

학업부정행위에 대한 고등학교 학생과 교사의 인식 조사*

오영희**

초 록

본 연구에서는 학업부정행위의 중요한 측면들에 대한 학생과 교사의 인식을 조사해 보았다. 연구 대상자는 서울에 있는 3개 고등학교에 다니는 1, 2학년 학생 463명과 교사 126명이었다. 연구도구는 본 연구자가 개발한 학업부정행위 설문지를 사용하였다. 연구 결과 현재 고등학교에서의 학업부정행위는 여전히 심각하며, 학생과 교사의 인식에는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 학생은 교사보다 학업부정행위와 관련반응들이 더 심각하며 과목특성때문에 학업부정행위가 발생한다고 인식하고 있었다. 반면에 교사는 학생보다 학업부정행위의 부정적인 영향력과 종류를 더 잘 알고 있었고, 학업부정행위 방지대책들이 더 효과적이라고 생각하고 있었다. 또한 교사는 학생들의 학업부정행위 실제경험을 과소예측하는 경향이 있었다. 학업부정행위의 원인을 학생특성으로 귀인하는 것에서는 학생과 교사의 차이가 나타나지 않았다. 이 연구결과가 학업부정행위에 대한 도덕성발달적인 접근과 교육적 실천에 주는 시사점이 논의되었다.

주제어: 학업부정행위, 도덕성발달, 고등학생, 교사

* 본 연구는 2007년 덕성여자대학교 연구비 지원에 의해 수행되었음.

** 덕성여자대학교 심리학과

I. 서 론

2004년 11월 17일 전국을 뒤흔드는 큰 사건이 발생했다. 대학수학능력시험(이하 '수능')에서 많은 학생들이 핸드폰을 이용해 대규모 부정행위를 저지른 것이 적발된 것이다. 특히 모 지역에서 100여명이 넘는 학생들이 소위 '선수' 집단(공부 잘하는 수험생), '도우미' 집단(선수집단이 보내주는 정답을 받아서 미리 정해진 수험생에게 알려주는 후배 학생들) 등을 구성해서 조직적이고 계획적으로 부정행위를 저지른 사실은 전 국민에게 충격을 주었다. 결과적으로 총 312명의 성적이 무효 처리되었고(한국일보, 2004), 일부 학생들은 공무집행방해로 형사처벌까지 받게 되었다.

학업부정행위는 '좋은 성적을 위해 부당한 행동을 하는 것'으로 넓게 정의할 수 있으며, 여기에는 학생자신을 위한 것뿐만 아니라 다른 사람을 도와주는 것까지도 포함된다(오영희, 1999). 학업부정행위는 개인적인 차원과 사회적인 차원 모두에서 상당히 심각한 부정적인 영향을 미친다. 첫째, 학업부정행위는 부정행위를 하는 학생의 지적·도덕적 성숙을 방해한다. 공부를 하지 않고도 부정행위를 해서 손쉽게 성적을 얻을 수 있기 때문에 학생들은 지적인 성장을 위해 노력하지 않게 된다. 또한 학업부정행위라는 명백히 비도덕적인 행위를 하면서도 그것을 비도덕적이라고 생각하지 않거나 합리화하기 때문에 도덕성의 발달에도 문제가 생겨나게 된다.

둘째, 학업부정행위는 한 개인을 넘어서서 전체 사회의 도덕성을 무너뜨릴 수 있는 엄청난 위험을 안고 있다. 학업부정행위는 전염성이 강해서 한 학생이 부정행위를 하면 다른 학생들도 부정행위를 하게 된다. 뿐만 아니라 학업부정행위를 하지 않는 학생들조차도 학업부정행위를 해서 좋은 성적을 받는 학생들을 보며 심한 도덕적 갈등을 겪는 것으로 나타났다. 더 나아가서 학업부정행위를 하는 학생은 사회에 나가서도 다른 부정행위를 저지르는 경향이 높다. 예를 들어 대학에서 학업부정행위를 많이 한 사람일수록 다양한 직업에서 부정행위를 많이 하는 것으로 나타났다(Gehring 외, 1986; Sims, 1993). 이처럼 학업부정행위는 한 개인의 지적·도덕적 성숙을 방해하는데 그치지 않고, 더 나아가 정직과 성실의 도덕윤리에 기초한 우리 사회를 뿌리부터 뒤흔드는 심각한 영향력을 가지고 있다.

2004년 대규모 수능부정사건이 터지기 전부터 고등학교에서 학업부정행위가 심각하게 발생하고 있었지만, 이를 정확하게 이해하고 효과적인 대책을 마련하는 일이 제대

로 이루어지지 않고 있었다. 예를 들어, 오영희(2003)가 고등학생 903명을 대상으로 한 연구에서 학생들의 학업부정행위는 심각한 것으로 나타났다. 66%의 학생들이 고등학교에서 학업부정행위가 심각하다고 대답하였고, 실제로 고등학교에서 책상과 벽 등에 예상답을 써 놓는 것과 같은 명백한 부정행위를 해 본 학생들도 58%나 되었다. 2004년 수능부정사건에서 이용된 핸드폰을 이용한 부정행위도 이미 10%의 학생들이 경험하고 있었다. 더욱 문제가 되는 연구결과는 대부분의 학생들(83%)이 학업부정행위를 해도 발각되지 않는다고 생각하는 것인데, 이것은 고등학생들의 학업부정행위가 심각함에도 불구하고 교사나 학교당국의 대책이 상당히 허술하였음을 말해 준다.

지금까지의 연구결과에 따르면 학업부정행위의 성공가능성은 부정행위에 영향을 미치는 중요한 상황변인으로 밝혀졌다(Steininger 외 1964; Uhlig & Howes, 1967; Whitley & Keith-Spiegel, 2002). 즉 학업부정행위가 발각될 가능성이 적을수록 부정행위를 더 많이 하는 경향이 있다. 따라서 부정행위를 감독할 위치에 있는 사람이나 기관이 학업부정행위에 대해 계속해서 무관심을 보인다면, 학업부정행위를 해도 발각되지 않는다고 생각하는 학생들이 더 늘어날 것이고, 그 결과 학업부정행위도 더욱 심각해 질 것이 자명하다. 2004년 전국을 뒤흔든 수능에서의 대규모 부정행위는 학업부정행위에 대한 교사와 관계기관의 오랜 무관심이 빚어낸 커다란 불상사라고 할 수 있다.

2004년 수능사건 이후 고등학교에서는 휴대폰 소지 금지, 시험감독관 증가, 책상 앞 뒤로 돌려놓기, 학년 섞어 시험보기 등의 다양한 부정행위 방지대책을 강화하였고, 정 부차원에서도 고등교육법까지 개정하여 학업부정행위를 엄중히 감독하고 처벌하도록 하고 있다. 그러나 이러한 방지대책들이 실제 학교현장에서 학업부정행위를 얼마나 효과적으로 예방하고 있는지에 대한 체계적인 연구는 아직까지 이루어지지 않고 있다.

학업부정행위 연구에서는 실제 학업부정행위를 하는 당사자인 학생뿐만 아니라 교 사에 대한 연구도 필요하다. 학생에 대한 연구는 학업부정행위가 일어나는 실태에 대 한 중요한 정보를 제공해 준다. 그러나 학교에서 학업부정행위에 대한 규칙을 정하고 이를 관리하는 일은 주로 교사가 담당하기 때문에 교사가 학업부정행위에 대해 어떻 게 인식하고 있는지에 대한 자료 또한 중요하다. 만약 교사가 학생들의 학업부정행위 에 대해 정확하게 인식하지 못하고 있다면 제대로 된 예방과 관리가 이루어지지 못할 것이다. 예를 들어, 실제로는 학업부정행위가 많이 발생하고 있지만 교사는 그렇지 않다고 생각한다면 학업부정행위에 대한 관리가 소홀해 질 것이고, 학생들은 이런 상

항을 악용해서 더욱 부정행위를 많이 하게 될 것이다. 약 83%의 고등학생들이 학업 부정행위를 해도 발각되지 않는다고 생각한다는 연구결과는 이와 같은 가능성을 암시해 준다(오영희, 2003). 그러나 아쉽게도 아직까지 우리나라에서는 교사에 대한 연구가 이루어지지 않았다.

이에 본 연구에서는 현재 고등학교에서 발생하고 있는 학업부정행위를 올바르게 이해하고 효과적인 방지대책을 마련하기 위해서 학업부정행위와 관련된 중요한 측면에 대해서 학생과 교사의 인식을 함께 조사하고자 한다. 본 연구에서 살펴볼 내용은 학생들의 실제 학업부정행위경험과 교사의 예측, 학업부정행위의 심각성, 부정적 영향력, 종류, 원인, 효과적인 방지방법이다. 이와 같은 자료는 학업부정행위와 관련된 사람들(학생, 교사, 학교경영자, 학부모 등)이 (1)학업부정행위의 실태, 문제점, 대책마련의 필요성을 인식하고, (2)학업부정행위가 발생하는 다양한 원인을 이해하며, (3)학업부정행위에 대한 효과적인 대책을 마련하고 실행하는데 큰 도움을 줄 것이다.

II. 이론적 배경

1. 학업부정행위의 정의와 종류

학업행위에 대한 정의는 상당히 다양한데, Kibler 외(1988)는 학업부정행위는 표절이며, 보다 구체적으로 학업활동을 하는 데 부당한 도움을 주거나 받는 것 또는 다른 사람의 것으로 성적을 받는 것이라고 정의하고 있다. Singhal과 Johnson(1983)은 학업부정행위를 부당하게 정보를 주거나, 얻거나, 제시하는 것이라고 정의한다. 즉 교사가 학생의 지식이나 이해정도를 평가하는 데 사용하는 논문, 시험, 과제물을 학생이 부당하게 제시하는 것을 말한다. 학업부정행위를 나타내는 유사한 용어로는 표절(plagiarism), 사기(cozenage), 기만(fraudulence), 부정직성(dishonesty), 학업비행(academic misconduct) 등이 있다. 이와 같은 학업부정행위에 대한 정의들을 종합해 볼 때 학업부정행위는 ‘좋은 성적을 위해 부당한 행동을 하는 것’으로 넓게 정의할 수 있으며, 여기에는 학생자신을 위한 것뿐만 아니라 다른 사람을 도와주는 것까지도 포함된다(오영희, 1999).

지금까지 연구된 학업부정행위의 종류는 상당히 다양한데 Evans 외(Evans & Craig, 1990a; Evans 외, 1993)와 Godfrey 외(Godfrey & Waugh, 1993; Godfrey외, 1993; Godfrey, 1994)는 학업부정행위에 대한 문헌과 학생들의 응답을 근거로 24개에 달하는 학업부정행위목록을 작성하였다. 이 목록에 따르면 학업부정행위는 직접 상대방의 시험지를 베끼는 것과 같은 명백한 부정행위에서부터 정당한 이유 없이 예정된 시험시간에 시험을 보지 않는 것과 같은 상당히 미묘한 부정행위까지 다양하다. 오영희(1999, 2003)는 우리나라 대학생과 고등학생들의 학업부정행위를 연구하는 과정에서 외국 연구에서 보고되지 않는 독특한 학업부정행위가 나타난다는 것을 발견하였다. 그 대표적인 예가 시험볼 때 감독자 모르게 노트나 책을 펴 놓는 것, 답안지를 교환하는 것, 책상·벽·손바닥·지우개 등에 예상답안을 써 놓는 것, 대리출석하는 것, 출석체크 후 나가는 것 등이다. 우리나라에서 이러한 부정행위가 나타나는 것은 성적산출에서 시험이 차지하는 비중이 커서 시험관련 부정행위가 발달되었고, 출석도 성적산출의 한 가지 기준이 되기 때문이다. 이처럼 문화에 따라 발생하는 학업부정행위의 종류가 다르다.

문화에 따른 차이는 학업부정행위에 대한 이해에서도 나타났다. 미국, 코스타리카, 독일의 고등학생들을 대상으로 한 연구에서 미국학생들은 독일학생들보다 학업부정의 종류를 더 잘 이해하고 있었다(Evans 외, 1993). 특히 독일학생들은 미국이나 코스타리카의 학생들보다 표절(출처를 밝히지 않고 글자 그대로 베끼는 것)이나 수동적인 부정행위(동료가 자신의 시험지를 베끼도록 하거나 교사의 채점실수를 보고하지 않는 것)를 부정행위로 보는 경향이 훨씬 적었다. 예를 들어 '교사의 채점실수를 보고하지 않는 것'을 학업부정행위라고 생각하느냐'라는 질문에 대해서 코스타리카 학생의 59%, 미국 학생의 46%가 부정행위라고 생각한 반면 독일학생은 4%만이 부정행위라고 생각하고 있었다.

2. 학업부정행위의 원인

학업부정행위의 원인에 대한 지금까지의 연구결과들을 종합해 보면 학업부정행위는 개인의 성격특성들과 상황변인들에 의해 영향을 받는 것으로 나타났다. 성격특성의 측면에서 볼 때 학업부정행위를 하는 사람과 그렇지 않은 사람은 지능이나 학업성취(Antion

& Michael, 1983; Bunn 외, 1992; 오영희, 1999, 2003), 성별(Schab, 1969; Davis 외, 1992; 송현저, 1994; 오영희, 1999, 2003), 정서나 행동특성(White 외, 1967; 송현저, 1994)에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 지능이나 학업성취가 낮을수록, 남자가, 긴장이나 불안이 높고 반사회성이 높을수록 부정행위를 많이 하는 경향이 있었다.

부정행위에 영향을 미치는 것으로 밝혀진 상황변인에는 학업부정행위의 성공가능성, 담당교수의 성격이나 교수방법, 외부로부터의 압력, 학교의 도덕적 풍토 등이 있다. 학생들은 부정행위가 발각될 가능성이 적을수록 부정행위를 더 하는 경향이 있으며(Uhlig & Howes, 1967), 교수들이 강의를 잘하지 못하거나 지나치게 어려운 시험문제를 내는 경우 부정행위를 더 많이 한다(Steininger 외, 1964). Montor(1971)는 상대평가에서는 공부를 못하는 학생들이 부정행위를 하지 않으면 낮은 점수를 받게 되기 때문에 부정행위가 증가한다고 보고하였다. Cornelsen(1965)은 학교관리자, 교사, 또는 부모로부터의 어떤 형태의 압력도 학생들의 학업부정행위를 하게 만드는 경향이 있다고 하였다. Singhal와 Jonhson(1983)은 부정행위를 방지하는 데 가장 중요한 것은 정직성이 기대되고 부정행위는 반드시 적발되고 처벌된다는 풍토를 형성하는 것이라고 주장하였다. McCabe와 Trevino도 미국 9개 대학 1,793명의 학생들을 대상으로 개인 변인들과 상황 변인들중 어떤 것들이 학업부정행위에 더 영향을 미치는가를 연구한 결과 “학업부정행위에 대한 가장 중요한 질문은 어떻게 하면 대학이 학업부정행위를 용납하지 않는 환경을 만들어 내느냐 하는 것이다”(1997: 393)라고 결론을 내리고 있다.

3. 연구문제

본 연구에서는 현재 고등학교에서 발생하고 있는 학업부정행위를 종합적으로 이해하고 효과적인 방지대책을 마련하기 위해서 학업부정행위와 관련된 중요한 측면에 대한 학생과 교사의 인식을 조사하고자 한다. 본 연구에서 조사하고자 하는 학업부정행위의 중요한 측면은 학생들의 학업부정행위 실제경험과 교사의 예상, 심각성, 부정적 영향력, 종류, 원인, 효과적인 방지방법에 대한 것으로서, 이러한 자료는 학업부정행위에 관련된 사람들(학생, 교사, 학교경영자, 학부모 등)이 (1) 학업부정행위의 실제,

문제점, 대책마련의 필요성을 인식하고, (2) 학업부정행위가 발생하는 다양한 원인을 이해하며, (3) 학업부정행위에 대한 효과적인 대책을 마련하고 실행하는데 큰 도움을 줄 것이다. 예를 들어, 학생들이 실제로 부정행위를 많이 하고 있는데도 불구하고 교사가 이것을 잘 알지 못하고 있다는 연구결과가 나온다면, 교사는 학업부정행위를 예방하고 감독하는데 더 많은 관심을 기울여야 할 것이다. 또한 표절이 많이 발생하고 있는데도 불구하고 표절을 부정행위라고 생각하는 학생들이 적다는 연구 결과가 나온다면, 학생들이 표절하는 이유는 그것이 학업부정행위인지를 몰라서 하는 것이라고 볼 수 있다. 따라서 표절에 대한 가장 근본적인 대책은 그것이 학업부정행위를 정확히 알려주는 것이다.

일찍이 Evans와 Craig(1990)는 학업부정행위의 심각성, 종류, 원인, 효과적인 방지방법에 대한 미국 중고등학교 학생과 교사의 인식차이를 비교한 적이 있다. 이 연구 결과 (1)교사는 학생보다 학업부정행위의 심각성과 종류를 더 잘 알고 있었고, (2)학생은 교사보다 학업부정행위의 원인을 학생특성과 교실(과목)특성에 더 많이 귀인하였으며, (3)효과적인 부정행위 방지방법에서는 교사와 학생의 인식차이가 없는 것으로 나타났다.

본 연구에서는 Evans와 Craig(1990)의 연구주제를 학업부정행위의 부정적인 영향력과 실제경험까지 포함하도록 확대하고, 지금까지 우리나라에서 이루어진 학업부정행위에 대한 연구를 바탕으로 문화적인 차이를 고려하면서 우리나라 고등학교에서의 학생과 교사의 인식을 조사해 보고자 한다. 연구문제를 구체적으로 기술하면 다음과 같다:

1. 학생들의 학업부정행위 실제경험은 어느 정도이며, 교사는 이를 얼마나 잘 예상하고 있는가?
2. 학업부정행위의 심각성에 대해서 학생과 교사는 어떻게 인식하고 있으며 두 집단간에는 어떠한 차이가 있는가?
3. 학업부정행위의 부정적 영향력에 대해 학생과 교사는 어떻게 인식하고 있으며 두 집단간에는 어떠한 차이가 있는가?
4. 학업부정행위의 종류에 대해 학생과 교사는 어떻게 인식하고 있으며 두 집단간에는 어떠한 차이가 있는가? .
5. 학업부정행위의 원인에 대해 학생과 교사는 어떻게 인식하고 있으며 두 집단간에는 어떠한 차이가 있는가?

6. 학업부정행위의 효과적인 방지방법에 대해 학생과 교사는 어떻게 인식하고 있으며 두 집단간에는 어떠한 차이가 있는가?

III. 연구방법

1. 연구대상

연구대상자는 서울시내 3개 고등학교(남자고등학교, 여자고등학교, 남녀공학 고등학교)에 다니는 1, 2학년 학생 463명과 교사 126명이다(〈표 1〉 참조).

〈표 1〉 연구대상자 분포

	학 생		교 사	계
	1학년	2학년		
남	115	91	77	283
여	132	125	49	306
계	247	216	126	589

2. 연구도구

연구도구는 Evans와 Craig(1990)와 Godfrey(1994)의 설문지를 바탕으로 본 연구자가 제작한 학업부정행위 설문지를 사용하였다. Evans와 Craig(1990)는 인지발달이론, 귀인이론, 학업부정행위에 대한 이론, 학생들과의 면담 등을 근거로 해서 학생들의 학업부정행위에 대한 지각을 알아보는 설문지(총 109문항)를 만들었다. Godfrey(1994)는 이 설문지를 바탕으로 학업부정행위에 대한 지각뿐만 아니라 실제 부정행위를 한 정도와 부정행위에 대한 태도를 묻는 총 93문항의 설문지를 만들었는데 기타문항을 뺀 87문항의 신뢰도(Cronbach의 α)는 .88로 보고하였다.

그러나 Godfrey의 설문지에는 한국 학생들에게서 자주 발생하는 학업부정행위들이 포함되어 있지 않아서 한국 학생들의 부정행위를 연구하는 데는 적합하지 않다. 그래

서 오영희(2003)는 Godfrey의 설문지와 50명의 고등학생을 대상으로 한 예비연구를 기초로 해서 총 98문항으로 된 ‘고등학생용 학업부정행위 설문지’를 만들었고, 학업부정행위에 관한 문항전체(기타문항을 제외한 90문항)의 신뢰도(Cronbach의 α)는 .89였다. 2004년 수능사건 이후 고등학교 학업부정행위의 여러 가지 측면에서 변화가 있을 것으로 예상되어, 이번 연구를 위해서 다시 고등학생 65명을 대상으로 예비연구를 실시하였다. 그 결과 일부 문항을 수정하여 고등학생용 설문지와 교사용 설문지(각 77문항)를 작성하였다. 두 설문지의 문항은 동일하나 응답방식에서 약간의 차이가 있다.

학생용 설문지와 교사용 설문지는 다음과 같이 구성되어 있다:

- ① 고등학교에서 실제 학업부정행위를 한 경험과 교사예상 하위척도(15문항): 시험 관련 부정행위 11문항과 과제물 관련 부정행위 4문항으로 구성되어 있다. 신뢰도(Cronbach의 α)는 학생용은 .78, 교사용은 .90 이다.
- ② 학업부정행위의 심각성에 대한 지각 하위척도(7문항): 현재 고등학교에서 발생하고 있는 학업부정행위와 이와 관련된 학생들의 반응의 심각성을 얼마나 잘 인식하고 있는 지를 측정하는 하위척도이다. 신뢰도(Cronbach의 α)는 학생용은 .56, 교사용은 .76 이다.
- ③ 학업부정행위의 부정적 영향력에 대한 인식 하위척도(12문항): 학업부정행위가 개인과 사회에 미치는 부정적인 영향력에 대해서 얼마나 잘 인식하고 있는 지를 알아보기 위한 하위척도이다. 신뢰도(Cronbach의 α)는 학생용은 .88, 교사용은 .91 이다.
- ④ 학업부정행위의 종류에 대한 인식 하위척도(15문항): 어떤 행위를 학업부정행위라고 생각하는 지를 알아보기 위한 하위척도로서 하위척도 ①과 문항이 동일하다. 신뢰도(Cronbach의 α)는 학생용은 .84, 교사용은 .85이다.
- ⑤ 학업부정행위의 원인에 대한 인식 하위척도(11문항): 왜 학업부정행위가 발생한다고 생각하는지를 알아보기 위한 하위척도로서 학생특성(6문항)과 과목특성(5문항)의 2가지 영역으로 구성되어 있다.
- ⑥ 학업부정행위의 효과적인 방지법에 대한 인식 하위척도(17문항): 다양한 학업부정행위 방지방법들이 얼마나 효과적이라고 생각하는 지를 알아보기 위한 하위척도이다. 신뢰도(Cronbach의 α)는 학생용은 .72, 교사용은 .77이다.

응답방식을 살펴보면 하위척도 ①에서는 학생과 교사의 응답방식이 다르다. 학생들은 각 문항에 나오는 학업부정행위에 대한 자신의 실제 경험을 ‘전혀 없다(1)’, ‘단 한번 있다(2)’, ‘여러 번 있다(3)’, ‘많이 있다(4)’의 4점 척도로 표시하였다. 교사들은 1, 2학년 학생들이 각 문항에 나오는 학업부정행위를 1번 이상 한 것으로 예상되는 백분율을 직접 적었다. 하위척도 ② - ⑥에서는 교사와 학생들이 자신의 의견을 ‘매우 그렇지 않다(1)’, ‘대체로 그렇지 않다(2)’, ‘대체로 그렇다(3)’, ‘매우 그렇다(4)’의 4점 척도에 표시하였다.

3. 연구절차와 자료분석 방법

연구는 2007년 5-6월에 이루어졌으며, 학생들의 경우에는 수업시간에 집단으로 실시하였다. 교사들의 경우는 개별적으로 설문지를 배포하고 회수하였다. 설문지 작성 시간은 15-20분 정도였다. 자료분석은 SPSSWIN 14.0을 사용하였다. 학업부정행위에 대한 학생과 교사의 인식이 어떠한지 알아보기 위해서는 평균, 표준편차, 백분율을 사용하였다. 학생과 교사의 인식차이를 비교하기 위해서는 t 검증을 사용하였다. 먼저 t 검증을 통해 하위척도별로 성별에 따른 차이를 살펴본 결과 통계적으로 유의한 차이가 없어서 남자와 여자를 합쳐서 자료를 분석하였다.

IV. 연구결과

1. 고등학교에서 학업부정행위를 한 학생의 실제 경험과 교사의 예상

<표 2> 학생의 학업부정행위 실제 경험 백분율과 교사의 예상 백분율

문 항	학 생	교 사
1. 다른 학생의 과제물 베끼기	57.0%	27.7%
2. 다른 사람의 글을 글자그대로 베끼기	48.5%	33.3%
3. 책상이나 벽 등에 예상답안 쓰기	43.7%	22.2%
4. 내 과제물 빌려주기	38.3%	13.8%
5. 시험볼 때 다른 학생의 시험지 보기	36.7%	11.2%
6. 시험볼 때 다른 학생에게 답 물어보기	33.8%	6.0%
7. 시험볼 때 비밀쪽지(컨닝페이퍼) 사용하기	33.3%	9.9%
8. 수행평가 과제물로 내가 하지 않은 것 제출하기	21.4%	17.0%
9. 시험볼 때 암호이용해서 답을 주고 받기	14.6%	6.1%
10. 시험볼 때 노트나 책 펴놓기	9.1%	7.1%
11. 시험볼 때 답안지 교환하기	8.5%	3.8%
12. 시험볼 때 휴대폰으로 답 교환하기	5.0%	3.2%
13. 정당한 이유없이 시험시간에 나타나지 않기	4.1%	3.7%
14. 시험볼 때 답안지를 대신 써주기	2.6%	3.5%
15. 대리시험 보게 하기	1.6%	0.8%

주 1. 사례수: 학생463명, 교사 126명

학생들이 고등학교에서 실제로 어떤 부정행위를 얼마나 많이 했는지를 알아보기 위해 본 연구가 학업부정행위로 규정한 15개의 부정행위를 1번 이상 경험한 학생의 백분율을 계산하였다(<표 2>).

가장 많이 한 부정행위는 과제물 관련부정행위로서 다른 학생의 과제물 베끼기(57.0%), 다른 사람의 글을 글자그대로 베끼기(48.5%), 과제물 빌려주기(43.7%) 등의 순으로 많이 하고 있었다. 명백한 부정행위로 볼 수 있는 여러 가지 시험관련 부정행위를 해 본 학생도 1/3이나 되었는데, 책상이나 벽 등에 예상답 쓰기는 38.3%, 다른

학생의 시험지 보기는 36.7%, 다른 학생에게 답 물어보기는 33.8%, 비밀쪽지 또는 컨닝페이퍼 이용하기는 33.3%의 학생이 해 본 적이 있었다. 학생들의 실제경험의 전체 평균비율은 23.9%이었다.

학생과 달리 교사에게는 학생들이 각 부정행위를 1번 이상 할 것으로 예상되는 백분율을 쓰게 하였다. 전체 평균백분율은 11.2%이었는데, 학생 실제경험의 전체 평균 백분율인 23.9%와 비교해 볼 때, 교사는 학업부정행위 발생비율을 절반이상 낮게 예측하고 있었고, 이러한 과소예측은 모든 문항에서 나타났다. 학생과 교사의 응답방식이 다르기 때문에 정확한 통계적인 비교분석은 할 수 없고 대체적인 경향만을 알 수 있는데, 과제물 베끼기(+27.8%), 과제물 빌려주기(+21.5%), 글자 그대로 베끼기(+15.2%) 등의 과제물관련 부정행위와 시험볼 때 답 물어보기(+27.8%), 시험지 보기(+25.5%), 예상 답 써놓기(+24.5%), 비밀쪽지 사용하기(+23.4%) 등의 시험관련 부정행위에서 학생은 교사의 예측보다 더 많은 부정행위를 하고 있는 것으로 나타났다.

2. 학업부정행위의 심각성에 대한 학생과 교사의 인식

학생과 교사들이 현재 고등학교에서 발생하고 있는 학업부정행위와 이와 관련된 반응들의 심각성을 얼마나 잘 인식하고 있는 지를 쉽게 알아보기 위하여 학업부정행위 심각성 하위척도의 각 문항에 긍정적으로 대답한 학생과 교사의 반응비율을 <표 3>에 제시하였다. 긍정적 반응비율은 ‘대체로 그렇다’와 ‘매우 그렇다’에 대답한 비율이며, 이후의 결과분석에서도 동일한 방식으로 계산하였다.

<표 3>을 보면 전체적으로 학생은 교사보다 학업부정행위와 관련반응들이 더 심각하다고 보고 있었다. 70.6%의 학생이 고등학교에서 학업부정행위가 심각하다고 보는 반면, 30.2%의 교사만이 부정행위가 심각하다고 보고 있었다. 그밖에도 학생들이 학업부정행위를 능력으로 보는 것, 성적만 잘 받으면 된다고 보는 것, 잘못된 행동이라고 생각하지 않는 것, 재미있어 하는 것과 같은 부정행위와 관련된 잘못된 반응에서도 학생은 교사보다 2배 이상 긍정적으로 답변하고 있었다. 이러한 차이는 학업부정행위의 실태와 이와 관련된 학생들의 태도에 상당히 문제가 있는데 교사가 이를 잘 알지 못한다는 것을 보여준다. 또한 학생은 교사보다 더 많이 부정행위가 발각되는

경우가 없다고 생각하고 있는데, 특히 2/3가 넘는 학생과 교사가 긍정적으로 대답했다는 것은 현재 고등학교의 학업부정행위 방지대책이 부정행위를 제대로 적발하지 못하고 있다는 것을 말해 준다.

<표 3> 심각성에 대한 학생과 교사의 긍정적 반응비율

문항	학 생	교 사	전 체
1. 부정행위가 발각되는 경우는 거의 없다.*	79.3%	65.9%	76.5%
2. 일반적으로 학생들은 누가 뭐래도 성적만 잘 받으면 된다고 생각한다.*	71.0%	38.9%	64.1%
3. 고등학교에서 학업부정행위는 심각한 문제이다.*	70.6%	30.2%	62.0%
4. 일반적으로 학생들은 부정행위를 하는 것도 능력이라고 생각한다.*	57.4%	22.2%	49.8%
5. 부정행위를 하는 학생들은 그것을 잘못된 행동이라고 전혀 생각하지 않는다.*	50.9%	23.8%	45.1%
6. 일반적으로 학생들은 부정행위하는 것을 재미있어 한다.*	39.0%	16.7%	34.2%
7. 부정행위를 하다가 발각되더라도 처벌받는 경우는 거의 없다.*	31.6%	13.5%	27.7%

주1. 사례수: 학생463명, 교사 126명, 총 589명

주2. * t 검증결과 $p < .001$ 수준에서 유의한 문항

학생과 교사의 인식차이가 통계적으로 유의한지를 알아보기 위해 심각성 하위척도 총점에 대한 t 검증을 실시한 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($t=10.62$, $p < .001$). 즉, 학생($M 20.81$, $SD 3.28$)은 교사($M 17.21$, $SD 3.69$)보다 학생부정행위와 관련반응들의 심각성을 더 잘 알고 있었다. 학생과 교사의 인식차이가 어떻게 나타나 는지를 구체적으로 알아보기 위해 각 문항에 대한 t 검증을 하고 $p < .001$ 수준에서 유 의한 문항을 찾아보았더니, 7개 문항 모두에서 학생이 교사보다 심각성을 더 잘 인식 하고 있는 것으로 나타났다.

3. 학업부정행위의 부정적 영향력에 대한 학생과 교사의 인식

〈표 4〉 부정적 영향력에 대한 학생과 교사의 긍정적 반응비율

문항	학 생	교 사	전 체
1. 자신의 양심을 속이는 행위이다.*	94.2%	96.8%	94.7%
2. 정당한 평가가 될 수 없다.	94.6%	95.2%	94.7%
3. 열심히 공부한 사람에게 피해가 간다.*	88.6%	96.8%	90.3%
4. 부정행위를 하지 않았던 학생도 유혹받게 된다.*	81.9%	91.3%	83.9%
5. 선생님과 학생간의 신뢰가 파괴된다.*	81.6%	92.1%	83.9%
6. 부정행위자가 노력없이 좋은 성적을 낼 수 있다.*	79.9%	93.7%	82.8%
7. 학업부정행위는 사회부조리가 된다.*	76.9%	94.4%	80.6%
8. 부정행위자는 사회에 나가서도 부정을 저지르게 된다.*	76.8%	91.3%	79.9%
9. 부정행위당사자가 공부할 생각을 하지 않는다.*	70.8%	86.5%	74.1%
10. 인격형성에 문제가 생긴다.*	62.1%	92.1%	68.5%
11. 학생들이 공부할 의욕을 잃어버린다.*	60.5%	84.8%	65.6%
12. 학생들간에 거리감이 생긴다.	42.1%	84.1%	51.1%

주1. 사례수: 학생 463명, 교사 126명, 총 589명

주2. * t 검증결과 $p < .001$ 수준에서 유의한 문항

〈표 4〉를 보면 학생과 교사들은 부정적 영향력을 대체로 잘 알고 있으며, 특히 교사가 학생보다 더 잘 이해하고 있는 것으로 나타났다. 학생과 교사의 인식차이가 통계적으로 유의한지를 알아보기 위해 부정적 영향력 하위척도 총점에 대한 t 검증을 실시한 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($t = -7.43$, $p < .001$). 평균을 살펴보면 교사($M 41.09$, $SD 5.55$)는 학생($M 36.80$, $SD 6.36$)보다 부정적 영향력을 더 잘 인식하고 있었다. 학생과 교사의 인식차이가 어느 문항에서 어떻게 나타나고 있는지를 구체적으로 알아보기 위해 각 문항에 대한 t 검증을 실시하고 $p < .001$ 수준에서 유의한 문항을 살펴보았더니, 12개의 문항 중에서 10개가 해당되었다. 즉, 교사는 학생보다 학업부정행위가 학생들의 지적·도덕적 발달과 사회에 미치는 부정적 영향력을 전반적으로 더 잘 인식하고 있는 것으로 나타났다.

4. 학업부정행위의 종류에 대한 학생과 교사의 인식

<표 5> 종류에 대한 학생과 교사의 긍정적 반응비율

문항	학 생	교 사	전 체
1. 시험볼 때 휴대폰으로 답 교환하기	98.5%	97.6%	98.3%
2. 대리 시험 보게 하기	98.3%	96.8%	98.0%
3. 시험볼 때 다른 학생의 시험지 보기	97.4%	96.8%	97.3%
4. 시험볼 때 답안지를 대신 써주기	96.8%	97.6%	96.9%
5. 시험볼 때 다른 학생에게 답 물어보기	97.2%	96.0%	96.9%
6. 시험볼 때 노트나 책 펴 놓기	95.7%	98.4%	96.2%
7. 시험볼 때 암호이용해서 답을 주고 받기*	95.5%	97.6%	95.9%
8. 시험볼 때 비밀쪽지(컨닝페이퍼) 사용하기*	95.5%	95.2%	95.4%
9. 책상이나 벽 등에 예상답안을 쓰기*	91.1%	97.6%	92.5%
10. 시험볼 때 답안지 교환하기*	92.6%	88.9%	83.9%
11. 수행평가 과제로 내가 하지 않은 것 제출하기 *	68.3%	93.7%	73.7%
12. 내 과제를 빌려주기*	63.4%	81.7%	67.3%
13. 다른 학생의 과제를 베끼기*	61.3%	83.3%	66.0%
14. 다른 사람의 글을 글자 그대로 베끼기*	57.6%	71.4%	60.5%
15. 정당한 이유없이 시험시간에 나타나지 않기	33.5%	30.2%	32.8%

주1. 사례수: 학생463명, 교사 126명, 총 589명

주2. * t 검증결과 $p < .001$ 수준에서 유의한 문항

<표 5>에는 학생과 교사들이 학업부정행위의 종류를 얼마나 잘 인식하고 있는지가 제시되어 있다. 대부분의 학생과 교사들(90%이상)은 시험관련 부정행위를 잘 이해하고 집단간 차이도 크지 않았으나, 과제를 관련 부정행위에 대해서는 학생과 교사 모두 부정행위로 인식하는 비율이 다소 낮았으며, 특히 학생(60%대)이 교사(80%대)보다 잘 알지 못하고 있었다.

학생과 교사의 인식차이가 통계적으로 유의한지를 알아보기 위해 종류 총점에 대해 t 검증을 실시한 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($t = -6.40$, $p < .001$). 평균을 살펴보면 교사(M 60.01, SD 6.16)는 학생(M 55.96, SD 6.80)보다 학업부정행위의 종류를 더 잘 알고 있었다. 학생과 교사의 인식차이가 어느 문항에서 어떻게 나타나고 있는지를 구체적으로 알아보기 위해 각 문항에 대한 t 검증을 실시하고 $p < .001$ 수준

에서 유의한 문항을 살펴보았더니, 총 15개의 문항중에서 8개 문항에서 교사가 학생보다 평균이 더 높은 것으로 나타났으며, 주로 과제물 관련 부정행위 문항들이었다.

4. 학업부정행위의 원인에 대한 학생과 교사의 인식

<표 6> 원인(학생특성)에 대한 학생과 교사의 긍정적 반응비율

문 항	학 생	교 사	전 체
1. 양심이 없는 이기적인 학생	82.7%	93.6%	85.0%
2. 부정행위를 하는 친구가 있는 학생	64.7%	75.4%	67.0%
3. 공부를 하지 않는 학생	59.4%	56.8%	58.8%
4. 힘세고 노는 학생*	55.3%	27.2%	49.3%
5. 수업을 잘 빠지는 학생	37.5%	37.6%	37.5%
6. 학업부정행위규칙을 모르는 학생	29.6%	28.0%	29.2%

주1. 사례수: 학생463명, 교사 126명, 총 589명

주2. * t 검증결과 $p < .001$ 수준에서 유의한 문항

<표 6>에는 학생과 교사들이 학생특성을 얼마나 학업부정행위의 원인으로 생각하는지가 긍정적 반응비율로 제시되어 있다. 흥미로운 결과는 학업부정행위 규칙을 모르기 때문에 학업행위를 한다고 생각하는 반응이 학생과 교사 모두에게서 가장 작게 나타났다. 학생과 교사의 인식에 차이가 있는지를 알아보기 위해 학생특성 총점에 대해 t 검증을 실시한 결과 통계적으로 유의하지 않았다($t = -.17, p > .05$). 개별문항 t 검증에서는 힘세고 노는 학생의 경우에만 $p < .001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다($t = 4.48$).

<표 7> 원인(과목특성)에 대한 학생과 교사의 긍정적 반응비율

문 항	학 생	교 사	전 체
1. 어려운 과목*	80.7%(371)	69.6%(87)	78.3%(458)
2. 암기과목	76.6%(354)	80.0%(100)	77.3%(454)
3. 주요과목(국어, 영어, 수학 등)*	72.9%(337)	67.7%(84)	71.8%(421)
4. 시험범위 많은 과목	55.7%(257)	48.4%(60)	54.2%(317)
5. 전과목	43.5%(201)	40.0%(50)	42.8%(251)

주1. 사례수: 학생463명, 교사 126명, 총 589명

주2. * t 검증결과 $p < .001$ 수준에서 유의한 문항

〈표 7〉은 학생과 교사들이 과목특성을 얼마나 학업부정행위의 원인으로 생각하는지를 보여준다. 학생과 교사의 인식에 차이가 있는지를 알아보기 위해 과목특성 하위 척도의 총점에 대한 t 검증을 실시한 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($t=3.52$, $p<.001$). 학생($M 19.15$, $SD 3.26$)은 교사($M 18.18$, $SD 2.59$)보다 더 많이 학업부정행위가 과목특성 때문에 일어난다고 생각하고 있었다. 학생과 교사의 인식차이가 구체적으로 어떻게 나타나는지를 자세히 알아보기 위해 각 문항에 대해 t 검증을 실시하고 $p<.001$ 수준에서 유의한 문항을 찾아보았더니, 5개중 2개의 문항이 해당되었다. 즉, 학생은 교사보다 더 많이 어려운 과목과 주요과목(국어, 영어, 수학 등)의 경우에 학업부정행위가 발생한다고 대답하였다.

5. 학업부정행위의 효과적인 방지방법에 대한 학생과 교사의 인식

아래 〈표 8〉에는 다양한 학업부정행위 방지대책을 학생과 교사가 얼마나 효과적으로 인식하고 있는지가 제시되어 있다. 학생과 교사의 인식에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 방지방법 총점에 대한 t 검증을 실시한 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($t=-2.56$, $p<.05$). 교사($M 48.61$, $SD 5.91$)는 학생($M 47.01$, $SD 7.13$)보다 방지방법들이 더 효과적이라고 생각하고 있었다.

학생과 교사가 어떤 문항에서 차이가 나타나는지를 자세하게 알아보기 위해 각 문항에 대해 t 검증을 실시하고 $p<.001$ 수준에서 유의한 문항을 찾아보니 17개 문항 중에서 9개의 문항이 해당되었다. 그런데 다른 하위척도와는 다르게 이 하위척도에서는 문항에 따라 학생과 교사의 평균차이가 비일관적으로 나타났는데, 3개 문항에서는 학생이 교사보다 더 높게 나타났고, 6개 문항에서는 교사가 학생보다 더 높게 나타났다. 각 문항의 내용을 살펴보면, 학생은 교사보다 시험 전에 시험 볼 내용을 정확히 알려주기, 시험문제 쉽게 내기, 좋은 수업 제공하기 등 공부할 내용에 대한 대책이 효과적이라고 생각하고 있었다. 반면에 교사는 학생보다 여유있는 좌석배치, 다른 시험지 사용하기, 무작위로 자리 바꾸기, 시험감독관 놀리기 같은 시험관리 대책과 공정성 강조와 부정행위를 해서는 안되는 이유 설명하기 같은 도덕적·교육적 대책이 더 효과적이라고 보고 있었다.

<표 8> 종류에 대한 학생과 교사의 긍정적 반응비율

문항	학 생	교 사	전 체
1. 부정행위자를 반드시 처벌하기	83.9%	94.4%	86.2%
2. 여유로운 좌석배치*	74.7%	93.7%	78.7%
3. 부정행위에 대한 벌칙 강화	74.1%	84.9%	76.5%
4. 옆 사람과 다른 시험지 사용하기*	57.1%	88.1%	63.8%
5. 시험시작전 무작위로 자리 바꾸기*	54.2%	83.3%	60.4%
6. 좋은 수업 제공하기*	63.7%	47.2%	60.2%
7. 책상이나 손바닥 검사하기	60.1%	57.6%	59.6%
8. 칸막이 설치하기	61.3%	47.2%	58.3%
9. 학년 섞어서 시험보기	53.6%	75.8%	57.9%
10. 감독관 많이 배치하기*	51.4%	77.0%	56.9%
11. 주관식이나 오픈 북 시험실시하기	49.8%	58.9%	51.7%
12. 시험보는 교실 바꾸기	46.9%	52.4%	48.0%
13. 충분한 시간을 두고 시험 볼 내용을 정확히 알려주기*	53.1%	26.2%	47.4%
14. 퀴즈나 시험을 많이 실시하여 한번의 시험이 갖는 비중줄이기	47.3%	52.8%	48.5%
15. 공정성이나 올바른 일 하기를 강조하기*	34.5%	60.8%	40.1%
16. 부정행위를 해서는 안되는 이유를 설명하고 이해시키기*	30.0%	56.0%	35.5%
17. 시험문제를 쉽게 출제하기*	32.7%	6.3%	27.0%

주1. 사례수: 학생463명, 교사 126명, 총 589명

주2. * t 검증결과 $p < .001$ 수준에서 유의한 문항

V. 논 의

본 연구에서는 현재 고등학교에서 일어나고 있는 학업부정행위를 올바로 이해하고 효과적인 방지대책을 마련하기 위해 학업부정행위와 관련된 중요한 측면(학생의 실제 경험과 교사예상, 학업부정행위의 심각성, 부정적 영향력, 종류, 원인, 효과적인 방지 방법,)에 대한 학생과 교사의 인식을 조사해 보았다.

연구결과 고등학교에서 발생하고 있는 학업부정행위는 여전히 심각한 것으로 나타났다. 학생들의 약 3/4이 고등학교에서 학업부정행위가 심각하다고 응답하였으며, 약 1/3의 학생들이 실제로 고등학교에서 명백한 부정행위(책상이나 벽 등에 예상답 쓰기, 다른 학생의 시험지를 보거나 답 물어보기, 비밀쪽지 이용하기 등)를 한 적이 있다고 응답하였다.¹⁾ 더욱 문제가 되는 것은 학업부정행위와 관련된 잘못된 반응이다. 많은 학생들이 학업부정행위를 해도 발각되지 않으며(79%), 일반 학생들의 경우 누가 뭐래도 성적을 잘 받으면 된다고 생각하고(71%), 더 나아가서 학업부정행위를 능력으로 보거나(58%), 심지어 잘못된 행동이라고 생각하지 않는다(51%)고 인식하고 있었다. 심지어 발각되어도 처벌되지 않는다고 생각하는 학생도 32%나 되었다. 그럼에도 불구하고 교사들은 이러한 심각성을 학생들의 1/2수준으로 밖에 이해하지 못하고 있었다. 더 나아가서 2/3가 넘는 학생과 교사들이 학업부정행위가 발각되지 않는다고 생각한다는 것은 현재 고등학교의 학업부정행위 방지대책이 부정행위를 제대로 적발해 내지 못하고 있음을 암시해 준다.

이와 같은 연구결과는 2004년 수능부정사건이후 고등학교에서 학업부정행위에 대한 대책들이 대폭 강화되었지만 학업부정행위를 근절하기에는 미흡하다는 것을 보여준다. 그렇다면 보다 근본적이고 효과적으로 학업부정행위에 대처하기 위해서는 어떻게 해야 하는가?

지금까지 학업부정행위에 대한 연구들을 종합해 보면 학업부정행위를 방지하는데 가장 필요한 것은 학교전체에 학업정직성이 기대되고 부정행위는 반드시 적발되고 처벌된다는 도덕적 풍토를 조성하는 것인데, 본 연구의 결과는 우리나라 고등학교에서는 이와 같은 엄격한 도덕적 풍토가 형성되지 않았다는 것을 보여준다(Singhal & Johnson, 1983; McCabe & Trevino, 1997).

Kibler(1993a, 1993b, 1993c)는 도덕성발달 이론들과 학업부정행위에 대한 연구들을 검토하고, 학업부정행위를 연구하는 학교행정가들과 교육자들로 구성된 자문단의 도움을 받아서 도덕성 발달의 차원에서 학업부정행위를 접근하는 모델을 만들었다. 이 모델은 먼저 거시적인 차원에서 학업부정행위에 대한 3개의 개입 수단으로 정신(ethos),

1) 2003년 학생들이 보고한 전체 부정행위 경험비율은 34.4%였으나(오영희, 2003), 본 연구에서는 23.9%여서 부정행위가 다소 감소한 것으로 나타났다. 그러나 2003년 연구는 2학기에 실시한 것이고 본 연구는 1학기에 실시한 것이기 때문에 정확한 비교를 하기는 어렵다.

정책(policy), 프로그램(program)을 제시하고 있다. 정신은 한 기관의 성격 또는 가치 체계를 반영한다. 학업 정직성을 장려하는 정신은 학업 정직성이 존중받고 지지받아야 하는 것임을 전달한다. 이러한 정신은 모든 형태의 전달방법(서면, 구두 등)과 실천을 통해서, 그리고 한 기관의 임무에서 학업 정직성을 얼마나 우선시하느냐를 통해서 확립된다. 학업 정직성에 관한 정책은 학업 정직성에 대한 한 기관의 입장과 규칙들이 기록되어 있는 서류이다. 학업 정직성에 대한 프로그램이란 학업 정직성에 관한 정책을 수행하기 위해 필요한 교육, 훈련, 활동 프로그램들을 말한다.

Kibler의 모델이 가지고 있는 주요한 특징은 크게 세 가지이다(오영희, 2001). 첫째, 거시적인 차원에서 학생들의 발달에 초점을 맞추고 있다는 점이다. 즉 학업부정행위를 단순히 독립된 하나의 행동으로 다루기보다는, 다른 도덕적 사고나 행동과 밀접하게 연결되어 있으며, 도덕성 발달을 촉진시킬 수 있는 좋은 도구로 보는 것이다. 둘째, 학업 정직성을 장려하고 학업부정행위를 방지하는 도덕적 풍토를 형성하는 것을 중요시하고 있다. 도덕적 풍토를 형성하는 것은 학업부정행위를 방지하고 더 나아가서 도덕성을 발달시키는 데 가장 효과적인 방법이라고 할 수 있다. Kibler의 모델은 학업정직성을 장려하는 정신을 설정하는데서 그치지 않고 그것을 효과적으로 전달하고 실행하기 위한 다양한 전략들을 세우는 것을 제시하고 있으며, 이 점은 지금까지 다른 연구에서 간과되었던 부분이다. 셋째, 학업부정행위에 대한 많은 연구결과들을 종합하고 있다. Kibler의 모델은 지금까지 학업부정행위에 대한 연구에서 단편적으로 다루어졌던 내용들(예: 명예제도, 학업부정행위 방지 기술, 징계 등)을 종합하고 있어서 학업부정행위를 보다 잘 이해하고 효과적으로 방지하는 데 기여할 수 있다.

Kibler의 모델과 비교해 보았을 때 현재 우리나라 고등학교에서 사용하고 있는 학업부정행위 방지대책은 정신과 정책에 대한 거시적인 대책은 없고, 세 번째 단계인 프로그램과 관련된 일부 대책(시험관리와 감독강화)만을 이용하고 있는 실정이다. 본 연구의 결과는 이와 같은 시험관리와 감독강화마저도 학생들은 물론 교사에게도 별 효과가 없는 것으로 인식되고 있음을 보여준다. 이런 상황에서 Kibler의 모델은 우리나라에서 학업부정행위에 대한 보다 근본적이고 효과적인 대책을 세우는데 좋은 참고가 될 것이다.

도덕성발달적인 접근에 기초하여 학업부정행위를 효과적으로 방지하기 위한 구체적인 전략을 세우는 것은 나라별, 학교수준별, 학교별 상황에 따라 달라질 것이지만,

현재 우리나라 고등학교에서 중점을 두어야 할 부분은 다음과 같다:

1) 가장 먼저 학업정직성을 장려하는 정신을 세워야 한다.

현재 고등학생들의 학업부정행위에서 가장 문제가 되는 것은 많은 학생들이 학업부정행위를 잘못된 행동으로 생각하지 않는다는 점이다. 예를 들어, 본 연구에서 많은 학생들이 현재 고등학교 학생들은 어떻게 해서라도 성적만 잘 받으면 되고, 학업부정행위를 하는 것도 능력으로 보거나 심지어 잘못된 행동으로 생각하지 않는다고 응답한 것은 이것을 뒷받침해 준다. 학업부정행위가 심각한 개인적·사회적 결과를 불러일으키는 비도덕적인 행동임을 잘 알지 못하는 경우, 학생들은 기회만 주어진다면 학업부정행위를 저지르는 경향이 있다. 따라서 학업부정행위를 효과적으로 방지하기 위해 가장 먼저 해야 할 일은 학생들에게 학업부정행위가 비도덕적인 행위라는 것을 깨닫게 하고 학업정직성을 장려하는 정신을 세우는 것이다.

2) 학업부정행위는 반드시 적발되고 처벌받는 것을 확실하게 인식하고 체험하게 한다.

학업부정행위에 대한 엄격한 도덕적 풍토를 조성하기 위해서는 학업정직성을 강조하는 것만으로는 부족하다. 학생들은 학업부정행위가 나쁘다는 것을 알더라도 더 큰 개인적 이익(예: 높은 점수)을 얻을 수 있다면 부정행위를 할 것이다. 2/3가 넘는 학생과 교사들이 학업부정행위가 발각되지 않는다고 생각한다는 본 연구의 결과는 왜 아직도 고등학생들이 부정행위를 하고 있는지를 설명해 준다. 따라서 학업부정행위를 근절하기 위해서는 학업부정행위는 반드시 적발되고 처벌받는다는 것을 학생들이 확실하게 인식하고 체험할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해서는 다음이 필요하다:

(1) 학칙에 학업부정행위에 대한 입장과 관련규칙들을 명시해야 한다. 특히 학업부정행위에 대한 정의, 처벌기준, 처벌절차 등이 명백하게 제시되어야 한다.

- ① 학업부정행위에 대한 정의: 학업부정행위는 직접 상대방의 시험지를 빼기는 것과 같은 명백한 부정행위에서부터 정당한 이유없이 예정된 시험시간에 시험을 보지 않는 것과 같은 상당히 미묘한 부정행위까지 다양하다. 이 때문에 어떤 행위가

학업부정행위인지를 모르고 부정행위를 저지르는 학생들도 있다. 따라서 각 학교는 어떤 행위가 학업부정행위에 해당하는가를 구체적으로 명시해야 한다.

- ② 학업부정행위에 대한 처벌: 학업부정행위에 대한 처벌은 점수에 불이익을 주는 학점징계에서 정학이나 퇴학 등의 격리징계에까지 부정행위의 심각성에 따라 다양하게 적용한다. 단 처벌이 단순한 처벌이 아니라, 학생들의 도덕성발달에 까지 도움이 될 수 있도록 교육의 기회를 함께 제공하는 것이 바람직하다.
- ③ 공정한 처벌절차: 학업정직성 위반 사례를 판결하는 절차는 이론적인 맥락에서 고려되어야 한다(Nuss, 1982). 즉, 학교가 제공하는 처벌절차는 학생들에게 그들의 행동이 가지고 있는 윤리적 의미를 직면할 기회, 학문공동체안에서 학생과 교사의 역할과 책임에 대해 더 잘 이해할 수 있는 기회, 올바른 학생으로서 지켜야 할 가치들을 존중하도록 하는 기회, 학생들의 발달을 촉진시키는 다양한 사고를 접촉할 수 있는 기회를 제공해야 한다.

(2) 학업부정행위를 방지하기 위한 실천 프로그램들이 만들고 엄격하게 실행해야 한다.

① 학업부정행위에 대한 홍보 프로그램 :

- 명예규정의 실시: 외국의 경우와 같이 학업부정행위의 종류, 처벌, 관련당사자(교수, 학생, 조교)의 역할 등을 담은 명예규정을 만들어서 모든 교수 학생들의 서명을 받도록 한다. 서명시기는 매학기 초와 시험시작 전에 실시하는 것이 바람직하다.
- 교사와 학생이 관련된 모든 자료에 학업부정행위에 대한 내용을 명시한다 (예: 학교요람, 오리엔테이션 책자, 강의계획서, 학교홈페이지 등)
- 학업부정행위에 대한 토론과 교육기회를 자주 마련한다.
- 학교신문과 방송을 이용한다.

② 학업부정행위를 방지하기 위한 전략 프로그램: 학업부정행위의 종류에 따라 효과적인 방지전략을 세우고 실행한다(〈부록 1〉 참조).

본 연구에서는 학업부정행위에 대한 학생과 교사의 인식에 차이가 있는 것으로 나타났다. 연구결과를 요약하면 학생은 교사보다 학업부정행위와 관련반응들이 더 심각하다고 생각하고 있었고, 과목특성을 학업부정행위의 원인으로 더 많이 귀인하고 있

었다. 반면에 교사는 학생보다 학업부정행위의 부정적인 영향력과 종류를 더 잘 인식하고, 학업부정행위 방지방법이 더 효과적이라고 생각하고 있었다. 또한 교사는 학생들의 부정행위 실제경험을 과소예측하는 경향이 있었다. 학업부정행위의 원인을 학생 특성으로 보는 데서는 학생과 교사의 인식차이가 나타나지 않았다.

이 연구결과를 미국 중고등학교 학생과 교사를 대상으로 한 Evans와 Craig(1990)의 연구결과와 비교해 볼 때 약간의 차이가 나타났는데, 그 차이는 학업부정행위의 심각성에 대해서 상반된 결과가 나온 것과 본 연구에서는 학생특성원인에 대한 차이가 나타나지 않은 것이다. 그러나 두 연구의 개별문항을 자세히 분석해 보면 이러한 차이는 본 연구와 Evans와 Craig의 연구에서 사용한 일부 문항들이 다르기 때문에 발생한 것임을 알 수 있다.

본 연구에서 나타난 학생과 교사간의 인식차이는 학업부정행위에 대한 효과적인 대책마련에 몇 가지 실천적인 지침을 제공해 준다. 첫째, 학생들은 교사들의 예상보다 더 많이 학업부정행위를 하고 있으며, 학업부정행위를 능력으로 생각하거나 학업부정행위를 해도 발각되지 않는다고 생각하는 등 학업부정행위와 관련된 학생들의 반응에도 상당히 문제가 있다. 따라서 학교관리자와 교사는 학생들의 부정행위에 대해 지금보다 더 많은 관심을 기울여야 하며, 특히 학교 전체의 풍토를 학업정직성을 강조하고 학업부정행위를 반드시 적발하고 처벌하는 엄격한 도덕적 풍토로 변화시키는 것이 필요하다. 둘째, 학생은 교사보다 학업부정행위가 학생들의 지적·도덕적 발달에 미치는 부정적 영향력이나 학업부정행위의 종류에 대해서 잘 이해하지 못하고 있는데, 특히 과제물과 관련된 부정행위에 대한 이해가 부족하다. 예를 들어, 다른 사람의 글을 그대로 베끼는 명백한 표절행위를 부정행위로 생각하지 않는 학생은 58%나 되었는데, 이는 미국 대학생들(23%)의 2.5배가 넘는 수치이다(Evans & Craig, 1990). 이처럼 표절을 부정행위로 생각하지 않는 학생이 많기 때문에 명백한 표절을 했던 고등학생은 49%나 되었다. 표절은 '지식을 도둑질 하는 행위'로서 도덕적으로 문제가 될 뿐만 아니라 지적인 발달을 저해한다. 특히 21세기 정보화시대에 요구되는 고차원적인 정신능력으로서 우리나라 교육에서 많은 중점을 두어야 하는 창의성은 결코 생겨날 수가 없다. 따라서 교사들은 학생들이 학업부정행위가 미치는 부정적 영향력이나 표절과 같은 다양한 학업부정행위의 종류에 대하여 보다 잘 이해할 수 있도록 도와주어야 한다.

셋째, 학업부정행위의 효과적인 방지방법에 대해서도 교사는 공평성이나 올바른 일

을 강조하는 인성 또는 도덕교육이 어느 정도 효과가 있다고 생각하고 있으나, 학생은 거의 효과가 없다고 생각하고 있다. 이것은 학교전체의 풍토가 변하지 않는 한 교사 개인이 학생들에게 실시하는 도덕교육은 별로 효과가 없다는 것을 의미한다. 따라서 학교관리자와 교사들은 학교전체에 학업정직성의 풍토를 세울 것을 우선적으로 강조하는 도덕성발달적인 접근을 적극 활용할 필요가 있다. 또한 학생들은 교사보다 시험 볼 내용을 정확히 알려주기, 시험문제 쉽게 내기, 좋은 수업 제공하기 등 수업내용에 대한 대책을 선호하고 있고, 어려운 과목일수록 부정행위가 많이 일어난다고 생각하고 있었다. 이것은 학생들이 이해하기 쉬운 수업과 시험을 제공하는 것이 학업부정행위를 예방할 수 있다는 것을 말해 준다.

초등학생과 중학생에 다니는 학생들을 대상으로 한 연구에서 초등학교 3학년의 45.6%, 5학년의 72.1%, 중학교 1학년의 96.3%가 학업부정행위를 경험했다고 보고하고 있다(한국선·우남희, 2005). 이것은 많은 학생들이 고등학교에 들어오기 전에 학업부정행위를 경험하며 학업부정행위에 대한 잘못된 인식과 태도를 형성한다는 것을 의미한다. 따라서 되도록 빨리, 가능하면 초등학교때 부터 학업부정행위에 대한 대비가 체계적으로 이루어질 필요가 있다.

본 연구는 우리나라 최초로 학업부정행위의 다양한 측면에 대한 고등학교 학생과 교사의 인식을 비교했다는 점에서 큰 의의를 갖지만 몇 가지 한계점을 갖는다. 첫째, 자기보고식 설문지를 이용하였기 때문에 비록 익명성을 보장하기는 했지만 부정행위와 같은 민감한 문제에 대해서 연구대상자들이 얼마나 솔직하게 반응하였는지에 대해서는 의문이 제기될 수 있다. 둘째, 연구대상자가 서울지역에 국한되어 있고 숫자도 작아서 연구결과를 일반화하는데 한계가 있다. 따라서 앞으로 이런 한계점을 보완한 추후연구가 필요하다.

마지막으로, 학업부정행위를 도덕성발달의 주요 영역으로 다루려는 도덕성발달적인 접근이 정책적으로 점차 확산되고 있기는 하지만, 아직까지 학업부정행위와 도덕성발달 관련변인들과의 관계에 대한 체계적인 연구는 부족한 실정이다. 따라서 앞으로 이에 대한 연구가 많이 필요하다. 예를 들어, 같은 학년 학생간에도 도덕성발달수준에는 차이가 있는데 학생들의 도덕성발달수준에 따라 학업부정행위에 대한 인식과 경험에 어떤 차이가 나타나는지에 대한 연구는 학생의 도덕성발달수준에 맞는 효과적인 학업부정행위 교육프로그램을 마련하는데 도움이 될 것이다.

참 고 문 헌

- 송현저(1994). 시험부정행위와 성(性), 내·외적 성공기대, 반사회성과의 관계. 전남대학교 석사학위논문.
- 오영희(1999). 한국대학생들의 학업부정행위에 대한 연구. *인간발달연구*, 제6권 제2호, pp. 64-85.
- 오영희(2001). 어떻게 대학생들의 학업부정행위를 효과적으로 방지할 것인가? - 도덕성발달론적인 접근 -. *교육심리연구*, 제15권 제3호, pp. 105-129.
- 오영희(2003). 고등학생들의 학업부정행위에 대한 지각, 경험, 관련변인 분석 연구. *교육심리연구*, 제17권 제2호, pp. 5-24.
- 한국선·우남희(2005). 한국 아동의 학업부정행위에 대한 연구 - 초등·중학생의 시험 및 과제물 부정행위 중심으로. *생활과학연구*, 제10권, pp. 174-186.
- 한국일보 2004. 12. 22자 [2004년 10대 뉴스] 수능 휴대폰 부정행위.
- Antion, D. L., & Michael, W. B.(1983). Short-term predictive validity of demographic, affective, personal, and cognitive variables in relation to two criterion measures of cheating behaviors. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 43, p. 82.
- Bunn, D. N., Caudill, S. B., & Gropper, D. M.(1992). Crime in the classroom: An economic analysis of undergraduate student cheating behavior. *Journal of Economic Education*, pp. 197-207.
- Cornehlson, V. H.(1965). Cheating attitudes and practices in a suburban high school. *Journal of the National Association of Women Deans and Counselors*, Vol. 28, pp. 106-109.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & McGregor, L. N.(1992). Academic dishonesty: Revalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, Vol. 19 No. 1, pp. 16-20.
- Evans, E. D., & Craig, D.(1990). Teacher and student perception of academic cheating in middle and senior high schools. *Journal of Educational Research*, Vol. 84 No. 1, pp. 44-52.

- Evans, E. D., Craig, D., & Mietzel, G.(1993). Adolescents' cognitions and attributions for academic cheating: A cross-national study. *The Journal of Psychology*, Vol. 127 No. 6, pp. 585-602.
- Gehring, D., Nuss, E. M., & Pavela, G.(1986). *Issues and perspectives on academic integrity*. Columbus, OH: National Association of Student Personnel Administrators.
- Godfrey, J. R.(1994). Survey of academic cheating. Personal correspondence.
- Godfrey, J. R., & Waugh, R. F.(1993). *Measuring student perceptions about cheating*. A paper presented at the annual conference of the Western Australian Institute for Educational Research.
- Godfrey, J. R., Waugh, R .F., Evans, E. D., & Craig, D.(1993). *Measuring student perceptions of cheating in six countries*. A paper presented at the International Association for Intercultural Education Conference.
- Kibler, W. L.(1993a). Academic dishonesty: A student development dilemma. *NASPA Journal*, Vol. 30 No. 4, pp. 252-267.
- Kibler, W. L.(1993b). A Framework for addressing academic dishonesty from a student development perspective. *NASPA Journal*, Vol. 31 No. 1, pp. 8-18.
- Kibler, W. L.(1993c). Addressing academic dishonesty: What are institutions of higher education doing and not doing. *NASPA Journal*, Vol. 31 No. 2, pp. 92-101.
- Kibler, W. L., Nuss, E. M., Paterson, B. G., & Pavela, G.(1988). *Academic integrity and student development: Legal issues, policy perspectives*. Asheville, NC: College Administration Publications.
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K.(1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, Vol. 38 No. 3, pp. 379-397.
- Montor, K.(1971). Cheating in high school. *School and Society*. Vol. 99, pp. 96-98.
- Nuss, E. M.(1982). Undergraduate moral development and academic dishonesty (Doctoral dissertation, University of Maryland), *Dissertation Abstracts International*, Vol. 42, pp. 3463A.

- Schab, F.(1969). Cheating in high school. *Journal of the National Association of Women Deans and Counselors*, Vol. 33, pp. 39-42.
- Sims, R. L.(1993). The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*, Vol. 68, pp. 207-211.
- Singhal, A. C., & Johnson, P.(1983). How to halt student dishonesty. *College Student Journal*, Vol. 17 No. 1, pp. 13-19.
- Steininger, M., Johnson, R. E., & Kirts, D. K.(1964). Cheating on college examinations as a function of situationally aroused anxiety and hostility. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 55, pp. 317-324.
- Uhlig, G. E, & Howes, B.(1967). Attitude toward cheating and opportunistic behavior. *Journal of Educational Research*, Vol. 60, pp. 411-412.
- White, W. F., Zielonka, A. W., & Gaier, E. L.(1967). Personality correlates of cheating among college women under stress of independent opportunistic behavior. *Journal of Educational Research*, Vol. 61, pp. 68-70.
- Whitley, Jr. B. E. & Keith-Spiegel, P.(2002). *Academic dishonesty*. N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

ABSTRACT

Student and Teacher Perceptions of Academic Dishonesty and Cheating in High Schools

Oh, Young-Hee*

This study surveyed student and teacher perceptions of academic dishonesty and cheating. The subjects were 463 students and 126 teachers in 3 high schools in Seoul. The measure used was the Cheating Questionnaire developed by the researcher. The results indicated that academic dishonesty and cheating was a serious problem in high schools. In addition, there were statistically significant differences between student and teacher perceptions of this issue. Students were more sensitive to the seriousness of cheating and were more inclined to attribute cheating to the individual characteristics of students. On the other hand, teachers were more knowledgeable about the negative influences and types of dishonesty and cheating, and agreed more on the efficacy of prevention strategies. Teachers appeared to be more likely to underestimate student's experiences of dishonesty and cheating. There were no significant differences in their attribution to the characteristics of subjects. These results were discussed in terms of the implications for the moral developmental approach to cheating and educational practice.

Key Words : academic dishonesty and cheating, moral development, high school students, teachers

투고일 : 12월 4일, 심사일 : 2월 1일, 심사완료일 : 2월 20일

* Duksung Women's University