



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](#)

박 사 학 위 논 문

한국 공공교육기관 사회적 배려대상자
지원프로그램의 효과성에 관한 연구

—교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램의
비교 중심으로—



2017년
HANSUNG
UNIVERSITY

한성대학교 대학원

행 정 학 과

정 책 학 전 공

이 경 만

박 사 학 위 논 문
지도교수 이창원

한국 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램의 효과성에 관한 연구

—교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램의
비교 중심으로—

A Study on the Effectiveness of Social Consideration System
Support Programs in Korean Public Education Institutions:
Focused on a Comparison of the Education Welfare Priority Support
Project and the Social Integration Admission Support Programs

2016년 12월 일

한성대학교 대학원

행 정 학 과

정 책 학 전 공

이 경 만

박 사 학 위 논 문
지도교수 이창원

한국 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램의 효과성에 관한 연구

—교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램의
비교 중심으로—

A Study on the Effectiveness of Social Consideration System
Support Programs in Korean Public Education Institutions:
Focused on a Comparison of the Education Welfare Priority Support
Project and the Social Integration Admission Support Programs

위 논문을 정책학 박사학위 논문으로 제출함

2016년 12월 일

한성대학교 대학원

행 정 학 과

정 책 학 전 공

이 경 만

이경만의 정책학 박사학위논문을 인준함

2016년 12월 일



심사위원장 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

국 문 초 록

한국 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원 프로그램의 효과성에 관한 연구

-교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도 지원 프로그램의 비교 중심으로-

한성대학교 대학원

행정학과

정책학전공

이 경 만

본 연구는 한국 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원 프로그램의 효과성을 연구하는데 목적이 있으며, 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도 지원 프로그램의 비교에 중점을 두고 한국 공공교육기관의 사회적 배려대상자를 위한 효과적인 지원프로그램의 방안을 모색하고자 하였다.

연구목적을 위한 사회적 배려대상자 지원프로그램은 학습 프로그램, 문화·체험 프로그램, 심리·적응 프로그램, 진로·진학 프로그램 등 4가지 프로그램으로 선정하여 효과를 알아보고자 하였으며, 프로그램 효과성을 알아보기 위한 항목으로는 자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응 등 4가지 영역을 선정하였다.

이를 위해 문헌 분석, 전문가 협의회를 통해 선별된 교육복지우선지원사업을 운영하는 고등학교의 집중지원학생 1, 2학년 학생 186명과 사회통합전형제도 지원 프로그램을 운영하는 특수목적고(자율형 고등학교, 외국어 고등학교, 국제고등학교) 1, 2학년 학생 148명을 대상으로 설문조사를 실시하였으며, SPSS 21.0 프로그램을 이용하여 가설을 검증하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학습 프로그램의 효과성을 살펴보면 교육복지우선지원사업 대상자의 자기효능감에 있어서는 참여개수, 참여기간, 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났고, 학습몰입과 학교적응에 있어서는 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났다. 반면 사회통합전형제도 지원 대상자의 자아존중감, 자기효능감에 있어서는 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났고, 학습몰입에 있어서는 참여기간, 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났다.

둘째, 문화·체험 프로그램의 효과성을 살펴보면 교육복지우선지원사업 대상자의 자기효능감에 있어서는 참여개수가 중요한 요인으로 나타났고, 학습몰입에 있어서는 참여개수, 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났다. 반면 사회통합전형제도 지원 대상자의 자아존중감, 학습몰입, 학교적응에 있어서는 참여개수, 참여기간, 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났고, 자기효능감에 있어서는 참여개수, 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났다.

셋째, 심리·적응 프로그램의 효과성을 살펴보면 교육복지우선지원사업 대상자의 자아존중감에 있어서는 참여기간, 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났고, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응에 있어서는 참여개수가 중요한 요인으로 나타났다. 반면 사회통합전형제도 지원 대상자의 자아존중감, 학습몰입, 학교적응에 있어서는 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났고, 자기효능감에 있어서는 참여개수, 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났다.

넷째, 진로·진학 프로그램의 효과성을 살펴보면 교육복지우선지원사업 대상자의 자아존중감에 있어서는 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났고, 자기효능감에 있어서는 참여개수, 참여기간이, 학교적응에 있어서는 참여개수가 중요한 요인으로 나타났다. 반면 사회통합전형제도 지원 대상자의 자아존중감, 자기효능감, 학교적응에 있어서는 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났다.

전체적으로 볼 때, 한국 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원을 위한 교육복지정책의 효과를 높이기 위해서는 대상자들의 프로그램 참여만족도를 높이는 것이 중요한 것으로 나타났으며, 이는 소수집단만을 위한 교육복지정책 지원을 지양하고, 교육복지정책의 본질이 소외계층의 교육지원, 학부모의 사교육비 걱정해소에 있음에 따라 각종 프로그램의 예산 지출에 대해서 불균형을 줄이고, 다양한 지원사업의 확대가 필요하다고 할 수 있다.

한국 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원 프로그램으로써 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도 지원 프로그램이 외형상으로 서로 다른 사업목적과 다른 배경의 대상자들을 위해 만들어졌다고는 할 수 있으나 이 제도들이 국가에서 지정한 사회적 배려대상자들에게 교육의 혜택을 공평하게 제공할 뿐만 아니라, 가급적이면 결과의 공평성까지도 이끌어보려는 교육복지제도라는 점에서 두 제도가 서로 보완하는 관계가 된다면 보다 효과적인 교육복지정책으로 발전할 수 있을 것으로 사료된다.

【주요어】 교육복지우선지원사업, 사회통합전형제도지원, 자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응

목 차

I. 서 론	1
1.1 연구의 목적	1
1.2 연구의 범위와 방법	4
II. 이론적 배경	6
2.1 교육복지정책의 의의	6
2.2 사회적 배려대상자	18
2.3 사회적 배려대상자 지원프로그램	25
2.4 프로그램 효과성	32
2.5 선행연구 고찰	41
III. 연구설계	55
3.1 연구모형 및 가설	55
3.2 조사대상 및 방법	58
3.3 측정도구의 조작적 정의 및 설문지 구성	59
3.4 분석방법	64
IV. 연구결과	66
4.1 조사대상자의 일반적 특성	66
4.2 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램 참여실태	67
4.3 각 변수 간 상관관계 검증	73

4.4 가설의 검증	77
4.5 가설검증 결과요약	103
 V. 결 론	 115
5.1. 요약 및 결론	115
5.2 정책적 함의	117
5.3 연구의 시사점과 한계	122
 참 고 문 헌	 125
 부 록	 145
ABSTRACT	155

표 목 차

<표 1> 교육복지의 개념	7
<표 2> 2014년부터 2016년까지의 서울대학교 입학생 서울거주지역 분포	14
<표 3> Obama 정부 교육 정책 연도	15
<표 4> 2016년도 초·중·고교 학생 교육비 지원	20
<표 5> 교육복지우선지원사업의 교육비 지원범위 및 대상	21
<표 6> 법적 근거 및 선발 비율	22
<표 7> 사회적 배려대상자의 구분(경제적/비경제적)	23
<표 8> 사회통합전형제도의 교육비 지원범위 및 대상	24
<표 9> 2016학년도 각 교육비별 지원기준	25
<표 10> 서울특별시 교육복지우선지원학교 비율	26
<표 11> 교육복지우선지원사업의 전개과정	27
<표 12> 교육복지우선지원사업 프로그램의 운영방식	28
<표 13> 사회통합전형제도의 전개과정	31
<표 14> 프로그램의 영역별 사례	32
<표 15> 교육복지사업 효과성연구에 관한 선행연구	46
<표 16> 조사대상 구분	59
<표 17> 자아존중감의 문항구성 및 신뢰도	60
<표 18> 자기효능감의 문항구성 및 신뢰도	61
<표 19> 학습몰입의 문항구성 및 신뢰도	62
<표 20> 학교적응 구성 및 신뢰도	63
<표 21> 설문지 구성	64
<표 22> 조사대상자의 일반적 특성	66
<표 23> 교육복지우선 지원 대상자의 프로그램 참여실태	69
<표 24> 사회통합전형제도 지원 대상자의 프로그램 참여실태	72
<표 25> 교육복지우선 지원 대상자의 프로그램 참여와 효과성의 상관관계	74

<표 26> 사회통합전형제도 지원 대상자의 프로그램 참여와 효과성의 상관관계	76
<표 27> 교육복지우선 지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향	79
<표 28> 사회통합전형제도 지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향	82
<표 29> 교육복지우선 지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향	85
<표 30> 사회통합전형제도 지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향	88
<표 31> 교육복지우선 지원 대상자의 심리·정서 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향	91
<표 32> 사회통합전형제도 지원 대상자의 심리·적응 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향	95
<표 33> 교육복지우선지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향	98
<표 34> 사회통합전형제도 지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향	101

그림 목 차

<그림 1> 교육복지정책 추진 구조	9
<그림 2> 사회적 배려대상자 지원사업 효과성 분석을 위한 틀	55



I. 서 론

1.1 연구의 목적

한국의 교육복지정책은 일종의 선별적 복지 제도로 시행하고 있으며, 교육취약집단인 기초생활수급자, 저소득층 자녀 그리고 한부모가정 등에 특정하여, 우선적으로 집중 지원하는 정책에 해당된다. 이러한 교육복지정책이 교육적 효과를 거두려면 지원 사업을 확대하거나 재정을 투자하는 것과 같은 양적 접근뿐만 아니라(한명복, 2014), 교육취약학생¹⁾(사회적 배려대상자 학생)이 가지고 있는 잠재능력을 계발하고, 그 학생들을 위한 효과적인 프로그램의 개발과 운영을 통해 학생이 직면해 있는 생활적응에 영향을 미치는 질적 접근이 동시에 이루어져야 할 것이다. 그런데 학교단위로 운영되는 교육복지지원사업이 교육복지우선지원학교²⁾에서는 교육복지우선지원사업으로, 특수목적고등학교(자율형 사립고, 외고, 과학고)에서는 사회통합전형제도³⁾로 운영이 되고 있다. 그러나 이 두개의 프로그램은 외형적으로는 내용과 운영 방법이 서로 다르지만, 각각의 제도가 지향하고 있는 프로그램의 효과적인 면에서는 어떤 차이가 있는지를 알아보고자 한다. 따라서 단위학교에서 운영되고 있는 지원프로그램의 유형과 내용을 살펴보고, 두 제도에서 실행하는 프로그램을 통한 학교생활 적응에 대한 효과성을 각각 파악하고 분석함으로써 프로그램의 목적성과 교육 효과 등을 검증하려고 한다.

- 1) 교육취약학생: 신체적·경제적·문화적 여건 등으로 인하여 다른 계층에 비해 상대적으로 교육기회가 제한되어 균등한 교육을 받을 기회로부터 배제되기 쉬운 저소득층 자녀, 한부모가정 자녀, 북한 이탈주민 자녀, 다문화가정 자녀, 위기가정 및 결손가정 등 취약계층 자녀 등을 일컬어 말함
- 2) 저소득층 학생(국민기초생활보장수급자, 한부모가족지원대상자, 법정차상위 자녀 등)이 밀집되어 있고 학습, 문화·체험, 심리·정서, 보건·복지 등의 수준을 총체적으로 제고하기 위하여 행·재정적 지원을 하고자 교육청이 지정한 학교
- 3) 사회통합전형 제도는
 1. 학생들이 능력이나 소질이 아닌 가정 형편·지역·피부색·장애 등 교육외적인 조건에 의하여 교육받을 기회가 차단되지 않도록 하는 것을 목적으로 함
 2. 자율형 사립고, 외고, 과학고 입학정원의 일정 비율을 사회적으로 보호가 필요한 학생을 대상으로 학비 및 교육프로그램 등을 지원하고자 함

한국 최초로 교육복지사업으로 1961년 생활보호법을 시행하였고, 교육급여는 최초 1982년부터 시행 되었다. 그리고 2000년 10월1일 국민기초생활보장법 으로 대체 되어 시행되었다. 그러나 한국사회는 1997년 외환위기(IMF)이후 취약계층의 확대로 인해 소득불평등에 따르는 교육 부문의 취약성이 현저하게 표출되고 있다. 통계청이 발표한 2006년 3/4분기 가계 수지 통합에 따르면 소득 상 하위 20% 가구의 교육비 차이는 4.45 배 인 것으로 나타난다. 이에 정부에서는 저소득층 아동의 교육환경을 개선하고, 교육기회를 최대로 보장하려고 교육정책으로 만들어진 사회배려대상자 지원사업이 2000년부터는 모든 학교의 사회배려대상자학생에게 경제적 지원을 시행하였다. 2003년부터는 교육복지투자지원사업 해당 학교 학생들에게 경제적 지원과 지원프로그램을 시행하였고, 2012년에는 특수목적고등학교에도 사회통합전형제도를 시행하면서 지원프로그램을 시행하게 되었다. 대학에서도 기회균등전형이라는 제도로 사회적 배려대상자들에게 대학에 입학하는 기회를 제공하고 있다.

그러나 이 두 제도가 어떻게 시행되고 있고, 두 제도에서 시행하는 프로그램에서 나타나는 효과성도 비교해 볼 필요가 있다. 그동안 교육복지우선지원사업 대상자들과 사회통합전형제도 대상자들의 효과성을 서로 비교 연구한 사례가 없다. 물론 교육복지정책으로 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도 프로그램들을 시행하면서, 사회적 배려대상자들과 비대상자들과의 학교적응도 참여만족도 및 효과성 등은 한국교육개발원(KEDI)과 교육복지정책중점연구소(Institute of Educational Welfare Policy) 등에서 종단연구(longitudinal study)조사가 이루어지고 있으며, 또한 많은 연구자들로부터 다양한 연구가 이루어지고 있다.

예를 들면, 노혜련 외(2005)는 학교사회복지 서비스를 실시 학교와 비 실시 학교 학생들에게 있어서, 사회적인 지지에 대한 인식과 학교생활 만족도간의 차이를 살펴보았다. 종단적 효과분석 연구를 통한 교육복지사업의 효과적 운영방안 연구(이정명, 2012)에서는 한국교육개발원의 교육복지우선지원사업 1, 2차년도 보고서를 중심으로 사업학교의 저소득층 자녀와 일반학교의 저소득층 자녀 간 교육의 투입, 과정, 산출 부분에서 교육

격차가 존재한다고 보고하였다. 그래서 그 차이는 사업 추진에 따라 점차 상쇄되거나, 사업 대상학교 저소득층 자녀 수준이 높게 나타나기도 하면서, 교육복지우선지원사업의 본래목적이 성취되고 있다고 보고 있다. 결과 학교사회복지 서비스의 실시 여부와는 관계없이 학교생활 만족도에 있어서 두 학교 학생들을 비교하였다. 또한 한국교육개발원은 사회통합전형제도를 위한 프로그램을 시행하면서 사회적 배려대상자 지원 프로그램 운영하고 지원프로그램에 관한 중단연구(I, II, III)을 발표하였다.

먼저 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도는 서로 비교하기에는 선행적으로 다른 점들을 먼저 정리해야 할 필요가 있다. 우선 두 제도에서 사회적 배려 대상자들이 서로 다르다고 볼 수도 있다.. 즉 법적으로는 같은 조건인 사회적 배려대상자들이지만 교육복지우선지원사업과 달리 사회통합전형제도에서는 대상자 학생들이 특수목적고등학교를 우선지원해서 선발된 집단이다. 또한 두 제도간의 시행 목적과 과정도 다른 점이 있다. 특히 사회통합전형제도는 시행한 기간도 얼마 되지 않았다. 두 제도에 있어서 시행하는 프로그램을 통한 만족도나 효과성 등을 비교하는 기회가 없었다. 그러나 두 프로그램의 사회적 배려대상자들은 중학교 때까지는 동일한 배려대상자였고, 그리고 두 제도는 시행하는 정책프로그램들이 거의 교육적인 목표나, 진행프로그램들과 시행과정이 유사한 것들이 많다. 결국 이 두 개의 정책을 비교하면서 서로의 보완책을 찾는다면 훨씬 서로의 정책 수행에 도움이 될 것으로 생각된다. 그래서 두 정책을 직접적으로 비교해 볼 가치가 있다고 보았다.

즉 이 연구는 2003년부터 13년간 시행된 교육복지우선지원사업 사회적 배려대상자(집중지원학생⁴⁾과 학교장추천학생)들과 2012년부터 5년간 특수목적고(자율형 고등학교, 외국어 고등학교, 국제고등학교)에서 시행하고 있는 사회통합전형대상자(기회균등전형대상자⁵⁾와 사회다양성전형대상

4) 교육복지우선지원에서 집중적으로 지원하고자하는 학생으로 국민기초생활보장수급자, 한부모가족보호대상자, 차상위계층, 담임추천(위기 및 결손 가정)의 저소득층 자녀, 소외계층 자녀, 학교 부적응 학생 등을 말한다.

5) 기회균등전형대상자

가. 법정 대상자: 1) 「국민기초생활 보장법」제2조제1호에 따른 수급권자 또는 그 자녀
2) 「국민 기초생활 보장법」제2조제11호에 따른 차상위계층으로서 교육감이 정하는 사람 또는 그 자녀 3) 「한부모가족지원법」제5조에 따른 한부모가족보호대상자 ※ 한부모

자⁶⁾)들을 위한 프로그램(학습 프로그램, 문화·체험 프로그램, 심리·적응 프로그램, 진로·진학 프로그램)의 참여 실태(참여개수, 참여기간, 참여만족도)를 통해서 두 제도에서 프로그램참여로 인한 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)을 각각 알아본다. 그리고 두 제도에서 각각 같은 영역에서 효과성에 어떠한 점에서 유사점과 차이점이 있는지를 비교해보고 그리고 두 제도의 효과성에 관한 전반적이고 종합적인 상황을 알아보고자 한다.

1.2 연구의 범위와 방법

본 연구는 고등학교에서 시행하고 있는 각급 학교에 따른 사회적 배려대상자 지원프로그램 운영사업을 통해 학생들의 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 얼마나 효과를 주는가를 알아보고 비교해봄으로써 사회적 배려대상자 지원프로그램의 성과를 높이기 위한 대안을 제시하고자 한다.

먼저 연구의 대상인 고등학교는 계열별 지정 기준을 별도로 시행하고, 법정저소득가정학생⁷⁾ 120명 이상 특성화고와 법정저소득층 가정 학생 70명 이상 일반고 그리고 15명 이상의 부적응 학업중단 학생이 발생한 학교

가 족보호대상자(법정 한부모가족)는 한부모가족지원법에 따른 보호대상자로 일반 모자가족 또는 부자가족과는 구분

나. 비법정 대상자: 1) 차상위계층으로서 교육감이 정하는 사람 또는 그 자녀 2) 가정형편이 어려운 학생 중 학교장이 추천한 자 국민기초생활보장 수급권자, 차상위계층, 차상위계층에는 포함되지 않으나, 신용불량, 또는 가족의 장기 질환 등 사유로 경제적 어려움을 겪고 있는 학생으로 학교 내에 학교장 추천위원회를 구성하고, 심의 후 의결을 거쳐 추천한 학생

6) 사회다양성: 소득 8분위 이하 가정의 자녀로 지원 제한

가. 「국가보훈기본법」제3조제2호의 국가보훈대상자 또는 그 자녀 ※ 국가보훈대상자 확인원 제출자 나. 「다문화가족지원법」제2조제1호에 따른 다문화가족의 구성원 ※ 결혼이민자(국적법에 따른 귀화허가를 받은 자를 포함)와 출생 시부터 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족(단, 결혼 이전에 외국 국적을 가진 친부(모)가 한국 국적을 포기한 사실이 있는 경우 지원 자격을 인정하지 않음) 다. 「한부모가족지원법」제4조제1호~5호에 따른 자녀 ※ “모자가족” 또는 “부자가족”의 모 또는 부가 양육하는 아동 라. 「북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률」제2조제1호에 따른 북한이탈 주민 또는 그 자녀 마. 「장애인 등에 대한 특수교육법」제2조제3호에 따른 특수교육대상자

7) 법정저소득가정학생 : 국민기초생활보장수급자수 + 법정한부모가정 자녀수 + 차상위계층 자녀수

로 하고 있으며, 특수목적고등학교는 정원의 20%를 기회균등전형(국민기초생활보장수급자, 한부모가족보호대상, 차상위계층 등)과 사회다양성 전형(북한이탈주민, 다문화가정 등) 교육취약계층 자녀 등에 해당된다.

먼저 사회적 배려대상자 지원프로그램 운영 사업 경과 확인, 학교별 프로그램 운영 현황 및 성과 분석, 지원정책의 실효성 확인을 위하여 문헌 분석을 실시하였다.

또한 사회적 배려대상자의 학교적응 관련 핵심요인 추출을 위해 전문가관(교육부, 교육청, KEDI, 교육복지정책중점연구소, 각급학교)의 전문가로부터 의견을 수렴하였으며, 조사 대상 선정, 조사 시기 확정, 조사지 설계, 조사 문항, 면담 조사지 기준을 확정 하였고, 프로그램의 종류를 분석하고, 운영상의 개선점을 정리하여 학교별 교육 여건 및 학생 특성에 맞는 프로그램 운영 방향을 논의하였다.

이 외에도 전문가들과 협의를 통해 도출된 면담조사지의 기준을 중심으로 학교 방문 면담조사를 실시하였다. 면담조사는 사회적 배려대상자 지원프로그램을 운영하는 일반고, 자율형 사립고, 외국어고, 등을 대상으로 자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응의 효과성뿐만 아니라, 교과목 자신감, 프로그램 운영 학교의 관리자의 열의, 담당교사의 적극성, 프로그램 운영내용 및 사회적 배려대상 학생들의 참여유도 방안 마련, 프로그램 참여 학생의 만족도 등에 대해서 조사를 실시하였다. 본 연구를 위해서는 서울특별시에 위치하고 있는 7개교(일반고등학교 3개교, 공업고등학교 1개교, 외국어고등학교 2개교, 자율형 사립고 1개교)를 표집 하여 분석하였다.

II. 이론적 배경

2.1 교육복지정책의 의의

2.1.1 교육복지의 개념

교육복지의 개념은 보는 이의 관점과 학자에 따라 서로 다르며, 교육과 복지의 관계에서 상대적으로 어디에 비중을 두느냐에 따른 논란도 있다(김인희, 2010) 그리고 교육복지라는 용어는 교육소외의 해소, 교육 불평등의 해결, 교육격차의 극복과 유사한 개념으로 사용되기도 한다(김인희, 2011). 먼저 교육복지의 개념을 교육정의의 측면과 교육서비스 측면 그리고 교육지원의 측면 등 세 가지 관점에서 정리할 수 있다(한명복, 2014). 첫째, 교육정의의 관점에서 교육복지란, 복지적 교육정의를 실현하기 위하여 사회적으로 노력하는 것으로, 사람으로 하여금 사람답게 살아갈 수 있는 여건을 갖추게 하거나, 삶의 질을 높이기 위한 의미 있는 학습경험을 갖도록 함으로써 교육소외 현상을 극복하는 것이다(안병영·김인희, 2009). 둘째, 교육서비스 관점에서 교육복지란, 교육소외 집단과 교육결손 집단에게는 교육기회를 늘려주고, 일반적인 학생에게는 잠재능력을 최대한 계발할 수 있는 기회를 제공하며, 나아가 개개인의 교육적 요구에 부응한 평생교육 기회를 제공하여 교육적 욕구 충족과 자아실현 그리고 평생 학습사회 구현 등 교육서비스와 제도를 말한다(윤정일, 1990). 셋째, 교육지원 관점에서 교육복지란, 모든 사람에게 일정 수준의 교육 기회를 제공하여 교육소외, 교육부적응, 교육 불평등 현상을 해결하는 것으로 개개인의 교육적 요구에 맞는 교육을 통해 잠재능력을 최대한 계발할 수 있도록 모든 지원을 하는 것이다(이혜영 외, 2002).

그동안 학계에서 논의되고 있는 교육복지 정의에 관한 여러 가지 견해를 정리하면 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 교육복지의 개념

학자/기관	대 상	기능/내용	목표
윤정일 (1990)	일반 학생 모든 국민 교육 소외 결손 집단	평생교육의 기회 제공 교육기회의 확충, 잠재능력의 개발,	개인의 교육 욕구 충족, 학습사회 구현, 자아실현
이돈희 (1999)	모든 사람	교육복지에 의한 교육기회 제공	성장욕구의 실현이라는 내재적 가치 실현
교육인적 자원부 (2004)	국민 전체	불평등의 해소, 교육소외, 부적응	모든 국민을 높은 교 육과 질적 수준 향유
이혜영 외 (2006)	국민 전체	부적응과 불평등 해소 일정 수준까지의 교육기회 제공, 교육소외,	잠재능력의 계발 모든 국민의 요구에 맞춘 교육의 향유,
김인희(2006) 안병영·김인희 (2009)	교육소외 대상자	교육소외를 극복하기	정상의 학습을 추구하며, 잠재 능력 계발 및 질 높은 삶 향유
류방란 외 (2008)	교육의 취약집단	교육기회의 제공, 교육 과정 에 능동적으로 참여를 위한 보살핌과 조건을 만들어 주며, 의미있는 학습경험을 위한 자원을 연결	시민으로 주체적인 삶을 영유하도록 성장
김인희 (2008)	교육기회 위험에 놓인 학습자	교육기회의 위험요소를 해소, 양적이고 질적인 차원으로 정상적 교육과 기회 보장	정상적 교육기회보장
김정원 외 (2008a)	교육취약집단	교육의 현장에서 배제되지 않으며, 필요한 교육의 기회를 얻으면서, 의미 있는 학습경험을 습득하도록 지원	학습한 결과에 의해 한 사회의 주체적 성 원으로 성장
김정원 외 (2008b)	모든 국민	교육에서의 최소기준에 도달 할 수 있고, 각자가 필요하고 적절한 교육을 받도록 지원	최대한 잠재능력의 발휘
강영혜 (2011)	모든 사람	교육은 복지이며, 공급자 입장에서 교육이 중요하게 평가되는 가치나 기능의 전달	아동(학습자)의 입장에서 의미 있는 체험과 성장의 과정
김재황 (2012)	학생	학생 성장터전인 가정, 학교, 사회와 학생 내면인 학습능력, 심리, 문화적 능력 등의 연관성 주시 그리고 교육의 기획 및 실천을 위해서 협력 관계 강조	관계로써 행복을 도모

출처 : 김인희. (2011). 학교의 교육복지공동체 관점 고찰. 『교육정치학연구』. 18(4): 29-60.

다음으로 교육과 복지의 관계를 어떻게 설정하느냐에 따라 교육복지의 방향이 달라진다. 즉 교육을 복지의 상위 개념으로 두면, 교육은 수단적 가치가 아니라 본질적 가치에 초점을 맞추게 되고(김정원, 2007), 복지를 교육의 상위 개념으로 두면, 학교 사회복지를 넘어 평생교육 차원의 복지에 초점을 맞추게 된다(홍봉선, 2004). 또한 교육복지의 방향은 보편적 복지와 선별적 복지의 관점에서도 크게 달라 질 수 있다.

본 연구에서는 고등학교에서 시행되고 있는 교육복지지원 정책을 다루고 있다. 교육이 복지의 상위 개념으로 보면, 학교 현장의 사회적 현상을 정확하게 인식하기 위한 현실적 경험에 주목하고 있다. 또한 선별적 복지의 관점에서는 교육복지 사업을 통해 지원 학생을 대상으로 의도한 목적에 맞추어 효과적인 달성이 되었는지에 관한 유용성에 초점을 맞추고 있다. 그러므로 교육복지 개념은 ‘교육복지는 학교가 중심이 되어 교육취약 집단을 위해서 교육격차 해소뿐만 아니라, 학교생활에 적응하도록 도와주는 교육활동의 일환’으로 정의한다.

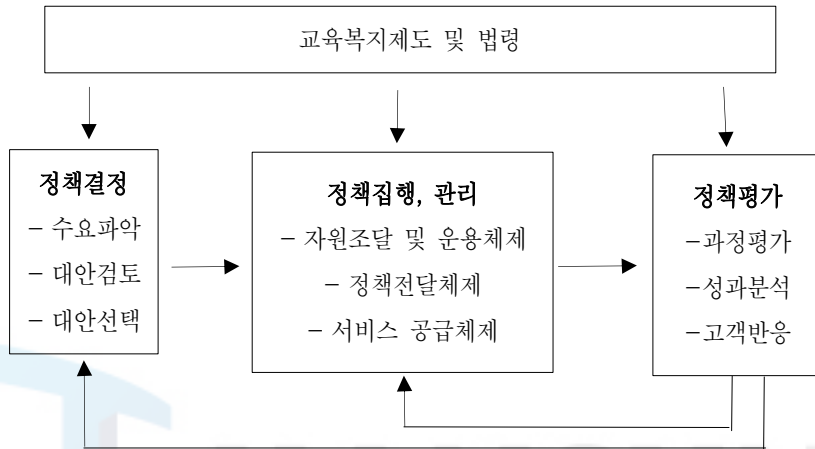
2.1.2 교육복지정책의 과정

대통령 교육정책자문위원회는 1992년 교육복지의 개념을 제시하였다. 그때 교육복지라는 용어가 처음 사용되었고, 2004년 교육인적자원부는 교육복지종합계획⁸⁾을 발표하면서 교육복지정책 영역과 그 영역별 정책대상을 제시하였으며, 교육복지정책이라는 용어를 사용하였다. 물론 이전에도 교육복지정책의 범주에 들어가는 정책이 있긴 했으나, 교육복지와 교육복지정책과 같은 용어로 구분하여 사용하게 된 것은 복지에 대한 사회적 관심이 증대되는 가운데 사회계층 간 소득격차 심화와 양극화 현상에 따른 저소득층 자녀 교육의 문제를 해결하기 위한 정책적 대응이 필요했기 때문이다(류방관 외, 2013).

교육복지정책은 ‘정부나 지방자치단체가 모든 국민이 인간다운 삶과 시민으로서 정상적인 사회생활을 영위하는데 필요한 국민기초교육수준

8) 2004년 1월 20일, 복지부, 문광부, 노동부, 정통부, 여성부, 건교부 등 6개 부처가 참여하여 작성한 '참여복지 5개년 계획안'이 국무회의에 상정되었다.

(national minimum in education)을 보장하고 교육부적응 및 불평등을 해소하며 복지 친화적 교육환경을 조성할 목적으로 이에 적합한 교육정책의 결정과 정책집행·관리 및 정책평가 등을 추진하는 것'이라 할 수 있다(한명복, 2014). 교육복지정책 추진구조의 도식화는 아래 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 교육복지정책 추진 구조

출처: 안병영·김인희. (2009). 『교육복지정책론』. 서울: 다산출판사. 재인용.

Lasswell과 Kaplan(1970)은 정책의 개념을 목적가치와 실행을 투사한 계획으로 보고 있는데 이때의 계획(또는 프로그램)은 일련의 행동경로(course of action)의 의미로 사용하고 있으며, Pressman과 Wildavsky(1979)는 정책의 개념을 목표와 그것의 실현을 위한 행동으로 구성된 것으로 보고 있고(정정길 외, 2007재인용), Dror(1983)는 정책의 개념을 주로 정부기관에 의하여 결정이 되는 미래를 지향하는 행동의 주요 지침이며 이 정책은 최선의 수단에 의하여 공익을 달성할 것을 공식적인 목표로 삼는다고 보고 있다(정정길 외, 2007재인용).

한편 정책은 여러 가지 기준에 따라 다양하게 분류할 수 있는데 Lowi(1964)는 배분정책(Distributive Policy), 규제정책(Regulation Policy), 재분배정책(Redistributive Policy), 구성정책(Constitutional Policy) 등 네 가지로 분류하고 있다. 교육복지정책은 Lowi의 정책분류 가운데 재분배정책에 포함된다고 볼 수 있는데 이는 재분배정책이 정부가 무엇을 하

는가에 따른 분류로 보기 보다는 ‘누구를 위하여’라는 측면이 강조되고 있고, 재분배정책의 결정에 가진 자와 못 가진 자(haves vs. havenots)와 같은 사회계층적인 대립이 개입되는 등 엘리트주의적인 정책결정 행태가 나타나기 때문이다(정정길 외, 2007). 우리나라에서 교육복지정책이라는 용어가 처음 등장할 때 포괄적으로 교육환경 측면과 교원 측면도 포함시켰다가, 교육복지종합계획(2004년) 수립을 계기로 본격적으로 교육과 복지는 동일한 차원으로 접근 하게 되었다(고전, 2009).

오늘날의 교육복지정책은 교육소외, 교육부적응 그리고 교육여건의 불평등 현상을 해결하는 것을 통하여 실제적인 균등한 교육기회를 보장하려는 것에 초점을 맞추고 있다. 그 출발점을 2004년 교육인적자원부의 교육복지종합계획으로 보고 있다(교육인적자원부, 2004). 이 계획은 교육복지정책의 기본 틀을 제시한 것으로 교육기회 면에서 소외된 계층, 학교생활에서 부적응을 겪고 있는 학생들의 실질적인 교육기회를 보장하고, 지역 간, 계층 간 교육여건 격차를 해소하여 안전한 교육환경을 조성한다는 취지에서 마련된 것이다. 또한 정부가 주도하는 것 외에도 민간이나 민간기관이 참여하여 교육복지 범주속에 들어가는 프로그램을 운영 사례도 있다. 위스타트(We Start)운동과 한국학교사회복지사협회에서 주관하는 학교사회복지사업 등이 그것이다(성민선, 2012).

교육복지정책에 관한 범주는 보통 두 가지로 나누어 볼 수 있는데, 하나는 보편적 복지로 국민 누구에게나 교육을 받을 수 있는 기회를 보장해주는 정책이고, 또 다른 하나는 선별적 복지로 특정 집단(기초생활수급자, 학교부적응 학생 등)을 우선적으로 지원해 주는 정책이다. 보편적 정책으로는 학비 지원과 무상교육 추진계획 그리고 각종 체험학습비, 수학여행비 지원 등의 사업이고, 선별적 사업으로는 사회적 배려대상 학생에 대한 프로그램 지원 및 각종 경비 지원 등의 사업이다.

2.1.3 교육복지정책의 중요성

인간에게 있어서 보편적 교육이 필요한 것은 개인적인 삶의 질을 유지

하고 또한 자신이 속해있는 사회 일원으로서 사회생활을 잘 적응해 나가
기 위함일 것이다. 이러한 교육은 형식적이면서 의도된 학교 교육을 통해
서 먼저 이루어진다. 그리고 학교교육 이후에도 상급학교로의 진학을 하
거나, 사회생활로의 진출을 통해 학교생활과 사회생활은 연결되어 연속적
인 밀접한 관계가 있음을 알 수 있다. 따라서 학교생활 적응은 직·간접적
으로 사회생활 적응에 영향을 미치게 된다. 그런데 교육취약 집단 학생은
출발점 평등의 관점에서 볼 때 상대적으로 불리한 위치에 있으므로 그 격
차를 해결하고 학교생활 적응에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 프로그램
을 집중적으로 지원할 필요가 있다(한명복, 2014).

교육복지정책의 중요성은 사회적 배려대상 학생을 위해서 공적지원을
한다는 점에서 찾을 수 있으며 공적 지원은 형평성(equity)과 효과성
(effectiveness)을 지니고 있다는 점에서 그 중요성을 찾을 수 있다. 여기
서 형평성은 교육에서의 정의와 관련이 깊고, 효과성은 교육에서 달성된
결과와 관련이 깊다. 먼저 공평성 측면에서 살펴보면 교육에서의 정의
(Bildungsgerechtigkeit)를 실현하는 일은 정치적 과제에 해당된다(Meyer
& Vorholt, 2011)는 입장에서 교육정의의 개념을 교육 정책의 개념과 연
결 지을 수 있다.

2.1.3.1 교육복지 형평성의 개념

분배는 공공정책에 관한 핵심이다. 그것은 평등, 공정성이나 형평성이
보는 사람의 입장에 따라 얼마나 다양한 차원으로 존재하며, 특정 집단에
게는 공정하다고 판단되는 정책이 다른 집단에게는 불공정한 정책으로 비
판의 대상이 되기 때문이다(이성우, 2011). 공정성(fairness) 기준으로 불
리기도 하는 형평성(equity) 기준은 정책 대상자들에게 균등하게 기회가
주어졌는지 또는 인간으로서 필요한 최소한의 욕구를 충족시키도록 부의
배분은 잘 이루어 졌는지 하는 것 등을 측정하는 기준이다. 형평성의 기본
적인 의미는 ‘동일한 경우는 동일하게 그러나 다른 경우는 다르게 취급 한
다’라는 뜻을 의미하고 있다.

또한 형평성의 두 가지 범주가 있는데, 수평적 형평성과 수직적 형평성이다. 첫째, 전자는 동일한 경우는 동일하게라는 의미이며 기계적으로 적용되는 형평성이고, 일정한 기준에서 동일하게 취급하는 것으로, 각종 사회복지정책이 여기에 속하지만 지금의 기회균등제도, 사회다양성 제도 등은 이러한 기계적인 것을 보완하고 있다 둘째, 후자는 ‘다른 경우는 다르게 취급한다.’라는 의미로 인간은 단순히 한쪽 면에서만 보고 동일하더라도 다른 면에서는 서로 다른 차이가 있을 수 있기 때문에, 차이가 있다면 다르게 보고 취급해야 한다는 것이다. 이것이 배분적 정의를 의미한다. 수직적 형평성에서의 문제점은 정책대안에서 발생하는 비용부담과 편익 및 효과의 배분이 될 것이다. 실제로 소득수준 간에 형평성의 문제가 있다. 이것을 해결하기 위해서 사회적 배려대상자 제도가 필요하다.

또한 분배적 형평성(distributive equity)과 배분적 효율성(allocative efficiency)의 이론은 사회적 후생에 관하여 매우 다른 시각을 보인다. 분배적 형평성은 공정하게 다 나누는 것을 의미하지만, 배분적 효율성은 수입을 다시 사용하면서 자원배분을 효율적으로 하는 것을 의미한다. 분배(distribution)와 배분(allocation)은 나눈다는 의미이지만 배분이라는 용어는 소비보다 생산적인 측면을 강조하고, 분배는 소득, 자산, 기회, 부를 다른 사람들 사이에 나눈다는 측면을 강조한다. 이런 이유로 시장모형에서는 분배라는 단어보다, 배분이라는 말을 사용한다(Stone, 2002).

Rawls(1971)는 어떤 사회의 후생은 그 사회에서 가장 어려운 입장(worst-off)에 있는 사람의 후생에 달려 있다고 보고, 사회에서 가장 어려운 입장에 있는 사람들의 후생 증진이 없이는 다른 사람들의 후생을 아무리 증진 시킨다고 하더라도 사회후생은 증진될 수 없다는 사회후생함수(lexicographical SWF)를 제시한다. Rawls가 제시하는 사회정의론에서는 최대최소의원리(maximin)로서, 사회에서 가장 불행한 사람에게 후생이 증가될 경우에만 사회전체를 위한 후생이 증가한다는 것이다. 일반적인 개인들 사이의 후생교환에 의해서는 사회전체의 후생은 증가하지 않는 경우가 많다고 본다.

교육복지에서는 사회 정의론의 근간이 되는 최소극대화의 원리

(Maximin Principle)를 주장하는 롤스(John Rawls)의 이론을 교육정의론의 핵심 원리로서 적극적으로 수용하는 입장을 취한다. 따라서 스스로 선택하지 않은 사회적 격차로 인해 발생하는 교육적 불평등은 정의롭지 못하다(허병기, 1998)는 인식하에 초기 단계에서 불평등을 극복하고 교육에서의 정의를 추구하기 위하여 교육복지정책을 확대해 나갈 필요성이 있다는 것이다

한편 2차 세계대전 이후 1960년대에 이르러 불평등에 대한 사회적 관심이 미국사회에서 크게 확산되던 시절 작성된 콜만보고서(Coleman Report)⁹⁾의 핵심은 교육적 불평등은 학교와 상관이 없고 학업성취도 차이는 학생들의 가정배경, 즉 부모들의 사회경제적 위치이다. 그러므로 선발의 기회만을 균등하게 주는 것으로 절대 부족하고 결과에 대해서도 긍정성을 담보할 수 있도록 도움을 주어야 한다. 아래의 <표 2>는 2014년부터 2016년까지의 입학당시 서울대학입학생들의 거주 지역에 관한 분포로 우리나라 서울에서도 서울대학교에 입학하는 학생들이 거주지별로 큰 차이가 나는 것은 지역에 거주하는 학생들의 숫자에 기인하겠지만 그보다도 더욱 중요한 요인은 소득의 불평등이 교육적 불평등을 보여주는 사례이다.

학업성적에 결정적이고 지대한 영향을 주는 것이 가정의 사회경제적(family background and socio-economic status)수준으로 평가하면서, 콜만보고서는 기회허용, 보장, 과정평등을 위한 노력들도 중요하지만, 교육결과가 같지 않으면 평등이 이루어진 것이 아니다. 학생의 사회경제적 배경이 가장 중요하다는 것이 이 보고서의 핵심이다. 따라서 평등한 교육이 실시된다면 그 결과라도 어느 정도 평등하게 나와야 한다는 것이다. 그래서 시작된 것이 Head Start프로젝트로 취학 전 불우가정 출신의 아이들에게 시초학습 능력을 길러주자는 프로그램이었다.

9) 1966년에 교육적 평등기회를 어떻게 실현할 수 있는지 미국 교육부로부터 당시 존스 홉킨스 대학의 교수로 재직 중이던 제임스 콜만 교수에게 연구 프로젝트 수행이 요구되었습니다. 이 연구 프로젝트 수행 후 결과를 정리해서 발표한 것이 바로 그 유명한 콜만 레포트 (Coleman Report)입니다

출처 : Coleman report(1966), 교육적 평등은 실현 불가능

<표 2> 2014년부터 2016년까지의 서울대학교 입학생 서울거주지역 분포

지역		학년도			총 합	지역		학년도			총 합
시/ 도	구/군	2014	2015	2016		시/ 도	구/군	2014	2015	2016	
서울특별시	강남구	256	295	296	847	서울특별시	서대문구	33	24	31	88
	강동구	45	44	53	142		서초구	148	161	155	464
	강북구	13	13	12	38		성동구	23	26	18	67
	강서구	37	40	41	118		성북구	42	48	39	129
	관악구	56	50	39	145		송파구	142	145	125	412
	광진구	47	45	29	121		양천구	99	121	98	318
	구로구	24	10	15	49		영등포구	26	21	25	72
	금천구	5	7	5	17		용산구	28	18	27	73
	노원구	78	75	84	237		은평구	38	21	37	96
	도봉구	16	22	22	60		종로구	21	26	16	63
	동대문구	12	15	23	50		중구	7	4	4	15
	동작구	31	36	22	89		중랑구	19	22	13	54
	마포구	35	39	39	113						

출처 : 더불어민주당 전혜숙의원 제공

또한 오바마 대통령이 2009년 7월 발표란 슬로건 ‘정상을 향한 질주 (Race to the Top)’는 공립학교의 혁신과 개혁 및 우수성을 증진시키겠다는 주와 지역에 교육평등을 위한 교육 혁신을 내건 사업이었다. <표 3>은 Obama 정부의 재임기간 중 교육 정책 연도표이다

<표 3> Obama 정부 교육 정책 연도

연 도	월 일	내 용
2009	3월 10일	학업 수준의 격차를 줄이기 위해 미국 경기부양책을 통한 조기 아동교육투자
	7월 14일	'미국 졸업 계획'(American Graduation Initiative): 모든 국가 중 가장 높은 대학 졸업률을 갖는 것을 목표로 함
	7월 24일	'Race to the Top' 정책 소개. 'Race to the Top' 관련 프로그램 보조금 투자
2010	1월 19일	'Race to the Top'의 긍정적인 반응에 대응하여 'Race to the Top'에 투자 추가
	7월 29일	인증 간의 성과 격차는 소득 격차로 이어지므로 'Race to the Top'정책 강조.
2011	7월 18일	경기 침체와 아이의 성공을 위한 교육 방안을 마련.
2012	1월 27일	높은 수준의 교육을 위한 대학 비용 감소 (주체: 정부와 대학)
2013	6월 6일	학교에서의 초고속 인터넷 액세스
	7월 24일	조기 교육 활성화, 지역 대학/기업과 협력관계 형성, 교육 예산 확보
2014	1월 28일	유아교육 확대, 인터넷 보급, 대학입학 및 등록금 부담 완화, 학교 안전 강화
	2월 4일	E-rate와 ConnectED를 통한 교육정보화 강화
	2월 27일	어려운 환경의 아이들을 위한 'My brother's Keeper'교육개혁 시행
	5월 1일	교원양성 프로그램 개혁
2015	1월 20일	교육여건 개선, 저소득층 지원에 중점, 정보 인프라, 교원지원 강화
	5월 18일	'Head Start'정책의 결과
	7월 15일	ConnectHome
	9월 3일	ConnectED의 진행 과정
	9월 14일	대학 접근성 및 경제성
	12월10일	'낙오방지법'을 폐지하고 교육통제권을 주정부와 교육부에 돌려주는 '초.중등법' 개정안에 서명함.
2016	1월19일	'펠그랜트(the Pell grant) 학자금 지원정책'을 확대
	1월30일	초·중등학교에 컴퓨터 과학 교육과정의 확대를 위한 40억 달러(한화 약 48억 원)의 예산 확대를 의회에 요청함.
	8월19일	헤드스타트 정책의 장기 효과

출처 : 미국 백악관 홈페이지. 오바마대통령연설문 요약.

2.1.3.2 교육복지 수월성의 개념

대부분의 현대 국가들은 모든 국민을 평등 교육을 제공하면서 각자의 재능을 최대한으로 신장시키는 것이 가장 중요한 목표중 하나이다. 즉 평등성과 수월성은 현대 국가의 교육제도가 추구해 온 목표의 양대 축이다. 수월성은 국민의 소질과 능력을 최대한 발전시켜 국제적 경쟁력을 극대화하려는 가치이며, 평등성은 모든 국민에게 능력에 따라 동등한 교육을 제공함으로써 사회적 경쟁에 차별을 없애려는 가치라고 할 수 있다(서정화·송채정, 2002).

미국에서도 낮은 교육성취율과 높은 중도 탈락률 등의 문제가 심각하다는 인식 속에서, 학교개혁의 역동기를 겪어오면서, 미국도 교육에 있어서 새로운 성찰과 개선에 대한 요구가 증가되어 왔다. 이러한 가운데, 학교개혁에 대한 태동이 시작되어 왔다. 레이건(Reagan) 정부는 1982년에 교육 개혁을 위한 정책을 최우선에 두었다. 1983년에 ‘교육 수월성을 위한 국가 위원회(The National Commission on Excellence in Education)’가 위기의 국가(A Nation at Risk)’라는 보고서를 발간하였으며, 또한 황폐화된 교육시스템 개선을 위해서 공교육이 주된 역할을 새롭게 찾는 데 주력해 왔다. 이후 미국은 교육의 효율성 증진을 위해서 공립학교와 사립학교에서의 경쟁은 말할 것도 없이, 표준과 책무성에 관해서 역설하는 분위기가 전역에 확산되었다.

우리나라에서도 수월성 교육과 형평성 교육을 위한 정책으로, 2016년 6월 서울시교육청에서 'S국제고 사회통합전형 확대 기자회견'에서 조희연 교육감은 “정의로운 차등”이라는 표현까지 사용하면서, 영국의 귀족학교 이튼스쿨(Eton School)을 모델로 제시하면서 저소득층 학생들에게 교육 복지 실현을 해야 한다는 명분을 제시했다. 즉 사회통합전형 선발을 저소득층 학생들에게 기존 20%에서 현재 30%로 확대 실시 한다는 것이다.

2.1.3.1 교육복지 효과성의 개념

효과성(effectiveness)이란 ‘목표달성의 정도’를 의미한다. 효과성은 목표달성의 정도에 따라서 정책 대안을 평가하는 기준이기 때문에 투입된 비용과 관계없이 성취한 목표달성 정도가 많으면 많을수록 바람직한 대안으로 평가한다. 이러한 접근법의 하나가 공리주의 접근법(utilitarianism approach)이다. 효과성 기준은 목표와 대안의 결과가 계량화되어 있어야 하는데, 그렇지 않은 경우에는 적용상의 어려움이 있다. 최근에는 성과지표 또는 산출지표의 개발과 양적 자료수집의 향상으로 효과성에 대한 적용가능성도 점점 향상되고 있다.

Drucker(1973)는 효과성은 성과가 기초가 되며, 능률은 성공의 성취 후 생존을 하기위한 최소한도의 조건으로 정의하였다. Yuchtman과 Seashore(1976)는 학습의 효과성의 중심요소를 능률(효율성)과 유연성으로 보고 있으며, 경제적 차원에서, 사회적 기준을 조직적 차원에서 접근한다. 사회와 인간적 기준은 개인적인 차원에서 요청되며, 이의 중심요소로는 구성원들의 욕구 만족성으로 언급 하였다. 또한 Miles(1980)는 학습 효과성이라는 것을 학습이 잘되고 있는지 또는 얼마나 효과적으로 나타나는지를 표시하는 개념으로, 다시 말해서 학습의 성과는 평가 하는 기준으로 할 수 있다고 하였다.

Varney(1989)는 학습에 대한 효과성으로 학습이 창출하는 생산성으로 보고, 지표로서 지적, 정서적 및 사회적 향상수준 정도 등을 기준으로 평가하였다. Horne과 Carron(1985)은 학습의 효율성을 과업차원, 사회적 차원, 개인차원에서 정의하고 있다. 과업차원에서는 산출물의 질과 양 및 시기적절성의 충족 정도를 의미하고, 사회적 차원에서는 업무 수행의 과정이 일할 수 있는 구성원이 미래에 상호의존적으로 능력을 얼마나 증진할 수 있을 가능성의 정도를 의미한다. 그리고 개인차원은 학습 경험이 구성원 성장과 복지에 공헌할 수 있는 정도를 의미한다(한유경, 2013).

효율성 측면에서 살펴보더라도 교육에 있어서 한계수확체감의 법칙(Law of diminishing marginal returns)을 투자 동기 원리로 설명하는데,

우리는 사회후생함수(SWF, Social Welfare Function)에 교육소의 계층과 교육취약 집단인 사회적 배려대상 학생에 대한 투자의 필요성을 적용할 때 결국 지원 대상 학생의 효용을 극대화하는 것이 사회후생(social welfare)을 극대화 하는 것으로 보고 있다. 이는 사회적 배려대상자 학생의 경우 투자에 대한 한계수확이 큰 반면 우수 학생의 경우 기존의 투입이 커서 한계수확이 체감되기 때문에 결과적으로 집중지원 대상 학생에 대한 가중치를 둔 투자가 사회적 효율을 높일 수 있다는 것이다(정동욱 외, 2011).

2.2 사회적 배려대상자

2.2.1 사회적 배려대상자의 개념

사회적 배려대상자의 특징 중 하나는 소수집단(minority group)이라는 것이다. 고전적인 정의에 따르면 소수집단은 사회에서 하위에 속하는 집단이다. 그러면서 소수집단의 구성원들은 다른 집단들과 구별되고 있을 뿐만 아니라, 불평등한 대우를 받으며 다른 집단적으로부터 차별의 대상이 된다(Wirth, 1945). 이와 대비되는 개념으로 주류집단(majority group)이 있다. 이는 사회 안에서 지배적 위치를 점하고, 보다 더 많은 힘과 특권, 사회적 지위가 보장된 삶을 누리는 집단을 의미한다. 주류집단과 소수집단을 구분 기준은 단순히 사회적 범주에서 비롯되는 것이 아니다. 이것은 사회적 합의에 의거한다. 즉 구별되는 몇 가지 특징으로 이원화되는 것이 아니라 두 집단이 범주화에 의해 보다 바람직하게 부여되는 사회적 가치를 가지는지 여부에 따라 구별되는 것이다(Tajfel, 1978).

사회심리학자들은 소수집단과 주류집단을 규모가 아닌 사회적 권력의 관점에서 정의한다. 이렇기 때문에 일부 사회과학자들은 두 집단이 가지고 있는 사회적 영향력을 반영하여 지배집단(dominant group)과 피지배집단(subordinated group)으로 명명하기도 한다. 피지배집단은 지배적, 표준적으로 일컬어지는 기준이나 가치로부터 거리가 먼 대상으로 범주화된 집

단이다(김경태, 2009). 이와 관련하여, 민주주의를 추구하는 과정에 있어서 다수의 의견이 존중되고, 소수의 의견이 묵살되는 경우가 많았다. 그 결과 민주주의 국가에서는 소수에 대한 다수의 지배를 일상적 관행으로 당연시하는 과정에서 발생하는 편견과 차별이 은폐되는 경우가 많다(윤인진·김상학, 2003). 일반 고등학교뿐만 아니라, 자율형 사립고의 사회적 배려대상자는 수적으로 소수에 해당하는바 자칫하면 소수집단으로 전락하여 어려움을 겪을 가능성이 있다. 이러한 상황에서 등장하는 것이 낙인효과(stigmatization theory)현상이다.

낙인효과모델에서는 외부의 낙인에 의해 개인의 심리적 측면에 부정적인 효과가 나타나는 것을 강조한다. 사회적 낙인은 ‘고정관념(stereotype)’이나 ‘편견(bias)’과 혼용되기도 하는데, 사회생활이나 대인관계 등에서 특정 집단에 속한 사람들에게 대해 부정적인 평가를 하게하는 속성을 지칭하는데 사용된다(Penn & Martin, 1998; 강병철, 2011; 서미경·김정남, 2004재인용). 일반적으로 개인의 자기에 대한 인식이나 평가는 타인과의 상호작용에 대한 관찰과 해석, 비교로부터 발달한다(Crocker, 1999). 사회가 자신들에 대해 부정적이고 가치절하적인 신념을 가지고 있다고 느끼게 되면, 이것은 자동적으로 스스로에게 내면화되어 자신에 대해 낮은 자기 가치감을 갖게 한다. 특히 자신에 대한 정체감과 자아개념을 형성해가는 청소년에게 있어 사회적 낙인은 부정적인 사회적 정체감, 부정적인 자아개념을 형성하게 할 가능성을 더욱 높인다고 볼 수 있다.

결국, 사회적 배려대상자들은 경제 또는 사회적인 어려움을 겪으며 생활하기 때문에 일반적으로 다음과 같은 특성들이 나타날 수 있다. 사회적 배려대상자는 부모로 부터의 교육적 관심 부족, 그리고 당장의 경제적 어려움 등으로 인해 자신이 지닌 우수한 자질과 성취도가 사장될 수도 있는 상황에 처해있다. 그리고 사회적 배려대상자들은 가족구성원의 구조적인 어려움, 열악한 환경과 문화에서 습득한 사고 및 생활방식, 기초 건강의 부족 등으로 인해 불안정성이 잠재되어 있거나 부적응의 위험 요소를 상대적으로 많이 가지고 있다(오세희 외, 2010). 빈곤은 학생이 정상적인 발달과업을 성취하는 데 부정적 영향을 미칠 뿐만 아니라 학교 적응 및 학

업 성취의 실패, 정신건강 문제 등 심리사회적 적응에서 어려움을 겪을 가능성이 높을 수 있다(오승환, 2006). 빈곤 가정에서 자란 학생 들은 단순한 경제적 자원의 부족으로 인한 좌절뿐만 아니라 부모의 이혼, 별거 등으로 인한 가족의 와해, 부모의 약물남용, 우울증 등의 정신 건강문제, 가정 폭력 등 부정적 경험에 노출될 가능성이 높고 심리사회적 적응에서 어려움을 겪을 확률이 높다(오경자 외, 2005).

2.2.2 사회적 배려대상자의 분류

2.2.2.1 교육복지우선지원사업의 사회적 배려대상자

초·중·고교 학생 교육비 지원이 사업에 적용되는 대상자는 국민기초생활보장수급자, 한부모가족보호대상, 차상위계층 등의 저소득층 자녀, 북한이탈주민, 다문화가정 등 교육취약계층 자녀 및 담임추천대상인 위기 및 결손가정, 학교부적응학생 등에 해당되며 아래의 <표 4>와 같다.

<표 4> 2016년도 초·중·고교 학생 교육비 지원

순위	구분		학비	급식비	방과후학교 자유수강권	교육정보화 (인터넷통신비)
1	법정 저소득 자격	국민기초 생활수급자	○	○	○	○
		생계·의료 주거·교육				-
2		한부모가족보호대상자	○	○	○	○
3		법정차상위 대상자	○	○	○	-
4	소득인정액 기준 (중위소득)		60% 이하	60% 이하	50% 이하	-
5	기타	학교장 추천	-	○	-	-
6		난민인정자	○	○	○	-

※ 사회통합전형 실시 학교는 입학전형에 따라 학비 지원기준이 달라짐
출처 : 서울특별시교육청(2016)

그러나 집중지원대상자는 교육복지우선지원에서 집중적으로 지원하고자 하는 학생으로 국민기초생활보장수급자, 한부모가족보호대상자, 차상위계

층, 소외계층 자녀, 담임이 추천하는 위기 및 결손 가정의 저소득층 자녀, 학교 부적응 학생 등을 말하며 실제적인 교육기회균 등 실현 및 교육복지 증진을 위하여 학생, 학교의 특성에 맞는 프로그램 및 교육과정과 연계하여 소질·적성을 계발할 수 있는 프로그램 등 다양한 프로그램이 제공받을 수 있고, 가정연계 프로그램과 학습, 문화·체험, 심리·정서, 보건·복지 프로그램 등이 균형 있게 지원되어야 하는 학생이다.

2016년도 학비지원의 목적은 저소득층 자녀 교육비 지원을 통한 교육의 공공성 및 교육복지를 확대하고 저소득층 자녀에 대한 지속적이고 효율적인 지원으로 교육기회를 균등하도록 보장하기 위해서 「초·중등교육법」 제 60조의4(교육비 지원)¹⁰⁾에 근거하여 지원한다.

<표 5> 교육복지우선지원사업의 교육비 지원범위 및 대상

구분		지원기준 및 지원범위			
		국민기초 수급자	한부모가족 보호대상자	법정차상위, 중위소득 60% 이하	비고
일반고, 특성화고 과학고, 국제고 특목예고, 방통고 각종학교	입학금	교육 급여 전액 지원	지자체 1/2 교육청 1/2	전액 지원	청암예술학교 (고등기술학교) 포함
	학교 운영지원비	교육청 지원(96,800원 이내)			

출처 : 서울특별시교육청(2016)

2.2.2.2 사회통합전형제도의 사회적 배려대상자

사회통합전형제도의 사회적 배려대상자는 학생들이 능력이나 소질이 아닌 가정 형편·지역·피부색·장애 등 교육외적인 조건에 의하여 교육받을 기회가 차단되지 않도록 하는 것을 목적으로 하며, 자율형 사립고, 외

10) 초·중등교육법(제60조의 4) (교육비 지원) ① 국가 및 지방자치단체는 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 학생에게 입학금, 수업료, 급식비 등 대통령령으로 정하는 비용(이하 "교육비"라 한다)의 전부 또는 일부를 예산의 범위에서 지원할 수 있다. <개정 2014.12.30.> 1. 본인 또는 그 보호자가 「국민기초생활 보장법」 제12조제3항 및 제12조의2에 따른 수급권자인 학생 2. 「한부모가족지원법」 제5조에 따른 보호대상자인 학생 3. 그 밖에 가구 소득 등을 고려하여 교육비 지원이 필요하다고 인정되는 학생으로서 대통령령으로 정하는 학생 ② 제1항에 따른 교육비 지원은 소득 수준과 거주 지역 등에 따라 지원의 내용과 범위를 달리할 수 있다.

고, 과학고 입학정원의 일정 비율(현 20%)을 사회적으로 보호가 필요한 학생을 대상으로 학비 및 교육프로그램 등을 지원하는 학생들이다.

사회적 배려대상자를 입학정원에 관한 논쟁도 많이 있었는데, 조용기 외(2009)는 자율형 사립고의 합리적인 시사점을 제시하고자 교사들에 대한 자율형 사립고의 지정·운영방안의 의식을 조사하고 분석하였다. 그러나 교사들은 사회적 배려대상자를 의무적으로 신입생 선발에서 입학정원의 20%이상을 선발하는 방안에 대해 부정적 인식을 보이고 있는 것으로 나타났다. 그러나 그 동안 여러 형태의 고등학교가 등장할 때마다 문제가 되어왔던 것으로 혜택은 경제적으로 우위에 있는 자녀들에게만 돌아가는 것으로 우려의 목소리가 있어 왔다. 이런 것을 비추어 볼 때, 사회적 배려대상자를 자율형 사립고에서 고려하는 정책은 평등성의 문제를 포함하면서 이러한 우려의 목소리를 불식시키면서, 자율형 사립고를 위한 방안이 될 수 있다고 지적하고 있다. 또한 김홍주(2008)는 자율형 사립고의 추진 방안과 과제를 고교체제개편을 위한 연구의 방안으로 연구하였다. 또한 자율형 사립고 추진에 있어서 학교 운영자의 측면과 교원, 학부모의 측면의 인식을 다루는 연구를 수행하였으며, 사회적 배려대상자인 저소득층 자녀들에 대한 일정 비율 입학허가 및 재정 혜택에 대한 인식도를 분석하였다. 분석 결과로는 응답자의 74.0%가 긍정적인 반응을 보였으며, 사립학교 재단대상으로도 이사장들의 73.8%가 긍정적인 반응을 보였다. <표 6>은 법적 근거 및 선발비율이고, <표 7>은 사회통합전형제도의 사회적 배려대상자 구분(경제적/비경제적)을 나타내고 있다.

<표 6> 법적 근거 및 선발 비율

학교 유형	자율형 사립고	외국어고	과학고
법적 근거	초·중등교육법 시행령 제91조의3 ③	특수목적 고등학교의 지정 및 운영에 관한 훈령 제17조	
선발 비율	입학정원의 20%	입학정원의 20%	자기주도학습 전형 선발 정원의 20%

출처 : 대전광역시교육청(2016)

<표 7> 사회적 배려대상자의 구분(경제적/비경제적)

구 분		대 상
경제적 대상자	법정 대상자	국민기초생활보장수급자
		차상위계층
	비법정 대상자	차차상위계층 및 가정형편이 어려운 학생 중 학교장 추천자 등
비경제적대상자		경제적 대상자에 속하지 않는 학생

사회통합전형제도는 학생들이 능력이나 소질이 아닌 가정 형편·지역·피부색·장애 등 교육외적인 조건에 의하여 교육받을 기회가 차단되지 않도록 하는 것을 목적을 가지고 있으며 자율형 사립고, 외국어고, 국제고, 과학고 등에서 입학정원의 일정 비율을 국가적으로 보호가 필요한 학생에게 사전에 배려하고, 학비 및 교육프로그램 등을 지원하는 제도(교육과학기술부, 2012)이다. 2009년 3월에 『초·중등교육법 시행령』 제91조제3항¹¹⁾에 의거하여 자율형 사립고에서 의무적으로 사회적 배려대상자를 입학정원 20% 이상을 선발하도록 하였다. 또한 2009년 8월에는 사회적 배려대상자에 대해서 시·도 교육청별로 선발 및 지원 방안을 수립하면서 선발범위 및 지원방안을 제시하였다. 2010년 7월에는 『특수목적고등학교의 지정 및 운영에 관한 훈령』 제17조¹²⁾에 의거하여 특수목적고등학교는 연도에 따라 순차적으로 입학정원의 20%까지 확대 선발하도록 의무화 하였다.

- 11) 『초·중등교육법 시행령』 제91조제3항 ③ 자율형 사립고등학교는 입학정원의 20퍼센트 이상을 다음 각 호에 해당하는 사람을 대상으로 선발하여야 한다.
1. 「국민기초생활 보장법」 제2조제1호에 따른 수급권자 또는 그 자녀
 2. 「국민기초생활 보장법」 제2조제11호에 따른 차상위계층으로서 교육감이 정하는 사람 또는 그 자녀
 3. 「국가보훈기본법」 제3조제2호의 국가보훈대상자 또는 그 자녀
 4. 그 밖에 교육 기회의 균등을 위하여 교육감이 특별히 필요하다고 인정하는 사람
- 12) 『특수목적고등학교의 지정 및 운영에 관한 훈령』 제17조 (사회적 배려대상자 전형) 제90조제1항제5호, 제6호의 학교는 자기주도 학습전형을 실시하는 입학정원의 20퍼센트 이상을 다음 각 호에 해당하는 사람을 대상으로 선발하여야 한다.
1. 「국민기초생활 보장법」 제2조제1호에 따른 수급권자 또는 그 자녀
 2. 「국민기초생활 보장법」 제2조제11호에 따른 차상위계층으로서 교육감이 정하는 사람 또는 그 자녀
 3. 「국가보훈기본법」 제3조제2호의 국가보훈대상자 또는 그 자녀
 4. 그 밖에 교육 기회의 균등을 위하여 교육감이 특별히 필요하다고 인정하는 사람

<표 8> 사회통합전형제도의 교육비 지원범위 및 대상

구분		지원기준 및 지원범위				비고
		국민기초 수급자	한부모가족 보호대상자	법정차상위, 중위소득 60% 이하	차차상위 (중위소득 60%)	
자사고 및 외고 지원범위	입학금	전액 지원 (교육급여)	지자체 1/2 교육청 1/2	전액 지원	일반고수준 : 본인부담 초과분 : 교육청지원	-
	학교 운영지원비	일반고 수준 지원			지원하지 않음	

출처 : 서울특별시교육청(2016)

2010년 6월에는 사회적 배려대상자 공통 기준 마련, 추천·선발 절차 제시, 학생 부담 최소화를 위한 학비 및 수익자부담경비 지원 방안 제시 등 사회적 배려대상자 제도 개선방안을 마련하였다. 2011년 5월에는 사회적 배려대상자 범위 결정 절차 법제화, 충원 미달에 대한 학교재정결손 보전 등 사회적 배려대상자 제도 개선 방안을 마련하였다. 2013년 4월에는 사회적 배려대상자 전형의 개선방향으로 명칭을 사회통합전형으로 변경하고, 비경제적 배려대상자 입학조건에 경제적인 부분을 도입하는 방안을 마련하였다. 2013년 10월에는 전형 미충원 문제에 대한 개선 방안을 마련하였는데, 서울 지역 자사고 및 동일한 학생 선발 형태의 고교에서, 미충원 시 10%까지 일반전형으로 충원할 수 있게 하였다. 그리고 지방교육재정교부금법 및 특별교부금 교부·운용 기준(2016.01.01.)에 따라 사회통합전형 프로그램을 위한 재정도 확보하게 되었다.

<표 9> 2016학년도 각 교육비별 지원기준

구 분		학비(입학금, 수업료, 운영지원비)	급식비 (중식비)	방과후 교육비	수학여행 현장체험 학습경비	기숙사비
기회균등 입학 대상자	법정	전액지원	전액 지원	연 120만원	전액지원	전액지원
	비법정	일반계고 수준 본인부담, 초과분 지원			학교와 교육청 분담지원	학교와 교육청 분담지원
국가유공자 및 국가보훈자녀		면제	일반계고 교육비 지원기준(소득조사)에 의해 지원			
사회다양성 입학대상자		일반계고 교육비지원	기준(소득조사에 의해)에 해당하는 경우에만 지원			

출처 : 서울특별시교육청(2016)

2.3 사회적 배려대상자 지원프로그램

2.3.1 교육복지우선지원사업

2.3.1.1 교육복지우선지원사업의 개념

교육복지우선지원사업은 취약계층 학생이 밀집한 학교를 지정하여 집중 지원함으로써 학생의 교육·문화·복지 수준 제고 및 교육격차를 해소하기 위하여 등장하였다. 특히 농어촌학생들을 위한 교육복지사업이 비교적 지속적으로 추진된 것에 반하여 이 사업은 도시에 거주하고 있으나 교육복지 혜택을 받기 어려운 저소득층 학생들을 대상으로 학교와 지역사회가 연계하여 지역 간, 계층 간, 교육격차를 해소하기 위한 정책적 방안으로 추진되었다.

특히 이 사업은 교육격차를 해소함으로써 학생 개인의 변화만이 아니라 학교와 지역의 변화를 동시에 꾀할 수 있다는 정책적 공감대가 형성되면서 지금까지 사업이 지속적으로 발전하였다. 교육복지우선지원사업의 전개과정으로, 우선 이 사업은 그동안 국가시책사업들과 같이 특별교부금으로 지원된 것과는 달리 시·도교육청 또는 해당 교육지원청에서 자발적으로 사업을 확대하곤 하였고, 단위 학교와 지역 사회의 호응도가 높은 사업

이었다. 이 후 본 사업의 성과와 전국 단위의 지원 타당성을 인정받았으며, 2011년부터 교육복지우선지원사업으로 명칭을 변경하였으며, 초·중등교육법 시행령개정, 지방교육재정교부금법 시행령 개정(특별교부금사업을 보통교부금 사업으로 전환) 등 관련 법령 개정을 기반으로 시·도의 자율적 지원 사업으로 전환된 대표적 사업이다(교육복지정책중점연구소, 2015).

<표 10> 서울특별시 교육복지우선지원학교 비율

급 별	전 체 학 교(A)			교육복지우선지원학교(B)			비 율(B/A)		
	학교수	전 체 학생수	법정 저소득 학생수	학교수	전 체 학생수	법정 저소득 학생수	학교수	전체 학생수	법정 저소득 학생수
초	599	449,345	19,891	419	310,001	18,738	69.9	69.0	94.2
중	384	262,072	16,133	347	230,079	15,805	90.4	87.8	98.0
고	318	306,543	23,324	61	55,618	6,101	19.2	18.1	26.2
계	1,301	1,017,960	59,348	828	595,698	40,644	63.6	58.5	68.5

출처 : 서울특별시교육청(2016)

2.3.1.2 교육복지우선지원사업의 전개과정

저소득층 학생(국민기초생활보장수급자, 한부모가족지원대상자, 법정차상위 자녀 등)이 밀집되어 있고 학습, 문화·체험, 심리·정서, 보건·복지 등의 수준 등을 전체적으로 제고하기 위하여 행정적 또는 재정적 지원을 하고자 교육청이 지정한 학교로 지정 기준은 초·중학교는 법정저소득 가정 학생 10명 이상이지만 고등학교는 계열별 지정 기준을 별도로 시행하고 있으며, 법정저소득가정학생¹³⁾ 120명 이상 특성화고와 법정저소득층 가정 학생 70명 이상 일반고 그리고 15명 이상의 부적응 학업중단 학생이 발생한 학교로 하고 있다.

중앙정부에서는 2002년 중앙준비기획단을 구성하여 교육·문화·복지가

13) 법정저소득가정학생 : 국민기초생활보장수급자수 + 법정한부모가정 자녀수 + 차상위 계층 자녀수

연계된 교육복지정책을 수립하였다. 2003~2004년에는 처음 교육복지투자 지원 사업을 100만 이상의 대도시 8개 지역에 시범적으로 시작. 2004년 말 시범사업에 대한 긍정적인 평가로 2005년 수도권 및 인구 50만 이상 광역시로 이 사업을 확대 편성. 이때 지원기간은 3년으로 하였으며 기존 시범사업지역도 사업을 1년 연장 운영하였다

2006년에는 인구 시·도교육청별로 사업지역을 각 1개씩 선정하여 전국의 시·도 교육청이 모두 사업에 참여하게 되면서 사업지역이 30개로 확대되었고, 2008년에는 사업을 추진하기보다는 그동안의 사업성과를 추적하면서 전반적인 사업평가를 함. 그에 기초하여 2008년 12월 사업 확대를 결정하고 2009~2010년까지 정부는 이 사업의 대상조건을 넓히면서 단계적으로 모든 시·도로 교육복지우선지원 사업을 확대 실시하였다. 그러다 2011년부터는 재원을 보통교부금으로 전환하여 시도교육청에서 자율적으로 사업을 추진할 수 있도록 하였음. 이때 사업재원을 전환하면서 사업 명칭도 교육복지투자우선지역사업에서 교육복지우선지원사업으로 변경하였다. 구체적인 교육복지우선지원사업 전개과정은 아래 <표 11>과 같다

<표 11> 교육복지우선지원사업의 전개과정

시 기	내 용	비고
2002년	중앙준비기획단 구성 및 교육복지대책 수립	대책수립
2003~2004년	교육복지투자우선지역 지원사업 시범적 시행(100만 이상 대도시/8지역)	시범시행
2005년	수도권 및 광역시의 인근 중소도시 이상(50만 이상 광역시/15지역)	단계적 확대
2006년	인구 25만 이상 중소도시 사업지역 확대(30지역)	
2007년	인구 25만 이상 중소도시+1개지역 학교별 기초생활수급자 학생수 평균 70명 이상(60지역)	
2008년	동일조건으로 사업진행+본격적인 사업 평가 실시(60지역)	
2009~2010년	긍정적 사업평가+모든 시도로 사업 확대(100지역) -지역내 기초생활보장수급자 학생+법정한부모가장학생 평균 70명 이상 또는 전체학생 10%이상	
2011~2016	전국지역 확대+시도별 기준 설정	대폭확대

출처 : 2015년 교육복지우선지원사업 참조 (교육부지정 교육복지정책중점연구소)

2.3.3 교육복지우선지원사업의 프로그램

학교단위 사업으로 운영하는 교육복지우선지원 사업에서 집중지원프로그램의 네 가지 영역은 다음과 같다(한국교육개발원, 2007). 첫째, 학습능력증진 프로그램으로 아동 및 청소년의 학습동기를 유발하고 학습지원을 위한 것이다. 둘째, 문화·체험 활동지원 프로그램으로 다양한 문화적 욕구충족 기회를 제공하며 경험을 제공하는 것이다. 셋째, 심리·정서발달지원 프로그램으로 성장과정 중학대나 방임 등을 경험한 저소득층 자녀들이 일상생활이나 학교생활에 적응하도록 심리적 문제를 치유하고 지원하는 것이다. 넷째, 보건·복지 프로그램으로 필수적인 복지 서비스를 제공하여, 건강하고 정상적인 생활을 학생 스스로 영위할 수 있도록 지원하는 것이다, 그리고 의료서비스 및 건강교육을 지원은 지역보건소와 민간의료기관 등의 협력으로 이루어진다. 집중지원 프로그램의 운영 내용을 영역별로 나타내면 아래 <표 12>와 같다.

<표 12> 교육복지우선지원사업 프로그램의 운영방식

영역	프로그램		목표
학습능력증진	야간 공부방 방학 중 공부방 방과후 공부방 도서관 활성화 사업	학습멘토링 진로탐색 교육과정연계 프로그램	학습지원 및 학력증진
문화·체험 활동지원	학생동아리 지원 체험, 캠프활동	교육복지체험의 날	문화·체험 경험
심리·정서 발달지원	봉사활동 상담프로그램 멘토링(정서/문화/진로)	예방 프로그램 특기·적성 지원	특별한 문제 해결 욕구충족을 통한 정신건강 도모
보건·복지	나이트 케어 건강증진 프로그램 홈 헬퍼 특수반 지원	위기가정 지원교육복지실 이용	건강한 신체 발달을 위한 지원 및 보호

출처 : 한국교육개발원(2007)

그러나 2015년 서울특별시교육청 교육복지사업에서는 고등학교는 초·중과는 차이가 있으므로 공통된 영역분류와 잣대를 적용하기보다 해당 특성 있는 프로그램 운영이 필요하다고 판단하며, 초중과는 별개로 4대 영역을 학습지원, 문화체험, 진로·진학, 정서복지로 재분류 및 매뉴얼화 하여 교육복지우선지원사업학교에 배부하여 시행하고 있다(서울특별시교육청, 2015). 고등학교 교육복지 운영 모델의 주요 구성 요소 및 특성은 다음과 같다.

첫째, 고등학생은 초등학교나 중학교와 달리 취업준비과정이나 취업으로 연결되는 관문에 있다고 볼 수 있으므로, 사회진출의 관문에 가까이 가 있는 ‘예비시민’으로서 고교 교육복지정책은 이러한 대학진학과 취업이라는 양방향을 모두 고려해야 했다(교육복지정책중점연구소, 2015). 둘째, 교육복지에 있어 위기상황에 놓일 수 있는 영역을 말하며, ‘학습영역’, ‘문화영역’, ‘정서영역’, ‘건강영역’으로 구분하였다. 셋째, 학교와 가정의 연계, 학교와 대학의 연계, 학교와 기업의 연계, 학교와 지역사회의 연계를 지향하고 있다. 넷째, 고등학교 교육복지 대상 학생들이 대학진학의 진로를 선택하는 데 걸림돌이 없도록 교육기회의 확충에 우선순위를 두어야 하며, 고등학교 교육복지에서 취업은 대상 학생들의 현실적인 선택이며 미래를 개척해나가야 하는 필수 생활수단의 중요한 요소가 될 수 있다(교육복지정책중심연구소, 2015). 결국 이것은 4개의 프로그램(학습영역, 문화영역, 정서영역, 건강영역)은 고등학교형 교육복지위기 관별체제 구축하기 위해서 4개의 영역 간 통합뿐 아니라, 학교교육과정을 기반으로 한 교과 및 비교과와의 연계하는 것을 의미한다.

2.3.2 사회통합전형제도

2.3.2.1 사회통합전형제도의 개념

사회적 배려대상자는 사회적 통합의 차원에서 논의 되었다(주현준·오세희, 2011). ‘사회적 통합’은 ‘사회적 배제’에 반대되는 개념으로 사용할

수 있고, 이들 용어는 범주화, 조직화와 관련되어 있다(Reimer, 2004). 집단 구성원의 대부분은 눈에 보이는 특징들을 바탕으로 하여 무의식적으로 다른 사람들을 범주화 하는 경향이 있고, 이러한 범주화는 고정관념에 근거한 판단, 편견에 사로잡힌 태도, 차별대우 등의 원인이 되기 쉽다(Stangor et al., 1992).

교육과학기술부(2010)는 사회적 배려대상자 제도에 대한 정의로 ‘자율형 사립고, 외국어고·국제고, 과학고 등의 입학정원의 일정 비율을 국가적으로 보호가 필요한 학생에게 사전에 배려하고, 학비 및 교육프로그램 등을 지원하는 제도’로 하고 있다(주현준·오세희, 2011). 이러한 제도는 교육의 다양성과 자율성을 기조로 하는 정부의 교육정책의 실현으로서, 소외 가능성이 높은 사회적 약자를 위한 배려를 위한 것이다.

이러한 우려를 해소하기위한 방편으로, 교육수월성 제고를 위해 도입된 자율형 사립고, 외고, 국제고 등은 사회·경제적으로 하위계층으로 범주화된 학생들의 교육결과를 적극적으로 보상 해주기 위해 사회적 배려대상자 제도를 도입 하였다(김경근 외, 2009). 사회적 배려대상자 제도는 능력이나 소질이 아닌 가정형편·피부색·장애 등 교육 외적인 조건에 의하여 교육받을 기회가 차단되지 않도록, 입학정원의 일정비율을 국가적으로 보호가 필요한 학생에게 입학 정원의 일정 비율을 할당하는 제도를 의미한다(교육부, 2012).

2.3.2.2 사회통합전형제도의 전개과정

사회통합전형제도는 자율형 사립고, 외국어고·국제고, 과학고 등에서 입학정원의 일정 비율을 국가적으로 보호가 필요한 학생에게 사전에 배려하고, 학비 및 교육 프로그램 등을 지원하는 제도이다(교육과학기술부, 2010). 2012년부터 2017년 2월까지 5개년 계획이 추진되고 있다.

2010년 6월에는 사회적 배려대상자 공통 기준 마련, 추천·선발 절차 제시, 학생 부담을 최소화하기 위해서, 학비 및 수익자부담경비 지원 방안을 제시 하는 등 사회적 배려대상자 제도 개선방안을 마련하였다. 2011년

5월에는 사회적 배려대상자 범위 결정 절차 법제화, 충원 미달에 대한 학교재정결손 보전 등 사회적 배려대상자 제도 개선 방안을 마련하였다. 또한 사회적 배려대상자 전형명칭을 2013년 4월에는 사회통합전형으로 명칭을 변경하고, 2013년 10월에는 전형 미충원 문제에 대한 개선 방안을 마련하였다. 사회통합전형제도의 도입 경과를 년도 별로 살펴보면 다음 <표 13>과 같다.

<표 13> 사회통합전형제도의 전개과정

년 도	시 기	시 행 정 책
2012-2013	도입기	1. 사회통합(사회적 배려대상자)지원 사업 이해 제고 2. 3개년 마스터 플랜 수립 및 1차년도 프로그램 운영 3. 현황 점검 및 평가를 통한 피드백
2013-2014	정착기	1. 학교별 핵심 프로그램 선정·운영 기반 조성 2. 학교 특성을 고려한 프로그램 운영·컨설팅 실시 3. 운영결과 평가·컨설팅을 통한 내실화
2014-2016	안정기	1. 학교의 프로그램 운영 역량 강화 2. 사회통합지원 프로그램 운영 안정화 지원

출처 : 박효정 외(2014). 2015년 사회적 배려대상자 지원프로그램 중단연구 III. 서울: 한국 교육개발원

2.3.2.3 사회통합전형제도의 프로그램

사회통합전형제도의 프로그램은 사회통합지원사업의 일환으로 사회통합전형으로 입학한 자율형 사립고, 외국어고, 국제고 학생들을 대상으로 2012년부터 2016년까지 실시하고 있는 맞춤형 프로그램은 사회통합전형 학생들의 학교적응 지원을 목적으로 한다. 또한 이 프로그램이 적절히 운영되고 있는지를 알아보기 위해서 2012년부터 2015년까지 중단 연구도 수행 되었는데, 사회통합전형 맞춤형 프로그램 운영 사업기간 동안 프로그램 운영현황, 프로그램 만족도 및 효과 프로그램에 참여하는 사회통합전형 학생들의 학교적응력 변화 등을 확인하여 사회통합전형 프로그램이 효과적으로 운영되고 안정적으로 정착할 수 있는 전략을 마련하는 데 그

기초를 구축하는 것이다(박효정 외, 2014).

위에서 언급한 교육복지우선지원사업 프로그램의 운영방식과는 달리 사회통합전형 학생을 위한 프로그램을 영역별로 나누지는 않았으나, 종단연구에서는 각 학교에서 수행하고 있는 다양한 프로그램들을 세 부류로 기초학력 및 학습능력 향상 프로그램, 정서 및 학교생활적응 프로그램 또한 진로 및 진학 프로그램으로 나누어서 연구를 하였다. 단 필수적인 복지 서비스를 제공하는 보건복지 영역은 건강교육지원 프로그램으로 제외하였다. 본 연구에서는 두 사업의 프로그램들의 성격을 고려해서 도<표 14>와 같이 유형을 나누었다.

<표 14> 프로그램의 영역별 사례

교육복지우선지원	사회통합전형	본 연구	프로그램 사례
학습능력 증진	기초학력 및 학습능력 향상	학습	질문교실, 방과 후 학교, 맞춤형 학습지도, 징검다리 학습교실, 학생 수준별 프로그램, 방학아카데미, 맞춤형 학습
	진로 및 진학	진로· 진학	동문직업 멘토링, 영어(수학) 멘토링, 진로특강, 국내(외국) 대학지원프로그램, 진로·진학 프로그램
문화·체험 활동지원	학교 생활적응	문화· 체험	외국어프로그램, 리더십프로그램, 예술능력과 인성함양, 문학기행, 청소년 감동캠프, 독서교실, 남도기행, 독서교육, (비)교과연계문화체험 프로그램
심리·정서 발달지원	정서	심리· 정서	담임(선배)멘토링, 힐링프로그램, 학습멘토프로그램, 개인(집단)상담, 사제멘토링, 개인성장 심리정서지원

2.4 프로그램 효과성

주정현과 김미경(2012)은 교육복지우선지원사업의 효과성을 분석하고자 하였다. 효과성의 하위요소로는 사업대상자인 빈곤청소년과 사업비대상자인 일반청소년의 청소년 개인의 내면차원인 자기효능감(자신감, 자기조절, 도전의식)과 청소년 개인의 외면차원인 사회심리적 효능감(학교생활적응, 기초생활습관, 친사회적 행동)으로 설정하고 조사하며 그 차이를 살펴보

았다. 그 결과 청소년 개인의 내면차원으로 자기효능감 중 자신감과 청소년 개인의 외면차원으로 사회심리적 효능감 중에서 비대상청소년들에게 통계적으로 유의미한 평균차이가 있는 것은 친사회적 행동에서 나타났다

서정아(2012)는 사회자본과 사회정책이 주관적 복지감에 미치는 영향력을 설명하는 삶의 질, 통합 모델을 이론적 틀로 만들었다. 효과성분석을 위해서 주관적 복지감으로 행복감, 생활만족도로 설정하였다. 분석 자료는 1981년부터 현재까지 세계 80여 개국 이상을 대상으로 5년마다 주관적 복지감과 정치, 사회, 문화적 가치에 대한 문항을 조사해온 미시간 대학의 세계가치조사이다. 국가수준 분석 자료는 OECD 교육지표(2008), OECD 사회지출(2007), OECD 통계데이터베이스(2012)이다. 개인수준에서 측정된 사회자본과 국가수준에서 사회지출로 측정된 사회정책이 후기 청소년 주관적 복지감에 미치는 영향을 다층분석을 활용하여 살펴보았다. 이로써, 후기 청소년 행복을 설명하는 개인수준, 국가수준의 설명변인을 규명하였다.

최임숙과 박민정(2012)은 학습몰입과 학교적응행동에 관한 효과성을 분석하였다. 효과성을 측정하기 위해 협동학습의 변수를 사용하였다. 연구 결과, 학생이 지각한 협동학습의 효과성 인식 수준과 학업성취도는, 학습자의 학습몰입 수준과 학교적응행동과 정적 상관을 나타냈다. 또한, 학습몰입과 학교적응행동은 협동학습의 효과성 인식과 학업성취도를 예측하는 유의미한 요인인 것으로 나타났다. 한편 매개효과를 분석해 본 결과, 학교적응행동은 학습몰입과 협동학습의 효과성 인식과의 관계에서 부분적으로 매개하는 변인으로 분석되었다. 본 연구의 결과는 소집단 협동학습에서의 효과 창출을 위해 학습몰입과 학교적응행동이라는 학습자 특성을 우선적으로 고려해야 함을 시사하고 있다.

이정민과 윤석인(2011)은 사이버대학생의 학습성과에 대한 학습자동기와 교수실재감의 영향력과 학습몰입의 매개역할을 규명하고자 하였다. 학습만족도와 학업성취도를 효과성의 변인으로 사용하였다. 또한 학습자 동기 변인으로 자기효능감, 과제가치를, 학습몰입이 매개변인으로, 학습만족도와 학업성취도는 학습성과 변인으로 측정되었다. 그 결과, 만족도에 직

접적으로 예측된 것은 자기효능감, 과제가치, 교수실재감이었다. 또한 학습몰입을 매개로 간접적으로도 예측하였다. 사이버대학의 학습성과를 높이기 위해 중요한 것으로는 학습자가 인식하는 학습자 동기, 교수실재감, 학습몰입을 시사하고 있다.

윤소정과 강승희(2012)는 중학생(521명)들의 학습 효과성을 분석하기 위해, 효과성의 변인으로 자기결정성 동기, 가족건강성, 또래관계가 학습몰입을 측정하였다. 선행연구를 통해, 연구모형을 설정하였는데, 중학생의 가족건강성, 학습몰입, 자기결정성 동기, 또래관계 간의 관계를 통합적으로 조사하기 위한 것이었다. 본 연구결과는 원만하고 건강한 또래관계와 가족관계를 형성해야 하며, 또한 학생 자신이 학습의욕을 가지도록 환경을 제공해 주어야 학생들이 학습에 몰입하기가 용이하다는 것을 시사하고 있다.

서울특별시교육청 교육복지특별지원사업(2012)의 초·중학교 평가 매뉴얼에서는 교육복지특별지원학교 평가지표가 측정되었다. 측정지표로는 집중지원학생의 발굴 및 관리, 프로그램운영의 효과성, 학업적응력 향상, 학교 내외 시스템구축 및 활성화, 학교교육만족도, 자율성과 지표 달성도 등이다. 내용으로는 평가는 집중지원학생의 발달 및 성장을 중심으로 이루어지며, 일반학생의 평가가 이루어지지 않았다. 즉, 교육복지특별지원사업의 평가지표를 분석하여 보면 선별적 복지를 지향하는 것으로 조사되었다.

효과성을 측정하기 위해서 선정한 변인들에 관해서는, 학생의 성장과 성취 변인들로는 학생 개인 수준과 학교 수준으로 설정할 수 있다. 학생수준에서는 종속변인을 활용하여 선행 변인들의 영향력을 분석하였으며, 학교수준에서는 특목고에서 운영하는 사회통합전형 프로그램과 교육복지우선지원 비대상학교 프로그램 전반적인 수준을 비교하는 데에 활용하였다. 그러나 학교교육은 학생들의 인지적 성장과 정의적 성장을 목표로 하고 있다. 그러므로 학업성취도라는 단일척도로만 학교효과를 추정할 수는 없다. 그리고 최종적인 학교교육의 목표인 학생들의 학업성취 향상이지만, 이것이 사실 학생들의 인지적 능력과 정의적 능력이 학교생활영역인 학교

· 학급환경 등이 영향을 함께 미치고 있다고 볼 수 있기 때문에, 학업성취만을 인지적 영역에 한정된 학교효과로 여기는 데는 한계가 있다. 따라서 학교교육 효과를 판단하기 위해서는 다양한 요인들이 함께 작동되고 있음을 고려되어야 할 것이다(윤재열, 2009).

본 연구에서는 이미 제시된 선행연구들에서도 효과성의 변인으로 사용된 것들 중 자아존중감, 자기효능감, 학교적응은 거의 모든 연구에서 사용되고 있다. 그러나 효과성의 변인으로 학습몰입은 고등학생이나, 대학생을 대상으로 하는 연구에서 주로 나타난다. 조윤희 외(2013)는 대학생들의 취업경쟁력을 높이기 위해 학습몰입 제고를 위한 프로그램 마련이 필요하다고 언급하고 있다. 특히 교육부지정 교육복지정책중점연구소(2014)에서 교육복지우선지원사업 고등학교 운영사례 및 성과분석에서 고등학생은 초등학교나 중학교와 달리 취업준비과정이나 취업으로 연결되는 관문에 있다고 볼 수 있다. 즉 고교 교육복지정책은 고등학생은 사회진출의 관문에 가까이에 있는 ‘예비시민’으로서 대학진학과 취업이라는 양방향을 모두 고려해야 한다고 언급하였던 것처럼, 본 연구는 학습몰입을 효과성 요인으로 선택을 하게 되었다. 이에 본 연구에서도 고등학생 교육복지사업의 효과성도 정책대상 집단인 피교육자로서 학생들의 자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응에 미치는 영향으로 선정하였다.

2.4.1 자아존중감

자아존중감은 자신에 관하여 느끼는 감정, 즉 자신에 대한 호의적 혹은 비호의적인 자기평가로, 자기개념의 가장 중요한 구성요소로 간주된다(최미례·이인혜, 2003). 자아존중감은 자기 자신에 대한 주관적인 평가 및 가치감으로, 자아존중감이 높을수록 자신을 가치 있는 사람으로 인식하고 스스로에 대해 만족하는 경향이 있다(Rosenberg, 1965; Baumeister, 2005).

또한 높은 자아존중감을 지닌 사람은 심리적인 어려움으로부터 자신을 보호할 수 있어(Emmon et al., 1985) 스트레스 사건에 덜 취약하고 빠른

자기 회복력을 보이는 것으로 나타났다(Talyor & Brown, 1988; Aspinwall & Taylor, 1992). 자아존중감은 비교적 광범위한 연구의 주제가 되어 왔음에도 불구하고 보편적인 개념정의를 가지고 있지 못하고 있다(Wylie, 1974).

Rosenberg(1965)와 Coopersmith(1967)이 자아존중감 척도를 개발하면서부터 본격적으로 자아존중감에 대한 연구가 구체화되기 시작하였다. 자아존중감에 대한 정의는 평가적 요소와 감정적 요소 중 어느 하나에만 비중을 둔 것과 두 요소 모두를 고려한 것으로 구분해 볼 수 있다(민자용, 2010). 즉, 자아존중감은 행복감이나 만족감을 포함하는 자신에 대한 평가에 관련된 것으로 자아 가치나 자아수용을 다루는데 비해, 자아개념은 이러한 자아존중감에다 학업이나 사회성과 같은 특정한 영역에 대한 개인의 능력이나 적합여부를 포함한다(Marsh & Hattie, 1996; Harter, 1999)는 것이다.

Steffenhagen(1987)은 자아존중감을 자아상, 자아개념, 사회적 개념을 포함한 자기 자신에 대한 개인적 지각의 총합으로 정의하였으며(최관경, 2002재인용), 최보가와 전귀연(1993)은 자신의 능력, 중요성, 성공여부 등 자기의 태도에서 보여 지는 가치에 대한 개인적 평가라고 하였다. Branden(1994)은 자아존중감을 첫째로 우리 자신에게 생각하는 능력과 인생의 역경에 맞서 이겨 낼 수 있는 능력이 있다는 자신에 대한 믿음과 둘째로, 우리 스스로가 가치 있는 존재임을 느끼고, 필요한 것과 원하는 것을 주장할 자격이 있으며, 행복해질 수 있고 또 자신의 노력으로 얻은 결과를 스스로 즐길 수 있는 권리가 있다는 자신에 대한 믿음이라고 정의하였다(고현경, 2010재인용).

자아존중감과 학교적응 간의 관계를 밝힌 연구들은 일관되게 자아존중감이 높은 학생들이 학교생활적응을 잘 한다고 보고하고 있다(임수경·이형실, 2007; 박은영, 2011). 자신을 긍정적으로 평가하는 사람은 자신감, 창조성, 생산성이 높고, 이는 청소년의 학교생활적응에 긍정적으로 영향을 미친다는 것이다(임수경·이형실, 2007). 또한 자아존중감은 학교적응도를 나타내는 지표의 하나인 학업성적과도 상관관계가 있으며, 특히 낮은

자아존중감은 높은 수준의 우울증, 공격성, 충동성 및 소외감 등과 연관되어 있다(이은주, 2000).

박효정 외(2016) 보고에서는 다양한 자극 경험과 상대적 박탈감의 기회 부재 등은 저소득층 청소년이 경험하는 것으로 실패 경험과 관련될 수 있을 뿐만 아니라 낮은 자아존중감을 초래할 수 있다. 학교생활과 학업적 경험에 의해 부분적으로 이러한 저소득층 청소년의 낮은 자아존중감이 결정되기도 하지만, 이후의 성공을 결정하는 중요한 요소가 되기도 한다(박효정 외, 2016). 즉 자아존중감 위험요인으로 인한 결과물이 될 수도 있지만, 위험요인의 효과를 상쇄하는 보호요인으로 작용할 수 있다는 것이다(유나현 외, 2007).

한국교육개발원(KEDI)에서 3차년도까지의 중간점검 및 면담조사를 통해 드러난 사회적 배려대상자를 위한 통합전형 학생들의 공통적인 특성은 일반적으로, 부정적인 사고와 태도와 낮은 자아존중감 등을 보이며, 매사 소극적이고 평소 자신감이 부족한 경우가 많다는 것이다. 또한 사회통합전형 학생들은 난관을 극복하려는 의지가 부족한 편이고, 미래에 대한 꿈과 희망을 가지고 있는데도 결여되어 있는 것 같다. 따라서 사회통합전형 학생들에게 학교에서 다양한 프로그램과 체험활동을 통해 미래에 대한 꿈을 심어주고 자아존중감을 증진시켜 주는 것이 학교적응 측면에서 중요한 일이라 할 수 있다.

2.4.2 자기효능감

Bandura(1982)는 자기효능감이란 스스로에 대한 신념이나 기대를 의미하며, 성공적으로 어떤 행동이나 임무를 수행할 수 있는 것이라 하였다. 즉, ‘할 수 있다는 믿음’이라고 할 수 있다. 즉 자기효능감은 인간의 행동 변화에 대해 가장 중요한 영향을 미치는 요인이라고 할 수 있다(김혜순, 2009). 자기효능감에 대한 신념은 행동의 주된 근원이며, 인간의 삶은 개인의 자기효능감에 대한 신념에 의해 유도된다고 할 수 있다고 한다(Bandura, 1997; 박성미·김정신, 2007). 또한 자기효능감은 과제수행에

필요한 동기, 인지적 원천, 행동의 방향을 결정하는 개인의 능력에 대한 판단이며(Gist & Mitchell, 1992), 성공에 필요한 신체적, 지적, 정서적 근원을 움직이게 하는 개인의 능력에 대한 신념(Eden & Aviram, 1993)이라고 정의되기도 한다(김의철 외, 1999).

Bandura(1977)는 자기효능감 개념을 체계적으로 제시하였는데, 이는 필요한 행동을 조직화 하여 특정한 목표 달성 하는 능력을 지니고 그 일을 지속적으로 수행 해 낼 수 있는 개인의 능력에 대한 판단으로 정의한다. Peterson과 Stunkard(1992)는 주어진 상황에서 얼마나 유능할 수 있을 것인가에 대한 개인의 판단인 동시에 특정 행동의 수행 가능성에 대한 개인의 신념으로, Eden과 Aviram(1993)은 성공에 필요한 신체적, 지적, 정서적 근원을 움직이게 하는 개인의 능력에 대한 신념으로 각각 정의하고 있다(김아영, 2008). 자아효능감은 자신감(self-confidence), 과제 난이도(task ask-difficulty), 자기조절효능감(self-regulatory efficacy) 등 세 가지 하위요소들로 구성 된다(Bandura,1986). 자신감은 자기 스스로 자신의 가치와 능력을 확신하는 정도를 나타내고, 하고자 하는 과제수행을 위해 적절한 행동을 취하는 판단력이다.

또한 자기효능감은 학습효능감과 깊은 관계가 있으며, 학업효능감은 학업성취도나 자기조절과 상관이 있다. 일반적으로 학업효능감이 높은 학습자는 도전적인 과제를 선택하고(Bandura & Schunk, 1981), 주어진 과제를 성공적으로 수행하기 위해 더 많은 노력을 기울이며(Schunk, 1983), 어려운 일이 있어도 과제를 끈기 있게 지속하는 경향이 있다(Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1983). 따라서 학업효능감은 학업목표와 지속성에 영향을 미치며, 학업효능감이 높은 학생일수록 학업성취 포부수준과 학업성취도가 높은 것으로 나타나고 있다(Zimmerman, Bandura & Matinez, 1992). 이러한 맥락에서 볼 때 학업수행 및 학교생활 전반에 커다란 영향과 의미를 미치는 중요한 변인은 학업효능감이라 할 수 있다.

2.4.3 학습몰입

몰입¹⁴⁾이란 삶이 고조되는 순간에 어떤 행동이 물 흐르듯 자연스럽게 이루어지는 느낌을 가지고 자신이 수행하고 있는 일에 완전히 빠져서 주변 상황에 대해 전혀 의식하지 못하고, 시간 감각조차 잃어버리고, 그 일에 완전히 흡수되는 상태를 의미한다.

학습몰입은 학습자가 자신이 수행하는 과제나 활동을 해결하기 위하여 완전히 몰두하는 상태이다. 그 과정에서 즐거움과 희열을 동반하는 최적의 경험이라 할 수 있다(김희정·송인섭, 2013). 또한, 학습자는 학습몰입을 경험함으로써 학습에 대한 흥미를 유발하고 학습활동에 적극적으로 참여하며, 창조성, 즐거움, 최고 수준의 학습경험과 자기 존중감을 경험하게 된다(Csikszentmihalyi, 2004). 같은 맥락으로 정선영(2013)은 학습몰입은 학습 상황 안에서 주변 상황을 의식하지 못할 정도로 학습 과정 자체에 온전히 집중하여 행복감, 만족감, 성취감 등이 높아지는 최적의 심리 상태라고 정의하였다.

몰입과 관련된 초기 연구들은 주로 스포츠나, 레저, 직장의 업무수행 등과 같은 영역에서 이루어졌다. 그 이후 인간행동을 연구하는 사회학, 경영학, 심리학, 교육학으로 확대되었다(강승희, 2012). 학습상황에서 몰입을 경험하는 것을 학습몰입이라고 한다. 몰입 또는 학습몰입과 관련하여 선행연구를 살펴보면 국외의 경우, 일상생활에서 몰입과 삶의 질, 즉 행복 또는 주관적 안녕과의 관계를 살핀 연구가 많다(Asakwa, 2010; Nistor, 2011). 학습상황에서의 몰입 연구는 국내에서 더 많이 이루어지고 있는 형편이다(김진아, 2013). 양적 연구로는 학습몰입의 측정에 관한 연구(김아영 외, 2010), 개인의 심리적 변인과 환경적 변인 및 학습몰입의 관계에 관한 연구(유은주 외, 2010), 구조적 관계를 다룬 연구(이지혜, 2009; 이화선, 2010; 김희정·송인섭, 2013), 문헌연구를 통한 질적연구(임현화, 2011) 등 다양한 연구가 수행되고 있다.

학습몰입과 관련된 변인에 관한 연구 중에서는 학습 동기, 성취목표, 자

14) 몰입이라는 용어는 Csikszentmihalyi(1975)의 저서 'Beyond Boredom and Anxiety'에서 처음 사용되었다.

기효능감 등 심리적 요인에 초점을 둔 연구들이 많다(이지혜, 2009; 이숙정, 2011; 민윤희·장성화, 2013; 노수림·배성아, 2014). 또한, 학습몰입과 관련된 외적 조건을 다룬 연구로서 가정의 지원, 교사와 학생 간의 관계, 학급풍토 등을 다룬 연구가 있다(유은주 외, 2010; 이숙정, 2010; 임현화, 2011; 김희정·송인섭, 2013). 김진아(2013)의 학습몰입과정에 대한 연구에서 학습몰입은 학습기대감과 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉 학습몰입 경험이 성취감, 자긍심 같은 긍정적 정서뿐 아니라 자신의 능력에 대한 자신감 즉 유능 감도 형성한다고 밝혔다.

2.4.4 학교적응

Ladd 등(1997)은 학교적응¹⁵⁾을 학생이 학교환경에 관심과 편안한 마음으로 참여하며, 자신의 활동을 성공적으로 수행하게 되는 정도라고 제안하였는데, 이것은 학교 환경에 학생이 자각하는 것과 느끼는 감정에 초점을 둔 정의이다. Bierman(1994)는 학교라는 사회적 집단속의 청소년들이 그 목적을 능동적이고 효율적으로 달성하며, 또한 자신 스스로도 이러한 집단 환경에서 서로의 상호작용을 통해서 만족감을 가지는 상태라 할 수 있는 것을 학교적응이라 했다.

즉, 학교라는 환경이 요구하는 것에 따라 학생자신을 변화시키면서 학교 환경과 자신사이의 균형을 이끌어가는 역동적 과정이다. 학교적응의 하위 요소로 학업적인 적응이며, 또한 학생의 관심영역, 통제능력, 욕구충족 행동방식과 같은 자기 통제적 기능인 행동적 적응, 사회적 기술과 동료집단의 규준을 포함하는 사회·정서적 적응이 포함된다(양주승, 2014).

또한 학교적응이란 학생이 학교 상황이나 조건과 잘 어울리는 것으로 정의되기도 하고(신현정 외, 2007; Belsky et al, 1984), 학생의 심리적 요인과 학교의 환경적 요인이 균형 있고 조화로운 관계를 유지하는 것으로

15) 적응이란 사회생활에서 경험하는 각종 스트레스에 대처하는 일련의 노력으로써 발달과정의 변화를 포함하는 환경의 요구에 균형 있게 순응하며, 주어진 상황에 맞게 개인의 욕구를 충족하는 것이며, 환경을 변화 시키는 것이다(천석우, 2009). 또한 환경에 대한 자발적이고 창조적인 행동이자 행동의 결과가 개인에게 안정감을 주고 사회의 가치 및 질서에 서로 일치되는 상태를 적응이라고 할 수 있을 것이다 (Allport, 1961).

로 정의하기도 한다(강희라, 2005). Ladd 등(1996)은 학교적응을 학교환경에 대한 개인의 지각과 감정이라고 하였다,

학교의 기본 존재 목적이 학습이라는 점을 고려할 때 학업성취도 및 학습에 대한 태도는 학교적응의 척도가 된다(장상수, 2000; 구인회, 2003; Reynolds & Gill, 1994). 그러나 학생의 인지적 능력의 차이를 고려할 때 학업성취도를 학교적응의 척도로 사용하는 것은 적절치 않으며 학업성취도에 상관없이 학습에 대한 태도가 긍정적이면 학교적응도가 높은 것으로 보아야 한다는 견해가 존재한다(김명자, 2002; 김종운·장인영, 2013; Epstein & McPartland, 1976).

또한 Roeser와 Eccle(1998)는 심리적인 적응으로 자아존중감, 분노, 우울증상으로, 학업적인 적응으로 학업적인 자기개념, 교육의 가치, 수업이탈(결석)으로, 학교지각으로 학생의 자율성, 학교과제 목표구조, 교사의 긍정적 관심으로 학교적응을 측정하였다(이신숙, 2012). Woolly & Kaylor(2006)는 학교적응을 정의 하면서 하위영역을 학교생활에서 나타나는 문제행동에서 출발하였는데, 이는 문제행동에서 나타나는 부적응과 학교생활에 대한 흥미뿐만 아니라, 학업성취를 위해서 나타나는 부적응에서부터 적응까지 이르는 연속선상의 발달적인 개념으로 정의하였다. 문은식(2002)은 학교생활 적응을 세 가지 하위요소로 설명하였다. 첫째, 학업적응행동으로 수업참여도, 학습노력, 학습지속성, 학습행동통제로 구성하고, 둘째, 사회적 적응행동으로 교우관계, 규칙준수로 구성하고, 셋째, 정의적 적응행동을 하위요소로 구성하여 설명했다.

2.5 선행연구 고찰

교육복지우선지원사업은 서울과 부산지역에서 시범적으로 실시(2003년~2004년까지)가 되었고, 1차 사업기간(2003년~2007년까지), 2차 사업기간(2008년~2012년)을 거쳐, 현재 3차 사업기간(2013년~2017년)에 접어들었기 때문에 교육복지우선지원사업에 대한 연구결과가 많지 않지만, 이 사업 시행에 대한 효과를 분석하려는 다양한 노력들이 이루어지고

있다(양주승, 2014).

교육복지투자우선지역 지원사업을 대상으로 하여, 처음으로 사업 효과에 대한 분석을 시도한 것은 이해영 외(2005)의 연구에서는 제1차년도 사업의 성과를 양적연구방법과 질적연구방법을 모두 이용하여 분석하였고, 2차(2004)년도 사업에 대한 평가는 하나의 연구 차원에서 교육복지투자우선지역 지원사업의 현황과 문제점을 설문으로 분석하고(이해영 외, 2005), 다른 한편으로 현장 방문 평가를 통해 사업의 주요 문제점을 확인하는 형식으로 이루어졌다 이 연구에서는 최초로 이 사업의 현황을 설문으로 분석한 연구이며, 사업추진 학교의 교사(91%)와 학교행정가(95%)는 이 사업의 필요성을 주장했고, 사업 학교에 대한 지원은 시범사업(2003~2004년)이 끝난 이후에도 지속되어야 한다고 보고하고 있다. 또한 양적 분석에서는 사업 학교와 유사한 조건에 있는 비교학군을 설정하여, 이들 학교간의 차이를 알아본 결과 교사들 간의 협의와 연수 등 학교의 교육활동에 있어서는 사업학교와 비사업학교 간 유의미한 차이가 있었으나, 학생의 인지적, 비인지적 성취부분에서는 사업 학교와 비사업학교 간에 유의미차이가 나타나지 않음을 보고하고 있다(김정원 외, 2007).

종단적 효과분석 연구를 통한 교육복지사업의 효과적 운영방안 연구(이정명, 2012)에서는 한국교육개발원의 교육복지 투자우선지역지원 사업 1, 2차년도 보고서를 중심으로 사업학교의 저소득층 자녀와 일반학교의 저소득층 자녀 간 교육의 투입, 과정, 산출 부분에서 교육격차가 존재하고 그 차이가 사업이 추진됨에 따라 점차 상쇄되거나 사업 학교 저소득층 자녀의 수준이 높게 나타나기도 하여 교육복지 투자우선지역지원 사업의 본래 목적이 달성되고 있다고 밝히고 있다.

특히 2009년부터 좋은 학교 만들기 자원학교운영 계획에 따라 교육복지 투자우선지역지원사업을 학교 대상 학교 수가 총 220교로 확대 (초89, 중73, 고58교)되었다. 또한 2010년에는 교육복지특별지구 학교 중 고교운영 모델 연구와 현장 적합성 제고를 위한 초·중·고 교원 의견수렴을 하면서 고등학교에 관한 관심과 연구가 시작했다. 고등학교 대상으로 연구한 2014년도 교육부지정 교육복지정책중점연구소에서 발행한 교육복지우선

지원사업 고등학교 운영사례 및 성과분석에서는 평가지표로 학교현황(학급수와 교원수), 학생현황(총학생수와 집중지원학생수), 예산집행비율이 있고 학교적응력 향상 지표로는 학교폭력비율, 무단결석비율, 학업중단비율이 있고, 프로그램 운영의 효과성 평가지표에는 집중지원학생의 프로그램 참여율과 컨설팅연수, 협의회 운영 횟수가 있다. 또한 집중지원학생의 발굴 및 관리 평가지표에는 집중지원학생의 상담비율이 있다. 연구결과로 사업평가지표와 만족도 관계를 보면, 프로그램 참여율이 높을수록 컨설팅, 연수, 협의회 횟수가 많을수록 학생들의 종합 만족도 및 교사의 사업운영 만족도가 높아진다고 보고하고 있다.

고등학교 교육복지 운영 모델의 주요 구성 요소 및 특성은 고등학생은 초등학교나 중학교와 달리 대학입시와 취업준비과정이나 또는 취업으로 연결되는 관문에 있다고 볼 수 있다. 즉 고등학생은 사회진출을 앞둔 예비 사회시민으로 고등학교 교육복지정책은 대학진학뿐만 아니라 취업이라는 양방향을 모두 고려해야 한다(교육복지정책중점연구소,2015). 이와 같은 문제의식을 바탕으로 신태섭 외(2014)는 서울특별시 교육청소속 61개 고등학교에서 시행하고 있는 교육복지우선지원사업 고등학교 운영 사례와 성과를 분석하여 고등학교 단계 교육복지우선지원사업 실태를 파악하고 우수 사례를 소개하여 교육복지우선지원사업 및 후속 교육복지정책 수립에 대한 유용한 기초자료를 제공하였다.

사회통합전형제도지원을 위한 사회적 배려대상자 중단연구는 2012년부터 2015년까지 ‘3개년의 사회적 배려대상자 맞춤형프로그램 운영 사업’운영기간 동안, 프로그램 운영 현황, 프로그램 만족도 및 효과, 프로그램에 참여하는 사회적 배려 대상 학생들의 학교적응력 변화 등을 연도별로 확인하여, 프로그램이 효과적으로 운영되고 안정적으로 정착할 수 있는 전략을 마련하기 위해 수행되었다(박효정 외, 2016).

2012년 3월~2013년 6월 동안 운영되었던 1차년도 연구에서는 사회적 배려대상자 지원프로그램에 대한 기초조사 및 지원프로그램에 대한 만족 정도를 조사하여 지원프로그램의 방향성에 대해 논의하였다. 2차년도 연구에서는 학교 현장 방문을 통한 프로그램 점검을 통해 확인된 프로그램

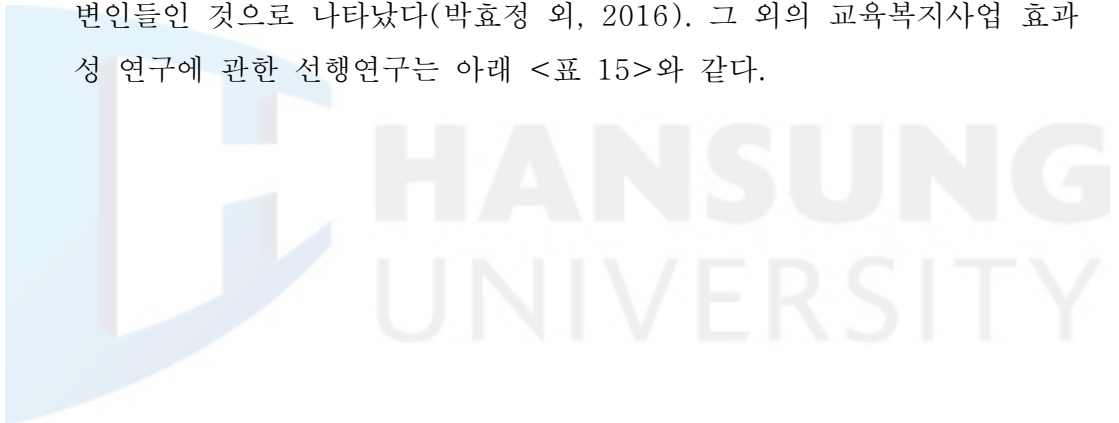
운영 수준이 높은 학교와 낮은 학교(상·하위 15%에 해당되는 학교)를 표집하여 해당 학교의 2학년 학생들 전체를 패널로 선정하였다. 결과 분석 내용은 다음과 같다.

첫째, 사회적 배려대상자 지원프로그램 운영 현황을 확인하였을 때, 학교관리자, 실무담당부장, 실무담당, 입학담당관 등, 관련 구성원 간 협력이 잘 되는 학교는 프로그램이 잘 운영되고 있는 반면, 업무담당자만 관심을 가지는 학교의 경우 프로그램운영이 부실하였다. 둘째, 표집학교 사회적 배려 대상 학생들의 ‘사회적 배려대상자 지원프로그램’에 참여하였던 학생들의 1학년 1학기, 1학년 2학기, 2학년 1학기의 성적 추이를 보았을 때, 점점 향상되는 결과를 보였다. 셋째, 사회적 배려대상자 지원프로그램으로 운영되고 있는 프로그램 중, 멘토링 프로그램이 매우 활성화 되어 있어 졸업한 선배들이 책임을 갖고 멘토링을 실시하는 우수사례가 다수 나타났다. 넷째, 사회적 배려대상자 중, 기회균등 전형(경제적 배려 대상자) 입학생보다 사회다양성 전형(비경제적 배려 대상자) 학생들이 프로그램에 적극적으로 참여하는 현상을 보였다. 다섯째, 1개 이상의 사회적 배려대상자 지원프로그램에 참여하는 사회적 배려 대상 학생일 경우, 참여하지 않은 학생들보다 자기만족도, 학교생활 만족도, 학교만족도 등이 높은 편이었다.

2015년도 발표된 사회적 배려대상자 지원프로그램 운영 중단연구III에서 그동안의 프로그램을 시행하며 나타난 학업성취도 변화 추이, 사회통합지원 프로그램 유형별 참여 현황 실태, 유형별 효과분석 등을 통해 사회통합 맞춤형 프로그램 참여에 따른 사회통합전형 학생들의 학업성취 및 학교생활 적응에서의 변화를 살펴보았다(박효정 외, 2014).

중요한 결과로는 첫째, 사회통합지원 프로그램 유형별로 학생들이 참여한 프로그램이 무엇인지를 알아본 결과, 기초학력 및 학습능력 향상 프로그램의 경우에는 ‘방과후 학교’, ‘자기주도학습 프로그램’, ‘수준별 수업’이 가장 많았고, 정서 및 학교생활적응 프로그램의 경우에는 ‘동아리활동’, ‘봉사활동’, ‘예체능 프로그램’, ‘문화체험활동 프로그램’ 순으로 높게 나타났다. 진로 및 진학 프로그램의 경우에는 ‘전문가 초청 직업특강’이 가장

많았고, 다음으로 ‘진학상담 및 진로지도 컨설팅’, ‘진로체험활동’ 순으로 나타났다. 둘째 정서 및 학교생활적응 프로그램별 효과 인식에 있어서는 ‘자존감 향상 프로그램’에 대한 효과 인식이 가장 높았고, ‘자존감 향상 프로그램’의 경우 학생들은 ‘공동체의식 함양’, ‘다양한 활동 체험’, ‘친구들과의 어울림’, ‘정서순화’ 등 다양한 측면에서 자존감 향상 프로그램이 도움이 되었다고 생각하는 것으로 나타났다. 셋째, 학업효능감에서의 차이를 기초학력 및 학습능력 향상 프로그램 참여 정도에 따라 알아본 결과, 대체로 기초학력 및 학습능력 향상 프로그램의 참여 개수가 증가할수록 학생들의 학업효능감이 높은 것으로 나타났다. 넷째, 사회통합전형 대상자들 학교적응에 따른 학업성취 요인은 유의하게 영향을 미치지 않는다. 오히려 더 중요하게 영향을 미치는 것으로 학업효능감이나 자아존중감과 같은 변인들인 것으로 나타났다(박효정 외, 2016). 그 외의 교육복지사업 효과성 연구에 관한 선행연구는 아래 <표 15>와 같다.



<표 15> 교육복지사업 효과성연구에 관한 선행연구

순	연구자	연구제목	중요평가	연구결과
1	오세희 외 (2010)	과학고 등 특목고, 자율형 사립고 사회적 배려대상자 제도 활성화 방안 연구.	경제형편과 학업성취 관계	학업성취 및 학교적응 측면에서 사회적 배려대상자 학생들의 국어, 영어, 수학의 이해 정도가 비교적 낮은 것으로 조사되었다.
2	송영명 · 김장희 (2010).	특목고 및 자율고 학생의 입학유형과 가정형편 및 자아개념에 따른 진로성숙도 차이	자아개념	가정형편에 대한 인식이 합리적인 판단에 근거하도록 개입하는 노력과, 학생들의 자아개념을 긍정적인 방향으로 형성하도록 조력하는 방안이 필요하다
3	김은영 외 (2011)	협동학습에서 소셜네트워크서비스 (SNS)를 활용한 성찰활동이 학습몰입, 학업적 자기효능감, 학업성취에 미치는 효과.	학습몰입과 자기효능감	협동학습에 SNS를 활용한 성찰활동이 학습몰입과 학업적 자기효능감을 향상시키는 효과가 있고 협동학습에 SNS를 활용한 성찰활동이 학업성취 를 향상시키는 효과가 있음을 입증하였다
4	류방란 외 (2013)	자존감 향상, 우울 불안 감소에 미치는 교육복지원서지원사업 의 효과 분석.	자존감	집중지원 학생들이 교사의 관심을 더 받은 결과 자존감의 향상, 우울 불안감이 비사업학교의 유사한 조건의 학생들에 비해 감소한다.
5	정연정 (2010)	교육복지투자우선지역 지원사업의 서비스 이용 결정요인 연구	낙인효과	교육복지우선사업의 성격탐구. 대상자 선정방식에서 발생하는 낙인의식에 초점을 맞추고, 낙인요인이 서비스 이용의 저해요인인지를 연구 하였다
6	한명복 (2014)	교육복지 집중지원 정책의 교육 효과성 검증	심리·정서 발달지원 프로그램	문화·체험활동 프로그램의 영향은 열정, 학업성적영역이고, 심리·정서발달지원 프로그램의 영역은 학업성적, 규범준수 등의 영역이다
7	민현홍 · 김재호 (2014)	자기주도적 진로교육프로그램이 초등학생의 진로자기효능감에 미치는 효과. 실과교육연구	진로 자기효능감	진로자기효능감 향상을 위한 자기주도적 진로학습 프로그램을 구안하고 그 효과를 알아보는데 있다. 자기주도적 진로학습 프로그램을 적용한 수업이 진로자기효능감 및 하위영역에 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다.
8	김민지 · 여태철 (2016)	긍정적 피드백을 활용한 감사일기 쓰기가 초등학생의 자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향	자아존중감	긍정적 피드백을 활용한 감사일기 쓰기를 진행한 실험집단의 자아존중감 점수가 비교 및 통제집단의 자아존중감 점수보다 높아 자아존중감과 학습동기 향상에 효과가 있는 것으로 나타났다.

2.5.1 프로그램과 자아존중감에 대한 선행연구

학습 프로그램이 자아존중감에 미치는 영향에 대한 연구들을 보면, 영향이 높은 것으로 나타나있다. 송민정과 민은정(2012)은 성격유형에 따른 학습전략 프로그램이 청소년의 학습동기, 학업효능감, 자아존중감에 미치는 효과를 알아보았다. 어린이 및 청소년용 성격유형검사인 MMTIC를 활용하여 학습자의 성격에 맞는 학습전략 프로그램을 개발 및 실시하였다. MMTIC 성격유형에 따른 학습전략 프로그램에 참여한 학생들은 주의위약 통제집단과 무처치 통제집단의 학생들에 비해 학습동기, 학업효능감, 자아존중감에 긍정적인 향상을 보였다. 이러한 결과는 학업성취에 큰 영향을 미치는 학습자의 정의적 특성을 향상시켜 자신의 잠재적가능성을 발견하고 효율적인 학업수행과 학업성취향상을 이룰 수 있을 것으로 생각된다. 그리고 Fletcher(1990)의 연구에서 협동 교육은 자아존중감의 네 가지 측면(능력, 수용, 통제, 권한 부여) 즉 다시 말해서 (1) 성공경험 (2) 옹호, 공감, 승인과 같은 충고자의 상호 작용 (3) 개별 통제에 영향을 미치는 규칙, 표준 및 자율 (4) 타인을 도울 수 있는 구조화 된 기회에 영향을 미친다고 보고하고 있다.

심리·적응 프로그램과 학교적응과 관계에서도 윤선영과 강경선(2016)은 노래심리치료 프로그램이 다문화가정 아동의 문화적응 스트레스와 자아존중감에 미치는 영향을 알아보기 위해 실시되었다. 울산 소재의 Y초등학교에 재학 중인 다문화가정 아동들로 실험집단 5명, 비교집단 5명으로 유의표집 되었다. 본 프로그램은 2015 년 8월 24일부터 10월 9일까지 각 회기 당 40분 씩 주 2회, 총 14회기로 진행되었다. 14회기 실험기간 동안 실험집단은 문화적응 스트레스 감소와 자아존중감 향상을 목적으로 하는 노래심리치료를 받았다 연구결과는 노래심리치료 프로그램이 다문화가정 아동의 문화적응 스트레스를 감소시키고, 자아존중감을 향상 시키는데 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 점을 알 수 있다. 또한, 청소년의 자아존중감과 진로태도성숙의 변화여부 및 이들의 종단적 관련성을 살펴보고, 성별의 공변량 효과를 탐색하였다. 이를 위해 청소년패널자료(KYPS) 중 청

소년의 중 2학년부터 고 2학년 시기의 4년 동안의 자료를 활용하였다. KYPS는 전체 중학교 2학년들을 모집단으로 하여 층화다단계군집표집(Stratified multi-stage cluster sampling)을 사용하여 연구대상자들로부터 자료를 추출하였다. 또한 종단연구 방법 중 잠재성장모형(Latent Growth Model)을 적용하여 통계적 검증을 실시하였다. 연구결과, 자아존중감과 진로성숙도는 시간이 흐를수록 모두 선형으로 증가하는 것을 볼 수 있었고, 자아존중감은 진로태도성숙의 초기치 뿐 아니라 성장률에도 영향을 미치는 것으로 나타났다(최수미, 2009).

김중운과 강정임(2012)은 게임 활용 진로탐색 집단상담이 대안학교 중학생의 자아존중감과 진로결정 자기효능감에 미치는 효과를 알아보았다. 부산광역시에 소재한 Y 대안 중학교 3학년 학생들로서 실험집단과 통제집단에 각각 12명씩 무선 배정하였다. 연구결과는 게임 활용 진로탐색 집단상담을 실시한 집단은 통제집단에 비해 자아존중감에서 유의미한 차이가 나타났다. 이는 게임 활용 진로탐색 집단상담이 대안 중학교 학생의 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 보여준다. 또한 진로결정 자기효능감의 하위 영역인 직업정보수집, 목표설정, 계획수립, 문제해결 및 자기평가에서 유의한 차이가 나타났다. 이를 통해 게임 활용 진로탐색 집단상담이 대안 중학교 학생의 진로결정 자기효능감 증진에 긍정적인 효과를 미치고 있음을 알 수 있다.

2.5.2 프로그램과 자기효능감에 대한 선행연구

학습 프로그램이 자기효능감에 미치는 연구들을 보면, 박형성(2012)의 연구에서 게임제작 활동을 통한 학습에서 학업적 자기효능감, 학습동기, 컴퓨터 학습태도의 관계를 알아보았다. 이를 통해 학습에서 학습자들의 디지털게임을 통한 학습참여와 학습목표 달성을 위한 변인들의 구조적 관계를 확인하였다. 연구결과 과제난이도, 자기조절효능감, 자신감의 하위요인으로 이루어진 학업적 자기효능감이 학습동기와 컴퓨터 학습태도에 유의한 영향을 미치는 구조방정식모형을 검증하였다. 그리고 구종서와 류성

림(2015)은 초등학교 5, 6학년 수학영재들을 대상으로 독자적 연구 프로젝트 학습이 자기주도적 학습능력과 수학적 자기효능감에 미치는 효과에 대해 분석하여 영재 교육에서 독자적 연구 프로젝트 학습이 가지는 시사점을 제공하였다. 연구 결과는 수학적 자기효능감에 있어서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지는 않았으나, 사전·사후 검사의 평균에서 어느 정도 향상된 차이가 있었다.

문화·체험 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향으로 성도의와 김세준(2012)의 연구에서는 문화예술교육 프로그램이 아동·청소년의 자기효능감에 미치는 영향을 일반적 자기효능감 척도를 사용하여 실증적으로 검증하고자 하였다. 연구 대상은 최근 문화체육관광부의 주요 문화예술교육 대표사업으로 활발하게 진행 중인 한국형 엘 시스템인 「소외 아동·청소년 오케스트라 교육 지원사업(‘꿈의 오케스트라’ 프로그램)」을 선정하였다. 2011년 11월부터 2012년 1월까지 약 3개월간의 프로그램에 참여한 전국 3개 지역 아동·청소년 97명을 대상으로 사전·사후 설문조사를 실시한 결과는 참여 아동·청소년을 대상으로 한 사전·사후 설문조사 결과 ‘일반적 자기효능감’에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 3개 하위요인인 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도선호 모두에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 그리고 김민정과 최미영(2013)은 초등학교 예술강사지원사업으로 실시된 영남사물놀이를 적용한 문화예술교육 프로그램이 초등학생의 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는지 알아보하고자 하는데 있다. 연구 대상은 초등학교 6학년 103명으로 하였다. 연구방법으로 양적, 질적 연구를 병행하였다. 연구결과, 영남사물놀이를 적용한 문화예술교육 프로그램은 학생의 자기효능감 향상에 효과적이며 특히 자기효능감의 하위요인 중 자기조절효능감과 과제난이도 선호에 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다.

심리·적응 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향으로 오승은 외(2015)의 연구에서는 서울지역 일대 간호대학의 여대생을 대상으로 진로결정 자기효능감, 셀프리더십, 멘토링 경험정도를 평가하고, 멘토링 경험에 영향을 주는 요인을 파악하기 위해 시도되었다. 연구결과를 통해 간호대 학생

들의 멘토링 경험에 가장 영향을 미치는 변수는 셀프리더십이었으며, 그 다음으로 진로결정 자기효능감, 부모님 경제적 상태 순이었고, 멘토링 경험에 대한 설명력은 36.1%이었다. 서울지역 여대생들의 멘토링 경험은 추후 진로를 탐색하고 결정해 나아가도록 가이드가 되도록 진로결정 효능감이 디딤돌 역할을 하는 것으로 보고하고 있다. 그리고 다른 멘토링 연구에서는 청소년 멘토링활동이 청소년멘토의 자기효능감과 사회적 기술에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 실험집단에만 청소년 멘토링활동을 실시하고, 실험집단과 통제집단간 자기효능감 척도와 사회적 기술척도를 사용하여 사전-사후 검사를 비교하였다. 연구결과 청소년 멘토링활동이 멘토의 자기효능감 향상에 긍정적인 영향이 있는 것으로 나타났다. 자기효능감 하위요인 중 과제난이도선호를 제외한 자신감, 자기조절 효능감에 긍정적인 영향이 있는 것으로 나타났다(황동주, 2016).

진로·진학 프로그램의 자기효능감에 관한 연구에서는 오명숙과 윤운성(2015)의 연구에서 한국형에니어그램 진로지도프로그램이 대학생들의 진로정체감과 자기효능감 및 진로성숙도에 미치는 영향에 대해 알아보았다. 한국형에니어그램을 기초로 개발된 진로지도프로그램(윤운성 외, 2010)을 사전-사후 차이검증을 하기 위해 실험집단과 통제집단으로 분류하여 구성하였다. 실험 집단을 대상으로 한 사전-사후 검사 결과에서 한국형에니어그램 진로지도프로그램은 진로정체감, 자기효능감, 진로성숙도에 긍정적인 효과를 미친 것으로 확인되었다. 그리고 고등부 특수학급에 재학 중인 실험집단 20명과 통제집단 20명의 학생들을 대상으로 웹기반 멘토링 진로교육 프로그램이 학생들의 진로계획 능력과 진로결정 자기효능감에 미치는 영향을 조사하였다. 연구 결과 통제집단에 비해 실험집단 학생들의 진로계획 능력과 진로결정 자기효능감이 유의하게 향상되었다(송은주·이숙향, 2011).

2.5.3 프로그램과 학습몰입에 대한 선행연구

학습 프로그램들이 학습몰입에 미치는 영향으로 신현아(2011)의 연구에

서는 방과후학교의 유형과 학습몰입 정도에 따른 중학생의 방과후학교 교육만족도의 차이를 분석하였다. 연구의 대상은 중학생 382명이며, 조사도구로는 연구대상자의 일반적 특성, 수강한 방과후학교 수업의 일반적 특성, 그리고 학습몰입 척도와 방과후학교 교육만족도 척도로 구성된 질문지를 사용하였다. 학습몰입 정도가 높은 중학생들이 학습몰입 정도가 낮은 중학생들보다 방과후학교 교육과정, 지도교사, 교육시설만족도가 모두 높은 것으로 나타났다.

문화·체험 프로그램이 학습몰입에 미치는 영향에 관한 연구로 오수일 외(2014)는 초등학교에서 방과 후 무용에 참여 하고 있는 학생들의 정서와 몰입 및 자기효능감과의 관계를 알아보기 위해 초등학교 199명의 자료를 분석하였다. 자료처리를 위해 빈도분석, 요인분석, 신뢰도분석, 상관분석, 다중회귀분석을 이용하였다. 그 결과 첫째, 초등학교생들의 정서와 몰입, 자기효능감은 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 둘째, 다중회귀분석에서는 정서의 우울감이 몰입과 자기효능감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 셋째, 몰입의 절제감에서 자기효능감과 유의한 영향이 있는 것으로 나타났다. 넷째, 정서와 몰입에 따른 자기효능감에서는 정서와 몰입이 자기효능감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

진로·진학 프로그램이 학습몰입에 미치는 연구로는 임선아(2013)는 청소년들이 진로정체감을 형성하였을 때 이 진로정체감이 청소년들의 향후 학습동기와 학업성취에 미치는 영향을 살펴보고자 경로모형을 가정하였다. 서울과 경기권에 위치한 5개 고등학교 학생 455명을 대상으로 조사연구를 수행하였으며 자료분석을 위해 경로분석을 실시하였다. 경로분석 결과, 진로정체감이 숙달접근 목표에 직접적인 영향을 미치며 인지적 몰입과 감성적 몰입, 행동적 몰입과 학업성취에는 간접적인 효과를 미침을 보여주었다. 또한 본 연구는 숙달접근목표가 인지적 몰입, 감성적 몰입, 행동적 몰입 각각에 정적인 영향을 미치는 연구결과를 보였으며 숙달접근목표가 인지몰입, 감성몰입, 행동몰입에 영향을 미치고 이 몰입이 학업성취에 영향을 미치게 되는 매개효과 때문인 것으로 나타났다. 그리고 송선희와 박미진(2011)의 연구에서는 고등학교 544명을 대상으로 진로에 대한

역기능적 사고가 학업 몰입에 미치는 영향을 알아보고 두 변인의 관계에서 정서지능의 역할을 확인해보고자 하였다. 연구결과, 역기능적 진로사고가 높을수록 정서지능과 학업몰입은 낮아지고 정서지능이 높을수록 학업몰입도 높은 것으로 나타났다. 신소영과 권성연(2014)은 대학생의 진로결정 수준이 학습과정과 학습성과에 미치는 영향을 파악하여 진로와 학습과의 관련성을 종합적으로 분석하고자 하였다. H대학 학생 2,067명을 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 구조방정식 모형 분석을 통해 가설 검증을 하였다. 분석결과, 진로결정은 자기주도학습과 학습몰입을 매개로 학습성과에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 자기주도학습은 학습몰입에 영향을 미치며, 학습몰입을 매개로 학습성과에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

2.5.4 프로그램과 학교적응에 대한 선행연구

학습 프로그램이 학교적응에 미치는 연구들이 많이 발표되고 있다. 한 연구에서는 교외 방과후 교육활동은 물론이고 교내의 방과후학교도 사회경제적 배경에 따른 학교생활적응도 및 학교 가치 인식의 차이를 줄이는데 기여하지 못한다(백병부, 2012)고 주장하지만 거의 대부분의 연구는 학습 프로그램과 학교적응과의 의미 있는 관련성을 보여주고 있다. 곽윤정과 이현웅(2012)은 초등학교 5~6학년선수 409명을 대상으로 실시한 방과후 수업이 학생선수의 학습역량과 적응능력에 미치는 효과를 알아보았다. 방과후 수업은 약 4개월 동안 진행되었으며, 방과 후 수업 실시 전 후에 분석 결과, 방과후 수업에 참여한 실험집단은 통제집단에 비해 적응능력에서 실험집단이 통제집단보다 프로그램 실시 후 향상되었으며, 하위영역 중 성취지향성과 자기주도성도 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 또한 김성식(2012)의 연구에서도 학교 적응도는 방과후학교, 학원, 컴퓨터게임 시간 등 방과후 활동 변인들과 좀 더 의미 있는 관련성이 있는 것으로 나타났다.

문화·체험 프로그램과 학교적응에 관한 연구에서도 한민희과 유용권

(2014)은 토요 방과 후 원예활동 프로그램이 초등학생들의 정서지능, 사회적 능력, 및 학교적응력에 미치는 영향을 연구하면서 프로그램 실시 전과 후에 정서지능, 사회적응력, 학교적응력 검사지를 이용하여 평가하였다. 학교적응력은 프로그램 전 109.8점에서 프로그램 후 122.1점으로 12.3점 상승되었고, 통계적으로 유의성이 나타났다.

심리·적응 프로그램과 학교적응과 관계에서도 서주연과 원상화(2011)는 외국어 특수목적고등학교 2학년(17세) 여학생으로 자신감이 적으며 학교생활에서 대인관계를 힘들어 하며 어려움을 겪고 있는 학생의 학교부적응을 예술심리치료를 실시하였다. 학교부적응 행동 평가, 자아존중감 검사, KSD와 LMT를 사전 검사(2006년 2월 7일)로서 실시하였고, (2006년 9월 6일)에 학교부적응 행동 평가, 자아존중감 검사, KSD, LMT를 실시하였으며 예술심리치료 프로그램을 실시하였다. 연구의 결과는 첫째, 예술심리치료가 학교부적응 학생의 자아존중감 증진에 긍정적인 영향을 미쳤다. 둘째, 예술심리치료가 학교부적응 학생의 학교 적응력 증진에 긍정적인 영향을 미쳤다.

진로·진학 프로그램과 학교적응과의 관계에 관한 연구로는 이정자와 전종국(2016)은 학교생활적응과 진로결정 자기효능감의 매개효과를 검증하고자 하기위해 사회적 지지와 학교생활적응, 진로결정 자기효능감이 진로준비행동에 미치는 영향을 확인하였다. 은평지역 중학교 851명, 고등학교 583명의 연구 대상으로 기술통계량과 회귀분석을 실시하였다. 연구결과는 진로준비행동에 사회적 지지와 학교생활 적응, 진로결정 자기효능감이 직접적인 영향을 미치며, 사회적 지지는 학교생활 적응을 매개하여 진로준비행동에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 장은진(2014)은 가정환경에 대한 인식과 진로성숙도가 학교생활적응에 미치는 영향에 대해 특성화 고등학생들의 특성으로 알아보았다. 특성화 고등학생 212명을 대상으로 가정환경 인식, 진로성숙 및 학교생활적응 척도를 실시한 연구에서 가정환경에 대한 인식은 학교생활적응에 유의한 영향을 주었다고 보고하고 있다. 이와 같이 많은 연구들이 사회적 배려대상자를 위해 실행하는 학습 프로그램, 문화체험 프로그램, 심리·적응 프로그램 및 진

로·진학 프로그램이 학교적응에 서로 차이는 있지만 영향을 미치고 있음을 보고하고 있다.



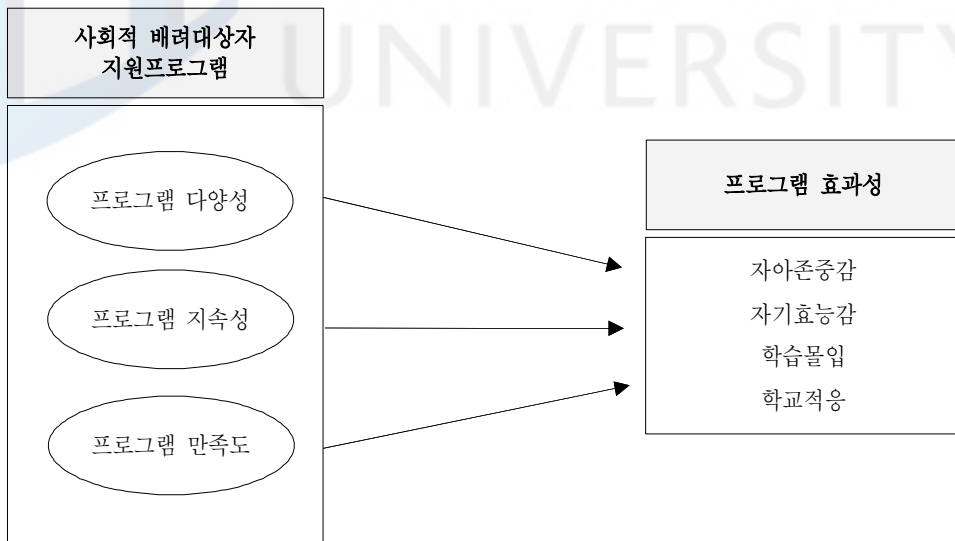
Ⅲ. 연구설계

3.1 연구모형 및 가설

3.1.1 연구모형

본 연구는 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램을 운영하는 고등학교 1, 2학년 학생들을 대상으로 한국 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램의 효과성을 분석하는데 목적이 있다.

공공교육기관(고등학교)에서 시행하고 있는 각급학교에 따른 다양한 사회적 배려대상자 지원프로그램 운영사업이 학생들의 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 얼마나 효과를 주는가를 알아보고 비교해 봄으로써 사회적 배려대상자 지원프로그램의 성과를 높이기 위한 대안을 제시하고자 다음 <그림 2>와 같은 모형을 설정하였다.



<그림 2> 사회적 배려대상자 지원사업 효과성 분석을 위한 틀

3.1.2 연구가설

교육복지우선지원사업 대상중학교의 교육복지투자 대상학교와 비대상학교 학생을 대상으로 학생들의 효과성을 분석한 양주승(2014)의 연구에서는, 교육관련 효과성으로 자아존중감, 자기효능감, 학교적응과 학교생활만족도에 관해 비교·분석하였다. 효과성을 비교·분석한 결과는 교육복지우선지원사업 대상학교 학생과 비대상학교 학생 간 차이를 검색한 결과, 자아존중감 하위변수인 긍정적 자아존중감에서 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 학교적응 하위 변수인 친구적응, 환경적응, 수업적응은 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 학교생활만족도 하위 변수인 교육환경과 대인관계와 학교생활전반은 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이에 따라 본 연구에서는 다음과 같은 가설 1, 가설 2를 설정하였다.

가설 1. 교육복지우선지원 대상자의 학습 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 2. 사회통합전형제도지원 대상자의 학습 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

문화·체험 프로그램이 효과성에 미치는 영향에 관한 송연옥과 안권순(2012)의 연구에서는, 독서교육이 중학생의 자아존중감과 자기표현이 대인관계에 어떤 영향을 미치는지를 알아보는데 필요성과 목적을 두고 연구하였다. 자아존중감과 대인관계능력의 관계에서 신체, 도덕, 성격, 가정, 사회 및 능력에서 자기개념의 매개효과 검증결과 자아존중감은 대인관계 능력에 직접적으로 영향을 미침과 동시에 간접적으로도 대인관계 능력에 영향을 주는 것으로 나타났다. 연구의 시사점으로 자아존중감이 높을수록 더 높은 신체 및 도덕, 성격, 가정, 사회, 능력에 대한 긍정적 자기개념을 지니며, 대인관계능력에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이에 따라 본 연구

에서는 다음과 같은 가설 3, 가설 4를 설정하였다.

가설 3. 교육복지우선지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 4. 사회통합전형제도지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

이봉주 외(2008)의 연구에 의하면 ‘교육복지투자우선지역 지원 사업 효과분석’에서 대상학교와 비대상학교 아동의 발달에 대한 종단적 비교를 실시하였다. 효과성 분석을 위해 학교적응, 심리적응, 행동적응의 세 가지를 설정하였다. 아동의 심리적응의 측면으로는 자아존중감, 우울/불안, 주의집중 문제이고, 학교적응 측면으로는 학교만족도와 학업성취도이고, 행동적응의 측면으로는 공격성과 비행을 주요 발달지표로 설정하였다. 3년(2004-2006)간 변화의 추이를 비교하였다. 그 결과 교육복지투자우선지역 지원 사업은 각 항목별로 차이는 있지만, 학교유대감과 같은 항목에서 학교생활만족 향상에 전반적으로 긍정적인 영향을 미치고 있다. 무엇보다 직접적인 효과를 나타내는 것은 심리적 적응으로, 학생들의 자존감 향상과 우울불안 감소와 같은 것이었다. 이에 따라 본 연구에서는 다음과 같은 가설 5, 가설 6을 설정하였다.

가설 5. 교육복지우선지원 대상자의 심리·정서 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 6. 사회통합전형제도지원 대상자의 심리·정서 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

김정원 외(2009)는 학생 수준의 빈곤탈출 수준, 취업 및 직업지위 획득, 시민의식과 학교수준과 직업 만족도에서 기초학력도달학생 비율, 교과

별 평균 학업성취도, 비행률, 진학률, 무단결석을 등을 학생수준에서 효과 분석을 연구하였다. 효과성 측정에서 학업능력으로는 기초학력 도달 여부, 교과별 학업성취, 기주도적 학습능력, 교육기대수준, 학업효능감, 진학 등을, 일상생활능력에서는 사회성, 어려움 극복 효능감, 학교적응, 시민의식, 생활습관, 문제행동, 건강(신체·정신)등을 분석하였다. 분석결과 프로그램에 대한 만족도는 사업연차가 증가함에 따라 프로그램 참여율이 증가하였으며, 일반학생보다 집중지원대상학생들의 만족도가 높은 것으로 나타났다. 그리고 자기주도적 학습능력, 자기효능감, 일상생활습관, 학교적응력 등이 높은 것은 만족도가 높은 학생으로 나타났다. 이에 따라 본 연구에서는 다음과 같은 가설 7, 가설 8을 설정하였다.

가설 7. 교육복지우선지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 8. 사회통합전형제도지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

3.2 조사대상 및 방법

본 연구의 대상은 문헌 분석, 전문가 협의회를 통해 선별된 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램을 운영하는 고등학교 1, 2학년 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 조사기간은 2016년 10월 20일부터 11월 10일까지 20일간 실시하였으며, 조사방법은 연구의 취지를 설명한 후 자기기입식 설문조사방법(self-administered questionnaire survey method)을 채택하였다. 배포된 설문지는 총 400부로 이중 응답이 불성실하거나 주요 측정항목에 대해 불완전한 응답지 66부를 제외한 334부를 유효 설문지로 간주하였다.

조사내용은 자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응 등이고, 조사결과는 학교유형별 비교를 중심으로 집단화 하여 분석하고자 하였다.

<표 16> 조사대상 구분

구분	학교	인원	구분	지원 모집
교육복지 우선지원사업	A 남자고교	37	사립	서울전역, 권역별
	B 여자고교	34	사립	서울전역, 권역별
	C 공업고교	52	공립	서울전역, 경기도
	D 여자고교	73	공립	서울전역, 권역별
	소계	186		
사회통합전형 제도지원	E 외국어고교	42	사립	서울지역 및 일부 타 지역
	F 외국어고교	45	사립	
	G 자율형고교	61	사립	
	소계	148		

3.3 측정도구의 조작적 정의 및 설문지 구성

3.3.1 측정도구의 조작적 정의

3.3.1.1 자아존중감

자아존중감은 자신에 대한 평가를 부정적 혹은 긍정적 으로 하는 것과 관련되는 것으로, 자기 자신을 어느 정도로 존중하고 가치 있는 사람으로 생각하는 것으로 정의하고자 한다. 자아존중감(self-esteem)을 측정하기 위해 Rosenberg(1965, 1989)의 자아존중감 척도를 사용하였다. Rosenberg는 1965년도에 자아존중감 척도를 개발한 후 1989년도에 초기에 개발한 본인의 척도를 수정, 보완하여, 저작권(copyright) 없이 전 세계의 모든 연구자가 자유롭게 사용할 수 있게 하였다. 국내에서 이 척도의 번역을 시도한 학자로는 전병재(1974), 이훈진과 원호택(1995) 등의 연구자들 있다. 그 이후 많은 연구자들이 계속해서 이 번역본들을 사용하였다. 또한 이 척도는 자기 자신에 대해 어떤 태도를 가지고 있는 지를 측정하는 자기보고식 검사로서 전체 문항은 긍정적 자아존중감 5문항과 부정적 자아존중감 5문항 등 총 10문항으로 구성되어 있다. 각 문항의 응답은

‘전혀 그렇지 않다’(1)에서 ‘매우 그렇다’(5)까지의 5점 리커트식 평정척도 구성되어 있으며, 전체 점수가 높을수록 자아존중감이 높다는 것을 의미하며, 부정적 자아존중감 문항인 3번, 5번, 8번, 9번, 10번은 역산문항으로 채점된다.

다음 <표 16>은 자아존중감의 문항구성 및 신뢰도를 분석한 결과이다. 분석결과 자아존중감의 전체 Cronbach's α 계수는 0.916으로 나타났고, 하위요인별 긍정적 자아존중감이 0.930, 부정적 자아존중감이 0.851로 나타나 신뢰할만한 수준으로 볼 수 있다.

<표 17> 자아존중감의 문항구성 및 신뢰도

구분	문항구성	문항수	Cronbach's α
긍정적 자아존중감	1, 2, 4, 6, 7	5	.930
부정적 자아존중감	3*, 5*, 8*, 9*, 10*	5	.851
전체		10	.916

* 표시된 문항은 역채점된 문항임

3.3.1.2 자기효능감

본 연구에서 자기효능감은 Bandura(1982)의 자기효능감 정의를 기초로 하되, 특정 과제 수행에 대한 효능감에 국한시키는 것이 아니라 일반적 자기효능감으로 확대된 관점(Eden, 1988; Gardner & Pierce, 1998; Sherer, et al., 1982)을 취하였다. 따라서 자기효능감이란 특정 과제 수행뿐만 아니라 다양하고 새로운 성취 상황에서도 성공적으로 수행할 수 있다는 자신의 전반적인 능력에 대한 동기적 신념을 의미한다. 이 정의에는 자신의 가치와 능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 할 수 있는 ‘자신감’과 달성해야 할 목표가 있는 수행상황에서 목표달성을 위해 자신이 소유하고 있는 필요한 자기조절전략 혹은 기술이 얼마나 효과적이라고 생각하는가에 대한 확신정도를 의미하는 ‘자기조절 효능감’ 그리고 목표와 관련된 과제난이도에 대한 선호를 나타내는 ‘과제난이도 선호’가 포함

되어 있다.

본 연구에서는 자기효능감 검사는 비교적 안정성 있는 개인의 일반적 자기효능감을 측정하기 위해서 김아영·차정은(1996)의 자기효능감 측정 도구를 김아영·박인영(2001)이 중·고등학생에게 맞게 수정한 것을 사용하였다. 자기효능감 측정 검사는 총 23문항으로 구성되어 있으며, 하위요인은 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호이다. 하위변인은 자신감(자신의 능력에 대해 보이는 확신이나 신념) 7문항, 자기조절효능감(자기 반응과 같은 자기조절적 기제를 잘 적응할 수 있는지에 대한 효능 기대 정도) 11문항, 과제난이도(목표설정 시 도전적이고 구체적인 과제와 목표를 선호하는 정도) 5문항 등 총 23문항으로 구성하였다. 각 문항의 응답은 ‘전혀 그렇지 않다’(1)에서 ‘매우 그렇다’(5)까지의 5점 리커트식 평정 척도 구성되어 있으며, 전체 점수가 높을수록 자기효능감이 높다는 것을 의미한다.

다음 <표 17>은 자기효능감의 문항구성 및 신뢰도를 분석한 결과이다. 분석결과 자기효능감의 전체 Cronbach's α 계수는 0.918로 나타났고, 하위요인별 자신감이 0.865, 자기조절효능감이 0.916, 과제난이도가 0.791로 나타나 신뢰할만한 수준으로 볼 수 있다.

<표 18> 자기효능감의 문항구성 및 신뢰도

구분	문항구성	문항수	Cronbach's α
자신감	1*, 3*, 5*, 10*, 11*, 13*, 16	7	.865
자기조절효능감	2, 4, 7, 8, 12, 14, 17, 19, 20, 21, 23	11	.916
과제난이도	6*, 9*, 15, 18, 21	5	.791
전체		23	.918

* 표시된 문항은 역채점된 문항임

3.3.1.3 학습몰입

본 연구에서 학습몰입은 학습이라는 특정 상황 속에서 경험하는 몰입을 의미한다. 즉, 학습자가 자신의 학습 상황에 완전히 몰두하여 시간 감각이나 자의식을 느끼지 못하면서 자신의 잠재능력을 최대한 발휘하는 상태를 의미한다. 이는 학습자가 학습에 완전히 몰두하여 즐거움을 느끼는 최상의 경험이라고 할 수 있다.

학습몰입의 측정은 Reeve(2013)와 교육복지정책중점연구소(2015)의 연구를 바탕으로 행동적 5문항, 정서적 5문항, 인지적 4문항, 주도적 학습몰입 7문항 등 총 21문항으로 구성되어 있다. 각 문항의 응답은 ‘전혀 그렇지 않다’(1)에서 ‘매우 그렇다’(5)까지의 5점 리커트식 평정척도 구성되어 있으며, 전체 점수가 높을수록 학습몰입이 높다는 것을 의미한다.

다음 <표 18>은 학습몰입의 문항구성 및 신뢰도를 분석한 결과이다. 분석결과 학습몰입의 전체 Cronbach's α 계수는 0.973으로 나타났고, 하위요인별 행동적 몰입이 0.931, 정서적 몰입이 0.932, 인지적 몰입이 0.917, 주도적 몰입이 0.929로 나타나 신뢰할만한 수준으로 볼 수 있다.

<표 19> 학습몰입의 문항구성 및 신뢰도

구분	문항구성	문항수	Cronbach's α
행동적 몰입	1, 2, 3, 4, 5	5	.931
정서적 몰입	6, 7, 8, 19, 10	5	.932
인지적 몰입	11, 12, 13, 14	4	.917
주도적 몰입	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	7	.929
전체		21	.973

3.3.1.4 학교적응

본 연구에서 학교적응은 학생의 모든 행동이 모든 학교환경과 상호작용 및 조화를 잘 이루고, 성공적인 관계를 형성함으로써 교사, 다른 학생 등 의미 있는 타인들과 원만한 인간관계를 유지해가면서 학교수업에 적극적

으로 참여하고 학교규범에 순응하여 독립된 한 개인으로서의 역할을 수행해가는 것을 의미한다.

학교적응의 측정은 김아영(2002), 허은주(2014)의 학교적응척도를 바탕으로 교사관계 4문항, 교우관계 4문항, 학교수업 4문항, 학교규칙의 4문항 등 총 20문항으로 구성되어 있다. 각 문항의 응답은 ‘전혀 그렇지 않다’(1)에서 ‘매우 그렇다’(5)까지의 5점 리커트식 평정척도 구성되어 있으며, 전체 점수가 높을수록 학교적응유연성이 높다는 것을 의미한다.

다음 <표 19>는 학교적응 문항구성 및 신뢰도를 분석한 결과이다. 분석결과 학습몰입의 전체 Cronbach's α 계수는 0.864로 나타났고, 하위요인별 교사관계가 0.864, 교우관계가 0.858, 학교수업이 0.865, 학교규칙이 0.789로 나타나 신뢰할만한 수준으로 볼 수 있다.

<표 20> 학교적응 구성 및 신뢰도

구분	문항구성	문항수	Cronbach's α
교사관계	1, 5, 9, 13, 17	5	.864
교우관계	2, 8, 12, 16, 20*	5	.858
학교수업	3, 7, 10, 14, 18*	5	.865
학교규칙	4, 6, 11, 15, 19	5	.789
전체		20	.927

* 표시된 문항은 역채점된 문항임

3.3.2 설문지 구성

본 연구를 위해 사용된 설문지는 총 6개의 부분으로 구성되어 있다. I에서는 프로그램 참여특성, II에서는 자아존중감, III에서는 자기효능감, IV에서는 학습몰입, V에서는 학교적응, VI에서는 인구통계학적 특성에 관한 질문으로 구성되어 있다. 본 연구에서 인구통계학적 특성은 명목척도로 구성하였으며, 프로그램 참여특성은 명목척도와 Likert 5점 척도, 이를 제외한 모든 문항에 대해 Likert 5점 척도를 이용하여 ‘전혀 그렇지 않다’에서 ‘매우 그렇다’로 표시하고 질문에 대해 응답을 하도록 하였다.

이상의 내용을 바탕으로 설문지를 구성하면 다음 <표 20>과 같다.

<표 21> 설문지 구성

구분	내용	문항수	척도	비고
인구통계학적 특성	성별, 학년, 성적수준	3	명목척도	-
프로그램 참여특성	참여여부, 개수, 기간, 만족도	16	명목척도	박효정 외(2013)
자아존중감	자아존중감	10	Likert 5점	전병재(1974), 이훈진·원호택(1995)
자기효능감	자신감	7	Likert 5점	양주승(2014)
	자기조절효능감	11		
	과제난이도	5		
학습몰입	행동적 몰입	5	Likert 5점	교육복지정책중점연구소 (2015)
	정서적 몰입	5		
	인지적 몰입	4		
	주도적 몰입	7		
학교적응	교사관계	5	Likert 5점	허은주(2014)
	교우관계	5		
	학교수업	5		
	학교규칙	5		
계		93		

3.4 분석방법

자료 분석방법으로 수집된 자료의 통계처리는 데이터 코딩(data coding)과 데이터 크리닝(data cleaning)과정을 거쳐, SPSS(Statistical Package for Social Science) v. 21.0 통계 패키지 프로그램을 활용하여 분석을 실시하였다.

첫째, 연구대상자의 일반적 특성에 대해 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였다.

둘째, 측정도구의 신뢰도 검증을 위하여 Cronbach's α 계수를 산출하였다.

셋째, 프로그램 종류별 참여(프로그램 개수, 프로그램 기간, 프로그램 만족도)에 대해 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였다.

넷째, 프로그램 종류별 참여(프로그램 개수, 프로그램 기간, 프로그램 만족도)와 지원사업 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)의

상관관계를 알아보기 위하여 상관관계 분석을 실시하였다.

다섯째, 프로그램 종류별 참여(프로그램 개수, 프로그램 기간, 프로그램 만족도)가 지원사업 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)을 알아보기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다.



IV. 연구결과

4.1 조사대상자의 일반적 특성

다음 <표 22>는 조사대상자의 일반적 특성에 대해 알아보기 위하여 빈도분석을 실시한 결과이다. 분석결과 총 334명 중 교육복지우선지원 대상고교는 186명(55.7%), 사회통합전형제도지원 대상고교는 148명(44.3%)으로 나타났다.

각 학교별 살펴보면 고교복지우선지원 대상고교는 총 186명으로 성별은 남자 95명(51.1%), 여자 91명(48.9%)으로 나타났고, 학년은 1학년 28명(15.1%), 2학년 158명(84.9%)으로 나타났다. 학교성적은 상 12명(6.5%), 중 110명(59.1%), 하 64명(34.4%)으로 나타났다.

사회통합전형제도지원 대상고교는 총 148명으로 성별은 남자 84명(56.8%), 여자 64명(43.2%)으로 나타났고, 학년은 1학년 68명(45.9%), 2학년 80명(54.1%)으로 나타났다. 학교성적은 상 24명(16.2%), 중 68명(45.9%), 하 56명(37.8%)으로 나타났다.

<표 22> 조사대상자의 일반적 특성

구분		교육복지우선지원 대상고교	사회통합전형제도 지원대상고교	전체
성별	남자	95(51.1)	84(56.8)	179(53.6)
	여자	91(48.9)	64(43.2)	155(46.4)
학년	1학년	28(15.1)	68(45.9)	96(28.7)
	2학년	158(84.9)	80(54.1)	238(71.3)
학교성적	상	12(6.5)	24(16.2)	36(10.8)
	중	110(59.1)	68(45.9)	178(53.3)
	하	64(34.4)	56(37.8)	120(35.9)
전체		186(100.0)	148(100.0)	334(100.0)

4.2 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램 참여실태

다음은 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램 참여실태를 알아보기 위해, 학교유형에 따라 차이가 있는지를 알아보기 위하여 교차분석을 실시하였다.

4.2.1 교육복지우선지원 대상자의 프로그램 참여실태

다음 <표 23>은 교육복지우선지원 대상자의 프로그램 참여실태를 분석한 결과이다. 먼저 학습 프로그램 참여실태를 분석한 결과 참여여부는 136명(73.1%)은 학습 프로그램에 참여한 것으로 나타났고, 50명(26.9%)은 학습 프로그램에 참여하지 않은 것으로 나타났다. 학습 프로그램에 참여한 136명을 대상으로 참여개수를 분석한 결과 ‘1개’ 34명(25.0%), ‘2개’ 48명(35.3%), ‘3개’ 32명(23.5%), ‘4개 이상’ 22명(16.2%)으로 나타나 대체적으로 2개 정도 학습 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있고, 참여기간을 분석한 결과 ‘1-2개월’ 44명(32.4%), ‘3-4개월’ 30명(22.1%), ‘5-6개월’ 2명(1.5%), ‘7개월 이상’ 60명(44.1%)으로 나타나 대다수 7개월 이상 학습 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있다. 참여만족도를 분석한 결과에서는 ‘매우 만족’ 10명(7.4%), ‘만족’ 50명(36.8%), ‘보통’ 60명(44.1%), ‘불만족’ 16명(11.8%), ‘매우 불만족’ 0명(0.0%)으로 나타나 전체 44.2%가 학습 프로그램 참여에 대해 만족하는 것으로 볼 수 있다.

문화·체험 프로그램 참여실태를 분석한 결과 참여여부는 68명(36.6%)은 문화·체험 프로그램에 참여한 것으로 나타났고, 118명(63.4%)은 문화·체험 프로그램에 참여하지 않은 것으로 나타났다. 문화·체험 프로그램에 참여한 68명을 대상으로 참여개수를 분석한 결과 ‘1개’ 34명(50.0%), ‘2개’ 16명(23.5%), ‘3개’ 4명(5.9%), ‘4개 이상’ 14명(20.6%)으로 나타나 대체적으로 1개 정도 문화·체험 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있고, 참여기간을 분석한 결과 ‘1-2개월’ 31명(45.6%), ‘3-4개월’ 19명(27.9%), ‘5-6개월’ 7명(10.3%), ‘7개월 이상’ 11명(16.2%)으로 나

타나 대다수 1-2개월 문화·체험 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있다. 참여만족도를 분석한 결과에서는 ‘매우 만족’ 6명(8.8%), ‘만족’ 32명(47.1%), ‘보통’ 18명(26.5%), ‘불만족’ 12명(17.6%), ‘매우 불만족’ 0명(0.0%)으로 나타나 전체 55.9%가 문화·체험 프로그램 참여에 대해 만족하는 것으로 볼 수 있다.

심리·정서 프로그램 참여실태를 분석한 결과 참여여부는 72명(38.7%)은 심리·정서 프로그램에 참여한 것으로 나타났고, 114명(61.3%)은 심리·정서 프로그램에 참여하지 않은 것으로 나타났다. 심리·정서 프로그램에 참여한 72명을 대상으로 참여개수를 분석한 결과 ‘1개’ 60명(83.3%), ‘2개’ 8명(11.1%), ‘3개’ 0명(0.0%), ‘4개 이상’ 4명(5.6%)으로 나타나 대체적으로 1개 정도 심리·정서 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있고, 참여기간을 분석한 결과 ‘1-2개월’ 49명(68.1%), ‘3-4개월’ 6명(8.3%), ‘5-6개월’ 3명(4.2%), ‘7개월 이상’ 14명(19.4%)으로 나타나 대다수 1-2개월 정도 심리·정서 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있다. 참여만족도를 분석한 결과에서는 ‘매우 만족’ 12명(16.7%), ‘만족’ 27명(37.5%), ‘보통’ 22명(30.6%), ‘불만족’ 11명(15.3%), ‘매우 불만족’ 0명(0.0%)으로 나타나 전체 54.2%가 심리·정서 프로그램 참여에 대해 만족하는 것으로 볼 수 있다.

진로·진학 프로그램 참여실태를 분석한 결과 참여여부는 64명(34.4%)은 진로·진학 프로그램에 참여한 것으로 나타났고, 122명(65.6%)은 진로·진학 프로그램에 참여하지 않은 것으로 나타났다. 진로·진학 프로그램에 참여한 64명을 대상으로 참여개수를 분석한 결과 ‘1개’ 42명(65.6%), ‘2개’ 16명(25.0%), ‘3개’ 0명(0.0%), ‘4개 이상’ 6명(9.4%)으로 나타나 대체적으로 1개 정도 진로·진학 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있고, 참여기간을 분석한 결과 ‘1-2개월’ 48명(75.0%), ‘3-4개월’ 0명(0.0%), ‘5-6개월’ 10명(15.6%), ‘7개월 이상’ 6명(9.4%)으로 나타나 대다수 1-2개월 정도 진로·진학 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있다. 참여만족도를 분석한 결과에서는 ‘매우 만족’ 12명(18.8%), ‘만족’ 24명(37.5%), ‘보통’ 14명(21.9%), ‘불만족’ 14명(21.9%), ‘매우 불만족’ 0명

(0.0%)으로 나타나 전체 56.3%가 진로·진학 프로그램 참여에 대해 만족하는 것으로 볼 수 있다.

<표 23> 교육복지우선지원 대상자의 프로그램 참여실태

구분		학습 프로그램	진로·진학 프로그램	심리·정서 프로그램	진로·진학 프로그램
참여여부	참여	136(73.1)	68(36.6)	72(38.7)	64(34.4)
	비참여	50(26.9)	118(63.4)	114(61.3)	122(65.6)
	전체	186(100.0)	186(100.0)	186(100.0)	186(100.0)
참여개수	1개	34(25.0)	34(50.0)	60(83.3)	42(65.6)
	2개	48(35.3)	16(23.5)	8(11.1)	16(25.0)
	3개	32(23.5)	4(5.9)	0(.0)	0(.0)
	4개 이상	22(16.2)	14(20.6)	4(5.6)	6(9.4)
	전체	136(100.0)	68(100.0)	72(100.0)	64(100.0)
참여기간	1-2개월	44(32.4)	31(45.6)	49(68.1)	48(75.0)
	3-4개월	30(22.1)	19(27.9)	6(8.3)	0(.0)
	5-6개월	2(1.5)	7(10.3)	3(4.2)	10(15.6)
	7개월 이상	60(44.1)	11(16.2)	14(19.4)	6(9.4)
	전체	136(100.0)	68(100.0)	72(100.0)	64(100.0)
참여만족도	매우 불만족	0(.0)	0(.0)	0(.0)	0(.0)
	불만족	16(11.8)	12(17.6)	11(15.3)	14(21.9)
	보통	60(44.1)	18(26.5)	22(30.6)	14(21.9)
	만족	50(36.8)	32(47.1)	27(37.5)	24(37.5)
	매우 만족	10(7.4)	6(8.8)	12(16.7)	12(18.8)
	전체	136(100.0)	68(100.0)	72(100.0)	64(100.0)

4.2.2 사회통합전형제도지원 대상자의 프로그램 참여실태

다음 <표 24>는 사회통합전형제도지원 대상자의 프로그램 참여실태를 분석한 결과이다. 먼저 학습 프로그램 참여실태를 분석한 결과 참여여부는 114명(77.0%)은 학습 프로그램에 참여한 것으로 나타났고, 34명(23.0%)은 학습 프로그램에 참여하지 않은 것으로 나타났다. 학습 프로그램에 참여한 114명을 대상으로 참여개수를 분석한 결과 ‘1개’ 8명(7.0%), ‘2개’ 56명(49.1%), ‘3개’ 46명(40.4%), ‘4개 이상’ 4명(3.5%)으로 나타나 대체적으로 2개 정도 학습 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있고, 참여기간을 분석한 결과 ‘1-2개월’ 8명(7.0%), ‘3-4개월’ 6명(5.3%), ‘5-6개월’ 34명(29.8%), ‘7개월 이상’ 66명(52.9%)으로 나타나 대다수 7개월 이상 학습 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있다. 참여만족도를 분석한 결과에서는 ‘매우 만족’ 24명(21.1%), ‘만족’ 44명(38.6%), ‘보통’ 42명(36.8%), ‘불만족’ 4명(3.5%), ‘매우 불만족’ 0명(0.0%)으로 나타나 전체 59.7%가 학습 프로그램 참여에 대해 만족하는 것으로 볼 수 있다.

문화·체험 프로그램 참여실태를 분석한 결과이다. 분석결과 참여여부는 88명(59.5%)은 문화·체험 프로그램에 참여한 것으로 나타났고, 60명(40.5%)은 문화·체험 프로그램에 참여하지 않은 것으로 나타났다. 문화·체험 프로그램에 참여한 88명을 대상으로 참여개수를 분석한 결과 ‘1개’ 16명(18.2%), ‘2개’ 24명(27.3%), ‘3개’ 48명(54.5%), ‘4개 이상’ 0명(0.0%)으로 나타나 대체적으로 3개 정도 문화·체험 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있고, 참여기간을 분석한 결과 ‘1-2개월’ 38명(43.2%), ‘3-4개월’ 18명(20.5%), ‘5-6개월’ 26명(29.5%), ‘7개월 이상’ 6명(6.8%)으로 나타나 대다수 1-2개월 정도 문화·체험 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있다. 참여만족도를 분석한 결과에서는 ‘매우 만족’ 20명(22.7%), ‘만족’ 36명(40.9%), ‘보통’ 32명(36.4%), ‘불만족’ 0명(0.0%), ‘매우 불만족’ 0명(0.0%)으로 나타나 전체 63.6%가 문화·체험 프로그램 참여에 대해 만족하는 것으로 볼 수 있다.

심리·정서 프로그램 참여실태를 분석한 결과 참여여부는 104명

(70.3%)은 심리·정서 프로그램에 참여한 것으로 나타났고, 44명(29.7%)은 심리·정서 프로그램에 참여하지 않은 것으로 나타났다. 심리·정서 프로그램에 참여한 104명을 대상으로 참여개수를 분석한 결과 ‘1개’ 46명(44.2%), ‘2개’ 48명(46.2%), ‘3개’ 10명(9.6%), ‘4개 이상’ 0명(0.0%)으로 나타나 대체적으로 2개 정도 심리·정서 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있고, 참여기간을 분석한 결과 ‘1-2개월’ 23명(22.1%), ‘3-4개월’ 44명(42.3%), ‘5-6개월’ 33명(31.7%), ‘7개월 이상’ 4명(3.8%)으로 나타나 대다수 3-4개월 정도 심리·정서 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있다. 참여만족도를 분석한 결과에서는 ‘매우 만족’ 36명(34.6%), ‘만족’ 44명(42.3%), ‘보통’ 24명(23.1%), ‘불만족’ 0명(0.0%), ‘매우 불만족’ 0명(0.0%)으로 나타나 전체 76.9%가 심리·정서 프로그램 참여에 대해 만족하는 것으로 볼 수 있다.

진로·진학 프로그램 참여실태를 분석한 결과 참여여부는 88명(59.5%)은 진로·진학 프로그램에 참여한 것으로 나타났고, 60명(40.5%)은 진로·진학 프로그램에 참여하지 않은 것으로 나타났다. 진로·진학 프로그램에 참여한 88명을 대상으로 참여개수를 분석한 결과 ‘1개’ 22명(25.0%), ‘2개’ 39명(44.3%), ‘3개’ 19명(21.6%), ‘4개 이상’ 8명(9.1%)으로 나타나 대체적으로 2개 정도 진로·진학 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있고, 참여기간을 분석한 결과 ‘1-2개월’ 40명(45.5%), ‘3-4개월’ 16명(18.2%), ‘5-6개월’ 26명(29.5%), ‘7개월 이상’ 6명(6.8%)으로 나타나 대다수 1-2개월 정도 진로·진학 프로그램에 참여한 것으로 볼 수 있다. 참여만족도를 분석한 결과에서는 ‘매우 만족’ 12명(13.6%), ‘만족’ 56명(63.6%), ‘보통’ 16명(18.2%), ‘불만족’ 4명(4.5%), ‘매우 불만족’ 0명(0.0%)으로 나타나 전체 77.2%가 진로·진학 프로그램 참여에 대해 만족하는 것으로 볼 수 있다.

<표 24> 사회통합전형제도지원 대상자의 프로그램 참여실태

구분		학습 프로그램	진로·진학 프로그램	심리·정서 프로그램	진로·진학 프로그램
참여여부	참여	114(77.0)	88(59.5)	104(70.3)	88(59.5)
	비참여	34(23.0)	60(40.5)	44(29.7)	60(40.5)
	전체	148(100.0)	148(100.0)	148(100.0)	148(100.0)
참여개수	1개	8(7.0)	16(18.2)	46(44.2)	22(25.0)
	2개	56(49.1)	24(27.3)	48(46.2)	39(44.3)
	3개	46(40.4)	48(54.5)	10(9.6)	19(21.6)
	4개 이상	4(3.5)	0(.0)	0(.0)	8(9.1)
	전체	114(100.0)	88(100.0)	104(100.0)	88(100.0)
참여기간	1-2개월	8(7.0)	38(43.2)	23(22.1)	40(45.5)
	3-4개월	6(5.3)	18(20.5)	44(42.3)	16(18.2)
	5-6개월	34(29.8)	26(29.5)	33(31.7)	26(29.5)
	7개월 이상	66(57.9)	6(6.8)	4(3.8)	6(6.8)
	전체	114(100.0)	88(100.0)	104(100.0)	88(100.0)
참여만족도	매우 불만족	0(.0)	0(.0)	0(.0)	0(.0)
	불만족	4(3.5)	0(.0)	0(.0)	4(4.5)
	보통	42(36.8)	32(36.4)	24(23.1)	16(18.2)
	만족	44(38.6)	36(40.9)	44(42.3)	56(63.6)
	매우 만족	24(21.1)	20(22.7)	36(34.6)	12(13.6)
	전체	114(100.0)	88(100.0)	104(100.0)	88(100.0)

4.3 각 변수 간 상관관계 검증

다음은 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램(참여개수, 참여기간, 참여만족도)과 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)의 상관관계를 알아보기 위하여 상관관계 분석을 실시한 결과이다.

4.3.1 교육복지우선지원 대상자의 프로그램 참여와 효과성의 상관관계

다음 <표 25>는 교육복지우선지원 대상자의 프로그램 참여와 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)의 상관관계를 분석한 결과이다. 먼저 학습 프로그램과의 상관관계를 분석한 결과 학습 프로그램 참여만족도($r=.208, p<.05$)는 자아존중감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 학습 프로그램의 참여개수($r=.216, p<.05$), 참여기간($r=.194, p<.05$), 참여만족도($r=.279, p<.01$)는 자기효능감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 학습 프로그램의 참여만족도($r=.320, p<.001$)는 학습몰입과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 학습 프로그램의 참여만족도($r=.292, p<.01$)는 학교적응과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

문화·체험 프로그램과의 상관관계를 분석한 결과 문화·체험 프로그램의 참여만족도($r=.228, p<.05$)는 자아존중감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램의 참여기간($r=.225, p<.05$)는 자기효능감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 문화·체험 프로그램의 참여기간($r=.230, p<.05$), 참여만족도($r=.212, p<.05$)는 학습몰입과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

심리·정서 프로그램과의 상관관계를 분석한 결과 심리·정서 프로그램의 참여기간($r=.299, p<.05$), 참여만족도($r=.355, p<.01$)는 자아존중감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 심리

· 정서 프로그램의 참여개수($r=.440$, $p<.001$), 참여만족도($r=.271$, $p<.05$)는 자기효능감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 심리·정서 프로그램의 참여개수($r=.320$, $p<.01$), 참여만족도($r=.316$, $p<.01$)는 학습몰입과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램의 참여개수($r=.247$, $p<.05$), 참여만족도($r=.269$, $p<.05$)는 학교적응과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

진로·진학 프로그램과의 상관관계를 분석한 결과 진로·진학 프로그램의 참여개수($r=.280$, $p<.05$)는 자아존중감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램의 참여개수($r=.585$, $p<.001$), 참여기간($r=.334$, $p<.01$), 참여만족도($r=.310$, $p<.05$)는 자기효능감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 진로·진학 프로그램의 참여개수($r=.397$, $p<.01$), 참여만족도($r=.353$, $p<.01$)는 학습몰입과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램의 참여개수($r=.480$, $p<.001$), 참여만족도($r=.342$, $p<.01$)는 학교적응과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

<표 25> 교육복지우선지원 대상자의 프로그램 참여와 효과성의 상관관계

구분		자아존중감	자기효능감	학습몰입	학교적응
학습 프로그램 (n=136)	참여개수	.112	.216*	-.025	.023
	참여기간	.101	.194*	.030	.111
	참여만족도	.208*	.279**	.320***	.292**
문화·체험 프로그램 (n=68)	참여개수	-.041	.066	-.057	-.119
	참여기간	.219	.225*	.230*	.181
	참여만족도	.228*	.188	.212*	.167
심리·정서 프로그램 (n=72)	참여개수	.084	.440***	.320**	.247*
	참여기간	.299*	.202	.109	.108
	참여만족도	.355**	.271*	.316**	.269*
진로·진학 프로그램 (n=64)	참여개수	.280*	.585***	.397**	.480***
	참여기간	.054	.334**	.180	.235
	참여만족도	.121	.310*	.353**	.342**

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

4.3.2 사회통합전형제도지원 대상자의 프로그램 참여와 효과성의 상관관계

다음 <표 26>은 사회통합전형제도지원 대상자의 프로그램 참여와 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)의 상관관계를 분석한 결과이다. 먼저 학습 프로그램과의 상관관계를 분석한 결과 학습 프로그램의 참여개수($r=.281, p<.01$)는 자아존중감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 학습 프로그램의 참여개수($r=.327, p<.001$)는 자기효능감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 학습 프로그램의 참여개수($r=.238, p<.05$), 참여만족도($r=.383, p<.001$)는 학습몰입과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 학습 프로그램의 참여만족도($r=.190, p<.05$)는 학교적응과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

문화·체험 프로그램과의 상관관계를 분석한 결과 문화·체험 프로그램의 참여기간($r=.272, p<.01$), 참여만족도($r=.422, p<.001$)는 자아존중감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램의 참여개수($r=.204, p<.05$), 참여기간($r=.288, p<.001$), 참여만족도($r=.300, p<.001$)는 자기효능감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 문화·체험 프로그램의 참여기간($r=.301, p<.001$), 참여만족도($r=.512, p<.001$)는 학습몰입과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램의 참여기간($r=.159, p<.05$), 참여만족도($r=.395, p<.001$)는 학교적응과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

심리·정서 프로그램과의 상관관계를 분석한 결과 심리·정서 프로그램의 참여기간($r=.194, p<.05$), 참여만족도($r=.339, p<.01$)는 자아존중감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램의 참여개수($r=.236, p<.05$), 참여기간($r=.225, p<.05$),

참여만족도($r=.236$, $p<.05$)는 자기효능감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 심리·정서 프로그램의 참여만족도($r=.314$, $p<.01$)는 학습몰입과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램의 참여만족도($r=.423$, $p<.001$)는 학교적응과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

진로·진학 프로그램과의 상관관계를 분석한 결과 진로·진학 프로그램의 참여기간($r=.227$, $p<.05$), 참여만족도($r=.629$, $p<.001$)는 자아존중감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램의 참여기간($r=.291$, $p<.01$), 참여만족도($r=.345$, $p<.01$)는 자기효능감과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 진로·진학 프로그램의 참여만족도($r=.223$, $p<.05$)는 학습몰입과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램의 참여기간($r=.302$, $p<.01$), 참여만족도($r=.559$, $p<.001$)는 학교적응과 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

<표 26> 사회통합전형제도지원 대상자의 프로그램 참여와 효과성의 상관관계

구분		자아존중감	자기효능감	학습몰입	학교적응
학습 프로그램 (n=114)	참여개수	.281**	.327***	.238*	.078
	참여기간	-.119	-.163	.021	.138
	참여만족도	.130	.072	.383***	.190*
문화·체험 프로그램 (n=88)	참여개수	.061	.304**	.058	.117
	참여기간	.392***	.388***	.411***	.158
	참여만족도	.488***	.328**	.404***	.480***
심리·정서 프로그램 (n=104)	참여개수	.150	.236*	.110	-.141
	참여기간	.194*	.225*	.148	-.111
	참여만족도	.339**	.236*	.314**	.423***
진로·진학 프로그램 (n=88)	참여개수	.171	.204	.197	.156
	참여기간	.227*	.291**	.147	.302**
	참여만족도	.629***	.345**	.223*	.559***

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

4.4 가설의 검증

다음은 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램 효과성을 알아보기 위하여 프로그램별 참여개수, 참여기간, 참여만족도가 자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응에 미치는 영향을 알아보기 위하여 다중회귀 분석을 실시한 결과이다.

4.4.1 교육복지우선지원 대상자의 학습 프로그램 참여 효과성

본 연구의 첫 번째 가설은 “교육복지우선지원 대상자의 학습 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.”로 <표 27>은 교육복지우선지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향을 검증하기 위하여 다중회귀분석을 실시한 결과이다. 학습 프로그램 참여가 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 미치는 영향을 알아보기 위해 일반적 특성인 성별, 학년, 성적수준을 통제하고 학습 프로그램의 영향력을 분석하였다. 이 중 성별, 학년, 성적수준은 가변수(dummy variable)로 처리하여 분석에 사용하였다.

먼저 자아존중감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 학습 프로그램 참여는 자아존중감의 총 분산 가운데 10.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 자아존중감에 대한 학습 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 자아존중감에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 볼 수 있다($p>.05$). 한명복(2014)이 교육복지우선지원사업 프로그램을 대상으로 연구한 것에 의하면 자신감(자아존중감)은 한두 번만의 경험으로 효과를 얻을 수 없고 또한 짧은 기간의 경험은 신체적, 정신적으로 미숙한 청소년들에게 오히려 부정적인 효과를 가져 올 수도 있는 것으로 나타났다. 또한 지원자는 지속적인 서비스 경험이 필요하고 학교에서는 프로그램의 효과성을 높이는 가장 기본적인 요소인 참여만족도를 높이기 위한 다양한 정책, 프로그램개발과 홍보가 필요한 것으로 사료된다.

자기효능감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 학습 프로그램 참여는 자기효능감의 총 분산 가운데 21.4%를 설명하는 것으로 나타났다. 자아존중감에 대한 학습 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도, 참여개수, 참여기간이 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 학습 프로그램의 참여만족도, 참여개수, 참여기간이 중요한 요인임을 알 수 있다. 이것은 교육복지우선지원사업 대상고교에서 시행하는 기초학습 프로그램이 학생들의 학습에 흥미를 주고, 다양한 기초학습 과목으로 구성되거나 학년과 관계없이 구성되는 특강형태로도 진행이 되어 낙인감도 거의 느끼지 않기 때문에 사회적 배려대상자들에게 효과가 있는 것으로 볼 수 있다.

학습몰입에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 학습 프로그램 참여는 학습몰입의 총 분산 가운데 19.5%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성적수준(중)이 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 성적수준이 중인 경우 하인 경우에 비해 학습 프로그램이 학습몰입에 미치는 영향이 높은 것으로 볼 수 있다. 학습몰입에 대한 학습 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 학습몰입에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선지원 대상자의 학습몰입에 있어서는 학습 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 이는 사회적 배려대상자들을 배려한 다양한 프로그램의 개설과 기초학습에 대해서 잘 지도한 담당 선생님의 역할이 큰 것으로 볼 수 있다. 특히 성적이 중,하위권인 학생들이 이런 기초학습교육을 통해서 학습몰입을 높이고 나아가서 진로·진학프로그램에도 학습몰입이 나타나고 있다. 이러한 학습몰입을 높이기 위해서는 담당교사의 노력과 다양한 프로그램 개발이 필요하다.

학교적응에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 학습 프로그램 참여는 학교적응의 총 분산 가운데 19.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성

적수준(중)이 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 성적수준이 중인 경우 하인 경우에 비해 학습 프로그램이 학교적응에 미치는 영향이 높은 것으로 볼 수 있다. 학교적응에 대한 학습 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 학교적응에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선지원 대상자의 학교적응에 있어서는 학습 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 또한 학습몰입과 같은 현상으로, 성적이 중위권학생들은 학습프로그램을 통해 중학교 때보다 프로그램을 통한 학습이해도가 증가할수록 성적도 상승하고, 대학진학과 진로에 대한 희망도 가질 수 있게 되어 간단하고 평가하는 것 같다.

<표 27> 교육복지우선지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향

(n=136)

변수		자아존중감		자기효능감		학습몰입		학교적응	
		β	p	β	p	β	p	β	p
일반적 특성	성별(d)	.062	.464	.074	.351	.013	.870	.097	.231
	학년(d)	-.111	.246	-.146	.105	-.081	.373	-.091	.314
	성적수준(d1)	-.065	.521	-.103	.274	-.144	.132	-.118	.219
	성적수준(d2)	.100	.282	.103	.234	.199	.025*	.211	.017*
학습 프로그램	참여개수	.094	.290	.184	.028*	-.034	.686	-.010	.906
	참여기간	.106	.255	.184	.037*	.053	.545	.138	.120
	참여만족도	.165	.066	.226	.008**	.229	.007**	.207	.016*
F-value		2.089(.049*)		4.992(.000***)		4.441(.000***)		4.365(.000***)	
R ²		.103		.214		.195		.193	

가변수 : 성별(d) = 남자(1), 학년(d) = 1학년(1), 성적수준(d1) = 상(1), 성적수준(d2) = 중(1)
 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.4.2 사회통합전형제도지원 대상자의 학습 프로그램 참여 효과성

본 연구의 두 번째 가설은 “사회통합전형제도지원 대상자의 학습 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.”로 <표 28>은 사회통합전형제도지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향을 검증하기 위하여 다중회귀분석을 실시한 결과이다. 학습 프로그램 참여가 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 미치는 영향을 알아보기 위해 일반적 특성인 성별, 학년, 성적수준을 통제하고 학습 프로그램의 영향력을 분석하였다. 이 중 성별, 학년, 성적수준은 가변수(dummy variable)로 처리하여 분석에 사용하였다.

먼저 자아존중감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 학습 프로그램 참여는 자아존중감의 총 분산 가운데 25.8%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성별(남자)이 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 남학생의 경우 여학생에 비해 학습 프로그램이 자아존중감에 미치는 영향이 높은 것으로 볼 수 있다. 학습 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 자아존중감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 자아존중감에 있어서는 학습 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 이 같은 결과는 박효정 외(2014)에서 자아존중감에 영향을 미친다는 결과와 일치하는 것으로 볼 수 있다. 또한 남학생들에게 자아존중감에 미치는 영향이 학습 프로그램에서 효과가 큰 것으로 나타났는데, 이것은 지원자 학생들이 중학교 때까지 학습에 관심이 적었지만 고등학교시절에 점점 여러 가지 동기로 인해 공부를 해야겠다는 회심을 하며, 학습에 관심을 가지려는 하는 마음이 작용한 것 같다고 담당 교사들은 언급하고 있다. 또한 남학생은 여학생보다 다른 프로그램에서도 자아존중감에 대한 효과가 높은데, 특히 심리·정서프로그램에서는 두 제도 모두 남학생에게 효과가 높은 것으로 나타났다.

자기효능감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미

한 것으로 나타났고, 학습 프로그램 참여는 자기효능감의 총 분산 가운데 31.5%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 학년(1학년)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 1학년의 경우 2학년에 비해 학습 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향이 낮은 것으로 볼 수 있다. 학습 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 학습 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 이는 한명복(2014)의 연구에서 서비스경험회수(연수)가 많을수록 사회심리적 효능감에서 유의미한 결과가 나타난다는 결과와 일치하는 것으로 볼 수 있다. 또한 자기효능감에 미치는 영향에서는 1학년보다는 2학년에 유의미한 영향을 미치고 있는데, 이는 고등학생으로 대학진학과 진로에 대한 구체적인 생각과 계획을 가지고 프로그램에 참여하게 됨에 따라 본인이 선택한 것에 노력하고 책임을 다하는 모습을 보여 주는 것으로 해석할 수 있다.

학습몰입에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 학습 프로그램 참여는 학습몰입의 총 분산 가운데 28.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 학년(1학년)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 1학년의 경우 2학년에 비해 학습 프로그램이 학습몰입에 미치는 영향이 낮은 것으로 볼 수 있다. 학습 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도, 참여기간이 학습몰입에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 학습몰입에 있어서는 학습 프로그램의 참여만족도, 참여기간이 중요한 요인임을 알 수 있다. 특히 1학년 때보다 2학년 때 유의미한 영향을 보이고 있는데, 이는 기초학습부터 효과적으로 학습하기 위해서 참여기간도 늘어나면서 효과를 보고, 학습에도 최대한 집중하려는 의도를 보여주고 있다.

학교적응에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났고, 학습 프로그램 참여는 학교적응의 총 분산 가운데 8.7%를 설명하는 것으로 나타났다. 학습 프로그램의 유의성을 살펴보

면, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 학교적응에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 볼 수 있다($p>.05$). 이는 사회적 배려대상자들이 특수목적 고등학교에 다니고 있고, 다양한 프로그램과 다른 많은 학교활동에 참여를 하면서도 보이지 않는 낙인감과 열등의식 등이 잔재하는 것으로 볼 수 있으며, 참여 학생들은 자신의 기초학습을 위해서 프로그램에 지원하고 참여는 하지만 주도하지 못하는 피동적인 자세를 보이므로 학교적응에 미치는 영향에 유의미하지 못하는 것으로 해석할 수 있다. 이것은 비교적 교육복지우선지원사업 대상학생들이 소수집단이라 할지라도 사회통합전형제도지원 대상자와 같은 그런 여러 가지의 격차(소득이나 성적)로 인한 낙인감이 상대적으로 적다는 것과 대조적인 것으로, 사회통합전형제도 대상자들에게 이러한 낙인감을 약화시켜주는 프로그램과 정책이 필요한 것으로 보여 진다.



HANSUNG
UNIVERSITY

<표 28> 사회통합전형제도지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향

(n=114)

변수		자아존중감		자기효능감		학습몰입		학교적응	
		β	p	β	p	β	p	β	p
일반적 특성	성별(d)	.442	.000***	.070	.471	-.147	.140	.041	.713
	학년(d)	-.088	.531	-.366	.007**	-.385	.006**	.125	.421
	성적수준(d1)	-.019	.854	.117	.252	-.053	.610	-.060	.608
	성적수준(d2)	.002	.986	-.193	.090	-.166	.154	-.146	.267
학습 프로그램	참여개수	.093	.432	.146	.201	.059	.613	.115	.381
	참여기간	-.012	.904	.075	.427	.279	.005**	.175	.111
	참여만족도	.291	.025*	.251	.043*	.591	.000***	.175	.220
F-value		5.270(.000***)		6.951(.000***)		5.942(.000***)		1.449(.194)	
R ²		.258		.315		.282		.087	

가변수 : 성별(d) = 남자(1), 학년(d) = 1학년(1), 성적수준(d1) = 상(1), 성적수준(d2) = 중(1)

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

4.4.3 교육복지우선지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여 효과성

본 연구의 세 번째 가설은 “교육복지우선지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.”로 <표 29>는 교육복지우선지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향을 검증하기 위하여 다중회귀분석을 실시한 결과이다. 문화·체험 프로그램 참여가 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 미치는 영향을 알아보기 위해 일반적 특성인 성별, 학년, 성적수준을 통제하고 문화·체험 프로그램의 영향력을 분석하였다. 이 중 성별, 학년, 성적수준은 가변수(dummy variable)로 처리하여 분석에 사용하였다.

먼저 자아존중감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램 참여는 자아존중감의 총 분산 가운데 17.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 문화·체험 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 자아존중감에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 볼 수 있다($p>.05$). 따라서 사회적 배려대상자들은 비교적 가정에서 부터도 관심이 적고, 본인들도 소극적으로 반응한다. 이러한 학생들에게 자아존중감을 위해서, 자율동아리의 활성화를 비롯하여 프로그램의 다양성과 적극적인 홍보와 참여를 권하는 정책이 필요하다.

자기효능감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램 참여는 자기효능감의 총 분산 가운데 33.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 학년(1학년), 성적수준(상)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 학년이 1학년인 경우 2학년에 비해, 성적수준이 상인 경우 하인 경우에 비해 문화·체험 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향이 낮은 것으로 볼 수 있다. 문화·체험 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수가 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 문화·체험 프로그램의 참여개수가 중요한 요인임을 알 수 있다.

또한 2학년 학생에게 유의미한 효과를 보인 것은 참여개수에도, 효과를 보이고 있는 것과 마찬가지로, 2학년으로서 개별화된 문화·체험 프로그램 활동에서 리더가 되기도 하고, 자신의 의견도 주장할 수 있는 입장에서 자신의 의견을 명확히 제시하기도 한다. 또한 자신이 언급한 것에도 더욱 스스로 실천하는 기회의 결과로 볼 수 있다.

학습몰입에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램 참여는 학습몰입의 총 분산 가운데 41.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 학년(1학년), 성적수준(상)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 학년이 1학년인 경우 2학년에 비해, 성적수준이 상인 경우 하인 경우에 비해 문화·체험 프로그램이 학습몰입에 미치는 영향이 낮은 것으로 볼 수 있다. 문화·체험 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여만족도가 학습몰입에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선지원 대상자의 학습몰입에 있어서는 문화·체험 프로그램의 참여개수, 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 이는 사회적 배려대상자들이 자신이 선택한 프로그램에 만족을 나타내고 있는 것으로, 그동안 가정에서나, 중학교에서 체험해 보지 못한 문화·체험 활동으로 인한 효과로 볼 수 있다. 또한 2학년으로서 학교 생활에 적응이 되어 리더십도 생기고 자신이 관심 있는 다양한 활동들을 수행하면서 학습몰입감과 만족감을 느끼는 것이라고 평가할 수 있다. 성적도 중위권에서 학습몰입의 효과가 높게 나타나는 것은 문화·체험 프로그램은 평소부터 참여했던 다른 프로그램과는 다른 특징이 있어서 대상자 학생들에게 새롭고 신선한 면을 주고 있다.

학교적응에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램 참여는 학교적응의 총 분산 가운데 29.7%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 1학년, 성적수준(상)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 학년이 1학년인 경우 2학년에 비해, 성적수준이 상인 경우 하인 경우에 비해 문화·체험 프로그램이 학교적응에 미치는 영향이 낮은

것으로 볼 수 있다. 문화·체험 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 학교적응에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 볼 수 있다($p>.05$). 즉, 사회적 배려대상자들은 대체로 학교적응에 어려워하는 것으로 나타나는데 이것은 오랫동안 가정이나 학교생활에서 습득된 낙인감이나, 소외감으로 인한 현상으로 볼 수 있다. 그러나 성적이 중위권 학생은 2학년 때 점점 학교적응에 효과가 있는 것으로 나타나므로, 문화·체험 프로그램 참여를 통해 새롭게 자신의 소질을 개발하고 있다고 볼 수 있다.

<표 29> 교육복지우선지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향

(n=68)

변수		자아존중감		자기효능감		학습몰입		학교적응	
		β	p	β	p	β	p	β	p
일반적 특성	성별(d)	.009	.939	.050	.647	.064	.531	.039	.730
	학년(d)	-.178	.259	-.395	.006**	-.489	.000***	-.306	.037*
	성적수준(d1)	-.254	.114	-.410	.005**	-.384	.006**	-.403	.008**
	성적수준(d2)	-.153	.283	-.120	.347	-.064	.591	-.040	.757
문화·체험 프로그램	참여개수	.038	.802	.353	.011*	.265	.041*	.134	.338
	참여기간	.164	.233	.205	.099	.227	.052	.127	.317
	참여만족도	.235	.069	.163	.157	.241	.028*	.200	.092
F-value		1.778(.109)		4.283(.001**)		6.008(.000***)		3.626(.003**)	
R ²		.172		.333		.412		.297	

가변수 : 성별(d) = 남자(1), 학년(d) = 1학년(1), 성적수준(d1) = 상(1), 성적수준(d2) = 중(1)

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

4.4.4 사회통합전형제도지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여 효과성

본 연구의 네 번째 가설은 “사회통합전형제도지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.”로 <표 30>은 사회통합전형제도지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향을 검증하기 위하여 다중회귀분석을 실시한 결과이다. 문화·체험 프로그램 참여가 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 미치는 영향을 알아보기 위해 일반적 특성인 성별, 학년, 성적수준을 통제하고 문화·체험 프로그램의 영향력을 분석하였다. 이 중 성별, 학년, 성적수준은 가변수(dummy variable)로 처리하여 분석에 사용하였다.

먼저 자아존중감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램 참여는 자아존중감의 총 분산 가운데 46.5%를 설명하는 것으로 나타났다. 문화·체험 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도, 참여기간, 참여개수가 자아존중감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 자아존중감에 있어서는 문화·체험 프로그램의 참여만족도, 참여기간, 참여개수가 중요한 요인임을 알 수 있다. 비교적 문화·체험 프로그램은 사회적 배려대상자들에게 관심과 흥미가 많은 것으로 나타났는데, 이는 외국어프로그램 등을 제외하면 단기적인 프로그램이고 같은 프로그램도 중복성이 거의 없어서, 다양하게 여러 번 참가하는 것에 무리가 없기 때문이다. 그러므로 참여만족도나, 참여개수, 참여기간 어느 것이든지 자아존중감에 중요한 요인이 되고 있으며, 이러한 프로그램을 통해서 사회통합전형제도 대상자들은 자신의 능력도 개발하고 학교의 적응력도 높이는 기회가 될 것으로 보여 진다.

자기효능감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램 참여는 자기효능감의 총 분산 가운데 69.5%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 학년(1학년), 성적수준(중)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 학년이 1학년인 경우 2학년에 비해, 성적수준이 중

인 경우 하인 경우에 비해 문화·체험 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향이 낮은 것으로 볼 수 있다. 문화·체험 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도, 참여개수가 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 문화·체험 프로그램의 참여만족도, 참여개수가 중요한 요인임을 알 수 있다. 일반적으로 빈곤계층의 학생들의 가장 큰 특성이 낮은 효능감이지만 문화·체험 프로그램은 그동안 초, 중학교에서 경험하지 못한 활동을 하게 되어 관심과 흥미가 많다. 그래서 이 활동은 참여만족도나 참여개수가 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 학교담당자들은 1학년 때보다는 2학년으로서 개별화된 문화·체험 프로그램 활동에서 리더가 되거나 자신의 의견도 주장할 수 있는 입장이 되면서 자신의 의견을 제시하고 또한 실천하는 자기효능감을 보여주는 기회를 갖게 된다고 주장한다.

학습몰입에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램 참여는 학습몰입의 총 분산 가운데 43.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성적수준(중)이 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 성적수준이 중인 경우 하인 경우에 비해 문화·체험 프로그램이 학습몰입에 미치는 영향이 높은 것으로 볼 수 있다. 문화·체험 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여기간, 참여만족도, 참여개수가 학습몰입에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 학습몰입에 있어서는 문화·체험 프로그램의 참여기간, 참여만족도, 참여개수가 중요한 요인임을 알 수 있다. 일반적으로 사회통합전형제도 대상자 학생들은 특목고를 지원 할 당시부터 그 학교의 교육과정과 학생들의 성향을 이미 알고 적응하겠다는 다짐을 가지고 학교에 지원한 학생들이다. 그래서 사회통합전형제도지원 대상자에게도 문화·체험 프로그램이 비교적 효과적으로 운영을 하고 있으므로 참여개수, 참여기간, 참여만족도 모두 학습몰입에 영향을 주고 있다. 참가자들은 성적에서도 비교적 사회통합전형제도 중위권에 해당되는 학생들이нде 대학전

형에서 다양한 활동을 평가하는 종합전형이 확대되어 가면서, 대학 진학과 진로에 대한 계획과 실천에 있어서 자신의 목표를 가지고 참가하기 때문으로 볼 수 있다.

<표 30> 사회통합전형제도지원 대상자의 문화·체험 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향

(n=88)

변수		자아존중감		자기효능감		학습몰입		학교적응	
		β	p	β	p	β	p	β	p
일반적 특성	성별(d)	.136	.182	.079	.303	.067	.519	-.098	.376
	학년(d)	-.009	.931	-.529	.000***	.039	.725	.030	.797
	성적수준(d1)	.075	.472	-.008	.924	-.058	.588	-.215	.061
	성적수준(d2)	.170	.116	-.175	.033*	.240	.032*	-.019	.870
문화·체험 프로그램	참여개수	.253	.008**	.385	.000***	.302	.002**	.366	.000***
	참여기간	.384	.001**	.142	.082	.532	.000***	.328	.006**
	참여만족도	.497	.000***	.648	.000***	.394	.000***	.552	.000***
F-value		9.917(.000***)		26.046(.000***)		8.719(.000***)		6.645(.000***)	
R ²		.465		.695		.433		.368	

가변수 : 성별(d) = 남자(1), 학년(d) = 1학년(1), 성적수준(d1) = 상(1), 성적수준(d2) = 중(1)

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

학교적응에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 문화·체험 프로그램 참여는 학교적응의 총 분산 가운데 36.8%를 설명하는 것으로 나타났다. 문화·체험 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도, 참여개수, 참여기간이 학교적응에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도 지원 대상자의 학교적응에 있어서는 문화·체험 프로그램의 참여만족도, 참여개수, 참여기간이 중요한 요인임을 알 수 있다. 일반적으로 사회통합전형제도 대상자들에게 흥미가 많은 문화·체험 프로그램은, 학습관련 프

로그그램에서 문제가 되는 성적에 관계없이 수행하게 되므로, 자존감에 문제가 되지 않으며 낙인효과도 별로 발생하지 않는다. 오히려 참가자들은 학습 프로그램처럼 대학에 진학하기 위해서 필요하기 때문에 선택하는 프로그램과 달리 자신이 현재 관심이 있거나, 앞으로 해보고 싶어 하는 프로그램을 선택하게 된다. 그러므로 문화·체험 프로그램 참여가 학교적응에 미치는 영향으로 참여개수, 참여기간, 참여만족도가 중요한 요인이 되며, 특히 성적이 중위권학생들에게 유의미한 것은 이 프로그램을 통해 자신이 학습에도 자신감을 얻어가지만, 뿐만 아니라 학교 활동에 더욱 관심과 자신감을 가지게 되는 현상으로 평가할 수 있다.

4.4.5 교육복지우선지원 대상자의 심리·정서 프로그램 참여 효과성

본 연구의 다섯 번째 가설은 “교육복지우선지원 대상자의 심리·정서 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.”로 <표 31>은 교육복지우선지원 대상자의 심리·정서 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향을 검증하기 위하여 다중회귀분석을 실시한 결과이다. 심리·정서 프로그램 참여가 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 미치는 영향을 알아보기 위해 일반적 특성인 성별, 학년, 성적수준을 통제하고 심리·정서 프로그램의 영향력을 분석하였다. 이 중 성별, 학년, 성적수준은 가변수(dummy variable)로 처리하여 분석에 사용하였다.

먼저 자아존중감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램 참여는 자아존중감의 총 분산 가운데 33.8%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성별(남자), 성적수준(중)이 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 남학생인 경우 여학생인 경우에 비해, 성적수준이 중인 경우 하인 경우에 비해 심리·정서 프로그램이 자아존중감에 미치는 영향이 높은 것으로 볼 수 있다. 심리·정서 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여기간, 참여만족도가 자아존중감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선지원 대상자

의 자아존중감에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여기간, 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 특히 교사나 선배와의 멘토링 프로그램이 교육복지우선지원사업 초기에는 참여도가 많지 않았다. 그러나 프로그램의 개선과 담당교사나 지원하는 선배들의 노력으로, 이제는 사회적 배려 대상자들에게 만족도가 높은 프로그램이 되고 있다. 또한 성적도 중위권 학생들에게 중요한 요인이 되는 것은 상담을 통해서 이루어지는 프로그램이므로 성적에 비교적 관심도 많고 성취감을 느끼고 있는 학생들이 자아존중감에 영향을 미치고 있는 것으로 볼 수 있다.

자기효능감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램 참여는 자기효능감의 총 분산 가운데 37.4%를 설명하는 것으로 나타났다. 심리·정서 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수가 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여개수가 중요한 요인임을 알 수 있다. 일부는 심리·정서 프로그램이라 할지라도 자아존중감과 다르게 통계가 나오는 것에 의문을 나타내며 의견을 말할 수 없다는 주장이 있고, 다른 일부는 아직도 교육복지우선지원사업 대상학생들은 단순히 빈곤감 외에도 무관심, 반항의식, 소외감으로 인해 일을 실천하고자 하는 동기의식이 낮다(김영중, 1992)고 보는 경향도 있는 것으로 나타났다.

학습몰입에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램 참여는 학습몰입의 총 분산 가운데 34.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성적수준(중)이 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 성적수준이 중인 경우 하인 경우에 비해 심리·정서 프로그램이 학습몰입에 미치는 영향이 높은 것으로 볼 수 있다. 심리·정서 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수가 학습몰입에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선지원 대상자의 학습몰입에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여개수가 중요한 요인임을 알 수 있다. 일반적으로 성적이 중위권 학생들이 참여하는 심리·정서 프

그램은 교사(선배) 멘토링으로 대학진학과 관련된 심화학습이나 관련 질문과 대답으로 이루어진다. 상담과 면담을 통한 학습지도가 상대적으로 학습몰입을 요하게 되고 학생들도 여러 개의 프로그램을 통해 만족도를 높이고 있는 것으로 볼 수 있다.

<표 31> 교육복지우선지원 대상자의 심리·정서 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향

(n=72)

변수		자아존중감		자기효능감		학습몰입		학교적응	
		β	p	β	p	β	p	β	p
일반적 특성	성별(d)	.219	.028*	.124	.219	.091	.377	.111	.294
	학년(d)	-.032	.775	-.070	.544	-.168	.158	-.158	.194
	성적수준(d1)	-.036	.777	-.182	.162	-.128	.336	.025	.854
	성적수준(d2)	.386	.001**	.221	.065	.260	.035*	.399	.002**
심리·정서 프로그램	참여개수	-.034	.755	.418	.000***	.320	.006**	.268	.025*
	참여기간	.325	.004**	.033	.770	.003	.980	.064	.590
	참여만족도	.302	.005**	.122	.260	.171	.125	.164	.151
F-value		6.186(.000***)		5.457(.000***)		4.756(.000***)		4.053(.001**)	
R^2		.338		.374		.342		.307	

가변수 : 성별(d) = 남자(1), 학년(d) = 1학년(1), 성적수준(d1) = 상(1), 성적수준(d2) = 중(1)
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

학교적응에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램 참여는 학교적응의 총 분산 가운데 30.7%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성적수준(중)이 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 성적수준이 중인 경우 하인 경우에 비해 심리·정서 프로그램이 학교적응에 미치는 영향이 높은 것으로 볼 수 있다. 심리·정서 프로그램의

유의성을 살펴보면, 참여개수가 학교적응에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선지원 대상자의 학교적응에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여개수가 중요한 요인임을 알 수 있다. 대학선택과 입학의 폭이 확대 되면서 상대적으로 중위권 학생들이 상담과 면담을 통해 학교적응에 효과를 나타내는 것 같다. 이는 학습몰입과 마찬가지로 상대적으로 여러 개의 프로그램을 통해 만족도를 높이고 있는 것으로 볼 수 있다.

4.4.6 사회통합전형제도지원 대상자의 심리·정서 프로그램 참여 효과성

본 연구의 여섯 번째 가설은 “사회통합전형제도지원 대상자의 심리·정서 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.”로 <표 32>는 사회통합전형제도지원 대상자의 심리·정서 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향을 검증하기 위하여 다중회귀분석을 실시한 결과이다. 심리·정서 프로그램 참여가 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 미치는 영향을 알아보기 위해 일반적 특성인 성별, 학년, 성적수준을 통제하고 심리·정서 프로그램의 영향력을 분석하였다. 이 중 성별, 학년, 성적수준은 가변수(dummy variable)로 처리하여 분석에 사용하였다.

먼저 자아존중감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램 참여는 자아존중감의 총 분산 가운데 33.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성별(남자), 성적수준(상), 성적수준(중)이 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 성별이 남학생인 경우 여학생인 경우에 비해, 성적수준이 상, 중인 경우 하인 경우에 비해 심리·정서 프로그램이 자아존중감에 미치는 영향이 높은 것으로 볼 수 있다. 심리·정서 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 자아존중감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 자아존중감에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 사회적 배려대상자들은 본인을 드

러내놓고 프로그램을 실시하는 것 보다 조용히 실시하며 겉으로 드러내지 않는 경향이 있다(양주승, 2014). 특히 사회통합전형제도 대상자들에게 심리·정서 프로그램은 교사중심 프로그램이라기보다는 담임교사나 전문상담교사 또는 선배와 함께하는 멘토링 프로그램이 대부분이다. 대상자들은 자아존중감에 있어서 자신이 선택한 심리·정서 프로그램의 만족도가 중요한 요인이 되며, 남학생이 여학생보다 몇 가지 프로그램에서 자아존중감에 더 효과성이 높게 나타나는 이유는 교사나 선배와의 대화에서 좀 더 쉽게 자신의 마음을 털어 놓는 경향이 있어서 그러는 것으로 평가하고 있다. 심리적으로 고민하는 것을 해결하고, 대처하는 것에 대해 여학생보다 쉽게 접근하는 것으로 담당교사들은 평가하고 있다. 그리고 성적도 중위권 이상 학생들에게 중요한 요인이 되는 것은 상담을 통해서 이루어지는 프로그램이므로 성적에 비교적 관심도 많고 성취감을 느끼고 있는 학생들에게 더 자아존중감에 대한효과가 있는 것으로 볼 수 있다.

자기효능감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램 참여는 자기효능감의 총 분산 가운데 51.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 학년(1학년), 성적수준(중)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 학년이 1학년인 경우 2학년에 비해, 성적수준이 중인 경우 하인 경우에 비해 심리·정서 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향이 낮은 것으로 볼 수 있다. 심리·정서 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도, 참여개수가 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여만족도, 참여개수가 중요한 요인임을 알 수 있다. 즉, 사회통합전형제도 대상자들에게 심리·정서 프로그램에 참여하는 개수와 참여만족도가 자기효능감에 중요한 요인이 되는 것은 담임과의 상담이나 선배와의 멘토링, 학습멘토링 등이 참가 대상자들에게 심리적인 안정과 효능감을 제공한다고 담당자들은 평가한다. 특히 1학년 학생보다 2학년 학생이 그리고 성적이 중위권보다 상위권이나 하위권 학생에게 더욱 영향을 미치고 있다. 이유는 상담을 통해서

대학진학의 관심을 다시금 가지게 되고, 또한 대학 졸업 후 사회에서 해야 할 것들에 대한 희망을 또한 가지게 되는 것이라고 담당교사들은 평가하고 있다.

학습몰입에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램 참여는 학습몰입의 총 분산 가운데 17.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 심리·정서 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 학습몰입에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 학습몰입에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 따라서 학습몰입에 있어서 심리·정서 프로그램의 참여만족도만 중요한 요인으로 나타난 것은 프로그램의 영역을 보더라도 담임, 선배와의 상담 및 멘토링이고, 개인(집단) 상담같은 프로그램들이 아직은 지원자들에게 낯설기도 하고, 또한 이 프로그램을 선택하는데도 고민이 필요하다. 따라서 학습몰입에 영향을 미치기 위해서는 심리·정서프로그램이 더욱 다양하고 전문적이어야 하고, 아직도 선택하는 데는 시간과 홍보가 더 필요한 것으로 볼 수 있다.

학교적응에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 심리·정서 프로그램 참여는 학교적응의 총 분산 가운데 21.5%를 설명하는 것으로 나타났다. 심리·정서 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 학교적응에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 학교적응에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 즉, 심리·정서 프로그램은 자아존중감이나, 자기효능감등에 우선 영향을 미치는 것으로 나타나고 있으며, 지원자들에게 학교생활에서 아직도 낙인감이나 소외감 등이 존재하고 있으므로 학교생활 적응으로 나타나기에는 프로그램의 성격이나 종류를 더욱 전문적인 교사가 운영하면서 다양한 프로그램 개발이 필요하다.

<표 32> 사회통합전형제도지원 대상자의 심리·적응 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향

(n=104)

변수		자아존중감		자기효능감		학습몰입		학교적응	
		β	p	β	p	β	p	β	p
일반적 특성	성별(d)	.330	.005**	.084	.390	-.141	.270	.053	.671
	학년(d)	-.088	.347	-.435	.000***	-.173	.100	-.095	.352
	성적수준(d1)	.216	.030*	.102	.225	.069	.528	-.054	.614
	성적수준(d2)	.380	.001**	-.188	.043*	.002	.984	.083	.474
심리·적응 프로그램	참여개수	.082	.354	.183	.017*	.130	.187	-.120	.211
	참여기간	-.050	.623	.153	.082	.077	.499	-.041	.710
	참여만족도	.386	.000***	.350	.000***	.324	.001**	.437	.000***
F-value		6.845(.000***)		14.387(.000***)		2.854(.009**)		3.755(.001**)	
R ²		.333		.512		.172		.215	

가변수 : 성별(d) = 남자(1), 학년(d) = 1학년(1), 성적수준(d1) = 상(1), 성적수준(d2) = 중(1)

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

4.4.7 교육복지우선지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여 효과성

본 연구의 일곱 번째 가설은 “교육복지우선지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.”로 <표 33>은 교육복지우선지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향을 검증하기 위하여 다중회귀분석을 실시한 결과이다. 진로·진학 프로그램 참여가 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 미치는 영향을 알아보기 위해 일반적 특성인 성별, 학년, 성적수준을 통제하고 진로·진학 프로그램의 영향력을 분석하였다. 이 중 성별, 학년, 성적수준은 가변수(dummy variable)로 처리하여 분석에 사용하였다.

먼저 자아존중감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유

의미한 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램 참여는 자아존중감의 총 분산 가운데 43.1%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성적수준(상)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 성적수준이 상인 경우 하인 경우에 비해 진로·진학 프로그램이 자아존중감에 미치는 영향이 낮은 것으로 볼 수 있다. 진로·진학 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 자아존중감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선 지원 대상자의 자아존중감에 있어서는 진로·진학 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 비교적 성적이 하위권 학생에게 더욱 중요한 원인이 되는 것은 대학입학 선택의 폭이 넓어진 것과 관계가 많은데, 이는 하위권 학생들도 다양한 진로·진학 프로그램들을 통해 자신도 대학에 진학을 할 수 있다는 희망을 가지게 되기 때문이라고 평가하고 있다.

자기효능감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램 참여는 자기효능감의 총 분산 가운데 60.0%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성적수준(상)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 성적수준이 상인 경우 하인 경우에 비해 진로·진학 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향이 낮은 것으로 볼 수 있다. 진로·진학 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여기간이 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선 지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 진로·진학 프로그램의 참여개수, 참여기간이 중요한 요인임을 알 수 있다. 일반적으로 대학입시에서 중요한 것은 내신과 수학능력시험에서 입학 사정을 위해서 적용하는 과목목이 학교마다, 문과 이과마다 다르다. 따라서 학업성적이 떨어지는 학생들이라도 대학입학을 위해서 자신이 필요한 과목만을 선택해서 학습하면 되고 그것도 반복해서 학습함으로 내신 성적과 입시성적을 높이는 방법이 됨에 따라 진로·진학프로그램에서 실천적인 자기효능감에 영향을 주는 것으로 볼 수 있다.

학습몰입에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한

것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램 참여는 학습몰입의 총 분산 가운데 36.0%를 설명하는 것으로 나타났다. 진로·진학 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 학습몰입에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 볼 수 있다($p>.05$). 일반적으로 학습몰입은 기초학력을 바탕으로 나타나는 것이기 때문에 단기간보다는 중, 장기간에 걸친 기초학력을 통해서 좀 더 전문적인 진로·진학 프로그램으로 접근 하도록 하는 훈련이 필요하다고 할 수 있다.

학교적응에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램 참여는 학교적응의 총 분산 가운데 41.1%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성적수준(상)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 성적수준이 상인 경우 하인 경우에 비해 진로·진학 프로그램이 자아존중감에 미치는 영향이 낮은 것으로 볼 수 있다. 진로·진학 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수가 학교적응에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 교육복지우선지원 대상자의 학교적응에 있어서는 진로·진학 프로그램의 참여개수가 중요한 요인임을 알 수 있다. 교육복지우선지원 대상고교는 특목고와는 달리 대학진학과 진로를 앞둔 지원학생들을 위해 학교는 다양한 진로·진학을 위한 과목을 개설하게 되는데 사회적 배려대상자에게는 자신에게 필요한 과목을 선택하는데 비교적 낙인감도 없고, 성적에도 영향을 미치지 않게 선택을 하게 된다. 그러므로 하위권학생에게 비교적 효과적으로 작용하는 것으로 나타난다.

<표 33> 교육복지우선지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향

(n=64)

변수		자아존중감		자기효능감		학습몰입		학교적응	
		β	p	β	p	β	p	β	p
일반적 특성	성별(d)	.158	.134	.047	.588	.057	.608	.075	.478
	학년(d)	-.061	.622	-.059	.565	-.100	.445	-.130	.301
	성적수준(d1)	-.594	.000***	-.540	.000***	-.295	.063	-.316	.039*
	성적수준(d2)	.141	.257	-.048	.640	.135	.304	.033	.792
진로·진학 프로그램	참여개수	.148	.199	.440	.000***	.230	.062	.336	.005**
	참여기간	.089	.443	.215	.031*	.126	.308	.138	.244
	참여만족도	.288	.028*	-.141	.193	.054	.695	.023	.861
F-value		6.068(.000***)		12.003(.000***)		4.493(.000***)		5.594(.000***)	
R^2		.431		.600		.360		.411	

가변수 : 성별(d) = 남자(1), 학년(d) = 1학년(1), 성적수준(d1) = 상(1), 성적수준(d2) = 중(1)

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

4.4.8 사회통합전형제도지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여 효과성

본 연구의 여덟 번째 가설은 “사회통합전형제도지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여는 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.”로 <표 34>는 사회통합전형제도지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향을 검증하기 위하여 다중회귀분석을 실시한 결과이다. 진로·진학 프로그램 참여가 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 미치는 영향을 알아보기 위해 일반적 특성인 성별, 학년, 성적수준을 통제하고 진로·진학 프로그램의 영향력을 분석하였다. 이 중 성별, 학

년, 성적수준은 가변수(dummy variable)로 처리하여 분석에 사용하였다.

먼저 자아존중감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램 참여는 자아존중감의 총 분산 가운데 63.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 학년(1학년)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타나 학년이 1학년인 경우 2학년에 비해 진로·진학 프로그램이 자아존중감에 미치는 영향이 낮은 것으로 볼 수 있다. 진로·진학 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 자아존중감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 자아존중감에 있어서는 진로·진학 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 일반적으로 진로·진학 프로그램은 대학을 앞두고 선택해서 공부하는 파이널학습에 해당되며, 자신이 선택하려는 대학과 전공에 따라 프로그램에서의 선택과목도 달라진다. 또한 입시와 진로를 앞둔 2학년 학생들에게 더욱 필요하기 때문에 이러한 프로그램도 2학년에게 더 효과가 있는 것으로 볼 수 있다.

자기효능감에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램 참여는 자기효능감의 총 분산 가운데 45.1%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 학년(1학년)이 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타났고, 성적수준(상)이 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 학년이 1학년인 경우 2학년에 비해 진로·진학 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향이 낮은 것으로, 성적수준이 상인 경우 하인 경우에 비해 진로·진학 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향이 높은 것으로 볼 수 있다. 진로·진학 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 진로·진학 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 또한 성적수준도 상에 해당되는 2학년 학생들이 이제는 기초학습뿐만 아니라, 진로·진학과 관련된 프로그램을 통해서 자신의 앞날을 설계하는 더욱 적극

적인 모습을 보이는 시기이기 때문에 효과가 나타나는 것으로 볼 수 있다.

학습몰입에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램 참여는 학습몰입의 총 분산 가운데 18.4%를 설명하는 것으로 나타났다. 일반적 특성의 유의성을 살펴보면 성별(남자), 성적수준(중)이 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타나 성별이 남학생인 경우 여학생인 경우에 비해, 성적수준이 중인 경우 하인 경우에 비해 진로·진학 프로그램이 학습몰입에 미치는 영향이 높은 것으로 볼 수 있다. 진로·진학 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 학습몰입에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 볼 수 있다($p>.05$). 이 같은 결과는 기본적으로 기초학력이 부족하고 가정의 일에 있어서도 여러 가지 고민이 산재해 있는 학생들로서 집중력을 가지고 학습몰입을 하는 것에 어려움이 있는 것으로 볼 수 있다. 또한 남학생이면서 성적이 중간정도 되는 학생은 유의미한 결과를 나타내고 있는데, 이는 성적이 중위권이면 대학진학과 진로에 대한 현실성이 가까이에 있다는 희망을 가지고 있다고 보고 있기 때문이라고 평가할 수 있다. 또한 여학생과 성적이 하인 학생들이 학업몰입이 낮은 것은 비교적 낙인감을 느껴서인 것으로 일선교사들은 평가하기도 한다.

학교적응에 미치는 영향을 분석한 결과 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고, 진로·진학 프로그램 참여는 학교적응의 총 분산 가운데 37.8%를 설명하는 것으로 나타났다. 진로·진학 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여만족도가 학교적응에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 사회통합전형제도지원 대상자의 학교적응에 있어서는 진로·진학 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인임을 알 수 있다. 사회통합전형제도 대상자들에게 있어 학교적응의 효과성을 높이는 것이 어려운 문제로, 진로·진학 프로그램은 학업과 관련된 프로그램으로 더욱 학업에 혜택을 받지 못한 학생이거나, 학업에 자신감이 없으면 학교적응에 효과가 나타나지 않을 수 있다.

<표 34> 사회통합전형제도지원 대상자의 진로·진학 프로그램 참여가 효과성에 미치는 영향

(n=104)

변수		자아존중감		자기효능감		학습몰입		학교적응	
		β	p	β	p	β	p	β	p
일반적 특성	성별(d)	.196	.052	.136	.264	.386	.011*	-.011	.935
	학년(d)	-.395	.000***	-.373	.004**	.093	.539	-.173	.194
	성적수준(d1)	.103	.256	.226	.044*	.157	.244	-.191	.107
	성적수준(d2)	.097	.353	-.112	.377	.385	.014*	-.216	.112
진로·진학 프로그램	참여개수	.026	.782	-.065	.576	.153	.279	.038	.757
	참여기간	-.108	.333	.136	.320	.100	.547	-.050	.730
	참여만족도	.799	.000***	.471	.000***	.018	.910	.728	.000***
F-value		19.594(.000***)		9.399(.000***)		2.571(.019*)		6.937(.000***)	
R^2		.632		.451		.184		.378	

가변수 : 성별(d) = 남자(1), 학년(d) = 1학년(1), 성적수준(d1) = 상(1), 성적수준(d2) = 중(1)

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

4.5 가설검증 결과요약

4.5.1 학습 프로그램이 효과성에 미치는 영향

사회통합전형제도지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 자아존중감에 미치는 영향에서는 학습 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인이지만, 교육복지우선지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 자아존중감에 미치는 영향에서 학습 프로그램의 유의성을 살펴볼 때, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 자아존중감에 유의미한 영향을 미치지 못하였다. 김영중(1992)은 빈곤계층(사회적 배려 대상 청소년)의 생활방식에는 단순히 빈곤 외에 소외, 동기와 자존심의 부족, 무관심, 그리고 반항의식과 같은 일면이 엿보인다고 하였다. 그러므로 교육복지우선지원 대상자에게 학습 프로그램이 영향을 주지 못했을 것으로 생각된다. 그러나 사회통합전형제도지원 대상자들은 학교생활에서 학업효능감이나 자아존중감과 같은 변인들이 더 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다(박효정 외, 2014). 또한 여학생보다 남학생에게 자아존중감이 더 효과가 높게 나타나는 경향이 있다. 이러한 차원에서 교육복지우선지원 대상자의 학습 프로그램 참여와 효과를 위해 프로그램의 개발과 관심이 필요하다는 정책적 시사점을 주고 있다.

또한 사회통합전형제도지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 학습 프로그램의 참여만족도가 그리고 교육복지우선지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 학습 프로그램의 참여만족도, 참여개수, 참여기간이 중요한 요인임을 알 수 있다. 많은 학자들이 빈곤계층의 청소년들의 특성을 낮은 효능감으로 보는 경향이 있다. 교육복지투자 대상청소년과 비대상 청소년의 효능감은 본래적 차이가 있을 수 있다(한명복, 2014)고 분석하였다. 때문에 이러한 특성(빈곤 청소년의 낮은 효능감)을 고려한다면 사회통합전형제도지원 대상자들이 학습 프로그램을 통한 자기효능감을 높이기 위해서는 학습 프로그램의 수준에 따라 선택을 하는데 있어서 낙인효과가 작용한다고 한다. 특히 2학년 학생에게 효과를 보이고 있는 것은 학업을 위해 자신이 필요한 과목의 학습 프로그램을 선택하는데서 기인하는 것으로 생각된다.

사회통합전형제도지원 대상자의 학습 프로그램 참여나 교육복지우선지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 학습몰입에 미치는 영향은 거의 차이가 없다. 선행연구에 의하면 학습몰입은 교육복지우선지원사업 미 실시 학교 학생들은 학년이 올라갈수록 수업활동 만족도에서 불만이 높아지고 있는 것으로 나타났다(양주승, 2014), 그러나 기초학력 및 학습능력 향상 프로그램의 경우에는 ‘방과후 학교’, ‘자기주도학습 프로그램’, ‘수준별 수업’이 가장 많았다(박효정 외, 2014). 고등학교 1,2학년 때 기초학습을 위한 프로그램개발과 전문가를 통한 학습이 이루어져야 할 것이다. 특히 사회통합전형제도지원 대상자의 2학년 그리고 교육복지우선지원사업 대상자의 성적이 중간인 학생들이 효과성이 높은 것은 학교수업뿐 아니라 대학 진학을 생각하며 학습 프로그램에 참여하기 때문이다.

사회통합전형제도지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 학교적응에 미치는 영향을 검증하였고, 학습 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 학교적응에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 볼 수 있다. 그러나 교육복지우선지원 대상자의 학습 프로그램 참여가 학교적응에 미치는 영향을 검증해보니, 교육복지우선지원 대상자의 학교적응에 있어서는 학습 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났다. 사회배려대상자의 특징 중 하나는 소수집단(minority group)이라는 것이다. 고전적인 정의에 따르면 소수집단은 사회에서 일반적으로 하위에 속하는 집단으로서 소수집단의 구성원들은 다른 집단들과 구별이 되며, 집단적으로 차별의 대상이 되고 불평등한 대우를 받게 된다(Wirth, 1945). 결국 사회통합전형제도지원 대상자들은 그 집단에서 소수자로서 학습 프로그램에서도 더욱 배려가 필요하다. 남학생에게는 자신감을 높여 줄 수 있는 프로그램을 여학생에게는 친사회적 행동을 할 수 있는 프로그램을 제공한다면 좀 더 높은 효과를 볼 수 있을 것이다(주정현, 2010). 그러므로 사회적 배려대상자들을 위해서 학생들이 만족도를 가지고 참여하도록 학습 프로그램을 개발하고 학교적응을 위한 상담이 이루어져야 할 것이다. 특히 교육복지우선지원 대상자의 성적이 중,상위권 학생들에게 효과성

이 나타나는 것은 프로그램을 통한 학업성적의 향상으로 학교에서의 낙인 감도 줄어들고 학교적응을 잘 하는 것으로 나타났다.

4.5.2 문화·체험 프로그램이 효과성에 미치는 영향

교육복지우선지원 대상자의 문화·체험 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 자아존중감에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타나 있다. 박효정 외(2014)에서 청소년들의 경우 초등학교 때와는 달리 역동성을 가지고 있다. ‘자존감 향상 프로그램’의 경우 학생들은 ‘공동체 의식 함양’, ‘다양한 활동 체험’, ‘친구들과의 어울림’, ‘정서순화’ 등 다양한 측면에서 자존감 향상 프로그램이 도움이 되었다고 생각하는 것으로 나타났다. 자아존중감은 교육프로그램을 통해서 학교생활 전반과 교육환경에 대한 만족도가 미실시학교보다 실시학교 학생들이 훨씬 더 평균이 높다(양주승, 2014)는 연구처럼 교육복지우선지원 대상고교에서도 자아존중감을 높이기 위해서는 다양한 문화·체험 활동을 개발하여 학생들의 참여를 높이는 정책적 시사점을 주고 있다.

사회통합전형제도지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 문화·체험 프로그램의 참여만족도, 참여개수가 중요한 요인이었고, 교육복지우선지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 문화·체험 프로그램의 참여개수가 중요한 요인임을 알 수 있다. 교육복지투자우선지역 지원사업이 한두 번만의 경험만으로는 효과를 얻을 수 없을 뿐만 아니라 짧은 기간 동안의 경험은 신체적·정신적으로 미숙한 청소년들에게 오히려 역효과를 가져온다고 볼 수도 있지만, 본래 낮은 자기효능감으로 인해서 한두 번의 프로그램의 경험으로는 효과가 보이지 않았을 수 있다(한명복, 2014). 반면에 지속적인 프로그램의 이용은 청소년의 내·외적 효능감에 긍정적 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다.

사회통합전형제도지원 대상자의 학습몰입과 교육복지우선지원 대상자의 학습몰입에 있어서는 문화·체험 프로그램의 참여기간, 참여만족도, 참여개수가 중요한 요인으로 같이 나타났다. 사회적 배려대상자 학생들이 모

두다 고등학교 1.2학년 수업활동에서 흥미를 느끼지 못하고 있다는 점이다(양주승, 2014). 여기서 가장 주목해야 할 것은 교육문화프로그램을 실시함으로써 학생이 학교생활 자체를 즐겁게 할 수 있었던 것이 학습몰입에 효과성을 보여준 사례를 보게 된다. 특히 교육복지우선지원 대상자들은 2학년이고 성적은 중위권 학생에게 효과성이 높은 것은 사회통합전형제도지원 대상자들 보다 낙인감이 덜 나타나는 것으로 평가하고 있다. 문화·체험 프로그램을 통해 보다 흥미로운 학습활동을 제공해야 하는 정책적 시사점을 보여준다.

사회통합전형제도지원 대상자의 학교적응에 있어서는 문화·체험 프로그램의 참여만족도, 참여개수, 참여기간이 중요한 요인이었지만, 한편 교육복지우선지원 대상자의 문화·체험 프로그램의 유의성에서, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 학교적응에 유의미한 영향을 미치지 못하였다. 문화·체험 프로그램이 상대적으로 학습 프로그램보다 프로그램에서 다양하지 못하고 주로 외국어프로그램과 리더십 프로그램같이 사회통합전형제도지원 대상고교 위주로 실행되고 있다. 교육복지우선지원 대상자들에게 낙인감이 비교적 적은 것에도 불구하고 어느 것도 유의미하지 않은 것은 지원자 학생들의 태도가 비교적 소심한 것과 관계가 있는 것으로 생각된다. 평상시 문화체험의 기회가 적었던 점을 고려할 때 다양한 프로그램을 통해 만족한 학교생활을 하도록 기회를 제공하는 정책이 필요하다.

4.5.3 심리·정서 프로그램이 효과성에 미치는 영향

사회통합전형제도지원 대상자와 교육복지우선지원 대상자의 자아존중감에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여기간, 참여만족도가 중요한 요인으로 두 학교급에서 비슷하게 나타나고 있다. Erikson의 심리사회적 발달이론에 따르면 12~18세의 청소년기는 정체감 대 역할혼미의 시기로 자기를 다른 사람들이 어떻게 생각하는지가 매우 중요하며, 멋을 내거나 이상한 머리모양을 하기도 하고, 동료집단에 속해 있다는 동질감을 확인하고자 한다(임규혁, 2003). 학생들이 가장 선호하는 프로그램으로 담임(선배)멘

토링과 같은 멘토링프로그램을 선택하고 있다. 두 프로그램 참가학생들이 가장 유사하게 나타나는 프로그램의 효과성이다. 특히 남학생이면서 성적이 중위권인 학생들이 자아존중감이 높은 것으로 나타났다. 결국 교육복지사업이 지향하는 이 사업의 원칙은 사회적 배려 학생들을 일반학생과 고립시키지 않고 부정적인 낙인감을 형성하지 않고 자아존중감을 가지도록 하는 다양한 심리 정서 프로그램을 개발해야 한다.

사회통합전형제도지원 대상자와 교육복지우선지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 공통적으로는 심리·정서 프로그램의 참여개수가 중요한 요인이다. 사회적 배려대상자학생들은 본래적으로 낮은 효능감 때문에 한두 번의 경험으로는 효과가 보이지 않았을 수 있다. 반면에 지속적인 서비스의 경험이나 다양한 프로그램의 이용은 청소년의 내·외적 효능감에 긍정적인 영향을 준다는 연구에 따라, 심리·정서 프로그램이 자기효능감에 높은 영향을 미치기 위해서 현재의 한정된 프로그램을 탈피해서 외부 전문가와 함께하고, 힐링캠프 등 다양한 프로그램에 참여하도록 하는 제도적 장치가 필요하다. 교육복지우선지원 대상자와 달리 사회통합전형제도지원 대상자의 2학년이면서 성적이 상·하위권 학생이 효과성이 높게 나타나고 있는데, 학교 수업과 대학입시를 앞두고 자신의 앞날을 설계하면서 자기효능감이 높게 나타나는 것으로 평가한다.

사회통합전형제도지원 대상자의 학습몰입에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인이고, 교육복지우선지원 대상자의 학습몰입에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여개수가 중요한 요인으로 나타났다. 사회적 배려대상 학생들은 초·중·고등학교 시절에 빈곤계층이기 때문에 집에서 공부할 환경(공부방이 없음 등)이 마련되지 않았거나 부모의 관심부족, 생계를 위한 아르바이트 등을 경험하였다(주정현, 2010). 교육복지우선지원 대상자의 성적이 중위권인 학생이 효과가 높은 것은 멘토링과 같은 상담이 긍정적인 영향을 미치는 것으로 평가한다. 고등학교에서는 교육복지를 통해 기초학습교육뿐만 아니라, 진학 준비를 위해서라도 학습몰입을 할 수 있는 심리·정서 프로그램이나 상담이 필요하다.

사회통합전형제도지원 대상자의 학교적응에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났고, 교육복지우선지원 대상자의 학교적응에 있어서는 심리·정서 프로그램의 참여개수가 중요한 요인으로 나타났다. 교육복지사업 중학교 교사와 면담한 자료를 분석한 결과 학생들이 제공된 사업 프로그램의 참여를 기피하는 것이 사업을 추진하는 교사들의 가장 큰 고민이라고 하였다(이혜영 외, 2011). 저소득층을 위해 개설한 프로그램에 참여하는 것에 중학생들은 더욱 민감하고 강한 낙인감을 느끼게 된다. 그러므로 교사들은 그들이 프로그램 참여를 기피하는 것으로 지적하였다. 특히 교육복지우선지원 대상자들에게 상담 효과가 긍정적으로 나타나며, 학교적응에 도움이 되는 것으로 평가한다.

4.5.4 진로·진학 프로그램이 효과성에 미치는 영향

사회통합전형제도지원 대상자와 교육복지우선지원 대상자의 자아존중감에 있어서는 똑같이 진로·진학 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인으로 나타났다. 현재 시점에서 교육복지사업을 통하여 실시하는 학교 학생들의 자아존중감이 낮아지는 추세를 막았다는 점에서는 분명히 사업의 긍정적인 효과라고 평가할 수 있다(양주승, 2014). 진로 및 진학 프로그램의 경우에는 ‘전문가 초청 직업특강’이 가장 많았고, 다음으로 ‘진학상담 및 진로지도 컨설팅’, ‘진로체험활동’ 순으로 나타났지만(박효정 외, 2014), 특히 고등학생은 초등학교나 중학교와 달리 취업준비과정이나 취업으로 연결되는 관문에 있다고 볼 수 있으므로, 학교 현장에서 자아존중감을 향상시킬 수 있는 진로·진학 프로그램의 발굴이 필요하다. 또한 사회통합전형제도지원 대상자중 2학년 학생에게 효과가 있었고 교육복지우선지원 대상자는 중,하위권 학생들에게 효과성이 있는 것으로 나타났는데, 대학입시의 확대와 변화로 자신이 선택한 과목에 집중하려는 현상이 자아존중감으로 나타나는 것으로 평가된다.

사회통합전형제도지원 대상자의 자기효능감에 있어서는 진로·진학 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인으로, 교육복지우선지원 대상자의 자

기효능감에 있어서는 진로·진학 프로그램의 참여개수, 참여기간이 중요한 요인으로 나타났다. Schorr(1988)은 청소년 발달에서 빈곤이 부작용을 일으키는 요인이라고 지적하였다. 그래서 빈곤계층 청소년은 낮은 자기효능감으로 인해서 품행문제, 우울감, 또래갈등을 일으킬 수 있다고 하였다. 이와 같이 사회적 배려대상자 학생들을 위해 자기효능감을 높이는 다양하고 전문적인 진로·진학 프로그램을 개발해야 한다. 또한 조홍식(1999)이 빈곤계층 청소년들에게 나타나는 특성으로 인내심이 부족한데, 이는 사회 환경인 가정이나 학교, 또는 또래관계에서도 부정적인 경험이 많고, 받는 데 익숙하여 나누지 못하는 등을 지적하였다. 이러한 주체적인 활동을 잘 하지 못하는 것은 빈민지역 주민들의 특성으로 보기도 한다. 그래서 진로·진학 프로그램을 통해 이제부터는 이웃에게 베푸는 마음을 함양하는 학생으로 교육하는 것이 필요하다. 사회통합전형제도지원 대상자의 2학년과 성적이 상위권 학생들과 교육복지우선지원 대상자의 중,하위권 학생들의 효과성이 유의미한 것으로 나타나고 있는데, 학교수업이나 대학입시를 위해 선택한 프로그램들이 자기효능감에 영향을 미치고 있는 것으로 평가한다.

박효정 외(2014)에서는 학습능력 향상 및 기초학력 프로그램 참여 정도에 따른 학업효능감에서의 차이를 알아본 결과, 대체로 학습능력 향상 및 기초학력 프로그램의 참여 개수가 증가할수록 학생들의 학업효능감이 높은 것으로 나타났다. 그러나 본 연구에서는 사회통합전형제도지원 대상자 진로·진학 프로그램과 교육복지우선지원 대상자의 진로·진학 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 학습몰입에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 빈곤가정에서 성장하는 청소년들은, 경제적 자원의 부족으로 인한 어려움이나 좌절 뿐 만아니라, 가족 내의 부정적 사건에 노출 될 가능성이 많고(Alpern & Lyons, 1993), 우울, 또래관계 문제, 품행문제 등의 심리사회적 적응의 어려움을 겪을 확률도 높다(Duncan & Brooks, 1997). 더군다나 청소년들은 특별히 부모로부터 사랑과 정서적 지지를 받아야 하는데, 그러한 것을 받지 못할 뿐 아니라, 심지어 생계에 필요한 활동을 해야 하는 학생들도 있다. 이

런 상황에서 학습에 대한 몰입을 하는 것이 어렵다고 본다. 그러나 진학과 진로를 앞두고 있는 학생으로서 지금 현시점이나 진학한 후에도 학업을 위한 학습몰입과 학습몰입훈련이 필요한 상황이다. 학습몰입에 유의미한 영향을 미치는 것으로 학생은 교사와 함께 한 멘토링이 대상학생에게 영향을 크게 미치고 실제로도 효과도 좋게 나타나고 있다고 담당자는 말을 하고 있다. 따라서 이러한 부분은 교육복지사업에서 활성화 되어야 할 분야 중 하나라 할 수 있다(주정현, 2010).

사회통합전형제도지원 대상자의 학교적응에 있어서는 진로·진학 프로그램의 참여만족도가 중요한 요인이고, 교육복지우선지원 대상자의 학교적응에 있어서는 진로·진학 프로그램의 참여개수가 중요한 요인이다. 선행연구에서 보면 진로 및 진학 프로그램의 경우에는 ‘전문가 초청 직업특강’이 가장 많았고, 다음으로 ‘진학상담 및 진로지도 컨설팅’, ‘진로체험활동’ 순으로 나타났다(박효정 외, 2014). 또한 교육복지우선지원 대상자의 중,하위권 학생들의 효과성이 나타나고 있다. 이는 기초학습능력 향상 프로그램 참여와 그 정도에 따른 학업효능감에서의 차이를 알아본 결과, 대체로 기초학습능력이나 학습능력 향상 프로그램의 참여 개수가 증가할수록 학생들의 학업효능감이 높은 것으로 나타났다. 진로와 진학의 중요한 시기에 있는 학생들에게 전문적인 강의와 다양한 프로그램으로 만족도와 선택의 폭을 넓혀주는 정책이 필요하다.

교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램의 효과성에 대해 종합적으로 분석하면 다음과 같다.

첫째, 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램에서 거의 프로그램(학습, 문화·체험, 심리·적응, 진로·진학)의 참여만족도는 효과성의 모든 요소들(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 중요한 요인이다.

선행연구(양주승, 2014)에서 보면 교육복지우선지원사업을 통해 사업 실시학교 학생들은 자신이 참여하는 프로그램에 관한 만족도가 많아지고

높아지는 것으로 보고하고 있다. 사회적 배려대상자 학생들은 지속적인 가족 경제의 어려움을 경험함으로써 학교생활과정에서 특히 동료관계에 어려움을 느끼고 있으며, 문제행동과 낮은 자존감을 보인다. 또한 사회경제적으로 지위가 낮은 부모님들은 자녀의 학업수행에 대해 잘 알고 있지 못하며, 교사들과도 접촉이 덜하다. 또한 자녀들의 학업수행에 대해서도 소극적인 방식으로 관리 감독하는 경향이 있어 수업적응에 부정적인 영향을 미치는 것으로도 볼 수 있다. 그러나 교육복지를 위한 다양한 프로그램의 참여를 통해서 고등학교에서 사회적 배려대상자 집단에게 학교적응 수준을 높이는데 도움을 주고 있는 것이다. 또한 프로그램에 참여하지 않은 미실시대상 학생들의 자아존중감은 학년이 올라갈수록 낮아지는 경향을 보이고 있으나, 교육복지우선지원 사업으로 실시대상 학생들의 자아존중감이 낮아지는 뚜렷한 추세를 막았다(주정현, 2009)고 보고하고 있다. 이 점에서는 교육복지우선지원사업의 긍정적인 효과성이라고 할 수 있다. 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도 지원사업 담당 교사들은 학생들의 지원프로그램 참여만족도가 학생과 교사관계뿐만 아니라 학교생활 전반적으로 긍정적인 영향을 미치고 있다고 한다.

둘째, 사회통합전형제도지원 프로그램에서 문화·체험 프로그램의 참여개수가 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)의 모든 요소에 있어서 중요한 요인이다.

D외고 한 학생은 사회통합전형제도의 프로그램 활동은 다양한 문화 체험의 기회를 통해 자신에 대한 성찰과 특기를 신장하게 하며, 이는 자기효능감을 비롯한 학교생활 만족도를 높여주는 계기가 된다고 하였다. 남도기행이나 리더십 프로그램 등은 단기적인 행사로 끝나치게 되지만 학생들에게 큰 감동을 주게 되고 성취경험도 쌓여가게 될 뿐만 아니라, 이런 경험을 통한 자신의 능력에 대한 기대감도 높아가고 있다. 양주승(2014)은 교육복지우선지원사업 학교는 다양한 문화·체험 프로그램을 통해서 학생들의 자존감 및 효능감이 높아지고 있다고 보고하고 있다. 사실 복지예산으로 체험 활동과 단체 활동이 많이 진행 되고 있다고 본다. 때문에 학생의 이러한 다양한 경험은 긍정적으로 에너지를 발산하도록 하고 있다고

볼 수 있다. 교육복지우선지원사업 대상고교에서도 비슷한 상황에서 프로그램이 진행되고 있다. 그러나 사회통합전형제도지원 대상자들과의 차이점은 자아존중감에서 나타나고 있다. 즉 일부 저소득층의 학부모의 특징은 생계형 맞벌이를 많이 하고 있고, 그러한 가운데 학부모가 자녀 학교생활에 큰 관심이 없으므로, 학부모와 상담과 프로그램 홍보와 참여 독려가 쉽지 않다. 특히 교육복지를 위한 프로그램을 기획하여 운영하고자 하여도 대상학생보다는 비대상 학생이 더 많이 참여를 하려고 하는 것이 가장 어려운 문제이다. 무관심하고 적극적이지 않는 학부모와 이러한 환경에 방치된 학생은 자신에게 적합한 프로그램을 선택하는데도 망설이면서 선택하지 못하는 경우가 많다. 그러나 사회통합전형제도지원 대상자들은 이미 고등학교를 택하면서부터 부모나 학생들이 자신이 해야 할 것을 선택하는데 비교적 학습이 되어왔다고 보여 진다. 그러나 이시기는 다른 사람의 시선, 동료집단과의 교우관계가 매우 중요한 시기이다. 부정적인 낙인감은 사회적 배려 학생들을 일반학생과 이질적으로 만들고 고립시킴으로써 형성되는데, 이것을 해소할 수 있다면, 오히려 다양한 프로그램에 참여함으로 낙인감을 줄일 수 있다.

셋째, 교육복지우선지원 사업에서 심리·정서 프로그램의 참여 개수가 효과성(자기효능감, 학습몰입, 학교적응)에 있어서 중요한 요인이다. 그러나 사회통합전형제도에서는 참여만족도가 심리·정서 프로그램에서 중요한 요인이다.

일선 담당교사들과 면담내용에서 대부분 학생에서 가난하지만 부모와 대화하고 소통하는 학생들은 자기효능감이 있으나, 부모와 대화가 단절된 가정의 학생은 정서적으로 문제점을 갖고 있으며, 자기효능감이 비교적 낮은 수준이며 무기력한 경향이 있는 것으로 나타났다. 중학교에서도 교육적으로 취약한 조건에 있는 학생집단의 우울 및 불안 수준이 높아지는 것을 막지 못하고 있는 것으로 나타났으며, 이러한 분석결과 중학교에서 이루어지는 우선지원의 내용이나 방법이 타당한지 지원대상이 겪는 어려움을 고려하여 이들의 발달적이고 적극적인 참여를 유도 하는 방향으로 운용되고 있는지 등을 검토할 필요가 있음을 보여주고 있다(유방관 외,

2012). 특히 교육복지를 시행하는 고등학교에서 신경써야할 프로그램은 심리·정서 프로그램이다. 고등학교에서 시행하고 있는 심리·정서 프로그램으로 사회적 배려 대상자 지원프로그램으로 운영되고 있는 프로그램 중, 멘토링 프로그램이 매우 활성화 되어 있어 졸업한 선배들이 책임을 갖고 멘토링을 실시하는 우수사례가 다수 나타났다(박효정 외, 2014). 이는 비교적 소극적인 사회적 배려대상자 학생들에게 가정에서나 학교에서 얻어야 할 심리적인 보상을 담당 교사나 선배와의 만남으로 해결하고 있다. 또한 자아존중감에 관해서도 학생들은 학습적인 문제보다는 심리 정서적 문제로 접근해야한다(양주승, 2014). 그러나 일반고에서 심리·적응 프로그램에서 프로그램 선택하는 개수는 보통 두 가지를 선택한다. 첫 번째는 교사와의 멘토링이고 그리고 두 번째로는 선배와의 멘토링 프로그램이다. 그래서 두 가지를 모두 선택하는 경우도 있다. 그러나 특목고에서는 교사와의 멘토링보다 선배와의 멘토링만 선택하는 경우가 많다. 다른 경우에는 학습멘토링프로그램을 선택한다. 프로그램의 다양성을 위해서 미술 치료, 심리 치료 등을 위해 전문 기관 및 전문 인력의 도움을 받으면 더욱 의미가 있을 것이다.

넷째, 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원의 진로·진학 프로그램의 유의성을 살펴보면, 참여개수, 참여기간, 참여만족도는 학습몰입에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다.

진로·진학 프로그램이 학습몰입에 미치는 영향은 이미 변수와의 관계에서도 언급했듯이 빈곤가정에서 성장하는 청소년들은, 경제적 자원의 부족으로 인한 어려움이나 좌절 뿐 만아니라, 가족 내의 부정적 사건에 노출될 가능성이 많고(Alpern & Lyons, 1993). 우울, 또래관계 문제, 품행문제 등의 심리사회적 적응의 어려움을 겪을 확률도 높다(Duncan & Brooks, 1997). 부모로부터 충분한 사랑과 정서적 지지를 받지 못할 뿐 아니라, 심지어 더군다나 생계에 필요한 활동을 해야 하는 학생들도 있다. 이런 상황에서 학습에 대한 몰입을 하는 것이 어렵다고 본다. 그러나 진학과 진로를 앞두고 있는 학생으로서 지금 현시점이나 진학한 후에도 학업을 위한 학습몰입과 학습몰입훈련이 필요한 상황이다. 학습몰입에 유의미한 영향

을 미치는 것으로, 교사와 학생간의 멘토링을 활용한 교육이 대상학생에게 커다란 학습 효과와 영향을 미치고 있다고 담당교사들은 평가하고 있다. 따라서 이러한 부분은 교육복지사업에서 활성화 되어야 할 분야 중 하나라 할 수 있다.



V. 결 론

5.1. 요약 및 결론

본 연구는 사회적 배려대상자를 위한 일반고교에서 시행하는 교육복지 우선지원사업과 특수목적 고등학교에서 시행하는 사회통합전형제도의 지원프로그램(학습, 문화·체험, 심리·정서, 진로·진학 프로그램)의 참여 실태(참여프로그램, 개수, 기간, 만족도)를 알아보았다. 그리고 두 제도에서 프로그램참여로 인한 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)을 각각 알아보고, 두 제도에서 각각 같은 영역에서 효과성의 차이를 비교해 보고자 하였다

연구 결과로는, 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도를 시행하고 있는 프로그램(학습 프로그램, 문화·체험 프로그램, 심리·정서 프로그램, 진로·진학 프로그램)과 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)의 상관관계를 알아보았는데 거의 모든 경우에서 유의미한 결과를 보이고 있다.

그리고 두 제도에서 시행하고 있는 사회적 배려대상자 지원프로그램(학습 프로그램, 문화·체험 프로그램, 심리·정서 프로그램, 진로·진학 프로그램)을 통해서 두 집단 간의 효과성(자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응)의 차이를 분석하니, 사회통합전형제도의 프로그램이 교육복지우선지원 사업 프로그램에 비해 대체로 근소하게 효과성이 높게 나타났다. 단 ‘심리·정서프로그램이 자기효능감에 미치는 영향’과 ‘진로·진학 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향’만이 사회통합전형제도 시행고교가 교육복지우선지원사업 대상고교와 차이가 없는 것으로 나타났다.

사회통합전형제도의 프로그램이 교육복지우선지원사업 프로그램에 비해 대체로 근소하게 효과성이 높게 나타난 이유로는 두 학교급 담당 교사들과의 면담을 실시한 결과 특목고의 사회적 배려대상자들은 이미 고등학교에 입학 할 당시부터 특수목적고의 교육제도 및 학교문화를 이미 알고 지원하고 입학했으며, 입학 후에도 주변의 친구들로부터 동기가 유발되는

긍정적인 영향을 받은 것으로 평가하고 있다. 또한 사회통합전형제도를 시행하는 특목고의 학교 당국도 매년 신입생을 유치하는 차원에서도 이 제도를 잘 활용하려고 노력하고 있다. 그러나 낙인감에서는 사회통합전형 제도 대상자들이 교육복지우선지원사업 대상자들 보다 조금이라도 더 느끼는 것으로 나타나고 있다.

또한 일반고 담당교사들도 교육복지우선지원사업 프로그램을 통해서 학교적응력과 사회적응력에 관한 효과성은 향상이 되고 있지만 아직도 커다란 변화가 없는 것은 이미 초등학교나 중학교에서 이러한 프로그램이 학습이 되어 있어서 앞으로의 진로와 진학을 앞두고 인생을 설계하는 시기인 고등학교시절에는 크게 효과를 보기가 어렵다고 보고하고 있다. 우선 이 사업의 명칭에서도 교육복지 투자우선지역지원사업에서 지금은 교육복지우선지원 사업으로 바뀌었고 그리고 고등학교에는 효과성이 별로 없다고 여러 가지 지원뿐만 아니라 관심을 별로 두지 못했다고 지적한다.

프로그램을 개선하기 위한 제언으로는 첫째, 학교 구성원 전체가 노력해야 하는 사항으로, 지원프로그램을 시행하는 단위학교에서는 지원 대상 학생의 기초학력부진과 기초학습부진에 관심을 기울여야 한다. 이는 교육격차를 무시할 수 없기 때문이며, 또한 기초학력부족으로 인한 누적 결손이 더 악화되지 않도록 해야 한다. 그리고 교과학습에 대해서도 학교교육과정에서 요구하는 최저 수준의 기초학력을 위한 노력도 관심을 기울여야만 참여만족도를 높일 수 있을 것이다.

둘째, 사회적 배려대상 학생과 일반 학생 모두 프로그램 운영 강사에 대한 만족도가 가장 높았다(박효정 외, 2013)고 하듯이 프로그램이 다양화되면서 학생들의 욕구를 충족하기 위해서는 보다 전문적인 프로그램의 강사가 중요하다. 다양한 프로그램은 학생들의 다양한 선택을 유발하게 되고, 그로인해 사회적 배려대상자들에게 가장 민감한 낙인감을 배제하는 효과로도 이어질 수 있다. 최근의 연구 보고서에서는 지원자들을 위한 특별 프로그램들을 요구하고 있지만 그것보다도 오히려 다양한 프로그램의 개발과 그에 따르는 전문적인 강사가 우선 시급 되어야 할 것이다.

셋째, 프로그램에 관한 공지와 홍보에서도 배려가 중요한데 학교 당국의

일방적인 프로그램 공지방식이 아닌 적극적인 참여를 위해서 적절한 홍보와 친절한 설명이 필요하다. D여고에서는 주요 프로그램을 동영상에 담아서 공식적인 공간에서 비디오를 상영하며 의미 있는 프로그램 홍보가 되도록 하고 있다. 학교 차원의 지지와 인정이 필요할 뿐 아니라, 교내·외 프로그램에 대하여 학생과 학부모에게 문자서비스와 같은 상호 교환적이고 지속적인 정보제공 등을 통한 프로그램 홍보와 인식제고가 필요하다.

마지막으로, 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램 사업을 총괄·평가하고 있는 한국교육개발원의 연구 결과에 의하면, 두개의 사업이 지원 대상 학생에게 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타나고 있는데, 혹시 더 유익한 효과를 위해서 연구해야 할 것들이 무엇인지 등을 다양한 각도에서 연구가 필요하다. 특히, 교육복지우선지원 사업 프로그램의 시행은 정책에 있어서 학교, 학부모, 또한 이웃과 함께하는 이해관계자의 참여와 의사소통이 중요하다. 또한 학교 차원의 협력과 지원 및 지역사회의 체계적이고 지속적인 관심으로 더욱 효과성을 극대화할 것을 전제로 하여야 할 것이고, 특히 사회통합전형제도지원 프로그램에서는 학생들의 낙인감을 없애주는 정책을 개발하고, 교육복지우선지원 사업과 같이 지역사회와 연계하는 정책이 필요하다

5.2 정책적 함의

공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램의 효과성에 관한 연구(교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램 비교 중심으로)를 시작하면서 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 사업으로 실행되고 있는 두 개의 교육복지 지원사업을 통해서 두 종류의 사업이 서로 다른 정책으로 수행되고 있지만 실제로 실시 학교 사이에 유의미한 차이가 많이 나타나지 않았다. 예를 들면, 사업으로 실행되는 프로그램의 효과성 검증을 보더라도, 두 사업을 각각 실행한 학교에 대한 사례분석 결과에서 드러난 것은 사회적 배려대상자 학생들의 자아존중감, 자기효능감, 학습몰입, 학교적응 등 효과성 측면에서 어느 정도 긍정적 변화가 통계적

으로는 입증되고 있다. 또한 두 제도간의 효과성 비교는 통계적으로는 커다란 차이를 입증하지 못하였다. 물론 두 가지 교육복지지원사업 각각의 효과성에 대해서는 선행연구들을 보더라도 각각의 사업에서 어느 정도 효과가 있다고 보고 있지만, 선행연구의 결과를 통해서 고등학교에서의 사업의 효과가 고등학교에서 초·중학교 보다는 크게 나타나지 않은 것으로 추론하고 있다. 즉 교육단계가 높아지면서 사회경제적 배경에 따른 교육 불평등 정도가 더욱 커지게 된다. 그러므로 큰 효과를 보기 위해서는 초기 단계에서의 지원이 필요한 것으로 나타났다(김경애 외, 2011). 또한 청소년의 경우 누적된 학습결손이나 보살핌을 받지 못한 상태이기 때문에 청소년 학생들의 변화와 성장이 초등학교보다 더디게 나타난다. 바로 이런 점이 사업의 효과성이 잘 나타나지 않은 원인으로 보고 있다. 사실 처음에는 교육복지우선지원사업을 추진할 때, 고등학생의 발달단계를 충분히 고려하지 않았다는 것이 사업의 효과를 이끌어 낼 수 없었던 원인이 되기도 한다. 학생들의 자아존중감과 자기효능감을 향상시키기 위해서는 교사의 역할이 중요한데, 교사들은 학문적인 성취도평가에 있어서 낮은 사회적 지위에 있는 학생들을 성취도가 낮은 학생으로 평가하는 경향도 있다. 그러나 이것으로 인해서 사회적 배려대상자 학생들이 교사로부터 바람직한 지지를 받지 못하게 될 가능성을 증가시키게 된다. 이러한 맥락에서 앞으로 교육 취약집단 상황과 이들의 교육을 지원하기 위하여 교육복지 지원 사업을 추진하는 데 있어서 시사점과 정책제언은 다음과 같다.

첫째, 기본적으로 공공교육기관인 고등학교에서 시행되고 교육복지우선 지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램이 서로 다른 출발점을 가지고 있으나 같은 목표를 추구하고 있으므로 같이 비교해 보고자 하였다. 교육복지 지원 정책과 관련한 실태조사나 효과분석 등 여러 기존 연구에서는 각각 프로그램에 대해서 대부분 참여집단만을 대상으로 하였으나, 본 연구에서는 두 개의 프로그램을 각각 분석을 하고 서로 비교분석을 해보았다. 그렇지만 본 연구는 이러한 문제를 해소하기 위하여 각각의 정책에 대한 사회적 배려대상자 동질성 분석을 하고 두 집단에 나타난 효과성을 비교하여 차이를 설명하려고 노력하였다. 이는 고등학교 현장에서 시행되는

두 가지 교육지원 프로그램 정책의 효과성을 극대화하기 위하여 현장의 실천가들에게 전략적 기초를 제공할 수 있을 것이다.

둘째, 모든 프로그램의 효과성을 높이려면 참여만족도를 높여야 한다. 이 교육복지정책이 성공하기 위해서는 프로그램 참여만족도를 높이는 것이 중요하다. 보통 사회적 배려대상자 학생의 프로그램 참여가 결정되는 1학년 때부터 프로그램 효과성만을 극대화하는데 목표를 두지 말고 프로그램의 참여를 끌어내는 방법적인 면에 있어서도 담임교사의 지지, 본인의 참여의지와 흥미가 중요하다. 결국 프로그램의 적극적 참여와 효과성의 극대화를 위한 적절한 개입이 1학년이 시작되는 시점 이전에 실시하는 학교 O.T.프로그램에서 충분한 설명이 이루어져야 한다. 또한 주변으로부터의 낙인감 배제를 위해서 담임교사의 지지와 가족의 독려가 협력적으로 이루어져야 하고, 학교 차원의 노력이 시행되어야 한다. 특히 고등학생 시절은 진학과 진로를 앞둔 인생의 중요한 전환기이기 때문에 입학 후 3년간 지속적으로 동기부여가 이루어져야 한다.

셋째, 낙인효과를 방지하는 대책이 필요하다. 특수목적 고등학교에서 소수집단의식으로 학습 프로그램이 자기효능감에 미치는 영향에서 나타난 낙인효과의 배제가 전제되어야 할 것이다. Erikson의 심리사회적 발달이론에 따르면 12~18세의 청소년기는 정체감 대역할 혼미의 시기로 자기를 다른 사람들이 어떻게 생각하는지가 매우 중요한 시기라서 동료집단과의 교우관계와 시선들이 매우 민감한 시기이다. 또한 동료집단에 속해 있다는 동질감을 확인하고자 한다(임규혁, 2003). 그래서 교육복지지원사업이 지향하는 프로그램지원의 원칙은 사회적 배려대상자 그들만을 위한 프로그램을 운영하는 것인데, 이것이 여러 가지 형태로 사회배려 대상자 학생들을 일반학생과 구별시킴으로써 부정적인 낙인감을 형성하게 할 수 있다는 것이다. 결국 그 학생들의 교우관계를 고려하지 못하는 단점이 발생하고 있다. 이해영 외(2011)가 제시한 면담 자료로서, 사업 시행학교 교사가 제시하는 가장 큰 고민은 사업 프로그램 참여를 학생들이 기피하는 것이라고 하였다. 특히 저소득층을 위해 개설한 프로그램이라는 것을 누구나 알 수 있으며, 여기에 참여하는 것에 매우 민감해서 심한 낙인감을 느

끼고 있다고 하였다.

넷째, 기초학습 프로그램부터 관심을 기울여야 한다. 교육복지정책에서 교육복지 프로그램을 시행하는 단위학교(일반 고등학교와 특수목적 고등학교)에서는 여러 가지 프로그램 중에서도 가장 기본적으로 집중하고 있는 것이 학습 프로그램이다. 즉 기초학력에서 사회적 배려대상자들과 비대상자학생들의 교육격차를 무시할 수 없다. 이러한 상황에서 학습 프로그램의 진행은 학교 내 학생들을 대상으로 다양하고 효과적인 프로그램의 실시에 주안점을 두고 있어야 한다. 이것은 모든 프로그램 중에서도 가장 기본이 되는 것으로 기초학습의 신장으로 진로진학에 관한 프로그램에도 적용할 수 있기 때문이다. 이로 인해 프로그램의 평가나 피드백을 통한 차기 프로그램 반영, 학부모와의 연계 등이 더욱 필요한 실정이다. 또한 담당 구성원의 의견수렴을 반영하는 것은 전반적으로 학교와 프로그램에 대한 신뢰를 높일 수 있게 된다.

다섯째, 두 개의 교육복지지원 사업이 더욱 효과적으로 운영되어야 한다. 두 개의 교육복지지원 사업을 총괄·평가하고 있는 한국교육개발원의 연구 결과에 의하면, 각각의 교육복지 우선지원 사업이 지원 대상 학생에게 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타나고 있다. 그러나 국가의 대계를 바라보고 수많은 예산과 인력을 투자하며 교육복지 우선지원 사업이 시행되고 있다. 그러나 이 사업으로 어떤 긍정적인 효과를 가져왔는지 또한 부족한 점들이 무엇인지 등에 대한 다양한 각도에서 연구가 진행되어야 할 것이다. 또한 사업 운영주체인 단위학교와 프로그램 지도교사 및 담임교사의 이해와 협조 부족이 아직도 문제점으로 제기가 되고 있으며, 그러나 담당자들의 과도한 업무 등의 문제점은 거의 모든 연구에서 문제점으로 제기되고 있는 실정이다. 그래서 이를 해결하기 위해 사업 진행의 기획, 담당, 운영, 평가 등 모든 단계에서 단위학교에게 해결책을 제시해야 한다. 특히, 두 개의 교육복지프로그램에는 교육복지사제도가 없다. 즉 전문 교육복지사의 부재는 전문적인 상담과 지도에도 문제를 야기하고 있다. 예산의 부족으로 교육복지사를 투입할 수 없다면 사업운영에 대한 인식과 가치체계에 대하여 공감할 수 있도록 교육복지 지원프로그램과 관련된 교

원연수가 필요하다. 특수목적고를 위한 사회통합전형 대상자 맞춤형 프로그램운동을 위해서 “우수사례 발표 및 00학년도 사업설명회”를 개최하며 교사에게 프로그램 운영을 위해 독려하고 자료를 제공하고 있듯이, 더욱 다양한 연수와 홍보가 필요하다.

여섯째, 각종 프로그램의 예산 지출에 대해서 불균형을 줄여야 한다. 즉 H고등학교의 2016년 교육복지 우선지원 사업 예산의 50.1%가 학습능력 증진 프로그램에 사용된 반면, 심리 정서발달지원 프로그램에 사용된 예산은 27.6%에 불과했다. 또한 D외국어고등학교의 2016년 교육복지 우선지원 사업 예산의 53.2%가 학습능력증진 프로그램에 사용된 반면, 심리 정서발달지원 프로그램에 사용된 예산은 32.7%에 불과했다. 김순양과 전기우(2011)는 최우선적으로 추진해야할 사업으로 심리·정서발달지원 프로그램이라고 언급하고 있다. 그러나 진로와 진학을 앞둔 특수한 상황에 있는 학생들에게 우선적으로 필요한 것은 본 연구 효과성에서도 나타났듯이 원래부터 빈곤계층의 청소년들의 특성을 낮은 효능감으로 보는 경향이 있다. 심리 정서발달지원 프로그램들은 사회적 배려대상자 학생들에게 자아존중감과 자기효능감을 높여주는데 도움이 된다. 또한 우선 먼저 학생들의 환경적인 면을 고려할 때 학습능력의 향상과 흥미를 북돋우기 위해서는 정서지원, 문화지원 등의 활동들이 더욱 요구된다는 점을 기억해야 한다. 또한 다른 연구에서도 지적하고 있듯이 사업의 양적인 증가에만 집중할 때 여전히 낙인감을 해결하지 못할 때가 있다. 프로그램측면에서도 기존사업과의 연계성, 중복성과 다양성 등을 고려해야 할 것이다. 또한 학습지원 중심도 중요하지만 문화·체험활동지원과 관련된 다양한 프로그램과 심리적응과 관련된 정서, 인성, 관계향상, 사회성훈련, 프로그램을 개발하여 참여를 유도해야 할 필요가 있다.

일곱째, 교육복지우선지원 사업이 모든 학교에 확대되기를 바란다. 본 연구는 한국 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램의 효과성에 관한 연구(교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램 비교중심)로서 두 제도를 서로 비교해 보았고, 두 제도에서 시행하고 있는 프로그램에 따른 효과성 검증도 해 보았다. 그러나 물론 두 제도는 외형상으

로 서로 다른 사업목적과 다른 배경의 대상자들을 위해 만들어졌다. 그러나 자세히 살펴보면, 추구하고 있는 대상과 목적이 거의 비슷하다. 콜만 보고서는 기회허용, 보장, 과정평등을 위한 노력들도 중요하지만, 교육 결과가 같지 않으면 평등이 이루어진 것이 아니라고 하였다. 두개의 제도는 국가에서 지정한 사회배려대상자들에게 교육의 혜택을 공평하게 제공할 뿐만 아니라, 가급적이면 결과의 공평성 까지도 이끌어보려는 교육복지제도인 것이다. 이제는 두 제도가 같은 방향으로 향하되 서로를 바라보고 보완하는 관계가 되기를 바란다. 과거에는 학생들의 방과 후 학교라는 제도 속에서 이루어지는 프로그램은 기초학습 프로그램과 진학과목 학습에만 매몰되어 진행되어 왔었다. 그러나 사회적 배려대상자를 위해서 교육 관계기관이나 일선학교에서의 관심과 재정지원으로, 다양한 프로그램이 개발이 되어 그동안 상대적으로 배제되어왔던 인성프로그램, 심리프로그램, 체험 프로그램 등을 제공받아서 사회적 배려대상자 학생들뿐만 아니라 모든 참가자 학생들에게도 전인적인 교육을 받을 수 있게 되었다. 이러한 교육복지 혜택은 특목고학생은 입학생 20%를 사회적 배려대상자로 선발하여 대상자 프로그램을 운영하면서 비대상자학생들 모두가 참여할 수 있어서 혜택을 누리고 있다. 그러나 고등학교에서는 교육복지우선지원사업으로 지정된 학교가, 2016년도 기준 서울시내 고등학교 318개교 중 61개교(18.1%)밖에 되지 않고 있다. 이 프로그램이 발전이 되면 우선 사회적 배려대상자들의 소수집단의 파이도 넓어져서 모두가 하나의 큰 파이를 형성하게 되므로 낙인효과에서도 점점 자유로워질 수 있을 것이다.

5.3 연구의 시사점과 한계

사회적 배려대상자 지원프로그램의 참여 여부와 프로그램의 유형에 따라 대상학생들의 학교생활적응에 관한 효과성에 있어서 대체로 긍정적인 영향이 있음을 입증하였으나 본 연구는 몇 가지 한계점을 가지고 있으며, 이의 극복을 통하여 향후 개선된 연구가 진행될 것으로 기대한다.

첫째, 본 연구를 탐구하면서 가장 큰 문제는 일반화에 관한 것이다. 고

등학교 표본 대상으로 서울시교육청 산하 교육복지우선지원사업 실시학교 4개교와 사회배려대상자들과 특수목적고 3개교의 사회배려대상자들을 대상으로 하였지만, 모집단을 대변하는데 한계를 가지고 있다. 또한 고등학생 3개 학년 중에서 1.2학년을 주로 대상으로 조사하면서 1학년부터 3학년 전체의 프로그램 진행 및 학교생활 적응력에 관한 자료를 반영하지 못한 점이다. 따라서 엄격한 의미에서 확률적 표집에 따른 연구의 일반화에 어려움이 있으므로 여러 지역과 프로그램의 운영 조건에 따른 다양한 학교를 대상으로 연구하며 본 연구의 결과를 횡적으로 재검증해 보는 것도 의미가 있을 것이다(한명복, 2014).

둘째, 본 연구는 사회적 배려대상자 지원프로그램에서 대부분의 변수를 측정하기 위해서 자기평가(self-report)로 자료를 수집하였다. 이는 가장 문제가 되는 것으로 설문 응답자의 당시의 태도와 입장 등의 환경에 따라 주관적인 측정으로 변질 될 수 있다는 한계를 지니고 있다. 본 연구에서 프로그램을 관리하는 교사들과의 면담은 이루어 졌지만, 양적연구의 특성으로 본다면, 이러한 방법은 프로그램의 영향정도에 대한 심도 있게 이해하는데 한계가 있다. 또한 부분적으로는 일부 지원대상학생들과의 심층면담도 실시하였고, 교육청 관계자 및 다양한 관계자들과 의견을 나누었지만, 프로그램 효과를 결정하는 다양한 요인들에 대해서는 좀 더 심도 있는 논의가 이루어 져야 할 것이다. 그러므로 차후 연구에서는 양적·질적 데이터의 통합적 분석 (Mixed Method) 을 통하여 선행연구를 바탕으로 한 양적연구와 기타 다양한 요인들을 함의할 수 있는 질적연구를 순차적 (Sequential)으로 혹은 병행적(Concurrent)으로 접근할 것을 추천 한다 (Tashakkori & Teddlie, 2003; Creswell, 2003).

셋째, 본 연구의 목적은 두 개의 지원프로그램을 통한 효과성을 알아보고 검증하고자 하는데 있었다. 그러나 계수 자체의 객관성을 기반으로 신뢰도를 분석하려고 하였으나 사회적 배려대상자들은 자신을 드러내려고 하는 것을 두려워하여 많은 자료를 확보하는데 한계가 있었다.

마지막으로 교육복지 사업의 확대 시점에서 단위학교를 중심으로 교육복지우선지원사업과 사회통합전형 지원프로그램을 통해 고등학생으로 소

수집단인 사회적 배려집단 학생들이 학교생활 적응에 미치는 영향이 개인 특성에 따라 어떻게 달라지는가를 더욱 심도 있게 규명할 필요가 있다. 이제 사회적 배려대상자만을 위한 프로그램이 아니라 모든 학생들을 위한 프로그램으로 인간의 심리와 환경을 고려하면서 프로그램을 개발해서 교육복지를 위한 프로그램 효과성의 모델로 연구영역을 확장한다면 큰 의의가 있을 것으로 사료된다.



참 고 문 헌

1. 국내문헌

- 강병철. (2011). 사회적 낙인 인식이 성소수자의 삶의 만족도에 미치는 영향. 『사회복지연구』. 42(2): 381-417.
- 강영혜. (2011). 『교육복지의 이론적 토대 : 교육적 정의와 교육복지의 개념』. 서울: 한국교육개발원.
- 강희라. (2005). 『실업계고등학교 학생들의 학교부적응에 영향을 미치는 요인』. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고현경. (2010). 『만 4, 5세 유아의 자아존중감과 부모의 자아존중감의 경향 및 관계』. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 곽윤정, 이현웅. (2012). 방과후 수업이 학생선수의 학습역량과 적응능력에 미치는 효과 연구. 『청소년학연구』. 19(3): 25-53.
- 교육복지정책중점연구소. (2015). 『교육복지우선지원사업 시행 효과 분석을 위한 한국형 교육복지 중단 연구 모형 개발』. 서울: 교육복지정책중점연구소.
- 교육인적자원부. (2004). 『교육복지 종합계획(참여복지 5개년 계획)』. 서울: 교육인적자원부.
- 구인회(2003). 가족배경이 청소년의 교육성취에 미치는 영향 : 가족구조와 가족소득, 빈곤의 영향을 중심으로. 『사회복지연구』. 22: 5-32.
- 구종서, 류성립. (2015). 독자적 연구 프로젝트 학습이 초등수학영재의 자기주도적 학습능력과 수학적 자기효능감에 미치는 영향 분석. 『한국초등수학교육학회지』. 19(2): 205-230.
- 김경근, 김주후, 김진영, 김정숙. (2009). 『자율형 사립고등학교 사회적 배려대상자 선발방법 및 지원 방안』. 서울: 교육과학기술부.

- 김경애, 류방란, 이은미, 강영혜, 김민희. (2011). 『현장 중심의 자율적 교육복지우선지원사업 추진 방안 연구』. 서울: 한국교육개발원.
- 김규효, 권현용. (2012). LCSI를 활용한 진로집단 프로그램이 고등학생들의 자아존중감과 진로성숙도에 미치는 효과. 『인문학논총』. 28: 375-398.
- 김명자. (2002). 『청소년의 학교폭력행위 예측모형구축』. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김민정, 최미영. (2013). 영남사물놀이를 적용한 문화예술교육 프로그램이 초등학생의 자기효능감에 미치는 영향. 『교사교육연구』. 52(1): 96-108.
- 김민지, 여태철. (2016). 긍정적 피드백을 활용한 감사일기 쓰기가 초등학생의 자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향. 『초등상담연구』. 15(2): 165-182.
- 김성식. (2012). 학생 배경과 방과후 활동에 따른 초등학생의 학교 적응도 차이 분석. 『교육사회학연구』. 22(3): 27-47.
- 김순양, 전기우. (2011). 지역사회의 교육불평등(educational inequality) 해소를 위한 정책적 우선순위의 탐색. 『한국행정논집』. 23(4): 1209-1244.
- 김아영. (2002). 학업동기 척도 표준화 연구. 『교육평가연구』. 15(1): 157-184.
- 김아영. (2008). 한국 청소년의 학업동기 발달. 『한국심리학회지』. 18(1): 111-134.
- 김아영, 박인영. (2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. 『교육학연구』. 39(1): 95-123.
- 김아영, 차정은. (1996). 자기효능감과 측정. 『산업 및 조직심리학회 동계 학술발표대회 논문집』. 51-64.

- 김아영, 탁하얀, 이채희. (2010). 성인용 학습몰입 척도 개발 및 타당화. 『교육심리연구』. 24(1): 39-59.
- 김영중. (1992). 『복지정책론』. 서울: 형설출판사
- 김은영, 김정현, 최예슬. (2011). 소셜네트워크서비스(SNS)를 활용한 성찰활동이 학습몰입, 학업적 자기효능감, 학업성취에 미치는 효과. 『교육방법연구』. 23(4): 665-686.
- 김의철, 박영신. (1999). 한국 청소년의 심리 행동특성의 형성: 가정, 학교, 친구, 사회영향을 중심으로. 『교육심리연구』. 13(1): 99-142.
- 김인희. (2006). 교육복지의 개념에 관한 고찰: 교육소외 해소를 위한 교육복지의 이론적 기초 정립에 관하여. 『교육행정학연구』. 24(3): 289-314.
- 김인희. (2010). 교육소외와 격차 해소를 위한 교육복지정책의 과제. 『한국사회정책』. 17(1): 129-175.
- 김인희. (2011). 학교의 교육복지공동체 관점 고찰. 『교육정치학연구』. 18(4): 29-60.
- 김인희. (2011). 『교육복지 전문역량 강화 방안 연구 : 학교기반 교육복지를 중심으로』. 서울: 한국교육개발원.
- 김재황. (2012). 새로운 전문성으로서의 ‘교육복지’. 『세빛나래』. 창간호: 1-2.
- 김정원. (2007). 『2007교육복지투자우선지역 지원사업 성과와 발전방향』. 서울: 한국교육개발원.
- 김정원, 김경애. (2009). 『교육복지투자우선지역 지원사업 연수프로그램: 학교장용』. 서울: 한국교육개발원.
- 김정원, 김도희, 이경희. (2008). 『2007년도 교육복지투자우선지역 지원사업 평가보고서』. 서울: 한국교육개발원.
- 김정원, 김성식, 박인심, 김도희, 김기범, 김경애, 이은미. (2008). 『교육복

- 지투자우선지역 지원사업 종단적 효과 분석 연구(1차년도)』. 서울: 한국교육개발원.
- 김정원, 박인심, 김주아, 이봉주. (2007). 『교육복지투자우선지역 지원사업 만족도와 성과분석』. 서울: 한국교육개발원.
- 김정원, 박현정, 이정희, 김태은, 배성우. (2008). 『교육복지투자우선지역 지원사업 종단적 효과 분석을 위한 기초연구』. 서울: 한국교육개발원.
- 김정원, 이은미, 하봉운, 이광현. (2008). 『교육복지정책의 효과적 추진을 위한 법·제도 마련 연구』. 서울: 한국교육개발원.
- 김종운, 강정임. (2012). 게임 활용 진로탐색 집단상담이 대안학교 중학생의 자아존중감과 진로결정 자기효능감에 미치는 효과. 『청소년학연구』. 19(7): 215-241.
- 김종운, 장인영. (2013). 또래칭찬 및 자기리더십 집단상담이 초등학생의 학교생활적응력과 사회적 효능감에 미치는 효과. 『청소년학연구』. 20(7): 45-74.
- 김진아, 박병기. (2013). 학습몰입과정의 이론 개발과 확인: 근거이론과 구조방정식모형의 순차적 혼합연구. 『교육심리연구』. 27(1): 241-262.
- 김혜순. (2009). 어머니의 집착과 양육 효능감 및 유아의 정서지능 간의 관계. 『미래유아교육학회지』. 16(4): 203-226.
- 김홍주. (2008). 『자율형 사립고등학교의 추진방안 및 과제』. 1-64.
- 김희정, 송인섭. (2013). 중·고등학생의 교사-학생관계, 학습동기 변인, 학습몰입 간의 관계 모형 검증. 『교육심리연구』. 27(2): 409-429.
- 노수림, 배성아. (2014). 대학생의 정서 지능, 학습몰입, 대학생활적응 간의 관계 연구. 『학습자중심교과교육연구』. 14(2): 343-362.
- 노혜련, 최경일, 김요한. (2005). 학교사회복지 서비스 실시 여부에 따른

- 중학생의 사회적 지지와 학교생활 만족도에 대한 비교 연구. 『한국 학교사회복지학회』. 8: 31-60.
- 류방란, 김경애, 김기은, 김진경. (2013). 『2012년 교육복지우선지원 모니 터링 보고서』. 서울: 한국교육개발원.
- 류방란, 김성식. (2006). 『교육 격차와 학교 교육의 기능. 제32차 KEDI 교육정책포럼 교육격차, 무엇이 해법인가?』. 서울: 한국교육개발원.
- 류방란, 김성식. (2006). 교육 격차의 실상: 가정의 교육 지원과 학교경험의 차이. 『교육양극화의 진단과 대책』. 60-82.
- 류방란, 신희경, 송혜정, 이규재. (2008). 『취약집단의 교육실태 분석 : 초·중학교 학습부진·학교부적응 집단을 중심으로』. 서울: 한국교육개발원.
- 문은식. (2002). 『청소년의 학교생활 적응행동에 관련되는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석』. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 민윤희, 장성화. (2013). 초등학생의 사회적지지, 학업적 자기효능감, 학교 적응과 학습몰입 간의 구조적 관계 분석. 『아동교육』. 22(3): 123-137.
- 민자용. (2010). 『역량지각과 사회적 지지가 청소년의 우울에 미치는 영향 : 자아존중감의 매개효과』. 안양대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 민현홍, 김재호. (2014). 자기주도적 진로교육프로그램이 초등학생의 진로 자기효능감에 미치는 효과. 『실과교육연구』. 22(3): 123-137.
- 박성미, 김정신. (2007). 예비보육교사의 성격유형 및 자아효능감에 관한 연구. 『한국영유아보육학』. 50: 253-273.
- 박은영. (2011). 아동의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 『청소년학연구』. 18(6): 1-27.
- 박형성. (2012). 게임제작을 통한 학습에서 학업적 자기효능감, 학습동기

- 및 학습태도에 대한 경로분석. 『한국정보교육학회 논문지』. 16(1): 33-40.
- 박효정, 장수정, 이재덕, 김한나(2014). 『사회적 배려대상자 지원프로그램 운영 중단연구(Ⅱ)』. 서울: 한국교육개발원.
- 박효정, 장수정, 이희현, 김한나. (2013). 『사회적 배려대상자 지원프로그램 운영 중단연구(Ⅰ)』. 서울: 한국교육개발원.
- 박효정, 한미영, 김한나. (2016). 『사회적 배려대상자 지원프로그램 운영 중단연구(Ⅲ)』. 서울: 한국교육개발원.
- 백병부. (2012). 교내외 방과후 교육활동이 중학생의 학교생활적응 및 학교가치 인식에 미치는 영향. 『한국교육학연구』. 18(1): 143-167.
- 서미경, 김정남. (2004). 지각된 낙인이 정신장애인의 삶의 만족과 자아존중감에 미치는 영향. 『한국사회복지학』. 56(4): 179-194.
- 서울특별시교육청. (2012). 『2012년도 교육복지특별지원사업 기본계획』. 서울: 서울특별시교육청.
- 서울특별시교육청. (2016). 『2016학년도 교육복지우선지원 기본계획·운영매뉴얼』. 서울: 서울특별시교육청.
- 서정아. (2012). 『사회자본과 사회지출이 청소년의 주관적 복지감에 미치는 영향 : OECD 16개국을 중심으로』. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 서정화, 송채정. (2002). 고등학교 평준화 정책의 보완방향 및 과제. 『교육연구논총』. 19: 131-160.
- 서주연, 원상화. (2011). 예술심리치료가 학교부적응 여학생의 자아존중감 및 학교적응력에 미치는 단일사례 연구. 『예술심리치료연구』. 7(1): 19-44.
- 성도의, 김세준. (2012). 문화예술교육 프로그램이 아동·청소년의 자기효능감에 미치는 영향 연구. 『예술경영연구』. 23: 91-114.

- 성민선. (2012). 『교육복지전달체계와 학교사회복지사의 역할』, 2012 교육정책포럼, 한양대학교 교육복지정책중점연구소.
- 송민정, 민은정. (2012). MMTIC를 활용한 학습전략 프로그램이 학습자의 학습동기, 학업효능감, 자아존중감에 미치는 효과. 『미래청소년학회지』. 9(4): 139-162.
- 송선희, 박미진. (2011). 고등학생의 역기능적 진로사고, 정서지능, 학업몰입간의 관계 모형. 『진로교육연구』. 24(4): 131-149.
- 송연옥, 안권순. (2012). 독서교육이 중학생의 자아존중감, 자기표현 및 대인관계에 미치는 영향. 『청소년학연구』. 19(3): 223-244.
- 송영명, 김장희. (2010). 특목고 및 자율고 학생의 입학유형과 가정형편 및 자아개념에 따른 진로성숙도 차이. 『직업교육연구』. 30(1): 1-14.
- 송은주, 이숙향. (2011). 웹기반 멘토링 진로교육 프로그램이 고등부 특수학급 학생들의 진로계획 능력 및 진로결정 자기효능감에 미치는 영향. 『특수교육저널』. 12(3): 91-114.
- 신소영, 권성연. (2014). 진로결정과 자기주도학습, 학습몰입, 학습성과 인식의 관계 구조분석. 『학습자중심교과교육연구』. 14(7): 167-185.
- 신태섭, 김성식, 박용한, 박해빈, 김연정(2014). 『취약계층 학생 지원 강화를 위한 교육복지 서비스 기준 마련 기초 연구』. 서울: 교육부.
- 신현아, 장윤옥. (2011). 방과후학교의 유형과 학습몰입 정도에 따른 중학생의 방과후학교 교육만족도 차이. 『한국콘텐츠학회논문지』. 11(8): 499-511.
- 신현정, 유형근, 조용선. (2007). 전문계 고등학교 부적응학생의 학교적응력 향상을 위한 진로멘토링 집단상담 프로그램개발. 『학습자중심교과교육연구』. 7(2): 189-206.
- 안병영, 김인희. (2009). 『교육복지정책론』. 서울: 다산출판사.

- 양주승. (2014). 『교육복지우선지원사업의 효과성에 관한 연구 : 서비스 대상 및 비대상 중학교 학생 비교를 중심으로』. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 오경자, 김은이, 도레미, 어유경. (2005). 빈곤가정 청소년의 심리사회적 적응: 위험요인과 보호요인의 탐색. 『한국심리학회지』. 24(1): 53-71.
- 오명숙, 윤운성. (2015). 한국형에니어그램 진로지도프로그램이 진로정체감과 자기효능감 및 진로성숙도에 미치는 영향. 『에니어그램연구』. 12(2): 73-98.
- 오세희, 김훈호, 장덕호, 정성수. (2010). 학교자율화 정책이 학교 현장에 미치는 영향 연구. 『한국교원교육연구』. 27(4): 1-25.
- 오수일, 신혜숙, 황예선. (2014). 방과 후 무용 프로그램에 참여한 초등학생들의 정서와 몰입 및 자기효능감과의 관계. 『한국무용과학회지』. 31(2): 141-155.
- 오승은, 김숙영, 이주영. (2015). 멘토링 경험이 진로결정 자기효능감과 셀프리더십에 미치는 영향. 『한국엔터테인먼트산업학회논문지』. 9(4): 243-251.
- 오승환. (2006). 저소득층 청소년의 심리사회적 적응 결정요인: 적응유연성 요인의 탐색. 『한국아동복지학』. 21: 181-205.
- 유나현, 정영희, 이세용, 이기학. (2007). 저소득층 중학생을 위한 방과 후 프로그램 효과성 평가. 『한국심리학회지』. 4(1): 41-53.
- 유은주, 최명숙, 최성열. (2010). 청소년이 지각한 학급풍토, 가정의 도전과 지원, 학습동기, 자기주도적 학습능력과 학습몰입간의 관계. 『교육심리연구』. 24(3): 707-732.
- 윤선영, 강경선. (2016). 노래심리치료가 다문화가정 아동의 문화적응스트레스와 자아존중감에 미치는 영향. 『한국음악치료학회지』. 18(2):

119-138.

윤소정, 강승희. (2012). 중학생의 학습몰입 영향 요인 탐색: 자기결정성 동기, 가족건강성, 또래관계를 중심으로. 『한국교육학연구』. 18(3): 235-259.

윤운성, 조주영, 박현경. (2010). 에니어그램을 활용한 진로지도 프로그램 개발의 시안연구. 『에니어그램연구』. 7(2): 77-109.

윤인진, 김상학. (2003). 적극적 조치(Affirmative Action)에 대한 인식과 태도-장애인, 북한이탈주민에 대한 대학생 의식조사. 『경제와 사회』. 58: 222-248.

윤재열. (2009). 『학부모 교육참여와 학교교육 효과성 인식과의 관계』. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.

윤정일. (1990). 21세기 사회의 교육복지정책. 『교육이론』. 5(1): 121-146.

이돈희. (1999). 『교육정의론』. 서울: 교육과학사.

이봉주, 김예성, 김광혁. (2008). 교육복지투자우선지역 지원사업 효과분석. 『한국청소년연구』. 19(3): 169-195.

이성우. (2011). 합리성, 합리적 논증과 정책연구의 패러다임. 『한국행정학회 학술대회 발표논문집』. 2011(6): 1002-1017.

이숙정. (2010). 초등학생의 학업성취에 영향을 미치는 교사-학생 관계와 학급풍토 및 학습몰입의 경로 분석. 『초등교육연구』. 23(4): 207-227.

이숙정. (2011). 대학생의 학습몰입과 자기효능감이 대학생활적응과 학업성취에 미치는 영향. 『교육심리연구』. 25(2): 235-253.

이은주. (2000). 청소년 비행에 대한 자아개념과 사회적지지의 상호작용 효과. 『청소년학 연구』. 7(1): 149-168.

이정명. (2012). 『종단적 효과분석 연구를 통한 교육복지사업의 효과적

- 운영방안 연구』. 울산대학교 정책대학원 석사학위논문.
- 이정민, 윤석인. (2011), 사이버대학생의 학습성과에 대한 학습자 동기, 교수실재감, 학습몰입의 예측력 검증. 『아시아교육연구』. 12(1): 141-166.
- 이정자, 전종국. (2016). 청소년의 사회적 지지와 진로준비행동과의 관계에서 학교생활 적응과 진로결정 자기효능감의 매개효과. 『재활심리연구』. 23(1): 241-255
- 이지혜. (2009). 『자기결정성 학습동기, 메타인지, 자기주도적 학습능력 및 학습몰입과 학업성취간의 구조적 관계분석』. 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 이혜영, 류방란, 김경애, 김경희, 김민희. (2011). 『교육복지 통합적 지원 체제 구축 방안』. 서울: 한국교육개발원.
- 이혜영, 류방란, 김정원, 장명림, 구리나. (2005). 『교육복지투자우선지역 지원 사업 효과 분석과 발전 방안』. 서울: 한국교육개발원.
- 이혜영, 류방란, 윤종혁, 천세영. (2002). 『교육복지투자우선 지역선정을 위한 연구』. 서울: 한국교육개발원.
- 이혜영, 양병찬, 김민, 김정원. (2006). 『교육복지투자우선지역 지원 사업 활성화를 위한 가정·학교·지역사회 연계·협력 강화 방안 연구』. 서울: 한국교육개발원.
- 이화선. (2010). 『학습플로우경험의 증진방안 연구 : 관련 변인 간의 구조적 관계분석과 플로우 채널 탐색을 기반으로』. 성균관대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 이훈진, 원호택. (1995). 자기개발과 편집증적 경향. 『심리과학』. 4(2): 15-29.
- 임규혁. (2003). 『교육심리학』. 서울: 학지사.
- 임선아. (2013). 진로정체감이 성취목표, 몰입 및 학업성취에 미치는 영향

- 관계의 경로분석. 『청소년학연구』. 20(1): 47-68.
- 임수경, 이형실. (2007). 청소년의 자아존중감, 부모와의 관계, 친구관계가 학교생활적응에 미치는 영향. 『한국가정과교육학회지』. 19(3): 169-183.
- 임현화. (2010). 『수업에 몰입하는 아동의 경험과 교사의 수업행동 특성에 관한 연구 : 초등 과학수업을 중심으로』. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 장상수. (2000). 교육기회의 불평등 : 가족배경이 학력성취에 미치는 영향. 『한국사회학』. 34(3): 671-708.
- 장은진. (2014). 특성화 고등학생의 가정환경에 대한 인식과 진로성숙도가 학교생활적응에 미치는 영향. 『발달지원연구』. 3(2): 141-158.
- 전귀연, 최보가. (1993). 청소년이 지각한 가족응집성, 가족 적응성 및 가족체계 유형이 부모 청소년기 자녀관계에 미치는 영향. 『대한가정학회지』. 31(3): 73-87.
- 전병재. (1974). Self-esteem: A test of its measurability. 『연세논총』. 11: 107-129.
- 정동욱, 김영식, 우윤미, 한유경. (2011). 지역교육지원청 내 단위학교간 교육자원배분과 학업성취 간의 관계 분석. 『교육재정경제연구』. 20(1): 189-215.
- 정선영. (2013). 『초등학생의 학업적 실패대성, 학습몰입이 학교적응에 미치는 영향』. 관동대학교 대학원 박사학위논문.
- 정연정. (2010). 『교육복지투자우선지역지원사업의 서비스 이용 결정요인 연구 : 사회적 낙인인식에 대한 조절된 매개효과를 중심으로』. 성균관대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 정정길, 최종원, 이시원, 정준금. (2007). 『정책학원론』. 서울: 대명출판사.
- 조용기 외. (2009). 『자율형 사립고 지정·운영 방안 및 미지정 사립고와

- 공립고 발전방안』. 대구: 대구광역시교육청.
- 조운형, 정진철, 문명. (2013). 개인-학교, 개인-전공 적합성과 취업가능성, 학업성취도와 의 관계: 학습몰입의 매개효과, 멘토링의 조절효과. 『대한경영학회지』. 26(3): 749-780.
- 조흥식. (1999). 『빈곤과 사회보장: 공공부조에도에 대한 평가를 중심으로』. 신정부의 사회정책평가, 한국사회복지정책학회 공동정책토론회 발표자료집.
- 주정현. (2010). 『교육복지투자우선지역 지원사업의 효과성에 관한 연구 : 서비스대상 및 비대상 청소년의 효능감 비교를 중심으로』. 상명대학교 대학원 박사학위논문.
- 주정현, 김미경. (2012). 교육복지우선지원사업의 효과성 분석: 빈곤청소년의 효능감을 중심으로. 『한국공공관리학보』. 26(3): 1-25.
- 주현준, 오세희. (2011). 자율형 사립고 사회적 배려대상자 선발제도에 대한 교원 인식 분석. 『한국교원교육연구』. 28(2): 213-235.
- 최관경. (2002). 자아존중감 교육의 원리와 방법. 『부산대학교 교육사상연구』. 11: 103-127.
- 최미래, 이인혜. (2003). 스트레스와 우울의 관계에 대한 자아존중감의 중재효과와 매개효과. 『Korean Journal of Clinical Psychology』. 22(2): 363-383.
- 최수미. (2009). 청소년의 자아존중감과 진로태도성숙 발달에 관한 4년 종단연구. 『상담학연구』. 10(4): 2257-2271.
- 최임숙, 박민정. (2012). 소집단 협동학습의 효과성 인식 및 학업성취도에 대한 학습자의 학습몰입과 학교적응행동의 예측력 탐색. 『교육종합연구』. 10(1): 151-172.
- 한국교육개발원. (2007). 『2007년도 교육복지투자우선지역 지원사업 프로젝트 조정자 연수』. 서울: 한국교육개발원.

- 한국교육개발원. (2007). 『2007년도 교육복지투자우선지역 지원사업 프로젝트 학교장 연수』. 서울: 한국교육개발원.
- 한명복. (2014). 『교육복지 집중지원 정책의 교육 효과성 검증 : 단위학교의 사례를 중심으로』. 광운대학교 대학원 박사학위논문.
- 한민희, 유용권. (2014). 원예활동 프로그램이 초등학생의 정서지능, 사회적능력 및 학교적응력에 미치는 영향. 『한국인간·식물·환경학회지』. 17(2): 117-123.
- 허병기. (1998). 『교육의 가치와 실천』. 서울: 교육과학사.
- 허은주. (2014). 『청소년의 학교생활적응에 영향을 미치는 기본심리욕구와 희망의 관계』. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍봉선. (2004). 우리나라 교육복지의 방향과 과제. 『한국사회복지학』. 56(1): 253-282.
- 황동주, 김진호. (2016). 청소년 멘토링활동이 청소년멘토의 자기효능감과 사회적 기술에 미치는 영향. 『청소년 문화포럼』. 45: 137-163.

2. 국외문헌

- Alpern, L. & Lyons, R. K. (1993). Preschool children at social risk: Chronicity and timing of maternal depressive symptoms and child behavior problems at school and at home. *Development and Psychopathology*, 5(3): 371-387.
- Asakwa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives?. *Journal of Happiness Studies*, 11: 205-223.
- Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of

- individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6): 989–1003
- Bandura, A. & Schunk, D. (1981). Cultivating competent, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41: 586–598.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory behavioral change. *Psychological Review*, 84(2): 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37: 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H.
- Baumeister, R. F. (2005). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. New York: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4: 1–44.
- Belsky, J., Lerner, R. M., & Spanier, G. B. (1984). *The child in the family*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- Branden, N. (1994). *The Six Pillars of Self-Esteem*. New York: Bantam Books.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS)*. ICPSR 6389.

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman & Co.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Crocker J. (1999). Social stigma and self-esteem: situational construction of self worth. *J. Exp. Soc. Psychol.* 35:89-07
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). Materialism and the evolution of consciousness. In T. Kasser & A. D. Kanner(Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world*(pp.91-106). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1): 71-75.
- Dror, Y. (1983). *Governance Redesing for Handling the Future*, in William Page (ed.), *The Future of Politics*, London: Frances Pinter.
- Drucker, P. F. (1973). *Management: Task-Responsibilities Practices*. New York: Harper & Row.
- Duncan, G. J. & Brooks, G. J. (1997). *Income effects across the life span: Integration and interpretation*. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 596-10). New York: Russell Sage Foundation.
- Eden, D. & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed

- reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78(3): 352–360.
- Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting and expectancy: Compatible ways to raise productivity. *Academy of Management Review*, 13: 139–652.
- Epstein, J. L. & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13:15–30.
- Fletcher, R. (1990). *Practical Methods of Optimization*. Wiley & Sons, Chichester, UK.
- Gardner, D. G. & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. An empirical examination. *Group & Organization Management*, 23(1): 48–70.
- Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A Theoretical Analysis of its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, 17(2): 183–211
- Harold D. L. & Kaplan, A. (1970). *Power and Society*. New Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*. In M. Hetherington(Eds.), *Handbook of child psychology: Social and personality development: Vol.4. Socialization, personality and social development(pp.275–385)*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Horne, T. & Carron, A. (1985). Compatibility in coach athlete relationships. *Journal of Sport Psychology*, 7: 137–149

- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3): 1103–1118.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, Friendship and Victimization: Distinct, Relationship systems that Contribute uniquely to children's and school adjustment?". *Child Development*, 68(6): 1181–1197.
- Lasswell, H. & Kaplan, A. (1970). *Politics*. New York: Krager Publishes.
- Locke, K. (2001). *Grounded theory in management research*. London: Sage Publications
- Lowi, T. J. (1964) American Business, Public Policy, Case Studies, and Political Theory. *World Politics*, 16: 677–715.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). *Theoretical perspectives on the structure of self-concept*. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38–90). New York: Wiley.
- Meyer, T. & Vorholt, U. (2011). *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*. Bochum: Projekt.
- Miles, R. H. (1980). *Macro Organizational Behavior*. Santa Moniaca, CA: Goodycar.
- Nistor, A. A. (2011). Developments on the happiness issue: A review of the research on subjective well-being and flow. *Scientific Journal of Humanistic Studies*, 3(4): 58–66.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group,

- multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1): 21–49.
- Penn, D. L. & Martin, J. (1998). The stigma of severe mental illness: Some potential solutions for a recalcitrant problem. *Psychiatric Quarterly*, 69: 235–247.
- Peterson, C. & Stunkard, A. J. (1992). Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style. *Applied and Preventive Psychology*, 1:111–117.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. B. (1979). *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland : or, Why it's amazing that Federal programs work at all, this being a saga of the Economic Development Administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes*. Berkeley: University of California Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. C.M: Harvard University Press.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105: 579–595.
- Reimer, B. (2004). Social exclusion in a comparative context. *Sociologia Ruralis*, 44(1): 76–94.
- Reynolds, A. J. & Gill, S. (1994). The role of parental perspectives in the school adjustment of inner-city black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(6): 671–694.
- Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*,

88: 123–158.

Rosenberg, M. (1986). *Self-concept form middle childhood through adolescence*. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.). *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107–135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. (Rev. ed.). Middeltown, CT: Wesleyan University Press.

Rosenberg, M. (1965). *Self-concept Form of Middle Childhood through Adolescence*. N.J.: Erlbaum.

Schorr, L. B. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. New York: Doubleday.

Schunk, D. H. (1983). Progress of self-monitoring: Effects on Children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51: 89–93.

Sherer, D., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prectice, D, S. & acobs, B. (1982). The Self-efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Report*. 51: 663–671.

Stangor, Charles, Laure Lynch, Changming Duan, & Beth Glass. (1992). Categorization of individuals on the basis of multiple social features. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2): 207–218.

Steffenhagen, R. A. (1987). Self-esteem: A model. *Eric Document Reproduction Service*. 297–304.

Stone, D. (2002). *Policy Paradox: The Art of Political Decision Marketing*. New York: W. W. Norton.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in*

- the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103: 193–210.
- Varney, G. H. (1989). *Building Productive Teams*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Wirth, L. (1945). *The problem of minority groups*, In R. Linton (Ed.). *The science of man in the world crisis*(pp.347–372). N.Y.: Columbia University Press.
- Woolley, M. E. & Kaylor, G. A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family Relations*, 55: 94–104.
- Wylie, R. C. (1974). *The self–concept*(rev. ed., Vol.1). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1979). *The self–concept, Vol. 2: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Yuchtman, E. & Seashore, S. (1976). A System Resource Approach to Organizational Effectiveness. *America Sociological Review*, 32: 891–903.
- Zimmerman, B. J. & Martinez, P. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self–regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23: 614–628.

부 록

한국 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원프로그램의 효과성에 관한 연구

안녕하십니까?

바쁘신 가운데 귀중한 시간을 내어 주셔서 각 질문항문에 평소에 느끼고 있는 점을 빠짐없이 답해주시면 감사하겠습니다.

본 설문 조사는 여러분이 현재 참여하고 있는 프로그램과 관련하여 필요한 자료 수집을 위한 것으로 귀하의 응답은 본 연구에 매우 유용한 자료가 될 것입니다.

귀하께서 응답해 주신 설문지 내의 질문은 맞거나 틀리는 답이 없으며, 프로그램 효과성과 관련된 연구를 위해서만 활용될 뿐 기타의 목적에는 절대 사용되지 않을 것입니다.

설문에 참여해 주셔서 대단히 감사합니다.

2016년 10월

한성대학교 대학원 박사과정

지도교수: 이창원(한성대학교)

연구자: 이경만

I. 다음은 프로그램 참여실태에 관한 질문입니다. 질문을 읽으시고 해당란에 V표시 해 주시기 바랍니다.

※ 학교에서 실시되고 있는 학습 프로그램 종류입니다. 아래 세부영역을 참고하셔서 응답해주시기 바랍니다.

항목	세 부 영 역
학습	질문교실, 방과 후 학교, 맞춤형 학습지도, 징검다리 학습교실, 학생 수준별 프로그램, 방학아카데미, 맞춤형 학습

1. 학생은 학습 프로그램에 참여한 적이 있습니까?

- ① 참여(→1-1번 문항으로) ② 비참여(→2번 문항으로)

1-1. 학생이 학교에서 참여한 학습 프로그램의 개수는?

- ① 1개 ② 2개 ③ 3개 ④ 4개 이상

1-2. 학생은 학습 프로그램에 평균적으로 얼마동안 참여했습니까?

- ① 1-2개월 ② 3-4개월 ③ 5-6개월 ④ 7개월 이상

1-3. 학생이 참여한 학습 프로그램에 대해 어느 정도 만족하십니까?

- ① 매우 불만족 ② 불만족 ③ 보통 ④ 만족 ⑤ 매우 만족

※ 학교에서 실시되고 있는 문화·체험 프로그램 종류입니다. 아래 세부 영역을 참고하셔서 응답해주시기 바랍니다.

항목	세 부 영 역
문화·체험	외국어프로그램, 리더십프로그램, 예술능력과 인성함양, 문학기행, 청소년 감동캠프, 독서교실, 남도기행, 독서교육, (비)교과연계문화 체험 프로그램

2. 학생은 문화·체험 프로그램에 참여한 적이 있습니까?

- ① 참여(→2-1번 문항으로) ② 비참여(→3번 문항으로)

2-1. 학생이 학교에서 참여한 문화·체험 프로그램의 개수는?

- ① 1개 ② 2개 ③ 3개 ④ 4개 이상

2-2. 학생은 문화·체험 프로그램에 평균적으로 얼마동안 참여했습니까?

- ① 1-2개월 ② 3-4개월 ③ 5-6개월 ④ 7개월 이상

2-3. 학생이 참여한 문화·체험 프로그램에 대해 어느 정도 만족하십니까?

- ① 매우 불만족 ② 불만족 ③ 보통 ④ 만족 ⑤ 매우 만족

※ 학교에서 실시되고 있는 심리·정서 프로그램 종류입니다. 아래 세부 영역을 참고하셔서 응답해주시기 바랍니다.

항목	세 부 영 역
심리·정서	담임(선배)멘토링, 힐링프로그램, 학습멘토프로그램, 개인(집단)상담, 사제멘토링, 개인성장 심리정서지원

3. 학생은 심리·정서 프로그램에 참여한 적이 있습니까?

- ① 참여(→3-1번 문항으로) ② 비참여(→4번 문항으로)

3-1. 학생이 학교에서 참여한 심리·정서 프로그램의 개수는?

- ① 1개 ② 2개 ③ 3개 ④ 4개 이상

3-2. 학생은 심리·정서 프로그램에 평균적으로 얼마동안 참여했습니까?

- ① 1-2개월 ② 3-4개월 ③ 5-6개월 ④ 7개월 이상

3-3. 학생이 참여한 심리·정서 프로그램에 대해 어느 정도 만족하십니까?

- ① 매우 불만족 ② 불만족 ③ 보통 ④ 만족 ⑤ 매우 만족

※ 학교에서 실시되고 있는 진로·진학 프로그램 종류입니다. 아래 세부 영역을 참고하셔서 응답해주시기 바랍니다.

항목	세 부 영 역
진로·진학	동문직업 멘토링, 영어(수학) 멘토링, 진로특강, 국내(외국) 대학지원프로그램, 진로·진학 프로그램

4. 학생은 진로·진학 프로그램에 참여한 적이 있습니까?

- ① 참여(→4-1번 문항으로) ② 비참여(→part.Ⅱ로)

4-1. 학생이 학교에서 참여한 진로·진학 프로그램의 개수는?

- ① 1개 ② 2개 ③ 3개 ④ 4개 이상

4-2. 학생은 진로·진학 프로그램에 평균적으로 얼마동안 참여했습니까?

- ① 1-2개월 ② 3-4개월 ③ 5-6개월 ④ 7개월 이상

4-3. 학생이 참여한 진로·진학 프로그램에 대해 어느 정도 만족하십니까?

- ① 매우 불만족 ② 불만족 ③ 보통 ④ 만족 ⑤ 매우 만족

II. 다음은 자아존중감에 관한 질문입니다. 질문을 읽으시고 해당란에 V표시 해 주시기 바랍니다.

항 목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 내가 적어도 다른 사람들만큼은 가치 있는 사람이라고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 좋은 자질들을 많이 가지고 있는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
3. 대체로 나는 내가 실패자라고 생각하는 경향이 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 대부분의 다른 사람만큼 일을 잘 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 자랑할 만한 것이 별로 없다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 내 자신에 대해 긍정적인 태도를 지니고 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 대체로 나 자신에 대해 만족하고 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 나 자신을 좀 더 존중할 수 있었으면 좋겠다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 때때로 내가 정말 쓸모없는 사람이라고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
10. 때때로 나에게 좋은 점이라곤 전혀 없다는 생각이 든다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 다음은 자기효능감에 관한 질문입니다. 질문을 읽으시고 해당란에 V표시 해 주시기 바랍니다.

항 목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 부담스러운 상황에서는 우울함을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 일의 순서를 정해 차례로 처리할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 큰 문제가 생기면 불안해서 아무것도 할 수 없다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 어려운 상황을 극복할 수 있는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 위험한 상황에서 잘 대처할 수 없을 것 같아서 불안하다.	①	②	③	④	⑤
6. 일은 쉬운 것일수록 좋다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 어떤 일의 원인과 결과를 잘 찾아낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 내가 할 수 있는 일과 그렇지 않은 일을 판단할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 만일 일을 선택할 수 있다면 나는 어려운 일보다는 쉬운 일을 선택할 것이다.	①	②	③	④	⑤
10. 나는 어렵고 힘든 상황에서는 스트레스를 필요 이상으로 받는다.	①	②	③	④	⑤
11. 어떤 일을 시작할 때 실패할 것 같은 느낌이 들곤 한다.	①	②	③	④	⑤
12. 어떤 문제에 대한 나의 판단과 생각은 대체로 정확하다.	①	②	③	④	⑤
13. 주변 사람들이 나보다 모든 일에서 뛰어난 것 같다.	①	②	③	④	⑤
14. 나는 항상 목표를 세우고 목표에 따라서 일의 진행 상태를 확인한다.	①	②	③	④	⑤
15. 좀 실수를 하더라도 어려운 일을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
16. 나는 어려운 일이 생기면 당황스러워서 어찌할 바를 모른다.	①	②	③	④	⑤
17. 나는 주어진 일을 하기 위해 정보를 충분히 활용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
18. 어렵거나 도전적인 일에 매달리는 것은 재미나는 일이다.	①	②	③	④	⑤
19. 나는 일이 잘못되고 있다고 생각되면 빨리 바로 잡을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
20. 나는 어려움이 있을 때는 포기하지 않고 계속해서 노력한다.	①	②	③	④	⑤
21. 아주 쉬운 일보다는 내가 도전할 수 있는 어려운 일이 더 좋다.	①	②	③	④	⑤
22. 나는 어떠한 일이라도 정확하게 처리할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
23. 어떤 일이 처음에 잘 안되더라도 나는 될 때까지 해본다.	①	②	③	④	⑤

IV. 다음은 학습몰입에 관한 질문입니다. 질문을 읽으시고 해당란에 V 표시 해 주시기 바랍니다.

항 목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 수업을 경청한다.(매우 주의 깊게 듣는다.)	①	②	③	④	⑤
2. 수업에 집중한다.	①	②	③	④	⑤
3. 할 수 있는 한 최선을 다해서 배운다.	①	②	③	④	⑤
4. 잘 배우려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
5. 수업 중 토론이나 질의응답 시간이 있으면 참여한다.	①	②	③	④	⑤
6. 재미있게 공부하려고 한다.	①	②	③	④	⑤
7. 수업 활동에 흥미를 느낀다.	①	②	③	④	⑤
8. 기분이 좋다.	①	②	③	④	⑤
9. 새로운 것을 배우는게 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
10. 수업활동이 있으면 열심히 참여한다.	①	②	③	④	⑤
11. 수업시간에 배우는 내용과 내 자신의 경험을 연결시켜 본다.	①	②	③	④	⑤
12. 각기 다른 내용들을 종합해보고, 잘 이해할 수 있도록 시도한다.	①	②	③	④	⑤
13. 내가 이미 알고 있는 지식과 새로 배우는 내용을 연결해본다.	①	②	③	④	⑤
14. 중요한 내용을 이해하는데 도움이 되는 나만의 예시를 만들어본다.	①	②	③	④	⑤
15. 알고 싶은 것이 있다면 그것이 무엇인지 선생님께 말씀드려본다.	①	②	③	④	⑤
16. 흥미나 관심이 가는 학습내용에 대해 선생님께 말씀드려본다.	①	②	③	④	⑤
17. 내가 선호하는 학습방식이나 내 의견을 표현해 본다.	①	②	③	④	⑤
18. 궁금한 것이나 내 의견이 있을 때는 선생님께 여쭙어본다.	①	②	③	④	⑤
19. 나의 학습 성취에 도움이 될 만한 질문을 해본다.	①	②	③	④	⑤
20. 가능하면 흥미롭게 배울 수 있도록 노력해본다.	①	②	③	④	⑤
21. 가능하면 많이 배우기 위해 나의 학습속도를 적절하게 조절한다.	①	②	③	④	⑤

V. 다음은 학교적응에 관한 질문입니다. 질문을 읽으시고 해당란에 V 표시 해 주시기 바랍니다.

항 목	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 선생님들과 자유로이 대화를 나눌 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 학교에서 친구들과 잘 어울려 생활한다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 학교생활 중 수업시간이 가장 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 당면활동을 열심히 한다.	①	②	③	④	⑤
5. 선생님을 길에서 보면 반가워서 달려가 인사를 한다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 휴지나 쓰레기를 함부로 버리지 않는다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 수업시간에 배운 내용을 대부분 이해한다.	①	②	③	④	⑤
8. 학교에서 터놓고 이야기할 친구가 많다.	①	②	③	④	⑤
9. 선생님들은 나를 귀엽게 여기신다.	①	②	③	④	⑤
10. 수업시간에 배우는 것들은 흥미 있는 것이 많다	①	②	③	④	⑤
11. 나는 학교의 시설물을 조심해서 사용한다.	①	②	③	④	⑤
12. 학급에서 친구들 간에 인기가 있다.	①	②	③	④	⑤
13. 나를 이해하고 인정해주는 선생님이 한 분이라도 계신다.	①	②	③	④	⑤
14. 수업시간에 공부하는 내용이 유익하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
15. 화장실이나 수도를 사용할 때 질서를 잘 지킨다.	①	②	③	④	⑤
16. 내가 어려울 때 나를 도와줄 친구가 많다.	①	②	③	④	⑤
17. 나와 선생님과 관계는 원만하다.	①	②	③	④	⑤
18. 나는 수업시간에 딴 생각을 많이 한다.	①	②	③	④	⑤
19. 나는 등교시간을 잘 지킨다.	①	②	③	④	⑤
20. 나는 같은 반 친구들로부터 따돌림을 당하고 있다는 느낌을 받을 때가 있다	①	②	③	④	⑤

VI. 다음은 귀하의 일반적 사항에 대한 질문입니다.

질문을 읽으시고 해당란에 V표시 해 주시기 바랍니다.

1. 귀하의 성별은?

- ① 남자 ② 여자

2. 귀하의 학년은?

- ① 1학년 ② 2학년

3. 귀하의 성적수준은?

- ① 상 ② 중 ③ 하

4. 귀하는 어느 항목에 해당되니까?

- ① 기회균등전형자
(국민기초생활보장 수급자, 법정차(차)상위 , 한부모가족보호대상자)
- ② 사회다양성전형자
(다문화, 외국인, 한부모(이혼)가정, 장애우, 탈북자, 그 외)
- ③ 일반전형자

< 성실히 응해 주셔서 감사드립니다! >

ABSTRACT

A Study on the Effectiveness of Social Consideration System Support Programs in Korean Public Education Institutions: Focused on a Comparison of the Education Welfare Priority Support Project and the Social Integration Admission Support Programs

Lee Kyung-Man

Major in Policy Science

Dept. of Public Administration

The Graduate School

Hansung University

This study, whose purpose was to study the effectiveness of Social Consideration Support Programs in Korean Public Education Institutions, was designed to find effective support programs for the Social Consideration System of the Korean Public Education Institution, with a focus on a comparison of the Education Welfare Priority Support Project(EWPSP) and the Social Integration Admission System Support Programs(SIASSP).

To determine the effectiveness of the programs, four programs, including an academic program, culture and trial program, psychological and adaptation program, and career and entrance program, were established as Social Consideration Support Program; evaluated items included self-esteem, self-efficacy, study immersion

and school adjustment, for a total of four areas.

186 students needing intensive support in the first and second grades of high schools operating the EWSP and 148 students in the first and second grades of special purpose high schools (autonomous high schools, foreign language high schools, and international high schools) joined the survey; the hypotheses were verified using the SPSS 21.0 program.

The results of the study can be summed up as follows.

First, in the effectiveness of the learning program, the number of program participation, the terms of program participation and the satisfaction of program participation were found to be important factors for the self-efficacy of subjects in the EWSP; participant satisfaction was important for study immersion and school adjustment. On the other hand, the satisfaction of program participation was considered important in terms of self-esteem and self-efficacy of subjects of SIASSP, and the terms of program participation and the satisfaction of program participation were important in evaluating study immersion.

Second, in evaluating the effectiveness of the culture and trial program, the number of program participation was found to be important for the self-efficacy of subjects in the EWSP; the number of program participation and the satisfaction of program participation were important for the study immersion. On the other hand, the number of program participation, the terms of program participation, and the satisfaction of program participation appeared as important factors in determining self-esteem, study immersion, and study adjustment for subjects of SIASSP; the number of program participation and the satisfaction of program participation were

important in evaluating self-efficacy.

Third, in the effectiveness of psychological and adjustment program, the terms of program participation and the satisfaction of program participation were important factors in self-esteem of subjects to EWPS, the number of participants was important in determining the self-efficacy. On the other hand, the satisfaction of program participation was considered important and was measured in terms of self-esteem, study immersion, and school adjustment of subjects to the SIASSP; the number of program participation and the satisfaction of program participation were important in self-efficacy.

Fourth, in the career and entrance program, the satisfaction of program participation was important in the self-esteem of subjects in the EWPS; the number of program participation and the terms of program participation were considered as important fact for self-efficacy, and the number of program participation was considered as important factors for school adjustment. On the other hand, the satisfaction of program participation was important in self-esteem, self-efficacy, and school adjustment for subjects of the SIASSP.

Taken as a whole, it was important to enhance the satisfaction of subjects' participation to obtain higher effects of the Education Welfare Policy and to support the Social Consideration System of the Korean Public Education Institution, which suggests the necessity of reducing the imbalance of budget expenditures for various programs and expanding various support projects, considering that the essence of education welfare lies in educational support for alienated classes, settlement of parents' anxiety about private education expenses, and promoting education welfare policy for minorities.

The EWPSP and the SIASSP made as Social Consideration System Support Programs of the Public Education Institution in appearance for subjects with different project purposes and backgrounds, are thought to be able to develop into a more effective education welfare policy when the two systems can supplement for each other; it is also thought that they can lead, if possible, toward better equity of results as well as equal chances of education for subjects of the Social Consideration System as designated by government.



KEYWORD : Education Welfare Priority Support Projects, Social Integration Admission System Support, Self-esteem, Self-efficacy, Study Immersion, School Adjustment.