

석사학위논문

교감의 지도성 유형과 학교 조직풍토와의
관계 연구

지도교수 양진건



제주대학교 교육대학원

교육행정전공

김인택

2004년 2월

교감의 지도성 유형과 학교 조직풍토와의 관계 연구

지도교수 양 진 건

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함.

2003년 12월 일

제주대학교 교육대학원 교육행정전공



제 출 자 김 인 택

김인택의 교육학 석사학위논문을 인준함.

2003년 12월

심사위원장_____

심 사 위 원_____

심 사 위 원_____

<국문초록>

교감의 지도성 유형과 학교 조직풍토와의 관계 연구

김 인 택

제주대학교 교육대학원 교육행정전공

지도교수 양진건

본 연구는 학교 경영 조직의 중간 관리자인 교감의 지도성과 학교조직풍토와의 관계를 밝힘으로써 학교조직 발전에 필요한 기초자료를 제공하는 데에 그 목적이 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 제주도내 중·고등학교에 근무하고 있는 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 설문조사를 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 교감의 지도성에 대한 교사의 인식을 살펴본 결과, 교감의 지도성 유형으로는 민주적 과업형이 가장 많았다. 교사의 배경변인 중 학교급별로는 중학교 교사는 고등학교 교사보다 교감의 관료지향성에 대해 높은 인식을 보였으며, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 교감의 인간지향성에 대해 높은 인식을 보였다. 성별과 경력, 학력별로는 교감의 지도성에 대한 인식은 차이가 없었으며, 학교규모별로는 30학급 이상인 교사가 다른 교사보다 교감의 인간지향성에 대해 높은 인식을 보였으며, 20~30학급 교사가 다른 교사보다 교감의 관료지향성에 대해 높은 인식을 보였다.

둘째, 학교조직풍토에 대한 교사의 인식을 살펴본 결과, 학교급별로는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 교장의 인간지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였으며, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 교장의 관료지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다. 성별로는 남자교사가 여자교사보다 교장의 인간지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였으며, 여자교사는 남자교사보다 교장의 관료지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다. 경력별로는 20년 이상인 교사가 다른 교사보다 교장의 목표지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다. 학력별로는 대졸 교사가 대학원졸 교사보다 교장의 친교적 행동에 대해 높은 인식을 보였으며, 대학원졸 교사는 대졸 교사보다 교장의 목표지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다. 학교규모별로는 20~30학급 미만 교사가 다른 교사보다 교감의 인간지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다.

셋째, 교감의 지도성과 학교조직풍토와의 관계를 살펴본 결과, 교감의 관료지향적 행동에는 교사의 방관적 행동이 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 교사가 친교적 행동과 헌신적 행동, 그리고 교장의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동을 할수록, 그리고 교사의 방관적 행동이 적을수록 교감은 목표지향적 지도성을 행사하는 것으로 나타났다. 그리고 교사가 친교적 행동과 헌신적 행동을 할수록, 또한 교장이 인간지향적 행동과 목표지향적 행동을 할수록, 교감은 인간지향적 지도성을 행사하는 것으로 나타났다.

※ 본 논문은 2004년 2월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사학위논문임.

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 문제	2
3. 연구의 제한점	2
II. 이론적 배경	4
1. 교감의 지도성	4
2. 학교조직에서 교감의 지위와 역할	12
3. 학교조직풍토	18
4. 선행연구 고찰	27
III. 연구방법	29
1. 연구대상	29
2. 조사도구	30
3. 자료분석	31
IV. 연구 결과 및 해석	32
1. 교감의 지도성 유형	32
2. 학교조직풍토	36
3. 교감의 지도성과 학교조직풍토	42
4. 학교조직풍토에 영향을 미치는 요인	43

V. 요약 및 결론	47
1. 요약	47
2. 결론 및 제언	48
참고문헌	50
ABSTRACT	53
부록	55



표 목 차

<표 II-1> 지도성의 기본 유형	7
<표 III-1> 연구대상자의 일반적 특성	29
<표 III-2> 설문문항 구성내용 및 문항수	30
<표 IV-1> 학교급별에 따른 교감의 지도성	32
<표 IV-2> 성별에 따른 교감의 지도성	33
<표 IV-3> 경력에 따른 교감의 지도성	34
<표 IV-4> 학력에 따른 교감의 지도성	34
<표 IV-5> 학교규모에 따른 교감의 지도성	35
<표 IV-6> 학교급별에 따른 학교조직풍토	36
<표 IV-7> 성별에 따른 학교조직풍토	37
<표 IV-8> 경력에 따른 학교조직풍토	39
<표 IV-9> 학력에 따른 학교조직풍토	40
<표 IV-10> 학교규모에 따른 학교조직풍토	41
<표 IV-11> 교감의 지도성과 학교조직풍토	42
<표 IV-12> 교감의 관료지향적 지도성에 영향을 미치는 요인	44
<표 IV-13> 교감의 목표지향적 지도성에 영향을 미치는 요인	45
<표 IV-14> 교감의 인간지향적 지도성에 영향을 미치는 요인	45

그림 목 차

<그림 II-1> 오하이오 주립대학의 지도성 4분도	9
<그림 II-2> Blake와 Mouton의 관리망	11
<그림 II-3> 체제적 학교 경영 조직 편성 모형	14



I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

조직이란 두 사람 이상이 모여 어떤 공동의 목표를 달성하기 위해서 상호 작용하는 사회체제로 특수한 목표를 추구하려고 의도적으로 구성된 사회적 단위이다. 인간은 조직 사회에서 살고 있으며 개인은 조직을 통해서 자아 실현을 하고 동시에 조직은 개인을 통하여 그 목표를 달성한다(김창걸, 1992). 학교조직은 학교의 교육 목적을 효과적으로 달성하기 위하여 학교 행정가와 교사, 학생들로 구성되어 있는 조직체이다.

학교조직풍토는 그 학교조직이 갖는 사회적 규범과 통하는 것으로, 학교의 공동 목표를 효과적으로 성취하기 위해서나 학교 구성원들의 인간관계를 원만히 하기 위해서는 공인되는 행동의 표준이 요구되는데, 이것이 학교조직 풍토를 조성하게 된다. 학교조직풍토는 학교교육의 목적을 달성하는 데 있어서 학습자의 행동 및 태도, 학습효과, 교사의 역할수행 등에 영향을 미치는 요인으로서 학교조직 구성원들의 개인행동을 규정짓는 중요한 요소가 된다(임석재 외, 1999). 또한 학교조직에 있어서 교육 활동의 성패는 교육에 종사하는 구성원들의 질과 그 구성원들이 수행하는 업무의 효율화에 크게 좌우된다고 볼 수 있다.

학교 조직의 구성원인 교장, 교감, 교사의 역할들은 중요한 만큼 기대가 수반되는데 이러한 역할들 중에 교장과 교사 사이에 중간 관리자의 위치에 있는 교감의 역할은 교사에 대한 전문적인 지도 조언, 교장과 교사 사이에 연락 조정, 교장의 학교 경영에 대한 업무보좌, 교육 활동 지원의 사무 관리 등 다양한 역할을 수행한다. 또한 교감은 교장의 명을 받아 교무를 장리하며 학생을 교육하고, 교장 유고시에는 교장을 대리하는 역할도 수행한다(교육법전편찬회 편, 2002). 이러한 교감의 역할은 학교현장에서 이루어지고 있는 제반 교육 활동의 질을 결정짓는 요인이 되며, 학교 조직의 효과를 높이는데 영향을 주게된다.

근래에 와서 교육자치제의 전면적 실시와 더불어 단위학교의 책임경영체 구현에 대한 요구가 높아져 가고 있다. 즉 교육자치의 기초단위인 단위학교에 대하여 종래의 교육행정기관으로부터의 세부적이고 획일적인 지시·감독을 지양하고, 교장을 중심으로 전체 교직원이 상호 이해와 신뢰를 바탕으로 한 협동적 노력을 통해 자율적으로 학교경영 활동을 추진하도록 하고 있다. 따라서, 교감의 역할은 교직원의 높은 사기와 성취동기 부여 및 학교교육 목표 달성의 성공여부를 결정짓는 중요한 요인이 되고 있다. 또한 학교조직에서 중간 관리자적 역할을 함으로써 학교조직을 이끌어가고 구조화하여 구성원의 능력을 최대한 발휘하게 하여 조직의 목표를 달성하도록 많은 영향력을 미치고 있다.

이에 본 연구는 학교 경영 조직의 중간 관리자인 교감의 지도성이 학교조직풍토와 어떤 관계가 있는가를 밝힘으로써 학교조직 발전에 필요한 기초자료를 제공하는 데에 그 목적이 있다.

2. 연구의 문제



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

본 연구는 학교 경영 조직의 중간 관리자인 교감의 지도성이 학교조직풍토와 어떤 관계가 있는가를 밝히기 위해 다음과 같은 구체적인 연구문제를 설정하였다.

첫째, 교감의 지도성에 대한 교사의 인식은 어떠한가?

둘째, 학교조직풍토에 대한 교사의 인식은 어떠한가?

셋째, 교감의 지도성과 학교조직풍토와의 상관관계는 어떠한가?

넷째, 학교조직풍토는 교감의 지도성 행사에 어떤 영향을 미치는가?

3. 연구의 제한점

본 연구의 주된 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 제주도내 공, 사립 중·고등학교를 대상으로 하였기에 연구결과를 일반화하기에는 무리가 따를 수 있다.

둘째, 교감의 지도성 유형과 학교조직풍토와의 관계를 밝히기 위해서는 다양한 접근방법이 이용될 수 있으나 본 연구에서는 설문지만을 사용하였다.

셋째, 학교조직풍토는 설문조사에 의해 파악하였으므로, 실제 조직풍토와는 차이가 있을 수 있다.



II. 이론적 배경

1. 교감의 지도성

1) 지도성의 개념

지도성에 대해서는 매우 많은 연구자들에 의해 진행되어 왔지만 리더십의 정의는 개념을 정의하는 학자만큼이나 많다고 할 만큼 합의된 개념정의를 없다. 따라서, 지도성은 보는 관점이나 접근 방식에 따라 다양하게 정의 될 수 있다. 지도성은 개인의 특성, 행위, 직원들에 대한 영향력, 상호과정, 역할관계, 특정직위에 부여한 권한, 합법적인 영향력에 대한 추종자들의 지각 등으로 나타나고 있어 그 의미도 매우 다양하다. 학자들의 지도성에 대한 정의를 살펴보면 다음과 같다.

지도성의 연구에서 오랫동안 존경을 받아온 권위자 Stogdill(1976)은 지도성을 목표설정과 목표달성을 지향하도록 집단행위에 영향력을 행사하는 과정으로 정의하였는데, 학교행정과와 같이 한 개인에게 제한될 수 없으며, 일하는 집단작업의 효율성을 증가시키는데 초점을 두어야 한다고 강조하였다(이성은 역, 1991).

Hersey와 Blanchard(1982)는 지도성이란 일정한 상황 속에서 목표 달성을 위해 개인 또는 집단의 활동에 영향력을 행사하는 과정이며, 지도자와 추종자 및 상황 변수간의 함수 관계로 나타낼 수 있다고 하여 지도자가 일방적으로 영향력을 행사하거나 직원들이 지도자를 믿고 따른다고 해서 목적이 달성되는 것이 아니라 지도자와 직원들 간에 어떤 변화 된 상황을 수용하고 그 변화에 대처하려면 스스로 훈련을 통하여 개발하여야 한다고 보았다.

서정화 외(2000) 지도성이란 조직의 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 구성원들로 하여금 목표 수행에 자발적으로 공헌할 수 있도록 유도·조정하는 영향력이라 하였다. 또한 노종희(1990)는 지도성을 주어진 상황에서 설정된 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 구성원들로 하여금 그들의 노력과 에너지를 목표 달성 과정에 투

입하도록 유도하고, 설득하며, 영향을 주는 일련의 과정이라고 하였다.

이상의 개념을 종합하여 볼 때, 지도성이란 일정한 상황에서 목표성취를 위하여 개인이나 집단의 활동에 영향을 미치는 과정이라 볼 수 있다. 본 연구에서는 지도성을 ‘일정한 상황 속에서 조직의 목표달성을 위해 개인 또는 집단의 활동에 유도, 조정하는 지도자의 행동 및 영향력 행사 과정’이라고 정의하고자 한다.

2) 지도성의 이론

지도성 이론들은 지도성 과정의 어느 측면을 중요시하느냐에 따라 1940~1950년대의 특성이론(trait theory), 1950~1960년대의 행동이론(behavioral theory), 1970년대를 들어서면서 상황이론(contingency theory)으로 발전하였으며, 이에 대해 살펴보면 다음과 같다.

(1) 특성이론(trait theory)

특성이론은 지도성 연구에 있어서 가장 오랜 역사를 가지고 있는 이론으로서, 사회나 조직체에서 인정되고 있는 성공적인 지도자는 어떤 공통된 특성을 가지고 있다는 전제 하에 이들 특성을 집중적으로 연구하여 개념화한 이론이다(이학중, 1995). 특성이론은 리더십이론의 접근 방법 가운데 가장 먼저 발달한 것으로 그 기본적인 가정은 리더십이란 지도자 개인이 가지고 있는 몇 가지 자질 및 특성에 따라서 발휘된다고 보는 것이다. 그러므로 이 이론에 따르면 지도자로서 어떤 특성과 자질을 가진 자는 시간과 공간을 초월하여 지도자가 될 수 있다는 것이다.

김종철은 지도성과 관련된 주요 특성으로 ① 신체적 특성으로서의 정력, ② 사회적 배경으로서의 신분, ③ 능력으로서의 지능, ④ 언어의 유창성, ⑤ 지배력, ⑥ 재치, ⑦ 정서적 안정, ⑧ 성취동기와 수월성 추구, ⑨ 책임완수의 욕망, ⑩ 사회성과 인간관계 등을 제시하였다(김종철, 1994).

이상에서 살펴본 바와 같이 특성이론은 지도자와 피지도자의 일반적인 특성을 비교하는데 도움을 주었다는 점에서 긍정적인 평가를 받고 있다. 그러나 특성이론은 부하의 성격을 무시하고 있으며, 지도자의 다양한 특성들에 대한 상대적 중요성을

무시하였다는 점에서 비판을 받고 있다.

(2) 상황이론(contingency theory)

상황이론은 지도력이 개인의 특성에 의하여 결정되는 것이라기보다는 사회체제의 요구에 의해 결정되는 것으로서 지도자가 등장하게 되는 상황을 분석하여 지도성을 설명하고자 하는 접근이다. 즉, 상황이론은 어떠한 특성이나 행동도 집단의 상황이나 성격에 따라 지도의 효과가 달라진다고 보고, 다른 각각의 상황마다 어떻게 행동하는 것이 좀더 효과적인가를 연구한 이론적 입장이다.

상황이론은 지도자로서의 일정한 자질이나 특성의 중요성을 인정하면서도 지도자가 등장하게 되는 상황을 분석하여 지도성을 설명하려는 이론이다. 따라서, 상황이론은 특성이론과 대립되는 것으로 지도자의 내면적인 인성 특성보다는 현실적으로 지도자가 처해있는 사회적 상황 즉, 조직의 구조와 기능 집단의 특성과 목적 그리고 구성원의 태도와 욕구를 파악하고 그것들과 지도자와의 관계를 밝힘으로써 지도성을 이해하려는 사회적 접근방법이라고 할 수 있다.

그러나 여러 상황 요인들은 그 후의 조사연구에서 실증되지 못하였을 뿐만 아니라 상황 속의 모든 요소를 고려하여 분석한다 해도 그것만으로 지도성에 대한 설명을 할 수 없음이 밝혀졌다. 왜냐하면 지도자는 주어진 상황에 따라 지도성의 기능에 제한을 받는 피동적 입장에서만 지도성을 발휘하여 집단상황을 바꾼다든가 지도성의 기능 자체를 변동시켜야 하기 때문이다(이형행, 1991).

(3) 행동이론

행동이론은 지도자가 어떻게 행동하느냐에 따라 지도의 효과가 달라진다고 보고, 행동방식을 유형화하여 어떤 행동 방식이 가장 효과적으로 지도성을 발휘하게 되는가를 행동과학적으로 연구한 이론적 입장을 통칭한다. 1940년대 후반부터 학자들의 관심은 지도자의 실제행동을 분석하는 방향으로 지도성 연구가 이루어지기 시작하였다.

지도성 행위에 관한 보다 과학적인 연구는 1940년대에 와서 미국이 각 대학교 내

의 연구소가 중심이 되었다. 1945년경부터 Ohio주립대학교 경영연구소의 연구팀은 지도성 행위를 구조주도(initiating structure)와 배려(consideration)라는 두 개의 차원으로 분류하여 제시하였다. 최초로 지도성에 관한 실험적 연구를 한 르윈(Lewin) 등은 지도성 유형을 권위형·민주형·자유방임형으로 분류하고 이들 유형에 따른 지도성 행위특성을 기술하였다(김창결, 1994). 행위이론에 접근하고 있는 이론들의 지도성 행위유형은 크게 두 차원으로 나누어 볼 수 있는데, 지도성 행위 차원을 요약하면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 지도성의 기본 유형

연구자 \ 차원	과업중심적 차원	인화중심적 차원
Taylor와 과학적 관리론자	목표달성, 생산지향성	육구충족, 인간관계 지향성
Mayo와 인간관계론자, Lewin 등	권위지향성	민주지향성→자유방임형
Tannenbaum과 Schmidt	권위지향성	민주지향성
Ohio 주립대학교	구조주도	배려
미시간대학교 조사연구소	생산 지향성	구성원 지향성
미시간대학교 사회문제연구소	직무 중심적	종업원 중심적
하버드 대학교	과업 지도자	사회·정서적 지도자
Getzels와 Guba	규범적 지도자(절충적)	인간중심적 지도자
Blake와 Mouton	생산에 대한 관심	인간에 대한 관심
Hersey와 Blabchard	과업 행동	관계성 행동
Reddin	과업 지향성	관계성 지향성
Fiedler	과업 동기화	관계성 동기화

자료 : 김창결(1994). **교육행정학신론**, 서울: 형설출판사, p. 455.

이 이론은 집단형성 과정 혹은 목표수행과정에 있어서 그 집단의 어떤 상황 하에서 요구하는 선도적 행동을 함으로써 지도자가 선정되고 지도성이 결정된다고 본

다. 행동이론은 실제 지도자를 선발하고 훈련하는데 유용하게 활용될 수 있다는 장점이 있는 반면 지도자의 역할규정 문제와 역할수행이나 행동기술의 기준 및 지도자 행동평가기준 설정이 곤란한 것이 단점이라고 할 수 있다.

3) 지도성의 유형

지도성에 관한 행동과학적 접근은 지도성이 행사되는 상황의 관찰에 중점을 두면서 지도성을 발휘하는 사람들이 어떠한 특성을 지니고 있고, 그 특성은 어떠한 상황이 마련됨으로 해서 일어난다는 사실을 전제로 하여 접근되고 있는데, 사회, 심리학적 접근의 복합방법으로 등장하게 되었다.

지도성 연구에 있어서 최초로 행동과학적 접근을 시도한 Lippitt와 White는 집단의 의사결정과정, 집행과정, 작업결과에 대한 평가 등에 있어 구성원을 참여시키는 정도에 따라 지도자의 유형을 전제형, 민주형, 자유방임형 등 세 유형으로 나누었으며, 지도성 특징은 다음과 같다(송미섭, 나동환, 1999).

우선, 전제형(authoritarian style)은 조직의 정책, 목표, 과제 등의 중요한 정책결정 과정에 구성원들을 참여시키지 않고 지도자가 독단적으로 의사결정을 하는 지도자 중심적인 지도성 유형이며, 민주형(democratic style)은 지도자는 정책결정 과정에 있어서 구성원들의 자발적인 참여에 의한 집단 토의를 통해서 의사결정이 이루어지도록 적극 유도하는 지도성 유형이다. 또한 자유 방임형(laissez-faire style)은 정책 등 중요한 의사결정과정에서 지도자의 참여를 최소화하고 집단이나 구성원들이 좋을 대로 자유롭게 결정하도록 완전한 자율을 허락해 주는 지도성 유형을 말한다.

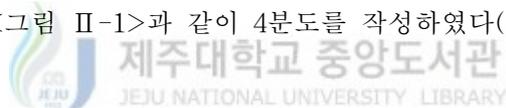
이 중 전제적 지도성 하에서는 성원 상호간의 공격성과 적개심이 높고, 책임전가의 반응이 높으며, 잠재적인 불만이 생기고 의존성이 높다. 또한 일의 성과에서는 전제형이 앞서고 있었으나 동기부여와 창조성은 민주적 지도성이 높다. 또한 민주적 지도성 하에서는 집단의 강하고, 우호적 분위기가 생겨나며, 자유방임적 지도성은 집단작업의 질과 양이 제일 낮다.

한편, Hemphill과 Coons는 지도자 행동기술 질문지(Leader Behavior Description

Questionnaire : LBDQ)를 개발하여(이형행, 1991) 보다 다양한 집단과 상황 속에서 지도자의 행동을 객관적으로 분석하였다. Halpin은 Hemphill과 Coons가 개발한 지도자 행동기술 질문지(Leader Behavior Description Questionnaire : LBDQ)를 적용한 연구에서 지도자의 행동을 과업중심과 인화중심의 두 가지로 구분하였다.

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

햄필은 구조중심(과업중심)과 배려중심(인화중심)은 일 연속선상에 있는 것이 아니라 별개의 축 위에 그려서 양 차원의 결합관계에 따라 지도성 유형이 달라진다는 것을 보이기 위해 <그림 II-1>과 같이 4분도를 작성하였다(이찬교, 김재웅, 1999).



구조중심 차원	+ 인 화 (인화중심 지도성) II	+ 인 화 (효과적 지도성) I
	- 과 업	+ 과 업
인화중심 차원	- 인 화 (비효과적 지도성) III	- 인 화 (과업중심 지도성) IV
	- 과 업	+ 과 업

인 화 중 심 차 원

<그림 II-1> 오하이오 주립대학의 지도성 4분도

<그림 II-1>에서 보듯이 지도자의 행동차원에 따라서 I 유형 · II 유형 · III 유형 · IV 유형 등과 같이 네 가지로 구분되는데, 이 때 효과적인 지도자는 두 차원에서 모두 평균점 이상을 얻은 I 유형(인화 +, 과업 +)의 지도자이고, 두 차원에서 모두 평균점 이하를 얻은 II 유형(인화 -, 과업 -)의 지도자는 지도성이 부족한 비효과적인 지도자이다.

한편, 미시간 대학교 사회연구소 소속 Likert와 그의 동료들은 다양한 산업 조직의 지도자 및 종업원들로부터 자료를 수집, 분석하여 지도자 유형을 직무중심과 종업원중심으로 분류하였는데, 이에 대해 살펴보면 다음과 같다.

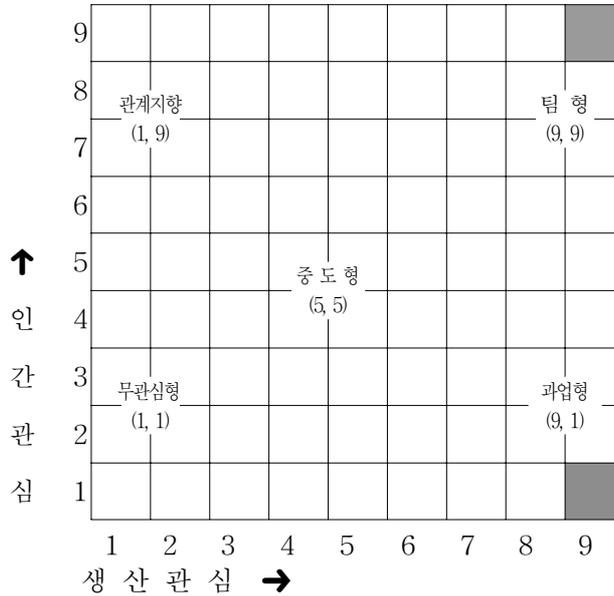
우선 직무중심형은 조직의 의사 전달이 하향적이며 상위자와 하위자는 심리적으로 분리되어 있다. 정책 등 많은 결정이 상위 계층에서 이루어진다. 지도자는 생산 방법과 절차 등 세부적인 사항에 관심을 가지며, 철저한 업무 감독, 지도권의 행사, 실적의 엄격한 평가 등을 특징으로 하는 지도 유형이다.

다음으로 종업원중심형은 인간적인 측면에서 종업원의 문제를 해결하고 종업원들의 자발적 작업 활동을 통해 높은 조직 목표를 달성하려 한다. 집단 구성원의 참여를 충분히 허용하며 상향적인 의사전달 방법이 사용된다. 상위자와 하위자는 심리적으로 밀착되어 있다. 지도자는 부하와의 인간관계를 중요시하며 권한 위임, 직원의 복지와 개인적 성장에 관심을 쏟는 지도 유형이다.

Likert는 두 유형의 지도자가 이끄는 사무, 판매, 제조업과 같은 전혀 다른 상황을 다룬 몇 개의 연구에서 능률이 낮은 저 생산 부서의 감독들은 태도면에서 직무중심적인 반면에 고 생산 부서의 감독들은 태도면에서 종업원중심임을 발견하였다.

Blake와 Mouton은 지도자 행동 유형을 구체화시키고 효과적인 지도성 행동을 기르기 위한 기법으로 관리망을 개발하였다. 관리망 이론에 의하면, 구성원들의 성공적 과업을 위해 조직이 관여하는 모든 것을 생산에 대한 관심이라 하고, 온정적인 대인관계와 구성원들의 자아존중과 자아가치감에 강조가 주어지는 것을 인간에 대한 관심이라 한다(노종희,1999). Blake와 Mouton은 이 두 가지 구성요소 중 생산에 대한 관심을 횡축에, 인간에 대한 관심을 종축에 표시하되, 관심이 높을수록 큰 수치로 표시하여 <그림 II-2>와 같이 도형화하였다.

이 관리 망에서 두 개의 구성 요소는 독립적이고, 관리자는 두 차원에서 모두 높거나 낮을 수도 있으며, 한 차원은 높고 다른 차원은 낮을 수도 있어 이론적으로는 모두 81(9×9)개의 지도성 유형이 나올 수 있다. Blake와 Mouton은 가장 특징적인 지도성 유형으로 무관심형, 관계지향형, 과업형, 중도형, 팀형을 들고 있다.



<그림 II-2> Blake와 Mouton의 관리망

<그림 II-2>에서 이 가운데 생산과 인화의 양 차원에서 수치가 제일 높은 9, 9의 팀형이 가장 이상적인 지도 유형이다. 이처럼 Blake와 Mouton은 팀형인 9, 9형 지도자가 가장 이상적임을 밝혔으나 어떠한 조직에서나 그것이 모두 통용되는 것은 아니다.

본 연구에서는 지도성 유형을 가부장적 과업형, 민주적 과업형, 가부장형, 온정형, 전제적 과업형, 과업형, 전제형, 태만형으로 구분하였으며, 그 의미에 대해 살펴보면 다음과 같다(노종희, 1999).

① 가부장적 과업형 : 독단적으로 학교를 이끌어가면서도 교사들의 문제, 복지, 사기 등에 깊은 관심을 가지는 동시에 학교조직 목표달성을 위한 제반 과업을 적극적으로 추진하는 가부장적이면서 과업 지향적인 교감을 지칭한다.

② 민주적 과업형 : 학교조직의 목표달성을 위하여 과업의 계획, 실천, 평가의 각 단계에 높은 관심을 가지면서 동시에 교사들과 온정적 관계를 형성, 유지함으로써 조직과 개인을 적절히 강조하는 조화로운 교감을 지칭한다.

③ 가부장형 : 매사에 독단적이며 일방적이면서도 교사들의 공적, 사적 문제를 해

결하는 데 많은 관심을 기울이는 권위주의적이면서 동시에 자애로운 교감을 지칭한다. 그러나 학교조직의 목표달성과 과업수행에 대해서는 별다른 열의를 보이지 않는다.

④ 온정형 : 교사들의 욕구, 복지, 공적, 사적 문제에 대해 관심을 가지고, 이들과의 친화관계를 유지하는 데에도 많은 노력을 기울이는 탈권위주의적 교감을 지칭한다.

⑤ 전제적 과업형 : 독단적, 권위적으로 학교를 이끌어가면서 동시에 학교조직의 목표성취와 과업추진에도 많은 에너지를 쏟는 전제적, 과업 지향적 교감을 지칭한다. 그러나 교사들의 문제, 욕구, 복지 등에는 전혀 관심을 기울이지 않는다.

⑥ 과업형 : 학교조직 목표달성에 관심을 가지고 치밀한 계획수립, 합리적인 업무분담, 과업수행 과정의 확인 및 점검, 성과의 평가 및 피드백을 강조한다.

⑦ 전제형 : 학교조직의 목표달성이나 교사들의 욕구충족에는 별다른 관심을 두지 않으며 교육의 본질추구보다는 전시적 걸치레 행정을 강조하고 일방적 의사결정에는 의존하는 권위주의적 교감을 지칭한다.

⑧ 태만형 : 교감으로서의 직무를 수행하지 않을 뿐만 아니라 교사들의 문제에 대해서도 관심을 기울이지는 않는 지도성 부재, 무사 안일의 무기력한 교감을 지칭한다.

2. 학교조직에서 교감의 지위와 역할

1) 교감의 지위

학교조직체에서 교감제도는 학교경영, 관리의 합리화를 기하기 위하여 만들어진 제도로서 행정관리 체계의 일종으로 되어 있다. 교육법 제 75조에 의하면 “각 학교의 교원 또는 사무직원과 그 임무는 다음과 같다. 교장은 교무를 통할(統轄)하고 소속직원을 감독하며 학생을 교육한다”고 하였고, “교감은 교장의 명을 받아 교무를 장리하며 학생을 교육하고, 교장 유고시는 교장을 대리한다”(교육법전편찬회 편, 2002)라고 규정하고, 교육법 시행령 제 42조 2항에는 “43학급 이상의 중학교에는 교

감 1인을 더 둘 수 있으며, 이 경우 교감 중 1인은 수업을 담당할 수 있다”(교육법 전 편찬회편, 2002)로 규정하였다.

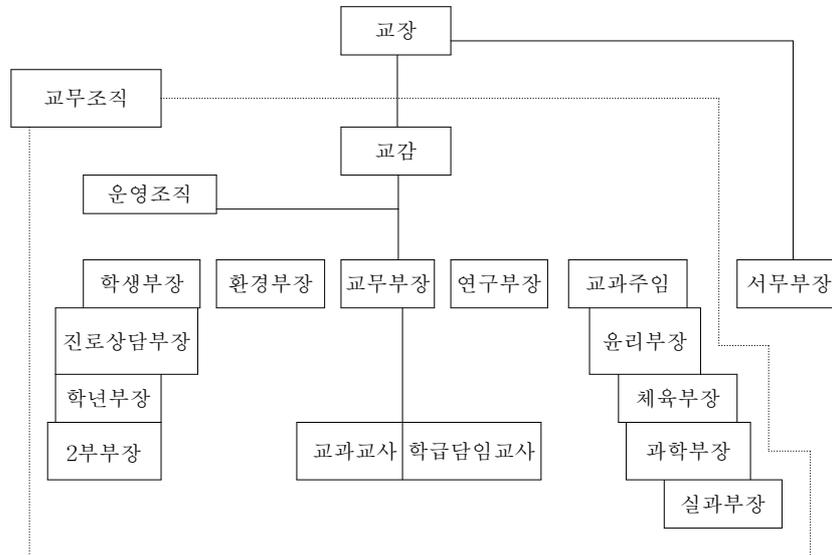
현행법령으로 보아 교감은 학교 교육을 맡은 제 2인자로서 교장의 명에 따라 교직원을 지휘 감독하는 동시에 교직원의 의사를 전달·조정하는 위치에 있다고 할 수 있다. 교감은 학교의 모든 업무를 관장하여 관리, 감독 운영해야 할 책임과 권한이 부여된 차위의 행정가로서의 지위와 학생을 교육하여야 할 전문가로서의 지위를 동시에 가진 양위의 지위를 규정하고 있다. 다시 말해서, 현행 법령은 교감의 이중적인 직무규정을 제시하고 있음을 나타내고 있다.

구체적으로 살펴보면, 첫째로, 교감이란 교원자격의 일종이다. 교감은 초, 중, 고등학교의 교원 자격인 교장, 교감, 교사 중의 하나이다. 따라서 교원이 교감에 임명되기 위하여는 교육법에 의한 교감 자격증을 취득하여야 한다. 중학교 교감의 자격은 중등학교 정교사(1급) 자격증을 가지고 3년 이상의 교육 경력과 소정의 재교육을 받은 자, 또는 중등학교 정교사(2급) 자격증을 가지고 6년 이상의 교육경력과 소정의 재교육을 받은 자 및 교육대학의 교수, 부교수로서 6년 이상의 교육경력이 있는 자로 되어 있다(교육법전편찬회 편, 2002). 다른 한편으로는 하나의 직위 상 보직으로 교감 자격증을 취득함과 동시에 교감의 직무수행상의 역할을 담당하는 실제적 교감 역할담당자로서의 입장이다.

둘째로, 교감이란 교육공무원법에 의하여 임용된 교육공무원으로서의 직위를 갖는다. 사립학교 교감은 학교를 유지, 경영하는 학교법인에 의하여 임명되는 사립학교법상의 직위를 갖는다. 교육공무원의 직위에는 교장, 교감, 교사 등 초, 중, 고등학교의 직군 중의 하나의 직위에 해당되는 것이다(김낙운, 1974).

학교행정의 조직체계는 교무조직의 구조상 다음 <그림 II-3>의 체제적 학교경영 조직 편성 모형에서 보는 바와 같이 계선조직, 참모조직, 직능조직으로 구성되어 있다(김세기, 1988). <그림 II-3>에 따르면 교내에서 교감의 법적 지위가 학교조직의 계선 상 틀림없는 제 2인자로서 확립되어 있다.

<그림 II-3> 체제적 학교 경영 조직 편성 모형



자료 : 김세기(1988). **학교경영학**. 서울: 배영사.

이상을 종합해 보면 법적 조직적 측면에서 본, 교감의 지위는 학교조직의 상위 행정가인 교장과 하위 교직원인 교사의 중간 위치에 있는 중간 관리자이다. 따라서 교장의 명을 받아 교직원을 지휘 감독하는 동시에 교직원의 의사를 교장에게 전달 조정하는 위치에 있다.

2) 교감의 직무와 권한

학교에서 교감은 실제로 학교 임무 전반에 걸쳐 모든 업무를 관장하는 제 2인자의 책임과 권한에 부여된 실무 행정가이다. 학교행정의 조직 관리자인 측면에서 볼 때 교감은 학교장으로 하여금 교무를 통괄, 소속 직원의 감독, 학생을 교육하는 데 최대의 능률과 성과를 올릴 수 있도록 보좌하여야 한다.

법령상에 교감에 관하여 이렇다 할 특별한 규정이 되어 있는 것은 아니다, 다만 법적인 성격으로는 현행법상 교감은 다음 세 가지의 직무를 수행하는 교원의 지위와 권한을 갖고 있음을 알 수 있다(조갑래, 1989)

첫째, 학교경영에 있어서 교장을 보좌하여 학교의 모든 권한이 부여된 차위의 학교 행정가로서의 교무장리권.

둘째, 직접 학생을 교육하여야 할 전문가로서의 기능.

셋째, 교장 유고시는 당연히 교장의 대리권을 행사하는 법정 대리권자,

(1) 교무장리권

교감의 교무는 하나의 권리인 동시에 의무가 된다. 교무라 함은 학교업무를 요약한 용어로서 구체적으로 학사에 관한 교무와 학교관리에 관한 일반서무를 통합한 어휘이다. 교무의 범위는 각급 학교의 실정에 따라 다소의 차이는 있으나 일반적으로 교감이 장리하여야 할 사항은 다음과 같이 볼 수 있다(이성구, 1976).

- ① 직원에 관한 사항 : 교무계획과 조직, 학생의 입, 퇴학, 학적관리, 수업, 학생지도 등
- ② 교원의 인사관리에 관한 사항 : 교직원 임용, 복무, 보수 등
- ③ 학교시설의 관리 유지에 관한 사항 : 학교 환경정리 등
- ④ 재무회계에 관한 사항 : 공납금 징수, 물품구입, 금전지출, 재산 및 물품관리 등
- ⑤ 일반서무에 관한 사항 : 문서수발, 보존, 일숙직, 잡역 등

교감의 직무장리권은 학교장의 명에 의하여 발생한다. 그러나 여기에서 말한 명령은 학교장의 임의로 할 수도 있고 안 할 수도 있다는 뜻이 아니다. 교무에 관한 것은 학교장은 반드시 교감에게 명하여야 한다는 강제규정이며 의무규정이다

교무장리(敎務掌理)의 내용은 국가공무원법상의 직무명령권 또는 정부공문서 규정에 의하여 인정되는 결재권, 각종 회의의 주재권, 모든 교내외 행사의 주관권 등 교장의 명을 집행하는 최고 보좌관으로서의 권리와 중간 결재자로서의 권리를 병용하는 것이라 하겠다.

(2) 학생교육

학생을 교육하는 것은 교감만이 하는 것은 아니다. 학교내의 교원은 전부가 해당되는 것으로 항상 교원은 사표가 될 품성과 자질의 향상에 힘쓰며 학문의 연찬과 교육의 원리와 방법을 탐구 연마하여 교육의 일선에서 학생교육에 최선을 다 하여야 할 것이다. 더욱이 교감은 교무실에서 교육과정 운영을 관장하고 교사를 지도조

언하며 질 향상은 물론, 그들의 업무수행이 원활하도록 뒷받침하여 학생들의 학습 능력을 향상시키고 학생의 성장 발달이 바람직한 교육 목표에 도달하도록 하여야 할 것이다.

(3) 교장의 직무대리

교감은 교장 유고시에는 직무를 대리한다는 법정대리의 성격을 갖는다. 유고시라 함은 교장이 일정한 사고로 인하여 그 역할을 수행할 수 없는 상태로 이러한 유고의 경우는 장기출장, 해외파견, 장기치료를 위한 병가 등 장기의 경우만이 아니라 일일의 결근이나 잠시 이석의 경우에도 확대 해석함이 타당하다고 본다(김낙운, 1974). 교감의 법정대리권은 학교의 모든 교육활동 및 교사와 서무직원에게 이르기까지 명령 감독하는 직무를 수행하게 된다.

이와 같이 교감이 교장의 직무를 대행하게 됨으로 대행할 수 있는 직무의 한계 또는 권한은 곧 교장의 그것과 일치한다고 볼 수 있으며, 현행 교육관계법 등에 규정되어 있는 교장의 직무권한을 발췌하여 보면 다음과 같다.

- ① 학생의 징계 또는 처벌(교육법 제 76조)
- ② 수업의 시종의 결정(교육법시행령 제 65조)
- ③ 비상 재해시의 임시 휴업의 결정(교육법시행령 제 67조)
- ④ 입학 퇴학 전학의 결정(교육법시행령 제 1조)
- ⑤ 졸업장수여(교육법시행령 제 76조)
- ⑥ 재학생의 학적부 작성(교육법시행령 제 78조)
- ⑦ 전염병 환자의 출석정지 또는 등교정지 명령(교육법시행령 제 105조 및 학교보건법 제 8조)
- ⑧ 신체검사 등의 실시(학교보건법 제 7조)
- ⑨ 학생의 보건관리(학교보건법 제 9, 10, 11조)
- ⑩ 교직원의 보건관리(학교보건법 제 13조)
- ⑪ 질병의 예방(학교보건법 제 14조)

이상의 법적 근거를 가진 교감의 교장 직무대리권에 대하여 교감이 교장의 일을 보좌하는 기능으로서의 직무가 매우 중요하다. 교감은 교무장리(敎務掌理) 및 학생

을 교육할 직무와 학교장 유고시에는 법적 근거를 가진 교장의 직무를 보좌하거나 대리하는 것이 교감의 교장 직무대리권에 대한 법적인 해석이 되므로, 학교의 모든 활동 및 교사와 서무직원에게 이르기까지 명령 감독하는 직무를 지니고 있다고 할 수 있다.

3) 교감의 직무상의 역할

학교 행정가인 교장과 교감의 역할은 매우 중요하며 학교경영의 중심자로서 그의 관리 영역은 점차 복잡화되어 지역성, 그 학교의 특수성, 학교행정가의 의사 등에 따라서 일의 내용이나 중점도 각양각색으로 나타나게 된다. 학교 행정가의 임무를 대내적 역할과 대외적 역할로 구분하여 설명하면 다음과 같다.

(1) 대내적 역할

<관리적 기능>

- ① 교육감이나 교육위원회의 결정사항을 자기학교에서 실시
- ② 학교에서 필요한 규정의 제정 및 실시
- ③ 학교건물, 제반시설, 기타 물적 관리
- ④ 학급편성 및 학적관리
- ⑤ 생활지도에 대한 관리
- ⑥ 교육과정 관리
- ⑦ 과외활동 관리
- ⑧ 교직원의 채용 조직 및 근무감독

<지도조언의 기능>

- ① 교육과정의 적절한 조직 운영의 기능
- ② 집단구성원의 상호작용의 기능(선도적 역할기능, 조정적 기능)
- ③ 지역사회 주사연구 및 협력관계 기능
- ④ 직원회의 운영 및 학급 방문 지도조언의 기능
- ⑤ 각종 검사시설 및 생활지도 시설 설비의 기능

⑥ 교직원수 및 전문성 제고를 위한 자체연수 계획, 실시, 평가의 기능

(2) 대외적 역할

① 교육위원회 및 상급기관과 업무연락 및 협조기능

② 지방 공공단체와의 관계업무

③ 육성회 및 학교 운영위원회와의 관계업무

④ 동창회와의 관계업무

김중철(1974)은 교감의 기능은 일반적으로 다음의 5가지 측면에서 분석적으로 고찰할 수 있다고 하였다.

첫째, 교장의 보조자로서의 역할과 기능 즉 학교의 최고 책임자는 교장이며 그를 보좌 그의 지휘 감독 하에서 움직이는 것이 교감이다.

둘째, 교장 유고시에 교장을 대리하여 교무를 통괄하고 학교교육의 실제 책임을 맡아 역할을 수행하는 것이 교감이다.

셋째, 학교 조직체내에서 학교와 지역사회간에 있어서의 역할과 기능 즉 교장, 교사, 서무직원, 학생, 학부모, 지역사회인사들 사이에서 인화의 조성에 가장 핵심적 위치에 있는 것이 교감이다.

넷째, 학교 교육계획의 실제 운영자의 역할이다. 교감은 학교교육에 관한 프로그램을 작성하고 그 운영을 하는 실제적 책임이 있다.

다섯째, 교육 프로그램의 지원을 위한 사무의 통괄자로서의 역할과 기능을 들고 있다.

이상을 종합해 볼 때 교감은 교장의 업무를 보조하고 교육계획의 운영과 교사의 교육활동을 도울 수 있는 전문적인 지도조언을 해주어야 한다. 또한 교직원간의 연락 조정과 인화조성에도 노력하고 교육활동의 지원과 보조를 위해 사무관리의 역할도 수행해야 한다. 그러므로 교감은 교무만이 아닌 교무를 장리하면서 폭 넓은 지식과 정보를 가지고 교감의 역할을 성실하게 수행해야 한다.

3. 학교조직풍토

1) 조직풍토의 개념

학교조직의 특성을 이해하고자 하는 지속적인 노력은 조직풍토의 관점에서 접근되어 왔다. 조직풍토란 구성원들이 조직에서 생활하고 일해나가면서 그 과정에서 비교적 지속해서 지각함으로써 그들이 지니게 되는 조직의 특징적인 문화라 할 수 있다. 교사들은 일터로서의 학교 속에서 그들의 직무환경을 지각하게 마련이며 조직의 공식적, 비공식적 관계, 구성원의 퍼스낼리티, 학교조직의 리더십에 의해 영향을 받게 된다. 이때에 구성원들은 직무환경의 어떤 사회 심리적 특성을 계속해서 지각 경험하게 마련이며 그것은 조직의 특징으로서 이들에게 영향을 미친다고 볼 수 있다.

학교조직풍토란 그들 각자의 집단에 대한 지각에 기초해 그들의 행동영향을 미치는 다른 학교와는 다른 일련의 내적 특성이다. 즉 학교조직에서 일하는 사람들의 동기, 태도, 가치관, 신념 등에 의해 빚어지는 지각된 학교특성이라 할 수 있다고 정의할 수 있다(정태범, 1995).

Hoy와 Miskel(1982)은 학교조직풍토는 한 학교를 다른 학교와 구별시켜주며, 학교 구성원들의 행동에 영향을 미치는 일련의 내적 특성이라고 보았다 또한 Owens(1981)는 조직풍토를 개인과 환경사이의 상호작용의 질이라고 하였으며, Anderson(1982)은 학교조직 풍토를 복합적인 개념으로 보고, 학교의 일반적인 작업 환경에 대한 지각이며, 이러한 풍토는 형식적인 조직, 비형식적인 조직구성원들의 성격, 지도성 등에 의해 영향을 받는 것으로 정의하였다. 이들은 조직 풍토를 조직 내의 전체적인 환경의 상태와 관련된 총체적인 개념으로 정의하였다.

이상 여러 정의를 종합하여 보면, 학교조직풍토란 각자의 집단에 대한 지각을 통해 그들의 행동에 영향을 미치는 내적 특성으로 학교 조직내의 구성원들의 고유한 인간관계, 문화적 환경특성에 의해 조성되는 것으로 조직구성원(교장, 교사, 학생)들의 특수한 교육목적을 달성하는 각자의 성격이라고 보고, 구성원 모두에게 영향을 미치는 것으로 정의할 수 있다.

2) 조직풍토의 차원

(1) 조직풍토의 측정

James와 Jones(1974)는 조직풍토의 정의와 측정에는 조직속성에 대한 다면적 측

정(multiple measurement-organizational attribute), 조직속성에 대한 지각적 측정(perceptual measurement-organizational attribute), 그리고 개인속성에 대한 지각적 측정(perceptual measurement-individual attribute)이 있음을 지적하고 있다. 조직속성에 대한 다면적 측정에서는 조직풍토를 "여러 가지의 방법에 의해서 측정될 수 있는 조직속성 또는 주요 효과"로 간주한다. 이 접근방법은 Forehand와 Gilmer(1964)에 의해서 기술된 조직풍토의 정의에 기초하고 있다. 이들은 조직풍토를 첫째는 그 조직과 다른 조직과를 구별 지우고, 둘째는 비교적 지속성을 가지며, 셋째는 조직구성원들의 행동에 영향을 주는 일련의 조직속성으로 규정하였다. 조직풍토에 포함되는 조직변인은 규모, 구조, 지도성 유형, 목표등을 들고 있다. 또 조직풍토의 측정에는 조직속성에 대한 개인의 지각과 객관적 조직속성을 모두 포괄하고 있다.

조직속성에 대한 지각적 측정에서는 조직풍토를 "조직의 중요한 효과로 볼 수 있는 일련의 지각적 변인"으로 규정한다(James와 Jones, 1974). 이 접근방법은 Campbell(1971)등의 정의와 관련을 가진다. 즉 이들은 조직풍토를 "특정조직이 그 구성원과 환경을 다루는 방식으로부터 추출되는 그 조직만이 가지는 구체적인 속성"으로 정의하고 있다. 또 조직풍토의 차원을 개인의 자율성, 자리에 부여된 구조의 정도, 보상체제, 운정 및 지원 등 네 가지로 기술하고 있다.

개인속성에 대한 지각적 측정에서는 조직풍토를 "지각적이며 개인적인 속성"으로 규정한다(James 와 Jones, 1974). Schneider와 Hall(1972)은 "조직풍토는 조직환경 속에 존재하고 있는 개인의 지각에 내재하고 있다"고 보고 있다.

Woodman과 King(1978)은 개인의 인성이 통합적 개념이듯이, 같은 논리로 조직풍토도 통합적 개념(molar concept)으로 규정되고 있음을 지적하고 있다. 또 이들은 현상적으로는 풍토가 개인밖에 존재하지만 인지적으로는 개인지각에 의해서 영향을 받는 내적인 것이라라고 진술하고 있다.

Halpin과 Croft(1963)는 조직풍토를 조직 인성(organizational personality)으로 유추해서정의하고 있다. 또 이들은 조직풍토를 교장과 교사간의 사회적 상호작용에 국한시킴으로써, 조직풍토의 사회적 요소(social component)만을 다루고 있다.

(2) 학교조직풍토의 차원

① Halpin과 Croft의 차원

Halpin과 Croft는 학교조직풍토의 차원을 다음과 같이 교사의 행동과 교장의 행동을 각각 네 가지씩 제시하였다. 이들 차원은 각각 조직풍토질문지(OCDQ)의 하위 척도를 이루기도 한다

가) 교사의 행동

㉠ 방관(disengagement) :교사들이 주어진 직무에 충실하지 않으며 대충 일을 처리한다.

㉡ 방해(hindrance) :교사들이 생각하기에 불필요한 잡무라고 여겨지는 일상적인 일이나 회의 등을 교장이 자신들에겐 부과하고있다고 지각하며 느낀다.

㉢ 사기(esprit) :교사들이 자신들의 사회적 욕구가 충족되고 있을 뿐만 아니라 직무수행에 있어서도 성취감을 느낀다.

㉣ 친화(intimacy) :교사들 상호간에 친밀한 사회적 관계를 유지함으로써 즐거움을 얻는다. 이 차원은 성공적인 직무수행과 반드시 관련을 가지지 않는 사회적 욕구충족만을 의미한다.

나) 교장의 행동

㉤ 원리원칙(aloofness):공식적이고 물인간적인 것으로 특징지워지는 교장의 행동이다. 원칙에 의해서 행동하고, 비공식적인 대면관계에서 교사를 대하기보다는 정해진 규칙과 방침을 따르기를 더 선호한다. 교사들과 적어도 '감정적인' 측면에서 일정한 거리를 유지한다.

㉥ 실적중시(production emphasis):교사들을 철저히 감독하는 교장의 행동이다. 매우 지시적이고 우두머리(straw boss)로서의 역할을 강조한다. 주로 하향적 의사소통에 의존하는 경향이 있고 또 교사들로부터의 피드백에 민감하지 못하다.

㉦ 솔선수범(thrust):조직을 이끌어 나가기 위하여 전력투구하는 역동적인 교장의 행동이다. 이는 철저한 감독에 의해서가 아니라 교장이 솔선하여 모범을 보임으로써 교사들을 동기화시킨다.

㉧ 인화(consideration) :교사들을 '인간적'으로 대하고 또 인간적인 측면에서 그

들을 위하여 무엇인가를 도와주려고 하는 교장의 행동이다(Halpin 과 Croft, 1963).

② Hoy와 Clover의 차원

Hoy와 Clover(1986)는 OCDQ의 수정판에서 초등학교 조직풍토의 차원을 다음과 같이 교장의 행동과 교사의 행동을 각 세 가지로 제시하였다.

가) 교장의 행동

㉞ 지원적 행동(supportive behavior):교사에게 높은 관심을 보인다. 교장은 교사들의 제안에 대하여 귀를 기울이고 또 이에 대하여 수용적이다. 교사들에게 칭찬을 자주하고, 비판을 건설적인 입장에서 다룬다. 지원적인 교장은 교사들의 전문적 능력을 존중하고 각각의 교사에 대하여 인간적 그리고 전문적 관심을 나타낸다.

㉟ 지시적 행동(directive behavior): 빈틈없고 철저하게 감독한다. 교장은 모든 교사와 학교활동에 대하여 매우 사소한 일까지도 빠뜨리지 않고 지속적으로 통제를 행사한다.

㊱ 제한적 행동(restrictive behavior):교사들의 행동을 조장, 촉진하기보다는 오히려 방해한다. 교장은 교사들의 수업을 방해하는 서류작성, 회의참석, 일상적인 업무 등을 수행하도록 요구한다.

나) 교사의 행동

㉞ 전문적 행동(collegial behavior):교사들 상호간에 개방적이며 전문적인 상호작용이 이루어진다. 교사들은 소속학교에 대하여 자부심을 가지며, 동료들과 같이 일하는 것을 즐거워한다. 그리고 그들은 매사에 열성적이며, 수용적일 뿐만 아니라 동료들의 전문적 능력에 대해서도 서로 존중한다.

㉟ 친교적 행동(intimate behavior):교사들 상호간에 사회적 연대 의식이 강하고 응집력이 높다. 교사들은 서로 잘 알고 가까운 친구지간이며, 정기적으로 모임도 가지며, 서로서로 도움을 주고받는다.

㊱ 방관적 행동(disengaged behavior) :전문적 활동에 대하여 열의와 관심이 부족하다. 교사들은 다만 시간을 보내고 있을 뿐이며 집단노력에 있어 비생산적이다. 그

들은 공동의 목표의식을 공유하고 있지 않으며, 동료교사나 소속학교에 대해서도 부정적이며 비판적이다(Hoy와 Clover, 1986)

③ Kottkamp등의 차원

Kottkamp등은 중등교사를 대상으로 한 OCDQ수정판에서 학교조직풍토의 차원을 다음과 같이 교장의 행동 두 가지와 교사의 행동 세 가지로 제시하였다.

가) 교장의 행동

㉠ 지원적 행동(supportive behavior):교장이 건설적 비판을 사용하고, 솔선수범을 보임으로써 교사들을 동기화 시키려고 노력한다. 뿐만 아니라 교장은 교사들의 개인적이며, 전문적인 복지증진에 대해서도 협조적이며 깊은 관심을 가진다. 교장의 지원적 행동은 교사들의 사회적 욕구충족과 과업성취를 동시에 추구하는 데 초점을 둔다.

㉡ 지시적 행동(directive behavior):철저한 감독과 상하의 수직적 관계를 강조한다. 교장은 모든 교사와 학교활동에 대하여 사소한 일까지도 철저하게 그리고 지속적으로 통제를 행사한다.

나) 교사의 행동

㉢ 헌신적 행동(engaged behavior) :교사들의 높은 사기를 반영한다. 교사들은 자신이 소속하고 있는 학교에 대하여 긍지를 느끼고, 서로서로 즐겁게 일을 하며, 동료교사에 대해서도 협조적이다. 교사들은 서로 상대방에게 관심을 가져 줄 뿐만 아니라 학생들의 성장, 발달에도 열의를 보인다. 교사들은 학생들과 친하며, 그들을 신뢰하고, 그들의 능력에 대하여 낙관적이다.

㉣ 간섭적 행동(frustrated behavior) : 행정가와 동료교사들이 수업과 관련된 기본적인 과업을 방해하거나 간섭한다. 일상적인 일, 행정사무처리, 수업 외의 업무 등이 너무 많다. 더욱이 교사들은 서로 화내고 다투며, 간섭한다.

㉤ 친교적 행동(intimate behavior):교사들간의 사회적 관계가 매우 견고하고 끈끈한 상태를 나타낸다. 교사들은 서로간에 잘 알고, 매우 절친한 친구들이며, 정기

적으로 모임을 갖는다(Kottkamp, Mulhern, and Hoy, 1987).

3) 조직풍토의 유형과 개방성 지수

(1) 학교조직풍토의 유형

① Halpin과 Croft의 유형

Halpin과 Croft(1963)는 네 가지의 교장행동과 네 가지의 교사행동이 결합되어 만들어진 여섯 가지의 조직풍토 유형을 다음과 같이 기술하고 있다.

가) 개방풍토(open climate) : 목표달성과 구성원의 사회적 욕구충족을 동시에 추구하는 매우 정력적이며 활기 넘치는 조직분위기이다. 지도성 행동은 집단구성원들 속에서 용이하고 적절하게 나타난다. 구성원들은 과업성취와 사회적 욕구충족을 동시에 쉽게 얻는다. 개방풍토의 중요한 특성은 모든 구성원들 사이에서 나타나는 행동의 진실성(authenticity)이다.

나) 자율풍토(autonomous climate): 지도성행동이 주로 집단으로부터 나오는 풍토이다. 리더는 집단구성원에게 전혀 통제를 가하지 않는다. 높은 사기는 주로 사회적 욕구충족으로부터 형성된다. 과업성취로부터 얻어지는 만족도 있기는 하지만 그 정도가 높지 못하다.

다) 통제풍토(controlled climate): 이 풍토는 물인간적이며 고도의 과업지향적 특징을 나타낸다. 집단의 행동은 주로 과업성취에 치중하며, 사회적 욕구충족에는 별다른 관심을 기울이지 않는다. 사기는 상당히 높지만, 이것은 사회적 욕구충족을 희생시킨 대가로 얻어진다. 이 풍토에는 개방성 또는 행동의 진실성이 부족하다. 왜냐하면, 그 집단은 과업성취에 지나치게 편향되어 있기 때문이다.

라) 친교풍토(familiar climate) : 이 풍토는 매우 개인적이지만 통제는 별로 없다. 조직구성원들은 자신의 사회적 욕구를 충족시키지만 과업성취와 관련한 사회통제에는 거의 관심을 기울이지 않는다. 따라서 사기가 매우 높지 못하다. 왜냐하면, 집단구성원들이 과업성취로부터 만족을 얻지 못하기 때문이다. 이 풍토내의 행동은 진실성이 없는 것으로 해석될 수 있다.

마) 간섭풍토(paternal climate): 교사집단으로부터 나오는 다양한 요구를 억누르며,

교장 자신이 독단적으로 학교운영을 주도하려고 한다. 집단내의 다양한 목소리는 지도력을 독점하려는 교장 자신의 능력을 보완하기 위하여 사용되지 않는다. 과업 성취든 사회적 욕구든 어느 것과 관련해서도 만족감을 얻지 못한다. 따라서 구성원들의 사기는 낮다.

바) 폐쇄풍토(closed climate) :이 풍토의 특징은 모든 조직구성원들이 서로에 대한 관심도가 매우 낮으며, 조직이 활동을 멈추고 있는 것이다. 집단구성원들이 사회적 욕구 충족도 얻지 못하면서 동시에 과업성취를 통한 만족감도 얻지 못하기 때문에 사기가 낮다. 구성원의 행동은 진실성이 없는 것으로 해석될 수 있다. 따라서 조직은 정체되어 있는 듯이 보인다.

② Hoy와 Clover의 유형

Hoy와 Clover(1986)는 초등학교 조직풍토연구에서 그 유형을 다음과 같이 네 가지로 구분하고 있다.

가) 개방풍토(open climate) : 교사의 행동과 교장의 행동 모두가 개방적이다. 개방적 행동은 교사들 상호간에 진실하고 긍정적이며, 협조적인 관계를 유지함을 그 특징으로 한다. 상호작용이 친밀하고 우호적이며, 온정적이다. 교사들은 서로간에 상호 존중하며 다양한 생각과 행동에 대하여 수용적이다.

나) 폐쇄풍토(closed climate) : 교사의 행동과 교장의 행동 모두가 폐쇄적이다. 폐쇄적 행동은 무의미성, 불화, 무관심, 소외, 비협조, 수용거부 등으로 특징 지워진다.

다) 방관풍토(disengaged climate) : 교장은 지원적이고, 사려 깊고, 신축적이고, 조성적이며, 비통제적임에도 불구하고 교사는 불화, 무관심, 무사안일, 대화단절과 같은 특징을 나타낸다. 교사들은 교장이 유능한 데도 그를 수용하지 않으려 한다. 최악의 경우, 교사들은 교장의 지도성 행동을 무력화시키고 방해한다. 교사들은 교장을 무시한다. 교장의 지도성에도 불구하고 교사들은 주어진 과업에 열중하지 않는다.

라) 헌신풀토(engaged climate) : 교장이 엄격하고 규제적이며, 통제적인 데 반해서 교사들은 서로 협조적이며, 개방적이다. 뿐만 아니라 이들간에 응집력도 높고 일

에 대한 열성도 강하다. 교사들은 무능한 교장의 규제적이며 통제적인 행동을 무시한 채 자신의 일에만 전념한다.(Hoy and Clover, 1986)

(2) 개방성 지수

① Hoy와 Miskel의 개방성 지수

Hoy와 Miskel(1987)은 학교풍토의 상대적 개방성 또는 폐쇄성(relative openness or closedness)을 결정하기 위한 직접적인 방법으로 개방성 지수(openness index)개념을 창안하고, 이를 산출하기 위한 공식을 다음과 같이 제시하고 있다.

$$\begin{aligned} \text{개방성 지수} &= \text{솔선수범점수(thrust score)} + \text{사기 점수(esprit score)} \\ &\quad - \text{방관점수(disengagement score)} \end{aligned}$$

개방성지수가 높아지면 학교의 조직풍토는 보다 개방적으로 발전한다. 그리고 이 세 가지 변인들은 OCDQ 하위변인의 개방과 폐쇄 같은 개념으로 생각하고, 개방성 지수도 개방-폐쇄의 개념을 바탕으로 학교풍토를 측정하는 방법으로 제시하고 있다.

② Kottkamp등의 개방성 지수

Kottkamp 등도 중등학교의 조직풍토연구에서 조직풍토를 유형화하는 대신에 개방성 지수개념을 채택하고 있으며, 이를 산출하기 위한 공식을 다음과 같이 제시하고 있다. 개방성 지수가 높으면 그 학교는 개방적 조직풍토를 가지고 있다고 할 수 있다.

$$\begin{aligned} \text{개방성 지수} &= (\text{지원적 행동점수} + \text{헌신적 행동점수}) \\ &\quad - (\text{지시적 행동점수} + \text{간접적 행동점수}) \end{aligned}$$

4. 선행연구 고찰

학교조직풍토는 학교 행정가의 지도성 행동과 교사집단 행동 사이의 상호작용에 의해 형성되며, 학교조직효과성은 이러한 학교조직풍토에 따라 다양하게 나타나게 된다. 그래서 행정가가 어떤 조직구조에서 어떤 철학과 정책을 가지고 실제 지도성을 발휘하느냐 하는 것은 조직성원의 행위에 커다란 영향을 미치기도 한다. 교감의 지도성과 학교조직풍토와 관련된 선행연구에 대해 살펴보면 다음과 같다.

김홍복(1987)은 교감의 지도성이 조직건강에 미치는 영향에서 교감의 지도성이 교직원 사이의 인간관계나 사기를 향상시키는 것이 아니라 전체적으로는 교감의 지도성에 따라 학교조직의 건강도가 차이가 있다고 하였고, 강종길(1987)은 학교조직에 있어서 교감의 역할분석에서 학교경영의 합리화를 위하여 교감직의 확립을 이루어야 한다고 하였다.

최정기(1990)는 교감의 역할수행이 학교조직건강에 미치는 영향에 관한 연구에서 교감은 학교조직의 중간관리자를 교사와의 인간관계를 잘 유지하며, 조정·교량적 역할에 역점을 두어야 한다고 하였다.

이종열(1997)은 교사들은 학교조직건강에 비해 교감의 역할 수행능력을 좀더 긍정적으로 평가하는 경향이 있으며, 자신이 소속된 학교조직 건강도를 신뢰하지 못하고 있다고 하였다. 따라서, 교감의 역할수행능력과 학교조직건강에 인과적 관계가 성립될 수 있을 것인지에 대한 검토가 이루어지기 위해서는 학교조직건강에 영향을 미칠 수 있는 다양한 변인들을 동시에 검토해야 한다고 하였다.

김옥기(2000)는 교감의 역할 수행 모두가 학교장의 효과적인 지도성에 영향을 주며, 교육활동에 열성적으로 근무의욕을 높여서 생산적 교육이 이루어지는 밀접한 관계가 있다고 하였다. 또한 교감의 역할수행 정도가 높을수록 학교조직의 건강 저조도 높다고 주장하였다.

이기선(2001)의 중등 교감의 지도성의 유형과 학교조직풍토와의 관계 연구에서 교감의 인화지향성은 학교조직풍토의 하위변인 중 장애·사기·친밀·초연·추진·사려·개방성에서 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 과업지향성은 학교조직풍토의 하위변인 중 사기·생산·추진·사려·개방에서 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

이상의 선행연구를 살펴보면, 교장의 역할과 학교조직과는 깊은 관계가 있음을

알 수 있다. 따라서, 본 연구는 교감의 지도성과 학교조직풍토와 어떤 관계가 있는지 바람직한 교감의 역할수행에 대해 제시하고자 한다.



Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 제주도 내 중·고등학교에 근무하고 있는 교사를 대상으로 하였다. 설문지는 300부를 배부하여 270부를 회수하였으며, 이중 불성실하게 응답한 설문지 13부를 제외하고 257부를 최종분석 자료로 활용하였다. 본 연구의 연구대상자의 일반적 특성은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 일반적 특성

구	분	빈도(명)	백분율(%)
학교급별	중학교	117	45.5
	고등학교	140	54.5
성별	남	180	70.0
	여	77	30.0
경력	10년 미만	31	12.1
	10~20년 미만	122	47.5
	20년 이상	104	40.5
학력	대졸	129	50.2
	대학원졸	128	49.8
학교규모	20학급 미만	87	33.9
	20~30학급 미만	121	47.1
	30학급 이상	49	19.1
계		257	100.0

학교급별로는 고등학교가 54.5%로 중학교 45.5%보다 많았다. 성별로는 남자교사가 70.0%로, 여자교사 30.0%보다 많았다. 경력별로는 10~20년 미만이 47.5%로 가장 많았으며, 다음으로 20년 이상 40.5%, 10년 미만 12.1% 순으로 나타났다. 학력별

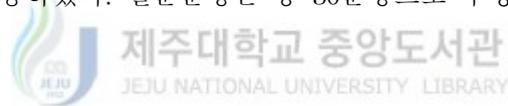
로는 대졸 50.2%, 대학원졸 49.8%로 비슷한 분포를 보였다. 학교규모별로는 20~30학급 미만이 47.1%로 가장 많았으며, 20학급 미만 33.9%, 30학급 이상 19.1% 순으로 나타났다.

2. 조사도구

본 연구에서 사용한 측정도구는 교감의 지도성 측정 척도와 학교조직풍토 측정 척도로서 두 가지 질문지를 사용하였다.

1) 교감의 지도성

교감의 지도성은 측정은 노종희(1999)에 의해 개발된 학교장 지도행동 질문지(LBDQ-KOR)를 사용하였다. 설문문항은 총 30문항으로 구성되어 있다.



2) 학교조직풍토

본 연구에 사용할 조사도구인 질문지는 노종희(1990)가 1, 2차 요인 분석으로 검증하여 제작한 한국형 학교조직풍토 질문지(OCDQ-KOR)를 사용하였다. 설문문항 구성은 <표 III-2>과 같이 총 30문항으로 구성되어 있다. 학교조직풍토 질문지의 신뢰도를 검증한 결과 Cronbach α 가 교사의 행동과 교장의 행동 모두 0.70 이상으로 나타났다.

<표 III-2> 설문문항 구성내용 및 문항수

구 분		문항 수	Alpha
교감의 지도성	인간지향성	I -1~10	0.94
	목표지향성	I -11~20	0.93
	관료지향성	I -21~30	0.91
학교조직 풍토	교사의 친교적 행동	II -1~5	0.76
	교사의 헌신적 행동	II -6~10	0.80
	교사의 방관적 행동	II -11~15	0.83
	교장의 인간지향적 행동	II -16~20	0.91
	교장의 목표지향적 행동	II -21~25	0.82
	교장의 관료지향적 행동	II -26~30	0.89
	학교조직풍토 전체	30	0.88

3. 자료분석

본 연구의 수집된 자료는 SPSS(Statistical Package for the Social Science) 프로그램을 이용하여 분석하였으며, 분석기법은 다음과 같다.

첫째, 연구대상자의 일반적 특성을 파악하기 위해 빈도와 백분율을 산출하였고, 연구대상자의 일반적 특성에 따라 교감의 지도성 유형에 대한 인식과 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴보기 위해 χ^2 검증과 t검증, 일원변량분석을 실시하였다.

둘째, 교감의 지도성이 학교조직풍토에 미치는 영향을 파악하기 위해 상관관계분석을 실시하였고, 교감의 지도성 유형에 따라 학교조직풍토의 개방성 정도를 살펴보기 위해 일원변량분석을 실시하였다.

셋째, 학교조직풍토가 교감의 지도성에 미치는 영향을 알아보기 위해 회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

1. 교감의 지도성 유형

(1) 학교급별에 따른 교감의 지도성 인식

교사가 근무하는 학교급별에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-1>과 같다.

교감의 인간지향성에 대해서는 고등학교 교사가 중학교 교사보다 높은 인식을 보였으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다($t=-2.14, p<.05$). 교감의 목표지향성에 대해서는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 높은 인식을 보였으나 유의미한 차이는 아니었다. 교감의 관료지향성에 대해서는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 높은 인식을 보였으며, 학교급별에 따라 유의미한 차이를 보였다($F=4.32, p<.001$).

<표 IV-1> 학교급별에 따른 교감의 지도성

구 분	중학교 (n=117)		고등학교 (n=140)		전 체 (n=257)		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	
인간지향성	3.24	0.73	3.41	0.61	3.33	0.67	-2.14*
목표지향성	3.54	0.71	3.40	0.57	3.46	0.64	1.71
관료지향성	3.02	0.78	2.65	0.59	2.82	0.71	4.32***

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

이상에서 교사가 근무하는 학교급별에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과, 중학교 교사는 고등학교 교사보다 교감의 관료지향성에 대해 높은 인식을 보였으며, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 교감의 인간지향성에 대해 높은 인식을

보였다.

(2) 성별에 따른 교감의 지도성 인식

교사의 성별에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-2>과 같다.

교감의 인간지향성에 대해서는 남자교사가 여자교사보다 높은 인식을 보였으나 유의미한 차이는 아니었다. 교감의 목표지향성에 대해서는 여자교사가 남자교사보다 높은 인식을 보였으나 성별에 따른 유의미한 차이는 없었다. 교감의 관료지향성에 대해서는 남자교사가 여자교사보다 높은 인식을 보였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-2> 성별에 따른 교감의 지도성

구 분	남 (n=180)		여 (n=77)		전 체 (n=257)		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	
인간지향성	3.34	0.67	3.32	0.67	3.33	0.67	0.24
목표지향성	3.42	0.62	3.56	0.66	3.46	0.64	-1.66
관료지향성	2.85	0.71	2.74	0.71	2.82	0.71	1.19

이상에서 교사의 성별에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과, 교사의 성별에 따라 교감의 인간지향성과 목표지향성, 그리고 관료지향성에 대한 인식은 차이가 없음을 알 수 있다.

(3) 경력에 따른 교감의 지도성 인식

교사의 경력에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-3>와 같다.

<표 IV-3> 경력에 따른 교감의 지도성

구 분	10년 미만 (n=31)		10~20년 미만 (n=122)		20년 이상 (n=104)		전 체 (n=257)		F
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	
인간지향성	3.31	0.53	3.36	0.69	3.31	0.70	3.33	0.67	0.15
목표지향성	3.36	0.56	3.51	0.61	3.44	0.69	3.46	0.64	0.82
관료지향성	2.55	0.57	2.85	0.67	2.86	0.77	2.82	0.71	2.65

교감의 인간지향성에 대해서는 경력에 따라 별다른 차이를 보이지 않았다. 목표지향성에 대해서는 10~20년 미만 교사가 가장 높은 인식을 보였고, 10년 미만 교사가 20년 이상 교사보다 낮은 인식을 보였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 교감의 관료지향성에 대해서는 10년 이상 교사가 10년 미만 교사보다 높은 인식을 보였으나 경력에 따른 유의미한 차이는 없었다.

이상에서 교사의 경력에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과, 교사의 경력에 따라 교감의 인간지향성과 목표지향성, 그리고 관료지향성에 대한 인식은 차이가 없음을 알 수 있다.

(4) 학력에 따른 교감의 지도성 인식

교사의 학력에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 학력에 따른 교감의 지도성

구 분	대졸 (n=129)		대학원졸 (n=128)		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
인간지향성	3.39	0.63	3.28	0.71	1.33
목표지향성	3.49	0.65	3.44	0.62	0.69
관료지향성	2.77	0.67	2.87	0.74	-1.18

교감의 인간지향성 대해서는 대졸 교사가 대학원졸 교사보다 높은 인식을 보였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 교감의 목표지향성에 대해서는 대졸 교사가 대학원졸 교사보다 높은 인식을 보였으나 유의미한 차이는 아니었다. 교감의 관료지향성에 대해서는 대학원졸 교사가 대졸 교사보다 높은 인식을 보였으나 학력에 따른 유의미한 차이는 없었다.

이상에서 교사의 학력에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과, 교사의 학력에 따라 교감의 인간지향성과 목표지향성, 그리고 관료지향성에 대한 인식은 차이가 없음을 알 수 있다.

(5) 학교규모에 따른 교감의 지도성 인식

교사가 근무하는 학교규모에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-5>과 같다.



<표 IV-5> 학교규모에 따른 교감의 지도성

구 분	20학급 미만 (n=87)		20~30학급 (n=121)		30학급 이상 (n=49)		전 체 (n=257)		F
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	
인간지향성	3.41	0.58	3.20	0.67	3.52	0.77	3.33	0.67	4.90**
목표지향성	3.51	0.69	3.37	0.62	3.61	0.56	3.46	0.64	2.88
관료지향성	2.55	0.60	3.04	0.69	2.74	0.77	2.82	0.71	14.10***

** p<.01, *** p<.001

교감의 인간지향성에 대해서는 30학급 이상 교사가 가장 높은 인식을 보였고, 20~30학급 교사가 20학급 미만 교사보다 낮은 인식을 보였으며, 학교규모에 따라 유의미한 차이를 보였다(F=4.90, p<.01). 교감의 목표지향성에 대해서는 30학급 이상 교사가 가장 높은 인식을 보였고, 20~30학급 교사가 20학급 미만 교사보다 낮

은 인식을 보였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 교감의 관료지향성에 대해서는 20~30학급 교사가 가장 높은 인식을 보였고, 20학급 미만 교사가 30학급 이상 교사보다 30학급 이상 교사가 가장 높은 인식을 보였고, 20~30학급 교사가 20학급 미만 교사보다 낮은 인식을 보였으며, 학교규모에 따라 유의미한 차이를 보였다(F=14.10, p<.001).

이상에서 교사가 근무하는 학교규모에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과, 학교규모가 30학급 이상인 교사가 다른 교사보다 교감의 인간지향성에 대해 높은 인식을 보였으며, 20~30학급 교사가 다른 교사보다 교감의 관료지향성에 대해 높은 인식을 보였다.

2. 학교조직풍토

1) 학교급별에 따른 학교조직풍토 인식

교사가 근무하는 학교급별에 따라 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 학교급별에 따른 학교조직풍토

구 분	중학교 (n=117)		고등학교 (n=140)		전 체 (n=257)		t	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차		
교사의 행동	교사의 친교적 행동	3.11	0.53	3.17	0.57	3.14	0.55	-0.97
	교사의 헌신적 행동	3.41	0.65	3.37	0.53	3.39	0.58	0.59
	교사의 방관적 행동	2.37	0.78	2.42	0.63	2.40	0.70	-0.46
교장의 행동	교장의 인간지향적 행동	3.21	0.75	2.95	0.82	3.07	0.80	2.64**
	교장의 목표지향적 행동	3.58	0.61	3.58	0.58	3.58	0.59	0.08
	교장의 관료지향적 행동	2.85	0.78	3.14	0.82	3.01	0.81	-2.85**

** p<.01

교사의 행동 중 친교적 행동과 방관적 행동에 대해서는 고등학교 교사가 중학교 교사보다 높은 인식을 보였고, 헌신적 행동에 대해서는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 높은 인식을 보였으나 유의미한 차이는 아니었다.

교장의 행동 중 인간지향적 행동에 대해서는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 높은 인식을 보였으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다($t=2.64, p<.01$). 교장의 목표지향적 행동에 대해서는 중학교 교사와 고등학교 교사가 별다른 차이를 보이지 않았다. 교장의 관료지향적 행동에 대해서는 고등학교 교사가 중학교 교사보다 높은 인식을 보였으며, 학교급별에 따라 유의미한 차이를 보였다($t=-2.85, p<.01$).

이상에서 교사가 근무하는 학교급별에 따라 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴본 결과, 중학교 교사가 고등학교 교사보다 교장의 인간지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였으며, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 교장의 관료지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다.



2) 성별에 따른 학교조직풍토 인식

교사의 성별에 따라 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 성별에 따른 학교조직풍토

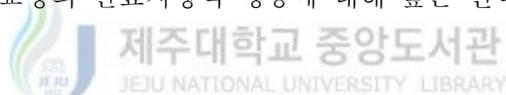
구 분	남 (n=180)		여 (n=77)		전 체 (n=257)		t	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차		
교사의 행동	교사의 친교적 행동	3.18	0.55	3.06	0.54	3.14	0.55	1.48
	교사의 헌신적 행동	3.38	0.58	3.42	0.60	3.39	0.58	-0.51
	교사의 방관적 행동	2.44	0.71	2.30	0.66	2.40	0.70	1.47
교장의 행동	교장의 인간지향적 행동	3.14	0.75	2.89	0.88	3.07	0.80	2.36*
	교장의 목표지향적 행동	3.61	0.58	3.51	0.63	3.58	0.59	1.23
	교장의 관료지향적 행동	2.93	0.79	3.20	0.85	3.01	0.81	-2.49*

* $p < .05$

교사의 행동 중 친교적 행동과 방관적 행동에 대해서는 남자교사가 여자교사보다 높은 인식을 보였고, 헌신적 행동에 대해서는 여자교사가 남자교사보다 높은 인식을 보였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

교장의 행동 중 인간지향적 행동에 대해서는 남자교사가 여자교사보다 높은 인식을 보였으며, 성별에 따라 유의미한 차이를 보였다($t=2.36, p < .05$). 교장의 목표지향적 행동에 대해서는 남자교사가 여자교사보다 높은 인식을 보였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 교장의 관료지향적 행동에 대해서는 여자교사가 남자교사보다 높은 인식을 보였으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다($t=-2.49, p < .05$).

이상에서 교사의 성별에 따라 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴본 결과, 남자교사가 여자교사보다 교장의 인간지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였으며, 여자교사는 남자교사보다 교장의 관료지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다.



3) 경력에 따른 학교조직풍토 인식

교사의 경력에 따라 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-8>와 같다.

교사의 행동 중 친교적 행동에 대해서는 10년 미만 교사가 10년 이상 교사보다 높은 인식을 보였으나 유의미한 차이는 아니었다. 교사의 헌신적 행동에 대해서는 20년 이상 교사가 가장 높은 인식을 보였고, 10년 미만 교사가 10~20년 미만 교사보다 낮은 인식을 보였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 교사의 방관적 행동에 대해서는 10년 이상 교사가 10년 미만 교사보다 높은 인식을 보였으나 경력에 따른 유의미한 차이는 없었다.

교장의 행동 중 인간지향적 행동에 대해서는 20년 이상 교사가 가장 높은 인식을 보였고, 10~20년 미만 교사가 10년 미만 교사보다 낮은 인식을 보였으나 유의미한 차이는 아니었다. 교장의 목표지향적 행동에 대해서는 20년 이상 교사가 가장 높은

인식을 보였고, 10년 미만 교사가 10~20년 미만 교사보다 낮은 인식을 보였으며, 경력에 따라 유의미한 차이를 보였다($F=6.46, p<.01$). 교감의 관료지향적 행동에 대해서는 10~20년 미만 교사가 가장 높은 인식을 보였고, 20년 이상 교사가 10년 미만 교사보다 낮은 인식을 보였으나 경력에 따른 유의미한 차이는 없었다.

이상에서 교사의 경력에 따라 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴본 결과, 경력이 20년 이상인 교사가 다른 교사보다 교장의 목표지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다.

<표 IV-8> 경력에 따른 학교조직풍토

구 분		10년 미만 (n=31)		10~20년 미만 (n=122)		20년 이상 (n=104)		전 체 (n=257)		F
		평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	
교사의 행동	교사의 친교적 행동	3.30	0.58	3.13	0.55	3.11	0.55	3.14	0.55	1.42
	교사의 헌신적 행동	3.25	0.67	3.39	0.58	3.43	0.56	3.39	0.58	1.24
	교사의 방관적 행동	2.23	0.72	2.44	0.74	2.40	0.65	2.40	0.70	1.08
교장의 행동	교장의 인간지향적 행동	2.98	0.77	2.97	0.80	3.22	0.79	3.07	0.80	3.02
	교장의 목표지향적 행동	3.32	0.51	3.53	0.61	3.72	0.57	3.58	0.59	6.46**
	교장의 관료지향적 행동	3.00	0.69	3.05	0.85	2.96	0.81	3.01	0.81	0.37

** $p<.01$

4) 학력에 따른 학교조직풍토 인식

교사의 학력에 따라 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-9>과 같다.

교사의 행동 중 친교적 행동에 대해서는 대졸 교사가 대학원졸 교사보다 높은 인식을 보였으며, 학력에 따라 유의미한 차이를 보였다($t=2.01, p<.05$). 교사의 헌신적

행동과 방관적 행동에 대해서는 대학원졸 교사가 대졸 교사보다 높은 인식을 보였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

교장의 행동 중 인간지향적 행동에 대해서는 대졸 교사와 대학원졸 교사가 별다른 차이를 보이지 않았다. 교장의 목표지향적 행동에 대해서는 대학원졸 교사가 대졸 교사보다 높은 인식을 보였으며, 학력에 따라 유의미한 차이를 보였다($t=-2.28$, $p<.05$). 교장의 관료지향적 행동에 대해서는 대졸 교사와 대학원졸 교사가 큰 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-9> 학력에 따른 학교조직풍토

구 분		대졸 (n=129)		대학원졸 (n=128)		전 체 (n=257)		t
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	
교사의 행동	교사의 친교적 행동	3.21	0.59	3.07	0.51	3.14	0.55	2.01*
	교사의 헌신적 행동	3.36	0.64	3.42	0.52	3.39	0.58	-0.70
	교사의 방관적 행동	2.34	0.73	2.46	0.66	2.40	0.70	-1.39
교장의 행동	교장의 인간지향적 행동	3.07	0.87	3.06	0.72	3.07	0.80	0.09
	교장의 목표지향적 행동	3.50	0.63	3.67	0.54	3.58	0.59	-2.28*
	교장의 관료지향적 행동	3.00	0.87	3.02	0.75	3.01	0.81	-0.23

* $p<.05$

이상에서 교사의 학력에 따라 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴본 결과, 대졸 교사가 대학원졸 교사보다 교사의 친교적 행동에 대해 높은 인식을 보였으며, 대학원졸 교사는 대졸 교사보다 교장의 목표지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다.

5) 학교규모에 따른 학교조직풍토 인식

교사가 근무하는 학교규모에 따라 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴본 결과는 <표 IV-10>과 같다.

교사의 행동 중 친교적 행동에 대해서는 20학급 미만 교사와 30학급 이상 교사가 다른 교사보다 높은 인식을 보였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 교사의 헌신적 행동에 대해서는 20~30학급 미만 교사가 다른 교사보다 낮은 인식을 보였으나 유의미한 차이는 아니었다. 교사의 방관적 행동에 대해서는 30학급 이상 교사가 30학급 미만 교사보다 높은 인식을 보였으나 학교규모에 따른 유의미한 차이는 없었다.

<표 IV-10> 학교규모에 따른 학교조직풍토

구 분		20학급 미만 (n=87)		20~30학급 미만 (n=121)		30학급 이상 (n=49)		전 체 (n=257)		F
		평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	
교사의 행동	교사의 친교적 행동	3.20	0.63	3.08	0.52	3.20	0.49	3.14	0.55	1.58
	교사의 헌신적 행동	3.46	0.60	3.32	0.60	3.44	0.48	3.39	0.58	1.64
	교사의 방관적 행동	2.40	0.79	2.38	0.67	2.43	0.62	2.40	0.70	0.08
교장의 행동	교장의 인간지향적 행동	2.97	0.83	3.20	0.79	2.91	0.70	3.07	0.80	3.28*
	교장의 목표지향적 행동	3.50	0.69	3.59	0.52	3.71	0.56	3.58	0.59	2.07
	교장의 관료지향적 행동	3.11	0.85	2.91	0.75	3.08	0.88	3.01	0.81	1.74

* p<.05

교장의 행동 중 인간지향적 행동에 대해서는 20~30학급 미만 교사가 가장 높은 인식을 보였으며, 30학급 이상 교사가 20학급 미만 교사보다 낮은 인식을 보였으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다(F=3.28, p<.05). 교장의 목표지향적 행동에 대해서는 학교규모가 클수록 높은 인식을 보였으나 유의미한 차이는 아니었다. 교장의 관료지향적 행동에 대해서는 20학급 미만 교사가 가장 높은 인식을 보였고, 20~30학급 미만 교사가 30학급 이상 교사보다 낮은 인식을 보였으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이상에서 교사가 근무하는 학교규모에 따라 학교조직풍토에 대한 인식을 살펴본 결과, 20~30학급 미만 교사가 다른 교사보다 교장의 인간지향적 행동에 대해 높은

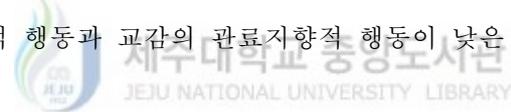
인식을 보였다.

3. 교감의 지도성과 학교조직풍토

1) 교감의 지도성과 학교조직풍토와의 관계

교감의 지도성과 학교조직풍토와의 관계를 살펴본 결과는 <표 IV-11>과 같다.

교감의 인간지향성은 교사의 행동 중 친교적 행동($r=.375, p<.001$), 교사의 헌신적 행동($r=.361, p<.001$), 교감의 인간지향적 행동($r=.304, p<.001$), 그리고 목표지향적 행동($r=.311, p<.001$)과 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였으며, 교사의 방관적 행동($r=-.258, p<.001$)과 교감의 관료지향적 행동($r=-.136, p<.05$)과는 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 보였다. 따라서, 교감의 인간지향성이 높을수록 교사의 친교적 행동과 헌신적 행동, 교감의 인간지향적 행동, 목표지향적 행동이 높았으며, 교사의 방관적 행동과 교감의 관료지향적 행동이 낮은 것으로 나타났다.



<표 IV-11> 교감의 지도성과 학교조직풍토

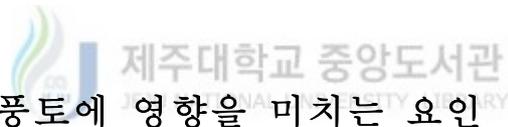
구 분	교사의 행동			교감의 행동		
	친교적 행동	헌신적 행동	방관적 행동	인간지향적 행동	목표지향적 행동	관료지향적 행동
인간지향성	0.375***	0.361***	-0.258***	0.304***	0.311***	-0.136*
목표지향성	0.351***	0.400***	-0.266***	0.249***	0.358***	-0.105
관료지향성	-0.188**	-0.094	0.336***	-0.031	-0.032	0.182**

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

교감의 목표지향성은 교사의 행동 중 친교적 행동($r=.351, p<.001$), 교사의 헌신적 행동($r=.400, p<.001$), 교감의 인간지향적 행동($r=.249, p<.001$), 그리고 목표지향적

행동($r=.358, p<.001$)과 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였으며, 교사의 방관적 행동($r=-.266, p<.001$)과는 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 보였으나 교감의 관료지향적 행동과는 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 따라서, 교감의 목표지향성이 높을수록 교사의 친교적 행동과 헌신적 행동, 교감의 인간지향적 행동, 목표지향적 행동이 높았으며, 교사의 방관적 행동이 낮은 것으로 나타났다.

교감의 관료지향성은 교사의 행동 중 친교적 행동($r=-.188, p<.01$)과는 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 보였으며, 교사의 방관적 행동($r=.336, p<.001$)과 교감의 관료지향적 행동($r=.182, p<.01$)과는 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 보였고, 교사의 헌신적 행동과 교감의 인간지향적 행동, 목표지향적 행동과는 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 따라서, 교감의 관료지향성이 높을수록 교사의 친교적 행동이 낮았고, 방관적 행동과 교감의 관료지향적 행동이 높은 것으로 나타났다.



4. 학교조직풍토에 영향을 미치는 요인

1) 교감의 관료지향적 지도성에 영향을 미치는 학교조직풍토 요인

교감의 관료지향적 지도성에 영향을 미치는 학교조직풍토 요인을 살펴본 결과는 <표 IV-12>과 같다.

<표 IV-12>에서 보는 바와 같이 교감의 관료지향적 지도성에는 교사의 방관적 행동이 유의미한 영향을 미쳤으며, 교사의 친교적 행동과 헌신적 행동, 교감의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동, 관료지향적 행동은 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서, 교사들의 방관적 행동이 크게 나타날 때 교감은 관료지향적인 지도성을 발휘하는 것으로 나타났다.

<표 IV-12> 교감의 관료지향적 지도성에 영향을 미치는 요인

구 분		교감의 관료지향적 지도성				
		비표준화계수		표준화계수	t	유의확률
		b	표준오차	β		
교사의 행동	교사의 친교적 행동	-0.314	0.163	-0.122	-1.923	0.056
	교사의 헌신적 행동	-0.034	0.161	-0.014	-0.212	0.832
	교사의 방관적 행동	0.560	0.128	0.276	4.372	0.000***
교장의 행동	교장의 인간지향적 행동	0.207	0.142	0.116	1.460	0.146
	교장의 목표지향적 행동	-0.016	0.159	-0.007	-0.101	0.919
	교장의 관료지향적 행동	0.257	0.135	0.147	1.902	0.058
R ²		0.140				
수정된 R ²		0.120				

*** p<.001

2) 교감의 목표지향적 지도성에 영향을 미치는 학교조직풍토 요인

교감의 목표지향적 지도성에 영향을 미치는 학교조직풍토 요인을 살펴본 결과는 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13>에서 보는 바와 같이 교감의 목표지향적 지도성에는 교사의 친교적 행동과 헌신적 행동이 유의미한 영향을 미쳤으며, 또한 교장의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동이 유의미한 영향을 미쳤으며, 교장의 관료지향적 행동은 유의미한 영향을 미치지 않았다. 그리고 교사의 방관적 행동은 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서, 교사가 친교적 행동과 헌신적 행동, 그리고 교장의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동을 할수록, 그리고 교사의 방관적 행동이 적을수록 교감은 목표지향적 지도성을 행사하는 것으로 나타났다.

<표 IV-13> 교감의 목표지향적 지도성에 영향을 미치는 요인

구 분		교감의 목표지향적 지도성				
		비표준화계수		표준화계수	t	유의확률
		b	표준오차	β		
교사의 행동	교사의 친교적 행동	0.494	0.132	0.213	3.749	0.000
	교사의 헌신적 행동	0.465	0.130	0.212	3.575	0.000***
	교사의 방관적 행동	-0.338	0.104	-0.186	-3.266	0.001***
교장의 행동	교장의 인간지향적 행동	0.235	0.114	0.147	2.059	0.041*
	교장의 목표지향적 행동	0.437	0.128	0.203	3.405	0.001***
	교장의 관료지향적 행동	0.194	0.109	0.124	1.782	0.076
R ²		0.306				
수정된 R ²		0.289				

* p<.05, *** p<.001

3) 교감의 인간지향적 지도성에 영향을 미치는 학교조직풍토 요인

교감의 인간지향적 지도성에 영향을 미치는 학교조직풍토 요인을 살펴본 결과는 <표 IV-14>과 같다.

<표 IV-14> 교감의 인간지향적 지도성에 영향을 미치는 요인

구 분		교감의 인간지향적 지도성				
		비표준화계수		표준화계수	t	유의확률
		b	표준오차	β		
교사의 행동	교사의 친교적 행동	0.600	0.140	0.246	4.294	0.000
	교사의 헌신적 행동	0.391	0.138	0.170	2.836	0.005**
	교사의 방관적 행동	-0.342	0.110	-0.178	-3.119	0.002**
교장의 행동	교장의 인간지향적 행동	0.400	0.121	0.237	3.297	0.001***
	교장의 목표지향적 행동	0.313	0.136	0.138	2.301	0.022**
	교장의 관료지향적 행동	0.225	0.116	0.136	1.946	0.053
R ²		0.296				
수정된 R ²		0.279				

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

<표 IV-14>에서 보는 바와 같이 교감의 인간지향적 지도성에는 교사의 친교적 행동과 헌신적 행동, 교장의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동이 유의미한 영향을 미쳤으며, 교장의 관료지향적 행동은 유의미한 영향을 미치지 않았다. 그리고 교사의 방관적 행동은 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서, 교사가 친교적 행동과 헌신적 행동을 할수록, 또한 교장이 인간지향적 행동과 목표지향적 행동을 할수록, 교감은 인간지향적 지도성을 행사하는 것으로 나타났다.



V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 학교 경영 조직의 중간 관리자인 교감의 지도성이 학교조직풍토와 관계를 밝힘으로써 학교조직 발전에 필요한 기초자료를 제공하는 데에 그 목적이 있다. 이러한 연구목적 달성을 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 교감의 지도성에 대한 교사의 인식은 어떠한가?

둘째, 학교조직풍토에 대한 교사의 인식은 어떠한가?

셋째, 교감의 지도성과 학교조직풍토와의 상관관계는 어떠한가?

넷째, 학교조직풍토는 교감의 지도성 행사에 어떤 영향을 미치는가?

이상의 연구문제를 해결하기 위해 제주도내 중·고등학교에 근무하고 있는 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 설문조사를 SPSS 프로그램에 의해 χ^2 검정과 t-test, 일원변량분석, 상관관계분석, 회귀분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

첫째, 교감의 지도성에 대한 교사의 인식을 살펴본 결과, 교감의 지도성 유형으로는 민주적 과업형이 가장 많았다. 교사의 배경변인 중 학교급별로는 중학교 교사는 고등학교 교사보다 교감의 관료지향성에 대해 높은 인식을 보였으며, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 교감의 인간지향성에 대해 높은 인식을 보였다. 성별과 경력, 학력별로는 교감의 지도성에 대한 인식은 차이가 없었으며, 학교규모별로는 30학급 이상인 교사가 다른 교사보다 교감의 인간지향성에 대해 높은 인식을 보였으며, 20~30학급 교사가 다른 교사보다 교감의 관료지향성에 대해 높은 인식을 보였다.

둘째, 학교조직풍토에 대한 교사의 인식을 살펴본 결과, 학교급별로는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 교장의 인간지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였으며, 고등학교 교사는 중학교 교사보다 교장의 관료지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다. 성별로는 남자교사가 여자교사보다 교장의 인간지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였으며, 여자교사는 남자교사보다 교장의 관료지향적 행동에 대해 높은 인식을

을 보였다. 경력별로는 20년 이상인 교사가 다른 교사보다 교장의 목표지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다. 학력별로는 대졸 교사가 대학원졸 교사보다 교장의 친교적 행동에 대해 높은 인식을 보였으며, 대학원졸 교사는 대졸 교사보다 교장의 목표지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다. 학교규모별로는 20~30학급 미만 교사가 다른 교사보다 교장의 인간지향적 행동에 대해 높은 인식을 보였다.

셋째, 교감의 지도성과 학교조직풍토와의 관계를 살펴본 결과, 교감의 인간지향성이 높을수록 교사의 친교적 행동과 헌신적 행동, 교감의 인간지향적 행동, 목표지향적 행동이 높았으며, 교사의 방관적 행동과 교감의 관료지향적 행동이 낮은 것으로 나타났다.. 교감의 관료지향성이 높을수록 교사의 친교적 행동이 낮았고, 방관적 행동과 교감의 관료지향적 행동이 높았다.

넷째, 학교조직풍토에 영향을 미치는 교감의 지도성을 살펴본 결과, 교감의 관료지향적 지도성에는 교사의 방관적 행동이 유의미한 영향을 미쳤으며, 교감의 목표지향적 지도성에는 교사의 친교적 행동과 헌신적 행동, 방관적 행동이 유의미한 영향을 미쳤다. 또한 교장의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동이 유의미한 영향을 미쳤으며, 교감의 인간지향적 지도성에는 교사의 친교적 행동, 방관적 행동과 헌신적 행동, 교장의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동이 유의미한 영향을 미친 것으로 나타났다.

2. 결론 및 제언

본 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 교사가 근무하는 학교급별에 따라 교감의 지도성에 대한 인식을 살펴본 결과 교감의 인간지향성에 대해서는 고등학교 교사가 중학교 교사보다 높은 인식을 보였으며, 교감의 관료지향성에 대해서는 중학교 교사가 고등학교 교사보다 높은 인식을 보였다. 따라서, 중학교의 교감은 교사와의 관계에서 친밀함과 이해, 관심을 나타내는 인간지향적 지도성과 적극적인 학교경영을 하는 목표지향적 지도성의 발휘가 요구된다.

둘째, 학교조직풍토는 학교급별과 학교규모에 따라 차이를 보였으며, 교사들은 학

교조직풍토 하위영역 중 교사의 행동 중에는 헌신적 행동에 대해, 교장의 행동 중에는 목표 지향적 행동에 대해 특히 높은 인식을 보였다. 따라서, 교장은 교사들의 적극 의견을 수렴하는 역할을 수행해야 하며, 교사들에 대한 지도조언이 요망된다. 또한 교사들은 동료교사간에 우호적인 친밀감을 가져야 하며, 이를 위해서는 취미 활동과 친목행사 등을 마련해야 한다.

셋째, 교감의 인간지향적 행동과 목표지향적 행동은 교사의 친교적 행동과 헌신적 행동, 교감의 인간지향적 행동, 목표지향적 행동이 높았으며, 교사의 방관적 행동과 교감의 관료지향적 행동이 낮은 것으로 나타났다. 교감의 관료지향성이 높을수록 교사의 친교적 행동이 낮았고, 방관적 행동과 교감의 관료지향적 행동이 높았다. 따라서, 교감은 학교조직에서 관료지향적 지도성의 발휘는 지양해야 하며, 인간지향성과 목표지향성 지도성을 보다 적극적으로 발휘해야 한다.

본 연구의 후속연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 학교조직풍토는 교장의 영향을 받아 교사가 어떻게 행동하느냐에 따라 좌우되므로, 교장은 교사의 교육활동을 위한 지원책을 강구해야 하며, 민주적인 리더십을 발휘해야 한다.

둘째, 교감의 지도성이 곧 학교조직풍토, 즉 학교경영의 성과나 조직의 효과성을 설명해주는 것이 아니다. 따라서, 학교조직풍토에 영향을 미치는 다양한 요인에 대한 검증작업이 필요하다.



참 고 문 헌

- 강정대(1983). **현대경영조직**. 서울: 박영사.
- 강종길(1987). **학교조직에 있어서 교감 역할 분석**. 경남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 구영철(1991). **학교장의 지도성 유형 · 학교조직풍토 · 학교조직건강간의 관계 연구**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김남순(1994). **교육행정 및 경영의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 김세기(1988). **학교경영학**. 서울: 배영사.
- 김옥기(2000). **중학교 교감의 역할수행과 학교조직 건강과의 관계**. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김운환(1986). **중등학교 교감의 역할수행에 관한 분석 연구**. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김홍복(1987). **교감의 지도성이 조직건강에 미치는 영향**. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정규(1994). **교사와 교육**. 서울: 형설출판사.
- 김종선(1990). **중등학교 교감의 역할에 대한 교사들의 기대에 관한 연구**. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김종철(1985). **교육행정학 신감**. 서울: 세영사.
- 김창걸(1992). **교육행정 및 교육경영**. 서울: 형설출판사.
- 김창걸(1994). **교육행정학신론**. 서울: 형설출판사.
- 남정걸 외(1995). **교육조직론**. 서울: 도서출판 하우.
- 남정걸(1988). **교육행정의 이론**. 서울: 배영사.
- 노종희(1999). **교육행정학: 이론과 연구**. 서울: 문음사.
- 민태언(1985). **교감의 역할에 대한 교사의 역할 기대와 교감의 역할 지각에 관한 연구**. 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 서울대학교 교육연구소 편(1994). **교육학용어사전**. 서울: 도서출판 하우.
- 서정화 외(2000). **학교장학의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 송미섭·나동환(1994). **교육행정 및 교육경영론**. 서울: 형설출판사.
- 신용호(1982). **교감의 역할과 학교조직풍토와의 관계**. 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 신중식 외(1983). **현대교육행정학**. 서울: 교육출판사.
- 신철순(1995). **교육행정 및 경영**. 서울: 교육과학출판사.
- 왕기항(1986). **교육조직론**. 서울: 집문당.
- 윤용석(1989). **학교장의 권한위임과 조직건강과의 관계에 관한 연구**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이득기(1994). **교육조직론**. 서울: 집문당.
- 이종열(1997). **초등학교 교감의 역할수행 능력과 학교 조직건강에 대한 교사의 지각 차이**. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이성구(1976). **교감의 역할과 임무**. 서울: 교육평론사.
- 이성은 역(1991). **최신 학교행정과 장학론**. 서울: 양서원.
- 이형행(1991). **교육행정**. 서울: 문음사.
- 이찬교·김재웅 공저(1999). **교육행정**. 서울: 한국방송대학교출판부.
- 임석재, 홍성교(1999). **중등학교의 조직풍토와 직무만족에 관한 연구**. 관동대논집 제 27집.
- 정태범(1995). **학교·학급경영론**. 서울: 도서출판 하우.
- 조갑래(1989). **교감의 직무에 따른 역할 수행상의 문제분석**. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조성일(1986). **교육행정·경영**. 서울: 지성출판사.
- 최정기(1990). **교감의 역할수행이 학교조직건강에 미치는 영향에 관한 연구**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Hoy W. K., & Miskel C. G.(1982). *Educational Administration: Theory; Research, and practice*,(6th ed.), NY: Random House.
- Owens, R. G.(1981). *Organizational Behavior in Education*. Englewood Cliffs, N

J : Prentice-Hall.

- Lawler, E. E., Hall, D. T., & Oldham, G. R.(1974). *Organizational climate: Relationship to organizational structures, process and performance*. Organizational behavior and human performance 11.
- Litwin, G. H., & Stringer, Jr. R. A.(1968). *Motivation and organization*. Boston: Harvard Univ.
- Halpin, A. W. and Croft, D. B.(1963). *The Organizational climate of schools*, Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Silver, P.(1983). *Educational administration: Theoretical perspectives on practice and research*. New York: Harper & Row.
- James, L. R. and Jones, A. P.(1974). *Organizational climate: A review of theory and research*. Psychological Bulletin 81.
- Forehand, G. A., & Gilmer, B. V. H.(1964). *Environmental variation in studies of organizational behavior*. Psychological Bulletin
- Woodman, R. W., & King, D. C.(1978). *Organizational climate: Science or folklore?* The Academy of Management Review

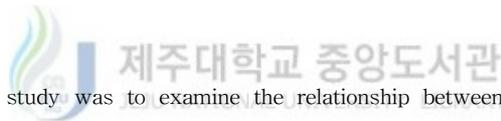
ABSTRACT

A Study on the Relationship Between Assistant Principal's Leadership Style and School's Organizational Climate

Kim, In-taek

*Educational Administration Major
Graduate School of Education Cheju National University,
Cheju, Korea*

Supervised by Professor Yang, Gin-geun



The purpose of this study was to examine the relationship between the leadership of assistant principal, a middle manager, and school's organizational climate. The subjects in this study were the secondary school teachers in Jeju island, on whom a survey was conducted. After the collected data were analyzed, the following findings were obtained:

First, as for their perception of assistant principal leadership, the largest group of the teachers investigated found their assistant principals to be of a democratic task style. By background variables, the middle school teachers considered their assistant principals more bureaucratic than the high school teachers did, and the letter group viewed their assistant principals as more relationship-motivated than the former did. Their gender, career and educational level made no difference to their outlook on assistant principal leadership. By school size, the teachers from the schools with 30 or more classes regarded their assistant principals as more relationship-motivated than the others did, and the teachers from the schools with 20 to 30 classes thought of their assistant principals as more bureaucratic than the others did.

* A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in February, 2004.

Second, concerning their awareness of school organizational climate, the middle school teachers felt their assistant principals were more relationship-motivated than the high school teachers did, and the latter group looked upon their assistant principals as more bureaucratic than the former did. By gender, the male teachers found their assistant principals to be more relationship-motivated than the female teachers did, and the latter group regarded their assistant principals as more bureaucratic. By teaching career, the teachers whose career was 20 or more years considered their assistant principals to be more target-oriented than the others did. In relation to educational level, the college graduates regarded their assistant principals as more friendly than those who finished graduate schools did, and the latter group thought of their assistant principals as more target-oriented than the former did. By school size, the teachers from the schools with 20 to 29 schools found their assistant principals to be more relationship-motivated than the others did.

Third, in terms of the relationship between assistant principal's leadership and school organizational climate, teachers' disengaged behaviors resulted in the assistant principal's bureaucratic leadership. Also, teachers' intimate and committed behaviors, and principals' target and human oriented behaviors had effects on the assistant principal's target-oriented and human-oriented leadership behaviors.



학교조직풍토와 교감의 역할에 관한 설문지

안녕하십니까?

각종 업무로 바쁜 시기에 귀한 시간을 내어 주셔서 감사합니다.

본 설문지는 **교감의 지도성과 학교 조직풍토**에 관한 여러 선생님들의 의견을 얻고자 작성된 것입니다.

교감의 지도성이 학교조직풍토 구성에 많은 영향을 미치고 있다고 보고 이를 규명함으로써 교사 개인과 학교 조직을 올바르게 이해토록 하며 학교 조직을 바람직한 방향으로 형성되도록 하기 위해 실증적 증거를 제시하고자 합니다.

선생님들의 의견을 모든 문항에 빠짐없이 솔직하게 응답해 주시면 연구에 많은 도움이 되겠습니다.

끝으로 이 자료는 연구 이외에 다른 목적으로는 사용하지 않을 것입니다.

감사합니다.

 제주대학교 중앙도서관
2003. 9.22.
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY
제주대학교 교육대학원 교육행정 전공 김인택 드림

○ 해당란에 V표를 해주십시오.

1. 학교급별 : ① 초등학교 () ② 중학교 () ③ 고등학교 ()
2. 성 별 : ① 남 () ② 여 ()
3. 경 력 : ① 10년 미만 () ② 10년 이상~20년 미만 ()
③ 20년 이상~30년 미만 () ④ 30년 이상 ()
4. 학 력 : ① 대졸(사범) () ② 대학원졸(재) ()
5. 학교규모 : ① 10학급미만 () ② 10학급이상~20학급미만 ()
③ 20학급이상~30학급미만 () ④ 30학급이상 ()

1. 교감의 지도성에 관한 질문지

<질문지 응답요령>

다음 교감의 역할에 관한 문항을 읽으시고 선생님께서

- 완전히 긍정하신다면 A에
- 비교적 그런 편이시면 B에
- 보통일 때는 C에
- 비교적 그렇지 않을 때는 D에
- 완전히 부정하신다면 E에 ○표를 하여 주십시오.

번호	문 항 내 용	응 답 관 계				
	우리 학교 교감은 ...	A	B	C	D	E
1	교사들의 애경사에 관심을 갖는다.					
2	교사들과 거리감없이 지낸다.					
3	교사들과 동고동락한다.					
4	격의없이 대화에 응한다.					
5	교사들간의 상호 친목에 힘쓴다.					
6	교사 개개인의 신상에 관심을 갖는다.					
7	다정 다감하다.					
8	교사들의 고충을 이해한다.					
9	교사들의 노고에 칭찬을 아끼지 않는다					
10	교사들의 장점을 인정해 준다.					
11	교사들의 업무수행을 확인·점검한다.					
12	학교경영방침을 분명하게 밝힌다.					
13	교사들의 실수를 잡아준다.					
14	치밀하게 계획을 세워 일을 수행한다.					
15	계획된 일의 결과를 반드시 확인한다.					
16	새로운 수업 방법을 사용하도록 요구한다.					
17	소신있게 직무를 수행한다.					
18	학교경영개선에 적극적이다.					
19	공사구분이 뚜렷하다.					
20	원리 원칙을 중시한다.					
21	지나치게 일의 성과를 강조한다.					
22	교사들을 혹사시킨다.					
23	내실보다 겉치레를 중시한다.					
24	각종 행사를 통한 학교 홍보에 힘쓴다.					
25	행사교육에 치중한다.					
26	교사들을 부하처럼 다룬다.					
27	모든 일이 자기 뜻대로 행해지기를 원한다.					
28	계획된 일을 자기 마음대로 변경시킨다.					
29	자기 방식대로 교사들이 따라오기를 강요한다.					
30	혼자서 중요한 결정을 내린다.					

2. 학교 조직풍토 검사 질문지

<질문지 응답요령>

다음 학교 조직풍토에 관한 문항을 읽으시고 선생님께서

- 완전히 긍정하신다면 A에
- 비교적 그런 편이시면 B에
- 보통일 때는 C에
- 비교적 그렇지 않을 때는 D에
- 완전히 부정하신다면 E에 ○표를 하여 주십시오.

번호	문항 내용 우리 학교 ...	응답 관계				
		A	B	C	D	E
1	교사들은 동료교사들의 개인사정에 밝다.					
2	교사들은 자신의 사생활에 관해서 동료들과 이야기를 나눈다.					
3	교사들은 방과 후에 서로 어울린다.					
4	교사들은 일과중에 화기애애하다.					
5	교사들은 자신의 개인문제를 동료교사들과 상의한다.					
6	교사들은 자신의 수업방법을 개선하기 위해서 노력한다					
7	교사들은 교내연수활동에 적극적으로 참여한다.					
8	교사들은 교육관계 전문잡지나 서적을 탐독한다.					
9	교사들은 새로운 교육동향에 관해서 이야기를 나눈다.					
10	교사들은 혁신의욕이 높다.					
11	교사들은 사소한 일로 서로 다툰다.					
12	교사들은 동료의 흠을 들추어낸다.					
13	교사들은 동료의식이 희박하다.					
14	교사들은 지나치게 이기적이다.					
15	교사들은 파벌을 조성한다.					
16	교장은 교사들과 동고동락한다.					
17	교장은 격의없이 대화에 응한다.					
18	교장은 교사들간의 상호 친목에 힘쓴다.					
19	교장은 다정다감하다.					
20	교장은 교사들의 고충을 이해한다.					
21	교장은 교사들의 업무수행을 확인 점검한다.					
22	교장은 경영방침을 분명하게 밝힌다.					
23	교장은 어떤 일을 시행하기에 앞서 치밀하게 계획을 세운다.					
24	교장은 계획된 일의 결과를 반드시 확인한다.					
25	교장은 원리원칙을 강조한다.					
26	교장은 내실보다 겉치레를 중시한다.					
27	교장은 모든 일이 자기 의도대로 행하여지기를 바란다.					
28	교장은 계획된 일을 자기 마음대로 변경시킨다.					
29	교장은 자기방식대로 교사들이 따라오기를 강요한다.					
30	교장은 혼자서 중요한 결정을 내린다.					