

碩 士 學 位 論 文
指 導 教 授 金 璟 培

初等學校 擔任教師의 指導性 類型과
兒童 不安과의 關係 研究

A Study on the Relationship between the Leadership Type of
Elementary Teachers in Charge and Children's Anxiety.

1999 年 6 月 日

漢 城 大 學 校 行 政 大 學 院

教 育 行 政 學 科
教 育 行 政 專 攻

金 榮 來

碩士學位論文
指導教授 金 環 培

初等學校 擔任教師의 指導性 類型과
兒童 不安과의 關係 研究

A Study on the Relationship between the Leadership Type of
Elementary Teachers in Charge and Children's Anxiety.

위 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함.

1999 年 6 月 日

漢城大學校 行政大學院

教育行政學科
教育行政專攻

金 榮 來

金榮來의 教育學 碩士學位 論文을 認定함

1999 年 6 月 日

審査 委員長 印

審査 委員 印

審査 委員 印

目 次

I. 緒 論	1
1. 研究의 必要性	1
2. 研究의 目的	2
3. 研究의 內容	3
4. 研究의 制限点	3
II. 理論的 背景	4
1. 教師의 指導性 理論	4
2. 不安 理論	16
3. 先行研究의 考察	24
III. 研究의 方法	27
1. 研究 對象	27
2. 測定道具	28
3. 資料處理	30
IV. 研究 結果의 分析과 解釋	31
1. 結果의 分析과 解釋	31

V. 要約及 結論	38
1. 要約	38
2. 結論	41
3. 提言	41
參考文獻	43
英文抄錄	47
附 錄	50

表 目 次

<표 1> 각 연구자들의 지도성 행위차원	14
<표 2> 교사의 지도성 유형 질문지의 변인별 문항수	28
<표 3> 교사의 지도성 행동 유형 분류기준	30
<표 4> 지역에 따른 아동이 지각한 교사의 지도성 유형의 인식의 차이	31
<표 5> 학년에 따른 아동이 지각한 교사의 지도성 유형의 인식의 차이	32
<표 6> 성별에 따른 아동이 지각한 교사의 지도성 유형의 인식의 차이	33
<표 7> 아동의 배경변인에 따른 일반 불안의 차이	34
<표 8> 아동의 배경변인에 따른 시험 불안의 차이	35
<표 9> 아동이 지각한 교사의 지도성 유형에 따른 일반 불안의 차이	36
<표10> 아동이 지각한 교사의 지도성 유형에 따른 시험 불안의 차이	37

그 립 目 次

<그림 1> 지도성 행위 연속체	8
<그림 2> 지도유형 4간표	11
<그림 3> 지도성과 사회행동과의 관계	11
<그림 4> 유효성차원의 추구	13
<그림 5> 자극과 불안 반응의 관계	22

I. 緒 論

1. 研究의 必要性

학교 조직은 학급 단위에서 교육의 주체와 객체가 역동적으로 상호작용하고, 각 학급은 학생과 교사가 구성원으로 존재하며, 교사는 교육의 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 어떠한 형태로든 지도성 행동을 발휘하게 된다.

교육 목표 달성의 수준은 학생의 인지적 행동과 정의적 행동의 수준과 질에 달려있으며, 인지적 행동이나 정의적 행동의 형성은 학생들에게 제공되는 환경요인이 중요한 변수로 작용한다. 또한 환경요인 중에서도 교사의 지도성 행위는 학급 장면에서 아동들의 정의적 특성을 결정짓는 중요한 변인으로 인식되고 있다.

학급은 담임 교사 한 사람과 아동들로 구성된 하나의 사회조직체라 할 수 있는데, 동일시의 대상으로서의 교사의 행위 또는 학급 경영과 관리자로서 교사의 지도성 행위는 아동들의 정의적 특성에 상당한 영향을 미치게 된다. 즉 아동의 일정한 정의적 특성은 학교생활 및 학습경험을 통하여 체득된다고 볼 수 있으며, 가장 왕성한 성장기에 있는 아동이 겪는 복잡한 인간 관계의 경험이 아동의 정의적 특성 즉 아동의 인격 형성에 큰 영향을 미치므로 아동과의 상호 작용 과정에서 지도성 행위와 아동들의 정의적 특성과의 관계를 밝힐 필요가 있다.

또한 학교 교육은 학습자에게 성공적인 경험을 하게 함으로써 학습자의 능동적인 태도와 잠재력을 길러 주어야 한다. 그런데 정의적 특성 중의

하나인 불안은 때로는 학습의 동기를 유발시켜 학업 성적의 향상에 도움을 주는 성공적인 경험으로 학습자로 하여금 능동적인 태도를 길러주는 경우도 있다. 그러나 아직도 미숙 단계에 있는 아동들은 오히려 불안으로 인해 학습의욕이 저하되고, 심할 경우 학교생활의 부적응이 초래되어, 잠재력을 신장시키는데 큰 저해 요인이 될 수 있다고 보는 견해도 많아, 교사의 지도 성이 아동에게 어느 정도의 불안을 불러일으키는지에 대한 정도를 파악하기 위한 연구가 필요하게 되었다.

2. 研究의 目的

초등학교 담임 교사의 지도성 행위가 아동의 불안에 미치는 영향을 연구함으로써 학급 경영과 학습 효과 및 교육 목표 달성을 위해 일선 교사들이 어떠한 지도성 행위를 발휘해야 할 것인가에 대하여 밝혀보는데 본 연구의 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위한 연구의 문제는 다음과 같다.

첫째, 아동의 배경변인(지역, 학년, 성별)에 따라 교사의 지도성 유형에 대한 인식이 어떠한 차이가 있는가?

둘째, 아동의 배경변인(지역, 학년, 성별)에 따라 일반 불안, 시험 불안은 어떠한 차이가 있는가?

셋째, 아동의 지도성 유형 인식정도에 따라서 일반 불안, 시험 불안은 어떠한 차이가 있는가?

3. 研究의 內容

위에서 제시한 목적을 달성하기 위한 연구의 내용은 다음과 같다.

첫째, 지도성 행위에 대한 문헌 연구와 아동의 불안에 대한 이론 연구를 분석한다.

둘째, 선행연구를 조사분석하고 실증적 연구를 위하여 설문지로 작성하여 조사·연구한다,

셋째, 아동의 배경변인(지역, 학년, 성별)에 따라 지도성 유형에 대한 인식, 일반 불안, 시험불 안에 대하여 어떠한 차이가 있는지를 밝힌다.

4. 研究의 制限點

본 연구의 결과를 일반화하는 데는 다음과 같은 제한점을 지닌다.

첫째, 표집대상을 서울, 경기도의 초등학교 교사로 한정하였으므로 본 연구결과에 대한 해석을 일반화하는 데는 제한점을 지닌다.

둘째, 본 연구에 사용된 설문지는 여러 선행연구들의 설문을 참조하여 연구자가 작성하였다.

Ⅱ. 理論的 背景

1. 教師의 指導性 理論

1) 指導性的의 概念

현대 사회에 있어서 지도성은 어디에서나 그 필요성이 인정되고 있으므로 사회학, 심리학, 경영학, 인류학 등 각 분야에서 다루어지고 있다.

과학적 관리론이 지배하던 고전이론시대의 인간관, 조직관에서는 모든 인간의 행동은 지시 명령으로만 움직이거나 지시 명령대로 이성적, 합리적으로 움직인다고 생각했기 때문에 지도성에 대한 관심은 별로 갖지 않게 되다가 인간관계론 시대에 와서야 비로소 지도성의 존립 및 그 중요성이 인식되기 시작했다. 그 이후부터 지도성에 대한 경험적 연구가 진전됨에 따라 이의 중요성이 더욱 강조되었으며 현대의 모든 집단과 조직에서는 효과적인 지도성을 추구하고 있다.

지도성에 대한 접근은 일반적으로 지도성과 관련된 인간성에 중점을 둔 심리학적 연구와, 지도성의 결정 및 행사에 있어서 심리학적 요인과 사회학적 요인 모두가 다 크게 복합적으로 작용한다고 보는 행동과학적 접근으로 나누어 진다.¹⁾

집단의 종류가 다양하고 그 집단을 이끌어 가는 지도자의 개성이나 집단 구성의 성격에 따라 지도성도 여러 가지 형태로 다르게 나타나고 또 이를 정의하려는 목적이나 내용 그리고 전문적인 견해에 따라 다르다.

지도성 행위(leadership behavior)란 지도자가 목표 달성을 위하여 조직의 활동을 지휘할 때 나타나는 지도자의 행위로서 지도성에 관한 행동과

1) 김명환 외, 「현대 교육 행정학」 (서울 : 교육출판사, 1982), pp. 102~104.

학적 연구(leadership behavior approach)에서 그 개념이 발전되었다. 따라서 지도성 행위 개념을 보다 명확하게 하기 위하여는 지도성에 관한 행동과학적 접근에서의 지도성의 정의와 지도성의 행동 특성에 관한 연구를 문헌을 통하여 고찰해 봄으로써 가능하다.

지도성에 관한 다양한 연구를 한 Halpin은 지도성을 목표달성을 향하도록 집단의 활동을 지도할 때 나타나는 개인의 행위²⁾라 하였으며 상황론을 제시한 Fiedler도 지도성을 지도자가 구성원들의 과업을 지도 정리하는 과정에서 보여주는 행위특성이며 여기에는 작업관계를 구성하고 구성원을 칭찬하고 비판하며 구성원들의 복지와 감정에 대한 배려를 보여주는 행위가 포함된다³⁾고 하였다. Lippman은 “지도성은 새로운 구조를 창안하거나 조직의 목표를 달성하기 위한 과정”이라 하였으며⁴⁾ Stogdill의 “지도성은 항상 유동적이고 변화하는 요인들의 상호 작용적 입장에서 인식되어야 하며, 지도성에 관한 적절한 분석은 지도자에 관한 연구뿐만 아니라 상황에 대한 연구도 포함되어야 한다.”⁵⁾라는 지적은 지도성의 상황론적 접근을 제시하고 있다.

또한 김창걸은 “지도성이란 조직의 목적을 효율적으로 달성하기 위하여 조직 구성원의 협동적 노력을 유도하고 촉진하는 기술 또는 영향력”이라고 하였다.⁶⁾

이상의 지도성 정의에서 간추려 보면 지도성은 이끄는 사람과 따르는

2) Andrew W. Halpin, 「The Leadership Behavior of School Superintendents」 (Chicago : Midwest Administration Center, The University of Chicago, 1959), p. 4.

3) F. E. Fiedler, 「A Theory of Leadership Effectiveness」 (New York McGraw - Hill Book Company, 1967), p. 6.

4) 백현기, 「교육행정의 기초」 (서울 : 배영사, 1991), p. 163.

5) 남정걸, 「교육행정 및 교육경영」 (서울 : 교육과학사, 1993), pp. 403~404.

6) 김창걸, 「학교행정학 및 교육경영」 (서울 : 영운출판사, 1990), pp. 158~159.

사람, 그리고 주어진 상황과의 함수관계라고 볼 수 있겠다. 지도성에 있어서 많은 연구가 시도되어 왔는데 이것은 주로 특성론적 접근이었다. 어떠한 특성 즉 지도자로서의 자질을 구비한다면 지도자가 될 수 있다는 사고이다. 그러나 그후 많은 연구들은 지도성을 이끄는 사람, 따르는 사람, 그리고 상황의 과정임을 밝혀 주고 있다. 이렇게 볼 때 지도성은 타고난 또는 학습된 특성에 의한다기보다는 이끄는 사람과 따르는 사람과 상황에 대하여 관찰된 행동이 주가 된다고 하겠다.

지금까지는 지도행위를 연속선상에서 그 유형을 가늠하여 분류해 왔지만 근래에 와서는 두 차원으로 양극개념에 의하여 분류하여 연구하는 경향이 있다.⁷⁾

이상과 같은 연구에서 교사의 지도성을 정의하면 학급 조직 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 학생들로 하여금 교육 목적 달성에 자발적으로 노력을 하도록 영향을 미치는 행위라고 할 수 있다.

2) 指導性 理論

1900년초 Taylor를 대표로 하는 과학적 관리론자들은 지도자의 기능은 조직목표 달성을 위해 분명한 업무 수행 기준을 설정하고 그것을 강력하게 수행해 나가는 것이라고 하였다. 그러므로 지도성 행위 특성은 조직목표 달성을 위한 과업지향적인 것이었다⁸⁾.

1920년 이후 Mayo를 중심으로 한 인간관계론자들은 지도자의 기능은 조직목표 달성은 물론 구성원들의 개인적 성장이나 발전의 기회를 부여하

7) 강길수 외, 「교육행정」 (서울 : 한국방송통신대학 출판부, 1983), p. 265.

8) F. W. Taylor, 「The Principle of Scintific Management」 (N. Y. : Harper & Brothers, 1911), p. 152.

는 행위라고 하였다.⁹⁾

초등학교 학생을 대상으로 교사의 지도성에 관한 최초의 실험을 한 Lewin등은 행위 특성으로 지도유형을 정하였는데 권위주의적, 민주적, 방방임적 지도자형으로 분류하였다.¹⁰⁾ 과거의 연구자들은 일에 대한 관심은 권위주의적 지도자에 의해 대표된다고 생각하였다. 그러나 Lewin의 연구에서는 지도자가 그의 하위자들에게 영향을 미치는 방법을 다음과 같이 보았다.

첫째, 하위자들에게 무엇을 어떻게 해야 할 것인가를 명령하든가

둘째, 일에 대한 계획이나 실시에 하위자들을 참가시킴으로써 지도자가 그의 지도성의 책임을 하위자에게 나누어주는 어느 한 가지라고 생각하였다. 전자는 전통적인 권위적 관리형으로서 과업에 대한 관심을 강조하고, 후자는 보다 비 지시적인 민주적 관리형으로서 인간의 관계성을 강조한다.

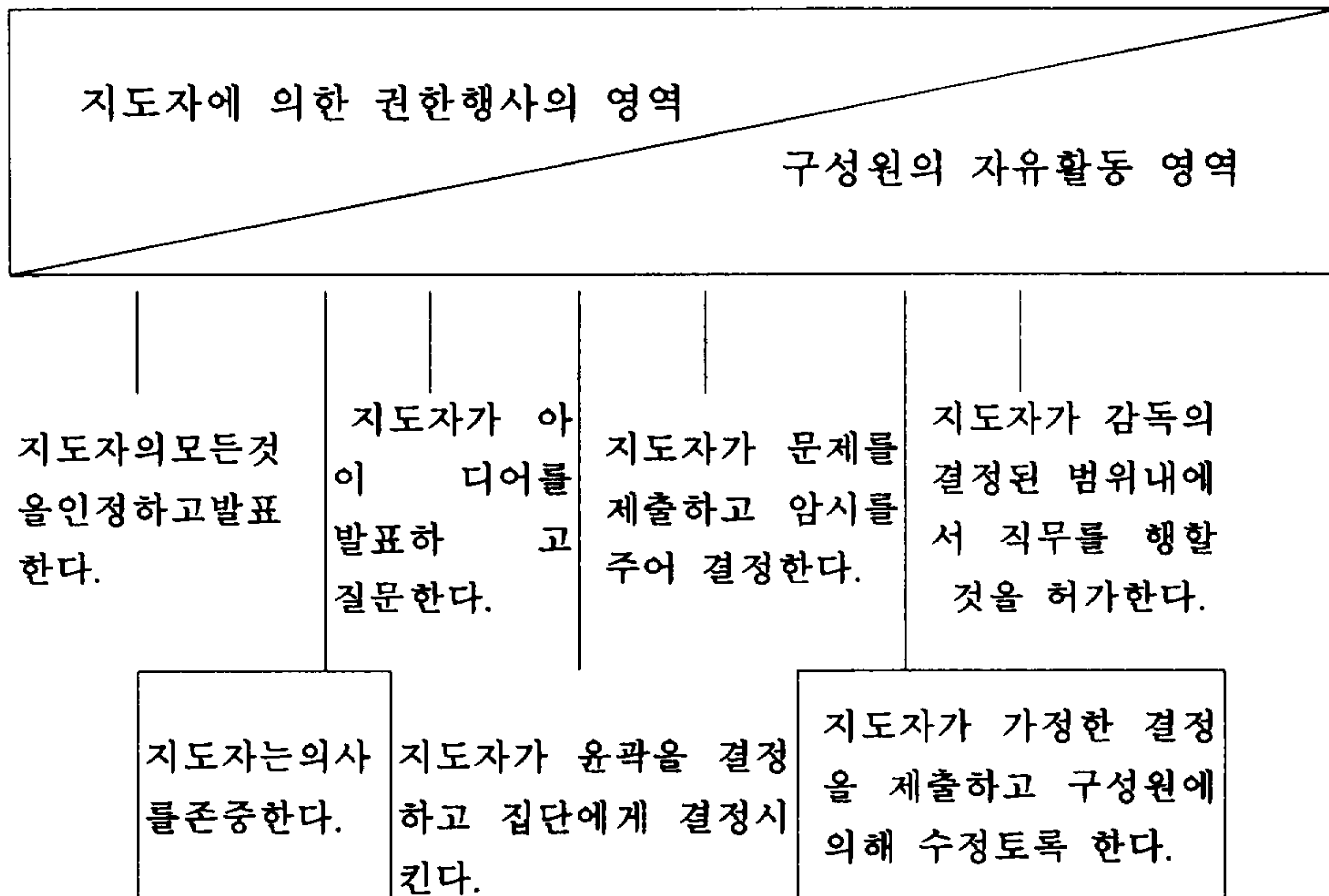
권위적 지도자 행동은 인간이란 태어날 때부터 태만하여 믿을 만한 것이 못된다는 가정에 입각하고 있으며(X 이론), 이에 반하여 민주적 형은 지도자의 권력은 집단에 의하여 안정되어 있고, 인간들이란 철저하게 동기 부여만 되면 기본적이고 자율적이고, 창의적일 수 있다는 가정에 입각하고 있다(Y 이론). 따라서, 권위주의적인 형에서는 조직 목표 달성을 위한 과업을 강조하고, 민주형은 구성원과의 관계성을 강조하는 것으로 나타났다.

9) E. Mayo, 「The Social Problem of an Industrial Civilization」 (London : Kegan Paul, 1949), p. 230.

10) Kurt. Lewin, Ronald. Lippitt, and Ralph.K. White, "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Crested Social Climate" 「Journal of Social Psychology」 (May 1939), pp. 271 ~ 76.

Rober Tannenbaum과 Warren H. Schmidt는 <그림1>에서와 같이 한 쪽 끝에 매우 권위주의적인 지도자 행동을, 다른 한 쪽에는 매우 민주주의적인 지도성 행동을 연속체 위에 놓고 서술하고 있다.¹¹⁾ 이 모형은 Lewin등의 유형을 연속체로 하여 보다 발전시킨 형태이기는 하지만 상이한 지도성 행위가 동일선 상에 공존한다는 데 문제가 있다고 본다.

(권위주의적) ————— (민주주의적)
 (과업지향형) ————— (인간지도형)



<그림1> 지도성 행위 연속체

11) Rober. Tannenbaum and Warren H. Schmidt, " How to Choose a Leadership Pattern. " 「Harvard Business Review」 March April 1957, pp. 95~101. 김남현, 「조직 행동의 관리」 (서울 : 경문사, 1981), p. 81.에서 재인용.

미시건 대학교 조사 연구소의 초기 leadership 연구에서는 상호관계가 있다고 생각되는 leadership의 특징군을 찾아내고 그 유효성을 검토하려는 시도가 있었다. 이 연구의 결과, 종업원지향형(employee orientation)과 생산지향형(production orientation)이 라는 두 가지가 확인되었다.

종업원지향적인 leader는 직무의 인간 관계적인 측면을 중시하며, 모든 종업원이 중요하다고 느끼고, 한 사람 한 사람의 종업원에게 관심을 갖고 있으며 그들의 개성과 그들의 요구를 받아 들인다.

그리고, 생산지향적 leader는 직무의 생산적 측면과 기술적 측면을 강조하고 종업원을 조직목표를 달성하기 위한 도구로 본다.

이들 두 가지 지향적인 leader형은 위에서 언급한 leader 행동 연속체에 서 볼 수 있는 권위주의적(과업지향)인 leader 행동과 민주적(관계지향적)인 leader 행동에 대응한다.¹²⁾

Dorwin Cartwright와 Alvin Zander는 group dynamics (집단력학) 연구소의 많은 발견을 기초로 하여 다음과 같이 주장하고 있다. 모든 집단의 목적은 두 개의 범주 즉 (1) 특정한 집단 목표의 달성 (2)집단 그 자체의 유지 혹은 강화 중의 어느 하나에 있다.

그리고, 그들은 지도자의 특성으로 집단유지기능 (group main tenance) 과 목표달성기능 (goal achievement)의 두 가지를 들었다.¹³⁾

12) D. Katz, N. Macoby, and Nancy C. Morse, 「Productivity, Supervision, and Morale in an Office Situation」 (Ann Arbor, Mich : Survey Research Center, 1950) : D. Katz, N. Macoby, G. Gurin, and Lucretia G. Floor, Productivity, Supervision and Morale among Railroad workers (Ann Arbor, Mich Survey Research Center, 1951), 이기환, “교사의 지도성 행위 유형과 학생의 자아개념과의 관계 연구,” 고려대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1986, p. 9.에서 재인용

13) Dorwin, Cartwright, and Alvin, Zander, eds, 「Group Dynamics : Research and Theory 2nd ed.」 (Evanston, Ill, Row. Oeterson & Company 1960), p. 496.

1945년 Ohio 주립대학교의 경영 연구소에서 지도성에 관한 광범위한 연구를 시도하였다. 즉 심리학, 사회학, 경제학 분야의 연구자들로 구성된 연구팀은 공군 지휘자, 협동 조합의 중역, 대학 행정 담당자, 교사, 교장, 장학관, 학생, 민간단체의 지도자 등을 대상으로 하여 지도성에 관한 광범위한 연구를 한 끝에 지도성을 과업중심적 차원과 인화중심적 차원으로 분류하였다. Andrew W. Halpin은 지도성을 목표 달성을 향하도록 집단의 활동을 지휘할 때 나타나는 개인의 행동이라고 정의하고 지도자의 행동을 구조주도(initiating)와 배려(consideration)로 분류하였다.¹⁴⁾

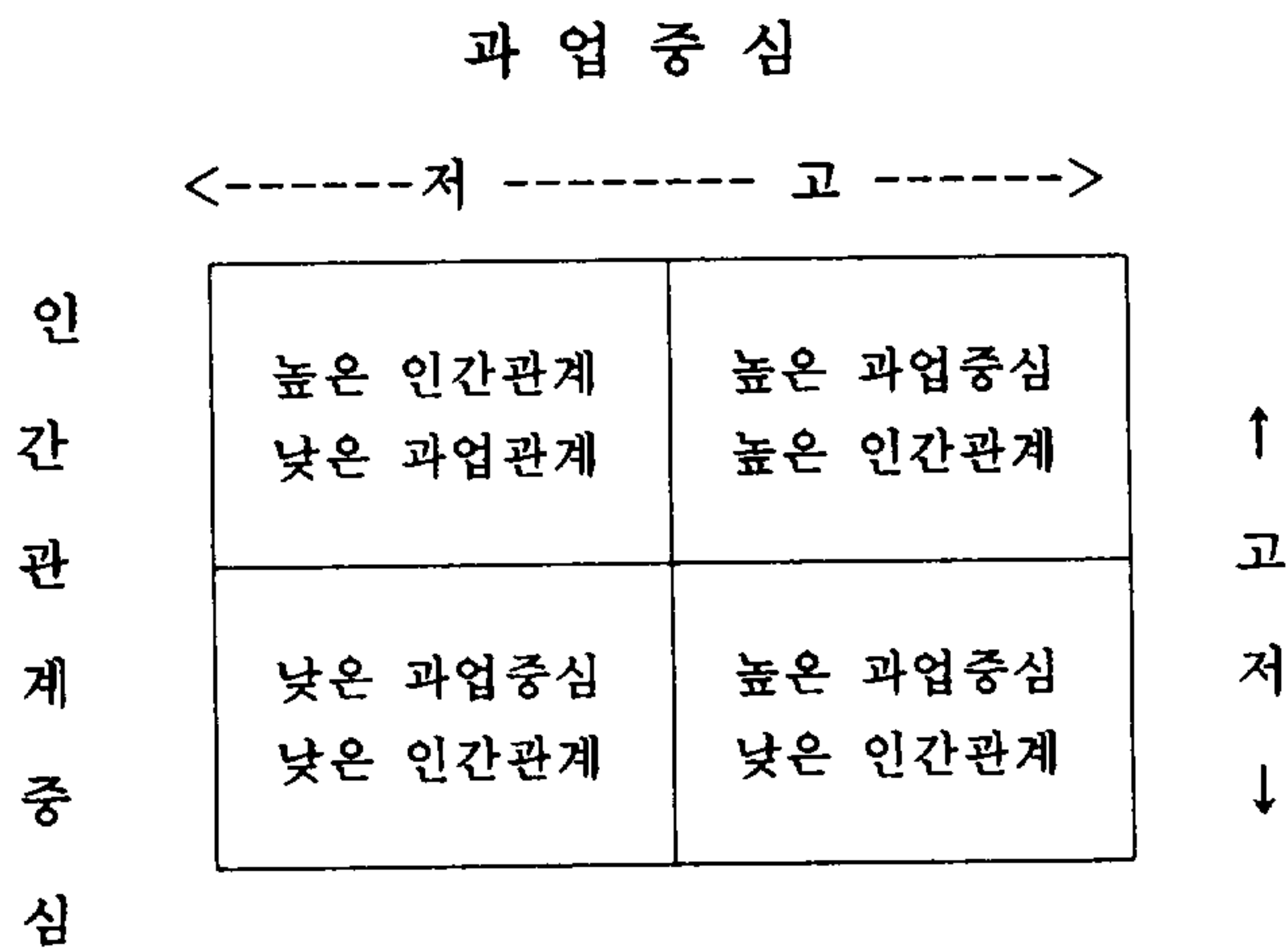
여기서 구조주도란 지도자 자신과 집단 구성원과의 권한관계를 형성하고, 분명한 조직패턴, 의사유통의 진로 및 작업방법을 확립하려고 노력하려는 지도자의 행동을 말하며 배려란 지도자와 집단 구성원 간의 관계에 있어서 우정과 상호신뢰, 존경과 온정을 나타내 보이는 행동을 가리킨다.

전자는 조직의 필요와 요구를 주로 충족시켜 주는 행위라고 볼 수가 있다. 이러한 구분은 연속선상에서 어느 한 쪽에 더 많이 기울어지느냐를 저울질하려는 것이 아니고 두 개의 다른 축상에서 지도 행위를 포착하려고 한 것이다.

이것은 <그림 2>와 같이 표로 나타낼 수가 있다.¹⁵⁾

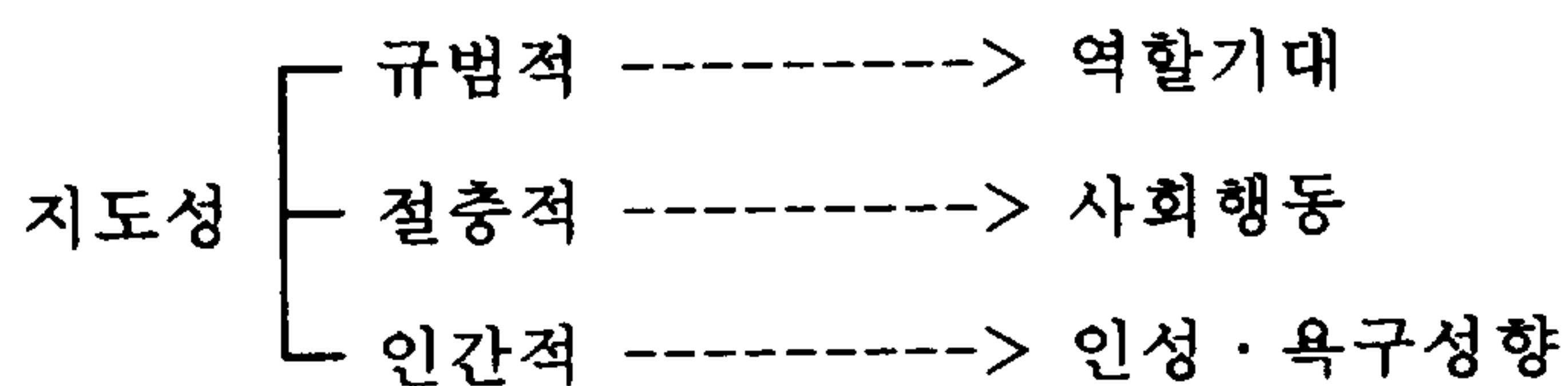
14) Andrew W. Halpin, OP. Cit, p. 4

15) 강길수 외, 「전계서」 p. 266



<그림 2> 지도유형 4간표

Jacob W. Getzels와 Egon C. Cuba는 사회체제모형을 귀범적 지도자 (nonothetic leader), 인간중심 지도자(idiographic leader), 절충적 지도자 (transactional leader) 등으로 구분하고 <그림 3>과 같이 표시하고 있다.



<그림 3> 지도성과 사회행동과의 관계

이들 지도 유형의 특징을 들면 다음과 같다.

(1) 규범적 지도유형 : 구성원 개인의 개성이나 욕구성향보다는 그 조직에서 요구하고 있는 역할이나 기대에 주 관심을 두는 형.

(2) 인간중심적 지도유형 : 조직의 역할 기대에 대한 욕구에 의해서 보다 구성원들의 개성, 욕구성향에 의한 지도자의 행동 영역을 강조하는 형.

(3) 절충적 지도유형 : 주어진 상황에 따라 (한 상황에서 행해진 지도유형이 다른 상황에서는 다른 유형으로 바뀌는 것) 알맞는 지도 유형을 행사하는 형.

Ohio 대학교 지도성 연구소의 Paul Hersey Kenneth H. Blanchard에 의해 개발된 지도성 모델은 네 가지 기본적인 리더 행동 즉 과업행동과 관계성행동이 여러 가지로 결합되어 나타난 행동 유형이다. 리더십 유형의 중심적인 개념인 과업행동(task behavior)과 관계성행동(relationship behavior)에 대하여 다음과 같이 정의할 수 있다.¹⁶⁾

(1) 과업행동(task behavior) : 리더가 그의 집단의 구성원들의 역할들을 조직화하고 그 역할들의 범위나 한계를 정하는 정도 ; 각 구성원이 무슨 활동을 수행하여야 하고, 또 업무를 어디서 언제 어떻게 수행하여야 하는가에 대한 설명과 명확하게 확정된 조직 패턴의 설정과 의사유통의 통로 및 일을 완성하는 방법 등을 확립하려는 노력이라고 할 수 있다.

(2) 관계성행동(relationship behavior) : 지도자가 의사유통의 문을 개방하고 사회정서적 지원을 보내며 심리적 부담을 제공하고 행동을 조장함으로써 지도자 자신과 구성원간의 개인적 관계를 유지하려고 하는 정도라고 할 수 있다.

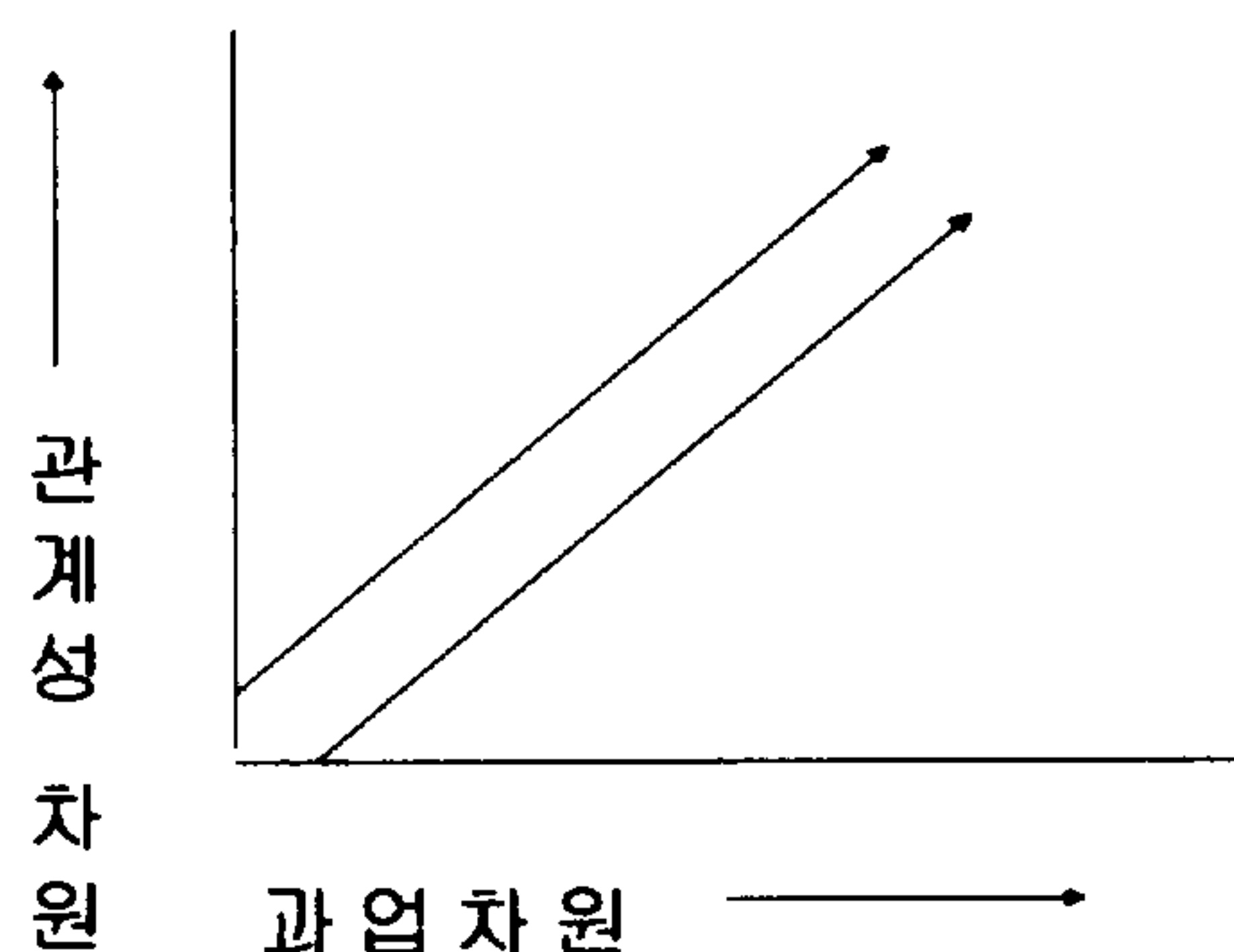
W. J. Reddin은 그의 3차원 관리자유형 모델에서 「매니제리얼 그리드」와 같은 태도 모델의 과업차원 관계성차원에다 유효성차원을 하나 더

16) P. Hersey, & K. H. Blanchard, 「Managemens of Organizational Begavional Begavior」 Prentce-Hall Inc., 3rd(ed), 1977.

추가한 최초의 사람이다. 그는 말하기를 유용한 이론적 모델도 「여러 가지 유형이 그 상황에 따라 유효하기도 하고 비유효하기도 하다는 것을 인정하지 않으면 안된다」고 하였다. Reddin의 유효성은 지도자의 활동과 같은 용어로 정의될 수는 없지만 관리자가 그의 책임 하에 목적을 성취한 정도와 관련하여 이해할 수 있다고 주장하였다. 여기서 유효성은 유효-비유효라는 양분된 개념이 아니라 연속선상의 개념이다. 이것을 그림으로 나타내면 <그림 4>와 같다. 또 Reddin은 각기 상이한 유형을 요구하는 상이한 상황의 개념을 설정함으로써 그리고 그것이 사용되는 상황에 의존하는 유형의 효과성의 개념을 설정함에 의해서 관리망 접근보다 발전된 모형이라고 할 수 있다.¹⁷⁾

상술한 연구들의 지도성 차원을 종합하면 <표 1>과 같다.

이상에서 보면 지도성 행위는 여러 가지 기능, 역할, 직무내용 등 모든 면에서 작용하는 것으로 보며 지도성 행위 특성을 과업지향적 행위와 인화지향적 행위로 나누고 있다.



<그림 4> 유효성차원의 추구

17) 왕기항, 「교육조직론」 (서울:집문당, 1987), pp.225-231

<표1> 각 연구자들의 지도성 행위차원

차원 연구자	과업지향적 차원	인화지향적 차원
· Taylor와 과학적 관리론자	목표 달성, 생산 지향성	
· Mayo와 인간 관계론자		요구 충족 인간 관계 지향성
· Lewin, Lippitt, White	전제형	민주형, 자유방임형
· Tannenbaum과 Schmidt	전제적 지도성	민주적 지도성
· Michigan대학교조사연구소	생산 지향성	구성원 지향성
· Ohio 주립대학교	구조주도	배려
· BLAKE와 Mouton	생산에 대한 관심	인간에 대한 관심
· Getzels와 Guba	규범적 지도자	인간중심적 지도자
· Hersey와 Blanchard	과업행동	관계성 행동
· Reddin	과업지향성	관계성 지향성

따라서 본 연구에서는 교사의 지도성 행위를 과업지향적 행위와 인화지향적 행위로 설정한다.

3) 教師의 指導性 行爲

지금까지 지도성 행위론에 관하여 살펴 보았지만 이같은 연구들은 교사의 지도성 행위에 관한 것은 아니었다. 따라서 이하에서는 교사의 지도성 행위에 관해서 고찰해 보겠다.

학교 교육에 있어서 학생의 학습에 작용하는 요인들은 학생 자신과 학습 자료를 포함하는 학습 환경 및 교사라 할 수 있는데 그 중에서도 교사의 위치가 19세기 후반부터 큰 몫을 차지하여 왔고 현재도 그 역할을 중시하지 않을 수 없다. 왜냐하면 학생들에 대한 교수과정에서 교사가 수행해야 할 역할속에 다분히 지도자로서의 기능이 내포되어 있으므로 교사가

학급에서 수행하는 많은 행위를 학급이라는 조직체에서 지도자로서의 행위로 파악하고 성공적인 교사에게 필요한 지도성은 교수 효과에 지대한 영향을 미치기 때문이다.¹⁸⁾

교사와 학생의 관계가 양자 사이의 인격적 역학적 감응관계라 할지라도 학생은 교사에 비해서 미성숙된 상태이므로 교사로부터 학생에게 향하는 감응관계는 곧 교육 문제의 중심과제가 되며 이는 또한 교사의 지도성과 밀접한 관계가 있는 것이다.¹⁹⁾

교사의 지도성 행위는 교육 지도 기술 면과 교육 지도 태도 면으로 분류할 수 있다. 교육지도 기술 면에서 Withall은 교사가 교실에서 사용하는 언어에 착안하여 학습자중심성과 (leader centered leadership) 교사중심성 (teacher centered leadership) 그리고, 그 중간형의 지도성으로 분류하였다.²⁰⁾ 이는 교사와 학습자의 의사유통의 양과 질을 고려하여 분류한 것이다. 즉 교사중심 지도성은 수업 중의 의사 소통의 양의 대부분을 교사가 차지할 것이고, 또 의사 소통의 질면에서는 몇몇 학생과 대화를 나누는 교사와의 의사 소통의 상대자가 극히 제한되어 있는 교사의 지도성을 말하는 것이며, 학습자 중심성은 그 반대일 것이다.

Allport는 교육 지도 태도는 교육지도 전반에 대한 교사의 지도 행동을 방향짓는 기준이 되고, 구체적으로는 학생과의 접촉 행동에 있어서 비교적 영속적인 행동 특징으로 나타난다고 하였다.²¹⁾

이상에서 볼 때 교사는 학급 내에서 지도자로서의 존재를 확인할 수 있

18) 김윤곤, “교사의 지도성 유형이 표준집단 형성에 미치는 영향,” 경북대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1974, p.3.

19) 박진호, 「교사와 인간관계론」 (서울 : 법문사, 1984), p. 98.

20) J. G. Withall, Development of the Climate Index, 「Journal of Educational Research,」 1951. 45(2), pp.93 - 99.

21) G. W. Allport, 「Handbook of Social Psychology」, (N.Y. : Murchison Co., 1937), p. 147.

으며 그의 지도성 행위는 어떤 형태로든 분류 가능성을 보여 준다. 따라서 본 연구에서는 앞서 기술한 지도성 행위와 교사의 지도성 행위에 관한 선행 연구들에서 공통적으로 기술한 과업지향적 행위와 인화지향적 행위를 교사의 지도성 행위의 두 차원으로 선정하였다.

또한 교사의 지도성 행위는 Halpin의 구조주도(initiating structure)와 배려(consideration) 그리고 Hersey와 Blanchard의 과업행위(task behavior)와 관계성 행위 (relationship behavior)등의 개념 정의에 근거하여, 다음과 같은 두 차원에 관해 조작적 정의를 내렸다.

(1) 과업지향적 행위차원(task oriented behavior demension) : 교사가 교육목표를 달성하기 위하여 자신의 역할과 학생의 역할을 설정, 구조화하고 자신과 학생과의 공적태도를 명백히 하고 의사 소통의 통로 및 과업수행 방법을 명확히 확립하려고 노력하는 행위이다. 즉 학생들의 역할 설정, 과업수행 계획의 수립, 학생들의 기대를 분명하게 하는 행위, 명확한 의사 소통의 통로 형성, 계획에 의한 과업의 추진 및 평가 등을 의미한다.

(2) 인화지향적 행위차원(human relationship oriented behavior demension) : 교사가 학생들과의 관계에서 우정, 상호신뢰, 존경 및 온정을 바탕으로 의사 소통의 문을 개방하고, 사회정서적 지원을 보내며 심리적 위무(慰撫)을 제공하고 과업수행을 하도록 학생들을 동기화 시켜주며, 학생들과 개인적 관계를 유지하려는 행위이다.

교사의 지도성 유형을 설정하는 방법에는²²⁾

첫째, 제 삼자가 객관적으로 관찰해서 그 결과에서 귀납하여 끌어내는

22) 정인호, “교사의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 학급풍토와의 관계”, 영남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1983, p.14.

방법과,

둘째, 교사 자신이 자기의 지도성을 내성(內省)하여 응답한 결과에서 정하는 방법과,

셋째, 학생이 인지하고 있는 교사의 지도성을 조사하여 정하는 방법과,

넷째, 교사 및 사람에게 각각 다른 지도성을 발휘하도록 교사의 행동을 통제하는 방법 등이 있다.

본 연구에서는 셋째번 방법인 학생이 인지하고 있는 교사의 지도성을 교실에서 아동과 교사의 상호접촉 태도 및 교사의 행동 등에 근거해서 질문지를 통하여 그 유형을 분류하기로 한다.

2. 不安 理論

1) 不安의 概念

불안은 그 자체가 비실체적이고 주관적이므로 불안의 개념은 학자들의 보는 관점에 따라 차이가 있다. 몇 몇 선행 연구자들이 제시한 것을 살펴보면 다음과 같다.

Freud의 초기 개념은 억압된 리비도(libido)로 이해했으나, 후기에는 불안을 억압의 원인으로 해석했다. 이러한 견해는 자기가 위험을 인식하면 그 정보(alarm)로서 불안이 생긴다고 본 것이다. 또한 그는 불안을 객관적 불안과 신경성 불안으로 구별하였고, 객관적 불안이란 외적 위험에 대한 반응으로서의 현실적 불안을 의미하며, 신경성 불안은 기대 불안, 충동성 불안, 히스테리 등을 포함시키고 있다.²³⁾

May(1950)는 불안이란 개인의 실재적 인격의 본질로 여기고 있는 가치에 대한 위협에서 유발된 염려하고 표현하였고, Mower(1950)는 불안이라고 하는 것은 유기체가 위험 신호를 지각해서 그 위험을 예상함으로써 생기는 조건반응이라고 하였다.

Sullivan(1953)은 불안은 대인관계에서 형성되는 갈등의 문제로 보고 대인 관계의 중요성을 강조하고 있으며 이러한 불안이 성격 장애의 기본적인 요소가 된다고 하였고, Alpert와 Haber(1960)는 불안이란 그 자체가 본성에 따라 평가 장면에서 행동 수정을 조장하거나 그릇되게 할 수 있다는 것을 제안하였다. Wolp(1966)는 불안이란 심폐육을 이완시키는 것과 같은 역조건 화법을 통하여 얻게 되는 조건화된 정서적 반응으로 보았다. 24)

한편 1970년대에 이르러서는 Wine(1971)과 Sarason(1972)은 불안이란 원천적으로 주의를 기울게 하는 현상이라 하였고, Grabam (1971)은 위협에 대한 긴장, 우려, 두려움의 감정이라고 하였다.

Spielberger(1972)에 따르면 불안에는 상태불안과 특성불안으로 구분지을 수 있다고 하면서 상태불안이란 시간의 결과에 따라 그 강도가 변화하는 인간의 정서 상태 또는 조건으로 규정된다고 하고 또한 긴장이나 염려가 의식적으로 지각된 주관적인 정서 상태로 자율신경 개통을 활성화시키며 특성불안(Anxiety-trait)은 불안성향에 있어서 개인차는 있으나 한 개인에 있어서는 변화하지 않는 행동 성향으로 설명하였다.

그런데 이성진은 불안의 개념은 어느 측면에서 관찰하느냐에 따라 그 정의가 다르다고 하였으며 다음 세 가지 측면에서 불안의 개념을 정의하

23) 김현규, “불안의 개념에 대한 연구”, 경남공업전문대학교 논문 제 8집, 1980, p. 253.

24) R. Alpert & R. N. Haber, Anxiety in academic achievement Situation 「Journal of Abnormal and Social psychology,」 1960. pp.207 - 215.

고 있다.²⁵⁾

첫째, 불안은 목적상태에 대한 언어적 기술을 토대로 하여 정의될 수 있다. 언어적 반응은 심리 검사, 면접 또는 투사적 검사에 의한 추리 등을 매개로 하여 반응될 수 있다.

둘째, 불안은 생리적 행동적 반응의 크기, 깊이 또는 변동상태가 불안의 지수가 된다.

셋째, 불안은 순전히 실험적 조작을 근거로 불안을 규정하는 입장으로서는, 예컨대 Skinner에 의하면 불안은 경고 신호와 피할 수 없는 강한 혐오 자극간의 시간적 간격이라고 정의하고 있다.

불안에 대하여 이와 같이 여러 가지 정의가 있다는 사실은 관찰하는 측면에 따라 불안의 개념이 달라질 수 있다는 것을 뜻하기도 한다.

이상의 연구에서 불안의 개념을 정리해 보면 불안이란 대상이 알려지지 않는 내적, 외적인 힘에 의해 존재의 위험을 예견할 때 정신적, 신체적으로 경험되는 불쾌한 감정으로서 생리적 활성화 또는 각성을 동반하며 주관적 긴장감을 특징으로 하는 복잡한 반응 형태로 외계 상태 지식 경험에 의하여 조건화되어진다고 할 수 있다.

이러한 불안은 학업 수행과의 관계가 있음이 연구되고 있는 바, Sarason (1972)은 시험불안이 높은 학생은 낮은 학생에 비해 여러 가지 학습과 평가성적에 있어서 열등하다고 하였으며, Spielberger, gonzalez, Taylor, Algize & Anton (1978)의 연구에서 불안 수준이 높은 사람은 평가 장면에서 검사 수행 수준이 낮다고 하였고, 허형(許炯)은 불안 정도가 심할수록 성취 동기와 학업성적은 부진하다고 하였으며²⁶⁾, 문천숙은 높은

25) I. G. Sarason, 「Anxious words, Contemporary Psychology,」 vol 12. 1967.

이성진, 행동수정의 원리」(서울:교육출판사, 1973), pp.10~11.에서 재인용

26) 허형, “불안이 학업성적에 미치는 영향에 관한 연구,” 중앙대학교 교육대학원

불안 수준과 낮은 수준은 학업성적을 저해한다고 하였다.²⁷⁾ Sharma는 불안이 일상생활에서 개인의 수행력 (Performance)에 미치는 영향을 조사한 결과, 초기에는 불안시 의욕을 증진시켜 수행력을 향상시키며 후기에는 의욕은 계속 증진시키는 반면, 역으로 수행력의 저하가 초래됨을 보고하였다. 이 점은 개인이 심한 불안을 갖고 있을 때 결과적으로는 수행력이 저하됨을 보여 준다고 보고하였다. ²⁸⁾

전성연과 최병연은 “불안이 항상 나쁜 것은 아니며, 과제가 그다지 어렵지 않다면 어느 정도의 불안은 수행을 저해하지 않고 오히려 촉진시킬 수 있다”고 하였다.²⁹⁾

이상의 불안과 학업 수행에 관한 연구에 의하면 불안은 교육에 있어서 중요한 심리적 변화 중의 하나로서 학습에 영향을 미치는 중요한 요인이므로 불안에 대한 연구가 계속되고 있음을 알 수 있다.

2) 불안의 특성

불안은 위험에 대처하려는 적응기제로서 인간의 기본 정서 중 하나이다. 이러한 불안 현상에 대한 기술은 고대 이집트의 상형문자에서부터 발견되지만, 성격이론이나 정신병리학에서의 중심개념이 된 것은 20세기에 와서의 일이다. ³⁰⁾

그러나 불안이 인간 행동에 결정적인 영향을 미치는 중요 변인으로서의

석사학위 청구논문, 1970, pp. 33~43.

27) 문천숙, “학업성과에 미치는 불안의 효과”, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1974, p.15.

28) S. Sharma, Manifest anxiety and school schievement of adolescents, 「Journal of clin Psychology,」 1970. pp. 403 -407.

29) 전성연과 최병연, 「학습동기」(서울 : 도서출판 학지사, 1999), p. 253.

30) 제석봉, “불안과 피설득성향의 관계에 대한 실험연구”, 서강대학교 대학원 석사학위 청구논문, 1978, p.14.

이론적 체계를 처음으로 제시한 사람은 S. Freud이다. Freud는 불안이 자극조건 (위협적 상황)과 특정반응 (방어적 행동) 사이에서 중개적 역할을 한다는 사실을 부인하지는 않았지만, 불안을 전적으로 하나의 가설적인 구성요인으로 간주하였다. 이같은 Freud의 불안이론은 불안형성의 이해에 크게 공헌하고 그 이후의 연구에 큰 자극이 되었으나 본 연구와 같은 조사 연구에는 제한된 가치밖에 없다.

또한 불안에 대한 이론과 연구에 큰 자극이 된 것은 1950년에 출판된 May의 <The meaning of anxiety>와 Mowrer의 <Learning theory and personality dynamics> 및 Dollard와 Miller의 <Personality and psychotherapy>이다. 그리고 불안에 대한 실험연구가 가능해진 것은 Taylor의 ManifestAnxiety Scale (MAS), Mandler와 Sarason의 Test Anxiety Questionnaire이다. 보다 최근의 것으로는 Spielberg의 Self-Evaluation Questionnaire STAI등의 자기 보호형의 불안 척도가 개발되어 불안 수준을 측정할 수 있게 되면서 부터이다.³¹⁾

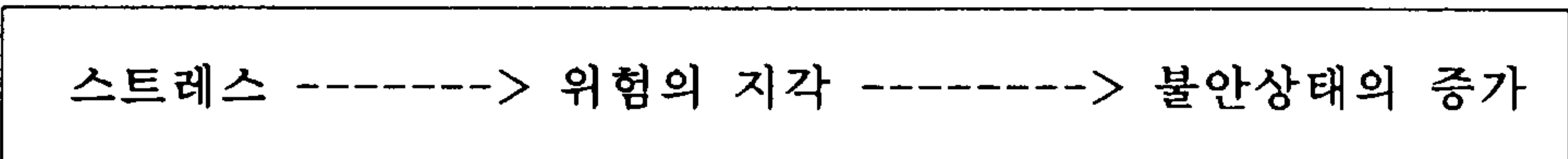
그러나 Sarason,³²⁾ Spielberger³³⁾ 등이 지적했듯이, 불안의 개념을 명확하게 규정하지 못하여 스트레스 (stress) 위협 (threat) 등과 혼용하고 불안 현상에 내재한 구성 개념상의 차이를 구별하지 못하여 많은 혼선이 빚어졌다. 따라서 Spielberger는 스트레스 와 위협과 불안을 구별하고, 불안도 일시적인 정서상태로서의 불안 (이하 A- State라 부름)과 비교적 항구적인 성향 또는 특성(이하 A-Trait라 부름)으로서의 불안을 구별하고 있

31) C. D. Spielberger, 「Anxiety:Current trends in theory and research」 (New York : Academic Press, 1972), pp. 3~6.

32) I. G. Sarason, 「Anxious words, Contemporary Psychology,」 vol 12 (1967), pp. 601 - 02.

33) C. D. Spielberger, The trait-state anxiety and motor behavior, 「Journal of Motor Behavior,」 vol 3 (1971), pp. 265 - 79.

다. 34) 즉 스트레스는 상황의 객관적인 자극으로서 불안 상태를 조성시키고 인지적 정서적 행동적 생리적 변화를 일으키는 외부의 조건 또는 상황을 가리키며 35) 위협은 상황이 위험하다거나 위협적인 것이라고 느끼는 개인의 지각이다. 36) 대부분의 사람이 스트레스를 주는 상황에서 이를 위협으로 받아들여 불안이 증대되는 것이 일반적인 현상이지만, 엄격히 말할 때 외부 상황을 위협으로 지각하는가 그렇지 않은가 하는 문제는 개인의 주관적 평가에 달려 있다. 따라서 외부 자극이 스트레스를 주어도 위협으로 느끼지 못하든가 여기에 대처할 방안이 있으면 위협으로 지각하지 않은 반면에, 외부자극이 전혀 스트레스를 주지 않아도 이를 주관적으로 위험하다고 평가하게 되면 위협으로 지각되는 것이다. 이를 그림으로 표시하면 다음과 같다.



<그림 5> 자극과 불안 반응의 관계

한편 불안은 스트레스나 위협과 달리, 특정 순간에 개인이 느끼는 긴장, 근심, 우려 등의 주관적 감정이며, 이러한 감정에 수반되는 증대된 자율신경계의 활동이다. 그러나 Spielberger는 보다 유의미하고 과학적인 연구를 하기 위해서는 A-State와 A-Trait를 구별해야 한다고 주장하고 있다.

34) C. D. Spielberger, OP. Cit, pp. 24 - 46.

35) R. S. Lazarus, 「Psychological stress and the coping process」 (New York : Mc Graw - Hill, 1966), pp. 21 - 27.

36) C. D. Spielberger, The nature and measurement of anxiety, in Spielberger and Diaz - Guerro (Eds.) : 「Cross-cultural Research on anxiety」 (Washington, D. C. : Hemisphere Wiley 1976), pp. 11 - 12.

물론 처음으로 A-State와 A-Trait를 구별한 사람은 Cattell이다.³⁷⁾

그러나 Spielberger는 이를 더욱 발전시켜, A-State는 時間의 경과에 따라 그 강도가 변화하고 유동하는 일시적 정서상태 또는 조건이며, 이 조건은 주관적이며 의식적으로 지각된 긴장, 우려 등의 감정과 자율 신경계의 활동을 일컫는다고 말한다. 이러한 A-State의 수준과 강도는 객관적인 위협과 상관없이 개인이 지각한 위협의 정도에 달려 있다.

그리고 A-Trait는 불안 경향에 있어서의 비교적 항구적인 개인차, 즉 광범위한 자극 상황을 위협하다거나 위협적인 것으로 지각하는 성향 및 이러한 위협에 A-State로 반응하려는 경향에 있어서의 개인차를 가리킨다. 또한 A-Trait는 과거에 A-State를 나타낸 빈도나 강도 및 미래에 A-State를 경험할 가능성이라고 말해도 좋을 것이다. 따라서 A-Trait가 높은 사람은 A-Trait가 낮은 사람보다 외부 상황을 위협으로 지각하는 경향이 높고 또 위협적으로 지각한 상황에 더 높은 A-State로 반응하게 된다.³⁸⁾ Cattell과 Scheier는 A-State와 A-Trait를 요인분석한 결과 높은 부하량 (loadings)을 가지고 있어서 이들의 상관 관계가 높다는 사실을 발견하였다.³⁹⁾

그러나 A-State와 A-Trait의 관계가 상황에 따라 다르다는 사실이 여러 연구에서 밝혀졌다. 예를 들어 스트레스가 자아에 대한 위협(ego-threat)이나 개인의 적합성(adequacy) 여부를 평가하는 심리적인 위협인 경우에는 A-Trait가 높은 사람이 A-State도 높지만, 스트레스가 신체적인 위협

37) R. B. Cattell, 「Anxiety and motivation」 : Theory and crucial experiments, in Spielberger (Ed.) : Anxiety and behavior (New York : Academic Press, 1966), pp. 23 - 62.

38) C. D. Spielberger, OP. Cit, p.41.

39) R. B. Catell & I. M. Scheier, 「The meaning and measurement of neuroticism anxiety」 (New York : Ronald Press, 1961), pp. 12 - 26.

인 경우에는 A-Trait가 높은 사람이나 낮은 사람이나 A-State에 있어서 차이가 없었다. 또한 불안 현상을 설명하기 위해서는 A-State와 A-Trait 외에도, 외부 자극에 대해 인지적 평가를 하는데 영향을 미치는 내부 자극과 행동으로 반응하기까지의 정신생리적 과정도 간과할 수 없다.

3. 先行研究의 考察

지도성에 관련있는 선행 연구는 대부분 교장과 교사 사이의 여러 변인을 규명하거나 교사의 지도성과 학습풍토나 준거집단 형성에 미치는 영향을 밝힌 것에 국한되어 있고 본 연구와 관련있는 아동의 정의적 특성과의 관계를 규명한 연구로는 이기환의 “교사의 지도성 행위 유형과 학생의 자아개념과의 관계 연구”에 불과하다. 이기환은 학생들이 긍정적 자아개념을 갖게 하는 데는 과업지향적 지도성 행위유형의 교사보다 인화지향적 지도성행위유형의 교사가 더 많은 영향을 주고 있으며, 성별에 따른 자아개념에 대한 영향에서 과업지향적 지도성 교사는 남·여에 따라 의미있는 영향을 미치지만 인화지향적 지도성 교사는 남·여 사이에 의미있는 영향을 미치지 않는다고 하였다.⁴⁰⁾

불안에 관한 연구는 Taylor⁴¹⁾에 의하여 MAS가 개발되면서 불안의 측정이 가능하여진 뒤 매우 활발하게 진행되기 시작하였다. 이후 Mandler와 Sarason(1952)⁴²⁾, Sarason, Mandler와 Craighill(1952)⁴³⁾ 등은 불안이 학습

40) 이기환, 「전게서」 pp. 49~50.

41) J. A. Taylor, "A personallty Scale of nanifest Anxiety," 「Journal of Abnormal and social Psychology」 (48), 1953, pp. 285~290.

42) G. Mandler & S. B. Sarason, "A study of Anxiety and Learning." 「Journal of Abonrmal and social Psychology」 (47), 1952. pp. 163~173.

43) S. B. Sarason, G. Mandler, & P. G. Craighill, "The Effect of Differential

에 미치는 영향을 밝히기 위하여 불안의 정도에 따라 학습과 작업 수행의 차에 관한 자료를 제시하였다. 이어서 Mandler와 Sarason은 Test Anxiety Questionnaire를 구성하여 지능검사등 시험상황에서 나타나는 피검사자의 불안반응을 측정하였다.⁴⁴⁾

이들은 주로 불안의 학습 저해 효과의 측정에 초점을 맞춘 검사들이었다. 그러나 Alpert와 Haber는 AAT를 제작하여 시험 장면에서 받는 압박감에 의하여 학업성취가 방해받는 사람도 있으나, 반대로 촉진되는 사람도 있다는 새로운 사실을 발견하였다.⁴⁵⁾ 이러한 불안에 대한 측정법의 개발과 이론의 전개에서 알 수 있는 것과 같이 불안과 학습행동 및 작업수행과의 관계를 파악하기 위한 다양한 각도의 연구가 이루어져 왔다.

이와 함께 불안과 학업 성취도와의 상호 관계에 관한 연구도 많이 수행되어, Sontag등은 불안은 지적학습에 방해로운 요인이며, 또한 일시적인 것이 아니고 비교적 장기적이라고 하였다.⁴⁶⁾ 또 Nicholson은 시험 장면이 불안의 정도가 다른 학생들에게 미치는 영향을 알아 본 결과, 시험 장면과 같이 긴장된 상황하에서는 불안이 낮은 학생이 불안이 높은 학생보다 성취도가 좋은 편이라고 경고하고 있으며,⁴⁷⁾ 허형은 불안 수준과 학업 성취도 간에는 유의한 부적 상관성이 있음을 밝히고 있다. ⁴⁸⁾

제석봉은 쉬운 과제에서는 불안이 학습에 아무 영향도 미치지 못하지만

Instructions on Anxiety and Learning." 「Journal of Abnormal and Social Psychology」 (47), 1952. pp. 561~565.

44) G. Mandler & S. B. Sarason, OP. Cit, pp. 166~173.

45) R. Alpert & R. N. Harber, OP. Cit. pp. 207~215.

46) L. W. Sontag, and others, "personality as a Determinants of Performance," 「American Journal of orthodox Psychiatry」 (25), 1955. p. 501

47) W. M. Nicholson, "Influence of Anxiety on Learning," 「Journal of personality Psychology」 (26), 1958. pp. 303~319

48) 허형, 「전게서」 pp. 37~43.

과제가 어려운 때는 불안이 학습에 해로운 영향을 미친다. 따라서 학습 상황에서 과제가 어려울 때는 특성 불안 수분이 높은 사람이 낮은 사람보다 학습효과가 떨어진다고 하였다.⁴⁹⁾

김재연은 높은 불안 수준은, 학생으로 하여금 보다 우수한 성취를 위한 노력으로 자신의 불안 수준을 떨어뜨려 안정을 찾고, 그에 대한 보상을 받고자 하는 욕구가 상승하는 효과를 가져올 수 있다고 하여⁵⁰⁾ 과도한 불안은 과제 수행에 부정적인 영향이 강하다는 일반적인 이론과는 대조를 이루고 있다.

불안은 이와 같이 학업성취 과정에 영향을 주고 있을 뿐만 아니라 인간의 여러 측면에 대해서도 다양한 영향을 미치고 있음을 많은 연구 보고들이 밝히고 있다.

불안과 성격에 관한 연구에서 이애현은 불안은 전체적인 아동의 성격형성에 방해 요인이라고 하였다.⁵¹⁾ 또 한동세는 불안한 사람의 성격은 꼼꼼하고 지나치게 양심적이며 야심도 많고 자기가 세운 높은 수준에 따라 살아야한다고 생각하고 있지만 현실은 그것을 따르지 못해 열등감을 느끼며, 남보기에 극성스럽고 갈팡질팡하고 오래 지속하지 못하고 집중하지 못하며, 잘 잊어 버리고 피로하며 잠들기가 어렵다고 하였다.⁵²⁾

성별과 불안과의 관계 연구에서는 이애현은 남녀 별 불안의 차이는 여자가 평균치에서 30.99, 남자가 평균치인 24.49로 남녀 별 불안의 차는 확실히 통계적인 의의가 있다고 하였으며, 고병체는 남녀 간의 불안 비교에서

49) 제석봉, 「전개서」 p. 47

50) 김재연, “지능검사 결과에 미치는 불안의 영향,” 전남대학교 교육대학원 석사 학위 청구논문, 1981, p.20

51) 이애현, “불안요인이 아동의 성격형성에 미치는 영향,” 「학생생활연구」 숙명여자대학교 학생생활연구소(1970), 제5집, pp. 37-47

52) 한동세, 「정신과학」(서울 : 일조각, 1969), pp. 70~81.

중, 고, 대의 학교를 통해서 여자가 남자보다 계속 높게 나타나는데 이것은 신체적 허약에서 오는 걱정을 감당해야 하며 내적으로는 성격이 소극적이므로 자기 반성이 힘들고 자아 의식의 조정 및 정립이 힘든 데 그 원인이 있다고 보았다⁵³⁾. 박대섭은 성별에 따른 불안요인에서 여학생이 사회($p<.01$), 학습($p,.01$), 자신($p<.01$)에 대한 불안이 남학생보다 높게 나타난다고 하였다.⁵⁴⁾

이상의 연구 결과에서 알 수 있듯이 불안은 인간의 여러 측면에 작용하여, 특수한 영역을 제외하고 대부분의 영역에서 그 기능을 저해하는 효과를 보이고 있으며, 과도한 불안은 작업 성취에 부정적인 결과를 초래한다.

Ⅲ. 研究의 方法

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 지도성과 불안에 관련된 문헌을 조사 연구하고 질문지를 통하여 아동이 지각한 초등학교 담임 교사의 지도성 행동과 아동의 불안과의 관계를 비교 분석한다.

1. 研究 對象

서울특별시 중부교육청 관내 초등학교와 경기도 소재 초등학교를 대상

53) 고병채, “불안측정척의 제작 및 검증“, 군산대학 논문집(1982), 제3집, pp. 320-43

54) 박대섭, “아동후기와 사춘기의 불안요인과 성격특성에 관한 연구“, 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문, 1990, p.60

으로 무작위 표집한 5개 학교 5, 6학년 아동 355명에게 연구자가 직접 대상 학교를 방문하여 질문지를 배부하고, 318명에 해당하는 질문지를 회수하여 이를 통계 처리하였다.

2. 測定道具

1) 教師의 指導性 類型 測定道具

교사의 지도성 유형을 측정하기 위하여 Halpin의 지도성 행동기술 질문지(leader behavior description questionnaire : LBDQ)의 주도(initiating structure)와 배려(consideration) 차원을 초등학교 아동 수준에 맞게 번역하여 수정 보완한 후 이를 전문가를 통해 타당도를 검증하였다.

문항의 구성은 이론적 배경에서 명시한 교사의 인화지향적 지도성과 과업지향 지도성의 특성에 따라 총 30 문항으로 하였다.

문항 반응은 “항상 그렇다”, “대체로 그렇다”, “보통이다”, “대체로 그렇지 않다”, “전혀 그렇지 않다.” 중에서 하나를 선택하도록 하였으며, 배점은 5, 4, 3, 2, 1로 하였다

본 질문지의 하위 변인과 문항수는 <표 2>와 같다.

<표 2 > 교사의 지도성 유형 질문지의 변인별 문항수

구 분	문 항 번 호	문항수
과업지향 문항	1, 5, 7 ,9, 10, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27	13
인화지향 문항	2, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 29, 30	17

Halpin이 측정한 LBDQ의 신뢰도 계수(r)는 .93이었고 본 연구자가 측정

한 교사의 지도성 행위 질문지의 신뢰도 계수(r)는 .87이었다.

2) 兒童의 不安水準 測定道具

(1) 일반 불안 검사

일반 불안 검사 질문지는 선행연구를 참고하여 연구자가 직접 제작하였다. 검사 문항은 30문항으로 아동들이 그들의 생활 주변에서 발견할 수 있는 불안의 요인들로 구성되었다. 일반 불안의 내용은 높은 장소에서 느끼는 고소불안, 붉은 피를 보고 느끼는 유혈불안, 깊은 바다, 강, 수영장 등에서 느끼는 수불안, 캄캄한 밤이나 암실 등에서 느끼는 암흑불안, 날카로운 칼이나 뾰족한 송곳같은 곳에 대한 독물불안, 그리고 아픔, 통증에 느끼는 고통불안 등에 관한 것이다.

학생의 지각에 의한 평정은 '예', '아니오'로 구분하고, 각각 1점과 0점으로 배점 처리하였다.

(2) 시험 불안 검사

시험 불안 검사 질문지는 선행연구를 참고하여 연구자가 직접 제작하였다. 질문지는 모두 25문항으로 시험 상황에서 느끼는 불안요소를 다룬 것으로 이것 역시 학생의 지각에 의한 평정은 '예', '아니오'로 구분하고, 각각 1점과 0점으로 배점 처리하였다.

3. 資料處理

자료분석은 SAS(Statistical Analysis System) 프로그램을 이용하였다. 그리고 본 연구에 사용된 통계처리 방식은 t-test, ANOVA, χ^2 검증 등을 사용하였다.

아동이 지각한 교사의 지도성 유형을 효율적, 과업중심, 인화중심, 비효율적 지도성으로 분류하여 과업중심 변인과 인화중심 변인의 점수가 평균보다 모두 높으면 효율적 지도성으로 분류하였고, 두 변인의 점수가 평균보다 모두 낮으면 비효율적 지도성으로, 과업중심 변인의 점수가 평균이상이고 인화중심 변인의 점수가 평균이하이면 과업중심 지도성으로, 과업중심 점수가 평균보다 낮고 인화중심 점수가 평균보다 높으면 인화중심 지도성으로 분류하였다. 담임교사 지도성 유형을 분류한 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 교사의 지도성 행동 유형 분류기준

	효율적	과업지향적	인화지향적	비효율적
과업 지향형	평균점수이상	평균점수이상	평균점수이하	평균점수이하
인화 지향형	평균점수이상	평균점수이하	평균점수이상	평균점수이하

IV. 研究 結果의 分析과 解釋

1. 結果의 分析과 解釋

앞에서 설명한 연구 방법에 따라 수행된 조사 연구의 결과들을 분석한 결과는 다음과 같다.

1) 아동이 배경변인에 따른 교사의 지도성 유형의 인식

(1) 지역에 따라 아동이 지각한 교사의 지도성 유형의 인식정도에 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 지역에 따른 아동이 지각한 교사의 지도성 유형의 인식의 차이

()안은 %

지도성유형 지역	효율적	과업 지향적	인화 지향적	비 효율적	계	비고
서울시	66 (36.47)	30 (16.57)	21 (11.60)	64 (35.36)	181 (100.0)	$\chi^2 = 6.166$ $df = 3$ $p = 0.104$
경기도	60 (43.80)	13 (9.49)	23 (16.78)	41 (29.93)	137 (100.0)	

서울 지역의 경우 효율적 유형이 36.46%, 비효율적 유형이 35.36%, 과업 지향적 유형이 16.57%, 인화지향적 유형이 11.60%이며, 경기 지역의 경우 효율적 유형이 43.80%, 비효율적 유형이 29.93%, 과업지향적 유형이 9.49%, 인화지향적 유형이 16.79%으로 나타났다. 특기할 사항은 서울시의

아동들은 선생님을 과업 지향적인 면으로 보고 있으며, 경기도의 경우는 인화 지향적인 면으로 느끼고 있는 것으로 나타났다. 지역에 따른 아동의 지도성 유형의 인식 정도의 차이를 살펴본 결과, $\chi^2 = 6.166$, $df=3$, $p=0.104$ 로 두 지역간에 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

(2) 학년에 따라 아동이 지각한 교사의 지도성 유형의 인식정도에 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 학년에 따라 아동이 지각한 교사의 지도성 유형의 인식의 차이

()안은 %

지도성유형 학년	효율적	과업 지향적	인화 지향적	비 효율적	계	비고
5학년	72 (51.06)	13 (9.22)	20 (14.18)	36 (25.54)	141 (100.0)	$\chi^2=16.159$ $df=3$ $p=0.001$
6학년	54 (30.51)	30 (16.75)	24 (13.56)	69 (38.98)	177 (100.0)	

*** $p < .001$

5학년의 경우 효율적 유형이 51.06%, 비효율적 유형이 25.53%, 과업지향적 유형이 9.22%, 인화지향적 유형이 14.18%이며, 6학년의 경우 효율적 유형이 30.51%, 비효율적 유형이 38.98%, 과업지향적 유형이 16.75%, 인화지향적 유형이 13.56%로 나타났다.

학년에 따른 아동의 지도성 유형의 인식 정도의 차이를 살펴본 결과, 두 학년간에 통계적으로 $\chi^2=16.159$, $df=3$, $p=0.001$ 로 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

(3) 성별에 따라 아동이 지각한 교사의 지도성 유형의 인식정도에 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6>성별에 따라 아동이 지각한 교사의 지도성 유형의 인식의 차이

()안은 %

성별 \ 지도성유형	효율적	과업 지향적	인화 지향적	비 효율적	계	비고
남학생	75 (46.01)	26 (15.95)	19 (11.66)	43 (26.38)	163 (100.0)	$\chi^2=10.517$ df=3 p=0.015
여학생	51 (32.90)	17 (10.97)	25 (16.13)	62 (40.00)	155 (100.0)	

* P < .05

남학생의 경우 효율적 유형이 46.01%, 비효율적 유형이 26.38%, 과업지향적 유형이 15.95%, 인화지향적 유형이 11.66%이며, 여학생의 경우 효율적 유형이 32.90%, 비효율적 유형이 40.00%, 과업지향적 유형이 10.97%, 인화지향적 유형이 16.13%를 차지하였다.

성별에 따른 아동의 지도성 유형의 인식 정도의 차이를 살펴본 결과, 남녀 학생간에 통계적으로 $\chi^2=10.517$, df=3, p=0.015에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이와 같은 결과는 남학생은 선생님의 지도성을 효율적이라고 평가하며, 여학생은 비효율적이라고 느끼는 것을 볼 수 있다. 또한 남학생은 과업지향적으로 느끼며 여학생은 인화 지향적으로 느끼고 있다. 이와 같은 현상은 아동의 발달단계에서 여학생이 남학생보다 더욱 감정적이고 비판적이기 때문으로 해석된다.

2) 아동의 배경변인에 따른 일반불안과 시험불안의 반응 결과

(1) 배경변인에 따라 아동이 인식한 일반불안의 차이를 분석한 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 아동의 배경변인에 따른 일반 불안의 차이

배경변인 \ 구분	구분	N	M	SD	t	p
지역	서울시	181	0.49	0.21	-0.57	0.57
	경기도	137	0.50	0.20		
학년	5학년	141	0.49	0.21	-0.30	0.77
	6학년	177	0.50	0.20		
성별	남학생	163	0.42	0.19	-6.65	0.00
	여학생	155	0.57	0.19		

*** $P < .001$

<표 7>에서 알 수 있듯이 아동의 배경변인에 따른 일반 불안의 차이는 지역간에는 서울시가 0.49, 경기도가 0.50이며, 학년간에는 5학년이 0.49, 6학년이 0.50으로 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 성별간에는 남학생이 0.42, 여학생이 0.57이며 통계적으로 $t = -6.65$, $p = 0.00$ 수준에서 매우 유의미한 차이가 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 선생님의 행동에 대하여 남학생과 여학생이 다르게 느끼고 있음을 알 수 있다.

같은 경우라도 예를 들면 야단치는 목소리의 강도에 있어 여학생이 더 놀라고 두려워할 것으로 해석된다.

(2) 배경변인에 따라 아동이 인식한 시험불안의 차이를 분석한 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 아동의 배경변인에 따른 시험 불안의 차이

구분 배경변인	구분	N	M	SD	t	p
지역	서울시	180	0.35	0.23	-0.50	0.14
	경기도	136	0.39	0.22		
학년	5학년	140	0.36	0.23	-0.70	0.49
	6학년	176	0.38	0.22		
성별	남학생	163	0.34	0.22	-2.79	0.01
	여학생	153	0.41	0.22		

** $P < .01$

<표 8>에서 알 수 있듯이 아동의 배경변인에 따른 시험 불안의 차이는 지역간에는 서울시가 0.23, 경기도가 0.22이며, 학년간에는 5학년이 0.23, 6학년이 0.22로 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 성별간에는 남학생이 0.34, 여학생이 0.41로 $t = -2.79$, $p = 0.01$ 수준에서 매우 유의미한 차이가 있음을 알 수 있다. 이와 같은 결과는 선생님을 두려워하는 강도가 남학생과 여학생에게 있어 차이가 있다고 보여지며, 여학생은 시험에 대한 선생님의 위협이나 시험 그 자체에 대하여 남학생보다 큰 부담을 느끼고 있다고 해석된다.

3) 아동이 지각한 담임 교사의 지도성 유형에 따른 일반 불안과 시험 불안의 반응 차이

(1) 아동이 지각한 교사의 지도성 유형에 따라 일반불안에 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과는 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 아동이 지각한 교사의 지도성 유형에 따른 일반 불안의 차이

구분 유형	N	M	SD	F	p	Duncan's MRT
효율적	127	0.49	0.22	10.13	0.05	B
과업지향적	44	0.52	0.17			B
인화지향적	43	0.50	0.19			A
비효율적	107	0.48	0.21			B

* $p < .05$

<표 9>에 의하면 인화지향적 유형의 평균이 0.50, 과업지향적 유형의 평균이 0.50, 효율적 유형의 평균이 0.49, 비효율적 유형의 평균이 0.48로 나타났다. 즉 일반불안의 경우 과업지향적인 교사에게 배우는 학생이 인화지향적인 교사에게 배우는 학생보다 불안을 더 느끼고 있다고 보여지는데 이는 통계적으로도 $F=10.13$, $p=0.05$ 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

(2) 아동이 지각한 교사의 지도성 유형에 따라 시험불안에 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과는 다음 <표 10>과 같다.

<표 10> 아동이 지각한 교사의 지도성 유형에 따른 시험 불안의 차이

구분 유형	N	M	SD	F	p	Duncan's MRT
효율적	127	0.36	0.23	16.28	0.04	B
과업지향적	43	0.41	0.24			A
인화지향적	44	0.34	0.25			B
비효율적	105	0.39	0.20			A

* $p < .05$

<표 10>에 의하면, 과업지향적 유형의 평균이 0.41, 비효율적 유형의 평균이 0.39, 효율적 유형이 0.36, 인화지향적 유형의 평균이 0.34로 나타났으며, $F=16.28$, $P=0.04$ 로 통계적으로도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 시험불안의 경우 과업지향적인 교사에게 배우는 학생이 인화지향적인 교사에게 배우는 학생 보다 불안을 더 느끼고 있다고 생각된다.

V. 要約과 結論

1. 要約

본 연구는 아동이 지각하는 초등학교 담임 교사의 지도성 유형에 따라 아동들의 불안에 미치는 영향을 알아봄으로써 학급경영의 효율화와 학습 효과 및 교육 목표 달성의 극대화를 위하여 일선 교사들이 어떤 지도성을 발휘해야 할 것인가에 대한 의의있는 자료를 제공할 필요성이 있기 때문에 아동이 지각한 초등학교 담임 교사의 지도성 유형과 학급 아동들의 불안과의 관계를 실증적으로 규명하려는 것이 본 연구의 목적이었다.

첫째, 아동의 배경변인(지역, 학년, 성별)에 따라 교사의 지도성 유형에 대한 인식이 어떠한 차이가 있는가?

둘째, 아동의 배경변인(지역, 학년, 성별)에 따라 일반 불안, 시험 불안에 대하여 어떠한 차이가 있는가?

셋째, 아동의 지도성 유형 인식 정도에 따라서 일반불안, 시험불안에 대하여 어떠한 차이가 있는가?

이러한 연구 문제를 해결하기 위해 문헌 연구와 조사 연구를 병행하였다. 이론적 배경에서는 먼저 지도성의 개념과 지도성 이론, 교사의 지도성 유형에 대하여 고찰하였으며 다음으로 불안의 개념과 의의, 불안의 특성 등을 고찰하였고, 끝으로 불안에 대한 선행 연구를 탐색하였다.

본 연구에서 사용된 측정도구는 교사의 지도성 유형 측정에는 Halpin의

LBDQ를 초등학교 수준에 맞게 수정보완을 거쳐 사용하였으며, 지도성의 특성에 따른 4개의 하위 변인으로 구분하여 30개 문항으로 구성하고 Likert식 5단계 평정척으로 작성하였다. 또 아동들의 불안 수준 측정도구로는 Sarson이 개발한 GASC와 TASC를 허형이 번역하여 사용한 것을 본 연구자가 약간의 수정을 가하여 사용하였다.

이 도구를 이용하여 서울특별시 중부교육청 관내 초등학교와 경기도 소재 초등학교를 대상으로 무작위 표집한 5개 학교 5, 6학년 아동 355명에게 연구자가 직접 대상 학교를 방문하여 질문지를 배부하였고 회수된 318명의 질문지만을 통계 처리하였다.

사용된 검증방법으로는 t검증과 ANOVA검증 등이 사용되었다.

본 연구에서 실시한 조사 연구의 제한점으로는 교사의 지도성 질문지는 아동들이 상대가 담임 교사라는 점에서 다소의 온정적인 반응을 보일 수 있다는 점과 아동의 불안에 영향을 미칠 수 있는 모든 요인을 고려치 못하고 교사의 지도성 유형만을 고려한 점을 들 수 있다.

이상의 과정을 통해 나타난 본 연구의 주요결과는 다음과 같다.

첫째, 지역에 따라 아동의 지도성 유형의 인식정도에 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과에서 서울시의 아동들은 선생님을 과업지향적인 면으로 보고 있으며, 경기도의 경우는 인화지향적인 면으로 느끼고 있는 것으로 나타났다. 지역에 따른 아동의 지도성 유형의 인식 정도의 차이는 $p=0.104$ 로 두 지역간에 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

둘째, 학년에 따라 아동의 지도성 유형의 인식정도에 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과는 5학년은 인화지향적이고, 6학년은 과업지향적으로 나타났으며, $p=0.001$ 로 두 학년간에 통계적으로 매우 유의한 차이가

있는 것으로 나타났다. 이 결과는 두 가지 측면에서 해석된다.

① 학교 선생님들은 5학년 아동들에게 더 너그럽고 인자하게 대하며, 6학년의 경우에는 중학교 진학과 기본 실력을 쌓아야 한다는 생각에 과업지향적인 지도가 이루어진 듯 하며,

② 6학년 아동들은 5학년 아동들보다 선생님을 보는 눈이 냉정하고 비판적이며, 효율성과 합리성을 추구하는 경향을 보이며, 과업 지향적인 교사로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

셋째, 성별에 따라 지도성 유형의 인식정도에 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과는 남학생은 선생님의 지도성을 효율적이라고, 여학생은 비효율적이라고 평가하고 있으며, 남학생은 과업지향적으로 여학생은 인화지향적으로 인식하고 있다. 남녀 학생간의 통계적으로는 $p=0.015$ 으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

넷째, 배경변인에 따라 아동이 인식한 일반불안과 시험불안의 차이를 분석한 결과는 $p=0.00$ 과 $p=0.01$ 의 수준으로 매우 유의미한 차이가 있으며, 선생님의 지도성 유형에 따라 남학생보다 여학생의 불안도가 더욱 높았다.

다섯째, 아동의 지도성 유형의 인식정도에 따라 일반불안과 시험불안에 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과는 과업지향적인 교사에게 배우는 학생들은 일반불안과 시험불안 모두 인화지향적인 교사에게 배우는 학생보다 더 불안을 느끼고 있는 것으로 나타났으며, 이는 통계적으로 일반불안 $F=10.13$, $p=0.05$, 시험불안 $F=16.28$, $p=0.05$ 로 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다.

2. 結論

이상의 연구에서 발견된 결과들을 토대로 하여 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 아동들이 선생님의 지도성에 대하여 과업지향적이라고 인식하는 경우는 경기도보다는 서울의 아동이, 5학년보다는 6학년이, 여학생보다는 남학생들이며, 인화지향적으로 인식하는 경우는 경기도의 아동, 5학년, 여학생들이었다.

둘째, 교사의 지도성 유형은 아동들의 불안 수준에 많은 영향을 미친다. 즉, 교사의 지도성 유형이 인화지향적일 때 아동들의 불안 수준은 낮아진다. 이결과는 일반불안과 시험불안 모두 같았다.

셋째, 남녀간의 불안 격차는 여학생이 남학생보다 인화지향적 지도성에서나 과업지향적 지도성에서 높게 나타나지만, 인화지향적 지도성을 발휘하는 담임 교사는 남녀간의 일반불안 격차를 줄일 수 있다.

3. 提言

이러한 연구 결과와 결론의 시사점을 토대로 몇 가지 제언을 한다.

첫째, 교사의 지도성 외에 아동들의 불안에 영향을 줄 수 있는 모든 요인에 대한 연구가 계속되어야 하겠다.

둘째, 불안 검사 도구가 아동 자신의 자기 보고식 검사에만 의존할 것이 아니라 친구나 교사, 부모 등에서 찾는 등 정확하고 다양한 방법에

따라 측정할 수 있는 방법이 개발되어야 하겠다.

셋째, 교사의 지도성 유형이 아동의 정의적 특성에 영향을 미친다는 맥락에서 교사의 지도성이 불안 이외의 다른 정의적 특성에 미치는 영향에 대한 연구가 계속되어야겠다.

끝으로, 교사들에게 교사의 지도성이 아동들의 정의적 특성에 미치는 지대한 영향을 인식시키고 바람직한 지도성 발휘를 돕기 위한 현직연수가 뒤따라야 하겠다.

參考文獻

- Allport, G. W. 「Handbook of Social Psychology」, N. Y. : Murchison Co., 1937.
- Alpert R. & R. N. Haber, Anxiety in academic achievement Situation
「Journal of Abnormal and Social psychology,」 1960.
- Cartwright, Dorwin, and Alvin, Zander, eds, 「Group Dynamics :
Research and Theory 2nd ed.」, Evanston, Ill, Row. Oeterson
& Company, 1960.
- Catell R. B. & I. M. Scheier, 「The meaning and measurement of
neuroticism anxiety」, New York : Ronald Press, 1961.
- Cattell, R. B. 「Anxiety and motivation」 : Theory and crucial
experiments, in Spizlberger Ed. : Anxiety and behavior , New
York : Academic Press, 1966.
- Fiedler, F. E. 「A Theory of Leadership Effectiveness」 (New York
Mcgraw - Hill Book Company, 1967).
- Halpin, Andrew. W. 「The Leadership Behavior of School
Superintendents」 (Chicago : Midwest Administration Center,
The University of Chicago, 1959)
- Hersey, P. & K. H. Blanchard, 「Managemens of Organizational
Begavional Begavior」 Prentce-Hall Inc., 3rd(ed), 1977.
- Katz, D. N. Macoby, and Nancy C. Morse, 「Productivity, Supervision,
and Morale in an Office Situation」 (Ann Arbor, Mich : Survey
Research Center, 1950) : D. Katz, N. Macoby, G. Gurim, and
Lucretia G. Floor, Procuctivity, Supervision and Morale among
Railroad workers (Ann Arbor, Mich Survey Research Center,

- 1951).
- Lazarus, R. S. 「Psychological stress and the coping process」, New York : Mc Graw - Hill, 1966.
- Lewin, Kurt. Ronald. Lippitt, and Ralph. K. White, "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climate" 「Journal of Social Psychology」, May 1939.
- Mandler, G. & S. B. Sarason, "A study of Anxiety and Learning." 「Journal of Abnormal and social Psychology」, 1952.
- Mayo, E. 「The Social Problem of an Industrial Civilization」, London : Kegan Paul, 1949.
- Nicholson, W. M. "Influence of Anxiety on Learning," 「Journal of personality Psychology」 (26), 1958.
- Sarason, I. G. 「Anxious words, Contemporary Psychology,」 vol 12. 1967.
- Sarason, S. B. G. Mandler, & P. G. Craighill, "The Effect of Differential Instructions on Anxiety and Learning." 「Journal of Abnormal and Social Psychology」, 1952.
- Sharma, S. Manifest anxiety and school achievement of adolescents, 「Journal of clinical Psychology,」 1970.
- Sontag, L. W. and others, "personality as a Determinants of Performance," 「American Journal of orthodoxy Psychiatry」, 1955.
- Spielberger, C. D. The nature and measurement of anxiety, in Spielberger and Diaz - Guerrero Eds. : 「Cross-cultural Research on anxiety」, Washington, D. C. : Hemisphere Wiley. 1976.
- Spielberger, C. D. The trait-state anxiety and motor behavior, 「Journal of Motor Behavior,」 vol 3. 1971.

Spielberger, C. D. 「Anxiety:Current trends in theory and research」,
New York : Academic Press, 1972.

Tannenbaum, Rober. and Warren H. Schmidt, " How to Choose a
Leadership Pattern. " 「Harvard Business Review」 March
April 1957.

Taylor, F. W. 「The Principle of Scintific Management」, N. Y. :
Harper & Brothers, 1911.

Taylor, J. A. "A personallty Scale of nanifest Anxiety," 「Journal of
Abnormal and social Psychology」, 1953.

Withall, J. G. Development of the Climate Index, 「Journal of
Educational Research」, 1951.

강길수 외, 「교육행정」, 서울 : 한국방송통신대학 출판부, 1983.

고병채, "불안측정척의 제작 및 검증", 군산대학 논문집, 1982, 제3집.

김남현, 「조직 행동의 관리」, 서울 : 경문사, 1981.

김명환 외, 「현대 교육 행정학」, 서울 : 교육출판사, 1982.

김윤곤, "교사의 지도성 유형이 표준집단 형성에 미치는 영향," 경북대학
교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1974.

김재연, "지능검사 결과에 미치는 불안의 영향," 전남대학교 교육대학원
석사학위 청구논문, 1981.

김종철, 「교육행정학 신강」, 서울 : 주영문화사, 1994.

김창걸, 「학교행정학 및 교육경영」, 서울 : 영운출판사, 1990.

김현규, "불안의 개념에 대한 연구", 경남공업전문대학교 논문 제 8집,
1980.

남정걸, 「교육행정 및 교육경영」, 서울 : 교육과학사, 1993.

- 문천숙, “학업성과에 미치는 불안의 효과”, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1974.
- 박대섭, “아동후기와 사춘기의 불안요인과 성격특성에 관한 연구”, 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문, 1990.
- 박진호, 「교사와 인간관계론」, 서울 : 법문사, 1984.
- 백현기, 「교육행정의 기초」, 서울 : 배영사, 1991.
- 왕기항, 「교육조직론」, 서울 : 집문당, 1987.
- 이기환, “교사의 지도성 행위 유형과 학생의 자아개념과의 관계 연구,” 고려대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1986.
- 이성진, 「행동수정의 원리」, 서울 : 교육출판사, 1973.
- 이애현, “불안요인이 아동의 성격형성에 미치는 영향,” 「학생생활연구」, 숙명여자대학교 학생생활연구소, 1970, 제5집.
- 전성연과 최병연, 「학습동기」, 서울 : 도서출판 학지사, 1999.
- 정인호, “교사의 지도성 유형과 학생들이 지각하는 학급풍토와의 관계”, 영남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1983.
- 제석봉, “불안과 피설득성향의 관계에 대한 실험연구”, 서강대학교 대학원 석사학위 청구논문, 1978.
- 한동세, 「정신과학」 (서울 : 일조각, 1969),
- 허형, “불안이 학업성적에 미치는 영향에 관한 연구,” 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1970.

ABSTRACT

A Study on the Relationship between the Leadership Type of Elementary Teachers in Charge and Children's Anxiety.

Kim, Young-rae

Major in Educational Administration

Department of Educational Administration

Graduate School of Public Administration

Hansung University.

This study aimed to clarify what leadership type front-line teachers would have to use to achieve class management, learning effect and educational goal by investigating the effect that the leadership type of the elementary teacher in charge had on children's anxiety. For this purpose, the study questions were set as follows :

First, what difference is there in the perception of the teacher's leadership type according to the factor of children's background(area, school year and gender).

Second, what difference is there in general anxiety and examination anxiety according to the factor of children's

background(area, school year and gender).

Third, what difference is there in general anxiety and examination anxiety according to children's degree of perception on teachers' leadership type.

To resolve the above study questions, the following method and procedure were selected :

First, this study attempted to search for theoretical inquiries and previous studies on anxiety as well as the theory on teachers' leadership found in the literature.

Second, it made an investigation into the leadership type of the teacher in charge perceived by children and the level of children's anxiety through the questionnaire research method.

Third, 355 children in the 5th and 6th grades were randomly sampled from 5 elementary schools located in Kyonggi Province and under the jurisdiction of the Jungbu Agency of Education in Seoul.

Then they were asked to complete their questionnaires which were distributed to them. 318 questionnaires were returned and treated by the computer using such test methods as t-test and ANOVA(Analysis of variance) test.

Base upon the study results, this study drew the following conclusion :

First, it was found that in terms of area children in Seoul

perceived the teacher's leadership type to be task-oriented, that in terms of school year children in the 6th school year did so than counterparts in the 5th school year and that in terms of gender schoolboys did so than schoolgirls. Children in Kyonggi province, 5th graders, and schoolgirls perceived the teacher's leadership type to be human harmony-oriented.

Second, teachers' leadership type was found to have a great effect on the level of children's anxiety. That is, when the teachers' leadership type was oriented to human harmony, the level of children's anxiety dropped.

This result was true of both general anxiety and examination anxiety.

Third, schoolgirls showed the higher gap of anxiety in both human harmony-oriented leadership and task-oriented leadership than schoolboys, but the teacher in charge exhibiting the leadership type oriented to human harmony can reduce the gap of general anxiety between schoolboys and schoolgirls.

附 錄

1. 교사의 지도성 유형 및 불안검사 질문지

어린이 여러분 안녕하세요?

이 질문지는 여러분의 학교 생활을 어떻게 하면 즐겁고 보람 있게 보낼 수 있을까? 하는 것을 연구하기 위한 것입니다. 지난해 여러분을 가르쳐주셨던 선생님과 여러분 자신에 대하여 솔직하게 생각하고 느낀 점을 표시하면 됩니다.

이 질문들은 정답이 없으며, 또한 학교성적과도 전혀 관계가 없습니다.

이름이나 반을 표시하지 않으므로 남에게 알려지지도 않습니다. 그러므로 여러분의 생각과 느낌이 일치되는 곳에 ○표 하여 주시면 고맙겠습니다. 하나도 빠짐없이 아래 보기처럼 답해 주세요. 감사합니다.

1999년 3월

한성대학교 행정대학원 교육행정 전공

김 영 래

[기초 조사]

1. 지역 : 서울특별시(), 경기도()
2. 현재의 학년 : 5학년(), 6학년()
3. 아동의 성별 : 남학생(), 여학생()

응답 요령

각 문항을 읽고 그 내용이 나의 생각과 같은 난에 '○'표를 하세요.

(보기)

내 용		항상 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	나는 나 자신이 자랑스럽다.	○				
2	우리 선생님은 작은 일에도 기뻐하신다.		○			

주의 사항

- 한 문항도 빠뜨리지 말고 답해 주세요.

(한 문항에 한 곳에만 ○표를 해야 합니다.)

교사의 지도성 유형에 관한 질문지

내 용		항상 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	우리 선생님은 선생님의 개인적인 일과 학교(학급) 일을 엄격하게 구분하신다.					
2	우리 선생님은 한사람 한 사람에게 친절히 대해 주신다.					
3	우리 선생님은 우리들에게 새로운 생각을 하도록 도와주신다.					

내 용		항상 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
4	우리 선생님은 우리들이 조그만 일을 하여도 기뻐 하시며 칭찬해 주신다.					
5	우리 선생님은 우리들을 엄격하게 다스리신다.					
6	우리 선생님은 우리들을 잘 이해해 주신다.					
7	우리 선생님은 우리들이 잘못한 일들에 대해 적절 히 꾸중하신다.					
8	우리 선생님은 우리들의 의견을 존중하고, 우리들의 의견에 귀 기울일 시간을 가지려고 하신다.					
9	우리 선생님은 우리반이 다른반보다 공부를 잘 해 야 한다고 말씀하신다.					
10	우리 선생님은 학급을 운 영하실 때, 우리들의 의견 과 관계없이 선생님 생각 대로만 일을 하신다.					
11	우리 선생님은 우리들에게 개별적으로 숙제를 내주시 고, 검사도 친절하고 따뜻 하게 해 주신다.					
12	우리 선생님은 우리의 고 민을 들어주시고 해결하도 록 도와주신다.					

내 용		항상 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
13	우리 선생님은 계획성있게 학급을 이끌어 주신다.					
14	우리 선생님은 선생님이 행한 실수나 행동에 대하 여 솔직히 인정하시고 우 리에게 변명하지 않으신다.					
15	우리 선생님은 평가하실 때 뚜렷한 기준을 갖고 하 신다.					
16	우리 선생님은 우리의 의 견을 듣고 결정하신다.					
17	우리 선생님은 어떤 일을 할 때 한번 정한 일은 철 저하게 따르도록 엄하게 요구하신다.					
18	우리 선생님은 우리의 새 로운 생각이나 의견을 잘 받아 주신다.					
19	우리 선생님은 하루 수업 이 끝난 후에 갖는 정리시 간(종례)을 중요하게 여기 신다.					
20	우리 선생님은 중요한 일 을 하기 전에 우리들에게 동의를 구하신다.					
21	우리 선생님은 학교에서 선생님 자신의 역할이 무 엇인지를 우리들에게 분명 히 설명해 주신다.					

내 용		항상 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
22	우리 선생님은 우리가 어떤 일을 자주적으로 하도록 이끌어 주신다.					
23	우리 선생님은 우리에게 정해진 규칙을 잘 지키라고 말씀하신다.					
24	우리 선생님은 우리를 믿고 정답게 하시기 때문인가까이 대하기 쉬운 분이					
25	우리 선생님은 우리들에게 바라는 것이 무엇인지 알려 주신다.					
26	우리 선생님은 우리가 이야기할 때 편안한 마음으로 이야기 할 수 있도록 해 주신다.					
27	우리 선생님은 우리들에게 무슨 일이든지 최선을 다 하라고 말씀하신다.					
28	우리 선생님은 우리가 제안한 의견들을 실천하려고 노력하신다.					
29	우리 선생님은 학급 일이 잘 협조되도록 도와 주신다.					
30	우리 선생님은 우리들을 인격적으로 대해 주신다.					

2. 일반 불안 검사

이 검사는 학생이 근래에 어느 정도나 걱정이 되는지를 알아 보려는 것입니다. 이 질문은 학생의 학교 성적과는 아무런 상관도 없습니다. 또한 질문에는 옳고 그른 답도 없습니다. 학생이 기록한 답이 그 질문에 대한 정답이 되는 것입니다. 그러므로 학생이 생각하고 느끼는 그대로 솔직하게 응답해 주시기 바랍니다.

* 응답 요령

각 글월을 읽고 그 글월의 내용이 나의 의견과 같으면 답란의 “예”란에 “○”표를 하시고, 그 글월의 내용이 나의 의견과 다르다면 답란의 “아니오”란에 “○”표를 하여 주십시오.

(보 기)

번	질 문 내 용	예	아니오
2	생쥐나 쥐를 무서워합니까?	○	

* 주의 사항

시간 제한은 없으나 가능하면 빨리, 한 문항도 빠뜨리지 말고 응답해 주세요.

번	질 문 내 용	예	아니오
1	집을 멀리 떠나 있을 때, 집에서 무슨 일이 일어날 것 같아서 걱정이 됩니까?		
2	생쥐나 쥐를 무서워합니까?		
3	사다리를 올라갔을 때 떨어질까 봐 걱정을 합니까?		
4	어머니가 병을 앓으시지나 앓을까 걱정을 합니까?		

번	질 문 내 용	예	아니오
5	밤에 혼자 걸어서 집에 갈 때 겁이 납니까?		
6	다른 사람들이 나를 어떻게 생각하고 있을까에 대해서 걱정을 합니까?		
7	피를 보았을 때 이상한 느낌이 듭니까?		
8	엄마나 아빠가 집에서 멀리 떠나가실 때 집으로 돌아오시지 않을 것 같아서 걱정이 됩니까?		
9	번개불이나 천둥소리에 놀랍니까?		
10	자기가 꼭 하고 싶은 일을 못하면 어쩌나 하고 걱정을 합니까?		
11	치과 병원에 갔을 때 의사가 나를 다치게 하지 않을까 걱정합니까?		
12	높은 곳에서 아래를 내려다 볼 때 두렵습니까?		
13	텔레비전이나 라디오에서 나오는 이야기가 무서울 때가 있습니까?		
14	혼자 집을 보고 있을 때, 밖에서 누가 문을 두드리면 무섭습니까?		
15	다른 소년, 소녀들보다 겁이 더 많다고 생각합니까?		
16	충과 같은 물건을 무서워합니까?		
17	이유 없이 때때로 이상한 느낌을 가질 때가 있습니까?		
18	개가 나를 물거나 혹은 다치게 할까봐 두려워합니까?		
19	폭발이 될 것 같아서 불더미에 너무 가까이 있는 것이 두렵습니까?		
20	병에 걸리면 어쩌나 하고 걱정을 합니까?		
21	빠져 죽을 것 같아서 물 속에 뛰어드는 것이 두렵습니까?		
22	칼날 같은 예리한 물건의 끝을 만질 때 섬찟한 느낌을 갖습니까?		

번	질 문 내 용	예	아니오
23	무슨 일이 꼭 일어날 것만 같아 걱정이 됩니까?		
24	전에 아주 무서운 꿈을 꾸어본 적이 있습니까?		
25	나에게 어떤 나쁜 일이 일어날 것 같은 느낌이 가끔 듭니까?		
26	어려운 시험을 치기 전에는 소변이 보고 싶습니까?		
27	불이 크게 나서 큰 건물이 타는 광경을 보면 가슴이 마구 뛰니까?		
28	여러 가지 생각에 잠을 못 자는 때가 있습니까?		
29	깊은 밤에 사이렌 소리가 나면 가슴이 마구 뛰니까?		
30	차를 타면 사고가 날 것 같아 걱정이 됩니까?		

3. 시험 불안 검사

번	질 문 내 용	예	아니오
1	선생님께서 “얼마나 알고 있는지 질문해 봐야겠다” 고 하시면 걱정이 됩니까?		
2	매년 상급 학년으로 진급하는 것이 걱정이 됩니까?		
3	선생님께서 학생에게 자리에서 일어나 큰 소리로 책을 읽어보라고 하시면 틀리게 읽을까봐 걱정이 됩니까?		
4	선생님이 수학 문제를 칠판 앞에 나와서 풀게 하실 때 내가 아닌 다른 아이가 지적되기를 바랍니다?		
5	가끔 학교 선생님의 질문에 대답을 못하는 꿈을 꾸니까?		
6	선생님이 수학을 가르치고 계실 때, 다른 애들이 나보다 더 이해를 잘 할거라고 느낍니까?		
7	밤에 잠자리에 들어서 내일 공부를 어떻게 해야하나 하고 걱정을 합니까?		
8	선생님이 칠판 앞에 나와서 글씨를 쓰라고 하실 때 글씨를 쓰는 손이 조금씩 떨립니까?		
9	선생님이 읽기를 가르치고 계실 때, 다른 애들이 나보다 이해를 잘 할거라고 생각합니까?		
10	다른 아이들보다 학업에 대하여 더 많이 걱정이 됩니까?		
11	만약 병이 나서 오랫동안 학교를 결석하게 되면 다른 애들보다 공부가 훨씬 뒤떨어질 것 같아 걱정을 하겠습니까?		
12	내가 못하는 일을 다른 애들이 할 수 있다는 꿈을 꾸는 적이 있습니까?		
13	선생님의 질문에 틀린 대답을 했을 때 울고 싶은 생각이 듭니까?		
14	공부를 못한다고 선생님이 화를 내시는 꿈을 꾸니까?		
15	학교에서 시험보는 것이 두렵습니까?		
16	시험을 치르기 전에 걱정을 합니까?		

번	질 문 내 용	예	아니오
17	시험을 보는 동안에 걱정을 합니까?		
18	시험을 치른 후에 시험 성적이 어떨까 하고 걱정을 합니까?		
19	시험을 치른 날 시험을 망쳤을 거라는 꿈을 꾸니까?		
20	시험을 치를 때 답안지를 쓰는 손이 떨립니까?		
21	선생님이 시험을 치르겠다고 말씀하시면 시험을 망칠 것 같아 걱정을 합니까?		
22	어려운 시험을 칠 때 시험 전까지는 잘 알았던 것을 막상 시험을 칠 때에는 잊어버리고 맙니까?		
23	선생님께서 시험을 치뤄보라고 말씀하실 때 신경질이 납니까?		
24	시험을 보고 있는 동안에 시험을 못보고 있다고 생각합니까?		
25	학교 가는 길에도 선생님이 시험을 치르게 할 것 같아 걱정이 됩니까?		