

담임교사의 권력기반이 중고등 학생들의 학교규범 준수행동, 학교만족 및 성적에 미치는 영향*

박양동** · 고재홍***

초 록

본 연구에서는 중고등 학생들이 지각한 학급 담임교사의 권력기반에 따른 학교규범 준수행동, 학교만족도 및 성적 차이를 살펴보고자 하였다. 남녀 중등학생 총 260명을 대상으로 실시한 본 연구의 주요결과는 첫째, 담임교사의 참조권력이 클수록 학생들은 학교의 규정적 규범(하도록 권장하는 행동들)을 잘 준수하고 있었으며, 그 이외의 다른 권력들은 규정적 규범준수 정도와 무관하였다. 둘째, 학생들의 금지적 규범(하지 말도록 권장하는 행동들)준수는 담임교사의 개별 권력기반보다는 강제권력과 전문성권력, 전문성권력과 참조권력, 합법권력과 참조권력의 결합에 따라 다른 영향을 주고 있었다. 셋째, 담임교사의 강제권력이 크다고 지각할수록 학생들의 학교만족도가 낮은 반면, 합법권력과 참조권력이 클수록 학교만족도는 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 지각된 담임교사 권력기반과 성적간에는 유의한 관계가 없었다.

주제어 : 담임교사, 권력기반, 규범준수, 학교만족도, 성적

* 본 논문은 2008년도 경남대학교 학술논문게재연구비 지원금으로 작성되었음.

** 경남대학교 심리학과

*** 교신저자, 경남대학교 심리학과, (631-701) 경남 마산시 월영동 449, kopsy@kyungnam.ac.kr

I. 서 론

담임교사는 학급조직의 리더로서 학생들에게 여러 측면에서 영향을 준다. 리더십의 효율성을 다룬 많은 연구결과들(예: 권동택, 2007; Dvir, Eden, Avolio, & Shamir, 2002)에 따르면 리더의 특성이나 지도방식에 따라 구성원들의 행동과 성과가 다르기 때문에, 교사가 학생들을 어떤 방식으로 지도하느냐에 따라 학생들의 행동이나 집단역동이 달라질 수 있다.

리더의 효과성을 다룬 대부분의 연구는 리더의 권력기반이나 전술(tactics)이 집단성원의 태도나 행동변화에 어떤 영향을 주는지를 밝히려 하고 있다(예: Bachman, Bowers, & Marcus, 1968; Lawler, Ford, & Blegen, 1988; Lawler & Yoon, 1996). 많은 연구들은 집단내 리더의 권력기반에 따른 집단성원의 복종크기(Warren, 1968), 직무만족도(Ivancevich, 1970), 조직만족도(Student, 1968) 등을 알아봄으로써 효과적인 리더의 권력기반을 살펴보고자 하였다.

학교장면에서도 학교장의 권력기반 효과를 교사의 만족도나 학교경영 성과와 같은 변인들을 사용하기도 알아보기도 하였다(임영숙, 2005; Gorton & Perta, 1993; Lymas, 1992). 예를 들어 Lymas(1992)는 학교장의 권력기반에 따른 교사의 학교장에 대한 만족과 교직에 대한 만족도를 살펴보았다. 또한 Aguinis, Nesler, Quigley, Lee 및 Tedeschi(1996)는 대학원 학생들의 지도교수에 대한 권력지각과 학생들의 성취행동 등의 관계를 살펴보기도 하였다.

본 연구에서는 담임교사의 권력기반에 따른 효과성을 알아보기 위해 학생들의 바람직한 행동으로 이끌고, 학교에 대해 긍정적으로 생각하게 만들며, 학교성적을 향상시키는 교사를 효과적인 담임교사로 가정하였다. 이런 가정 하에 본 연구에서는 학생들이 지각한 다양한 담임교사의 권력크기에 따라 학생들의 학교생활 규범준수행동, 학교만족도 및 성적 등이 달라지는지를 알아보려고 하였다. 구체적으로 본 연구에서는 중·고등학생들이 지각한 담임교사의 5가지 권력기반 크기와 학생들의 행동(학교규범 준수행동), 정서(학교 만족도), 및 성취결과(성적)간의 관계를 다루었다.

II. 이론적 배경

1. 교사의 역할

현재 우리나라 중등학교에서 담임교사는 교과지도와 진로지도 뿐 아니라 학생문제와 관련된 대부분의 지도와 상담을 맡고 있다(권순명, 2000). 여러 연구지들에 따르면 교사와 학생 사이의 관계가 학생들의 학교에 대한 만족에 가장 큰 영향을 미치는 요인이며, 학생의 성공적인 학교생활에 결정적인 요인이 된다고 주장한다(예: Aguinis, et al., 1996).

어떤 교사가 효과적인 교사인가에 대한 기준은 학자의 입장에 따라 다양하다(조영남, 2001 참조). 김희용(2007)은 현실적 의미에서 좋은 교사의 자질을 학생과 신뢰관계를 지닌 교사, 잘 가르치는 교사, 지도적 교사로 보았다. 여기서 지도적 교사란 미래 사회에 능동적으로 대처하는 능력을 제시하고 학교변화를 선도하는 교사이다(Gerstner, 1994). 한편 Gage(1972)는 효과적인 교사의 특징을 다룬 문헌들을 근거로 교사의 효과성은 두 가지 준거로 판단된다고 보았다. 그 하나는 내적 준거로서 여기에는 교사가 지닌 교과에 대한 지식과 관심, 건전한 가치관 등이 포함되며 다른 하나는 외적 준거로서 학생들의 교사에 대한 만족도, 학생들의 성적 등이 포함된다.

학급도 하나의 조직체이고 이 조직체의 공식적 리더는 담임교사이다. 리더의 권력기반이 나머지 구성원의 행동이나 감정에 많은 영향을 준다는 많은 연구들(예: Aguinis, et al., 1996; Student, 1968; Tyler, Degoey, & Smith, 1996)로 볼 때, 중등학교의 담임교사가 사용하는 권력기반도 학생들에게 많은 영향을 줄 수 있을 것이다. 그러나 학교장면에서 담임교사의 권력기반이 학생들에게 어떤 영향을 주는지를 직접 다룬 연구는 없다. 본 연구에서는 학생이 지각하는 담임교사의 권력기반에 따른 학급지도 성과에 대해 살펴보고자 하였다. 특히 본 연구에서는 학생들의 학교규범 준수행동, 정서 및 교과성적을 준거로 담임교사의 권력기반에 따른 효과성을 살펴보았다. 구체적으로 행동측면에서는 학생들로 하여금 학교에서 정한 규범을 지키는 학생이 되도록 지도하고, 정서적 측면에서 학생들을 만족시키며, 학생들의 성적을 향상시키는 교사를 효과적인 담임교사로 보았다. 이런 의미에서 볼 때 본 연구는 Gage(1972)가 구분한 외적 준거로서 담임교사의 효과성을 살펴보았다.

2. 담임교사의 권력기반

담임교사는 여러 권력기반을 사용하여 학생들을 통제한다. 권력기반(power bases)이란 집단내 리더가 집단성원들의 복종과 수용을 이끌어낼 수 있는 자원을 의미한다(Forsyth, 2006). Russell(1938)은 리더가 사용할 수 있는 보상과 처벌, 집단의견에 대한 영향력을, Simon(1957)은 정당성, 보상, 신뢰를, Cartwright(1965)는 정당성, 손익에 대한 지배, 개인적 정보, 물리적 통제력을 리더의 주요 권력기반으로 보고 있다.

그러나 권력기반을 분류하는 가장 대표적인 이론은 French와 Raven(1959)의 이론이다. 본 연구에서는 이를 근거로 담임교사의 5가지 권력기반을 살펴 볼 것이다. 먼저 보상권력(reward power)은 교사가 정적 또는 부정적 강화물(예: 상장, 자유 등)의 분배로서 학생들에게 영향력을 행사하는 능력의 크기이다. 강제권력(coercive power)은 교사가 자신의 지시에 따르지 않는 학생들을 처벌할 수 있는 능력이다. 학교장면에서 교사들은 말썽부리는 학생에게 방과 후 청소, 정학, 퇴학 등으로 처벌을 할 수 있을 것이며, 상담 장면에서는 내담자에게 비난과 제지를 할 수도 있을 것이다. 합법권력(legitimate power)은 제도적으로 또는 사회적으로 어떤 지위 때문에 지니게 되는 권력을 말한다. 이는 교사가 학생들에게 명령할 권리가 있으며 학생들은 순종해야 하는 의무가 있음을 강조하는 권력이다. 참조권력(referent power)은 우리가 동일시하거나 존경하는 사람들이 지니는 권력기반이다. 즉 학생들이 교사를 동일시하거나 그에게 호감을 느끼거나 그를 존경하기 때문에 교사가 지니게 되는 권력이다. 연구들에 따르면 리더의 참조권력 크기는 대체로 집단에 긍정적인 효과를 준다(Gorton & Perta, 1993). 또한 사람들은 자신을 존중해 주는 사람의 지시에 더 쉽게 따른다(Tyler, Degoey, & Smith, 1996). 마지막으로 전문성권력(expert power)은 교사가 전문적인 지식이나 능력이 있기 때문에 학생들이 따르는 권력으로서, 실제 그가 그런 능력이나 지식을 지녔느냐보다는 학생들이 그렇다고 믿기 때문에 생긴다(French & Raven, 1959). 특히 특수한 분야(예: 의학분야)에서는 전문가로 지각되는 사람이 다른 사람들에게 효과적으로 영향력을 행사할 수 있다(Kaplowitz, 1978; Littlepage & Mueller, 1997).

3. 학생들의 학교규범 준수행동

청소년의 문제행동을 다루는 연구들에서 문제행동이란 청소년에게 부여된 규범을 위반하는 행동으로 볼 수 있다. 청소년 문제행동의 분류기준도 매우 다양하지만, 크게 두 가지로 분류되고 있다(임성택, 2002 참조). 즉 인간의 존엄성과 가치를 파괴하거나 사회질서를 위협하기 때문에 법률에 저촉되는 문제행동(예: 폭행, 절도, 마약사용 등)과 단지 행위자가 청소년이기 때문에 그들의 행동이 문제시되는 문제행동들(예: 음주, 흡연, 화장, 성적접촉)이다. 전자는 청소년뿐만이 아닌 모든 사람들에게 부여된 규범을 어긴 행동들인 반면, 후자는 청소년에게만 특별히 부여된 규범을 어긴 행동들로 볼 수 있다.

집단성원들의 행동을 조정해 주는 합의된 기준이 규범이다(Sorrels & Kelley, 1984). 통상 규범은 구성원들에게 특정행동을 하도록 요구하는 규정적 규범과 특정행동을 하지 못하도록 하는 금지적 규범으로 구분한다(Forsyth, 2006). 규정적 규범(descriptive norm)은 구성원들이 해야만 하는 행동들을 규정하는 것으로, 이 규범에 따르지 않는 사람들은 “이상한 혹은 비정상적인” 사람으로 보일 수 있다. 반면 금지적 규범(prescriptive norm)은 구성원들이 해서는 안 되는 행동들을 규정하는 것으로서, 이 규범을 어기는 사람은 처벌이나 제재를 받을 수도 있다.

집단의 리더는 구성원들에게 집단에 해가 되는 행동들을 제지하는 임무뿐만 아니라, 집단에 이득이 되는 행동을 촉진시키는 임무를 동시에 지니고 있다(Tyler & Blader, 2000). 실제로 학교현장에서 이루어지는 학생 생활지도의 내용도 사실상 학생들에게 두 규범을 준수하도록 하는 것으로 볼 수 있다.

4. 권력기반의 효과 차이

French 등(1959)의 이론을 근거로 조직, 학교, 산업현장 등 여러 분야에 걸쳐 상사의 권력기반의 효과를 다룬 수많은 연구가 진행되어 왔다. 예를 들어 5개의 조직에서 상사의 권력기반 효과를 조사한 Bachman, Bowers 및 Marcus(1968)의 연구에서는 상사가 보상권력과 강제권력을 많이 사용할수록, 직원들의 수행량이 낮았고 상사에 대한 만족도도 낮았다. 그러나 상사가 전문성권력과 참조권력을 많이 사용할수록, 직원

들의 수행량과 상사에 대한 만족도는 높았다. Yukl(1994)은 상사가 전문성권력과 참조권력을 사용하는 경우, 일반적으로 부하직원의 생산성, 만족도 및 조직에 대한 헌신을 증가시킨다고 보고한 바 있다.

이후 일선 학교장의 권력기반의 효과를 살펴보는 연구들이 등장하였다(예: Hornstein, 1968; Miskel, Fevurly, & Stewart, 1979). Burnette(1992)는 미국 노스캐롤라이나 주의 초, 중등학교장 400명을 대상으로 효과적인 학교장의 권력기반이 무엇이라고 생각하는지를 묻은 결과, 학교장들은 효과적인 학교경영을 위해 전문성, 참조, 보상, 합법, 강제 권력의 순으로 필요하다고 보았다. 한편 Lymas(1992)는 학교장의 권력기반 크기와 교사의 학교장에 대한 만족이나 직무에 대한 만족과 어떤 관계가 있는가를 밝히고자 하였다. 그 결과 학교장의 강제권력과 보상권력 사용은 교장에 대한 교사의 불만과 직무 불만족을 이끄는 반면, 학교장이 지닌 전문성권력과 참조권력이 클수록 학교장에 대한 만족과 직무만족이 높은 것으로 나타났다. 반면, 합법권력은 교사의 직무만족과 학교장에 대한 만족과는 무관한 것으로 나타났다. 임영숙(2005)의 연구에서는 학교장의 강제 권력이 크다고 지각할수록, 교사들이 느끼는 업무부담은 많았으며, 학교장의 보상권력이 크다고 지각할수록, 교사들의 동료애와 교직의식은 낮았다. 반면, 학교장의 참조권력이 클수록, 교사들의 교직의식이 높았다.

Robyak, Goodyear, Prange 및 Donham(1986)은 대학생들은 단일 방식보다는 다양한 권력기반을 소지한 교수를 더 선호한다고 보고하였다. 대학원생들을 대상으로 논문지도교수에 대한 권력기반과 학생들의 성취행동을 연구한 Aguinis 등(1996)의 연구에서는 지도교수의 전문성권력이 가장 중요함을 보여주었다. 반면 상담장면에서 상담자의 권력기반을 연구한 박성희, 신회천 및 고재홍(2008)의 연구에서는 내담자가 지각한 상담자의 참조권력이 클수록 상담효과가 좋은 것으로 나타났다. 권력기반의 효과를 다룬 많은 현장연구들을 종합적으로 분석한 Podsakoff와 Schriesheim(1985)에 따르면, 대체로 강제권력, 보상권력, 합법권력은 생산성, 상사에 대한 만족도, 직무만족도 등에 부정적인 영향을 주는 '바람직하지 않은' 권력기반인 반면, 전문성권력과 참조권력은 집단에 대한 헌신, 만족도 등에 긍정적인 영향을 주는 '바람직한' 권력기반이었다.

이상의 연구들이 시사하는 바와 같이 학교장면에서도 담임교사의 권력기반에 따라 학생들의 교육효과가 다르게 나타날 가능성이 있다. 만약 학교장면에서 담임교사의 권

력기반에 따라 생활지도를 포함한 교육효과의 차이가 나타난다면 이는 궁극적으로 효과적인 학생지도를 위한 교사의 권력구축에 대한 많은 시사점을 줄 수 있을 것이다.

III. 방법 및 절차

1. 연구대상

본 연구는 임의로 선정한 경상남도의 소재의 4개 학교의 26개 학급을 대상으로 각 학급에서 10명씩 선발하여 남자 중학생 60명과 여자 중학생 70명, 남자 고등학생 60명과 여자 고등학생 70명 등 총 260명을 대상으로 설문지를 배부하여 조사를 실시하였다. 대상 담임교사(총 26명)의 성차를 통제하기 위해 담임교사가 남성인 경우로 한정하였다.

2. 측정도구

1) 담임교사의 권력기반

담임교사의 권력기반을 측정하기 위한 문항들은 기존 연구들(예: Aguinis, et al., 1996; Bachman, et al., 1968)에서 사용한 권력지각 척도를 참조하여 학교 장면에 맞도록 수정하였다. 이 척도는 담임교사의 5가지 권력의 크기를 측정하는 4문항씩 모두 20문항으로 구성되었으며, 각 권력기반을 측정하는 20문항들은 무작위로 섞여 설문지 형태로 작성하였다.

구체적으로 보상권력 측정을 위한 문항들은 “담임선생님은 나를 포상(상장) 등에서 추천할 권한을 가지고 있다.” 등 이었고, 강제권력은 “담임선생님은 내가 하고 싶은 일에 제동을 걸 수도 있다.” 등 이었고, 합법권력은 “담임선생님은 나를 의무적으로 자신과 만나게 할 수 있다.” 등 이었고, 참조권력은 “담임선생님은 나를 가치 있는 사람으로 느끼게 해 준다.” 등 이었고, 전문성권력은 “담임선생님은 나에게 좋은 조

언을 해 줄 능력이 있는 사람이다.” 등 이었다. 각 문항들에 대해 학생들은 ‘전혀 그렇지 않았다’(1)에서 “매우 그렇다”(7)까지 7점 척도로 평정하였다.

본 연구에서 담임교사의 권력기반 크기를 측정하는 하위척도의 신뢰도(Cronbach's α)를 산출한 결과, 보상권력 .71, 강제권력 .68, 합법권력 .73, 참조권력 .80, 전문성 권력 .79이었으며, 전체 권력은 .90이었다.

2) 학교규범 준수행동

학생들의 학교규범 준수행동을 측정하기 위해 먼저 예비조사를 실시하였다. 예비조사에서는 경남지역의 남자 중학교(3개교), 여자 중학교(3개교), 남자 고등학교(1개교), 여자 고등학교(2개교), 남·여 공학 고등학교(2개교) 등 모두 11개 중등학교에서 자체적으로 실천하고 있는 학생생활지도 지침을 수집하였다. 이를 근거로 중등학교에서 학교생활지도에 사용되고 있는 규범행동의 틀을 만들었다. 그런 다음, 심리학 전문가 2인으로 하여금 각자 이 행동들을 “학생들에게 하도록 권장하는 행동(규정적 규범)”과 “학생들에게 하지 말도록 권장하는 행동(금지적 규범)”으로 구분하도록 하였다. 최종적으로 두 사람의 분류가 일치하는 행동 총 29개를 선정하였다.

최종 선정된 규정적 규범에 해당하는 행동들은 숙제(과제) 잘 해 오기, 청소시간(쓰레기 분리수거, 정리정돈)에 열심히 하기, 자율 학습 시간에 조용히 하기, 선생님들께 인사 잘 하기, 주변활동 열심히 하기, 교통안전 질서 준수하기, 교복을 단정하게 착용하기, 봉사활동(불우학우 및 이웃돕기) 적극 실천하기, 독서를 많이 하기, 교우간 및 상급생에게 예의 지키기, 학교 행사에 적극 참여하기, 학교 급식 질서 잘 지키기, 공공 위생(손 씻기, 개인컵 사용 등) 잘 지키기, 명찰 착용하기 등의 14가지이었다. 반면 금지적 규범행동들은 친구들과 싸우지 않기, 수업시간에 휴대폰 사용하지 않기, 무단결석이나 지각, 조퇴 등을 하지 않기, 흡연하지 않기, 음주하지 않기, 돈내기 도박을 하지 않기, 남의 물건 훔치지 않기, 외설물(음란 비디오, 불량 서적, 음화)을 보지 않기, 환각제나 본드, 부탄가스 등 사용하지 않기, 시험 중에 부정행위 하지 않기, 학생 출입 금지구역(유해 업소) 출입하지 않기, 학교 시설 및 비품 훼손하지 않기, 보행 중 음식물을 먹지 않기, 실내화를 신고 운동장(교외)으로 나가지 않기, 선생님께 거짓말 하지 않기 등의 15가지이었다.

학생들이 각 규범행동을 얼마나 잘 준수하고 있는지를 알아보기 위해 총 29개 행동 각각에 대해 “자신이 평소 각 행동을 얼마나 잘 준수하는 편인지”를 ‘전혀 안 지킨다(1)’에서 ‘항상 잘 지킨다(5)’상의 Likert형 5점 척도로 응답하도록 하였다. 본 연구에서 산출한 두 종류의 규범준수 척도 신뢰도(Cronbach's α)는 규정적 규범의 경우 .73, 금지적 규범은 .75, 전체 규범준수행동은 .85이었다. 두 규범준수 간 상관($r=.62$)이 유의하였으나 둘은 개념적으로 구분되는 것이기 때문에 이후의 분석에서는 별도로 분석하였다.

3) 학교만족도

본 연구에서는 학생들의 학교만족도를 측정하기 위해 최동선(1997)이 제작한 ‘학교적응’ 척도 중 학교만족도에 해당되는 11문항들을 선별하여 사용하였다. 학교만족도 척도는 (1)학습에 대한 흥미정도를 묻는 2문항(예: “학교 수업시간이 재미있고 즐거우며 부담이 없다”), (2)과제와 학습준비를 묻는 2문항(예: “나는 과제와 학습 준비를 빠짐없이 해온다”), (3)학습태도를 묻는 3문항(예 “예습 및 복습은 물론 늘 스스로 공부 한다”), (4)학교생활의 즐거움을 묻는 2문항(예: “나는 학교에서 지내는 시간이 무척 즐겁다”), (5)학교불만을 묻는 2문항(예: “나는 학교에 가기 싫을 때가 많다”) 등 총 11개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항에 대해 학생들은 ‘전혀 아니다’(1점), ‘정말 그렇다’(5점)까지의 5점 척도상에 응답하도록 하였다. 본 연구에서 산출한 전체문항에 대한 신뢰도(Cronbach's α)는 .75이었다.

4) 성적

중고생들의 성적은 본인들에게 “가장 최근의 시험에서 여러분은 평균 몇 점이었습니까?”라고 묻고 괄호 속에 평균 점수를 적도록 하였다. 이를 학급별 표준점수로 변환한 후, 분석하였다.

3. 자료수집절차

본 연구에서는 임의로 선정된 경남의 2개 중학교에서 130명(남: 60명, 여: 70명), 2개 고등학교에서 130명(남: 60명, 여: 70명) 등 총 260명을 대상으로 방과 후 자료를 수집하였다. 한 학급에 10명씩 무선적으로 선정된 학생들에게는 총 5장으로 구성된 설문지 묶음을 1부씩 배부하고 설문 조사의 목적과 설문지 작성요령을 설명하였다. 설문지에는 자신의 성별 표시, 다음으로 학년, 최근 시험에서 자신이 받은 평균점수 등 일반 사항을 먼저 기입하게 하고, 규범준수 행동에 관한 문항들, 학교 만족도 측정문항, 담임교사의 권력에 관한 문항들의 순서로 응답하도록 하였다.

4. 자료분석 방법

본 연구에서는 남녀 학생들의 학년별 담임교사의 5가지 권력기반 크기 차이를 변량분석을 통해 알아보았다. 둘째, 담임교사의 권력기반 크기가 학생들의 학교규범 준수행동, 학교만족도, 성적 등에 미치는 효과를 알아보기 위해 회귀분석을 하였다. 구체적으로는 각각의 종속변인에 대해 1단계에서 담임교사의 5가지 권력기반을 동시에 투입하고, 2단계에서 두 권력기반의 상호작용 항을 투입하는 위계적 회귀분석을 하였다. 만약 두 권력기반의 상호작용이 유의하면 이를 그림으로 제시하고 해석하였다.

IV. 결 과

1. 성별 및 학년별 담임교사 권력기반 크기

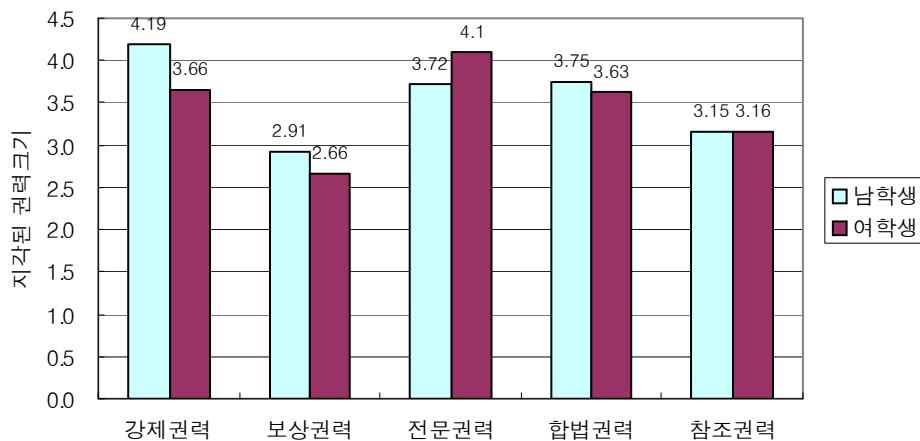
응답자의 성별 및 학년에 따라 지각된 담임교사 권력기반의 평균과 표준편차는 <표 1>과 같다.

<표 1> 성별 및 학년에 따른 담임교사 권력기반 지각 평균

		강제권력	보상권력	전문성권력	합법권력	참조권력
중학생 (8학년)	남학생	4.18(1.41)	3.03(1.48)	3.83(1.46)	3.81(1.31)	3.23(1.47)
	여학생	3.68(1.34)	2.87(1.27)	4.31(1.46)	3.56(1.34)	3.25(1.35)
고등학생 (11학년)	남학생	4.21(1.36)	2.79(1.36)	3.61(1.46)	3.68(1.47)	3.08(1.29)
	여학생	3.65(1.05)	2.45(.83)	3.90(1.05)	3.70(.96)	3.06(1.01)

주) 수치는 1점-7점 사이에서 평가한 것임.

이를 성별(2)X학년(2)X권력기반(5)의 3원 변량분석을 한 결과, 먼저 권력기반의 주효과가 유의하였다, $F(4, 1024)=94.94, p<.01$. 즉 학생들은 담임교사의 강제권력($M=3.92$)과 전문성권력($M=3.72$)을 가장 크게 지각했으며, 그 다음으로 합법권력($M=3.69$), 참조권력($M=3.15$)이었고, 보상권력($M=2.78$)이 가장 작게 지각하고 있었다. 둘째, 응답자의 성별과 권력기반유형의 상호작용 효과가 유의하였다, $F(4, 1024)=10.45, p<.01$. 이를 그림으로 나타낸 것이 [그림 1]이다.

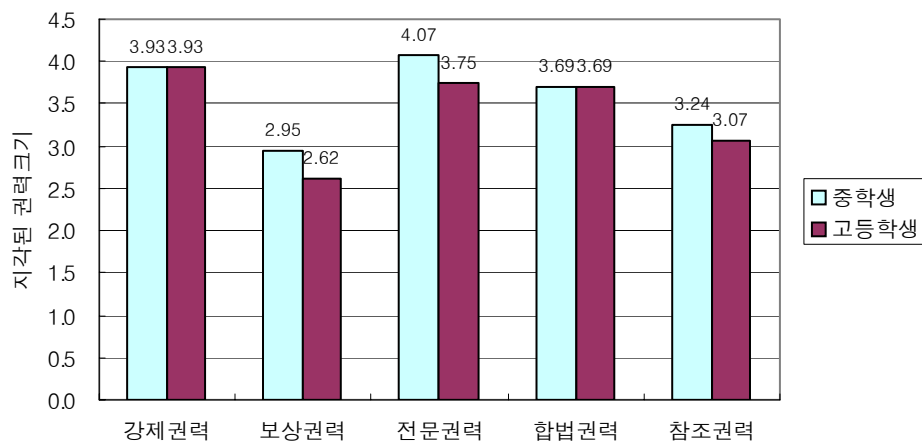


[그림 1] 지각된 담임교사 권력기반에 따른 성별 차이

이를 사후 검증(LSD)한 결과, 남학생($M=4.19$)은 여학생($M=3.66$)에 비해 담임교사의 강제권력을 크게 지각하고 있었다, $F(1, 258)=11.08, p<.01$. 반면 여학생($M=4.10$)이

남학생($M=3.72$)에 비해 담임교사의 전문성권력을 크게 지각하고 있었다, $F(1, 258)=5.00$, $p<.01$. 다른 권력기반에서는 응답자의 성별차이가 없었다.

셋째, 응답자의 학년과 권력기반유형의 상호작용 효과가 유의하였다, $F(4, 1024)=2.46$, $p<.05$. 이 상호작용 효과를 그림으로 나타낸 것이 [그림 2]이다.



[그림 2] 학년에 따른 담임교사 권력기반 차이

이를 사후 검증(LSD)한 결과, 중학생($M=2.95$)은 고등학생($M=2.62$)에 비해 담임교사의 보상권력을 크게 지각하고 있었다, $F(1, 258)=4.73$, $p<.05$. 또한 중학생($M=4.07$)은 고등학생($M=3.75$)에 비해 담임교사의 전문성권력도 크게 지각하고 있었다, $F(1, 258)=3.65$, $p<.05$. 다른 권력기반에서는 학년에 따른 유의한 차이는 없었다.

2. 담임교사 권력기반에 따른 학생들의 규범준수행동

먼저 지각된 담임교사 권력기반에 따른 학생들의 규정적 규범준수 정도를 알아보았다. 그 결과를 요약한 것이 다음의 <표 2>이다.

<표 2> 지각된 담임교사 권력기반에 따른 규정적 규범준수행동

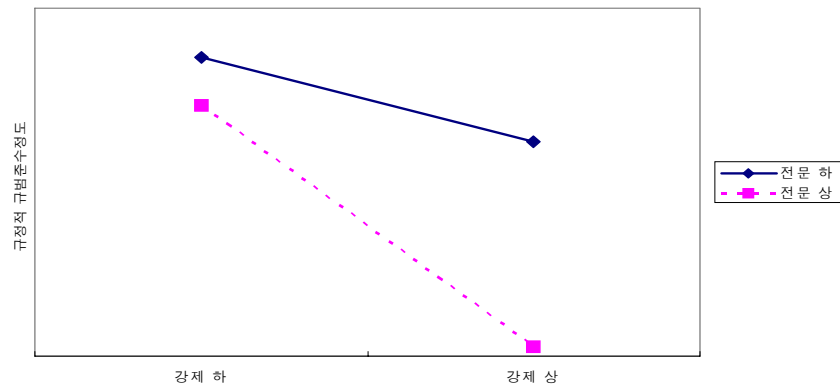
	1단계			2단계		
	<i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>b</i>	β	<i>t</i>
강제권력(A)	-.05	-.13	-1.81			
보상권력(B)	-.01	-.03	-0.35			
전문성권력(C)	.01	.04	0.39			
합법권력(D)	.06	.15	1.42			
참조권력(E)	.11	.26	2.63**			
A*B				.01	.19	0.36
A*C				-.09	-1.58	-3.06**
A*D				.04	.71	1.52
A*E				.00	.06	0.11
B*C				-.01	-.121	-0.19
B*D				-.05	.85	1.06
B*E				.02	.30	0.57
C*D				.02	.40	0.60
C*E				.03	.54	0.78
D*E				-.09	-1.49	-2.04*

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 2>에서 제시된 바와 같이 1단계 분석에서 학생들의 규정적 규범준수를 유의하게 설명하는 담임교사의 권력기반은 참조권력 뿐이었다. 즉 담임교사의 참조권력($\beta=.26$)이 클수록 학생들이 학교의 규정적 규범을 잘 준수하는 것으로 나타났다, $t=2.63$, $p < .01$. 반면 강제권력($\beta=-.13$), 보상권력($\beta=-.03$), 전문성권력($\beta=.04$), 합법권력($\beta=.15$) 등은 규정적 규범준수에 유의한 영향력을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 5가지 권력기반의 규정적 규범준수에 대한 설명량(R^2)은 11.4%이었다.

2단계에서 두 권력기반의 2원 상호작용 항을 투입한 결과, 이모형의 설명량은 17.7%로 증가하였다. 먼저 강제권력과 전문성권력의 상호작용효과가 유의하였다, $t=-3.06$, $p < .01$. 이 상호작용효과를 구체적으로 살펴보기 위해 Aiken과 West(1991), Cohen과 Cohen(1983)이 추천한 방식을 이용하여 결과를 제시하였다. 즉, 유의한 상호작용 항과 관련이 없는 예언변수의 회귀계수를 0으로 고정한 다음, 관련된 예언변수의 비표준화 회귀계수로 구성된 회귀방정식을 구성하였다. 그런 다음 두 예언변수인 두 권력기반 크기(X_1 , X_2)의 최소값(1)과 최대값(7)을 회귀식($Y=b_1X_1+b_2X_2+b_3X_1X_2+e$)에 대입하여 규정적 규범준수 정도의 예측

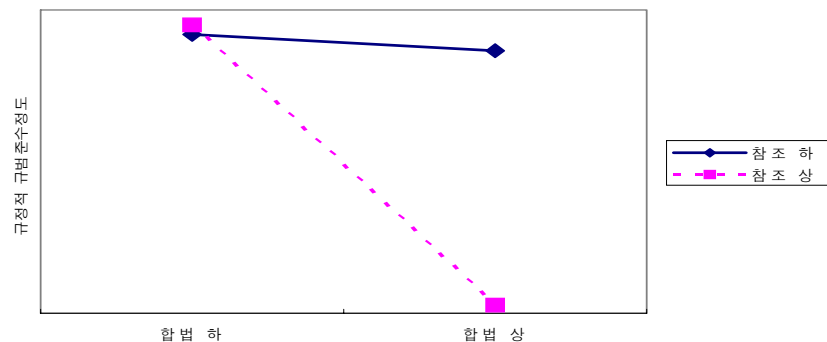
값을 산출하였다. 강제권력과 전문성권력의 상호작용효과에의 경우, 회귀식 $Y(\text{규정적 규범준수 정도}) = -0.05X_1(\text{강제권력}) + 0.01X_2(\text{전문성권력}) - 0.09X_1X_2 + 3.13$ 에 대입하여 해당 종속변인(규정적 규범준수)의 예언값을 나타낸 것이 [그림 3]이다.



[그림 3] 강제권력과 전문성권력에 따른 규정적 규범준수 정도

[그림 3]에서 보 듯, 담임교사의 강제권력이 클수록 규정적 규범을 잘 지키지 않았으며, 이때 담임교사의 전문성이 큰 경우는 더욱 더 준수하지 않음을 보여주고 있다. 즉 전문성권력과 강제권력의 조합은 부정적 결과를 가져오는 것으로 나타났다.

다음으로 합법권력과 참조권력간의 상호작용효과가 유의한 것으로 나타났다, $t = -2.04$, $p < .05$. 이를 그림으로 나타낸 것이 그림 4이다.



[그림 4] 합법권력과 참조권력에 따른 규정적 규범준수 정도

[그림 4]에서 보 듯, 담임교사의 참조권력이 큰 경우는 그가 합법권력을 얼마나 많이 지니고 있다고 지각하느냐에 따라 긍정적 규범의 정도가 매우 달랐다. 즉 자신이 좋아하거나 존경하는 교사가 합법권력을 사용하는 경우는 그렇지 않은 경우보다 오히려 학생들의 긍정적 규범준수를 낮추는 것으로 나타났다. 즉 참조권력에 합법권력이 첨가되면 부정적 결과를 가져오는 것으로 나타났다.

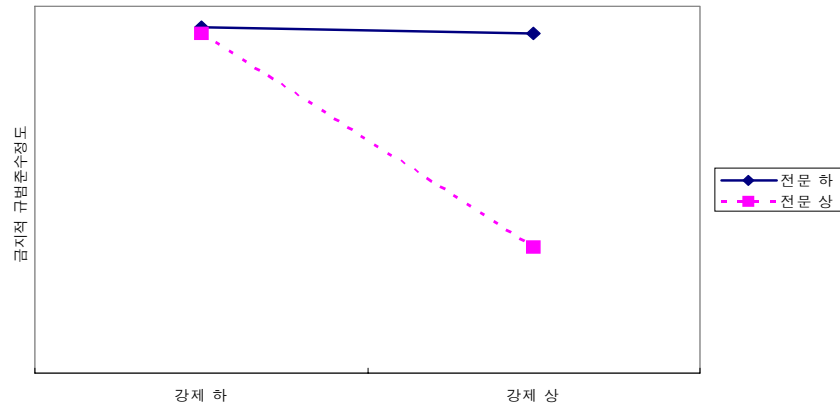
다음으로 지각된 담임교사 권력기반과 학생의 금지적 규범준수 행동과의 관계를 알아보았다. 그 결과, <표 3>에서 제시된 바와 같이 금지적 규범에 대해서 통계적으로 유의한 단일 권력기반은 없었으나, 몇몇 상호작용 효과가 유의하였다. 1단계 모형의 설명량은 9.54%이었으며, 2단계 모형의 설명량은 17.7%인 것으로 나타났다.

<표 3> 지각된 담임교사 권력기반에 따른 금지적 규범준수 행동

	1단계			2단계		
	<i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>b</i>	β	<i>t</i>
강제권력(A)	-.04	-.11	-1.49			
보상권력(B)	.02	.06	0.61			
전문성권력(C)	.04	.11	1.24			
합법권력(D)	.07	.19	1.79			
참조권력(E)	.02	.05	0.49			
A*B				-.01	-.21	-0.39
A*C				-.05	-1.03	-1.97*
A*D				.01	-.23	-0.48
A*E				.02	.40	0.71
B*C				-.04	-.84	-1.34
B*D				.08	1.38	1.70
B*E				.00	.07	0.12
C*D				.02	.45	0.67
C*E				.08	1.53	2.19*
D*E				-.11	-2.15	-2.91**

* $p < .05$ ** $p < .01$

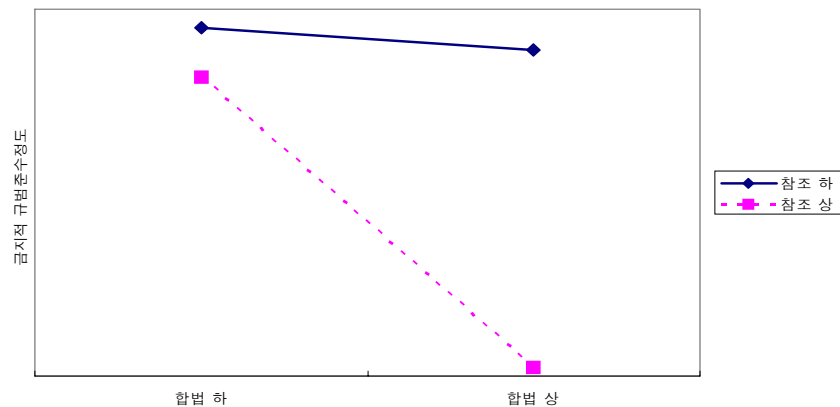
먼저 강제권력과 전문성권력의 상호작용효과가 유의하였다, $t=-1.97$, $p < .05$. 이를 나타낸 것이 [그림 5]이다.



[그림 5] 강제권력과 전문성권력에 따른 금지적 규범준수 정도

[그림 5]에서 보 듯, 담임교사의 전문성권력이 큰 경우는 강제권력을 사용할수록, 오히려 금지적 규범준수가 낮아짐을 볼 수 있다. 이는 담임교사가 바람직한 권력기반(전문성권력)을 지니고 있는 경우, 바람직하지 못한 권력(강제권력)과 병행하는 것은 학생들의 금지적 규범준수에 효과적이지 않음을 의미한다.

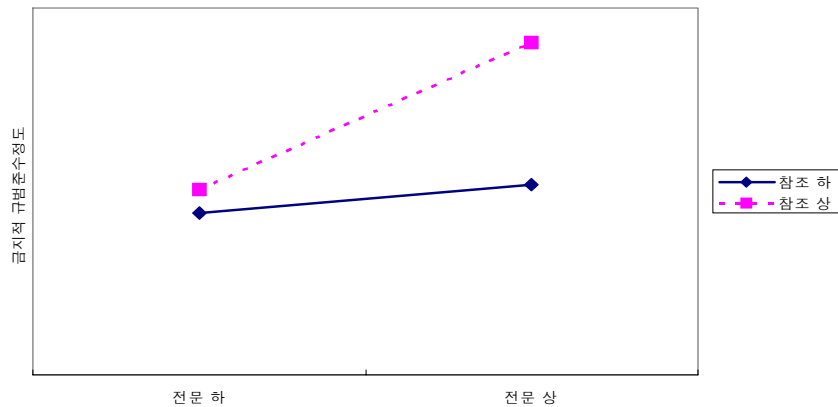
또한, 합법권력과 참조권력의 상호작용효과도 유의한 것으로 나타났다, $t = 2.19$, $p < .01$. 이 상호작용 효과를 나타낸 것이 [그림 6]이다.



[그림 6] 합법권력과 참조권력에 따른 금지적 규범준수 정도

[그림 6]에서 보 듯, 담임교사의 참조권력이 큰 경우는 합법권력을 사용할수록, 오히려 금지적 규범준수가 낮아짐을 볼 수 있다. 이 결과도 담임교사가 바람직한 권력기반을 지니고 있는 경우, 바람직하지 못한 권력과 병행하는 것은 학생들의 금지적 규범준수에 비효과적임을 다시한번 확인해 주는 것이다.

마지막으로 전문성권력과 참조권력간의 상호작용효과가 유의한 것으로 나타났다, $t=2.91$, $p<.01$. 이를 나타낸 것이 [그림 7]이다.



[그림 7] 전문성권력과 참조권력에 따른 금지적 규범준수 정도

[그림 7]에서 보 듯, 담임교사의 전문성권력이 클수록 그리고 참조권력이 클수록 금지적 규범준수가 높아짐을 볼 수 있다. 이는 바람직한 두 권력이 결합되었을 때, 학생들에게 더 좋은 영향을 주고 있음을 보여준다.

3. 담임교사 권력기반에 따른 학생들의 학교 만족도

지각된 담임교사 권력기반에 따른 학교만족도를 알아보았다. 즉 5가지 담임교사의 권력기반 중 어느 것이 학교만족도에 많은 영향을 미치는지를 회귀분석을 통해 알아 보았다(〈표 4〉 참조). 1단계 모형의 전체 설명량은 21.0%이었으며, 상호작용항을 투입한 2단계 모형의 설명량은 24.0%로 증가량은 유의하지 않았다.

<표 4> 지각된 담임교사 권력기반에 따른 학교만족도와 의 관계

	<i>b</i>	β	<i>t</i>
강제권력	-.10	-0.21	-3.51**
보상권력	.02	0.05	0.59
전문성권력	-.02	-.05	-0.61
합법권력	.11	.23	2.66*
참조권력	.18	.38	6.59**

* $p < .05$ ** $p < .01$

담임교사의 권력기반 중 학생들의 학교만족도에 긍정적 영향을 주는 것은 참조권력과 합법권력이었다, 각각 $t=6.59$, $p < .01$, $t=2.66$, $p < .01$. 반면 담임교사의 강제권력이 클수록, 학생들의 학교만족도는 낮은 것으로 나타났다, $t=-3.51$, $p < .01$. 그러나 모든 2원 상호작용 항들은 학교만족도와 유의한 관계가 없었다.

4. 담임교사 권력기반에 따른 학생들의 성적 차이

담임교사 권력기반에 따른 학생들의 학교성적과의 관계를 위한 분석에서는 권력기반의 주 효과와 2원 상호작용 효과가 모두 유의하지 않았다. 즉 담임교사의 어떤 권력기반도 학생들의 성적과는 무관하였다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 학생들이 지각한 담임교사의 권력기반과 학생들의 규범준수행동, 학교 만족도 및 학교성적간의 관계를 살펴보려는 목적으로 수행하였다. 주요 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 지각된 담임교사 권력기반에 따른 학생들의 학교규범준수 정도를 알아본 결과, 학생들의 규범준수와 관련된 담임교사의 단일 권력은 유일하게 참조권력이었다. 즉 학생들이 담임교사를 좋아하거나 존경할수록, 그들은 규정적 학교규

범을 잘 준수하고 있었다. 이는 학생 생활지도를 위해서는 담임교사들이 보상, 강제, 권위를 사용하기 보다는 학생으로부터 사랑과 존경을 받는 일이 더 중요함을 시사하고 있다. 반면 실제장면에서 많이 사용되는 강제권력은 두 가지 규범준수행동에 (통계적으로 유의한 효과를 보여주지는 않았지만) 대체로 부정적 영향을 주고 있었다.

그러나 몇몇 두 권력의 결합이 규범준수 행동에 영향을 주는 것으로 나타났다. 특이한 점은 바람직하지 않은 권력기반(강제, 보상, 합법)과 바람직한 권력기반(참조, 전문성)이 결합된 경우, 대체로 규범준수행동에 부정적 영향을 주는 것으로 나타난 반면, 바람직한 권력끼리의 결합은 긍정적 효과를 주는 것으로 나타났다. 예를 들어 본 연구에서도 긍정적 규범준수에 영향을 주는 것으로 나타난 전문성권력과 강제권력, 참조권력과 합법권력의 상호작용 효과를 분석한 결과, 바람직한 권력(전문성권력과 참조권력)과 바람직하지 못한 권력(강제권력과 합법권력)이 결합된 경우는 오히려 긍정적 규범의 준수를 낮추는 것으로 나타났다. 금지적 규범준수에서도 합법권력과 참조권력, 강제권력과 전문성권력의 결합은 학생들의 금지적 규범준수에 부정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 그러나 바람직한 권력의 결합(전문성권력과 참조권력)은 학생들의 금지적 규범준수를 높여주는 것으로 나타났다.

이런 결과는 여러 연구들(예: Yukl, Guinan, & Sottolano, 1995)에서 밝혀진 영향력 전술들(influence tactics)의 결합효과와 유사한 결과이다. Yukl 등(1995)은 상대방에게 영향력을 행사하는데 사용하는 영향력 전술을 호소, 아부, 자문 등과 같은 유연전술(soft tactics)과 합법성 강조, 압력과 같은 경직 전술(hard tactics)로 구분한 다음, 전술들의 결합효과를 연구하였다. 그 결과 유연전술간의 결합은 단일 전술보다 더 긍정적 결과를 주는 반면, 유연과 경직 전술간의 결합은 오히려 단일 전술보다 부정적 결과를 주는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과도 담임교사가 이미 바람직한 권력기반을 지니고 있는 경우, 바람직하지 않은 권력기반의 사용은 오히려 학생의 생활지도에 부정적 영향을 준다는 사실을 강력히 시사하고 있다.

둘째, 지각된 담임교사 권력기반에 따른 학교만족도를 알아 본 결과, 참조권력이 클수록 학교만족도는 높은 반면, 강제권력이 클수록 학생들의 학교만족도는 낮은 것으로 나타났다. 참조권력은 긍정적 규범의 준수를 촉진시키는 효과이외에도 학교만족도를 향상시키는 가장 바람직한 권력기반임을 다시 한번 입증한 것이다. 이는 직장상사의 참조권력 크기가 부하직원들의 직장만족도에 가장 큰 영향을 주는 것으로 나타

난 Student(1968)의 연구결과와 일치하는 것이며, 상사의 참조권력이 하급자의 직무성과와 높은 정적 상관관계를 보여준 Bachman 등(1968)의 연구결과와도 일치한다. 또한 상담 장면에서도 내담자가 지각한 상담자의 참조권력이 내담자의 상담만족과 상담회기 평가에 가장 큰 영향을 준다는 박성희 등(2008)의 연구결과와도 일치한다. 또한 담임교사와의 대화가 원만한 학생일수록 진로정체감 등에서 긍정적 결과를 준다는 이상길(2006)의 연구결과와도 일맥상통한다.

셋째, 지각된 담임교사 권력기반은 학생들의 성적과 유의한 관계가 없었다. 이는 학생들의 학업성취도에 가장 큰 영향을 주는 권력이 전문성권력이라는 Aguinis 등(1996)의 연구결과와 일치하지 않는 것이다. 이러한 차이는 이 연구에서는 대상학생들이 대학원생인 반면, 본 연구에서는 중고등 학생들이기 때문일 가능성이 있다. 중고등학생들의 경우 담임교사가 모든 과목이 아닌 특정 담당과목만을 가르치기 때문에 학생들의 전체 성적이 담임교사의 특성에 큰 영향을 받지 않았을 가능성도 있다. 그 이외에도 현실적으로 학생들의 학업이 학교 안에서만 이루어지지 않으며, 학원이나 개인지도 등 학교 밖에서도 행하여지기 때문에 담임교사의 교과전문성은 학생들의 성적에는 별 영향을 주지 못한 것으로 해석된다. 이는 학생들의 학년 등에 따라 효과적인 담임교사의 권력기반이 다를 수 있음을 시사한다.

마지막으로 본 연구의 결과와 한계점을 토대로 추후연구에 대한 제안하고자 한다. 첫째, 본 연구에서는 권력기반의 결합효과를 두 권력기반으로 한정하였다. 이는 분석의 복잡함을 피하기 위해서였으나 더 많은 권력기반의 조합효과(예: 세 가지 권력의 결합효과)를 살펴본다면 새로운 결과들을 볼 수 있을 지도 모른다.

둘째, 본 연구에서 사용한 담임교사의 권력기반 측정을 위한 문항, 규범준수 행동에 관한 문항, 학교 만족도 측정을 위한 문항들은 본 연구자가 기존의 연구들에서 사용한 문항들을 학교장면에 맞도록 수정한 것들이었다. 그러나 일부 척도(담임교사의 권력기반 중 강제권력, 규범준수행동 중 금지적 규범)에서 신뢰도가 다소 낮았다. 추후 연구에서는 측정문항의 내용과 문항 수 등에 대한 더 많은 고려가 필요할 것이다.

셋째, 담임교사의 효과성의 살펴보기 위해 본 연구에서는 연구자가 임의로 정한 학생들의 학교규범 준수정도, 학교만족도 및 성적을 살펴보았다. 그러나 이러한 준거에서 높은 성과를 낸 교사를 좋은 교사로 단정할 수는 없다. 이미 언급한 것처럼 교사의 효과성의 준거가 매우 다양하기 때문에(조영남, 2001 참조), 본 연구에서 다루지

않은 또 다른 준거로 담임교사의 권력기반의 효과성을 측정한다면 본 연구와는 다른 결과가 나올 수 있다. 예를 들어 담임교사의 영향력을 여러 다른 측면(예: 학급분위기, 교우관계)에서 측정할 수도 있을 것이다. 후속연구에서는 담임교사의 권력기반 효과를 입증할 수 있는 다양한 종속변인을 발굴하여 살펴볼 필요성이 있다.

넷째, 본 연구에서는 담임교사가 남성인 경우만을 연구하였다. 이는 상대적으로 남성 담임교사가 많았기 때문(특히 고등학교에서)에 담임교사의 성에 따른 효과 차이를 통제하기 위함이었다. 그러나 담임교사의 여러 특징(예: 성, 경력 등)과 권력기반의 상호작용 효과도 있을 수 있다. 예를 들어 여성인 담임교사가 강제권력을 사용할 때, 학생들의 규범준수행동은 더 낮아질 수도 있다. 이러한 효과는 후속연구에서 살펴볼 필요가 있을 것이다.

이상과 같은 제한점에도 불구하고, 본 연구는 학교장면에서 담임교사의 권력기반이 학생의 학교만족도, 규범준수행동에 영향을 준다는 사실을 실증적으로 입증하였다. 구체적으로 담임교사가 어떤 권력기반을 구축해야 학교현장에서 학생들에게 긍정적인 영향을 줄 수 있는지에 대한 많은 시사점을 주었다.

참 고 문 헌

- 권동택(2007). 초등학교조직에서 학교장의 리더십과 교사의 팔로워십간 관계에 미치는 LMX의 매개효과. *초등교육연구*, 제20권 제2호, pp. 53-74.
- 권순명(2000). 학교상담의 과제와 개선 방향. *교육발전논총*, 제21권 제1호, pp. 173-192.
- 김희용(2007). 좋은 교사의 자질. *교육철학*, 제38권, pp. 27-46.
- 박성희, 신희천, 고재홍(2008). 초기상담에서 내담자가 지각한 상담자의 권력기반에 따른 상담효과의 차이. *한국심리학회지: 상담력(투고논문)*.
- 이상길(2006). 담임교사와의 대화공감도를 비롯한 학교 변인과 고교생의 진로정체감. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 제18권 제3호, pp. 613-627.
- 임성택(2002). 청소년의 규범적 문제행동과 관련된 변인의 탐색. *청소년연구*, 제9권 제1호, pp. 221-246.
- 임영숙(2005). 교사가 지각하는 중등학교장의 권력기반 크기에 따른 교사의 직무만족도. *논문집(경남대 교육대학원 편)*, 제 11집, pp. 31-56.
- 조영남(2001). 초등교사의 교사효과성 평가 준거 개발에 관한 연구. *초등교육연구*, 제14권 3호, pp. 243-267.
- 최동선(1997). 고등학생의 직업적 성격과 학업성취도, 학교에의 적응, 직업가치관과의 관계 분석. *서울대학교 대학원 석사학위 논문*.
- Aiken, L. S., & West, S. G.(1991). *Multiple regression; Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Aguinis, H., Nesler, M. S., Quigley B., M., Lee, S. J., & Tedeschi, J. T.(1996). Power bases of faculty supervisors and educational outcomes for graduate students. *Journal of Higher Education*, Vol. 67, pp. 267-297.
- Bachman, J. G., Bowers, D. G., & Marcus, P. M.(1968). Bases of supervisory power: A comparative study in five organizational study in five organizational settings. In A. S. Tannenbaum(Ed.), *Control in organization*(pp. 213-227). NY: McGraw-Hill.
- Burnette, N. P.(1992). *A descriptive study of the power bases used at North Carolina principals*. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Cartwright, D.(1965). Influence leadership and control. In J. G. March(ed.), *Handbook*

- of organization*, Chicago: Rand McNally and Company.
- Cohen, J., & Cohen, P.(1983). *Applied multiple regression/ correlation analysis for the behavioral sciences*(2nd ed.). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B.(2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, Vol. 45, pp. 735-744.
- Forsyth, D. R.(2006). *Group dynamics*. Belmont, CA: Thomson.
- French, J. R. P., & Raven. B. H.(1959). The bases of social power. In D. Cartwright(Ed.), *Studies in social power*(pp. 150-167). MI: Institute for Social Research.
- Gage, N. L.(1972). Theories of teaching. In R. D. Storm(Ed.), *Teaching and learning process*. NJ: Prentice Hall.
- Gerstner, L. V.(1994). Reinventing education. 김용구 등(역)(2001). *학교가 달라져야 한다*. 서울: 미래경영개발연구원.
- Gorton, R. A., & Perta, E. S.(1993). *School leadership and administration*(4th ed.). Madison-Wisconsin: Brown & Benchmark.
- Hornstein, H. A.(1968). Influence and satisfaction in organization: A replication. *Sociology of Education*, Vol. 41, pp. 380-389.
- Ivancevich, J. M.(1970). An analysis of control, bases of control and satisfaction in an organizational setting. *Academy of Management Journal*, Vol. 13, pp. 427-436.
- Kaplowitz, S. A.(1978). Towards a systematic theory of power attribution. *Social Psychology*, Vol. 41, pp. 131-148.
- Lawler, E. J., Ford R. S., & Blegen M. A.(1988). Coercive capability in conflict: A test of bilateral deterrence versus conflict spiral theory. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 51, pp. 93-107.
- Lawler, E., & Yoon, J.(1996). Commitment in exchange relations: Test of a theory of relational cohesion. *American Sociological Review*, Vol. 61, pp. 89-108.
- Littlepage, G. E., & Mueller, A. L.(1997). Recognition and utilization of expertise in problem-solving groups: Expert characteristic and behavior. *Group Dynamic: Theory, Research, and Practice*, Vol. 1, pp. 324-328.

- Lymas, L. W.(1992). *A study of the use of power by middle school and high school principals and its relationship to teacher satisfaction with work and with principal*. College Park, University of Maryland Press.
- Miskel, C. G., Fevurly, R., & Stewart, J.(1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 15, pp. 97-118.
- Podsakoff, P. M., & Schriesheim, C. A.(1985). Field studies of French and Raven's bases of power: Critique, reanalysis, and suggestions for future research. *Psychological Bulletin*, Vol. 97, pp. 387-411.
- Robyak, J. E., Goodyear, R. K., Prange, M. E., & Donham, G.(1986). Effects of gender, supervision, and presenting problems on practicum students' preference for interpersonal power bases. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 33, pp. 159-163.
- Russell, B.(1938). *Power*. London: George Allen & Unwyn.
- Simon, H. A.(1957). *Administrative behavior*. NY: Macmillan.
- Sorrels, J. P., & Kelley, J.(1984). Conformity by omission. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 10, pp. 302-305.
- Students, K. R.(1968). Supervisory influence and workgroup performance. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 52, pp. 188-194.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L.(2000). *Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioral engagement*. Ann. Arbor, MI: Braun-Brumfield.
- Tyler, T. R., Degoe, P., & Smith, H. J.(1996). Understanding why the justice of group procedures matters. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, pp. 913-930.
- Warren, D. I.(1968). Power, visibility, and comforter in formal organization, *American Sociological Review*, Vol. 18, pp. 741- 752.
- Yukl, G. A.(1994). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. A., Guinan, P. J., & Sottolano, D.(1995). Influence tactics used for different objectives with subordinates, peers, and superiors. *Group and Organization Management*, Vol. 20, pp. 272-296.

ABSTRACT

The Impact of a Class Teacher's Power Bases on Students

Park, Yang-Dong* · Ko, Jae-Hong

The present study aims to investigate students' perception of his(her) class teachers' power bases. Specifically, the current study centers around the effects of the class teacher's power bases on students' norm observance, levels of school satisfaction, and academic performance. 260 students from secondary schools participated in the current research. The major findings are as follows. First, the greater the teacher's referent power, the more the students conformed to descriptive norms. However, power bases other than referent power had no bearing on the extent to which these students followed descriptive norms. Second, students' prescriptive norm observance was found to be affected by a combination of power bases between coercive power and expert power, between expert power and referent power, and between legitimate power and referent power rather than the teachers' individual power base. Third, the students' levels of school satisfaction were revealed to be low when they perceived their teachers' coercive power as great. On the contrary, their level of school satisfaction was found to be higher when they viewed legitimate power and referent power as being greater. Finally, no significant relation was noticed in academic performance with regard to the students' perceptions of their class teachers' power bases.

Key Words : class teacher, power bases, norm observance, school satisfaction, academic performance

투고일 : 9월 15일, 심사일 : 10월 22일, 심사완료일 : 11월 14일

* Kyungnam University

