

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 行動이 兒童의
自我概念 形成에 미치는 影響 研究

A Consideration for Effectiveness from Guidance Conduct of
Charged Teacher to Pupils Self-Consciousness Formation

1 9 9 7 年 8 月

漢城大學校 行政大學院

教 育 行 政 學 科

教 育 行 政 專 攻

李 鎔 翊

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 行動이 兒童의
自我概念 形成에 미치는 影響 研究

A Consideration for Effectiveness from Guidance Conduct of
Charged Teacher to Pupils Self-Consciousness Formation

위 論文을 教育學 碩士學位論文으로 提出함

1997 年 8 月

漢城大學校 行政大學院

教 育 行 政 學 科

教 育 行 政 專 攻

李 鎔 翊

李鎔翊의 教育學 碩士學位 論文을 認定함

1997年 8 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 制限點	3
II. 理論的 背景	4
1. 指導性 理論	4
2. 自我 概念 理論	36
3. 擔任教師의 指導性과 兒童의 自我概念 關係	46
4. 先行研究의 考察	48
III. 研究의 方法	53
1. 研究 對象	53
2. 測定 道具	53
3. 資料의 處理	55
IV. 結果 및 解釋	56
1. 兒童의 背景變因과 自我概念의 關係	56
2. 教師의 背景變因과 指導性 行動	57
3. 教師의 指導性 類型과 兒童의 自我概念 關係	66

4. 教師의 指導性 類型과 性別 兒童의 自我概念의 關係	71
V. 要約, 結論 및 提言	75
1. 要約	75
2. 結論	78
3. 提言	80
參 考 文 獻	81
附 錄	88
Abstract	88

表 目 次

<표3-1> 교사의 지도성 설문지 문항 분류	54
<표3-2> 아동의 자아개념별 설문지 문항분류	55
<표3-3> 교사의 지도성 행동 유형 분류기준	55
<표4-1> 소속지역에 따른 아동의 자아개념	56
<표4-2> 아동의 성별에 따른 자아개념	57
<표4-3> 교사의 성별에 따른 지도성 행동 유형	58
<표4-4> 교사의 성별에 따른 지도성 행동 유형별 분포	58
<표4-5> 교사의 기·미혼별에 따른 지도성 행동 유형	59
<표4-6> 교사의 기·미혼별에 따른 지도성 행동 유형의 분포차	60
<표4-7> 교사의 연령에 따른 지도성 행동 유형	60
<표4-8> 교사의 연령에 따른 지도성 행동 유형의 평균치	61
<표4-9> 교사의 연령에 따른 지도성 행동 유형의 분포차	62
<표4-10> 교사의 경력에 따른 지도성 행동 유형	63
<표4-11> 교사의 경력에 따른 지도성 행동 유형의 평균치	64
<표4-12> 교사의 경력에 따른 지도성 행동 유형의 분포차	65
<표4-13> 지도성 행동 유형에 따른 학업적 자아개념	66
<표4-14> 지도성 행동 유형에 따른 학업적 자아개념의 평균치	67
<표4-15> 지도성 행동 유형에 따른 인성적 자아개념	67
<표4-16> 지도성 행동 유형에 따른 인성적 자아개념의 평균치	68
<표4-17> 지도성 행동 유형에 따른 사회적 자아개념	68
<표4-18> 지도성 행동 유형에 따른 사회적 자아개념의 평균치	69

<표4-19> 지도성 유형의 하위 변인과 아동의 자아개념 하위변인과의 상관관계	69
<표4-20> 효율적 지도성 유형에서 아동의 자아개념	71
<표4-21> 과업지향적 지도성 유형에서 아동의 자아개념	72
<표4-22> 인화지향적 지도성 유형에서 아동의 자아개념	73
<표4-23> 비효율적 지도성 유형에서 아동의 자아개념	74

圖 目 次

<도 1> 지도성 특성이론의 논리	7
<도 2> 지도성 상황이론의 논리	10
<도 3> 행동이론의 지도성 기본 구조	14
<도 4> 지도성 유형의 연속선	16
<도 5> 직무중심 감독자수와 종업원중심 감독자수	18
<도 6> 과업과 인화차원의 지도행위를 진술한 4분도	19
<도 7> 관리망 도형	21
<도 8> Getzels-Guba의 지도성과 사회적 행동과의 관계	23
<도 9> Fiedler의 상황적 호의성 분류 및 호의성과 지도성 유형과의 관계	25
<도 10> Reddin의 3차원적 지도성 모형	27
<도 11> House의 행로-목적 모형	29
<도 12> Hersey와 Blanchard의 지도성 이론 모형	32
<도 13> Shavelson 등의 자아개념의 위계	43
<도 14> Song의 자아개념의 위계적 구조	44

I. 緒 論

1. 研究의 必要性

인간 관계란 조직속에서 두 사람 이상의 상호작용 관계를 일컫는다. 인간은 사회적 동물이며, 사회적 인간 관계를 벗어나 존재할 수 없다. 특히 초등학교 시기의 아동은 일생을 통하여 가장 급격한 정서적 발달을 보이는 시기이므로 조직사회의 하나인 학교조직 속에서 아동은 최초의 인격 형성이 이루어진다.

학교생활중에서 성장기 아동은 학급에서 학습활동이 가장 활발히 이루어지기 때문에 교사와 아동간의 인간관계는 이때 맺어지게 되며, 이러한 인간관계로 말미암아 수업의 질과 수업의 성패가 결정지어진다고 볼 수 있다. 아동상호간의 횡적관계, 교사와 아동간의 종적 인간관계는 모든 교육의 근본이 되고, 학교 교육의 목적을 효과적으로 달성하기 위한 필요조건이 된다. 이러한 관점에서 교사의 역할이 중요시되면서 교사의 지도성 행동은 교육 활동중에서도 학습을 위한 중요한 요인중의 하나로 인식되었다.

교육의 성패여부는 교사가 교육 활동시간에 어떠한 지도성 행동을 나타내느냐에 따라 아동은 크게 영향을 받게 된다. 특히 초등학교 아동의 자아개념이나 학습태도 형성에 교사의 지도성 행동은 주로 학습활동 과정에서 아동에게 쉽게 영향을 주고 민감하게 수용되게 만든다.

초등학교 학급조직은 담임교사를 중심으로 많은 학생들이 생활하고 있는 집단으로 구성되기 때문에 담임 교사는 학급의 경영자요, 지식의 전달

자로써 뿐만 아니라 미성숙된 아동의 동일시 대상으로서, 교사의 지도성과 역할은 아동의 인성발달과 소질계발에 지대한 영향을 미친다고 할 수 있다. 더구나 담임교사를 중심으로 학급에서 형성되는 교육적 환경조건은 계속적으로 반복되는 특성을 지니기 때문에 교사와 학생간의 감응 관계와 학생에 대한 교사의 지도력은 모두 교육문제의 중심과제가 된다. 그러므로 아동들이 가장 왕성한 성장기에서 겪는 복잡한 인간관계는 아동의 자아개념 형성에 크게 영향을 미친다는 것을 고려할 때 담임교사의 지도성 행동과 아동들의 자아개념형성에 대해 논의해야 할 필요성을 절감하게 된다.

따라서 본 연구는 학급내에서 교사의 지도성 유형이 아동의 자아개념 형성에 어떤 영향을 주는지를 실증적으로 구명하여 보고, 바람직한 교사의 지도성을 정립하여 학급경영의 효율화를 도모하는데 본 연구의 필요성이 있다.

2. 研究의 目的

본 연구의 목적은 아동이 지각한 담임교사의 지도성 행동과 그들의 자아개념의 형성관계를 究明하기 위한 것으로 그 구체적인 목적은 다음과 같다.

첫째, 지도성 이론과 자아개념 형성 이론에 대하여 문헌적 고찰 및 선행 연구에 대하여 분석·검토한다.

둘째, 교사의 지도성 행동 유형과 아동의 자아개념 관계를 밝혀 본다.

3. 研究의 內容

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구의 내용은 다음과 같다.

첫째, 아동이 지각하는 자아개념은 아동의 배경변인(성별, 소속지역)에 따라 어떠한 차이가 있는가를 밝힌다.

둘째, 담임교사의 배경변인(성별, 기·미혼별, 연령별, 경력별)은 지도성 행동 유형과 어떤 관계가 있는가를 밝힌다.

셋째, 담임교사의 지도성 행동은 각각 아동의 자아개념 형성에 어떠한 영향을 미치는가를 밝힌다.

넷째, 아동이 지각하는 담임교사의 지도성 행동은 각각 아동의 성별(남, 여)에 따라 자아개념 형성에 어떤 차이가 있는가를 밝힌다.

4. 研究의 制限點

본 연구의 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 표집대상은 서울시·경기도내 초등학교 5·6학년 아동을 대상으로 국한했기 때문에 그 결과를 전국적으로 확대 해석하기에는 제한이 따른다.

둘째, 담임교사의 지도성 행동과 아동의 자아개념을 아동의 지각에만 의존하였다.

셋째, 아동의 자아개념에 영향을 미칠 수 있는 모든 요인 중에서 교사의 지도성 행동에 한정하였다.

Ⅱ. 理論的 背景

1. 指導性 理論

가. 擔任教師의 指導性 行動의 意義

학교 조직이 새로운 시대적 변화에 능동적·적극적으로 대처하고 활성화 되기 위해서는 조직을 이끌어 가는 학교장의 지도력도 중요하지만 학교 내의 학급담임의 탁월한 지도력 그리고 학생과 학부모 등의 자발적 참여, 미래지향적이고 창의성있는 교육정책의 추진 등이 요구되는데 그중 학급담임의 학급운영의 지도성은 실제로 볼 때 매우 중요한 비중을 차지한다고 하겠다.

지도성은 학교 조직 내에서 조직 구성원 행위 가운데 가장 중요한 부분이며 이론과 실제 면에서 교육행정 행위의 본질적인 핵심부분을 이루므로 여기서는 여러 학자들이 정의한 지도성에 대하여 살펴보고자 한다.

Bogardus는 「지도자의 지도성(Leaders and Leadership, 1934)」에서 지도성은 집단 상황하에서 행동화되는 인성(personality in action)이라고 말하면서 그것은 인성인 동시에 집단현상이라고 정의하였다.¹⁾

Hemphill은 「지도성에 있어서의 상황적 요인(situational Factors in Leadership, 1949)」에서 지도성이란 한 개인이 집단 활동은 지시하는데 참여하고 있을 때 취하는 행동²⁾이라고 하였다.

Stogdill은 지도성은 집단의 목표 달성을 위하여 구성원의 활동에 영향

1) 김종철, 「교육 행정학 신강」 (서울 : 주영문화사, 1994), p.156.

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

을 주는 행위라고 정의하고 있으며, 아울러 지도성은 항상 유동적이고 변화하는 요인들의 상호작용적 입장에서 인식되어야 하며, 지도성에 관한 적절한 분석은 지도자에 관한 연구뿐만 아니라 상황에 대한 연구도 포함되어야 한다.³⁾라고 하였다.

또 狀況論을 집대성한 Hersey와 Blanchard는 지도성이란 어떤 주어진 상황 속에서 목표를 달성하기 위하여 개인 또는 집단에 영향을 미치는 과정이라고 하고, 이와 같은 과정에서 지도자(l : leader), 구성원(f : follower), 그리고 상황 변인들(sv : situational variables)이 있어 지도성(L : leadership)은 이들의 함수관계(f : functional) 즉 $L = f(l \cdot f \cdot sv)$ 로 나타낼 수 있다는 것이다.⁴⁾ 또한 Koonts 등은 지도성을 공동 목적의 달성을 위해 한 지도자 그를 따르는 많은 사람들에게 영향을 미치는 것이라고 정의하였고⁵⁾, 신중식은 주어진 상황 속에서 구성원들의 저항을 자아냄없이 조직의 목표를 달성하기 위해 조직구성원들로 하여금 자연적으로 협조하도록 하는 일종의 기술 및 영향력이라고 하였다.⁶⁾

이밖에도 학교 조직에서의 지도성을 중요시한 Lipham은 어떤 집단의 目的이나 목표를 달성하거나 또는 변화시키기 위해서 새로운 과정을 선포하는 것이라고 정의하였다.⁷⁾ Sergiovanni 역시 현재의 상태를 증진시키

3) R. M. Stogdill, Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Reserch(New York : Free Press, 1974), pp.7-15.

4) P. Hersey and K. H. Blanchard, Management of Organizational Behavior, 4th ed(Englewood Cliffs, New Jergy : Prentice Hall, Inc., 1982), p.84.

5) H. Koontz and C.O' Donnell, Management : A System and Contin-gency Analysis of Mangerial Functions, 6th ed. (N.Y : McG-raw-Hill Book, Co. 1976), p.578.

6) 신중식 외, 「현대 교육 행정학」 (서울 : 교육 출판사, 1988), p.123.

7) J. Lipham, Leadership and Administration in Behavioral and Educational Administration,(Chicago : National Society for the Education, 1965), pp.119-141.

기 위하여 새롭고 도움이 무엇인가를 선도하는 것이라고 하였다.⁸⁾

이상과 같이 학급상황에서의 담임교사의 지도성은 학급 조직의 목적이나 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 학급 성원들로 하여금 자발적인 참여와 협조를 유도해 내는 담임교사의 제반 기술 또는 지도기법이다.

나. 指導性에 관한 理論的 接近

지도자가 조직을 이끌어 나가는데 필요한 기능이나 역할 등을 우리는 지도성이라 부른다. 지도성에 관한 철학적, 심리학적, 사회학적, 행동과학적 측면에서 접근되어 왔다. 지도성은 이를 규정하려는 목적이나 전문적 견해에 따라 입장을 달리하겠으나 다음의 세 가지 접근방법으로 나누어 고찰하고자 한다.

1) 特性 理論(심리학적 접근)

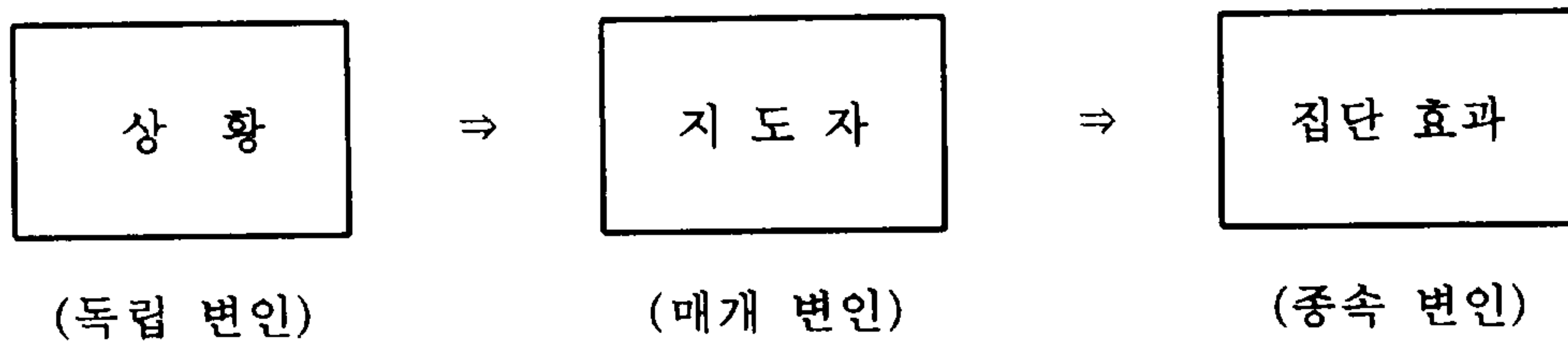
심리학자들에 의해 지지되는 것으로 1930~1950년대에 주로 Patrige와 Barnard에 의해서 연구되었다. 이 이론은 지도성 기능 수행의 중점을 지도자 개인에 두고 지도자로서의 업무수행과 입지획득 내지 개인의 인성(Personnality)또는 자질에 의한다고 주장하여 지도자의 인성 특성을 분석 연구하려는 것이다.

따라서 이 이론은 지도자로서 필요한 심리적 신체적 제 특성을 과학적으로 조사, 기술하는 귀납적 방법론(inductive methodology)을 사용하여 지도자로서의 적격 여부를 판정하는데 있어서 성공한 지도자의 자질을 근거로 하고 있다.⁹⁾

8) G. B. Morris, "A Futuristic Cognitive View of Leadership", Educational Administration Quarterly, Vol. 21, No. 1, Winter, 1985. p.8.

9) 김명훈, 「리더십 이론」(서울 : 문왕사, 1980), p.95.

이 이론을 도시화하면 다음<도 1>과 같다.



<도 1> 지도성 특성이론의 논리¹⁰⁾

즉 집단의 목표달성은 상황(situation)과 지도자의 특성이라는 두가지 변인 중 후자에 좌우된다고 하는 입장이다.

지도자에게 필요한 인성 특성과 자질은 연구자에 따라 달리 제시되었다.

Barnard는 지도자의 특성을 두가지 측면에서 제공하고 있다.

첫째는, 기술적 측면으로 체력, 기술, 기능, 지각, 지식, 기억, 상상력 등의 측면의 개인적인 우월성을, 둘째는 결단력, 지구력, 인내력, 용기 등의 정신적 측면의 우월성을 들고 있다.¹¹⁾

또 Bass는 지도성을 하나의 통일적 자질로 보고 모든 상황, 모든문화에 있어 인간의 선천적 특성(inherent personal qualities)을 지닌 사람이 지도자가 되면, 또한 지도자만이 그런 특성, 자질을 지닌다고 보았다.¹²⁾

Gibb도 여러 연구 결과를 종합하여 지도자의 공통적인 특성으로 정열, 자신감, 지능, 유창성, 지구력, 통제력 등을 제시하고 있다. 그러나 그는

10) 이형행, 「신교육행정론」 (서울 : 문음사, 1992), p.371.

11) 김창걸, 「교육행정학」 (서울 : 박문각, 1985), p.299.

12) B. M. Bass, Leadership, Psychology and Organizational Behavior(New York : Harper & Row, 1960), p.913을 인용한 신중식 외, 「현대교육행정학」 (서울 : 교육출판사, 1985), p.104에서 재인용.

모든 상황에 적용될 수 있는 지도자의 일관성있는 공통적인 특성을 발견하기 어렵다고 지적하고 있다.¹³⁾

특성이론적 입장에서 지도자의 특성과 지도성 효과를 관련시켜 꾸준히 연구한 Stogdill은 이 이론의 결함을 보충해 나가려고 노력하였다. 그는 종합적인 입장에서 지도성에 관계되는 요인들을 다음과 같이 6차원으로 구분하고 각각의 차원에 관계되는 자질, 특성, 기술 등을 들고 있다.¹⁴⁾

가) 능력 (capacity) : 지능, 민첩성, 언어능력, 독창력, 판단력

나) 성취 (achievement) : 학문, 지식, 운동기술

다) 책임 (responsibility) : 신속성, 선도성, 지구력, 진취성, 자신감, 탁월성

라) 참여 (participation) : 활동성, 사회성, 협동성, 적응성, 유머감각

마) 지위 (status) : 사회 경제적 위치, 인기

바) 상황 (situation) : 지적수준, 직위, 기술, 구성원의 욕구와 관심, 달성해야할 목표

Gibson, Ivancevich와 Donnelley 등은 특성이론의 문제점으로 다음 4가지를 들고 있다.¹⁵⁾

첫째, 연구대상이 되는 중요한 지도자의 특성이 무한히 증대되고 있으므로 특성 연구가 복잡해지고 어려워 진다.

둘째, 지도자 특성과 리더십 효과성과의 관계에 있어서 연구 결과들이 일관성이 없다.

13) 김창걸, 전제서, p.299.

14) B. M. Bass, Stogdill's Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research, revised and expanded ed.(New York : The Free Press, 1981), p.66.

15) 이군현, 「교육행정학」 (대전 : 과학과 예술, 1992), p.425.

셋째, 리더십 효과성은 지도자의 특성 뿐만 아니라 하급자의 특성, 과업의 성격을 비롯한 상황적 요소에 의해 결정되므로, 지도자 개인의 특성 연구 만으로는 지도성 과정을 이해하기 어렵다.

넷째, 지도성은 기능적인 역할의 복합적 유형이다. 지도자는 처음에 한 가지 역할을 수행한 후에 또 다른 역할을 수행하므로 성격특성과 지도자의 특정한 역할 수행간의 어떤 불변적 관계가 간과되었을지도 모른다.

Robbins 역시 특성이론은 ① 부하의 성격과 욕구를 무시하고, ② 다양한 특성들의 상대적 중요도를 분명히 밝히지 못하였으며, ③ 과업과 환경과 같은 상황적 요인이 무시되고 ④ 거의 모든 지도자가 소유하는 특성을 명세화할 수 있다 하더라도 이들 특성은 많은 수의 비지도자들도 역시 소유하고 있다는 중요한 사실을 무시하였다고 비판하였다.¹⁶⁾

Jennings는 특성적 접근방법을 고찰하고 나서 50년간에 걸친 연구에서도 리더와 비리더를 식별케 하는 하나의 퍼스낼리티의 특성이나 일련의 특성도 인식할 수 없었다.¹⁷⁾고 결론을 내리고 있다.

이와 같이 위에서 지적한 바와 같이 그것이 지니는 한계로 인하여 많은 비판을 받고 있지만, 이러한 한계에도 불구하고 이를 극복하고자 하는 노력이 계속되고 있다.

2) 狀況 理論 (사회학적 접근)

사회학적 입장에서는 지도성을 결정하는 것은 개인의 특성이 아니라 사회적 상황의 필요라고 본다. 이를 상황이론(Situation Theory)이라고도 한다. 지도성이란 사회적 상황과의 관계의 산물이며 상황이 다르면 지도

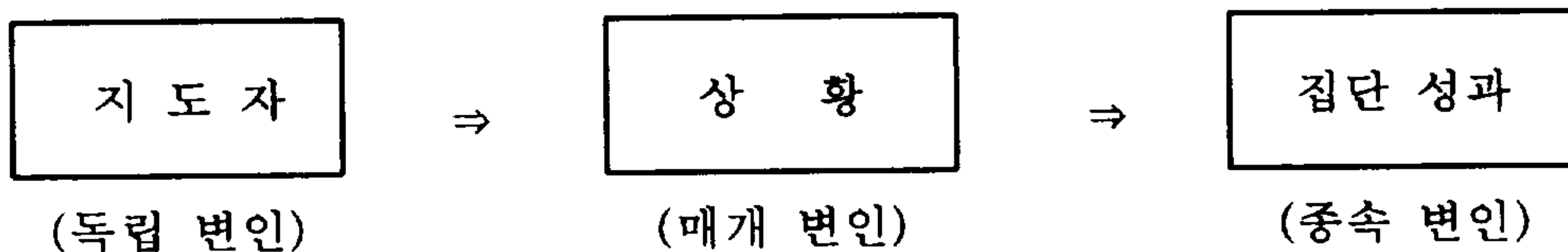
16) S.P. Robbins, The administrative Process : Integrating Theory and Practice (Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1976), p.355.

17) 김창걸, 전게서, P.300.

자의 특성도 다르다는 주장이다.

상황이론은 지도자로서의 일정한 자질이나 특성의 중요성을 인정하면서도 지도자가 등장하게 되는 상황을 분석하여 지도성을 설명하려는 이론이다. 따라서 상황이론은 전술한 특성이론과 대립되는 것으로 지도자의 내면적인 인성특성보다는 현실적으로 지도자가 처해있는 사회적 상황, 즉 조직의 구조와 기능, 집단의 성격과 목적, 그리고 구성원의 태도와 욕구 등을 파악하고 그것들과 지도자와의 관계를 밝힘으로써 지도성을 이해하려는 사회학적 접근 방법이다.¹⁸⁾

이 입장을 도식화하면 <도 2>와 같다.¹⁹⁾



<도 2> 지도성 상황이론의 논리

즉 집단의 목표달성(집단효과)은 상황과 지도자의 인성특성이라는 두가지 변인 가운데 후자인 상황에 의해서 좌우됨을 나타내는 것으로 지도자를 그가 속한 집단과 분리해서 생각할 수 없음을 의미한다.

지도성의 상황적 요인에 대한 견해는 학자에 따라 다르게 나타나고 있다.

Stogdill은 지도성의 상황적 요인으로 ① 지적 정도, ② 신분 ③ 기능 ④ 구성원의 욕구 및 흥미 ⑤ 달성할 목표 등을 들고 있다.²⁰⁾

18) 이형행, 전게서, p.304.

19) 김명훈, 전게서, P.98.

20) R. M. Stogdill, Personal Factors Associated with Leadership Survey of Literature, Leadership, ed. Cecil A Gibb (England, Harmondsworth : Penguin Books, 1969), p.12.

Filley와 House는 ① 조직의 역사 ② 조직이 운영되고 있는 사회 ③ 조직이 요구하는 구성원의 자격 ④ 조직의 심리적 환경 ⑤ 지도자의 직무 ⑥ 조직의 규모 ⑦ 구성원의 협력을 필요로 하는 정도 ⑧ 지도자에 대한 하위자들의 기대 ⑨ 구성원의 성격 ⑩ 의사결정에 필요한 허용시간 등²¹⁾을 들고 있다.

Cartwright와 Zander는 ① 집단 목표의 성질 ② 집단 구조 ③ 집단이 존재하고 성장해 온 전문화의 특징 ④ 집단이 직면하는 물리적 조건 또는 과제, ⑤ 집단안에서 생긴 구성원들이 태도 및 가치관 등을 제시하고 있다.²²⁾

위 학자들의 연구를 분석, 종합해 볼 때, 지도자의 가치는 주어진 상황에 의해서 판단되고 이에 따라 지도자의 행위가 결정된다고 요약할 수 있다.

이들의 견해는 다양하지만 집단의 성격, 상황의 변화, 문제나 사건의 특질 등에 의하여 지도성이 가변성을 가진다는 것을 부각시킨 것이 공통점이라고 볼 수 있다. 그러나 이 이론에 따라 상황의 모든 요소를 고려하여 분석하더라도 지도성 연구에 완전을 기할 수는 없다. 이는 조직의 목표 달성을 위해서는 지도자가 주어진 상황에 맞는 적절한 기능의 수행은 물론이거니와 집단 상황의 수정, 변경에 따라 능동적인 역할을 담당해야 하기 때문이다.

이러한 사실을 고려할 때, 학급담임 역시 어떤 상황에 따라 지도성의

21) A. C. Filley, and R. J. House, Managerial Process and Organizational Behavior (Glenview III : Scott, Foresman, 1969), p.409를 인용한 조성일, 전게서, p.216에서 재인용.

22) D. Cartwright, and A. Zander, Group Dynamics (New York : Harper & Row, 1968), p.304.

기능이 한정되어지는 수동적 입장에서 벗어나 상황의 수정, 변경 등에 적합한 능동적인 지도성을 발휘해야 할 것이다. 그것은 곧 조직의 목표 달성을 위한 효과적인 방법이 되기 때문이다.

3) 行動 理論(행동과학적 접근)

지도성을 가장 생산적으로 연구하자면 심리학적 요인과 사회학적 요인, 또는 개인적 특성과 상황적 요인의 양자가 다 지도성의 결정요인임을 인정하며 어느 하나만을 배타적으로 강조한 것이 아니라 양자의 대립을 피하고, 어떤 상황에서 관찰된 지도자의 행위에 관심을 두고 접근하여야 할 것이다. 이것이 행동과학적 입장이다. 오늘날 행동과학적 연구는 지도자가 나타내는 행동양식의 차이점을 유형화하는 지도성 유형론이 일반적 향이다. 이들의 접근 방법은 지도자가 어떤 특징을 지닌 사람이나 보다는 지도자가 어떠한 행동을 하느냐에 더 많은 관심을 갖고 지도자의 행동에 초점을 맞춘 연구이다. 그리고 방법론적으로 지도자의 행동을 연구하는데 이용되는 절차는 공식적 지위에 있는 지도자를 대상으로 선정하여, 평정·면접 또는 관찰을 통하여 지도성 행동을 평가하고, 일반적 또는 특수한 지도성 행동과 관련된 행위와 관계있다고 생각되는 개인이나 집단 또는 조직요인을 검토하여, 개인 상황 및 행동변인과의 상호관련성을 검증하는 절차를 밟는다.²³⁾

이러한 행동과학적 접근방법은 지도성 연구에 획기적인 전기를 마련하여 주었다.

지도성에 대해서 최초로 행동과학적 접근을 시도한 연구는 Lippit와

23) J. M. Lippitt and J. A. Hoeh, Jr., The Principalsip : Foundations and Function(New York : Harper and Row, 1974), p.180.

White의 「지도성과 집단생활에 관한 실험적 연구(Experimental Study of Leadership and Group Life)」이며 이들은 이 연구에서 지도자의 유형을 전제형, 민주형, 자유방임형으로 나누고, 민주형 지도성 하에서 생산성도 높고 구성원의 직무만족이 높다는 것을 실험을 통하여 확인하였다.²⁴⁾

Halpin은 과업중심차원과 인화중심차원을 양축으로 하여 지도성을 四象限 도형화하고 과업과 인화 두 차원에서 높은 점수를 받은 지도자가 효과적인 지도자라고 하였다.²⁵⁾

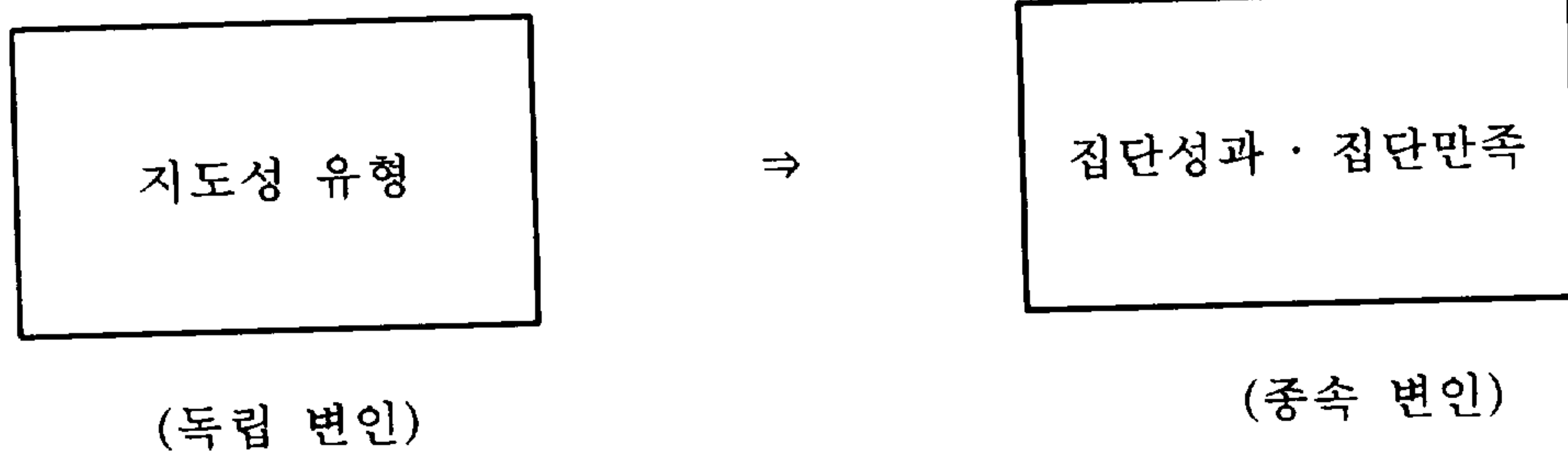
이상의 이론은 지도자의 선발이나 지도성 훈련에 활용될 수 있는 유리한 점을 가지고 있으나 지도자가 수행해야 하는 역할을 규정하는 문제와 그 역할을 수행하는데 요구되는 행동을 기술하는 기준 혹은 행동평가 기준을 어떻게 설정하는가에 대한 문제점을 남기고 있다.

일반적으로 행동이론은 지도자와 피지도자의 관계에 대한 지도자와 행동 유형을 중점으로 하는 연구 방식으로 특성이나 상황에서 벗어나 지도자의 지도성 효과에 연구의 초점을 맞춘다. 그러므로 담임교사의 지도성 역시, 가장 이상적이고 효과적인 행동 유형은 무엇인가에 초점을 맞추어야 할 것이다.

이것을 도식화하면<도 3>과 같다.

24) K. Lewin, R. Lippit and R. K. White, Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social climate, Journal of social psychology. X, May, 1939, pp.271-299를 인용한 서연화, 교육인사행정(서울:世英社,1989), p.371.

25) A. W. Halpin, "The Leadership Behavior and Leadership ideology of Educational Administrators and Commanders", Harvard Educational Review 25, Winter, 1955. pp.18-23를 인용한 서연화, 상계서, p.372.



<도 3> 행동이론의 지도성 기본 구조

이상과 같이 특성론, 상황 적응론, 행동과학적접근 등 세가지 접근방법을 통해 볼 때 지도성은 조직의 목표 및 활동과 적절히 관련되고 조직의 유지 발전에 깊은 영향을 미치고 있다.

따라서 교사의 지도성은 학급조직 목표를 효과적으로 달성하기 위해 학생들로 하여금 교육목적 달성에 자발적으로 참여하도록하여 올바른 자아개념 형성에 영향력을 미쳐야 한다고 본다.

다. 指導性的 類型

1) 一次元的 分類

(가) Lewin 등의 분류

1938년 Lewin의 지도하에 Lippit와 White에 의해 연구된 「指導성과 집단생활에 관한 실험적 연구」에서 전제형, 민주형, 자유방임형의 세가지 지도성 유형을 제시하였는데²⁶⁾ 이를 略述하면 다음과 같다.

① 권위형 또는 전제형(Authoritarian or Autocratic style)

이 유형은 조직의 정책 목표 과제 등의 중요한 결정과정에 구성원들을

26) 김창걸, 「교육행정지도론」 (서울 : 정민사, 1989), pp.595-597.

참여시키지 않고 지도자가 독단적으로 의사결정을 하는 지도자중심적인 지도형으로서 구성원의 과업수행은 지도자의 명령 지시에 따른 복종뿐이다. 인간관계적 배려가 배제된 지극히 과업지향적인 실행만이 존재하며 작업결과에 대한 개인적 감정적 칭찬이나 비판을 할 뿐이다.

② 민주형(Democratic style)

조직의 정책등 중요한 결정과정에서 구성원들이 자발적 참여를 하는 집단토의를 통하여 의사결정이 이루어지도록 유도하는 동기유발적 지도 유형이다. 기술적인 문제, 활동절차, 세부작업, 작업집단의 구성이 토의와 지도자의 조언에 의하여 자율적으로 결정이 된다. 집행과정에서도 명령, 지시가 아닌 지도조언을 통해 동기유발적 행위가 선행된다. 작업평가도 객관적 기준에 의해서 자율적 자기평가를 유도한다.

③ 자유방임형(Laissez-faire style)

이 유형은 조직의 정책 등 중요한 의사결정과정에서 지도자의 참여를 최소화하고, 집단이나 구성원 개인이 좋을 대로 자유롭게 결정하도록 완전한 자유를 허락해 주므로써 구성원에게 결정권이 위임된 지도성이다. 제2차 세부작업등 모든 것을 구성원들 자의에 일임하고 요구가 있을 때만 관여한다. 작업과정도 구성원도 구성원들에게 일임하고 결과에 대한 평가도 질문이 없는 한 될 수 있는대로 하지 않는다.

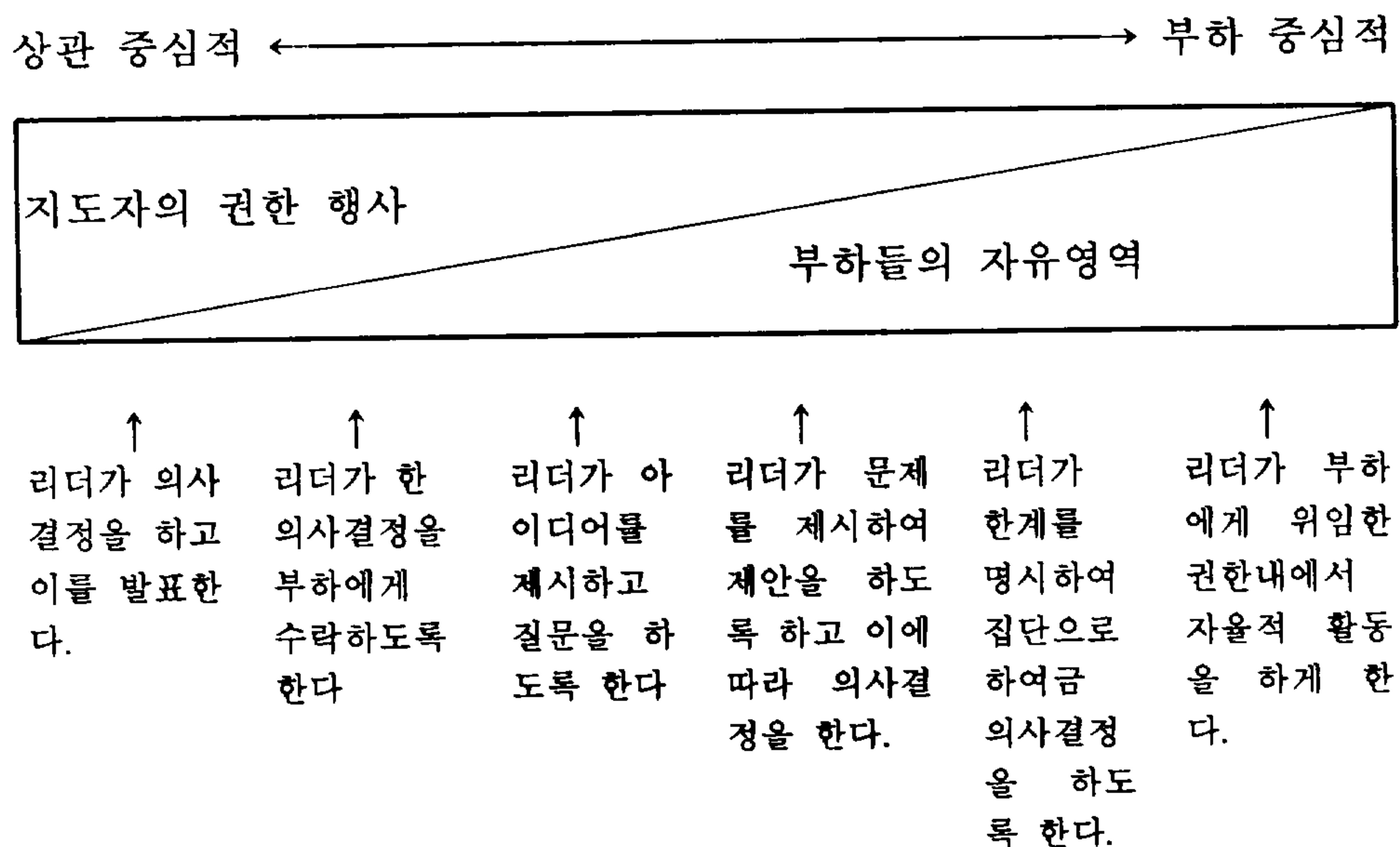
이상에서 살펴 본 지도성 유형은 민주적인 지도자에 의한 지도 방법이 구성원의 만족감, 작업에 대한 관심, 그리고 생산성 등에서 더욱 효과적임을 알 수 있다. 즉, 민주적 지도성이 다른 두 유형의 지도성 보다 우수하다는 것이다. 민주형에서는 정책결정에 구성원 전원이 참여함으로써 적극적 창조적 자발적인 활동을 하게 되고 지도자는 지시자 감독자로서 보다는 집단의 일원으로서 동참자 협조자의 역할을 수행하며 구성원을 공

공정히 대하는 것이 특색이다.

(나) Tannenbaum과 Schmidt의 지도성 유형

Tannenbaum과 Schmidt는 <도 4>에서와 같이 지도자가 행사하는 권한의 양과 부하에게 주어지는 재량권의 정도에 따라 전제적 지도성과 민주적 지도성으로 나누었다.

<도 4> 지도성 유형의 연속선



자료 : H. Randolph Bobbit et al., Organizational Behavior : Understanding and Prediction, 2nd ed.(Englewood Cliffs, N.J : Prentice-Hall, 1978), p.260.

위의 모형²⁷⁾에서 수많은 유형의 지도성이 발견될 수 있지만, 가장 효과

27) R. Tannenbaum and W. H. Schmidt, "How to Choose a Leadership Patterns", Harvard Business Review Vol. VI, March-april 1957. pp.95-101.

적인 지도자는 수용성에 있어서, 구성원들의 능력 및 자신의 능력을 조직의 목표와 연결시켜 가장 효율적으로 그들의 권위를 배분할 줄 아는 지도자라는 것이다.

따라서 이 연구팀들은 지도자는 전제적이든 민주적이든 양극단적인 것은 선정하지 말고 주어지는 상황에 알맞는 융통성 있는 행위를 해야 한다고 주장하고 있다.

(다). Michigan대학 연구팀의 지도성 연구

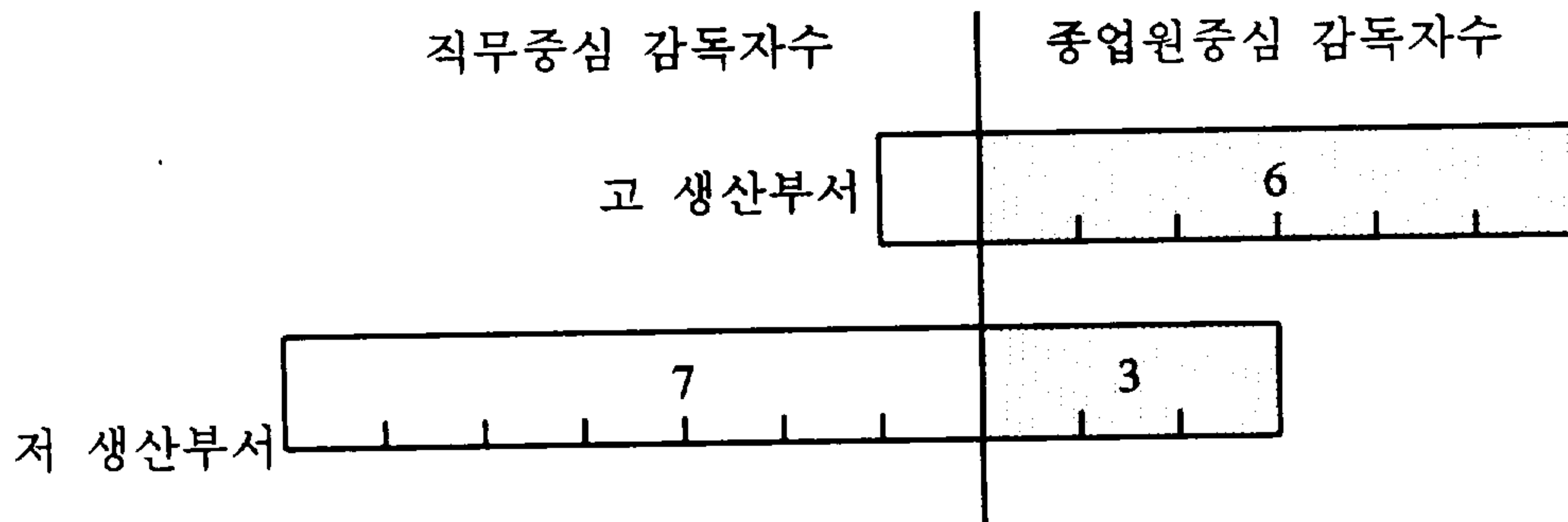
Michigan대학 사회조사연구소(The Institute for Social Research)의 소장인 Likert와 그의 동료들은 지도자의 지도유형을 직무위주 지도자(job-centered leader)와 종업원위주 지도자(employee-centered leader)²⁸⁾로 구분하였다.

직무위주의 지도자는, 구성원들의 업무를 분담시켜 주고 과업이 잘 이행되는지 여부를 지켜보고 감독하며, 생산을 독려하기 위한 유인체제를 강구하고 구성원을 조직목표 달성의 도구로 본다.

종업원위주의 지도자는 구성원들의 당면문제를 인간적 측면에서 해결을 시도하고, 자발적인 작업활동으로 높은 목표 달성을 얻어내려는 데 주 관심을 기울여 구성원들의 개성이나 개인적 욕구를 존중하는 형이다.

Likert는 두 유형의 지도자가 이끄는 사무, 판매, 제조업과 같은 전혀 다른 상황을 다룬 몇 개의 연구에서 능률이 낮은 저 생산부서의 감독들은 태도면에서 직무중심적인 반면에 고 생산부서의 감독들은 태도면에서 종업원중심임을 발견하였는데, 이를 도식화한 것은 다음<도 5>와 같다.

28) R. Likert, New Patterns of Management(New York : Mcgraw Hill Book Co., 1961), p.7.



<도 5> 직무중심 감독자수와 종업원중심 감독자수

2) 二次元的 分類

가) Ohio대학교의 지도성 유형

Ohio 주립대학교의 경영 연구소에 의해 1945년에 지도자의 행동을 강조하는 새로운 연구가 시작되었다. Hemphill과 Coons는 지도자 행동기술 질문지(Leader Behavior Description Questionnaire : LBDQ)를 개발하여 다양한 집단과 상황속에서 지도자의 행동을 객관적으로 분석하는데 크게 공헌하였다.²⁹⁾

또한 Halpin과 Winer는 Hemphill과 Coons가 개발한 LBDQ(지도자 행동기술 질문지)에 대한 반응을 요인 분석하여 <도 6>와 같이 지도성 행위를 과업중심과 인화중심의 두차원으로 구분하여 제시하였다.³⁰⁾

29) A. W. Halpin and B. J. Winer, *The Leadership Behavior of Airplane Commander*(Columbus, Ohio : Ohio State Univ., Research Foundation, 1952)를 인용한 이형행, 상계서, p.389.

30) A. W. Halpin, "Superintendent's Effectiveness as a Leader," *Administrators' Notebook* Vol.VII, No 2. Oct, 1958, p.2를 인용한 이형행, 전계서, p.390.

인 화 중 심 차 원

+ 인 화 (인화중심 지도성) II - 과 업	+ 인 화 I (효율적 지도성) + 과 업	과업 중심 차원
- 인 화 (비효율적 지도성) III - 과 업	- 인 화 IV (과업중심 지도성) + 과 업	

<도 6> 과업과 인화차원의 지도행위를 진술한 4분도

위 도표에서 과업중심차원은 지도자 자신과 구성원과의 권한관계를 형성하고 분명한 조직개편 의사소통의 통로 및 작업 방법을 확립하려고 노력하는 지도자의 행동 유형을 말하며, 인화중심차원은 지도자와 구성원 간의 관계에 있어서 우정과 상호 신뢰, 존경 및 온정을 나타내 보이려는 행동을 말한다.

<도 6>에서와 같이 네가지의 지도성 차원이 구성되는데 그 중 인화중심과 과업중심의 점수가 높은 I 象限(인화+, 과업+)이 효율적 지도자로, 인화, 과업중심차원의 점수가 모두 낮은 III 象限(과업-, 인화-)이 비효율적 지도자로 평가되는 것이다.

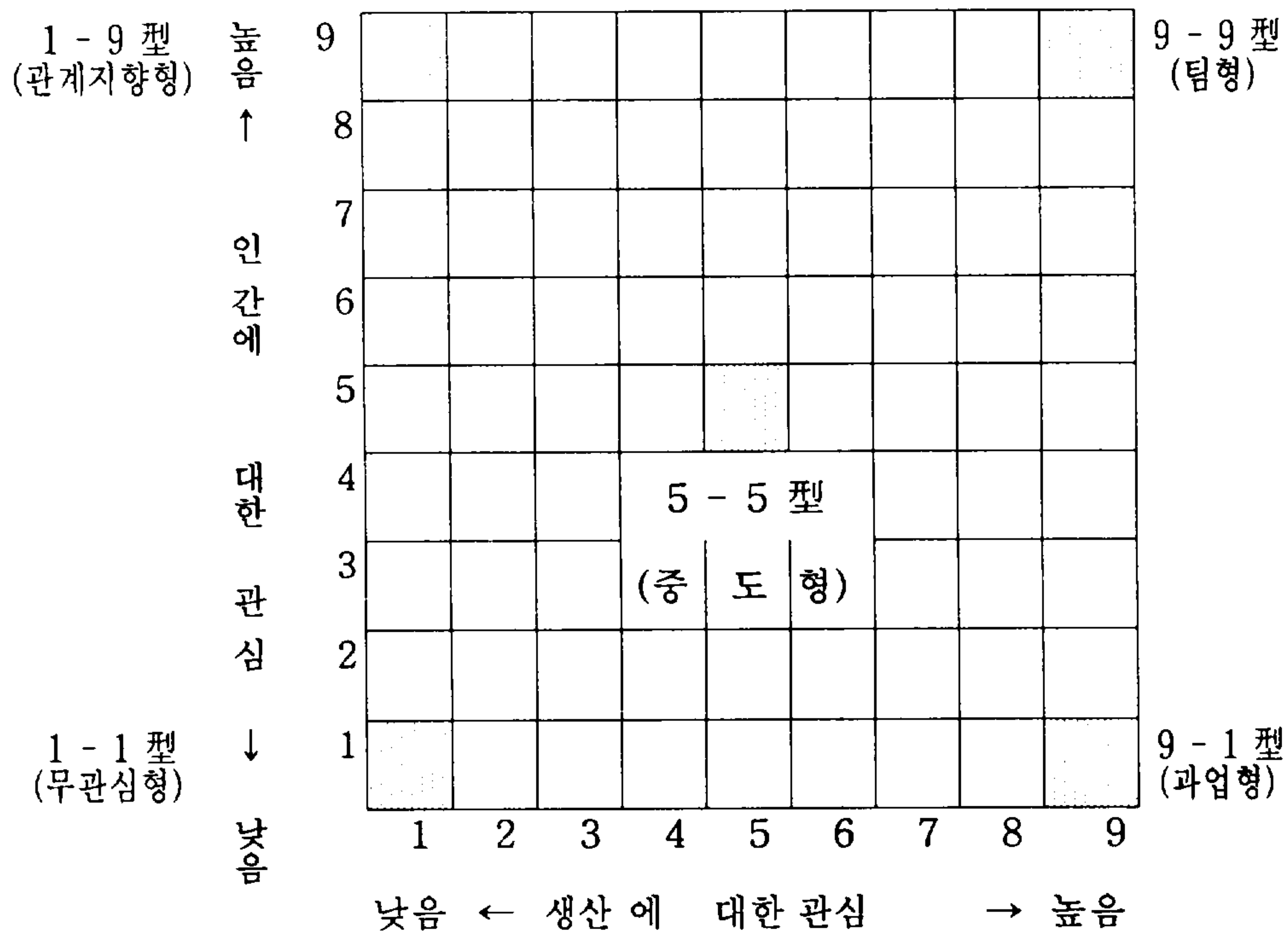
이것은 지도성 유형을 평가적 의미에서 분류한 것으로 그 후의 연구들에 의해 편의상 ① 효율적 지도성(effective leadership : 과업 +, 인화+), ② 과업중심 지도성(task-centered leadership : 과업+, 인화-), ③ 인화중심 지도성(human relationship-centered leadership : 과업-, 인화+), ④ 비효율적 지도성(ineffective leadership : 과업-, 인화-)이라 불리었다.

이와 같이 L.B.D.Q를 이용하여 지도자의 행동 특성을 연구한 A.W. Halpin은 효율적인 지도자는 과업중심 차원과 인화중심 차원의 점수가 다같이 높다고 지적하고, 이러한 지도자는 구성원 간의 조화, 친밀, 명백한 절차와 호의적인 태도 등을 강조한다고 하였다. 또 지도성의 효과성을 평가함에 있어 상위자는 과업중심 차원을, 하위자는 인화중심 차원을 강조하면서 상대방을 평가하려는 경향이 있기 때문에 지도자는 불가피하게 역할 갈등을 경험하게 된다고 지적하였다.³¹⁾ 학교 현장에 있어서 학급담임 역시 그러한 갈등을 경험하고 있음을 우리는 쉽게 발견할 수 있다.

나) Blake와 Mouton의 관리망 연구

Blake와 Mouton은 지도성에 영향을 미치는 변인을 ① 생산에 대한 관심(concern for production)과 ② 인간에 대한 관심(concern for people)으로 나누고, 전자를 횡축에, 후자를 종축에 표시하되 관심이 높을수록 큰 수치로 표시하여 다음 <도 7>과 같이 관리망 도형을 만들었다.

31) A. W. Halpin, Theory and Research in Administration (New York : The Mcmillan Co., 1966), pp.97-98.



<도 7> 관리망 도형³²⁾

이 관리망에서 두 개의 독립적이고, 관리자는 두 차원에서 모두 높거나 낮을 수도 있으며, 한 차원은 높고 다른 차원은 낮을 수도 있어 이론적으로는 모두 81(9×9)개의 지도성 유형이 나올 수 있으나 R.R. Blake와 J.S. Mouton은 가장 특징적인 지도성 유형으로 무관심형(impoverished), 관계지향형(country club), 과업형(task), 중도형(middle of the road), 팀형(team)을 들고 있다. 위<도 7>에서 보는 바와 같이 이 가운데 생산과 인화의 양 차원에서 수치가 제일 높은 9.9의 팀형이 가장 이상적인 지도 유형으로 평가받고 있다.

32) R.R. Blake and J.S. Mouton, The Managerial Grid (Houston Texas : Gulf Publishing Co. 1964), p.10.

이러한 지도 유형은 계량적 수치를 제외하면 과업중심적-인화중심적 유형과 비슷한 일면이 있으나, 과업-인화 중심 지도 유형이 부하와 동료 그리고 직속 상관과 자신이 지각하는 행동 분류인 것에 비해 관리망 지도 유형은 지도자 스스로 자신이 어떠한 지도자인가를 지각하는가에 관한 태도의 분류라는 점에서 약간의 차이가 있다.³³⁾

그리고 Blake와 Mouton은 팀형인 9.9형 지도자가 가장 이상적임을 밝혔으나 어떠한 조직에서나 그것이 모두 통용되는 것은 아니다. 산업 조직에서의 연구 결과에 의하면 가장 전형적인 관리자 유형은 중도형인 5.5형으로 나타났으며, 군대 조직에서는 5.9형이 가장 유능할 수 있기 때문이다. 이러한 이유때문에 관리망 연구는 보다 더 광범위하게 지도성 유형을 가정해 볼 수 있다는 이점이 있다.

이형행은 관리망 연구는 L.B.D.Q에 비하면 아직 교육 분야에서 광범위하게 활용되지 않음을 지적하면서 교육자, 특히 교육행정가의 지도성 유형을 분석하고 연구하는데 유용한 도구가 될 수 있음을 강조하였다.³⁴⁾

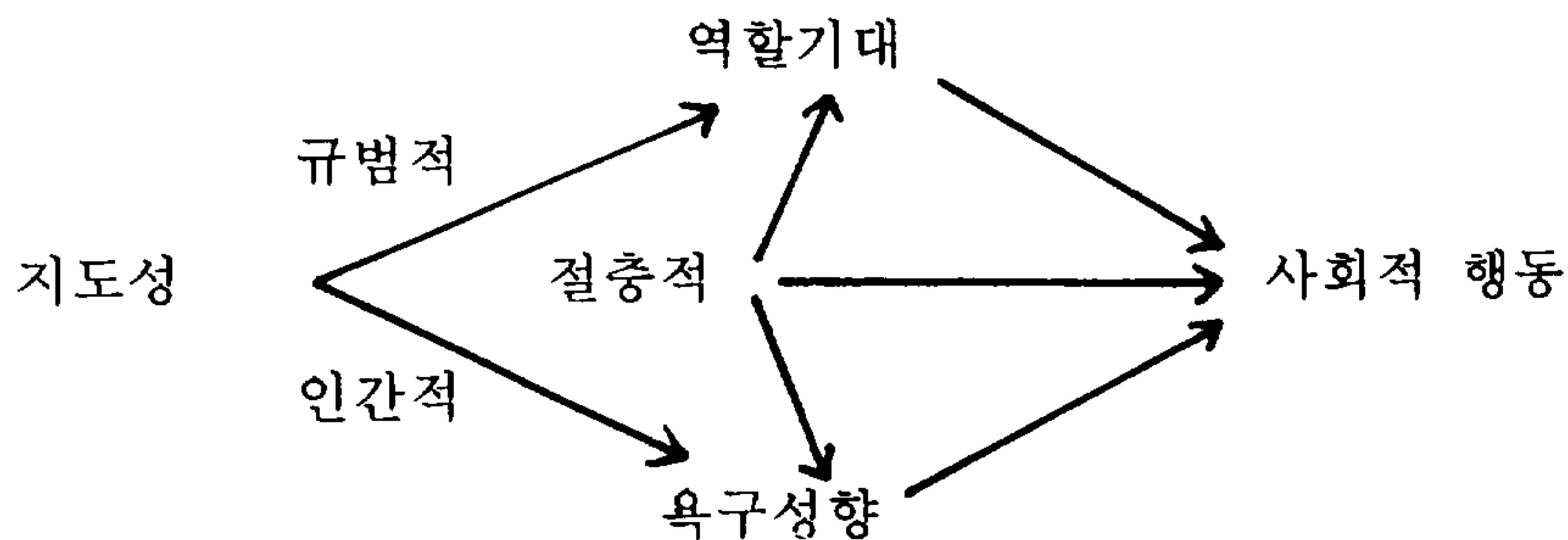
(다) Getzels와 Guba의 연구

Getzels와 Guba는 지도성과 사회적 행동에 관하여 <도 8>와 같은 사회과정모형을 기초로 지도자의 행동 모형을 분류하였다. 즉, 사회 체제 속에서의 행동의 사회적, 조직적 측면을 강조하는 규범적 지도자(nomothetic leader), 행동의 심리학적 또는 개인적 측면을 강조하는 개인적 지도자(idiographic leader), 그리고 주어진 상황 또는 환경에 따라 위

33) J. Swanda, Organizational Behavior : System and Applications Sherman Oaks, California : Alfred Publishing Company, 1979), p.255를 인용한 송화섭, 「교육행정이론과 경영론」 (서울 : 양서원, 1992), pp.245-246에서 재인용.

34) 이형행, 전제서, p.388.

의 두가지 요인 중 한 요인을 강조하거나 절충하는 절충적 지도자 (transactional leader)로 분류하였다.³⁵⁾ 그 특징을 그림으로 표현하면 다음과 같다.



<도 8> Getzels-Guba의 지도성과 사회적 행동과의 관계

이 이론의 사회적 행동(B=Social Behavior), 역할기대(R=Role), 개성(P=Personality)사이에는 $B=f(R \cdot P)$ 라는 방정식이 성립되는데, 조직중심지도성에서는 R이 극대화되고 P가 극소화되며, 인간중심지도성은 P가 극대화되고 R이 극소화되는데 절충적 지도성은 R과 P가 상황의 요구에 따라 둘 다 극대나 극소화될 수 있는 것이다.³⁶⁾

이상에서 논한 지도성의 행동과학적 접근을 분석·종합해 볼 때, 학자마다 관점과 그 용어에는 차이가 있으나 Lewin, Lippit, White의 전제적과 민주적, Michigan 대학 Likert의 직무 중심과 종업원 중심, Ohio주립대학 Halpin의 과업 중심과 인화 중심, Blake와 Mouton의 생산에 대한 관심과 인간에 대한 관심, Getzels와 Guba의 규범적 지도성과 인간적 지도성 등

35) J.W. Getzels, and E.C. Guba, Social Behavior and the Administrative Process, School Review, 65(1957), p.436.

36) 김창걸, 전제논문, pp.602-603.

으로 지도자의 행동 양식을 두 범주로 유형화한 특징을 발견하게 된다. 즉, 전자가 주로 과업에 중점을 둔 지도성이라고 하다면 후자는 강조점을 인화에 둔 지도성이라고 할 수 있다.

3) 三次元的 分類

(가) Fiedler의 리더십 컨틴젠시 모형(Leadership Contingency Model)

Fiedler는 처음에는 ‘심리적으로 거리를 두는 관리자’(PDM : Psychologically Distant Manager)와 ‘심리적으로 가까운 관리자 (PCM : Psychologically Close Manager)’라는 두 가지 유형에 의거하여 지도성을 설명하였다. 그리고 그는 이 2차론을 발전시켜 리더십 컨틴젠시 모형을 만들어 냈다.

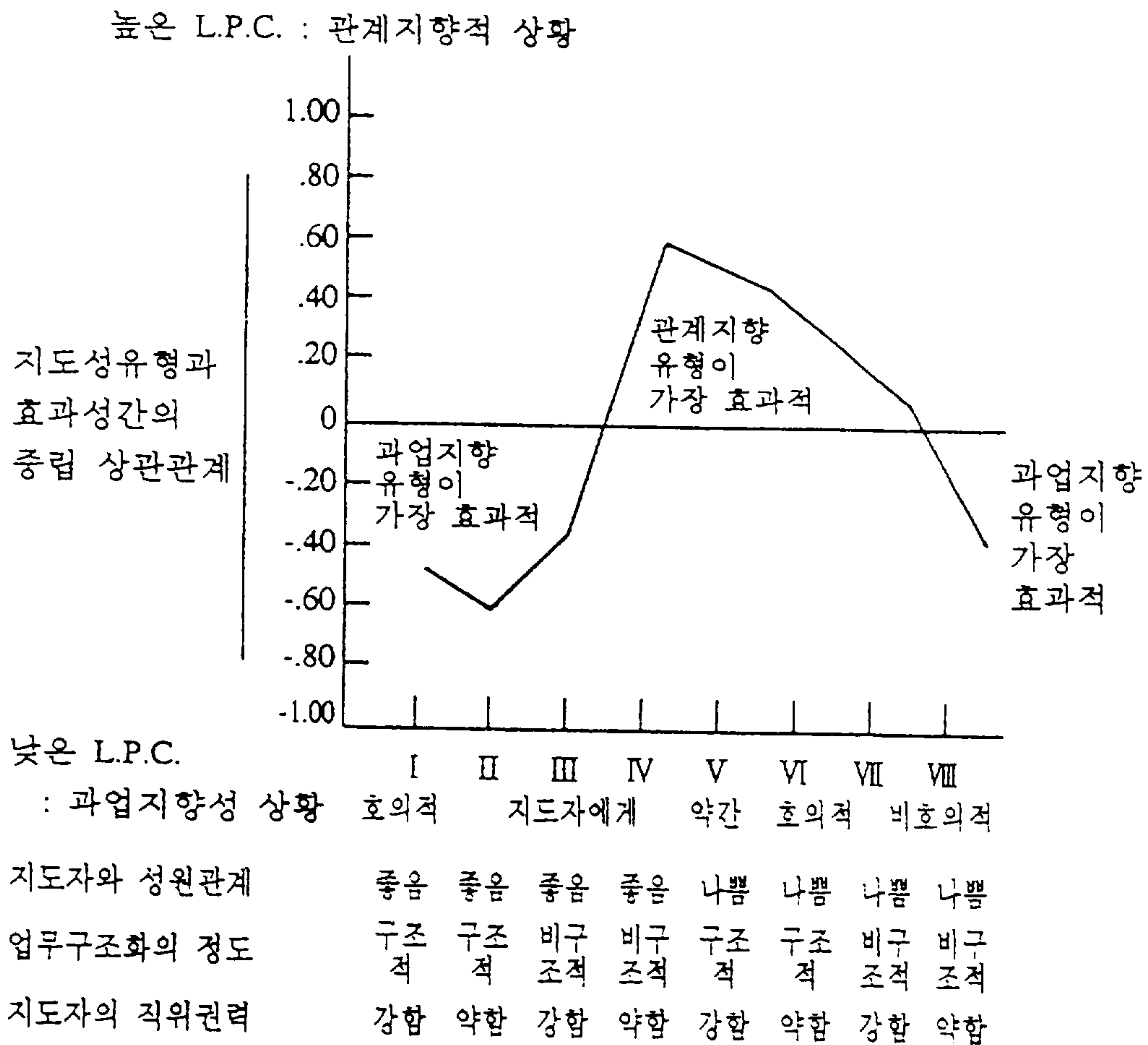
Fiedler는 3개의 상황 변수(지도자와 구성원 간의 관계, 업무의 구조화의 정도, 지도자의 직위 권력)의 조합에 의한 8개의 집단 상황과 L.P.C(Least Preferred Co-Worker : 함께 일하기를 가장 싫어하는 동료) 점수에 의한 지도성 특성과의 적응 관계에 의하여 지도성 유형과 지도성 효과를 연결시켰다.

즉 Fiedler에게 있어서 상황은 지도자에 대한 상황의 호의성으로 정의된다. 상황의 호의성은 기본적으로 지도자가 조직구성원을 통제하고 영향력을 발휘할 수 있는 정도를 나타내며, 이것은 다음과 같은 세가지 요인에 의해서 결정된다. 지도자와 조직 구성원간의 관계, 업무의 구조화 정도, 그리고 지도자의 직위 권력이다.³⁷⁾ 이 세 요인들이 어떻게 결합되느냐에 따

37) F.E. Fiedler, A Theory of Leadership Effectiveness (New York : McGraw-Hill Book co., Inc., 1967), p.22를 인용한 이형행, 전게서, p.390에서 재인용.

라 상황은 지도자에게 호의적일 수도 있고, 비호의적일 수도 있다.

Fiedler의 상황적 호의성 분류 및 상황적 호의성과 지도성 유형과의 관계에 대한 도표는 <도 9>과 같다.



<도 9> Fiedler의 상황적 호의성 분류 및 호의성과 지도성 유형과의 관계

상황적 호의성의 세가지 요인은 <도 9>에서와 같이 각각 좋음과 나쁨, 구조와 비구조, 강함과 약함의 조합을 통해 8가지의 상황으로 유목화되고 상황의 호의성은 매우 호의적, 약간 호의적, 비호의적인 상황으로 3등분된다.

이와 같은 Fiedler의 모형은 상황중심적 모형이라고 지칭될 정도로 상황중심적 지도성을 이해하는데 크게 공헌하였지만 지도자의 행동 유형을 단일연속선(a single continuun)상에서 과업지향형과 관계지향형 두가지 행동으로 분류함으로써 일차원적 이론으로 되돌아갔다는 비판을 받고 있다.³⁸⁾

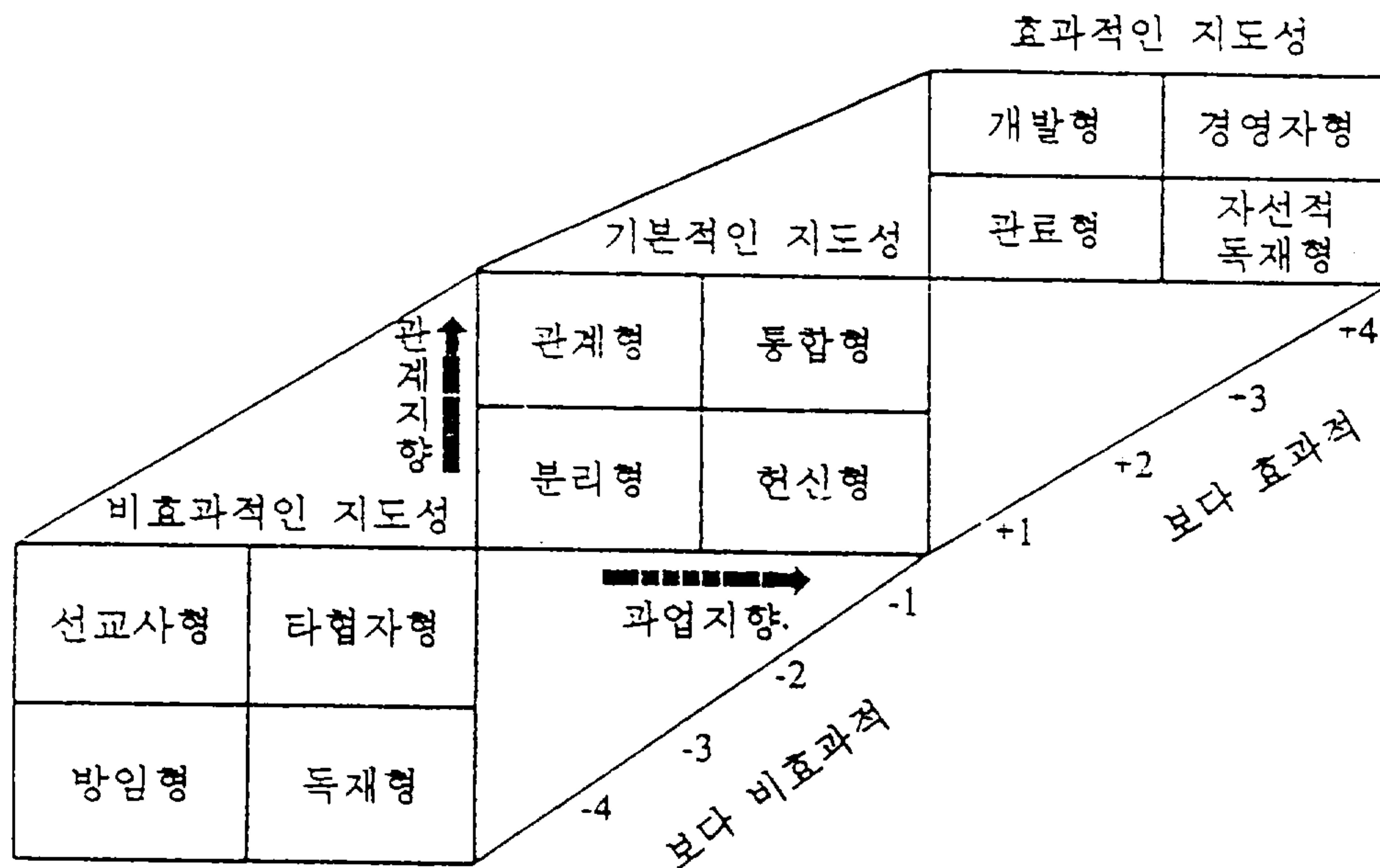
(나) Reddin의 3차원 관리유형이론(3-D 이론)

Reddin은 Blake와 Mouton의 관리 그리드(Grid) 개념 및 Fiedler의 상황이론 등을 활용하고 여기에 효과성 차원을 추가시켜 3차원 관리유형이론(3-D Management Style Theory)를 제시하였다.³⁹⁾ 즉, Reddin은 지도성 유형을 크게 과업차원(task dimension)과 관계차원(relationship dimension)으로 나누고 그 두 차원에 효과성 차원(effective dimension)을 추가하여 3차원 관리유형이론을 정립하였다.

Reddin의 3차원적 지도성 모형은 다음 <도 10>과 같다.

38) 김윤태, 전게서, pp.640-641.

39) W.J. Reddin, Managerial Effectiveness (Tokyo : McGraw-Hill Kogakusha, 1970), pp.11-18.



<도 10> W.J. Reddin의 3차원적 지도성 모형

위 그림에서 나타나는 바와 같이 Reddin은 지도자의 기본적인 행동 유형은 ① 분리형(낮은 과업, 낮은 관계성), ② 관계형(낮은 과업, 높은 관계성), ③ 헌신형(높은 과업, 낮은 관계성), ④ 통합형(높은 과업, 높은 관계성)등 네 가지로 구분하였다.

Reddin은 적절한 지도성 유형에 영향을 주는 상황의 기본 요소로서

① 과업 수행 방법과 관련된 기술(technology), ② 조직 행동에 영향을 주는 조직 철학(organization philosophy), 그리고 상황을 특수화 하는 기

본적 인간 요소인 ③ 상사(superior), ④ 동료(co-workers), ⑤ 부하(subordinates) 등 다섯 가지를 들었다.

Reddin의 3차원적 지도성 모형은 모든 상황에 적절한 유일한 이상적 지도자 행동 유형을 배제하여 지도자가 어떠한 상황에 처해 있는가에 따라서 달라지는 다차원적인 지도성 유형을 적용했다는 특징이 있다.

Reddin의 상황적용이론에 있어 지도자, 조직 구성원 그리고 상황의 의미를 고려해야 하는 지도자는 효과성을 높이기 위한 상황 변수의 정확한 진단, 평가는 물론이거니와 이것을 조작할 수 있는 지도자로서의 능력을 갖추어야 한다.

이 이론에 의하면 학급담임의 지도성 유형은 통합형이 이상적이라고 할 수 있다. 그러나 각 학교마다 주어진 여건이나 상황이 다르기 때문에 학급담임은 통합형을 기본으로 하되 상황의 요구에 따라 자신의 지도성 유형을 바꿀 수 있어야 한다. 학교 조직의 상황에 따라 적절하게 지도성을 발휘할 때 지도자는 유능하다는 평가를 받게 된다.

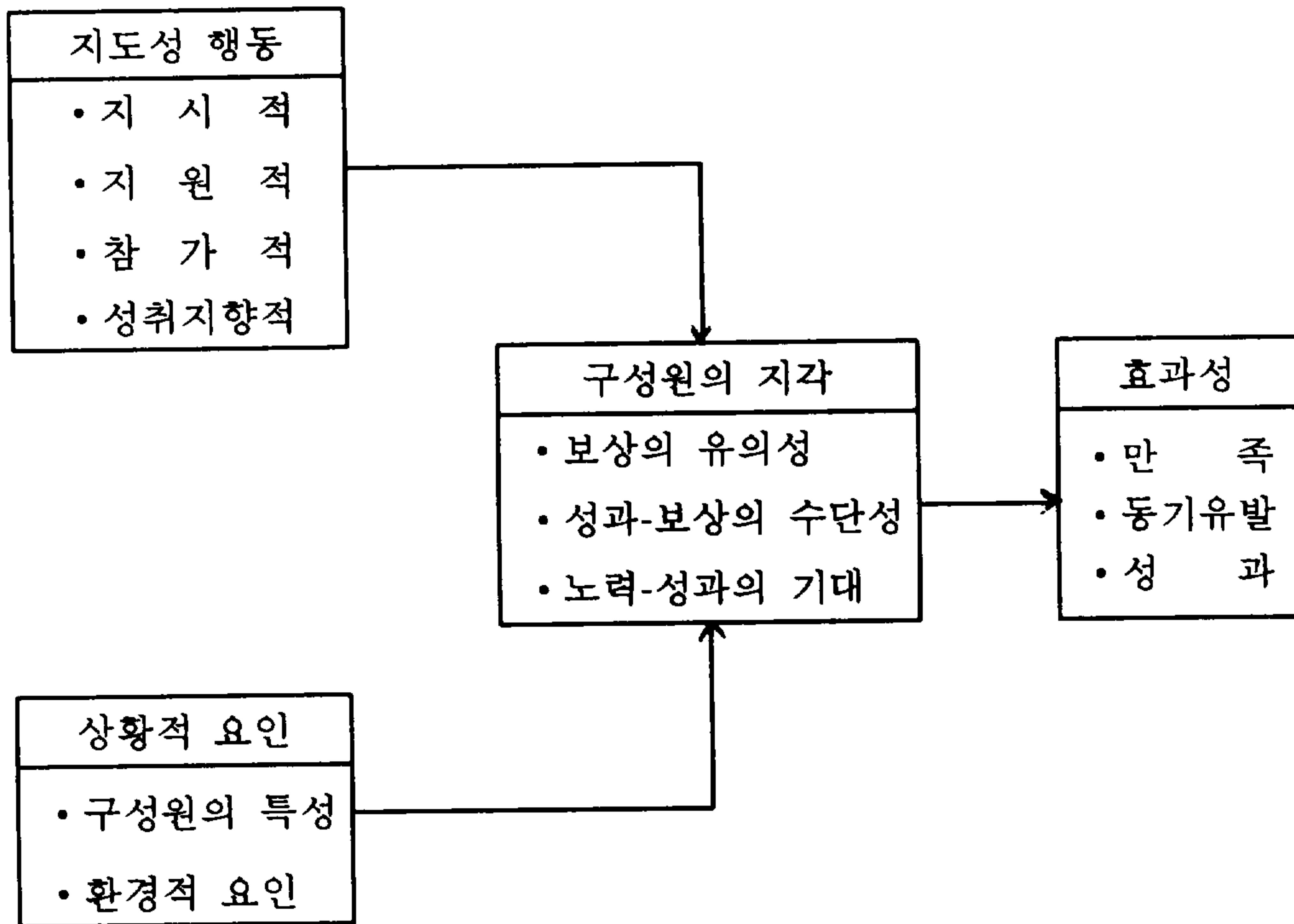
(다) House의 행로 - 목적이론

House의 행로-목적 이론(path-goal theory)은 지도성에 관한 상황적 접근 하나로서 기본적으로 동기 기대이론(expectancy theory of motivation)에 근거를 두고 있다. 즉, 목표 달성을 위한 행로를 밝혀 줌으로써 조직 구성원들의 행동에 도움을 주며 동기가 유발된다는 점이다.⁴⁰⁾

House의 행로 - 목적 지도성 모형은 <도 11>과 같다.

40) R.J. House, "A Path-Goal Theory of Effectiveness."

Administrative science Quarterly, Vol.VI, Fall. 1971 : pp.321-340.



<도 11> House의 행로-목적 모형

<도 11>에서 보는 바와 같이 행로-목적 이론은 지도자의 행동, 상황적 요인, 조직 구성원의 지각, 효과성 등으로 구성되어 있는데 지도자가 상황적 요인에 따라 목표 달성을 위한 적절한 행로를 밝혀 줄 때, 조직 구성원들은 그것을 어떻게 지각하느냐에 따라 효과성이 다르게 나타남을 보여주고 있다.

그는 행로-목적 이론을 설명하면서 지도자의 행동을 네 가지 유형으로 분류하고 있다.⁴¹⁾

41) K.H. Chung, and L.C. Megginson, Organizational Brhavior : Developing Managerial Skills (New York : Harper & Row Publishers, 1981), p.295.

① 지시적 지도성(Directive Leadership)은 구성원의 과업을 주도하고, 그들에게 목표달성을 구체적으로 지시한다. 이 지시형은 과업이 모호할 때 구성원이 지시를 기대할 때, 지도자에 대해 복종적·의존적인 관계에 있을 때 지도자가 강력한 지위 권한을 가지고 있을 때 효과적이다.

② 지원적 지도성(Supportive Leadership)은 구성원들에게 우호적이고 친밀감을 가지며 부하들은 차별하지 않는다. 이 지원형은 과업이 지극히 구조화되었을 때, 구성원들의 사회심리적 욕구가 강할 때, 직무의 성격상 구성원간의 상호작용이 매우 필요할 때 효과적이다.

③ 참가적 지도성(Participative Leadership)은 의사결정 과정과 이의 시행 과정에 구성원의 참가를 조장하고 정보와 권한을 공유한다. 이 유형은 과업이 내재적 동기유발을 주고 구성원간의 상호작용을 필요로 하는 것일 때, 구성원의 자립성과 성취욕구가 강할 때, 개인과 조직의 목표가 불일치할 때, 구성원들이 작업 정보와 기술을 가지고 있을 때 효과적이다.

④ 성취지향적 지도성(Achievement-oriented Leadership)은 도전적 목표를 설정하고 구성원들에게 최대의 능력을 발휘할 것을 기대하며, 구성원에게 Y이론적 관리신념을 갖도록 한다. 이 유형은 참가적 지도형이 효과적이었던 상황과 동일한 상황에서 유효하며, 특히 복잡한 과업을 수행하는 성취동기가 매우 강한 구성원에게 효과적이다.

이상 네 가지 지도성 유형을 보면 조직 구성원들이 지도자의 행동에 대해 어떻게 지각하느냐에 따라 지도성의 효과성이 결정됨을 발견할 수 있다. 즉, 조직구성원이 ① 그들에게 제공된 그들의 욕구를 충족시키고, ② 성과가 있으면 합당한 보답이 따르며, ③ 노력을 하면 반드시 과업이 달성된다고 지각할수록 그들의 만족도, 동기 유발 및 과업 성과는 높아진다는 것이다.⁴²⁾

(라) Hersey와 Blanchard의 연구

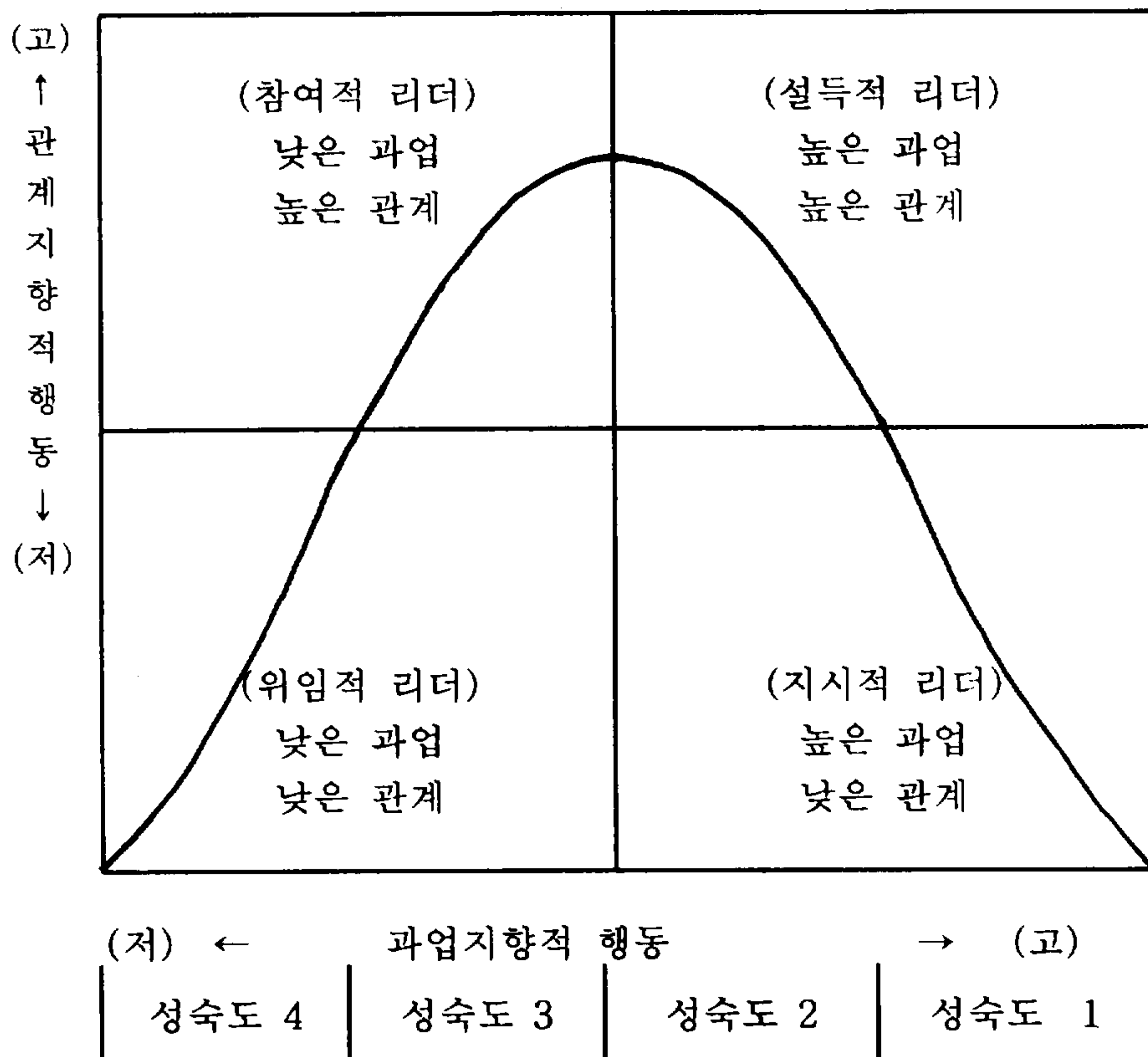
Hersey와 Blanchard는 3차원 관리유형이론에 근거하여 3차원 지도자 효과성 모형(3-D Leader Effectiveness Model)을 개발하였다. 즉, 그들은 Ohio 주립대학교 연구팀이 제시한 구조성(과업중심)과 배려성(인화중심)을 과업 행동과 관계성 행동으로 개념화하고 여기에 효과성 차원을 추가하여 상황 변수에 따라 효과적인 경우와 비효과적인 경우를 Reddin의 경우와 마찬가지로 연속선상에 표시한 3차원 지도자 효과성 모형을 제시하였다.

이 모형에 의하면 지도성 유형들이 상황에 따라 효과적일 수도 있고 비효과적일 수도 있다. 즉 지도성의 효과적인 유형과 비효과적인 유형간의 차이는 지도자의 실제 행위에 있는 것이 아니라 그 유형이 환경이나 상황에 대한 적절성에 있다는 것이다.⁴³⁾

Hersey와 Blanchard는 지도성 유형의 효과성을 결정하는 상황에서 가장 중요한 변인으로 집단 구성원들의 성숙도를 들고 있으며 그와 관련시켜 <도 12>와 같이 곡선적으로 파악하였다.

42) R.J. House and T.R. Mitchell, "Path-Goal Theory of Leadership, Journal of contemporary Business, Vol.V. 1974 : pp.81-87.

43) 이형행, 전게서, pp.398-399.



<도 12> Hersey와 Blanchard의 지도성 이론 모형

위 그림은 지도자가 조직 구성원의 성숙도에 따라 점진적으로 지도성 유형을 변화시켜 나감으로써 지도성의 효과를 극대화할 수 있다는 것을 보여주며 네 가지 지도성 유형을 나타내었다. 즉, 부하들의 성숙도가 가장 낮은 경우(성숙도 1)에는 부하들을 적극적으로 지도하는 지시적 리더가 효과적이고, 성숙도가 2인 경우에는 설득적인 리더가 효과적이다. 성숙도가 3인 경우에는 참여적 리더가 효과적이고, 성숙 수준이 가장 높은 경우(성숙도 4)에는 부하들의 판단력과 자아 통제 능력을 존중하는 위임적 리더가 효과적이다.

이 이론은 한 지도자가 조직 구성원의 성숙도에 따라 점진적으로 지도성 유형을 변화시켜 나감으로써 지도성의 효과를 극대화할 수 있다는 점과 조직 구성원의 성숙도에 상응하는 지도성 유형을 제시하였다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 그러나 상황 변수로서 구성원의 성숙도만큼 강조한 것은 재검토할 문제라 하겠다.

이상에서 살펴본 지도성 유형을 보면 집단에 따라 목적이 다르고 효과적인 지도성 역시 달라질 수 있는데 어느 유형의 지도성이 효과적이냐는 구성원 혹은 추종자의 기대여하에 따라 크게 좌우된다. 따라서 구성원이 만족하는 정도에 따라 지도성의 효과를 평가할 수 있을 것이다.

지도성은 모든 상황에서 조직을 운영하는데 작용하는 변수이며 조직은 그 목표달성을 위해 구성원의 협조와 자발적인 노력이 필요하다. 그런데 조직원들이 조직에서 부여한 규범을 자발적으로 수행한다면 지도성에 관한 연구는 중요하지 않을 것이다. 그러나 조직 구성원들이 정해진 규범에 따라 자발적으로 과업을 만족스럽게 수행하고 있지 않기 때문에 강제적 수단이나 자극적 유인의 수단을 동원하여 조직 구성원의 협력을 유도하는 것이다.⁴⁴⁾

효과적인 지도성이란 목적, 대상, 상황 등에 따라 다르게 나타날 수 있고 한 지도자가 가진 지도성의 유형이 지속적 고정적일 수는 없는 것이다. 그러므로 지도자의 지도성 발휘야말로 조직의 과업수행에 막중한 영향을 미치고 있으며 특히 미성숙 상태인 아동을 지도하는 초등학교 담임 교사들의 지도성 유형에 따른 여러 변인연구는 뜻이 있다고 볼 수 있다.

44) 김창걸, 전제논문, p.590.

4) 擔任教師의 指導性 行動

교사와 학생의 관계가 양자 사이에서의 인격적 역학적 감응관계라 할 지라도 학생은 교사에 비해서 미성숙된 상태이므로 교사로부터 학생에게 향하는 감응관계의 힘이 더 강하다. 이렇게 교사로부터 학생에게 향하는 감응관계는 곧 교육문제의 중심과제가 되며, 이는 또한 교사의 지도성과 밀접한 관계가 있는 것이다.⁴⁵⁾

교사의 지도성 행동은 교육지도 기술면과 교육지도 태도면으로 분류할 수 있다.

교육지도 기술면에서 Withall은 교사가 교실에서 사용하는 언어에 착안하여 학습자 중심성(lerner Centered Leadership) 교사중심성(teacher centered leadership) 그리고 그 중간형의 지도성으로 분류하였다.⁴⁶⁾ 이는 교사와 학습자의 의사소통의 양과 질을 고려한 분류이다.

Allport는 교육지도 태도는 교육지도 전반에 대한 교사의 지도 행동을 방향짓는 기준이 되고, 구체적으로는 학생과의 접촉 행동에 있어서 비교적 영속적인 행동 특징으로 나타난다고 하였다.⁴⁷⁾

또한 교사의 지도성 행위는 Halpin은 구조주도(iniating structure)와 배려(Consideration) 그리고 Hersey와 Blanchard의 과업행동(task behavior)과 관계성 행동(relationship behavior) 등의 개념정의에 근거하여, 다음과 같은 두 차원에 관해 조작적 정의를 내렸다.

(가) 과업지향적 행위차원(task oriented behavior demension) : 교사가

45) 박연호, 「교사와 인간관계론」 (서울 : 범문사, 1984), p.97.

46) J.G.Withall, "Delelopment of the Climate Index", Journal of Educational Reearch, 45. No.2, 1951. pp.93-99.

47) G.W. Allport, Handbook of Social Psychoglogy (New York : Murchison Co, 1957), p.147.

교육목표를 달성하기 위하여 자신의 역할과 학생의 역할을 설정 구조화 하고 자신과 학생과의 공적 태도를 명백히 하고 의사소통의 통로 및 과업수행의 방법을 명확히 확립하려고 노력하는 행위이다. 즉 학생들의 역할설정, 과업수행 계획의 수립, 학생들의 기대를 분명하게 하는 행위, 명확한 의사소통의 통로형성, 계획에 의한 과업의 추진 및 평가 등을 의미한다.

(나) 인화지향적 행위차원(human relationship oriented behavior dimension) : 교사가 학생들과의 관계에서 우정, 상호신뢰, 존경 및 온정을 바탕으로 의사소통의 문을 개방하고 사회·정서적 지원을 보내며 심리적 慰撫를 제공하고 과업수행을 하도록 학생들을 동기화시켜 주며 학생들과 개인적 관계를 유지하려는 행위이다.

2. 自我 概念 理論

가. 自我概念의 定義

James는 1890년 출판한 「심리학 원론」에서 “자아를 어떤 개인이 자기 것이라고 말할 수 있는 모든 것” 이라고 정의하고 사람은 “객관적 자기이자 동시에 주관적 자기일 수 있다” 고 하였다.⁴⁸⁾ James이후 자아에 대한 논의는 정신분석학적 입장, 사회심리학적 입장, 현상학적 입장으로 이어져왔다.

우선 정신분석학적 입장에서는 Mead의 “Id” , P. Hersey의 “real self” , E. From의 “true self” “spontaneous self” 등으로 표현되는 자아개념으로서 자아를 한 개인의 진실한 모습을 나타내는 것으로 보는 입장이다. 이런 범주에 속하는 자아개념의 의미는 개체내에 잠재하고 있는 풍부하고 생기차고 참신한 가능성이나 본질을 가정하여 사용하는 개념이다.

사회심리학적 입장에서는 자아를 사회생활의 산물로서 혹은 그 반향으로 발생한다는 것을 강조한다. Mead는 자아가 환경과의 상호 작용을 통해 어떻게 발달하는가에 관심을 두고 주체적인 전체로서의 자아의 현상을 자아(self)라 하고, 그것을 주체로서의 나(the I)와 객체로서의 나(the Me)로 구별하고 있다.⁴⁹⁾

또한 사회심리학적 입장을 대표하는 Kinch는 다음과 같이 정의한다. 자아개념은 각 개인이 자기 자신에게 귀속시키는 자질(qualities)의 조직체이다. 이 자질속에는 특성도 포함되지만 역할도 포함된다. 개인의 자기

48) 전병재, 「사회심리학 : 관점과 이론」 (서울 : 경문사), 1979. p.165.

49) 최창섭, “교사의 지도성 행위, 학급풍토, 학생의 성취간의 관계연구”, 고려대학교 대학원 석사학위논문(미간행), 1985. p.27.

자신에 관한 개념은 사회적 상호작용에서 발생하며, 이것은 다시 그 개인의 행동을 유도하고 행동에 영향을 미친다.⁵⁰⁾

한편 현상학적 입장에서의 자아는 대상으로서의 자아와 행위자로서의 자아의 통합된 것으로 자신에게 감지된 대상인 동시에 행동을 이끌어가는 주체이다.⁵¹⁾ Rogers는 자아개념 또는 자아구조란 인식되어질 수 있는 자신에 관한 지각의 조직된 형태라고 정의하고,⁵²⁾ 자아를 개개인의 행동과 적응에 있어 가장 중핵적인 요소로 파악하였다. 즉 개인에 의해 경험된 의식적 개념(conscious concept)의 유형이 곧 현상학적 자아이며, 이것이 개인의 행동과 적응을 결정한다고 보았다. 이보다 더 지각적 측면을 강조한 Combs와 Snygg는 유기체의 모든 행동은 빠짐없이 그의 현상적 장에 의해 결정된다고 보고, 현상적 장은 행동하는 순간에 그 개인이 감각하고 있는 환경과 자기의 총체로서 그 개인에게 의식되는 경험의 총체라고 하였다. 따라서 자아는 자기의 일부 또는 특징으로 경험되는 모든 것인데, 이것을 그들은 현상적 자아라 하였다.⁵³⁾ 이러한 견지에서 Patterson은 자아개념이란 한 인간이 자기 자신의 태도, 감정과 신념 그리고 자신에 관한 기대 등에 관해 스스로 지각하고 견해를 갖는 방식이라고 정의하였고⁵⁴⁾ Shavelson과 Bolus는 넓은 의미로 자아개념이란 한

50) J.W. Kinch, "A Formalized Theory of the Self-Concept", American Journal of Sociology, (1963) 68, 4, pp.481-486를 인용한 황정규(1992), p.689에서 재인용.

51) 장은영, "교사-학생 상호작용 환경이 학생 자아개념에 미치는 영향", 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문(미간행), 1988. P.18.

52) C.R. Rogers, Client-Centered Therapy its Current Practice Implications and Theory, (Boston : Houghton Mifflin, 1951), pp.136-137를 인용한 최창섭(1985), P.27에서 재인용.

53) 윤희준, "수업풍토와 아동의 자아개념과의 관계 연구", 고려대학교 대학원 박사학위논문(미간행), 1984. p.21.

54) C.H. Patterson, Humanistic Education, (New Jersey:Prentice-Hall), 1979.pp.3-17.

인간의 그 자신에 대한 지각이라고 간단히 기술하고 있다.⁵⁵⁾

이상에서 살펴본 바와 같이 정신분석학적 입장에서는 자아를 주체적인 과정으로서의 의미로 보고 사회심리학적 입장에서는 개인이 사회와 상호 작용하는 가운데 자아개념이 형성된다고 보는데 반하여 현상학적 입장에서는 인간의 행동은 개개인이 행위의 순간에 그가 지각하는 현상적 장 (phenomenal field)의 전체경험에 의해 결정되며, 이 현상적 장의 주체는 자아가 된다고 주장하면서 개인에게 지각되는 대상으로서의 의미에 관심을 두고 있다.

본 연구에서는 자아를 행동의 통제자와 대상으로서의 자아 모두를 포함한 현상학적 입장에서 자아개념을 자기 자신에 관계되는 태도, 신념, 가치, 판단, 견해 등이 종합적으로 조직된 형태로서 외적환경을 통해 형성된 자기자신에 대한 지각이라고 정의하기로 한다.

나. 自我概念의 發達

지금까지의 자아개념 형성에 대한 여러 학자들의 연구를 종합해 볼 때 다음과 같은 두가지 관점에서 논의될 수 있다.

첫번째 관점은 중요한 타인과의 상호작용에 따른 자아개념의 형성 과정이다.

자아개념의 형성과 발달은 출생 이후에 시작된다. 그러나 신생아의 정신상태는 혼동의 상태이기 때문에 자기의 신체, 자기의 능력에 대한 지각이 이루어지고 타인과의 관계를 맺게 됨으로써 자아개념이 싹트고 형성된다.

55) R.J. Shavelson and R.Bolus, "Self-Concept : The Interplay of Theory and Methods", Journal of Educational Psychology, 1982. p.3.

Rogers는 인간이 자기에게 중요한 사람들과 생활하는 가운데 그들의 언어적, 비언어적 행동을 관찰함으로써 자신에 대한 평가기준을 찾는다고 하였다. 출생 초기에는 부모의 역할이 많이 작용되고 차츰 친구들과 교사들이 역할이 중요하게 된다.⁵⁶⁾

따라서 개개의 인간은 자기에게 중요한 타인의 기대, 태도, 또는 평가에 대해 끊임없이 자기 지각을 전개하며, 만약 타인으로부터 인정을 받지 못하면 부정적인 자아개념을 형성하게 된다는 것이다. 이러한 입장에서 Shavelson은 자아개념을 자신에 대한 지각된 총체로 보면서, 이것은 타인과의 상호작용에 의해 형성되기도 하고 가족이나 친구와 같은 중요한 인물들로 부터 받는 강화와 평가에 의해 형성되기도 한다고 하였다.⁵⁷⁾

둘째, 관점은 어떤 과제의 성패 경험에 따른 자아개념의 형성과정이다.

Conviction과 Omelich⁵⁸⁾, Bloom⁵⁹⁾ 등의 연구결과에서 밝힌 바와 같이 인간은 자기가 성취한 것에 대해 자신이 세운 기준에 의해서이건 또 다른 사람의 성취수준과의 비교를 통해서이건 만족스러운 경험을 가지고 성공감을 느끼는 사람은 그렇지 않는 사람보다 자기 자신을 더 긍정적으

56) C.R. Rogers, "A Theory of Personality and Interpersonal Relationship as Developed in the Client-Centered Framework, "In S.Koch(ed), Psychology a Study of a Science, Vol.3, (N.Y: McGraw-Hill Book Co.), 1959. p.33에서 재인용.

57) R.J. Shavelson and R. Bolus, op.cit., p.3.

58) M.V. Conviction and C.L. Omelich, "As Failures Mount : Affective and Cognitive Consequences of Ability Demotion in the Classroom", Journal of Psychology, 1981. p.73. pp.796-808.

59) B.S. Bloom, Affective Consequences of School Achievement, J.H. Block(ed), Mastery Learning : Theory and Practice (N.Y : Holt, Rinehartand Winston Inc. 1971)를 인용한 윤순홍 논문(1988), P.33에서 재인용.

로 평가하게 되고 이러한 경험이 반복될수록 긍정적인 자아개념을 가질 수 있게 된다는 것이다. 또 성패의 원인을 내적 또는 외적으로 귀인시키느냐에 따라서도 자아개념의 형성에 영향이 있다고 한다.

한편, 현상학적 지각이론에서는 개체를 내부에 욕구를 지니고 있는 목적을 향하여 움직이고 있는 유기체로 본다. 단지 외부의 자극에 응하는 것이 아니라 자기가 지각한 자극에 반응하게 된다. 지금 이 순간에 자기에게 지각되고 체험되는 바에 따라서 움직인다. 다시말하면, 지각은 그의 환경과의 상호작용의 경험을 통해 그리고 그에 대한 자기의 평가를 통해서 형성되며, 특히 유의한 타자(significant others)와의 상호작용에 의한 평가에 의해 형성된다고 하겠다. 자아개념은 이같이 형성된 자기에 대한 지각이지만, 이것이 그의 행동을 결정하는 중요한 변인이 되며, 이 행동은 다시 그의 지각에 강화작용을 한다고 할 수 있다.⁶⁰⁾ 따라서 주변 사람들이 긍정적으로 대하면 자기를 긍정적으로 체험하게 되고 이 긍정적인 자아가 행동의 방향을 결정짓는다. 여기서 중시되는 것이 허용적으로 자기를 있는 그대로 지각할 수 있도록 하고 수용하고 존중하는 인간관계의 체험이다. 때문에 발달은 자기를 개방하고 긍정적인 방향으로 나가는 것이며 보다 현실과 일치하는 지각을 하는 능력이 증가되는 것이다.

이와 같이 인간의 자아개념은 성장하는 과정에서 접촉하게 되는 중요한 인물들과의 상호작용, 그리고 어떤 과제의 성취경험 특히 그것에 대한 지각에 따라 많은 영향을 받아 형성되어 간다고 볼 수 있다.

그러므로, 학급내에서 교사의 지도성 행위에 따라서 학생들은 자기를 긍정적 또는 부정적으로 체험하게 된다. 이것이 그들의 행동의 방향을 결

60) 김언주, 「신교육 심리학」 (서울 : 문음사, 1997), p.90.

정직해 된다고 생각할 수 있다.

다. 自我概念의 構造

자아개념을 어떤 영역 내지 요인으로 분류할 것이냐 하는 것은 학자에 따라 다르다. 그러나 자아개념은 그 성분이나 내용에 의해서 그 하위영역으로 분할할 수가 있다. James가 자아의 성분을 감각적, 개념적, 태도 및 감성적 그리고 인식적인 것으로 분석한 이래 자아의 성분을 크게 지각적, 개념적, 태도적인 것 등 세가지로 분류하는 경향을 보였다. 그리고 발달 순서나 지속성 등의 논리에 입각해서 자아개념을 기본적 자아개념, 감정적 자아개념, 사회적 자아개념, 이상적 자아개념 등으로 분류하기도 했다. 한편, 건전한 자아의 발달을 목표로 하는 임상적 노력에서는 자아개념을 현실적인 것과 이상적인 것으로 양분하기도 하였다. 기본적인 자아개념이나 현실적인 자아개념은 James의 현실적 자아에 대한 묘사이며 이것은 비교적 안정성을 유지하는 것이다. 이상적 자아개념은 그가 앞으로 되고자 하는 또 되어야 한다고 여겨지는 자기에 대한 기술이다. 이 두 자아개념 사이의 간격이 너무 클때 病理現狀이 생긴다고 본다.

또한 Rogers는 자아개념을 구성하는 요소를 이미 정의에 인용한 바와 같이 지각내용으로 표시한 바 있다. 즉 성격이나 능력에 대한 지각, 환경과의 관계 지각, 대상물과의 관계지은 지각, 목표나 이상의 지각 등이 그것이다. 이와 같은 지각 내용에 따라 분류하는 방식은 자아개념, 측정도구를 개발하는 연구들이 채택하고 있는데 우리나라의 정원식도 자아개념 검사의 하위영역을 신체적 자아, 도덕적 자아, 가정적 자아, 사회적 자아 등으로 분류하고 있다.⁶¹⁾

이처럼 자아개념을 지각의 조직 내지 내용으로 보는 입장에서는 그 하위영역은 곧 그 내용영역이 된다.

Shavelson, Hubner와 Stanton. 등은 自我概念이란 構因을 타당화하기 위한 연구에서 자아개념의 하위개념을 분할하여 그의 타당성을 검증하고 그의 위계적 조직을 모형화하였다. 이를 위해 그들은 자아 개념의 정의를 제시하면서 그 의미의 7가지 측면을 기술하였다.⁶²⁾

첫째로, 자아개념은 사람들이 자기에 관해서 지니는 방대한 양의 정보의 범주로 조직되거나 구조화되는 것이다.(구조성)

둘째로, 그것은 다면적인 것이다. 특정 개인에 의해서 채택된 범주체제를 반영하는 특정면을 포함한다.(다면성)

셋째로, 그것은 특정 상황에서의 행동의 지각을 기반으로 해서 그 상위에 일정한 자아개념이 생기고 이것을 포섭하는 일반적인 자아개념을 형성하는 위계성을 가지고 있다.(위계성)

넷째로, 상위에 있는 일반적 자아개념은 안정성을 지니나 그 하위로 내려갈수록 안정성을 상실해 간다.(안정성)

다섯째로, 자아 개념은 개인이 발달함에 따라 다면해 간다.(발달성)

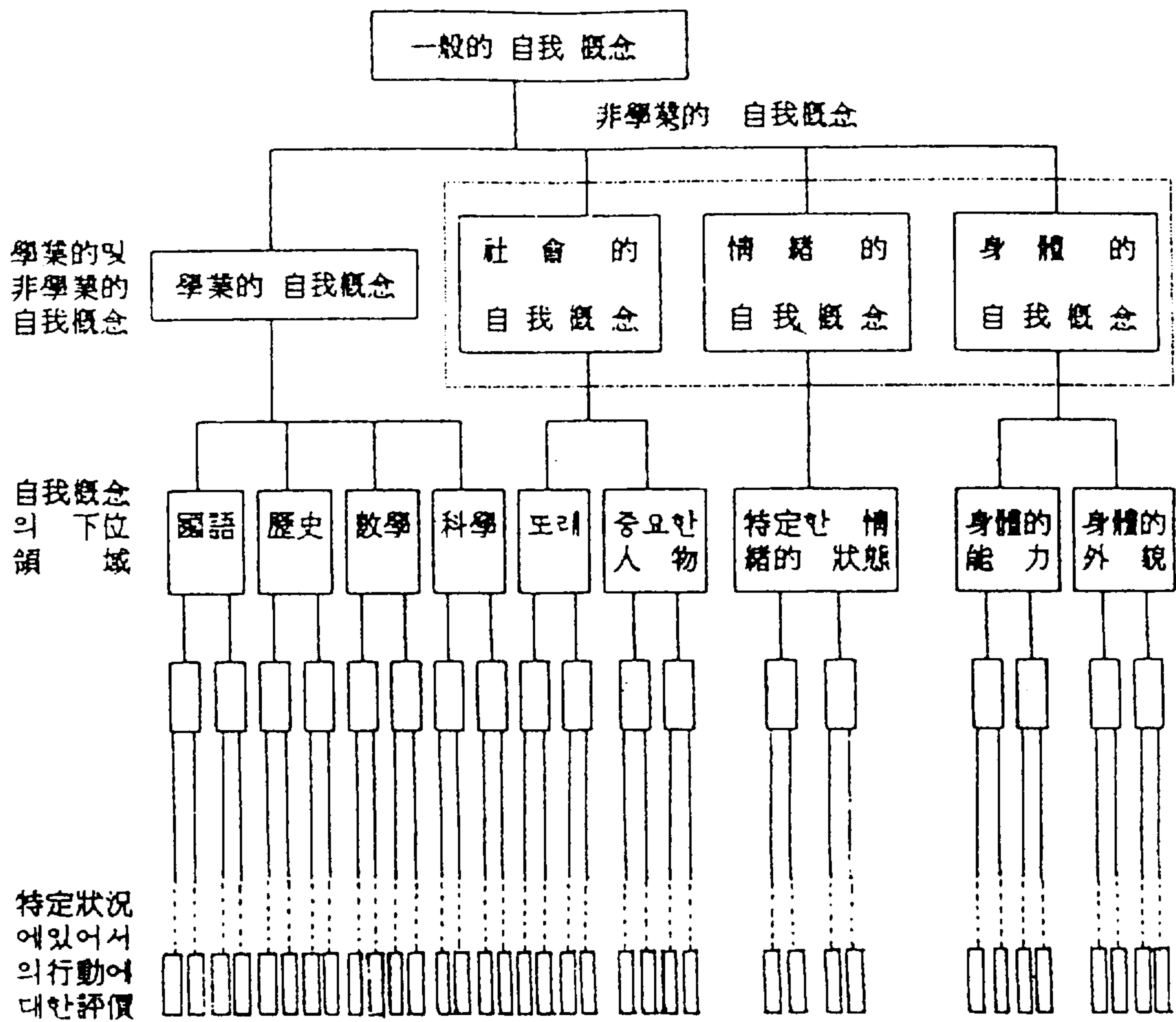
여섯째로, 그것은 기술적 차원과 평가적 차원을 지닌다.(평가성)

일곱째로, 그것은 학업성적과 같은 다른 구인과 판별이 된다.(판별성)

위와 같은 정의에 입각해서 그들은 자아개념의 구조를 <도 13>과 같이 모형화하였다.

61) 정원식, 전게서, p.10.

62) R.J. Shavelson, J.J. Hubner and G.C. Stanton, "Self-Concept : Validation of construct Interpretations, "Review of Educational Research, Vol., 42, No 2, 1976. pp .407-441.

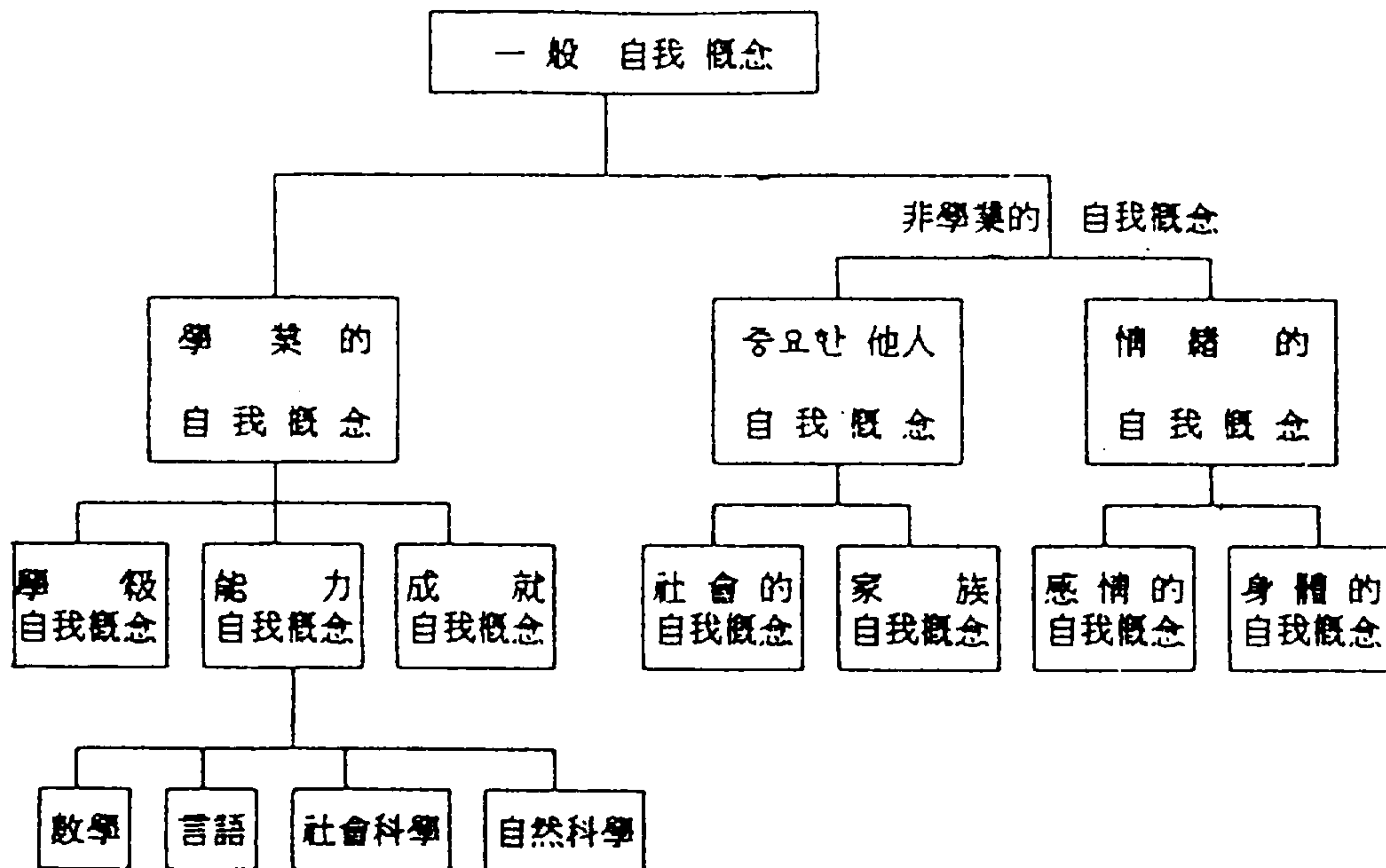


<도 13> Shavelson 등의 자아개념의 위계⁶³⁾

63) R.J. Shavelson & R. Bolus, op. cit., p.4.

앞 <도 13>의 모형은 일반적 자아개념을 정점으로 학업적 자아개념(academic self-concept)과 비학업적 자아개념(nonacademic self-concept)으로 구분하고 있다. 학업적 자아개념은 하위영역으로 교과목 자아개념, 곧 국어, 역사, 수학, 과학으로 포함하고 있다. 비학업적 자아개념에는 사회적 자아개념, 정서적 자아개념, 신체적 자아개념을 포함시켰다.

한편, Song은 <도 14>과 같이 Shalvelson 등의 다원적, 위계적인 자아개념구조 모형에 기초하여 수정된 위계적 구조모형을 주장했다.⁶⁴⁾



<도 14> Song의 자아개념의 위계적 구조

64) I.S. Song, "The Dimensionality and Relationship Between Home Environment, Self-Concept and Academic Achievement", Unpublished ph.D. Dissertation, New England Uni., 1982.를 인용한 이기환석사학위 논문, 1986. p.29에서 재인용.

우리나라의 송인섭도 3차원적 위계요인 모형이 자아개념의 내적구조를 설명하는 타당한 모형임을 제시하면서 일반적 자아개념의 하위영역을 학업적 자아개념, 중요타인개념, 정서적 자아개념으로 분류하였다.⁶⁵⁾

따라서, 본 연구에서는 Shavelson등의 모형과 Song의 모형을 검토하여 자아개념의 하위영역을 설정하였다.

라. 自我概念의 測定要因

자아개념을 측정하기 위한 하위 영역을 결정하기 위하여 이론적 개관에서 제시한 사벨손 등의 모형과 송인섭의 모형, 정원식의 자아개념검사를 검토하여 본 연구자는 자아개념검사의 하위 영역을 다음과 같이 정하였다.

첫째, 학업적 자아개념 : 특정교과에 관련된 자기지각이 아닌 학업 전반에 관한 자기지각이다. 현재 자기의 학업에 대하여 어떻게 지각하고 있는지, 즉 학업면에서 얼마나 긍정적 또는 부정적 자아가 형성되어 있는지 알아보기 위한 것이다.

둘째, 인성적 자아개념 : 정서적 반응성, 적응성에 관한 지각 및 이상적, 도덕적 성격에 관한 지각까지 내포한다. 이 점수는 한 개인의 자아존중감, 한 사람으로서의 자족의 느낌, 자기성격에 대한 자신의 평가를 의미하는 것이다. 이 점수가 높은 학생은 바람직하고 안정된 성격적 특성을 소유하고 있다고 보는 반면에 이 점수가 낮은 학생은 그의 성격이 불안정하고 불안한 심리상태에 있다고 볼 수 있다.

셋째, 사회적 자아개념 : 학급동료와의 관계에 대한 자아로 급우의 관

65) 임선화, “자녀가 지각한 부모와 양육태도와 자녀의 자아개념 및 사회적 적응과의 관계”, 숙명여자대학교 대학원 석사학위청구논문(미간행), 1987. pp.14-15.

계지각을 내포한다.

이 점수는 타인과의 인간관계에서 자신이 보는 관념체계를 진술해준다. 이 점수가 높은 학생을 대인관계에서 원만한 생활을 하고 있는 것이며 반대로 이 점수가 낮은 학생은 대인관계에서 성공하지 못하고 소외되어 있다거나 제외된 관계에 있다고 할 수 있다.

3. 擔任教師의 指導性과 兒童의 自我概念 關係

가. 教師의 非指示的 形態

Horwitz 등의 개방학교(open classroom)에 관한 연구를 개관한 바에 따르면 개방학급이 학업성과에는 별로 우세한 성과를 거두지 못하였으나 자아개념 발달에는 전통적 학급보다 우세한 결과를 초래하였다고 보고하고 있다.⁶⁶⁾

Kalunian의 연구에 의하면 학생들의 자유활동과 창의적 노력을 증진시키는 인간주의 교육과정을 통한 수업이 학생의 적극적 자아개념을 증진시켰다고 한다.⁶⁷⁾ 또한 학생을 꾸짖거나 비판하는 분위기와는 달리 비책망적 수업풍토를 조성한 것과 학업적 개념과는 상관이 있다.⁶⁸⁾ 주장한

66) R.A. Horwitz, Psychological Effects of the Open Classroom. Review of Educational Research, 1979. 49. pp.71-85.

67) J.P. Kalunian, The Effects of Humanistic Education Curriculum on Attitudes, Self-Concept, Anxiety and Achievement level of Primary School Children and Teachers. Doctoral Dissertation. Boston University, 1974. p.57.

68) K. Marjorbanks, Family and School Environmental Correlates of School Related Affective Characteristics : An Australian Study, The Journal of Social Psychology, 1978. pp.182-183.

Marjoribanks의 연구는 모두 비지시적 스타일과 자아개념이 관련됨을 알 수 있다.

나. 教師의 激勵과 높은 期待

Brookover의 연구에서 긍정적이고 격려받은 경험을 겪은 학생들은 긍정적인 자아개념의 발달을 가져왔으며, 교사들이 적절한 기대를 갖고 아동이 적극적인 의사소통을 하는 학업풍토에서 긍정적인 자아가 발달한다는 것을 제시하고 있다.⁶⁹⁾

Coopersmith의 연구에서는 현실 그대로 무조건 수용된 어린이는 안정감과 긍정적 자아개념, 그리고 타인에 대한 긍정적 태도 등이 발달한다고 하였다.⁷⁰⁾

이는 지각된 긍정적 자극이나 격려가 학생들의 긍정적 행동의 촉진을 가져온 것이라 볼 수 있다.

다. 個別指導 및 認知壓力

아동들은 개별적으로 지도하거나 사적(私的)인 관계를 갖는 것은 아동과의 감정적 교류의 기회를 증가시킨다. 따라서 긍정적 송환효과(送還)의 빈도를 높여줄 확률도 커진다. 상황이 자아의 발달을 촉진시킨다는 것은 논리적 귀결이다.

실제로 Spaulding의 연구에서는 개별화 교수와 과업지향적인 수업이

69) W.B. Brookover, Elementary School Social Climate and School Achievement, American Educational Research journal, 1978. 15. pp.301-318.

70) S. Coopersmith, The Antecedents of Self Esteem (Sanfrancico: W.H. Freeman, 1967), p.136.

학생의 성적 뿐만 아니라 자아 개념과도 적극적인 관계가 있다고 하였다.⁷¹⁾

한편 가치 명료화에 관한 연구를 개관한 Lockwood는 허용적인 분위기에서 학생들이 자기의 가치를 명료화하는 경험이 학생들의 자아개념이나 자존의 발달을 촉진한 것으로 인정할 수 있다고 하겠다.⁷²⁾ 이는 개별적인 지도나 개념과 가치를 분명히 하는 인지적 압력이 자아발달에도 관계가 있음을 시사한 것이다.

이상의 연구들은 종합해 볼 때 아동의 자아개념에 직접적인 영향을 주는 교사의 지도성 행위는 비지시적 수업형태, 아도에 대한 높은 기대, 교사와 아동간의 호혜적인 상호작용일때 아동의 자아개념 형성에 중요한 요인으로 작용하는 것을 볼 수 있다.

4. 先行研究의 考察

많은 학생들은 학교에서 어울려 생활하면서 태도를 배울 뿐만 아니라 학생 상호간 또는 교사에 의하여 평가를 받는다. 이러한 평가를 통하여 학생들은 경쟁·시기·질투 등의 방법을 배우며 긍정적 혹은 부정적 자아개념이 형성된다고 보겠다.

특히 학교 환경가운데 교사는 가장 강력한 학습환경으로서 교실에서

71) R.L. Spaulding, Achievement Creativity and Self-Concept Correlates of Teacher-Pupil Transactions in Elementary Schools. Cooperative Research Research Project No. 1352, College of Education Univ. of Illinois, 1964. p.298.

72) A.L. Lockwood, The Effects of Value Clarification and Moral Development Curriculum School-Age Subjects: A Critical Review of Recent Research, Review of Educational Research, 1978. 43. pp.324-364.

교사 행동은 수업상황에 크게 영향을 끼친다고 하겠다.

박연호는 교사의 인격과 태도가 학생에게 미치는 연구에서 학생이 교사로 향하는 힘보다 교사가 학생에게 향하는 감응관계의 힘이 항상 강하다고 보고하였다.⁷³⁾

이상 학자들의 연구는 학급에서 교사는 교육을 지도하는 주체로서 학급의 풍토 및 아동의 자아개념에 직접, 간접적으로 영향을 주고 있음을 예상할 수 있다.

따라서 이들의 관계를 보고된 논문들을 통해 교사의 지도성과 자아개념 관계를 고찰하고자 한다.

최창섭은 “교사의 지도성 행위, 학급풍토, 학생의 성취간의 관계”에 관한 연구⁷⁴⁾에서, Halpin의 지도력 측정검사를 사용하여 교사의 과업 지향적 행위와 인화 지향적 행위가 자아개념에 미치는 영향을 규명하였다. 그는 교사의 인화 지향적 행위가 학생의 자아개념에 더 많은 영향을 준다고 보고하였다. 그렇지만, 과업지향적 행위도 인화 지향적 행위에 못지 않게 큰 비중을 차지하고 있으므로 학급풍토 및 자아개념 형성에 있어서, 학교조직에 관한 Halpin의 지적과 같이 양 차원이 균형적 조화를 이루어야 한다고 제언하였다.

이기환의 “교사의 지도성 행위유형과 학생의 자아개념과의 관계 연구”⁷⁵⁾ 결과에 의하면 첫째, 교사의 지도성 유형을 남·여별, 경력별, 연령별로 비교해 본 결과 남교사, 고경력교사, 교연령 일수록 과업 지향적이

73) 박연호, 전게서, p.112.

74) 최창섭, “교사의 지도성 행위, 학급풍토, 학생의 성취관계” 연구, 고려대학교 교육대학원 석사학위청구논문, 1985. pp.65-66.

75) 이기환, “교사의 지도성 행위유형과 학생의 자아개념과의 관계 연구” 고려대학교 교육대학원 석사학위청구논문, 1986. p.69.

있고, 여교사, 저경력교사, 연령이 낮은 교사일수록 인화지향적이었다. 둘째, 교사의 지도성 행위유형이 학생의 자아개념에 미치는 영향에서 학생이 긍정적인 자아개념을 갖는데는 과업지향적인 교사보다는 인화지향적인 교사가 더 많은 영향을 주고 있다. 셋째, 교사의 지도성 행위 유형은 남·녀학생의 자아개념에 미치는 영향이 과업지향형 지도성일 때만 의의있고, 인화지향적 지도성일 때는 의미있는 차가 없는 것으로 나타났다. 이 연구의 결과는 본 연구자의 연구에 많은 시사점을 제공해 준다. 오늘날 정규 수업이 주로 학급을 단위로 해서 진행되고 있으므로 담임교사가 아동들에게 긍정적인 자아개념을 갖게 하기 위해서는 인화지향적인 지도성이 요구된다고 밝히고 있다.

유만균은 “국민학교 교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 관계에 관한 연구” 76)에서 담임교사의 지도성 여하에 따라 각각 다른 유형의 학급풍토가, 그리고 비효율적 지도성에서는 방임적 풍토가 형성되고 있음을 밝혔다.

그러므로, 담임교사는 학급의 교육목표 달성을 위하여 계획적·의도적·추진적으로 과업중심 지도성을 발휘해야 하는 동시에, 담임교사와 학급학생들의 상호 존경, 선의와 사랑, 타인의 위신과 가치에 대한 신뢰를 바탕으로 하여 우정, 상호신뢰, 온정을 속성으로 하는 학생의 사회적 욕구충족을 위해서라도 사려적·친교적으로 인화성을 구사해야 한다고 했다.

또한 교사가 추진적일 때는 학생을 자발성을, 사려적일 때는 친밀성을, 방임적일 때는 임의성을 보이게 되고 담임교사가 과업성과 인화성을 모두 제대로 발휘하지 못할 때는 다른 학급에 비해 학업성적도 낮고, 비능률적이며 무질서한 방임적 학급풍토를 형성하게 된다고 하였다. 따라서

76) 유만균, “국민학교 교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 관계에 관한 연구”, 인하대학교 교육대학원 석사학위청구논문, 1988. p.62.

학급담임교사는 과업성과 인화성을 높게 조화시킨 효율적 지도성을 발휘해야 한다고 결론을 지었다.

김철수의 “학급담임교사의 지도성유형과 학생의 자아개념과의 관계연구” 77)에서는 교사의 지도성 유형은 자아개념의 세 가지 변인중 성격적 자아개념과 사회적 자아개념에는 매우 큰 영향을 미치나 학업적 자아개념에는 약간의 영향만을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 각각의 지도성간의 상관관계를 보면 효율적 지도력 교사와 과업지향적, 비효율적 교사와의 관계에 의한 자아개념 형성에는 의미있는 차가 있었으나 인화지향적 교사와의 관계에서는 의미있는 차가 없었으며, 교사의 지도성 유형이 남녀 학생의 자아개념에 미치는 영향에서도 의미있는 차가 전혀 없었다고 하였다.

김은하는 “학생이 지각하는 교사의 지도력 유형과 자아개념”의 연구 78) 결과를 통하여 교사의 지도력 유형에 따라 학생의 자아개념은 차이가 있으며, 인화 중심적 지도력 유형이나, 비효율적 지도력 유형보다 효율적 지도력 유형에서 높은 것으로 나타났다. 또한, 효율적, 과업 중심적, 인화 중심적, 비효율적 지도력 유형에서 남녀 학생의 자아개념에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 학생의 긍정적인 자아개념의 발달을 위해서는 학업성취와 인간관계가 균형을 이루는 효율적 지도력이 요구된다고 하였다.

이제까지 선행연구의 고찰을 통해 교사의 지도성 행위와 자아개념, 교사의 지도성 행위와 학급풍토 그리고 학급풍토와 자아개념의 관계에 관

77) 김철수, “학급담임 교사의 지도성 유형과 학생의 자아개념과의 관계 연구”, 인하대학교 교육대학원 청구석사학위논문(미간행), 1992. p.23.

78) 김은하, “학생이 지각하는 교사의 지도력 유형과 자아개념” 이화여자대학교 교육대학원 석사학위청구논문, 1993. pp. 43-45.

하여 살펴보았다.

결과적으로 지도성 행위는 학급풍토에 영향을 주고, 또 학급풍토는 자아개념에 영향을 주고 있음을 알 수 있다. 그러므로 교사의 지도성 행위는 자아개념에 직접 영향을 미치고 있음을 예상할 수 있다

Ⅲ. 研究의 方法

본 연구의 目的을 달성하기 위하여 지도성과 자아개념에 관련된 문헌을 조사 연구하고 설문지를 통하여 담임교사의 지도성 행동이 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향을 비교 분석한다.

1. 研究 對象

본 연구의 대상은 서울특별시 소재 초등학교 7개교와 경기도 소재 5개 초등학교에 재학중인 5,6학년 학생을 선정하여 학생이 지각한 담임교사의 지도성 행동과 아동의 자아개념의 정도를 측정하였다.

총 420부의 검사지를 지역별 학급당 학생수를 고려하여 폭넓은 반응이 수집되도록 無選標集(Random Sample)배부하여 395부가 회수되었는데 이 중 학급당 학생수별로 유효한 388부(남:200 여학생:188명)를 분석하였다.

2. 測定 道具

가. 教師의 指導性 行爲 測定 道具

본 연구에 사용할 도구는 Halpin의 지도성 행동 기술 질문지(Leader Behavior Description Questionnaire : LBPQ)의 구조주도(Initiating Structure)와 배려(Consideration)차원을 우리나라 초등학교 학급 현장을 고려하여 재 구성한후 초등학교 아동 수준에 맞게 사용하였다. 이 두 차원에 각각 15문항씩 30문항을 사용하여 홀수 문항은 구조성(과업지향) 차원의

문항으로, 짝수 문항은 배려(인화지향) 차원의 문항으로 배열하였다. 각 문항에 대한 반응은 Likert식 5단계 평정도 답지(① 매우 그렇다 ② 대체로 그렇다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다) 중에서 하나를 선택하도록 하였다. 그리고 배점은 5, 4, 3, 2, 1로 하였고, 문항중 ⑩번은 逆算 처리하였다.

<표3-1> 교사의 지도성 설문지 문항 분류

구분 순	지 도 성 행위요인	문 항 번 호	문항수
홀 수	과업지향 차원	1,3,5,7,9,13,15,17,19,21,23,25,27,29	15
짝 수	인화지향 차원	2,4,6,8,10,12,14,16,18,20,22,24,26,28,30	15

(※ 역산처리문항 ⑩번)

나. 兒童의 自我概念 測定道具

아동의 자아개념을 측정하기 위해 Shavelson의 자아개념 위계론, 송인섭의 자아개념 모형을 검토하고, 문항을 수정·보완하여 활용한 김은하의 자아개념검사⁷⁹⁾를 사용하여 측정하였다. 따라서 자아개념 하위변인을 학업적 자아개념, 인성적 자아개념, 사회적 자아개념등 3개의 변인으로 구성하고, 각각 9개 문항씩 총 27개 항목을 사용하였다.

이것 역시 학생의 지각에 의한 Likert식 5단계 평정에 의해 “매우 그렇다”, “대체로 그렇다”, “보통이다”, “대체로 그렇지 않다”, “전혀 그렇지 않다”로 구분하고, 각각 5, 4, 3, 2, 1로 배점하였다.

위 문항중 4, 10, 15, 21, 22번은 逆算 처리하였다.

79) 김은하, 전제서, 부록, 1993.

문항의 구성을 보면 <표3-2>과 같다.

<표3-2> 아동의 자아개념별 문항분류

내 용	문 항 수	문 항 번 호
학업적 자아개념	9	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25
인성적 자아개념	9	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26
사회적 자아개념	9	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27

3. 資料의 處理

본 연구의 가설을 검증하기 위하여 S.A.S(Statistical Analysis System) 프로그램을 이용하였다. 그리고 본 연구에 사용된 통계처리 방법은 <연구내용 1>과 <연구내용 4>는 t검증법, <연구내용 2>는 t검증, F검증, χ^2 검증법을, <연구내용 3>은 F 검증법을 활용하였다.

교사의 지도성 행동 유형 분류는 각 변인에 대한 응답을 합산하여 평균을 낸 다음 평균이상을 “+”, 평균 미만을 “-”로 표시화하여 다음 <표3-3>과 같이 구분하였다.

<표3-3> 교사의 지도성 행동 유형 분류기준

	효 율 적	과업지향	인화지향	비효율
구 조(과업)	+	+	-	-
배 려(인화)	+	-	+	-

IV. 結果 및 解釋

본 장에서는 연구의 목적을 달성하기 위하여 수집된 자료의 분석처리 결과를 중심으로 연구내용을 검증하고 그에 대한 해석을 한다.

1. 兒童의 背景變因과 自我 概念의 關係

<표 4-1> 소속지역에 따른 자아개념과의 차이 검증

(N=385)

요 인	지역별	통계치					
		N	M	SD	t	df	P
학업적 자아개념	서울	250	3.52	0.65	-0.94	383	0.3470
	경기도	135	3.58	0.60			
인성적 자아개념	서울	250	3.55	0.59	-1.74	383	0.0822
	경기도	135	3.66	0.54			
사회적 자아개념	서울	250	3.64	0.59	0.53	383	0.5940
	경기도	135	3.61	0.55			

위 <표4-1>에서 알수 있듯이 학업적, 인성적 자아개념은 경기지역이 서울보다 다소 높았으며, 사회적 자아개념은 지역별 차이가 나타나지 않았으나, 실제로 얻어진 t의 값은 학업적 자아개념이 -0.94, 인성적 자아개념이 -1.74, 사회적 자아개념 0.53으로 이는 각각 $P=0.05$ 수준에서 요구되

는 t의 값 1.960에 미치지 못하는 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다.

<표4-2> 아동의 성별에 따른 자아개념과의 차이 검증

(N=386)

요인	성별	통계치					
		N	M	SD	t	df	p
학업적 자아개념	남	200	3.56	0.64	0.56	386	0.5747
	녀	188	3.52	0.63			
인성적 자아개념	남	200	3.61	0.52	0.46	386	0.6480
	녀	188	3.58	0.62			
사회적 자아개념	남	200	3.64	0.56	0.15	386	0.8846
	녀	188	3.63	0.60			

위 <표4-2>에서 알 수 있듯이 성별에 따른 아동의 학업적 자아개념은 차이가 없었다. 인성적, 사회적 자아개념은 여자가 남자아동보다 다소 높게 나타났으나 실제로 얻어진 t의 값이 학업적 자아개념 0.56, 인성적 자아개념 0.46, 사회적 자아개념 0.15로서 이는 각각 P=0.05수준에서 요구되는 t의 값 1.960에 미치지 못하는 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다.

2. 擔任教師의 背景變因과 指導性 行動

담임교사의 속성(성별, 기·미혼별, 연령별, 경력별)에 따라 지도성 행위 유형에 미치는 영향을 알아보기 위해 t 검증과 χ^2 검증을 하였다.

그 결과는 <표4-3>부터 <표4-17>까지에서 볼 수 있다.

가. 敎師의 性別과 指導性 行動

<표4-3> 교사의 성별에 따른 지도성 행동 유형의 차이 검증

(N=383)

지도 유형	성별	통계치					
		N	M	SD	t	df	P
과업 지향적	남	99	3.75	0.57	-1.85	141	0.0669
	녀	284	3.87	0.44			
인화 지향적	남	99	4.00	0.58	-1.27	381	0.2053
	녀	284	4.08	0.55			

위 <표4-3>에서 보여 주듯이 실제로 얻어진 t 의 값은 과업지향적 지도성에서 -1.85, 인화지향적 지도성 -1.27로 이는 P=0.05 수준에서 요구되는 t의 값 1.960에 미치지 못하는 것으로 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다.

<표4-4> 교사의 성별에 따른 지도성 행동 유형별 분포

(N=383)

성별	지도성유형				
	효율적	과업 지향적	인화 지향적	비효율적	계
남	37	12	16	34	99
	(37.37)	(12.12)	(16.16)	(34.34)	(25.85)
여	123	43	34	84	284
	(43.31)	(15.14)	(11.97)	(29.58)	(74.15)
계	160	55	50	118	383
	(41.78)	(14.36)	(13.05)	(30.81)	(100)

$$\chi^2 = 2.614$$

$$df = 3$$

$$P > 0.05$$

앞 <표4-4>에서 담임교사의 성별에 따라, 아동이 지각하는 지도성 유형에는 남자 교사의 경우 효율적 지도성 유형과 비효율적 지도 유형이, 여교사의 경우에는 과업지향과 효율적 지도유형이 가장 많고, 인화 지향 지도유형이 가장 적었다.

한편 남·여 교사에 따라 아동이 지각하는 교사의 지도성 유형은 5% 수준에서 유의한 차이를 보이지 않고 있다.

나. 教師의 既·未婚 與否와 指導性 行動

<표4-5> 교사의 기·미혼별에 따른 지도성 행동 유형의 차이 검증

(N=386)

통계치 결혼여부 지도성유형		N	M	SD	t	df	P
과업 지향적	기혼	323	3.87	0.45	2.21	78	0.0300*
	미혼	63	3.70	0.57			
인화 지향적	기혼	323	4.06	0.53	-0.17	384	0.8671
	미혼	63	4.07	0.69			

* P < 0.05

위 <표4-5>에서 알 수 있듯이 실제로 얻어진 t의 값은 인화지향적 지도성에서 -0.17로 이는 P=0.05 수준에서 요구되는 t의 값 1.960에 미치지 못하여 통계적으로 유의한 차가 차이가 없으나, 과업지향적 지도성에서는 t의 값이 2.21로 이는 P=0.05 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다.

<표4-6> 교사의 기·미혼별에 따른 지도성 행동 유형의 분포차

(N=386)

지도성 유형 기·미혼	효율적	과업 지향적	인화 지향적	비효율적	계
기 혼	140 (43.34)	46 (14.24)	35 (10.84)	102 (31.58)	323 (83.68)
미 혼	21 (33.33)	10 (15.87)	15 (23.81)	17 (26.98)	63 (16.32)
계	161 (41.71)	56 (14.51)	50 (12.95)	119 (30.83)	386 (100)

$\chi^2 = 8.574$ $df = 3$

위의 <표4-6>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 χ^2 의 값은 8.574로 이는 P=0.05수준에서 요구되는 χ^2 의 값 7.815보다 큰 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 이러한 결과를 좀더 구체적으로 살펴보면 기혼의 교사는 효율적 지도자가 가장 많았고 인화지향적 지도자가 가장 적는데 비해, 미혼 교사는 효율적인 지도자가 가장 많고, 과업 지향과 인화 지향적 지도자가 거의 같은 수준이며, 과업 지향적 지도자가 가장 적게 나타나 상반된 결과를 보였다.

다. 教師의 年齡과 指導性 行動

<표4-7> 교사의 연령에 따른 지도성 행위 유형의 차이 검증

통계치 변량원		df	SS	MS	F	P
과업 지향적	집단간	3	3.634	1.211	5.53	0.001***
	집단내	384	84.179	0.219		
	전체	387	87.813			
인화 지향적	집단간	3	4.840	1.613	5.32	0.0013**
	집단내	384	116.430	0.303		
	전체	387	121.270			

**P<0.01

***P<0.001

앞 <표4-7>에서 나타내 보이듯이 연령에 따른 담임교사의 지도성 행위 유형에 대한 변량분석결과 실제로 얻어진 F값은 각각 과업지향적지도유형 5.53, 인화지향적 지도유형 5.32로, 이들은 $P=0.01$ 수준에서 요구되는 F의 값 3.782보다 큰 것으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다.

이들 유의성을 구체적으로 살펴본 결과는 <표4-8>과 같다.

<표4-8> 교사의 연령에 따른 지도성 행동 유형의 평균치와 표준 편차
(N=388)

통계치 연령별 지도성유형		N	M	SD
과업 지향적	20대	71	3.76	0.51
	30대	125	3.95	0.46
	40대	122	3.73	0.47
	50대 이상	70	3.88	0.43
인화 지향적	20대	71	4.10	0.65
	30대	125	4.18	0.45
	40대	122	3.90	0.61
	50대 이상	70	4.07	0.50

위 <표4-8>에 의하면 연령에 따른 과업지향적 교사의 지도성 유형은 30대가 (3.95)로 가장 높고, 50대 이상 (3.88), 40대와 20대는 거의 비슷하게 나타났다. 그리고 인화지향적 지도성유형은 역시 30대가 4.18로 가장 높고, 다음이 20대 (4.10), 50대 (4.07), 40대 (3.90) 순이다.

전반적으로 인화지향적 지도유형이 과업지향적 지도 유형에 비해 높게 반응하고 있으며, 교사의 연령에 따라 지도성 유형은 영향을 미치고 있음

을 의미한다. 종합적으로 교사 연령별 아동이 지각하는 담임교사의 지도 유형의 분포를 살펴보면 다음과 같다.

<표4-9> 교사의 연령에 따른 지도성 행동 유형의 분포차

(N=388)

지도성 유형 연령별	효율적	과업 지향적	인화 지향적	비효율적	계
20대	26 (36.62)	11 (15.49)	13 (18.31)	21 (29.58)	71 (18.30)
30대	66 (52.80)	13 (10.40)	17 (13.60)	29 (23.20)	125 (32.22)
40대	34 (27.87)	17 (13.93)	18 (14.75)	53 (43.44)	122 (31.44)
50대 이상	35 (50.00)	11 (15.71)	6 (8.57)	18 (25.71)	70 (18.04)
전 체 (계)	161 (41.49)	52 (13.40)	54 (13.92)	121 (31.19)	388 (100)
$\chi^2 = 23.878$ $df = 9$ $P < 21.66$					

위 <표4-9>에서 알 수 있듯이 실제로 얻어진 χ^2 의 값은 23.878로 이는 $P=0.05$ 수준에서 요구되는 χ^2 의 값 7.815보다 큰 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 이러한 결과를 좀 더 구체적으로 살펴보면 담임 교사의 연령이 30대와 50대에서 효율지향적 지도성이 높게 나타났으며, 다음이 비효율적이고, 인화지향과 과업지향형은 거의 차이가 적었다. 40대 지도자의 경우 비효율적인 지도 유형이 가장 높고, 50대에서 과업지향형이 인화지향보다 높게 분포되어 연령이 높아질수록 인화지향면에서 호감을 주지 못하는 경향을 알 수 있다. 따라서 담

임 교사의 연령에 따른 지도성 유형에 미치는 영향은 0.1% 수준에서 매우 의미있는 차이를 보여주고 있다.

라. 敎師의 敎職 經歷과 指導性 行動

<표4-10> 교사의 경력에 따른 지도성 행동 유형의 차이 검증

통계치 변량원 지도유형		df	SS	MS	F	P
과업 지향적	집단간	3	1.295	0.432	1.92	0.1264
	집단내	384	86.518	0.225		
	전체	387	87.313			
인화 지향적	집단간	3	2.485	0.828	2.68	0.0468*
	집단내	384	118.785	0.309		
	전체	387	121.270			

*P<0.05

위 <표4-10>에서 나타내 보이듯이 경력에 따른 담임 교사의 지도성 행위 유형에 대한 변량 분석 결과 실제로 얻어진 F의 값은 과업지향적 지도유형에서 1.92로 이는 P=0.05수준에서 요구되는 F의 값 2.60보다 낮게 나타나 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 한편 인화지향적 유형에서는 F의 값이 2.68로 P=0.05 수준에서 F의 값 2.60보다 큰 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이 있는 것으로 밝혀졌다.

이의 유의성을 구체적으로 살펴보기 위한 평균치와 표준 편차는 다음 <표4-11>과 같다.

<표4-11> 교사의 경력에 따른 지도성 행동 유형의 평균치와 표준편차

통계치 경 력 지도 유형		N	M	SD
과 업 지향적	1~5년	78	3.75	0.52
	6~15년	135	3.88	0.47
	16~25년	105	3.89	0.46
	26년 이상	70	3.79	0.44
인 화 지향적	1~5년	78	4.11	0.68
	6~15년	135	4.11	0.45
	16~25년	105	4.06	0.52
	26년 이상	70	3.90	0.63

위 <표4-11>에서 보여 주듯이 경력에 따른 담임 교사의 지도성중 인 화지향적 지도성이 과업지향적 지도성보다 모든 경력에서 높게 나타났는데 특히 인화지향적 지도성에서는 교육경력이 비교적 낮은 1년~15년(4.11)의 교사가 가장 높게 나타났으며, 26년 이상(3.90)의 교사가 낮게 나타났다. 또 과업지향적 지도성에서는 경력별 큰 차이가 적었으나 16~25년(3.89)가 높았으며 1~5년(3.75)이 가장 낮게 반응하였다. 종합적으로 교사의 경력별 아동이 지각하는 담임교사의 지도유형의 분포를 살펴보면 다음<표4-12>와 같다.

<표4-12> 교사의 경력에 따른 지도성 행동 유형의 분포차

(N=388)

지도성 유형 연령별	효율적	과업 지향적	인화 지향적	비효율적	계
1~5년	28 (35.90)	10 (12.82)	16 (20.51)	24 (30.77)	78 (20.10)
6~15년	65 (48.15)	17 (12.59)	15 (11.11)	38 (28.15)	135 (34.79)
16~25년	43 (40.95)	17 (16.19)	13 (12.38)	32 (30.48)	105 (27.06)
26년 이상	25 (35.71)	12 (17.14)	6 (8.57)	27 (38.57)	70 (18.04)
전 체(계)	161 (41.49)	56 (14.43)	50 (12.89)	121 (31.19)	388 (100)

$$\chi^2 = 10.166 \quad df = 9 \quad P > 0.05$$

위 <표4-12>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 χ^2 의 값은 10.166로 이는 $P=0.05$ 수준에서 요구되는 χ^2 의 값 7.815보다 큰 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 이러한 결과를 좀더 구체적으로 살펴보면 대체적으로 효율적 지도자가 가장 많고 다음이 비효율 순으로 나타났다. 26년 이상의 고경력 교사(38.57)에서 비효율 유형이 가장 높게 반응하였다. 특기할 만 한것은 경력별 비교에서는 인화지향적 지도유형은 경력이 낮을 수록 높게 반응하였고, 과업지향적 지도유형에서는 경력이 많아질수록 높은 반응을 보여 주었다. 따라서 교육 경력과 지도성과의 관계는 유의 수준 5% 수준에서 꼭 의의가 있음을 나타내주고 있다.

3. 敎師의 指導性 類型과 兒童의 自我概念의 關係

담임敎師의 指導性 行爲 유형이 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향을 알아보기 위해 F검증을 하였다. 그 결과는 <표4-13>부터 <표4-18>까지에서 볼 수 있다.

가. 敎師의 指導性과 兒童의 學業的 自我概念

<표4-13> 指導性 行爲 유형에 따른 學業적 자아개념의 변량 분석표

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	3	11.639	3.880		
집단내	384	144.103	0.375	10.34	0.0001***
전 체	387	155.741			

*** $P < 0.001$

위<표4-13>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 10.34로 $P=0.05$ 수준에서 요구되는 F의 값 2.60보다 큰 것으로 밝혀져 통계적 유의 차이가 있는 것으로 나타났다.

이를 좀더 구체적으로 알아보기 위한 각 집단의 평균치와 표준 편차는 다음 <표4-14>와 같다.

<표4-14> 지도성 행동 유형에 따른 학업적 자아개념의 평균치와 표준편차
(N=387)

통계치 지도성 유형	N	M	SD
효 율 적	161	3.70	0.62
과업지향적	56	3.45	0.61
인화지향적	50	3.67	0.59
비 효 율 적	121	3.32	0.62

위 <표4-14>에서 아동의 학업적 자아개념 점수는 교사의 지도성을 효율적으로 지각한 집단이 평균 3.70으로 가장 높았고, 다음이 인화지향유형 3.67, 과업지향이 3.45, 비효율형이 3.32 순으로 나타났다.

나. 教師의 指導性과 兒童의 人性的 自我概念

<표4-15> 지도성 행동 유형에 따른 인성적 자아개념의 변량 분석표

변량원	df	SS	MS	F	p
집단간	3	8.951	2.984		
집단내	384	117.181	0.310	9.78	0.0001***
전 체	387	126.131			

위 <표4-15>에 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 9.78로 이는 P=0.05수준에서 요구되는 F의 값 2.60보다 큰 것으로 밝혀져 통계적 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 사실은 담임 교사의 지도유형

에 따라 아동의 인성적 자아개념이 영향을 받고 있음을 의미한다. 이의 유의성을 알아보기 위하여 평균치 검증 결과는 다음 <표4-16>과 같다.

<표4-16> 지도성 행동 유형에 따른 인성적 자아개념의 평균치와 표준편차
(N=387)

통계치 지도성 유형	N	M	SD
효 율 적	161	3.71	0.59
과업지향적	56	3.60	0.48
인화지향적	50	3.74	0.49
비 효 율 적	121	3.38	0.56

위 <표4-16>에서 아동의 인성적 자아개념 점수는 담임교사의 지도성을 인화 지향적 유형으로 지각한 집단이 평균 3.74로 가장 높게 나타났고, 다음이 효율적 3.71, 과업지향 3.60, 비효율은 3.38로 가장 낮게 반응하였다.

다. 敎師의 指導性과 兒童의 社會的 自我概念

<표4-17> 지도성 행동 유형에 따른 사회적 자아개념의 변량 분석표

변량원	df	SS	MS	F	P
집단간	3	7.949	2.650		
집단내	384	120.607	0.314	8.44	0.0001***
전 체	387	128.556			

***P<0.001

위 <표4-17>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 F의 값은 8.44로 이

는 $P=0.01$ 수준에서 요구되는 F 의 값 3.78보다 큰 것으로 밝혀져 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 사실은 담임 교사의 지도행위 유형에 따라 아동의 자아개념이 영향받고 있음을 의미한다.

이의 결과를 좀 더 구체적으로 알아보기 위한 평균치와 표준편차는 다음<표4-18>과 같다.

<표4-18> 지도성 행동 유형에 따른 사회적 자아개념의 평균치와 표준편차
(N=387)

통계치 지도성 유형	N	M	SD
효 율 적	161	3.72	0.55
과업지향적	56	3.61	0.58
인화지향적	50	3.86	0.45
비 효 율 적	121	3.45	0.61

위 <표4-18>에서 아동의 사회적 자아개념의 점수는 담임교사의 지도성을 인화지향적 유형으로 지각한 집단이 3.86으로 가장 높고, 다음이 효율적 유형 3.72, 과업 지향적 유형 3.61, 비효율적 유형 3.45의 순으로 나타났다.

<표4-19> 지도성 유형의 하위 변인과 아동의 자아개념 하위변인과의 상관관계

자아개념 지도성 유형	N	M	SD
과업 지향적	0.257***	0.266***	0.148**
인화 지향적	0.236***	0.256***	.0.248***

** $P<0.01$ *** $P<0.001$

앞 <표4-19>에서 나타내 보이듯이 교사의 과업 지향적 지도성 행위와

아동의 학업적 자아개념과의 상관관계는 0.257, 인성적 자아개념과는 0.266, 그리고 사회적 자아개념과는 0.148로 밝혀져 교사의 과업지향적 지도성 행위는 아동의 인성적 자아개념에 상대적으로 영향을 많이 미친다는 사실을 알 수 있다. 또한 교사의 인화지향적 지도성 행위와 학업적 자아개념과의 상관관계는 0.236, 인성적 자아개념과는 0.256, 그리고 사회적 자아개념과는 0.248로 나타나 교사의 인화지향적 지도성 행위는 아동의 인성적 자아개념에 상대적으로 영향을 많이 미친다는 사실을 알 수 있다. 따라서 교사의 지도성 유형에 상관없이 아동의 인성적 자아개념에 상대적으로 많은 영향을 미친다는 사실을 알 수 있다.

4. 教師의 指導性과 性別에 따른 兒童의 自我概念 關係

아동이 지각하는 담임교사의 지도성 행동 유형에 따라 각각 남·녀 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 t검증을 하였다.

그 결과는 <표4-20>부터 <표4-23> '효율적 지도성 유형'에서의 남·녀 아동의 자아개념의 차이 검증까지에서 볼 수 있다.

가. 效率的 指導性과 男·女別 兒童의 自我概念

<표4-20> 효율적 지도성 유형에서는 남·녀 아동의 자아개념 차이 검증

(N=161)

요인	통계치 성별	N	M	SD	t	df	P
학업적 자아개념	남	79	3.70	0.63	-0.09	159	0.9301
	여	82	3.71	0.61			
인성적 자아개념	남	79	3.70	0.54	-0.07	159	0.9417
	여	82	3.71	0.63			
사회적 자아개념	남	79	3.73	0.51	0.27	159	0.7873
	여	82	3.71	0.59			

위 <표4-20>에서 나타내 보이듯이 실제로 얻어진 t의 값은 각각 학업적 자아개념 -0.09, 인성적 자아개념 -0.07, 사회적 자아개념 0.27로 이는 각각 $P=0.05$ 수준에서 요구되는 t의 값 1.960에 미치지 못하는 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다. 따라서 교사의 효

을적 지도성 행위 유형은 남·여 아동의 性差에 관계없이 그들의 자아개념 형성에 영향을 미치고 있음을 의미한다.

나. 課業指向的 指導性과 男·女別 兒童의 自我概念

<표4-21> 과업지향적 지도성 유형에서의 남·여 아동의 자아개념 차이 검증
(N=56)

요 인	통 계 치 성 별	N	M	SD	t	df	P
학업적 자아개념	남	31	3.38	0.59	-0.95	54	0.3470
	여	25	3.54	0.64			
인성적 자아개념	남	31	3.54	0.37	-1.08	54	0.2854
	여	25	3.67	0.58			
사회적 자아개념	남	31	3.55	0.48	-0.87	54	0.3860
	여	25	3.69	0.68			

위 <표4-21>에서 나타내 보이듯이 학업적, 인성적, 사회적 자아개념에서 모두 여자 아동이 남자 아동보다 높게 반응하고 있으나, 실제 얻어진 t의 값은 학업적 자아개념에서 -0.95, 인성적 자아개념 -1.08, 사회적 자아개념 -0.87로 이는 각각 $P=0.05$ 수준에서 요구되는 t의 값 1.960에 미치지 못하는 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다. 따라서 이러한 결과는 과업지향적 지도행위 유형이 아동의 성차와는 관계없이 자아개념에 영향을 미치고 있음을 의미한다.

다. 人和指向的 指導性과 男·女別 兒童의 自我概念

<표4-22> 인화지향적 지도 유형에서의 남·여 아동의 자아개념 차이 검증
(N=50)

요 인	성별	통계치					
		N	M	SD	t	df	P
학업적 자아개념	남	21	3.74	0.53	0.67	48	0.5020
	여	29	3.62	0.64			
인성적 자아개념	남	21	3.78	0.45	0.57	48	0.5730
	여	29	3.70	0.52			
사회적 자아개념	남	21	3.91	0.37	0.58	48	0.5614
	여	29	3.83	0.51			

위<표4-22>에서 나타내 보이듯이 인화지향적 지도 유형에서 아동의 인성적, 사회적 자아개념은 모두 남자아동이 여자아동보다 높게 나타나고 있으나, 실제로 얻어진 t의 값은 학업적 자아개념이 0.67, 인성적 자아개념 0.57, 사회적 자아개념 0.58로 이는 각각 $P=0.05$ 수준에서 요구되는 t의 값 1.960에 미치지 못하는 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다. 따라서 담임 교사의 인화지향적 지도 유형에서는 아동의 성별차이에 관계없이 자아개념에 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

라. 非效率的 指導性과 男·女別 兒童의 自我概念

<표4-23> 비효율적 지도성 유형에서의 남·여 아동의 자아개념 차이 검증
(N=121)

통계치		N	M	SD	t	df	P
성	별						
요 인							
학업적 자아개념	남	69	3.42	0.67	2.38	119	0.0188*
	여	52	3.17	0.50			
인성적 자아개념	남	69	3.47	0.55	2.11	109	0.0369*
	여	52	3.25	0.56			
사회적 자아개념	남	69	3.50	0.65	1.07	119	0.2866
	여	52	3.38	0.54			

*p<0.05

위 <표4-23>에서 나타내 보이듯이 비효율적 지도성 유형에서 아동의 자아개념 반응 결과는 전반적으로 남자아동이 여자아동보다 높은 것으로 나타났다. 1.07로 이는 $P=0.05$ 수준에서 요구되는 t 의 값 1.96에 미치지 못하는 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌으나, t 의 값이 학업적 자아개념은 2.38, 인성적 자아개념은 2.11로 이는 5% 수준에서 요구되는 t 의 값 1.96보다 큰 것으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 따라서 교사의 비효율적 지도성 유형은 학업적 자아개념과 인성적 자아개념은 성별차이에 따라서 영향을 미치고 있다고 볼 수 있다.

V. 要約, 結論 및 提言

본 연구는 서울·경기도에 소재하는 공립초등학교 학급현장에서 고학년(5, 6학년) 학급 담임교사들이 지도성 행동 유형과 아동들의 자아개념과의 관계를 밝히려고 시도한 연구이다. 따라서 본 연구의 목적은 아동의 배경 변인에 따른 아동의 자아개념과의 관계, 담임교사의 배경변인에 따른 지도성 행동 유형 및 아동의 자아 개념과의 관계를 구명하는 데 있다. 이와같은 연구 목적을 달성하기 위하여 각 변인들의 설정 배경은 문헌을 통하여 논증하고 설문조사도 하였다.

자료처리는 각 문항에 대하여 아동이 지각하는 빈도에 따라서 5, 4, 3, 2, 1점을 배점하였고, 집단간의 유의차 검증을 위해 t검증과 변량분석(F검증, χ^2 검증)을 하였다.

1. 要 約

1) 아동이 지각하는 자아개념은 아동의 배경변인 (소속지역, 성별)에 따라서는 통계적으로 5% 수준에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

첫째, 아동의 소속지역에 따른 학업적, 자아개념과 인성적 자아개념은 모두 서울보다 경기도에 소재하는 아동이 높고, 사회적 자아개념은 서울 지역 아동이 경기도 보다 높은 것으로 나타났다. 이는 두 집단간은 5% 수준으로서 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다.

둘째, 아동의 성별에 따른 자아개념은 학업적, 인성적, 사회적 자아개념 모두 남자아동이 여자 아동보다 높은 것으로 나타났으나, 두 집단간 5%

수준에서 유의한 차이가 없었다.

2) 담임교사의 배경변인(성별, 기·미혼별, 연령별, 경력별)에 따라 지도성 행동 유형은 각각 다른 차이를 보였다.

첫째, 남·녀 교사에 따라 아동이 지각하는 담임교사의 지도성 행동 유형은 5% 수준에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 담임교사의 기·미혼별에 따라 아동이 지각하는 담임교사의 지도성 행동 유형은 인화지향적 지도 유형에서는 별다른 의미가 없었으나 과업지향적 지도 유형에서 5% 수준에서 유의한 차이를 나타냈다.

셋째, 담임교사의 연령에 따라서는 20대, 30대, 50대 교사에게서 효율적인 지도 유형이 많았고, 40대 교사에게는 비효율적 지도유형이 높았다. 또 20대, 30대에서는 인화지향적 경향이, 40대 50대에서 과업지향적 지도 유형의 경향이 강하게 나타나, 아동들은 나이가 젊은 교사에게서 긍정적인 반응을 보이고 있음을 알 수 있다.

그리고 연령별 집단간에는 과업지향적 지도성 유형이 1% 수준에서 유의미있는 차이를 보였으며, 인화지향적 지도성 유형도 5% 수준에서 유의한 차이를 나타냈다.

넷째, 담임교사의 경력별 비교에서는 25년 이하의 경력 교사에는 효율적 지도성 유형이 높게 나타났고, 26년 이상의 교사에서 비효율적 지도성 유형이 높게 나타났다. 특히 집단간 인화지향적 지도유형은 5% 수준에서 유의한 차이를 보여 주었다.

3) 담임교사의 지도성 행동 유형은 아동의 학업적, 인성적, 사회적 자아개념에 영향을 주는 정도가 0.1%수준에서 유의한 차이를 나타냈다.

첫째, 담임교사의 지도성 행동이 아동의 학업적 자아개념 형성에 미치는 영향은 효율적인 지도 유형에서 가장 높고, 인화지향적, 과업지향적, 비효율적 지도유형의 순(順)으로 나타났으며, 집단간 0.1% 수준에서 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 담임교사의 지도성 행동이 아동의 인성적 자아개념 형성에 미치는 영향에서는 인화지향적, 효율적, 과업지향적, 비효율적 지도성 유형의 순(順)으로 높게 나타났으며, 집단간에 0.1% 수준에서 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

셋째, 담임교사의 지도성 행동이 사회적 자아개념 형성에 미치는 영향에서는 인화지향적 지도성 유형이 가장 높고, 다음이 효율적, 과업지향적, 비효율적 지도성 유형의 순(順)으로 나타났으며, 집단간 0.1% 수준에서 꽤 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다.

4) 담임교사의 지도성 행동 유형에 따른 남·여 아동의 자아개념에는 5% 수준에서 유의한 차이가 나타나지 않았다.

첫째, 담임 교사의 효율적 지도성 행동 유형이 성별 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향에서 학업적, 인성적 자아개념은 남자아동이 여자아동보다 높고, 사회적 자아개념은 여자 아동이 남자 아동보다 높은 것으로 나타났으나, 집단간에 5% 수준에서 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다.

둘째, 담임 교사의 과업지향적 지도성 행동 유형이 성별 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향에서는 학업적, 인성적, 사회적 자아개념이 모두 남자아동보다 여자아동이 높은 것으로 나타났으나, 두집단간 5% 수준에서 유의한 차이는 나타나지 않았다.

셋째, 담임교사의 인화지향적 지도성 행동 유형이 성별 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향에서는 학업적, 인성적, 사회적 자아개념 모두 남자아동이 여자아동보다 높은 것으로 나타났으나, 두 집단간에 5% 수준에서 유의한 차이가 없었다.

넷째, 담임교사의 비효율적 지도성 행동 유형이 성별 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향에서는 학업적, 인성적, 사회적 자아개념 모두 남자아동이 여자 아동보다 높았으며, 학업적, 인성적, 자아개념에서만 5% 수준에서 유의한 차이를 나타냈다.

2. 結 論

첫째, 아동의 배경변인에 따라 아동이 지각하는 자아개념은 유의한 차이가 없다.

아동의 성별에 따른 자아 개념에서는 학업적, 인성적, 사회적 자아개념 모두 남자 아동이 여자 아동보다 높았고, 소속 지역에 따른 비교에서는 학업적, 인성적 자아개념은 경기도가, 사회적 자아 개념에서는 서울 지역 아동이 높았으나, 집단간 유의한 차이를 보이지 않음으로써 아동의 성별이나 지역성은 자아개념에 영향을 미치지 않는다고 볼 수 있다.

둘째, 담임교사의 지도성 행동 유형은 교사의 배경변인에 따라 비교해 본 결과 여교사, 기혼교사 20~30대, 6~25년 경력에 해당되는 교사에서 효율적 지도성 유형이 나타나고, 또 남교사, 40대, 25년 이상의 경력에 해당되는 교사에게서 비효율적 지도성 유형이 높게 나타났다.

한편 지도성 유형 비교에서는 남교사, 30대 교사, 미혼 교사에게서 과업·인화지향적 지도성 유형이 높았으며, 경력 비교에서는 중간 경력층 교

사가 과업지향적이고, 경력이 낮을수록 인화지향적 지도성 유형이 높게 나타난 점으로 미루어 아동들이 젊은 교사를 선호함을 알 수 있다.

셋째, 담임교사의 지도성 행동 유형에 따라, 아동의 자아개념은 매우 유의한 차이를 보였다. 학업적 자아개념에서는 효율적 지도성 유형이 가장 높고, 다음이 인화지향적, 과업지향적, 비효율적 지도 유형의 순으로 나타났다. 인성적 자아 개념과 사회적 자아개념에서는 모두 인화지향적 지도성 유형이 가장 높고, 다음으로 효율적 과업지향적, 비효율적 지도성 유형의 순으로 나타났으며, 집단간 5% 수준에서 모두 유의한 차이를 보였다.

따라서 담임교사의 지도성 행위 유형은 과업지향과 인화지향의 어느 한쪽으로 치우치는 지도성 보다는 양자가 함께 조화를 이루는 지도성 일 때 바람직한 아동의 자아개념의 발달을 이룰 수 있다고 하겠다.

넷째, 담임교사의 지도성 행동 유형에서의 남·여 아동의 자아개념은 효율적, 과업지향적, 인화지향적 지도성 유형에서 학업적, 인성적, 사회적 자아개념 모두 여자아동이 남자아동보다 높은 것으로 나타났으나, 두 집단간 유의한 차이를 보이지 않았다. 그러나 비효율적 지도성 유형에서는 학업적, 사회적 자아개념에서 남자 아동이 여자 아동보다 높은 것으로 나타나 5% 수준에서 유의한 차이를 보였다.

이상의 연구결과를 종합해 볼 때 과업과 인화를 조화시킨 효율적인 지도성 행동 유형에서의 담임교사의 행동이 학업성취에 대한 인지적 노력과 함께 아동들의 사기를 높이기 위한 심리적인 배려가 주어짐으로 해서 아동들의 자아개념을 높일 수 있음을 알 수 있다. 따라서 긍정적인 아동의 자아개념 발달을 위해서는 학업성취와 인간관계가 균형을 이루는 효율적인 지도가 요구된다.

특히 일선 현장 교사들에게 교육의 효율화라는 측면에서 교사의 바람직한 지도성 행동의 배양이 신중하게 고려되어야만 아동의 자아개념이 건전한 방향으로 발달한다는 것을 시사하고 있다.

3. 提 言

본 연구를 통하여 얻어진 결론은 토대로 후속 연구를 위한 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 일반적으로 교육행정가들의 지도성에 대한 연구와 관심은 많으나 아동을 직접 지도하는 교사들의 지도성에 대한 연구와 관심은 부족한 편이다. 어떤 측면에서는 일선 교육 현장 교사의 지도성은 무엇보다 더욱 중요하다고 볼 때 교사의 지도성 유형별 지도 효과를 구체적으로 밝히는 실천적 연구가 수행될 필요성이 제기된다.

둘째, 표집 대상은 일부지역 학교에만 국한시키지 말고 전국적으로 표집을 확대시켜 보다 일반화된 결론을 도출해 볼 필요가 있다.

參考文獻

<국내문헌>

- 김 명 훈, 「리더쉽 이론」 서울 : 문왕사, 1980,
- 김 언 주, 「신교육 심리학」 서울 : 문음사, 1997.
- 김 은 하, 학생이 지각하는 교사의 지도력 유형과 자아개념” 이화여자
대학교 교육대학원 석사학위논문, 1993.
- 김 종 철, 「교육 행정학 신강」 서울 : 주영문화사, 1994.
- 김 창 결, 「교육행정학」 서울 : 박문각, 1985.
- 김 철 수, “학급담임 교사의 지도성 유형과 학생의 자아개념과의 관계
연구”, 인하대학교 교육대학원(미간행) 석사학위청구논문, 1992.
- 남 정 결, 「교육행정 및 교육경영」 (서울 : 교육과학사, 1993),
- 박 연 호, 「교사와 인간관계론」 서울 : 법문사, 1984.
- 서 연 화, 「교육인사행정」 서울 : 세영사, 1989.
- 신 중 식 외, 「현대 교육 행정학」 서울 : 교육 출판사, 1988.
- 이 기 환, “교사의 지도성 행위유형과 학생의 자아개념과의 관계 연
구” 고려대학교 교육대학원 석사학위논문, 1986.
- 이 군 현, 「교육행정학」 대전 : 과학과 예술, 1992.
- 이 형 행, 「신교육행정론」 서울 : 문음사, 1992.
- 임 선 화, “자녀가 지각한 부모와 양육태도와 자녀의 자아개념 및 사회
적적응과의 관계”, 숙명여자대학교대학원(미간행) 석

사학위 청구논문.

- 유 만 균, “국민학교 교사의 지도성 유형과 학급풍토와의 관계에 관한 연구”, 인하대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1988.
- 윤 회 준, “수업풍토와 아동의 자아개념과의 관계 연구”, 고려대학교 대학원(미간행) 박사학위논문, 1984.
- 임 승 권, 「교육의 심리학적 이해」 서울 : 학지사, 1995.
- 장 은 영, “교사-학생 상호작용 환경이 학생 자아개념에 미치는 영향”, 숙명여자대학교 대학원(미간행) 석사학위 논문, 1988.
- 전 병 재, 「사회심리학 : 관점과 이론」 서울 : 경문사, 1979.
- 최 창 섭, “교사의 지도성 행위, 학급풍토, 학생의 성취간의 관계연구”, 고려 대학교 대학원(미간행) 석사학위 청구논문, 1985.
- 최 창 섭, “교사의 지도성 행위, 학급풍토, 학생의 성취관계” 연구, 고려 대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1985.

<외국문헌>

- B.M, Bass(ed), Stogdill's Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research, revised and expanded ed.(N. Y : the Free Press, 1981).
- _____, Leadership, Psychology and Organizational Behavior, New York : Harper & Row, 1960.
- Blake . R.R., and Mouton. J. S., The Managerial Grid Houston Texas : Gulf Publishing Co. 1964).
- Bloom. B.S., Affective Consequences of School Achievement, J.H. Block(ed), Mastery Learning : Theory and Practice, N.Y : Holt, Rinehart and Winston Inc. 1971.
- Brookover W.B, Elementary School Social Climate and School Achievement, American Educational Research journal, 1978.
- Cartwright. D, and Zander.A., Group Dynamics, N.Y : Harper & Row, 1968.
- Chung. K.H., and Megginson. L.C., Organizational Brhavior :Developing Managerial Skills (New York : Harper & Row Publishers, 1981).
- Conviction. M.V., and Omelich. C.L., "As Failures Mount : Affective and Congnitive Consequences of Ability Demotion in the Cla-ss room" , Journal of Psychlogy, 1981.

- Coopersmith.S, The Antecedents of Self Esteem, Sanfrancico: W.H. Freeman, 1967.
- Fidler. F.E., A Theory of leadership Effectiveness, New York McGraw Hill Book Company, 1967.
- _____, A Theory of Leadership Effectiveness. New York : McGraw-Hill Book co., Inc., 1967.
- Filly. A.C., and House. R. J., Managerial Process and Organizational Behavior Glenview III : Scott, Forseman, 1969.
- Getzels. J.W., and E.C. Guba, Social Behavior and the Administrative Process, School Review, 65, 1957.
- Halpin. A.W., and Winer B.J., *The Leadership Behavior of Airplane Commander*, Columbus, Ohio : Ohio State Univ., Research Foundation, 1952.
- _____, "The Leadership Behavior and Leadership idiology of Educationa Administrators and Commanders" ,Harvard Educational Review 25, Winter, 1955.
- _____, "Superintendent's Effectiveness as a Leader," *Administrators' Notebook* Vol.VII, No 2. Oct, 1958.
- _____, Theory and Research in Administration, New York : The Mcmillan Co., 1966.
- Hersey. P., and Blanchard. K.H., Management of Organizational Behavior, 4th ed , Englewood Cliffs, New Jergy : Prentice Hall, Inc., 1982.

- Horwitz R.A, Psychological Effects of the Open Classroom. Review of Educational Research, 1979.
- House. R.J., "A Path-Goal Theory of Effectiveness." Administrative science Quarterly, Vol.VI, Fall. 1971.
- _____, and Mitchell. T.R., "Path-Goal Theory or Leadership, Journal of contemporary Business, Vol.V. 1974.
- Kalunian, J.P, The Effects of Humanistic Education Curriculum on Attitudes, Self-Concept, Anxiety and Achievement level of Primary School Children and Teachers. Doctoral Dissertation. Boston University, 1974.
- Kinch. J.W., "A Formalized Theory of the Self-Concept" ,American Journal of Sociology, 1963.
- Lewin. K., Ronald Lippit and White R.K., Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social climate, Journal of social psychology. X, May, 1939.
- Likert. R., New Patterns of Management New York : McGraw Hill Book Co., 1961.
- Lipham. J.M., Leadership and Administration in Behavioral and Educational Administration. Chicago : National Society for the Education, 1965.
- Lockwood.A.L., The Effects of Value Clarification and Moral Development Curriculum School-Age Subjects: A Critical Review of Recent Research, Review of Educational Research, 1978.

- Marjorbanks, M. Family and School Environmental Correlates of School Related Affective Characteristics : An Australian Study, The journal of Social Psychology, 1978.
- Morris. G.B., "A Futuristic Cognitive View of Leadership" , Educational Administration Quarterly, Vol. 21, No. 1, Winter, 1985.
- H. Koontz and C.O' Donnell, Management : A System and Contingency Analysis of Managerial Functions, 6th ed. N.Y : McGraw-Hill Book, Co. 1976.
- Patterson. C.H., Humanistic Education, New Jersey: Prentice-Hall, 1979.
- Reddin. W.J., Managerial Effectiveness Tokyo : McGraw-Hill Kogakusha, 1970.
- Robbins. S.P., The administrative Process : Integrating Theory and Practice Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1976,
- Rogers. C.R., Client-Centered Therapy its Current Practice Implications and Theory, (Boston : Houghton Mifflin, 1985.
- _____, "A Theory of Personality and Interpersonal Relationship as Developed in the Client-Centered Framework, "In S.Koch(ed), Psychology a Study of a Science, Vol. 3, N.Y: McGraw-Hill Book Co. 1959.
- Swanda. J., Organizational behavior : System and Applications Sherman Oaks, California : Alfred Publishing Company, 1979.

Song. I.S, "The Dimensionality and Relationship Between Home Environment, Self-Concept and Academic Achievement" , Unpublished ph.D. Dissertation, New England University, 1986.

Spaulding, R.L. Achievement Creativity and Self-Concept Correlates of Teacher-Pupil Transactions in Elementary Schools. Cooperative Research Research Project No. 1352, College of Education Univ. of Illinois, 1964.

Stogdill. R.M., Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research New York : Free Press, 1974.

_____, Personal Factors Associated with Leadership Survey of Literature, Leadership, ed. Cecil A. Gibb England, Harmondsworth : Penguin Books, 1969.

Shavelson. R.J. and Bolus. R. , "Self-Concept : The Interplay of Theory and Methods" , Journal of Educational Psychology, 1982

_____, Hubner. J.J., and Stanton. G.C., "Self-Concept : Validation of construct Interpretations, "Review of Educational Research, 1976. No 2.

Tannenbaum. R. and Schmidt W.H., "How to Choose a Leadership Patterns" , Harvard Business Review Vol. VI, March-april 1957.

< 附 錄 >

설 문 지

어린이 여러분 안녕하십니까?

이 설문지는 여러분의 학교 생활을 어떻게하면 즐겁고 보람있게 보낼 수 있을까? 하는 것을 연구하기 위한 것입니다. 지난해 여러분을 가르쳐 주셨던 선생님과 여러분 자신에 대하여 솔직히 생각하고 느낀점을 설문지에 표시하면 됩니다.

이 설문들은 정답이 없고 또한 학교성적과는 전혀 관계가 없습니다. 그러므로 여러분의 생각과 느낌이 일치되는 곳에 O표하여 주시면 고맙겠습니다. 그럼 하나도 빠짐없이 보기처럼 답해 주십시오.

감사합니다.

1997년 3월 일

한성대학교 행정대학원 교육행정 전공
이 용 익

※ 해당되는 것에 ()안에 O표 하시오.

<기초 조사>

1. 소속 학교 지역 : 서 울 (), 경기도 ()
2. 아동 성별 : 남 (), 여 ()
3. 담임선생님 성별 : 남자 (), 여자 ()
4. 담임선생님 결혼 여부 : 기혼 (), 미혼 ()
5. 담임선생님 연령 : 20대(), 30대(), 40대(), 50대 이상()
6. 담임선생님 교육경력 : 1년~5년 (), 6년~15년 ()
16년~25년 (), 26년 이상 ()

응답 요령

※ 각 글을 읽고 그 내용이 나의 생각과 같은 난에 0표를 하여 주십시오.

<보기>

내 용		매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	나는 나 자신이 자랑스럽다.	0				
2	우리 선생님은 작은 일에도 기뻐하신다.		0			

주의 사항

○ 한 문항도 빠뜨리지 말고 응답해 주십시오. (한 문항에 한 곳에만 0표를 해야 합니다.)

1. 교사의 지도성 행위 유형에 관한 질문지 (여기서부터 시작됩니다.)

번호	항 목	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	우리선생님은 선생님의 개인적인 일과 학교(학급)일을 엄격하게 구분하신다.					
2	우리 선생님은 한사람 한사람에게 친절히 대해 주신다.					
3	우리 선생님은 우리들에게 새로운 생각을 하도록 도와 주신다.					
4	우리 선생님은 우리들이 조그만 일을 하여도 기뻐하시며 칭찬해 주신다.					
5	우리 선생님은 우리들을 엄격하게 다스리신다.					
6	우리 선생님은 우리들을 잘 이해해 주신다.					
7	우리 선생님은 우리들이 잘못된 일들에 대해 적절히 꾸중하신다.					
8	우리 선생님은 우리들의 의견을 존중하고, 우리들의 의견에 귀 기울일 시간을 가지려고 하신다.					
9	우리 선생님은 우리반이 다른반보다 공부를 잘해야 한다고 말씀하신다.					
10	우리 선생님은 학급을 운영하실 때, 우리들의 의견과 관계없이 선생님 생각대로만 일을 하신다.					
11	우리 선생님은 우리들에게 개별적으로 숙제를 내 주시고, 검사도 친절하고 따뜻하게 해 주신다.					
12	우리 선생님은 우리의 고민을 들어 주시고 해결하도록 도와 주신다.					
13	우리 선생님은 계획성있게 학급을 이끌어 주신다.					
14	우리 선생님은 선생님이 행한 실수나 행동에 대하여 솔직히 인정하시고 우리에게 변명하지 않으신다.					
15	우리 선생님은 평가하실 때 뚜렷한 기준을 갖고 하신다.					

번호	항 목	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
16	우리 선생님은 우리의 의견을 듣고 결정하신다.					
17	우리 선생님은 어떤 일을 할 때 한번 정한 일은 철저하게 따르도록 엄하게 요구하신다.					
18	우리 선생님은 우리의 새로운 생각이나 의견을 잘 받아 주신다.					
19	우리 선생님은 하루 수업이 끝난 후에 갖는 정리시간(종례)을 중요하게 여긴다.					
20	우리 선생님은 중요한 일을 하기전에 우리들에게 동의를 구하신다.					
21	우리 선생님은 학교에서 선생님 자신의 역할이 무엇인지를 우리들에게 분명히 설명해 주신다.					
22	우리 선생님은 우리가 어떤 일을 자주 적으로 하도록 이끌어 주신다.					
23	우리 선생님은 우리에게 정해진 규칙을 잘 지키라고 말씀하신다.					
24	우리 선생님은 우리를 믿고 정답게 하시기 때문에 가까이 대하기 쉬운 분이다.					
25	우리 선생님은 우리들에게 바라는 것이 무엇인지 알려 주신다.					
26	우리 선생님은 우리가 이야기할 때 편안한 마음으로 이야기 할 수 있도록 해주신다.					
27	우리 선생님은 우리들에게 무슨 일이든 최선을 다하라고 말씀하신다.					
28	우리 선생님은 우리가 제안한 의견들을 실천하려고 노력하신다.					
29	우리 선생님은 학급일이 잘 협조되도록 도와주신다.					
30	우리 선생님은 우리들을 인격적으로 대해 주신다.					

2. 자아 개념에 관한 질문지

번호	항목	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	나는 공부를 할 때 자신감을 갖는다.					
2	나는 정직한 사람이다.					
3	나는 다른 아이들과 잘 어울린다.					
4	나는 다른 아이들보다 공부를 못하는 것 같다.					
5	나는 예의를 잘 지킨다.					
6	나는 내가 아는 모든 친구들은 좋아 한다.					
7	나는 열심히만 하면 모든 과목을 잘 할 수 있다.					
8	나는 믿을 만한 사람이다.					
9	나는 친한 친구가 많다.					
10	나는 공부를 못해서 부끄러움을 느낀 다.					
11	나는 명랑하고 쾌활하다.					
12	나는 친구들이나 선생님에게 중요한 존재이다.					
13	나도 열심히 공부하면 성적을 올릴 수 있다.					
14	나는 가치있는 사람이다.					
15	나는 모르는 사람과 어울릴 때 어딘 가 어색함을 느낀다.					

번호	항목	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
16	나는 공부에 관심을 가지고 있다.					
17	나는 훌륭한 사람이 될 자신이 있다.					
18	우리반 친구들은 나와 놀기를 좋아한다.					
19	나는 나의 공부방법에 만족하고 있다.					
20	나는 나 자신을 높이 평가한다.					
21	나는 친구들의 기분을 잘 상하게 한다.					
22	나는 아무리 열심히 해도 좋은 성적을 받을 수 없다.					
23	나는 현재의 나에 만족한다.					
24	나는 친구들과 함께 있는 것을 좋아한다.					
25	나는 공부를 잘 하는 학생이라고 생각한다.					
26	나는 마음을 먹기만 하면 무엇이든 할 수 있다.					
27	나는 친구들 사귀거나 친구를 대하는 나의 방법에 만족한다.					

ABSTRACT

A Consideration for Effectiveness from Guidance Conduct of Charged Teachers to Pupils Self-Consciousness Formation

Lee, Yong - Ik

Majoring in Educational Administration

Dept of Educational Administration

Graduate School of Public Administration

Han-Sung University

This study set aimed to identify for the relationship among the charged teachers guidance conduct style and pupils self-consciousness as targeted charged teacher at 5-6 year class on public elementary school which located in Seoul and Kyonggi province.

The question give the point 5,4,3,2 and 1 for each, depend on delayed on class frequency, for the similarity verification it used t-veryfication method and flexible analysis(F verification, x2 verification).

First, self-consciousness for delayed on school which followed backdrop factor hadn't differ and the boy was higher than girls in a view of studies, harmony and social self-consciousness which devided in sexes. Also in the regional compare pointed out that of studies and harmony self-consciousness of Kyonggi province was higher,

otherhands social self-consciousness of Seoul area was higher than comparison group. But it hadn't found differ in each group and it ay understand that pupils sexually and regionally couldn't effect to self-consciousness.

Second, as a result of compare of backdrop factors about charged teacher's guidance conduct, it seems effective guidance type in the group of female, married, 20-30's ages, experienced 6-25 years teacher group, on the opposite case non effective guidance type was appear as the group of male, 40's ages, more than 25 years experienced teacher. In the compare of guidance type, it appeared higher type at male, 30's ages, before married teachers group, and compare of experience the medium class was subject intentional and lower experienced teacher appread that higher of humanity guidance tpe. It means the pupils preferences was to younger teacher.

Third, according to guidance conduct type of the charged teacher, pupils self-consciousness was appeared diffenence. In the self-consciousness at studies, most higher appearance was effective guidance type and others were in the order of humanity intention, subject intention and effectiveless guidance type as last. In the self-consciousness at humanity and social, the higher appearance was humanity guidance type and next was effective subject intention and effectiveless guidance type. Also the differency among the group was

on and or 5%. Constantly, the most suitable guidance type of the charted teacher was harmony with subject intention and humanity intention and in this case will take a most effective for the pupils development of self-consciousness.

Forth, in a view of teachers guidance conduct type, the girls self-consciousness was higher than boys at effectiveness, subject intention, humanity intentional guidance type.

In conclusion of this study, effective guidance type which include well harmonized teachers conduct will increase and develop of pupils self-consciousness by the psychological consideration to them. Particularly, in the position of effective education of the teacher, his reasonable guidance conduct must seriously consider for the development of reight way of the pupils self-consciousness.