

교육학석사 학위논문

초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 관계

지도교수 장 한 기

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함



부경대학교 교육대학원

교육행정 전공

최 재 익

최재익의 교육학석사 학위논문을 인준함

2003년 6월 일

주 심 교육학박사 원 호 현 (인)

부 심 교육학박사 황 희 숙 (인)

부 심 교육학박사 장 한 기 (인)

목 차

Abstract

I. 서론	1
II. 이론적 배경	3
A. 지도성 이론 개관	3
B. 변혁적 지도성에 관한 이론	6
C. 직무성과에 관한 이론	16
D. 학교행정가의 지도성 행동과 교사의 직무성과와의 관계	17
III. 연구의 방법	19
IV. 연구의 결과 및 논의	22
A. 초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 지각 분석	22
B. 교사의 직무성과에 대한 지각 분석	27
C. 초등학교장의 변혁적 지도성과 직무성과와의 관계	33
V. 결론 및 제언	41
※ 참고문헌	44
< 부록 > 설문지	47

표 목 차

[표 1] 변혁적 지도성 행동요인	15
[표 2] 표집 대상의 변인별 분포표	19
[표 3] 초등학교장의 변혁적 지도성 설문지의 구성	20
[표 4] 교사의 직무성과에 관한 설문지의 구성	21
[표 5] 초등학교장의 변혁적 지도성 행동에 대한 교사들의 응답점수 분포	23
[표 6] 초등학교장의 변혁적 지도성 행동에 대한 교사의 성별간의 차이검정	24
[표 7] 초등학교장의 변혁적 지도성 행동에 대한 교직경력간의 차이검정	25
[표 8] 교사의 직무성과에 대한 교사들의 응답점수 분포	28
[표 9] 교사의 직무성과에 대한 교사의 성별간의 차이검정	29
[표 10] 교사의 직무성과에 대한 교직경력간의 차이검정	30
[표 11] 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계	33
[표 12] 남자교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계	34
[표 13] 여자교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계	35
[표 14] 교직경력 1년-4년인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계	36
[표 15] 교직경력 5년-10년인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계	37
[표 16] 교직경력 11년-20년인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계	38
[표 17] 교직경력 21년 이상인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계	39

The Influence of the Elementary-school-principal's Transformational Leadership on the Teachers' Job Achievement

Jae-Ik Choi

*Graduate School of Education
Pukyung National University*

Abstract

The purpose of this study is to offer the basic data for improvement of elementary school principal's leadership as searching how the principal's transformational leadership influences teachers' job achievement.

The definite research problems of this study were as follows:

1. What is the teacher's perception about the elementary school teacher's transformational leadership?
2. What is the teacher's perception about their job achievement?
3. What is the relationship between the elementary school principal's leadership and teacher's job achievement?

For this purpose, a survey was administered to find the teacher's perception about three elements of the principal's transformational leadership and five elements of teacher's job achievement at 20 schools in Busan. As a result, the data were gathered from 384 samples and analysed by the t-test, the F-test, and the correlation coefficient by the SPSSWIN program about the research problems.

The major findings of this study were summarized as follows:

First, the teachers had the affirmative attitude about the elementary school principal's transformational leadership as analysed from whole teacher's perceptional marks about the elementary school principal's transformational leadership. In particular, showing an example had a higher average than the other subordinate elements.

Second, after analysing teachers' perception marks, about the elementary school principal's transformational leadership, of background elements' differences, the teachers had more affirmative perceptions to the male teachers and, to those who had long teaching careers.

Third, the teachers had more affirmative perceptions for their job

achievement as analysed by whole teachers' perception marks. In particular, business management showed to have a higher average than the other subordinate elements.

Fourth, it was shown that the female teachers have shown a more affirmative attitude than the male teachers but it did not meaningful differences. In the case where teachers had longer teaching careers, the elementary school principal's transformational leadership was more affirmative and had meaningful differences.

Fifth, it appeared that the subordinate fields and all for transformative leadership had an intimate relationship with the subordinate fields and all for the teachers' job achievement as analysed by the relationship of the elementary school principal's transformational leadership and the teachers' job achievement. That is to say, it appeared that the elementary school principal's transformational leadership was had a meaningful influence on the teachers' job achievement.

In conclusion the result of this study showed that the elementary school principal's transformational leadership is an important element for the teachers' job achievement. And it showed that the elementary school principal had the higher transformative leadership to improve the teachers' job achievement.

I. 서론

A. 연구의 필요성 및 목적

교육의 질은 교사의 질 이상일 수 없다는 말속에서 교사의 질은 교장의 질 이상일 수 없다는 말을 유추해볼 수 있다. 결국 교육을 최종적으로, 근본적으로 책임질 사람은 교사와 교장이다.

학교장은 단위학교의 최고경영자로서 단위학교 교육의 질을 좌우하는 중요한 변인이다. 그리고 교육의 질을 좌우하는 학교장의 변인 중 가장 중요한 것은 지도성일 것이다.

오늘날 지도성은 모든 조직이나 집단에서 그 필요성이 인정되고 있으며 매우 중요하게 강조되고 있다. 지도성(leadership)이란 지도자가 어떤 과업을 수행하는 과정에서 나타나는 행동요소로서, 지도자가 행동구성원의 협동적 노력을 유도하고 조정하여 집단목표를 달성하려면 지도성의 발휘가 필요하다.

학교의 리더인 학교장은 학교경영에 크게 영향을 미친다. 학교장은 학교의 구성원인 교사와 직원, 학생과 학부모와 지역사회의 풍토를 좌우한다. 한편, 학교장의 실책은 자신의 문제를 넘어 학교전체의 어려움을 가져오기 때문에 학교장의 권한 행사는 무거운 책무성을 동반한다. 바로 이점 때문에 학교장의 리더십은 그 의미와 중요성을 갖게 되는 것이다 (정태범, 1997, p. 183).

오늘날 우리가 당면한 곁돌고 있는 교육여건을 타개하기 위해 교원 스스로가 자신의 자리매김을 바르게 하고 앞으로 나아갈 길을 찾아 교육을 정상화시켜야 한다. 그러기 위해 학교장은 지도성을 어떻게 발휘해야 할 것이며, 교사는 자신이 할 일이 무엇이며 또 그것을 어떻게 보다 효율적으로 실천할 것인가를 다시 한 번 되새길 필요가 있다. 특히 변혁적 지도성은 교사들의 태도와 신념을 변화시켜 더 많은 헌신과 노력을 이끌어낼 수 있는 지도성으로, 이의 실증적인 연구는 교장과 교사 모두에게 유익한 정보를 제공할 수 있으리라 생각된다.

본 연구는 초등학교장의 변혁적 지도성이 교사의 직무성과에 미치는 영향을 알아봄으로써 교장의 지도성 향상을 위한 기초자료를 제공하는 데 그 목적이 있다. 아울러 이 연구가 교장과 교사 모두에게 자신들의 현 위

치를 파악하고 앞으로 나아갈 길을 가늠해보는 자료로 이용되길 바란다.

B. 연구 문제

이 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 초등학교장의 변혁적 지도성 행동에 대한 교사들의 인식은 어떠한가?

둘째, 교사의 직무성과에 대한 교사 자신들의 인식은 어떠한가?

셋째, 초등학교장의 변혁적 지도성 행동과 교사 자신들이 인식하는 직무성과와의 관계는 어떠한가?

C. 용어의 정의

직무성과란 일반적으로 교사가 교육목표나 과업을 달성하기 위하여 보여준 노력의 과정이나 결과를 말한다. 그러나 본 연구에서는 “교사의 직무성과에 관한 설문지”의 4단계 척도에 개별 교사가 자신의 직무수행과 관련하여 반응한 것을 집계 평균한 수치를 말한다.

D. 연구의 제한점

이 연구는 다음과 같은 제한점을 가진다.

첫째, 이 연구는 부산광역시 관내의 초등학교 중에서 20개교를 선정하여 교당 20명 총 400명의 교사만을 대상으로 표집하였으므로 연구결과를 전국적으로 일반화하는 데는 한계가 있다.

둘째, 이 연구는 질문지법에만 의존하여 방법상의 한계를 지니고 있다.

II. 이론적 배경

본 연구는 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 관계를 조사연구를 통해 알아보는데 목적이 있다. 이를 위해 먼저 지도성 이론을 개관하고 다음은 변혁적 지도성에 관한 이론과 직무성과에 관한 이론을 살펴보고자 한다.

A. 지도성 이론 개관

1. 지도성의 개념

Lipham (1964, p. 122)은 “리더십은 조직의 목표와 목적을 성취하거나 변경하기 위한 새로운 구조나 절차를 창시하는 것이다.”라고 했고, Fiedler (1967, p. 8)는 “지도자는 과제와 관련된 집단활동을 지도하고 통합하는 임무가 부여된 집단 속의 개인이다.”라고 했고, Katz 와 Kahn (1978, p. 528)은 “조직의 리더십의 본질은 조직의 일상적 지시 사항을 기계적으로 준수하게 하는 것에 덧붙여 영향력을 증진시키는 것이다.”라고 했으며, House와 Baetz (1979, p. 345)는 “리더십은 둘 혹은 그 이상의 사람들로 이루어진 집단에서 일어나며, 집단의 목표를 추구하는 것과 관계되기 때문에 집단 구성원에 영향을 미치는 것을 수반한다.”고 했으며, Gadner (1990, p. 1)는 “리더십은 설득 혹은 예증의 과정이며, 그것으로 인해 개인(혹은 리더십팀)은 어떤 집단에게 지도자가 갖고 있거나 지도자와 그, 혹은 그녀의 추종자가 공유하는 목적을 추구하도록 권유한다.”라고 했다 (송화섭, 2000, p. 476에서 재인용).

서정화 (2000)는 지도성이란 ‘조직의 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 구성원들로 하여금 목표 수행에 자발적으로 공헌할 수 있도록 유도·조정하는 영향력’이라 하였다 (p. 94).

위에서 인용한 다양한 개념을 종합하여 이 연구에서는 지도성이란 ‘일정한 상황 속에서 조직의 목표와 목적을 성취하거나 변경시키기 위해 개인 또는 집단의 활동을 유도, 조정하는 지도자의 행동 및 영향력 행사 과정’이라고 정의한다.

2. 특성이론

특성이론은 지도자를 중심으로 성공적인 지도자의 특성을 연구하는데 초점을 둔다. 지도성의 특성이론은 1940-50년대에 지도자가 될 수 있는 고유한 자질 또는 특성이 존재한다는 가정 하에 성공적인 지도자의 개인적인 특질 또는 특성을 찾아내려고 한 지도성 연구의 한 흐름이다.

연구의 초기에는 주로 사회적으로 명성이 높은 지도자들을 중심으로 그들의 공통적인 특성을 연구하는 위인이론(greatman theory)에 치중하다가 점차 조직체의 경영관리자들을 대상으로 성공적인 지도자의 특성을 연구하게 되었다. 이러한 지도성은 대체로 전체적 지도성, 민주적 지도성, 자위방임적 지도성으로 분류하였다 (White & Lippitt, 1958, p. 319).

지도성 특성이론의 문제점은 특성의 개념에 대한 여러 가지 의미의 복잡성과 측정상의 어려움에도 귀인하지만 보다 중요한 것은 상황요인들을 고려하지 않고 지도자의 특성 변인만을 연구대상으로 했다는 것이다. 그러나 지도자의 개인적 특성을 지도성에 영향을 미친 결정적인 요인으로 간주할 때 특성이론이 전혀 의미가 없다고는 할 수 없다.

3. 행동이론

행동이론은 1950-60년대에 지도자와 구성원과의 관계를 중심으로 지도자의 행동 유형을 집중적으로 연구하였으며, 행동주의적 관점에서 지도성에 대한 접근을 시도하는 것이다. 행동주의적 관점에서 볼 때 지도자의 심리적 특성이란 직접적으로 관찰이 불가능한 것인데 심리검사 등을 통하여 간접적으로 측정을 한다고 하더라도 측정 결과의 타당성을 확신할 수 없으므로 직접적이고 객관적인 관찰이 가능한 지도자의 외형적 행동을 연구 대상으로 삼아야 한다는 주장에서 비롯된 접근 방법이다.

지도성의 행동이론은 지도자가 어떠한 특성을 지니고 있느냐 하는 문제보다는 지도자가 어떠한 행동을 하느냐에 주된 연구의 초점이 모여졌다. 그러므로 많은 연구자들은 지도자의 행동유형에 관심을 갖고 모든 조직적 상황하에서 지도자의 독특한 행동 유형이 존재할 것이라는 전제를 하고 있는 것이다 (송미섭 · 나동환, 1991, p. 341).

지도성의 행동이론은 다음과 같은 점에서 비판을 받고 있다 (변용구, 2000, pp. 7-8).

첫째, 복잡한 지도성 과정에는 지도자의 행동 유형 이외에 많은 변수들이 있음에도 다른 요인들을 제쳐두고 지도자 행위만을 변수로 하여 측정한다는 것은 설명력이 부족하다는 것이다. 지도성의 효과는 실제로 지도자의 행위보다도 상황적인 요인 그리고 개인차이에 따른 영향에 의해 결정되는 경우가 많기 때문이다.

둘째, 행동이론이 특성이론을 능가하는 것처럼 보이지만 사실상 특성목록 대신 행위 유형의 목록들을 제공하는 것에 불과하여 앞으로 이것을 구체적 상황에서 실제화 할 수 있고 객관적으로 증명할 수 있는 작업이 필요하다.

셋째, 지도자의 행동유형을 측정, 분류하는데 있어서 더욱 정확하고 신빙성 있는 객관적이 방법이 개발되어야 한다.

4. 상황이론

지도성의 상황적 접근 연구는 연구의 초점을 지도자에게 두는 것이 아니고 지도자나 집단구성원의 행동 및 상황에 강조점을 두고 있다. 종래의 어떤 상황에서도나 효과적인 단일의 지도성 유형이라는 환상을 깨고 지도성의 유효성을 상황과 연결시키려는 접근 방법이다. 리더는 지도성의 발휘 과정에서 개입되는 여러 상황을 고려하여 상황에 적절한 지도성을 사용함으로써 효과의 극대화를 추구할 수 있다는 것이다. 즉 상황론적 방법에서는 주어진 상황하에서 리더에게 가장 효과적일 수 있는 특성, 기능, 행동을 결정해주는 상황의 여러 측면을 확인하는데 관심을 두고 있으며, 시대의 조류나 과업의 성격, 그리고 부하의 특성 등에 의해 지도성이 결정되는 것으로 본다. 다시 말해 지도성의 제반 상황적 조건을 구체화하고 이에 따른 지도성 행동과 그 효과를 집단성과와 집단구성원의 만족감을 중심으로 분석하게 되는 것이다. 상황적 이론에 의하면 지도성의 효과는 집단구성원의 인성적 특성, 과업구조, 공식적인 권위체제, 역할기대, 성숙수준 등의 여러 가지 복잡한 상황변수가 지도자의 행동과 여하히 적절하게 조합되느냐에 따라 결정된다고 보고 있다 (강길수, 1983, p.200).

상황이론은 지도자로서의 일정한 자질이나 특성의 중요성을 인정하면서

도 지도자가 등장하게 되는 상황을 분석하여 지도성을 설명하려 한다. 따라서 상황이론은 특성이론과 대립되는 것으로 지도자의 내면적인 인성적 특성보다는 현실적으로 지도자가 처해 있는 사회적 상황 즉, 조직의 구조와 기능, 집단의 성격과 목적, 그리고 구성원의 태도와 욕구 등을 파악하고 그것들과 지도자와의 관계를 밝힘으로써 지도성을 이해하려는 사회학적 접근 방법이다. 또한 상황이론은 환경적 요소가 지도자의 행동 방식과 행동의 내용에 영향을 미치며, 지도자 행동의 특정 유형이 어떤 상황에서는 효과적이지만 다른 상황에서는 비효과적일 수 있다는 것을 보여준다.

지도성 상황이론은 특성이론이나 행동이론과는 달리 지도성 과정에서 작용하는 구성원 및 조직체의 상황적 요소들을 중요시하고 지도자와 이들 상황과의 상호관계를 연구함으로써 지도성에 관한 보다 총괄적이 분석을 제공해 주고 있다. 그러나 이들 상황이론은 각 이론마다 그 연구방법과 상황변수의 범위 및 종류가 다소 다르며 실증적 연구에 의해 그 정당성이 검증된 것은 아니다. 조직이 복잡해질수록 지도성과 상황과의 관계는 더욱 중요해질 것이다. 따라서 지도성의 상황변수의 적절한 선정 및 지도성과 상황변수간에 어떠한 관계를 맺고 있는가에 대해 더욱 논리적이고 실증적인 검토가 있어야 할 것이다.

B. 변혁적 지도성에 관한 이론

1. 개념

변혁적 지도성(transformational leadership)이론은 1978년 J. M. Burns에 의해 처음으로 제시되었으며 그후 1985년 B. M. Bass가 조직상황에 맞춰 구체화함으로써 널리 알려지게 되었다. 이 이론은 다른 모든 지도성이론들을 지도자와 하급자간의 관계에 기초한 거래적 지도성(transactional leadership)에 치중해 있다고 비판하는데서 출발한다.

Burns는 정치 지도자들을 대상으로 한 연구에서 변혁적 지도성을 미시적 차원에서는 개인간의 영향력 행사 과정이며, 거시적 차원에서는 사회적 체계를 변화시키고 조직을 혁신할 수 있는 힘을 동원하는 과정이라고 정의하였다. 나아가서, Bass는 지도자의 개인적 가치와 지도자에 대한 부

하들의 확고한 믿음이나 신념을 유발시키고 지도자가 부하들에게 확실한 목표를 설정해주고 모범을 보이며 부하들의 요구에 대한 세심한 배려와 적절한 자극을 통해 조직 및 구성원들의 성과 만족도를 제고할 수 있는 방향으로 이끌 수 있는 지도성이라고 정의하였다 (최홍숙, 2001, p. 24).

변혁적 지도자들은 추종자들의 의식, 가치관, 태도의 혁신을 추구한다. 또한 그들은 공포, 탐욕, 시기, 증오 등의 감정에 의존하는 것이 아니라 자유, 평등, 정의, 평화 인본주의 등과 같은 가치에 호소한다. Burns에 따르면 조직 계층에 상관없이 변혁적 지도성 발휘가 가능하다. 변혁적 지도성은 또한 개인의 이해 관계에 호소하는 거래적 지도성과 구별되어 합법적 권력이나 규칙, 전통 등을 강조하는 관료적 권한 체계와는 다르다 (김남성, 1996, pp. 7-8).

변혁적 지도성과 교환적 지도성의 개념을 명확히 하기 위해 비교해 보면 다음과 같다.

1) 교환적 지도성(transactional leadership)

Burns (1987)는 기존에 개발된 지도성의 행동 이론과 상황 이론을 포괄하여 이를 지도자와 부하간의 가치있는 차원의 교환관계라 규정하고 이를 교환적 지도성이라 정의하였다. 또 다른 유형의 지도자로서 지도자의 역할이 부하와 지도자간의 상호거래 관계를 초월하는 변화를 주도하고 부하의 의식을 전환시키려는 행동을 강조하는 지도성을 변혁적 지도성으로 규정하고 구분하였다 (양정기, 2002, p. 13에서 재인용)

교환적 지도성이란 개인이 가지고 있는 가치있는 어떤 것들을 교환할 목적으로 접근할 때 발생한다. 즉 지도자가 자기가 가지고 있는 어떤 가치 있는 것을 추종자가 가지고 있는 어떤 것과 교환하여 거래 이익을 취하고자 하는 지도성이다 (민정기, 1993, p. 16).

지도자-부하의 관계를 정리하면 상호적이며 계획된 것 이상의 높은 수준의 성과를 기대하기에는 한계점을 지닌다. Bass는 지금까지의 지도성 이론들이 거래적 교환 관계에 있다고 주장한다. 또한 거래적 관계에 머물러서는 추종자들을 장기적으로 동원할 수 없다고 보고 변혁적 지도성의 필요성을 역설하였다 (백기복, 1995, p. 511).

2) 변혁적 지도성(transformational leadership)

교환적 지도성과는 달리 변혁적 지도성은 지도자의 가장 주된 관심사로 부하들의 신념, 가치, 욕구의 변화를 도모하는 것이다. 따라서 지도자의 직접적인 영향력 행사로 인한 부하의 순응을 추구하는 교환적 지도성과는 구분된다.

변혁적 지도자는 다른 사람으로 하여금 그들 자신의 능력을 뛰어 넘도록 고무시키고 미래에 대한 공유된 비전에 그들을 몰입시킴으로서 그들이 원래 가능하다고 생각했던 것보다 많은 것을 하게 만드는 사람이다 (민정기, 1993, p. 24).

변혁적 지도성은 부하의 가치체계와 신념체계를 변화시킴으로써 조직이나 집단의 성과를 제고하려는 지도자의 유형을 의미한다. 변혁적 지도성을 발휘하는 지도자는 조직의 구성원들이 조직의 결과에 대한 문제점들에 대하여 보다 큰 인식을 지니도록 하기 위하여 동료, 부하, 고객들을 규합하고 고무시키는 역할을 시도한다. 또한 변혁적 지도자는 부하들의 고무적 인식을 향상시키기 위하여 명확한 방향성(vision)을 제시할 수 있어야 하고, 강한 자신감을 소유하며, 자신의 견해가 옳고, 또한 정당하다는 판단력을 부하들에게 증명할 수 있는 내적인 힘을 지니고 있어야 한다. 변혁적 지도자들은 자신의 개인적 기준을 제시함으로써 부하들을 규합하고, 부하들의 목표와 신념을 높은 수준으로 향상시키고, 나아가 조직의 전체적인 진행 방향도 전환시킬 수 있어야 한다. 변혁적 지도성이란 지도자의 개인적 가치와 지도자에 대한 부하들의 확고한 믿음이나 신념을 유발시키고 지도자가 부하들에게 확실한 목표를 설정해주고 모범을 보이며 부하들의 요구에 대한 세심한 배려와 적절한 자극을 통해 조직 및 구성원들의 성과 만족도를 제고할 수 있는 방향으로 이끌 수 있는 지도성을 뜻한다 (B. M. Bass, 1985, 양정기, 2002, p. 14에서 재인용).

Burns는 변혁적 지도성을 다음 다섯 가지로 특정 지우고 있다(노종희, 1996, p. 136 재인용).

첫째, 공포, 탐욕, 질투, 증오와 같은 정서가 아닌 자유, 정의, 평등, 인도주의 등 높은 이상과 도덕적 가치를 강조함으로써 부하의 의식을 일깨운다. Kohlberg의 도덕발달 단계 중 후인습적 단계의 개념이 활용된다.

둘째, 직위의 고하에 관계없이 발휘될 수 있다. 부하는 물론 동료와 상

사에게도 영향을 기친다.

셋째, 부하들은 기본적 욕구만을 가진 것이 아니라 자아실현의 수준까지 가진 전인으로 대우하며 이들 욕구를 충족시키는데 관심을 기울인다. Maslow의 욕구계층 중 존중의 욕구 및 자아실현의 욕구개념이 활용된다.

넷째, 일련의 뚜렷한 행동이 아니라 하나의 과정이다. 지속적으로 부하들의 동기적 반응을 일으키고 그들의 행동을 수정하는 상호 관련성의 흐름이다.

다섯째, 개인간의 영향 과정인 미시적 수준과 사회체제 변화, 제도 개혁을 위해 권력을 동원하는 과정인 거시적 수준을 포함한다.

Bass는 부하들이 기대 이상의 성과를 산출하도록 분위기를 활성화시키고 고무시킬 수 있는 지도성을 연구함에 있어서 변혁적 지도성이 이것을 가능케 한다고 하였다. Bass는 부하들에게 예정된 성과에 대한 이해도를 높이고 조직을 위하여 개인적인 이익을 초월할 수 있도록 하며 부하들의 동기 수준을 보다 높은 수준으로 전환시키는 지도자의 역할을 중시하였고 또한 부하들로부터 변혁적 지도자라고 지칭 받을 수 있는 지도자의 세가지 행위적 차원을 실증적으로 밝혔다(B. M. Bass, 1985, p. 43, 양정기, 2002, pp. 15-16에서 재인용).

또 변혁적 지도성은 다음과 같은 네 가지 방법 중의 하나 또는 몇 가지 방법을 통해 일어난다고 하였다.

- (1) 정해진 보상의 중요성과 가치 그리고 목적을 달성하는 방법에 관한 부하의 의욕수준을 높인다.
- (2) 부하로 하여금 보다 큰 집단 또는 조직을 위하여 적절적이고 단기적인 이익을 초월하도록 한다.
- (3) 부하의 초점을 사소한 만족에서부터 자기 충족으로 높인다.
- (4) 부하의 욕구수준을 성취욕구와 자아실현 욕구까지 높이고 확장한다.

Bass가 Burns의 이론을 토대로 변혁지향적 리더십을 규정하였지만 아래와 같은 여러 가지 차이점을 나타내고 있다고 Tucker는 주장하고 있다(권인탁, 1994, p. 36 재인용).

첫째, Burns는 변혁지향적 리더십을 부하들의 긍정적인 도덕적 가치와 상위 수준의 욕구를 강조하는 훌륭한 리더십으로만 한정시키고 있다. 반

면에 Bass는 변혁지향적 리더를 부하들의 동기를 자극하고 헌신도를 증대시키는 사람으로 규정하고 있다. 즉 부하들의 하위수준의 욕구도 강조하고 있다는 것이다.

둘째, Burns는 변혁지향적 지도성이 사람과 조직에 대한 악의 대신에 선의를 촉진하고 고무시키는 것으로 생각하는 도덕적 지도성으로 보고 있으나, Bass는 도덕적 선과 악이라는 요인을 제거하고 단지 선과 악을 초월하는 변화를 일으키는 변화리더십으로 보고 있다.

셋째, Burns는 지도성을 단일한 연속선상의 양극단에 변혁지향적 지도성과 교환적 지도성이 위치한다고 보는 반면에 Bass는 이 개념들을 독립된 지도성 차원으로 간주하고 변화지향적이고 동시에 교환적지향적 지도성 특징을 모두 보일 수 있다고 주장하고 있다. Lontos 역시 이 두가지 형태의 지도성은 서로 상보적인 관계로서 어떤 조직에서든 발생할 수 있는 필수불가결한 요소라고 하였다.

통합교육 상황에서 교장의 지도성 형태를 연구한 Ingram(1997, pp. 411-425)은 변혁지향적 지도성은 성취와 협동적 의사결정 같은 보다 높은 계층 욕구를 호소하고, 또한 공유된 목표와 비전을 성취하기 위해 보다 큰 책무성을 취하도록 하는 반면에 교환적 지도성은 안전, 보호, 그리고 제휴 같은 낮은 수준의 욕구를 호소한다. 따라서 교환지향적 교장들은 금전적이 보상, 근무조건의 변화, 특별한 관심 같은 교사들이 매력을 느낄 수 있는 보상들을 제공하는 동안에만 교사들을 동기화시킬 수 있다고 하였다 (이정화, 2001, p. 11에서 재인용).

Ticky & Ulrich (1984, pp. 59-68)는 변혁지향적 지도자는 구성원의 잠재력을 향상시키고 모범을 보이며 개개인의 특성에 맞게 과업을 분담시키고, 구성원들의 책임감을 높이며, 도전적인 일을 위임하고, 역할 수행에 모범을 보이며, 구성원들에게 필요한 정보를 제공하고, 지적인 자극을 제공하며, 보다 긍정적으로 사고하고 행동함으로써 발전지향적인 태도를 갖고 있다고 하였다 (김창결, 1999, p. 135에서 재인용).

한편 국내 학자들의 견해를 살펴보면 다음과 같다.

노종희 (1996)는 거래적 리더십은 효과에 대한 전통적인 관점으로서 부하가 리더의 뜻에 따라 순종함으로써 그 대가로 보상을 받는 관계로, 변혁적 리더십은 리더와 부하가 상호간에 동기를 부여하고 조직구성원의 태

도와 신념에 중요한 변화를 일으키고 조직목표에 대한 높은 헌신성을 가지게 하는 것으로 개념화하고 있다 (p. 266).

조평호 (1999)는 거래적 지도성과 변혁적 지도성을 지도자의 특성, 지도자와 구성원의 관계, 목표달성 인지도, 동기부여 방법 등의 네 가지 차원에 의해 구분하면서 거래적 지도성은 조직목표 달성을 위해 구성원의 업무 수행에 있어서 상황과 보상 등 특별한 관계를 통하여 영향을 미치는 지도성으로, 변혁적 지도성은 조직의 목표 달성을 위해 지도자 스스로 솔선수범을 통하여 구성원에게 비전을 제시하며 인간적 관계를 통하여 기대 이상의 성과를 달성하려는 지도성이라 하였다 (pp. 233-234).

김창걸 (1999)은 거래적 지도성과 변혁적 지도성을 다음과 같이 구분하였다. 거래적 지도성은 구성원의 결핍욕구를 자극하여 충족시켜 동작화시키는 것으로, 기대했던 성과에 대한 보상관계를 기본관점으로 하고 있는 전통적인 지도성 이론으로, 변혁적 지도성은 성장욕구를 자극하여 충족시켜 동기화시킴으로 구성원의 태도와 신념을 변화시켜 자신감을 갖게 하며, 더 많은 노력과 헌신을 이끌어내 기대 이상의 성과를 달성하게 하는 새로운 지도성 이론으로 규정하였다 (p. 136).

배용준 (1993)은 기존의 여러 문헌들을 토대로 두 지도성의 차이를 비교하였다. 교환적 지도성은 단기적 시각으로 기존의 조직문화를 유지하면서 합의된 기준 달성을 위해 지도자와 부하간 주고받는 교환관계인 외재적 보상에 의존하고 부하는 기대되는 성과를 위한 노력을 할뿐이고 지도자 역시 감독, 규칙 규율을 강조하는 훈련가 내지는 관리자로서 역할을 할뿐이나 변혁지향적 지도성은 장기적 시각으로 조직문화를 변화시키며 부하의 발달 고무를 위해 동기를 변화시키고 지도자와 부하간 상호 신뢰와 충성을 바탕으로 부하의 잠재욕구를 자극하여 초월적 노력을 하도록 하며 지도자는 책임과 성취에 기초한 교육자 내지는 변화촉진자로서의 역할을 담당한다고 한다 (p. 39).

이상의 국내외 학자들의 이론에 근거하여 학교조직에 국한하여 변혁지향적 지도성에 대한 조작적 정의를 내려보면 다음과 같다 .

학교조직 내에서의 변혁적 지도성은 교장이 교사들의 인격을 존중하고, 변화를 선도하고, 솔선수범하여 그들의 성장욕구를 자극하고 태도와 신념을 변화시켜 학교 교육목표 달성에 더 많은 노력과 헌신을 이끌어낼 수 있는 지도성이다.

본 연구에서는 transformational leadership을 번역한 변혁지향적 지도성, 변화지향적 지도성 등을 변혁적 지도성과 같은 의미로 쓰기로 한다.

2. 변혁적 지도성 행동 요소

Bass & Avolio (1990)는 변혁지향적 지도성의 구성요소로 카리스마, 영감, 지적자극, 개인적 배려 등을 제시했다. 그는 변혁지향적 지도성과 교환지향적 지도성을 측정하기 위해 다요인 지도성 질문지(Multifactor Leadership Questionnaire : MLO)를 개발하여 실증적 연구를 하였다. 초창기 버전의 신뢰도는 .77-.95였다. 이후 지속해서 수정을 거쳐 지금까지 MLQForm-10까지 개발되어 사용되고 있다 (pp 25-32).

Tichy & Devanna (1986)는 조직내 상당한 변화를 가져온 것으로 판단된 1명의 최고경영자를 면담하여 변화지향적 지도성 요인으로 변화촉진자, 용기, 인간에 대한 신뢰, 명확한 가치관의 표출, 지속적인 학습, 불확실성에 대한 대처 능력, 비전의 창출과 제시들을 제시하였고, Sergiovanni (1990)는 학교조직의 성격상 변혁지향적 지도성이 필요하다고 전제하고 구성요인으로 목표 또는 비전 설정, 권한 위임, 지원적 권력행사, 교육성과에 대한 문화적 관리, 공동가치의 유지와 자유재량권의 허용, 그리고 도덕적 행위 등을 제시하였다 (이정희, 2001, p 14에서 재인용).

Leithwood (1994)는 학교 재구조화를 위한 지도성으로 변혁지향적 지도성이 필요하다고 주장하면서 학교비전 제시, 개별적인 지원과 지적 자극, 의사결정 공유, 학교문화 강화 등을 학교장의 변혁지향적 리더십 요인으로 규정하였다 (pp. 498-518). 그는 2년 뒤 학교상황과 관련된 21편의 변혁지향적 지도성 연구 분석을 통해 변혁지향적 지도성 요소로서 카리스마/영감/비전, 목표함의, 개인적 배려, 지적 자극, 모범, 높은 성과 기대, 문화형성, 구조화, 상황적 보상을 제시하였다 (Leithwood, 1996, pp. 785-813).

노종희 (1994)는 1994년 서울지역의 초등학교 교사 379명을 대상으로 변혁지향적 지도성의 기본요인들을 발견하기 위한 연구를 착수하였다. 외국의 여러 선행연구를 통해 비전의 창안, 술선수범, 지적 자극, 조직목표의 수용 조장, 인간적 배려의 5가지 행동요인을 선정하였다. 요인분석을

통해 그는 변화선도, 인간존중, 솔선수범의 3가지 요인, 15개 문항으로 확정된 학교장의 변혁지향적 리더십 질문지(Principal Leadership Questionnaire = PTLQ)를 개발하였다. 신뢰도 $\alpha=.91-.96$ 이었다. 2년 뒤 그는 새로운 변혁지향적 지도성 설문지를 개발하였다. 비전설정 및 공유, 인간존중, 지적 자극, 높은 성과기대, 목표 수용, 솔선수범, 학교문화 창조, 집단참여 허용 등 8가지 행동 차원을 규정하였다 (pp. 149-151).

전국의 초·중등 교사 1000명을 대상으로 교육조직에서 변화지향적 지도성 측정 도구를 개발한 권인택 (1994)은 선행연구를 고려하여 변화지향적 지도성과 관련된 300개의 문항을 작성하였다. 전문가와의 협의를 통해 1차적으로 100개 문항으로 압축한 후 내적타당도를 고려하여 다시 60개 문항으로 질문지를 만들었다. 이 질문지를 요인분석을 통해 5개 요인 40개 문항으로 줄인 후 본 연구에서는 4개 요인, 32문항의 최종적인 변화지향적 지도성 설문지(Transformational School Leadership Questionnaire = TSLQ)를 개발하였다. 그는 지도성 요인으로 결속촉진, 카리스마, 지적인 자극, 개별적 관심을 선정하였다. 신뢰도 $\alpha=.84-.95$ 이었다 (pp. 60-74).

초·중등 교사 500명을 대상으로 연구한 김창걸 (1999)은 학교장의 변혁지향적 지도성과 귀인과의 관계 연구를 통해 변혁지향적 지도성 요인으로 비전제시, 개인적 배려, 선도적 추진(솔선수범+지적자극+목표수용), 성과기대의 4가지를 제시하였으며, 신뢰도 $\alpha=.97$ 로 높게 나타났다 (p. 140).

초등학교 교사 770명을 대상으로 학교장의 변혁지향적 지도성과 조직효과성간의 관계를 연구한 조평호 (1999)는 변혁지향적 지도성 요인으로 솔선수범, 인간존중, 성과기대, 비전제시의 4가지 요인을 선정하였다. 신뢰도 $\alpha=.97$ 로 높게 나타났다 (p. 232).

초등학교 교사 348명을 대상으로 교장의 변혁지향적 지도성이 교사 사기에 미치는 영향을 연구한 이정희 (2001)는 변혁지향적 지도성 요인으로 인간존중, 솔선수범, 변화선도의 3가지 요인을 선정하였다. 신뢰도 $\alpha=.93$ 으로 나타났다 (p. 31).

11개의 국내외 학자들의 연구를 바탕으로 학교조직에서 학교장의 변혁적 지도성 요인을 도표화하면 다음 [표 1]과 같다.

[표 1]을 통해 보면 학교장의 변혁적 행동요인으로 가장 공통성이 높은 것은 개인적 배려(9), 지적자극(7), 비전제시(7), 솔선수범(7), 목표수용(6), 성과기대(6), 학교문화(6), 등의 순으로 나타났다.

본 연구에서는 변혁적 지도성 요인으로 선행연구에서 가장 포괄적으로 다루고 있는 노종희가 제시한 변화선도, 개인적배려, 솔선수범을 학교장의 변혁적 지도성 요인으로 선정하고자 한다.

[표 1] 변혁적 지도성 행동요인

저자 행동요인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	총합
카리스마	◎					◎		◎				3
영감	◎					◎		◎				3
지적자극	◎	◎			◎	◎		◎	◎		◎	7
개인적배려	◎	◎			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	9
비전 제시		◎	◎		◎	◎			◎	◎	◎	7
솔선수범		◎			◎	◎	◎		◎	◎	◎	7
변화촉진							◎				◎	2
성과기대		◎			◎	◎			◎	◎	◎	6
목표수용		◎	◎		◎	◎			◎		◎	6
학교문화			◎	◎	◎	◎		◎	◎			6
집단참여				◎	◎	◎			◎			4
권한위임			◎		◎							2
공동가치			◎									1
능력개발				◎								1

주 : 1. Bass & Avolio(1990) 2. Podsakoff 등(1990) 3. Sergiovanni (1990) 4. Leithwood(1992) 5. Leithwood(1994) 6. Leithwood, Tomlinson, Genge(1996) 7. 노종희 (1994) 8. 권인택(1994) 9. 노종희(1996) 10. 조평호(1998) 11. 김창걸(1999)

자료 : 노종희 (1996), 학교행정의 변혁지향적 리더십의 진단 및 육성방안 연구, 한국 교육행정학회: 교육행정학 연구, 14(3), p. 273;

김창걸 (1999), 학교장의 변혁적 지도성과 귀인과의 관계 연구, 한국교육행정학회: 교육 행정학 연구, 17(2), p. 139,

이정희 (2001), 교장의 변혁지향적 지도성이 교사의 사기에 미치는 영향, 석사학위논문, p. 17.

C. 직무성과에 관한 이론

1. 직무성과의 개념

Page & Thomas (1997)는 직무성과를 개인이나 집단의 활동, 성취도 혹은 달성도로 설명하고 있다. Donald (1967)는 업무수행 표준으로 표현된 특정 목표의 성취이며, 성과평가란 얼마만큼 그 표준이 달성되었는지 사정하여 보는 것이라고 하였고 Chaplin (1974)은 결과를 가져오게 하는 행위, 특별히 환경에 변화를 주는 행위라고 말했으며, 오석홍 (1983, p. 331)은 직무성과 평정을 공무원의 능력, 태도, 직무수행 가치 등을 판정하고 기록하고 활용하는 활동이라고 정의하였다 (양정기, 2002, p. 22에서 재인용).

직무성과란 일반적으로 교사가 교육목표나 과업을 달성하기 위하여 보여준 노력의 과정이나 결과를 말한다. 그러나 본 연구에서는 “교사의 직무성과에 관한 설문지”의 4단계 척도에 개별 교사가 자신의 직무수행과 관련하여 반응한 것을 집계 평균한 수치를 말한다.

2. 직무성과 평가기준

교사의 직무는 학교의 교육목표를 달성하는 것이고 직무성과는 교사가 직무를 수행하는 과정에서 얻은 성취를 의미한다. 교사의 직무성과 평가는 그들이 수행하는 업무를 밝히고 이에 준하여 기준이 설정되는 것이 일반적인 과정이다. 이러한 업무수행의 성취결과는 개인에 관한 것뿐만 아니라 교육설비, 직무설계 등의 다양한 변인들에 의하여 영향을 받는다.

Redfern & Hersey (1980)는 직무성과 평가 기준으로 학습진행절차, 학습관리기능, 인관관계, 직원관계, 연수, 기타 책임영역이라 하였고, Hall (1974)은 교수능력, 학급관리, 교사의 전 프로에 대한 공헌, 전문적 자질로 정의하였으며, 이완정 (1982)은 수업준비성, 수업활동, 담당업무관리, 인간관계, 전문성신장 등으로 정의하였고, 김창걸 (1981)은 수업준비, 수업활동, 생활지도, 학급경영, 근무관계 등으로 정의하였다 (김남성, 2002, pp. 24-25에서 재인용).

그리고 우리 나라의 교사 근무성적 평정 중 근무실적 면의 평가기준은

학습지도, 생활지도, 학급경영, 교육연구 및 담당업무 등이다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 연구자마다 각기 다른 업무성과 평가기준을 사용하고 있으나 본 연구에서는 이완정 (1982)의 업무성과 평가기준인 수업준비성, 수업활동, 담당업무관리, 인간관계, 전문성신장 등의 5개 요인이 본 연구의 목적에 가장 부합되는 것으로 보인다.

그리고 이들 5개 요인 등을 교사 직무성과 평가영역으로 할 때 그 평가기준은 각각 다음과 같다.

첫째, 수업준비성은 교육과정의 이해 및 운영, 수업 준비도, 수업에 대한 관심을 말한다.

둘째, 수업활동은 수업의 효율성, 학생의견 수렴, 수업내용의 충실을 말한다.

셋째, 담당업무관리는 평가업무, 학급경영, 담당사무의 처리를 말한다.

넷째, 인간관계는 상사 및 동료와의 관계, 학부모와의 관계를 말한다.

다섯째, 전문성 신장은 학문연구, 연수활동, 교직원을 말한다.

D. 학교행정가의 지도성 행동과 교사의 직무성과와의 관계

학교 조직 내에서 지도자의 역량과 성원의 업무추진성과 간에는 관련성이 있음을 보여주는 연구 결과가 많이 발표되고 있으나 연구자에 따라 양면인의 하위요인 내용에 차이가 있기 때문에 그 해석방식에 있어서는 다양한 결과가 나타나고 있다.

과업 중심적인 학교행정가와 인간관계 중심적인 학교행정가 중에서 어느 편이 교사의 직무성과 향상에 더 유익한 것인가를 밝히는 대부분의 연구들은 일관성이 없이 상황에 따라 지도성 행동특성이 바뀌는 것으로 설명되고 있다. 그러나 학교조직은 이러한 현실을 감안하여 특정상황에 적합한 학교행정가를 즉각적으로 교체하거나 배치한다는 것이 용이한 일이 아니다. 지도자의 과업중심 혹은 인간관계 중심지도성이 성원의 직무성과에 어떤 영향을 미치는가에 대해 문헌을 종합하고 이를 토대로 연구한 결과는, 과업중심과 인간관계 중심 2개 영역에 모두 높은 점수를 받은 지도자가 있는 조직에서 성원의 직무성과에 효과성이 큰 것을 발견하였다 (김남성, 2002, pp. 25-26).

최희선 (1980)의 학교행정가의 지도성 행동특성에 따른 효과에 관한 연구에서도 역시 지도성 양 측면을 강조하는 것이 조직의 생산성에 더 효과가 있음을 나타내고 있다. Stogdill (1974)은 지도성과 관련된 제요인과의 관계를 기술하면서 대체로 지도성은 구성원의 직무성과에 영향을 미친다고 여러 연구를 종합하여 결론짓고 있다 (김남성, 2002, pp. 26에서 재인용).

이상에서 살펴본 바와 같이 지도자가 행사하는 지도성은 조직구성원의 직무성과에 영향을 미친다고 단정할 수 있으나 영향력의 정도 및 다른 변인과의 영향력 비교가 구체적으로 연구되어야 할 것으로 생각된다.

Ⅲ. 연구의 방법

A. 연구의 대상

본 연구는 학교장의 변혁적 지도성 3변인과 교사의 직무성과 5변인에 대한 교사들의 지각 실태를 분석하고, 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 관계를 영향을 살펴보기 위해 부산광역시 관내의 초등학교 중에서 20개교를 표집하여 교당 20명 총 400명의 교사를 임의 선정하여 설문지를 배부였다. 그 결과 387명의 설문지를 회수하였고 이 중 불성실하게 응답한 3명의 사례를 제외하고 384명의 것을 최종 분석의 대상으로 삼았다.

응답자의 성별 교직경력별 분포는 [표 2]와 같다.

[표 2] 표집 대상의 변인별 분포표

구 분		N	%
성 별	남자	83	21.6
	여자	301	78.4
교직경력	1년 ~ 4년	77	20.1
	5년 ~ 10년	64	16.7
	11년 ~ 20년	123	32.0
	21년 이상	120	31.3
전 체		384	100.0

B. 측정 도구

1. 변혁적 지도성 설문지

학교장의 변혁적 지도성을 측정하기 위하여 노종희 (1994)에 의해 제작된 학교장의 변혁지향적 리더십 질문지(Principal Leadership

Questionnaire=PTLQ)를 바탕으로 이정희 (2001)가 제작한 교장의 변혁지향적 지도성 질문지를 초등학교 실정에 맞게 개작하여 사용하고, 4단계 척도에 따라 응답하도록 하였다. 측정하고자 하는 하위변인 및 문항수와 문항번호, 신뢰도는 [표 3]과 같다.

[표 3] 초등학교장의 변혁적 지도성 설문지의 구성

영역	문항수	문항번호	신뢰도 (a)
인간존중	5	1-5	0.8493
술선수범	5	6-10	0.8568
변화선도	5	11-15	0.8940
전체	15	1-15	0.9403

2. 직무성과 설문지

직무성과 측정도구는 이완정 (1982)이 밝혀낸 직무성과 기준을 근간으로 김남성 (2002)이 작성한 설문지를 초등학교 실정에 맞게 재구성하여 사용하고, 4단계 척도에 따라 응답하도록 하였다. 측정하고자 하는 하위변인 및 문항수와 문항번호, 신뢰도는 [표 4]와 같다.

[표 4] 교사의 직무성과에 관한 설문지의 구성

하위변인	문항수	문항번호	신뢰도 (α)
수업준비	3	1-3	0.7640
수업활동	3	4-6	0.7223
업무관리	3	7-9	0.7069
인간관계	3	10-12	0.7549
전문성 신장	3	13-15	0.7401
전체	15	1-15	0.8886

C. 자료의 처리

응답자료는 SPSSWIN(ver. 11.0)을 사용하여 연구문제에 따라 통계분석을 했다.

첫째 번 연구문제 “초등학교장의 변혁적 지도성 행동에 대한 교사들의 인식은 어떠한가?”를 살펴보기 위하여, 먼저 전체교사들의 응답점수분포를 산출하고, 차례로 교사의 성별, 교직경력별에 따라 학교장의 변혁적 점수를 평균차 검증(성별) 및 일원변량분석(F검증-교직경력)을 실시하고, 이를 .05의 유의도 수준에서 차이점수의 유의미성을 검증했다.

둘째 번 연구문제 “교사의 직무성과에 대한 교사 자신들의 인식은 어떠한가?”를 살펴보기 위하여, 첫째 번 연구문제의 분석방법과 동일하게 직무성과에 대한 전체교사들의 응답점수 및 배경변인에 따라 t검증, F검증을 차례로 실시했다.

셋째 번 연구문제 “초등학교장의 변혁적 지도성 행동과 교사 자신들이 인식하는 직무성과와의 관계는 어떠한가?”를 살펴보기 위하여, 전체교사 및 교사의 배경변인에 따른 변혁적 지도성 지각점수와 직무성과 점수간 적률상관관계를 산출했다.

IV. 연구의 결과 및 논의

A. 초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 지각 분석

첫째 번 연구문제 “초등학교장의 변혁적 지도성 행동에 대한 교사들의 인식은 어떠한가?”를 살펴보기 위하여, 먼저 전체교사들의 응답점수분포를 산출하고, 차례로 교사의 성별, 교직경력별에 따라 학교장의 변혁적 점수를 평균차 검증(성별) 및 일원변량분석(F검증-교직경력)을 실시하고, 이를 .05의 유의도 수준에서 차이점수의 유의미성을 검증하였다. 각각의 결과는 다음과 같다.

1. 초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 전체교사의 지각점수 분석

아래의 [표 5]는 전체교사들이 지각하는 학교장의 변혁적 지도성 전체 점수 및 하위변인 각각에 대한 점수분포를 나타낸 것이다. 변혁적 지도성 전체 평균은 2.78로서 교사들은 중간값(2.50)보다 높은 응답점수를 보임으로써 학교장의 변혁적 지도성에 대하여 긍정적인 인식을 지니고 있음을 알 수 있다. 좀 더 구체적으로 살펴보면 각각 5문항으로 구성된 3개의 하위변인에서 인간존중 전체 평균은 2.70, 솔선수범 전체 평균은 2.91, 변화선도 전체 평균은 2.75로 세 변인 모두 중간값(2.50)보다 높은 점수를 나타내고 있다. 특히 솔선수범은 다른 하위변인보다 높은 평균값을 나타내었다.

초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 전체교사의 지각점수 분석 결과, 학교장의 변혁적 지도성에 대하여 다소 긍정적인 인식을 지니고 있음을 알 수 있다.

특히 솔선수범은 다른 하위변인보다 높은 평균값을 나타내고 있는데 이는 교장들이 다른 하위변인인 인간존중이나 변화선도보다는 솔선수범의 영역에서 변혁적 지도성을 더 잘 발휘하고 있는 것으로 교사들이 인식하고 있음을 보여준다.

[표 5] 초등학교장의 변혁적 지도성 행동에 대한 교사들의 응답점수 분포

영역	문항	M (SD)
인간존중	교사의 개인적인 문제에 관심을 보인다	2.51 (0.81)
	차별하지 않고 동등하게 대우한다	2.62 (0.80)
	교사의 의견을 존중한다	2.69 (0.76)
	잘한 일에 대해 칭찬을 한다	2.93 (0.75)
	교사의 능력개발을 위해 노력한다	2.73 (0.73)
인간존중 전체		2.70 (0.61)
솔선수범	학교경영 전 영역에 깊이 관여한다	3.17 (0.76)
	어떤 일을 할 때 교사와 함께 계획한다	2.70 (0.73)
	직무수행에 최선을 다한다	3.13 (0.72)
	다양한 관점에서 해결책을 모색한다	2.89 (0.77)
	교사와 공유된 합리적인 의사결정을 한다	2.66 (0.76)
솔선수범 전체		2.91 (0.60)
변화선도	미래지향적인 목표를 추구한다	2.83 (0.76)
	교사에게 도전적인 과업을 부과한다	2.61 (0.67)
	창의적인 발상을 한다	2.71 (0.74)
	새로운 수업방법을 활용하도록 권한다	2.73 (0.72)
	문제 의식을 가지고 학교현장을 본다	2.85 (0.73)
변화선도 전체		2.75 (0.61)
변혁적 지도성 전체		2.78 (0.55)

M : Mean(평균), SD : 표준편차(Standard Deviation)

2. 초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 배경변인별 지각점수 차이분석

[표 6]의 초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사의 성별간 차이결과를 보면, 먼저 인간존중영역에서 남자교사의 평균이 2.80이고, 여자교사의 평균은 2.67로, 술선수범영역에서는 남자교사의 평균이 2.98이고, 여자교사의 평균은 2.89로, 변화선도영역에서는 남자교사의 평균이 2.86이고 여자교사의 평균이 2.72로, 전체영역에서는 남자교사의 평균이 2.88이고, 여자교사의 평균이 2.76로, 모든 영역에서 모두 남자교사가 다소 높게 평가한 것으로 나타났다. 하지만 남자교사와 여자교사의 각 영역에 대한 평균차이검정(t-검정)을 실시한 결과, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 남자교사와 여자교사의 평가가 유의한 차이가 없었다. 즉, 초등학교장의 변혁적 지도성에서 대해서 남자교사와 여자교사가 동일한 평가를 한 것임을 알 수 있다.

[표 6] 초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사의 성별간의 차이검정

영역	성별		t
	남자	여자	
인간존중	2.80 (0.59)	2.67 (0.61)	1.819
술선수범	2.98 (0.57)	2.89 (0.60)	1.302
변화선도	2.86 (0.59)	2.72 (0.61)	1.917
전체	2.88 (0.53)	2.76 (0.55)	1.841

아래에 제시한 [표 7]의 초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 교직경력 간 차이결과를 보면, 교직경력이 '1년-4년'인 교사는 '인간존중'영역에 대한 평가의 평균은 2.63이고 '5년-10년'인 교사는 2.66, '11년-20년'인 교사는 2.67, '21년 이상'인 교사는 2.79로 나타났다. 이는 교직경력이 많을수록 '인간존중'영역에 대해 높게 평가하는 것을 알 수 있으나, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 둘 이상의 집단에 대한 평균차이검정(일변량분산분석-ANOVA)을 통해 유의한 차이가 없었다.

'술선수범'영역에서는 교직경력이 '1년-4년'인 교사는 '술선수범'영역에 대한 평가의 평균은 2.69이고 '5년-10년'인 교사는 2.86, '11년-20년'인 교사는 2.90, '21년 이상'인 교사는 3.09로 나타났다. 이는 교직경력이 많을수록 '술선수범'영역에 대해 높게 평가하는 것을 알 수 있으며, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 둘 이상의 집단에 대한 평균차이검정(일변량분산분석 ANOVA)을 통해 유의한 차이가 있었다. 이를 사후검정(다중비교검정)을 통해 어떤 집단이 차이가 있는지를 알아보면, 교직경력이 '21년 이상'인 교사의 평가와 교직경력이 '1년-4년', '5년-10년', '11년-20년'인 교사의 평가와는 차이가 있으며, 또한 교직경력이 '1년-4년'인 교사의 평가와 교직경력이 '11년-20년'인 교사의 평가와도 차이가 있었다.

[표 7] 초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 교직경력간의 차이검정

영역 \ 경력	1년-4년	5년-10년	11년-20년	21년이상	F	사후검정
인간존중	2.63 (0.54)	2.66 (0.52)	2.67 (0.66)	2.79 (0.64)	1.399	n.s
술선수범	2.69 (0.56)	2.86 (0.56)	2.90 (0.65)	3.09 (0.54)	7.458***	— — — — a b c d
변화선도	2.52 (0.53)	2.72 (0.59)	2.75 (0.64)	2.90 (0.59)	6.401***	— — — — a b c d
전체	2.62 (0.48)	2.74 (0.50)	2.77 (0.60)	2.93 (0.54)	5.346***	— — — — a b c d

n.s: not significant, a: 1년-4년, b: 5년-10년, c: 11년-20년, d: 21년이상

*** $p < .001$

‘변화선도’영역에서는 교직경력이 ‘1년-4년’인 교사는 ‘변화선도’영역에 대한 평가의 평균은 2.52이고 ‘5년-10년’인 교사는 2.72, ‘11년-20년’인 교사는 2.75, ‘21년 이상’인 교사는 2.90으로 나타났다. 이는 교직경력이 많을수록 ‘변화선도’영역에 대해 높게 평가하는 것을 알 수 있으며, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 둘 이상의 집단에 대한 평균차이검정(일변량분산분석-ANOVA)을 통해 유의한 차이가 있었다. 이를 사후검정(다중비교검정)을 통해 어떤 집단이 차이가 있는지를 알아보면, 교직경력이 ‘21년 이상’인 교사의 평가와 교직경력이 ‘1년-4년’, ‘5년-10년’, ‘11년-20년’인 교사의 평가와는 차이가 있으며, 또한 교직경력이 ‘1년-4년’인 교사의 평가와 교직경력이 ‘11년-20년’인 교사의 평가와도 차이가 있었다.

초등학교장의 변혁적 지도성의 전체영역에서는 교직경력이 ‘1년-4년’인 교사는 전체영역에 대한 평가의 평균은 2.62이고 ‘5년-10년’인 교사는 2.74, ‘11년-20년’인 교사는 2.77, ‘21년 이상’인 교사는 2.93으로 나타났다. 이는 교직경력이 많을수록 전체영역에 대해 높게 평가하는 것을 알 수 있으며, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 둘 이상의 집단에 대한 평균차이검정(일변량분산분석-ANOVA)을 통해 유의한 차이가 있었다. 이를 사후검정(다중비교검정)을 통해 어떤 집단이 차이가 있는지를 알아보면, 교직경력이 ‘21년 이상’인 교사의 평가와 교직경력이 ‘1년-4년’, ‘5년-10년’, ‘11년-20년’인 교사의 평가와는 차이가 있으며, 또한 교직경력이 ‘1년-4년’인 교사의 평가와 교직경력이 ‘11년-20년’인 교사의 평가와도 차이가 있었다.

초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 배경변인별 지각점수 차이분석 결과, 남자교사와 교직경력이 많을수록 긍정적인임을 알 수 있다. 이는 현재 초등학교장이 대부분 남자이기 때문에 남자교사가 여자교사보다 교장과 의사소통이 활발하고 이해의 폭이 넓기 때문인 것으로 생각되며 경력이 많을수록 긍정적인 평가를 하는 까닭은 경력이 많아질수록 현실과 이론의 괴리에 대해 보다 더 수용적인 태도를 취하는 것으로 생각된다.

B. 교사의 직무성과에 대한 지각 분석

둘째 번 연구문제 “교사의 직무성과에 대한 교사 자신들의 인식은 어떠한가?”를 살펴보기 위하여, 첫째 번 연구문제의 분석방법과 동일하게 직무성과에 대한 전체교사들의 응답점수 및 배경변인에 따라 t검증, F검증을 차례로 실시하고, 이를 .05의 유의도 수준에서 차이점수의 유의미성을 검증하였다. 각각의 결과는 다음과 같다.

1. 직무성과에 대한 전체교사의 지각점수 분석

[표 8]은 교사의 직무성과에 대한 교사들의 전체점수 및 하위변인 각각에 대한 점수분포를 나타낸 것이다.

표에서 나타난 바와 같이 직무성과 전체 평균은 3.11로 교사들은 중간값(2.50)보다 높은 응답점수를 보임으로써 교사의 직무성과에 대하여 긍정적인 인식을 지니고 있음을 알 수 있다. 좀 더 구체적으로 살펴보면 각각 3분항으로 구성된 5개의 하위변인에서 수업준비 전체 평균은 3.06, 수업활동 전체 평균은 3.08, 업무관리 전체 평균은 3.27, 인간관계 전체 평균은 3.19, 전문성신장 전체 평균은 2.96로 제 변인 모두 중간값(2.50)보다 높은 점수를 나타내고 있다. 특히 업무관리는 다른 하위변인보다 가장 높은 평균값을 나타내고 있다.

직무성과에 대한 전체교사의 지각점수 분석 결과, 직무성과에 대하여 긍정적인 태도를 지니고 있음을 알 수 있고, 특히 업무관리는 다른 하위변인보다 높은 평균값을 나타내고 있다. 이는 교사들이 자신의 직업에 대해 보다 적극적이고 긍정적인 자세를 지녔음을 알 수 있고, 업무관리 변인의 점수가 상대적으로 높은 까닭은 타 변인에 비해 보다 가시적이고 단기적이며 평가가 용이하기 때문이라고 생각된다.

[표 8] 교사의 직무성과에 대한 교사들의 응답점수분포

영역	문항	M (SD)
수업 준비	나는 정상적인 교육과정 운영을 위해 힘쓴다	3.09 (0.53)
	나는 수업준비를 충실히 한다	2.99 (0.54)
	나는 학습지도 방법을 개선하려고 한다	3.11 (0.51)
	수업준비 전체	3.06 (0.43)
수업 활동	나는 학생들이 자유롭게 의견을 발표하도록 한다	3.42 (0.54)
	나는 각 교과에 맞는 수업기법을 잘 알고 있다	2.79 (0.55)
	나의 수업은 목표의 성취도가 높다	3.02 (0.50)
	수업활동 전체	3.08 (0.40)
업무 관리	나는 평가를 공정하게 한다	3.36 (0.56)
	나는 학급을 효율적으로 경영한다	3.13 (0.52)
	나는 맡은 사무를 책임감을 가지고 처리한다	3.31 (0.58)
	업무관리 전체	3.27 (0.44)
인간 관계	나는 상사와 원만한 관계를 유지한다	3.07 (0.58)
	나는 동료교사와 원만한 관계를 유지한다	3.29 (0.54)
	나는 학생을 위해 학부모와의 상담을 기꺼이 한다	3.21 (0.60)
	인간관계 전체	3.19 (0.47)
전문 성 신장	나는 자신의 발전을 위한 연구를 꾸준히 한다	2.96 (0.56)
	나는 교직에 필요한 자질향상을 위해 연수회, 세미나 등에 잘 참여한다	2.75 (0.64)
	나는 뚜렷한 교직원관을 가지고 있다	3.17 (0.59)
	전문성 신장 전체	2.96 (0.49)
직무성과 전체		3.11 (0.35)

2. 직무성과에 대한 교사들의 배경변인별 지각점수 차이분석

아래에 제시한 [표 9]의 교사의 직무성과에 대한 교사의 성별간 차이결과를 보면, 먼저 ‘수업준비’영역에서 남자교사의 평균이 3.00이고, 여자교사의 평균은 3.08로 나타났고, ‘수업활동’영역에서는 남자교사의 평균이 3.08이고, 여자교사의 평균은 3.07로 나타났으며, ‘업무관리’영역에서는 남자교사의 평균이 3.20이고 여자교사의 평균이 3.28으로 나타났다. 또한 ‘인간관계’영역은 남자교사의 평균이 3.20이고, 여자교사의 평균은 3.19로 나타났고, ‘전문성 신장’영역에서는 남자교사의 평균이 3.03이고, 여자교사의 평균은 2.94로 나타났으며 교사의 직무성과의 전체영역에서는 남자교사의 평균이 3.10이고, 여자교사의 평균은 3.11로 여자교사가 다소 높게 평가한 것으로 나타났다. 하지만 남자교사와 여자교사의 각 영역에 대한 평균차이검정(t 검정)을 실시한 결과, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 남자교사와 여자교사의 평가가 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, 교사의 직무성과에 대해서 남자교사와 여자교사가 동일한 평가를 한 것임을 알 수 있다.

[표 9] 교사의 직무성과에 대한 교사의 성별간의 차이검정

영역 \ 성별	남자	여자	t
수업준비	3.00 (0.50)	3.08 (0.41)	-1.321
수업활동	3.08 (0.42)	3.07 (0.39)	0.204
업무관리	3.20 (0.47)	3.28 (0.43)	-1.471
인간관계	3.20 (0.55)	3.19 (0.44)	0.284
전문성 신장	3.03 (0.45)	2.94 (0.50)	1.482
전체	3.10 (0.35)	3.11 (0.35)	-0.198

아래에 제시한 [표 10]의 교사의 직무성과에 대한 교직경력간 차이결과를 보면, 교직경력이 '1년-4년'인 교사는 '수업준비'영역에 대한 평가의 평균은 2.86이고 '5년-10년'인 교사는 2.94, '11년-20년'인 교사는 3.11, '21년 이상'인 교사는 3.21로 나타났다. 이는 교직경력이 많을수록 '수업준비'영역에 대해 높게 평가했으며, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 둘 이상의 집단에 대한 평균차이검정(일변량분산분석-ANOVA)을 통해 유의한 차이가 있었다. 이를 사후검정(다중비교검정)을 통해 어떤 집단이 차이가 있는지를 알아보면, 교직경력이 '1년-4년', '5년-10년'인 교사의 평가와 교직경력이 '11년-20년', '21년 이상'인 교사의 평가와는 차이가 있었다.

'수업활동'영역에서는 교직경력이 '1년-4년'인 교사는 '수업활동'영역에 대한 평가의 평균은 2.87이고 '5년-10년'인 교사는 2.95, '11년-20년'인 교사는 3.11, '21년 이상'인 교사는 3.24로 나타났다. 이는 교직경력이 많을수록 '수업활동'영역에 대해 높게 평가했으며, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 둘 이상의 집단에 대한 평균차이검정(일변량분산분석-ANOVA)을 통해 유의한 차이가 있었다. 이를 사후검정(다중비교검정)을 통해 어떤 집

[표 10] 교사의 직무성과에 대한 교직경력간의 차이검정

영역 \ 경력	1년-4년	5년-10년	11년-20년	21년이상	F	사후검정
수업준비	2.86 (0.46)	2.94 (0.43)	3.11 (0.42)	3.21 (0.37)	13.767***	$\overline{a} \quad \overline{b} \quad \overline{c} \quad \overline{d}$
수업활동	2.87 (0.41)	2.95 (0.37)	3.11 (0.39)	3.24 (0.35)	18.374***	$\overline{a} \quad \overline{b} \quad \overline{c} \quad \overline{d}$
업무관리	2.98 (0.48)	3.17 (0.40)	3.33 (0.39)	3.43 (0.37)	21.619***	$\overline{a} \quad \overline{b} \quad \overline{c} \quad \overline{d}$
인간관계	3.03 (0.51)	3.12 (0.41)	3.23 (0.43)	3.28 (0.48)	5.591**	$\overline{a} \quad \overline{b} \quad \overline{c} \quad \overline{d}$
전문성 신장	2.85 (0.47)	2.88 (0.46)	2.96 (0.48)	3.07 (0.50)	3.989**	$\overline{a} \quad \overline{b} \quad \overline{c} \quad \overline{d}$
전체	2.92 (0.36)	3.01 (0.29)	3.15 (0.33)	3.25 (0.32)	18.553***	$\overline{a} \quad \overline{b} \quad \overline{c} \quad \overline{d}$

a:1년-4년, b:5년-10년, c:11년-20년, d:21년 이상

** $p < .01$ *** $p < .001$

단이 차이가 있는지를 알아보면, 교직경력이 '1년-4년', '5년-10년'인 교사의 평가, 교직경력이 '11년-20년'인 교사의 평가, 교직경력이 '21년 이상'인 교사의 평가와는 차이가 있었다.

'업무관리'영역에서는 교직경력이 '1년-4년'인 교사는 '업무관리'영역에 대한 평가의 평균은 2.98이고 '5년-10년'인 교사는 3.17, '11년-20년'인 교사는 3.33, '21년 이상'인 교사는 3.43으로 나타났다. 이는 교직경력이 많을수록 '업무관리'영역에 대해 높게 평가하는 것을 알 수 있으며, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 둘 이상의 집단에 대한 평균차이검정(일반량분산분석-ANOVA)을 통해 유의한 차이가 있었다. 이를 사후검정(다중비교검정)을 통해 어떤 집단이 차이가 있는지를 알아보면, 교직경력이 '1년-4년'인 교사의 평가, 교직경력이 '5년-10년'인 교사의 평가, 교직경력이 '11년-20년', '21년 이상'인 교사의 평가와는 차이가 있었다.

'인간관계'영역에서는 교직경력이 '1년-4년'인 교사는 '인간관계'영역에 대한 평가의 평균은 3.03이고 '5년-10년'인 교사는 3.12, '11년-20년'인 교사는 3.23, '21년 이상'인 교사는 3.28로 나타났다. 이는 교직경력이 많을수록 '인간관계'영역에 대해 높게 평가하는 것을 알 수 있으며, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 둘 이상의 집단에 대한 평균차이검정(일반량분산분석-ANOVA)을 통해 유의한 차이가 있었다. 이를 사후검정(다중비교검정)을 통해 어떤 집단이 차이가 있는지를 알아보면, 교직경력이 '1년-4년'인 교사의 평가는 교직경력이 '11년-20년'인 교사의 평가와는 차이가 있고 교직경력이 '21년 이상'인 교사의 평가와도 차이가 있었다. 또한 교직경력이 '5년-10년'인 교사의 평가와 교직경력이 '21년 이상'인 교사의 평가와도 차이가 있었다.

'전문성 신장'영역에서는 교직경력이 '1년-4년'인 교사는 '전문성 신장'영역에 대한 평가의 평균은 2.85이고 '5년-10년'인 교사는 2.88, '11년-20년'인 교사는 2.96, '21년 이상'인 교사는 3.07로 나타났다. 이는 교직경력이 많을수록 '전문성 신장'영역에 대해 높게 평가하는 것을 알 수 있으며, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 둘 이상의 집단에 대한 평균차이검정(일반량분산분석-ANOVA)을 통해 유의한 차이가 있었다. 이를 사후검정(다중비교검정)을 통해 어떤 집단이 차이가 있는지를 알아보면, 교직경력이 '1년-4년'인 교사의 평가는 교직경력이 '11년-20년'인 교사의 평가와는 차이가 있으며 교직경력이 '21년 이상'인 교사의 평가는 교직경력이 '1년-4

년’, ‘5년-10년’, ‘11년-21년’인 교사의 평가와 차이가 있었다.

교사의 직무성과의 전체영역에서는 교직경력이 ‘1년-4년’인 교사는 전체영역에 대한 평가의 평균은 2.92이고 ‘5년-10년’인 교사는 3.01, ‘11년-20년’인 교사는 3.15, ‘21년 이상’인 교사는 3.25로 나타났다. 이는 교직경력이 많을수록 전체영역에 대해 높게 평가하는 것을 알 수 있으며, 통계적으로 유의수준 $\alpha=0.05$ 에서 둘 이상의 집단에 대한 평균차이검정(일변량분산분석-ANOVA)을 통해 유의한 차이가 있었다. 이를 사후검정(다중비교검정)을 통해 어떤 집단이 차이가 있는지를 알아보면, 교직경력이 ‘21년 이상’인 교사의 평가와 교직경력이 ‘1년-4년’, ‘5년-10년’인 교사의 평가와는 차이가 있었다.

직무성과에 대한 교사들의 배경변인별 지각점수 차이분석 결과, 여자교사가 남자교사보다 더 긍정적이나 유의한 차이가 없었고, 교직경력이 많을수록 더 긍정적이고 유의한 차이가 있음을 알 수 있다. 남녀교사 모두가 직무성과에 대해 긍정적이고 유의한 차이가 없음은 남녀교사 모두가 자신의 업무에 충실하기 위해 노력하고 있음을 알 수 있고, 교직 경력이 많을 수록 더 긍정적이고 유의한 차이가 있음은 경력이 많을수록 직업에 대한 헌신도가 높고 업무에 대한 knowhow가 더 많이 생겼기 때문이라고 생각된다.

C. 초등학교장의 변혁적 지도성과 직무성과와의 관계

셋째 번 연구문제 “초등학교장의 변혁적 지도성 행동과 교사 자신들이 인식하는 직무성과와의 관계는 어떠한가?”를 살펴보기 위하여, 전체교사 및 교사의 배경변인에 따른 변혁적 지도성 지각점수와 직무성과 점수간 적률상관관계를 산출었다.

1. 초등학교장의 변혁적 지도성과 전체교사의 직무성과와의 관계

아래에 제시한 [표 11]의 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계 정도에 대한 결과를 보면, 먼저 변혁적 지도성의 하위영역 및 전체와 직무성과의 하위영역 및 전체와는 매우 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 초등학교장의 변혁적 지도성 행동은 교사의 직무성과에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

[표 11] 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계

변혁적 지도성 직무성과	인간존중	술선수범	변화선도	전체
수업준비	0.236***	0.252***	0.247***	0.272***
수업활동	0.325***	0.363***	0.325***	0.369***
업무관리	0.279***	0.336***	0.287***	0.329***
인간관계	0.328***	0.340***	0.262***	0.339***
전문성 신장	0.272***	0.232***	0.215***	0.262***
전체	0.371***	0.387***	0.339***	0.400***

*** p < .001

2. 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사들의 배경변인별 직무성과와의 관계

아래에 제시한 [표 12]의 남자교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계 정도에 대한 결과를 보면, 먼저 직무성과의 하위영역인 전문성 신장과 변혁적 지도성의 하위영역 및 전체와는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 그 이외의 경우는 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 초등학교장의 변혁적 지도성 행동은 교사의 직무성과의 전문성 신장영역에서는 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났고 나머지 교사의 직무성과 영역에서는 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

[표 12] 남자교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계

변혁적 지도성 직무성과	인간존중	술선수범	변화선도	전체
수업준비	0.387***	0.380***	0.415***	0.429***
수업활동	0.374***	0.539***	0.409***	0.479***
업무관리	0.271*	0.444***	0.396***	0.402***
인간관계	0.296**	0.296**	0.254*	0.307**
전문성 신장	0.196	0.138	0.119	0.165
전체	0.416***	0.486***	0.433***	0.484***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

아래에 제시한 [표 13]의 여자교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계 정도에 대한 결과를 보면, 먼저 변혁적 지도성의 하위영역 및 전체와 직무성과의 하위영역 및 전체와는 매우 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 초등학교장의 변혁적 지도성 행동은 교사의 직무성과에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

[표 13] 여자교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계

변혁적 지도성 직무성과	인간존중	솔선수범	변화선도	전체
수업준비	0.215***	0.222***	0.207***	0.236***
수업활동	0.312***	0.315***	0.302***	0.340***
업무관리	0.294***	0.315***	0.268***	0.320***
인간관계	0.342***	0.356***	0.266***	0.352***
전문성 신장	0.284***	0.249***	0.231***	0.279***
전체	0.362***	0.364***	0.317***	0.381***

*** p < .001

아래에 제시한 [표 14]의 교직경력이 1년-4년인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계 정도에 대한 결과를 보면, 먼저 직무성과의 하위영역인 수업준비영역과 변혁적 지도성의 하위영역 및 전체와는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났고, 변혁적 지도성의 하위영역인 변화선도영역과 직무성과의 하위영역 및 전체와는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 직무성과의 하위영역인 전문성 신장과 변혁적 지도성의 하위영역인 인간존중영역을 제외한 나머지 영역에서도 유의하지 않은 것으로 나타났다. 또한 직무성과의 하위영역인 업무관리영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 솔선수범영역을 제외한 나머지 영역에서도 유의하지 않은 것으로 나타났다. 그 이외의 경우는 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

[표 14] 교직경력이 1년-4년인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계

변혁적 지도성 직무성과	인간존중	솔선수범	변화선도	전체
수업준비	0.154	0.223	0.211	0.222
수업활동	0.345**	0.295**	0.199	0.317**
업무관리	0.147	0.230*	0.107	0.184
인간관계	0.267*	0.349**	0.167	0.297**
전문성 신장	0.236*	0.128	0.027	0.148
전체	0.296**	0.319**	0.183	0.302**

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

아래에 제시한 [표 15]의 교직경력이 5년~10년인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계 정도에 대한 결과를 보면, 먼저 직무성과의 하위영역인 수업활동영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 인간존중영역과 변화선도영역과는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났고, 직무성과의 하위영역인 업무관리영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 인간존중영역과는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 직무성과의 하위영역인 인간관계영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 변화선도영역에서도 유의하지 않은 것으로 나타났다. 그 이외의 경우는 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

[표 15] 교직경력이 5년~10년인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계

변혁적 지도성 직무성과	인간존중	솔선수범	변화선도	전체
수업준비	0.351**	0.266*	0.399**	0.358**
수업활동	0.211	0.301*	0.231	0.279*
업무관리	0.197	0.316*	0.271*	0.294*
인간관계	0.273*	0.292*	0.236	0.299*
전문성 신장	0.394**	0.283*	0.388**	0.399**
전체	0.409**	0.410**	0.419**	0.464**

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

아래에 제시한 [표 16]의 교직경력이 11년-20년인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계 정도에 대한 결과를 보면, 먼저 직무성과의 하위영역인 수업준비영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 솔선수범영역과 변화선도영역과는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났고, 직무성과의 하위영역인 전문성 신장영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 솔선수범영역과는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 그 이외의 경우는 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

[표 16] 교직경력이 11년-20년인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계

변혁적 지도성 직무성과	인간존중	솔선수범	변화선도	전체
수업준비	0.232**	0.150	0.136	0.187*
수업활동	0.360***	0.330***	0.317***	0.362***
업무관리	0.276**	0.261**	0.261**	0.287**
인간관계	0.314***	0.298**	0.251**	0.311***
전문성 신장	0.301**	0.171	0.200*	0.243**
전체	0.380***	0.307***	0.296**	0.355***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

아래에 제시한 [표 17]의 교직경력이 21년 이상인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계 정도에 대한 결과를 보면, 먼저 직무성과의 하위영역인 전문성 신장영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 변화선도영역과는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 그 이외의 경우는 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

[표 17] 교직경력이 21년 이상인 교사에 대한 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과간의 상관관계

변혁적 지도성 직무성과	인간존중	솔선수범	변화선도	전체
수업준비	0.229*	0.203*	0.180*	0.222*
수업활동	0.297**	0.306**	0.306**	0.328***
업무관리	0.393***	0.334***	0.268**	0.361***
인간관계	0.379***	0.314***	0.250**	0.343***
전문성 신장	0.180*	0.244**	0.158	0.208*
전체	0.378***	0.361***	0.294**	0.373***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

초등학교장의 변혁적 지도성과 전체교사의 직무성과와의 상관관계 분석 결과, 변혁적 지도성의 하위영역 및 전체와 직무성과의 하위영역 및 전체와는 매우 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 초등학교장의 변혁적 지도성 행동은 교사의 직무성과에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 초등학교장의 변혁적 지도성이 교사의 직무성과를 좌우하는 중요한 변인으로 작용하고 있음을 말해준다.

변혁적 지도성과 교사들의 배경변인별 직무성과와의 관계에서 남교사의 경우 직무성과의 하위영역인 전문성 신장과 변혁적 지도성의 하위영역 및 전체와는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타난 것은 교장의 학력이 교사들의 학력보다 낮은 경우가 더 많아 이론적인 면에서는 교사들 자신

이 앞선다고 생각하기 때문이라 사료된다.

여교사의 경우 변혁적 지도성의 하위영역 및 전체와 직무성과의 하위영역 및 전체와는 매우 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타난 것은 여교사가 남교사보다 교장의 지도성 행동을 더 수용적으로 받아들이고 실제적으로 도움이 되었던 경험이 많았기 때문이라 생각된다.

교직경력이 '1년-4년'인 교사의 경우 직무성과의 하위영역인 수업준비영역과 변혁적 지도성의 하위영역 및 전체와는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타난 것은 그들의 수업에 대한 열정이 누구에게도 뒤지지 않는다고 믿기 때문이다. 또 변혁적 지도성의 하위영역인 변화선도영역과 직무성과의 하위영역 및 전체와는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타난 것은 변화를 선도할 주체가 가장 최선의 이론을 배운 자신들이라 생각하기 때문이라 사료된다.

교직경력이 '5년-10년'인 교사의 경우 직무성과의 하위영역인 수업활동영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 인간존중영역과 변화선도영역과는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났고, 직무성과의 하위영역인 업무관리영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 인간존중영역과는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 직무성과의 하위영역인 인간관계영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 변화선도영역에서도 유의하지 않은 것으로 나타난 것은 교장이 인간존중이나 변화선도보다 관리적인 측면을 더 중시한다고 생각하기 때문이라 사료된다.

교직경력이 '11년-20년'인 교사의 경우 직무성과의 하위영역인 수업준비영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 술선수범영역과 변화선도영역과는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타났고, 직무성과의 하위영역인 전문성 신장영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 술선수범영역과는 상관관계가 유의하지 않은 것으로 나타난 것은 교장이 수업장학이나 전문성 신장을 위한 술선수범의 노력이 타 영역에 비해 부족하다고 생각하기 때문이라 사료된다.

교직경력이 '21년 이상'인 교사의 경우 직무성과의 하위영역인 전문성 신장영역과 변혁적 지도성의 하위영역인 변화선도영역과는 상관관계를 제외하고는 모두 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타난 것은 교사들은 오랜 교직 경력을 통해 교장의 지도성이 전문성 신장을 위한 변화선도에는 미흡하나 바람직한 방향으로 발휘되고 있다고 믿기 때문이라 생각된다.

V. 결론 및 제언

A. 결론

본 연구는 초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 관계를 알아봄으로써 교장의 지도성 향상을 위한 기초자료를 제공하는 데 그 목적이 있고 연구문제는 다음과 같다.

1. 초등학교장의 변혁적 지도성 행동에 대한 교사들의 인식은 어떠한가?
2. 교사의 직무성과에 대한 교사 자신들의 인식은 어떠한가?
3. 초등학교장의 변혁적 지도성 행동과 교사 자신들이 인식하는 직무성과와의 관계는 어떠한가?

이를 위하여, 부산광역시 관내의 초등학교 중에서 20개교를 임의 선정하여 교장의 변혁적 지도성 3변인과 교사의 직무성과 5변인에 대한 교사들의 지각 실태를 설문조사하였으며, 최종적으로 384명의 사례를 연구문제에 따라 SPSSWIN(ver. 11.0) 프로그램을 이용하여 t검증, F검증, 상관계수를 산출하였다.

초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 관계를 연구한 결과 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 전체교사의 지각점수 분석결과, 학교장의 변혁적 지도성에 대하여 긍정적인 인식을 지니고 있음을 알 수 있고, 특히 솔선수범은 다른 하위변인보다 높은 평균값을 나타내고 있는데 이는 교장들이 다른 하위변인인 인간존중이나 변화선도보다는 솔선수범의 영역에서 변혁적 지도성을 더 잘 발휘하고 있는 것으로 교사들이 인식하고 있음을 보여준다.

둘째, 초등학교장의 변혁적 지도성에 대한 교사들의 배경변인별 지각점수 차이분석 결과, 남자교사와 교직경력이 많을수록 긍정적임을 알 수 있다. 이는 현재 초등학교장이 대부분 남자이기 때문에 남자교사가 여자교사보다 교장과 의사소통이 활발하고 이해의 폭이 넓기 때문인 것으로 생각되며 경력이 많을수록 긍정적인 평가를 하는 까닭은 경력이 많아질수록 현실과 이론의 괴리에 대해 보다 더 수용적인 태도를 취하는 것으로 생각된다.

셋째, 직무성과에 대한 전체교사의 지각점수 분석 결과, 직무성과에 대하여 긍정적인 인식을 지니고 있음을 알 수 있고, 특히 업무관리는 다른 하위변인보다 높은 평균값을 나타내고 있다. 이는 교사들이 자신의 직업에 대해 보다 적극적이고 긍정적인 자세를 지녔음을 알 수 있고, 업무관리 변인의 점수가 상대적으로 높은 까닭은 타 변인에 비해 보다 가시적이고 단기적이며 평가가 용이하기 때문이라고 생각된다.

넷째, 직무성과에 대한 교사들의 배경변인별 지각점수 차이분석 결과, 여자교사가 남자교사보다 더 긍정적이나 유의한 차이가 없었고, 교직경력이 많을수록 더 긍정적이고 유의한 차이가 있음을 알 수 있다. 남녀교사 모두가 직무성과에 대해 긍정적이고 유의한 차이가 없음은 남녀교사 모두가 자신의 업무에 충실하기 위해 노력하고 있음을 나타내는 것으로 보이고, 교직 경력이 많을수록 더 긍정적이고 유의한 차이가 있음은 경력이 많을수록 직업에 대한 헌신도가 높고 업무에 대한 knowhow가 더 많이 생겼기 때문이라고 생각된다.

다섯째, 초등학교장의 변혁적 지도성과 전체교사의 직무성과의 상관관계 분석 결과, 변혁적 지도성의 하위영역 및 전체와 직무성과의 하위영역 및 전체와는 매우 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 초등학교장의 변혁적 지도성 행동은 교사의 직무성과에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 초등학교장의 변혁적 지도성이 교사의 직무성과를 좌우하는 중요한 변인으로 작용하고 있음을 말해준다.

결론적으로, 본 연구 결과는 초등학교장의 변혁적 지도성은 교사의 직무성과에 주요한 영향을 미치는 변인임을 밝혀내었고, 교사의 직무성과를 높이기 위해서는 초등학교장은 높은 변혁적 지도성을 갖추는 것이 중요한 요인임을 보여주었다.

B. 제언

변혁적 지도성은 교사들의 태도와 신념을 변화시켜 더 많은 헌신과 노력을 이끌어낼 수 있는 지도성으로, 본 연구는 초등학교장의 변혁적 지도성이 교사의 직무성과에 긍정적인 영향을 미치는 변인임을 보여주었다.

난마처럼 얽혀있는 작금의 교육현실을 타개하고 단위학교의 교육을 정상화시키기 위해 초등학교장의 변혁적 지도성이 어느 때보다 필요한 시점이

다. 이를 위해 본 논문의 결론을 바탕으로 하여 다음과 같이 몇 가지를 제언하고자 한다.

첫째, 초등학교장으로의 승진과 관련하여 변혁적 지도성에 관한 사항이 고려될 수 있도록 하는 방안이 강구되어야 한다. 이를 위해 변혁적 지도성을 객관적으로 평가할 수 있는 도구를 만들기 위한 연구가 선행되어야 할 것이다.

둘째, 초등학교장 자격연수 시 변혁적 지도성을 함양할 수 있는 교육과정의 개발이 필요할 것이다.

※ 참고문헌

- 강길수 (1983), 한국교육행정학의 과제와 이론적 접근, 서울: 교육과학사.
- 권인탁 (1994), 교육조직에서 변화지향적 지도성 측정에 관한 연구, 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김남성 (1996), 변혁적 지도성이 직무만족과 조직성과에 미치는 영향에 관한 연구, 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김남성 (2002), 학교장의 통합적 지도성과 교사의 직무성과간의 관계에 관한 연구, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김창걸 (1999), 학교장의 변혁적 지도성과 귀인과의 관계 연구, 한국교육행정학회: 교육행정학 연구, 17(2).
- (1981), 교육행정학신문, 서울: 형설출판사.
- 노중희 (1996), 교육행정가의 이론과 연구, 서울: 문음사.
- (1996), 학교행정가의 변혁지향적 리더십의 진단 및 육성방안 연구, 한국교육행정학회: 교육행정학 연구, 14(3).
- (1994), 교육행정가의 변혁지향적 리더십의 개발 연구, 한국교육행정학회: 교육행정학연구, 12(1).
- 민정기 (1993), 거래적 지도성과 변혁적 지도성 효과에 대한 실증적 연구, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 배용준 (1993) 학교장의 지도성 행동이 조직효과성에 미치는 영향, 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 백기복 (1995), 조직행동 연구, 서울: 법문사.
- 변용구 (2002), 초등학교 경영자의 지도성이 학교경영 효과에 미치는 영향 연구, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문
- 서정화 (2000), 교장학의 이론과 실제, 서울: 교육과학사.
- 송미섭·나동환 (1991), 교육행정 및 교육경영론, 서울: 형설출판사
- 송화섭 (2000), 최신 교육행정의 이론탐색과 실제, 서울: 학문사.
- 양정기 (2002), 학교장의 변혁적 지도성과 조직효과서의 관계, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문
- 오석홍 (1983), 인사행정론, 서울: 배영사
- 이완정 (1982), 중학교 교장의 지도성과 교사의 직무만족도가 교사의 직무 성과에 미치는 영향연구, 고려대학교 대학원 석사학위논문.

이정희 (2001), 교장의 변혁지향적 지도성이 교사 사기에 미치는 영향, 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

정태범 (1997), 학교경영론, 청주: 한국교원대학교.

조평호 (1999). 학교장의 지도성, 의사결정 및 조직효과성간의 연구, 한국교육행정학회: 교육행정학 연구, 17(2).

최홍숙 (2001), 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 관계, 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.

최희선 (1980), 학교경영의 효율화, 서울: 배영사.

Bass, B. M. (1985), Leadership and performance Beyond Expectations. NY: The Free Press.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). Transformational leadership Development: manual for the Multifactor leadership questionnaire. Palo Alto, Cal: Consulting Psychologist Press.

Burns, J. M.. (1987). Leadership. NY: Harper and Row.

Chaplin, J (1974). Dictionary of Psychology. NY: Dell Publishing Co.

Donald, J. (1967). Organization Theory in Education. NY: Green House Book Co.

Fiedler, H. (1967). A Theory of Leadership Effectiveness. NY: McGraw-Hill.

Gardner, J. W. (1990). On Leadership. NY: Free Press.

Hall, P. (1974). Teacher Evaluation and Supervision Model. Ed. D. Nova University.

House, R. J., and Baetz, M. L., (1979). Leadership: Some Empirical generalization and New Research Directions. Research in Organizational Behavior. 1, 341-423.

Ingram, P. D. (1997). Leadership behavior of principals in inclusive educational settings, Journal of Educational Administration, 35(5).

Katz, D., and Khan, R. L., (1978). The Social Psychology of Organization (2nd ed.). NY: Wiely.

Leithwood, K. A. (1994). Leadership for school restructuring, Educational Administration Quarterly, 30(4).

- Leithwood, K. A., Tomlinson, D. & Genge, M. (1996). Transformational school leadership, International Handbook of Educational Leadership and Administration.
- Lipham, J. A. (1964). Leadership and Administration. In D.(Ed.), Behavioral Science and Educational Administration, Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp. 119-141). Chicago : University of Chicago Press.
- Page, T. & Thomas, J. B. (1997). International Dictionary of Education. London: Nichols Publishing.
- Redfern, G. & Hersey, P. (1980). Evaluation of Teachers. National Assesment of Secondary School Principles.
- Sergiovanni, T. H. (1990). Advances in leadership theory and practice. In Paul W. Thurston & Linda S. Lotto(Eds.), Advances in Educational Administration, V1. CT: JAI Press.
- Stogdill, R. M. (1974). Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research. NY: The Free Press.
- Tichy, M. & Devanna, M. (1986). The transformational leader. NY: John-Wiley & Sons.
- Ticky, M. & Ulrich, D. O. (1984). A call for the transformational leader, Sloan Management Review, 26.
- White, R. & Lippitt, R. (1958). "Leader Behavior and Member Reaction in Three Social Climates." in Darwin Cartwrights Alvin Zendr(ed), Group Dynamics, NY: Harper & Row.

< 부록 > 설문지

초등학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과와의 관계에 대한 설문지

안녕하십니까?

교육에 헌신하시는 선생님들의 노고에 경의를 표합니다.

이 설문지는 초등학교 교사가 지각하는 학교장의 변혁적 지도성과 교사의 직무성과에 관한 설문지로서, 이를 통하여 학교장의 지도력 향상을 위한 기초 자료를 얻고자 제작된 것이오니 각 문항을 읽어보시고 평소에 생각하시고 느끼신 점을 솔직하게 답해 주시면 감사하겠습니다.

선생님께서 응답해 주신 설문 결과는 이 연구 이외에는 어떤 다른 목적에 사용하지 않을 것입니다. 무기명으로 아래의 기재 요령에 따라 답해 주시기 바랍니다.

선생님의 무궁한 발전과 건강을 기원합니다.

2003. 4.

부경대학교 교육대학원 교육행정전공

최 재 익 올림

※ 해당란에 √표를 하여 주시기 바랍니다.

1. 성별 : 남(), 여()

2. 교육 경력 (6개월에서 반올림)

__① 1년~4년 __② 5년~10년 __③ 11년~20년 __④ 21년 이상

각 문항에 대한 응답 요령 (4단계척도)

- ① 전혀 아니다 : 설문 내용을 전적으로 부정하며 그 정도나 빈도수가 0이거나 0에 가까울 때
- ② 아니다 : 설문 내용을 대체로 부정하지만, 판단할 수 없거나 예외적 요인이 조금 있을 때
- ③ 그렇다 : 설문 내용을 대체로 긍정하지만, 판단할 수 없거나 예외적 요인이 조금 있을 때
- ④ 매우 그렇다 : 설문 내용을 전적으로 긍정하며 그 정도나 빈도수가 극히 높거나 예외가 거의 없을 때

각 문항별로 그 해당 숫자에 √표를 하여 주시기 바랍니다.

I. 교장의 변혁적 지도성 질문지

※ 내가 ‘최근에’ ‘1년 이상’ 함께 근무한 교장선생님은,

번호	내 용	응 답			
		전혀 아니 나	아니 다	그렇 다	매우 그렇 다
1.	교사의 개인적인 문제에 관심을 보인다.	①	②	③	④
2.	차별하지 않고 동등하게 대우한다.	①	②	③	④
3.	교사의 의견을 존중한다.	①	②	③	④
4.	잘한 일에 대해 칭찬을 한다.	①	②	③	④
5.	교사의 능력개발을 위해 노력한다.	①	②	③	④
6.	학교경영 전 영역에 깊이 관여한다.	①	②	③	④
7.	어떤 일을 할 때 교사와 함께 계획한다.	①	②	③	④
8.	직무수행에 최선을 다한다.	①	②	③	④
9.	다양한 관점에서 해결책을 모색한다.	①	②	③	④
10.	교사와 공유된 합리적인 의사결정을 한다.	①	②	③	④
11.	미래지향적인 목표를 추구한다.	①	②	③	④
12.	교사에게 도전적인 과업을 부과한다.	①	②	③	④
13.	창의적인 발상을 한다.	①	②	③	④
14.	새로운 수업방법을 활용하도록 권한다.	①	②	③	④
15.	문제 의식을 가지고 학교현장을 본다.	①	②	③	④

Ⅱ. 교사의 직무성과에 관한 질문지

번호	내 용	응 답			
		전혀 아니 다	아니 다	그렇 다	매우 그렇 다
1.	나는 정상적인 교육과정 운영을 위해 힘쓴다.	①	②	③	④
2.	나는 수업 준비를 충실히 한다.	①	②	③	④
3.	나는 학습지도 방법을 개선하려고 노력한다.	①	②	③	④
4.	나는 학생들이 자유롭게 의견을 발표하도록 한다.	①	②	③	④
5.	나는 각 교과에 맞는 수업기법을 잘 알고 있다.	①	②	③	④
6.	나의 수업은 목표의 성취도가 높다.	①	②	③	④
7.	나는 평가를 공정하게 한다.	①	②	③	④
8.	나는 학습을 효율적으로 경영한다.	①	②	③	④
9.	나는 맡은 사무를 책임감을 가지고 처리한다.	①	②	③	④
10.	나는 상사와 원만한 관계를 유지한다.	①	②	③	④
11.	나는 동료교사와 원만한 관계를 유지한다.	①	②	③	④
12.	나는 학생을 위해 학부모와의 상담을 기꺼이 한다.	①	②	③	④
13.	나는 자신의 발전을 위한 연구를 꾸준히 한다.	①	②	③	④
14.	나는 교직에 필요한 자질향상을 위해 연수회, 세미나 등에 잘 참여한다.	①	②	③	④
15.	나는 뚜렷한 교직원관을 가지고 있다.	①	②	③	④