

碩士學位請求論文

獎學에 대한 役割知覺 및 期待의 差가
獎學行爲에 미치는 影響에 關한 研究

指導教授 高明奎



濟州大學教育大學院
教育行政專攻

金哲秀

1981學年度

獎學에 대한 役割知覺 및 期待의 差가
獎學行爲에 미치는 影響에 關한 研究

이를 教育學碩士學位 論文으로 提出함



濟州大學 教育大學院 教育行政專攻



提出者 金 哲 秀

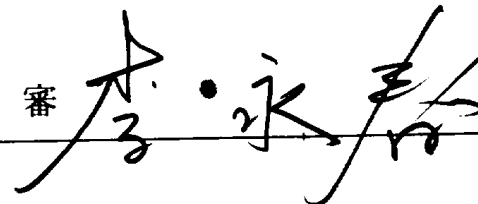

指導教授 高 明 奎

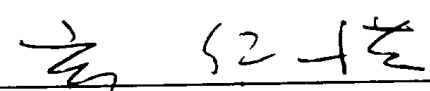
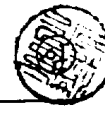
1981年 月 日

金哲秀의 碩士學位 論文을 認准함

濟州大學校 教育大學院

主審  

副審  

副審  

1981年 月 日

謝 辭

조그만 結實이나마 삼가 父母님 靈前에 바칩니다.

研究의 計劃에서부터 論文作成에 이르기까지 始終一貫 지도 편달을 아끼지 않아주신 玄仁洪 教授, 李永春 教授, 李淳珩 教授, 許鐵洙 教授님께 머리숙여 감사드립니다. 그리고 論文指導를 맡아주신 高明奎 教授님께 더없는 敬意를 表합니다.

또, 바쁜 教職生活 中에서도 틈을 내시어 設問에 기꺼이 應해주신 道敎委 및 市·郡敎育廳의 獎學官·獎學士님들과 敎育一線의 先輩 및 동료님들의 고마운 마음도 오랫동안 간직하겠습니다.

오늘이 있기까지 끊임없는 격려를 보내주신 恩師님들과 親知와 벗들에게도 더욱 두터운 情을 느끼며, 特히 어려움을 말없이 이겨내며 內助해준 度勳엄마에게 모든 功을 돌립니다.

마치고 보니 심히 부끄럽기 짝이 없습니다만, 完成은 또 다른 始作이기에, 이 拙稿를 礎石으로 삼아 學門의 길에 더욱 精進하겠습니다. 감사합니다.

1981. 7. .

目 次

I. 緒 論	
A. 研究의 必要性과 目的	1
B. 研究問題 및 假說	3
C. 研究의 範圍 및 制限點	4
D. 用語의 定義	4
II. 理論的 背景	
A. 民主的 獎學의 諸理論	6
B. 獎學指導者論	25
C. 役割에 관한 諸理論	39
III. 研究方法 및 節次	
A. 測定道具	51
B. 標集 및 對象	51
C. 研究節次 및 資料處理	52
IV. 研究 結果 및 解釋	
A. 結果 및 解釋	54
V. 要約 및 結論	
A. 要約·結論 및 提言	79

參考文獻

附 錄

ABSTRACT

表 및 圖表 目次

〈表〉 1. 標集 對象 및 質問紙 回收現況	52
2. 研究領域別 問項 分析表	53
3. 獎學의 概念	54
4. 獎學의 背景意識	55
5. 獎學의 性格	55
6. 獎學을 통한 敎師의 慾求充足	56
7. 意思疎通	57
8. 獎學의 機能	58
9. 發展的 獎學을 위한 試圖	59
10. 獎學指導의 目的	60
11. 獎學指導에 대한 敎師의 受容姿勢	61
12. 獎學指導者의 敎師에 대한 態度	62
13. 獎學指導의 原理	63
14. 獎學指導의 技術	64
15. 獎學當事者間의 人間關係	65
16. 獎學指導過程上의 問題點	66
17. 獎學指導者의 資質	67
18. 獎學指導者의 職能	68
19. 獎學指導者의 責任	69
20. 獎學指導者의 位置	70
21. 獎學指導를 받는 느낌 (하는 자세)	71
22. 獎學指導를 통한 敎師의 專門的 識見의 권장	72
23. 敎師의 潛在能力과 自主性 向上	72
24. 敎授 - 學習活動의 改善	73
25. 獎學에 대한 役割知覺의 差異	74
26. 役割知覺 差異의 要因	75
27. 役割知覺 差異의 影響	76
28. 役割知覺 差異의 減少方案	77
29. 獎學知覺 概念上에 있어서 敎師에 대한 理解	78

〈圖表〉1. 獎學概念的 要素	9
2. 民主的 獎學概念的 모형	9
3. 慾求位階 ; 獎學을 위한 動機의 焦點	14
4. 리더쉽 行動模型	15
5. 課業成就와 慾求滿足의 高低에 의한 組織形態와 리더쉽 類型과의 關係模型...	16
6. 獎學의 效率性을 위한 綜合理論의 變因들	22
7. 獎學의 效率性을 위한 綜合理論	23
8. 經營四分圖 style에 의한 獎學 style	24
9. 新·舊 獎學의 比較	28
10. 行政家의 責任水準과 課業遂行과의 關係	33
11. 社會的 行動模型	42
12. 擴大된 社會體制 模型	42
13. 役割場面 模型	45

I. 緒 論

A. 研究의 必要性和 目的

1. 研究의 必要性

人間形成 作用으로서의 教育은 社會的 目標를 指向하여 個人의 能力을 점진적으로 伸張 發達시켜가는 作用이며, 教育行政이란 教育目標를 達成하기 위한 人的·物的 諸條件을 整備하여 教育環境을 改善하고 教育效果를 增大시키기 위한 奉仕手段이라고 말할 수 있다.

오늘날 社會의 發展에 맞춘 教育의 專門化에 따라 教育行政이 一般行政에서 分離되어 獨立된 自治機能을 발휘하고 있고, 過去에는 未分化 狀態이던 教育行政이 指導(獎學) 行政과 管理行政의 2大 領域으로 區分되어 各기 專門的 活動領域으로 分割 連營되고 있는 것은 대단히 바람직한 일이다. 指導行政은 學校教育에 있어서 教師와 學生間의 教育 作用을 한층 效果의으로 遂行하기 위해 指導·助言하는 專門的인 技術과 奉仕로서 現代 教育이 要請하는 獎學機能이므로 教育目的의 達成과 教育의 發展이라는 根源的인 目標를 完수하기 위해서는 무엇보다도 指導行政으로서의 獎學의 役割 強化가 크게 要望되고 있다.

指導行政의 中樞로서 教育活動에 直接·間接으로 影響을 미치는 장학담당자들의 役割은 教師들에게 教育活動 全般에 걸쳐 그들의 必要와 要求를 專門的 立場에서 指導·助言하여 줌으로써 教授-學習(teaching-learning) 指導의 환경개선과 教師 兒童의 成長 發達을 도와주고 教育의 質的 向上과 教育效果의 極大化를 기하는데 그 核心이 있다.¹⁾

그러나 現實적으로 볼 때, 獎學擔當者들은 硬直化된 管理行政體制에 얽매어 監督을 爲 主로 하는 規制的 機能과 文教政策의 傳達과 그 結果의 確認에만 重點을 두는 事務的 監視機能에만 置重하거나, 書記的인 일, 助手的인 일 등을 區分없이 處理해야 하는 등 獎學 固有의 職能에서 크게 逸脫된 業務를 수행하고 있는 實情이다.

또한, 獎學 擔當者들의 權威主義와 上意下達式 視學(inspection)의 잔재가 아직도 指導行政 및 一線 教育現場의 곳곳에 배어 있음을 否認할 수가 없다.

이러한 指導行政의 現實은 教育이 追求하는 民主的 獎學과는 상당한 거리가 있음을 말해주고 있다. 民主的 獎學이란 過去의 劃一的이고 權威主義的인 視學 내지는 督學的 獎學의 見解를 止揚하고 教師와 同等한 位置에서 教師의 現場教育을 專門的 奉仕의으로 도

註 1) 金鍾喆, 教育行政의 理論과 實際, (서울: 科學教育社, 1980), pp.159 ~ 162.

와주는 同志的 協同體制를 도모하는 同時에 教師를 바람직한 教育作用의 核心的 要素로 理解하고 대우해 주는데서 부터 出發된다고 보아진다. 또, 거의 모든 教師들은 民主的 獎學理念에 입각하여 獎學擔當者를 教育問題 解決의 同伴者, 相互問의 意見交換을 圓滑히 하는 教育同志로써의 協助者, 教師·兒童의 成長 發達과 教育의 環境改善을 위한 專門的 指導助言者이기를 希望하고 있다고 봐야 할 것이다.

따라서 獎學行政에 대한 役割知覺과 役割期待는 獎學擔當者와 教師들간에 상당한 差異가 있어 混迷를 빚고 있음을 알 수 있다. 役割知覺의 差異는 獎學의 本來的 意味를 退色시키고 있으며, 教師들로 하여금 獎學擔當者를 기피하거나 獎學指導의 受容姿勢를 否定的으로 갖게하여 獎學指導 效果를 減小시키고 獎學擔當者와 教師간에 乖離 현상을 表出시키고 있다.²⁾ 이러한 役割知覺의 差異를 解消하지 못한다면 獎學行政의 問題點을 根源的으로 解決할 수가 없다고 보아진다. 이 問題는 우리의 教育現實에 內在한 獎學行政의 저해요소를 과감히 제거시키는 制度的 改善作業과 併行하여 解決되어야 할 中心課題임에 틀림없다.

그러므로 民主教育의 目標達成을 위해 獎學行政의 올바른 具顯이 時急하다. 이에 따라 獎學擔當者의 役割도 民主的 獎學理念의 취지에 근거하여 수행되어야 하므로 獎學에 대한 獎學擔當者와 教師간의 役割知覺 및 役割期待의 差異가 獎學行政에 어떠한 影響을 미칠 것인가를 分析 研究하고, 獎學行政의 저해요소를 추출하여 그 改善方案을 모색하여, 獎學行政의 合理化와 科學化를 期하는 資料로 삼을 必要性이 切實하다고 보아져 本研究을 試圖한 것이다.

2. 研究의 目的

本研究은 獎學行政에 대한 獎學擔當者와 教師간의 役割知覺 및 役割期待의 差異와, 役割知覺의 差異가 獎學行爲에 미칠 影響을 調査 分析함으로써 合理的이고 効率的인 獎學行政 機能의 改善과 民主教育의 目標達成에 기여할 資料를 얻고자 하는 研究의 必要性에 따라 獎學擔當者와 教師를 中心으로 한 準據集團(reference group)간의 關係를 밝히려는 바 本研究의 具體的인 目的은 다음과 같다.

- (1) 獎學擔當者의 役割知覺을 研究 分析한다.
- (2) 教師의 獎學擔當者에 대한 役割期待를 研究分析한다.
- (3) 獎學擔當者와 教師간의 獎學에 대한 役割知覺과 役割期待의 差異를 研究 分析한다.

2) 金永植, 「獎學行政의 問題點」 教育研究 第三卷, 통권 21호 (서울: 한국교육생산 연구소, 1970), pp. 83 ~ 85.

- (4) 役割知覺의 差異가 獎學行爲에 미치는 影響을 分析 研究한다.
- (5) 獎學知覺의 概念模型에서 教師에 대한 理解가 어떻게 이루어져야 하는가를 밝혀 본다.

B. 研究問題 및 假說

1. 研究問題의 提起

研究의 必要性에서 살펴본 바와 같이 獎學擔當者와 教師는 同志的 立場에서 教育의 諸問題를 解決하는 協力體制가 모색되고 圓滑한 意思疎通과 情報의 交換 및 同行者로서의 격의없는 討論, 人間的인 理解의 先行등이 이루어진다면 獎學擔當者와 教師는 相互尊重을 통해서 乖離 現象이 점차 줄어들고 獎學 固有의 役割이 이루어져 獎學擔當者가 本然의 姿勢로 돌아가 一線 教師들의 반려자로서 共同의 教育目標를 達成하는데 充分히 그 機能을 발휘할 수 있다는 데 焦點을 맞추어 研究問題를 다음과 같이 提起하여 본다.

- (1) 우리의 教育現實에 알맞는 民主的 獎學의 諸原理들을 검토하여 본다.
- (2) 實際로 獎學擔當者와 教師간에 獎學에 對한 役割知覺의 差異는 獎學의 어떤 部面에서 어떤 形態로 發生하고 있는가를 검토한다.
- (3) 役割知覺의 差異가 있다면 그것은 獎學行爲에 어떠한 影響을 미칠 것인가를 조사한다.
- (4) 장학에 있어서 教師가 어떻게 이해되는 것이 바람직한가를 살펴본다.
- (5) 獎學에 대한 役割知覺의 差를 감소시켜 獎學 本然의 機能이 發揮될 수 있도록 問題에 대한 提言을 提示한다.

2. 問題의 假說

- (1) 獎學理論에 비추어 보아 그 固有의 機能에 대한 理解의 程度는 장학당사자간에 差異를 보이지 않을 것이다.
- (2) 獎學指導者에 대한 受容姿勢는 장학당사자간에 차이를 보이지 않을 것이다.
- (3) 獎學指導者의 職能과 資質 및 責任과 位置에 관한 知覺의 차이는 없을 것이다.
- (4) 獎學指導時 장학지도자의 指導姿勢에 대해 장학당사자간에는 그 知覺의 差를 보이지 않을 것이다.
- (5) 獎學指導의 效果에 대한 知覺狀態는 장학당사자간에 차이가 없을 것이다.
- (6) 獎學活動에 대한 獎學擔當者와 教師간의 役割知覺 및 役割期待에는 차이가 없을 것이다.
- (7) 獎學에 대한 역할 지각 및 기대의 차이는 獎學行爲에 影響을 미치지 않을 것이다.

(8) 獎學知覺의 概念模型에 있어서 教師에 대한 理解는 장학당사자간에 차이가 없을 것이다.

C. 研究의 範圍 및 制限點

1. 研究의 範圍

獎學活動은 教育活動의 諸要因들간의 相互關係 속에서 이루어지고 있으나 本 研究는 範圍를 獎學의 役割과 知覺에 局限시켰으며, 獎學의 役割知覺과 役割期待의 差異 및 그 要因을 現象的으로 把握하고 役割知覺의 差異가 獎學行爲에 미치는 影響만을 重點的으로 調査 分析 檢討하기로 하였다.

2. 研究의 制限點

(1) 獎學의 對象은 教師, 教育環境, 教育目標 및 方針, 教育方法, 教育課程등 全般的인 것이나 本 研究에서는 教師와 獎學擔當者를 主對象으로 하였다.

(2) 獎學에 대한 教師 및 獎學擔當者의 知覺狀態에는 여러 變因들이 있겠으나 本 研究에서는 獎學當事者 사이의 相互關係에서 派生되는 現象的 關係 要因만을 分析하였다.

(3) 本 研究의 領域은 獎學의 性格 및 機能, 獎學指導의 原理와 技術, 獎學指導者의 職能 및 資質, 獎學知覺의 效果, 役割知覺의 差異, 獎學知覺의 概念模型에만 局限시켜 내용면에서 理想과 現實을 區別하지 않았다.

(4) 獎學行政에 대한 教師의 知覺을 조사했으므로 標集教師의 心理的 負擔感과 主觀性 배제가 完璧하게 統制되었다고 보기가 힘들다.

(5) 本 研究의 調査 分析을 연령별, 性別, 학교급별, 소속별, 직위별, 교직경력년수별 등의 變因들 중에서 학교급별(初·中高), 직위별(獎學擔當者와 教師)로만 국한시켰다.

(6) 本 研究는 濟州道內 初·中等 教師와 獎學擔當者에 局限시켰으므로 結果의 解釋에 있어서 全國的으로 擴大 解釋하여 一般化 시킬 때에는 慎重을 기해야 할 것이다.

D. 用語의 定義

1. 獎學擔當者

學校의 모든 教育活動을 效果的으로 遂行하도록 促進하고 奉仕하는 職能을 갖는 獎學指導擔當者를 말하며, 本 研究에서는 教育委員會 및 市·郡 教育廳의 獎學官· 獎學士를 뜻하고 獎學指導者와 同一 概念으로 使用하였다.

2. 獎學當事者

本 研究에서는 獎學行政을 直接 擔當하거나 獎學機能을 수행하는 獎學官·獎學士 및 校長, 校監과 獎學의 對象이 되는 校長 校監 主任教師 教師를 통틀어 獎學當事者라고 規定 지었으나 주로 장학관 장학사와 교사를 말하고 있다.

3. 役割(role)

「어떤 地位를 차지한 個人이 그 地位에 賦與되는 期待에 따라 遂行하는 行動」³⁾ 을 역할이라고 하며 本 研究에서는 獎學當事者가 그들의 地位에 따라 賦與된 任務와 責任 및 權限에 따라 遂行하는 職能的 行動을 말한다.

4. 役割期待(role expectation)

「地位에 要求되는 一般的인 期待와 特殊한 個人에게 要求되는 期待를 묶은 것으로 役割에 關聯하여 要求되는 期待의 混合物」⁴⁾ 이라 할 수 있으며 本 研究에서는 主로 獎學 擔當者에게 要求되는 責任, 義務, 權限 등의 役割에 關聯된 期待를 意味한다.

5. 役割知覺(role perception)

知覺이란 「對象의 性質을 認知하는 心理的 過程이며, 行動的으로 말하면 適應하는 動作을 하는 것이며, 意識的으로 말하면 環境을 認知하는 일」⁵⁾ 이다. 役割知覺은 他人이 自己 自身에게 期待하는 行動을 自身이 推測하여 이렇게 期待하고 있을 것이라고 知覺하는 것을 뜻하며 本 研究에서는 獎學擔當者가 自身の 役割을 推測하여 知覺한 것으로 定義하였다.

6. 役割葛藤(role conflict)

「하나의 役割을 遂行하는 것이 다른 役割遂行이나 心的過程과 矛盾을 일으키어 個人이 不適應 되거나 緊張을 經驗하게 되는 경우」⁶⁾ 를 말한다.

7. 獎學行爲(supervisory behaviour)

教育 전반에 걸쳐서 행하여지는 獎學指導者의 公式·非公式的 獎學活動의 일체를 말하며, 法的인 地位에 근거하여 장학지도자에게 주어진 責任과 義務 및 權限을 행사하는 行動을 통틀어 獎學行爲로 규정하였다.

3) Bonner, H. *Group Dynamics: Principles and Applications*, (New York: The Ranold Press, 1959), pp.373 ~ 375.

4) 朴容憲, 學校社會, 新教育學新書 6 (서울; 培英社, 1978), p.210.

5) 教育科學社(編), 「教育學辭典」, 獎學, (서울, 教育科學社, 1976), p.892.

6) 上揭書, p.673.

II. 理論的 背景

A. 民主的 獎學의 諸理論

1. 獎學의 意義와 概念

教育의 質的 發展을 위한 諸機能은 多方面에서 생각할 수 있으나 根本的인 核心은 獎學指導의 能率化에 있다는 것은 주지의 事實이다. 獎學指導는 教育實際를 움직이는 直接的인 手段으로서 獎學指導의 成敗가 教育發展 與否를 決定짓는 重要한 要因이 된다하여도 過言은 아닐 것이다. 또한 獎學은 國家가 指向하는 教育構想을 보다 具體化하여 教育現場과 直結시키는 교량적인 役割을 擔當하므로 獎學의 重要性이 더욱 增大되는 것이다.

獎學이란 學校教育에서 教師와 學生間의 教育作用을 效果的으로 이끌기 위해 指導 助言하는 專門的인 技術을 意味하며 그 배경에는 奉仕的인 精神이 깔려 있어야 할 것이다.

獎學은 學校教育의 改善發展을 위하여 教育發展의 障礙요인을 分析 發見하고 그 解決方案을 研究 提示해야 한다. 또 教育課程의 構成, 學習指導의 原理와 方法, 教育評價의 理論과 要領, 生活指導의 原理와 實際 등 教育의 根本問題를 비롯한 教育의 諸領域에 걸쳐서 장학의 必要性이 增大되고 있으며 對象도 學校, 教師, 學生 및 教育環境에 이르기까지 범위가 擴大되고 있다.

이러한 獎學은 많은 學者들에 의하여 概念定義가 되어 왔으나 그 定義들이 지니는 共通點은 ① 教育의 目的을 잘 成就시키도록 하는 일 ② 教育目的을 成就하는 方法이나 接近을 改善시키는 일로써 그 根本的 基低에는 民主的 教育을 위한 民主主義 理念이 바탕을 이루고 있음을 볼 수 있다.

獎學의 概念에 대한 學者들의 見解를 살펴보면 다음과 같다.

金永植은 「獎學이라 함은 教育的 奉仕를 向上시켜 教育目的을 보다 잘 成就할 수 있도록 하는 行爲」⁷⁾ 라고 말하고 있다.

白賢基는 獎學을 「教授(instruction), 卽 學習과 兒童의 成長發達에 關한 모든 條件을 向上시키는 專門的 技術奉仕」⁸⁾ 로서 獎學(supervision)이란 教師 및 兒童을 指導하고 助言하여 教育全般의 向上을 期하는 任務를 지니고 있음을 強調하고 있다.

金鍾喆은 獎學의 概念을 아래와 같이 多元的으로 接近하여 규정하고 있다.

7) 金永植, 「獎學, 어디로 가려는가」, 새교육, 제 30 권, 제 10 호(1978,10), p.25.

8) 白賢基, 獎學論(서울; 乙酉文化社, 1975), pp.42 ~ 43.

① 法規面 …… 정부조직법 제 29 조 3 항에 근거하여 「獎學行政은 教育活動의 計劃研究面, 行政管理面, 學習指導面, 生活指導面을 包含하는 諸般領域에 걸쳐서 系線組織 (line system) 의 行政活動에 대한 專門的, 技術的 助言을 통한 參謀活動 내지 幕僚活動 (staff operation)」이다.

② 機能面 …… 「獎學이란 教師의 專門的 成長, 教育運營의 合理化 및 學生의 學習環境의 改善을 위한 專門的 技術的 補助活動」이다.

③ 理念面 …… 「獎學은 教授, 學 學習指導의 改善을 위하여 提供되는 指導・助言」을 意味한다고 定義하면서 獎學을 指導行政의 領域에서 다루고 있다.⁹⁾

Barr 等은 獎學을 「協力的인 集團의 指導性」¹⁰⁾으로 定義하고 教育의 向上發展을 위한 活動으로서 學習事態에 直結되는 專門的 指導性을 確立 發展시키는 것이라고 說明하면서 ① 수업참관, 연구수업을 통한 教授活動의 改善 ② 연구집회, 전문서적등을 통한 現職教師의 研修 ③ 목표의 구체화, 교재의 실험등을 통한 教材選定과 組織 ④ 진단, 가이던스등을 위한 표준화 검사를 통한 檢査와 測定 ⑤ 教師의 評定등의 문제를 수행하는 것으로 보고 있다.¹¹⁾ 이는 目標나 水準에 대한 達成 내지 成就 與否를 確認한다는 뜻 보다는 現水準을 改善 向上할 수 있도록 助力한다는 意味의 獎學에 대한 知覺과 專門的 識見에 의해서만 올바른 民主的 獎學이 이루어질 수 있고 그러면서도 目標를 向해 組織을 強化하는 것이 現代獎學의 中心되는 意味가 된다는 뜻으로 받아 들일 수가 있겠다.

Wiles 는 獎學을 「教師들이 그들의 일을 보다 잘할 수 있도록 그들을 도와주는 奉仕 活動, 즉 學習(指導) 環境의 改善을 이룩하기 위한 指導(assistance in the development of a better teaching - learning situation)」¹²⁾로 定義하고 獎學擔當者의 技術을 指導力, 人間關係, 集團活動, 人事行政, 評價등으로 提示하면서 그중 人事行政을 獎學의 한 過程으로 강조한 것이 특색이다. 그러나 그는 1960년에 들어서는 자신이 처음 提示하였던 獎學擔當者의 技術을 ① 指導力 ② 融和團結 ③ 意思疎通 ④ 決定過程에의 參與로 修正 提示하였고,¹³⁾ 1969년에는 다시 「獎學의 目的으로서 教師의 成長・

9) 金鍾喆, 前掲書, pp. 159 ~ 162.

10) Barr, A.S., Burton, W.H. and Brueckner, L. J., *Supervision* (New York ; Appleton - Century - Crafts, Inc., 1947), pp. 5 ~ 12.

11) Burton, W. H., *Supervision and the Improvement of Teaching* (New York ; Appleton - Century - Co, Inc., 1922), pp. 9 ~ 10.

12) Wiles, K., *Supervision for Better School* (New York ; Prentice-Hall, Inc., 1954) pp. 3 ~ 20.

13) Wiles, K., *Supervision in Encyclopedia of Educational Research* (New York ; McMillan co., 1960), p. 1442.

發達 過程에 教師들 自身이 包含되어야 함 (the involvement of teachers in the Process of their own improvement as a goal of Supervision)」¹⁴⁾을 재강조하므로써 現代 獎學의 가장 큰 中心課題인 人間關係의 問題를 재삼 力說하고 있다. Good는 獎學을 「學習指導의 改善에 있어서 教師와 기타의 教育從事者로 하여금 指導性을 발휘할 수 있도록 하기위한 所定 學校當局者들의 努力의 總體」¹⁵⁾라고 規定하여 獎學에 있어서 指導性을 強調하고 있다.

이밖에도 Briggs와 Justman은 獎學이란 「教師로 하여금 그 指導下에 있는 學生과 더불어 教育目標의 達成에 貢獻함에 있어서 보다 더 效率的인 自己成長을 이룩할 수 있도록 助長하고 誘導하는 體系的이며 계속적인 努力」¹⁶⁾이라 하여 教師-學生의 成長을 助長하는 側面을 重視하였다.

Adams와 Frank는 獎學이란 「가르침과 배움을 改善하기 위한 오직 하나의 理由 때문에 存在하는 것」¹⁷⁾이라 보고 教授-學習活動을 도와주는 일에 重點을 두어 說明하고 있다.

以上에서 살펴본 바와 같이 諸學者들의 獎學의 定義는 觀點과 立場에 따라 차이를 보여주고 있으나 그 중요한 概念要素를 <圖表1>과 같이 정리해 볼 수 있다. 또 獎學에 대한 諸概念을 함축성 있게 표현하는데는 模型化가 바람직한 것으로 보여진다. 따라서 獎學의 諸概念要素를 토대로 하여 <圖表2>와 같이 模型화 해 볼 수 있을 것이다.

14) Heald, J. E., *Supervision in Encyclopedia of Educational Research* (New York; McMillan Co., 1969), p.1394.

15) *loc. cit.*

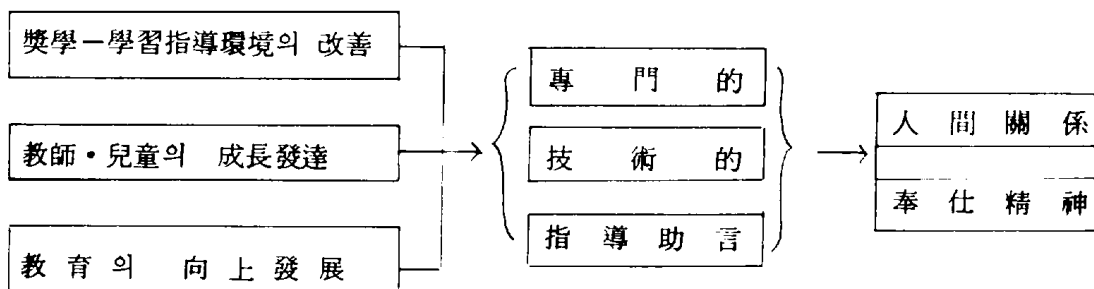
16) Briggs, T. H. and Justman, J., *Improving Instruction through Supervision* (New York; McMillan Co., 1952), p.126.

17) Adams, H. P. and Frank, G. D., *Basic Principles of Supervision* (New York; American Book Co., 1953), p.2.

獎學概念的 要素

區分 學者	概 念	概 念 要 素
白 賢 基	教授 卽 學習과 兒童의 成長 發達에 關한 모든 條件을 向上시키는 專門的 技術奉仕	○學習 ○兒童의 成長發達 } → 專門的 技術奉仕
金 鍾 喆	(法規面) 系線組織의 行政活動에 對한 專門的 技術的 助言을 通한 參謀活動 (機能面) 教師의 專門的 成長 教育運營의 合理化 및 學生의 學習環境 改善을 위한 專門的技術 補助活動 (理念面) 教授 卽 學習指導改善을 위하여 提供되는 指導助言	○系線組織의 行政活動 ○教師의 專門的 成長 ○教育運營 合理化 ○學生의 學習環境改善 ○學習指導의 改善 } → 專門的 技術的 指導助言
金 永 植	教育的 奉仕를 向上시켜 教育目的을 보다 잘 成就하도록 하는 行爲	○教育目的成就 → 教育的 奉仕
Barr, Burton, Brueckner	協力的인 集團의 指導性	○教育的 向上發展 } → 協力的인 集團의 指導性 ○教育的 指導性
Wiles	學習(指導) 環境改善을 이룩하기 위한 指導	○教師의 專門的 業務遂行 } → 指導 ○學習指導 環境改善
Good	學習指導改善에 있어서 教師와 기타의 教育從事者로 하여금 指導性을 발휘할 수 있도록 하려는 所定 學校當局者들의 努力의 總體	○學習指導改善 } → 學校 當局者의 努力 ○教職者의 指導性
Briggs, Justman	教師로 하여금 그 指導下에 있는 學生과 더불어 教育目標의 達成에 貢獻함에 있어 보다 더 效率的인 自己成長을 이룩할 수 있도록 助長하고 誘導하는 體系的이며 계속적인 努力	○教師와 學生의 教育 } → 助長的 體系的 繼續的인 努力 ○自己成長
Adams, Frank	가르침과 배움을 改善하기 위한 오직 하나의 理由때문에 存在하는 것	教授-學習 改善을 協助

〈圖表 1〉 獎學概念的 要素



〈圖表 2〉 民主的 獎學概念的 모형

위의 圖表 1.2에서 보는 바와같이 民主的 獎學은 「教授—學習指導 環境의 改善과 教師·兒童의 成長發達을 도모하여 窮極的으로는 教育의 向上 發展을 위해 追求되는 高度의 專門的 技術的 奉仕活動으로서의 指導 助言」을 意味하며, 이러한 獎學의 基低에는 共感的 參與意識(協助的인 集團의 指導性)과 人間的 關係改善(人格的, 人間的 유대관계)이 이루어져서 所屬感과 安定感을 갖고 同心一體가 되어 同志的 意識속에서 일할 수 있는 분위기 造成이 중요하다 하겠다.

2. 獎學의 發達과 背景

오늘날 獎學의 概念은 前述한 바와 같이 民主的 意義를 가진 用語로서 指導 助言으로 사용되며 內容 및 方法도 從來와 다른 큰 變革을 가져왔다. 元來 獎學(supervision)이란 優秀한 사람(superior)이 높은 곳에서 내려다 본다(vision)는 // oversight //란 뜻도 내포된 監督者를 意味하여 從來에는 獎學을 맡아온 사람들을 視學官(inspection)이라 부르기도 하였다.

Gwynn에 의하면 獎學은 1920年경까지는 視學 또는 督學(an inspection role)으로 專制主義的으로 수행되어 왔으나 1920年以後에야 獎學의 役割에 民主的 指導性의 概念이 中心을 이루는 獎學의 意味가 形成되었다고 한다.¹⁸⁾

이렇게 그 概念上의 變化를 가져온 獎學의 發達は 主로 ① 公教育의 發達 ② 教育의 量的膨脹 ③ 教育內容의 複雜化 ④ 教育技術 方法의 發達 ⑤ 教育者의 專門化 ⑥ 教育思潮의 變遷등 教育活動의 變化에 수반된 것으로 教育行政活動의 分化 發達과 軌를 같이 한 것으로 보아도 틀림이 없을 것 같다.¹⁹⁾

Lucio 등은 獎學의 發達段階를,

- (1) 行政的 監視의 段階(administrative inspection) 1900年 以前
- (2) 專門家에 의한 視學의 段階(supervision as specialist) 20 C 初
- (3) 科學的 獎學의 段階(scientific supervision) 1920年代
- (4) 民主的 人和強調 段階(supervision as democratic human relations) 1930年~1940年代
- (5) 理性과 實踐的 知性을 통한 獎學段階(supervision through reason and practical intelligence)..... 최근의 5 단계로 區分하고 있다.²⁰⁾

18) Heald, J. E., *op. cit.*, p.1394.

19) 金鍾喆, 前掲書, p.162.

20) Lucio, W.H. and McNeil, J. D., *Supervision: A Synthesis of thought and action* (New York: McGraw-Hill Co., 1962), p.320.

한편, sergiovanni 는 最近에 獎學의 發達段階를,

- (1) 傳統的 科學的 管理에 의한 獎學 (traditional scientific management) …… 1930 年 以前
- (2) 人間關係에 의한 獎學 (human relations) …… 1930 年代 ~ 1960 年代
- (3) 新科學的 管理에 의한 獎學 (neoscientific management) …… 1960 年代 以後 ~ 最近
- (4) 人間資源 獎學 (覺醒된 獎學 ; human resources) …… 最近以後 ~ 將來

의 4 段階로 나누어²¹⁾ 發展的 見解를 피력하고 있다. 그러나 Sergiovanni 의 견해는 人間關係 理論이 크게 강조되어 獎學指導者와 教師들 사이에 人間的인 接觸과 理解를 重視하고 있고, 獎學의 民主化가 高唱됨에 따라 獎學指導者가 相談役으로 부각되고 있는 우리나라의 教育現實의 감각으로는 지나치게 進步된 見解임을 알 수 있다.

이상에서 獎學은 그 過程이 視學의 段階에서 民主的 協同的 指導의 段階로 移行되어 온 것을 살펴보았으며, 우리나라의 경우도 거의 마찬가지로 民主的 獎學段階에로의 發展的 과정에서 獎學行政의 核心을 「個人的 自我實現과 國家發展」을 效率的으로 推進하는데 重點을 맞추고 있다고 말할 수 있다.²²⁾

우리나라에 있어서 獎學發達의 問題는 우선 人間中心主義와 民主的 人和強調, 協同的 教育指導로서의 獎學에 基礎하여 1對1, 面對面의 圓만한 人間關係를 바탕으로 한 獎學이 뿌리를 내릴 수 있도록 獎學行政이 이루어져야 하겠다.

3. 獎學의 性格과 要素

a. 獎學의 性格

獎學의 궁극적인 目的은 教授-學習 環境의 改善과 教師-兒童의 成長發展 및 그로 인한 教育效果의 極大化를 꾀하는 專門的, 技術的 指導 助言을 하는데 있으므로 教師들이 아동을 위해 充分한 活動을 할 수 있도록 도와주는 것이 獎學의 使命이라고 할 수 있다. 이러한 前提下에서 오늘날의 獎學은 教師의 教育的 必要와 慾求를 充足시켜 주는 指導助言으로 그 性格이 바뀌어 지면서 教師의 人間性 및 人間 能力 開發面에서 教師를 바르게 理解하려 하게 되었다. 즉 오늘날의 獎學은 무엇을 해야 한다는 것보다 어떻게 (how) 해결 것인가의 方法論에 더 큰 關心을 가지게 되는 경향을 보이고 있다.

Barr, Burton, Brueckner 는 오늘날의 獎學의 性格을 方法論的인 接近方法으로 把握하

21) Sergiovanni, T. J., et.al., *Supervision ; Human Perspectives* (New York ; McGraw-Hill co., 1979), pp. 3 ~ 7.

22) 申啓俊, 黎明의 教壇 (서울 : 集文堂, 1980), p. 64.

려고 시도하고 있는데 그들은 오늘날의 獎學은,

- ① 獎學對象의 廣範化
- ② 獎學方法에 客觀的, 實驗的, 應用的 方法의 使用
- ③ 計劃樹立에 多數의 參與와 協力
- ④ 獎學活動에서의 集團的 指導性 發揮
- ⑤ 부여된 事態(現場)에서 獎學이 이루어 진다는 點²³⁾ 들을 들고 있다.

白賢基는 오늘날 새로운 獎學의 特徵을,

- ① 教師와 同一한 位置에서 協力的인 解決圖謀
- ② 教師를 教育作用이 要素로 認識하며, 獎學의 對象이 環境·設備·兒童教育, 教育目標, 教育方法등의 여러 要素들로 多邊化 된 점²⁴⁾ 등을 말하고 있다.

한편, 獎學의 現實에서 그 機能을 如何히 발휘했으며, 어떻게 投影되었는가의 結果에 따라 教育 program을 改善하기 위한 積極的 要因으로 받아들여지기도 하고, 또는 自己의 個性에 대한 威脅의 對象으로 수용되어 지기도 한다. 이러한 見解의 差異는 獎學에 대한 一般的인 性格, 卽 規範的 性格이 어떤 것인가를 確實히 알지 못하는 데서 오는 것으로 판단되어 진다. 이에 대해 Wiles는 獎學의 一般的 性格을 다음과 같이 規定짓고 있다.²⁵⁾

- ① 獎學은 奉仕活動이다.
- ② 獎學은 實驗을 獎勵하는 일이다.
- ③ 獎學은 力動的(Dynamic)이어야 한다.

이는 教師들의 潛在能力을 完全히 發揮하도록 도와 준다는 意味로 그들이 課業을 보다 잘 수행할 수 있도록 도와주는 奉仕活動과, 教師로 하여금 새로운 冒險이나 試圖를 하게 해서 教師의 成長을 돕고 結果보다는 過程을 強調하여 教師의 勇氣를 북돋아 주는 方法을 찾아야 함을 意味하는 것이다. 이와 관련하여 獎學指導者는 教育組織內에서 人間關係의 重要性에 비추어 教師의 士氣를 振作하여 意慾的으로 實驗에 參與시킴으로써 教師의 成長에 도움을 주어야 할 것이다. 또, 力動的이어야 한다는 말은 準備된 教師들을 力動的으로 活動하도록 意慾과 自信을 불어 넣어 주는 獎學이어야 함을 뜻한다. 「훌륭한 教師란 創意的 教育을 시키는 教師이다」²⁶⁾라는 Osborn의 말이 創意性 啓發의 助長 與否가 教育活動의 質을 판가름 한다는 것을 말해주는 것처럼 創意性을 啓發하고 促進시키

23) Barr, A. S., Burton, W. H. and Brueckner, L. J., *op. cit.*, p.11.

24) 白賢基, 前揭書, p.45.

25) Wiles, K., *op. cit.*, pp.4 ~ 10.

26) Osborn, A. F., 創意力 啓發을 위한 教育, 辛世浩外 共訳(서울:培英社, 1970), p.422.

는 獎學이 이루어져야 하겠다.

b. 獎學의 要素

獎學을 構成하는 要素는 學者에 따라 그 主張이 다양하나 여기에서는 一般的 要素로서 通用되는 ① 潛在能力 ② 指導力 ③ Communication 으로 區分한²⁷⁾ Wiles의 獎學의 要素에 관하여 살펴보기로 한다.

(1) 潛在能力의 發展

潛在能力이란 平常時에는 드러나지 않으나 어떤 特殊한 경우에 나타나는 인간에 內在된 能力을 말한다. 獎學은 人間의 潛在能力을 發展시키는 일이다. 教育目的의 올바른 指導를 爲하여 獎學은 보다 有能한 教師를 動員할 수 있도록 人間의 潛在能力을 發展시키는 것이다. 積極的이고 受容的인 環境과 經驗이 많으면 많을수록 人間은 그의 能力을 向上 發展시킬 수 있다.

潛在能力을 發展시키는데는 動機誘發이 큰 도움을 준다. Maslow는 이런 動機誘發의 세가지 面을 ① 充分한 收入 ② 尊敬과 위신에 합당한 收入 ③ 社會的 價値意識과 創意性²⁸⁾이라 하여 獎學行爲를 위한 操作的 基礎를 이룬 人間慾求에의 常識的인 接近을 統合시킨 動機理論을 主張하고 있다. 또 Maslow는 人間의 慾求體系를 더욱 細分하여 ① 生理的 慾求 ② 身體安全의 慾求 ③ 社會的 慾求 ④ 自我 慾求 ⑤ 自我實現慾求의 다섯 수준으로 이루어진 慾求位階를 展開시켰다. 그러나 Porter는 Maslow의 慾求位階를 獎學에 적용하면서 最下位 계층인 生理的 慾求를 빼어버리는 대신에 上位 계층으로 "自治와 自己統制, 自己決定 等の 原則"에 근거하고 있는 "自律性에의 慾求"로 바꾸어 놓았다.

특히, Porter는 Maslow의 慾求位階를 獎學을 위한 動機 焦點과 聯關시키면서 動機 焦點과 動機化의 潛在力을 Sergiovanni의 獎學發達 理論에 입각한 獎學理論과 결부시켜 「獎學과 人間의 動機理論의 關係」²⁹⁾를 명료하게 보여 주고 있다. <圖表 3 參照>

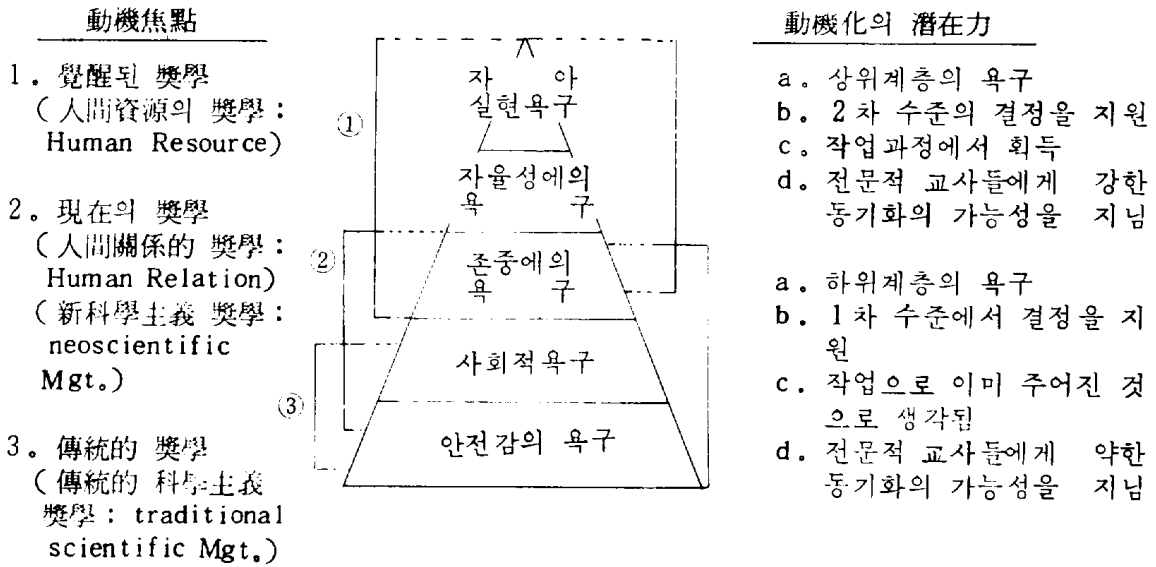
이 圖表에 提示된 理論은 獎學이 人間의 潛在能力을 發展시키는 일이며 또 潛在能力을 發展시키는데는 動機誘發이 큰 도움을 준다고 볼때 "獎學-潛在力-動機化"를 關連시켜 쉽게 유추할 수 있도록 도와주고 있다.

한편 動機誘發에 못지 않게 重要한 것은 各教師가 自信感을 갖고 活動하도록 도와주는

27) Wiles, K., *op. cit.*, pp. 15 ~ 40.

28) Maslow, A. H., *Motivation and Personality* (New York; Harper and Row Publishers, 1954), p. 57.

29) Sergiovanni, T. J., et. al. 獎學論 (*Supervision; Human Perspectives*), 오은경訳 (서울: 이화여자대학 출판부, 1980), pp. 156 ~ 162.



〈圖表 3〉 Porter, L의 慾求位階: 獎學을 위한 動機의 焦點

일이다. 教師의 多樣한 個人差 卽, 各各 氣質이 다르고 個性이 多樣함을 認定해 줌으로써 肯定的 姿勢에서 스스로를 發展시키도록 能力을 開發해야 함이 重要하다.

이와 같이 獎學은 潛在力을 向上 發展시키기 위한 作業環境을 만들어 주어 '① 所屬感 ② 刺戟 ③ 探究心の 장려 ④ 探究의 機會賦與 ⑤ 個人的 判斷 尊重 ⑥ 異質의 職員의 포용 ⑦ 組織行爲와 行政過程上의 意思疎通 促進 ⑧ 相談의 機會 提供등을 많이 주는 것이 獎學擔當者의 役割이라고 Wiles는 말하고 있다.³⁰⁾

(2) 指導力의 伸張

指導力(leadership)은 集團의 目的을 設定하고 그를 達成하는 과정에 있어서 職務上 나타나기도 하고 集團에서 부터 나타나기도 한다. 指導性은 個人에 대한 說得이며, idea나 意思決定에 있어서 革新的인 點에서 組織의 命令이나 指示의 次元을 넘은 個人이 미치는 影響力의 程度를 말한다.

Lipham은 指導力은 「組織의 目的을 變化시키거나 또는 組織構造에 主導力을 指向(先導)하는 行動」³¹⁾이라고 보았다.

Hallander와 Jullian은 指導性은 「集團狀況에서 相互目標 達成을 위하여 相互依存關係에 있는 둘 또는 그 以上の 사람들 間에 形成되는 影響關係이다」³²⁾라고 말하고 있다.

30) Wiles, K., *op.cit.*, pp.23 ~ 26.

31) Briner, C.& Stout, R., *Leadership in Encyclopedia of Educational Research* (New York; McMillan co., 1969), p.699.

32) 韓國教育行政學 硏究會(編), 現代教育行政理論(서울:螢雪出版社, 1979), p.270.

또, 池野武는 指導性이란 「一定한 目的을 達成하기 위하여 一定한 組織 또는 集團에 있어서 여러 集團 또는 個人의 努力을 合理的으로 배열하는 能力」³³⁾이라고 主張하고 있다.

그리고 Hemphill 은 「集團이 共同으로 指向하는 目的을 達成하기 위하여 成員들의 活動을 先導하는 指導者의 行動을 指導性」이라고 定義하면서 이 行動은 ① 先導하는 行動 (initiation) ② 成員으로서의 行動 (membership) ③ 代表者로서의 行動 (representation) ④ 統合하는 行動 (integration) ⑤ 組織하는 行動 (organization) ⑥ 支配하는 行動 (dominance) ⑦ 意思疏通하는 行動 (communication) ⑧ 認定받는 行動 (recognition) ⑨ 生産하는 行動 (production) 등 9 가지 次元으로 記述하였는데³⁴⁾ Halpin 과 Winner 는 이것을 토대로 指導者-行動-記述尺 (Leader - Behaviour - Description scale ; LBDS) 를 製作하여 指導性의 高低를 測定하기도 하였다.

指導力의 類型은 一般적으로 ① 獨裁的 ② 民主的 ③ 自由放任的 ④ 官僚的 ⑤ 카리스마的 리더십으로 區分하는데 教育行政에서는 民主的 리더십이 가장 바람직 하다. 이 指導力을 行動模型化하여 研究한 學者도 많으나 그중 가장 널리 알려진 것은 Halpin 의 「리더십 行動模型」과 Weber 의 「課業成就와 慾求 滿足의 高低에 依한 組織形態와 리더십 類型과의 關係模型」이다.³⁵⁾ <圖表 4,5 參照>

		人 和 (consideration)	
		課業中心 리더십 (規範型)	効率的 리더십 (業務型)
		課 + 人 -	課 + 人 +
課 業 (initiating structure)		非効率的 리더십 (非効率型)	人和中心 리더십 (個別型)
		課 - 人 -	課 - 人 +

<圖表 4> Halpin, A.W의 리더십 行動模型

33) 劉香山, 教育行政原論 (서울; 同和出版社, 1978), p. 353.

34) 朴容憲, 前掲書, p. 234.

35) 韓相辰, 「教育長과 郡守의 리더십 行動模型에 關한 比較研究」, 教育研究, 第7 권, 제3 호 (1974年3月), pp. 68 ~ 69.

慾 求

課 業	課業中心 組織 課業：높음 慾求：낮음	効率的 組織 課業：높음 慾求：낮음
	非効率的 組織 課業：낮음 慾求：낮음	社會的 慾求 中心組織 課業：낮음 慾求：높음

〈圖表 5〉 Weber, M의 課業成就와 慾求滿足의 高低에 의한 組織形態와 리더십 類型과의 關係模型

위의 圖表 4,5의 模型에서 볼 수 있듯이 教育行政에 있어서는 個人的 慾求性向, 價値觀, 役割期待가 調和를 이루는 効率的 리더십, 効率的 組織에 바람직하다 할 수 있다.

綜合的으로 말해서, 참다운 指導性은 集團이 協同的으로 그의 目標를 達成하는데 도움을 줄 뿐만 아니라 集團員들의 滿足과 結束을 保障하는 行動으로 볼 수 있으며 有能한 指導者를 어떻게 開發 育成하느냐에 關한 科學的 理解는 우리가 바라는 教育組織에서의 指導性的의 課題일 것이다.

(3) 意 義 疏 通 (Communication)의 強 化

社會는 個人들이 相互作用을 하고 있는 모임이며 이 社會에서의 結合은 心理學的 面에서 보면 한 사람이 다른 사람의 精神에 作用을 하고 또 作用을 받는 過程인 相互作用에서 이루어진다. 그러므로 社會는 人間精神의 相互作用을 그 形式으로 하여 成立하며 이 相互作用을 媒介하는 機構를 Communication (意思疏通)이라고 한다.

Communication의 概念을 살펴본다면, Cooley는 「人間關係의 存立과 發展을 可能케 하는 機制(mechanism)가 Communication이며, 그 機制는 人間の 마음을 나타내는 모든 記號와 象徴(symbol) 및 그것들을 空間的으로 傳達하고 時間的으로 保存하는 모든 手段과 方法을 包含한다」³⁶⁾고 했다.

Roucek와 Warren은 Communication을 하나의 過程으로 보면서 「Communication은 사람사이에 事實, 信念, 態度, 情緒反應 및 기타 알고 있는 것을 옮겨주는 過程」³⁷⁾으로 보고 있는데, 그 手段으로는 言語, 몸짓, 信號, 非言語的 記號 및 웃음 등이 있다.

Communication의 類型은 ① 媒介에 의해 個別的·大量的으로 ② 傳達經路에 따라

36) 李中, 教育과 社会 (서울:培英社, 1977), pp.286 ~ 287.

37) 高永復, 社会心理学 (서울:民潮社, 1965), p. 107.

公式・非公式으로 ③ 傳達方向에 따라 下降・上昇으로 ④ 傳達對象에 따라 橫(平行) 從(垂直)的 Communication 등으로 分類하는데, 一般的으로는 Uris의 指示的(專制的) Communication, 民主的 Communication, 放任的 Communication 이 널리 使用된다. 38)

集團의 凝集力 程度와 힘은 Communication의 良負에 크게 依存되며 集團의 價値는 깊은 Communication이 일어나는 程度에 따라 決定된다. 왜냐하면 集團成員은 Communication을 通하여 情報(知識)・情緒・價値・洞察力을 相互 理解하고 交換하기 때문이다. 統一된 目標 設定下에서 움직이는 充實한 集團이 되려면 集團 또는 組織에서의 圓滑한 意思疏通이 절대 必要한데 이를 위하여 ① 非 口頭傳達 要素를 考慮하고, ② 情緒的 役割을 考慮하여, ③ 社會的 組織 卽 身分上的 階層的 要素를 감소시키도록 힘쓰며 ④ Communication의 歪曲 要素를 除去하고, ⑤ Communication의 改善點을 모색하는 데서 39) 效果를 期할 수 있으리라 생각되어진다.

獎學은 教育現場을 前提하지 않고는 存在理由가 없을 것이다. 따라서 教育現場 및 現實의 要求와 獎學에 대한 役割期待가 獎學指導者에게 어떻게 知覺되어지고 있으며, 指導者와 教師間的 意思疏通이 圓滑히 이루어지고 있는가를 恒常 觀察 傾聽하며 分析 綜合하여 對處해 나가야 한다.

先行 研究들에서는 特히 Communication의 不足으로 惹起되는 諸問題들의 是正을 要求하고 있음이 顯著히 나타나고 있다. 卽 教職員과의 自由스러운 意思疏通 및 親切한 相談態度, 公式的 接觸보다는 非公式的 對面이나 座談會 通信 等の 接觸을 바라며 獎學指導者의 特權意識 權威意識 官僚의 念새보다는 親舊 先輩로서의 信賴感을 要求하고 있고, 40) 獎學士가 造成한 긴장된 분위기, 特權的 越權行爲, 獎學士와 教師間的 上下關係 等の 是正을 要求하고 있다. 41) 이는 모두 獎學에 있어서 Communication의 결핍에서 오는 現象이라고 보아 틀림없을 것이다. 그러므로 教師들은 獎學指導者들을 理解하고 獎學指導者들은 教師들을 잘 理解할 수 있는 相互 人間的인 親密한 關係에서 Communication이 水平的이고 相互 交換的으로 이루어져야 하고 特히 獎學指導者는 圓滑한 意思疏通을 促進할 수 있는 技術을 기르도록 努力해야 한다.

38) Uris, A., 指導力(Leadership), 『斗覺訊』, (서울:東洋社, 1972), pp. 181~191.

39) Wiles, K., *op. cit.*, p. 51.

40) 梁星雲, 「一線教師는 어떠한 獎學을 願하는가」, 全南教育, 제 2호(1967年 12月), pp. 234~237.

41) 柳吉熙, 「獎學士와 教師는 上과 下의 關係인가」, 教育評論, 제 143호(1970年 9月), pp. 50~53.

특히, 獎學의 Communication 過程에서 重視해야 할 사항으로는 權威的·階層的 關係로는 Communication 이 所期의 效果를 거둘 수 없다는 點으로서 이는 Kelley 의 「嚴格한 社會構造 下에서 알수록 Communication 이 困難해지 隨히다」⁴²⁾ 는 말로도 立證된다. 또 公式的 Communication 에 보다는 非公式的(自電的·人間的) 相互作用에 의하여 凝集된 集團이 보다 높은 生産效果를 올린다는 Mayo 教授의 Hawthorne 實驗에서의 實證이 이를 잘 뒷받침 해주고 있다.

Communication 上에서는 相互人格, 價値의 尊重, 物理的 施設, 許容의 분위기 조성 不一致된 事項도 重視할 수 있는 改善的 態度가 크게 要된다.

1. 獎學의 機能과 方法

教育의 目的이 個人的 發展과 個人的 社會生活를 改善 向上시키는데 있다면 教育의 모든 活動은 그 目的을 成就하기 위하여 그 機能을 最大限으로 發揮해야 할 것이다. 本研究은 教育의 核心機能인 獎學의 機能을 規範的 側面에서 考察해 보고자 한다.

獎學의 規範的 機能은 獎學方針, 指針, 規定의 本源的 原理가 되는 機能을 意味하는 것으로 教育過程 開發(變更) 機能과 教授活動 改善 및 그 效果의 評價機能등을 말한다. 이들 獎學의 規範的 機能을 둘러싸고 있는 諸般事務나 行政등의 管理的인 面은 獎學機能의 効率的 遂行을 위한 補助的 부수적 역할에 지나지 않는다. 그러나 獎學이 「命令과 服從의 過程이 아니고 科學的인 計劃과 合理的인 秩序안에서의 協力과 參與의 過程」⁴³⁾ 이라고 볼 때, 獎學은 權力的 方法이나 劃一的인 아닌 教師와의 協力的 過程으로서 管理行政과 같은 非人情的 法規的인 것이 아니고 人間的 人格的 接觸이 核心이 되기는 하지만 獎學行政도 行政인 以上 主觀性이 아닌 客觀性, 科學性, 法治性을 看過해서는 안된다.

獎學의 機能에 關한 代表的 學者들의 見解를 보면, 白賢基는 獎學의 機能을 ① 教師의 自主性(self-direction)涵養 ② 教師 自身の 問題分析 處理能力 培養 ③ 教師에게 安全感 부여 ④ 地域社會에 學校의 Program 을 紹介하고 地域社會의 全資源을 學校教育에 다양하게 活用하도록 하며 ⑤ 教師와 더불어 健全한 教育哲學의 發展 協力등을 들고 있다.⁴⁴⁾

金鍾喆은 獎學의 機能的 接近方法으로 ① 健全한 教育哲學의 樹立 ② 問題解決能力과 技術의 習得, 特히 學習指導 方法과 生活指導 方法의 改善 ③ 學習環境의 改善 ④ 學

42) Kelley, H. H., *Communication in Experimentally Created Hierarchies*, Human Relations IV. (1951), pp. 39 ~ 56.

43) 李奎浩, 教育과 政治(서울: 第一出版社, 1972), p. 68.

44) 白賢基, 前掲書, pp. 47 ~ 49.

生活動에 대한 指導등을 들고 있고, 45) 金永植은 「獎學은 變化, 革新, 文化, 改善을 主된 機能으로 하여 組織의 要求의 構成員의 慾求 乖離現象을 除去하도록 힘쓰는 것」 46) 으로 보았다.

McNarney는 獎學은 1) 教授過程에 對한 方向을 提示하며 2) 그 效果 如何를 評價하는 것 47)이라고 말해 獎學의 對象을 教師로 보고 있으나 窮極의 目的은 兒童들의 成長 發達에 있음을 시사하고 있다.

또, Shuster와 Wetzler는 獎學의 主要 機能의 하나는 教授—學習狀況 (teaching—learning situation)의 改善을 即ち하여 傳統的 統制로 부터 教師들을 解放시키는 일로 보며 獎學의 가장 效果的인 일의 兒童을 위한 보다 나은 學習條件을 마련하는데 도움을 주는 일로 보고 있으며, 48) 稿本勝三은 獎學의 機能을 ① 診斷 ② 治療 ③ 豫防 ④ 改善으로 말하여 49) 豫防的 獎學과 改善的 獎學(改善 機能 強調)이 절대 必要함을 역설하고 있다.

한편, Wiles는 獎學擔當者의 機能은 教師들이 모든 能力을 발휘할 수 있도록 教師를 돕는 일로 보고 獎學의 機能으로 ① 教育課程의 啓發 및 變更의 機能과 ② 教授活動을 改善시키는 機能을 들고 있다. 50) 教育課程이란 教育課程 計劃의 目的과 構造, 教育課程組織, 教授, 教材, 學科時間配定, 教師個人的 學習에 대한 知覺, 學習經驗, 教師의 役割, 教師組織, 知的·物理的 學校環境, 行政家—教師—學生間의 人間關係에 관한 모든 것으로, 獎學은 學生을 指導하는 一切의 教育에 關한 行爲를 目的的, 計劃的, 有機的, 效果的, 繼續的으로 改善해 가는 機能의 責任을 갖는것을 말한다. 또, 教授活動을 改善시키는 過程으로는 ① 1:1 (面對面; face to face; one to one)의 相互作用 ② 創意的 教授法의 促進 ③ 教授材料의 準備등을 들 수 있다.

獎學의 一般的인 機能으로 Mckean과 Mills는 ① 指導性 (leadership) ② 調整 (coordination) ③ 資質과 奉仕 (resources and service) ④ 評價 (evaluation) ⑤ 監督權威 (authority in supervision)의 다섯가지를 말하고 있기도 하다.

獎學의 機能은 獎學의 概念과 教育行政 내지 一般教育 領域의 概念과 相互關聯으로 부

45) 金鍾喆, 前掲書, pp. 151 ~ 161.

46) 金永植, 前掲書, p. 52.

47) McMerney, C. T., *Educational Supervision*, (New York; McGraw Hill Co., 1951), p. 1.

48) Shuster, A. H., and Wetzler, W. F., *Leadership in Elementary School Administration and Supervision* (Boston; Houghton Mifflin Co., 1958), pp. 146 ~ 150.

49) 稿本勝三, 指導助言, (日本; 岩崎書店, 1953), p. 52.

50) Wiles, K., *op. cit.*, pp. 89 ~ 122.

터 연유되고 있으며 그 關係를 因果關係로 連結시키는 機能이다. 그러므로 獎學의 機能은 教師의 專門的 成長을 돕는 諸般 教育活動—學習 및 生活指導, 學級管理, 現職研修等에만 그치는 것이 아니라 教師 自身の 身上이나 士氣問題, 나아가서는 對人關係面에 이르기까지 指導의 幅을 넓게 잡고 있음을 보여주고 있다.

한편, 教育의 方向을 提示하고 그 發展의 程度를 評價하는 獎學의 機能에 基礎를 얻기 위한 獎學方法 역시 獎學行政의 段階나 指導하는 集團의 規模, 獎學內容의 性格 區分에 따라 多樣하겠으나 一般的인 方法으로 ① 學事視察 ② 研究學校의 運營 및 研究授業, ③ 現職教育 ④ 會談 ⑤ 學校調査 ⑥ 教師의 成績評價 ⑦ 現場研究 등이 있고, 또 集團의 方法과 個人的 方法으로 區分하여 各各 實技 技術, 言語的 技術, 視察技術 등으로 나누기도 한다.⁵¹⁾

그러나 獎學에 있어서 實로 重要的 것은 方法보다는 本質이며, 教師 個個人으로 하여금 보다 安定된 位置에서 効率的인 教育活動을 營爲할 수 있도록 도와주어야 한다는 獎學에 대한 올바른 理解가 先行된 가운데 効率的인 方法이 모색되어야 한다는 點이다.

5. 發展的 獎學을 위한 試圖

獎學은 學習 및 教授의 質的 向上과 直接的인 關聯을 맺고 있으며 이것에 의하여 獎學 評價의 規準을 삼고 있다. 그러므로 獎學의 質的 水準을 向上시키는 일은 教授와 兒童 學習의 質을 同時에 向上시키는 일이라고 해도 過言은 아닐 것이다. 또 效果的인 獎學은 教師에 의해서 獎學의 一般的이고 具體的인 目的이 認識되고 受容될 때에 이루어지는 것이다. 그러기 위해서는 教師와 獎學擔當者가 獎學에 대한 理解와 行動이 一致되며 獎學에 대한 教師와 獎學擔當者의 役割知覺 및 期待가 一致되어야만 하고 또 그렇게 되는 것만이 우리가 바라는 民主獎學의 구현과 教育目標의 達成인 本 研究 主題設定의 所以가 있는 것이다. 여기에서는 先行研究者가 提示한 效果的이고 理想的인 獎學과 Sergiovanni의 獎學의 効率性을 위한 綜合理論을 밝혀 發展的 獎學을 위한 試도를 모색해 보려고 한다.

丁熙鎮은 効率的이고 理想的인 獎學이 所期의 成果와 機能을 다하기 위한 必要條件을 다음과 같이 提示하고 있다.⁵²⁾

- ① 獎學은 協力하는 協同體制로서의 役割을 수행함으로써 그 機能이 最大로 發揮된다.

51) 金鍾喆, 前掲書, pp.171 ~ 175.

52) 丁熙鎮, 獎學評定結果와 教師들의 慾求性向과의 關係研究, (서울대학교 教育大学院 碩士學位論文, 1973), pp.10 ~ 11.

② 獎學은 누구에게나 共通的으로 認定되는 才能과 精力을 最大限으로 利用하려 할 때 그 機能이 最大로 擴大된다.

③ 教育現場인 學校는 獎學行政의 具體的인 行動目標을 實踐할 때 教育의 質을 向上시킬 수 있다.

④ 獎學은 教育現場에 도움을 주기 위해서 教師의 바람직하고 創意的인 行動에 對해서 積極 協助하는 機能을 발휘해야 한다.

⑤ 獎學은 柔軟性的인 機能을 발휘할 때 效果的이다.

⑥ 獎學은 行政의 明確한 論理가 介在할 때 그 價値를 認定받을 수 있다.

⑦ 獎學은 職員의 課業遂行에 대해서 正當한 評價를 할때 職員의 士氣가 양양 된다는 것 등이다.

또, 金最俊은 獎學指導의 實踐類型으로 獎學이 指向하는 對象 및 活動領域에 따라 우리가 追求해야 할 獎學의 實踐模型을

① 敎職의 專門性 啓發을 위한 獎學

② 敎授 改善을 위한 獎學

③ 問題解決力의 成長을 위한 獎學

④ 役割期待와 自己成長을 위한 獎學

⑤ 教育經營의 改善을 위한 獎學이라고 말하고 있다.⁵³⁾

한편, Sergiovanni와 Starratt는 獎學의 發達을 4段階로 나누어 앞으로 우리가 追求해야 할 獎學은 人的 資源을 充分히 活用하는 覺醒된 獎學임을 主張하고 있다. 이의 內容을 略述하면 다음과 같다.

① 傳統的 獎學(traditional scientific management) — 教師를 管理의 要求에 따라서 이미 賦與된 責任을 수행하기 위해 고용된 사람이나, 管理의 附屬物로 보는 見解

② 現在의 獎學(human relation supervision, neoscientific management) — 民主的 獎學理念을 바탕으로 한 滿足할 만한 人間關係와 教師의 參與意識을 提高하여 “意思決定의 채택으로 教師의 만족감을 높여 궁극적으로 教育의 効率性を 增進”시키는 人間關係에 의한 獎學과, 科學的인 方法에 근거하여 効率性만을 강조한 나머지 面對面(face to face or one to one)의 獎學 대신에 非人間的인 技術과 機械文明에 의한 理性的인 統制를 주장하는 新科學的인 獎學의 見解

③ 覺醒된 獎學(human resource) — 新科學的인 獎學의 非人間的인 面을 除去하고 “意

53) 金最俊, 獎學指導의 實踐模型에 관한 研究. (慶熙大學校 教育大學院 碩士學位論文, 1977년 2월), p.53.

思決定의 채택으로 教育의 效率性을 增進시켜 窮極的으로는 教師의 만족감을 誘導 // 하는, 人間組織의 資源을 充分히 活用하여 調節하고 發達시키는 獎學의 見解이다. 54)

Sergiovanni 는 獎學의 效率性을 위한 綜合理論으로 諸學者들의 見解를 先導變因으로 하고 獎學의 形態에 따라 仲介變因과 그 type < 1 ~ 3 > 및 學校 成功變因들과의 關係를 圖表化하여 < 圖表 6 參照 > 보다 나은 學校를 위한 獎學에 關聯된 概念들을 說明하고 있다. 55)

先 導 變 因	仲 介 變 因	組 織 成 功 變 因
① 장학사들이 그들의 동료, 하급자 그들 자신에 관해 견지하고 있는 가정들	① 교사들의 직업을 향한 태도와 상급자, 하급자 동료에 대한 태도	① 교사들의 성취수준
② 학교운영자들에 의해 노출되는 행정적태도 형태	② 직원들의 직업 만족의 정도 (안전감, 사회적관계, 자기존중, 자율성, 자기실현)	② 학생들의 성취수준
③ 학교의 조직적인 스타일을 구성하고 있으며, 상호의존적인 요소들	③ 직원들의 학교 목표를 수행하는 범위	③ 학생들의 성장수준
a. 공식화 (규칙과 법규사용)	④ 교사들이 지니고 있는 성취목표들의 수준	④ 인간조직의 가치증가량
b. 계층화 (계급적 지위체제에 의존)	⑤ 집단중성심과 집단의 업무수행의 수준	⑤ 직원의 결과과 이직율
c. 중앙집권화 (고위층에서 정책 결정)	⑥ 교사들이 그들 자신, 동료, 상급자에게 가지고 있는 확신감과 신뢰의 범위	⑥ 학생들의 결석과 퇴학율
d. 생산성 (수량과 질은 묻지 않음)	⑦ 교사들이 그들의 가까운 작업환경을 지배하고 있으며, 더 나아가 광범위한 학교환경에 충분히 영향을 미칠 수 있다고 느끼는 범위	⑦ 학교와 지역사회관계의 질
e. 효율성 (물적자료에 의한 비용)	⑧ 학교운영의 모든 수준에 모든 방향으로 의사소통이 촉진되고 있는지의 여부	⑧ 근무관계의 질
f. 적응 (외부 환경에의 학교 반응)		
g. 복잡성 (전문적, 개인적인 특수화)		
h. 직업만족 (합법적 목표로서의 직업만족에 대한 조직의 강조)		
④ 학교를 지배하는 권위체제의 성질과 이에 따른 명령복종에의 전략들		
⑤ 학교의 목표들과 방향의 성질 이러한 목표들의 출현을 위한 형태들		

< 圖表 6 > 獎學의 效率性을 위한 綜合理論의 變因

54) Sergiovanni, T. J., et. al., *op. cit.*, pp. 3 ~ 7.

55) Sergiovanni, T. J., et. al., *op. cit.*, pp. 27 ~ 36.

獎學의 效率性을 위한 綜合理論

先導變因	獎 學			仲介變因 (結果 : 타입 1-3)	學校成功變因 (低級 中級 上級)	
	전 통 적	현 제 의	각 성 된			
1. 행정적·장학적 가정들 (McGregor) 경영가정들 (Argyris) 2. 행정적·장학적인 지향스타일의 성향 (Gibb) 등 가치세계	일관된 선택				장기적	
	이론 X		이론 Y	타입 1	저급	
				타입 3	상급	
	유아가정들			타입 1	저급	
		성장가정들		타입 3	상급	
	방 어		참 여	타입 1	저급	
				타입 3	상급	
	학 교			타입 1	저급	
	지역사회					
	사 회					
개 인						
3. 행정적·장학적인 태도 사회체계 (Getzels) 경영 4분도스타일 (Blake 와 Mouton) L B D Q (Halpin) 경영의 새로운 스타일 (Likert)	조직적인			타입 1	저급	
		개인적인		타입 2	중급	
			통합적인	타입 3	상급	
	9.1 경영			타입 1	저급	
		1.9 경영		타입 2	중급	
			9.9 경영	타입 3	상급	
	課十人			타입 1	저급	
		課一人十		타입 2	중급	
			課十人十	타입 3	상급	
	경영의 새로운 스타일 (Likert)	개인 대 개인		타입 1	저급	
	스타일의 강화	집단장학	타입 3	상급		
4. 권위체계 (Tompson) Feabody 모형 권력의 기초 (French 와 Raven)	지위-계급에			타입 1	저급	
	근거한 합법적으로 정의된 권위		능력에 근거한 조직적으로 정의된 권위	타입 3	상급	
	공식적 권위	기능적 권위		타입 1	저급	
	합법성		능 력	타입 3	상급	
	권 위		개 인			
	합 법 적			타입 1	저급	
	강요·보상		전 문 성	타입 3	상급	
			창 조			
	5. 복종체계 (Etzioni) 6. 목표와 방향의 성질	강요적			타입 1	저급
			공리적		타입 2	중급
			규범적	타입 3	상급	
경영자에 의한 결정				타입 1	저급	
			집단행동으로 부터 출현	타입 3	상급	
표현된 것만이 합법적				타입 1	저급	
			표현된 것과 잠재적인 것 모두 합법적 유기체적인	타입 3	상급	
7. 조직의 스타일의 표현, 기계적이거나 유기체적인 경영의 강조, 관료적이거나 전문적인 (Hage)		기계적인				
		공 식 화			타입 1	저급
		제 증 화				
	중앙집권화					
	생 산					
	효율성(돈)					
			적 응 성	타입 3	상급	
			복 잡 성			
			직업만족			
	8. 경영체계 (Likert)	체계 1			타입 1	저급
체계 2						
		체계 3		타입 2	중급	
			체계 4	타입 3	상급	
9. 조직의 풍토 (Halpin 과 Croft)		제배된			타입 1	저급
				개발된	타입 3	상급

〈圖表 7〉 獎學의 效率性을 위한 綜合理論

위의 <圖表 7>에서 Blake 와 Mouton 의 經營 四分圖 스타일 卽, 9.1, 1.9, 9.9 經營에 의한 獎學 style 은 各各 假定, 指向性, 權威體制, 統制戰略, 獎學의 強調등으로 나누어 다음과 같이 把握되고 있다. 56) <圖表 8 參照>

獎學스타일 要素	9.1 장학스타일 (課業型)	1.9 장학스타일 (同好人 그룹型)	9.9 장학스타일 (팀型)
假定	X이론-비관적 인간	사람과 일(과업) 사이에 내재한 갈등-사람편을 들	Y이론-작업과 사람간에 내재한 갈등없음
指向性	自我-통제되어야 하는 욕구	自己指向的-타인에 의해 수용되고 사랑받고 싶은 욕구	학교목적의 성취
權威體制	公式的-합법적이고 위계적	우의-뇌물·충성	기능적 권위-능력
統制戰略	철저한-표준화된 절차	일반적-약한권력·특정적	자기지향적-헌신
獎學의強制	課業-成就	人間指向	統合的

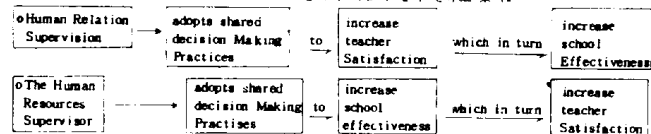
<圖表 8> 經營 四分圖 스타일에 의한 獎學 style

또, Likert 의 經營體制에서 體制 1 은 착취적 권위주의 체제이며 體制 2 는 자선적 권위주의적 체제, 體制 3 은 協意的 體制, 體制 4 는 參與的 體制를 말한다. 特히 體制 4 는 學生들에게는 個人的, 社會的, 知的인 成長을 위한 機會를 最大限. 제공하며, 教師들에게는 自我實現을 위한 專門的 機會를, 學校에게는 社會에 力動的으로 意味있게 기여할 機會를 提供하는 우리들의 追求하는 가장 바람직한 體制를 말한다. 이 體制는 教育目的 成就의 可能性을 極大化 시킬 수 있는 體制로 여겨진다.

한편 仲介變因들의 結果에 대한 Type 1.2.3 및 學校成功變因 上·中·低級의 內容을 살펴보면 다음과 같다. 57)

① Type 1 : 행정적 방식의 태도에 依存하면서 人間組織을 無視할 때 생기는 結果로, 作業條件(勤務條件)과 獎學, 學校政策과 行政에 대해 敎사들이 상당한 정도의 불만을

Sergiovanni, T. J. 는 그의 著書 「Supervision」에서 다음과 같이 말하고 있다.



56) 오은경訳, 前掲書, pp. 111 ~ 117.

57) 上掲書, pp. 32 ~ 33.

가진 것으로 職業安全感에의 不滿, 동료나 上·下級者와의 相互人間關係의 不滿足, 地位나 俸給에 대한 不滿등이 나타나 教職員들이 疏遠感을 갖게되는 경영풍토의 징후로 學校成功變因 또한 低級인 古典的 獎學形態이다.

② Type 2 : 人間關係에 거의 전적으로 依存하는 형태로 教師들이 職業 不滿足에서 벗어나는 느낌이나 진정한 직업만족감을 가질 機會는 주어지지 않는다. 士氣가 높아지며 기분이 좋고 긴장도가 낮은 皮相的인 集團生活을 獎學士가 強調할 때 成就期待는 一般的으로 낮게 된다. 教師들은 日常的인 일 以外에는 精力을 쏟을 애착이 없으며 教師들이 個人的으로나 職業上 成長을 하고 그들의 作業을 통해서 滿足感을 느낄 機會가 적다. 獎學指導者들이 사람을 利用한다는 것과 學校 目標를 成就하는 것 사이에 區分할 줄 모르는 애매 모호한 혼돈된 獎學形態인 셈으로 學校成功 要因은 中級이다.

③ Type 3 : 學校에 높은 공헌을 하고, 學校와 下位集團에 대해 忠誠心이 높으며, 成就目標가 높고, 個人的이며 專門的인 成長의 機會가 주어지며 成長에의 慾求를 가지고 있다. 職業滿足은 成長의 機會와 成就, 認定, 責任感, 發展을 통해서 생겨난다.

人間組織의 成長과 發展을 고무함으로써 學校 成功要因들을 成就시키려 하는 이 獎學形態는 가장 自然스럽고 바람직하게 우리가 追求하는 獎學을 成功的으로 이끌 수 있는 形態로서 學校成功 要因은 上級이다.

以上에서 先行研究와 이미 밝혀진 諸理論들을 中心으로 發展的 獎學을 위한 試圖를 人間組織의 經營, 組織內의 人間關係와 課業成就, 個人的 成長과 慾求充足, 人間組織의 成長發達과 組織의 課業目標 成就등에 焦點을 맞추어 모색해 보았다.

8. 獎學指導者論

1. 獎學指導의 概念 및 原理

獎學은 教育目的 達成을 위하여 教授, 學習과 兒童의 成長發達에 必要한 모든 條件을 向上시키는 專門的인 奉仕活動이라고 볼 때 이를 實現하기 위한 모든 行爲를 獎學指導라고 할 수 있겠다.

中央教育研究所의 調查研究에 의하면 「指導란 指導받는 이로 하여금 目標를 세우고 다시 그것을 이루는데 알맞은 手段을 찾도록 도와주는 活動」⁵⁸⁾으로 定義하고 있는데, 이를 보면 指導란 그 自體가 目的이 아니고 세워진 目的을 達成하도록 돕는 手段임을 알 수 있다.

58) 成來運·金海玉, 「學校教育의 指導者 및 指導力」, 調查研究(서울:中央教育研究所, 1955), pp. 31 ~ 32.

指導란 사람과 사람과의 相互作用으로써 集團의 目的을 設定하고 이것을 達成하는 手段으로 集團員 個個人의 能力을 最大限으로 綜合하는데 奉仕하는 能力이며, 또한 바른일을 適時에 가장 正確한 方法으로 해내며 希望과 自身을 갖고 繼續적으로 努力하는 活動이라고 말할 수 있겠다.

그러나, 獎學의 理論과 獎學指導의 實踐을 調和시키는 能力없이는 그 獎學技術은 信賴할 수 없는 것이 되고 말기 때문에 指導와 獎學行政에는 基本的 原理가 確立되어 있어야 한다. 獎學指導의 原理에도 觀點에 따라 學者간에 見解의 差異가 있다.

Melchor는 獎學指導의 五大 基本原理를 ① 態도의 原理 ② 創造의 原理 ③ 協力の 原理 ④ 科學性的 原理 ⑤ 效果的 原理⁵⁹⁾를 들고 있다.

Ayer와 Peckham은 指導行政의 基本原理로서 ① 協同의 原理 ② 指導의 原理 ③ 計劃의 原理 ④ 統合의 原理 ⑤ 創意性的 原理 ⑥ 融通性的 原理 ⑦ 思慮의 原理 ⑧ 地域社會 orientation의 原理 ⑨ 客觀性的 原理 ⑩ 評價의 原理⁶⁰⁾ 등을 提示하고 있다.

또 Briggs와 Justman은 具體的인 指導의 原理를 ① 消極的 原理—「해서는 안될 原理」 ② 積極的 原理—「훌륭한 指導의 特徵」으로 나누어 說明하였다.⁶¹⁾

以上에서 살펴본 學者들의 指導의 原理들을 分析하여 獎學指導의 原理를 抽出하여 보면 다음과 같다.

- ① 獎學指導는 民主的이어야 한다.
- ② 獎學指導는 協同的 體制에서 이루어져야 한다.
- ③ 獎學指導는 人性과 人性間의 相異點을 尊重해야 한다.
- ④ 獎學指導는 教師가 成長할 수 있게 指導되어야 한다.
- ⑤ 獎學指導는 科學的이며 經驗的이어야 한다.
- ⑥ 獎學指導는 創造的이어야 한다.
- ⑦ 獎學指導는 專門的이어야 한다.
- ⑧ 獎學指導는 教授 學習狀況 (teaching-learning situation)의 必要에 의하여 그 方法이 決定되어야 한다.

59) Melchor, W. T., *Instructional Supervision*, (Boston D.C: Heath & cc., 1950), pp. 27 ~ 31.

60) Ayer, F. C. and Peckham, D. R., *Check List for Planning and Appraising Supervision*, (Austine; The steck publishing co., 1948), pp. 152.

61) 白賢基, 前掲書, pp. 158 ~ 170. 에서 引用한 Briggs, T. H. and Justman, J., 의 *Improving Instruction through Supervision* (N. Y: McMillan co., 1952). 再引用

⑨ 獎學指導는 客觀的이며 嚴正한 自己評價를 해야 한다.

結論的으로 말해서, 民主的 獎學과 教育의 發軔을 위해서는 集團的 過程을 基本으로 하여 人間과 社會에 이바지할 수 있도록 兒童과 教師의 成長 發展을 돕는 漸進的이고 繼續的인 獎學指導가 建設的이며 創造的・民主的으로 이루어져야 한다는 것이다.

2. 獎學指導의 形態와 技術

獎學指導者가 그 임무를 수행하는 方法과 形態는 獎學指導者 面에서 ① 獨裁的 形態 ② 擬似民主的 形態 ③ 民主的 形態로 나누고,⁶²⁾ 指導類型面에서는 ① 強權發動的 型 (集團위에서 行하는 방식) ② 約定的 溫定的 型 (集團을 위해서 일하는 방식) ③ 同行的 指導型 (集團속에서 行하는 방식)으로 分類하며,⁶³⁾ 實施方法 面에서는 ① 獨裁的 形態 ② 監督的 形態 ③ 協同民主的 形態 ④ 招請的 形態 ⑤ 科學的 形態 ⑥ 創造的 形態 등으로 구분할 수 있겠다.

이 가운데서 獎學指導面에는 民主的 形態가 要求되는 것은 再論의 여지가 없다. 指導類型面에서는 強權發動的 型은 非民主的 方式이며, 約定的 溫情的 指導型은 教職者 相互間의 信賴를 감소하는 결과를 가져오고, 指導面에서는 皮相的으로 行하는 結果가 되어 教師의 創意的 自立性을 缺하는 指導方式이므로 別로 바람직 하다고 볼 수 없다. 여기에 대해 同行的 指導型 (集團속에서 일하는 방식)은 集團의 目的을 共同으로 樹立하여 教師와 指導者가 함께 目的을 達成하기 위해 힘쓰는 方式이라 할 수 있다.

Merei의 「作業同志로서 받아 들여지는 指導者만이 集團의 方向과 目的들에 關한 最大의 影響을 나타낼 수 있다」⁶⁴⁾는 말은 指導者가 모름지기 集團의 한 構成員으로 受容되어 教師와 동등한 자리에 서게 될때 올바른 指導의 機能을 發揮할 수 있음을 보여주고 있다 하겠다. 따라서 同行的 指導型은 가장 民主的이고 協助的인 方法으로써 教師의 活動에 있어 各自가 自己能力을 充分히 發揮할 수 있는 形態로 가장 바람직하다. 實施方法面에서는 獨裁的 形態, 監督的 形態에서 보다 發展된 協同-民主的 形態와 招請的 形態 및 科學的 創造的 形態를 要求하게 되었음은 當然한 일이라 하겠다.

또, 獎學指導의 形態는 獎學觀의 變化와 緊密한 關係를 가지고 있으므로 過去의 獎學과 現代의 獎學을 區分 比較해 봄으로써 <圖表 9 參照> 바람직한 民主的 獎學指導가 어

62) Reeder, E. H., *Supervision in the Elementary school*, (Boston; Houghton Mifflin co., 1953), pp. 113 ~ 133.

63) 金鳳守, 學校行政, (서울, 學文社 1975). p. 134.

64) Merei, F., *Group Leadership and Instruction Organization*, Human Relation Vol. 2. (1949), pp. 23 ~ 29.

면 것인지를 確實하게 할 수 있겠다. 65)

區分 要素	過 去 的 獎 學	現 代 的 獎 學
① 形態	장학지 시대로 실천하고 있는가를 査察	研究와 分析爲主의 獎學
② 對象	教師의 근무태도, 학습지도방법 교실관리만이 對象이 된다.	教育目標, 材料, 方法, 教師, 學生 環境등 一切가 대상이 된다.
③ 目的	教師의 勤務評定	教育의 改善, 進歩
④ 方法	權威的 一方的 命令 形式	現場問題를 中心으로 協力的
⑤ 技術	訓示的 批評에 그친다.	여러가지 方法과 技術이 使用된다.
⑥ 計劃	無計劃的 形式的이다.	組織的 計劃的이다.
⑦ 範圍	視察者 한사람의 行動에 그친다.	現場의 教師, 專門家등 여러 사람이 協力한다.

〈圖表 9〉 新·舊 獎學의 比較

지금까지 獎學指導의 形態에 대해 살펴 보았다. 그러나 아무리 民主的이고 바람직한 獎學指導의 形態라 할지라도 獎學을 擔當한 獎學指導者의 態度가 非民主的인 姿勞를 취한다면 獎學의 效率性은 크게 감소하리라 여겨진다. 따라서 獎學의 形態 못지않게 獎學 擔當者의 態度가 중요하다. 이에 文敎部에서는 다음과 같이 獎學擔當者의 基本態度를 밝히 獎學指導者들의 行動指標를 提示하고 있다. 66)

- ① 透徹한 國家觀과 民主的인 教育觀 確立
- ② 더욱 바람직한 人間關係 形成
- ③ 指導에 앞서 自己成長
- ④ 教師와 學生의 成長發達을 助長하는 使命意識
- ⑤ 항상 建設的이며 創意的인 活動
- ⑥ 現實的이고 具體的이며 示範的 活動으로 問題解決
- ⑦ 漸進的이며 繼續的인 活動을 통한 所期의 成果期約
- ⑧ 獎學活動에 있어서 集團的인 過程 尊重
- ⑨ 最大의 時間을 教師와 學生을 위해서 奉仕
- ⑩ 客觀的 方法에 의하여 獎學을 評價한다.

65) 教育科学社(編), 教育学大辞典, (서울:教育科学社, 1974), p. 820.

66) 文敎部(編), 1966年度 獎學資料, (서울;文敎部, 1966), p.115.

또, 文敎部에서는 獎學擔當者의 職能을 다음과 같이 強調하여 밝혀놓고 있다.⁶⁷⁾

① 우리는 敎育監(長)을 補佐하고 學校長을 도와, 學校敎育의 目標設定 및 評價를 하여야 한다.

② 우리는 말은 分野의 敎授를 評價함은 勿論, 學校內外의 모든 活動에 관해 敎育監(長)과 學校長에게 助言해야 한다.

③ 우리는 兒童·學生의 學習經驗을 풍부하게 하기 위하여 專門分野別로 必要 敎材를 評價하고 學校長이 選擇할 때 助言하는 役割을 하여야 할 것이다.

④ 우리는 現職敎育을 發展시키기 위하여 不斷히 學校長과 敎師와 協力을 하여야 할 것이다.

⑤ 우리는 自我 向上에 有意하여 一線敎師의 向上改善에 指導의 役割을 다 하여야 할 것 등이다.

이렇게 文敎部가 提示해 놓은대로 獎學指導者가 行하여 준다면 民主的 獎學을 指向하는 우리나라의 獎學行政이 바람직하게 具現될 수 있으리라 믿어진다.

그리고 獎學指導者는 效率的인 獎學指導를 하기 위해서 學習指導의 技術은 물론 獎學指導의 實際에 관한 技術에도 能熟해야 한다. 그러므로 獎學指導者는 다음과 같은 問題 즉,

① 獎學指導者의 位置

가. 問題解決의 共同參與者

나. 專門的 知識 技術의 提供者

다. 相談者

② 獎學指導者의 課題

가. 敎員의 士氣昂揚

나. 難題의 解決

다. 現實態의 改善

라. 敎育 program 의 作成 및 參與

③ 獎學指導者의 態度

가. 敎師의 安全感

나. 敎師의 能力感

다. 公正한 評價의 態度 등을 항상 염두에 두어야 한다.

Wiles 는 獎學擔當者의 技術을 처음에는 (1950年代) ① 指導性 ② 人間關係 ③ 集團過程 ④ 人事管理 ⑤ 評價로 말하였으나, 1960年代에는 다시 ① 指導力 ② 融和團

67) 文敎部(編), 1969年度 獎學資料, (서울: 새한文芸社, 1970). p. 10.

結 ③ 意思疏通 ④ 意思決定 過程에의 參與등 4가지로 訂正 要約하고 있다. 그 밖에도 獎學指導 實際의 技術인 學校訪問, 研究授業, 會談, 現職教育, 研究集會 및 地域社會 關係人에 대한 모든 技術이 要請된다.

여기에서는 獎學指導의 技術 中에서 前述한 指導力과 意思疎通 및 後述할 人間關係를 제외한 集團過程과 意思決定에의 參與 및 評價에 대해 간략히 살펴보기로 한다.

集團過程의 技術은 獎學指導者가 教職員들이 協同的으로 일할 수 있는 環境을 發展시키는 技術을 말한다. 集團이란 ① 多數의 사람 ② 共同의 目的 ③ 相互關係 ④ 指導性을 媒介로 해서 이루어지는 集團 혹은 群을 뜻하며, 集團過程은 어떤 集團이 共同目標을 수행하는데 있어서 나타나는 集團行動을 말하는 것이다. 集團의 機能에는 ① 集團目標의 實現에 關係되는 機能과, ② 集團 成員의 個人的 機能으로 나눌 수 있으며, 前者는 能率을 基本概念으로 하여 Leadership의 受容을 體制化하는 作用이고, 後者는 個人的 所屬感 安全感 등을 中心으로 하며 兩者는 相互作用의 關係가 있다. 이 關係가 集團의 性格을 規定지워주는 位置가 된다. 이러한 意味에서 「集團過程은 集團目標 혹은 理念을 行動化하는 活動이요 集團過程의 目的은 集團의 生産性에 있다고 볼 수 있다.⁶⁸⁾

集團活動은 그의 內容이 되는 集團討議 集團思考, 集團決定, 集團評價 등을 現實的 目標로 삼아야한다. 그리고 集團過程의 特質로는 ① 民主的 분위기 ② 自由參加 ③ 協力 ④ 成員간의 相互作用 ⑤ 目標設定 ⑥ 構成員의 變化性 ⑦ 우리의 中心意識 등이 된다고 한다.

意思決定 過程에의 參與 技術은 獎學擔當者들이 教育의 諸問題에 關한 決定을 할 때 教師들의 意思를 積極的으로 반영시킬 수 있는 方案을 모색하는 技術을 말한다. 意思決定은 決定에 도달하는 過程이요, 一般的인 事件이 아닌 繼續的이고 力動的인 過程으로서 Griffiths의 「意思決定은 組織의 심장이요, 行政의 過程으로서 深思熟考한 後에 到達되는 結論이다」⁶⁹⁾라고 한 바와 같이 하나의 目的을 達成하기 위해서 두개 以上の 擇一的手段을 選擇하는 論理的 過程이라고 말할 수 있겠다.

意思決定의 過程은 대체적으로 ① 問題認識段階 ② 情報蒐集 및 分析段階 ③ 代案의 作成과 評價의 段階 ④ 代案의 選擇段階 등으로 나누어 볼 수 있으며⁷⁰⁾ 教師들은 意思決定의 過程에 參與함으로써 所屬感和 安全感를 질게 느끼게 될뿐 아니라 自身の 意思

68) McKean, R.C. and Mills, H.H., *The Supervision*. (The Center for Applied Research in Education, Inc., 1964), p. 53.

69) Griffiths, D.E., *Administrative Theory*, (N.Y.; Appleton-Century Crafts, Inc., 1959), p. 75.

70) 韓國 教育行政學 硏究會 (編), 前掲書, p. 235.

를 積極的으로 反影시킬 機會를 가지게 됨으로써 組織에 대한 滿足感과 成就感이 높아져 自我實現 및 自己成長을 가져올 수 있으므로 이 意思決定 過程에의 參與技術은 대단히 重要的 意味를 갖게 되는 것이다.

評價의 技術은 獎學指導者 自身이 評價의 節次를 능숙하게 알고 使用할 때 教師들을 한층 총명한 判斷에 이르게 하고 教師의 活動을 正常的으로 成長시킬 수 있는 技術을 意味한다.

授業改善을 위한 評價의 原則으로는 ① 포괄적 ② 협동적 ③ 타당한 기준 ④ 진단적 ⑤ 계속적 ⑥ 기능적이어야 한다는 것 등이 있다.⁷¹⁾ 그리고 獎學指導者는 教育活動이나 教師에 대한 客觀的이고 嚴正한 評價도 重要하지만 그에 앞서 自己自身에 대한 評價에 힘을 쓰는 것이 더욱 중요하고 바람직하다. 왜냐하면 評價者 自身도 自己評價와 反省을 不斷하게 계속하여야만 自己成長을 도모할 수 있으며 내가 먼저 모든 條件을 갖춘 뒤에 남을 評價하는 態도와 姿勢가 더없이 所重하고 바람직하기 때문이다.

3. 獎學指導者와 人間關係

人間은 누구나 組織속에서 살고 있다. 그리고 그 組織속에는 어떤 形態이든지 人間關係가 內在하며, 이러한 人間關係는 그 組織의 目的達成에 影響을 미치는 重要的 要素로 作用한다. 이를테면, 共同目標을 追求하기 위해 한 集團內에서 일하는 사람들이 서로 信賴하고 協助하는 善意의 人間關係속에서 그들의 課業을 遂行할 때 그 組織의 能率은 向上될 수 있는 것이며, 그 反面에 서로 猜忌하고 不和와 反目이 심한 人間關係 속에서는 組織의 能率은 必然的으로 低下를 가져오게 된다.

學校組織은 教師와 學生으로 構成된 集團이므로 人間關係는 중요한 의의를 가지며 따라서 教育行政에 있어서도 人間關係의 우열이 獎學指導의 成敗를 가능하다고 봐도 過言은 아닐 것이다. 人間을 對象으로 人間을 위하는 人間의 일인 教育에서 人間教育을 擔當하고 있는 教師는 獎學擔當者로 부터 人間의 側面에서 바르게 理解되어야 教師도 兒童 學生을 바르게 보아 教育의 人間形成에 이바지 할 수 있을 것이다. 이것은 教育行政에 있어서 人間을 어떻게 理解하느냐에 따라 教育의 體制나 方法 內容등이 달라질 수 있다⁷²⁾ 는 觀點에서 볼때 대단히 重要的 問題가 아닐 수 없다.

人間關係란 「사람과 사람의 관계 卽, 組織內에서 이루어지는 모든 形態의 人間相互作用關係」⁷³⁾ 를 일컫는 通俗的 意味와 産業社會學에서 使用되는 人間關係로 나누어 區分

71) 金鳳守, 前掲書, p. 140.

72) 李奎浩, 人間の 社會化와 社會의 人間化, (서울:培英社, 1974), p. 200.

73) 韓國 教育行政學 硏究會(編), 前掲書, p. 305.

할 수가 있다. 여기에서 産業社會學에서 사용되는 인간관계는 다시 ① 技術上의 人間關係 ② 制度上의 人間關係 ③ 自生의 人間關係(非公式的, 人格的 人間關係)로 나눌 수 있다. 74)

이러한 人間關係는 學校現場에서 어떠한 形態로 나타나는 가에 대해 白賢基는, 다음과 같이 說明하고 있다.

① 非生産的 人間關係—非生産的 方法으로 人和를 期함

② 逆코스的 人間關係—獨裁的 方法으로 人間關係 조성

③ 他律的 人間關係—學校外的 勢力을 利用한 人間關係 形成

④ 構案的 人間關係—教師의 취미나 職務를 中心으로 人和를 期함

⑤ 問題解決力, 力動的인 人間關係—教師가 學校現場에서 當面하는 問題들을 解決하기 위해 協助하고 共同意識을 느낌으로써 두터운 人間關係를 갖게되는 民主的 建設的인 方法으로서 적당한데, 構案的 人間關係와 함께 教育行政에서 要求되는 人間關係이다. 75)

Griffiths는 教育行政에 있어서 獎學擔當者가 造成해야 할 훌륭한 人間關係의 基本的 바탕은 善意, 相互尊重 및 教師 個個人的 尊嚴성과 價値에 대한 信賴라고 強調하고 원만한 人間關係의 要件으로 ① 適正한 動機誘發 ② 客觀的인 狀況 理解 ③ 正確한 意思 疎通 ④ 民主的 權力構造 ⑤ 合理的인 權威 ⑥ 高度로 昂揚된 士氣 ⑦ 力動的이며 效果的인 集團 力學 ⑧ 民主的이며 合理的인 意思決定의 機能 ⑨ 民主的 指導性을 들 고 있다. 76)

오늘날 高度로 발달한 組織社會에서 民主的 指導者가 當面한 가장 큰 問題는 組織 成員 個個人的 慾求를 最大限으로 滿足시키면서 集團 全體의 利益을 保護함과 同時에 指導者가 個人的 慾望과 抱負를 滿足시키는 일이다. 이러한 課題를 解決하기 위해서는 먼저 組織속에서의 人間理解가 先行되어야 하며 이와 밀바탕은 相互尊重과 信賴의 精神이 기본 조건으로 되어 있어야 한다. 教育行政에 있어서, 獎學 當事者의 立場에서 볼때 組織은 하나의 慾求充足의 手段이라는 것을 獎學指導者가 認識해야 할 것이다.

그러므로 組織에서의 人間の 理解는 人間の 慾求와 關聯지어 考察해야만 한다. 77)

74) 安載輪, 中等教員의 人間關係研究(高麗大學校 教育大學院, 碩士學位論文, 1971), pp. 15~23.

75) 白賢基, 前掲書, pp. 193~196.

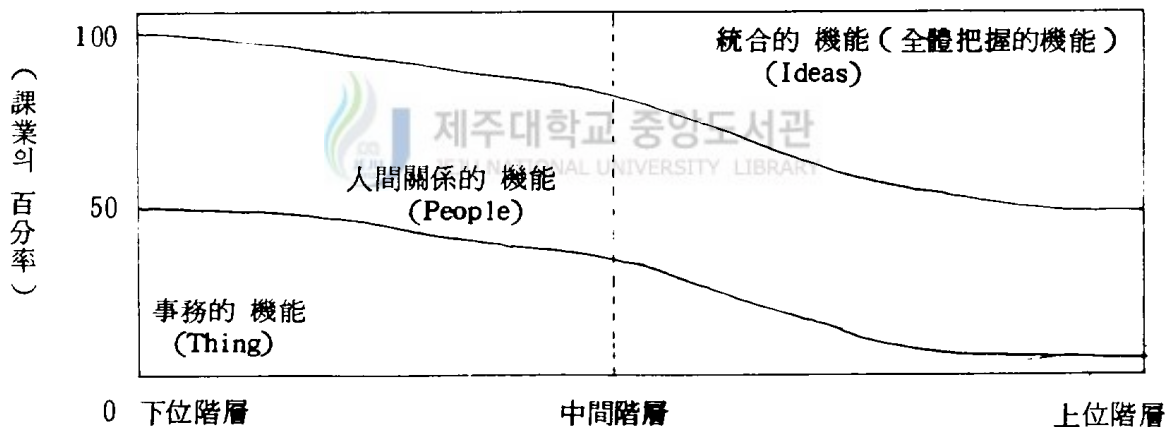
76) Griffiths, D.E., *Human Relation in School Administration*, (New York; Appleton-Century Crafts, 1956), p. 17.

77) 人間關係와 慾求에 關한 諸理論으로는 白賢基의 「人間の 基本慾求(① 承認 ② 成就 ③ 愛情 ④ 安全感 ⑤ 所屬感의 慾求)」와 Maslow, A.:H의 「慾求位階理論」, Herzberg, F.의 「動機衛生理論」, McGregor, D.의 「X·Y理論」 및 Argyris, C.의 「未熟·成熟 理論」등이 있다.

Getzels는 社會的 行動模型에서 "組織的 側面"과 "役割"만을 강조한다면 教師 個人의 인간성은 상실되기 쉬우므로 學校組織의 目標과 教師個人的 目標와의 合致度가 높도록 獎學擔當者가 努力해야 함을 지적하고 있다. 78) 또 Argyris는 集團과 個人的 問題에서 個人的 慾求에 더 着점을 두고 있고, Herzberg는 生産目的보다 個人的 慾求에 더 關心을 두는 從業員 中心 監督이 더욱 成功的이라고 하였다. 79) 이와같이 人間의 慾求와 組織의 目的達成이 대단히 密接한 關係가 있다고 보아질 때 指導者는 人和團結을 위하여 教職活動을 하는 教師들의 認定感, 機會感, 所屬感, 安全感을 充足시키기 위하여 꾸준한 努力을 하여야 한다.

한편, Katz는 三技能 接近(the three skills approach) 方法으로 行政家가 課業을 遂行하는데 必要한 基本的 機能은 行政家の 責任水準에 따라 다르다고 밝히고 있다.

이에 의하면 <圖表 10 參照> 獎學指導者는 教育行政組織上 中·上位 階層으로서 그 責任水準에 따라 人間關係 機能과 統合的(全體把握的) 機能이 강조되고 있음을 보여주고 있어 獎學指導者에게 있어서 人間關係 技術이 얼마나 중요한 지를 쉽게 알 수 있다.



<圖表 10> 行政家の 責任水準과 課業遂行技術과의 關係

그리고 Wiles와 朴容憲은 人間關係에 關해 다음과 같이 公式圖를 提示하고 있는데, 특히 朴容憲은 私的 人間關係面에서의 教師의 非形式的 役割이 상당한 비중을 차지하고 있음을 重要시 하고 있다. 80)

78) Getzels, J.W., *Administration as a Social Process*, (Chicago; University of Chicago, 1958), pp.150 ~ 168.

79) Argyris, C., *Personality and Organization; the conflict between system and the individual* (New York; Harper, 1970)

Herzberg, F., et, al. *The motivation to work*, 2nd (ed), (N.Y; John Willey & Sons, 1959), p.10.

80) Wiles, K., *op.cit.*, p.106

朴容憲, 前掲書, p.119

- 圓滿한 人間關係形成 (Wiles, K.) = { 自己改善을 위한 自我의 確立
+ 他人의 價値에 대한 信任
+ 他人의 慾望과 感情의 尊重
- 行政效能의 向上 (朴容憲) = 課業+役割(公的人間關係)+士氣(私的人間關係)

이상에서 살펴본 바와 같이 人間에 의한, 人間을 위한 人間の 組織體로서의 教育組織에 있어서는 教育目的을 效率的으로 達成하기 위한 獎學當事者間的 圓滿한 人間關係의 造成이 무엇보다 重視되어야겠다.

4. 獎學指導 過程上的 諸問題

個人과 集團의 行爲에는 程度의 差異는 있겠지만 理論과 實際의 實踐過程(現實) 사이에 恒常 틈이 存在하기 마련이다. 그 틈이 크면 클수록 行爲에 대해 人間이 느끼는 갈등은 점점 더 커진다. 教師들의 教育行爲에 대해 指導 助言해주는 獎學에 있어서도 理論과 現實의 乖離는 크다. 實際的인 例를 들어 본다면, 理論的으로는 獎學指導를 담당하고 있는 獎學士의 責任은 다음과 같다.

- ① 教育計劃 部面에 대한 指導性, 感化力, 管理등을 改善, 向上시키는 責任
- ② 教師 및 學生들의 계속적인 成長을 增進시킬 諸般 評價技術의 創案 責任
- ③ 恐怖心, 수취심을 갖지 않는 教育的 분위기를 계속적으로 造成할 責任
- ④ 모든 集團을 活動시킬 責任
- ⑤ 教師가 自由롭게 대할 수 있고 배울 수 있는 분위기를 造成할 責任
- ⑥ 教師들이 兒童의 完全한 發達을 위하여 各 部面의 知識을 統合하는 方法을 배울 수 있는 環境을 만드는 責任등이다. 81)

그렇지만 現實的으로는 教育現場에서 獎學士들이 이러한 責任을 올바르게 수행하고 있으나 하는 점에는 의문을 提起하지 않을 수 없다.

이러한 事實은 이미 發表된 先行 研究에서도 指摘되고 있으며, 또 이렇게 獎學指導의 理論과 現實에서 乖離가 생기는 根本的 理由는 우리나라 教育與件의 未備와 獎學에 대한 役割知覺과 期待의 差異, 獎學에 대한 受容性 問題, 獎學擔當者 및 教師 自身들의 問題, 그리고 社會的 背景등 實로 多樣한 問題點들에 그 責任이 있다고 보아야 할 것이다.

따라서 實際 獎學指導 過程上에서 惹起되는 문제점들을 根源的으로 解決하기 위한 모

81) 白賢基, 前掲書, pp.174 ~ 178.

색으로 獎學指導過程上에서 提起되고 있는 問題點들을 先行 研究에서 살펴보면 다음과 같다.

朱三煥은 教師들이 獎學에 대해 否定的으로 知覺하는 原因으로 ① 理論과 現實의 差 ② 獎學의 管理行政化 ③ 獎學擔當者의 직무부담과다 ④ 獎學擔當者의 資質不足을 들고 있고,⁸²⁾ 梁星雲은 獎學指導 以前에 人間理解와 人間的 接觸이 우선되어야 함을 강조하고 있다.⁸³⁾

申重均은 知覺의 差異로 인하여 獎學士는 역할 갈등을 느끼고 있어 獎學機能 수행에 문제성을 가지고 있다고 보았고,⁸⁴⁾ 金潤衡은 대부분의 獎學士들이 報酬와 勤務條件등의 理由로 獎學職에 愛着을 갖지 못하고 있으며, 過多한 雜務등으로 職務로 因한 피로와 긴장감을 거의 느끼고 있다고 獎學職의 어려움을 報告하고 있다.⁸⁵⁾

金世中은 대다수의 教師가 감독을 받는 느낌으로 장학사를 대하고 있으며, 獎學士를 만났을 때 親密感을 느끼지 못한다고 獎學士와 教師間의 人間的 交流와 Communication 이 원활하지 못함을 지적하고 있으며,⁸⁶⁾ 洪厚植은 우리나라의 獎學의 現實은 全般的으로 獎學內容의 部面이나 一線 教師의 諸條件에 拘碍됨 없이 規範에서 보통이하의 否定的 狀態로 乖離를 보이는 상당한 差異를 보여주고 있다고 말하고 있다.⁸⁷⁾

한편, 白賢基는 우리나라의 獎學指導過程에서 나타나는 問題點으로,

- ① 獎學을 民主化하는 問題
- ② 獎學組織을 機能化하는 問題
- ③ 指導助言의 現場 中心化 問題
- ④ 獎學의 調查 研究化의 問題등을 열거하고 있다.⁸⁸⁾

以上에서 살펴본 獎學指導上의 諸問題點들을 綜合하여 보면,

- ① 獎學에 대한 知覺의 差異를 줄이기 위해 獎學機能을 強化하는 問題
- ② 獎學組織을 機能化하기 위한 獎學職의 專門性과 獨立性 確保問題
- ③ 獎學指導者와 教師들간에 人間

82) 朱三煥, 「人間化 側面에서 본 獎學에 대한 教師들의 知覺反應」, 教育學研究, Vol. 15, (서울: 한국교육학회, 1977), pp.42~49.

83) 梁星雲, 前掲書, pp.234~237.

84) 申重均, 獎學行政 組織에 關한 一研究 (高麗大學校 教育大學院 碩士論文, 1974), p.45.

85) 金潤衡, 獎學士의 適正 職務負擔에 關한 分析的 研究, (延世大學校 教育大學院 碩士學位論文, 1974), pp.52~53.

86) 金世中, 獎學士의 指導行爲와 獎學效果에 關한 研究, (啓明大學 教育大學院 碩士論文, 1973), pp.63~64.

87) 洪厚植, 獎學의 規範과 韓國 獎學現實과의 差에 關한 研究, (延世大學校 教育大學院 碩士論文, 1974), p.74.

88) 白賢基, 前掲書, pp.390~396.

關係와 意思疏通의 圓滑을 도모하는 問題 ④ 獎學技術의 向上問題 등으로 大別할 수가 있다. 이러한 問題點들을 計劃적으로 果敢하게 改善하여 獎學의 理論的 規範과 獎學指導 過程上的 現實이 거의 一致될 수 있도록 獎學行政을 구현하는 것이 時急한 問題라 할 수 있겠다.

5. 바람직한 獎學指導者像

教育現場에서 教師들이 眞正으로 願하고 있는 獎學指導者, 教育行政 組織에서 教育目標 達成을 위해 獻身的으로 일할 수 있는 教育的 使命感이 透徹한 獎學指導者, 이러한 獎學指導者가 眞實로 바람직하고 우리가 渴望하는 獎學指導者인 바 研究者는 先行研究와 文獻研究를 통해 바람직한 獎學指導者像을 모색해 보고자 한다.

徐廷周는 원만한 人間關係를 樹立하기 위한 獎學指導者의 條件을 다음과 같이 提示하고 있다.

- ① 선봉자로서의 獎學姿勢를 갖는 獎學士
- ② 充分한 意思疏通의 機會를 提供하는 獎學士
- ③ 기쁨을 傳해주는 獎學士
- ④ 教師를 아끼고 보살피며, 教師의 앞길을 열어주는 獎學士
- ⑤ 公正한 人事處理를 하는 獎學士⁸⁹⁾

崔寧圭는 獎學擔當者의 態度를 「배우고 指導하고 一線의 소리를 들으려고 애쓰며, 바람직한 人間關係形成에 努力하고 校內 獎學을 장려하며, 確認行政과 面對面의 指導, 教師에게 負擔을 주지않는 指導와 함께 指導에 앞선 自己指導부터 앞세워야 한다」⁹⁰⁾ 는 점을 지적하고 있다.

梁星雲은 一線教師가 바라는 獎學指導의 方向을

- ① 教職員과의 自由스러운 意思疏通, 親切한 相談, 一線의 소리에 귀를 기울이는 獎學
- ② 充實한 獎學內容과 一貫性 있는 指導助言
- ③ 理論보다 實踐, 抽象보다 具體的인 示範을 보이는 獎學
- ④ 教育目標 達成을 위한 教育的 本質的인 面을 重視하는 獎學
- ⑤ 밝고 明朗한 人事管理와 原則에 입각한 公正한 人事處理
- ⑥ 社會的 地位를 尊重하고 教職員의 士氣를 고무시키며 意慾的 教育活動을 助長하는

獎學

89) 徐廷周, 「教師와 獎學士의 人間關係 十章」, 教育研究, 3 권, 6 호(1970.6), pp.90 ~ 93.

90) 崔寧圭, 「내가 指向하는 獎學態度」, 教育研究, 3 권, 6 호(1970.6), pp.94 ~ 96.

⑦ 個人的 長技를 認定하고 社會的 進出을 先導해주는 獎學指導者라고 제시하고 있다.⁹¹⁾

韓龍國은 現場獎學에 임하는 獎學擔當者의 基本態度를 ① 民主的인 獎學觀의 實踐 ② 바람직한 人間關係形成 ③ 自己成長 ④ 獎學의 使命自覺 ⑤ 現場 獎學의 現實的·具體的·示範的 活動에 依한 問題解決 ⑥ 教育을 위한 切實한 問題의 探究 및 解決 ⑦ 建設的·創意的 獎學活動 ⑧ 集團過程의 重視 ⑨ 客觀的 方法에 依한 評價 ⑩ 教師의 慾求 充足 등으로 보고 있다.⁹²⁾

한편, 申淳甲은 獎學指導는 管理行政과 같이 非人格的·法規的인 것이 아니고 어디까지나 人間的이고 人格的인 接觸이 核心이 되어야 한다는 前提를 하면서 獎學指導者의 資質을 多樣하게 여러 側面에서 밝히고 있다.

(1) 教育觀에 關한 面

- (가) 透徹한 教育觀 教育者로서의 信念과 금지 (나) 教育愛
- (다) 創意的이며 未來指向的

(2) 教職的 勤務에 關한 面

- (가) 責任感 (나) 創意性 ((다) 公正性, (라) 人格的 權威 (마) 誠實性
- (바) 合理的 判斷力 (사) 正確性 (ㅇ) 迅速性

(3) 教養面에 關한 面

- (가) 專門性 (나) 진진한 思想 (다) 高尚한 趣味 (라) 優秀한 特技 (마) 常識
- (바) 指導力

(4) 社會性에 關한 面

- (가) 동료간의 信望 (나) 禮儀凡節 (다) 겸허한 자세

(5) 性格에 關한 面

- (가) 人情味 (나) 安靜感 (다) 自制心 (라) 志操 (마) 誠實兼白 (바) 自律性

(6) 身體 및 容儀에 關한 面

- (가) 健全 (나) 健康 (다) 단정한 용모와 자태 (라) 好感 (마) 品位
- (바) 명료한 言語⁹³⁾

그리고 1978 年에 「새교육」社가 實施한 獎學指導에 대한 意見調查에 의하면,

① 獎學士는 指導能力이 풍부하며 一線教師의 高층을 理解하고 指導할 수 있는 사람이
라야 한다.

91) 梁星雲, 前掲書, pp.234 ~ 237.

92) 韓龍國, 「現場 獎學의 基本態度」, 教育研究, 8 권, 5 호(1975.5), pp.40 ~ 42.

93) 申淳甲, 「獎學士의 資質論」, 教育研究, 8 권, 5 호(1975.5), pp.47 ~ 48.

② 獎學士는 참된 民主思潮를 指向할 수 있는 教育家로서 教育의 目標와 學校의 特別한 意義와 責任을 認識하는 사람이어야 한다.

③ 獎學士는 教育目的을 達成하기 위한 眞實한 協助者라는 立場에서 대해 주어야 한다.

④ 獎學士는 적절한 自尊心과 自己反省을 잊지않는 온후한 性格이 必要하며, 人間味와 親密感속에서 接觸이 이루어져야 한다.

⑤ 獎學士는 엄연히 行政家와 區別되며 참다운 指導助言者라야 한다.

⑥ 獎學士는 事務에만 얽매이지 말고 實質的인 學校事情 및 教師들의 事情을 알아서 거기에 알맞는 일을 해야한다는 等の 期待를 一線 教師들이 獎學士에게 하고 있음을 보여주고 있다.⁹⁴⁾

또, 金炳斗는 教師가 獎學士에게 하고 싶은 말을 分析하여 그 結果를 ① 親密한 人間關係 유지 ② 효율적인 장학방법 모색 ③ 권위적 장학태도 止揚 ④ 公正한 人事行政 ⑤ 教師의 고충과 要望 把握指導 ⑥ 學習指導에 치중된 指導와 助言 ⑦ 獎學士의 專門的 資質向上의 順位로 나타내고 있다.⁹⁵⁾

以上에서 살펴본 바와 같이 現代의 民主主義 教育에 있어서 教育發展의 선봉적 役割을 遂行하고 있는 獎學指導者는 그 資質이 多樣하게 要求되고 있을 뿐만 아니라 教育現場에서 教師들이 獎學指導者에게 거는 期待 또한 대단히 크다. 研究者는 諸研究들을 綜合하여 바람직한 獎學指導者像을 다음과 같이 定立해 본다.

① 透徹한 教育觀과 民主的 獎學觀을 가지고 建設的이고 創意的인 獎學活動을 實踐하는 獎學指導者

② 教育의 本質을 重視하는 充實한 獎學內容과 一貫性있는 指導助言을 하는 獎學指導者

③ 圓滿 溫和하고 따뜻한 人間味를 바탕으로 人格的으로 바람직한 人間關係를 가질 수 있는 獎學指導者

④ 自由스러운 意思疎通의 機會를 마련해 주며 親切하게 相談에 應해주는 獎學指導者

⑤ 教職員이 된 氣分으로 一線의 소리에 귀를 기울여 教育現場의 問題를 教師와 同志의 立場으로 함께 解決하려고 努力하는 獎學指導者

⑥ 教師의 社會的 地位를 尊重하고, 士氣를 양양시키며, 慾求를 充足시켜 주기 위해 積極的 意慾으로 教育活動을 助長하는 未來 指向的인 獎學指導者

94) 새한 신문사(編), 「教師가 바라는 獎學指導者像」, 새교육, 통권 288 권, (1978.10) pp.47 ~ 49.

95) 金炳斗, 「初等教育行政의 改善을 위한 一研究」, 春川教育大學, 論文集, 第10輯, (1971年), p.105.

⑦ 獎學이 教師와 學生의 成長發達을 助長하는 使命을 가지고 있음을 自覺하여 具體的이며 示範的인 活動으로 問題를 解決하고자 하는 態度를 지닌 獎學指導者

⑧ 集團過程을 重視하며 集團의 融化를 期할 수 있는 指導力이 뛰어난 獎學指導者

⑨ 教養이 있고 常識이 풍부하며 自身の 成長을 위하여 꾸준히 研究하는 探究性을 지닌 獎學指導者

⑩ 志操가 굳고 誠實 兼白하고 精神的·肉體的으로 健康하며 教師에게 尊敬받을 수 있는 獎學指導者

結論的으로 말하여, 바람직한 獎學指導者는 人間의 尊嚴性을 具現하는 眞實한 專門的 奉仕者로서 教育의 發展的 目標을 세우고 微視的 實績보다는 巨視的이고 未來指向的인 眼目에서 참되게 指導 助言하여 教師와 學生으로 부터 尊敬과 信望을 받을 수 있는 教職 專門家가 되도록 專念해야 할 것이다.

C. 役割에 관한 諸理論

1. 役割理論

人間은 태어나면서 부터 組織된 社會體制 或은 集團에 속하게 되며 한 地位를 차지하게 된다. 人間은 自己가 차지하는 地位如何에 따라서 自己에게 期待되는 바도 달라지지만, 이에 따라 役割도 다르게 賦與된다.

集團의 機能은 各 集團員이 맡아 수행하는 役割行動을 통해서 發揮된다. 集團을 설명하는 中心의 概念으로서의 「役割」은 個人과 集團과의 關係, 集團行動, 集團員들 간의 相互作用 關係등을 가장 綜合的으로 설명할 수 있는 概念⁹⁶⁾으로서 文化人類學, 心理學, 社會學등의 綜合科學的 概念(inter-disciplinary concept)⁹⁷⁾이라고 말할 수 있다.

役割(role)의 概念을 論함에 있어 社會學者들은 地位를 中心으로, 文化人類 學者들은 規範性을 갖는 文化期待를 中心으로, 心理學者들은 自我概念을 中心으로 말하고 있다. 이를 뒷받침하여 Sarbin은 役割을 文化의 한 單位로서의 役割, 社會의 한 單位로서의 位置, 人間單位로서의 自我의 셋으로 分類하고,⁹⁸⁾ 이와 같은 重要概念 單位の 相互關係로써 役割理論의 概念體系를 세우려 하였다.

96) 朴容憲, 前掲書, p.201.

97) 姜鳳圭, 「國民學校 校長과 中學校 校長의 役割實現에 關한 比較研究」, 教育論輯, 제 4 집(延大 教育大學院, 1971), p.169.

98) Sarbin, T.R., 「 Role theory 」, in Lindzey, C.(ed), *Handbook of Social Psychology* (Reading Mass : Addison-Wesley Publishing co., 1954), pp.223 ~ 225.

役割이란 地位에 부여되는 期待에 따라 特定人이 遂行하는 行動을 말하며⁹⁹⁾ 獎學指導者나 教師들에게 부여되는 責任, 權限, 義務를 地位라 하고 그들에게 要求하는 期待가 役割이라 볼 수 있다. 地位는 義務와 權利의 單純한 結合體이며 役割은 한 地位에 대한 力動的인 面에 不過하다. 따라서, 地位에 따른 權利와 義務가 주어질 때 그 사람은 그 地位에 期待되는 役割을 遂行하게 된다. 地位없는 役割이란 있을 수 없고, 役割없는 地位도 있을 수 없게 된다. 그러므로 役割과 地位는 同一한 概念을 뜻하는 것은 아니나 分離해서 생각할 수 없는 相互 密接한 關係에 있다고 볼 수 있다.

朴容憲은 地位는 어떤 社會的 位置에 대한 一般的 期待이며, 役割은 地位를 遂行하는 特定人 個人에게 要求하는 行動的 期待로 그 期待에 따라 遂行하는 具體的인 行動을 뜻하는 概念이라고 말하고 있다.¹⁰⁰⁾

地位(status)란 「한 地位를 차지한 사람에 대해 그 位置에 相互作用하는 여러 사람이나 集團의 期待」¹⁰¹⁾라고 定義되고 있다. 또한 이 期待는 位置를 차지한 사람에 대한 다른 사람의 期待(義務)와 다른 사람에 대한 期待(權利)의 兩側面을 가진다. 이에 대해 役割은 「地位를 차지하고 있는 한 特定한 役割擔當者나 行動者에 대한 個人이나 集團의 期待」¹⁰²⁾라고 定義되었다. 例컨데 같은 地位에 있는 사람이라 할지라도 特定人이 받는 期待는 各各 다를 수가 있는데 이 特定人에 대한 役割期待를 役割이라 할 수 있겠다.

Secord는 「地位와 그 地位에 부여되는 期待」¹⁰³⁾를 綜合하여 役割이라고 定義했으나, Sarbin과 Bonner는 「어떤 特定地位를 차지하고 있는 個人이 그 地位에 부여된 期待에 따라 遂行하는 個人의 行動」¹⁰⁴⁾을 役割로 定義하였다.

Newcomb은 「地位를 수행함에 要求되는 規範的 期待」¹⁰⁵⁾를 役割이라 하였고, Lundberg는 「役割은 社會 秩序에 있어서 個人이 一定한 地位를 가지고 社會의 期待에

99) 朴容憲, 前掲書, p.208.

100) *loc. cit.*

101) 地位(Status)를 다른 말로 社會的 地位(Social position), 또는 教育社會學者나 行動科學者들은 身分(Status)이라고도 하는데 <Prichard, K.W. 教育社會學(Concept and Theories in Sociology of Education), 鄭宇鉉譯(서울: 高大出版部, 1975), p.123.> 本考에서는 地位(Status)로 使用하기도 하였다.

102) Brookover, W.H. and Gottlieb, D., *A Sociology of Education*, (New York; American book co., 1964), p.323.

103) Secord, P.F., et. al., *Social Psychology*, (New York; McGraw - Hill book co., 1964), p.459.

104) Sarbin, T.R., *OP. Cit*, p.225.

105) Newcomb, T.M., et. al., *Social Psychology*, (New York; Holt, Rinehart and Winston, 1965), pp.323 ~ 327.

맞도록 취하는 行動形式」¹⁰⁶⁾이라고 했다. Prichard는 「役割은 한 個人이 社會集團 속에서 차지하는 地位에 알맞는 職務를 수행하는 方法」¹⁰⁷⁾으로 定義하면서 役割이란 사람들이 함께 일할 수 있고 또 여러가지 任務를 수행하게 되는 社會의 力動的인 要因이 된다고 하고 있다.

또, Linton은 「地位란 어떤 社會體制內에서 어떤 特定の 個人이 어떤 期間동안 누리고 있는 位置이며, 役割은 이러한 地位를 누리고 있는 모든 사람들에 대해 社會가 期待하는 態度, 價値, 行動의 總體」¹⁰⁸⁾라고 설명하고 있다.

그리고 李中은 「役割은 社會의 어떤 地位에 있는 사람에게 社會構成員으로 부터 共通적으로 期待하는 行動類型으로서 役割의 概念에는 ① 身分的 地位 ② 地位에 關聯된 行動의 類型 ③ 期待되는 職業的 活動의 세가지 要素를 包含하게 된다」¹⁰⁹⁾고 말하고 있다.

以上の 役割에 관한 見解들을 綜合해 볼때, 役割은 人間이 社會에서 부여받은 어떤 地位에 要求되는 文化的·社會的 制度的 期待이며 그 地位를 遂行하기 위한 具體的 行動樣式이라고 볼 수 있겠다. 그러므로 이 概念을 바탕으로 獎學指導者의 役割을 定義해보면 「教育行政 組織속에서 獎學擔當者(獎學官 및 獎學士)라는 身分的 地位를 가진 사람이 수행해야 할 制度的·社會的·文化的·心理的인 行動樣式」을 말한다고 할 수 있겠다.

한편, 일단의 社會體制 理論家(Parsons, T.等)들은 行政을 過程으로 보면서 行政의 前後 關係를 社會體制로 보고 있다. 또 社會體制에서 制度나 個人이 社會的 行動을 통해 目的을 成就하려는 過程을 社會的 過程이라고 말하고 있다. 社會的 過程이란 一般적으로 社會構成員의 役割과 人性을 調和하여 社會的 行動으로 方向化하는 集團的 協力體制를 말하는데 學校社會도 하나의 制度的 社會組織體이므로 社會的 過程으로서 教育行政 體制內的 「役割理論」을 把握해 볼 수도 있겠다.

社會體制와 個人의 社會的 行動과의 關係를 分析하기 위한 理論的 模型은 Getzels 와 Guba의 「社會的 行動模型」¹¹⁰⁾이 가장 대표적이다. <圖表 11 參照>

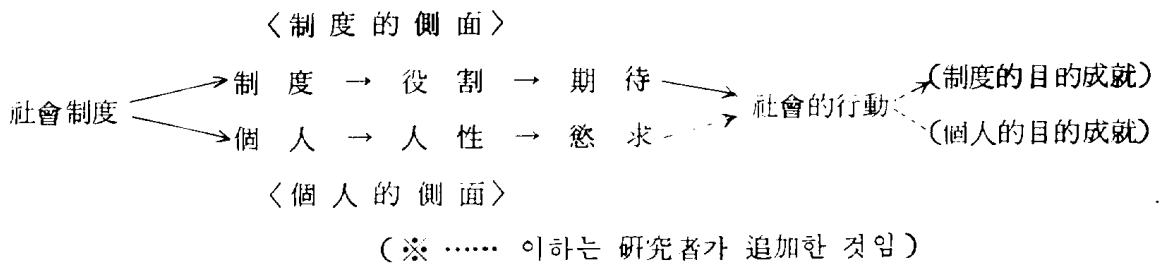
106) Lundberg, G. A., *Sociology*, (New York; Happer and Brothers, 1954), p. 243.

107) 鄭宇鉉譯, 教育社會學, (서울; 高大出版部, 1975), p. 124.

108) Linton, R., *The Cultural Background of Personality*, (London; Routledge and Kagan Paul co., 1947), pp. 41 ~ 84.

109) 李中, 現代教師論. 教育現場全書 I, (서울; 培英社, 1977), p. 221.

110) Getzels, J. W. and Guba, E. G., 「Social Behavior and the Administrative Process」, *School Review*, No 65, (1957), pp. 423 ~ 441.



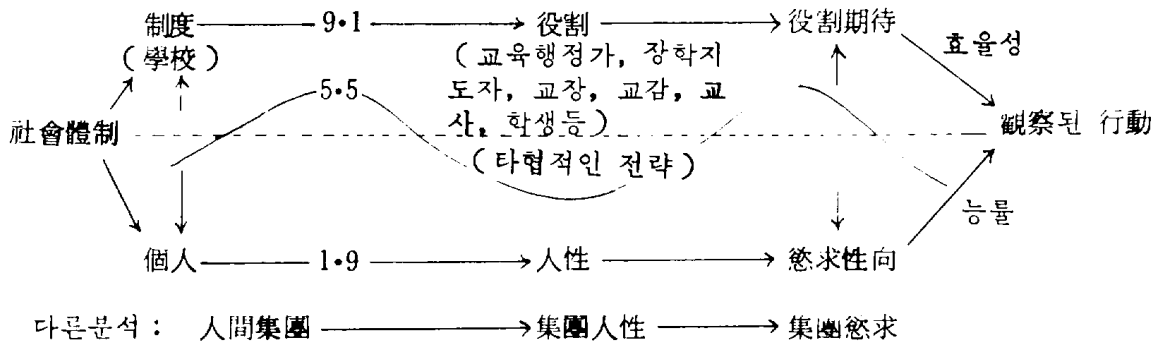
〈圖表 11〉 社會的 行動模型

○ 社會的 行動模型 方程式 — $B = f(R \times P)$ —

- B : behavior (결과적 行爲)
- R : role (役割)
- P : personality (人性)

이들은 위 模型을 說明하면서, 社會的 行動이 方向化(社會的 過程) 되기 위해서는 社會體制가 制度的 次元에서 構成員의 役割을 確認시키고, 그것을 토대로 構成員의 期待를 增進시키는 한편, 個人的 次元에서는 構成員의 人性을 바탕으로 한 慾求를 刺戟시켜 社會體制에서 마련된 役割과 社會가 期待하는 人性의 調和를 통해서 社會體制的 目的을 成就할 수 있다고 強調하고 있다.

그리고, Sergiovanni 는 Getzels 와 Guba 의 모형을 擴大하여 「擴大된 社會體制 模型」¹¹¹⁾으로 發展시켜 教育行政에 導入시키고 있다. 〈圖表 12 參照〉



〈圖表 12〉 擴大된 社會體制 模型

여기에서 妥協的인 전략(5.5 獎學스타일 : 中間型)이란 教育의 目的과 個人的 目標을 만족한 정도에서 현실적으로 成就하려는 태도로 일을 진행시킬 필요성과 만족한 정도에서 사람들의 士氣를 유지시키는 것을 균형 맞춤으로써 적당한 조직의 成就를 획득하려는

111) 오은경訳, 前掲書, pp. 46 ~ 48.

形態를 말한다. 또, 統合的 스타일이란 教育目的과 個人의 目標成就를 極大化 시키려고 努力하는 態度로서 個人의 慾求滿足을 通하여 教育目的 成就가 可能하다고 믿는 覺醒된 獎學(human resource management; 인간자원을 이용한 장학)을 말하는 것이다.

2. 役割期待 및 役割知覺

앞에서 살펴본 바와 같이 地位와 役割은 相互 依存的인 概念이며 이 두 概念을 뒷받침 해주는 共通의 基盤은 「期待」라 할 수 있다. 왜냐하면 外部에서 要求하는 期待는 個人의 역할에 크게 영향을 미치고 있기 때문이다.

어떤 地位를 차지한 個人이 그 地位에 부여되는 期待에 따라 수행하는 行動을 役割이라고 본다면 役割期待란 役割에 關聯하여 그 特定人에게 바라는 期待를 말한다고 할 수 있다. 卽, 力動的인 相互作用下에서 個人 A가 個人 B의 行動에 대해 미리 생각하는 行動豫測이 役割期待이다.

役割期待(role expectation)란 「地位에 要求되는 一般的인 期待와 特殊한 個人에게 要求되는 期待를 묶은 것」¹¹²⁾으로 役割에 關聯하여 要求되는 期待의 混合物이라 할 수 있겠다.

Sarbin은 役割을 세가지 側面 즉, 役割期待, 役割知覺, 役割實現으로 考察하였다.¹¹³⁾ 또, 그는 役割期待를 權利와 義務로 나누어 說明하고 있는데, 權利는 役割擔當者가 役割相對者로 하여금 어떤 行動을 要求하는 期待로 어린이가 어머니의 保護를 받을 權利를 갖고 있는것은 權利에 속하는 役割期待이고, 義務는 役割相對者가 役割擔當者에 대하여 어떤 行動을 하도록 要求되어지는 期待로 어머니는 아이를 保護해야 할 義務를 갖고 있으며 이는 義務에 속하는 役割期待라고 말하고 있다.

Secord는 役割期待를 規範的 期待와 豫見的 役割期待로 分類하고, 文化價値 規範 및 制度에 의해 強制的으로 規定된 役割 規範을 規範的 役割期待라 하였다. 反面에, 자기 가 하는 일이나 자신이 他人에 대한 態度에 他人이 어떻게 反應할 것이라는 豫見을 하고 자신이 취할 行動을 決定하게 되는 豫見的 役割期待는 強制性은 없지만 役割行動을 하는데 重要한 要因이 된다고 보았다.¹¹⁴⁾

個人이 社會로부터 어떤 地位를 부여받게 되면 文化的·制度的으로 規定된 役割期待(規範的 役割期待要因)는 물론 동료 및 주위의 特定한 많은 사람들로(人間的·私的의

112) 朴容憲, 前掲書, p. 210.

113) Sarbin, T. R., *op. cit.*, pp. 223 ~ 226.

114) Secord, P. F., *op. cit.*, pp. 454 ~ 455.

因)부터 그 地位에 合當한 職務를 어떻게 수행할 것인가라는 期待를 받게되며 이러한 期待는 役割行動에 크게 影響을 미치게 된다. 이와 관련하여 Prichard는 「役割擔當者와 役割相對者의 두 側面에서 보는 역할기대가 비교적 같고 相互 수긍이 갔다면 理論的으로 그 組織은 응집성이 있고 生産的으로 본다」¹¹⁵⁾고 말하고 있다.

役割期待는 役割遂行에 있어서 極히 重要하다. 그것은 個人이 그가 必要한 役割期待를 알지 못하면 그의 役割을 제대로 遂行할 수 없기 때문이다. 여기에서 役割知覺을 느끼게 된다.

役割知覺(role perception)이란 個人이 自己自身에게 期待하는 行動을 自身이 추측하여 이렇게 기대하고 있을 것이라고 知覺하는 것을 말한다.

즉 知覺的·認知的 反應으로서 다른 사람의 行動을 觀察한 結果, 또는 文化 및 社會的으로 規定된 行動方式內에서 自己役割을 認知하는 것을 役割知覺이라 한다.

金知泰는 社會的 體制속의 한 個人의 義務는 다른 役割相對者의 權利가 되고 그 個人의 權利는 相對者의 義務가 된다. 이 가운데에서 役割 相對者가 要求하는 期待와 한 個人이 相對者에 의해서 요구 받는다고 생각하는 期待를 區別하여 役割知覺이라는 말을 쓴다고 하고 있다.¹¹⁶⁾

知覺이란 말은 어느 行動과도 關係없이 獨立的으로 發生하지 않으며, 意識的인 活動은 知覺의 過程없이 수행되지 않기 때문에 우리가 行하고 있는 모든 行動은 知覺과 不可分의 關係에 놓여있다. 또한 知覺은 感情과는 다른 概念으로서 慾求나 感情狀態, 先行經驗의 內容, 態도와 動機등의 個人 內的 心理狀態와 外的 刺戟要素의 本質에 의해서 決定되는 보다 高次的이고 複雜한 心理的 過程이다.

人間에 있어서의 行動修正 및 成果는 그 人間自身이 行動對象을 어떻게 知覺하느냐에 따라 左右된다는 事實이 心理學에서 重視되는 바와같이¹¹⁷⁾ 役割期待가 役割行動에 어떻게 影響을 미치는가 하는 것은 역할 수행자가 역할기대를 어떤 形態로 知覺하느냐 하는 程度의 차이에 따라 달라진다. 卽, 役割과 期待가 같다 할지라도 各 個人의 性, 연령 社會계층, 직업, 成長面에서의 環境, 教育程度, 興味, 기호, 個性, 慾求, 動機, 能力, 意思疏通 등이 서로 다르기 때문에 知覺도 달라진다. 따라서 役割期待와 役割知覺 사이에 갈등이 생기게 된다.

Katz와 Kahn은 役割의 展開過程을 「役割 場面 模型(role episode)」으로 圖解하여

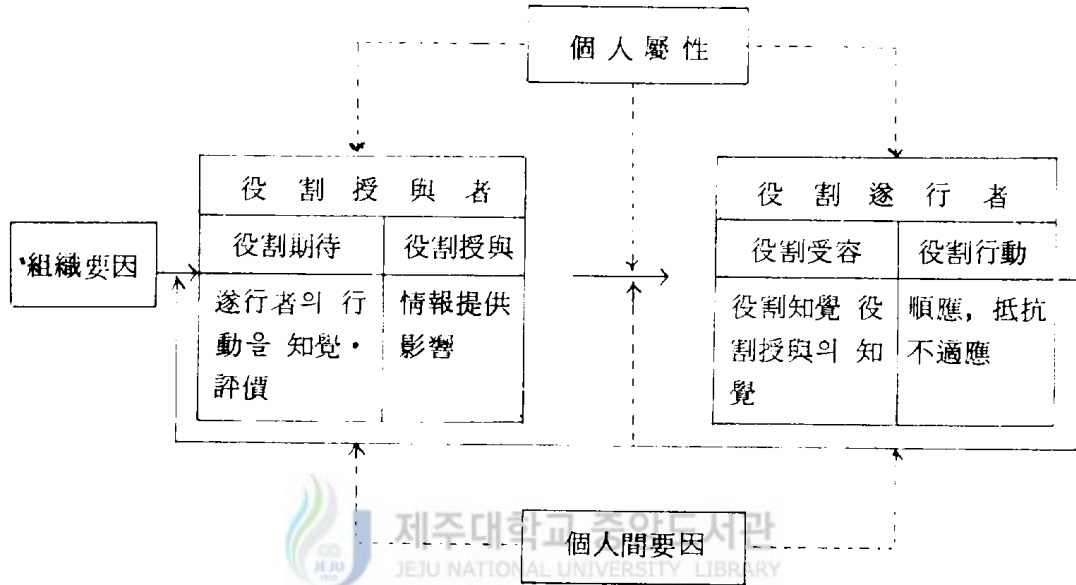
115) 鄭宇鉉 訳, 前掲書, p. 129.

116) 金知泰, 「教育長 職에 대한 教育長의 役割知覺과 學校長의 役割期待에 關한 研究」, (未刊行 碩士學位 論文, 延大教育大学院, 1969), p.7.

117) 崔正薰, 知覺心理學, (서울; 乙酉文化社, 1972), p.23.

〈圖表 13. 參照〉, 役割展開의 基本的 要素와 役割 展開過程에 영향을 미치는 複雜한 變因들을 說明하고 있다.¹¹⁸⁾

이 役割場面은 發端, 事件 혹은 過程 및 終末을 單純化시킨 것으로 各 變因간의 相關關係를 잘 나타내 주고 있다. 그러나, 실제에 있어서는 發端點과 終末點을 찾기가 곤란하다. 즉, 過程은 終末없이 展開되기도 하고, 어떤 時點에서는 同時에 여러 過程이 함께 展開될 수도 있다.



〈圖表 13〉 役割場面 模型

위의 役割 場面の 4가지 基本概念은 役割期待 役割授與(sent role), 役割受容(received role), 役割行動(role behaviour)으로 構成되며 이의 內容을 살펴보면 다음과 같다.

役割授與란 役割期待에서 나오는 意思疏通(傳達)으로 構成되고 役割 遂行者에게 영향을 주려는 시도로서 役割集합의 構成員에 의해 주어진다. 여기에서 役割集합이란 役割束(role-set)¹¹⁹⁾이라고도 하며 身分을 차지하고 있으므로 해서 서로 다른 많은 役割을 所有하게 되는 狀況이나, 한 個人이 차지하고 있는 各各 다른 身分에 따른 相異한 役割의 總體를 말하기도 하고, 어떤 役割과 關聯된 일련의 사람들(例를들면 學校長, 同僚 教師, 學父母, 教育監, 教育委員會, 獎學指導者, 學生등)로 構成된다.

役割受容은 役割遂行者가 자기 자신의 役割을 知覺하는 것을 包含해서, 自己에게 傳達

118) Katz, D. and Kahn, R.L., *The Social Psychology of Organization* (New York; John Willey & Sons, 1966), pp.182 ~ 197.

119) 鄭宇鉉, 前掲書, p.133.

된 役割授與를 知覺하는 것을 말한다.

또, 役割行動은 役割遂行者가 받은 情報과 영향의 複合體에 대한 遂行者의 行動反應이다. 卽, 役割行動이란 어떤 地位를 차지한 個人이 그 地位에 부여된 期待에 따라 수행하는 個人의 行動을 말한다. 集團員의 機能은 構成員 個人이 수행하는 役割 行動에 의해 規定되는 반면, 役割行動은 集團活動의 效能性에 의해서 評價된다.

역할수행과정에 있어서 外部에서 요구하는 役割期待와 役割遂行者가 받은 役割知覺이 언제나 役割遂행과 一致한다고 할 수는 없다. 이와같이 役割知覺과 役割行動面에 심한 격차가 생기는 경우의 갈등을 역할갈등이라 한다. 120)

그리고, 役割場面은 組織의 영향, 個人들의 영향 및 個人의 屬性과 같은 複雜한 變因들을 고려에 넣고 있는데, 이들은 役割期待와 直接的인 因果關係를 갖고서 役割集合의 構成員들에게 影響을 미치는 組織要因과, 어느 한 個人이 일정한 方向으로 行動하려는 경향을 나타내는 人性特性, 授與된 役割이 受容되는 方法으로 役割遂行者와 役割授與者 間의 對人關係에 의해 많은 影響을 받는 個人間的 要因 등이다. 121)

한편, 갈등(conflict)은 한 個人이 어떤 特定한 狀況에서 둘 이상의 行動目標나 行動 對像을 선택하게 될 때 卽, 거의 같은 場의 힘이 對立된 狀態에서 야기되는 것이라고 한다. 122) 한편, 한 個人이 둘 이상의 地位를 同時에 갖고 있을 경우 이들 地位가 各各 달리 要求하는 役割期待間의 갈등을 역할갈등이라고 말하며, 또 서로 相反된 役割期待를 外部에서 要求할 때와 役割遂行者의 性格, 慾求, 動機 등에서도 역할갈등이 나타나기도 한다.

역할갈등과 類似하게 個人의 만족과 組織의 效果에 影響을 미치는 要因으로 役割模糊性(role ambiguity)이 있다. 이 役割模糊性은 일반적으로 責任, 權威, 時間配當, 對人關係, 政策, 指示, 指針 및 行動結果를 認定받는 豫測性이 확실치 못할 때 發生한다고 볼 수 있다. 122)

結論적으로, 個人과 組織의 社會的 地位에 賦課되는 期待인 役割期待를 바르게 知覺하지 못하거나, 또 正確하게 知覺하였다 하더라도 個人과 組織內外的 諸與件으로 因하여 兩者澤一의 立場에서 주어진 기대에 副應하지 못하여 發生하는 역할갈등과 役割模糊性은 個人의 慾求와 組織目的을 達成시키는데 커다란 障礙요인이 된다. 따라서 이들의 發生을 最大한 억제하거나 제거시킬 수 있는 方案摸索이 個人과 組織體에서 共히 講求되어야

120) 朴容憲, 前掲書, p.221.

121) Kast, F. E. and Rosenweig J. E., *Organization and Management*, (New York; McGraw-Hill book co., 1970), pp. 264 ~ 265.

122) 金永哲, 교사의 역할갈등 및 역할모호성과 學校組織風土에 관한 일 연구, (高麗大學校 大學院 碩士學位論文, 1973), pp. 21 ~ 22.

한다.

즉, 地位에 부여된 期待에 正確히 副應하여 個人的 慾求와 組織의 目的을 成就하려면 役割期待와 役割知覺 및 役割行爲가 一致되어야만 한다.

그리고 獎學指導者의 役割期待에 관한 研究는 本章 第二節에서 詳細히 前述한 바 있으므로 여기서는 省略하기로 한다.

3. 獎學에 대한 役割知覺의 差異가 獎學行爲에 미치는 影響

役割期待가 役割行爲에 어떻게 影響을 주게 되느냐 하는것은, 行動者가 役割 및 役割期待를 어떻게 知覺하느냐에 달려있다.

朴容憲은 教師에게 要求되는 役割期待는 다양하나 一般的으로 外部에서 要求하는 教師의 役割期待는 “甲” 教師에게나 “乙” 教師에게 똑같을 수 있으나 實際로 甲과 乙이 수행하는 役割行爲는 서로 다르다. 이렇게 甲과 乙이 달리 行動하는 理由는 많겠지만 그 중에서도 甲과 乙이 外部에서 오는 똑같은 役割期待를 各己 달리 知覺하고 있기 때문이라는 點을 맨 먼저 指適하고 있다.¹²³⁾

마찬가지로 教師라는 集團이 獎學指導者에게 期待하는 役割期待는 一般的으로 같다고 볼 수 있는데 實際로 獎學指導者들의 役割行爲는 各己 다르게 나타나고 있다. 이렇게 서로 다르게 나타나는 獎學指導者들의 役割行爲는 教師들로 하여금 獎學(또는 獎學指導)에 대해 肯定的 面과 否定的 面の 兩面性을 보여주게 됨으로써, 獎學을 否定的으로 보는 教師들이 獎學指導를 기피하는 現象을 보일지도 모른다는 우려를 穰게하고 있다. 물론 이러한 現象은 全部가 獎學指導者의 役割知覺의 差異 때문만은 穰코 아니며 教師自身들이 獎學에 대해 느끼는 役割知覺의 差異와 役割期待의 差異에 그 原因이 많이 內在해 있을 것이라는 事實은 쉽게 짐작이 간다.

따라서 여기에서는 獎學에 대한 役割知覺의 差異가 獎學行爲에 미치는 影響에 穰해 理論적으로 살펴보려 한다.

(本 研究에서의 地位란 教師・獎學指導者—研究者가 獎學官・獎學士로 限定하였음을 뜻하며, 役割期待는 穰로 教師가 갖는 獎學指導者의 役割에 대한 期待를 말한다. 또 役割知覺이란 ① 教師가 獎學指導者에게 期待하는 行動을 獎學指導者들이 法規的・制度的・社會 文化的으로 規定된 行動方式 內에서 自己役割을 어떻게 知覺하고 있으며 ② 教師들은 獎學指導者에게 期待하는 役割期待를 教師自身이 어떻게 知覺하고 있느냐 하는것을 意味한다.)

123) 朴容憲, 前掲書, p.212.

獎學에 대한 役割知覺에 있어서 가장 重要한 점은 아마도 人間的 側面일 것이다. 왜냐하면, 教育은 人間 對 人間의 相互作用이며 教師와 兒童의 成長을 도와 궁극적으로 教育의 目的達成을 追求하고 있는 獎學에 있어서는 獎學指導者와 獎學對象者가 모두 人間을 教育시키는 일을 擔當하는 사람들이기 때문에 더욱 더 그러하다.

獎學에 있어서 人間關係가 가장 重要한 要素요 技術인 것처럼, 教師들은 獎學에 있어서 무엇보다도 먼저 教師가 人間的으로 理解되어야 한다는 獎學知覺을 가지고 있다.

朱三煥은 獎學에 대한 教師의 知覺을 分析하여 教育에 있어서의 人間理解와 組織속에서의 人間理解를 바탕으로 定立한 人間化 側面에서 본 「獎學에 대한 教師의 知覺反應의 模型」을 提示하고 있다. 그는 獎學에 있어서 教師가 어떻게 바르게 理解되어야 하는지 그 要因을 추출하여 「獎學知覺의 概念模型」을 定立하였는데 그 模型은 다음과 같다.

- ① 教師 한사람 한사람은 尊重되어야 한다(要因1. 教師尊重度)
- ② 教師 한사람 한사람의 個性은 고려되어야 한다(要因2. 個性考慮度)
- ③ 學校長은 共同體 意識을 가지고 教師를 보아야 한다(要因3. 共同體意識度)
- ④ 教師를 多次元的으로 理解해야 한다(要因4. 多次元的 理解度)
- ⑤ 肯定的 人間觀을 가지고 教師를 보아야 한다(要因5. 肯定的 人間觀)
- ⑥ 教師를 目的 追求의 人間으로 理解해야 한다(要因6. 目的追求의 人間觀)
- ⑦ 學校長은 教師組織의 特性을 알아야 한다(要因7. 組織 特性 理解度)
- ⑧ 教師도 未來指向의 存在로 理解되어야 한다(要因8. 未來指向性)
- ⑨ 教師의 內面的 價値性은 尊重되어야 한다(要因9. 內面的 價値性)¹²⁴⁾

위의 模型에 依하면 獎學에 대한 教師의 知覺은 「人間으로서의 理解」가 中核을 이루고 있는데 獎學指導者들이 이러한 教師의 役割期待를 正確히 知覺하고서 一致된 見解를 가지고 獎學에 임한다면 獎學指導者의 獎學行爲는 그 效率性이 크게 增大될 것임은 自명한 論理이다.

또, 知覺心理學에서는 人間을 하나의 계속 成長하는 存在로 보고 그것을 人間理解의 主軸으로 삼고있다. 또 人間의 行動을 理解하는 方法으로서 行動하는 사람 자체의 立場에서 解釋하려고 한다. 이러한 觀點은 行動하는 個個人에게 부여되는 意味를 強調하면서 人間行動을 現象學的으로 理解하려는 態度를 보이는 것이다.¹²⁵⁾ 바꾸어 말하면, 이런 態度는 獎學에 있어서도 獎學指導者들이 獎學對象者인 教師의 立場에서 獎學에 임하여 教師를 眞實로 人間的으로 理解하려는 姿勢를 堅持해야 한다는 뜻으로 풀이할 수 있

124) 朱三煥, 前掲書, pp. 35 ~ 42.

125) 崔正薰, 前掲書, p. 44.

겠다. 卽, 獎學指導者들은 教師의 立場에서 教師에게 주어진 狀況을 이해하려는 마음이
짐으로 獎學에 임해주기를 期待하고 있는 教師의 獎學知覺을 獎學指導者의 役割期待로
知覺할 때 獎學의 效率性이 增進될 수 있다는 뜻이다.

이렇게 볼 때, 獎學에 있어서 役割授與者(教師)와 役割受容者(獎學指導者) 사이에
役割知覺의 差를 最小限으로 줄이는 것이 集團의 課業(教育目的)을 效果的으로 達成하
고 人間關係를 완만히 수립할 수 있는 關鍵이 된다고 볼 수 있겠다.

役割期待와 役割行動이 어느程度 一致하느냐의 문제는 外部에서 要求하는 役割期待를
어느만큼 正確하게 知覺하고 있느냐와, 知覺한 役割期待에 따라 行動하려는 動機 如何에
따라 規定된다. 役割知覺이 明確하고 正確하면 할수록 期待에 따라 行動하려는 動機도
強해지며 따라서 役割行動은 期待와 一致될 可能性이 더욱 높아질 것이다.

그리고 金鍾喆은 教育행정가가 구체적인 환경하에서 어떻게 행동(role behavior) 할
것인가에 관하여 自他的 인식 또는 지각(perception)이 일치될 수록 그 指導性은 높아
진다는 점을 지적하고 있다.¹²⁶⁾

또한, 正確한 役割知覺을 하는 사람은 適應性이 높고 判斷力이 強하므로 역할갈등이
적고 自己의 職責에 滿足을 느끼어 有能한 評을 받게 되지만 그렇지 못한 사람은 열등의
식이 높고 神經質的이고 內性的이며 職業에 不滿을 품게 되어 同僚나 上官으로 부터 認定
을 받지 못하게 된다. 그러므로 獎學指導者는 獎學未來의 機能을 다하기 위해서는 確實
한 役割知覺을 認知해야 함은 주지의 사실이다.

그러나, 만약에 獎學指導者의 役割遂行과 教師의 期待役割 知覺이 一致되지 않으면 獎
學指導者는 역할갈등을 느끼게 되어 士氣를 低下시키는 結果를 招來하게 될 뿐만 아니라
獎學의 效果도 크게 감소하게 될 것이다.

한편, 教師의 立場에서는 獎學指導者의 役割遂行과 教師들이 知覺하는 獎學行爲에 대한
期待가 一致되지 않는다면 教師들은 獎學指導層에 대하여 경원하거나 獎學指導를 기피하
는 경향을 보이게 되어 獎學指導의 效率性은 크게 감소될 것이다.

他人에게 도움을 주는 者(獎學指導者)와 도움을 받는 者(教師) 사이에 橋頭堡가
되는 것은 도움을 주는 者의 信念, 態度, 知覺하는 方法等의 바탕이나 質이 더욱 重要하
게 作用한다고 한다. 그러므로 成功的인 獎學指導者들에게는 그 밑바탕에 어떠한 積極
的인 知覺性向이 있다는 것을 미루어 짐작할 수가 있겠다. 따라서 獎學에 대한 役割知
覺을 正確히 하는 것은 獎學指導者 쪽이 더 強調되어야 하겠으나 教師들도 獎學에 대한
올바른 理解와 知覺을 함께 갖추는 것이 가장 바람직하다고 생각되어진다.

126) 金鍾喆, 前掲書, p. 27.

結論적으로 볼때, 教育組織內的 圓滿한 人間關係維持, 意思疏通의 圓滑化, 獎學의 效率性 增大, 나아가서는 教育이 追求하는 目的達成을 위해 獎學指導層의 期待되는 役割과 役割遂行은 教師들의 獎學知覺과 一致되어야 하므로 相互 協力的으로 努力을 아끼지 말아야 할 것이다.



Ⅲ. 研究方法 및 節次

A. 測定道具

質問紙法을 使用하였다.

獎學에 관한 獎學指導者와 教師의 役割知覺의 差異가 獎學行爲에 미치는 影響을 分析하기 위하여 道教育委員會와 市·郡 教育廳의 獎學官 및 獎學士와 一線의 初·中等 教師를 對象으로 質問紙를 利用하여 조사했다.

本 質問紙는 研究者 自身이 製作하여 實施하였다. 質問紙의 內容은 本 研究의 理論的 背景의 核心이 되는 內容을 抽出하여 問項化 하였으며, 一次 製作하여 豫備調査後 指導 教授의 指導하에 修正 補完하여 本 檢査에 利用하였다.

質問紙의 領域別 問項 構成은 다음과 같다. (質問紙 內容: 附錄參照)

質問紙 領域別 問項 構成表

領 域	問 項 番 號	領 域	問 項 番 號
1. 獎學의 性格 및 機能	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	4. 獎學指導의 效果	⑩⑥ ⑩⑦ ⑩⑧ ⑩⑨
2. 獎學指導의 原理와 技術	⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭	5. 役割知覺의 差異	⑫③ ⑫④ ⑫⑤ ⑫⑥
3. 獎學指導者의 職能 및 資質	⑮ ⑯ ⑰ ⑱	6. 獎學知覺의 概念模型	⑳

B. 標集 및 對象

本 研究의 對象은 濟州道內 初·中等 教師와 道教育委員會 및 市·郡 教育廳 所屬 獎學官·獎學士로 하여 獎學官과 獎學士는 現人員 全部를 全集(population)하였고, 教師는 地域別·學校級別 分類에 의거한 類層標集(stratified sampling)으로 選定하였다.

調査方法은 郵便調査를 擇해 실시하였으며 質問紙의 發送 및 回收 사항은 다음과 같다. <表 1 參照>

〈表 1〉 標集對象 및 質問紙 回收現況

대상 급별 인원	장 학 지 도 자			교 사			합 계	
	장학관	장학사	계	국민학교	중 등			
					중학교	고등학교		소 계
정 원	12	31	43	1,324	528	471	999	2,323
發送數	12	31	43	190	156	134	290	480
%	100	100	100	14.4	29.5	28.5	29.0	20.7
回收數	11	29	40	172	139	118	257	429
%	91.7	93.5	93.0	90.5	89.1	88.0	88.6	89.4

C. 研究節次 및 資料處理

1. 研究節次

本 研究는 다음과 같은 節次에 따라 進行되었다.

- ① 研究計劃作成 : 1980.9
- ② 文獻研究 및 理論的 背景作成 : 1980.10.1 ~ 1980.11.30
- ③ 豫備調査 및 質問紙 作成 發送 : 1980.12.1 ~ 1980.12.15
- ④ 質問紙 收集 및 資料統計處理 : 1980.12.16 ~ 1981. 1.31
- ⑤ 研究論文(草案)作成 : 1981.2.1 ~ 1981.4.30

2. 資料處理

收集된 資料는 職位別(獎學指導者와 教師), 學校級別(初·中等)로 分類, 獎學指導者와 教師의 獎學에 대한 役割知覺의 差異를 有意度(P : level of significance) 檢證을 통해 分析하였다.

檢證方法으로는 量的 集中度를 檢討하기 위해서는 百分比(%)를 求하였고 質的 差의 有意度는 카이自乘(χ^2 ; Chi-Square)를 내어 檢證하였다. 또 頻度의 偏差를 알아보기 위해 標準偏差(SD: standard deviation)를 求하였다.

χ^2 의 有意水準은 5% 水準($P < .05$)으로 解釋하여 假說을 檢證하였다.

IV. 研究結果 및 解釋

本 研究의 基本目的은 濟州道內 獎學指導者와 教師간의 獎學에 대한 役割知覺의 差異가 獎學行爲에 미칠 影響을 분석 把握하는데 있다. 研究者는 研究目的을 具體的으로 達成하기 위하여 研究의 領域을 다음과 같이 6 部門으로 나누어 <表 2 參照> 獎學指導者와 教師들의 獎學에 關한 役割知覺을 零假說 (null hypothesis) 을 세우고 α 으로서 그 有意度를 檢證하였다.

<表 2 > 研究 領域別 問項 分析表

領 域	小 領 域	문 항 번 호
1. 獎學의 性格 및 機能	1) 獎學의 概念	1
	2) 獎學의 背景意識	2
	3) 獎學의 性格	3
	4) 獎學의 要素	4
	가. 獎學을 通한 教師의 慾求充足	5
	나. 意思疏通	6
	5) 獎學의 機能	7
2. 獎學指導의 原理와 技術	6) 發展的 獎學	8
	1) 獎學指導의 目的	9
	2) 獎學指導의 受容姿勢	10
	3) 獎學指導者의 教師에 대한 態度	11
	4) 獎學指導의 原理	12
	5) 獎學指導의 技術	13
	6) 獎學當事者間의 人間關係	14
3. 獎學指導者의 職能과 資質	7) 獎學指導 過程上의 問題點	15
	1) 獎學指導者의 資質	20
	2) 獎學指導者의 職能	21
	3) 獎學指導者의 責任	22
4. 獎學指導의 效果	4) 獎學指導者의 位置	16
	1) 獎學指導를 받는 (하는) 느낌	17
	가. 教師	18
	나. 獎學指導者	19
	2) 教師의 專門的 識見 권장	17
	3) 教師의 잠재능력과 자주성 향상	18
	4) 教授-學習 改善 向上	19

5. 役割知覺의 差	1) 役割知覺의 差異	23
	2) 役割知覺 差異의 原因	24
	3) 役割知覺 差異의 影響	25
	4) 役割知覺 差異의 감소방안	26
6. 獎學知覺의 概念 模型	1) 教師에 대한 理解	27

A. 結果 및 解釋

결과的 제시는 研究領域別·假說別로 제시되었다. <表>의 獎學士란에는 獎學官이 包含되어 있으며 ()안의 숫자는 %이다.

1. 獎學의 住格 및 機能

假說 (1); 獎學理論에 비추어 보아 그 固有의 機能에 대한 이해의 정도는 獎學當事者間에 차이를 보이지 않을 것이다.

<表 3> 設問 (1) 장학의 개념

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	전문적 기술봉사	13 (32.5)	36 (20.9)	52 (20.2)	88 (20.5)	101 (21.5)
2	지도 조언	7 (17.5)	22 (12.8)	60 (23.3)	82 (19.1)	89 (19.0)
3	계선조직을 통한 행정업무 보좌	18 (45.0)	107 (62.2)	131 (51.0)	238 (55.5)	256 (54.6)
4	권위있는 감독	1 (2.5)	7 (4.1)	14 (5.5)	21 (4.9)	22 (4.7)
5	기 타	1 (2.5)	—	—	—	1 (0.2)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	16.73	22.28	16.45	18.64	19.11

$$df = 4 \quad \chi^2 = 4.60 \quad P > .05$$

① 獎學의 概念은 <表 3>에서 보는 바와 같이 獎學士와 教師 모두가 系線組織을 통한 行政業務를 補佐하는 活動과 專門的 技術奉仕 活動으로 보고 있으며, $P > .05$ 로 意義 있는 差는 없다. 卽, 零假說이 肯定되는 狀態에 있다.

② 獎學當事者들은 獎學의 概念을 共히 法規的面(系線組織을 통한 行政業務의 補助活動)과 機能面(專門的 技術 奉仕活動)으로 認知하고 있음을 알 수 있다.

〈表 4〉 設問(2) 장학의 배경의식

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	공통적 참여의식	17 (42.5)	79 (46.0)	111 (43.2)	190 (44.3)	207 (44.2)
2	인간적 관계	5 (12.5)	28 (16.3)	46 (17.9)	74 (17.2)	79 (16.8)
3	동지적 의식	7 (17.5)	27 (15.7)	42 (16.3)	69 (16.2)	76 (16.2)
4	봉사정신	11 (27.5)	35 (20.3)	54 (21.0)	89 (20.7)	100 (21.3)
5	기 타	— (0.0)	3 (1.7)	4 (1.6)	7 (1.6)	7 (1.5)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	11.46	14.44	13.39	13.80	13.78

df = 4 $\chi^2 = 2.00$ P > .05

① 獎學의 背景意識에 關한 獎學指導者와 教師의 見解는 〈表 4〉에서 보는 바와 같이 P > .05로 意義있는 差異를 보이고 있지 않다. (零假說은 肯定된다)

② 장학당사자가 모두 장학의 배경의식으로 공통적 참여의식(weness, we feeling) 과 同志的 意識(Merei, F.의 견해)을 보임으로써 강한 유대감과 참여의식을 원하고 있는 것으로 나타나고 있다.

〈表 5〉 設問(3) 장학의 성격

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	봉사활동	11 (27.5)	38 (22.0)	51 (19.9)	89 (20.7)	100 (21.3)
2	실험을 장려하는 일	4 (10.0)	56 (32.6)	81 (31.5)	137 (31.9)	141 (30.1)
3	역동적 활동	6 (15.0)	10 (5.8)	16 (6.2)	26 (6.1)	32 (6.8)
4	집단적 지도성	17 (42.5)	66 (38.4)	99 (38.5)	165 (38.5)	182 (38.8)
5	기 타	2 (5.0)	2 (1.2)	10 (3.9)	12 (2.8)	14 (3.0)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	13.51	14.54	13.60	13.95	13.57

df = 4 $\chi^2 = 10.76$ P < .05

① 獎學의 性格에 關해서는 <表 5>에서 보는 바와 같이 教師는 집단적 지도성(38.5%)과 실험을 장려하는 일(31.9%)로 보는 반면, 獎學士는 집단적 지도성(42.5%) 봉사활동(27.5%) 등의 見解를 보이고 있어 $P < .05$ 로 意義있는 差를 보이고 있다. 즉, 零假說은 否定되는 狀態에 있다.

② 獎學當事者들은 장학의 性格을 集團的 指導性으로 보고 있다. 그러나 장학사는 奉仕活動을 함께 강조하여 獎學이 奉仕活動임을 앞세우고 있으나, 教師들은 실험을 장려하는 일로 보아 獎學이 教師의 成長과 勇氣를 북돋아 주는 活動이어야 한다고 생각하고 있다. 이는 教師들이 장학활동을 통해 活力을 얻기를 바라고 있다는 증거이므로 장학지도가 教師들에게 活力素의 역할을 담당해야 함이 당연하다고 보아진다.

<表 6> 設問(4) 장학을 통한 교사의 욕구충족

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	안전감에의 욕구충족	4 (10.0)	15 (8.7)	25 (9.7)	40 (9.3)	44 (9.4)
2	사회적 욕구충족	—	11 (6.4)	16 (6.2)	27 (6.3)	27 (5.8)
3	존중에의 욕구충족	6 (15.0)	25 (14.5)	43 (16.7)	68 (15.9)	74 (15.8)
4	자율성에의 욕구충족	9 (22.5)	78 (45.4)	114 (44.4)	192 (44.7)	201 (42.8)
5	자아실현에의 욕구충족	21 (52.5)	39 (22.7)	54 (21.0)	93 (21.7)	114 (24.3)
6	기 타	—	4 (2.3)	5 (2.0)	9 (2.1)	9 (1.9)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	16.49	14.39	13.91	14.06	13.76

df = 5

$\chi^2 = 21.93$

$P < .05^{**}$

① 獎學을 통한 教師의 慾求充足에 관한 結果는 <表 6>과 같다. 이 表에 의하면 教師는 自律性的 慾求充足(44.7%)를 바라는 反面, 獎學士는 自我實現의 慾求(52.5%)를 充足시켜야 한다는 見解를 보임으로써 $P < .05^{**}$ 로 極 意義있는 差異를 보이고 있다.

② 장학당사자가 上位 慾求位階 水準의 의견을 보임으로써 精神的이고 自發的이며 創意的인 慾求가 充足되기를 바라고 있음을 알 수 있다. 특히, 獎學士가 教師보다 더 上位의 慾求充足을 바라는 것은 職位에 따르는 知覺의 差異때문이라 보아진다.

〈表 7〉 設問(5) 의사소통(Communication)

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	상의 하달식	3 (7.5)	113 (65.8)	144 (56.0)	257 (59.9)	260 (55.4)
2	하의 상달식	1 (2.5)	5 (2.9)	6 (2.4)	11 (2.6)	12 (2.6)
3	상호 교환적	28 (70.0)	30 (17.4)	51 (19.8)	81 (18.9)	109 (23.21)
4	대체로 잘 이루어지지 않음	7 (17.5)	21 (12.2)	51 (19.8)	72 (16.8)	79 (16.8)
5	전혀 이루어지지 않음	1 (2.5)	3 (1.7)	5 (2.0)	8 (1.8)	9 (1.9)
6	기 타	—	—	—	—	—
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	25.59	23.63	19.65	21.15	19.51

df = 4

$\chi^2 = 59.32$

$P < .05^{**}$

① 意思疏通에 관한 調査의 結果 〈表 7〉에 의하면 獎學當事者間에 見解는 전혀 相反되고 있음을 보여주고 있다. 教師는 上位 下達式(59.9%)이라고 보는 反面에 獎學士는 相互交換的(70.0%)이라는 見解를 나타내고 있어 $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 差異를 나타내 보이고 있다.

② 위의 結果는 장학당사자 간의 의사소통이 아직도 圓滑하지 못함을 단적으로 드러내고 있다. 意思疏通이 활발하지 못하면 集團融和(group unity)가 잘 이루어 지지 않아 集團의 效率性이 감소되므로 이의 시정이 시급히 요구된다 하겠다.

〈表 8〉 設問(6) 장학의 기능

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	자주성 함양	9 (22.5)	39 (21.5)	64 (24.9)	101 (23.5)	110 (23.5)
2	교사자신의 문제해결능력배양	12 (30.0)	21 (12.2)	56 (21.8)	77 (17.9)	89 (19.0)
3	안전감 부여	—	15 (8.7)	36 (14.0)	51 (11.9)	51 (10.8)
4	지역사회에 학교프로그램소개	2 (5.0)	26 (15.2)	36 (14.0)	62 (14.5)	64 (13.6)
5	건전한 교육철학 발전	17 (42.5)	69 (40.1)	62 (24.1)	131 (30.6)	148 (31.6)
6	기 . 타	—	4 (2.3)	3 (1.2)	7 (1.6)	7 (1.5)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	13.58	12.00	8.19	9.10	9.56

df = 5

$\chi^2 = 12.28$

P < . 05

① 獎學의 機能에 관한 見解는 〈表 8〉에서 보는 것처럼 P < . 05 로 意義있는 差를 나타내고 있어 零假說이 否定되고 있다. 다시 말하면, 教師는 獎學의 機能을 건전한 교육철학의 발전 (30.6 %) 과 자주성함양 (23.5 %) 로 보는 반면, 獎學士는 건전한 교육철학발전 (42.5 %) 와 教師自身の 問題解決能力을 培養시키는 機能 (30.0 %) 으로 보고 있다.

② 教師들이 자주성함양을 강조하고 있어 주목을 끌고 있다. 이는 獎學을 통해 교사 자신이 문제해결 능력을 기르고 자주성이 함양되기를 바라는 것으로 장학의 規制的 機能보다는 補完的·協力的 機能이 우선되어야 한다는 意味로 풀이된다.

〈表9〉 設問(7) 발전적 장학을 위한 시도

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	교직에 대한 이해의 선행	6 (15.0)	6 (7.0)	28 (10.9)	40 (9.3)	46 (9.8)
2	인간적 이해와 교류	12 (30.0)	62 (36.0)	76 (29.6)	138 (32.2)	150 (32.0)
3	교직의 제조건 및 환경의 개선	12 (30.0)	67 (39.0)	107 (41.6)	174 (40.6)	186 (39.7)
4	장학교유 업무만 수행	4 (10.0)	26 (15.1)	36 (14.0)	62 (14.4)	66 (14.0)
5	장학지도에 대한 적극적인 수용자세	6 (15.0)	4 (2.3)	6 (2.3)	10 (2.3)	16 (3.4)
6	기 타	—	1 (0.6)	4 (1.6)	5 (1.2)	5 (1.1)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	8.37	15.45	14.51	14.83	14.36

df = 5

$\chi^2 = 20.55$

$P < .05^{**}$

① 發展的 獎學을 위한 試圖에 關한 見解는 〈表9〉와 같다. 이 結果에 의하면, 獎學 當事者들은 敎職의 諸條件 및 環境의 改善과 人間的 理解와 交流가 이루어져야 한다는 데는 거의 같은 意見을 表示하고 있으나, 그 밖에 敎師는 獎學職이 獎學固有의 業務만을 遂行해야 한다는 點을 強調한 반면에 獎學士는 獎學指導에 대한 積極的인 受容姿勢와 敎職에 대한 理解의 先行을 主張하고 있어 $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 차이를 보여주고 있다.

② 이것은 發展的 獎學을 위한 前提條件으로 장학당사자가 서로 상대방의 업무나 자세가 먼저 改善되어야 한다는 주장으로 주목할 만하다. 즉 서로가 자신들의 입장만을 내세우는 狀態로 장학당사자간의 乖離感을 쉽게 알 수 있다. 獎學의 발전을 위해서는 이러한 장애요인 부터 제거해야 할 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 獎學의 性格 및 機能에 관한 領域에서 假說(1)을 檢證한 결과 獎學의 概念과 獎學의 背景意識은 5% 水準에서 意義있는 差異를 보이지 않아 假

說은 肯定되었다. 그러나 獎學의 性格 및 獎學의 機能은 意義있는 差異를 보이고 있으며 ($P < .05$), 獎學을 통한 教師의 慾求充足 및 意思疏通, 發展的 獎學을 위한 試圖의 問題는 $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 差를 나타내어 假說을 否定하고 있다.

2. 獎學指導의 原理와 技術

假說(2); 獎學指導者에 대한 受容姿勢는 장학당사자간에 차이를 보이지 않을 것이다.

〈表 10〉 設問(8) 장학지도의 목적

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	학습과 성장발달에 도움주는 활동	17 (42.5)	89 (51.7)	107 (41.6)	196 (45.7)	213 (45.4)
2	장학방침 구현과 제반지시 이행	6 (15.0)	15 (8.7)	30 (11.7)	45 (10.5)	51 (10.9)
3	교육문제해결에 도움주는 활동	12 (30.0)	42 (24.4)	91 (35.4)	133 (31.0)	145 (30.9)
4	올바른 학교운영에 도움주는 활동	4 (10.0)	25 (14.5)	27 (10.5)	52 (12.1)	56 (11.9)
5	기 타	1 (2.5)	1 (0.7)	2 (0.8)	3 (0.7)	4 (0.9)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	14.40	17.63	15.69	16.17	16.00

df = 4

$\chi^2 = 2.34$

$P > .05$

① 獎學指導의 目的에 대한 教師와 獎學士의 知覺狀態는 〈表 10〉에서 보는 바와 같이 거의 大同小異하여 $P > .05$ 로 意義있는 差가 없다.

② 獎學指導의 目的에 관한 知覺은 장학당사자 모두 學習과 成長發達 및 教育問題 解決에 도움을 주는 活動으로 認知하고 있다.

〈表 11〉 設問(9) 장학지도에 대한 교사의 수용자세

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	적 극 적	2 (5.0)	23 (13.4)	29 (11.3)	52 (12.1)	54 (11.5)
2	친 화 적	11 (27.5)	18 (10.5)	33 (12.8)	51 (11.9)	62 (13.3)
3	평 범	16 (40.0)	45 (26.2)	92 (35.8)	137 (31.9)	153 (32.6)
4	기 피 적	7 (17.5)	54 (31.4)	62 (24.1)	116 (27.1)	123 (26.2)
5	소 극 적	4 (10.0)	30 (17.4)	37 (14.4)	67 (15.6)	71 (15.1)
6	기 타	—	2 (1.1)	4 (1.6)	6 (1.4)	6 (1.3)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	12.55	10.00	10.78	10.15	10.18

df = 5

$\chi^2 = 11.69$

P < .05

① 獎學指導에 대한 教師의 受容姿勢에 관한 知覺〈表 11〉은 教師가 平凡(31.9%) 기피적(27.1%), 소극적(15.6%)의 否定的 경향을 보이고 있고, 獎學士는 平凡(40.0%), 親和的(27.5%)의 肯定的 경향을 보이는 相反的 知覺狀態를 나타냄으로서 P < .05로 意義있는 差를 보여 零假說을 否定하고 있다.

② 위의 결과에 의하면, 教師는 장학지도를 否定的인 知覺狀態에서 受容하는 반면에, 獎學士는 肯定的인 面으로 受容하고 있는데 이것은 獎學에 대한 役割期待와 役割 知覺의 差異에서 오는 當事者間的 乖離感 때문이라고 보아진다.

〈表 12〉 設問(10) 장학지도자의 교사에 대한 태도

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	우 월 감	—	70 (40.7)	64 (24.9)	134 (31.2)	134 (28.6)
2	인 간 적	30 (75.0)	15 (8.7)	40 (15.6)	55 (12.8)	85 (18.2)
3	평 범	3 (7.5)	14 (8.2)	23 (9.0)	37 (8.6)	40 (8.5)
4	사 무 적	7 (17.5)	69 (40.1)	124 (48.2)	193 (45.0)	200 (42.6)
5	무 영 향	—	4 (2.3)	6 (2.3)	10 (2.4)	10 (2.1)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	29.74	16.81	15.96	15.78	14.43

df = 4 $\chi^2 = 85.73$ $P < .05^{**}$



① 獎學指導者의 教師에 대한 態度의 知覺 〈表 12〉 역시 獎學當事者間에 兩面的인 見解를 보여주고 있다. 이 〈表 12〉에 의하면 獎學士는 教師에 대해 人間的(75.0%)인 獎學指導의 態度를 보이고 있다고 지각하고 있으나, 教師들은 장학사들이 事務的(45.0%)이며 우월감(31.2%)을 갖고 獎學指導에 임하고 있다고 보고 있다.

따라서 獎學指導者의 教師에 대한 態度는 $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 差를 나타내고 있다.

② 이것은 獎學指導의 受容姿勢에 관련된 결과로 보아진다. 즉 教師들은 장학지도를 否定的으로 受容하고 있기 때문에 장학지도자가 교사에게 사무적이거나 우월감을 갖고 대하고 있다고 보는데 반해서, 장학지도자는 장학지도를 肯定的으로 受容하고 있기 때문에 人間的인 態度로 教師를 대한다고 知覺하는 것으로 판단할 수 있을 것이다.

〈表 13〉 設問(11) 장학지도의 원리

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	과 학 적	2 (5.0)	17 (9.9)	10 (3.9)	27 (6.3)	29 (6.2)
2	경 험 적	3 (7.5)	9 (5.2)	22 (8.6)	31 (7.2)	34 (7.2)
3	창 조 적	9 (22.5)	27 (15.7)	53 (20.6)	80 (18.6)	89 (19.0)
4	전 문 적	13 (32.5)	39 (22.7)	74 (28.8)	113 (26.4)	126 (26.8)
5	협 동 적	12 (30.0)	79 (45.9)	96 (37.3)	175 (40.8)	187 (39.9)
6	기 타	1 (2.5)	1 (0.6)	2 (0.8)	3 (0.7)	4 (0.9)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	12.13	14.87	13.34	13.74	13.53

df = 5

$\chi^2 = 3.37$

P > .05

①② 獎學指導의 原理에 관한 獎學當事者의 知覺狀態는 〈表 13〉 거의 같은 분포로 나타나 P > .05 로 意義있는 差가 없음을 나타내고 있다. 다만 獎學士는 專門性 (32.5 %)을 教師는 協同性 (40.8 %)을 創造性 (22.5 % 와 18.6 %)과 함께 特히 強調하고 있는 點에 留意할 必要를 느낀다.

〈表 14〉 設問(12) 장학지도의 기술

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	학습지도기술	4 (10.0)	26 (15.1)	40 (15.5)	66 (15.3)	70 (14.8)
2	인간관계기술	9 (22.5)	57 (33.1)	77 (30.0)	134 (31.3)	143 (30.5)
3	집단과정 조정기술	18 (45.0)	51 (29.7)	75 (29.2)	126 (29.4)	144 (30.7)
4	의사소통기술	7 (17.5)	21 (12.2)	29 (11.3)	50 (11.6)	57 (12.2)
5	연구조사 및 평가기술	1 (2.5)	11 (6.4)	30 (11.7)	41 (9.6)	42 (9.0)
6	기 타	1 (2.5)	6 (3.5)	6 (2.3)	12 (2.8)	13 (2.8)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	14.62	11.11	9.97	10.38	10.51

df = 5

$\chi^2 = 7.53$

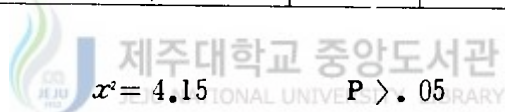
P > .05

①② 獎學指導의 技術에 관한 調査結果 〈表 14〉도 獎學當事者間에 意義있는 差를 보이고 있지 않다 (P > .05). 다만 獎學士는 集團過程調整 技術(45.0 %)을 人間關係技術(22.5 %)보다 重視하고 있는 反面에, 教師는 위의 두 技術을 거의 같이(29.4 % 와 31.3 %) 重視하고 있음을 보여주고 있다. 특히 學習指導技術이 커다란 反應을 얻지 못한것은 학습지도기술이 장학지도의 主對象이 아님을 암시해 주는 것으로 여겨진다.

〈表 15〉 設問(13) 장학당사자간의 인간관계

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	사무적 지도조언 관계	2 (5.0)	17 (9.9)	32 (12.5)	49 (11.4)	51 (10.9)
2	치료책을 강구하는 관계	4 (10.0)	21 (12.2)	43 (16.7)	64 (14.9)	68 (14.5)
3	상호연락하며 상의하는 관계	27 (67.5)	100 (58.1)	144 (56.0)	244 (56.9)	271 (57.8)
4	발생문제를 적극 해결해 주는 관계	6 (15.0)	33 (19.2)	36 (14.0)	69 (16.1)	75 (16.0)
5	기 타	1 (2.5)	1 (0.6)	2 (0.8)	3 (0.7)	4 (0.8)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	21.14	19.96	18.80	19.23	19.63

df = 4



$\chi^2 = 4.15$ P > .05

① ② 獎學當事者間의 人間關係에 關하여는 教師 (56.9 %) 와 獎學士 (67.5 %) 가 共히 相互 연락하며 상의하는 關係이기를 願하고 있음을 보여주고 있다. <表 15 >에 의하면 獎學當事者間의 人間關係는 P > .05 로 意義있는 差를 보이지 않으므로서 零假說은 肯定狀態에 있음을 알 수 있다.

<表 16> 設問(14) 장학지도 과정상의 문제점

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	지도조언의 현장중심화	4 (10.0)	13 (7.6)	44 (17.1)	57 (13.3)	61 (13.0)
2	장학기술의 전문적향상	8 (20.0)	20 (11.6)	48 (18.7)	68 (15.8)	76 (16.2)
3	인간관계와 의사소통	11 (27.5)	92 (53.5)	95 (37.0)	187 (43.8)	198 (42.2)
4	장학행정의 관리행정화 지양 문제	9 (22.5)	17 (9.9)	42 (16.3)	59 (13.6)	68 (14.5)
5	장학의 민주화	6 (15.0)	27 (15.7)	17 (6.6)	44 (10.3)	50 (10.7)
6	학교장의 후원과 배려	1 (2.5)	2 (1.2)	9 (0.8)	11 (0.7)	12 (0.8)
7	기 타	1 (2.5)	1 (0.5)	2 (0.8)	3 (0.7)	4 (0.8)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	9.04	16.79	11.37	13.16	12.63

df = 6

$\chi^2 = 7.01$

P > .05

①② 獎學指導 過程상의 問題點으로는 獎學當事者가 모두 人間關係 및 意思疏通의 圓滑化 問題, 獎學行政의 管理行政化 止揚問題, 獎學技術의 전문적 향상을 우선적으로 지적하고 있으며, P > .05 로 意義있는 差를 보이지 않고 있다.

獎學指導의 原理와 技術의 領域에서는 假說(2)를 檢證하였는데 그 結果는 다음과 같다. 獎學指導의 目的, 原理, 技術 및 獎學當事者間의 人間關係와 獎學指導 過程상의 問題點등은 모두 P > .05 로 意義있는 差를 보이지 않았다. 그러나 獎學指導에 대한 教師의 受容姿勢와 獎學指導者의 教師에 대한 態度는 各各 P < .05 및 P < .05** 로 나타나 意義있는 差가 있음을 나타내면서 零假說을 否定하고 있다.

3. 獎學指導者의 職能 및 資質

假說(3) ; 獎學指導者의 職能과 資質 및 責任과 位置에 관한 知각의 差는 없을 것이다.

<表 17> 設問(15) 장학지도자의 자질

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	전 문 지 식	18 (15.0)	81 (15.7)	111 (14.4)	192 (14.9)	210 (14.9)
2	평 민 적	4 (3.3)	41 (7.9)	53 (6.9)	94 (7.3)	98 (7.0)
3	책 임 감	20 (16.7)	71 (13.8)	105 (13.6)	176 (13.7)	196 (13.9)
4	사 무 능 력	6 (5.0)	19 (3.7)	46 (6.0)	65 (5.0)	71 (5.0)
5	창 의 성	29 (24.2)	79 (15.3)	116 (15.0)	195 (15.2)	224 (15.9)
6	동 지 적 입 장	25 (20.8)	145 (28.1)	200 (25.9)	345 (26.8)	370 (26.4)
7	시범적 문제 해결력	9 (7.5)	28 (5.4)	56 (7.3)	84 (6.5)	93 (6.6)
8	의사소통기회 제공능력	9 (7.5)	52 (10.1)	84 (10.9)	136 (10.6)	145 (10.3)
※	3 N	120 (100.0)	516 (100.0)	771 (100.0)	1,287 (100.0)	1,407 (100.0)
※	S D	7.25	7.23	6.06	6.52	6.48

df = 7

$\bar{x} = 11.44$

$P > .05$

① 2 獎學指導者의 資質에 關하여는 <表 17>에서 보는 바와같이 獎學當事者가 모두 同志的 立場과 創意性을 들고 있으며 專門的 知識과 責任感을 아울러 指導者의 重要한 資質로 보고 있다. $P > .05$ 로 意義있는 差는 나타나지 않고 있다. 그리고 事務能力이나 平民的인 면이 반응을 얻지 못한것은 獎學指導者가 事務職이 결코 아닌 專門的인 參謀(Professional staff)임을 장학당사자들이 認識하고 있음을 말해주는 것이라고 볼 수 있다.

< 表 18 > 設問(20) 장학지도자의 직능

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중·등	계	
1	학교교육목표 설정 및 평가	7 (17.5)	11 (6.4)	17 (6.6)	28 (6.5)	35 (7.5)
2	학교내외 활동에 관해 교육 감(장) 및 교장에게 조언	2 (5.0)	16 (9.3)	27 (10.5)	43 (10.0)	45 (9.6)
3	교재평가 및 조언	3 (7.5)	37 (21.5)	47 (18.3)	81 (19.6)	87 (18.5)
4	현직교육발전	17 (42.5)	75 (43.6)	113 (44.0)	188 (43.8)	205 (43.7)
5	교사의 능력향상에 지도적 역할	11 (27.5)	32 (18.6)	48 (18.7)	80 (18.7)	91 (19.4)
6	기 타	—	1 (0.6)	5 (1.9)	6 (1.4)	6 (1.3)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	13.78	13.97	13.61	13.72	13.61

df = 5 $\chi^2 = 10.77$ P > .05

①② 獎學指導者의 職能에 대한 教師와 獎學士의 知覺은 共히 現職 教育을 發展시키며 教師의 能力向上에 指導的 役割을 擔當해야 한다는 點에 意見을 같이하고 있으며 < 表 18 >, P > .05로 意義있는 差異를 보이고 있지 않아 零假說을 肯定하고 있다. 이러한 반응은 장학지도자가 教師와 함께 호흡을 같이하면서 教育發展에 先導的 役割을 擔當해야 한다는 教職에 대한 使命感의 表示로 보여지며 獎學當事者間의 견해의 一致가 同志的 立場에 近接된 狀態로 바람직한 現象으로 여겨진다.

〈表 19〉 設問(21) 장학지도자의 책임

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	지도성, 감화력, 관리등을 개선 향상시키는 책임	14 (35.0)	36 (20.9)	39 (15.2)	75 (17.5)	89 (19.0)
2	제반평가기술의 창안책임	6 (15.0)	31 (18.0)	85 (33.1)	116 (27.1)	122 (26.0)
3	교육적 분위기 조성	—	19 (11.1)	15 (5.8)	34 (7.9)	34 (7.2)
4	집단과정의 활성화	4 (10.0)	8 (4.7)	10 (3.9)	18 (4.2)	22 (4.7)
5	자유스러운 분위기 조성	6 (15.0)	57 (33.1)	74 (28.8)	131 (30.5)	137 (29.2)
6	교육적 환경을 만드는 책임	9 (22.5)	20 (11.6)	29 (11.3)	49 (11.4)	58 (12.4)
7	기 타	1 (2.5)	1 (0.6)	5 (1.9)	6 (1.4)	7 (1.5)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	10.17	10.06	11.39	10.38	9.94

df = 6

$\chi^2 = 23.67$

$P < .05^{**}$

① 〈表 19〉의 分析結果가 보여주고 있듯이, 獎學士는 獎學指導者의 責任을 指導性·感化力, 管理등을 改善 向上시키는 責任(35.0%)과 教育的 環境을 만드는 責任(22.5%) 등으로 보는 反面에, 教師들은 自由스러운 분위기조성(30.5%) 및 諸般評價技術의 創案責任(27.1%) 등으로 보는 서로 다른 見解를 보이고 있으며, $P < .05^{**}$ 를 나타내 매우 意義있는 差를 드러내고 있다.

② 위 結果에 의하면 獎學士들은 자신들의 職位에 充實하려는 견해를 보이는데 반해서, 教師들은 자신들이 獎學士들을 자유롭게 대할 수 있고 배울 수 있는 분위기를 조성할 책임과 공정한 평가 기술의 창안책임을 강조하여 教師들이 安全感(security)을 가지고 教職에 전념할 수 있도록 해주길 바라고 있다고 하겠다.

〈表 20〉 設問(22) 장학지도자의 위치

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	문제해결의 공동참여자	27 (67.5)	58 (33.7)	104 (40.5)	162 (37.8)	189 (40.3)
2	전문적 지식과 기술의 제공자	4 (10.0)	28 (16.3)	44 (17.1)	72 (16.8)	76 (16.2)
3	상담자	6 (15.0)	34 (19.8)	32 (12.5)	66 (15.4)	72 (15.4)
4	교원의 사기 양양자	1 (2.5)	26 (15.1)	24 (9.3)	50 (11.6)	51 (10.9)
5	교육 프로그램의 작성 및 창안자	1 (2.5)	19 (11.0)	28 (10.9)	47 (11.0)	48 (10.2)
6	공정한 평가자	1 (2.5)	2 (1.2)	14 (5.4)	16 (3.7)	17 (3.6)
7	기 타	—	5 (2.9)	11 (4.3)	16 (3.7)	16 (3.4)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	23.21	10.17	11.42	10.70	11.60

df = 6 $\chi^2 = 16.07$ P < .05

① 獎學指導者의 位置에 관한 장학당사자간의 知覺狀態는 〈表 20〉에서 알 수 있듯이, 獎學指導者가 問題解決의 共同參與者의 位置에 있음은 意見의 一致를 이루고 있다. 그러나 그밖의 位置에 대해서는 見解의 差異를 보이고 있고, 特히 教師가 獎學指導者를 教員의 士氣昂揚者로 보고 있는데 反해 (11.6%) 獎學士의 반응은 미미한 狀態 (2.5%) 이다. P < .05 로 意義있는 差를 보여 零假說을 否定하고 있다.

② 위 結果를 分析해보면 教師들은 장학지도자들로 부터 전문적 기술을 提供받고 相談 活動을 통하여 애로사항을 해결함으로써 士氣를 昂揚 받기를 원하고 있음을 알 수 있으므로 장학지도자들은 이러한 教師들의 바램을 깊이 認識해야 할 것이다.

獎學指導者의 資質 및 職能의 領域에서는 假說(3)을 검증하였는데, 장학지도자의 자질과 직능은 意義있는 差를 보이고 있지 않아 (P > .05) 假說을 肯定하나 獎學指導者의 責任과 位置에 대해서는 意義있는 差를 나타내 零假說을 否定하고 있다.

1. 獎學指導의 效果

假說(4) : 獎學指導時 장학지도자의 指導姿勢에 대해 장학당사자간에는 그 知覺의 差를 보이지 않을 것이다.

假說(5) : 獎學指導의 效果에 대한 知覺狀態는 장학당사자간에 차이가 없을 것이다.

< 表 21 > 設問(16) 장학지도를 받는 느낌(하는 자세)

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	지시감독을 받는 느낌	—	108	167	269	269
	지시감독을 하는 자세	—	(62.8)	(62.6)	(62.7)	(57.4)
2	기피하고 싶은 느낌	—	28	30	58	58
	사무적이고 권위적 자세	—	(16.3)	(11.7)	(13.5)	(12.4)
3	교사를전문적으로도와주는느낌	16	16	40	56	72
	교사를전문적으로도와주는자세	(10.0)	(9.3)	(15.6)	(13.2)	(15.4)
4	교사와 공동협력하는 느낌	12	9	16	25	37
	교사와 공동협력하는 자세	(30.0)	(5.2)	(6.2)	(5.8)	(7.8)
5	봉사하는 느낌	11	8	7	15	26
	봉사하는 자세	(27.5)	(4.7)	(2.7)	(3.4)	(5.5)
6	기 타	1	3	3	6	7
		(2.5)	(1.7)	(1.2)	(1.4)	(1.5)
※	N	40	172	257	429	469
※	S D	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)
		13.81	21.14	21.13	21.09	18.76

df = 5

$\chi^2 = 85.22$

$P < .05^{**}$

(註; $\frac{\text{교사}}{\text{장학사}}$)

① 教師는 장학지도를 받는 느낌에 관한 것이며, 獎學士는 獎學指導를 하는 자세에 대한 것이다. $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 差를 보여 零假說을 否定하고 있다.

② 이 조사결과에 의하면, 장학사는 교사를 專門적으로 도와주는 자세 (40.0 %)와 교사와 공동으로 協力하는 자세 (30.0 %) 및 奉仕하는 자세 (27.5 %)로 장학지도를 행하고 있다고 肯定的으로 보고 있으나, 教師는 장학지도가 指示·監督을 받는 느낌 (62.7 %)이어서 기피하고 싶은 느낌 (13.5 %)이 든다고 否定的인 견해를 밝히고 있어 獎學當事者 간에는 實際의 장학지도에 관해 심각한 知覺의 差異를 보이고 있음을 알 수 있다.

〈表 22〉 設問(17) 장학지도를 통한 교사의 전문적 식견의 권장

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	잘 존 중 됨	5 (12.5)	16 (9.3)	16 (6.2)	32 (7.4)	37 (7.9)
2	존 중 됨	28 (70.0)	30 (17.4)	59 (23.0)	89 (20.7)	117 (24.9)
3	보 통	4 (10.0)	83 (48.3)	132 (51.4)	215 (50.2)	219 (46.7)
4	무 시	1 (2.5)	34 (19.8)	45 (17.5)	79 (18.4)	80 (17.1)
5	기 타	2 (5.0)	9 (5.2)	5 (1.9)	14 (3.3)	16 (3.4)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	25.25	15.11	17.43	16.41	15.28

df = 4 $\chi^2 = 55.05$ P < .05 **

①② 獎學指導를 통한 教師의 專門的 識見의 권장여부는 〈表 22〉 教師가 보통(50.2%)이거나 無視된다(18.4%)는 否定的 反應을 보인데 반해, 獎學士는 잘 존중(12.5%)되거나 존중(70.0%) 된다고 肯定的으로 反應을 表示하여 相互 對立的 反應을 나타내고 있으며 P < .05 **로 매우 意義있는 差를 보이고 있다.

〈表 23〉 設問(18) 교사의 잠재능력과 자주성 향상

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	크게 향상 시킴	4 (10.0)	13 (7.6)	13 (5.1)	26 (6.1)	30 (6.4)
2	약간 향상 시킴	28 (70.0)	60 (34.9)	95 (37.0)	155 (36.2)	183 (39.1)
3	영향력 못미침	4 (10.0)	66 (38.4)	91 (35.4)	157 (36.5)	161 (34.3)
4	오히려 위축됨	4 (10.0)	31 (18.0)	51 (19.8)	82 (19.1)	86 (18.3)
5	기 타	—	2 (1.1)	7 (2.7)	9 (2.0)	9 (1.9)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	25.98	14.67	14.17	14.48	14.70

df = 4 $\chi^2 = 21.67$ P < .05 **

① 獎學指導를 통하여 교사의 潛在能力과 自主性이 어느 정도 向上되는가 하는 점에 대해서도 $P < .05^{**}$ 로 매우 있는 差를 보여 零假說을 否定하고 있다.

② 教師의 潛在能力과 自主性 향상 역시, 장학사는 크게 또는 약간 향상시킨다(80.0%)로 獎學效果가 있다고 肯定的으로 보는 반면에, 교사들은 影響力을 못미치거나(36.5%) 오히려 위축된다(19.1%)의 否定的 反應을 보이고 있다. 이는 教師들이 獎學의 機能을 自主性 向上으로 보고 있는 것에 비한다면(表8參照) 理想과 現實사이에는 거리가 있음을 알 수 있는 결과라고 할 수 있겠다.

<表 24> 設問(19) 교수-학습활동 개선

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	아 주 도 움	7 (17.5)	12 (7.0)	19 (7.4)	31 (7.2)	38 (8.1)
2	약 간 도 움	28 (70.0)	64 (37.2)	109 (42.4)	173 (40.2)	201 (42.9)
3	그 저 그 령 다	—	50 (29.0)	72 (28.0)	122 (28.5)	122 (26.0)
4	별 도 움 없 음	1 (2.5)	29 (16.9)	41 (16.0)	70 (16.3)	71 (15.1)
5	혼란만 야기시킴	4 (10.0)	17 (9.9)	14 (5.4)	31 (7.3)	35 (7.5)
6	기 타	—	—	2 (0.8)	2 (0.5)	2 (0.4)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	26.52	11.47	14.47	13.72	13.02

df = 5

$\chi^2 = 24.86$

$P < .05^{**}$

①② 獎學指導를 통하여 教授-學習活動이 얼마나 改善되고 있는가 하는 문제에 있어서도 獎學士는 도움을 주고 있다(87.5%)로 보아 獎學指導의 效果가 클 것으로 肯定的인 反應을 보이고 있으나, 教師들은 그저 그렇거나(28.5%) 별로 도움이 없고(16.3%) 오히려 혼란만 야기시킨다(7.3%)는 反應으로 獎學指導의 效果에 의구심을 나타내고 있다. 이는 장학에 대한 역할지각의 차이에서 오는 결과라고 보아지며, 위의 결과는 $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 차이를 보여주고 있다.

獎學指導 效果의 領域에서는 假說(4)(5)를 檢證하였다. 이 結果 獎學指導를 받는 느

김(하는 자세)에 대한 知覺(表 21)과 獎學指導의 効果에 대한 知覺(表 22,23,24)은 모두 $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 차이를 보임으로써 假說을 否定하고 있다. 특히, 獎學士는 肯定的 反應을 보이고 있으나 教師는 否定的 反應을 나타내어 장학당사자간에 乖離 狀態에 있음을 알 수 있었다.

5. 役割 知覺의 差

假說(6); 獎學活動에 대한 장학담당자와 교사간의 役割 知覺 및 役割期待에는 差異가 없을 것이다.

假說(7); 獎學에 대한 役割知覺 및 期待의 差異는 獎學行爲에 영향을 미치지 않을 것이다.

<表 25> 設問(23) 장학에 대한 역할 지각의 차이

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	아 주 큼	4 (10.0)	20 (11.6)	37 (14.4)	57 (13.2)	61 (13.0)
2	큼	4 (10.0)	52 (30.2)	58 (22.6)	110 (25.7)	114 (24.3)
3	약 간 있 음	29 (72.5)	77 (44.8)	124 (48.2)	201 (46.8)	230 (49.0)
4	거 의 없 음	3 (7.5)	21 (12.2)	35 (13.6)	56 (13.1)	59 (12.6)
5	기 타	—	2 (1.2)	3 (1.2)	5 (1.2)	5 (1.1)
※	N	40 (100.0)	172 (100.0)	257 (100.0)	429 (100.0)	469 (100.0)
※	S D	27.44	15.52	15.67	15.51	16.25

df = 4

$\chi^2 = 10.25$

$P < .05$

① 教師와 獎學士間에 獎學에 대한 役割知覺의 差는 頻度の 差異는 있으나 모두 있을 것으로 認知되고 있음을 보여 주고 있다(表 25). 이 表에 의하면 教師는 아주 크거나 클것이다가 38.9%, 약간 있을 것이다가 46.8%이고, 獎學士는 아주 크거나 클 것이다 20.0%, 약간 있을 것이다가 72.5%로 반응을 보여 $P < .05$ 로 意義있는 差를 보이면서 零假說을 否定하고 있다.

② 이것은 지금까지 살펴온 <表3>~<表24>에서도 이미 장학당사자간에 獎學에 대한 役割知覺 및 期待에 차이가 있음이 立證되었지만 이러한 사실을 장학당사자가 共히 認識하고 있다는 점을 알 수 있다.

<表 26 > 設問(24) 역할지각의 차이 요인

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	교사의 거부적 수용자세	4 (10.8)	19 (12.6)	24 (10.8)	43 (11.5)	47 (11.4)
2	장학지도자의 권위와 독선	4 (10.8)	41 (27.2)	37 (16.7)	78 (20.9)	82 (20.0)
3	관리행정위주의 장학체계	7 (18.9)	48 (31.8)	90 (40.5)	138 (37.0)	145 (35.4)
4	장학에 대한 그릇된 선입관	19 (51.4)	24 (15.9)	32 (14.4)	56 (15.1)	75 (18.3)
5	장학지도자의 교사 인사문제 영향력	3 (8.1)	15 (9.9)	32 (14.4)	47 (12.6)	50 (12.2)
6	기 타		4 (2.6)	7 (3.2)	11 (2.9)	11 (2.7)
※	N	37 (100.0)	151 (100.0)	222 (100.0)	373 (100.0)	410 (100.0)
※	SD	16.11	10.01	11.50	10.54	10.06

df = 5 $\chi^2 = 30.76$ $P < .05^{**}$

①② 役割知覺의 差異要因은 <表 26 >이 보여주는 것과 같이 獎學士는 獎學에 대한 그릇된 先入觀 (51.4%) 과 管理行政爲主의 獎學體系 (18.9%) 때문이라고 보고 있으나, 教師는 管理行政爲主의 獎學體系 (37.0%) 및 獎學指導者의 權威와 獨善 (20.9%) 때문이라는 서로 다른 見解를 보이고 있다. 따라서 有意度는 $P < .05^{**}$ 로 매우 意義 있는 差를 나타내고 있다.

이것은 役割知覺 差異 發生要因의 主體가 서로 相對方 때문이라는 반응을 보이고 있는 것으로써 연구해 볼만한 문제라고 여겨진다.

〈表 27〉 設問(25) 역할 지각차이의 영향

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	지각의 차와 장학효과는 관 계 없음	4 (10.8)	20 (13.3)	24 (10.8)	44 (11.8)	48 (11.7)
2	장학효과 약간감소	21 (56.8)	55 (36.4)	92 (41.5)	147 (39.4)	168 (41.0)
3	장학효과 크게감소	9 (24.3)	53 (35.1)	66 (29.7)	119 (31.9)	128 (31.2)
4	지각의 차는 있지만 장학지 도시 영향력 없음	2 (5.4)	23 (15.2)	40 (18.0)	63 (16.9)	65 (15.9)
5	기 타	1 (2.7)	—	—	—	1 (0.2)
※	N	37 100.0	151 (100.0)	222 (100.0)	373 (100.0)	410 (100.0)
※	S D	19.85	10.78	11.67	11.12	14.45

df = 4

$\chi^2 = 16.05$

$P < .05^{**}$



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

①② 役割知覺의 차이가 獎學行爲에 미치는 影響에 대하여는 獎學士는 약간(56.8 %) 또는 크게 (24.3 %) 獎學效果를 減小시킬 것으로 보고 있으며, 教師 역시 약간 (39.4 %) 또는 크게 (31.9 %) 獎學效果를 감소시킬 것으로 보아 $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 差를 보여 假說을 否定하고 있다. 즉, 獎學에 대한 役割知覺의 差는 獎學行爲에 影響을 미쳐 獎學의 效率性을 감소시킬 것이라는 事實이 立證되고 있다고 볼 수 있겠다.

〈表 28〉 設問 (26) 역할지각차이의 감소방안

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	장학고유의 기능 발휘	4 (10.8)	21 (13.9)	22 (9.9)	43 (11.5)	47 (11.4)
2	교사의 장학에 대한 수용성 제고	8 (21.6)	8 (5.3)	22 (9.9)	30 (8.0)	38 (9.3)
3	장학지도 기술·방법·태도 의 변화	7 (18.9)	47 (31.1)	67 (30.2)	114 (30.6)	121 (39.5)
4	현직교육의 강화	2 (5.4)	24 (15.9)	39 (17.6)	63 (16.9)	65 (15.9)
5	원활한 의사소통과 인간관계 개선강화	15 (40.6)	49 (32.5)	68 (30.6)	117 (31.4)	132 (32.2)
6	기 타	1 (2.7)	2 (1.3)	4 (1.8)	6 (1.6)	7 (1.7)
※	N	37 (100.0)	151 (100.0)	222 (100.0)	373 (100.0)	410 (100.0)
※	S D	12.64	11.78	10.73	11.11	10.90

df = 5 $\chi^2 = 12.17$ P < .05

① 役割知覺 差異의 減少方案으로는 〈表 28〉과 같이 獎學士는 圓滑한 意思疏通과 人間關係 改善強化(40.6%) 및 教師의 獎學에 대한 受容性 提高(21.6%)를 들고 있는 反面에, 教師는 獎學指導의 技術·方法·態度의 變化(30.6%)와 圓滑한 意思疏通과 人間關係의 改善強化(31.4%)를 들고 있으며, 有意度는 $P < .05$ 로 意義있는 差를 보여주고 있다.

② 이는 獎學指導者는 役割知覺 減少의 主體를 教師로 보고, 교사는 그 主體를 장학지도자로 보는 경향으로 그리 바람직한 추세라고 볼 수 없으며 장학당사자가 葛藤狀態에 있다고 보아진다. 이의 해소를 위해서는 獎學當事者의 격의없는 의사소통으로 協助와 理解가 先行되어야 하겠다.

役割知覺의 差異 領域에서는 假說(6)(7)을 檢證하였는데, 獎學에 대한 역할지각의 차이는 $P < .05$ 로 零假說이 否定되었다. 역할지각차이의 요인과 역할지각 차이의 감소방안은 $P < .05^{**}$ 와 $P < .05$ 로 意義있는 差를 보이고 있다.

또 役割知覺 차이의 영향은 $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 差를 나타내므로써 零假說을 否定하여 獎學에 대한 역할지각의 차이는 獎學行爲에 영향을 미쳐 獎學의 效率性을 감소시킬 것이라는 사실이 立證되었다.

6. 獎學知覺의 概念模型

假說(8) ; 獎學知覺의 概念模型에 있어서 教師에 대한 理解는 장학당사자간에 차이가 없을 것이다.

<表 29> 說問(27) 장학지각 개념상에 있어서 교사에 대한 이해

구분 번호	問 項 內 容	장학사	교 사			합 계
			초 등	중 등	계	
1	교사 개개인의 존중	15 (12.5)	93 (18.0)	126 (16.4)	219 (17.0)	234 (16.6)
2	개성의 고려	11 (9.2)	41 (8.0)	83 (10.8)	124 (9.6)	135 (9.6)
3	공동체 의식	30 (25.0)	106 (20.5)	152 (19.7)	258 (20.0)	288 (20.5)
4	다차원적 이해	3 (2.5)	27 (5.2)	35 (4.5)	62 (4.8)	65 (4.6)
5	긍정적 인간관	23 (19.2)	87 (16.9)	120 (15.6)	207 (16.2)	230 (16.3)
6	목적 추구적 인간으로 이해	3 (2.5)	16 (3.1)	35 (4.5)	51 (4.0)	54 (3.8)
7	교사조직의 특성 파악	8 (6.6)	22 (4.3)	48 (6.2)	70 (5.4)	78 (5.6)
8	미래지향적 존재로 이해	15 (12.5)	46 (8.9)	79 (10.2)	125 (9.7)	140 (10.0)
9	내면적 가치성 존중	12 (10.0)	78 (15.1)	93 (12.1)	171 (13.3)	183 (13.0)
※	3 N	120 (100.0)	516 (100.0)	771 (100.0)	1,287 (100.0)	1,407 (100.0)
※	S D	6.96	6.19	5.11	5.48	5.57

df = 8 $\chi^2 = 7.24$ P > .05

①② 獎學知覺 概念上에 있어서 教師에 대한 理解는 <表 29>에서 보는 바와 같이 獎學當事者가 共히 肯定的 人間觀과 共同體意識 및 教師 個個人的 尊重, 未來指向的 存在로 理解, 內面的 價値性 尊重등을 들고 있어 P > .05로 意義있는 差를 보이지 않아 零假說을 肯定하고 있다. 이것은 獎學士나 教師는 獎學知覺上에서 教師를 거의 같은 知覺으로 이해하려 하고 있다는 점을 말해 주는 것이라 하겠다.

V. 要約 및 結論

A. 要約 結論 및 制言

1. 要約

本 研究는 獎學 및 獎學指導理論과 役割理論을 中心으로 하여 獎學에 대한 獎學擔當者와 教師간의 役割知覺 및 役割期待 差異와, 그 役割知覺의 差異가 獎學行爲에 어떠한 影響을 미칠 것인가를 調査 分析함으로써 合理的이고 効率的인 獎學行政機能의 改善과 民主教育의 目標達成에 기여할 資料를 얻고자 하는데 그 목적이 있다.

이와같은 理論的 背景을 바탕으로 그 核心이 되는 內容을 抽出하여 研究者가 作成한 27問項의 設問紙를 濟州道內 獎學指導者 43名 全員과, 地域別 學校級別로 類層標集한 初·中等學校 教師 480名을 對象으로 配付하여 獎學指導者는 40部(90.5%) 教師는 429部(89.4%)를 回收, 資料로 사용하였다.

質問紙는 ① 獎學의 性格 및 機能 ② 獎學指導의 原理와 技術 ③ 獎學指導者의 職能과 資質 ④ 獎學指導의 效果 ⑤ 役割知覺의 差異 ⑥ 獎學知覺의 概念模型등의 6개 領域으로 구성되었으며, 이들에 대한 教師와 獎學指導者의 役割知覺 差異를 分析 檢證하기 위하여 %, S D, χ^2 를 利用 量的 集中度와 頻度の 偏差 및 質的差의 有意度を 檢證하였다. χ^2 의 有意水準은 5% 水準($P < .05$)으로 해석하였으며 本 研究의 資料分析에서 얻어진 結果는 다음과 같다.

假說(1)

① 獎學의 概念 및 獎學의 背景意識 知覺은 $P > .05$ 로 意義있는 差를 보이지 않아 零假說을 肯定하고 있다.

② 獎學의 性格, 獎學의 機能 知覺은 $P < .05$ 로 意義있는 差를 보여 零假說을 否定하고 있다.

③ 獎學을 통한 教師의 慾求充足에 대한 知覺은 $P < .05^{**}$ 로 獎學當事者間에 매우 意義있는 差異를 보이고 있으며, - 특히 教師는 自律性的 慾求充足(44.7%)을 바라고 있는 반면 獎學士는 自我實現의 慾求를 充足시켜야 한다(52.5%)는 反應을 보여 獎學指導者가 더 上位의 慾求位階를 追求하고 있음을 보여주고 있다.

④ 意思疏通과 發展的 獎學을 위한 試圖에 관한 知覺의 差異는 매우 意義있는 差를 보여주고 있다($P < .05^{**}$). 의사소통에 관해서는 教師는 否定的 反應(78.5%)을, 獎學士는 肯定的 反應(72.5%)을 나타내고 있다. 또, 發展的 獎學을 위해서는 敎職의

諸條件 및 環境의 改善과 人間的 理解와 交流의 원활 이외에, 教師는 獎學機能의 強化를 獎學指導者는 教師의 獎學에 대한 積極的인 受容姿勢를 바라고 있는 것으로 나타났다.

假說(2)

⑤ 獎學指導의 目的, 原理, 技術, 獎學當事者間의 人間關係, 獎學指導 過程上의 問題點등에 대한 知覺은 $P > .05$ 로 獎學當事者間에 意義있는 知覺의 差를 나타내 보이지 않고 있다.

⑥ 獎學指導에 대한 教師의 受容姿勢와 獎學指導者의 教師에 대한 態度의 知覺은 共히 獎學士는 肯定的, 教師는 否定的 反應을 보여 $P < .05$ 와 $P < .05^{**}$ 로 意義있는 差를 보여주고 있다.

假說(3)

⑦ 獎學指導者의 資質 및 職能에 관한 知覺은 $P > .05$ 로 意義있는 差가 보이지 않으나, 獎學指導者의 責任은 $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 差를 드러내고 있는데 教師들은 特히 自由스러운 분위기를 조성해 줄 것과 諸般 評價技術의 創案 責任을 強調하고 있다.

또, 장학지도자의 位置에 대한 知覺도 $P < .05$ 로 意義있는 差를 보이면서 教師들은 獎學指導者가 문제해결의 공동 참여자(37.8%)로서 敎員의 士氣昂揚(11.6%)에 힘써 주기를 바라고 있으나 장학지도자는 미미한 반응(2.5%)을 보이고 있다.

假說(4)(5)

⑧ 獎學指導의 效果에 관한 知覺은 모두 獎學當事者間에 매우 意義있는 差異를 보이면서 ($P < .05^{**}$), 教師는 否定的· 회의적 反應을, 獎學士는 肯定的 反應을 보여주고 있다. 이는 장학지도에 임하는 자세(獎學士)와 獎學指導를 받는 느낌(教師)의 차이 ($P < .05^{**}$)에서도 연유되는 것으로 볼 수 있겠다.

假說(6)(7)

⑨ 以上에서 살펴본 바와 같이 獎學에 대한 役割知覺이 差異가 있음이 立證되었지만, 이러한 事實을 實際로 獎學當事者들이 知覺하고 있는가 하는 役割知能 差異의 檢證에서도 $P < .05$ 로 意義있는 差를 보여 獎學當事者들도 役割知覺의 差異가 있음을 인정하고 있다는 점을 알 수 있었다.

⑩ 役割知覺의 差異가 獎學行爲에 미치는 影響에 대해서는 장학당사자가 共히 獎學의 效果가 減少할 것으로 보고 있으며, $P < .05^{**}$ 로 매우 意義있는 差를 보여 零假說을 否定하고 있다.

⑪ 役割知覺의 差異要因과 役割知覺差의 減少方案은 모두 상대방을 그 原因의 主體로 보고 있다. 즉, 獎學指導者는 役割知覺 差異 發生 및 減少方案의 主體를 教師로 보는반

면, 教師는 그 主體를 獎學指導者로 생각하는 매우 意義있는 知覺의 差異($P < .05^{**}$)를 보여 獎學當事者들이 역할갈등 狀態에 있음을 보여주고 있다.

假說(8)

⑫ 獎學知覺 概念上에 있어서 教師에 대한 理解는 장학당사자가 共히 共同體意識, 肯定的 人間觀, 教師 個個人的 尊重, 未來指向的 存在로 理解, 內面的 價値性 尊重등을 들고 있어 $P > .05$ 로 意義있는 差를 보이지 않아 零假說을 肯定하고 있다.

2. 結論

以上の 研究結果에 따라 本 研究에서는 다음의 結論을 얻었다.

① 장학당사자간에는 獎學의 概念과 背景意識은 知覺의 差異를 보이지 않고 있으나 獎學의 性格 및 獎學의 機能과 獎學을 통한 教師의 慾求充足 및 意思疏通, 發展的 獎學을 위한 試圖의 問題에 대해서는 知覺의 差異를 보여 獎學의 固有機能에 대한 이해의 정도에 차이를 보여주고 있다.

② 獎學指導者에 대한 受容態勢는 장학사는 積極的이고 친화적으로 수용하여 肯定的인 知覺狀態를 보이고 있으나, 教師는 소극적이고 회피적인 否定的 受容姿勢를 보이고 있어 相反되는 立場에서 차이를 보이고 있다.

③ 장학지도자의 職能과 資質에 관한 장학당사자간의 知각은 별 차이가 없으나, 장학지도자의 責任과 位置에 관해서는 매우 意義있는 差를 나타내고 있다.

④ 教師는 장학지도자의 우월감속에서 事務的이고 指示監督을 받는 느낌이어서 기피하고 싶은 심정으로 獎學指導를 받고 있다고 느끼고 있는데 反해서, 獎學士는 人間的으로 親和力을 가져 教師를 專門的으로 도와주고 教師와 共同으로 協力하여 奉仕하는 자세로 獎學指導에 임하고 있다는 見解를 보임으로써, 獎學當事者間에 獎學指導를 받는 느낌(教師)과 獎學指導를 하는 자세(獎學士)에는 큰 知覺의 差異를 보여주고 있다.

⑤ 獎學指導의 效果에 대해서 獎學指導者는 도움을 주고 있어 效果가 있다고 肯定적으로 생각하고 있는 反面, 教師는 별 效果가 없고 오히려 위축을 받거나 혼란만 야기시킨다는 否定的 反應을 보이고 있어 獎學指導의 效果에 관해서도 장학당사자간에 知覺의 差異를 보이고 있다.

⑥ 獎學活動에 대한 獎學擔當者와 教師의 役割知覺 및 役割期待에는 차이가 있고, 이러한 事實을 장학당사자가 모두 認識하는 狀態에 있음을 알 수 있다.

⑦ 獎學에 대한 役割知覺 및 期待의 차이는 獎學行爲에 影響을 미쳐 獎學의 效率性을 減少시킬 것으로 나타났다.

⑧ 獎學知覺의 概念模型에 있어서 教師에 대한 理解는 장학당사자가 共히 教師가 「肯

定의 人間觀, 共同體意識 및 教師 個個人的 尊重, 未來指向의 存在로 理解, 內面的 價値 尊重」등으로 이해되어야 한다는 견해를 보여 차이가 없음을 알 수 있었다.

3. 提言

本 研究結果를 통해서 볼때, 獎學에 대한 장학당사자간의 役割知覺의 差異는 獎學行爲의 效率性을 크게 減少시킬 것이므로 이의 解消가 시급히 要望되며, 獎學行政의 發展을 위해서는 다음과 같이 몇가지 提言을 해 볼 수 있다.

① 發展的 獎學을 위해서는 教師에 대한 人間的 理解가 先行되어야 하며, 人間關係 改善을 위한 技術向上에 힘써야 한다.

② 教師의 職務를 成功的으로 수행하기 위해서는 慾求充足을 통한 職務滿足과 自己成長을 위한 教職의 諸條件 및 環境의 整備가 중요하므로 장학은 그것을 위한 與件 造成에 힘써야 한다.

③ 獎學이 專門的이고 機能的이 되기 위하여는 장학 고유의 업무만을 수행할 수 있도록 獎學行政이 獨立되어 그 機能이 強化되어야 하며, 이를 爲해 獎學職의 T·O를 늘리고 獎學業務 以外的 管理業務를 減少시켜야 한다.

④ 獎學에 대한 役割知覺의 差異는 教師의 獎學에 대한 理解와 受容性 不足에도 起因하고 있으므로 現職教育을 通해 教師의 獎學에 대한 理解를 增進시켜 獎學指導의 受容性을 提高시켜야 한다.

⑤ 獎學當事者間에 役割知覺의 差異가 獎學行爲의 效率性을 감소시킬 것이므로 이를 最小限으로 減少시킬 수 있는 獎學技術啓發이 時急히 要請되며, 獎學指導者와 教師의 獎學에 대한 올바른 理解의 一致가 이루어지므로써 教育目的 達成에 크게 기여할 것임을 認識해야 할 것이다.

参 考 文 献

- 高永復, 社會心理學, 서울;民潮社, 1965.
- 教育科學社(編), 教育學 大辭典, 서울;教育科學社, 1974.
- 金洛煥, 韓國教育行政論, 서울;教學社, 1976.
- 金鳳守, 學校行政, 서울;學文社, 1975.
- 金宗西, 教育研究의 方法, 서울;培英社, 1980.
- 金鍾喆, 獎學行政의 理論과 實際, 서울;教育科學社, 1980.
- 文教部(編), 1966年度 獎學資料, 서울;文教部, 1966.
- _____, 1969年度 獎學資料, 서울;새한문예사, 1970.
- 朴容憲, 學校社會, 新教育學新書 6, 서울;培英社, 1978.
- 白賢基, 獎學論, 서울;乙酉文化社, 1975.
- 辛世浩外 共譯, 創意力 啓發을 위한 教育, 서울;集文堂, 1980.
- 申瑢俊, 黎明의 教壇, 서울;培英社, 1970.
- 오은경譯, 장학론 -Sergiovanni, T. J et.al.의 *Supervision; Human Perspectives*
—서울;이화여자대학교 출판부, 1980.
- 劉香山, 教育行政學原論, 서울;同和出版社, 1978.
- 李奎浩, 教育和 政治, 서울;第一出版社, 1972.
- _____, 人間의 社會化와 社會의 人間化, 서울;培英社, 1974.
- 李 中, 學校와 社會, 서울;培英社, 1977.
- _____, 現代教師論, 서울;培英社, 1977.
- 丁斗燮譯, 指導力—Uris. A의 *Leadership*—서울;東洋社, 1972.
- 鄭宇鉉, 教育社會學, 서울;高麗大出版部, 1975.
- 崔正薰, 知覺心理學, 서울;乙酉文化社, 1972.
- 한국교육행정학연구회(編), 現代教育行政理論, 서울;螢雪出版社, 1979.
- 姜鳳圭, 國民學校 校長과 中學校 校長의 役割實現에 관한 比較研究, 教育論輯 第4輯,
서울;연세대 教育대학원, 1971.
- 金炳斗, 初等教育行政의 改善을 위한—研究, 春川教大論文集 第10輯, 春川;春川教大,
1971.
- 金世中, 獎學士의 獎學行爲와 獎學效果에 관한 研究, 碩士學位論文, 大邱;啓明大學 教
育大學院, 1973.

- 金晷俊, 獎學指導의 實踐模型에 관한 研究, 碩士學位論文, 서울; 경희대학교 교육대학원 1977.
- 金知泰, 教育長職에 대한 教育長의 役割知覺과 學校長의 役割期待에 관한 研究, 未刊行 碩士學位論文, 서울; 연세대학교 교육대학원, 1969.
- 金永哲, 教師의 役割葛藤 및 役割模糊性和 學校組織風土에 관한 一研究, 碩士學位論文, 서울; 高麗大學校 大學院, 1973.
- 金潤衡, 獎學士의 適正職務負擔에 관한 分析的 研究, 碩士學位論文, 서울; 高麗大學校 教育大學院, 1974.
- 申重均, 獎學行政組織에 관한 一研究, 碩士學位論文, 서울; 고려대학교 교육대학원, 1974.
- 安載輪, 中等教員의 人間關係 研究, 碩士學位論文, 서울; 고려대학교 교육대학원, 1971.
- 丁熙鎮, 獎學評定結果와 教師들의 慾求性向과의 關係研究, 碩士學位論文, 서울; 서울대학교 교육대학원, 1973.
- 洪厚植, 獎學的 規範과 韓國 獎學現實과의 差에 關한 研究, 碩士學位論文, 서울; 延世大學校 教育大學院, 1974.
- 金永植, 「獎學行政의 問題點」, 教育研究, 3 권 통권 21 호, 서울; 教育研究社, 1970.
- _____, 「獎學, 어디로 가려는가」, 새교육, 제 30 권 10 호, 서울; 大韓教聯, 1978.
- 새한신문사(編), 「教師가 바라는 獎學指導者像」, 새교육, 제 30 권 10 호, 서울; 大韓教聯, 1978.
- 成來運·金海玉, 「學校教育의 指導者 및 指導力」, 調查研究, 서울; 中央教育研究所, 1955.
- 徐廷周, 「教師와 獎學士의 人間關係 十章」, 教育研究, 3 권 6 호, 서울; 教育研究社, 1970.
- 申淳甲, 「獎學士의 資質論」, 教育研究, 8 권 5 호, 서울; 教育研究社, 1975.
- 梁星雲, 「일선교사는 어떠한 獎學을 願하는가?」, 全南教育, 제 2 호, 光州; 全南道教委, 1967.
- 柳吉熙, 「獎學士와 教師는 上과 下의 關係인가」, 教育評論, 제 143 호, 서울; 教育評論社, 1970.
- 朱三煥, 「人間化 側面에서 본 獎學에 대한 教師의 知覺反應」, 教育學研究, Vol 15, 서울; 韓國教育學會, 1977.
- 崔寧圭, 「내가 指向하는 獎學態度」, 教育研究, 3 권 6 호, 서울; 教育研究社, 1970.

韓相辰, 「學校長과 郡守의 리더십 行動模型에 관한 比較研究」, 教育研究, 7권 3호, 서울; 教育研究社, 1974.

韓龍國, 「現場獎學의 基本態度」, 教育研究, 8권 5호, 서울; 教育研究社, 1975.

稿本勝三, 指導助言, 日本 東京; 岩崎書店, 1953.

Adams, H.P. and Frank, G.D., *Basic Principles of Supervision*, New York; American book co., 1953

Ayer, F.C. and Peckham, D.R., *Check list for Planning and appraising Supervision*, Austine; The Steck Publishing co., 1948.

Barr, A.S., Burton, W.H. and Brueckner, L.J., *Supervision*, New York; Appleton-Century-Crafts, Inc., 1947.

Bonner, H., *Group dynamics; Principles and Applications*, New York; The Ranold Press, 1959.

Briggs, T.H. and Justman, J., *Improving Instruction through Supervision*, New York; McMillan co., 1952.

Briner, C. and Stout, R., *Leadership in Encyclopedia of Educational Research, 4th(ed)*, New York; McMillan co., 1969.

Brookover, W.B. and Gottlieb, D., *A Sociology of Education*, New York; American book., 1964.

Burton, W.H., *Supervision and Improvement of teaching*, New York; Appleton - Century - co. Inc., 1922.

Getzels, J.W., *Administration as a Social Process*, Chicago; Univ. of Chicago, 1958.

Griffith, D.E., *Administrative Theory*, New York; Appleton - Century - Crafts, Inc., 1959.

_____, *Human Relation in School Administration*, New York; Appleton - Century Crafts . Inc., 1956.

Heald, J.E., *Supervision in Encyclopedia of Educational Research, 4th(ed)*, New York; McMillan co., 1969.

Herzberg, F., et.al, *The motivation to work*, New York; John Willey & Sons, 1959.

- Katz, D. and Kahn, R.L., *The Social Psychology of organization*, New York, John Willey & Sons, 1966.
- Kast, F.E. and Rosenweig, J.E., *Organization and Management*, New York, McGraw - Hill book co., 1970.
- Kelley, H.H., *Communication in Experimentally Created Hierarchies*, Human Relations IV., 1951.
- Lindzey, G. (ed), *Handbook of Social Psychology*, New York, Addison - Wesley Publishing co., 1954.
- Linton, R., *The Cultural Background of Personality*, London; Routledge and Kegan Paul co., 1947.
- Lucio, W.H. and McNeil, J.D., *Supervision; A Synthesis of thought and Action*, New York; McGraw - Hill co., 1962.
- Lundberg, G.A., *Sociology*, New York; Harper and Brothers., 1954.
- Maslow, A.H., *Motivation and Personality*, New York; Harper and Row Publishers., 1954.
- McNerney, C.T., *Educational Supervision*, New York; McGraw - Hill co., 1951.
- Mckean, R.C. and Mills, H.H., *The Supervision*, New York; The Center for Applied Research in Education, Inc., 1964.
- Melchor, W.T., *Instructional Supervision*, Boston D.C; Heath & co., 1950.
- Merei, F., *Group Leadership and Instruction Organization*, Human Relation Vol. II, 1949.
- Newcomb, T.M. et al, *Social Psychology*, New York; McGraw - Hill book co., 1964.
- Reeder, E.H., *Supervision in the Elementary School*, Boston; Houghton Mifflin co., 1953.
- Secord, P.F. et al, *Social Psychology*, New York; McGraw - Hill book co., 1964.
- Sergiovanni, T.J. et al, *Supervision; Human Perspectives*, New York; McGraw - Hill co., 1979.

Shuster, A.H. and Wetzler, W.F., *Leadership in Elementary School Administration and Supervision*, Boston; Houghton Mifflin co., 1958.

Wiles, K., *Supervision for better School*, New York; Prentice - Hall, Inc., 1954.

_____, *Supervision in Encyclopedia of Educational Research*, 3rd (ed), New York; McMillan co., 1960.



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

附 錄

교육발전에 전력하고 계시는 여러 선배 선생님들에게 경의를 표하며 아울러 업무에 바쁘신데 수고를 끼쳐 드리게 됨을 죄송스럽게 생각합니다.

이 질문지는 제주도내 장학지도자와 일선교사의 장학에 대한 지각(知覺)의 차이(差異)가 장학행위에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보기 위한 연구의 자료입니다.


선생님의 성의있는 응답이 이 연구에 커다란 도움이 되리라 믿으면서 부탁의 말씀을 드립니다. 참고로 말씀드리면 이 질문지는 학술적 연구의 참고자료 이외의 목적에는 일체 사용되지 않을 것입니다.

감사합니다.

1980 . 12 . .

濟州大學 教育大學院 金 哲 秀 드림

A. 기초조사 (무기명)

- 1) 연 령 :  세 **제주대학교 중앙도서관**
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY
- 2) 성 명 : (남, 여)
- 3) 소 속 : 국민학교, 중학교, 고등학교, 교육(위원회, 청)
- 4) 직 위 : 교사, 주임교사, 장학사, 장학관
- 5) 교직경력년수 : 년

※ 응 답 요 령

1. 설문지 각 항목을 읽으시고 선생님의 견해와 가장 가까운 답을 플라 번호 원편에 있는 ()안에 ○표해 주십시오.
2. 선생님의 견해와 가까운 답이 없을 때는 기타란에 ○표해 주시고 선생님의 생각을 자유로이 써 주십시오.

B. 본 조 사

(장학에 대한 역할지각 및 기대 차이가 장학행위에 미치는 영향에 관한 설문지)

1. 장학의 개념을 선생님은 어떻게 생각하고 계십니까?
- () (1) 교수-학습과 학생의 성장 발달에 관한 모든 조건을 향상시키는 전문적 기술봉사이다.
- () (2) 교수-학습지도의 개선을 위하여 제공되는 지도조언이다.
- () (3) 교육활동의 계획연구, 행정관리, 학습지도, 생활지도를 포함한 제반 영역에 걸쳐서 개선 조직을 통한 제반 행정업무를 보좌하는 활동이다.
- (4) 권위있 감독으로 국가시책 및 문교부 장학 방침을 일선교육 현장에 침투 구현시키는 활동이다.
- () (5) 기 타 _____
2. 장학행위의 밑바탕(基底)에는 어떤 의식이 깔려 있어야 된다고 생각하고 계십니까?
- () (1) 공통적 참여의식
- () (2) 인간적 관계
- () (3) 동지적 의식
- () (4) 봉사정신
- () (5) 기 타 _____
3. 장학의 성격은 무엇이라고 보십니까?
- () (1) 장학은 봉사활동이어야 한다.
- () (2) 장학은 교사로 하여금 새로운 모험이나 시도를 하게 하여서 교사의 성장을 돕는 실험을 장려하는 일이다.
- () (3) 장학은 역동적이어야 한다.
- () (4) 장학은 모든 사람이 참가 협력하는 집단적 지도성을 발휘하는 일이어야 한다.
- () (5) 기 타 _____
4. 인간의 잠재능력을 개발하기 위해서는 기본적인 욕구를 충족시키는 동기 유발방법이 바람직하다고 합니다. 그렇다면 선생님은 장학을 통하여 동기를 유발하기 위해서는 교사의 어떠한 욕구가 충족되어야만 한다고 생각하고 계십니까?
- () (1) 안전감에의 욕구 충족
- () (2) 사회적 욕구 충족
- () (3) 존중에의 욕구 충족
- () (4) 자율성에의 욕구 충족
- () (5) 자아실현에의 욕구 충족
- () (6) 기 타 _____

5. 선생님은 장학지도자와 교사 사이에 커뮤니케이션(의사소통)이 어떻게 이루어지고 있다고 보시는지요?

- () (1) 상의 하달식이다.
- () (2) 하의 상달식이다.
- () (3) 상호 교환적이다.
(수평적 전달이다)
- () (4) 대체적으로 잘 이루어지지 않는다.
- (5) 전혀 이루어지지 않는다.
- (6) 기 타 _____

6. 선생님은 장학의 기능중 다음 어느 점이 가장 중요하다고 보십니까?

- () (1) 교사에게 자주성을 함양시키는 기능
- () (2) 교사자신의 문제 분석 처리 능력을 배양시키는 기능
- () (3) 교사에게 안전감을 부여하는 기능
- () (4) 지역사회에 학교의 프로그램을 소개하고, 지역사회 전문가가 교육에 활용될 수 있도록 하는 기능
- () (5) 교사와 더불어 전전한 교육 철학을 발전시키는 기능
- () (6) 기 타 _____

7. 장학은 좀더 효율적이고 전문적인 방향으로 발전되어야 하겠습니까. 보다 발전적 장학을 위한 시도로서 선생님께서 가장 강조하고 싶으신 점은 다음중 어느 것입니까?

- () (1) 교사의 교직에 대한 이해가 선행되어야 한다.
- () (2) 교사와 장학 담당자간의 인간적 이해와 교류가 중요하다.
- () (3) 교사의 직무만족과 자기성장을 위한 교직의 제조건 및 환경개선이 이루어지도록 해야 한다.
- () (4) 장학지도자는 관리적 업무를 배제하고 장학고유의 업무만을 수행해야 한다.
- () (5) 장학지도에 대한 교사의 적극적인 수용자세가 이루어져야 한다.

8. 장학지도의 근본목적은 무엇이라고 생각하고 계십니까?

- () (1) 아동(학생)의 학습과 성장 발달에 도움을 주는 활동
- () (2) 장학방침 구현과 제반지시의 철저한 이행을 돕는 일
- () (3) 교사의 교육문제 해결에 도움을 주는 일
- () (4) 올바른 학교운영에 도움주는 활동
- () (5) 기 타 _____

9. 장학지도에 대해 교사들은 어떤 자세로 장학지도자를 맞이하신다고 생각하십니까?

- () (1) 적극적이다.

- () (2) 친화적이다.
- () (3) 그저그렇다.
- () (4) 기피적이다.
- () (5) 소극적이다.
- () (6) 기 타 _____

10. 장학지도자들은 교사들을 대할 때 어떻게
다고 생각하십니까?

- () (1) 우월감을 갖고 있다.
- () (2) 인간적이다.
- () (3) 그저그렇다.
- () (4) 사무적이다.
- () (5) 아무런 영향도 주지 못한다.
- () (6) 기 타 _____

11. 장학지도에서 가장 강조되어야 할 원리
는 어떤것이 되겠습니까?

- () (1) 장학지도는 과학적이어야 한다.
- () (2) 장학지도는 경험적이어야 한다.
- () (3) 장학지도는 창조적이어야 한다.
- () (4) 장학지도는 전문적이어야 한다.
- () (5) 장학지도는 협동적이어야 한다.
- () (6) 기 타 _____

12. 장학지도의 기술중 가장 중요한 것은
무엇이라고 생각하십니까?

- () (1) 능숙한 학습지도의 기술
- () (2) 바람직한 인간 관계기술
- () (3) 집단과정을 조화롭게 조정할

수 있는 기술

- () (4) 의사소통을 원활히 하는 기술
- () (5) 연구조사 및 과학적인 평가
기술
- () (6) 기 타 _____

13. 원만한 인간관계 수립을 위하여 장학
지도자와 교사의 인간관계는 어떻게 이
루어져야 한다고 보십니까?

- () (1) 장학지도자의 권위를 인정하
는 범위내에서 사무적인 지
도 조언을 하는 관계
- () (2) 교육현장에서 발생하는 문제
에 대해서만 치료책을 강구
하는 관계
- () (3) 인간미를 풍기는 인격자로서
상호 연락하며 상의하는 관
계
- () (4) 교직의 불만욕구나 개인적인
문제를 들어주고 적극 해결
해 주려고 노력하는 관계
- () (5) 기 타 _____

14. 현재의 장학지도 과정상에서 시급히 개
선해야 할 문제점은 다음중 어느 것이
라고 생각하십니까?

- () (1) 지도조언의 현장 중심화문제
- () (2) 장학지도 기술의 전문적 향
상문제
- () (3) 장학지도자와 교사간의 인간
관계와 의사소통의 원활화
문제
- () (4) 장학행정의 관리행정화 지양
문제



- () (5) 장학을 민주화 하는 문제
- () (6) 학교장의 후원과 배려문제
- () (7) 기 타 _____
15. 선생님께서는 어떤 사람이 장학업무의 수행자로서 바람직한 장학지도자라고 생각하고 계십니까?
(중요한 세가지만 골라 주십시오.)
- () (1) 전문지식이 풍부한 자
- () (2) 평민적이면서도 무언의 감화를 주는 자
- () (3) 책임감을 갖고 꾸준히 연구 노력하는 자
- () (4) 장학지도자로서 사무능력이 우수한 자
- () (5) 창의적인 장학 활동을 실천하는 미래 지향적인 자
- () (6) 일선의 소리에 귀를 기울이며 동지적 입장으로 문제해결을 애쓰는 자
- () (7) 구체적이고 시범적으로 문제 해결을 도모하는 자
- () (8) 자유스런 의사소통의 기회를 마련해 주는 자
16. 선생님께서는 장학지도시 어떤 기분이 드십니까? (교사용)
- () (1) 지시, 감독을 받는 느낌이 다.
- () (2) 달갑지 않아 기피하고 싶은 느낌이다.
- () (3) 교사가 하는 일을 측면에서 전문적으로 도와주는 느낌이 다.
- () (4) 학생지도를 위해 교사와 공동으로 협력하는 느낌이다.
- () (5) 교육발전을 위해 봉사하는 느낌이다.
- () (6) 기 타 _____
16. 선생님께서는 장학지도시 어떤 마음가짐으로 장학지도에 임하십니까?
(장학사용)
- () (1) 지시, 감독을 하는 자세로 임한다.
- () (2) 사무적이고 권위적인 자세로 임한다.
- () (3) 교사가 하는 일을 측면에서 전문적으로 도와주는 자세로 임한다.
- () (4) 학생지도를 위해 교사와 공동으로 협력하는 자세로 임한다.
- () (5) 교육발전을 위해 봉사하는 자세로 임한다.
- () (6) 기 타 _____
17. 선생님께서는 장학지도시 교사의 전문적 교육 식견에 따른 아이디어가 받아들여지며 권장되고 있다고 보십니까?
- () (1) 잘 존중되고 있다.
- () (2) 존중되고 있는 편이다.
- () (3) 보통이다.
- () (4) 무시되고 있다.
- () (5) 기 타 _____

18. 선생님께서는 장학지도가 교사의 잠재 능력과 자주성을 어느정도 향상시키고 있다고 보십니까?

- () (1) 크게 향상시키고 있다.
- () (2) 약간 향상시키고 있다.
- () (3) 영향력을 미치지 못하고 있다.
- () (4) 오히려 위축 시키고 있다.
- () (5) 기 타 _____

19. 선생님께서는 장학지도가 교수-학습 활동개선에 어느정도 도움이 되고 있다고 보십니까?

- () (1) 아주 도움이 된다.
- () (2) 약간 도움이 된다.
- () (3) 그저 그렇다.
- () (4) 별로 도움이 없다.
- () (5) 지도가 단편적이어서 오히려 혼란만 야기시킨다.
- () (6) 기 타 _____

20. 장학지도자의 직능은 실로 다양합니다. 이렇게 다양한 장학지도자의 직능중 가장 중요시되어야 할 것은 어떤 점이라고 생각하고 계십니까?

- () (1) 교육감 (장)을 보좌하고 학교장을 도와 학교교육의 목표설정 및 평가를 하여야 할 것이다.
- () (2) 맡은 분야의 교수를 평가함은 물론, 학교내외의 모든 활동에 관해 교육감(장)과 학교장에게 조언해야 한다.
- () (3) 아동, 학생의 학습경험을 풍

부하게 하기위해 전문분야별로 필요교재를 평가하고 학교장이 선택할때 조언하는 역할을 하여야 할 것이다.

- () (4) 현직교육을 발전시키기 위하여 부단히 학교장과 교사와 협력을 하여야 할 것이다.
- () (5) 자아향상에 유의하여 일선교사의 능력향상에 지도적 역할을 다해야 할 것이다.
- () (6) 기 타 _____

21. 장학지도자에게 요구되는 책임중 가장 선행되어야 할 점은 무엇이라고 생각하십니까?

- () (1) 교육계획 부면에 대한 지도성, 감화력, 관리등을 개선 향상시키는 책임
- () (2) 교사 및 학생들의 지속적인 성장을 증진시킬 제반 평가기술의 창안 책임
- () (3) 공포심, 수치심을 갖지않는 교육적 분위기를 지속적으로 조성 할 책임
- () (4) 모든 집단과정을 활동시킬 책임
- () (5) 교사가 자유롭게 대할 수 있고 배울수 있는 분위기를 조성 할 책임
- () (6) 교사들이 아동의 완전한 발달을 위하여 각 부면의 지식을 통합하는 방법을 배울수

있는 환경을 만드는 책임

() (7) 기 타 _____

22. 장학지도자가 교육 활동에서 차지하는 위치는 다음중 어느것이라고 보십니까?

- () (1) 문제해결의 공동 참여자
- () (2) 전문전 지식 기술의 제공자
- () (3) 상담자
- () (4) 교원의 사기 양양자
- () (5) 교육 프로그램의 작성 및 참여자
- () (6) 공평한 평가자
- () (7) 기 타 _____

23. "사람은 사회적 지위에 따라 적당한 역할이 부여되고, 또 그 지위에 부여된 역할을 해주길 바라는 기대가 주어집니다. 이렇게 지위에 부여된 역할과 역할기대는 사람에 따라 그것을 인식하는 정도에 차이가 날 수 있습니다. 이것을 우리는 『역할지각의 차이』라고 합니다." 그렇다면 교사와 장학담당자는 장학지도에 관한 역할을 지각하는 정도에 서로 어떤 차이가 있을 수 있다고 보십니까?

- () (1) 그 지각의 차이가 아주 클 것으로 본다.
- () (2) 그 지각의 차이가 클 것으로 본다.
- () (3) 그 지각의 차이가 약간 있을 것으로 본다.
- () (4) 그 지각의 차이가 거의 없다

고 본다.

() (5) 기 타 _____

24. 지각의 차가 있다면 그 원인이 무엇이라고 생각하십니까?

(* 23 번 문항에서 (4) 항에 답하신 분은 답하실 필요 없습니다.)

- () (1) 장학에 대한 교사의 거부적 수용 자세 때문에
- () (2) 장학지도자의 권위와 독선 때문에
- () (3) 관리행정위주의 장학체제 때문에
- () (4) 장학에 대한 그릇된 선입관 (의식구조) 때문에
- () (5) 장학지도자의 교사 인사문제에 대한 영향력 때문에

() (6) 기 타 _____

25. 장학지도자와 교사간에 장학에 관한 역할지각의 차이가 있다면, 그 결과는 장학행위에 어떤 영향을 미칠 것으로 보십니까?

(* 23 번 문항에서 (4) 항에 대답하신 분은 답하실 필요 없습니다.)

- () (1) 지각의 차이와 장학의 효과는 거의 관계가 없다고 본다.
- () (2) 지각의 차이로 인해 장학의 효과가 약간 감소될리라고 본다.
- () (3) 지각의 차이로 인해 장학의 효과가 크게 감소된다고 본다.

() (4) 지각의 차이는 있지만 장학지도시 영향력은 미치지 않을 것으로 본다.

() (5) 기 타 _____

26. 역할 지각의 차를 감소시키는 방안으로 어떤 것이 필요하다고 보십니까?

(* 23 번 문항에서 (4)항에 대답하신 분은 답하실 필요 없습니다.)

() (1) 장학의 고유한 기능 발휘

() (2) 교사의 장학에 대한 수용성 제고

() (3) 장학지도자의 장학지도 기술, 방법, 태도의 변화

() (4) 장학의 올바른 이해를 위한 현직 교육의 강화

() (5) 장학담당자와 교사간에 원활한 의사소통과 인간관계 개선의 강화

() (6) 기 타 _____

27. 장학에 있어서 교사가 어떻게 이해되는 것이 바람직하다고 생각하십니까?

(중요한 세 가지만 골라 주십시오)

() (1) 교사 개개인은 존중되어야 한다.

() (2) 교사 개개인의 개성은 고려되어야 한다.

() (3) 장학지도자는 공동체 의식을 가지고 교사를 보아야 한다.

() (4) 교사를 다 차원적으로 이해해야 한다.

() (5) 긍정적인 인생관을 가지고 교사를 보아야 한다.

() (6) 교사를 목적 추구적인 인간으로 이해해야 한다.

() (7) 장학지도자는 교사조직의 특성을 알아야 한다.

() (8) 교사도 미래 지향적 존재로 이해되어야 한다.

() (9) 교사의 내면적 가치성은 존중되어야 한다.

<수고하셨습니다. 감사합니다. >

= ABSTRACT =

A Study on influences which difference between role expectation of teachers and role perception of supervisors about supervision affect on the supervisory behaviors.

by Kim chul-soo

Major in Educational Administration

Graduate school of Education

JeJu University.

1. The Purpose of study;

- a. To examine various theories for democratic supervision best adaptable to the educational realities (conditions) of our country at present.
- b. To study differences between role expectation of elementary, middle, and high school teachers and role perception of supervisors about supervision.
- c. To study and analyze influences which difference between role expectation of teachers and role perception of supervisors about supervision affect on the supervisory behaviors.

2. The method of study;

- a. A Questionnaire consisting of twenty-seven items (divided six sections) made by researcher was employed.
- b. I have analyzed the response of forty-three supervisors (population) and four hundred and eighty teachers in primary, middle, and high school picked by the stratified sampling in JeJu do-province. (according to the variation)
- c. For the statistical analysis, I have used the percentage (%) for the tendency of the concentration, standard deviation (SD) for the deviation of data, and variety (P: level of significance) by means of Chi-square (X^2), whether there exists any difference bet-

ween role expectation of teachers and role perception of supervisors about supervision.

- d. The significant level of Chi-square was understood by level of five percent. (5%, $P < .05$)

3. Findings;

- a. It is proved that there exists very significant difference between role expectation of teachers and role perception of supervisors about supervision. ($P < .05^{**}$)
- b. Supervisors and teachers recognized that there exist the differences of role perception of supervision among themselves. ($P < .05$)
- c. Supervisors and teachers think that people in charge of reducing difference role perception should be those of the other side ($P < .05^{**}$)
- d. Supervisors and teachers think that the differences of role perception about supervision decrease the effectiveness of supervision. ($P < .05^{**}$)

4. Conclusion;

- a. There was the difference between role expectation of teachers and role perception of supervisors about the theories of supervision and supervisory behaviors.
- b. Attitude of accepting for supervision by supervisors was contrary to each other side, that is supervisors were affirmative and positive, on the other hand teachers were negative and passive.
- c. Teachers' perception on supervisory activities of supervisors and their effectiveness are negative and skeptical.
- d. The differences of role perception about supervision between supervisors and teachers deeply influenced on supervisory behaviors, and decreased their effectiveness.

Therefore, for the development of the democratic supervisory administration, it is the most important task to minimize the differences of role perception about supervision between supervisors

and teachers as possible.
And also, it should be **recognized** that right concurrence of understanding about supervision between supervisors and teachers will greatly contribute to achieve the educational purpose.

