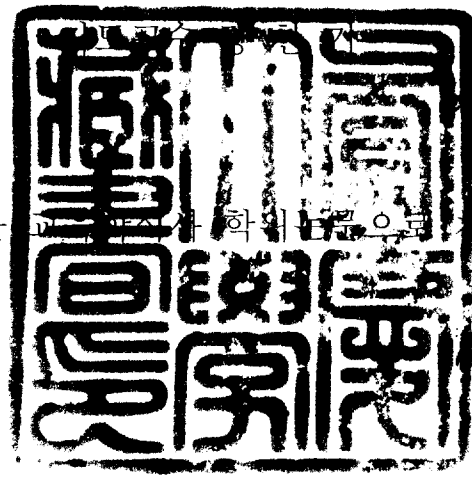
교 육 학 석 사 학 위 논 문

학생이 지각한 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토의 관계



이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함.

2005년 8월

부경대학교교육대학원

교육행정전공

장 숙 자

장숙자의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2005년 8월 일

주 심 교육학박사 원 효 헌 (인)

위 원 공 학 박 사 박 종 운 (인)

위 원 교육학박사 장 한 기 (인)

목 차

Abstract
Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구의 문제 ····· 2
Ⅱ. 이론적 배경 ····· 3
1. 지도성 ····· 3
2. 학급풍토 ····· 18
3. 선행연구 고찰 ····· 26
Ⅲ. 연구 방법 ····· 30
1. 연구대상 및 표집방법 ····· 30
2. 측정도구 ····· 31
3. 자료분석 ····· 33
Ⅳ. 연구결과 및 해석 ····· 34
1. 학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형 ····· 34
2. 학생이 지각하는 학급풍토 ····· 38
3. 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 관계 ····· 42
4. 학급풍토에 영향을 미치는 요인 ····· 44
Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 51
1. 요약 ····· 50
2. 결론 및 제언 ····· 52
참고 문헌 ····· 56
부록 ····· 59

표목차

<표 Ⅱ-1> 각 측정도구에 포함된 수업풍토 요인의 빈도 ····· 23
<표 Ⅱ-2> 수업풍토 측정의 하위변인 ····· 25
<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 일반적 특성 ····· 31
<표 Ⅲ-2> 측정도구의 신뢰도 ····· 32
<표 Ⅳ-1> 학생의 성별에 따른 담임교사의 지도성 유형 ····· 34
<표 Ⅳ-2> 학생의 성별에 따른 남교사의 지도성 유형 ····· 35
<표 Ⅳ-3> 학생의 성별에 따른 여교사의 지도성 유형 ····· 36
<표 Ⅳ-4> 학교급지에 따른 담임교사의 지도성 유형 ····· 37
<표 Ⅳ-5> 학생의 성별에 따른 학급풍토 ····· 39
<표 Ⅳ-6> 교사의 성별에 따른 학급풍토 ····· 40
<표 Ⅳ-7> 학교급지에 따른 학급풍토 ····· 41
<표 Ⅳ-8> 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 관계 ····· 42
<표 Ⅳ-9> 성취풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형 ···· 44
<표 Ⅳ-10> 친애풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형 ·· 45
<표 Ⅳ-11> 극복풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형 ·· 46
<표 Ⅳ-12> 자율풍토에 영향을 미치는 지도성 유형 ····· 47
<표 Ⅳ-13> 확신풍토에 영향을 미치는 지도성 유형 ····· 48
<표 Ⅳ-14> 학급풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형 ·· 49

그림목차

〔그림Ⅱ-1〕 Halpin의 지도성 유형 ····· 11

The Relationship between Homeroom Teachers' Leadership Style and Classroom Climate Perceived by Students

Suk-ja Jang

Major in Educational Administration
Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

This study aims at analyzing the relationship between homeroom teachers' leadership style and the classroom climate, and also supplies the basic data of the desirable leadership style for the middle school homeroom teachers.

The questions investigated are as follows.

First, how do students perceive their homeroom teacher's leadership style?

Second, how do students perceive their classroom climate?

Third, what is the relationship between the homeroom teacher's leadership style and the classroom climate?

900 students from the second graders of co-ed middle schools in Busan area have been sampled. 871 copies(96.78%) of 900 questionnaire were analyzed through frequencies, percentile, t-test, ANOVA, correlation, and regression.

The results of this study are as follows.

First, the degree of boy-students' perception towards the directive leadership, supportive leadership, participative leadership, achievement-oriented leadership of homeroom teachers were relatively higher than that of girl-students' perception. There were significant statistical differences in leadership styles

according to students' gender, homeroom teachers' gender and the location of schools.

Second, the degree of boy-students' perception towards the achievement climate, affiliation climate, counteraction climate, autonomy climate and assurance climate were relatively higher than that of girl-students' perception. The students who has a male-homeroom teacher perceive positively about the achievement climate, affiliation climate, counteraction climate, and autonomy climate. There is no statistical difference of perception on classroom climate in the location of schools.

Third, four styles of homeroom teachers' leadership have a comparably higher correlation with the classroom climates. Especially, the participative leadership influences most highly to the classroom climate, and is followed by the achievement leadership, supportive leadership, and directive leadership.

In summary, directive leadership, supportive leadership, participative leadership and achievement-oriented leadership do influence positively to the classroom climate. The achievement-oriented leadership should be performed to improve the achievement climate. The supportive leadership is more effective to improve the assurance climate. The participative leadership is necessary for the improvement of affiliation climate. The counteraction climate and autonomy climate are affected by achievement-oriented leadership. Therefore, homeroom teachers should perform a desirable leadership to motivate different students and to overcome the situation of the classroom collapse.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

21세기 지식정보화 사회의 도래는 학교교육의 내용과 방법 뿐 아니라 학급경영 방식에 있어서도 변화를 요구하고 있다. 특히 급변하는 사회 속에서 새로운 패러다임이 요구되는 교실 상황에서 어느 때보다도 학급 담임교사의 사명감과 지도성이 중요하다. 학급이란 학교의 교육목표를 달성하기 위한 최 일선의 교육현장이며, 학생을 둘러싸고 있는 영향력 있는 환경은 바로 담임교사이기 때문이다. 그러므로 학교문화를 바르게 이끌기 위해 담임교사는 학급의 단순한 관리자가 아니라 전문적 자질과 경영 철학을 지니고 학급을 경영해 나가는 지도자가 되어야 할 것이다. 교육을 바로 세우고 교실을 안정시키는 데는 교육을 바라보는 사회적 인식의 변화와 교육여건의 개선, 교직의 전문성 확보 등 다양한 조건이 갖추어져야 하지만 학급 경영의 책임자로서 담임교사의 지도성이 무엇보다도 중요하다는 것에는 이견이 없을 것이다.

김진권(2002)은 교육의 궁극적인 목적이 학생의 조화로운 인간 완성에 있다고 볼 때 담임교사와 학급 구성원의 상호작용이 교육의 성패를 좌우하는 가장 큰 요소라 하였다. 교사의 효율적인 역할 수행을 위해서는 교사의 지도성이 아주 중요하며, 특히 담임교사의 지도성이 학급풍토에 미치는 영향은 지대하다고 하였다.

서병곤(2003)은 담임교사의 학급경영방식과 지도성은 학급에서의 교육적 활동에 결정적인 영향을 행사하고 있으며 학생들의 행동발달과 학업성취에 많은 영향력을 발휘한다고 하였다.

교사가 지도자로 변신해야 한다는 이러한 시대적 당위성에도 불구하고 정작 학교장의 지도성에 대해서는 많은 연구가 활발하게 이루어지고 있지만, 교사의 지도성에 대한 연구는 그리 많지 않은 상황이다. 특히 또래 집단과 학급 풍토에 영향을 많이 받는 중학생들이 지각하는 담임교사의 지도성과 학급 풍토의 관계를 규명한 연구는 흔하지 않은 실정이다.

이에 본 연구에서는 중학생이 지각한 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 상관관계를 규명해 보고자 한다. 본 연구는 각기 지향하는 목표가 다른 학생들의 동기를 유발하고, 교실 붕괴 및 학교 내 여러 문제에 능동적으로 대처할 수 있게 하는 바람직한 담임교사의 지도성 유형을 탐색하고, 학교 공동체를 지향하는 건전한 학급 풍토를 조성하는 데 필요한 기초 자료와 시사점을 제공하는 데 그 목적이 있다.

2. 연구의 문제

가. 학생들이 지각한 담임교사의 지도성 유형은 어떠한가?

나. 학생들이 지각한 학급풍토는 어떠한가?

다. 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토 하위변인과는 어떤 관계가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 지도성

가. 지도성의 이론적 접근

지도성 이론의 연구는 특성적 접근(1940년대 말까지), 유형적 접근(1940년대 말~1960년대 말), 상황적응적 접근(1960년대 말~1980년대 초), 변혁적 지도성 접근(1980년 대 초 이후)으로 이어지고 있다(김영태, 1998 : 59). 그러나 본 연구는 경로 목표이론의 지도성을 기초로 하고 있으므로 1970년대의 상황적응적 이론을 중심으로 논할 것이다.

(1) 특성이론

특성이론 연구자들은 지도자에게는 지도자만이 갖고 있는 어떤 특성과 자질이 있다고 본다. 개인 심리를 연구하는 심리학자들에 의해 주도되었던 지도성에 관한 최초의 이론으로써 지도성의 본질을 지도자 개인의 특성에서 찾으려한 접근으로 지도성 효과와 승진을 예측하는 특성이나 능력의 발견에 있어서 많은 성과를 가져왔다. 그러나 성공적인 지도자가 되는데 필요한 특성이 무엇인지가 밝혀졌다 하더라도, 그런 심리적 특성은 훈련이나 학습을 통하여 구비되기 어려운 한계가 있다.

(2) 행동이론

행동이론은 행동주의적 관점에서 지도성에 대한 접근을 시도하는 것이다. 행동주의적 관점에서 볼 때 지도자의 심리적 특성이란 직접적으로 관찰이 불가능한 것인데 심리검사 등을 통하여 간접적으로 측정을 한다고 하더라도 측정 결과의 타당성을 확신할 수 없으므로 직접적이고 객관적인 관찰이 가능한 지도자의 외형적 행동을 연구대상으로 삼아야 한다는 주장에서 비롯된 방법이다. Lewin의 연구, Ohio 주립대학의 연구 등이 이에 속한다.

(3) 상황이론

상황이론은 지도자로서의 일정한 자질이나 특성의 중요성을 인정하면서도 지도자가 등장하게 되는 상황을 분석하여 지도성을 설명하려는 이론이다. 따라서, 상황이론은 전술한 특성이론과 대립되는 것으로 지도자의 내면적인 인성적 특성보다는 현실적으로 지도자가 처해있는 사회적 상황, 즉, 조직의 기능, 집단의 성격과 목적, 그리고 구성원의 태도와 욕구 등을 파악하고 그것들과 지도자와의 관계를 밝힘으로써 지도성을 이해하려는 사회학적 접근 방법이다.

(4) 상황적합 이론

상황론적 접근(situational approaches)의 기본 입장은 보편적으로 중요한 지도자의 성격특성이나 지도성 유형은 존재하지 않는다는 것이다. 지도자의 능력과 지도성의 효과를 결정하는 것은 지도자가 처한 상황이 중요하며 상황이 다르면 지도자의 특성도, 지도성의 유형도 달라진다는 것이다 (남정걸, 2003, p. 233). 따라서 1970년대 이후 지도성 행동 연구는 보편적 관점이 퇴조하고 지도성의 효과성

은 성격, 과업, 권력, 태도, 지각 등 다양한 변인들 사이의 적합성 정도에 근거한다는 상황적합론이 대두하게 되었다.

이 분야의 초기 이론가인 Fiedler(1967)는 지도자의 유형과 상황의 통제 여하에 따라 집단의 효과성이 좌우된다고 전제하고, 지도자의 유형은 지도자의 동기 유발 체제에 의해 결정되며, 상황 통제 요인은 첫째, 지도자와 구성원간의 관계(신뢰도와 존경도 등)가 양호한가 불량한가, 둘째, 과업 구조가 구조적인가(단순한가) 비구조적인가(복잡한가), 셋째, 지도자의 지위권력이 강하가 약한가의 셋을 들었다 (남정걸, 2003, p. 235에서 재인용).

Hoy와 Miskel(2001)은 지도성을 이해하려면 지도자의 특성과 지도자가 처한 상황론적 특성 및 지도자의 행위, 즉 지도성 유형론의 상호작용적 관계에 의해 지도자의 과업수행이나 성취도, 조직의 목표달성이 결정된다는 사실을 함께 고려해야 한다고 하였다. 그리하여 한 상황에서는 하나의 지도자 유형이 효과적이고, 다른 상황에서는 다른 지도자 유형이 효과적이라고 한다. 지도성은 지도자의 단순한 성격의 특성의 결과가 아니라 지도자와 추종자간의 상호작용적 속성까지도 포함한다. 지도자의 행위에 영향을 주는 지도성의 상황적 요인으로 조직의 구조적 속성, 역할 특성, 부하의 특성, 내부 환경, 외부 환경으로 들고 있다 (p. 404를 인용한 남정걸, 2003, p. 234에서 재인용).

지도자의 특정한 행동을 유효한 것으로 만들거나 그 효과를 소멸시켜 버리는 작용을 하는 상황의 측면을 상황조정변인이라고 하는데, 상황적합 이론에서는 그러한 상황조정변인을 찾아내려고 한다. 따라서, 지도자 행동의 상황적합 이론은 효과적인 지도자 행동과 주요한 상황조정변인을 얼마나 잘 찾아내는가에 그 성패가 달려 있

다.

Fiedler(1967)가 지도성의 상황적합론을 제시한 이래 지금까지 '효과적인 지도성은 상황에 따라 달라질 수 있다'는 상황적합론이 지도성 연구의 흐름을 주도하고 있다. 그러나 상황적합론적 접근의 가장 큰 약점은 수많은 효과적인 지도성 행동과 상황요인들 가운데서 어떤 것을 선택해야 하는지 그 저변에 깔려 있는 일반적인 원리를 찾아낼 수 있게 해주는 통합적인 틀이 없다는 것이다.

나. 지도성의 개념

영어에서 지도성이란 말은 Anglo Saxon 말인 laedare에서 비롯되었는데, 그 뜻은 '백성들을 데리고 먼 여행을 떠난다' 이다. (Bolman & Deal, 1992) 지도성(Leadership)에 대한 개념 정의는 다루는 입장이나 관점에 따라 다양하게 내려지고 있기 때문에 한마디로 정의하기는 어렵다. 실제로 몇몇 학자들의 주장을 대강 살펴보면 지도성의 다양한 속성을 쉽게 알 수 있다.

Hersey 와 Blanchard(1971)는 지도성의 개념을 어떤 주어진 상황 속에서 목표를 달성하기 위하여 개인 또는 집단의 활동에 영향을 주는 과정으로 생각하여 지도성의 형태를 L=f(l, f, s)로 나타냈다. 이것은 지도성 과정을 지도자(l), 구성원(f), 상황(s)의 세 요인의 상호 작용으로 보는 것이다. Bass(1990)는 지도성을 상하간을 구조화하거나 재구조화하는 것으로 구성원의 지각과 기대를 포함하는 둘 이상의 구성원들 간의 상호작용이라고 하여 지도성에서 지도자와 구성원의 관계에 관심을 갖는다. 이에 반해 Burns(1978)는 지도성을 어떤 동기와

목적을 가진 지도자가 다른 사람들과 경쟁하고 갈등하면서 구성원들의 동기를 유발하고 인정하고, 만족시켜주기 위하여 제도적, 정치적, 심리적 및 기타 자원을 활용하는 데 행사되는 것으로 본다. Hoy와 Miskel(2001)은 지도성을 한 집단 혹은 조직의 한 구성원이 내외 사건의 해석, 목적 혹은 기대하는 성과의 선택, 업무활동의 조직, 개인의 동기와 능력, 권력관계, 지향성의 공유 등에 영향을 미치는 사회적 과정으로 정의하고 있다. 따라서 이들의 공통된 주장을 종합하면 지도성은 주어진 상황에서 설정된 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 구성원들로 하여금 그들의 노력과 에너지를 목표 달성과정에 투입하도록 유도하고 설득하며, 영향을 주는 일련의 과정으로 볼 수 있을 것이다.

다. 교사의 지도성의 개념

교사의 지도성은 학생의 삶의 변화를 효율적으로 촉진하기 위해 특정한 자질과 능력을 지닌 교사가 학생, 학부모, 동료교사, 학교행정가, 지역사회를 대상으로 발휘하는 적합한 영향력을 의미한다. 부연하면, 첫째, 교사의 지도성이 추구하는 목적은 지도자가 지닌 여러 가지 활동과 역할을 통한 학생 삶의 변화이다. 둘째, 교사의 지도성의 내용은 지도자(교사)의 영향력으로 표현될 수 있으며, 그것은 과정에 대한 도전, 공유된 비전의 촉진, 학생의 행동 격려, 방법의 시범, 열심의 격려 등으로 나타난다. 이때 적합한 영향력이란 지도할 대상의 나이, 성별, 관심, 역할 등의 특성과 다양한 상황에 맞게 전문적인 판단에 근거하여 발휘되는 영향력을 뜻한다. 셋째, 교사의 지도성의 대상은 학생을

중심으로 하여 학생과 관련된 집단인 학부모, 그리고 지도성의 상호작용론의 관점에서 교장과 교사, 넓게는 지역사회에까지 그 대상이 확대된다 (김영태, 1998).

Bolman과 Deal(1994), Kidder(1989) 등은 학생들의 삶의 변화를 교사의 지도성이 추구하는 주요 목적으로 들고 있다. 교수와 같이 지도성은 본질적으로 지도자와 지도 받기를 원하는 사람간의 상호작용과 상호영향의 과정이다.

교사의 지도성을 정의하는 일은 지도성 이론에 따라서 크게 달라진다. Bass의 변혁적 지도성에 따른다면 교사의 지도성은 이상화된 감화력, 영감적인 동기부여, 지적 자극, 개별적 배려의 4가지 요인으로 설정할 수 있을 것이다 (남정걸, 2003, p. 244).

종합해보면 교육은 그 목표로 한 결과가 명확하거나 가시적으로 볼 수 있는 것이 아니므로 교사는 목표의 실행과정으로서 교육주체인 교사, 학생들의 잠재적 능력을 개발하고, 보다 높은 차원의 고차적 욕구 추구와 도덕적 수준에서 행동할 수 있도록 지도성을 행사하는 것이 바람직할 것이다 (김영태, 1998).

라. 교사의 지도성 유형

교사의 지도성 유형에 관한 연구는 Lewin 연구를 제외하고는 명확하게 밝혀진 것이 별로 없다고 볼 수 있다. 그러나 교사의 지도성 유형은 지도성 유형의 파생개념이나 하위개념으로 볼 수 있는 것이 사실이다. 그러므로 결국 교사의 지도성 유형은 지도성 유형의 연구에서 탐색하여 추출하는 것이 가능할 것이다. 그러므로 이 장에서는 일

반적인 지도성 유형의 연구를 탐색해 봄으로써 교사의 지도성 유형을 설정하고자 한다.

지도성의 유형은 지도자의 일관된 행동 및 태도가 다른 사람에 의해 공통적으로 지각될 때 나타난다. 따라서 지도자의 성격 특성, 역할 기능, 집단의 성격, 집단의 상황, 목표 등의 요소에 의해서 많은 형태로 분류할 수 있다. 지도성의 유형에 대해서 많은 학자들의 연구가 있지만, 본 연구에서는 레빈(K. Lewin) 과 리피트(R.Lippit), 화이트(R.K.White)의 유형, 게젤스(Getzels)와 구바(Guba)의 유형, Halpin의 유형, 경로 목표 이론의 유형을 중심으로 살펴보고자 한다.

(1) 레빈(K. Lewin)등의 교사의 지도성 유형

Lewin(1971) 등은 교사나 학급에 있어서 지도가 얼마만큼 성공하느냐 하는 것은 교사의 숙련에만 의하는 것이 아니라 대부분 교사가 조성하는 분위기에 한한다고 주장하였다. 이 점에 대해 미국의 Iowa 대학에서 레빈의 지도를 받은 리피트(R. Lippit)와 화이트(R. K. White)는 지도성과 집단생활의 문제에 대하여 사회심리학적인 실험적 연구를 하였는데 이들이 설정한 3개의 교사 지도 방침은 전제적 지도성, 민주적 지도성, 자유방임적 지도성이었다. 첫째, 전제적 지도성의 성격을 띤 지도자는 집단생활의 모든 방침을 스스로 결정한다. 둘째, 민주적 지도성의 성격을 띤 지도자는 방침의 결정은 집단의 토의를 통하여 결정하며, 이 때 지도자는 적극적으로 격려 조언한다. 셋째, 자유방임적 지도성의 성격을 띤 지도자는 집단참가에 있어서 수동적이며 행동에 관해서는 집단 또는 개인의 결정에 대하여 완전한 자유를 부여한다.

(2) 게젤스(Getzels)와 구바(Guba)의 지도성 유형

행동과학적 접근을 시도한 Getzels와 Guba(1968)는 조직을 계서적 역할구조가 특징을 이루고 있는 하나의 사회체제로 정의하였다. 이에 따라 그들은 사회체제 모형을 기반으로 하여, 조직의 궁극적 목적에 이르는 지도성 유형을 조직중심유형, 인간중심유형, 절충형 유형으로 구분하였다. 조직중심 지도자는 개인의 욕구성향 보다도 제도의 역할 기대를 더 강조하게 된다고 보았고, 인간중심 지도자는 제도의 역할 기대보다 개인의 욕구성향을 더 강조한다고 보았다. 절충형 지도자는 앞의 두 가지 형의 중간노선을 걷는 지도자로서 체제의 목적을 달성하는 동안에 내부적으로 행정적 행동을 계속하는 조직과 개인의 제한과 자원, 그리고 두 요소의 지적인 적용을 필요로 하는 특수한 문제 등에 대해서 철저하게 알고 있어야 한다고 보고, 행정의 탁월성은 개인의 통합, 효율성, 만족감 그리고 제도적 조직과 조정과 효과성에 의하여 좌우된다고 하였다. 이들의 연구를 통해서 볼 때, 교사의 지도성 유형은 조직중심 유형, 인간중심 유형, 절충형 유형으로 분류할 수 있을 것이다.

(3) Halpin의 지도성 유형

Halpin(1968)은 Hemphil과 Coon이 개발한 지도자 행동 기술질문지(LBDQ)를 이용하여 지도자 행동을 과업중심적 차원과 인화중심적 차원으로 분류하였다. 과업중심적 차원은 지도자 자신과 구성원간의 관계에 있어서 권한 관계를 형성하고 분명한 조직형태, 의사소통 경로 및 작업방법을 확립하려고 노력하는 지도자의 행동을 말한다. 인화중심적 차원은 지도자와 구성원간의 관계에 있어서 우정과 상호 신뢰, 존중 및 온정을 나타내 보이려는 지도자의 행동이다.

Halpin은 과업중심과 인화중심은 일연속상이 아니라 별개의 축 위

에 그려서 양차원의 결합관계에 따라 지도성 유형이 달라진다는 것을 보이기 위해 다음과 같이 사분도를 작성하였다.

[그림 II-1] Halpin의 지도성 유형

자료 : 민태경, 경로-목표 이론에 근거한 교사의 지도성 유형과 학생의 만족도에 관한 연구, 석사학위논문, 아주대 대학원, 2003, p. 12 재인용

Halpin은 지도성 유형을 크게 과업중심과 인화중심의 두가지 유형으로 나누고 이것을 다시 과업과 인화의 성취동기에 따라 위에서 제시한 그림과 같이 지도성의 유형을 인화형, 효율형, 과업형, 비효율형의 4가지로 분류하였다. 이것은 일반적인 지도성의 유형이지만, 교사의 지도성으로 원용해도 무리는 없을 것이다. 각 지도성의 유형을 설명하면 다음과 같다.

(가) 효율형

이 유형은 과업도 잘 성취되고 인화관계도 잘 이루어지는 지도성으로 이러한 유형에 속하는 지도자가 가장 효율적인 지도자이다. 이 범위에 속하는 교사는 학생과의 상호관계에 의해 과업과 사기를 높여준다. 그리고 항상 과업성취와 인화관계에 균형을 유지하려고 노력하는 유형이다.

(나) 인화형

이 유형은 인화관계는 잘 이루어지나 과업이 잘 성취되지 않는 지도성으로 이러한 범위에 속하는 교사는 학생과 고도의 인간관계를 맺는다. 따라서 대인관계의 문제에 크게 관심을 가지며 학급업무의 대부분은 교실 밖에서 처리하는 경향을 나타낸다. 반면에 조직전체의 과업과 업무의 추진에는 거의 또는 전혀 관여하지 않아 과학적 경영관리를 하지 못하고 임기응변적으로 일을 처리하는 경향이 있다.

(다) 과업형

이 유형은 과업은 잘 성취하나 인화관계는 잘 이루어지지 않는 지도성으로 이러한 유형의 지도자는 과업과 업무수행을 강조하는데, 긴급한 사태의 발생시에는 효과적이나 모든 경우에 있어서 단기간에 그칠 뿐이며, 전문적인 성격을 띤 직업에서는 직원의 감정을 전혀 고려하지 않는 태도로 부정적인 결과를 초래한다.

(라) 비효율성형

이 유형은 과업도 잘 성취되지 않고 인화관계도 잘 이루어지지 않는 지도성으로 네가지 유형 중 가장 바람직하지 못하며 비효율적인 지도자이다.

(4) 경로-목표 이론의 지도성 유형

리더십의 경로-목표이론(path goal theory)은 리더의 행동이 부하의 만족과 수행에 어떻게 영향을 미치는지를 설명하기 위해 제안되었다. House(1971)는 Evans(1970)가 제안한 이론의 초기 판에 입각하여 상황변인들을 포함한 보다 정교한 이론을 구성하였다. 이 이론은 여러 연구자들에 의해 한층 더 다듬어졌다 (예 : Evans, 1974; House & Desseler, 1974; House & Mitchel, 1974; House, 1996).

경로 목표 이론(path-goal theory)은 지도자가 하위자들을 어떻게

동기 유발시켜 설정된 목표를 달성하도록 할 것인가에 관한 이론이다. 경로 목표 이론의 지도성 유형에 관한 연구는 1970년대에 Evans(1970), House(1971), House와 Dessler(1974), House 와 Mitchell(1974), House(1966) 등에 의해서 이루어졌다.

House(1971)에 따르면, "리더의 동기적 기능은 업무목표 달성을 위해 하위자들에게 개인적 이익을 증대시키고, 경로를 명료화함으로써 이들 이익에 이르는 경로를 보다 쉽게 이동하도록 하고, 장애물과 함정을 제거하며, 그러한 과정에서 개인적 만족의 기회를 증대시키는데 있다." 이 지도성 유형이 표방하고 있는 목표는 종업원의 동기유발에 초점을 두어 종업원의 업적과 종업원의 만족을 증진시키기 위한 것이다. 이것은 지도자의 지도성과 하위자들의 특성 및 작업상황 간의 관계를 강조한다.

경로-목표이론의 가정은 동기이론이라고도 불리는 기대이론(expectancy theory)으로 지도자가 하위자의 만족과 노력에 어떻게 영향을 미칠 수 있는지를 설명하기 위해 사용된다. 기대이론에서는 하위자들이 다음과 같은 경우에 동기가 유발된다고 주장한다. 즉, 그들이 노력하면 그 과업을 수행해 낼 수 있다고 생각할 때, 노력의 결과가 어떤 성과를 초래하게 될 것이라고 믿을 때, 과업 수행의 결과로 얻는 보상이 가치있는 것이라고 믿을 때 동기가 유발된다는 것이다. 이 이론이 지도자들에게 주는 교훈은 하위자들의 동기유발을 위해 그들의 욕구에 가장 적합한 지도성을 활용하라는 것이다.

House와 Mitchell(1974)에 의하면 다음과 같은 경우에 하위자들의 동기유발이 일어난다고 주장한다. 즉, 목표달성의 경로를 분명히 하고, 코칭이나 지도를 통해 그 경로를 쉽게 통과해 가도록 할 때, 목표달성으로 가는 길에 놓인 장애물을 제거하여 줄 때, 작업 그 자체에

서 개인적으로 만족을 느끼도록 할 때 하위자들의 동기를 이끌어낼 수 있다는 것이다. 경로-목표이론에 따르면 리더행동이 부하의 만족과 노력에 미치는 효과는 과제특징과 부하특징을 포함하여 상황 측면들에 좌우된다. 이러한 상황조절변인들은 부하의 동기를 증가시키는 잠재력뿐만 아니라 동기를 증가시키기 위해 리더가 행동해야 하는 방식을 결정한다. 또한 상황변인들은 특정 리더십 행동패턴에 대한 부하의 선호에 영향을 미치며, 이에 따라서 부하의 만족에 대한 리더의 영향력에 영향을 미친다.

간단히 말해서 경로-목표 이론은 지도자가 어떻게 하면 하위자들의 요구와 그들의 상황에 가장 적합한 지도자행동을 선택함으로써 그들이 목표달성의 경로를 따라 잘 가도록 도울 수 있을 것인가를 설명하기 위해 설계된 이론으로 볼 수 있다. 경로-목표 이론에서는 지도성의 유형을 지시적 지도성, 지원적 지도성, 참여적 지도성, 성취지향적 지도성으로 구분한다.

(가) 지시적 지도성

지시적 지도성은 오하이오주립대학교의 연구(Halpin & Winer, 1957)에서 말한 구조주도 행동(initiating structure)과 유사하며 그 특성은 다음과 같다. 하위자들에게 과업수행을 위한 작업지시를 하고, 그들에게 기대하고 있는 것이 무엇이고 그 과업이 어떻게 수행되어야 하는가에 대해 말해준다. 그리고 그 과업이 완성되어야 할 기한을 제시한다. 또한 지시적 지도자는 분명한 업적기준(clear standard of performance)을 설정하고 하위자들이 따라야 할 규칙이나 규정을 명확하게 알려준다.

(나) 지원적 지도성

지원적 지도성은 오하이오주립대학교의 연구에서 확인된 배려행동

(consideration behavior)의 개념과 유사하다. 하위자들의 욕구를 배려하고 그들의 복지에 관심을 나타내며, 작업단위에 우호적인 풍토를 조성한다. 지원적 지도성은 의도적으로 하위자들에게 그들의 작업이 즐거운 것이 되도록 하고 모든 종업원들을 평등하게 대하며 그들을 인격적으로 존중한다. 그러므로 지원적 지도성은 친절하고 지도자로서 접근하기 쉬운 지도성을 가리킨다.

(다) 참여적 지도성

참여적 지도성은 하위자들을 의사결정과정에 참가시키는 행동을 가리킨다. 참여적 지도자는 하위자들과 협의하며, 그들의 아이디어나 의견을 구하고, 제안을 받아들여 집단이나 조직이 일들을 어떻게 진행시켜갈 것인가에 관한 의사결정에 반영한다.

(라) 성취지향적 지도성

성취지향적 지도성의 특성은 하위자들에게 일에 대한 도전적인 자세를 요구하여 가능한 한 최고의 업적을 완수하도록 한다. 또한 성취지향적인 지도자는 하위자들에게 탁월한 수행을 강조하며, 지속적인 성과개선을 모색한다. 하위자들로부터 많은 것을 기대하는 것 외에도 성취지향적 지도자는 하위자들로 하여금 도전적인 목표를 설정하게 하고 그것을 달성할 수 있다는 자신감을 심어주는 등 고도의 신뢰를 보인다.

이상욱(2003)에 따르면 과제가 스트레스를 주거나 지루하거나 싫증나거나 또는 위험한 것일 때, 지원적 리더십은 자신감을 증대시키고 불안을 감소시키며 업무의 불쾌한 측면을 최소화함으로써 하위자의 노력과 만족을 증대시키게 된다. 과제가 비구조화되고 복잡하고 하위자들은 경험이 없으며 업무의 지침을 삼을 규칙과 절차가 확립되어

있지 않을 때, 지시적 리더십은 하위자의 만족과 노력을 증대시키는 결과를 가져올 것이다 . 그러나 과제가 구조화되어 있거나 하위자들이 매우 유능할 때에는, 지시적 리더십이 노력에 아무런 효과를 가지지 못할 것이다. 더구나 이러한 상황에서 만약 부하들이 엄밀한 감독과 지시를 불필요한 통제로 지각한다면 만족은 오히려 감소할 수도 있다. 그러나 대부분의 연구들에서 상황과 관계없이 지원적 리더십이 만족에 긍정적 효과를 미치는 것으로 나타났다고 하였다.

마. 경로-목표 이론과 교사의 지도성 유형

(1) 경로-목표 이론과 교사의 지도성 유형 탐색

앞에서 살펴본 것처럼 경로-목표이론은 지도성의 효과를 높이기 위해 하위자들의 특성과 그들이 수행하는 과업의 특성을 근거로 하여 지도자가 여러 상황에서 어떻게 행동해야 하는가에 대해서 일반적인 제안을 하고 있다. 다시 말해서 특정 상황이나 경우에 따라서 적절한 지도성을 발휘할 것을 알려주고 있는 것이다. 예를 들어, 과업이 복잡할 때 지도자는 지시적이 되어야 하고, 과업이 지루하고 반복적일 때는 지도자가 지원적이 되어야한다. 그리고 하위자들이 스스로 통제하기를 원할 때는 지도자는 참여적 지도자행동을 해야 하고 하위자들이 남보다 탁월하고 싶은 욕구가 있다면 성취지향적인 지도자행동으로 그들에게 영향을 미쳐야 한다는 것이다. 일반적으로 말해서 경로-목표이론은 하위자들의 만족이나 업적을 개선하는 방법을 위한 방향을 제시해 주는 이정표를 제공하고 있는 것이다.

경로-목표 이론에서는 지도자가 하위자들에게 목표를 계속적으로

상기시켜 주고 있기 때문에 학교 교실에서 교사가 적용하기에 매우 유용한 이론이라고 볼 수 있다. 특히 경로-목표이론이 학급을 관리하는 교사에게 적용하기에 적합한 것은 이 이론에서 주장하는 하위자와 과업의 개념이 학교교실의 학생과 학생들이 수행하는 학업과 유사한 점이 많기 때문이다.

이에 이 연구에서는 교사의 지도성 유형을 경로-목표이론이 제시한 4가지 지도성 유형으로 설정하려고 한다. 즉, 교사의 지도성 유형을 지시적 지도성 유형, 지원적 지도성 유형, 참여적 지도성 유형, 성취지향적 지도성 유형으로 분류하였다.

(2) 경로-목표 이론에 근거한 교사의 지도성 유형

(가) 교사의 지시적 지도성 유형(directive leadership)

지시적 지도성 유형의 교사는 학생들에게 목표수행을 위한 작업지시를 하고, 학생들에게 기대하고 있는 것이 무엇이고 그 목표가 어떻게 수행되어야 하는가에 대해 말해준다. 즉 교사는 특정 목표가 완성되어야 할 기한을 제시해주고, 또한 분명한 업적기준을 설정하고 학생들에게 따라야 할 규칙이나 규정을 명확하게 알려주는 특성을 나타내는 지도자이다.

(나) 교사의 지원적 지도성 유형(supportive leadership)

지원적 지도성 유형의 교사는 학생들에게 친절하고 학생들이 접근하기 쉬운 교사이다. 즉 지원적 지도성 유형의 교사는 학생들 개개인의 복지와 욕구에 관심을 가지며, 의도적으로 학생들에게 그들의 학습이 즐거운 것이 되도록 하고 모든 학생들을 평등하게 대하며 그들을 인격적으로 존중하는 특성을 나타내는 지도자이다.

(다) 교사의 참여적 지도성 유형(participative leadership)

참여적 지도성 유형의 교사는 의사결정과정에 학생들을 적극 참가시키는 경향이 있다. 즉 참여적 지도성 유형의 교사는 모든 일을 학생들과 상의하고 그들의 아이디어나 의견을 구하고 그들의 제안을 받아들여 학급의 일들을 어떻게 진행시켜갈 것인가에 관한 의사결정에 반영하는 지도자이다.

(라) 교사의 성취지향적 지도성 유형(achievement-oriented leadership)

성취지향적 지도성 유형은 학생들에게 일에 대한 도전적인 자세를 요구하여 가능한 한 최고의 업적을 완수하도록 한다. 성취지향적 지도성 유형의 교사는 학생들에게 높은 탁월성 수준을 설정해주고 지속적인 개선을 추구하며, 학생들로부터 많은 것을 기대하는 것 외에도 학생들이 도전적인 목표를 설정하게 하고 그것을 달성할 수 있다는 고도의 신뢰를 보이는 지도자이다.

2. 학급풍토(classroom climate)

가. 풍토의 개념

심리학에서 처음으로 풍토라는 말을 쓴 학자는 Kurt Lewin이다. 그는 1930년대에 행동은 '생활공간'의 역동적인 장 속에서 인간과 환경이 상호작용해서 생기는 것이라는 명제를 제시하였고, 이어서 집단내

의 기풍을 분위기(atmosphere)라고 칭하였다. 그 후 전제적, 민주적, 방임적 집단분위기에 관심을 갖고 이것을 사회풍토(social climate)라는 개념으로 명명하여 그것이 행동에 주는 효과를 연구하였다 (Lewin, 1939). 이것이 사회풍토 연구의 효시가 되어 사회집단이나 조직의 풍토를 연구하기에 이르렀다.

이와 같이 사회조직의 심리적 역동성에 관계지어 사용해 온 풍토라는 개념은 교육에도 그대로 적용되어 학급풍토를 연구하는데도 적용되었다.

그러나 초기에 사용했던 풍토라는 개념은 실증적이라기보다는 직관적으로 설정된 것으로 개인에 인성(personality)이 있듯이 집단에도 그를 종합적으로 대표해 주는 성격이 있다는 것을 전제로 한 것이다. 이러한 맥락에서 풍토는 한 조직체가 지니는 전체적인 성격으로서 그것은 그 조직내의 인간관계나 환경적인 성질을 전체적으로 종합해 주는 것으로 받아들여지고 있다 (Halpin & Croft, 1963).

한편 분위기와 풍토를 동의어로 취급한 Good(1973)은 심리적 풍토를 "한 환경이나 상황이 자기 자신이나 남 그리고 세상 일반에 대해서 지니는 개인의 감정에 주는 전체적인 효과"라고 정의하여 환경이 개인의 정서적인 면에 주는 효과라는 측면을 강조하였다. Good(1973)에 따르면 풍토는 사람의 감정에 주는 환경이나 장면의 영향력의 전체적인 성질이라고 할 수가 있다.

윤희준(1984)은 이들을 종합해서 Tagiuri(1968)가 지적한 바와 같이 풍토를 한 조직체내의 전체 환경의 성질을 요약 취급하는 개념으로 받아들인다. 그리고 Good(1973)의 정의가 시사하는 바와 같이 비단 조직체나 사회집단의 범주를 넘어서서 전체 환경이 주는 기능적인 힘, 특히 감정에 영향을 주는 힘을 의미하는 것으로 개념화한다. 윤희

준은 풍토를 생태적, 인적, 사회체제적 그리고 문화적 내용을 포함하는 여러 하위 차원으로 분석이 가능한 환경이나 상황이 인간의 행동에 작용하는 영향력의 조직이라고 정의하였다.

나. 학급풍토의 개념

(1) 학급풍토의 개념

집안에는 가풍이 있고, 학교에는 교풍이 있듯이 학급에도 학급 나름대로의 학급성원들이 공유하는 가치나 신념, 가정, 감정, 태도, 행동규범이 있어서, 그 학급만이 가지는 독특한 분위기가 있다. 마치 개인이 타인과 구별되는 독특한 성격이 있듯이 어떤 집단이나 조직이 다른 집단이나 조직과 구별되는 독특한 특성이 있는데, 이를 가리켜 그 집단의 사회적 풍토, 또는 문화라고 한다. 따라서 학급 성원들의 상호작용이나 인간관계에 의해 형성되는 사회 심리적, 정서적 환경이나 분위기를 학급의 문화 풍토라고 할 수 있다. 여기에서 학급의 성원은 담임교사와 학생이므로 담임교사와 학생 간에, 그리고 학생 상호간의 관계에 의해서 학급의 풍토가 형성된다 (남정걸, 2003, p. 444).

Lewin(1948)은 학급의 전제적, 민주적, 방임적 집단 분위기에 관심을 갖고 이것을 사회적 풍토(Social Climate)라는 개념으로 명명하여 그것이 행동에 미치는 효과를 연구하였고, 집단의 성격을 그 집단 구성원들이 갖는 사회, 심리적 장의 개념으로 말하고 있다. 그는 학급풍토가 학생들에게 얼마나 중요한가를 다음과 같이 말하고 있다 (pp. 74-82를 인용한 남정걸, 2003, p. 445에서 재인용).

아동이 생활하는 사회적 '풍토'는 호흡하는 공기처럼 중요하다. 아동이 갖는 집단 성원과의 관계는 그 아동의 심리적 안정과 불안을 주는 가장 중요한 요인이다. 따라서 아동이 속해 있는 집단과 그가 호흡하며 생활하는 그 집단의 '문화'는 그의 행동과 성격을 결정하는 가장 중요한 요인이 된다.

Lippit과 Wright는 학급풍토를 집단의 심리적 구조로 보아 지도성 차원과 관련시켜 연구하였으며 집단의 의사결정의 형태에 따라 학급풍토를 ① 민주적 풍토 ② 권위적 풍토 ③ 자유방임적 풍토로 구분하고 각각의 특성을 기술하고 있다. Cunningham은 학급 풍토를 학급내의 인간관계에 의하여 조성된 사회 심리학적 성격으로 규정하고 특히 교사와 학생 상호간의 인간관계유형을 ① 지배복종적 관계 ② 자유방임적 관계 ③ 상호협동적 관계 ④ 교사중심적 관계 ⑤ 학생중심적 관계로 구분하였다. Halpin 과 Croft 는 학교의 풍토를 ① 개방적 풍토 ② 자율적 풍토 ③ 통제적 풍토 ④ 친교적 풍토 ⑤ 간섭적 풍토 ⑥ 폐쇄적 풍토로 분류하였다. Good은 조직체 및 사회집단의 분위기를 넘어서 전체 환경이 주는 기능적인 힘이라고 하였다.

이상의 이론을 종합하면 학급풍토란 학급경영에서 생기는 그 학급의 성격으로 교사를 포함한 학급 구성원들간의 공식적, 비공식적 인간관계에 의하여 조성되는 사회, 심리적 유대현상으로 학급의 기풍, 분위기라고 할 수 있다.

(2) 학급(수업)풍토 요인의 설정

윤희준(1984)은 풍토란 전체 환경이 개인의 행동에 미치는 영향력의 전체적인 성질이라고 규정하였다. Walberg와 Anderson(1968)은 풍토를 구조적 차원(structural dimension)과 정의적 차원(affective

dimension)으로 분류해서 모든 요인을 포함시켰다. 구조적 차원에는 학급집단이 성원에게 공통으로 요구하는 행동을 하게 하는 압력이 포함되고, 정의적 차원에는 개인의 욕구를 충족시키는 만족, 친애, 알력 등의 압력이 포함된다. Moos(1973)는 조직의 풍토를 인간관계 차원, 개인성장 차원, 그리고 체제유지차원 등으로 크게 분류하고 이 속에 친애, 지지, 경쟁, 과제 지향, 질서, 통제 등의 압력들을 포함시켰다.

수업풍토는 수업의 요소를 토대로 한 압력에 의하여 조성된다. 그러나 그 압력은 곧 특정행동과 직결되는 것이어야 한다. 그것은 Murray의 욕구-압력의 이론과, 특정행동의 발달은 특정 환경조건이 전체가 된다는 연구결과(Bloom, 1964)가 뒷받침해주고 있다. 윤희준(1984)은 수업상황에서 인간관계를 통하여 충족할 수 있는 욕구들을 다음과 같이 선정하였다. 즉, ①성취, ②표현, ③친애, ④극복, ⑤자율, 그리고 ⑥확신 등이다. 이러한 욕구들을 순조롭게 충족할 수 있는 조건들을 수업환경의 요인에서 찾는다면 그것이 곧 수업풍토 요인이 될 것이다.

(3) 학급(수업)풍토 측정요인

<표Ⅱ-1>를 보면 수업상황에서 인간관계를 통하여 충족할 수 있는 욕구로 선정한 성취, 친애, 극복, 자율, 표현, 확신의 여섯 가지 풍토 요인 중에서 선행연구자들이 가장 빈번히 측정하고 있는 요인은 친애 풍토이며, 다음으로 성취, 자율, 확신의 풍토를 측정하고 있다. 그 다음이 극복 풍토 요인이고 표현 풍토 요인은 측정의 빈도가 가장 적다. 이와 같이 환경측정에 있어서 연구자들의 이론적 배경이나 연구목적에 따라 중시하는 요인이 다르다. 그러나 여러 학자들이 공통적으로 중시하고 있는 요인은 학급풍토 연구에서도 확인해 볼 가치가

있는 것으로 판단된다.

<표 II-1 > 각 측정도구에 포함된 수업풍토 요인의 빈도

수업풍토 요인 / 연구자	성취	친애	극복	자율	표현	확신
Halpin		×		×		
Walberg		×	×	×		
Stern	×	×				×
Steel등				×		
Trickett & Moos		×				×
Owens 등		×	×	×		
Medley & Mitzel		×				×
Amidon & Flanders	×		×			×
Harvey 등	×			×	×	
Brookover 등	×					
Soar & Soar	×	×				×
합계	5	7	3	5	1	3

자료 : 윤희준, (1984), 수업풍토와 아동의 자아개념과의 관계 연구, 박사학위논문, 고려대 대학원, p. 18.

이것을 토대로 윤희준(1984)은 학급(수업)풍토의 측정 요인을 ①성취, ②친애, ③극복, ④자율, ⑤확신 등의 다섯 가지로 설정하였는데 구체화하면 다음과 같다.

(가) 성취풍토(achievement climate) : 교사의 적정한 기대, 계속적인 평가 송환, 주어지는 과제, 학습 계획, 노력의 촉진 격려 등의 압력이 포함된다.

(나) 친애풍토(affiliation climate) : 집단 활동의 참여 및 관여, 상호간의 수용, 집단적 문제 해결과정, 알력에 대한 제재 등의 압력이 포함된다.

(다) 극복풍토(counteraction climate) : 자유로운 토론과 표현, 실패에

대한 재도전의 기회, 자발적으로 문제를 해결하려는 노력 지원, 목표 달성 자극 등의 압력이 포함된다.

(라) 자율풍토(autonomy climate) : 독립적 독자적 탐구 격려, 자기 계획 평가의 기회, 의사결정에의 참여, 자기문제 해결의 기회 등의 압력이 포함된다.

(마) 확신풍토(assurance climate) : 학생을 전인적으로 이해하는 일, 관용과 인내로 대하는 일, 너그럽게 수용하는 일, 모든 사람의 의견에 관심과 이용의 기회를 갖는 일 등의 압력이 포함된다.

유희준이 사용한 측정 척도에는 <표II-2>에 있는 하위 변인을 나타내는 진술 문항이 포함된다.

<표II-2 > 수업풍토 측정의 하위변인

풍 토	하 위 변 인
성 취	교사의 기대의 성질 평가 송환 학습과제의 성질 자기 학습의 계획과 준비 자기 진도에 맞는 노력
친 애	집단에의 참여(involvement) 상호간의 수용 집단적 문제해결 집단내의 갈등 알력 제지

극 복	자유로운 토론과 표현 실패에 대한 재도전의 기회 자발적 해결의 노력 지속 목표달성을 위한 격려
자 율	독립적 탐구활동 격려 자기 계획과 평가의 기회 의사 결정 과정에의 참여 자주적 문제 해결
확 신	전인적 이해 관용과 인내 교사의 수용 학생의견에 대한 관심과 이용

자료 : 윤희준, (1984), 수업풍토와 아동의 자아개념과의 관계 연구, 박사학위논문, 고려대 대학원, p. 19.

다. 학급풍토의 접근방법

조직풍토의 접근방법에는 투입산출접근, 생태론적 접근, 사회학적 접근 등이 있다. 투입산출접근은 조직의 규모, 재정, 과업성취, 욕구만족 등을 조직풍토로 보는 견해이다. 생태론적 접근은 조직과 환경과의 관계 그리고 특정한 과업활동과 리더의 역학관계를 조직풍토로 보는 입장이다. 사회학적 접근은 조직 내의 전체적인 환경의 상태와 관련된 총체적 개념측면이나 조직 내의 물리적 사회적 차원에서 인간의 상호작용 측면에서 조직풍토를 연구하는 입장이다. 학교풍토에 관한 접근들은 생태, 환경, 사회체제, 그리고 문화의 네 차원에서 접근되고 있다. 생태란 학교의 물리적 측면에, 환경이란 학교 구성원들에 의해 빚어지는 사회적 측면에, 사회체제란 조직 내 개인과 집단간에 존재하는 관계의 유형에, 문화란 신념체계, 가치, 인지구조 등을 말하는 것으로서 학교풍토는 이와 관련이 깊다.

학자들의 연구방법을 보면 Wrightston(1941)은 학급의 풍토를 학급 내에서의 구체적인 생활형태로 구분하여 연구하였다. Lippit(1941)은 교사의 지도성에 따라 학급풍토가 어떻게 영향을 받는가를 밝히려는 연구를 시도하였다. 또한 Lewin, Lippit 와 White 등은 생활 속에서 이루어지는 인간관계를 포괄적으로 다루는 입장을 취하였다. 이상을 종합하면 풍토를 연구한 사람들이 택한 연구방법들은 4가지로 개략할 수 있다. 첫째, 실제현장을 통한 관찰 방법 둘째, 객관적인 조직의 특징들을 다른 조직과 비교하여 연구하는 방법 세째, 풍토에 영향을 줄 것이라고 생각되는 변인들을 실험적으로 통제하여 연구하는 방법 네째, 각 구성원이 자기가 속해 있는 집단의 풍토를 어떻게 보는가를 구성원의 지각을 통해 조사하는 방법이다. 이 중 구성원의 지각을 통해 평가하는 접근방법이 갖는 이점은 구성원은 외부에서 온 관찰자보다 자기가 속해 있는 집단에 대하여 보다 많은 정보와 지식을 가지고 있다는 사실이다. 또한 개인의 지각을 측정하는 방법이므로 그 절차가 간단하다는 장점이 있다. 본 연구도 학생들의 지각을 통해 학급풍토를 측정하는 방법을 택하였다.

3. 선행연구 고찰

지금까지의 선행연구를 고찰해 보면 교사의 지도성과 학급풍토에 관한 많은 연구가 있었지만, 대부분 Halpin의 지도성 유형에 따르고 있으며, 경로-목표 이론의 지도성 유형에 관한 연구는 그리 흔하지 않았다.

본 연구와 관련이 있는 선행연구를 간추려 정리하면 다음과 같다.

김영태(2001)는 교사지도성 개념 정립에 관한 연구에서 교사지도성은 학생 삶의 변화를 효율적으로 촉진하기 위해 특정한 자질과 능력을 지닌 교사와 학생, 학부모, 동료교사, 학교행정가, 지역사회를 대상으로 발휘하는 적합한 영향력으로 정의하고 있다. 교사지도성의 활용을 교사 정책 차원에서 활용방안, 교사지도성의 촉진 또는 저해요인 규명, 그리고 교사지도성 유형 분류를 통한 활용방안으로 나누어 제시하고 있다. 그 중 교사지도성 유형 분류를 통한 활용방안을 통해 교사의 지도성 유형을 독립변인으로 한 연구가 필요하며, 교사지도성 유형에 따라 여러 종속변인과의 관계가 규명될 수 있을 것이라고 밝히고 있으며 교사지도성 유형화를 통한 연구가 과업-인화라는 차원으로 유형화하기보다 교사의 지도성 행동에 적합한 보다 세부적인 차원의 개발이 선행되어야 할 것이라고 제언하고 있다.

김경숙(1990)은 서울시에 소재한 여고생 2,370명을 대상으로 교사의 지도성 유형, 학생의 성숙도, 학급풍토가 교육효과에 미치는 영향에 관하여 설문지 조사를 한 결과 과업지향형보다 인화지향형이 학생의 정의적 특성과 더 높은 상관관계가 있다는 결론을 내렸다. 또한 현재의 교사의 지도성 유형은 과업지향적 경향에서 인화지향적 지도성 유형을 더 많이 요구하고 있다고 시사한다고 하였다

김창규(2001)의 연구에서는 학급 풍토에 높은 영향력을 미치는 교사의 지도성 행위는 인화중심형이며 교사의 행동 특성은 추진성〉 사려성〉 지시성〉 방임성 순으로 영향력이 높게 나타났으며, 학생의 행동특성에서는 친밀성〉 자발성〉 추종성〉 임의성 순으로 영향력이 높게 나타났다.

이상과 같은 선행연구는 한결같이 교사의 지도성 유형과 학급풍토와는 상당한 상관관계가 있음을 밝히고 있다.

김진권(2002)은 경상북도 포항시 소재 중학생 650명을 대상으로 학급 담임교사의 지도성 유형에 따른 학급사회 풍토의 차이를 알아보는 연구에서 학급사회 풍토의 하위변인을 관계차원, 목적지향차원, 체제 유지 및 변화차원으로 구분하고 이것들과 담임교사의 지도성 유형과의 관련성을 규명하였다. 첫째, 학생들과 담임교사, 학생 상호간의 우호관계를 유지하기 위해서는 담임교사의 지도성으로 과업형 지도성이 가장 효과적으로 나타났다. 둘째, 개인성장이나 학생상호간에 선의의 경쟁심을 유발시키기 위해서는 효율형 지도성이 더 효과적으로 나타났다. 셋째, 체제를 유지하거나 변화시키는 데는 효율형, 인화형 지도성이 더 적극적이고 비효율형과 과업형 지도성은 소극적으로 나타났다.

서병곤(2003)은 부산광역시 소속 남녀 혼합반으로 구성된 남녀공학 중학교 28개 학급의 학생 980명을 대상으로 담임교사의 지도성 유형과 학생 행동특성과의 관계에 관하여 질문지 조사를 하였다. 그 결과 첫째, 효율적 지도성의 경우 청소년기의 중요한 행동발달에 큰 도움을 주고 있으며 둘째, 인화중심 지도성의 경우 학생들의 창의성과 자주성에는 도움을 주고 있지만 역할수행과 책임의식에는 도움이 되지 않은 것으로 나타났다. 셋째, 과업중심 지도성의 경우 학생에 대한 기대와 결과에 대해 집착하는 학급운영으로 학생들의 창의성, 협동성, 책임감의 행동발달에 도움이 되지 않고 있는 것으로 나타났다. 넷째, 방임적인 지도성의 경우 청소년기의 건전하고 올바른 행동발달에 부정적 요인으로 작용하고 있는 것으로 나타났다.

민태경(2003)은 경기도 소재 중고등학교 학생 412명을 대상으로 경로 목표 이론에 근거한 교사의 지도성 유형과 학생의 만족도에 관한 연구에서 학생들은 교사의 지도성 유형에 따라서 각기 그들의 학업만족도나 교사의 만족도에서 차별적인 반응을 나타냈다. 즉, 학생들이 교사

의 지도성 유형을 지원적이고 참여적으로 지각할수록 만족도가 높았고, 반대로 지시적이고 성취지향적으로 지각할수록 만족도가 낮은 경향을 나타냈다. 그러나 교우 만족도에서는 학생들이 지각한 교사의 지도성 유형은 유의미한 효과가 발견되지 않았다.

그러나 담임교사의 지도성과 학급풍토에 관한 그동안의 연구물이 많은 경우 초등학생이 그 대상이며, 교사의 지도성 유형 중 인화형 지도성과 과업형 지도성에 편중되어 있었다. 또한 학급의 분위기도 긍정적으로 인식하는가 부정적으로 인식하는가를 밝히는 정도에 그치고 있다. 따라서 본 연구는 중학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형을 지시적, 지원적, 참여적, 성취지향적 지도성의 네가지로 탐색하고, 각 지도성 유형이 ①성취, ②친애, ③극복, ④자율, ⑤확신의 다섯 가지 학급풍토 유형과 어떤 상관 관계를 가지고 있는 지 규명하여 각기 지향하는 목표가 다른 학생들의 동기를 유발하여 학교생활의 만족도를 높일 수 있는 바람직한 교사의 지도성 유형을 규명하고자 한다. 이를 통해 학생들의 다양한 욕구를 만족시킬 수 있는 적절한 지도성 유형을 밝히고, 집단따돌림 및 교실 붕괴 등 학교 내 여러 문제에 능동적으로 대처하여 궁극적으로 학교 공동체를 지향하는 건전한 학급 풍토를 조성하는데 필요한 기초 자료와 시사점을 제공하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상 및 표집방법

본 연구의 설문조사를 위한 표본을 추출하는 방법은 부산광역시 소재 남녀공학중학교 중에서 가, 나, 다 급지의 학교를 각 6개교씩 총 18개교를 표집하고, 각 학교에서 5학급씩 총 90학급의 2학년 학생들을 각 반에서 표집 간격을 3으로 하여 약 10명을 추출하여 900명을 표집하였다. 이 중에서 통계처리에 부적합한 29부를 제외하고 871부의 설문지를 분석하였다. 2학년을 선택한 이유는 중학교 생활에 다소 익숙해져 중학교 담임교사의 지도성에 객관적으로 반응할 가능성이 높고, 여러 명의 담임의 이미지가 중첩될 가능성이 적기 때문이다.

본 연구의 연구대상자의 일반적 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 III-1> 연구대상자의 일반적 특성

구분		빈도(명)	백분율(%)
학생 성별	남	402	46.2
	여	469	53.8
교사 성별	남	216	24.8
	여	655	75.2
급 지	가	290	33.3
	나	324	37.2
	다	257	29.5
계		871	100.0

총 871명 중 학생 성별로는 여학생이 53.8%로, 남학생 46.2%보다 많았다. 교사 성별로는 여자교사가 75.2%로, 남자교사 24.8%보다 높은 분포를 보였다. 급지별로는 '나'급지가 37.2%로 가장 많았으며, 다음으로 '가'급지 33.3%, '다'급지 29.5% 순으로 나타났다.

2. 측정도구

본 연구에서는 학생이 지각하는 교사의 지도성 유형과 학급풍토를 Likert식 5단계 등급의 설문지를 작성하여 알아보았다. 자료수집을 위한 설문조사는 연구자가 대상학교를 직접 방문하여 해당학교 교사에게 질문지 작성방법에 대해서 설명한 다음 수업 시간을 이용하여 조사대상자에게 질문지를 배포하여 자기평가 기입법(self-administrated

method)으로 설문내용에 응답하도록 하여 질문지를 회수하였다.

교사의 지도성 유형을 측정하는 검사지는 민태경(2003)이 사용한 설문지를 수정하여 사용하였다. 설문지의 문항은 20개로 이루어져 있으며, 지시적 행동 유형, 지원적 행동유형, 참여적 행동유형, 성취지향적 행동유형 문항이 각각 5개 문항으로 구성되어 있다.

학급풍토를 측정하는 검사지는 윤희준(1984)이 개발한 수업풍토 설문지를 중학생에게 적합하게 수정 보완하여 사용하였다. 설문지는 성취, 친애, 극복, 자율, 확신 풍토별로 각각 7문항씩 나뉘어 구성되어 있으며 총 35개의 문항으로 이루어져 있다.

본 연구의 측정도구의 신뢰도를 검증한 결과는 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 측정도구의 신뢰도

구 분		문항 수	Alpha
교사의 지도성 유형	지시적 유형	5(1, 5, 9,14,18)	0.69
	지원적 유형	5(2, 8,11,15,20)	0.86
	참여적 유형	5(3, 4, 7,12,17)	0.82
	성취지향적 유형	5(6,10,13,16,19)	0.72
학급풍토	성취풍토	7(21,22,23,24,25,26,27)	0.77
	친애풍토	7(28,29,30,31,32,33,34)	0.87
	극복풍토	7(35,36,37,38,39,40,41)	0.81
	자율풍토	7(42,43,44,45,46,47,48,)	0.86
	확신풍토	7(49,50,51,52,53,54,55)	0.77
	학급풍토	35	0.95

<표 Ⅲ-2>에서 보는 바와 같이 교사의 지도성 유형과 학급풍토 모두 0.60 이상으로 나타났다. 따라서, 본 연구의 측정도구는 신뢰할만한 수준임

을 알 수 있다.

3. 자료분석

본 연구의 수집된 자료는 SPSS/PC(Statistical Package for the Social Science) WIN 11.5 프로그램을 이용하였으며, 분석기법은 다음과 같다.

첫째, 연구대상자의 일반적 특성을 살펴보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다.

둘째, 중학생들이 지각하는 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토에 대한 지각을 살펴보기 위해 t-test(검증)와 One-way ANOVA(일원변량분석)을 실시하였다. 사후검증으로는 Scheffe 검증을 실시하였다.

셋째, 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 관계를 파악하기 위하여 Correlation(상관관계분석)을 실시하였다.

넷째, 학급풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형을 알아보기 위해 Regression(회귀분석)을 실시하였다.

Ⅳ. 연구결과 및 해석

1. 학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형

가. 학생의 성별에 따른 담임교사의 지도성 유형

학생들의 성별에 따라 담임교사의 지도성 유형에 대한 지각을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ 1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 학생의 성별에 따른 담임교사의 지도성 유형

구 분	남 (n=402)		여 (n=469)		전 체 (n=871)		t	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
지시적 유형	2.83	0.72	2.57	0.72	2.69	0.73	5.31***	0.000
지원적 유형	2.87	0.83	2.49	1.03	2.67	0.96	6.00***	0.000
참여적 유형	2.76	0.83	2.49	0.94	2.61	0.90	4.52***	0.000
성취지향적 유형	2.75	0.77	2.51	0.79	2.62	0.79	4.45***	0.000

*** p<.001

남여학생 모두 담임교사의 지도성에 대해서 전반적으로 긍정적인 인식을 하고 있다. 특히 남학생은 (3 : 흔히 그렇다)로 나타나서 남학생이 전반적으로 담임교사의 지도성에 대해 여학생보다 긍정적으로 지각하고 있는 것으로 나타났다.

담임교사의 지시적 유형(t=5.31, p<.001)과 지원적 유형(t=6.00, p<.001), 참여적 유형(t=4.52, p<.001), 성취지향적 유형(t=4.45, p<.001)에 대해서는 남학생이 여학생보다 높게 지각하였으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다.

이상에서 학생들의 성별에 따라 담임교사의 지도성 유형에 대한 지각을 살펴본 결과, 남학생이 여학생보다 담임교사의 지시적 유형과 지원적 유형, 참여적 유형, 성취지향적 유형에 대해 높게 지각하고 있음을 알 수 있다.

나. 학생의 성별에 따른 담임교사의 지도성 유형

(1) 학생의 성별에 따른 남교사의 지도성 유형

학생들의 성별에 따라 남자 담임교사의 지도성 유형에 대한 지각을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 학생의 성별에 따른 남교사의 지도성 유형

구 분	남 (n=98)		여 (n=118)		전 체 (n=216		t	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
지시적 유형	3.09	0.68	2.34	0.77	2.68	0.82	7.56***	0.000
지원적 유형	3.16	0.80	2.06	1.18	2.56	1.16	8.13***	0.000
참여적 유형	3.04	0.78	2.09	1.07	2.52	1.06	7.53***	0.000
성취지향적 유형	2.98	0.71	2.46	0.82	2.70	0.81	4.85***	0.000

*** p<.001

남자 담임교사의 지시적 유형(t=7.56, p<.001)과 지원적 유형(t=8.13, p<.001), 참여적 유형(t=7.53, p<.001), 성취지향적 유형(t=4.85, p<.001)에 대해서는 남학생이 여학생보다 높게 지각하였으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다.

이상에서 학생들의 성별에 따라 남자 담임교사의 지도성 유형에 대한 지각을 살펴본 결과, 남학생이 여학생보다 남자 담임교사의 지시적 유형과 지원적 유형, 참여적 유형, 성취지향적 유형에 대해 높게 지각하고 있음을 알 수 있다.

(2) 학생의 성별에 따른 여교사의 지도성 유형

학생의 성별에 따라 여자 담임교사의 지도성 유형에 대한 지각을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-3> 학생의 성별에 따른 여교사의 지도성 유형

구 분	남 (n=304)		여 (n=351)		전 체 (n=655)		t	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
지시적 유형	2.75	0.71	2.65	0.69	2.69	0.70	1.79	0.074
지원적 유형	2.78	0.82	2.64	0.93	2.70	0.88	2.05*	0.040
참여적 유형	2.67	0.83	2.62	0.85	2.64	0.84	0.72	0.473
성취지향적 유형	2.68	0.78	2.53	0.78	2.60	0.78	2.40*	0.017

* p<.05

지원적 유형에 대해서는 남학생이 여학생보다 높게 지각하였으며, 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다(t=2.05, p<.01). 성취지향적 유형에 대해서

는 남학생이 여학생보다 높게 지각하였으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다(t=2.40, p<.05).

이상에서 학생들의 성별에 따라 여자 담임교사의 지도성 유형에 대한 지각을 살펴본 결과, 남학생이 여학생보다 여자 담임교사의 지원적 유형과 성취지향적 유형에 대해 높게 지각하고 있음을 알 수 있다.

다. 학교급지에 따른 담임교사의 지도성 유형

학생들의 학교급지에 따라 담임교사의 지도성 유형에 대한 지각을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 학교급지에 따른 담임교사의 지도성 유형

구 분	가 (n=290)		나 (n=324)		다 (n=257)		전 체 (n=871)		F	p	Scheffe
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
지시적 유형	2.63	0.79	2.69	0.74	2.76	0.64	2.69	0.73	2.11	0.122	-
지원적 유형	2.53	1.09	2.66	0.95	2.84	0.77	2.67	0.96	7.36**	0.001	①-③
참여적 유형	2.47	1.03	2.64	0.89	2.74	0.73	2.61	0.90	6.57**	0.001	①-③
성취지향적 유형	2.56	0.84	2.61	0.83	2.70	0.66	2.62	0.79	1.94	0.144	-

** p<.01

담임교사의 지원적 유형(F=7.36, p<.01)과 참여적 유형(F=6.57, p<.01)에 대해서는 '다'급지 학교의 학생들이 가장 높게 지각하였고, '가'급지 학교의

학생들이 '나'급지 학교의 학생들보다 낮게 지각하였으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다. 또한 사후검증을 실시한 결과, '가'급지 학교의 학생들과 '다'급지 학교의 학생들이 유의미한 차이를 보였다.

학생들의 학교급지에 따른 담임교사의 지도성 유형에 대한 지각을 살펴본 결과, '다'급지 학교의 학생들이 '가'급지와 '나'급지 학교의 학생들보다 담임교사의 지원적 유형과 참여적 유형에 대해 높게 지각하고 있음을 알 수 있다.

이상에서 담임교사의 지도성에 대해서는 남학생이 전체적으로 긍정적인 인식을 보인 것으로 나타났다. 이 차이는 여자 담임교사에 대한 지도성에 대해서는 남녀학생 간에 그리 현저한 차이가 나타나지 않았는데 반해서 남교사에 대해서는 남학생이 여학생보다 더욱 현저하게 긍정적으로 인식하는데서 기인하였다.

2. 학생이 지각하는 학급풍토

가. 학생의 성별에 따른 학급풍토

학생들의 성별에 따라 학급풍토에 대한 지각을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 학생의 성별에 따른 학급풍토

구 분	남 (n=402)		여 (n=469)		전 체 (n=871)		t	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
성취풍토	2.68	0.73	2.44	0.73	2.55	0.74	4.98***	0.000
친애풍토	2.58	0.93	2.34	0.92	2.45	0.93	3.96***	0.000
극복풍토	2.59	0.77	2.44	0.80	2.51	0.79	2.86**	0.004
자율풍토	2.24	0.89	2.02	0.82	2.12	0.86	3.80***	0.000
확신풍토	2.62	0.80	2.34	0.83	2.47	0.83	5.00***	0.000
학급풍토	2.54	0.70	2.31	0.69	2.42	0.71	4.84***	0.000

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

성취풍토(t=4.98, p<.001)와 친애풍토(t=3.96, p<.001), 극복풍토(t=2.86, p<.01), 자율풍토(t=3.80, p<.001), 확신풍토(t=5.00, p<.001)에 대해서는 남학생이 여학생보다 높게 지각하였으며, 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다. 전체적으로 학급풍토에 대해서는 남학생이 여학생보다 긍정적으로 지각하였으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다(t=4.84, p<.001).

이상에서 학생들의 성별에 따라 학급풍토에 대한 지각을 살펴본 결과, 남학생이 여학생보다 전체적인 학급풍토에서 긍정적으로 지각하고 있었다. 그리고 성취풍토와 친애풍토, 극복풍토, 자율풍토, 확신풍토 각각에서도 더 높은 지각을 나타내고 있다.

나. 교사의 성별에 따른 학급풍토

교사의 성별에 따라 학급풍토에 대한 학생들의 지각을 살펴본 결과는 <표

Ⅳ-6>과 같다.

<표 Ⅳ-6> 교사의 성별에 따른 학급풍토

구 분	남 (n=216)		여 (n=655)		전 체 (n=871)		t	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
성취풍토	2.66	0.77	2.52	0.73	2.55	0.74	2.43*	0.015
친애풍토	2.70	0.90	2.37	0.93	2.45	0.93	4.54***	0.000
극복풍토	2.65	0.79	2.46	0.79	2.51	0.79	3.05**	0.002
자율풍토	2.31	0.85	2.05	0.85	2.12	0.86	3.89***	0.000
확신풍토	2.45	0.90	2.47	0.80	2.47	0.83	-0.41	0.680
학급풍토	2.55	0.74	2.37	0.69	2.42	0.71	3.23**	0.001

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

성취풍토($t=2.43$, $p<.05$)와 친애풍토($t=4.54$, $p<.001$), 극복풍토($t=3.05$, $p<.01$), 자율풍토($t=3.89$, $p<.001$)에 대해서는 담임교사가 남자교사인 학생이 여자교사인 학생보다 높게 지각하였으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다. 전체적으로 학급풍토에 대해서는 담임교사가 남자교사인 학생이 여자교사인 학생보다 긍정적으로 지각하였으며, 담임교사의 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다($t=3.23$, $p<.01$).

이상에서 교사의 성별에 따라 학급풍토에 대한 학생들의 지각을 살펴본 결과, 담임교사가 남자교사인 학생이 여자교사인 학생보다 성취풍토와 친애풍토, 극복풍토, 자율풍토, 그리고 학급풍토에 대해 긍정적으로 지각하고 있음을 알 수 있다.

다. 학교급지에 따른 학급풍토

학생들의 학교급지에 따라 학급풍토에 대한 지각을 살펴본 결과는 <표 Ⅳ 7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 학교급지에 따른 학급풍토

구 분	가 (n=290)		나 (n=324)		다 (n=257)		전 체 (n=871)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
성취풍토	2.51	0.80	2.57	0.78	2.57	0.62	2.55	0.74	0.54	0.583
친애풍토	2.48	0.95	2.44	0.99	2.44	0.84	2.45	0.93	0.18	0.839
극복풍토	2.51	0.84	2.50	0.81	2.51	0.71	2.51	0.79	0.01	0.992
자율풍토	2.18	0.91	2.10	0.88	2.07	0.76	2.12	0.86	1.21	0.300
확신풍토	2.40	0.96	2.45	0.81	2.57	0.67	2.47	0.83	2.99	0.051
학급풍토	2.42	0.78	2.41	0.73	2.43	0.59	2.42	0.71	0.06	0.943

성취풍토에 대해서는 '나'급지와 '다'급지 학교의 학생들이 '가'급지 학교의 학생들보다 높게 지각하였으나 유의미한 차이는 아니었다. 친애풍토에 대해서는 '가'급지 학교의 학생들이 '나'급지와 '다'급지 학교의 학생들보다 높게 지각하였으나 학교급지에 따른 유의미한 차이는 없었다. 극복풍토에 대해서는 학교급지에 따라 별다른 차이를 보이지 않았다. 자율풍토에 대해서는 '가'급지 학교의 학생들이 가장 높게 지각하였고, '다'급지 학교의 학생들이 '나'급지 학교의 학생들보다 낮게 지각하였으나 통계적으로는 유의미한 차이를

보이지 않았다. 확신풍토에 대해서는 '다'급지 학교의 학생들이 가장 높게 지각하였고, '가'급지 학교의 학생들이 '나'급지 학교의 학생들보다 낮게 지각하였으나 유의미한 차이는 아니었다. 전체적으로 학급풍토에 대해서는 학교급지에 따라 별다른 차이를 보이지 않았다.

이상에서 학생들의 학교급지에 따라 학급풍토에 대한 지각을 살펴본 결과, 학생들은 학교급지에 따라 학급풍토에 대한 지각이 차이가 없음을 알 수 있다.

3. 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 관계

담임교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 관계에 대해 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-8>과 같다.

<표 Ⅳ-8> 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 관계

구 분	성취풍토	친애풍토	극복풍토	자율풍토	확신풍토	학급풍토
지시적 유형	0.575*** (0.000)	0.430*** (0.000)	0.490*** (0.000)	0.459*** (0.000)	0.536*** (0.000)	0.581*** (0.000)
지원적 유형	0.635*** (0.000)	0.436*** (0.000)	0.537*** (0.000)	0.458*** (0.000)	0.694*** (0.000)	0.642*** (0.000)
참여적 유형	0.605*** (0.000)	0.465*** (0.000)	0.552*** (0.000)	0.467*** (0.000)	0.673*** (0.000)	0.644*** (0.000)
성취지향적 유형	0.663*** (0.000)	0.446*** (0.000)	0.556*** (0.000)	0.511*** (0.000)	0.601*** (0.000)	0.646*** (0.000)

*** $p<.001$

지시적 유형은 성취풍토(r=.575, p<.001)와 친애풍토(r=.430, p<.001), 극복풍토(r=.490, p<.001), 자율풍토(r=.459, p<.001), 확신풍토(r=.536, p<.001), 그리고 학급풍토(r=.581, p<.001)와 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 따라서, 담임교사가 지시적 유형의 지도성을 발휘할수록 성취풍토와 친애풍토, 극복풍토, 자율풍토, 확신풍토, 그리고 학급풍토가 긍정적인 것으로 나타났다.

지원적 유형은 성취풍토(r=.635, p<.001)와 친애풍토(r=.436, p<.001), 극복풍토(r=.537, p<.001), 자율풍토(r=.458, p<.001), 확신풍토(r=.694, p<.001), 그리고 학급풍토(r=.642, p<.001)와 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 따라서, 담임교사가 지원적 유형의 지도성을 발휘할수록 성취풍토와 친애풍토, 극복풍토, 자율풍토, 확신풍토, 그리고 학급풍토가 긍정적인 것으로 나타났다.

참여적 유형은 성취풍토(r=.605, p<.001)와 친애풍토(r=.465, p<.001), 극복풍토(r=.552, p<.001), 자율풍토(r=.467, p<.001), 확신풍토(r=.673, p<.001), 그리고 학급풍토(r=.644, p<.001)와 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 따라서, 담임교사가 참여적 유형의 지도성을 발휘할수록 성취풍토와 친애풍토, 극복풍토, 자율풍토, 확신풍토, 그리고 학급풍토가 긍정적인 것으로 나타났다.

성취지향적 유형은 성취풍토(r=.663, p<.001)와 친애풍토(r=.446, p<.001), 극복풍토(r=.556, p<.001), 자율풍토(r=.511, p<.001), 확신풍토(r=.601, p<.001), 그리고 학급풍토(r=.646, p<.001)와 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 따라서, 담임교사가 성취지향적 유형의 지도성을 발휘할수록 성취풍토와 친애풍토, 극복풍토, 자율풍토, 확신풍토, 그리고 학급풍토가 긍정적인 것으로 나타났다.

이상과 같이 담임교사가 지시적 유형과 지원적 유형, 참여적 유형, 성취지향적 유형의 지도성을 발휘할수록 성취풍토와 친애풍토, 극복풍토, 자율풍토, 확신풍토, 그리고 학급풍토가 긍정적임을 알 수 있다.

4. 학급풍토에 영향을 미치는 요인

가. 성취풍토에 영향을 미치는 지도성 유형

성취풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형에 대해 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-9>과 같다.

<표 Ⅳ-9> 성취풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형

구 분	성취풍토			
	b	β	t	p
지시적 유형	0.109	0.108	2.990**	0.003
지원적 유형	0.182	0.236	5.069***	0.000
참여적 유형	0.084	0.102	2.223*	0.026
성취지향적 유형	0.333	0.355	9.267***	0.000
constant	0.680		9.751***	0.000
R^2	0.509			
F (p)	224.612*** (0.000)			

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

약 50.9%(R^2=.509)의 설명력을 지니며, 성취풍토에는 지시적 유형

(p<.01), 지원적 유형(p<.001), 참여적 유형(p<.05), 성취지향적 유형(p<.001) 모두 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤다.

그런데 성취풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 성취지향적 유형(β=.355)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 지원적 유형(β=.236), 지시적 유형(β=.108), 참여적 유형(β=.102) 순으로 영향을 미쳤다.

나. 친애풍토에 영향을 미치는 지도성 유형

친애풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형에 대해 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-10>와 같다.

<표 Ⅳ-10> 친애풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형

구 분	친애풍토			
	b	β	t	p
지시적 유형	0.175	0.137	3.099**	0.002
지원적 유형	0.035	0.036	0.634	0.526
참여적 유형	0.245	0.237	4.210***	0.000
성취지향적 유형	0.196	0.166	3.519***	0.000
constant	0.733		6.803***	0.000
R^2	0.259			
F (p)	75.660*** (0.000)			

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

약 25.9%(R^2=.259)의 설명력을 지니며, 친애풍토에는 지시적 유형

(p<.01), 참여적 유형(p<.001), 성취지향적 유형(p<.001)이 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

그런데 친애풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 참여적 유형(β=.237)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 성취지향적 유형(β=.166), 지시적 유형(β=.137) 순으로 영향을 미쳤다.

다. 극복풍토에 영향을 미치는 지도성 유형

극복풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형에 대해 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-11>과 같다.

<표 Ⅳ-11> 극복풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형

구 분	극복풍토			
	b	β	t	p
지시적 유형	0.090	0.083	2.049*	0.041
지원적 유형	0.083	0.101	1.913	0.056
참여적 유형	0.206	0.234	4.534***	0.000
성취지향적 유형	0.271	0.271	6.258***	0.000
constant	0.792		9.421***	0.000
R^2	0.375			
F (p)	129.714*** (0.000)			

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

약 37.5%(R^2=.375)의 설명력을 지니며, 극복풍토에는 지시적 유형(p<.05), 참여적 유형(p<.001), 성취지향적 유형(p<.001)이 통계적으로 유

의미한 영향을 미쳤다.

그런데 극복풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 성취지향적 유형(β=.271)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 참여적 유형(β=.234), 지시적 유형(β=.083) 순으로 영향을 미쳤다.

라. 자율풍토에 영향을 미치는 지도성 유형

자율풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형에 대해 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-12>와 같다.

<표 Ⅳ-12> 자율풍토에 영향을 미치는 지도성 유형

구 분	자율풍토			
	b	β	t	p
지시적 유형	0.143	0.122	2.836**	0.005
지원적 유형	0.052	0.058	1.039	0.299
참여적 유형	0.146	0.154	2.813**	0.005
성취지향적 유형	0.306	0.282	6.145***	0.000
constant	0.412		4.273***	0.000
R^2	0.299			
F (p)	92.172*** (0.000)			

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

약 29.9%(R^2=.299)의 설명력을 지니며, 자율풍토에는 지시적 유형(p<.01), 참여적 유형(p<.01), 성취지향적 유형(p<.001)이 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤다.

그런데 자율풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 성취지향적 유형(β=.282)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 참여적 유형(β=.154), 지시적 유형(β=.122) 순으로 영향을 미쳤다.

마. 확신풍토에 영향을 미치는 지도성 유형

확신풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형에 대해 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-13>와 같다.

<표 Ⅳ-13> 확신풍토에 영향을 미치는 지도성 유형

구 분	확신풍토			
	b	β	t	p
지시적 유형	0.049	0.043	1.227	0.220
지원적 유형	0.298	0.346	7.582***	0.000
참여적 유형	0.221	0.241	5.362***	0.000
성취지향적 유형	0.179	0.171	4.549***	0.000
constant	0.491		6.425***	0.000
R^2	0.528			
F (p)	242.481*** (0.000)			

*** p<.001

약 52.8%(R^2=.528)의 설명력을 지니며, 확신풍토에는 지원적 유형(p<.001), 참여적 유형(p<.001), 성취지향적 유형(p<.001)이 통계적으로 유의미한 영향을 미친 것으로 나타났다.

그런데 확신풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 지원적 유형(β=.346)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 참여적 유형(β=.241), 성취지향적 유형(β=.171) 순으로 영향을 미쳤다.

바. 학급 풍토에 영향을 미치는 지도성 유형

학급풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형에 대해 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-14>와 같다.

<표 Ⅳ-14> 학급풍토에 영향을 미치는 담임교사의 지도성 유형

구 분	학급풍토			
	b	β	t	p
지시적 유형	0.113	0.117	3.275**	0.001
지원적 유형	0.130	0.177	3.820***	0.000
참여적 유형	0.180	0.320	5.058***	0.000
성취지향적 유형	0.257	0.287	7.542***	0.000
constant	0.622		9.408***	0.000
R^2	0.516			
F (p)	230.37*** (0.000)			

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

약 51.6%(R^2=.516)의 설명력을 지니며, 학급풍토에는 지시적 유형(p<.01), 지원적 유형(p<.001), 참여적 유형(p<.001), 성취지향적 유형(p<.001) 모두 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤다.

그런데 학급풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 참여적 유형(β=.320)이

가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 성취지향적 유형(β=.287), 지원적 유형(β=.177), 지시적 유형(β=.117) 순으로 영향을 미쳤다.

V. 결론 및 제언

1. 요약

본 연구의 목적은 학생들의 지각을 통해 담임교사의 지도성과 학급풍토를 측정하고, 교사의 지도성과 학급풍토와의 관계에 기초하여, 건전하고 미래지향적인 담임교사의 지도성 유형을 탐색하는데 있다.

본 연구의 문제는 다음과 같다.

첫째, 학생들이 지각한 담임교사의 지도성 유형은 어떠한가?

둘째, 학생들이 지각한 학급풍토는 어떠한가?

셋째, 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토 하위변인과는 어떤 관계가 있는가?

본 연구의 대상은 부산광역시 소재 가, 나, 다, 급지의 남녀공학중학교 각 6개교씩 총 18개교에서 5학급씩 총 90학급의 학생 약 900명을 대상으로 설문조사를 하였으며 그 중에서 통계처리에 부적합한 29부를 제외하고 871부의 설문지를 분석하였다. 자료분석을 위해 연구문제에 따라 빈도와 백분율, t검증, 일원변량분석, 상관관계분석, 회귀분석 등의 통계방법을 사용하였다.

연구결과는 다음과 같다.

첫째, 학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형은 남학생이 여학생보다 담임교사의 지시적, 지원적, 참여적, 성취지향적 유형에 대해 높게 지각하고 있다. 그리고 교사의 성별에 따른 지도성 유형의 지각정도는

남학생이 여학생보다 남자 담임교사의 지시적, 지원적, 참여적, 성취지향적 유형에 대해 높게 지각하고 있으며, 여자 담임교사의 지도성 유형에 대해서도 남학생이 지원적, 성취지향적 유형에 대해 높게 지각하고 있다. 학교급지에 따른 담임교사의 지도성에 대한 지각의 차이는 '다'급지 학교의 학생들이 '가'급지와 '나'급지 학교의 학생들보다 담임교사의 지원적 유형과 참여적 유형에 대해 높게 지각하고 있다.

둘째, 학생들의 성별에 따라 학급풍토에 대한 지각을 살펴본 결과 남학생이 여학생보다 성취풍토와 친애풍토, 극복풍토, 자율풍토, 그리고 확신풍토에 대해 긍정적으로 지각하고 있는 것으로 나타났다. 교사의 성별에 따라 학급풍토에 대한 학생들의 지각을 살펴본 결과, 담임교사가 남자교사인 학생이 여자교사인 학생보다 성취풍토와 친애풍토, 극복풍토, 자율풍토, 그리고 학급풍토에 대해 긍정적으로 지각하고 있는 것으로 나타났다. 학교급지에 따른 학급풍토에 대한 지각의 차이는 없는 것으로 나타났다.

셋째, 담임교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 관계에서 성취풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 성취지향적 유형(β=.355)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 지원적 유형(β=.236), 지시적 유형(β=.108), 참여적 유형(β=.102) 순으로 영향을 미쳤다. 친애풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 참여적 유형(β=.237)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 성취지향적 유형(β=.166), 지시적 유형(β=.137) 순으로 영향을 미쳤다. 극복풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 성취지향적 유형(β=.271)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 참여적 유형(β=.234), 지시적 유형(β=.083) 순으로 영향을 미쳤다. 자율풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 성취지향적 유형(β=.282)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 참여적 유형(β=.154), 지시적 유형(β=.122) 순으로 영향을 미쳤다.

확신풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 지원적 유형(β=.346)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 참여적 유형(β=.241), 성취지향적 유형(β=.171) 순으로 영향을 미쳤다.

학급풍토에는 담임교사의 지도성 유형 중 참여적 유형(β=.320)이 가장 큰 영향을 미쳤으며, 다음으로 성취지향적 유형(β=.287), 지원적 유형(β=.177), 지시적 유형(β=.117) 순으로 영향을 미쳤다.

2. 결론 및 제언

담임교사의 지시적, 지원적, 참여적, 성취지향적 지도성 유형에 대해서는 남학생이 여학생보다 높게 지각하고 있었으며, 남녀 담임교사의 지도성에 대해서도 남학생이 여학생보다 긍정적으로 지각하고 있었다. 이는 사춘기를 여학생보다 비교적 늦게 경험하는 남학생들이 상황을 보다 긍정적으로 인식하기 때문인 것으로 보여 진다. '다'급지 학교의 학생들이 '가'급지와 '나'급지 학교의 학생들보다 담임교사의 지원적, 참여적 지도성 유형에 대해 높게 지각하고 있었다. 이는 일반적으로 부모의 경제적 지원이 부족하고 학업성취도가 비교적 낮다고 인식되는 '다'급지 학생들이 담임교사의 지도성을 더욱 긍정적으로 인식하고 있어 담임교사의 지원적, 참여적 지도성이 '다'급지에서 더욱 효과적일 수 있음을 보여준다.

학급풍토에 대해서는 남학생이 여학생보다 긍정적으로 지각하는 것으

로 나타났다. 그리고 담임교사가 남자교사인 학생이 여자교사인 학생보다 학급풍토에 대해 긍정적으로 지각하고 있는 것으로 나타나 여자 담임교사들의 학급경영상의 어려움을 반증하고, 긍정적인 학급풍토 형성을 위해 여교사들의 노력이 더욱 필요함을 시사하고 있다. 그리고 남여학생의 지각을 비교해 볼 때 학급풍토보다는 담임교사의 지도성에 대해 남학생이 보다 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

한편, 담임교사의 지도성 유형 중 참여적 지도성 유형이 학급풍토에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났으므로, 학생들의 아이디어나 의견을 학급 의사결정 과정에 적극적으로 반영하는 것이 긍정적인 학급풍토 형성에 도움이 될 것이다.

본 연구를 종합적으로 볼 때 각기 지향하는 목표가 다른 학생들의 동기를 유발하고, 교실 붕괴 등 학교 내 여러 문제에 능동적으로 대처할 수 있는 지도성은 상황에 따라 적절하게 발휘되어야 할 것이다. 학급의 성취풍토의 향상을 위해서는 성취지향적 유형의 지도성이 특히 발휘되어야 할 것이고, 친애 풍토의 향상을 위해서는 참여적 유형의 지도성이 더욱 효과적이다. 극복풍토와 자율풍토의 향상을 위해서는 성취지향적 지도성 유형이 더욱 발휘되어야 할 것이며, 확신풍토의 향상을 위해서는 지원적 유형의 지도성이 발휘되어야 할 것이다.

남자 담임교사의 지도성과 그 학급풍토가 남녀 학생들에게 긍정적으로 인식되고 있는 것으로 나타났으므로 이런 결과의 교육적 의미를 탐색하는 후속연구가 필요하겠다. 그래서 남자 담임교사가 교육적으로 더 긍정적인 면이 있다면 교사의 성비 조절에 관심을 가질 필요가 있을 것이다. 그 외에 담임교사의 연령, 전공과목, 교장의 지도력, 학생의 학업성취도, 남녀공학 여부, 친구와의 상호작용 등과 담임교사의 지도성 및 학급풍토와의 관계도 함께 살펴볼 필요가 있을 것이다. 또한 담임교

사의 지도성과 학급풍토를 참여관찰이나 심층 면접 등의 방법으로 살펴보는 것도 의미가 있을 것으로 본다.

참고 문헌

김남식 (2003). **교류분석 집단 프로그램이 실업계 고등학생의 자율성 및 학급풍토 지각에 미치는 영향**. 석사학위논문. 한국교원대학교.

김미경 (2000). **고등학교 학생들의 학교생활 만족도와 그 결정요인**. 석사학위논문. 아주대학교.

김병성 (1988). **교육사회학**. 서울 : 양서원.

김영태 (1998). **교사지도성의 개념정립에 관한 연구**. 박사학위논문. 부산대학교.

김진권 (2002). **학급담임교사의 지도성 유형에 따른 학급사회 풍토의 차이**. 석사 학위논문. 부경대학교.

김창규 (2001). **초등 학급담임교사의 지도성과 학급풍토에 관한 연구**. 석사학위논문. 한서대학교.

김형관, 오영재, 신현석, 박종필 (2000). **교육행정**. 서울 : 원미사.

남정걸 (2003). **교육행정 및 교육경영**. 서울 : 교육과학사.

민태경 (2003). **경로-목표 이론에 근거한 교사의 지도성 유형과 학생의 만족도에 관한 연구**. 석사학위논문. 아주대학교.

서병곤 (2003). **학생이 지각한 담임교사의 지도성 유형과 학생 행동 특성과의 관계**. 석사 학위논문. 부경대학교.

윤희준 (1984). **수업풍토와 아동의 자아개념과의 관계연구**. 박사학위논문. 고려대학교.

이상욱 (2003). **현대조직의 리더십 적용** 서울: 시그마프레스.

이성은 (1991). **학교행정과 장학론**. 서울: 양서원.

이진희 (2001). **학급담임의 리더십 유형이 학급분위기와 학생만족도에**

미치는 영향. 석사학위논문. 홍익대학교.

임석재 (1992). **학교조직에서의 의사결정에 관한 연구**. 박사학위논문. 단국대학교.

장경호 (2001). **초등학생의 교사 지도성 지각수준과 학급문화 유형과의 관계**. 석사학위논문. 공주대학교.

Bass, B. M. (1990). **Bass and Stogdill's Handbook of Leadership** (3rd ed.). New York: Free Press.인용한 김형관, 오영재, 신현석, 박종필 교육행정(2000) 재인용 p. 552

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1992). **Reflaming Organization** : *Artitry, Choice, and Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass. 인용한 김영태 (1998) 교사지도성의 개념정립에 관한 연구 재인용 p. 42

Burns, J. M. (1978). **Leadership**. New York: Harper & Row. 인용한 김영태(1998) 교사지도성의 개념정립에 관한 연구 재인용 p. 66

Fiedler, E. E. (1967) **A Theory of Leadership Effectiveness** New York: McGraw-Hill.인용한 남정걸(2003) 교육행정 및 교육경영 재인용 p.235

Halpin A. W.(1968) **Theory and Research in Administration** New York: Macmillan. 인용한 남정걸(2003) 교육행정 및 교육경영 재인용 p.229

Hersey P. and Blanchard, K. H. (1971) **Management of Organizational Behavior**, 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.인용한 남정걸(2003) 교육행정 및 교육경영 재인용 p. 235

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2001) **Educational Administraion: Theory, Research, and Practice**, 6th ed. New York : McGraw-Hill., p.404 인용한 남정걸(2003) 교육행정 및 교육경영 재인

용 p. 234

Lewin K. (1948) **Resolving Social Conflicts** New York: Harper and Row, pp. 74-82 인용한 남정걸(2003) 교육행정 및 교육경영 재인용 p.445

Lewin K. and Lippit R. and White R. K.(1971) **Organization Theory: Selected Readings** New York : Penguin Books. 인용한 남정걸 (2003) 교육행정 및 교육경영 재인용 p. 229

부록

설문지

안녕하십니까?

본 설문지는 평소에 담임선생님과 학급에 대하여 여러분이 가지고 있는 생각이나 느낌을 알아보고자 하는 것입니다. 설문에 대한 정답은 없으며 최선을 다하여 솔직하게 응답해 주시면 됩니다. 여러분의 신중한 답변은 좀 더 효과적인 교육방법을 찾는데 소중한 자료가 될 것입니다.

그리고 이 질문들은 작년에 여러분을 지도한 담임선생님과 그 때의 학급분위기에 관련된 내용입니다. 한 해 동안 수업이나 기타 학교생활을 통해서 경험했던 사실을 토대로 하여 각 문항을 차근차근 읽은 후 즉시 떠오르는 **답을 해당란에 "O"표 하여 주십시오.**

본 설문지 조사에 여러분의 귀중한 시간을 내어 주신 것에 대하여 진심으로 감사를 드립니다.

2005년 3월

부경대학교 교육대학원 교육행정전공

석사과정 장 숙 자 드림

※ 다음 ___과 성별에 알맞게 표기하여 주시기 바랍니다.

1. ___ 학년　　성별 : 남 / 여

2. 담임선생님의 성별 : 남 / 여

◆ 응답요령 ◆

※각 문항의 질문내용을 읽고 여러분의 생각과 일치하는 곳에 ○표 하십시오.

항상(언제나) 그렇다고 생각되면 ---------- 4
흔히(자주) 그렇다고 생각되면 ---------- 3
가끔 그렇다고 생각되면 ---------- 2
거의 그렇지 않다고 생각되면 ---------- 1
전혀 그렇지 않다고 생각되면 ---------- 0

보 기-

"담임 선생님은 우리를 '**항상(언제나)**'공평하게 대해 주셨다." 라고 생각되면 '4'에 ○표를 하면 됩니다.

번호	설문내용	항상 그렇다	흔히 그렇다	가끔 그렇다	거의 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	담임선생님은 우리를 공평하게 대해 주셨다.	④	3	2	1	0

번호	설문내용	항상 그렇다	흔히 그렇다	가끔 그렇다	거의 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	담임선생님은 우리에게서 기대하고 있는 것이 무엇인지를 알려주셨다.	4	3	2	1	0
2	담임선생님은 우리들과 친근한 관계를 유지하셨다	4	3	2	1	0
3	어려운 문제가 생겼을 때 담임선생님은 우리들과 상의하셨다.	4	3	2	1	0
4	담임선생님은 우리들의 아이디어나 제안을 주의 깊게 들으셨다.	4	3	2	1	0

번호	설문내용	항상 그렇다	흔히 그렇다	가끔 그렇다	거의 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
5	담임선생님은 우리들에게 어떤 일을 할 때 어떻게 수행해야 하는지에 대해서 알려주셨다.	4	3	2	1	0
6	담임선생님은 우리들에게 최고수준의 목표수행을 기대한다고 말씀하셨다.	4	3	2	1	0
7	담임선생님은 학급 일을 우리들과 상의하여 결정한 후 행하셨다.	4	3	2	1	0
8	담임선생님은 우리들이 우리 반의 구성원이 된 것을 즐겁고 행복하게 느끼도록 하기 위해 할 수 있는 일들을 다 하셨다.	4	3	2	1	0
9	담임선생님은 우리들에게 표준적인 규칙이나 규정을 따르도록 요구하셨다.	4	3	2	1	0
10	담임선생님은 꽤 도전적인 우리들의 성취목표를 설정하고 계셨다.	4	3	2	1	0
11	담임선생님은 우리들의 개인감정을 고려하여 말씀하셨다.	4	3	2	1	0
12	담임선생님은 우리의 성취목표를 어떻게 수행할 것인지에 관한 제안이나 아이디어를 제출하도록 우리들에게 요청하셨다.	4	3	2	1	0
13	담임선생님은 우리들이 학업 수행을 향상시키기 위해 계속적으로 노력하도록 격려하셨다.	4	3	2	1	0
14	담임선생님은 우리들에게서 기대하고 있는 수준이 어느 정도인가에 대해 설명해 주셨다.	4	3	2	1	0
15	담임선생님은 우리들을 도와서 우리들의 학업수행에 방해가 되는 문제들을 극복해 주셨다.	4	3	2	1	0
16	담임선생님은 우리들이 각자의 목표를 이룰 수 있을 것이라 믿고 계셨다.	4	3	2	1	0
17	담임선생님은 우리들의 학급회 조직과 할 일에 대해 어떻게 해야 하면 좋은지 제안을 하도록 요청하셨다.	4	3	2	1	0

번호	설문내용	항상 그렇다	흔히 그렇다	가끔 그렇다	거의 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
18	담임선생님은 우리 학급 조직에서 기대하고 있는 것이 무엇이라는 것을 정확히 설명해 주셨다.	4	3	2	1	0
19	담임선생님은 언제나 도전적인 목표 달성을 위한 우리들의 노력을 인정해 주셨다.	4	3	2	1	0
20	담임선생님은 우리들의 개인적인 욕구 충족을 위해 한결같이 마음을 쓰셨다.	4	3	2	1	0
21	우리 반의 학습은 매일매일 교과담당 선생님의 계획대로 진행되었다.	4	3	2	1	0
22	우리 반 학생들은 자기의 실력에 맞추어 성적을 올리려고 애썼다.	4	3	2	1	0
23	우리 선생님은 내가 무엇인가 잘 해내기를 바라셨다.	4	3	2	1	0
24	우리 반에서는 무엇이든지 잘 한 것에 대한 칭찬을 받았다.	4	3	2	1	0
25	우리는 늘 예습을 하고 배울 것을 미리 준비했다.	4	3	2	1	0
26	우리 선생님은 우리 반 학생들이 각자 공부를 잘 해 줄 수 있다고 믿으셨다.	4	3	2	1	0
27	우리는 늘 자기 앞날을 위해 교과외에도 다른 것을 힘써 배우려고 했다.	4	3	2	1	0
28	우리 반에서는 무슨 일이 있으면 서로 돕고 함께 일했다.	4	3	2	1	0
29	우리 반에서는 따돌림 당하는 학생이 없고 서로 잘 어울렸다.	4	3	2	1	0
30	우리 반은 서로 싸우기보다는 서로 친하게 지냈다.	4	3	2	1	0

번호	설문내용	항상 그렇다	흔히 그렇다	가끔 그렇다	거의 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
31	우리 반에서는 어려운 문제를 같이 상의해서 해결할 때가 많았다.	4	3	2	1	0
32	우리 반 학생들은 서로의 사정을 잘 알아주었다.	4	3	2	1	0
33	우리 반 학생들은 공부할 때 어려운 것을 서로 가르쳐주고 함께 깨우쳐 나갔다.	4	3	2	1	0
34	우리 반 학생들은 거의 모두가 서로 좋아했다.	4	3	2	1	0
35	우리 반에서는 공부할 때나 토의할 때 누구나 자기 의견을 활발히 말했다.	4	3	2	1	0
36	우리 반에서는 일단 세운 목표는 꼭 이루도록 힘썼다.	4	3	2	1	0
37	우리 반 학생들은 공부하다가 모르는 것은 끝까지 알려고 힘썼다.	4	3	2	1	0
38	우리 반에서는 자기 의견을 발표하는 것이 어렵지 않았다.	4	3	2	1	0
39	우리 반 학생들은 잘못 알거나 틀린 것을 서로 바로잡아 주었다.	4	3	2	1	0
40	우리 선생님은 공부 때문에 좌절할 때 후에 성공하도록 용기를 주셨다.	4	3	2	1	0
41	우리 선생님은 못한 과제를 각자 꼭 마치도록 하셨다.	4	3	2	1	0
42	우리 반에서는 스스로 공부하는 것이 생활화되어 있었다.	4	3	2	1	0
43	우리 반 학생들은 자기가 할 일을 스스로 계획을 세워서 했다.	4	3	2	1	0
44	우리 반 학생들은 각자 자기가 얼마나 공부해야 할지를 알고 있었다.	4	3	2	1	0
45	우리 반에서는 무엇인가 결정할 때 모두 참여하여 의견을 말하였다.	4	3	2	1	0

번호	설문내용	항상 그렇다	흔히 그렇다	가끔 그렇다	거의 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
46	우리는 선생님의 지시 없이도 공부를 스스로 하였다.	4	3	2	1	0
47	우리 반에서 하는 일을 결정할 때 각자의 의견이 많이 활용되었다.	4	3	2	1	0
48	우리 반에서는 어려운 일이 생겼을 때 스스로 해결해나가도록 했다.	4	3	2	1	0
49	우리 반에서는 남의 잘못에 대해 너그럽게 대했다.	4	3	2	1	0
50	우리 선생님은 내가 생각하는 것을 그대로 알아주시는 것 같았다.	4	3	2	1	0
51	우리 선생님은 한 가지 일만 보고 사람을 좋다 나쁘다 하지 않으셨다.	4	3	2	1	0
52	우리 선생님은 학생이 의견을 말할 때는 늘 귀담아 들어주셨다.	4	3	2	1	0
53	우리 반에서는 공부나 친구관계 등을 두루 잘하는 학생이 대우를 받았다.	4	3	2	1	0
54	우리 선생님은 답을 잘 못하는 학생의 대답도 참고 기다리셨다.	4	3	2	1	0
55	우리 반 친구들은 남의 잘못된 의견에 대해서도 비웃지 않았다.	4	3	2	1	0