

碩 士 學 位 論 文

열린교육의 開放성과 學級風土와의 關係

指導教授 李 淳 珩



濟州大學校 教育大學院

教育行政專攻

金 東 閔

1999年度 8月
열린교육의 開放性과 學級風土와의 關係

指導教授 李 淳 珩

이 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

1999年 6月 日

濟州大學校 教育大學院 教育行政專攻

提出者 金 東 閔



金東閔의 教育學 碩士學位 論文을 認准함.

1999年 7月 日

審査委員長 _____ 印

審査委員 _____ 印

審査委員 _____ 印

<抄錄>

열린교육의 開放성과 學級風土와의 關係

金 東 閏

濟州大學校 教育大學院 教育行政專攻

指導教授 李 淳 珩

본 연구는 초등학생이 지각한 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계를 밝힘으로써 열린교육 수행을 위한 기초자료를 제공하고자하는 데 목적을 두고, 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1. 열린교육의 開放성은 特性別로 知覺의 差異가 있는가 ?
2. 學級風土는 特性別로 知覺의 差異가 있는가 ?
3. 열린교육의 開放성과 學級風土와는 어떠한 關係가 있는가 ?

이러한 연구문제를 해결하기 위하여 열린교육의 개방성 하위요인으로 「풍부한 학습자료, 아동의 주도적 학습활동, 융통적인 교육과정 운영, 교사·아동 상호작용, 진단정보로서의 평가, 지원적 교사, 교수자원의 활용」을, 학급풍토의 하위요인으로 「응집성, 갈등, 곤란도, 만족도, 경쟁심」을, 연구의 추진을 위한 특성으로는 「지역별, 성별, 학급규모별, 담임교사의 성별」을 설정하였다.

표집대상은 제주도내 시지역 7개 학급, 읍·면지역 13개 학급을 표집하여 464명의 6학년 남·여 학생을 조사 대상으로 하였다.

이상과 같이 수행한 연구에서 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등학교 학생이 지각한 열린교육의 개방성은 지역별, 학급규모별로는 유의한 차이가 있으나, 학생의 성별, 담임교사의 성별로는 차이가 없다.

초등학교 학생의 개방성에 대한 지각은 도시지역 초등학생보다 읍·면지역 초등학생의 지각이 더 높고, 규모가 큰 학급의 학생보다는 규모가 작은 학급의 학생이 더

높게 지각하고 있다.

둘째, 초등학교 학생이 지각한 학급풍토는 지역별, 학급규모별로는 유의한 차이가 있으나, 학생의 성별, 담임교사의 성별로는 차이가 없다.

초등학교 학생의 학급풍토에 대한 지각은 도시지역 초등학생보다는 읍·면지역 초등학생의 지각이 더 높고, 규모가 큰 학급의 학생보다 규모가 작은 학급의 학생이 더 높게 지각하고 있다.

셋째, 초등학교 학생이 인식하는 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계는 「지역별, 학급규모별, 학생의 성별, 담임교사의 성별」로 요인별에 따라 유의한 상관이 있으나, 개방성 요인과 학급풍토 요인 중 경쟁심과는 상관이 낮고, 개방성 요인 중 교수자원의 활용과 학급풍토 요인간에는 유의한 상관이 없다.

넷째, 전체적으로 초등학생이 인식하는 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계는 통계적으로 유의한 상관이 있으나, 개방성 요인 중 진단정보로서의 평가를 제외한 요인과 학급풍토 요인 중 경쟁심간에, 개방성 요인 중 교수자원의 활용과 학급풍토 요인간에는 유의한 상관이 없다.

이상에서 초등학생의 개방성과 학급풍토에 대한 지각의 차이가 지역별로는 읍·면지역에서, 학급규모별로는 소인수 학급에서 더 높게 지각하고 있는 것은 학생수의 소규모라는 점에서 두 특성별 공통점을 가지고 있다. 따라서 효율적인 열린교육과 긍정적인 학급풍토 조성을 위해서는 소인수 학급조직이 필수적임을 알 수 있다. 또한 초등학생이 인식하는 개방성요인과 학급풍토요인 중 경쟁심간의 낮은 상관은 열린교육의 실천 과정에서 학습활동에 대한 석차위주의 평가 방법보다 수행평가 등의 과정평가를 중시하고 있어서 경쟁심에 대한 낮은 지각의 원인으로 볼 수 있으며, 개방성요인 중 교수자원의 활용과 학급풍토요인과의 낮은 상관은 현실적으로 학부모 및 지역 사회 인사들을 교수자원으로서 활용하고 있지 않는 것으로 볼 수 있다.

본 연구는 초등학생이 지각하고 있는 개방성 요인과 학급풍토 요인별 상관정도만을 밝히고 있을 뿐이다. 따라서 상관적 요인들 중에 개방성요인과 학급풍토요인 중 갈등, 곤란도간에는 원인을 알 수는 없지만 부적 상관을 나타내고 있는데, 이에 대한 원인을 규명하고, 양 변인간의 인과관계를 밝히기 위한 연구는 계속적으로 수행되어야 할 것이다.

目 次

I. 緒論.....	1
1. 研究의 必要性 및 目的.....	1
2. 研究問題.....	2
3. 研究의 制限.....	4
II. 理論的 背景.....	6
1. 열린교육의 特性.....	6
2. 열린교육의 開放性.....	11
3. 學級風土와 要因.....	17
4. 열린교육의 開放性과 學級風土와의 關係.....	26
III. 研究의 方法.....	32
1. 標集對象.....	32
2. 測定道具.....	32
3. 資料의 處理.....	36
IV. 研究 結果 및 解釋.....	37
1. 開放性 知覺.....	37
2. 學級風土 知覺.....	39
3. 열린교육의 開放性과 學級風土와의 關係.....	40
V. 要約 및 結論.....	49
1. 要約.....	49
2. 結論.....	54
參考文獻.....	56
<Abstract>.....	60
<附錄>.....	62

圖 · 表 目 次

<도- 1> Bussis & Chittenden의 열린교육 개념 모형.....	7
<표- 1> 개방성 요인 측정 내용.....	16
<표- 2> 학급풍토 측정도구 및 하위변인.....	25
<표- 3> 질문지 배부 및 통계처리 상황.....	32
<표- 4> 개방성 검사의 문항구성.....	33
<표- 5> 학급풍토 검사의 문항구성.....	35
<표- 6> 개방성에 대한 지역별 지각의 차이.....	37
<표- 7> 개방성에 대한 성별 지각의 차이.....	37
<표- 8> 개방성에 대한 학급규모별 지각의 차이.....	38
<표- 9> 개방성에 대한 담임교사의 성별에 따른 지각의 차이.....	38
<표-10> 학급풍토에 대한 지역별 지각의 차이.....	39
<표-11> 학급풍토에 대한 성별 지각의 차이.....	39
<표-12> 학급풍토에 대한 학급 규모별 지각의 차이.....	40
<표-13> 학급풍토에 대한 담임교사의 성별에 따른 지각의 차이.....	40
<표-14> 지역별에 따른 개방성과 학급풍토와의 관계.....	41
<표-15> 성별에 따른 개방성과 학급풍토와의 관계.....	42
<표-16> 학급규모별에 따른 개방성과 학급풍토와의 관계.....	44
<표-17> 담임교사의 성별에 따른 개방성과 학급풍토와의 관계.....	46
<표-18> 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계.....	48

I. 緒 論

1. 研究의 必要性 및 目的

우리 나라 학교 문화의 공통적 특성 중의 하나로 교육활동의 획일화를 들 수 있다. 즉, 교사와 아동들의 능력이나 취미 등이 무시된 채 모든 학생들은 일정한 연령에서, 일정한 내용을, 일정한 속도로 배워야 하고, 대부분의 교사들은 교과서 내용을 중심으로 한 부분도 빠지 않고 일정한 속도로 가르치고 있는 것이다.

90년대에 들어오면서 이러한 획일화 된 주입식 위주의 교육활동에 대한 자성과 함께 새로운 변화로 열린교육 실천을 통한 신선한 변혁을 모색하고 있는 것은 참으로 다행스런 일이라고 할 수 있다.

열린교육에 대한 일부 비판적 시각도 없는 것은 아니다. 그러나 열린교육 실천의 정도의 차이는 있겠지만 앞으로 우리 교육이 지향해야 할 교육방법이라는 면에서는 이론이 없을 것이다.

2000년부터 적용될 제7차 교육과정도 지금까지의 교육과정과는 달리 통합적인 활동 주제 중심의 열린교육을 추구하면서 자기주도학습, 창의적인 교육활동, 융통성 있고, 다양한 교육과정 운영 등을 중시하여 종래의 획일적인 틀에서 벗어나 초등학교 열린교육 확산의 토대를 마련하고 있다.

열린교육은 용어에서도 알 수 있듯이 열려있는, 개방되어 있는 것을 의미하는데, 개방되어 있음은 넓게 트인 공간, 융통성 있는 교육과정, 탄력적인 학습 집단, 트여진 인간관계, 열린 마음 등으로 볼 수 있다. 즉 열린교육을 공간, 교육과정, 아동의 가능성, 자료에 대한 개방이라고 할 수 있으며, 李殷圭는 열린교육에서 개방성을 어떻게 정의하고, 개방성 구성영역을 무엇으로 결정하며, 개방정도를 어떻게 측정하는가의 문제를 중시하고 있어¹⁾ 열린교육에서의

1) 李殷圭(1996), 初等學校 教育의 開放性 測定道具 開發研究, 博士學位論文, 韓國敎員大學校 大學院, p. 1.

개방성의 중요성을 강조하고 있다.

이러한 열린교육에서 개방적 교육환경을 만들고, 학습활동을 진단하고, 촉진하는 모든 교육활동은 교육조직의 최소 단위인 학급에서 이루어진다고 할 수 있다. 학급은 아동이 학교생활에서 가장 많은 시간을 보내는 기본적인 조직체로서 아동의 개인적 욕구를 충족시키고 훌륭한 인간 형성을 위한 교육활동이 학급 내에서 전개됨으로써 나름대로 독특한 학급풍토가 형성되며, 다양한 특성을 가진 아동들이 서로 대립하고 경쟁하며 때로는 협력하고 자기를 희생하는 과정에서 여러 가지 경험을 쌓아 가게 된다. 그러므로 교육활동의 주체인 교사와 아동이 상호작용에 의해 열린교육에 대한 실천의 정도 즉, 열린교육의 개방성과 학급풍토와는 많은 관계가 있을 것으로 추론할 수가 있다.

따라서 본 연구의 목적은 열린교육 실시의 가능성이 확대되어 가는 시점에서 초등학생이 지각하는 열린교육에서의 개방성과 학급풍토와의 관계를 밝혀 열린교육 실행을 위한 기초자료를 제공하고자 하는 것이다.



2. 研究問題

열린교육(open education)이라는 용어를 처음 사용한 나라는 미국으로서, 미국의 열린교육은 진보주의 교육의 영향을 받은 영국의 비형식 교육(informal education)에서 비롯되었다. 영국에서의 비형식 교육은 ‘플라우덴 보고서(Plowden Report)’가 발표되면서 영국의 공립초등학교에서 광범위하게 실시되었고, 영국의 비형식 교육의 영향을 받은 미국에서는 열린교육(open education)이라는 이름으로 실시되고 있다.

열린교육에 대해서는 Barth와 Rathbone, Sherman, Bussis와 Chittenden, Horwitz, Stephens, Tunnel, Howes, Walberg와 Thomas 등 많은 학자들에 의해 연구되고 정의가 내려져 왔다.

학급풍토에 관해서는 심리적 접근에 의한 Murray의 욕구-압력 모형에 이론적 근거를 두고 Halpin과 Croft, Steele, House와 Kerins 등이, 사회적 접근에 의해서는 Parsons의 일반행동이론에 바탕을 두고 Medley와 Mitzel, Withall

등에 의해 연구가 되었으며, Anderson과 Walberg 그리고 Welch, Rentoul과 Fraser 등은 사회심리적 통합적 접근에 근거를 두고 연구하여 왔다.

본 연구는 초등학교 학생이 지각하는 열린교육의 개방성과 학급풍토간에 어떠한 관계가 있는지를 알아보기 위한 것으로, 본 연구 수행을 위한 연구문제를 설정하는데 시사점을 얻기 위하여 열린교육과 학급풍토에 관한 근래의 국내에서 발표된 연구를 중심으로 선행연구의 연구경향을 고찰하였다.

먼저 열린교육에 관한 연구로써 첫째, 열린 공간이나 교수 방법보다는 실천의 주체인 교사가 열려 있지 않으면 열린교육이 바람직한 방향으로 나아갈 수 없다는 것들이 지적되고 있다.²⁾

둘째, 열린교육을 수행하는 교사들이 교수·학습과정, 학습환경과 학습자료의 선정, 학급경영, 학부모와의 관계에서 높은 역할 수행을 하고 있다고 하여 교사의 역할을 강조하고 있다.³⁾

셋째, 열린교육을 실시하는 교사가 그들의 역할을 어떻게 인지하고 있는냐에 따라 열린교육의 개방성 정도가 변할 수 있다고 밝히고 있다.⁴⁾

넷째, 열린교육은 교사들의 자생적인 교육개혁 운동으로, 아동존중에 바탕을 둔 새로운 교육방법을 교사 스스로 개발하고 실천하려는 노력이라고 강조하고 있다.⁵⁾

학급풍토에 관한 연구에서는 첫째, 학생의 학습태도는 학급풍토지각에 긍정적인 측면을 지닐 때 긍정적으로 형성될 수 있으며, 교사의 통제에 대한 지각은 학습 태도에 부정적인 영향을 주는 요인으로 작용하며, 학업성취의 향상을 위해서는 인간관계 지향적인 학급풍토를 유지해야한다고 밝히고 있다.⁶⁾

2) 채정자(1994), 열린교육에 대한 교사의 인식수준과 아동의 학습태도와의 관계, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, pp. 48~49.

3) 홍세기(1994), 열린교육을 수행하는 교사의 역할지각과 역할수행과 관계,碩士學位論文,韓國敎員大學校 大學院. p. 75.

4) 李漢載(1994), 열린교육에서의 敎師의 役割認知와 開放性과의 關係, 碩士學位論文, 韓國敎員大學校 大學院, pp. 69~70.

5) 金樑玉(1997), 初等學校의 열린교육 運營實態와 改善에 관한 研究, 碩士學位論文, 漢城大學校 敎育大學院, pp. 88~89.

6) 魚秀慶(1991), 學生이 知覺한 學級風土와 學習態度 및 學業成就와의 關係, 碩士學位論文, 淑明女子大學校 敎育大學院, pp. 74-76.

둘째, 학급규모가 학급풍토에 영향을 미치고 이 영향에 따라 학습태도에 달리 영향을 준다고 강조하고 있으며,⁷⁾

셋째, 학교교육에서 나타나는 소외양상은 교사와 학생, 학생과 학생간에 학교의 거대화나 학급의 과밀화로 인한 인간관계 경직으로 초래된다는 점이 지적되고 있다.⁸⁾

넷째, 초등학교 교사의 의사소통 유형은 학급풍토에 크게 영향을 미치므로 교사는 무엇보다도 마음을 열어놓고 아동들과 의사소통을 해야 교육의 효과를 증진시킬 수 있다고 밝히고 있다.⁹⁾

이상에서와 같이 열린교육에 관한 연구에서는 교사의 역할에 강조점을 두어 연구되고 있었음을 알 수가 있었으며, 학급풍토에 관한 연구에서는 학급풍토에 대한 종속변인으로 인지적인 학업성취에 중점을 둔 연구와 학급풍토와 자아개념 및 학습태도 등 정의적 특성에 관한 연구들로서 이들 변인간의 관계를 밝히고 있음을 알 수 있었다.

그러나 초등학생이 인식하는 열린교육의 개방성, 즉 초등학생이 인식하는 교사의 열린교육 수행정도와 학급풍토와의 관계에 대해서는 자세한 연구가 부족한 실정이다. 그러므로 본 연구는 열린교육의 개방성과 학급풍토에 초점을 맞추어 이들 간에 어떤 관계가 있는지를 밝혀 열린교육 실행을 위한 기초자료를 제공하고자하는 본 연구의 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 선정하였다.

- 1) 열린교육의 개방성은 特性別로 知覺의 差異가 있는가 ?
- 2) 學級風土는 特性別로 知覺의 差異가 있는가 ?
- 3) 열린교육의 개방성과 學級風土와는 어떠한 關係가 있는가 ?

7) 金貞亨(1992), 初等學校學級規模에 따른 學級風土와 學生學習態度間의 關係 分析, 碩士學位論文, 韓國敎員大學校 大學院, p .87.

8) 兪昇更(1993), 學級風土와 疏外水準과의 關係, 碩士學位論文, 韓國敎員大學校 大學院, pp. 49~50.

9) 郭東沃(1996), 敎師의 意思疏通類型別 學級風土의 差異, 碩士學位論, 韓國敎員大學校 大學院, p. 48.

3. 研究의 制限

1) 연구의 대상을 제주도 도시지역과 농촌지역의 초등학교 20개 학급의 6학년 남·여 일부 학생으로 국한하였기 때문에 연구 결과를 초등학교 전체에 일반화하기에는 약점이 있을 것이다. 그러나 제주도의 교육 여건이 나름대로의 특수성을 가지고 있으면서도 우리 나라 전체의 교육 여건과 많은 공통점을 가지고 있어, 우리 나라 전체의 경향을 추정하는 데에 있어서는 도움이 될 것이다.

2) 본 연구를 위한 측정도구로 개방성 측정은 李殷圭의 “초등학교 교육의 개방성 측정도구 개발 연구”에서 개발된 개방성 측정도구를, 학급풍토 측정은 Anderson & Walberg에 의해 개발된 학급환경검사(Learning Environment Inventory : LEI)를 바탕으로 Fraser, Anderson, Walberg 등이 공동 제작한 나의 학급 조사(My Classroom Inventory : MCI)를 초등학생용으로, 그리고 우리의 학급실정에 맞게 수정 보완한 도구를 선택하여 사용함으로써 수정 보완 및 선택의 과정에서 적합치 못한 부분이 있을 수 있을 것이다.

3) 초등학생에 대한 기초 자료의 특성별로는 「지역별, 학생의 성별, 학급규모별, 담임교사의 성별」 등 4개의 특성으로 한정하였다.

II. 理論的 背景

1. 열린교육의 特性

열린교육이란 말 그대로 정해진 한계가 없이 열려있는 것이기에 이를 구체화하여 정의하기는 쉽지 않다. 그런 뜻에서 ‘열림’의 의미를 ‘닫힘’과 비교해보면 ‘닫혀 있다’는 고정되고 정형화된 양식을 지녔다는 뜻이 되나 ‘열려 있다’는 수용적이고 어떤 틀이 없다는 뜻으로 유추해 볼 수 있겠다.

우리 나라는 열린교육연구회가 발족되기 전까지는 ‘개방교육’ 혹은 ‘오픈교육’이라는 명칭을 사용하였는데 이중 ‘개방교육’이라는 명칭이 보다 자주 사용되다가 1991년 한국열린교육연구회가 결성되면서 ‘열린교육’이라는 명칭으로 통일되어 사용되고 있다.¹⁰⁾

영국에서는 열린교육이라는 용어보다 비형식 교육(informal education)이라는 용어를 더 많이 사용하였으며,¹¹⁾ 비형식 학급(informal class), 비형식 교수(informal teaching), 비형식적 교수방법(informal method of teaching), 비형식 학교(informal school)라는 용어들도 모두 비형식 교육(informal education)에 포함된다고 할 수 있다. 이와 대립되는 교육 개념의 총칭으로서 형식교육(formal education)은 그 전통이 길게 계속되어 왔다는 점에서 전통적 교육(traditional education)이라고도 하며, 이에 비해 비형식적 교육(informal education)은 아동중심이라는 생각이 포함되어 진보적 교육(progressive education) 또는 실험학교(experimental school)라고 하였다.

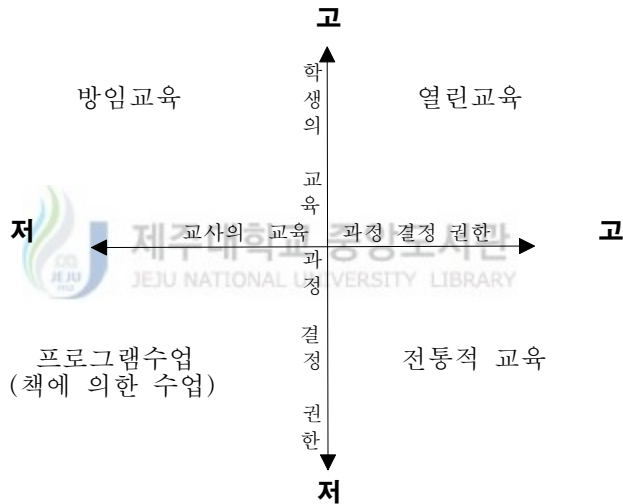
이에 대해 길형석·은용기는 ‘open education’이라는 용어는 하버드 대학의 Birth에 의해 처음으로 사용되었으나 공식적으로는 1970년대 초 Weber가 뉴욕대학에 ‘Workshop Center for Open Education’이라는 연구 기관을 설치하면서 쓰여지게 된 것¹²⁾으로 보고 있다.

10) 한국교육개발원(1997), 「열린교육 입문」, 교육과학사, p. 72.

11) 한국교육개발원(1997), 상계서, p. 50.

12) 은용기·길형석(1996), 「열린학교 열린교육」, 대한교과서주식회사, p. 58.

그리고 많은 학교들이 지나치게 구조화됨으로 인해서 많은 문제를 야기하고 있다고 보는 Sherman은 구조화된 학교에 대한 대안으로서 열린학교를 개념화하였는데, 열린교육의 가능한 극단적 형태(無構造)를 제시해 줌으로써 열린교육의 특징과 문제점을 동시에 논의할 수 있는 개념틀을 제공해 주었다고 할 수 있다.¹³⁾ 즉, 열린교육은 개인의 자발성과 창의성을 최대한 발휘할 수 있다는 것이며, Bussis와 Chittenden은 교사의 권한과 학생의 권한을 각각 다른 축으로 하여 열린교육을 다른 종류의 교육과 구분하였으며,¹⁴⁾ <도-1>과 같이 학습내용과 학습의 과정에 대한 결정에 개별교사가 적극적으로 관여하는 정도를 가로축으로, 그 결정에 개별학생이 적극적으로 관여하는 정도를 세



<도-1> Bussis & Chittenden의 열린교육 개념 모형

출처 : 한국교육개발원(1997), 「열린교육입문」, 교육과학사, p. 26.

로축으로 하여 교사와 학생이 모두 학습내용과 과정에의 결정에 적극 관여하는 형태의 교육을 열린교육이라고 하는 것이다. 이 모형은 교실의 변화를 교사와 학생의 양 측면에서 평가할 수 있으므로 특히 유용하다고 할 수 있다.

그리고 Horwitz는 열린교육이란 학습공간을 융통성 있게 활용하고, 학생에

13) 한국교육개발원(1997), 전계서, p. 25.

14) Anne M. Bussis & Edward A. Chittenden(1970), *Analysis of an approach to open education*, Princeton, New Jersey: Education Testing Service, p. 23.

게 학습 선택권을 부여하며, 풍부한 학습 재료를 제공하고, 대집단 수업활동 보다는 개별 또는 소집단 수업활동을 지향하는 교수방식이라고 하였으며,¹⁵⁾ 초등학교에서의 교육의 목적은 사회생활에 필요한 기본적인 기능뿐만 아니라 다른 사람들과 더불어 생산적으로 일할 수 있는 독립적이고도 창의적인 인간으로 교육하는 것으로 보고있는 Rothenberg는 교육 프로그램은 학생중심, 개인차에 중점을 둔 융통성 있는 것이어야 하고, 교육프로그램은 외적인 요구에 의한 것보다는 학생을 위한 것이어야 한다고 열린교육에 대해 정의하고 있다.¹⁶⁾

또한 Stephens는 변화와 새로운 아이디어, 교육과정과 시간 계획, 공간의 사용, 그리고 교사와 아동간의 솔직한 감정 표현에 개방되어 있고, 학급에서의 중요한 의사 결정에 아동의 참여하는 개방적인 교육적 접근을 뜻한다고 열린교육을 정의하고 있다.¹⁷⁾

이상의 정의들에서 나타난 바와 같이 열린교육은 교육 내용보다는 교육의 과정과 교육의 환경에 그 초점을 두고 있음을 알 수 있다. 또한 어떤 한 가지의 특수한 형태의 교수방법을 의미하기보다는 아동 중심적이며, 교육 전반에 관한 개방적인 접근방법을 뜻한다고 볼 수 있다. 이렇게 보면 열린교육이란 아동들이 자유롭게 자연스럽게 자신의 내적인 호기심과 외부세계와의 접촉에 의한 직접경험을 통하여 전인적인 사람이 되도록 학교와 교사 및 그 외의 모든 것이 하나로 통합되는 상태를 제시하는 교육의 한 방법이라고 정의할 수 있다.

한편 Tunnel은 다음의 4가지 기본 원리에 의하여 열린교육의 실체를 규정하고 있다.¹⁸⁾

첫째, 열린교육에서 가장 중요시 여기는 것은 ‘존중의 원리(respect rule)’이다. 학습자는 상당한 자유를 인정받으며 최대한 자율적으로 행동한다. 학습자

15) R. A. Horwitz(1979), Psychological effect of open education. *Review of Educational Research*, Vol. 49, pp. 72-73.

16) J. Rothenberg(1990), The open classroom reconsidered, *The Elementary School Journal*. Vol. 90, p. 72.

17) 신옥순, 유희령 역(1991), 「유아를 위한 개방교육의 이론과 실제」, 창지사. p. 43.

18) Tunnel Pon,(1975), Open Education: An expression in search of the definition, in David Nyberg(Ed.), *The philosophy of open education*, London & Boston: Routledge and Kegan Paul, pp. 17-19.

의 요구가 중요하게 고려되며 교사와 학습자간 빈번하고 학습자의 견해가 중요한 것으로 받아들여진다.

둘째, ‘환경의 원리(environmental rule)’로써 교사는 각 학습자에게 적절한 환경을 조성하여 교육적으로 흥미 있는 활동을 효과적으로 수행하도록 한다.

셋째, ‘자유의 원리(freedom rule)’로써 이것은 학습자가 자신이 원하는 것을 모두 할 수 있도록 허용하기보다는 자신이 선택한 것 중에서 교육적인 활동을 추구해 나가는데 자유롭다는 것을 의미한다. 따라서 교사가 교육적이라고 생각하지 않는 활동에 대해서는 어느 정도 제한을 둘 수 있다.

넷째, ‘개별화의 원리(individualization rule)’로써 교사는 학습자들의 흥미에 기초하여 교육적으로 가치 있는 것을 개별화된 수업으로 제공한다.

그런가하면 Howes는 열린교육이 기본적인 원리에 근거를 두고 다음과 같이 제시하였다.¹⁹⁾

첫째, 아동 개개인에 대한 근본적인 존중에 있다.

둘째, 아동은 개별적으로 인식한다.

셋째, 교실의 요소인 조직, 운영, 지도, 및 상호작용은 개방성의 기초에 의한다.

넷째, 학습을 위한 힘의 구조는 아동중심에 있다.

따라서 열린교육은 이론적 측면보다 다양한 형태와 교수방법이 개방되어 있는 실천적 측면이 강하기 때문에 한마디로 요약하기 힘들다.

이상에서와 같이 열린교육의 기본 원리는 학습자인 아동중심 교육을 강조하고 있음을 알 수가 있다.

즉, 열린교육의 기본 원리적 측면에서 보면 열린교육은 아동의 능력과 욕구를 존중하고 이들을 충족시킬 수 있는 환경을 제공함으로써 아동의 인지적, 정의적 발달을 촉진시키고자하는 전략으로 열린교육의 기본원리를 바탕으로 수행되는 교육의 형태라고 말할 수가 있을 것이다.

이상과 같이 정의된 열린교육에 대해 그 특성을 고찰해보면 열린교육은 미리 결정된 교과중심의 교육과정을 칠판과 백묵만을 주로 사용하여 교사의 설

19) V. M. Howes(1974), *Informal teaching in the open classroom*, New York: Macmillan Publishing Co. Inc., p. 3.

명위주의 방법으로 교육했을 때의 문제들을 해결해 보고자하는 문제의식에서 시작된 것이라 할 수 있다.

Stephens는 열린교육의 특성을 다음 15개 항목으로 진술하고 있다.²⁰⁾ 즉 ① 소집단 및 개별학습 ②유연한 시간 계획 ③다양한 학습 활동 ④풍부한 학습 자료 ⑤학습활동에서의 아동의 자유 ⑥학습활동에 대한 의사 결정권 ⑦아동의 관심에 따른 자료제공 ⑧흥미에 따른 융통적인 학습 집단 ⑨실험과 자료의 강조 ⑩아동에 대한 존중, 신뢰수용 ⑪교육과정의 통합 ⑫개별 아동의 지적, 정서적, 신체적, 사회적 필요에 주의 ⑬창조적 교육과정의 인정 ⑭최소한의 등급 점수화 ⑮교사와 학생, 학생과 학생간의 개방적 관계 등과 같이 다양한 학습활동과 학습자의 흥미, 요구에 따른 융통성 있는 집단조직을 강조했다.

그런가하면 Walberg와 Thomas는 열린교육의 특징²¹⁾으로 ①학습을 위한 풍부한 공급 : 조작적인 다양한 자료의 제공, 학급 내에서의 자유로운 활동, 개별 선택에 의한 소집단 학습 ②인간적인, 존중하는, 개방된, 따뜻한 분위기 : 아동 스스로 자신의 행동 통제 및 훈육, 아동의 생각과 행동이 교실 안에서의 반영, 교사는 아동의 사고와 행동 존중 ③학습 사태에 대한 진단 : 아동들 자신의 학습 결과 스스로 정정, 교사의 관찰 및 질문 ④교수 : 개별화, 교과서나 익힘책을 그대로 이용하지 않음 ⑤평가 : 교사의 기록, 개별화 평가, 시험은 거의 치르지 않음 ⑥전문적 성장을 위한 기회 추구 : 교사는 다른 교사와 의견을 나누고, 협동적으로 일함으로써 전문가로서의 성장 추구 ⑦교사의 학생 인식 : 교사는 모든 아동과 교육에 대한 자신의 역할 인식 ⑧아동과 학습과정에 대한 가정 : 아동은 자신의 학습과 학습의 조건, 교과목 등에 대한 중요한 결정을 할 수 있는 능력을 지녔다고 보는 등 전통교육과 열린교육을 구분 짓는 특징을 이상과 같이 제시하고 있다.

또한 Giaconia와 Hedes는 ①교수의 개별화 ②학생의 자기 주도적 학습활동

20) Lillian S. Stephns(1974), *The teacher's guide to open education*, New York : Holt, Rinehart Inc, pp. 25~26.

21) H. Walberg & S. Thomas(1972), *Open education : An operational definition and validation in great Britain and United States*, *American Educational Research Journal*, Vol. 43. pp. 197~207.

③진단적 평가 ④풍부한 학습자료 ⑤열린 공간 ⑥다연령 학습진단 ⑦팀티칭 등 열린교육의 효과를 검증하기 위해 선행 연구들을 검토하여 이상과 같은 특징을 제시하고 있다.²²⁾

김은산과 은용기·길형석도 ①유연한 교육과정 ②탄력적인 학습집단 조직 ③개방식 공간 ④열린 인간관계 ⑤열려있는 마음 등 5개의 특징을 제시하고 있다.²³⁾

이상의 내용을 종합해 볼 때 열린교육의 특징을 다음과 같이 요약 할 수 있다. 첫째, 아동이 학습활동에 주도적으로 참여하고, 학습 선택의 자유가 보장된다. 둘째, 평가는 학습활동 중 진단적으로 행해지며 학습자의 학습 활동에 도움을 주는 것이 목적이다.

셋째, 아동의 학습활동에 필요한 풍부한 자료가 제시된다.

넷째, 아동의 욕구와 능력에 기초한 개별화 수업이 이루어진다.

다섯째, 교사는 지식의 전달자가 아니라 계획수립, 자료제공, 동기유발, 조정자의 역할을 수행한다.

여섯째, 아동의 동기에 부응하는 융통성 있는 시간계획 및 아동과 활용이 용이한 유연성 있는 공간이 필요하다.

2. 열린교육의 開放性

열린교육이 처음 우리 나라에 소개되었을 때 개방교육이라는 용어로 소개되었으며, 현재 실시되고 있는 우리 나라의 열린교육에 있어서 열린교육이라는 용어 대신 개방적 교육이라는 용어가 더 적절하다는 주장도 있듯이 열린교육의 가장 큰 특징은 개방성이라고 할 수 있다

개방성 영역은 학자들간에 다양한 차이를 보이고 있어 일선학교에서 열린교육의 모습 또한 많은 차이를 보이고 있다. 일부 교사들은 비형식적 접근방법의 요소들을 부분적으로 채택하고서 그들의 교실을 ‘열린’이라고 부르는가하

22) R. M. Giaconia & L. V. Hedges(1982), Identifying features of effective open education, *Review of Educational Research*. Vol. 52. No. 4. pp. 579~602.

23) 이용숙(1995), 열린교육의 이론과 실제, 「열린교육」, 제주도교육청, p. 8.

면, 어떤 교사들은 일부 교과와 교수방법만을 개별화하면서 그들의 교실이 ‘열려있다’고 말하기도 한다. 또한 아동들의 활동 구조가 여전히 전통적이라고 할지라도 벽이 없는 교실에서 공부한다면 그들은 열린 교실에서 공부한다고 말을 듣게된다. 이와 같은 지적들은 열린교육이 갖는 특성상 개방성 영역을 정형화하는 일이 거부되거나, 열린교육의 실제에서 강조되어야할 개방성 영역과 각각의 영역이 지니는 특징에 대한 공통된 인식이 요구된다.

모든 사회와 문화는 변하고 있기 때문에 우리 나라의 사회와 문화의 특성과 필요에 알맞는 열린교육의 모습 또한 계속 변할 수밖에 없다고 보는 이용숙은 현재의 필요와 현재 예측할 수 있는 가까운 미래의 필요에 맞추어 열린교육을 발전시켜 나간다면 그것이 곧 한국형 열린교육이 될 것이라고 주장함으로써 개방성에 대한 공통된 인식의 필요성을 강조하고 있다.²⁴⁾

한편 열린교육의 개방성을 강조한 Barth와 Rathbone은 정의를 내리는 수단으로써 열린교육의 기초를 형성하는 가정을 설정하고 ‘개방이란 아동과 학습에 대한 사고 방법으로서 개방성과 신뢰, 공간적 개방성 그리고 아동에게 중요하고 지시하며 지배하는 것이 아니라 아동을 자유롭게 해주고 도와주는 시간의 개방성으로 특징 지워진다고 하였다.²⁵⁾

그런가하면 李殷圭는 개방성은 열린교육의 모든 실제(practice)의 실행을 아동들이 자율적으로 활동해 나갈 수 있도록 교육의 제 여건을 개방해 놓는 정도라고 정의하고 있다.²⁶⁾ 그리고 그는 열린교육에 관한 학자들의 문헌을 분석하여 공통적으로 인식하고 있는 정의적 영역, 학습에서의 아동의 역할, 개별화 수업, 교과 활동의 통합, 진단적 평가, 다양한 학습자료, 열린 공간, 탄력적인 학습집단, 융통적인 시간계획, 협동적 교수 등 10개 영역으로 열린교육의 개방성 영역을 분류하였으며, 이를 기초로 하여 8개의 개방성 기본 요인을 추출하였다.²⁷⁾

24) 이용숙(1993), 「한국형 열린교육의 탐색」, 한국교육학회 교육철학연구회 편, pp. 57-78.

25) R. S, Barth & C. H. Rathbon.(1969), The Open School: A way of thinking about children learning and knowledge. *The center Forum*, No. 3. p. 1.

26) 李殷圭(1996), 前掲論文, p. 8.

27) 李殷圭(1996), 上掲論文, pp. 70-72.

본 연구에서도 李殷圭가 정의한 개방성 개념을 중심으로 열린교육을 얼마나 잘 실천해 나갈 수 있는가의 정도를 개방성 개념으로 정의하고자 한다.

이러한 열린교육의 개방성에 대해 열린교육 연구자들은 열린교육에 대한 실제의 실행정도를 측정하고자 시도하였다. 이들 연구의 대부분은 학교, 교실, 또는 교사를 분석 단위로 하여 다양한 방법으로 열린교육의 개방정도를 측정하였다.

Walberg와 Thomas는 교실관찰과 열린 교육자들의 주요 저서의 분석을 통하여 열린교육의 개념을 밝히려고 시도한 최초의 연구자들이다.

그들은 열린교육의 문헌을 분석하고 자료를 수집하여 8개의 주제를 설명해주는 방대한 인용구들을 발췌하였다. 수집된 106개의 구체적인 진술문들은 8개의 주제를 구성하는 특징들로 세분화되어 각각 분류되었다.

이와 같은 방법을 통하여 Walberg와 Thomas는 4단계 Likert식 교실관찰 평정척(Classroom Observation Rating Scale : CORS)과 교사설문지(Teacher Questionnaire : TQ)를 개발하였으며,²⁸⁾ Troutt는 교실을 분석 대상으로 하는 아동-교사 행동 평정(Student-Teacher Behavioral Rating Scale : STBRS)을 개발하였다. 그는 5개의 내용 주제와 검사문항을 개발하면서 열린교육의 내용이 관련 문헌의 고찰에만 의존하기보다는 열린교육 상황에 대한 직접적인 관찰에 근거해야하며 열린교육의 내용 특징은 반드시 열린교육이 실행되고 있는 교실로부터 도출되어야 한다고 주장하였다.²⁹⁾

열린교육의 개방정도를 측정할 목적으로 열린교육의 준거를 개발한 Myers는 열린교실을 대상으로 열린교육 프로그램에 대한 관찰연구를 수행하고 초등학교의 개방성을 결정하는 도구(Instrument for Determining Openness of Elementary Schools : IDOES)를 개발하였다. Myers의 도구는 16개의 준거로 구성된 5단계 평정척으로 되어있다.³⁰⁾

28) H. J. Walberg. & S. C. Thomas(1971). *Characteristics of open education: Toward an operational definition*. Newton, MA: Education Development Center.

29) G. E. Troutt(1972), *Itemizing features of open education through the development of student-teacher behavioral rating scale*, Doctoral dissertation, University of Connecticut, Dissertation Abstracts International, 33, 2625A. University Microfilms No. 72-32, p. 258.

그 외 개방성 측정을 위한 연구로 Dopyera와 Lay의 열린교육에서 교사에 의해 허용되는 아동의 행동 또는 활동이 전체 프로그램속에 차지하는 시간비율에 의하여 개방정도를 측정할 수 있는 열린 프로그램 구성목록(Open Program Structure Index: OPSI)을 개발하였으며, Cornett와 Askins는 학교 개방성목록(Inventory of School Openness: ISO)을 개발하였다.

우리 나라에서는 처음으로 열린교육에서의 개방성 측정 도구의 개발을 시도한 李殷圭는 “초등학교 교육의 개방성 측정 도구 개발 연구”에서 열린교육의 개방성 구성요소들을 개방성 인자라는 용어를 사용하여 측정도구를 개발하였는데,³¹⁾ 본 연구에서는 개방성 인자라는 용어 대신에 개방성 요인으로 사용하고자한다.

그의 연구에서 요인 분석은 영역내용의 변수들간의 상관 관계를 요약하여, 10개의 하위 영역으로 진술된 75개의 예비 설문지 문항을 가지고 1차, 2차 요인분석을 통하여 요인별로 적재값(factor loading)이 적게 흩어져 있는 변수들을 탈락시켜 최종적으로 「풍부한 학습자료(rich learning materials), 아동의 주도적 학습활동(children-initiated learning activity), 융통적인 교육과정 운영(flexibility of curriculum), 교사·아동 상호작용(teacher-student interaction), 진단정보로서의 평가(evaluation for diagnostic information), 다양한 학습집단(various learning grouping), 지원적 교사(supporting teacher), 교수 자원의 활용(utillization of teaching sources)」 등 8개 요인 모델(eight-factor model)을 선정하고 50개의 동질성 있는 문장을 선정하고 있다.

본 연구에서도 교사의 개방성을 측정하는 도구로 우리 나라의 실정에 맞게 개발된 李殷圭의 개방성 측정도구를 본 연구의 목적에 맞게 수정하여 사용하였으며, 개방성 요인 선정은 8개 요인 중 다양한 학습집단을 제외한 7개의 요인을 본 연구의 하위 요인으로 선정하였다.

개방성 측정을 위한 요인별 측정내용은 <표-1>과 같이 정리하였으며, 요인별 내용을 열거하면 다음과 같다.

30) D. A. Myers(1973). Critical issues. In D. A. Myers & L. Myers(Ed.), *Open education re-examined*, pp. 87-112, Lexington, MA: Lexington Books.

31) 李殷圭(1996), 前掲論文, pp. 85-89.

1) 풍부한 학습자료

풍부한 학습자료는 자료에 대한 접근의 용이성, 학습활동 코너, 구체물을 통한 학습, 선택이 가능한 풍부한 학습자료, 조작적 자료와 직접적 경험, 아동과 자료와의 상호작용 등과 밀접한 관련을 가진다.

2) 아동의 주도적 학습활동

아동의 주도적 학습활동은 자발적인 학습집단조직, 규칙제정과 집행에 참여, 자료·학습활동·학습방법의 선택, 능력별 과제 해결 등과 같이 아동의 활동과 관련을 가진다.

3) 융통적인 교육과정 운영

융통적인 교육과정 운영은 교과서 또는 교육과정 지침서에 의존, 고정된 시간표, 분과적 교과활동, 일제수업, 교사의 통제 등과 같은 교과활동 및 시간운영과 밀접한 관련을 가진다.

4) 교사·아동 상호작용

교사·아동 상호작용은 아동의 실수에 대한 인정과 수용, 아동을 독특한 존재로 인식, 탐구능력의 신뢰, 감정의 표출, 아동의 욕구 개인차 감정의 존중, 권위의 최소화, 교사와의 신체적 접촉 등 교사가 아동을 존중하고 신뢰하는 교사-아동의 인간관계와 관련이 있다.

5) 진단정보로서의 평가

진단정보로서의 평가는 진단적 정보, 관찰기록, 일화기록, 아동의 활동작품, 아동발달에 대한 누가 기록, 과정평가 등과 관련이 있다.

6) 지원적인 교사

지원적인 교사는 교사의 역할, 아동행동에 대한 민감성, 아동과의 개별상담 등 교사의 역할과 관련이 있으며, 열린교육에서 교사의 역할은 진단자, 상담자, 촉진자, 지원자 등으로 다양하게 정의 될 수 있다.

7) 교수자원의 활용

교수자원의 활용은 보조교사, 아동리더, 팀티칭, 자원인사 초대 등과 관련이 있다.

<표-1>

개방성 요인별 측정 내용

개방성 요인	정 의	측 정 내 용
<p>풍부한 학습자료</p>	<p>아동의 탐구와 학습을 조장하는 다양하고 풍부한 자료를 제공한다.</p>	<p>자료에 대한 접근의 용이성 다양한 학습활동코너 조작 가능한 자료 다양한 학습활동을 위한 풍부한 자료 구체물 조작이나 직접적 경험 아동과 자료의 상호작용 아동의 주된 학습자료 학습시 아동의 자유 다양한 형태의 학습집단에서의 활동 시간초과활동의 허용 교사의 연수 및 연구 참여 교사의 수업방법</p>
<p>아동의 주도적 학습 활동</p>	<p>아동은 자신의 학습 활동과정에 주도적으로 참여한다.</p>	<p>자발적인 학습집단 조직 규칙제정과 집행에 참여 자료의 선택 학습활동의 선택 학습방법의 선택 비품, 기구의 배열 계약수업 방법의 활용 학습과제 해결방법의 결정 수업목표의 결정·능력별 과제 제시</p>
<p>융통적인 교육과정 운영</p>	<p>학습 주제는 통합적이며, 교육과정은 융통적으로 운영된다.</p>	<p>교사의 지침서 및 교과서 의존 고정된 시간표·일제 수업 책걸상의 배열 학습활동의 사전 계획 동일 아동과의 짝 교사의 통제</p>
<p>교사·아동 상호작용</p>	<p>아동의 욕구와 탐구능력은 존중되며, 교사와 아동은 상호 신뢰한다.</p>	<p>아동의 실수에 대한 인정과 수용 아동을 독특한 인재로 인정, 능력 신뢰 감정의 표출 아동의 개인차, 감정, 요구의 존중 교사와의 신체적 접촉 아동의 행동에 대한 교사의 확인</p>

진 단 정 보 로서의 평가	전통적 평가방법을 지양하고 아동의 작품이나 관찰 및 일화 기록을 적극 활용한다.	평가의 활용 기록에 의한 평가 아동의 발달과정 누가 기록 과정평가
지원적인 교사	교실의 물리적 환경은 유동적이며 아동의 활동은 자유롭다.	교사의 역할 아동행동에 대한 민감성 수업중 교사의 요구 아동과의 개별상담
교수 자원 의 활용	보조교사, 아동리더의 활용과 2인 이상의 교사가 동일한 아동집단을 대상으로 수업을 공동계획하고 공동책임하에 가르친다.	보조교사, 아동리더의 활용 지역인사의 활용 팀티칭에 의한 지도 학습활동의 시작과 끝마침

3. 學級風土와 要因

학급은 학생들이 학교 생활에서 가장 많은 시간을 보내는 장이며, 교사와 학생, 학생과 학생이 상호작용 하여 독특한 풍토를 조성하고 생활하는 과정에서 영향을 주고받는 학습의 장이다. 학교의 거의 모든 교육 활동이 이루어지는 곳으로서 학업성취라는 교육의 목적을 가지고 있으며 목적 달성에 있어서 학급 구성원, 담임교사와의 상호인간관계, 학급이 처한 상황적 요인이 중요하게 작용한다.

학급을 정의하는 관점은 단순한 학습의 단위로 생각하는 것과 역동적 사회체제로 생각하는 두 가지로 나누어 볼 수 있다.³²⁾ 전자의 관점에서는 교사의 지도하에 공통적으로 학습을 수행하는 학생의 집단으로 교사와 학생의 종적 인간관계가 중심이 된다. 후자의 관점으로는 수업활동을 전개하기 위한 최소

32) 金賢貞(1998), 初等學校 兒童의 性格特性과 學級風土와의 關係, 碩士學位論文, 韓國敎員大學校 大學院, p.14.

의 기초 단위로서 수업목표를 전제로 해서 상호작용이 이루어지며, 인적 물적 자원이 투입되어 교육과정을 통한 수업 목표의 최종 달성 결과를 가져오는 하나의 전체적 과정으로 본다.

한편 Getzels와 Thelen의 연구 결과를 토대로 하여 李榮德은 학급의 성격을 다음과 같이 요약하였다.³³⁾

첫째, 학습집단의 목적은 학습에 있다. 학습을 한다는 의식적인 목적을 가지고 모인 집단이 학급집단이다.

둘째, 학급집단의 참가자 혹은 구성원도 그들의 완전한 자유 의사에 의한 것 보다는 타의에 의해 특정학교, 특정학급의 참가자가 되는 셈이다.

셋째, 학습집단 내의 지도성과 통제의 주된 권한은 교사에게 주어진다. 교사는 학생들보다 연장이고, 더 많은 지식을 알고 있고, 많은 경험을 가진 성숙자이다.

넷째, 타 집단과의 관계에 있어서의 학급집단은 학교 체제 속의 타 학급집단과 유기적 관련성을 유지한다.

이와 같은 성격을 가지고 있는 학급에는 학급마다 독특한 분위기 즉 학급풍토가 있게 마련이다.

일반적으로 자연적 환경이라고 불리어 지는 풍토라는 말은 여러 연구 분야 또는 연구자들에 따라 자연 또는 사회현상을 개념화하는 중요한 용어로 사용되어 왔다.³⁴⁾ 어떤 경우는 지리적 개념으로서 지리적 특성을 말하기도 하며, 또는 조직풍토, 학교풍토, 학급풍토니 하는 사회 심리적 개념으로서 조직환경의 성격을 의미하는 용어로도 사용되어 왔다. 그러나 지리적 개념으로서의 지리풍토에서는 특성을 규정짓는 요소가 명확하여 특성화하는 작업에 문제가 없지만 이것이 조직에 적용되었을 경우에는 그렇게 간단한 문제가 아니다. 왜냐하면 인간의 조직은 그것이 존재하고 있는 환경이 각기 다르고 조직자체를 구성하는 가장 중요한 요소인 인적 변수가 유동적이면서 가변적이기 때문이다.

33) 李榮德(1970), 「教育의 過程」 培英社, pp. 118~119.

34) 裴聖鉉(1983), 織風土의 統合的 接近을 위한 模型開發 및 實證的 調査, 「社會科學研究」, 4, pp. 335~336.

Anderson은 Halpin과 Croft의 “인간에게 심리적 성격이 있는 것과 같이 한 체제 내에는 풍토가 있다.”와 N. Wankwo의 “일반적인 우리 의식(general Wee-feeling), 집단 하위문화, 학교 내에서의 상호작용적 생활”로 정의한 내용을 가지고 풍토를 직관적으로 증명할 수 있는 개념³⁵⁾이라고 설명하였다. 이것은 인간 개개인에 속성이 있는 바와 같이 조직이나 사회체제 내에는 어떤 특성이나 속성인 풍토가 있다는 것을 의미한다고 할 수 있다.

환경을 구조환경과 과정환경으로 구분하고 있는 鄭元植은 개인에게 작용하는 외적조건과 자극이 일정한 규칙에 의하여 조직되어 체계화되어 있는 구조적 상태를 구조환경이라 하고, 순전히 심리적 환경으로서 외적 자극과 조건 및 조직화된 체제가 개인과 상호작용이 일어나는 과정환경을 분위기 또는 풍토라고 규정하였다.³⁶⁾

그런가하면 정범모는 풍토를 집단 발생적인 심리적 지향성이라 정의하면서, 이 때의 집단 발생적이란 집단을 구성하는 개개인의 특정한 성격에 연유되는 심리적 지향성과 구별하여 집단자체의 성격에 연유되는 심리적 지향성을 말하며, 심리적 지향성이란 어떤 특정한 행동으로 표출되는 지향성이라고 규정하였다.³⁷⁾ 이러한 의미에서 풍토는 집단성격에 연유되는 집단성원들의 행동지향성이라고 할 수 있다.

학급풍토의 사회 심리적 특징을 파악하기 위한 접근은 Murray의 욕구-압력 모형에 이론적 근거를 둔 것과 Parsons의 일반행동이론에 바탕을 둔 접근 방법이 있다.

인간의 행동을 개체와 환경의 함수관계, 즉 $B=f(N \cdot P)$ 로 공식화 한 Lewin의 영향을 받은 Murray의 욕구 압력 모형은 욕구라고 일컫는 인간의 내재적 힘이 환경적 압력이라는 외적인 힘과 상호작용하는 과정에서 행동이 일어난다고 보았다. 그리고 환경의 압력을 실제로 객관적으로 존재하는 압력이라고

35) Carolym S. Anderson.(1982), The search for school climate: A review of the research, *Review of educational Research*, Vol. 52. No3. pp. 368~420.

36) 鄭元植(1982), 「教育環境論」, 教育出版社, p.100.

37) 정범모(1976), 「교육풍토-그 종합적 연구를 위한 기초」, 한국행동과학연구소, p. 214~260.

하고, 지각된 압력을 β 압력이라 하였다. Murray의 이론을 기초로 하여 Stern은 α 환경(물리적, 사회적, 제도적 환경), β 환경(집단 구성원들이 공통으로 지각 해석하고 있는 환경), γ 환경(집단 구성원 각자가 해석하고 있는 독특한 환경)으로 구분하고, 환경속에서 아동 각자가 지각한 환경의 집합인 β 환경이 풍토를 구성한다고 보았다³⁸⁾

Parsons의 일반행동이론의 기본적 개념은 개인 유기체 속성으로 욕구성향, 사회체제 내의 성원 상호간의 속성으로 역할기대, 문화의 속성으로 가치관으로서 인간행동이란 이들 세 가지 속성들의 복잡한 상호작용의 결과로 보고 있다.

이러한 Parsons의 이론에 근거하여 Getzels와 Cuba는 사회체제를 조직적 요인과 구성원적 요인으로 구분하고 Getszelsd와 Thelen은 Getzels와 Cuba의 사회체제 모형에 문화 요인과 환경요인을 첨가하여 사회체제 확대모형을 제시한 다음, 인간행동을 그 속에 주어지는 역할기대(role-expectation : R), 구성원 개인의 성격(personality: P)의 상호작용의 결과를 $B=f(R \cdot P)$ 로 나타내었다.

두 이론적 모델을 통합하려는 입장에서 학급환경을 학교환경에 포함되어 있는 학급집단 내지 학급 사회의 사회적 풍토를 포함하는 용어로 보고 학급 구성원의 대인 상호작용에서 조성되는 풍토와 분위기에로의 접근을 시도하고 있는 학자들도 있다.

Anderson, Fraser, Walberg 등은 학급의 사회적 풍토 혹은 학급환경을 사회 집단으로서 학급연구에 잠정적인 중요성을 지닌 측정 가능한 학급집단의 속성의 특징이라고 정의를 내린 다음, 그 속성에는 학생들간의 관계, 교사-학생간의 관계, 교과 및 교수방법과 학생들과의 관계, 학급의 구조적 특성 등에 대한 학생들의 지각을 내포하는 것으로 보고 있다.³⁹⁾

이상과 같은 제 이론을 종합해 볼 때 학급풍토의 개념을 정리하면 학급경영에서 생기는 그 학급의 성격으로 교사를 포함한 학급 구성원들 간의 공식

38) H. D. Nielsen, and D. H. Kirk(1974), Classroom climate, In Walberg(Eds), *Evaluating educational performance*, Berxeley, Calif : McCut., p. 15.

39) 한규옥(1994), 학급풍토지각이 초등학교생이 대인관계 및 자아개념에 미치는 영향, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, p. 5.

적·비공식적 인간관계에 의하여 조성되는 사회·심리적 유대현상으로 학급의 기풍 또는 분위기라고 할 수 있다.

이러한 학급풍토에 대해 그 요인과 그에 따른 측정도구의 개발에 있어서도 학급풍토의 다양한 개념 정의만큼이나 연구자들마다 각기 다르게 접근하고 있는데, 그것을 측정하는 것으로 두 가지 방법이 나타나고 있다.

첫째, 학급풍토에 관한 학생들의 지각을 기초로 하여 측정하는 방법이고, 둘째는 학급 내에서 일어나는 활동에 대한 관찰에 의존하는 방법이다.⁴⁰⁾

학생들의 지각을 통해 학급풍토를 측정하는 방법의 이점은 그 집단 구성원들은 외부에서 온 관찰자보다 자기가 속해 있는 집단에 대하여 더 많은 정보와 지식을 갖고 있다는 사실이며 경제적이고 모든 학생들의 폭넓은 판단을 포함할 수 있다는 점이다. 반면에 학급 내에서 일어나는 활동에 대한 관찰에 의존하는 방법은 하나의 조직이나 학급에서 변화하는 환경을 관찰함으로써 변화의 효과를 연구할 수 있으나 관찰자의 주관의 개입이 많이 개입될 수 있으며 대상자의 수를 많이 할 수 없다는 어려움이 있다. 또한 이 방법은 관찰자가 폭넓게 훈련된 전문가라야 가능하다는 단점 때문에 지각을 통해 학급풍토를 측정하는 방법이 많이 사용되고 있다

본 연구에서도 학급풍토에 관한 견해와 측정방법을 토대로 학급풍토를 아동들의 인식을 통해서 측정하고자한다.

그런데 지각학급풍토를 연구함에 있어서는 무엇보다도 구성원들이 지각하고 있는 바를 어떻게 수집하고 분류하는가가 기본적인 과제이다. 이러한 문제는 학급풍토의 요인 설정과 측정도구의 개발에 관련된 것으로서 연구자마다 다양하게 연구되어 오고 있다.

Halpin과 Croft는 미주지역의 초등학교의 풍토를 중심으로 개방(open), 자율(autonomy), 통제(controlled), 친밀(familiar), 부정적(paternal), 폐쇄(closed) 등 6개의 영역을 변인으로 하여 학교조직풍토를 측정할 수 있는 조직풍토기

40) 安貴德(1986), 歸因性向, 知覺學級風土 및 두 變因의 相互作用이 學習態도와 學業成就에 미치는 影響, 教育學博士學位論文, 中央大學校 大學院, p. 23.

술질문지(OCDQ)를 개발하였다.⁴¹⁾

Walberg는 개인의 욕구와 역할기대의 상호작용이 학급풍토를 만든다는 Getzels와 Theln의 이론에 근거하여 학습환경검사(LEI)를 개발하였다.⁴²⁾ 이 검사는 Anderson의 모형과 조직이론을 토대로 학급풍토를 15개로 변인화 하였는데 응집력(cohesiveness), 형식성(formality), 속도(speed), 다양성(diversity), 환경(environment), 갈등(friction), 목표지향성(goal direction), 비애성(favoritism), 파벌성(cliqueness), 만족성(satisfaction), 산만성(disorganization), 난이성(difficulty), 냉담성(aphy), 민주성(democratic), 경쟁성(competitiveness) 등이다.

Steele 등은 학급풍토에 관련된 변인을 열성, 독립, 다양성, 유우머, 교사발문, 숙제 등 6개의 학급풍토 요인을 들고, 학급활동질문지(CAQ)를 개발하였다.⁴³⁾

Trickett와 Moos는 학급의 사회 심리적 환경에 관심을 가지고 학급풍토를 교사행동, 교사·학생간의 상호작용과 학생들간의 상호작용을 포함하는 역동적 관계로 개념화했다. 이를 바탕으로 한 학급풍토 측정을 위한 학급환경척도(CES)가 있다.⁴⁴⁾

이 측정도구는 참여(involvement), 친애(affiliation), 지원(teacher support), 과제(task-orientation), 경쟁(competition), 질서(order & organization), 규칙(rule-clarity), 통제(teachers control), 혁신(innovation) 등 9개의 측정변인을 제시하고 있다

한편 학급 내에서 일어나는 활동에 대한 관찰에 의존하여 학급풍토를 측정하는 연구도구에는 학급 내에서 비지시적행동(indirect behavior), 지시적행동

41) 南漢植(1992), 「學校와 學級經營 總論」, 螢雪出版社, pp. 406-411.

42) Rudolfo Chávez Chávez.(1984), The use of high Inference mesure to study classroom climate, *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 2, pp. 237-261.

43) J. M. Steele, Ernest R., House and Thomas Kerins(1971), An Instrument for assessing insutreional climate through low-inference students, *American Educational Resesearch Journal*, Vol. 8 No. 3 pp 447-466.

44) Barry J. Fraser and Darrell L. Fisher(1982), Predicting student's outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment, *American Educational Research Journal*, Vol. 19. No. 4. pp. 498-518.

(direct behavior)을 나타내는 7가지 요인의 의사소통량을 측정해서 학급의 사회적 풍토와 교사의 효과성을 측정하는 연구로서 Flander의 상호작용 분석법(FIAS)이 있다. 또 ‘온정적(warmth)’이라고 표현된 교사들이 학급의 정서적 풍토에 효과적이었음을 밝힌 수업중의 긍정적, 부정적인 행동과 수업에 관계되는 말들에 의해 효과적인 교사를 알아낸 Medley와 Mitzel의 관찰 기록법인 OSCAR에 의한 측정도 정서적 학급풍토를 측정하는 한 방법이다.

학급풍토 지수(CI)를 개발한 Withall도 교사의 발언을 분석하여 지수를 만들고 그것으로 학급풍토의 개념을 정의하려 하였다.⁴⁵⁾ 그는 교사의 발언내용이 지원적이고 수용적이라고 평가되면 학생중심 학급풍토라고 규정하고, 지시통제적 발언이라고 평가되면 교사중심 학급풍토로 규정함으로써 관찰에 의해 학급풍토를 규정하려는 시도가 유용한 것임을 시사해 주었다.

그리고 Rentoul과 Fraser가 개발한 학생들의 지각에 의하여 학급풍토를 측정하려는 도구로 개별화된 학급환경질문지(ICEQ)가 있고,⁴⁶⁾ Silbergeld등의 학급평가척도(CAS), 그리고 학습환경검사(LEI)를 간편화시킨 Walberg, Anderson, Fraser가 공동으로 제작한 ‘나의 학급환경검사(My Classroom Inventory : MCI)’가 있는데, MCI는 응집력(cohesiveness), 갈등(friction), 곤란도(difficulty), 만족도(satisfaction), 경쟁심(competition) 등 5개 요인을 다루고 있으며 초등학교와 중학교 저학년을 대상으로 하고 있다. 본 연구에서도 초등학교 아동을 대상으로 개발된 MCI를 우리 실정에 맞게 일부 수정하여 사용하였다. 하위요인별 구체적인 내용과 속성을 열거하면 다음과 같다.

1) 응집성

아동들간에 서로 알게 지내는 정도, 돕는 정도, 친하게 지내는 정도를 측정하는 요인으로서, 학급 아동들 개개인이 일정한 기간 동안 상호 작용할 때 응집력에 대한 감정은 발전한다. 응집력의 특징은 친한 집단과 친하지 않은 집

45) J. Withall(1979), The development of technique for the measurement of social emotional climate in classrooms, *Journal of Experimental Education*, Vol. 17, pp. 347-361.

46) A. J. Rentoul and B. J. Fraser(1979), Conceptualization of enquiry-based or open classroom learning environment, *Journal of curriculum studies*, Vol. 11, No. 3, p. 240.

단으로 나누어진다.

2) 갈등

아동들 간의 긴장의 정도와 다투는 정도를 측정하는 요인이다. 학급내의 상호작용과정에서 불일치 현상, 긴장상태, 적개심 등을 말한다. Thelen의 세 가지 중요한 개념인 경험, 상호의존(inter-dependence) 그리고 갈등 중에서 갈등은 가장 중요한 사회심리학적 현상으로 고려되고 있다. 갈등으로 인하여 소비된 에너지는 학습에 도움을 줄 수 없으며, 광범위하고 지속된 갈등으로 인한 감정적 불화는 학습을 방해한다.

3) 곤란도

아동들이 그들의 학급 일에 대해 어느 정도 어려움을 어떻게 느끼는가를 측정하는 요인으로서, 아동들의 지적 학습활동과 높은 상관성이 있음이 밝혀지고 있으며, 다인수 학급이 소인수 학급보다 곤란도를 덜 지각하고 있다.

4) 만족도

아동들이 자기학급에서 학습활동을 어느 정도 즐기고 있는가의 여부를 측정하는 요인으로, 아동들이 좋아하는 것이 그들의 학습에 영향을 미치는지의 여부를 알 수 있다. 만일 교재와 교사 그리고 그들의 급우를 좋아하지 않는다면 욕구불만으로 인하여 최적의 성취(optimal performance)에 미치지 못하는 결과를 가져올 것이다.

5) 경쟁심

아동들 간의 경쟁의 정도를 측정하는 요인으로서, 학급에서 아동들 서로간의 경쟁을 강조하는 일은 집단역할에 있어서 주요한 개념이다. 경쟁심은 여학생보다 남학생의 비율이 더 높은 학급에서 더 치열한 것으로 밝혀졌다.

이상에서 고찰한 학급풍토 측정을 위한 측정도구와 그 도구들이 측정하고 있는 하위변인을 정리하면 <표-2>과 같다.

<표-2>

학급풍토 측정도구 및 하위변인

접근및이론적근거	연구자 및 도구	하 위 변 인 및 범 주	측정 방법
심 리 적 접근 : Murray의 욕구압력 이론 Lewin의 개체 환경 상호 작용론	Halpin & Croft 조직풍토기술질문지(OCDQ)	①개방(open) ②자율(autonomy) ③통제(controlled) ④친밀(familiar) ⑤부정적(paternal) ⑥폐쇄(closed)	자기 보고
	Steele, House & Kerins 학급활동질문지(CAQ)	①열성(enthusiasm) ②독립(independence) ③다양성(divergence) ④유우머(humor) ⑤교사발언(teacher talk)⑥숙제(homework)	자기 보고
	Trickett & Moos 학급환경척도(CES)	①참여(invovement) ②친애(affiliation) ③지원(teacher-support) ④과제(task-orientation)⑤경쟁(competition) ⑥질서(order&organization) ⑦규칙(rule-clarity) ⑧통제(teachercontrol) ⑨혁신(innovation)	자기 보고
	Owens, Barends & Stratton 학급분위기척도(CAS)	①친애(affiliation) ②참여(invovement) ③자발성(spontaneity) ④지성도(intellectuality)⑤자율(autonomy) ⑥실용성(practicallity) ⑦자기이해(self-understanding)	자기 보고
사 회 적 접근 : Parson의 일반 행동 이론 Getzels의 조직 행동 모형	Medley & Mitzel 관찰표 및 기록(OSCAR)	①따뜻함(warmth) ②친근성(friendliness) ③적대감(heostility)	관찰 기록
	Withall 학급풍토지수(CI)	①학생지원적 진술 ②.수용적으로 명료화 하는진술 ③문제 구성적 진술 ④중립적 진술 ⑤지시적 진술 ⑥금지 질책의 발언 ⑦교사 자신의 지원적 진술	관찰 기록
	Amidon & Flanders 언어상호작용분석(FIAS)	①감정수용 ②칭찬과 격려 ③학생의견 수용 ④질문 ⑤강의 ⑥지시⑦비판과 권위의 정당화 ⑧학생 반응 발언 ⑨학생 선도 발언 ⑩침묵 또는 혼돈	관찰 기록

통합적 접근	Anderson & Walberg & Welch 학급환경지표 (LEI)	① 응집력(cohesiveness) ② 다양성(diversity) ③ 형식성(formality) ④ 속도(speed) ⑤ 환경(environment) ⑥ 갈등(friction) ⑦ 목표지향성(goal direction) ⑧ 편애성(favoritism) ⑨ 난이성(difficulty) ⑩ 냉담성(apathy) ⑪ 민주성(democratic) ⑫ 과별성(cliqueness) ⑬ 만족성(satisfaction) ⑭ 산만성(disorganization) ⑮ 경쟁성(competitiveness)	자기 보고
	Walberg & Anderson & Fraser 나의 학급환경검사(MCI)	① 응집성(cohesiveness) ② 갈등(friction) ③ 곤란도(difficulty) ④ 만족도(satisfaction) ⑤ 경쟁심(competition)	자기 보고
	Rentoul & Fraser 학급환경질문지 (ICEQ)	① 인격화(personalization) ② 참여성(participation) ③ 독립성(independence) ④ 탐구성(investigation) ⑤ 분화성(differentiation)	자기 보고

4. 열린교육의 開放性과 學級風土와의 關係

먼저 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계를 논하기 전에 본 연구 추진을 위한 시사점을 얻고, 두 변인간의 관계를 알아보기 위해 국내에서 선행된 근래의 연구물을 중심으로 열린교육의 개방성과 학급풍토에 대한 연구경향을 고찰하였다.

첫째 열린교육에 관한 연구로써, 열린교육 수행에 있어 교사의 역할과 개방성에 대해 李漢載는 교사의 경력별, 직위별로 역할인지와 개방성의 변화를 분석하고 있는데,⁴⁷⁾ 경력을 2년 미만과 2년 이상의 두 집단으로 나누어 역할인지와 개방성의 차이를 분석한 결과 2년 이상인 교사가 역할인지 및 개방성이 높게 나타났으며, 교사와 주임교사의 두 집단으로 나누어 역할인지와 개방성

47) 李漢載(1994), 前掲論文, pp. 69~70.

의 차이를 분석한 결과 주임교사가 교사보다 높게 나타나고 있음을 밝히고 있어 열린교육을 실시하는 교사가 그들의 역할을 어떻게 인지하고 있느냐에 따라 열린 교육현장의 개방성의 정도가 변할 수 있다고 강조하고 있다.

한편 李殷圭도 열린교육은 존중의 원리, 자유의 원리, 개별화의 원리, 환경의 원리에 의해 지배되는 교육의 실제로서 이들 4개의 원리는 초등학교 교육의 과정에서 개방성을 지향하는 올바른 방향을 제시해 줄 것이며, 개방성 측정 도구는 열린교육을 실시하려는 교사 또는 이미 열린교육을 실시하고 있는 교사들에게 개방성을 지향할 수 있는 구체적인 정보를 제공해 줄 수 있을 것⁴⁸⁾으로 결론을 내리면서 열린교육에서의 개방성의 중요성을 밝히고 있다.

그런가하면 채정자는 열린교육에 대한 교사의 인식 수준에 따라 아동의 학습 태도에도 영향을 미치며, 교사의 학습관, 지식관과 아동의 학습 태도간에는 관계가 있다고 밝혔으며, 교사가 실제 열린교육을 하고 있지는 않더라도 열린교육에 대한 높은 인식만 가지고 있어도 아동의 학습태도에 깊은 영향을 미치고, 열린 공간이나 교수방법보다는 실천의 주체인 교사가 열려 있지 않으면 열린교육이 바람직한 방향으로 나아갈 수 없다고 하였다⁴⁹⁾

또한 교사의 역할에 대해 洪世基는 열린교육을 수행하는 교사들은 아동 개인의 학습목표 설정과 시간을 계획하는 영역에서 역할지각이 개선되어야 함이 발견되었고, 전체적으로 낮은 역할 수행정도를 나타내고 있으며, 학교 전체가 열린교육을 실시하고 있는 교사들이 교수·학습과정, 학습환경과 학습 자료의 선정, 학급경영, 학부모와의 관계에서 높은 역할 수행을 하고 있는 것으로 봐서 행정적인 지원이 필요하다고 밝히고 있다.⁵⁰⁾

그리고 金樑玉은 열린교육은 교사들의 자생적인 교육개혁 운동이라고 강조하면서, 현행 열린교육은 교실의 개방이나 학습방법의 다양화로 아동과 학부모의 호응도는 높았지만, 선진학교의 교수 방법을 그대로 답습하는 또 다른 열린교육의 획일화가 우려되고, 따라서 교사의 열린 마음, 즉 아동존중에 바탕을 둔 새로운 교육방법을 교사 스스로 개발하고 실천하려는 노력이 중요하

48) 李殷圭(1996), 前掲論文, pp. 110-111.

49) 채정자(1994), 전계논문, pp. 48~49.

50) 洪世基(1994), 前掲論文, p. 75.

며, 열린교육 실시의 장애요인은 학급 인원수과다, 교육시설 및 학습 기자재의 부족, 교사들의 업무과중 등으로 나타났다. 따라서 우리의 교육적 상황에서 적절하게 수용되기 위해서는 한국적 열린교육의 형태가 구안되어야 하겠고, 그에 따른 재정적 지원도 필요하다고 밝히고 있다. 그는 또 열린교육을 위해서는 수업 부담시수 및 학급당 학생수의 적정선이 필요하다고 하면서, 교육의 제반 여건 즉, 학급당 학생수 하향 조정, 충분치 못한 교육재정 확보, 관리자, 교사, 학부모 의식 수준의 고취 등은 열린교육을 실시하기 위한 기본 과제⁵¹⁾라고 주장하였다

열린교육에 관한 선행연구의 연구경향은 열린교육을 위한 교사의 역할, 열린교육 실시를 위한 기본 과제, 열린교육을 위한 환경 등을 중심으로 하여 연구되고 있었음을 알 수가 있었다.

둘째 학급풍토에 관한 연구로써, 학급풍토와 학습태도 및 학업성취와의 관계에 관한 연구에서 魚秀慶은 학생의 학습태도는 학급풍토지각에 긍정적인 측면을 지닐 때 긍정적으로 형성될 수 있으며, 교사의 통제에 대한 지각은 학습태도에 부정적인 영향을 주는 요인으로 밝히고 있다. 또 학생의 학업성취는 학생이 학급의 분위기를 교사 통제적이라고 지각하면 오히려 부정적인 영향을 미치므로 학업성취의 향상을 위해서는 인간관계 지향적인 학급풍토를 유지해야 한다고 주장하면서 .학생이 지각한 학급풍토와 학습태도와의 상관관계에 있어서 남학생은 학급풍토에 참여적일수록, 여학생은 교사 지원적일수록 학습태도에 긍정적 영향을 미친다고 하였다.⁵²⁾

그리고 학급규모와 학급풍토와의 관계를 연구한 金貞亨은 학급풍토변인은 학급규모별로 다르게 지각되고, 학급규모별로 학습태도에 미치는 영향의 정도가 다르며, 이는 학급규모가 학급풍토에 영향을 미치고 이 영향에 따라 학습태도에 달리 영향을 준다고 하였다.⁵³⁾

또한 兪昇更은 학급풍토와 소외수준과의 관계는 소외수준 하위변인과 학급

51) 金樑玉(1997), 前掲論文, pp. 88~89.

52) 魚秀慶(1991), 前掲論文, pp. 74-76.

53) 金貞亨(1992), 初等學校學級規模에 따른 學級風土와 學生學習態度間의 關係 分析, 韓國敎員大學校 大學 院 碩士學位論文, p .87.

풍토 하위변인들은 전체적으로 부적 상관관계를 나타내고 있으나, 학급풍토 하위변인 중 ‘경쟁’과 ‘교사의 학구적 기대’는 소외수준과의 정적 관계를 나타내고, 이것은 지나친 경쟁이나 교사의 학습에 대한 과도한 압력은 오히려 학생들에게 부담을 주게되어 사회적 고립과 같은 소외감을 초래하게됨을 의미한다고 하였다. 또 학교 교육에서 나타나는 소외 양상은 교사와 학생, 학생과 학생간, 학교의 거대화나 학급의 과밀화로 인한 인간관계 경직으로 초래된 것이라고 파악될 수 있다. 따라서 인간관계 지향적 성격이 강조되어야 한다고 지적하고 있다.⁵⁴⁾

초등학교 교사의 의사소통 유형은 학급풍토에 크게 영향을 미친다고 보는 郭東沃은 교사의 열린 마음에 의한 의사소통은 학급풍토의 응집성, 만족성을 높여주며, 알력성, 곤란성은 낮춰준다는 것을 밝히고, 교사는 무엇보다도 마음을 열어놓고 아동들과 의사소통을 해야 교육의 효과를 증진시킬 수 있다고 주장하고 있다.⁵⁵⁾

한편 劉昶均은 교사의 인지유형, 교실풍토, 그리고 수업방법은 성별, 경력별로 차이가 없고, 교사의 인지유형에 따라 교실풍토 및 수업방법은 차이를 보이며, 인지가 유연한 교사는 교실풍토를 유연하게 이끌고 간접수업을 하며, 인지가 경직된 교사는 교실풍토를 경직되게 이끌고 직접수업을 하는 것⁵⁶⁾으로 결론을 내리면서 교사의 인지적 유연성의 정도에 따라 교실풍토 및 수업방법에 차이가 있다고 말하고 있다.

학급풍토에 관한 선행연구의 연구 경향에서는 크게 두 가지로 분류할 수가 있었다. 즉, 인지적 영역인 학업성취에 중점을 둔 연구와 학급풍토와 자아개념 및 학습태도 등 정의적 특성에 관한 연구들로서 이들 변인간의 관계를 밝히고 있음을 알 수 있었다.

이상에서 보면, 열린교육의 개방성과 학급풍토의 관계에 관해 자세한 연구가 부족한 편이나, 열린교육의 개방성과 학급풍토에 관한 이론 및 선행연구의 연구 경향을 통해 서로 어떠한 관계가 있는지 추론해 볼 수 있다.

54) 俞昇更(1993), 前掲論文, pp. 49~50.

55) 郭東沃(1996), 前掲論文, p. 48.

56) 劉昶均(1996), 前掲論文, p. 49.

Silberman은 훌륭한 초등학교가 갖추어야 할 3가지 준거⁵⁷⁾로 첫째, 모든 아동이 존경하고 성공감을 느낄 수 있는 즐거운 분위기, 둘째, 학습하기 즐거운 아동을 계발시키는데 관심을 갖는 교직원, 셋째, 개개 아동의 욕구에 부응하는 프로그램의 제공이 열린교육에서의 학습의 역할이라고 주장하여 열린교육과 학습풍토와의 관계가 있음을 말해주고 있다.

열린교육에 대한 정의들에서 나타난 바와 같이 열린교육은 교육 내용보다는 교육의 과정과 교육의 환경에 그 초점을 두고 있으며, 열린교육이 지향하는 교육환경으로 물리적 환경, 사회·심리적 환경, 그리고 인적 환경을 들 수 있다. 첫째 물리적 환경으로는 학교 건물을 둘러싼 건물의 크기, 건물의 형태, 교실의 배치, 교실 내부의 시설, 가구 및 교구의 배치 등을 들고 있으며, 둘째, 사회·심리적 환경으로 학습 안에서 생활하는 아동들간의 심리적인 분위기와 인간관계를 뜻하는 것으로 열린교육에서 필요한 사회·심리적 환경 요인은 ①신뢰하는 분위기 ②수용하는 분위기 ③자율을 보장하는 분위기 ④수평적 관계를 맺는 분위기 ⑤개방적으로 대하는 분위기 ⑥자극을 주는 분위기 등을 들고 있다.⁵⁸⁾ 셋째, 인적환경으로 진단자, 학습 관리자, 상담자, 촉매자, 상호작용자로서 교사와 학습자, 학부모 및 자원 인사를 들 수 있다.⁵⁹⁾

이러한 열린교육에 대해 현재까지 국내에서 이루어진 연구를 개괄해 보면 크게 5가지로 효과로 요약할 수 있다.⁶⁰⁾

첫째, 열린교육을 실시하면 수업 중에 학생들이 실제학습에 사용한 시간의 비중이 더 높아진다.

둘째, 열린교육을 실시하면 학생들의 학력고사 성적이 더 높아진다.

셋째, 열린교육을 전면적이면서도 효율적으로 실시한 초등학교의 졸업생들은 일제식, 주입식 수업을 실시하는 중학교로 진학해서도 다른 학교 졸업생보다 높은 성적을 유지한다.

57) A. Silberman(1971, February), How to rate your child's school. *Ladies Home Journal*, pp. 30-49.; 李殷圭(1996), 前掲論文, p. 39에서 재인용.

58) 신옥순(1994), 「열린교육의 환경구성」, 「열린교육의 이해」, 양서원, pp. 101-102.

59) 고승연(1995), 개방성과 자율성의 측면에서 본 열린교육에 대한 교사의 인식, 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, pp. 18-19.

60) 서울대학교연구소편(1997), 「교육학대백과사전」, 도서출판하우, p. 1888.

넷째, 열린교육을 실시하면 논술시험 성적이 더 높아진다.

다섯째, 열린교육을 실시하면 수업시간을 지루하게 생각하는 학생들이 크게 줄어든다.

이와 같이 국내의 연구가 외국의 연구와는 달리 학업성취도에 있어서도 열린교육이 효과적으로 나오고 있는 것으로 볼 때 결과적으로 현재까지 국내에서 이루어진 열린교육의 효과와 관련하여 우리가 알아보고자 하는 학급풍토와의 문제는 불가분의 관계를 맺고 있음을 알 수 있다.

한편 학급은 아동들의 개인적·사회적 욕구를 충족시키고 훌륭한 인간을 양성하기 위한 교육적 활동을 전개하는 곳이며, 나름대로의 독특한 학급풍토와 문화를 창조하는 곳으로 레빈(Lewin)은 학급의 사회적 풍토의 중요성을 다음과 같이 말하고 있다.

아동이 갖는 집단 성원과의 관계는 아동의 심리적 안정감과 불안감을 갖게 하는데 가장 중요한 요인이다. 따라서 아동이 속해 있는 집단과 그가 호흡하며 생활하는 그 집단의 문화는 그의 행동과 성격을 결정하는 가장 큰 요인이 된다고 하였다.⁶¹⁾

즉, 학급집단에 관한 대부분의 연구가 시사하고 있는 긍정적 학급의 풍토는 상호간 및 학생과 교사간에 서로 많은 영향력을 주고 받으며, 집단으로서의 매력이 크고, 개인차에 따라 규범을 적용하며 학습에 지원적이고, 의사소통이 개방적으로 잘 되고, 집단으로서 함께 일하는 과정 자체가 학습과 관련되는 학급이라는 것이다. 그리고 南廷杰은 학급의 사회적 풍토는 학교에서 교사와 학생, 학생 상호간에 형성되는 집단 과정으로 요약 할 수 있으나 교사가 형성하는 문화보다는 학생들 자신들에 의하여 형성된 문화가 훨씬 더 강력한 영향력을 가지고 있다는 것이다.⁶²⁾ 이는 열린교육에서 지향하는 바와도 일치하고 있다.

본 연구에서도 바로 열린교육에서의 개방성과 학급풍토와는 어느 정도의 관계가 있을 것이라는 가정 하에 이들과의 관계를 밝히고자 하는 것이다

61) Cartwright & Zander(1969), *Group Dynamic: Research and Theory*, 3rd (Ed.), New York: Harper & Row, pp. 269~279.

62) 南廷杰(1992), 「教育行政 및 教育經營」, 教育科學社, p. 485.

III. 研究方法

1. 標集對象

본 연구는 사회조사 방법에 의하여 제주도내 도시지역과 농촌지역 20개 공립초등학교를 선정하여, 시지역 7개 학급, 읍·면지역 13개 학급을 표집하여 520명을 조사대상으로 조사척도를 배부하여, 본 연구에서는 464부를 활용하였으며, 척도 문항을 쉽게 이해할 수 있고, 본 연구의 합리적 수행을 위한 자료의 수집이 가능할 수 있도록 초등학교 6학년 남·여 아동을 대상으로 하였다. 배부 및 회수 처리 내용은 <표-3>과 같다.

<표-3> 조사척도 배부 및 통계처리 상황

특 성 별		배 부 수	통계처리부수
지 역	도 시	247	203
	읍 · 면	273	261
성 별	남	262	231
	여	258	233
학 급 규 모	20명이하	89	77
	30명이하	101	81
	31명이상	330	306
담임교사 의 성별	남	324	299
	여	196	165
계		520	464

2. 測定道具

본 연구에서 사용한 개방성 측정 척도와 학급풍토 측정 척도는 Likert형 5점 척도로 구성하여 응답하도록 하였다.

개방성 측정검사는 李殷圭가 개발한 “초등학교 교육의 개방성 측정도구 개발 연구”에 제시된 개방성 측정도구를 본 연구의 실정에 맞게 일부 수정하여 사용하였으며, 학급풍토 측정 검사는 Anderson & Walberg에 의해 개발된 학급환경검사(Learning Environment Inventory : LEI)를 바탕으로 Fraser, Anderson, Walberg 등이 공동으로 제작한 나의 학급 조사(My Classroom Inventory : MCI)를 우리 실정에 맞게 번안한 도구를 사용하였다.

1) 開放性 檢査

개방성 측정검사는 「풍부한 학습자료, 아동의 주도적 학습활동, 융통적인 교육과정 운영, 교사·아동 상호작용, 진단정보로서의 평가, 지원적 교사, 교수자원의 활용」 등 7개 하위요인을 선정하여 25개 문항으로 구성된 척도를 사용하였으며, 문항의 선택은 이은규의 측정도구에서 요인별 문항 적재값을 참조하여 문항별 요인 적재값이 낮은 문항을 제외시키고, 초등학생 중심문항을 선택하여 본 연구에 맞게 수정 보완하여 사용하였다. 각 요인별 문항 번호와 문항 수는 <표-4>와 같다.

<표-4> 개방성 검사의 문항구성

개방성 요인	측 정 내 용	문 항 번 호	문항수
풍부한 학습 자료	자료에 대한 접근의 용이성	1	5
	다양한 학습활동코너	2	
	다양한 학습활동을 위한 풍부한 자료	3	
	아동의 주된 학습자료	4	
	학습시 이동의 자유	5	
아동의 주도적 학습활동	자발적인 학습집단 조직	6	4
	규칙제정과 집행에 참여	7	
	자료의 선택	8	
	학습방법의 선택	9	

융통적인 교육과정 운영	고정된 시간표	10	4
	책걸상의 배열	11	
	학습활동의 사전 계획	12	
	동일 아동과의 짝	13	
교사·아동 상호작용	아동의 실수에 대한 인정과 수용	14	3
	아동을 독특한 인재로 인정, 탐구능력 신뢰	15	
	교사의 감정의 표출	16	
진단정보로서의 평가	관찰 및 기록에 의한 평가	17	3
	아동의 발달과정 누가 기록	18	
	과정평가	19	
지원적인 교사	교사의 역할	20	3
	아동행동에 대한 적극적인 관심	21	
	수업중 교사의 요구	22	
교수 자원의 활용	보조교사, 아동리더의 활용	23	3
	지역인사의 활용	24	
	학습활동의 시작과 끝마침	25	

※ 역채점문항 : 4, 10, 11, 12, 13, 20, 22, 25

2) 學級風土 檢査

본 연구에서는 광동옥, 한규옥, 김공희, 김정형 등의 연구에서 사용한 MCI의 학급풍토 측정척도를 참고하였으며, 학급풍토 하위요인으로 「응집성, 갈등, 곤란도, 만족도, 경쟁심」의 5개 요인을 두어<표-5>과 같이 25문항으로 구성된 척도를 사용하였다.

<표-5>

학급풍토 검사의 문항구성

학 급 풍 토 하 위 요 인	측 정 내 용	문 항 번 호	문항수
응 집 성	친구들에 대한 친한 정도	1	5
	친구들 중 자신과 친하지 않는 정도	6	
	친구간의 서로 이해하는 정도	11	
	친구간의 사이 좋게 지내는 정도	16	
	친구간의 서로 좋아하는 정도	21	
갈 등	친구간의 서로 다투는 정도	2	5
	친구간의 괴롭히는 정도	7	
	친구간의 사귀는 정도	12	
	친구들의 행동에 대한 인식	17	
	친구들이 하는 일에 대한 생각	22	
곤 란 도	학급에서 학습의 용이성	3	5
	학급에서 스스로 학습할 수 있는 정도	8	
	학급에서 우수한 아동의 학습 가능성	13	
	학급에서 학습의 곤란성	18	
	학급에서 친구들의 학습에 대한 생각	23	
만 족 도	학습활동에 대한 호감의 정도	4	5
	학급생활에 대한 호감의 정도	9	
	학급생활에 대한 즐거움의 정도	14	
	학급생활에 대한 흥미의 정도	19	
	학급생활에 대한 나의 생각	24	
경 쟁 심	학습에 대한 경쟁하는 정도	5	5
	친구의 성적에 대한 관심의 정도	10	
	친구들의 학습에 대한 관심의 정도	15	
	학업성적에 대한 친구들의 생각	20	
	신의 학업성적에 대한 생각	25	

※ 역채점문항 : 6, 8, 13, 15, 23, 24

3. 資料處理

본 연구의 주제를 해결하기 위해 다음과 같이 분석·처리하였다.

- 1) 열린교육의 개방성과 학급풍토의 집단별 차이를 알아보기 위하여 「지역별, 학생의 성별, 학급규모별, 담임교사의 성별」로 t 검정 및 일원분산분석(F 검정)을 하였다.
- 2) 열린교육의 개방성요인과 학급풍토요인과의 특성별 관계를 구하기 위하여 Pearson의 상관계수를 구하였다.
- 3) 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 전체적 관계를 분석하기 위하여 Pearson의 상관계수를 구하였다.



IV. 研究 結果 및 解釋

1. 開放性 知覺

열린교육의 개방성을 구성하는 하위 요인으로서 「풍부한 학습자료, 아동의 주도적 학습 활동, 융통적인 교육과정 운영, 교사·아동 상호작용, 진단정보로서의 평가, 지원적인 교사, 교수자원의 활용」 등에 관한 초등학교 학생의 인식의 차이를 「지역별, 성별, 학급규모별, 담임교사의 성별」 등의 특성별로 다음과 같이 t검정 및 일원분산분석(F검정) 방법에 의해 분석하였다.

<표-6> 개방성에 대한 지역별 지각의 차이

지역별	n	\bar{X}	S	t	유의도
도 시	203	22.7304	2.1894	-5.899	p<.01
읍·면	261	24.0374	2.4969		

<표-6>은 열린교육의 개방성에 대한 초등학교 학생의 지역별에 따라 지각의 차이가 있는가를 밝히기 위해 t 검정을 한 결과이다. 양 평균 점수간에는 통계적으로 지역별에 따라 99%의 신뢰수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 열린교육의 개방성에 대한 지각은 읍·면 지역 학급 학생이 도시 지역 학급 학생 보다 높게 지각하고 있다.

<표-7> 개방성에 대한 성별 지각의 차이

성별	n	\bar{X}	S	t	유의도
남	231	23.4961	2.3334	.267	N.S.
여	233	23.4353	2.5693		

<표-7>은 열린교육의 개방성에 대한 성별에 따라 초등학교 학생의 지각의 차이가 있는가를 밝히기 위하여 t 검정을 한 결과이다. 양 평균 점수간에는 통계적으로 성별에 따라 열린교육의 개방성에 대한 초등학교 학생의 지각은

유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉 두 집단의 성별에 따른 개방성 지각은 같은 수준에 있다고 말할 수 있다.

<표-8> 개방성에 대한 학급 규모별 지각의 차이

학급규모별	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
20명이하	77	24.6845	2.4112
30명이하	81	23.7065	2.9255
31명이상	306	23.0951	2.2151

<i>SV</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	유의도
<i>SSB</i>	161.124	2	80.562	14.159	$p < .01$
<i>SSW</i>	2613.082	461	5.690		
<i>SST</i>	2784.206	463			

<표-8>은 열린교육의 개방성에 대한 초등학교 학생의 지각이 학급 규모별에 따라 차이가 있는가를 밝히기 위한 분산분석을 한 결과이다. 양 평균 점수 간에는 통계적으로 학급규모별에 따라 99%의 신뢰수준에서 유의한 차이를 보이고 있다. 학급규모별에 대한 개방성 지각은 20명이하의 학급 집단에서 다른 학급 집단보다 높은 반응을 보이고 있다.

<표-9> 개방성에 대한 담임교사의 성별에 따른 지각의 차이

담임성별	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	유의도
남	299	23.4591	2.4111	-.077	<i>N.S</i>
여	165	23.4773	2.5325		

<표-9>은 열린교육의 개방성에 대한 담임 교사의 성별에 따라 초등학교 학생의 지각의 차이가 있는가를 밝히기 위하여 *t* 검정을 한 결과이다. 열린교육의 개방성에 대한 초등학교 학생의 지각은 담임 교사의 성별에 따라 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉 두 집단의 개방성 지각은 같은 수준에 있다고 말할 수 있다.

2. 學級風土 知覺

학급풍토의 하위 요인인 「응집성, 갈등, 곤란도, 만족도, 경쟁심」에 대한 초등학교 학생의 지각의 차이를 지역별, 학급규모별, 성별, 담임교사의 성별로 다음과 같이 t 검정 및 F검정의 방법에 의해 다음과 같이 분석하였다.

<표-10> 학급풍토에 대한 지역별 지각의 차이

지역별	n	\bar{X}	S	t	유의도
도 시	203	75.9015	6.5514	-5.900	p<.01
읍·면	261	77.6935	6.7418		

<표-10>은 학급풍토에 대한 지역별 특성에 따라 초등학교 학생의 지각의 차이가 있는가를 밝히기 위하여 t 검정을 한 결과이다. 양 평균 점수간에는 통계적으로 학급풍토에 대한 초등학교 학생의 지각은 지역별로 99%의 신뢰 수준에서 유의한 차이를 보이고 있는 것으로 나타났다. 즉 지역별 두 집단간의 지각은 읍·면 지역이 도시 지역보다 지각의 수준이 높다고 말할 수 있다.

<표-11> 학급풍토에 대한 성별 지각의 차이

성별	n	\bar{X}	S	t	유의도
남	231	77.1299	6.3678	-.698	N.S.
여	233	77.5622	6.9516		

<표-11>은 학급풍토에 대한 성별 특성에 따라 초등학교 학생의 지각의 차이가 있는가를 밝히기 위하여 t 검정을 한 결과이다. 양 평균 점수간에는 통계적으로 학급풍토에 대한 초등학교 학생의 지각은 성별로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉 두 집단의 학급풍토에 대한 지각은 같은 수준에 있다고 말할 수 있다.

<표-12> 학급풍토에 대한 학급 규모별 지각의 차이

학급규모별	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
20명이하	77	78.1299	6.9931
30명이하	81	77.3086	7.1268
31명이상	306	76.9118	6.4717

<i>SV</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	유의도
<i>SSB</i>	137.033	2	68.516	3.028	p<.05
<i>SSW</i>	10431.047	461	22.627		
<i>SST</i>	11559.136	463			

<표-12>은 학급풍토에 대한 초등학교 학생의 지각이 학급 규모별에 따라 차이가 있는가를 밝히기 위한 분산분석을 한 결과이다. 통계적으로 학급규모별에 따라 95%의 신뢰수준에서 유의한 차이를 보이고 있다. 학급규모별에 대한 지각은 20명 이하의 집단이 다른 집단보다 높게 나타나고 있다.

<표-13> 학급풍토에 대한 담임교사의 성별에 따른 지각의 차이

담임성별	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	유의도
남	299	77.3813	6.7750	.149	N.S.
여	165	77.2848	6.4768		

<표-13>은 학급풍토에 대한 담임 교사의 성별에 따라 초등학교 학생의 지각의 차이가 있는가를 밝히기 위하여 t 검정을 한 결과이다. 학급풍토에 대한 초등학교 학생의 담임교사의 성별 특성에 따라 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉 두 집단의 학급풍토에 대한 지각은 같은 수준에 있다고 말할 수 있다.

3. 열린교육의 開放性과 學級風土와의 關係

초등학생이 인식하는 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계를 특성별 및 변인별 전체적인 관계를 Pearson의 상관계수를 구하여 상관의 정도를 분석하였다

1) 열린교육의 開放性과 學級風土와의 特性別 關係

「지역별, 성별, 학급규모별, 담임교사의 성별」로 초등학생이 인식하는 개방성과 학급풍토와의 관계를 Pearson의 상관계수를 구하여 분석하였다.

<표-14> 지역별에 따른 개방성과 학급풍토와의 관계(N=464)

지역	학급풍토요인		응집성	갈등	곤란도	만족도	경쟁심
	개방성요인						
도시	풍부한 학습자료		.131	-.087	-.087	.252**	-.015
	아동의 주도적 학습활동		.303**	-.100	-.002	.208**	.029
	융통적인 교육과정 운영		-.188**	.075	.095	-.082	-.150
	교사·아동 상호작용		.316**	-.221**	-.117	.391**	.050
	진단정보로서의 평가		.179*	-.007	-.120	.239**	.184**
	지원적인 교사		.096	-.135	-.120	.226**	-.055
	교수자원의 활용		.106	-.007	.032	.131	-.006
읍·면	풍부한 학습자료		.268**	-.166**	-.206**	.339**	.004
	아동의 주도적 학습활동		.260**	-.089	-.101	.177**	.115
	융통적인 교육과정 운영		-.183**	-.069	.118	-.163**	.034
	교사·아동 상호작용		.296**	-.15**	-.336**	.417**	-.091
	진단정보로서의 평가		.282**	-.162**	-.317**	.358**	.103
	지원적인 교사		.036	-.149**	-.172**	.062	-.015
	교수자원의 활용		.039	-.036	.017	-.017	-.062

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

<표-14>는 열린교육의 개방성요인과 학급풍토요인간에 상관계수를 지역별로 산출한 결과이다. 이에 따르면 도시, 읍·면의 경우 양변인의 하위요인별에 따라 유의한 상관관계가 존재한다고 말할 수 있다.

도시지역인 경우 풍부한 학습자료는 만족도와 유의한 정적 상관이 있으며, 아동의 주도적 학습활동은 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 융통적인 교육과정 운영은 응집성과 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 갈등과는 유의한 부적 상관이 있음을 보여주고 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성, 만족도, 경쟁심과 유의한 정적 상관이 있다.

지원적인 교사는 만족도간에만 유의한 정적 상관이 있으며, 교수자원의 활용은 학급풍토의 어느 요인과의 상관도 상관이 없다.

읍·면 지역인 경우 풍부한 학습자료는 학급풍토요인 중 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도간에는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성과 만족도간에 유의한 정적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 응집성과 만족도간에 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용과 진단정보로서의 평가는 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도간에는 유의한 부적 상관이 있으며, 지원적인 교사는 만족도와 만이 유의한 정적 상관이 있다.

교수자원의 활용은 학급풍토 어느 요인과의 상관도 상관이 없다.

그런데 본 연구의 통계 분석 결과에서 나타나는 부적 상관관계의 원인에 대해서는 그 근거를 제시할 수가 없다.

<표-15> 성별에 따른 개방성과 학급풍토와의 관계(N=464)

성별	학급풍토요인					
	개방성요인	응집성	갈등	곤란도	만족도	경쟁심
남	풍부한 학습자료	.181**	-.080	-.224**	.207**	.108
	아동의 주도적 학습활동	.281**	-.103	-.119	.184**	.120
	융통적인 교육과정 운영	-.202**	.056	.136*	-.121	-.070
	교사·아동 상호작용	.340**	-.189**	-.349**	.422**	.038
	진단정보로서의 평가	.258**	-.181**	-.255**	.276**	.141*
	지원적인 교사	-.002	-.222**	-.132*	.080	-.059
	교수자원의 활용	.075	-.055	.008	.001	-.028
여	풍부한 학습자료	.253**	-.182**	-.123	.398**	-.120
	아동의 주도적 학습활동	.275**	-.077	-.002	.189**	.036
	융통적인 교육과정 운영	-.164*	.041	.088	-.140*	-.014
	교사·아동 상호작용	.272**	-.175**	-.122	.382**	-.099
	진단정보로서의 평가	.231**	-.013	-.167**	.331**	.103
	지원적인 교사	.137*	-.071	-.145*	.183**	-.132*
	교수자원의 활용	.036	.026	.051	.074	-.066

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

<표-15>는 열린교육의 개방성요인과 학급풍토요인간에 상관계수를 성별로 산출한 결과이다. 이에 따르면 성별의 경우 양변인의 요인별에 따라 유의한 상관이 존재한다고 말할 수 있다.

남자 집단인 경우 풍부한 학습자료는 응집성과 만족도간에 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성과 만족도 간에 유의한 정적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 응집성과는 유의한 부적 상관이, 곤란도와는 유의한 정적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도 간에는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성, 만족도, 경쟁심과 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 갈등과 곤란도간에 유의한 부적 상관이 있으며, 교수자원의 활용은 학급풍토의 어느 요인과의 상관이 없다.

여자 집단인 경우 개방성요인인 풍부한 학습자료는 학급풍토요인 중 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 갈등과는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성과 만족도간에 유의한 정적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 응집성과 만족도간에 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에 유의한 정적 상관이, 갈등과는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 응집성과 만족도와는 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

교수자원의 활용은 학급풍토 어느 요인과의 상관이 없다.

그런데 본 연구의 통계 분석 결과에서 나타나는 부적 상관의 원인에 대해서는 그 근거를 제시할 수가 없다.

<표-16> 학급규모별에 따른 개방성과 학급풍토와의 관계(N=464)

학급 규모	학급풍토요인		응집성	갈등	곤란도	만족도	경쟁심
	개방성요인						
20명 이하	풍부한 학습자료		.200	-.268*	-.266*	.319**	-.023
	아동의 주도적 학습활동		.492**	-.195	-.212	.447**	.097
	융통적인 교육과정 운영		-.316**	-.062	.156	-.217	-.092
	교사·아동상호작용		.253**	-.143	-.225*	.292**	-.080
	진단정보로서의 평가		.222	-.089	-.285*	.402**	.134
	지원적인 교사		-.136	-.140	-.041	.007	-.137
	교수자원의 활용		.089	-.187	-.105	.033	-.155
30명 이하	풍부한 학습자료		.421**	-.096	-.404**	.505**	-.058
	아동의 주도적 학습활동		.353**	.004	-.107	.205	.130
	융통적인 교육과정 운영		-.144	-.014	.132	-.267*	.168
	교사·아동상호작용		.419**	-.038	-.454**	.524**	-.014
	진단정보로서의 평가		.404**	-.207	-.514**	.396**	.018
	지원적인 교사		.156	-.221*	-.328**	.235*	-.076
	교수자원의 활용		-.045	.008	.053	.063	-.040
31명 이상	풍부한 학습자료		.190**	-.151**	-.112	.266**	.003
	아동의 주도적 학습활동		.262**	-.154**	-.033	.194**	.044
	융통적인 교육과정 운영		-.154**	.000	.087	-.060	-.085
	교사·아동상호작용		.320**	-.265**	-.169**	.419**	-.035*
	진단정보로서의 평가		.217**	-.069	-.130*	.274**	.156**
	지원적인 교사		.106	-.145*	-.134*	.163*	.019
	교수자원의 활용		.133*	-.004	.035	.106	-.028

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

<표-16>는 열린교육의 개방성요인과 학급풍토요인간에 상관계수를 학급 규모에 따라 산출한 결과이다. 이에 따르면 학급규모가 20명이하, 30명이하, 31명이상 세 집단에서 개방성요인과 학급풍토요인간에 요인별에 따라 유의한

상관이 존재한다고 말할 수 있다.

학급규모가 20명 이하의 집단인 경우 풍부한 학습자료는 만족도와는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성, 만족도 간에 유의한 정적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 응집성과 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도 간에는 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 만족도와 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사와 교수 자원의 활용은 학급풍토 어느 요인과의 상관이 없다.

학급규모가 30명 이하 집단인 경우 풍부한 학습자료는 학급풍토 요인 중 응집성과 만족도간에는 유의한 정적상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성간에 유의한 정적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 만족도와 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 만족도와는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

교수자원의 활용은 학급풍토 어느 요인과의 상관이 없다.

학급규모가 31명 이상인 집단인 경우 풍부한 학습자료와 아동의 주도적 학습활동은 학급풍토 요인 중 응집성과 만족도간에는 유의한 정적상관이, 갈등과는 유의한 부적 상관이 있다.

융통적인 교육과정 운영은 응집성과 유의한 부적 상관이, 교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성, 만족도, 경쟁심간에는 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 만족도와는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

교수자원의 활용은 학급풍토 요인 중 응집성과 유의한 정적 상관이 있다. 그런데 본 연구의 통계 분석 결과에서 나타나는 부적 상관관계의 원인에 대해서는 그 근거를 제시할 수가 없다.

<표-17> 담임교사의 성별에 따른 개방성과 학급풍토와의 관계(N=464)

담임 성별	학급풍토요인		응집성	갈등	곤란도	만족도	경쟁심
	개방성요인						
남	풍부한 학습자료		.220**	-.134*	-.228**	.296**	.058
	아동의 주도적 학습활동		.324**	-.084	-.122*	.217**	.125*
	융통적인 교육과정 운영		-.180**	-.082	.090	-.057	-.103
	교사·아동 상호작용		.273**	-.202**	-.227**	.363**	.038
	진단정보로서의 평가		.152**	-.070	-.149**	.264**	.207**
	지원적인 교사		.005	-.114**	-.074	.071	.000
	교수자원의 활용		.054	-.024	.089	.048	-.088
여	풍부한 학습자료		.265**	-.158*	-.123	.362**	-.127
	아동의 주도적 학습활동		.211**	-.105	-.016	.147	.002
	융통적인 교육과정 운영		-.124	.082	.098	-.204**	.032
	교사·아동상호작용		.323**	-.109	-.169*	.429**	-.125
	진단정보로서의 평가		.431**	-.135	-.251**	.376**	-.010
	지원적인 교사		.154*	-.170*	-.188*	.204**	-.086
	교수자원의 활용		.118	.016	.027	.027	.000

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

<표-17>는 열린교육의 개방성요인과 학급풍토요인간에 상관계수를 담임교사의 성별에 따라 산출한 결과이다. 이에 따르면 담임교사의 성별인 경우 양변인의 요인별에 따라 유의한 상관이 존재한다고 말할 수 있다.

남자 담임교사의 학급인 경우 풍부한 학습자료는 응집성, 곤란도, 만족도간에 유의한 정적 상관이, 갈등과는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성, 만족도, 경쟁심간에 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 응집성과

유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도 간에는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있음을 보여주고 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성, 만족도, 경쟁심과 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 학급풍토요인인 갈등간에 유의한 부적 상관이 있으며, 교수자원의 활용은 학급풍토의 어느 요인과의 상관이 없다.

여자 담임교사의 학급인 경우 풍부한 학습자료는 학급풍토 요인 중 응집성과 만족도간에는 유의한 정적상관이, 갈등과는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 학급풍토요인인 응집성간에 유의한 정적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 만족도와 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 응집성과 만족도와는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

개방성요인인 교수자원의 활용은 학급풍토 어느 요인과의 상관이 없다.

그런데 본 연구의 통계 분석 결과에서 나타나는 부적 상관관계의 원인에 대해서는 그 근거를 제시할 수가 없다.

2) 열린교육의 開放性 要因과 學級風土 要因과의 關係

열린교육의 개방성과 학급풍토와의 전체적인 관계를 분석하기 위해 개방성 하위요인과 학급풍토 하위요인간에 Pearson의 상관계수를 구하여 이들간의 관계를 분석하였다.

<표-18> 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계(N=464)

개방성요인 \ 학급풍토요인	응집성	갈등	곤란도	만족도	경쟁심
풍부한 학습자료	.216**	-.132**	-.154**	.301**	-.010
아동의 주도적 학습활동	.278**	-.090	-.044	.186**	.076
융통적인 교육과정 운영	-.183**	-.010	.101*	-.129**	-.043
교사·아동 상호작용	.307**	-.183**	-.199**	.402**	-.035
진단정보로서의 평가	.242**	-.092*	-.190**	.301**	.123**
지원적인 교사	.005	-.140**	-.134**	.129**	-.038
교수자원의 활용	.054	-.020	.027	.048	-.035

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

<표-18>는 열린교육의 개방성요인과 학급풍토요인간에 상관계수를 전체적으로 산출한 결과이다. 이에 따르면 양변인의 요인별에 따라 유의한 상관이 존재한다고 말할 수 있다.

풍부한 학습자료는 응집성, 만족도간에 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성, 만족도간에 유의한 정적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 곤란도와는 유의한 정적상관이, 응집성과 만족도간에는 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도 간에는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성, 만족도, 경쟁심과 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 만족도와는 유의한 정적상관이, 갈등과 곤란도 간에는 유의한 부적상관이 있으며, 개방성 요인인 교수자원의 활용은 학급풍토의 어느 요인과의 상관이 없다.

그런데 본 연구의 분석 결과에서 나타나는 부적 상관의 원인에 대해서는 그 근거를 제시할 수가 없다.

V. 要約 및 結論

1. 要約

본 연구는 초등학생이 지각한 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계를 밝힘으로써 열린교육 실행을 위한 기초자료를 제공하고자하는 데 목적을 두고 추진하였다. 이러한 목적에 따라 앞에 서술한 이론적 배경을 근거로 하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 열린교육의 開放性은 特性別로 知覺의 差異가 있는가 ?

둘째, 學級風土는 特性別로 知覺의 差異가 있는가 ?

셋째, 열린교육의 開放性과 學級風土와는 어떠한 關係가 있는가 ?

이러한 연구문제를 해결하기 위하여 먼저 열린교육의 개방성과 학급풍토에 관한 이론적 배경과 선행연구를 분석하여, 첫째 열린교육의 개방성 요인으로 「풍부한 학습자료, 아동의 주도적 학습활동, 융통적인 교육과정 운영, 교사·아동 상호작용, 진단정보로서의 평가, 지원적 교사, 교수자원의 활용」을, 둘째 학급풍토의 하위 요인으로 「응집성, 갈등, 곤란도, 만족도, 경쟁심」을, 셋째 연구의 실행을 위한 특성으로는 「지역별, 학생의 성별, 학급 규모별, 담임교사의 성별」을 설정하였다.

이를 위해 제주도내 도시지역과 농촌지역 17개 공립초등학교를 선정하여, 시 지역 7개 학급, 읍·면지역 13개 학급을 표집하여 520명에게 질문지를 배부하였으며, 그 중 464명의 자료를 사용하였으며, 본 연구의 합리적 수행을 위한 자료의 수집이 가능할 수 있도록 초등학교 6학년 남·여 학생을 대상으로 하였으며, 그 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 열린교육의 개방성에 대한 초등학교 학생의 지각에 대하여 지역별, 학급규모별로 99%의 신뢰수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 지역별로는 읍·면 지역이 도시 지역보다 높은 반응을 보이고, 학급 규모별

로는 20명 이하의 학급 학생들이 높게 지각하고 있다.

그러나 아동의 성별, 담임교사의 성별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타나 두 집단의 지각은 같은 수준에 있다.

둘째, 학급풍토에 대한 초등학교 학생의 지각에 대하여 지역별 특성에 따라 99% 신뢰수준의 유의한 차이를 보이고 있으며, 읍·면 지역이 도시 지역보다 높은 반응을 보이고 있고, 학급 규모별에서는 95% 신뢰수준의 유의한 차이를 보이고 있으며, 20명 이하의 집단에서 높게 지각하고 있다.

그러나 초등학생의 성별, 담임교사의 성별 특성에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타나 각 집단별 지각은 같은 수준에 있다.

셋째, 열린교육의 개방성 요인과 학급풍토 요인과의 지역에 따른 관계분석에서는 도시지역인 경우 풍부한 학습자료와 만족도, 아동의 주도적 학습활동과 응집성, 만족도와는 정적 상관이, 융통적인 교육과정과 응집성과는 부적 상관이, 교사·아동 상호작용과 응집성, 만족도와는 정적 상관이, 갈등과는 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가와 응집성, 만족도, 경쟁심과는 정적 상관이, 지원적 교사와 만족도와는 정적 상관관계가 있으며, 이들은 99%의 신뢰수준에서 유의한 상관관계가 있다. 그러나 교수자원의 활용은 학급풍토의 어느 요인과의 상관관계가 없다.

읍·면 지역인 경우 풍부한 학습자료는 응집성과 만족도간에는 정적상관이, 갈등과 곤란도간에는 부적 상관이, 아동의 주도적 학습활동은 응집성과 만족도간에 정적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 응집성과 만족도와는 부적 상관이, 교사·아동 상호작용과 진단정보로서의 평가는 응집성과 만족도간에는 정적 상관이, 갈등과 곤란도간에는 부적 상관이 있으며, 지원적 교사는 만족도와 만이 상관관계가 있으며, 이들은 95%와 99%의 신뢰수준에서 유의한 상관관계가 있다 그러나 교수자원의 활용은 학급풍토 어느 요인과의 상관관계가 없다.

넷째, 열린교육의 개방성 요인과 학급풍토요인과의 성별에 따른 관계분석에

서는 남자 집단인 경우 풍부한 학습자료는 응집성과 만족도간에 정적 상관, 곤란도와 부적 상관, 아동의 주도적 학습활동은 응집성과 만족도 간에 상관, 유통적인 교육과정 운영은 응집성과 부적 상관, 곤란도와는 유의한 정적 상관, 교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도 간에는 정적 상관, 갈등과 곤란도와는 부적 상관이 있다, 진단정보로서의 평가는 응집성, 만족도, 경쟁심과 유의한 정적 상관, 갈등과 곤란도와는 부적 상관이 있으며, 이들 간에는 95%와 99%의 신뢰수준의 유의한 상관관계가 있다. 지원적인 교사는 갈등과 곤란도간에 유의한 부적상관이 있으며, 교수자원의 활용은 학급풍토의 어느 요인과의 상관도 없다.

여자 집단인 경우 풍부한 학습자료는 응집성과 만족도간에는 정적상관, 갈등과는 유의한 부적 상관이 있으며, 아동의 주도적 학습활동은 응집성과 만족도간에 정적 상관, 유통적인 교육과정 운영은 응집성과 만족도간에 부적 상관, 교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에 정적 상관, 갈등과는 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성과 만족도간에는 정적 상관, 곤란도와는 부적 상관이 있고, 지원적인 교사는 응집성과 만족도와는 정적 상관, 곤란도와는 부적 상관이 있는데, 이들간에는 95%와 99% 신뢰수준의 유의한 상관관계가 있다. 그러나 교수자원의 활용은 학급풍토 어느 요인과의 상관도 없다.

다섯째, 열린교육의 개방성 요인과 학급풍토 요인과의 학급규모에 따른 관계분석에서는 학급규모가 20명 이하의 집단인 경우 풍부한 학습자료는 만족도와 유의한 정적 상관, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성, 만족도 간에 유의한 정적 상관이 있으며, 유통적인 교육과정 운영은 응집성과 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 만족도와 유의한 정적 상관, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사와 교수 자원의 활용은 학급풍토의 어느 요인과의 상관도 없다.

학급규모가 30명 이하 집단인 경우 풍부한 학습자료는 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성간에 유의한 정적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 만족도와 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 만족도와는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

교수자원의 활용은 학급풍토 어느 요인과의 상관이 없다.

학급규모가 31명 이상 집단인 경우 풍부한 학습자료와 아동의 주도적 학습활동은 학급풍토 요인 중 응집성과 만족도간에는 유의한 정적상관이, 갈등과는 유의한 부적 상관이 있다.

융통적인 교육과정 운영은 응집성과 유의한 부적 상관이, 교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성, 만족도, 경쟁심간에 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 만족도와는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 교수자원의 활용은 응집성과 유의한 정적 상관이 있다.

그런데 상관적 요인간에는 95%와 99% 신뢰수준의 유의한 상관관계가 있다

여섯째, 열린교육의 개방성 요인과 학급풍토 요인의 담임교사의 성별에 따른 관계 분석으로 담임교사가 남자인 학급인 경우 풍부한 학습자료는 응집성, 곤란도, 만족도간에 유의한 정적 상관이, 갈등과는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성, 만족도, 경쟁심간에 유의한 정적 상관이, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 융통적인 교육과정 운영은 응집성과 유의한 부적 상관이 있으며, 교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관이, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

진단정보로서의 평가는 응집성, 만족도, 경쟁심과 유의한 정적 상관, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 지원적인 교사는 갈등과 유의한 부적상관이, 교수자원의 활용은 학급풍토의 어느 요인과도 상관이 없다.

여자 담임교사가 여자인 학급인 경우 풍부한 학습자료는 응집성과 만족도와는 유의한 정적상관이, 갈등과는 유의한 부적 상관이 있다.

아동의 주도적 학습활동은 응집성과 유의한 정적 상관, 융통적인 교육과정 운영은 만족도와 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도간에 유의한 정적 상관, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성과 만족도간에는 유의한 정적 상관, 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 응집성과 만족도와는 유의한 정적 상관, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

그런데 상관적 요인들간에는 95%와 99% 신뢰수준의 유의한 상관이 있다

그러나 교수자원의 활용은 학급풍토 어느 요인과도 상관이 없다.

일곱째, 열린교육의 개방성 요인과 학급풍토 요인간에 상관계수를 전체적으로 산출한 결과에서는 풍부한 학습자료는 응집성, 만족도 간에 유의한 정적 상관, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 아동의 주도적 학습활동은 응집성, 만족도 간에 유의한 정적 상관, 융통적인 교육과정 운영은 곤란도와는 유의한 정적 상관, 응집성과 만족도와는 유의한 부적 상관이 있다.

교사·아동 상호작용은 응집성과 만족도 간에는 유의한 정적 상관, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있으며, 진단정보로서의 평가는 응집성, 만족도, 경쟁심과 유의한 정적 상관, 갈등과 곤란도와는 유의한 부적 상관이 있다.

지원적인 교사는 만족도와는 유의한 정적 상관, 갈등과 곤란도 간에는 유의한 부적상관이 있으며, 개방성 요인인 교수자원의 활용은 학급풍토의 어느 요인과도 상관이 없다.

그런데 상관적 요인간에는 95%와 99% 신뢰수준에서 유의한 상관이 있다

2. 結論

본 연구는 초등학교 학생이 지각하고 있는 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계를 밝히기 위한 연구로 열린교육에서의 개방성과 학급풍토와는 유의미한 관계가 있을 것이라는 가정 하에 여러 가지 요인에 따른 조사결과를 분석하여 다음과 같은 결론을 얻을 수 있었다.

첫째, 초등학교 학생이 지각하고 있는 열린교육의 개방성은 지역별, 학급규모별로는 유의한 차이가 있으나, 아동의 성별, 담임교사의 성별로는 차이가 없다.

초등학교 학생의 개방성에 대한 지각은 도시지역 초등학생보다 읍·면지역 초등학생의 지각이 더 높고, 규모가 큰 학급의 학생보다는 규모가 작은 학급의 학생이 더 높게 지각하고 있다.

둘째, 초등학교 학생이 지각하고 있는 학급풍토는 지역별, 학급규모별로는 유의한 차이가 있으나, 학생의 성별, 담임교사의 성별로는 차이가 없다.

초등학교 학생의 학급풍토에 대한 지각은 도시지역 초등학생보다는 읍·면지역 초등학생의 지각이 더 높고, 규모가 큰 학급의 학생보다 규모가 작은 학급의 학생이 더 높게 지각하고 있다.

셋째, 초등학교 학생이 인식하는 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계는 「지역별, 학급규모별, 학생의 성별, 담임교사의 성별」로 요인별에 따라 유의한 상관성이 있으나, 개방성 요인과 학급풍토 요인 중 경쟁심과는 상관성이 낮고, 개방성 요인 중 교수자원의 활용과 학급풍토 요인간에는 유의한 상관성이 없다.

넷째, 전체적으로 초등학생이 인식하는 열린교육의 개방성과 학급풍토와의 관계는 통계적으로 유의한 상관성이 있으나, 개방성 요인 중 진단정보로서의 평가를 제외한 요인과 학급풍토 요인 중 경쟁심간에, 개방성 요인 중 교수자원의 활용과 학급풍토 요인간에는 유의한 상관성이 없다.

이상에서 초등학생의 개방성과 학급풍토에 대한 지각의 차이가 지역별로는 읍·면 지역에서, 학급규모별로는 소인수 학급에서 더 높게 지각하고 있는 것

은 학생수의 소규모라는 점에서 공통점을 가지고 있다. 따라서 효율적인 열린 교육과 긍정적인 학급풍토 조성을 위해서는 소인수 학급조직이 필요함을 알 수 있다. 또한 초등학생이 인식하는 열린교육에서의 개방성요인과 학급풍토요인 중 경쟁심간의 낮은 상관은 열린교육의 실천 과정에서 학습활동에 대한 석차위주의 평가 방법보다는 수행평가 등의 과정평가를 중시하고 있어서 경쟁심에 대한 낮은 지각의 원인으로 볼 수 있으며, 열린교육의 개방성요인 중 교수자원의 활용과 학급풍토요인과의 낮은 상관은 현실적으로 학부모 및 지역사회 인사들을 교수자원으로서 활용할 수 있는 여건이 이루어지고 있지 않는 것으로 볼 수 있다.

본 연구는 초등학생이 지각하고 있는 개방성요인과 학급풍토요인별 상관정도만을 밝히고 있을 뿐이다. 따라서 상관적 요인들 중에 개방성요인과 학급풍토요인 중 갈등, 곤란도간에는 원인을 알 수는 없지만 부적 상관을 나타내고 있는데, 이에 대한 원인을 규명하고, 양 변인간의 인과관계를 밝히기 위한 연구는 계속적으로 수행되어야 할 것이다.



參 考 文 獻

- 김병성(1990), 「학교학습풍토와 학업성취」, 교육과학사.
- _____ (1995), 「효과적인 학교학습풍토의 이론과 실제」, 학지사.
- 김병진(1997), 「초등교육학 개론」, 문음사.
- 김현재(1993), 「열린 교실에서의 비형식적 교육」, 참글사.
- 남정걸(1992), 「교육행정 및 교육경영」, 교육과학사.
- 남한식(1992), 「학교와 학급경영 총론」, 형설출판사.
- 배성현(1983), 「조직풍토의 통합적 접근을 위한 모형개발 및 實證的 조사」,
「사회과학연구」, 4. No.3
- 송용의 외(1997), 「열린교육의 이론과 실제」, 형설출판사.
- 신옥순(1994), 「열린교육의 환경구성」, 「열린교육의 이해」, 양서원.
- 신옥순, 유혜령 역(1991), 「유아를 위한 개방교육의 이론과 실제」, 창지사.
- 은용기·길형석(1996), 「열린학교 열린교육」, 대한교과서주식회사.
- 이영덕(1970), 「교육의 과정」, 배영사.
- 이완정(1996), 「행동연구 분석기법」, 교육과학사.
- 이용숙(1993), 「한국형 열린교육의 탐색」, 한국교육학회 교육철학연구회 편.
- _____ (1995), 「열린교육」, 제주도교육청.
- 이용숙 외(1990), 「국민학교 교육현상에 대한 문화기술적 연구」, 한국교육개발원.
- 이정선(1997), 「왜 열린교육이어야 하는가?」, 교육과학사.
- 임선하(1992), 「학교현장의 교육방법 혁신사례 발표회 자료집」, 한국교육개발원.
- 정범모(1976), 「교육풍토-그 종합적 연구를위한 기초」, 한국행동과학연구소.
- 정원식(1982), 「교육환경론」, 교육출판사.
- 최영권(1998). 「수준별 교육과정과 열린교육의 만남」, 성원사.
- 서울대학교연구소편(1997), 「교육학대백과사전」, 도서출판하우.
- 한국교육개발원(1997), 「열린교육 입문」, 교육과학사.
- 한국방송통신대학교 평생교육원(1997), 「열린교육의 이론과 교수방법」, 한국

- 방송대학교 평생교육원.
- 고승연(1994), 개방성과 자율성의 측면에서 본 열린교육에 대한 교사 인식, 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 곽동욱(1996), 교사의 의사소통유형별 학급풍토의 차이, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 김명숙 외(1992), 열린교육 실시학교에서의 영재교육프로그램 적용사례 연구, 한국열린교육연구회 주최 제1회 열린교육연구발표회 발표논문.
- 김성식(1992), 개방교육 교수방법의 적용과 그 효과, 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.
- 김은주(1994), 중학생의 학업에 미치는 국민학교 열린교육의 효과분석, 석사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 김정형(1992), 초등학교학급규모에 따른 학급풍토와 학생학습태도간의 관계 분석, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 김찬욱(1997), 초등학교의 열린교육 운영실태와 개선에 관한 연구, 석사학위논문, 한성대학교 교육대학원.
- 김현정(1998), 초등학교 아동의 성격특성과 학급풍토와의 관계, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 안귀덕(1986), 귀인성향, 지각학급풍토 및 두 변인의 상호작용이 학습태도와 학업 성취에 미치는 영향, 박사학위논문, 중앙대학교.
- 어수경(1991), 학생이 지각한 학급풍토와 학습태도 및 학업성취와의 관계, 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원.
- 유경균(1996), 인지유형이 교실풍토 및 수업방법에 미치는 효과, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 유승경(1993), 학급풍토와 소외수준과의 관계, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이은규(1996), 초등학교 교육의 개방성 측정도구 개발연구, 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이한재(1994), 열린교육에서의 교사의 역할인지와 개방성과의 관계, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 장원희(1995), 열린교육의 정착을 위한 방안 연구, 박사학위논문, 이화여자

- 대학교 대학원.
- 정방자(1995), 열린교육 환경이 학급분위기와 아동의 자기 유능감에 미치는 영향, 효성카톨릭대학교 교육대학원.
- 채정자(1994), 열린교육에 대한 교사의 인식수준과 아동의 학습태도와의 관계, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 한규옥(1994), 학급풍토지각이 초등학생이 대인관계 및 자아개념에 미치는 영향, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 홍세기(1994), 열린교육을 수행하는 교사의 역할지각과 역할수행과 관계, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- Anderson, Carolyn S.(1982), The search for school climate: A review of the reasearch, *Review of Educational Reserch*, Vol. 52. No. 3. pp. 368-420.
- Barth, R. S, & Rathbone, C. H.(1969), The open school: A way of thinking about children, Learning and Knowledge. *The center Forum*, No. 3. pp. 1-2.
- Bussis, Anne M. & Chittenden, Edward A.(1979), *Analysis of an approach to open education*, Princeton, New Jersey: Education Testing Service.
- Fraser, Barry J.(1979) and Darrell, L. Fisher(1982), Predicting student's outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment, *American Educational Research Journal*, Vol. 19. No. 4. pp. 498-518.
- Giaconia, R. M. & Hedges, L. V.(1982), Identifying features of effective open education, *Review of Educational Research*. Vol. 52. No. 4. pp. 579-602.
- Horwitz, R. A.(1979), *Psychological effect of open education*. Review of Educational Research Vol. 49. pp. 72-73.
- Howes, V. M.(1974), *Informal teaching in the open classroom*, New York : Macmillan Publishing Co. Inc.
- Myers, D. A. (1973). Critical issues. In D. A. Myers & L. Myers(Ed.),

- Open education re-examined*, Lexington, MA: Lexington Books.
- Nielsen, H. D. and Kirk, D. H.(1974), *Classroom climate*, In Walberg(Ed.), *Evaluating Educational Performace*, Berxeley, Calif: McCut.
- Rudolfo Chávez Chávez.(1984), The use of high inference measure to study classroom climate, *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 2. pp. 237-261.
- Rentoul, A. J. and Fraser, B. J.(1979), Conceptualization of enquiry - based or open classroom learning environment, *Journal of curriculum studies*, Vol. 11, No. 3. p. 240.
- Rothenberg, J.(1990), The open classroom reconsidered, *The Elementary School Journal*. Vol. 90. p. 72.
- Steele, J. M. & Ernest, R., House and Thomas Kerins(1971), An instrument for assessing insutreional climate through low-inference students, *American Educational Resesearch Journal*, Vol. 8 No. 3. pp. 447-466.
- Steps, Lillian S.(1974), *The teacher's guide to open education*, New York: Holt, Rinehart Inc.
- Troutt, G. E. (1972). *Itemizing features of open education through the development of student-teacher behavioral rating scale*, Doctoral dissertation, University of Connecticut, Dissertation Abstracts International, 33, 2625A, University Microfilms No. 72-32.
- Tunnel, Pon(1975), Open education: an expression in search of the definition, in David Nyberg(Ed.), *The philosophy of open education*, London & Boston, Routledge and Kagan Paul.
- Walberg, H. J. & Thomas, S. C. (1971). *Characteristics of open education: toward an operational definition*. Newton, MA: Education Development Center.
- Withall, J.(1979), The development of technique for the measurement of social emotional climate in classroomse, *Journal of Experimental Education*, Vol. 17. pp. 347-361.

<Abstract>

**A Study on the Relationship between the Openness of
the Open Education and the Classroom Climate.**

Kim, Dong-Yoon

Educational Administration Major
Graduate School of Education, Cheju National University
Cheju, Korea

Supervised by Professor Lee, Soon-Hyeong

The purpose of this study is to find out what the pupils recognize about the characteristics of the open education and its affections on the classroom climate, and thus to provide the fundamental data available for the execution of the open education.

The following questions have been answered in the course of the study.

1. Can pupils' recognition of the openness of the open education be differed with the variables of class styles ?
2. May the pupils' recognition of the classroom climate be differed with the variables of class styles ?
3. Does the openness of the open education have anything to do with classroom climate in with the variables of class styles ?

To make the answers to the questions above, such subcategories for the open education are premised as the plentiful teaching aids, the children-orientated class, the curriculum flexibility, the teacher-pupil interaction, the diagnosis evaluation, a supporting teacher, and the utilization of teaching sources. In the mean time, the subcategories used for the classroom climate are mutualization, rivalry, difficulty, satisfaction, and competitiveness.

464 six-year pupils from 7 classes of rural area and 13 classes of urban area

have been available for this study.

This study may be concluded as follows.

Firstly, the pupils' recognition of what the open education is in practice like is differed in the level of significance in the variables of areas and class sizes, but it does not show any difference in those of genders of both pupils and teachers. As for the areas, the pupils of the rural areas recognize what the open education is like better than those of the urban areas. The small-size-class pupils have more appropriate recognition of the practicality of the open education than those of the large-size class.

In the second place, the difference of the pupils' recognition of the classroom climate turns out to have significant level with the variables of areas and class size, but both pupils and teachers, regardless of genders, are not differed. The pupils in the country prove to have higher recognition of the classroom climate than those of the cities ; those of the small-size class seem to have more appropriate sense of the classroom climate than those of the large-size class.

Thirdly shown is that the fact that the openness of the open education and the classroom climate are co-related with each other has the significant level with the variables of areas, class sizes, the genders of both the pupils' and teachers. But the variable of competitiveness of the openness is little correlated with that of the classroom climate. The openness subcategories of the teaching source and the classroom climate have nothing to do with each other in the sense of the statistics significance.

The fourth revelation of this study is that, as for the pupils, the openness and the classroom climate have the significant correlation in the statistics. It is also revealed that, between all the openness subcategories except for the teaching source and competitiveness of the classroom climate, between the utilization of teaching sources, the openness subcategory and all the classroom climate subcategories, there is not a significant correlation with each other.

<附錄>

질 문 지

안녕하십니까 ?

이 설문지는 여러분을 이해하고 여러분에게 도움을 줄 수 있는 교육적 자료로 삼는데 그 목적이 있으며, 시험이 아니므로 맞고 틀리는 것은 없습니다. 끝까지 읽고 한 문제도 빠뜨리지 마시고 솔직하고, 성실하게 대답하여 주시기 바랍니다. 여러분이 응답하여 주신 자료는 본 연구목적 이외에는 일체 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

대단히 감사합니다.

1999년 3월 15일

제주대학교 교육대학원 교육행정진공

김 동 윤 드림

□ 기초조사 □

※ 해당하는 난에 √를 하여주십시오.

1. 우리학교가 있는 곳 : ① 시 지역 _____ ② 읍·면 지역 _____
2. 나의 성별 : ① 남 _____ ② 여 _____
3. 우리학급 학생수 : ① 20명 이하 _____ ② 30명 이하 _____
③ 31명 이상 _____
4. 담임선생님의 성별 : ① 남 _____ ② 여 _____

※ 글을 읽어가면서 글의 내용이 나의 생각과 같은 난에 √ 표시하면 됩니다.

개방성 측정 척도

문 항	전혀 그렇지 않다	거 의 그렇지 않다	보통 그렇다	대 체로 그렇다	항상 그렇다
1. 우리 교실에 학습자료는 우리들이 손쉽게 이용할 수 있도록 배치되어 있다.					
2. 교실에는 다양한 학습활동 코너가 마련되어 있다.					
3. 선생님은 우리들이 다양한 학습활동을 동시에 할 수 있도록 풍부한 학습자료를 제공해 주신다.					
4. 우리들이 공부하는데 필요한 자료는 교과서, 공책, 연필 뿐이다.					

문	항	전 혀 그 렇 지 않 다	거 의 그 렇 지 않 다	보 통 그 렇 다	대 체 로 그 렇 다	항 상 그 렇 다
5.	우리는 공부할 때 교실 안의 학습코너에서 자유롭게 이동할 수 있다.					
6.	우리들은 우리 스스로 공부에 필요한 학습분단을 조직하여 공부를 한다.					
7.	우리 학급의 질서를 지키기 위한 규칙은 우리들이 직접 만들고, 지킨다.					
8.	우리들은 공부하는데 필요한 학습 자료를 우리 스스로 선택한다.					
9.	우리들은 우리 자신의 능력에 맞게 공부하는 방법을 선택한다.					
10.	우리들은 정해진 시간표에 따라서만 공부를 한다.					
11.	책걸상은 우리들이 칠판과 선생님을 바라보고 앉도록 배열되어 있다.					
12.	우리들의 모든 학습활동은 미리 계획되고 이루어진다.					
13.	우리들은 하루 종일 같은 친구하고만 앉아 공부한다.					
14.	선생님은 우리가 실수를 할 때 꾸중보다는 우리가 이해할 수 있도록 잘 타일러 주신다.					
15.	선생님은 우리들 각자의 인격을 존중하고 우리들의 학습능력을 믿으신다.					
16.	우리 선생님은 선생님의 생각과 느낌을 우리들에게 솔직하게 말씀해 주신다.					
17.	선생님은 우리들의 학습활동에 대한 관찰과 우리들의 활동 작품을 가지고 우리들을 평가하신다.					
18.	선생님은 우리들 각자의 학급생활에 관하여 얼마나 나아지고 있는가를 알아보기 위하여 계속적으로 관찰하신다.					
19.	선생님은 우리들에 대한 평가를 시험점수보다는 전에 성적보다 얼마나 향상되는가를 더 중요하게 생각하신다.					
20.	우리 선생님은 우리들의 성적향상만을 가장 중요하게 생각하고 우리들을 가르치신다.					
21.	선생님은 우리들의 행동에 매우 적극적인 관심을 보이신다.					
22.	선생님은 우리들이 수업 중에 조용히 활동하는 것을 더 좋아하신다.					
23.	학부모 또는 공부 잘하는 친구가 우리의 학습에 도움을 줄 때가 있다.					
24.	학습시간에 우리 지역사회의 훌륭한 분이 초대되어 우리의 학습을 지도해주실 때가 있다.					
25.	우리들은 다음 공부를 시작하기 전에 다른 친구들이 하던 활동이 모두 끝나기를 기다린다.					

학급풍토 측정 척도

문 항	전 혀 없 다	거 의 그 렇 지 않 다	보 통 그 렇 다	대 체 그 렇 다	항 상 그 렇 다
1. 우리반 아이들은 모두 다 나의 친구들이라는 생각이 든다.					
2. 우리반 아이들은 자주 싸우는 경우가 많다.					
3. 나는 우리반에서 공부하는 것이 힘들다.					
4. 우리반 친구들은 우리 반에서 공부하는 것을 좋아한다.					
5. 우리들은 자기에게 맡겨진 일이나 공부를 누가 더 잘 할 수 있는가 서로 경쟁한다.					
6. 우리반 아이들 가운데 몇 명은 나하고 친하게 지내지 않는다.					
7. 우리반에는 친구들을 괴롭히는 아이들이 있다.					
8. 나는 남의 도움 없이도 스스로 공부를 잘 할 수 있다.					
9. 우리반 아이들 대부분은 우리 반에서 생활하는 것을 좋아하고 있다.					
10. 우리반 아이들 가운데 다른 아이만큼 공부를 잘 하지 못했을 때 속상해하는 친구들이 있다.					
11. 우리반 아이들은 서로를 잘 이해하려고 노력한다.					
12. 우리반의 어떤 아이들은 마음에 드는 아이들만 사귀고 다른 아이들은 좋아하지 않는다.					
13. 우리반에서는 실력있는 친구들이 자기에게 맡겨진 일이나 공부를 스스로 잘 해 나갈 수 있다.					
14. 우리반 아이들 대부분은 즐겁게 학급생활을 하고 있다.					
15. 우리반 아이들은 누가 공부를 제일 잘 하는가에 별로 관심이 없다.					
16. 우리반에서는 대부분의 아이들이 사이좋게 지낸다.					
17. 우리반 아이들은 항상 자기 마음대로 하고 싶어한다.					
18. 우리반 아이들은 우리반에서 공부하는 데 많은 어려움을 겪고 있다고 생각한다.					
19. 우리반 아이들은 우리반에서 생활하는 것이 재미있다고 한다.					
20. 우리반 어떤 아이들은 언제나 다른 아이들보다 공부를 더 잘 해야한다고 생각한다.					
21. 우리반 아이들은 모두 친한 친구 같이 서로 좋아한다.					
22. 나는 다른 아이들이 하는 일을 못마땅하게 생각될 때가 많다.					
23. 우리학급에는 공부하기가 쉽다고 말하는 아이들이 많다.					
24. 나는 우리학급에서 생활하는 것이 즐겁지 않다고 생각한다.					
25. 나는 언제나 내가 우리반에서 가장 좋은 성적을 받고 싶어한다.					