

碩士學位論文
指導教授 曹点焕

學校長 指導性 과 教師 職務成果間의 관계에 대한 研究

A Study on Relation between the Leadership of Principals
and the Job Performance of Teachers

1992年

漢城大學校 行政大學院

教育行政學科

教育行政專攻

朴 基 用

碩士學位論文
指導教授 曹点焕

學校長 指導性과 教師 職務成果間의 관계에 대한 研究

A Study on Relation between the Leadership of Principals
and the Job Performance of Teachers

위 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

1992年 11月 日

漢城大學校 行政大學院


教育行政學科

教育行政專攻

朴 基 用

朴基用의
教育學 碩士學位 論文을 認准함

1992年 12月 日

審査委員長 金環培 

審査委員 李溶傑 

審査委員 曹貞煥 

目 次

I . 緒論	1
1. 研究의 必要性 및 目的	1
2. 研究의 方法	2
3. 用語의 定義	9
4. 研究의 制限點	10
II . 理論的 背景	11
1. 指導性的 概念	11
2. 指導性 理論의 接近方法	13
3. 學校長의 指導性	36
4. 教師의 職務成果	40
5. 學校長 指導性和 教師 職務成果간의 關係	46
III . 資料의 處理 및 解釋	49
1. 學校長의 指導性	50
2. 教師의 職務成果	53
3. 學校長 指導性和 教師 職務成果간의 關係	57

IV. 要約 與 結論	86
1. 要約	86
2. 結論	89
參考文獻	91
英文抄錄	95
附錄 (說問紙)	97

表 目 次

<표 1- 1> 학교장의 지도성 설문 내용	3
<표 1- 2> 교사의 직무성과 설문 내용	4
<표 1- 3> 가용설문지 응답자의 구성	6
<표 3- 1> 학교장의 지도성 변인 및 교사의 직무성과 변인	49
<표 3- 2> 학교장 지도성 유형에 대한 교사의 반응	50
<표 3- 3> 교사의 지도성 유형에 대한 반응	51
<표 3- 4> 교사의 직무성과 변인별 수준	53
<표 3- 5> 교사의 직무성과 수준	54
<표 3- 6> 교사의 특성별 직무성과 수준	55
<표 3- 7> 지도성 변인과 직무성과 변인간의 상관계수	57
<표 3- 8> 지도성 유형에 따른 직무성과 수준	58
<표 3- 9> 지도성 유형이 직무성과에 미치는 영향	59
<표 3-10> 교사의 직무성과 하위변인별 수준과 지도성 유형	61
<표 3-11> 성별 지도성 유형과 직무성과 수준	64
<표 3-12> 지도성 유형에 따른 성별 직무성과	64
<표 3-13> 연령별 지도성 유형과 직무성과 수준	66
<표 3-14> 지도성 유형에 따른 연령별 직무성과	67
<표 3-15> 직위별 지도성 유형과 직무성과 수준	69
<표 3-16> 지도성 유형에 따른 직위별 직무성과	69
<표 3-17> 근무연한별 지도성 유형과 직무성과 수준	70
<표 3-18> 지도성 유형에 따른 근무연한별 직무성과	71
<표 3-19> 최초 자격취득별 지도성 유형과 직무성과 수준	73
<표 3-20> 지도성 유형에 따른 자격취득별 직무성과	74
<표 3-21> 최종 학력별 지도성 유형과 직무성과 수준	76
<표 3-22> 지도성 유형에 따른 최종 학력별 직무성과	77
<표 3-23> 설립별 지도성 유형과 직무성과 수준	79
<표 3-24> 지도성 유형에 따른 설립별 직무성과	79
<표 3-25> 지역별 지도성 유형과 직무성과 수준	81
<표 3-26> 지도성 유형에 따른 지역별 직무성과	81
<표 3-27> 지도성 유형간 직무성과 평균치 차이 검증	83
<표 3-28> LSD ; 최소유의차 검증	84

圖 目 次

<그림 2- 1>	지도성에 대한 특성이론	14
<그림 2- 2>	지도성에 대한 상황이론	17
<그림 2- 3>	과업·인화 관계도	21
<그림 2- 4>	직무중심 및 종업원중심 지도자 수	22
<그림 2- 5>	Blake와 Mouton의 관리망	24
<그림 2- 6>	Fiedler의 상황적응적 지도성 모형	26
<그림 2- 7>	Fiedler의 상황적·호의성 분류 및 지도성 유형과의 관계	27
<그림 2- 8>	Reddin의 삼차원적 지도성 모형	29
<그림 2- 9>	Hersey와 Blanchard 삼차원적 지도성 모형	32
<그림 2-10>	Hersey와 Blanchard 상황적 지도성 모형	33

I . 結 論

1. 研究의 必要性 및 目的

學校長의 指導性 類型에 따라 教師의 職務成果에 지대한 영향을 미칠 것이다. 즉, 학교장의 지도성이 교사들에게는 직무동기, 직무만족, 직무성과, 의사소통, 사기 및 교육활동에 영향을 주고, 학생들에게는 학습 풍토, 학업성취도 등 전체적인 학교운영에도 많은 영향을 줄 것이다.

학교장은 組織 目標를 달성하기 위하여 교사들과 상호작용하며, 임무를 수행해 나간다. 학교 教育의 質은 학교장의 지도성과 교사의 직무성과의 결과에 많은 영향을 받기 때문에 학교장이 효율적으로 학교 운영을 해야 하고, 교육의 목표를 달성하기 위해서는 학교조직에 있어 학교장의 지도성과 교사의 직무성과는 매우 중요한 것이다.

학교조직의 教育目標를 달성하기 위하여 교사들을 이끌어 나가는 학교장의 지도성은 학교 현장에서 이루어지고 있는 제반 教育活動의 質을 결정하는 요인이다.

학교조직에서의 教育 效果는 교사들의 직무성과의 여하에 따라서 크게 좌우된다. 개인적 측면과 조직 집단적 측면에서 보면 교사의 직무성과를 결정하는 요인은 직무동기, 직무만족, 조직의 특성, 직무의 특성, 의사소통, 사기, 지도성 등 여러 요인이 있다. 따라서 教育의 質을 높이기 위해서는 여러 요인들을 학교장의 지도성과 교사의 직무성과와의 관계를 조화시켜 줄 수 있는 연구가 필요하다.

이상의 관점에서 볼 때, 학교조직의 원활한 운영을 위하여 학교장의 지도성과 교사의 직무성과간에는 어떤 관계가 있는지를 실태분석해 봄

으로써 학교장과 교사간의 원활한 관계를 이루는데 주된 목적이 있다.

본 연구의 목적은 다음과 같다.

첫째, 교사가 인식하고 있는 학교장의 지도성 유형을 究明한다.

둘째, 학교장의 지도성 유형에 따른 교사의 직무성과 수준을 파악한다.

셋째, 학교장의 지도성과 교사의 직무성과와의 관계성을 파악한다.

넷째, 교사의 직무성과에 크게 영향을 미치는 학교장의 지도성 유형을 모색한다.

2. 研究의 方法

본 연구는 학교장의 지도성과 교사의 직무성과를 규명해내기 위하여 문헌연구와 실태조사연구를 병행하였다.

1) 文獻 研究

본 연구 주제에 대한 관련 참고문헌과 연구자료들을 통하여 학교장 지도성과 교사 직무성과간의 관계에 대하여 체계적으로 정리하였다.

2) 實態調査 研究

(1) 測定道具

본 연구에서 사용한 측정도구는 학교장의 지도성 유형을 측정하는 설문지와 교사의 직무성과 수준을 측정하는 설문지로 구성되어 있다.

a) 學校長의 指導性 類型 測定

최근의 교육행정 이론에서는 학교조직의 목적을 효율적으로 달성하고 유지하기 위해서 課業中心과 人和中心의 두 측면을 고려한 학교장의 지도성을 중시하고 있다.

따라서 본 연구에서는 학교장의 지도성 유형을 측정하는 도구로서 A.W. Halpin의 指導者行動記述質問紙 (L. B. D. Q. : Leader Behavior Description Questionnaire) 를 토대로 총 30문항의 설문을 작성하였다.

응답요령은 설문지의 각 문항에 대하여 교사가 인식하고 있는 소속 학교장의 지도성을 Likert식 5 단계 평정척도에 의해서 점수를 주도록 하여 요인별 전체 점수를 얻을 수 있도록 <표 1-1>과 같이 구성하였다.

<표 1-1> 학교장의 지도성 설문 내용

번호	과업중심요인	번호	인화중심요인
1	공적인 태도 존중	1	인간적인 호의
2	창조적 업무 요구	2	교사들을 즐겁게 하기 위한 노력
3	강권 지배적 태도	3	교사의 의도에 대한 이해
4	책임완수 강조	4	의견 청취에 대한 노력
5	대화 방법	5	자신의 행위에 대한 합리화
6	과다한 업무 배당	6	업무 협조에 대한 관심
7	자신의 행위에 대한 합리화	7	개인적인 복지 문제에 관심
8	학교운영 수행시 원칙 강조	8	업무를 이해시키려는 노력
9	직원 조화·종례 강조	9	창의성 수용 태도
10	일의 절차 강조	10	대등한 인간관계 유지
11	업무추진시 의사결정 방법	11	새로운 의견 수렴
12	기본법칙·방침 강조	12	친근한 정다움
13	자신의 기대에 대한 암시	13	대화에 대한 공감 정도
14	일관성 있는 태도	14	제의에 대한 실행 노력
15	업무추진에 대한 계획성	15	교사들의 동의로 문제해결

이 설문지를 선택한 이유는 환경이 서로 다른 위치에 있는 학교장들의 지도성을 가장 객관적이고 신뢰성있게 측정하여 과업중심·인화중심 차원으로 구분할 수 있고, 응답방법이 간편하기 때문이다.

본 연구에서 사용한 설문지의 Cronbach α 에 의한 신뢰도 검증 결과는 과업중심 요인에 대한 신뢰도가 72.13 이고, 인화중심 요인에 대한 신뢰도가 93.66이며, 지도성 전체에 대한 신뢰도는 82.89로 나타났다.

b) 教師의 職務成果 水準 測定

교사의 직무성과 수준을 측정하기 위한 도구로는 郭植允이 제작·사용했던 것을 다소 수정·보완하여 사용하였다. 1)

<표 1-2> 교사의 직무성과 설문 내용

변 인	문 항 내 용	신뢰도
수업 준비성	교육과정의 이해, 교과목에 대한 지식, 수업준비성, 학습지도 방법, 교육자료 준비, 수업시간 준수	72.14
수업 활동	수업의 질, 수업진행 기술, 학습분위기 조성, 학생의 학업성취도, 수업방법에서의 창의성 발휘	79.71
사무관리	학급관리, 사무관리, 특별활동 지도	83.93
인간 관계	상위자와의 관계, 동료교사와의 관계, 학생과의 관계, 학부모와의 관계	79.01
전문성신장	학문연구, 연수활동, 성취의욕, 발전성, 교사로서의 품위	80.08

3) 曠正淵, “학교행정가의 지도성 행동특성과 교사의 직무성과에 관한 상관 연구”, (석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 1987), pp.

교사의 직무성과 수준 파악을 위한 변인을 ① 수업준비성 ② 수업활동 ③ 담당 사무관리 ④ 인간관계 ⑤ 전문성 신장의 5 가지로 한정 하였으며, 한 변인당 6 개의 문항으로 총 30문항의 설문을 작성하였다. 문항의 배치는 직무성과 하위변인별로 배열하여 하위변인별로 점수의 총화를 구하기 편리하게 하였다.

응답요령은 설문지의 각 문항에 대하여 교사 자신이 인식하고 있는 직무성과 수준을 Likert식 5 단계 평정척도에 의해 하위요인별 점수와 하위요인 점수의 총화인 전체 점수를 얻을 수 있도록 구성하였다.

이 설문지를 택한 이유는 내용이 간단하고 응답방법이 간편하여 교사들의 직무성과 수준을 측정하기에 용이하기 때문이다.

C) 應答者의 特性

응답자의 특성은 성별 (남·여), 연령별 (30세 미만·40세 미만·50세 미만·50세 이상), 직위별 (주임교사·교사), 재직중인 학교 근무년한별 (2년 미만·4년 미만·6년 미만·6년 이상), 최초 교사 자격취득 학력별 (사범학교·2년제 교육대학·4년제 교육대학·기타), 최종 학력별 (2년제 교육대학·4년제 교육대학·대학원·기타), 설립별 (공립·사립), 지역별 (대도시·시지역·읍·면지역) 로 나누어 조사하였다.

(2) 標集 對象

설문지의 대상에 대한 표본은 대도시 지역 (서울특별시), 시 지역 (청주시·충주시·수원시), 읍·면 지역 (청원군·괴산군·중원군·영동군) 공·사립 국민학교중에서 지역 및 학급 수 등의 상황을 고려하여 대도시 지역 (공립 5개교, 사립 5개교), 시 지역 (공립 8개교), 읍·면 지역 (공립 12개교) 에서 총 30개교를 연구자가 임의로 추출하였다. 이들 학교의 교

사들에게 총 510부의 설문지를 배부하여 493부를 회수하였고 (회수율 96.67%), 이 중 可用설문지 485 부를 통계 처리하여 (사용율 95.10%) 본 연구의 자료로 했다. 가용설문지 응답자의 구성내용은 <표 1-1>과 같다.

<표 1-3> 가용설문지 응답자의 구성

() %

구 분	성 별		연 령 별				직 위 별	
	남	여	30세미만	40세미만	50세미만	50세이상	주임교사	교사
응답 자수	251 (51.8)	234 (48.2)	63 (13.0)	164 (33.9)	155 (32.0)	102 (21.1)	375 (77.3)	99 (20.4)

구 분	재직 중인 학교의 근무년한별				최초 자격 취득 학력별			
	2년미만	4년미만	6년미만	6년이상	사범학교	교대(2년)	교대(4년)	기타
응답 자수	227 (46.9)	109 (22.5)	27 (5.6)	121 (25.0)	78 (16.2)	258 (53.7)	78 (16.2)	67 (13.9)

구 분	최종 학력별				설립별		지 역 별		
	교대(2년)	교대(4년)	대학원	기타	공립	사립	대도시	시지역	읍·면지역
응답 자수	170 (35.1)	194 (40.0)	40 (8.2)	81 (16.7)	384 (79.7)	98 (20.3)	205 (42.5)	138 (28.6)	139 (28.9)

(3) 資料의 處理

회수된 설문조사 자료는 각 문항별로 Rensis Likert의 累加 評點 方式 (Accumulated rating method) 에 의하여 5 단계 점수를 부여하고 교사가 인식하는 관점에 따라 다음과 같이 배점·처리하였다.

- 전적으로 그렇다. 5 점
- 대체로 그렇다. 4 점
- 보통이다. 3 점
- 대체로 그렇지 않다. ... 2 점
- 전적으로 그렇지 않다. 1 점

a) 學校長의 指導性 類型 測定

학교장의 지도성 유형에 대한 교사의 인식도를 다음과 같이 분류하였다. 즉, 과업요인 문항점수의 總和가 전체 과업요인 문항점수의 평균점 이상이면 과업중심 지도성, 인화요인 문항점수의 총점이 전체 인화요인 문항점수의 평균점 이상이면 인화중심 지도성, 과업·인화 두 요인 모두가 평균점 이상이면 효율적 지도성, 과업·인화 두 요인 모두가 평균점 미만이면 비효율적 지도성으로 분류하였다.

b) 教師의 職務成果 水準 測定

교사의 직무성과 하위변인 6개의 평균점을 산출하여 전체 평균점(21.64)을 기준으로 하위변인별 직무성과 수준을 비교하였다.

교사의 직무성과 수준을 응답한 교사의 직무성과 전체평균 \pm 표준편차 (108.19 ± 12.03)를 기준으로 하여, 120.22점 이상이면 「높다」, 120.21~96.16점이면 「보통」, 96.15점 이하이면 「낮다」의 3 단계로 구분하였다.

또한 특성별 직무성과 수준은 전체 교사의 직무성과 평균점을 기준으로 비교하였다.

c) 學校長 指導性과 教師 職務成果간의 關係

학교장의 지도성과 교사의 직무성과와의 관계를 알아보기 위하여 상관도를 검증하였으며, 학교장의 지도성 유형에 따른 교사의 하위변인별 직무성과 수준을 비교·분석하였다.

또한 교사 개인 특성 및 학교 특성에 따른 학교장 지도성 유형과 직무성과와의 관계를 종합적으로 비교·분석하였다.

회수된 설문조사 자료의 통계처리는 성균관대학교 응용통계 연구소의 통계 package SAS (Statistical Analysis System) 를 이용하였다.

① 지도성과 직무성과의 차이는 독립변인 집단이 2 개인 것은 t-test, 독립변인 집단이 3 개 이상인 것은 F-test 및 χ^2 -test를 실시하였다.

② 학교장 지도성이 교사 직무성과에 미치는 영향은 다수의 독립변인과 다수의 종속변인과의 관계를 분석하는 통계기법인 段階追加法에 의한 多變回歸分析法 (Multiple Regression Analysis) 을 사용하였다.

③ 교사의 개인 특성과 학교 특성에 따른 학교장 지도성 유형과 교사 직무성과와의 유의한 반응차는 一元分散分析 (Oneway ANOVA) 을 하였다.

④ 분석된 자료 해석의 유의도 수준은 $P < 0.001^{***}$, $P < 0.01^{**}$, $P < 0.05^*$ 로 각각 나타내었다. 2)

⑤ F-test의 경우에는 Duncan's MRT (Multiple Range Test) 로써 사후 검증을 하였다. Duncan's MRT 결과에 의해 각 그룹간의 유의한 차이를 해석하였으며, 다만 중복되는 그룹간의 해석은 하지 않았다. Duncan's MRT 결과 각 집단간에 유의한 차이가 나타나지 않아서 의미가 없을 경우에는 N.S (No Significance) 로 표시하였다. Duncan's MRT에서 같은 문자끼리는 같은 그룹임을 나타낸다.

2) $P < 0.001^{***}$: 99.9 % 수준에서 유의한 차이, $P < 0.01^{**}$: 99 % 수준에서 유의한 차이, $P < 0.05^*$: 95 % 수준에서 유의한 차이

3. 用語의 定義

본 연구에 사용된 용어는 다음과 같은 개념으로 사용되었다.

1) 效率的 指導性 (Effective Leadership) : 과업·인화 두 요인이 모두 높게 발휘되는 지도성으로서, 두 요인간을 절충·조정하여 구성원의 욕구 충족과 과업의 효율을 기하는 지도성을 의미한다.

2) 課業中心 指導性 (Initiating Structure Leadership) : 집단 활동에 있어서 조직의 목표달성을 위하여 인화 요인은 낮으나 과업 요인은 높게 발휘되는 지도성으로서, 지도자와 구성원간에 제도적·조직적인 관계를 형성하고 과업 수행만을 중시하는 지도성 유형이다.

3) 人和中心 指導性 (Consideration Leadership) : 과업 요인은 낮으나 인화 요인이 높은 지도성으로서, 지도자와 구성원간의 상호존경을 바탕으로 하여 우정·상호신뢰·온정 등을 위주로 하는 지도성을 말한다.

4) 非效率的 指導性 (Ineffective Leadership) : 과업·인화 두 요인이 모두 낮은 지도성으로서, 과업에 대한 관심과 인간에 대한 이해가 적은 무능력한 지도성을 말한다.

5) L. B. D. Q. (Leader Behavior Discription Questionnaire : 指導者行動記述質問紙) : 지도자가 실제로 그의 행동을 어떻게 수행하는가를 알아보기 위한 질문지로, Ohio 주립대학교 연구팀의 J. K. Hemphill과 A. E. Coons 에 의해 고안되었으며, A. W. Halpin과 B. J. Winer 가 이 질문지에 의한 반응을 분석하여 지도성 유형을 분류하였다. ³⁾

6) 職務成果 (Job Performance) : 교사가 교육목표나 과업을 달성하기 위하여 보여준 노력의 과정이나 결과 혹은 成就度로 정의한다. ⁴⁾

3) 김윤태, 「교육행정학」, (서울:배영사, 1984), p. 292.

4) 김창길, 「교육행정학」, (서울:박문각, 1985), p. 284.

7) Duncan's MRT (Multiple Range Test) : 一元分散分析 후 귀무가설이 기각될 때, 사후 검증하는 방법으로 그룹간에 평균의 차이가 있는지를 알아보는 방법중의 하나이다. Duncan's MRT 는 일반적으로 사회과학 자료를 사후 검증할 때 많이 사용되는 방법이다. ⁵⁾

4. 研究의 制限點

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 모집 대상을 전국의 국민학교 교사로 하였으면 더욱 객관적인 결과를 도출해 낼 수 있었을 것이나, 서울·경기도·충청북도의 일부 국민학교 교사로 국한하였으므로 연구 결과에 대한 해석을 일반화하기는 어렵다고 본다.

둘째, 지도성 유형을 분류하는 방법은 여러 가지가 있으나, 본 연구에서는 Halpin의 指導者行動記述質問紙 (L. B. D. Q.) 에 의해 4 가지 유형으로 분류하였다.

셋째, 교사의 직무성과 수준을 측정하는 데 있어서 교사가 인식하는 수업준비성, 수업활동, 담당 사무관리, 인간관계, 전문성 신장만을 분석하고, 직무만족, 사기 등 다른 외적 요인에 대한 인식은 배제하였으므로 포괄적인 직무성과 수준을 판단하기에는 미흡한 점이 있다.

5) John Wiley and Sons, Design and Analysis of Experiments, 3rd ed., (New York: Douglas C. Montgomery, 1991) . pp. 75~76.

II . 理論的 背景

본 章에서는 국민학교 교장의 지도성과 교사의 직무성과에 대한 이론적 고찰을 통하여 지도성의 개념, 지도성 이론의 접근방법, 학교장의 지도성 교사의 직무성과, 학교장 지도성과 교사 직무성과간에는 어떠한 관계가 있는지 살펴보았다.

1. 指導性的의 概念

조직의 維持·發展에 있어서 지도성의 중요성은 다른 요인보다 큰 비중을 차지하고 있다. 지도자가 조직을 이끌어 나가는데 필요한 지도성에 대한 정의는 학자들에 의하여 다양하게 정의되고 있는데, 그 중 몇몇 학자들의 견해를 살펴보면 다음과 같다.

Ralph M. Stogdill은 지도성이란 목표설정이나 목표달성을 위하여 집단이 노력하도록 그 구성원에게 영향을 주는 행위라고⁶⁾ 지도성을 정의하였고, G. R. Terry 는 지도성은 한 집단의 공동목표를 향하여 스스로 즐겨 일하도록 집단 구성원에게 영향력을 주는 활동이라⁷⁾ 정의하였으며, R. F. Campbell 은 지도성이란 개인이 집단의 효과를 위해 공헌하는 일로 보았다.⁸⁾

6) Ralph M. Stogdill, Handbook of Leadership, (New York : The Free Press, 1974) , pp. 7~15.

7) G. R. Terry, Principles of Management, (Illionis Homewood : Richard D. Irwin, Inc., 1971) , p. 450.

8) R. F. Campbell, Leadership & its Effects upon the Group, 에서 인용한 조병효, 「장학론」, (서울 : 배영사, 1981) , p.103에서 재인용.

이에 비해 J. K. Hempill과 A. W. Halpin은 지도성이란 조직의 목표를 달성하거나 그것을 바꾸기 위한 절차를 주도하는 일로⁹⁾ 규정하려고 하였고, Paul Hersey와 K. H. Blanchard는 지도성이란 어떤 주어진 상황속에서 목표를 달성하기 위해 개인 또는 집단의 활동에 영향을 미치는 과정이라고 정의하였으며,¹⁰⁾ P. Pigors는 지도성이란 특정한 人性의 소유자가 공통의 문제를 추구하는 데 있어서 그의 의지와 감정 및 통찰력으로 다른 사람을 이끌고 다스리는 특성이라는 견해를 보이고 있다.¹¹⁾

또, 金昌杰은 지도성이란 조직의 목적을 효율적으로 달성하기 위하여 조직 구성원의 협동적 노력을 유도하고 촉진하는 기술 또는 영향력으로 보았고,¹²⁾ 金潤泰는 지도성이란 지도자로서의 속성을 가지면서 의사결정이나 목표달성 과정에서 부하의 의사를 고려하고 그들에게 의욕과 동기를 유발하며 그들의 활동을 조정하는 활동이라고 정의하였으며,¹³⁾ 安海均은 지도성이란 의사결정과 목표달성을 위해 조직 내의 부하와 자기가 책임지고 있는 모든 직원들에게 일에 대한 의욕과 동기를 부여하고 이들 상호간의 활동을 조정하는 기술적 행동으로 정의하고 있다.¹⁴⁾

9) J. K. Hempill, "Administration as problem Solving" in A. W. Halpin Administrative Theory in Education, (University of Chicago, 1958), pp.105~106.

10) Hersey Paul, and Kenneth H. Blanchard, Management of Organizational Behavior, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1982) p. 84.

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

12) 김창걸, 「전계서」, p. 253.

13) 김윤태, 「전계서」, p. 281.

14) 안해균, 「현대행정학」, (서울: 다산출판사, 1982), pp. 336~337.

이상의 정의들을 종합하여 보면, 지도성이란 곧 주어진 상황속에서 조직의 목표설정과 목표달성을 효율적으로 수행하기 위하여 지도자가 조직구성원을 자발적으로 협조하도록 유도하고 조정하여 이끌어내는 일종의 영향력 및 기술이라고 할 수 있다.

2. 指導性 理論의 接近方法

지도성에 관한 연구는 심리학적 접근방법, 사회적인 접근방법, 이 두 이론을 통합하려고 시도한 행동과학적 접근방법이 있다. 그러나 현대 조직의 지도성을 課業(生産)과 人間(成員)의 二元論的인 접근방법으로는 설명하기가 불충분하기 때문에 대두된 狀況中心理論이 있다.

1) 社會·心理學的 接近

지도성에 관한 연구 중 가장 오래된 고전적 연구방법인 社會·心理學的 접근방법이 있다. 지도자 행동의 개인적 측면을 취급한 심리학적 접근방법인 특성이론과 개인의 특징보다 사회적 체제의 요구에 의하여 결정되는 조직적인 측면을 취급한 사회적인 접근방법인 상황이론으로 발전하였다.

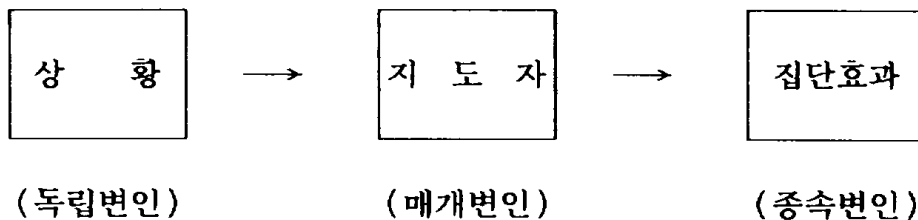
(1) 特性理論 (Traits Theory)

특성이론은 기본적으로 사람이 지닌 특성을 중심으로 지도성을 연구해온 이론으로 대인관계와 같은 사회학적인 측면에 대한 고려없이 개인의 인성 특성에 초점을 두고 설명한 초기의 이론이다.¹⁵⁾

15) 이형행, 「신교육행정론」, (서울: 문음사, 1985), p. 300~301.

이 이론은 지도자만이 갖는 人性 (personality) 또는 資質 (qualities)을 지니는 것으로 규정하고 있다. 즉 훌륭한 지도자들에게 공통적으로 나타나는 자질을 가지고 지도성을 설명한 것으로서, 집단의 목표달성 (집단효과)은 상황과 지도자의 인성특성이라는 두 가지 변수 가운데 지도자의 인성특성에 의해서 좌우된다고 보았다. 이 특성이론에 의하면 학교장의 지도성은 학교 조직의 상황보다는 학교장 개인의 인성특성에 의해서 좌우된다고 볼 수 있다.

지도성에 대한 특성이론을 그림으로 나타내면 <그림 2-1>과 같다.



<그림 2-1> 지도성에 대한 특성이론

<그림 2-1>에 의하면 특성이론은 유능한 지도자로서 어떤 특성이 필요한지를 나타내는 것으로, 1950년 이전의 지도성에 관한 연구는 주로 지도자의 인성특성을 발견하는 데 중점을 두었다. 이 이론에 의하면 지도자는 추종자와 구별되는 신체적·지적·인성적 특성을 소유한 者일 것이며, 이러한 특성의 소유자는 어떠한 문화, 어떠한 상황, 어떠한 구성원이냐를 막론하고 유능한 지도자가 될 수 있다는 것이다. 그런데 수많은 연구에도 불구하고 아직 모든 집단과 상황에 적용될 수 있는 유능한 지도자의 특성에 관해서 일치된 결론을 얻지 못하고 있다.

지도자에게 필요한 지도자의 특성은 학자에 따라 견해가 다르게 제시되고 있다. C. A. Gibb는 특성이론의 제한점을 인정하면서도 그가 종합한 연구

결과를 근거로 정열·자신감·약간 높은 지능·유창한 언어·지구력·집단구성원 개개인을 이해하는 통찰력 등은 어느 집단이나 어느 상황에서도 공통적으로 적용될 수 있는 지도자의 특성이라고 하였으며, ¹⁶⁾ S. W. Reyburn은 지도자가 지녀야 할 특성 또는 자질로서 건강·성실·지능·근면·경력·분석력·판단력·교육능력·열의·철저히 하는 능력 (capacity for following through)·자제력 등을 들고 있다. ¹⁷⁾ C. I. Barnard는 지도자의 특성을 두 가지 측면에서 제시하고 있는데, 첫째는 기술적 측면으로 체력·기능·기술·지각력·지식·기억력·상상력 등의 면으로 개인적인 우월성을, 둘째는 결단력·지구력·인내력·용기 등의 정신적 측면의 우월성을 들고 있다. ¹⁸⁾ R. M. Stogdill은 지도자에게 의미있는 特性群을 다음과 같이 제시하였다. ¹⁹⁾

- ① 능력-지능, 기민성, 유창한 언어, 독창력, 판단력
- ② 성취-학문, 지식, 운동기능
- ③ 책임-신뢰성, 주도력, 지구력, 진취성, 자신감, 추진력
- ④ 참여-활동성, 사교성, 협동성, 적응성, 유모어
- ⑤ 지위-사회·경제적인 지위, 인기
- ⑥ 상황-지적수준, 지위, 기술, 구성원의 욕구와 관심, 달성해야 할 목표

16) Cecil A. Gibb, "Leadership", Gardner Lindsey (ed.), Handbook of Social Psychology, Vol. II, (Cambridge Mass: Addison-Wesley, 1954), p. 914.

17) Samuel W. Reyburn, The Development of a Business Executive, (1938), pp. 10~24 를 인용한 유훈, 「행정학원론」, (서울: 배문사, 1976), p. 277.

18) Chaster I. Barnard, The Functions of The Executive, (Cambridge Mass: Harvard University Press, 1938), p. 260.

21) Ralph M. Stogdill, Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research, (New York: The Free Press, 1974), pp. 81~82.

지도자의 공통적인 單一特性을 찾으려는 연구의 결점을 지적하고 이것을 수정한 이론이 多因特性 理論이다. 이 이론도 지도성을 지도자의 人性特性에서 규명하려는 점에서 특성 이론과 같은 입장을 취하고 있으나, 다만 단일특성 이론을 수정하여 複合的 特性을 강조하는 것이 구별된다. 이 이론은 지도성을 여러 人性특성의 종합체로서 설명되어야 함을 강조하고 있다.

이와 같은 특성은 일반적으로 학교장이 구비해야 할 특성이라는 하지만 모든 학교장이 공통적으로 갖추어야 할 요소라고 할 수 없다. 왜냐하면 지도자의 특성으로 제시된 이 요소들은 지도자를 포함한 모든 사람들이 갖추어야 할 사항으로 지도자 고유의 것이라고는 볼 수 없으며, 지도자가 처한 상황이나 집단내의 상황에 알맞는 공통적인 특성의 발견이 극히 곤란하고 人性특성을 표현하는 개념이 다양하고 의미 자체도 엄밀하게 통일되어 있지 않아 과학적 검증이 어렵기 때문이다.²⁰⁾

(2) 狀況理論 (Situation Theory)

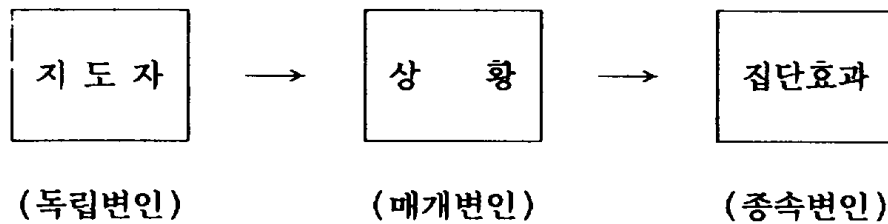
이 이론은 연구의 초점을 지도자의 개인적인 특성이나 행동보다는 지도자가 처해 있는 그때의 사회적 상황에 두고 분석하는 것으로 주로 사회학자들에 의해 지지를 받고 있다.

상황이론은 지도자로서의 일정한 자질이나 특성의 중요성을 인정하면서도 지도자가 등장하게 되는 狀況을 분석하여 지도성을 설명하려는 이론이다. 따라서 상황이론은 전술한 특성이론과 대립되는 것으로, 지도자의 내면적인 人性特性보다는 현실적으로 지도자가 처해 있는 사회적 상황, 즉 조직의 구조와 기능, 집단의 성격과 목적, 그리고 구성원의 태도와 욕구 등을 파

20) 박용헌, 「학교사회, 신교육학전서 6」, (서울: 배영사, 1979), p. 229.

악하고 그것들과 지도자와의 관계를 밝힘으로써 지도성을 이해하려는 사회적 접근방법이다. 21)

이 이론에 의하면 학교장의 지도성은 학교장 개인의 인성특성보다는 주어진 학교조직의 상황에 따라 달라지게 된다. 이 이론으로 지도성을 그림으로 나타내면 <그림 2-2>와 같다.



<그림 2-2> 지도성에 대한 상황이론

<그림 2-2>에 의하면 집단의 목표달성 (집단효과)는 지도자의 인성특성보다는 상황에 의해서 좌우된다는 것을 나타내고 있다.

이러한 指導性的의 狀況的 要因에 대한 견해도 학자에 따라 다르게 나타나고 있다. J. K. Hemphill은 ① 집단의 구조 ② 구성원의 동질성 ③ 집단간의 친밀도 ④ 집단의 粘着性(viscosity; 집단 내 응집성) 및 구성원의 만족도 등을 지적하고 있는데 그 중에서 특히 점착성과 구성원의 만족도는 다른 어떤 특성들보다도 높은 상관관계가 있다고 주장하였고, 22) A. C. Filley와 R. J. House는 ① 조직의 역사 ② 조직이 운영되고 있는 사회

21) 이형행, 「전개서」, p. 304.

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

③ 조직이 요구하는 구성원의 자격 ④ 조직의 심리적 환경 ⑤ 지도자의 직무 ⑥ 조직의 규모 ⑦ 구성원의 협력을 필요로 하는 정도 ⑧ 지도자에 대한 하위자들의 기대 ⑨ 구성원의 성격 ⑩ 의사결정에 필요한 허용시간 등을 들고 있다. 23) 이에 비하여 C. A. Gibb은 ① 집단내 대인관계의 구조 ② 집단의 특성 ③ 집단이 존재하고 집단이 성장해 온 전문화의 특징 ④ 집단이 직면하는 물리적 조건 또는 과제 등을 들고 있다. 24) 다시 말하면 이들의 견해는 접근방법과 견해 및 중심개념이 다양하지만 집단의 성격, 상황의 변화, 문제나 사건의 특질 등에 의하여 지도성이 가변성을 가진다는 것을 부각시킨 것이 공통점이라고 볼 수 있다.

그러나 이 이론에 따라 상황의 모든 요소를 고려하여 분석하더라도 이것만으로 지도성에 대한 연구의 완전을 기할 수는 없다. 왜냐하면 학교장은 부여된 諸狀況에 따라 지도성의 기능을 한정받는 수동적 입장에서만 지도성을 발휘하는 것이 아니라, 목표를 달성하기 위해서는 상황을 수정·변경하든가 아니면 지도성 기능을 변동시켜야 하는 능동적 입장에 서야하기 때문이다. 25) 더구나 현대사회에서는 아무리 특수한 목적 하에 이루어진 조직이라 하더라도 조직의 특성과 상황이 변하고 不變하는 媒介變數를 찾아 적용하기가 어렵기 때문에 지도자에게 요구되는 변화를 위한 역할기대가 더욱 강조되고 있다.

또한 狀況理論은 개인적 요인보다는 사회적 요인을 강조하고, 動機나 대책보다는 인간관계를 강조하기 때문에 지도성이란 위기 상황에 처했을 때만 나온게 된다는 논리적 모순을 지니고 있다.

23) Alan C. Filley and Robert J. House, Managerial Process and Organizational Behavior, (Glenview, Ill. : Scott, Foresman and Co., 1969), p. 409.

24) Cecil A. Gibb, Leadership, (England, Harmondsworth : Penguin Book, 1969), p. 12.

25) 백현기, 「교육행정의 기초 9」, (서울 : 배영사, 1977), pp. 262~263.

2) 行動科學的 接近

1950년대에 들어서면서 심리학적 접근방법인 특성이론과 사회적인 접근방법인 상황이론을 통합하려고 시도하는 새로운 접근방법인 행동과학적 접근방법이 대두되었다. 행동과학적 접근방법인 행동이론은 二元論的 입장을 취하고 있으나 거대화되고 복잡한 현대조직을 이원론적 접근방법으로 설명하기에 불충분하다는 것이 밝혀지면서 狀況中心的 理論이 대두하게 되었다.

(1) 行動理論

指導性에 관한 연구는 지도자의 人性特性을 연구하려는 관점에서 지도자의 行爲를 관찰하는 관점으로 방향이 바뀌게 되었다. 이 이론은 지도자가 실제로 지도자가 취하는 행동에 중점을 두고 어떠한 집단이나 어떠한 상태에서 어떠한 지도자적 행동이 요구되느냐를 분석함으로써 지도성을 연구하려는 입장이다. 즉 집단형성과정 혹은 목표수행과정에 있어서 그 집단의 어떤 상황하에서 요구하는 先導的 行動을 함으로서 지도자가 선정되고 지도성이 결정된다는 것이다.

지도성에 대해 최초의 행동과학적 접근을 시도한 실험연구는 R. Lippitt 와 R. K. White 의 「指導性和 集團生活에 관한 實驗研究」이다. R. Lippitt 와 R. K. White 의 접근방법은 지도자가 어떠한 특성을 지닌 사람이냐 보다는 지도자가 어떠한 행동을 하느냐에 더 많은 관심을 갖고 지도자의 행동에 초점을 맞춘 연구였다. 이러한 행동과학적 접근방법은 지도성 연구에 획기적 전기를 마련해 주었다. Ohio 주립대학교 연구, Michigan 대학교 연구, 그리고 Blake 와 Mouton의 관리망연구가 이에 속한다고 볼 수 있는데, 이들의 연구를 통해서 나타난 지도자의 행동은 課業指向的 행동과 人和指向的 행동으로 크게 구분되었다.

a) R. Lippitt 와 R. K. White 의 연구

R. Lippitt 와 R. K. White는 「지도성과 집단생활에 관한 실험적 연구」에서 專制型, 民主型, 自由放任型의 세 가지 지도자 유형에 대한 집단 구성원들의 반응을 관찰한 결과 지도자에 대한 만족도가 민주형 지도자, 전제형 지도자, 자유방임형 지도자의 순으로 나타났다. 이와 같은 결과를 보면 민주적인 지도자에 의한 지도방법이 구성원의 만족감, 작업에 대한 관심, 생산성 등에서 더욱 효과적이었음을 실증해 보였다. 26)

b) Ohio 州立大學校의 研究

지도자의 행동을 강조하는 새로운 연구는 Ohio주립대학교에서 처음 시작되었다. John k. Hemphill 과 A. E. Coons 는 指導者行動記述質問紙 (Leader Behavior Description Questionnaire) 를 개발하여 다양한 집단과 상황속에서 지도자의 행동을 객관적으로 분석하는데 크게 공헌하였다. 27) 특히 A. W. Halpin과 Ben J. Winer 는 LBDQ를 미국 공군에 적용하여 그 자료를 분석하면서 지도자의 행동을 課業中心 次元과 人和中心 次元으로 구분하였다. 前者는 조직의 목적을 달성하기 위해서 주로 조직의 필요를 충족시켜 주는 행동으로서 構造性 次元이라고도 하며, 後者는 구성원의 욕구를 충족시켜 주는 행동으로 이를 配慮性 次元이라고 한다.

A. W. Halpin과 B. J. Winer 의 분석에 의하면 과업중심적 지도자의 행동특성은 구성원들에게 특정의 과업을 부여하고 이를 준수할 절차를 구체화하며

26) 이형행, 「전계서」, pp. 306~307.

27) ———, 「상계서」, pp. 308~310.

구성원들에 대한 자신의 기대를 분명하게 밝히고 그들이 수행해야 할 과업의 일정을 정함으로써 구성원의 心理的 構造를 어느 정도 유도하느냐와 관련을 가지는데 반하여 인화중심적 지도자의 행동은 친절하고 접근하기가 쉽고, 구성원의 복지에 관심을 기울이는 등 심리적 협조, 온화, 친절, 봉사 와 같은 지원적 환경을 조성하는 형태의 지도성을 의미한다.

A. W. Halpin과 B. J. Winer 가 실시한 LBDQ는 과업중심 차원과 인화중심 차원이 각각 15문항씩 모두 30문항으로 구성되었는데, 각 문항마다 五間尺度로 되어 있다. 이것은 被驗者의 반응이 끝나면 두 개의 차원별로 각 문항의 점수를 합계하여 피험자 수로 나누어 평정을 내게 되는데, 여기서 두 차원의 구분은 한 연속선상에서 어느 쪽의 차원이 많은 득점을 하는 지를 살피기 위한 것이 아니라, 완전히 다른 두 개의 軸上에서 지도자의 행동을 알아보기 위해 고안된 척도라는 점에 유의해야 한다.

이 五間尺度를 수평축과 수직축으로 나누어 四間表를 그림으로 나타내면 <그림 2-3>과 같다.

평균점

과 업 중 심 차 원	인화 -		인화 +
	과업 +	IV	I 과업 +
	인화 -	III	II 인화 +
	과업 -		과업 -

인화중심 차원

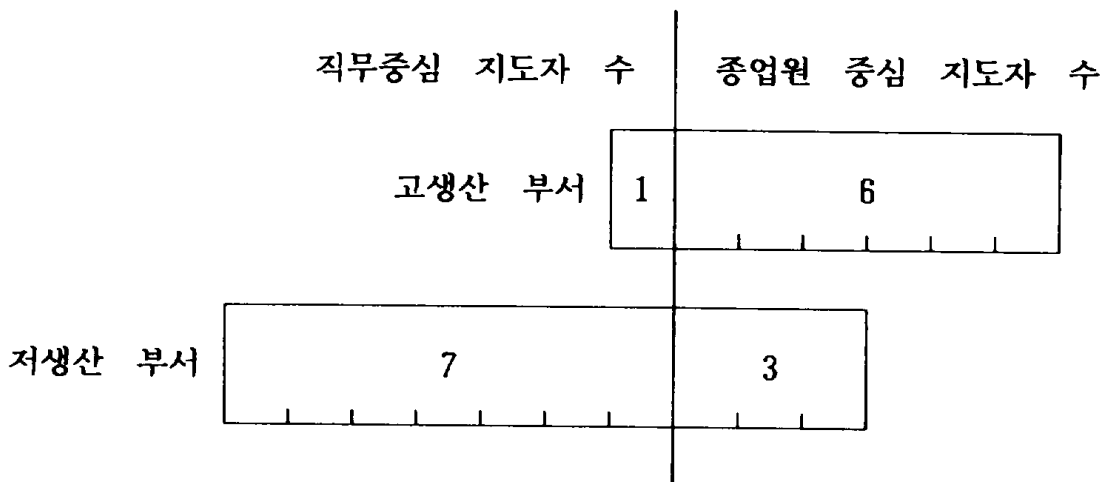
<그림 2-3> 과업·인화 관계도

A. W. Halpin은 유능한 지도자의 경우 과업중심 차원과 인화중심 차원의 평점을 다같이 평균점 이상으로 나타났다고 지적하고, 이런 지도자는 구성원 사이의 조화, 친밀, 명백한 절차, 변화에 대한 호의적인 태도 등을 강조한다고 하였다.

c) Michigan大學校의 指導性 研究

Michigan대학교 사회조사연구소 초대 소장이었던 R. Likert는 지도자의 행동특성과 업무 능력과의 상관성을 밝히고 지도성을 해명해 보였다. 그는 다양한 산업조직에 대한 조사 연구를 통하여 지도자의 행동특성을 두 가지 유형으로 나누었다. 즉 직무중심적인 지도자와 종업원중심적인 지도자로 나누고, 직무중심적 지도자의 책임하에 업무가 수행되는 부서들은 작업 능률이 낮은 반면 종업원중심적 지도자의 책임하에 업무가 수행되는 부서들은 생산성이 매우 높은 경향이 있다고 밝혔다.

R. Likert 는 이 두 종류의 지도자가 이끄는 사무, 판매, 제조업과 같은 전혀 다른 종류의 업종에 대한 7~8 개의 연구에서 <그림 2-4>와 같은 결과를 얻었다. ²⁸⁾



<그림 2-4> 직무중심 및 종업원중심 지도자 수

28) Rensis Likert, New Patterns of Management, (New York: McGraw-Hill Book Co., 1961), p.7.

이 연구에 의하면 高生産 부서의 지도자들은 종업원중심 지도자이고, 低生産 부서의 지도자는 직무중심이었다. 즉 직무중심 지도성에서보다 종업원중심 지도성에서 생산성이 더욱 향상된다고 한다. 학교조직에서도 학교장의 지도성이 교사중심으로 발휘될 때 효율적인 교육목표 달성을 기대할 수 있다.

d) R. R. Blake 와 J. S. Mouton의 管理網理論

Robert R. Blake 와 Jane S. Mouton은 지도성 훈련 세미나를 발전시키는 동안 管理網 (managerial grid) 을 개발하여 지도성 유형을 새롭게 概念化 하였다. 관리망 연구는 생산에 대한 관심과 인간에 대한 관심이라는 두 요소를 결합한 것이다.²⁹⁾ 여기서 생산에 대한 관심은 물질적인 생산품뿐만 아니라 훌륭한 연구, 아이디어의 창출, 판매량, 제공되는 용역의 질이나 책정된 최고 정책의 질 등을 포함하며, 인간에 대한 관심도, 우정, 임무에 대한 개인의 헌신적 관여, 자기존중 및 공정한 보수 등에 대한 모든 관심을 포함한다.³⁰⁾

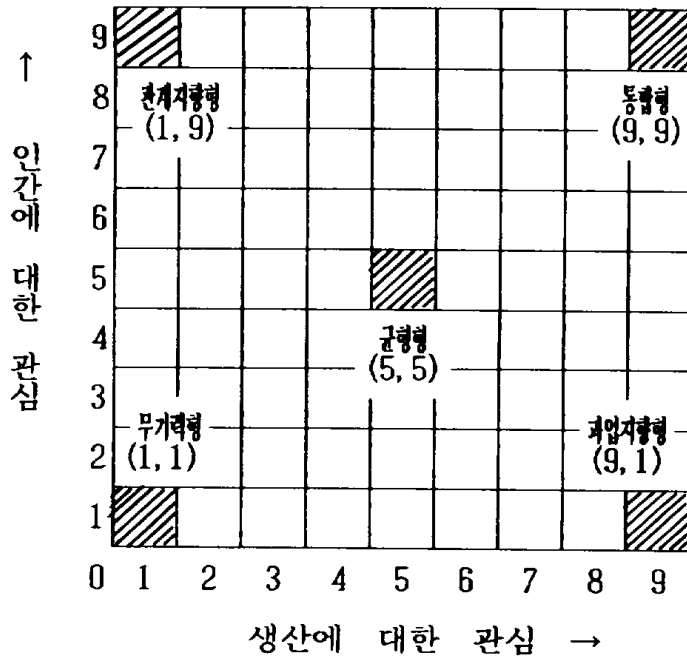
이 두 개의 기본적인 구성요소를 생산에 대한 관심을 횡축에 나타내고 인간에 대한 관심을 종축에 표시하되, 관심이 높을수록 큰 수치로 표시하여 <그림 2-5>와 같이 하나의 관리망을 도형화하였다.

이 관리망에서 두 개의 요소는 독립적이고, 관리자는 두 차원에서 모두 높거나 낮을 수도 있으며, 한 차원은 높고 다른 차원은 낮을 수도 있어 이론적으로는 81 (9×9) 개의 지도성 유형을 나타낼 수 있다.

29) Robert R. Blake and James S. Mouton, The Managerial Grid, (Houston Texas : Gulf Publishing Co. , 1964) , pp. 6~10.

30) D. S. Pugh, Writers on Organizations, (Middlesex, England : Penguin Book Ltd. , 1971) , p. 153.

Blake 와 Mouton은 가장 특징적인 지도성으로 과업지향형, 관계지향형, 무기력형, 통합형, 균형형에 대해서만 설명하고 있다.



<그림 2-5> Blake 와 Mouton의 관리망

과업지향형 (9, 1)은 인적 요인의 개입을 최소한도로 줄이고, 엄격한 규칙과 통제에 의하여 관리를 하려는 지도성으로 작업능률의 확보에만 노력을 하는 형인데 비하여 관계지향형 (1, 9)은 구성원의 사회·심리적 욕구 충족을 중시하며, 원만한 인간관계를 유지하려는 지도성으로 지도자는 작업조직이 즐겁도록 조화스런 집단 관계를 발전시키는 데 관심을 집중시키고 있다. 무기력형 (1, 1)은 조직구성원의 자격을 계속 유지할 정도로 작업수행상 최소한의 노력을 기울이는 지도성으로 개입이나 간섭을 꺼리는 형이나 통합형 (9, 9)은 생산과 인간에 모두 지대한 관심을 보이는 통합형적 지도성 유형으로 구성원들의 자아실현의 욕구를 만족시켜 주고, 신뢰와 지원의 분위기를 이루며, 확고한 표준을 고수하면서 절도있는 柔和強硬策을 써서 조직목표를 수행한다. 또한 균형형 (5, 5)은 생산과 인간에 대한 관심이 모두 적당한 수준으로 유지되는 균형적인 지도성으로 지도자는 적합

한 시기속에서 적절한 생산을 올릴 수 있도록 중도노선을 취하려고 노력한다.

Blake 와 Mouton은 통합형 지도성 유형이 가장 이상적이라고 지적하면서도 산업조직에서의 연구결과에 의하면, 가장 전형적인 관리자 유형이 균형형이고, 그 다음은 통합형, 과업지향형, 관계지향형, 무기력형의 순으로 나타났다고 밝히고 있다.³¹⁾

관리망 연구는 L. B. D. Q. 에 비하여 아직 교육분야에서 광범위하게 활용되고 있지 않으나, 교육자 특히 교육행정가의 지도성의 유형을 분석하고 연구하는데 유용한 도구가 될 수 있다.

이러한 관점에서 볼 때, 학교장의 지도성의 유형으로는 생산과 인간관계 두 차원에서 모두 높은 관심을 나타내는 통합형 지도성이 가장 이상적이라고 할 수 있다.

3) 狀況中心的 接近

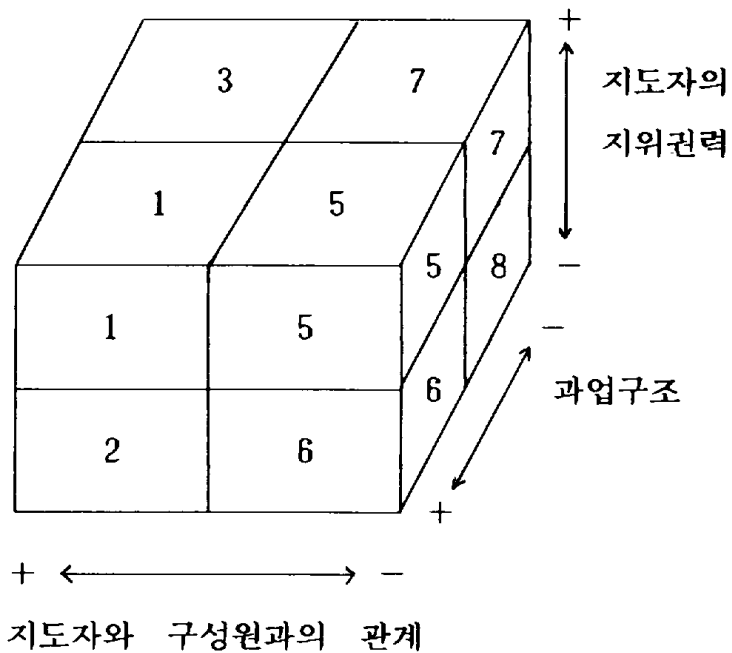
행동이론적 접근은 지도성을 조직성과나 조직성원의 만족도와 같은 효과성 차원과는 연결시키지 못하였기 때문에 보다 설득력 있는 새로운 지도성 모형으로 狀況中心理論的 接近이 대두하게 되었다. 이 접근에 의하면, 지도성의 효과는 지도자와 구성원간의 여러 가지 狀況變數가 지도자의 행동과 어떻게 조합되느냐에 따라 결정된다는 것이다. 이러한 논리에 비추어 보면, 모든 상황에 적용될 수 있는 가장 효과적인 하나의 지도성 유형은 존재하지 않고, 다만 어떠한 상황적 조건아래서 어떠한 지도성 유형이 더 효과적인가를 예언해 주는 것이다.

31) Robert R. Blake and Jane S. Mouton, pp. cit., pp. 232~233.

(1) Fred E. Fiedler 의 研究

Fiedler 는 현대조직과 같이 복잡하고 다양한 상황에서는 課業 (生産) 과 人間 (成員) 이라는 이원론적 접근 방법으로 지도성을 이해하기에는 불충분하다고 보고, 狀況適應論 (Contingency Theory) 을 제안하였다.

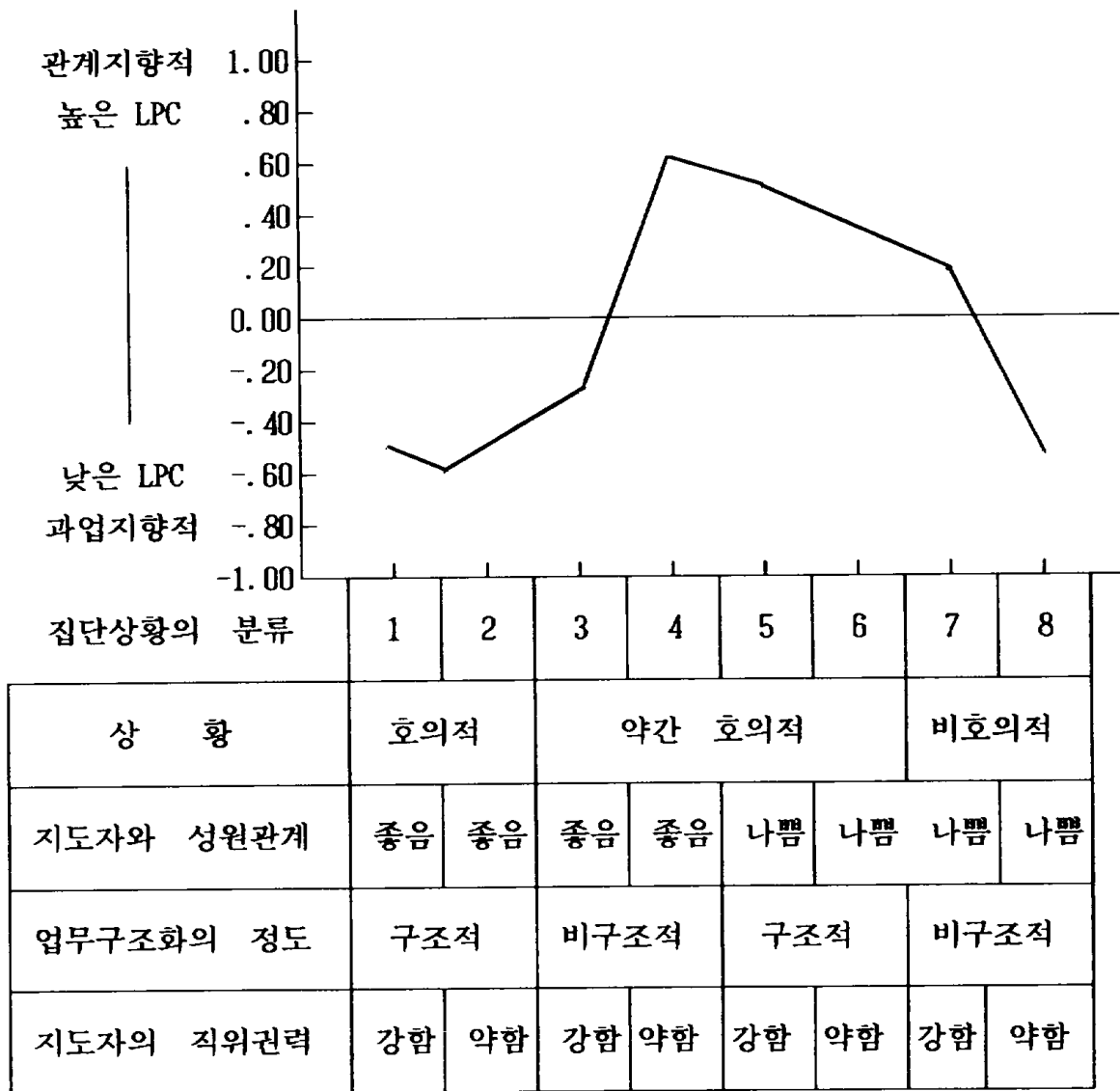
Fiedler에 의하면 지도성 유형은 지도자의 動機體制에 의해서 결정되며, 조직의 효과는 지도자와 그가 처하게 되는 상황적 好意性이 어떻게 결합되느냐에 따라 좌우된다는 것이다. 상황의 호의성은 기본적으로 지도자가 조직구성원들을 통제하고 영향력을 발휘할 수 있는 정도를 나타내고, 지도성은 지도자와 조직구성원간의 관계, 업무의 조직화 정도, 지도자 직위 권력의 세 가지 결정 요인에 의해서 결정된다. Fiedler 는 지도자의 결정요인의 상호작용 관계를 <그림 2-6>과 같이 도형화하였다. ³²⁾



<그림 2-6> Fiedler 의 상황적응적 지도성 모형

32) Fred E. Fiedler, A Theory of Effectiveness, (New York: McGraw-Hill Book Co., 1963), p. 33.

Fiedler 는 세 가지 상황 변인에 따라 8 개의 조합을 만들어 분류하고 각 조합에 적절한 지도성 유형을 <그림 2-7>과 같이 도표화하였다.



<그림 2-7> Fiedler 의 상황적 호의성 분류 및 지도성 유형과의 관계

Fiedler 는 지도성 유형을 분류하기 위하여 함께 일하기를 가장 싫어하는 同僚 (least preferred co-worker : LPC) 라고 하는 16개로 구성된 意味辨別尺을 개발하였다. 이 의미변별척에서 얻은 점수, 즉 LPC 점수가 높으면 관계지향형 지도자, LPC 점수가 낮으면 과업지향형 지도자로 분류하였다. 일반적으로 LPC 점수가 높은 지도자는 집단만족을 촉진하는 지도자로서 사

려심이 깊으며, LPC 점수가 낮은 지도자는 과업성취를 추진하는 지도자로서 지시적이고 통제적이었다. <그림 2-7>에서 보는 것과 같이 1, 2, 3, 8 과 같은 집단상황에서는 과업지향적 지도성이 적절하고, 4, 5, 6, 7 과 같은 집단상황에서는 관계지향적 지도성이 적절하다는 것이다.

학교조직 상황에서의 지도성을 Fiedler의 이론적 측면에서 분류해 보면, 학교장과 교사와의 관계가 좋고, 과업구조가 명확하며, 학교장의 지위권력이 강한 경우에는 과업지향적 지도성이 효과적이고, 학교장의 지위권력이 강하고, 업무구조가 명확하지만 학교장과 교사와의 관계가 나쁜 경우에는 관계지향적 지도성이 효과적이라고 할 수 있다.

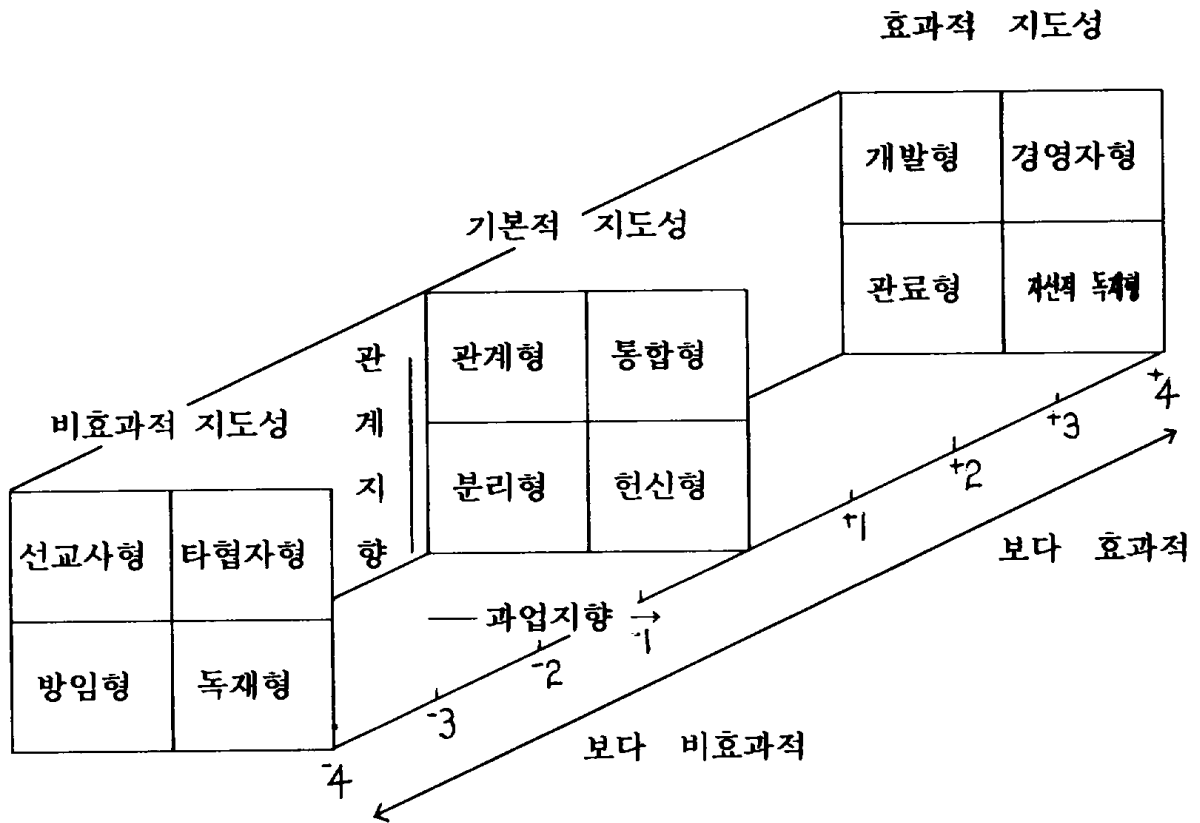
(2) William J. Reddin의 研究

Reddin은 관계성 차원과 과업차원에 효과성 차원을 추가하여 三次元 管理類型 理論 (3-D Management Style Theory) 을 발전시켰다. ³³⁾

Reddin은 지도자 행동차원을 과업차원과 관계성 차원으로 나누고 지도성의 기본유형을 통합형 (높은 관계성 차원, 높은 과업차원), 헌신형 (낮은 관계성 차원, 높은 과업차원), 관계형 (높은 관계성 차원, 낮은 과업차원), 분리형 (낮은 관계성 차원, 낮은 과업차원) 등 4 가지로 제시하고, 이러한 기본적인 유형이 주어진 상황에 따라 효과적인 지도성 유형이 될 수 있는 경우와 비효과적인 지도성 유형이 되는 경우를 <그림 2-8>과 같이 나타내었다. ³⁴⁾

33) William J. Reddin, Managerial Effectiveness, (New York: McGraw-Hill Book Co., 1970), pp. 61~66.

34) Wayne K. Hoy and Cecil G. Miskel, Educational Administration: Theory, Research, and Practice, 2nd ed. (New York: Random House, 1982), p. 254.



<그림 2-8> Reddin의 삼차원적 지도성 모형

Reddin은 <그림 2-8>에서 보는 것과 같이 기본적인 네 가지 지도성 유형은 주어진 상황이 적합한 경우에는 더 효과적인 지도성이 된다고 하였다. 즉 관계형은 개발형 지도자로, 통합형은 경영자형 지도자로, 분리형은 관료형 지도자로, 헌신형은 자선적 독재형 지도자로서의 역할을 하게 된다는 것이다. 반면에 주어진 상황이 부적합할 경우, 관계형은 선교사형 지도자로, 통합형은 타협자형 지도자로, 분리형은 방임형 지도자로, 헌신형은 독재형 지도자라는 더 비효과적인 지도성이 된다는 것이다.

Reddin의 삼차원적 지도성 유형의 특징을 효과적일 때와 비효과적일 때를 대비시켜 설명하면 다음과 같다.³⁵⁾

35) Wayne K. Hoy and Cecil G. Miskel, *ibid.*, p. 255.

a) 經營者型과 妥協者型

높은 과업지향성과 높은 관계지향성을 수용하는 상황에서 적절하게 지도성을 발휘하는 효과적인 지도성 유형은 경영자형으로 높은 과업수준을 설정하고 조직구성원의 개인차를 인정하면서 동기유발을 시도한다. 그렇지만 상황에 부적절하게 지도성을 발휘하는 비효과적 지도성 유형은 타협자형으로 생산의 극대화를 기하지 못하고, 외부의 압력에 의해서 너무 흔들리는 잦대없는 의사결정을 한다.

b) 慈善的 獨裁型과 獨裁型

높은 과업과 낮은 관계성을 수용하는 상황에서 적절하게 지도성을 발휘하는 자선적 독재형 지도자는 조직구성원들의 원망을 사지 않으면서도 과업의 내용이나 방법을 알고 과업을 수행하지만 상황에 적절하지 못한 독재형 지도자는 조직구성원들로부터 신뢰를 받지 못하고 즐거운 작업분위기를 조성하지도 못하며 오직 당면한 과업에만 관심을 보인다.

c) 開發型과 宣教師型

높은 관계성과 낮은 과업지향성을 수용하는 상황에서 적절하게 지도성을 발휘하는 효과적인 지도성 유형은 개발형으로서 조직구성원에 대한 신뢰를 바탕으로 개개인의 발전에 관심을 기울이나 상황적 요구에 부적절하게 지도성을 발휘하는 비효과적인 지도성 유형은 선교사형으로 오직 조직구성원들과의 조화에만 관심을 기울인다.

d) 官僚型과 放任型

낮은 관계성과 낮은 과업지향성을 수용하는 상황에서 적절하게 상황 요구에 수용하는 효과적인 지도성 유형은 관료형으로 규칙·규정·절차에 관심이 지대하고 이것을 통한 현상유지 및 環境統制를 추구하나 상황적 요

구에 적절하지 못한 지도성을 발휘하는 비효과적인 지도성 유형은 방임형으로 조직에 몰입하지 않고 책임회피적이며 피동적이고 부정적이다.

Reddin의 삼차원적 지도성 유형 이론의 특징은 어떠한 상황에서도 적합하고 유일한 지도성 유형의 구성을 배제시키고, 주어진 상황에 따라서 달라지는 다차원적인 지도성 유형을 적용하다는 점이다. 이 이론에 의하면 학교장의 지도성 유형은 통합형이 이상적이다. 그러나 각 학교마다 주어진 상황이 약간씩 다르기 때문에 학교장은 통합형을 기본으로 학교조직의 상황에 따라서 적절하게 지도성을 발휘하여야 할 것이다.

(3) Paul Hersey와 Ken Blanchard의 研究

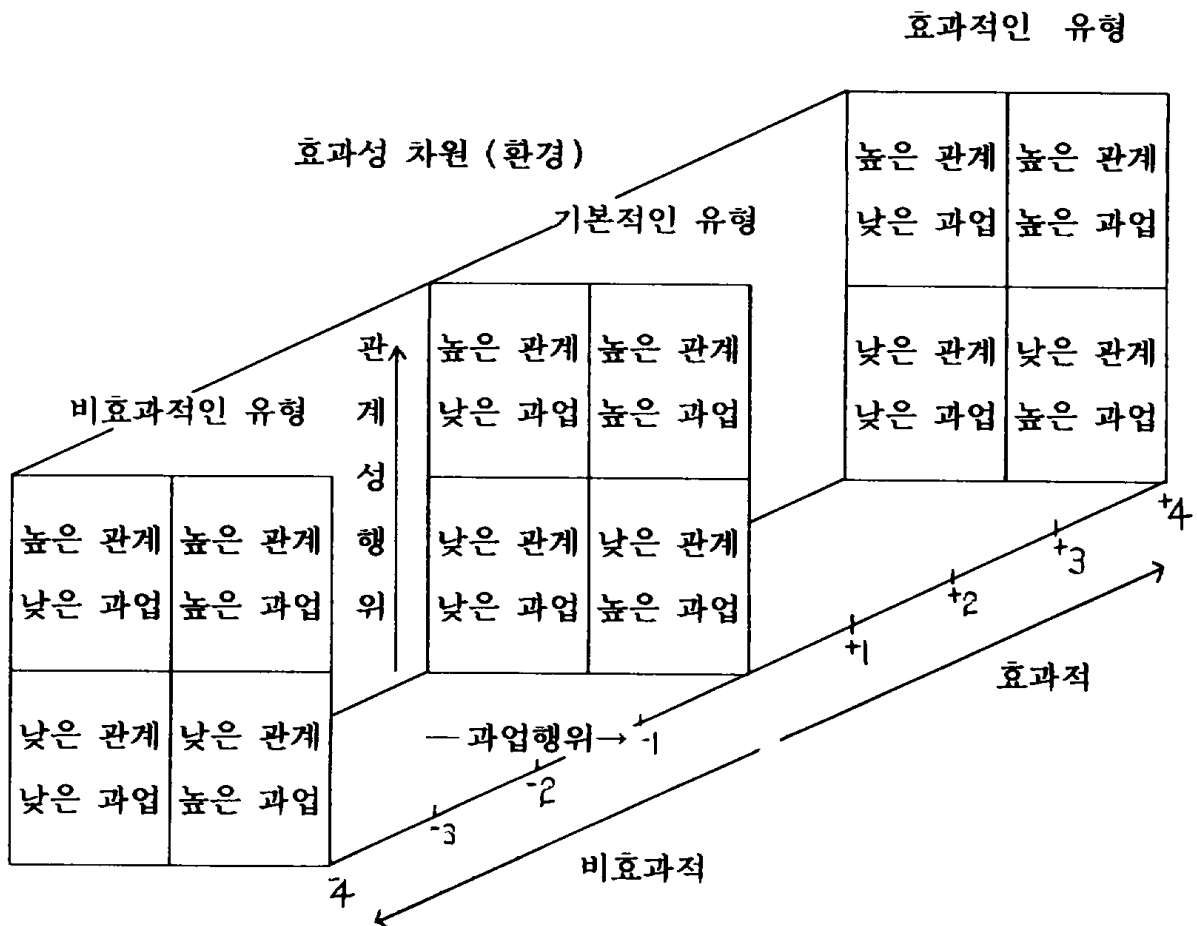
Ohio 주립대학교의 지도성 연구센터의 Paul Hersey 와 Ken Blanchard 는 Reddin의 三次元 管理類型 理論에 근거하여 三次元 指導者 效果性 模型 (Tri-Dimensional Leader Effectiveness Model) 을 제시하였다. 이들은 Ohio주립대학교 지도성 연구에서 제시했던 구조성(과업중심)차원과 배려성(인화중심) 차원을 課業行爲와 關係性行爲로 개념화하고 여기에다 효과성차원을 추가함으로써 상황변수에 따라 지도성이 효과적인 경우와 비효과적인 경우를 <그림 2-9>과 같이 동일 연속선상에 나타내었다.³⁶⁾

Hersey와 Blanchard 의 삼차원 지도자 효과성 모형에서 효과성이란 효과적이라든지 비효과적이라든지 하는 두 가지의 상황 중 어느 하나를 가리키는 것이 아니라 지도자의 기본적인 지도성 유형이 주어진 상황에 어느 정도 적합한 것인지를 나타내는 것이다. 즉, 지도성 유형이 특정 상황에 적절하면 효과적이라고 할 수 있고, 반면에 부적절하면 비효과적이라고 할

36) Paul Hersey and Ken Blanchard, Management of Organizational Behavior,

4th ed. (Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc., 1982), p.98.

수 있다. 지도성의 효과적인 유형과 비효과적인 유형간의 차이는 지도자의 실제 행위에 있는 것이 아니라 그 유형이 환경이나 상황에 대한 적절성에 있는 것이다.



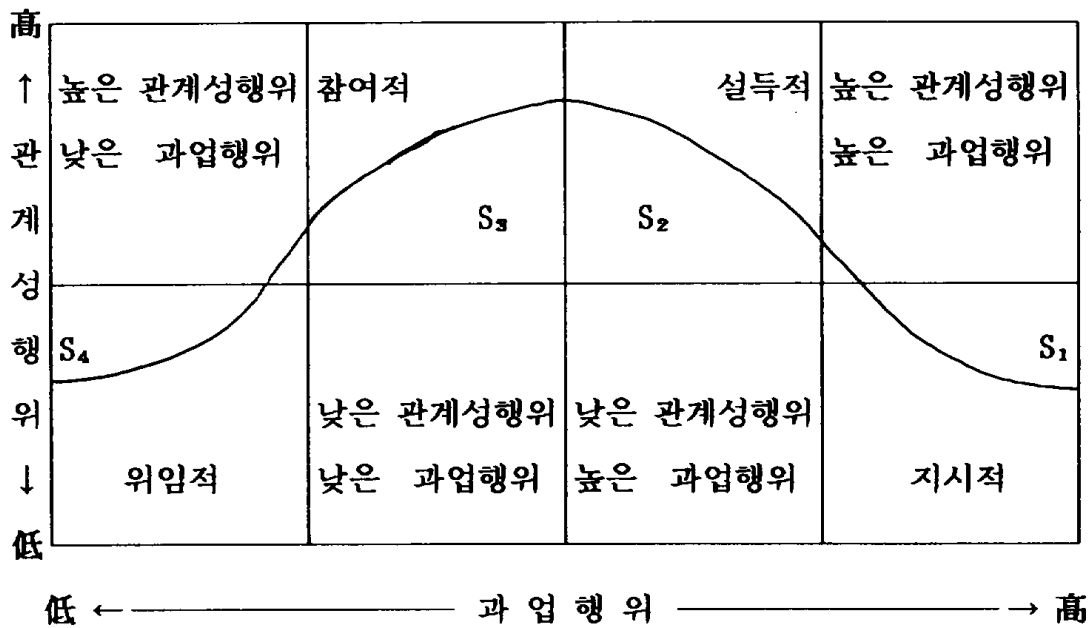
<그림 2-9> Hersey와 Blanchard의 삼차원적 지도자 효과성 모형

Hersey와 Blanchard는 기본적 지도자 행위 유형을 구성원들의 成熟性과 관련시켜 <그림 2-10>과 같이 상황적 지도성 모형을 제시하고 있다. 37)

37) Paul Hersey and Ken Blanchard, *ibid.*, p.151.

여기서 성숙성이란 조직구성원의 성취동기, 책임감, 교육 정도와 경험, 그리고 직무수행에 있어서 심리적 자신감 등이다. 이 상황적 지도성의 개념은 지도자의 지도성 유형과 구성원 성숙 수준과의 관계에 대하여 많은 이해를 하도록 해준다.

지도자의 유형



성 숙	높음	중 간		낮음	미 성 숙
	M ₄	M ₃	M ₂	M ₁	

구성원의 성숙 수준

<그림 2-10> Hersey와 Blabchard 의 상황적 지도성 모형

<그림 2-10> 은 성숙도에 따라 지도성 과업행위와 관계성행위를 효과성과 관련시켜 종모양의 곡선으로 표시한 하나의 싸이클이다. 이 모형은 조직구성원들의 성숙 수준에 따라 효과적 지도성 유형이 어떤 상황에서 가장 효과적인가를 보여준다.

M₁의 성숙 수준은 조직구성원들이 어떤 일에 책임 맡을 능력이 없고, 책임을 맡으려 하지도 않는 경우로서 指示的 지도성이 효과적이다. M₂의 성숙 수준은 조직구성원이 책임을 맡고 싶으나 실제로는 책임을 맡을 수 없는 경우로 說得的 지도성이 효과적이며, M₃의 성숙 수준은 조직구성원이 지도자가 원하는 바를 수행할 수 있으나 하고 싶은 의욕이 없는 경우로 參與的 지도성이 효과적이다. M₄의 성숙 수준은 조직구성원이 책임 맡을 수도 있고, 또 책임 맡기를 원하는 경우로 지도자의 지시나 지원이 거의 필요없는 委任的 지도성이 효과적일 수 있다.

이 네 가지 지도성의 특징은 다음과 같다.³⁸⁾ 즉, 指示的 지도성은 지도자가 구성원들의 역할을 결정하여 구체적인 작업지시를 하고 과업수행을 엄밀하게 감독하는 유형이다. 說得的 지도성은 구성원들에게 대부분 指示的 행동이 가해지지만 작업내용을 설명해 주고, 구성원들이 이해할 수 없는 점에 대하여 상호 협의할 수 있는 기회를 제공하는 지도성이며, 參與的 지도성은 지도자와 구성원이 서로 의견을 교환하고, 구성원들의 자발적인 행동을 조장하는 지도성을 나타내고, 委任的 지도성은 의사결정 및 그 실행 책임을 구성원들에게 전반적으로 위임하는 지도성을 말한다.

위와 같은 상황중심적 접근에 의하면 지도성의 효과는 여러 가지 복잡한 상황변수가 지도자의 행동과 어떻게 적절하게 조합되느냐에 따라 결정되기 때문에 모든 상황에 적용될 수 있는 가장 효과적인 하나의 지도성

38) 김창걸, 「전계서」, pp. 318~319.

은 존재하지 않는다. 따라서 상황중심론적 접근은 어떠한 상황적 조건하에서 어떤 지도성 유형이 더 효과적인지를 예언해 줄 뿐이다.

이상에서 살펴본 諸理論을 종합해 보면, 지도성에 관한 접근방법의 흐름은 개인적 측면을 심리학적으로 접근하는 특성이론과 조직적 측면을 사회학적으로 접근한 상황이론으로 양분되었으나 행동과학적 접근이 시도되면서 특성이론과 상황이론이 상호관련성을 지니고 有機的인 작용을 한다는 상호작용이론이 대두되었다.

Lippitt 와 White 의 연구에서는 지도성 유형을 전제형, 민주형, 방임형으로 나누었으며, 그 중 민주형 지도성이 가장 이상적이라고 하였다. 그후 Ohio주립대학교 연구, Michigan대학교 연구, Blake 와 Mouton의 관리망 연구 등과 같이 과업차원과 인화차원의 결합에 의해한 二元論的 接近으로 발전되었으며, 최근에는 人間, 生産의 두 차원에 狀況을 추가한 三次元的 接近方法이 대두되었다. Fiedler의 연구, Reddin의 연구, Hersey와 Blanchard의 연구에서 상황중심적 접근에 의해 과업지향형과 관계지향형에 효과적 차원(환경)을 추가한 새로운 지도성 모형을 만들어냈다. 이 연구에서 지도성의 효과는 지도자와 구성원간의 관계, 업무의 구조화 정도, 지도자의 직위 권력 등 여러 가지 상황변수가 지도자의 행동과 적절하게 조화될 때에 결정된다고 하였다.

따라서 본 연구에서는 학교장의 지도성 유형을 분석하는데 있어서, 과업중심 요인과 인화중심 요인을 기준으로 한 Halpin의 LBDQ를 토대로 하면서 문항내용을 우리 나라의 실정에 맞도록 수정·보완하여 설문지를 작성하여 사용하였다. 그리고 이 설문조사에서 나타난 과업중심 요인 점수와 인화중심 요인의 점수를 기준으로 학교장의 지도성 유형을 효율적 지도성·인화중심 지도성·과업중심 지도성·비효율적 지도성 등 4 가지 유형으로 분류하였다.

3. 學校長의 指導性

學校長의 指導性을 평가하려면 학교조직의 특성과 학교장의 역할을 밝히고 이를 기준으로 하여 평가가 이루어지는 것이 당연한 절차라고 할 수 있다. 학교조직의 특성과 학교장의 역할을 통하여 학교장의 지도성을 살펴 보았다.

1) 學校組織의 特性和 指導性

學校長은 단위학교의 長으로서, 지도자의 위치에 서서 지도성을 발휘하고 있다. 학교조직은 일반 조직과 마찬가지로 지도자와 추종자의 관계가 형성되어 있으며, 조직의 목표를 달성하기 위해 구성원들의 노력이 필수적으로 요청된다. 학교조직의 일반적인 특성과 지도성과의 관계를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학교조직은 目標가 분명하지 않다. 학교조직은 일반 생산조직과는 달리 목표를 명확하게 설정할 수 없을뿐만 아니라 목표달성의 정도를 즉각적으로 계량화하여 확인할 수 없기 때문에 학교행정가의 지도성은 단순한 投入-産出의 比만 가지고 평가할 수 없으며, 여기에 가장 적합한 學校長의 지도성은 目標를 명료하게 인식할 수 있는 통찰력을 발휘하는 능력이라고 할 수 있다.

둘째, 학교조직은 전문적 기관이다. 즉 학교조직은 성숙한 성인집단, 미성숙한 학생집단, 그리고 이를 지도·감독하는 상위기관인 교육행정가집단, 학교조직과 가장 깊은 연계성을 갖고 있는 학부모집단 등이 동일한 목표를 갖고 상호작용하고 있으므로 학교장은 집단의 內的·外的 의사소통의 원활화를 촉진할 수 있는 대인관계의 기술을 가지고 있어야 한다. 이것은 곧 전문가집단인 교사들의 專門性 伸張과 직결되고 나아가서는 교육의 성과를 좌우하는 것이다.

셋째, 학교는 환경의 영향을 많이 받는다. 학교는 文化遺産을 전수하며 환경에의 적응력을 기르고, 개조하는 기능도 수행해야 할 특수성이 있으므로 학교장은 학교의 목표와 사회의 목표를 조화·발전시킬 수 있는 지도성인 統合性이 중요하다. 39)

그러나 현재까지 연구는 학교조직이 갖는 특수성을 교육행정가의 有效性 분석 차원에서 投入된 지도성 행동에 대한 産出의 比라는 計量的 요소를 강조하였고, 투입된 지도성 행동에 대한 산출의 정도가 지도성의 유효성을 측정하는 기본적 척도로 간주되어 왔다. 40)

2) 學校長의 指導性

학교장이 담당해야 할 지도적 역할은 그가 수행해야 하는 구체적 과업과 분리해서 생각할 수 없다. 그 과업도 학교의 특수성, 구성원의 특성과 사회적 상황에 따라 수많은 과업이 있다. 학교조직을 이끌고 나가기 위한 지도자인 학교장이 수행하여야 할 역할에 대한 설명은 연구자에 따라 약간씩 다르게 표현되고 있으나 내용면에서는 공통적인 부분을 발견할 수 있다.

韓琪愚는 학교장이 교사에 대하여 교육내용이나 교육방법에 개선을 기할 수 있도록 指導·助言하는 者로서 職能和 관리기능을 가진 二元的 성격을 띠고 있는 역할 담당자 41) 라고 보고 있으며, 白賢基는 지도자로서의 교

39) 이임수, “학교조직에 있어서의 효과적 지도성에 관한 연구”, (석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 1986), pp. 35~36.

40) 신중식 외, 「현대교육행정학」, (서울: 교육출판사, 1982), p. 145.

41) 한공우, 「교육경영학」, (서울: 을유문화사, 1977), p. 268.

장의 직무를 관리와 장하⁴²⁾이라는 두 가지 측면에서 설명하고 있다.

이들의 진술을 종합해 보면, 학교장의 역할은 수업활동에 관련된 역할과 학교조직을 유지·관리하는 일반행정적 역할의 2개 영역으로 구분된다.

이 2개 영역에 있어서의 학교장의 역할은 기존 지도성의 이론과 비교해 볼 때 학교장의 지도성을 충분히 설명하기에는 다소 무리가 있다. 학교장의 지도성은 어느 조직에서나 발휘될 수 있는 일반적인 역할 이외에도 다른 조직과 구별되는 학교조직의 목적달성에 적합한 특성의 지도자 역할이 필요하다고 할 수 있다.

학교조직에서 관리적 측면, 인간적 측면, 그리고 교육과정의 운영, 학습방법, 연수, 상담, 교육혁신, 평가 등 전문영역으로써 수업지도성 등 3개 영역을 중심으로 학교행정가의 지도성을 진단하려는 경향은 Thompson에 의해 구체화되었다. 그는 학교행정가의 지도성을 조직을 유지·관리하는 측면에서 관리적 능력, 인간관계적 측면에서 인간적 온정, 그리고 전문지도 영역 측면에서 수업지도 등으로 구분하여 3개 영역에 대해 학교행정가의 능력을 평가하였으며,⁴³⁾ Liphman 와 Hoeh도 학교장의 역할을 학교조직全般에 관한 管理責任 領域, 학생·교사·학부모 등과의 관계에서 발생하는 人間關係的 領域, 학교조직이 갖는 특수성으로 인하여 요구되는 학습지도, 교육과정의 개발, 평가기술, 연구활동 등의 전문적 영역으로 나누었다.⁴⁴⁾

전문적 영역에 관한 지도성에 대하여 宋光鑣은 전문적 조직체의 지도자

42) 백현기, 「전개서」, p.180.

43) Bruce Thompson, Refinement of the Administrator Professional Leadership Scale, (Texas: Need Assessment System, Univ. Houston, 1974), pp. 2~10.

44) J. M. Liphman and J. A. Hoeh, The Principalsip: Foundation and Functions, (New York: Harper and Row Publishers, 1974), p. 10.

가 조직구성원들의 전문적 직무 수행의 질을 높이려고 노력하는 것이라고 주장하고 있고, 45) 또한 Liphman은 학교조직의 특수한 목적활동에 대한 효과성을 높이는 데 필요한 전문영역의 지도성을 授業指向性이라고 말하고 있다. 46) 한편 Gross와 Herriott의 연구에서는 직무성과가 높은 조직에서의 학교장의 전문영역에 대한 지도성이 다른 영역의 지도성보다 더 강하게 작용하고 있음을 밝히고 있다. 47)

호주의 교사를 대상으로 한 經驗的 研究에서도 Gross와 Herriott는 유사한 결론을 내리고 있으며, 48) 캐나다의 교장과 교사를 대상으로 한 연구에서도 전문영역에 대한 수업지도성이 교사의 직무만족과 교사의 직무성과와 正的相關을 보이고 있다. 49)

학교장의 지도성에 대한 이상의 선행연구에서 보는 것과 같이 학교장은 학교자체가 갖는 특수한 목적 달성을 위하여 전문적 영역에 대한 지식과 변화에 대처할 수 있는 능력을 가져야 한다.

학교장은 오늘날과 같이 급속히 변화하는 사회에 있어서는 조직의 안정

45) 송광용, “학교장의 전문적 지도성과 교사의 전문적 수행 및 사기와의 관계”, (석사학위논문, 서울대학교대학원 교육학과, 1977), pp. 32~33.

46) J. M. Liphman, “The Leadership Role of the IGE Principals”, Journal of Teacher Education, Vol. 27, (1976), pp. 226~228.

47) N. Gross and R. E. Herriott, Staff Leadership in Public Schools, (New York : John Wiley and Sons, Inc., 1965), pp. 8~13.

48) J. Maddock and B. Hyams, “Professional Leadership within South Australian High Schools”, Journal of Educational Administration, Vol. 18, No. 1 (1979), p. 56.

49) J. H. Balderson, “Principal Power Bases : Some Observations”, The Canadian Administrator, Vol. 14, No. 7 (Apr. 1975), pp. 1~5.

을 유지하기 위해 노력하는 행정가의 역할뿐 아니라, 조직구성원들과의 인화와 조직의 목표달성을 위한 과업 수행을 잘 이루어지도록 지도성의 발휘가 절실히 요청된다.

2. 教師의 職務成果

교사의 직무와 직무성과의 개념을 알아보고, 직무와 직무성과간에는 어떠한 관계가 있는지를 밝히며, 교사 직무성과 평정의 준거와 교사의 직무성과 평정과정은 어떠한지를 통하여 학교장의 지도성과 교사의 직무성과간에는 어떠한 관계가 있는지 살펴보았다.

1) 教師 職務와 職務成果와의 關係

교사는 학교에서 가장 중심적인 위치를 차지하고 또 중요한 작용을 한다. 학생은 교사를 모방하는 學習課程에서 성장발달하는 것이므로 교사는 학생들에게 영향을 미치는 교육환경 중에서 중심이 된다고 할 수 있다. 따라서 교사가 자기의 직무를 어떻게 수행하느냐에 따라 학생들의 교육에 지대한 영향을 주게 된다.

鄭宇絃은 교사의 역할에 대해 方法的인 役割은 가르치는 일, 社會化 시키는 일, 評價하는 일이며, 規範的인 役割은 학생을 인도하여 주고 통제하며 배울 수 있는 환경을 만들어 주는 일로 설명하고 있고, 50) 정범모는 교사의 직무를 ① 教授 ② 教育課程 운영 계획 ③ 학습 결과의 평가 ④ 집단활동 지도 ⑤ 사례연구 ⑥ 사무 ⑦ 학교행정 참여 ⑧ 지역사회

50) 정우현, 「현대교사론」, (서울: 배영사, 1983), pp. 240~241.

와의 연락 등을 들고 있으며, ⁵¹⁾ 김영돈은 교사의 임무란 자기가 맡은 학생 개개인의 교육에 전념하는 것이라고 전제하고, 교사의 직무를 크게 ① 학습지도 ② 생활지도 ③ 학급경영 ④ 학교 사무로 나누어 설명하고 있다. ⁵²⁾

또한 E. Hoyle 은 産業社會에서 교사의 일반적 역할로 ① 지식과 기술의 전달자 ② 학생들의 사회화 과정에서의 모델 역할 ③ 학생들의 사회적 능력을 기초로 하여 학생들을 분류하고 판정하는 평가자로서의 역할 등 세 가지를 들고 있다. ⁵³⁾

이상의 견해를 종합해 볼 때, 교사의 직무는 ① 학습지도 활동 ② 생활지도 활동 ③ 담당 사무의 추진 활동 ④ 교육연구 활동이라고 할 수 있다.

그런데 일반적으로 조직의 성과는 조직의 생산성의 하위개념으로 집단의 능력을 평가하는 데 成果라는 말이 사용된다. 성과에 대해서 Chaplin의 심리학 사전에는 ‘성과를 가져오게 하는 행위, 특별히 환경에 변화를 주는 행위’라고 정의하고 있고, ⁵⁴⁾ Page 와 Thomas 는 성과를 개인이나 집단의 활동, 성취도 혹은 달성도로 규정하고 있다. ⁵⁵⁾

51) 정범모, “교사의 자질”, 「교직과 교사」, 오천석편, (서울: 현대교육총서 출판사, 1969), p. 12.

52) 김영돈, 「학교경영의 이론과 실제」, (서울: 익문사, 1971), pp. 367~369.

53) 서울특별시교육위원회, 「민주발전을 위한 학교교육, 교원연수도서 15」, (서울: 농원문화사, 1988), p. 226.

54) James P. Chaplin, Dictionary of Psychology, (New York: Dell Publishing Co., 1974), p. 354.

55) T. Page and J. B. Thomas, International Dictionary of Education, (London: Nicholas Publishing, 1977), pp. 261~262.

이와 같은 정의를 바탕으로 職務成果의 정의를 도출하여 보면, 직무성과는 한 집단속에서 개인이나 집단이 담당한 직무의 성취도 혹은 달성도라고 할 수 있다.

따라서 교사의 직무성과는 학습지도, 생활지도, 담당 사무, 교육연구 활동에 대한 성취도라고 할 수 있다.

2) 職務成果 評定の 準據

교사의 직무성과를 파악하기 위해서는 타당성있는 評定準據가 설정되어야 한다. 교사의 직무성과 평정준거가 타당한 것이 되기 위해서는 교육목적, 학교경영목표, 교사의 직무분석을 바탕으로 교사가 구비해야 할 개인적 특성과 수행해야 할 직무내용의 활동분야별 할당시간과 중요도에 따라 평정준거가 설정되어야 한다. 따라서 교사 직무성과 평정은 교사가 하는 일을 밝히고, 이에 준하여準據가 설정되는 것이 보편적인 과정이다.

Fawcett 는 교사 직무성과의 평가 영역 및 주요내용을 ① 인간관계 ② 학급경영 ③ 교수-학습 ④ 교과제시 ⑤ 수업자료와 자원활용 등 교사의 주요활동과 역할을 중심으로 제시하고 있고,⁵⁶⁾ 미국 Florida 州의 Monroe County 공립학교에서 교사 행동 평가를 위한 요소와 기준으로서 ① 수업의 효율성 ② 개인적 자질 ③ 전문적 태도 ④ 개인적·전문적 관계 등을 들고 있으며,⁵⁷⁾ Georgia 州에서는 ① 교수계획 및 자료 ② 학급관리

56) Claude W. Fawcett, School Personnel Administration, (New York: The Macmillan Co., 1964), pp. 55~66.

57) Monroe County Public Schools, Teacher Evaluation Criteria, (Key West Fla.: Monroe County Public Schools, 1969), pp. 55~56.

③ 개인적 기술 ④ 전문적 표집 등으로 나누고 있다. ⁵⁸⁾

韓國의 경우 교사 勤務成績 評定基準은 1961년에 제정된 후 1992년 2월 17일 三次 修正을 거쳐 오늘에 이르고 있다. 그 기준을 보면 다음과 같다.

(1) 1961년 12월 4일 대통령령 제4393호로 제정·공포된 기준 ⁵⁹⁾

a) 근무실적

① 학급운영 또는 담당업무 ② 학습지도 ③ 생활지도

b) 근무수행능력

① 기본실력 ② 지도력 ③ 창의력

c) 근무수행태도

① 책임감 ② 협동성 ③ 준법성

(2) 1975년 8월 20일 개정된 평정 기준 ⁶⁰⁾

a) 자질 및 태도

① 교육관·교직관 ② 교육자로서의 품격 ③ 책임감 ④ 봉사성
⑤ 창의성

b) 근무실적

① 학습지도 ② 생활지도 ③ 학급경영 ④ 담당업무 ⑤ 교육연구

(3) 1986년 4월 26일 개정된 평정 기준 ⁶¹⁾

58) Georgia State Department of Education, Teacher Performance Assessment Instruments, (Atlanta: Georgia State, 1979), pp. 6~18.

59) 문교법전편찬회, “교육공무원승진규정”, 「문교법전」, (서울: 교학사, 1983), pp. 607~617.

60) —————, 「상세서」, pp. 607~617.

61) 교육법전편찬회, “교육공무원승진규정”, 「교육법전」, (서울: 법제연구원, 1992), pp. 755~770.

a) 자질 및 태도

- ① 교육자로서의 품성 ② 사명의식

b) 근무실적

- ① 학습지도 ② 생활지도 ③ 학급경영·교육연구 및 담당사무

교사의 직무성과 평정에 대한 기준은 미국과 같이 교육에 대한 권한을 전적으로 지방자치단체에 위임하는 국가에서는 州마다 독자적인 평가 양식을 사용하고 있으며, 지역별·학교급별로 별도의 사용하기도 한다. 그러나 한국의 각 학교의 직무성과 평정에 대한 기준은 전국적으로 통일되어 있는 실정이다. 따라서 지역성의 배려와 교사의 직무수행에 있어서 전문성을 제고할 수 있는 제도적인 방안이 모색되어야 할 것이다.

3) 教師 職務成果 評定 過程

교사 직무성과 평정의 과정은 구체적인 절차를 의미하는 것으로 형식적인 것과 비형식적인 것으로 구분할 수 있다. 前者는 수립된 평정목적에 맞게 체계적으로 정해진 운영절차에 따라 행하여 지는 것이고, 後者는 체계성이 없이 직무성과를 평정하는 것이다.

형식적인 절차에 의한 평정은 目標 達成에 필요한 증거수집 및 판단을 기초로 한 목표 자체까지도 개선할 수 있다. 또 형식적인 절차에 의한 평정의 과정은 진단적이고, 분석적이며, 결과 지향적이기 때문에 평정 과정의 客觀性과 合理性을 더욱 보장해 줄 수 있다.

교사 직무성과 평정의 과정을 크게 세 가지로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사 직무성과를 파악하기 위해서는 먼저 타당성 있는 평정 기준이 설정되어야 한다. 교사의 역할 중에서 가장 큰 비중을 차지하고 있는 것은 教授領域이다. 따라서 평정 기준도 교수영역을 중심으로 구성되어

있어야 할 것이다. Ryans 도 교사의 능력을 평정하는데 교수영역의 평정 기준이 다른 영역보다 더 큰 비중을 차지하는 것이 타당하다고 주장하고 있다. ⁶²⁾ 현행 근무성적평정 기준을 보면 직접적인 직무성과라고 말하기 어려운 국가관, 교육관, 사명의식과 같은 추상적인 요소들이 평정척도상 큰 비중을 차지하고 있는 것은 합리적이라 할 수 없다.

둘째, 교사 직무성과 평정 기준이 설정된 다음에는 평정방법을 마련하여야 한다. 교사의 직무활동은 役割隱在現象 때문에 직무성과를 정확히 파악하기란 용이한 일이 아니다. Lichty와 Peterson은 평정자 한 사람의 판단에 의한 평정보다는 수업참관, 연구수업, 연구발표, 연수활동, 토론회, 학생의 교사에 대한 인식도, 학업성취도 등을 종합하여 評定指數를 산출하여야 하며, 평정자의 편견을 막기 위해서는 학생, 동료교사, 행정가 등 선정된 다수인이 측정한 평정점수의 평균치를 택하는 것이 타당성과 공정성을 기할 수 있다고 제안하였다. ⁶³⁾ 평정방법이 관찰이나 면접 등을 토대로 인간의 특성을 파악하는 방법이므로 평가의 타당성, 신뢰성, 객관성의 문제가 따르게 된다. 따라서 신뢰성이 높고 객관적인 평정방법 및 평정도구의 개발이 계속되어야 하고, 평정자의 전문적 연수도 뒤따라야 한다.

셋째, 직무성과의 평정 결과가 교사의 능력과 개인적 성장에 도움이 되도록 관찰자료 분석 및 피관찰자에게 還流 (feedback) 되어야 한다. 이때 具體化된 평정 기준을 사용하면 교사가 자신의 직무활동중에서 개선해야 할 부분을 비교적 명확히 파악할 수 있으며, 그 부분에 대한 개선을 위해 노력을 집중할 수 있다.

62) D. Ryans, "Teacher Behavior Can Be Evaluated", Teaching Effectiveness, (New York: Educational Technology Publication, Inc., 1975), pp.177~210.

63) R. W. Lichty and J. M. Peterson, Peer Evaluation: A Necessary Part of Evaluating Teaching Effectiveness, (Minnesota University Press, 1979), pp. 3~4.

교사 직무성과 평정은 평정자와 피평정자사이의 의사 소통이 전제가 되어야 하며, 평정자는 피평정자로 하여금 평정 과정이 감시나 순위 결정을 위한 것이 아니라 개인 각자의 전문적 성장을 위하고 조직 목적의 효율성을 위한 것임을 인식시켜 주어야만 효율적인 평정 과정이 이루어진다.

5. 學校長 指導性과 教師 職務成果간의 關係

조직의 行政效能은 과업을 중심으로 한 역할만을 강조해서 높아지는 것이 아니고, 그 역할을 담당하는 개인의 사기가 昂揚될 때 높아지는 것이다. 사기를 높이기 위한 학교장 지도성은 학교장과 교사와의 社會的 間隔을 좁히는 능력으로 公的 人間關係와 私的 人間關係 사이의 갈등을 최소한으로 줄이고 조화적인 인간관계를 수립함으로써 과업을 보다 효과적으로 수행하는 것이다. ⁶⁴⁾

유능한 학교장은 직무가 교사에게 만족을 주는 풍토를 조성하도록 지도성을 발휘하여 교사능력개발, 재능활용계획의 추진, 전문성 신장을 추진하기 위한 연수활동 및 연수기회의 확대, 보상체제의 활용 방안 등에 적극적인 관여와 노력을 경주하게 된다. 학교장의 이러한 활동에 대한 궁극적인 목적은 성숙된 직무행위를 통하여 높은 질의 성과를 얻으려는 데에 있다고 볼 수 있다.

조직내 지도자의 지도성과 구성원의 직무성과와의 관련성이 있음을 보여주는 연구결과가 많이 발표되고 있으나 연구자에 따라서 두 變因의 下位 要因의 구성내용이 상이하기 때문에 그 해석이 다양하게 나타나고 있다.

Shaw와 Blum의 집단성과에 관한 지도성 행동특성연구에서는 집단의 직무

64) 박용헌, 「전계서」, p.122.

상황이 有利할 경우, 指示的 지도자가 非指示的 지도자보다 더 효과성이 크고 높은 직무성과를 유도한다고 주장하였으며, ⁶⁵⁾ Bass는 強要型 지도자와 說得型 지도자 밑에서 나타나는 구성원의 반응조사 연구에서 課業指向的 성격을 지닌 집단의 구성원은 설득형 지도자 밑에서 과업성취도가 높고, 인간관계 중심적 성격을 지닌 집단의 구성원은 강요형 지도자 밑에서 업무의 質과 量에서 높은 성과를 나타낸다고 하였다. ⁶⁶⁾ 또한 House 는 하위구성원이 재량권을 행사할 수 있는 상태에서 지도자의 과업중심적 지도성과 下位者의 직무만족도 사이에 높은 상관성이 있으나, 구성원의 직무성과는 오히려 낮은 것으로 분석하였다. ⁶⁷⁾

金成烈은 성취동기가 높은 교사들에게는 학교장이 과업중심 지도성을 주로 행사하며, 성취동기가 낮은 교사들에게는 인화중심 지도성을 행사할 때 교사들의 직무성과가 높게 나타났다고 보고하고 있으나, ⁶⁸⁾ 崔熙善은 학교장이 과업과 인화의 두 요소를 고르게 강조할 때 교사의 직무성과가 극대화된다고 밝히고 있다. ⁶⁹⁾

65) M. E. Shaw & J. M. Blum, "Effecta of Leadership Style Upon Group Performance as Function of Task Structure", Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 3 (1966), pp. 238~242.

66) B. Bass, "Some Effects on a Group of whether & When the Head Reveals His Opinion," Organizational Behavior & Human Performance, Vol. 2 (1967), pp. 375~382.

67) R. House, "A Path-Goal Theory of Leadership Effectiveness", Administative Science Quarterly, Vol. 16 (1971), pp. 321~338.

68) 김성열, "교사집단의 특성에 따른 학교장의 지도성 효과에 관한 연구", (석사학위논문, 서울대학교 대학원 교육학과, 1978), p. 44.

69) 최희선, "학교행정가의 리더쉽 행동유형에 따른 효과에 관한 연구", (석사학위논문, 서울대학교 교육대학원, 1970), pp. 28~29.

또한 李建洙는 학교장 지도성이 교사의 직무성과에 미치는 영향은 전체적으로 약 12%로 교사의 직무성과에 대한 학교장 지도성의 예측력이 매우 높은 수준은 아니며, 교사 직무성과는 학교장의 지도성 외의 다른 변인들에 의해서 영향을 받고 있다고 주장하고 있다.⁷⁰⁾

이상 여러 선행연구를 종합해 볼 때, 지도성은 직무성과에 영향을 미친다는 사실을 밝히고 있으나, 그 영향력의 量的인 정도 및 다른 변인과의 영향력 비교가 미흡하다고 하겠다.

70) 이건수, “국민학교 교장의 지도성이 교사의 직무성과에 미치는 영향”,
(석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 1988), p. 42.

Ⅲ . 資料의 處理 및 解釋

본 章에서는 ① 학교장들의 지도성 유형 ② 교사들의 직무성과 ③ 학교장 지도성과 교사 직무성과간의 관계에 대하여 그 실태를 파악하기 위한 설문조사 결과를 분석·해석한 것이다.

또 이는 대도시 지역 (서울), 시 지역 (청주시, 충주시, 수원시), 읍·면 지역 (청원군, 증원군, 괴산군, 영동군) 소재의 공·사립 국민학교 30개교의 교사가 본 학교장 지도성과 교사 직무성과 변인을 규명한 것이다.

이에 대한 전체적인 학교장 지도성 변인과 교사 직무성과 변인의 평균은 <표 3-1>과 같다.

<표 3-1> 학교장 지도성 변인 및 교사 직무성과 변인

구 분	변 인	교사수 (N)	평균 (M)	표준편차 (S. D)
학교장 지도성	과업중심	484	47.71	6.93
	인화중심	485	44.44	10.76
교 사	직무성과	485	108.19	12.03

<표 3-1>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성의 과업중심 변인의 평균은 47.71, 인화중심 변인의 평균은 44.44로 나타났으며, 인화중심 변인보다는 과업중심 변인의 평균이 조금 높게 나타났다. 교사 직무성과 변인은 108.19로 「보통이다 (90점)」보다 조금 높게 나타났다. 이 변인들의 평균은 학교장 지도성 유형을 분류하는 기준과 교사 직무성과 수준을 분류하는 기준치로 사용되었다.

1. 學校長의 指導性

1) 學校長 指導性 類型에 대한 教師의 反應

학교장 지도성 유형을 효율적, 과업중심, 인화중심, 비효율적 지도성으로 분류하여 과업중심 변인과 인화중심 변인의 점수가 평균보다 모두 높으면 효율적 지도성으로 분류하였고, 두 변인의 점수가 평균보다 모두 낮으면 비효율적 지도성으로, 과업중심 변인의 점수는 평균 이상이고 인화중심 변인의 점수가 평균 이하이면 과업중심 지도성으로, 과업중심 점수가 평균보다 낮고 인화중심 점수가 평균보다 높으면 인화중심 지도성으로 분류하였다. 학교장 지도성 유형을 분류한 결과는 <표 3-2>와 같다.

<표 3-2> 학교장 지도성 유형에 대한 교사의 반응

() %

N	대상	효 율 적	과업중심	인화중심	비효율적	전 체
교사 수		101 (20.82)	155 (31.96)	152 (31.34)	77 (15.88)	485 (100)

<표 3-2>에서 보는 바와 같이 교사가 반응한 학교장 지도성 유형은 효율적 지도성이 20.82%, 과업중심 지도성이 31.96%, 인화중심 지도성이 31.34%, 비효율적 지도성이 15.88%로 4가지 유형에 비교적 고르게 분포되어 있다. 이중 과업중심 지도성이 가장 높고, 다음이 인화중심 지도성, 효율적 지도성, 비효율적 지도성 순으로 나타났다. 여기서 효율적 지도성이 비효율적 지도성보다 높게 나타난 것은 매우 바람직한 일이다.

이는 교원노조 운동, 학교장의 임기제 실시 등으로 학교장이 민주적 학교운명을 위하여 노력하고 있음을 보여주는 것으로 사료된다.

2) 學校長 指導性 類型에 대한 教師의 人的事項別 反應

<표 3-3> 敎사의 指導性 유형에 대한 反應 () %

특성별		지 도 성 유 형					χ^2
		효 율 적	과업중심	인화중심	비효율적	계	
성 별	남	53(10.9)	73(15.1)	81(16.7)	44(9.1)	251(51.8)	$\chi^2=2.407$ d. f = 3 P = 0.492
	여	48(9.9)	82(16.9)	71(14.6)	33(6.8)	234(48.2)	
연 령 별	30세 미만	15(3.1)	23(4.8)	14(2.9)	11(2.2)	63(13.0)	$\chi^2=18.883$ d. f = 9 * P = 0.026
	40세 미만	27(5.6)	63(13.0)	47(9.7)	27(5.6)	164(33.9)	
	50세 미만	30(6.2)	49(9.7)	58(12.0)	18(3.7)	155(32.0)	
	50세 이상	29(6.0)	20(4.1)	33(6.9)	20(4.1)	102(21.1)	
직 위 별	교 사	72(15.2)	127(26.8)	120(25.3)	56(11.8)	375(79.1)	$\chi^2=8.893$ d. f = 6 P = 0.180
	주임교사	25(5.3)	27(5.7)	27(5.7)	20(4.2)	99(20.9)	
재직기간 부연 한	2년 미만	50(10.3)	67(13.9)	76(15.7)	34(7.0)	227(46.9)	$\chi^2=13.794$ d. f = 9 P = 0.130
	4년 미만	16(3.3)	44(9.1)	34(7.0)	15(3.1)	109(22.5)	
	6년 미만	2(0.4)	11(2.3)	8(1.7)	6(1.2)	27(5.6)	
	6년 이상	33(6.8)	32(6.6)	34(7.0)	22(4.6)	121(25.0)	
자 각 취 득 학 력 별	사범학교	24(5.0)	17(3.5)	24(5.0)	13(2.7)	78(16.2)	$\chi^2=12.241$ d. f = 9 P = 0.20
	교육대(2년제)	42(8.7)	91(18.9)	82(17.1)	43(9.0)	258(53.7)	
	교육대(4년제)	17(3.5)	27(5.6)	23(4.8)	11(2.3)	78(16.2)	
	기 타	18(3.7)	18(3.7)	22(4.6)	9(1.9)	67(13.9)	
최 종 학 력 별	교육대(2년제)	32(7.9)	58(14.4)	52(12.9)	28(6.9)	170(42.1)	$\chi^2=3.621$ d. f = 6 P = 0.728
	교육대(4년제)	40(9.9)	64(15.8)	66(16.4)	24(5.9)	194(48.0)	
	대 학 원	9(2.2)	14(3.5)	9(2.2)	8(2.0)	40(9.9)	
실 업 별	공 립	69(14.3)	134(27.8)	128(26.6)	53(11.0)	384(79.7)	$\chi^2=17.332$ d. f = 3 P = 0.728
	사 립	32(6.6)	21(4.4)	24(5.0)	21(4.4)	98(20.3)	
지 역 별	대도시 지역	56(11.6)	71(14.7)	51(10.6)	27(5.6)	205(42.5)	$\chi^2=21.969$ d. f = 9 ** P = 0.009
	시 지역	19(4.0)	45(9.3)	44(9.1)	30(6.2)	138(28.6)	
	읍·면 지역	26(5.4)	38(7.9)	56(11.6)	19(4.0)	139(28.9)	

<표 3-3>에서 보는 바와 같이 성별로 반응한 학교장 지도성 유형을 보면, 남교사가 반응한 학교장 지도성 유형은 인화중심 지도성 유형이 가장 많은 것으로 나타났고, 여교사가 반응한 학교장 지도성 유형은 과업중심 지도성 유형이 가장 많은 것으로 나타났으나, 성별로 유의한 차이는 보이지 않았다.

연령별로 반응한 학교장 지도성 유형은 $\chi^2=18.883$ ($P<0.026^*$) 으로 띄 유의한 차이를 보이고 있다. 40세 미만의 교사들이 반응한 학교장 지도성 유형은 과업중심 지도성이 가장 많은 것으로 나타났으나, 40세 이상의 교사들이 반응한 학교장 지도성 유형은 인화중심 지도성이 가장 많은 것으로 나타났다. 이러한 현상은 연령이 많은 교사일수록 학교장과의 인간관계가 원만하여 학교장의 지도성을 보는 시각이 보다 더 긍정적이기 때문인 것으로 사료된다.

직위별·재직중인 학교의 근무연한별·최초 자격취득 학력별·최종 학력별에서 교사가 반응한 학교장 지도성 유형간에는 유의한 차이를 보이지 않았다. 다만 과업중심·인화중심 지도성이 많았고, 비효율적 지도성이 가장 적었다.

설립별에서 교사가 반응한 학교장 지도성 유형은 $\chi^2=17.332$ ($P<0.001^{***}$) 로 매우 유의한 차이를 보이고 있다. 공립학교 교사가 반응한 학교장 지도성 유형은 과업중심 지도성이 가장 많고, 사립학교 교사가 반응한 학교장 지도성 유형은 효율적 지도성이 가장 많은 것으로 나타났다. 그러나 사립학교가 반응한 학교장 지도성 유형은 지도성 유형간에 별 차이가 없었다.

지역별에서 교사가 반응한 학교장 지도성 유형은 $\chi^2=21.969$ ($P<0.009^{**}$) 로 띄 유의한 차이를 보이고 있다. 대도시 지역과 시 지역 교사가 반응한 학교장 지도성 유형은 과업중심 지도성이 가장 많고, 읍·면 지역 교사가 반응한 학교장 지도성 유형은 인화중심 지도성이 가장 많은 것으로 나타났다. 이같은 사실은 읍·면 지역의 소규모 학교에 재직중인 교사일수록 대규모 학교에 재직중인 교사들보다 학교장과 원만한 인간관계를

유지하고 있으며, 또한 학교장의 학교운영 경향도 과업적 차원보다 인화적 차원의 중요성을 인식하고 이것에 대한 배려를 하고 있는 것으로 사료된다.

이상에서 살펴본 바와 같이 인적사항별로 교사가 인식하고 있는 학교장의 지도성 유형은 과업중심·인화중심 지도성이 많은 것으로 나타났고, 비효율적 지도성이 가장 적은 것으로 나타났다.

2. 教師의 職務成果

1) 教師의 職務成果 變因別 水準

교사의 직무성과에 대한 하위변인별 평균과 표준편차 수준은 <표 3-4>와 같다.

<표 3-4> 교사의 직무성과 변인별 수준

직무성과 변인	수업준비성	수업활동	담당사무관리	인간관계	전문성신장	전 체
M	21.77	20.54	23.34	21.77	20.78	21.64
S.D	2.77	2.75	3.20	2.95	3.44	2.41

<표 3-4>에서 보는 것과 같이 교사의 변인별 직무성과 수준을 전체평균 (21.64) 기준으로 보면, 수업준비성·담당 사무관리·인간관계의 직무성과 수준은 전체평균보다 높고, 수업활동·전문성 신장의 직무성과 수준은 전체평균보다 낮게 나타났다. 특히 수업활동에서의 직무성과 수준이 낮은 원인은 학교장 지도성보다는 교사 각자의 사명감 및 직무태도에 따라 크게 좌우된다고 사료된다.

2) 教師의 職務成果 水準

교사의 직무성과 수준을 응답한 교사 485명의 직무성과 전체평균 \pm 표준편차 (108.19 \pm 12.03) 를 기준으로 하여 3단계로 구분하여 보면 <표 3-5>와 같다.

<표 3-5> 교사의 직무성과 수준

직무성과 수준	N (%)	M	S. D	F	P
높 다	59(12.16)	128.95	6.48	619.26	0.0001
보 통	350(72.17)	108.02	6.35		
낮 다	76(15.67)	90.09	6.45		

<표 3-5>에서 보는 바와 같이 교사 직무성과 수준은 「높다」가 12.16% 이고, 「보통」이 72.17% 이며, 「낮다」가 15.67% 로서, 직무성과 수준이 보통 이하인 교사가 87.84% 나 된다. 이와 같은 현상은 비민주적인 학교행정 및 인간관계와 교사의 사명감 결여, 직무연수기회의 부족 등의 영향 때문이라고 사료된다.

3) 教師의 特性別 職務成果 水準

교사 인적사항별인 성별·연령별·직위별·재직중인 학교의 근무연한별·최초 자격취득 학력별·최종 학력별로 교사들이 반응한 직무성과 수준과 학교 특성인 설립별과 지역별로 교사들이 반응한 직무성과 수준을 살펴보면 <표 3-6>과 같다.

<표 3-6> 교사 인적사항별 직무성과 수준

특 성	변 인	N	M	S. D	t	F	P	Duncan's MRT
성 별	남	251	108.57	12.85	0.7205	-	0.4693	-
	여	234	107.78	11.09				
연령별	30세 미만	63	102.63	10.55	-	7.07	0.0001***	B
	40세 미만	164	107.48	12.39				A
	50세 미만	155	109.51	11.99				A
	50세 이상	102	110.75	11.32				A
직위별	교 사	375	107.67	11.73	-1.716	-	0.0868	-
	주임교사	99	109.96	12.16				
재직중인 학교의 근무연한	2년 미만	227	107.86	12.39	-	2.21	0.0856	B
	4년 미만	109	106.76	11.77				B
	6년 미만	27	112.93	15.45				A
	6년 이상	121	109.11	10.45				A B
학 력 별	최초 사범학교	78	113.09	12.16	-	8.32	0.0001***	A
	자격 교육대(2년제)	258	107.59	12.07				B C
	취득 교육대(4년제)	78	104.14	11.73				C
	학력 기 타	67	110.00	10.08				A B
별	최종 교육대(2년제)	170	106.98	12.29	-	1.33	0.2668	N. S
	현재 교육대(4년제)	194	108.70	11.67				
	학력 대 학 원	40	106.08	13.20				
설립별	공 립	384	107.94	12.32	-1.289	-	0.1993	-
	사 립	98	109.55	10.72				
지역별	대 도시	205	109.80	11.53	-	3.73	0.0248*	A
	시 지역	138	106.33	12.05				B
	읍·면지역	139	107.58	12.41				A B

<표 3-6>에서 보는 바와 같이 성별에서는 남교사가 여교사보다, 직위별에서는 주임교사가 교사보다, 설립별에서는 사립학교 교사가 공립학교 교사보다 직무성과 수준이 높게 나타났으나, 성별·직위별·설립별에서는 유의한 차이를 보이지 않았다.

연령별에서 교사의 직무성과 수준은 50세 이상의 교사가 110.75로 가장 높고, 30세 미만의 교사가 102.63으로 가장 낮게 나타났으며, $F = 7.07$ ($P < 0.0001^{***}$)로 매우 유의한 차이를 보이고 있다. 또한 Duncan's MRT 결과는 A 그룹의 직무성과 수준이 가장 높고, B 그룹이 가장 낮게 나타났다. 이는 연령이 많은 교사일수록 직무에 대한 이해가 깊고, 교직사회에 동화되어 안정된 교직에 安住하려는 의식이 증대되기 때문인 것으로 해석된다.

현재 재직중인 학교의 근무연한별에서는 6년 미만이 112.93으로 가장 높고, 4년 미만이 106.76으로 직무성과 수준이 가장 낮게 나타났으나, 유의한 차이를 보이지 않고 있다. 또한 Duncan's MRT 결과는 A 그룹의 직무성과가 B 그룹보다 높게 나타났다. 이는 공립학교의 경우는 사립학교와는 달리 4년마다 전보하고 있기 때문에 전반 2년이 후반 2년보다, 사립학교의 경우도 전반이 후반보다 직무성과 수준이 높게 나타난 것은 근무태도가 근무기간이 길수록 이완현상을 보이고 있는 것으로 사료된다.

최초 자격취득 학력별에서 교사의 직무성과 수준은 기타 출신이 110.00으로 가장 높고, 교육대학(4년제) 출신이 104.14로 가장 낮은 것으로 나타났다. 이는 학력이 낮은 교사일수록 직무성과 수준이 높은 것으로 나타났으며, $F = 8.23$ ($P < 0.0001^{***}$)로 매우 유의한 차이를 보이고 있다.

또한 Duncan's MRT 결과는 A 그룹의 직무성과가 C 그룹보다 높게 나타났다. 이는 최초 자격취득 학력이 높을수록 연령이 낮고, 1980년대말 전국적으로 일어났던 전국 교직원 노동조합 운동에 많은 영향을 받은 것으로 사료된다.

최종 학력별에서 직무성과 수준은 교육대학(4년제) 출신이 108.70으로 가장 높고, 대학원 출신이 106.08로 가장 낮게 나타났으나, 유의한 차이를 보이지 않았다.

설립별에서는 사립학교 교사가 공립학교 교사보다 직무성과 수준이 높게 나타났으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 또한 Duncan's MRT 결과에서도 그룹간의 차이가 없었다.

지역별에서는 대도시가 109.80으로 가장 높고, 시지역이 106.33으로 가장 낮게 나타났으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 또한 Duncan's MRT 결과에서는 A 그룹의 직무성과 수준이 B 그룹보다 높은 것으로 나타났다.

3. 學校長 指導性和 教師 職務成果간의 關係

1) 學校長 指導性和 教師 職務成果와의 相關關係

학교장 지도성 하위변인과 교사 직무성과 하위변인간 Karl Pearson의 積率相關係數는 <표 3-7>과 같다.

<표 3-7> 지도성 변인과 직무성과 변인간의 상관계수

구 분	직무성과 전체 P	수업준비성 P ₁	수업활동 P ₂	담당사무 관리 P ₃	인간관계 P ₄	전문성신장 P ₅
지도성 전체 L	0.1362 (484) P=0.0027	0.1831 (484) P=0.0001	0.1245 (484) P=0.0061	0.0850 (484) P=0.0616	0.0663 (484) P=0.1451	0.0939 (484) P=0.0389
과업중심 L ₁	0.1467 (484) P=0.0012	0.0808 (484) P=0.0758	0.1254 (484) P=0.0057	0.1051 (484) P=0.0207	0.0703 (484) P=0.1223	0.1903 (484) P=0.0001
인화중심 L ₂	0.0426 (485) P=0.3497	0.1268 (485) P=0.0052	0.0451 (485) P=0.3214	0.0196 (485) P=0.6668	0.0193 (485) P=0.6713	-0.0243 (485) P=0.6936
직무성과 전체 P	1.0000 (485) P=0.000	0.7733 (485) P=0.0001	0.8167 (485) P=0.0001	0.8090 (485) P=0.0001	0.7998 (485) P=0.0001	0.7818 (485) P=0.0001

<표 3-7>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성의 하위변인 전체와 교사의 직무성과 하위변인 전체와의 상관관계는 $r = 0.1362$ 로 正的相關을 갖고 있으나 상관의 정도가 그다지 높지 않은 것으로 나타났다. 학교장 지도성이 과업중심일 때 교사의 전문성 신장과의 관계가 $r = 0.1903$ 으로 가장 높았으며, 학교장 지도성이 인화중심일 때 교사의 전문성 신장과의 관계가 $r = -0.0243$ 으로 상관의 정도가 미약하고, 負的相關을 나타내고 있다. 이는 학교장 지도성이 과업중심일수록 전문성이 신장되고, 인화중심일수록 교사의 전문성이 신장되지 않는다고 할 수 있다.

2) 學校長 指導性 類型에 따른 教師 職務成果 水準 分布

<표 3-8> 지도성 유형에 따른 직무성과 수준

지도성	구분	낮 다	보 통	높 다	전 체	χ^2
효 율 적	N	8	77	16	101	$\chi^2 = 23.182$ d. f = 6 *** P = 0.001
	%	1.65	15.88	3.30	20.82	
	Row %	7.92	76.24	15.84	100	
과업중심	N	19	111	25	155	
	%	3.92	22.89	5.15	31.96	
	Row %	12.26	71.61	16.13	100	
인화중심	N	26	114	12	152	
	%	5.36	23.51	2.47	31.34	
	Row %	17.11	75.00	7.89	100	
비효율적	N	23	48	6	77	
	%	4.74	9.90	1.24	15.88	
	Row %	29.87	62.34	7.79	100	
전 체	N (%)	76(15.5)	350(72.2)	59(12.2)	485(100)	

<표 3-8>에서 보는 바와 같이 직무성과가 「높다」가 과업중심 지도성 (16.13%) · 효율적 지도성 (15.84%) 이 비효율적 지도성 (7.79%) 과 인화중심 지도성 (7.89%) 보다 높게 나타났으며, 「낮다」가 비효율적 지도성 (29.87%) · 인화중심 지도성 (17.11%) 이 효율적 지도성 (7.92%) · 과업중심 지도성 (12.26%) 보다 높게 나타났다. 이는 효율적 지도성·과업중심 지도성일수록 교사의 직무성과가 높고, 비효율적 지도성·인화중심 지도성일수록 교사의 직무성과가 낮은 것으로 나타났다. 이것은 교사의 직무성과 수준이 학교장 지도성 유형에 따라 많은 영향을 받고 있음을 말해준다. 각 변인간의 차이를 검증한 결과 학교장 지도성 유형과 교사의 직무성과 수준 분포와의 관계는 $\chi^2 = 23.182$ ($P < 0.001^{***}$) 로 매우 상호 관련이 있는 것으로 나타났다.

3) 學校長 指導性과 教師 職務成果간의 關係

<표 3-9> 지도성 유형이 직무성과에 미치는 영향

지도성	N	M	S.D	r^2	d. f	F	P	Duncan's MRT
효율적	101	111.37	11.15	0.0459	(3, 481)	7.71	0.0001	A
과업중심	155	109.68	11.70					... A B
인화중심	152	106.86	11.40					B
비효율적	77	103.66	13.40					C
전체	485	108.19	12.03					

<표 3-9>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성 유형이 교사의 전체적인 직무성과에 미치는 영향은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 학교장 지도성 유형이 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났다

으며, $F = 7.71$ ($P < 0.0001^{***}$)로 매우 유의한 차이를 보이고 있다.

Duncan's MRT 결과는 A 그룹의 직무성과 수준이 가장 높고, C 그룹이 가장 낮은 것으로 나타났으며, 효율적 지도성과 과업중심 지도성과는 별 차이가 없으나 비효율적 지도성과는 유의한 차이를 보이고 있다.

그러나 학교장의 지도성과 전체적인 교사의 직무성과 분산을 설명할 수 있는 부분은 4.59%인 것으로 나타났다. 교사 직무성과는 학교장 지도성 외에 다른 변인에 의해서 더 큰 영향을 받는다는 의미이다. 즉 교사의 전보 및 학교장의 전보에 의하여 학교장의 지도성의 정도나 유형이 바뀌더라도 교사들의 직무성과 정도는 크게 변화하지 않는다는 의미로 사료된다.

4) 學校長 指導性이 教師 職務成果 下位變因에 미치는 影響

학교장 지도성 유형에 따라 교사의 직무성과 하위변인에 미치는 영향은 <표 3-10>과 같다.

(1) 學校長 指導性이 授業準備性에 미치는 影響

<표 3-10>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성이 교사의 수업준비성에 미치는 영향은 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 7.49$ ($P < 0.0001^{***}$)로 매우 유의한 차이를 보이고 있다. 따라서 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 수업준비성에 미치는 영향이 크다고 할 수 있다. 또한 Duncan's MRT 결과, A 그룹이 가장 높고, C 그룹이 가장 낮게 나타났다. 학교장의 효율적 지도성이 수업준비성에 미치는 영향은 20.96%를 설명하고 있다. 이것은 교사의 직무중에서 가장 중요한 수업준비성의 직무성과를 높이기 위해서는 학교장의 전문적 지도성이 절실히 요구됨을 나타내고 있다.

<표 3-10> 교사의 직무성과 하위변인별 수준과 지도성 유형

변인별	지도성	N	M	S. D	R ²	F	P	Duncan's MRT	
수업 준비성	효율적	101	22.67	2.47	0.2096	7.49	0.0001	A	
	과업중심	155	21.83	2.60	0.0001			...	B
	인화중심	152	21.63	2.68	0.0149			B	
	비효율적	77	20.75	3.27	0.0319			C	
	계	485	21.72	2.77	0.0335				
수업 활동	효율적	101	21.33	2.74	0.0996	5.61	0.0009	A	
	과업중심	155	20.70	2.83	0.0047			...	A B
	인화중심	152	20.20	2.50	0.0242			B C	
	비효율적	77	19.82	2.85	0.0373			C	
	계	485	21.72	2.77	0.0155				
담당 사무 관리	효율적	101	23.88	3.36	0.0635	4.62	0.0034	A	
	과업중심	155	23.71	3.01	0.0068			..	A
	인화중심	152	23.11	2.96	0.0165			A B	
	비효율적	77	22.32	3.56	0.0552			B	
	계	485	20.78	3.44	0.0280				
인간 관계	효율적	101	22.17	2.73	0.1557	2.13	0.1451	A	
	과업중심	155	22.03	2.92	0.0096			A	
	인화중심	152	21.64	2.86	0.0149			A B	
	비효율적	77	20.97	3.35	0.1081			B	
	계	485	21.77	2.95	0.0183				
전문성 신장	효율적	101	21.32	3.09	0.1281	4.292	0.0389	A	
	과업중심	155	21.41	3.45	0.0009			.	A
	인화중심	152	20.28	3.40	0.0231			B	
	비효율적	77	19.79	3.60	0.0352			B	
	계	485	20.78	3.44	0.0088				

(2) 學校長 指導性이 授業活動에 미치는 影響

학교장 지도성이 교사의 수업활동에 미치는 영향은 <표 3-10>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 5.61 (P < 0.0009^{***})$ 로 매우 유의한 차이를 보이고 있다.

또한 Duncan's MRT 결과 A 그룹이 가장 높고, C 그룹이 가장 낮으며, A 그룹은 B 그룹과는 별 차이 없으나 C 그룹과는 유의한 차이를 보이고 있다. 즉 효율적 지도성은 과업중심 지도성과는 유의한 차이가 없으나, 인화중심 지도성과 비효율적 지도성과는 유의한 차이를 보이고 있다.

한편 효율적 지도성이 수업활동 변인에 9.96% 정도 설명하는 것으로 나타났다. 이는 학교장의 지도성 외에 다른 변인에 의해서 더 크게 수업활동에 영향을 받는다는 의미로 해석된다.

(3) 學校長 指導性이 擔當 事務管理에 미치는 影響

학교장 지도성이 교사의 담당 사무관리에 미치는 영향은 <표 3-10>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 4.62 (P < 0.0034^{**})$ 로 꽤 유의한 차이를 보이고 있다.

또한 Duncan's MRT 결과 A 그룹인 효율적·과업중심 지도성과 인화중심 지도성간에는 별 차이가 없으나 B 그룹인 비효율적 지도성과 유의한 차이가 있다.

학교장 지도성 유형이 담당 사무관리에 미치는 영향은 효율적 지도성일 때 6.35%를 설명하는 것으로 보아 학교장 지도성이 교사의 담당 학급관리, 담당 사무관리, 특별활동 등의 직무에 크게 영향을 끼치지 못하고 있음을 나타내 주고 있다.

(4) 學校長 指導性이 人間關係에 미치는 影響

학교장 지도성이 교사의 인간관계에 미치는 영향은 <표 3-10>에서 보

는 바와 같이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. Duncan's MRT 결과 A 그룹인 효율적·과업중심 지도성과 인화중심 지도성간에는 별 차이가 없으나 B 그룹인 비효율적 지도성과는 유의한 차이를 보이고 있다.

학교장 지도성이 교사의 인간관계에 미치는 영향은 효율적 지도성일 때 15.57 % 정도 설명하고 있다. 이것은 학교장의 지도성에 따라 교사 상호간, 교사와 상사, 교사와 학생, 교사와 학부모 등의 인간관계에 좋고 나쁨에 크게 영향을 주지 못하는 것을 의미한다. 따라서 교사의 원만한 인간관계의 확립은 학교장의 인간관계에 대한 탁월한 지도성이 요청됨을 시사해 주고 있다.

(5) 學校長 指導性이 教師의 專門性 伸張에 미치는 影響

학교장 지도성이 교사의 전문성 신장에 미치는 영향은 <표 3-10>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성이 과업중심일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 4.29 (P < 0.0389^*)$ 로 유의한 차이를 보이고 있다.

Duncan's MRT 결과 A 그룹인 효율적 지도성과 과업중심 지도성, B 그룹인 인화중심 지도성과 비효율적 지도성간에는 유의한 차이가 없으나 A 그룹과 B 그룹간에는 유의한 차이가 있다.

학교장 지도성이 교사의 전문성 신장에 미치는 영향은 효율적 지도성의 설명력은 12.81 % 수준을 보이고 있다. 이것은 학교장의 지도성이 교사의 전문성 신장에 크게 영향을 주지 못하는 것을 의미한다. 따라서 학교장은 교사의 학문연구, 연수활동, 직무에 대한 성취의욕 등을 통한 자아실현, 교사로서의 권위를 높이기 위한 배려가 요구된다.

5) 教師 人的事項에 따른 學校長 指導성과 教師 職務成果간의 關係

(1) 性別에 따른 學校長 指導성과 教師 職務成果간의 關係

<표 3-11> 性別 지도성 유형과 직무성과 수준

性別	지도성	N	M	S. D	d. f	F	P	Duncan's MRT	
남	효율적	53	112.64	11.16	(집단간) 3	5.42	0.0012	A	
	과업중심	73	109.07	10.26				A B	
	인화중심	81	106.95	11.71				(집단내) 247	B C
	비효율적	44	104.92	14.07				C	
여	효율적	48	112.38	11.41	(집단간) 3	6.80	0.0002	A	
	과업중심	82	110.63	11.85				A B	
	인화중심	71	107.37	11.10				(집단내) 230	B C
	비효율적	33	104.86	13.41				C	

<표 3-12> 지도성 유형에 따른 性別 직무성과

지도성	性別	N	M	S. D	t	P
효율적	남	53	112.75	12.15	1.3337	0.1854
	여	48	109.83	9.82		
과업중심	남	73	109.34	12.17	-0.3339	0.7389
	여	82	109.97	11.33		
인화중심	남	81	107.04	11.74	0.2102	0.8338
	여	71	106.65	11.07		
비효율적	남	44	105.07	15.39	1.1269	0.2634
	여	33	101.79	10.10		

<표 3-11>에서 보는 바와 같이 남교사의 직무성과는 학교장의 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으며, $F = 5.42$ ($P < 0.0012^{**}$)로 띄엄 유의한 차이를 보이고 있다. 여교사의 직무성과 수준 역시 학교장의 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으며, $F = 6.80$ ($P < 0.0002^{***}$)로 매우 유의한 차이를 보이고 있다. Duncan's MRT 결과 남녀 교사 모두 A 그룹이 가장 높고, C 그룹이 가장 낮게 나타났다.

그러나 <표 3-12>에서 보는 바와 같이 동일한 지도성 유형에서의 교사 직무성과 수준은 성별로 유의한 차이를 보이지 않았다.

이상의 결과를 종합해 보면 교사 직무성과 수준은 성별보다 학교장 지도성 유형에 따라 더 많은 영향을 받는다고 볼 수 있다.

(2) 年齡別에 따른 學校長 指導性과 教師 職務成果간의 關係

<표 3-13>에서 보는 바와 같이 30세 미만 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 40세 미만 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성이 과업중심 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으며, $F = 3.79$ ($P < 0.0117^*$)로 유의한 차이를 보이고 있다.

또한 50세 미만 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 50세 이상 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 4.56$ ($P < 0.0049^{**}$)로 띄엄 유의한 차이를 보이고 있다.

Duncan's MRT 결과 A 그룹의 직무성과 수준이 B 그룹의 직무성과 수준보다 높게 나타났다. 즉 A 그룹인 효율적 지도성은 과업중심·인화중심 지도성과는 유의한 차이가 없으나, 비효율적 지도성과는 유의한 차이를 보이고 있다.

<표 3-13> 연령별 지도성 유형과 직무성과 수준

연령별	지도성	N	M	S. D	F	P	Duncan's MRT
30세 미만	효율적	15	105.53	7.39	1.92	0.1364	A
	과업중심	24	104.22	9.27			A B
	인화중심	14	101.79	13.40			A B
	비효율적	11	96.46	11.41			B
40세 미만	효율적	27	107.89	10.53	3.79	0.0117*	A
	과업중심	63	110.57	13.57			A
	인화중심	47	106.64	10.79			A B
	비효율적	27	101.33	11.98			B
50세 미만	효율적	30	112.50	12.57	1.89	0.1333	A
	과업중심	49	110.63	10.72			A B
	인화중심	58	108.50	11.35			A B
	비효율적	18	104.72	15.12			B
50세 이상	효율적	29	116.45	9.61	4.56	0.0049**	A
	과업중심	20	110.80	8.75			A B
	인화중심	33	106.42	11.26			B
	비효율적	20	109.55	13.12			B

<표 3-14> 지도성 유형에 따른 연령별 직무성과

지도성	연령별	N	M	S. D	F	P	Duncan's MRT	
효율적	30세 미만	15	105.53	7.39	4.86	0.0034	C	
	40세 미만	27	107.89	10.53			**	B C
	50세 미만	30	112.50	12.57			A B	
	50세 이상	29	116.45	9.61			A	
과업중심	30세 미만	24	104.22	9.27	2.00	0.1163	B	
	40세 미만	63	110.57	13.57			A	
	50세 미만	49	110.63	10.72			A	
	50세 이상	20	110.80	8.75			A	
인화중심	30세 미만	14	101.79	13.40	1.36	0.2583	B	
	40세 미만	47	106.64	10.79			A B	
	50세 미만	58	108.50	11.35			A	
	50세 이상	33	106.42	11.26			A B	
비효율적	30세 미만	11	96.46	11.41	2.82	0.0451	B	
	40세 미만	27	101.33	11.98			*	A B
	50세 미만	18	104.72	15.12			A B	
	50세 이상	20	109.55	13.12			A	

<표 3-14>에서 보는 바와 같이 동일한 지도성 유형에서 연령별 직무성과 수준을 분석해 보면, 효율적 지도성에서의 교사 직무성과 수준은 연령이 많은 교사일수록 높았으며, $F = 4.86$ ($P < 0.0034^{**}$)로 띄 띄 유의한 차이를 보이고 있다. 과업중심 지도성에서의 직무성과 수준은 연령이 많은 교사일수록 높았으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 인화중심 지도성에서의 직무성과 수준은 50세 미만이 가장 높고, 연령이 많은 교사일수록 높게 나타났으나 유의한 차이를 보이지 않았다. 비효율적 지도성에서의 직무성과 수준은 연령이 많을수록 높았고, $F = 2.82$ ($P < 0.0451^*$)로 유의한 차이를 보이고 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 교사의 연령별 직무성과 수준은 효율적 지도성일수록 높고, 비효율적 지도성일수록 낮았으며, 같은 지도성 유형에서의 직무성과 수준은 연령이 많은 교사일수록 높은 것으로 나타났다.

(3) 職位別에 따른 學校長 指導性과 教師 職務成果간의 關係

<표 3-15>에서 보는 바와 같이 직위별 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으며, $F = 7.15$ ($P < 0.0001^{***}$)로 매우 유의한 차이를 보였다.

주임교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. Duncan's MRT 결과 교사의 경우 A 그룹인 효율적·과업중심 지도성은 인화중심·비효율적 지도성과 유의한 차이를 보이고 있다. 또한 주임교사의 경우 A 그룹인 효율적 지도성은 과업중심·인화중심 지도성과 유의한 차이를 보이지 않았으나, B 그룹인 비효율적 지도성과는 유의한 차이를 보이고 있다.

그러나 <표 3-16>에서 보는 바와 같이 동일한 지도성 유형에서의 직무성과 수준은 직위별로 유의한 차이를 보이지 않았다.

이상에서 살펴본 바와 같이 교사의 직위별 직무성과 수준은 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으며, 같은 지도성 유형에서의 직무성과 수준은 유의한 차이를 보이지 않았다.

<표 3-15> 직위별 지도성 유형과 직무성과 수준

직 위 별	지 도 성	N	M	S. D	F	P	Duncan's MRT
교 사	효 율 적	72	110.21	11.10	7.15	*** 0.0001	A
	과업중심	127	109.96	12.15			A
	인화중심	120	105.99	10.81			B
	비효율적	56	102.68	12.99			B
주임교사	효 율 적	25	115.19	11.78	2.36	0.0762	A
	과업중심	27	108.36	9.18			A B
	인화중심	27	108.19	14.74			A B
	비효율적	20	106.67	14.18			B

<표 3-16> 지도성 유형에 따른 직위별 직무성과

지 도 성	직 위 별	N	M	S. D	d. f	t	P
효 율 적	교 사	72	110.21	11.10	71	-1.7329	0.0906
	주임교사	25	115.19	11.78	24		
과업중심	교 사	127	109.96	12.15	126	0.7786	0.4401
	주임교사	27	108.36	9.18	26		
인화중심	교 사	120	105.99	10.81	119	-1.4685	0.1513
	주임교사	27	108.19	14.74	26		
비효율적	교 사	56	102.68	12.99	55	-1.0625	0.5294
	주임교사	20	106.67	14.18	19		

(4) 勤務年限別에 따른 學校長 指導性和 教師 職務成果간의 關係

<표 3-17> 근무연한별 지도성 유형과 직무성과 수준

근무연한	지 도 성	N	M	S. D	F	P	Duncan's MRT
2 년 미 만	효 율 적	50	110.44	12.07	4.33	0.0055	A
	과업중심	67	109.81	11.80			A
	인화중심	76	107.20	11.31			A
	비효율적	34	101.71	14.40			B
4 년 미 만	효 율 적	16	111.68	11.01	3.07	0.0310	A
	과업중심	44	108.84	10.48			A B
	인화중심	34	103.85	12.33			B
	비효율적	15	102.00	12.50			B
6 년 미 만	효 율 적	2	117.50	2.12	0.44	0.7248	N. S
	과업중심	11	108.82	20.16			
	인화중심	8	114.50	13.53			
	비효율적	6	116.83	10.19			
6 년 이 상	효 율 적	33	112.24	10.20	3.55	0.0167	A
	과업중심	32	111.16	9.65			A
	인화중심	34	107.29	9.41			A B
	비효율적	22	104.23	11.71			B

<표 3-18> 지도성 유형에 따른 근무연한별 직무성과

지도성	근무연한	N	M	S. D	F	P	Duncan's MRT
효율적	2년 미만	50	110.44	12.07	0.38	0.7663	N. S
	4년 미만	16	111.68	11.01			
	6년 미만	2	117.50	2.12			
	6년 이상	33	112.24	10.20			
과업중심	2년 미만	67	109.81	11.80	0.26	0.8527	N. S
	4년 미만	44	108.84	10.48			
	6년 미만	11	108.82	20.16			
	6년 이상	32	111.16	9.65			
인화중심	2년 미만	76	107.20	11.31	2.07	0.1068	A B
	4년 미만	34	103.85	12.33			B
	6년 미만	8	114.50	13.53			A
	6년 이상	34	107.29	9.41			A B
비효율적	2년 미만	34	101.71	14.40	2.39	0.0760	B
	4년 미만	15	102.00	12.50			B
	6년 미만	6	116.83	10.19			A
	6년 이상	22	104.23	11.71			B

<표 3-17>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성 유형과 직무성과의 관계를 재직중인 학교의 근무연한별로 분석해 보면, 2년 미만 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으며, $F = 4.33$ ($P < 0.0055^{**}$)으로 띄 띄 유의한 차이를 보이고 있다.

4년 미만 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으며, $F = 3.07$ ($P < 0.0310^*$)로 유의한 차이를 보이고 있다. 그러나 6년 미만 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 과업중심 지도성일 때 가장 낮았으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 또한 6년 이상 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으며, $F = 3.55$ ($P < 0.0167^*$)로 유의한 차이를 보이고 있다.

Duncan's MRT 결과 A 그룹의 직무성과 수준이 B 그룹의 직무성과 수준보다 높게 나타났다. 2년 미만·6년 이상 교사의 경우 효율적·과업중심·인화중심 지도성은 비효율적 지도성과 유의한 차이를 보이고 있으며, 4년 미만 교사의 경우 효율적 지도성은 인화중심·비효율적 지도성과 유의한 차이를 보이고 있다.

<표 3-18>에서 보는 바와 같이 동일한 지도성 유형을 중심으로 분석해 보면, 효율적 지도성에서의 직무성과 수준은 6년 미만의 교사가 가장 높고, 2년 미만의 교사가 가장 낮았으며, 과업중심 지도성에서는 6년 이상의 교사가 가장 높고, 6년 미만의 교사가 가장 낮게 나타났다. 또한 인화중심 지도성에서의 직무성과 수준은 6년 미만의 교사가 가장 높고, 4년 미만의 교사가 가장 낮게 나타났다.

이상에서 살펴본 바와 같이 재직중인 학교의 근무연수별 직무성과 수준은 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, 같은지도성 유형에서의 직무성과 수준은 근무연한별로 유의한 차이를 보이지 않았다. 이는 재직중인 학교의 근무연한보다 학교장의 지도성 유형 여하에 따라 직무성과 수준이 달라진다는 것을 의미한다.

(5) 學歷別에 따른 學校長 指導性 類型과 教師 職務成果간의 關係

a) 最初 教師 資格取得 學歷別 指導性과 職務成果와의 關係

<표 3-19> 최초 자격취득 학력별 지도성 유형과 직무성과 수준

학력별	지도성	N	M	S.D	F	P	Duncan's MRT
사범학교	효율적	24	116.58	9.73	1.88	0.1402	N.S
	과업중심	17	113.47	9.40			
	인화중심	24	108.58	15.09			
	비효율적	13	114.46	12.10			
교육대학 (2년제)	효율적	42	109.38	11.21	5.83	0.0007 ***	A
	과업중심	91	109.88	12.68			A
	인화중심	82	107.52	9.82			A
	비효율적	43	101.12	13.46			B
교육대학 (4년제)	효율적	17	104.24	8.53	1.43	0.2400	N.S
	과업중심	27	107.19	12.02			
	인화중심	23	103.00	14.01			
	비효율적	11	98.91	11.68			
기 타	효율적	18	115.78	10.61	3.37	0.0238 *	A
	과업중심	18	109.78	9.26			A B
	인화중심	22	106.55	9.23			B
	비효율적	9	107.33	9.26			B

<표 3-20> 지도성 유형에 따른 자격취득 학력별 직무성과

지도성	학력별	N	M	S. D.	F	P	Duncan's MRT
효율적	사범학교	24	116.58	9.73	6.32	0.0006	A
	교육대학 (2년제)	42	109.38	11.21			B
	교육대학 (4년제)	17	104.24	8.53			B
	기 타	18	115.78	10.61			A
과업중심	사범학교	17	113.47	9.40	1.00	0.3934	N. S
	교육대학 (2년제)	91	109.88	12.68			
	교육대학 (4년제)	27	107.19	11.02			
	기 타	18	109.78	9.26			
인화중심	사범학교	24	108.58	15.09	1.16	0.3284	N. S
	교육대학 (2년제)	82	107.52	9.82			
	교육대학 (4년제)	23	103.00	14.01			
	기 타	22	106.55	9.23			
비효율적	사범학교	13	114.46	12.10	4.57	0.0055	A
	교육대학 (2년제)	43	101.12	13.46			B
	교육대학 (4년제)	11	98.91	11.68			B
	기 타	9	107.33	8.79			A B

<표 3-19>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성 유형과 교사의 직무성과를 최초 교사자격 취득 학력별로 분석하여 보면, 사범학교 출신 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 인화중심 지도성일 때 가장 낮았으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 2년제 교육대학 출신 교사의 직무성과 수준은 과업중심 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F=5.83$ ($P < 0.0007^{***}$)으로 매우 유의한 차이를 보이고 있다. 4년제 교육대학 출신 교사의 직무성과 수준도 과업중심 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 기타 출신 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 인화중심 지도성일 때 가장 낮았으며, $F = 3.37$ ($P < 0.0238^*$)로 유의한 차이를 보이고 있다.

Duncan's MRT 결과, A 그룹이 높고, B 그룹이 낮게 나타났으며, 2년제 교육대학·기타 출신의 경우만 유의한 차이를 보이고 있다.

<표 3-20>에서 보는 바와 같이 지도성 유형 중심으로 분석해 보면, 효율적 지도성에서의 직무성과 수준은 사범학교 출신이 가장 높고, 4년제 교육대학 출신이 가장 낮게 나타났으며, $F = 6.32$ ($P < 0.0006^{***}$)으로 매우 유의한 차이를 보이고 있다. 과업중심·인화중심 지도성에서의 직무성과 수준은 사범학교 출신이 가장 높고, 4년제 교육대학 출신이 가장 낮았으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 비효율적 지도성에서의 직무성과 수준은 사범학교 출신이 가장 높고, 4년제 교육대학 출신이 가장 낮았으며, $F = 4.57$ ($P < 0.0055^{**}$)로 딱 유의한 차이를 보이고 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 최초 자격취득 학력별 교사의 직무성과 수준은 인화중심·비효율적 지도성일 때보다 효율적·과업중심 지도성일 때가 높게 나타났으며, 같은 지도성 유형에서의 직무성과 수준은 사범학교 출신이 가장 높고, 4년제 교육대학 출신이 가장 낮게 나타났다. 이는 최초 자격취득 학력이 높을수록 연령이 젊어 직무의 성숙도가 낮고, 투철한 교직관이 결여되어 있기 때문이라고 사료된다.

b) 最終 學歷別 學校長 指導性과 教師 職務成果간의 關係

<표 3-21> 최종 학력별 지도성 유형과 직무성과 수준

학력별	지도성	N	M	S.D	F	P	Duncan's MRT
교육대학 (2년제)	효율적	32	108.81	11.00	2.59	0.0547	A
	과업중심	58	109.22	13.39			A
	인화중심	52	106.04	11.90			A B
	비효율적	28	102.00	10.86			B
교육대학 (4년제)	효율적	40	112.05	10.97	2.75	0.0439	A
	과업중심	64	109.20	10.47			A
	인화중심	66	108.00	11.56			A B
	비효율적	24	103.71	14.64			B
대학원	효율적	9	104.89	10.95	4.65	0.0076	A
	과업중심	14	112.43	12.67			A
	인화중심	9	108.56	9.28			A
	비효율적	8	93.50	12.91			B
기타	효율적	20	117.00	9.71	4.74	0.0044	A
	과업중심	19	110.63	9.84			A B
	인화중심	25	104.92	10.75			B
	비효율적	17	111.12	12.57			A B

<표 3-22> 지도성 유형에 따른 최종 학력별 직무성과

지 도 성	최종학력	N	M	S. D	F	P	Duncan's MRT
효 율 적	교육대학(2년제)	32	108.81	11.00	1.86	0.1626	N. S
	교육대학(4년제)	40	112.05	10.97			
	대 학 원	9	104.89	10.95			
	기 타	20	117.00	9.71			
과업중심	교육대학(2년제)	58	109.22	13.39	0.45	0.6386	N. S
	교육대학(4년제)	64	109.20	10.47			
	대 학 원	14	112.43	12.67			
	기 타	19	110.63	9.84			
인화중심	교육대학(2년제)	52	106.04	11.90	0.48	0.6193	N. S
	교육대학(4년제)	66	108.00	11.56			
	대 학 원	9	108.56	9.28			
	기 타	25	104.92	10.75			
비효율적	교육대학(2년제)	28	102.00	10.86	1.95	0.1511	B C
	교육대학(4년제)	24	103.71	14.64			B
	대 학 원	8	93.50	12.91			B C
	기 타	17	111.12	12.57			A

<표 3-21>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성 유형과 교사 직무성과 수준의 관계를 최종 학력별로 분석하여 보면, 2년제 교육대학 출신 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 과업중심 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 4년제 교육대학 출신 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았으며, $F = 2.75 (P < 0.0439^*)$ 로 유의한 차이를 보이고 있다. 대학원 출신 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 과업중심 지도성일 때 가장 높고 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 4.65 (P < 0.0076^{**})$ 로 띄 유의한 차이를 보이고 있다. 기타 출신 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 인화중심 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 4.74 (P < 0.0044^{**})$ 로 띄 유의한 차이를 보이고 있다.

Duncan's MRT 결과 A 그룹의 직무성과 수준이 B 그룹의 직무성과 수준보다 낮게 나타났다.

그러나 <표 3-22>에서 보는 바와 같이 동일한 지도성 유형에서의 최종 학력별 직무성과 수준은 유의한 차이를 보이지 않았다. 효율적·비효율적 지도성에서의 직무성과 수준은 기타 출신이 가장 높고, 대학원 출신이 가장 낮게 나타났으며, 과업중심 지도성에서의 직무성과 수준은 대학원 출신이 가장 높고, 4년제 교육대학 출신이 가장 낮게 나타났다. 또한 인화중심 지도성에서는 대학원 출신이 가장 높고, 기타 출신이 가장 낮게 나타났다.

이상의 결과를 종합해 보면, 교사의 최종 학력별 직무성과 수준은 학교장 지도성이 대체로 효율적·과업중심 지도성일 때 높고, 비효율적 지도성일 때 낮다는 것을 알 수 있으며, 같은 지도성 유형에서의 직무성과 수준은 지도성 유형에 따라 학력별로 상이한 반응을 보였다. 이는 교사의 직무성과 수준이 학력보다는 학교장 지도성 유형의 여하에 따라 더 많은 영향을 받는다고 볼 수 있다.

(6) 設立別에 따른 學校長 指導性과 教師 職務成果간의 關係

<표 3-23> 설립별 지도성 유형과 직무성과 수준

설립별	지도성	N	M	S.D	F	P	Duncan's MRT
공립	효율적	69	110.64	11.85	4.46	0.0043	A
	과업중심	132	109.04	11.82			A
	인화중심	127	107.09	11.49			A
	비효율적	56	103.27	14.60			B
사립	효율적	32	112.94	9.45	6.37	0.0005	A
	과업중심	21	113.71	10.22			A
	인화중심	24	105.63	11.03			B
	비효율적	21	103.63	9.61			B

<표 3-24> 지도성 유형에 따른 설립별 직무성과

지도성	설립별	N	M	S.D	d. f	t	P
효율적	공립	69	110.64	11.85	(68, 31)	-1.0468	0.2986
	사립	32	112.94	9.45			
과업중심	공립	132	109.04	11.82	(131, 20)	-1.9031	0.0670
	사립	21	113.71	10.22			
인화중심	공립	127	107.09	11.49	(126, 24)	0.5922	0.5577
	사립	24	105.63	11.03			
비효율적	공립	56	103.27	14.60	(55, 20)	-0.3507	0.7272
	사립	21	103.63	9.61			

<표 3-23>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성 유형과 교사 직무성과 수준을 설립별로 살펴 보면, 공립학교 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 4.46$ ($P < 0.0043^{**}$)으로 띄엄 띄엄 유의한 차이를 보이고 있다. 사립학교 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 과업중심 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 6.37$ ($P < 0.0005^{***}$)로 매우 유의한 차이를 보이고 있다.

Duncan's MRT 결과 A 그룹의 직무성과 수준이 B 그룹보다 높게 나타났으며, 유의한 차이를 보이고 있다. 공립학교 교사의 경우 A 그룹인 효율적·과업중심·인화중심 지도성은 비효율적 지도성과 유의한 차이를 보였으나 효율적·과업중심·인화중심 지도성간에는 유의한 차이를 보이지 않았다. 사립학교 교사의 경우 효율적·과업중심 지도성은 인화중심·비효율적 지도성과 유의한 차이를 보이고 있다.

<표 3-24>에서 보는 바와 같이 지도성 유형 중심으로 살펴 보면, 효율적·과업중심·비효율적 지도성에서는 공립학교 교사보다 사립학교 교사의 직무성과 수준이 더 높게 나타났으며, 인화중심 지도성에서는 사립학교 교사보다 공립학교 교사의 직무성과 수준이 높게 나타났으나, 유의한 차이를 보이지 않았다.

이상의 설립별 학교장 지도성 유형과 교사 직무성과 수준의 관계를 종합해 보면, 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성이 효율적·과업중심 지도성일 때 높고, 비효율적 지도성일 때 낮게 나타났으며, 같은 지도성 유형에서 교사 직무성과 수준은 공·사립학교간에 유의한 차이를 보이지 않았다. 이러한 현상으로 보아 교사의 직무성과 수준은 학교 설립주체보다 학교장 지도성 유형의 여하에 따라 더 많은 영향을 받는다고 사료된다.

(7) 地域別에 따른 學校長 指導性과 教師 職務成果간의 關係

<표 3-25> 지역별 지도성 유형과 직무성과 수준

지역별	지도성	N	M	S.D	F	P	Duncan's MRT
대 도시	효율적	56	112.38	12.08	5.88	0.0007***	A
	과업중심	71	111.93	10.93			A
	인화중심	52	107.61	11.01			A B
	비효율적	27	103.00	9.70			B
시 지역	효율적	19	111.11	10.71	3.63	0.0147*	A
	과업중심	45	104.87	12.00			A B
	인화중심	44	108.95	10.21			A
	비효율적	30	101.63	13.79			B
읍·면 지역	효율적	26	109.38	9.34	2.11	0.1023	N.S
	과업중심	39	110.58	10.96			
	인화중심	56	104.54	12.45			
	비효율적	20	108.11	16.91			

<표 3-26> 지도성 유형에 따른 지역별 직무성과

지도성	지역별	N	M	S.D	F	P	Duncan's MRT
효율적	대 도시	56	112.38	12.08	0.64	0.5293	N.S
	시 지역	19	111.11	10.71			
	읍·면지역	26	109.39	9.34			
과업중심	대 도시	71	111.93	10.93	5.64	0.0044**	A
	시 지역	45	104.87	12.00			B
	읍·면지역	39	110.58	10.96			A
인화중심	대 도시	52	107.61	11.02	2.03	0.1347	N.S
	시 지역	44	108.96	10.22			
	읍·면지역	56	104.54	12.45			
비효율적	대 도시	27	103.00	9.70	1.42	0.2484	N.S
	시 지역	30	101.63	13.79			
	읍·면지역	20	108.11	16.91			

<표 3-25>에서 보는 바와 같이 학교장 지도성 유형과 교사 직무성과 수준을 지역별로 분석해 보면, 대도시 지역에서 교사 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 5.88 (P < 0.0007^{***})$ 로 매우 유의한 차이를 보이고 있다. 시지역 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, $F = 3.63 (P < 0.0147^*)$ 로 유의한 차이를 보이고 있다. 읍·면 지역 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성 유형이 과업중심 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으나, 유의한 차이를 보이지 않았다.

Duncan's MRT 결과 A 그룹이 높고, B 그룹이 낮게 나타났다. 대도시 지역에서 효율적·과업중심 지도성은 인화중심 지도성과 유의한 차이를 보이지 않았으나, 비효율적 지도성과 유의한 차이를 보이고 있다. 시 지역에서 효율적·인화중심 지도성은 과업중심 지도성과 유의한 차이를 보이지 않았으나 비효율적 지도성과 유의한 차이를 보이고 있다. 그러나 읍·면 지역에서 학교장 지도성 유형간에는 유의한 차이를 보이지 않았다.

<표 3-26>에서 보는 바와 같이 동일한 지도성 유형 중심으로 분석해 보면, 학교장 지도성 유형이 효율적·인화중심·비효율적 지도성일 때 교사의 직무성과 수준은 지역별로 유의한 차이를 보이지 않았다. 그러나 학교장 지도성이 과업중심일 때 교사의 직무성과 수준은 대도시 지역이 가장 높고, 시지역이 가장 낮게 나타났으며, $F = 5.64 (P < 0.0044^{**})$ 로 꽤 유의한 차이를 보이고 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 지역별 교사의 직무성과 수준은 학교장 지도성이 효율적 지도성일수록 높고, 비효율적 지도성일수록 낮았으며, 동일한 지도성 유형에서의 직무성과 수준은 효율적·과업중심 지도성일 때 대도시 지역, 인화중심 지도성일 때 시 지역, 비효율적 지도성일 때 읍·면 지역이 가장 높게 나타났다. 이런 현상은 교사 직무성과 수준이 지역의 차이보다 학교장 지도성 유형의 여하에 따라 크게 영향을 받는다고 사료된다.

6) 指導性 類型간의 職務成果 點數 平均值 差異 檢證

학교장 지도성 유형과 교사의 직무성과 수준의 관계에 대한 결과 해석을 뒷받침하기 위해 지도성 유형간의 직무성과 수준의 차이를 검증한 결과는 <표 3-27>과 같다.

<표 3-27> 지도성 유형간 직무성과 평균치 차이 검증

변량원	자승합 (SS)	d. f	평균제곱 (MS)	F	P
그룹間	3211.1954	3	1070.3985		***
그룹內	66779.3531	481	138.8344	7.71	0.0001
전체	69990.5485	484			

<표 3-27>에서 보는 바와 같이 교사 직무성과 수준과 학교장 지도성 유형간의 관계는 $F = 7.71$ ($P < 0.0001^{***}$)로 매우 유의한 차이를 보이고 있다. 따라서 학교장 지도성 유형에 따라 교사 직무성과 수준은 유의한 차이가 있다고 할 수 있다.

교사 직무성과 수준과 학교장 지도성 유형간의 차이를 구체적으로 알아보기 위해 최소유의차 (LSD: Least Significance Difference) 검증을 한 결과는 <표 3-28>과 같다.

<표 3-28>에서 보는 바와 같이, 효율적 지도성과 과업중심 지도성간의 직무성과 점수 평균치에 대한 최소유의차 검증을 한 결과 유의한 차이를 보이지 않았다. 따라서 효율적 지도성과 과업중심 지도성은 다같이 직무성과 향상에 많은 영향을 주지만 그 차이는 별로 크지 않았다.

효율적 지도성과 인화중심·비효율적 지도성간에는 매우 유의한 차이를 보이고 있어 효율적 지도성이 인화중심·비효율적 지도성보다 교사 직무성과 수준에 더 많은 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

과업중심 지도성과 인화중심·비효율적 지도성간에도 매우 유의한 차이를 보이고 있어 과업중심 지도성이 인화중심·비효율적 지도성보다 교사 직무성과 수준에 더 많은 영향을 준다고 할 수 있다.

그러나 인화중심 지도성과 비효율적 지도성간에는 유의한 차이를 보이지 않아 두 유형 모두 교사 직무성과 수준 향상에 별로 영향을 주지 못한다는 것을 알 수 있다.

<표 3-28> LSD ; 최소 유의차 검증

지 도 성	신뢰하한계 (L.C.L.)	평균편차 (D.M)	신뢰상한계 (U.C.L.)	표준편 차	자유도	t t=1.9649
효율 : 과업	-1.272	1.689	4.650	-0.55	254	t<1.9649
효율 : 인화	1.539	4.511	7.483	-0.25	251	t>1.9649 ***
효율 : 비효율	4.201	7.704	11.207	-2.25	176	t>1.9649 ***
과업 : 인화	0.179	2.822	5.465	0.30	305	t>1.9649 ***
과업 : 비효율	2.787	6.015	9.243	1.70	230	t>1.9649 ***
인화 : 비효율	-0.046	3.193	6.431	2.00	227	t<1.9649

이상의 검증 결과를 종합해 보면, 교사 직무성과 수준에 가장 많은 영향을 주는 학교장 지도성은 효율적 지도성이고, 다음이 과업중심 지도성, 그 다음이 인화중심 지도성이며, 비효율적 지도성은 교사의 직무성과 수준 향상에 거의 영향을 주지 못한다고 볼 수 있다.

따라서 이상과 같은 분석 결과 학교조직의 목표를 효과적으로 달성하기 위해서는 교사의 직무성과를 향상시켜야 하고, 교사의 직무성과를 향상시키기 위해서는 학교장 지도성이 과업적 차원과 인화적 차원을 모두 중시하는 효율적 지도성을 발휘하여야 하며, 특히 과업적 차원에 대한 학교장의 의지가 중요하고, 교사들은 자아실현 및 전문성 신장을 위해 꾸준히 연마할 필요가 있다는 것을 시사해 준다.

IV. 要約 및 結論

本 研究는 學校長의 指導性和 教師의 職務成果 水準의 實態를 파악하고자 하였다. 이를 위하여 문헌연구와 實態조사 研究를 병행하였고, 자료의 結果 처리는 多段追加法에 의한 多變回歸分析法과 一元分散分析法을 적용하였다.

1. 要 約

1) 學校長 指導性에 대한 教師의 反應

(1) 학교장의 지도성에 대한 교사의 반응은 학교장의 과업중심 지도성 31.96 %, 인화중심 지도성 31.34 %, 효율적 지도성 20.82 %, 그리고 비효율적 지도성 15.88 %의 순으로 나타났다.

(2) 학교장의 지도성에 대한 연령별에서 보면 40세 미만의 교사가 과업중심 지도성에, 40세 이상의 교사가 인화중심 지도성에 가장 높은 반응을 보였다. 설립별에서는 공립학교 교사가 과업중심 지도성 유형의 학교장에 높은 반응을 보인데 비해 사립학교 교사는 학교장의 효율적 지도성에 더 높은 반응을 나타내었다. 지역별에서는 대도시와 시 지역 교사가 학교장의 과업중심 지도성에, 읍·면 지역 교사가 인화중심 지도성에 가장 높은 반응을 보였다.

2) 教師의 職務成果 水準

(1) 직무성과에 대한 교사의 반응을 보면 연령별에서는 연령이 많은 교사일수록 직무성과 수준이 높게 나타났고, 최초 자격취득 학력별에서는 출

신 학력이 낮은 교사일수록 높게 나타났다. 지역별에서는 대도시 지역이 가장 높고, 시 지역이 가장 낮게 나타났다.

(2) 직무성과 하위변인에 대한 교사의 반응은 담당 사무관리가 23.34 점으로 가장 높고, 수업활동이 20.54 점으로 가장 낮게 나타났다.

3) 學校長 指導性과 教師 職務成果간의 관계

(1) 학교장 지도성과 교사 직무성과간의 상관관계는 $r = 0.1362$ 로 正的相關을 보였으나 상관의 정도는 낮았다. 학교장 지도성의 하위변인과 교사 직무성과 하위변인간의 관계에 있어서는 학교장 지도성이 과업중심일 때 교사 전문성 신장과의 관계가 $r = 0.1903$ 으로 상관관계가 가장 높게 나타났고, 인화중심일 때 교사 전문성 신장과의 관계가 $r = -0.0243$ 으로 負的相關을 보였다.

(2) 학교장 지도성 유형과 교사 직무성과간에는 매우 유의한 차이를 보였다. 학교장 지도성이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났다.

(3) 교사의 인적사항에 따른 학교장 지도성 유형과 교사 직무성과 관계는 다음과 같이 나타났다.

① 성별·설립별에서는 모두 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났으며, 매우 유의한 차이를 보였다.

② 연령별에서는 비효율적 지도성일 때 가장 낮고, 30세 미만·50세 미만·50세 이상 교사의 경우에서 효율적 지도성일 때, 40세 미만 교사의 경우 과업중심 지도성일 때 가장 높게 나타났다. 40세 미만·50세 이상 교사의 경우만 유의한 차이를 보였다. 동일한 지도성 유형에서는 효율적·비효율적 지도성일 때 연령이 많은 교사일수록 직무성과 수준이 높게 나타났다.

③ 직위별 직무성과 수준은 학교장의 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높게, 비효율적일 때 가장 낮게 나타났으며, 교사의 경우만 매우 유의한 차이를 보였다.

④ 재직중인 학교 근무연한별 직무성과 수준은 2년 미만·4년 미만·6년 이상 근무한 교사의 경우 학교장 지도성 유형이 효율적 지도성일 때 가장 높고, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났다.

⑤ 최초 자격취득 학력 차에 따른 직무성과 수준은 2년제 교육대학 출신 교사의 경우 학교장 지도성 유형이 과업중심 지도성일 때 가장 높게, 비효율적 지도성일 때 가장 낮았다. 기타 출신 교사의 경우 과업중심 지도성일 때 가장 높고, 인화중심일 때 가장 낮게 나타났다. 동일한 지도성 유형에서는 사범학교 출신 교사의 직무성과 수준이 가장 높고, 4년제 교육대학 출신 교사의 직무성과 수준이 가장 낮게 나타났다.

⑥ 최종 학력별 직무성과 수준은, 4년제 교육대학 출신 교사의 경우 효율적 지도성일 때 가장 높게, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났다. 대학원 출신의 경우 과업중심 지도성일 때 가장 높게, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났다. 기타 출신의 경우에는 효율적 지도성일 때 가장 높게, 인화중심 지도성일 때 가장 낮게 나타났다.

⑦ 지역별에서는 대도시와 시 지역의 교사의 경우에서 효율적 지도성일 때 가장 높게, 비효율적 지도성일 때 가장 낮게 나타났다. 동일한 지도성 유형에서의 직무성과 수준은 과업중심 지도성일 때 대도시 지역 교사가 가장 높게, 시 지역 교사가 가장 낮게 나타났다.

(8) 학교장 지도성 유형과 교사 직무성과간의 평균치 최소 유의차 검증 결과, 교사의 직무성과에 가장 많은 영향을 주는 학교장의 지도성은 효율적 지도성으로 나타났고, 그 다음이 과업중심 지도성, 인화중심 지도성, 비효율적 지도성 순으로 나타났다.

2. 結 論

첫째, 학교장의 지도성 유형에 대한 교사의 반응도를 인적사항별로 보면 연령이 많은 교사일수록 인화중심 지도성에, 연령이 낮을수록 과업중심 지도성에 높은 반응을 보였다. 설립별에서는 사립학교 교장이 공립학교 교장보다 효율적·비효율적 지도성이 많은 것으로 나타났으며, 지역별에서는 대도시와 시 지역의 교사가 과업중심 지도성에, 읍·면지역 교사가 인화중심 지도성에 높은 반응을 보였다. 상당 수의 학교장이 과업·인화 두 요인 중 한 요인을 중시하는 것으로 밝혀졌다. 어느 한 요인에 치우칠 때 학교경영이 어려울 것이 분명하므로 과업·인화 두 요인 중시의 학교장 지도성이 요청된다.

둘째, 교사 직무성과 하위변인에 대한 교사의 반응은 수업활동이 가장 낮게 나타났다. 이는 열악한 교육환경, 교사의 사기 저하, 사명감 결여가 한 요인으로 인식된다. 교사 직무성과 수준을 높이기 위해서는 학교장의 지도성을 효율적 지도성으로 개선되고, 교사의 근무조건 개선의 필요성이 요청된다.

셋째, 교사 직무성과 수준은 연령이 많을수록, 최초 자격취득 당시 학력이 낮을수록 높게 나타났고, 지역별에서는 시 지역의 교사가 가장 낮게 나타났다. 최초 자격취득 학력이 높을수록 연령이 적은 교사이므로 연령이 적은 교사에게 직무 연수 기회를 많이 제공하여 교사의 직무성과 수준을 높일 것이 요청된다.

넷째, 학교장 지도성과 교사 직무성과간의 相關關係는 낮게 나타났다. 이는 교사의 직무성과에 미치는 영향은 학교장의 지도성 외에 교사의 직무 동기, 직무만족, 의사소통, 사기 등 다른 요인에 의해서 영향을 많이 받는다고 볼 수 있다.

다섯째, 학교장의 지도성 요인이 교사의 직무성과에 미치는 영향은 학교장의 지도성 유형이 효율적 지도성일수록 교사의 직무성과 수준이 높아졌고, 비효율적 지도성일수록 낮은 것으로 나타났다. 때문에 교사의 직무성과를 높이기 위해서는 학교장이 학교경영에 있어서 효율적 지도성을 발휘할 것이 요구된다.

參 考 文 獻

- 곽정윤 , “학교행정가의 지도성 행동특성과 교사의 직무성과에 관한 상관 연구” , (석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 1987) .
- 교육법전편찬회 , “ 교육공무원승진규정” , 「교육법전」 , (서울 : 법제연구원, 1992) .
- 김명훈 , 「리더쉽론」 , (서울 : 대왕사, 1979) .
- 김성열 , “교사집단의 특성에 따른 학교장의 지도성 효과에 관한 연구” , (석사학위논문, 서울대학교 대학원 교육학과, 1979) .
- 김영돈 , 「학교경영의 이론과 실제」 , (서울 : 익문사, 1971) .
- 김윤태 , 「교육행정학」 , (서울 : 배영사, 1984) .
- 김종철 , 「교육행정의 이론과 실제」 , (서울 : 교육과학사, 1982) .
- 김창걸 , 「교육행정학」 , (서울 : 박문각, 1985) .
- , “교사의 지도성 행위 상황 및 조직효과성 간의 관계연구” , (박사학위논문, 중앙대학교 대학원, 1983) .
- 문교법전편찬회 , “교육공무원승진규정” , 「문교법전」 , (서울 : 교학사, 1983) .
- 민경은 , “교사가 지각한 학교장의 지도성 유형과 교사의 직무성과에 관한 상관연구” , (석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 1988) .
- 박용헌 , 「학교사회, 신교육전서 6」 , (서울 : 배영사, 1977) .
- 서울특별시교육위원회 , 「민주발전을 위한 학교교육, 교원연수도서 15」 , (서울 : 농원문화사, 1988) .
- 송광용 , “학교장의 전문적 지도성과 교사의 전문적 수행 및 사기와의 관계” , (석사학위논문, 서울대학교 대학원 교육학과, 1977) .
- 신중식 외 , 「현대교육행정학」 , (서울 : 교육출판사, 1982) .
- 안해균 , 「현대행정학」 , (서울 : 다산출판사, 1982) .
- 유 훈 , 「행정학원론」 , (서울 : 배문사, 1976) .

- 이건수 , “국민학교 교장의 지도성이 교사의 직무성과에 미치는 영향” ,
(석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 1988) .
- 이임수 , “학교조직에 있어서의 효과적 지도성에 관한 연구” , (석사학위
논문, 연세대학교 교육대학원, 1986) .
- 이재영 , “교사의 직무만족과 학교장의 지도성과의 관계 연구” , (석사학
위논문, 한성대학교 행정대학원, 1992) .
- 이형행 , 「신교육행정론 : 이론적 접근」 , (서울 : 문음사, 1985) .
- 정범모 , “교사의 자질” , 「교직과 사회」 , 오천석편, (서울 : 현대교육총서
출판사, 1969) .
- 최희선 , “학교행정가의 리더십 행동유형에 따른 효과에 관한 연구” ,
(석사학위논문, 서울대학교 교육대학원, 1970) .
- 한공우 , 「교육경영학」 , (서울 : 을유문화사, 1977) .
- Balderson, J. H. , “Principal power Bases : Some Observations” , The Canadian
Administrator, Vol. 14, No. 7 (Apr. 1975) .
- Barnard, C. I. , The Functions of The Executive, (Cambridge Mass : Harvard
University Press, 1938) .
- Bass, B. , “Some Effects on a Group of whether & When the Head Reveals His
Opinion” , Organizations Behavior & Human Performance, Vol.2(1967).
- Blake, R. , and Mouton, J. S. , The Managerial Grid, (Houston Texas : Gulf
Publishing Co. , 1964) .
- Chaplin, J. P. , Dictionary of Psychology, (New York : Dell Publishing Co. ,
1974) .
- awcett, C. W. , School Personnel Administration, (New York : The Macmillan
Co. , 1964) .
- Fiedler, F. E. , A Theory of Effectiveness, (New York : The McGraw-Hill Book
Co. , 1963) .

- Filley, A. C., and House R. J., Managerial Process and Organizational Behavior, (Glenview, Ill. : Scott, Foresman and Co., 1969) .
- Georgia State Department of Education, Teacher Performance Assessment Instruments, (Atlanta : Georgia State, 1979) .
- Gibb, C. A., "Leadership", Gardner Lindsey (ed.) , Handbook of Social Psychology Vol. II, (Cambridge Mass : Addison-Wesley, 1954) .
- _____ , Leadership, (England, Harmondsworth : Penguin Book, 1969) .
- Gross, N., & Herriott, R. E., Staff Leadership in Public Schools, (New York : John Wiley and Sons, Inc., 1965) .
- Hemphill, J. K., Situational Factors in Leadership, (Columbus, Ohio: Bureau of Bureau of Educational Research, Ohio State Univ., 1949) .
- Hersey, P., & Blanchard, K., Management of Organizational Behavior, 4th ed., (Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hill, Inc., 1982) .
- House, R. J., "A Path-Group Theory of Leadership Effectiveness" , Administrative Science Quarterly, Vol.16 (1971) .
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G., Educational Administration: Theory, Research, and Practice, 2nd ed., (New York : Random House, 1982) .
- Lichty, R. W. and Peterson, J. W., Peer Evaluation: A Necessary Part of Evaluating Teaching, Effectiveness, (Minnesota University Press, 1979) .
- Likert, R., New Patterns of Management, (New York : McGraw-Hill Book Co., 1961).
- Lipman, J. M. and Hoeh, J. A., The Principalship: Foundation and Functions, (New York : Harper and Row Publishers, 1974) .
- Lipman, J. M., "The Leadership Role of the IGE Principals" , Journal of Teacher Education, Vol. 27, (1976) .
- Maddock, J. and Hyams, B., "Professional Leadership within South Australian High Schools" , Journal of Educational Administration, Vol.18, No.1 (1979) .

- Monroe County Public Schools, Teacher Evaluation Criteria, (Key West Fla. : Monroe County Public Schools, 1969) .
- Page, T. , & Thomas, J. B. , International Dictionary of Education, (London : Nicholas Publishing Co. , 1977) .
- Pugh, D. S. , Writers on Organizations, (Middlesex, England : Penguin Book Ltd. , 1971) .
- Reddin, W. J. , Managerial Effectiveness, (New York : McGraw-Hill Book Co. , 1970) .
- Ryans, D. , "Teacher Behavior Can Be Evaluated" , Teaching Effectiveness, (New York : Educational Technology Publication, Inc. , 1975) .
- Shaw, M. E. & Blum, J. M. , "Effecta of Leadership Style Upon Group Performance as Function of Task Structure" , Journal of Personality and Social Psychology, Vol.3 (1966) .
- Stogdill, R. M. , Handbook of Leadership, (New York : The Free Press, 1974) .
 _____ , Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research, (New York : The Free Press, 1974) .
- Terry, R. M. , Principles of Management, (Illionis Homewood : Richard D. Irwin, Inc. , 1971) .
- Thompson, B. , Refinement of the Administrator Professional Leadership Scale, (Texas : Need Assessment System, Univ. Houston, 1974) .
- Wiley, J. , & Sons, Design and Analysis of Experiments, 3rd ed. , (New York : Douglas C. Montgomery) .

ABSTRACT

A Study on the Relation between the Leadership of Principals and the Job Performance of Teachers

Park Ki-yong
department of educational administration
graduate school of administration
Han Sung University

This study has for its object in understanding the actual condition of the leadership of principals and the level of job performance of teachers.

I referred to literature and studied on the actual state for this study. This materials are arranged with multiple regression analysis and oneway ANOVA.

The conclusion is as follows;

First, in the view of the age, the older teachers showed higher reaction to the consideration leadership and the younger teachers showed higher reaction to the initiating structure leadership. In the point of a are more effective and ineffective than the public shools in leadership.

In the point of a region, the teachers in a big city and a city showed higher reaction to the initiating structure leadership, and the teachers in a town and a sabcounty showed higher reaction principals made much importance of the one between the job leadership is biased one-sided, there are so many difficulties should attach importance both of them-the job performance and the consideration.

Second, the school lessons were lowest in the teacher's reaction on the job performance of teachers becoming lower.

This is may caused from poor educational surroundings, the depressed morale and the lack of a sense of mission etc.

It is required the principal's effective leadership and the betterment of working conditions for teachers to raise their level of job performance.

Third, the level of job performance of teachers was higher in the older ages who's educational carrier was lower when one obtained the qualification for the first time. And in the point of a region, the teachers of a city was lowest in one's job performance.

The one who's educational carrier is higher at the time obtaining qualification for the first time, one's age is lower. And it is required for the younger teachers to give much opportunity of study and training to raise their level of job performance.

Fourth, there are not much mutual relation between a principal's leadership and the teacher's job performance. It shows the teacher's job performance is influenced not only the principal's leadership but also the teacher's job motivation, job satisfaction, communication, morale etc.

Fifth, the principal's leadership is more effective, the level of job performance of teachers become higher, less effective, lower. And to raise the level of job performance of teachers the principal should show the effective leadership in school management.

(附錄)

설문조사

안녕하십니까?

학기말에 바쁘실텐데 설문 조사에 응해주셔서 대단히 감사하게 생각합니다.

본 설문지는 “국민학교 학교장 지도성과 교원의 직무성과간의 상관관계에 대한 연구”를 위한 설문 내용입니다. 이에 대한 선생님의 견해를 듣고자 하오니 표기해 주시기를 부탁드립니다.

본 설문자료는 연구자료 이외의 다른 목적으로는 사용하지 않을 것임을 말씀드립니다.

설문 요령은 설문지 응답 요령에 따라 응답해 주시면 되겠습니다.

1992년 7월 일

한성대학교 행정대학원 교육행정학과
박 기 용 드림

설문조사내용

1. 인적 사항

<응답요령>

※. 다음 각 문항의 해당 번호에 V표를 해 주십시오.

- (1) 성 별 : _____ ① 남 _____ ② 여
- (2) 연 령 별 : _____ ① 30세미만 _____ ② 40세미만
 _____ ③ 50세미만 _____ ④ 50세이상
- (3) 직 위 별 : _____ ① 교사 _____ ② 주임교사
- (4) 재직중인 학교 근무연한 :
 _____ ① 2 년미만 _____ ② 4 년미만
 _____ ③ 6 년미만 _____ ④ 6 년이상
- (5) 학 력 :
- 가. 최초 교사 자격취득 학력 :
 _____ ① 사범학교 _____ ② 교육대학(2년제)
 _____ ③ 교육대학(4년제) _____ ④ 기타
- 나. 최종 현재 학력 :
 _____ ① 교육대학 (2년제 교대, 2년제 방통대)
 _____ ② 교육대학 (4년제 교대, 4년제 방통대)
 _____ ③ 대학원
 _____ ④ 기 타
- (6) 설립별 : _____ ① 공립 _____ ② 사립
- (7) 지역별 : _____ ② 대도시지역 (특별시, 직할시)
 _____ ③ 시지역
 _____ ④ 읍. 면지역

2. 지도성과 교사 직무성과간의 관계

<응답요령>

다음 문항의 설문 내용이 선생님의 생각과 얼마나 일치하는가를 판단하시어 해당란에 V표로 응답하여 주십시오.

(1) 학교장의 지도성

구 분	번 호	항 목	전혀 그렇지 않다.	대체로 그렇지 않다.	보통 이다.	대체로 그렇다.	전적인 으로 그 렇다.
			1	2	3	4	5
과 업 중 심	1	우리 교장은 교사들에게 업무수행시 공과 사를 분명히 한다.					
	2	우리 교장은 교사들에게 새로운 아이디어를 창안하도록 권고한다.					
	3	우리 교장은 교사들을 엄격히 다룬다.					
	4	우리 교장은 교사들이 맡은 일을 다하지 못하면 질책한다.					
	5	우리 교장은 질문 형식이 아닌 방법으로 말을 한다.					
	6	우리 교장은 교사들에게 수업이외의 특별한 업무를 부담시킨다.					
	7	우리 교장은 자신이 행한 행위에 대해 설명하기를 꺼린다.					
	8	우리 교장은 학교 운영을 수행하는데 있어서 일정한 원칙하에 수행한다.					
	9	우리 교장은 직원 조회나 종례를 반드시 강조한다.					
	10	우리 교장은 일의 절차를 밟도록 강조한다.					
	11	우리 교장은 간부급 교사와 의논하지 않고 행한다.					
	12	우리 교장은 교사들에게 기본법칙이나 규칙을 따르도록 강요하고 있다.					
	13	우리 교장은 자기가 교사들에게 기대하는 것이 무엇인지를 알도록 한다.					
	14	우리 교장은 결정된 사항에 대해 일관성 있는 태도를 취한다.					
	15	우리 교장은 즉흥적이며 무계획적으로 일을 해 나간다.					

구 분 번호	항 목	전혀 그렇지 않다.	대체로 그렇지 않다.	보통 이다.	대체로 그렇다	전적인 으로 그 렇다.
		1	2	3	4	5
내 인 화 중 심	1	우리 교장은 교사들에게 개인적으로 호의를 잘 베푼다.				
	2	우리 교장은 교사들을 즐겁게 하는 일이면 작은 일이라도 기꺼이 한다.				
	3	우리 교장은 교사들이 생각하는 의도를 잘 이해한다				
	4	우리 교장은 교사들의 의견을 듣기 위한 시간을 가지려 한다.				
	5	우리 교장은 자기 자신이 행한 행동을 합리화하지 않는다.				
	6	우리 교장은 교사들의 업무 협조에 관심을 보인다.				
	7	우리 교장은 교사들의 개별적인 복지문제에도 관심을 보인다.				
	8	우리 교장은 학교내에서 교장 자신의 말은 업무를 교사들에게 이해시킨다.				
	9	우리 교장은 교사들의 창의성을 수용한다.				
	10	우리 교장은 전체 교사들을 자기와 대등하게 대해준다.				
	11	우리 교장은 변화(새로운 아이디어)의 적용을 좋아한다.				
	12	우리 교장은 다정다감하여 교사들이 가까이 하기 쉽다.				
	13	우리 교장의 이야기는 교원들에게 쉽게 공감을 받는다.				
	14	우리 교장은 교사들의 제의를 행동으로 옮기려 한다				
	15	우리 교장은 중요한 문제를 해 나가기 전에 교사들에게 동의를 얻는다.				

(2) 교사 직무성과

구분	번호	항목	전혀 그렇지 않다.	대체로 그렇지 않다.	보통이다.	대체로 그렇다.	전적으로 그렇다.
			1	2	3	4	5
(가) 수업준비성	1	선생님은 학교 교과과정 운영에 적극 협조한다.					
	2	선생님은 담당교과 내용을 명확히 파악하고 있으며 수업준비도 충실한 편이다.					
	3	선생님은 선배나 동료교사의 모범적인 수업방법에 관심을 가지며 자신의 학습지도 방법을 개선하려고 노력한다.					
	4	선생님은 교육자료 활용을 위한 사전검토를 충실히 한다.					
	5	선생님은 근무시간을 철저히 한다.					
	6	선생님의 수업지도안은 매년 새로운 내용들이 첨가된다.					
(나) 수업활동	7	선생님의 수업내용은 충실도가 높고 성취도 역시 날로 향상된다.					
	8	선생님은 수업진행 기술이 능숙하여 순조로운 수업을 한다.					
	9	선생님은 아동의 의견을 자유롭게 표현하도록 하여 교실이 자연스러운 분위기가 되도록 노력한다.					
	10	선생님은 학습지도에 창의력을 발휘하여 매일 매일의 수업이 새로운 느낌을 준다.					
	11	선생님은 학생들의 호기심을 자극하여 학습활동에 적절한 동기 조성을 한다.					
(다) 담당	12	선생님은 학생의 학업성취도 향상에 열성을 보이는 교사이다.					
	13	선생님은 평가업무를 확실하고 공정하게 행한다.					
	14	선생님은 능률적으로 학급을 관리한다.					
	15	선생님은 자기 부서에서 부여하는 담당사무를 책임감있게 수행한다.					

구 분	번 호	항 목	전혀 그렇지 않다.	대체로 그렇지 않다.	보통 이다.	대체로 그렇다.	전적인 으로 그 렇다.
			1	2	3	4	5
사 무 관 리	16	선생님은 자기부서 업무를 재빨리 파악한다.					
	17	선생님은 학교에서 실시하는 소풍, 체육대회, 수학여행, 외부행사 등과 같은 특별한 임무를 무리없이 완수한다.					
	18	선생님은 보고문서의 처리를 신속하고 철저히 한다.					
(㉞) 인 간 관 계	19	선생님은 학생들과 공평하고 우호적인 관계를 유지한다.					
	20	선생님은 아동발전을 위하여 학부모와 긴밀한 관계를 유지한다.					
	21	선생님은 동료교사의 어려움을 이해하고 상호 신뢰하는 관계를 유지한다.					
	22	선생님은 신입교사와 빨리 친숙해지며 늘 협조적인 자세를 가지고 있다.					
	23	선생님은 상위자와 좋은 관계를 유지한다.					
	24	선생님은 인간적 온정이 있는 대화를 나누고 싶은 사람이다.					
(㉞) 문 성 신 장	25	선생님은 자신의 발전을 위해 학문연구 기회를 확대하려고 한다.					
	26	선생님은 교직에 필요한 기능과 지식을 넓히기 위하여 세미나, 토론회, 연수회 등에 적극 참여한다.					
	27	선생님은 가정생활에 충실하고 명쾌한 성격을 가지고 있다.					
	28	선생님은 교직을 좋아하고 교사로서 필요한 인격을 갖추고 있다.					
장	29	선생님은 교사로서 적합한 교육적 배경을 가지고 있다.					
	30	선생님은 전문가나 경험이 많은 사람과 자신의 문제를 의논하는 타입이다.					