

초등학교 교사를 위한 격려 언어 모형 개발*

선 영 운

오 익 수[†]

광주교육대학교

본 연구의 목적은 격려에 관한 선행 연구들로부터 격려의 방법에 대한 내용을 종합·정리하여 격려 언어의 요소를 도출하고, 이를 이론적 근거로 하여 초등학교 교사를 위한 격려 언어 모형을 개발하는 데 있다. 이를 위해 먼저 격려에 관한 선행 연구들로부터 격려의 방법에 대한 내용들을 중심으로 자료를 수집하였다. 그 다음 수집된 자료들의 내용을 분석하여 자료에 나타난 주요 개념에 따라 범주화하였다. 이를 통해 17개의 하위 범주를 도출하였다. 이후 하위 범주를 대상으로 다시 범주화를 시도하여 5개의 상위 범주를 도출하였다. 5개의 상위범주는 존재 자체로서 아동의 가치 인정, 아동의 자질 신뢰, 실수에 대한 합리적 사고, 아동의 행동에 대한 비평가적 피드백, 아동의 긍정적 감정 반영이다. 이 5개의 상위 범주를 격려 언어의 요소로 설정하고, 이를 근거로 하여 학급 상황별로 사용할 수 있는 격려 언어 모형을 예문 중심으로 개발하였다.

주요어 : 격려, 격려 언어의 요소, 격려 언어 모형

* 본 논문은 광주교육대학교 석사학위 논문(2011)의 일부를 수정 보완한 것임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 오익수, 광주교육대학교 교육학과, (500-703) 광주광역시 북구 필문로 93
Tel : 062-520-4206, E-mail : isoh@gnue.ac.kr

초등학교에서 아동들은 거의 대부분의 시간을 담임교사와 함께 보낸다. 하루 중 상당 시간을 담임교사와 함께 하면서 교사의 다양한 언행과 태도를 경험한다. 이러한 교사의 언행과 태도에 아동들은 민감하게 반응하며, 이는 아동들에게 지대한 영향을 미친다. 그 중에서도 특히 교사의 언어는 아동들에게 매우 큰 영향력을 갖는다. 교사에게 있어서 교육 활동을 이끌어가는 가장 기본적인 수단이 바로 언어이기 때문이다. 이에 따라 교사들은 교실 상황에서 매우 많은 양의 언어를 사용하게 되며, 이는 아동들에게 의미 있는 자극 요인으로서 작용한다.

Flanders(1970)는 교실상황에서 교사들이 사용하는 언어를 크게 지시적 언어와 비지시적 언어로 분류하였다. 지시적 발언은 교사의 권위를 아동에게 표현하는 형태로 나타나며, 비지시적 발언은 교사의 아동 행동에 대한 존중으로 나타난다. 따라서 대체로 교사의 비지시적 언어형태는 아동들에게 긍정적인 발달 특성을 갖게 한다고 하였다(김선훈, 2007a, 재인용). 또한 박찬우(1992), 이은주(2000)의 연구에서는 교사의 긍정적인 언어가 아동들의 학습 동기 및 태도 등에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다. 한편 심우엽(1993)은 교사의 부정적인 언어는 학생의 정서에 적지 않은 부정적 영향을 미친다고 하였다. 이러한 연구 결과들로 미루어볼 때 대체로 교사의 긍정적 언어는 아동 발달 및 학교 적응에 긍정적인 영향을, 부정적인 언어는 부정적인 영향을 미침을 알 수 있다.

위 연구들에서는 교사의 긍정적 언어의 중요성을 밝힘과 동시에 긍정적인 언어로서 특히 칭찬을 강조하였다. 이러한 연구 결과들에 따라 많은 교사들은 아동들에게 칭찬하는 언

어를 사용하기 위해 큰 노력을 기울여왔다. 또한 그 노력은 아동을 대상으로 한 상당수의 칭찬 프로그램의 개발로까지 이어졌다(성미옥, 2003; 이수경, 2010; 정선훈, 2007; 정정희, 2008). 이와 더불어 칭찬의 효과에 관한 여러 연구들이 이루어져 왔으며 이들은 칭찬이 아동의 발달에 있어서 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝히고 있다(김선훈, 2007a; 문상정, 2009; 박찬우, 1992; 성미옥, 2003). 이에 칭찬은 교실 상황에서 아동들의 긍정적인 행동을 강화하는 효과적인 보상 수단으로 사용되고 있다.

하지만 이와 대조적으로 칭찬이 갖는 한계와 부정적 측면을 지적하는 연구들도 있다. Evans(1997)는 칭찬은 아동이 좋은 결과를 성취하였을 때만 이루어지므로 사용될 수 있는 상황이 매우 제한적이라고 그 한계를 지적하였다. Meyer 외(1979)와 Rowe(1974)는 칭찬이 학습 태도에 있어서의 부정적인 측면과 관련이 있음을 발견하였다(김미란, 2006, 재인용). 김선훈(2007a)는 칭찬하는 언어가 칭찬을 받는 당사자뿐만 아니라 주변 아동들에게까지 미치는 부정적인 영향에 대해 논의하였다. 이 연구에서 칭찬을 받는 당사자는 자만심과 우월감에 빠질 수 있고, 칭찬이 잦아지면 칭찬에 대한 효과가 없어지게 된다고 지적하였다. 한편 칭찬받는 아동의 주변 아동들은 상대적으로 열등감을 갖게 되고, 자신을 무능한 아이로 스스로 낙인찍을 수도 있다고 하였다.

아들러 개인심리학에서도 칭찬은 긍정적인 효과만을 갖는 것이 아니라고 인식되고 있다. 아들러에 의하면, 칭찬은 칭찬을 받는 사람이 칭찬하는 내용에 대해 인정하고 있을 때, 그리고 칭찬이 지속될 때에만 효과가 있다. 칭찬 하는 것은 아이들의 인간적 가치를 평가하

는 것이므로 칭찬받지 않은 일에 대해 자신의 인간적 가치와 연결시켜 쉽게 낙담으로 이끌 수 있다. 따라서 칭찬에 의해 동기화되는 사람은 칭찬하는 사람의 평가에 민감하게 되어 눈치를 보거나, 상대의 의견에 쉽게 동조적이 된다. 이러한 까닭에 칭찬의 사용이 빈번했을 때 오히려 긍정적 자아개념에 좋지 않은 영향을 미치게 되는 것으로 아들러는 설명한다(김미란, 2006).

이에 아들러 개인심리학은 칭찬이 갖는 한계를 극복할 수 있는 대안으로서 격려를 제시한다. 격려는 칭찬과 달리 자신의 가치와 강점에 초점을 맞출 수 있도록 돕는다. 이를 통해 타인의 평가에 의존하지 않고 자신이 결정하고 선택할 수 있는 힘을 가지고 있다는 것을 깨닫게 한다(김미란, 2006). Cokley(2000), Hitz와 Driscoll(1994)의 연구들도 격려하는 언어가 칭찬하는 언어보다 아동들의 인지적·정의적 발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀지며 앞의 입장을 뒷받침한다(김선혜, 2007a, 재인용). Evans(1997)는 칭찬은 아동이 좋은 결과를 보여주었을 때만 사용될 수 있는 반면, 격려는 결과에 상관없이 어느 때나 아동을 위해 사용될 수 있다고 하면서 칭찬이 갖지 못하는 격려의 장점을 강조하였다. 김선혜(2007a) 역시 격려 언어가 칭찬 언어의 한계점을 보완해 줌으로써 보다 효과적인 강화재로서의 역할을 할 것으로 보았다.

위 연구들은 교실 상황에서 적극적인 격려 언어 사용의 필요성을 강력히 시사한다. 하지만 교사들이 인식하고 있는 격려에 대한 개념 자체가 막연한 경우가 많다(강해련, 2008; 김선혜, 2007b). 격려의 개념에 대해 교사들이 제대로 이해하였다고 하더라도, 격려 언어를 사용하는 데 있어서 상당한 어려움을 호소한다

(김선혜, 2007a, 2007b). 이러한 이유로 인해 격려가 갖는 가치를 충분히 활용하는 교사들은 많지 않다(Evans, 1997).

최근 들어 격려에 대한 연구가 비교적 활발히 이루어지고 있다. 이 연구들은 모두 격려의 긍정적인 측면들을 밝히며 교사들에게 격려의 중요성과 필요성을 시사하고 있다. 하지만 어떻게 교사가 격려 언어를 효과적으로 사용할 수 있는가에 대한 논의는 거의 없다. 따라서 이 연구들은 교사들에게 격려의 중요성과 필요성만 강조할 뿐 격려 언어를 사용하기가 너무 어렵다, 다양한 교실 상황에서 어떻게 격려해야 할지 모르겠다 등의 교사의 고민에는 큰 도움이 되지 못하고 있는 실정이다.

이에 본 연구는 교사들이 다양한 교실 상황에서 격려 언어를 보다 쉽고 효과적으로 사용할 수 있도록 격려 언어 모형을 개발하고자 한다. 문헌 연구를 통해 격려 언어의 요소들을 도출하고, 이를 바탕으로 학급 상황별로 격려 언어 표현의 예를 만들어 초등학교 교사들에게 격려 언어의 모델로 제시하고자 한다.

연구방법

격려 언어의 요소 도출

격려 언어의 요소를 도출하기 위해 먼저 선행 연구들로부터 격려의 본질과 방법적인 측면에 대한 내용을 중심으로 격려 언어의 요소가 될 만한 내용을 포함하고 있는 자료들을 수집하였다. 이후 수집된 자료의 내용을 분석하여 각 자료에 내포된 주개념에 따라 하위 범주화 및 상위 범주화를 하였다. 이 과정에서 도출된 범주들에 대해 격려 언어 요소로서

의 타당성을 검토한 후, 최종적으로 격려 언어의 요소로 선정하였다. 표 1은 격려 언어의 요소 도출 과정을 정리한 것이다.

표 1. 격려 언어의 요소 도출 과정

절차	내용
1. 자료 수집	선행연구들로부터 격려의 본질과 방법을 중심으로 자료 수집
2. 하위 범주화	수집된 자료들을 주요 개념에 따라 범주화
3. 상위 범주화	하위 범주들을 주요 개념에 따라 상위 범주화
4. 요소의 선정	타당성 검토 후, 도출된 범주들을 격려 언어의 요소로 선정

요소 도출 과정에서의 타당성을 기하기 위해 모든 과정에서 아동상담심리 석사 과정에 있는 1인을 참여시켜 심도 있는 토론을 거쳤다. 또한 범주화 과정에서는 더욱 타당성을 확보하기 위해 본 연구자와 아동상담심리 석사 과정에 있는 1인과 함께 1차 범주화를 한 후, 아동상담심리 석사 과정에 있는 또 다른 2인에게 토론을 통한 2차 범주화를 요청하였다. 이를 통해 1차 범주화와 2차 범주화의 결과를 비교할 수 있었는데 하위 범주화의 경우 분류 일치도가 .87로 나타났으며, 상위 범주화는 분류일치도가 .88로 나타났다. 이에 1, 2차 범주화에 참여한 3인과 함께 논의를 거쳐 최종적으로 합의된 범주를 도출하였다.

격려 언어 모형의 구안

본 모형은 학급 상황별 예문 중심의 모형으로서 각 상황에 적합한 격려 언어 표현의 예

들로 구성된다. 이를 위해 먼저 격려 언어의 예문들을 적용할 학급 상황들을 선정하였다. 학급 상황들은 초등학교 교사들이 흔히 접하게 되는 학급의 일반적인 상황을 중심으로 선정되었으며, 교사들이 일반적으로 긍정적으로 여기는 상황과 부정적으로 여기는 상황들을 두루 포함하였다.

이후 선정된 상황별로 격려 언어의 예문을 구안하였다. 모든 예문은 앞서 도출된 ‘격려 언어의 요소’를 토대로 아동상담심리 석사 과정에 있는 1인과 함께 토론을 거쳐 작성되었다. 예문의 이론적 근거를 명시하기 위해 각 예문의 문장마다 관련 요소의 번호를 제시하여 각 예문의 근거가 되는 ‘격려 언어의 요소’를 확인할 수 있도록 구성하였다. 표 2는 모형의 구안 과정을 정리한 것이다.

표 2. 격려 언어 모형의 구안 과정

절차	내용
1. 학급 상황 선정	학급의 일반적인 상황을 중심으로 격려 언어의 예문을 적용할 학급 상황 선정
2. 상황별 격려 예문 구안	격려 언어의 요소를 이론적 근거로 하여 상황별 격려 언어 예문 구안

모형 구안의 전 과정에서 아동상담심리 석사 과정에 있는 1인을 참여시켜 타당성을 높이고자 하였다. 이후 아동상담심리 석사 과정에 있는 또 다른 2인을 추가 참여시켜 모형을 수정 및 보완하였다. 마지막으로 대학원에서 상담을 강의하는 박사 1인을 통해 최종 감수 과정을 거쳤다.

연구결과

격려 언어의 요소 도출

가. 자료 수집

격려 언어의 요소를 도출할 토대가 될 자료들을 마련하기 위해 13개의 연구들로부터 격려의 본질과 방법적인 측면에 대한 내용을 중심으로 95목록의 자료를 수집하였다. 수집한 자료의 구체적인 내용은 표 3과 같다.

나. 자료의 범주화 및 격려 언어의 요소 선정

수집한 자료들을 주요 개념에 따라 범주화한 결과 17개의 하위 범주와 5개의 상위 범주로 분류되었다. 이 범주들에 대해 격려 언어

요소로서의 타당성을 검토한 후, 최종적으로 격려 언어의 요소로 선정하였다. 선정된 격려 언어의 요소는 표 4와 같다.

격려 언어 모형의 구안

가. 학급 상황의 선정

초등학교 교사들이 흔히 접하게 되는 학급의 일반적인 상황을 중심으로 표 5와 같이 격려 언어의 예문을 적용할 학급 상황들을 선정하였다.

나. 상황별 격려 언어 예문의 구안

앞서 선정된 ‘구체적 상황’을 격려 언어 모형의 기초 상황으로 정하고, 각 상황에 적합한 격려 언어의 예문을 구안하였다. 각 예문

표 3. 격려 언어의 요소 도출을 위한 수집 자료 목록

자료의 명칭	연구자	목록 수	비고
격려의 의미	Dinkmeyer(1972)	1	재인용(노안영, 2010)
	Dreikurs, Grundwald & Pepper(1998)	1	재인용(노안영, 2010)
	Evans(1997)	1	
격려의 특징	Dinkmeyer & Losoncy(1980)	5	재인용(김미란, 2006)
	Taylor(1979)	5	
	Cristan(1997)	7	재인용(김춘경, 2006)
격려의 원리	Yang, Milliren & Blagen(2010)	10	재인용(노안영, 2010)
격려의 방법	Dinkmeyer & Dreikurs(1963)	9	
격려의 기술	Dinkmeyer & Losoncy(1996)	17	
	Kottman(2003)	10	재인용(김미란, 2006)
격려의 도구	Evans(1997)	2	
격려 시 주의점	Adams(1982)	9	재인용(김춘경, 2006)
격려 언어 예문	Reimer(1967)	9	재인용(노안영, 2010)
	Evans(1995),	9	재인용(Evans, 1997)
	Dreikurs, Grunwald, & Pepper(1998)		

표 4. 격려 언어의 요소 도출

격려 언어의 요소(상위 범주)	하위 요소(하위 범주)
1. 존재 자체로서 아동의 가치 인정	1-① 존재 자체로서의 가치 인정
	1-② 무조건적 존중, 믿음, 수용
	1-③ 행위자와 행위의 분리
	1-④ 경청과 공감
	1-⑤ 함께 하기
	1-⑥ 의사 결정의 공유(중복)
2. 아동의 자질 신뢰	2-① 개인의 능력 신뢰
	2-② 강점과 장점에 초점
	2-③ 협동과 기여의 강조
	2-④ 의사 결정의 공유(중복)
3. 실수에 대한 합리적 사고	3-① 불완전함의 수용
	3-② 낙담에 대한 합리적 사고
	3-③ 실수의 가치 인식
4. 아동의 행동에 대한 비평가적(非評價的) 피드백	4-① 비평가적(非評價的)
	4-② 결과보다는 과정, 노력, 향상에 초점
	4-③ 행동의 긍정적인 면에 초점
5. 아동의 긍정적 감정 반영	5-① 긍정적 감정에 초점
	5-② 개인의 흥미와 관심 활용

의 문장마다 관련 요소의 번호를 제시하여 각 예문의 근거가 되는 격려 언어의 요소를 확인할 있도록 구성하였다. ‘표 6~표 14’가 격려 언어의 요소를 근거로 하여 구안된 상황별 격려 언어의 예문들이다.

논 의

우선 도출된 격려 언어의 요소에 대하여 각 요소별로 선행 연구와 관련지어 논의해보고자 한다. 첫 번째 요소인 ‘존재 자체로서 아동의 가치 인정’은 격려에 관한 여러 연구들이(Evans,

1997; 노안영, 2010, 재인용) 언급하고 있는 ‘격려의 의미’와 그 본질을 같이 한다. 위 연구들은 격려에 대해 인간의 존재 자체에 가치를 두는 것, 존재 자체만으로 아동을 존경하고 신뢰하고 믿는다는 것 등으로 정의내리고 있다. 또한 선행 연구들에서 제시된 격려의 방법적 측면에 관한 목록들(격려 기술, 격려 방법, 격려 예문, 격려 시 주의점 등)에서도 대부분 ‘존재 자체로서 아동의 가치 인정’과 관련이 깊은 내용들이 나타나고 있다(Dinkmeyer & Dreikurs, 1963; Dinkmeyer & Losoncy, 1996; 김미란, 2006, 재인용; 김춘경, 2006, 재인용; 노안영, 2010, 재인용). 이를 통해 ‘존재 자체로서 아동의 가치 인정’은 선행 연구들에서

표 5. 학급 상황의 선정

시간	상황	구체적 상황
수업	1) 수업 태도	(1) 수업에 열심히 참여함
		(2) 수업 도중 친구들과 이야기를 하는 아동
		(3) 수업 중 무기력한 아동
	2) 발표	(1) 일반적 발표 상황
		(2) 틀린 대답으로 발표함
		(3) 발표 시 아무 말도 하지 않음
		(4) 작은 목소리로 발표
	3) 숙제 검사	(1) 일반적 숙제 검사 상황
		(2) 숙제를 집에서 안 가져옴
(3) 컴퓨터 게임을 하느라 숙제를 안 함		
(4) 대충 형식적으로 숙제를 함		
(5) 오랜만에 숙제를 해옴		
쉬는 시간	4) 교실	(1) 차분히 휴식을 취함
		(2) 다음 시간 수업 준비를 함
		(3) 소란스럽게 친구들과 장난을 함
	5) 복도	(1) 규칙을 지키며 복도 통행함
		(2) 뛰어다님
급식	6) 줄서기	(1) 정숙함
		(2) 소란스러움
	7) 식사 태도	(1) 남김없이 먹음
		(2) 편식하거나 음식을 남김
청소	8) 청소 태도	(1) 열심히 청소를 함
		(2) 하기 싫어서 청소를 하지 않음
등하교	9) 등하교	(1) 등교
		(2) 하교
		(3) 지각

초등학교 교사를 위한 격려 언어 모형 개발

표 6. 격려 언어 표현의 예 - 수업 태도

구체적 상황	격려 언어 예문	격려언어요소
수업에 열심히 참여함	선생님 말에 열심히 귀를 기울이고 있네요.	4-①, 4-③
	갈수록 수업에 열심히 참여하는군요.	4-②
	(구체적인 수업 내용)에 대한 흥미와 진지함이 느껴져요.	5-①, 5-②
	분명히 여러분들의 공부에 많은 향상이 있을 거예요.	2-①, 4-②
	이런 모습들은 선생님이 수업을 하는 태도 도움이 되고 있어요.	2-③
수업 도중 친구들과 이야기를 하는 아동	○○는 친구들에게 할 말이 많은가 보구나.	4-①
	친구들과 항상 사이가 좋아 보이네.	2-②
	그런데 지금은 수업 시간이니까 조금 참았다가 쉬는 시간에 이야기를 하면 어떨까?	1-⑥
	선생님 말을 귀담아 들어주어서 정말 고맙다.	4-③
수업 중 무기력한 아동	○○는 오늘 평소보다 힘이 없어 보이네.	4-①
	어디 몸이 좋지 않거나 걱정거리라도 있는 거니?	1-②
	혹시 선생님 도움이 필요하면 언제든지 이야기하렴.	1-⑤
	평소처럼 밝은 모습으로 곧 돌아올 거라고 믿는다.	2-①

표 7. 격려 언어 표현의 예 - 발표

구체적 상황	격려 언어 예문	격려언어요소
일반적 상황	큰 목소리로 또박또박 발표했네요.	4-①, 4-③
	말하는 내용이 친구들에게 확실하게 전달된 것 같습니다.	4-③
	오래 전에 배운 내용인데 잊지 않고 기억하고 있네요.	4-③
	잊어버렸던 친구들에게 도움이 되겠군요.	2-③
	갈수록 발표에 자신감이 붙는 것 같네요. 발표를 위해서 스스로 많은 노력을 하고 있다는 것이 느껴집니다.	4-②
틀린 대답으로 발표함	아! 그렇게도 생각해 볼 수 있겠군요.	4-③
	○○의 발표가 여러 방향에서 문제를 생각하는 데 도움이 될 수 있겠어요.	2-③
	그렇게 생각할 수도 있겠네요.	4-③
	발표를 위해 많은 공리를 한 것 같네요.	4-②
	배웠던 부분을 다시 살펴보면 더 나은 대답을 할 수 있을 거예요.	2-①
	○○의 입장에서 확실히 이 문제에 대해서 알 수 있는 좋은 기회군요.	3-③
발표 시 아무 말도 하지 않음	○○는 생각이 깊어서 그런지 조금 더 생각할 시간이 필요한 것 같군요.	2-②
	선생님도 그런 적이 종종 있답니다.	3-①
	괜찮으니 편한 마음으로 차분히 더 생각해 보세요.	1-②
	선생님은 ○○가 충분히 자기 생각을 발표할 수 있을 거라고 믿어요.	2-①
작은 목소리로 발표	차분하게 생각을 정리하여 발표했군요.	4-③
	이번 수업에 도움이 되는 내용입니다.	2-③
	발표할 때 마다 조금씩이지만 목소리도 점점 커져가는 것 같아요.	4-②

표 8. 격려 언어 표현의 예 - 숙제 검사

구체적 상황	격려 언어 예문	격려언어요소
일반적 상황	숙제하는 데 많은 노력을 기울였구나.	4-②
	숙제를 창의적으로 해결했네.	4-③
	다른 친구들도 ○○의 방법을 참고하면 도움이 될 수 있겠다.	2-③
	글씨가 갈수록 반듯해지네. 노력의 흔적이 엿보이는구나.	4-②
	스스로도 흐뭇해 보인다.	5-①
숙제를 집에서 안 가져옴	안 가져오긴 했지만 그래도 숙제를 다 한 모양이구나.	4-③
	나름대로 노력을 많이 기울였을 텐데 정말 속상하겠다.	1-④, 4-②
	꼭 그렇게 중요한 것을 빠뜨릴 때가 한 번씩 있지? 선생님도 얼마 전에 중요한 것을 놓고 와서 많이 당황스러운 적이 있었는데 ○○도 지금 선생님과 비슷한 상황이구나.	3-①
	내일 숙제를 가져와서 선생님에게 보여주면 되니까 너무 기분 상해질 필요 없단다.	1-②, 3-②
컴퓨터 게임을 하느라 숙제를 안 함	한 번 컴퓨터 게임을 하다보면 중간에 그만 두고 숙제하기가 쉽지 않지?	1-④
	선생님도 어렸을 때 컴퓨터 게임 때문에 곤란했던 적이 여러 번 있었단다.	3-①
	앞으로 어떻게 하는 것이 좋을까?	1-⑥, 2-④
	스스로의 문제를 제대로 파악하고 있는 것 같구나. 또한 스스로 해결해보겠다는 의지도 보이고.	2-②, 4-③
	○○의 말처럼 노력하면 충분히 문제를 해결할 수 있으리라 믿어.	2-①
대충 형식적으로 숙제를 함	노력해보다가 선생님의 도움이 필요하면 꼭 말해주기 바란다.	1-⑤, 4-②
	숙제를 꾸준히 해오고 있구나.	4-①, 4-③
	그런데 숙제의 내용에 보다 신경을 써보면 어떨까? 더 발전된 숙제가 될 수 있을 것 같은데.	2-①
오랜만에 숙제를 해옴	선생님이 믿었던 것처럼 오늘은 숙제를 해왔구나.	2-①
	숙제를 위해 많은 노력을 한 듯 보이네.	4-②
	스스로도 대견해하는 것 같구나. 앞으로도 꾸준히 숙제에 노력을 기울일 것으로 믿는다.	5-① 2-①, 4-②

표 9. 격려 언어 표현의 예 - 쉬는 시간(교실)

구체적 상황	격려 언어 예문	격려언어요소
차분히 휴식을 취함	차분하게 쉬는 시간을 보내고 있구나.	4-①
	평소의 침착한 모습이 쉬는 시간에도 나타는구나.	2-②
	○○ 덕분에 교실 분위기도 정숙해지는 것 같네.	2-③
다음 시간 수업 준비를 함	다음 시간 수업 준비를 하고 있구나.	4-①
	○○는 정말 부지런한 것 같다.	2-②
	이렇게 미리 준비를 하면 스스로도 뿌듯하지? 다른 친구들도 이런 ○○의 모습을 보고 많이 배울 수 있겠다.	5-① 2-③
소란스럽게 친구들과 장난을 함	즐거워 보이는구나.	4-③
	항상 명랑한 모습이네.	2-②
	그런데 쉬는 시간을 조용히 보내고 싶어 하는 친구들도 많은 것 같구나. 어떻게 하는 것이 좋을까? 그래. ○○가 말한 대로 보다 조용히 친구들과 과 어울리면 차분하면서도 즐거운 쉬는 시간이 될 수 있을 것 같다.	1-⑥, 2-④

표 10. 격려 언어 표현의 예 - 쉬는 시간(복도)

구체적 상황	격려 언어 예문	격려언어요소
규칙을 지키며 통행함	규칙을 지키며 차분하게 복도 통행을 하고 있구나.	4-①
	뛰어가고 싶을 때도 많을 텐데 노력이 적지 않겠다.	4-②
	스스로도 뿌듯하지? ○○가 안전하고 정숙한 복도 분위기를 만들어 주고 있네. 다른 친구들도 이런 ○○의 모습에 배울 게 많은 것 같다.	5-① 2-③
뛰어다님	정말 건강한 모습이네. 활기가 넘쳐 보인다.	4-③
	그런데 뛰어다니다가 친구들과 부딪혀 다치지 않을까 정말 걱정이 되네.	1-①
	선생님 말을 귀담아 들어주니 기쁘구나. 이번 일이 ○○가 복도에서 다칠 위험이 훨씬 줄어드는 좋은 계기가 될 수 있을 것 같네.	4-③ 3-③
뛰어다니다 친구와 부딪힘	다치지지는 않았나? 많이 아프겠다. 다친 데는 없는 것 같아서 정말 다행 이네.	1-②, 1-③
	복도에서 뛰어가다가 그랬구나. 이번 일을 통해서 무엇을 느꼈니?	1-⑥, 2-④
	이번 일을 통해 ○○가 아주 중요한 것을 배운 것 같구나.	3-③, 4-③

표 11. 격려 언어 표현의 예 - 급식 시간 즐서기

구체적 상황	격려 언어 예문	격려언어요소
정숙함	정숙한 태도로 질서를 지키며 줄을 서고 있군요.	4-③
	여러분들 덕분에 다른 반 친구들이 편하게 점심을 먹고 있어요.	2-③
	정숙한 분위기를 위해 열심히 노력하고 있군요.	4-②
	급식실의 정숙한 분위기에 큰 도움이 되고 있어요.	2-③
	날이 갈수록 줄서는 태도가 나아지는 것 같아요. 많은 노력을 하고 있다는 것이 느껴져요.	4-②
소란스러움	친구들과 하고 싶은 말이 많은가 보네요.	4-①
	그런데 많은 사람들이 모이는 급식실에서는 어떻게 하는 것이 더 좋을 까요?	1-⑥, 2-④
	그래요. 모두의 편안한 식사를 위해서 정숙하는 것이 더 좋겠네요.	
	여러분들 덕분에 한결 분위기가 정숙해졌어요. 모두 편안한 마음으로 식사를 할 수 있겠어요.	2-③
	이런 여러분들 모습에 스스로도 흐뭇해하는 것 같군요.	5-①

표 12. 격려 언어 표현의 예 - 급식 시간 식사 태도

구체적 상황	격려 언어 예문	격려언어요소
음식을 남김없이 먹음	○○는 음식을 남김없이 먹는구나.	4-①
	깨끗이 음식을 비우면 정말 뿌듯하지?	2-①
	선생님도 음식을 남길 때가 있는데 오늘 ○○에게 배울 것이 많구나.	3-①, 2-③
편식하거나 음식을 남김	저번보다 나물을 더 많이 먹은 것 같구나.	4-②
	선생님의 경험상 먹기 싫은 음식을 먹기가 쉬운 일은 아닌데 ○○가 골고루 먹으려고 많은 노력을 하고 있다는 것이 느껴지네.	4-②
	이제 나물을 먹을 수 있다는 것에 대해 기분이 좋은 모양이로구나.	5-①
	정말 오늘은 남김없이 먹기가 힘든 모양이구나.	1-④
	솔직히 먹기 싫은데 억지로 먹는다는 것은 어려운 일이지. 선생님도 그럴 때가 있으니까.	3-①
	하지만 ○○는 남김없이 먹기 위해 분명 노력을 했어.	4-②
	이렇게 노력을 하다보면 분명히 조금씩 나아질 수 있을 거야.	2-①, 4-②

초등학교 교사를 위한 격려 언어 모형 개발

표 13. 격려 언어 표현의 예 - 청소 시간

구체적 상황	격려 언어 예문	격려언어요소
열심히 청소를 함	교실을 깨끗이 하는 데 많은 노력들을 기울이고 있네요.	4-②
	여러분들 덕분에 상쾌한 교실이 기대됩니다.	2-③
	서로 도우면서 청소를 하는 모습들이 많이 보였어요. 그래서인지 교실이 더 깨끗한 것 같습니다.	2-③
	여러분들도 뿌듯하지 않나요?	5-①
하기 싫어서 청소를 하지 않음	○○가 청소를 하지 않은 것 같구나. 무슨 사정이라도 있었니?	1-③
	솔직히 청소를 하기 싫을 때가 많이 있지?	1-④
	선생님은 어른이 되어서도 그럴 때가 많이 있단다.	3-①
	○○가 열심히 청소를 했을 때가 더 많았던 것 같은데.	2-①
	그 때는 정말 교실이 깨끗해서 선생님도 기분이 좋았어요.	2-③
	○○도 깨끗해진 것을 보고 기분이 상쾌하지 않았었니? ○○가 앞으로 예전 모습처럼 열심히 청소할 거라 믿는다.	5-① 2-①

표 14. 격려 언어 표현의 예 - 등하교

구체적 상황	격려 언어 예문	격려언어요소
등교	오늘도 모두 건강한 모습으로 학교에 나와서 다행이에요. 이렇게 매일 여러분들과 함께 할 수 있어서 기쁩니다.	1-①
	오늘도 모두가 다 제 시간에 등교를 했네요.	4-①
	늦지 않으려고 아침에 많은 노력들을 했겠네요.	4-②
	성실한 모습입니다.	2-①
	여러분들도 뿌듯하죠?	5-①
	늦는 친구들이 갈수록 줄어들고 있네요. 늦지 않으려는 여러분의 노력이 느껴집니다.	4-②
하교	항상 노력하는 태도가 여러분의 장점 같습니다.	2-②, 4-②
	오늘도 소중한 우리 반 친구들과 함께 해서 행복했어요. 내일 아침 밝은 모습으로 다시 만나요.	1-①
지각	조심히 집에 가세요. 자동차와 낯선 사람을 특히 조심하길 바랍니다. 여러분은 여러분의 가족과 친구들과 선생님에게 정말 소중한 존재입니다.	1-①
	왔구나! 정말 다행이다. 혹시 무슨 일이라도 생겼나 하고 정말 걱정했는데.	1-①, 1-③
	오늘은 조금 늦었네. 늦지 않으려고 뛰어온 모양이구나.	4-①
	제 시간에 도착하려고 노력했는데 이렇게 늦어버려서 안타깝겠다.	1-④, 4-②
	10분 늦었구나. 무슨 일이라도 있었니? TV를 보다가 늦은 거구나.	4-①
	아침에 보는 TV가 정말 재미있지? 선생님도 가끔 그런 적이 있으니 이해한다.	1-④, 3-①
	이번 일을 통해 무엇을 느꼈니? ○○가 중요한 것을 배운 것 같구나.	3-③
	그래도 어제보다 5분 일찍 왔구나. 점점 오는 시간이 빨라지고 있네. 열심히 노력하고 있다는 게 느껴져.	4-②
	내일은 제 시간에 올 수 있을 것 같구나.	2-①
	이제 왔구나. 늦는다고 선생님에게 연락해줘서 고맙다. 연락이 없었더라면 많이 걱정했을 거야.	1-②, 2-③

격려의 개념이나 방법으로서 중요한 위치를 차지하고 있음을 확인할 수 있다.

두 번째 요소인 ‘아동의 자질 신뢰’는 아들러 개인심리학의 인간에 대한 관점과 일맥상통한다. 아들러 개인심리학에서는 개인을 스스로의 삶에 대한 창조자로 간주하며(Corey, 2009), 모든 사람은 자신의 삶을 건설적으로 변화시킬 수 있는 능력을 가지고 있다고 본다(Dinkmeyer & Losoncy, 1996). 이에 따라 아들러 개인심리학에서는 개인이 지닌 스스로의 능력과 자질을 신뢰한다. 이러한 점들로 미루어 볼 때 ‘아동의 자질 신뢰’는 아들러 개인심리학의 인간관과 밀접한 연관이 있음을 확인할 수 있다.

세 번째 요소인 ‘실수에 대한 합리적 사고’ 역시 아들러 개인심리학의 관점에서 그 근거를 찾을 수 있다. 아들러 개인심리학에서는 사고가 감정과 행동을 이끈다는 관점을 취하며 합리적 사고의 중요성을 강조하였다(Dinkmeyer & Losoncy, 1996). 또한 실수에서 비롯되는 낙담의 감정에 주목하며, 이러한 낙담은 실수에 대한 비합리적 사고에서 비롯된 것이라고 보았다. 이에 낙담을 물리치기 위해서는 실수에 대해 합리적인 사고를 할 것을 강조하였고, 이러한 ‘실수에 대한 합리적 사고’를 격려의 주요 방법으로 제시하였다. 이 격려 언어의 요소는 ‘불완전할 용기(courage to be imperfect)’와도 맥을 같이 한다. ‘불완전할 용기’는 아들러 개인심리학의 대표적인 학자인 Dreikurs에 의해 발전된 주요 개념이다(Dinkmeyer & Losoncy, 1996). ‘실수에 대한 합리적 사고’와 ‘불완전할 용기’의 관련성은 Kottman(2003)이 제시한 격려의 기술에서도 확인할 수 있다. Kottman(2003)은 격려의 기술로서 ‘때때로 당신도 실수를 한다는 것을 알게 하라. 불완전

할 용기의 모델이 되라’라고 언급한 바 있다(김미란, 2006, 재인용).

네 번째 요소인 ‘아동의 행동에 대한 비평가적(非評價的) 피드백’은 여러 연구들에서(Taylor, 1979; 김미란, 2006, 재인용; 김춘경, 2006, 재인용) 언급하고 있는 격려의 비평가적 특성과 본질을 같이 한다. 이들 연구는 칭찬과 같은 평가적 피드백에 대해 비판적 태도를 취하며 그 대안으로 격려를 제안하였고, 격려의 비평가적 특성을 강조하였다. 이러한 비평가적 특성에 따라 격려에 관한 많은 연구들은 격려를 할 때 행동의 결과보다는 과정, 노력, 향상에 초점을 둘 것을 강조하고 있다(Dinkmeyer & Dreikurs, 1963; Dinkmeyer & Losoncy, 1996; Evans, 1997; Taylor, 1979; 김미란, 2006, 재인용; 김춘경, 2006, 재인용; 노안영, 2010, 재인용).

다섯 번째 요소인 ‘아동의 긍정적 감정 반영’과 관련하여 Dinkmeyer와 Losoncy(1996)는 격려의 특징으로서 긍정적 감정에 초점을 두는 것을 강조한 바 있다. 이와 비슷하게 Talyer(1979)는 긍정적 감정 중의 하나인 기쁨에 초점을 두는 것을 격려의 특징으로 제시하였다. Cristan(1997)은 만족, 즐거움, 도전 등의 긍정적 감정과 격려의 관련성을 언급하였다(김춘경, 2006, 재인용). 또한 긍정적 감정이라 할 수 있는 아동의 관심과 흥미를 활용하는 것이 격려의 방법이나 기술로서 제시되고 있다(Dinkmeyer & Dreikurs, 1963; 김미란, 2006, 재인용; 김춘경, 2006, 재인용). 이와 같이 ‘아동의 긍정적 감정 반영’과 유사한 내용들이 격려와 관련된 선행 연구에서 다양하게 나타나고 있다.

도출된 요소들 중 세 번째, 네 번째, 다섯 번째 요소는 각각 아동의 사고, 행동, 감정을

중심으로 그 내용이 구성되어 있다. 이와 같이 격려에 대해 사고, 행동, 감정의 측면으로 구분하여 접근하는 방식은 여러 선행 연구들에서 나타난 격려에 대한 접근 방식과 유사성을 띤다. 노안영과 정민(2007)은 자기 격려-낙담 척도 개발 연구에서 자기 격려에 대해 인지, 행동, 정서의 요인으로 나누어 접근하여 척도를 개발하였다. 이에 대해 노안영과 정민(2007)은 ‘선행연구들에서(Ansbach & Ansbach, 1964; Dinkmeyer & Losoncy, 1996) 격려와 낙담은 인지, 행동, 정서적 측면으로 나타나며 상담 접근 또한 세 가지 주요한 접근을 통해 이루어진다’고 언급하며 그 타당성을 뒷받침하고자 하였다. 이와 유사하게 기채영과 홍경자(2008a)는 아동의 자기격려를 생각, 행동, 감정의 세 차원에서 분석한 바 있다. 아울러 그 후속 연구로서 기채영과 홍경자(2008b)는 아동용 자기격려척도를 개발하였는데, 노안영과 정민(2007)의 연구와 마찬가지로 아동의 자기격려를 인지적, 행동적, 정서적 요인으로 나누어 접근하여 척도를 개발하였다. 이상과 같이 국내의 자기 격려에 관한 연구들에서 자기 격려에 대해 인지, 행동, 정서의 요인으로 나누어 접근하는 경향을 보이고 있다. 본 연구에서는 세 번째, 네 번째, 다섯 번째 요소가 각각 사고, 행동, 감정을 중심으로 나뉘어 구성되어 있으며, 이러한 접근 방식은 국내의 자기 격려에 관한 연구들과 유사성을 띠고 있음을 확인할 수 있다.

이러한 격려에 대해 사고, 행동, 감정의 측면으로 나누어 접근하는 방식에 대해 국외 연구의 경우 Losoncy(2001)의 연구에서 그 유사성을 찾을 수 있다. Losoncy(2001)는 아틀러 개인심리학에 근거하여 격려치료를 개발하였는데, 격려치료는 모두 4단계로 구성되어 있다. 그

중 1, 2, 3단계는 각각 정서, 인지, 행동에 초점을 두고 이루어진다. 4단계의 경우 정서, 인지, 행동을 포괄하는 전체에 초점을 둔다(노안영, 2010, 재인용). 이처럼 Losoncy(2001)는 격려치료에서 격려에 대해 정서, 인지, 행동의 측면에서 접근을 시도하였다.

격려 언어 모형의 구안에 관한 논의는 다음과 같다. 본 모형은 초등학교 학급 상황에서 교사들이 학생들에게 사용하기에 적합한 격려 언어의 예문들로 구성되어 있다. 이와 유사하게 김선훈(2006, 2007a)가 초등학교 교실 상황에 대한 교사의 격려 언어 예문을 제시한 바 있다. 이 연구들에서는 각각 8목록, 5목록의 격려 언어 예문들이 칭찬 언어와 비교하여 제시되었다. 이들은 대체로 칭찬 언어의 평가적 특성에 대비하여 비평가적 특성을 강조한 격려 언어의 예문들로 이루어져 있다. 각각의 예문들과 본 연구에서 도출한 격려 언어의 요소를 관련지어 본 결과, 총 13목록 중 7목록이 ‘아동의 행동에 대한 비평가적 피드백’의 성격을 띠고 있으며, 8목록이 ‘아동의 자질 신뢰’의 성격을 띠고 있는 것으로 나타났다. 나머지 3가지의 요소와의 관련성은 없는 것으로 나타났다. 즉 김선훈(2006, 2007a)가 제시한 격려 언어 예문들은 본 연구의 격려 언어 요소 중 ‘아동의 행동에 대한 비평가적 피드백’과 ‘아동의 자질 신뢰’와만 관련성을 보이고 있다.

Dreikurs와 Cassell(1972)은 총 12목록의 예문을 제시하였는데 이들을 본 연구의 격려 언어 요소와 관련지어 보면, 6개의 목록이 ‘아동의 행동에 대한 비평가적 피드백’의 성격을 띠고 있으며, 5목록이 ‘아동의 자질 신뢰’의 성격을 띠고 있다. 나머지 1목록은 ‘존재 자체로서 아동의 가치 인정’의 성격을 띠었다. Dreikurs와

Cassell(1972)이 제시한 예문들 역시 대체로 본 연구의 격려 언어 요소 중 ‘아동의 행동에 대한 비평가적 피드백’과 ‘아동의 자질 신뢰’와만 관련성을 보이고 있다.

본 연구의 격려 언어 예문들의 경우 5개의 격려 언어 요소를 근거로 구안되었기 때문에 5개의 격려 언어 요소가 전체의 예문에 걸쳐 나타나고 있다. 그런데 요소별 비중을 살펴보면 대체로 ‘아동의 행동에 대한 비평가적 피드백’과 ‘아동의 자질 신뢰’에 근거한 예문들이 다른 요소에 근거한 예문들에 비해 상당히 높은 비중을 차지함을 확인할 수 있다. 이러한 점은 김선훈(2006, 2007a)와 Dreikurs와 Cassell(1972)이 제시한 예문들이 대부분 ‘아동의 행동에 대한 비평가적 피드백’과 ‘아동의 자질 신뢰’의 성격을 띠고 있는 것과 연관이 있는 것으로 보인다. 몇몇 연구에서 걸쳐 나타나고 있는 위와 같은 성향으로 미루어볼 때, 격려는 대체로 ‘비평가적 피드백’과 ‘자질 신뢰’의 특성을 중심으로 접근되는 경향이 있음을 짐작해볼 수 있다.

위 연구들 외에도 Evans(1997)와 Reimer(1967)도 격려 언어의 예문을 제시한 바 있다. 이들은 각각 9목록과 10목록의 예문을 제시하였는데, 이 예문들은 본 연구에서 격려의 방법에 관한 자료들과 함께 수합되어 ‘격려 언어 요소’ 도출의 기초 자료로 활용되었다. 따라서 이 예문들이 갖는 격려로서의 주요 개념이 본 연구에서 도출된 격려 언어의 요소에 반영되었다. 아울러 격려 언어의 요소를 기반으로 한 격려 언어 모형에도 역시 대부분 반영된 것으로 판단된다. 이에 따라 Reimer(1967)와 Evans(1997)가 제시한 격려 언어 예문들이 본 연구의 격려 언어 모형에서 학급 상황에 알맞게 재구성되어 나타나는 결과를 가져왔다. 본

연구에서 구안한 격려 언어 예문들을 살펴본 결과 Reimer(1967)와 Evans(1997)가 제시한 19목록의 예문들 중 18목록의 예문들이 본 연구에서 구안한 예문들 중의 일부와 유사한 성격을 지닌 것으로 파악되었다.

연구의 결과와 그 결과에 대한 논의에 근거하여 본 연구가 갖는 의의에 대해 살펴보고자 한다. 격려 언어의 요소와 관련하여 본 연구가 갖는 의의는 다음과 같다. 첫째, 격려 방법의 체계적인 정리를 이루었다는 점이다. 선행 연구들에서 제시한 격려의 방법에 대한 내용은 주로 격려 방법에 대한 팁의 나열 성격이 강했다. 격려의 본질을 기반으로 한 유용한 격려 방법들을 제시하였으나 체계적인 정리로 보기는 어려웠다. 이에 본 연구에서는 선행 연구에서 제시한 격려 방법에 자료들을 수합하여 체계적 정리를 시도하였다. 그 정리의 결과가 바로 ‘격려 언어의 요소’이다. 격려에 관한 최근의 국내 연구들을 살펴보면 격려의 효과적인 방법에 대해 논하는 연구는 거의 찾아볼 수가 없다. 이들 연구는 격려의 중요성과 필요성을 강조하고 있지만 격려 방법에 대한 어려움의 호소에는 충분한 답이 되지 못했다. 이러한 상황에서 격려 방법에 대한 체계적 정리로서 도출된 ‘격려 언어의 요소’는 ‘격려를 어떻게 해야 하는가?’에 대한 체계적인 대답이 될 수 있다고 여겨진다.

둘째, 도출된 요소는 격려에 관한 후속 연구에서 특히 격려의 적용에 있어서 그 이론적 근거로 유용하게 활용될 수 있을 것으로 기대된다. 본 연구의 최종 목적은 격려 언어 모형의 개발이었다. 모형 개발을 위해서는 개발의 이론적 근거로서 격려의 방법에 대한 체계적인 정리가 필요하였다. 하지만 선행 연구에서는 그러한 정리를 찾을 수 없었다. 이러한 상

향으로 인해 격려의 방법에 대한 체계적 정리를 본 연구에 포함시키는 것이 불가피하였다. 이러한 체계적 정리로서의 요소 도출은 상당한 시간과 노력을 요하였다. 그러나 격려에 관한 후속 연구에서는 본 연구에서 도출된 요소가 유용하게 활용될 수 있을 것으로 여겨지며, 격려의 적용을 위한 이론적 토대의 마련에 있어서 어느 정도 부담을 줄여줄 수 있는 역할을 할 것으로 기대한다.

격려 언어 모형과 관련한 본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 모형은 초등학교 교사들의 효과적인 격려 언어 사용에 기여할 것으로 기대된다. 모형 개발의 취지는 초등학교 교사들에게 격려 언어를 효과적으로 사용할 수 있도록 도움을 주는 데 있었다. 이러한 취지에 따라 상황별 예문 중심으로 모형을 개발하고자 하였다. 이에 초등학교의 학급에서 일반적으로 나타나는 상황들을 선정하여, 각각의 상황에 적합한 격려 언어의 예문을 구안하였다. 이와 같이 본 모형은 학급에서 흔히 접하게 되는 다양한 상황들을 포함하고 있으며, 각 상황에 따라 편하게 다가갈 수 있는 예문들로 구성되어 있다. 이러한 특성을 고려할 때 본 모형은 교사들이 실제 학급 상황에서 쉽고 효과적으로 격려 언어를 사용하는 데 도움이 될 수 있을 것으로 여겨진다.

둘째, 본 모형은 다양한 기타 상황에서 격려 언어의 응용 가능성을 시사한다. 본 모형의 격려 언어 예문들은 초등학교의 학급 상황에 적합하게 구안되었다. 주목할 점은 각각의 예문들에는 예문 구성의 근거가 되는 격려 언어의 요소가 함께 명시되어 있다는 점이다. 이를 통해 격려 언어의 요소가 어떻게 예문에 적용되었는가를 파악할 수 있으며, 예문의 구안 과정을 이해할 수 있다. 이러한 점들을 근

거로 본 모형은 요소를 기반으로 직접 예문을 구안해보는 데 도움이 될 수 있다고 판단되며, 아울러 초등학교 학급 상황뿐만 아니라 다양한 상황에서 격려 언어 예문의 응용 가능성을 시사한다. 이에 따라 본 모형을 토대로 다양한 상황의 격려 언어 예문을 어렵지 않게 구안할 수 있을 것으로 여겨진다.

참고문헌

- 강혜련 (2008). 교사의 격려반응이 아동의 학교 생활적응에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 기채영, 홍경자 (2008a). 아동의 자기격려적 생각, 행동, 감정 연구, 한국놀이치료학회지, 11(1), 55-69.
- 기채영, 홍경자 (2008b). 아동용 자기격려척도 개발과 타당화. 한국놀이치료학회지, 11(2), 49-69.
- 김미란 (2006). 아들의 개인심리학에 근거한 격려 집단상담 프로그램 개발 및 효과분석. 목포대학교 대학원 박사학위논문.
- 김선혜 (2006). 교사의 '격려' 언어의 유용성: 초등학교 교실 수업에 대한 질적 접근. 교육과정평가연구, 9(2), 55-75.
- 김선혜 (2007a). 교사의 '칭찬'언어와 '격려'언어의 차이. 초등교육연구, 20(3), 377-399.
- 김선혜 (2007b). 초등학교 교사의 '격려' 언어 사용 경험에 대한 내러티브 분석, 한국초등교육, 18(1), 151-168.
- 김춘경 (2006). 아들의 아동상담. 서울: 학지사.
- 노안영 (2010). 격려의 의미, 격려치료. 격려 워크샵 자료집, 1-15. 한국아들러상담연구회.
- 노안영, 정민 (2007). 자기격려-낙담 척도 개

- 발 및 타당화. 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 19(3), 675-692.
- 문상정 (2009). 관광기업 종사원이 지각하는 칭찬의 효과: 칭찬 측정척도 개발을 중심으로. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 박찬우 (1992). 교사의 언어적 칭찬이 학습자의 학습참여도에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성미옥 (2003). 초등학생의 자아존중감과 학교생활 만족도 향상을 위한 칭찬 프로그램 개발과 그 효과에 관한 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심우엽 (1993). 교사의 부정적 언어가 학생에게 미치는 영향. 초등교육연구, 7(1), 5-17.
- 이수경 (2010). 칭찬 프로그램이 초등학생의 실패내성에 끼치는 영향. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은주 (2000). 초등학생들의 학습동기의 변화. 초등교육연구, 14(1), 47-66.
- 정선희 (2007). 칭찬활동프로그램이 아동의 자아존중감과 학교생활적응에 미치는 영향. 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정정희 (2008). 초등학생의 교우관계 및 학교생활만족도 향상을 위한 또래칭찬프로그램 개발. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Corey, G. (2008). Theory and practice of counseling and psychotherapy. CA: Thomson Brooks/Cole.
- Dinkmeyer, D., & Dreikurs, R. (1963). *Encouraging children to learn*. NJ: Prentice-Hall.
- Dinkmeyer, D., & Losoncy, L. (1996). *The skills of encouragement: Bring out the best in yourself and others*. NY; St. Lucie Press.
- Dreikurs, R., & Cassell, P. (1972). *Discipline without tears*. NY: A Plume Book. 최창섭 역(2007). 눈물 없는 훈육. 서울: 원미사.
- Evans, T. (1997). The tools of encouragement. *Research Today's Youth*, 1(2), 10-14.
- Taylor, J. F. (1979). "Encouragement vs. Praise" unpublished manuscript, cited by Dreikurs.

- ◆ 원 고 접 수 일: 2010년 12월 06일
- ◆ 수정원고접수일: 2011년 01월 07일
- ◆ 게재 승인 일: 2011년 01월 14일

Development of the Encouraging Language Model for Elementary School Teachers

Young-Woon Seon

Ik-soo Oh

Gwangju National University of Education

The purpose of this study is to draw the elements of encouraging language from the literatures of encouragement and develop the encouraging language model for elementary school teachers. To achieve this, first of all, the literatures about the methods of encouragement were collected. And then the collected literatures were categorized according to the main concept which each literature contained. As a result, 5 categories and 17 subcategories were drawn. 5 categories were valuing a child as a human-being itself, trusting a child, thinking rationally about a child's mistakes, giving a feedback about a child's behaviors non-evaluatively, and reflecting a child's positive feeling. These 5 categories were established as the elements of encouraging language. The encouraging language model was developed on the bases of the 5 elements of encouraging language. The model was constructed of the examples of encouraging language in various classroom situations. The model contains various situations which elementary school teachers often confront in their classrooms. And the model shows the examples of encouraging language proper for each situation. Every example was constructed on the bases of the elements of encouraging language.

Key words : encouragement, the elements of encouraging language, the encouraging language model