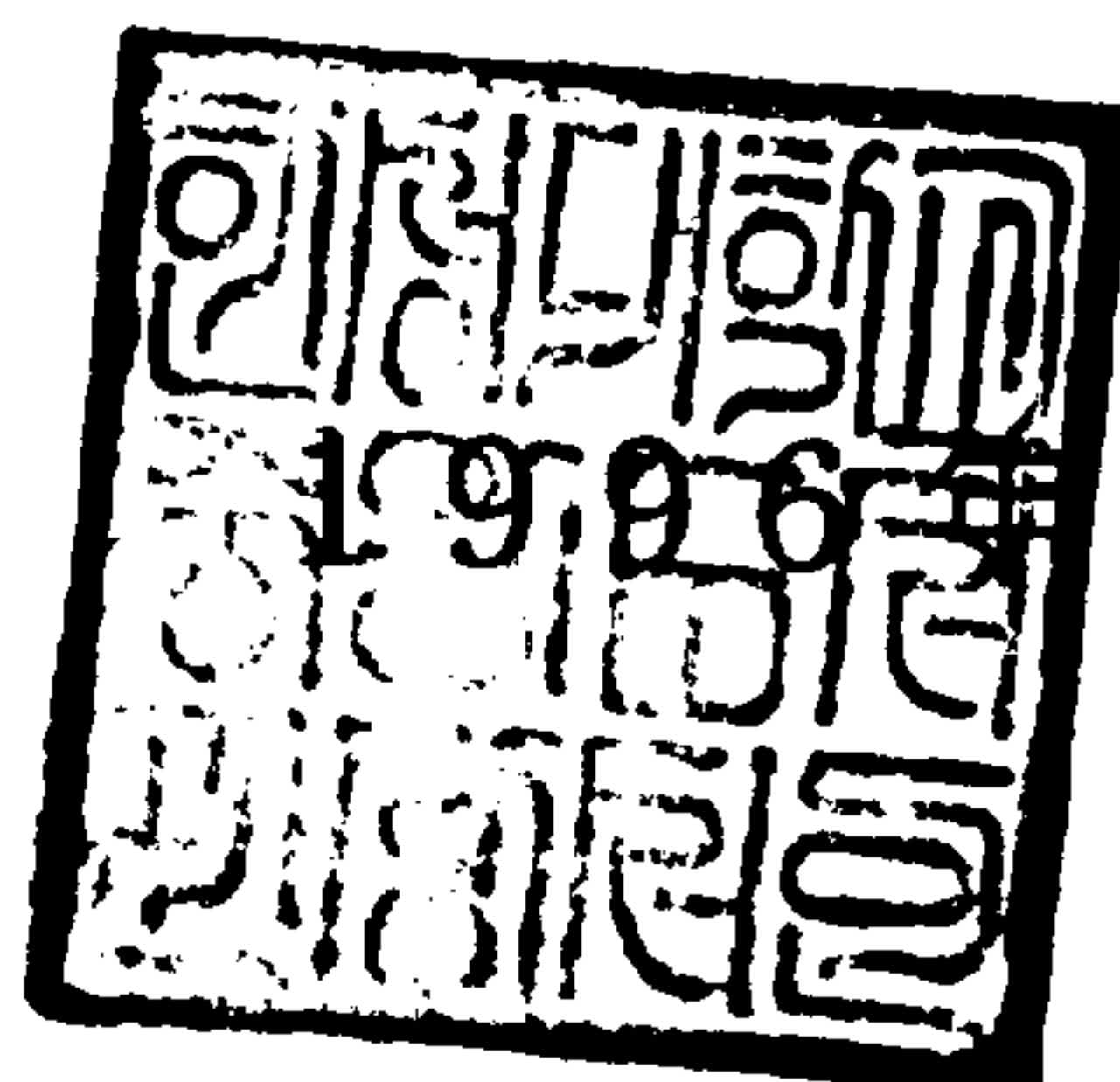


碩士學位論文
指導教授 金璟培

學校長의 指導性 類型과 教師의 職務滿足度에
關한 研究

A Study on Schoolmaster's Leadership Type and
Teacher's Job Satisfaction



8月日

漢城大學校 行政大學院

教育行政學科

教育行政專攻

吳 世 昌

碩士學位論文
指導教授 金璟培

學校長의 指導性 類型과 教師의 職務滿足度에
關한 研究

A Study on Schoolmaster's Leadership Type and
Teacher's Job Satisfaction

위 論文을 教育學 碩士學位論文으로 提出함

1996年8月日

漢城大學校 行政大學院
教育行政學科
教育行政專攻

吳世昌

吳世昌의 教育學 碩士學位 論文을 認定함

1996年 月 日

審查委員長 印

審查委員 印

審查委員 印

目 次

I. 緒 論	1
1. 研究의 必要性	1
2. 研究의 目的	3
3. 研究의 內容	3
4. 研究의 制限點	4
II. 理論的 背景	5
1. 學校長의 指導性 理論	5
1) 指導性의 概念	5
2) 指導性에 關한 理論	8
3) 學校長의 指導性 摸索	38
2. 教師의 職務滿足 理論	40
1) 職務滿足의 概念	40
2) 職務滿足에 關한 理論	43
3) 教師의 職務滿足 要因	47
III. 研究의 問題와 假說	50
1. 研究의 問題	50
2. 假 說	50

IV. 研究의 方法	52
1. 研究의 對象	52
2. 測定 道具	52
3. 資料의 處理	54
V. 結果 分析 및 解釋	55
1. 教師의 背景 特性에 따른 學校長의 指導性 類型의 差異 檢證	55
2. 教師의 背景 特性에 따른 職務滿足度 差異 檢證	60
3. 學校長의 指導性 類型에 따른 職務滿足度에 대한 差異 檢證	69
VI. 要約 및 結論	72
1. 要 約	72
2. 結 論	73
3. 提 言	75
參 考 文 獻	76
Abstract	80
< 附 錄 >	83

表 目 次

< 표 1 >	표집 대상 교사의 분포 상황	52
< 표 2 >	교사의 직무만족도 하위 변인	53
< 표 3 >	성별에 따른 지도성 유형의 차이 검증	55
< 표 4 >	연령에 따른 지도성 유형의 차이 검증	56
< 표 4-1 >	연령에 따른 지도성 유형의 차이 검증	56
< 표 5 >	직위별에 따른 지도성 유형의 차이 검증	57
< 표 6 >	경력별에 따른 지도성 유형의 차이 검증	58
< 표 6-1 >	경력별에 따른 지도성 유형의 차이 검증	58
< 표 7 >	학력에 따른 지도성 유형의 차이 검증	59
< 표 7-1 >	학력에 따른 지도성 유형의 차이 검증	60
< 표 8 >	성별에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증	61
< 표 9 >	연령에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증	62
< 표 9-1 >	연령에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증	63
< 표 10 >	직위별에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증	64
< 표 11 >	경력에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증	65
< 표 11-1 >	경력에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증	66
< 표 12 >	학력에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증	67
< 표 12-1 >	학력에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증	68
< 표 13 >	학교장의 지도성에 따른 교사의 직무만족도 차이 검증	69
< 표 13-1 >	학교장의 지도성에 따른 교사의 직무만족도 차이 검증	70

그림 목 次

< 그림 1 >	특성이론의 기본 구조	9
< 그림 2 >	상황이론의 기본 구조	12
< 그림 3 >	행동이론의 지도성 기본 구조	16
< 그림 4 >	직무중심 감독자수와 종업원중심 감독자수	18
< 그림 5 >	오하이오 대학의 지도성 4분도	20
< 그림 6 >	Blake와 Mouton의 관리망	22
< 그림 7 >	Getzels-Guba의 지도성과 사회적 행동과의 관계	24
< 그림 8 >	상황 이론의 기본 구조	26
< 그림 9 >	Fiedler의 상황적 호의성 분류 및 호의성과 지도성 유형과의 관계	29
< 그림 10 >	House의 행로-목적 모형	31
< 그림 11 >	W.J. Reddin의 3차원적 지도성 모형	33
< 그림 12 >	Hersey와 Blanchard의 지도성 이론 모형	36
< 그림 13 >	매슬로우와 앤더퍼 이론의 비교	43

I. 緒 論

1. 研究의 必要性

인간의 본성은 타인들과 더불어 살기를 원하는 사회성을 가지고 있다. 인간은 무한한 가능성을 지닌 사회적 존재로서 문화를 창조하며, 조직 생활을 하기 때문에 인간의 삶을 동물의 군집생활과는 달리 사회생활이라고 부르고 있다.

인간의 사회생활 속에는 반드시 조직이 형성되며, 인간은 조직의 한 구성원으로서 개체의 자아를 실현시킬 뿐만 아니라 조직이 추구하는 공동 목표 달성을 위해 최선의 노력을 경주한다.

학교 사회 역시 하나의 조직이다. 학교는 학교 행정가, 교사 그리고 학생으로 구성된다. 즉, 학교는 의도된 교육 목표를 효과적으로 달성하기 위한 학교장을 정점으로 하는 조직체이다. 학교장은 학교 조직의 최고 책임자이며, 그의 지도성은 학교 행정의 중추적인 역할을 한다.

지난 '95. 5. 31 교육 개혁'으로 인해 학교 행정 역시 새롭게 태어나야 한다는 열망과 더불어 획기적인 변화가 모색되고 있다. 즉, 학교운영위원회 구성 등을 통한 기구의 개편과 함께 이제까지의 관행과 의식을 바꾸기 위한 소위 재구조화 노력을 통해 학교 단위 책임 경영제가 도입되었다. 학교장 중심 경영제, 학교 자치 관리제, 학교 자율 경영제 등 여러 가지 용어로 불리워지고 있는 학교 단위 책임 경영제는 교육 과정, 인사, 재정 등에 관한 권한이 상급 행정 기관으로부터 단위 학교로 대폭 이양되었음

을 의미한다. 이러한 제도의 변화로 학교장 뿐만이 아니라 교사, 학부모, 지역 인사, 동창회 대표 등이 학교 경영에 함께 참여하는 계기가 이루어졌다.

종래의 학교 경영이 ‘교육 행정 기관 중심’, ‘학교장 중심 경영 체제’였다고 한다면 ‘95. 5. 31 교육 개혁’ 이후의 학교 경영은 ‘학교 공동체 중심의 경영 체제’라고 할 수 있다. 이와 같은 변화된 교육 여건 하에서의 학교장의 권한과 책임은 중대되었다고 볼 수 있는 일면도 있으나 위임받은 권한과 책임을 교사, 학부모 등과 공유해야 하므로 학교장은 자신의 고유한 권한이 축소되었다고 생각하는 나머지 상대적 박탈감을 느낄 수도 있을 것이다.

그러나 ‘학교장 초빙제’에서 확인할 수 있듯이 학교장의 역할과 책임은 교육 개혁 이후 더욱 중대되었다고 볼 수 있다. 즉, 교육수요자인 학부모, 학생은 물론 지역사회 인사, 동창회 대표 등이 원하는, 능력있고 소신 있는 학교장을 초빙하는, 학교장 인사 제도의 획기적인 전환이 이루어지고 있기 때문이다. 학교장의 지도성과 교사가 지각한 직무만족과의 관계에 대한 많은 선행 연구들이 있었지만 본 연구자가 이러한 연구 주제를 다시 선정한 것도 ‘95. 5. 31 교육 개혁’과 관련하여 학교장의 효율적인 지도성이 중대한 현안 문제의 하나로 새롭게 제시되고 있기 때문이다.

이러한 상황에서 학교장의 지도성 유형은 교사의 직무 만족에 어떠한 영향을 미칠 것인가를 밝혀 학교 교육 행정 효율화를 위한 자료를 제공하는 것이 본 연구의 필요성이다.

2. 研究의 目的

본 연구에서는 교사가 지각한 학교장의 지도성 유형과 그들의 직무 만족도 간에는 통계적으로 어떠한 유의미한 차이가 있는가를 밝히는 데 그 목적이 있다.

이를 좀 더 구체적으로 기술하면 다음과 같다.

첫째, 학교장의 지도성 유형은 교사들의 배경 특성에 따라 어떠한 차이가 있는가를 밝히는 데 있다.

둘째, 교사의 직무만족도는 교사들의 배경 특성에 따라 어떠한 차이가 있는가를 구명하는 데 있다.

셋째, 학교장의 지도성 유형에 따라서 교사들의 직무만족도는 어떻게 다른가를 밝히는 데 있다.

3. 研究의 內容

첫째, 교사가 지각한 학교장의 지도성 유형은 그들의 배경 변인(성별, 연령별, 직위별, 경력별, 학력별)에 따라서 통계적으로 어떠한 유의미한 차이가 있는가를 밝힌다.

둘째, 교사의 직무만족도는 그들의 배경 변인(성별, 연령별, 직위별, 경력별, 학력별)에 따라서 통계적으로 어떠한 유의미한 차이가 있는가를 밝힌다.

셋째, 교사가 지각한 학교장의 지도성 유형에 따라서 그들의 직무만족도는 통계적으로 어떠한 유의미한 차이가 있는가를 밝힌다.

4. 研究의 制限點

첫째, 서울특별시 양천구와 강서구에 소재해 있는 공립중학교 12개교를 무작위로 선정하여 그 학교에 재직하고 있는 교사(총 330명)만을 연구 대상으로 삼았다.

둘째, 조사 방법은 질문지법만을 주로 사용하였다.

II. 理論的 背景

1. 學校長의 指導性 理論

1) 指導性의 概念

학교 조직이 새로운 시대적 변화에 능동적, 적극적으로 대처하고 활성화되기 위해서는 조직을 이끌어가는 학교장의 탁월한 지도력, 교사와 학부모 등의 자발적 참여, 미래지향적이고 창의성 있는 교육 정책의 추진 등이 요청되는 데 그 중에서도 학교장의 지도성은 매우 큰 비중을 차지한다.

지도자가 조직을 이끌어가는 데 필요한 지도성은 보는 이의 관점 또는 강조하는 측면에 따라 다양하게 정의될 수 있다. 지도성 이론의 연구 동향을 먼저 살펴 보고 몇몇 학자들이 제시한 지도성 개념에 대해 알아보고자 한다.

지도성에 관한 연구는, 심리학적인 입장에서 지도자의 특성은 다른 보통 사람들과는 차이가 많다는 지도자의 자질이나 특성을 강조한 특성이론(traits theory), 주로 사회학자들에 의해 주도된 지도자의 개인적 자질이나 특성보다는 사회적 상황의 중요성을 강조한 상황이론(situation theory), 지도자의 행위를 관찰, 분석하여 지도자의 어떤 행동이 생산성에 어떻게 영향을 줄 수 있는가를 밝힌 행동이론(behavioral theory), 여러 조직체의 상황적 조건을 구체화하고 상황 조건에 따라 지도성 행동과 그

효과를 집단 성과 및 집단 구성원의 만족감을 중심으로 연구 영역을 확대한 상황적용이론(contingency theory) 등으로 크게 나눌 수 있다.

P. Pigors는 지도성이란 “특정한 인성의 소유자가 공통의 문제를 추구하는데 있어 그의 의지, 감정, 통찰력 등으로 이끌고 다스리는 특성”이라고 정의하였으며,¹⁾ E.S. Bogardus는 「지도자와 지도성(Leaders and Leadership, 1934)」에서 지도성은 “집단 상황하에서 행동화되는 인성(personality in action)”이라고 말하면서 그것은 “인성인 동시에 집단 현상”이라고 하였다.²⁾

또 R.M. Stogdill의 “지도성은 항상 유동적이고 변화하는 요인들의 상호 작용적 입장에서 인식되어야 하며, 지도성에 관한 적절한 분석은 지도자에 관한 연구뿐만 아니라 상황에 대한 연구도 포함되어야 한다”³⁾라는 지적은 지도성의 상황론적 접근을 정당화하는 데 자주 인용되고 있다.

한편 J.K. Hemphill은 「지도성에 있어서의 상황적 요인(Situational Factors in Leadership, 1949)」에서 지도성이란 “한 개인이 집단 활동을 지시하는데 참여하고 있을 때 취하는 행동”⁴⁾이라고 정의하였다.

그리고 P. Hersey와 K.H. Blanchard는 지도성이란 “주어진 상황 속에서 목표를 달성하기 위하여 개인 또는 집단 활동에 미치는 과정”이라고 정의하면서 이와 같은 정의에서 필연적으로 도출되는 지도성 과정이란 지도자(leader), 하위자(follower) 및 다른 상황변인(situational variables)들

1) P. Pigors, *Leadership or Domination* (Boston : Houghton Mifflin Co. 1953), p.12.

2) 김종철, 「교육 행정학 신강」 (서울 : 주영문화사, 1994), p.15.

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

4) 김종철, 「전계서」, p. 158.

의 함수 관계, 즉 $L=f(l, f, s)$ 라고 설명하였다.⁵⁾

김창걸은 지도성이란 “조직의 목표를 효율적으로 달성하기 위하여 조직 구성원의 협동적 노력을 유도하고 촉진하는 기술 또는 영향력”이라 하였고,⁶⁾ 이완정은 지도성은 “조직 자체가 가진 특수한 목표를 달성 할 수 있으며, 조직을 유지, 관리하고 발전시켜 나갈 수 있도록 조직내 제 요소에 영향력을 행사하는 것”이라고 정의하였다.⁷⁾

또 최희선은 지도성은 “일정한 상황에서 목표 달성을 위해 개인이나 집단의 행위에 영향력을 행사하는 과정”이라고 정의하면서, 오늘날과 같은 교육 상황하에서는, 발생하는 현안 문제에 대해 그때 그때 대응적 조치를 강구하던 종래의 보상 교환적 지도성(transactional leadership)보다는 새로운 변화를 선도하고 미래를 창조하기 위해 변혁 지향적 지도성(transformational leadership)이 필요함을 강조하고 있다.⁸⁾

이상을 종합해 볼 때, 지도성이란 ‘조직이 회구하는 목표를 달성하기 위하여 구성원들의 자발적인 참여와 봉사를 유도하는 기술 및 영향력’이라고 정의할 수 있다.

이와 같은 관점에서 보면, 학교장의 지도성은 ‘교직 사회의 변화에 대해 올바르게 인식하면서 구성원을 비롯한 제 조직 요소에 영향력을 행사하여

5) P. Hersey and K.H. Blanchard, *Management of Organizational Behavior : Utilizing Human Resources*, 4th ed. (Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1982), p. 83.

6) 김창걸, 「교육행정학」 (서울: 박문각, 1985), p. 253.

7) 이완정, “중학교 교장의 지도성과 교사의 직무만족도가 교사의 직무 성과에 미치는 영향에 관한 연구”, 고려대학교 대학원 박사학위논문, 1982, pp. 23-24.

8) 최희선, “학교 경영 개선, 어떻게 할 것인가”, (서울교육 '95봄호, 서울특별시교육연구원, 1995), p. 27.

학교 교육 목표를 효과적으로 달성해 가는 과정'이라고 할 수 있다.

2) 指導性에 關한 理論

(1) 特성이론

Taylor의 과학적 관리론이 지배적이었던 고전적 조직이론에서는 지도성(leadership)에 대한 관심은 저조했다. 점차 인간 관계를 중시하게 되면서 조직 운영에 있어서의 지도자의 자질이나 유능한 능력과 관련한 개인적 특성에 대해 연구하게 되었다. 특성이론(traits theory)은 주로 개인 심리를 연구하는 심리학자들에 의해 이루어졌으며, 지도성에 관한 연구가 시작되면서 가장 먼저 형성된 이론이다.

특성이론에 의하면 지도자는 추종자나 여타 사람들과는 다른 특별한 신체적, 지적, 인성적 특성을 가지고 있어 집단의 성격이나 상황에 관계없이 유능한 지도자가 될 수 있다는 것이다. 특성론자들은 지도자가 추종자에 비해 어떤 특성 또는 자질을 가지고 있는가라는 명제를 가지고 지도성을 설명하려고 한다.

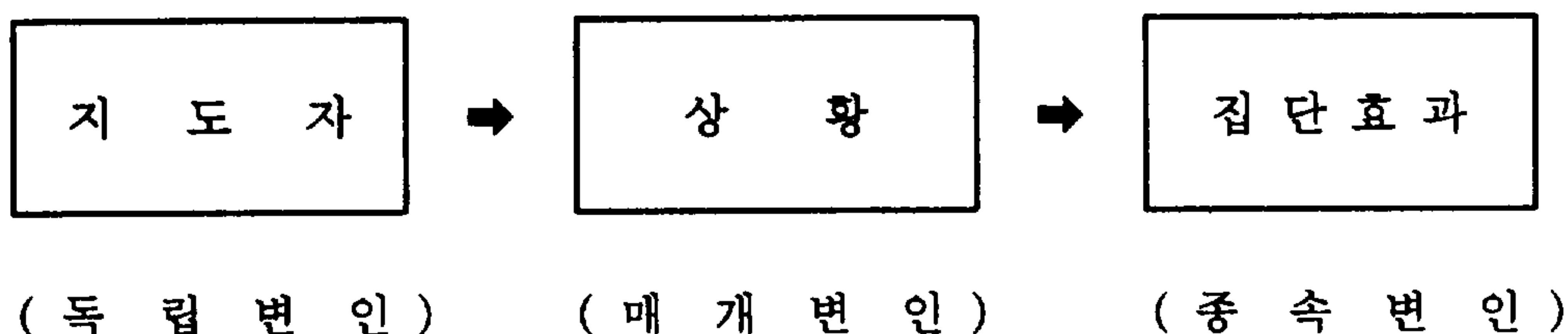
지도성 기능 수행의 중점을 개인에게 두고 지도자로서 업무 수행과 지휘, 유지는 지도자 개인의 인성(personality) 또는 자질(qualities)에 의존한다고 주장하여 지도자에게 필요한 심리적·신체적 제 특성을 과학적으로 조사, 기술하는 귀납적 방법(inductive methodology)을 사용하며, 지도자로서의 적격 여부를 판정하는 데 있어서 그 근거를 성공한 지도자의 자질에 두고 있다.⁹⁾

집단의 목표달성을 위한 상황과 지도자의 인성특성이라는 두 변인 가운

9) 김명훈, 「리더십론」(서울 : 대왕사, 1980), p. 95.

데 지도자의 인성특성을 크게 강조한 특성이론에 의하면 학교의 조직 목표 달성을 위한 학교장의 지도성 역시 학교의 제반 상황보다는 학교장 개인의 인성특성에 좌우된다고 할 수 있다.

이것을 도식화 하면 <그림 1>과 같다.¹⁰⁾



<그림 1> 특성이론의 기본 구조

많은 학자들이 지도자의 자질 및 특성을 발견하기 위한 연구를 수행했는데, 이 중 한 사람인 R.M. Stogdill은 지도자에게 의미있는 특성군 (cluster of traits)으로 다음과 같은 것들을 제시하고 있다.¹¹⁾

- ① 능력 - 지능, 기민성, 유창한 언어, 독창력, 판단력
- ② 성취 - 학문, 지식, 운동 기량
- ③ 책임 - 신뢰성, 주도력, 지구력, 진취성, 자신감, 추진력
- ④ 참여 - 활동성, 사교성, 협동성, 적응성, 유모어
- ⑤ 지위 - 사회·경제적 지위, 인기

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

11) Barnard M. Bass(ed.), Stogdill's Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research, revised and expanded ed. (N. Y. : The Free Press, 1981), p. 66.

⑥ 상황 - 이지적 수준, 지위, 기술, 추종자의 필요와 관심, 달성해야 할 목표

C.I. Barnard는 지도자의 자질로서 ①활동성(vitality), ②인내력(endurance), ③설득력(persuasiveness), ④책임감(responsibility), ⑤지적능력(intellectual capability) 등을 들고 있다.¹²⁾

S.W. Reyburn은 지도자가 지녀야 할 특성 또는 자질로서 ①건강, ②성실, ③지능, ④근면, ⑤경력, ⑥분석력, ⑦판단력, ⑧교육능력, ⑨열의, ⑩끌까지 해내는 능력, ⑪자제심 등을 들고 있다.¹³⁾

또 B.M Bass는 지도성을 하나의 통일적 자질로 보고 모든 상황, 모든 문화에 있어 인간의 선천적 특성(inherent personal qualities)을 지닌 사람이 지도자가 되며, 또한 지도자만이 그런 특성, 자질을 지닌다고 보았다.¹⁴⁾

김종철은 지도성과 관련된 주요 특성으로 ①신체적 특성으로서의 정력, ②사회적 배경으로서의 신분, ③능력으로서의 지능, ④언어의 유창성, ⑤지배력, ⑥재치, ⑦정서적 안정, ⑧성취동기와 수월성 추구, ⑨책임완수의 욕망, ⑩사회성과 인간관계 등을 제시하고 있다.¹⁵⁾

최근 그 중요성이 새롭게 인식되고 있으며, 아직도 많은 사람들이 지도

12) Chester I. Barnard, *The Nature of Leadership : Human Factors in Management* (N.Y. : Harper & Row, 1946), pp. 23-26.

13) Samuel W. Reyburn, *The Developement of business Executive*(1938), pp. 10-24를 인용한 안화균, “학교행정가의 지도성유형과 직무만족도와의 관계에 대한 연구”, 한양대학교 대학원 석사학위 논문, 1986, p. 12에서 재인용.

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

15) 김종철, 「전개서」, p. 88.

자의 자질에 대해 큰 관심을 갖고 있는 특성이론은 목표 달성을 위한 상황이나 과업의 중요성이 무시된 점과 개인의 특성이 어떤 상황에서든지 항상 보편화될 수 없다는 점 등의 비판을 받기도 한다. 위 특성이론에 관한 각 연구들을 비교해 보면, 특성을 표현하는 개념이 다양하여 통일되어 있지 않기 때문에 일치된 지도자의 특성을 발견할 수 없고, 일관된 지도자의 특성 유형을 가려내기 어렵다는 점을 알게 된다. 뿐만 아니라 제 특성을 정확하게 측정할 수 있는 측정 기술이 미흡하다는 점이 지적되고 있다.

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

(2) 상황이론

특성이론이 지도자가 가지는 특성을 강조하는 것과는 달리 상황이론 (situation theory)은 지도자가 가지고 있는 어떤 자질이나 특성을 전적으로 부인하지 않으면서 연구의 중점을 조직 상황 즉, 조직의 목적, 구조와 기능, 조직내의 규범, 집단의 성격, 상황의 변화, 구성원의 가치관, 욕구, 태도 등을 파악하고 이해하려는 연구 방법으로 주로 사회학자들에 의하여 지지를 받고 있다.¹⁷⁾

사회학자들은 지도성을 결정하는 것은 개인의 특성이 아니라 사회적 상

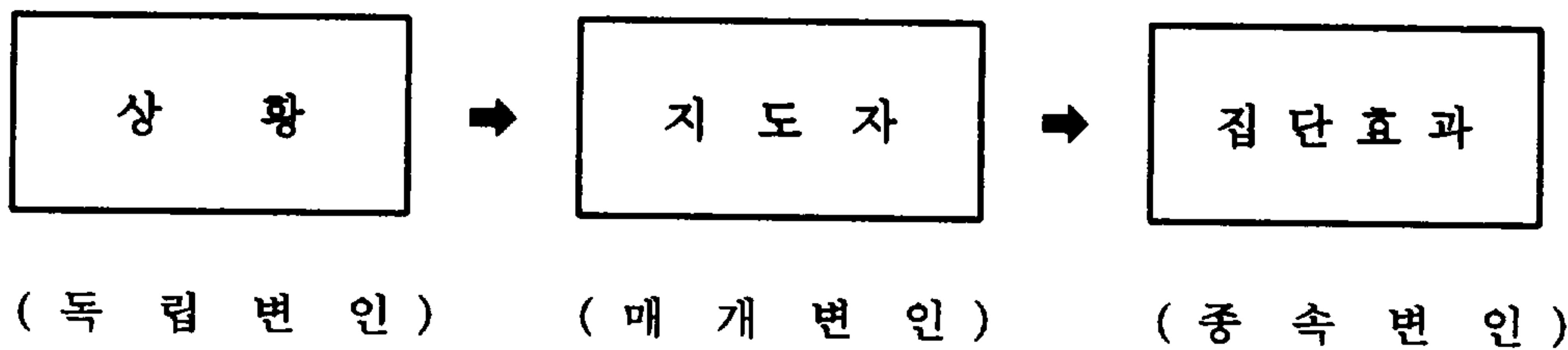
16) S. P. Robbins, *The Administrative Process : Integrating Theory and Practice* (Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1976), p. 355.

17) 조성일, 「교육행정과 교육경영」(서울 : 재동문화사, 1993), p. 215.

황의 필요라고 인식하였으며, 지도성이란 사회적 상황의 산물이며 상황이 달라지면 지도자의 특성 또한 다르게 된다는 주장을 했다. 예를 들어 군인으로서는 유능한 지휘관이었지만 제대후 사기업에서는 그 유능성을 인정받지 못하거나, 교육 여건이 우수한 대도시 학교에서는 유능하다고 인정받는 학교장이 교육 여건이 열악한 도서 벽지 학교에서는 무능하다는 평가를 받을 수 있다는 것이다.

이 이론은 지도자가 가지고 있는 개인적 특성보다는 오히려 조직의 상황이나 사회적 환경에 따라 지도자의 가치가 결정되며 행동 유형이 변화 된다는 특징이 있기 때문에 학교장의 지도성 역시 학교장 개인의 인성특성보다는 학교 조직이나 교육 여건에 의해 좌우된다고 하겠다.

이 것을 도식화하면 <그림 2> 와 같다.¹⁸⁾



<그림 2> 상황이론의 기본 구조

<그림 2> 는 집단의 목표달성(집단효과)은 상황과 지도자의 인성특성이라는 두 가지 변인 가운데 전자인 상황에 의해서 좌우됨을 나타내는 것으로 지도자를 그가 속한 집단과 분리해서 생각할 수 없음을 의미한다.

이러한 입장에서 J.K. Hemphill은 지도성과 관련이 있는 15개 집단 특

18) 이형행, 「전개서」, p. 374.

성 즉, ①집단의 규모, ②점착성(집단내의 웅집성), ③동질성, ④신축성, ⑤투과성, ⑥대립성, ⑦안정성, ⑧친밀성, ⑨자율성, ⑩통제, ⑪직위, ⑫잠재력, ⑬구성원의 만족도, ⑭참여도, ⑮의존도를 조사한 결과 그 중에서도 가장 관련이 있는 특성으로 ①집단의 규모, ②동질성, ③신축성, ④안정성, ⑤점착성, ⑥구성원의 만족도 등을 지적하였고, 특히 점착성(집단내의 웅집성)과 구성원의 만족도는 다른 어떤 특성보다도 높은 상관관계가 있다고 하였다.¹⁹⁾

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

D. Cartwright와 A. Zander는 ①집단 목표의 성질, ②집단 구조, ③구성원의 태도나 욕구, ④외부 환경으로 집단에 보내진 기대 등을 들고 있다.²¹⁾

C.A. Gibb은 ①집단내 대인 관계의 구조, ②집단의 특성, ③집단이 존재하고 성장해 온 전문화의 특징, ④집단이 직면하는 물리적 조건 또는 과제, ⑤집단안에서 생긴 구성원들의 태도 및 가치관 등을 제시하고 있다.²²⁾

또 A.C. Filley와 R.J. House는 상황에 영향을 주는 요소로서 ①조직의

19) John K. Hemphill, *Situational Factors in Leadership* (Columbus, Ohio : Bureau of Educational Research, Ohio State Univ., 1949), p. 57.

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

21) Drowin Cartwright, and Alvin Zander, *Group Dynamics* (N.Y. : Harper & Row, 1968), p. 304.

22) Cecil A. Gibb, *Leadership* (England : Harmondsworth : Penguin Books, 1969), p. 12.

역사, ②조직이 운영되고 있는 사회, ③조직이 요구하는 구성원의 자격, ④조직의 심리적 환경, ⑤지도자의 직무, ⑥조직의 규모, ⑦구성원의 협력을 필요로 하는 정도, ⑧지도자에 대한 하위자들의 기대, ⑨구성원의 성격, ⑩의사결정에 필요한 허용 시간 등을 들고 있다.²³⁾

상황적 연구에서 주로 활용되는 연구 방법으로는 조직적 및 비조직적 집단의 관찰, 지도자와 부하와의 면접, 시뮬레이션 실시, 문제 해결 및 의사결정 활동의 분석, 사회성 측정에 의한 선택, 전문가의 판단에 따른 사정 등이 있다.

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

상황론자들은 상황마다 거기에 적합한 지도성을 요구한다는 가정하에 다양한 상황에서 의의있는 지도성 특성을 발견하려는 시도를 하였으나 그 렇게 생산적인 결과를 가져오지 못했다. 그것은 상황에 영향을 주는 요인들이 수없이 많기 때문이었다.²⁴⁾ 이들은 지도성의 상황적 요인으로 조직 구성원의 가치관, 욕구 및 흥미, 만족감, 조직내의 규범, 조직의 목표, 조직의 구조와 기능 등을 광범위하게 제시하였다.

상황이론에 충실하여 상황의 모든 요소들을 고려, 분석하더라도 이것만으로 지도성 연구의 완벽을 기했다고 하기에는 미흡하다. 왜냐하면 조직의 목표 달성을 위해서는 지도자가 주어진 상황에 맞는 적절한 기능의 수행은 물론이거니와 집단 상황의 수정, 변경에 따라 능동적인 역할을 담당

23) Allan C. Filly, and Robert J. House, Managerial Process and Organizational Behavior (Glenview Ill.: Scott, Forseman, 1969), p. 409를 인용한 조성일, 「전계서」, p. 216에서 재인용.

24) 남정걸, 「전계서」, p. 404.

해야 하기 때문이다.

이러한 사실을 고려할 때, 학교장 역시 어떤 상황에 따라 지도성의 기능이 한정되어지는 수동적 입장에서 벗어나 상황의 수정, 변경 등에 적합한 능동적인 지도성을 발휘해야 할 것이다. 그것은 곧 조직의 목표 달성을 위한 효과적인 방법이 되기 때문이다.

(3) 행동이론

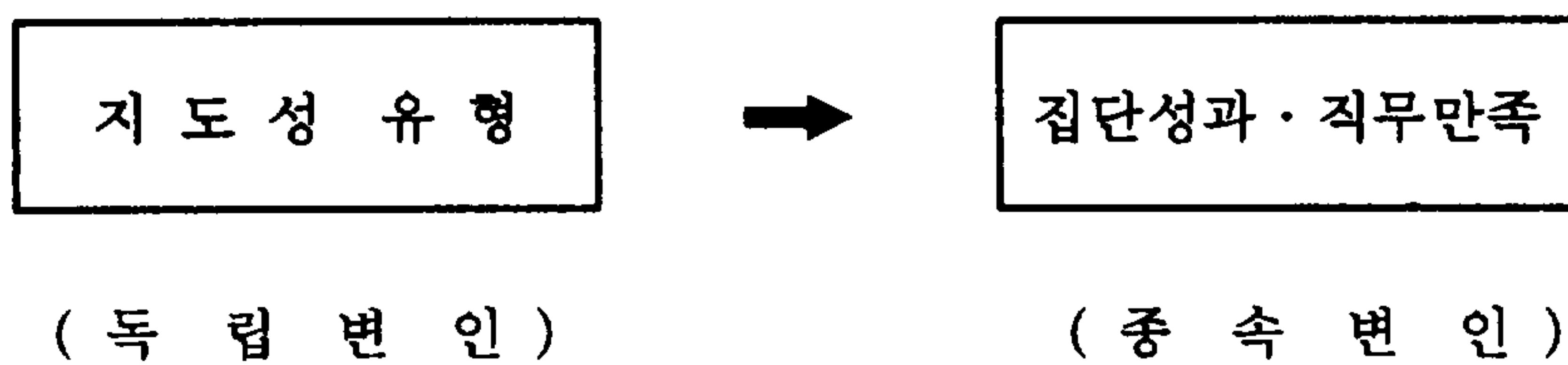
이제까지의 인성적 측면인 특성과 상황에 대한 연구에서 탈피하여 지도자가 어떻게 해야 하는가에 대한 행동 유형에 초점을 맞춘 연구 방식을 행동과학적 접근(behavioral approach)이라고 한다. 즉, 지도자는 어떤 특성을 가진 사람인가, 지도성에 미치는 상황적 요인이 무엇인가 라는 관심에서 벗어나 지도자가 어떻게 행동해야 하는가 라는 지도성 유형을 분석하는 연구 방법이다.

그리고 방법론적으로 지도성을 연구하는 데 인용되는 절차는 공식적 입장에 있는 최고지도자(position leader), 즉 행정가를 대상으로 표집하여 평정척이나 면접 또는 관찰을 이용한 지도성의 평가, 일반적 또는 특정지도자 행위와 관련된다고 생각되는 개인이나 집단 또는 조직요인의 검토, 개인적·상황적·행동적 요인의 상관관계 검증 등이 있다.²⁵⁾

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

25) 남정걸, 「전계서」, P. 405.

이것을 도식화하면 <그림 3> 과 같다.



< 그림 3 > 행동이론의 지도성 기본 구조

a) Lewin 등의 실험 연구

미국 아이오와 대학에서 1938년 K. Lewin의 지도하에 R. Lippitt와 R. K. White가 실시한 「리더십과 집단 생활의 연구」는 최초로 행동과학적 접근을 시도한 실험 연구이다.

이 실험 연구는 11세 아동들을 5명씩으로 구성된 4개조 집단을 만들어 방과후 공작 지도를 하였는데, 한 집단은 통제집단으로 하고 세 개 집단은 교사들로 하여금 전제형(autocratic), 민주형(democratic), 자유방임형(laissez-faire) 지도자의 역할을 연출케 하였다. 실험 결과에서 나타난 세 가지의 지도성 특징은 다음과 같다.²⁶⁾

① 권위형 또는 전제형 (authoritarian or autocratic style)

조직의 정책, 목표, 과제 등의 중요한 정책 결정 과정에 구성원들을 참여시키지 않고 지도자가 독단적으로 의사 결정을 하는 지도자 중심적인 지도성 유형.

26) K. Lewin, R. Lippitt, and R.K. White, Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climate', in D.S. Pugh(ed.), Organization Theory : Selected Readings (New York: Penguin Books, 1971), p. 232.

② 민주형 (democratic style)

지도자는 정책 결정 과정에 있어서 구성원들의 자발적인 참여에 의한 집단 토의를 통해서 의사 결정이 이루어 지도록 적극 유도하는 지도성 유형.

③ 자유방임형 (laissez-faire style)

정책 등 중요한 의사 결정 과정에 있어서 지도자의 참여를 최소화하고 집단이나 구성원들이 좋을 대로 자유롭게 결정하도록 완전한 자율을 허락해 주는 지도성 유형.

이 실험 결과 특히 민주적 지도성 하에서 생산성도 높고, 직무 만족도도 높다는 것이 확인 되었으며, 학교 현장에 있어 지도성에 관한 연구자들은 이러한 이론적 배경에 힘입은 바 크다고 하겠다.

b) Michigan 대학교에서의 연구

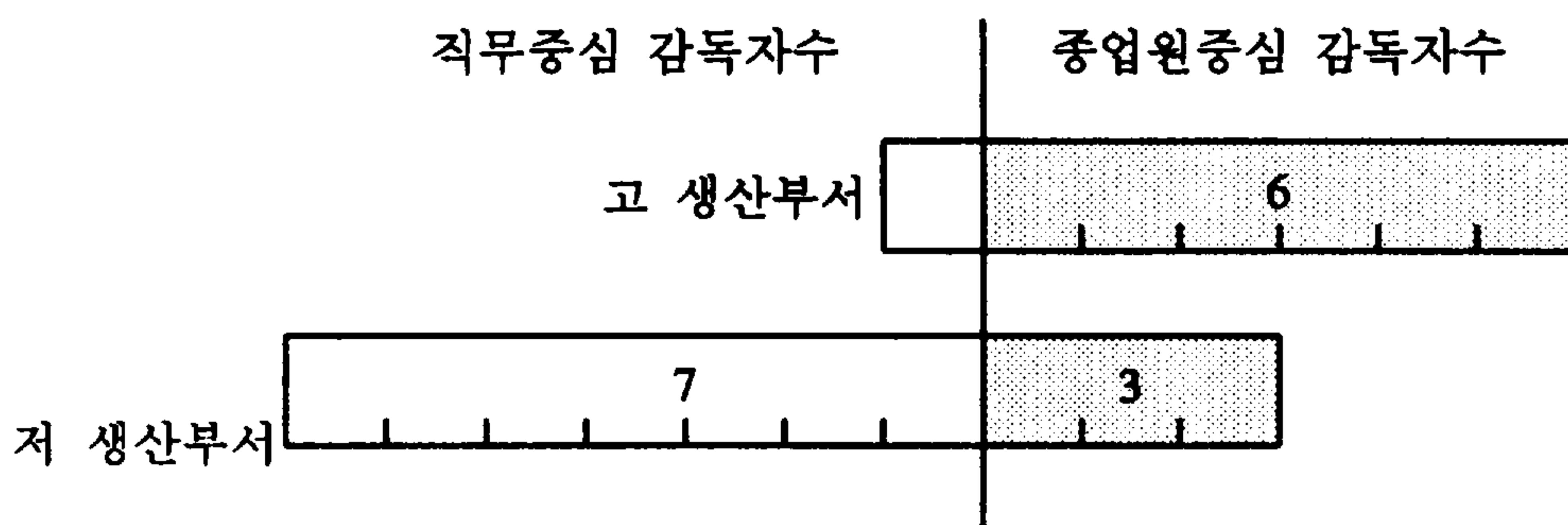
미시간 대학교 사회연구소 소속 R. Likert와 그의 동료들은 다양한 산업 조직의 지도자 및 종업원들로부터 자료를 수집, 분석하여 지도자 유형을 직무중심(job-centered)과 종업원중심(employee-centered)으로 분류하였다. 그 특징은 다음과 같다.

① 직무중심형 - 이 조직의 의사 전달은 하향적이며 상위자와 하위자는 심리적으로 분리되어 있다. 정책 등 많은 결정이 상위 계층에서 이루어진다. 리더는 생산 방법과 절차 등 세부적인 사항에 관심을 가지며, 철저한 업무 감독, 지도권의 행사, 실적의 엄격한 평가 등을 특징으로 하는 지도 유형이다.

② 종업원중심형 - 인간적인 측면에서 종업원의 문제를 해결하고 종업원들의 자발적 작업 활동을 통해 높은 조직 목표를 달성하려 한다. 집단 구성원의 참여를 충분히 허용하며 상향적인 의사 전달 방법이 사용된다. 상위자와 하위자는 심리적으로 밀착되어 있다. 리더는 부하와의 인간관계를 중요시하여 권한 위임, 직원의 복지와 개인적 성장에 관심을 쏟는 지

도 유형이다.

R. Likert는 두 유형의 지도자(감독)가 이끄는 사무, 판매, 제조업과 같은 전혀 다른 상황을 다룬 몇 개의 연구에서 능률이 낮은 저 생산부서의 감독들은 태도면에서 직무중심적인 반면에 고 생산부서의 감독들은 태도면에서 종업원중심임을 발견하였는데, 이를 도식화한 것은 아래 <그림-4>와 같다.²⁷⁾



< 그림 4 > 직무중심 감독자수와 종업원중심 감독자수

이 연구에 의하면 고 생산부서의 지도자들은 종업원중심형의 지도자이고 저 생산부서의 지도자들은 직무중심형이었다. 생산성이 높은 지도 형태는 직무중심형이 아니라 종업원중심형이었다. 이로 미루어 볼 때 학교장의 지도성 역시 교사 중심으로 발휘될 때 보다 효과적인 교육 목표 달성을 기대할 수 있다고 하겠다.

27) Rensis Likert, *New Patterns of Management* (New York : McGraw-Hill, 1961), p. 7.

c) Ohio 주립대학교에서의 연구

오하이오 주립대학교의 심리학, 사회학, 경제학 분야의 연구자들로 구성된 연구팀은 군대, 학교, 민간 사회 단체 등의 지도자들을 대상으로 지도성에 관한 광범위한 연구를 시도하였다. 특히 Hemphill과 Alvin E. Coons는 「지도자 행동 기술 질문지」(leader behavior description questionnaire : L.B.D.Q.)를 개발하여 다양한 집단과 상황 속에서 지도성을 분석하는 데 크게 공헌하였다.

또한 Andrew W. Halpin과 James Winer는 L.B.D.Q.를 공군에 적용하여 반응 요인을 분석한 결과, 지도성을 과업중심적 차원(intiating structure)과 인화중심적 차원(consideration)으로 분류하였다.²⁸⁾

과업중심 차원은 조직의 목적 달성을 위해 주로 조직의 필요를 충족시켜 주는 행동으로서 구조성 차원이라고도 하며, 인화중심 차원은 구성원의 욕구를 충족시켜 주는 행동으로 배려성 차원이라고도 한다. 전자는 미리 계획을 세워 일을 처리하는 방법과 절차를 마련하며 각 구성원에게 기대되는 역할을 분명히 제시하고 임무를 배정하는 등의 과업 중심적 지도 형태이고, 후자는 부하 직원들로 하여금 의사 결정에 적극 참여할 수 있게 하며 지도자와 구성원들 간에 온정, 상호 신뢰, 존경이 교환되는 등의 인화를 중심으로 조직의 목표 달성을 도모하려는 지도 형태이다.

A.W. Halpin은 과업중심 차원과 인화중심 차원의 배합 관계를 두 개의 분리된 별개의 축 위에 결합 형태로 표시하기 위해 <그림 5> 와 같은 4 분도를 개발하였다.²⁹⁾

28) Andrew W. Halpin, *The Leadership Behavior of School Superintendents* (Chicago Midwest Administration Center, The University of Chicago, 1959), p. 4.

29) Andrew W. Halpin, "The Superintendent's Effectiveness as a Leader," *Administrator's Notebook*, Vol. 7, No 2(Oct.,1958), p.2.

인 화 중 심 차 원

과 업 중 심 차 원	+ 인 화 (인화중심 지도성) II - 과 업	+ 인 화 I (효과적 지도성) + 과 업
	- 인 화 (비효과적 지도성) III - 과 업	- 인 화 IV (과업중심 지도성) + 과 업

< 그 립 5 > 오하이오 대학의 지도성 4분도

위 <그림 5>에서 4가지의 지도성 차원이 구성되는데, 그 중 인화중심과 과업중심 차원의 점수가 모두 높은 I 상한(인화+, 과업+)이 효과적 지도자로, 그리고 인화중심과 과업중심 차원의 점수가 모두 낮은 III상한(인화-, 과업-)이 비효과적 지도자로 평가받게 된다는 것이다. 이것은 지도성 유형을 평가적인 의미로 분류한 것으로 그후 연구자들에 의해 편의상 ① 효과적 지도성(effective leadership), ②과업중심 지도성(task-centered leadership), ③인화중심 지도성(human relationship-centered leadership), ④비효과적 지도성(ineffective leadership)이라 불리었다.

이와 같이 L.B.D.Q.를 이용하여 지도자의 행동 특성을 연구한 A.W. Halpin은 효과적인 지도자는 과업중심 차원과 인화중심 차원의 점수가 다같이 높다고 지적하고, 이러한 지도자는 구성원 간의 조화, 친밀, 명백한 절차와 호의적인 태도 등을 강조한다고 하였다. 또 지도성의 효과성을 평가함에 있어 상위자는 과업중심 차원을, 하위자는 인화중심 차원을 강조하면서 상대방을 평가하려는 경향이 있기 때문에 지도자는 불가피하게 역

할 갈등을 경험하게 된다고 지적하였다.³⁰⁾ 학교 현장에 있어서 학교장 역시 그러한 갈등을 경험하고 있음을 우리는 쉽게 발견할 수 있다.

d) R. R. Blake와 J. S. Mouton의 관리망 연구

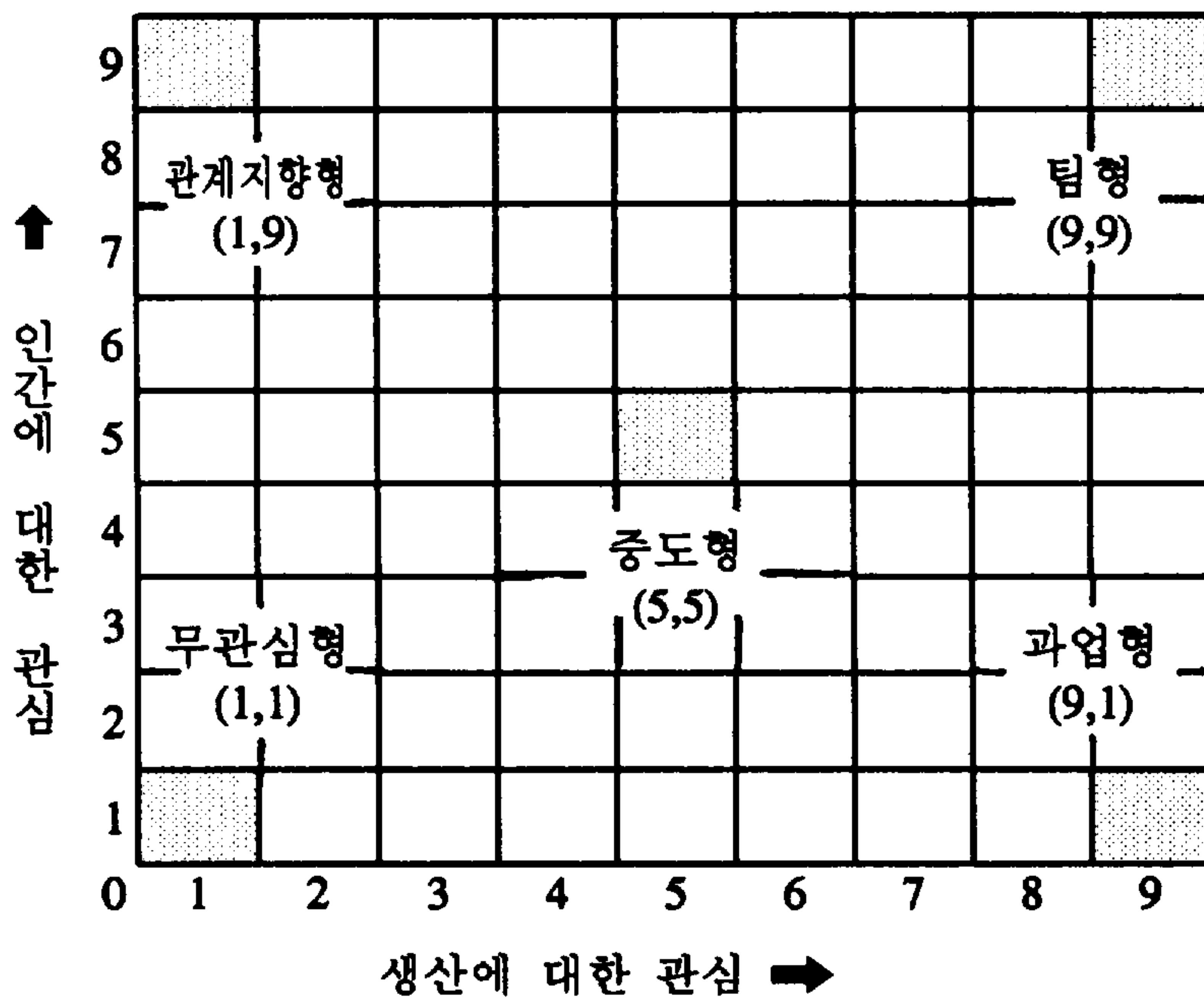
R.R. Blake와 J.S. Mouton은 오하이오 주립대학의 지도성 유형을 더욱 발전시켜 관리망(managerial grid)을 개발하여 지도성 유형을 새롭게 개념화 하였다.

관리망 이론은 인간에 대한 관심(concern for human)과 생산에 대한 관심(concern for production)의 두 가지 기본적인 요소를 결합한 것이다. 여기서 생산에 대한 관심은 반드시 물질적인 생산품만을 의미하지 않는다. 생산이라는 용어는 풀용한 연구, 아이디어의 창출, 판매량, 제공되는 용역의 질이나 책정된 최고 정책의 질 등을 지칭할 수도 있다. 인간에 대한 관심도 우정, 임무에 대한 개인의 헌신적 관여(commitment), 자기 존중 및 공정한 보수 등에 대한 모든 관심을 포함한다.³¹⁾

이 두 가지 구성 요소 중 생산에 대한 관심을 횡축에, 인간에 대한 관심을 종축에 표시하되, 관심이 높을수록 큰 수치로 표시하여 <그림 6>과 같이 도형화 하였다.

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

31) D.S. Pugh, et al., *Writers on Organizations*, 2nd ed. (Middlesex, England: Penguin Books., 1971), p. 153을 인용한 이형행, 「전개서」, p. 384에서 재인용.



< 그림 6 > Blake와 Mouton의 관리망

이 관리망에서 두 개의 요소는 독립적이고, 관리자는 두 차원에서 모두 높거나 낮을 수도 있으며, 한 차원은 높고 다른 차원은 낮을 수도 있어 이론적으로는 모두 $81(9 \times 9)$ 개의 지도성 유형이 나올 수 있으나 R.R. Blake와 J.S. Mouton은 가장 특징적인 지도성 유형으로 무관심형(impo-verished), 관계지향형(country club), 과업형(task), 중도형(middle of the road), 팀형(team)을 들고 있다. 위 <그림 6>에서 보는 바와 같이 이 가운데 생산과 인화의 양 차원에서 수치가 제일 높은 9.9의 팀형이 가장 이상적인 지도 유형으로 평가받고 있다.

이러한 지도 유형은 계량적 수치를 제외하면 과업중심적-인화중심적 유형과 비슷한 일면이 있으나, 과업-인화 중심 지도 유형이 부하와 동료 그리고 직속 상관과 자신이 지각하는 행동 분류인 것에 비해 관리망 지도 유형은 지도자 스스로 자신이 어떠한 지도자인가를 지각하는가에 관한 태

도의 분류라는 점에서 약간의 차이가 있다.³²⁾

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

이형행은 관리망 연구는 L.B.D.Q.에 비하면 아직 교육 분야에서 광범위하게 활용되지 않음을 지적하면서 교육자, 특히 교육행정가의 지도성 유형을 분석하고 연구하는데 유용한 도구가 될 수 있음을 강조하였다.³³⁾

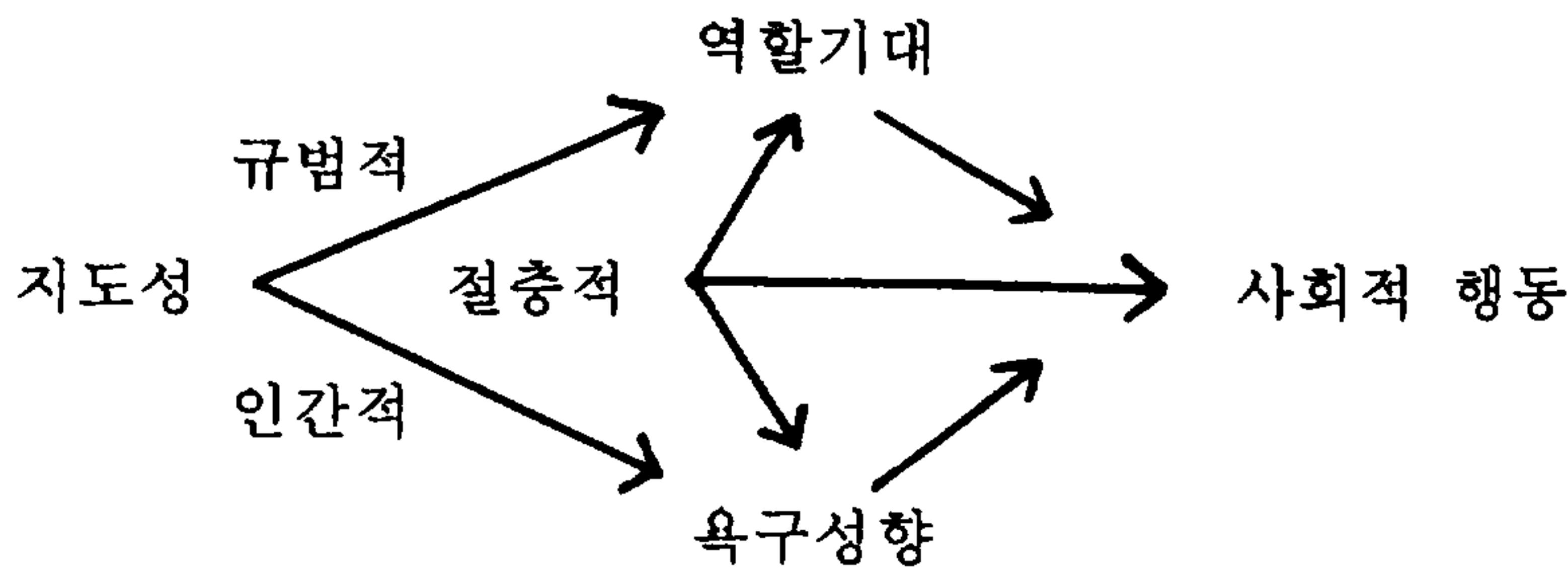
e) Getzels와 Guba의 연구

J.W. Getzels와 E.C. Guba는 지도성과 사회적 행동에 관하여 <그림 7>과 같은 사회과정모형을 기초로 지도자의 행동 모형을 분류하였다. 즉, 사회 체제 속에서의 행동의 사회적, 조직적 측면을 강조하는 규범적 지도자(nomothetic leader), 행동의 심리학적 또는 개인적 측면을 강조하는 개인적 지도자(idiographic leader), 그리고 주어진 상황 또는 환경에 따라 위의 두 가지 요인 중 한 요인을 강조하거나 절충하는 절충적 지도자(transactional leader)로 분류하였다.³⁴⁾ 그 특징을 그림으로 표현하면 다음과 같다.

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

33) 이형행, 「전개서」, p. 388.

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



< 그 림 7 > Getzels-Guba의 지도성과 사회적 행동과의 관계

① 규범적 지도성

규범적 차원의 행동을 강조. 개인적 차원의 성격과 욕구 성향 보다는 제도나 기관이 요구하는 역할과 역할 기대에 따른 행동에 중점을 두는 지도 형태. 행위=f(역할×성격)이라는 등식에서 성격을 극소화하고 역할을 극대화하려고 함.

② 인간적 지도성

사회적 행동의 개인적 차원을 강조. 기관의 요구와 성격 및 욕구 성향을 중시하는 지도 형태. 행위=f(역할×성격)이라는 등식에서 역할을 극소화하고 성격을 극대화하려고 함.

③ 절충적 지도성

상황에 따라 어떤 유형의 지도성에서 다른 유형의 지도성으로 옮길 필요가 있음을 강조. 상황 여하에 따라 사회 체제의 목표와 개인들의 역할 수행 간의 절충을 시도하는 지도 형태. 행위=f(역할×성격)이라는 등식에서 상황의 요구에 따라 성격과 역할을 극대화하거나 극소화하려고 함.

R.P. Moser는 학교 행정가의 지도 행위를 검토하기 위해 규범적, 인간적, 절충적 지도성의 모형을 활용한 결과 학교장은 교육장에 의해서는 규

범적 행정 측면(목표달성, 제도적 규정, 집권적 권한)이, 교사들에 의해서는 개인적 행동 측면(개인의 욕구와 욕망, 최소한의 규율, 분권적 권한)이 강조됨을 발견하고 학교장은 이 두가지 상반된 상황에서 묘한 위치에 있다는 결론을 내렸다.³⁵⁾ 우리의 교육 현실을 되돌아 볼 때, 1980년대의 전교조 파동 당시 학교장은 행정 기관으로부터는 우유부단하고 무능하다는 질책을 받으면서, 또 교사들로부터는 타교의 교장에 비해 지나치게 강경하다는 이중의 비난을 받은 경우가 있었음을 상기하게 된다.

이상에서 논한 지도성의 행동과학적 접근을 분석·종합해 볼 때, 학자마다의 관점과 그 용어에는 차이가 있으나 Lewin, Lippitt, White의 전제적과 민주적, Michigan 대학 Likert의 직무 중심과 종업원 중심, Ohio 주립대학 Halpin의 과업 중심과 인화 중심, Blake와 Mouton의 생산에 대한 관심과 인간에 대한 관심, Getzels와 Guba의 규범적 지도성과 인간적 지도성 등으로 지도자의 행동 양식을 두 범주로 유형화 한 특징을 발견하게 된다. 즉, 전자가 주로 과업에 중점을 둔 지도성이라고 한다면 후자는 강조점을 인화에 둔 지도성이라고 할 수 있다.

(4) 상황적용이론

지도성에 관한 행동과학적 이론들은 지도성의 강조점을 과업에 두느냐 또는 인화에 두느냐 하는 이원론적인 단순한 접근 방식의 한계 때문에 효

35) Robert P. Moser, *The Leadership Patterns of School Superintendents and School Principals*, *Administrator's Notebook*, 6 (September 1957), pp. 1-4를 인용한 김윤태, 「교육행정·경영신론」 (서울: 배영사, 1994), p. 635에서 재인용.

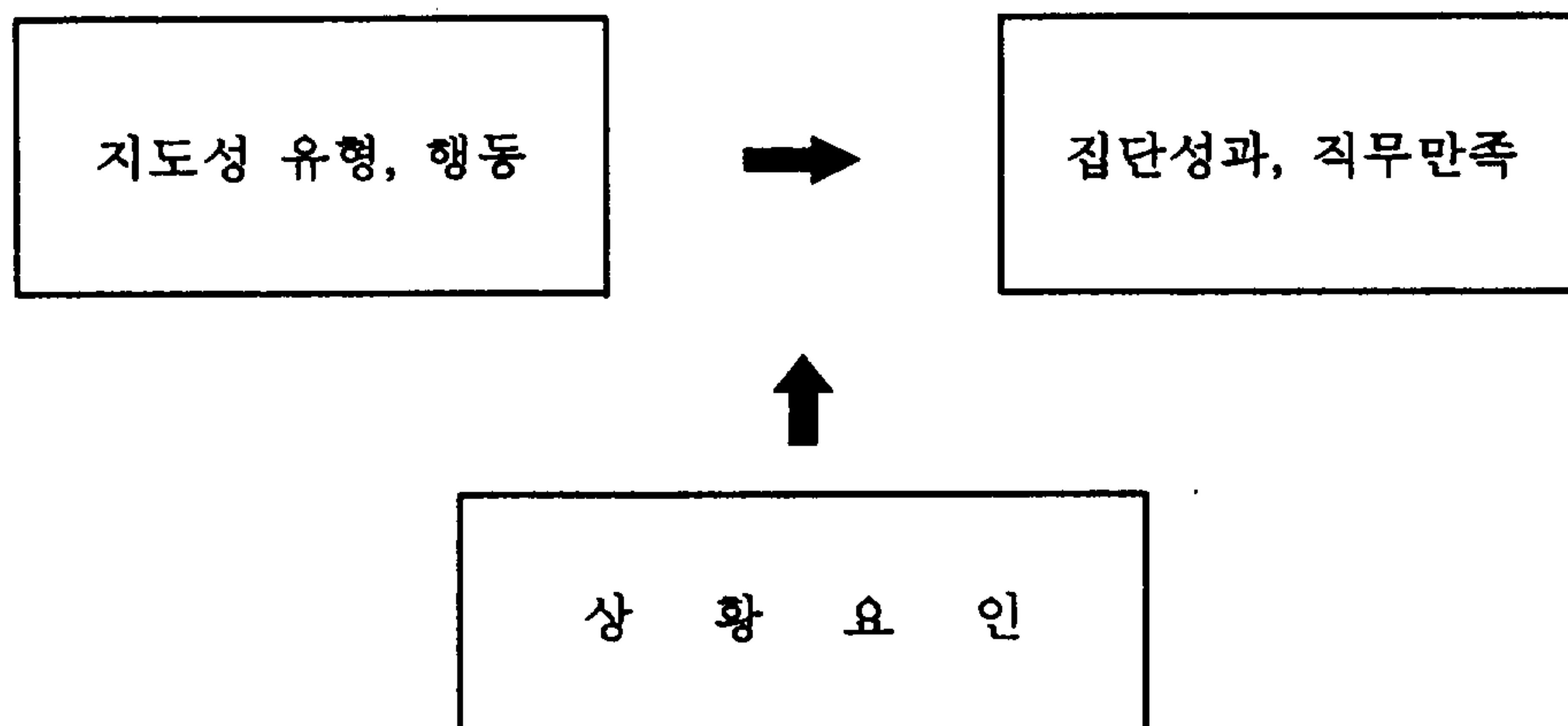
과적인 지도성은 지도자가 처해 있는 상황 조건에 따라 결정된다는 상황 적응이론이 등장하게 되었다.

상황적응이론(contingency theory)은 종래의 행동 이론이 주로 X이론과 Y이론, 즉 종과 횡 양 축 밖에 없는 것에 비해 높이의 측면까지도 포함하고 있기에 삼차원적 접근 방식으로 불리우고 있다.

지도성에 대한 행동과학적 접근은 지도성을 조직 성과나 조직 구성원의 만족도와 같은 효과성 차원과 연결시키지 못한 허점을 가지고 있었으며, Fiedler를 중심으로 한 상황론자들은 이러한 점을 극복하기 위해 상황적응이론을 보다 구체화 하였다.

상황적응이론은 작용하는 여러 조직체의 상황적 조건을 구체화하고 상황 조건에 따라 지도성 행동과 그 효과를 집단 성과와 집단 구성원의 만족감을 중심으로 연구하는 입장이다.

이 것을 도식화하면 <그림 8> 과 같다.



< 그림 8 > 상황 이론의 기본 구조

이 그림에 의하면 집단 성과와 직무 만족은 집단이나 구성원의 성격, 수행해야 할 과업 등 다양한 요인들의 복합적인 관계 속에서 이루어지며 지도자의 지도 행위가 구체적인 상황에 잘 부응될 때 가장 효과적이라는 입장이다.

a) Fiedler의 연구

F.E. Fiedler는 지도성 유형은 지도자의 동기 체제에 의하여 결정되며 조직의 효과는 지도자가 그가 처한 상황적 호의성이 어떻게 결합되느냐에 따라 좌우된다는 상황적응이론을 제시했다.

Fiedler는 3개의 상황 변수(지도자와 구성원 간의 관계, 업무의 구조화의 정도, 지도자의 직위 권력)의 조합에 의한 8개의 집단 상황과 L.P.C.(Least Preferred Co-Worker : 함께 일하기를 가장 싫어하는 동료) 점수에 의한 지도성 특성과의 적응 관계에 의하여 지도성 유형과 지도성 효과를 연결시켰다.³⁶⁾

그는 기본적인 지도 유형을 관계지향형 지도 유형과 과업지향형 지도 유형으로 구분하고 전자를 「심리적으로 밀착된 관리자」(P.C.M. : Psychologically close manager), 후자를 「심리적으로 거리를 두는 관리자」(P.D.M. : Psychologically distant manager)로 표현했다.

지도성 유형을 분류하기 위해 Fiedler는 함께 일하기를 가장 싫어하는 동료(least preferred co-worker)라고 하는 16개로 구성된 의미변별척을 개발하였다. 이 의미변별척을 지도자에게 과거나 현재에 함께 일하기가

36) Fred E. Fiedler, The Contingency Model and The Dynamics of the Leadership Process, in Leonard Berkowitz, ed. Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 11 (New York : Academic Press, 1978), pp. 62-66를 인용한 조성일, 「전계서」, p. 21에서 재인용.

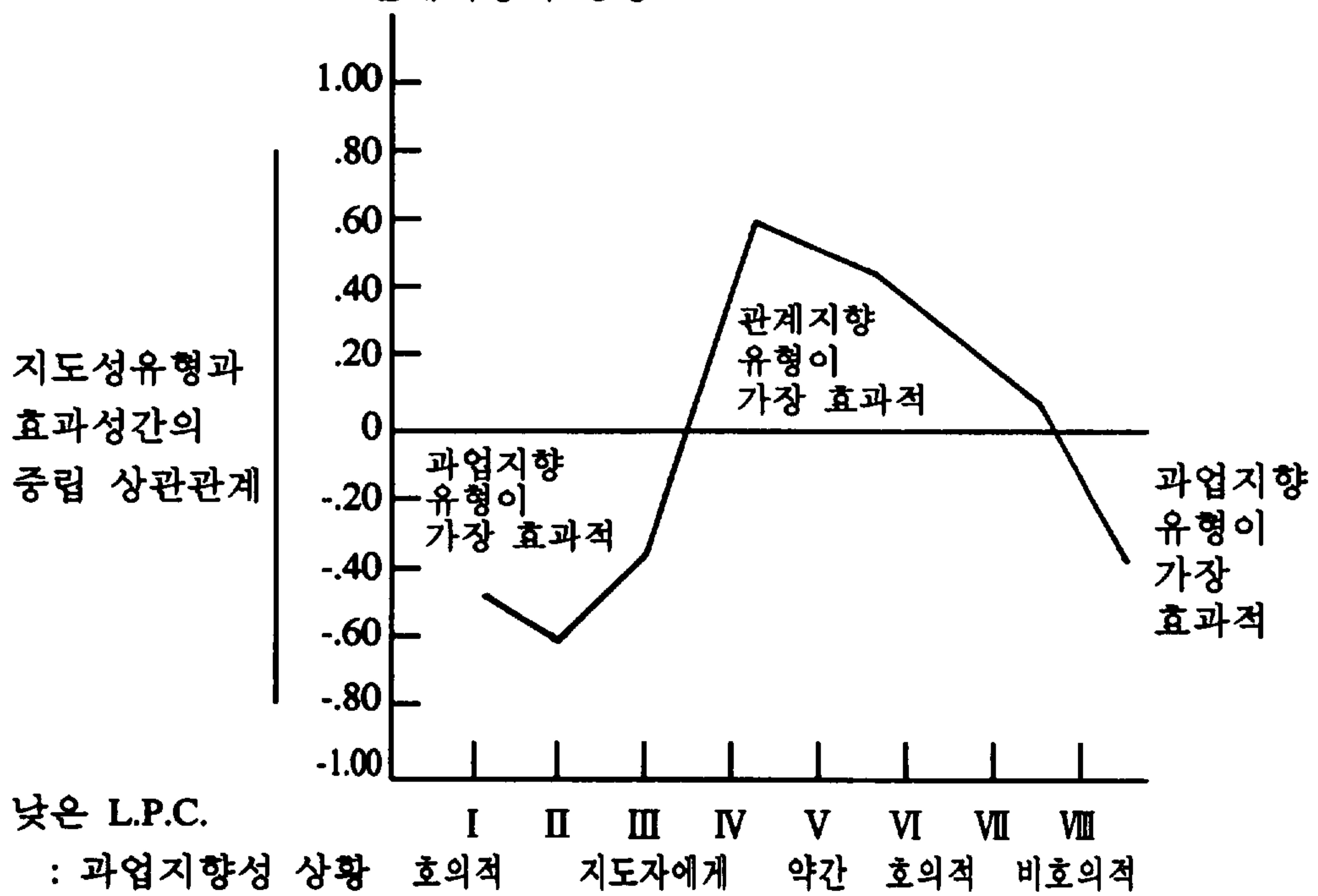
가장 싫은 동료를 표시하도록 하여 거기에서 얻은 점수, 즉 LPC 점수가 높으면 관계지향형 지도자, L.P.C.점수가 낮으면 과업지향형 지도자로 분류하였다. 일반적으로 L.P.C.점수가 높은 지도자들은 부하에게 관용을 베풀지만 비능률적이며, L.P.C.점수가 낮은 지도자들은 과업 성취를 추진하는 지도자로서 능률적, 지시적, 통제적이었다.

Fiedler는 위의 이론을 더욱 발전시켜 상황적 이론을 만들어냈다. 이 이론이 제안하고 있는 지도성 모형에 의하면 지도자는 영향력과 권력의 행사를 본질로 하지만, 이들 영향력을 행사하려면 그가 처한 상황에 따라 다를 수밖에 없다는 것이다. 즉 Fiedler에게 있어서 상황은 지도자에 대한 상황의 호의성으로 정의된다. 상황의 호의성은 기본적으로 지도자가 조직 구성원을 통제하고 영향력을 발휘할 수 있는 정도를 나타내며, 이것은 다음과 같은 세 가지 요인에 의해서 결정된다. 지도자와 조직 구성원 간의 관계, 업무의 구조화 정도, 그리고 지도자의 직위 권력이다.³⁷⁾ 이 세 요인들이 어떻게 결합되느냐에 따라 상황은 지도자에게 호의적일 수도 있고, 비호의적일 수도 있다.

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

37) Fred E. Fiedler, A Theory of Leadership Effectiveness (New York : McGraw-Hill Book Co., Inc., 1967), p. 22를 인용한 이형행, 「전개서」, p. 390에서 재인용.

높은 L.P.C. : 관계지향적 상황



지도자와 성원관계

좋음 좋음 좋음 좋음 나쁨 나쁨 나쁨 나쁨

업무구조화의 정도

구조 구조 비구 조적 조적 구조 구조 비구 조적

지도자의 직위권력

강함 약함 강함 약함 강함 약함 강함 약함

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

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

지도성 유형과 상황적 호의성과의 관계도 <그림 9>에서 보는 바와 같이 지도성이 효과적이기 위해서는 상황적 호의성 정도에 따라서 지도성 유형도

달라져야 한다. 즉, 과업지향형 지도자는 매우 호의적이거나 비호의적인 상황에서 보다 효과적이었으며, 관계지향형 지도자는 약간 호의적인 상황에서 더 효과적이다.

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

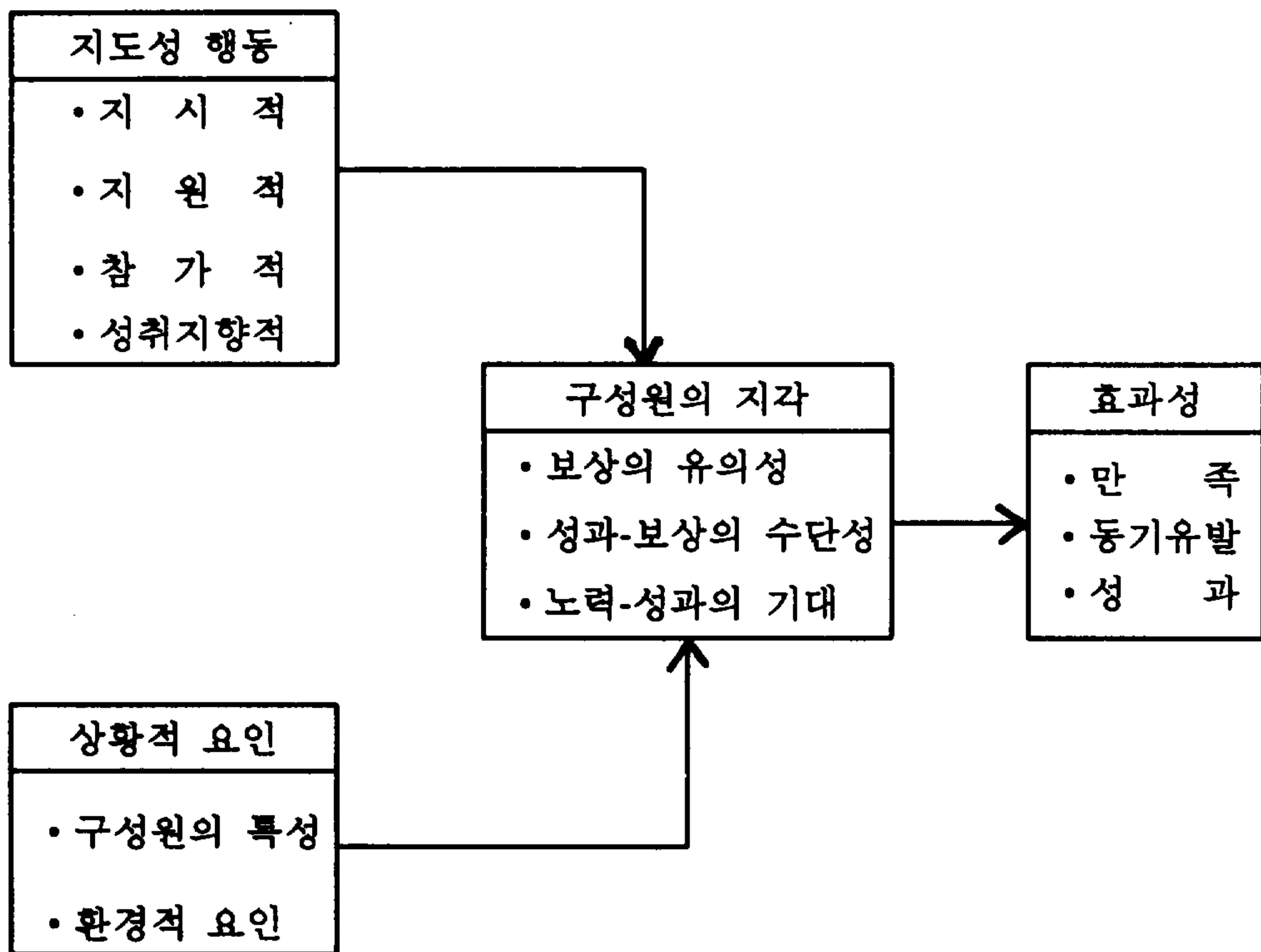
b) House의 행로-목적 이론

R.J. House의 행로-목적 이론(path-goal theory)은 지도성에 관한 상황적 접근의 하나로서 기본적으로 동기기대이론(expectancy theory of motivation)에 근거를 두고 있다. 즉, 목표 달성을 위한 행로를 밝혀 줌으로써 조직 구성원들의 행동에 도움을 주며 동기가 유발된다는 것이다.

R.J. House에 의하면 지도자는 ①조직 구성원의 과업 수행 동기를 유발하고, ②그들의 직무만족도를 높이며, ③지도자에 대한 수용도를 높이는 기능을 갖고 있어서 세 가지 기능의 발휘 수준에 따라 지도력의 효과가 좌우된다.

House의 행로-목적 지도성 모형은 <그림 10>과 같다.

38) 김운태, 「전개서」, pp. 640-641.



< 그림 10 > House의 행로-목적 모형

<그림 10>에서 보는 바와 같이 행로-목적 이론은 지도자의 행동, 상황적 요인, 조직 구성원의 지각, 효과성 등으로 구성되어 있는데 지도자가 상황적 요인에 따라 목표 달성을 위한 적절한 행로를 밝혀 줄 때, 조직 구성원들은 그것을 어떻게 지각하느냐에 따라 효과성이 다르게 나타남을 보여주고 있다.³⁹⁾

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

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

- ① 지시적 지도성(directive leadership) : 구성원의 과업을 주도하고 그들에게 목표 달성을 방법을 구체적으로 지시하는 지도 형태.
- ② 지원적 지도성(supportive leadership) : 지도자가 인화적인 차원에서 조직 구성원의 복지를 중진시키고 친밀감을 조성하며 우호적인 분위기를 만들어 주는 지도 형태.
- ③ 참여적 지도성(participative leadership) : 조직 구성원과의 접촉, 정보 및 자료의 활용 등을 통해 구성원의 의견을 의사 결정에 적극 반영하는 지도 형태.
- ④ 성취지향적 지도성(achievement-oriented leadership) : 높은 수준의 목표를 설정하고 조직 구성원으로 하여금 최선의 업적을 달성하도록 촉구하는 지도 형태.

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

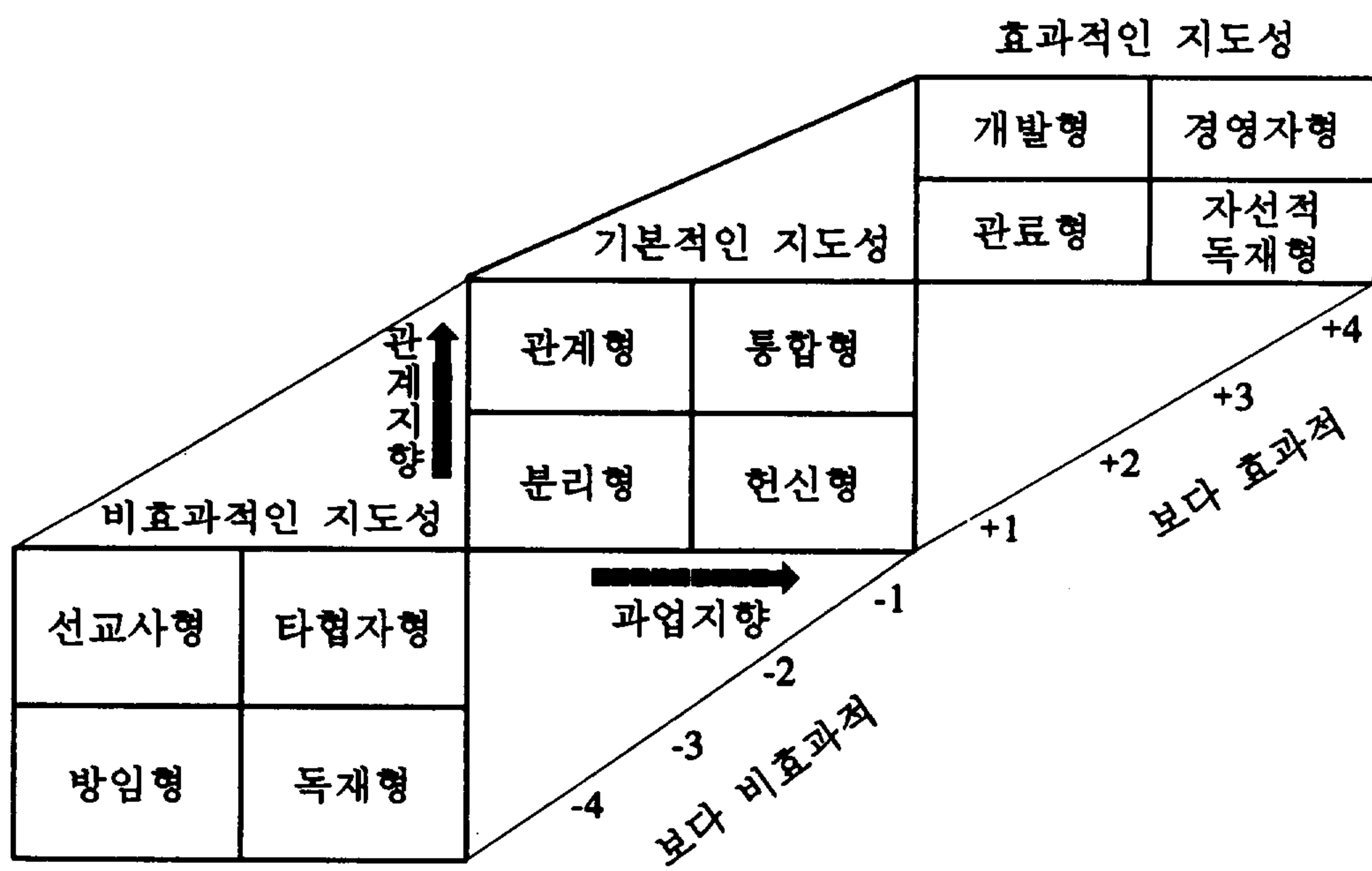
김윤태는 House의 모형은 특정한 지도성 행동의 효과가 상황에 따라 달라진다는 이유를 설명해 주고 있으나 상황에 맞게 지도성 행동을 바꿀 수 있다는 가정상의 문제가 있다면서 특히 이 모형은 지도자와 구성원 간에 존재하는 지각의 차이를 지각하지 못하고 있음을 지적하였다.⁴⁰⁾

40) 김윤태, 「전계서」, p. 644.

c) W. J. Reddin의 3차원 관리유형이론(3-D 이론)

W.J. Reddin은 Blake와 Mouton의 관리 그리드(Grid) 개념 및 Fiedler의 상황이론 등을 활용하고 여기에 효과성 차원을 추가시켜 3차원 관리유형 이론(3-D Management Style Theory)을 제시하였다.⁴¹⁾ 즉, Reddin은 지도성 유형을 크게 과업차원(task dimension)과 관계차원(relationship dimension)으로 나누고 그 두 차원에 효과성 차원(effective dimension)을 추가하여 3차원 관리유형이론을 정립하였다.

Reddin의 3차원적 지도성 모형은 다음 <그림 11>과 같다.



< 그림 11 > W.J. Reddin의 3차원적 지도성 모형

위 그림에서 나타나는 바와 같이 W.J. Reddin은 지도자의 기본적인 행

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

동 유형을 ①분리형(낮은 과업, 낮은 관계성), ②관계형(낮은 과업, 높은 관계성), ③현신형(높은 과업, 낮은 관계성), ④통합형(높은 과업, 높은 관계성)등 네 가지로 구분하였다.

그는 지도자가 상황에 어떻게 적응해 가느냐에 주안점을 두고 어떠한 지도성 유형이 주어진 상황에 적절할 때 그것은 효과적인 지도성이 되며, 주어진 상황에 적절하지 못할 때 그 지도성은 비효과적인 지도성이 된다고 하였다. 그리하여 실제는 <그림 11>에서 보는 바와 같이 ①경영자형, ②개발가형, ③관료형, ④자선적 독재자형과 같은 보다 효과적인 지도성과 ①선교사형, ②방임형, ③타협자형, ④독재자형과 같은 보다 비효과적인 지도성으로 구분된다. 그리고 기본적인 네 가지 지도성 유형은 상황이 적절한 경우에 통합형은 경영자형 지도자로, 분리형은 관료형 지도자로, 현신형은 자선적 독재형 지도자로, 관계형은 개발가형 지도자로 더 효과적인 지도 유형이 된다. 반면 주어진 상황이 부적절한 경우에는, 통합형은 타협자형 지도자로, 분리형은 방임형 지도자로, 현신형은 독재자형 지도자로, 관계형은 선교사형 지도자로 더 비효과적인 지도 유형이 된다.⁴²⁾

Reddin은 적절한 지도성 유형에 영향을 주는 상황의 기본 요소로서 ①과업 수행 방법과 관련된 기술(technology), ②조직 행동에 영향을 주는 조직 철학(organization philosophy), 그리고 상황을 특수화 하는 기본적 인간 요소인 ③상사(superior), ④동료(co-workers), ⑤부하(subordinates), 등 다섯 가지를 들었다.

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

42) 송화섭, 「전개서」, p. 255.

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

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

d) Hersey와 Blanchard의 연구

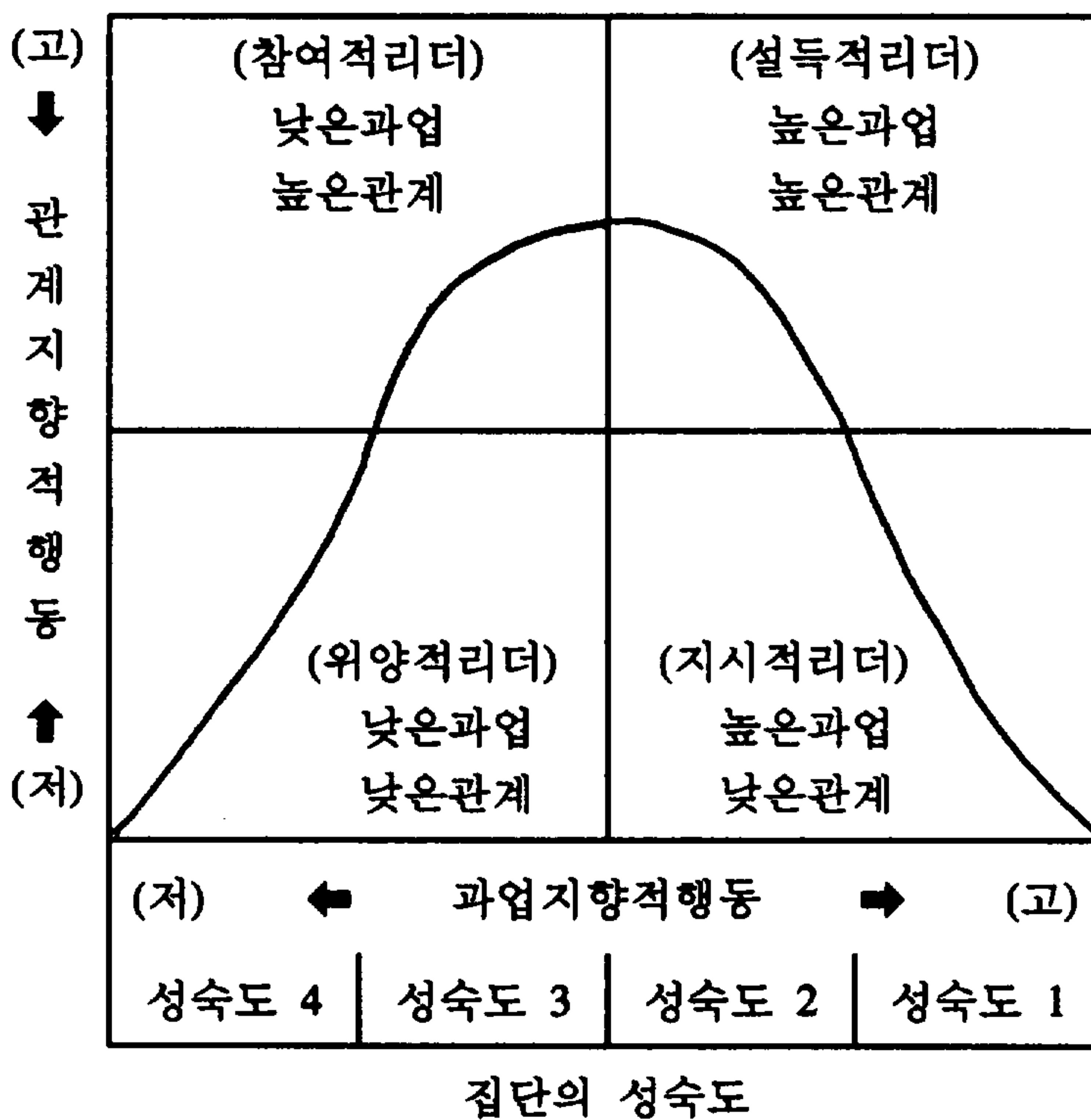
P. Hersey와 K.H. Blanchard는 3차원 관리유형이론에 근거하여 3차원 지도자 효과성 모형(3-D Leader Effectiveness Model)을 개발하였다. 즉, 그들은 Ohio 주립대학교 연구팀이 제시한 구조성(과업중심)과 배려성(인화중심)을 과업 행동과 관계성 행동으로 개념화하고 여기에 효과성 차원을 추가하여 상황 변수에 따라 효과적인 경우와 비효과적인 경우를 Reddin의 경우와 마찬가지로 연속선상에 표시한 3차원 지도자 효과성 모형을 제시하였다.

이들은 기본적인 지도성 유형들이 효과적인 경우와 비효과적인 경우를 상정하여 이것을 근거로 12개의 상황을 설정한 문항으로 이루어진 「효과성과 적응성 측정표」(Leader Effectiveness and Adaptability Description)를 만들어 사용하였다.

이 모형에 의하면 지도성 유형들이 상황에 따라 효과적일 수도 있고 비효과적일 수도 있다. 즉, 지도성 유형이 특정 상황에 적절하면 효과적이고

부적절하면 비효과적이다. 지도성의 효과적인 유형과 비효과적인 유형 간의 차이는 지도자의 실제 행위에 있는 것이 아니라 그 유형이 환경이나 상황에 대한 적절성에 있다는 것이다.⁴³⁾

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



< 그 림 12 > Hersey와 Blanchard의 지도성 이론 모형

위 그림은 지도자가 조직 구성원의 성숙도에 따라 점진적으로 지도성

43) 이형행, 「전계서」, pp. 398-399.

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

이 이론은 한 지도자가 조직 성원의 성숙도에 따라 점차적으로 지도성 유형을 변화시켜 나감으로써 지도성의 효과를 극대화할 수 있다는 점과 조직 구성원의 성숙도에 상응하는 지도성 유형을 제시 하였다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 그러나 상황 변수로서 구성원의 성숙도만을 강조한 것은 재검토할 문제라 하겠다.⁴⁴⁾

이제까지 논의된 지도성 이론 가운데 지도자의 인성 특성을 크게 강조한 특성이론은 학교장의 지도성 역시 학교의 제반 상황보다는 개인의 인성 특성에 좌우된다는 점을 시사하고 있다. 상황이론은 개인의 인성 특성 보다는 학교 조직이나 여건에 의해 학교장의 지도성이 좌우된다고 보았다. 행동이론은 학자마다의 관점과 용어에는 다소의 차이가 있으나 학교장의 지도성을 인화중심과 과업중심으로 구분하였다고 볼 수 있으며, 본 연구에서는 A.H. Halpin이 개발한 L.B.D.Q.를 보완한 설문지를 활용하여 학교장의 지도성 유형을 분석하였다. 한편, 인화와 과업이라는 이원론적 인 단순한 접근 방식의 한계를 극복하려고 한 상황적옹이론은 학교장의

44) 김창걸, “교장의 지도성 행위 상황 및 조직 효과성 간의 관계 연구”, 중앙대학교 대학원 박사학위 논문, 1983, pp. 21-22.

지도성 역시 어떠한 상황에 처해 있는가에 따라서 달라지는 다차원적인 지도성, 즉 상황변화에 따라 자신의 지도성 유형을 바꿀 수 있는 학교장의 지도성이 유능하다는 평가를 받을 수 있음을 시사해 주고 있다.

3) 學校長의 指導性 摸索

지난 '95. 5. 31 교육개혁안'에 명시된 바와 같이 1996학년도 부터는 각급 학교에 「학교운영위원회」가 구성되며, 학교장은 새롭게 변화된 조직 속에서 학교를 학부모, 교사, 지역 인사, 동창회 대표 등과 함께 이끌어가게 되었다. 이러한 변화된 교육 여건하에서 학교 단위의 책임 경영은 점차 강조되고 있으며 「학교단위책임경영제」의 근본 취지는 자율성을 가지고 학교를 경영하되 결과에 대해서는 책임을 져야한다는 것이다. 그 중에서도 학교의 최고 경영 책임자인 학교장의 권한과 책임은 실로 막중하다고 하겠다. 따라서 학교장의 지도력, 역할 및 자질은 더욱 중요한 의미를 갖게 된다.

비교적 연령이 높고, 중앙집권적인 지시 행정에 익숙하며, 매우 보수적인 인물상으로 인식되어 왔던 학교장들은 이제 교육 개혁의 선봉에 서야 할 입장이다. 다가오는 21세기의 미래 사회를 위한 시대적 요청에 충실히 수 있는 학교장의 역할에 대해 다음과 같이 모색해 볼 수 있다.

첫째, 1991년부터 실시된 지방교육자치제와 교장 임기제, 1995년의 교육 개혁안 발표, 1996년부터 운영되는 학교운영위원회 및 학교장 초빙제, 현재 교육부가 구체적 시행 방안을 마련 중인 수석교사제 등 교장들은 삶든, 좋은 교직 사회의 변화를 수용해야 하는 입장에 있다. 교장이 진정한

지도자가 되려면 교직사회의 변화를 정확하게 인식하며 긍정적으로 수용하고 주체적으로 학교 사회의 제반 교육 과제를 개선하고 발전시켜야 한다.

이제까지의 학교는 교육 서비스의 질을 높이려는 노력을 등한히 하였지만 앞으로 학생과 학부모가 기대하는 수준에 미치지 못하는 학교는 책임을 추궁당할 것이며 학교장은 무능하다는 비난을 받을 수밖에 없다. 그러므로 학교장은 학교 안이나 밖에서 일어나는 변화에 대해 긍정적이고도 개방적인 자세를 갖고 능동적으로 대처해야 할 것이다.

둘째, 「학교단위책임경영제」에서 교장에게 기대되는 또 다른 중요한 역할은 중개자로서의 역할이다. 교장은 보다 많은 권한을 요구하는 교사 집단, 그리고 학교 문제에 더 많은 참여를 요구하는 학부모 집단 사이에서 때로는 서로 상충되기도 하는 요구와 기대를 조정하고 중개하는 일을 잘 해낼 수 있어야 한다.

교장에게 필요한 것은 교사 집단과 학부모 집단이 학교와 교장에게 기대하는 것이 무엇인지를 정확하게 파악할 수 있는 능력, 서로 상반되는 기대에 당면할 때 이것을 조정하는 능력, 이들 간에 갈등이 발생할 때 해결하는 능력이다. 이러한 모든 능력의 기본이 되는 것은 의사 소통의 기술이 될 것이다.

셋째, 교장은 교사 집단과 학부모 집단 등의 요구와 주장을 존중하면서 동시에 이들로 하여금 한 목소리를 내게 할 수 있는 능력이 있어야 한다. 이러한 역할이 기관 통합자로서의 역할이다. 학교장은 학교 조직의 관리자이며 교육행정 및 장학의 전문가이고, 교육 계획의 기획, 평가자이며 화목한 학교 분위기를 만드는 인화 조성자이다. 그렇기 때문에 학교의 인적, 물적

자원을 관리하는 구체적인 경영 능력이 필요하며 특히 학교 재정 관리, 교직원 인사, 교육과정 계획·운영·평가 등에서 기관 통합자로서의 역할이 강조된다.

학교장은 법적으로 보장된 학교 조직의 장으로서 조직의 목표를 효과적으로 수행하도록 하는데 그의 지도성을 유감없이 발휘해야 할 의무와 책임 및 권한을 가지고 있다. 위에서 살펴본 바와 같이 학교장이 변화촉진자로서의 역할, 중개자로서의 역할, 기관통합자로서의 역할에 충실하고 학교장으로서의 유능한 지도력을 발휘할 때, 미래 사회에 대비할 수 있으며, 조직의 목표를 효과적으로 수행함은 물론 변화의 촉진, 안정의 유지 및 교사의 직무 만족과 사기 양양에 크게 기여할 수 있을 것이다.⁴⁵⁾

2. 教師의 職務滿足 理論

1) 職務滿足의 概念

직무만족(job satisfaction)에 대한 개념은 1930년대 이후 많은 학자들에 의해 중요한 관심의 대상으로 부각되었으며 오늘날까지 광범위하게 그 연구가 진행되고 있다. 직무만족의 연구 초기에 산업심리학자들은 고용원들의 직무 경험의 질을 향상시켜 조직의 생산성을 높이는 데 연구의 관심을 두었으며, 그 후 각종 사회 조직, 일반 행정 조직, 교육 행정 조직 등의 분야로 확대되었고, 연구 수준 또한 크게 향상되었다.

직무만족에 대한 이론은 측정에 사용한 내용이나 대상이 같지 않고 서

45) 진동섭, “학교 단위 책임 경영을 위한 학교장의 역할과 자질”, (교육 월보 3월호, 교육부, 1995), pp. 37-39.

로 상이한 측정 방법을 사용하는 관계 등으로 인해 일반화되지 못하고 있다는 지적을 받고 있다.

직무만족의 개념에 대해서는 관점이나 학자에 따라 다양하게 해석되고 있는데, 그 중 몇몇 학자들의 견해를 살펴보면 다음과 같다.

직무만족 이론에 관한 최초의 연구자로 불리우는 R. Hoppock는 직무만족을 조직 구성원들의 심리적·생리적·환경적 상황의 결합 상태라고 정의하고 있다.⁴⁶⁾

V.H. Vroom은 직무만족을 사람들이 현재 종사하고 있는 업무 역할에 대한 감성적 방향(affective orientations)이라고 정의했다.⁴⁷⁾

H.C. Smith는 직무만족을 각 개인이 직무와 관련하여 경험하는 모든 호·악 감정의 총화 혹은 이러한 호·악 감정의 균형 상태에서 기인되는 하나의 태도라고 정의하고 있다.⁴⁸⁾ 이 정의에서 보면 직무 만족은 직무에 대한 감정 즉, 호·악감이라고 하는 감정과 태도와의 연관성을 나타내고 있다.

Miskel 등은 직무만족을 교육 장면에서 교사들이 그들의 작업 역할을 평가할 때 나타나는 현재(present)와 과거지향적인(past-oriented) 감성적 상태(affective state)라고 했다.⁴⁹⁾

46) R. Hoppock, *Job Satisfaction* (N.Y.: Harper & Row Publishers, 1935), p. 47 ; W. K. Hoy, & C. G. Miskel, *Educational Administration* (N. Y. :Random House, 1978), p. 120.

47) V. H. Vroom, *Work and Motivation* (N.Y.: J. Wiley & Sons, 1964), p. 99.

48) H. C. Smith, *Psychology of Industrial Behavior* (New York : McGraw-Hill, Book Co., Inc. 1955), pp. 114-115.

49) W. K. Hoy & C. G. Miskel, *Educational Administration*, 2nd ed. (New York : Random House 1982), p. 334.

또한, E.J. McCormick은 직무만족을 그의 직무에 대해서 가지는 특정 태도이며 이를 달리 말한다면, 그것은 그들의 직무에 대한 감정적인 반응이라고 정의하고 있다.⁵⁰⁾

우리나라 연구자들의 정의를 살펴보면 다음과 같다.

이완정은 직무만족을 직무환경이 성원에게 갖게하는 관심, 열의, 호의 등과 같은 감성적 태도라고 보았으며,⁵¹⁾ 안근석은 직무만족을 행동이나 활동이 아닌 태도, 신념, 욕구 등과 밀접한 관계를 맺고 있는 것으로서 종사원이 직무와 관련하여 경험하는 유쾌한 감정 상태라고 정의하고 있다.⁵²⁾

김창걸은 직무만족이란 교사들이 직무를 수행해 가는 과정에서 내·외재적 욕구가 충족되어 직무에 대하여 관심, 열의, 호의 등과 같은 감성적 태도를 갖는 과정이라고 정의하였다.⁵³⁾

또한 신유근은 직무만족이란 직무에 대한 태도로서 한 개인의 직무나 직무 경험 평가시에 발생하는 유쾌하고도 긍정적인 정서 상태라고 하였다.⁵⁴⁾

이상의 정의를 종합하여 볼 때, 직무만족이란 '교사가 개인과 조직의 목표를 수행해 가는 과정에서 갖는 긍정적이고도 유쾌한 감정 상태'라고 할 수 있다.

50) E. J. McCormick, & Daneil Ilgen, *Industrial Psychology*, 7th ed. (N. J. : Prentice-Hall, Inc. 1980), p. 303.

51) 이완정, 「전개논문」, p. 30.

52) 안근석, "직무특성과 직무만족과의 관련성", 중앙대학교 대학원 박사 학위 논문, 1986, p. 4.

53) 김창걸, 「전개논문」, p. 51.

54) 신유근, 「조직행정론」(서울 : 다산출판사, 1985), p. 90.

2) 職務滿足에 關한 理論

직무만족에 관해 Alderfer의 E.R.G. 이론, Herzberg의 동기-위생 이론, McGregor의 X·Y 이론 등을 중심으로 논의해 보고자 한다.

(1) Alderfer의 E.R.G. 이론

Maslow의 다섯 단계의 욕구 이론에 대하여 세 단계의 핵심적 욕구로 통합한 것이 Alderfer의 E.R.G. 이론이다. 실재(existence)의 욕구, 관계성 (relatedness)의 욕구, 성장(growth)의 욕구가 그것이다.

실재의 욕구란 신체적 안녕·복지를 위해 생리적 욕구와 안전의 욕구를 포함한 것이며, 관계성의 욕구는 사회적 관계의 욕구를 강조한 것이며, 성장의 욕구는 최고 수준의 욕구를 뜻하며 자존과 자아실현의 욕구를 포함하였다.

Maslow의 욕구 계층과 Alderfer의 욕구 계층과의 관계는 다음과 같다.

욕구계층 이론	E.R.G. 이론
자아실현 존경 — 자기자신	성장
존경 — 대인관계 소속(사회적) 안전 — 대인관계	관계성
안전 — 물질적 생리적	실존

< 그림 13 > 매슬로우와 앤더퍼 이론의 비교

E.R.G. 이론은 Maslow의 이론과 다음과 같은 점에서 다르다.⁵⁵⁾

Maslow의 욕구계층설이 만족-진행 과정(satisfaction-progression process), 즉 한 하위 욕구가 만족될수록 보다 상위 욕구로 진행해 간다는 이론에 근거를 두고 있는 데 반해, E.R.G. 이론은 이러한 과정에 더하여 좌절-퇴행 과정(frustration-regression process)이 가미되어 있다는 것이다. E.R.G. 이론은 상위 욕구에서 하위 욕구로 내려가는 좌절-퇴행도 설명하고 있다. 성장 욕구를 추구하다가 이것이 좌절되면 관계성 욕구의 중요성이 더 해 짐으로써 하위 욕구가 중요한 동기로 작용한다는 것이다. 따라서 E.R.G. 이론은 Maslow의 이론에 비해 더 현대적인 이론으로서 Maslow의 이론을 많이 보완해 주고 있다.

이 이론에 의하면 실존, 관계성 및 성장의 세 수준의 욕구가 어느 정도 동시적으로 작용할 수 있기 때문에 봉급이 적어서 생활은 비록 넉넉하지 않게 살면서도 교사가 지적 자극을 위해 새로운 지식을 추구하고 동료 교사들과의 우정 유지에도 높은 관심을 가질 수 있다는 것이다.⁵⁶⁾

(2) Herzberg의 동기-위생 이론

Herzberg는 Maslow의 이론을 발전시켜 작업장에 적용, 사람들에게 만족을 주는 직무요인과 불만족을 주는 직무요인이 별개의 군을 형성하고 있음을 알아냈다.

Herzberg는 피츠버그 지역의 9개 회사의 회계사와 기술자 200명을 표

55) A. D. Szilagy, and M. J. Wallace, *Organizational Behavior and Performance*, 2nd ed (Santa Monica, Calif. : Goodyear Publishing Company, Inc., 1980), p. 113.

56) E. Mark. Hanson, *Educational Administration and Organizational Behavior*, 2nd ed. (Boston : Allyn and Bacon, 1985), p. 232.

집, 그들이 직무 수행시 만족했거나 불만족스럽게 느꼈던 상황을 기술하도록하여 얻은 자료를 분석하여 그의 이론을 개발하였다.

전통적인 경영관에 의하면, 직무 만족의 반대는 직무 불만족이라고 믿었다. 즉, 불만족의 원인만 제거하면 직무에 대한 동기가 유발된다고 보았으며 직무 만족을 느낀다고 생각하였다. 그러나 Herzberg의 연구는 그렇지 않다는 것을 밝힌 것이다. 만족의 반대는 만족이 없는 상태(no satisfaction, 무만족)이며, 불만족의 요인을 제거한다고 해서 만족 상태로 되돌리는 것이 아니라 종업원을 달래고 진정시키며 불만을 감소시킬 뿐이라는 것이다. 즉 불만족을 감소시킨다는 것이 종업원의 동기를 유발하거나 직무만족으로 이끌지는 못한다는 것이다.⁵⁷⁾

Herzberg는 그의 동기·위생 이론에서 첫째, 개인의 기본적인 욕구는 서로 반대 방향을 가리키는 두 개의 평행선과 같이 이원화되어 있으며 둘째, 조직 생활에 있어서 불만족을 일으키는 요인과 만족을 주는 요인은 서로 다르며 셋째, 불만족 요인의 제거는 소극적이며 단기적인 효과를 가질 뿐인 데 반해서, 만족 요인을 크게 하는 것은 적극적이며 장기적인 효과를 가진다고 했다. 즉, 조직 생활에서 종업원들에게 만족을 주고, 직무 수행의 동기를 유발하는 동기요인(motivation factors)과 불만족을 느끼게 하거나 그것을 해소하는데 작용하는 위생요인(hygiene factors)은 서로 다르며, 그 두 가지 요인이 중첩되는 경우도 매우 드물다는 것이다.⁵⁸⁾

Herzberg의 동기·위생 이론은 산업계 및 교육계로부터 찬사를 받았지만 일부 학자들에 의해서는 첫째, 연구방법이 비보편적, 비과학적이어서 그의 이론 역시 보편타당성이 없다. 둘째, 이 이론이 동기와 성과의 의미

57) 남정걸, 「전개서」, p. 179.

58) 이형행, 「전개서」, p. 106.

를 검증하는 데는 별로 관심을 기울이지 않았다. 세째, 동기·위생 이론은 개인차를 무시하고 있다⁵⁹⁾ 등의 비판을 받고 있다.

그러나 Herzberg의 동기·위생 이론은 동기 이론의 새로운 장을 여는 계기가 되었다. 당시의 교육행정가들이 대부분 위생요인에만 관심을 기울여 단순한 해결 방법만을 강구하려 했으나 위생요인만으로는 교원들의 불만을 줄일 수는 있을지언정 교원들의 적극적인 동기를 유발할 수 없다는 점을 그들 스스로 깨닫게 했기 때문이다.

(3) McGregor의 X·Y 이론

McGregor는 인간이 일에 대해 갖는 두가지 상반된 태도를 X이론과 Y이론으로 양극화시켜 설명하였다. 인간의 저수준 욕구에 착안한 인간관과 그 관리 전략의 가설을 X이론으로, 그리고 인간의 고수준 욕구에 착안한 인간관과 관리 전략의 가설을 Y이론으로 설명하였다.

X이론은 전통적인 관리 전략으로서 인간은 본질적으로 일을 싫어하고 책임을 회피하려 하며, 소극적이기 때문에 관리자가 통제·지시·처벌 등의 수단을 사용하여야 한다는 것이다. McGregor는 이상과 같이 X이론에 대해 논술한 후, 현대 생활에 그러한 X이론을 적용한다는 것에 의문을 제기하고 Maslow의 욕구 계층 이론에 기초하여 다음과 같이 주장하였다. 즉, X이론에 입각한 관리 전략은 종업원들의 적극적인 동기 유발을 도모할 수 없기 때문에 보다 다양하면서도 종업원의 자기 실현의 욕구를 강조한 Y이론 측면에서의 인간관과 관리 전략을 McGregor는 강조하였다.

대체로 보아 Y이론은 인간의 욕구 가운데서 자기 실현의 욕구, 긍지와 존경에 대한 욕구, 그리고 일부의 사회적 활동의 욕구에 착안한 것이라고 할 수 있다. Y이론의 가정에 대해, Maslow는 인간은 자기 실현을 위해

59) 이형행, 「전계서」, pp. 109-110.

노력한다고 하였고, Herzberg는 조직의 구성원들은 그들의 작업 자체로부터 만족요인 또는 동기요인을 원한다고 하였으며, Argyris는 인간은 성인이고 싶어하는 욕구가 있다고 하였다.⁶⁰⁾

그러나 McGregor의 이론은 인간의 욕구 체계와 그에 따른 관리 방식을 지나치게 양극화시켰기 때문에, 지나친 단순화의 소산이라는 비판을 받고 있다. 이러한 관점에서 D.J. Lawless는 X이론이나 Y이론이 모든 조직에 절대적인 적절성을 가진 것은 아니라고 비판하고, 제 3의 관리 이론으로서 Z이론을 제시하였다.⁶¹⁾ Lawless의 Z이론은 조직의 특성 및 시간, 장소 등에 따라 관리 이론의 적절성 또한 달라져야 함을 강조하는 즉, 고정적이고 획일적인 관리 방식에서 벗어나 변동하는 구체적인 조직의 형편에 적용해야 한다는 것을 핵심적으로 주장하는 이론이다.

3) 教師의 職務滿足 要因

이상에서 나타난 직무만족 요인 중 Alderfer의 이론에서는 함수 %율을 실질, 관계성 및 성장의 세 수준의 욕구가 동시적으로 작용함을 강조하고 있으며, Herzberg의 동기-위생 이론에서는 사람들에게 만족을 주는 직무요인과 불만족을 주는 직무요인으로 구분하고 만족요인을 크게 하는 것은 보다 적극적이며 장기적인 효과를 가진다고 하였다. McGregor의 X·Y 이론에서는 종업원들의 적극적인 동기 유발을 모색할 수 없기 때문에 자기 실현의 욕구를 강조한 Y이론 측면에서 인간관과 관리 전략을 강조하였는데 이것들은 교사의 직무만족에도 역시 적용할 수 있을 것이다.

직무만족을 측정함에 있어서 연구자에 따라 여러가지 하위 요인을 분류

60) 이형행, 「전계서」, p. 114.

61) D. J. Lawless, *Effective Management : Social Psychological Approach* (Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1972), pp. 361-363.

하여 제시하고 있다. 각 연구자들이 주장하는 직무만족 요인을 살펴보면 다음과 같다.

E.A. Locke는 직무 자체, 임금, 승진, 인정, 복지 후생, 근속 여건, 감독, 동료, 회사 정책 등을 제시하였으며,⁶²⁾ Herzberg는 동기요인으로 성취감, 발전, 안정감, 작업 자체, 책임감, 성장 등을, 위생요인으로 회사의 정책과 행정, 감독, 상사와의 관계, 작업 조건, 봉급, 동료와의 관계 등을 말하였다.⁶³⁾

이 밖에 교육 조직에 종사하는 교원들의 직무만족을 위한 연구를 살펴보면 다음과 같다.

T.J. Sergiovanni는 Herzberg의 이론을 토대로 만족 요인으로는 성취, 인정, 직무 자체, 책임감, 발전성을, 불만족 요인으로는 보수, 성장 가능성, 부하·상사·동료와의 인간관계, 전문적 장학지도, 정책과 행정에의 참여, 근무 조건, 사생활, 직무 안정성 등 모두 16개 요인을 직무만족의 하위 변인으로 제시하였다.⁶⁴⁾

R.R. Bently와 A.M. Remple은 1970년에 교사의 직무 만족을 측정하기 위한 하위 요인으로 교장과의 관계, 교수 만족, 교사 간 관계, 봉급, 교사의 근무 부담, 교육과정 문제, 교사 신분, 지역사회와의 지원, 시설 및 봉사, 지역사회와의 압력 등의 10개 요인으로 P.T.O.(Purdue Teacher Opinionnaire)를 개발하였다.⁶⁵⁾

62) E. A. Locke, Satisfiers and Dissatisfiers Among Collar and Blue Collar Employees, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 58, 1973, pp. 67-76.

63) 남정걸, 「전계서」, p. 179.

64) T. J. Sergiovanni, Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers, *Journal of Education Administration*, Vol. 5, 1967, pp. 66-82.

65) R. R. Bently, & A. M. Remple, *Manual for the Purdue Teacher Opinionnaire*, West Lafayett, Indiana : University Bookstore, 1970, pp. 2-5.

또한 대한교육연합회에서는 1982년에 개발한 K.T.O.(Korean Teacher Opinionnaire)에서 직무만족의 하위 요인으로 인간 관계, 직무, 근무 환경, 보상, 전문성 신장, 행정 체제, 인정 지위 등 7개 요인으로 나누었다.⁶⁶⁾

한편 김창걸은 교직관, 행정직 지원, 교육 과정 운영, 인간 관계, 인사 관리, 유인 조건, 사회 관계 등 7개의 요인을 교사의 직무만족 요인으로 설정하였다.⁶⁷⁾

이 밖에 1991년, 한국교원교육연구회에서 폐낸 「교원의 근무여건 향상 방안 연구」에서는 직무만족에 영향을 미치는 요인으로 개인의 특성, 조직의 시책, 직무 자체의 특성, 물리·환경적 근무 여건, 근로 윤리 등을 제시하고 있다.⁶⁸⁾

직무만족에 대한 다양한 구분은 대체로 통계적 방법 또는 개념적 접근 방법을 사용하고 있다. 통계적 방법은 구성원들의 직무에 대한 태도를 조사하고 요인 분석 과정을 통하여 유사한 반응을 보이는 것끼리 묶어서 하나 하나를 독립된 직무 단면으로 구분하는 것이며, 개념적 접근 방법은 연구의 목적에 따라 연구자의 직관 또는 이론적 배경을 기초로 하여 직무 단면을 구체화하는 것이다.⁶⁹⁾

66) 대한교육연합회, “교원의 직무만족도에 관한 분석적 연구”, 정책연구 제 36집, 1982, pp. 16-17.

67) 김창걸, 「전개논문」, pp. 51-52.

68) 김선종 외 “교원의 근무여건 향상방안 연구”, 한국교원교육연구회, 1991, pp. 81-86.

69) 고흥화 외, 「산업 및 조직심리학」 (서울 : 학문사, 1986), p. 269.

III. 研究의 問題와 假說

1. 研究의 問題

본 연구는 교사가 지각한 학교장의 지도성 유형과 그들의 직무만족도 간에 통계적으로 어떠한 유의미한 차이가 있는가를 밝히는 데 주된 목적이 있으며, 그에 따른 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1) 학교장의 지도성 유형은 교사들의 배경 특성에 따라 어떠한 차이가 있는가.

연구문제 2) 교사의 직무만족도는 교사들의 배경 특성에 따라 어떠한 차이가 있는가.

연구문제 3) 학교장의 지도성 유형에 따라서 교사들의 직무만족도는 어떠한 차이가 있는가.

2. 假 說

이상과 같은 연구 문제를 구명하기 위하여 본 연구에서는 다음과 같은 가설을 설정하였다.

< 가설 1 > 교사가 지각한 학교장의 지도성 유형은 그들의 배경 특성 (성별, 연령별, 직위별, 경력별, 학력별)에 따라서 통계적으로 유의미한 차이가 있을 것이다.

< 가설 2 > 교사의 직무만족도는 그들의 배경 특성(성별, 연령별, 직위별, 경력별, 학력별)에 따라서 통계적으로 유의미한 차이가

있을 것이다.

< 가설 3 > 교사가 지각한 학교장의 지도성 유형에 따라서 그들의 직무만족도는 통계적으로 유의미한 차이가 있을 것이다.

IV. 研究의 方法

1. 研究의 對象

본 연구의 조사 대상은 서울특별시 강서구와 양천구에 소재한 공립 중학교 가운데 12개교를 임의 표집하여 총 330명의 현직 교사를 대상으로 하였다.

설문 조사는 연구자가 대상 학교를 직접 방문하거나, 방문이 용이하지 않은 경우에는 친분이 있는 교사를 통하여 질문지를 배부, 회수하는 방법을 취하였다. 배부된 총 330부 가운데 321부가 회수 되었으며 이 가운데 기재시 오류가 발생한 설문지 9부를 제외한 312부가 본 연구의 최종 분석 자료로 사용되었다. 표집 대상에 대한 상황을 살펴보면 다음 < 표 1 >과 같다.

< 표 1 > 표집 대상 교사의 분포 상황

구분	성별	남		여	
		30세 이하	31 - 40세	41 - 50세	51세 이상
연령별	30세 이하	15	30세 이하	47	
	31 - 40세	52	31 - 40세	103	
	41 - 50세	28	41 - 50세	34	
	51세 이상	16	51세 이상	17	

2. 測定 道具

본 연구에서 사용된 측정 도구는 두 종류인데, 하나는 학교장의 지도

성 측정 도구이며, 다른 하나는 교사의 직무만족도 측정 도구이다. 이러한 측정 도구를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 학교장의 지도성에 관한 설문지

A. H. Halpin이 개발한 「지도자 행동 기술 질문지」(L.B.D.Q. : leader behavior description questionnaire)를 토대로 제작된 척도로서 총 30문항으로 구성되어 있으며, 이는 다시 인화(홀수, 15문항)와 과업(짝수, 15문항)의 두 하위 요인으로 구분된다.

2) 교사의 직무만족도에 관한 설문지

대한교육연합회가 1982년 개발한 「교사 직무만족 척도」인 K.T.O.(Korean teacher opinionnaire)를 보완하여 사용하였는데, 이의 하위 변인들은 아래 < 표 2 >와 같다.

< 표 2 > 교사의 직무만족도 하위 변인

변 인	문 항	문 항 수
인 간 관 계	1 - 10번	10 문항
직 무	11 - 18번	8문항
근 무 환 경	19 - 27번	9문항
보 상	28 - 32번	5문항
전 문 성 신 장	33 - 38번	6문항
행 정 체 제	39 - 44번	6문항
인 정 지 위	45 - 50번	6문항

3. 資料의 處理

본 연구의 가설을 검증하기 위하여 S.A.S.(Statistical Analysis System) 프로그램을 이용하였다. 즉, <가설 1>과 <가설 2>를 검증하기 위하여 t-test와 변량분석(ANOVA) 통계 방법을 사용하였으며, <가설 3>을 검증하기 위해서 변량분석(ANOVA) 통계 방법을 활용하였다.

V. 結果 分析 및 解釋

본 연구는 편의상 가설별로 분석하고자 한다. 따라서 본 연구는 크게 3가지 영역으로 구분되는데, 첫째, 교사의 배경 특성에 따른 학교장 지도성 유형의 차이 검증, 둘째, 교사의 배경 특성에 따른 직무만족도 차이 검증, 셋째, 학교장의 지도성 유형에 따른 교사의 직무만족도 차이 검증 등이다.

1. 教師의 背景 特性에 따른 學校長의 指導性 類型의 差異 檢證

교사의 배경 변인 즉, 성별, 연령별, 직위별, 경력별, 학력별에 따라 교사가 지각한 학교장의 지도성 유형의 차이를 검증한 결과는 다음과 같다.

< 표 3 > 성별에 따른 지도성 유형의 차이 검증

지도성유형	성별	N	M	SD	t	df	P
인화지향성	남	113	2.894	0.668	-0.655	309	0.513
	여	198	2.945	0.670			
과업지향성	남	113	2.619	0.443	1.297	309	0.196
	여	198	2.551	0.447			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

성별에 따른 학교장의 지도성 유형에 대해 인화지향성 지도성에 대해서는 남교사(2.894) 보다는 여교사(2.945)가 다소 높게 평가되었고 과업지향

성 지도에 대해서는 남교사(2.619)가 여교사(2.551)보다 다소 높게 평가되었으나 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않은 것으로 밝혀져 본 가설은 부정된 셈이다.

< 표 4 > 연령에 따른 지도성 유형의 차이 검증

유형	변량원	df	SS	MS	F	P
인화 지향	집단간	3	22.789	7.599	20.69	0.0001***
	집단내	305	112.027	0.367		
	전체	308	134.825			
과업 지향	집단간	3	3.362	1.121	5.89	0.0006***
	집단내	305	58.026	0.190		
	전체	308	61.389			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

연령에 따른 학교장의 지도성 유형에 대해 인화지향의 F 값이 20.69, 과업지향은 5.89로 이들은 각각 P=0.001 수준에서 요구하는 F의 값 보다 큰것으로 나타나 모두 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 따라서 본 가설은 긍정된 셈이다.

이것을 좀 더 구체적으로 살펴보면 < 표 4 - 1 >과 같다.

< 표 4-1 > 연령에 따른 지도성 유형의 차이 검증

유형	연령	N	M	SD
인화 지향	30세 이하	62	3.207	0.648
	31 ~ 40	153	3.001	0.615
	41 ~ 50	63	2.877	0.534
	51세 이상	31	2.187	0.609
과업 지향	30세 이하	62	2.703	0.419
	31 ~ 40	153	2.618	0.478
	41 ~ 50	63	2.421	0.412
	51세 이상	31	2.440	0.263

연령별에 따른 학교장의 지도성 유형에 대한 차이에 대해 인화지향의 51세 이상의 교사들을 제외하고는 다른 연령은 모두 과업지향에 비해 인화지도 유형에 높게 반응하고 있다. 이것은 교사들이 학교장의 지도가 딱딱하고 계획적인 과업지향적인 것보다는 인간적인 지도를 상대적으로 더 원하고 있음을 보여주는 것이다.

< 표 5 > 직위별에 따른 지도성 유형의 차이 검증

지도성유형	직위	N	M	SD	t	df	P
인화지향성	교사	237	3.019	0.634	5.224	296	0.000***
	주임	61	2.533	0.696			
과업지향성	교사	237	2.612	0.470	3.187	296	0.0016**
	주임	61	2.409	0.314			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

직위별에 따른 학교장의 지도성 유형에 대해 인화지향성과 과업지향성의 t값이 각각 5.224와 3.187로 밝혀져, 이들은 P= 0.001과 0.01 수준에서 요구하는 값 보다 높게 나타나 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 본 연구의 가설은 긍정되었다. 직위별에서도 역시 인화지향적 지도성에 교사들이 높게 반응 하였으며, 일반 교사의 인화지향성(3.019)지도성과 과업지향성(2.612) 지도성이 주임교사 보다 높게 평가 되었는데, 이것은 일반 교사들이 학교장의 인화지향성 지도에 주임교사들보다 더 많은 반응과 관심이 있는 것을 나타내는 것이다.

< 표 6 > 경력별에 따른 지도성 유형의 차이 검증

유형	변 량 원	df	SS	MS	F	P
인화 지향	집 단 간	4	22.434	5.609	14.77	0.0001***
	집 단 내	306	116.209	0.380		
	전 체	310	138.644			
과업 지향	집 단 간	4	6.681	1.670	9.30	0.0001***
	집 단 내	306	54.941	0.180		
	전 체	310	61.622			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

경력에 따른 학교장의 지도성 유형에 대해 인화지향의 F 값과 과업지향의 F의 값은 각각 14.77과 9.30으로, 이들은 P=0.001 수준에서 요구하는 F의 값보다 큰 것으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀져 본 가설은 긍정되었다. 이것을 좀 더 구체적으로 살펴보면 < 표 6 - 1 >과 같다.

< 표 6 - 1 > 경력별에 따른 지도성 유형의 차이 검증

유형	경 력	N	M	SD
인화 지향	1 - 5년	60	3.167	0.594
	6 - 10년	73	3.200	0.639
	11 - 15년	87	2.860	0.555
	16 - 20년	40	2.851	0.627
	21년 이상	51	2.424	0.695
과업 지향	1 - 5년	60	2.692	0.412
	6 - 10년	73	2.762	0.474
	11 - 15년	87	2.534	0.453
	16 - 20년	40	2.383	0.386
	21년 이상	51	2.393	0.323

경력에 따른 학교장의 지도성 유형중 인화지향의 지도성이 과업지향의 지도성보다 모든 경력에서 높게 나타났는데 인화지향의 지도성에 대해서는 교육경력이 6-10년(3.200)의 교사가 가장 높게 나타났으며, 과업지향도 6-10년(2.762)의 교사가 가장 높게 반응하였다.

인화지향과 과업지향 모두 경력이 높아질수록 낮게 반응하고 있다. 경력이 낮은 교사들이 상대적으로 학교장의 지도성에 예민하게 반응하는 것으로 보여진다.

< 표 7 > 학력에 따른 지도성 유형의 차이 검증

유형	변 량 원	df	SS	MS	F	P
인화 지향	집 단 간	2	1.183	0.591	1.33	0.267
	집 단 내	308	137.461	0.446		
	전 체	310	138.644			
과업 지향	집 단 간	2	0.569	0.284	1.43	0.240
	집 단 내	308	61.053	0.198		
	전 체	310	61.622			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

학력에 따른 학교장의 지도성 유형에 대해 인화지향의 F의 값이 1.33, 과업지향은 1.43으로 F의 값이 P=0.05 수준에서 요구하는 값보다 낮게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 못했다. 이것을 구체적으로 살펴보면 < 표 7 - 1 >과 같다.

< 표 7 - 1 > 학력에 따른 지도성 유형의 차이 검증

유형	학 력	N	M	SD
인화 지향	일반대학	71	2.846	0.621
	교대, 사범계 졸업자	182	2.978	0.655
	대학원 졸업자	58	2.862	0.759
과업 지향	일반대학	71	2.514	0.386
	교대, 사범계 졸업자	182	2.611	0.466
	대학원 졸업자	58	2.541	0.446

학력에 따른 학교장의 지도성 유형에 대한 인화지향과 과업지향에서 모두 교대, 사범계의 졸업자들이(2.978, 2.611) 가장 높게 반응하였고, 대학원졸, 일반대학 순으로 나타났다. 이것은 전문적인 동일 계열의 교육을 받은 교사들이 학교장의 지도성에 대해 일반대학이나 대학원 출신 교사들보다 더 많은 관심과 반응을 가지고 있는 테에서 기인된 것으로 보여진다.

2. 教師의 背景 特性에 따른 職務滿足度 差異 檢證

교사의 배경변인 즉, 성별, 연령별, 직위별, 경력별, 학력별에 따른 교사의 직무만족도는 어떠한 차이가 있는가에 대한 검증 결과를 살펴보면 다음과 같다.

< 표 8 > 성별에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증

직무만족도	성별	N	M	SD	t	df	P
인간관계	남	110	2.839	0.371	-0.614	305	0.540
	여	197	2.868	0.401			
직무	남	113	2.930	0.449	-0.864	309	0.389
	여	198	2.978	0.483			
근무환경	남	113	3.246	0.472	-1.487	309	0.138
	여	198	3.333	0.510			
보상	남	113	3.053	0.500	0.374	309	0.709
	여	198	3.028	0.500			
전문성신장	남	113	3.045	0.540	-1.270	308	0.205
	여	197	3.131	0.592			
행정체제	남	113	3.030	0.517	-1.391	308	0.165
	여	197	3.117	0.538			
인정지위	남	113	2.816	0.523	0.391	309	0.696
	여	198	2.971	0.537			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

성별에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이가 있는지를 검증한 결과, 여교사들이 보상을 제외한 나머지 여섯 개의 하위 변인인 인간관계(2.868), 직무(2.978), 근무환경(3.333), 전문성 신장(3.131), 행정체제(3.117) 인정 지위(2.971)에서 모두 남교사보다 다소 높게 평가되었고 남교사는 보상(3.053)에서만 여교사 보다 다소 높게 평가되었으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않은 것으로 밝혀져 본 가설은 부정되었다.

< 표 9 > 연령에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증

유형	변량원	df	SS	MS	F	P
인간 관계	집단간	3	7.154	2.385	18.87	0.0001***
	집단내	301	38.046	0.126		
	전체	304	45.200			
직 무	집단간	3	4.983	1.661	8.13	0.0001***
	집단내	305	62.339	0.204		
	전체	308	67.321			
근무 환경	집단간	3	4.134	1.378	5.83	0.0007***
	집단내	305	72.063	0.236		
	전체	308	76.196			
보 상	집단간	3	4.646	1.549	6.61	0.0002***
	집단내	304	71.491	0.234		
	전체	308	76.137			
전문성 신장	집단간	3	7.177	2.392	7.95	0.0001***
	집단내	304	91.501	0.301		
	전체	307	98.678			
행정 체제	집단간	3	14.203	4.734	20.17	0.0001***
	집단내	305	71.344	0.235		
	전체	307	85.547			
인정 지위	집단간	3	8.476	2.825	11.11	0.0001***
	집단내	305	77.565	0.254		
	전체	308	86.041			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

연령에 따른 직무만족도 하위 변인들의 F의 값이 인간관계(18.87), 직무(8.13), 근무환경(5.83), 보상(6.61), 전문성 신장(7.95), 행정체제(20.17), 인정지위(11.11) 등 모든 변인들이 P=0.001 수준에서 요구하는 F의 값보다 큰 것으로 나타나 모두 통계적으로 유의미한 차이를 나타내어 본 가설은

긍정되었다.

이것을 좀 더 구체적으로 살펴보면 < 표 9 - 1 >과 같다.

< 표 9 - 1 > 연령에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증

유형	연 령	N	M	SD
인간 관계	30세 이하	61	3.012	0.419
	31 ~ 40	152	2.937	0.348
	41 ~ 50	62	2.688	0.302
	51세 이상	30	2.543	0.357
직무	30세 이하	62	3.043	0.443
	31 ~ 40	153	3.046	0.472
	41 ~ 50	63	2.836	0.425
	51세 이상	31	2.677	0.421
근무 환경	30세 이하	62	3.409	0.496
	31 ~ 40	153	3.362	0.478
	41 ~ 50	63	3.175	0.525
	51세 이상	31	3.057	0.416
보상	30세 이하	62	3.097	0.455
	31 ~ 40	153	3.120	0.498
	41 ~ 50	63	2.934	0.510
	51세 이상	31	2.742	0.411
전문성 신장	30세 이하	62	3.043	0.519
	31 ~ 40	153	3.214	0.548
	41 ~ 50	62	3.116	0.560
	51세 이상	31	2.699	0.584
행정 체제	30세 이하	62	3.304	0.455
	31 ~ 40	153	3.176	0.467
	41 ~ 50	62	2.930	0.550
	51세 이상	31	2.562	0.486
인정 지위	30세 이하	62	2.956	0.589
	31 ~ 40	153	2.881	0.474
	41 ~ 50	63	2.669	0.543
	51세 이상	31	2.403	0.362

연령에 따른 직무만족도에 대해서는 근무환경의 변인에 대해 모든 연령에서 높게 반응하였고, 30세 이하의 연령이 4개의 변인 영역인 인간관계(3.012), 근무환경(3.409), 행정체제(3.304), 인정 지위(2.956) 등에서 높게

반응하였으며, 31~40세 까지는 3가지 변인 영역인 직무(3.046), 보상(3.120), 전문성 신장(3.214) 등에서 높게 나타났는데 이는 연령이 낮은 30세 이하는 근무환경이나 행정체제에 반응이 높은 반면, 31~40세는 일의 전문성과 직무와 그에 대한 보상에 높은 관심을 보이고 있는 것으로 나타났다. 이것은 교사의 연령이 낮을수록 직무만족에 대해 높게 반응하고 있음을 보여주는 것이다.

< 표 10 > 직위별에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증

직무만족도	직위	N	M	SD	t	df	P
인간관계	교사	234	2.898	0.385	4.186	292	0.0000***
	주임	60	2.670	0.344			
직 무	교사	237	2.997	0.470	3.013	296	0.0028**
	주임	61	2.795	0.459			
근무환경	교사	237	3.331	0.505	2.570	296	0.0107*
	주임	61	3.149	0.446			
보 상	교사	237	3.068	0.499	2.403	296	0.0169*
	주임	61	2.896	0.439			
전문성신장	교사	237	3.147	0.544	2.432	295	0.0156*
	주임	60	2.947	0.663			
행정체제	교사	237	3.178	0.498	6.664	295	0.0000***
	주임	60	2.699	0.492			
인정지위	교사	237	2.847	0.515	3.779	296	0.0002***
	주임	61	2.567	0.524			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

직위별에 따른 직무만족도에 대해서는 일반교사들이 모든 변인에서 주임교사보다 높게 반응하고 있는데, 이들의 t값은 인간관계 4.186, 직무 3.013, 행정체제 6.664, 인정지위 3.779로 나타나 이들 모두 P=0.001 수준

에서 요구되는 t의 값보다 높게 나타났고, 그 외에 근무환경 2.570, 보상 2.403, 전문성 신장 2.432로 나타나 이들 모두 P=0.05수준에서 요구되는 t의 값보다 높게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보여 본 가설은 긍정된 셈이다. 특히 일반교사들의 직무만족에 가장 큰 영향을 주는 것은 근무환경(3.331)으로 나타났으며, 주임교사 역시 근무환경(3.149)이 높게 나타났다. 이것은 일반 교사든 주임교사든 모두 직무만족에 영향을 주고 있는 요인은 좋은 조건의 근무환경에 있다고 인식하고 있는 데에서 기인된 것이라고 할 수 있다.

< 표 11 > 경력에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증

유형	변량원	df	SS	MS	F	P
인간 관계	집단간	4	8.289	2.072	16.37	0.0001***
	집단내	302	38.229	0.127		
	전체	306	46.518			
직 무	집단간	4	5.905	1.476	7.19	0.0001***
	집단내	306	62.815	0.205		
	전체	310	68.720			
근무 환경	집단간	4	5.365	1.341	5.75	0.0002***
	집단내	306	71.368	0.233		
	전체	310	76.733			
보 상	집단간	4	5.292	1.323	5.63	0.0002***
	집단내	306	71.977	0.235		
	전체	310	77.270			
전문성 신장	집단간	4	12.235	3.059	10.40	0.0001***
	집단내	305	89.671	0.294		
	전체	309	101.907			
행정 체제	집단간	4	17.840	4.460	19.62	0.0001***
	집단내	305	69.347	0.227		
	전체	309	87.187			
인정 지위	집단간	4	9.606	2.401	9.43	0.0001***
	집단내	306	77.945	0.255		
	전체	310	87.551			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

경력에 따른 직무만족도 하위 변인에 대한 F의 값이 인간관계 16.37, 직무 7.19, 근무환경 5.75, 보상 5.63, 전문성 신장 10.40, 행정체제 19.62, 인정지위 9.43 등으로 나타나 이들 모두 $P=0.001$ 수준에서 요구하는 F의 값보다 높은 것으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀져 본 가설은 긍정되었다. 이것을 좀 더 구체적으로 살펴보면 <표 11-1>과 같다.

<표 11-1> 경력에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증

유형	경력	N	M	SD
인간관계	1 - 5년	59	3.018	0.413
	6 - 10년	73	3.002	0.356
	11 - 15년	86	2.851	0.331
	16 - 20년	39	2.757	0.338
	21년 이상	50	2.546	0.338
직무	1 - 5년	60	3.020	0.445
	6 - 10년	73	3.057	0.449
	11 - 15년	87	3.043	0.452
	16 - 20년	40	2.883	0.423
	21년 이상	51	2.674	0.431
근무환경	1 - 5년	60	3.415	0.463
	6 - 10년	73	3.442	0.521
	11 - 15년	87	3.296	0.452
	16 - 20년	40	3.166	0.534
	21년 이상	51	3.084	0.457
보상	1 - 5년	60	3.063	0.482
	6 - 10년	73	3.047	0.444
	11 - 15년	87	3.168	0.533
	16 - 20년	40	3.030	0.503
	21년 이상	51	2.766	0.441
전문성 신장	1 - 5년	60	3.000	0.515
	6 - 10년	73	3.203	0.601
	11 - 15년	87	3.252	0.490
	16 - 20년	40	3.233	0.553
	21년 이상	50	2.697	0.560
행정체제	1 - 5년	60	3.275	0.415
	6 - 10년	73	3.266	0.522
	11 - 15년	87	3.133	0.459
	16 - 20년	40	3.003	0.486
	21년 이상	50	2.579	0.501
인정지위	1 - 5년	60	2.927	0.563
	6 - 10년	73	2.949	0.503
	11 - 15년	87	2.847	0.495
	16 - 20년	40	2.683	0.511
	21년 이상	51	2.449	0.443

경력에 따른 직무만족도에 대해서는 근무환경의 변인에 대해 모든 경력별에서 높게 반응하였고, 경력이 1-5년이 2개 변인인 인간관계(3.018), 행정체제(3.275)에서 높게 반응하였고, 6-10년이 3개 변인인 직무(3.057), 근무환경(3.442), 인정 지위(2.949)에서 높게 반응하였으며, 11-15년이 2개 변인인 보상(3.168), 전문성 신장(3.252)에서 높게 나타났는데, 이는 경력이 높아질수록 직무에 대하여 만족하지 못하는 반면, 경력이 1-5년의 단계를 벗어난 6-10년의 경력을 소유한 교사들이 대체적으로 모든 변인의 영역에서 직무만족에 높게 반응하고 있는 것으로 나타났다.

< 표 12 > 학력에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증

유형	변량원	df	SS	MS	F	P
인간관계	집단간전	2	0.704	0.352	2.34	0.0985
	집단내체	304	45.814	0.151		
	전체	306	46.518			
직무	집단간전	2	0.680	0.340	1.54	0.2164
	집단내체	308	62.040	0.221		
	전체	310	68.720			
근무환경	집단간전	2	0.111	0.055	0.22	0.8002
	집단내체	308	76.622	0.246		
	전체	310	76.733			
보상	집단간전	2	1.348	0.674	2.73	0.0665
	집단내체	308	75.922	0.246		
	전체	310	77.270			
전문성 신장	집단간전	2	5.249	2.624	8.34	0.0003***
	집단내체	307	96.658	0.315		
	전체	309	101.907			
행정체제	집단간전	2	1.673	0.836	3.00	0.0511
	집단내체	307	85.514	0.279		
	전체	309	87.187			
인정지위	집단간전	2	2.581	1.291	4.68	0.0000***
	집단내체	306	77.945	0.255		
	전체	310	87.551			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

학력에 따른 직무만족도 하위 변인의 차이 검증에서 전문성 신장의 F

의 값은 8.34로 이는 $P=0.001$ 수준에서 요구하는 값보다 큰 것으로 나타났고, 인정 지위의 F의 값은 4.68로 이는 $P=0.05$ 수준에서 요구하는 값보다 큰 것으로 나타나 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으나, 그 외에 인간관계, 직무, 근무환경, 보상, 행정체제 등은 통계적으로 유의미 하지 못한 것으로 나타나, 본 가설은 부분적으로 긍정된 셈이다. 이것을 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음 < 표 12 - 1 >과 같다.

< 표 12 - 1 > 학력에 따른 직무만족도 하위 변인들의 차이 검증

유형	학 력	N	M	SD
인간 관계	일반 대졸	70	2.780	0.388
	교대,사범계졸	179	2.895	0.387
	대학원 졸	58	2.834	0.392
직무	일반 대졸	71	2.919	0.421
	교대,사범계졸	182	2.999	0.489
	대학원 졸	58	2.890	0.466
근무 환경	일반 대졸	71	3.292	0.468
	교대,사범계졸	182	3.316	0.483
	대학원 졸	58	3.268	0.578
보상	일반 대졸	71	2.932	0.525
	교대,사범계졸	182	3.088	0.474
	대학원 졸	58	2.997	0.529
전문성 신장	일반 대졸	71	3.096	0.611
	교대,사범계졸	181	3.185	0.549
	대학원 졸	58	2.839	0.534
행정 체제	일반 대졸	71	3.001	0.506
	교대,사범계졸	181	3.148	0.532
	대학원 졸	58	2.996	0.541
인정 지위	일반 대졸	71	2.718	0.479
	교대,사범계졸	182	2.875	0.527
	대학원 졸	58	2.664	0.572

학력에 따른 직무만족의 하위 변인에 대해 교대, 사범계 출신 교사들이 모든 변인에서 가장 높게 반응하였다. 특히 교대, 사범계 응답자 중 직무만족의 하위 변인에 대해 가장 높게 반응한 것은 근무환경(3.316)으로 나

타났는데, 이것은 학력별에 있어서도 역시 직무만족에 영향을 가장 크게 주고 있는 것은 근무환경으로, 자신의 근무 의욕을 고취시킬 수 있는 바람직한 근무환경이 자신의 직무만족에 큰 영향을 주고 있는 것으로 교사들이 인식하고 있음을 보여주는 것이다. 특히 교대, 사범계 출신 교사들이 더욱 크게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

3. 學校長의 指導性 類型에 따른 職務滿足度에 대한 差異 檢證

< 표 13 > 학교장의 지도성에 따른 교사의 직무만족도 차이 검증

유형	변량원	df	SS	MS	F	P
인간 관계	집단간	3	11.391	3.797	32.75	0.0001***
	집단내	303	35.127	0.116		
	전체	306	46.518			
직무	집단간	3	3.780	1.267	5.99	0.0006***
	집단내	307	64.920	0.211		
	전체	310	68.720			
근무환경	집단간	3	4.806	1.602	6.84	0.0002***
	집단내	307	71.927	0.234		
	전체	310	76.733			
보상	집단간	3	1.726	0.575	2.34	0.0736
	집단내	307	75.543	0.246		
	전체	310	77.270			
전문성 신장	집단간	3	1.739	0.580	1.77	0.1528
	집단내	306	100.168	0.327		
	전체	309	101.907			
행정체제	집단간	3	21.105	7.035	32.58	0.0001***
	집단내	306	66.082	0.216		
	전체	309	87.187			
인정지위	집단간	3	10.232	3.411	13.54	0.0001***
	집단내	307	77.319	0.252		
	전체	310	87.551			

P : * = 0.05, ** = 0.01 *** = 0.001

학교장의 지도성에 따른 직무만족도 하위 변인에 대한 F의 값이 인간

관계(32.75), 직무(5.99), 근무환경(6.84), 행정체제(32.58) 인정 지위(13.54) 등으로, F의 값은 P=0.001 수준에서 요구하는 값보다 큰 것으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈고, 보상(2.34), 전문성 신장(1.77)은 P=0.05 수준에도 미치지 못하는 것으로 밝혀져 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나 본 가설은 부분적으로 궁정된 셈이다. 이것을 좀 더 구체적으로 살펴보면 < 표 13 - 1>과 같다.

< 표 13- 1 > 학교장의 지도성에 따른 교사의 직무만족도 차이 검증

유형	연 령	N	M	SD
인간 관계	효율적	96	3.106	0.326
	과업중심	60	2.870	0.304
	인화중심	46	2.841	0.386
	비효율적	105	2.630	0.355
직무	효율적	97	3.086	0.452
	과업중심	60	3.015	0.452
	인화중심	49	2.950	0.459
	비효율적	105	2.819	0.472
근무 환경	효율적	97	3.426	0.505
	과업중심	60	3.422	0.422
	인화중심	49	3.020	0.407
	비효율적	105	2.955	0.530
보상	효율적	97	3.180	0.491
	과업중심	60	3.150	0.540
	인화중심	49	3.080	0.619
	비효율적	104	3.005	0.634
전문성 신장	효율적	97	3.429	0.462
	과업중심	60	3.052	0.497
	인화중심	49	3.093	0.390
	비효율적	104	2.782	0.479
행정 체제	효율적	97	3.011	0.518
	과업중심	60	2.692	0.512
	인화중심	49	2.944	0.534
	비효율적	105	2.600	0.464
인정 지위	효율적	62	2.956	0.589
	과업중심	153	2.881	0.474
	인화중심	63	2.669	0.543
	비효율적	31	2.403	0.362

학교장의 지도성 유형에 대한 직무만족도 하위 변인에 대해 모든 변인에서 효율적에 가장 높게 반응 하였으며, 특히 전문성 신장(3.429), 근무환경(3.426)이 가장 높게 반응하였다. 이것은 교사들이 학교장의 지도성 유형을 효율적이라고 지각했을 때 교사의 직무만족도 하위 요인 7개 전체의 직무만족도가 가장 높은 것으로 나타났다. 반면, 교사의 직무만족도 3개 영역에서 학교장의 지도성이 과업중심으로 나타났을 때 행정체제, 인간관계, 인정 지위에서 가장 낮게 반응하였다. 또한, 학교장의 지도성을 인화 중심으로 보았을 때, 인정 지위, 인간관계, 행정체제, 직무의 순으로 낮게 평가되었다. 마지막으로 학교장의 지도성이 비효율적일 때 보상을 제외한 6개의 영역에서 낮게 평가되었는데, 이상의 결과에서 알 수 있듯이 학교장의 지도성 유형에 따라 교사의 직무만족도는 의미있는 차이가 있을 것이라는 < 가설 3 >은 긍정되었다.

VI. 要約 및 結論

1. 要 約

본 연구는 교사가 지각한 학교장의 지도성 유형과 교사의 직무만족도 간에는 통계적으로 어떠한 유의미한 차이가 있는지를 분석하는 데 주된 목적이 있다. 이를 위하여 A. H. Halpin이 개발한 「지도자 행동 기술 질문지」(L.B.D.Q. : leader behavior description questionnaire)와 대한교육 연합회가 개발한 「교사 직무만족 척도」인 K.T.O.(Korean teacher opinionnaire)를 약간 보완한 측정도구를 사용하였다. 이의 통계적 방법은 t-test와 변량분석(ANVOA) 등이다.

1) 학교장의 지도성 유형의 차이 검증 결과, 교사의 배경 변수에 상관 없이 학교장의 인화지향적 지도에 모두 높게 반응하였다. 특히 30세 이하의 비교적 젊은, 그리고 교육경력이 낮은(1-5년, 6-10년) 교사들이 다른 교사 집단에 비하여 인화지향에 가장 높게 반응하였다.

또한 학력별로는 교대와 사범계 출신의 교사들이 일반대학이나 대학원 출신보다는 인화지향과 과업지향에서 모두 높게 반응하였는데, 이것은 전문적인 교사 양성 기관에서 교육받은 교대 및 사범계출신 교사들이 학교장의 지도성에 대한 반응에 있어 더욱 긍정적이고 적극적임을 나타내는 것이다.

2) 교사의 배경 변인에 따른 직무만족도에 대한 차이 검증 결과, 교사의 모든 배경 변인에서 직무만족에 영향을 주는 하위 변인으로는 교사의 근무환경이 가장 높게 반응하였다. 특히 연령이 30세 이하의 교사와 비교적 경력이 낮은(1-5년, 6-10년) 교사들이 다른 교사 집단에 비하여 상대적으로 높게 반응하였으며, 또한 주임교사에 비하여 일반교사가, 비사범계 보다는 교대·사범계 출신 교사들이 높게 반응하였다. 이것은 교사들이 바람직한 근무환경 속에서 근무할 때, 직무만족이 가장 높다는 것을 보여주고 있는 것이다.

3) 학교장 지도성 유형에 따른 교사의 직무만족도 차이 검증 결과, 교사의 직무만족 하위 변인인 인간관계, 직무, 근무환경, 보상, 전문성 신장, 행정체제, 인정 지위 등에 가장 큰 영향을 주는 학교장의 지도성은 인화와 과업이 조화된 효율적 지도성으로 나타났다. 즉, 교사들이 학교장의 지도성을 효율적이라고 지각했을 때 교사의 직무만족도가 보다 높다는 것을 나타내주고 있다.

2. 結 論

본 연구에서 얻어진 결과를 가지고 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 학교장의 지도성 유형에 대해 교사의 배경인 성별, 연령별, 직위별, 경력별, 학력별로 살펴본 결과 5개의 모든 변인에서 학교장의 인화지

향성 지도에 모두 높게 반응하였다. 특히 연령별, 경력별에서는 30세 이하의 교사와 6-10년과 1-5년의 비교적 젊은, 교육경력이 낮은 교사들이 역시 인화지향뿐만 아니라 과업지향에서도 가장 높게 반응하였다. 즉, 학교에 오래 근무하여 타성에 젖은 교육경력이 많고, 연령이 높은 교사들보다는 참신한 젊은 교사들이 교육에 대한 관심과 열의가 더 많고, 적극적인 것으로 나타났다.

또한 학력별로는 교대와 사범계 출신의 교사들이 일반대학이나 대학원 출신보다는 인화지향과 과업지향에서 모두 높게 반응하였는데, 이것은 전문적인 교사 양성 기관에서 교육받은 교대 및 사범계 출신 교사들이 학교장의 지도성에 더욱 긍정적이고 적극적임을 나타내고 있는 것이다.

둘째, 교사의 직무만족도에 대한 차이 검증 결과, 교사의 배경 변인인 성별, 연령별, 직위별, 경력별, 학력별의 모든 변인에서 직무만족에 영향을 주는 하위 변인으로는 교사의 근무환경이 가장 높게 반응하였다. 특히 연령이 30세 이하의 교사와 경력이 1-5, 6-10년의 비교적 젊은 교사들이 그 중에서도 가장 높게 반응하였으며, 주임교사 보다는 일반교사가, 비사범계보다 교대·사범계 출신 교사들이 특히 높게 반응하였다.

이 검증 결과는 교사들이 자신의 소질, 적성, 능력, 개성을 계발시킬 수 있는 적절한 근무환경 속에서 근무할 때, 직무만족이 가장 높다는 것을 보여주고 있다.

셋째, 학교장 지도성 유형에 따른 교사의 직무만족도 차이 검증 결과, 교사의 직무만족 하위 변인인 인간관계, 직무, 근무환경, 보상, 전문성 신

장, 행정체제, 인정 지위에 가장 큰 영향을 주는 학교장의 지도성은 효율적 지도성 유형으로 나타났다. 이것은 교사들이 학교장의 지도성에 대해 효율적이라고 지각했을 때 교사의 직무만족도가 보다 높다는 것을 보여주는 것이다. 따라서 인화와 과업이 조화된 효율적인 학교장의 지도성 하에서 교사의 직무만족은 크게 고양될 수 있다고 하겠다.

3. 提 言

첫째, 일반적으로 보수가 높으면 직무만족이 클 것이라고 생각하지만, 본 연구의 결과 직무만족에 가장 큰 영향을 주는 것은 근무환경으로 나타났다. 이것은 현 교사들의 직무만족에 대한 인식의 흐름이 보상이나 기타 요인보다는 근무환경을 우선시하고 있음을 보여주는 것이다. 그러므로 이제까지 그 중요성을 크게 인정받지 못했던 근무환경에 대한 깊이있는 연구가 앞으로 계속 이루어져야 할 것이다.

둘째, 1996학년도 2학기부터는 「학교장 초빙제」가 시범 실시된다. 교사, 학부모, 지역 인사, 동창회 대표 등으로 구성되는 「학교운영위원회」에서 교장을 초빙하게 된다. 이러한 제도하에서 새롭게 요청되는 가장 바람직한 학교장 지도성 유형은 무엇인가에 대한 연구가 더욱 활발하게 이루어져야 할 것이다.

參 考 文 獻

國 內 文 獻

- 고홍화 외, 「산업 및 조직심리학」, 서울 : 학문사, 1986.
- 김기정, 「중등학교 교사들의 직무만족도에 관한 연구」, 서울 : 한국 행동 과학연구소, 1975.
- 김두범, “학교장의 지도성 행동이 지도성 효과에 미치는 영향 - 지도성 효과의 이원성을 중심으로”, 한양대학교 대학원 박사학위 논문, 1990.
- 김명훈, 「리더십론」, 서울 : 대왕사, 1980.
- 김윤태, 「교육행정·경영신론」, 서울 : 배영사, 1994.
- 김종철, 「교육행정학 신강」, 서울 : 주영문화사, 1994.
- 김창걸, 「교육행정학」, 서울 : 박문각, 1985.
- _____, “학교장의 지도성 행위 상황 및 조직 효과성 간의 관계 연구”, 중앙 대학교 대학원 박사학위 논문, 1983.
- 남정걸, 「교육행정 및 교육경영」, 서울 : 교육과학사, 1993.
- _____, 「교육조직론」(교육행정학 전문서 3), 서울 : 도서출판 하우, 1995.
- 대한교육연합회, “교원의 직무만족도에 관한 분석적 연구”, 정책연구 제 36집, 1982.

- 송화섭, 「교육행정이론과 경영론」, 서울 : 양서원, 1992.
- 신유근, 「조직행정론」, 서울 : 다산출판사, 1985.
- 신중식외, 「현대 교육 행정학」, 서울 : 교육출판사, 1985.
- 안근석, “직무특성과 직무만족과의 관련성”, 중앙대학교 대학원 박사학위 논문, 1986.
- 안화균, “학교 행정가의 지도성 유형과 직무만족도와의 관계에 관한 연구”, 한양대학교 대학원 석사학위 논문, 1986.
- 이완정, “중학교 교장의 지도성과 교사의 직무만족도가 교사의 직무성과에 미치는 영향에 관한 연구”, 고려대학교 대학원 박사학위 논문, 1982.
- 이형행, 「신교육행정론」, 서울 : 문음사, 1992.
- 진동섭, “학교단위책임경영을 위한 학교장의 역할과 자질”, 교육월보 3월호, 교육부, 1995.

外國文獻

- Ayman, R., & Chemers, M. M., The emiclectic approach to leadership orientation job satisfacion of Mexican managers. paper, International Congress of Applied Psychology, Jerusalem, 1986
- Bar-Tal, Y., What can we learn from Fiedler's contingency model ? Journal for Theory of Social Behaviour, 1989.
- Bass Barnard M.(ed.), Stogdill's Handbook of Leadership : A Survey

- of Theory and Research, revised and expand ed. N.Y. : The Free Press, 1981.
- Bayman, A., Leadership and Organization, London : Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Hason, E. Mark, Educational Administration and Organizational Behavior, 2nd ed., Boston : Allyn and Bacon, 1985.
- Hersey, P., and Blanchard, K. H., Management of Organizational Behavior : Utilizing Human Resources, 4th ed., Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall Inc., 1982.
- 4Hoy, W. K. and Miskel, C. G. Educational Administration, 2nd ed., New York : Random House, 1982.
- McCormick, E. J., & Ilgen, Daniel, Industrial Psychology, 7th ed., N.J. : Prentice-Hall Inc., 1980.
- Owens, R. G., Organization Behavior in Education, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall Inc., 1981.
- Reddin, W. J., Managerial Effectiveness, N.Y. : McGraw-Hill Book Co., 1970.
- Stogdill, R. M., Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research, N.Y. : The Free Press, 1974.
- Szilagy, A. D., and Wallace, M. J. , Organizational Behavior and Performance, 2nd ed, Santa Monica, Calif. : Goodyear Pub-

- lishing Company, Inc., 1980.
- Terry, G. R., Principles of Management, 3rd ed., Homewood, Ill. :
Richard D. Irwin Inc., 1960.
- Tiffin, J., and McCormick, E. J., Industrial Psychology, 5th ed.,
Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall Inc., 1965.

ABSTRACT

A Study on Schoolmaster's Leadership Type and Teacher's Job Satisfaction

Oh, She-Chang

Major in Educational Administration

Dept. of Educational Administration

Graduate School of Public Administration

Hansung University

This study aimed to inquire into the influence that schoolmaster's leadership type exerts on teacher's job satisfaction. As a result of analysis in this study, the following conclusion was made:

Firstly, as a result of inquiring into what leadership type the schoolmaster has in terms of teachers' background such as gender, age, position, career, and academic background, they showed a high level of response to the schoolmaster's human harmony-oriented leadership in all 5 factors.

Teachers of less than 30 years old and teachers with relative young age and brief teaching career ranging from 6-10 years to 1-5 years showed the highest level of response to human harmoney

-oriented leadership and task-oriented leadership as well. It was shown that younger teachers had more concern, enthusiasm and activity for education than old-aged teachers with much educational career that were habituated to the safety first principle for long service in teaching job.

And, seen by academic background, it was shown that teachers graduated from the teachers' college or the college of education had a higher level of response to human-harmony-oriented leadership and task-oriented leadership than teachers graduated from general universities or graduated schools, which indicates that teachers from the teachers' college and the college of education educated in the specialized teacher training institution were further positive and active toward schoolmaster's leadership.

Secondly, as a result of testing the difference in job satisfaction between teachers, it was shown that teacher's working environment was highest as the subfactor exerting an influence on job satisfaction, of such teachers' background factors as gender, age, position, career and academic background. In particular relatively young teachers, less than 30 years old and having teaching career ranging from 1-5 years to 6-10 years, showed the highest level of response among other things, and general teachers showed a higher level of response than chairpersons and teachers from the teachers' college or the college of education did so than teachers not graduated from the

college of education. The result of this testing indicates that teachers' job satisfaction is highest when they do work in a favorable working environment that enables them to develop their character, aptitude, ability and personality.

Thirdly, as a result of testing whether the teacher's job satisfaction varies according to the schoolmaster's leadership type, it was shown that it was the efficient leadership type of the schoolmaster that exerted the greatest effect on the subfactors of the teacher's job satisfaction such as human relations, job, working environment, reward, enhancement of professionalism, administrative system, recognized position and the like. This indicates that teachers' job satisfaction is higher when they perceive that the schoolmaster's leadership type is efficient.

Accordingly, it is thought that the teacher's job satisfaction will be greatly enhanced under the schoolmaster's efficient leadership that human harmony and task are harmonized.

<附錄>

설문지

안녕 하십니까?

다음은 '학교장의 지도성과 교사의 직무 만족도'에 관한 연구를 위한 설문지입니다. 읽어보시고 느끼신대로 답해 주시면 고맙겠습니다.

본 설문지는 본인의 연구 이외에는 절대로 사용하지 않습니다.
감사합니다.

1996. 3.

한성대학교 행정대학원 교육행정 전공
오세창 올림

다음 해당란에 V표 해 주시기 바랍니다.

1. 성별 ① 남 () ② 여 ()
2. 연령별 ① 30세 이하 () ② 31 - 40세 ()
 ③ 41 - 50세 () ④ 51세 이상 ()
3. 직위별 ① 교사 () ② 주임교사 ()
4. 교직경력 ① 1 - 5년 () ② 6 - 10년 ().
 ③ 11 - 15년 () ④ 16 - 20년 ()
 ⑤ 21년 이상 ()
5. 학력 ① 일반대 졸업 () ② 교육대.사범계 졸업 ()
 ③ 대학원 졸업 () ④ 기타 ()

설문지응답요령: 아래 설문지를 읽으시고 각 문항마다 느끼는 정도에 따라 해당란에 V표 주시기 바랍니다.

1. 학교장의 지도성에 관한 설문지

번 호	항 목	매우 그렇다	대체로 그렇다	그저 그렇다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
예 시	우리 교장은 이미 계획된 일을 마음대로 변경시킨다					V
1	우리 교장은 평소 부드러워 가까이 접하기가 쉽다.					
2	우리 교장은 교사들에 대해 공적인 태도를 분명히 한다.					
3	우리 교장은 교사들의 개인적인 신상 문제에 대해 관심을 쏟는다.					
4	우리 교장은 교사들이 창의성을 가지고 일을 추진하도록 자극하고 독려한다.					
5	우리 교장은 교사들이 생각하는 의도를 잘 이해한다.					
6	우리 교장은 학교 시설물을 빈틈없이 관리한다.					
7	우리 교장은 교사들의 이야기를 듣기 위한 시간을 가지려 한다.					
8	우리 교장은 교사들이 일을 적게 하는 것을 비난한다.					
9	우리 교장은 중요한 문제의 결정에 앞서 교사들의 의견 및 동의를 중요시한다.					
10	우리 교장은 자신의 행위에 대한 이유나 근거를 설명하지 않는다.					
11	우리 교장은 자신이 행한 행위를 직원들에게 설명하기를 좋아한다.					
12	우리 교장은 교사들을 냉정하게 다스린다.					
13	우리 교장은 학교일을 간부급 교사와 의논하여 행한다.					
14	우리 교장은 교사들에 대한 평가시 업무추진능력을 최우선으로 한다.					

번 호	항 목	매우 그렇다	대체로 그렇다	그저 그렇다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
15	우리 교장은 교사들의 복지문제 해결에 열성적이다.					
16	우리 교장은 학교일을 해나가는데 명백한 기준을 갖고 있다.					
17	우리 교장은 교사들에게 진심으로 인간적 호의를 베푼다.					
18	우리 교장은 치밀하며 계획적으로 일을 해 나간다.					
19	우리 교장은 교사들을 자기와 동등하게 인격적으로 대한다.					
20	우리 교장은 직원조회, 직원연수 등을 강조한다.					
21	우리 교장은 교사들의 건의를 실제로 학교 운영에 반영한다.					
22	우리 교장은 교사들의 업무를 잘 조정하여 능률적인 학교 운영을 한다.					
23	우리 교장은 교사들과 이야기 할 때 교사가 편안하게 느끼도록 한다.					
24	우리 교장은 교사들의 근태 문제에 엄격하며 규칙을 강조한다.					
25	우리 교장은 동호인회와 같은 비공식적 인 조직의 참여를 즐겨하고 지원한다.					
26	우리 교장은 교사들 책임과 역할을 강조하며 주의 깊게 감독한다.					
27	우리 교장은 지역사회 인사나 학부형 등과 갈등이나 마찰없이 잘 지낸다.					
28	우리 교장은 지시적이며 기한내에 일을 마치도록 강조한다.					
29	우리 교장은 민주적인 의사 결정 방식을 존중한다.					
30	우리 교장은 학교 행정에 있어 계통적 절차를 따르도록 강조한다.					

2. 교사의 직무만족도에 관한 설문지

번호	항 목	매우 그렇다	대체로 그렇다	그저 그렇다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	우리 교장은 교직원과 긴밀한 인간관계를 유지하고자 진심으로 노력하고 있다.					
2	우리 학교 교사들은 상호 간에 화목하고 협동한다.					
3	내가 가르치는 학생들은 그들의 개인적인 고민을 나에게 상의 한다.					
4	우리 학교에서는 사무 직원이 교사들의 업무를 적절하게 지원하고 있다.					
5	우리 학교 학부모들은 학교 운영이나 교사의 자질과 능력 등에 관심이 깊다.					
6	우리 교장은 솔직한 태도로 교사를 대한다.					
7	동료 교사들 중에는 윗 사람에게 아부 하는 사람이 많다.					
8	나는 오락시간 같은 때에 스스럼없이 학생들과 어울린다.					
9	우리 학교에서는 교사와 서무과 직원 간에 격의없이 지낸다.					
10	학부모들과 교사들의 관계는 대체로 냉랭한 편이다.					
11	나는 가끔 내 스스로가 충분히 이해하고 있지 않은 내용을 가르쳐야 할 경우가 있다.					
12	나는 교재 연구, 학습지도안 작성 등에 별로 부담을 느끼지 않는다.					
13	내가 담당한 학생들이 사고를 내거나 문제를 일으킬 때 교직을 포기하고 싶은 생각이 든다.					
14	각종 행사에의 참여나 그 준비하는 일에 큰 부담을 느낀다.					
15	가르치는 일로 인한 긴장과 과로는 나에게 교직이 탐탁하지 않은 것으로 생각하게 한다.					
16	우리 학교에서는 교재 연구의 자율성이 보장되고 있다.					

번호	항 목	매우 그렇다	대체로 그렇다	그저 그렇다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
17	교통질서 지도, 교외생활 지도, 문제아의 가정방문 지도 등도 나는 즐거운 마음으로 수행한다.					
18	현행의 연수 및 연구활동은 지나치게 형식적이고 무용한 활동이다.					
19	우리 학교의 제반 시설은 다른 학교보다 좋은 편이다.					
20	우리 학교의 주변 환경은 비교육적인 요소가 너무나 많다.					
21	우리 학교의 빈약한 시설은 교사의 의욕을 떨어뜨리는 주요한 원인이 되고 있다.					
22	우리 학교에서는 교사들의 의욕을 떨어뜨리는 자질구레한 일거리들이 너무나 많다.					
23	이 지역사회는 나의 가족이 살아가기에 좋은 곳이다.					
24	우리 학교에서 교장이 퇴근하기 전에 교사들이 퇴근할 경우 심리적 부담을 느낀다.					
25	교무실이 다른 직장처럼 깨끗했으면 하고 생각이 드는 때가 많다.					
26	이 지역사회에서는 교사들에게 과도 할 정도로 인격적인 모범을 보일 것을 기대한다.					
27	우리 학교의 근무조건은 교사들에게 편리하도록 되어 있다.					
28	나는 내가 받은 교육, 내가 하는 일에 상응하는 봉급을 받고 있다고 생각 한다.					
29	의료보험제도, 연금제도 등은 교직 생활 안정에 크게 도움이 된다.					
30	교직사회가 계급이 있는 위계사회가 아닌 이상 나는 승급, 승진에 큰 의미를 두지 않는다.					
31	만일 내가 다른 직장에서 더 많은 돈을 벌 수 있다면 나는 교직을 포기할 것이다.					

번 호	항 목	매우 그렇다	대체로 그렇다	그저 그렇다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
32	교사의 승진은 해당 교사의 가르치는 능력과 경험이 충분히 반영되어서 이루어지고 있다고 생각한다.					
33	상위 자격 취득 외의 강습, 연수 등의 기회가 나에게 돌아왔을 때 나는 가능한 피하려고 한다.					
34	교직은 타 직종보다 전문성 신장을 위한 기회가 더 많이 있다고 생각한다.					
35	나는 나름대로 연구 활동에 참여하고 있다.					
36	나는 관심 영역의 전문 서적 구입이나 필요한 지식을 얻기 위한, 학원 수강등의 상당한 자금을 투자한다.					
37	상위 자격이나 학위를 갖추기 위하여 현재 열심히 노력하고 있다.					
38	전문성이란 점에서 볼 때 나는 다른 교사들보다 더 많이 갖추어져 있다고 생각한다.					
39	우리 학교에서의 근무 평정은 객관적으로 공정하게 이루어지고 있다.					
40	시범수업이나 장학지도는 교육의 질적 관리를 위해서 필요한 것이라 생각한다.					
41	우리 학교에서는 자체 계획에 의한 자율장학을 심도있게 추진하고 있다.					
42	우리 학교의 인사 행정은 합리적이며 객관성이 있다.					
43	나는 현재 나의 적성과 능력에 맞지 않는 업무를 담당하고 있다고 생각한다.					
44	우리 교장은 나의 학급을 참관할 때 내가 편안하게 느끼도록 하려고 애쓴다.					
45	어떤 일이 난관에 봉착했을 때 동료 교사들은 나의 도움을 청한다.					

번 호	항 목	매우 그렇다	대체로 그렇다	그저 그렇다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
46	처음 만난 사람과 인사할 때 내가 교사라는 것을 밝히기가 쑥스럽다.					
47	나는 우리 학교 교직원들 속에서 강한 소속감과 우리 의식을 느낀다.					
48	교사라는 직업은 화려하지는 않지만 사회적으로 존경을 받는 직업이라고 생각한다.					
49	나는 현재 나의 직업에 대해서 만족감과 아울러 성공감을 느낀다.					
50	우리 학교 교사들은 상급 교육행정기관 관계자에 대해 아첨하는 경향이 있다.					