

The Effect of Principal Support on Group-Level Teacher Expectations through Mediation of Professional Learning Community and Collective Responsibility*

Lee, Kang Ho
(Hanyang University)

Lee, Hyejin
(Hanyang University)

Lee, Seunghyun
(Hanyang University)

Park, Joo Ho[†]
(Hanyang University)

< Abstract >

Teacher expectations are important for students' academic achievement or success in schooling. However, there is a paucity of empirical research to examine how school-level variables have a structural influence on teacher expectations, particularly group-level teacher expectations. In this vein, this study examined how principal support, professional learning community, and collective responsibility have a structural relationship with group-level teacher expectations by using a structural equation modeling. The participation of this study was 1,747 subject(Korean, English, and Math) teachers working in 174 general high schools. Based on the result of the study, we found that principal support had only indirect positive effects on shaping group-level teacher expectations through professional learning community and collective responsibility. Namely, the direct effect between principal support and group-level teacher expectations was not statistically significant. As a policy implication, we suggest that school principals should make an effort to create a positive school climate or an indirect intervention in order to effectively promote and shape the educational expectations of teachers.

Key words: teacher expectations, principal support, professional learning community, collective responsibility

* This work was supported by Global Research Network program through the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea(NRF-2017S1A2A2040115).

[†] Corresponding author: 222, Wangsibni-ro, Seongdong-gu, Seoul, Korea(jhpark1028@hanyang.ac.kr).

교장지원이 전문학습공동체 및 집단책무성을 매개로 집단수준 교사기대에 미치는 효과*

이강호(한양대학교, 석사졸업)

이혜진(한양대학교, 석사과정)

이승현(한양대학교, 석사과정)

박주호(한양대학교, 교수)*†

< 요약 >

학교에서 교사의 교육적 기대는 학생의 교육적 성공이나 학업성취에 중요한 역할을 하는 것으로 알려져 왔다. 하지만, 최근까지 우리나라의 경우 학교조직 수준 변인들이 집단차원의 교사기대 형성과 어떠한 구조적 관계를 가지고 영향을 미치는지에 대한 실증연구는 없었다. 이러한 맥락에서 본 연구는 국내 174개 일반계 고등학교에 근무하는 1,747명의 교사 서베이를 활용하여 교장지원, 전문적 학습공동체 및 집단책무성 변인이 집단차원의 교사기대와 어떠한 구조적 관계를 가지는지를 검증하였다. 분석 결과에 따르면, 우리나라 고등학교 교사들의 학생들에 대한 교사기대는 교장지원에 의해 직접적인 영향을 받기보다는 전문학습공동체나 집단책무성이라는 학교조직풍토를 통해서 간접적 영향을 받는다는 사실을 확인하였다. 즉, 교장지원은 전문학습공동체 풍토 또는 집단책무성 풍토를 통해서 간접적으로만 교사기대에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구결과는 교사의 학생에 대한 교육적 기대를 형성하고 촉진하기 위해서는 학교장이 긍정적인 학교조직풍토 조성 과 같은 간접적 개입과 지원에 초점을 두는 것이 보다 더 중요하다는 점을 제언한다.

주제어: 교사기대, 교장지원, 전문학습공동체, 집단책무성

* 이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 글로벌연구네트워크지원사업의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2017S1A2A2040115).

† 교신저자: 서울시 성동구 왕십리로 222, 한양대학교(jhpark1028@hanyang.ac.kr).

I. 서론

학교교육에서 교사의 교육적 기대가 학생의 성공과 실패, 그리고 전반적인 학업성취도에 많은 영향을 미친다는 사실은 널리 알려져 있다(예, 김경식, 2006; 문정선, 문정숙, 2018; Mistry, White, Benner, & Huynh, 2009; Muller, 1998; Muller, Katz, & Dance, 1999; Rubie-Davies & Rosenthal, 2016; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, & Bois, 2006; Tyler & Boelter, 2008). 개념적으로나 실제적으로 교사기대의 경우, 특정 학생에 대한 개인수준의 교육적 기대와 학교 또는 단위학급 수준에서 전체학생에 대한 집단차원의 교육적 기대가 구분된다(Braut, Janosz, & Archambault, 2014). 무엇보다도 학교교육에서는 교사 개인차원의 특정학생에 대한 교사기대보다, 교과 또는 학교수준 차원의 학생들에 대한 교사기대가 더 중요하다는 사실을 주목할 필요가 있다(Braut et al., 2014; Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2012). 이러한 견지에서 Braut와 그의 동료들(2014)은 학교에서 집단차원의 교사기대가 특정학생에 대한 교사 개인차원의 기대 형성에 선행지표로 작용할 수 있음을 주장한다.

교사기대가 학생의 성공이나 학업증진을 위해 핵심적 요인으로 작용한다는 점에서 그 기대 촉진을 위한 개입행위가 필요하다. 이에 따라 학교조직 차원에서 어떠한 변인들이 어떻게 교사기대에 영향을 미치는지를 이해하는 것은 매우 중요하다. 최근까지 대부분의 교사기대 연구(예, Gershenson, Holt, & Papageorge, 2016; Woolley, Strutchens, Gilbert, & Martin, 2010)는 주로 특정학생에 대한 교사 개인수준의 기대에 초점을 두어 왔다. 교사기대 형성에 영향을 미친 요인과 관련해서도 대부분의 연구들은 교사나 학생의 개인적 차원의 심리사회적 프로파일이나 인구학적 특성과 같은 개인수준 요인의 효과에 주로 초점을 두어 왔다(예, 김경식, 2006; Gershenson et al., 2016; Trouilloud & Sarrazin, 2003). 예를 들어 Gershenson과 그의 동료들(2016)은 학생-교사의 인종적 불일치가 학생의 교육성취에 대한 교사의 개인적 기대에 영향을 준다는 사실을 보고하였다.

특히, 집단차원에서 교사기대의 효과성과 그 중요성이 다수 보고되고 있음에도 불구하고, 교사기대 형성에 학교조직 차원에서 어떠한 변인들이 어떻게 작용해서 영향을 미치는가를 밝히는 데는 관심이 미약했다(Braut et al., 2014; Mckown & Weinstein, 2008; Thys & Van Houtte, 2016). 무엇보다도 우리나라의 경우, 학교차원 또는 교과수준에서 집단차원 교사기대 변인이 탐색된 경우는 없었다. 해외의 경우 일부연구(예, Braut et al., 2014)만이 학교 구성요인(학교 사회경제적 요인이나 어려운 여건 학생의 규모)과 교육적 조직풍토가 교사기대의 형성과 교사의 학생평가 기준개발에 결정요인으로 작용함을 밝히고 있다.

무엇보다도 교사기대 행위는 학교 조직행동에 해당하기 때문에 교사나 학생 개인특성 뿐만

아니라 학교조직풍토를 비롯하여 교장 리더십과 학교조직 운영 상 구조적 과정이 어떻게 영향을 미치는가를 확인할 필요가 있다. 특히 교사기대에 영향을 미치는 학교수준 변인 중 학교의 사회경제적 지위나 학급크기 같은 물리적 환경변인은 일반적으로 고정되어 있으므로 학교혁신 정책을 통해 변화시키기가 어렵다. 반면, 교장 리더십이나 학교조직풍토와 같은 학교의 사회환경적 요인은 개입정책을 통해 쉽게 변화시킬 수 있다. 이러한 견지에서 교사기대 형성에 있어 교장 리더십과 학교풍토, 그리고 이들 변인들이 어떻게 구조적으로 영향을 미치는지를 이해하는 것은 매우 중요하다. 그럼에도 불구하고, 교사기대 형성과 관련해서 지금까지 대부분의 연구는 주로 교사나 학생의 개인차원의 심리적 사회적 프로파일에 초점을 두었고 (예, Trouilloud & Sarrazin, 2003; Woolley et al., 2010), 실제 학교 조직운영 과정 및 사회적 환경요인의 효과에 대해서는 거의 실증연구가 없었다(Brault et al., 2014; Thys & Van Houtte, 2016). 이러한 점에서 Brault와 그의 동료들(2014)은 학교조직 수준의 다양한 변인이 집단차원 교사기대에 어떻게 긍정적으로 연관되어 있는지에 대한 연구가 더 필요하다는 점을 강조하였다.

선행연구 맥락에서 본 연구는 우리나라 고등학교에서 교장지원과 전문학습공동체 및 집단책무성이 어떠한 구조적 관계를 형성하고, 학생들에 대한 집단차원의 교사기대에 영향을 미치는지를 구조방정식모형을 통해서 검증하였다. 특히 본 연구는 학교조직의 여러 변인 중, 교장지원과 전문학습공동체, 집단책무성이라는 세 가지 변인만을 선택해서 교사기대에 어떻게 영향력을 미치는지 집중적으로 분석하였다. 이러한 일부 변인만을 선택해서 분석한 주요 이유는 다음과 같다. 첫째, 교장지원은 학교 리더십 행위로서 개별교사의 인식과 기준, 학교교육 관련 적절한 행동과 태도에 영향을 미칠 수 있다는 점이다(Grojean, Resick, Dickson, & Smith, 2004). 둘째, 학교조직풍토로서 전문학습공동체와 집단책무성은 학생성취 향상과 밀접한 관련이 있고, 교사의 수업적 행동과 태도, 그리고 학교규준을 확립하는 데 기여하기 때문이다(Bruce & Flynn, 2012; Hord, 1997; Lee & Loeb, 2000; Lee & Smith, 1996; LoGerfo & Goddard, 2008; Whalan, 2012). 학술연구로서 본 연구의 시사점은 우리나라 고등학교 수준에서 학생들에 대한 교사의 교육적 기대행위와 학교조직 변인들이 어떻게 구조적 관계를 형성하고 있는지를 실증적으로 확인했다는 점이다.

II. 이론적 배경

1. 교사기대

교사기대는 교사가 학생에 대하여 갖고 있는 정보를 바탕으로 장래에 학생의 학업성취나 행동이 어떠할 것이라고 하는 추론적 태도이다(Timperley & Phillips, 2003). 따라서 학교에서 교

사기대는 학생에 대한 교사의 교육적 기대를 의미한다. 구체적으로 교사는 학생의 학업 능력이나 잠재적 가능성에 대해 일종의 기대를 하며 그 기대는 교사와 학생 사이에 상호작용을 불러 일으킨다. 이를 통해 학생에게서 교사가 기대하는 학습 결과가 나타나고 궁극적으로 이는 교사 기대나 예언을 충족한다는 것이 바로 교사기대 이론이다(Jussim & Harber, 2005; Mistry et al., 2009; Smith, Jussim, & Eccles, 1999). 이러한 이론에 따르면, 교사가 학생에게 높은 학업 성취를 기대했을 때에는 학생이 높은 학업성취를 낼 것이라고 기대할 수 있고, 반대로 학생의 학업 성취에 대한 교사기대가 상대적으로 낮을 경우 학생이 낮은 학업 성취를 보일 것이라고 예상할 수 있다.

개념적으로 교사의 교육적 기대는 개인수준의 교사기대와 집단차원의 교사기대로 구분한다(Brault et al., 2014; Rubie-Davis, 2007). 개인수준의 교사기대는 특정 학생에 초점을 맞춘 교사의 개인적 교사기대를 말한다. 이와 달리 집단차원의 교사기대는 특정 학생이 아닌, 학급이나 교과 또는 학교 전체 차원에서 학생들에 대한 교육적 기대에 초점을 두고 있다. 무엇보다도 집단차원의 교사기대는 특정 학생에 초점을 맞춘 개인수준 교사기대 형성을 위한 선행지표로서의 역할을 한다는 사실이다(Kornblau, 1982). 실증적으로도 집단차원의 교사기대가 개인수준의 교사기대보다 학교교육에서 학생의 학습이나 학업성취에 더 많은 영향을 미치고 있음이 확인되고 있다(Brault et al., 2014; Rubie-Davis et al., 2012). 최근 선행연구들(Brault et al., 2014; McKown & Weinstein, 2008; Rubie-Davis, 2007; Thys & Van Houtte, 2016) 역시 집단차원에서 교사의 교육적 기대의 중요성을 강조하고 있다.

한편, 지금까지 대다수 국내외 선행연구는 주로 개인수준에서 교사기대가 학생 학업성취에 대단히 중요한 영향을 행사한다는 점을 밝혔다(김경식, 2006; 문정선, 문정숙, 2018; Mistry et al., 2009; Muller, 1998; Tyler & Boelter, 2008). 이 경우 교사의 자기예언 효과로 인해 교사기대가 학생 학업성취에 영향을 미치고 있음을 보여주고 있다(Jussim & Harber, 2005; Smith et al., 1999). 구체적으로 학생은 자기 자신에 대한 교사의 긍정적 기대를 인지함으로써 자신의 흥미나 능력에 대해 더 높은 자신감을 보이고 그것이 학업성취 향상으로 이어진다는 사실이다(Voelkl & Frone, 2000; Woolley et al., 2010). 특히 우리나라의 경우, 문정선과 문정숙(2018)은 교사기대와 학업성취도 간에 다소 높은 상관관계가 존재하며, 자기조절학습능력의 부분 매개를 통해서 학업성취도에 유의미한 정적 영향을 주고 있음을 밝히고 있다. 아울러 학생 동기부여에 있어 교사의 역할과 관련해서도 교사기대가 학생의 학업적 자기효능감이나 학습 동기, 학교 적응, 자기조절학습능력과도 높은 상관관계가 있음을 밝혔다(곽수란, 2012; 김경식, 2006; 문정선, 문정숙, 2018). 또한 교사기대는 비본질(외적)동기와 본질(내적)동기를 포함한 학습동기의 모든 하위 변인과 정적상관을 보여주고 있음을 보여주고 있다(방희원, 조규판, 2018). 이상의 국내 선행 연구의 경우, 개인수준의 교사기대에 초점을 두고 있으며 집단차원에서 교사기대는 탐색되지 못해 왔다.

학교수준 차원에서 교사기대 관련 대부분의 연구의 경우, 주로 초등학교 교사를 대상으로 접근해 왔고(Agirdag, Van Avermaet, & Van Houttee, 2013; Rubie-Davies, 2007; Rubie-Davies et al., 2012; Thys & Van Houtte, 2016), 고등학교에서 교사기대를 탐색한 경우는 매우 드물었다. 미국의 경우, 단지 High School Longitudinal Study of 2009(HSLs:09)가 고등학교 내 교과별 부서를 고려하여 수학 및 과학 교사의 집단수준 학생들에 대한 교사기대를 측정하고 보고하였다.

Brault와 그 동료들은 학생들에 대한 교사기대 향상을 위한 선행적 이해조건 중 하나로서, 교사기대에 영향을 미치는 변인이 무엇인지를 규명해야 한다는 점을 강조한다(Brault et al., 2014). 구체적으로 교사기대 관련 선행연구의 경우, 대부분이 교사기대 형성에 미친 요인 중 교사나 학생 개인수준에서 심리사회적 프로파일이나 인구학적 특성에 초점을 두었다(곽수란, 2012; 김경식, 2006; Gershenson et al., 2016; Trouilloud & Sarrazin, 2003; Woolley et al., 2010). 예를 들어 김경식(2006)의 경우, 교사들이 대체로 가정 배경이 좋은 학생에게 더 높은 기대 수준을 보임을 확인하였고, 학생이 활발하게 수업에 참여하여 성실한 모습과 학업에 대한 열의를 보일 때 더 높은 기대를 갖는다는 사실을 밝혔다.

교사기대 행위는 학교 조직행동에 해당하기 때문에 그 교사가 속한 학교의 사회적 환경요인에 불가피하게 영향을 받는다. 해외의 경우 집단차원의 교사기대 형성이 학교조직 수준 변인에 의해 영향을 받고 있는 경우를 일부 보고하였다. 예를 들어 Timperley와 Phillips(2003)는 학교 전문성 신장이 집단수준 교사기대 변화를 형성한다고 밝혔으며, 학교의 교육적 풍토나 사회경제적 배경이 집단수준의 교사기대에 영향을 미치는 것으로 나타났다(Brault et al., 2014). 그렇지만 선행연구 검토에서 살펴보았듯이 우리나라에서는 집단차원의 교사기대 변인이 충분히 탐색되어 오지 못했고, 학교조직 차원의 변인(예, 교장의 리더십, 학교조직풍토)이 어떻게 영향을 미치는 지 밝혀진 바가 없었다. 이러한 맥락에서 본 연구는 집단차원에서 고등학교 교사기대에 초점을 두고, 교장지원과 전문학습공동체 및 집단책무성이 어떻게 구조적 관계를 형성하고 그 영향을 미치는 지를 탐색하였다.

2. 교장지원

일반적으로 교장은 학교의 관리자로서 학교의 교육목적이나 목표, 학교구조와 사회 관계망, 교사그룹, 그리고 조직문화 등 다양한 영역에서 학교의 시스템과 성과에 영향을 미친다(Coelli & Green, 2012; Hallinger & Heck, 1998). 그 뿐만 아니라 교장은 교수학습활동의 발전을 촉진하는 학교의 조직문화를 형성하기도 한다(Bulach, Boothe, & Pickett, 1998; Griffith, 1999; Mumford, Scott, Gaddis, & Strange, 2002; Sergiovanni & Starratt, 1998; Ubben & Hughes,

1992). 이러한 점에서 볼 때, 교장은 학교의 구조와 문화, 그리고 학교의 목표를 구축하는 데 매우 중요한 역할을 한다는 사실이다(Bredeson & Johansson, 2000).

학교관리자 지위에서 교장의 지원 행위는 학교리더십의 핵심적 양태이다(Marks & Printy, 2003; Goddard, Neumerski, Goddard, Salloum, & Berebitsky, 2010). 구체적으로 교장지원은 변혁적 리더십과 교수적 리더십을 통합시킨 개념으로 논의 되었다(Goddard et al., 2010). Marks와 Printy(2003)는 교사와 교장 간에 확장된 학교리더십 중 하나로서 공유된 수업리더십으로 교장지원을 기술하였으며, Goddard와 그의 동료들(2010)은 학교 리더십 차원의 교장지원을 교장의 수업지원이라고 지칭하였다. 미국의 경우, 실제로 HSL:09 (Ingels et al., 2011)은 변혁적 리더십과 교수적 리더십을 개념적으로 통합하고 이를 바탕으로 교장지원 변인을 측정하였다. 실제 교장지원 연구는 변혁적 리더십과 교수적 리더십이 서로 결합할 경우 보다 더 긍정적인 효과를 발휘한다는 사실을 보여주고 있다(Goddard et al., 2010; Printy, Marks, & Bowers, 2009; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). 최근 Day와 그 동료들의 연구(Day, Gu, & Sammons, 2016)도 성공적인 교장들이 변혁적 리더십과 교수적 리더십을 결합함으로써 학생 성취도에 직간접적인 영향을 미친다는 사실을 밝혀냈다.

앞서 살펴본 관련 이론 및 선행연구는 학교리더십으로서 교장지원 행위가 학교조직풍토 형성, 그리고 교사들의 교육적 태도나 행동에 중요한 요인으로 작용한다는 점을 보여주고 있다. 결과적으로 학교가 어떻게 운영되는가에 있어서 핵심적 책임을 가지고 있는 교장의 책무성과 그 리더십은 매우 중요하다는 사실이다(McGuigan & Hoy, 2006). 이러한 맥락에서 본 연구는 교장지원이 학교풍토로서 전문학습공동체와 집단책무성, 그리고 교사기대 형성에 주요한 요인으로 작용할 것이라는 사실 입증에 초점을 두었다.

3. 학교풍토로서 전문학습공동체와 집단책무성

일반적으로 조직풍토 연구의 경우, 해당 조직의 특정 양태를 선택하여 측정하고 분석 단위로 사용한다(Siegel & Kaemmerer, 1978). 이러한 견지에서 본 연구는 학교조직풍토를 구성하는 다양한 양태 중에서 전문학습공동체와 집단책무성 요인을 선택해서 논의하고자 한다.

가. 전문학습공동체

전문학습공동체의 개념은 교사들이 학교의 목표나 목적에 대해 공유하는 공통적인 관점, 교수학습 활동에 대한 공통적인 성찰, 교사 상호간 교수학습 실제에 대한 피드백을 제공하는 행위 등을 포함한다(Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Vescio, Ross, & Adams, 2008). 특히, 1990년대 중반부터 교사의 전문성 신장을 위한 새로운 패러다임으로서 전문학습공동체에 대한 관심

이 계속해서 확대되어 왔다(Vescio et al., 2008; Wong, 2010).

다수의 선행연구는 학교를 전문학습공동체로 변화시키는 것은 학생들과 교사 모두에게 긍정적인 영향을 미친다는 사실을 강조하고 있다(Akiba & Liang, 2016; Hord, 1997; Lomos et al., 2011; Vescio et al., 2008). 전통적 구조의 학교의 교사들과 비교했을 때, 전문학습공동체로 구성된 학교의 교직원들은 업무를 더 잘 수행하며, 유연하게 교수방법을 수정한다(Hord, 1997; Lee, Smith, & Croninger, 1995). 실제로 Bruce와 Flynn(2012)은 전문학습공동체 프로그램에 참가하는 교사들로부터 배운 학생들이 보다 높게 수학성적을 향상시켰고, 수학능력에서 자신감을 증가시켰다는 사실을 확인하였다. Akiba와 Liang(2016)의 경우도 종단분석을 통해서 전문학습공동체에 속한 교사들이 개별학습 활동이나 대학프로그램에 참여한 교사들보다 학생들의 학업 성취도 향상에 보다 효과적임을 밝혔다.

결과적으로 교사들은 전문학습공동체 형성을 통해 자신들의 고립감을 감소시키고, 학교 목표에 대한 책무성 증대, 교수학습에 대한 새로운 지식과 신념의 획득하며 학생들의 학업성취도 향상에 긍정적 이점을 얻는다. 뿐만 아니라, 학교가 전문학습공동체로서 기능할 때, 교사들은 스스로를 학생 성취에 책임감을 가지고 있는 존재로 보게 되며, 학생 성공에 대한 집단책무성을 공유한다(Whalan, 2012). 실제로 학교풍토로서 전문학습공동체는 교사들의 수업적 행동과 태도에 직접적으로 영향을 미치고, 궁극적으로 학생들의 성과 향상에 기여한다는 사실이다(Hord, 1997; Lee et al., 1995). 이러한 견지에서 학교교육 혁신을 위한 교육정책은 학교를 전문학습공동체로 전환시키는데 높은 우선순위를 부여하고 있다(Lomos et al., 2011).

나. 집단책무성

긍정적 학교풍토 유형 중 하나로서 집단책무성은 개념적으로 교사가 학생의 학습 성공에 대해 책임을 지려고 하는 의지의 정도를 나타낸다(LoGerfo & Goddard, 2008). Lee와 Smith(1996)는 집단책무성을 가지고 있는 교사들은 그렇지 않은 교사들보다 자발적으로 노력하며 학습에 어려움을 겪는 학생들을 적극적으로 돕는다는 사실을 확인하였다. 보다 구체적으로 LoGerfo와 Goddard(2008)의 경우도 교사들의 집단책무성이 사회경제적 지위의 영향과는 별도로 학생들의 수학성적 향상과 긍정적인 유의성을 가진다는 점을 밝혔다. 특히, 전문학습공동체로 특화된 학교의 경우, 소속 교사들은 학생성취도를 위한 자기 자신의 책무성을 견지했고, 학생들의 성공을 위해 집단책무성을 공유하고 있음이 확인되었다(Hord, 1997; Whalan, 2012).

무엇보다도 다수의 선행연구는 학생의 학습 결과와 관련된 신념을 표명하는 과정을 통해 집단책무성이 하나의 학교 문화로써 교사들의 행동에 영향을 미친다는 사실을 보여 주었다(Lee & Smith, 1996; LoGerfo & Goddard, 2008). 구체적으로 Lee와 Loeb(2000) 경우 학교의 사회적 환경의 일부로서 집단책무성은 학생성취도와 연계된 학교규범에 교사들이 집중하도록 하는데 기여한다는 사상을 보여 주었다. 이러한 점에서 볼 때, 학생 학습 성공을 위한 집단책무성이 긍

정적인 학교풍토 중 하나로서 학교에서 교사의 발달적 성과로서 교육적 태도와 행동에 영향을 미치는 요인으로 작용한다는 사실을 추론할 수 있다.

4. 변인들 간의 관계

가. 변인관계를 설명하는 이론적 관점

본 연구에서 탐색할 변인들 간의 관계는 선행연구에 의한 실증관계 이외에 두 가지 이론적 관점에 의해서도 설명할 수 있다. 첫째, 학교조직의 생태체제 작용을 설명하는 생태체제이론(Brault et al., 2014; Bronfenbrenner, 1979; Mistry et al., 2009)이다. 이 이론에 따르면 학교의 사회적 환경은 교사 및 학생과 상호작용하고, 교사 및 학생의 발달적 성과에 영향을 미친다는 사실이다. 즉, 생태체제론적 관점으로 살펴보면, 교사기대 행위는 교사의 발달적 성과에 해당하고, 교장의 지원 행위는 미시체제 역할을 하며, 교사들의 상호작용에 의해 형성되는 학교풍토로서 전문학습공동체와 집단책무성은 중간체제 역할을 수행한다고 볼 수 있다. 따라서 학교 생태체제이론 관점은 교장의 지원 행위와 전문학습공동체 및 집단책무성 풍토가 교사 개인 발달적 성과인 교사기대 행위에 영향을 미치는 관계를 지지한다. 둘째, 본 연구에서 탐색할 변인 간의 관계는 학교 직무현장 교사 통제이론(Bidwell, Frank, & Quiroz, 1997), 또는 동료중점의 관점(Bidwell & Yasumoto, 1999)에 의해 설명될 수 있다. 이들 이론적 관점에 따르면, 학교(특히 고등학교 조직)에서 개별 교사들은 동료교사들과 형성하는 사회 상황이나 하위 집단문화 또는 관계구조에 의해 자신들의 교육적 태도나 사고형성이 영향을 받는다는 것이다. 결과적으로 학교 조직에서 개별 교사들의 교육적 기대행위 형성은 교사들 간의 상호작용에 의해 형성된 전문학습공동체 및 집단책무성 풍토에 의해 영향을 받을 수밖에 없다는 사실을 알 수 있다.

나. 교장지원과 교사기대 간의 관계

학교교육에서 교장은 교수학습 질을 증진시키는 변화촉진자로서의 역할을 수행하기 때문에 교사의 교육적 가치와 철학에 영향을 미친다(Fullan & Stiegelbauer, 1991; Huff, Brockmeier, Leech, Martin, Pate, & Siegrist, 2011). 특히 학교장은 학교조직의 관리자로서 뿐만 아니라, 조직리더로서 조직문화, 교사집단, 직무구조와 구성원관계, 조직목표와 같은 다양한 양상을 통해서 학교체제와 성과에 영향을 미친다(Coelli & Green, 2012; Hallinger & Heck, 1998). 구체적으로 학교에서 학교장은 학생 학업성취도 향상에 초점을 두고 교사들의 능력, 직무동기, 집단 효능감, 직무여건 등에 직접적 영향을 미치고 있음이 밝혀졌다(Goddard et al. 2015; Leithwood & Mascall, 2008). 국내의 경우 교장의 변혁적 리더십이 교사의 효능감, 조직시민행동, 직무만족도와 같은 교사 심리적 태도와 행동에 영향을 미친다는 사실이 밝혀졌다(김상돈, 김현진, 2013; 박

균열, 2009; 윤현진, 장형심, 2012; 한재민, 이윤식, 2013). 예를 들어, 배상훈, 이현주, 김영애 (2014)는 교장의 변혁적 리더십이 교사 변화지향 태도나 행동과 정적 상관관계에 놓여있음을 밝혔다. 이러한 견지에서 보면 학교리더십으로 교장지원이 학생에 대한 교사의 심리적 태도인 교사기대 형성에 어느 정도 직간접적인 관계가 있다는 사실을 추정할 수 있다.

다. 전문학습공동체 및 집단책무성과 교사기대 간의 관계

전문학습공동체와 집단책무성 변인의 경우, 서로 밀접한 관계에 놓여 있다(Hord, 1997; Whalan, 2012). 예를 들어, Hord(1997)는 학교가 전문학습공동체로 전환될 때, 학생들을 위한 집단책무성이 교사들 사이에 공유된다는 사실을 밝혔다. Whalan(2012)의 경우 역시 전문학습공동체로서 특성을 가진 학교에 소속된 교사들이 학생 학업성공을 위한 집단책무성을 공유하고, 학생성취도를 위한 자기 자신의 책무성을 견지하였다는 점을 보고하였다. 구체적으로 두 변인 간의 방향성을 추론 해 보면, 학교의 전문학습공동체 전환이 후속적으로 교사의 집단책무성 형성에 영향을 미치고 있다는 사실이다. 이에 더하여 학교조직풍토가 교사의 교수행동과 태도에 직접적인 영향을 미친다는 연구 결과(Cook, Murphy, & Hunt, 2000; Freiberg, 1999; Hord, 1997)와 동반에서 그 영향관계를 추론해 보면, 전문학습공동체는 교사기대에 직접적 영향을 미칠 뿐만 아니라, 집단책무성을 매개로 해서 간접적인 영향도 미친다는 사실을 견지할 수 있다.

라. 교장지원, 전문학습공동체 및 집단책무성, 교사기대 간의 관계

다수의 선행연구에 따르면, 학교장은 교수학습 향상을 위한 학교 조직풍토를 형성하는데 직접적 요인으로 작용한다(Bulach et al, 1998; Griffith, 1999; Mumford et al., 2002; Sergiovanni & Starratt, 1998; Ubben & Hughes, 1992). 구체적으로 효과적 교장지원은 긍정적인 학교풍토로서 전문학습공동체를 강화한다는 사실이다(Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010; Payne & Wolfson, 2000). 이에 더하여 교장 리더십은 학교의 조직풍토를 통해서 학교 내 규준에 대한 교사의 인식에도 영향을 미친다는 사실이다(Grojean et al., 2004). 뿐만 아니라, 교장은 학생성취에 대한 집단책무성을 촉진하는 학교풍토와 조직환경을 구축하는 과정에서 교사의 교육적 기대행위에 영향을 미친다는 사실이다(Grojean et al., 2004; Harris, 2002; Lee & Smith, 1996; Sandholtz & Scribner, 2006). 이들 선행연구 결과에 비추어 보면, 우선 학교리더십으로서 교장지원은 학교조직풍토인 전문학습공동체나 집단책무성 형성에 직접적 영향관계에 있다는 사실이다. 또한 교장지원은 우선적으로 전문학습공동체나 집단책무성 형성에 직접 기여하고, 그 결과 형성된 학교조직풍토는 순차적으로 교사기대 형성에 직접적인 영향력 가진다는 점이다. 즉, 교장지원은 학교조직풍토인 전문학습공동체 와 집단책무성 풍토를 매개로 해서, 교사기대 행위에 영향을 미치는 구조관계 형성에 있어 그 출발점 역할을 한다는 점이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구가설 모형

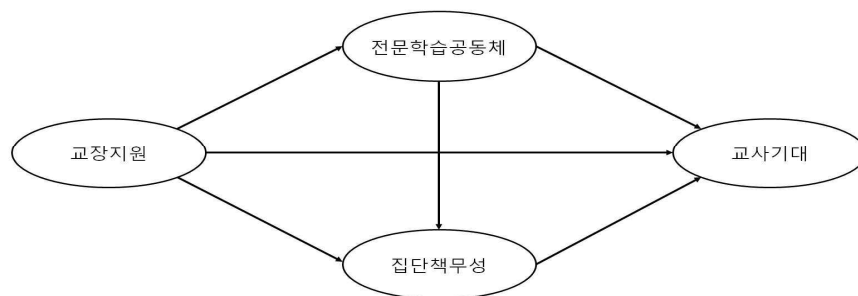
본 연구의 목적은 교사기대, 교장지원, 전문학습공동체 및 집단책무성 간의 구조적 관계 모형을 검증하는 것이었다. 연구목적을 달성하기 위해 본 연구에서는 이론적 배경에서 탐색한 변인 간의 실증관계와 이론적 관점을 기반으로 아래 [그림 1]과 같은 연구가설 모형을 설정하였다. 본 연구에서는 우리나라 고등학교에서 학교리더십으로서 교장지원은 학생에 대한 교사기대에 영향을 줄 것이지만, 두 매개변인인 전문학습공동체와 집단책무성을 통해서 그 효과가 미칠 것이라고 추정한다. 이 과정에서 집단책무성은 이중매개 변인으로 작용함을 가설하였다. 결과적으로 아래 연구가설 모형을 기반으로 본 연구는 다음과 같이 4가지 가설을 구체적으로 설정하였다.

첫째, 우리나라 고등학교에서 교사기대는 교장지원에 의해 직접적 영향을 받을 것이다.

둘째, 우리나라 고등학교에서 교장지원은 전문학습공동체라는 매개변인을 통해서 교사기대 형성에 영향을 미칠 것이다.

셋째, 우리나라 고등학교에서 교장지원은 집단책무성이라는 매개변인을 통해서 교사기대 형성에 영향을 미칠 것이다.

넷째, 우리나라 고등학교에서 교장지원은 전문학습공동체에 영향을 미치고, 전문학습공동체가 다시 집단책무성에 영향을 주는 이중매개 작용을 통해서 교사기대에 영향을 미칠 것이다.



[그림 1] 구조적 연구가설 모형

2. 연구 대상

본 연구의 모집단은 우리나라 일반계 고등학교 소속 교사이다. 우선, 본 연구에서 연구대상 학교의 경우 전국 1,556개 일반계 고등학교 중 시도교육청 별 학생 수, 학교 설립 유형을 고려하여 220개교를 무선으로 표집하였다. 표집은 시도교육청 별 학생수를 고려하여 각 시도교육청마다 표집하고자 하는 학교 수를 정하고, 시도교육청 학교별로 학생 수 및 학교 설립 유형을 고려하여 무선표집하였다. 표집은 SPSS21 프로그램의 무작위 표본선택 기능을 사용하여 진행되었다. 학생규모별 학교 수는 500명에서 1000명 이하 학생규모의 124개교(56.36%)이고, 1001명 이상 1500명 이하 학생규모 90개교(40.91%), 1501명 이상 학생규모의 학교 6개교(2.73%)이었고, 설립유형 별로는 공립이 129개교(58.64%)와 사립이 91개교(41.36%)이었다. 대상학교 표집 후, 교육부와 시도교육청의 도움을 받아 해당 무선표집 학교 소속의 국어, 수학 및 영어 교사 전체를 대상으로 설문을 요청하였고, 해당 조사 결과 183개교가 응답하였으며, 데이터 이상치 처리를 통해 174개 학교와 소속 1,747명의 교사를 최종 분석대상으로 하였다. 각 교과교사별 숫자는 국어교사 584명, 수학교사 637명, 영어교사 526명으로 나타났다. 시도교육청 소속 전체 일반계 고등학교 수 및 표집학교 수 현황은 아래 <표 1> 과 같다.

<표 1> 연구 대상 학교 표집 현황

시 도 구분	일반계 고교 수	표집학교 수	비율
강원도	86	11	5.5%
경기도	364	56	23.4%
경상남도	139	18	8.9%
경상북도	117	15	7.5%
광주광역시	48	5	3.1%
대구광역시	51	8	3.3%
부산광역시	81	16	5.2%
서울특별시	188	25	12.1%
세종특별자치시	12	2	0.8%
울산광역시	38	5	2.4%
인천광역시	80	9	5.1%
전라남도	78	10	5.0%
전라북도	94	12	6.0%
제주특별자치도	22	3	1.4%
충청남도	73	9	4.7%
충청북도	47	11	3.0%
계	1,556	220	100%

3. 분석 변인 및 측정도구

본 연구에서 사용한 다음 4개의 측정 질문지는 모두 미국의 고등학교 종단 연구(High School Longitudinal Study: HSLs 09)에서 사용된 측정도구(Ingels et al., 2011)를 활용하였다. 영문으로 구성된 원래의 질문지는 미국대학에서 박사를 받은 한국인 교수 2명의 검토를 거쳐 한국어로 번역되었다. 또한 해당 질문지가 우리나라 고등학교에서도 적절하게 반응하는지 판단하기 위해 서울지역 10개 일반계 고등학교(공립 5개교, 사립 5개교)에서 50명의 교사를 대상으로 파일럿 테스트를 실시하고 안면타당도 검증을 거쳤다. 이후 구성타당도 검증을 위해 요인분석을 실시하였다. 요인분석의 경우, 직접 오블리민 회전을 이용한 주축요인 추출법이 사용되었다. 측정변인 별 구체적 항목과 요인분석 결과 및 신뢰도 계수는 아래와 같다.

가. 종속변인 : 교사기대

본 연구의 종속변인은 고등학교 교사들의 학생에 대한 교사기대이다. 본 연구에서 교사기대는 원래 미국 HSLs 09에서 사용한 집단차원 교사기대 전체 8문항 중 5개 문항만을 사용하였다. 5개문항만 사용한 이유는 미국에서 사용된 교사기대 총 8문항에 대해 우리나라 고등학교 교사를 대상으로 구성타당도를 검증한 결과, 3개 문항(우리 학교에서 (국어)선생님들은 높은 질적 기준을 설정하고 가르친다; 우리 학교에서 (국어)선생님들은 학생들에게 수준 높은 학습을 기대한다; 우리 학교에서 (국어)선생님들은 모든 학생들이 잘 할 수 있다고 믿는다)이 요인에 묶이지 않았기 때문이다. 본 연구와 동일한 변인으로서 집단차원의 교사기대를 측정하고 사용한 기존 선행연구 사례를 보면, Thys와 Van Houtte(2016)은 3개 문항(나는 학생들 대부분이 그들의 미래 학교경력에 있어서 잘 수행할 것이라고 기대한다; 나는 학생들 대부분이 중등교육에서 잘 수행할 것이라고 기대한다; 나는 대부분 학생들이 삶에서 그들의 진로를 찾을 것이라고 기대한다)을, Brault와 동료들(2014) 역시 3개 문항(학교에서 대부분의 학생들은 그들의 중등교과 공부를 성공적으로 마칠 것이다; 학교에서 대부분의 학생들은 그들 학년등급을 달성하기 위해 요구된 역량을 지니고 있다; 학교에서 대부분의 학생들은 학교에서 성공하기 위한 잠재력을 지니고 있다)만을 측정 및 활용하였다. 이러한 선행연구로부터 비추어 볼 때, 본 연구에서 3개 문항을 제외하고 5개 문항만으로 구성된 집단차원의 교사기대의 측정 및 사용의 경우, 내용타당도에 있어 심각한 결함은 없다고 판단했다.

구체적으로 본 연구에서 교사기대는 고등학교 소속 교사들이 각각 다음 5개 문항에 대해 어느 정도 동의하는지 여부에 의해 측정되었다(아래 <표 2> 참조). 각 문항은 “전혀 동의하지 않음(1)”, “동의하지 않음(2)”, “동의함(3)”, “매우 동의함(4)”의 4점 척도로 구성되었다. 아래 <표 2>에서 첫 번째, 네 번째 및 다섯 번째 문항은 부정적 기대를 묻고 있으므로, 역코딩하여 처리

하였다. 교사기대에 대한 요인분석 결과, 국내 고등학교 교사들은 교사기대에 대해 1개의 요인으로 인식하고 있었다. 교사기대 5문항에 대한 신뢰도계수(Cronbach α)는 .681로 나타났다. 그 분석 결과는 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 교사기대 문항 요인분석 결과

문항	요인 적재량
우리 학교 (국어) 선생님들은 학생들에 대한 기대감을 크게 가지지 않는다.	.675
우리 학교 (국어) 선생님들은 모든 학생들이 열심히 공부하도록 최선을 다해 일한다.	.626
우리 학교 (국어) 선생님들은 수업목표 달성에 대한 기대감을 학생들에게 분명히 제시한다.	.571
우리 학교 (국어) 선생님들은 공부 잘하는 학생들에게만 관심이 있다.	.490
우리 학교 (국어) 선생님들은 어떤 학생들에 대해선 포기하기도 한다.	.436

나. 교장지원

교장지원은 교사들이 다음 7문항에 대해 어느 정도나 동의하는지를 가지고 측정되었다. 각 문항은 “전혀 동의하지 않음(1)”부터 “매우 동의함(4)”까지의 4점 척도로 측정되었으며, 교장지원 7문항에 대한 신뢰도계수는 .942로 보고되었다. 교장지원 항목에 대한 요인분석 결과, 국내 고등학교 교사들은 교장지원을 1개의 요인으로 인식하고 있다는 사실이 확인되었다. 분석 결과는 아래 <표 3>과 같다.

<표 3> 교장지원 문항 요인분석 결과

문항	요인 적재량
우리 학교 교장선생님은 자신이 어떠한 형태의 학교를 구현하고 싶은지를 인지하고 그것에 대해 학교 교직원들과 논의한다.	.925
우리 학교 교장선생님은 우선적으로 해야 할 업무를 설정하고, 계획을 수립하며, 업무가 이행되어가는 것을 잘 주시한다.	.889
우리 학교 교장선생님은 학교 교직원 및 학생들에게 영향을 미치게 되는 결정을 내리기 전에 항상 학교 교직원들과 상의한다.	.877
우리 학교 교장선생님은 혁신과 새로운 아이디어에 대해 관심이 있다.	.870
우리 학교 교장선생님은 학교교육을 위한 외부 자원을 조달하는 데 능숙하다.	.869
우리 학교 교장선생님은 나의 수업활동에 방해가 되는 외부의 압력들을 효과적으로 처리해 준다.	.858
우리 학교 교장선생님은 자신이 기대하는 바를 학교 교직원들이 알도록 한다.	.837

다. 전문학습공동체

전문학습공동체는 교사들이 다음 10문항에 대해 어느 정도나 동의하는지를 가지고 측정되었다. 각 문항은 “전혀 동의하지 않음(1)”부터 “매우 동의함(4)”까지의 의 4점 척도를 통해 측정되

었다. 전문학습공동체 10문항에 대한 신뢰도계수는 .943으로 보고되었다. 전문학습공동체 항목에 대한 요인분석 결과, 국내 고등학교 교사들은 전문학습공동체를 하나의 요인으로 인식하고 있다는 사실이 확인되었다. 분석 결과는 아래 <표 4>와 같다.

<표 4> 전문학습공동체 문항 요인분석 결과

문항	요인 적재량
우리 학교 (국어) 선생님들은 효과적 수업방법 대한 교수자료를 공유하고 서로 의견을 교환한다.	.896
우리 학교 (국어) 선생님들은 가르치고 배우는 것에 관한 자신들의 신념에 대해 서로 의견을 교환한다.	.866
우리 학교 (국어) 선생님들은 워크숍이나 연수에서 배운 것들을 토론하고 서로 공유한다.	.863
우리 학교 (국어) 선생님들은 가르치는데 있어서 아이디어를 서로 공유한다.	.863
우리 학교 (국어) 선생님들은 성공적이지 못했던 특정 수업들의 원인을 찾기 위해 서로 의견을 교환한다.	.860
우리 학교 (국어) 선생님들은 다문화 학생 또는 학습내용 이해의 개인차가 큰 학생에 대하여 효과적인 수업방법 관련 교수자료를 공유하고 서로 의견을 교환한다.	.839
우리 학교 (국어) 선생님들은 학생관련 일에 대해 수시로 공유하고 토론 한다.	.797
우리 학교 (국어) 선생님들은 다른 선생님들과 교과 및 수업내용을 조정하기 위해 교직원회의 및 교과회의 등의 공식적인 노력을 기울인다.	.750
우리 학교 (국어) 선생님들은 낮은 수준의 학업 성취도를 보이는 학생들을 위해 새로운 수업방법을 모색한다.	.741
우리 학교 (국어) 선생님들은 학생들을 효과적인 방법으로 가르친다.	.737

라. 집단책무성

집단책무성은 교사들이 다음 7문항에 대해 어느 정도나 동의하는지를 가지고 측정되었다. 각 문항은 “전혀 동의하지 않음(1)”부터 “매우 동의함(4)”까지의 의 4점 척도를 통해 측정되었다. 집단책무성 7문항에 대한 신뢰도계수는 .928이었다. 집단책무성 항목에 대한 요인분석 결과, 국내 고등학교 교사들은 집단책무성을 하나의 요인으로 인식하고 있다는 점이 나타났다. 분석 결과는 아래 <표 5>와 같다.

<표 5> 집단책무성 문항 요인분석 결과

문항	요인 적재량
우리 학교 (국어) 선생님들은 모든 학생들이 공부하도록 지도하는 것에 대해 책임감을 느낀다.	.864
우리 학교 (국어) 선생님들은 교사들끼리 서로 최선을 다하도록 도움을 주는 것에 대해 책임감을 느낀다.	.861
우리 학교 (국어) 선생님들은 학교를 발전시키고자 하는 책임감을 가진다.	.848
우리 학교 (국어) 선생님들은 학교 교육에 관한 자신들의 교수역량에 있어 높은 기준을 설정한다.	.844
우리 학교 (국어) 선생님들은 자기 교실에서뿐만 아니라, 학교 전체에서 교육목표가 유지되도록 돕는다.	.840
우리 학교 (국어) 선생님들은 학생들이 학교 교육에서 나오되는 것에 대해 책임감을 느낀다.	.834
우리 학교 (국어) 선생님들은 학생들이 자제력을 높이도록 돕는 것에 대해 책임감을 느낀다.	.825

4. 분석방법

본 연구의 목적은 교사기대, 교장지원, 전문학습공동체 및 집단책무성 간의 구조적 관계 모형을 검증하는 것이었다. 앞서 제시된 [그림 1] 연구가설 모형을 검증하기 위해, 본 연구에서는 AMOS 21.0 프로그램을 사용해서 우선 변인들에 대한 측정모형을 검증하고, 그 다음 교사들을 대상으로 연구가설 모형을 검증하였다. 측정모형 검정의 다양한 적합도 지수 중 Gable과 Wolf(1993)는 χ^2 , GFI, AGFI, RMR을 보고할 것을 권장하고 있다. 반면 Hu와 Bentler(1998)는 2지수 전략으로서 SRMR과 RMSEA중 하나, 그리고 NNFI(TLI), IFI, CFI 중 하나를 선택하여 보고하기를 추천하고 있으며, Vandenberg와 Lance(2000)는 NNFI(TLI), RMSEA, RNI, SRMR을 추천하고 있다. 해당 선행연구들을 종합적으로 고려하여, 본 연구에서는 χ^2 , TLI, CFI, 그리고 RMSEA를 선택하여 적합도 수치를 살펴보고자 한다. 마지막으로 교사기대와 교장지원 간 관계에서 전문학습공동체와 집단책무성의 매개효과를 확인하기 위해 Bootstrapping(부스트래핑)을 통하여 연구가설을 검증하였다.

IV. 분석 결과

1. 기술통계량

본 연구는 교사기대, 교장지원, 전문학습공동체, 집단책무성 간의 관계를 살펴보기 위해 각 변인의 기술통계와 왜도 및 첨도를 <표 6>과 같이 분석하였다. 모든 변인의 왜도 및 첨도는 절댓값 기준으로 왜도 2, 첨도 7 이하로 나타나, 각 변인들이 정상분포임을 가정할 수 있는 것으로 나타났다(Kline, 2011).

<표 6> 변인별 평균 및 표준편차

	교사기대	교장지원	전문학습공동체	집단책무성
평균	3.19	2.83	2.98	3.20
표준편차	0.49	0.77	0.63	0.54
왜도	-0.42	-0.41	-0.28	-0.37
첨도	0.17	-0.26	-0.06	0.78

2. 구조모형 검증

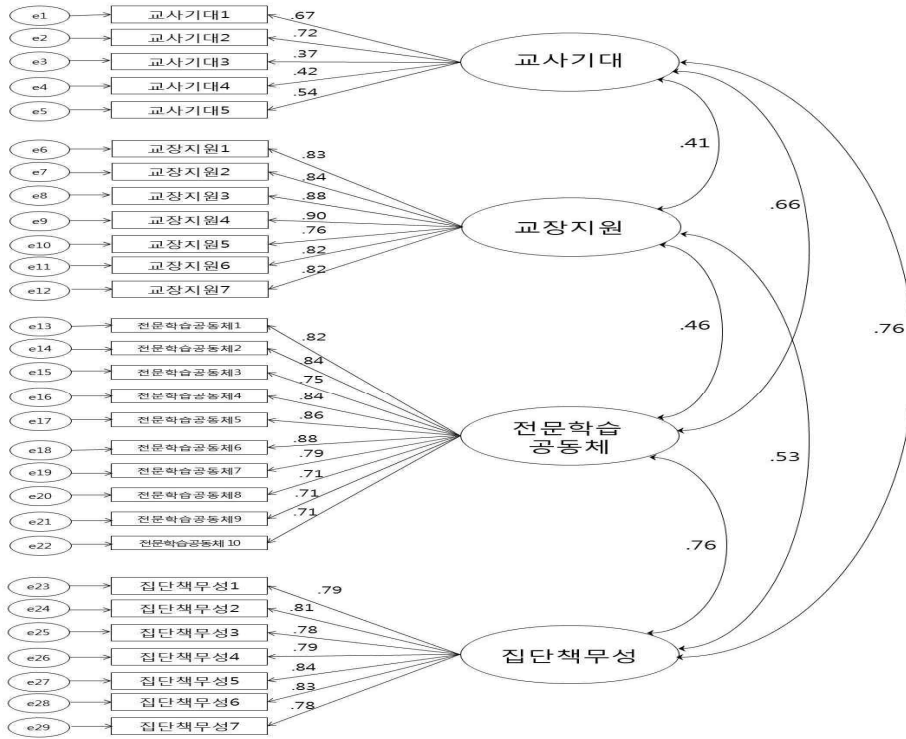
구조모형을 검증하기에 앞서, 본 연구에서 사용된 변수들이 수용 가능한 적합도를 보이는지 평가하기 위해 [그림 2]와 같이 측정모형 분석을 실시하였다. 전체 교사들을 대상으로 측정모형의 적합도를 살펴본 결과, 표본크기에 민감한 카이제곱 값의 자유도 대비 비율(χ^2/df)이 8.515로 나타나 적합하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 본 연구의 사례수($N=1,747$)가 매우 큰 것을 감안하여 표본수에 덜 민감한 TLI, CFI 및 RMSEA를 살펴본 결과, TLI는 .919, CFI는 .926, RMSEA는 .066으로 보고되었다. χ^2/df 는 5 이하인 경우 문제가 없는 모델 적합도이며(Gable & Wolf, 1993), TLI와 CFI는 .90이상이면 적합도에 문제가 없는 것으로, RMSEA는 .08이하이면 양호하며 좋은 것으로 판정하였다(Kline, 2011). 해당 기준에 비추어 보았을 때, 전체 교사들을 대상으로 한 측정모형 적합도 수치는 전반적으로 수용 가능한 것으로 나타났다.

구조모형에서 잠재변인 간 관계를 분석하기에 앞서, <표 7>과 같이 전체교사를 대상으로 구조모형의 적합도를 살펴보았다. 분석 결과, 분석하고자 하는 구조모형의 경우 χ^2/df 지수를 제외하고는 모두 수용 가능한 적합도 지수를 보여주었다.

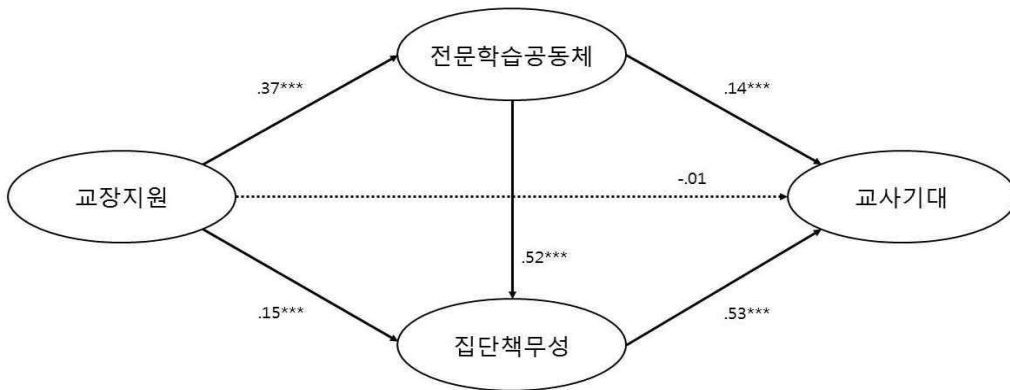
본 연구에서 교사기대, 교장지원, 전문학습공동체, 집단책무성의 구조적 관계를 확인하고자 연구모형을 기반으로 하여 최대우도법 추정을 사용하여 구조방정식모형을 분석하였다([그림 3] 참조). 전체 교사들을 대상으로 변인들 간의 관계를 분석한 결과, 교사들이 교장지원을 긍정적으로 인식할수록 전문학습공동체($B=.37, p<.001$)와 집단책무성($B=.15, p<.001$)에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 전문학습공동체는 집단책무성($B=.52, p<.001$)과 교사기대($B=.14, p<.001$)에 각각 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 집단책무성 역시 교사기대($B=.53, p<.001$)에 유의한 정적 영향을 미치고 있음을 보여주었다. 반면, 교장지원이 교사기대에 직접적으로 미치는 영향은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 교장지원이 교사기대에 직접적인 영향을 끼칠 것이라는 첫 번째 연구가설의 경우, 교장지원의 교사기대에 대한 직접효과가 통계적으로 유의하지 않으므로 기각되었다.

<표 7> 구조모형 적합도 검정결과

모형	χ^2	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA
구조모형	3158.899($df=371$)	8.515	.919	.926	.066



[그림 2] 측정모형의 모수치 추정결과



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

[그림 3] 구조모형 검증결과

3. 부스트래핑(Bootstrapping)을 사용한 매개효과 검증

다음으로 교장지원과 교사기대 사이의 관계에 대해 전문학습공동체와 집단책무성의 매개효과 검증을 위해 부스트래핑을 통하여 매개효과의 유의성을 검증하였고 그 결과를 <표 8>에 제시하였다. 기존의 구조방정식 프로그램에서 사용되는 부스트래핑의 경우 변수 및 추정된 계수에 대해 정규성분포 가정이 요구되지 않으며 간접효과 검정이 신속하다는 장점이 있다(Hayes, 2009; Preacher, RucKer, & Hayes, 2007). 하지만 AMOS와 같은 일부 프로그램에서 다중매개효과를 검정할 경우, 전체 간접효과의 오차와 신뢰구간 수치만 제시할 뿐 개별 매개효과의 검정을 할 수 없다는 한계가 있다(Kline, 2011; Perera, 2013). 따라서 이러한 제한점 극복을 위해 선행연구(Macho & Ledermann, 2011)가 제기한 방식을 바탕으로, 본 연구에서는 개별 매개효과의 검정을 위하여 팬텀변수를 추가하고 분석하였다. 이 경우 고유한 모수치에 영향을 주지 않으면서도 개별 매개효과를 검정할 수 있다는 장점이 있다(배병렬, 2014).

두 번째 연구가설을 검증하기 위해 교장지원이 전문학습공동체를 매개로하여 교사기대에 영향을 미치는지를 알아보았다. 해당 매개효과 분석 결과, 매개효과가 유의한 것으로 나타났다($B=.05, p<.01$). 따라서 교장지원이 전문학습공동체를 매개로하여 교사기대에 영향을 미칠 것이라는 두 번째 연구가설은 지지되었다. 다음으로 교장지원이 집단책무성을 매개로하여 교사기대에 영향을 미칠 것이라는 세 번째 연구가설의 경우, 그 효과가 유의한 것으로 나타났다($B=.08, p<.01$). 따라서 교장지원이 집단책무성을 매개로하여 교사기대에 영향을 미칠 것이라는 세 번째 연구가설은 지지되었다. 마지막으로 네 번째 연구가설을 검증하기 위해 전문학습공동체와 집단책무성이 교장지원과 교사기대 간 관계를 이중으로 매개하는지를 살펴보았다. 해당 매개효과를 분석한 결과, 교장지원이 전문학습공동체와 집단책무성을 통하여 교사기대에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이는 통계적으로도 유의한 것으로 나타났다($B=.10, p<.01$). 따라서 교장지원이 전문학습공동체에 영향을 미치고, 전문학습공동체가 다시 집단책무성에 영향을 주는 이중매개 작용을 통해서 교사기대에 영향을 미칠 것이라는 네 번째 연구가설은 지지되었다.

<표 8> 매개효과 검증 결과

경로	추정 매개값	표준오차	부트스트래핑 추정 95% 신뢰구간	
			하한값	상한값
교장지원 → 전문학습공동체 → 교사기대	.05**	.01	.03	.07
교장지원 → 집단책무성 → 교사기대	.08**	.01	.06	.10
교장지원 → 전문학습공동체 → 집단책무성 → 교사기대	.10**	.01	.08	.13

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$, N=1,747

V. 논의 및 결론

본 연구는 우리나라 174개의 일반계 고등학교에 근무하는 1,747명의 고등학교 교사를 대상으로 서베이를 수행하고, 그 자료를 기반으로 교장지원, 전문학습공동체, 집단책무성 그리고 그룹차원의 교사기대 변인 간의 구조방정식모형을 검증하였다. 우선, 본 연구 결과는 교사기대가 교장지원과 학교의 조직풍토에 의해 영향을 받는다는 해외 선행연구(Brault et al., 2014; Timperley & Philips, 2003)와 동일한 결과를 보여 주었다. 무엇보다도, 본 연구에서 구조관계모형 검증은 우리나라 고등학교에서 교사기대 형성의 경우 교장지원이 선행 변수로서 작동하지만, 직접적인 영향을 미치지 보다는 전문학습공동체나 집단책무성 풍토 변인의 매개 작용을 통해서 영향을 미친다는 사실을 보여주었다.

구체적으로 본 연구결과에 따르면 우선 교장지원이 교사기대에 직접적 영향을 미칠 것이라는 연구가설 1은 통계적으로 유의미한 효과가 입증되지 못하였다. 반면에 교장지원은 전문학습공동체나 집단책무성 풍토변인을 매개로 해서 학생에 대한 교사기대 형성에 간접적으로 영향을 미칠 것이라는 연구가설(가설 2, 3, 4)들은 통계적으로 유의미하게 모두 검증되었다. 본 연구에서 연구가설 1이 통계적으로 유의하지 하지 않고, 여타가설을 기반으로 학교풍토 변인에 의해 교장지원과 교사기대 간에 간접적 관계만 유의하다는 사실은 우리나라 고등학교 조직에서 교사들의 교육적 기대는 학교장의 직접적 지원행위 보다는 동료교사들과 상호작용 등을 기반으로 조직분위기에 의해 보다 직접적 영향을 받는다는 사실을 보여주고 있다. 이론적으로 볼 때, 이러한 연구 결과는 Bidwell과 그의 동료들에 의해 제시된 교사 직무현장 통제이론(Bidwell et al., 1997; Bidwell & Yasumoto, 1999), 즉 교사의 교육적 태도나 행위가 학교조직에서 형성되는 교사들의 집단적 분위기에 의해 보다 더 영향을 받는다는 관점이 우리나라 고등학교 교사들에게도 잘 적용될 수 있음을 보여주고 있다. 이 결과를 실제적으로 보면, 우리나라 고등학교에서 교사들의 경우, 그들의 교육적 태도로서 학생에 대한 교사기대 형성에 있어서 학교장에 의한 직접적 관여나 지시를 받기 싫어한다는 사실(Kwakman, 2003; Strong & Yoshida, 2014)을 확인시켜 주고 있다. 즉, 우리나라 고등학교 교사들의 경우, 자신들의 전문적 자율성 추구를 기반으로 학생에 대한 교육적 기대를 형성한다는 맥락을 보여주고 있다(Dee, Henkin, & Singleton, 2006). 이러한 견지에서 국내 다수 연구자들은 교사의 전문적 자율성 추구 경향과 이를 보장할 필요성을 주장하였다(박영주, 전주성, 2018; 박우진, 2004; 안혜정, 이현정, 2018; 이재신, 이지혜, 2011).

구체적으로 본 연구 검증결과로서 교장지원이 전문학습공동체와 집단책무성 변인을 매개로 해서 교사기대에 긍정적인 영향을 미친다는 사실의 경우, 미국에서 구축된 학교조직이론들이

문화적 배경이 전혀 다른 한국의 고등학교 교육조직 상황에서도 잘 지지되고 있음을 입증해 보이고 있다. 즉 학교 생태체계이론 맥락에서(Brault et al., 2014; Bronfenbrenner, 1979; Mistry et al., 2009), 학교조직의 발달성과로서 교사 개인적 발달행동인 교사기대가 미시체계인 교장지원과 전문학습공동체 및 집단책무성이라는 중간체계의 영향을 받아 형성됨을 보여주고 있다. 특히, 교장지원이 교사기대 행위에 직접효과가 아니라, 학교조직풍토(전문학습공동체와 집단책무성)를 매개로한 간접효과만을 가진다는 사실은 우리나라 교육실제 또는 정책적 차원의 개입 전략 실행방안에서 시사점을 가진다. 즉, 학교조직 맥락에서 집단차원의 교사기대 형성을 촉진 시키거나, 교사의 바람직한 교육적 태도 및 가치관 형성에 있어, 학교장이 직접적 개입전략을 사용하기 보다는 간접적인 개입방식을 사용하는 것이 보다 효과적임을 시사한다(Hallinger, 2003). 이는 교사기대를 형성시키기 위해 학교장이 긍정적인 학교조직풍토를 조성함으로써, 간접적으로 교사를 지원하는 역할에 초점을 두고 자신의 리더십을 발휘해야한다는 점을 강조한다. 구체적으로 전문학습공동체나 집단책무성 같은 긍정적인 학교풍토가 교사기대에 직접적 영향을 미친다는 점을 볼 때, 학교 현장에서 교사들이 소속감을 갖고 학교 조직에 녹아들 수 있는 학교정책이나 교사지원 정책 개발이 필요하다는 점을 시사한다.

아울러 본 연구결과는 교사 전문성 개발에 있어서 교사 개인역량 발달을 위한 장학 또는 공식적 교육훈련이 전통적으로 주류였으나 앞으로는 학교현장 및 동료교사들과의 상호작용에 초점을 맞춘 교원의 전문성 개발 정책이 시행될 필요가 있음을 시사한다. 특히, 학교장은 교사 개인의 자율성을 침해하지 않으면서도 교사들로 하여금 효과적으로 타 교사들과 상호작용할 수 있는 학교풍토를 조성해야 한다. 결과적으로 본 연구결과는 향후 효과적인 교원의 전문성 향상과 개발을 위한 긍정적 학교조직 문화제고 및 조직풍토 형성, 그리고 그 조직의 관리자인 학교장의 역할 재정립이 필요하다는 점을 제기한다.

끝으로 본 연구는 다음과 같이 몇 가지 한계점을 가지고 있고, 그에 따른 후속연구를 제안한다. 첫째, 본 연구는 국내 고등학교 국어, 수학, 영어 교사들로만 한정하여 연구가설 모형을 검증하였다. 추후 전체 교사들을 대상으로 교사기대에 미친 구조모형을 분석할 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 교사기대에 미치는 학교조직의 수많은 사회 환경적 변인 중, 교장지원과 전문학습공동체, 그리고 집단책무성만을 선택하여 그 구조적 영향만을 확인했다는 점에서 제한적 변인탐색이라는 한계점이 있다. 후속 연구에서는 교사기대에 영향을 미칠 수 있는 다양한 여러 학교변인을 추가적으로 탐색하여 그 영향관계도 알아볼 필요가 있다.

참고문헌

- 곽수란(2012). 학업성취, 교사 기대 그리고 학업적응과의 관계 분석, *교육사회학연구*, 22(1), 1-24.
- (Translated in English) Kwak, S. R.(2012). A causality analysis of the academic achievement, teacher's expectation and student's academic adjustment. *Korean Journal of Sociology of Education*, 22(1), 1-24.
- 김경식(2006). 교사 기대 형성과 변화가 학업성취에 미치는 영향, *중등교육연구*, 54(2), 95-121.
- (Translated in English) Kim. K. S.(2006). The effects of teacher expectation and its change on students' achievement, *Secondary Education Research*, 54(2), 95-121.
- 김상돈, 김현진(2013). 임파워먼트와 교직원신을 매개로 학교장의 변혁적 리더십이 교사의 직무 만족에 미치는 이중 매개 효과 분석, *교육정치학연구*, 20(4), 95-122.
- (Translated in English) Kim. S. D.. & Kim. H. J.(2013). A structural effect of principal's transformational leadership on teachers' satisfaction through empowerment and commitment, *The Journal of Politics of Education*, 20(4), 95-122.
- 문정선, 문정숙(2018). 중학생이 지각한 부모의 학습관여와 교사의 기대가 자기조절학습능력을 매개로 학업성취도에 미치는 영향, *학습자중심교과교육연구*, 18(5), 191-215.
- (Translated in English) Moon. J. S., & Moon. K. S.(2018). The effect of middle school student s academic achievement perceived parent involvement and teacher expectation: by mediating self-regulating learning ability, *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 18(5), 191-215.
- 박균열(2009). 학교장의 변혁적 지도성과 학교 풍토 및 교사 직무만족 간의 인과관계 분석. *한국행정학연구*, 27(3), 205-228.
- (Translated in English) Park, K. Y.(2009). The analysis on the causal model among principals' transformational leadership, school climate and job satisfaction of school teachers, *The Journal of Educational Administration*, 27(3), 205-228.
- 박영주, 전주성(2018). 초등학교 교사의 직무수행 준비도, 학습민첩성, 직무자율성, 학교조직 문화, *학교조직몰입 간의 구조적 관계 분석*, *교원교육*, 34(3), 143-166.
- (Translated in English) Park, Y. J., & Jeon, J. S.(2018). Structural relationships between primary school teachers' job performance readiness, learning agility, job autonomy, school organizational culture, and school organizational commitment, *Korean Journal of Teacher Education*, 34(3), 143-166.

- 박우진(2004). 학교경영에서의 통제성과 자율성, **한국교육행정학회**, 22(4), 67-84.
 (Translated in English) Park, W. J.(2004). The control and autonomy in school management, *The Journal of Educational Administration*, 22(4), 67-84.
- 방희원, 조규관(2018). 여고생이 지각한 교사 기대 수준에 따른 학업적 자기효능감, 학습동기, 학교적응의 차이, **학습자중심교과교육연구**, 18(9), 185-203.
 (Translated in English) Bang, H. W., & Cho, G. P.(2018). The differences of academic self-efficacy, learning motivation, and school adjustment according to teacher expectancy level perceived by high school female students, *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 18(9), 185-203.
- 배병렬(2014). (AMOS 21) 구조방정식모델링: 원리와 실제. 서울: 청람.
 (Translated in English) Bae, B. R.(2014). *Structural equation modeling with Amos 21*. Seoul: Cheongram
- 배상훈, 이현주, 김영애(2014). 학교의 학습조직풍토, 학교장의 변혁적 리더십, 교사의 변화수용 태도 간의 구조적 영향 관계, **한국직업교육학회**, 33(6), 97-118.
 (Translated in English) Bae, S. H., Lee, H. J., & Kim, Y. A.(2014). The structural relationship among learning organization climate of the school, transformational leadership of the principal, and change acceptance attitude of teachers, *The Journal of Vocational Education Research*, 33(6), 97-118.
- 안혜정, 이현정(2018). 교사자율성, 교사협력, 교사효능감이 수업혁신에 미치는 영향, **교육문제연구**, 68, 145-170.
 (Translated in English) Ahn, H. J., & Lee, H. J.(2018). The effect of teacher's autonomy, collaboration and self-efficacy on improvement of instruction, *The Journal of Research in Education*, 68, 145-170.
- 윤현진, 장형심(2012). 학교장의 변혁적 리더십이 초등교사의 조직시민행동에 미치는 영향: 동료 교사에 대한 교사신뢰의 매개효과, **교육행정학연구**, 30(4), 325-348.
 (Translated in English) Yun, H. J., & Jang, H. S.(2012). The effects of transformational leadership of principal on elementary school teachers' OCB: the mediation effects of faculty trust in colleagues, *The Journal of Educational Administration*, 30(4), 325-348.
- 이재신, 이지혜(2011). 교사의 자율성, 낙관성, 교수몰입과 주관적 안녕감 간의 관계, **한국교원연구**, 28(1), 66-90.
 (Translated in English) Lee, J. S. & Lee, J. H.(2011). An analysis of the structural relationship among teachers' autonomy, optimism, teaching flow, and subjective well-being, *The Journal of Korean Teacher Education*, 28(1), 65-90.

- 한재민, 이윤식(2013). 초등학교 교장의 변혁적 리더십과 수석 교사의 수업장학활동, 교사효능감, 교사의 수업 전문성 간의 구조 관계, *한국교원교육연구*, 30(4), 407-432.
- (Translated in English) Han, J. M., & Lee, Y. S.(2013). The structural relationship among principal's transformational leadership, master teacher's instructional supervisory activities, teacher efficacy, and teaching professionalism in elementary school, *The Journal of Korean Teacher Education*, 30(4), 407-432.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houttee, M.(2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1 - 50.
- Akiba, M., & Liang, G.(2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.
- Bidwell, C. E., Frank, K. A., & Quiroz, P. A.(1997). Teacher types, workplace controls, and the organization of schools. *Sociology of Education*, 70(4), 285-307.
- Bidwell, C. E., & Yasumoto, J. Y.(1999). The collegial focus: Teaching fields, collegial relationships, and instructional practice in American high schools. *Sociology of Education*, 72(4), 234-256.
- Brault, M., Janosz, M., & Archambault, I.(2014). Effective of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159.
- Bredeson, P. V., & Johansson, O.(2000). The school principals' role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bronfenbrenner, U.(1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature design*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Bruce, C. D., & Flynn, T.(2012). Assessing the effects of collaborative professional learning: Efficacy shifts in a three-year mathematics study. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 691-709.
- Bulach, C., Boothe, D., & Pickett, W.(1998). Should nots for school principals: Teachers share their view. ERS SPECTRUM: *Journal of School Research and Information*, 16(1), 16-20.
- Coelli, M., & Green, D. A.(2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T.(2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

- Cook, T. D., Murphy, R. F., & Hunt, H. D.(2000). Comer's school development program in Chicago: A theory-based evaluation. *American Educational Research Journal*, 37(2), 535-597.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P.(2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A.(2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Freiberg, H. J.(1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S.(1991). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gable, R. K., & Wolf, M. B.(1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2nd ed.). Boston: Kluwer Academic.
- Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W.(2016). Who believes in me? the effect of student - teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, 209-224.
- Goddard, Y. L., Neumerski, C. M., Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D.(2010). A multilevel exploratory study of the relationship between teachers' perceptions of principals' instructional support and group norms for instruction in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 111(2), 336-357.
- Griffith, J.(1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291.
- Grojean, M. W., Resick, C. J., Dickson, M. W., & Smith, D. B.(2004). Leaders, values, and organizational climate: Examining leadership strategies for establishing an organizational climate regarding ethics. *Journal of Business Ethics*, 55(3), 223-241.
- Hallinger, P.(2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R.(1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

- Harris, A.(2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership and Management*, 22(1), 15-26.
- Hayes, A. F.(2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hord, S. M.(1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational development Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410659)
- Hu, L. T., & Bentler, P. M.(1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Huff, T. S., Brockmeier, L. L., Leech, D. W., Martin, E. P., Pate, J. L., & Siegrist, G.(2011). Principal and school-level effects on student achievement. *National Teacher Education Journal*, 4(2), 67-79.
- Ingels, S. J., Pratt, D. J., Herget, D. R., Burns, L. J., Dever, J. A., Ottem, R., Rogers, J. E., Jin, Y., & Leinwand, S.(2011). *High School Longitudinal Study of 2009 (HSLS:09): Base-Year Data File Documentation*. NCES 2011-328. National Center for Education Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED566098)
- Jussim, L., & Harber, K. D.(2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Kline, R. B.(2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kornblau, B.(1982). The teachable pupil survey: A technique for assessing teachers' perceptions of pupil attributes. *Psychology in Schools*, 19(2), 170-174.
- Kwakman, K.(2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Lee, V. E., & Loeb, S.(2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.
- 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.
- Lee, V. E., Smith, J. B., & Croninger, R. G.(1995). *Another look at high school restructuring. Issues in restructuring schools*. Madison, WI: Center on Organization

- and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Leithwood, K., & Mascall, B.(2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529 - 561.
- LoGerfo, L. F., & Goddard, R. D.(2008). Defining, measuring, and validating teacher and collective responsibility. In W. K. Hoy & M. F. DiPaola (Eds.), *Improving schools: Studies in leadership and culture* (pp. 73 - 97). Charlotte, NC: Information Age.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J.(2011) Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K.(2010). How does leadership affect student achievement? results from a national survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Macho, S., & Ledermann, T.(2011). Estimating, testing, and comparing specific effects in structural equation models: The phantom model approach. *Psychological Methods*, 16(1), 34-43.
- Marks, H. M., & Printy, S. M.(2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K.(2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 204-229.
- McKown, C., & Weinstein, R. S.(2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235-261.
- Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D., & Huynh, V. W.(2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 826-38.
- Muller, C.(1998). The minimum competency exam requirement, teachers' and students' expectations and academic performance. *Social Psychology of Education*, 2(2), 199-216.
- Muller, C., Katz, S. R., & Dance, L. J.(1999). Investing in teaching and learning: Dynamics of the teacher - student relationship from each actor's perspective. *Urban Education*, 34(3), 292-337.
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M.(2002). Learning creative people:

- Orchestrating expertise and relationships. *Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750.
- Payne, D., & Wolfson, T.(2000). Teacher professional development: The principal's critical role. *NASSP Bulletin*, 84(13), 14-21.
- Perera, H. N. (2013). A novel approach to estimating and testing specific mediation effects in educational research: Explication and application of Macho and Ledermann's (2011) phantom model approach. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 1(1), 39-60.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F.(2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate behavioral research*, 42(1), 185-227.
- Printy, S., Marks, H. M., & Bowers, A. J.(2009). Integrated leadership: How principals and teachers share instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504-532.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J.(2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- 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 context factors: What are the relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288.
- Rubie-Davies, C. M., & Rosenthal, R.(2016). Intervening in teachers' expectations: A random effects meta-analytic approach to examining the effectiveness of an intervention. *Learning and Individual Differences*, 50, 83-92.
- Sandholtz, J. H., & Scribner, S. P.(2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1104-1117.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt. R. J.(1998). *Supervision: A redefinition*. New York, NY: Mcgraw Hill.
- Siegel, S. M., & Kaemmerer, W. F.(1978). Measuring the perceived support for innovation in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 63(5), 553-562.
- Smith, A. E., Jussim, L., & Eccles, A.(1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate or remain stable over time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 548-565.
- Strong, L. E. G., & Yoshida, R. K.(2014). Teachers' autonomy in today's educational climate:

- Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.
- Timperley, H. S., & Phillips, G.(2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 627-641.
- Trouilloud, D. O., & Sarrazin, P. G.(2003). Les connaissances actuelles sur l'effet pygmalion: Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 88-119.
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Bressoux, P., & Bois, J.(2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 75-86.
- Thys, S., & Van Houtte, M.(2016). Ethnic composition of the primary school and educational choice: Does the culture of teacher expectations matter? *Teaching and Teacher Education*, 59, 383-391.
- Tyler, K. M., & Boelter, C. M.(2008). Linking black middle school students' perceptions of teachers' expectations to academic engagement and efficacy. *Negro Educational Review*, 59(1), 27-44.
- Ubben, G., & Hughes, L.(1992). *The principal: Creative leadership for effective schools*. Meedham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E.(2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational research methods*, 3(1), 4-70.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A.(2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Voelkl, K. E., & Frone, M. R.(2000). Predictor of substance use at school among high school students. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 583-592.
- Whalan, F.(2012). *Collective responsibility: Redefining what falls between the cracks for school reform*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Woolley, M. E., Strutchens, M. E., Gilbert, M. C., & Martin, W. G.(2010). Mathematics success of black middle school students: Direct and indirect effects of teacher expectations and reform practices. *Negro Educational Review*, 61(1), 41-59.
- Wong, J. L. N.(2010). What makes a professional learning community possible? A case

study of a mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 131-139.

- 논문 접수 2019년 4월 15일 / 수정본 접수 6월 6일 / 게재 승인 6월 20일
- 이강호 : 한양대학교 영어영문학 학사 및 교육학 석사 취득. 학교조직 및 교사의 학습 분야를 주 연구주제로 관련 연구 수행 중.
- 이해진 : 한양대학교 교육학 학사 취득 후 동 대학원 재학 중. 학교조직 문화, 학교조직 경영, 교육 인적자원 행정에 관심을 가지고 있음.
- 이승현 : 한양대학교 교육학 학사학위 취득 후 동 대학원 재학 중. 교육조직 변화, 교사 전문성, 전문학습공동체 등에 관심을 가지고 있음.
- 박주호 : 한양대학교 교육학과 교수. 교육조직 행동, 교육조직 변화, 학교의 학습조직화 및 성인학습자로서 교사의 학습 분야에 중점을 두고 연구 및 교육을 수행하고 있음.