



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

담임교사의 감성적 리더십이
학생의 자기주도 학습과
학교생활만족도에
미치는 영향

제주대학교 교육대학원

교육행정전공

박 승

2016년 6월



담임교사의 감성적 리더십이
학생의 자기주도 학습과
학교생활만족도에
미치는 영향

지도교수 이 인 회

박 승

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2016년 6월

박승의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 교육대학원

2016년 8월

【국문초록】

담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습과 학교생활만족도에 미치는 영향

박승

제주대학교 교육대학원 교육행정전공

지도교수 이인희

연변조선족자치주 교육국(2011)의 통계에 의하면, 2011년 연변지역 조선족 결손가정 학생은 18,113명으로 전체 조선족 재학생의 57.83%를 차지하였는데 이 숫자는 계속 늘어나고 있는 상황이다. 이는 부모의 관리가 부족하여 학생들의 자유시간이 증가하고 학습과 오락의 선택에서 갈등을 겪고 있으며 학습 성적에 부정적 영향을 미칠 것을 시사한다.

본 연구의 목적은 중국 연변조선족자치주 조선족 고등학교를 중심으로 교육현장에서 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습과 학교생활만족도에 미치는 영향을 분석하는데 있다.

이러한 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도 수준은 학생의 배경변인에 따라 차이가 있는가?

둘째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 자기주도 학습에 영향을 주는가?

셋째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 학교생활만족도에 영향을 주는가?

넷째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십과 자기주도 학습과 학교생활만족도와의 관계는 어떠한가?

이러한 연구문제를 해결하기 위해 2015년 6월16일부터 6월21일까지 연변지역 용정시와 연길시의 3개 고등학교 786명의 학생을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 자료 분석방법은 SPSS 20.0 프로그램을 이용하여 관련변수들의 기술통계, 차이검증, 일원배치 분산분석과 다중회귀분석 및 다변량 분산분석을 실시하였다.

이러한 연구과정을 통해 얻은 주요한 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 학생의 배경변인에 따른 담임교사의 감성적 리더십 가운데 자기관리능력에 대한 유의미한 차이는 학생의 학년($F=3.232, p=.001$), 학교위치($F=2.080, P=.038$)에 따라 다르게 나타났다.

둘째, 학생의 배경변인 따른 자기주도 학습 가운데 도전에 대한 개방성에 대한 유의미한 차이는 학생성별($F=-2.828, P=.005$), 학년($F=3.245, P=.001$), 학교위치($F=6.349, P=.000$)에 따라 나타났다.

셋째, 학생의 배경변인 따른 학교생활만족도 가운데 학교생활에 대한 유의미한 차이는 학년($F=3.216, P=.001$)에 따라 나타났다.

넷째, 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습과 학교생활만족도에 미치는 영향력의 차이를 분석한 결과, 학교생활만족도에 대하여 38%의 설명력을 가졌고 자기주도 학습에 대해서는 18%의 설명력을 가지는 것으로 나타났다

이상의 연구결과를 바탕으로 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 학생의 학년이 높을수록 담임교사의 감성적 리더십을 향상시킬 수 있는 방안을 모색해야 하고 학교 규모에 따라 학급당 학생 수를 줄일 필요가 있다.

둘째, 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 자기주도 학습에 영향을 주는 중요한 변수가 되기 때문에 단위학교에서는 담임교사의 감성적 리더십을 높임으로서 학생의 자기주도 학습을 높이기 위한 여러 가지 방안을 마련하여야 한다.

셋째, 담임교사의 감성적 리더십 가운데 사회적 요인보다 개인요인인 자기인식능력과 자기관리능력이 학생의 학교생활만족도에 더 많은 영향을 미치고 있으므로 학생의 학교생활만족도를 높이기 위해서는 교사의 감성적 리더십 중 개인적 요인을 제고 시켜야한다.

넷째, 담임교사의 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도의 관계를 살펴볼 때, 담임교사는 우선 먼저 학생들의 학교생활만족도에 초점을 두어야 하고 학교생활만족도를 향상시킴으로써 학생의 자기주도 학습을 제고시켜 나가야 한다.

[주제어]: 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도, 연변지역

목차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	3
3. 연구의 제한점	3
4. 용어의 정의	3
가. 감성적 리더십	3
나. 자기주도 학습	4
다. 학교생활만족도	4
II. 이론적 배경	5
1. 감성적 리더십	5
가. 감성적 리더십의 개념	5
나. 감성적 리더십의 구성요소	9
2. 자기주도 학습	12
가. 자기주도 학습의 개념	12
나. 자기주도 학습자의 특성	15
다. 자기주도 학습의 구성요소	16
3. 학교생활만족도	20
가. 학교생활만족도의 개념	20
나. 학교생활만족도의 구성요소	22
4. 선행연구 분석	25
가. 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습에 관한 연구	25
나. 담임교사의 감성적 리더십과 학교생활만족도에 관한 연구	27
III. 연구방법	30
1. 연구 대상	30
2. 연구 도구	30
가. 고등학교 담임교사의 감성적 리더십 측정 검사지	30
나. 자기주도 학습 측정 검사지	32

다. 학교생활만족도 측정 검사지	33
3. 연구 모형	34
4. 분석방법	35
IV. 연구결과 및 해석	36
1. 학생이 인식하는 감성적 리더십 자기주도 학습, 학교생활만족도의 수준	36
가. 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도의 기술통계	36
나. 학생이 인식하는 감성적 리더십의 수준	38
다. 학생이 인식하는 자기주도 학습의 수준	42
라. 학생이 인식하는 학교생활만족도의 수준	46
2. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습에 미치는 영향	49
가. 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습의 상관관계	49
나. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습에 미치는 영향	51
3. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도에 미치는 영향	55
가. 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 학교생활만족도의 상관관계	55
나. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도에 미치는 영향	56
4. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습, 학교생활만족도에 미치는 영향 차이 비교	60
V. 결론 및 제언	61
1. 요약 및 논의	61
2. 결론	66
3. 제언	67
참고문헌	69
ABSTRACT	77
부록 I. 담임교사의 감성적 리더십에 관한 설문지	80
부록 II. 학생의 자기주도 학습에 관한 설문지	80
부록 III. 학생의 학교생활만족도에 관한 설문지	82

표 목차

<표 II-1> 연구자들이 정의한 감성적 리더십의 개념	8
<표 II-2> 감성적 리더십의 구성요소	9
<표 II-3> Goleman과 Boyatzis의 감성지능 4가지 요소와 내용	10
<표 II-4> 교사주도 학습과 자기주도 학습의 비교	13
<표 II-5> 학자별 자기주도 학습 구성 요인	17
<표 II-6> Guglielmino의 자기주도 학습 준비도 척도	18
<표 II-7> 선행연구에 제시된 학교생활만족도 척도의 하위요소	22
<표 III-1> 학생의 인구통계학적 특성	30
<표 III-2> 감성적 리더십의 하위요인별 문항내용	31
<표 III-3> 감성적 리더십 학위요인과 신뢰도	31
<표 III-4> 자기주도 학습의 하위요인별 문항내용	32
<표 III-5> 자기주도 학습의 학위요인과 신뢰도	33
<표 III-6> 학교생활만족도의 하위요인별 문항내용	33
<표 III-7> 학교생활만족도의 학위요인과 신뢰도	34
<표 IV-1> 감성적 리더십, 자기주도학습, 학교생활만족도의 기술통계	36
<표 IV-2> 교사의 자기인식능력에 대한 인식의 차이	38
<표 IV-3> 교사의 자기관리능력에 대한 인식의 차이	39
<표 IV-4> 교사의 사회적인식능력에 대한 인식의 차이	40
<표 IV-5> 교사의 관계관리능력에 대한 인식의 차이	41
<표 IV-6> 학습에 대한 애착에 대한 인식의 차이	42
<표 IV-7> 학습자로서의 자기확신에 대한 인식의 차이	43
<표 IV-8> 학습자로서의 도전에 대한 개방성에 대한 인식의 차이	43
<표 IV-9> 학습에 대한 호기심에 대한 인식의 차이	44
<표 IV-10> 자기이해에 대한 인식의 차이	45
<표 IV-11> 학습에 대한 책임수용에 대한 인식의 차이	46
<표 IV-12> 학교생활에 대한 인식의 차이	46
<표 IV-13> 수업일반에 대한 인식의 차이	47
<표 IV-14> 교사와의 관계에 대한 인식의 차이	48

<표 IV-15> 교우와의 관계에 대한 인식의 차이	49
<표 IV-16> 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도적 학습과의 상관 관계	50
<표 IV-17> 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습에 미치는 영향	51
<표 IV-18> 담임교사의 감성적 리더십이 학습에 대한 애착에 미치는 영향	51
<표 IV-19> 담임교사의 감성적 리더십이 학습자로서의 자기확신에 미치는 영향	52
<표 IV-20> 담임교사의 감성적 리더십이 도전에 대한 개방성에 미치는 영향	53
<표 IV-21> 담임교사의 감성적 리더십이 호기심에 미치는 영향	53
<표 IV-22> 담임교사의 감성적 리더십이 자기이해에 미치는 영향	54
<표 IV-23> 담임교사의 감성적 리더십이 학습에 대한 책임수용에 미치는 영향 ..	54
<표 IV-24> 담임교사의 감성적 리더십수준과 학생의 학교생활만족도와와의 상관 관계 ..	56
<표 IV-25> 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도에 미치는 영향	57
<표 IV-26> 담임교사의 감성적 리더십이 학교생활에 미치는 영향	57
<표 IV-27> 담임교사의 감성적 리더십이 수업일반에 미치는 영향	58
<표 IV-28> 담임교사의 감성적 리더십이 교사와의 관계에 미치는 영향	59
<표 IV-29> 담임교사의 감성적 리더십이 교우와의 관계에 미치는 영향	59
<표 IV-30> 담임교사의 감성적 리더십에 따른 자기주도 학습 및 학교생활만족도의 차이에 대한 다변량 분산분석 결과	60

그림 목차

[그림 Ⅲ-1] 분석의 틀	35
----------------------	----

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학교는 인간 행동의 계획적인 변화를 가져오는 곳이고 효과적인 교육목적 달성을 위해 교사·학생들로 구성되어진 조직체의 하나이다(우순희, 2012). 이처럼 학교는 학생과 교사로 이루어진 공동체라고 생각할 수 있다. 이중에서도 고등학교는 학생들이 성인기로 가기 위한 마지막 단계로서 자기 진로에 대하여 고민하고 졸업 후의 발전을 생각해야 할 시기이다. 하지만 현재 고등학생의 현실을 보면 대학입시 제도 때문에 모든 초점이 대학의 진학과 수능에 맞추어져 있어서 자신의 꿈과 행복을 생각하기보다는 학업성적을 높이기 위하여 대부분의 시간을 학교에서 보내고, 방과후에는 학원, 과외를 통한 사교육에 열을 올리고 있다(김광현, 2011).

중국 연변지역의 조선족 고등학교 학생들도 중국의 대학입시 수능시험의 압박하에 고등학생 시절에는 모든 정력을 수능시험준비에 투자하고 있다. 조선족 고등학교 학생들은 타민족 학생들보다 조선어문과목을 추가로 준비해야 하기에 학업부담이 많은 상황이다. 한편 연변지역은 결손가정 학생이 많은 특성을 갖고 있다. 연변조선족자치주 교육국(2011)에 의하면, 2011년 연변지역 조선족 결손가정 학생은 18,113명으로서 전체 조선족 재학생의 57.83%를 차지하였는데 이 숫자는 계속 늘어나고 있는 상황이다. 다른 민족보다 해외진출을 먼저 한 조선족 학생의 부모들은 인력송출로 한국, 일본 등의 나라로 가게 되었고 대부분 학생들은 할머니, 할아버지와 생활한다. 이렇게 부모의 관리가 부족하여 학생들의 자유시간이 증가하고 학습과 오락의 선택에서 갈등을 겪고 있으며, 이는 학습 성적에 부정적 영향을 미치고 있다(金恩斌, 2004). 또한 조선족 결손가정 학생들의 특성은 주요하게 부모들의 인력송출로 인하여 초래됨으로 지속시간이 길며 한족 결손가정 학생보다 우울, 불안감이 더 높다(이인희, 김명숙, 2013).

이를 종합해 볼 때 연변지역 조선족 고등학생들이 부모의 관리가 미약하고 학업스트레스가 증가하는 상황에서 자기주도적으로 학습을 책임지고 학습목표를 설정하는 것은 중요하다고 볼 수 있다. 김아영(2010)은 학습자가 스스로 동기부여하는 방법으로 자신의 목표를 달성하기 위하여 효과적인 방법을 습득할 수 있는 지도 과정

이 필요하다고 하였다. 즉, 학생 스스로 학습의 중요성을 인식하고 배우려고 하는 자기주도적 학습의 능력을 가질 수 있도록 지원하는 것이 중요하다는 것이다.

학교교육을 통해 학생에게 자기주도 학습을 배양시킬 수 있는 구성 요소를 찾는다면 담임교사를 꼽을 수 있다. 이정민(2011)에 의하면 학교에서 제일 많은 시간을 학생과 같이 보내는 담임교사는 학생 개개인의 정서적, 도덕적, 정신적 발달과 성장에 막대한 영향을 준다. 이 때, 교사가 학생에게 영향력을 가장 크게 행사하는 방법은 리더십이다(이정민, 2011). 담임교사의 리더십은 교육관, 경영관, 학생관 등으로 출발하여 학생들에게 직접적이거나 간접적으로 영향을 줄 수 있다(박성호, 2011). 정원식(1976)은 학습자의 동기와 관련해서 교사의 행동이 중요한 의미를 나타내며 동기부여의 전략과 관련하여 교사와 관계된 변인들을 고려해야 한다고 강조했다. 기업에서는 지도자의 감성 요소가 조직의 성과와 관련되어 있으며 리더의 감성적 리더십이 발휘되어 기업의 성공을 이끄는 사례에 대한 연구는 많이 진행되었다. 학교와 관련한 연구에서 이정민(2011)은 교사의 변혁적 리더십 중 전문적 덕목이 학생의 자기주도 학습중 학습열성과 창의성에 대해 유의미한 영향력을 준다고 강조하였다. 이필운(2011)에 의하면 높은 수준의 감성지능을 소유한 개인은 상대방을 위한 방향으로 소통함으로써 인간관계와 응집성을 고양시키고 조직의 공유가치를 구성원들에게 심어주고 열중하게 만든다고 하였다. 연변지역 조선족 고등학교 담임교사가 감성적으로 학생들과 접근할 때 학생들의 학습열정을 불러 일으키는 자기주도 학습에 영향을 미친다고 유추해 볼 수 있다.

담임교사가 학생의 자기주도 학습을 유도하는 것 이외에 가져야 할 또 다른 중요한 역할중 하나는 학생이 학교생활에 만족할 수 있도록 하는 것이다. 담임교사의 감성적 리더십은 정서적 측면에서 학생과 접촉함으로써 학생들의 학교에서의 삶의 질을 개선함에 있어서 중요한 역할을 할 수 있다. 또한 담임교사는 학생들의 교우와의 관계, 교사와의 관계, 학습활동 및 학교생활 전반에 걸쳐 학생에게 만족감을 줄 수 있다. 따라서 담임교사는 학생의 학교생활만족을 높이기 위해 감성적 리더십을 학급운영에 활용할 수 있도록 노력해야 한다.

이에 본 연구의 목적은 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습과 학교생활만족도에 미치는 영향을 분석하는데 있다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 문제는 다음과 같다.

첫째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도 수준은 학생의 배경변인에 따라 차이가 있는가?

둘째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 자기주도 학습에 영향을 주는가?

셋째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 학교생활만족도에 영향을 주는가?

넷째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십과 자기주도 학습과 학교생활만족도와의 관계는 어떠한가?

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점이 있다.

첫째, 본 연구는 중국 연변지역 연길과 용정의 2개 도시 조선족 고등학교 학생을 대상으로 연구를 진행한다.

둘째, 본 연구는 지역특성상 중국자료의 참고에 제한이 있어 주로 한국자료와 미국자료를 바탕으로 연구를 수행한다.

셋째, 본 연구는 학생이 인식하는 담임교사의 감성적 리더십의 여러 가지 개인적 인식요인의 차이를 고려하지 않았다.

넷째, 본 연구는 담임교사의 감성적 리더십에 대하여 교사의 개인적 특성을 고려하지 않았다.

4. 용어의 정의

가. 감성적 리더십

담임교사의 감성적 리더십이란 교사가 자신의 감성적 사회적 능력을 개발하고, 학

급 구성원들의 감성과 요구를 이해하며 배려하고 학급 구성원과 관계를 긍정적으로 이끌며 비전을 제시하고 자연스럽게 영향력을 제시하는 것을 의미한다(박성호, 2011).

나. 자기주도 학습

학생의 자기주도 학습이란 학습목표달성을 위하여 학생스스로 학습을 계획 실행하는 데 있어 학습자가 지니고 있는 인지적 영역, 정의적 영역, 환경적 영역의 상호작용으로 이루어지는 학습(김현진, 2013).

다. 학교생활만족도

학교생활만족도는 학생들이 학교의 여러 활동에서 자기 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 조화 있는 관계를 유지하여 교사 및 교우들과의 관계뿐만 아니라 학교생활 전반이 만족스러운 상태를 말한다(박성호, 2011).

II. 이론적 배경

1. 감성적 리더십

가. 감성적 리더십의 개념

리더십 이론을 시간의 흐름에 따라 보면 1980년 이전에는 행동이론, 특성이론, 상황이론으로 구분된다. 20세기 초부터 50년대까지 대부분 리더의 특성과 자질에 초점을 맞추었다. 20세기 50년대부터 20세기 60년대까지는 행위이론이 초점이었는데 주요하게 리더의 행동이 조직구성원들과의 반응과 관계된 연구들이다. 그 이후 리더는 여러 가지 다양한 상황에서 갖가지 과업을 수행하며, 결국 리더가 수행하는 과업의 성격이나 리더가 몸담고 있는 조직의 특성에 따라 리더행동이 달라져야 한다는 관점이 형성되고, 이것이 ‘상황 이론’으로 나타났다(이종재 외, 2012). 1980년대 이후에는 리더십에 대한 연구들이 새로운 과제가 출현되면서 분산적, 변혁적 등 리더십이 연구되기 시작하였다. 김정서(2009)에 의하면 최근 리더십 연구의 새로운 초점 및 공통점을 리더의 인지적이고 기술적인 능력 보다 리더의 감성적이고 정서적인 측면에 중점을 두고 있으며, 이는 당분간 리더십 연구의 방향을 이끌어 갈 것이라고 하였다.

최근의 리더십 이론들은 리더에게 비전과 사명, 비전의 제시, 동기부여와 고무, 변혁과 혁신의 강조, 몰입의 창조 등의 능력을 더 강조하고 있다(박성호, 2011). 이화용(2004)에 의하면 지금까지 연구되어온 리더십 이론은 리더한테 비전, 사명의 제시, 환경에 대한 능동적 접근, 조직몰입 증진, 변혁과 혁신의 강조 등을 강조하고 있었으나, 조직환경의 변화와 조직 구성원들의 특성변화에 따라 범위를 넓게하는 것이 필요하게 되었으며 특히 감성지능을 포함한 리더십에 대한 연구에 대한 요구가 늘어나기 시작하였다. 즉, 리더십의 개념을 이성적인 측면보다 감성적인 측면에서의 영향력을 강조하고 있다(Yukl, 2002).

전통적인 리더십으로는 구성원의 만족감을 끌어내지 못하여 비효율적인 생산성을 조직에서만 보이던 상황 안에서 성공적이고, 효율적인 리더의 자질에 대한 궁금증을 연구하던 중, Goleman은 감성지능의 연구를 통해 대중의 관심을 받게 된다(박성호, 2011). 그 후 감성지능에 대한 연구 (Salovey & Mayer, 1990; Mayer &

Salovey, 1997; Goleman 1995) 등이 있다. 감성지능이 기초가 된 리더의 출현에 관한 여러 연구(Lopes, Salovey & Miners, 2010) 등에서 리더가 되기위하여 감성지능이 필수항목인 것을 증명한다. 조직성과와 감성적 리더십의 연구에 의하면 감성리더십을 가진 리더는 구성원에게 영향을 미쳐 조직효과성을 높이고, 조직문화 향상에 기여하고 조직의 성과를 증대시키고 할 수 있다.

감성리더십 연구의 발전은 Goleman이 감성지능을 연구한 후 대중적으로 관심을 받게 된 후부터 시작되었다. Salovey & Mayer은 1990년 논문에서 감성지능이라는 단어를 처음 사용하였다. 감성지능이란 감성의 인지, 평가, 표현능력, 생각을 촉진할 때 감각을 사용하는 방법, 감성지식과 감성의 이해, 감성과 지성의 촉진 및 감성을 조절하는 능력이다(Salovey & Mayer, 1990). 학자들의 이론은 예전부터 연구되어 온 감성에 대한 이론을 흔들었고 정신분석이나 문학평론에서 활용되던 감성지능을 측정과 가설을 통해 개발되었다는데 의의가 있다.

Goleman(1998)은 조직의 집단지능지수는 단순한 산술적인 수치가 아니라 조직원의 감성이 들어있는 형태로 나타난다고 하였다. 뿐만 아니라 감성지능이 리더십 유효성에 중요한 요소이기에 리더에게는 더욱 중요하다고 하였다(박성호, 2012). 감성지능이란 타인과 자신의 감정을 이해하고 타인과 자신의 관계에서 감성을 잘 관리하는 능력이며, 감성역량을 기본으로 훌륭한 경과를 창출하는 학습된 능력으로서 감성지능과 구분된다.

Goleman(2002)은 감성적 역량에 관한 연구는 조직의 성과와 효과성에 중점을 두어 연구한 결과 조직에도 욕구가 존재하며 집단적 행동의 방식이 있다고 하였다. 그리고 조직이 높은 감성지능을 갖추기 위해서는 감성적 지능이 뛰어난 조직 구성원이 보여주는 자기인식능력, 자기 관리능력, 사회적인식능력 등이 필요하고, 이러한 감성적인 능력을 바탕으로 운영되는 조직은 그것이 부족한 조직에 비해서 조직효과성이 훨씬 더 높다고 주장하였다(박성호, 2012). 이러한 원인으로 조직을 이끄는 리더한테 감성지능이 중요한 것이며 Goleman, Boyatzis & McKee(2002)는 리더십의 발휘에는 감성을 다루는 점이 가장 중요하며, 감성지능은 리더십의 효과에 결정적 영향을 주며, 조직은 위로 갈수록 감성지능의 영향력이 커진다고 주장하였다. 즉 감성적 리더십이란 리더가 구성원의 필요 및 감성을 배려하고 자신의 내면을 이해하는 동시에 구성원과의 좋은 관계를 형성하여 조직의 감성적 역량을 향상시키는 능력이다.

감성리더십의 초기연구자인 Bass(1985), Yukl(2002), Yukl & Fleet(1992)는 리더의 행동은 구성원의 동기를 부여시키고, 리더십 스타일은 분위기와 상황과 연관되어 있으며 조직을 변화시킬수 있다는 결과를 밝혔다. 또한 조직과 구성원의 연구영역에서는 Wong & Law(2002), Rubin, Bommer & Munz(2005)의 연구도 있는데 감성인식, 자기인식능력은 조직원에게 리더에 대한 긍정적 인식을 가짐으로써 조직원에게는 직무만족을 가져온다는 연구결과를 제시했다. 특히 경영학 분야에서 리더십과 효과성에 대한 연구가 괄목할 만한 성장을 보였고 연구의 주제들은 감성지능과 조직 및 개인의 유효성, 감성지능과 리더십 사이의 연관성에 관한 연구 등이 있으며 특히 Yammarino & Atwater(1997)는 높은 자기인식이 있는 사람이 리더로 부상하는 것을 실험을 통해 증명함으로써 감성지능이 리더의 자질임을 주장하였다(박성호, 2012).

Wolff(2002)도 연구를 통하여 회사 자율경영 팀내에서 공감도가 높고 수용력이 높은 사람은 리더로 선택된다고 제시하였다. 이외에 감성지능이 기초가 된 리더의 출현에 관한 여러 연구(Lopes, Salovey & Miners, 2010) 등에서 리더가 되기위한 필수항목이 감성지능이라는 것을 증명하고 있다. 교육기관 내에서도 교장중심의 전통적인 리더십과는 달리 학교조직 구성원중심의 자율적 참여를 유도하고, 협상과 배려, 그리고 공감하는 감성적인 특성을 중시하는 리더십이 요구되고 있음에 따라 리더십에 대한 새로운 접근이 필요하게 되었다(박성호, 2011). 즉, 감성지능을 바탕으로 한 감성적 리더십에 대한 연구가 필요하게 된 것이다(이화용, 2004). 조직구성원들의 마음을 잘 관리하는 것은 조직의 분위기를 활성화 시킬 수 있게 하며 이는 성과 향상에도 영향을 줄 수 있다(김수경, 2013). 상사로서 리더십 발휘를 위해서 감성이 중요시 된다는 것은 여러 논문에서 일관성 있게 확인되고 있다(Humphrey, 2002). 이와 같이 다양한 조직에서 감성적 요인이 강조되면서 교육환경에서의 감성적 리더십의 중요성이 부각 되었다. 교육조직의 특성에 따라 교사의 감성적 요인이 학생의 교육에 긍정적인 영향을 줄 것이라는 추론이 가능하기 때문이다(김예나, 2011). 조병남(2012)은 교육을 위한 교사 스스로의 리더십 향상을 위한 노력이 필요함을 주장하였으며, 여기에는 학생을 향한 이해와 감성적 배려가 포함된다. 즉, 감성적 리더십은 리더의 리더십 이외에 조직구성원과의 관계를 중요한 요인으로 생각하고 있음을 알 수 있다.

조직의 리더란 자기 자신을 올바르게 이해하고 감정을 관리할 뿐만 아니라 조직

구성원의 마음에 대한 이해 및 관계의 조화를 이루어 나가는 리더십, 즉 감성리더십을 제대로 발휘할 때에 조직을 효과적으로 이끌어 나갈수 있다는 것이다(이덕근, 2008). 지적 능력 혹은 기술적 능력은 훌륭한 리더가 되기 위한 필요조건이기는 하지만 충분조건은 아니다(김영삼, 2010). 리더로서의 능력과 기술을 겸비한 엘리트라도 진정한 1등 리더로 거듭나기 위해서는 살아 숨 쉬는 감성지능을 갖출 필요가 있다(강경석, 김철구, 2007).

지금까지 논의되어 온 연구자들이 감성적 리더십에 대한 견해를 다음의 <표 II-1>과 같이 정리하였다.

<표 II-1> 연구자들이 정의한 감성적 리더십의 개념

연구자	감성적 리더십의 개념
Salovey & Mayer(1990)	구성원들이 감정을 인식하고 관리하며 공감을 통하여 긍정적인 관계를 형성하여 조직 영향력을 일으키는 행위
Goleman, Boyatzis & Mckee(2002)	리더가 자신의 내면을 이해하며 구성원 필요 및 감성을 배려함과 동시에 조직 구성원과 자연스럽게 관계를 형성하여 조직 감성력을 높이는 능력
신동한(2008)	리더 스스로가 자신의 가치와 능력을 인식하며 통제하여 관리하는 능력이 있으며 또 다른 사람의 감정을 배려하고 이해하는 감성이 있는 동시에 새로운 방향 및 비전을 제시함으로써 다른 사람한테 영향력을 주어 목표를 이룩하게 하는 능력
김철구(2008)	학교장이 자신을 스스로 이해하고 관찰하며 자기 감정을 통제하며 타인에 대한 애정과 배려를 갖고 열정과 도전정신이 뒷받침되어 조직구성원들에게 자연스럽게 영향력을 행사하는 것
김일형(2009)	리더가 자신의 감성적 능력뿐만 아니라 구성원에게 영향을 주어 조직 감성능력까지 발전하게 하는 것
김예나(2011)	교사가 스스로 자신의 내면을 깊게 이해하고, 학생의 감성을 배려하며, 학생들과의 관계를 자연스럽게 형성하여 학교교육의 감성을 높이는 능력
박성호(2011)	교사가 자신의 감성능력을 개발하고, 학생들의 감성 및 요구를 이해하며 학급 구성원과의 관계를 긍정적으로 이끌어 비전을 제시하고 영향력을 자연스럽게 제시하는 것
송란호(2012)	자신의 감정을 깊이 성찰하여 감정을 적절하게 표현하고 통제하며 조직구성원의 감정과 생각에 공감하고 구성원의 심리안정과 유대감을 갖도록 하며 열정 및 도전정신을 바탕으로 업무를 수행 하도록 영향력을 행사하는 것
백장호(2014)	먼저 자신의 감정을 성찰하여 적절한 감정을 통제하고 표현하며 구성원의 감정과 생각을 공감하며 조직구성원이 심리적 안정 및 유대감을 갖게 하고 도전정신과 열정을 바탕으로 업무를 수행 할 수 있도록 영향력을 자연스럽게 행사하는 것

※ 출처: 선행연구를 참조하여 연구자가 재정리 함.

위의 이론들을 바탕으로 본 연구는 교사의 감성적 리더십을 교사가 자신의 감성적인 인식능력과 자기 관리 능력을 통하여 학급구성원인 학생의 감성을 고려하고 이해하고 배려함으로써 학생들과의 관계를 향상시키고 학생들의 학습열정과 도전정신을 이끌 수 있는 것으로 정의한다.

나. 감성적 리더십의 구성요소

감성리더십의 구성요소의 기초를 보면 Goleman(1998)에서 제출한 자기인식, 자기규제, 동기부여, 감정이입, 사회적 기술이라고 할 수 있다. 또 감성적 리더십의 구성요소로 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력으로 정하였다(강경석, 김철구, 2007; 김성규, 2010; 이미라, 2007; 박성호, 2011; 김예나, 안병환, 2011; 송란호, 2012; 이필윤, 2014; 백장호, 2014). 그 외에 박상록(2009)은 감성리더십의 하위변인으로 감성인식, 감성조절, 감성 활용으로 선정하였고 윤봉락(2010)은 감성리더십의 구성요소로 자아인식, 자기관리, 관계관리, 사회적 인식으로 선정하였다. 학자들이 주장하는 감성적 리더십의 하위요인을 정리하면 다음의 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 감성적 리더십의 하위요인

연구자	감성적 리더십의 하위요인
Goleman(1998)	자기인식, 자기규제, 동기부여, 감정이입, 사회적 기술
강경석, 김철구(2007)	자기인식능력, 자기관리능력, 관계관리능력, 사회적인식능력,
김성규(2010)	
이미라(2007)	
박성호(2011)	
김예나, 안병환(2011)	
송란호(2012)	
이필윤(2014)	
백장호(2014)	
박상록(2009)	감성인식, 감성조절, 감성활용
윤봉락(2010)	자아인식, 자기관리, 사회적인식, 관계관리

※ 출처: 선행연구를 참조하여 연구자가 재정리 함.

제일 많이 사용된 감성적 리더십의 구성요소에서는 감성적 리더십을 크게 개인적 역량(Personal Competence)과 사회적 역량(Social Competence)으로 구분하였다. 개인 역량은 자기인식능력(Self Awareness)과 자기관리능력(Self Management)을 포

함하는데, 이는 리더가 자신의 장점과 한계를 인지하고 조직의 목표 달성을 위하여 자신의 가치와 능력으로 스스로를 희생하며 적극적으로 업무를 수행 할 수 있는 능력을 뜻한다(이필운, 2014). 사회적 역량은 사회적인식능력(Social Awareness)과 관계관리능력(Relationship Management)을 포함하는데 이는 리더가 조직 구성원의 감성을 이해하고 설득하며, 함께 일하고 새로운 방향을 제안 및 관리하는 능력을 의미한다(Boyatzis & Mckee, 2002). 구체적인 내용은 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> Goleman과 Boyatzis의 감성지능 4가지 요소와 내용

구분	구성 요소	정의	내용		
개인적 능력	자기인식 능력	자신의 감정을 명확하게 인식하는 능력	자기 인식 능력 (Emotional self-awareness)	자신의 감정을 이해하고 영향력을 깨닫는 것	
			정확한 자기평가 능력 (Accurate self-assessment)	자신의 극한을 알아내는 것	
			자기 확신 능력 (Self-confidence)	자신의 능력과 가치에 대해 긍정적으로 생각하는 것	
	자기 관리 능력	자기 자신의 감정을 효과적으로 관리하는 능력	감성적 자기 통제 능력 (Emotional self-control)	충동과 파괴적인 감정을 통제하는 것	
			솔직할 수 있는 능력 (Transparency)	그대로 있는 것을 솔직히 보여주는 것	
			적응력(Adaptability)	상황 변화를 적응하고 유연하게 대처하는 것	
			성취력(Achievement)	나를 정해놓은 최선 기준을 노력하여 충족시키는 것	
			진취성(Initiative)	주동적으로 나서고 기회를 찾을 수 있는 능력	
	사회적 능력	사회적 인식 능력	다른 사람의 감성을 명확하게 인식하는 능력	감정이입 능력(Empathy)	타인의 생각, 감정에 적극적 관심을 표명할 줄 아는 능력
				조직적 인식능력 (Organizational awareness)	조직의 효율성, 경영방식 및 의사결정구조를 읽어내는 능력
서비스 능력 (Customer service orientation)				직원 및 고객의 욕구를 알고 부응하는 능력	
관계 관리 능력		다른 사람과의 사회적 관계를 효과적으로 관리하는 능력	영감을 주는 능력 (Inspirational leadership)	확고한 전망으로 사람을 이끌며 동기를 부여하는 능력	
			영향력(Influence)	다양한 설득 기술을 사용하는 능력	
			타인을 이끌어 주는 능력 (Developing others)	적당한 지도와 피드백으로 타인의 능력을 지지하는 능력	
			변화 촉진 능력(Change catalyst)	새 방향을 인도하고 관리하며 사람을 이끄는 능력	
			갈등관리 능력 (Conflict management)	이해관계의 갈등을 파악하고, 효율적으로 관리하는 능력	
팀워크 및 협동을 이끄는 능력 (Teamwork & Collaboration)	팀을 구성하며 협력적 체제를 조정하는 능력				

※ 이석열(2006: 59-60)을 참조하여 연구자가 재작성 함.

1) 자기인식능력

자기인식능력이란 리더가 자신의 감정을 명확하게 인식하는 능력을 말하는데 하

위요소를 보면 주요하게 정확한 자기평가 능력, 감성적 자기 인식능력, 자기확신 능력으로 구성되었다.

감성적 자기인식능력은 리더가 자신의 감정을 이해하고 그것의 영향을 느끼는 것을 말한다. 정확한 자기평가 능력은 리더가 자신의 장점과 한계를 알고 자신의 감정을 통제한다는 것이다. 자기확신 능력이란 리더가 자신의 가치와 능력에 대하여 긍정적으로 생각하고 판단을 한다는 것이다.

2) 자기관리능력

자기관리능력이란 리더가 자기 자신의 감정을 효과적으로 관리하는 것을 말한다. 자기관리능력의 하위요인을 보면 솔직할 수 있는 능력, 감성을 통한 자기제어 능력, 적응력, 진취성, 낙천성으로 구성되었다.

감성적 자기제어 능력은 리더가 자신의 감정을 통제할 수 있다는 것이고 솔직할 수 있는 능력은 모든 일에 대해 감추는 것 없이 솔직히 있는대로 보여주는 것을 말하고 적응력은 일을 처리함에 있어서 상화의 변화에 잘 적응하고 문제를 해결하기 위하여 유연하게 대처하는 것을 말한다. 성취력은 설정해 놓은 최선의 목표를 위해 노력하는 것을 말하며 진취성은 리더가 능동적·적극적으로 일에 대처하고 기회를 잡을 수 있는 능력을 말하며 낙천성은 리더가 긍정적인 생각을 갖고 있는 것을 말한다.

3) 사회적인식능력

사회적인식능력이란 리더가 다른 사람의 입장에서 다른 사람의 감정을 정확하게 인식하는 능력을 말한다. 사회적인식능력의 하위요인을 보면 감정이입 능력, 조직적인식능력, 서비스 능력으로 구성되었다.

감정이입 능력은 다른 사람의 입장에서 그의 감정이나 생각에 관심을 다하는 것을 말하며 조직적인식능력은 조직 내의 여러 구조나 효율성에 대해 인지하는 능력을 말하며 서비스 능력은 고객과 부하직원의 요구를 알고 대응하는 능력을 말한다.

4) 관계관리능력

관계관리능력이란 타인과의 사회적 관계를 효율적으로 관리하는 능력을 말한다. 관계관리능력의 하위요인을 보면 영감을 주는 능력, 다른 사람을 이끌어 주는 능력, 영향력, 갈등관리 능력, 변화 촉진능력, 팀워크와 협동을 이끌어 내는 능력으로 구성되었다.

영감을 주는 능력은 리더가 그의 능력으로 다른 사람한테 동기 부여하여 공감을 만들어 이끌어 가는 능력을 말하고 영향력은 구성원을 설득할 수 있는 능력을 말하며 다른 사람을 이끌어 주는 능력이란 적절한 대화로 다른 사람의 발전을 이끄는 것을 말하며 변화 촉진능력이란 새로운 비전을 제시하고 사람을 이끄는 능력을 말하며 갈등관리 능력이란 구성원간의 이익관계를 파악하고 능률적으로 대처하는 능력을 말하며 팀워크와 협동을 이끌어내는 능력은 팀내의 협력 체제를 조정하여 효율을 높이는 능력을 말한다.

2. 자기주도 학습

가. 자기주도 학습의 개념

‘독학’이라는 자기주도 학습은 과거로부터 지금까지 계속 이루어 졌다. 자기주도 학습을 하자고 말하면 많은 사람들이 독학, 즉 누구의 도움을 받지 않고 혼자 공부하는 것을 말하지만 이것은 소위 ‘독학’은 아니다. 자기주도 학습은 혼자 스스로 공부하는 것, 즉 공부는 누가 대신해줄 수 없고 혼자하는 것이여서 ‘독학’이라고 한다(정영미, 2011). 즉 ‘자기주도 학습’은 고립적인 상태에서 이루어지는 개인학습을 의미하는 것이 아니라, 교사, 개인교사, 지도자, 자원인사, 동료, 교재, 교육기관 등 다양한 형태의 조력자들과의 협력 하에 이루어지는 것이며, 학습자 자신이 학습전체의 기획, 실행, 평가 등의 일차적인 책임을 지는 학습을 말한다(차갑부, 1997).

자기주도 학습(Self-Directed Learning)과 비슷하게 사용되고 있는 용어로는 자기교수(Self-Teaching), 자기교육(Self-Education), 자기계획적학습(Self-Planned learning), 개별학습(Individual Learning), 자기학습(Self-Learning)등 매우 다양하다. 학자마다 다양하게 정의하고 있지만 의미는 비슷하다. 즉 공통적으로 자율, 독립심

등의 내용이 포함되어 있으며 자기주도적 학습자가 외부로부터 최소의 도움을받으며 학습을 진행하는 개인 학습이라는 것이다.

자기주도 학습은 1960년대부터 구성주의 이론에 초점을 두고 연구되어 왔는데 1961년 Houle(1961)이 ‘탐구심(The Inquiring Mind)’이라는 책으로부터 자기주도 학습이라는 용어를 사용하였으며, Houle교수의 제자 Tough(1971)가 본격적으로 구체화되기 시작하였다(이정희, 2014). 그는 자기주도 학습을 ‘개인이 스스로 학습과제를 계획하고 착수하고 실행하는 책임을 떠맡는 특정 학습에 관한 개인적인 시도’라고 정의하였으며 자기주도 학습에 대하여 학습자들이 어떤 특정한 지식과 기술을 배우려는 계획적이고 개인적인 시도로 정의함으로써 학습활동의 기술적인 측면을 강조하였다(이정희, 2013).

자기주도 학습을 과정적 측면에서 이해하는 Knowles(1975)에 의하면, 자기주도 학습이란 타인의 조력 여부와는 상관없이 학습자가 주도성을 가지고 스스로 학습요구를 진단하고, 학습 목표를 설정하고, 학습에 관련된 인적, 물적 자원을 확보하고, 학습 전략을 수립하며 학습을 실행한 후 학습결과를 평가하는 활동이라고 하였다(김현진, 2013). 그의 논문에서 제기된 교사주도 학습과 자기주도 학습의 비교를 보면 아래 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 자기주도 학습과 교사주도 학습의 비교

가정	교사주도 학습	자기주도 학습
자아개념	본질적으로 의존적인 존재	자기주도성을 가지기 위한 능력과 욕구를 가진 존재
경험의 역할	학습자 경험은 학습자원으로서 교사와 학습자료 제작자의 경험보다 가치가 미흡	학습자의 경험은 전문가의 자원과 함께 학습의 풍부한 자원이 될 수 있도록 개발되어야 함
학습의 준비도	성숙수준이 동일한 학습자는 학습준비도가 같음	자신의 삶의 문제를 좀 더 적절하게 해결해야 할 필요성에 의하여 자기주도 학습이 이루어짐으로 개인에 따라 학습준비도가 다름
학습지향성	교과중심 지향으로 학습경험은 내용의 단위에 따라 조직되어야 함	문제 중심 지향으로 학습경험은 문제 해결 학습과제의 형태로 조직
학습동기	외적인 보상(점수, 실패에 대한 두려움)에 의해 학습이 일어남	내재동기(자아 존중감, 성취 욕구, 호기심)에 의해 자기주도 학습이 일어남

※ 출처: Knowles(1975)의 내용을 정리한 이미형(2009: 17)에서 재인용.

위의 다섯 가지 가정을 보면 ‘자기주도성’이 자기주도 학습의 핵심이라고 할 수 있다. 차갑부(1997)는 자기주도성의 핵심은 학습이 ‘자기주도성’, ‘자기 지향성 (Self-direction)’이라 하였다. 자기주도성은 자기학습의 목적과 수단에 대한 타인의 통제로부터의 ‘독립성’, 타인의 도움을 받는 경우나 그렇지 않는 경우에도 자기가 주도성을 가지고 학습요구를 진단, 학습목표의 설정, 학습자원의 파악, 학습전략을 선택 실시하며 학습결과를 평가한다고 하는 학습과정 전반에 있어서의 ‘자기주도성’ 그리고 학습의 의미, 이해와 학습을 통해 실현되는 가치와 관련되는 학습을 스스로 선택할 수 있는 ‘자율성’을 내포하고 있다(이정민, 2011). 백선용(2013)에 따르면 Knowles(1975)는 자기주도 학습의 범위를 넓혀 교사를 비롯한 타인의 도움을 포함하고 있다는 사실을 알 수 있다. 즉, 교사, 멘토, 동료 등의 다양한 조력자와 공동으로 노력하는 데서 가능하며, 학습자 혼자만의 노력이 아닌 조력자가 언제든지 개입할 수 있는 학습자 스스로의 노력을 의미한다(이정희, 2014). 다시 말해서 자기주도 학습이란 학습자가 자기 스스로 또는 학습 조력자와의 상호작용을 통해 자신의 학습 전체를 주도하고 관리하며 이루어지는 학습이라 볼 수 있다(현정숙, 1999).

또한 자기주도 학습을 학습자의 인성적 특성으로 이해하는 입장에서는 자기주도 학습이 학습에 책임을 지고 싶어하는 학습자의 욕구나 의지, 성향 등 학습에 대한 개인적 특성과 관련이 있다고 보고, 이러한 인성적 특성이 학습의 과정에 어떠한 영향을 끼치는가에 대해 관심을 가지고 있다(박소희, 2009). Zimmerman(1998)은 학업 목표를 달성하기 위해 발생하는 감정, 생각 그리고 행동으로 자기주도 학습을 정의하였다.

하지만 또 자기주도 학습을 인성특성과 학습과정을 연계하는 통합론적으로 이해한 Candy(1991)는 자기주도 학습이란 학습자가 자신의 학습에 자기 주도적으로 참여하고 계획하고 실천하는 선택·결정 등을 자율적으로 할 수 있는 자기관리능력의 향상과 이러한 능력의 향상을 위한 시도로 교수-학습과정에서 학습자에게 주도권을 부여함으로써 훈련 될 수 있다는 과정의 의미를 포함할 수 있다고 하였다(이수영, 2012).

자기주도 학습에 관한 연구가 진행되면서 학습자의 자기주도성과 학습에서의 자기주도성을 연계하는 연구들의 증가로 다른 정의가 나타났다. Long(1992)은 자기주도 학습을 타인의 지도와 관계없이 학습자 스스로의 관리와 통제에 의하여 학습상황을 면하고, 집중하여 의문제기를 하며 비교 및 대조하는 것처럼 메타인지적 행동

과정이라 하였으며 Straka(2000a)는 자기주도 학습을 환경과 학습에서 일어나는 학습자 스스로의 내적 작용으로 보고 배우는 자가 내용에 대하여 흥미를 가지고 학습에 참여하여 획득, 자원관리, 구성의 전략을 실행하고 자신의 학습결과를 평가하는 것이라고 정의하였다. 그는 이에 따라 자기주도 학습의 특성으로 학습전략, 통제전략, 평가, 흥미를 제시하면서, 이것들은 사회 역사적인 환경의 조건과 관련이 있다고 하였다(김현진, 2013).

한국 내의 연구를 보면 홍기철(2004)은 자기주도 학습을 학습자가 스스로 학습주도권을 갖고 자신의 학습동기와 욕구를 판단하고, 목표를 설정하고, 학습에 필요한 물적, 인적 자원을 확보하고 인지적이고 행동적으로 동기형 학습방법을 이용하여 지식을 구성하고, 학습결과를 스스로 확인평가하는 활동과 과정이라고 하였다. 그는 인지적, 행동적, 동기적 영역으로 자기주도 학습을 구분하였고 인지적 영역에서 창의성과 문제해결력, 행동영역에는 자기평가와 자율성, 동기영역에서는 자아개념, 개방성 및 자아효능감 내재적 동기글 포함하였다. 이윤옥(2008)은 자기주도학습을 학습목표를 이룩하기 위하여 스스로 학습을 계획하고 실행하여 학습자의 정의적영역과 인지적 영역, 그리고 학습환경의 상호작용을 통하여 이루어지는 학습이라고 하였다.

이상의 내용을 정리해볼 때, 자기주도 학습은 ‘학습자가 학습상황에서 스스로 혹은 학습조력자와의 상호작용을 통해 학습상황과 환경조건을 자신의 학습과 조화시켜 스스로 자신의 학습을 주도하고 학습상황을 통제, 관리하는 학습의 과정’으로 정리한다. 성인학습에서 처음 사용된 자기주도 학습의 단어이지만 성인과 달리 학생들은 교사의 안내와 도움을 충분히 받는다는 조건하에 자기주도 학습을 진행한다고 이해해야 할 것이다.

나. 자기주도 학습자의 특성

Zimmerman(1990)에 의하면 자기주도 학습자를 ‘자신의 학습 과정에 인지적·행동적·동기적으로 참여하는 자’로 정의하였다. 즉, 자기주도 학습자는 학습에 동기화가 되어 있으며 다양한 인지적 조절전략으로 자신의 학습행동을 적절히 통제하는 능력을 갖춘 자를 말한다. 정의적 차원으로는 과제에 대한 흥미가 있고 자발적으로 학습에 대해 접근하는 내재적 동기와 긍정적 자아개념, 다른 사람의 도움 없이도 스

스로 공부를 잘할 수 있다는 자신에 대한 믿음인 자기효능감이 있다(김현진, 2013). 인지적 차원에서는 학생 스스로 목표를 설정하고 공부계획을 수립하며 자신에게 맞는 적절한 학습방법을 활용하여 공부하며 자신이 잘 알고 있는지를 스스로 평가하고 점검하는 특징을 가진다(김현진, 2013). 행동적 차원에서는 자신의 학습을 성공적으로 이끌기 위해 가장 적합한 환경을 선택하고 구조화하는 것을 말하는데 집중하기 위해 적합한 곳을 찾거나 동료 및 선생님의 도움을 받는 특징을 갖는다(김현진, 2013).

Guglielmino(1997)는 자기주도 학습자의 특성을 새로운 학습기회에 대한 개방성, 효과적인 학습자로서의 자아개념, 학습에 있어서 주도성 및 독립성, 자신의 학습에 대한 책임감, 학습에 대한 애정과 열성, 미래지향성, 창의성, 기초 학습능력과 문제 해결 기술을 사용하는 능력의 8가지 요인으로 제시하였다(이정민, 2011).

Candy(1991)는 성공적인 자기주도 학습과 관련하여 몇가지 특징을 설명하였다. 즉 자기주도 학습자는 조직적이고 훈련된, 반성적이고 자기를 인식하는, 논리적이고 분석적인, 호기심이 많고 개방적이며 학습의욕이 있는, 유동적인, 상호적이고 책임감 있는, 모험적이고 창의적인, 자신감 있고 긍정적인 자아상을 가진, 독립적이고 자부심이 강한, 뛰어난 정보 검색 능력을 갖춘, 학습과정에 대한 지식과 능력을 가진, 평가척도를 개발하고 사용하는 능력을 소유한 학습자라고 하였다(강주연, 2013).

이처럼 자기주도 학습자는 자신의 내재적 동기에 따라 학습하며 긍정적인 자아개념을 소유하고 있다. 학습자가 스스로 목표를 정하고 계획을 수립하며 자신에 알맞은 학습방법을 활용하여 공부를 하고 그 다음 자신에 대하여 평가를 하고 점검하는 특징을 가진다. 또한 자신의 학습을 성공적으로 진행하기 위해 적합한 환경을 구성하고, 선생님과 친구의 도움을 활용할 수도 있다(이정희, 2013).

다. 자기주도 학습의 구성요소

자기주도 학습의 구성요소를 살펴보기 앞서 먼저 여러 학자들이 자기주도 학습에 대한 구성요인을 살펴볼 필요가 있다.

<표 II -5> 학자별 자기주도 학습 구성 요인

학자	구성요인	하위요소
Guglielmino (1978)	자기주도 학습 준비척도	학습기회 개방성 효과적 학습자의 자아개념 학습에 대한 주도성 및 독립성 학습 책임감 학습에 대한 열성과 애정 미래 지향성 창의성 학습 및 문제해결 능력
Straka (2000)	흥미	내용적 흥미 절차적 흥미
	전략	계열세우기 관리하기 습득하기
	통제	초인지
	감정	활성화하기 비활성화하기
Zimmerman (2000)	전건	작업분석 자아동기 신념
	수행	자기통제 자기관찰
	자기반성	자기판단 자기반응
Williamson (2007)	인식 (Awareness)	자기주도 학습자로서 필요한 태도 및 기본능력을 인지
	학습 전략 (Learning strategies)	자기주도 학습 관련 학습 전략
	학습 활동 (learning activities)	다양한 학습활동 참여 행동
	평가 (evaluation)	자신 상황 측정 요소
	대인관계기술 (Interpersonal skills)	대인과의 상호관계 유지기술

※ 선행연구를 참고하여 연구자가 작성함.

여러 학자 중 Guglielmino(1978)의 자기주도 학습 준비도 척도를 보면 자기주도 학습의 특성을 새로운 학습의 기회개방성, 효율적 학습자의 자아개념, 학습독립성 및 주도성, 학습 책임, 학습에 대한 열정과 애정, 창의성, 미래지향성, 기초학습 능력과 문제해결 기술사용 능력을 포함한 8가지가 포함된다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음<표 II-6>과 같다.

<표 II-6> Guglielmino의 자기주도 학습 준비도 척도

요소	특징
학습기회에 대한 개방성	<ul style="list-style-type: none"> -학습에 대한 높은 관심 -학습에 대한 지적인 애정 -애매모호함에 대한 인내심 -항상 학습하려는 태도 -자신의 학습에 대해 주어지는 비판의 수용과 사용능력 -지식의 근원에 대한 탐구심 -학습에 대한 자신의 책임감 자각
효율적 학습자로서의 자아개념	<ul style="list-style-type: none"> -자기학습에 대한 확신 -자기훈련을 위한 자율적인 학습 -학습시간의 조직 능력 -활용할 수 있는 학습 자원에 대한 지식 -강한 호기심 인지
학습에 대한 주도성/독립성	<ul style="list-style-type: none"> -자신의 학습 욕구를 수용 -혼자 학습 할 수 있는 능력을 믿는것 -어려운 문제를 추구하는 태도 -학습 경험 계획의 능동적인 참여선호 -만족할 정도의 읽고 이해하는 능력 -새로운 학습을 자발적으로 계획하며 시작하고 실행하는 능력 -학습에 대한 사랑
자신의 학습에 대한 책임감	<ul style="list-style-type: none"> -관심 있는 주제에 대한 진지한 학습 의지 -자신의 지능을 평균 이상으로 지각 -적극적인 학습 계획 욕구 -교육의 탐구적 기능에 대한 믿음 -자신의 학습 진도 평가 능력 -자신의 학습에 대한 책임을 받아들이는 의지
학습에 대한 애정과 열성	<ul style="list-style-type: none"> -체계적인 학문 탐색적 질문을 좋아함 -지속적으로 학습하는 사람을 존경함 -학습에 대한 강한 욕구 -새로운 것에 대한 학습을 선호
미래 지향성	<ul style="list-style-type: none"> -자아개념을 갖고 자신의 미래를 생각함 -어려운 상황에 대하여 도전으로 대처
창의성	<ul style="list-style-type: none"> -새 방식의 문제해결 시도 및 이것으로 인한 위험 감수 -학습자의 창조성을 반영 -주제의 다양한 접근법을 생각해내는 능력
기초학습능력 및 문제해결 기술을 사용하는 능력	<ul style="list-style-type: none"> -학습에서의 복잡하고 애매함을 인내하는 능력 -직면한 학습문제를 해결하기 위하여 사용되는 문제해결 및 학습기술 능력

※ 출처: 박영태, 현정숙(2000: 239-241).

이외에 Straka(2000)는 흥미, 전략, 통제, 감정 등으로 자기 주도 학습능력의 특성

으로 제시하였다. 또한 Williamson(2007)은 학습자로서의 인식, 학습전략, 학습활동, 평가, 대인관계기술 등으로 자기주도학습자의 특성을 제시하였다.

한국 내의 연구로는 현정숙(1990)이 Guglielmino의 여덟요인에서 요인 상호간의 높은 상관성을 지니고 있는 하위요인들을 묶어 학습 기회에 대한 개방성, 효율적인 학습자로서의 긍정적인 자아개념·미래지향성, 학습에 대한 애정과 열정을 나타내는 내재적 동기, 학습에 있어서 주도적인 참여를 가져오는 자율성, 창의적 사고를 하게 하는 창의성, 기초학습 능력과 문제해결 기술을 사용하는 문제 해결력, 자신이 학습 상황이나 행동을 스스로 평가하여 책임지는 자기평가의 일곱 요인을 제시하였다(이수영, 2012). 심미자(2000) 역시 Guglielmino(1997)의 여덟 요인중 학습 열정, 학습 기회의 개방성·창조성, 효율적인 학습자라는 자아개념, 학습 술선수범 및 독립심, 학습의 책임수용 등 다섯 요인을 제시하였다. 또한 이정민(2011)도 그의 연구에서 자기평가력을 제외한 자아개념, 개방성, 책임감, 술선수범, 학습열성, 창의성, 미래지향성·자기이해 등 7가지영역을 제시하였다.

주호수(2009)는 메타인지적 요소, 동기적 요소, 학습 전략적 요소 등으로 자기주도 학습의 요인을 구분하였다. 김주후, 김주아, 강선우(2006)는 Garrison(1997)의 자기주도 학습 종합 모델에서 자기모니터링, 자기관리를 중심으로 문항을 선정하여, 선생님 혹은 부모의 말씀이 없이도 스스로 공부하기, 호기심 있는 문제를 해결하기 위하여 자료를 수집하고 종합하기, 새 지식을 학습할 때 아는 지식과 연결하여 생각하기, 자신의 느낌이나 생각을 창의적으로 표현하기, 글이나 말을 통하여 자신의 느낌이나 생각을 다른 사람한테 분명하게 전달하기 등의 요인을 제시하였다. 이와 달리 이윤옥(2010)은 자기주도 학습을 인지적 영역, 정의적 영역, 및 학습자를 둘러싸고 있는 환경적 영역으로 자기주도 학습의 요인을 제시하였다.

따라서 자기주도 학습의 구성요인을 통하여 자기주도 학습의 특성을 다음과 같이 설명할 수 있다. 외부로부터 주어지는 강압, 강제적이나 물적 보상을 통해 유인되는 외발적 동기보다는 내발적 동기를 통하여 학습 능력이 키워지며, 학습에 대한 주도성, 책임성, 자율성이 강조되는 것이다. 그리고 목표를 달성하는 지향성으로 어떠한 외적 보수나 보상을 얻기 위하여 목표달성을 이루는 것이 아니라 학습 목표 달성 자체에 희열감, 자신감과 만족감을 느끼게 계획하고 실천하고 평가하는 순환과정인 것이다. 마지막으로 가치 지향성으로 자기 학습에 대한 가치를 신뢰하고 자기에의 도움을 확신하며, 학습 활동이 더욱 강화되는 방향에서 학습이 이루어질 수 있도록

어떤 가치가 부여될 것인가를 분명히 하는 것이다(이수영, 2011).

3. 학교생활만족도

가. 학교생활만족도의 개념

김미자(2013)에 의하면 학교생활만족도는 학생들이 학교생활 전반에 대한 선호 감정으로서, 학교에서 느끼게되는 외부경험에 대한 비호의적 혹은 호의적인 느낌이나 태도의 정도를 의미한다. 앞서 만족이라는 단어의 의미란 첫째, '개인이 가지는 기대와 그 사람이 실제로 받는 보상사이의 일치정도'라는 견해이며 두 번째는 '주관적으로 경험되어지는 기쁨-슬픔, 행복-불행으로 보는 것이다(장신국, 2002). 이 두 가지 해석에 따르면 만족은 '사람이 느끼는 욕구가 만족되어지는 정도를 나타내는 상태로서 주어진 현상에 대해 느끼는 주관적인 감정'으로 파악할 수 있다.

생활만족에 대한 개념을 살펴보면 행복감, 사기, 적응, 심리적 복지 등의 개념과 함께 혼용되어 왔다(박경란, 1988). George(1979)는 생활만족과 사기, 행복감의 개념을 명확히 구분해야 한다고 주장하면서 생활만족은 '자신이 바라던 것과 실제로 성취한 것을 비교하여 자신의 전반적인 존재 상태를 평가하는 것으로 인생을 장기적인 관점에서 평가하는 것'이지만 사기는 '용기, 훈련, 확신, 열의에 대한 의지와 고난을 참고자 하는 정신적 상태로 현재와 미래의 상태에 대한 평가와 기대'이며, 행복감은 '현재 유쾌한 감정을 느끼는 일시적인 기분'이라고 구분했다(강윤정, 2006, 재인용).

일반적인 사람의 생활만족과는 다르게 사회적으로 미성숙한 인격체인 학생은 일반인과 접촉하는 사회적공간이 다르다. 가정, 또래집단, 학교 등 많은 사회적인 집단과 접촉하게 되지만 나이가 어린 학생의 주된 생활공간이 학교라는 사실은 정확하며 학교는 학생의 주된 생활공간이다. 따라서 학생의 생활만족도를 측정하기 위해서는 학교생활만족도라는 새로운 용어로 접근이 필요하며 학생의 학교생활에 대한 만족은 그만큼 큰 부분을 차지하며 중요한 연구 대상이다(박성호, 2011).

학생들은 체험학습, 교과활동, 체육대회, 소풍, 특별활동, 여행, 학생 자치회 등을 통해 학교생활을 누릴 수 있다. 학교생활 속에는 학생과 교사와의 관계, 학생 상호

간의 관계가 있고, 학급 생활, 기숙사 생활, 등도 학교생활을 구성한다(김경아, 2005).

학교에서 생활이 만족스러울 때 학교교육의 일차적 목표인 인적자본 형성을 촉진할 뿐만 아니라 학교를 통해서 미래의 삶에도 중요한 영향을 줄 수 있는 사회적 자원 및 사회생활의 기반, 사회적 자본의 구축에 도움이 될 것이다(김두환, 2011). 또한 학교 교육의 궁극적 목적은 단순히 학생의 인지적 발달을 돕는 것을 넘어서 그들의 전반적인 삶의 질을 향상시키는 문제와 밀접하게 닿아있다(Zulling, Koopman and huebner, 2009).

여러학자가 학교생활만족에 대한 정의는 다르다. Wilson(1989)은 학교에서 발생하는 모든 과정의 정합이라 정의하였다. 교육대학사전(1994)에 의하며 학교생활만족도는 학생들이 어떻게 학교생활을 적응 하느냐가 중요하며 이것은 학생들이 특별활동, 교과활동, 기타활동, 특별활동 등에서 자기 욕구를 합리적으로 해결하여 만족을 느끼고 조화되는 관계를 유지하고 학생 및 교사와의 관계가 잘 이루어져 만족스러운 느낌을 느끼는 상태를 말한다. 또한 학교생활만족이란 학생들이 교과활동, 특별활동, 기타 행사활동 등에서 자기 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 교사 및 학생들과의 관계가 조화되어 만족스러운 상태로 정의하고 있다(서울대학교연구소 편, 1998). 김미경(2000)은 학생들이 학교생활에 대하여 견지하는 긍정적 느낌이나 태도 또는 감정의 정도라고 정의하였고 이재웅(2006)은 행사활동, 교과활동, 인간관계, 특별활동 등 학교생활 전반에 대한 학생이 갖는 긍정적인 느낌이나 감정 또이라고 하였으며, 김정자(2006)는 학생들의 생활환경속에서 학교는 가정에서 시작하여 생활범위가 사회로 확대되는 장소이며 교우와의 관계, 교사와의 관계가 맺어지는 장소일 뿐만 아니라 학업 성취라는 목적을 가지고 생활을 하는 곳이기 때문에 대인관계, 학교에 대한 적응, 과제 및 시험수행에 따른 스트레스를 경험할 곳이라고 정의하였다. 김미자(2013)는 학교생활만족도를 학생이 학교라는 곳에서 교사들과 또래집단의 인간관계를 맺고 생활하며 느끼는 긍정적 감정 또는 태도라고 해석하였다.

학교는 학생이 성인으로 성장하는 과정중 전인적 발달을 이룩하는 중요한 곳이기 때문에 학생들이 만족감을 느낄 수 있는 교육이 이루어져야 한다. 따라서 본 연구에서는 학교생활만족도란 학생이 학교라는 환경적 공간에서 교사, 교우와 관계를 형성하며 교육활동을 함에 있어서 충분함의 정도를 알아보는 것으로서 교사와의 관

계, 교우와의 관계, 수업, 학교생활 등 4개 영역으로 구분하였다.

나. 학교생활만족도의 구성요소

학교생활만족도개념에 의거하여 학교생활만족도의 구성은 학교생활과 관련된 여러가지 측면을 고려하여 설정되었다. 학생들은 교과활동, 학생자치회, 특별활동, 여행, 견학 등을 통하여 학교생활을 누리고, 교우와의 관계, 교사와의 관계, 학교 행사, 학교환경 등이 학교생활을 구성한다. 따라서 학교생활 만족도는 학교라는 환경적 공간에서 학생들이 또래 집단과 교사와 인간관계를 형성하며 교육활동을 진행하는데 충분한가의 정도를 측정하는 것이다. 다시 말해서 학교생활을 하는데 물리적이고 심리적인 환경의 정도를 평가하는 것이다(박성호, 2011). 각 학자들이 학교생활만족도에 대한 연구를 살펴보면, 황진숙(1996)은 수업과 학습, 학교환경, 학급 분위기, 인간관계, 전반적인 학교생활 등 5개 영역으로 연구하였고 임명숙(1997)은 학업영역, 학교환경영역, 친구영역, 교사영역으로 분류하였고 전상희(1998)는 학교생활 전체에 대한 느낌, 성비에 대한 느낌, 학교환경에 대한 느낌, 특별활동 및 학교행사에 대한 느낌으로 분류하였다. 김무겸(2004)은 인간관계(교사, 교우), 수업과 학습, 특별활동, 학교환경 등 4가지로 나누었으며, 강운정(2006)은 학교생활만족 구성영역 연구를 통해 교사와의 관계, 학습활동, 학교환경, 교우와의 관계, 특별활동 및 학교행사의 5개 영역으로 나누었다. 이를 정리하면 다음의 <표 II-7>과 같다

<표 II-7> 선행연구에 제시된 학교생활만족도 척도의 하위요소

연구자	하위영역
황진숙(1996)	학교환경, 수업과 학습, 전반적인 학교생활, 인간관계, 학급분위기
임명숙(1997)	학교환경, 학업, 교사, 친구
전상희(1997)	학교생활 전반, 수업일반, 학교행사 및 특별활동, 물리적 환경,
김무겸(2004)	학교환경, 수업과 학습, 인간관계, 특별활동
강운정(2006)	학습활동, 교우와의 관계, 교사와의 관계, 학교행사, 학교환경 및 특별활동

※ 선행연구를 참고하여 연구자가 작성함.

이를 종합해 보면 대부분의 연구자는 학교생활만족도를 학교생활을 구성하고 있는 학교행사, 학교 환경, 수업일반과 학습, 학교규칙 인간관계 등의 하위영역으로

측정하고 있다. 특히 학교생활만족도를 측정하기 위하여 '전반적 학교생활'을 하나의 영역으로 설정하고 있는데 이것은 학교경험에 대한 만족도 정서적 및 인지적 평가라고 할 때 학교생활 요인뿐만 아니라 전반에 대한 태도나 감정을 학교생활만족도 척도내용으로 생각해야 한다. 그러므로 학교생활 만족도의 구성요소는 학교환경, 교우와의 관계, 교사와의 관계 등으로 볼 수 있다.

따라서 본 연구는 학교생활만족도를 연구의 목적에 알맞게 수업일반, 학교생활, 교사와의 관계, 교우와의 관계 등 4가지 분류로 사용할 것이다.

1) 학교생활

학생이 생활하고 있는 환경 중 학교는 가정으로부터 사회로 사회적 생활 범위가 넓어지는 곳이며 교우 및 교사의 관계가 형성되는 사회관계 장이다. 또한 학업성취라는 목적이나 여러 가지 개인적 목적을 갖고 생활 하는 곳이라고 할 수 있다. Sears(1988)는 학교란 학생이 성장과정에 가정부터 사회로 범위가 확대되는 장소이며 교우 및 교사와의 관계가 형성되는 사회관계 장이고 학업성취목적을 갖고 생활을 하는 장소이기 때문에 대인관계, 학교에 대한 적응, 과제 및 시험에 따른 스트레스를 경험하는 곳이라고 말한다. 결국 학교생활만족은 학생의 발달과정에 있어서 중요한 과업이라고 볼 수 있다.

학교생활 만족은 학생들이 어떻게 학교생활에 적응하느냐가 중요하다. 학생들이 교과활동이나 또는 학교나 학급에서 이루어지는 다른 행사활동 등에서 자신의 욕구를 합리적으로 해결하여 만족을 느끼고 성취감을 통하여 교우 및 교사와의 관계가 조화되어 전반 학교생활이 만족스러운 상태이어야 한다.

2) 수업일반

수업은 학교에서 가장 큰 비중을 차지하는 부분으로서 학생은 학교에서 학습활동을 하며 수업에 대부분의 시간을 보낸다. 그러므로 수업에 대한 만족은 학생의 학교생활 전반적인 만족에 큰 영향을 미친다. 그러나 수업에 대한 만족도는 다른 영역에 대한 만족도에 비해 낮은 편이고, 학교생활에 만족하는 학생도 수업에 대한 감정은 부정적인 경우가 많다(강윤정, 2006).

수업의 만족도를 높이기 위해서 교사들의 일방적인 수업에 의존하지 말아야 하며 학생들이 적극적으로 참여하고 발표하는 등 함께 진행하는 수업이 이루어져야 한다. 또한 만족스런 학습활동이 이루어지기 위해서 각 교과목의 목표성취를 하여야 한다. 이를 위해 수업에 참여하는 모든 학생들이 평등하고 공정한 학습기회를 제공받아 적극적이고 즐겁게 수업에 참여하는 태도형성을 이룩하도록 해야 한다. 교사는 학습을 효과적으로 진행할 수 있도록 사전에 학습내용을 충분히 이해하고 알맞은 지도방법을 강구하여 모든 학생에게 평등한 기회가 제공되도록 해야 하며 학생들은 수업을 통해 지적, 정서적, 신체적 만족을 얻을 수 있어야 한다(양미희, 2005).

그러므로 교사는 학생들이 주도권을 갖고 적극적으로 학습활동에 참여하도록 계획하고 실천할 수 있도록 책임을 갖고 있다. 그리고 학생들이 적극적으로 참여하면 자기주도 학습에서의 만족스런 경험을 제공하여 학생의 학교생활만족도에 큰 영향이 있을 것으로 예상된다.

3) 교사와의 관계

교사와의 관계에는 학생이 교사에게 도움을 청하거나 학생이 교사와 조화로운 관계를 유지하는 정도, 교사에 대한 긍정적인 감정의 표현, 교사에 대한 예절, 담임교사에 대한 호감도 등 원만하고 만족스런 관계를 형성하는 것을 말한다. 교사는 학교에서 권위가 있는 사람이며, 지도적 위치에 있는 사람이다. 학생들은 순종적이거나 굴복적이거나 또는 반항하는 모습 등으로 지도자 혹은 권위 있는 사람을 받아들이게 될 것이다(방민호, 2009).

교사와 학생의 관계는 공식적으로 학습을 위한 관계이지만 사회, 심리적 욕구를 교사가 충족시키지 못하며 학습에 오히려 흥미를 잃게 될 뿐만 아니라 사회적 관계에서도 고립되는 결과를 가져오기 때문이다(박용현, 1986).

학생들이 학교를 좋아하는 이유를 친구들과의 상호관계 때문이거나 배움 자체를 즐길 것이라는 보고한 기존의 연구에 비하여, Hallinan(2008)의 연구에서는 학교생활만족도에 영향을 미치는 '중요한 요인'으로서 교사와의 관계에 집중하고 친구 혹은 다른 학교관련 변인들을 통제한 뒤에도 교사의 존중(respecting), 보살핌(caring), 칭찬(praising)을 긍정적으로 인식하는 학생일 경우 그렇지 않은 학생보다 학교를 더 많이 좋아하는 경향이 있음을 밝혔다.

학교에서 정서적 지지를 함의하는 친구관계와 달리, 정서적 지지의 관계이면서 동시에 기능적 관계이기도 한 교사-학생 상이의 관계는 학생들의 학교생활을 만족으로 이끄는 또 다른 중요한 관계적 요인일 것이다(김두환, 2011).

4) 교우와의 관계

청소년시기에는 교사나 가족보다도 또래 친구들이 가장 친밀하고 중요한 관계형성의 대상일 것이다. 이렇게 형성된 관계는 관심, 애정, 정보 및 흥미를 공유할 뿐만 아니라 접촉관계를 유지하는 독하고 이원적인 애착관계라고 할 수 있다. 또한, 청소년시기에는 친구로부터의 평가는 부모평가보다 더 중요한 의미가 있으며 또래 집단으로부터 인정되고 수용됨으로써 부모가 제공 못하는 정서적 안정감을 가지게 되며 긍정적 자아개념을 형성한다. 그리하여 고등학교 때 형성되는 또래친구와의 관계는 이후 학생의 학교생활만족에도 큰 영향을 미치며 사회성 발달에도 중요하게 작용할 것이다. 친구관계형성 과정에서 겪는 실패 및 성공의 경험들은 학생들의 정서적 성장에도 역시 영향을 끼칠 수 있을 것이다.

4. 선행연구 분석

앞에서 감성적 리더십과 자기주도 학습 및 학교생활만족도에 대한 정의, 내용, 구성요소에 대하여 살펴보았다. 감성적 리더십과 자기주도 학습 및 학교생활만족도의 요소에 비추어 볼 때 감성적 리더십이 두 변인에 영향을 줄 가능성이 크다고 보인다. 하지만 선행 연구 자료를 살펴보았을 때, 감성적 리더십과 자기주도 학습의 관계를 직접적으로 규명한 사례가 없었다. 이 연구에서는 학생이 받는 영향력에 초점을 두었기에 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습 및 학교생활만족도에 관한 선행 연구 자료를 살펴봄으로써 관련성을 찾아보고자 한다.

가. 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습에 관한 연구

감성적 지도성과 초등학생의 학교생활태도를 연구한 변향숙(2014)은 담임교사의

감성적 지도성의 하위요인 중 관계관리능력이 학습태도에 적극적인 영향을 미친다고 밝혔다. 담임교사의 관계관리능력이 학생의 학습에 영향을 주는 원인을 분석해보면 담임교사가 학생들과의 유대감형성, 의사소통, 팀 역량 발휘가 영향을 주기 때문이다.

이경미(2004)는 그의 연구에서 교사의 리더십이 학생과 상호작용하며 사기를 높이기 위한 심리적 배려가 많을 때 학생의 학습의욕이 높아진다는 결과를 보여주었다. 이는 손국환(2011)의 연구와 비슷하다고 할 수 있는데 그는 연구에서 교사가 심리적으로 학생한테 배려가 많을 때 학습몰입을 더 많이 경험한다고 하였다. 또한 노영현(2011)은 교사가 학급분위기를 조성하고 학생들과의 활발한 상호작용, 비전을 제시해야 학생들의 학습동기가 높아진다고 밝혔는데 이중 비전을 제시하고 학생들과의 상호작용은 감성적 리더십 중 관계관리능력과 일치하다고 볼 수 있다.

우순희(2012)는 그의 연구에서 교사의 리더십이 효율형일 때 학생들의 학습 동기에 영향을 준다고 하였는데 효율형이란 학생들의 잠재능력을 각성시키고 학생 스스로 동기 부여되고 자아실현을 하게끔 비전을 제시하는 리더십이라고 볼 수 있는데 이는 감성적 리더십의 하위요인 중 관계관리능력, 사회적인식능력과 같은 측면이라고 할 수 있다.

군면지역 고등학교 학력신장 방안을 연구한 이인희(2009)는 교사가 학교에서 수업을 진행함에 있어 학력신장을 위해서 학교에서는 교수활동 지원을 적극 마련해야 한다고 하였다. 이는 일정한 측면에서 교사를 매개로 일정한 지원으로 학생이 학습동기를 발휘하고 그것으로 학력을 신장을 이끈다고 유추해 볼 수 있다.

김명숙(2003)은 그의 논문에서 교사가 인도주의적 행동을 할수록 학교공부에 긍정적인 영향력을 발휘한다고 하였다. 이는 교사와 학생 간에 심리적, 사회적 유대관계를 필요로 하기 때문에 수직적이고 권위적인 관계보다는 상호 수평적이고 존중하는 관계를 유지해야 한다는 것을 의미한다.

한편 정유경(2011)은 교사가 학생에 대한 개인적인 관심이 많으면 학생이 즐겁고 도전의 학습동기가 발휘된다고 하였다. 그리고 김고은(2013)은 긍정적으로 교사의 태도를 인식하고 교사가 학생의 학습능력과 인성에 대해 관심을 많이 가질수록 학습태도와 내재동기에 정적상관을 나타낸다고 하였다. 이와 비슷하게 허예빈(2012)은 교사가 교육 현장에서 통제 위주의 직접적인 지시나 명령을 내리기보다 학생들의 자율성을 지지하는 측면에서 의견을 존중해주고 대화와 선택의 기회를 제공하는 것

이 중요하다고 하였다.

이정민(2011)은 그의 연구에서 교사의 전문적 덕목이 학생의 자기주도 학습에 긍정적인 영향을 미친다고 하였는데 전문적 덕목에는 자신의 감정조절, 정서안정, 학생에 대한 격려, 배려, 학생을 가족처럼 소중하게 대하고 학생들에 대해 관심하고 그들의 능력을 인정하는 요소가 포함된다. 이를 분석해 볼 때 자신의 감정조절, 정서안정은 감성적 리더십의 자기관리능력과 맞물린다고 볼 수 있으며 학생에 대한 격려, 배려, 관심 등은 관계관리능력과 비슷하다고 볼 수 있다.

이상의 교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습과 관련된 선행연구를 살펴본 결과 교사의 행동 및 태도, 감성적인 접근에 따라 학생은 학습에서 다른 태도를 취하는 것으로 드러났다. 즉 교사가 허용적 분위기를 조성하고 모범을 보일수록 의사소통 수준이 및 개별적 관심이 높을수록 학습에 영향을 긍정적으로 미치는 것을 알 수 있다.

하지만 학생의 자기주도 학습에 미치는 영향 요인을 교사의 태도 및 행동을 단순히 분석하는데 그치는 것이 아니라, 리더십과 관련지어 종합적으로 고찰해볼 필요가 있다. 또한 교사와 학생이 서로 공감하고 이해하여 자발적으로 문제해결을 이끄는 감성적 리더십에 대한 연구의 필요성이 제기된다. 선행연구 분석 결과 지도자의 감성적 지도성이 마찬가지로 구성원의 조직 감성, 조직원의 태도, 분위기와 유의미한 상관을 보임으로 교사의 감성적 리더십 학생의 자기주도 학습에 적극적인 효과가 있음을 추론할 수 있다. 따라서 학생의 자기주도 학습이 담임교사의 감성적 리더십의 영향을 받는다고 가정할 수 있으며, 서로의 관계를 살펴볼 필요성이 제기된다. 그러나 위에서 본 바와 같이 서로의 관계를 직접 다룬 연구는 아직 없는 실정이다.

따라서 이 연구에서는 학생들이 인식하는 고등학교 담임교사의 감성적 리더십이 자기주도 학습에 주는 영향을 밝히고자 한다.

나. 담임교사의 감성적 리더십과 학교생활만족도에 관한 연구

황진숙(1995)은 교사의 지적 및 정적 특성의 차이가 학생이 교사에 대한 존경도 및 학교생활만족도와 관련이 있다고 보았고 임명숙(1997)은 초등학교 학생들의 학교생활만족도는 친구와의 관계가 우선이고 교사의 태도가 그다음으로 나타났고 전

체 만족도는 대체로 높은 것으로 나타났다고 밝혔다.

최상미(2003)는 대부분 초등학교 학생들이 교사와의 관계만족이 보통 이상이였지만 상대적으로 불평등하고 불확실성 회피 남성적인 교사문화일수록 친구들과의 관계에서 더 큰 만족을 느끼며 학교생활을 보낸다고 밝혔다. 김재겸(2008)은 교사가 효율적 지도서일수록 학생의 학교생활 만족도가 높으며 비효율적 지도성이면 학교생활만족도가 낮게 나타난다고 밝혔다.

김용우(2010)는 담임교사의 감성리더십과 학급조직 효과성에 미친 영향을 연구하여 초등학생은 비교적 높게 담임교사의 감성리더십을 인식하며, 하위 영역중 자기관리능력, 사회적 인식능력, 관계관리능력, 자기인식능력 순으로 인식하고 있다고 밝혔다. 또한 감성리더십의 하위변인인 자기관리, 자기인식, 관계관리, 사회적 인식능력이 학급조직의 효과성 변인인 응집성, 사기, 목표지향성 그리고 적응성과 높은 정적 상관관계를 나타냄으로써 담임교사의 감성적 리더십은 학급의 조직효과성에 긍정적 영향을 미친다고 밝혔다.

박성호(2013)는 초등학교 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도에 미치는 영향을 연구하여 담임교사의 감성적 리더십이 학교생활만족도와 관계성이 있는 것을 밝혀냈다. 즉 감성적 리더십의 하위변인인 자기인식, 사회적인식, 관계관리, 자기관리능력은 학교생활만족도와 유의미한 정적 상관관계가 있다는 것이다. 하지만 이것은 초등학생과 그들의 담임교사를 대상으로 한 연구들이며 고등학교 담임교사가 고등학생의 학교생활만족도에 대한 영향을 직접 연구한 논문은 없는 실정이다.

이필윤(2014)은 중학생의 학교생활과 담임교사의 감성적 리더십의 관계를 분석하여 감성적 리더십중 관계관리 요인과 자기인식 요인이 학생의 학교생활에 유의한 영향을 미치고 또 감성리더십이 학생의 학업성적과 서로 상관관계를 가진다고 밝혔고 변향숙(2014)은 초등학교 담임교사의 감성적지도성과 학생의 학교생활태도의 관계를 연구한 결과 교사의 감성적 리더십이 높을수록 학생의 학교생활태도에 긍정적인 영향을 미친다고 밝혔다. 하위요인 중 자기인식능력이 학생의 학급생활에 정적 영향을 미치고 관계관리능력은 학생의 교사, 교우 학급생활 수업에 전반적으로 영향을 미친다고 확인되었다.

이상의 결과를 종합해보면, 담임교사의 유형이나 지도성, 교사문화에 따라 학생의 학교생활만족도가 달라진다는 것을 알 수 있다. 즉 교사가 효율적으로 지도성을 발

취할 수 록 학생의 학교생활만족도가 높아진다는 것을 알 수 있다. 하지만 이들의 연구는 초등학생과 중학생을 대상으로 한 연구들이며 고등학교 담임교사가 고등학생의 학교생활만족도에 대한 영향을 직접 연구한 논문은 없는 실정이다. 그리하여 성인기로 가기위한 마지막 단계에 처해 있고 자기 진로에 대하여 고민하고 졸업 후의 발전을 생각해야 할 시기인 고등학교 학생들에게 영향을 줄 수 있는 담임교사에 대하여 인식하는 감성적 리더십 연구를 통하여 담임교사의 감성적 리더십이 고등학생의 학교생활만족도에 미치는 영향을 밝혀보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

이 연구의 대상은 연변지역 조선족 고등학교이다. 전집 9개교 중 3개교를 무선 표집하고 추출하여 학교별 1학년 및 2학년 학급에 대하여 군집표집하고(학교규모에 따라 학급 표집, 연변1중 12개 학급, 연길시 2중 8개 학급, 용정2중 5개학급) 재학중인 학생 전부가 질문지에 답하도록 하였다. 설문지는 총 786부를 배부하였으나 회수된 설문지는 711부였다. 이 중에서 성실하게 응답하지 않은 106부를 제외한 총 605부를 분석대상으로 하였다.

본 연구대상의 인구통계학적 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 학생의 인구통계학적 특성

	구분	사례수(명)	빈도(%)
학생성별	여자	381	63.0
	남자	224	37.0
학년	1학년	314	51.9
	2학년	291	48.1
학교위치	연길	501	82.8
	용정	104	17.2
가족형태	양부모	217	35.9
	한부모	199	32.9
	조부모	189	31.2
전체		605	100

2. 연구도구

이 연구에서는 고등학생이 지각하는 담임교사의 감성적 리더십 수준과 학생의 자기주도 학습 및 학교생활만족도를 묻는 질문지를 사용하여 조사연구를 하였다.

가. 고등학교 담임교사의 감성적 리더십 측정 검사지

학생이 지각하는 담임교사의 감성적 리더십 수준을 측정하고자 이석열(2006)이 개발한 진단척도를 수정하여 사용한 변향숙(2014)의 진단척도를 사용하였다. 이 설문지는 감성적 지도성의 4가지 구성요인을 정리한 Goleman, boyatzis &

Mackee(2002)가 개발한 척도이고 신뢰도와 타당도가 입증된 것이다. 변향숙(2014)의 연구에서는 신뢰도는 .942였다.

질문지는 담임교사의 감성적 리더십의 하위요인인 자기인식능력, 사회적인식능력, 자기관리능력, 관계관리능력을 묻는 내용 총 17문항으로 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점으로부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 리커트 척도로 구성하였다. 감성적 리더십 17개 문항의 구체적 내용은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 감성적 리더십의 하위요인별 문항

하위요인	내용
자기인식능력	①평소에 밝게 행동하려 한다. ②자신의 장점을 알고 있다 ③자신의 잘못을 인정한다 ④스스로에 대해 좋게 생각한다.
자기관리능력	⑤어떤 결정을 내리기 전에 타인으로부터 좋은 생각을 찾아낸다. ⑥학급 문제를 찾고 해결하려고 노력한다. ⑦새로운 일에 도전하는 것을 좋아한다. ⑧학습지도를 열심히 해 준다. ⑨생활지도를 열심히 해 준다.
사회적인식능력	⑩학생 입장에서 이해하려고 한다. ⑪학생 의견을 귀담아 듣고, 학급활동에 반영한다. ⑫학생 장점, 발전된 점 등을 찾아내서 칭찬한다. ⑬학생의 특징을 이해하려고 노력한다.
관계관리능력	⑭학교생활을 잘 해야겠다는 생각이 들게 해주신다. ⑮친구들사이 다툼이 생겼을 때 화해할 수 있도록 도와준다. ⑯친구들끼리 서로 도와야 학급이 잘 된다는 점을 강조한다. ⑰적극적으로 학급활동에 참여하도록 격려한다.

본 연구의 담임교사의 감성적 리더십의 전체 Cronbach's α 는 .930로 나타났고 하위요인 과 신뢰도 Cronbach's α 계수는 다음 <표 III-3>와 같다.

<표 III-3> 감성적 리더십 하위요인과 신뢰도

변인	하위요인	문항수	문항번호	Cronbach's α
교사의 감성적 리더십	자기인식능력	4	1,2,3,4	.726
	자기관리능력	5	5,6,7,8,9	.798
	사회적인식능력	4	10,11,12,13	.899
	관계관리능력	4	14,15,16,17	.821
				.931

나. 자기주도 학습 측정 검사지

Guglielmino(1977)는 자기주도 학습자의 인성적 특성에 주목하여 자기주도 학습을 측정하였고 자기주도 학습자 특성을 주목하고 자신의 연구 결과를 요인분석에 적용함으로 ‘자기주도 학습 준비도 척도(SDLRS)’를 개발하였다. 문항은 58개로 구성되었는데 중복되고 지나치게 많아서 West와 Bentley, Jr. (1990)는 요인분석을 진행한 자료를 바탕으로 6개 항목으로 축소시키고 문항수도 32개 문항으로 줄였다. 본 연구는 West와 Bentley, Jr(1990)의 것을 재구성 하여 사용한 유귀옥(1997)의 문항을 재구성하여 사용한 이수영(2012)의 문항을 중국 연변의 실정에 맞게 축소하여 사용하였다. 이수영(2012)의 연구에서 신뢰도는 .90이었다. 질문지는 학습에 대한 호기심, 학생의 학습에 대한 애착, 학습자로서의 자기 확신, 도전에 대한 개방성, 자기이해 및 학습에 대한 책임수용 등 총 24문항으로 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점으로부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 이르기 까지 5단계로 이루어진 리커트 척도로 구성하였다. 자기주도 학습 24개 문항의 대체적 내용은 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 자기주도 학습의 하위요인별 문항내용

하위요인	내용
학습에 대한 애착	① 새롭게 배우는 것을 좋아한다.
	② 질문에 대한 해답을 찾아내는 것을 즐긴다.
	③ 새로운 것을 배우고자 욕망을 갖고 있다.
	④ 배우면 배울수록 세상은 흥미진진하다.
	⑤ 배우는 일이 재미있다.
학습자로서의 자기 확신	⑥ 필요한 정보를 어디서 얻어야 하는지를 알고 있다.
	⑦ 배우겠다는 일에 대하여 시간을 낼 수 있다.
	⑧ 공부기초에 별 문제가 없다.
	⑨ 알고 싶어하는 일을 찾아내는 것을 다른사람보다 잘한다.
	⑩ 교실에서 공부하든, 혼자서 공부하든 잘 할 수 있다.
도전에 대한 개방성	⑪ 잘 모르는 것에 대해 이해하려고 노력하지 않는다.
	⑫ 수업시간에 해야 할 것을 교사가 구체적으로 지시해야 한다.
	⑬ 읽은 것을 종종 이해하지 못하는 경우가 있다.
	⑭ 답이 하나로 떨어지는 문제를 더 좋아한다.
	⑮ 각자의 의견에 대하여 토론하기를 좋아한다.
	⑯ 새로운 학습보다 즐겼던 사용했던 방법이 효과적이다.
학습에 대한 호기심	⑰ 매사에 호기심을 갖고 있다.
	⑱ 결과를 어떻게 될지 모르지만 새로운 일을 벌이기 좋아한다.
	⑲ 어떤 일을 완성하는 독특한 방법을 잘 생각해낸다.
	⑳ 장래 일을 생각하는 것을 좋아한다.
자기이해	㉑ 내가 제대로 배우고 있는 것인지 아닌지 구별할 수 있다.
	㉒ 언제 무엇을 배워야 할지를 안다.
학습에 대한 책임수용	㉓ 나의 학습내용과 학습방법을 직접 참여하여 결정한다.
	㉔ 내가 배우는 일은 나에게 책임이 있다.

본 연구의 자기주도 학습 전체 Cronbach's α 는 .714으로 나타났고, 하위 요인과 신뢰도 Cronbach's α 계수는 다음 <표 III-5>과 같다

<표 III-5> 자기주도 학습의 하위요인과 신뢰도

변인	하위요인	문항수	문항번호	Cronbach's α
자기주도 학습	학습에 대한 애착	5	1,2,3,4,5	.842
	학습자로서의 자기 확신	5	6,7,8,9,10	.697
	도전에 대한 개방성	6	(11),12,(13),14,15,16	.614
	학습에 대한 호기심	4	17,18,19,20	.725
	자기이해	2	21,22	.653
	학습에 대한 책임수용	2	23,24	.618
				.859

※ 주: ()안은 역문항

다. 학교생활만족도 측정 검사지

학생의 학교생활만족도를 측정하기 위해 박성호(2011)의 학교생활만족도 측정도구를 사용하였다. 박성호(2011)의 논문에서 신뢰도는 .913이었다. 학교생활만족도의 하위요인은 수업일반, 학교생활, 교사와의 관계, 교우와의 관계 등 4가지 하위요인 20개의 문항으로 구성되었으며 '전혀 그렇지 않다'의 1점으로부터 '매우 그렇다'의 5점까지 이르기 까지 리커트 척도로 구성하였다. 학교생활만족도의 20개 문항의 대체적 내용은 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 학교생활만족도의 하위요인별 문항내용

하위요인	내용
학교생활	① 학교생활을 즐겁게 느낀다. ② 학교생활이 나를 소중한 사람으로 느끼게 한다. ③ 학교에서 있는 시간은 외롭고, 화가 난다. ④ 학교는 질서와 규칙만을 너무 강조한다. ⑤ 학교는 불공평하고 불안하다.
수업일반	⑥ 수업 시간에 배우는 지식은 나의 수준에 알맞다. ⑦ 학교에서 배우는 내용은 쓸모가 있다. ⑧ 선생님은 강의시간에 나의 의견을 잘 들어준다. ⑨ 숙제가 너무 많고 벅차다고 느낀다. ⑩ 학교 공부가 대체로 부담스럽다.
교사와의 관계	⑪ 선생님은 나를 이해하고 알아주신다. ⑫ 선생님은 내가 최선을 다하도록 칭찬해준다. ⑬ 선생님은 과도하게 명령적이고 딱딱한 경우가 많다. ⑭ 선생님은 불공평하고, 편애하는 경우가 많다. ⑮ 선생님은 마음놓고 얘기해도 된다.
교우와의 관계	⑯ 우리학급에 소속된 점을 만족하게 생각한다. ⑰ 학급 친구들과 잘 어울려 생활한다. ⑱ 나의 장점을 표현할 기회가 많다. ⑲ 학급에 내 마음을 알아주는 친구가 있다. ⑳ 학생들끼리 경쟁보다 협동적 분위기이다.

본 연구의 학교생활만족도의 전체 Cronbach's α 는 .853으로 나타났고, 하위 요인과 신뢰도 Cronbach's α 계수는 다음 <표 III-7>와 같다.

<표 III-7> 학교생활만족도의 하위요인과 신뢰도

변인	하위요인	문항수	문항번호	Cronbach's α
학교 생활 만족도	학교생활	5	1,2,(3),(4),(5)	.729
	수업일반	5	6,7,8,(9),(10)	.589
	교사와의 관계	5	11,12,(13),(14),15	.782
	교우와의 관계	5	16,17,18,19,20	.803
				.855

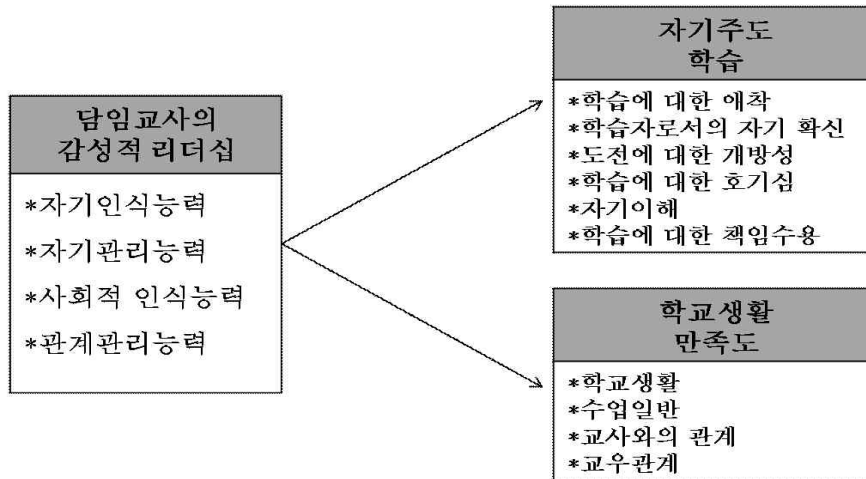
※ 주: ()안은 역문항

3. 연구 모형

본 연구의 목적은 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습 및 학교생활만족도 수준을 분석하여 감성적 리더십이 자기주도 학습 및 학교생활만족도에 미치는 영향력의 크기를 밝히는데 있다.

이를 위하여 측정의 준거를 학생이 지각하는 담임교사의 감성적 리더십 수준을 묻는 질문지와 학생이 지각하는 자기주도 학습을 묻는 질문지 그리고 학교생활만족도를 묻는 질문지를 활용하여 세 변인의 수준 및 상관관계를 밝히는 방법을 사용하였다.

측정 준거로 사용한 담임교사의 감성적 리더십의 하위 요인으로 자기인식능력, 자기관리능력, 관계관리능력, 사회적인식능력을 자기주도 학습의 하위 요인으로 학습에 대한 애착, 도전에 대한 개방성, 학습자로서의 자기확신, 학습에 대한 호기심, 학습에 대한 책임수용, 자기이해를, 학교생활만족도의 하위 요인으로 학교생활, 수업일반, 교사와의 관계, 교우와의 관계를 적용시켜 담임교사의 감성적 리더십에 따른 자기주도 학습과 학교생활만족도의 하위요인 수준의 차이를 알아보았다. 학생이 인식하는 담임교사의 감성적 리더십, 자기주도 학습 및 학교생활만족도에 영향을 줄 수 있는 배경변인으로 학년, 학생의 성별, 및 결손가정 여부를 적용하였다. 본 연구의 분석의 모형은 [그림 III-1]과 같다.



[그림 III-1] 분석의 틀

4. 분석방법

본 연구는 통계프로그램 SPSS 20.0을 이용하여 자료를 분석하였고, 구체적인 통계분석의 방법은 다음과 같다.

첫째, 인구 통계학 특성을 알아보고자 빈도와 백분율을 산출하였다.

둘째, 각문항의 예측 가능성, 정확성을 살펴보고자 신뢰도 검사를 진행하여 문항간의 신뢰도를 측정하였다.

셋째, 학생의 배경에 따른 감성적 리더십, 학생의 자기주도 학습, 학교생활만족도의 차이를 분석하기 위하여 One Way ANOVA, t-test분석을 실시하였다.

넷째, 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습 및 학교생활만족도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 상관관계 분석과 다중회귀분석을 실시하였다.

다섯째, 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습 및 학교생활만족도에 미치는 영향차이를 알아보기 위하여 다변량 분산분석(MANOVA)을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

다음은 질문지 조사 결과를 바탕으로 고등학교 1,2학년 학생이 지각하는 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습 및 학교생활만족도에 대한 인식정도와 감성적 리더십과 자기주도 학습, 감성적 리더십과 학교생활만족도의 상관관계, 감성적 리더십의 하위요인이 자기주도 학습 및 학교생활만족도의 하위요인에 미치는 영향력을 살펴보고 연구결과와 시사점과 의미를 도출하였다.

1. 학생이 인식하는 담임교사의 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도의 전체적 수준

가. 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도의 기술통계

학생들이 지각하는 담임교사의 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도의 정도를 살펴보기 위하여 각 하위요인별 평균 및 표준편차를 산출하였고 그 결과는 <표 IV-1>와 같이 나타났다.

<표 IV-1> 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도의 기술통계

변수		M	SD
감성적 리더십	자기인식능력	3.85	.59
	자기관리능력	4.07	.63
	사회적인식능력	3.85	.80
	관계관리능력	3.99	.70
	감성적 리더십 전체	3.95	.59
자기주도 학습	학습에 대한 애착	3.54	.78
	학습자로서의 자기확신	3.80	.66
	도전에 대한 개방성	3.73	.57
	호기심	3.81	.67
	자기이해	3.53	.78
	학습에 대한 책임수용	3.82	.73
자기주도 학습 전체	3.67	.44	
학교생활만족도	학교생활	3.54	.64
	수업일반	3.28	.56
	교사와의 관계	3.39	.48
	교우와의 관계	3.70	.67
	학교생활만족도 전체	3.48	.48

1) 감성적 리더십

위의 결과에 따르면, 학생들은 고등학교 담임교사의 감성적 리더십의 정도를 5점 만점에서 3.95점으로 보통 보다 높은 수준으로 인식하고 있는 결과를 보였고, 하위요인별로 보았을 때는 자기관리능력, 관계관리능력, 사회적인식능력, 자기인식능력의 순으로 높게 인식하고 있었다. 특히 교사의 자기관리능력에 대해서는 4.07점의 평균을 보임으로써 담임교사의 '교사로서의 자기 관리능력'에 대한 평가를 높게 하고 있음을 알 수 있었다.

학생들이 담임교사의 감성적 리더십 수준을 높게 인식하고 있다는 것은 담임교사들이 책임감을 갖고 적극적으로 지속적인 의사소통을 펼친다는 것을 입증하고 있다고 볼 수 있다.

더욱이 담임교사들의 감성적 리더십에 대한 연구들에서 자기관리능력에 대한 인식정도가 가장 높았다는 사실은 고등학교 교사들이 교사로서 자신의 일상생활에 대한 관리를 위하여 부단히 노력하고 있음을 시사하는 부분으로써, 이는 감성적 리더십 뿐만 아니라 교사가 갖추어야 할 자질 중 하나이다. 학교교육의 중요한 역할 중 하나가 도덕전달을 위한 것이라고 할 때 지도대상이 되는 학생들이 교사의 자기관리능력에 대하여 긍정적인 인식을 하고 있다는 것은 학교생활 중에 담임교사로부터 좋은 영향을 받을 수 있고 좋은 행위를 배워낼 수 있음으로써 학생에게 영향을 긍정적으로 줄 가능성이 높다는 것을 의미한다 하겠다.

2) 자기주도 학습

위의 결과에 따르면, 학생들은 자기주도 학습의 정도를 5점 만점에서 3.67점으로 보통보다 높은 수준으로 인식하고 있는 결과를 보였고 하위요소로 보았을 때는 학습에 대한 책임수용, 호기심, 학습자로서의 자기확신, 학습에 대한 개방성, 학습에 대한 애착, 자기이해의 순으로 높게 인식하고 있었다. 특히 학습에 대한 책임수용을 높게 평가하고 있음을 알 수 있었다.

3) 학교생활만족도

위의 결과에 따르면, 고등학교 학생들은 학교생활만족도의 정도를 5점 만점에서

3.48점으로 보통보다 조금 높은 수준으로 인식하고 있다는 결과를 보였으며, 하위요인 별로 보았을 때는 교우와의 관계, 학교생활, 교사와의 관계, 수업일반의 순으로 높게 인식하고 있었다. 특히 교우와의 관계에 대해서는 3.70의 평균을 보임으로써 학교생활에 있어서 교우들과의 관계에 대한 평가를 높게 하고 있음을 알 수 있었다.

나. 학생이 인식하는 감성적 리더십 수준

1) 교사의 감성적 리더십의 하위요인인 자기인식능력에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 교사의 자기인식능력에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 교사의 자기인식능력에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.82	.55	-1.839	.670
	남	224	3.91	.64		
학년	1학년	314	3.92	.55	3.232	.001
	2학년	291	3.76	.62		
학교위치	용정시	104	3.96	.57	2.080	.038
	연길시	501	3.83	.59		
가족형태	양부모	217	3.85	.59	0.004	.998
	한부모	199	3.85	.59		
	조부모	189	3.85	.59		

<표 IV-2>에서는 학생의 배경변인에 따라 학생이 인식하는 담임교사의 감성적 리더십에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과 학년($F=3.232$, $p=.001$), 학교위치($F=2.080$, $p=.038$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 1학년의 자기인식능력의 평균값은 3.92, 2학년의 자기인식능력 평균값은 3.76으로 1학년의 평균값이 2학년보다 0.16높게 나타났다. 즉 고등학교 1학년 학생들이 2학년 학생들보다 교사의 감성적 리더십 중 자기인식능력에 대해 더 높이 평가하고 있다고 볼 수 있다. 학교위치에 따라 연길시에 학생들이 교사의 자기인식능력에 대한 평균값은 3.83, 용정시는 3.96으로서 용정시가 연길시보다 0.13높게 나타났다. 즉 용정시 고등학교 학생들이 연길시보다 교사의 자기인식능력에 대해 더 높

이 평가하고 있다는 것을 보여주고 있다.

그 외 배경변인인 성별, 가족형태에 따라 학생이 인식하는 교사의 자기관리능력은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 고등학교학생의 교사의 자기인식능력에 대한 인식은 학생의 성별, 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

2) 학생의 배경변인에 따른 교사의 자기관리능력에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 교사의 자기인식능력에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 교사의 자기관리능력에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	4.07	.64	-.001	.999
	남	224	4.07	.63		
학년	1학년	314	4.19	.57	4.695	.000
	2학년	291	3.95	.67		
학교위치	용정시	104	4.23	.51	3.289	.001
	연길시	501	4.04	.65		
가족형태	양부모	217	4.08	.64	1.748	.175
	한부모	199	4.12	.63		
	조부모	189	4.00	.63		

<표 IV-3>에서는 배경변인에 따라 학생이 인식하는 교사의 자기관리능력에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 학년($F=4.695$, $p=.000$), 학교위치($F=3.289$, $p=.001$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 1학년 학생들의 교사의 자기관리능력에 대한 인식의 평균값은 4.19, 2학년 학생의 평균값은 3.95로 1학년 학생들의 평균값이 2학년보다 0.24높게 나타났다. 즉 1학년 학생들이 2학년 학생들보다 교사의 자기관리능력에 대해 높게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 학교위치에 따라 연길시의 학생들이 교사의 자기인식능력에 대한 평균값은 4.04, 용정시는 4.23으로서 용정시가 연길시보다 0.19높게 나타났다. 즉 용정시 고등학교 학생들이 연길시보다 교사의 자기관리능력에 대해 더 높이 평가하고 있다는 것을 보여주고 있다.

그 외 배경변인인 성별, 가족형태에 따라 학생이 인식하는 교사의 자기관리능력은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 고등학교 학생의 교사의 자

기관리능력에 대한 인식은 학생의 성별, 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

3) 학생의 배경변인에 따른 교사의 사회적인식능력에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 교사의 사회적인식능력에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 교사의 사회적인식능력에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.79	.80	-2.198	.028
	남	224	3.94	.77		
학년	1학년	314	4.01	.67	5.352	.000
	2학년	291	3.66	.87		
학교위치	용정시	104	4.17	.63	5.545	.000
	연길시	501	3.77	.80		
가족형태	양부모	217	3.82	.80	.159	.853
	한부모	199	3.84	.79		
	조부모	189	3.87	.78		

<표 IV-4>에서는 배경변인에 따라 학생이 인식하는 교사의 사회적인식능력에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 성별($F=-2.198$, $p=.028$), 학년($F=5.352$, $p=.000$), 학교위치($F=5.545$, $p=.000$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 남학생들이 교사의 사회적인식능력에 대한 인식의 평균값은 3.94, 여학생의 평균값은 3.79로 남학생들이 여학생보다 평균값이 0.15높게 나타났다. 즉, 남학생들이 여학생보다 교사의 사회적인식능력에 대해 더 높게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 1학년 학생들의 교사의 자기관리능력에 대한 인식의 평균값은 4.01, 2학년 학생의 평균값은 3.66으로 1학년 학생들의 평균값이 2학년보다 0.35높게 나타났다. 즉 1학년 학생들이 2학년 학생들보다 교사의 사회적인식능력에 대해 높게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 학교위치에 따라 연길시의 학생들이 교사의 사회적인식능력에 대한 평균값은 3.77, 용정시는 4.17로서 용정시가 연길시보다 0.40높게 나타났다. 즉 용정시 고등학교 학생들이 연길시 학생들보다 교사의 사회적인식능력에 대해 더 높이 평가하고 있다는 것을 보여주고 있다.

그 외 배경변인 가족형태에 따라 학생이 인식하는 교사의 자기관리능력은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 고등학교학생의 교사의 자기관리

능력에 대한 인식은 학생의 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

4) 학생의 배경변인에 따른 교사의 관계관리능력에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 교사의 관계능력에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 교사의 관계관리능력에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.92	.68	-3.379	.001
	남	224	4.11	.69		
학년	1학년	314	4.07	.65	2.844	.005
	2학년	291	3.91	.73		
학교위치	용정시	104	4.23	.58	4.360	.000
	연길시	501	3.94	.70		
가족형태	양부모	217	3.98	.69	.072	.929
	한부모	199	4.00	.73		
	조부모	189	4.00	.65		

<표 IV-5>에서는 배경변인에 따라 학생이 인식하는 교사의 관계관리능력에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 성별($F=-3.379$, $p=.001$), 학년($F=2.844$, $p=.005$), 학교위치($F=4.360$, $p=.000$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 남학생들이 교사의 관계관리능력에 대한 인식의 평균값은 4.11, 여학생의 평균값은 3.92로 남학생들이 여학생보다 평균값이 0.19높게 나타났다. 즉, 남학생들이 여학생보다 교사의 관계관리능력에 대해 더 높게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 1학년 학생들의 교사의 자기관리능력에 대한 인식의 평균값은 4.07, 2학년 학생의 평균값은 3.91로 1학년 학생들의 평균값이 2학년보다 0.16높게 나타났다. 즉 1학년 학생들이 2학년 학생들보다 교사의 관계관리능력에 대해 높게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 학교위치에 따라 연길시의 고등학교 학생들이 교사의 관계관리능력에 대한 평균값은 4.23, 용정시는 3.94로서 용정시가 연길시보다 0.28높게 나타났다. 즉 용정시 고등학교 학생들이 연길시 학생들보다 교사의 관계관리능력에 대해 더 높이 평가하고 있다는 것을 보여주고 있다.

그 외 배경변인 가족형태에 따라 학생이 인식하는 교사의 자기관리능력은 통계적

으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 고등학교학생의 교사의 자기관리 능력에 대한 인식은 학생의 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

다. 학생이 인식하는 자기주도 학습의 수준

1) 학생의 배경변인에 따른 학습에 대한 애착에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학습에 대한 애착의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 학습에 대한 애착에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.66	.62	.448	.655
	남	224	3.64	.68		
학년	1학년	314	3.62	.63	-1.074	.283
	2학년	291	3.68	.65		
학교위치	용정시	104	3.61	.49	-.809	.420
	연길시	501	3.65	.67		
가족형태	양부모	217	3.64	.64	.109	.897
	한부모	199	3.67	.68		
	조부모	189	3.64	.62		

<표 IV-6>에서는 배경변인에 따라 학생이 학습에 대한 애착에 대한 차이가 있는지 알아보았다. 학생의 배경변인별로 학생이 인식하는 학습에 대한 애착을 분석해 본 결과, 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 즉 조선족 고등학교 학생의 학습에 대한 애착능력은 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

2) 학생의 배경변인에 따른 학습자로서의 자기확신에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학습자로서의 자기확신의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 학습자로서의 자기확신에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.48	.58	-.277	.782
	남	224	3.50	.64		
학년	1학년	314	3.48	.59	-.053	.958
	2학년	291	3.49	.62		
학교위치	용정시	104	3.52	.56	.636	.525
	연길시	501	3.48	.62		
가족형태	양부모	217	3.50	.60	.529	.589
	한부모	199	3.45	.65		
	조부모	189	3.50	.57		

<표 IV-7>에서는 배경변인에 따라 학생이 학습자로서의 자기확신에 대한 차이가 있는지 알아보았다. 학생의 배경변인별로 학생이 인식하는 학습자로서의 자기확신을 분석해본 결과, 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 즉 조선족 고등학교 학생의 학습자로서의 자기확신은 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

3) 학생의 배경변인에 따른 도전에 대한 개방성에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학습자로서의 도전에 대한 개방성을 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 도전에 대한 개방성에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.68	.56	-2.828	.005
	남	224	3.81	.58		
학년	1학년	314	3.80	.48	3.245	.001
	2학년	291	3.65	.65		
학교위치	용정시	104	4.04	.57	6.349	.000
	연길시	501	3.66	.55		
가족형태	양부모	217	3.71	.57	.282	.754
	한부모	199	3.74	.54		
	조부모	189	3.74	.60		

<표 IV-8>에서는 배경변인에 따라 학생이 인식하는 도전에 대한 개방성에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 성별(F=-2.828, p=.005), 학년(F=3.245, p=.001), 학교위치(F=6.349, p=.000)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

자세히 살펴보면, 남학생들이 도전에 대한 개방성의 평균값은 3.81, 여학생의 평균값은 3.68로 남학생들이 여학생보다 평균값이 0.13높게 나타났다. 즉, 남학생들이 여학생보다 도전에 대한 개방성을 더 높게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 1학년 학생들의 도전에 대한 개방성에 대한 인식의 평균값은 3.80, 2학년 학생의 평균값은 3.65로 1학년 학생들의 평균값이 2학년보다 0.15높게 나타났다. 즉 1학년 학생들이 2학년 학생들보다 도전에 대한 개방성에 대해 높게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 학교위치에 따라 연길시의 고등학교 학생들이 도전에 대한 개방성에 대한 평균값은 3.66, 용정시는 4.04로서 용정시가 연길시보다 0.38높게 나타났다. 즉 용정시 고등학교 학생들이 연길시 학생들보다 도전에 대한 개방성에 대해 더 높이 평가하고 있다는 것을 보여주고 있다.

그 외 배경변인 가족형태에 따라 학생이 인식하는 도전에 대한 개방성은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 고등학교 학생의 도전에 대한 개방성에 대한 인식은 학생의 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

4) 학생의 배경변인에 따른 학습에 대한 호기심에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학습에 대한 호기심의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 학습에 대한 호기심에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.85	.63	1.748	.081
	남	224	3.75	.73		
학년	1학년	314	3.80	.69	-0.511	.610
	2학년	291	3.82	.65		
학교위치	용정시	104	3.79	.63	-0.259	.796
	연길시	501	3.81	.68		
가족형태	양부모	217	3.86	.64	2.242	.107
	한부모	199	3.84	.66		
	조부모	189	3.72	.71		

<표 IV-9>에서는 배경변인에 따라 학습에 대한 호기심에 대한 차이가 있는지 알아보았다. 학생의 배경변인별로 학생이 인식하는 학습에 대한 호기심을 분석해본 결과, 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

즉 조선족 고등학교 학생의 학습에 대한 호기심은 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

5) 학생의 배경변인에 따른 자기이해에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학습자로서의 자기이해의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 자기이해에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.50	.76	-1.414	.158
	남	224	3.59	.80		
학년	1학년	314	3.49	.75	-1.589	.113
	2학년	291	3.59	.80		
학교위치	용정시	104	3.59	.75	.735	.463
	연길시	501	3.53	.78		
가족형태	양부모	217	3.52	.75	.134	.875
	한부모	199	3.53	.83		
	조부모	189	3.56	.75		

<표 IV-10>에서는 배경변인에 따라 학습에 대한 자기이해에 대한 차이가 있는지 알아보았다. 학생의 배경변인별로 학생이 인식하는 학습에 대한 자기이해를 분석해 본 결과, 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 즉 조선족 고등학교 학생의 학습에 대한 자기이해는 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

6) 학생의 배경변인에 따른 학습에 대한 책임수용에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학습자로서의 학습에 대한 책임수용의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 학습에 대한 책임수용에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.80	.71	-.636	.525
	남	224	3.84	.76		
학년	1학년	314	3.81	.74	-.407	.684
	2학년	291	3.83	.72		
학교위치	용정시	104	3.75	.66	-.982	.327
	연길시	501	3.83	.75		
가족형태	양부모	217	3.86	.05	1.049	.351
	한부모	199	3.82	.05		
	조부모	189	3.76	.06		

<표 IV-11>에서는 배경변인에 따라 학습에 대한 책임수용에 대한 차이가 있는지 알아보았다. 학생의 배경변인별로 학생이 인식하는 학습에 대한 책임수용을 분석해 본 결과, 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 즉 조선족 고등학교 학생의 학습에 대한 책임수용은 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

라. 학생이 인식하는 학교생활만족도의 수준

1) 학생의 배경변인에 따른 학습에 대한 책임수용에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학교생활의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 학교생활에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.57	.60	1.324	.186
	남	224	3.50	.69		
학년	1학년	314	3.62	.63	3.216	.001
	2학년	291	3.46	.64		
학교위치	용정시	104	3.53	.61	-.206	.836
	연길시	501	3.54	.65		
가족형태	양부모	217	3.55	.64	1.644	.194
	한부모	199	3.60	.64		
	조부모	189	3.48	.63		

<표 IV-12>에서는 배경변인에 따라 학생이 인식하는 학교생활에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 학년(F=3.216, p=.009)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는

것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 1학년 학생들의 도전에 대한 개방성에 대한 인식의 평균값은 3.62, 2학년 학생의 평균값은 3.46으로 1학년 학생들의 평균값이 2학년보다 0.16높게 나타났다. 즉 1학년 학생들이 2학년 학생들보다 학교생활에 대해 높게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다.

그 외 배경변인 성별, 학교위치, 가족형태에 따라 학생이 인식하는 학교생활은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 고등학교 학생의 학교생활에 대한 인식은 학생의 성별, 학교위치, 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

3) 학생의 배경변인에 따른 수업일반에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 수업일반의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 수업일반에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.30	.56	.959	.338
	남	224	3.25	.57		
학년	1학년	314	3.34	.58	2.597	.010
	2학년	291	3.22	.54		
학교위치	용정시	104	3.33	.50	1.056	.291
	연길시	501	3.27	.57		
가족형태	양부모	217	3.26	.55	.226	.797
	한부모	199	3.30	.57		
	조부모	189	3.29	.56		

<표 IV-13>에서는 배경변인에 따라 학생이 인식하는 수업일반에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 학년(F=2.597, p=.010)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 1학년 학생들이 수업일반에 대한 인식의 평균값은 3.34, 2학년 학생의 평균값은 3.22로 1학년 학생들의 평균값이 2학년보다 0.12높게 나타났다. 즉 1학년 학생들이 2학년 학생들보다 수업일반에 대해 높게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다.

그 외 배경변인 성별, 학교위치, 가족형태에 따라 학생이 인식하는 수업일반은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 고등학교 학생의 수업일반에 대한 인식은 학생의 성별, 학교위치, 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

4) 학생의 배경변인에 따른 교사와의 관계에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 교사와의 관계의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 교사와의 관계에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.35	.72	-1.752	.080
	남	224	3.45	.69		
학년	1학년	314	3.53	.64	5.213	.000
	2학년	291	3.23	.75		
학교위치	용정시	104	3.71	.58	6.163	.000
	연길시	501	3.31	.72		
가족형태	양부모	217	3.35	.73	.307	.735
	한부모	199	3.40	.72		
	조부모	189	3.39	.69		

<표 IV-14>에서는 배경변인에 따라 학생이 인식하는 교사와의 관계에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 학년($F=5.213, p=.000$), 학교위치($F=6.163, p=.000$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 1학년 학생들의 교사와의 관계에 대한 인식의 평균값은 3.53, 2학년 학생의 평균값은 3.23로 1학년 학생들의 평균값이 2학년보다 0.30높게 나타났다. 즉 1학년 학생들이 2학년 학생들보다 교사와의 관계에 대해 높게 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 학교위치에 따라 연길시의 고등학교 학생들이 교사와의 관계에 대한 평균값은 3.31, 용정시는 3.71로서 용정시가 연길시보다 0.40높게 나타났다. 즉 용정시 고등학교 학생들이 연길시보다 교사와의 관계에 대해 더 높이 평가하고 있다는 것을 보여주고 있다.

그 외 배경변인 성별, 가족형태에 따라 학생이 인식하는 교사와의 관계는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 고등학교학생의 교사와의 관계에 대한 인식은 학생의 성별, 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

5) 학생의 배경변인에 따른 교우와의 관계에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 교우와의 관계의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-15>와 같다.

<표 IV-15> 교우와의 관계에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
성별	여	381	3.69	.65	-.431	.667
	남	224	3.71	.69		
학년	1학년	314	3.69	.67	-.468	.640
	2학년	291	3.71	.66		
학교위치	용정시	104	3.73	.71	.516	.606
	연길시	501	3.69	.66		
가족형태	양부모	217	3.74	.63	1.957	.142
	한부모	199	3.73	.62		
	조부모	189	3.61	.73		

<표 IV-15>에서는 배경변인에 따라 학생이 교우와의 관계에 대한 차이가 있는지 알아보았다. 학생의 배경변인별로 학생이 인식하는 교우와의 관계를 분석해본 결과, 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 즉 조선족 고등학교 학생의 교우와의 관계는 성별, 학년, 학교위치 및 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

2. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습에 미치는 영향

고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십 수준과 학생의 자기주도 학습의 관계를 알아보기 위하여 상관관계를 산출하였고 교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습에 미치는 전반적인 영향력을 알아보기 위해 먼저 감성적 리더십 전체와 자기주도 학습 전체를 대상으로 중다회귀분석을 실시하였다. 세부적으로 감성적 리더십의 하위요인이 자기주도 학습의 하위요인에 미치는 영향이 어떠한지 살펴보기 위하여 각각에 대하여 중다회귀분석을 실시하였다.

가. 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습의 상관관계

담임교사의 감성적 리더십의 하위요인인 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력과 자기주도 학습의 하위요인인 학습에 대한 애착, 학습자로서의 자기확신, 도전에 대한 개방성, 학습에 대한 호기심, 자기이해, 학습에 대한 책임수용의 상관관계에 대하여 살펴본 결과는 <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-16> 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습과의 상관관계 N=605

변수	감성적 리더십	감성적 리더십				자기주도 학습능력	자기주도 학습						
		자기인식능력	자기관리능력	사회적인식능력	관계관리능력		학습애착	학습자기확신	학습도전	호기심	자기이해	학습책임	
감성적 리더십	1												
감성적 리더십	자기인식능력	.798**	1										
	자기관리능력	.886**	.629**	1									
	사회적인식능력	.902**	.618**	.718**	1								
	관계관리능력	.881**	.600**	.693**	.760**	1							
	자기주도 학습	.567**	.495**	.513**	.463**	.507**	1						
자기주도 학습	학습애착	.181**	.176**	.174**	.124**	.162**	.712**	1					
	학습에 대한 자기확신	.240**	.264**	.197**	.190**	.197**	.713**	.466**	1				
	학습에 대한 도전	.756**	.569**	.664**	.676**	.709**	.562**	.199**	.228**	1			
	호기심	.301**	.308**	.300**	.196**	.255**	.731**	.448**	.329**	.313**	1		
	자기이해	.266**	.261**	.225**	.236**	.208**	.566**	.267**	.456**	.231**	.286**	1	
	학습책임	.359**	.364**	.349**	.240**	.308**	.676**	.315**	.334**	.336**	.717**	.282**	1
	평균	3.95	3.85	4.07	3.85	3.99	3.67	3.65	3.49	3.73	3.81	3.54	3.82
표준편차	.59	.59	.63	.79	.70	.44	.64	.61	.57	.67	.78	.73	

위의 결과에서 감성적 리더십 전체와 자기주도 학습 전체와의 관련성을 보여주는 상관계수가 $r=.567$ 로서 $p<.001$ 수준에서 유의미한 관련성이 있는 것으로 나타남에 따라 두 변인 간에 강한 상관관계가 있다는 결과를 얻었다. 감성적 리더십의 하위요인과 자기주도 학습의 하위요인과의 상관계수를 볼 때, 감성적 리더십의 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력이 자기주도 학습과의 학습에 대한 도전과의 관계에서 상관계수가 $r=.501\sim.899$ 사이에 분포하고 있어 비교적 강한 상관관계를 보였다.

그 외 자기인식능력, 자기관리능력, 관계관리능력과 호기심, 자기인식능력, 자기관리능력, 관계관리능력 사회적인식능력과 학습책임, 자기이해 사이의 상관관계가 $.201\sim.399$ 사이에 분포하고 보통수준의 상관관계를 보였다. 하지만 각 하위요인들 간에는 모두 $p<.001$ 수준에서 유의미한 상관관계를 보임으로써 교사의 감성적 리더십의 하위요인들의 수준에 따라 자기주도 학습의 하위요인들의 수준이 달라진다는 것을 알 수 있었다.

나. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도적 학습간의 전반적인 영향력에 대해 알아보기 위하여 먼저 교사의 감성적 리더십 전체와 자기주도 학습 전체를 조사한 결과를 활용하여 중다회귀분석을 한 결과 <표 IV-17>과 같이 나타났다.

<표 IV-17> 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습에 미치는 영향

독립변인	자기주도 학습				
	B	β	t	SE	p
감성적 리더십	.424	.567	16.923	.025	.000
R ² =.322					
F=286.387					

교사의 감성적 리더십은 학생의 자기주도 학습에 32.2%의 설명력을 가지고 있는 것으로 나타났다. 상술하였듯이 감성적 리더십과 자기주도 학습과의 상관관계가 $r=.567(p<.001)$ 로 높은 상관관계가 있고 자기주도 학습에 대하여 32.2%의 설명력을 가진다는 결과로 교사의 감성적 리더십수준이 높을수록 자기주도적 학습능력에 긍정적인 영향력을 준다고 해석할 수 있다.

위의 결과에 대해 보다 정확한 관련성을 알아보기 위하여 교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도적 학습능력의 하위요인들에 대해 중다회귀분석을 한 결과는 다음과 같다.

1) 담임교사의 감성적 리더십이 학습에 대한 애착에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십이 학습에 대한 애착에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과는 <표 IV-18>과 같다.

<표 IV-18> 담임교사의 감성적 리더십이 학습에 대한 애착에 미치는 영향

독립변인	학습에 대한 애착				
	B	β	t	SE	p
자기인식능력	.121	.111	2.021	.060	.044
자기관리능력	.108	.106	1.675	.064	.094
사회적인식능력	-.070	-.087	-1.267	.056	.206
관계관리능력	.081	.088	1.331	.061	.184
R ² =.041					
F=6.471					

위의 결과에 의하면 담임교사의 감성적 리더십이 학습에 대한 애착에 대하여 4.1%의 설명력을 가지고 있으며, 그 중 자기인식능력이 통계적으로 유의미한 영향력을 가진다는 결과가 나왔다. 영향력의 크기는 ($\beta=.111$)로 나타났다. 그 외 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력은 학습에 대한 애착에 대해 유의미한 영향력을 주지 않는 것으로 나타났다.

2) 담임교사의 감성적 리더십이 학습자로서의 자기확신에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십이 학습자로서의 자기확신에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과는 <표 IV-19>와 같다.

<표 IV-19> 담임교사의 감성적 리더십이 학습자로서의 자기확신에 미치는 영향

독립변인	학습자로서의 자기확신				
	B	β	t	SE	p
자기인식능력	.226	.219	4.067	.056	.000
자기관리능력	.025	.026	.421	.060	.674
사회적인식능력	.000	.000	.001	.052	.999
관계관리능력	.042	.048	.733	.057	.464
R ² =.072					
F=11.712					

위의 결과에 의하면 담임교사의 감성적 리더십이 학습자로서의 자기확신에 대하여 7.2%의 설명력을 가지고 있으며, 그 중 자기인식능력이 통계적으로 유의미한 영향력을 가진다는 결과가 나왔다. 영향력의 크기는 ($\beta=.219$)로 나타났다. 그 외 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력은 학습에 대한 애착에 대해 유의미한 영향력을 주지 않는 것으로 나타났다.

3) 담임교사의 감성적 리더십이 도전에 대한 개방성에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십이 도전에 대한 개방성에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과는 <표 IV-20>과 같다.

<표 IV-20> 담임교사의 감성적 리더십이 도전에 대한 개방성에 미치는 영향

독립변인	도전에 대한 개방성				
	B	β	t	SE	p
자기인식능력	.101	.104	2.886	.035	.004
자기관리능력	.200	.222	5.313	.038	.000
사회적인식능력	.132	.184	4.058	.033	.000
관계관리능력	.288	.352	8.070	.036	.000
R ² =.581					
F=512.257					

위의 결과에 의하면 담임교사의 감성적 리더십이 도전에 대한 개방성에 대하여 58.1%의 설명력을 가지고 있으며, 그 중 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력이 통계적으로 유의미한 영향력을 가진다는 결과가 나왔다. 영향력의 크기를 보면 관계관리능력(β =.352), 자기관리능력(β =.222), 사회적인식능력(β =.184), 자기인식능력(β =.104)의 순으로 나타났다.

4) 담임교사의 감성적 리더십이 호기심에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십이 호기심에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과는 <표 IV-21>과 같다.

<표 IV-21> 담임교사의 감성적 리더십이 호기심에 미치는 영향

독립변인	호기심				
	B	β	t	SE	p
자기인식능력	.245	.216	4.132	.059	.000
자기관리능력	.224	.212	3.514	.064	.000
사회적인식능력	-.147	-.175	-2.662	.055	.008
관계관리능력	.106	.111	1.755	.061	.080
R ² =.124					
F=21.317					

위의 결과에 의하면 담임교사의 감성적 리더십이 호기심에 대하여 12.4%의 설명력을 가지고 있으며, 그 중 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력이 통계적으로 유의미한 영향력을 가진다는 결과가 나왔다. 영향력의 크기를 보면 자기인식능력(β =.216), 자기관리능력(β =.212), 사회적인식능력(β =-2.662)의 순으로 나타났다.

그 외 관계관리능력은 호기심에 대해 유의미한 영향력을 주지 않는 것으로 나타났다.

5) 담임교사의 감성적 리더십이 자기이해에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십이 자기이해에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과는 <표 IV-22>와 같다.

<표 IV-22> 담임교사의 감성적 리더십이 자기이해에 미치는 영향

독립변인	자기이해				
	B	β	t	SE	p
자기인식능력	.226	.172	3.196	.071	.001
자기관리능력	.062	.050	.812	.076	.417
사회적인식능력	.095	.097	1.443	.066	.150
관계관리능력	-.005	-.004	-.063	.072	.950
R ² =.078					
F=12.722					

위의 결과에 의하면 담임교사의 감성적 리더십이 자기이해에 대하여 7.8%의 설명력을 가지고 있으며, 그 중 자기인식능력이 통계적으로 유의미한 영향력을 가진다는 결과가 나왔다. 영향력의 크기를 보면 자기인식능력(β =.172)으로 나타났다. 그 외 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력은 자기이해에 대해 유의미한 영향력을 주지 않는 것으로 나타났다.

6) 담임교사의 감성적 학습에 대한 책임수용에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십이 학습에 대한 책임수용에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과는 <표 IV-23>과 같다.

<표 IV-23> 담임교사의 감성적 리더십이 학습에 대한 책임수용에 미치는 영향

독립변인	학습에 대한 책임수용				
	B	β	t	SE	p
자기인식능력	.312	.251	4.930	.063	.000
자기관리능력	.261	.226	3.834	.068	.000
사회적인식능력	-.170	-.184	-2.884	.059	.004
관계관리능력	.149	.141	2.300	.065	.022
R ² =.170					
F=30.643					

위의 결과에 의하면 담임교사의 감성적 리더십이 학습에 대한 책임수용에 대하여 17.0%의 설명력을 가지고 있으며, 그 중 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력이 통계적으로 유의미한 영향력을 가진다는 결과가 나왔다. 영향력의 크기를 보면 자기인식능력($\beta=.251$), 자기관리능력($\beta=.226$), 관계관리능력($\beta=.141$), 사회적인식능력($\beta=-.184$)의 순으로 나타났다.

3. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도에 미치는 영향

고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십 수준과 학생의 학교생활만족도의 관계를 알아보기 위하여 상관관계를 산출하였고 교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도에 미치는 전반적인 영향력을 알아보기 위해 먼저 감성적 리더십 전체와 학교생활만족도 전체를 대상으로 중다회귀분석을 실시하였다. 세부적으로 감성적 리더십의 하위요인이 학교생활만족도의 하위요인에 미치는 영향이 어떠한지 살펴보기 위하여 각각에 대하여 중다회귀분석을 실시하였다.

가. 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 학교생활만족도의 상관관계

담임교사의 감성적 리더십의 하위요인인 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력과 학교생활만족도의 하위요인인 학교생활, 수업일반, 교사와의 관계, 교우와의 관계의 상관관계에 대하여 살펴본 결과는 <표 IV-24>와 같다.

<표 IV-24> 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 학교생활만족도와의 상관관계^{N=605}

변수	감성적 리더십	감성적 리더십				학교생활만족도	학교생활만족도			
		자기인식능력	자기관리능력	사회적인식능력	관계관리능력		학교생활	수업일반	교사관계	교우관계
감성적 리더십	1									
감성적 리더십	자기인식능력	.798**	1							
	자기관리능력	.886**	.629**	1						
	사회적인식능력	.902**	.618**	.718**	1					
	관계관리능력	.881**	.600**	.693**	.760**	1				
학교생활만족도	.565**	.480**	.505**	.506**	.473**	1				
학교생활만족도	학교생활	.261**	.240**	.258**	.218**	.192**	1			
	수업일반	.345**	.308**	.317**	.314**	.261**	.726**	1		
	교사와의 관계	.665**	.491**	.552**	.669**	.584**	.743**	.306**	1	
	교우와의 관계	.373**	.365**	.348**	.266**	.331**	.750**	.508**	.333**	1
평균	3.95	3.85	4.07	3.85	3.99	3.67	3.65	3.49	3.80	3.81
표준편차	.59	.59	.63	.80	.70	.44	.64	.61	.66	.67

위의 결과에서 감성적 리더십 전체와 학교생활만족도 전체와의 관련성을 보여주는 상관계수가 $r=.565$ 로서 $p<.001$ 수준에서 유의미한 관련성이 있는 것으로 나타남에 따라 두 변인 간에 강한 상관관계가 있다는 결과를 얻었다. 감성적 리더십의 하위요인과 학교생활만족도의 하위요인과의 상관계수를 볼 때, 사회적인식능력과 교사와의 관계에서 상관계수가 $r=.669$ 로서 강한 상관관계를 보였다. 그 외 자기인식능력과 교사와의 관계, 자기관리능력과 교사와의 관계는 $r=.401\sim.599$ 사이로 사관이 있는 것으로 나타났다.

이 외에도 자기인식능력과 학교생활, 수업일반, 교우와의 관계, 자기관리능력과 학교생활, 수업일반, 교우와의 관계, 사회적인식능력과 학교생활, 수업일반, 교우와의 관계, 관계관리능력과 수업일반, 교우와의 관계가 $r=.201\sim.399$ 사이에 분포하고 보통 수준의 상관관계를 보였다. 하지만 각 하위요인들 간에는 모두 $p<.001$ 수준에서 유의미한 상관관계를 보임으로써 교사의 감성적 리더십의 하위요인들의 수준에 따라 학교생활만족도 하위요인들의 수준이 달라진다는 것을 알 수 있었다.

나. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십과 학생의 학교생활만족도의 전반적인 영향력에 대해

알아보기 위하여 먼저 교사의 감성적 리더십 전체와 학교생활만족도 전체를 조사한 결과를 활용하여 중다회귀분석을 한 결과 <표 IV-25>과 같이 나타났다.

<표 IV-25> 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도에 미치는 영향

독립변인	학교생활만족도				
	B	β	t	SE	p
감성적 리더십	.459	.565	16.822	.027	.000
R ² =.320					
F=282.993					

교사의 감성적 리더십은 학생의 학교생활만족도에 32.0%의 설명력을 가지고 있는 것으로 나타났다. 상술했듯이 감성적 리더십과 학교생활만족도와의 상관관계가 $r=.565(p<.001)$ 로 높은 상관관계가 있고 학교생활만족도에 대하여 32.0%의 설명력을 가진다는 결과로 교사의 감성적 리더십수준이 높을수록 학교생활만족도에 긍정적인 영향력을 준다고 해석할 수 있다.

위의 결과에 대해 보다 정확한 관련성을 알아보기 위하여 교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도의 하위요인들에 대해 중다회귀분석을 한 결과는 다음과 같다.

1) 담임교사의 감성적 리더십이 학교생활에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십이 학교생활에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과는 <표 IV-26>과 같다.

<표 IV-26> 담임교사의 감성적 리더십이 학교생활에 미치는 영향

독립변인	학교생활				
	B	β	t	SE	p
자기인식능력	.137	.126	2.352	.058	.019
자기관리능력	.174	.173	2.781	.062	.006
사회적인식능력	.035	.043	.646	.054	.519
관계관리능력	-.033	-.036	-.562	.059	.574
R ² =.077					
F=12.572					

위의 결과에 의하면 담임교사의 감성적 리더십이 학교생활에 대하여 7.7%의 설명력을 가지고 있으며, 그 중 자기인식능력, 자기관리능력이 통계적으로 유의미한 영향력을 가진다는 결과가 나왔다. 영향력의 크기를 보면 자기관리능력($\beta=0.173$), 자기인식능력($\beta=.126$), 의 순으로 나타났다. 그 외 사회적인식능력과 관계관리능력은 학교생활에 대해 유의미한 영향력을 주지 않는 것으로 나타났다.

2) 담임교사의 감성적 리더십이 수업일반에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십이 수업일반에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과는 <표 IV-27>과 같다.

<표 IV-27> 담임교사의 감성적 리더십이 수업일반에 미치는 영향

독립변인	수업일반				
	B	β	t	SE	p
자기인식능력	.144	.151	2.890	.050	.004
자기관리능력	.129	.146	2.417	.054	.016
사회적인식능력	.106	.150	2.287	.046	.023
관계관리능력	-.036	-.044	-.704	.051	.482
		$R^2=.128$			
		$F=22.000$			

위의 결과에 의하면 담임교사의 감성적 리더십이 수업일반에 대하여 12.8%의 설명력을 가지고 있으며, 그 중 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력이 통계적으로 유의미한 영향력을 가진다는 결과가 나왔다. 영향력의 크기를 보면 자기인식능력($\beta=.151$), 사회적인식능력($\beta=.150$), 자기관리능력($\beta=.146$)의 순으로 나타났다. 그 외 관계관리능력은 수업일반에 대해 유의미한 영향력을 주지 않는 것으로 나타났다.

3) 담임교사의 감성적 리더십이 교사와의관계에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십이 교사와의 관계에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과는 <표 IV-28>과 같다.

<표 IV-28> 담임교사의 감성적 리더십이 교사와의 관계에 미치는 영향

독립변인	교사와의 관계				
	B	β	t	SE	p
자기인식능력	.092	.076	1.859	.049	.064
자기관리능력	.089	.079	1.687	.053	.092
사회적인식능력	.420	.468	9.162	.046	.000
관계관리능력	.131	.128	2.600	.050	.010
R ² =0.469					
F=132.313					

위의 결과에 의하면 담임교사의 감성적 리더십이 수업일반에 대하여 46.9%의 설명력을 가지고 있으며, 그 중 사회적인식능력, 관계관리능력이 통계적으로 유의미한 영향력을 가진다는 결과가 나왔다. 영향력의 크기를 보면 사회적인식능력($\beta=.468$), 관계관리능력($\beta=.128$)의 순으로 나타났다. 그 외 자기인식능력, 자기관리능력은 교사와의 관계에 대해 유의미한 영향력을 주지 않는 것으로 나타났다.

4) 담임교사의 감성적 리더십이 교우와의 관계에 미치는 영향

담임교사의 감성적 리더십이 교우와의 관계에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과는 <표 IV-29>와 같다.

<표 IV-29> 담임교사의 감성적 리더십이 교우와의 관계에 미치는 영향

독립변인	교우와의 관계				
	B	β	t	SE	p
자기인식능력	.265	.235	4.600	.058	.000
자기관리능력	.191	.182	3.088	.062	.002
사회적인식능력	-.117	-.140	-2.189	.053	.029
관계관리능력	.163	.171	2.780	.059	.006
R ² =.168					
F=30.368					

위의 결과에 의하면 담임교사의 감성적 리더십이 수업일반에 대하여 16.8%의 설명력을 가지고 있으며, 그 중 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력이 통계적으로 유의미한 영향력을 가진다는 결과가 나왔다. 영향력의 크기를 보면 자기인식능력($\beta=.235$), 자기관리능력($\beta=.182$), 관계관리능력($\beta=.171$), 사회적인식능력($\beta=-.140$)의 순으로 나타났다.

4. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습 및 학교생활만족도에 미치는 영향의 차이

담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습 및 학교생활만족도에 미치는 영향의 크기를 비교해보기 위하여 다변량 분산분석(MANOVA)분석을 진행 하였다. 그 결과는 <표 IV-30>과 같다.

<표 IV-30> 담임교사의 감성적 리더십에 따른 자기주도 학습 및 학교생활만족도의 차이에 대한 다변량 분산분석 결과

독립 변수	종속 변수	Wilks의 랏다	다변량 F	자유도	유의 확률	n ²	단계적 F	자유도	유의 확률
감성적 리더십	자기주도 학습능력	.563	2.610	46/605	.000	.18	18.97	3/601	.000
	학교생활 만족도	(P=.000)	7.502	46/605	.000	.38	52.05	3/600	.000

자기주도 학습, 학교생활만족도에 대한 감성적 리더십의 효과를 분석한 결과, Wilks의 랏다는 .566, 유의확율은 .000으로 유의수준 .05에서 자기주도 학습과 학교생활만족도는 감성적 리더십으로부터 차이가 있는 것으로 분석되었다.

각 종속변수에 대한 독립변수의 설명력을 나타내는 n²에 의하면 자기주도 학습은 총 변화량의 18%, 학교생활만족도는 38% 정도가 감성적 리더십에 의해 설명되고 있다. 따라서 독립변수 감성적 리더십에 의해 가장 많이 설명되는 종속요인은 학교생활만족도로서 자기주도 학습보다 더 많은 영향을 미치고 있다고 할 수 있다.

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 논의

본 연구의 목적은 연변지역 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십 수준이 학생이 자기주도 학습 및 학교생활만족도에 미치는 영향이 어떠한지 알아보고 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습 및 학교생활만족도의 하위요인에 대하여 어느 정도의 영향력을 발휘하는 가를 밝히고자 하는데 있다.

이와 같은 연구목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도 수준은 학생의 배경변인에 따라 차이가 있는가?

둘째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 자기주도 학습에 영향을 주는가?

셋째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 학교생활만족도에 영향을 주는가?

넷째, 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십과 자기주도 학습과 학교생활만족도와의 관계는 어떠한가?

연구문제 1: 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도 수준은 학생의 배경변인에 따라 차이가 있는가?

연구문제 1에 따른 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다. 첫째, 학생이 인식하는 담임교사의 자기인식능력에 대해 유의미한 차이가 있는가를 검증한 결과는 학생학년($F=3.232, p=.001$), 학교위치($F=2.080, P=.038$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

학생이 인식하는 담임교사의 자기관리능력에 대하여 유의미한 차이가 있는가를 검증한 결과 학생학년($F=-2.198, p=.028$), 학년($F=5.352, P=.000$), 학교위치($F=5.545, P=.000$)에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고 학생이 인식한

담임교사의 관계관리능력에 대한 인식의 차이에 대하여 유의미한 차이가 있는가를 검증한 결과 성별($F=-3.379, P=.001$), 학년($F=2.844, P=.005$), 학교위치($F=4.360, P=.000$)에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

위의 결과는 전반적으로 학생의 학년이 높을수록 담임교사의 감성적 리더십을 낮게 인식하고 학교가 작은 도시에 위치해 있을수록 학생들이 담임교사의 감성적 리더십을 높게 인식한다고 볼 수 있다. 이는 이필운(2014)의 논문에서도 찾아볼 수 있다. 그는 비교적 학급당 학생 수가 적고 학교규모가 작은 읍면 지역의 학교에서 담임교사는 학생들과의 상호작용의 기회가 많고 친밀한 관계를 형성하기가 쉬우며 학생에 대한 관심이 다른 지역에 비해 더 높아 학생들은 그들 스스로가 교사들에게서 관심과 사랑을 받는다는 생각을 더 많이 할 가능성이 높다는 것을 시사한다.

한편 김소연(2011)은 저학년 학생일수록 담임선생님한테 인정받기위해 노력하고 고학년일수록 또래집단을 형성하여 담임교사와 멀어질 수 있다고 하였다. 학생의 학년이 높을수록 담임교사의 감성적 리더십을 낮게 인식한다는 것은 또 연변지역 학생들의 특성과 연계해볼 수 있다. 타민족 학생들보다 수능시험에서 한 과목을 더 보아야 하는 조선족 학생들은 학년이 높아질수록 수능시험 부담을 담임교사로부터 받기 쉽다. 따라서 담임교사가 엄격한 태도로 학생을 접근하기 쉬워 학생들이 담임교사의 감성적 리더십을 낮게 인식한다고 유추해볼 수 있다.

둘째, 학생의 배경변인에 따라 자기주도 학습 하위요인에 대한 차이를 알아본 결과는 다음과 같다. 도전에 대한 개방성에 대하여 유의미한 차이가 있는가를 검증한 결과 학생성별($F=-2.828, P=.005$), 학년($F=3.245, P=.001$), 학교위치($F=6.349, P=.000$)에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 전체적으로 남학생이($M=3.81$) 여학생($M=3.68$)보다 높은 것은 남학생들이 성격상 여학생보다 도전을 더 좋아한다고 유추해볼 수 있다. 1학년 학생($M=3.80$)들이 2학년학생($M=3.65$)보다 도전에 대한 개방성이 높은 것은 1학년 학생들이 수업에서 여유가 있고 수능시험 압력이 적어서 학습에 있어 여러 가지로 도전을 진행하고 있다는 것을 설명할 수 있다. 용정시($M=4.04$)학생들이 연길시($M=3.66$)학생보다 도전성을 더 많이 인식하고 있다는 것은 읍면 지역 학생들이 그 지역을 벗어나고 싶어 하는 동기가 학습도전을 이끌어 간다고 생각 해 볼 수 있다.

셋째, 학생의 배경변인에 따라 학교생활만족도 하위요인에 대한 차이를 알아본 결과는 다음과 같다. 학교생활에 대한 인식의 차이에서 학년($F=3.216, P=.001$)이 통계

적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 1학년 학생(M=3.62)이 2학년 학생(M=3.46)보다 학교생활에 대해 더 높게 인식하고 있다. 이는 1학년 학생들이 상대적으로 고3생활을 앞둔 2학년 학생보다 교육과정 면에서 수업시수도 적고, 수업의 활동도 다양하게 참석한다는 점에서 합리하다고 볼 수 있다.

수업일반에 대한 인식의 차이에서 학년(F=2.597, P=.010)에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 1학년 학생(M=3.34)들이 2학년 학생(M=3.22)보다 높게 수업에 대한 인식이 높게 나왔다. 수능부담이 상대적으로 적은 1학년 학생들에 대해서는 교사들도 수업시간에 수업방식을 주입식 수업보다도 여러 가지 방식으로 진행할 수 있고 예체능 수업시간도 1학년 학생들이 선호하는 수업이고 1학년 학생이 주요하게 진행하는 수업이라는 측면에서 1학년 학생들이 수업에 대한 만족도가 2학년 학생보다 높다고 생각할 수 있다.

교사와의 관계에 대한 인식의 차이에서 학년(F=5.213, P=.000), 학교위치(F=6.163, P=.000)에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 조인선(2009)의 연구에 따르면 학급인원이 비교적 적은 학교의 교사는 학생들의 의견을 들어주기 쉽고, 학생들을 더 친절하게 대할 수 있기 때문에 학생들의 만족도가 높다고 한다. 이를 통계 결과와 연계하여 볼 때 합리하게 설명할 수 있다고 볼 수 있다. 학교의 규모는 도시의 인구비례와 연관이 많은데 도시 인구수가 많으면 그에 따라 학교 학급당 학생 수도 늘어나기 쉬운 것이다. 용정시는 연길시보다 인구도 적고 조선족 고등학교 학생 수도 적기 때문에 학교 선생님들이 학생들과 서로 대화 할 수 있는 시간이 상대적으로 연길시에 있는 학교보다 많고 이는 학생들과 교사의 관계를 좋은 방향으로 이끌어가는 요인으로 생각한다.

학년이 올라갈수록 전체적인 학교생활만족도가 낮다는 것은 학년이 점차 올라 갈수록 학생들은 스트레스가 쌓이게 되고, 빡빡한 수업일정으로 인해 교우와의 관계가 원만하지 못하며 자녀의 수가 줄어들면서 선후배 또는 같은 또래와의 관계를 유지해나가지 못하게 된다는 안은숙(2009)의 연구와 부분적으로 일치하다.

연구문제 2: 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 자기 주도 학습에 영향을 주는가?

연구문제 2에 대한 분석결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다. 첫째, 담임교사의

감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습간의 상관관계를 알아 본 결과는 전체 담임 교사의 감성적 리더십이 전체 학생의 자기주도 학습($r=.567, p<.01$) 및 하위요인인 도전에 대한 개방성($r=.756, p<.01$), 호기심($r=.301, p<.01$), 학습에 대한 책임수용($r=.359, p<.01$)와 통계적으로 유의미한 정적 상관을 보였다. 전체 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습 하위요인에서 도전에 대한 개방성이 가장 높은 정적상관($r=.756, p<.01$)을 보였으며, 학습에 대한 책임수용, 호기심의 순으로 유의한 수준($p<.01$)에서 정적 상관을 보였다. 전체학생의 자기주도 학습과 감성적 리더십 하위요인에서 자기관리능력이 가장 높은 정적 상관($r=.513, p<.01$)을 보였으며 감성적 리더십 하위요인에서 관계관리능력과 자기주도 학습 하위요인인 학습에 대한 도전성이 가장 높은 정적 상관($r=.709, p<.01$)을 보였고, 사회적인식능력과 학습에 대한 애착이 가장 낮은 정적 상관($r=.124, p<.01$)을 보였다. 노영현(2011)의 연구에 따르면 교사가 학급분위기를 조성하고 학생들과의 활발한 상호작용, 비전을 제시해야 학생들의 학습동기가 높아진다고 밝혔는데 이 중 비전을 제시하고 학생들과의 상호작용은 감성적 리더십 중 관계관리능력의 일부라고 참고 할 수 있다. 학습동기가 높아진다는 것은 학습에 있어서 도전을 받아들이는 능력도 증가한다고 생각한다. 이와 같이 감성적 리더십의 하위요인인 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력이 자기주도 학습 하위요인인 도전에 대한 개방성, 학습에 대한 대 임과 관련성이 있는 것으로 나타남으로써 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기 주도 학습과 관련성을 가지고 있다고 시사한다.

둘째, 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습에 미치는 영향력을 알아 본 결과, 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습에 대한 영향력에 유의 하였으며, 32.2%의 설명력을 나타냈다. 또한 감성적 리더십은 학생의 자기주도 학습 중 도전에 대한 개방성에 대해 제일 큰 설명력을 갖고 있고 그 다음으로는 학습에 대한 책임수용, 호기심에 대하여 유의미한 설명력을 갖고 있다는 점이다. 변향숙 (2014)의 연구에 따르면 담임교사의 감성적 지도성의 하위요인 중 관계관리능력이 학습태도에 적극적인 영향을 미친다고 밝혔다. 담임교사의 관계관리능력이 학생의 학습에 영향을 주는 원인을 분석해보면 담임교사가 학생들과 유대감 형성, 의사소 통, 팀 역량발휘가 영향을 주기 때문이다.

연구문제 3: 고등학교 학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 학교 생활만족도에 영향을 주는가?

연구문제 3에 대한 분석결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다. 첫째, 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 학교생활만족도의 상관관계를 알아본 결과 전체 감성적 리더십은 전체 학교생활만족도($r=5.565, p<.01$) 및 하위요인인 수업일반($r=.345, p<.01$), 교사($r=.665, p<.01$) 및 교우와의 관계($r=.373, p<.01$)과 통계적으로 유의미한 정적 상관을 보였다. 전체 감성적 리더십과 학교생활만족도의 하위요인에서 교사와의 관계와 가장 높은 상관($r=.665, p<.01$)을 보였으며, 교우와의 관계, 수업일반 순으로 유의한 수준($p<.01$)에서 정적 상관을 보였다. 전체 감성적 리더십과 학생의 학교생활만족도의 하위요인에서 사회적인식능력이 가장 높은 정적 상관($r=.506, p<.01$)을 보였으며 감성적 리더십의 하위요인에서 사회적인식능력과 교사와의 관계가 가장 높은 정적상관($r=.669, p<.01$)을 보였고, 사회적인식능력과 학교생활이 가장 낮은 정적 상관($r=.218, p<.01$)을 보였다. 이와 같이 감성적 리더십의 하위요인인 자기인식능력, 자기관리능력, 사회적인식능력, 관계관리능력이 학교생활만족도의 하위요인인 학교생활 수업일반 교사와의 관계 교우와의 관계와 관련성이 높은 것으로 나타남으로써 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도와 관련성을 가지고 있음을 시사한다. 이 중에서 감성적 리더십의 하위요인인 사회적인식능력이 학생의 학교생활전체와 제일 높은 상관을 보였다는 결과는 박성호(2011)의 연구에서도 볼 수 있었다. 그의 연구에서도 학생들의 학교생활만족도에 영향을 끼치는 감성적 리더십의 하위요인의 순서는 사회적인식능력, 다음으로 자기인식, 자기관리, 관계관리능력이라고 하였다.

둘째, 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도에 미치는 영향을 알아본 결과 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 학교생활만족도에 대한 영향력은 유의하였으며 32.0%의 설명력을 나타냈다. 또한 담임교사의 감성적 리더십은 학교생활만족도 하위요인 중 교사와의 관계에 제일 큰 설명력($R^2=.469$)을 갖고 있는데 이 중에서 감성적 리더십의 하위요인인 사회적인식능력과 관계관리능력이 교사와의 관계에 주요한 영향을 미치는 것으로 나왔다. 이는 담임교사의 감성적 리더십 중 타인인식 요인, 그리고 관계관리 요인이 학생의 교사와의 관계에 영향을 미쳤다는 이필윤(2014)의 연구와 비슷한 결과이다. 즉 담임교사가 타인을 긍정적으로 인식하고 대

인관계를 원활하게 맺을수록 학생과 담임교사의 관계에 대한 인식에 긍정적인 영향을 미친다고 할 수 있다(이필윤, 2014). 그 다음으로 교우와의 관계($R^2=.168$), 수업일반($R^2=.128$), 학교생활($R^2=.077$)에 설명력을 가지고 있다.

담임교사의 감성적 리더십이 중학생의 학교생활에 가장 큰 영향을 미치는 요인이 교사의 자기인식 요인이라는 이필윤(2014)의 연구는 본연구와 부분 일치하다고 볼 수 있다. 자신의 목표와 가치가 무엇인지 아는 교사는 학생한테도 자신이 추구하는 가치와 맞물리는 학급 경영방식으로 학급운영에 열정적으로 임하게 됨으로 이는 학생들의 학교생활 전반에 긍정적 영향을 줄 수 있는 것을 시사한다. 또한 학생의 감정과 생각을 이해하여 그들의 갈등 조정, 설득, 협력을 통하여 학생과의 관계를 잘 이어가는 교사는 학생들에게 좋은 학교생활을 제공하기에 이바지할 수 있는 것을 의미한다.

연구문제 4: 고등학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십과 자기주도 학습과 생활만족도의 관계는 어떠한가?

연구문제 4에 대한 분석결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다. 담임교사의 감성적 리더십이 학생의 자기주도 학습과 학교생활만족도에 미치는 영향력의 차이를 분석한 결과 학교생활만족도에 대하여 38%의 설명력을 가졌고 자기주도 학습에 대해서는 18%의 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 분석결과는 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 자기주도 학습보다 학교생활만족도에 더 큰 영향력을 주는 것을 시사한다.

2. 결론

이상으로 연변지역 고등학생이 인식한 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 자기주도 학습, 학교생활만족도에 대하여 논의하였다. 본 연구의 분석결과와 논의를 통하여 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학생의 학년이 높을수록 담임교사의 감성적 리더십을 향상시킬 수 있는 방안을 모색해야 하고 학교 규모에 따라 학급당 학생 수를 줄일 필요가 있다. 왜냐하

면 학생의 학년이 높을수록 담임교사의 감성적 리더십을 낮게 인식한다는 것은 교사가 수능시험을 앞둔 학생한테 학습적인 부담을 많이 줌으로 학생들이 담임교사와의 대화가 학습위주로 진행되고 생활, 기타문제에 대한 내용이 적기 때문이다. 또한 연변의 지역적 상황을 고려할 경우 학급당 학생 수가 적을수록 학교생활만족도와 담임교사의 감성적 리더십 수준을 높게 인식한다는 것은 담임교사가 학생들 개개인에 대하여 더 많은 심혈을 기울 수 있기 때문이다. 따라서 학년이 높을수록 학교규모가 클수록 교육과정, 학급당 학생 수 배정에 관한 개선 방안을 마련해야 한다.

둘째, 담임교사의 감성적 리더십은 학생의 자기주도 학습에 영향을 주는 중요한 변수가 되기 때문에 단위학교에서는 담임교사의 감성적 리더십을 높임으로서 학생의 자기주도 학습을 높이기 위한 여러 가지 방안을 마련하여야 한다. 예를 들어, 고학년 학생들의 수업시수를 적당히 줄여 담임교사와 학생들이 서로 대화를 많이 나누어 유대감을 형성하고 의사소통, 팀 역량 발휘하여야 한다. 또한 재정적 지원을 통하여 교사들이 학생들과 자기주도 학습에 관련된 활동을 전개할 수 있도록 해야 한다.

셋째, 담임교사의 감성적 리더십 가운데 사회적 요인보다 개인요인인 자기인식능력과 자기관리능력이 학생의 학교생활만족도에 더 많은 영향을 미치고 있으므로 학생의 학교생활만족도를 높이기 위해서는 교사의 감성적 리더십 중 개인적 요인을 제고 시켜야한다. 왜냐하면 학교에서 학생들과 가장 가까이 있는 교육매체인 담임교사가 자신의 생각과 감정을 이해하고 그들한테 대한 대화, 솔선수범, 갈등조절, 협력 설득 등을 통하여 학생들의 개인적 행동과 생활만족도에 영향을 주기 때문이다.

넷째, 담임교사의 감성적 리더십, 자기주도 학습, 학교생활만족도의 관계를 살펴볼 때, 담임교사는 우선 먼저 학생들의 학교생활만족도에 초점을 두어야 하고 학교생활만족도를 향상시킴으로써 학생의 자기주도 학습을 제고시켜 나가야 한다.

3. 제언

본 연구 결과를 토대로 후속연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 중국 연변지역 연길시와 용정시의 3개 고등학교의 학생과 교사를

대상으로 하였으므로 일반화 하기 어렵다. 더욱 실증적인 연구결과를 얻기 위해서는 연구 대상을 연변 모든 지역까지 확대할 필요가 있다.

둘째, 고등학교를 대상으로 한 담임교사의 감성적 리더십에 대한 연구가 많이 이루어져야 하며 특히 초등학생으로부터 고등학생까지 학생연령에 따라 달라질 수 있는 담임교사의 감성적 리더십에 대한 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구의 결과를 바탕으로 학교현장에서는 학급당 학생 수 감소를 추진해 볼 필요가 있다.

넷째, 본 연구에서는 학생들의 자기주도 학습, 학교생활만족도에 영향을 줄 수 있는 변인을 담임교사의 감성적 리더십으로 수행하였으나 이외에 학교교육에서 학생의 자기주도 학습, 학교생활만족도에 영향을 주고 있는 다른 변인에 대해서도 연구해 볼 필요가 있다.

다섯째, 후속 연구에서는 담임교사와의 면담 등 방식으로 개인적 특성에 따른 담임교사의 감성적 리더십의 차이도 연구해 볼 필요가 있다.

참고문헌

- 강경석, 김철구(2007). 학교장의 감성리더십과 교사의 학교조직몰입과의 관계 연구. 교육행정학연구, 25(4), 1-24.
- 강운정(2006). 아동이 지각한 교사의 훈육유형과 학교생활만족도와의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육국(2011). 중국 연변조선족자치주교육국 통계자료. 연변조선족 자치주교육국.
- 김경아(2005). 초등학생의 우울, 사회적지지, 자기효능감 및 학교적응. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김고은(2013). 초등학생이 지각한 담임교사의 태도가 학교생활 적응과 학습동기 및 친구 관계에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김광현(2011). 고등학생의 학업적 자기효능감과 학습태도가 학업성취도에 미치는 영향. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김두환, 김지혜(2011). 부모·친구·교사와의 사회적 관계와 고등학생의 학교생활만족도. 한국사회학, 45(4), 128-168.
- 김명숙(2003). 아동의 완벽주의 성향에 따른 자기존중감과 열등감과의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김무겸(2004). 초등학교 아동의 권리 인식과 학교생활만족도의 관계. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미경(2000). 고등학교 학생들의 학교생활만족도와 그 결정요인. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미자(2013). 일반계고등학생과 체육고등학생의 자아존중감 및 학교생활만족도 비교 연구. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김성규(2010). 초등학교 교장의 감성리더십: 교사문화와 직무만족 및 학생 삶의 질에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김아영(2010). 학업동기: 이론, 연구와 적용. 서울: 학지사.
- 김예나, 안병환(2011). 학생이 인식한 교사의 감성적 리더십과 수업만족도의 관계. 한국교육논단, 10(3), 113-135.
- 김용우(2010). 초등학교 담임교사의 감성리더십과 학급 조직 효과성의 관계 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김일형(2009). 학교장의 감성지능 및 직무역량이 리더-구성원 교환관계(LMX)를 매개로 직무만족과 조직몰입에 미치는 영향. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 김재겸(2008). 초등학생이 지각한 교사의 지도성 유형과 학교생활만족도 및 학교생활 스트레스와의 관계. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정서(2009). 학교장의 감성리더십과 학교조직 문화가 학교조직 역량에 미치는 영향. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김정자(2006). 생활기능중심 직업수행활동이 정인지체학생의 신체적 능력 및 직업행동에 미치는 효과. 대구대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김주후, 김주아, 강선우(2006). 고등학교 학생들의 자기주도적 학습능력설명 및 유형화 분석. 교육방법연구, 18(2), 231-237.
- 김철구(2008). 학교장의 감성리더십과 교사의 감성지능 및 직무만족이 교사의 학교조직 몰입에 미치는 영향. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 김현진(2013). 초등학교 학습부진아를 위한 현실요법 적용 자기주도 학습능력 증진 프로그램 개발 및 효과검증. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 노영현(2011). 초등학생이 지각한 담임교사의 수업지도성과 초등학생의 학습동기와의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박경란(1988). 노년여성의 생활만족도 연구: 장남부부와의 관계를 중심으로. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 박상록(2009). 리더의 지성, 경험, 감성이 리더십효과성에 미치는 영향: 업무스트레스상황을 중심으로. 청주대학교 대학원 박사학위논문.
- 박성호(2011). 초등학교 담임교사의 감성리더십과 학생의 학교생활만족도의 관계. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박소희(2009). 학습자의 자기주도성 수준에 따른 교사질문생성과 학생질문생성이 학업성취에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박영태, 현정숙(2000). 자기주도 학습력의 이해. 부산: 동아대학교 출판부.
- 박용현(1986). 교육사회학. 서울: 교육출판사.
- 방민호(2009). 중학생의 방과후 체육활동 참여유무가 학교생활 적응 및 사회성에 미치는 영향. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백선용(2013). 교육의 방법적 원리로서의 자기주도 학습. 울산대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 백장호(2014). 감성리더십이 조직몰입과 직무성과에 미치는 영향에 관한 연구. 동신대학교 대학원 박사학위논문.
- 변향숙(2014). 담임교사의 감성적 지도성과 초등학생의 학교생활태도의 관계. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 손국환(2011). 초등학생이 지각하는 담임교사의 지도성 유형과 학습몰입의 관계. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송란호(2012). 학교장의 감성적 리더십, LMX, TMX, CMX 및 학교조직효과성 간의 인과관계 연구. 인하대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 신동한(2008). 학교장의 감성리더십과 교사의 조직헌신도 및 학교조직 효과성의 관계. 교육행정학연구, 26(3), 125-149.
- 심미자, 김종민(2009). 학습관리시스템 강의실 메뉴 기능이 학습동기 및 상호작용에 미치는 영향: 원격대학 학습관리시스템 강의실을 중심으로. 교육정보미디어 연구, 15(2), 87-108.
- 안은숙(2009). 초등학교 학생들의 학년별 학교생활만족도 비교 연구. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양미희(2005). 자기성장 집단상담 프로그램이 초등학생의 학교생활만족도에 미치는 효과. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우순희(2012). 초등학생이 지각한 교사의 리더십 유형이 학습동기와 학교생활만족도에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤봉락(2010). 학습지원특성과 감성리더십 프로그램 효과성에 관한 연구. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 이경미(2004). 아동이 지각한 교사의 지도성 유형과 학생의 학습의욕과의 관계. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이덕근(2008). 리더십이 직무스트레스와 조직유효성에 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미라(2007). 교장의 감성리더십과 학교의 조직감성과 조직학습의 관계. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미형(2009). 학습능력향상 집단상담이 중학생의 자아존중감 및 자기 주도적 학습능력 향상에 미치는 효과. 협성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이석열(2006). 교장의 감성리더십 진단척도개발. 교육행정학연구, 24(3), 51-77.

- 이수영(2012). 고등학생이 지각하는 부모의 양육태도와 자기주도 학습과의 관계. 중
양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수영, 이영민, 남정권, 조형정(2011). 공업계 고등학교 수업에서 팀 기반 학습모형
적용에 관한 형성적 연구. 대한공업교육학회, 36(2), 1-23.
- 이윤옥(2008). 초등학교 고학년용 자기주도학습 지각도 검사 개발을 위한 예비연구.
아동교육, 17(2), 19-30.
- 이윤옥(2010). 초등학교 고학년용 자기주도 학습 지각도 검사의 타당화 및 웹기반
검사 시스템 구축방안 모색. 아동교육, 19(1), 5-17.
- 이인희, 김명숙(2013). 조선족과 한족 결혼가정 아동집단의 문제행동 변인 간의 구
조적 관계 비교. 비교교육연구, 23(4), 197-222.
- 이인희, 이혜정(2009). 소규모 군지역 일반계 고등학교 학력신장 방안 탐색: 보은군
실태조사를 바탕으로. 교육행정학연구, 27(3), 271-295.
- 이재웅(2006). 고등학생의 학교생활만족도에 관한 연구. 관동대학교 교육대학원 석
사학위논문.
- 이정민(2011). 초등학교 담임교사의 변혁적 지도성이 학생의 자기주도적 학습태도에
미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정희(2013). 창의적 체험활동을 활용한 자기주도학습 프로그램이 학업적 자기효능
감과 학교생활만족도에 미치는 효과. 한세대학교 치료상담대학원 석사학위논
문.
- 이종재, 이차영, 김용, 송경오(2012). 한국교육행정론. 서울: 교육과학사.
- 이필윤(2014). 중학생이 지각한 담임교사의 감성적 리더십과 중학생의 학교생활의
관계 분석. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이화용(2004). 변혁적 리더십이 조직의 유효성에 미치는 영향에 관한 연구: 리더의
감성지능의 조절 효과. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 임명숙(1997). 초등학생의 학교생활만족도에 관한 연구. 한남대학교 교육대학원 석
사학위논문.
- 장신국(2002). 대안학교 고교생과 일반계 고교생의 학교생활만족도 비교연구. 전북
대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전상희(1997). 초등학생의 귀인양식과 우울 및 학교생활만족도. 서강대학교 교육대
학원 석사학위논문.

- 정영미(2011). 자기주도 학습 4000시간의 실험과 기적. 서울: 매디치 미디어.
- 정원식(1976). 지력과 정의의 교육. 서울: 배영사.
- 정유경(2011). 초등학생이 지각한 담임교사의 태도와 학습동기 및 학교생활 태도의 관계. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조병남(2012). 독일 기업의 리더십 승계 전략에 관한 연구. 경상논의, 30(3), 23-47.
- 조인선(2009). 학교, 학급규모에 따른 초등학생들의 학교생활만족도에 관한 연구. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 주호수(2009). 자기주도적 학습의 개념화와 교육적 시사점. 교육과정연구, 21(1), 202-221.
- 차갑부(1997). 성인교육방법론. 서울: 양서원
- 최상미(2003). 초등학생이 지각하는 교사문화와 학생의 학교생활 만족에 대한 연구. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 허예빈(2012). 학생이 지각한 교사의 자율성 지지와 자기주도 학습능력 간의 관계에서 기본심리욕구의 매개효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 현정숙(1990). 초등학교 아동의 자기주도 학습 향상을 위한 수업모형 개발. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍기철(2004). 구성주의적 자기주도 학습을 위한 학습력 분석과 학습모형 개발. 교육심리연구, 18(1), 75-98.
- 황진숙(1996). 교사의 역할에 따라 선호되는 특성과 학생의 학교생활만족도의 관계. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 金恩斌, 劉文, 金成男(2006). 調整延邊教育結構, 促進延邊經濟發展. 東疆學刊, 23(3), 90-93.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cote, S., Lopes, O. N., Salovey, P. & Miners, C. T. (2010). Emotional Intelligence and Leadership Emergence in Small Groups. *Leadership Quarterly*, 21(4), 496-508.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed Learning: Toward a Comprehensive Model.

- Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- George, L. K. (1979). The Happiness Syndrome: Methodological and Substantive Issues in the Study of Social-Psychological Well-being in Adulthood. *The Gerontologist*, 19, 210-216.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2002). In D. Goleman (ed.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations. An EI-Based Theory of Performance*, 68-78.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership*. Boston, MA: Harvard Business School press.
- Guglielmino, L. M. (1977). Development of the Self-directed Learning Readiness Scale. Unpublished doctoral dissertation. University of Georgia.
- Guglielmino, L. M. (1997). *Reliability and Validity of the Self-directed Learning Readiness Scale and the Learning preference Assessment*. Norman, OK: Public managers Center College of Education. University of Oklahoma.
- Houle, C. O. (1961). *The Importance of Adult Education, In Study-Discussion Group Techniques for Parent Education Leaders*. Chicago: National Congress of Parent and Teacher.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago: Follett Publishing Co.
- Long, H. B. (1992). Philosophical, Psychological and Practical Justifications for Studying Self-direction in Learning. In H. B. Long and Associates, *Self-directed Learning: Application and Research*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for continuing Professional and Education.
- Rubin, R. S., Munz, D. C. & Bommer, W. H. (2005). Leading from Within: The Effects of Emotion Recognition and Personality on Transformational Leadership Behavior. *Academy of Management Journal*, 48(5), 845-858.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition & Personality*. New York: Basicbooks.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). *What is Emotional Intelligence*. New York: Basicbooks.
- Straka, G. A. (2000). *Conception of Self-direction Learning: Theoretical and Conceptual Consideration*. New York: Waxmann.
- Tough, T. (1971). *The Adult's Learning Project*. Toronto Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Williamson, S. N. (2007). Development of A Self-rating Scale of Self-directed Learning. *Nurse Researcher, 14*(2), 66-83.
- Wilson, J. (1989). *Bureaucracy: What Government Agencies Do and Why They Do It*. New York: Basic Books.
- Wolff, B. (2002). A Life with Ethnography: Commemorating Inger Wullf (1920-2002). *Folk Kobenhavn, 44*, 195-198.
- Wong, C., & Law, K. S. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study. *The Leadership Quarterly, 13*, 243-274.
- Yammarino, F. J., & Atwater, L. E. (1997), Do Managers See Themselves as others See Them? Implication of Self-other Rating Agreement for Human Resources Management. *Organizational Dynamics, 25*, 35-44.
- Yukl, G. A., & Van Fleet, D. D. (1982). Cross Situational Multi-method Research on Military Leader Effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance, 30*, 87-108.
- Yukl, Y. (2002). *Leadership in Organizations (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentise Hall Inc.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Learner. *Contemporary Educational Psychology, 11*, 307-313.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Reach and Practice*. New York: Springer

Verlag.

Zulling, K. J., Koopman, T. M., & Huebner, E. S. (2009). Beyond GPA: Toward More Comprehensive Assessments of Students' School Experiences. *Child Indicators Research*, 2(1), 95-108.

【ABSTRACT】

Effect of Emotional Leadership on Self-directed Learning
and Satisfaction of School life

SHENG PIAO

Educational Administration, Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Lee, In Hoi

The number of single parent family had been over 18,113 which occupied percentage of 57.83, according to the statistic of Education office in 2011. It means free time of students increased and hard to make choice between entertainment and study which lead negative reflection on grade.

The purpose of this study is to analyzing the affection of Emotional Leadership on Self-directed learning and Satisfaction of School life based on Chinese-korean high school of Yanbian area.

The question of this study as follows: first, what is the perception gap of high school students on head teacher's emotional leadership, self-directed learning and satisfaction of school life based on students background variables.

Second, what is the reflection of head teacher's emotional leadership to student's self-directed learning?

Third, what is the reflection of head teacher's emotional leadership to satisfaction of school life?

Fourth, what is the relationship between head teacher's emotional leadership, self-directed learning and satisfaction of school life?

This study conducted by a survey on Chinese-korean students in Yanji and Longjing city in Yanbian area. Data sampled 786 students at three high schools and collected from June 16 to 21, 2015. Descriptive statistics of the t-test, relevant variables, one-way Anova, multiple regression and Manova were varified by using SPSS 20.0 Program.

The main results of this paper are summarized as follows.

First, the significant difference of Self management which are factor of head teacher's emotional leadership based on students background variables appeared on grade($F=3.232$, $p=.001$) and location of school($F=2.080$, $P=.038$).

Second, the significant difference of challenge patency which is factor of Self-directed learning based on students background variables appeared on gender($F=-2.828$, $P=.005$) and grade($F=3.245$, $P=.001$).

Third, the significant difference of school life which is factor of satisfaction of school life based on students background variables appeared on grade($F=3.216$, $P=.001$).

Fourth, head teachers's emotional leadership has 38% reflection on satisfaction of school life but 18% on self-directed learning according to MANOVA test.

The conclusion of this paper are summarized as follows:

First, to seek plan of improving head teacher's emotional leadership as student's grade going up. And it is necessary to reduce number of students in each class as school scale.

Second, School should improving head teacher's leadership to find out plan of improving student's self-directed learning.

Third, School should improving personal competence of head teacher's emotional leadership for increasing the satisfaction of student's school life.

Fourth, To looking for relationship between head teacher's emotional leadership, self-directed learning and satisfaction of school life, The head teacher should focus on and improving satisfaction of Student's school life, then increasing student's self-directed learning.

****Key words: Emotional Leadership, Self-directed Learning, Satisfaction of School Life, Yanbian District***

설문지

안녕하십니까?

설문에 응해 주셔서 고맙습니다.

본 설문지는 여러분의 평소 학습과 학교생활에 관한 내용입니다. 조사 자료는 통계자료로만 사용되며, 응답내용에 대해서는 비밀이 보장되고 분석 결과는 연구목적을 위해서만 이용됨을 약속 드립니다.

번거로우시더라도 설문 내용을 잘 읽으신 후, 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 응답하여 주시면 대단히 감사하겠습니다. 학생들에게 건강과 행복이 늘 함께하시길 기원합니다. 감사합니다.

2015년6월

제주대학교 교육대학원 교육행정전공

연구자: 박 승

지도교수: 이인회

(연락처: 010-****-**** / e-mail : parkseng1991@naver.com)

※다음은 일반적 사항에 대한 질문입니다. 해당란에 √로 표시해주시길 바랍니다.

1. 성별 ①여() ②남()
2. 학년 ①1학년() ②2학년() ③3학년()
3. 학교위치 ①용정시() ②연길시()
4. 가정구조
①양부모() ②한부모() ③조부모()

◆ 응답 요령 ◆

각 문항의 내용이 선생님의 생각과 일치하는 곳에 √ 표를 하여 주시기 바랍니다.

- 전혀 일치하지 않으면 1의“전혀 그렇지 않다”란에
- 거의 일치하지 않으면 2의“그렇지 않다”란에
- 보통 정도이면 3의“보통이다”란에
- 조금 일치하면 4의“그렇다”란에
- 매우 일치하면 5의“매우 그렇다”란에

I. 다음은 여러분이 반주임에 대해 어떻게 느끼고 있는지를 알아보는 것입니다. 여러분의 생각이나 느낌과 가장 비슷한 칸에 √ 표를 해주세요.

번호	학생 반주임은	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	평소에 밝게 행동하려고 하신다.	①	②	③	④	⑤
2	자신의 장점을 알고 있는 편이다.	①	②	③	④	⑤
3	자신의 잘못을 인정하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
4	선생님 스스로에 대해 좋게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
5	어떤 결정을 내리기 전에 여러 학생으로부터 좋은 생각을 찾아내신다.	①	②	③	④	⑤
6	우리 반급의 문제를 찾고 해결하려고 노력하신다.	①	②	③	④	⑤
7	새로운 일에 도전하는 것을 좋아하신다.	①	②	③	④	⑤
8	우리들에게 학습지도를 열심히 해 주신다.	①	②	③	④	⑤
9	우리들에게 생활지도를 열심히 해 주신다.	①	②	③	④	⑤
10	우리의 립장에 서서 이해하려고 하신다.	①	②	③	④	⑤
11	우리들의 의견을 귀담아 들으시고, 학급활동에 반영하신다.	①	②	③	④	⑤
12	우리들의 장점, 발전된 점 등을 찾아내서 칭찬해 주신다.	①	②	③	④	⑤
13	우리들의 다양한 특징을 이해하려고 노력하신다.	①	②	③	④	⑤
14	학교생활을 잘 해야겠다는 생각이 들게 해주신다.	①	②	③	④	⑤
15	친구들끼리 다툼이 생겼을 때 화해할 수 있도록 도와주신다.	①	②	③	④	⑤
16	친구들끼리 서로 도와야 우리 반이 잘 된다는 점을 강조하신다.	①	②	③	④	⑤
17	우리들이 적극적으로 학급활동에 참여하도록 격려해주신다.	①	②	③	④	⑤

II. 아래의 문항들은 학생의 학습에 관한 것으로 평소 자신의 생각이나 행동과 비슷하다고 생각되는 칸에 √ 표를 해 주시기 바랍니다.

번호	질문사항	전혀 그렇지	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
----	------	--------	--------	------	-----	--------

		않다				
1	나는 새롭게 무언가 배우는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 어떤 질문에 대한 해답을 찾아내는 일을 즐긴다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 새로운 것을 배우고자 하는 강한 욕망을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 배우면 배울수록 세상은 더욱 흥미진진하다.	①	②	③	④	⑤
5	배우는 일은 재미있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 내가 필요로 하는 정보가 있을 때 그 정보를 어디서 얻어야 하는지를 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 내가 배우겠다고 결심한 것이면 아무리 바쁘더라도 시간을 낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 공부하는 기초능력 면에서 별 문제가 없다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 내가 알고자 하는 일을 찾아내는 것을 다른 누구보다 잘한다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 교실에서 공부하든, 혼자서 공부하든간에 잘 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 내가 잘 모르는 것에 대해 구태여 그것을 이해하려고 노력하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 수업시간에 해야할 것을 교사가 구체적으로 지시해야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 내가 읽은 것을 이해하지 못하는 경우가 종종 있다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 여러 가지 답이 있는 문제보다 답이 하나로 떨어지는 문제를 더 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 각자의 의견에 대하여 토론하기를 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
16	항상 새로운 학습방법을 시도하기보다는 지금까지 사용해오던 방법을 쓰는 것이 효과적이다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 매사에 많은 호기심을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 결과가 어떨지는 모르지만 새로운 일을 벌이기를 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 어떤 일을 해내는 독특한 방법을 잘 생각해낸다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 장래 일을 생각하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 내가 제대로 배우고 있는 것인지 아	①	②	③	④	⑤

	닌지 구별할 수 있다.					
22	나는 언제 무엇을 배워야 할지를 안다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 나의 학습내용·학습방법 등을 직접 참여하여 결정하기를 원한다.	①	②	③	④	⑤
24	내가 배우는 일은 나에게 전적으로 책임이 있는 것이지 다른 사람(가르치는 사람, 내 주위사람 등)에게 있는 것이 아니다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 다음은 여러분의 학교생활에 관한 것으로 평소 자신의 생각이나 행동과 비슷하다고 생각되는 칸에 √표를 해주시기 바랍니다.

번호	질문사항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	학교생활을 즐겁게 느낀다.	①	②	③	④	⑤
2	학교생활이 나를 소중한 사람으로 느끼게 한다.	①	②	③	④	⑤
3	학교에 있는 시간이 외롭고, 화가 난다.	①	②	③	④	⑤
4	학교는 질서와 규칙만을 너무 강조한다.	①	②	③	④	⑤
5	학교는 불공평하고 불안하다.	①	②	③	④	⑤
6	수업 시간에 배우는 내용은 나의 수준에 맞다.	①	②	③	④	⑤
7	학교에서 배우는 내용은 쓸모가 있다.	①	②	③	④	⑤
8	우리 선생님은 강의시간에 나의 의견을 잘 들어준다.	①	②	③	④	⑤
9	숙제가 너무 많고 벅차다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
10	학교 공부가 대체로 부담스럽다.	①	②	③	④	⑤
11	우리 선생님이 나를 이해하고 알아주신다.	①	②	③	④	⑤
12	우리 선생님은 내가 최선을 다하도록 칭찬해 준다.	①	②	③	④	⑤
13	우리 선생님은 너무 명령적이고 딱딱한 경우가 많다	①	②	③	④	⑤
14	우리 선생님은 불공평하고, 편애하는 경우가 많다.	①	②	③	④	⑤
15	우리 선생님은 마음 놓고 이야기해도 된다.	①	②	③	④	⑤
16	우리 반에 소속된 것을 만족하게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 반 친구들과 잘 어울려 생활한다.	①	②	③	④	⑤
18	학교에서 나의 장점을 표현할 기회가 많다.	①	②	③	④	⑤
19	우리 반에는 내 마음을 알아주는 친구가 있다.	①	②	③	④	⑤
20	학생들끼리는 경쟁보다 협동적 분위기이다.	①	②	③	④	⑤

