91	38.7	38.2	16.6	6.5
부모상담	1.20	26.5	35.7	29.6	8.3
행동목적과약	1.33	17.4	43.5	27.4	11.7
대체행동지도	1.07	30.5	37.2	26.9	5.4
자기통제훈련	0.86	42.1	34.4	18.6	5.0
모델링	1.10	27.1	40.6	27.1	5.2
선별적 보상	0.89	38.7	36.0	22.5	2.7
규칙명료화	1.17	27.2	36.0	29.4	7.5

3. 문제행동 중재방법 개발을 위한 활용자원

문제행동 중재방법을 개발할 때에 어떠한 자원을 가장 많이 활용하는지에 대해선 연구 참여자들은 ‘본인의 경험’ 과 ‘다른 사람의 조언’ 을 가장 많이 활용하고 있다고 대답했는데 특히 ‘본인의 경험’ 을 활용하는 교사가 거의 90%에 달하는 것으로 나타났다(표 8). 반면 ‘정규학위과정’ 이나 ‘학술지, 논문’ 등은 잘 활용하지 않는다고 대답했는데 약 5% 미만의 응답자들만이 중재방법 개발 시 위의 자원들을 가장 많이 활용한다고 대답했다.

<표 8> 문제행동 중재방법 개발자원

문제행동 중재방법 개발자원	교사응답 빈도수(%)
본인의 경험	205(87.6%)
책, 교과서	32(13.7%)
정규 학위과정	12(5.1%)
인터넷	13(5.6%)
다른 사람의 조언	150(64.1%)
교사연수	53(22.6%)
논문, 학술지	3(1.3%)

4. 학교급별 문제행동 중재방법에 관한 인식차이

문제행동 중재방법에 관한 중, 고등학교 교사들 간의 인식차이를 분석한 결과에 따르면 모든 중재방법의 사용빈도수와 인식되는 효용성에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(표 9, 10). 특히 전 중재방법의 사용빈도수와 효용성에 있어 중학교 교사가 고등학교 교사들보다 높은 수치를 나타내었다.

<표 9> 문제행동 중재방법 사용빈도수의 학교급별 차이

독립변인	문제행동(종속변인)	F	평균(표준편차)		
			조언(○)	< > =	조언(×)
학교급	질책	2.66***	1.68(0.99)	>	1.23(0.73)
	타임아웃	43.71***	1.10(0.82)	>	0.41(0.63)
	무시	2.73***	1.24(0.87)	>	0.22(0.50)
	매, 체벌	7.86***	1.15(0.86)	<	0.39(0.63)
	벌칙제공	7.77***	1.03(0.86)	<	0.45(0.66)
	배상활동	7.54***	1.37(0.90)	<	0.56(0.73)
	반성문작성	69.84***	1.52(0.86)	>	0.57(0.75)
	무안	18.44***	0.48(0.66)	>	0.14(0.38)
	가정통신	51.09***	0.81(0.69)	>	0.19(0.48)
	훈화	15.85***	1.58(1.00)	<	1.06(0.77)
	토큰경제	65.00***	1.16(0.92)	<	0.25(0.52)
	개별상담	52.25***	1.81(0.72)	<	1.09(0.70)
	집단상담	76.27***	1.03(0.88)	>	0.13(0.34)
	부모상담	92.48***	0.94(0.60)	>	0.20(0.46)
	행동목적과약	69.60***	1.49(0.84)	>	0.57(0.69)
	대체행동지도	30.27***	1.09(0.82)	<	0.49(0.68)
	자기통제훈련	20.66***	0.69(0.77)	<	0.26(0.47)
	모델링	29.40***	1.28(0.90)	<	0.63(0.77)
	선별적 보상	53.32***	0.95(0.82)	<	0.23(0.45)
	규칙명료화	19.08***	1.42(1.00)	<	0.85(0.77)

***p<.001

<표 10> 문제행동 중재방법 효용도의 학교급별 차이

독립변인	문제행동(종속변인)	F	평균(표준편차)		
			조언(○)	< > =	조언(×)
학교급	질책	93.59***	1.57(0.74)	>	0.64(0.58)
	타임아웃	69.49***	1.36(0.86)	>	0.43(0.55)
	무시	53.48***	1.14(0.86)	>	0.33(0.58)
	매, 체벌	73.75***	1.56(0.87)	<	0.56(0.67)
	벌칙제공	62.21***	1.27(0.78)	<	0.45(0.58)
	배상활동	61.65***	1.43(0.79)	<	0.59(0.66)
	반성문작성	106.79***	1.36(0.77)	>	0.24(0.50)
	무안	21.25***	0.71(0.66)	>	0.14(0.38)
	가정통신	41.71***	1.34(0.93)	>	0.57(0.64)
	훈화	78.16***	1.39(0.93)	<	0.43(0.59)
	토큰경제	64.90***	1.37(0.87)	<	0.43(0.58)
	개별상담	68.70***	1.84(0.73)	<	1.03(0.68)
	집단상담	69.49***	1.20(0.88)	>	0.23(0.46)
	부모상담	75.64***	1.52(0.86)	>	0.54(0.68)
	행동목적파악	81.37***	1.66(0.84)	>	0.69(0.63)
	대체행동지도	51.83***	1.34(0.86)	<	0.51(0.65)
	자기통제훈련	23.69***	1.05(0.92)	<	0.46(0.65)
	모델링	28.46***	1.31(0.85)	<	0.70(0.75)
	선별적 보상	37.64***	1.11(0.85)	<	0.42(0.63)
	규칙명료화	47.71***	1.44(0.90)	<	0.63(0.67)

***p<.001

5. 중재방법 사용빈도수 및 효용성에 대한 개인변인 별 차이

문제행동 중재방법 사용빈도 및 효용성 인식에 관한 성별, 나이별 차이를 분석한 결과에 의하면 연구 참여자들의 성이나 나이는 문제행동 중재방법의 사용빈도수 및 효용성 인식에 별다른 유의한 관계성을 나타내지 않고 있다(표 11).

<표 11> 문제행동 중재방법 사용빈도의 나이별 차이

독립변인	문제행동(종속변인)		F
나이	배상활동	-0.12	6.15**

**p<.01

문제행동 중재방법의 사용빈도수 및 효용성과 교육경력간의 관계를 분석한 결과에 따르면, 연구 참여자들의 교육경력은 여러 문제행동 중재방법의 사용빈도수 및 효용성인식과 유의미한 상관관계를 나타내었다(표 12, 13). 특히 교육경력은 ‘체벌, 매’, ‘벌칙제공’, ‘배상활동’ 등의 처벌적 중재방안들과 부적상관관계를 나타내었다.

<표 12> 문제행동 중재방법 사용빈도의 교육경력별 차이

독립변인	문제행동(종속변인)	β	F
교육경력	체벌, 매	-0.179	7.60**
	벌칙제공	-0.181	7.81**
	배상활동	-0.133	4.18*
	반성문쓰기	-0.135	4.29*
	무안	-0.149	5.27*
	규칙명료화	-0.131	4.06*

*p<.05

<표 13> 문제행동 중재방법 효용성의 교육경력별 차이

독립변인	문제행동(종속변인)	β	F
교육경력	체벌, 매	-0.135	4.17*
	무안	-0.159	5.66*

*p<.05

연구 대상자가 받은 문제행동 관련 연수시간 및 학점수와 문제행동 중재방법의 사용빈도수 및 효용성과의 관계를 분석한 바에 따르면 연구 참여자의 이수연수시간이나 학점수는 중재방법의 사용빈도수와는 별다른 연관성을 나타내지 않은 반면 인식되는 효용성과는 유의미한 관계성이 존재함을 볼 수 있다(표 14, 15). 문제행동 지도와 관련하여 이수한 연수시간이나 학점이 많으면 많을수록 다양한 문제행동 중재방법들에 대한 효용성을 보다 높게 평가하고 있는 것으로 나타났다.

<표 14> 문제행동 중재방법 효용성과 연수이수기간과의 관계

독립변인	문제행동(종속변인)	β	F
문제행동 지도 관련 이 수연수시간	체벌, 매	0.240	14.14***
	벌칙제공	0.187	8.42**
	반성문쓰기	0.204	10.15*
	무안	0.160	6.06*
	가정통신	0.182	7.96**
	토큰경제	0.228	12.80***
	집단상담	0.169	6.80*
	모델링	0.157	5.85*
	선별보상	0.162	6.22*

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

<표 15> 문제행동 중재방법 효용성과 이수학점수와의 관계

독립변인	문제행동(종속변인)	β	F
문제행동지도관련 이수학점수	체벌, 매	0.155	5.71*
	반성문	0.171	6.99*
	개별상담	0.146	5.02*
	부모상담	0.136	4.39*
	선별보상	0.162	6.23*

*p<.05

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 문제행동 중재방법 활용에 관한 중-고등학교 교사들의 인식에 대하여 조사하였다. 구체적으로 중, 고등학교 교사들은 어떠한 중재방법들을 많이 활용하고 있으며 어떠한 중재방법들이 문제행동지도에 효과가 있다고 인식하고 있는지, 이러한 중재방법 개발에 있어 주로 활용하는 자원은 무엇인지, 그리고 교사 개인 변인들과 문제행동 중재방법 사용빈도수 및 효용성인식 간에는 어떠한 관계성이 존재하는지에 대하여 조사, 분석하였다. 연구 결과와 그에 대한 논의는 다음과 같다.

1. 교사들의 문제행동 중재방법 사용빈도수

분석된 결과에 따르면 본 연구의 참여한 교사들의 문제행동 중재방법의 사용빈도수는 다음과 같은 몇 가지 특징을 나타냄을 볼 수 있다. 첫째, 교사들은 중재방법의 선택에 있어 상대적으로 교사통제경향이 낮은 문제행동 중재방법을 선호함을 볼 수 있다. 구체적으로 교사통제경향이 낮은 ‘질책’, ‘훈화’, ‘개별상담’과 같은 대화형 문제행동 중재방법의 사용을 선호한 반면 ‘자기통제훈련’, ‘선별적 보상’과 같은 교사 통제적 성향이 큰 중재방법은 잘 사용하지 않는 것으로 나타났다. 이러한 교사들의 중재방법의 선택기준은 문제행동을 일으키는 중-고등학교 학생들의 심리-사회적 발달특성에 비추어 이해될 수 있다. 중-고등학교 시기를 의미하는 청소년기에 나타나는 학생들의 가장 큰 심리적 특성 중 하나는 바로 독립성의 발달이다. 청소년기의 학생들은 부모, 교사 등과 같이 그동안 자신들의 삶을 통제했던 어른들로부터 벗어나고자하는 독립적 언어나 행동을 강하게 표출하는 경향이 있다. 이때에는 부모나 교사의 조그만 통제나 지시에도 매우 민감하게 반응하며 때로는 부모나 교사들과 이로 인해 갈등을 유발하기도 한다(Newman & Newman, 1997). 따라서 교사들이 상대적으로 교사통제경향이 낮은 문제행동 중재방법을 활용하는 것은 이러한 학생들의 심리적 발달단계에 비추어볼 때 당연한 결과라 할 수 있다.

둘째, 교사들은 학부모들의 참여를 포함한 문제행동 중재방법을 잘 활용하지 않는 것으로 나타났다. 상대적으로 효용성이 양호하다고 응답한 부모참여형 문제행동 중재방법인 ‘가정통신’과 ‘부모상담’의 활용빈도수가 상대적으로 매우 낮음을 볼 수 있다. 이러한 연구 결과는 선행 연구에서도 일관적으로 나타내는데 최진오(2009a)의 연구나 주영희(2004)의 연구 모두에서 문제행동지도에 있어 교사들이 학부모 참여를 선호하지 않는다는 것을 잘 보여준다. 이러한 교사들의 학부모 참여 기피에 대해선 두 가지 해석이 가능하다. 우선 최진오(2009a)나 이정훈(2004)의

연구에서 지적인 바와 같이 문제행동 지도에 있어 학부모를 개입시킬 경우 발생할 수 있는 갈등요소들을 배제하기 때문이라고 생각해볼 수 있다. 문제행동 지도에 있어 학부모 참여가 효과를 보기 위해선 교사나 학부모 간에 지도방법에 관한 일관성 있는 합의가 이루어져야 한다. 그렇지 못할 경우 학부모개입은 도리어 문제행동 지도에 방해가 될 수 있다. 이를 우려한 교사들이 학부모개입을 꺼리는 것이라 생각해볼 수 있다.

교사들이 문제행동지도에 있어 학부모와의 협응을 원치 않는 또 다른 이유로 생각해볼 수 있는 것은 바로 학생과의 신뢰관계이다. Newman & Newman(1997)에 따르면 교사들은 청소년기 학생들의 학교생활지도를 위해 또래집단들과 신뢰관계를 구축하는 경우가 많다. 만약 생활지도에 부모가 개입될 경우 이러한 또래집단과의 신뢰관계가 깨어질 가능성이 매우 높다. 이러한 신뢰관계의 파괴는 추후 학생지도에 악영향을 끼칠 가능성이 있다는 점에서 교사들이 문제행동지도에 있어 학부모들의 참여를 꺼리는 것이라 추측해볼 수 있다. 문제행동 지도와 관련된 다양한 선행 연구들은 학생들의 문제행동 지도에 있어 학부모의 참여가 매우 긍정적인 효과를 가져온다는 점을 지속적으로 보여주고 있다(권영주, 2006; 김정미, 2004; 황은희, 2009). 특히, 일반학급에 통합된 장애아동의 경우 보다 지속적이고 일관성있는 문제행동 지도가 필요하다는 점에 대해서 학부모의 참여는 선택사항이 아닌 필수적인 요소라 할 수 있다(Bambara & Kern, 2005; Silverman, Iseman, & Jeweler, 2009). 문제행동 지도의 학부모들의 참여에 관한 교사들의 인식개선이 요구된다고 할 수 있다.

2. 교사들의 문제행동 중재방법에 대한 효용성 인식

교사들의 문제행동 중재방법의 효용성 인식에 대해여 분석된 결과를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 교사들은 ‘개별상담’, ‘행동목적과약’ 등의 훈육적 중재방법들이 효과적이라고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 개별상담과 행동목적과약등과 같은 훈육적 문제행동 중재방법들의 효과성을 보여주는 여러 선행 연구들의 결과와 일치하는 것이라 할 수 있다. 개별상담은 청소년의 가족 내 폭력(구본용 외, 1995), 학교폭력(백남욱, 2002)과 같은 일탈행동에서부터 문제행동과 밀접한 관련이 있는 사회, 정서적 문제(박나현, 2009; 이형숙, 2007; 황은실, 2009), 심지어 지적능력이 우수한 영재아의 학교부적응(서우경, 2003)에 까지 다양하게 그 효과를 나타내고 있다. 행동목적과약은 현재 일어나고 있는 문제행동에 영향을 미치는 원인들을 파악하도록 도와줌으로써 문제행동의 예방 및 조치를 보다 신속하고 효과적으로 실행할 수 있도록 만들어준다(Bambara & Kern, 2005; Chandler & Dahlquist, 2002). 따라서 본 연구의 결과는 이러한 선행 연구의 결과들을 지지하는 것이라 할

수 있다.

둘째, 연구에 참여한 교사들은 ‘무안’, ‘무시’ 등의 비훈육적 중재방법들의 효용성에 대해 회의적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 비훈육적 중재방법들의 효용성에 대한 문제제기는 다른 선행 연구에서 꾸준히 나타나고 있다. 선행 연구자들에 따르면 충분한 상황파악과 철저한 계획 없이 실시되는 문제행동에 대한 무시는 문제행동의 소거로 이어지기 보단 자칫 더 확대시킬 가능성이 있다(Alberto & Troutman, 2003). 또한, 문제행동 발생 시 무안으로 필요이상의 수치심을 줄 경우 문제행동이 더욱더 격화되고 교사와 학생 간에 신뢰관계가 도리어 깨어질 소지가 있다(Bambara & Kern, 2005; Newman & Newman, 1997). 본 연구의 결과는 이러한 선행 연구자들의 주장과 그 맥을 같이 하는 것이라 할 수 있다.

문제행동 중재방법 효용성에 관한 연구 결과에서 한 가지 주목할 것은 교사들이 매와 체벌의 효용성을 상대적으로 높은 편으로 인식하고 있다는 점이다. 이러한 결과는 문제행동 중재방법에 관한 초등교사의 인식을 조사한 최진오(2009a)의 연구결과와 상충되는 것이다. 이러한 불일치에 관해서는 다음 두 가지 해석이 가능하다.

첫 번째는 학교급에 따른 교사의 인식차이로 생각해볼 수 있다. 선행 연구들에 따르면 학생들의 문제행동의 형태나 강도는 학년에 따라 확연한 차이를 나타내며 대체로 고학년이 될수록 그 양태가 보다 사회적으로 심각해진다(김수연, 이대식, 2008; 이종원 외, 2001). 따라서 학년의 차이가 확연히 드러나는 학교급이 달라지게 되면 학생들의 문제행동들은 더욱더 사회적으로 심각해지게 되며 이를 지도하는 교사들의 중재방법 또한 달라질 수밖에 없다. 이러한 학교급에 따른 중재방법의 변화는 자연 중재방법들의 효용성에 대한 차이를 가져 올 수밖에 없고 본 연구의 결과는 이를 반영한 것이라 할 수 있다. 둘째, 본 연구의 결과는 매와 체벌에 대한 혼재된 교사들의 인식을 반영한다고 할 수 있다. 이수미(2004)의 연구에 따르면 아직도 학교현장에서는 매와 체벌의 효용성에 관한 교사들의 찬반의견이 서로 팽팽하게 맞서고 있다. 매와 체벌에 대한 사회적 인식의 변화와 그에 따른 책임 문제로 교사들의 매, 체벌사용은 눈에 띄게 줄어들게 사실이다. 그러나 그렇다 해서 교사들이 매와 체벌에 대한 효용성 인식 자체를 바꾸었다고 보긴 어렵다. 선행 연구에서 보듯 아직도 많은 현장 교사들이 매와 체벌의 유용성을 믿고 있으며 본 연구의 결과는 이러한 교사들의 인식차이를 그대로 보여주는 것이라 추측할 수 있다.

이러한 결과에 비춰 우려되는 점들은 일반학교에 통합된 장애아동의 경우 그 행동기능의 부재가 문제행동으로 연결되는 경우가 많다는 것과 장애아동이 가진 장애 자체의 행동특성이 문제행동으로 오인될 소지가 다분하다는 점이다. 예를 들어, 언어 기능에 장애를 가진 장애아동의 경우 문제행동의 원인이 의사소통에 있는 경우가 있다. 즉, 문제행동을 일으키는 이유가 통상적으로 생각하는 것처럼 다른 사람을 방해하거나 괴롭히려는 것이 아니라 정상적인 방법으로 의사소통하는 방법을 모르거나

기능이 떨어져서 자신의 의사를 전달하기 위해 문제행동을 일으키는 것을 말한다(Chandler & Dahlquist, 2002). 또한, 주의부재 과잉행동성 장애(ADHD)를 가진 아동의 경우 지시에 순응하지 않는 것이 교사의 권위를 무시해서가 아니라 자기행동을 조절하는 능력이 떨어지기 때문이다(Rief, 2005). 즉, 자시에 순응하기 싫어 따르지 않기도 할 수 없어 하지 못하는 것이다. 이러한 아동들에게 체벌을 가할 경우 이는 문제행동에 대한 교육적인 효과는 전혀 갖지 못하는 자칫 아동에 대한 신체적 학대가 될 가능성이 높다(양문봉, 2000). 따라서, 장애아동이 일반학급에 통합되어 문제행동을 일으킬 경우 문제행동 지도에 있어 체벌의 사용을 엄격히 제한하는 것이 필요하다고 할 수 있다.

3. 문제행동 중재방법 개발을 위한 활용자원

본 연구의 결과에 의하면 연구에 참여한 교사들은 문제행동 중재방법 개발 시 본인의 경험과 다른 사람의 조언을 가장 많이 활용하는 것으로 나타났다. 이에 반해 학술지나 논문 등을 활용하는 교사들은 극소수에 불과했다. 이렇게 교수방법이나 생활지도방법 개발 시 자신이나 타인으로부터 얻은 주관적인 정보를 실험이나 연구를 통해 얻은 객관적인 정보보다 더 선호하는 교사들의 경향은 이미 선행 연구를 통해 여러 차례 밝혀진 바 있다(최진오, 2008, 2009a).

이러한 교사들의 성향은 문제행동 지도와 관련된 우리나라 교사교육 및 연수의 실태에서 추측해볼 수 있다. 본 연구에 참여한 교사들의 경우 문제행동 지도와 관련하여 연수를 받은 경험이 있는 교사는 겨우 30%도 되지 못하고 그와 관련된 교사교육을 받은 경우는 불과 15%에도 미치지 못한다(표 1 참조). 문제행동 지도에 관한 교사교육의 부재는 다른 선행 연구 속에서도 일관성 있게 나타난다(손중중, 2008; 최진오, 2009a). 따라서, 교사들이 문제행동 지도에 관한 특별한 동기나 의지를 갖지 않은 한 이에 관련된 책, 논문 등과 같은 객관적인 정보를 접할 기회가 많지 않다고 보아야 할 것이다. 이러한 객관적 정보의 부재가 문제행동 지도에 있어 본인이나 다른 교사의 주관적 경험에 더욱 더 의존할 수밖에 없는 실태를 만들어주는 것이 당연하다고 할 수 있다.

현재 전 세계적으로 교육계 전반에서는 교사들이 개인의 경험보다는 객관적 자료에 의해 학생들을 지도해야한다는 주장(예: evidence based practice)이 큰 힘을 얻고 있으며 문제행동중재 또한 예외가 아니다(Paulsen, 2005). 이러한 주장의 배경에는 현재 교사들의 주관적 중재방안들의 활용이 학생들의 문제행동을 제대로 지도하지 못하고 있다는 불만이 존재한다. 특히, 장애아동의 경우 문제행동 지도에 있어 일반아동들과 다른 지도방법과 방안들이 요구되는 경우가 많기 때문에 일반아동

들을 대상으로 경험한 문제행동 지도방법들을 여과없이 그대로 사용할 경우 원하는 결과를 얻을 수 없을뿐더러 도리어 역효과를 나타낼 수도 있다(Chandler & Dahlquist, 2002). 예를 들어, 선행 연구들에 따르면 ADHD와 같은 외현성 정서-행동장애를 가진 학생의 경우 과학적이고 객관적이지 못한 중재방법의 활용이 대상 아동의 문제행동을 줄이기보단 도리어 더 심화시킬 수 있다는 사례들을 보여 준다(Silverman et al., 2009; Rief, 2005). 이러한 사실들에 비춰볼 때 우리나라 중, 고등학교 교사들이 문제행동 중재방법에 있어 지나치게 주관적인 경험에 의존하고 있는 현실은 매우 심각하게 인식해야할 문제이다. 따라서 왜 교사들이 문제행동 중재방법 개발 시 객관적인 정보를 활용하지 않는지에 대한 원인을 심층적으로 분석하는 연구가 필요하다고 할 수 있다. 더불어 이를 바탕으로 교사들이 실증적인 중재방법들을 활용할 수 있도록 도와주는 보다 효율적인 교사교육 프로그램을 개발하는 것이 시급하다고 하겠다.

4. 중재방법의 사용빈도수 및 효용성인식의 학교급별 차이

분석된 결과에 의하면 전 중재방법에 있어 중학교 교사들이 고등학교 교사들에 비해 보다 자주 문제행동 중재방법을 활용하고 그 결과에 대해서도 보다 긍정적으로 평가하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사의 직무수행실태를 학교급별로 비교 분석한 선행 연구의 결과와 일치하는 것으로 김이경, 한만길, 박영숙, 홍영란, 백선희(2005)의 연구에 따르면 중학교 교사들이 고등학교 교사보다 더 많은 빈도수로 생활지도 활동을 하고 있는 것으로 나타났다. 따라서, 중학교 교사들이 더 자주 다양한 문제행동 중재방법을 활용하고 이것이 중재방법의 효용성에 관한 교사인식에 영향을 미쳤을 것으로 추측할 수 있다.

이러한 문제행동 중재방법의 사용빈도수와 효용성의 인식차이가 발생하는 이유는 현재 중, 고등학교 교육실태에서 찾아볼 수 있다. 우리나라의 경우 대학입시에 관련된 학교업무나 교수학습과정이 다른 어느 나라보다 강조되고 있으며 이러한 입시와 관련된 대부분의 일들이 고등학교에서 이루어지고 있다. 따라서 고등학교 교사들의 경우 중학교 교사에 비해 훨씬 더 많은 시간을 학생들의 학습지도 및 입시지도에 할당할 수밖에 없고 따라서 상대적으로 적은 시간과 노력이 문제행동 지도와 같은 생활지도에 할애된다고 생각할 수 있다. 선행 연구에서도 이러한 경향이 그대로 나타나는데 김이경 외(2005)의 연구에 따르면 고등학교 교사의 경우 초등학교, 중학교 교사에 비해 더 많은 시간을 교수-학습을 준비하는 데에 활용하는 것으로 나타났으며 그 원인을 입시관련 지도로 추정하고 있다.

학생들이 일으키는 문제행동들은 학교급이 올라가고 나이가 많이질수록 그 형태

나 강도가 더욱더 심각해지는 경향을 나타낸다. 이장현, 우룡(2001)의 연구에 따르면 폭행, 협박, 성적피해 같은 심각한 문제행동들은 중학생들에 비해 고등학생들에게 더 많이 나타나고 있으며 전대양(1996)의 연구에서도 고등학교의 폭력서클이 중학교에 비해 약 두 배 가까이 많다는 것을 보여준다. 도기봉(2008)의 연구에서도 연구대상 고등학생들의 절반이 넘는 학생들이 학교폭력을, 약 세 명 중의 한 명 정도는 금품갈취를 경험한 적이 있을 정도로 고등학생들의 문제행동은 매우 심각한 수준이다.

이러한 상황 속에서 학생들의 문제행동지도가 고등학교 교사들의 역할우선 순위에서 밀리는 현실은 다시 한 번 심각하게 고려되지 않으면 안 될 문제이다. 비록 교사들이 학생들의 학습지도에 전념한다고 해도 학교에서 발생하는 문제행동들은 궁극적으로 학생들의 학업성취도에도 심각한 영향을 미칠 수 있기 때문이다(Seidman, 2005). 보다 효율적인 학생들의 문제행동 지도를 위해 고등학교 교사들의 문제행동 중재실태에 대한 보다 심도 있는 연구가 필요하다고 하겠다.

5. 교사개인변인과 중재방법의 사용빈도수 및 효용성과의 관계

교사의 개인변인과 문제행동 중재방법의 사용빈도수 및 효용성과의 관계를 분석한 결과에 의하면 교사 개인변인 중 교육경력, 문제행동 지도관련 이수연수시간, 문제행동 지도관련 이수학점수가 중재방법의 사용빈도수 및 효용성과 유의미한 상관관계를 가지고 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면 우선 교육경력이 짧은 교사일수록 ‘체벌, 매’, ‘벌칙제공’, ‘배상활동’과 같은 처벌적 중재방안을 더 많이 활용하는 것으로 나타났다. 이는 교육경력에 따른 문제행동 중재방안의 사용빈도수의 차이를 보여주는 다른 선행 연구 결과와 일치하는 것이라 할 수 있다. 김수연, 이대식(2008)의 연구에 따르면 대체로 교육경력이 짧은 교사들은 행동수정적 중재방안을 교육경력이 많은 교사들은 지시, 훈계적 중재방안을 더 선호하는 경향을 나타내는 것으로 밝혀졌는데 본 연구의 결과는 이러한 선행 연구의 결과와 일맥상통하는 것이라 하겠다.

한 가지 특이한 것은 교사연령이 문제행동 중재방안 활용도와 유의미한 관련성을 나타내지 않았다는 점이다. 이러한 결과는 교사들의 문제행동의 중재방안들이 시대별로 차이를 나타낸다는 점에서 교사연령에 따라 활용하는 문제행동 중재방안이 다를 것이라는 일반적인 기대와 일치하지 않는 것이다. 이러한 결과는 문제행동 지도방법 개발을 위해 교사들이 주로 활용한다고 응답한 자원의 종류로부터 그 이유를 추측해볼 수 있다. 본 연구의 결과에 따르면 교사들은 본인의 경험을 바탕으로 문제행동 지도방법을 개발함을 볼 수 있다. 이는 교사들의 문제행동 지도방법들이 나이

보다는 교육경력에 따라 변동될 소지가 높음을 보여준다. 실제로 본 연구에서 교육 경력에 따라 활용중재방안의 종류가 달라지는 결과는 이러한 추정을 뒷받침 한다고 볼 수 있다.

문제행동 지도와 관련된 이수연수시간과 이수학점수 또한 교사들의 문제행동 중재방법의 효용성 인식에 영향을 미칠 수 있는 것으로 나타났는데 이수 받은 연수시간이나 학점수가 많을수록 다양한 중재방법의 효용성을 더욱 민감하게 인식하고 있는 것으로 밝혀졌다. 이러한 결과는 다른 선행 연구에서도 비슷한 형태로 나타나는데 최진오(2009a)의 연구에 따르면 문제행동 지도와 관련된 연수를 이수한 교사가 그렇지 않은 교사에 비해 다양한 문제행동 중재방안을 보다 더 많이 활용하고 그 효용성에 대한 인식도 높은 것으로 밝혀졌다. 여기서 한 가지 주목할 것은 단순히 문제행동 지도와 관련된 연수나 수업의 이수 여부를 넘어서 얼마나 많은 연수와 학점을 이수했는지가 중재방안에 관한 효용성 인식에 영향을 줄 수 있다는 점이다. 다시 말해, 교사가 문제행동 지도와 관련하여 일회성 연수를 받는 것만으로는 문제행동 중재방법 활용에 대한 충분한 인식변화를 가져오지 못할 수도 있다는 것이다. 본 연구의 결과는 교사들이 문제행동 중재방법들에 대한 효용성을 보다 잘 인식하기 위해선 지속적이고 꾸준한 교사연수 및 교육이 필요하다는 점을 보여 준다고 할 수 있다.

6. 본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 살펴보면 다음과 같다. 우선, 본 연구는 중, 고등학교 교사들의 일반적인 문제행동 지도방안에 대해 살펴보았을 뿐 장애학생, 일반학생들에 따른 지도방안의 교사인식 차이를 살펴보지 못했다. 동일한 문제행동에 대해서도 대상학생의 연령, 성별 등의 특성에 따라 그 지도방법의 양태가 달라질 수 있는 만큼 위의 결과가 장애학생들에게도 그대로 적용된다고 말하기 어렵다. 따라서, 학생의 특성(예: 장애 유무나 장애 종류)에 따른 교사 문제행동 지도방법의 차이를 살펴보는 연구가 필요하다고 할 수 있다. 둘째, 본 연구의 결과는 교사의 자기보고를 바탕으로 분석되었다. 교사의 인식과 실제로 일어나고 있는 학교의 실태는 충분한 차이를 나타낼 수 있다. 또는 교사의 응답이 실제로 하고 있는 것을 사실대로 보고했다고 보다는 자신이 그랬게 해야 한다는 기대수준을 응답했을 가능성이 있다. 따라서, 실제 중 고등학교 교사들이 어떠한 중재방법들을 활용하고 있는 지에 대한 질적 연구가 필요하다고 하겠다. 셋째, 본 연구는 그 연구 대상이 서울, 경기지역 교사들로 제한되어 있다. 학생들의 문제행동 특성들은 지역에 따라 달라지고 그에 따른 지도방법도 다분히 달라질 개연성이 높기 때문에 지역에 따른 문제행동 지도방법의 차이는 없는지 보다 심층적이고 광범위한 조사가 필요하다고 할 수 있다.

본 연구를 종합적으로 살펴볼 때 현재 중, 고등학교 일반교사들이 주로 활용하는 문제행동 중재방법들은 자신들과 동료교사들의 조언을 바탕으로 개발된, 교사통제경향이 낮고, 학부모의 참여가 배제된, 훈육적 형태의 지도방안들이라 할 수 있다. 앞서 지적한 바와 같이 현재 학교현장에서 사용되는 이러한 주관적 형태의 문제행동 지도방안들은 그 효용성에 대해 심각한 도전을 받고 있는 있다. 문제행동의 지도는 동일한 지도방법을 사용한다고 하더라도 학생의 특성, 교사의 특성, 기타 학교환경에 따라 그 효과가 상이하게 나타날 수 있다. 따라서, 보다 객관적이며 종합적인 문제행동 지도방안들의 중, 고등학교 도입이 시급하다고 할 수 있으며 그에 대한 대안으로 생각해볼 수 있는 것이 학교차원의 긍정적 행동지원이다. 긍정적 행동지원이란 행동기능평가를 바탕으로 문제행동 전반에 대한 체계적이고 구조적인 지도를 시도하는 종합적 중재접근으로 그 효과가 장애아, 비장애아 모두에게 매우 탁월한 것으로 입증되었다(Scott & Caron, 2005). 그러나, 이 긍정적 행동지원에 대한 연구는 대부분 유, 초등학생들을 대상으로 실시되었을 뿐 아직 중, 고등학교에 대한 시도는 많지 않은 것이 사실이다(차재경, 김진호, 2007). 따라서, 긍정적 행동지원의 중, 고등학교 적용가능성과 효율적인 적용방안에 대한 연구가 필요하다고 할 수 있다.

참고문헌

- 구분용 외 (1995). **패륜의 예방과 상담**. 서울: 한국청소년상담원.
- 권용주 (2006). **아버지-어머니의 공감능력 증진 및 유아기 자녀의 행동문제 개선을 위한 부모 놀이치료(Filial Therapy)의 효과**. 석사학위 논문, 남서울대학교 디지털정보대학원.
- 김수연, 이대식 (2008). 초등학교 일반학급 교사들이 인식한 학급 내 문제행동 실태와 그 대처 방안. **특수교육학연구**, 43(1), 183-201.
- 김이경, 한만길, 박영숙, 홍영란, 백선희 (2005). **교원의 직무 수행 실태 분석 및 기준 개발 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 김정미 (2004). 응용행동분석 모형에 근거한 부모참여 프로그램 적용효과. **특수교육**, 3(2), 85-107.
- 노기호 (2008). 교원의 교육권 보호법안 제정을 위한 이론적 고찰. **공법학연구**, 9(20), 257-285.
- 도기봉 (2007). 고등학생의 학교폭력 유형별 가해실태에 관한 연구. **사회복지개발연구**, 13(3), 171-192.
- 박나현. (2009). **타로개인상담이 청소년의 자아정체감에 미치는 효과**. 석사학위 논문, 창원대학교 교육대학원.
- 백남옥 (2002). **인지·행동적 상담을 통한 학교폭력 청소년의 행동변화 사례연구**. 석사학위 논문, 대불대학교 교육대학원.
- 서우경 (2003). 부적응 영재아 상담에 대한 연구. **영재와 영재교육**, 2(2), 65-86.
- 손중중 (2008). 한국교원대학교 교사 양성 교육 진단. **교원교육**, 24(3), 75-95.
- 양문봉 (2000). **자폐 스펙트럼 장애**. 서울: 자폐연구.
- 양지선 (2007). **교사의 교육권에 관한 연구**. 석사학위 논문, 경성대학교 교육대학원.
- 원주선 (2001). **교사의 권위실추와 대책에 관한 연구: 학교 현장의 경험을 중심으로**. 석사학위 논문, 연세대학교 교육대학원.
- 이대식 (2003). 교사들이 지각한 초등학생들의 정서·행동 문제와 대처방안의 효과. **정서학습 장애연구**, 19(4), 283-302.
- 이대식, 신현기, 이은주, 김수연 (2004). **초등 특수교육 프로그램 개발**. 교육인적자원부.
- 이수미 (2005). **체벌의 쟁점 분석 연구**. 석사학위 논문, 춘천교육대학교 교육대학원.
- 이장현, 우 룡 (2001). **학교폭력의 최근 동향과 문제점에 대한 고찰**. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 이정훈 (2004). 학교갈등에 대한 교사와 학부모들의 인식 분석. **한국행정학연구**, 22(2), 1-21.
- 이종원, 임성택, 최원기, 최중현, 심진에 (2001). **전국 청소년 문제행동 실태 조사 연구**. 서울: 한국청소년개발원.
- 이형숙 (2007). **학급담임이 상담자인 한 아동의 상담사례**. 석사학위 논문, 광주교육대학교 교육대학원.
- 전대양 (1996). 학원폭력의 실태와 그 대응방안. **한국공안행정학회보**, 5(1), 18-40.
- 주영희 (2004). 학부모 역할에 대한 유치원 교사와 초등학교 교사의 인식. **경인교육대학교 교육논총**, 23, 171-208.
- 차재경, 김진호 (2007). 긍정적 행동지원에 관한 국내 실험연구 문헌고찰. **정서·행동장애연구**, 23(3), 51-74.
- 최진오 (2008). 학습장애아의 수-연산 및 문장제 지도를 위한 초등학교 교사의 교수방법 인식 조사연구. **한국교원교육연구**, 25(2), 239-261.

- 최진오 (2009a). 초등학교사의 문제행동 중재방법 활용실태 조사연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(1), 229-248.
- 최진오 (2009b). 학생들의 문제행동에 관한 초, 중등학교사의 인식조사연구, **아동교육**, in press.
- 하은희 (2004). 주의력결핍 과잉행동 아동에 대한 교사의 인식 및 교육적 중재 방안 연구. 석사학위 논문, 인하대학교 교육대학원.
- 황은실 (2009). 싱글맘가정 자녀의 정서적 지원체계로서의 개인상담, **한국 한부모 가정학**, 2(1), 57-91.
- 황은희 (2009). **주의력결핍 및 과잉행동장애(ADHD) 아동과 어머니에 대한 게슈탈트 예술치료와 부모훈련 병합치료 효과**. 석사학위 논문, 성신여자대학교 대학원.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- 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 Publications.
- 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.
- Newman, P. R., & Newman, B. M. (1997). *Childhood and adolescence*. Pacific Grove, CA: Brook/Cole Publishing Company.
- Paulsen, K. J. (2005). Infusing evidence-based practices into the special education preparation curriculum. *Teacher Education and Special Education*, 28, 21-28.
- Rief, S. F. (2005). How to reach and teach children with ADD/ADHD. SF: Jossey-Bass.
- Seidman, A. (2005). The learning killer: disruptive student behavior in the classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40-46.
- Scott, T. M., & Caron, D. B. (2005). Conceptualizing functional behavior assessment as prevention practice within positive behavior support systems. *Preventing School Failure*, 50(1), 13-20.
- Silverman, S. M., Iseman, J. S., & Jeweler, S. (2009). *School success for kids with ADHD*. Waco, TX: Prufrock Press.

The Practice of Middle and High School Teachers' Problem Behaviors Intervention Use

Choi, Jin-Oh
Keimyung University

<Abstract>

The purpose of this study is to investigate the practice of problem behavior intervention use of middle and high school teachers. Through a survey, 234 teachers were examined about their frequency of use and the perceived effectiveness about 20 problem behavior interventions and what resources they use most to develop their own behavior interventions. Results showed that middle and high school teachers preferred to use behavior interventions, which were less teacher-controlling and tend to avoid parents' participation on intervening problem behaviors. Teachers believed educational interventions like counseling and functional analysis to be more effective, but they perceived non-educational interventions like shaming and ignoring to be less effective. Also, results indicated that in developing their own behavior interventions, teachers depended more on the subjective information such as personal experiences or other persons' advice than objective information such as research article or books. Among teachers' personal demographics, three variables such as educational experiences, hours of in-service training, and credits of university classes about problem behaviors, had significant relationships with their perceptions of the frequency of use and effectiveness of behavior interventions.

Key Words

: problem behavior, behavior intervention, E/BD, secondary teacher perceptions

논문 접수: 2009. 10. 29 심사 시작: 2009. 11. 13 게재 확정: 2009. 12. 18