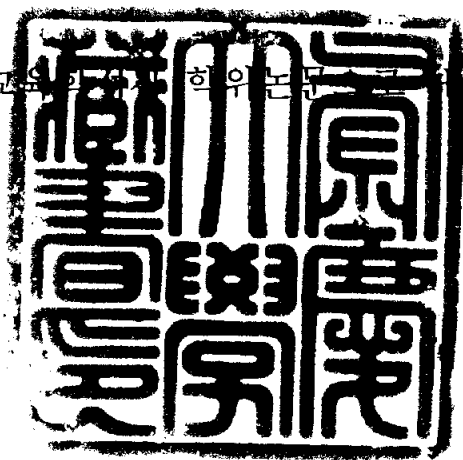


교육학석사 학위논문

학생이 지각한 담임교사의 지도성 유형과 학생 행동 특성과의 관계

지도교수 원 효 현

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함



2003년 2월

부경대학교 교육대학원

교육행정전공

서 병 곤

서병곤의 교육학석사 학위논문을 인준함

2002년 12월

주 심 교육학박사 장 한 기



위 원 공학박사 박 종 운



위 원 교육학박사 원 효 헌



차 례

Abstract

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	3
3. 용어의 정의	3
4. 연구의 제한점	4
II. 이론적 배경	5
1. 지도성 이론	5
2. 학생 행동특성	19
3. 담임교사의 역할과 지각	28
III. 연구 방법	37
1. 연구대상	37
2. 측정도구	38
3. 자료분석	40
IV. 결과 및 해석	41
1. 측정도구 및 신뢰도 검증	41
2. 학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형	42
3. 교사의 지도성 유형과 학생들의 행동특성	46
4. 교사의 지도성 유형과 학생들의 성별에 따른 행동특성	55

V. 요약 및 결론	62
1. 요약	62
2. 결론 및 제언	65
 참고문헌	67
부록 1	70
부록 2	73

표 차 례

<표Ⅲ- 1> 조사 대상자의 변인별 분포	37
<표Ⅲ- 2> 교사의 지도성 유형 구분	38
<표Ⅳ- 1> 측정도구의 구성 및 신뢰도 검증	41
<표Ⅳ- 2> 학생의 성별에 따른 교사 지도성 유형 분석	42
<표Ⅳ- 3> 남교사의 지도성 유형별 남녀학생의 차이 비교	44
<표Ⅳ- 4> 여교사의 지도성 유형별 남녀학생의 차이 비교	45
<표Ⅳ- 5> 교사의 지도성 유형과 준법성과의 관계	46
<표Ⅳ- 6> 교사의 지도성 유형과 근면성과의 관계	48
<표Ⅳ- 7> 교사의 지도성 유형과 책임감과의 관계	49
<표Ⅳ- 8> 교사의 지도성 유형과 협동성과의 관계	50
<표Ⅳ- 9> 교사의 지도성 유형과 자주성과의 관계	51
<표Ⅳ-10> 교사의 지도성 유형과 창의성과의 관계	52
<표Ⅳ-11> 학생 행동발달 특성과 교사의 지도성 유형과의 관계 ...	54
<표Ⅳ-12> 교사의 지도성 유형과 준법성과의 관계	55
<표Ⅳ-13> 교사의 지도성 유형과 근면성과의 관계	56
<표Ⅳ-14> 교사의 지도성 유형과 책임감과의 관계	57
<표Ⅳ-15> 교사의 지도성 유형과 협동성의의 관계	58
<표Ⅳ-16> 교사의 지도성 유형과 자주성과의 관계	59
<표Ⅳ-17> 교사의 지도성 유형과 창의성과의 관계	60

그 립 차 례

[그림Ⅱ- 1] 지도성 행위의 연속체	9
[그림Ⅱ- 2] Ohio주립대학교의 지도성 사분도	11
[그림Ⅱ- 3] Getzels와 Guba의 사회 체제 모형	12
[그림Ⅱ- 4] 삼차원 지도자 유효성모델 중 기본적인 지도자 행동유형	14
[그림Ⅱ- 5] Halpin의 지도성 행위 모형	16
[그림Ⅱ- 6] 태도 구성의 분석 도식	23
[그림Ⅲ- 1] 학생이 지각한 교사의 지도성 유형 분류	39

The Relationship between Homeroom Teachers' Leadership Style Perceived by Students and Students' Behavior Characteristics

Seo, Byoung-Gon

Major in Educational Administration

Graduate School of Education

Bukyeong National University

Abstract

The purpose of this study is obtaining the basic data for efficient leadership and guidance by analysis of the relationship between homeroom teachers' leadership and students' developmental behavior characteristics, and attaining the behavior a development in desirable way.

The following shows the concrete problems of this study.

1. What is the homeroom teachers' leadership as style perceived by students?
 - 1-1 What is the difference according to the students' sex?
 - 1-2 What is the difference according to the teachers' sex?
2. What is the relationship between the homeroom teachers' leadership style and students' behavior characteristics?
3. What is the difference of behavior characteristics according to the students' sex?

The poll asking specific questions was done for working out the

problems above and then it was analyzed. Four coeducation middle schools in busan were used. They consisted of mixed-classes with girls and boys, 28 homeroom teachers of the third grade and 980 students. The statistical data was processed by an SPSS 10.0/PC.

The following shows the results.

1. The homeroom teachers' style perceived by students.

There is the difference in the perception the teachers' leadership style. Boys chose an "efficient leadership style"(44.2%), while girls chose a "laisser-faire style"(40.8%).

With the difference of teachers' sex, students chose a laissez-faire leadership style(50%) in case of a male teacher and an efficient leadership style with a female(45.1%), This shows that students perceived that a female teacher had more efficient leadership than a male teacher.

2. The relationship between homeroom teachers' leadership style and students' behavior characteristics.

First, in the case of an efficient leadership style, as they managed their students with human-centered and task-centered leadership well, it was helpful to their students' whole behavior characteristics in adolescence.

Second, as they managed their students with a human-centered approach, it was helpful to their creativity and independence, but not to their responsibility because students cant deal with the result of the task they accomplished.

Third, in the case of task-centered leadership, it didn't work for creativity, independence and responsibility because they managed their class with an expectation of their students and stuck to the result.

Finally, in the case of the *laisser-faire* leadership, it worked negatively on the students' behavior development, in the most important stage in life.

3. The difference of behavior characteristics according to the students' sex.

According to the teachers' leadership style, the difference between boys' and girls' behavior characteristics was similar in the *laisser-faire* leadership, but not in the efficient, human-centered and task centered style.

The findings of this study provide the fact that the teachers' role and leadership as a model influences behavior development of students. Therefore, it is necessary for teachers to make a constant effort for the improvement of their own professionalism in the education field and have a wide study of teachers' leadership for the purpose of students' establishment of sound values and desirable behavior development.

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

교육의 궁극적 목적은 인간의 성장 발달을 효과적으로 도와줌으로써 이상적인 인간이 되게끔 하는데 있다. 현대 산업사회로 접어들면서 나타난 다양하고도 급속한 변화로 인해 청소년 문제는 그 심각성이 더해지고 있다.

이러한 사회현상과 함께 학생들의 성장과정에 있어 가장 발달이 왕성한 시기에 있는 청소년으로 하여금 사회적 행동의 발달과정을 통하여 미래 사회에 어울리는 적절한 적응 능력을 획득할 수 있도록 지도하는 일은 학교 교육활동에 있어 매우 중요하다고 할 수 있다.

인간의 거의 모든 행동은 학습에 의하여 습득되며, 학습은 개인에 의하여 이루어지는 것이라고 할 수 있으나, 한편으로는 인간의 사회적 공동생활 속에서 진행된다는 사실도 중시되어야 할 것이다. 인간이 가르치고 배우며 자라는 문제에 관한 교육의 과정이 바로 사회적 과정이기 때문이다.

이러한 사회적 과정 속에서 성장기에 있는 청소년들에게 있어 영향을 주는 요인으로 주변 환경도 배제할 수는 없지만, 학생들이 많은 시간을 학교에서 보내는 것을 감안할 때 학교생활은 매우 중요한 의미를 가지며 학교 교육의 중요성을 실감할 수 있다.

서정화(1988)는 특히 학교교육에서의 학급이란 학교의 교육목표를 달성하기 위한 최소의 기본적 단위라고 하였으며, 학급집단은 비교적 전인 교육적인 인간관계가 형성되는 장소이고, 인간관계에 의한 상호작용을 통하여 학급 집단 내에서의 행동의 기준이나 규범이 형성되는 곳으로 교육의 성패가 결정되는 가장 중요한 최일선의 교육현장이라 하였다.

학급담임교사의 지도성과 관련한 선행 연구들을 개괄해보면, 최동호(1983)는 ‘교사의 지도성 유형에 대한 학생의 지각에 관한 연구’에서 아동은 학습 지도와 생활 영역 모두 과업 지향적인 교사의 지도성 보다 인화 지향적인 교사의 지도성이 효과가 높은 것으로 지각한다고 하였으며, 김홍미(1988)는 ‘학생이 지각하는 교사의 지도성 유형과 학습 태도’에서 교사가 효율적 지도성을 발휘할 때 학습 태도가 더 높았으며 인화 중심적 교사보다는 과업 지향적 교사일 때 학습 태도가 더 높다고 하였다. 윤희정(1997)은 ‘아동이 지각한 교사의 지도성 유형과 행동발달과의 관계연구’에서 아동의 행동발달이 교사의 지도성 유형에 따라 전 영역 및 부분적으로 관계가 있음을 구체적으로 밝히고 있다.

이상의 선행연구에 의하면 담임교사의 학급경영방식과 지도성은 학급에서의 교육적 활동에 결정적인 영향을 행사하고 있으며 학생들의 행동발달과 학업성취에 많은 영향력을 발휘한다고 할 수 있다. 따라서 학급에서의 담임교사의 지도성은 막중하다고 할 수 있다. 현재까지의 많은 선행연구들은 담임교사와 관련하여 초등학교 학생들을 대상으로 학업성취 및 학습태도에 관한 연구가 주로 이루어지고 있었으며 심리 사회적으로 불안한 시기인 청소년기에 접한 중학생의 행동특성과 관련한 연구는 부족한 실정이다.

이에 본 연구는 청소년기의 중학교 학생들을 대상으로 “교육은 인간 행동의 변화”라는 개념 정의에 따라 학생이 지각하는 학급담임교사의 지도성 유형과 학생의 행동발달 과정 속에서 나타나는 행동특성과의 관계를 실증적으로 규명해 봄으로써 학급담임교사의 효율적인 학급경영과 학생지도를 위한 기초 자료를 얻고 학교 현장에서 학생들의 올바른 행동발달이 이루어지도록 효율적인 교사의 지도성을 구하고자 하는 것이 본 연구의 목적이다.

2. 연구 문제

본 연구는 학교 생활 속에서 학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형과 학생들의 행동특성과의 관계가 어떠한지를 밝히고자 한다.

연구의 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형은 어떻게 나타나는가?
 - 1-1. 학생의 성별에 따른 차이는 어떠한가?
 - 1-2. 교사의 성별에 따른 차이는 어떠한가?
2. 교사의 지도성 유형과 학생들의 행동특성은 어떤 관계가 있는가?
3. 학생들의 성별에 따른 행동특성은 어떤 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

가. 교사의 지도성

학생 행동의 변화를 효율적으로 촉진하기 위하여 특정한 자질을 갖춘 전문성을 지닌 교사가 학급에서 학생과의 상호작용을 통해 학생들로 하여금 교육목적 달성에 자발적인 노력을 하도록 영향력을 미치는 행위라고 정의한다.

나. 행동특성

‘가정, 학교, 사회의 모든 생활장면에서의 특정한 대상에 대한 학생 개인이 감정과 정서를 수반하는 행동특성이 전형적인 방식으로 일관성 있게 표현되는 상태’라고 정의하고 청소년기의 행동발달과정에서 나타나는 행동의

특징으로 본 연구에서는 행동발달특성이란 용어와 뜻을 같이 한다.

다. 지각

지각이란 개인이 접촉하는 대상에 대해 자신이 느끼는 인상, 감정, 생각으로 환경을 인지하는 능력이라 정의하고 본 연구에서는 인식이란 용어와 뜻을 같이 한다.

4. 연구의 제한점

본 연구에는 다음과 같은 제한점을 가진다.

가. 학생들의 행동발달특성 평가는 다양한 관찰과 방법에 의해 평가되어야 하나, 본 연구에서는 학교생활에서 학생들이 일상적으로 나타나는 구체적인 행동으로 국한하였으며, 보다 정확한 측정을 위해 설문대상을 자신의 행동과 타인에 대한 지각이 가능한 중학교 3학년 학생으로 제한하였다.

나. 학생들의 행동특성은 교육부 훈령 제 607호(2000)에서 제시하고 있는 학생 행동발달상황 평가 및 학교 생활 기록부에 나타나고 있는 행동발달평가 영역 중에서 준법성, 근면성, 책임감, 협동성, 자주성, 창의성의 6개 영역으로 제한하였다.

다. 표집 대상을 부산 시내 남·녀 중학생으로 한정하여 표본을 구성하였기에 본 연구의 결과를 일반화하기에는 제약이 따른다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 지도성 이론

가. 지도성의 개념

지도성에 관한 정의는 어떤 측면, 어떤 관점으로 보느냐에 따라 다르게 정의될 수 있으며 다양한 개념을 내포하고 있다. 그것은 지도성이 인간을 그 연구대상으로 하는 학문 분야에서 주로 논의되는 개념으로서 목적에 따라 여러 관점에서 논의 될 수 있기 때문에 명쾌한 정의를 내리기 쉽지 않다는데 그 원인이 있다고 할 수 있다.

지도성은 지도적 지위에 있는 사람이 과업을 수행하는 과정에서 나타내는 하나의 행동 즉, 행정과정의 한 요소로서 일찍부터 중요시되어 왔다(남정결, 1997). 이러한 지도성의 개념에 있어 지도성은 한마디로 정의하기 어려울 만큼 복잡하고 다양한 현상과 연관된 개념이므로 그것은 연구자의 관점에 따라 그리고 이를 규정하는 목적이나 전문적인 견해에 따라 다르다고 할 수 있다(윤희정, 1997에서 재인용).

지도성에 대한 주요학자들의 개념 정의를 살펴보면 다음과 같다. 지도성에 관한 종합적인 연구를 한 Stogdill(1974)은 “지도성은 집단의 목표 달성을 위하여 구성원의 활동에 영향을 주는 지도자의 행위”라고 정의하고 있으며, 지도성 유형에 관한 다양한 연구를 한 Halpin(1959)은 “지도성은 목표 달성을 위하여 집단을 지휘할 때 나타나는 개인의 행위”라고 하였다. 또한 Hersey와 Blanchard(1982)는 지도성이란 주어진 상황 속에서 목표를 달성하기 위한 노력에서 개인, 또는 집단의 활동에 영향을 미치는 과정이라고 하였다. 이런 다양한 지도성에 대한 개념 속에서 공통점이 있다면 집단의

지도자가 목표를 달성하기 위하여 구성원에게 어떤 형태로든지 영향력을 끼치고 있음을 알 수 있다. 이러한 영향력이 바로 지도성 이라고 할 수 있으며 이러한 맥락에서 교사의 지도성을 정의 해보면 교사의 지도성은 학급 조직 목표를 효과적으로 달성하기 위해 학생들로 하여금 교육목표달성에 자발적으로 참여하도록 영향력을 미치는 행위라고 할 수 있다(최종식, 1996에서 재인용).

따라서 지도성이란 어떤 주어진 상황 속에서 목표를 성취하기 위해 집단 활동을 유지, 관리하고 발전시켜나갈 수 있도록 조직 구성원에게 영향력을 행사하는 지도자와 구성원들 사이의 역동적인 상호작용이라 할 수 있다

이러한 지도성의 개념에 기초해서 본 연구에서는 교사의 지도성을 학생의 삶의 변화를 효율적으로 촉진하기 위하여 특정한 자질을 갖춘 교사가 학급에서 학생과의 상호작용을 통해 학생들로 하여금 교육목적 달성에 자발적인 노력을 하도록 영향력을 미치는 행위라고 할 수 있다.

나. 교사의 지도성 유형

학교교육에 있어서 학생들의 학습활동에 작용하는 모든 요인들은 교사의 지도성에 영향을 받고 있다는 것을 쉽게 알 수 있다. 박연호(1984)는 교사와 학생의 관계가 양자사이의 인격의 역학적 감응관계라 할지라도 학생은 교사에 비해서 미성숙된 상태에 있으므로 교사로부터 학생에게로 향하는 감응관계는 곧 교육문제의 중심과제가 되며 이는 또한 교사의 지도성과 밀접한 관계가 있다고 하였다.

Bolman & Deal은 학생들의 삶의 변화를 교사 지도성의 주요 목적으로 들고 있다. 교수와 같이 지도성은 본질적으로 지도자와 지도 받기를 원하는 사람들간의 상호작용과 상호 영향의 과정이다. 훌륭한 교사와 마찬가지로, 훌륭한

를한 지도자는 잘 듣고 민감하며 설득과 교수능력도 뛰어나다. 다른 종류의 상호관계와 지도성을 구별짓는 것은, 지도성이 잘 발휘되면 비전, 가치 그리고 사명을 공유하도록 사람들을 협력하게 한다는 것이다. 최선을 다한다면 다른 지도자와 마찬가지로 교사들도 다른 사람의 삶에 의미 있는 차이를 가져오는 관계를 형성한다(김영태, 1998에서 재인용).

우리나라의 교사 지도성에 관한 연구들에서 주체는 주로 담임교사들이며, 담임교사는 특별한 문제가 없는 한 학급을 맡을 수 있으므로 사실상 모든 교사가 지도성을 갖고 있는 것으로 보고 있다. 학생에게 많은 영향을 주는 담임교사는 나름대로의 지도성 유형을 갖고 있다는 가정을 전제로 교사의 지도성을 유형화하고 있는 것이다.

교사의 지도성 행동 유형을 구체적으로 분류한 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

김중서(1970)는 교사의 지도성 행동 유형을 통합적 행동과 지배적 행동 두 가지로 대별하고 있다. 통합적 행동이란 융통성 있고 학생이 하는 일을 북돋아 주며 개인차를 존중하고 학생의 생각을 받아들여 학생들이 솔선해서 자기 생각대로 해나가는 것을 말하며, 지배적인 행동에는 학생을 꾸짖거나 창피를 주는 일, 지시하고 명령하는 일, 학생의 반응을 억누르는 일, 위협하고 야단치는 일, 학생이 하고자 하는 일을 가로막는 일들이 포함된다고 하였다. 그리하여 교사의 통합적 행동이 많을 때 학생들은 그들의 문제 해결을 위해 보다 적극적이며, 자발적으로 참여하게 되고 교사의 지배적 행동이 많을 때는 학생들이 학교 일에 마음이 내키지 않아 교사의 지시를 거역하거나 어쩔 수 없이 순종하는 경우가 많음을 보고하고 있다.

박용현(1984)은 교사의 지도성 유형에 대하여 전제형 지도성과 민주적 지도성으로 분류하고 다음과 같이 설명하고 있다. 전제형 지도성에 속하는 교사의 심리적 혹은 행동적 특징은 외향적이고 지배적이며 공격적이고 침략

적이다. 이와 같은 교사는 학생들에게 규율의 중요성을 강조하고 권위에 복종하며 교사의 지위와 권력의 중요성을 과시하려 하며, 그는 구성원들을 신뢰하려 하지 않고 이해와 동의에 의해서보다 그의 지위에 부여된 권력으로 집단을 통솔하려 한다고 하였다. 집단 구성원들에게 자율성을 허용하지 않고 교사 자신의 의사에 맹종케 하며 의사와 생각보다는 행동을 강조한다.

민주적 지도성에 속하는 교사는 학생들로 하여금 목표를 설정하는 일에 관여하게 하고 집단 활동에 적극 참여하게 하기 위한 동기를 조성하려 하고 집단구조와 활동을 강화하기 위하여 구성원 상호간의 접촉을 장려한다. 또 구성원간에 생기는 갈등과 긴장을 해소하려고 한다고 하였다.

이상의 지도성 유형에서 교사는 학생들과의 관계 속에서 자신의 지도성에 따라 나타나는 학생들의 변화를 올바르게 인식하고 집단의 특성과 학생 개인의 차를 존중하며 학생의 참여를 이끌어내는 지도성을 중심으로 학생과의 상호작용을 통하여 교육의 목표에 접근하는 것이 필요하다고 할 수 있다.

다. 지도성 이론

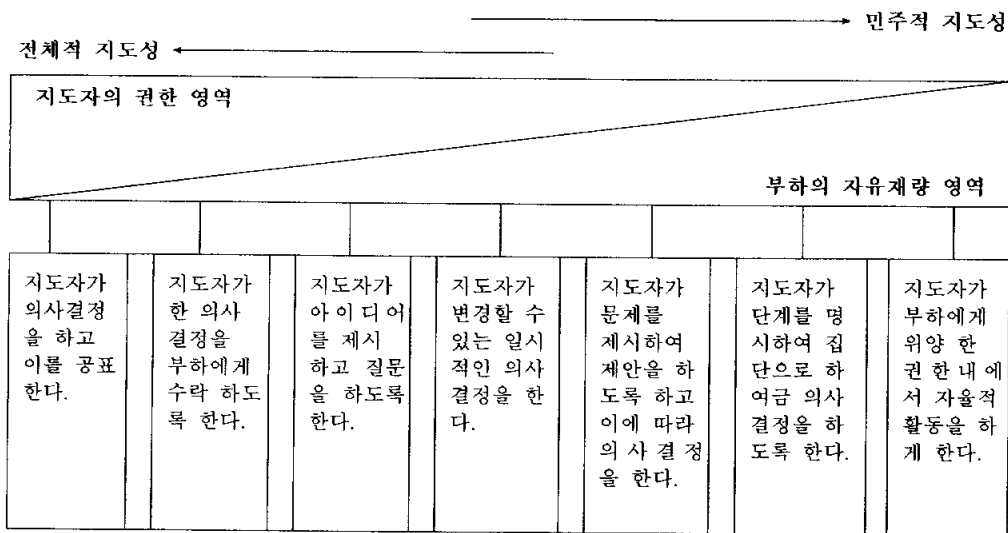
지도성 이론의 연구는 특성적 접근(1940년대 말까지), 유형적 접근(1940년대 말- 1960년대 말), 상황적응적 접근(1960년대 말-1980년대 초), 변형적 지도성 접근(1980년대 초 이후)으로 나타나고 있다.

1900년 초에 Taylor를 대표로 하는 과학적 관리론자들의 지도자 기능은 조직 목표 달성을 위해 분명한 업무 수행 기준을 설정하고 그것을 강력하게 수행해 나가는 것이라고 하였다. 따라서 이 시기의 지도성 행위의 특성은 조직 목표 달성을 위한 과업 지향적인 것이었다.

1920년대 이후 Mayo를 중심으로 한 인간 관계론자들은 지도자의 기능을

조직 목표 달성은 물론 구성원들의 개인적인 성장이나 발전을 기회를 부여하는 행위라고 하였다.

초등학교 아동을 대상으로 교사의 지도성 유형에 관한 최초의 실험을 한 Lewin 등은 지도성 행위 특성으로 지도성 유형을 정하고 이에 따른 집단의 반응을 조사한 결과 권위형은 조직의 목표 달성을 위한 과업을 강조하고 민주형은 구성원과의 관계성을 강조하는 것으로 나타났다. Tannenbaum과 Schmidt(1973)는 이들의 연구를 발전시켜 지도성 행위의 연속체를 [그림 II-1]과 같이 제시하였다.



[그림 II-1] 지도성 행위의 연속체

[그림 II-1]에서와 같이 양극단의 권위형과 민주형 사이에는 다양한 지도성 행위 특성이 연속체를 이루고 있다. 좌단으로 갈수록 권위적 지도성행위이고 우단으로 갈수록 민주적 지도성 행위이다. 이 모형은 Lewin 등의 유형을 연속체로 하여 보다 발전시킨 형태이기는 하지만 상이한 지도성 행위

가 동일선상에 공존한다는 데 문제가 있다고 본다(정인선, 2000).

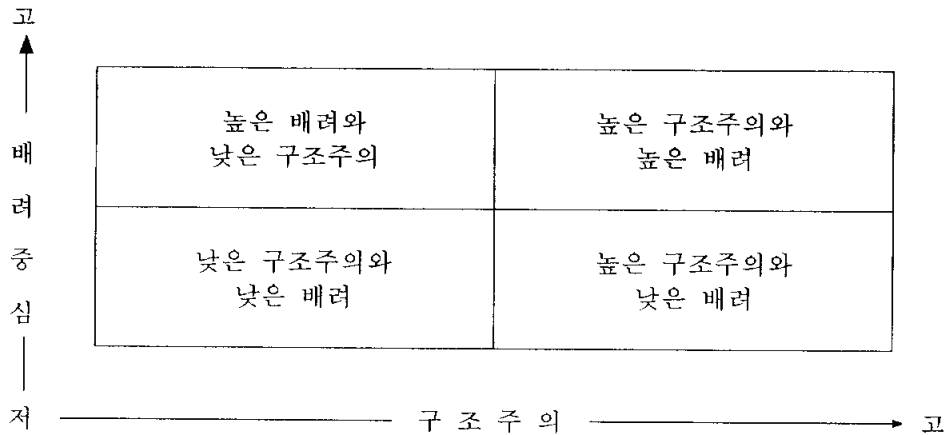
지도성 행위에 관한 보다 과학적인 연구는 1940년대에 와서 미국의 각 대학교 내의 연구소가 중심이 되어 이루어졌다. 교육 행정 연구원들에게 아마 가장 잘 알려진 지도자 조사설문은 1940년대 초반에 오하이오 주립대학교에서 시작된 지도자의 행동기술조사표(LBDQ:Leader Behavior De-scription Questionnaire)이다. 햄필(Hemphill)과 쿤즈(Alvin Coons)에 의해 처음으로 개발되었으며, 할핀(Halpin)과 위너(B. J. Winer)그리고 스톡딜(Stogdill)에 의해 후에 정교화 되었다. 지도자 행동의 두 가지 기본적인 차원을 LBDQ를 사용하여 측정하였는데, 이것은 구조주도(initiating structure)와 배려(consideration)이다.

1945년경부터 Ohio주립대학교 경영연구소의 Carroll Schartle팀의 지도성 행위에 관한 연구에서 구조주도(initiating structure)와 배려(considering)라는 두 차원의 지도성 행위 특성을 제시하였다(송화섭 역, 1995).

여기에서 구조주도란 지도자 자신과 구성원과의 권한 관계를 형성하고 분명한 조직 패턴, 의사소통의 통로 및 작업 방법 및 절차를 마련하고 계획, 수행, 평가하는 일 등을 주로 하는 지도자 행위를 말한다. 그리고 배려는 지도자와 집단 구성원간의 관계에 있어서 우정, 상호 신뢰·존경 및 온화한 분위기를 조성하려는 행위를 위주로 하는 지도자 행위이다. 이들은 이상의 두 차원을 중심으로 구성원의 지각에 의하여 작성되는 지도자 행동 기술 질문지(LBDQ)와 지도자에 의해 작성되는 지도자 의견 질문지(LOQ)를 개발하였다. 이것에 의하여 지도자 유형을 구분하기 위한 사분도(quadrant)가 형성되었다.

Ohio주립 대학교의 모형에서 구조주도는 과업 지향적 행위, 배려는 인화 지향적 행위를 의미하는 지도성행위 차원으로 이들의 조합에 의하여 [그림 II-2]와 같은 4가지의 지도성 유형이 형성된다. 이 모형은 구조주의와 배려

를 각기 다른 차원에 놓음으로서 지도성 행위의 이차원 이론의 효시가 되었다.



[그림 II-2] Ohio주립대학교의 지도성 사분도

1947년에 시작된 Michigan 대학교 조사 연구소의 지도성 연구는 상호 관계 있는 지도성 특성군을 찾아내어 그 효용성을 검토하는 방법으로 접근하였다. 여기서 그들은 생산 지향성(production orientation)과 구성원 지향성(employee orientation)이라는 2가지 차원을 확인하였다. 그리고 동대학교 사회문제 연구소의 Likert는 유효성이 높은 지도성 유형에 관한 광범위한 연구를 행한 결과, 높은 성과를 올린 지도자들은 구성원들의 인간적인 면에 대한 많은 관심과 높은 성과 목표를 가진 효율적인 작업 집단을 구축하기 위한 노력에 일차적인 관심을 집중하는 지도자라는 것을 발견하고 이러한 유형을 구성원 중심적(employee-centered)지도성 이라 부르고, 반면에 작업에 대해 계속적인 압력을 넣는 유형을 직무 중심적(job-centered)지도성 이라고 하였다(이형행, 2000).

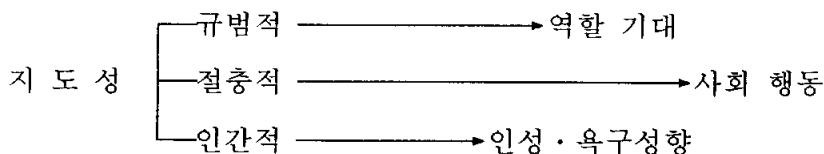
Likert(1967)는 조직 변화 계획 (organizational change program)연구에서

관리 스타일을 시스템 1에서 시스템 4까지 하나의 연속선상에 나타내었다. 시스템 1은 과업 지향적이며 고도로 구조화된 전체적인 관리 유형인데 비해 시스템 4는 팀워크, 상호 신뢰, 상호 작용 등에 기반을 둔 관계성 지향적 관리 유형이다. 시스템 2, 3은 두 개의 양극단의 중간 단계인데 이것은 X이론과 Y이론에 매우 가깝다.

그리고 동대학교 집단 연구소의 Cartwright 와 Zander(1960)는 많은 연구를 분석한 결과, 조직을 특정한 목표 달성을 위한 것인 목표 달성적 행위와 집단 그 자체의 유지와 강화를 위한 것인 집단 유지적 행위로 구별하였다.

Harvard대학원에서는 Bales가 중심이 된 소집단 연구에서 지도자의 유형을 과업 지도자(task leader)와 사회·정서적 지도자(socioemotional leader)로 분류하고 이들의 행동 특성으로 과업 지향과 인간 관계성을 부여하고 있다(이문용 외, 1985).

한편 Jacop W. Getzels와 Egon C. Guba는 조직을 하나의 사회 체제로 보고 이에 근거하여 지도성 유형을 규범적 지도자(nomothetic leader), 인간 중심적 지도자(ideographic leader), 그리고 절충적 지도자(transactional leader)로 구분하고 [그림 II-3]과 같이 표시하고 있다(윤희정, 1997, 에서 재인용).



[그림 II-3] Getzels와 Guba의 사회 체제 모형

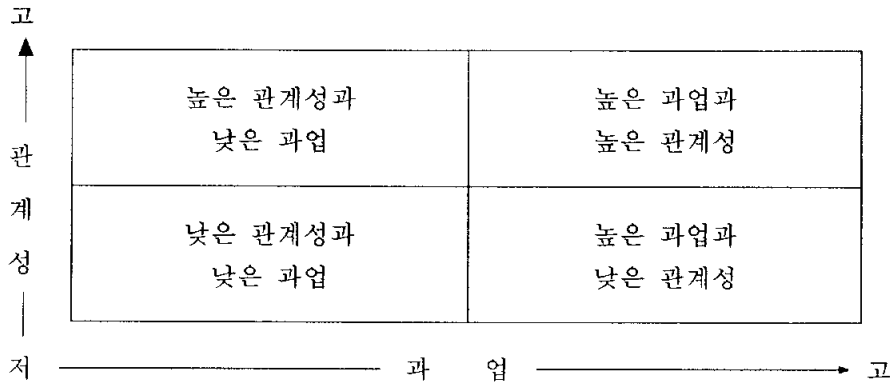
이들 지도 유형의 특징을 들면 다음과 같다.

- 1) 규범적 지도 유형 : 구성원 개인의 개성이나 욕구 성향보다는 그 조직에서 요구하고 있는 역할이나 기대에 주 관심을 두는 형
- 2) 인간 중심적 지도 유형 : 조직의 역할 기대에 대한 요구에 의해서 보다 구성원들의 개성, 욕구 성향에 의한 지도자의 행동 영역을 강조하는 형
- 3) 절충적 지도 유형 : 주어진 상황에 따라 (상황에서 행해진 지도 유형이 다른 상황에서는 다른 유형으로 바뀌는 것) 알맞은 지도 유형을 행사하는 형

Ohio주립대학교 지도성 연구소의 Paul Hersey와 Kenneth H. Blanchard에 의해 개발된 지도성 모델은 [그림 II-4]의 사분도에 나타난 것처럼 네 가지 기본적인 지도자 행동을 과업 수행과 관계성 행동이 여러 가지로 결합되어 나타난 행동 유형이다. 지도자유형의 중심적인 개념인 과업수행(Test Behavior)과 관계성 행동(Relationship Behavior)에 대하여 다음과 같이 정의했다(남정걸, 1997).

1) 과업 행동(Test Behavior) : 지도자가 그의 집단의 구성원들의 역할들을 조직화하고 그 역할들의 범위나 한계에 정하는 정도 : 각 구성원이 무슨 활동을 수행하여야 하고, 또 업무를 어디서 언제, 어떻게 수행하여야 하는가에 대한 설명과 명확하게 확정된 조직 패턴의 설정과 의사 소통의 통로 및 일을 완성하는 방법 등을 확립하려는 노력이라고 할 수 있다.

2) 관계성 행동(Relationship Behavior) : 지도자가 의사 소통의 문을 개방하고 사회 정서적 지원을 보내며 심리적 의무를 제공하고 행동을 조장함으로써 지도자 자신과 구성원간의 개인적 관계를 유지하려고 하는 정도라고 할 수 있다.



[그림Ⅱ-4] 삼차원 지도자 유효성 모델 중 기본적인 지도자 행동 유형

지금까지 지도성 행위론에 관하여 살펴보았지만 이와 같은 연구들은 교사의 지도성 행위와는 다른 면을 가지고 있다.

교사의 지도 행위는 교육지도 기술면과 교육지도 태도면으로 분류 할 수 있으나 본 연구 내용상 교육지도 태도면을 살펴보면 Allport는 교육지도 태도는 교육지도 전반에 대한 교사의 지도 행동을 방향 짓는 기준이 되고, 구체적으로는 학생과의 접촉행동에 있어서 영속적인 행동 특징으로 나타난다고 하였다. 그리고 교사의 상호 접촉 태도 및 교사의 행동 등에 근거해서 교사의 지도성과 지도 유형을 분류하기도 한다(윤희정, 1997에서 재인용).

이상에서 볼 때 교사는 학급 내에서 지도자로서의 존재를 확인할 수 있으며, 그 지도성 행위는 어떤 형태로든 분류 가능성을 보여준다.

학교 교육에 있어서 학생들의 학습이나 행동에 작용하는 요인을 학생자신, 학교환경, 교사라고 볼 때 교사의 지도성이 교육 효과에 가장 큰 영향을 미칠 것이라는 것은 여러 선행 연구들을 통하여 쉽게 알 수 있다.

김영태(1998)는 교사지도성의 주요대상은 학생이다. 교사지도성의 궁극적 목적은 학생의 학업성취와 인성발달이다. 따라서 교사지도성의 주요 대상은

학생이며, 교사지도성의 효과는 학생에 의해 검증되어진다고 하였다.

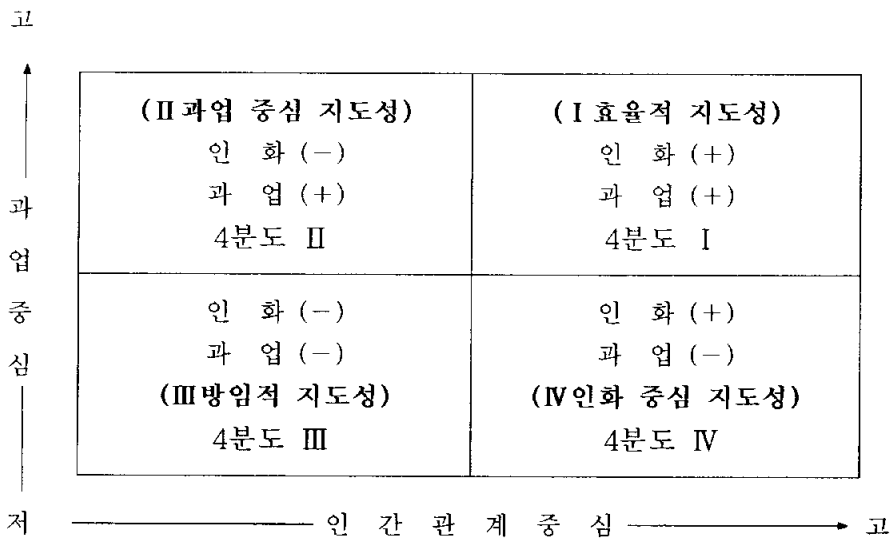
송화섭(1995)은 지도성 유형의 구분을 위한 측정도구와 측정기준에 있어 다음과 같이 말하고 있다. 구조주도는 지도자와 그의 구성원간의 관계를 말하는 지도자의 행동이며, 동시에 규정된 초기형태, 의사소통의 경로, 절차방법을 다루는 지도자 행동이다, 배려는 지도자와 작업집단의 구성원간의 관계에서 우정, 신뢰, 온정, 관심, 그리고 존경을 나타내는 지도자 행동이다. 대상자들은 5점 척도(five point scale)위에 지도자의 행동을 기술하도록 요구한다. 이것은 항상(always), 자주(often), 가끔(occasionally), 드물게(seldom)와 전혀(never)이다. 항목들은 두 개의 하위척도로 나누었는데, LBDQ가 측정하려는 지도자 행동의 차원이다.

구조주도와 배려에 대한 구분된 점수는 각각의 하위척도와 관련하여 응답한 것을 합산함으로써 결정된다. 하위직에 있는 사람들, 상위직에 있는 사람들, 또는 지도자 자신은 지도자의 행동을 서술할 수 있다. 예를 들면, LBDQ는 학생들에게는 교사들의 행동을 기술하는 데 사용해 왔고, 교사들에게는 교장들과 교육감들을 기술하는 데, 교장들과 교육감들이 서로를 기술하는 데, 그리고 교육위원들에게는 교육감을 기술하는 데 사용해 왔다. 덧붙여 LBDQ는 지도자가 어떻게 행동해야 할 것인가 즉, “이상적”지도자 행동을 측정하도록 수정할 수 있다.

LBDQ를 사용한 초기 연구들은 배려와 구조주도 요인들이 서로 분리되고 구별된 것처럼 보였으며, 동일연속(same continuum)의 정반대의 위치가 아닌 것처럼 보였다고 지적하였다. 그러므로 네 개의 4분도, 또는 지도성 유형은 각 척도의 평균점수 수준에서 십자분할에 의해 형성되어 질 수 있다. 각 하위척도는 높은 집단과 낮은 집단으로 구분하고, 서로 결합되어질 때에는 네 개의 집단 또는 4분도를 생성한다.

특정한 지도자 직위에 있는 사람들과 그들의 구조주도(과업)와 배려(인

화)에 관한 LBDQ 점수에서, 양 차원의 점수가 평균이상인 사람은 4분도 I 이고(+,+), 양 차원의 점수가 평균이하인 사람은 4분도 III(-,-)에 속하며, 배려에서 점수가 평균이하이고 구조주도에서는 평균치 이상인 사람은 4분도 II(-,+)이며, 마지막으로 배려에서는 점수가 평균치 이상이나 구조주도에서는 평균이하인 사람은 4분도 IV(+,-)에 속한다. 결론적으로, 이러한 두 차원을 사용하여 네 가지 지도성 유형의 분류가 가능하다. 다음의 [그림 II-5]와 같다.



[그림 II-5] Halpin의 지도성 행위 모형

이상의 지도성에 관한 이론을 통하여 지도성에 대한 중요성을 알 수 있으며, 현재까지 교사에 대한 지도성에 대한 연구가 없었던 것은 아니지만 학교 현장에서 학생과의 상호관계에 있는 교사에 대한 지도성에 관한 연구는 앞으로 더욱 절실하다고 할 수 있다.

지도성 유형에 대한 분류를 위하여 많은 연구와 문헌에서 거론하고 있지

만 지도성 유형의 구분을 위해 구체적으로 제시하고 있는 것은 드물다고 할 수 있다.

본 연구자는 교사의 지도성에 관한 연구를 위하여 교사의 지도성 행위를 분류하기 위해 Halpin의 지도성 이론에 따라 과업의 구조화(Initiating Structure) 즉 과업중심과 인간에 대한 배려(consideration)인 인화중심으로 구분하여 교사의 지도성을 분류하였다.

따라서 헬핀(Halpin)의 지도성 유형 구분에 따라 본 연구의 목적에 맞게 지도성 유형 구분을 위한 측정기준과 설문지 내용을 위하여 과업중심과 인화중심 지도성을 다음과 같이 정의하여야 할 필요가 있다.

과업중심의 지도성이란 교사가 교육목표를 달성하기 위해 자신의 역할과 학생의 역할을 설정하고 자신과 학생과의 공적 태도를 명백히 하고 의사소통의 통로 및 과업 수행 방법을 명확히 하려고 노력하는 행위이다. 즉, 학생의 역할 설정, 업무 수행 계획의 수립, 학생들의 기대를 분명히 하는 행위, 계획에 의한 과업의 추진 및 평가 등을 의미한다.

그리고 인화중심의 교사란 학생들과의 관계에서 우정, 상호신뢰, 관심, 존경 및 온정을 바탕으로 의사소통의 문을 개방하고 사회, 정서적인 지원을 보내고, 심리적인 위안을 제공하고, 과업 수행을 하도록 학생을 동기화 시켜 주며 개인적인 관계를 유지하려는 행위를 말한다. 라고 정의하고 반응점수의 평균을 기준으로 양 차원을 구분하여 네 가지의 지도성 유형으로 분류하였다.

이상의 양 차원으로 분류된 네 가지의 지도성 유형을 다음과 같이 독립변인으로 설정하였다.

1) 효율적 지도성 유형(Effective leadership style)

인화와 과업 변인이 모두 높은 지도성으로 과업도 잘 성취하고 인간관계도 잘 이루어지게 하는 이상적인 지도성 유형이라고 할 수 있다. 교사는 학

생과 상호 작용하면서 교육목표를 달성하기 위해 심리적인 배려도 잊지 않는다. 이 유형의 교사는 항상 학업 성취와 인간 관계간의 균형을 유지하려고 노력한다.

2) 인화 중심 지도성 유형(Consideration leadership style)

인화 변인은 높고 과업 변인은 낮은 지도성으로 인간관계는 잘 이루어지나 과업의 성취가 잘 이루어지지 않은 유형이다. 이러한 교사는 온정적으로 학생과의 관계에는 관심을 가지나 학업 성취 및 학교의 업무 추진에 관해서는 거의 관여하지 않는다. 능률과 효과, 목표 달성의 중요성에는 관심이 없으므로 반드시 훌륭한 교사라 할 수 없다.

3) 과업 중심 지도성 유형(Initiating structure leadership style)

과업 변인은 높고 인화 변인은 낮은 지도성으로 주어진 과업은 잘 성취하나 인간관계에는 별 관심을 갖지 않는 지도성 유형이다. 이 유형의 교사는 학생과의 신뢰 및 학생의 사기에는 별로 관심이 없고 좋은 관계를 희생시켜 가면서 학업 성취를 특히 강조하므로 유능한 교사라 말할 수 없다.

4) 방임적 지도성 유형(laisser-faire leadership style)

인화와 과업 변인이 모두 낮은 지도성으로 학생들의 과업 성취에 관심이 없고, 학생과의 인간관계 형성에도 매우 소홀하여 지도자로서의 교사의 역할을 제대로 수행해 내지 못한다고 할 수 있다. 이 유형의 교사는 학생의 학업 성취에 관심이 없으며 심리적인 지원도 부족하여 학생과의 관계에서 신뢰성을 갖지 못한다고 할 수 있다.

2. 학생 행동특성

가. 행동발달특성의 개념

정의적 영역에서의 행동발달특성은 포괄적인 개념의 정의가 어려울 뿐만 아니라, 많은 종류의 행동을 변별하고 분류하기도 어렵고, 그 하나 하나의 정의도 쉽지 않다.

이은진(1983)은 행동이란 넓은 의미의 성격과 비슷한 것으로 전체적인 생활 장면을 통해서 모든 과정의 영향을 받으면 장기간에 걸쳐 서서히 형성된다고 하였으며, 또한 정의적 영역에 속하는 행동은 사람들이 심리적 대상에 대하여 갖는 감정의 내면화에 따라 구조화된다고 하였다. 예컨대 민주적 태도가 행동으로 일관성 있게 유지되어 성격의 일부로 형성되기까지는 민주적 상황에 대해 수동적인 「감수」, 적극적 「반응」, 가치로까지 내면화 「가치화」, 가치 체계로 「조직화」, 궁극적으로 「인격화」에 도달하게 된다고 하였다.

황정규(1981)는 학생들의 생활기록부상의 행동 발달 평가는 개인적·사회적 발달과 적용의 문제로서 각 덕성들은 각각의 속성을 지니고 있으면서 제각기 다른 행동 양상을 나타나게 된다고 하였다.

이때의 행동은 신념 체제에 의해 생길 수 있고 감정 또는 정서를 동반할 수 있다. 예를 들면 준법성에서 “개인적인 행동보다 질서를 지키는 것이 더 중요하다.”는 가 하는 신념이 있어야 질서를 존중하는 행동이 나올 수 있고, 또 질서를 지키는 것이 즐겁다든지 하는 궁극적인 감정 내지 정서를 가질 때 바람직한 질서를 지키는 행동을 할 수 있다고 하였다.

일반적으로 행동발달의 특성을 정의적 영역 내지는 정의적 특성이라고도 하는데 먼저 정의적 영역에 대하여 알아보면 정의적 영역과 유사한 용어로는 정의적 특성(affective characteristics), 정의성(affectivity), 정의적 행동

(affective behavior) 등이 사용되고 있다. 이들 용어들이 엄격한 의미에서 다소 다르게 쓰이고 있으나 이 글에서는 편의상 구분하지 않고 사용하기로 한다. 인간의 정의적 특성은 인간의 여러 가지 형태의 행동 가운데 감정적 또는 정서적 요소만을 지적하는 것이다. 정의적 특성은 실체적인 개념이라기보다는 인간의 편의에 따라 인위적으로 구성된 구성개념에 불과하다.

Anderson(1981)은 정의적 특성을 인간이 지니고 있는 전형적인 감정이나 정서의 표현 방식을 나타내는 특성으로 정의하고 있다. 그에 의하면 인간의 사고나 행동이 정의적 특성으로 분류되기 위해서는 두 가지 일반적 준거와 세 가지 구체적 준거를 갖추어야 한다고 주장하고 있다. 두 가지 일반적 준거는 정의적 특성은 개인의 감정이나 정서를 포함해야 한다는 것과 개인의 행동이나 사고의 전형적인 것이어야 한다는 것이다. 여기서 전형적이라 함은 인간의 정서 상태가 변함에도 불구하고 비교적 일관되고 안정된 성향을 보인다는 의미이다. 이는 일시적으로 생기는 정서적 반응과는 구별된다. 그리고 정의적 특성의 세 가지 구체적인 준거는 다음과 같다.

첫째, 어떤 감정이나 정서가 향하는 표적(target)이 있다. 표적이란 감정이 향하는 대상으로서 활동이나 아이디어를 의미한다. 예컨대, 불안의 경우 학교, 수학, 사회적 생활 등이 불안의 대상이 될 수 있다. 이와 같이 불안의 대상을 알고 있을 수도 있고 불안의 대상을 모르고 불안한 정서를 갖는 경우도 있다,

둘째, 어떤 감정이나 정서는 밀도(intensity)를 갖고 있다. 밀도란 감정의 정도 즉 강도(strength)를 말한다. 어떤 감정은 다른 감정보다 전형적으로 강도가 더 높다. 예컨대 ‘사랑’은 ‘좋아하는 것’보다 더 강도가 높은 감정이라고 할 수 있다.

셋째, 어떤 감정이나 정서는 방향(direction)을 갖는다. 방향이란 감정이 긍정적 또는 부정적 어느 쪽으로 지향하는가를 가리킨다. 이러한 감정의 방

향은 좋은 것을 나타내는 긍정적 방향과 나쁜 것을 의미하는 부정적 방향으로 구분된다, 그러나 대부분의 감정은 서로 반대되는 방향을 나타내는 양극단과 이를 연결하는 연속선상에서 어떤 방향을 갖는 것으로 볼 수 있다 (김진규, 2000에서 재인용).

Gagne & Briggs (1979)가 태도를 특정한 사물, 인물, 또는 사건에 대한 개인적 행위의 선택에 영향을 주는 내재적 상태로 정의한 것을 참고로 하여 이종성은 행동발달을 “특정한 사물, 인물, 또는 사건에 대한 개인적 ‘행위의 선택’에 영향을 미치는 학습된 내재적 발달상태”라고 정의하고 있다.

이 정의가 시사하는 ‘학습된 발달상태’란 학생이 특정 자극에 대하여 일관성 있게 반응을 산출하는 상태의 정도를 말한다, 학습된 태도란 장면에 따라 변하는 행위 그 자체를 뜻하지 않고, 다양한 장면에서 일관성 있게 나타나는 행위의 경향을 말한다. 따라서, 학생이 취한 행위의 한 사례만 가지고는, 그가 특정한 대상에 대하여 긍정적·부정적 태도를 형성하고 있다고 판단할 수는 없다. 따라서 행동의 다양한 장면 사례의 표집이 요구된다.

그리고 ‘내재적 상태’란, 이 행동을 외현적인 행위의 선택과 관련시켜서 보아야 한다는 뜻이다. 행동의 학습여부는 실제 장면에서 학생이 전에 았던 행위를 선택하는지 여부로 미루어 판단해야 한다는 것이다. 예컨대, 한 학생이 근면한 태도를 배웠는지 여부는, 그가 실제로 주어진 일을 끝까지 끈기있게 열심히 하는지 여부를 확인함으로써 알 수 있다는 것이다. 이 정의는 ‘……에 대한’ 행동이 아니라, ‘……을 하는’ 행동, 즉 학생 개개인이 선택하는 행동에 초점을 두고 있음을 유의해야 할 것이다(이종성, 1985).

위의 두 정의가 행동발달을 덕성과 태도로 규정하는 점에서 시각의 차이를 보이고 있으나, 학생 개개인의 선택하는 행동에 초점을 두어야 한다는 점에서는 의견이 일치되고 있다고 할 수 있다. 행동발달을 덕성이나 태도로 정의하더라도 인간의 행동을 인지적, 정의적 및 심동적 영역으로 편의상 구

분하면 정의적 영역으로 분류될 것이다.

따라서 Anderson이 언급한 정의적 특성이 감정, 전형적 방식, 밀도, 방향 및 표적 등의 5개 특징을 지녀야 한다는 점을 감안하여 정의적 행동발달 특성의 개념을 정의하면, 행동발달 특성이란 ‘가정, 학교, 사회의 모든 생활 장면에서의 특정한 대상에 대한 학생 개인이 감정과 정서를 수반하는 행동 특성이 전형적인 방식으로 일관성 있게 표현되는 발달상태’라고 규정할 수 있다.

나. 행동발달 평가

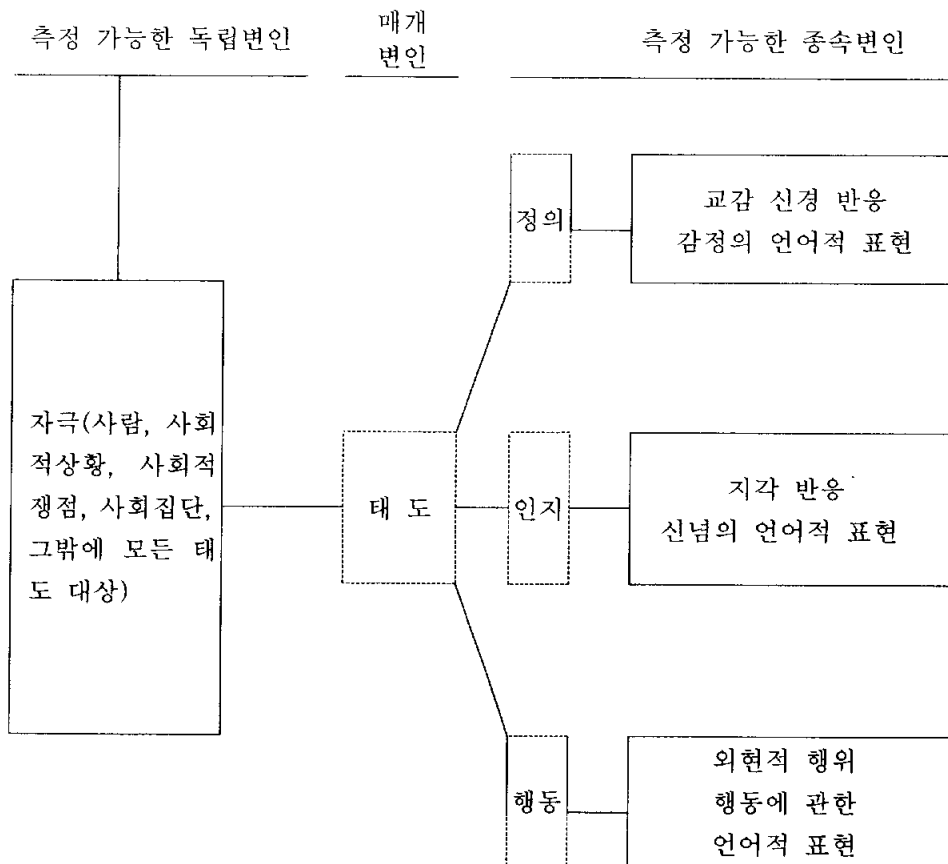
행동발달 특성의 개념정의에 따라 ‘가정, 학교, 사회의 모든 생활장면에서의 특정한 대상에 대한 학생 개인이 감정과 정서를 수반하는 행동특성이 전형적인 방식으로 일관성 있게 표현되는 발달 상태’라고 한다면 정신의 다양한 통일체로서의 성격이 신체적 표현으로 나타나는 개인적 특질을 행동의 특성이라 할 수 있다. 사람의 정신은 다양성을 가지면서도 동시에 통일성을 가지며, 거기에 각 개인의 성격을 나타내게 되는데 이 성격이 행동으로 표현되어 개인적인 특성을 나타낸다. 따라서 행동의 특성은 각 개인의 성격의 특징을 표시하며 그 특징은 사회적 가치성을 갖는다고 할 수 있다.

인간의 외현적 행동을 설명함에 있어 행동주의 심리학자들은 내부의 심리적 요인을 중요시하지 않고, 모든 행동을 외부의 자극 요소와 반응과의 함수 관계(S-R)로 해석하고 있다.

그러나 사회주의 학자들은 사회적 학습의 인지 이론 입장에서, 인간의 사회적 행동을 태도라는 매개 변인을 도입하여 자극-태도-반응의 함수 관계로 설명한다. 박용현(1984)은 사회적 학습의 인지 이론에 의하면 개인은 지각과 인지 과정을 통하여 외계의 사물이나 사태를 이해하고 상징적으로 개

념화하여 자기 나름의 의미 있는 인지구조를 형성하게 됨으로서 가치관, 신념, 태도, 동기, 자기개념 등을 형성하여 사회적으로 의미 있는 행동과 사회적 의식을 습득하게 된다고 한다.

로젠버그(Rosenberg)는 태도에 대한 개념을 “특수한 대상에 대한 반응 성향”으로 인정하고 관찰이나 측정할 수 없는 이와 같은 반응 성향을 [그림 II- 6]과 같이 측정 가능하게 분류하고 있다(박용현, 1984에서 재인용).



[그림 II-6] 태도 구성의 분석 도식

현재 학교에서 사용하는 행동발달 상황은 학생들의 전반적인 학교생활에 대한 모습을 기록하여 50년 간 보관하여 관리하는 학교생활기록부(이하 학생부)에서 교과학습발달 상황과 대응되는 개념으로 사용되어 왔다. 그래서 행동발달 상황은 문서에 규정되어 있는 법적인 용어이나 학술적으로는 행동발달 상황 자체를 평가하는 의미로 해석하기보다는 학생들의 정의적 행동발달 특성을 평가하는 것으로 이해하는 것이 더 타당하다고 보여진다.

행동발달 상황의 조항을 자세히 살펴보면 학생들이 가정, 학교, 사회에서 생활하는 데 필요한 바람직한 행동덕목 또는 행동특성을 관찰하여 누가 기록한 후에 종합적으로 평가하도록 규정하고 있다. 따라서 행동발달 상황의 평가는 학생들의 행동발달 특성을 평가하는 활동을 의미하며 교과학습 발달상황, 특별활동 상황, 봉사 및 체험 활동 상황의 항목과 구분되어 기재하도록 규정하고 있다.

행동발달 특성은 민주사회에서 필요로 하는 바람직한 행동과 한국인으로서는 요구되는 행동의 발달된 상태라고 규정할 수 있다. 그래서 이러한 행동은 가정, 학교, 사회에서 강조되어 길러야 할 인간상이 구체적으로 실행되어야 하는 행동특성을 의미한다. 이러한 행동특성은 학교, 학부모, 사회의 요구에 따라 다양하게 변화되어 왔다. 행동특성의 수가 여러 차례 걸쳐서 변하게 된 결과를 보면 이를 단적으로 증명하고도 남는다. 이러한 행동 특성에 대한 개략적인 개념이 종전의 생활기록부 서식 및 취급요령의 행동발달 상황란에 명시되어 있었으나 현행의 학생부 전산처리 및 관리지침에는 개념의 정의가 생략되어 있다.

현재 각급 학교의 생활기록부에 기록하도록 마련되어 있는 행동 발달 평가 항목은 그것이 사회적으로 바람직하다고 보는 성격의 특성이며, 이것이 행동으로 나타나는 경우에 학생의 행동발달 상황란에 기입하도록 되어 있다.

교육부 훈령 제607호에 의한 초·중등학교 학교생활기록부전산처리 및 관리지침(교육부 훈령 제607호, 2000)에 나타난 학생 행동발달상황 기재요령은 다음과 같다.

제1조(목적)

이 훈령은 초·중등교육법 제25조의 규정에 의하여 초등학교·중학교·고등학교 학교생활기록부의 전산처리 요령과 자료관리 및 보안등에 대하여 필요한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제16조(행동발달상황)

① 행동발달상황의 평가는 학교별로 바람직한 행동덕목(근면성, 책임감, 정직성, 지도성, 안정성, 봉사성, 사교성, 자주성, 협동성, 준법성, 창의성 등)을 설정하고, 학급담임 또는 지도교사가 학생의 실천사항을 수시로 관찰하여 누가 기록한 후, 그 행동의 특성 및 실적(선행·효행 및 모범활동 또는 그에 대한 수상실적 등)을 종합하여 입력한다.

② 제1항의 규정에 의한 덕목별 누가 기록은 공정성, 객관성, 투명성, 신뢰도, 타당도 등이 확보되도록 서식을 개발하여 활용하거나, 전산 입력 후 그 출력물로 대신할 수 있다.

이 훈령과 관련하여 일반적인 학교에서의 내규로서 작성된 기재의 원칙은 다음과 같다.

가) 기재의 원칙

① ‘행동특성’란 은 준법성, 근면성, 책임감, 협동성, 봉사성, 자주성, 정직성, 지도성, 정서적 안정성, 창의성, 생활습관, 사교성, 명량성 및 경애심 등 바람직하다고 판단되는 행동 덕목의 실천 사항을 수시로 관찰한 후 그 행동 특성과 참고 사항(선행 및 모범 활동에 의한 표창 등)을 문장으로 기술하도록 한다.

② 정의적 특성의 평가를 중심으로 행동 발달 과정과 계속성을 중시한 수

시 관찰 사항을 누가 기록하여 종합적인 행동 특성이 기재 되도록 한다.

③ 평소의 누가 기록은 행동 관찰, 일화 기록, 질문지, 상호 평가, 자기 평가, 사례 분석, 체크 리스트 법 등의 다양한 도구와 방법을 활용하도록 한다.

④ 가능하면 긍정적인 내용(밝은 면, 희망적이고 발전적인 면)을 발굴 기록하도록 하되 부정적인 내용이 많은 경우도 앞부분은 긍정적인 내용을, 뒷부분은 고쳐야 할 행동 덕목의 지도 내용에 대해 기술하도록 한다.

본 연구를 위하여 학생행동의 특성을 초·중등교육법 제25조 및 초·중등학교 학교생활기록부전산처리 및 관리지침(교육부 훈령 제607호, 2000. 8. 7, 개정)에 나와 있는 것 중에서 준법성, 근면성, 책임감, 협동성, 자주성, 창의성 등 행동특성 6개 영역으로 설정하였으며 본 연구에서는 행동발달특성에 관한 연구와 태도 구분 이론에 근거하여, 질문지를 통해 학교생활 중 행동 발달과정에서 나타나는 학생들의 행동특성을 평가 측정하여 연구의 자료로 활용하고자 한다.

따라서 학생의 행동발달 상황 평가를 위한 특성들에 대한 포괄적이고 막연한 개념들에 대해 조작적인 정의가 필요하다.

교육부 훈령 제607호에 의한 초·중등학교 학교생활기록부전산처리 및 관리지침(교육부 훈령 제607호, 2000)과 관련하여 이들 행동특성을 영역별로 다음과 같이 정의한다.

① 준법성

개념: 사회의 규범이나 규율을 준수하며 학교 규칙을 존중하고 실천한다.

평정목표

- 교칙을 잘 지킨다
- 사회적 규범이나 질서를 잘 지킨다
- 남들에게 규칙과 질서를 지키도록 권장한다.

② 근면성

개념: 어려운 일을 피하지 않고 끝까지 끈기 있게 노력한다.

평정목표

- 여러 가지 일을 부지런히 수행한다.
- 여러 가지 활동에 꾸준히 참여한다.
- 시간을 효율적으로 활용한다.

③ 책임감

개념: 자기의 임무와 책임을 완수하며 잘못이 있을 때 솔직히 인정한다.

평정목표

- 자기가 해야 할 일을 철저히 수행한다.
- 자기가 맡은 일을 끝까지 수행한다.
- 자기가 잘못된 일을 솔직하게 말한다.

④ 협동성

개념: 공공의 이익을 우선하고 즐겁게 참여하며, 남을 이해하며 협조한다.

평정목표

- 남의 일을 즐겨 돕는다.
- 집단 활동에 즐겨 참여한다.
- 집단이 결정한 사항을 지킨다.

⑤ 자주성

개념: 자기 일을 스스로 계획 실천하며 의견을 정당하게 주장한다.

평정목표

- 자기의 일을 스스로 계획한다.
- 자기의 일을 스스로 실천한다.
- 자기의 의견을 정당하게 주장한다.

⑥ 창의성

개념: 진취적이고 독창적인 태도를 보인다.

평정목표

- 여러 문제 장면에서 새로운 아이디어를 제안한다.
- 쉬운 일보다 어려운 일을 더 자주 선택한다.
- 남이 하는 대로 따르기보다는 독립적으로 해결한다.

3. 담임교사의 역할과 지각

가. 담임교사의 역할

교사가 수행하는 역할이 다양함에도 불구하고 학급에서 교사의 역할은 가르치는 일, 학생의 사회화를 돕는 일, 평가하는 일, 그리고 생활지도를 하는 일은 어느 교사나 공통적으로 수행하고 있다. 그리고 교육의 역할을 수행하는 가장 기본적이고도 핵심적인 단위는 학급이므로 교사에 대한 학급에서의 역할수행에 그 초점을 둔다. 지역사회와의 긴밀한 연대, 학교행정의 참여도 중요하지만 그보다 우선 교사는 학급에서의 역할을 더욱 중요시하여야 한다.

김종철(1982)은 학급에서 교사의 역할을 크게 학습지도자로서의 역할, 생활지도자로서의 역할로 분류하고 있다.

학습지도자로서의 역할에 있어서는 교수방법의 효율성과 교육내용의 적절성이 요구된다. 즉 모든 교사들은 목표의 설정, 학습자진단, 수업활동계획, 프로그램실시, 학습성과의 평가 등 일련의 과업을 수행하여야 한다.

생활지도자로서의 역할에 있어서는 학생 개인에 대한 주의 깊은 이해와

연구, 학생 개개인에게 적합한 상담활동, 교육 및 진학, 직업 그리고 개성 및 성격 등에 관한 정보의 수집과 제공, 학생의 능력과 적성에 맞는 정치 (Placement) 및 계속적 추후지도 등의 활동을 해야 한다. 이를 영역별로 다시 분류하면 교육, 직업, 성격, 건강, 사회성, 여가선용, 도덕, 종교 등의 지도가 있다.

김영돈(1987)은 학급교사의 임무로 학생들의 독자성을 발휘하면서 협동생활을 할 수 있는 전인적 성장을 도와 주는 일, 학습활동을 성공적으로 지도하는 일, 학생들의 자치적 자발적 활동을 선도하는 일, 특수아를 조기발견 선도하는 일, 향토의 인적 자원을 활용하여 학습효과를 거두고 향토애와 조국애를 양양하는 일을 들고 있다.

권기욱(1996)은 교사가 학교에서 갖는 역할의 일반적인 내용을 다음과 같이 말하였다.

첫째, 연구자 및 연구 소비자로서의 역할로 교사는 아동들을 관찰하고 상호 작용을 하기 때문에 아동들에 대한 다양한 자료를 충분히 수집할 수 있는 위치에 있으므로 그 자료를 바탕으로 일반적인 추론, 관계성의 가정, 실험, 사상의 검증 등을 과학적인 지식과 연구의 결과에 근거해서 의사결정을 하게되며 그 연구결과들을 활용해야 한다.

둘째, 학습자로서의 역할로 직전 교육 및 현직교육 등을 통해 새로운 지식과 기능을 습득해야 하며 학생의 질문에 답해야 하고, 교사들과 토론의 기회를 갖기도 하기 때문에 학급담임교사는 지식의 현대화를 위해 꾸준히 노력하여야 하며 학급자의 입장에서 계속하여 학습에 임해야 한다.

셋째, 학생 이해자로서의 역할로 교사는 학생의 행위에 영향을 미치는 요소들의 상태를 관련된 정보를 획득해야 한다. 그리고 학생들을 계속 관찰해서 학생이 하고 있는 것과 할 수 있는 것 등을 이해하여야 한다.

넷째, 학습 촉진자로서의 역할로 학생에게 교육기회를 보다 많이 제공하

고 여러 가지 대안들 중에서 선택할 수 있도록 자유를 부여하며 스스로 학습에 책임을 갖도록 해야 한다. 학습을 촉진하기 위하여 학생이 문제를 스스로 해결하도록 다양한 집단활동을 해야하며 학생의 행위와 교수-학습활동에 영향을 미치는 요소들을 이해하고, 새로운 사상을 평가하여 실현하려는 융통성·개방성·의지를 가져야 한다.

다섯째, 조언자 및 지원자로서의 역할로 교사는 학생들에게 적절한 조언과 도움을 제공하여야 한다.

여섯째, 노동자라고도 할 수 있으나 국민 전체에 대한 봉사자로서 공공의 업무를 수행하는 자이므로 노동 3권이 제한되고 있어 단체교섭권, 쟁의 행위는 금지되고 있다. 그러나 교사는 국가나 학교 등에서 주어진 교육방침을 준수해야 한다.

일곱째, 전문가로서 역할로 교직은 교육을 위한 전문직이고 방법을 강구하고 이를 성실히 수행하기 위해서 전문성을 요구하기 때문에 끊임없는 연수를 해야 한다.

여덟째, 전문적 지도자로서의 역할로 교사는 학생의 잠재능력을 신장시키기 위한 전문적 지도자로서의 역할을 수행하여야 한다. 교사는 지식만으로는 전문적 지도자가 될 수 없으므로, 인간적, 전문적 자질을 갖추어야 한다. 인간적 자질과 직업적 능력이 함께 구비될 때, 학생의 생활에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

아홉째, 의사 결정자로서의 역할로 교사는 학생의 교육에 영향을 미치는 의사결정을 계속하여 수행하게 된다. 의사결정은 창의적·자발적으로 수행하여야 하며 학생 개인의 인간적·교육적 요구에 부합되어야 한다. 때문에 교사는 효과적인 의사결정자가 되기 위하여 교육 및 인간발달 등에 관련된 광범하고 심도 있는 지식을 가져야 하며 학생의 문제를 자신의 관점과 학생의 관점에서 이해할 수 있는 능력도 갖추어야 한다.

열번째, 행정가로서의 역할로 이 역할은 교사의 일상적인 활동에서 이루어지며 다른 분야의 행정에서 이루어지는 계획·조직·평가·조정·의사소통의 활동도 포함된다. 교사는 교수-학습활동을 계획한 대로 실행하면서 수정보완 하여 학생의 진보상태를 평가하고 결과를 처리함에 연구자의 역할을 수행하면서 학생의 연구와 능력에 대하여 객관적이고 지속적인 평가를 해야 한다.

이상에서 살펴보았듯이 역할을 수행한다는 것은 매우 어렵고 광범위하다는 것을 알 수 있으며 학급담임교사는 학교조직의 구성원 및 학급의 관리자로서 교육의 역할을 수행하고 있다. 이러한 막중한 역할을 성공적으로 이끌기 위해서는 평소에 자신의 위치를 확인하고 교육적 열의와 기술을 터득하여 학급구성원의 제반 활동에 바람직한 발달을 가져오도록 책임을 지고 운영해야 할 것이다.

나. 바람직한 학급 담임교사의 자질과 임무규정

학급이란 학교교육의 가장 중핵적인 구성단위로서 공동의 목적을 달성하기 위하여 교사와 학생 또는 학생 상호간의 상호작용에 의해서 형성되는 심리적 유목적적 사회적 집단이며, 개인의 자아 실현 및 인격완성 그리고 사회의 규범과 가치 및 행동양식을 학습하는 사람들간의 상호작용 관계의 지속적인 체제를 뜻한다고 할 수 있다(최승우, 2001).

현재 교육청에서는 학급 담임으로의 역할을 수행하기 위한 바람직한 학급담임의 자질과 임무규정은 다음과 정해 놓고 있다(교육실무 편람, 1999).

(1) 학급 담임교사의 자질

(가)협동적이고 민주적인 생활태도를 지닌 교사, (나)유능한 지도 능력과 왕성한 책임감을 지닌 교사, (다)교과에 대한 정통한 학식을 갖추고 교수법이 특출한 교사, (라)원만한 대인 관계를 지니고 인정과 칭찬을 할 줄

아는 교사, (마)학생 문제에 적극적인 관심과 흥미를 보여주는 교사, (바)유머가 있는 교사, (사)매사에 공정을 기하며 일관성 있는 태도를 지닌 교사, (아)건강한 심신과 투철한 교육관을 지닌 교사

(2) 학급담임의 임무와 사무규정

(가) 임무

① 밝은 학급 분위기 조성으로 즐거운 마음으로 공부에 전념토록 함. ② 교칙을 잘 지키며, 명랑하고 서로 돕고 사랑하며 학급생활을 하게 함. ③ 소질과 특기를 최대한 신장할 수 있도록 지도함. ④ 각부 부장과 학년 부장과의 긴밀한 협조 하에 업무추진을 한다.

(나) 사무

① 급훈 설정 및 실천 지도 ② 매일의 조회·종례 ③ 교양 및 생활태도 지도 ④ 환경미화 및 청소지도 ⑤ 학습태도 및 방법지도 ⑥ 근태 지도 ⑦ 보건위생 및 체위 향상 지도 ⑧ 학급 임원 선정 지도 ⑨ 교실 비품관리 및 안전 지도 ⑩ 학급일지 내용 확인 ⑪ 상담을 통한 인성 및 진로지도 ⑫ 학급회 운영 지도 ⑬ 동 학년간의 연락 및 협의 ⑭ 출석부 관리 ⑮ 복장, 학용품, 소지품 지도 ⑯ 학교 생활기록부 전산 입력 ⑰ 교육평가의 집계, 통계, 통지표 작성 ⑱ 가정 환경 파악과 가정 연락을 통한 지도 ⑲ 기타 학생에 대한 일체의 사무 담당

(다) 학급운영을 위한 학급 담임의 참고 사항

① 결석·지각·조퇴 등 근태 상황의 사유를 매일 파악 ② 매일 학급일지 검열시 올바른 기재와 학급 비품을 확인·점검하고 파손 또는 망실된 경우 즉시 수리·보충을 행정과에 요구 ③ 보안·화기 안전에 관한 시설을 수시로 점검하고 이상이 발견되었을 때는 수리·보수를 행정실에 요구 ④ 학급회를 조직 운영하면서 학급 학생들이 민주적 지도력이 신장되도록 모두 참여하고 활동할 수 있게 함. ⑤ 지속적으로 학생활동을 관찰하여 소

정의 관찰기록부에 특기사항을 누가 기록 ⑥ 특별한 환경에 처해 있는 학생에 대하여 항상 관심과 주의를 기울이며 가급적 자주 개별 상담 및 지도 ⑦ 장래 진로의 문제에 대해 상담 ⑧ 학생지도를 위해 학부모와의 면담이 필요한 경우에는 학교장의 승인을 얻어 가정 방문을 하거나 아니면 학부모의 학교 방문을 요청한다.

다. 교사에 대한 지각

(1) 지각

지각은 대사의 성질을 인지하는 심리적 과정으로써 단순한 감각과는 달리 매우 독특하고 신비로운 개인적 경험으로 취급된다고 볼 수 있다. 지각은 현재에 존재하는 것으로 행동과 밀접한 관련이 있으므로 현재의 지각을 변화 시켜줌으로써 인간행동을 수정할 수 있다.

또한 지각은 외계에의 적응에 필요한 재료를 획득하기 위한 창문이며, 행동적으로 말하면 적응하는 동작을 하는 것이며, 의식적으로 말하면 환경을 인지하는 일이다(이경숙, 1999).

박용현(1985)은 '사회적 지각 중에 가장 중요한 것은 대인간의 지각문제이다.' 라고 하였으며 개인이 접촉하는 타인을 어떻게 지각하느냐는 그들의 인간관계나 상호작용의 양상은 개인이 접촉하는 타인에 대해서 갖는 인상, 느낌, 생각에 의하여 달라 질 수 있는 것이기 때문에 각 개인이 타인에 대해서 갖는 주관적 지각과정은 인간관계나 상호작용의 양상을 이해하고 개인이 타인에 대해서 수행하는 사회적 행동의 본질을 이해하기 위한 기초가 된다. 타인과 접촉하는 과정에서 타인의 인상을 어떻게 지각하고 평가하게 되느냐는 다양한 요인에 의해서 결정될 것이지만 주로 다음과 같은 세가지 사태의 정도에 의하여 결정된다고 하였다.

첫째, 타인에 관한 정보의 정도, 둘째, 접촉하는 상호작용의 정도, 셋째, 상호간의 정의적 유대의 정도 등에 의하여 접촉하는 타인에 관해서 무엇을 어느 정도 알고 있느냐, 접촉하느냐, 어느 정도 가까운 관계를 수립하고 있느냐에 따라 타인을 평가하고 어떻게 대할 것이냐의 태도를 규정하게 된다.

즉 접촉하는 타인에 관해서 무엇을 어느 정도까지 알고 있느냐에 따라 대인간의 지각 양상이 달라진다고 하였다. 지각적 경험이라는 것은 주관적 이어서 같은 대상을 두고도 각기 달리 지각하게 되는데, 우리나라에서의 교육상황에서는 아직까지도 다인수 학급을 이루고 있기 때문에 학생 개인에 대한 교사의 행동은 학생들의 학습과 행동에 큰 영향을 미친다고 할 수 있다.

(2) 교사에 대한 학생의 지각

지각 중에 가장 중요한 것은 대인간의 지각이다. 개인이 접촉하는 타인을 어떻게 지각하느냐는 그들의 인간관계와 상호작용의 양상을 결정하는 중요한 요소가 된다. 즉 타인에 대해서 갖는 인상, 느낌, 생각에 의하여 같은 대상을 보고도 각기 달리 지각 할 수도 있다.

그간의 학급연구는 주로 교사에 초점을 두었기 때문에 학생에 대한 연구는 비교적 소홀히 해왔다고 할 수 있다.

김병성(1985)은 교사의 기대가 상당히 중요한 것으로 간주되고, 또 지금까지 관심의 초점이 되어 왔으나, 교사의 기대효과에 대한 설명은 그 기대가 학생들에 의해 알아 차려지고 작용할 때만 효과적이다. 그러나 그에 대한 실질적인 연구는 별로 없다고 하였다. 이는 교사에 대한 학생의 지각연구가 실질적으로 어렵기 때문이다.

이러한 교사에 대한 학생의 지각연구에 있어서 관심의 결핍은 보다 근본적으로 교육과정의 모델이 어떤 것인가를 이해할 수 있게 해 준다.

박용현(1986)은 내가 타인을 어떻게 대하느냐는 것과 타인이 나를 어떻게 대할 것인가 하는 것은 다양한 요인에 의해 결정되지만 주로 접촉하는 타인에 관해서 무엇을 어느 정도 알고 있느냐와 어느 정도 자주 접촉하느냐와 어느 정도 가까운 관계를 수립하고 있느냐에 따라 대인간의 지각양식이 달라진다고 하였다. 즉 지각적 경험이라는 것은 주관적이어서 같은 대상을 두고도 각기 달리 지각하게 되는데, 특히 우리나라의 초·중등학교 상황에서는 다 인수 학급집단이기 때문에 학생 개개인을 대해 주로 교사의 행동은 자신의 지각과 기대에 따라 양적 질적인 면에서 큰 차이를 보일 것이며 이러한 차이는 학생의 학업성취나 자아개념, 성격 및 학습태도, 행동 특성에 큰 영향을 미치리라 생각된다.

학생이 지각한 교사특성을 구체적으로 살펴보면 Good과 Brophy(1974)는 학업성취가 높은 학생은 교사와 더 많은 접촉을 했고 교사와 더 쉽게 상호작용을 한다고 하였으며, Stayrook(1978)은 학생들이 지각한 교사특성이 학생의 학업성취에 직접적인 영향을 준다고 하였다. 또한 Weinstein(1982) 등은 성적이 낮은 학생이 성적이 높은 학생보다 더 부정적이고 교사의 지시와 규칙에 대한 지도를 받는다고 지적하였다. 반면에 성적이 높은 학생은 성적이 낮은 학생보다 더 높은 기대, 더 많은 기회와 선택을 받는다고 하였다(이경숙, 1999에서 재인용).

이런 지각은 결국 학생에 대한 교사 지도성이 학생의 성취수준에 대한 정보를 제공한 것이다. 따라서 학생이 지각한 교사지도성은 학생의 학구적 자아개념 및 바람직한 학습태도 형성에 깊은 영향을 준다고 볼 수 있다. 결국 지각된 교사의 지도성은 학생의 변화를 결정하는 중대 요인이 된다.

점차 학급에 관한 많은 연구자들은 학생의 지각문제를 보다 중요시하고 있으며 최근 국내에서도 연구가 활발히 이루어지고 있으며 학생이 지각하는 환경이나 교사에 대한 지각과 기대 효과에 대한 연구가 점점 증가하고

있다.

이와 같이 교실 상황 속에서 학생들이 교사를 어떻게 지각하느냐에 따라서 교육효과도 달라질 수 있기 때문에 교사의 지도성에 대한 학생의 평가는 앞으로 학급연구에서 필요할 것이다.

본 연구는 교사의 지도성을 학생들이 어떻게 받아들이고 있는지의 가정 하에서 학교생활에서 나타나는 학생 행동특성과의 관계를 규명해보자는 것이다.

지금까지 연구자가 설정한 변인을 중심으로 문헌 연구와 선행 연구를 통하여 고찰하여 보았는데 이를 종합하여 보면 교사의 지도성은 학생의 행동 발달에 밀접한 관계가 있음을 추론할 수 있다.

연구에 있어 기본 변인은 교사의 지도성 유형을 독립 변인으로 하고 학생의 행동 특성이 종속 변인이 된다. 기본 변인에 따른 하위 변인은 다음과 같다.

첫째, 지도성 유형의 변인은 교사의 효율적 지도성 유형, 인화중심 지도성 유형, 과업중심 지도성 유형, 방임적 지도성 유형을 독립변인의 하위 변인으로 하였으며

둘째, 학생 행동특성의 변인은 준법성, 근면성, 책임감, 협동성, 자주성, 창의성을 종속 변인의 하위 변인으로 하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 부산광역시 소속 남녀 혼합반으로 구성된 남녀공학 중학교 중 4개 학교를 선정하여 학교 별로 7개 학급, 총 28개 학급을 군집 표집 하여 담임교사 28명(남교사:11, 여교사:17)과 남녀학생 980명(학급당 35명)을 대상으로 하였다.

본 연구의 특성상 설문지 배부는 학생들이 담임교사와의 한 학기 생활을 한 후 교사에 대한 관찰과 자신의 행동에 대한 지각 등이 가능한 시기인 한 학기를 마치는 7월 13일부터 7월 20일 까지 한 주간에 걸쳐 실시하였다.

설문지 배부는 직접 해당 학교를 방문하여 그 취지를 설명하고 배부하였으며, 다시 해당학교를 방문하여 직접 설문지를 회수하였다. 배부된 설문지는 980부이며 회수된 설문지 980부중 답변이 충실치 못한 20부를 제외하고 960부를 분석자료로 사용하였다. 회수된 변인별 분포는 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 조사 대상자의 변인별 분포

(단위=명,%)

변인 \ 구분	교 사	학 생
남	11(39.3)	509(53.0)
여	17(60.7)	451(47.0)
전체	28(100)	960(100)

2. 측정도구

본 연구에 사용된 측정도구는 「학생들이 지각하는 담임교사의 지도성 유형을 측정하기 위한 설문지」와 「학생들의 행동특성에 대한 설문지」 2가지로 그 내용은 다음과 같다.

가. 담임교사의 지도성 유형에 관한 설문지

학생들이 지각하는 담임교사의 지도성 유형을 측정하기 위해 지도성과 관계되는 석사학위논문 김범준(1995), 윤희정(1997)과 Halpin의 ‘지도성 행위 기술 질문지’가 수록된 조병효(1981), 송화섭 역(1995)을 참고하여 지도교수의 자문을 구해 중학교 학생들의 수준과 실정에 맞게 재구성하였다.

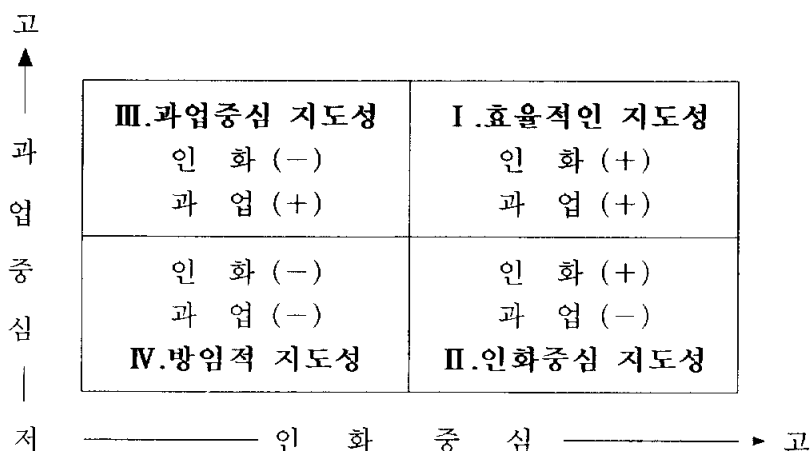
이 설문지는 지도성 유형변수를 구조주도 문항(과업중심)과 배려 차원의 문항(인화중심)으로 구분하여 하위 변인당 15문항씩 총 30문항으로 된 5점 척도로 구성하고, 교사의 지도성 유형 분류는 각 변인에 대한 응답을 합산하여 평균을 낸 다음 평균 이상을 ‘+’, 평균 미만을 ‘-’로 구분하여 <표Ⅲ-2>와 같이 지도성 유형을 구분하였다.

<표Ⅲ-2> 교사의 지도성 유형 구분

지도성 유형 변 인	효율적	과업중심	인화중심	방임적
구조주도(과업중심)	+	+	-	-
배려(인화중심)	+	-	+	-

이러한 구분에 의해 지도성 유형을 분류하기 위해 설문지에 의한 학생들의 반응점수 평균을 기준으로 4가지 유형의 지도성 행위를 [그림Ⅲ-1]과

같이 분류하였다.



[그림Ⅲ-1] 학생이 지각한 교사의 지도성 유형 분류

나. 학생 행동특성 설문지

학생들의 행동특성을 조사하기 위한 설문지는 현재 일선 학교에서 학교 생활기록부 작성을 위한 보조 평가자료로서 사용하고 있는 학생들의 행동 발달상황 평가자료, 측정평가를 위한 행동발달평가(김진규, 2000)와 학생들의 행동특성과 관련된 석사학위 논문(윤희정, 1997) 등에 사용된 질문지 등을 참고하여 학생들의 행동특성을 6개 영역으로 분류하였으며 각 영역별로 5개의 문항으로 학교 생활에서 나타나는 구체적인 활동내용을 지도교수의 자문을 받아 6개 영역 30개 문항으로 작성하였다.

본 설문지의 평가방법은 학생 자신에 의한 자기 평가로 하였으며, 각 문항에 대한 반응을 5점(항상), 4점(자주), 3점(가끔), 2점(어쩌다), 1점(전혀)으로 표시하여 각 영역별로 작성하였다.

3. 자료 분석

본 연구를 위하여 표집된 자료는 한글 SPSS 10.0/PC 프로그램을 사용하여 통계 처리하였으며 연구 문제에 대한 검증은 다음과 같다.

가. 연구문제 1의 학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형은 어떻게 나타나는가? 에 대한 자료처리는 빈도 수에 따른 백분율로 산출하고 조사 대상자의 변인(성별)에 따라 $P<.05$ 수준에서 χ^2 (chi-Square)검증을 실시하여 집단 간에 통계적으로 어떤 유의한 차이가 있는가를 알아보았다.

나. 연구문제 2의 교사의 지도성 유형과 학생 행동특성과의 관계를 알기 위해 $P<.05$ 수준에서 일원변량분석(One Way Analysis of Variance)을 실시하였으며 Scheffe 사후검증을 실시하여 집단 간에 통계적으로 어떤 차이가 있는지 알아보았으며,

다. 연구문제 3의 교사의 지도성 유형과 남녀학생들의 성별에 따른 행동특성의 차이를 알기 위해 $P<.05$ 수준에서 T-검증을 실시하여 통계 처리하고 자료를 분석하였다.

IV. 결과 및 해석

1. 측정도구 및 신뢰도 검증

본 연구를 위하여 사용된 측정도구 및 신뢰도 검증에 대한 결과는 다음의 <표IV-1>과 같다.

<표IV-1> 측정도구의 구성 및 신뢰도 검증

N=960

구분	교사 지도성 유형			학생 행동특성						
항목	과업 중심	인화 중심	계	준법성	근면성	책임감	협동성	자주성	창의성	계
문항수	15	15	30	5	5	5	5	5	5	30
문항 번호	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30	1-30	1, 2, 3, 4, 5	6, 7, 8, 9, 10	11, 12 13, 14 15	16, 17 18, 19 20	21, 22 23, 24 25	26, 27 28, 29 30	1-30
신뢰도 계수	.81	.92	.93	.69	.66	.70	.70	.75	.75	.91

측정도구의 문항구성에 대한 내용은 <표IV-1>과 같으며 각 영역별 문항에 대한 신뢰도 검사에서 교사의 지도성 유형에 대한 신뢰도 계수는 .93 으로 나타났으며, 학생행동특성에 관한 신뢰도계수는 .91로 나타났다.

각 영역별 문항에 대한 신뢰도 계수는 <표IV-1>과 같으며 설문지에 대한 신뢰도 검사결과는 양호한 것으로 본 연구에 대한 자료로 적합함을 알

수 있다.

2. 학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형

가. 학생의 성별에 따른 차이

학생의 성별에 따른 담임교사의 지도성 유형을 분석한 결과는 <표Ⅳ-2>과 같다.

<표Ⅳ-2> 학생의 성별에 따른 교사 지도성 유형 분석

(단위=명, %)

구 분		교사 지도성 유형				전 체	χ^2
		효율적 지도성	인화중심 지도성	과업중심 지도성	방임적 지도성		
학생 성별	남	225(44.2)	55(10.8)	54(10.6)	175(34.4)	509(100)	10.049 *
	여	155(34.4)	61(13.5)	51(11.3)	184(40.8)	451(100)	
전체		380(39.6)	116(12.1)	105(10.9)	359(37.4)	960(100)	

* $P<.05$

<표Ⅳ-2>과 같이 학생의 성별에 따라 나타나는 담임교사의 지도성 유형에서는 χ^2 검증결과 통계적으로 $P<.05$ 의 수준에서 유의한 차이가 있다고 나타났다.

학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형은 학생의 성별에 관계없이 전체학생(960명)을 대상으로 분석한 결과 효율적 지도성(39.6%), 방임적 지도

성(37.4%), 인화중심 지도성(12.1%), 과업중심 지도성(10.9%)의 순으로 나타나고 있다. 이는 교사의 지도성에 있어 많은 학생들이 효율적, 방임적 지도성으로 인식하고 있으며(77.0%), 상대적으로 인화중심과 과업중심의 지도성에서는 적게 인식하고 있음(23.0%)을 알 수 있다.

남녀학생들의 성별에 따라 나타난 교사의 지도성 유형에 있어서는 남학생의 경우 효율적 지도성(44.2%), 방임적 지도성(34.4%), 인화중심 지도성(10.8%), 과업중심 지도성(10.6%)의 순으로 나타나고 있으며, 여학생의 경우 방임적 지도성(40.8%), 효율적 지도성(34.4%), 인화중심 지도성(13.5%), 과업중심 지도성(11.3%)의 순으로 나타나고 있다.

학생들의 성별에 따라 효율적 지도성의 경우 남학생(44.2%)이 여학생(34.4%)보다 높게 인식하고 있으며 방임적 지도성의 경우에는 여학생(40.8%)이 남학생(34.4%)보다 높게 인식하고 있는 것으로 나타나고 있다.

이는 남녀학생간에 교사의 지도성 중 효율적, 방임적 지도성에 대한 인식의 차이가 크다는 것을 알 수 있다. 인화중심 지도성과 과업중심 지도성에 있어서는 여학생이 남학생보다 높게 나타나고 있지만 큰 차이가 없음을 알 수 있다.

나. 교사의 성별에 따른 차이

학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형을 교사의 성별에 따라 분석한 결과는 <표Ⅳ-3>, <표Ⅳ-4>과 같다.

1) 남교사의 지도성 유형에 대한 남녀학생들의 차이

<표Ⅳ-3> 남교사의 지도성 유형별 남녀학생의 차이 비교

(단위=명, %)

구 분		교사의 지도성 유형				전체	χ^2
		효율적 지도성	인화중심 지도성	과업중심 지도성	방임적 지도성		
남교사	남학생	75(38.3)	10(5.1)	30(15.3)	81(41.3)	196(100)	15.369 *
	여학생	40(22.7)	12(6.8)	19(10.8)	105(59.7)	176(100)	
	전체	115(30.9)	22(5.9)	49(13.2)	186(50.0)	372(100)	

* $P < .05$

<표Ⅳ-3>와 같이 학생이 지각하는 교사의 성별에 따라 나타나는 방임교사의 지도성 유형과의 차이를 알기 위해 남녀학생간의 χ^2 검증결과 통계적으로 $P < .05$ 수준에서 남교사의 지도성에 따른 유형별로 남녀학생간에 집단별로 유의한 차이가 나타났다.

학생들이 지각하는 남녀교사의 지도성에 대한 성별의 차이에 있어서는 전체학생 960명중 남교사의 대상학생 372명을 분석한 결과 학생들의 성별에 관계없이 평균적으로 방임적(50.0%), 효율적(30.9%), 과업중심(13.2%), 인화중심(5.9%) 지도성의 순으로 나타나고 있으나 학생들의 성별에 따라서는 효율적 지도성에서 남학생(38.3%)이 여학생(22.7%)보다 높게 인식하고 있으며, 방임적 지도성의 경우 여학생이(59.7%), 남학생(41.3%)보다 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

반면 인화중심 지도성의 경우 여학생(6.8%)이 남학생(5.1%)보다 높게 인식하고 있었으며 과업중심 지도성의 경우에는 남학생(15.3%)이 여학생(10.8%)보다 높게 인식하고 있는 것으로 나타났으나 큰 차이가 없는 것을 알 수 있다.

이는 남교사의 지도성에 있어 남녀학생들은 효율적, 방임적 지도성에 있어 인식의 차이가 큰 것을 알 수 있으며, 많은 학생(50%)이 남교사의 방임적 지도성을 높게 인식하고 있음을 알 수 있다.

2) 여교사의 지도성 유형에 대한 남녀학생들의 차이

<표Ⅳ-4> 여교사의 지도성 유형별 남녀학생의 차이 비교

(단위=명, %)

구 분		교사의 지도성 유형				전체	χ^2
		효율적 지도성	인화중심 지도성	과업중심 지도성	방임적 지도성		
여교사	남학생	150(47.9)	45(14.4)	24(7.7)	94(30.0)	313(100)	4.801
	여학생	115(41.8)	49(17.8)	32(11.6)	79(28.7)	275(100)	
	전체	265(45.1)	94(16.0)	56(9.5)	173(29.4)	588(100)	

$P<.05$

<표Ⅳ-4>과 같이 학생이 지각하는 교사의 성별에 따라 나타나는 담임교사의 지도성 유형과의 차이를 알기 위해 남녀학생간의 χ^2 검증한 결과 통계적으로 $P<.05$ 수준에서 여교사의 지도성에 따른 유형별로 남녀학생간에 집단별로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

여교사의 경우 대상학생 588명을 조사한 결과 학생들의 성별에 관계없이 전체적으로 남녀학생간의 큰 차이 없이 효율적(45.1%), 방임적(29.4%), 인화중심(16.0%), 과업중심(9.5%)의 순으로 나타나고 있다.

남녀학생들은 여교사의 효율적 지도성에 대하여 남학생이(47.9%), 여학생(41.8%)보다 높게 인식하고 있었으며, 방임적 지도성에 있어서도 남학생이

(30.0%), 여학생(28.7%)보다 높게 인식하고 있으나 통계적으로 큰 의미가 없었다. 인화중심과 과업중심의 지도성에 있어서도 여학생이 남학생보다 높게 나타나고 있으나 큰 차이가 없으며 통계적으로 의미가 없다는 것을 알 수 있다.

여교사의 지도성에 있어 학생들은 성별에 관계없이 많은 학생들이 남교사(29.4%)에 비하여 월등히 높게 효율적(45.1%)이라고 인식하고 있었으며 여교사에 대한 지도성에 있어 남녀학생들은 유형별로는 평균적으로 차이가 나타나고 있으나 학생들의 성별에 따라서는 큰 차이가 없음을 알 수 있었다.

3. 교사의 지도성 유형과 학생들의 행동특성

가. 교사의 지도성 유형과 준법성과의 관계

교사의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 자신의 행동특성 중 준법성과의 관계를 비교 분석하면 <표Ⅳ-5>와 같다.

<표Ⅳ-5> 교사의 지도성 유형과 준법성과의 관계

지도성 유형	N	M(평균차)	SD	F	사후검증결과
효율적	380	19.18(+0.70)	3.73	10.693 *	효율적/방임적
인화중심	116	18.57(+0.09)	3.20		
과업중심	105	18.52(+0.03)	3.06		
방임적	359	17.70(-0.78)	3.55		
전체	960	18.48	3.59		

* $P < .05$

<표Ⅳ-5>와 같이 교사의 지도성 유형과 준법성과의 관계에서 일원변량

분석에 의한 결과 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($P<.05$).

전체적으로 학생들이 지각하는 준법성은 교사의 지도성 유형에 따라 효율적(19.18), 인화중심(18.57), 과업중심(18.52), 방임적(17.70) 지도성의 순으로 나타나고 있다.

학생들의 준법성은 교사가 효율적 지도성을 발휘할 경우 인화중심, 과업중심, 방임적 지도성의 평균과 비교해볼 때 가장 높게 나타나고 있으며, 방임적 지도성과의 평균차이가 크다는 것을 알 수 있다. 인화중심의 지도성과 과업중심의 지도성에 있어서는 전체 평균(18.48)에 비해 높게 나타나고 있으나 큰 차이는 없었다.

이는 학생들의 행동특성인 준법성 발달에 있어 교사가 효율적 지도성과 과업중심, 인화중심의 지도성을 발휘할 때 교사의 방임적 지도성 보다 학생들은 자신의 준법성을 비교적 높게 인식하고 행동하고 있음을 알 수 있다.

Scheff 검증결과 학생들의 행동특성인 준법성은 교사들의 지도성 유형 중 효율적 지도성과 방임적 지도성 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($P<.05$). 따라서 학생들이 인식하는 교사의 지도성 유형 중 효율적 지도성은 방임적 지도성에 비해 학생들의 행동특성인 준법성에 많은 도움을 주고 있으며 행동발달에 커다란 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다.

나. 교사의 지도성 유형과 근면성과의 관계

교사의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 자신의 행동특성 중 근면성과의 관계를 비교 분석하면 <표Ⅳ-6>와 같다.

<표Ⅳ-6> 교사의 지도성 유형과 근면성과의 관계

지도성 유형	N	M(평균차)	SD	F	사후검증결과
효율적	380	18.08(+0.77)	3.24	14.462 *	효율적/방임적
인화중심	116	17.36(+0.05)	3.23		
과업중심	105	17.42(+0.11)	3.25		
방임적	359	16.45(-0.86)	3.58		
전체	960	17.31	3.44		

* $P<.05$

<표Ⅳ-6>와 같이 교사의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 근면성과의 관계는 일원변량분석 결과 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($P<.05$).

전체적으로 학생들의 근면성은 교사의 지도성 유형에 따라 효율적(18.08), 과업중심(17.42), 인화중심(17.36), 방임적(16.45) 지도성의 순으로 나타나고 있다.

교사의 지도성 유형인 효율적, 과업중심, 인화중심의 지도성은 방임적 지도성에 비해 학생들의 행동특성은 전체평균(17.31)과 비교해 볼 때 높게 나타나고 있다. 과업중심과 인화중심 지도성에서는 전체평균에 비해 큰 차이는 없으나 과업중심의 지도성(17.42)이 인화중심의 지도성(17.36)보다 비교적 높게 나타나는 것은 학생들의 근면성 발달에 있어 교사의 지도성이 인화중심 보다 과업중심의 지도성 일 때 자신들의 근면성을 높게 인식하고 행동하고 있음을 알 수 있다.

Scheff 검증결과 특히 교사의 지도성 유형 중 효율적 지도성과 방임적 지도성 간에 유의한 차이가 있었다($P<.05$). 이는 효율적 지도성을 지닌 교사가 방임적인 지도성을 지닌 교사에 비해 학생 행동특성인 근면성 발달에 큰 도움을 주고 있으며 상당한 영향을 끼치는 것을 알 수 있다.

다. 교사의 지도성 유형과 책임감과의 관계

교사의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 자신의 행동특성 중 책임감과의 관계를 비교 분석하면 <표Ⅳ-7>과 같다.

<표Ⅳ-7> 교사의 지도성 유형과 책임감과의 관계

지도성 유형	N	M(평균차)	SD	F	사후검증결과
효율적	380	18.27(+0.80)	3.02	14.940 *	효율적/방임적
인화중심	116	17.37(-0.10)	3.13		
과업중심	105	17.38(-0.09)	3.38		
방임적	359	16.67(-0.80)	3.46		
전체	960	17.47	3.31		

* $P<.05$

<표Ⅳ-7>과 같이 교사의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 책임감과의 관계는 일원변량분석 결과 통계적으로 $P<.05$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

교사의 지도성 유형에 따라 학생들의 책임감은 효율적(18.27), 과업중심(17.38), 인화중심(17.37), 방임적(16.67) 지도성의 순으로 나타나고 있으며 학생들이 지각하는 효율적 지도성을 지닌 교사를 제외한 과업중심, 인화중심, 방임적 지도성인 교사는 전체평균(17.47)과 비교할 때 낮게 나타나고 있다.

특히 학생이 지각하는 교사의 효율적 지도성은 과업중심, 인화중심, 방임적 지도성에 비해 평균 차이가 크다는 것을 알 수 있다. Scheff 검증결과 학생들의 행동특성 중 효율적 지도성과 방임적 지도성 간에 통계적으로 유의한 차이($P<.05$)가 있음이 나타났다. 따라서 학생들이 지각하는 효율적 지도성을 발휘하는 교사는 방임적 지도성인 교사보다 학생들의 행동특성 중

책임감에 상당한 영향을 끼치며 도움을 준다는 것을 알 수 있다.

라. 교사의 지도성 유형과 협동성과의 관계

교사의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 자신의 행동특성 중 협동성과의 관계를 비교 분석하면 <표IV-8>과 같다.

<표IV-8> 교사의 지도성 유형과 협동성과의 관계

지도성 유형	N	M(평균차)	SD	F	사후검증결과
효율적	380	17.16(+1.03)	3.57	19.766 *	효율/과업 효율적/방임적
인화중심	116	16.16(+0.03)	3.25		
과업중심	105	15.72(-0.41)	3.34		
방임적	359	15.16(-0.97)	3.73		
전체	960	16.13	3.67		

* $P < .05$

<표IV-8>과 같이 교사들의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 협동성과의 관계에서 일원변량분석 결과 통계적으로 $P < .05$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

교사들의 지도성 유형에 따라 학생들의 협동성은 효율적(17.16), 인화중심(16.16), 과업중심(15.72), 방임적(15.16) 지도성의 순으로 나타나고 있다.

학생들이 지각하는 효율적 지도성을 지닌 교사는 과업중심과 방임적 지도성을 지닌 교사에 비해 학생들의 행동특성은 상당한 차이가 있었으며 인화중심의 지도성을 지닌 교사와 과업중심, 방임적 지도성을 지닌 교사와의 관계에서 또한 많은 차이를 보이고 있다. Scheff 검증 결과 효율적 지도성과 과업중심, 방임적 지도성 간에 통계적으로 유의한 차이($P < .05$)가 있음이

나타났다.

이는 학생이 지각하는 효율적 지도성을 지닌 교사가 과업중심, 방임적 지도성을 지닌 교사에 비해 학생들의 행동특성 중 협동성에 상당한 영향을 끼치고 있으며 행동발달에 도움을 주고 있다는 것을 알 수 있다.

마. 교사의 지도성 유형과 자주성과의 관계

교사의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 자신의 행동특성 중 자주성과의 관계를 비교 분석하면 <표Ⅳ-9>과 같다.

<표Ⅳ-9> 교사의 지도성 유형과 자주성과의 관계

지도성 유형	N	M(평균차)	SD	F	사후검증결과
효율적	380	14.62(+1.04)	3.67	20.179 *	효율/과업 효율적/방임적 인화/방임적
인화중심	116	13.94(+0.36)	3.54		
과업중심	105	12.95(-0.63)	3.61		
방임적	359	12.56(-1.02)	3.85		
전체	960	13.58	3.83		

* $P < .05$

<표Ⅳ-9>과 같이 교사들의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 자주성과의 관계에서 일원변량분석 결과 통계적으로 $P < .05$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

학생들의 자주성은 교사의 지도성 유형에 따라 효율적(14.62), 인화중심(13.94), 과업중심(12.95), 방임적(12.56) 지도성의 순으로 나타나고 있음을 알 수 있다.

학생들이 지각하는 효율적, 인화중심의 지도성을 지닌 교사가 전체 평균 (13.58)에 비해 학생들의 행동특성은 높게 나타나고 있으나 과업중심, 방임적 지도성을 지닌 교사의 경우에는 낮게 나타나고 있다.

특히 학생이 지각하는 효율적 지도성은 과업중심, 방임적 지도성에 비해 평균 차이가 크며 인화중심의 지도성과 방임적 지도성에 있어서도 평균 차가 많이 나고 있음을 알 수 있다. Scheff 검증 결과 효율적 지도성과 과업중심, 방임적 지도성 간에, 인화중심 지도성과 방임적 지도성 간에 통계적으로 유의한 차이($P<.05$)가 있음이 나타났다.

이는 학생들의 행동특성인 자주성 있어 효율적, 인화중심의 교사 지도성은 과업중심, 방임적 지도성에 비해 학생들의 자주성 발달에 많은 영향을 끼치며 도움을 주고 있음을 알 수 있다.

바. 교사의 지도성 유형과 창의성과의 관계

교사의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 자신의 행동특성 중 창의성과의 관계를 비교 분석하면 <표Ⅳ-10>와 같다.

<표Ⅳ-10> 교사의 지도성 유형과 창의성과의 관계

지도성 유형	N	M(평균차)	SD	F	사후검증결과
효율적	380	15.15(+0.79)	3.68	12.144 *	효율적/과업 효율적/방임적 인화/방임적
인화중심	116	14.87(+0.51)	3.71		
과업중심	105	13.78(-0.58)	3.84		
방임적	359	13.54(-0.82)	4.08		
전체	960	14.36	3.92		

* $P<.05$

<표Ⅳ-10>와 같이 교사들의 지도성 유형과 학생이 지각하는 창의성과의 관계에서는 일원변량분석 결과 통계적으로 $P<.05$ 수준에서 유의미한 것으로 나타났다.

학생들의 창의성은 교사들의 지도성 유형에 따라 효율적(15.15), 인화중심(14.87), 과업중심(13.78), 방임적(13.54) 지도성의 순으로 나타나고 있다.

학생들이 지각하는 교사의 지도성 유형 중 효율적, 인화중심 지도성의 교사가 전체평균(14.36)에 비해 학생들의 행동특성이 높게 나타나고 있으며 과업중심, 방임적 지도성의 교사는 낮게 나타나고 있다.

특히 학생이 지각하는 효율적 지도성의 경우 과업중심, 방임적 지도성의 교사에 비해 학생들의 창의성에 대한 평균 차이가 크며 인화중심 지도성의 교사 또한 방임적 지도성을 지닌 교사에 비해 평균 차이가 크게 나타남을 알 수 있다,

Scheff 검증 결과 학생들의 행동특성 중 효율적 지도성과 과업중심, 방임적 지도성 간에 인화중심 지도성과 방임적 지도성에서 통계적으로 유의한 차이($P<.05$)가 나타났다. 이는 교사의 효율적인 지도성이 과업중심과 방임적 지도성에 비해 학생들의 창의성 발달에 있어 많은 영향을 끼치고 있으며, 인화중심의 지도성이 방임적 지도성 보다 학생들의 행동특성인 창의성 발달에 보다 많은 도움을 주고 있음을 알 수 있다.

이상의 <표Ⅳ-5>, <표Ⅳ-6>, <표Ⅳ-7>, <표Ⅳ-8>, <표Ⅳ-9>, <표Ⅳ-10>에서 나타난 학생이 지각하는 교사의 지도성 유형과 학생의 행동발달 특성과의 관계를 정리하면 다음의 <표Ⅳ-11>과 같이 나타남을 알 수 있다.

<표IV-11> 학생 행동발달 특성과 교사의 지도성 유형과의 관계

행동특성 (전체평균)	교사의 지도성 유형 (평균, 평균차)				사후검증결과
	1	2	3	4	
준법성 (18.48)	효율적 * 19.18(0.70)	인화중심 18.57(0.09)	과업중심 18.51(0.03)	방임적 * 17.70(-0.78)	효율/방임적
근면성 (17.31)	효율적 * 18.08(0.77)	과업중심 17.42(0.11)	인화중심 17.36(0.05)	방임적 * 16.45(-0.86)	효율/방임적
책임감 (17.47)	효율적 * 18.27(0.80)	과업중심 17.38(-0.09)	인화중심 17.37(-0.10)	방임적 * 16.67(-0.80)	효율/방임적
협동성 (16.13)	효율적 * 17.16(1.03)	인화중심 16.16(0.03)	과업중심 * 15.72(-0.41)	방임적 * 15.16(-0.97)	효율/과업 효율/방임적
자주성 (13.58)	효율적 * 14.62(1.04)	인화중심 * 13.94(0.36)	과업중심 * 12.95(0.63)	방임적 * 12.56(-1.02)	효율/과업, 방임적 인화/방임적
창의성 (14.36)	효율적 * 15.15(0.79)	인화중심 * 14.87(0.51)	과업중심 * 13.78(-0.58)	방임적 * 13.54(-0.82)	효율/과업, 방임적 인화/방임적

* (평균차): 학생 행동특성별 전체평균과 지도성 유형별로 반응한 점수의 평균차임. (* $P < .05$)

<표IV-11>의 학생 행동발달특성과 교사의 지도성 유형과의 관계를 행동 특성별로 보면 전체적으로 효율적 지도성의 교사가 방임적 지도성의 교사에 비해 학생들의 행동발달 특성에 도움을 주고 있으며, 많은 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다.

인화중심과 과업중심 지도성 교사의 경우 인화중심 지도성의 교사가 과업중심 지도성의 교사에 비해 학생들의 준법성, 협동성, 자주성, 창의성에 도움을 주고 있으며 반면에 근면성과 책임감에서는 과업중심 지도성의 교사가 인화중심의 교사보다 학생들의 행동발달에 도움을 주는 것으로 나타나고 있으나 통계적으로 큰 의미가 없음을 알 수 있다.

학생들의 행동특성과 교사의 지도성 유형별로 살펴보면 준법성, 근면성, 책임감에 있어 효율적 지도성과 방임적 지도성 간에 평균 차이가 큼을 알 수 있고, 협동성의 경우 효율적 지도성과 과업, 방임적 지도성 간에 평균차

이가 크며, 자주성과 창의성에서는 효율적, 인화중심 지도성과 방임적 지도성 간에 평균의 차이가 크게 나타남을 알 수 있었다. 이는 Scheff 검증결과 통계적으로 유의한 차가 있는 것으로 나타났다.

전체적으로 학생들의 행동발달과정에서 나타나는 행동특성은 교사들의 지도성 유형에 따라 학생들의 행동발달에 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다.

4. 교사의 지도성 유형과 학생 성별에 따른 행동특성

가. 교사의 지도성 유형과 남녀학생의 준법성 관계

교사의 지도성 유형과 남녀학생의 준법성과의 관계는 <표Ⅳ-12>와 같다.

<표Ⅳ-12> 교사의 지도성 유형과 준법성과의 관계

지도성 유형	성 별	N	M	SD	t값
효율적	남학생	225	19.26	4.18	.512
	여학생	155	19.06	2.97	
인화중심	남학생	55	19.00	2.97	1.381
	여학생	61	18.18	3.38	
과업중심	남학생	54	19.07	3.08	1.957
	여학생	51	17.92	2.95	
방임적	남학생	175	18.09	3.65	1.990 *
	여학생	184	17.34	3.43	

* $P < .05$

<표Ⅳ-12>와 같이 교사의 지도성 유형과 남녀학생간에 나타나는 준법성과의 관계에서는 t검증결과 $P < .05$ 수준에서 효율적, 인화중심, 과업중심의

지도성에서는 유의한 차이가 없었으나 방임적 지도성에서 남녀간에 유의한 차이가 나타났다.

전체적으로 효율적, 인화중심, 과업중심의 지도성의 경우에 평균적으로 남학생의 행동특성이 여학생보다 높게 나타나고 있으나 남녀학생간의 큰 차이는 발견할 수 없었다. 이는 교사의 지도성에 따라 남녀학생들은 자신들의 행동특성에 영향을 받지 않고 있다는 것을 알 수 있다.

하지만 교사의 지도성이 방임적일 때 남학생(18.09)과 여학생(17.34)간에 평균 차이가 크게 나타나고 있다. 이는 통계적으로 의미 있는 차($P<.05$)가 있었으며 남녀학생들은 교사의 지도성이 방임적 일 때 자신들의 행동특성 중 준법성에 영향을 받고있다는 것을 알 수 있다.

나. 교사의 지도성 유형과 남녀학생의 근면성 관계

교사의 지도성 유형과 학생의 근면성과의 관계는 <표Ⅳ-13>과 같다.

<표Ⅳ-13> 교사의 지도성 유형과 근면성과의 관계

지도성 유형	성 별	N	M	SD	t값
효율적	남학생	225	18.02	3.08	.443
	여학생	155	18.17	3.46	
인화중심	남학생	55	17.40	3.10	.120
	여학생	61	17.33	3.37	
과업중심	남학생	54	17.74	3.23	1.044
	여학생	51	17.08	3.27	
방임적	남학생	175	16.85	3.60	.645 *
	여학생	184	16.07	3.52	

* $P<.05$

<표Ⅳ-13>과 같이 교사의 지도성 유형과 근면성과의 관계는 t검증결과 효율적, 인화중심, 과업중심의 지도성은 남녀학생간에 차이가 없었으나 방

임적 지도성에서 남녀학생간에 유의한 차이가 나타나고 있다($P<.05$).

전체적으로 지도성에 따라 나타난 평균을 비교하면 학생이 지각하는 교사의 지도성이 효율적일 때 여학생이 남학생보다 높게 나타나고 있으며, 인화중심과 과업중심의 지도성일 때 남학생이 여학생보다 비교적 높게 나타나고 있으나 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 따라서 효율적, 인화중심, 과업중심의 교사 지도성은 남녀 학생간의 행동특성인 근면성에 있어 아무런 영향을 끼치지 않는 것을 알 수 있다.

하지만 교사의 지도성이 방임적 일 때 남학생(16.85)이 여학생(16.07)보다 높게 나타나고 있으며 남녀학생간에 평균 차이가 큼을 알 수 있다. 이는 통계적으로 유의한 차이($P<.05$)가 있었으며 학생들의 근면성에 있어 남녀학생간에 영향을 받고 있는 것을 알 수 있다.

다. 교사의 지도성 유형과 남녀학생의 책임감 관계

교사의 지도성 유형과 학생의 책임감과의 관계는 <표IV-14>와 같다.

<표IV-14> 교사의 지도성 유형과 책임감과의 관계

지도성 유형	성 별	N	M	SD	t값
효율적	남학생	225	18.26	2.97	.083
	여학생	155	18.28	3.11	
인화중심	남학생	55	17.76	2.84	.442
	여학생	61	17.02	3.35	
과업중심	남학생	54	17.30	3.61	.262
	여학생	51	17.47	3.17	
방임적	남학생	175	16.82	3.65	.763
	여학생	184	16.54	3.28	

$P<.05$

<표Ⅳ-14>에서는 남녀간의 행동특성 중 책임감과 관련하여 t검증결과 교사의 효율적, 인화중심, 과업중심, 방임적 지도성에 따라 성별에 따라 학생들은 아무런 영향을 받지 않고 있다는 것을 알 수 있다($P<.05$).

전체적으로 교사의 지도성에 따라 나타나는 남녀학생들의 평균을 비교할 때 효율적지도성과 과업중심의 지도성일 때 남학생보다는 여학생의 행동특성이 비교적 높게 나타나고 있으며, 인화중심과 방임적 지도성일 때 남학생이 여학생보다 평균이 비교적 높게 나타나고 있다. 하지만 통계적으로 유의한 차가($P<.05$) 나타나지 않으므로 교사의 지도성에 따라 남녀학생간의 행동특성인 책임감에서는 아무런 차이가 없다.

따라서 교사의 지도성 유형에 따라 남녀학생들의 행동특성인 책임감에 있어서는 아무런 영향을 받지 않는다는 것을 알 수 있다.

라. 교사의 지도성 유형과 남녀학생의 협동성 관계

교사의 지도성 유형과 학생의 협동성과의 관계는 <표Ⅳ-15>와 같다.

<표Ⅳ-15> 교사의 지도성 유형과 협동성과의 관계

지도성 유형	성 별	N	M	SD	t값
효율적	남학생	225	17.12	3.65	.572
	여학생	155	17.20	3.45	
인화중심	남학생	55	16.73	3.46	.048
	여학생	61	15.66	2.99	
과업중심	남학생	54	15.96	3.62	.752
	여학생	51	15.47	3.04	
방임적	남학생	175	15.31	3.87	.770
	여학생	184	15.01	3.60	

$P<.05$

<표Ⅳ-15>와 같이 교사의 지도성에 따라 나타나는 학생들의 행동특성에
인 협동성에 있어서 t검증결과 남녀학생간에는 아무런 차이가 없었다
($P<.05$).

전체적으로 남녀학생간에 나타난 평균을 비교해보면 교사의 지도성 유형
이 효율적일 때 여학생이 남학생보다 비교적 높게 나타나고 있으며, 인화중
심, 과업중심, 방임적 지도성일 때 남학생이 여학생보다 높게 나타나고 있
으나 통계적으로는 유의한 차이($P<.05$)가 없었다. 이는 교사의 지도성 유형
에 따라 남녀학생간에 나타나는 행동특성인 협동성에 있어서는 아무런 차
이가 없다는 것을 알 수 있다.

마. 교사의 지도성 유형과 남녀학생의 자주성 관계

교사의 지도성 유형과 학생의 자주성과의 관계는 <표Ⅳ-16>과 같다.

<표Ⅳ-16> 교사의 지도성 유형과 자주성과의 관계

지도성 유형	성 별	N	M	SD	t값
효율적	남학생	225	14.88	3.58	1.668
	여학생	155	14.24	3.77	
인화중심	남학생	55	14.38	3.44	1.282
	여학생	61	13.54	3.60	
과업중심	남학생	54	13.35	3.76	1.170
	여학생	51	12.53	3.43	
방임적	남학생	175	13.02	3.90	2.192 *
	여학생	184	12.13	3.76	

* $P<.05$

<표Ⅳ-16>과 같이 교사의 지도성과 학생들의 자주성과의 관계는 t검증
결과 교사의 효율적, 인화중심, 과업중심 지도성의 경우 남녀학생들의 행동
특성간에는 통계적으로 아무런 차이가 없으나 학생이 지각하는 교사의 지

도성이 방임적일 경우 남녀학생간에 통계적으로 유의한 차가 있음을 알 수 있다($P<.05$).

전체적으로 나타난 남녀학생간의 평균을 비교하면 학생이 지각하는 교사의 지도성이 효율적, 인화중심의 지도성일 때 남학생이 여학생에 비해 비교적 높게 나타나고 있으며, 과업중심의 경우에는 여학생이 남학생에 비해 비교적 높게 나타나고 있으나 통계적으로 유의한 차가 없었다. 따라서 효율적, 인화중심, 과업중심의 지도성 유형에 따라 나타나는 학생들의 자주성은 남녀학생간에는 아무런 차이가 없다는 것을 알 수 있다.

하지만 교사의 지도성이 방임적일 때 남학생(13.02)이 여학생(12.13)보다 평균적으로 높게 나타나고 있으며, 통계적으로 유의한 차이($P<.05$)가 있었다. 이는 학생들의 행동발달특성인 협동성에 영향을 끼치고 있다는 것을 알 수 있다.

바. 교사의 지도성 유형과 남녀학생의 창의성 관계

교사의 지도성 유형과 학생의 창의성과의 관계는 <표Ⅳ-17>과 같다.

<표Ⅳ-17> 교사의 지도성 유형과 창의성과의 관계

지도성 유형	성 별	N	M	SD	t값
효율적	남학생	225	15.26	3.70	.732
	여학생	155	14.98	3.66	
인화중심	남학생	55	15.53	4.03	1.827
	여학생	61	14.28	3.32	
과업중심	남학생	54	14.06	4.23	.752
	여학생	51	13.49	3.40	
방임적	남학생	175	13.99	4.24	2.063 *
	여학생	184	13.11	3.89	

* $P<.05$

<표Ⅳ-17>과 같이 교사의 지도성과 학생들의 행동특성인 창의성과의 관계에서는 교사의 효율적, 인화중심, 과업중심의 지도성은 남녀학생들의 행동특성인 창의성에 있어 통계적으로 아무런 차이가 없으나 방임적 지도성의 경우 남녀학생간에 나타나는 행동특성에는 유의한 차이가 있음을 알 수 있다($P<.05$).

전체적으로 학생이 지각하는 교사의 지도성은 효율적, 인화중심, 과업중심, 방임적일 때 남학생이 여학생보다 평균적으로 비교적 높게 나타나고 있으나 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 하지만 교사들의 지도성이 방임적일 경우 남학생(13.99)이 여학생(13.11)보다 높게 나타나고 있으며 비교적 평균 차이가 크게 나타나고 있음을 알 수 있다. 이는 통계적으로 의미 있는 차이($P<.05$)가 있었으며, 따라서 학생들의 행동특성인 창의성에 있어 남녀학생들간에 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다.

이상과 같이 교사의 지도성 유형과 남녀학생들의 행동특성 차이에 관한 연구결과에서 지도성 유형에 따라 나타나는 남녀학생들의 행동특성간에는 큰 차이가 없었으며, 학생들의 행동특성에 영향을 끼치지 않고 있음을 알 수 있었다.

하지만 학생에 대한 무관심과 학급운영에 일관성이 없으며 무계획적인 방임적 지도성을 나타내는 교사의 경우 준법성, 근면성, 자주성, 창의성의 행동특성에서 남녀학생간에 차이가 있었으며 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났다. 이는 교사의 지도성이 방임적일 경우 남녀학생들간의 행동특성에 많은 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 담임교사의 효율적인 학급경영과 학생지도를 위한 기초 자료를 얻고 학교 현장에서 학생들의 올바른 행동발달이 이루어지도록 하는데 본 연구의 목적이 있다.

연구의 목적을 위하여 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

1. 학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형은 어떻게 나타나는가?

1-1. 학생의 성별에 따른 차이는 어떠한가?

1-2. 교사의 성별에 따른 차이는 어떠한가?

2. 교사의 지도성 유형과 학생들의 행동특성은 어떤 관계가 있는가?

3. 학생들의 성별에 따른 행동특성은 어떤 차이가 있는가?

연구문제에 따른 자료분석을 위하여 연구대상은 부산광역시 소재 남녀 혼합 반으로 구성된 남녀공학 중학교 4개 학교로 3학년 담임교사 28명과 980명의 학생들(학급당 35명)을 대상으로 28개 학급을 군집 표집하여 설문 조사하였으며 그 중 부실하게 반응한 20매를 제외한 960부를 최종 분석하였다. 자료처리는 한글 SPSS 10.0/PC 프로그램을 사용하여 다음과 같이 통계 처리하였다.

자료분석에 의한 연구의 결과는 다음과 같다.

가. 학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형

첫째, 교사의 지도성 유형에서 남학생은 효율적 지도성(44.2%) 유형을 많이 선택한 반면 여학생은 방임적 지도성(40.8%)유형에 많이 선택하여 인식의 차이를 보이고 있는 것으로 나타났으며, 전체적으로 학생들은 교

사의 지도성 유형에 있어 방임적(37.4%)이라고 지각하는 학생이 많이 나타나고 있다.

학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형에 있어 많은 학생들이 교사의 방임적 지도성을 지적하고 있었으며, 이는 현재의 교사 지도성에 대하여 개선되어야 할 점이 많다는 것을 알 수 있다.

둘째, 교사의 성별에 따른 차이에서는 남교사의 경우 많은 학생이 교사의 방임적 지도성(50%) 유형에 선택하였으며, 특히 여학생(59.7%)이 남학생(41.3%)보다 높게 나타나 남녀학생간에 많은 인식의 차이가 있는 것을 알 수 있었다. 여교사의 경우에는 많은 학생들이(45.1%) 효율적 지도성 유형에 선택하였으며, 남학생(47.9%)이 여학생(41.8%)보다 다소 높게 나타났으나 큰 차이가 없는 것으로 나타났다.

연구결과를 통해 학생들은 남교사 보다 여교사를 보다 효율적인 지도성을 발휘하는 교사로 인식하고 있는 것을 알 수 있다. 이는 현 사회의 남녀 평등화에 따른 여교사에 대한 인식의 변화와 역할이 커지면서 나타나는 현상으로 과거에 비해 여교사의 지도성이 점차 높아지고 있음을 알 수 있다.

나. 교사의 지도성 유형과 학생들의 행동특성과의 관계

자료분석에 의하면 교사의 지도성 유형별로 학생들의 행동특성에 영향을 끼치고 있는 것으로 나타났다. 특히 학생들이 지각하는 효율적 지도성과 방임적 지도성의 교사간에 나타나는 학생들의 행동특성은 전 영역에 걸쳐 영향을 받고 있음을 알 수 있다. 이를 좀더 자세히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 효율적 지도성의 경우 교사는 학생을 이해하고 의견을 존중하는 인화중심의 지도성과 학급운영을 계획적이고 규칙적이며, 엄격함을 강조

하는 과업중심의 지도성을 조화롭게 발휘함으로서 학생들의 청소년기에 중요한 행동발달에 큰 도움을 주고 있는 것으로 나타났다.

둘째, 인화중심 지도성의 경우 교사는 학급에서 부드러움과 친숙함을 통한 인간관계로써 학생들에게 자유로움과 개방성으로 인하여 학생들의 창의성과 자주성에는 도움을 주고 있었지만 계획적이지 않는 학급운영, 학생들의 과업수행에 대한 결과 처리의 미숙 등으로 학생들의 역할수행과 책임의식에 있어서는 도움을 주고 있지 않는 것으로 나타났다.

셋째, 과업중심 지도성의 경우 교사는 학생에 대한 기대와 결과에 집착하는 학급운영으로 학생들의 창의성, 협동성, 책임감의 행동발달에 도움이 되지 않고 있는 것으로 나타났다.

넷째, 방임적인 지도성의 경우 학생들은 전체학생의 행동특성과 비교할 때 전 영역에 걸쳐 평균보다 낮게 나타나고 있었으며, 이러한 교사의 지도성은 학생들에 있어 청소년기의 가장 중요한 행동발달과정에서 건전하고 올바른 행동발달에 부정적 요인으로 작용하고 있는 것으로 나타났다.

이상과 같이 학생들이 지각하는 담임교사의 지도성 유형과 학생 행동특성과의 관계에서는 교사의 지도성 유형에 따라 학생들의 행동발달특성에 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다. 이는 윤희정(1997)의 선행연구결과와 일치하고 있음을 알 수 있다.

다. 교사의 지도성 유형과 학생들의 성별에 따른 행동특성

교사의 지도성 유형에 따른 남녀학생들의 행동특성에서는 방임적 지도성에서 유의한 차이가 있었으나 효율적, 인화중심, 과업중심의 지도성에서는 차이가 나타나지 않았다. 이는 현 사회에서 나타나는 남녀에 관한 성에 대한 평등의식과 함께 교육현장에서 단계적으로 이루어지고 있는 남녀공학이 점차 정착되어 가는 과정 속에서 나타나는 현상으로 생각된다.

2. 결론 및 제언

이상에서 나타난 연구 결과를 통하여 다음과 같은 결론을 얻을 수 있다.

학생의 수범적 대상으로서 학급 담임교사의 역할과 지도성은 학생들의 행동발달에 중요한 영향을 끼치고 있는 것으로 나타났다. 따라서 청소년기의 중요한 행동발달과정 속에서 학생들의 건전한 가치관 확립과 올바른 행동발달을 위하여 학교 교육에서 교사 자신의 끊임없는 노력과 교사의 지도성에 관한 연구가 더욱 필요하다고 할 수 있다.

연구결과를 바탕으로 담임교사의 효율적인 지도성을 발휘하기 위한 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교사 자신의 인식에 대한 변화가 우선되어야 한다. 현재의 교육체제 및 제도의 문제점을 내세우기에 앞서 학생들의 행동특성을 파악하고 이해하며, 교육현장에서 학생들과 함께 하는 교사가 되기 위한 끊임없는 노력과 자신의 지도성에 대한 개발이 먼저 선행되어야 할 것이다.

둘째, 교직은 전문가로서의 전문성을 요구한다. 교사는 학생의 잠재능력을 신장시키기 위한 전문적 지도자로서의 역할을 수행하여야 한다. 아울러 교사는 지식만으로는 전문적 지도자가 될 수 없으므로 인간적, 전문적 자질을 갖추어야 할 것이다.

따라서 교사의 전문성 신장을 위하여 교과, 생활지도 영역에서의 전문성 개발과 경력별, 연령별에 따른 학교, 교육청, 교육부에서의 단계적인 자체연수를 보다 강화하여야 할 것이다.

셋째, 현재 학급에서 교사의 역할을 학습과 생활지도자로서의 역할로 분류하고 있다. 이러한 역할수행과정에서 나타나는 교사의 지도성에 대한 평가가 현재 학교현장에서 실시하고 있는 교사의 근무평정제도와 함께 보다 객관적이고 공정성이 확보된 제도적 보완이 필요할 것이다.

이는 교사들의 평가에 있어 객관성, 타당성, 공정성에 대한 인식이 교육현장에서 확산될 때 학생에 대한 교사의 지도성이 더욱 효율적으로 발휘되리라 생각된다.

본 연구를 통해 후속연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 현재까지 교사의 지도성에 대한 많은 연구가 실시되고 있지만 우리의 교육현실에 맞는 교사 지도성에 관한 연구가 더욱 필요하며, 현행 학교에서의 교사 평가와 관련하여 효율적인 교사의 지도성을 위한 평가도구 개발을 위한 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 보다 현실적이며 학교현장에 적합한 교사들의 경력별, 연령별, 직위별로의 전문성 신장을 위한 프로그램 개발에 대한 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

셋째, 학교 현장에서 교사가 작성하는 학교생활기록부의 학생 행동발달상황 평가와 관련하여 표준화된 학생 행동발달 평가도구 개발에 대한 연구가 더욱 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 권기욱(1996). **학급경영론**. 서울: 권미사.
- 교육부(2000). **초·중등학교 학교생활기록부전산처리 및 관리지침**. 교육부 훈령 제 607호.
- 김남순 역(1992). **인간발달과 교육**. 서울: 창지사.
- 김범준(1995). **학생이 지각한 담임교사의 지도성 행동과 학업 성취도간의 상관연구**, 석사 학위 논문. 연세대학교.
- 김병성(1985). **학교 학습풍토와 학습성취**. 서울: 교육과학사.
- 김영돈(1987). **학급경영의 이론과 실제**. 서울: 배문사.
- 김영태(1998). **교사지도성의 개념정립에 관한 연구**. 박사학위 논문. 부산대학교.
- 김진규(2002). **행동발달평가**. 서울: 교육과학사.
- 김종서(1970). **수업 행태 분석법**. 서울: 배영사.
- 김종철(1982). **교육행정 이론과 실제**. 서울: 교육연구사.
- 김홍미(1988). **학생이 지각하는 교사의 지도성 유형과 학습태도**. 석사학위 논문. 이화여자대학교.
- 김형립(1981). **행동발달평가기준**. 황정규·김형립(편). **행동발달 및 특별활동 평가기준의 탐색적 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 남정걸(1997). **교육행정 및 교육경영**. 서울: 교육과학사.
- 박연호(1984). **교사와 인간관계론**. 서울: 법문사.
- 박용현(1986). **사회적 행동과 학습**. 서울: 교육출판사.
- _____(1984). **학급사회**. 서울: 배영사.
- 부산광역시교육연구원(1999). **교육실무편람**, 부산: 부산광역시교육청.
- 서정화 외(1988). **학급경영. 교과교육전서**. 서울: 갑을 출판사
- 송화섭 역(1955). **교육행정의 이론탐색과 실제**. 서울: 학문사

- 윤희정(1997). **아동이 지각한 교사의 지도성 유형과 행동발달과의 관계연구**. 석사학위 논문. 순천향대학교.
- 이경숙(1999). **학생이 지각한 교사의 행동특성이 학급풍토에 미치는 영향에 관한 연구**. 석사학위 논문. 홍익대학교.
- 이문용 외(1985). **교육행정 및 경영**. 서울: 형설출판사.
- 이은진 외(1983). **교육평가, 교육통계, 「신교육학 연구 총서(제5권)」**. 서울 : 갑을 출판사.
- 이성진(1986). **학교에서의 행동 수정**. 서울: 배영사.
- 이형행(2000). **교육행정, 이론적 접근**. 서울: 문음사.
- 정인선(2000). **아동이 지각한 담임교사의 지도유형별 아동의 행동발달 및 학업성적의 비교**. 석사학위 논문. 충북대학교.
- 조병호(1981). **장학론**. 서울: 배영사.
- 최동호(1984). **교사의 지도 유형에 대한 학생의 지각에 대한 연구**. 석사학위 논문. 원광대학교.
- 최승우(2001). **교사-학생의 상호작용 유형과 학업성취와의 관계**. 석사학위 논문. 한국교원대학교.
- 최종식(1996). **학급담임교사의 지도성과 학급풍토에 관한 연구**. 석사학위 논문. 관동대학교.
- 황정규(1981). **행동 발달 및 특별활동 평가기준의 탐색적 연구**. 한국교육개발원.
- _____(1984). **학교학습과 교육평가**. 서울: 교육과학사.

Allport, G. W.(1937). *Handbook of Social Psychology*, N.Y.: Murchison Co.

Anderson, L. W.(1981). *Assessing affective characteristics in the schools*.

- MA: Allyn and Bacon, Inc. Borg, W. R, & Gall, M. D.(1983).
Educational research(4th ed.). N.Y.: Longman Inc.
- Gagne, R. M., & Briggs, L. J.(1979). *Principles of instructional design*(2nd ed.). N.Y.: Holt, Rinehart, and Winston.
- Halpin, A.W.(1959). *The Leadership Behavior of School Superintendents*,
Chicago: Midwest Administration Center, The Univ. of Chicago
- Hersey, P & K. M. Blanchard (1982). *Management of Organizational Behavior*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- Kimball, D. S.(1947). *Principles of Industrial Organization*, N.Y.:
McGraw Hill Book Co. Inc.
- Stogdill, R. M.(1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*, N.Y.: Free Press.

부록 1

학생이 지각한 담임교사의 지도성 유형과 학생 행동특성과의 관계

안녕하십니까?

본 설문지는 “학생이 지각한 담임교사의 지도성 유형과 학생 행동특성과의 관계”에 대한 자료를 얻기 위하여 제작된 것입니다. 이 연구는 여러분과 함께 생활하는 담임교사의 지도성 유형에 대한 자료를 얻고 담임교사의 지도성에 따른 여러분의 행동특성과의 관계를 조사·분석하여 담임선생님과 여러분의 학교생활에 도움이 되는 유용한 자료를 얻고자 하는데 목적이 있습니다.

평소 여러분이 생활하면서 느끼는 담임선생님에 대한 모습과 현재 여러분들이 생활하면서 나타나는 행동특성을 솔직하게 답변해 주시면 감사하겠습니다.

이 설문지는 본 연구의 목적 이외 타 목적으로 사용하지 않을 것을 약속드리며, 다시 한번 여러분의 도움에 감사 드립니다.

2002. 7.

부경대학교 교육대학원 교육행정전공 서 병 곤

()중학교 제 3학년 반 남(), 여()

☞ 응답요령

다음의 각 문항들은 여러분이 평소 학교 생활을 하면서 느끼는 담임 선생님의 관한 내용과 행동발달특성에 관한 내용입니다.

※ 평소 느끼는 내용과 일치하는 곳에 V표를 해주시면 고맙겠습니다.

구분 문항	내 용	그렇다----▲-----그렇지 않다				
	지금까지 우리 담임 선생님은.....	항상	자주	가끔	어쩌다	전혀
6	평소 우리를 공평하게 대해 주셨다.	5	4	3	2	1
2	나는 등하교 시간을 잘 지킨다.	5	4	3	2	1
요 령	항상 그렇다면	V				
	흔히 그렇다면		V			
	가끔 그렇다면			V		
	어쩌다 한번씩				V	
	전혀 그렇지 않다면					V

담임교사의 지도성 유형에 관한 설문지

구분 문항	내 용	그렇다--▲---전혀				
	지난 1학기 동안 우리 담임 선생님은.....	항상	자주	가끔	어쩌다	전혀
1	우리들과의 생활 속에서 개인적인 일과 학급 일을 구분하셨다.	5	4	3	2	1
2	우리들에게 개인적으로 부드럽고 친절하게 대해 주셨다.	5	4	3	2	1
3	우리들과 함께 새로운 생각을 짜내려고 노력하셨다.	5	4	3	2	1
4	우리를 즐겁게 하는 일이라면 작은 일이라도 기꺼이 하셨다.	5	4	3	2	1
5	우리들의 생활에 대해 엄하게 대하셨다.	5	4	3	2	1
6	우리들이 무엇을 생각하는지 잘 이해하고 계셨다 .	5	4	3	2	1

문 항	지금까지 우리 담임 선생님은.....	항 상	자 주	가 끔	어 찌 다	전 혀
7	우리들이 공부를 적게 한다고 꾸중을 하셨다.	5	4	3	2	1
8	우리들의 의견을 존중하고 듣기를 좋아하셨다.	5	4	3	2	1
9	우리들에게 의심을 사지 않게 분명하게 행동하셨다.	5	4	3	2	1
10	선생님의 잘못에 대해서는 우리에게 솔직하게 인정을 하셨다.	5	4	3	2	1
11	우리들에게 개별적으로 과제를 내주셨다.	5	4	3	2	1
12	우리들에게 개인적인 고민을 해결하도록 도와주셨다.	5	4	3	2	1
13	학급경영에 있어 계획성 있게 실천하셨다.	5	4	3	2	1
14	학급경영에 대한 자신의 행동에 대하여 설명하기를 좋아하셨다.	5	4	3	2	1
15	학급운영 및 학생의 평가시에 일정한 기준을 갖고 실천하셨다.	5	4	3	2	1
16	학급경영에 있어 우리들의 의견을 듣고 운영하셨다.	5	4	3	2	1
17	우리들의 올바른 생활을 위해 학급조희나 종례를 강조하셨다.	5	4	3	2	1
18	학급경영시 우리들의 새로운 생각과 의견을 빨리 받아 들이셨다.	5	4	3	2	1
19	학급활동시 일정한 기준을 정해놓고 꼭 따르도록 강조하셨다.	5	4	3	2	1
20	우리들을 공평하게 대해 주셨다.	5	4	3	2	1
21	우리 반이 다른 반 보다 더 나아야 한다고 강조하셨다.	5	4	3	2	1
22	보다 나은 학급을 위해 분위기를 변화시키기를 좋아하셨다.	5	4	3	2	1
23	우리들에게 학교 및 학급에서의 규칙은 반드시 지키도록 하셨다.	5	4	3	2	1
24	우리들이 정다움을 느껴 선생님과 가까이하기가 편했다.	5	4	3	2	1
25	우리들에게 학생의 신분, 역할에 대하여 자주 말하셨다.	5	4	3	2	1
26	우리들과 함께 하며 서로 얘기 하는 것을 좋아하셨다.	5	4	3	2	1
27	우리들에게 우리의 능력을 최대한 발휘하도록 이끌어주셨다.	5	4	3	2	1
28	우리들 제의를 대부분 받아들이고 실천을 하셨다.	5	4	3	2	1
29	학급 일에 학생들이 서로 협조할 수 있도록 분위기를 만드셨다.	5	4	3	2	1
30	학급 일을 결정하기 전에 반드시 학생들의 동의를 구하셨다.	5	4	3	2	1

부록2

학생 행동발달을 위한 행동특성 설문지

3학년 반 (남, 여)

이 설문지속에는 여러분들이 학교 생활에서 나타나는 행동발달에 따른 행동특성이 실려져 있습니다. 각 내용을 읽어가면서 설문내용이 본인을 잘 나타내고 있는지 아니면 나타내고 있지 않는지를 판단하여 각 문항의 평가란에 V표를 해주시길 바랍니다.

【기입 방법】 항상 그렇다면-----항상 자주(흔히)그렇다면-----자주
가끔 그렇다면-----가끔 어쩌다 한번씩 그렇다면-----어쩌다
전혀 그렇지 않다면 ----전혀 에 V표 을 하면 됩니다.

번호	내 용	항상	자주	가끔	어쩌다	전혀
1	나는 교과서와 학습준비물을 잘 갖추어 온다.	5	4	3	2	1
2	나는 등 하교시간을 잘 지킨다.	5	4	3	2	1
3	나는 교칙을 잘 지키며 용의가 단정하다.	5	4	3	2	1
4	나는 공공물(책걸상, 학교시설물 등)을 내 것처럼 아껴 쓴다.	5	4	3	2	1
5	나는 학교행사(전체조회, 체육대회, 체험활동 등)시 질서를 잘 지킨다.	5	4	3	2	1
6	나는 내게 주어진 학습과제를 열심히 해결한다.	5	4	3	2	1
7	나는 어려운 학습문제를 해결하려고 스스로 노력한다.	5	4	3	2	1
8	나는 모든 일에 적극적이며 끝까지 참여한다.	5	4	3	2	1
9	나는 내가 맡은 구역의 청소를 열심히 한다.	5	4	3	2	1
10	나는 무단 결석, 지각, 조퇴, 결과를 하지 않는다.	5	4	3	2	1
11	나는 학습과 관련한 과제를 빠짐없이 잘한다.	5	4	3	2	1
12	나는 내가 맡은 일은 남에게 미루지 않고 내 힘으로 처리한다.	5	4	3	2	1
13	나는 한번 정한 약속을 중시하고 꼭 지키도록 노력한다.	5	4	3	2	1
14	나는 나의 잘못된 일을 솔직하게 인정하고 말한다.	5	4	3	2	1
15	나는 학급에서의 역할 및 임무(당번, 간부, 부장 등)를 충실히 수행한다.	5	4	3	2	1

번호	내 용	항상	자주	가끔	어쩌다	전혀
16	나는 학습이 부진한 친구들의 학습을 도와준다.	5	4	3	2	1
17	나는 친구들과 서로 도와가며 함께 일하기를 즐겨한다.	5	4	3	2	1
18	나는 친구가 어려울 때 친구를 이해하고 도와준다.	5	4	3	2	1
19	나는 학급 활동에 즐겨 참여하며 학급에서 결정한 사항은 잘 지킨다.	5	4	3	2	1
20	나는 학교행사에(진채조회, 체육대회, 체험활동 등)에 열심히 참여한다.	5	4	3	2	1
21	나는 수업시간에 나의 의견을 활발하게 발표한다.	5	4	3	2	1
22	나는 학급에서 나에게 맡겨진 일 외에도 할 일을 찾아서한다.	5	4	3	2	1
23	나는 학교 생활에서 자신감을 가지고 나의 의견을 분명하게 말한다.	5	4	3	2	1
24	나는 모든 일을 남에게 의지하지 않고 스스로 처리한다.	5	4	3	2	1
25	나는 어떤 일이든 계획을 세워 스스로 실천한다.	5	4	3	2	1
26	나는 학습 과제 해결을 위하여 많은 것을 참고하여 독창적으로 해결한다.	5	4	3	2	1
27	나는 일을 실천함에 있어 일의 능률을 올리는 방안을 찾아 해결한다.	5	4	3	2	1
28	나는 학교활동(학급회, 학생회, 수업)에서 새로운 의견을 잘 제시한다.	5	4	3	2	1
29	나는 남이 하는 대로 따라 하기 보다 새로운 방법을 찾아 일을 처리한다.	5	4	3	2	1
30	나는 남보다 개성이 강하며 남다르게 행동하는 것이 좋다.	5	4	3	2	1

♥ 질문에 성실히 답변해 주셔서 감사합니다.