creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

특성화 고등학교 교사 및 학교 수준 변인과 학교 효과성의 구조적 관계

The Structural Relationship between Selected Teacher and School Level Variables and School Effectiveness in Specialized Vocational High School

2019년 2월

서울대학교 대학원

농산업교육과

오 춘 식

국문초록

특성화 고등학교 교사 및 학교 수준 변인과 학교 효과성의 구조적 관계

교육학 박사학위 논문

서울대학교 대학원, 2019년

오 춘 식

이 연구의 목적은 다층구조방정식 모형을 활용하여 특성화 고등학교 교사 및 학교 수준 변인과 학교 효과성의 구조적 관계를 구명하는데 있었다. 연구 목표는 첫째, 학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성과 학교 효과성의 구조적 관계 모형을 설정한다. 둘째, 교사 수준 모형에서 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성과 학교 효과성의 영향 관계를 구명한다. 셋째, 학교 수준 모형에서 학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성과 학교 효과성의 영향 관계를 구명한다.

모집단은 2017년을 기준으로 전국의 특성화고등학교 491개교이다. 학교의 소재지를 기준으로 특별광역시와 도로 구분하여 비례층화표집을 실시하여 총 60개교 특성화고등학교를 선정하였다. 학교 효과성에 대한 객관적인 측정치를 얻기 위해 학교별로 15명씩 총 900명의 교사(특별광역시 22개교 330명, 그 외 시도 38개교 570명)를 표집하였다.

조사도구는 학교 효과성, 학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성 및 일반적 특성 조사문항으로 구성된 설문지를 활용하였다. 학교 효과성 잠재변인을 관찰하기 위한 관찰변인은 선행연구를 바탕으로 구인화 모형 설정, 예비문항 작성, 안면타당도 및 내용타당도 검증, 탐색적 요인 분석, 예비조

사 및 본 조사의 절차를 거쳐 타당도와 신뢰도를 검증 받았다. 학교 효과성의 관찰변인은 교육과정 성취, 졸업 후 진로 성취이며, 측정도구는 각 5문항씩 총 10개 문항으로 구성하였다. 관찰변인의 요인적재량은 교육과정 성취는 .763~.883이며, 졸업 후 진로 성취는 .684~.883의 분포를 보였다. 내적일치도 계수는 전체가 .903, 교육과정 성취는 .920, 졸업 후 진로 성취는 .894로 나타났다. 학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성의 잠재변인별 관찰변인을 측정하기 위해서 연구의 목적에 적합하다고 판단되는 관찰변인 측정도구를 수정・번안한 후 예비조사를 통해 타당도와 신뢰도를 확인하였다.

자료 수집은 2018년 10월 27일부터 11월 26일까지 총 60개교 중 32개교는 온라인 조사를 실시하였으며, 28개교는 우편조사를 실시하였다. 60개교에 900부가 배부되었고, 이 중 57개교의 865부가 회수되었으며(회수율 93.1%), 회수된 설문지 중 불성실 응답, 중복 응답, 미응답, 이상치 응답을 제외하고 최종적으로 총 52개교의 692부(유효 응답률 74.4%)를 최종 분석에 활용하였다. 자료 분석은 SPSS 21.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계와 상관분석을, Mplus 7.0 프로그램을 이용하여 2수준 다층구조방정식모형 분석을 실시하였다. 추리통계에 대한 통계적 유의성은 .05를 기준으로 판단하였다.

연구의 결과는 첫째, 특성화 고등학교 효과성과 학교장 리더십, 학교풍토, 교사전문성, 교사수업협력, 교사성취기대 간의 가설적 다층구조방정식모형의 적합도는 대체로 양호한 것으로 나타나 변인 간의 구조적 관계를 타당하게 예측하였다. 둘째, 교사 수준 모형에서 교사수업협력(β=.534), 교사성취기대(β=.344), 교사전문성(β=.295)은 학교 효과성에 대해서 각각 정적인 영향을 미쳤다. 한편, 교사수업협력은 교사성취기대를 매개로 학교 효과성에 정적인 영향(β=.260)을 미쳤으며, 교사전문성을 매개로 학교 효과성에 정적인 영향(β=.111)을 미쳤다. 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대와 교사전문성의 이중매개는 유의하지 않았다. 셋째, 학교 수준 모형에서 학교장 리더십(β=.442), 교사수업협력(β=.687)은 학교 효과성에 대해서 각각 정적인 영향을 미쳤으며, 학교풍토, 교사성취기대, 교사전문성은 직접효과가 없었다. 학교장 리더십은 교사수업협력을 매개로 학교 효과성에 정적인 영향(β=.101)을 미쳤으나 교사성취기대와 교사전문성의 매개효과는 유의하지 않았다. 또한 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사수업협력과 교사성취기대 및 교사수업협력과 교사전문성의 이중 매개효과는 유의하지 않았다. 한편, 교사수업협력은 교사성취기대를 매개로 학교 효과성에

정적인 영향(β=.136)을 미쳤으며, 교사전문성을 매개로 학교 효과성에 정적인 영향(β=.111)을 미쳤다. 교사수업협력과 학교 효과성에 대한 교사성취기대와 교사전문성의 이중매개 효과를 분석한 결과, 교사수업협력이 교사성취기대와 교사전문성을 거쳐 학교 효과성에 이르는 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

결론은 첫째, 교사 수준에서 교사수업협력과 교사성취기대, 교사전문성은 학교 효과성에 직접효과가 있으며, 매개효과를 갖는다. 한편, 학교 수준에서 교사성취기대는 학교 효과성에 직접효과가 있으며, 학교장리더십과 교사수업협력은 학교 효과성에 직접효과를 가지면서 매개효과를 갖는다. 따라서 교사 수준과 학교 수준의 다층 구조적 방정식 모형 설정이 가능하다. 둘째, 교사 수준 모형에서 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성은 동일한 학교 내에서 교사 간에 발생하는 학교 효과성의 차이를 설명하는 주요 요인인 것으로 나타났다. 특히 교사수업협력은 다른 변인들을 통제했을 때, 다른 요인들 보다 더 큰 영향을 미친다. 교사성취기대와 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 매개효과를 가진다. 특히 교사성취기대는 교사전문성에 비해 학교 효과성에 더 큰 매개효과를 나타냈다. 셋째, 학교 수준 모형에서 학교장 리더십, 교사수업협력, 교사성취기대는 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향을 미친다. 교사수업협력은 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 매개효과를 가지는 것으로 나타났다. 교사성취기대와 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 매개효과를 갖는다. 특히 교사성취기대는 교사전문성에 비해 학교 효과성에 더 큰 매개효과를 나타냈다.

연구결과를 토대로 한 제언은 첫째, 학교 효과성과 관련 잠재변인 간의 구조적 관계 모형을 설정하고 검증하는 데 있어 학교 효과성 관련 변인을 교사 수준과 학교 수준으로 구분하여 분석할 필요가 있다. 둘째, 학교 효과성의 개념화를 분명하게 하고 이를 정확하게 측정할 수 있는 관찰변인을 설정할 필요가 있다. 셋째, 교사수업협력을 향상시키고 촉진할 수 있는 지원방안 마련이 필요하다. 넷째, 학교장이 교사간 협력을 촉진시킬 수 있는 문화를 조성하고 구성원의 특성에 적합한 리더십 발휘할 수 있도록 역할 수행을 강화할 필요가 있다.

주요어: 특성화 고등학교, 학교 효과성, 학교장 리더십, 학교풍토, 교사전문성, 교사수업협력, 교사성취기대, 다층구조방정식모형

학번: 2015-31163

목 차

국문초록

I. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 ····· 1
2. 연구의 목적 ····· 4
3. 연구 가설 ····· 5
4. 용어의 정의 ····· 7
5. 연구의 제한 ····· 9

II. 이론적 배경 ····· 11

1. 특성화 고등학교의 교육과 평가 ····· 11
2. 학교 효과성의 모형과 측정 ····· 18
3. 학교 효과성 관련 교사 수준 변인 ····· 47
4. 학교 효과성 관련 학교 수준 변인 ····· 58
5. 학교 효과성과 관련 변인의 관계 ····· 67

III. 연구 방법 ····· 79

1. 연구 모형 ····· 79
2. 연구 대상 ····· 81
3. 조사도구 ····· 85
4. 자료 수집 ····· 103
5. 자료 분석 ····· 105

Ⅳ. 연구 결과 및 논의 ·····108

1. 관찰변인의 기술적 통계량 및 정규성 검증 ·····108
2. 측정모형의 검증 ·····116
3. 가설적 모형의 적합도 검증과 최종모형 ·····118
4. 교사 수준에서의 변인간 영향관계 ·····121
5. 학교 수준에서의 변인간 영향관계 ·····123
6. 연구 결과에 대한 논의 ·····132

Ⅴ. 요약, 결론 및 제언 ·····145

1. 요약 ·····145
2. 결론 ·····148
3. 제언 ·····150

참고문헌 ·····153

부록 ·····183

Abstract ·····203

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 연구 관점에 따른 학교 효과성의 개념 구분 ·····20

<표 Ⅱ-2> 교육목표 분류에 따른 학교 성과 측정 준거 ·····32

<표 Ⅱ-3> 학교 효과성 연구의 측정 준거 ·····35

<표 Ⅱ-4> 학교 효과성 측정도구 ·····40

<표 Ⅲ-1> 특성화 고등학교와 교사의 현황 ·····81

<표 Ⅲ-2> 보통교과 및 전문교과 별 담당 교사 현황 ·····82

<표 Ⅲ-3> 조사도구의 구성 ·····85

<표 Ⅲ-5> 학교 효과성 조사도구의 신뢰도 분석: 예비조사 ·····90

<표 Ⅲ-6> 학교 효과성 측정도구의 탐색적 요인분석 결과: 예비조사 ·····90

<표 Ⅲ-7> 학교 효과성 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 예비조사 ·····91

<표 Ⅲ-8> 학교 효과성 조사도구의 신뢰도 분석: 본조사 ·····92

<표 Ⅲ-9> 학교 효과성 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사 ·····93

<표 Ⅲ-10> 교사수업협력 측정도구의 신뢰도 분석 결과: 본조사 ·····94

<표 Ⅲ-11> 교사수업협력 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사 ·····95

<표 Ⅲ-12> 교사성취기대 측정도구의 신뢰도 분석 결과: 본조사 ·····96

<표 Ⅲ-13> 교사성취기대 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사 ·····97

<표 Ⅲ-14> 교사전문성 측정도구의 신뢰도 분석 결과: 본조사 ·····98

<표 Ⅲ-15> 교사전문성 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사 ·····99

<표 Ⅲ-16> 학교장 리더십 측정도구의 내적일치도 분석 결과: 본조사 ·····100

<표 Ⅲ-17> 학교장 리더십 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사 ·····101

<표 Ⅲ-18> 학교풍토 측정도구의 신뢰도 분석 결과 ·····102

<표 Ⅲ-19> 학교풍토 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사 ·····103

<표 Ⅲ-20> 응답자 일반적 특성 ·····104

<표 Ⅳ-1> 잠재변인별 관찰변인의 기술적 통계량 ·····108

<표 Ⅳ-2> 관찰변인의 정규성 검증 결과 ·····111

<표 Ⅳ-3> 관찰변인의 다중공선성 진단 ·····112

<표 Ⅳ-4> 교사 수준 관찰변인의 상관관계 행렬 ·····113

<표 Ⅳ-5> 학교 수준 관찰변인의 상관관계 행렬 ·····114

<표 Ⅳ-6> 분석자료의 사례수 및 급내 상관계수 ·····115

<표 Ⅳ-7> 관찰변인-잠재변인 간 경로계수 분석 결과 ·····117

<표 Ⅳ-8> 측정모형의 적합도 ·····118

<표 Ⅳ-9> 가설적 다층구조방정식모형의 적합도 ·····119

<표 Ⅳ-10> 교사 수준 변인과 학교 효과성간의 영향관계 ·····119

<표 Ⅳ-11> 교사 수준 변인과 학교 효과성간의 영향관계 ·····121

<표 Ⅳ-12> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과 ·····123

<표 Ⅳ-13> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과 ·····124

<표 Ⅳ-14> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서
교사성취기대와 교사전문성의 이중매개효과 분석 ·····125
<표 Ⅳ-15> 학교 수준 변인과 학교 효과성 간의 영향관계 ·····125
<표 Ⅳ-16> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 학교풍토의 매개효과 ·····128
<표 Ⅳ-17> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사수업협력의 매개효과 ·····129
<표 Ⅳ-18> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과 ·····130
<표 Ⅳ-19> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과 ·····130
<표 Ⅳ-20> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과 ·····131
<표 Ⅳ-21> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과 ·····132
<표 Ⅳ-22> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서
교사수업협력, 교사성취기대의 이중매개효과 ·····133
<표 Ⅳ-23> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서
교사수업협력과 교사전문성의 이중매개효과 ·····133
<표 Ⅳ-24> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서
교사성취기대와 교사전문성의 이중매개효과 ·····134

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 투입-산출 모형 ····· 23

[그림 Ⅱ-2] 투입-과정-산출 모형 ····· 25

[그림 Ⅱ-3] 학교 효과성에 대한 통합 모형 ····· 27

[그림 Ⅱ-4] 학교 교육 수준 및 실태 분석 이론적 모형 ····· 29

[그림 Ⅲ-1] 교사 및 학교 수준 변인과 학교 효과성간의 구조적 관계 모형 79

[그림 Ⅳ-1] 교사 및 학교 수준 변인과 학교 효과성의 구조적 관계에 관한 최종 모형 ·· 120

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성

교육은 빠르게 변화하는 기술과 사회로부터 파생되는 불확실성에 대응하여 이에 적합한 인력을 양성하는 데 목적이 있다. 교육을 시행하는 공식 기관인 학교는 학생의 성장과 발달을 지원하고, 노동시장의 수요에 적합한 인력을 양성, 배출할 수 있어야 한다. 따라서 학교가 교육의 기능을 적절히 수행하고 있는지를 확인하는 것은 교육의 경제적 영향력을 고려해 보았을 때 매우 중요한 일이다. 이는 세계 여러 나라에서 학교 교육의 책무성(accountability)을 확보하는 것을 중요한 정책적 화두로 삼고 있다는 점에서도 확인할 수 있다(정동욱, 김영식, 이호준, 2014; Hanushek, 1997; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). 학교 교육의 책무성에 대한 관심은 예산, 자원과 같은 투입이 동일하게 이루어짐에도 불구하고 학교나 학군에 따라 학생의 학업성취와 같은 산출에 차이가 나타나는 이유를 설명하기 위한 학교 효과성 연구에 대한 관심으로 이어져왔다(강상진, 1995; 김진하, 2006). 책무성이란 경쟁을 의미하는 것이고, 경쟁이란 질(quality)을 수단으로 하며, 질이란 곧 평가를 전제로 하기 때문이다(Creemers, 1994).

특히 중등단계 직업교육에 대한 정책적, 사회적 관심이 높아지고 있는 시점에서 특성화고등학교의 효과성 분석의 필요성이 강조되고 있다. 특성화고등학교는 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 특정 분야의 인재양성을 목적으로 1998년 소규모로 개교된 이후 숙련된 기술을 가진 우수한 기능 인력의 공급이 중요시되는 사회적 분위기 속에서 기능 인력의 양성 기관으로서 큰 주목을 받아 왔다. 정부에서는 특성화 고등학교의 활성화를 위해 2016년부터 NCS 기반 교육과정 적용(교육부, 2016a), 2017년에는 매력적인 직업계고 육성 사업을 통해 3년간 총 900억원을 투입하였다(교육부, 2017a). 특성화 고등학교와 관련한 사업들에 들어가는 재정지출 규모는 2013년 10.3조에서 2015년 12.3조로 늘었

으며, 이로 인해 특성화 고등학교 지출은 전체 교육재정 대비 18.3% 규모로 늘어났다(교육통계서비스, 2017). 이러한 정책적 노력에도 불구하고 최근 특성화 고등학교의 진학률 및 취업률이 낮아지기 시작하면서 특성화 고등학교의 효과성에 대한 비판이 제기되고 있다(김희삼, 2012; 이쌍철, 엄문영, 2014). 최근 고용 없는 성장이 지속되고 노동시장에서 괜찮은 일자리(decent job)를 구하기 어려워진 상황에서(김강호, 2017; 박동열, 2011; 최동선, 이종범, 2013), 특성화 고등학교의 질적 성장이 양적 성장만큼 이루어졌는지는 의문의 여지가 있다는 것이다.

특성화 고등학교에 대한 정책적 관심과 학교의 책무성에 대한 강조에도 불구하고 그동안 특성화 고등학교의 효과성이 무엇이며, 어떤 맥락 하에서 특성화 고등학교가 효과적으로 운영될 수 있는지에 대해 이해하기 위한 체계적인 노력은 제한적이었다. 이에 따라서 특성화 고등학교가 효과적인 학교로서의 역할을 수행하고 있는지에 대해 주목할 필요가 있다. 그러나 이러한 중요성에도 불구하고 기존 연구들은 다음과 같은 한계를 갖는다.

첫째, 특성화 고등학교를 대상으로 학교 효과성을 관련 변인들과의 관계 속에서 통합적으로 연구한 연구결과는 부족한 상황이다. 그간 학교 효과성에 대한 연구들은 대부분 인문계 고등학교나 대학을 대상으로 한 연구들로, 이러한 연구들은 주로 교육자원들이 학업성취도와 같은 교육성과에 미치는 효과를 실증적으로 분석한 후, 이에 기반한 정책적 시사점들을 제시하는데 초점을 맞추어 왔을 뿐(김영식, 2014; 김영철, 한유경, 2004; 우명숙, 김지하, 2013; 유지은, 2016; Hanushek, 1997; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005), 특성화 고등학교를 대상으로 학교 효과성을 관련 변인들과의 관계 속에서 통합적으로 연구한 연구결과는 부족한 상황이다. 게다가 특성화 고등학교를 대상으로 한 연구에서도 주로 비용-효과/수익 분석(강무섭, 정일섭, 박영숙, 1983), 교육 투자 수익률 분석(이광호, 2003) 등 교육의 외적으로 드러나는 효율성이나, 경제성, 계량화된 수치에 집중하여 기능 인력 양성 뿐만 아니라 상급 학교 진학 및 취업 후 계속 교육을 지원하는 특성화 고등학교의 교육목표가 반영되지 못하고 있다(나승일, 장명희, 조용, 송달용, 2007).

둘째, 기존의 학교 효과성 연구들은 연구에 사용되는 자료가 위계적인 구조를 가지고 있음에도 불구하고 이러한 구조를 분석모형에 반영하지 못하였다. 이로 인해 집단수준에서의 상관이 개인수준에서의 상관보다 커지게 되는 집단화의 오류(aggregation bias), 측정단위의 문제 등이 제기되었다(강상진, 1995, 1997; Bryk & Raudenbush, 1992). 이러한 문제를 해결하기 위해 최근에는 다층모형을 활용한 연구가 지속적으로 이루어지고 왔다(강상진 외, 2005; 김양분 외, 2007; 김양분, 임현정, 신혜숙, 2009; 이미경 외, 2006; 임현정 외, 2008; Lee & Smith, 1996; Bryk, Camburn, Louis, 1999; Jesson & Gray, 1991; Muijs, Campbell, Kyriakides, & Robinson, 2005). 따라서 학교 효과성 분석을 위해서는 교사 수준 변인, 학교 수준 변인 간의 구조적 관계에 대한 분석이 이루어져야 한다. 그럼에도 불구하고 그간 학교 효과성 연구에서 교사 수준 변인의 경우 학교 수준 변인을 위해 평균한 변인으로 다루어져 왔을 뿐 구체적으로 탐색되지 못한 측면이 있었다(이희숙, 정제영, 2011). 특히 교사는 성공적인 학교 혁신을 이끌어내고 계획된 변화를 해석하고 실천하는 자로서(Hall & Hord, 2001), 교사의 행동과 생각은 학교 변화의 성공을 결정하는 것의 상당 부분은 교사에게 달려있다는 점에서(Spillane, Reiser & Reimer, 2002) 자료의 위계를 구분하여 분석될 필요가 있다.

셋째, 그간 학교 효과성 연구에서 학교 내에서 이루어지는 교육과정은 암흑상자(black box)로 간주되어 오거나(Apple, 1999), 투입-산출의 단선적 결과만이 강조되어 이루어져 왔다. 이로인해 학교 효과성에 영향을 미칠 수 있는 투입-과정-산출의 종합적인 인과관계를 구명하려는 연구는 거의 이루어지지 않았다(강상진, 1995; 김양분, 2003; 김영식, 2014; 김영철, 한유경, 2004; 유지은, 2016; Hanushek, 1997; Lee & Smith, 1996). 선행연구들은 주로 표준화된 학업성취도검사 결과를 학교 효과성의 산출요인으로 설정하고 이에 가장 큰 부분을 설명하는 투입요인을 찾는데 관심을 가져왔다. 이로 인해 학교 내부의 구성요인간의 구조적 관계를 간과했다는 점이 문제점으로 지적되고 있다(Zhao & Frank, 2003).

이에 이 연구에서는 다층구조방정식모형을 적용하여 학교 효과성을 설명해주는 교사와 학교 수준 변인으로부터 학교 효과성 관련 변인간의 구조적 관계를 구명하고자 하였다. 학교장 리더십(강상진 외, 2005; 강상진, 황정원, 2010; Brookover, Beady, Flood, 1979; Scheerens & Creemers, 1989; Scheerens, 2000, 2013a, 2013b), 학교풍토(강상진 외, 2005; 강영혜, 박소영, 2008; 김양분 외, 2009; Brookover et al, 1979; Hoy & Miskel, 2008), 교사수업협력(Bidwell, 2001; Cochran-Smith, & Lytle, 1999; Cohen & Michelli, 2006; Collinson & Cook, 2004), 교사성취기대(Brookover et al, 1979; Rubie-Davies, 2007; Rubie-Davies, Flint & McDonald, 2012; Kruger, van Rensburg & De Witt, 2016) 및 교사전문성(김양분 외, 2009; 노국향, 박정, 강상진, 2001; Coburn, 2001; Firestone et al, 2005; Lieberman & Miller, 2001; Scribner, 1999)과 같은 변인들은 학교 교육의 내적 특성을 강조한 효과적인 학교 연구(effective school research)들에서 제시된 변인으로, 투입 여건은 유사하지만 그 학교가 갖는 구조적, 조직적, 집단적 특성의 차이로 인해 학생들의 성취 결과를 높일 수 있는 특성을 것으로 상대적 중요한 변인으로 간주되어 왔다(Levine & Lezotte, 1990; Reynolds et al, 1996; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995).

따라서 특성화 고등학교 효과성에 영향을 미치는 학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성 변인들의 구조적 관계를 다층수준의 맥락에서 종합적으로 살펴보는 연구는 지속적으로 제기되고 있는 특성화 고등학교 효과성의 문제 해결에 의미있는 논의와 시사점을 줄 것으로 기대할 수 있다. 이와 같은 시사점들은 특성화 고등학교의 효과성 확보를 위한 구체적이고 실천적인 측면에 기여할 수 있을 것이다.

2. 연구의 목적

이 연구의 목적은 특성화 고등학교 효과성과 교사(교사수업협력, 교사성취기

대, 교사전문성) 및 학교 수준 변인(학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성)의 구조적 관계를 구명하는데 있었다. 구체적인 연구목표는 다음과 같다.

첫째, 학교 효과성과 관련된 교사 수준 변인(교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성)과 학교 수준 변인(학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성)의 구조적 모형을 설정한다.

둘째, 교사 수준에서 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성과 학교 효과성의 영향관계를 구명한다.

셋째, 학교 수준에서 학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성과 학교 효과성의 영향관계를 구명한다.

3. 연구 가설

연구목표를 달성하기 위해 다음과 같은 연구 가설을 설정하였다.

가설 1. 학교 효과성과 관련된 교사 수준 변인(교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성) 및 학교 수준 변인(학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성)의 통계적으로 타당한 구조적 모형을 설정할 수 있을 것이다.

가설 2-1. 교사 수준 모형에서 교사수업협력은 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

가설 2-2. 교사 수준 모형에서 교사성취기대는 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

가설 2-3. 교사 수준 모형에서 교사전문성은 학교 효과성에 정적 영향을 미칠

것이다.

가설 2-4. 교사 수준 모형에서 교사성취기대는 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

가설 2-5. 교사 수준 모형에서 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

가설 2-6. 교사 수준 모형에서 교사성취기대와 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이다.

가설 3-1. 학교 수준 모형에서 학교장 리더십은 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-2. 학교 수준 모형에서 학교풍토는 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-3. 학교 수준 모형에서 교사수업협력은 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-4. 학교 수준 모형에서 교사성취기대는 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-5. 학교 수준 모형에서 교사전문성은 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

가설 3-6. 학교 수준 모형에서 학교풍토는 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

가설 3-7. 학교 수준 모형에서 교사수업협력은 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

가설 3-8. 학교 수준 모형에서 교사성취기대는 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

가설 3-9. 학교 수준 모형에서 교사전문성은 학교장 리더십과 학교 효과성의

관계를 정적으로 매개할 것이다.

가설 3-10. 학교 수준 모형에서 교사수업협력과 교사성취기대는 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이다.

가설 3-11. 학교 수준 모형에서 교사수업협력과 교사전문성은 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이다.

가설 3-12. 학교 수준 모형에서 교사성취기대는 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

가설 3-13. 학교 수준 모형에서 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

가설 3-14. 학교 수준 모형에서 교사성취기대와 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이다.

4. 용어의 정의

가. 특성화 고등학교

특성화 고등학교는 초중등교육법시행령 제91조에 의하면 특정 분야에 소질과 적성, 관심이 있어 조기에 진로를 결정한 학생들을 대상으로 특정 산업과 연관된 기초적인 전문 교육을 실시하는 고등학교를 의미한다.

나. 학교 효과성

학교 효과성은 학생들의 학업성취도 형성에 미치는 학교의 영향력을 의미한다(Raudenbush & Willms, 1995). 이 연구에서는 특성화 고등학교가 학생들의 교육과정 성취와 졸업 후 진로성취에 미친 영향력의 정도를 의미하는 잠재변인으로 교육과정 성취와 졸업 후 진로 성취를 잠재변인으로 설정하였다.

나. 교사수업협력

교사수업협력은 지식과 경험을 공유하고, 이를 바탕으로 의사소통을 조정하며, 문제를 해결해 나가는 행위를 의미한다(Hargreaves, 1991). 이 연구에서는 공동의 목적을 달성하기 위해 교사간에 수업정보에 대한 공유가 이루어지고 팀 학습 활동과 수업 참여·관찰 활동을 통한 협력에 대한 긍정적인 변화를 의미하는 잠재변인으로 설정하였다. 관찰변인은 수업정보 공유활동, 팀 학습 활동, 수업 관련 협력의 긍정적 변화, 수업 참여·관찰 활동으로 구성하였다.

다. 교사성취기대

교사성취기대는 교사가 학생의 발달이 유지되기를 기대하고, 잠재력의 변화가능성을 인정함으로써 발생하는 결과를 의미한다(Good & Brophy, 1997). 이 연구에서는 교사들이 학생들이 높은 수준의 학업성취를 달성할 것이라 기대하고, 학생들에 대해 긍정적으로 인식하는 것을 의미하는 잠재변인으로 설정하였다. 관찰변인은 학업성취 기대, 긍정적 인식으로 구성하였다.

라. 교사전문성

교사전문성은 교사가 바람직한 교직생활을 수행하기 위해 필요한 영역에서 요구되는 교직능력 및 인간적 자질의 습득 정도를 의미한다(Spillane, Reiser & Reimer, 2002). 이 연구에서는 전문적 지식과 수행능력, 즉 수업 방법과 학생지도 방법에 관한 지식과 수행을 위한 능력을 갖추고 있으며, 교직에 대한 태도 및 사명감을 갖고 있는 정도를 의미하는 잠재변인으로 설정하고 전문지식, 수행능력, 교직사명감 및 태도를 관찰변인으로 구성하였다.

마. 학교장 리더십

학교장 리더십은 학교 조직의 목표 달성을 위해 학교장과 구성원 간의 상호작

용 과정 속에서 학교장이 구성원들에게 행사하는 영향력을 의미한다(Blase & Blase, 1999). 이 연구에서는 교사들이 자신의 학교장에 대해서 인간존중, 솔선수범, 변화선도 행동을 보이는 것에 대해 인식하고 있는 수준으로 잠재변인으로 설정하고 인간존중, 솔선수범, 변화선도를 관찰변인으로 구성하였다.

바. 학교풍토

학교풍토는 교육목적 달성을 위해 학교 내의 구성원들이 공유하고 있는 규범, 기대, 가치를 의미한다(Hoy & Miskel, 2008). 이 연구에서는 교사들이 자신의 학교 내의 구성원들이 나타내는 친교적인 행동, 헌신적 행동, 및 방관적 행동의 수준으로 잠재변인을 설정하고 친교적 행동, 헌신적 행동, 방관적 행동으로 관찰변인을 구성하였다.

5. 연구의 제한

이 연구에서는 수산·해운계열을 제외한 공업계열, 농생명산업계열, 상업·정보계열, 가사·실업계열의 학교에 재직 중인 교사만을 대상으로 표본을 선정하였다. 따라서 연구 결과를 우리나라 전체 특성화 고등학교에 일반화하는 것에는 유의할 필요가 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 특성화 고등학교의 교육과 평가

가. 특성화 고등학교의 도입과 발달

특성화 고등학교는 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 특정분야의 인재양성을 목적으로 하는 교육 또는 자연현장실습 등 체험위주의 교육을 전문적으로 실시하는 고등학교로서 시도교육감이 시도 교육규칙에 의거하여 지정·운영된다(초중등교육법시행령 제91조). 특성화 고등학교는 과거 실업계 고등학교, 전문계 고등학교 등의 명칭으로 사용되었으나 2010년 초중등교육법시행령 개정(2010. 6. 29)에 따라 현재의 명칭을 사용하게 되었다. 특성화 고등학교의 발전은 고교단계 직업교육 정책의 변화와 맥락을 함께한다.

특성화 고등학교는 1996년 2월 대통령자문 교육위원회에서 발표한 '신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안(Ⅱ)' 에서 고등학교 단계 직업교육 다양화 방안으로 처음 제안되었다(강성원, 옥준필, 2000). 이때 특성화는 학교 시설·설비 기준을 학교의 특성에 따라 다양화 형태의 학교 설립을 촉진하는 것을 말하며, 새로운 형태의 특성화된 고등학교의 예시로 국제고, 정보고, 디자인고, 학습부진아 전담학교 등이 제시되었다(교육개혁위원회, 1995). 1996년에 교육개혁방안(Ⅱ)에서 특성화고를 '학생의 적성과 능력을 고려하여 조기에 진로를 결정하여 전문가로 양성될 수 있게 하는 다양한 전문분야의 학교' 로 정의하면서, 기존 실업계고를 자율 결정에 따라 특성화고로 전환하게 하고, 학생의 적성을 최우선으로 반영하여 학생을 선발하게 하였다. 이후 교육부는 1997년 '고교설립준칙주의 도입에 따른 특성화고교 및 대안학교 설립 지원방안' 을 통해 획일화된 형태의 대규모 고교형태를 벗어나 학생 개개인의 적성과 다양한 욕구를 충족시킬 수 있도록, '고교설립준칙주의' 를 채택하였다(김성열, 김훈호, 2015). 이는 고등학교 설립 기준을 최소화하여 일정 기준을 충족하면 특성화된 다양한 고등학교를 설립·운영할 수 있도록 지원함으로써 다양하게 특화된 소규모 고교가 보다 자유롭게 설

립·운영될 수 있도록 함으로써 입시위주·주지교과 위주로 획일화된 교육을 지양하고, 학생의 소질·적성·능력에 부응하는 다양한 교육을 통해 교육선택의 폭 확대를 유도하기 위한 방안이었다(교육혁신위원회, 2006). 이에 따라 1998년 3월에는 최초의 특성화 고등학교인 부산디자인고등학교가 개교하였고, 이후 각 시도별로 특성화고가 만들어지기 시작하면서 1999년에 9개교로 확대되었다.

2000년에는 기존 실업계 고교의 구조 조정과 유형의 다양화를 통해 운영체제를 근본적으로 개편하고 학교의 운영 내실화 및 행·재정 지원이 확대되었다(교육부, 2000). 정부는 실업계고 육성 방안(2000)을 통해 특성화 고등학교를 대상으로 학교별 전문화·특성화를 위해 과대규모 학교의 학급수를 지역별 여건을 고려하여 감축하고, 학교별로 분야별 전문화를 유도하며, 첨단 분야 및 지역 산업 수요에 기초한 학과 개편을 지원하고자 하였다(교육부, 2000). 그 결과 특성화 고등학교는 1999년에 9개교에서 2005년에 64개교로 급격하게 증가하였다.

2005년에는 특성화 고등학교의 확대를 위한 정책 및 재정적 지원이 확대된 시기이다. 정부는 직업교육체제 혁신방안(2005)을 통해 대량 기능인력 양성체제에서 소량 특성화인력 양성체제로 체질 개선을 도모하고, 교육부를 중심으로 한 운영에서 지자체, 산업체, 정부부처로 운영 주체를 다원화하였다(교육인적자원부, 2007). 한편, 산업수요와 직결되는 '명문 특성화고'의 대폭적인 확대를 위해 지방자치단체(광역·기초)에 의한 실업고 특성화, 산업체 및 직능단체에 의한 실업고 특성화, 각 정부부처에 의한 실업고 특성화 등의 3가지 전략이 제시되었다(교육인적자원부, 2007).

2010년은 고교 직업교육 선진화 방안을 중심으로 특성화고의 지정 및 재지정 권한, 지정·재지정을 위한 기준, 법률에 의한 전문계고의 특성화고로의 전환 등이 이루어지면서 특성화고가 중등 직업교육기관으로 확립된 시기이다(이혜영, 2015). 고교 직업교육 선진화방안(2010)에서는 진학위주의 특성화고를 '산학협력형' 특성화고로 확대·내실화(350개)하고, '선취업 후진학'으로 유도하는 등 취업중심의 특성화고 육성을 목표로 하였다. 이를 위해 ①산업계와 특성화고간 협력 확대 및 연계 강화, ②정부부처 연계형 특성화고의 신규 참여부처 확

대, ③지자체 · 산업계 · 교육청이 공동으로 육성하는 교육청 지원형 특성화고로 개편 등을 추진하고자 하였다(관계부처합동, 2010). 이 방안은 초중등교육법 시행령 개정안(2010.6.29.)에 반영되었다. 이에 따라 기존 전문계고 중에서 종합고를 제외한 직업교육분야 특수목적고(마이스터고 제외), 특성화고, 일반 전문계고가 특성화고로 전환되었다(허영준, 김종우, 2013).

이후 특성화 고등학교를 대상으로 산업계와의 협력강화 및 취업률 제고가 정책적으로 지속적으로 강조되었다. 정부는 기존 전문계고등학교를 대폭 축소하여 특성화 고등학교로 정예화하여 취업 전문기관으로 육성하고, 농·산·어촌에 위치해 학생 수급에 어려움을 겪는 등 경쟁력이 떨어지는 전문계고는 일반계고로 전환하거나 인근 거점 특성화고로 전환하였다. 또한 종합고등학교 전문교과 교원을 거점 특성화 고등학교에 집중 배치하여 전문교과별 직업교육의 질을 제고할 수 있도록 하고, 선취업·후취학 체제를 구축하여 진학 중심의 전문계고등학교의 교육과정을 산업계 수요를 반영한 취업 중심으로 재편하고자 하였다(교육부, 2017a). 이러한 기조에 따라 특성화 고등학교에서는 NCS 기반 교육과정 총론 및 교과 교육과정 개발·고시('15.9.23)를 기반으로 2016년 1학기부터 NCS 기반 교육과정이 도입되어 운영되고 있다. 2017년에는 중등 직업교육 학생 비중확대 계획'의 후속 방안으로 양적 확대와 더불어 직업계고의 매력도를 높이는 질적 제고 방안의 일환으로, 매력적인 직업계고 육성 사업을 시행하였다(교육부, 2017b). 이러한 정부부처의 노력으로 특성화 고등학교 수는 점차 늘어났으며 2017년을 기준으로 전국의 총 491개교의 특성화 고등학교가 운영되고 있다(교육과학기술부·한국교육개발원, 2017).

나. 특성화 고등학교 교육

특성화 고등학교의 교육목표와 교육과정 목표는 학교에 대한 사회적 및 교육수요자의 요구에 따라 지속적으로 변화해 왔다. 초·중등학교 교육과정(교육부고시 제2017-108호)에서는 특성화 고등학교의 교육과정 편성·운영 기준으로 산업수요와 직업의 변화를 고려하여 학과를 개설하고, 학과별 인력 양성 유형, 학

생의 취업 역량과 경력 개발 등을 고려하여 교육과정을 편성·운영할 것을 명시하고 있다. 이에 따라 특성화 고등학교에서는 교육과정 편성·운영의 측면에 있어 일반 고등학교와 달리 산업계의 수요와 직접 연계된 맞춤형 교육과정을 운영하며, 산업계의 수요를 교육에 반영하기 위하여 필요한 경우 이 교육과정과 다르게 자율적으로 교육과정을 편성·운영할 수 있으며, 기준 학과별 국가직무능력표준이나 직무분석 결과에 기초하여 교육과정을 편성·운영이 가능하며, 산업체와 협력하여 특성화된 교육과정과 실습 과목을 편성·운영할 수 있다는 것이 특징이다(교육부고시 제2017-108호).

또한, 특성화 고등학교의 교과(군)은 기초, 탐구, 체육·예술, 생활교양 및 창의적 체험활동으로 구분되는 일반 고등학교와 달리 초, 탐구, 체육·예술, 생활교양의 보통교과와 전문교과Ⅱ 및 창의적 체험활동으로 구분된다. 이때 교과별 이수단위는 기술과 산업의 변화에 탄력적인 대응을 위하여 변화해왔다. 제2차 교육과정에서는 실업계 고등학교의 학교별, 과별 교육목표가 처음으로 명문화되고 실업 전문 교과목의 비중(50% 이상)이 증가되었으며, 제3차 교육과정에서도 당시 경제개발 5개년 계획의 추진에 부응하여, 전문교과 이수단위 증가, 보통교과 이수 단위 감소, 현장실습, 가사·실업계 신설 등이 이루어졌다(교육부, 1998). 반면, 제4차 교육과정에서는 인문 교육과정과 실업 교육과정이 교육목표에서부터 편제 및 운영까지 재통합되어 제시되었다. 또한 전문교과의 이수단위는 낮추고 보통교과의 이수단위를 늘려 보통교과를 강조하고자 하였다. 최근 2015년 교육과정에서는 취업중심학교로의 전환을 목적으로 전무교과 최소 이수 단위를 기존의 80단위에서 86단위로 상향하고 학생의 소질과 적성 그리고 산업계의 수요를 고려하여 학교가 자율적으로 편성할 수 있는 학교 자율 과정도 기존 28단위에서 34단위로 최소 이수 단위를 조정하였다. 반면, 보통교과는 기존 66단위에서 60단위로 조정하였다(교육부, 2017b). 이는 특성화고등학교를 비롯한 산업수요 맞춤형 고등학교에서 지역 및 산업과 연계한 인력양성 체제로의 개편을 수월하게 만들기 위한 것이다.

한편, 우리나라 고등학교에 대한 국가 교육과정을 살펴보면, 1954년 4월 20일

문교부령 제35조로 제정공포된 이후, 1~7차, 2007 개정, 2009 개정을 거쳐 2015 개정 교육과정은 운영 중에 있다. 다만 특성화고등학교의 경우 2009 개정 교육과정에서 교육과학기술부 고시 제2012-31호에 의거하여 고등학교 단위 배당 기준을 '일반고와 특수목적고', '특성화고와 산업수요 맞춤형 고등학교'로 구분하여 제시하고 특성화고 전문 교육 관련 지침을 신설하였다. 그러나 2009 개정에서는 특성화고 및 산업 수요 맞춤형 고등학교 학생과 같이 직업 교육을 받은 학생들의 교육적 인간상을 포함하지 못하였다는 점에서 한계로 지적되고 있다(이용순, 2014). 즉 특성화고등학교가 특정 분야나 산업 맞춤형 인재를 양성하기 위한 목적과 달리 이전의 교육과정을 통해 교육과정 자율화 정책이 추진되었음에도 불구하고 학교의 자율성 부족으로 인해 그 목적을 실행하는 데 제한적이었다(박동열 외, 2010). 또한 교육과정 구성의 차원에서 직업교육에 대한 내용이 반영되지 않았고, 교과내용에 적합한 교수·학습지원 및 교육과정과 평가의 연계가 부족하여 직업기초능력과 실무능력 배양에 한계가 있다고 볼 수 있었다(장명희 외, 2014). 이에 따라 현행 2015년 개정(교육부 고시 제2015-74호)에서는 학교, 학과의 특성에 맞는 자율적인 교육과정 편성·운영이 필요하다는 시·도 교육청, 학교와 산업계의 요구를 바탕으로 전문교과 이수 단위를 상향하고, 국가직무능력표준(National Competency Standards; 이하 NCS)을 활용하여 산업사회가 필요로 하는 기초 역량과 직무 능력을 함양해야 함을 강조하였다. 특히 이번 개정에서는 교육과정 내에 고교 단계 직업교육 관련 정책은 사회적 요구를 반영하여 취업 역량을 강화하는 데 집중하는 동시에 학생들이 고교 졸업 이후 다양한 진로 중심의 직업교육의 기회를 제공하고자 하였다(교육부, 2016a).

다. 특성화 고등학교 평가

우리나라에서 학교평가는 교육수요자의 교육적 요구에 부응하는 다양하고 특성화된 교육을 제공하기 위한 목적으로 1990년대 도입되었다(김광호, 김갑성, 김성숙, 김정민, 김주아, 2010). 헌법 제31조에서는 학교평가를 교육의 평등을 보장하기 위한 중요한 수단으로 학교가 균등한 교육여건을 조성하여 학생들에게 교

육받을 권리를 제공한다는 목적을 밝히고 있다. 보다 미시적인 관점에서 학교평가의 목적은 학교경영의 자율성 제고, 교육전문성 증진, 교육경쟁력 확보, 우수사례 발굴 및 일반화, 교육수요자 만족도 향상 등 단위학교에서 실천하는 교육 활동 전반에 대해 진단하고, 이를 토대로 발전 발안과 지원 정책 수립을 통해 학교교육의 질을 제고하는 데 있다(한국교육개발원, 2015).

특성화 고등학교 평가는 2012년 이전까지 국가수준과 시 · 도 수준에서 이원화된 체제로 진행되었으나 2012년 3월 초 · 중등교육법이 발표되고, 2013년 2월 초 · 중등교육법 시행령 개정안이 시행되면서 학교평가의 실시권한이 교육부장관에서 시 · 도교육청 교육감으로 이양되었다(교육인적자원부, 한국교육개발원, 2008). 이에 따라 현재 시도교육청평가에서는 한국교육개발원에서 개발하여 제공하는 영역과 지표를 중심으로 일부 자체 개발한 지표를 추가, 부분적으로 재구성 또는 자체 개발하여 구성하는 형태로 운영하고 있다(이상철, 2018).

한편, 초중등교육법(2001. 4. 7 초중등교육법 제6462호)에서는 시도교육청평가의 목적을 '교육행정의 효율적 수행을 위한 것'으로 규정하고 있다. 시도교육청평가위원회(2001)에서는 이에 대해 '시도교육청평가는 시도교육청간 선의의 경쟁을 촉진하여 교육행・재정 지원체제의 발전을 위한 자발적인 노력을 유도하고, 궁극적으로는 시도교육청의 책무성 확보와 학교교육의 질적 수준을 제고하기 위한 목적'으로 규정함으로써 보다 세부적으로 정의하고 있다.

시도교육청이 실시하는 학교평가는 1997년 교육부가 실시하는 시·도교육청 평가의 한 하위 평가항목으로 '시도교육청이 관할학교에 대한 평가를 실시하는지'를 반영함에 따라 경쟁적으로 도입되었다(김광조, 1997; 이인효, 김양분, 이혜영, 1999). 시도교육청평가는 지방교육자치제의 실시에 따른 시도교육청의 자율권 확대와 관련이 있다(시도교육청평가위원회, 2001). 1991년 3월 지방교육자치에 관한 법률(1991. 3. 8. 법률 제4347호)이 제정되고, 1995년 대통령자문교육개혁위원회에서 수요자 중심 교육, 교육공급자에 대한 평가가 강조되면서 도입되었다. 1차 시도교육청평가는 1996년 최초 시행된 이후 1999년까지는 매년 실시되었다가 이후 격년으로 실시되고 있다. 초중등교육법시행령 제12조2항에

제시된 시도교육청평가의 내용은 ①예산의 편성 및 운용, ②학교 및 교육기관의 설치, ③교육과정 편성·운영 및 교수·학습방법, ④교직원의 인사관리 및 후생복지, ⑤기타 교육인적자원부(이하 교육부) 장관이 필요하다고 인정하는 사항 등이다.

1차부터 4차 시도교육청평가의 주요 내용은 일반교육 정책분야(교원, 행정, 재정, 시설·환경 등)와 평가 시점에서 강조되었던 국가 주요 교육정책 분야(교육개혁 과제, 새 학교문화 창조 과제 등)로 나눌 수 있다(백순근, 2008). 다만, 5차 시도교육청평가에서는 앞에서 언급한 두 분야와 함께 추가로 시도교육청별 자율·특색사업이 새롭게 평가 내용에 포함되었다. 2006년에는 각종 평가(교육정책평가, 혁신평가, 재정평가)를 지방교육혁신종합평가로 통합하여 평가를 실시하였고, 2007년에는 평가 부담 완화를 위해 혁신평가만 실시하였다. 또한 2008년에는 2009년 상반기로 조정되면서 평가가 실시되지 못하였다. 2011년에는 교육성과에 대한 정량적 평가와 교육정책 수행정도에 대한 정성평가가 실시되었다는 점에서 기존의 평가 내용과 차이가 있다. 2013년에는 ①학생 역량 강화, ②교원 및 단위학교 역량강화, ③인성 및 학생복지 증진, ④학교폭력 예방 및 근절 노력, ⑤교육 만족도 제고, ⑥시도 특색사업이 주요 평가 항목으로 제시되었는데, 이 중 인성과 관련된 항목이 평가로 처음 제시되었다는 점에서 특기할 만하다. 2013년부터 평가항목은 ①학교교육 내실화, ②학교폭력 및 학생위험 제로환경조성, ③능력중심사회기반 구축, ④교육비 부담경감, ⑤교육현장 지원역량 강화, ⑥교육만족도 제고, ⑦특색사업으로 크게 변화하지 않고, 각 항목에 대한 평가배점만 변화하는 형태로 구성되고 있다.

이처럼, 1997년 처음 학교평가제도가 도입된 이후로 각 시·도 교육청은 제한된 여건 하에서 평가준거와 척도들을 정비하고 새로운 평가 방법들을 채택하는 노력을 계속해 왔다. 한편 이와 같은 긍정적인 측면 이외에도 시도교육청평가에 대한 비판으로 정택희, 김주후, 김주아(2004)는 학교평가 내용을 투입 영역, 과정 영역, 산출 영역으로 나누어 볼 때, 현재 시도교육청평가에서 산출 영역이 배재되어있음을 지적하고 있다. 즉 현재의 시·도 교육청 평가에서 학생의 학습 경험을

직접 측정하는 것이 아니라 이를 지원하는 교육활동, 교육지원 활동, 학교교육 목표·계획을 간접적으로 평가하고 있다는 것이다. 또한 강상진, 황정원(2010)은 시도교육청평가와 같은 학교성과지표(school performance index)를 통한 평가는 학교의 책무성을 제고하기 위한 정책적 접근이라는 점을 지적하고, 학교 효과성 이론에 근간한 학교 효과성에 대한 평가는 학교의 교육활동에 의한 성과라는 점에서 차이가 있다고 지적하였다. 한편, 시도교육청의 학교평가를 위한 한국교육개발원의 2016학년도 학교평가지표에 따르면 특성화 고등학교의 평가 항목은 일반고의 항목을 그대로 차용하거나 일부 항목을 평가에서 배제하는 형태로만 이루어지고 있어, 특성화 고등학교의 맥락을 반영하고 있지 못한 실정이다.

학교평가를 통하여 교육의 책무성을 제고하고 교육의 질을 높이는 효과를 기대하기 위해서는, 학교가 실시한 교육활동을 평가해야 한다. 즉 학교가 교육활동으로 극복할 수 없는 교육의 외생적 조건의 영향을 배제하고, 학교의 내적 과정을 통해 의도한 교육목적을 달성하였는지를 평가해야 하는 것이다(김흥주, 2004). 학교교육의 성과를 평가하고 동시에 학교교육의 투입조건과 상황을 통제하는 방법은 학교의 교육활동에 의한 순수 성과를 측정하는 것이고, 이는 학교 효과성으로 측정할 수 있다. 학교 효과성은 학교를 교육활동이 수행되는 하나의 단위로 보고, 그 속에서 학생에게 기대되는 지적·정의적·신체적 발달이 학교 내부에서의 교육활동을 통해 어떻게 나타나는가를 중심으로 측정되어지는 효과이기 때문이다. 이를 기반으로 할 때, 학교평가가 효과적으로 기능하기 위해서는 학교 효과성의 개념에 기반하여 학교의 교육 목표에 부합하는 학생의 성취가 무엇인지 규정되고 측정되어야 함을 알 수 있다.

2. 학교 효과성의 모형과 측정

가. 학교 효과성의 개념

학교 효과성에 대한 본격적인 연구는 1966년 Coleman과 그의 동료들에 의해 수행된 교육기회의 평등(Equality of Educational Opportunity)(Coleman

et al., 1966) 연구결과가 발표되면서부터 시작되었다. 이 연구는 교육을 통한 사회평등 실현을 위해 학교교육에서 발생하는 교육기회의 불평등 현상을 해소해 나가려는 정책적인 의도로 실시되었다(성기선, 1997). 그러나 이 연구의 결과가 발표되면서, 학교의 교육자원이 학생들의 학업성취도에 가장 큰 영향을 미칠 것이라는 기존의 예상은 검증되지 않은 주장임이 드러났다. 즉 예상과는 달리 학업성취도에 가장 큰 영향을 미치는 요소는 학생의 사회경제적 배경이며, 학교의 물리적 자원, 교육과정, 교사의 질 등은 매우 미미한 영향력만을 갖고 있기 때문에 이것으로는 학생 가정의 사회·경제적 배경 차이로 인한 학생간 격차를 좁힐 수 없다는 부정적인 결과가 도출되었다(강상진, 이영, 주은희, 2000). 이와 같은 Coleman의 연구 결과는 이후 계속된 재분석 연구 및 후속 연구들을 가능케 함으로써 학교 효과성 연구의 발전에 중요한 계기가 되었다(성기선, 1997, 김양분 외, 2009).

그럼에도 불구하고 학교 효과성에 대한 명확한 정의는 정립되지 않은 채 사용되고 있다(Chapman, 1991, Townsend, 1994). 이러한 이유는 첫째, “해당 주제를 탐구하는 이론이나 연구의 지향점이 다양” 하기 때문이며(Chapman, 1991, p. 7). 둘째, “교육의 일반적인 목표와 학교가 그 목표를 수행하는 데 있어 어떠한 역할을 수행해야 하는 지에 대한 다양한 관점이 존재” 하기 때문이다(Townsend, 1991, pp. 4-5). 이러한 문제점에도 불구하고, 학교 효과성의 개념은 <표 Ⅱ-1>과 같이 크게 조직의 목표 달성으로 접근하는 관점과 교육적 목표 달성으로 접근하는 관점으로 구분할 수 있다.

<표 Ⅱ-1> 연구 관점에 따른 학교 효과성의 개념 구분

연구 관점	연구자	개념
조직의 목표 달성	Etzioni(1965)	조직의 목표는 수단적 활동(환경 적응성, 목표 달성)과 표현적 활동(통합과 유지)을 실현 또는 달성하는 정도
	Steers(1975)	조직이 실행목표(operational goals)를 달성하기 위해서는 필요한 가치있는 자원을 신속하게 획득하고 활동하는 조직의 능력
	Uline et al (1998)	수단적 활동(학업성취)과 표현적 활동(교장에 대한 신뢰, 교사간 신뢰, 학교 조직 건강)으로 달성 정도
	박종흡, 이정훈 (2003)	학교 교육의 목표를 달성하고, 학교 교육 관련자들의 욕구에 부응하고, 그리고 변화하는 학교 외부 환경에 신속하게 대응하여 학교 조직을 유지 및 발전시키는 일련의 총체적인 개념
	이정로(2007)	학교 구성원들이 만족스런 상태에서 노력을 하며 학교 조직이 환경에 적응해 가면서 교육적 성과를 확보하는 것, 교사가 인식하는 자신의 직무에 대한 만족, 대내외 교육환경 변화에 대한 적응, 직무성과들의 복합체
	김혜영, 홍창남. (2015)	학생의 교육적 성장을 추구하는 과정에서 산출된 학생의 학업성취와 학교의 주요 구성원인 교사의 직무 만족
교육적 목표의 달성	Madaus, Airasian, Kellaghan (1980)	학교의 목적 또는 목표의 달성 정도
	Frazer(1991)	투입여건은 비슷하지만 그 학교가 가지고 있는 구조적, 조직적, 집단적 특성의 차이로 인하여 학생들의 학업성취의 결과가 다른 학교보다 더 높은 학교
	서민원(1995)	학교가 의도한 교육적 목적을 달성하기 위해 교육적 처치나 자원을 투입하고, 그것들이 영향을 미친 결과로서 나타난 학생변화와 발달의 수준인 학생성과의 질이나 상태
	성기선(1997)	교육목표에 대한 달성 정도
	신철순, 강정삼 (1997)	학교가 의도한 교육적 목적을 달성하기 위한 처치나 자원 투입 결과로 나타난 학생변화와 발달 수준의 향상
	Scheerens (2000)	유사한 조건의 학생들로 구성된 다른 학교들과 비교하여 학교의 맥락이나 학교 그 자체의 조건들의 조작을 통하여 학교가 기대하는 목표를 달성한 정도
	김양분 외(2007)	학교가 일정한 목표를 달성하기 위한 활동을 능률적으로 수행함으로써 그 목표를 달성한 정도
	황정원(2010)	학생의 학업성취 변화 분 중 학생 개인의 자질, 학부모의 경제 · 사회적 특성 등에 의한 요인을 배제하고 순수하게 학교의 교사, 교육프로그램 등에 의해 부가적으로 향상된 것

먼저, 학교 효과성을 조직이론의 관점으로 접근 연구들은 학교를 일반적인 조직 중 하나의 유형으로 간주하는 관점에서 학교 효과성을 조직의 목표를 달성하는 정도로 정의한다(Etzioni, 1965; Steers, 1975). 이러한 연구에서는 효과성을 주로 조직이 성공적으로 기능하기 위해 추구해야 하는 가치나 내용을 중심으

로 학교 효과성을 외부 환경에의 적응(adaptation), 조직의 목적 달성(goal achievement), 구성원의 통합(integration), 조직의 유지(latency)의 네 가지 영역으로 개념화하였다(이정로, 2007). 이때 적응은 환경에 대한 조직의 적응문제를 해결하는 능력을 의미하며, 목표달성 능력은 목표를 설정하고, 이를 성취하는 능력을, 통합능력은 체제 내의 요소들 사이의 단결 유지 문제를 해결하는 능력을, 유지능력은 체제 내의 동기나 가치를 창조하고 유지하는 능력을 의미한다(Hoy & Miskel, 2008).

한편, 교육학적 관점의 연구들은 학교 효과성을 유사한 조건의 학생들로 구성된 다른 학교들과 비교하여 학교의 맥락이나 학교 그 자체의 조건들의 조작을 통하여 학교가 기대하는 목표를 달성한 정도로 정의한다(Scheerens, 2000). 이때 학교의 교육목표가 추구하는 바는 학교의 교육을 통해 학생들이 습득된 지식, 태도, 가치관 등의 학습결과의 총합을 의미한다(김신일, 2003). 즉, 학생들이 지닌 선험적 성취나 투입적 요소를 배재하고 학교가 조작할 수 있는 요건들을 통해 학생들이 획득하는 부가적인 가치의 정도를 학교 효과성으로 간주하는 것이다(황정원, 2010). 이와 같은 관점은 학교는 교육이라는 독특한 목적을 성취하기 위하여 의도적으로 구성된 조직체로 학교에서 가장 핵심적인 일은 학생들의 성장에 있다고 간주한다.

이와 같은 관점의 차이는 공통적으로 학교가 달성하고자 하는 교육목적을 조작적으로 정의할 필요가 있음을 시사한다. 즉 학교 효과성은 학교가 의도한 교육적 목적을 달성하기 위해 교육적 처치나 자원을 투입하고 그것들이 학생들의 학습결과에 영향력이기 때문에, 이때 의도한 교육적 목적을 무엇으로 설정하는지에 따라 학교 효과성의 개념이 달라질 수 있다. 즉 학교에서 담지하고 있는 목표에 해당하는 학교 효과성의 산출 변인 설정은 곧 학교 효과성의 달성 여부와 직결되는 문제로 볼 수 있는 것이다(Scheerens & Bosker, 1997).

그러나 학교는 교육을 수행하는 기관으로써, 교육의 본질적 기능은 학생들의 전인적 발달, 즉 지적, 정의적 신체적 발달을 도모하는데 있다는 점을 고려한다면(서민원, 1995; 정택희 외, 2008), 학교 효과성의 개념에서 제시된 달성해야

할 목표는 다분히 학생의 성장 또는 발달에 초점을 두어야 할 것이다. 조직이론 관점에서 효과성의 산출로 간주하는 외부 환경에의 적응, 조직의 구성원의 통합, 조직의 유지 등은 학생들의 성장이라는 교육 목적을 달성하기 위한 수단적인 활동이자 부수적인 산출물에 해당한다(권기욱 외, 1955). 따라서 이 연구에서는 학교를 일반적인 조직과 달리 교육적 목표를 달성하는 데 목표를 두고 있는 조직으로 간주하고, 학교 효과성은 학교가 학생의 성취에 대해 미친 독립적인 영향력의 정도(김성식, 2006; Willms, 1992; Raudenbush & Willms, 1995)로 개념화하였다

한편, 학교 효과성의 개념을 명확히 규명하기 위해서는 학교 효과성과 혼용하여 사용하고 있는 인접 유사 개념들과 구분할 필요가 있다. 학생에 대한 학교의 영향력을 나타내는 용어로는 교육 효과성(educational effectiveness)과 학교 효과성(school effectiveness)이 상호 혼용되어 사용된다. Teddlie & Reynolds(2000)는 학교 효과성 연구는 학교라고 하는 기관을 연구 대상으로 학교가 실제로 교육적 결과에 영향을 미치는지, 그리고 영향력의 크기는 어떠한지와 같은 학교의 교육적 기능과 역할에 따른 학생성과의 수준이 어느 정도인지에 초점을 둔 일련의 연구로 정의하고, 교육 효과성 연구는 학교 수준의 변인을 포함하거나 포함하지 않을 수 있는 보다 폭 넓은 연구로 규정하였다. Lezotte & Snyder(2011)는 교육 효과성 연구와 학교 효과성 연구를 비교하여 제시하였는데, 이에 따르면 학교 효과성 연구는 측정 가능한 결과변인과 효과성 관련 변인의 상관과 그 크기를 탐색하는 연구이다. 반면, 교육 효과성 연구는 학교의 교육적 기능과 역할에 따른 학생 성취의 수준이 어느 정도인지에 초점을 둔 일련의 모든 연구로 정의하였다. 즉 학교 효과성은 연구의 초점을 '학교'에만 두고 있다는 점에서 교육 효과성보다 상대적으로 협의적 의미를 갖는다.

또한 많은 선행연구에서 학교가 학업성취에 미치는 영향력을 나타나는 용어로써 효과(effects)와 효과성(effectiveness)을 동일한 개념으로 혼용하여서 사용하고 있다(서민원, 1995; 박동열, 2000). 그러나 사전적 의미의 효과(effects)는 어떤 목적을 지닌 행위에 의하여 드러나는 보람이나 좋은 결과를 의미하며,

이는 어떤 원인이나 영향에 의해 나타난 결과를 말한다. 반면 효과성은 '기대하는 목표의 달성 정도(degree of achievement) 또는 목적을 성취할 수 있는 상태(the state of being able to accomplish a purpose)' (Merriam-Webster, 2017)를 의미한다. 연구자에 따라서는 효과를 드러낼 수 있는 요소나 특성 또는 목적과 수단을 연결한 상태에서 도출된 산출과 목적의 달성도를 말한다는 점에서 효과와 개념적 차이가 있다(박희륜, 1997; 서민원, 1996).

나. 학교 효과성 모형

학교 효과성 연구는 이론적 모형의 발달 과정과 분석단위를 기준으로 살펴볼 수 있다. 학교 효과성 모형은 크게 첫째, 학교 외부에서 투입되는 고정적인 자원에 초점을 두는 투입-산출 모형, 둘째, 학교 내부의 과정에 초점을 두는 투입-과정-산출(효과적인 학교(effective school)) 모형, 셋째, 학교의 맥락적 요인을 투입한 맥락-투입-과정-산출 모형(통합적 모형)으로 분류할 수 있다(Creemers & Kyriakides, 2006; Scheerens, 2013a; Teddlie & Reynolds, 2000).

1) 투입-산출 모형

학교 효과성을 분석한 초기 연구자들은 투입된 자원에 대비해서 학업성취의 차이 있는지 알아보는 '투입-산출' 관점을 기반으로 한다(Scheerens, 2013a; Teddlie & Reynolds, 2000)([그림 Ⅱ-1] 참조).

[그림 Ⅱ-1] 투입-산출 모형
자료: Reynolds & Teddlie(2000, p. 36)

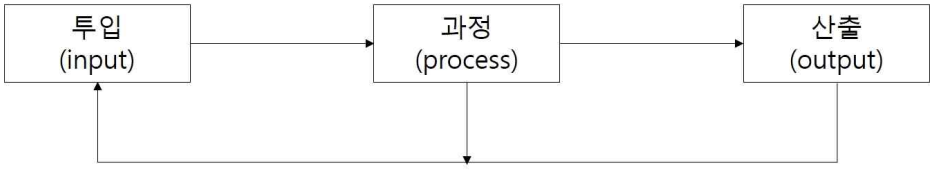
학교 효과성에 관한 본격적인 연구는 1966년 Coleman과 그의 동료들에 의해 수행된 교육기회의 평등(Equality of Educational Opportunity)(Coleman et al.,1966) 연구결과가 발표되면서부터 시작되었다. Coleman 보고서(Coleman Report)라 불리는 이 연구의 결과가 발표되면서, 학교의 교육자원이 학생들의 학업성취도에 가장 큰 영향을 미칠 것이라는 기존의 예상은 검증되지 않은 주장임이 드러났다. 즉 예상과는 달리 학업성취도에 가장 큰 영향을 미치는 요소는 학생의 사회경제적 배경이며, 학교의 물리적 자원, 교육과정, 교사의 질 등은 매우 미미한 영향력만을 갖고 있기 때문에 이것으로는 학생 가정의 사회·경제적 배경 차이로 인한 학생간 격차를 좁힐 수 없다는 부정적인 결과가 도출되었다(강상진, 이영, 주은희, 2000).

그러나 이후 Coleman 보고서(1966)에는 분석모형 및 분석방법론과 관련된 여러 가지 한계점이 존재하며 이로 인해 학교효과가 과소평가 되었다는 비판이 제기되면서, 「Coleman 보고서」의 한계점을 보완하고 학교효과를 긍정하기 위한 후속연구가 학교효과 연구의 주를 이루게 된다. 그 중 가장 두드러지는 경향은 산출 변수의 다양화와 과정(process) 변수에 대한 관심 증가이다. 우선, 산출 변수의 다양화에 관한 논의는 몇몇 연구에서 학교효과를 인지적 영역에만 한정하여 살펴봄으로써 학교효과가 과소평가 되었다는 지적이 일게 되면서 시작된다. 이에 대해 Hauser와 그의 동료들은 대학진학 포부, 미래 직업에 대한 포부, 대학진학 여부 등으로 학교효과 분석을 위한 산출 변수를 다양화하였다(Hauser, Sewell, & Alwin, 1976). Smith(1972) 역시 학교효과를 평가할 시 검사 점수만으로 산출 변수를 제한할 것이 아니라 학생의 태도, 가치관 등 비인지적 요인들 역시 성취도 지표로 활용할 것을 권장한 바 있다. 이처럼 1960년대~1970년대 초반까지 학교 효과성에 대한 연구는 학교의 인적 및 물리적 자원이 결과에 미치는 영향에 관심을 두고 있었다. 그러나 이러한 연구는 학교의 과정 변인을 고려하지 않았다는 점에서 비판을 받았다. 즉 단순히 학생의 사회경제적 배경을 통제하고 나머지 변인들을 순차적으로 투입함으로써 설명력이 얼마나 증가하는 지를 분석하는 데 초점을 두었는데, 이는 학교 효과성의 크기를 과소 추정하게 만들고(Miller, 1983), 결과적으로 학교가 변화를 만들어 내지

못한다는 결론을 이끌어 내게 된다는 것이다.

2) 투입-과정-산출 모형

투입-산출 모형에 대한 비판 이후 학교 효과성 모형은 교육의 과정을 고려한 투입-과정-산출 모형이 제시되었다. 학교 효과성 모형은 산출의 측면과 더불어 교육 과정에 대해 강조한다(Reynolds & Teddlie, 2000). 이러한 이론적 입장은 소위 투입- 과정- 산출 모형에 기초한 효과적인 학교 연구(effective school study)를 촉진시켰다. 효과적인 학교 연구는 학교 내 과정 변수를 강조한다([그림 Ⅱ-2] 참조).



[그림 Ⅱ-2] 투입-과정-산출 모형
자료: Reynolds & Teddlie(2000, p. 38)

이는 1970년대 후반 미국을 비롯한 선진국에서의 '학교효과 차이'가 학교 사회의 체제나 구조, 그리고 기능적 측면이 상호작용한 결과로 나타날 수 있음에 주목하면서부터 시작되었다(강상진, 이영, 주은희, 2000). 즉 학생의 사회경제적 배경과는 상관없이, 학교 내에서 경험하는 교사-학생간 상호작용, 학교 풍토 등으로 인해 학업성취도 격차가 발생할 수 있으며, 이러한 이유로 학교효과 연구 시 학교 내 과정적 변수를 고려해야 한다는 주장이 제기된 것이다. 이러한 경향을 반영한 연구 중 대표적인 것이 Rutter(1983)에 의해 수행된 연구로써, 이들은 학업성취도는 학교의 특성에 의해 변화 가능하다는 결론을 내렸다. Mortimore et al(1994)의 효과적인 학교 연구 결과에 따르면 학업적, 사회적 영역에서 효과적인 학교의 특징은 ① 교장의 교원에 대한 목적적인 지도성, ②

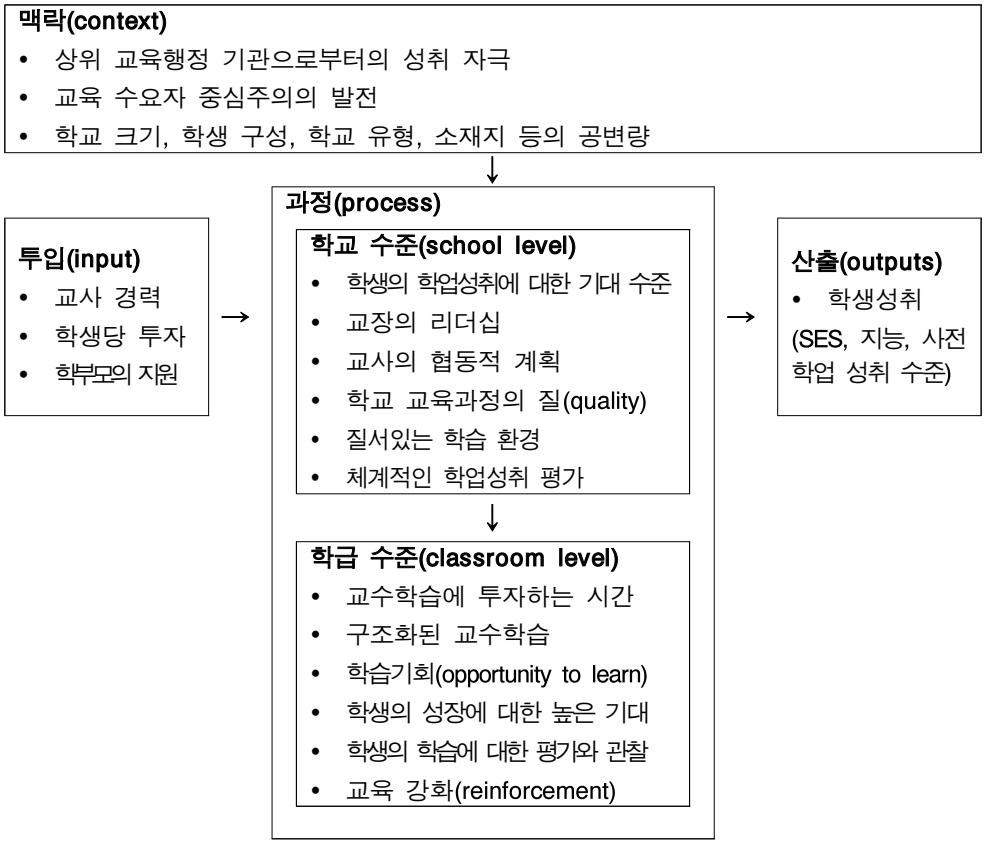
부교감의 개입, ③ 교사의 관여, ④ 교사간의 일관성, ⑤ 학생들의 구조화된 활동, ⑥ 지적으로 도전적인 교수, ⑦ 학업 중심적 학생, ⑧ 교사가 한 두 특정 과제에 집중, ⑨ 교사와 학생간 원활한 의사소통, ⑩ 학생의 향상 정도 기록, ⑪ 부모의 관여, ⑫ 긍정적 풍토 등이다. Levine & Lezotte(1990)의 학교 효과 연구 결과와 유사성을 보이고 있다. 즉, 효과적인 학교의 특징은 ① 효과적인 리더십(확고하고 결단력 있는 리더십, 참여적 접근, 교수적 리더십, 교직원 수행에 대한 빈번하고 개인적인 감찰, 교사의 선발과 배치), ② 교사와 교수 효과성(시간 관리, 효과적인 교실 조직, 효과적인 교수법, 학생의 특징을 고려한 교수법, ③ 학습에 대한 강조, ④ 긍정적인 학교 문화, ⑤ 성취와 행동에 대한 높은 기대, ⑥ 학생 책임과 권리의 강조, ⑦ 모든 수준에서 향상을 모니터하기, ⑧ 교원들의 자질 향상, ⑨ 부모의 관여, ⑩ 기타 관련 사항들이다.

비록 이 연구 역시 방법론상의 문제점(Heath & Clifford, 1980)으로 인해 연구결과를 일반화하기에는 무리가 있으나 다양한 교육결과 변수를 사용함과 동시에 과정 변수도 고려했다는 점에서 의미가 있다(성기선, 1998). 이는 참여관찰과 면접법 등과 같은 질적 연구방법을 통해 효과적이라 판단되는 몇몇 학교에 대해 조사하고 이의 특성을 기술하는 연구 경향을 지칭한다. 대표적인 학자인 Edmonds(1979)는 이와 같은 연구방법을 통해 효과적인 학교의 특성을 파악한 바 있다. 그가 제시한 효과적인 학교는 학교장의 강한 지도력, 학업성취에 대한 높은 기대, 학습에 도움이 되는 정련된 학습분위기, 기초수학능력에 대한 강조 및 학생의 학습 수행 정도에 대한 빈번한 관심과 지도 등과 같은 다섯 가지 특성을 지니고 있다(Edmonds, 1979). 그러나 이러한 연구 경향은 주로 소규모의 사례연구로 수행되었으며, 도심지 학교들이 주 연구대상이었다는 점에서 연구결과를 일반화시키기에는 제한이 따른다(성기선, 1998).

3) 맥락-투입-과정-산출 모형

[그림 Ⅱ-3]과 같이 맥락-투입-과정-산출 모형은 학교 효과 연구에 학교를 둘러싼 환경적 요소와 사회적 맥락(context) 변인이 추가된 모형을 의미한다

(Scheerens & Creemers, 1989; Scheerens, Glas, & Thomas, 2003).



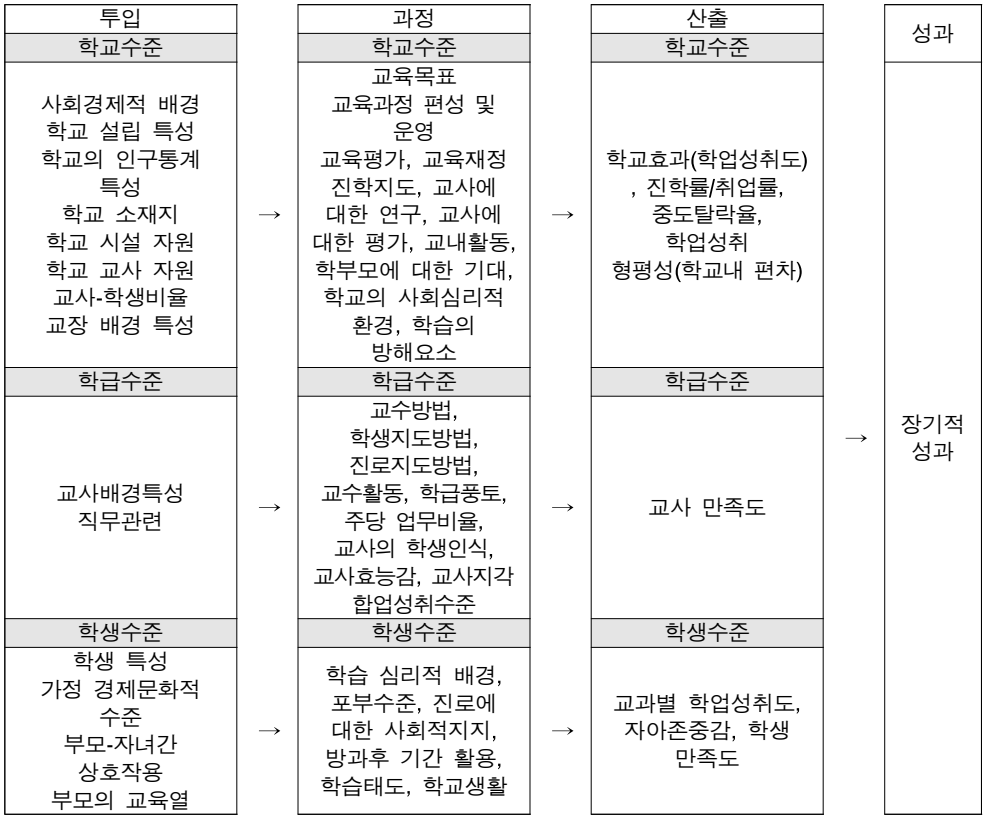
[그림 II-3] 학교 효과성에 대한 통합 모형
자료: Scheerens(1992, p. 32)

이 모형의 주요 특징은 다음과 같다(Scheerens, 2013a). 첫째, 선행조건들이 학교 교육의 투입, 과정, 맥락의 관점에서 분류된다. 즉 학교교육의 효과성을 평가하기 위한 학교 맥락-투입-과정-산출 모형은 투입 변인들은 과정 변인에 영향을 주고, 다시 과정 변인은 산출 변인들에 영향을 주는 순차적인 체제(system)를 가정한다. 둘째, 학교 조직을 다층구조로 간주한다. 맥락-투입-과정-산출의 각 단계에서 학급은 학교에 속해있고 학생은 학급에 내재된 위계적 구조를 갖고 있다. 셋째, 또한 학교 내에서 일어나는 과정은 학교 수준, 학급 수

준, 학생 수준이 상호작용 함으로써 산출에 영향을 주고, 학교 내 인적 물적 자원의 활용과 수업 시간에 일어나는 활동을 면밀히 나누어 살펴볼 수 있다는 점에서 기존의 모형을 정교화 한 모형으로 간주된다.

한편, Scheerens(2015)는 Hoy & Miskel(1996)의 통합 모형을 수정하여 학교 조직이 갖는 위계성과 느슨하게 연결된 이완 구조(loosely-coupled structure)의 특성을 가정한 통합적 다층 모형을 제시하였다. 이 모형은 시스템-학교-학급-학생으로 대상을 위계화하고, 각 층위에서 이루어지는 투입-과정-산출 과정을 제시하였다. 이때, 상위 수준에서 이루어지는 산출은 하위 수준의 투입에 영향을 미치지만, 과정 내에서 요소간의 상호작용으로 인해 산출물에 직접적인 영향력을 갖지는 못한다. 즉 하위 수준은 상위 수준 변인으로부터 자율성(autonomy)을 갖는다고 가정한다.

국내에서는 김양분 외(2007)가 학교 투입-환경-과정-산출의 이론적 모형을 활용하여 학교 교육의 실태 및 수준 분석 모형 및 지표를 개발하였다([그림 Ⅱ-4] 참조). 이 모형은 다음과 같은 특징을 지닌다. 첫째, 학교 교육에 영향을 미치는 요인에는 환경요인으로 정치적 환경, 사회적 환경, 문화적 환경을 가정한다. 둘째, 학교 교육은 위계적 교육 구조이다. 셋째, 학생 수준, 학급 수준, 학교 수준의 특성은 학교, 학급, 학생 수준의 교육 과정에 영향을 미치고, 학교 교육의 투입요인과 과정요인이 학생, 학급, 학교 수준의 산출에 영향을 미친다. 학생 수준과 학급 수준, 학급 수준과 학교 수준의 산출은 서로 간에 영향을 미친다. 넷째, 산출은 단기적인 목표이며 이들은 장기적 성과를 목표로 한다. 삶의 질 지표로서의 학생 만족도는 학교에서의 학생 경험과 관련되므로 과정 변수에 더 적합해 보일 수 있지만 만족도는 목표에 대한 수단이 아니라 가치 내재적인 결과이므로 산출 지표에 해당한다.



[그림 II-4] 학교 교육 수준 및 실태 분석 이론적 모형
자료: 김양분 외(2007, p.87).

이와 같은 흐름에 따라 최근의 학교 효과성 연구의 이론적 모형은 포괄적, 다층모형으로 수렴되고 있다(강상진, 2016). 예컨대, PISA와 TIMSS와 같은 학업성취도 국제 비교 연구의 경우에도 기본적으로 이러한 포괄적 다층모형의 성격을 공유하고 있으며, 국내의 경우에도 한국교육개발원의 학교 교육의 실태 및 수준 분석 연구(김양분 외, 2007), 한국교육종단연구(김성식 외, 2008)와 같은 대규모 학업성취도 연구 등에서 이러한 통합적인 다층모형을 적용하고 있다.

이에 따라 학교 효과성을 개념화하는데 있어 다음과 같은 사항을 고려할 필요가 있다. 학교 효과성을 평가하기 위한 맥락-투입-과정-산출 모형은 투입 변인들은 과정 변인에 영향을 주고, 다시 과정 변인은 산출 변인들에 영향을 주는

순차적인 체제(system)를 가정해야 한다. 이는 학교 효과성은 맥락-투입-과정-산출의 통합적인 관점에서 분석이 이루어져야 함을 의미한다. 둘째, 맥락-투입-과정-산출의 각 단계에서 학급은 학교에 속해있고 학생은 학급에 내재된 위계적 구조를 갖는다. 이러한 특성은 누구를 대상으로 하여 어느 층위에서 측정하는 지에 따라 학교 효과성이 다르게 산출될 수 있음을 시사한다.

다. 학교 효과성 측정

1) 학교 효과성 측정 준거

학교 효과성을 판단하기 위해서는 측정을 위한 준거가 필요하며, 이러한 준거의 하나는 학교의 교육목표의 달성도로 볼 수 있다(Madaus et al, 1980; Frazer, 1991; Scheerens, 2000). 교육목표는 교육의 방향을 결정해주며, 교육의 내용의 선정과 조직화를 위한 구체적인 지침을 제시해주며, 달성해야 하는 성과가 무엇인지를 안내해주는 역할을 하기 때문에(김명옥, 강현석, 2012) 학교 효과성 측정은 준거에 해당하는 교육목표를 어떻게 개념화하는 지에 따라 달라질 수 있다.

그러나 교육목표는 매우 추상적이고 복합적 특성을 가지고 있으며, 학교교육의 광범위한 방향을 제시하는 측면이 강하여 그 구체적인 의미의 규명하기 어려운 측면이 있다(성기선, 1997; 정택희 외, 2008; Schmitz, 1993). 이러한 이유로 학교 효과성 관련 선행연구에서는 학교가 달성해야 하는 교육목표를 학교 교육을 통해 달성해야 할 결과(outcomes)나 성과(performance)의 측면에서 측정하고자 하였다. 이때 결과는 산출에 의해서 대상에게 일어난 심리적(지적, 기능적, 정의적), 신체적 특성의 변화라는 점에서, 단순히 과정을 통해 도출된 것을 의미하는 산출(output)과 구분된다. 즉 결과는 달성된 목표나 변화된 것을 중심으로 측정이 이루어지기 때문에 효과성의 관점에서 성과와 맞닿아 있는 것이다(정택희 외, 2008). 달리 말하면, 학생의 성과의 개념과 측정은 학교 효과성의 달성 여부와 직결되는 문제인 것이다(Scheerens & Bosker, 1997).

한편, 본질적인 의미에서 성과는 학교 교육을 통해 학생들이 획득하는 지식,

지적능력, 태도, 가치관 등의 학습결과의 총칭을 의미하며 이때 학습결과는 지적 영역 뿐만 아니라 정의적 또는 비지적 영역도 포함하고 있다(김신일, 2003). 이에 따라 학교에서의 교육목표를 통해 달성해야 하는 학습성과를 제시한 선행연구들에서는 내용이나 분류 형태에서 차이가 있지만, Astin(1993)이 제시한 분류 체계인 인지적 영역의 성과와 비인지적(정의적) 영역의 성과를 일반적으로 사용하여 왔다(Pascarella & Terenzini, 1991). 이때 인지적 성과들은 지식 및 지적능력과 기술의 개발 등을 포함하는 것으로서 학습 성과를 측정하는 데 있어서 주요 요인이 된다. 비인지적(또는 정의적) 영역의 성과는 가치 또는 신념의 변화와 함께 자아발달과 같은 사회심리적 특성을 포함하고 있다.

한편, Krathwohl, Bloom, Mesia(1964)는 교육목적(educational objective) 분류체계를 제시하고, 이를 바탕으로 교육목적을 인지적, 정의적, 심리운동적 요소의 세 영역으로 분류하였다. 첫째, 인지적 영역은 정보와 지식, 정신적 기능을 의미한다. 둘째, 정의적 영역은 태도와 감정의 성장을 의미하며, 심리운동적 영역은 조작적, 신체적 기능의 성장을 의미한다. 이 교육목표의 분류체계는 학교교육의 성과가 어떤 영역과 구조를 가지는지에 대한 많은 시사를 주며, 학교 효과성 연구에 보편타당하게 적용되고 있는 고전적인 모형으로 받아들여지고 있다(서민원, 1995). 또한 Ewell(1985)은 학교교육을 통해 발달해야 할 영역으로 인지적, 비인지적(기술, 태도, 졸업 이후의 행동)으로 구분하였다. 이에 따르면 학교교육을 통해 달성해야 하는 성과는 인지적 영역뿐만 아니라, 특정의 가치 및 믿음의 변화와 발달과 같은 비인지적 성과를 거두는 것이며, 이러한 성과를 관리하는 것이 학교의 중요한 역할이라는 것을 지적하였다. Bowen(1997)은 교육의 목표를 지적능력과 실제적 능력 뿐만 아니라 도덕적, 종교적, 정서적, 사회적, 미적 측면을 비롯한 정의적 특성의 계발을 강조하면서 성과를 개인적 영역과 사회적 영역으로 구분하였다. 이는 기존의 연구들이 성과를 개인적 측면에서 나아가 사회적인 측면까지 확장시켰다는 점에서 차별성을 갖는다. Shavelson & Huang(2003) 역시 Ewell이 제시한 두 가지 영역으로 성과를 분류하였다. 이때 인지적 성과는 특정 영역의 지식으로부터 일반적인 추론 및 문제해결능력까지의 범위를 포함한다고 하였다. 반면, 비인지적 영역의 성과는 가치 또는 신념의 변화와 함께 자아발달 등을 포함한다.

이외에도 James & Brown(2005)도 교육 성과의 유형을 인지적 및 비인지적 영역으로 제시하였다. 인지적 영역은 학생들이 수행하게 되는 여러 가지 과제 수행과 사고 활동들이 포함되는 한편, 비인지적 영역은 태도, 인식, 동기와 같은 특성과 함께 집단의 구성원으로서의 속성을 포함하게 된다. Nusche(2007) 역시 고전적인 분류체계인 인지적, 비인지적 영역으로 성과를 구분하였다. 다만 이 연구에서는 인지적 성과를 지적 성과와 스킬 성과로 구분하고, 세부적으로 일반적 지적 성과와 스킬 성과와 특정 영역에 특화된 지식과 스킬로 구분하였다는 점에서 기존 연구와 차별성을 갖는다.

<표 Ⅱ-2>는 학교의 교육을 통해 달성해야하는 성과를 교육목표에 따라 정리한 결과이다. Astin(1993)이 제시한 모형을 바탕으로 선행연구에서 제시한 준거는 크게 인지적, 비인지적으로 요약될 수 있다.

<표Ⅱ- 2> 연구자에 따른 학교 성과 측정 준거

구분	인지적	비인지적
Bloom, Mesia, Krathwohl (1964)	• 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가	• 정의적: 감수, 반응, 가치화, 조직, 인격화 • 심리운동적: 지각, 태세, 유도반응, 기계화, 복합외현 반응
Ewell(1985)	• 교육 지식	• 기술발달: 의사소통기술, 비판적 사고기술, 분석기술 • 태도발달: 학생의 가치, 가치 변화 • 졸업 이후: 교육기관이나 직업세계에서의 성과
Astin(1993)	• 전공지식, 학문적능력, 기초학습능력, 특별한 재능, 학문적 성취, 학위습득, 직업적 성취, 수상 및 특별 포상	• 가치, 흥미, 자아개념, 태도, 신념, 학교에 대한 만족, 리더십, 시민의식, 대인관계
Bowen(1997)	• 개인적: 인지적학습, 정서적학습, 실생활능력 • 사회적: 지식 발전, 사회안녕에 기여	
Shavelson & Huang(2003)	• 전공영역 지식, 일반적 추론 및 문제해결력 등	• 가치, 태도, 신념, 자아존중감, 자아발달 등
James & Brown(2005)	• 과제 달성 • 개념/사고/과정에 대한 이해 • 인지적/창의적 구성 절차 및 체제에 참여·실행·행동 방법 사용 • 사고·추론·초인지하는 고차적 학습	• 태도, 인식, 동기와 같은 특성 • 집단에 대한 기여할 준비가 되어있는 자기가치 및 소속감
Nusche(2007)	• 지적 성과: 일반적 내용지식, 전공 지식 • 스킬 성과: 일반적 핵심 스킬, 학문영역에 특화된 스킬	• 태도, 가치, 신념

그러나 학교 효과성 연구에서 학교는 학생을 교육하기 위한 기관으로써 교육이 학교의 궁극적인 목적이자 존재의 이유이다. 따라서 학교의 효과성 측정 준거는 주 기능인 교육이 얼마나 잘 이루어지고 있는가에 해당한다. 학교 효과(school effects), 학교 효과성(school effectiveness) 및 효과적인 학교(effectiveness)연구에서는 학교효과 연구의 시발점이 된 Coleman et al(1966)의 연구 이래 대부분의 학자들은 지적 영역의 학업성취도라는 단일적 척도를 학교 효과성의 측정 준거로 사용해왔다(<표 Ⅱ-3> 참조). 학교를 통해 학생이 달성하는 효과는 학업성취도와 같은 인지적 측면(노민구, 1994; 배용득, 2003; 성기선, 1998; 주삼환, 신현석, 윤인숙, 1999; 천세형, 황현주, 1999)의 연구로써, 노민구(1994)는 고등학교 학생들의 학업성취도를 학교 효과의 단일 기준으로 설정하였다. 주삼환, 신현석, 윤인숙의 연구에서도 대전시 관내 중·고등학교 1학년 학생들 의 학업성취도를 가지고 학교 효과 측정 변인으로 선정하였다. 천세영, 황현주(1999)의 연구에서도 중학교 1학년 학생들의 학업성취도를 학교 효과 기준으로 설정하였다. 배용득(2003)도 고등학교 학생들의 학업성취도를 효과적인 학교의 산출변인으로 선정하여 연구하였다.

그러나 산출기준이 인지적 학업성취에만 국한됨으로서 효과적인 학교가 학업성적이 좋은 학교라는 한계를 가질 수 있으며, 교육활동이 하나의 장기적 투자이고 그 결과는 장·단기적 학생들의 산출(지적, 비지적)로 나타나며, 학교교육 효과의 증거들은 다양하기 때문에 학생들의 정의적, 신체적 발달을 무시한 채 학업성취만으로 학교교육의 질과 성과를 평가한다는 것은 문제가 아닐 수 없다. 따라서 교육의 성과는 단순히 학업성취라는 지적 능력에 국한된 것이 아니라 인지적 발달, 정의적 발달, 심동적 발달을 포함한 다방면의 능력을 고려할 필요가 있다. 즉 학교교육의 성과가 인지적 성취도 일변으로 흐를 경우 외적으로 드러나는 효율성이나, 경제성, 계량화된 수치에 집중하게 되어 교육의 본질을 상당히 왜곡할 수 있다는 것이다(강상진 외, 2005; 김양분 외, 2007, 2009; 이미경 외, 2006; 임현정 외, 2008; 정택희 외, 2008). 학교교육이 인지적 관점의 학업성취만을 목표로 하는 것이 아니며, 가치관, 태도, 습관 형성 및 대인관계 형성 등과 같은 다양한 차원의 교육목표가 존재하기 때문이다(Brookover, Beady

& Flood, 1979; Mortimore, Sammons, Thomas, 1994; Rutter, 1983).

이에 따라 2000년도 이후에 나타난 학교효과 연구들은 학교교육의 성과에 인지적 성취뿐만 아니라 정의적 발달 정도를 포함하는 것으로 나타났다. 김양분 외(2007)와 임현정 외(2008)에서는 중학교와 고등학교 학교 교육의 성과 분석을 위해 학생들의 학업성취도와 더불어 학생들의 교육 만족도를 측정 준거로 제시하였다. 김기용, 나승일(2005)의 연구는 특성화 고등학교 교사들이 인지하는 학교 효과성 분석을 위해 인지적 영역, 정의적 영역, 심리운동적 영역, 직업·진로영역의 네 개 영역을 개발하여 특성화 고등학교의 효과를 측정하였다. 위의 연구는 학교 효과 측정을 위하여 학업성취도 외에 추가적인 변인을 활용하여 학교 효과를 측정하였다는 점에서 차별점이 나타난다. 강상진 외(2005)는 고교평준화 정책 효과를 측정하기 위한 준거로 학생의 인지적 특성(교과별 학업성취도), 정의적 특성(자아존중감, 부정적 자아감), 인성적 특성(공동체적 가치관, 물질주의적 가치관) 등을 활용하여 학생들의 다양한 성장을 측정하였다. 김양분 외(2009) 역시 고등학교의 효과성 측정을 위한 준거로 인지 발달과 더불어 인성 및 도덕성 발달, 신체 성장 및 발달, 자아실현 및 공동체 의식 함양 등의 비인지적 영역을 측정 준거로 선정함으로써 학교교육의 성과에 인지적 성취뿐만 아니라 정의적 발달 정도를 포함하여 고려함으로써 교육의 본질적 특성을 반영하고자 노력하고 있다.

이외에도 Newmann(1992)은 학생의 비인지적 학업성취로 참된 학업성취(authentic achievement)라는 개념을 제시하였다. 이는 단순히 시험 점수가 높다는 의미가 아니라 학생이 학습 내용에서 제시된 개념 및 사실, 그리고 이론들을 제대로 이해하고 이를 관련 지식들과 연관 짓고 적용해보는 탐구능력이 향상되어야 함을 의미한다. 이러한 학업성취의 개념은 Green(1983)이 언급하였듯이 학업성취는 학생들의 학업성취도 향상 그 자체보다는 학생들이 충분이 학습할 수 있는 시간과 조건 등의 학습기회(opportunity to learn)를 보장받는 것이 더 중요하다는 주장과 맥락을 함께 한다. Newmann, Rutter, Smith(1989)는 참된 학업성취를 통해 창조적이고 생산적인 사람을 양성하기 위해서는 탐구학습

능력(disciplined inquiry), 지식구성능력(construction of knowledge), 실생활 활용 능력(value beyond practice)을 중요한 학생들의 학업성취로 제시하였다. 우리나라에서는 김홍주(2004), 이종재(2004), 송경오, 허은정(2009)에 의해 참된 학업성취의 필요성이 강조된 바 있다.

<표 II-3> 학교 효과성 연구의 측정 준거

측정 준거	연구자
• 학업성취도	Coleman et al(1966), Jencks et al(1972), Fitz-Gibbon(1991), Jesson & Gray(1991), Raudenbush,(1989), Stringfield(1994), Willms(1992), 노민구(1994), Rutter et al(1979), Brookover et al(1979), Brophy & Good(1986), Mortimore(1988), 김종철(1983), 주삼환, 신현석, 윤인숙(1999), 강정원(2001), 김병성(2001), 배용득(2003), 강영혜, 박소영(2008), 김영철, 한유경(2004), 권용재, 이광현(2010), 김종선(1996), 강상진 외(2005)
• 참된 학업성취	Newmann et al(1996), 강영혜, 박소영(2008)
• 정의적 영역(자아존중감, 학교 만족도)	Brookover et al(1979), 김종선(1996), 강상진 외(2005), 김기용, 나승일(2005)*, 김양분 외(2003, 2009), 강경석, 강경수(2006), 신철순, 강정삼(1997), 임현정 외(2008)
• 기능적 영역	김종선(1996)
• 심리운동적 영역	김기용, 나승일(2005)*
• 인성적 영역(공동체, 물질주의 가치관)	강상진 외(2005), 김양분 외(2003), 임현정 외(2008)
• 직업 · 진로 영역	Meyer(1970), Hauser, Sewell & Alwin(1976), 황정규(1998), 김기용, 나승일(2005)*, 이미경, 김경희(2004), 곽수란(2007)

주) * 표시는 특성화(실업계)고등학교를 대상으로 실시된 연구를 의미함

한편, 특성화 고등학교의 효과성에 대한 연구는 국내에 많지 않지만, 그 논의는 지속적으로 이루어져 왔다(강무섭 외, 1983; 강영혜, 박소영, 2008; 김기용, 나승일, 2005; 주철안, 외 2013; 한홍진, 2006). 선행연구는 특성화 고등학교 학교 효과성의 개념을 구체화하고, 특성화 고등학교가 추구해야 할 교육목표를 분석하려는 노력을 강구하였다. 예컨대, 강무섭 외(1983)은 실업계 고등학교와 전문대학의 비용-효과성을 분석하면서 직업교육의 효과성으로 첫째, 지식 및 기

능, 기술의 습득, 둘째, 기능, 기술 자격시험 합격률, 셋째, 취업률, 넷째, 직업만족도의 네 가지 측면으로 개념화하였다.

강영혜, 박소영(2008)은 학교 효과성을 교육목표가 달성해야 하는 성과로 참된 성취와 학업성취 정도로 구분하였다. 첫째, 참된 성취에서 '참된' 이라는 말을 지적인 성취에 적용한 것으로서 학생들이 실생활에서, 그리고 성인이 되었을 때 궁극적으로 유용하며 의미 있다고 생각할 수 있는 지식을 성취하게 하는 것을 의미한다(강혜영, 박소영, 2008). 둘째, 학업성취 정도는 학교 내 교육과정을 통해 학생들이 인지한 성취의 정도를 의미한다. 이 연구에서는 특성화 고등학교의 교육목표를 인지적 영역으로 제한하였지만, 특성화 고등학교의 성격 상 특정 과목의 학업성취도를 교육의 결과로 간주하기보다 학업성취도를 잘 예측하면서도 학생이 그 학교에서 의미있는 학습활동을 하고 있는지를 파악할 수 있는 변인으로 학생의 참된 성취 변인을 종속변인으로 삼아 분석을 실시하였다는 점에서 특징적이다.

이와 유사하게 주철안 외(2013)는 특성화 고등학교의 학교 효과를 교육목표를 어느 정도 성공적으로 달성한 성과로 정의하고, 학교 교육의 성과를 학생의 인지적 성장과 정의적 성장으로 설정하였다. 인지적 성장은 학생들이 달성한 학업성취로써 국가수준 학업성취도 평가 결과를 의미하며, 정의적 성장은 학생들의 학업흥미, 자기주도적 학습 참여, 진로에 대한 의식, 자아존중감 등 네 개 요인으로 구성하였다. 이 연구에서는 학교급을 초등학교, 중학교, 일반계 고등학교, 특성화 고등학교를 구분하여 학교효과를 분석하였다는 점에서 차이가 있다.

한편, 김기용, 나승일(2005)은 실업계고등학교의 교사가 지각한 학교 효과성을 실업계 고등학교의 교육목적을 인지적, 정의적, 심리 운동적, 직업·진로 영역으로 구분하고, 이에 대해 교사가 인식한 학생성과의 질이나 상태로 정의하였다. 첫째, 인지적 영역은 지식 습득, 자료의 의미 파악과 해석, 글과 말로 표현, 문제해결능력 양성, 판단능력 향상, 합리적인 사고를 의미한다. 둘째, 정서적 영역은 정서적으로 풍부한 사람 양성, 협동심 배양, 생활태도 확립, 책임감 배양, 자아개념 형성, 좋은 습관 형성을 의미한다. 셋째, 심리 운동적 영역은 운동기능 향상,

동작을 통한 자기 표현, 기능 습득, 신체 발달, 환경 적응을 의미한다. 넷째, 진업·진로 영역은 기술 습득, 자격증 취득, 진학, 취업, 창업, 적성에 맞는 진로 탐색을 의미한다. 이 연구에서는 실업계 고등학교의 교육목표를 선행연구에서 제시한 교육목표 분류체계(taxonomy of educational objectives)를 근거로 학교가 달성해야 하는 성과를 유목화하여 제시하였다는 점에서 특징을 갖는다.

또한, 한홍진(2006)은 실업계 고등학교의 조직 효과성을 학교 조직이 미리 설정해 놓은 교육목표를 달성하는 능력은 물론 변화하는 환경에 적응하면서 조직 내 존재하는 다양한 영역과 요소들을 조화롭게 통합시키며, 가치체계를 창조·유지함으로써 사회적 실체인 학교조직을 운영해 나가는 능력의 수준으로 정의하였다. 학교의 효과성은 조직 적응성, 교육성과, 직무만족, 조직몰입의 네가지 차원으로 구분하였다. 첫째, 조직 적응성은 실업계 고등학교가 내·외적 환경변화에 신축성 있게 대응하기 위해 활동의 절차나 방법을 변화시킬 수 있는 능력의 수준을 의미한다. 둘째, 교육성과는 중등교육 기관인 고등학교 교육목적과 실업계 고등학교 계열별 교육과정 목표를 달성한 정도를 의미한다. 셋째, 직무만족은 직무에 대한 관심, 열의, 호의, 애착 등과 같은 감성적 태도를 갖는 정도를 의미한다. 넷째, 조직몰입은 구성원들이 학교에 대해 갖는 충성심, 가치의 수용, 자발적 태도를 의미한다. 이 연구는 학교 조직이 달성해야 하는 성과를 학생의 성장 뿐만 아니라 조직의 적응성, 구성원들의 만족과 몰입 등을 포함하여 통합적인 측면에서 파악하였다는 점에서 기존의 학교 효과성 연구와 차별성을 갖는다.

이상을 종합하면, 특성화 고등학교 효과성에 대한 연구에서 효과성은 일반적인 학교 효과성과 차별화되지 않고 유사하게 개념 정의되고 있음을 알 수 있다. 이는 특성화 고등학교의 효과성의 개념이 학교의 교육목표와 학교의 특성에 근거하여 설정될 필요가 있음을 시사한다. 특성화 고등학교를 통해서 달성해야 할 교육목표는 초중등교육법 시행령(제 91조) 및 교육과정(교육부 고시 제2015-80호)을 통해 확인할 수 있다. 먼저, 초·중등교육법 시행령 제91조에 의하면 특성화 고등학교는 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생들을 대상으로 특정 분야의 인재 양성을 목적으로 하는 교육 또는 자연 현장 실습 등 체험 위주의 교육을 전문적

으로 실시하는 고등학교로 규정된다.

이는 특성화 고등학교는 특정 분야에 대한 학생들의 소질과 적성, 관심에 부응하여 해당 분야의 전문가를 양성하기 위한 전문교육을 실시하는 학교로써 학습활동의 결과로 학생의 인지적 능력과 더불어 진로 및 직업에 대한 준비 행동과 태도 변화와 같은 비인지적 능력까지를 포괄하여 광의로 학교의 교육목적을 설정하고 있다는 점을 시사한다. 따라서 일반계 고등학교와 달리 특성화 고등학교의 효과성에는 학업성취도만을 교육의 결과로 간주하기보다 직무 수행 능력과 밀접하게 관련되며, 진로 및 취업의 준비도 등과 같은 성취 요인이 반영되어야 함을 시사한다. 이에 이 연구에서 학교 효과성은 인지적, 비인지적인 측면을 모두 포함하여 교육과정 성취, 졸업 후 진로 성취로 구성하였다.

첫째, 교육과정 성취는 학교교육을 통해 학생들이 획득하는 지적, 학문적 능력이나 스킬의 발달을 의미한다. 지적인 능력과 스킬은 학문 분야와 무관하게 적용할 수 있는 일반적인 내용 지식과 학문 영역에 특화된 지식을 포함하며, 학업성취 수준을 지표로 하여 측정될 수 있다. 또한 학문적 지식의 습득 뿐만 아니라 학생이 학교에서 의미있는 학습활동을 하고 나아가 학교 밖에서의 가치로운 삶을 영위할 수 있는 능력을 촉진할 수 있어야 한다(김신일, 2003; Bidwell & Kasarda, 1975). 이러한 측면에서 자격취득, 경진대회 입상율, 태도 및 행동의 변화, 인성 등이 비인지적인 성과의 측정을 위한 지표로 포함된다.

둘째, 졸업 후 진로성취는 학생들이 자신의 진로목표를 바탕으로 고등학교 이후 달성한 취업 및 진로에서의 성취를 의미한다. 특성화 고등학교의 교육목표는 학생에게 직업인으로서 기본적인 교양을 함양시키며, 관련 직업문야의 직무를 수행하는데 필요한 기초 전문지식과 기술을 습득하고 태도를 가지게 하여, 직업세계에 능동적으로 대처하고 평생교육체제 내에서 관련 분야로 진로를 선택할 수 있게 하는 데 있다. 2015 학교진로교육목표 및 성취기준에서 역시 특성화 고등학교의 진로교육의 목표를 “산업수요와 미래 직업세계 변화에 대한 이해를 바탕으로 자신의 진로목표를 세우고 구체적인 정보 탐색을 통해 고등학교 이후의 진로계획을 수립하고 실천하기 위한 역량을 개발한다”라고 명시하였다(교육부,

2016b, p. 127). 졸업 후 진로 성취는 특성화 고등학교의 설립 목적에 따라 점차 강조되고 있는 개념이다. 선행연구에서는 교과에서의 성취와 더불어 진로 및 직업에 대한 의식 성숙도의 중요성을 강조한 바 있다(김기용, 나승일, 2005; 서민원, 1995). Astin(1984)은 학습에 대한 성과는 교육의 질에 대한 결과가 아니라 학생의 능동적인 학습 참여와의 함수라고 밝혔다. 따라서 특성화 고등학교의 맥락을 고려하여 졸업 후 진로를 동일 분야 진학과 취업을 포함하였다.

2) 학교 효과성 측정 도구

학교 효과성 측정에 있어 가장 일반적으로 사용된 측정 도구는 표준 성취도 검사 결과와 같은 객관적 자료를 사용하고 있다(성기선, 1997), 학업성취도와 같은 표준 성취도 검사 결과가 일반적으로 사용되는 이유는 첫째, 학교 교육의 일차적인 교육목표가 학생들의 인지적 성장에 있으며, 둘째, 학업성취도는 상급학교 진학이나 졸업 이후 사회적 지위를 획득하는데 중요한 요인으로 간주되며, 셋째, 학교간 비교에 필요한 객관적인 측정치를 얻는 데 용이하기 때문이다(성기선, 1997; Bidwell & Kasarda, 1975; Teddlie & Reynolds, 2000). 그러나 이러한 장점에도 불구하고, 객관적인 측정치에 대한 정보를 확인하기 어려운 상황에서 학교 효과성을 측정하기 위한 방법으로 자기보고식 응답을 활용한 방법(강영혜, 박소영, 2008; 김기용, 나승일, 2005; 신철순, 강정삼, 1997; 주영효, 2006; 한홍진, 2006; 함승환 외, 2017; Miskel et al, 1979) 또는 객관적 자료와 주관적 자료를 혼합하여 사용하는 경우(강상진 외 2005; 곽수란, 2007; 김양분 외, 2007; 김태연, 한은정, 2013; 박도영, 2011; 배상훈, 조성범, 홍지인, 2013; 주철안 외, 2012; 차성현, 2010; Brookover et al, 1979; Rutter, 1983)(<표 Ⅱ-4> 참조).

<표 Ⅱ-4> 학교 효과성 측정도구

선행연구	조사대상	문항구조	신뢰도	문항개발 특징
김양분 외(2003)	학생, 교사	• 4개 요인 24개 문항 - 교과별 학업성취도 - 현재 학업성취도(자기보고) 1개 문항 - 학생만족도 22개 문항 - 학부모만족도 1개 문항	Cronbach's α=.89~.91	• 학교 효과성을 학업성취도, 학생만족도, 자아존중감으로 구성 • 학업성취도는 교과별 점수와 자기보고식 응답을 활용
김기용, 나승일(2005)	실업계 고등학교 교사	• 4개 요인 23개 문항 - 인지적 영역 6개 문항 - 정의적 영역 6개 문항 - 심리운동적 영역 5개 문항 - 직업・진로영역 6개 문항	Cronbach's α=.84~.91	• 학교 효과성을 인지적 영역, 정의적 영역, 심리운동적 영역, 직업・진로영역으로 구성 • 실업계고의 특성을 반영하여 직업・진로영역을 추가 • 7점 리커트 척도(1-7점)
강상진 외(2005)	학생, 교사	• 3개 요인 - 인지적 특성 학업성취도 점수 사용 - 정의적 특성 13개 문항 - 인성적 특성 12개(6/6) 문항	Cronbach's α=.78~81 Cronbach's α=.67~.73	• 인지적 특성(교과별 학업성취도; 언어, 수리(문과, 이과), 외국어 영역의 학업성취수준), • 정의적 특성(자아존중감, 부정적자아감), • 인성적 특성(공동체적 가치관, 물질주의적 가치관)
한홍진(2006)	실업계 고등학교 교사	• 4개 요인 53개 문항 - 조직 적응성 15개 문항 - 교육성과 14개 문항 - 직무만족 11개 문항 - 조직몰입 13개 문항	Cronbach's α=.84~.87	• 학교 효과성을 조직 적응성, 교육성과, 직무만족, 조직몰입으로 구성 • 교육성과는 7차 교육과정에 제시된 고등학교 교육목적과 실업계 고등학교 교육과정 목표을 활용 • 5점 리커트 척도(1-5점)
곽수란(2007)	학생, 교사	• 2개 요인 57개 문항 - 인지적 성취 1개 문항 - 정의적 성취(동기적 선호, 자기조절인지, 행동통제전략, 자기조절학습) 56개 문항		• 인지적 성취: 국영수 교과의 총점 • 비인지적 성취: 동기적 선호, 자기조절인지, 행동통제전략, 자기조절학습 • 인지적 성취는 각 교과 총점 활용; 정의적 성취는 4점 척도
강영혜, 박소영(2008)	특성화 고등학교	• 2개 요인 8개 문항	Cronbach's α=.89	• 참된 학업성취는 5점 리커트 척도로 측정

	학생 및 교사	- 참된 학업성취 7개 문항 - 현재 학생성적 1개 문항		• 현재 학업성적은 내신 성적을 기준으로 10등급으로 나누어 표기
차성현 외(2010)	학생, 교사	• 4개 요인 10개 문항 - 정의적 영역 : 자아존중감, 학교만족도, 진로의식, 시민의식, 직업만족도 - 인지적 영역 : 학업성취도 - 교육기회 영역 : 대학 진학, 대학 생활 적응 - 경제적 영역 : 직업 지위, 소득	미보고	• 한국교육개발원의 '학교 교육 수준 및 실태 분석 연구'의 중학교 및 고등학교 자료 연계 • 정의적, 인지적 영역 외에 교육기회 및 경제적 영역을 추가
주철안, 박상욱, 홍창남, 이쌍철(2012)	학생, 교사	• 2개 요인 9개 문항 - 인지적: 학업성취 1개 문항 - 비인지적: 학업흥미 2개 문항, 자기주도학습 2개 문항, 진로의식 2개 문항, 자아존중감 2개 문항	Cronbach's α=.93	• 학업성취는 한국교육학술정보원에서 제공하는 에듀데이터, 국가수준학업성취도자료(국, 영, 수 평균값)를 활용하였음 • 정의적 성장은 홍창남 외(2012)의 연구에서 제시한 학교조직 진단 도구 중 학생의 교육적 성장의 문항을 활용하였음 • 5점 리커트 척도(1-5점)
함승환 외(2017)	초중등학교 학생, 교사	• 1개 요인 1개 문항 - 학업성취 1개 문항	미보고	• 학생 대상 설문에서는 학습성과를 학업성취도와 교육적 포부의 2개 영역, 2개 문항으로 구성하였으나, 교사는 학업성취도 단일 문항으로 구성 • 다만 학업성취도는 학생의 응답값을 교사 응답값으로 보정하여 활용 • 5점 리커트 척도(1-5점)
National Survey of Student Engagement (2018)	학생	• 12개의 대영역 107개의 문항 - ①학문 및 지성적 경험, ②지적 활동, ③ 읽기·쓰기, ④과제, ⑤시험, ⑥부가적인 대학생활, ⑦풍부한 교육적 경험, ⑧관계의 질, ⑨시간사용, ⑩학교환경, ⑪교육적·개인적 성장, ⑫ 전반적 만족도	미보고	• 인디애나 대학 고등교육 연구센터에서 대학교육의 질 평가를 위해 개발된 표준화된 평가도구 • 4점 리커트 척도(1-4점: Very much, Quite a bit, Some, Very little)

먼저, 교사의 자기보고식 응답값을 활용한 방법으로 강영혜, 박소영(2008)은 효과적인 특성화 고등학교의 교육성과를 분석하기 위해 참된 학업성취와 학업성취의 2개 요인으로 구분하여 측정하였다. 이때 참된 학업성취는 학생이 지식을 생산하고 학문적 탐구를 하며, 학교 밖에서 의사소통할 수 있는가를 측정하는 문항을 Newmann et al.(1996)의 연구를 활용하여 구성하였다. 참된 학업성취의 응답범위는 "전혀 그렇지 않다(1)~매우 그렇다(5)" 의 5점 리커트 척도에 따라 제시하였으며, 신뢰도는 .895로 나타났다. 또한 학업성취는 학업성취수준을 평가로 측정한 것이 아니라 학생이 인지하는 자신의 학업성취수준을 전체 10분위 중 어느 정도에 해당하는지 표기하게 하는 방식을 사용하여 학교 내 교육과정의 성과를 측정할 수 있도록 구성하였다. 학업성취는 현재 학업성적을 측정하는 단일 문항으로 구성하였으며, 내신 성적을 기준으로 10등급으로 나누어 표기하도록 하였다.

김기용, 나승일(2005)은 실업계 교사를 대상으로 교사가 인지한 학교 효과를 측정하기 위한 측정도구를 제시하였다. 측정도구는 인지적 영역, 정의적 영역, 심리운동적 영역, 직업·진로영역의 4개 영역으로 구성되며, 총 23개 문항으로 구성하였다. 응답범위는 "전혀 효과적이지 않다(1)~매우 효과적이다" 의 7점 리커트 척도에 따라 제시하였다. 각 영역별 신뢰도는 인지적 영역은 .904 정의적 영역은 .914, 심리운동적 영역은 .841, 직업·진로 영역은 .824로 매우 신뢰할 수 있는 문항인 것으로 나타났다. 한홍진(2006)은 실업계 고등학교 교사를 대상으로 학교 조직 효과성에 대한 인식을 측정하기 위한 도구를 개발하였다. 측정 문항은 조직 적응성, 교육성과, 직무만족, 조직몰입의 4개 영역 53문항으로 구성되었다. 응답범위는 "전혀 그렇지 않다(1)~매우 그렇다" 의 5점 리커트 척도에 따라 제시하였다. 각 영역별 신뢰도는 .84로 매우 신뢰도가 높은 문항인 것으로 나타났다.

객관적 자료와 주관적 자료를 혼합하여 사용한 연구로 강상진 외(2005)는 고교평준화 정책의 효과를 측정하는 데 있어 효과를 인지적 특성, 정의적 특성, 인성적 특성으로 구분하였다. 이때 인지적 특성인 학업성취도는 전국의 고교생을

대상으로 실시된 2003년도 연합학력고사의 언어영역, 수리(문과), 수리(이과), 그리고 외국어 영역의 네 가지 검사점수를 사용하였다. 또한 정의적 영역의 준거변수는 2003년도에 한국교육개발원에서 수행한 중등학교 교육수준 및 실태분석: 고등학교 연구에서 수집한 자료에서 자기지향 자아존중감과 부정적 자아감의 두 가지 척도를 개발하여 활용하였다. 자아존중감 문항은 각 8개, 5개 문항으로 구성되며, 신뢰도는 .808, .784이었다. 마지막으로 인성적 특성인 공동체적 가치관과 물질주의적 가치관은 2004년도에 한국교육개발원에서 수행한 중등교육의 수준 및 실태 분석: 중학교(김양분, 류한구, 남궁지영, 2007b)연구에서 개발된 척도를 사용하였다. 공동체적 가치관은 6문항으로 구성되며, 신뢰도는 .733이며, 물질주의적 가치관은 6문항으로 구성되며, 신뢰도는 .671이다. 이 연구는 인지적 특성은 객관적 자료인 학업성취점수로 정의적, 인성적 특성은 자기보고식 응답값을 활용하였다는 점에서 기존 연구와 차별성을 갖는다.

곽수란(2007)은 한국교육종단연구(Korean Education Longitudinal Study) 데이터를 사용하여 중학교의 학교효과를 분석하였다. 학교효과를 분석하기 위해 학업성취 상위 22개교, 하위 22개교의 학생 2147명과 교사 865명을 대상으로 인지적 성취와 비인지적 성취를 측정하였다. 이때 인지적 성취의 측정은 국어, 영어, 수학 교과의 총점을 활용하였으며, 정의적 성취는 동기적 선호, 자기조절인지, 행동통제전략, 자기조절학습이며, 총 56개 문항으로 구성하였다. 정의적 성취의 신뢰도는 각 .784, .903 수준으로 나타났으며, 4점 리커트 척도를 활용하였다.

김양분 외(2003)는 학교 효과성 분석을 위한 산출요인을 학생만족도와 자아존중감으로 구성하였다. 학생만족도는 학생의 학교생활의 질을 반영하는 척도로 22개 문항으로 구성되었다. 또한 자아존중감은 학생 스스로에 대한 존중감을 반영하는 척도로 단일 문항으로 구성되었다. 두 요인 모두 신뢰도 지수는 모두 .80이 넘으며, 선행연구에서 타당도 정보가 확보된 척도이다.

주철안, 박상욱, 홍창남, 이쌍철(2012)은 한국고용패널과 한국교육종단연구 데이터를 활용하여 학업성취와 정의적 성장을 측정하였다. 이때 학업성취는 국

가수준 학업성취도 평가 점수(학교의 보통학력 이상 비율%)로 측정하였고, 정의적 성장은 합업 흥미, 자기주도적 학습, 진로의식, 자아존중감으로 구성하였다.

차성현 외(2010)는 학교효과의 산출요인으로 정의적 영역, 인지적 영역, 교육기회 영역, 경제적 영역의 네 영역으로 구성하였다. 정의적 영역은 김양분 외(2004, 2009), 한국교육고용패널(KEEP), GOMS의 측정도구를 활용하여 자아존중감, 학교만족도, 진로의식, 시민의식, 직업만족도로 구성하였다. 인지적 영역은 학업성취도로 수능성적, 연합평가 점수로 구성하였다. 교육기회 영역은 대학진학 결과 자료와 신규 개발한 대학 생활 적응으로 구성하였다. 경제적 영역은 직업 지위, 소득으로 구성하였다.

함승환 외(2017)는 초·중등학교 교사들이 인식하는 학습의 성과를 학생의 학업성취도와 교육적 포부 수준으로 구성하였다. 학업 성취도는 학생 본인이 인식한 과목별 학업성취 수준의 평균(1=매우 낮다, 5=매우 높다)을 교사가 응답한 학교의 학업 성취 수준 값(1=전국 평균보다 매우 낮다, 5=전국 평균 보다 매우 높다)으로 보정하여 학교 간 상대적인 차이와 학교 내의 개인 간 상대적인 차이를 반영하였다.

NSSE(National Survey of Student Engagement)(2018)는 인디애나 대학 고등교육 연구센터에서 대학교육의 질 평가를 위해 개발된 표준화된 평가도구이다. NSSE는 대학 신입생과 4학년생을 대상으로 대학이 학생들의 학습 성과 제고에 기여하는 정도를 12개의 대영역(①학문 및 지성적 경험, ②지적 활동, ③읽기·쓰기, ④과제, ⑤시험, ⑥부가적인 대학생활, ⑦풍부한 교육적 경험, ⑧관계의 질, ⑨시간사용, ⑩학교환경, ⑪교육적·개인적 성장, ⑫ 전반적 만족도)과 응답자의 일반적인 특성을 질문하는 107개의 문항으로 평가한다.

이상의 학교 효과성 측정도구를 살펴보면 <표 Ⅱ-4>와 같이 학교 효과성은 대체로 Astin(1993)이 제시한 분류 체계인 인지적 영역의 성과와 비인지적(정의적) 영역의 성과를 요인으로 설정해왔다. 이때 인지적 성과들은 지식 및 지적 능력과 기술의 개발 등을 포함하고 있었으며, 비인지적 영역의 성과는 가치 또는 신념의 변화와 같은 정의적, 심리적 특성과 함께 진로 및 자아발달과 같은

진로직업적 특성들을 포함하고 있었다.

한편, 측정 문항의 경우 학생들의 인지적 성취는 주로 객관적 지표인 학업성취 점수를 활용하고 있는 것으로 나타났다. 다만 특성화 고등학교의 경우 일반계 초중고등학교와 달리 국가수준의 학업성취 점수를 활용할 수 없다는 점으로 인해 학업성취수준에 대한 자기보고식 단일 문항이 활용되고 있었다. 그러나 학업성취는 학생의 인지적 성취만을 나타내는 것이 아니라 행동이나 태도와 같은 비인지적 특성을 포함하고 있다는 점에서, 단일 문항으로 학업성취를 측정하는 것은 적절하지 않다(김기용, 2005). 따라서 이 연구에서는 특성화 고등학교의 효과성의 관찰변인을 측정하기 위해 선행연구에서 제시한 인지적, 비인지적 요인을 근거로 구인화하고 설정된 구인에 적합한 문항을 활용하고자 한다. 특히 강영혜, 박소영(2008), 김기용, 나승일(2005), 한홍진(2006)의 연구를 제외하면 특성화 고등학교를 대상으로 한 연구가 제한적이라는 점을 고려할 때, 특성화 고등학교의 교육목적과 역할을 반영함으로써 특성화 고등학교 효과성 잠재변인을 측정하기 위한 관찰변인을 설정하고자 한다.

라. 학교 효과성의 관련변인

학교 효과성 관련 변인은 학교 효과성 모형에 기반하여 투입-과정-산출의 단계와 학생, 교사(학급), 학교의 수준으로 구분할 수 있다(Willms, 1992). 이때 학생 수준 변인은 학생이 지닌 사회경제적 배경, 사전학습성취 수준 및 부모의 교육기대 등 학교가 처한 조건, 학교의 노력으로 극복할 수 없는 변인으로 간주된다(강상진, 1995; 황정원, 2010; Willms, 1992).

이 연구에서 학교 효과성은 학생 수준 변인의 영향을 통제한 후 학교 효과성을 설명해주는 교사와 학교 수준변인으로부터 산출하고자 하였다. 교사 수준 변인으로는 교사 배경(김성식, 2006; 류방란, 김성식 외, 2008; 황정원, 2010), 학생 평균 사회경제적 배경(성기선, 1997; 이미경 외, 2005; 황정원, 2010; Lee & Bryk, 1989; Willms, 1992), 교수학습에서의 자율성(Reitzug, 1994; Marks &

Printy, 2003), 교사협력(김양분 외, 2009; Bidwell, 2001; Cohen et al, 1979; Collinson & Cook, 2007; March & Simon, 1993), 교사의 전문성(Darling-Hammond, 2000; Spillane, Reiser & Reimer, 2002, Bryk, Camburn & Louis, 1999; Lee & Smith, 1996), 자격(Hannushek, 1997; Rivkin et al, 2005), 자기효능감(Bidwell, 2001; Hargreaves, 1991; Putnam & Borko, 2000), 학업성취기대(김성식, 2006; 노국향, 박정, 강상진, 2001; 이영아, 2000; Rutter et al, 1979) 등의 내용을 포함한다(Mortimore et al., 1988; Rutter et al., 1979; Smith & Tomlinson, 1989).

학교 수준의 변인으로는 학교 평균 사회경제적 수준(성기선, 1997; 이미경 외, 2005; 황정원, 2010; Lee & Bryk, 1989; Willms, 1992; Thrope, 2006), 학교 설립유형(성기선, 1997; 이미경 외, 2005; 황정원, 2010; Coleman et al, 1982), 학교장 리더십(Blase & Blase, 1999; Aggarwal-Gupta & Vohra, 2010; Edmonds, 1979; Levine & Leozotte, 1990), 학교풍토(곽수란, 2002; 노국향, 박정, 강상진, 2001; 류방란, 김성식, 2006; Aggarwal-Gupta & Vohra, 2010; Bredeson, 1985; Reynolds & Teddlie, 2000), 교사 협력(황정원, 2010; Brookover et al, 1979; Saleem et al., 2012; Scheerens & Creemers, 1989; Scheerens, 2013), 학업성취기대(김성식, 2006; 노국향, 박정, 강상진, 2001; 이영아, 2000; Rutter et al, 1979) 등을 포함한다.

한편, 학교 효과성 관련 변인에 대한 선행연구를 살펴보면, 연구에 따라 연구자가 설계한 분석 단위에 따라 교사 수준 변인과 학교 수준 변인이 공통성을 지니고 있음을 알 수 있다. 다수의 선행연구에서 교사 수준 변인은 학교 수준에서 평균(aggregate)한 변인으로 사용되거나 학교 수준 변인과 혼재하여 분석되고 있을 뿐, 교사 수준에서 구체적으로 탐색되지 못한 측면이 있다(김나영 외, 2017; 김혜진, 남지영, 홍창남, 2012). 따라서 이 연구에서는 특성화 고등학교 효과성에 영향을 미치는 변인으로 학교 수준에서 학교장 리더십, 학교풍토, 교사 수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성을 설정할 것이고, 교사 수준에서 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성을 설정할 것이다.

3. 학교 효과성 관련 교사 수준 변인

가. 교사수업협력

1) 교사수업협력의 개념

협력은 '힘을 합하여 서로 도움'을 의미하며(표준대국어사전), collaboration과 collegiality라는 개념이 혼용되어 사용된다(권순형, 김도기, 2013). 두 의미 모두 협력으로 이해할 수 있으나 사전적 의미에서는 다소 차이가 있다. collaboration은 공동의 지적인 작업과정에 있어 함께 일함의 의미를 내포하고 있는 반면, collegiality는 동료들 사이에 지니고 있는 권력과 권위를 공유하는 것이라는 의미를 지니고 있다(Merriam-Webster). 사전적 의미를 토대로 두 개념을 살펴보면 collaboration은 공동의 목적 달성이라는 점에서 함께 행동한다는 과정의 실제적 측면을 강조하는 반면, collegiality는 공동의 작업 과정에 참여한 동료들 사이의 공동의 책임 의식을 강조하고 있다(권순형, 2014). 이와 같은 협업은 집합적인 행위, 강력한 상호의존성, 책무성의 공유와 높은 수준의 준비도(readiness)를 포함한다(Little, 1990). 따라서 교사수업협력이란 학교 내에서 교사들의 핵심 업무인 교수활동에 대해서 교사 상호간에 이루어지는 협력적인 상호 작용으로 개념화화 할 수 있다.

한편, 교사수업협력은 다양한 상황에서 활성화될 수 있다. 실제로 교사들은 종종 협업 상황에서 교수활동의 전문성에 대해서 갈등상태에 직면하게 되는데, 이러한 갈등은 교사들이 포용할 수 있는 조건 하에서 조직 학습을 위한 잠재적인 자원이 될 수 있다(Achinstein, 2002; De Lima, 2001; Fullan & Miles, 1992). 또한 교사간의 협력적인 관계는 제도나 행정에 의해 강제된 지원보다는 교사 자신의 인지된 필요성으로부터 발전한다(Bidwell, 2001; Hargreaves, 1991). 이는 협력적 학습공동체는 교사들의 자발적인 참여에 의존하기 때문이다(Galbraith, Downey, & Kates, 2002). 이러한 측면에서 Hargreaves(1994)는 교사협력의 개념에서 자발성을 강조하였는데, 이는 제도나 규정에 의하여 강제되

어 나타난 것이 아니라 조직의 구성원들 각자가 이와 같은 자발적인 의식을 강조하는 것으로 볼 수 있다. 이때 자발성이 전제가 되지 않는 협력은 진정한 의미의 협력(collaboration)이 아니라 고안된 협력(contrived collegiality)이며, 그는 둘 간의 협력을 엄격하게 구분하고 있다.

2) 교사수업협력의 측정

교사수업협력의 측정하는 데 있어 다양한 요인들이 제시되어 왔으나 대체로 교자료 및 정보의 공유, 공동교수, 관찰 등의 요인으로 구성하고 있었다. 예컨대, Shah(2011)의 연구에서는 파키스탄 공립중등학교 교사 118명을 대상으로 1차 조사와 분석(탐색적 요인분석)이후 364명의 중등교사를 대상으로 2차 조사와 분석(확인적 요인분석)를 실시하여 학교조직 내 교사 협력 정도를 측정할 수 있는 교사협력척도(teacher collegiality scale, TCS)를 제시하였다. 이 연구에서 구안된 교사협력의 하위 구성요인은 상호지원 및 신뢰(Demonstrating mutual support and trust), 타교사 관찰(Observing one another teaching), 공동 수업계획 및 평가(Joint planning and assessment), 아이디어와 전문성 공유(Sharing ideas and expertise), 공동 교수(Teaching each other), 교육과정 개발(Developing curriculum together), 자료 공유(Sharing resources)의 7개 영역 총 32개 문항으로 구성되며, 신뢰도는 .71~.85로 보고되었다.

권순형, 김도기(2013)는 초중등 교사들을 대상으로 교사 협력을 측정하기 위한 측정 도구를 제시하였다. 교사 협력 측정도구는 Shah(2011)가 개발한 TCS(Teacher Collegiality Scale)와 정일환(2003)과 홍창남(2005)이 구안한 문항을 검토하여 '지식 및 정보 공유', '공동의 목적의식', '상호신뢰', '책임감', '자율성'의 5개 영역 10개 문항으로 구성하였다. 지식 및 정보 공유는 협력의 전제 조건을 이루는 내용으로 2개 문항이며, 공동의 목적의식은 교사들의 공유된 목적의식을 묻는 2개 문항, 상호신뢰는 교사협력의 기저를 이루는 심리적인 요인으로 2개 문항, 책임감은 협력의 상황 아래 자신이 맡은 업무에 대

한 책임에 대한 내용으로 2개 문항, 자율성은 협력의 과정에 있어 자율적인 분위기와 관련된 내용으로 2개 문항이며, 전체 문항의 α=.847로 보고하였다.

송인발, 박주호(2016)는 중등 공립교사를 대상으로 수업전문성 지향 교사협력 활동의 측정도구를 제시하였다. 현장교사와 학계전문가를 대상으로 포커스 그룹 인터뷰(Focus Group Interview; FGI)를 실시하여 '수업정보 공유활동(4)', '팀 학습 활동(4)', '수업 관련 협력의 긍정적 변화(3)', '수업참여·관찰 활동(3)'이라는 4개의 구성요인과 14개 문항으로 구성된 수업전문성 지향 교사협력활동 측정도구를 개발하였다. 각 요인별 신뢰도 계수는 .847~.891이며 측정도구의 전체 신뢰도는 .916으로 보고되었다.

한편, 협력에 초점을 맞추고 이를 구체화한 연구로는 한국교육개발원의 한국교육종단연구 1차~3차년도(2005년~2007년) 자료는 교사협력을 측정하기 위한 하위 요인을 '교수관련 교사 간 협력'과 '직무관련 교사 간 협력'으로 구성하였다. 교수관련 교사 간 협력은 (1)학생들의 학업 문제, (2)학생들의 수업태도 및 행동, (3)수업 과제물의 내용 또는 분량, (4)학생의 출·결석 상태, 그리고 (5)문제 학생에 관하여 동료 교사와 이야기를 나누는 정도를 5점 척도(거의 없다←→자주 있다)로 응답한 결과이다. 직무관련 교사 간 협력은 (1)학교 교육 활동과 업무에 관하여 동료 교사의 도움을 쉽게 받을 수 있다, (2)학교 교육 활동과 주요 업무에 대해 가치와 신념을 동료 교사와 공유한다, (3)우리 학교에서는 교사들이 서로 협력을 잘한다의 세 문항에 대하여 5점 척도(전혀 그렇지 않다~매우 그렇다)로 응답한 결과이다. 8개 문항에 대한 신뢰도는 1차년도 자료(중학교 1학년 교사)에서 .808, 2차년도 자료(중학교 2학년 교사)에서 .786, 그리고 3차년도 자료(중학교 3학년 교사)에서 .827의 Cronbach's alpha 신뢰도 계수로 보고되었다. 또한 TALIS 2013(OECD, 2014)에서는 교사협력 활동을 두개의 하위요인, 즉 '전문적 협력'과 '수업을 위한 교환·조정'으로 구성하였다. '전문적 협력'과 '수업을 위한 교환·조정'은 각 네 개 문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 협력 활동에 참여한 정도에 따라 "전혀 없음(1)", "1년에 1회 이하(2)", "1년에 2~4회(3)", "1년에 5~10회(4)", "1달에 1~3회(5)",

“1주에 1회 이상(6)” 의 6점 척도로 구성되었다.

3) 교사수업협력과 학교 효과성의 관계

교사 협력은 학생들의 성취에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 변인으로 고려되어 왔다(김양분 외, 2009; Bidwell, 2001; Cohen et al, 1979). 교사협력은 주로 불확실성에 직면하게 될 때, 활성화되며 이에 대한 부산물은 직·간접적으로 학교 효과성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되었다(Rowan et al, 1993; Bidwell, 2001; March & Simon, 1993). Rowan et al(1993)은 교수활동의 복잡성을 인지하고 있는 교사들은 유용한 정보나 상호협력을 공유하기 위한 협력적 네트워크를 형성하려는 경향이 더 많이 나타난다고 강조하였다. 이와 유사하게 Bidwell(2001)은 교사가 매일의 수업 실제를 효과적으로 관리하기 위한 충분한 절차적 정보를 제공해주지 못하는 불확실한 환경에 노출될 때, 협력적인 교사로 전환하고자 한다고 보고하였다(p. 106). 즉 교사가 불확실성을 느낄 때 이와 유사한 환경에 속한 교사들은 집단적 문제 해결에 대한 개인적 경험과 해결방안을 위한 다양한 자원을 모으는 경향이 나타난다는 것이다. March & Simon(1993)은 협력적 네트워크는 조직 구성원이 직면하는 복잡성(complexity)과 비교하여 인적 자원이 한계로 인식될 때 발생한다는 점을 지적하였다. 과정의 복잡성이 불확실성을 만들어내는 상황에서 근로자간의 관계는 협력적이며 정보 생산과 문제해결을 위한 자원으로 작동하게 된다는 것이다(Cohen et al, 1979).

게다가 조직분석에 대한 선행연구들은 복잡하고 예측할 수 없는 상황에 직면하게 될 때, 조직의 구성원들은 자주 집단적인 판단에 의존하게 되는데, 이는 행동과 신념간의 관계가 명확하게 되는 협력적 과정이 이루어 질 수 있다(Weick, 1995). 즉 불확실성이 조직의 구성원에 의해 인식된 것으로써 특정한 상황에 대한 의심의 상태로써 이해될 수 있기 때문에 구체적인 상황이 복잡하거나 예측할 수 없을 때, 이용 가능한 정보가 불충분하거나 일치하지 않는다면 불확실성이 나타나게 되고 특정한 불확실한 상황에 놓인 조직 구성원에게 이러한 조건이 불확

실한 것으로 인식된다면 개인적, 조직적 구성원들은 제한된 합리성(bounded rationality)(March & Simon, 1993; Simon, 1991)을 극복하기 위한 집단적 노력의 일환으로써 집단적 판단이 기존의 불확실한 세계를 방지하기 위한 효과적인 기제로써 기능하게 된다는 것이다(Collinson & Cook, 2007, p. 38).

한편, 교사협력과 학교조직효과성의 관계를 실증적으로 입증하는 연구도 다양하게 이루어져왔다(전주성, 2009; 김경화, 2005; 김효정, 김민조, 2011). 전주성(2009)에 따르면 학습조직과 학교 효과성의 상관관계의 분석을 통해서 학습조직 구축정도와 학교 효과성 간에는 상호관계가 존재하며(r=.775~.812), 교사들은 자신이 속한 학교조직에 대하여 학습조직 구축정도가 높다고 인식할수록 직무만족, 조직적응성, 직무성과 등으로 구성된 학교 효과성도 높게 평가하고 있었다. 또한 김경화(2005)는 조직효과성에 영향을 미치는 요인을 분석한 연구에서 학습조직 구성 요인 중 팀워크와 협동이 잘 이루어질수록 효과성의 하위 요인인 직무만족도가 높아지는 것으로 나타났으며, 직무만족도에 유의미한 영향을 미치는 다양한 변인 가운데 팀워크와 협동의 영향력이 가장 큰 것으로 나타났다. 한편, 김효정과 김민조(2011)는 학교내 교사 협력이 교사의 학교 개혁 실천에 미치는 영향을 분석한 결과 학교 내 교사 협력이 학교 개혁 실천에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. Bryk, Camburn, & Louis(1999)의 연구에서도 교사간의 협력과 교사 효능감, 교수학습의 질은 학생의 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

나. 교사성취기대

1) 교사성취기대의 개념

교사성취기대의 효과는 1970년대 이후 교육학자들과 사회심리학자들의 주도아래 자성예언 효과와 함께 기대유지 효과(Cooper & Good, 1983)로 연구되어왔다(Good & Brophy, 1997). 기대유지 효과는 교사가 학생의 이전 발달유형이 유지되기를 기대하고 그 유형이 해당 학생에게 당연 하다고 생각하며 잠재력의

변화가능성을 인정하지 않음으로써 발생하게 되는 결과를 의미한다(Good & Brophy, 1997). 교사들은 공부를 잘하는 학생이 계속해서 잘할 것으로 기대하는 반면, 못하는 학생은 변함없이 못할 것으로 기대하고 그 기대에 맞추어 학생들을 차별적으로 대하기 때문에 학생 간 학업성취 격차는 지속되거나 더욱 확대된다(곽수란, 2012). 자성예언효과는 새로운 변화를 만들어내기 때문에 발생했을 때에는 기대유지 효과보다 강력하지만, 기대유지 효과는 상대적으로 미약해도 훨씬 빈번하게 일어나고 있다(오욱환, 2005).

교사의 기대가 어떠한 맥락에서 이루어지건 간에 학생의 학업성취에 영향을 미치게 된다(김경식, 2006; 김선화, 2004; Rosenthal & Jacobson, 1968). 교사기대가 학생들의 지적 능력 향상에 영향을 준다는 연구결과가 발표된 이후, 자성예언이나 기대유지 효과가 실질적으로 학생들의 학업성취 영향 요인이라는 결과를 제시하는 다양한 연구들이 지속적으로 수행되고 있다. Levine & Lezotte(1990)는 성공적인 교사는 학생이 항상 '할 수 있다'는 기대를 하고 있으며, 이러한 태도를 가진 교사는 보다 높은 목적을 설정하고 효과적인 교수활동을 위해 지속적으로 노력한다고 보았다. 또한 학생은 교사의 이러한 기대를 자기충족 예언으로 인지함으로써 학업성취를 향상시킬 수 있는 것이다. 결국 교사의 학생에 대한 기대는 교사의 교수활동에 영향을 미쳐 학습활동 및 학업성취에 차이를 가져오게 되는 것이다. 이처럼 교사의 차별적 기대는 차별적 처치를 낳아 결국 학업성취의 차이를 초래하게 된다는 것이다(Brophy & Good, 1974; Tauber, 1998).

2) 교사성취기대의 측정

교사성취기대의 측정을 위해 선행연구에 따라 다양한 요인들이 제시되어 왔으나, 공통적으로 학업성취에 대한 높은 기대와 학생에 대한 신뢰가 제시되어 왔다. Mortimore, Sammons, Thomas(1994)의 연구에서는 교사성취기대의 개념을 측정하기 위해 전반적인 높은 기대(high expectation of all around)로 개념을

구인화하고, ‘높은 학업성취도 기대’, ‘대화와 자부심의 부여’, ‘지적인 자극과 도전적인 수업자세 강조’, ‘창조적인 상상력과 문제해결능력 고취’의 4개 문항으로 구성하였다. 각 문항은 “전혀 일치하지 않는다(1)”, “조금 일치한다(2)”, “보통이다(3)”, “대체로 일치한다(4)”, “매우 일치한다(5)”의 5점 척도로 구성되었다.

한국교육개발원의 한국교육종단연구는 중학교 1학년부터 3학년의 학생 및 교사를 대상으로 교사기대를 측정할 수 있는 도구를 제시하였다. 이 연구에서 제시된 교사 기대는 담임교사가 학생들에게 갖는 기대를 측정하기 위해 과제수행정도, 수업집중, 수업분위기, 교육수준의 4개 문항으로 구성하였다. 각 문항은 “전혀 일치하지 않는다(1)”, “조금 일치한다(2)”, “보통이다(3)”, “대체로 일치한다(4)”, “매우 일치한다(5)”의 5점 척도로 구성되었다.

신철순, 강정삼(1997)은 학교의 사회심리적 규범 차원으로 교사에 대한 기대감 변인을 구성하고, 교사의 학생에 대한 신념, 학생의 학업성취에 대한 기대, 학생의 학습능력에 대한 인정, 학생에 대한 신뢰의 4개 요인을 바탕으로 8개 문항을 개발하였다. 각 문항은 “전혀 아니다(1)”, “아닌 편이다(2)”, “보통이다(3)”, “그런 편이다(4)”, “매우 그렇다(5)”의 5점 척도로 구성되었다.

한편, 곽수란(2002)은 교사를 대상으로 교사기대를 측정하기 위한 8개 문항을 구성하였다. 각 문항은 “전혀 아니다(1)”, “아닌 편이다(2)”, “보통이다(3)”, “그런 편이다(4)”, “매우 그렇다(5)”의 5점 척도로 구성되었다.

3) 교사성취기대와 학교 효과성의 관계

교사기대가 학업성취에 미치는 영향을 입증하는 연구들은 지속적으로 이루어져 왔다(김병욱, 1983; 이동환, 1988; 구병두, 2000; 김경식, 2006). 김경식(2006)은 교사의 기대가 가정배경, 사회계층에 따라 달라진다는 결과와 함께 교사의 기대가 높은 학생에게서 교과 성적이 높아지고, 교사의 기대를 높이면 학업성취도 높아진다. 교사의 기대가 높은 학생에게서 학업성적이 높고, 그 기대가

학기 초보다 학기 중에 높아진 학생이 그렇지 않은 학생들보다 성적이 높다(곽수란, 2012). 이처럼 교사기대가 학업성적의 상당부분을 설명하고 있다는 분석결과는 교사의 기대가 학생의 학업성취에 실질적으로 영향을 미친다는 연구들과 일치한다는 것을 나타내 주고 있다.

학생에 대한 교사의 높은 기대가 학업성취를 더 촉진한다는 것이다. 하지만 교사기대와 관련한 연구를 메타 분석한 Smith의 연구(1980)는 교사기대가 학생성취에 영향을 주지만, 그 영향이 교과에 따라 다르다고 보고하였다. Crano & Mellon(1978)도 교사의 기대가 학생의 학구적인 측면보다는 사회적 측면에 관한 교사관에 근거할 때 학생의 성취에 영향을 준다는 것을 밝히고 있다. 또한 신태섭(2005)도 가정환경요인이 학업성취에 미치는 직접적 효과는 두드러지지만 학업적 자기효능감과 지각된 교사기대의 매개적 간접효과는 크지 않다고 보고한 바 있다.

또한 Smith(1980)는 교사의 기대가 학생들의 학업성취에 어느 정도 영향을 미치는가를 밝히기 위하여 47편의 관련 연구들을 메타분석한 결과, 전체 평균 효과크기는 .38로 나타났다(구병두, 1989). 또한 Wilkinson(1980)의 메타분석 연구결과는 그 효과크기가 .16으로 밝혀져 Smith의 연구결과와는 다소 차이를 보이고 있으나 교사의 기대가 학생들의 학업성취에 영향을 미치는 변인임을 뒷받침하고 있다.

한편, 실증적인 연구는 아니지만 Edmonds(1979)는 효과적인 학교의 특성으로서 학교장의 리더십, 교수법, 교사의 기대감, 교수학습에 도움이 되는 질서있고 안전한 학교풍토를 강조하였다. 또한 good & Brophy(1986)도 효과적인 학교의 특성으로 1) 좋은 학교분위기, 2) 기본능력교육에 대한 강조, 3) 교사의 학생에 대한 높은 기대감, 4) 뚜렷한 교육목표와 지속적인 관심 및 평가, 5) 학교장의 지도력을 명시함으로써 교사의 학생에 대한 높은 기대감이 학교 효과성에 영향을 미친다는 것을 밝히고 있다.

다. 교사전문성

1) 교사전문성의 개념

전문성에 대한 정의는 학자마다 견해가 다르기 때문에(Hoffman, Shadbolt, Burton & Klein, 1995), 명확한 정의를 내리는 것은 어렵지만 일반적으로 특정 분야 내에서 우수한 성과를 나타내는 사람들이 지닌 능력이나 행동을 의미한다(윤형한, 2009). 한편, 교사전문성은 교사가 교직을 수행하는데 필요하거나 필수적인 요건을 의미하는데(Nemser, 1990), 교사전문성은 교직관과 관련된 전문직(profession) 혹은 전문직성(professionalism)에 관한 논의로 구분할 수 있다(성병환, 정철영, 2008). 먼저, 전문직으로써의 교사전문성에 대한 논의는 교사의 일을 직업의 견지에서 파악하고자 하는 접근법을 취한다. 이때 전문직이란, 엄격한 훈련과 자격과정을 거쳐 특수한 지식, 기술 및 사회 봉사적 가치를 바탕으로 동종 직업 단체의 윤리규정에 따라 자율적으로 그의 직무를 수행할 수 있는 직업으로 정의된다. 많은 학자들은 교직의 핵심직무인 교수 행위가 아무나 할 수 없고 복잡하고 중요함을 강조하며, 교직을 전문직으로 간주한다(Sykes, 1991; 허병기, 1994; 정영수, 1996). 반면 전문직성(professionalism)은 교사의 전문적 자질(expertise)에 관한 것으로 가르치는 일의 속성상 교사에게 요구되는 자질이나 특성에 초점을 맞춘다는 점에서 차이가 있다(전승환, 나승일, 2006,p. 185).

이처럼 전문성에 대한 일반적인 정의가 행동이나 능력이라는 점에 따라 교사의 전문성에 대한 연구들은 대체로 교사가 지닌 특성을 중심으로 접근하는 방법을 취하고 있다(송경오, 정지선, 2005). 전승환, 나승일(2006)은 교사전문성이란 교사가 바람직한 교직생활을 수행하기 위해 필요한 영역에서 요구되는 교직능력 및 인간적 자질의 습득 정도를 의미하는 것으로 정의하였다(p. 184). 정남용, 김주이(2000)는 교사의 전문성은 교사가 교직을 수행하는데 필요하거나 필수적인 요건으로 정의하고, 교직수행에 필요한 일반적이고 공통적인 전문성과 교과 영역별로 독특하게 요구되는 전문성으로 구분하였다. 또한 한명희(1997)는 교사전문성은 교사에게 주어진 업무상황에서 필요한 능력, 자질, 성향, 가치, 기술, 행동양

식 등과 그것들을 가능하게 하는 여러 가지 특성들의 총합이라고 진술하였다. 또한 김이경 외(2004)는 교사전문성을 교육활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 자질, 능력, 지식, 기술, 태도, 가치관을 포괄하는 것으로써 업무 수행 및 지적 수월성과 교사로서의 지속적 성장을 이끄는 심층적 특성으로 정의하였다.

2) 교사전문성의 측정

교사전문성을 구성하는 요소에 관해서도 학자마다 다양한 의견을 제시하고 있지만, 대체로 교사의 교직수행에 필요한 지식과 기술을 포함하는 인지적 측면과 교직에 대한 태도 및 인성 등을 포함하는 정의적 측면으로 구분한다. 예컨대, 조영남(2000)은 수업계획, 수업전략(수업기법, 동기유발 등), 전문적 능력(지식습득, 품위유지 등)과 인성적 요인(자신감, 책임감 등)을 교사의 전문성으로 규정하였다. 김혜숙(2003)은 교사의 전문성을 교과에 대한 지식, 교과를 잘 가르칠 수 있는 교수 능력, 학생상담 및 지도 능력, 학급관리 능력, 교육적 안목·가치관·태도, 평생학습자로서의 자기계발 능력으로 정의하고, 구성요소로 교과전문성(교과내용에 대한 지식 및 교수법에 대한 능력), 학급경영전문성(학급관리자로서의 지도성, 학급관리 능력, 학생상담 및 지도 능력), 교육자적 인성(평생학습자로서의 자기계발 능력, 가치, 태도, 동기, 안목, 상상력, 등 교육자로서의 인간적·감성적·지각적 능력)을 강조하였다. 또한 허은정(2011)은 인지적인 측면으로 전문지식을 요인으로 구성하고, 심동적인 측면은 교직사명감 및 태도와 수행능력으로 구성하였다.

한편, 직업교육을 담당하는 교사가 갖추어야 할 자질은 일반적인 교사와는 일치하지 않으며, 접근방법과 시각에 따라 강조하는 내용에 차이가 있을 수 있다(장명희, 2001). 이러한 특성을 고려하여 직업교육을 담당하는 교사들에게 요구되는 전문성을 파악한 연구로 이재원(1980)은 바람직한 공업계 고등학교 교사의 자질을 공업 교수법의 관점에서 이론적 지식과 기능 기술에 정통, 교육프로그램 또는 교육과정의 조직·편성 능력, 교안 작성능력 및 효율적인 교수법에 능숙,

교수학습자료의 개발 및 활용에 대한 창의력과 실천력, 교수학습평가 및 시험에 관한 지식과 적용기술, 학생들의 학습동기 유발 및 열의, 성품 및 지도력, 실습장 조직 관리능력 등으로 제시하였다. 조영남(2000)은 수업계획, 수업전략, 전문적, 인성적, 대인관계 , 학급관리, 사무처리 역량으로 제시하였다. 또한 이무근(2003)은 직업·기술교사에게 필요한 전문성을 국내의 실정에 맞추어 1) 소속 전공학과의 교육과정을 교과 중심보다 직무 분석에 의해 개발하고 운영할 수 있는 능력, 2) 담당 전공교과에 관한 충분한 지식과 기술, 3) 담당교과를 잘 가르칠 수 있는 능력, 4) 학습 부진아를 대상으로 수업을 잘 전개할 수 있는 능력, 5) 수업에 필요한 자료를 준비하고 제작할 수 있는 능력, 6) 실험실습을 위한 계획을 수립하고 교육목표 달성을 위해 실습장을 조직하고 운영하며 실기지도를 잘 할 수 있는 능력, 7) 수업결과를 학업성취도와 현장 직무능력과 관련하여 평가할 수 있는 능력, 8) 현장실습을 계획하고 지도하여 평가할 수 있는 능력, 9) 학교와 지역사회의 유대를 공고히 하고, 산학협동을 적극적으로 추진할 수 있는 능력, 10) 생활지도 능력, 11) 학급경영능력, 12) 공무처리 능력, 13) 진로지도 능력, 14) 교과에 대한 전문성 개발 능력, 15) 컴퓨터 활용 능력, 16) 부전공 교과 지도 능력, 17) 성인 대상 직업교육 능력, 18) 청소년 단체 조직, 운영 능력 등의 18가지를 제시하였다. 그리고 나승일(2006)은 교과지도, 학습 및 학교경영, 학교와 지역사회의 연계, 학생단체 지도, 생활지도, 프로그램 또는 교육과정 개발 및 운영, 실습장 관리, 특별활동 지도, 재량활동지도, 현장실습 지도, 현장연구, 전문성 개발, 성인 교육으로 제시하였다.

3) 교사전문성과 학교 효과성의 관계

교사는 궁극적으로 교육의 변화를 해석하고 실천하는 자로서 성공적인 교육의 변화를 위한 아이디어가 실천으로 이어지는 것은 상당 부분 교사의 전문성 또는 역량에 달려있다(Spillane, Reiser & Reimer, 2002). 따라서 역량을 갖춘 교사는 새로운 교육 정책에서 의도한 목표를 적절히 수행하기 위한 선행요건이자 학교의 성공(school success)과 개혁(school reform) 뿐 아니라 직접적으로는 학

생들의 학업성취도 향상을 위한 필수조건이 된다(Lee & Smith, 1996).

비록 실증연구는 아니지만, Muijs et al(2005)은 효과적인 교사의 특성을 밝히는 연구를 통해 교사의 열의나 수업 진행 방식, 교사와 학생의 상호작용 방식, 학생에 대한 교사의 기대 등을 학교의 성과에 영향을 미치는 변수로 보고하였다. 김양분 외(2009)는 교사전문성을 교직경력, 출신학교, 교사학력으로 구성하고 학교교육의 산출 및 성과에 영향을 미치는 변인을 분석하였다. 분석결과에 따르면 중요한 요인은 교사관련 요인임을 밝히고 있다. 김종철, 이윤식(2013)은 초등교사를 대상으로 교사가 인식하는 수업전문성과 학교조직효과성의 관계를 분석한 결과, 교사의 수업전문성은 학교조직효과성에 β=.441의 총 효과를 미치는 것으로 밝혔다.

한편, Buddin & Zamarro(2009)의 연구에서는 교사의 경력, 경력의 이차항이 각각 정적, 부적인 관계가 있는 것으로 나타나서 일정 경력수준까지는 긍정적인 효과가 있다가 점차 감소하는 경향이 있는 것으로 보고하고 있으며, 일부 교과에 한하여 교사의 성별, 인종도 유의한 영향이 있는 것으로 나타났다. 한편, 교사의 수행능력과 관련하여 교사자격시험의 성적(전문 교과 지식, 교육학적 지식) 또한 학생의 성취도와 정적으로 유의한 관계인 것으로 나타났다(Rowan, Chaing, & Miller, 1997).

4. 학교 효과성 관련 학교 수준 변인

가. 학교장 리더십

1) 학교장 리더십의 개념

학교장 리더십은 학교 조직의 목표 달성을 위해 학교장과 구성원 간의 상호작용 과정 속에서 학교장이 구성원들에게 행사하는 영향력을 의미한다(Blase & Blase, 1999; DiPaola & Hoy, 2007; Hallinger, 2005). 학교장 리더십은 교육의 질이나 학생의 학업성취 등 학교 효과성에 직접 또는 간접적으로 영향을 미친다는 점에서 학교 조직의 지속적인 성공과 향상을 위한 핵심적인 요소로 간주되어 왔다. 즉 학교장 리더십은 교사의 사기 및 교육 목표를 달성하는 데 직·간접

적인 영향을 미치게 되고, 이에 따라 교사들은 학교장과 함께 교육목표 달성을 위해 노력을 기울이게 되기 때문에 학교장 리더십에 따라 학교 효과성이 달라질 수 있다는 것이다(김이경, 김갑성, 김도기, 서근원, 2006).

최근에는 단위학교의 권한과 자율성을 확대하는 분권화 및 학교 교육성과에 대한 책무성 강화에 따라 학교장 리더십이 학교 조직의 생존을 담보하기 위한 요소로 더욱 중요성이 강조되고 있다(박상완, 2011; OECD, 2007). 과거 전통적인 학교장 리더십이 학교교육 활동을 관리하고 경영하는 데 초점을 맞추고 있었던 것과 달리 최근에는 외부 환경의 변화에 적절히 대응하기 위해 학교장이 갖추어야 할 리더십 행동도 연구자에 따라 다양하게 제시되고 있다. 즉 전통적인 학교장이 대부분의 시간을 행정적인 업무에 소비하는 것으로 묘사되어 왔으나, 학교에 대한 다양한 요구가 증가하면서, 리더십을 갖춘 리더로서 학교장은 교사와 학생들에게 방향성, 가치, 태도, 및 지원에 대해 명확하게 제시할 수 있는 역량을 요구받는다(Blase, 1987; Keefe & Jenkins, 1987).

Sergiovanni(1987)는 학교장이 갖추어야 할 리더십 행동으로 학교교육의 명료화, 학교 질서 유지, 지원적 학교 분위기 조성, 교사의 직무동기 유발, 의사 소통체제의 확립, 교육프로그램 조정, 수업자료 공급 등으로 제시함으로써 학교장은 교사의 사기 및 교육목표 달성에 직접적인 영향을 미치고, 교사들은 학교장과 함께 교육목표 달성을 위해 노력해야 한다는 점을 강조하였다. 또한 Reitzug(1994)는 교사들로부터 인정받는 학교장의 리더십 행동은 1)개인적인 실천적 지식, 2)연구 중심의 생각, 3)위험 관리, 4)교직원들에 대한 전문성 개발 기회와 아이디어를 제공하는 특성을 갖는다는 점을 강조했다. 이러한 리더십 행동은 교사들에게 반추할 수 있는 기회(reflection)를 제공하며, 교수행위를 이해하기 위한 대안적인 사고방식에 대해 고려할 수 있도록 지원하며, 동료교사들과 협력적 관계(teamwork)를 구축할 수 있도록 돕는다.

학교장의 리더십에 관한 국내외 연구 동향 분석결과에 따르면, 학교장 리더십에 대한 연구는 상대적으로 변혁적 리더십과 수업 리더십에 집중되어 있는 것으로 나타난다(김정아, 이윤식, 2014; 박상완, 2009; Leithwood & Duke, 1999;

Robinson, Lloyd, Rowe, 2008).

변혁적 리더십은 학교장이 교사에게 개인적 이해관계를 초월하여 고차원 욕구를 갖도록 함으로써 가치 있는 결과를 산출하도록 동기부여 시키는 과정을 의미한다(노종희, 1994). 변혁적 리더십을 구성하는 요인은 연구자에 따라 다양하게 제시된다. Bass & Avolio(1992)는 변혁적 리더십의 하위요인을 이상적 영향력, 영감적 동기부여, 지적 자극, 개별적 배려로 구분하였고, 노종희(1994)는 인간존중, 솔선수범, 변화선도의 세가지 요인으로 구분하였다. 또한 신재흡(2001)은 Bass & Avolio가 개발한 MLQ(Multiple Leadership Questionnaire)와 노종희의 학교장의 변혁지향적 리더쉽 질문지(PTLQ: Principal's Transformational Leadership Questionnaire)을 수정하여 카리스마, 개인적 배려, 지적자극의 세가지 하위요인으로 재구성하였다.

한편, 리더십은 교수학습에 영향을 미치는 과정으로써 학교 교육목표 설정, 학교 교육과정 관리, 구성원의 동기부여, 수업 개선 및 교육 활동 지원 등을 구성요소로 하고 있다(Hallinger & Murphy, 1987). 리더십의 구성 요인은 연구자에 따라 다양하게 제시되고 있는데, 크게 수업 개선을 위한 활동, 수업 평가 활동 등의 직접적 리더십 요인과 학교 비전 제시, 수업 지원 활동 등의 간접적 리더십 요인으로 구분되기도 한다(배용득 2004).

2) 학교장 리더십의 측정

특성화 고등학교의 학교장 리더십에 대한 연구는 국내에 많지 않지만, 그 논의는 지속적으로 이루어져 왔다. 특성화 고등학교와 실업계고등학교를 대상으로 실시한 연구는 변혁적 리더십이 주로 사용되었다. 일부 연구들은 특성화 고등학교에서 요구되는 학교장의 역할을 구체화하고, 학교장이 추구해야 할 실천 및 행위를 분석하려는 노력을 강구하였다. 예컨대, 한홍진(2006)은 실업계고등학교 교사와 교장을 대상으로 인터뷰를 실시하여, 실업계고에서 요구되는 리더십을 카리스마, 개별적 배려, 지적자극의 세가지 하위요소로 제시하였다. 이때, 카리스마란

교장이 바람직한 가치와 규범을 제시하고, 이념적 비전을 제시하며, 교장이 솔선수범함으로써 교사의 존경과 신뢰 속에서 맹목적인 충성을 유도할 수 있는 리더십을 의미한다. 개별적 배려는 교장이 교사들에게 개별적인 관심을 기울여 그들에게 책임감을 갖도록 하고 발전적인 경험을 제공함으로써 교사들의 생산성 향상 및 지도성을 육성하는 것이다. 또한 지적 자극은 교장이 창의적인 관점에서 교사들을 고무시켜 진취적 의식을 느끼도록 하는 것이며, 어떤 사안에 대해 문제해결법을 제시함으로써 고정관념에서 벗어나도록 역량을 발휘하며, 문제해결능력의 향상을 촉진시키는 것을 의미한다.

김기용(2005)은 12개 실업계 고등학교 교사 591명을 대상으로 변혁적 리더십을 측정하기 위해 Bass & Avolio(1992)의 MLQ, 노종희(1992)의 PTLQ를 참고로 신재흡(2001)이 개발한 척도를 재구성하여 카리스마, 개인적 배려, 지적 자극의 세가지 하위요인으로 구성하였다. 민상기, 나승일(2010)은 21개 마이스터고 교사 1,384명을 대상으로 변혁적 리더십을 측정하기 위해 노종희가 개발한 학교장의 변혁적 리더십 질문지 (1994)(PTLQ: Principal's Transformational Leadership Questionnaire)를 활용하여 인간존중(5), 솔선수범(5), 변화선도(5)의 세가지 하위 요인을 구성하였다. 또한 조성웅(2011)과 박영도(2017) 역시 특성화 고등학교의 교사를 대상으로 노종희(1994)의 학교장의 변혁적 리더십 질문지를 사용하였다.

3) 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계

리더십으로써 학교장의 역할은 전통적인 학교장의 역할과는 구분된다. 전통적인 학교장이 대부분의 시간을 행정적인 업무에 소비하는 것으로써 묘사되는 반면 리더십을 갖는 학교장은 스스로의 역할을 학교 기반의 연구 공동체의 주요한 학습자로써 역할을 재정립하고, 교수행위에서의 우수성을 도모하고자 한다. 리더십을 갖춘 리더가 되기 위해서 학교장은 Blase(1987)가 언급한 업무의 기술적인 측면을 다루는 행정적 역량 뿐만 아니라 교사와 함께 하는 리더십 역량을 갖추어

야만 한다. 즉 학교장의 책무성(responsibility)은 공유된 학습 분위기 속에서 교사와 가까운 관계를 유지하는데 놓여있다(Cogan, Anderson, & Krajewski, 1993; Printy, 2008; Somech, 2005).

Reitzug(1994)에 따르면 교사들로부터 인정받는 학교장의 리더십 행동은 1) 개인적인 실천적 지식, 2) 연구 중심의 생각, 3) 위험 관리, 4) 교직원들에 대한 전문성 개발 기회와 아이디어를 제공하는 특성을 갖는다. 이러한 리더십 행동은 교사들에게 반추할 수 있는 기회(reflection)를 제공하며, 교수행위를 이해하기 위한 대안적인 사고 방식에 대해 고려할 수 있도록 지원하며, 동료교사들과 협력적 관계(teamwork)를 구축할 수 있도록 돕는다. 이와 유사하게 학교 혁신(school restructuring)에 대한 연구에서 Marks & Printy(2003)는 학교장은 1) 교수적 책무에 대한 관리(supervision), 2) 교육과정 개발, 3) 교직원의 전문성 개발에 대한 책무성을 교사와 공유하고, 학교 혁신(school improvement)을 위해 교사의 전문성, 통찰력, 아이디어를 찾는다(p. 371)는 점을 확인하고, 리더십의 중요성을 재확인하였다. 이와 같은 학교 환경에서 교사는 그들의 전문성과 지식을 동료 교사나 교장과 공유하게 되고, 이러한 과정 속에서 자유롭게 문제에 대한 새로운 접근 방법을 촉진시키기 위한 창의성을 이끌어 내도록 하는 권한을 위임받을 수 있게 된다.

비록 학교장의 리더십이 학교를 보다 "협력적인 탐구의" 장으로 변화시키는데 중요한 요인이라는 점을 비교적 명백하지만, 이러한 노력이 상당히 제한적이라는 점도 지적된다(Floden & Buchmann, 1993; Jackson, 1986; Labaree, 2000; Wood, Cobb, & Yackel, 1990). 즉 교사의 교수활동이 복잡하고 불확실하기 때문에 학교장이 실천적 해결방안이나 분명한 아이디어의 측면에서 교사들에게 도움을 주는 것이 반드시 필요하지 않다는 것이다. 이러한 점은 많은 학교장들이 교사들의 수업활동을 관리하고자 할 때, 그들의 판단에 대해 불확실성을 느끼게 되는 이유이다(Lortie, 2009). 이러한 측면에서 Bidwell (2001)은 이러한 상황에서 학교장의 공식적(formal) 리더십의 투입을 줄이는 것이 바람직하다는 점을 지적하였다. 이러한 관점은 Horng, Klasik, & Loeb(2010)의 연구 결

과와 일치하는데, Horng et al은 마이애미의 한 지역구에 위치한 모든 고등학교 교장들에 대한 관찰을 통해, 학교장이 학교 관리 활동에 소요하는 시간은 긍정적인 학교 성과(school outcomes)와 상관이 있지만, 일상적인 교수와 관련된 활동에 소요되는 시간은 학생의 성취도 향상과 관련해서는 미비한 효과를 나타냈으며, 학교에 대한 교사와 학부모 평가와 관련하여서는 부적 효과를 갖는 것으로 확인하였다.

나. 학교풍토

1) 학교풍토의 개념

학교풍토는 참여자들에 의해 경험되고, 그들의 행위에 영향을 미치며, 학교에서의 행위에 대한 집단적인 지각에 기초를 두고 있는 학교 환경의 비교적 지속적인 속성이다(Hoy & Miskel, 1996). Brookover 외(1979)는 학교의 사회적 풍토(school social climate)를 중요시하였는데, 학교 풍토를 학교의 조직적, 환경적, 인적 요인에 관련된 모든 요소를 고려하여 학생들의 학업성취를 향상시키거나 저해하는 학교의 집합적인 규범, 학교의 형식·비형식적 조직구조 그리고 교사와 학생간의 수업실천 행위에 반영된 기대·지각·태도로 정의하였다(곽수란, 2008 재인용). Ashton et al(1982)은 학교 풍토로 학생 조직, 팀 조직, 학교 의사결정에 교사 참여, 학생에 대한 높은 기대 등을 설정하였고, Hoy와 Woolfolk(1993)는 자원 지원, 학문적 강조, 동료관계, 교장의 배려심, 교장의 영향력 등을 건전한 학교풍토로 설정하였다. Edwards 등(1996)은 교사간 협력, 목적설정과 교사전문성, 교사에 대한 행정가의 전문가적 인정으로 정의하였다.

한편, 학교풍토는 학생의 학업성취에 직접적인 영향을 주는 변인으로 알려져 왔다. Goodenow & Grady(1997)는 학교풍토가 긍정적일수록 학생들이 학교 내 다양한 활동에 적극적으로 참여하고, 성취감을 느끼기 때문에 학업에 대한 흥미가 높아지며, 긍정적인 풍토는 학생간 협력, 집단의 응집력, 상호존중, 신뢰를 높여주는 데, 이러한 요소들은 긍극적으로 학생의 학업성취 향상으로 연결된다고

제시하였다(Ghaith, 2003). 학교풍토와 학업성취간의 직접적인 관계를 밝힌 연구들 역시 이러한 주장을 뒷받침하고 있다(Hoy et al., 1990). 비록 학교풍토를 개념화하고 측정하는 것은 여전히 논쟁의 소지가 있지만, 학교 풍토에 대한 연구에서 일반적으로 공유되는 핵심적인 가정은 학교의 풍토는 상대적으로 영속적인 학교 조직의 특성들이며, 이러한 특성들은 집합적으로 인지되며 학교에 소속되어 근무하는 교사들에 의해서 경험된다. 학교의 풍토가 개념적으로 "학교의 일반적인 근무 환경에 대한 교사의 인식" (Hoy & Miskel, 2005, p. 185)으로부터 분리될 수 없다는 점을 인정하면서 학교 풍토에 대한 연구는 공통적으로 교사의 행동이 지속적으로 학교의 풍토에 의해 영향을 받는다는 점을 밝히고 있다.

이러한 측면에서 교사협력 행동은 긍정적인 학교풍토의 중요한 지표로써 이해되어왔다. Miles(1965)의 교육 조직에서의 조직 건강성의 개념에 비추어, Sergiovanni & Starratt(2002)는 건강한 학교는 높은 수준의 상호의존성에 의해 기능하며(p. 314), 개인들을 묶어주는 공동체 의식의 특징을 갖는 역동적 상호작용 체제라는 점을 강조한다. 이와 같은 선행연구의 결과는 긍정적인 학교 풍토가 교사간 협력 활동을 촉진시킬 수 있다는 점을 시사한다. 즉 긍정적인 학교풍토에서 근무하는 교사들이 기꺼이 자신의 시간을 투자하려는 의지와 조직의 목표에 헌신하려는 노력을 보이는 경향이 많이 나타나게 되고 이는 학생들의 학업성취 향상으로 연결된다는 것이다(Bryk & Schneider, 2002; Hoy, 2002; Tschannen-Moran, 2001).

2) 학교풍토의 측정

학교풍토의 측정을 위한 측정도구는 공통적으로 학교장의 행동적인 특성을 근거로 구인들을 설정하였다. 학교풍토를 개념화하기 위해 가장 폭넓게 사용된 측정도구로 Halpin & Croft(1963)가 공립학교에 적용할 수 있게 개발한 OCDQ(Organizational Climate Description Questionnaire)가 있다. 이 질문지는 교사의 행동 네 가지 하위척도(방관(disengagement), 방해(hindrance), 사기

(esprit), 친화(intimacy))와 교장의 행동 네 가지의 하위척도(원리원칙(aloofness), 실적중시(production emphasis), 솔선수범(thrust), 인화(consideration))의 64개 항목으로 구성되어 있다. 이러한 교사·교장의 각 네 가지 하위요인이 결합되어 만들어지는 조직풍토 유형을 개방풍토(open climate), 자율풍토(autonomous climate), 통제풍토(controlled climate), 친교풍토(familar climate), 간섭풍토(paternal climate), 폐쇄풍토(closed climate)의 6가지로 구분하였다. 이 측정 도구 개발을 계기로 학교풍토에 관한 연구가 본격적으로 진행되기 시작하였다(노종희, 1990).

Hoy & Clover(1986)는 OCDQ 수정판에서 초등학교 조직풍토의 하위요인으로 교장의 행동을 세 가지(지원적(supportive) 행동, 지시적(directive) 행동, 제한적(restrictive) 행동), 교사의 행동을 세 가지(전문적(collegial) 행동, 친교적(intimate) 행동, 방관적(disengaged) 행동)로 제시하였다. 또한 Kottkamp(1987)는 중등학교를 대상으로 한 OCDQ 수정판에서 학교풍토를 교장의 지원적(supportive) 행동, 지시적(directive) 행동, 교사의 헌신적(engaged) 행동, 간섭적(frustrated) 행동, 친교적(intimate) 행동의 하위요인으로 측정하였다.

Johnson, Steven & Zvoch(2007)은 Fraser & Rentoul(1982)에 의해 개발된 SLEQ(School Level Environment Questionnaire)를 학교풍토의 변화를 반영하여 재구성하였다. 이 도구는 협력, 학생관계, 학교자원, 의사결정, 수업혁신 등의 5개 하위요인의 21문항으로 구성되었다.

노종희(1990)는 OCDQ를 바탕으로 우리나라 초등학교 현실에 적합한 조직풍토를 개념화하고 측정하기 위한 도구로 한국판 학교조직풍토질문지(OCDQ-KOR)를 고안하였다. 이 질문지는 교사의 행동과 교장의 행동을 각 3개 차원으로 구성하여 30개 문항으로 개발되었다. 교사의 행동차원은 친교적 행동, 헌신적 행동, 방관적 행동으로 구분되고 교장은 인간지향적 행동, 목표지향적 행동, 관료지향적 행동으로 나누어진다. 이와 같은 6가지 행동에 학교의 개방성과 교장의 지원성을 반영하여 학교풍토를 측정하였다. 강정원(2001)은 Butler & Alberg(1989)의 TSCI(Tenessee School Climate Inventory) 척도를 재구성

하여 학교 풍토를 측정하였다. 이 질문지는 학교 풍토를 규율과 질서, 학교환경, 협력의 3개 영역으로 구분하여, 총 37개 문항으로 구성되어 있다.

Rosenholtz(1991)는 전문적 협력문화 내의 교사는 교수활동을 더욱 효과적으로 수행할 수 있다고 밝혔는데, 이는 협력문화를 통해 교수활동에 대해 보다 도전적이게 되며, 이를 통해 개선이 나타날 수 있기 때문이다. 또한 김효정, 김민조(2011)는 학교 내 교사협력 수준이 높을수록 소속교사가 새로운 학교 개혁안을 구체적으로 실천할 가능성이 높다고 밝혔으며, Moss(1974)는 학급풍토를 관계의 차원, 개인적인 발달의 차원, 체제 유지 차원, 그리고 체제 변화 차원의 분류를 언급하면서 개방적이고 자율적인 학급풍토가 학생들의 상호작용과 인간관계, 학습에 도움을 준다고 하였다(강승희, 2015).

3) 학교풍토와 학교 효과성의 관계

효과적인 학교에 대한 연구에서는 긍정적 학교 풍토가 교육 생산성을 높일 수 있다고 보고하고 있다(Brookover et al, 1979; Saleem et al., 2012; Scheerens & Creemers, 1989; Scheerens, 2013). 학교 효과성 연구에서 일반적으로 공유되는 핵심적인 가정은 학교 풍토는 상대적으로 영속적인 학교 조직의 특성들이며, 이러한 특성들은 집합적으로 인지되며, 학교의 투입, 과정, 산출의 단계에서 영향을 미친다는 것이다(Scheerens, 2013).

이러한 측면에서 학교 효과는 긍정적인 학교풍토의 중요한 지표로써 이해되어 왔다. Scheerens & Creemers(1989)는 교육 성과와 관련하여 효과적인 학교가 갖는 특성을 1) 교장의 강력한 리더십, 2) 학생들에 대한 높은 성취 기대, 3) 기초 학습의 강조, 4) 질서있는 학습 환경, 5) 체계적이고 빈번한 학업성취 평가로 구분하고, 효과적인 학교의 질서있는 학습 환경이 학교의 관료적 구조를 유지시키고 학교 구성원 간의 협력적인 행위에 지속적으로 영향을 미친다는 점을 강조한다. 또한 다양한 선행연구에서는 학교 내적 요인들(직무만족, 효능감, 직무몰입, 학업성취, 조직 풍토, 리더십 등)에 영향을 미침으로써 학교 효과와 관련이

있음을 밝히고 있다(Aggarwal-Gupta & Vohra, 2010; Bredeson, 1985; Reynolds & Teddlie, 2000). 또한 학교의 풍토는 상대적으로 영속적인 학교 조직의 특성들이며, 이러한 특성들은 집합적으로 인지되며, 학교에 소속되어 근무하는 교사들에 의해서 경험된다. 학교의 풍토가 개념적으로 "학교의 일반적인 근무 환경에 대한 교사의 인식" (Hoy & Miskel, 2005, p. 185)으로부터 분리될 수 없다는 점을 인정하면서 학교 풍토에 대한 연구는 공통적으로 교사의 행동이 지속적으로 학교의 풍토에 의해 영향을 받는다는 것이다. 긍정적인 학교풍토는 교사들의 사기나 의욕(morale)이 높고 조직의 목표가 잘 전달되며, 잘 시행되는 장소로써 학생에 대한 교사들의 집합적 인식으로부터 파생된다(Freiberg, 1999; Hoy & Miskel, 2005; Sergiovanni & Starratt, 2002).

따라서 안정적인 학교 환경, 질서와 규율, 구성원간의 협력과 믿음 등의 특성을 갖는 긍정적인 학교풍토는 교사의 전문성, 교사협력과 학교 효과에 영향을 미칠 수 있을 것이라 추정할 수 있다. 이상의 선행연구를 종합하면 학교 수준 변인에 관한 선행연구에서는 학교 환경 특성(학구적인 분위기, 학생에 대한 기대, 공동체적 풍토, 협력적 풍토 등)이 학교 효과에 영향을 미친다는 선행연구(Brookover et al, 1979; Saleem et al., 2012; Scheerens & Creemers, 1989; Scheerens, 2013)와 학교장 리더십이 학교 효과에 영향을 미친다는 선행연구 등이 제시되고 있었다(Blase & Blase, 1999; DiPaola & Hoy, 2007; Hallinger & Murphy, 1987). 학교 환경 특성은 주로 조직문화, 학교 풍토 등에 대한 연구를 중심으로 수행되었는데, 연구자에 따라 조직문화나 학교 풍토의 유형 선정에는 다소 간 차이가 있었으나, 일반적으로 강력한 학교 풍토가 교육 생산성을 높일 수 있다는 점을 강조하였다(Aggarwal-Gupta & Vohra, 2010; Bredeson, 1985; Reynolds & Teddlie, 2000).

5. 학교효과성과 관련 변인의 관계

가. 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성의 매개 효과

1) 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 학교풍토의 매개효과

학교 풍토는 교사의 직무만족, 변화몰입, 직무수행 등에 정적인 영향관계에 있다는 것은 여러 선행연구에 의해 구명되었다. Chittom(1990)은 중등학교 교사를 대상으로 학교풍토에 대한 지각과 직무 만족 수준 사이의 관계 연구에서 높은 만족 수준을 가진 교사들은 낮은 만족 수준을 가진 교사들보다 학교풍토에 보다 호의적인 인상을 가지고 있다고 하였다. Stiles(1993)은 학교풍토와 초등학교 교사 직무만족 사이의 관계에서 조직풍토와 직무만족은 긍정적인 관계가 있다고 하였고 Freiberg(1998)는 학교풍토 요인들이 상호작용하여 학교구성원으로 하여금 최고 수준에서 가르치고 배울 수 있도록 하는 원동력을 형성한다고 하였다.

학교풍토는 교사의 변화몰입에 직접적인 정적인 영향을 끼친다(조성웅, 2011; Yu., Jantzi, 2002). 전상훈 외(2016)는 수업지도성은 학교풍토와 높은 상관이 있다고 하였고 수업지도성은 교사의 수업개선 활동에 직접적인 영향은 크지 않고 학교풍토를 매개로 간접적인 영향을 끼친다(강정원, 2001; 오순문, 2010)고 하였고, 또한 김경인(2013)은 교사자율성, 교사관심, 교사헌신은 교육과정 재구성과 정적인 상관관계를 가진다고 하였다.

이택수(1990)는 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 학교풍토는 교사의 직무수행에 영향을 미치며, 학교가 개방형 풍토에 접근할수록 직무수행은 높고 폐쇄형 풍토에 접근할수록 직무수행은 낮다고 하였다. 이동훈(2003)은 초등교사를 대상으로 한 연구에서 교사의 직무수행에 크게 영향을 미치는 학교풍토 요인은 교사의 친교적 행동과 교장의 목표지향적 행동이며, 학교풍토와 교사의 직무수행과의 관계는 높은 정적인 상관관계가 있다고 하였다. 정병연과 정회욱(2008)은 교장 수업 지도성과 학교 의사결정이 학교풍토에 설명력을 제공하고, 학교풍토는 교사 직무만족에 설명력을 제공하며, 교장 수업지도성과 학교 의사결정은 학교풍토를 매개변수로 해야만 교사 직무만족에 긍정적인 효과를 줄 수 있었다.

이와 같은 선행연구를 종합해볼 때, 학교풍토는 조직 구성원의 행동에 영향을 미치며, 따라서 학교풍토는 학교장 리더십을 강화함으로써 학교효과성에 정적인 영향을 미친다고 예상할 수 있다.

2) 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사수업협력의 매개효과

많은 연구들이 경험적으로 교사수업협력의 다양한 유용성을 밝혀왔다. 동료 교사와의 상호작용은 강력한 학습의 기회를 제공하며, 이와 같은 현상은 신임 교사의 경우에는 더욱 잘 드러난다(Jhonson, 1990). 교사협력은 교직 사회에서 공동체 의식을 형성하는 데 도움이 되며 교사들이 직무 수행에서 느끼는 고립감을 극복하는 데 긍정적 효과가 있다(Firestone & Pennell, 1993). 교사간 관계성의 긍정적인 특성은 직무만족과 정서적 지지, 전문적 자기효능감과 직접적으로 관련되어 있으며, 이러한 특성은 학교장의 리더십 수준이 높을수록 교사들의 직무몰입이 높아지며, 교사들의 직무환경이 다소 열악할지라도 교사의 직무를 수행하는데 있어서 교사들의 높은 직무몰입을 유도할 수 있다. 이기형(2007)은 학교장의 리더십의 하위 요소인 개별적 배려를 통해 조직구성원들의 생산성 향상 및 지도성을 육성할 수 있고, 또 다른 하위요소인 지적자극을 통해 교사들을 고무시켜 진취적인 의욕을 느끼도록 한다고 하였다. 김창걸, 윤숙희(2005)는 학교장의 리더십의 하위변인인 집단참여의 허용, 성과기대, 학교문화의 창조 등의 변량이 조직몰입에 크게 영향을 주고 있다고 하였다. 김미송, 하재룡(2012)은 학교장의 리더십의 인식이 높을수록 교사의 자질이 높아진다고 보았다. 즉, 학교장이 스스로 창의적인 업무수행과 참신한 아이디어를 제시하고 문제해결능력을 보여 교사가 새로운 방법으로 문제에 접근하고 행동이 변화하도록 자극을 주어야 한다고 하였다. 민상기, 나승일(2010)는 학교장 리더십이 교사의 직무수행에 직접적인 영향을 미치기 때문에, 개혁을 추진하고 있는 학교의 학교장에게 변혁적 리더십이 중요한 역량 중 하나라고 강조하였다.

김상돈, 김현진(2013)은 학교장의 변혁적 리더십이 교사의 직무만족에 직접적인 영향관계는 유의미하지 않으나 1차 매개변인인 임파워먼트에 영향을 미치고, 임파워먼트는 다시 2차 매개변인인 교사헌신에 영향을 미치는 것으로 분석되었으며 2차 매개변인인 교사의 교직헌신은 최종 종속변인인 교사의 직무만족

에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 학교장 리더십은 교사효능감을 통하여 수업전문성에 간접적으로 유의미한 영향력을 갖는 것으로 나타났다(박균열, 2008; 한재민, 이윤식, 2013). 또한 Ham과 Kim(2013)도 교장이 수업 지도성을 발휘했을 때, 교사가 반성을 통해 보다 혁신적이고 다양한 교수법을 사용한다고 하였다. 왜냐하면 수업 지도성은 교사들이 그들의 수업에 대한 새로운 관점과 통찰을 제공하고, 건설적인 도전을 위한 정보를 얻을 수 있는 학교풍토를 증진시키기 때문이다.

3) 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과

학교장 리더십이 개별 학생들의 학업 성취에 미치는 직접적인 영향력은 적지만(이윤식, 최상균, 2012), 학교 현장에서 학교장의 리더십은 학교 효과성을 확보하는 핵심 요인 중 하나이며, 교사들의 직무 수행에 큰 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(Hallinger, 1992; Hallinger & Heck, 1996). 우리나라의 경우 학교 운영의 자율권이 학교장에게 위임되어 있기 때문에(강희경, 2011), 학교장 리더십은 교사들의 내적 동기, 임파워먼트 등의 심리적 동기에 직접적인 영향을 미치게 되고(강경석, 강경수, 2006; 강희경, 2011; 김현진, 김상돈, 2009; 김현진, 김영옥, 유길한, 2011), 이는 궁극적으로 교사들의 교수 활동을 적극적이고 효율적으로 유도함으로써(Brophy, 1986) 학생들의 학업성취 향상을 가져온다는 것이다. 예컨대, 강경석, 강경수(2006)은 교사의 팔로워십을 독립적 비판적 사고와 적극적 능동적 참여의 2가지 관찰변인으로 설정하고 학교장의 변혁적 리더십과 학교조직효과성 간의 관계에서 교사 팔로워십의 매개효과를 분석하였다. 분석결과에 따르면 학교장의 변혁적 리더십이 학교효과성에 미치는 총 효과(.577) 중 직접효과는 .267, 교사 팔로워십을 매개로 한 간접효과는 .310으로 나타나 학교장의 변혁적 리더십은 교사 팔로워십을 통하여 간접적으로 영향을 미칠 때 학교조직효과성에 더욱 긍정적인 영향을 줄 수 있는 것으로 보고하였다.

한편, 이윤식, 최상균. (2012)은 학교장의 변혁적 리더십 및 교사리더십과 교

사효능감, 학교조직효과성 간의 관계를 분석하였다. 분석 결과에 따르면 학교장의 변혁적 리더십은 교사리더십에 비해 학교조직효과성에 직접효과와 교사효능감을 매개로 하는 간접효과가 상대적으로 작은 것으로 나타났다. 즉 이는 교사리더십이 학교장의 변혁적 리더십보다 교사효능감과 학교조직효과성에 더 강한 영향을 미치는 변인으로 효과적인 학교조직이 되기 위해서는 교사 리더의 리더십 발휘가 중요할 수 있다는 점을 시사한다. 김현진, 김영옥, 유길한(2011)의 연구도 학교급별에 따라 교사 내적 동기의 매개효과가 달라질 수 있음을 보고하였다. 김현진 외는 초중, 중등, 고등학교로 학교급을 구분하고 학교급에 따라 학교장의 거래적 리더십과 변혁적 리더십이 교사 내적 동기를 매개로 학교효과성에 미치는 영향관계를 분석하였다. 연구 결과에 따르면 초등학교에서 변혁적 리더십만이 교사의 내적 동기에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 중학교에서는 두 가지 리더십 모두가 내적동기에 미치는 경로는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 반면 고등학교에서는 두가지 리더십 모두가 학교효과성에 직접적으로 영향을 미치는 동시에 내적 동기를 매개로 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 조직 구성원들의 동질성, 교사의 승진에 대한 관심 등 학교급이 가진 특성에 기인하는 것으로 보고하였다.

4) 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과

학교장 리더십이 효과적으로 발휘될 때, 교사의 활동에 영향력을 행사할 수 있으며, 구성원들의 학습을 활성화시킬 수 있다(Lakomski, 2001). Leithwood & Poplin(1992)은 학교장 리더십은 전문적인 학교 문화를 조성하고 교사들의 지속적인 발전을 촉진시키는 중요한 요인이라는 점을 강조한 바 있다. 또한 OECD(2106)에서도 교사들의 효과적인 전문성 개발 활동은 교사의 자기 개발 및 교육 책임과 학교의 목표 사이의 밀접한 관계를 구축하는 데 기여할 수 있으며, 이를 위해 학교장의 교사평가와 모니터링 등의 리더십을 강조하였다. 이러한 측면에서 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개 효과를 다룬 선행연구를 통해 입증되고 있다. 강희경(2011)은 학교급(초등, 중등)과 학교

설립 유형(국·공립, 사립)에 따라 학교장의 자율성(교육과정, 일반적)과 학교효과성과의 관계에서 교사의 임파워먼트의 매개효과를 분석하였다. 이때 교사의 임파워먼트 잠재변인은 역량, 자율성, 영향력, 전문성의 4가지 관찰변인으로 설정하였다. 분석 결과에 따르면 학교장의 자율성은 학교효과성에 직접 영향을 미치기도 하지만 교사의 임파워먼트를 매개로 했을 때 더 크게 학교 효과성에 영향을 미치고 있었다. 특히 이러한 영향력은 중등학교와 국·공립학교에서 유의한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과가 학교급과 설립 유형에 따라 달라질 수 있음을 시사한다.

한재민, 이윤식(2013)은 초등학교 교장의 변혁적 리더십과 수석교사의 수업장학활동, 교사효능감, 교사의 수업전문성 간의 관계를 분석한 연구를 통해 교장의 변혁적 리더십이 교사의 수업전문성에 미치는 총효과는 경력 10년 이상 20년 미만 교사 집단에서 가장 큰 효과를 나타내고 있음을 밝혔다. 이는 교사의 경력이 낮을수록 학교장과의 심리적, 직위에 따른 거리감으로 수업전문성을 향상시킬 수 있는 교육적 관계를 맺기 어려우나 경력이 늘어날수록 거리감이 완화되고 이에 따라 전문성 향상을 유도할 수 있음을 시사한다.

한편, 주영효(2006)는 학교장의 수업지도성이 학교풍토, 수업활동, 조직구조와 운영형식을 매개로 학교 효과성에 미치는 영향력을 분석하였다. 이때 학교 풍토 잠재변인의 관찰변인은 학업강조, 교사기대, 학교규범, 학생 책임감 및 참여도로 구성하였다. 분석결과, 학교장의 수업지도성은 학교풍토, 수업활동, 조직구조와 운영형식과 같은 매개변인을 통해 학교효과성에 간접적인 효과를 줄 뿐 직접적인 효과는 주지 못한다고 밝혔다. 이는 우리나라의 학교 현장에서 학교장의 수업 지도성에 관련된 수업개선 활동과 수업평가 활동 등의 역할이 미약하며, 교사들에게 영향력을 행사하지 못하고 있기 때문이라고 보고하였다.

5) 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과

교사수업협력은 효능감, 교수학습의 질, 학생의 학업성취도에 대한 책무성 증진과 연계되어 학교 효과성에 기여하는 중요한 요인으로 다루어져 왔다(Bryk,

Camburn & Louis, 1999; Lee & Smith, 1996 ; Newmann, Rutter & Smith, 1989). 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에 있어서 교사성취기대의 매개효과를 실증한 연구는 찾아보긴 어렵다. 그러나 자성예언 효과와 함께 기대 유지 효과(Cooper & Good, 1983)를 근거로 교사성취기대의 매개효과를 유추해볼 수 있다. 선행연구에서는 교사수업협력은 학생들의 성취나 동기에 대해 강력한 예측력을 갖는 것으로 보고되어 왔다(Bandura, 1997). 그럼에도 불구하고 학교 내 교사 간 협력 활동은 저절로 이루어지지 않는다(Weick, 1976). 또한 교사들이 협력한다 하더라도, 협력 활동이 학교 공동의 교육목표를 달성하기 위한 방향으로 이루어지지 않는다면 그 효과를 기대하기 어렵다(송경오, 허은정, 2011). Hargreaves,(1991)가 강조하듯이 교사간의 협력적인 작업 관계는 행정적 도입보다는 교사 자신의 인지된 필요성으로부터 발전되며, 자발성이 전제가 되지 않을 경우 협력의 효과는 매우 낮게 나타나게 된다. . 이러한 맥락에서 연구자들은 같은 학교 내 교사들이 공유된 교육목표를 향하여 협력적 노력을 기울일 수 있도록 하는 데 있어 교사들의 기대가 중요한 역할을 한다고 주장해왔다(Good & Brophy, 1997). 이는 교사성취기대가 교사들의 자발성을 전제로 하고 있기 때문이다. 몇몇 실증연구에서도 교사들이 갖는 학생에 대한 기대가 학교 효과성에 정적인 영향을 주는 것으로 보고되었다(이윤식, 강재춘, 2005; Ham, 2011; Rosenthal & Jacobson, 1968). 이윤식, 강재춘(2005)에 따르면 학생들의 성취나 동기에 긍정적인 변화를 이끌어 낼 수 있다는 교사의 믿음은 교사들이 동료 장학을 통해 얻은 정보나 아이디어는 교사들에게 있어 학생들의 학습 동기 유발, 학습 분위기 형성 등에 유의미한 영향을 끼친다고 보고하였다. 한편, Rosenthal & Jacobson (1968)은 교실에서의 Pygmalion현상의 연구에서 공부를 잘하는 사람이라고 표지를 달아 놓은 학생의 지능은 그 교실내의 다른 학생들보다도 향상된 것을 발견하였다, 그런데 실제 이 학생들은 공부를 잘하는 학생들이 아니었고 무선표집을 한 학생들이었을 뿐이다. 그들의 지능은 확실히 향상되었는데, 이것은 교사가 글들을 총명한 학생들로 생각하고 또 특별히 취급했기 때문이다. 이들의 실험결과는 학생에 대한 학업성취향상의 교사기대는 실제로 학업성취의 향상을 가져온다는 것을 잘 설명하고 있다.

6) 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과

학교 내에서 이루어지는 교수활동은 복잡하며 불확실성을 갖기 때문에 이를 관리하기 위해 교수활동에서 요청되는 것들이 무엇인지에 대하여 민감하고 세밀하게 다루어질 때 교사전문성은 향상된다(Fullan & Hargreaves, 1996). 이와 관련하여, Firestone & Pennell(1993)은 교사 간 상호작용이 교사들에게 수업과 관련한 학습기회를 만들어낼 수 있다고 주장하였다. 교사 간의 상호작용은 다른 교사의 행동을 관찰함으로써 교과내용지식과 교수방법을 배우고, 자신의 행동을 조정할 수 있도록 한다. 특히, 학교현장에서의 교사 간 협력활동은 교사들에게 문제의 공동해결 및 피드백과 정보공유의 기회를 제공한다(Kwakman, 2003; Rosenholtz, 1991). 결과적으로 교사의 교사협력활동 참여는 수업전문성 향상에 정적인 영향을 미치리라 기대된다.

구체적으로 교사협력은 수업과 관련되지 않은 단순한 정보교환과 같은 단순한 형태부터 다른 교사의 수업에 참관하는 것, 팀 수업과 같은 복잡한 형태의 협력에 이르기까지 교사 간 상호의존성의 연속선상에 놓여 있다(Little, 1990). 한편, 학교 내에서 이루어지는 협력에 대해서 Hargreaves(1994)는 교사들의 협력을 일반협력과 의도된 협력으로 구분하고 있다. 특히, Hord(1986)는 협력이 책임감을 공유하고 함께 의사결정하는 공동수행임에 비해, 협동은 개인업무를 성공적으로 수행하기 위한 공동실행에 불과하다고 주장하였다. 즉, 협력이 교수실행의 본질적인 측면이라고 할 수 있는 교사의 성찰을 제공하는 수준의 것이라면, 협동은 전문적 실행을 위한 동료 간의 전문지식 공유 정도에 머무는 것이다(Goodson & Hargreaves, 1996). 특히, 교사협력활동은 이와 같은 확장된 협력의 의미를 내포하고 있다. 즉, 교사협력활동은 교사들 간의 상호작용을 통해 전문지식 공유 이상의 성찰과정을 거쳐 교사업무의 본질인 수업의 변화까지 가능하게 한다. 이러한 논의를 통해 교사협력은 교사전문성 향상을 위해 중요한 활동임을 확인할 수 있다(Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007).

나. 교사수업협력, 교사성취기대, 및 교사전문성의 이중매개효과

1) 학교장리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사수업협력과 교사성취기대의 이중매개효과

학교의 리더인 학교장의 핵심적인 역할 중 하나는 수업의 질적 향상을 위해 교사들 간의 노력을 촉진하는 데 있다. 선행연구에서는 학교장이 교사들 간의 수업 향상을 위해 함께 탐구할 수 있는 학교의 문화를 조성하려는 노력을 기울일 때, 교사들은 자신들의 수업에 대해 성찰하게 되고, 문제 해결을 위해 자신의 지식과 경험을 타인과 공유하려한다는 결과를 보고하였다(Printy, 2008; Tschannen-Moran, 2009). 그럼에도 불구하고 일부 선행연구에서는 학교장의 리더십이 학교성과에 부정적인 영향을 미친다는 결과를 보고하고 있다(Floden & Buchmann, 1993; Jackson, 1986; Labaree, 2000). 이러한 연구에서는 학교장이 교사들의 수업과 협력활동에 과도하게 개입하고 관리하려는 활동이 나타날 때, 교사들에게 부정적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 학생들의 성취 향상에 미비한 효과만을 갖고 있음을 밝히고 있다. 이러한 연구 결과를 토대로 할 때, 학교장 리더십과 학교 효과성과의 관계에 있어 교사수업협력과 교사성취기대의 매개효과를 유추해보고자 한다.

곽영지(2005)는 학교장의 지도성이 높을수록 교사의 교직몰입이 높아지고, 교사들의 직무환경이 다소 열악할지라도 교사의 직무를 수행하는데 있어서 교사들의 높은 교직몰입을 이끌어 낼 수 있을 것이라고 주장하였다. 또한 이기형(2007)은 학교장의 리더십의 하위 요소인 개별적 배려를 통해 조직구성원들의 생산성 향상 및 지도성을 육성할 수 있고, 또 다른 하위요소인 지적자극을 통해 교사들을 고무시켜 진취적인 의욕을 느끼도록 한다고 하였다. 또한 김상돈과 김현진(2013)은 학교장의 변혁적 리더십이 교사의 직무만족에 직접적인 영향관계는 유의미하지 않으나 1차 매개변인인 임파워먼트에 영향을 미치고, 임파워먼트는 다시 2차 매개변인인 교사헌신에 영향을 미치는 것으로 보고하였으며 2차 매개변인인 교사의 교직헌신은 최종 종속변인인 교사의 직무만족에 유의미한 영

향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 연구들을 바탕으로 학교장 리더십이 교사 간 협력할 수 있는 문화와 환경을 조성하고자 노력할수록 교사들은 자신들의 수업을 성찰하고, 학생들에 대해서 긍정적이며, 높은 학업성취 달성에 대한 기대를 갖게 되고, 이는 학교 효과성을 높일 수 있음을 시사받을 수 있을 것이다.

2) 학교장리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사수업협력과 교사 전문성의 이중매개효과

학교장 리더십은 교사의 직무만족, 변화몰입, 직무수행 등에 정적인 영향관계에 있다는 것은 여러 선행연구에 의해 구명되었다. Chittom(1990)은 중등학교 교사를 대상으로 학교장에 대한 지각과 직무 만족 수준 사이의 관계 연구에서 높은 만족 수준을 가진 교사들은 낮은 만족 수준을 가진 교사들보다 학교장에 보다 호의적인 인상을 가지고 있다고 하였다. Stiles(1993)은 학교장 리더십과 초등학교 교사 직무만족 사이의 관계에서 학교장 리더십과 직무만족은 긍정적인 관계가 있다고 하였고 Freiberg(1998)는 학교장 리더십이 교사변인과 상호작용하여 학교구성원으로 하여금 최고 수준에서 가르치고 배울 수 있도록 하는 원동력을 형성한다고 하였다.

한편, 학교장 리더십은 교사의 변화몰입에 직접적인 정적인 영향을 끼친다(조성웅, 2011; Yu., Jantzi, 2002). 선행연구에서는 학교장 리더십은 교사의 수업개선 활동에 직접적인 영향은 크지 않으나 교사협력을 매개로 간접적인 영향을 끼친다고 보고하였다(강정원, 2001; 오순문, 2010). 또한 김경인(2013)은 학교장 리더십이 교사자율성, 교사관심, 교사헌신은 교육과정 재구성과 정적인 상관관계를 가진다고 하였다. 이택수(1990)는 초등학교 교사를 대상으로 한 연구에서 학교장 리더십은 교사의 직무수행에 영향을 미치며, 학교가 개방형 풍토에 접근할수록 직무수행은 높고 폐쇄형 풍토에 접근할수록 직무수행은 낮다고 하였다. 정병연과 정회욱(2008)은 교장 수업 지도성과 학교 의사결정이 교사들간의 협력활동에 대한 설명력을 제공하고, 교사협력은 교사 직무만족에 설명력을 제

공하며, 교장 수업지도성과 학교 의사결정은 교사협력을 매개변수로 해야만 교사 직무만족에 긍정적인 효과를 줄 수 있었다.

3) 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대와 교사전문성의 이중매개효과

교사수업협력은 학교 내에서 교사들이 수행하는 수업과 관련된 직무의 수행 과정에 중점을 두는 것이다. 이때, 동료 교사와의 상호작용은 학교 내에서 요구되는 다양한 과업들이 가져오는 불확실성을 제거하는 데 필요한 기제이다(Levine & Marcus, 2010; Little, 1982; ; Sergiovanni, 1994). 즉 교사간 관계성의 긍정적인 특성은 직무만족과 정서적 지지, 전문적 자기효능감과 직접적으로 관련되어 있는데, 이는 교사들이 불확실한 직무 환경에 놓여 있을 때, 집단적 상호작용을 통한 학습을 통해 문제를 해결하게 되고, 공고하게 구축된 교사 간 협력적 상호의존 관계는 교사의 직무몰입, 직무만족, 교수 효능감을 높이게 되며, 스트레스와 정서적 소진을 낮추며, 학교 조직의 고질적인 교사 개인주의 문화를 약화시키는 데 긍정적인 영향을 미치게 된다. 이러한 선행연구 결과를 토대로 교사성취기대와 교사전문성의 매개를 통한 교사수업협력과 학교 효과성의 영향을 유추해볼 수 있다.

교사전문성 개발에 걸림돌이 되어온 것이 바로 교사들의 고질적인 개인주의 문화라는 점을 고려할 때(Hargreaves, 1994; Lortie, 2002), 교사수업협력과 학교 효과성 간의 관계에 있어 교사전문성의 관계를 유추해볼 수 있다. 교사들은 동료 교사에게 도움을 요청하거나 조언을 구하는 것을 전문가로서의 자율성을 포기하고 자신의 무능함을 드러내 보이는 것으로 여기고 이를 기피해 왔다(허은정, 2011). 이러한 측면에서 교사수업협력은 교사들의 전문성 향상에 긍정적 영향을 미치는 것으로 보고되어 왔다(이윤식, 강재춘, 2005; Ham, 2011). 특히 Vescio, Ross & Adams(2008)는 학습공동체의 효과에 대한 선행 연구 분석 결과 학습공동체 내에 속한 교사들은 학생들의 학업에 집중함으로써, 자신들의 전문성을 지속적으로 향상시키게 되고 결과적으로 이는 학생들의 학업 성취도 향

상과 연결된다는 것을 보여준다.

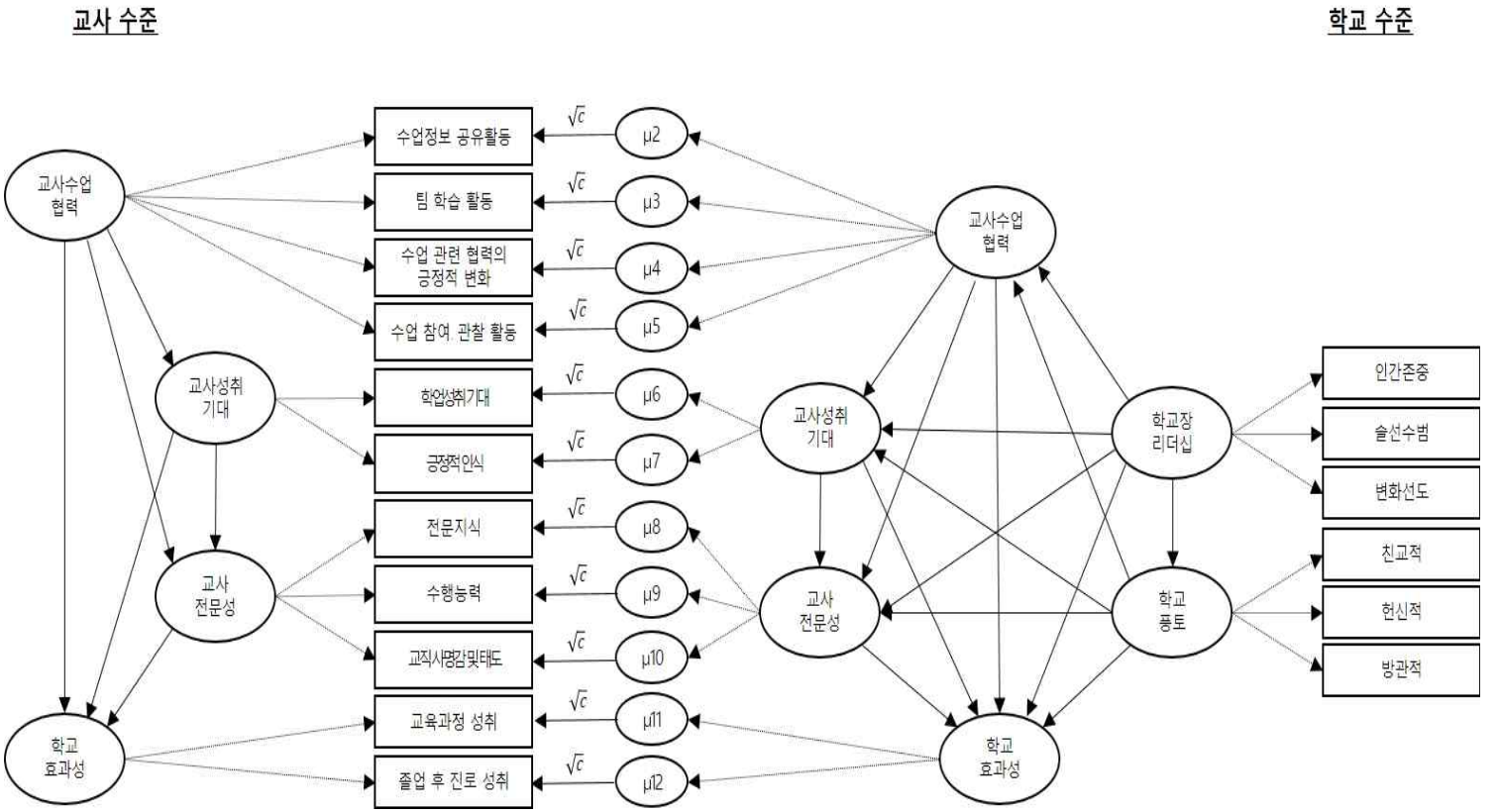
이러한 연구들을 바탕으로 교사수업협력은 교사들의 직무 수행과정에서 나타나는 불확실성을 제거해주고 교사간의 협력의 장을 마련해줌으로써 교직과 자신에 대해 긍정적인 신념을 갖도록 유도해주고, 이러한 신념은 교사들의 수업에 대한 전문성을 강화로 연결시키도록 돕는다고 유추해볼 수 있다. 이는 "교사수업협력이 조직 내의 다양한 구성원들의 능력, 지식, 경험의 연합에 의해 의존" 하고 있기 때문이다(Rait, 1995, p. 72).

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 모형

학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성과 학교 효과성에 대한 선행연구 고찰을 통해 구명한 연구 변인들 간 관계를 종합하여 설정한 연구모형은 [그림 Ⅲ-1]과 같다. 이 연구에서의 잠재변인은 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성, 학교장 리더십, 학교풍토 및 학교 효과성이다. 각 잠재변인별 관찰변인을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 외생 잠재변인인 학교장 리더십의 관찰변인은 인간존중, 솔선수범, 변화선도이다. 내생잠재변인인 교사수업협력의 관찰변인은 수업정보 공유활동, 팀학습 활동, 수업 관련 협력의 긍정적 변화, 수업참여 관찰 활동이며 학교풍토는 친교적, 헌신적, 방관적 풍토이다. 내생잠재변인이면서 이 연구의 매개변인인 교사성취기대는 학업성취기대와 긍정적 인식이며 교사전문성은 전문지식, 수행능력, 교직사명감 및 태도이다. 내생 잠재변인인 학교 효과성의 관찰변인은 교과 성취, 졸업 후 진로 성취이다.

이 연구모형에 따르면 교사 수준 모형에서 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성은 학교 효과성에 직·간접적으로 정적인 영향을 미치는 변인으로 설정하였다. 교사성취기대와 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 매개변인으로 설정하였다. 한편, 학교 수준 모형에서 학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성은 학교 효과성에 직·간접적으로 정적인 영향을 미치는 변인으로 설정하였다. 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성은 학교장 리더십, 교사수업협력과 학교 효과성의 매개변인으로 설정하였다. 이와 같이 구성된 학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성 및 학교 효과성 변인간의 구조관계 모형은 변인들 간의 구조관계를 예측하기에 적합할 것이다.



[그림 III-1] 교사 및 학교 수준 변인과 학교 효과성간의 구조적 관계 모형

2. 연구 대상

가. 모집단

모집단은 전국의 특성화 고등학교이다. 교육통계서비스에 따르면 2017년을 기준으로 전국의 특성화 고등학교는 <표 Ⅲ-1>과 같이 총 491개이다. 전체 비율 중 특별광역시에 소재한 학교는 총 163개교(35.7%)이며, 시도에 소재한 학교는 총 293개교(64.3%)이다.

한편, 2017년을 기준으로 전국의 특성화 고등학교에 재직 중인 교사는 총 25,405명이다. 이 중 보통교과를 담당하는 교사는 9,315명이며, 전문교과는 12,609명, 그리고 보건, 상담 등을 담당하는 기타교과 담당 교사는 3,481명이다. 기타교과 담당 교과를 제외할 경우 보통교과와 전문교과의 교사 비율은 2:3으로 나타났다. 한편, 특별광역시와 시도를 기준으로 특별광역시에는 10,090명(46.0%), 시도에는 11,834명(54.0%)이었다.

<표 Ⅲ-1> 특성화 고등학교와 교사의 현황

구분		학교		교사			
		계	비율	보통 교과	전문 교과	소계	비율
특별 광역시	서 울	70	14.3	1,656	2,411	4,067	18.6
	부 산	35	7.1	798	919	1,717	7.8
	대 구	16	3.3	485	649	1,134	5.2
	인 천	27	5.5	591	877	1,468	6.7
	광 주	10	2.0	239	327	566	2.6
	대 전	10	2.0	290	341	631	2.9
	울 산	8	1.6	211	258	469	2.1
	세 종	1	0.2	14	24	38	0.2
	소 계	177	36.0	4,270	5,782	10,090	46.0
시도	경 기	75	15.3	1,710	2,421	4,131	18.8
	강 원	24	4.9	307	522	829	3.8
	충 북	24	4.9	385	574	959	4.4
	충 남	26	5.3	376	505	881	4.0

구분		학교		교사			
		계	비율	보통교과	전문교과	소계	비율
	전 북	28	5.7	393	511	904	4.1
	전 남	47	9.6	629	765	1,394	6.4
	경 북	49	10.0	549	685	1,234	5.6
	경 남	35	7.1	561	651	1,212	5.5
	제 주	6	1.2	121	169	290	1.3
	소 계	314	64.0	9,180	12,416	11,834	54.0
총 계		491	100.0	9,315	12,609	21,924	100.0

자료: 교육통계서비스. retrieved 20 Aug, 2018 from https://kess.kedi.re.kr

보통교과와 전문교과 별 담당 교사 현황은 <표 Ⅲ-2>와 같다. 보통교과는 기초, 탐구, 체육·예술, 생활·교양으로 구성되며, 이 중 기초(국어, 영어, 수학) 담당 교사가 전체 보통교과의 42.9%를 차지한다. 한편, 전문교과는 학과별 전문교과를 담당하는 교사에 대한 정보를 확인이 불가능하기 때문에 계열별로 구분하면 공업과 상업정보가 52.6%로 가장 많은 교사가 분포되어 있는 것으로 나타났다.

<표 III-2> 보통교과 및 전문교과 별 담당 교사 현황

구 분			계(비율)	구 분		계(비율)
보 통 교 과 (9,315)	기초	국어	1,390	전 문 교 과 (12,609)	농생명산업	569(4.6)
		수 학	1,287			
		영 어	1,315			
		계(비율)	3,992(42.9)			
	탐구	도 덕	154			
		사회(국사)	1,202			
		과 학	879			
		계(비율)	2,235(24.0)		공 업	6,456(52.6)
	체육, 예술	체 육	1,116			
		음 악	425			
		미 술	217			
		계(비율)	1,758(18.9)			
	생활, 교양	기술·가정	239		상업정보	3,774(30.7)
		독일어				

구 분			계(비율)	구 분		계(비율)
		프랑스어	1			
		스페인어			수산・해운	91(0.7)
		중국어	146			
		일본어	304			
		러시아어	-			
		아랍어	-		가사・실업	1,386(11.3)
		베트남어	-			
		한 문	172			
		교 양	468	기 타 교 과 (3,481)		3,481
		계(비율)	1,330(14.3)			
총계			25,405			

자료: 교육통계서비스. retrieved 20 Aug, 2018 from https://kess.kedi.re.kr

나. 표집

모집단의 분석단위(unit of analysis)는 특성화고등학교이며, 표본의 대표성을 확보하기 위해 학교의 소재지를 기준으로 특별광역시와 도로 구분하여 비례층화표집을 실시하였다. 비례층화표집은 모집단을 특정한 기준에 따라 서로 상이한 소집단(strata)으로 구분하고 각 소집단의 크기에 비례하도록 표본 수를 할당한 후 일정 수의 표본을 무작위로 추출하는 방법으로, 표본의 모집단 대표성을 높일 수 있는 방법이다(이훈영, 2008). 2017년을 기준으로 특성화 고등학교는 총 491개이며, 특별광역시에 177개(36.0%), 도에 314개(64.0%)가 있다. 한편, 교사는 학교에 대한 객관적인 정보를 제공해줄 수 있는 대상으로 학교 효과성을 결정하는 것은 교사에게 달려있다(Spillane, Reiser & Reimer, 2002), 이에 따라 특성화고등학교의 계열에 무관하게 학교 효과성의 관찰변인으로 설정한 교육과정 성취와 졸업 후 진로 성취를 포함하여 학교에 대한 정보를 줄 수 있는 보통교과와 전문교과 담당교사를 자료수집을 위한 관찰단위(unit of observation)로 설정하였다. 2017년을 기준으로 보통 및 전문교과 교사는 특별광역시에 10,090명(46.0%), 도에 11,834명(54.0%)이 있다.

구조방정식을 위한 적정 수준의 표본 크기에 대한 합의된 수치는 없으나 대체적으로 추정법과 모델적합도의 두 가지 요소에 의해 적절 표본크기가 영향을 받

는다고 할 수 있다(홍세희, 2000). 일반적으로 모델에 포함되는 변인의 수가 많게 되면 모델이 복잡하게 되고, 이에 따라 추정되는 모수의 수도 증가하게 된다. Joreskog와 Sorbom(1989)은 연구모델 하의 관찰변인의 수를 기준으로 적절한 표본의 크기를 추정할 수 있는 기준으로 n=1.5*관찰변인의 수(관찰변인의 수+1)로 제안하였다. Jackson(2003)은 측정모델을 포함하고 있는 구조방정식모델에서는 '자유모수치: 표집인원수의 비율'을 기준으로 적절한 표본을 정해야 하지만, 표집크기는 200명 이상이 되어야 한다고 제안한 바 있다.

한편, 다층구조방정식모형의 추정과 표준오차의 정확성을 위해서는 2수준 분석대상의 표본 수와 1수준 분석대상의 표본 수를 함께 고려해야 한다(Woltman, Feldstain, MacKay, & Rocchi, 2012). 다층자료를 1수준(개인수준)에서 분석하는 것은 관찰단위의 독립성 가정을 만족하지 못하며, 2수준(집단수준)의 분석에서 개인의 자료를 평균화하여 사용하는 것은 집계화의 오류와 생태학적 오류를 가져올 수 있기 때문이다(강상진, 1998; 홍창남, 2005). 즉 교사협력과 학교 효과성의 관계를 분석할 때 분석단위를 개인으로만 삼게 될 경우, 교사협력은 엄격하게 말해 실제 협력관계가 아닌 협력관계에 대한 개별 교사들의 인식 수준이라고 할 수 있다. 교사간의 협력관계라는 조직 내의 특성이 학교 효과성에 미치는 영향은 학교 효과와 교사 개인 효과가 혼재된 것이다. 따라서 다층자료 분석 시에는 1수준과 2수준 분석대상의 표본 수를 함께 고려할 필요가 있다.

다층모형에서 요구되는 표본 크기에 대한 합의된 지침은 없으나, 일반적으로 30개 이상의 집단과 집단별 30명 이상의 표본이 필요한 것으로 알려져 왔다(Kreft, 1996). 또한 집단의 수에 따라 집단 내 수가 달라지는데, Hofmann(1997)은 2수준 30개 집단의 1수준 집단별 30명의 자료를 확보하는 것(n=900)과 2수준 150개집단과 1수준 집단별 5명의 자료를 확보하는 것(n=750)이 동일한 효과를 주는 것으로 밝히고 있다. 다수의 선행연구에서는 적정한 2수준과 1수준의 표본 수를 제시하고 있지는 않으나, 2수준에서 많은 표본집단을 설정하는 것이 1수준에서 집단별 표본 수를 많이 표집하는 것보다 훨씬 중요하며, 더 정확한 연구결과를 얻을 수 있다고 밝히고 있다(Van der Leeden

& Busing 1994; Browne & Draper, 2000; Maas & Hox, 2005).

따라서 표본 크기는 60개 특성화 고등학교(특별광역시 22개교, 그 외 시도 38개교)에서 표집하고자 하였다. 한편, 개인 수준에서는 표집을 실시하는데 있어 조직 단위 분석에서 조직별 최소 5명 이상의 자료가 표집되어야 자료 가공 시 나타나는 편의가 감소할 수 있다는 점을 고려하여(Hofmann, 1997), 학교 당 15명씩(보통교과 교사 6명, 전문교과 교사 9명) 총 900명을 표집하였다.

3. 조사도구

조사도구는 설문지를 사용하였으며, 설문지는 잠재변인인 학교 효과성, 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성, 학교장 리더십, 학교풍토와 인구통계학적변인으로 특성 변인으로 구성하였다(<표 Ⅲ-4> 참조).

<표 Ⅲ-4> 조사도구의 구성

구분	변인명		문항수	문항번호
외생 변인	학교장 리더십	인간존중	5	Ⅱ-1~5
		솔선수범	5	Ⅱ-6~10
		변화선도	5	Ⅱ-11~15
내생 매개 변인	학교풍토	친교적	5	Ⅲ-1~5
		헌신적	5	Ⅲ-6~10
		방관적	5	Ⅲ-11~15*
	교사전문성	전문지식	8	Ⅳ-1~8
		수행능력	7	Ⅳ-9~15
		교직사명감 및 태도	6	Ⅳ-16~21
	교사수업협력	수업정보 공유활동	4	Ⅴ-1~4
		팀 학습 활동	4	Ⅴ-5~8
		수업 관련 협력의 긍정적 변화	3	Ⅴ-9~11
		수업 참여·관찰 활동	3	Ⅴ-12~14
	교사성취기대	학업 성취 기대	8	Ⅵ-1~8
		긍정적 인식		
내생 변인	학교 효과성	교육과정 성취	5	Ⅰ-1~5
		졸업 후 진로 성취	5	Ⅰ-6~10
인구통계학적 특성			10	Ⅶ-1~10
총계			83	

주1) * 역코딩 문항을 의미함

구조방정식모형 연구에서는 각각의 잠재변인을 직접측정 할 수 없기 때문에 각 잠재변인에 대한 관찰변인을 구인화하고, 이를 측정한 값으로 잠재변인을 설명한다. 이에 따라서 잠재변인별로 관찰변인과 같은 개념을 측정하기 위하여 개발되거나 사용되었던 기존 도구의 문항을 추출하여 사용하였다. 각 잠재변인에 대한 관찰변인을 구인화 한 후 기존 도구의 문항을 사용하여 측정한 것은 각 관찰변인의 측정에 대해 검증된 기존 도구의 활용을 통해 타당도와 신뢰도를 확보할 수 있기 때문이다. 또한 기존 도구의 사용은 측정시점과 대상을 달리하여도 실제로 관찰변인이 측정 가능한지 타당도와 신뢰도를 간접적으로 확인하는 기회가 될 수 있을 것으로 판단하였다.

한편, 조사도구의 타당성 및 신뢰성을 확보하기 위해 지도교수와 교육학 박사학위 소지자 및 현장교사로부터 내용타당도, 지시문의 명확성 및 읽기와 반응의 용이성을 검증받았다. 타당성 검토 조사는 특성화 고등학교에 근무하는 경력 10년 이상의 교사 4명을 대상으로 2018년 9월 25일부터 10월 20일까지 실시하였다. 이때 학교 효과성 잠재변인의 관찰변인이 구인별 조작적 정의에 맞게 문항이 설정되어 있는지를 검증하는 내용타당도를 검증하였으며, 그 외 모든 변인의 측정 문항의 진술 및 표현의 적절성에 대한 의견을 조사하여 반영하였다.

예비조사는 특성화 고등학교 교사 100명을 대상으로 2018년 10월 22일부터 24일까지 실시하여 64명의 교사들이 응답한 결과를 분석에 활용하였다. 예비조사에서는 학교 효과성 잠재변인별 관찰변인의 경우 문항 내적일치도 계수(Cronbach’s α)에 의한 신뢰도 분석, 요인분석을 통한 구인타당도 분석을 실시하였다. 신뢰도 분석은 문항내적일치도 계수를 산출하여 검사도구 전체의 신뢰도 수준을 확인하고, 문항을 제거했을 때 전체 도구의 신뢰도 계수를 높이는 문항을 수정, 보완하였다. 그리고 변별도 분석은 문항-전체 상관이 유의하지 않거나 낮은 문항을 중심으로 수정, 보완하였으며, 구인타당도 분석은 탐색적 요인분석을 통해 도출된 요인적재량이 낮게 나타나는 문항을 중심으로 수정, 보완하였다. 한편, 선행연구에서 제시된 관찰변인을 측정하는 도구를 활용한 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성, 학교장 리더십, 학교풍토에 대해서는 내적일치도

계수를 통한 신뢰도 검사를 실시하였다.

가. 학교 효과성

특성화 고등학교 효과성의 관찰변인을 측정하기 위한 도구는 연구자가 직접 개발하였다. 이를 위해 이론적 논의를 통하여 학교 효과성 잠재변인의 관찰변인을 도출하여 구인화 및 측정문항을 작성하고, 내용타당도 검증, 예비조사 및 본조사를 통해 타당도와 신뢰도를 확보하였다.

1) 구인화 모형(안) 설정 및 측정문항 작성

학교 효과성의 개념적 정의는 학생들이 달성한 성취에 대해서 학교교육이 미친 영향력의 정도이다. 학교 효과성은 학교의 교육력(力)이라고도 표현할 수 있는데(김병성, 2001), 이 연구에서는 학교에 입학하기 이전 학생들이 가진 다양한 사회경제적 배경과 독립적으로 학교에서 실시하는 교육이 학생들의 성취에 기여한 정도로 개념 정의하였다. 관찰변인의 구인화는 선행연구(강상진 외, 2005; 김기용, 2005; 김성식 외, 2008; 박동열 외, 2011; 정택희 외, 2008, 한홍진, 2006; National Survey of Student Engagement, 2018; Raudenbush, 1989; Willms, 1992)에서 제시하고 있는 구성요인 및 측정 준거를 바탕으로 교육과정 성취, 졸업 후 진로 성취로 설정하였다. 교육과정 성취는 학교교육을 통해 학생들이 획득하는 지적, 학문적 능력이나 스킬의 발달을 의미하며, 졸업 후 진로 성취는 학생들이 자신의 진로목표를 바탕으로 이를 성취하기 위해 노력한 결과로써, 달성한 취업 및 진로에 대한 지식, 태도 및 행동에서 나타나는 성취라고 할 수 있다.

구인화 모형을 설정한 후 이를 기반으로 관찰변인을 측정하기 위한 문항을 작성하였다. 예비문항 작성에서는 하위영역별로 몇 개의 문항을 작성할 것인지가 먼저 논의되어야 하는데, 일반적으로 최종검사에서 하위 영역별로 3~15개 정도

의 문항을 구성할 것을 제안하고 있었다(Walsh & Betz, 1995). 이에 따라 예비문항 작성은 연구자가 설정한 학교 효과성 관련 선행연구를 참고하여 관찰변인별로 5~8개의 예비문항을 작성하여 총 13개의 문항으로 구성된 학교 효과성 측정도구(안)을 개발하였다.

다음으로 개발된 예비문항에 대해 지시문과 반응양식을 결정하였다. 지시문은 응답자가 이해하기 쉽게 작성함과 동시에 측정하고자 하는 바가 바로 드러나지 않도록 작성하였다. 반응양식으로 자기평정 방식의 리커트(Likert)척도를 활용하여 '영향력이 전혀 없다(1)', '영향력이 거의 없다(2)', '영향력이 보통이다(3)', '영향력이 꽤(상당히) 있다(4)', '영향력이 매우 크다(5)'의 5점 리커트 척도를 활용하여 평정할 수 있도록 설계하였다. 학교 효과성 측정에 있어 자기보고식에 의한 측정은 응답자의 주관성이 개입되어 관대화 경향, 편향성 증가의 한계가 있으나 객관적인 측정 결과와의 높은 관련성, 결과의 신뢰성에서 타당성을 인정받고 있으며(Harrington & Harrington, 2001), 기존 도구에서도 자기보고식 측정도구가 타당성을 검증받고 있는 것으로 보고되고 있다(김기용, 2005; 한홍진, 2006).

2) 내용타당도 검증

구인화 및 예비문항의 타당도를 검토하기 위하여 전문가 패널을 활용하였다. 전문가는 교육학 석사 및 박사 학위 소지자이며, 학교 효과성 관련 연구 수행 경험이 있는 자를 기준으로 총 3명의 패널을 선정하였다. 내용타당도에는 각 요인별 대표적인 행동유형의 포함여부, 각 요인별 제시된 행동 예시의 적합성, 각 문항 표현의 적절성, 어휘사용의 적절성, 문법 사용의 적절성, 문항의 측정 목적과의 일치여부, 응답자의 문항 내용 이해의 적절성 등을 검토하였다(정철영, 2002). 문항별 적절성을 7점 리커트 척도로 평정하여 평균값이 5.0 미만인 문항은 제거하는 방식을 택하였다. 이와 함께 이 연구 대상인 특성화 고등학교에 재직 중인 교사 3명을 대상으로 안면타탕도를 검증받았다.

내용타당도 검토 결과, 학교 효과성의 개념적 구인화 모형(안)은 타당성을 확보한 것으로 나타났다. 각 구인별 문항에 대해서는 전문가 검토 의견을 반영하여 문항 표현과 어휘사용에서의 모호함, 응답자의 문항 내용의 이해를 돕기 위한 문장의 통일성 등에 대한 검토 의견을 수렴하여 총 4개 문항(문항 2, 문항 13, 문항 9, 문항 10)을 수정하고 6번 항목(무단결석 감소)을 삭제하였다. 이상의 내용타당도 검증 결과를 토대로 문항 수정 및 보완 과정을 거쳐 총 12문항으로 구성된 예비조사용 최종 문항을 확정하였다.

3) 예비조사 실시

예비조사 자료를 통해 문항의 신뢰도 분석, 문항-전체 상관 및 요인분석을 실시하였다. 첫째, 문항 신뢰도 분석 결과에 따르면 연구자가 개발한 12개 문항에 대한 전체 내적일치도 계수는 .928로 높은 신뢰도를 나타내었으며, 구인별로는 교육과정 성취는 .886, 졸업 후 진로 성취는 .881로 양호한 것으로 나타났다. 그리고 구인별로 삭제 시 내적 일치도 계수가 증가하는 경우로는 7번 문항(징계처분을 받는 학생 감소)으로 나타났다. 해당 문항은 징계 처분 횟수를 측정하는 내용으로 최근 특성화 고등학교에서 징계 처분 사례가 거의 나타나지 않고 있기 때문에 학교의 영향력을 고려하는 다른 문항과 구분되는 결과를 나타낸 것으로 판단하여, 본 조사에서는 7번 문항은 삭제하기로 판단하였다(<표 Ⅲ-5> 참조). 또한 6번 문항(부적응, 품행 등을 사유로 학업 중단 감소)의 경우 내적 일치도 계수에 부적 영향을 미치지 않았지만, 기존 전문가 패널의 추가적인 의견을 반영하여 삭제하기로 판단하였다.

<표 Ⅲ-5> 학교 효과성 조사도구의 신뢰도 분석: 예비조사

변인	내적일치도(Cronbach's α)	비고
교육과정 성취	.886	
졸업 후 진로 성취	.881	7번 문항 제거 시 신뢰도 .898

둘째, 문항 구인타당도를 검증하기 위하여 12개의 문항을 대상으로 탐색적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인분석에서는 주성분 분석과 직교회전의 하나로 요인의 분석을 극대화하는 장점이 있는 베리멕스 방식을 활용하여 요인구조를 파악하고, 문항별 요인적재량 .40 이상을 기준으로 분석하였다. <표 Ⅲ-6>과 같이 12개 문항에 대해 탐색적 요인분석을 실시한 결과 구인별 요인적재량은 교육과정 성취는 .581~.814, 졸업 후 진로 성취는 .641~.833으로 나타났다. 2개 요인은 학교 효과성을 총 67.89%를 설명하는 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-6> 학교 효과성 측정도구의 탐색적 요인분석 결과: 예비조사

요인	문항	성분	
		요인 1	요인 2
교육과정 성취	문항 1	.814	.240
	문항 2	.758	.408
	문항 3	.581	.519
	문항 4	.714	.322
	문항 5	.791	.291
	문항 6	.774	.165
졸업 후 진로 성취	문항 7	.424	.641
	문항 8	.516	.641
	문항 9	.271	.795
	문항 10	.150	.767
	문항 11	.328	.826
	문항 12	.245	.833
고유값		3.953	4.195
설명변량		32.939	34.954
누적변량		32.939	67.893

주1) KMO=.870, Bartlett의 구형성 검정 유의확률 .000
주2) 요인추출방법: 주성분 분석
주3) 회전방법: Kaiser 정규화가 있는 베리멕스

셋째, 탐색적 요인분석을 통해 나타난 요인 모형의 구성타당도를 검증하기 위하여 확인적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인분석은 확인적 요인분석의 전 단계로서 이용되는 경우가 많으며, 탐색적 요인분석의 결과는 확인적 요인분석에 의해서 검증됨으로써 보다 신뢰할 수 있는 결론을 얻을 수 있는 것으로 알려져 있다. 확인적 요인분석을 실시한 결과, <표 Ⅲ-7>과 같이 RMSEA를 제외한 적합도 지수가 대체적으로 양호한 것으로 확인할 수 있었다(RMSEA=.171, CFI=.847, TLI=.897). RMSEA는 값이 작을수록 좋은 적합도를 나타내며, .05 이하면 좋은 적합도(close fit), .08이면 괜찮은 적합도(reasonable fit), .10 이하이면 보통 적합도(mediocre fit)를 나타내기 때문에(Browne & Cudeck, 1933), 이 연구에서는 적합하지 않은 것으로 나타났는데, 이러한 결과는 샘플 수가 250개 이하로 작기 때문에 나타난 것으로 판단된다. 요인적재량(표준화회귀계수)은 교육과정 성취 .688~.805, 졸업 후 진로 성취는 .598~.814로 나타나 Bagozzi & Yi(1988)가 제시하고 있는 .50 이상 .95 이하 기준에 부합한 것으로 나타나 구성 개념의 수렴타당성에는 문제가 없는 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-7> 학교 효과성 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 예비조사

요인	문항	비표준화계수	표준화계수	표준오차	기각률(C.R.)
교육과정 성취	문항1	1	.742		
	문항2	.991	.793	.136	7.275***
	문항3	.904	.734	.138	6.547***
	문항4	.894	.762	.130	6.886***
	문항5	1.132	.805	.152	7.443***
	문항6	.678	.688	.113	6.010***
졸업 후 진로 성취	문항7	1	.654		
	문항8	.869	.598	.172	5.047***
	문항9	.891	.742	.134	6.640***
	문항10	.993	.626	.186	5.336***
	문항11	1.016	.814	.134	7.559***
	문항12	1.017	.761	.148	6.867***

주1) 적합도 지수: $\chi 2$=192.669(df=55, p=.000), RMSEA=.171, CFI=.847, PNFI=.504, TLI=.897
주2) ***p<.001

이와 함께 구인 간의 상관을 살펴본 결과 .708로 전반적으로 높은 상관관계를 보이고 있었다. .70 수준의 상관은 다소 높은 상관이나 이는 같은 영역 내 공통성에 근거한 결과로 무리가 없다고 판단하였다. 이상의 예비조사 결과를 바탕으로 문항 수정 및 보완 과정을 거쳐 총 10개의 학교 효과성 최종 문항을 작성하였으며 이를 본조사에서 활용하였다.

4) 본조사 실시

최종적으로 개발된 10개 문항으로 본조사를 실시하였다(<표 Ⅲ-8> 참조). 먼저, 신뢰도 분석 결과, 문항 전체의 내적일치도 계수는 .903으로 매우 높게 나타났다. 각 하위요인을 살펴본 결과, 교육과정 성취 .920, 졸업 후 진로 성취 .894로 모두 양호한 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-8> 학교 효과성 조사도구의 신뢰도 분석: 본조사

변인	내적일치도(Cronbach's α)
학교 효과성	.903
교육과정 성취	.920
졸업 후 진로 성취	.894

신뢰도 조사 결과를 바탕으로 타당도 분석을 위하여 확인적 요인분석을 실시하였다(<표 Ⅲ-9> 참조). 확인적 요인분석에서 모형 적합도를 확인한 결과, Browne & Cudeck(1933)이 제시한 적합도 기준에 부합하는 것으로 나타났다(χ^2=432.121(df=34, p=.000), RMSEA=.062, CFI=.930, PNFI=.699, TLI=.907).

<표 Ⅲ-9> 학교 효과성 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사

요인	문항	비표준화계수	표준화계수	표준오차	기각률(C.R.).
교육과정 성취	문항1	1.000	0.844		
	문항2	1.027	0.883	0.034	14.169***
	문항3	1.020	0.877	0.034	14.416***
	문항4	0.996	0.763	0.042	16.868***
	문항5	1.002	0.831	0.037	15.805***
졸업 후 진로 성취	문항6	1.000	0.883		
	문항7	0.823	0.684	0.039	17.349***
	문항8	0.923	0.842	0.031	15.111***
	문항9	0.848	0.713	0.038	17.128***
	문항10	1.008	0.870	0.032	14.122***

주1) 적합도 지수: $\chi 2$=432.121(df=34, p=.000), RMSEA=.062, CFI=.930, PNFI=.699, TLI=.907
주2) ****p<.001*

한편, 요인적재량(표준화회귀계수)은 교육과정 성취 .763~.883, 졸업 후 진로 성취 .684~.883으로 Bagozzi & Yi(1988)가 제시하고 있는 .50 이상 .95 이하 기준에 전반적으로 부합한 것으로 나타났다. 이상의 과정을 통해 특성화 고등학교 교사를 대상으로 한 학교 효과성 측정도구는 신뢰도와 타당도를 확보한 것으로 볼 수 있다.

나. 교사수업협력

교사수업협력 잠재변인의 관찰변인은 수업정보 공유활동, 팀 학습 활동, 수업 관련 협력의 긍정적 변화, 수업 참여·관찰 활동으로 설정하였다. 관찰변인 설정은 교사 협력을 교사의 직무수행 과정에서 공동의 목적을 달성하기 위해 상호간 지식과 정보를 공유하고 신뢰하며 자신의 맡은 일에 책임을 지면서 자율적으로 함께 일하는 것이라고 정의한 것에 근거하였다. 관찰변인의 측정도구는 송인발, 박주호(2016)가 선행연구 및 포커스 그룹 인터뷰를 바탕으로 개발한 것으로 수업정보 공유활동, 팀 학습 활동, 수업 관련 협력의 긍정적 변화, 수업 참여·관찰 활

동 항목들로 구성되며, 총 14개의 문항으로 구성되었다. 측정도구의 응답범위는 5점 Likert 척도이고, 점수가 높을수록 교사수업협력이 높은 것으로 해석된다. 14개 문항의 신뢰도는 .847~.891이며, 전체 신뢰도는 .916으로 보고되었다.

예비조사 자료를 통해 문항의 내적일치도 계수를 분석한 결과 14개 문항에 대한 전체 내적 일치도 계수 .812, 수업정보 공유활동 .905, 팀 학습 활동 .805, 수업 관련 협력의 긍정적 변화 .826, 수업 참여·관찰 활동 .712로 높은 신뢰도를 나타냈다. 문항제거시 신뢰도가 높아지는 문항은 없었다. 문항의 변별도를 판단하기 위해 실시한 문항-전체 상관관계분석 결과는 .413~.892로 모든 항목에서 유의한 것으로 나타났다. 이에 따라 예비조사의 신뢰도와 타당도 분석 결과를 바탕으로 예비조사 문항의 수정없이 본조사에 사용하였다. 본조사 자료를 통한 내적일치도는 교사수업협력 전체가 .936, 수업정보 공유활동 .888, 팀 학습 활동 .831, 수업 관련 협력의 긍정적 변화 .858, 수업 참여·관찰 활동 .813으로 양호한 것으로 나타났다(<표 Ⅲ-10> 참조).

<표 Ⅲ-10> 교사수업협력 측정도구의 신뢰도 분석 결과: 본조사

구분		내적일치도 (Cronbach's α)	
잠재변인	관찰변인	예비조사(n=64)	본조사(n=692)
교사수업협력	수업정보 공유활동	.905	.888
	팀 학습 활동	.805	.831
	수업 관련 협력의 긍정적 변화	.826	.858
	수업 참여 · 관찰 활동	.712	.813
	전체	.812	.936

한편, 구인타당도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 각 구인에 유의한 것으로 나타났다. 구인별 요인적재량(표준화회귀계수)은 수업정보 공유활동 .801~.889, 팀학습 활동은 .611~.829, 수업관련 협력의 긍정적 변화는 .859~.866, 수업 참여·관찰 활동은 .775~.877로 나타났으며, 모형적합도 역시 대부분 적합한 것으로 나타나($\chi 2$=476.657(df=71, p=.000), RMSEA=.041, CFI=.949, PNFI=.734, TLI=.935), 모든 문항이 각 요인에 유의미하게 적재되는 것을 확인할

수 있었다. 이상의 과정을 통해 특성화 고등학교 교사를 대상으로 한 교사전문성 측정 도구는 신뢰도와 타당도를 확보한 것으로 볼 수 있다(<표 Ⅲ-11> 참조).

<표 Ⅲ-11> 교사수업협력 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사

요인	문항	비표준화계수	표준화계수	표준오차	기각률(C.R.).
수업정보 공유활동	문항1	1.000	.889		
	문항2	.984	.872	.031	14.114***
	문항3	.953	.801	.035	16.089***
	문항4	.901	.820	.032	15.708***
팀 학습 활동	문항5	1.000	.806		
	문항6	.917	.824	.038	14.782***
	문항7	.938	.829	.038	14.625***
	문항8	.868	.611	.052	17.557***
수업 관련 협력의 긍정적 변화	문항9	1.000	.856		
	문항10	1.027	.866	.035	14.083***
	문항11	1.029	.859	.035	14.376***
수업 참여 · 관찰 활동	문항12	1.000	.854		
	문항13	.980	.877	.033	12.998***
	문항14	.869	.775	.036	16.187***

주1) 적합도 지수: $\chi 2$=476.657(df=71, p=.000), RMSEA=.041, CFI=.949, TLI=.935
주2) ****p<.001*

다. 교사성취기대

교사성취기대 잠재변인의 관찰변인 설정은 학업 성취 기대와 학생에 대한 긍정적인 인식으로 구성하였다. 특히 교사들의 기대는 효과적인 학교의 가장 중요한 특징 중 하나로서 학교 효과성이 낮은 학교의 교사들은 학생들에게 낮은 기대를 갖게 되고 이는 지속적으로 그 학교가 낮은 학업 성취의 학생들을 산출하는 중요한 요인이 된다는 점에 근거하였다(Mortimore et al, 1988). 관찰변인의 측정도구는 곽수란(2007)이 Mortimore et al(1988)의 교사성취기대 진단도구를 수정 보완하여 재구성한 것으로 학업성취에 대한 기대로 구성되며, 총 8개의 문항으로

구성되었다. 곽수란(2007)이 보고한 원 도구의 내적 일치도 계수(α)는 .892로 나타났다.

예비조사 자료를 통해 문항의 내적일치도 계수 분석, 문항-전체 상관 및 요인분석을 실시하였다. 전체 내적 일치도 계수는 .826으로 높은 신뢰도를 나타냈다. 구인별로 삭제 시 내적 일치도 계수가 증가하는 경우로는 4번 문항(학생들을 자주 칭찬한다)으로 나타났다. 해당 문항은 학생에 대한 교사 기대를 반영하는 다른 문항과 구분되는 결과를 나타낸 것으로 판단하여, 본 조사에서는 삭제하기로 판단하였다. 한편, 7개 문항을 대상으로 탐색적 요인분석을 실시한 결과 곽수란(2007)에서 보고한 것과 달리 2개의 요인으로 분리되었다. 이에 따라 교사성취기대의 관찰변인을 학업성취 기대와 긍정적 인식으로 설정하였다. 관찰변인의 내적 일치도 계수는 학업 성취 기대 .863, 긍정적 인식 .714로 나타났다. 문항의 변별도를 판단하기 위해 실시한 문항-전체 상관관계분석 결과는 .432~.821로 모든 항목에서 유의한 것으로 나타났다.

예비조사의 신뢰도와 타당도 분석 결과를 바탕으로 예비조사 문항의 수정없이 본조사에 사용하였다. 본조사 자료를 통한 내적일치도는 교사성취기대 전체가 .872, 학업성취 기대 .872, 긍정적 인식, .839로 양호한 것으로 나타났다(<표 Ⅲ-12> 참조).

<표 Ⅲ-12> 교사성취기대 측정도구의 신뢰도 분석 결과: 본조사

구분		내적일치도 (Cronbach's α)	
잠재변인	관찰변인	예비조사(n=64)	본조사(n=692)
교사성취기대	학업 성취 기대	.863	.872
	긍정적 인식	.714	.872
	전체	.826	.839

한편, 구인타당도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 각 구인에 유의한 것으로 나타났다. 구인별 요인적재량(표준화회귀계수)은 학업에서의 성취기대가 .706~.799로 나타났으며, 모형적합도 역시 대부분 적합한 것으

로 나타나(χ2=573.594(df=20, p=.000), RMSEA=.035, CFI=.937, TLI=.938), 모든 문항이 각 요인에 유의미하게 적재되는 것을 확인할 수 있었다. 이상의 과정을 통해 특성화 고등학교 교사를 대상으로 한 교사전문성 측정도구는 신뢰도와 타당도를 확보한 것으로 볼 수 있다(<표 Ⅲ-13> 참조).

<표 Ⅲ-13> 교사성취기대 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사

요인	문항	비표준화계수	표준화계수	표준오차	기각률(C.R.).
학업성취 기대	문항1	1.000	.788		
	문항2	.804	.734	.062	13.050***
	문항3	1.124	.806	.077	14.535***
	문항4	1.040	.864	.067	15.601***
긍정적 인식	문항5	1.000	.824		
	문항6	1.001	.836	.070	14.373***
	문항7	.962	.744	.074	13.086***

주1) 적합도 지수: χ2=573.594(df=20, p=.000), RMSEA=.035, CFI=.937, TLI=.938
주2) ****p<.001*

라. 교사전문성

교사전문성의 잠재변인의 관찰변인은 전문지식, 수행능력, 교직사명감 및 태도로 설정하였다. 관찰변인 설정은 교육활동을 수행하는 과정에서 필요한 전문적 지식과 기술 및 태도를 포괄하는 것으로 제시한 김이경 외(2004)와 조동섭(2005)의 연구에 근거하였다. 관찰변인의 측정도구는 허은정(2011)의 도구를 사용하였다. 허은정의 설문지는 전문지식 8개 문항, 수행능력 10개 문항, 교직사명감 및 태도의 6개 문항으로 구성되어있다. 측정도구의 응답범위는 5점 Likert 척도이고, 점수가 높을수록 교사전문성이 높은 것으로 해석된다. 허은정이 보고한 원 도구의 내적 일치도 계수(α)는 .85~.92로 나타났다.

예비조사 자료를 통해 문항의 내적일치도 계수를 분석한 결과 21개 문항에 대

한 전체 내적 일치도 계수 .847, 전문지식 .851, 수행능력 .841, 교직사명감 및 태도 .846으로 나타냈다. 문항제거시 신뢰도가 높아지는 문항은 없었다. 문항의 변별도를 판단하기 위해 실시한 문항-전체 상관관계분석 결과는 .542~.812로 모든 항목에서 유의한 것으로 나타났다. 이에 따라 예비조사의 신뢰도와 타당도 분석 결과를 바탕으로 예비조사 문항의 수정없이 본조사에 사용하였다. 한편, 본조사의 내적일치도 분석 결과 문항제거시 신뢰도가 높아지는 문항은 7번, 8번, 15번, 21번의 4개 문항으로 나타났다. 본조사 자료를 통한 내적일치도는 교사전문성 전체가 .936, 전문지식 .875, 수행능력 .891, 교직사명감 및 태도 .847로 양호한 것으로 나타났다(<표 Ⅲ-14> 참조).

<표 Ⅲ-14> 교사전문성 측정도구의 신뢰도 분석 결과: 본조사

구분		내적일치도 (Cronbach's α)	
잠재변인	관찰변인	예비조사(n=64)	본조사(n=692)
교사전문성	전문지식	.851	.875
	수행능력	.841	.891
	교직사명감 및 태도	.846	.847
	전체	.847	.936

한편, 구인타당도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 각 구인에 유의한 것으로 나타났다. 구인별 요인적재량(표준화회귀계수)은 전문지식 .680~.793, 수행능력은 .708~.787, 교직사명감 및 태도는 .596~.818로 나타났으며, 모형적합도 역시 대부분 적합한 것으로 나타나($\chi 2$=1581.501(df=186, p=.000), RMSEA=.060, CFI=.906, TLI=.907), 모든 문항이 각 요인에 유의미하게 적재되는 것을 확인할 수 있었다(<표 Ⅲ-15> 참조). 이상의 과정을 통해 특성화 고등학교 교사를 대상으로 한 교사전문성 측정도구는 신뢰도와 타당도를 확보한 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅲ-15> 교사전문성 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사

요인	문항	비표준화계수	표준화계수	표준오차	기각률(C.R.).
전문 지식	문항1	1.000	.793		
	문항2	.979	.767	.070	13.985***
	문항3	1.086	.739	.081	13.367***
	문항4	1.068	.747	.079	13.540***
	문항5	.970	.680	.080	12.106***
	문항6	.932	.695	.075	12.433***
수행 능력	문항7	1.000	.752		
	문항8	1.077	.782	.079	13.622***
	문항9	1.040	.750	.080	13.007***
	문항10	.851	.708	.070	12.206***
	문항11	1.121	.787	.082	13.715***
	문항12	1.061	.778	.078	13.538***
교직 사명감 및 태도	문항13	1.000	.726		
	문항14	.946	.596	.097	9.771***
	문항15	.944	.818	.070	13.427***
	문항16	.962	.814	.072	13.355***
	문항17	.931	.757	.075	12.447***

주1) 적합도 지수: $\chi 2$=1581.501(df=186, p=.000), RMSEA=.060, CFI=.906, TLI=.907
주2) ****p<.001*

마. 학교장 리더십

학교장 리더십 잠재변인의 관찰변인은 인간존중, 솔선수범, 변화선도로 설정하였다. 관찰변인 설정은 효과적인 리더십을 발휘하는 학교장은 교사가 스스로 교수활동에 대해 성찰하고 개선할 수 있는 기회를 제공하여, 교사들이 학교기반 탐구 공동체(school-based inquiry community)를 구축하고 지속할 수 있도록 도울 수 있어야 한다는 선행연구에 근거하였다(Marks, Printy, 2003; Reitzug, 1994). 관찰변인의 측정도구는 노종희(1996)가 개발한 도구(PTLQ: Principal's Transformational Leadership Questionnaire)를 특성화 고등학교에 적용한 김인곤(2015)의 도구를 활용하였다. 측정도구의 응답범위는 5점 Likert 척도이다. 노종희(1996)가 보고한 원 도구의 내적 일치도 계수(α)는 .906~.954이며, 김인곤

(2015)의 연구에서도 내적 일치도 계수(α)는 .902~.960으로 높게 나타났다.

예비조사 자료를 통해 문항의 내적일치도 계수를 분석한 결과 15개 문항에 대한 전체 내적 일치도 계수 .908, 인간존중 .915, 솔선수범 .962, 변화선도 .899로 높은 신뢰도를 나타냈다. 문항제거시 신뢰도가 높아지는 문항은 없었다. 문항의 변별도를 판단하기 위해 실시한 문항-전체 상관관계분석 결과는 .578~.822로 모든 항목에서 유의한 것으로 나타났다. 이에 따라 예비조사의 신뢰도와 타당도 분석 결과를 바탕으로 예비조사 문항의 수정없이 본조사에 사용하였다. 한편, 본조사의 내적일치도 분석 결과 문항제거시 신뢰도가 높아지는 문항은 8번, 9번, 10번의 3개 문항으로 나타났다. 3개 문항을 제거한 내적일치도는 학교장 리더십 전체가 .961, 인간존중 .933, 솔선수범 .916, 변화선도 .938로 양호한 것으로 나타났다(<표 Ⅲ-16> 참조).

<표 Ⅲ-16> 학교장 리더십 측정도구의 내적일치도 분석 결과: 본조사

구분		내적일치도 (Cronbach's α)	
잠재변인	관찰변인	예비조사(n=64)	본조사(n=692)
학교장 리더십	인간존중	.915	.933
	솔선수범	.962	.916
	변화선도	.899	.938
	전체	.908	.961

한편, 구인타당도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 실시한 결과 모든 문항이 각 구인에 유의한 것으로 나타났다. 구인별 요인적재량(표준화회귀계수)은 인간존중 .806~.900, 솔선수범은 .905~.935, 변화선도는 .799~.902로 나타나 Bagozzi & Yi(1988)가 제시하고 있는 .50 이상 .95 이하 기준에 부합한 것으로 나타나 구성 개념의 수렴타당성에는 문제가 없는 것으로 나타났다. 모형적합도는 χ^2를 제외한 대부분의 지수들이 대체로 적합한 것으로 나타났다($\chi 2$=801.015(df=87, p=.000), RMSEA=.073, CFI=.961, TLI=.950).

<표 Ⅲ-17> 학교장 리더십 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사

요인	문항	비표준화계수	표준화계수	표준오차	기각률(C.R.).
인간존중	문항1	1.000	.852		
	문항2	.956	.862	.049	19.497***
	문항3	.933	.806	.054	17.348***
	문항4	1.006	.900	.048	21.118***
	문항5	.974	.872	.049	19.902***
솔선수범	문항6	1.000	.905		
	문항7	1.044	.935	.045	24.380***
변화선도	문항8	1.000	.799		
	문항9	1.113	.881	.062	17.943***
	문항10	1.082	.853	.063	17.122***
	문항11	1.154	.902	.062	18.589***
	문항12	1.100	.852	.064	17.109***

주1) 적합도 지수: $\chi 2$=188.143(df=87, p=.000), RMSEA=.073, CFI=.961, TLI=.950
주2) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

바. 학교풍토

학교풍토의 잠재변인의 관찰변인은 친교적 행동, 헌신적 행동, 방관적 행동으로 설정하였다. 관찰변인 설정은 긍정적인 학교 풍토에서 근무하는 교사들이 기꺼이 자신의 시간을 투자하려는 의지와 조직의 목표에 헌신하려는 노력을 보이는 경향이 많이 나타나게 되며(Bryk & Schneider, 2002; Hoy, 2002; Tschannen-Moran, 2001), 학생들 또한 긍정적 풍토 아래에서 학교 활동에 보다 더 적극적으로 참여하고, 그 속에서 성취감을 느끼기 때문에 학업흥미 역시 높아진다고 보고한 Goodenow & Grady(1997)의 연구에 근거하였다. 관찰변인으로 사용한 측정도구는 노종희(1993)로써 친교적 행동, 헌신적 행동, 방관적 행동 항목들로 구성되며, 각 다섯 개의 문항으로 구성되었다. 측정도구의 응답범위는 5

점 Likert 척도이고, 점수가 높을수록 학교풍토가 긍정적인 것으로 해석된다. 노종희(1993)가 보고한 원 도구의 내적 일치도 계수(α)는 .888로 나타났다.

예비조사 자료를 통해 문항의 내적일치도 계수를 분석한 결과 15개 문항에 대한 전체 내적 일치도 계수 .887, 친교적 .908, 헌신적 .866, 방관적 .881로 높은 신뢰도를 나타냈다. 문항제거시 신뢰도가 높아지는 문항은 없었다. 문항의 변별도를 판단하기 위해 실시한 문항-전체 상관관계분석 결과는 .527~.867로 모든 항목에서 유의한 것으로 나타났다. 이에 따라 예비조사의 신뢰도와 타당도 분석 결과를 바탕으로 예비조사 문항의 수정없이 본조사에 사용하였다. 본조사 자료를 통한 내적일치도는 학교풍토 전체가 .903, 친교적 .875, 헌신적 .882, 방관적 .927로 양호한 것으로 나타났다(<표 Ⅲ-18> 참조).

<표 Ⅲ-18> 학교풍토 측정도구의 신뢰도 분석 결과

구분		내적일치도 (Cronbach's α)	
잠재변인	관찰변인	예비조사(n=64)	본조사(n=692)
학교풍토	친교적	.908	.875
	헌신적	.866	.882
	방관적	.881	.927
	전체	.887	.903

한편, 확인적 요인분석을 실시한 결과 모형적합도는 Browne & Cudeck(1933)이 제시한 기준에 부합하는 것으로 나타났다($\chi 2$=714.403(df=87, p=.000), RMSEA=.032, CFI=.922, TLI=.906), 구인별 요인적재량(표준화회귀계수)은 친교적 .764~.809, 헌신적은 .708~.879, 방관적은 .791~.920으로 나타났으며, 모든 문항이 각 요인에 유의미하게 적재되는 것을 확인할 수 있었다(Bagozzi & Yi, 1988). 이상의 과정을 통해 특성화 고등학교 교사를 대상으로 한 학교풍토 측정도구는 신뢰도와 타당도를 확보한 것으로 볼 수 있다(<표 Ⅲ-19> 참조).

<표 Ⅲ-19> 학교풍토 측정도구의 확인적 요인분석 결과: 본조사

요인	문항	비표준화계수	표준화계수	표준오차	기각률(C.R.).
친교적	문항1	1.000	.799		
	문항2	.999	.809	.043	14.820***
	문항3	1.054	.764	.049	15.812***
	문항4	.989	.779	.045	15.516***
	문항5	1.032	.807	.045	14.871***
헌신적	문항6	1.000	.866		
	문항7	.988	.833	.035	14.954***
	문항8	.839	.740	.036	16.670***
	문항9	1.054	.879	.035	13.082***
	문항10	.940	.708	.044	16.996***
방관적	문항11	1.000	.791		
	문항12	1.119	.857	.043	15.540***
	문항13	1.165	.894	.042	14.159***
	문항14	1.183	.920	.041	12.440***
	문항15	1.139	.879	.042	14.815***

주1) 적합도 지수: χ2=714.403(df=87, p=.000), RMSEA=.032, CFI=.922, TLI=.906
주2) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

4. 자료 수집

자료수집은 2018년 10월 27일부터 11월 26일까지 온라인 설문시스템, 우편조사 및 방문조사를 통해 실시되었다. 표본으로 60개교의 특성화 고등학교를 선정하고 각 학교 별로 1명 이상의 협력 교사를 섭외하여 이들에게 연구의 목적, 설문 대상, 설문 절차에 대하여 안내한 후, 온라인 조사와 우편조사 중 선호하는 조사 방식을 택하도록 하였다. 60개교 중 32개교는 온라인 조사를 실시하였으며, 28개교는 우편조사를 실시하였다. 온라인 조사는 온라인상으로 응답이 가능한 질문지를 제작하고, 질문지의 KSDC의 온라인 설문시스템 주소(uniform resource locator: url)를 협력자에게 전달하는 방식으로 진행하였으며, 우편조사는 설문에 대한 협력자용 안내문, 질문지, 반송봉투, 협력자 및 응답자에 대한 소정의 사례

를 포함한 봉투를 전달하고 협력자를 통하여 조사를 실시한 이후 회수하는 방식으로 진행하였다. 우편조사와 온라인조사의 경우, 자료의 회수율을 높이기 위하여 설문지를 회수한 후 전화 연락을 통하여 설문 진행상황을 점검하고, 설문 진행이 지연될 경우 협력자를 통하여 설문 진행을 독려하였다.

이를 통해 배포된 930부 중 865부가 회수되었으며(회수율 93.1%), 회수된 설문지 중 불성실 응답, 중복 응답, 미응답, 이상치 응답을 제외하고 최종적으로 총 52개교의 692부(유효 응답률 74.4%)를 최종 분석에 활용하였다. 수집된 자료 중 최종 분석에 활용된 자료의 응답자 일반적 특성은 <표 Ⅲ-20>과 같다.

<표 Ⅲ-20> 응답자 일반적 특성

구분			빈도	백분율(%)
학교 특성 (n=52)	소재지	광역시도	25	48.1
		그 외 시군	27	51.9
	유형	국・공립	35	67.3
		사립	17	32.7
	소계		52	100.0
응답자 특성 (n=692)	성별	남	378	54.6
		여	314	45.4
	연령	30세 미만	106	15.3
		30세~39세	185	26.7
		40세~49세	156	22.5
		50세 이상	245	35.4
	총 교직경력	10년 미만	174	25.4
		10년~19년	117	16.9
		20년 이상	401	58.7
	재직기간	5년 미만	63	9.1
		5년~9년	147	21.2
		10년 이상	482	69.7
	최종학력	4년제 대학 졸업	396	57.2
		석사과정 수료 혹은 졸업	278	40.2
		박사과정 수료 혹은 졸업	18	2.6
	직급	부장교사	186	26.9
		평교사	506	73.1
	담당교과	보통교과	255	36.8
		전문교과	437	63.2
	담당학년	1학년	194	28.0
		2학년	221	31.9
		3학년	277	40.0
	소계		692	100.0

5. 자료 분석

자료분석은 SPSS 23.0 for Windows, AMOS 23.0 및 Mplus 프로그램을 활용하였다. 먼저 기초자료 분석은 SPSS 23.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계(빈도, 백분율, 평균, 표준편차), 상관분석을 실시하였다. 또한 다층구조방정식 모형 분석을 위해 Munthem & Munthen(1998~2006)에 의해 개발된 Mplus 7 프로그램을 사용하였다.

구체적인 분석 절차는 다음과 같다. 첫째, 교사 수준과 학교 수준에서 수집된 자료의 기초 통계값, 변인 간 상관 관계 그리고 첨도와 왜도를 분석하였다. 그리고 상관관계 분석을 통해 변인 간 대략적인 관계를 파악하고, 첨도와 왜도 분석을 바탕으로 일변량 정규성을 확인하였다. 첨도와 왜도 분석은 구조방정식의 기본 가정인 다변량 정규성을 확인하기 위한 것이다. 일변량 정규성은 다변량 정규성의 충분 조건은 아니지만 최소한의 필요 조건에 대한 충족 여부를 확인할 수 있다.

둘째, 교사의 학교 효과성에 대한 집단 내 상관 계수(intraclass correlation, ICC)를 확인하였다. 집단 내 상관 계수(ICC)는 종속변수인 조직몰입의 총 분산 중 집단 간 차이에 의해 설명되는 분산량을 의미한다. 이 연구에서 설정한 다층구조방정식 모형은 교사가 인식하는 학교 효과성이 개인 수준에서 측정된 값이라 하더라도 그것에는 조직 특성의 영향을 받는 부분이 있다는 것을 전제로 한다. ICC값은 학교 조직 특성의 효과, 즉 학교 간 차이의 크기를 분석하는 근거가 된다. 학교 효과에 대한 선행연구에서 보고된 ICC를 보면, 학교 수준의 분산비가 10% 내외이며(김진하, 2007; 이현숙, 신진아, 김경희, 2013), 일반적으로 사회과학 분야 연구의 경우, 집단 내 상관 계수(ICC)가 5~25% 수준으로 나타나는 것이 보편적이다(이희연, 노승철, 2015). 이에 이 연구에서는 연구 모형의 검증에 앞서, 교사의 학교 효과성에 대한 학교 간 차이를 분석하였다.

셋째, 교사 수준과 학교 수준에서 얻은 변인들 간의 구조적 관계를 파악하기 위해 다층구조방정식 모형 분석을 실시하였다. 이를 통해 각각의 층위를 고려한 수준에서 변인들간의 구조적 관계를 파악하고 경로효과를 확인하며 이 연구에서 설정한 이론적 모형의 적합도를 확인하였다. 모수 추정시에는 최대가능법

(maximum likelihood)를 사용하였다. 최대가능법은 실제 관찰된 표본자료와 여러 개의 잠정적인 모집단 추정값 간의 차이를 계량화하여 값의 차이가 표집 분산에 의한 것일 가능성이 최대가 되는 모집단 추정값을 모집단의 모수추정치로 선택하는 방식이다. 이를 적용하기 위해서는 분석에 사용된 변인이 연속변인이어야 하며, 다변량정규분포를 충족하고 있어야 한다(Heck & Thomas, 2008). 이 연구에서 사용된 변인은 모두 연속변인이며 다변량정규분포에 대한 검증도 실시하였기 때문에 이러한 가정을 충족시키고 있다.

한편, 다층구조방정식모형에 대한 적합도 평가는 선행연구에서 절대절합지수(absolute fit index)를 중심으로 평가하는 경향이 있었다(Hox et al, 2001; Munthen, 1994). 그러나 모형적합도 중 어떤 것을 사용하는 것이 가장 바람직한지에 대해서는 다양한 의견들이 존재한다(설현수, 2003, 홍세희, 2000). 설현수(2003)는 χ^2는 표본 크기에 종속되기 때문에 동일모형임에도 불구하고 이에따라 영가설을 기각할 수도 또는 수용할 수도 있다는 점과 측정변인이 많고 모형이 복잡할수록 커지는 경향이 있다고 지적하면서 구조방정식모형에서 모형을 평가하는 절대적인 지수로 의존하지 말고 여러 가지 적합도를 가지고 모형을 해석할 것을 주장하였다. 이와 유사하게 홍세희(2000)는 표본크기에 민감하지 않고 간명성을 고려하는 지수로서 RMSEA(Root-mean-square error of approximation), CFI(Comparative Fit Index), TLI(Tucker-Lewis Index), 등을 추천하였다. 이에 따라 이 연구에서도 $\chi 2$, RMSEA, CFI, TLI 지표를 활용하여 분석하였다. 이때 $\chi 2$의 값은 적합도 지수 가운데 유일하게 통계적 유의성 검증의 대상이 되는 측정치이지만, 표본의 크기에 너무 민감하게 반응하기 때문에, 다른 적합도 지수와 함께 고려되어야 하였다. 양호한 적합도의 기준은 CFI와 TLI는 .90 이상이면 모형의 적합도가 좋은 것으로 간주한다(홍세희, 2000). RMSEA는 값이 작을수록 좋은 적합도를 나타내며, .05 이하면 좋은 적합도(close fit), .08이면 괜찮은 적합도(reasonable fit), .10 이하이면 보통 적합도(mediocre fit)을 나타낸다(Browne & Cudeck, 1933). 또한 SRMR은 .05 이하면 양호한 부합도로, .10이하이면 대체로 연구모형과 자료가 잘 합치되는 것으로 볼 수 있다(Kline, 2005).

Ⅳ. 연구 결과 및 논의

1. 관찰변인의 기술적 통계량 및 정규성 검증

가. 관찰변인의 기술통계량

학교 효과성, 학교장 리더십, 학교풍토, 교사전문성, 교사수업협력 및 교사성취 기대에 대한 기술통계량을 분석한 결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 잠재변인별 관찰변인의 기술적 통계량

잠재변인		관찰변인	최소값	최대값	5점 평균	5점 표준편차
학교 수준 (n=52)	학교 효과성	교육과정 성취	2.333	3.973	3.367	0.382
		졸업 후 진로 성취	2.329	3.933	3.300	0.390
	학교장 리더십	인간존중	2.520	3.957	3.431	0.382
		솔선수범	2.179	3.967	2.900	0.411
		변화선도	2.353	3.860	3.253	0.371
	학교풍토	친교적	2.367	3.709	3.184	0.340
		헌신적	2.700	3.933	3.229	0.309
		방관적	1.107	3.987	2.862	0.762
	교사전문성	전문지식	2.533	3.989	3.383	0.391
		수행능력	2.823	3.982	3.544	0.337
		교직사명감 및 태도	2.833	3.966	3.429	0.277
	교사수업 협력	수업정보 공유활동	2.887	3.893	3.345	0.233
		팀 학습 활동	2.735	3.987	3.342	0.311
		수업 관련 협력의 긍정적 변화	2.783	3.767	3.182	0.207
		수업 참여·관찰 활동	2.619	3.933	3.421	0.399
	교사성취 기대	학업 성취 기대	2.800	3.978	3.523	0.314
		긍정적 인식	2.893	3.817	3.376	0.218
교사 수준	학교 효과성	교육과정 성취	1.000	4.800	3.542	0.784

잠재변인		관찰변인	최소값	최대값	5점 평균	5점 표준편차
(n=692)		졸업 후 진로 성취	1.000	4.800	3.449	0.822
	교사전문성	전문지식	1.000	5.000	3.829	0.876
		수행능력	1.830	5.000	3.867	0.760
		교직사명감 및 태도	1.170	5.000	3.667	0.830
	교사수업협력	수업정보 공유활동	1.250	5.000	3.517	0.817
		팀 학습 활동	1.000	4.740	3.451	0.744
		수업 관련 협력의 긍정적 변화	1.000	5.000	3.319	0.804
		수업 참여 · 관찰 활동	1.330	4.670	3.614	0.710
	교사성취기대	학업 성취 기대	1.500	5.000	3.853	0.876
		긍정적 인식	1.500	5.000	4.035	0.866

학교 수준에서 5점 평균을 기준으로 학교 효과성의 관찰변인별로 교육과정 성취 3.367, 졸업 후 진로 성취 3.300으로 대체로 보통보다 높은 수준이었다. 학교장 리더십은 관찰변인별로 인간존중 3.431, 솔선수범 2.900, 변화선도 3.253으로 인간존중이 다른 변인에 비해 상대적으로 높은 것으로 나타났다. 학교풍토는 관찰별인별로 친교적 3.184, 헌신적 3.229, 비방관적 2.862로 나타나 헌신적 특성변인이 가장 높은 것으로 나타났다. 교사전문성은 관찰변인별로 전문지식 3.383, 수행능력 3.544, 교직사명감 및 태도 3.429로 수행능력이 다른 관찰변인들에 비해 높은 수준으로 나타났다. 교사수업협력은 관찰별인별로 수업정보 공유활동 3.345, 팀 학습 활동 3.342, 수업 관련 협력의 긍정적 변화 3.182, 수업 참여·관찰 활동 3.421로 모든 변인이 보통보다 대체로 높은 수준이었으며, 교사성취기대는 학업성취 기대가 3.542, 긍정적 인식이 3.376으로 나타났다.

한편, 교사 수준에서는 관찰별인별로 5점 평균 분석 결과는 학교 수준에 비해 전반적으로 높은 것으로 나타났다. 학교 효과성은 교육과정 성취 3.542, 졸업 후 진로 성취 3.449로 학교 수준에 비해 높은 것으로 나타났다. 교사전문성은 전문지식 3.829, 수행능력 3.867, 교직사명감 및 태도 3.667이며, 교사수업협력은 수업정보 공유활동 3.517, 팀 학습 활동 3.451, 수업 관련 협력의 긍정적 변화

3.319, 수업 참여·관찰 활동 3.614로 나타났다. 마지막으로 교사성취기대는 학업 성취 기대가 3.853, 긍정적 인식이 4.035로 나타났다.

나. 관찰변인의 정규성 분석

관찰변인의 정규성을 확인하기 위해 정규성 검정을 분석한 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다. 일변량 정규성은 변인의 분포에 초점을 두며, 왜도와 첨도를 통해 비정규성을 보이는 변인들이 존재하는 지를 확인할 수 있다(김수영, 2017). 어느 정도의 비정규성이 문제가 되는지에 대한 분명한 안내 지침은 없으나, Kline(2005)은 왜도의 절대값이 3을 넘지 않고, 첨도의 절대값이 10을 넘지 않는다면 문제가 되지 않는 것으로 보고하였으며, West, Finch & Curran(1997)는 왜도의 경우 절대값 2 이상을 벗어나지 않아야 하며, 첨도는 절대값 7 이상을 벗어나지 않는 낮은 값을 보일 때, 일변량정규분포를 가정할 수 있는 것으로 제시하였다. 이 연구에서 관찰변인의 왜도 절대값이 최소 0.200, 최대 0.846, 첨도 절대값이 최소 .059 최대 .676으로 나타나, 일변량 정규성을 확보한 것으로 가정할 수 있다.

다변량 정규성은 Mardia 다변량 첨도(multivariate kurtosis)지수에 대한 유의도 검정을 통해서 확인하였다(Kline, 2011). 잠재변인들의 Mardia 다변량 첨도 지수는 216.786($p<.000$)으로 p가 0.5보다 작게 나타나 정규성 분포 가정을 기각함에 따라 비정규성을 갖는 것으로 볼 수 있다. 그러나 일반적으로 다변량 정규성 가정이 충족되는 것은 흔하지 않기 때문에 일변량 정규성 검토를 통해 큰 문제가 없으면 다변량 정규성 가정이 충족되는 것으로 보아도 큰 무리가 없다고 판단한다(배병렬, 2013). 물론 일변량 정규분포가 가정된다고 해서 반드시 다변량 정규분포도 충족되는 것은 아니지만 구조방정식 모형의 기본 가정인 다변량정규성을 충족시키기 위한 최소한의 필요조건은 만족된 것으로 판단하였다. 이와 같이 자료가 다변량 정규성을 이탈하는 경우 부트스트래핑 방법이 안정적인 결과를 도출할 수 있다는 연구결과에 따라 비정규성 자료에 대해서 부트스트레핑(bootstrapping)에 의해 데이터를 처리하여 분석하였다(김수영, 2017; 배병렬, 2013; Kline, 2005).

<표 Ⅳ-2> 관찰변인의 정규성 검증 결과

잠재변인	관찰변인	왜도	첨도
학교 효과성	교육과정 성취	-.478	-.067
	졸업 후 진로 성취	-.274	-.367
학교장 리더십	인간존중	-.516	-.193
	솔선수범	-.208	-.676
	변화선도	-.418	-.341
학교풍토	친교적	-.200	-.272
	헌신적	-.374	-.272
	방관적	-.540	-.477
교사수업전문성	전문지식	-.564	.065
	수행능력	-.450	-.103
	교직사명감 및 태도	-.622	.153
교사수업협력	수업정보 공유활동	-.413	-.104
	팀 학습 활동	-.356	-.118
	수업 관련 협력의 긍정적 변화	-.467	-.122
	수업 참여·관찰 활동	-.477	-.059
교사성취기대	학업 성취 기대	-.431	-.331
	긍정적 인식	-.846	.454
Mardia's test		-	216.786

다. 관찰변인의 다중공선성 분석

변인간의 상관을 확인하기 위하여 <표 Ⅳ-3>과 같이 관찰변인 간의 다중공선성을 확인하였다. 다중공선성이 존재하게 되면 추정치의 검정에 중요한 표준오차의 값이 과대추정되거나 추정이 되지 않는 문제가 발생할 수 있다. 이를 위해 하나의 변인과 나머지 변인 간에 존재하는 공선성을 확인할 필요가 있다(김수영, 2017). 다중공선성 확인 결과 관찰변인간의 공차는 .271~.553으로 나타났고, 분산팽창지수는 1.808~3.696으로 나타나 공차(>.10)와 분산팽창지수(VIF<10)기

준을 만족하기에 독립변인간의 다중공선성이 없음이 확인되었다(배병렬, 2013).

<표 Ⅳ-3> 관찰변인의 다중공선성 진단

잠재변인	관찰변인	공차	VIF
학교장 리더십	인간존중	.271	3.696
	솔선수범	.374	2.672
	변화선도	.298	3.354
학교풍토	친교적	.536	1.867
	헌신적	.462	2.165
	방관적	.504	1.985
교사전문성	전문지식	.553	1.808
	수행능력	.356	2.810
	교직사명감 및 태도	.357	2.797
교사수업협력	수업정보 공유활동	.450	2.220
	팀 학습 활동	.408	2.451
	수업 관련 협력의 긍정적 변화	.358	2.791
	수업 참여·관찰 활동	.342	2.921
교사성취기대	학업 성취 기대	.310	3.228
	긍정적 인식	.429	2.328

주) 종속변인: 학교 효과성

라. 관찰변인 간의 상관관계

구조방정식 모형분석의 기초행렬이 되는 상관관계는 <표 Ⅳ-4>와 같다. 상관관계 분석은 피어슨의 상관계수(r)를 활용하였다. 상관계수에 대한 기준으로 Davis(1971)는 상관계수가 0.70 이상일 때 매우 높은 상관이라 보았으며, 0.50 이상 0.70 미만은 높은 상관, 0.30 이상 0.50 미만은 중간 상관, 0.10 이상 0.30 미만은 낮은 상관으로 판단하였으며, 0.10 이하는 매우 낮은 상관으로 보고하였다. 한편, 성태제(2007)은 0.20 이하이면 매우 낮은 상관, 0.20 이상 0.40 미만은 낮은 상관, 0.40 이상 0.70 미만은 상관이 있으며, 0.70 이상

0.90 미만은 높은 상관, 0.90 이상 1.0 미만은 매우 높은 상관으로 보고하였다. 분석결과에 따르면, 각 잠재변인별 관찰변인은 대체적으로 통계적으로 유의미한 상관관계가 있었으며, 교육과정 성취는 졸업 후 진로 성취와 가장 높은 정적 상관을 보였다(r=.786, p,<.01).

<표 Ⅳ-4> 교사 수준 관찰변인의 상관관계 행렬

관찰변인		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
학교 효과성	1. 교육과정 성취	1										
	2. 졸업 후 진로 성취	.786**	1									
교사 전문성	3. 전문지식	.101**	.133**	1								
	4. 수행능력	.616**	.576**	.115**	1							
	5. 교직사명감 및 태도	.523**	.530**	.078*	.695**	1						
교사 수업 협력	6. 수업정보 공유활동	.452**	.409**	.068	.638**	.642**	1					
	7. 팀 학습 활동	.578**	.530**	.060	.616**	.569**	.537**	1				
	8. 수업 관련 협력의 긍정적 변화	.452**	.468**	.039	.610**	.637**	.543**	.602**	1			
	9. 수업 참여·관찰 활동	.606**	.573**	.128**	.594**	.565**	.481**	.664**	.603**	1		
교사 성취 기대	10. 학업성취 기대	.492**	.488**	.057	.550**	.631**	.565**	.548**	.552**	.541**	1	
	11. 긍정적 인식	.585**	.552**	.163**	.584**	.551**	.489**	.488**	.499**	.602**	.531**	1

주) *p<.05, **p<.01

한편, 학교 수준 변인간의 상관관계 분석 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다. 상관 분석 결과 교육과정 성취는 졸업 후 진로성취와 가장 높은 수준의 정적 상관관계를 보였으며(r=0.743, p<.01), 학교장 리더십(r=0.271~0.473, p<.01), 학교풍토(r=0.470~0.568, p<.01), 교사전문성(r=−0.135~0.438, p<.01), 교사수업협력(r=0.324~0.616, p<.01), 교사성취기대(r=0.213~0.424, p<.01)와 중간 수준의 정적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 관찰 변인 중 학교장 리더십의 변화선도, 교사전문성의 전문지식과 수행능력은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-5> 학교 수준 관찰변인의 상관관계 행렬

관찰변인		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
학교 효과성	1. 교육과정 성취	1																
	2. 졸업 후 진로 성취	.743**	1															
학교장 리더십	3. 인간존중	.458**	.544**	1														
	4. 솔선수범	.473**	.643**	.400**	1													
	5. 변화선도	.271	.365*	.639**	.441**	1												
학교풍토	6. 친교적	.568**	.615**	.539**	.578**	.561**	1											
	7. 헌신적	.558**	.464**	.426**	.526**	.539**	.544**	1										
	8. 방관적	.470**	.541**	.135	.468**	.017	.496**	.302*	1									
교사전문성	9. 전문지식	-.135	-.083	.190	-.277	-.014	-.108	-.324*	-.354*	1								
	10. 수행능력	.250	.175	.262	.177	.285	.318*	.451**	.199	.013	1							
	11. 교직사명감 및 태도	.438**	.369*	.351*	.443**	.413**	.465**	.583**	.310*	-.185	.421**	1						
교사수업협력	12. 수업정보 공유활동	.324*	.351*	.471**	.288	.522**	.322*	.465**	-.084	.218	.443**	.496**	1					
	13. 팀 학습 활동	.566**	.605**	.396**	.541**	.366*	.509**	.454**	.356*	-.066	.149	.185	.385**	1				
	14. 수업 관련 협력의 긍정적 변화	.559**	.557**	.519**	.429**	.565**	.468**	.548**	.214	-.166	.036	.340*	.278	.645**	1			
	15. 수업 참여·관찰 활동	.616**	.657**	.415**	.372*	.285	.508**	.198	.476**	.140	.274	.237	.261	.564**	.456**	1		
교사성취기대	16. 학업성취 기대	.424**	.265	.483**	.230	.245	.338*	.356*	.151	.183	.348*	.429**	.383**	.330*	.344*	.488**	1	
	17. 긍정적 인식	.213	.201	.305*	.136	.360*	.153	.460**	-.094	.050	.407**	.402**	.490**	.188	.164	-.003	.277	1

주) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 Ⅳ-6>은 개인수준 측정변인들의 집단내 상관계수(intraclass correlation)를 나타내고 있다. 집단내 상관계수는 종속변인의 전체분산 중에서 집단수준의 분산이 차지하는 비율을 나타냄으로써 전체 분산 중 몇 퍼센트가 집단간의 차이에 의한 것이며, 몇 퍼센트가 개인간의 차이로 인한 것인가를 설명해주는 통계치이다.

<표 Ⅳ-6> 분석자료의 사례수 및 급내 상관계수

측정변인		학교수준 ICC	교사수준 ICC	학교수	교사수
학교 효과성	교육과정성취	27.5	72.5	52	692
	졸업후진로성취	42.3	57.7		
학교장 리더십	인간존중	29.8	70.2		
	솔선수범	27.0	73.0		
	변화선도	37.4	62.6		
학교풍토	친교적	36.5	63.5		
	헌신적	33.6	66.4		
	방관적	49.8	50.2		
교사전문성	전문지식	28.1	71.9		
	수행능력	30.9	69.1		
	교직사명감 및 태도	37.3	62.7		
교사수업협력	수업정보 공유활동	26.3	73.7		
	팀 학습 활동	20.4	79.6		
	수업 관련 협력의 긍정적 변화	26.5	73.5		
	수업 참여·관찰 활동	25.3	74.7		
교사성취기대	학업성취 기대	31.4	68.6		
	긍정적 인식	27.4	72.6		

학교 효과성의 관찰변인별 교육과정 성취의 학교수준 분산은 27.5%, 졸업후 진로 성취의 학교수준 분산 비율은 42.3%였다. 이는 학교간 교육과정 성취에 대한 차이의 약 27%는 학교 간 차이에 의해서, 약 72%는 교사수준에서 기인함을 의미한다. 한편, 졸업 후 진로성취에 대한 차이의 약 42%는 학교 간 차이에 의해, 약 57%는 교사수준에서 기인하는 것으로 볼 수 있다. 일반적으로 학교효과의 선행연구에서 보고된 학교수준의 분산비는 10%내외로 보고되고 있으나(김양분 외, 2008; 이현숙, 신진아, 김경희, 2013), 이미경 외(2004)의 PISA2000 성취도 분석 연구에서는 학교 분산비를 37%로, 김소영(2014) 또한 학생의 학업성취 분산 중 39.4%를 학교 차이에 기인하는 것으로 보고하였다는 점을 고려할 때, 교육과정 성취는 다소 낮은편이나 졸업후 진로 성취는 다소 높게 나타났음을 알 수 있다. 이러한 결과는 교사수준에서 얻은 측정변인이라 하더라도 학교 효과성에 기인하는 부분이 있으므로 다층적인 자료구조를 고려하여 변인들의 구조적 관계를 파악하는 것이 보다 적절함을 알 수 있다.

2. 측정모형의 검증

가. 측정모형의 확인적 요인분석

관찰변인과 잠재변인 간 경로계수 분석 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다. 측정모형 관찰변인의 표준화계수는 .522에서 .892로 나타남에 따라 Bagozzi & Yi(1988)가 제시한 수렴타당도 해석기준을 충족하여 각 관찰변인의 요인적재량이 통계적으로 양호한 것으로 확인되었다. 한편, 기각률(C.R.)은 4.469~22.987로 나타났는데, 양측검정 하에서 1.96보다 크기 때문에 유의수준 0.05에서 유의한 것으로 판단할 수 있으므로 통계적으로 유의한 것으로 도출되었다.

<표 Ⅳ-7> 관찰변인-잠재변인 간 경로계수 분석 결과

변인		비표준화계수 (B)	표준화계수 (β)	표준오차	기각률(C.R.)
교사 수준	학교 효과성→				
	교육과정 성취[1]	1.000	.804		
	졸업 후 진로 성취	1.008	.869	.038	16.266***
	교사전문성→				
	전문지식[1]	1.000	.522		
	수행능력	6.647	.744	2.222	12.992**
	교직사명감 및 태도	7.086	.724	2.372	22.987**
	교사수업협력→				
	수업정보 공유활동[1]	1.000	.720		
	팀 학습 활동	.980	.775	.052	8.699***
	수업 관련 협력의 긍정적 변화	1.041	.761	.056	10.656***
	수업 참여·관찰 활동	.941	.779	.051	19.601***
	교사성취기대→				
	학업성취 기대[1]	1.000	.729		
	긍정적 인식	1.033	.856	.057	11.069***
학교 수준	학교 효과성→				
	교육과정 성취[1]	1.000	.892		
	졸업 후 진로 성취	.844	.868	1.255	14.728***
	학교장 리더십→				
	인간존중[1]	1.000	.807		
	솔선수범	.901	.789	.071	7.375***
	변화선도	.727	.678	.083	9.772***
	학교풍토→				
	친교적[1]	1.000	.850		
	헌신적	1.032	.801	.059	9.655***
	방관적	.454	.821	.065	11.589***
	교사전문성→				
	전문지식[1]	1.000	.884		
	수행능력	.867	.783	.043	5.195***
	교직사명감 및 태도	.813	.701	.038	4.469***
	교사수업협력→				
	수업정보 공유활동[1]	1.000	.877		
	팀 학습 활동	.931	.725	.053	17.571***
	수업 관련 협력의 긍정적 변화	1.002	.786	.048	12.793***
	수업 참여·관찰 활동	.737	.586	.030	15.545***
	교사성취기대→				
	학업성취 기대[1]	1.000	.872	.000	
	긍정적 인식	.987	.801	.030	13.433***

주1) 지표변인으로서 통계적 검증 불가
*p<.05, **p<.01 ***p<.001

나. 측정모형의 적합도 분석

측정모형의 적합도는 <표 Ⅳ-8>과 같다. $\chi 2$=3888.454(p=.000), CFI는 .968, TLI는 .950, RMSEA는 .058로 $\chi 2$를 제외한 적합도 지수는 양호한 수준이었다(홍세희, 2000). 따라서 측정모형은 적합도 판단 기준에 따라 연구의 자료를 설명하기에 적합하게 설계되었다고 할 수 있다.

<표 Ⅳ-8> 측정모형의 적합도

χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	
					교사수준	학교수준
3888.454**	74	.968	0.950	0.058	.037	.070

***p<.01*

3. 가설적 모형의 적합도 검증과 최종모형

이 연구의 첫 번째 가설인 학교 효과성과 관련된 교사 수준 변인(교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성) 및 학교 수준 변인(학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성)의 통계적으로 타당한 구조적 모형을 설정할 수 있는지를 검증하기 위해 가설적 모형이 실제 자료에 잘 부합하는지를 평가하는 모형적합도 분석을 실시하였다.

가설 1. 학교 효과성과 관련된 교사 수준 변인(교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성) 및 학교 수준 변인(학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성)의 통계적으로 타당한 구조적 모형을 설정할 수 있을 것이다.

이 연구의 가설적 다층구조방정식 모형의 적합도를 검증한 결과는 <표 Ⅳ-9>과 같다. $\chi 2$는 705.647(p=.000)로 유의한 것으로 나타나 설정된 모형이 모집단을 대표하는 표본모형과 같다는 영가설을 기각하고 있다. 한편, CFI는 .970, TLI는 .953, RMSEA는 .067로 전반적으로 연구모형의 적합도가 양호한 수준(reasonable fit)이었다. SRMR은 교사수준에서 .054, 학교수준에서는 .049로, SRMR 적합성 기준인

.05에 부합하는 것으로 나타났다. 즉 첫 번째 특성화 고등학교 효과성과 학교장 리더십, 학교풍토, 교사전문성, 교사수업협력, 교사성취기대 간의 가설적 다층구조모형의 적합도는 구조적 관계를 예측하기에 적합할 것이라는 가설은 채택될 수 있었다.

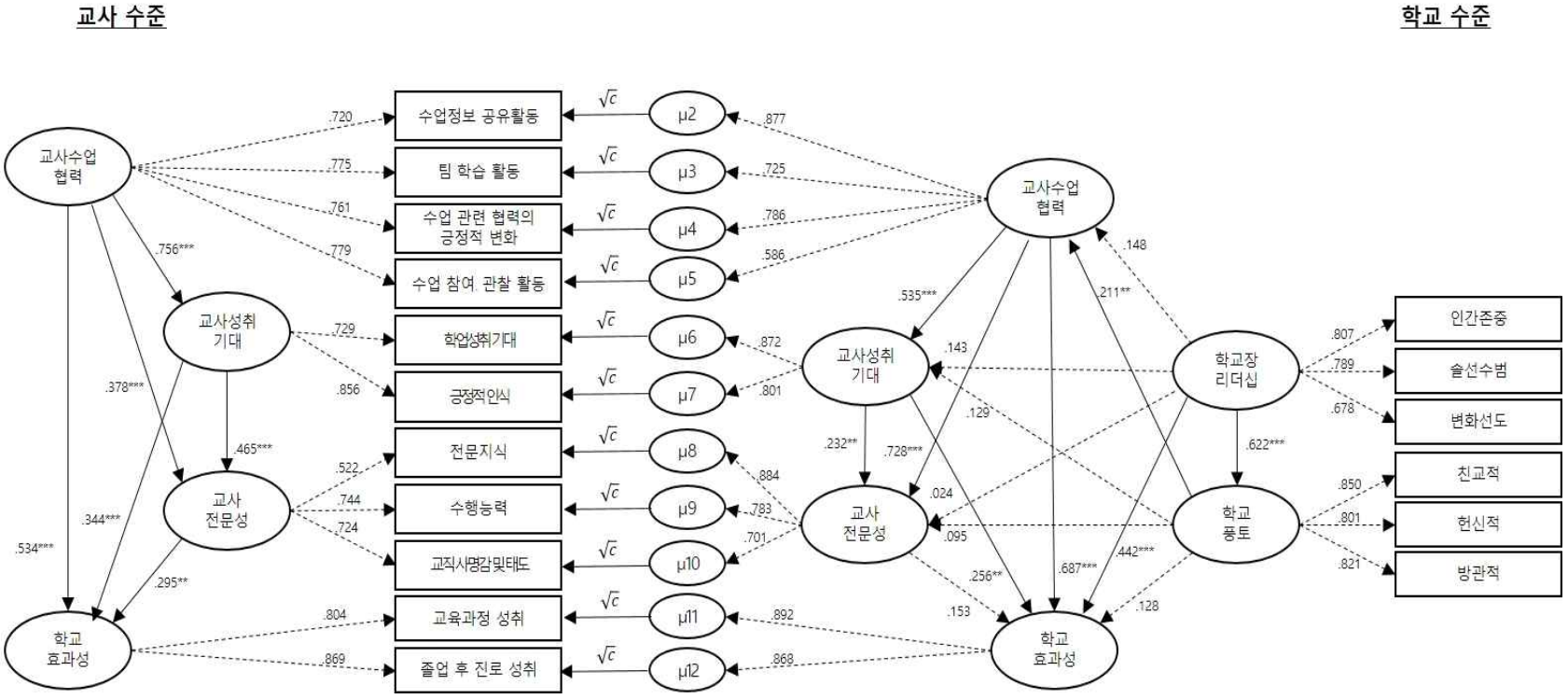
<표 Ⅳ-9> 가설적 다층구조방정식모형의 적합도

χ2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	
					교사수준	학교수준
705.647*	310	.970	.953	.067	.054	.049

각 경로를 고려한 특성화 고등학교 효과성 관련변인의 최종 다층구조방정식 모형은 [그림 Ⅳ-1]과 같다. 한편, 가설적 다층구조방정식모형이 자료를 설명하기에 적합한 것으로 판정되었으나 모형의 간명성(model parsimony)을 높이기 위하여 모형 수정을 실시하였다. 모형 간명화는 t값의 절대값이 1.96보다 낮게 나타난 경우 경로를 제거하는 방식으로 수정모형을 생성하여 적합도 개선 여부를 확인하는 방식으로 이루어졌다(민상기, 2006). 각 경로계수의 t값을 살펴본 결과 가설적 모형의 검증결과에 포함된 경로 중 학교 수준에서는 학교풍토→교사성취기대, 학교풍토→교사전문성, 학교장 리더십→교사성취기대, 학교장 리더십→교사전문성의 경로를 제거하는 방식으로 4개의 수정모형을 생성하여 검증하였다. 수정모형의 적합도는 가설적 모형에 비해 크게 개선되지 않았으며, 더 많은 경로를 삭제할수록 다소 적합도 지수가 낮아지는 것으로 나타났으나 적합도 판단기준과 비교하였을 때, 적합한 것으로 판단되어 가설적 모형을 최종 모형으로 채택하였다.

<표 Ⅳ-10> 가설적 모형과 수정모형의 적합도 지수 비교

모형	χ^2 (p>.05)	CFI (>.900)	TLI (>.900)	RMSEA (<.070)	SRMR	
					교사수준	학교수준
가설적 모형	705.647	.970	.953	.067	.054	.049
수정모형 1	706.778(1.131)	.967	.947	.067	.054	.049
수정모형 2	707.076(1.429)	.967	.947	.068	.055	.050
수정모형 3	707.278(1.631)	.958	.942	.069	.057	.051
수정모형 4	707.633(1.986)	.920	.929	.069	.057	.052



[그림 Ⅳ-1] 교사 및 학교 수준 변인과 학교 효과성의 구조적 관계에 관한 최종 모형

4. 교사 수준에서의 변인간 영향관계

가. 교사 수준 변인과 학교 효과성의 영향관계

교사 수준 모형에서 특성화 고등학교 효과성에 영향을 미치는 변인으로 교사수업협력, 교사성취기대 및 교사전문성을 투입하였으며, 이들 변인간의 영향관계를 가지는지 검증하기 위해 최종모형의 경로계수와 기각률(C.R.)을 산출하였다(<표 Ⅳ-11> 참조). 연구가설별로 검증한 결과는 다음과 같다.

<표 Ⅳ-11> 교사 수준 변인과 학교 효과성간의 영향관계

경로	표준화계수	표준오차	기각률(C.R.)
교사수업협력→학교 효과성	.534	.063	6.117***
교사성취기대→학교 효과성	.344	.020	8.799***
교사전문성→학교 효과성	.295	.022	4.661**

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

가설 2-1. 교사 수준 모형에서 교사수업협력은 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

교사 수준 모형에서 학교 효과성에 대한 교사수업협력의 경로계수는 .534(C.R.=6.117)이며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 교사수업협력이 1 표준편차 증가할 때 학교 효과성은 .534 표준편차 증가하며, 이는 통계적으로 유의미하다. 따라서 교사수업협력이 학교 효과성에 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 2-1은 채택되었다. 즉 특성화 고등학교 교사들이 직무 수행 및 교수학습의 과정에서 협력이 잘 이루어질수록 학교 효과성에 대한 인식 수준이 높아지게 되는 것으로 판단할 수 있다.

가설 2-2. 교사 수준 모형에서 교사성취기대는 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

교사 수준 모형에서 학교 효과성에 대한 교사성취기대의 경로계수는 .344(C.R.=8.799)이며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 교사성취기대가 1 표준편차 증가할 때 학교 효과성은 .344 표준편차 증가하며, 이는 통계적으로 유의미하다. 따라서 교사성취기대가 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 2-2는 채택되었다. 즉 교사들이 평소 학생들에 대해 높은 학업성취를 달성할 것이라 기대하고 긍정적으로 인식할수록 학교 효과성에 대한 인식 수준이 높아지게 되는 것으로 판단할 수 있다.

가설 2-3. 교사 수준 모형에서 교사전문성은 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

교사 수준 모형에서 학교 효과성에 대한 교사전문성의 경로계수는 .295(C.R.=4.661)이며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 교사전문성이 1표준편차 증가할 때 학교 효과성은 .295 표준편차 증가하며, 이는 통계적으로 유의미하다. 따라서 교사전문성이 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 2-3은 채택되었다. 즉 교사들이 스스로의 수업에 대한 전문성을 갖추고 있다고 인식할수록 학교 효과성에 대한 인식 수준이 높아진다는 것을 의미한다.

나. 교사 수준 변인과 학교 효과성의 관계에 있어 교사성취기대와 교사전문성의 매개효과

교사 수준에서 매개변인으로 설정된 변인들이 독립변인과 종속변인의 관계를 매개하는지 검증하였다. 매개효과 분석은 효과분석(effect decomposition)을 통해 직접효과, 간접효과, 총효과를 산출하여 판단하였으며(배병렬, 2016), 매개효과의 유의성 검증은 모집단의 분포에 대해 모수적 가정을 하지 않고 표본자료의 추론으로 모수를 추론하는 부트스트래핑(bootstrapping) 방식을 활용하였다.

1) 교사성취기대의 매개효과

가설 2-4. 교사 수준 모형에서 교사성취기대는 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

교사 수준 모형에서 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에 있어 교사성취기대의 매개효과를 검증한 결과는 <표 Ⅳ-12>와 같다. 교사성취기대의 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 매개효과는 .260(0.756×0.344)로 나타났으며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 교사수업협력은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향(β=0.534, p<.001)을 미치며, 간접적으로도 정적인 영향(β=0.260, p<.05)을 미친다. 따라서 교사성취기대가 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이라는 가설 2-4는 채택되었다. 수업협력활동이 많이 이루어질수록 학교 효과성이 높아지는 직접적으로 정적인 영향이 나타나며, 교사성취기대를 매개하여 학교 효과성에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 직접효과와 매개효과가 동시에 유의하기 때문에 부분매개하는 것으로 해석할 수 있다(Baron & Kenny, 1986).

<표 Ⅳ-12> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과

경로		직접효과 (베타)	간접효과 (베타)	총효과 (베타)
독립-매개	교사수업협력→교사성취기대	0.756***	-	0.756***
매개-종속	교사성취기대→학교 효과성	0.344**	-	0.344**
독립-종속	교사수업협력→학교 효과성	0.534***	0.260*	0.794***

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

2) 교사전문성의 매개효과

가설 2-5. 교사 수준 모형에서 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

교사 수준 모형에서 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과는 .111(0.378×0.295)로 나타났으며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-13> 참조). 따라서 교사전문성이 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이라는 가설 2-5는 채택되었다. 즉 교사수업협력은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향(β=0.534, p<.001)을 미치며, 간접적으로도 정적인 영향(β=0.111, p<.05)을 미친다. 수업협력활동이 많이 이루어질수록 학교 효과성이 높아지는 직접적으로 정적인 영향이 나타나며, 교사전문성을 매개하여 학교 효과성에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 직접효과와 매개효과가 동시에 유의하기 때문에 부분매개하는 것으로 해석할 수 있다.

<표 Ⅳ-13> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과

경로		직접효과	간접효과	총효과
독립-매개	교사수업협력→교사전문성	0.378***	-	0.378***
매개-종속	교사전문성→학교 효과성	0.295**	-	0.295**
독립-종속	교사수업협력→학교 효과성	0.534***	0.111*	0.603***

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

다. 교사 수준 변인과 학교 효과성의 관계에 있어 교사성취기대와 교사전문성의 이중매개효과

가설 2-6. 교사 수준 모형에서 교사성취기대와 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이다.

교사 수준 모형에서 교사수업협력과 학교 효과성에 대한 교사성취기대와 교사전문성의 이중매개 효과를 분석하기 위해 부트스트랩 검증을 실시하였다. 매개효과 검증을 위해서는 경로계수의 곱이 유의한지 검증하는 다변량 델타 방법이 널리 쓰인다

(김수영, 2017). 그러나 각각의 경로계수가 정규분포를 이루더라도 계수의 곱은 정규분포를 이룬다는 보장이 없기 때문에, 매개효과의 유의성 검증을 위해서는 부트스트랩을 이용하여 신뢰구간을 구하는 편이 더 나은 방법으로 간주된다(홍세희, 2013). 부트스트랩 방법으로 95% 신뢰구간을 구하고 신뢰구간 안에 0이 포함되어 있지 않으면 유의미한 계수라고 간주하고 있다. 교사성취기대와 교사전문성이 교사수업협력과 학교 효과성에 대한 이중매개 효과를 분석한 결과, 교사수업협력이 교사성취기대와 교사전문성을 거쳐 학교 효과성에 이르는 유의미한 경로는 나타나지 않았다(<표 Ⅳ-14> 참조).

<표 Ⅳ-14> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대와 교사전문성의 이중매개효과 분석

경로	계수	95% 신뢰구간	
		하한	상한
교사수업협력→교사성취기대→ 교사전문성→ 학교 효과성	.103	-.005	.161

5. 학교 수준에서의 변인간 영향관계

가. 학교 수준 변인과 학교 효과성의 영향관계

학교 수준 모형에서 특성화 고등학교 효과성에 영향을 미치는 변인으로 학교장 리더십, 학교풍토, 교사협력, 교사기대 및 교사전문성을 투입하였으며, 이들 변인간의 영향관계를 가지는지 검증하기 위해 최종모형의 경로계수와 기각률(C.R.)을 산출하였다(<표 Ⅳ-15> 참조). 연구가설 별로 검증한 결과는 다음과 같다.

<표 Ⅳ-15> 학교 수준 변인과 학교 효과성 간의 영향관계

경로	표준화계수	표준오차	기각률(C.R.)
학교장 리더십→학교 효과성	.442	.085	1.622***
학교풍토→학교 효과성	.128	.116	1.076

경로	표준화계수	표준오차	기각률(C.R.)
교사수업협력→학교 효과성	.687	.306	2.611***
교사성취기대→학교 효과성	.256	.103	1.525**
교사전문성→학교 효과성	.153	.290	1.020

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

가설 3-1. 학교 수준 모형에서 학교장 리더십은 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

학교 효과성에 대한 학교장 리더십의 표준화경로계수는 .442(C.R.=1.622)이며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 학교장 리더십이 1표준편차 증가할 때 학교 효과성은 .442 표준편차 증가하며, 이는 통계적으로 유의미하다. 따라서 학교장 리더십이 학교 효과성에 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 3-1은 채택되었다. 즉 학교장이 교사들에 대해 존중하는 태도를 보이며, 솔선수범하여 행동하며 변화를 선도하고자 하는 행동을 할수록 학교 효과성이 높아지게 된다고 판단할 수 있다.

가설 3-2. 학교 수준 모형에서 학교풍토는 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

학교 효과성에 대한 학교풍토의 경로계수는 .128(C.R.=1.076)이며, 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 학교풍토가 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 4-2는 기각되었다. 즉 교사들간의 관계가 친교적이며, 참여가 잘 이루어지고 헌신적인 풍토가 조성된 학교일지라도 학교 효과성이 직접적으로 높아지는 것은 아님을 확인할 수 있다.

가설 3-3. 학교 수준 모형에서 교사수업협력은 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

학교 효과성에 대한 교사수업협력의 경로계수는 .687(C.R.=2.611)이며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 교사수업협력이 1표준편차 증가할 때 학교 효과성은 .687 표준편차 증가하며, 이는 통계적으로 유의미하다. 따라서 교사수업협력이 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 4-3은 채택되었다. 즉 교사들이 직무수행 과정에서 공동의 목적을 달성하기 위해 상호간 지식과 정보를 공유하고 신뢰하고 자신의 맡은 일에 책임을 지면서 자율적으로 함께 일할 수 있는 학교일수록 학교 효과성이 높아지게 된다고 판단할 수 있다.

가설 3-4. 학교 수준 모형에서 교사성취기대는 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

학교 효과성에 대한 교사성취기대의 경로계수는 .256(C.R.=1.525)이며, 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 교사성취기대가 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 3-4는 기각되었다. 즉 학교 수준에서 학생들이 높은 학업성취를 달성할 수 있을 것이라는 기대 및 긍정적인 인식이 공유되고 있을지라도 학교 효과성이 직접적으로 높아지지 않는 것임을 확인할 수 있다.

가설 3-5. 학교 수준 모형에서 교사전문성은 학교 효과성에 정적 영향을 미칠 것이다.

학교 효과성에 대한 교사전문성의 경로계수는 .153(C.R.=1.020)이며, 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 교사전문성이 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 3-5는 기각되었다. 즉 학교 수준에서 교사들의 교

육활동을 수행하는 과정에서 필요한 전문적 지식과 기술 및 태도가 높은 학교일수록 학교 효과성은 직접적으로 높아지지 않는 것임을 확인할 수 있다.

나. 학교 수준 변인과 학교 효과성의 관계에 있어 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성의 매개효과

1) 학교풍토의 매개효과

가설 3-6. 학교 수준 모형에서 학교풍토는 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에 있어 학교풍토가 매개효과를 가지는 지를 검증한 결과 학교장 리더십이 학교풍토를 매개로 학교효과성에 미치는 간접효과는 0.079(0.622×0.128)이고, 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-16> 참조). 따라서 학교 수준 모형에서 학교장 리더십이 학교풍토를 매개로 학교효과성에 간접적으로 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 3-6은 기각되었다.

<표 Ⅳ-16> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 학교풍토의 매개효과

경로		직접효과	간접효과	총효과
독립-매개	학교장리더십→학교풍토	0.622***	-	0.622***
매개-종속	학교풍토→학교효과성	0.128	-	0.128
독립-종속	학교장리더십→학교효과성	0.442***	0.079	0.521

***p<.001

2) 교사수업협력의 매개효과

가설 3-7. 학교 수준 모형에서 교사수업협력은 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사수업협력의 매개효과는 0.101(0.148×0.687)로 나타났으며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-17> 참조). 따라서 교사수업협력이 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이라는 가설 3-7은 채택되었다. 즉 학교장 리더십은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향(β=0.442, p<.001)을 미치며, 간접적으로도 정적인 영향(β=0.101, p<.05)을 미친다. 학교장 리더십이 효과적으로 발휘될수록 학교 효과성이 높아지는 직접적으로 정적인 영향이 나타나며, 수업협력활동을 매개하여 학교 효과성에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-17> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사수업협력의 매개효과

경로		직접효과	간접효과	총효과
독립-매개	학교장 리더십→교사수업협력	0.148	-	0.148
매개-종속	교사수업협력→학교 효과성	0.687***	-	0.687***
독립-종속	학교장 리더십→학교 효과성	0.442***	0.101*	0.543***

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

3) 교사성취기대의 매개효과

가설 3-8. 학교 수준 모형에서 교사성취기대는 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에 있어 교사성취기대가 매개효과를 가지는지를 검증한 결과 학교장 리더십이 교사성취기대를 매개로 학교효과성에 미치는 간접효과는 0.036(0.143×0.256)이고, 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-18> 참조). 따라서 학교 수준 모형에서 학교장 리더십이 학교풍토를 매개로 학교효과성에 간접적으로 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 3-9는 기각되었다.

<표 Ⅳ-18> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과

경로		직접효과	간접효과	총효과
독립-매개	학교장 리더십→교사성취기대	0.143	-	0.143
매개-종속	교사성취기대→학교 효과성	0.256***	-	0.256***
독립-종속	학교장 리더십→학교 효과성	0.442***	0.036	0.478***

***p<.001

가설 3-12. 학교 수준 모형에서 교사성취기대는 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과는 0.136(0.535×0.256)으로 나타났으며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-19> 참조). 따라서 교사성취기대가 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이라는 가설 3-12는 채택되었다. 즉 교사수업협력은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향(β=0.687, p<.001)을 미치며, 간접적으로도 정적인 영향(β=0.136, p<.05)을 미친다. 교사수업협력이 효과적으로 발휘될수록 학교 효과성이 높아지는 직접적으로 정적인 영향이 나타나며, 교사성취기대를 매개하여 학교 효과성에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-19> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과

경로		직접효과	간접효과	총효과
독립-매개	교사수업협력→교사성취기대	0.535**	-	0.258**
매개-종속	교사성취기대→학교 효과성	0.256**	-	0.256**
독립-종속	교사수업협력→학교 효과성	0.687***	0.136*	0.823***

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

4) 교사전문성의 매개효과

가설 3-9. 학교 수준 모형에서 교사전문성은 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에 있어 교사전문성이 매개효과를 가지는 지를 검증한 결과 학교장 리더십이 교사전문성을 매개로 학교효과성에 미치는 간접효과는 0.003(0.024×0.153)이고, 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-20> 참조). 따라서 학교 수준 모형에서 학교장 리더십이 교사전문성을 매개로 학교효과성에 간접적으로 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 3-9는 기각되었다.

<표 Ⅳ-20> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과

경로		직접효과	간접효과	총효과
독립-매개	학교장 리더십→교사전문성	0.024	-	0.024
매개-종속	교사전문성→학교 효과성	0.153	-	0.153
독립-종속	학교장 리더십→학교 효과성	0.442***	0.003	0.445***

***p<.001

가설 3-13. 학교 수준 모형에서 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이다.

교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과는 0.111(0.728×0.153)로 나타났으며, 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-21> 참조). 따라서 교사전문성이 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 매개할 것이라는 가설 3-13은 채택되었다. 즉 교사수업협력은 교사전문성에 정적인 영향(β=0.728, p<.001)을 미치며, 교사전문성은 학교 효과성에 정적인 영향을 미치지 못한다

(β=0.153, p>.001). 한편, 교사수업협력은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향(β=0.687, p<.001)을 미치며, 간접적으로도 정적인 영향(β=0.111, p<.05)을 미친다. 교사수업협력이 효과적으로 발휘될수록 학교 효과성이 높아지는 직접적으로 정적인 영향이 나타나며, 교사전문성을 매개하여 학교 효과성에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-21> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과

경로		직접효과	간접효과	총효과
독립-매개	교사수업협력→교사전문성	0.728***	-	0.728***
매개-종속	교사전문성→학교 효과성	0.153	-	0.153
독립-종속	교사수업협력→학교 효과성	0.687***	0.111*	0.798***

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

다. 학교 수준 변인과 학교 효과성의 관계에 있어 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성의 이중매개효과

1) 교사수업협력과 교사성취기대의 이중매개효과

가설 3-10. 학교 수준 모형에서 교사수업협력과 교사성취기대는 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이다.

학교장 리더십과 학교 효과성에 대한 교사수업협력과 교사성취기대의 이중매개 효과를 분석하기 위해 부트스트랩 검증을 실시한 결과, 학교장 리더십이 교사수업협력과 교사성취기대를 거쳐 학교 효과성에 이르는 효과는 0.020(0.148×0.535×0.256)으로 95% 신뢰구간 안에 0이 포함되어 있기 때문에 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-22> 참조). 따라서 교사전문성과 교사수업협력이 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이라는 가설 3-10은 기각되었다.

<표 Ⅳ-22> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사수업협력, 교사성취기대의 이중매개효과

경로	계수	95% 신뢰구간	
		하한	상한
학교장 리더십→교사수업협력→교사성취기대→학교 효과성	0.020	-0.014	0.462

2) 교사수업협력과 교사전문성의 이중매개효과

가설 3-11. 학교 수준 모형에서 교사수업협력과 교사전문성은 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이다.

학교장 리더십과 학교 효과성에 대한 교사수업협력과 교사전문성의 이중매개 효과를 분석한 결과, 학교장 리더십이 교사수업협력과 교사전문성을 거쳐 학교 효과성에 이르는 효과는 0.016(0.148×0.728×0.153)으로 95% 신뢰구간 안에 0이 포함되어 있기 때문에 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-23> 참조). 따라서 교사전문성과 교사수업협력이 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이라는 가설 3-11은 기각되었다.

<표 Ⅳ-23> 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사수업협력과 교사전문성의 이중매개효과

경로	계수	95% 신뢰구간	
		하한	상한
학교장 리더십→교사수업협력→교사전문성→학교 효과성	0.016	-0.108	0.016

3) 교사성취기대와 교사전문성의 이중매개효과

가설 3-14. 학교 수준 모형에서 교사성취기대와 교사전문성은 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이다.

교사수업협력과 학교 효과성에 대한 교사성취기대와 교사전문성의 이중매개 효과를 분석한 결과, 교사수업협력이 교사성취기대와 교사전문성을 거쳐 학교 효과성에 이르는 효과는 0.018(0.535×0.232×0.153)로 95% 신뢰구간 안에 0이 포함되어 있기 때문에 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다(<표 Ⅳ-24> 참조). 따라서 교사전문성과 교사성취기대가 교사수업협력과 학교 효과성의 관계를 정적으로 이중 매개할 것이라는 가설 3-14은 기각되었다.

<표 Ⅳ-24> 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대와 교사전문성의 이중매개효과

경로	계수	95% 신뢰구간	
		하한	상한
교사수업협력→교사성취기대→교사전문성→학교 효과성	0.018	-0.287	0.129

6. 연구 결과에 대한 논의

가. 연구모형에 대한 논의

학교 효과성과 관련된 교사 수준 변인(교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성) 및 학교 수준 변인(학교장 리더십, 학교풍토, 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성)의 다층구조모형은 우리나라 특성화 고등학교 교사를 대상으로 한 실증자료에 적합하며 독립변인과 종속변인 간의 구조적 관계를 타당하게 예측하는 것으로 나타났다.

연구모형은 적합도 지수를 고려한 결과 RMSEA, CFI, TLI 지수는 적합 기준에 속했으나 χ2지수는 영가설을 기각하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다음과 같이 논의할 수 있다. 첫째, χ^2는 표본크기에 민감하며, 표본 크기가 클수록 χ^2는 큰 값을 가지게 되어 1종 오류를 범할 가능성이 커지게 된다(Bollen, 1989). 이 연구는 600명 이상의 표본을 사용하기 때문에 표본크기에 있어 영향을 받았을 가능성이 있다. 예컨대 민상기(2011)의 연구에서는 110개교의 648명의 자료를 이용하여 특성화 고등학교 교사의 개인 및 조직학습 관련변인의 연구 모형을 확인한 후 이에 대한

모형적합도 지수를 보고하는데, 이에 따르면 χ^2는 1711.115(p=.000)로 매우 큰 값을 보이고 있다. 다른 지수의 경우 RMSEA는 .069, GFI는 .901, AGFI는 .876으로 비교적 적합 기준에 속했다. 김나영 외(2017)은 212개교 중학교와 교사 6,850명의 교사 자료를 이용하여 교사협력수준이 교사만족도에 미치는 영향을 분석한 결과 연구모형의 적합도 지수는 χ^2가 2408.458(p=.000)로 매우 큰 값을 보였으며 따라서 영가설을 기각하였다. 다른 지수의 경우 RMSEA는 .058, CFI와 TLI는 각 .914, .847로 비교적 적합한 수준으로 나타났다. 이와 같이 다층구조방정식모형을 활용한 연구의 결과를 토대로 할 때, 큰 표본이 χ^2를 기각시키는 결과를 낳았을 가능성을 배재할 수 없다. 둘째, 중요한 잠재변인이 모형에 포함되지 않았거나 학교 수준 변인을 주로 교사 수준의 변인을 평균화하여 투입한 점도 χ^2를 기각시키는 원인이 될 수 있다. 특히 이 연구에서는 조사 자료의 제한으로 인해 학교 효과성에 영향을 미치는 사회경제적 배경과 사전성취도 등과 관련된 정보가 모형에 포함되지 않았다. 김진하(2006)는 학생의 지능이나 선수학습에 대한 정보가 누락된 PISA 자료를 이용하여 구조방정식모형을 적용한 선행연구(김일혁, 2005; 박정 외, 2004)들에서 동일하게 영가설을 기각하는 결과를 보이고 있다는 점을 지적하였다.

한편, 학교 효과성의 관찰변인 중 교육과정 성취에 대한 학교 수준 분산은 27.5%, 졸업후 진로성취는 42.3%였다. 이는 교사 간 학교 효과성에 대한 차이의 약 27~42%는 학교 간 차이에서 기인하며, 58~73%는 교사 수준에서 기인하는 것을 의미한다. 이러한 연구 결과는 학교 효과성에 대한 학교 분산비를 10~37% 내외로 보고하고 있는 선행연구의 결과(김양분 외, 2008; 이미경 외, 2004; 이현숙, 신진아, 김경희, 2013)를 지지한다. 학교 수준 분산에 비해 교사 수준 분산이 크다는 것은 교사들의 재직하고 있는 학교의 특성의 차이보다는 동일 학교 내 교사 개인별 차이가 크다는 것을 의미한다. 선행연구에 따르면(정동욱 외, 2014; Lankford et al, 2003)에 따르면 사회경제적 여건이 좋은 학생들이 많은 학교에 우수한 교사나 더 많은 재정적 지원이 이루어지게 되고, 이는 교사의 인적 자원 분배의 불평등을 가져올 수 있다. 이는 학교 효과성에 대한 분석을 위해서는 자료의 위계성을 고려한 다층분석이 필요하다는 점을 시사하며, 학교 효과성에 영향을 미치는 요인으로 교사 수준의 특성을 설정한 이 연구의 접근이 타당하다는 것을 뒷받침한다.

나. 교사 및 학교 수준 변인과 학교 효과성의 영향 관계

1) 교사수업협력과 학교 효과성의 관계

교사수업협력은 교사 수준과 학교 수준 모두 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타나 선행연구를 지지하였다(이윤식, 강재춘, 2005; 전주성, 2009; Bidwell, 2001; Ham, 2011; Hargreaves, 1994; Hord, 1986; Hoy & Miskel, 2007). 이러한 결과는 교사들이 교수활동을 위한 유용한 정보나 문제에 대한 해결 방안을 모색하기 위한 협력 활동을 활발히 할수록 자신이 소속된 학교의 효과성이 높다고 인식하는 것을 의미한다. 선행연구에 따르면 교사들은 문제 상황에 노출될 때 이를 해결하기 위한 자원을 모으려는 경향이 나타나며(이윤식, 강재춘, 2005), 교사들은 상호 간의 협력을 통하여 불확실한 교수 환경을 더 잘 관리할 수 있다고 기대함으로써(Ham, 2011) 결과적으로는 학생들의 학업성취 향상에 유의미한 영향을 미칠 수 있음을 보고하고 있다. Bidwell(2001) 역시 교사가 수업 활동을 효과적으로 수행하기 위한 충분한 수준의 절차를 제공받지 못하는 불확실한 환경에 노출될 때, 협력적인 교사로 전환하고자 한다는 점을 강조한 바 있다. 이는 교사의 수업협력 활동은 학교 효과성을 높이기 위한 효과적인 기제로 기능한다는 점을 시사한다.

한편, 다층구조방정식 모형에서 개인 수준의 변인이 학교 수준으로 전환될 경우, 학교 수준 변인은 개인이 지닌 특성을 학교의 구성원이 공유하는 것으로 해석할 수 있다(김진하, 2007). 이러한 측면에서 교사 수준에서 교사수업협력은 교사 개개인이 수행하는 직무에서 요구되는 목적을 달성하기 위한 활동이지만, 학교 수준으로 전환되었을 경우 구성원들 사이에 책임감을 공유하고 함께 의사결정하는 공동의 수행 활동을 의미한다. 즉 두 집단 간에 학교 특성 요인이 학교 효과성에 미치는 영향력이 동일하다고 가정할 때, 두 집단 간의 차이는 교사가 가진 특성의 차이가 아닌 학교가 가진 특성의 차이로 인한 것이다. 전주성(2009)은 학교조직에서의 학습조직과 학교 효과성의 상관관계의 분석을 통해, 학교조직의 학습조직 구축정도와 학교 효과성 간에는 인과적 상호관계가 존재하며, 교사들은 자신이 속한 학교조직에 대하여 학습조직 구축정도가 높다고 인식하면 할수록 학교 효과성도 높게 평가하고 있음을 확인하

였다. 이는 학교 수준에서 교사간 협력 활동이 원활히 이루어질수록 학교 효과성에 대한 인식 수준도 크게 영향을 미친다는 것을 의미한다.

이처럼 교사수업협력은 교사 수준과 학교 수준 모두 학교 효과성에 가장 큰 효과를 미치는 것으로 나타났다는 점을 고려할 때, 교사수업협력 요인은 학교 효과성을 높이기 위한 요인으로 반드시 고려되어야 할 것이다. 다만, Hargreaves(1994)가 지적하듯 협력은 조직 구성원의 자발성이 아닌 제도나 규정에 의하여 강제로 협력이 주어졌을 때, 형식주의로 변질된 고안된 협력(contrived collegiality)의 양상으로 나타날 수 있음에 유의해야 할 필요가 있다.

2) 교사성취기대와 학교 효과성의 관계

교사성취기대는 교사 수준과 학교 수준에서 학교 효과성에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타나 선행연구를 지지하였다(김병욱, 1983; 이동환, 1988; 구병두, 2000; 김경식, 2006; Edmonds, 1979; Rosenthal & Jacobson, 1968; Wentzel, 2009). 즉 교사들이 학생들이 높은 수준의 학업성취를 달성할 수 있을 것이라 기대하고, 학생들에 대하여 긍정적으로 인식할수록 학교 효과성을 높게 인식한다는 것을 의미한다.

교사성취기대를 다룬 선행연구들은 교사성취기대를 학생의 자성예언효과라는 개념을 통해 설명해왔다(Good & Brophy, 1997). Good & Brophy(1997)의 연구에 따르면 학년 초 교사들이 학생의 행동과 성취에 대해 서로 다른 기대를 갖게 되고, 이러한 기대에 근거하여 학생들에 따라 다른 행동을 취하게 된다. 이러한 교사의 행동은 학생에게 교사가 어떤 행동과 성취를 기대하는지에 신호기제가 되며, 학생들은 자아개념 및 학업성취에 영향을 미침으로써 궁극적으로 학교 효과성에 영향을 미치게 된다. 즉 학생들은 교사와 긍정적인 상호작용을 통해 교사들로부터 받게 되는 기대와 가치를 내면화하기 때문에, 교사들이 학생들에 대해서 갖는 기대 수준이 높을수록 학생들의 학업성취도 정적인 영향을 미치는 것이다. Cogner(1973) 역시 교사와의 개별적 관계가 학생의 학업성취 향상의 가장 중요한 요인이라 보았으며, 교사의 학생에 대한

기대가 학생의 자아 인식에 영향을 미쳐 결국 학업적응 및 학업성취에도 긍정적인 영향을 주는 것으로 보고하였다(신종호, 신태섭, 2006; Brophy & Good, 1970). 이러한 선행연구의 연구는 학생들이 높은 학업성취를 달성할 수 있을 것이라고 기대하는 교사들은 보다 높은 성취 목표를 설정하고 효과적인 교수활동을 위해 지속적으로 노력함으로써 궁극적으로 학교 효과성에 대해서도 높게 인식한다는 점을 시사한다.

한편, 특성화 고등학교의 보통교사를 대상으로 한 선행연구에서는 특성화 고등학교의 교사들이 일반계 고등학교에 비하여 학생들의 이질적인 성장 배경과 학생들의 부정적인 학습태도에 대해 조직에 대한 좌절감과 비애착적인 태도를 보이는 것으로 보고되고 있다(박나실, 2013; 오영채, 정지선, 2006; 임언, 이수정, 윤형한, 정혜림, 2015). 이러한 교사의 부정적인 태도는 결과적으로 특성화 고등학교의 효과성을 낮추는 것으로 연결될 수 있다.교사들은 변화를 위한 시간과 재원들이 확보되어 있을수록, 학교 개선의 목적을 잘 이해하고, 이에 대해 긍정적인 태도를 가지며 적극적으로 실천하는 경향이 나타나기 때문에(Datnow & Stingfield, 2000; Bodilly, 1996), 충분한 재원 확보와 지원을 바탕으로 교사들의 학생에 대한 인식이나 태도를 전환하기 위한 노력이 필요하다.

3) 교사전문성과 학교 효과성의 관계

교사전문성은 교사 수준에서 학교 효과성에 유의한 정적인 영향을 미친다는 결과는 선행연구를 지지하였다(김이경 외, 2004; Firestone & Pennell, 1993; Rosenholtz, 1991). 반면 학교 수준에서 교사전문성은 학교 효과성에 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타나 선행연구의 결과와 상반되었다. 이는 교사 개인들이 스스로의 전문성에 대해 높게 인식할수록 학교 효과성에 대해서도 높게 인식하고 있다는 것을 의미한다.

이러한 결과는 몇 가지 관점에서 논의될 수 있다. 첫째, 교사의 전문성을 무엇으로 볼 것인가에 대해서는 학자마다 조금씩 차이가 있지만, 대체적으로 교사가 지니고 있는 특성으로 파악한다(송경오, 정지선, 2005). 즉 개인 수준에서 교사전문성은 학교 효과성과 독립적으로 교사들이 교육활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 자질, 능

력 등으로 간주되기 때문에(김이경 외, 2004) 스스로에 대한 전문성 수준이 학교 효과성에 직접적으로 유의한 영향을 미칠 수 있는 것으로 판단할 수 있다.

한편, 학교 수준에서 교사전문성이 학교 효과성에 유의한 영향을 미치지 못한다는 결과는 학교 효과성에 대한 학교 간 차이가 크지 않다는 것을 의미한다. 우리나라의 경우 교사들은 전문성 개발에 많은 시간을 쓰고 있으며, 전문성 개발에 대한 의욕 또한 매우 높은 편이며, 학력 수준 역시 상대적으로 상향 평준화되어 있기 때문에(TALIS, 2013), 교사전문성으로 인한 학교 수준 편차에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 해석할 수 있다.

교육의 변화를 위한 아이디어가 학교 실제로 이어지는 것은 상당 부분 교사들의 역량에 달려 있으며, 교사들의 역량은 정책에서 의도한 목표를 달성하기 위한 요건이자 보다 직접적으로는 학생들의 학업성취 향상을 위한 필수조건이다(Spillane, Reiser & Reimer, 2002). 이러한 관점에서 볼 때 이 연구의 결과는 특성화 고등학교 교사들의 전문성이 학교의 개선과 변화로 이어지기 위해서는 학교 차원의 지원을 필요로 한다는 것을 간접적으로 나타낸다고 할 수 있다.

4) 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계

학교장 리더십이 학교 효과성에 유의한 정적인 영향을 미친다는 결과는 선행연구를 지지하였다(김이경, 김갑성, 김도기, 서근원, 2006; 박상완, 2011; OECD, 2007; Sergiovanni, 1987). 이는 학교장이 리더십을 효과적으로 발휘할수록 학교 효과성의 수준이 높아진다는 것을 의미한다. 학교장이 학교교육을 명료화하며, 학교 질서를 유지하고, 교사의 동기를 유발하는 활동을 활발하게 할수록 교사들은 학교가 효과적으로 운영되고 있는 것으로 인식하는 것이라 할 수 있다. Blase(1987)에 따르면 리더십을 갖춘 리더가 되기 위해서 학교장은 업무의 기술적인 측면을 다루는 행정적 역량 뿐만 아니라 교사와 함께 하는 리더십 역량을 인식해야 한다. 이러한 측면에서 Marks & Printy(2003)는 학교장은 교수적 책무에 대한 관리(supervision), 교육과정 개발, 교직원의 전문성 개발에 대한 책무성을 교사와 공유하고, 학교 혁신(school improvement)을 위해 교사의 전문성, 통찰력을 증진시키기 위한 수업 리더십을 강

조한 바 있다(p. 371). 이와 같은 학교 환경 속에서 교사는 자신의 전문성과 지식을 그들의 동료들이나 학교장과 공유할 수 있게 된다.

이러한 점은 학교 효과성의 실제에서도 강조되고 있다. 최근 학교 자율화에 대한 강화 정책에서는 학교장의 권한과 책임(교육부, 2008; 2009; 2010)이 핵심으로 강조되고 있다. 단위학교의 권한과 자율성을 확대하는 분권화 및 학교 교육성과에 대한 책무성 강화에 따라 학교장 리더십이 학교 조직의 생존을 담보하기 위한 요소로 더욱 중요성이 강조되고 있다. 이와 같은 점을 고려할 때, 학교 효과성에 있어서 학교장의 특성과 학교경영 활동과 역량이 지속적으로 강조될 필요가 있을 것이다.

5) 학교풍토와 학교 효과성의 관계

학교풍토가 학교 효과성에 유의한 정적 영향을 미치지 않는다는 결과는 선행연구와 상반되었다(Bryk & Schneider, 2002; Hoy, 2002; Tschannen-Moran, 2001). 이는 학교가 친교적 행동, 헌신적 행동이 원활히 이루어지는 장소로써 교사들이 지닌 집합적인 인식일지라도 학교 효과성이 직접적으로 높아지는 것은 아니라는 것을 의미한다.

한편, 이러한 결과에 대한 이유는 다음과 같은 관점에서 논의될 수 있다. 특성화 고등학교에서 학교 효과성과 학교풍토가 연결되기 위해서는 구성원간의 믿음 등의 특성을 갖는 긍정적인 학교풍토만이 아니라 보다 직무 수행과 관련된 특성이 중요하다는 것을 의미한다. 효과적인 학교의 특성을 탐색한 선행연구(Brookover et al, 1979; Saleem et al., 2012; Scheerens & Creemers, 1989; Scheerens, 2013)들에 따르면 학교 환경의 특성을 학구적인 분위기, 공동체적 풍토, 협력적 풍토 등으로 제시하고 있다. 즉 학교풍토는 교사간의 전문적 협력이나 교육생산성을 전제로 할 때, 학교 효과성에 직접적으로 영향을 미칠 수 있을 것으로 해석할 수 있다.

다. 교사 및 학교 수준 변인과 학교 효과성의 관계에 있어 매개효과

1) 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에 있어 매개효과 및 이중매개효과

첫째, 대다수의 학교 효과성 연구들은 학교장 리더십은 효과적인 학교가 지닌 특성으로 제시하고 있다(Brookover et al, 1979; Saleem et al., 2012; Scheerens & Creemers, 1989; Scheerens, 2013). 한편, 일부 연구에서는 학교장 리더십이 교사들의 활동을 저해하는 요인이 될 수 있다는 점을 지적하였다(Bidwell, 2001; Floden & Buchmann, 1993; Horng, Klasik & Loeb, 2010). 이들은 교사의 교수활동이 복잡하고 불확실한 측면이 존재하는 환경에서 학교장이 교사들의 교수활동을 관리하고자 하는 활동은 교사들에게 도움이 되지 않는다고 지적하였다. 그러나 연구결과 학교장의 리더십은 교사성취기대와 교사전문성에는 직접적인 영향을 미치지 못하며 학교 효과성과 교사수업협력에는 직접적인 정적 영향을 미치고, 교사수업협력을 매개로 학교 효과성에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Bidwell(2001), Floden & Buchmann(1993), Horng, Klasik, & Loeb(2010)의 논의에 비추어보면, 학교장 리더십은 교사들의 기대나 전문성과 같은 개인적 특성을 바꾸는 데는 직접적인 영향을 미치지 못하나 학교 효과성과 관련된 교사들의 이해, 태도, 행동을 바꿀 수 있는 중요한 요인이라는 것을 확인한 것이라 할 수 있다.

둘째, 학교 수준에서 학교장 리더십과 학교 효과성과의 관계에 있어 교사협력의 매개효과는 유의한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교장 리더십과 학교 효과성과의 관계에서 교사협력의 매개효과를 확인할 수 있었던 선행연구의 결과를 지지하는 것이다(권순형, 김도기, 2013; Firestone & Pennell, 1993; Mortimore, Sammons, Thomas, 1994; Wentzel, 2009). 비록 학교장 리더십과 학교 효과성과의 관계에서 학교풍토, 교사전문성의 매개효과가 증명되지 못했지만, 교사협력과 교사기대를 이중으로 매개할 때 효과가 있는 것으로 나타나, 동료 간 상호작용이 수업 기반의 강력한 학습기회를 만들어내고 이를 기반으로 교사의 신뢰가 구축될 수 있다는 선행연구(Hoy & Tscahnnen-Moran, 1999; Lee, 2008)와 맥을 같이하는 것으로 볼 수 있다. 또한 Ham과 Kim(2013)도 교장이 수업 지도성을 발휘했을 때, 교사들은 그들의

수업에 대한 새로운 관점과 통찰을 제공하고, 건설적인 도전을 위한 정보를 얻을 수 있는 협력 활동을 증진시킨다고 밝혔다. 이는 리더십을 통해 교사들은 그들의 수업에 대해 반추하고, 대안적인 틀을 고려하며, 수업을 개선하도록 하는 상황에 대면하게 되고, 이를 통해 학교 효과성이 증진될 수 있음을 의미한다. 이에 따라 학교 효과성의 차이를 불러일으킬 수 있는 학교장의 특성과 다양한 학교 경영 활동 변인에 대한 연구가 필요하며, 연구 방법에 있어서 학교의 조직적 특성과 교육정책의 특성을 연구가 이루어질 필요가 있을 것이다.

둘째, 학교장 리더십과 학교 효과성과의 관계에 있어 교사수업협력과 교사성취기대의 이중매개효과는 유의하지 않은 것으로 나타나 선행연구를 지지하지 않았다(권순형, 김도기, 2013; 곽영지, 2005; Firestone & Pennell, 1993). 이는 학교장 리더십이 매개변인으로 설정된 교사수업협력과 직접적인 영향관계를 가지지 못하고 있다는 점에 기인한 것으로 해석할 수 있다. 특히 교사전문성의 측면에서는 일부 선행연구에서는 학교장이 교사들의 수업활동을 관리하거나 교사 평가와 관련된 공식적인 형태의 리더십의 투입을 줄이는 것이 바람직하다는 점을 지적하고 있다(Bidwell, 2001; Horng, Klasik, & Loeb, 2010). 이러한 결과를 통해 볼 때 학교장 리더십은 교사들의 교수활동에 직접적인 영향력을 미치는데 중점을 두기 보다는 교수행위를 이해하기 위한 대안적인 사고방식에 대해 고려할 수 있도록 지원하며, 동료교사들과 협력적 관계(teamwork)를 구축할 수 있도록 돕는 등의 변화를 모색할 필요가 있을 것이다.

2) 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에 있어 매개효과 및 이중매개효과

첫째, 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과는 교사 수준과 학교 수준에서 모두 유의한 것으로 나타나 선행연구를 지지하였다(Kougioumtzis & Patriksson, 2009; Vescio, Ross, & Adams, 2008; Weick, 1995). 이는 교사들이 교수활동과 관련된 유용한 정보나 상호협력을 공유하기 위한 활동이 이루어질수록 교사들이 학생들에 대해서 갖는 기대나 인식이 높아지며, 직접적으로 학교 효과성을 높이는 데 영향을 미칠 수 있다는 것을 의미한다. 구체적으로

교사수업협력이 학교 효과성에 영향을 미치는 데 있어 교사성취기대가 매개하고 점은 교사의 협력활동이 이루어지더라도 교사들의 학생들에 대한 기대 수준에 따라 학교 효과성이 차별적으로 나타날 수 있음을 의미한다. 즉 교사수업협력이 활발하게 이루어지고 있는 학교에서도 학교 효과성이 높게 나타날 수도 있고, 협력이 원활하게 이루어지지 않는 학교에서도 학생들에 대해 높은 기대를 갖는 교사가 존재할 수 있다는 것이다. 이러한 결과는 학교 효과성을 높이기 위해서는 교사들의 협력활동 증진과 더불어 신념이나 기대, 인식 등에 대한 강화가 이루어져야 함을 시사한다.

둘째, 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과는 교사 수준과 학교 수준에서 모두 유의한 것으로 나타나 선행연구를 지지하였다. 이러한 결과는 전문적 학습공동체로서의 학교에서 교사들은 학생들의 학업에 대해 집중하고 이를 위해 자신들의 전문성을 지속적으로 향상시키게 되며, 결과적으로 학생들의 학업 성취도를 향상시킨다는 선행연구의 결과를 지지한다(Gibson & Dembo, 1984; Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007; Vescio, Ross, & Adams, 2008). 이는 교사수업협력이 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향을 미치기도 하지만, 교사수업협력이 교사전문성에 대한 긍정적 인식도 향상시킨다는 것을 의미한다. 이는 최근 주목받고 있는 학교현장 기반의 교사 간 협력활동이 수업전문성 향상을 위한 강력한 기제로 작용한다는 사실을 보여준다. 또한 Vescio, Ross & Adams(2008)는 전문적 학습공동체의 효과에 대한 여러 선행 연구를 분석한 결과, 교사들이 학교 내에서 전문적 학습공동체를 구성함으로써 학생들의 학업에 대해 집중하게 되고, 교사와의 높은 수준의 대화, 상호작용, 조언 네트워크와 같은 교사협력활동이 수업전문성에 있어 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 점을 밝혔다. 이러한 점을 고려할 때 교사들이 업무 수행에 있어 좀 더 자율성을 부여하는 것이 효과적이며 업무 수행 과정에서 이러한 교사에게 원한위임을 통해 책무성을 강화할 필요가 있음을 시사한다. 이는 교사들에게 책임감을 부여함으로써 자신의 직무에 대한 전문성을 적극 활용할 수 있도록 유도할 수 있을 것이다.

교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대 및 교사전문성의 이중매개효과는 교사 수준과 학교 수준에서 유의하지 않은 것으로 나타나 선행연구를 지지하지 않았다(김병욱, 1983; 김경식, 2006; Crano & Mellon, 1978; 이윤식, 강재춘, 2005;

Ham, 2011). 이는 매개변인으로 설정된 교사전문성이 학교 효과성에 미치는 영향력이 상대적으로 작은 것에서 비롯된 것이라 판단된다. 이러한 결과는 기존의 선행연구와의 분석 방법 및 수준의 차이에서 기인했을 수 있다. 즉 선행연구들이 변인의 위계적 수준을 고려하지 않은 채 단일 수준에서 변인간의 관계를 분석한 반면, 이 연구에서는 개인과 집단 수준으로 관계를 분석하여 상이한 결과가 나타났을 것으로 판단된다.

Ⅴ. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

학교 효과성, 학교장 리더십, 학교풍토, 교사전문성, 교사수업협력 및 교사성취기대에 대한 기술적 통계량은 학교 수준에서 학교 효과성은 교육과정 성취 3.367, 졸업 후 진로 성취 3.300으로 대체로 보통보다 높은 수준이었다. 학교장 리더십은 인간존중 3.431, 솔선수범 2.900, 변화선도 3.253으로 인간존중이 다른 요인에 비해 상대적으로 높은 것으로 나타났다. 학교풍토는 친교적 3.184, 헌신적 3.229, 비방관적 2.862로 나타나 헌신적 특성이 높은 것으로 나타났다. 교사전문성은 전문지식 3.383, 수행능력 3.544, 교직사명감 및 태도 3.429로 수행능력이 다른 관찰변인들에 비해 높은 수준으로 나타났다. 교사수업협력은 수업정보 공유활동 3.345, 팀 학습 활동 3.342, 수업 관련 협력의 긍정적 변화 3.182, 수업 참여·관찰 활동 3.421로 모든 요인이 보통보다 대체로 높은 수준이었으며, 교사성취기대는 학업성취 기대가 3.542, 긍정적 인식이 3.376으로 나타났다. 한편, 교사 수준 결과값은 학교 수준에 비해 전반적으로 높은 것으로 나타났다. 학교 효과성은 교육과정 성취 3.542, 졸업 후 진로 성취 3.449이었다. 교사전문성은 전문지식 3.829, 수행능력 3.867, 교직사명감 및 태도 3.667이며, 교사수업협력은 수업정보 공유활동 3.517, 팀 학습 활동 3.451, 수업 관련 협력의 긍정적 변화 3.319, 수업 참여·관찰 활동 3.614로 나타났다. 교사성취기대는 학업성취 기대가 3.853, 긍정적 인식이 4.035로 나타났다.

관찰변인의 일변량 정규성은 왜도 절대값이 0.200~0.846, 첨도 절대값이 .059~.676으로 나타나 극단적인 값은 없는 것으로 판단되었지만, 잠재변인들의 Mardia 다변량 첨도지수는 216.786($p<.000$)으로 p가 0.5보다 작게 나타나 정규성 분포 가정을 가정하지 못하는 것으로 나타났다. 이에 따라 비정규성 자료에 대해서 부트스트레핑에 의해 데이터를 처리하여 분석하였다. 다중공선성 확인 결과 관찰변인간의 공차는 .271~.553으로 나타났고, 분산팽창지수는 1.808~3.696으로 나타나 공차(>.10)와 분산팽창지수(VIF<10)기준을 만족하기에 독립변인간의 다중공선성이 없음이 확인되었다. 관찰변인들의 집단내 상관계수(intraclass correlation)는 학교 효

과성의 2개 요인인 교육과정 성취의 학교수준 분산은 27.5%, 졸업후 진로성취의 학교수준 분산 비율은 42.3%였다.

측정모형의 검증은 측정모형 관찰변인의 표준화계수가 .522~.892로 각 관찰변인의 요인적재량이 통계적으로 양호한 것으로 확인되었고, 기각률은 4.469~22.987로 나타나 통계적으로 유의한 것으로 도출되었으며, 비표준화계수는 유의수준 .001, .01, .05에서 유의미한 것으로 나타나 관찰변인을 추가 또는 삭제하지 않았다. 측정모형의 적합도는 χ^2=3888.454(p=.000), CFI는 .968, TLI는 .950, RMSEA는 .058로 χ2를 제외한 전반적으로 연구모형의 적합도가 양호한 수준(reasonable fit)이었다.

한편, 구조모형의 적합도 지수 확인 결과 CFI는 .970, TLI는 .953, RMSEA는 .067 SRMR은 교사수준에서 .054, 학교수준에서는 .049로 전반적으로 연구모형의 적합도가 양호한 수준이었으나, 학교풍토→교사성취기대, 학교풍토→교사전문성, 학교장 리더십→교사성취기대, 학교장 리더십→교사전문성의 경로가 유의하지 않은 것으로 나타나 해당 경로를 삭제하는 모형다듬기를 실시하였다, 그러나 수정모형의 적합도는 가설적 모형에 비해 크게 개선되지 않았으며, 더 많은 경로를 삭제할수록 다소 적합도 지수가 낮아지는 것으로 나타났으나 적합도 판단기준과 비교하였을 때, 적합한 것으로 판단되어 가설적 모형을 최종 모형으로 채택하였다.

학교 효과성과 관련 변인의 영향관계 분석 결과, 교사 수준 모형에서 교사수업협력(β=.534), 교사성취기대(β=.344), 교사전문성(β=.295)은 학교 효과성에 정적인 직접효과가 있었다. 학교 수준 모형에서 학교장 리더십(β=.442), 교사수업협력(β=.687)은 학교 효과성에 정적인 직접효과가 있었으며, 학교풍토, 교사성취기대, 교사전문성은 직접효과가 없었다.

한편, 교사 수준 모형에서 교사성취기대의 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 .260의 매개효과가 있었다. 즉 교사수업협력은 교사성취기대에 정적인 영향(β=.756, p<.001)을 미치며, 교사성취기대는 학교 효과성에 정적인 영향을 미친다(β=.344, p<.01). 따라서 교사수업협력은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향(β=.534, p<.001)을 미치며, 간접적으로도 정적인 영향(β=.260, p<.05)을 미친다.

또한 교사전문성의 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 .111의 매개효과가 있었다. 수업협력활동은 교사전문성에 정적인 영향(β=.378, p<.001)을 미치며, 교사전문성은 학교 효과성에 정적인 영향을 미친다(β=.295, p<.01). 한편, 교사수업협력은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향(β=.534, p<.001)을 미치며, 간접적으로도 정적인 영향(β=.111, p<.05)을 미친다. 교사수업협력이 교사성취기대와 교사전문성을 거쳐 학교 효과성에 이르는 유의미한 경로는 나타나지 않았다.

학교 수준 모형에서 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 학교풍토(3-6), 교사성취기대(3-8)와 교사전문성(3-9)은 매개효과가 없었으나, 학교장 리더십과 학교 효과성의 관계에서 교사수업협력은 .101의 매개효과(3-7)가 있었다. 학교장 리더십은 교사수업협력에 정적인 영향(β=.148, p>.001)은 미치지 못하지만, 교사수업협력은 학교 효과성에 정적인 영향을 미친다(β=.687, p<.01). 학교장 리더십은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향(β=.442, p<.001)을 미치며, 간접적으로도 정적인 영향(β=.101, p<.05)을 미친다.

한편, 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사성취기대의 매개효과는 .136(.535×.256)으로 나타났다(3-12). 즉 교사수업협력은 교사수업협력에 정적인 영향(β=.535, p<.001)을 미치며, 교사성취기대는 학교 효과성에 정적인 영향을 미친다(β=.256, p<.01). 교사수업협력은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향(β=.687, p<.001)을 미치며, 간접적으로도 정적인 영향(β=.136, p<.05)을 미친다. 교사수업협력과 학교 효과성의 관계에서 교사전문성의 매개효과는 .111(.728×.153)로 나타났다. 즉 교사수업협력은 교사전문성에 정적인 영향(β=.728, p<.001)을 미치며, 교사전문성은 학교 효과성에 정적인 영향을 미치지 못한다(β=.153, p>.001). 한편, 교사수업협력은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향(β=.687, p<.001)을 미치며, 간접적으로도 정적인 영향(β=0.111, p<.05)을 미친다.

학교장 리더십이 교사수업협력과 교사성취기대를 거쳐 학교 효과성에 이르는 효과는 .020(.148×.535×.256)으로 95% 신뢰구간 안에 0이 포함되어 있기 때문에 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 학교장 리더십이 교사수업협력과 교사전문성을 거쳐 학교 효과성에 이르는 효과는 .016(.148×.728×.153)으로 95% 신뢰구간 안에 0이 포함되어 있기 때문에 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 또

한 교사수업협력과 학교 효과성에 대한 교사전문성과 교사성취기대의 이중매개 효과를 분석한 결과, 교사수업협력이 교사성취기대와 교사전문성을 거쳐 학교 효과성에 이르는 효과는 .018(.535×.232×.153)로 95% 신뢰구간 안에 0이 포함되어 있기 때문에 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

2. 결론

첫째, 이 연구에서 설정한 특성화 고등학교 효과성과 학교장리더십, 학교풍토, 교사전문성, 교사수업협력 및 교사성취기대 간의 다층구조방정식 모형은 국내 특성화 고등학교 교사를 대상은 한 실증자료를 분석하기에 적합하며, 구조모형 내 변인 간의 구조적 관계를 타당하게 예측하는 것으로 나타났다. 이를 통해 학교장 리더십, 교사수업협력, 교사전문성, 교사성취기대는 학교 효과성에 있어서 직·간접적으로 영향을 미치는 중요한 예측 변인으로 확인되었다. 구조방정식 모형은 이론 구축에 활용될 수 있는 것을 고려할 때, 연구 결과는 특성화 고등학교 효과성에 대한 이론으로 발전할 수 있을 것이다. 또한 특성화 고등학교 효과성은 교사 및 학교에 따라 차이를 보이며, 교사 개인 특성과 학교 특성 모두에 영향을 받는 것으로 나타났다. 이 연구의 결과는 특성화 고등학교의 효과성 수준 차이는 학교 특성과 학교에 소속된 교사의 특성에 따라서 그 차이를 설명할 수 있다는 점을 보고함에 따라, 학교 효과성 분석에 있어 단일 수준의 분석만이 아니라 다층 수준의 분석이 고려되어야함을 의미한다.

둘째, 교사 수준 모형에 있어 교사수업협력, 교사성취기대, 교사전문성은 학교 효과성에 직접적으로 정적인 영향을 미친다. 이는 교사들이 교수활동을 위한 유용한 정보나 문제에 대한 해결 방안을 모색하기 위한 협력 활동을 활발히 할수록 자신이 소속된 학교 효과성에 대한 인식 수준이 높아지게 됨을 알 수 있다. 또한 교사들이 자신의 학교 학생들이 높은 수준의 학업성취를 달성할 수 있을 것이라 기대하고, 이들에 대해 긍정적인 인식을 가지고 있을수록 학교 효과성을 높게 인식하고 있음을 알 수 있다. 그리고 바람직한 교직생활을 수행하기 위해 필요한 영역에서 요구되는 교직능력 및 인간적 자질이 높은 교사일수록 학교 효과성 수준이 높게 됨을 알 수 있다. 따라서 교사들의 협력을 증진시키기 위해 제도나 규정과 같은 강제성을 부여하기 보다는 교사

들의 자발성을 촉진시킬 수 있는 문화를 조성하고, 교사들이 서로 간의 교수와 관련된 지식을 공유하고 활용할 수 있는 조건을 조성해줌으로써 교사의 내적 동기 부여가 필요하며 새로운 역량 개발 및 발휘의 기회를 제공해주는 것이 필요할 것이다.

셋째, 학교 수준 모형에서 학교장 리더십, 교사수업협력은 학교 효과성에 직접적으로 영향을 미쳤으나, 학교풍토, 교사성취기대와 교사전문성은 직접적으로 영향을 미치지 않는다. 이는 특성화 고등학교의 학교장이 리더로서 학교 조직의 목표 달성을 위해 구성원들에게 인간존중적인 행동, 솔선수범 및 변화선도적인 행동을 발휘될수록 교사들 간의 활발한 수업협력이 학교문화로 정착될수록 학교 효과성이 높아지게 됨을 알 수 있다. 따라서 교사들의 자발적인 참여로 이루어진 교사학습공동체가 구성될 수 있도록 하기 위한 제도적 장치가 필요하며, 학교장은 리더로서 효과적으로 리더십을 발휘하며 교사수업협력을 촉진시킬 수 있도록 다양한 유인책을 마련할 필요가 있겠다.

넷째, 교사수업협력은 학교 효과성에 있어서 교사성취기대와 교사전문성을 통해 매개효과를 갖는다. 이는 학교 내에서 교사들 간의 협력적인 활동이 활성화될수록 교사들의 교직에 대한 내적 동기와 교육활동에 전념에 대한 기대가 높아지며, 새로운 역량 개발 활동이 이루어짐으로써 학교 효과성에 대해 간접적으로 높게 인식될 수 있음을 의미한다. 따라서 교사수업협력 활동 기회를 높임으로써 교사들이 교직에 대한 동기를 부여하고 새로운 역량을 개발 및 발휘할 수 있는 기회를 제공해줄 필요가 있다. 또한 교사들이 업무 수행에 있어 좀 더 자율성을 부여하고, 업무 수행 과정에서 이러한 교사에게 원한위임을 통해 책무성을 강화할 필요가 있다. 이는 교사들에게 책임감을 부여함으로써 자신의 직무에 대한 전문성을 적극 활용할 수 있도록 유도할 수 있을 것이다.

다섯째, 학교장리더십은 학교 효과성에 있어서 교사수업협력을 통해 매개효과를 갖는다. 이는 학교장이 학교교육을 명료화하며, 학교 질서를 유지하고, 교사간의 협력활동을 촉진시키는 활동을 활발하게 할수록 교사들은 학교가 효과적으로 운영되고 있는 것으로 인식하는 것이라 할 수 있다. 따라서 교사수업협력은 교사들의 개인 수준에서 뿐만 아니라 학교 수준의 학교 효과성으로 전이되는데 있어 중요한 요소로 볼 수 있다. 따라서 학교장은 학교의 협력적 풍토나 구성원의 특성에 적합한 리더십 전략을 변화시킬 필요가 있다.

3. 제언

첫째, 학교 효과성과 관련 잠재변인 간의 구조적 관계 모형을 설정하고 검증하는 데 있어 학교 효과성 관련 변인을 교사 수준과 학교 수준으로 나누어 볼 필요가 있다. 교사 수준 모형과 학교 수준 모형의 경로를 비교해볼 때 경로계수의 크기 및 효과의 유무에 차이가 있음을 알 수 있다. 교사전문성이 학교 효과성에 미치는 영향은 교사 수준 모형에서 유의한 것으로 나타난 반면, 학교 수준 모형에서는 직접적인 영향이 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 누구를 분석 대상으로 선정하고 어느 층위에서 분석하는 지에 따라 교사전문성의 영향력이 다르게 산출될 수 있음을 시사한다. 즉 교사전문성이 학교 수준의 중요한 변인이 아님을 의미하는 것은 아니며 교사 양성과정 및 자격의 동일성으로 인해 우리나라 교사전문성이 평준화되어 있다는 데 기인할 수 있다. 이와 같이 자료의 위계성을 고려한 다층분석은 분석의 단위에 따라 변인간의 관계를 좀 더 정밀하게 파악할 수 있다는 점을 고려할 때, 학교 효과성과 관련된 변인 설정시 교사와 학교 수준으로 구분하고, 변인들이 어떤 관계에 있으며, 어떻게 학교 효과성에 영향을 미치는지에 관한 정보를 제공할 필요가 있다.

둘째, 학교 효과성의 개념화를 분명하게 하고 이를 정확하게 측정할 수 있는 관찰변인을 설정할 필요가 있다. 학교 효과성에 대한 개념 정의는 연구자에 따라 다양하다. 선행연구에서는 대체로 학업성취 점수나 단일 문항으로 구성된 자기보고식 응답값을 활용하여 학교 효과성을 측정하였다. 그러나 학업성취 점수나 단일 문항 구성은 학교 효과성의 다차원적인 측면이 생략될 수 있다는 점에서 한계가 있다. 또한 잠재변인의 개념에 충실할 때 추상적이거나 심리적으로 구인화된 잠재변인을 설명하기 위해 단일 변인으로 타당성 있게 측정했다고 보기에는 어려움이 따른다. 이 연구에서는 학교 효과성을 학생들의 학업성취도 형성에 미치는 학교의 영향력으로 개념화하고, 이에 따라 교육과정 성취와 졸업 후 진로 성취의 2가지 관찰변인으로 설정하여 측정 도구의 타당도와 신뢰도를 확보할 수 있었다. 따라서 후속 연구에서는 잠재변인의 개념에 충실할 때 추상적이거나 심리적으로 구인화된 잠재변인을 설명하기 위한 관찰변인 설정과 측정 방식에 대한 연구가 수행될 필요가 있다.

셋째, 교사수업협력에 주목하고 이를 향상시키고 촉진할 수 있는 지원방안 마련이

필요하다. 협력은 심리적 속성과도 관련이 있지만 주로 학교 조직 내 행동적 차원과 관련이 있다. 즉 교사들 간의 협력은 개인적인 수준에서 이루어질 수 있지만, 학교 차원의 일관된 변화가 함께 이루어져야 한다. 특히 순환 근무 원칙에 따라 운영되는 공립학교의 경우, 주기적으로 근무지가 변경되기 때문에 교사가 협력활동에 장기적으로 참여할 수 있는 기간을 확보하는 데 한계가 있다. 이러한 부분은 교원의 인사관리 원칙 보완 및 근무 연한 확대 등을 통해 보완할 수 있을 것이다. 또한 집단 차원의 문제를 교사들이 함께 모여 해결해 나가는 교사 연수가 필요하다. 그 동안의 교사 연수에서는 집단으로 모이기는 하지만 주로 일제식 강의를 듣거나 원격연수를 통한 개인 수준의 연수가 주를 이루고 있다. 교사 협력은 함께 일하는 것임을 전제할 때, 교사 협력 제고를 위해 교사들 간의 지식을 공유하고 집단 차원의 문제 해결과 관련하여 교사 개인이 아닌 교사들의 집단이 함께 문제를 해결해 나가는 집단 수준의 연수 과정이 필요하다.

넷째, 학교장은 학교의 협력적 풍토나 구성원의 특성에 적합한 리더십 전략을 변화시킬 필요가 있다. 그동안 교사 조직 문화는 권위적이고 수직적인 측면에서 자율적이고 활발한 의사소통을 어렵게 하는 측면이 있었다(박상완, 2005). 따라서 이러한 조직 문화를 개선하기 위해서는 학교장에게 교사들의 의견을 존중하고 의견을 적극 수용할 뿐 아니라 교사 간의 서로 다른 의견을 조율하는 능력이 필요하다. 또한 업무 수행 과정에서 교사에게 원한위임을 통해 책무성을 강화할 필요가 있다. 이는 교사들에게 책임감을 부여함으로써 자신의 직무에 대한 전문성을 적극 활용할 수 있도록 유도할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

강경석, 강경수. (2006). 학교장의 변혁적 리더십, 교사 팔로워십 및 학교조직효과성 간의 관계 연구. **교육행정학연구, 24**(4), 239-262.

강무섭, 정일섭, 박영숙. (1983). **직업교육의 비용-효과/수익분석**. 서울: 한국교육개발원.

강상진. (1995). 정책 혁신가와 학교선택제. **교육행정학연구, 25**(3), 57-83.

강상진. (1997). **다층 자료 분석 방법: 2-level model을 중심으로**. 한국교육평가학회 통계자료분석워크숍 자료집. 한국교육평가학회.

강상진. (1998). 교육 및 사회연구를 위한 연구방법으로서 다층모형과 전통적 선형모형과의 비교분석 연구. **교육평가연구, 11**(1), 207-258.

강상진, 이영, 주은희. (2000). **유아교육기관 유형별 교육효과 분석 연구**. 한국교육개발원.

강상진 외. (2005). **고교 평준화 정책 효과의 실증 분석연구**. 서울: 한국교육개발원.

강상진, 황정원. (2010). 학교책무성 체제에서 학업성취도에 기초한 학교성과지표는 중등학교 학교평가 지표로서 적합한가?: 학교효과 이론에 의한 타당도 검증. **교육학연구, 48**(1), 23-52.

강상진. (2016). **다층모형**. 서울: 학지사.

강성원, 옥준필. (2000). **특성화고등학교발전방안연구**. 서울: 한국직업능력개발원.

강승희. (2015). 중학생의 학교적응에 영향을 미치는 학습몰입, 자기주도학습, 학급풍토와의 구조적 관계. **학습자중심교과교육연구, 15**(11), 259-281

강영혜, 박소영. (2008). **특성화 고등학교의 실태와 개선방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.

강성원, 옥준필. (2000). **특성화 고등학교 발전 방안 연구**. 서울: 한국직업능력개발원.

강정원. (2001). **교사가 지각한 교장 수업지도성과 학생 학업성취도와의 관계구조**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

강희경. (2011). 학교급과 학교설립별 학교장의 자율성, 학교장의 책무성, 교사의 임파워먼트 및 학교조직효과성 간의 인과관계 분석. **교육행정학연구, 29**(11), 1-29.

구병두. (1989). **학업성취 관련변인에 관한 Meta분석**. 건국대학교 대학원 박사학위논문.

구병두 (2000). 교사관련변인이 학업성취에 미치는 영향에 대한 메타분석. **한국농업교육학회지, 32**(2), 177-186

곽수란. (2002). **효과적인 학교 결정요인**. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

곽수란. (2007). 중학교 내적 과정변인의 인과관계를 통한 학교효과 분석. **교육학연구, 45**(2), 1-29.

곽수란. (2012). 학업성취, 교사기대 그리고 학업적응과의 관계분석. **교육사회학연구, 22**(1), 1-24.

권순형, 김도기. (2013). 교사 협력 진단도구 개발 및 타당화. **교육행정학연구. 31**(1). 109-132.

권순형. (2014). **교사 협력의 학교 간 차이에 관한 구조적 분석**. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

권용재, 이광현. (2010). 교육생산성에 미치는 요인에 대한 종단분석. **교육재정경제연구, 19**(4), 1-39.

교육부. (1997). **고교설립준칙주의도입에따른특성화고교및대안학교설립지원방안**. 교육부내부보고서.

교육부. (1998). **교육50년사**. 교육부.

_____. (2000). **실업계고교 육성대책**. 교육부.

_____. (2016a). **2015 개정 교육과정 질의응답 자료**. 교육부.

_____. (2016b). **'NCS 기반 교육과정 적용' 국무회의 보고**. 보도자료.

_____. (2017a). **매력적인 직업계고 육성(매직) 사업, 100개교 선정**. 보도자료.

_____. (2017b). **2015 개정 교육과정 총론 해설-고등학교-**. 교육부.

교육부, 한국교육개발원. (2016). **2016 교육통계연보(특성화고-직업교육 특성화 고등학교 계열별 현황)**. 교육부, 한국교유개발원.

교육부, 한국교육개발원. (2017). **교육통계연보**. 교육부, 한국교유개발원.

교육인적자원부. (2007). **희망을 실현하는 전문계고 육성전략**. 교육인적자원부.

교육혁신위원회. (2006). **역대정부 대통령위원회 교육개혁 보고서(Ⅲ) : 문민정부 ′94.5∼′97.6**. 서울: 대통령자문 교육혁신위원회.

관계부처 합동. (2010). **고등학교 직업교육 선진화방안**.

국립국어연구원. (2017). **표준국어대사전**. [On-line] available http://www.korean.go.kr.

김강호. (2017). 마이스터고 교육의 취업효과: 특성화고와의 비교를 중심으로. **농업인적자원개발연구, 20**(2), 1-23.

김광조. (1997). 시·도교육청 평가 2년의 성과와 향후 과제. **교육월보, 191**, 22-26.

김광호, 김갑성, 김성숙, 김정민, 김주아. (2010). **학교 교육력 제고를 위한 평가제도 국제 비교 연구, 한국 국가 배경 보고서**. 서울: 한국교육개발원.

김경식. (2006). 교사기대 형성과 변화가 학업성취에 미치는 영향. **중등교육연구, 54**(2), 95-121.

김경희, 임은영, 신진아. (2013). 학업성취도 평가 결과에 나타난 초-중학생

의 정의적 특성에 대한 종단분석과 예측. **교육평가연구, 26**(5), 981-1014.

김계수. (2007). **Amos 16.0 구조방정식 모형 분석**. 서울: 한나래출판사.

김기용. (2005). **실업계 고등학교 교사가 지각한 학교 효과성과 교장 리더십, 학교 풍토 및 교사 교수활동의 관계 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김기용, 나승일. (2005). 실업계 고등학교 교사가 지각한 학교 효과성과 교장 리더십, 학교 풍토 및 교사 교수활동의 관계. **농업교육과 인적자원개발, 37**(2), 57-72.

김나영, 변상민, 이다경, 김지혜. (2017). 다층구조방정식을 이용한 동료교사와의 협력정도가 교사 만족도에 미치는 영향 분석. **아시아교육연구, 18**(4), 661-682.

김명옥, 강현석. (2012). Bloom의 신교육목표분류학에 기초한 초등학교 저학년 국어과 수업 목표 분석. **교육과정연구, 30**(1), 27-58.

김미송, 하재룡. (2012). 학교장의 변혁적 리더십이 소속 교사의 자질에 미치는 영향 연구. **한국인사행정학회보, 11**(3), 119-144.

김병성. (2001). **학교효과론**. 서울: 학지사.

김병욱. (1983). **교사기대가 학업성취에 미치는 영향에 관한 실험연구**. 전북대학교 대학원 석사학위논문.

김상돈, 김현진. (2013). 학교장의 거래적, 변혁적 지도성이 개방성과 폐쇄성을 매개로 학교조직 효과성에 미치는 구조적인 영향. **교육행정학연구, 29**(4), 395-415.

김선화. (2004). **학생변인과 교사변인이 교사기대 형성에 미치는 영향**. 전북대학교 대학원 석사학위논문.

김성열, 김훈호. (2015). 고등학교 체제의 다양화: 양상과 성과, 그리고 과제. **교육연구와 실천, 81**, 27-56.

김성식. (2006). **고등학교 학생의 학업성취 향상과 격차 변화에 대한 학교 효과 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

김성식 외. (2008). **학교평가 성과 분석 및 개선 방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.

김소영. (2014). **학교교육 효과성 검증을 위한 학교 내적인 과정과 학생의 인지적·정의적 학업성취의 관계 분석**. 제12회 대학원생 논문대회 우수논문집. 통계청.

김수영. (2017). **구조방정식 모형의 기본과 확장: MPLUS 예제와 함께**. 서울: 학지사.

김신일. (2003). **교육사회학**. 서울: 교육과학사.

김양분 외. (2003). **사교육 실태 및 사교육비 규모 분석 연구**. 서울: 한국교육개발원.

김양분 외. (2007). **학교 교육의 실태 및 수준 분석 : 중학교 연구(Ⅱ)**. 서울: 한국교육개발원.

김양분, 류한구, 남궁지영. (2007b). 학생용 및 학부모용 학교 교육 만족도 조사도구 개발. **교육평가연구, 20**(3), 1-27.

김양분, 임현정, 신혜숙. (2009). **학교교육의 실태와 수준 분석(Ⅱ): 일반계 고등학교 연구**. 서울: 한국교육개발원.

김영식. (2014). **국가별 교육책무성 정책과 학업성취도 분석**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

김영철, 한유경. (2004). 학급규모의 교육효과 분석. **교육재정경제연구, 13**(2), 175-202

김이경 외. (2004). **교사평가 시스템 연구**. 서울: 한국교육개발원.

김종철. (1983). **교육행정의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.

김종철, 이윤식. (2013). 초등교사가 지각하는 학교장의 수업지도성, 교사의 수

업전문성, 학교조직몰입, 학교조직효과성 간의 관계. **교원교육연구, 30**(4), 331-354.

김진하. (2007). **다층 구조방정식모형을 이용한 학교효과 분석 연구 -PISA 2003 자료를 중심으로-**. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

김태연, 한은정. (2013). 자율형 공립고등학교 학교효과 분석. **교육행정학연구, 31**(3), 131-152.

김현진, 김영옥, 유길한. (2011) 학교급에 따라 학교장의 거래적, 변혁적 지도성이 교사의 내적 동기를 매개로 학교조직효과성에 미치는 영향. **교육행정학연구, 29**(3), 49-75.

김흥주. (2004). **지방교육행정기관의 책무성**, 한국교육행정학회 학술대회 자료집.

김혜숙. (2003). 교원 '전문성'과 '질'의 개념 및 개선 전략 탐색. **교육학연구. 41**(2). 93-114.

김혜영, 홍창남. (2015). 학교 내 교사 협력이 학교 효과성에 미치는 영향 분석. **교육혁신연구, 25**(2), 193-220.

김혜진, 남지영, 홍창남. (2012). 학교조직의 목표가 조직성과에 미치는 영향에 대한 탐색적 연구. **교육행정학연구, 30**(4), 123-147.

김효정, 김민조. (2011). 학교 내 교사 협력이 교사의 학교 개혁 실천에 미치는 영향 탐색. **교육행정학연구, 29**(3), 77-99.

나승일. (2006). 농업교사의 전문성과 교육요구. **농업교육과 인적자원개발, 38**(2), 1-22.

나승일, 장명희, 조용, 송달용. (2007). **정부부처에 의한 특성화고 육성·지원 프로그램 개발**. 서울: 교육과학기술부.

노국향, 박정, 강상진. (2001). **학업성취도 국제비교 평가에 근거한 학교효과분석 및 개선 방안 연구**. 서울: 한국교육과정평가원.

노민구. (1994). **학교장의 수업지도성 행위가 학교 효과성에 미치는 영향**. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

대통령자문 교육개혁위원회(1996). **세계화·정보화 시대를 주도하는 신교육 체제 수립을 위한 교육개혁방안(Ⅱ)**.

류방란, 김성식. (2006). **교육 격차: 가정 배경과 학교 교육의 영향력 분석**. 서울: 한국교육개발원.

문교부. (1998). **고등학교 교육과정.**

민상기. (2010). **특성화 고등학교 교사의 개인 및 조직학습 관련변인의 다층구조모형**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

박균열(2008). 교사의 수업전문성 영향 요인에 관한 구조적 분석. **교육행정학연구. 26**(2). 49-74.

박나실 (2013). **직업특성화고 교육과정 운영에서 드러난 보통교과의 위상과 역할**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

박도영. (2011). 다층구조방정식모형에 의한 학교교육효과의 경향 분석-고등학교 수학 교과를 중심으로-. **교육평가연구, 24**(2), 345-376.

박동열. (2000). **분석적 계층화 과정법에 의한 전문대학의 교육 효과성 평가지표 개발**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

박동열, 백성준, 최동선, 장영이, 김미란. (2010). **전문계 고졸인력 소요와 고육역량 강화방안**. 서울: 한국직업능력개발원.

박동열. (2011). **특성화고졸 인력의 산업 수요 현황과 과제**. 월간교육정책포럼.

박정, 김경희, 손원숙, 임현정. (2007). 우리나라 고등학생의 수학성취도에 미치는 교육 맥락 변인의 연도별 효과분석(2003~2005). **교육평가연구, 20**(3), 103-124.

박종흡, 이정훈. (2003). 학교 재구조화와 조직효과성의 관련성 탐색. **인문논총, 10**, 193-211.

박주호, 송인발, 김화영, 곽현주. (2015). 교사협력활동과 수업전문성 효과 인식의 관계에서 수업효능감의 매개효과 분석. **한국교육, 42**(1), 81-105.

박희륜. (1997). **학교교육기능과 효과성**. 서울: 원미사.

배상훈, 조성범, 홍지인. (2013). 학업적 자기효능감 자기주도적 학습태도, 학교 만족도에 대한 마이스터고 학교 효과. **열린교육연구, 21**(3), 179-205.

배용득. (2003). 학교장 수업지도성, 학교풍토, 수업조직화가 고등학생의 학업성취도에 미치는 공분산 구조 분석. **교육행정학연구, 21**(2), 31-54.

소경희. (2010). **2009 개정 초·중등학교 교육과정 적용모형 개발**. 서울특별시 교육연구정보원 위탁 연구과제 답신 보고서.

손승남. (2006). 교사의 수업전문성 관점에서 본 교사교육의 발전방향. **한국교원교육연구, 22**(1), 89-100.

송달용. (2007). **특성화 고등학교 평가준거 개발**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

송인발, 박주호. (2016). 수업전문성 지향 교사협력활동의 측정도구 개발. **아시아교육연구, 17**(1), 225-249.

서경혜. (2012). 예비교사들의 협력적 수업연구에 대한 실행연구. **한국교원교육연구, 29**(2), 49-76.

서민원. (1995). 대학교육의 효과성 변인의 탐색: 성과변인의 차원과 구인 타당화. **고등교육연구, 7**(2), 63-98.

성기선. (1997). **학교효과 연구의 이론과 방법론**. 서울: 원미사.

성기선. (2008). 학생들의 성취도 변화점수에 기초한 학교효과 평가 모형 개발 연구: 학교책무성평가를 위한 다양한 접근 방법 비교. **교육사회학연구, 18**(4), 115-139.

성병환, 정철영. (2008). 전문교과 교사의 전문성과 일 가치감, 귀인성향, 학교 조직풍토의 관계. **농업교육과 인적자원개발 40**(3), 79-114.

송경오, 정지선. (2005). 현직교사의 전문성에 영향을 미치는 학교환경

(School Context) 분석. **한국교육, 35**(4), 81-105.

송경오, 허은정. (2009). 우리나라 고등학생의 참된 학업성취에 영향을 미치는 학부모 및 학교의 지원 변인 탐색. **열린교육연구, 17**(3), 103-126.

송경오, 최진영. (2010). 초중등학교 교사학습공동체의 측정모형 및 수준 분석. **한국교원교육연구, 27**(1), 179-201.

송미영, 김성숙, 이현숙, 김준엽. (2011). 학교교육 개선을 위한 학생의 학업성취수준 결정요인 분석. **교육평가연구, 24**(2), 261-289.

신철순, 강정삼. (1997). 학교 효과성 측정도구의 타당화 연구. **교육행정학연구, 15**(3), 376-410.

연합뉴스. (2017. 12. 19). **“ ‘지원자 미달’ 서울 특성화고 44곳...작년보다 28개 늘어”**

오승희, 박세훈. (2007). 학교조직 효과성의 연구경향 분석. **교육행정연구, 25**(2), 21-44.

옥준필. (1999). 직업교육분야 특성화 고등학교의 최근 현황과 발전 과제. **직업능력개발연구, 2**, 37~69.

옥준필, 김선태, 김기홍. (2012). **특성화고 교육 혁신 방안 연구**. 서울: 한국직업능력개발원.

우명숙, 김지하. (2013). 학교자원과 학교 교육성과의 관계 분석: 학업성취도와 학교향상도를 중심으로. **교육재정경제연구, 22**(1), 139-163.

유균상 외. (2003). **학교종합평가 종합보고서**. 서울: 한국교육개발원.

유길한. (2006). 교장의 지도성, 교사의 효과적 행위, 직무만족 간의 관계 구조분석. **초등교육학연구, 19**(1), 293-317.

유지은. (2016). 국가별 학교분리와 학업성취도 관계 분석. **교육행정학연구. 34**(2), 23-43.

이광호. (2003). 교육투자수익률 분석 연구 -상업계 고등학교 교육을 중심

으로-. **경제교육연구, 9**(0), 101-122.

이기종. (2005). **구조방정식 모형: 인과성, 통계 분석 및 추론**. 서울: 국민대학교 출판부.

이돈희. (2000). 21세기의 교사상과 교직. **한국교사교육. 17**(1). 1-18.

이미경, 김경희. (2004). 과학에 대한 태도와 과학 성취도의 관계. **한국과학교육학회지, 24**(2), 399-407.

이미경 외. (2006). **OECD 학업성취도 국제비교 연구(OECD/PISA) 참여 활성화 방안 연구**. 서울: 한국교육과정평가원.

이윤식, 최상균. (2012). 교사가 지각한 학교장의 변혁적 리더십 및 교사리더십과 교사효능감, 학교조직효과성 간의 관계. **교육행정학연구, 30**(2), 133-158.

이영아. (2000). **학교 효과성 요인에 대한 중학교 교사의 인식분석**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

이인효, 김양분, 이혜영. (1999). **초·중등학교 평가 체제 개발 연구-국가적 차원의 학교평가를 중심으로**. 서울: 한국교육개발원.

이정로. (2007). 학교조직 갈등과 조직헌신성 및 조직효과성의 구조적 인과모형 분석. **교육행정학연구, 25**(3), 35-65.

이종재. (2004). 교원 인사제도의 쟁점과 방향. **교육개발. 146**, 31-36.

이희연, 노승철. (2015). **고급통계분석론**. 서울: 문우사.

이현숙, 김성숙, 송미영, 김준엽, 양성관. (2011). 학교 특성, 과정 변인, 학업 성취 간의 구조적 관계 분석. **교육평가연구, 24**(2), 317-344.

이현숙, 신진아, 김경희. (2013). 다층 구조방정식모형을 활용한 교육 맥락 변인과 학업성취도의 관계분석. **교육평가연구, 26**(2), 477-506.

이희숙, 정제영. (2011). 교사 특성이 학생의 학업성취에 미치는 영향 분석 -TIMSS 2007의 교사전문성 계발 노력 변인을 중심으로. **한국교원교육연구, 28**(1), 243-266.

이혜영. (2015). **교육 다양화를 위한 정책 실태와 개선 방안 -고등학교를 중심으로-**. 서울 : 한국교육개발원

임현정 외. (2008). **학교 교육실태 및 수준 분석 : 초등학교연구(Ⅱ)**. 서울: 한국교육개발원

임현정, 김양분, 장윤성, 김경희. (2008). **학교 교육의 실태 및 수준 분석 : 초등학교 연구(Ⅱ)**. 서울: 한국교육개발원.

장명희 외. (2014). 국가직무능력표준(NCS)기반 고교 직업교육과정 개발 연구: NCS기반 고교 직업교육과정 총론 개발 연구. 서울: 한국직업능력개발원.

전승환, 나승일, (2006). 실업계 고등학교 전문교과 교사의 발달특성과 전문성의 관계. **농업교육과 인적자원개발, 38**(2), 181-201.

전주성. (2009). 학교조직의 학습조직 구축정도와 조직효과성에 관한 연구. **Andragogy Today, 12**(4), 147-165.

정동욱, 김영식, 이호준. (2014). 국가별 단위학교 간 교육과정 배분과 학업성취도 분석. **교육재정경제연구, 23**(4), 1-27.

정일환. (2003). 협동적 학교조직 문화형성에 관한 연구. **한국정책과학학회보. 7**(1). 301-320.

정택희, 김주후, 김주아. (2004). **시·도 교육청 학교평가 공통지표 편람**. 한국교육개발원.

정택희, 박종효, 임현정, 김주아, 이광현. (2008). **한국의 교육지수 개발 연구: 학교교육성과지수를 중심으로**. 서울: 한국교육개발원.

조남두. (1993). **학교조직의 환경·문화·효과성간의 관계연구**. 고려대학교대학원 박사학위논문.

조동섭. (2005). 교원양성대학의 기능과 역량 강화 방안. **교육행정학연구. 23**(2). 399-419.

조세현. (1998). Muthen의 다층 구조 모형과 학교 연구를 위한 응용 방법.

교육평가연구, 11(1), 259-299.

조영남. (2000). 교사 자질 선정 및 평가 준거에 관한 기초 연구. **한국교원교육연구. 17**(3). 171-189.

주삼환, 심현석, 윤인숙. (1999). 학교문화, 수업지도성 및 학업성취도간의 관계분석에 따른 학교정책에의 적용 가능성 탐색. **교육행정학연구, 17**(4), 167-193.

주영효. (2006). 학교장의 수업지도성이 학교 효과성에 미치는 영향에 관한 구조적 분석. **교육행정학연구, 24**(1), 1-24.

주철안, 박상욱, 홍창남, 이쌍철. (2012). 학교조직 특성이 학생의 학업성취와 정의적 성장에 미치는 효과분석: 학교조직 진단 영역 중심으로. **아시아교육연구, 13**(2), 57-80.

차성현. (2012). 일반계 고등학생의 교사전문성 인식에 영향을 미치는 학생, 교사, 학교 특성 탐색. **교육행정학연구, 30**(4), 437-458.

천세영, 황현주. (1999). 학생, 교사, 교장의 수업지도성에 따른 학업성취도 차이 연구. **교육행정학연구, 17**(2), 251-272

최동선, 이종범. (2013). 특성화고 졸업 취업자의 좋은 일자리로의 이행에 영향을 미치는 요인. **직업능력개발연구, 32**(1), 1-21.

한국교육개발원. (1998). **한국근대학교교육 100년사 연구(Ⅲ)-해방이후의 학교교육**. 서울: 한국교육개발원.

한국교육개발원. (2018). **교육통계연보**.

한명희. (1997). 교원양성교육과정의 전문성 확보. **교육학연구. 35**(5). 171-194.

한재민, 이윤식. (2013). 초등학교 교장의 변혁적 리더십과 수석교사의 수업장학활동, 교사효능감, 교사의 수업전문성 간의 구조관계. **한국교원교육연구, 30**(4), 407-432.

한홍진. (2006). **실업계 고등학교의 조직 효과성과 관련 변인간의 인과적 모형**.

서울대학교대학원 박사학위논문.

함승환, 김왕준, 김정덕, 양경은, 최경준. (2014). 복지국가 유형과 교육복지의 제도적 모형. **다문화교육연구, 7**(3), 135-151.

허영준, 김종우. (2013). **정부부처 지자체 산업체 연계 특성화고 지원 확대 방안 연구**. 한국직업능력개발원.

허주, 김갑성. (2013). **2주기 OECD 교수-학습 국제 조사(TALIS 2013) 본조사 지원 사업**. 서울: 한국교육개발원.

홍세희. (2000). 구조 방정식 모형에 있어서 적합도 선정기준과 그 근거. **한국 심리학회지: 임상, 19**, 161-177.

홍창남. (2005). **학교특성과 교사 헌신의 구조적 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

홍창남, 이쌍철, 정성수. (2010). 교사-교장 간 신뢰가 학생의 학업성취에 미치는 영향에 관한 탐색적연구. **교육행정학연구, 28**(4), 327-350.

황정원. (2010). **교육 책무성 제고를 위한 학업성취도 기반 학교성과지표의 타당성 연구**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

황준성, 김흥주, 임소현, 김성기, 이덕난. (2013). **고교다양화 정책의 성과 분석 및 개선방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.

황정규. (1998). **학교학습의 이해**, 서울:교육과학사.

Achinstein, B. (2002). *Community, diversity, and conflict among schoolteachers. The ties that blind*. New York-London: Teachers College Press.

Aggarwal-Gupta, M., & Vohra, N. (2010). Measuring effectiveness of schools in India: a multiple stakeholder framework. *e-Journal of Organisational Learning and Leadership all, 8*(2), 1-13.

Anagnostopoulos, D., & Rutledge, S. A. (2007). Making sense of school sanctioning policies in urban high schools: Charting the depth and drift

of school and classroom change. *Teachers College Record, 109*(5), 1261-1302.

Anderson-Levitt, K. M. (Ed.). (2003). *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., & Wittrock, M. (2005). 교육과정 수업 평가를 위한 새로운 분류학: Bloom 교육목표분류학의 개정, 강현석 외 역.(원제 A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom' s taxonomy. New York: Longman Publishing., 원저 2001 출판), 서울: 아카데미프레스, p. 3.

Apple, M. W. (1999). *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang.

Ash. M. T. (1997). *Secondary school effectiveness in two southwestern Ontario school board*. Unpublished Masters dissertation.

Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*(5), 28-32.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Astin, A. W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. CT: The Oryx Press.

Austin, G., & Reynolds, D. (1990). Managing for improved school effectiveness: An international survey. *School Organization, 10*(2/3), 167-178.

Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science,*

16, 74-94.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

Bauer, D. J. (2003). Estimating multilevel linear models as structural equation models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 28*(2), 135-167.

Benavot, A., & Resh, N. (2001). The social construction of the local school curriculum: Patterns of diversity and uniformity in Israeli junior high schools. *Comparative Education Review, 45*(4), 504-536.

Benezet, L. (1973). Learning what?, In C. R. Pace(ed.). *Evaluating learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bidwell, C. E., & J. D. Kasarda. (1975). School district organization and student achievement. *American Sociological Review, 40*, 55-70.

Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education, 74(Extra Issue)*, 100-114.

Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.

Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly, 35*(3), 349-378.

Bowen, H. (1977). *Investment in learning: The individual and social value of American higher education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco,

CA.

Bredeson, P. V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of the school principals. *Educational Administration Quarterly, 21*(1), 29-50.

Brookover, W. B., Beady, C.. & Flood, P. (1979). *School social systems and student achievement-schools can make a difference*. New York: Praeger Publishers.

Brophy, J., & Good, T. L. (1986). *Handbook of research on teaching: School effects*. New York, Macmillan.

Brown, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative Ways od Assessing Model Fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Advanced qualitative techniques in the social sciences, 1. Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage.

Bryk, A. S., Camburn, E. M., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly, 35*(5), 751-781.

Burstein, L., & Miller, M. D. (1979). *The use of within-group slopes as indices of group outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Burstein, L. (1980). The role of levels of analysis in the specification of education effects. In Dreeban, R., & Thomas, J.

A.(eds). *The Analysis of Educational Productivity, 1,Issues i n micro analysis*, Cambridge, MA: Ballinger.

Chapman, J. D. (1991). *The effectiveness of schooling and of educational resource.* Paper presented to the OECD, Paris.

Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*(2), 145-170.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*, 249-305.

Cohen, J., & Michelli, N. M. (2006). Evaluating school climate: Promoting the skills, dispositions and a climate for democracy. National Network for Educational Renewal News, 6(1), 2-4.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, R., & York, R. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: Government Printing Office.

Collinson, V., & Cook, T. F. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge. Journal of Educational Administration, 42(3), 312-332.

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), 347-366.

Creemers, B. P. M., & Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research, 21*, 125-140.

Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995*

Update. School Improvement Research Series. Northwest Regional Educational Laboratory.

De Lima, A. J. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change, 2*, 97-122.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.

Etzioni, A. (1965). *Modem organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Ewell, P. (1985). *Assessment: What' s it all about?. Change, 17,* 32-36.

Fancera, S. F., & Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools, 10*(3), 349-370.

Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research, 63*(4), 489-525.

Firestone, W. A., Mangin, M. M., Martinez, M. C., & Polovsky, T. (2005). Leading coherent professional development: A comparison of three districts. *Educational Administration Quarterly, 41*(3), 413-448.

Fitz-Gibbon, C. T. (1991). *Multi-level modeling in an indicator system*. In Reudenbush, S. W. & Willms, F. D.(Eds.). Schools, Classrooms, and Pupils. San Diego: Academic Press. pp. 67-84.

Fitz-Gibbon, C. T. (1996). *Monitoring education: Indicators, Quality and Effectiveness*, London, NewYork: Cassell.

Figlio, D., & Ladd, H. (2008). *School accountability and student achievement*. In H. Ladd & E. Fiske (eds), Handbook of Research in Education Finance and Policy. New York and

London: Routledge.

Frazer, M. (1991). Quality assurance in higher education. In Craft, A. (ed.), *Quality assurance in higher education: Proceedings of an international conference*, Hong Kong. The Falmer Press, London, pp. 9-25.

Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reform right: What works and what dosen' t. *Phi Delta Kappan, 73*, 744-752.

Galbraith, J., Downey, D., & Kates, A. (2002). *Designing dynamic organizations*. New York, NY: AMACOM.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perception of classroom climate. *Educational Researcher. 45*(1), 83-93.

Gibson, S., & Dembo, M.(1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.

Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge*, MA: Harvard University Press.

Glasman, N. S., & Biniaminov, I. (1981). Input-output analysis of schools. Review of Educational Research, 51. 52-64.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2007). Supervision and instructional leadership: A developmental approach. Boston: Allyn and Bacon.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1977). Looking in classrooms(7th ed.). New York: Longman.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1986). School effects. In M. Wittrock(ed.), Third Handbook of Research on Teaching, New York: Mac millan. 570-602.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1978). The relationship of school belonging

and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education. 62,* 60-71.

Green, T. F. (1983). Excellence, equity and equality. In L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 318-341). New York: Longman.

Gray, J. (1989). Multilevel models: Issues and problems emerging from their recent application in British studies of school effectiveness. in Bock, D. R.(ed.). Multi-level Analyses of Educational Data, University of Chicago Press. 127-45.

Guerriero, S. (2014). Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. *Teaching and Teacher Education, 2*(1), 7.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). Implementing change: Patterns, principles, and potholes. Boston: Allyn & Bacon. Hallinger & Heck, 1996

Ham, S. H. (2011). *Collegiality as uncertainty management: Multilevel contexts of collaborative teacher interactions*. Unpublished Doctoral dissertation.

Hanushek, E, A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy analysis, 19*(2), 141-164.

Hanushek, E., Kain, J., & Rivkin, S. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources, 39*(2), 326-354.

Hargreaves, A. (1991). *Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration*. In J. Blase (Ed.), The politics of life in schools (pp. 47-72). Newbury Park, CA: Sage.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : Teachers' work and culture in the post-modern age*. Teachers College Press.

Harrington, T., & Harrington, J. (2001). A new generation of self-report methodology and validity evidence of the ability explorer. *Journal of*

Career Development, 9(1), 41-48.

Hauser, R. M., Sewell, W. H., & Alwin, D. F. (1976). High school effects on achievement. In W. H. Sewell., R. M. Hauser., & D. L. Featherman (Eds.), *Schooling and achievement in American society* (pp. 309-341). New York: Academic Press.

Heath, A., & Clifford, P. (1980). The seventy thousand hours that Rutter left out. *Oxford Review of Education, 6*, 3-19.

Heck, R, H., & Thomas, S. L. (2008). An Introduction to Multilevel Modeling Techniques: MLM and SEM Approaches Using Mplus, Third Edition. Routledge.

Hill, P. W., Rowe, K. J., & Holmes-Smith, P. (1995). Factors affecting students, educational progress: Multi level modelling of educational effectiveness. A paper presented at the 8th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Leeuwarden, The Netherlands.

Hox, J. J., Mass, C. J. M., & Brinkhuis, M. J. S. (2010). The effect of estimation method and sample size in multilevel structural equation modeling. Statistica Neerlandica, 64, 155-170.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly. 26*(3), 260 - 279.

Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002) The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust, *The High School Journal, 86*(2), 38-49.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). Educational administration: Theory, research, and practice (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model

mis specification. *Psychological Methods, 3*(4), 424-453.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild. Cambridge*, MA: MIT Press.

James, M. & Brown, S. (2005). Grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcoems. *The Curriculum Journal, 16*(1), 7-30.

Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Inquiry, 3*(2), 1-20.

Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Ginter, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). Inequality: A reassessment of the effect of the family and schooling in America. New York: Basic Books.

Jesson, D., & Gray, J. (1991). Slants on slopes: Using multi-level models to investigate differential school effectiveness and its impacton pupils' examination results. School Effectiveness and School Improvement, 2(3). 230-247.

Kaplan, D., & Elliott, P. R. (1997). A model-based approach to validating education indicators using multilevel structural equation modeling. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 22*(3), 323-347.

Kelchtermans & Geert(2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *A review. Zeitschrift fuur Paadagogik 52*(2). S. 220-237.

Kline, R. B. (2004). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). (이현숙, 김수진, 전수현 역). 서울: 학지사.

Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation

modeling (2nd ed.). N.Y.: Guilford Press.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: The affective domain*. New York: McKay.

Kruger, C. G., van Rensburg, O. J., & De Witt, M. W. (2016). Meeting teacher expectations in a DL professional development programme – A case study for sustained applied competence as programme outcome. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(4), 50-65.

Ladd, F. (2012). *School Accountability: To What Ends and With What Effects?. Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World Conference*.

Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). Effects of single-sex schools: Response to Marsh. *Journal of Educational Psychology, 81*(4), 647-650.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education, 104*(2), 103-147.

Levine, D. K., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, Wise: Nat. Centre for Effective Schools Research and Development.

Lezotte, L. W., & Snyder, K. M. (2011). *What effective schools do*. Solution Tree Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.). (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*, 509-

536.

Maas, J. M., & Hox, J. (2005). Sufficient Sample Sizes for Multilevel Modeling. *Methodology, 1*(3), 86-92.

Madaus, G. F., Airasian, P. W., & Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness -A reassessment of the evidence*. Mcgraw-Hill book company.

Marks, M., & Printy, M. (2003) Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*, 370-397.

Marlow & Nass-Fukai(2000). Collegiality, collaboration, and kuleana : Three crucial components for sustaining. effective school and university partnership. *Education. 121*(1). 188-194.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.

Meeth, L. R. (1974). *Quality education for less money*. San Francisco: Jossey-Bass.

Meinck, S., & Vandenplas, C. (2012). *Sample size requirements in HLM: An empirical study*. Educational Testing Service and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), 340-363.

Miller, S. K. (1983). *The history of effective schools research: A critical overview*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. ERIC Document#ED231818.

Miskel, C., Fevurly, R., & Stewart, J. (1979). Organizational

structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 15,* 97-118.

Mortimore, V. S., Sammons, P., & Thomas, S. (1994). School effectiveness and value added measures. *Assessment in Education, 1*(3), 315-332.

Muijs, D., Campbell, J., Kyriakides, L., & Robinson, W. (2005). Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in four key areas. School Effectiveness and School Improvement, 16(1), 51-70

Mulls, V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2009). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA' s trends in international mathematics and science study at the forth and eight grades*. TIMSS & PIRLS International study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Muthen, B. O. (1994). Multilevel covariance structure analysis. *Sociological Methods & Research, 22*, 376-398.

Munthen, E. (2001). Measuring teacher certainty. *Scandinavian Journal of Educational Research, (45)*2, 167-181.

Nemser, F. S.(1990). *Teacher preparation: Structure and conceptual alternatives*, In W. R. Houeston(ed.), Handbook of research on teacher education, N.Y: Macmillan Publishing.

Newmann, F. M. (Ed.). (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.

Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education, 62*(4), 221-238.

Nusche, D. (2007), *Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices.* OECD Education Working Paper No.15, accessed 3 June 2018 from www.oecd.org/dataoecd/14/8/40257354.pdf

OECD. (2014). *TALIS 2013 technical report*. OECD.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*(1), 4-15.

Raundenbush, S. W. (1989). The analysis of longitudinal, multilevel data. In Creemers, B. P. M. & Scheerens, J.(Eds.). Developments in school effectiveness research. *Special issue of International Journal of Educational Research, 13*(7), 721-39.

Raudenbush, S. W., & Willms, J. D. (1995). The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 20*, 307-355.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (1989). *Methodological advances in analysing the effects of schools and classrooms on student learning*. In Ernest Z. Rothkopf(ed.). Review of Research in Education, 15, Washington, DC: America Educational Research Association. p.423-75.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Reitzug, U. C. (1994). Diversity, power, and influence: Multiple perspectives on the ethics of school leadership. *Journal of School Leadership, 4*(2), 197-222.

Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement, 7*(2), 133-158.

Rivkin, S, G., Hanushek, E. A., & Kain, J, F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace*. New York, NY: Teachers College Press.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65.

Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: exploring the practices of high and low expectation teachers. *British journal of educational psychology, 77*(2), 289-306.

Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships?. *British Journal of Educational Psychology, 82*(2), 270-288.

Rutter, M. (1983). *School effects on pupil progress: Research findings and policy implications*. In L. Shulman., & G. Sykes(eds). Handbook of Teaching and Policy (pp. 3-41), New York : Longman.

Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.

Saunders, L. (1999). A brief history of educational "value-added": how did we get to where we are?, *School Effectiveness and School Improvement, 10*(2), 233-256.

Scheerens, J., & Creemers, B. P. M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research, 13*(7), 691-706.

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling, Research, Theory and Practice*. London: Cassell.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*, Oxford: Pergamon.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO IIEP.

Scheerens, J., Glas, C. A. W., & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring. A systematic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Scheerens, J. (2013a). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School effectiveness and school improvement, 24*(1), 1-38.

Scheerens, J. (2013b). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*. International Baccalaureate Organization.

Schmitz, C. C. (1993). Assessing the validity of higher education indicators. *The Journal of Higher Education, 64*(5), 503-521.

Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly, 35*, 238-266.

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shanker. A.(1990). *Staff development and the restructured school.* In B.

Joyce(Ed.), Changing school culture through staff development (pp.91-103). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Shah, M. (2011). The Dimensionality of teacher collegiality and the development of teacher collegiality scale. *International Journal of Education, 3*(2), 1-20.

Shavelson, R. J. & Huang, L. (2003). Responding responsibly to the frenzy to assess learning in higher education, *Change, 35*(1), 10-19.

Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: The basic findings reconsidered. In F. Mosteller & D. Moynihan (eds.), *On the Equality of educational opportunity*. New York, Vintage Books.

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387-431.

Steers, R. (1975). Problems in the measurement of organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 20*(4), 546-558.

Stringfield, S. (1994b). *A model of elementary school effects*. In Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S., Schaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C.(eds). Advances in School Effectiveness Research and Practice, London: Pergamon, pp.153-88.

Surgiovanni, T. J. (2005). The principalship: A reflective practice perspective. Boston: Allyn and Bacon.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Thorpe, G. (2006). Multilevel analysis of PISA 2000 reading results for the United Kingdom using pupil scale variables. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(1), 33-62.

Townsend, T. (1994). Goals for effective schools: The view from the field. *School Effectiveness and School Improvement, 5*(2), 127-48.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Uline, C. L., Miler, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School Effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly, 34*(4), 462-483.

Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1-19.

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 301-322). New York: Routledge.

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). *Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies*. In R. Hoyle (Ed.), Structural equation modeling: concept, issues and applications (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Willms, J. D. (1992). *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. London: Falmer Press.

[부록 1] 특성화 고등학교 효과성 측정도구 개발에 대한 전문가 의견 조사지

‘특성화 고등학교 효과성 측정도구 개발’ 에 대한 전문가 의견 조사지

안녕하십니까?

먼저 바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 설문에 응해주셔서 깊은 감사의 말씀드립니다.

‘특성화 고등학교 효과성과 교사 및 학교 수준 변인의 다층구조모형’ 연구를 수행하는 중, 특성화 고등학교 학교 효과성을 측정하기 위한 도구를 개발하였습니다. 측정도구 개발 절차는 ① 구인화 모형(안) 설정, ② 예비문항 작성, ③ 내용 타당도 검증, ④ 예비조사 실시, ⑤ 본조사 실시의 순서로 진행될 예정입니다.

현재 ① 구인화 모형(안) 설정, ② 예비문항 작성의 단계로, 특성화 고등학교 측정도구(안)의 적절성에 대하여 전무가 분들의 의견을 수렴하고자 합니다. 아래 의견 조사지에 구인화 모형(안)의 적절성과 예비문항의 적절성 검토를 부탁드립니다.

의견 조사 내용과 관련한 문의사항이 있으시면, 연락주시기 바랍니다.

다시 한번 적극적인 협조에 진심으로 감사드립니다.

2018년 10월

서울대학교 대학원 농산업교육과

박사과정 오 춘 식

지도교수 나 승 일

Ⅰ. 예비문항 적절성 검토

예비 문항 pool은 기존의 선행연구를 바탕으로 하여 구성하였으며, 각 차원과 요인의 구성 근거는 아래와 같습니다.

요인	문항번호	문항	선행연구						
			①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
교육과정 성취	1	교과교육계획서에 제시된 교과교육목표 달성		●					●
	2	학기말 평가의 목표로 하고 있는 교과성취도 달성							●
	3	직무수행에 필요한 기술적 사고력과 문제해결력 습득	●				●	●	
	4	직업인으로 활동하는 데 필요한 올바른 태도 형성	●	●					
	5	무단결석 감소				●	●		
	6	부적응, 품행 등을 사유로 학업 중단 감소				●	●		
	7	징계 처분을 받는 학생 감소				●			●
졸업 후 진로 성취	8	자신의 적성과 진로에 맞는 자격증 취득		●					●
	9	도 단위 이상의 각종 경진대회에서 성과 달성					●		
	10	자신의 전공과 관련된 분야로의 취업 및 진학				●	●		
	11	자신의 전공과 관련된 분야 창업	●				●		
	12	개인의 적성에 맞는 진로 탐색			●		●	●	
	13	직업 또는 진로와 관련된 지식 및 스킬 습득			●		●	●	

① 김기용(2005)의 학교 효과성 측정준거
② 한홍진(2006)의 학교조직효과성(교육성과) 측정준거
③ 김성식 외(2008)의 학교평가 성과 측정준거
④ 박동열 외(2011)의 특성화고 성과지표
⑤ 정택희 외(2008)의 학교평가 공통지표
⑥ NSSE (2018)의 대학교육의 질 평가도구
⑦ 연구자 개발 문항

☞ 기타 의견

Ⅱ. 예비문항 적절성 검토

각 하위 요인별 문항이 적절한지 판단하여 주시고, 문항에 대한 기타 의견이 있으시면 작성해주시기 바랍니다.

요인	문항 번호	문항	적절성						
			매우 부적절	⇔		보통	⇔		매우 적절
교육과정 성취	1	교과교육계획서에 제시된 교과교육목표 달성	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	2	목표로 하고 있는 교과성취도 달성	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	3	직무수행에 필요한 기술적 사고력과 문제해결력 습득	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	4	직업인으로 활동하는 데 필요한 올바른 태도 형성	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	5	직업 또는 진로와 관련된 지식 및 스킬 습득	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	6	무단결석 감소	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	7	부적응, 품행 등을 사유로 학업 중단 감소	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	8	징계 처분을 받는 학생 감소	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
졸업 후 진로 성취	9	자신의 적성과 진로에 맞는 자격증 취득	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	10	도 단위 이상의 각종 경진대회에서 성과 달성	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	11	자신의 전공과 관련된 분야로의 취업 및 진학	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	12	자신의 전공과 관련된 분야 창업	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	13	체계적(담임교사지도, 특강 등)인 진로지도를 통해 개인의 적성에 맞는 진로 탐색	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

☞ 기타 의견

Ⅲ. 기타 의견

특성화 고등학교 효과성 측정 도구 개발에 있어 추가적인 의견이 있으시면 말씀해주시기 바랍니다.

☞ 기타 의견

[부록 2] 예비 조사용 설문지

‘특성화 고등학교 효과성’에 관한 설문지

안녕하십니까?

먼저 바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 설문에 응해주셔서 깊은 감사의 말씀드립니다.

본 설문지는 특성화 고등학교 효과성에 관한 연구를 위해 제작된 것으로, 응답해 주신 결과는 국내 특성화 고등학교에 대한 연구의 기초자료로 사용될 것입니다. 설문지는 총 7 면이며, 설문소요시간은 약 10분 정도입니다.

설문지의 응답요령은 각 문항 위에 제시된 안내문을 읽고, 현재 자신의 생각을 가장 잘 나타낸다고 생각하시는 보기를 고르시면 됩니다. 본 설문지는 정답이 있는 것이 아니므로 솔직하게 응답해주시기 바랍니다.

응답하지 않은 문항이 하나라도 있는 설문지는 분석할 수 없으니 한 문항도 빠짐없이 응답해주시기 바랍니다. 응답해주시는 모든 내용은 통계법 제33조 2항에 의거하여, 익명으로 처리되며, 오직 연구를 위한 자료로만 사용될 것임을 약속드립니다.

설문 내용에 대해 궁금하신 점이 있으시면 언제든지 연락주시기 바랍니다.

다시 한 번 적극적인 협조에 진심으로 감사드립니다.

2018년 10월

서울대학교 대학원 농산업교육과

박사과정 오 춘 식

지도교수 나 승 일

(연락처: 010-5313-5711)

Ⅰ. 다음은 학교 효과성에 대해 묻는 문항입니다. **각 문항에 해당하는 내용을 학생들이 성취하는 데 있어 현재 재직하고 계신 학교가 어느 정도의 영향력을 미치고 있는지**에 대해서 선생님이 생각하신 바와 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

우리 학교는 학생들이 (세부 질문)들을 성취하는데 있어서 ~			영향력이 전혀 없다	영향력이 거의 없다	영향력이 보통이다	영향력이 꽤 있다	영향력이 매우 크다
교육과정성취	1	교과교육계획서에 제시된 교과교육목표 달성	①	②	③	④	⑤
	2	목표로 하고 있는 교과성취도 달성	①	②	③	④	⑤
	3	직무수행에 필요한 기술적 사고력과 문제해결력 습득	①	②	③	④	⑤
	4	직업인으로 활동하는 데 필요한 올바른 태도 형성	①	②	③	④	⑤
	5	직업 또는 진로와 관련된 지식 및 스킬 습득	①	②	③	④	⑤
	6	부적응, 품행 등을 사유로 학업 중단 감소	①	②	③	④	⑤
	7	징계 처분을 받는 학생 감소	①	②	③	④	⑤
졸업후진로성취	8	자신의 적성과 진로에 맞는 자격증 취득	①	②	③	④	⑤
	9	도 단위 이상의 각종 경진대회에서 성과 달성	①	②	③	④	⑤
	10	자신의 전공과 관련된 분야로의 취업 및 진학	①	②	③	④	⑤
	11	자신의 전공과 관련된 분야 창업	①	②	③	④	⑤
	12	체계적(담임교사지도, 특강 등)인 진로지도를 통해 개인의 적성에 맞는 진로 탐색	①	②	③	④	⑤

Ⅱ. 다음은 선생님이 재직하고 계신 학교의 **교장 선생님의 리더십**에 대한 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

우리 학교 교장 선생님은~			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
인간존중	1	교직원들을 동등하게 대우한다.	①	②	③	④	⑤
	2	교직원들의 능력개발을 위해 힘쓴다.	①	②	③	④	⑤
	3	교직원들에게 권한을 위임한다.	①	②	③	④	⑤
	4	교직원들의 의견을 존중한다.	①	②	③	④	⑤
	5	교직원들을 신뢰한다.	①	②	③	④	⑤
솔선수범	6	모두에게 성공과 성취의 상징이다.	①	②	③	④	⑤
	7	교직원들이 따라야 할 모델이다.	①	②	③	④	⑤
	8	언행이 일치한다.	①	②	③	④	⑤
	9	사심 없이 의사결정을 한다.	①	②	③	④	⑤
	10	직무수행에 헌신적이다.	①	②	③	④	⑤
변화선도	11	문제의식을 가지고 교육현장을 본다.	①	②	③	④	⑤
	12	미래지향적인 목표를 추구한다.	①	②	③	④	⑤
	13	교직원들에게 도전적인 과업을 부과한다.	①	②	③	④	⑤
	14	창의적인 사고와 발상을 한다.	①	②	③	④	⑤
	15	새로운 수업방법(또는 업무 기법)을 활용하도록 장려한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 다음은 선생님이 재직하고 계신 **학교의 풍토**에 대한 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

우리 학교 교사들은~			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
친교적	1	동료교사들의 개인사정에 밝다.	①	②	③	④	⑤
	2	자신의 사생활에 관하여 동료들과 이야기한다.	①	②	③	④	⑤
	3	방과 후 서로 어울린다.	①	②	③	④	⑤
	4	일과 중에 화기애애하다.	①	②	③	④	⑤
	5	자신의 개인 문제로 동료들과 상의한다.	①	②	③	④	⑤
헌신적	6	자신의 수업방법 개선을 위해서 노력한다.	①	②	③	④	⑤
	7	교내 연수활동에 적극적으로 참여한다.	①	②	③	④	⑤
	8	교육 관련 자료를 즐겨 본다.	①	②	③	④	⑤
	9	새로운 교육 동향에 관해 서로 정보를 교환한다.	①	②	③	④	⑤
	10	학교를 새롭게 하려는 의욕이 높다.	①	②	③	④	⑤
방관적	11	사소한 일로 서로 다툰다.	①	②	③	④	⑤
	12	동료 교사의 흠을 들추어낸다.	①	②	③	④	⑤
	13	동료의식이 희박하다.	①	②	③	④	⑤
	14	지나치게 이기적이다.	①	②	③	④	⑤
	15	파벌을 조성한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅳ. 다음은 선생님께서 **자신의 전문적인 자질 및 능력에 대해 어떻게 생각하시는지** 묻는 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

나는~			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
전문지식	1	담당교과의 기본개념과 원리에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
	2	교과지식의 고유한 성격 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
	3	국가교육과정에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
	4	교과내용의 계열성에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
	5	특정 수업 내용을 다른 교과에서 논의되는 주제 및 쟁점과 연관지어 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
	6	교과내용의 전달 방식(비유, 예시, 일화 등)에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
	7	학습자의 인지적, 정의적, 심동적 발달과정에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
	8	학습자의 다양한 특성(성, 장애유무, 지역 등)에 따른 적절한 교육지원 방안에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
수행능력	9	학습목표 및 학생의 필요에 따라 수업계획을 효율적으로 설계하고 조직한다.	①	②	③	④	⑤
	10	수업맥락에 적합한 수업방법을 선택·활용한다.	①	②	③	④	⑤
	11	학생들의 능동적인 학습 참여를 유도하여 수업을 진행한다.	①	②	③	④	⑤
	12	상황에 따라 수업을 조정하고 운영한다.	①	②	③	④	⑤
	13	학생의 학습상 문제점을 진단하고 지원 방안을 모색한다.	①	②	③	④	⑤
	14	학생 평가 결과에 기초하여 수업의 개선방안을 모색한다.	①	②	③	④	⑤
	15	학생의 취업 및 진학 지도를 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
교직사명감 및 태도	16	교직에 대한 헌신적인 자세를 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
	17	경제적인 이유나 명예보다 교직 그 자체에서 보람을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
	18	학생을 대하는 나의 행동에 대한 책임감을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
	19	학생의 바람직한 변화를 위해 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
	20	동료 교사와 존중하는 관계를 맺고 있다.	①	②	③	④	⑤
	21	교재연구 및 전문서적을 꾸준하게 탐독하고 있다.	①	②	③	④	⑤

V. 다음은 선생님께서 **직무 수행 과정에서 공동의 목적을 달성하기 위해 지식과 정보를 공유하고 협력 활동을 하는 정도**를 묻는 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

나는~			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
수업 정보 공유 활동	1	학생에게 보다 적합한 교육평가 기법이나 자료를 동료교사와 공유한다	①	②	③	④	⑤
	2	학생의 흥미를 유발하는 수업매체와 수업기법을 동료교사와 공유한다	①	②	③	④	⑤
	3	수업지도안이나 수업자료를 동료교사와 서로 빌려주거나 빌린다	①	②	③	④	⑤
	4	동료교사와 수업기법이나 수업자료 공유는 나의 수업준비를 생각하게 한다.	①	②	③	④	⑤
팀학습 활동	5	동료교사와 교재연구나 교수자료 제작 관련 학습연구회(학습동아리)에 참여한다	①	②	③	④	⑤
	6	동료교사와의 학습연구회 활동에서 나 자신의 수업을 돌이켜 보곤 한다	①	②	③	④	⑤
	7	동료교사와 함께 교수자료 제작과정에서 나의 수업을 어떻게 할지를 고민한다	①	②	③	④	⑤
	8	가끔 동료교사와 팀을 구성해서 수업을 실시한다	①	②	③	④	⑤
수업 관련 협력	9	동료교사와의 일상적 질의 및 토의는 나의 수업활동에 긍정적인 영향을 준다	①	②	③	④	⑤
	10	동료교사와 수업 관련 일상적 질의나 토의는 나 자신을 돌이켜 보게 하는 역할을 한다	①	②	③	④	⑤
	11	동료교사와 교수기법이나 수업자료 공유로 부터 도움을 받는다	①	②	③	④	⑤
수업 참여·관찰 행동	12	동료교사의 수업참관에서 학생의 학습참여 기법이나 전략을 주의 깊게 관찰한다	①	②	③	④	⑤
	13	동료교사 수업의 참관은 나의 수업을 생각하게 한다.	①	②	③	④	⑤
	14	동료교사의 수업을 참관해서 좋은 점을 받아들인다.	①	②	③	④	⑤

Ⅵ. 다음은 선생님께서 **평소 학생들에 대해 갖는 기대 정도**를 묻는 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

나는~			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
학업에서의 성취기대	1	우리학교 학생들은 주어진 여건에서 최대 성과를 올릴 수 있다고 기대한다.	①	②	③	④	⑤
	2	학생들의 전인적 성장을 바란다.	①	②	③	④	⑤
	3	경제적으로 여의치 못한 학생이라도 희망을 갖고 학업에 힘쓰도록 격려한다.	①	②	③	④	⑤
	4	학생들을 자주 칭찬한다.	①	②	③	④	⑤
	5	우리학교 학생들은 사회에 진출해서 계속 발전해 나갈 수 있다고 기대한다.	①	②	③	④	⑤
	6	우리학교 학생들은 대부분 학습목표를 달성할 수 있다고 기대한다.	①	②	③	④	⑤
	7	학생들이 장차 자신의 직업에서 자신의 능력을 충분히 발취할 것이라 믿는다.	①	②	③	④	⑤
	8	항상 학생들을 독립된 인격체로 존중한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅶ. 다음은 선생님의 **일반적인 사항**을 묻는 문항입니다. 해당되는 곳에 V표 및 기입하여 주시기 바랍니다.

※ 미응답이 한 문항이라도 있을 시, 분석에 사용할 수 없습니다. 빠짐없이 기입해주시기 바랍니다.

1. 재직 중인 **학교의 소재지**는?

① 서울, ② 부산, ③ 대구, ④ 인천, ⑤ 광주, ⑥ 대전, ⑦ 울산, ⑧ 세종,
⑨경기, ⑩ 강원, ⑪ 충북, ⑫ 충남, ⑬ 전북, ⑭ 전남, ⑮ 경북, ⑯ 경남

2. 재직 중인 **학교 유형**은? ① 국・공립 ② 사립

3. **성별**은? ① 남자 ② 여자

4. **연령**은? 만 ( )세

5. **총 교직 경력**은? (　　)개월

6. **본교 재직 기간**은? (　　)개월

7. **최종 학력**은?

① 전문대학 졸업, ② 4년제 대학 졸업, ③ 석사과정 수료 혹은 졸업,

④ 박사과정 수료 혹은 졸업, ⑤ 기타(　　)

8. **직급**은?

① 부장교사, ② 평교사

9. **담당 교과**는? 교과목명을 작성해 주십시오.

※ 여러 교과를 담당하신다면, 수업시간이 가장 많은 교과를 기준으로 응답하여 주십시오.

① 보통교과(　　), ② 전문교과(　　)

10. 담당 교과는 **몇 학년을 대상**으로 하고 있습니까?

※ 여러 학년을 담당하신다면, 수업시간이 가장 많은 학년을 표시해 주십시오.

① 1학년, ② 2학년, ③ 3학년

- 설문에 끝까지 응답해주셔서 진심으로 감사드립니다. -

[부록 3] 본 조사용 설문지

‘특성화 고등학교 효과성’에 관한 설문지

안녕하십니까?

먼저 바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 설문에 응해주셔서 깊은 감사의 말씀드립니다.

본 설문지는 특성화 고등학교 효과성에 관한 연구를 위해 제작된 것으로, 응답해 주신 결과는 국내 특성화 고등학교에 대한 연구의 기초자료로 사용될 것입니다. 설문지는 총 7 면이며, 설문소요시간은 약 10분 정도입니다.

설문지의 응답요령은 각 문항 위에 제시된 안내문을 읽고, 현재 자신의 생각을 가장 잘 나타낸다고 생각하시는 보기를 고르시면 됩니다. 본 설문지는 정답이 있는 것이 아니므로 솔직하게 응답해주시기 바랍니다.

응답하지 않은 문항이 하나라도 있는 설문지는 분석할 수 없으니 한 문항도 빠짐없이 응답해주시기 바랍니다. 응답해주시는 모든 내용은 통계법 제33조 2항에 의거하여, 익명으로 처리되며, 오직 연구를 위한 자료로만 사용될 것임을 약속드립니다.

설문 내용에 대해 궁금하신 점이 있으시면 언제든지 연락주시기 바랍니다.

다시 한 번 적극적인 협조에 진심으로 감사드립니다.

2018년 10월

서울대학교 대학원 농산업교육과

박사과정 오 춘 식

지도교수 나 승 일

(연락처: 010-5313-5711)

Ⅰ. 다음은 학교 효과성에 대해 묻는 문항입니다. **각 문항에 해당하는 내용을 학생들이 성취하는 데 있어 현재 재직하고 계신 학교가 어느 정도의 영향력을 미치고 있는지**에 대해서 선생님이 생각하신 바와 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

우리 학교는 학생들이 (세부 질문)들을 성취하는데 있어서 ~			영향력이 전혀 없다	영향력이 거의 없다	영향력이 보통이다	영향력이 꽤 있다	영향력이 매우 크다
교육과정 성취	1	교과교육계획서에 제시된 교과교육목표 달성	①	②	③	④	⑤
	2	학기말 평가의 목표로 하고 있는 교과성취도 달성	①	②	③	④	⑤
	3	직무수행에 필요한 기술적 사고력과 문제해결력 습득	①	②	③	④	⑤
	4	직업인으로 활동하는 데 필요한 올바른 태도 형성	①	②	③	④	⑤
	5	직업 또는 진로와 관련된 지식 및 스킬 습득	①	②	③	④	⑤
졸업 후 진로 성취	6	자신의 적성과 진로에 맞는 자격증 취득	①	②	③	④	⑤
	7	도 단위 이상의 각종 경진대회에서 성과 달성	①	②	③	④	⑤
	8	자신의 전공과 관련된 분야로의 취업 및 진학	①	②	③	④	⑤
	9	자신의 전공과 관련된 분야 창업	①	②	③	④	⑤
	10	개인의 적성에 맞는 진로 탐색	①	②	③	④	⑤

Ⅱ. 다음은 선생님이 재직하고 계신 학교의 **교장 선생님의 리더십**에 대한 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

우리 학교 교장 선생님은~			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
인간존중	1	교직원들을 동등하게 대우한다.	①	②	③	④	⑤
	2	교직원들의 능력개발을 위해 힘쓴다.	①	②	③	④	⑤
	3	교직원들에게 권한을 위임한다.	①	②	③	④	⑤
	4	교직원들의 의견을 존중한다.	①	②	③	④	⑤
	5	교직원들을 신뢰한다.	①	②	③	④	⑤
솔선수범	6	모두에게 성공과 성취의 상징이다.	①	②	③	④	⑤
	7	교직원들이 따라야 할 모델이다.	①	②	③	④	⑤
변화선도	8	문제의식을 가지고 교육현장을 본다.	①	②	③	④	⑤
	9	미래지향적인 목표를 추구한다.	①	②	③	④	⑤
	10	교직원들에게 도전적인 과업을 부과한다.	①	②	③	④	⑤
	11	창의적인 사고와 발상을 한다.	①	②	③	④	⑤
	12	새로운 수업방법(또는 업무 기법)을 활용하도록 장려한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 다음은 선생님이 재직하고 계신 **학교의 풍토**에 대한 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

우리 학교 교사들은~			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
친교적	1	동료교사들의 개인사정에 밝다.	①	②	③	④	⑤
	2	자신의 사생활에 관하여 동료들과 이야기한다.	①	②	③	④	⑤
	3	방과 후 서로 어울린다.	①	②	③	④	⑤
	4	일과 중에 화기애애하다.	①	②	③	④	⑤
	5	자신의 개인 문제로 동료들과 상의한다.	①	②	③	④	⑤
헌신적	6	자신의 수업방법 개선을 위해서 노력한다.	①	②	③	④	⑤
	7	교내 연수활동에 적극적으로 참여한다.	①	②	③	④	⑤
	8	교육 관련 자료를 즐겨 본다.	①	②	③	④	⑤
	9	새로운 교육 동향에 관해 서로 정보를 교환한다.	①	②	③	④	⑤
	10	학교를 새롭게 하려는 의욕이 높다.	①	②	③	④	⑤
방관적	11	사소한 일로 서로 다툰다.	①	②	③	④	⑤
	12	동료 교사의 흠을 들추어낸다.	①	②	③	④	⑤
	13	동료의식이 희박하다.	①	②	③	④	⑤
	14	지나치게 이기적이다.	①	②	③	④	⑤
	15	파벌을 조성한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅳ. 다음은 선생님께서 **자신의 전문적인 자질 및 능력에 대해 어떻게 생각하시는지** 묻는 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

		나는~	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
전문지식	1	담당교과의 기본개념과 원리에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
	2	교과지식의 고유한 성격 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
	3	국가교육과정에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
	4	교과내용의 계열성에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
	5	특정 수업 내용을 다른 교과에서 논의되는 주제 및 쟁점과 연관지어 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
	6	교과내용의 전달 방식(비유, 예시, 일화 등)에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
수행능력	7	학습목표 및 학생의 필요에 따라 수업계획을 효율적으로 설계하고 조직한다.	①	②	③	④	⑤
	8	수업맥락에 적합한 수업방법을 선택·활용한다.	①	②	③	④	⑤
	9	학생들의 능동적인 학습 참여를 유도하여 수업을 진행한다.	①	②	③	④	⑤
	10	상황에 따라 수업을 조정하고 운영한다.	①	②	③	④	⑤
	11	학생의 학습상 문제점을 진단하고 지원 방안을 모색한다.	①	②	③	④	⑤
	12	학생 평가 결과에 기초하여 수업의 개선방안을 모색한다.	①	②	③	④	⑤
교직사명감 및 태도	13	교직에 대한 헌신적인 자세를 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
	14	경제적인 이유나 명예보다 교직 그 자체에서 보람을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
	15	학생을 대하는 나의 행동에 대한 책임감을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
	16	학생의 바람직한 변화를 위해 노력하고 있다.	①	②	③	④	⑤
	17	동료 교사와 존중하는 관계를 맺고 있다.	①	②	③	④	⑤

V. 다음은 선생님께서 **직무 수행 과정에서 공동의 목적을 달성하기 위해 지식과 정보를 공유하고 협력 활동을 하는 정도**를 묻는 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

나는~			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
수업 정보 공유 활동	1	학생에게 보다 적합한 교육평가 기법이나 자료를 동료교사와 공유한다	①	②	③	④	⑤
	2	학생의 흥미를 유발하는 수업매체와 수업기법을 동료교사와 공유한다	①	②	③	④	⑤
	3	수업지도안이나 수업자료를 동료교사와 서로 빌려주거나 빌린다	①	②	③	④	⑤
	4	동료교사와 수업기법이나 수업자료 공유는 나의 수업준비를 생각하게 한다.	①	②	③	④	⑤
팀학습 활동	5	동료교사와 교재연구나 교수자료 제작 관련 학습연구회(학습동아리)에 참여한다	①	②	③	④	⑤
	6	동료교사와의 학습연구회 활동에서 나 자신의 수업을 돌이켜 보곤 한다	①	②	③	④	⑤
	7	동료교사와 함께 교수자료 제작과정에서 나의 수업을 어떻게 할지를 고민한다	①	②	③	④	⑤
	8	가끔 동료교사와 팀을 구성해서 수업을 실시한다	①	②	③	④	⑤
수업 관련 협력	9	동료교사와의 일상적 질의 및 토의는 나의 수업활동에 긍정적인 영향을 준다	①	②	③	④	⑤
	10	동료교사와 수업 관련 일상적 질의나 토의는 나 자신을 돌이켜 보게 하는 역할을 한다	①	②	③	④	⑤
	11	동료교사와 교수기법이나 수업자료 공유로 부터 도움을 받는다	①	②	③	④	⑤
수업 참여·관찰 행동	12	동료교사의 수업참관에서 학생의 학습참여 기법이나 전략을 주의 깊게 관찰한다	①	②	③	④	⑤
	13	동료교사 수업의 참관은 나의 수업을 생각하게 한다.	①	②	③	④	⑤
	14	동료교사의 수업을 참관해서 좋은 점을 받아들인다.	①	②	③	④	⑤

Ⅵ. 다음은 선생님께서 **평소 학생들에 대해 갖는 기대 정도**를 묻는 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 일치하는 번호에 V표 해주시기 바랍니다.

나는~			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
학업성취기대	1	우리학교 학생들은 주어진 여건에서 최대 성과를 올릴 수 있다고 기대한다.	①	②	③	④	⑤
	2	우리학교 학생들은 사회에 진출해서 계속 발전해 나갈 수 있다고 기대한다.	①	②	③	④	⑤
	3	우리학교 학생들은 대부분 학습목표를 달성할 수 있다고 기대한다.	①	②	③	④	⑤
	4	학생들이 장차 자신의 직업에서 자신의 능력을 충분히 발취할 것이라 믿는다.	①	②	③	④	⑤
긍정적인식	5	학생들의 전인적 성장을 바란다.	①	②	③	④	⑤
	6	경제적으로 여의치 못한 학생이라도 희망을 갖고 학업에 힘쓰도록 격려한다.	①	②	③	④	⑤
	7	항상 학생들을 독립된 인격체로 존중한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅶ. 다음은 선생님의 **일반적인 사항**을 묻는 문항입니다. 해당되는 곳에 V표 및 기입하여 주시기 바랍니다.

※ 미응답이 한 문항이라도 있을 시, 분석에 사용할 수 없습니다. 빠짐없이 기입해주시기 바랍니다.

1. 재직 중인 **학교의 소재지**는?

① 서울, ② 부산, ③ 대구, ④ 인천, ⑤ 광주, ⑥ 대전, ⑦ 울산, ⑧ 세종,
⑨경기, ⑩ 강원, ⑪ 충북, ⑫ 충남, ⑬ 전북, ⑭ 전남, ⑮ 경북, ⑯ 경남

2. 재직 중인 **학교 유형**은? ① 국・공립 ② 사립

3. **성별**은? ① 남자 ② 여자

4. **연령**은? 만 ( )세

5. **총 교직 경력**은? (　　)개월

6. **본교 재직 기간**은? (　　)개월

7. **최종 학력**은?

① 전문대학 졸업, ② 4년제 대학 졸업, ③ 석사과정 수료 혹은 졸업,

④ 박사과정 수료 혹은 졸업, ⑤ 기타(　　)

8. **직급**은?

① 부장교사, ② 평교사

9. **담당 교과**는? 교과목명을 작성해 주십시오.

※ 여러 교과를 담당하신다면, 수업시간이 가장 많은 교과를 기준으로 응답하여 주십시오.

① 보통교과(　　), ② 전문교과(　　)

10. 담당 교과는 **몇 학년을 대상**으로 하고 있습니까?

※ 여러 학년을 담당하신다면, 수업시간이 가장 많은 학년을 표시해 주십시오.

① 1학년, ② 2학년, ③ 3학년

- 설문에 끝까지 응답해주셔서 진심으로 감사드립니다. -

Abstract

The Structural Relationship between Selected Teacher and School Level Variables and School Effectiveness in Specialized Vocational High School

By Chun-Sik Oh

Dissertation for the Doctor of Philosophy in Education in the Graduate School of Seoul National University, Korea, 2018

Major Advisor: Seung-Il Na, Ph.D.

The purpose of this study was to utilize a multi-layered structural equation model to explore the structural relationship between teacher and school level variables, and school effectiveness of specialized vocational highschool. Three research goals were set. The research objective is, first, to establish a structural equational model of principals' leadership, school climate, teacher class cooperation, teacher achievement expectations and teacher professionalism, and school effectiveness. Second, to investigate the relationship and effects between teacher cooperative learning, teacher achievement expectation, and teacher professionalism to school effectiveness at the teacher - level. Third, to investigate the relationship and effects

between school principals 'leadership, school climate, teacher' s class cooperation, teacher achievement expectation and teacher professionalism, and school effectiveness at the school level.

The population is 491 specialized vocational high school as of 2017. Considering representativeness of the population and the feasibility of the data collection, a proportional stratification sampling was carried out based on the location of the school, representing a total of 60 specialized high schools and 900 teachers (330 students in 22 special metropolitan schools and 570 students in 38 other cities).

A survey instrument consisting of questionnaire about school effectiveness, principals' leadership, school climate, teacher class cooperation, teacher achievement expectation, teacher professionalism and general characteristics was used to collect data.□In order to observe the potential variables of school effectiveness, the variables of validity and reliability were determined through preliminary study setting, preliminary question preparation, facial validity and content validity verification, exploratory factor analysis and preliminary investigation, respectively. Observational variables of school effectiveness consisted of academic curriculum, career achievement after graduation, and the questions to be measured consisted of a total of 10 questions for each of the five questions. A positive factor analysis showed that the factorial. The factor loadings of confirmatory factor analysis were .763 to .883 for academic achievement, and .684 to .883 for career achievement. The total coefficient of internal congruence was .903, whereby it is .920 for the academic achievement, and .894 for the career achievement. In order to measure observation variables of the potential variables school leadership, school climate, teacher class cooperation, teacher achievement expectations, and teacher professionalism, the measurement tools, which were judged to be suitable for the purpose of the study, were modified and revised to confirm the validity and reliability of the survey.

Data collection was conducted through online survey systems, postal surveys and visiting surveys from October 27 to November 26, 2018. Of the

60 schools, 32 conducted online surveys and 28 conducted postal surveys. 930 copies were distributed to 60 schools, 865 of which were collected (93.1%), and 692 questionnaires from 52 schools were finally utilized in the final analysis, excluding unfair and redundant responses, non-response and outlier responses from the collected questionnaires (the effective response rate of 74.4%). Data analysis was conducted using the SPSS 21.0 for Windows program for descriptive and correlation analysis, and a two-level multilayer structural equation model analysis was conducted using the Mplus 7.0 program. The statistical significance was set at .05.

First, the results of the study shows that the fit of the hypothetical multi-level structural equation model between the effectiveness of specialized vocational high school and the school principals' leadership, school climate, teacher professionalism, teacher class cooperation, and teacher expectation was generally good and the structural relationship among the variables was duly predicted. Second, at the teacher level, the teacher class collaboration (β=.534), teacher achievement expectations (β=.344) and teacher professionalism (β=.295) each had a direct and positive impact on school effectiveness. On the other hand, teachers' expectation of expectation was mediated by .260 in the relationship between teacher 's class cooperation and school effectiveness, and teacher's expertise was mediating effect of .111. Teacher achievement expectations and teacher 's professionalism were not significant in the relationship between teacher' s instructional cooperation and school effectiveness. Third, at school level, there were direct and significant effects of school principal leadership (β=.442) and teacher class cooperation (β=.687) on school effectiveness. School climate, teacher achievement expectation, and teacher professionalism had no direct effect. In the relationship between the school principals leadership and school effectiveness, teacher class cooperation had a mediated effect of .101, but the effect of school principals' leadership on teacher effectiveness and school achievement was not significant. In addition, the dual mediated effects of teacher class cooperation and teacher

achievement and teacher teaching cooperation and teacher professionalism were not significant in relation to the school leader's leadership and school effectiveness. Meanwhile, it has been shown that the teacher achievement has the mediated effect of .136, and the teacher professionalism is .111 in relation between teacher class cooperation and school effectiveness. Analysis of the double-mediated effect of teacher professionalism and teacher expectation achievement expectation on teacher class cooperation and school effectiveness shows that there is an insignificant effect of teacher coaching on teacher achievement expectation and teacher professionalism and school effectiveness

The conclusion is, first, teacher class cooperation, teacher achievement expectation and teacher professionalism at the teacher level have direct effect on school effectiveness, and have mediating effect. On the other hand, at the school level, the teacher achievement expectation has a direct effect on the school effectiveness, and the school principal leadership and teacher class cooperation have a direct effect on the school effectiveness and have a mediating effect. Therefore, it is possible to establish a multi-layer structural equation model at the teacher level and at the school level. Second, it has been shown that at the teacher level, teacher class cooperation, teacher achievement expectation, teacher professionalism are the main factors that explain the differences in school effectiveness among teachers within the same school. Teacher class cooperation in particular has a greater impact than other factors when controlling other variables. Therefore, it is necessary to help teachers to actively participate in classroom-related cooperation activities to find useful information or solutions to problems for teaching. Third, at the teacher level, the teacher achievement expectation and the teacher professionalism have a mediated effect in the relationship between teacher class cooperation and school effectiveness. In particular, the teacher achievement expectation showed a greater effect on school effectiveness than on teachers' professionalism. This suggests that teachers' expectations of students, rather than their level

of professionalism, may be an important factor affecting school effectiveness.

Fourth, in the school level model, school principals' leadership, teacher' s class cooperation, and teacher achievement expectation have a direct and positive impact on school effectiveness. Differences in school characteristics based on the level of school principals' leadership, teacher class cooperation, and teachers' performance opportunities create differences in effectiveness among schools, and in particular, the level of teacher class cooperation in schools creates a school culture that has a greater impact on school effectiveness than that of teachers' individual levels, and increases opportunities for teachers' voluntary participation, thus giving them new opportunities to motivate teaching and to develop and demonstrate new competencies. Fifth, teacher class cooperation at the school level has been shown to have a mediated effect on the relationship between school principal leadership and school effectiveness. This suggests that as school principal clarify school education, maintain school order, and actively promote cooperative activities between teachers, the effectiveness of school teachers can be seen as an important factor in the transition from individual levels of teachers to school-level effectiveness. Sixth, at the school level, the teacher achievement expectation and the teacher professionalism have a mediated effect on the relationship between teacher class cooperation and school effectiveness. In particular, the teacher achievement expectation showed a greater effect on school effectiveness than on teachers' professionalism. This suggests that differences in school effectiveness need not be limited to phenomena that arise simply due to differences in teacher's professionalism level, but also need to consider psychological characteristics such as teachers' expectations for students and positive level of awareness.

The suggestions based on the results of research are, first, it is necessary to establish a system of cooperation among specialized vocational high school teachers. Second, it is necessary to develop support measures to raise teachers' expectations for student achievement. Third, it is necessary to foster a culture in which the school principal can promote

cooperation among teachers and strengthen its role performance so that it can display leadership appropriate to the characteristics of its members of the school. Fourth, it is necessary to carry out a multi-layer structural equation modelling considering the characteristics of teachers and schools.

Keywords : Specialized Vocational High School, School Effectiveness, School principal leadership, School climate, Teacher Professionalism, Teacher class cooperation, Teacher achievement expectation, Multilevel Structural Equational Model

Student Number : 2015-31163