



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](#)

碩士學位論文

濟州型 教育福祉 프로그램이 對象學生의
自我尊重感과 學校生活適應에 미치는 影響

濟州大學校 行政大學院

行政學科 社會福祉專攻

吳 秀 善

2014 年 8 月

濟州型 教育福祉 프로그램이 對象學生의 自我尊重感과 學校生活適應에 미치는 影響

指導教授 秦 寬 勳

吳 秀 善

이 論文을 行政學 碩士學位 論文으로 提出함

2014 年 6 月


吳秀善의 行政學科社會福祉專攻 碩士學位 論文을 認准함.

審査委員長

委 員

委 員

함 경수
성 창원
김 남호



濟州大學校 行政大學院

2014 年 6 月

Jeju-type educational welfare program
to target students' self-esteem
and the impact of school adjustment

Soo-Sun Oh

(Supervised by professor Gwan-Hun Jin)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of
Master of Public Administration

2014. 6.

This thesis has been examined and approved.

Department of Public Administration
GRADUATE SCHOOL OF PUBLIC ADMINISTRATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

<국문초록>

濟州型 教育福祉 프로그램이 對象學生의 自我尊重感과 學校生活適應에 미치는 影響

吳 秀 善

濟州大學校 行政大學院 社會福祉專攻
指導教授 秦 寬 勳

본 논문은 교육복지대상학생들의 제주형 교육복지 프로그램 참여 경험과 학생들의 자아존중감 형성과의 인과관계를 밝히고, 자아존중감을 매개변인으로 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석함으로써 제주형 교육복지 프로그램의 효과를 밝히고자 한다.

제주형 교육복지우선지원사업은 2013년부터 제주도에서 전국 최초로 농어촌 지역까지 이루어지고 있는 사업인 만큼 사업의 효과성에 대한 검토가 필요하며, 제주의 농어촌 학생들이 제주형 교육복지우선지원사업학교의 교육복지 프로그램에 어떻게 참여하는가에 따라 자아존중감 형성에 영향을 미치고 자아존중감을 매개로 하여 학교생활에 적응하는 지에 대한 연구가 필요하다고 생각된다.

본 연구의 조사대상은 제주특별자치도교육청 제주형 교육복지우선지원사업 중심학교 10개교의 4, 5, 6학년 각 1개 학급을 무작위로 표집하여 562명을 대상으로 설문을 실시하였고, 설문 내용은 조사대상자의 일반적 특성인 성별, 학년, 현재 함께 살고 있는 가족 구성원과 제주형 교육복지 프로그램에 대한 참여도 및 만족도, 그리고 자아존중감 및 학교생활에 관한 설문 등 총 30문항에 대해 Likert 척도 형식의 체크리스트를 작성하도록 하였다.

본 연구에서 나타난 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 제주형 교육복지 프로그램에 참여하는 학생들의 참여도와 만족도간의 상관관계 및 공분산의 값을 분석한 결과 참여도에 따라 만족도가 높았고, 학생의 자아존중감 향상에 영향을 미쳤다고 분석되었다. 즉 참여도와 만족도 모두 학생의 자아존중감 고취에 매우 중요한 요소로 작용했음을 알 수 있다.

둘째, 제주형 교육복지 프로그램에 참여하는 학생들의 참여도와 만족도간의 상관관계 및 공분산의 값을 분석하였더니 프로그램에 참여하는 학생들의 만족도는 학교생활 적응과 유의미한 인과관계를 갖고 있지만 참여도는 통계적으로 유의미한 변화를 찾아볼 수 없어 자아존중감의 매개변인을 제외하여 생각해볼 때에는 학생들의 프로그램 만족도가 참여도보다 학교생활 적응에 더 중요한 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

셋째, 제주형 교육복지 프로그램에 참여하는 학생들의 자아존중감과 학교생활적응과의 인과관계에서는 통계적으로 유의미한 결과가 나타나 학생들의 자아존중감은 학교생활적응에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 이는 자아존중감이라는 매개변인을 두고 생각해볼 때에는 참여도를 끌어 올리는 것이 자아존중감 고취에 효과적이며, 자아존중감이 향상되면 이는 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미쳐 학교생활적응력 향상에 효과가 있음을 알 수 있다.

본 연구는 자아존중감을 매개변인으로 할 때 교육복지프로그램 참여도도 간접적으로는 학교생활적응에 영향을 미치고 있어 제주형 교육복지 프로그램 참여도와 만족도는 대상 학생들의 자아존중감을 향상 시킬 수 있다. 자아존중감이 향상되면 학교생활적응력 향상에 효과적임을 강조하며, 학교 내 프로그램 연계 및 지역사회 외부기관과의 네트워크를 더욱 공고히 하여 대상학생의 욕구와 필요에 의한 다양하고 지속적인 지원 및 맞춤형 교육프로그램 개발이 필요하다.

<목 차>

<국문초록>

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	7
1. 제주형 교육복지우선지원사업	7
2. 자아존중감	15
3. 학교생활적응	19
4. 선행연구 고찰	25
III. 연구방법	33
1. 연구모형	33
2. 조사대상 및 자료수집	34
3. 측정도구	34
4. 자료 분석	47
IV. 연구 결과	52
1. 연구모형에 의한 적합도 측정 분석 결과	52
2. 연구모형 적합도 측정에 따른 수정 모형의 분석 결과	60
3. 성별에 따른 각 요인별 인과관계 분석 결과	64
4. 가족사항에 따른 각 요인별 인과관계 분석 결과	66
5. 연구결과 요약	69
V. 결론 및 정책 제언	72
<참고문헌>	74
<부록: 설문지>	78
<ABSTRACT>	82

<표 목차>

<표 1> 제주형 교육복지우선지원사업학교 현황	8
<표 2> 연간 사업 추진 순서	10
<표 3> 제주형 교육복지우선지원사업 프로그램 예시	14
<표 4> 자아존중감의 구성요소	18
<표 5> 학교생활적응의 변인	21
<표 6> 자아존중감에 대한 선행연구	26
<표 7> 학교생활적응에 대한 선행연구	29
<표 8> 자아존중감과 학교생활적응에 대한 선행연구	31
<표 9> 프로그램 참여 척도의 신뢰도와 실제문항	35
<표 10> 프로그램 참여도의 Correlation Matrix(상관행렬) ^a	37
<표 11> 프로그램 참여도의 KMO 와 Bartlett 검증	38
<표 12> 프로그램 만족 척도의 신뢰도와 실제문항	39
<표 13> 프로그램 만족도의 Correlation Matrix(상관행렬) ^a	39
<표 14> 프로그램 만족도의 KMO 와 Bartlett 검증	40
<표 15> 자아존중감 척도의 신뢰와 실제문항	41
<표 16> 자아존중감의 Correlation Matrix(상관행렬) ^a	42
<표 17> 자아존중감의 KMO 와 Bartlett 검증	43
<표 18> 학교생활적응 척도의 신뢰도와 실제문항	44
<표 19> 학교생활적응의 Correlation Matrix(상관행렬) ^a	45
<표 20> 학교생활적응의 KMO 와 Bartlett 검증	46
<표 21> 조사대상자의 일반적 특성	47
<표 22> 설문결과에 대한 Descriptive Statistics(기술통계)	48
<표 23> 회귀분석의 모형 요약	48
<표 24> 회귀모형의 분산분석 ^a	49
<표 25> 회귀모형의 계수 ^a	49
<표 26> 회귀분석의 모형 요약	50

<표 27> 회귀모형의 분산분석 ^a	50
<표 28> 회귀모형의 계수 ^a	50
<표 29> 참여도 확인요인분석 결과(1)	52
<표 30> 참여도 확인요인분석 결과(2)	53
<표 31> 모델의 적합도 검정 결과	53
<표 32> 만족도 확인요인분석 결과(1)	54
<표 33> 만족도 확인요인분석 결과(2)	55
<표 34> 모델의 적합도 검정 결과	55
<표 35> 자아존중감 확인요인분석 결과(1)	56
<표 36> 자아존중감 확인요인분석 결과(2)	56
<표 37> 모델의 적합도 검정 결과	57
<표 38> 학교생활 적응 확인요인분석 결과(1)	58
<표 39> 학교생활 적응 확인요인분석 결과(2)	59
<표 40> 모델 적합도 검정 결과	59
<표 41> 제안모델의 적합도 검정 결과	61
<표 42> 제안모델에 대한 요인들의 인과관계 결과	61
<표 43> 집단 통계 결과	64
<표 44> 일원배치 분산 분석(ANOVA) 결과	65
<표 45> 기술통계(Descriptives statistics) 결과	66
<표 46> 분산에 대한 동질성 검증 결과	66
<표 47> 일원배치 분산 분석(ANOVA) 결과	67
<표 48> 학교생활적응 값에 의한 다중비교 결과	68
<표 49> 학교생활적응 값에 의한 부집단 분석 결과	68

<그림 목차>

<그림 1> 중심(연계)학교 운영 체제	10
<그림 2> 잠재변수간의 관계분석을 위한 연구모델	33
<그림 3> 잠재변수와 측정변수에 대한 측정 수정 모델	60
<그림 4> 최적의 적합도를 위한 제안모델	60

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

본 논문은 교육복지대상학생들의 제주형 교육복지 프로그램 참여 경험과 학생들의 자아존중감 형성과의 인과관계를 밝히고, 자아존중감을 매개변인으로 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석함으로써 제주형 교육복지 프로그램의 효과를 밝히고자 하는 연구이다.

우리 사회가 안고 있는 여러 문제 중에서 극복해야 할 당면 과제 중의 하나는 사회 양극화 문제해소이다. 돈이면 모든 것이 해결되는 산업자본주의 사회에서 ‘부’는 또 다른 ‘부’를 낳고, 가난은 대물림되는 악순환이 어제, 오늘의 일은 아니다. 이처럼 사회 양극화 현상은 우리 사회의 기초적 구성단위인 가정을 파괴하고 나아가 사회를 병들게 하며, 특히 내일의 대한민국의 주역이 될 학생들의 교육여건 등에서도 그러한 현상들이 나타나고 있다. 미래사회의 주역이 될 학생들을 바르게 키워내는 일은 민족의 장래를 좌우하는 국가와 사회의 중요한 과제라 하겠다. 이러한 측면에서 교육소외, 부적응 및 교육 불평등 현상들을 해소하여, 학생들에게 질 높은 교육을 제공함으로써 개인 삶의 질 향상과 사회 통합은 물론, 나아가 국가 성장 동력을 끌어 올릴 수 있는 학교교육복지정책은 매우 중요한 의미를 가지게 된다.

서구사회는 1960년대부터 교육을 통해 사회불평등이 심화되는 것을 완화시키려는 노력을 해 오고 있다(성기선, 2007). 이들 국가는 교육을 통한 평등의 실현이 모든 사람에게 교육기회가 허용되고 보장되는 것만으로는 한계가 있으며, 교육 소외 계층에게 교육과정 및 결과의 평등을 보장해 줄 수 있는 인위적인 조치로서의 보상교육을 실시할 필요가 있다고 보았다(류방란 외, 2006). 이에 따라 각 국가들은 교육과정과 교육결과의 격차를 줄이는 일을 교육정책의 중요한 목표로 삼고 있다. 영국에서는 1998년부터 저소득층 지역을 EAZ(Education Action Zone)으로 설정하여 2005년까지 지원하였으며, 1999년부터 시작된 EiC(Excellence in Cities) 사업은 교수의 질 개선, 학생의 학습 동기 부여, 학생

에 대한 학습 지원 및 가족에 대한 지원, 사회적 소외 해소, 기업 및 다른 기관과의 협력과 같은 영역에서 취약 지역의 학교를 지원하고 있다. 프랑스에서도 “가장 덜 가진 자에게 가장 많이 주자”는 교육우선지역 정책(ZEP)을 1981년부터 일관성 있게 추진하여 모든 학생이 평등하게 지식(특히 독서 및 언어능력)에 접근할 수 있는 기회를 보장하고 있다. 미국의 사회적 약자 보호를 위한 특별조치인 ‘소외자 우대정책(affirmative action)’ 역시 교육과정상의 불평등에 대한 보상적 의미를 갖는 적극적인 교육 평등정책을 대표하는 사례 중 하나이다.

우리나라에서도 교육복지 정책과 실현을 위해 법제 마련에 관한 연구가 진행되어 교육복지 정책에 관한 많은 연구들이 발표되고 있다. 이에 앞서 교육부에서는 ‘교육복지 종합대책 1997-2001’을 수립하여 시행한 바 있으며, 이 계획에는 학교중도탈락자 예방대책, 특수교육 발전방안, 귀국자녀교육대책, 학습부진아 교육지원대책 등이 포함되어 있었다. 김정원(2007)에 의하면 교육복지의 개념을 결핍에 대한 지원보다는 단절된 관계의 회복, 또는 새로운 관계의 형성으로 이해할 필요가 있다고 보고 있어 교육복지 대상학생들을 경제적 빈곤의 집단으로 보기보다는 심리·정서적으로 불안정한 집단으로 이해해야 한다. 따라서 ‘교육복지투자 우선지역 지원 사업’은 바로 인적자본에의 투자를 통해 빈곤 문제를 해결하기 위한 대표적인 프로그램이라고 할 수 있다(이봉주 외, 2008).

이러한 취지를 갖는 우리나라 교육정책으로 2003년부터 시작한 ‘교육복지투자 우선지역 지원 사업’은 우리나라에서 지금까지 실시된 교육정책 가운데 교육불평등 해소를 위한 가장 대표적인 정책사례라는 점에서 매우 유의미하다고 볼 수 있다. 이 사업은 저소득층 밀집 지역을 중심으로 저소득층 아동들에게 요구되는 교육적 지원을 하고, 나아가 문화적 영역, 복지의 영역에 대한 지원까지 함께 제공함으로써 계층불평등의 반복을 해소시켜 나가려는 좀 더 적극적 개념의 교육 불평등 해소 방안의 하나이다. 이 사업의 초기인 2003-2004년에는 8개 지역에서 2005년에는 15개 지역으로 확대되고, 2006년에는 30개로 사업지역이 배가되어 전국 16개 시·도 모든 교육청에서 실시하는 전국적인 규모의 사업으로 확대되어 왔다. 우리 제주특별자치도에서는 2006년에 아라·건입지역에 소재하는 11교, 2007년에는 화북·삼양지역의 11교, 2008년 서귀포시 송산동 외 11교에서 2013년부터는 도시형 교육복지우선지원사업학교 15교, 제주형 교육복지우선지원사업학

교 10교 등 제주도 전지역으로 점차 확대되고 있다. 또한 이 사업은 지난 10년간 우리 사회에서 교육격차, 교육양극화, 사회양극화 현상을 극복하기 위한 '교육복지'의 필요성과 중요성에 대한 화두를 던져 주었다는 점에서 매우 중요한 의미를 지니고 있다. 이러한 교육복지우선지원사업의 취지와 목표, 다년간의 사업 추진 성과를 적극적으로 계승할 필요성에 의하여, 교육부는 2011년부터 사업 재원을 종래의 특별교부금에서 보통교부금으로 변경하고 사업을 안정적으로 추진할 수 있는 제도적 기반을 마련하는 등 이 제도가 정착화 될 수 있도록 하는 새로운 전기가 마련되었다(류방란 외, 2010).

2011년부터 학교에서는 보통교부금에 의한 교육복지우선지원사업을 추진하게 되면서 일반 학교교육비에 포함된 예산으로 운영하게 되어 학교는 사업학교 지정 기준에 충족하는 한 안정적인 재원으로 사업을 추진할 수 있게 되었으며, 정규 학교교육 활동 운영과 별도로 추진되는 '사업'이 아니라 기본적인 학교의 교육활동의 하나로 학교 안에 정착될 수 있는 가능성이 커졌다. 이에 따라 학교에서는 '교육적으로 불리한 학생들을 위한 맞춤형 통합 지원'이라는 교육복지우선지원사업의 취지와 고유의 추진방식을 계승하고 견지하는 가운데 자율적으로 사업을 운영하는 책임을 지게 되었다(김경애 외, 2011). 특히 최근 들어 초·중등교육에서 지방분권화, 교육과정 자율화, 교직원 인사 자율화, 자율학교 도입 등으로 인하여 유연하고 특색 있는 학교교육을 실시할 수 있는 제도적 여건이 마련됨으로써 교육복지우선지원사업도 변화에 따라 자율화, 다양화, 특성화의 방향으로 추진되고 있다. 이러한 새롭게 변화된 명칭과 지원조건 등을 고려하여 제주특별자치도에서는 2013년부터는 농어촌지역으로 사업을 확대하여 각 읍면 지역에 중심학교를 두고 주변학교는 연계학교로 조직함으로써 제주도 모든 지역이 도시형 교육복지우선지원사업과 제주형 교육복지우선지원사업을 실시하고 있다.

학교가 균등한 교육기회를 제공하고 학생 각자의 사회·경제적인 상황과 특성에 맞게 교육받을 권리를 보장하는 최적의 교육환경을 마련해 주기 위해선 학생들과 관련된 문제를 예방하고 해결할 수 있는 지원이 필요하다. 더구나 급격한 도시화와 핵가족화가 일으키는 가정 기능의 약화 때문에 학생들이 충분한 돌봄을 받지 못하며 성장하면서 정서적·심리적으로 불안정하게 되어 학습능력도 저하되게 된다. 당연히 소득 소외 계층의 자녀들에게도 중산층 자녀들에게 주어진

것과 동등한 이상의 교육기회를 제공하는 기회균등 노력이 필요하게 된 것이다. 교육복지우선지원 사업은 이런 문제를 해결하기 위해 저소득층 자녀가 많이 재학하고 있는 도시형 교육복지우선지원 사업학교와 농어촌 지역의 제주형 교육복지우선지원사업 중심학교에 지역사회교육전문가를 투입하고, 이들이 주민자치센터 및 읍·면사무소의 사회복지사와 정보를 공유하며 교사와 협의하고, 가정방문 등을 통해서 지원 대상 학생을 찾아낸 다음 문제점을 진단하고, 이들이 처한 상황에 걸맞은 프로그램을 마련해서 지원한다. 학교는 교육복지특별지원사업이 실시되고 있는 장으로서 교육복지우선지원사업의 효과가 나타나는 곳이다.

앞서 이루어진 선행연구들을 살펴보면 교육복지 프로그램이 학생들의 자아개념 형성이나 학교생활적응에 영향을 준다는 연구들은 많았지만 학생들이 학교에서 운영되는 교육복지 프로그램 참여 경험이나 만족도가 학생들의 자아존중감 형성에 어떠한 영향을 주고, 학교생활 적응에 자아존중감이 매개적으로 어떠한 영향을 주는가에 대한 연구는 부족하였다. 더구나 제주형 교육복지우선지원사업은 2013년부터 제주도에서 전국 최초로 농어촌 지역까지 이루어지고 있는 사업인 만큼 사업의 효과성에 대한 검토가 필요하다고 여겨진다. 또한 제주의 농어촌 학생들이 제주형 교육복지우선지원사업학교의 교육복지 프로그램에 어떻게 참여하는가에 따라 자아존중감 형성에 영향을 미치고 자아존중감을 매개로 하여 학교생활에 적응하는지에 대한 연구도 필요하다.

따라서, 본 연구의 목적은 교육복지대상학생들의 제주형 교육복지 프로그램 참여 경험과 학생들의 자아존중감 형성과의 인과관계를 밝히고, 자아존중감을 매개변인으로 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석함으로써 제주형 교육복지 프로그램의 효과를 밝히고자 한다.

2. 연구문제

본 연구목적 달성을 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 1) 교육복지 대상학생들의 제주형 교육복지 프로그램에 대한 참여도와 만족도는 어떠한가?

- 2) 제주형 교육복지 프로그램 참여 경험은 교육복지 대상 학생들의 자아존중감 형성에 어떠한 영향을 미치는가?
- 3) 제주형 교육복지 프로그램 참여 경험은 교육복지 대상 학생들의 학교생활 적응에 어떠한 영향을 미치는가?
- 4) 제주형 교육복지 프로그램 참여 경험은 자아존중감을 매개변인으로 하여 교육복지 대상 학생들의 학교생활 적응에 어떠한 영향을 미치는가?

3. 용어의 정의

1) 제주형 교육복지우선지원사업

제주형 교육복지우선지원사업이란 교육복지우선지원사업이 기존 (대)도시형으로 교육취약계층 밀집지역 기준으로 사업학교를 우선 지원하였으나, 이에 대한 기준이 점차 완화되면서 제주특별자치도교육청에서는 2011년 지역단위 선정방식과 단위학교별 선정방식으로 일부 농·어촌 학교를 선정한 바 있으며, 2013년부터는 자치도 실정에 맞추어 농어촌지역 학교까지 교육복지우선지원사업을 전국 최초로 추진하여 교육복지 사각지대를 해소하고 도·농간 교육격차를 다소나마 완화하고자 추진되고 있는 사업을 말한다.

2) 자아존중감

자아존중감(Self-esteem)이란 말 그대로 자신을 존중하고 사랑하는 마음으로 자기 존재에 대한 감정적인 측면(느낌)을 말한다. 자아개념의 평가적 측면으로 자신이 가치롭다고 평가하는 부분이며, 이것은 목표를 성취하거나 과제를 성공적으로 완수함으로써 형성된다. 따라서 자아존중감이란 스스로 가치있는 존재임을 인식하고, 생활의 어려움에 맞서 이겨낼 수 있는 자신의 능력을 믿고 자신의 노력에 따라 생활에서 성취를 이뤄낼 수 있다는 일종의 자기 확신으로 정서적 자아, 사회적 자아, 성취적 자아의 총점수가 높을수록 자아 존중감이 좋은 상태라

고 볼 수 있다.

3) 학교생활적응력

학생이 학교 환경에 대하여 학교 규칙을 잘 지키고 교우관계가 원만하며 정서적으로 안정되어 제학년 제학력을 갖추는 등 학교사회 공동체의 구성원으로서 적합한 행동이나 태도를 취할 수 있는 능력을 의미한다. 이 논문에서는 교우관계, 학습활동, 규칙준수, 학교행사 참여도가 높아지면 학교생활 적응력이 신장되었다고 본다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 제주형 교육복지우선지원사업

1) 제주형 교육복지우선지원사업의 개요

한국 사회는 지난 1997년 외환위기 이후 급격한 변화를 경험하고 있다. 1990년대 후반이후 빈곤과 불평등 지수가 악화되고 있는 것이 국제적 추세이나, 한국의 경우 빈곤층의 증가가 더욱 악화되고 있다는 보고가 있다(여유진 외, 2005). 특히 이러한 문제는 외환위기 이후 실직자와 무직자의 증가, 학력별 임금 격차의 확대 등 주로 구조적인 요인으로부터 기인하고 있다는 분석이 있어왔다(전병유 외, 2006).

이러한 사회적 모순의 확대재생산은 우리 사회의 건전한 성장을 방해할 뿐만 아니라 사회적 근간을 흔들 정도의 불안정성을 가져오기 때문에 어떤 형태로든지 개선하고자 하는 노력을 기울여야 한다. 계층간 불평등이 세대간에 전수되는 체제를 개선하기 위한 노력에는 여러 가지 대안이 있을 수 있으며, 교육영역에서도 불평등 해소를 위한 노력이 있다. 콜만은 교육평등을 위해서는 사회적 약자, 소외계층, 저소득층 출신의 자녀들에게 적극적인 보상적 평등(redemptive equality) 정책을 실시해야 한다는 주장을 함으로써 보상적 평등정책이 시작될 수 있는 기초를 마련해 주었다(성기선, 1997).

우리나라에서는 이러한 보상적 평등정책을 대표하는 정책으로 교육복지우선지원사업을 들 수 있다. 2003년부터 2004년까지 서울과 부산 8개 지역에서 시범사업으로 출발한 교육복지투자우선지역 지원사업은 2006년에는 인구 25만 이상 중소도시로 사업지역을 확대되면서 사업선정시 서울을 제외한 전국 16개 시·도 교육청별로 각 1개 사업지역을 선정하여 전국 16개 시·도 교육청이 모두 사업에 참여하게 되어 우리 제주특별자치도교육청도 이 사업에 참여하게 되었다. 2006년 교육취약계층 밀집지역 기준으로 사업학교를 우선 지원¹⁾하는 도시형으로

주1) 이러한 지원 방식이 취약계층학생이 많지 않은 학교에 재학하는 학생을 지원 대상에서 누락시켜야 한다는 것을 의미하는 것이 아니다(한국교육개발원 수탁연구 CR 2011-07). p.5.

제주시 아라·건입지역에 소재한 11개 학교에서 시작한 교육복지투자우선지역지원사업은 2011년부터 그 명칭이 교육복지우선지원사업으로 변화되었고, 기존 (대)도시형에서 지역단위 선정방식과 단위학교별 선정방식으로 일부 농·어촌 학교를 선정할 바 있으며, 2013년부터는 제주특별자치도 실정에 맞추어 농어촌지역 학교까지 교육복지우선지원사업을 전국 최초로 추진하여 교육복지 사각지대를 해소하고, 도·농간 교육격차를 다소나마 완화하고자하는 제주형 교육복지우선지원사업을 실시하게 되었다.

교육평등과 교육복지와의 관련성을 통한 프로그램 운영으로 우리 사회에서 교육을 통한 다양한 복지정책의 실현이 그 자체의 의미를 넘어서 사회 안정화에 기여할 수 있다는 것이다. 그런 의미에서 제주형 교육복지우선지원사업은 매우 중요한 의미를 지니고 있다고 할 수 있다. 제주형 교육복지우선지원사업학교 현황은 <표 1>과 같다.

<표 1> 제주형 교육복지우선지원사업학교 현황 (2014.4.1.현재)

읍·면별	중심학교	4-6학년 전체학생수	표집학생수 (4-6학년 각 1학급씩)	연계학교수	비고
조천읍	A 초등학교	132	69	4	
구좌읍	B 초등학교	43	52	7	
애월읍	C 초등학교	133	64	9	
한림읍	D 초등학교	281	67	4	
한경면	F 초등학교	53	21	2	
대정읍	G 초등학교	293	68	3	
안덕면	H 초등학교	109	55	4	
남원읍	I 초등학교	137	54	6	
표선면	J 초등학교	102	49	4	
성산읍	K 초등학교	140	63	6	
계	10개교	1,423	562	49	

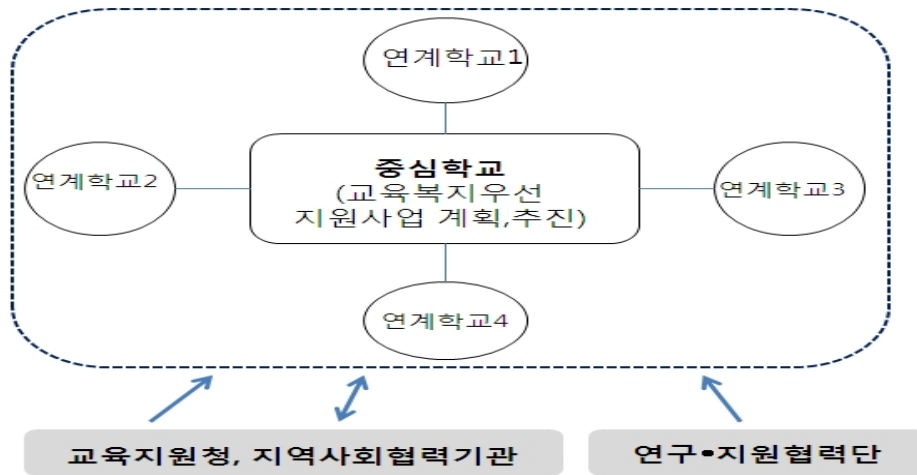
2) 제주형 교육복지우선지원사업 운영모형

제주형 교육복지우선지원사업 운영모형은 소규모 학교에 적합한 중심학교 모형으로 읍·면 지역별 중심학교를 지정하여 연계 학교의 사업을 지원 또는 공동 운영하는 모형이다. 중심학교에는 '지역사회교육전문가'라는 민간실무인력 1명을 두어 학교 자체 사업을 추진하고 연계학교에 대한 지원을 하는 것으로 중심학교가 프로그램, 예산집행 등 운영 주체가 되어 지역사회와 학교 간 협력을 통해 지역교육복지공동체를 구축하여 사업을 실시하게 된다. 중심학교는 읍·면지역별로 1교를 지정하여 해당 읍·면지역에서 교복우 사업을 종합적으로 기획하여 자체 사업계획을 수립하여 추진하며, 연계학교의 사업 지원 및 공동사업을 추진하게 되는데 권역별 교육복지협의회 운영, 연계학교와의 공동사업 계획 수립·추진, 지역사회 연계 및 사례관리 등을 추진한다.

읍면별로 중심학교의 학교급과 동일한 모든 학교는 교육복지우선지원사업 연계학교로 지정된 공동사업 계획 수립 및 운영에 참여하게 되며, 권역별 교육복지협의회 참여와 대상학생 기초조사 및 관리, 필요 시 사업 추진에 따른 필요 경비를 중심학교에 배정 요청하여 예산 일부를 집행할 수 있다.

사업 운영기간은 2년간 지정하여 운영되며, 지정 기간 만료 시 재지정 및 중심학교 변경 등은 평가 및 학교의 의사 반응을 통해 당해 연도 계획 수립 시 조정할 수 있다.

사업대상은 사업학교 우선지원학생을 대상으로 하되, 교육취약계층에 놓여촌 지역 학생이 포함되기 때문에 제주형이 놓여촌 지역 사업학교인 점을 고려하여 프로그램에 따라 사업학교 전체 학생을 대상으로 할 수 있는데, 전체학생을 대상으로 할 때에는 '우선지원학생' 수 60%이상 참여하도록 하고 있다.(제주형 교육복지우선지원사업 운영 길라잡이, 제주특별자치도교육청, 2013). 중심(연계)학교 운영 체제는 <그림 1> 과 같다.



<그림 1> 중심(연계)학교 운영 체제

3) 제주형 교육복지우선지원사업의 추진

제주형 교육복지우선지원사업 중심학교는 학교 교육활동의 일부로서 교육복지우선지원사업을 운영하게 되는데 교육취약계층 학생의 특성을 고려한 맞춤형 교육 지원으로 학생들의 인지적 특성, 심리·정서적 특성, 사회적 조건 등을 적극적으로 고려하여 발달 단계와 필요에 맞는 학습 경험을 할 수 있도록 지원함으로써 수업, 학급 활동 등의 정규 교육과정과 방과 후 활동을 망라하여 통합지원이 가능하도록 운영한다. 연계학교는 중심학교가 주관하여 연계학교 공동사업 추진 등을 위한 권역별 협의체 구성하여 학교 간 자원 공유 및 활용 방안을 모색하여 프로그램을 운영하게 된다. 제주형 교육복지우선지원사업의 '계획-추진-평가'의 주축은 중심학교에서 총괄하고, 연계학교는 공동사업에 대한 적극적인 참여와 협조가 바탕이 된다. 연간 사업 추진 순서는 <표 2>와 같다.

<표 2> 연간 사업 추진 순서

구분		중심학교	연계학교
계획 단계	1~2월	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교육요구 및 실태조사 ○ 교내교육복지추진위원회 협의 ○ 권역별 교육복지협의회 개최 ○ 지역사회교육전문가 채용 ○ 당해연도 계획수립 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 권역별 교육복지협의회 참석 - 공동사업 계획수립 참여(제안) - 연계학교 자체사업 예산배정 요청 협의 - 대상자 선정 및 참여방법 협의

	3~4월	<ul style="list-style-type: none"> ○ 사업계획수립을 위한 컨설팅 요청 ↳ 연구·지원협력단 ○ 공동사업 협의체(협약식) 개최 ○ 대상학생 기초조사 및 선정 ○ 지역사회네트워크 구축 및 운영 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 업무 담당자 지정 <ul style="list-style-type: none"> - 중심학교와 원활한 소통 및 적극적인 협조 체제 역할 명시 - 연계학교의 공동사업 요구조사 및 중심학교와의 조정자 역할 ○ 대상학생 기초조사 및 선정
		<ul style="list-style-type: none"> ○ 사업계획서 학교운영위원회 심의 ○ 사업계획서 제출↳ 교육지원청 	
▼			
실 행 단 계	5~ 12월	<ul style="list-style-type: none"> ○ 프로그램별 상세 계획수립 및 운영 (공동사업 포함) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 공동사업 운영 협조 및 참여
	7월	<ul style="list-style-type: none"> ○ 중간평가, 사업모니터링(학교자체) ○ 하반기 사업 운영 자체 협의 ○ 권역별 교육복지협의회 개최 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 권역별 교육복지협의회 참석 <ul style="list-style-type: none"> - 상반기 공동사업 평가 - 하반기 공동사업 제안 등
	방학	<ul style="list-style-type: none"> ○ 방학 중 특별 프로그램 운영 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 방학 중 공동사업 운영
	9월	<ul style="list-style-type: none"> ○ 사업 운영·점검 컨설팅 요청 ↳ 연구·지원협력단 	
▼			
평 가 단 계	11~ 12월	<ul style="list-style-type: none"> ○ 자체성과관리 계획 및 보고서 작성 ↳ 도교육청 평가계획 참고 <ul style="list-style-type: none"> - 사업 만족도 조사(학생, 학부모, 교사 등) - 자체 평가위원회 구성 - 업무 분장 부서 평가자료 협조 요청 ○ 권역별 교육복지협의회 개최 ○ 사업 평가 및 결과보고 ○ 지역사회기관 네트워크 구축 <ul style="list-style-type: none"> - 다음연도 계획 수립 참여 및 자원 공유 - 업무 협약 추진 계획 수립 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 권역별 교육복지협의회 참석 <ul style="list-style-type: none"> - 사업 만족도 조사참여 및 협조 - 겨울방학 공동사업 협의 등

※ 출처: 제주형 교육복지우선지원사업 운영 길라잡이, 제주특별자치도교육청, 2013.

4) 제주형 교육복지우선지원사업의 내용과 프로그램

제주형 교육복지우선지원사업의 내용은 기존의 교육복지투자우선지역 지원사업의 내용과 동일하나 프로그램 운영에 있어서는 제주 농어촌의 지역특색을 반

영한 프로그램이 운영될 수 있도록 권장하고 있다. 농어촌 교육취약 학생이 겪는 문제를 총체적으로 지원하기 위해 필요한 모든 영역에서의 지원 프로그램을 포함한다. 주요 영역으로는 교육복지투자우선지역 지원사업 프로그램과 마찬가지로 학습, 문화·체험, 심리·정서, 복지 등으로 구분하여 지역사회와의 연계 등 공동협의체를 구성하여 다양한 인적, 물적 자원을 활용한 프로그램을 운영한다. 교육인적자원부/한국교육개발원(2006)의 교육복지투자우선지역 지원사업 매뉴얼에 의한 구체적인 프로그램의 내용은 다음과 같다.

(1) 학습능력증진 프로그램 내용

학생들의 학습동기 유발을 위한 교사들의 공동 노력으로 저소득층 학생 특성 분석에 기초하여 학습 동기 유발을 위한 교수-학습 방안 모색하여 학교 일과가 끝난 후 혹은 방학 중에 학생들의 학습을 도와줄 수 있는 지역사회의 인적 자원 및 기관과 적절한 연계를 통해 대상 학생의 학습결손 누적 방지를 위한 학습동기 유발에 역량을 집중한다.

(2) 문화·체험활동 프로그램 내용

대상 학생의 안정적 인성 발달과 다양한 문화적 욕구 충족 기회 제공을 위해 학교와 지역사회가 함께 노력한다. 또한 대상 학생만이 아닌 지역의 모든 학생과 청소년을 대상으로 한 지역 전체의 문화 활성화에 기여하는 한편 지방자치단체와의 연계를 통하여 학생 및 청소년이 활용할 수 있는 기반 시설 확충에 힘쓴다.

(3) 정신 건강을 위한 심리·정서 발달 지원

대상 학생들 중 성장 과정에서 방임, 방치 등의 경험으로 인한 심리적 문제로 학교생활이나 일상생활에 적응하기 어려운 학생들을 치유하기 위한 지원 및 대상 학생을 포함하여 지역의 아동·청소년들이 긍정적 자아개념, 건강한 사회성 함양을 위한 적절한 지원을 제공한다. 대상 아동 및 청소년의 건강한 심리·심성 계발을 위한 프로그램은 다음의 방향을 지향한다²⁾.

주2) 박인선(2005). 경제적 결핍아동의 이해, 「교육복지투자우선지역 지원사업 담당자 연수」 pp.44-47

- 아동의 발달 단계와 대상 아동 특성의 이해에 기초함.
- 아동뿐만 아니라 가족지원을 통한 가족중심 실천방안을 모색함.
- 아동의 약점 교정보다 강점을 드러내는 방식이어야 함.
- 아동의 잠재 성장력을 믿고 규제를 최소화 함.
- 아동이 속한 친구, 학교, 지역사회 등의 요인을 고려하는 생태학적 관점을 도입하여야 함.

(4) 복지 프로그램 내용

부모와 학교의 보호 없이 학교 밖에서 많은 시간을 보내는 아동과 청소년들에 대한 학교와 지역사회 공동의 지원 체제를 구축하는 한편 지역 내 운영 중인 지역아동센터, 민간 공부방 등과 연계·협력 강화하여 대상 학생들의 건강한 신체 발달을 위해 필수적인 복지 서비스를 제공함으로써 정상적인 생활을 영위할 수 있도록 지원한다. 또한 인근 보건소, 민간의료기관 등과의 협력을 통한 의료 서비스 및 건강 교육 등을 지원한다.

(5) 지원 프로그램 내용

지원 프로그램으로는 교원의 전문성 신장을 위한 지원과 학생 교육의 질적 향상 및 학부모의 협조 관계 개선을 위한 학부모 연수 지원을 들 수 있다. 교원의 전문성 신장을 위한 지원으로는 대상 학생 특성 분석 및 이해, 교사 간 협의, 교수-학습 자료 개발 등 전문성 신장에 필요한 지원이 이루어지고, 연수는 교육복지의 성격을 살리고 학생 교육에 실질적인 도움이 되도록 하는데 초점을 두어 사업 프로그램 운영과 밀접히 관련된 교원 동호회 및 연구 활동을 지원함으로써 교사들의 교육복지사업 추진 역량을 강화한다. 학생 교육의 질적 향상과 학부모의 협조 관계 개선을 위한 학부모 연수 지원으로는 효과적인 학부모 역할 훈련 및 자녀와의 관계 개선을 위한 교육과 교육복지사업에 대한 이해를 높이고 원활한 협조 관계를 수립하기 위한 학부모 설명회 개최한다.

이와 같은 프로그램 내용들이 제시되고 있으나 각 영역에 대한 구체적인 프로그램은 각 단위학교마다 다양하게 이루어지고 있으며, 제주형 교육복지우선지

원사업 매뉴얼(제주특별자치도교육청, 2013)에 제시되고 있는 프로그램의 예시는 <표 3>과 같다.

<표 3> 제주형 교육복지우선지원사업 프로그램 예시

영역	프로그램(명)	주요내용 및 특징
학습	지역 품앗이 진로교육	개별 학교차원이 아닌 지역차원에서 기획하여 공동으로 운영
	예비 중학생 진로탐색	초등 6학년 학생을 대상으로 실시하여 중학교 진학에 대한 불안감을 해소하고 새로운 환경에 대한 기대감을 심어주며 자존감을 향상
	초등학생 예비교실	유치원 졸업생을 대상으로 학교에서 독립적인 생활 유도 및 기초 한글 교육 등 선행학습을 통해 기초학력 증진
	독서통신 교육	다양한 독서 관련 교육·캠프·작가와의 만남 운영
문화 · 체험	토요 휴업일 프로그램	유익하고 학생들의 요구에 맞는 다양한 프로그램 개설
	문화체험	학생의 생활권을 벗어난 곳에서 낯선 환경과 내용에 대한 일회성이 아닌 연속성있는 기획으로 다양한 체험활동 지원
심리 · 정서	사제동행 멘토링	상담 또는 관심이 필요한 학생대상으로 교사의 관심과 지지
	학년, 학급단위 집단(소집단)프 로그램	학교 차원 혹은 보건실을 통해 이루어지는 각종 예방교육을 실질적이고 효과적으로 실행하기 위해 기획하여 운영
	봉사활동	나눔과 배려의 문화 확산 및 더불어 살아가는 덕목을 키우기 위한 인성교육 차원에서 정기적인 봉사활동 및 학생들의 재능을 키워 기부할 수 있도록 기획, 운영
복지	사례관리	복합적인 어려움을 가진 학생 대상으로 학교차원뿐만 아니라 지역 차원의 통합적 지원체제를 갖춰 집중지원
	가족기능강화	가정의 건강성을 회복하고 건전한 가족문화 형성을 유도할 수 있는 다양한 프로그램 운영
	교육복지실 운영	전체학생을 대상으로 한 열린 공간으로 학생들의 쉼터 및 상담이 필요한 학생들이 찾는 공간, 학교와 지역사회 간 사업 연계의 발판 및 다양한 교육복지 프로그램 운영
지원	연수	사업이해도 제고를 위해 교사, 학부모, 지역사회 대상으로 연수 지원

영역	프로그램(명)	주요내용 및 특징
	사업홍보	지역 내 사업을 적극 알릴 수 있도록 대상별에 맞춘 홍보 계획을 수립하여 안내

2. 자아존중감

1) 자아존중감의 개념

자아존중감에 대한 개념적 접근은 학자에 따라 다른 의미로 정의될 뿐만 아니라, 자아개념, 자신감, 자기수용, 자아정체감, 자기평가, 유능감, 자기존경 등의 다른 용어들과 혼용되고 있다. 자아존중감은 자신의 자아개념에 대한 스스로의 평가로서 자아개념과 자아존중감은 서로 구별되는 용어이지만 종종 상호교환적으로 사용되기도 한다. 하지만 이 둘이 동일한 개념이라기보다는 자아존중감이 자아개념의 부분적 개념, 또는 하위범위로 간주되고 있는 것이 일반적인 경향이라고 볼 수 있다.

Coopersmith는 자아개념과 자아 존중감을 비교하여 정의하였다. 자아 개념은 자신의 개인적인 표현으로부터 형성한 상이라고 하였고, 자아 존중감은 그 상에 대한 평가로써 자신이 능력이 있고 의미 있고 성공적이며 가치 있다고 믿는 정도를 가리킨다고 하였다. Rosenberg는 자아개념은 자기 자신을 대상으로 볼 때 자기 자신에 대해 갖는 개인의 인지와 감정의 총체를 말하며, 자아 존중감이란 자신에 대한 부정적 혹은 긍정적 평가와 관련된 것으로서 자기존경의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도를 의미한다고 하였다. 따라서 어떤 사람이 자신의 외모를 좋아한다면 그 사람은 높은 자아존중감을 지녔다는 것으로 스스로를 상당히 가치있게 평가하는 것을 말한다. 자아존중감이 높은 사람은 자기 자신에 대하여 긍정적이고 자기 자신이 가치있고 보람있는 삶을 영위하고 있다고 생각하며, 무슨 일이든지 자신감을 가지고 행동하는 특징을 가지고 있다고 생각한다(정원식, 1983).

Damon과 Hart는 자아개념과 자아존중감의 차이를 그 용어자체의 의미 차이에서 찾는다. 그들에 의하면, 개념적 이해는 질적인 평가가 요구되는 인지적 활

동인 반면, 평가는 대상에 대한 긍정적 또는 부정적 방향이 설정되므로 양적 특질을 띠는 것이다. 자아개념의 평가적 측면으로는 자신이 가치롭다고 평가하는 부분으로 이것은 목표를 성취하거나 과제를 성공적으로 완수함으로써 형성된다. 자아개념이 개인 자신이 누구인가에 대한 가치 신념이라면, 자아존중감은 개인 자신이 누구인가에 대한 평가를 전제한 정의적 반응이다. 그러나 일반적으로 이 두 용어는 혼용하여 사용하는 경향이 많다.

이러한 대부분의 학자들(Cooper smith, 1967; Gilmore, 1974; Damon & Hart; 1982)의 자아존중감에 대한 정의를 종합하여 보면 자아존중감을 자신의 가치나 중요성에 대한 자신의 평가적 태도로 규정하고 있다. 자아존중감을 줄여서 '자존감'이라고도 하는데, 자존감은 자신이 다른 사람에게 중요하게 여겨지는 인간 상호작용으로부터 싹트고 성취감이나 칭찬 또는 성공을 통해서 형성된다고 볼 수 있다.

2) 자아존중감의 발달

자아존중감은 일상생활의 관계 속에서 상호작용의 경험, 생각을 통해 형성되며, 상황과 시간이 지남에 따라 바뀌는 경향이 있다. 특히 성장 과정에서 타인이 자신을 어떻게 평가하는지에 따라 건강한 자부심을 가지게 될 수도 있고, 그렇지 못한 상태로 자랄 수 있다. 김수영(2011)은 미술적 자기표현을 통하여 타인에 대한 이해와 배려심을 고양시키는 활동을 함으로써 학생들의 자아존중감을 향상시킬 수 있었다고 하였고, 안형숙(2013)은 자아존중감 향상 프로그램이 일반적 대인관계 및 학습태도 향상에 효과가 있는 것으로 나타나 프로그램을 통해 아동들 자신의 능력에 대한 긍정적인 자아존중감이 형성된다고 하였다.

자아존중감이 적당하게 잘 형성된 사람은 자신을 소중히 여기며, 다른 사람과 긍정적인 관계를 유지할 수 있다. 자신이 속한 사회에서 자신의 능력에 자신감을 보여 잘하는 경향이 있다. 자신을 지탱해 주는 감정의 심지가 확고하기 때문에 다른 사람의 비난이나 실수에도 흔들리지 않는다. 삶에 있어서 어려움이 닥치더라도 유연하게 대처할 수 있다. 하지만 자아존중감이 약한 사람은 자신의 실체와는 별개로 남의 시선을 의식하며 살아가게 된다. 자신감이 부족하기 때문에 대인관계도 원만하지 못하고 열등감이 심하다.

그러나 자기존중감이 높다고 해서 무조건 좋은 것은 아니다. 자아존중감이 너무 높아도 사회생활에서 문제가 될 수 있다. 자기 자신을 너무 존중하다보니 자칫 타인을 무시해 버리는 경향이 있을 수 있으므로 자아존중감은 적당한 균형을 유지하는 것이 중요하다. 초등학생들은 부모에 대한 의존성을 줄이며 친구와의 대인관계의 중요성이 커지는 시기이므로 이 시기에 올바른 자아존중감을 형성하는 것이 자아성장에 중요한 역할을 한다고 할 수 있다. 비록 어린 시절부터 형성된 것이어도 자부심은 자신의 태도와 의지에 따라 얼마든지 건강하게 가꿀 수 있기 때문에 인생의 모든 면에 영향을 미치는 자아존중감이 낮다면 끌어 올릴 필요가 있다. 여기에서 김은숙의 학습코칭/진로코칭의 낮은 자존감을 높이는 3단계 방법을 제시하면 다음과 같다.

(1) 자신을 용서하기

자존감이 낮은 사람은 실수를 저지르면 자신을 질타하거나 창피해하며 이를 극복하는데 어려움을 겪는다. 실수는 인간이라면 누구나 저지르는 행동으로, 순간의 잘못이 인생 전체를 좌지우지하지 않는다. 자신을 용서하고 다시는 실수를 저지르지 않도록 노력하는 것이 중요하다.

(2) 긍정적으로 생각하기

비관적으로 생각을 하면 그대로 실현될 가능성이 높다. 가령, 프리젠테이션을 앞두고 “나는 잘 해내지 못할 거야”라는 생각을 가지면 실제로도 이를 망칠 가능성이 높다. 반대로 ‘잘 해낼 수 있다’는 자신감을 가지면 힘들고 어려운 상황이라도 긍정적으로 맞닥뜨릴 수 있다. 만약 실패했다라도 좌절하지 말고 그간의 노력과 목표를 달성했다는 데 의의를 두면 된다.

(3) 자기 격려하기

자존감이 낮고 비관적인 사람은 ‘내가 시험을 잘 본 건 문제가 쉬웠기 때문이다’라며 자신의 성과를 인정하지 못하는 경향이 있다. 자신의 능력이 충분하고, 열심히 노력했는데도 불구하고 부정적인 결론에 도달하는 것이다. 자신을 과소평가하고 실수에 예민하게 반응하기 때문에 항상 자신을 격려하고 용기를 북돋아

주는 자세가 필요하다. 나를 격려하고 칭찬하면 긍정적인 에너지를 받아 힘을 낼 수 있다.

이와 같이 자아존중감은 인간이 사회에서 생활하면서 후천적으로 길러지는 것이기 때문에 단기간에 향상되는 것이 아니라 지속적이고 장기적으로 이루어져야 할 필요가 있다. 일반적으로 자아존중감은 초등학교 고학년과 사춘기 동안에 활발하게 일어나는데(조희숙 외, 1994. 재인용), 이 시기에 적절한 프로그램을 마련하여 치밀한 계획을 세워 현장에 지속적이고 장기적으로 꾸준히 적용함으로써 자아존중감도 발달해 나갈 것으로 생각된다.

3) 자아존중감의 구성요소

자아존중감은 말 그대로 자신을 존중하고 사랑하는 마음으로 자신의 능력을 믿고 자신의 노력에 따라 삶에서 성취를 이뤄낼 수 있다는 일종의 자기 확신이다. 자존감을 향상시키는 것만으로도 우리 인생 전반을 바꿀 수 있다고 생각한다. 이러한 자아개념을 측정하기 위한 도구의 구조로 자아존중감의 구성요소들을 학자별로 제시하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 자아존중감의 구성요소

연도	학자명	구 성 요 소
1890	William James	물질적 자아, 사회적 자아, 심리적·영적 자아
1976	정원식	신체적 자아, 도덕적 자아, 성격적 자아, 가정적 자아, 사회적 자아
1976	Shavelson Hubner Stanton	학업에 대한 자아개념, 사회적 자아개념, 정서적 자아개념, 신체적 자아개념
1995	김용래	학문적 자아개념(학교 일반 자아개념, 학업능력 자아개념, 수업 자아개념, 학업성취 자아개념, 교과 자아개념), 비학업 자아개념(신체 자아개념, 가정 자아개념, 사회 자아개념, 성격 자아개념, 도덕 자아개념)
2006	박영규	사회적 자아, 정서적 자아, 학문적 자아

따라서 본 연구에서는 자아존중감의 요소를 위에 제시된 학자들의 공통된 요소인 사회적 자아, 정서적 자아, 학문적 자아로 한정하여 조사하고자 한다.

3. 학교생활적응

1) 학교생활적응의 개념

학교생활적응이란 학생의 교육이 이루어지는 학교에서 학생들은 교과활동, 특별활동, 기타 행사활동 등을 통하여 학교생활을 누릴 수 있으며, 학생들이 여러 가지 활동에서 자기의 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 조화로운 관계를 유지하여 교사 및 학생들과의 관계가 잘 조화되어 만족스러운 상태에 있는 것이라고 정의한다(교육학 대사전, 1981).

학교생활적응의 개념에 대해서는 학자들에 따라 다양하게 정의되고 있는데, 안영복(1984)은 학교생활을 하면서 접하게 되는 여러 교육적 환경을 자신의 욕구에 맞게 변화시키거나, 자신이 학교생활의 모든 상황과 환경에 바람직하게 수용되는 것이라고 정의하고 있으며, 원용진(1993)은 학교생활에서 학생이 대인관계나 학교의 규준질서 등에 있어 적절하고 조화 있는 행동을 하여 정상적인 학교생활을 하고 자기 스스로도 학교생활에 만족하는 경우, 김용래(1993)는 학습자가 학교 상황에서 일어나는 스트레스에 대처하는 일련의 노력으로써 학습자의 요구를 학교 상황의 요구에 균형 있게 조절하고 학습자 자신의 요구를 학교 내의 현실적 가능성에 비추어 신중하게 고려하여 학교 상황 내에서 할 수 있는 것과 할 수 없는 것에 따라 대처하려고 하는 학습자의 시도라고 기술하고 있다. 또한 민영순(1994)은 아동이 대인관계나 학교의 규범, 질서 등에 있어 적절하고 조화로운 행동을 하여 정상적인 학교생활을 하고 자신도 만족하는 경우로, 김지혜(1998)는 학교 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키는 한편, 학교 환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교 환경과 개인 사이에 균형을 이루려는 시도라고 정의하고 있다.

따라서 학생들은 학교에서 교과활동, 특별활동 및 기타 행사활동 등을 통하여 학교생활을 하게 되는데 학생들이 교과활동, 특별활동 및 기타 학교행사 등에서 자신의 욕구를 합리적으로 해결하며 만족감을 느끼고 교사 및 학생과의 관계

가 잘 조화되어 만족스러운 상태에 있을 때 학교생활적응이 잘 되고 있다고 하였다(김광수, 2003). 또한 주현정은 학생의 모든 행동이 학교 규칙, 학교환경과의 상호작용에서 잘 조화되고 성공적인 관계를 형성시킴으로써 교사나 또래와 같은 의미있는 타인들과 원만한 인간관계를 유지해 가며 학교 수업에서는 적극적이고 학교 규범에는 순응하여 독립된 한 개인으로서의 역할을 수행해 가는 것으로 정의한다.

위의 연구자들의 연구에서 제시하고 있는 학교생활적응의 개념을 바탕으로 이 논문에서는 연구대상이 초등학생인 점을 고려하여 학생이 학교 환경에 대하여 학교 규칙을 잘 지키고 교우관계가 원만하며 정서적으로 안정되어 제학년 제학력을 갖추는 등 학교사회 공동체의 구성원으로서 적합한 행동이나 태도를 취할 수 있는 능력으로 정의하고자 한다.

2) 학교생활 적응의 변인

학교는 학생들이 함께 어울려 생활하는 가장 중요한 환경이자 사회로서 학생의 활동이 가장 많이 이루어지는 학교에서 학생들이 행하고 있는 모든 활동을 학교생활이라고 한다. 학생들은 학교에서 교과활동, 특별활동, 기타 행사활동 등을 통하여 학교생활을 누릴 수 있으며, 학생들이 여러 가지 활동에서 자기의 욕구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 조화로운 관계를 유지하며, 교사 및 학생들과의 관계가 잘 조화되어 만족스러운 상태에 있는 것을 학교생활 적응이라고 정의하고 있다.(교육학 대사전, 1981)

이러한 학교생활적응은 가정 및 학교 밖 생활에도 매우 큰 영향을 미치게 되므로 초등학교의 학교생활은 매우 중요하다 할 수 있다. 즉, 학생들이 학교에서 겪게 되는 어려움을 잘 극복하고 적응한다는 것은 사회생활 전반에 대한 능력의 기반을 다진다는 것을 의미한다. 학교생활 적응력을 측정하기 위한 도구의 구조로 학교생활 적응의 변인들을 선행연구를 중심으로 제시하면 <표 5>와 같다.

<표 5> 학교생활적응의 변인

연도	연구자명	하 위 영역
2003	정미선	교사와의 관계, 교우관계, 학교수업
2008	이유미, 김명식	학생과 교사와의 관계, 학생 상호간의 관계, 학급생활
2011	김기순	학교 환경과의 상호작용, 성공적인 관계 형성
2011	손유진	학습활동, 교사와 학생과의 관계, 교우관계, 학교 특기적성활동
2011	조윤정	교사관계, 교우관계, 학교수업, 학교규칙
2013	양유림	친구와의 관계, 교사와의 관계, 수업, 학교 공부

위 연구자들이 제시하고 있는 학교생활 적응의 변인들을 종합하여 조사 대상자인 초등학교 학생을 고려하여 측정하고자 하는 변인은 교우관계, 학습활동, 규칙준수, 학교행사 참여도 등이며, 이 변인이 높아지면 학교생활 적응력이 신장되었다고 본다.

(1) 교우관계에 대한 적응

초등학교 시기의 아동들은 생활의 중심이 가정에서 학교로 옮겨 감에 따라 학교생활에서의 교우관계는 매우 중요하다 할 수 있겠다. 학교생활을 잘 할 수 있는 중요한 한 가지는 친구를 사귀는 일이다. 학교생활에서의 교우관계는 매우 복잡하고 다양한 요소들을 내포하고 있으며, 사회적 관계 형성에 중요한 역할을 한다. 교우관계에 대한 학자들의 정의를 살펴보면 서로 좋아하고 서로 즐거움을 느끼며 능란한 상호작용을 가지는 결합(Howers, 1983)으로 보거나, 서로 좋아하는 두 개인 사이에 이루어지는 쌍방의 관계로서 자유로운 선택에 의한 대등한 입장에서의 비형식적이고 사회적 공감에 의한 결합(김제한, 1982)으로 정의하고 있다.

교우관계는 청소년기 발달과정에서 필수적이며 교우관계의 속성을 친구에 대

한 친밀감과 친구의 욕구에 자신을 적응시키는 협응(Sullivan, 1953)으로 Bigelow(1977)는 교우관계의 발달단계를 3단계로 구분하고 있는데, 1단계는 현실 상황적 단계, 2단계는 규범적 단계, 3단계는 내면적·심리적 단계로 구분하고 있다.

이 논문의 조사대상자인 초등학교 4, 5, 6학년은 Bigelow의 발달단계에서 보면 2단계 수준에 해당되며, 규범적 단계로서 규범과 규칙, 가치 및 찬성을 공유하려는 기대가 강화되며 이러한 규범들의 공유가 기준이 되는 단계이다. 상호간에 우정이 형성되는 데에는 서로의 인간관계를 촉진하는 요인으로 작용하는 결정 요인과 인간관계를 저해하는 요인이 있어 친구와의 관계가 멀어지기도 하고 가까워지기도 한다. 사회적 상호작용에서 교우관계가 뚜렷하게 나타나는 연령이 언제라고 명시하는 것은 어렵지만 친구에 대한 지각이나 개념형성과정에는 발달 과정에 따라 괄목할 만한 변화가 일어난다고 알려져 있어 사회적, 정의적, 지적, 인격적 요인 등 학교생활에서 이루어지는 다양한 요인들이 우정관계 형성에 영향을 미침을 알 수 있다.

(2) 학습활동에 대한 적응

학습활동의 결과로 이루어지는 학업성취는 학교교육을 통하여 학습한 지식, 지적능력, 태도, 가치관 등의 학습결과의 총칭이다.(손준중, 2001) 그러나, 보통 학업성취는 학교교육을 통해 개인이 부여받는 일종의 학업 달성 정도를 나타내는 학력이나 성적 등과 같이 비교적 좁은 의미로 사용된다. 학력은 학업성적으로 산출되는 수학능력과 교육비 부담능력에 의해 좌우되고, 학업성취는 미래 지위 결정에 중요한 요인으로 작용함에 따라 이에 대한 연구들이 이루어졌다.

학업성취 격차를 설명하는 이론들을 오욱환(1996)은 결핍모델, 기회모델, 교육과정 모델로 구분하였다. 결핍모델은 유전적 요소를 강조하고 학업의 실패가 지적 소양의 부족에 있다고 주장하는 지능이론과 학생의 문화적 소양 부족을 학습에서 실패하게 만드는 원인이라고 주장하는 문화실조론을 들 수 있다. 기회모델은 교육에 투입되는 물질적 조건을 교육성취 격차의 발생 원인으로 보고 있으며, 교육과정 모델은 가르침과 배움이 일어나는 실제의 현상에 주목하여 불공정한 교과과정이 구성과 운영, 교사와 학생 사이에 이루어지는 상호교섭의 불공평

함에 의해 학생 간 학업성취 격차가 발생한다는 것이다.

이와 같이 학업성취격차의 원인이 아동발달 초기의 가정부터 시작하여 학교로 이어질 때 교육복지 대상 학생들의 가정의 환경적 요인과 더불어 학생들은 학교생활에서 받은 학업성취의 자극 정도가 학교생활의 적응, 부적응 여부의 요인이 된다고 할 수 있다. 따라서 학교의 학습활동은 학교생활적응에 교육적으로 의미있는 시사점을 제공해 줄 것으로 생각한다.

(3) 학교규칙에 대한 적응

학교 규칙은 학교 규범, 규율, 학칙, 교칙과 같은 유사한 명칭들로 함께 사용되고 있다. 어느 조직이나 지켜야 할 기본적인 규칙이 있기 마련이고 학교에서는 교육목적의 달성을 위해 학교규칙이 존재하고 있다. 학교생활은 일정한 규칙에 따라 이루어지며, 규칙은 공동생활을 영위함에 있어 중요한 요소라고 할 수 있다. 많은 학생들을 효율적으로 관리하고 통제하기 위해서 반드시 필요한 것이 학교 규칙이다. 정해진 과정과 시간에 교육활동을 수행하려면 학습활동에 불필요한 것들은 규제해야 하고, 개인적인 행동이 다른 학생들에게 방해가 되는 활동들은 제한할 필요가 있다. 학교에 잘 적응하기 위해서는 규칙 등을 지키는 능력, 자신을 조절하는 능력들이 필요하다.

Loevinger와 Wessler에 의하면 자아의 발달단계 중 동조단계는 협동을 학습하는 단계로 자신과 자신을 둘러싸고 있는 주변 세계를 효과적으로 다룰 수 있는 능력이 갖춰지는 시기라 했다. 따라서 공동생활의 규칙을 부분적으로 소화할 수 있고 복종하게 된다고 하였으며 이를 어기면 수치심을 느끼게 된다고 한다(구분용 외, 1999). 집단의 한 구성원으로서 반복적인 행동이 일상화되어 몸에 배게 되고, 자율적 습관의 태도 함양은 일련의 과정으로 일어나는 것이 아니라 상황에 따라 학생들에게 주입되고 무의식적으로 내면화 되어진다고 할 수 있다.

학교생활에 긍정적인 사고를 지닌 어린이들은 학교규칙에도 잘 적응하여 스스로 지킨다. 그러나 정서적으로 불안을 느끼거나 자신감이 없는 학생일수록 규칙을 지키기 위한 노력이 부족하며, 특히 준법성이나 책임감이 부족한 학생은 부적응적인 행동이 심하게 나타나기도 한다. 집단이 설정한 규칙에 잘 적응하지 못하는 어린이는 학교생활에 흥미를 상실하여 부적응 행동을 일으키는 경향이 있

다. 따라서 학교에 잘 적응하기 위해서는 자신을 조절하는 능력, 규칙 등을 잘 지키는 능력들이 필요하다고 본다.

(4) 학교행사에 대한 적응

학교행사는 학교교육에서 다양한 내용을 가지고 실천의 장에서 체득하는 특징을 가지고 있다. 또한 교과학습활동의 연속으로 단조로워지기 쉬운 학교생활의 흐름 속에서 변화를 가져올 수 있으며, 집단적인 활동을 통해서 지도하는 점에 의의를 둘 수 있다. 학교행사로는 입학식, 졸업식, 운동회, 예술제, 현장학습, 각종대회, 학급행사 등의 활동들이 있다. 이러한 학교 단위로 이루어지는 교육적인 활동에 적극 참여하여 학교와 지역사회의 구성원으로 갖추어야 할 기본자질과 태도를 함양하는 자발적인 성격의 교육활동이라 할 수 있다.

초등학교에서의 행사활동은 협의, 토론, 조사, 수집, 분석, 노작, 견학, 답사, 보고와 같이 학생의 직접적인 체험활동이 많이 이루어지도록 하는데 교육적인 의의가 있다. 이를 통하여 학생들은 학교집단 구성원으로서의 자긍심과 책임감을 지니고, 민주시민의 기본자질을 키우는 중요한 경험의 기회를 가지게 되는 것이다. 행사활동은 이러한 점에서 종합적인 교육활동이며, 따라서 자발적인 참여와 소속감을 지니게 하고 서로 협력하는 태도를 기르는 것이 무엇보다도 중요하다고 할 수 있다(교육부, 2000).

평소에 자신감을 가지고 학교생활에 임하는 학생은 행사에 참여하는 태도도 긍정적이며 적극성을 가진다. 이에 비해 소극적이거나 공격적인 학생들은 행사에 참여하기를 좋아하지 않는다거나 말썽을 피우는 등 부정적인 면을 보인다. 자기 표현이 부족한 학생의 경우 참여해 보고 싶은 마음은 있어도 불안감 때문에 참여하지 못하는 일도 많은데 이런 행동 모두가 학생의 학교생활을 불편하게 하는 요인이 되고 있다. 심하면 학교생활에 겁을 먹고 결석을 하거나 조퇴를 하는 등의 부적응 행동으로 나타나기도 한다. 학생들이 즐거운 마음으로 학교행사에 참여하도록 이끌어 주는 일은 매우 중요하다고 하겠다.

4. 선행연구 고찰

제주형 교육복지우선지원사업과 자아존중감과의 관계를 알아보기 위하여 저소득층 학생들의 자아존중감에 대한 연구들을 살펴보면 정다운(2012)은 소규모학교에서의 엘 시스템아 프로젝트 적용과 저소득층 아동의 자아존중감과의 관계에 대하여 연구하였다. 소규모학교인 N초등학교에 소규모학교형 엘 시스템아 프로젝트를 주 1회 60분으로 6개월간 총 24회 프로젝트 운영을 하였더니 각 단계별 과정에서 참여자들 대부분은 초기단계에서 낮은 자아존중감과 부정적인 인식을 가지고 있었고 산만하거나 음악활동에 대하여 위축되고 자기조절능력이 약한 모습을 보여주었는데, 정성적 분석결과 프로젝트에 참여한 실험집단은 종결에 이르러 높은 자아존중감을 획득하였음을 알 수 있었다.

윤민희(2013)는 긍정심리치료 프로그램이 저소득층 한부모 가정 청소년들의 자아존중감을 향상시키는데 효과가 있다는 사실을 밝혀 긍정심리치료 프로그램이 기존의 저소득층 한부모 가정 청소년을 대상으로 한 프로그램이 우울, 불안, 공격성 등의 부정적 정서의 변화에 초점을 맞추었던 것과는 다르게 긍정적 정서의 향상에 초점을 맞추어 심리적 안녕감과 적응을 돕는다는 새로운 관점의 정신건강증진프로그램으로 활용될 수 있음을 제시하고 있다. 김민경(2008)의 논문에서는 품성계발 프로그램 진행과정 관찰일지와 소감문을 분석한 결과 프로그램에 참여한 아동들의 대다수가 프로그램에 대하여 긍정적인 평가를 하였으며, 자아존중감의 하위요인인 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교 자아존중감을 향상시키는데 효과가 있음을 밝혀내어 적극 활용할 필요성을 시사하고 있다.

고관영(2008)은 자기성장 집단상담 프로그램이 초등학생의 자아존중감과 사회성에 미치는 영향에서 자아존중감 향상에 영향을 주어 총체적 자아존중감과 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교적 자아존중감 모두에서 유의미한 차이를 밝혀 조홍숙의 연구의 학급단위의 자기성장 집단상담 프로그램이초등학교 학생의 자아존중감과 친구관계에 유의미한 차이가 있음을 입증한 선행 연구의 결과들과 일치함을 나타내고 있다. 유지은(2010)의 논문에서는 가정의 지위환경은 자아개념에 영향을 끼치는 변인으로 보고 가정의 지위환경 중 부모 학력은 유의미한 변인이 되지 못하였고, 양친의 상태 및 소득수준과 자아개념 간에는 유

의미한 상관성이 있는 것으로 나타나 저소득층 및 결손 가정을 중심으로 부모 교육과 가정에 대한 긍정적인 마인드를 고취할 수 있도록 각 학교에 근무하는 담임교사나 상담교사의 적극적인 활동이 요구됨을 제시하고 있으며, 청소년의 자아개념 향상을 위한 프로그램 및 가정 친화적 프로그램이 이루어져야 한다고 제안하고 있다.

이상의 선행연구들을 살펴본 결과에 따르면 대상학생들이 가지고 있는 정서적 성장이나 사회적 행동 등에 부적응을 지원할 수 있는 사회적인 프로그램이 구축되어야 함을 시사하고 있다. Steffenhagen(1986)은 교육의 영역에서 성공과 격려, 지원은 긍정적인 자아존중감의 발달을 위해 고려해야 할 세 가지 중요한 개념이며 아동들에게 성공과 격려, 지원을 제공함으로써 자아존중감이 발달할 수 있도록 도와야 한다고 주장하고 있으며, 최명민(1998)은 자아존중감을 기르기 위해서는 작은 성취감을 경험하고 자기감정을 발견하여 긍정적 자아를 형성하는 활동, 부정적 평가나 대인관계 불안, 죄책감에서 벗어나는 행동, 배짱을 키워나간다는 활동들을 제시하였다.

이러한 점으로 미루어 볼 때 대상학생들에게 지원과 격려가 제공될 때 긍정적인 자아존중감이 형성되며, 긍정적인 자아존중감의 발달을 위해 다양한 프로그램이 개발되어 제공되어야 함을 시사하고 있다. 이러한 시사점이 제공되는 선행연구들을 살펴본 내용을 정리하면 <표 6>과 같다.

<표 6> 자아존중감에 대한 선행연구

연구자	연구주제	연구내용
고관영 (2008)	자기성장 집단상담 프로그램이 저소득 가정 아동의 자아존중감과 학교적응력 향상에 미치는 효과	자기성장 집단상담 프로그램이 총체적 자아존중감과 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교적 자아존중감 모두에서 유의미한 차이가 있음을 밝혀 선행 연구의 결과들과 일치함을 나타내고 있음.
김민경 (2008)	품성계발 프로그램이 저소득층 아동의 자아존중감에 미치는 효과	자아존중감의 하위요인인 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교 자아존중감을 향상시키는데 효과가 있음을 밝혀내어 적극 활용할 필요성을 시사하고 있음.
유지은	가정환경이 청소년의 자아	양친의 상태 및 소득수준과 자아개념 간에는

(2010)	개념에 미치는 영향	유의미한 상관성이 있는 것으로 나타나 저소득층 및 결손 가정을 중심으로 부모 교육과 가정에 대한 긍정적인 마인드를 고취할 수 있도록 청소년의 자아개념 향상을 위한 프로그램 및 가정 친화적 프로그램이 이루어져야 한다고 제안하고 있음.
정다운 (2012)	소규모 학교에서 엘시스테마 프로젝트 적용이 저소득층 아동의 자아존중감에 미치는 효과	엘시스테마 프로젝트에 참여한 실험집단은 종결에 이르러 높은 자아존중감을 획득하였음.
윤민희 (2013)	긍정심리치료 프로그램이 저소득층 한부모 가정 청소년의 자아존중감, 낙관성 및 심리적 안녕감에 미치는 효과	긍정심리치료 프로그램이 긍정적 정서의 향상에 초점을 맞추어 심리적 안녕감과 적응을 돕는다는 새로운 관점의 정신건강증진프로그램으로 활용될 수 있음을 제시하고 있음.

교육복지우선지원사업과 학교생활적응과의 관계에 관한 연구들을 살펴보면, 박예지(2013)의 연구에서는 성적이 높은 학생들은 프로그램 만족도나 학교생활적응도가 높게 나타나 교육복지 프로그램에 참여하는 저소득층 학생들의 학업성적을 높일 수 있는 프로그램이 실시되어야 하며, 정서적 자아개념의 학교생활 적응에 대한 매개효과의 연구가 필요함을 제시하고 있다. 오수정(2011)은 저소득층 초등학생을 대상으로 한 대학생 멘토링 프로그램은 학생생활적응의 하위 영역 중 교사관계, 교우관계, 학교수업, 학교규칙 등 네 영역 모두에서 긍정적인 영향이 컸으며, 아동의 특성을 고려한 좀 더 다양한 멘토링 프로그램을 개발 및 저소득층 초등학생에게 부족한 교육적 환경이 제공될 수 있도록, 그 효과에 대해 학생들의 인지적, 정의적 영역 전체에 대한 후속 연구를 제안하고 있다.

김숙희(2012)의 논문에서는 교육복지 프로그램 참여의 수가 증가할수록 학교생활적응력 수준이 향상된다는 결과를 보였으며, 이는 교육복지프로그램을 이용함으로써 학교생활적응력이 향상된다는 김종언(2009), 박복선(2010), 안양국(2012)의 연구결과와도 일치하는 결과이다. 이러한 결과로 교육취약 아동·청소년의 교육기회, 과정, 결과에서 나타나는 주요 취약성을 최대한 보완하기 위해 시행중인 교육복지우선지원사업의 참여도를 높이기 위한 다양한 프로그램 개발 및 효과적

인 운영 방안이 지속적으로 제시 되어야 한다는 것이다. 김현수(2012)의 논문에서는 학교적응에 어려움을 겪는 저소득층 학생의 학교 부적응 예방 및 개입에 인지조절전략, 행동조절전략, 동기, 자아개념과 같은 자연 내적 보호요인 뿐만 아니라 환경적 요인도 중요한 보호요인이라는 연구결과가 나타나 개인 내적 요인이 충분하게 갖춰지지 않은 학생인 경우라 하더라도 환경적 보호요인인 교사의 지원과 교사와의 관계를 통해 취약집단 학생의 학교부적응을 예방하고 개입할 수 있음을 시사한다.

김대수(2010)는 중학생의 스포츠 활동 참여가 학교생활적응에 영향을 미치는 요인으로 중학생의 학교생활적응을 높이기 위해서는 성별, 스포츠 활동 참여 기간, 참여 빈도, 참여 시간, 참여 종목을 고려하여 계획 되어야 한다고 하고 있다.

이러한 선행연구 결과로 미루어 볼 때 교육복지우선지원사업 프로그램 참여가 학생들의 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미치고 있고, 교육복지 프로그램에 많이 참여 할수록 학생들의 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 이를 바탕으로 더 많은 학생들이 교육복지사업에 흥미와 관심을 가지고 참여할 수 있도록 다양한 프로그램 개발이 우선되어야 하고, 프로그램 계획 이전에 학생과 가정에서의 욕구를 파악하여 그 필요에 부응하는 프로그램 개발로 교육복지 프로그램 참여도 및 만족도 향상에 노력을 기울여야 할 것이다. 또한 교육복지우선지원사업의 성과를 체계적으로 분석하여 본 사업이 지역실정에 맞게 제도적으로 대상학생들을 지원할 수 있는 체계적인 프로그램이 구축되어야 함을 시사하고 있어 제주의 지역특성을 반영한 제주형 교육복지우선지원사업은 교육적 의의가 크다 할 수 있겠다. 이러한 시사점을 제공하는 선행연구들을 살펴본 내용을 요약하여 정리하면 <표 7>과 같다.

<표 7> 학교생활적응에 대한 선행연구

연구자	연구주제	연구내용
김대수 (2010)	중학생의 스포츠활동 참여와 학교생활적응과의 관계	중학생의 학교생활적응을 높이기 위해서는 성별, 스포츠 활동 참여 기간, 참여 빈도, 참여 시간, 참여 종목을 고려하여 계획 되어야 함.
오수정 (2011)	대학생 멘토링 프로그램이 저소득층 초등학생의 학교생활적응에 미치는 효과	저소득층 초등학생을 대상으로 한 대학생 멘토링 프로그램은 학생생활적응에 긍정적인 영향이 컸으며, 학생들의 인지적, 정의적 영역 전체에 대한 후속 연구를 제언.
김숙희 (2012)	교육복지우선지원사업 프로그램 참여가 학생들의 학교생활적응에 미치는 영향에 관한 연구: 낙인감의 조절효과를 중심으로	교육복지 프로그램 참여의 수가 증가할수록 학교생활적응력 수준이 향상된다는 결과를 보여 참여도를 높이기 위한 다양한 프로그램 개발 및 효과적인 운영 방안이 제시 되어야 함.
김현수 (2012)	저소득층 학생의 학교적응 유연성 보호요인 탐색	학교적응에 어려움을 겪는 저소득층 학생의 학교부적응 예방 및 개입에 환경적 보호요인인 교사의 지원과 교사와의 관계를 통해 취약집단 학생의 학교부적응을 예방하고 개입할 수 있음을 시사.
박예지 (2013)	저소득층 학생의 교육복지 프로그램 참여경험이 자아개념과 학교생활적응에 미치는 영향	교육복지 프로그램에 참여하는 저소득층 학생들의 학업성적을 높일 수 있는 프로그램이 실시 되어야 하며, 정서적 자아개념의 학교생활 적응에 대한 매개효과의 연구가 필요함을 제시

자아 존중감과 학교생활 적응과의 관계를 살펴 본 연구들(구자은, 2000; 채영이, 2006)에서는 자아존중감이 높은 청소년이 학교생활에 잘 적응하고 반면에 자아존중감이 낮을수록 학교생활 적응력도 낮아진다고 하였다. 문영숙(2008)도 아동의 자아존중감과 학교생활적응 간에 관계가 있으며, 긍정적 자아존중감을 지닌 아동이 학습활동과 교사와 교우관계에 적응을 잘 할 수 있다고 하였다. 김연정(2010)은 초등학생의 활동공유와 자아존중감은 학교생활적응의 하위변인인 학업적 적응과 사회적 적응에서 상호작용 효과가 있는 것으로 드러나 가족이 건강하지 못하다고 지각하고 있는 초등학생들일지라도 학교 현장에서는 다양한 방법의 자아존중감 향상 프로그램을 개발하여 초등학생들이 학교생활에 더 적응할 수 있도록 도와야 할 것이며, 학교생활에 부적응을 보이는 학생들에게는 자아존중감을 높여주는 프로그램을 개별적으로 적용하여야 한다는 것이다.

문미숙(2011)의 논문에서는 교사관계, 교우관계, 학교규칙, 학교수업 모두 자

제형으로 지각하는 아동이 학교생활적응력이 높은 것으로 나타났으며, 교사와 학생의 관계가 형식적인 관계를 벗어나 함께 생활하고 학습하며 아동들은 교사가 호의적이고 사려 깊은 안내를 기대하며 초등학교에서는 교사가 타인의 감정에 민감하고 학생에게 온정과 이해를 보이는 자제형의 교사를 선호하는 것으로 나타났다. 따라서 교사는 학생과의 상호작용과정 속에서 보다 긍정적인 자아존중감과 학교생활적응을 하는데 중요한 몫을 담당하고 있음을 자각하고 어떤 역할과 자질을 지니고 그들의 학교생활을 이끌어 주어야 할지 생각 하고 노력해야 할 것이다.

김연진(2014)의 논문에서도 음악줄넘기 참여에 따른 자아존중감이 학교생활 적응(교우관계, 학교수업, 교사관계, 학교규칙)에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 김진룡(1989)은 자아개념과 학교생활 적응을 연구한 결과, 자아개념 상위 집단과 하위 집단 간의 학교생활 적응에서 의미 있는 차이가 있음을 지적하였다. 또한 결손가정 학생과 정상가정 학생 집단 간의 자아개념 차이에서는 자아평가에서 유의한 차이를 나타내어 결손가정 학생 집단이 정상가정 학생 집단에 비해 방어적 상황이 강하다는 것을 알 수 있었다(윤형숙, 2000).

자아 존중감은 학생의 생활 전반에 영향을 미치게 된다. 자아존중감이 낮은 학생들은 높은 학생들에 비해 장래에 대해 부정적인 신념을 가진다. 자아존중감은 삶의 성공을 구성하는 견고한 토대를 형성하고, 성격의 기본적 구성요소이며 대인관계에 중요한 영향을 미친다. 학생이 자기를 존중하는 사람으로 발달하기 위해서는 무조건적인 자기긍정이 필요하다. 이 자기긍정은 바람직한 방향으로 변화해 가는 원동력이 되며 대인관계에 있어서도 성실하며 책임감 있는 생활을 영위하도록 하게 한다. 생활 속에서 상대방에게 존경을 나타내고 예의를 지키려면 우선 자신에 대해서 자아존중감과 자긍심을 가져야 한다. 자아존중감이 없는 상태에서 타인을 존중하는 경우, 비굴성과 자기 열등감이 형성되며, 이는 반사회적 행동으로 표출되기 쉽다. 따라서 학생들로 하여금 긍정적인 자아존중감을 형성하도록 하는 것은 학교생활, 가정생활에서 조력하고 지도되어야 할 중요한 교육 내용이다.(석난자, 2002)

William와 Cole은 자아개념과 학교적응에 대한 상관연구에서 긍정적인 자아개념과 학교에서의 사회적 위치, 정서적 적응, 읽기 성적 및 수학 성적과의 정적

인 상관관계를 밝히면서 자아존중감이 낮을수록 학교생활에서 부적응적이며 일탈적인 행동의 정도가 높다는 연구 결과를 제시하고 있다.(장유진, 1999 재인용). 장광수(1999)는 Rosenberg(1965)의 이론에 기초하여 자아존중감이 낮은 사람은 높은 사람보다 불안이 강하며 대인관계가 좋지 않고, 자신감, 지도력 등이 결여되어 있다고 보았으며, 이상은 높으나 실패를 두려워하는 등의 특징을 가지고 있다고 하였다.

이러한 점으로 미루어 볼 때 자아존중감과 학교생활적응은 정적 상관이 있는 것으로 보아 아동들의 학교생활적응을 잘 할 수 있도록 학생들의 심리적, 환경적 특성에 대한 이해와 긍정적 자아관을 형성 할 수 있는 생활지도와 다양한 교육 프로그램 개발에 많은 연구가 있어야 할 것이다. 앞서 제시한 선행연구들을 살펴본 내용을 정리하면 <표 8>과 같다.

<표 8> 자아존중감과 학교생활적응에 대한 선행연구

연구자	연구주제	연구내용
김진룡 (1989)	자아개념과 학교생활적응에 관한 연구	자아개념 상위 집단과 하위 집단 간의 학교생활 적응에서 의미 있는 차이가 있음을 지적함.
윤형숙 (2000)	결손가정 학생집단과 정상 가정 학생집단의 학교생활 적응도 및 자아개념 비교 분석	결손가정 학생과 정상가정 학생 집단 간의 자아개념 차이에서는 결손가정 학생 집단이 정상 가정 학생 집단에 비해 방어적 상황이 강하다는 것으로 나타남.
문영숙 (2008)	교사의 지도성 유형 및 아동의 자아존중감과 학교생활적응과의 관계	아동의 자아존중감과 학교생활적응 간에 관계가 있으며, 긍정적 자아존중감을 지닌 아동이 학습활동과 교사와 교우관계에 적응을 잘 할 수 있다고 함.
김연정 (2010)	초등학생이 지각한 가족간 강성과 자아존중감 수준에 따른 학교생활적응의 차이	초등학생의 활동공유와 자아존중감은 학교생활 적응의 하위변인인 학업적 적응과 사회적 적응에서 상호작용 효과가 있는 것으로 드러나 학교생활에 부적응을 보이는 학생들에게는 자아존중감을 높여주는 프로그램을 개별적으로 적용하여야 한다고 제시함.
문미숙 (2011)	초등학교 아동이 지각한 교사의 유형이 아동의 자아존중감과 학교생활적응에 미치는 영향	교사관계, 교우관계, 학교규칙, 학교수업 모두 자제형으로 지각하는 아동이 학교생활적응력이 높은 것으로 나타났으며, 교사는 학생과의 상호작용과정 속에서 보다 긍정적인 자아존중감과 학교생활적응을 하는데 중요한 몫을 담당하고 있음을 나타냄.

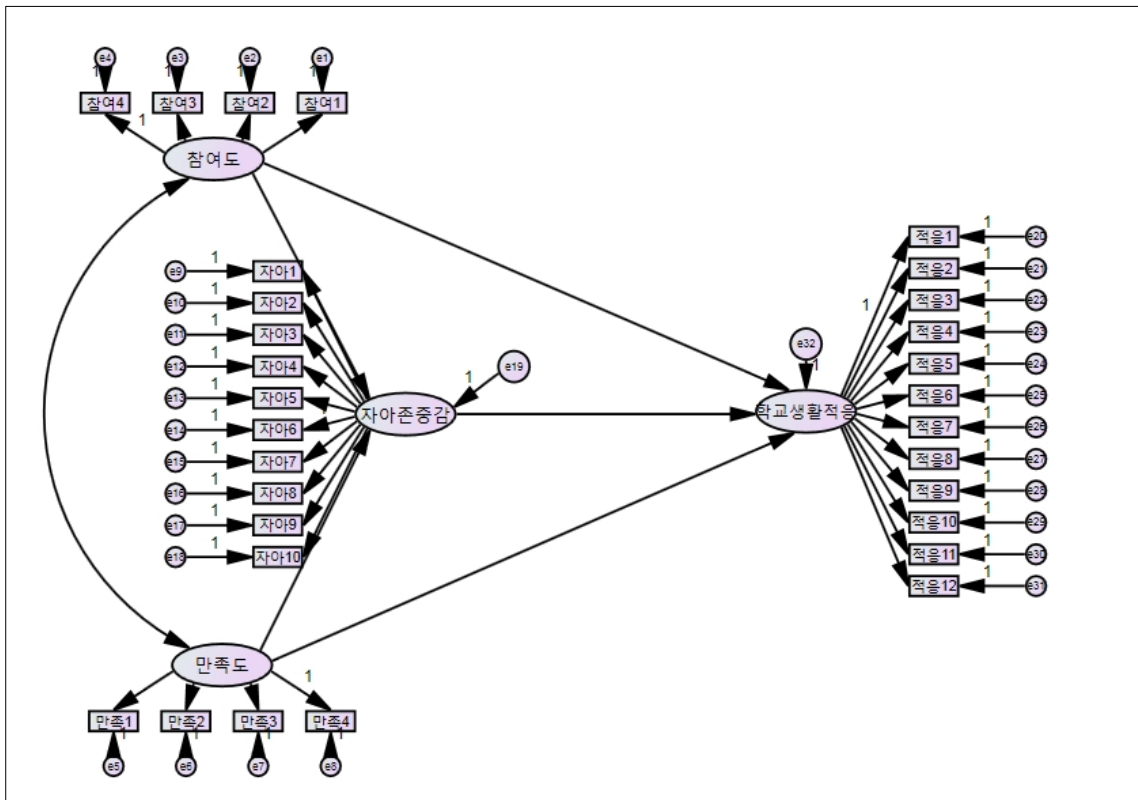
김연진 (2014)	음악 줄넘기 참여자의 자아존중감이 재미거리와 학교생활적응에 미치는 영향	음악줄넘기 참여에 따른 자아존중감이 학교생활적응(교우관계, 학교수업, 교사관계, 학교규칙)에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타남.
---------------	---	---

이상으로 저소득층 학생들의 자아존중감에 대한 연구, 교육복지우선지원사업과 학교생활적응과의 관계에 관한 연구, 자아 존중감과 학교생활 적응과의 관계에 관한 연구 등을 살펴보았다. 세 분야의 선행연구들을 살펴본 결과 대상학생들의 자아존중감과 학교생활적응력을 향상시키기 위해서는 대상학생들을 지원할 수 있는 체계적인 프로그램이 구축되어야 함을 시사하고 있으며, 농어촌 학생들에게 제주형 교육복지우선지원사업인 학습영역, 문화·체험 영역, 심리·정서영역, 복지영역 프로그램들이 제공되면 대상학생들의 자아존중감은 향상될 것으로 생각된다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구모형

본 연구에서는 제주형 교육복지 프로그램에 대한 학생들의 참여도와 만족도, 이러한 프로그램으로 인한 학생들의 자아존중감과 학교생활적응 사이의 관계를 분석하여 보고자 하였다. 이러한 잠재변수(참여도, 만족도, 자아존중감, 학교생활적응) 간의 관계를 분석하고자 먼저 <그림 2> 와 같은 연구모형을 설정하였다.



<그림 2> 잠재변수간의 관계분석을 위한 연구모형

참여도와 만족도는 설문 문항이 4개로 구성되어 있고 자아존중감에 대한 설문은 10개의 문항으로, 학교생활적응에 대한 설문은 12개의 문항으로 구성되어 있다. 또한 각 문항에는 e(오차)를 대응시켰으며, 종속변인인 자아존중감과 학교

생활적응에도 오차를 설정하였다. 이들은 일종의 측정오차로 예를 들자면 문항 몇 개의 설문으로 자아존중감이나 학교생활적응을 100% 수치화할 수 없기 때문에 존재하게 되는 오차를 염두에 둔 것이다.

2. 조사대상 및 자료수집

본 연구에서는 제주형 교육복지우선지원사업의 효과성을 알아보기 위하여 조사대상은 제주특별자치도교육청 제주형 교육복지우선지원사업 중심학교 10개교의 4, 5, 6학년 각 1개 학급을 무작위로 표집하여 교육복지 대상학생 562명을 대상으로 설문을 실시하였다. 조사기간은 2014년 3월 24일부터 3월 31까지 설문지를 배부하여 조사하였다. 조사대상자의 일반적 특성인 성별, 학년, 현재 함께 살고 있는 가족 구성원과 제주형 교육복지 프로그램에 대한 참여도 및 만족도, 그리고 자아존중감 및 학교생활에 관한 설문 등 총 30문항에 대해 Likert 척도 형식의 체크리스트를 작성하도록 하였다. 자료의 수집은 제주형 교육복지우선지원사업 중심학교에 배치된 지역사회교육전문가가 표집된 학급을 방문하여 설문지를 배부하여 응답하도록 한 후 수집하였으며, 1학급 당 자료수집에 소요된 시간은 20분 정도였다. 표집된 학급 전체 인원수 562명 중 결석 및 행사 참여 등으로 설문에 참여하지 못한 인원 11(1.96%)명을 제외하여 총 551(98.04%)명의 원자료를 수집하고, 그 중 결측값이 없는 411(74.59%)명의 자료를 이용하여 연구 결과를 측정하였다.

3. 측정도구

본 연구에서 측정도구로 사용된 설문의 내용은 조사 대상자의 특성, 제주형 교육복지 프로그램에 대한 참여도와 만족도, 자아존중감, 학교생활적응으로 크게 5개 영역으로 분류될 수 있다.

1) 프로그램 참여도 척도

조사 대상자의 특성에 관한 설문을 제외한 본 연구의 실질적인 설문 중 가장

첫 번째 영역은 참여도이며 각 문항은 학습, 문화·체험, 심리·정서, 복지의 프로그램 영역으로 나누고 해당 영역의 프로그램에서의 참여 정도를 5단계 Likert 척도로 구분할 수 있게 하였다.

프로그램 영역마다 프로그램명이 여러 개인 이유는 각 학교마다 영역에 따른 프로그램을 학교 및 지역 특성을 반영하여 계획되어 운영하였기 때문이다. 다시 말하면 ‘심리·정서’ 프로그램 영역에서 A학교는 ‘상담 프로그램’을 운영하였고, B학교는 ‘자신감 향상 프로그램’, C학교는 ‘자원봉사 활동 프로그램’을 운영하였다는 의미이다.

본 설문을 구성하고 있는 문항 간의 일관성을 측정하기 위한 문항내적일관성 신뢰도(internal consistency reliability)로 Cronbach α 를 <표 9>와 같이 측정하였다.

<표 9> 프로그램 참여 척도의 신뢰도와 실제 문항

영역	구분		문항수	Cronbach's α
참여도	프로그램 영역	학습	4	.817
		문화체험		
		심리정서		
		복지		

구분 번호	프로그램 영역	프로그램명	참여 정도				
			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
참여 ①	학습	학습지도 프로그램	①	②	③	④	⑤
		독서습관 형성 프로그램					
		진로 탐색 프로그램					
참여 ②	문화 체험	동아리 활동	①	②	③	④	⑤
		문화체험 및 관람					
참여 ③	심리 정서	상담 프로그램	①	②	③	④	⑤
		자신감 향상 프로그램					
		자원봉사 활동 프로그램					
참여 ④	복지	방과후 돌봄 프로그램	①	②	③	④	⑤
		건강 관리 프로그램					

프로그램 참여도의 신뢰도를 Cronbach's α 계수를 산출한 결과 .817로 나타

났다. Nunnally(1987)의 연구에서 제시한 것처럼 Cronbach α 의 값은 최소의 기준이 .5이상 .6이며, .6이상 .7미만은 허용할 만한 수준으로 판단하며 .7이상은 신뢰할만하다고 판단할 수 있다고 하였다. 이 기준에 의하면 본 설문은 충분한 신뢰도를 갖추었다고 판단할 수 있다. 참고적으로 이러한 신뢰도 계수에 영향을 주는 요인들은 문항 수, 문항난이도, 문항변별도, 측정 내용의 범위, 검사시간이 있을 수 있다.

이러한 결과에 덧붙여 본 설문의 문항들이 서로 어느 정도 상관성이 있는지에 대한 분석을 추가적으로 실시하였다. 상관분석은 두 변수 간에 상관관계가 존재하는지를 파악하고 상관관계의 정도를 측정하는 것이다. 더 구체적으로 말하자면 상관계수(correlation coefficient)는 한 변수가 증가할 때 다른 변수도 증가하는지, 아니면 오히려 감소하는지, 혹은 변화가 없는지를 밝히고, 그 정도를 추정하며, 변수들 간의 관계 정도와 방향을 나타낼 수 있는 측정 방법이다. 즉, 앞서 측정한 신뢰도는 전체 설문 결과 값을 이용하여 이러한 값들이 믿을만한가를 측정하는 것이라면, 상관분석은 설문의 문항 간 서로 얼마나 밀접하게 관련이 있는가를 측정하고자 하는 것이다.

본 설문 4개의 프로그램 문항에 대한 상관행렬을 보면 ‘참여②’ 문항이 다른 문항보다 상관계수가 낮게 나타난다. 성태제(2007)의 상관계수 결과 해석을 보면 상관계수의 범위가 $\pm 0.00 \sim .20$ 은 상관이 매우 낮음으로 판단하고, $\pm .20 \sim .40$ 은 상관이 낮음으로 판단할 수 있다고 제시하였다. 또한 $\pm .40 \sim .60$ 은 상관이 있음을, $\pm .60 \sim .80$ 은 상관이 높음을, $\pm .80 \sim 1.00$ 은 상관이 매우 높음을 나타낸다. 이를 기준으로 참여 ‘참여②’는 다른 3개의 문항과의 상관계수의 해석이 모두 상관이 낮음을 나타내었기 때문에 이를 최종 모델에서는 제거하였다. 이후 최종 모델에 사용될 참여①, ③, ④만의 Cronbach α 의 값은 .813이다. 프로그램 참여도에 대한 Correlation Matrix(상관행렬)은 <표 10>과 같다.

<표 10> 프로그램 참여도의 Correlation Matrix(상관행렬)^a

		참여1	참여2	참여3	참여4
Correlation (상관)	참여1	1.000	.426	.633	.549
	참여2	.426	1.000	.505	.446
	참여3	.633	.505	1.000	.607
	참여4	.549	.446	.607	1.000
Sig. (1-tailed)	참여1		.000	.000	.000
	참여2	.000		.000	.000
	참여3	.000	.000		.000
	참여4	.000	.000	.000	

a. Determinant = .248

<표 10>에서 왼쪽 항은 기준 문항이고 위쪽 항은 비교 문항이다. 예를 들어 참여1 문항을 참여1, 참여2, 참여3, 참여4와 어느 정도의 상관이 있는지를 비교하였을 때 1.000, .426, .633, .549 가 나왔다. 참여1 문항은 참여1과의 상관은 당연히 모두 같으므로 1.000을 나타냈고, 참여1 문항과 참여2 문항의 상관 정도는 .426, 참여1 문항과 참여3 문항과는 .633, 참여1 문항과 참여4 문항과의 상관 정도는 .549를 나타낸다고 해석할 수 있다. 앞서 설명하였듯이 이러한 문항간의 상관 정도는 $\pm .40 \sim .60$ 은 상관이 있음을, $\pm .60 \sim .80$ 은 상관이 높음을, $\pm .80 \sim 1.00$ 은 상관이 매우 높음을 나타낸다. 또한 유의확률(Sig.)은 모두 .000으로 유의수준 .05이 내에서 모두 통계적으로 유의미한 상관을 나타낸다고 할 수 있다.

변수의 요인분석이 타당한지를 검증하기 위해 입력 변수들 간의 상관계수 제공값과 편상관계수들을 모두 더한 값 중에서 상관계수 제공의 합이 차지하는 비율값인 KMO를 측정하였다. 다시 말하면, 이 값을 통해 준비된 자료가 요인분석하기에 적합한가, 요인분석을 실시하는 것이 의미가 있는가를 검증하고자 하였다. 입력변수들간의 상관계수 행렬을 도출하여 이것이 단위행렬에 준하는 행렬인지 여부를 검증하는 바틀렛(Bartlett) 검증과 변수들 간의 편상관계를 나타내는 편상관계수가 얼마나 작은지를 검증하는 KMO(Kaiser-Meyer) 검증을 해 볼 필요가 있다. 프로그램 참여도의 KMO와 Bartlett 검증 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 프로그램 참여도의 KMO 와 Bartlett 검증

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.793
Approx. Chi-Square		568.804
Bartlett's Test of Sphericity	df	6
	Sig.	.000

<표 11>의 결과처럼 먼저 KMO와 Bartlett 검증에서 표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도(Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy)의 값은 .793으로 나타났다. 관습적으로 KMO의 값은 0.5를 기준으로 판단하며 KMO 값이 0.5 이상이면 준비된 자료가 요인분석하기에 적절하다고 판단할 수 있다. 즉 본 자료는 요인분석으로 적절하다고 판단할 수 있다. 또한 바틀렛(Bartlett) 검증에서 근사 카이제곱값(Approx. Chi-Square)은 568.804이며 유의확률(Sig.)이 .000이다. 바틀렛 검증에서는 유의확률이 .05 이하이면 요인분석을 수행해도 괜찮은 정도의 상관관계가 존재한다고 판단하기 때문에 이 검증에서도 요인분석으로 적절한 자료라고 판단된 결과를 보여주고 있다.

2) 프로그램 만족도 척도

설문의 두 번째 영역은 만족도이며 참여도와 마찬가지로 각 문항은 학습, 문화·체험, 심리·정서, 복지의 프로그램 영역으로 나누고 해당 영역의 프로그램에서의 만족 정도를 5단계 Likert 척도로 구분할 수 있게 하였다.

본 설문을 구성하고 있는 문항 간의 일관성을 측정하기 위한 문항내적일관성 신뢰도(internal consistency reliability)로 Cronbach α 를 <표 12>와 같이 측정하였다.

<표 12> 프로그램 만족 척도의 신뢰도 및 실제 문항

영역	구분		문항수	Cronbach's α
만족도	프로그램 영역	학습	4	.861
		문화체험		
		심리정서		
		복지		

구분 번호	프로그램 영역	프로그램명	참여 정도				
			전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
만족 ①	학습	학습지도 프로그램	①	②	③	④	⑤
		독서습관 형성 프로그램					
		진로 탐색 프로그램					
만족 ②	문화 체험	동아리 활동	①	②	③	④	⑤
		문화체험 및 관람					
만족 ③	심리 정서	상담 프로그램	①	②	③	④	⑤
		자신감 향상 프로그램					
		자원봉사 활동 프로그램					
만족 ④	복지	방과후 돌봄 프로그램	①	②	③	④	⑤
		건강 관리 프로그램					

앞서 설명한 방법으로 본 설문지의 신뢰도는 Cronbach α 로 측정하였고 이 값은 <표 12>와 같이 .861으로 신뢰수준이 높았다.

프로그램 만족도에 대한 Correlation Matrix(상관행렬)은 <표 13>과 같다.

<표 13> 프로그램 만족도의 Correlation Matrix(상관행렬)^a

		만족1	만족2	만족3	만족4
Correlation	만족1	1.000	.511	.736	.657
	만족2	.511	1.000	.561	.483
	만족3	.736	.561	1.000	.696
	만족4	.657	.483	.696	1.000
Sig. (1-tailed)	만족1		.000	.000	.000
	만족2	.000		.000	.000
	만족3	.000	.000		.000
	만족4	.000	.000	.000	

a. Determinant = .142

4개의 문항에 대한 상관행렬을 보면 ‘만족②’ 문항이 다른 3개의 문항과의 상관계수가 .511, .561, .483으로 낮게 나타난다. 이러한 이유로 이후 최종 모델에서는 ‘만족②’를 제거하였으며, 만족①, ③, ④ 문항만을 이용한 Cronbach α 의 값은 .872으로 신뢰수준이 높았다.

요인분석에 적합한 설문 결과인지를 파악하기 위해 KMO와 Bartlett 검정을 실시하였으며, 그 결과는 <표 14>와 같다.

<표 14> 프로그램 만족도의 KMO 와 Bartlett 검증

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.813
Approx. Chi-Square	797.306
Bartlett's Test of Sphericity df	6
Sig.	.000

변수의 요인분석이 타당한지를 검증하기 위해서 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)의 MSA(Measurement of Sampling Adequacy)값을 구하였는데, KMO값이 .813로 나타났고(.05를 기준으로 판단하며 KMO 값이 0.5 이상이면 준비된 자료가 요인분석하기에 적절하다고 판단할 수 있다. 바틀렛 검증의 유의확률도 .000으로 요인은 구조적으로 적합하다고 볼 수 있다.

3) 자아존중감 척도

세 번째 영역은 자아존중감으로, 이 설문은 로젠버그가 개발한 검사지(원판 출처 : Rosenberg, M.(1965). Society and adolescent Self-image. Princeton. NJ: Princeton.)를 정미선의 논문(2010. 청소년이 지각한 부모의 양육태도와 또래관계가 자아존중감에 미치는 영향. 대구한의대학교 대학원 석사학위 논문)에서 재인용하여 사용하였다. 자아 존중감에 대한 설문은 총 10가지 문항으로 구성되었다.

본 설문을 구성하고 있는 문항 간의 일관성을 측정하기 위한 문항내적일관성 신뢰도(internal consistency reliability)로 Cronbach α 를 <표 15>와 같이 측정하였다.

<표 15> 자아존중감 척도의 신뢰도와 실제 문항

영역	구분	문항수	Cronbach's α
자아 존중감	정미선 논문의 로젠버그 개발 검사지를 재인용	10	.394

구분 번호	프로그램명	참여 정도				
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
자아 ①	1. 나는 내가 다른 사람들처럼 가치있는 사람이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
자아 ②	2. 나는 좋은 성품을 가졌다고 생각한다	①	②	③	④	⑤
자아 ③	3. 나는 대체적으로 실패한 사람 이라는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
자아 ④	4. 나는 대부분의 다른 사람들과 같이 일을 잘 할 수가 있다.	①	②	③	④	⑤
자아 ⑤	5. 나는 자랑할 것이 별로 없다.	①	②	③	④	⑤
자아 ⑥	6. 나는 내 자신에 대하여 긍정 적인 태도를 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
자아 ⑦	7. 나는 내 자신에 대하여 대체로 만족한다	①	②	③	④	⑤
자아 ⑧	8. 나는 내 자신을 좀 더 존경할 수 있으면 좋겠다.	①	②	③	④	⑤
자아 ⑨	9. 나는 가끔 내 자신이 쓸모 없는 사람이라는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
자아 ⑩	10. 나는 때때로 내가 좋지 않은 사람이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

본 설문지의 신뢰도 수준인 Cronbach α 의 값은 .394이다. 이는 전체 신뢰도 수준이 매우 낮으며 이러한 결과를 그대로 사용하기에는 무리가 있다. 이를 보완하기 위해서 가장 우선적으로 문항 간 상관관계가 적은 순서대로 문항을 제외하여 다시 신뢰도를 측정하였고 이러한 작업을 반복적으로 실시하여 전체 신뢰도가 .6이상 될 수 있도록 문항 결과를 선택하였다. 총 10개의 설문 문항에 대한 상관행렬은 <표 16> 같다.

<표 16> 자아존중감의 Correlation Matrix(상관행렬)^a

	자아1	자아2	자아3	자아4	자아5	자아6	자아7	자아8	자아9	자아10	
Correlation	자아1	1.000	.688	-.459	.459	-.403	.534	.534	.105	-.328	-.281
	자아2	.688	1.000	-.383	.505	-.406	.557	.483	.132	-.270	-.291
	자아3	-.459	-.383	1.000	-.330	.572	-.402	-.482	.017	.611	.561
	자아4	.459	.505	-.330	1.000	-.345	.544	.474	.190	-.300	-.209
	자아5	-.403	-.406	.572	-.345	1.000	-.481	-.431	-.007	.507	.510
	자아6	.534	.557	-.402	.544	-.481	1.000	.591	.185	-.258	-.245
	자아7	.534	.483	-.482	.474	-.431	.591	1.000	.265	-.387	-.315
	자아8	.105	.132	.017	.190	-.007	.185	.265	1.000	.086	.150
	자아9	-.328	-.270	.611	-.300	.507	-.258	-.387	.086	1.000	.666
	자아10	-.281	-.291	.561	-.209	.510	-.245	-.315	.150	.666	1.000
Sig. (1-tailed)	자아1		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.017	.000	.000
	자아2	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.004	.000	.000
	자아3	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.369	.000	.000
	자아4	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	자아5	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.448	.000	.000
	자아6	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	자아7	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	자아8	.017	.004	.369	.000	.448	.000	.000		.041	.001
	자아9	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.041		.000
	자아10	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	

a. Determinant = .012

<표 16>은 자아존중감을 측정하기 위한 총 10문항들 간의 상관관계를 나타낸 것이다. 유의확률(Sig)이 유의수준 .05 범위 밖이어서 문항 간에 통계적으로 관계가 적은 쌍을 찾아보자면 3번 문항과 8번 문항이, 5번 문항과 8번 문항이 .369, .448로 상관이 없다고 볼 수 있다. 이 문항들의 신뢰수준은 기존에 개발된 문항을 사용했음에도 불구하고 .394로 매우 낮다. 이는 각 문항들의 상관행렬을 보더라도 서로의 상관이 음수 즉, 음의 관계를 갖는 관계도 상당히 많았기 때문에 파악된다. 이러한 이유로 각 문항들 중 다른 문항과의 관계에서 음의 관계를 많이 갖고 있는 문항들을 제거하여 다시 신뢰도를 측정하는 방법으로 전체 신뢰도를 높이고자 하였다.

예를 들자면 문항 8은 각 문항간의 관계에서 음의 관계가 1개, 문항 1, 2, 4, 6, 7은 음의 관계가 4개, 문항 3, 9, 10은 음의 관계가 5개, 문항 5는 음의 관계가 6개가 존재한다. 이러한 이유로 전체의 양의 상관관계를 가지며 신뢰도를 높이기

위해서 문항 5를 먼저 제거하고 신뢰수준을 측정하였으나 충분히 신뢰수준이 올라가지 않았다. 이러한 이유로 문항 3, 9, 10을 제거하여 다시 신뢰도를 측정하였으나 이도 충분치 않았다. 남은 문항 1, 2, 4, 6, 7에서 다양한 조합으로 신뢰도를 측정한 결과 문항 1, 2, 6은 서로의 상관관계가 모두 양의 관계이며 이들의 조합 중 가장 높은 신뢰도를 나타냈다. 이러한 결과 최종적으로 ①, ②, ⑥번 문항이 선택되었고 이 3개의 문항만을 이용한 Cronbach α 의 값은 .814로 신뢰수준이 높았다. 이후 이러한 측정값들을 이용하여 요인분석에 적합한지를 검증하기 위해 KMO와 Bartlett 검정을 실시하였으며, 그 결과는 <표 17>과 같다.

<표 17> 자아존중감의 KMO 와 Bartlett 검증

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.866
Approx. Chi-Square	1787.742
Bartlett's Test of Sphericity	
df	45
Sig.	.000

<표 17>과 같이 변수의 요인분석이 타당한지를 검증하기 위해서 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)의 MSA(Measurement of Sampling Adequacy)값을 구하였는데, KMO값이 .866으로 나타났고(.05를 기준으로 판단하며 KMO 값이 0.5 이상이면 준비된 자료가 요인분석하기에 적절하다고 판단할 수 있다.) 바틀렛 검증의 유의확률도 .000으로 요인은 구조적으로 적합하다고 볼 수 있다.

4) 학교생활적응 척도

네 번째 영역은 학교생활에 대한 적응도로, 이 설문은 김상곤(2007)이 개발한 척도를 초등학생의 수준에 맞추어 수정 보완하여 사용하였다. 학교생활적응에 대한 설문은 총 12문항으로 구성되었다.

본 설문을 구성하고 있는 문항 간의 일관성을 측정하기 위한 문항내적일관성 신뢰도(internal consistency reliability)로 Cronbach's α 를 <표 18>과 같이 측정하였다.

<표 18> 학교생활적응 척도의 신뢰도와 실제 문항

영역	구 분	문항수	Cronbach's α
학교생활 적응	김상곤 개발 척도를 수정 보완	12	.902

구분 번호	내용	척도				
		전혀 그렇지 않다	그렇 지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
적응①	1. 나는 친구들과 사이좋게 지낸다.	①	②	③	④	⑤
적응②	2. 나는 학교에서 친구들에게 인기가 많다.	①	②	③	④	⑤
적응③	3. 나는 우리 학교 선생님들을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
적응④	4. 우리 학교 선생님들은 나에게 관심이 많으시다.	①	②	③	④	⑤
적응⑤	5. 나는 과제물이나 준비물을 꼬박 꼬박 해간다.	①	②	③	④	⑤
적응⑥	6. 나는 학교 수업에 적극적으로 참여한다.	①	②	③	④	⑤
적응⑦	7. 나는 학교 규칙을 위반하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
적응⑧	8. 나는 모범적으로 학교생활을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
적응⑨	9. 나는 학교행사에 적극적으로 참여한다.	①	②	③	④	⑤
적응⑩	10. 나는 학교 행사에 참여하는 것이 즐겁고 기다려진다.	①	②	③	④	⑤
적응⑪	11. 나는 학교에서 지내는 시간이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
적응⑫	12. 나는 학교생활에 대해 만족하고 있다.	①	②	③	④	⑤

본 설문 의 신뢰도를 나타내는 Cronbach α 의 값은 .902이다. 즉 매우 신뢰도가 높은 설문 문항임을 알 수 있다. 그러나 전체 신뢰도와 각 문항간의 상관정도는 개별적인 문제이기 때문에 각 문항들의 상관계수를 측정하고 상관 정도가 적은 문항들을 순서대로 제거하여 .6이상이 될 수 있도록 하였다. 이는 신뢰도 뿐 아니라 문항간의 상관정도를 높여 문항의 내적 타당도를 좀 더 높여보고자 하는 의도이다. 학교생활적응 설문에 대한 문항 간 Correlation Matrix(상관행렬) 결과는 <표 19>와 같다.

<표 19> 학교생활적응의 Correlation Matrix(상관행렬)^a

구 분	적응1	적응2	적응3	적응4	적응5	적응6	적응7	적응8	적응9	적응10	적응11	적응12	
Correlation	적응1	1.000	.471	.404	.264	.433	.473	.313	.486	.413	.371	.442	.350
	적응2	.471	1.000	.345	.444	.422	.412	.280	.439	.368	.301	.347	.276
	적응3	.404	.345	1.000	.505	.432	.513	.377	.499	.374	.441	.500	.445
	적응4	.264	.444	.505	1.000	.337	.429	.375	.479	.348	.333	.346	.350
	적응5	.433	.422	.432	.337	1.000	.624	.463	.553	.416	.352	.420	.253
	적응6	.473	.412	.513	.429	.624	1.000	.511	.628	.560	.503	.539	.422
	적응7	.313	.280	.377	.375	.463	.511	1.000	.650	.455	.349	.370	.322
	적응8	.486	.439	.499	.479	.553	.628	.650	1.000	.560	.439	.491	.432
	적응9	.413	.368	.374	.348	.416	.560	.455	.560	1.000	.692	.466	.370
	적응10	.371	.301	.441	.333	.352	.503	.349	.439	.692	1.000	.543	.522
	적응11	.442	.347	.500	.346	.420	.539	.370	.491	.466	.543	1.000	.718
	적응12	.350	.276	.445	.350	.253	.422	.322	.432	.370	.522	.718	1.000
Sig. (1-tailed)	적응1		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	적응2	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	적응3	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	적응4	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	적응5	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	적응6	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	적응7	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	적응8	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	적응9	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	적응10	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	적응11	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	적응12	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

a. Determinant = .003

앞서 자아존중감의 설문항의 경우와 마찬가지로 문항간의 음의 관계를 많이 가지고 있는 문항들을 선제거하여 전체 신뢰도를 높이고자 하였다. 하지만 이 경우는 대부분이 양의 관계를 가지고 있어 기준을 다른 문항과의 상관 정도에서 .2

0~.30, .30~.40 정도의 상관을 가지고 있는 개수가 많은 문항부터 제거를 하였고, 제거한 후에 다시 신뢰도를 측정하여 해당 문항이 제거되더라도 신뢰도가 지속적으로 유지가 되고 있는지를 모니터링 하였다. 이러한 과정을 통해 최종적으로 선택된 문항은 ⑥, ⑦, ⑧번의 문항들이었으며, 이들의 Cronbach α 의 값은 .688이다.

요인분석에 적합한지를 측정하기 위하여 KMO와 Bartlett 검정을 실시한 결과는 <표 20>과 같다.

<표 20> 학교생활적응의 KMO 와 Bartlett 검증

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.891
Approx. Chi-Square	2426.161
Bartlett's Test of Sphericity df	66
Sig.	.000

<표 20>과 같이 변수의 요인분석이 타당한지를 검증하기 위해서 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)의 MSA(Measurement of Sampling Adequacy)값을 구하였는데, KMO값이 .891로 나타났고(.05를 기준으로 판단하며 KMO 값이 0.5 이상이면 준비된 자료가 요인분석하기에 적절하다고 판단할 수 있다.) 바틀렛 검증의 유의확률도 .000으로 요인은 구조적으로 적합하다고 볼 수 있다.

5) 일반적 사항

본 연구의 설문에서 일반적 사항을 묻는 설문은 조사대상자의 일반적 사항에 관한 문항으로 구성되어 있다. 예를 들어 조사 대상자의 특성은 성별, 학년, 가족 구성원 파악으로 구성된다. 성별은 남, 여로 구분되고, 학년은 4~6학년 중 1개를 선택할 수 있게 하였고, 가족 구성원의 파악은 다음과 같이 아버지, 어머니, 외조부모, 외조부모 등에서 복수 선택할 수 있게 하였다. 이러한 가족 구성원의 구분은 조사 대상학생의 가족구성을 두 부모 가정, 한 부모 가정, 기타 가정으로 분류하기 위한 것이다.

<표 22> 설문결과에 대한 Descriptive Statistics(기술통계)

구 분	N	Mini mum	Maxi mum	Mean		Std. Deviation	Varian ce
	Statisti c	Statistic	Statistic	Statisti c	Std. Error	Statistic	Statisti c
참여도	411	5	15	11.61	.119	2.410	5.809
만족도	411	3	15	10.81	.155	3.134	9.821
자아존중감	411	5	15	11.61	.119	2.410	5.809
학교생활적응	411	4	15	11.09	.117	2.377	5.649

참여도는 평균 11.61, 표준편차가 2.410, 만족도는 평균 10.81, 표준편차가 3.134, 자아존중감은 평균 11.61, 표준편차가 2.410, 학교생활적응은 평균 11.09, 표준편차가 2.377로 나타났다. 참여도와 자아존중감에 대한 평균이 상대적으로 높은 편이며 다음은 학교생활적응의 평균, 마지막으로 만족도의 평균 순서대로 평균값이 분석되었다. 특히 만족도의 경우는 평균이 가장 낮음에도 평균에 대한 분산(Std. Deviation)은 3.134로 가장 높아 전체적으로 개인차가 많았음을 알 수 있다.

회귀분석은 하나의 종속변수에 영향을 주는 변수가 무엇이고, 그 변수 중 가장 큰 영향을 미치는 변수가 무엇인지, 또 종속변수를 설명해 줄 수 있는 가장 적합한 모형이 무엇인지를 밝히는 통계적 방법으로 상관계수에 기초한다. 참여도와 만족도를 독립변수로 설정하고 자아존중감을 종속변수로 지정한 회귀분석의 모형은 <표 23>과 같이 요약될 수 있다.

<표 23> 회귀분석의 모형 요약

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.324 ^a	.105	.101	3.86738

a. Predictors: (Constant), 만족도, 참여도

회귀분석의 R은 두 변수(참여도와 만족도, 자아존중감)의 상관계수이고, R제곱은 결정계수로 종속변수의 총변화량(총편차제곱합) 중 독립변수가 설명하는 정도를 나타내며, 두 변수의 상관계수를 제공한 값이다. 회귀모형의 분산분석 결과는 <표 24>와 같다.

<표 24> 회귀모형의 분산분석^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	716.663	2	358.331	23.958	.000 ^b
	Residual	6102.301	408	14.957		
	Total	6818.964	410			

a. Dependent Variable: 자아존중감

b. Predictors: (Constant), 만족도, 참여도

회귀모형의 통계적 유의성을 검정하기 위한 통계값 F가 분산분석표에 제시되어 있다. quantitative 점수가 포함된 모형의 F 통계값은 23.958이며, 유의확률은 .000으로 유의수준 .05에서 회귀모형이 통계적으로 유의하다고 할 수 있다. 회귀모형의 계수는 <표 25>와 같다.

<표 25> 회귀모형의 계수^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	26.767	.788		33.950	.000
	참여도	.256	.068	.253	3.772	.000
	만족도	.096	.072	.090	1.340	.181

a. Dependent Variable: 자아존중감

회귀계수를 통해서는 자아존중감과 참여도, 만족도의 관계를 나타내는 직선(회귀선)의 식을 추정할 수 있다. 위 회귀계수를 참고하자면 ‘자아존중감 = 26.767 + .256(참여도)’로 표현할 수 있다.

참여도와 만족도 설문 점수로 자아존중감 점수를 예측하는 모형의 통계적 유의성을 검정한 결과, F 통계값은 23.958, 유의확률은 참여도가 .000, 만족도가 .181로 자아존중감은 유의수준 .05에서 참여도를 유의하게 설명하고 있으며 (t=3.772, p=.000), 자아존중감 점수 총변화량의 10%가 참여도 점수에 의해 설명되고 있다. 회귀계수와 결정계수에 대한 영가설에 의하여 결론을 내리면 ‘자아존중감은 유의수준 .05에서 참여도에 대한 회귀계수는 0이 아니다’라고 말할 수 있다.

이러한 회귀분석을 더 확장하여 독립변수를 참여도, 만족도, 자아존중감으로 설정하고 학교생활만족도를 종속변수로 하는 회귀분석을 <표 26>~<표 28>와 같이 실시하였다.

<표 26> 회귀분석의 모형 요약

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.610 ^a	.372	.368	6.44156

a. Predictors: (Constant), 참여도, 만족도, 자아존중감

<표 27> 회귀모형의 분산분석^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10016.792	3	3338.931	80.468	.000 ^b
	Residual	16887.943	407	41.494		
	Total	26904.735	410			

a. Dependent Variable: 학교생활적응

b. Predictors: (Constant), 참여도, 만족도, 자아존중감

<표 28> 회귀모형의 계수^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	상수	19.624	2.568		7.641	.000

	참여도	.318	.115	.158	2.756	.006
	만족도	.939	.120	.442	7.826	.000
	자아존중감	.227	.082	.114	2.747	.006

a. Dependent Variable: 학교생활적응

참여도, 만족도, 자아존중감의 설문 점수로 학교생활적응 점수를 예측하는 모형의 통계적 유의성을 검정한 결과, F 통계값은 80.468, 각 독립변인의 유의확률은 참여도가 .006, 만족도가 .000, 자아존중감은 .006으로 학교생활적응은 유의수준 .05에서 참여도($t=2.756$, $p=.006$), 만족도($t=7.826$, $p=.000$), 자아존중감($t=2.747$, $p=.006$) 모두를 유의하게 설명하고 있으며, 학교생활적응 점수 총변화량의 37%가 참여도, 만족도, 자아존중감 점수에 의해 설명되고 있다. 회귀계수와 결정계수에 대한 영가설에 의하여 결론을 내리면 ‘학교생활적응은 유의수준 .05에서 참여도, 만족도, 자아존중감에 대한 회귀계수는 0이 아니다’라고 말할 수 있다.

이러한 각 요인들에 의한 종속변인들에 대한 관계를 더욱 자세하게 설명하기 위해 구조방정식 모형을 이용하여 통계량을 구하여 분석을 하였다. 모형을 실행하여 통계량을 얻은 경우, 우선 구조방정식 모형과 실제 자료모형과의 일치도 혹은 적합도를 검정하였다. 모형의 적합도는 표본자료의 특성과 이론적 특성이 일치하는가 하는 적합도를 판정하고 적합도가 인정되면 추정된 계수의 유의성을 판정하였다. 계수의 유의성은 계수 추정치와 추정치의 표준오차와 비율인 CR을 이용하여 검정하였다. 구조방정식 모형이 일반적으로 인과형 모형이므로 다음 단계로 각 변인 간의 총영향과 직접영향 그리고 간접영향을 조사하면서 모형의 적합성 및 계수의 유의성 검정을 이용하여 연구가설을 검정하였다.

일반적 특성에 따른 분석은 본 논문의 설문이 범주형 독립변수 (성별, 가족사항 등)에 따른 리커드 척도에 따른 연속형 종속변수의 값을 그룹간 평균 비교를 하기 위함이므로 일원배치 분산분석(One Way ANOVA)를 사용하여 분석하였다.

IV. 연구결과

1. 연구모형에 의한 적합도 측정 분석 결과

각 잠재변수의 측정변수가 해당하는 잠재변수와의 인과계수를 측정하여 부적합한 측정변수를 제거하고자 하였다.

1) 참여도의 확인요인분석의 결과

먼저 참여도를 측정하기 위한 측정변수 4개의 항목에 대한 인과관계를 밝히기 위한 확인요인분석 결과는 <표 29>와 같다.

<표 29> 참여도 확인요인분석 결과(1)

	Regression Weights				Standardized Regression Weights	Squared Multiple Correlations
	Estimate	S.E.	C.R.	P	Estimate	Estimate
참여1 ← 참여도	1.000				.748	.559
참여2 ← 참여도	.697	.063	11.119	.000	.595	.354
참여3 ← 참여도	1.096	.075	14.698	.000	.841	.708
참여4 ← 참여도	1.067	.079	13.550	.000	.729	.531

<표 29>의 각 항목은 각 문항이 참여도 전체 결과값(참여1~4문항까지의 합산)에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보기 위한 통계이다. Estimate는 표준화되지 않은 회귀계수, S.E.는 표준오차, C.R.은 회귀분석의 t값으로 생각하면 되겠다. Standardized Regression Weights는 표준적재치로 표준화된 회귀계수를 의미하고 Squared Multiple Correlations는 다른 문항과의 관계 모두를 포함하는 다중상관계수를 의미한다. 참여 1 문항을 기준으로 하기 때문에 참여1이 참여도에 기여하는 표준화되지 않은 회귀계수가 1.000으로 나타나며, 참여2 문항은 C.R. 값이 11.119, p가 .000으로, 참여3 문항은 C.R. 값이 14.698, p가 .000, 참여 4 문항은

C.R. 값이 13.550, p가 .000으로 유의수준 .05안에서 통계적으로 유의미한 관계를 나타낸다. 그러나 참여도의 각 측정변수의 Standardized Regression Weights와 Squared Multiple Correlations 값을 볼 때 ‘참여2’ 문항이 .4보다 낮아(.4 이상 권장) 해당하는 잠재변수를 충분히 잘 설명하고 있다고는 할 수 없다. 이에 ‘참여2’ 문항을 제거하여 다시 확인요인분석을 실시한 결과는 <표 30>과 같다.

<표 30> 참여도 확인요인분석 결과(2)

	Regression Weights				Standardized Regression Weights	Squared Multiple Correlations
	Estimate	S.E.	C.R.	P	Estimate	Estimate
참여1 ← 참여도	1.000				.757	.572
참여3 ← 참여도	1.076	.079	13.546	.000	.836	.700
참여4 ← 참여도	1.050	.080	13.200	.000	.726	.527

<표 30>은 ‘참여 2’ 문항을 제거한 후의 회귀분석 결과이다. 이 결과표에서 Standardized Regression Weights와 Squared Multiple Correlations를 보자면 참여1 문항은 .757, .572, 참여 2문항은 .836, .700, 참여 4문항은 .726, .527로 참여 2문항을 제거하기 전보다 향상된 요인분석 결과를 보여주고 있다. ‘참여2’ 문항이 제거된 현재 모형의 적합도 검정 결과는 <표 31>과 같다.

<표 31> 모형의 적합도 검정 결과

구 분	분석 결과	적합도 기준값	적합 여부	구 분	분석 결과	적합도 기준값	적합 여부
CMIN/p값	.000/-	p>0.05	검정 불가	AGFI	-	.9이상	검정 불가
CMIN/DF	.000/-	2이하	검정 불가	CFI	1.000	.9이상	적합
RMR	.000	.05이하	적합	NFI	1.000	.9이상	적합
GFI	1.000	.9이상	적합	IFI	1.000	.9이상	적합

모형에 대한 적합, 부적합에 대한 특정한 기준은 없지만 ‘참여2’ 문항이 제거된 현재 모형의 적합도 검정 결과는 검정이 가능한 모든 기준에 대해서는 적합하다는 결과가 나와 채택하기로 하였다.

2) 만족도의 확인요인분석의 결과

학생의 만족도를 측정하기 위한 측정변수 4개의 항목에 대한 인과관계를 밝히기 위한 확인요인분석 결과는 <표 32>와 같다.

<표 32> 만족도 확인요인분석 결과(1)

	Regression Weights				Standardized Regression Weights	Squared Multiple Correlations
	Estimate	S.E.	C.R.	P	Estimate	Estimate
만족1 ← 만족도	1.000				.829	.688
만족2 ← 만족도	.660	.050	13.141	.000	.623	.388
만족3 ← 만족도	1.064	.054	19.882	.000	.889	.789
만족4 ← 만족도	.990	.056	17.629	.000	.785	.617

<표 32>의 각 항목은 각 문항이 만족도 전체 결과값(만족1~4문항까지의 합산)에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보기 위한 통계이다. Estimate는 표준화되지 않은 회귀계수, S.E.는 표준오차, C.R.은 회귀분석의 t값과 같다. Standardized Regression Weights는 표준적재치로 표준화된 회귀계수를 의미하고 Squared Multiple Correlations는 다른 문항과의 관계 모두를 포함하는 다중상관계수를 의미한다. 만족 1 문항을 기준으로 하기 때문에 만족1이 전체 만족도에 기여하는 표준화되지 않은 회귀계수가 1.000으로 나타나며, 만족2 문항은 C.R. 값이 13.141, p가 .000으로, 만족3 문항은 C.R. 값이 19.882, p가 .000, 만족 4 문항은 C.R. 값이 17.629, p가 .000으로 유의수준 .05안에서 통계적으로 유의미한 관계를 나타낸다.

만족도의 각 측정변수의 Standardized Regression Weights와 Squared Multiple Correlations 값을 볼 때 ‘만족2’ 문항의 다중상관관계 값이 .388으로 .4보다 낮아 해당하는 잠재변수를 충분히 잘 설명하고 있다고 할 수 없다. 이에

‘만족2’ 문항을 제거하여 다시 확인요인분석을 실시한 결과는 <표 33>과 같다.

<표 33> 만족도 확인요인분석 결과(2)

	Regression Weights				Standardized Regression Weights	Squared Multiple Correlations
	Estimate	S.E.	C.R.	P	Estimate	Estimate
만족1 ← 만족도	1.000				.833	.694
만족3 ← 만족도	1.053	.056	18.765	.000	.883	.780
만족4 ← 만족도	.989	.057	17.447	.000	.788	.694

‘만족2’ 문항이 제거된 확인요인분석의 각 문항의 표준화된 회귀계수와 다중 상관관계 값을 보자면 만족 1 문항이 .833, .694, 만족 3 문항이 .883, .780, 만족 4 문항이 .788, .694로 향상된 결과를 볼 수 있었다.

‘만족2’ 문항이 제거된 현재 모형의 적합도 검정 결과는 <표 34>와 같다.

<표 34> 모형의 적합도 검정 결과

구 분	분석 결과	적합도 기준값	적합 여부	구 분	분석 결과	적합도 기준값	적합 여부
CMIN/p값	.000/-	p>0.05	검정 불가	AGFI	-	.9이상	검정 불가
CMIN/DF	.000/-	2이하	검정 불가	CFI	1.000	.9이상	적합
RMR	.000	.05이하	적합	NFI	1.000	.9이상	적합
GFI	1.000	.9이상	적합	IFI	1.000	.9이상	적합

모형에 대한 적합, 부적합에 대한 특정한 기준은 없지만 ‘만족2’ 문항이 제거된 현재 모형의 적합도 검정 결과는 검정이 가능한 모든 기준에 대해서는 적합하다는 결과가 나와 채택하기로 하였다.

3) 자아존중감의 확인요인분석의 결과

학생의 자아존중감을 측정하기 위한 측정변수 10개의 항목에 대한 인과관계를 밝히기 위한 확인요인분석 결과는 <표 35>와 같다.

<표 35> 자아존중감 확인요인분석 결과(1)

	Regression Weights				Standardized Regression Weights	Squared Multiple Correlations
	Estimate	S.E.	C.R.	P	Estimate	Estimate
자아1 ← 자아존중감	1.000				.723	.523
자아2 ← 자아존중감	.933	.070	13.338	.000	.702	.493
자아3 ← 자아존중감	-1.008	.077	-13.143	.000	-.691	.478
자아4 ← 자아존중감	.873	.075	11.657	.000	.613	.375
자아5 ← 자아존중감	-1.082	.085	-12.756	.000	-.671	.450
자아6 ← 자아존중감	.911	.068	13.479	.000	.709	.503
자아7 ← 자아존중감	.930	.068	13.644	.000	.718	.516
자아8 ← 자아존중감	.207	.082	2.517	.012	.132	.018
자아9 ← 자아존중감	-.949	.086	-11.101	.000	-.583	.340
자아10 ← 자아존중감	-.833	.086	-10.265	.000	-.539	.291

학생의 자아존중감의 각 측정변수의 Standardized Regression Weights와 Squared Multiple Correlations 값을 볼 때 표준화된 인과계수 및 SMC 값이 작은 ‘자아3’, ‘자아4’, ‘자아5’, ‘자아8’, ‘자아9’, ‘자아10’ 문항을 1차적으로 제거하고 재분석후 같은 방법으로 ‘자아7’ 문항을 제거한 결과는 <표 36>과 같다.

<표 36> 자아존중감 확인요인분석 결과(2)

	Regression Weights				Standardized Regression Weights	Squared Multiple Correlations
	Estimate	S.E.	C.R.	P	Estimate	Estimate
자아1 ← 자아존중감	1.000				.813	.661
자아2 ← 자아존중감	1.001	.072	13.973	.000	.847	.718
자아6 ← 자아존중감	.751	.059	12.686	.000	.657	.432

<표 36>은 이러한 방법으로 7개의 문항이 제거된 확인요인분석 결과를 나타낸다. 자아 1 문항의 표준화된 회귀계수는 .813, 다중상관계수는 .661이며 자아 2 문항은 .847, .718, 자아 6 문항은 .657, .432이었다. 이들 3개의 문항의 다중상관계수 값이 모두 .4 이상으므로 확인 요인분석에 적합하다고 판단되어 이 3개의 문항을 자아존중감을 설명하는 요인으로 사용하기로 하고 이러한 7개의 문항이 제거된 현재 모형의 적합도 검정결과는 <표 37>과 같다.

<표 37> 모형의 적합도 검정 결과

구 분	분석 결과	적합도 기준값	적합 여부	구 분	분석 결과	적합도 기준값	적합 여부
CMIN/p값	.000/-	p>0.05	검정 불가	AGFI	-	.9이상	검정 불가
CMIN/DF	-	2이하	검정 불가	CFI	1.000	.9이상	적합
RMR	.000	.05이하	적합	NFI	1.000	.9이상	적합
GFI	1.000	.9이상	적합	IFI	1.000	.9이상	적합

모형에 대한 적합, 부적합에 대한 특정한 기준은 없지만 문항 1, 2, 6으로 이루어진 현재 모형의 적합도 검정 결과는 검정이 가능한 모든 기준에 대해서는 적합하다는 결과가 나와 채택하기로 하였다.

4) 학교생활 적응의 확인요인분석의 결과

학생의 학교생활 적응을 측정하기 위한 측정변수 12개의 항목에 대한 인과관계를 밝히기 위한 확인요인분석 결과는 <표 38>과 같다.

<표 38> 학교생활 적응 확인요인분석 결과(1)

	Regression Weights				Standardized Regression Weights	Squared Multiple Correlations
	Estimate	S.E.	C.R.	P	Estimate	Estimate
적응1 ← 학교생활적응	1.000				.363	.363
적응2 ← 학교생활적응	1.097	.115	9.501	.000	.299	.299
적응3 ← 학교생활적응	1.320	.121	10.946	.000	.430	.430
적응4 ← 학교생활적응	1.068	.109	9.767	.000	.320	.320
적응5 ← 학교생활적응	1.270	.116	10.994	.000	.436	.436
적응6 ← 학교생활적응	1.490	.119	12.472	.000	.624	.624
적응7 ← 학교생활적응	1.111	.104	10.659	.000	.401	.401
적응8 ← 학교생활적응	1.427	.115	12.449	.000	.621	.621
적응9 ← 학교생활적응	1.348	.117	11.487	.000	.491	.491
적응10 ← 학교생활적응	1.293	.117	11.079	.000	.445	.445
적응11 ← 학교생활적응	1.469	.127	11.542	.000	.498	.498
적응12 ← 학교생활적응	1.193	.115	10.342	.000	.371	.371

학교생활 적응도는 적응 1~12 문항의 합산된 결과를 나타낸다. 학생의 학교생활 적응의 각 측정변수의 Standardized Regression Weights와 Squared Multiple Correlations 값을 볼 때 표준화된 인과계수 및 SMC 값이 작은 ‘적응1’, ‘적응2’, ‘적응4’, ‘적응12’ 문항을 제거하여 1차적으로 확인요인분석을 실시한 결과 모형 적합도가 좋지 않아 SMC 값이 낮은 순으로 1개 문항씩 제거해가며 모형 적합도를 높인 결과 ‘적응 3’, ‘적응5’, ‘적응10’, ‘적응11’, ‘적응12’도 추가 제거하였다.

쉽게 생각하자면 다중상관계수가 .4보다 낮은 문항인 문항 1, 2, 4, 12를 먼저 제거하여 다시 확인요인분석을 실시하고 재검정에서 .4보다 낮은 문항들을 제거하였다. 이러한 결과로 총 9개의 문항이 제거되었고 최종적으로 문항 6, 7, 8번이 최종적으로 남았다. 9개의 문항이 제거된 학교생활 적응과 관련된 모형의 확인요

인분석 결과는 <표 39>와 같다.

<표 39> 학교생활 적응 확인요인분석 결과(2)

	Regression Weights				Standardized Regression Weights	Standardized Regression Weights
	Estimate	S.E.	C.R.	P	Estimate	Estimate
적응6 ← 학교생활적응	1.000				.703	.797
적응7 ← 학교생활적응	.962	.074	13.075	.000	.727	.529
적응8 ← 학교생활적응	1.219	.094	13.036	.000	.893	.494

<표 39>는 이러한 방법으로 9개의 문항이 제거된 확인요인분석 결과를 나타낸다. 적응 6 문항의 표준화된 회귀계수는 .703, 다중상관계수는 .797이며 적응 7 문항은 .727, .529, 적응 8 문항은 .893, .494이었다. 이들 3개의 문항의 다중상관계수 값이 모두 .4 이상으므로 확인 요인분석에 적합하다고 판단되어 이 3개의 문항을 학교생활적응을 설명하는 요인으로 사용될 수 있다고 판단된다.

이 모형에 대한 모형 적합도 검정 결과는 <표 40>과 같다.

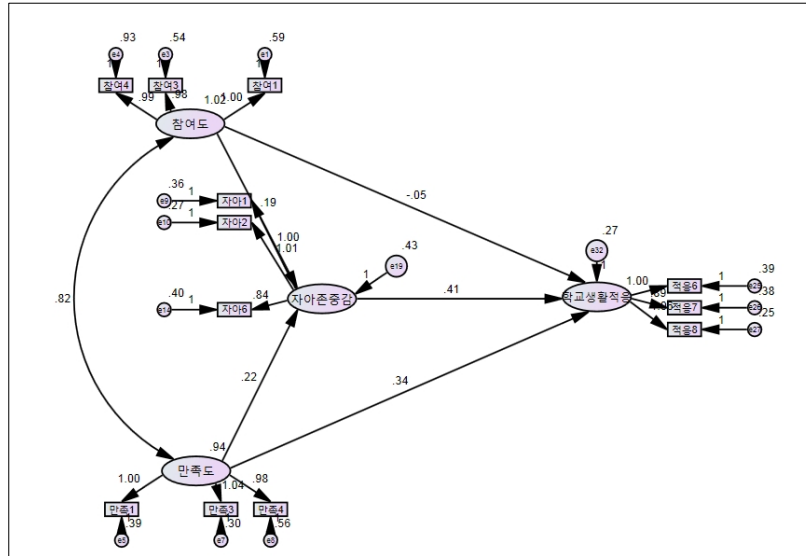
<표 40> 모형 적합도 검정 결과

구 분	분석 결과	적합도 기준값	적합 여부	구 분	분석 결과	적합도 기준값	적합 여부
CMIN/p값	.000/-	p>0.05	검정 불가	AGFI	-	.9이상	검정 불가
CMIN/DF	-	2이하	검정 불가	CFI	1.000	.9이상	적합
RMR	.000	.05이하	적합	NFI	1.000	.9이상	적합
GFI	1.000	.9이상	적합	IFI	1.000	.9이상	적합

2. 연구모형 적합도 측정에 따른 수정 모형의 분석 결과

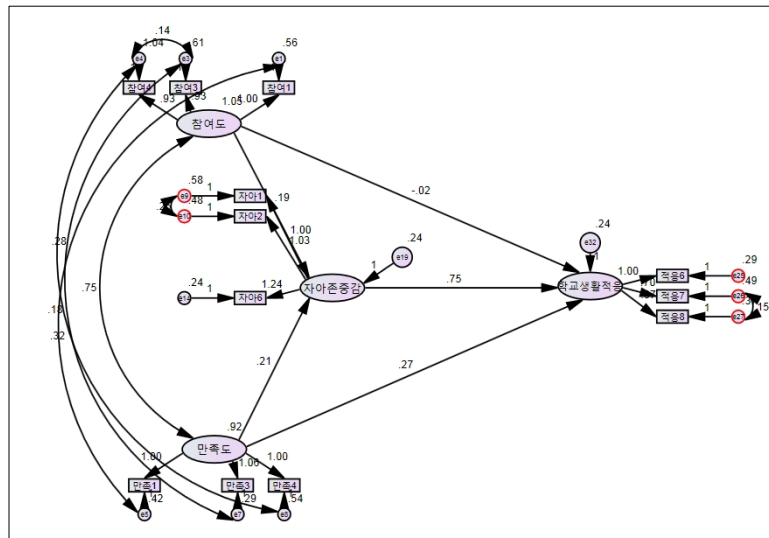
1) 수정된 측정 모형

앞서 모든 잠재변수들과 측정변수에 대한 단일차원성을 평가하는 방법으로 수정된 측정모형은 <그림 3> 과 같다.



<그림 3> 잠재변수와 측정변수에 대한 측정 수정 모형

이 측정모형의 적합도를 가장 최적으로 하기 위한 공분산 설정을 측정변수간에 설정하여 제안된 모형은 <그림 4> 와 같다.



<그림 4> 최적의 적합도를 위한 수정모형

<그림 4>는 최적의 적합도를 나타내는 수정된 모형이다. <그림 3>의 모형에서 추가된 것은 각 잠재 변수 내의 오류뿐 아니라 잠재 변수간의 문항 사이에 존재하는 문항 오류간의 공분산을 설정하였다. 공분산이 설정된 구간은 $e1 \Leftrightarrow e5$, $e3 \Leftrightarrow e7$, $e4 \Leftrightarrow e8$, $e3 \Leftrightarrow e4$, $e9 \Leftrightarrow e10$, $e26 \Leftrightarrow e27$ 이며, 이는 공분산이 설정될 수 있는 모든 경우의 수에서 모형 최적화를 위해 선택된 구간이다.

이렇게 수정된 모형의 모형 적합도 검정 결과는 <표 41>과 같다.

<표 41> 수정모형의 적합도 검정 결과

구분	분석 결과	적합도 기준값	적합 여부	구분	분석 결과	적합도 기준값	적합 여부
CMIN/p값	39.067/.600	$p > 0.05$	적합	AGFI	.972	.9이상	적합
CMIN/DF	.930	2이하	적합	CFI	1.000	.9이상	적합
RMR	.020	.05이하	적합	NFI	.986	.9이상	적합
GFI	.985	.9이상	적합	IFI	1.001	.9이상	적합

<표 41>을 보자면 이전 제시된 검정 결과에서는 CMIN/p, CMIN/DF, AGFI 이 대부분 '검증 불가'로 나타났으나 공분산 설정이후에는 이들의 적합도 검정 또한 적합으로 나타난다. 이렇게 제시된 수정모형에 대한 각 요인들의 인과관계의 결과는 <표 42>와 같다.

<표 42> 수정모형에 대한 요인들의 인과관계 결과

			Estimate	S.E.	C.R.	P
자아존중감	←	참여도	.186	.058	3.197	.001
자아존중감	←	만족도	.208	.060	3.480	.000
학교생활적응	←	참여도	-.018	.067	-.271	.786
학교생활적응	←	만족도	.267	.069	3.861	.000
학교생활적응	←	자아존중감	.752	.105	7.142	.000
참여1	←	참여도	1.000			
참여3	←	참여도	.927	.069	13.433	.000

참여4	←	참여도	.932	.076	12.213	.000
만족1	←	만족도	1.000			
만족3	←	만족도	1.057	.053	19.902	.000
만족4	←	만족도	.997	.055	18.076	.000
자아1	←	자아존중감	1.000			
자아2	←	자아존중감	1.027	.071	14.559	.000
자아6	←	자아존중감	1.242	.115	10.762	.000
적응6	←	학교생활적응	1.000			
적응7	←	학교생활적응	.696	.062	11.136	.000
적응8	←	학교생활적응	.871	.064	13.568	.000

최종적으로 수정된 모형의 요인간 인과관계 결과에서 Estimate는 표준화되지 않은 회귀계수, S.E.는 표준오차, C.R.은 회귀분석의 t값으로 생각한다. 이 결과에서 보면 참여도가 자아존중감의 인과관계는 C.R.이 3.197, p가 .001로 유의미한 양적 관계를 나타낸다. 만족도 또한 자아존중감의 인과관계에서 C.R.이 3.480, p가 .000으로 유의미한 양적 관계를 나타낸다. 하지만 참여도는 C.R.이 -.271, p가 .786으로 학교생활적응과 유의미한 인과관계를 갖지 못하고 있다. 만족도는 학교생활적응과의 인과관계에 C.R.이 3.861, p가 .000으로 유의미한 양적 관계를 나타내며, 자아존중감 또한 학교생활적응과의 인과관계에서 C.R.이 7.142, p가 .000으로 유의미한 양적 관계를 나타낸다. 이러한 검증 결과에 대한 더 깊은 해석은 가설검증에서 제시한다.

2) 가설 검증

(1) 가설 1의 검증

가설 1은 ‘제주형 교육복지 프로그램에 대한 학생들의 참여도는 학생들의 자아존중감에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.’라는 것이다. 위 표에서 알 수 있듯 학생들의 참여도와 자아존중감의 인과관계는 C.R=3.197, p=.001로 유의확률 .01내에서 통계적으로 유의미하게 자아존중감을 높이고 있다. 즉 가설 1은 성립되어 학생들의 참여도가 자아존중감에 정(+)의 영향을 미친다고 볼 수 있다.

(2) 가설 2의 검증

가설 2는 ‘제주형 교육복지 프로그램에 대한 학생들의 만족도는 학생들의 자아존중감에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.’라는 것이다. 학생들의 만족도와 자아존중감의 인과관계는 $C.R.=3.480$, $p=.000$ 으로 유의확률이 .01내에서 통계적으로 유의미한 결과를 보여주고 있다. 즉, 가설 2는 성립되어 학생들의 만족도는 학생들의 자아존중감에 정(+)의 영향을 미친다고 볼 수 있다.

(3) 가설 3의 검증

가설 3은 ‘제주형 교육복지 프로그램에 대한 학생들의 참여도는 학생들의 학교생활 적응에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.’이다. 학생들의 참여도와 학교생활 적응과의 인과관계는 $C.R.=-.271$, $p=.786$ 으로 통계적으로 유의미한 변화를 찾아볼 수 없어 가설이 기각된다. 즉, 학생들의 참여도는 학교생활 적응에 변화를 가져다주지 못한다고 볼 수 있다.

(4) 가설 4의 검증

가설 4는 ‘제주형 교육복지 프로그램에 대한 학생들의 만족도는 학생들의 학교생활 적응에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.’라는 것이다. 학생들의 만족도와 학교생활 적응과의 인과관계는 $C.R.=3.861$, $p=.000$ 으로 유의확률 .01내에서 통계적으로 유의미한 결과를 보인다. 즉 가설은 성립되어 학생들의 만족도가 학교생활 적응에 정(+)의 영향을 미친다고 볼 수 있다.

(5) 가설 5의 검증

가설 5는 ‘제주형 교육복지 프로그램에 참여하는 학생들의 자아존중감은 학교생활적응에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.’이다. 학생들의 자아존중감과 학교생활적응과의 인과관계는 $C.R.=7.142$, $p=.000$ 으로 유의확률 .01내에서 통계적으로 유의미한 결과를 보인다. 즉 가설은 성립되어 학생들의 자아존중감은 학교생활적응에 정(+)의 영향을 미친다고 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 제주형 교육복지 프로그램의 참여도와 만족도는

대상학생들의 자아존중감 형성에 영향을 미치고 있는 것으로 나타나 대상학생들의 참여 경험과 만족도에 따라 자아존중감이 향상 될 수 있다는 것을 알 수 있다. 그러나, 학교생활적응에서는 프로그램 만족도는 영향을 미치지만 참여도는 영향력이 미치지 못하는 것으로 나타나 대상학생들의 참여도는 학생들의 학교생활적응에 변화를 가져다주지 못하고 있다. 그렇지만 학생들의 자아존중감과 학교생활적응과의 인과관계에서는 유의미한 결과를 보이고 있는 것으로 보아 자아존중감을 매개변인으로 할 때 학교생활적응에는 영향을 미치고 있으므로 프로그램 참여도도 간접적으로는 학교생활적응에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 즉, 교육복지프로그램 참여도와 만족도는 대상학생들의 자아존중감을 향상 시킬 수 있고, 자아존중감이 향상되면 학교생활적응력도 향상 될 수 있음을 나타내고 있다.

3. 성별에 따른 각 요인별 인과관계 분석 결과

범주형 독립변수(성별)에 따라 리커드 척도에 따른 연속형 종속변수의 값을 그룹간 평균 비교를 하기 위하여 일원배치 분산분석(One Way ANOVA)를 사용하였다. 성별에 따른 참여도, 만족도, 자아존중감, 학교생활적응 정도의 기술통계 결과는 <표 43>과 같다.

<표 43> 집단통계 결과

구분	성별	N	평균	표준편차	평균의 표준오차
참여도	남	199	11.49	2.348	.166
	여	212	11.73	2.467	.169
만족도	남	199	10.09	3.332	.236
	여	212	11.48	2.780	.191
자아존중감	남	199	11.49	2.348	.166
	여	212	11.73	2.467	.169
학교생활적응	남	199	10.50	2.412	.171
	여	212	11.64	2.211	.152

설문 대상자는 남학생이 199명, 여학생이 212명으로 참여도는 남학생 평균 11.49, 표준편차가 2.348이고, 여학생은 평균 11.73, 표준편차는 2.467이다. 만족도는 남학생 평균 10.09, 표준편차 3.332이고, 자아존중감은 남학생 평균 11.49, 표

준편차 2.348, 여학생 평균 11.73, 표준편차 2.467이다. 학교생활적응은 남학생 평균 10.50, 표준편차가 2.412, 여학생 평균 11.64, 표준편차가 2.211이다.

이를 일원배치 분산 분석(One Way ANOVA)을 통한 결과는 <표 44>와 같다.

<표 44> 일원배치 분산 분석(ANOVA) 결과

구 분		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
참여도	Between Groups	6.096	1	6.096	1.050	.306
	Within Groups	2375.393	409	5.808		
	Total	2381.489	410			
만족도	Between Groups	197.174	1	197.174	21.060	.000
	Within Groups	3829.254	409	9.362		
	Total	4026.428	410			
자아존중감	Between Groups	6.096	1	6.096	1.050	.306
	Within Groups	2375.393	409	5.808		
	Total	2381.489	410			
학교생활적응	Between Groups	133.238	1	133.238	24.965	.000
	Within Groups	2182.782	409	5.337		
	Total	2316.019	410			

일원배치 분산 분석의 결과에서는 F값과 유의확률(Sig.)을 통해 검증 결과를 확인할 수 있다. 두 그룹을 ‘남자 그룹’, ‘여자 그룹’으로 나눌 때 Between Groups(그룹간)의 F값과 그 유의확률(Sig.)을 확인하며 귀무가설을 기각시키는지 판단할 수 있다. 결과에 따르면 참여도는 F=1.050, Sig.=.306, 만족도는 F=21.060, Sig.=.000, 자아존중감은 F=1.050, Sig.=.306, 학교생활적응은 F=24.965, Sig.=.000으로 나타났다. 이에 따라 두 그룹간의 차이는 만족도와 학교생활적응에서 찾아볼 수 있었고 참여도와 자아존중감의 차이는 없었다. 즉 남녀 학생들간의 참여도 정도는 같았지만 여학생의 만족도가 유의미하게 높았고 자아존중감의 차이는 없었지만 학교생활적응 정도가 여학생이 유의미하게 높았다.

4. 가족사항에 따른 각 요인별 인과관계 분석 결과

가족사항은 크게 세가지로 분류하여 두부모, 한부모, 조부모의 기타 그룹으로 나누어 이러한 가족사항에 따른 각 요인별 인과관계를 검증하였다. 먼저 이에 대한 기술통계, 분산에 대한 동질성 검증 및 일원배치 분산분석 검증 결과는 <표 45>~<표 47>과 같다.

<표 45> 기술통계(Descriptives statistics) 결과

구분		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
참여도	두 부모	326	11.65	2.440	.135
	한 부모	61	11.41	2.355	.302
	기타	24	11.67	2.200	.449
	Total	411	11.61	2.410	.119
만족도	두 부모	326	10.75	3.166	.175
	한 부모	61	11.02	2.878	.368
	기타	24	11.08	3.400	.694
	Total	411	10.81	3.134	.155
자아존중감	두 부모	326	11.65	2.440	.135
	한 부모	61	11.41	2.355	.302
	기타	24	11.67	2.200	.449
	Total	411	11.61	2.410	.119
학교생활적응	한 부모	61	10.75	2.328	.298
	두 부모	326	11.24	2.363	.131
	기타	24	9.88	2.346	.479
	Total	411	11.09	2.377	.117

<표 46> 분산에 대한 동질성 검증(Test of Homogeneity of Variances) 결과

구분	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
참여도	1.893	2	408	.152
만족도	.934	2	408	.394
자아존중감	.606	2	408	.546
학교생활적응	.705	2	408	.495

<표 47> 일원배치 분산 분석(ANOVA) 결과

구 분		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
참여도	Between Groups	2.969	2	1.485	.255	.775
	Within Groups	2378.520	408	5.830		
	Total	2381.489	410			
만족도	Between Groups	5.743	2	2.872	.291	.747
	Within Groups	4020.685	408	9.855		
	Total	4026.428	410			
자아존중감	Between Groups	2.969	2	1.485	.255	.775
	Within Groups	2378.520	408	5.830		
	Total	2381.489	410			
학교생활적응	Between Groups	49.270	2	24.635	4.434	.012
	Within Groups	2266.749	408	5.556		
	Total	2316.019	410			

각 그룹간의 분산의 동질성 검정(Test of Homogeneity of Variances)에서는 각 그룹의 분산이 동일하다는 결과가 나타났다. 3개의 그룹으로 나누고 이들 그룹간 참여도는 $F=.255$, $Sig.=.775$, 만족도는 $F=.291$, $Sig.=.747$, 자아존중감은 $F=.255$, $Sig.=.755$, 학교생활적응은 $F=4.434$, $Sig.=.012$ 의 결과로 나왔다.

즉 그룹간 참여도, 만족도, 자아존중감에 대해서는 차이가 없었지만 학교생활 적응에 대해서는 그룹간의 차이가 있었다. 이러한 차이가 어디서 기인하는지를 상세히 알기위해 Scheffe 분석을 추가적으로 실시한 결과는 <표 48>, <표 49>와 같다.

<표 48> 학교생활적응 값에 의한 다중비교(Multiple Comparisons) 결과

Dependent Variable: 학교생활적응
Scheffe

(I) 가족	(J) 가족	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
기타	한 부모	-.879	.568	.303	-2.27	.52
	두 부모	-1.361*	.499	.025	-2.59	-.14
한 부모	기타	.879	.568	.303	-.52	2.27
	두 부모	-.482	.329	.342	-1.29	.33
두 부모	기타	1.361*	.499	.025	.14	2.59
	한 부모	.482	.329	.342	-.33	1.29

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

<표 49> 학교생활적응 값에 의한 부집단 분석 결과

Scheffe

가족	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
기타	24	9.88	
한 부모	61	10.75	10.75
두 부모	326		11.24
Sig.		.183	.599

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 49.078.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used.

Type I error levels are not guaranteed.

Scheffe의 사후분석 결과로 두 집단으로 나뉘는데 기타-한 부모, 한 부모-두 부모의 그룹으로 나눌 수 있었다. 기타 그룹과 한 부모의 그룹간 차이는 없고,

한 부모와 두 부모 그룹간 차이 또한 없었다. 다중비교 결과에 의하면 기타 그룹과 두 부모 그룹간의 유의확률이 .025로 유의수준 .05내에서 유의한 차이가 있었다.

5. 연구결과 요약

1) 참여도와 만족도의 상관관계

제주형 교육복지 프로그램에 참여하는 학생들의 참여도와 만족도간의 상관관계는 .766이며 공분산의 값은 .751, $p=.000$ 으로 통계적으로 유의미한 관계를 가졌다. 이는 제주형 교육복지 프로그램에 참여하는 학생들의 참여도가 높을수록 만족도가 높았다는 것을 의미한다. 즉, 대상학생들의 요구 및 필요성을 잘 파악하여 그에 부합되는 적절한 프로그램을 마련하여 참여의지를 높이는 것이 중요하다는 것으로 해석된다.

2) 참여도와 만족도에 따른 자아존중감의 고취

앞서 제안모델의 분석에서도 언급되었듯이 학생의 참여도가 자아존중감에 유의미한 정(+)의 영향을 미쳤고, 학생의 만족도가 자아존중감에 유의미한 정(+)의 영향을 미쳤다고 분석되었다. 이는 참여도와 만족도 모두 학생의 자아존중감 고취에 매우 중요한 요소로 작용했음을 나타내고 있다. 즉, 대상학생들에게 제주형 교육복지 프로그램을 적용함에 있어서 적극적으로 참여하려는 의지를 북돋우는 프로그램이 제공되어야 함을 시사하고 있다.

3) 자아존중감에 따른 학교생활 적응

결과에 따르면 학생에게 형성된 자아존중감은 학교생활적응에 정(+)의 영향을 끼침에 통계적으로 유의미하다는 분석이 나왔다. 프로그램을 통하여 대상학생들이 자아존중감이 형성되어 자신감이 커지고, 이는 사회적 관계 형성 및 교우관계에도 영향을 미쳐 학교생활적응력도 향상 된다는 것으로 해석된다. 학생의 자아존중감이 학교생활에 매우 중요한 요소임을 알게 해주는 대목이라고 할 수 있겠다.

4) 참여도와 만족도에 따른 학교생활 적응

참여도와 만족도가 자아존중감에 긍정적인 영향을 주며, 자아존중감은 학교생활 적응에 긍정적인 영향을 준다는 앞서의 결과는 참여도와 만족도가 학교생활 적응에 직접적인 요소가 될 수 있음을 기대하게 해주는 분석이다.

그렇지만 흥미로운 것은 제주형 교육복지 프로그램에 참여하는 학생들의 만족도는 학교생활 적응과 유의미한 인과관계를 갖고 있지만 학생들의 참여도는 그렇지 못하다는 점이다. 자아존중감의 매개변인을 제외하여 생각해볼 때에 학생들의 프로그램 만족도가 참여도보다 학교생활 적응에 더 중요한 요소임을 시사하고 있다. 하지만 자아존중감이라는 매개변인을 두고 생각해 볼 때에는 참여도를 끌어 올리는 것이 자아존중감 고취에 효과적이며 이는 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다.

5) 성별에 따른 각 요인별 인과관계

구조방정식에 의한 분석 결과는 참여도와 만족도가 자아존중감에 유의미한 긍정적 효과를 이끌며, 이러한 자아존중감은 학교생활적응에 또한 긍정적인 효과를 이끈다고 입증되었다. 또한 프로그램 만족도는 학교생활적응에 바로 긍정적인 효과를 이끌기도 하였다. 다만, 참여도는 학교생활적응에 어떠한 영향도 미치지 못하였다.

이러한 결과를 성별에 따른 각 요인의 인과관계를 분석한 결과와 같이 두고 보자면, 여학생은 남학생보다 만족도와 학교생활적응면에서 유의미하게 높은 변화를 가지고 왔다. 이는 만족도가 자아존중감뿐 아니라 학교생활적응면에 직접적인 영향을 끼치는 구조방정식 모델의 결과를 놓고 볼 때 참여도보다 만족도가 학교생활적응면에 더 중요한 요소임을 시사하고 있다고 볼 수 있다.

6) 가족사항에 따른 각 요인별 인과관계

가족사항에 따라 참여도, 만족도, 자아존중감, 학교생활적응 결과를 보았을 때 제주형 복지 프로그램에 의한 집단간의 차이는 참여도, 만족도, 자아존중감 항목에서는 없었다. 하지만 학교생활 적응면에서는 집단 간 차이가 있었다. 특히 두 부모와 한 부모 가족의 학생들간의 차이는 없었지만 두 부모 학생들과 기타

가정의 학생들의 차이가 통계적으로 유의미하게 있었다.

참여도, 만족도, 자아존중감에 대한 집단간 차이는 없으나 이렇게 학교생활 적응면에서의 차이가 생긴 것은 앞서 제안한 모델의 결과에 따르자면 본 연구에서 시행된 프로그램에 의한 차이가 아닐 것으로 판단된다. 참여도, 만족도, 자아존중감에서의 차이가 없음에도 불구하고 학교생활적응면에서 차이가 나는 것은 본 연구의 프로그램 이외의 외적인 환경적 변수에 의한 차이라고 볼 수 있을 것이다.

V. 결론 및 정책 제언

본 연구는 제주형 복지 프로그램이 대상 학생에게 자아존중감과 학교생활적응면에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보고자 하였다. 이러한 요인들에 영향을 주는 변수를 참여도와 만족도로 가정하고 설문을 통해 이들의 관계를 분석하였다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 제주형 교육복지 프로그램의 효과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 제주형 교육복지 프로그램에 대한 대상 학생들의 만족도는 자아존중감과 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미치고 있어 매우 중요한 요소로 작용하고 있음을 알 수 있다. 또한, 여학생이 남학생보다 만족도와 학교생활적응면에서 더 긍정적인 영향을 받고 있음을 알 수 있다. 이는 교육복지 프로그램 운영에서 성별 특성을 고려한 접근이 필요함을 시사하고 있다. 하지만 이 연구에서는 성별 차이에 따른 사례분석까지 다루어지지 않아 향후 가정 및 학교교육의 어떠한 특성이 이러한 성별 차이를 보이고 있는지에 대한 심층적인 분석을 통해 교육복지 프로그램 운영에 있어서 성별 차이를 고려한 접근이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 제주형 교육복지 프로그램에 대한 대상 학생들의 참여도는 자아존중감을 고취하였지만 참여도가 직접적으로 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미친다는 통계적 근거를 찾아볼 수 없었다. 연구 중 관찰의 결과, 학생들은 교육복지 프로그램에 참여하며 자신을 부정적으로만 생각하는 것이 아니라 자신을 점차 긍정적으로 평가하는 변화된 모습을 보이고 있지만 학교생활적응까지는 영향을 못 미치고 있다. 이는 통계적으로도 참여도 확인 요인 분석 결과에서 나타난 것처럼 흥미 위주의 순간적인 만족감을 느낄 수 있는 문화체험 프로그램에만 참여하고 다른 프로그램에는 참여하지 않는 편향적인 참여성향 때문이라고 판단된다.

셋째, 대상 학생들에게 형성된 자아존중감은 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미쳤다. 이러한 관계를 볼 때 프로그램에 참여하는 학생들의 참여도 보다는 만족도가 자아존중감과 학교생활적응면에 더 밀접한 관계가 있음을 알 수 있다. 그렇지만 자아존중감이 형성된 학생이 학교생활적응이 높은 것으로 나타난 것을 보면 참여도가 학교생활적응에 직접적인 영향은 없지만 프로그램에 참여하는 과

정에서 서로가 가까워지고 마음을 열어 줌으로써 대상학생들이 편안한 마음으로 학교생활을 잘 할 수 있게 됨을 알 수 있었다.

넷째, 가정상황에 따라 분류한 두 부모, 한 부모, 기타 가정 그룹에서는 두 부모와 기타 가정 그룹이 학교생활적응면에서 확연한 차이를 보였다. 이 때 중요한 것은 부모교육 및 가족지원도 이 사업의 주요내용 중 일부이나, 고려되어야 할 것은 학생에 대한 부모 역할에 대한 책임을 묻는 접근이 아니라는 점이다. 즉, 참여도와 만족도, 자아존중감에는 차이가 없음에도 불구하고 유난히 학교생활적응면에서만 차이를 보이고 있는 것은 본 연구에서 진행된 교육복지 프로그램에 대한 영향이라기 보다는 본 연구에서 예측하지 못한 다양한 외부 변수에 의한 차이라고 생각되어진다.

본 연구결과를 바탕으로 제주형 교육복지우선지원사업을 위한 정책 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 제주형 교육복지 중심학교 프로그램의 운영현황을 교육적 관점에서 분석하고 이를 근거로 학교 내 프로그램 연계 및 지역사회 외부기관과의 네트워크를 더욱 공고히 하여 보다 질적으로 발전된 새로운 프로그램이 개발되어야 하겠다.

둘째, 교육복지 사업과 관련된 다양하고 적절한 자원들을 학교 안으로 끌어 드리는 한편 외부기관에서 실시하는 각종 공모사업을 유치하여 대상학생의 욕구와 필요에 적절하고 지속적인 지원 체계가 마련되어야 하겠다.

셋째, 본 연구에서는 제주형 교육복지 프로그램의 참여도와 만족도가 학교생활적응면에서는 유의한 차이가 검증되었다. 이러한 차이를 이끌어 내는 요인에 대한 분석을 통해 대상 학생들이 학교생활적응을 제대로 할 수 있도록 하는 맞춤형 프로그램을 고안해 내는 것이 필요하다.

【참고 문헌】

- 고관영. (2008). 「자기성장 집단상담 프로그램이 저소득 가정 아동의 자아존중감과 학교적응력 향상에 미치는 효과」. 국제신학대학원대학교 석사학위논문.
- 교육인적자원부, 한국교육개발원. (2005) 「교육복지투자우선지역 지원사업 길잡이」.
- 교육인적자원부. (2004). 사회복지사 활용 연구학교의 효율적 운영 방안. 「교육인적자원부연수 자료집」.
- 교육인적자원부. (2005). 사회복지사활용 연구학교 운영지침. 「교육인적자원부 연수 자료집」.
- 교육인적자원부. (2006). 교육복지투자우선지역 지원사업 이렇게 합니다. 「지원사업 매뉴얼」.
- 구본용. (1999). 청소년의 또래 관계. 「제21회 청소년 문제 토론광장 자료집」. 서울 : 청소년대화의 광장.
- 김경애 외. (2011). 「교육복지 통합적 지원체제 구축 방안연구」. 한국교육개발원.
- 김광수. (2003). 「ICT활용교육을 통한 국어 표현능력 신장방법 연구」. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김대수. (2010). 「중학생의 스포츠 활동 참여와 학교생활적응과의 관계」. 동아대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민경. (2008). 「품성개발 프로그램이 저소득층 아동의 자아존중감에 미치는 효과」. 울산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김병성. (1984). 「학교학업풍토와 학업성취」. 서울 : 교육과학사.
- 김숙희. (2012). 「교육복지우선지원사업 프로그램 참여가 학생들의 학교생활적응에 미치는 영향에 관한 연구: 낙인감의 조절 효과를 중심으로」. 호남대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 김연정. (2010). 「초등학생이 지각한 가족건강성과 자아존중감 수준에 따른 학교생활 적응의 차이」. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김연진. (2014). 「음악줄넘기 참여자의 자아존중감이 재미거리와 학교생활적응에 미치는 영향」. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김용래. (1993). 「학업성적에 대한 기여변인의 영향력 분석」. 동국대학교 박사학위논문.
- 김정원. (2008). 「교육복지사업 발전방안연구」. 서울 : 한국교육개발원.
- 김지혜. (1998). 가정의 심리적과정 환경이 인문계 고등학생의 진로결정에 미치는 영향. 「한국진로상담학회지」.
- 김진룡. (1989). 「자아개념과 학교생활 적응에 관한 연구」. 충남대학교 석사학위논문.
- 김현수. (2012). 「저소득층 학생의 학교적응 유연성 보호요인 탐색」. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 남진열. (2013). 교육복지 유관사업 통합을 통한 학교중심 지역교육공동체 구축방안. 「한국교육개발원 수탁과제보고서」.
- 류방관 외. (2006). 「교육격차: 가정배경과 학교교육의 영향력 분석」. 한국교육개발원.
- 문미숙. (2011). 「초등학교 아동이 지각한 교사의 유형이 아동의 자아존중감과 학교생활적응에 미치는 영향」. 경원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문영숙. (2008). 「교사의 지도성 유형 및 아동의 자아존중감과 학교생활적응과의 관계」. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민영순 .(1995). 「교육심리학」. 서울 : 문음사.
- 박순진. (2004). 「초등학생의 감성지능과 자아개념 및 대인관계와의 상관연구」. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박예지. (2013). 「저소득층 학생의 교육복지 프로그램 참여경험이 자아개념과 학교생활적응에 미치는 영향」. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 박인선. (2005). 경제적 결핍학생의 이해, 「교육복지투자우선지역 지원사업 담당자 연수집」. pp.44-47.
- 박준희 외. (1988). 「교육학대사전」. 서울 : 교육과학사.
- 배정희. (2001). 「중·고등학생의 감성지능과 자아개념 및 대인관계와의 상관연구」. 강원대학교 대학원 석사학위논문.
- 성기선. (1998). 「학교효과연구의 이론과 방법론」. 서울 : 원미사.

- 성기선. (2007). 「공부의 왕도」. 서울 : 아르고스.
- 성태제. (2007). 「SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석」. 학지사.
- 송인섭. (1990). 「인간심리와 자아개념」. 서울 : 양서원.
- 송인섭. (2013). 「자아개념」. 서울 : 학지사.
- 송지준. (2013). 「SPSS/AMOS 통계분석방법」. 서울 : 21세기사.
- 신명순 외. (2006). 「교육심리학의 이해」. 서울 : 학지사.
- 아라초등학교. (2009). 맞춤형 지역사회 연계·협력 프로그램 운영을 통한 학교생활 적응력 신장. 「제주특별자치도교육청 지정 교육복지투자우선지역 지원사업 시범학교 연구보고서」.
- 안범희. (1996). 「학교학습심리학」. 서울 : 도서출판 하우.
- 여유진 외. (2005). 「빈곤과 불평등의 동향 및 요인 분해」. 한국보건사회연구원.
- 오수정. (2011). 「대학생 멘토링 프로그램이 저소득층 초등학생의 학교생활적응에 미치는 효과」. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오욱환. (1996). 「교육과 사회변동」. 서울 : 교육과학사.
- 원용진. (1994). 「학습자의 회귀성향과 학업성적이 학교적응에 미치는 영향」. 홍익대학교 석사학위논문.
- 유지은. (2010). 「가정환경이 청소년의 자아개념에 미치는 영향」. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤민희. (2013). 「긍정심리치료 프로그램이 저소득층 한부모 가정 청소년의 자아존중감, 낙관성 및 심리적 안녕감에 미치는 효과」. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤정일. (1990). 21세기 사회의 교육복지정책. 「교육이론 5(1)」.PP.126-146. 서울 : 서울대 사범대학 교육학과 교육학연구회.
- 윤형숙. (2000). 「결손가정 학생집단과 정상가정 학생집단의 학교생활적응도 및 자아개념 비교분석」. 목포대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이기범. (1996). 복지사회와 교육 : 자유, 평등, 공동체를 위한 교육복지. 「교육학연구 34(2)」.
- 이봉주 외. (2008). 「사회복지 프로그램 기획의 이해와 적용」. 서울 : 신정.
- 이상오. (2000). 「평생학습사회론: 교육복지의 차원」. 서울 : 교육과학사.

- 이태수외. (2004). 교육복지 구현 종합 방안 연구. 「교육인적자원부 정책 연구 보고서」.
- 임규혁. (2003). 「학교학습 효과를 위한 교육심리학」. 서울 : 학지사.
- 임정순. (1993). 「학생의 의존성과 학교적응과의 관계」. 한국교원대 대학원 석사학위 논문.
- 장은주. (2011). 「독서치료프로그램이 저소득 가정 아동의 자아존중감에 미치는 효과」. 대구대학교 석사학위논문.
- 전병유 외. (2006). 「최근 노동시장 평가와 2006년 전망」. 한국노동연구원.
- 정다운. (2012). 「소규모 학교에서 엘시스테마 프로젝트 적용이 저소득층 아동의 자아존중감에 미치는 효과」. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정미선. (2010). 「청소년이 지각한 부모의 양육태도와 또래관계가 자아존중감에 미치는 영향」. 대구한의대학교 대학원 석사학위논문.
- 정원식. (1983). 「교육심리학」. 서울 : 학지사.
- 제주특별자치도교육청. (2007). 교육복지투자우선지역 지원사업. 「제주특별자치도교육청 자체평가보고서」.
- 제주특별자치도교육청. (2009). 「제주형 사업메뉴얼 개발연수 자료」.
- 제주특별자치도교육청. (2013). 「제주형 교육복지우선지원사업 운영 길라잡이」.
- 조화태 외. (2004). 「인간과 발달」. 서울 : 재동문화사.
- 최희선. (1985). 「교사교육의 현실과 전망」. 서울 : 배영사.
- 한국교육개발원. (2006). 「교육복지투자우선지역 지원사업 이렇게 합니다」.
- 홍정기. (1995). 「초등학생의 친구관계와 학교적응과의 관계」. 한국교원대 대학원 석사학위논문.
- 황경미. (1998). 「학생의 친구관계와 학교적응과의 관계」. 한국교원대 대학원 석사학위 논문.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed.). New York: McGraw Hill.

※ 다음은 여러분들의 학교에서 실시하고 있는 제주형 교육복지 프로그램들입니다. 여러분은 다음 프로그램에 얼마나 열심히 참여하였는지 해당되는 곳에 ○표해 주세요.

프로그램 영역	프로그램명	참여 정도				
		전혀 참여하지 않았다	참여하지 않았다	보통으로 참여하였다	열심히 참여하였다	매우 열심히 참여하였다
학습	학습지도 프로그램	①	②	③	④	⑤
	독서습관 형성 프로그램					
	진로 탐색 프로그램					
문화 체험	동아리 활동	①	②	③	④	⑤
	문화체험 및 관람					
심리 정서	상담 프로그램	①	②	③	④	⑤
	자신감 향상 프로그램					
	자원봉사 활동 프로그램					
복지	방과후 돌봄 프로그램	①	②	③	④	⑤
	건강 관리 프로그램					

※ 위에서 응답한 프로그램들이 여러분은 어느 정도 만족하다고 생각합니까?

프로그램 영역	프로그램명	만족도				
		전혀 만족하지 않는다	별로 만족하지 않는다	보통 만족한다	조금 만족한다	매우 많이 만족한다
학습	학습지도 프로그램	①	②	③	④	⑤
	독서습관 형성 프로그램					
	진로 탐색 프로그램					
문화 체험	동아리 활동	①	②	③	④	⑤
	문화체험 및 관람					
심리 정서	상담 프로그램	①	②	③	④	⑤
	자신감 향상 프로그램					
	자원봉사 활동 프로그램					
복지	방과후 돌봄 프로그램	①	②	③	④	⑤
	건강 관리 프로그램					

※ 다음은 ‘여러분이 자신을 어떻게 보느냐’하는 자신에 대한 생각을 나타내는 것입니다. 여러분의 생각을 잘 나타난 곳에 ○표 해 주세요.

내용	척도				
	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇다
1. 나는 내가 다른 사람들처럼 가치있는 사람이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 좋은 성품을 가졌다고 생각한다	①	②	③	④	⑤
3. 나는 대체적으로 실패한 사람이라는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 대부분의 다른 사람들과 같이 일을 잘 할 수가 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 자랑할 것이 별로 없다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 내 자신에 대하여 긍정적인 태도를 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 내 자신에 대하여 대체로 만족한다	①	②	③	④	⑤
8. 나는 내 자신을 좀 더 존경할 수 있으면 좋겠다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 가끔 내 자신이 쓸모 없는 사람이라는 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
10. 나는 때때로 내가 좋지 않은 사람이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

※ 다음은 평소 여러분의 학교생활에 대한 질문입니다. 옳고 그름이 없으니 아래 문항을 읽고 해당되는 곳에 ○표 해 주세요.

내용	척도				
	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 친구들과 사이좋게 지낸다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 학교에서 친구들에게 인기가 많다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 우리 학교 선생님들을 좋아 한다.	①	②	③	④	⑤
4. 우리 학교 선생님들은 나에게 관심이 많으시다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 과제물이나 준비물을 꼬박 꼬박 해간다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 학교 수업에 적극적으로 참여한다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 학교 규칙을 위반하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 모범적으로 학교생활을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 학교행사에 적극적으로 참여한다.	①	②	③	④	⑤
10. 나는 학교 행사에 참여하는 것이 즐겁고 기다려진다.	①	②	③	④	⑤
11. 나는 학교에서 지내는 시간이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
12. 나는 학교생활에 대해 만족하고 있다.	①	②	③	④	⑤

<ABSTRACT>

**Jeju-type educational welfare program to target students'
self-esteem and the impact of school adjustment**

Soo-sun Oh
Department of Social Welfare
Graduate School of Administration
Jeju National University
(Directed by Prof. Gwan-hun Jin)

In this study, the educational welfare program targeted students who need educational welfare in the Jeju type and investigated the relationship their participating experience and formation of their self-esteem. It also examined the effect of Jeju type educational welfare programs how self-esteem as a mediation affect the school adjustment after analysis.

Jeju-type educational welfare priority support program began in 2013 on Jeju Island specifically in rural areas and their surrounding businesses. These business required an investigation into the effectiveness of the program. Furthermore, research should be necessary into how rural students would participate in the welfare program, and how this would affect self-esteem and their everyday school life.

This study surveyed the type of educational welfare of Jeju, Jeju Special Self-Governing Province Office of Education School 10, conducting a support program that consisted mainly of grade 4, 5 and 6 classes. Each one was randomly selected for the survey which was conducted of 562 people. The general characteristics surveyed were gender, grade, and current living situation with family members and their participation and satisfaction with Jeju-type educational welfare programs. Self-esteem and school life questionnaires were also done with a total of 30 Likert scale questions created to checklist.

The findings from this study as follows.

Firstly, Jeju-type educational welfare of students participating in the program, the relationship between participation and satisfaction, and an analysis of the value of the covariance based on participation and higher satisfaction. This was shown to have an effect on self-esteem of students were analyzed. This means that all students who participated should be checked for their ongoing self-esteem and satisfaction, a very important factor that was raised.

Secondly, the relationship between students participation and satisfaction, and the

value of covariance analysis was found to the satisfaction of the students participating in the program and the school adjustment had a significant relationship. However, satisfaction with the program is more important than the participation affected in school adjustment when did not consider the mediation because statistically significant change in participation is not found.

Thirdly, this study showed significant results statistically between the self-esteem and school adjustment that those that participate in the program and their self-esteem can affect the general school adjustment. Thus, raising satisfaction is effective in raising self-esteem when considering the self-esteem as a mediation. Also, when self-esteem is enhanced this gives positive effect on school adjustment and this is effective in improving the school's adjustability.

In this study, the inter-working between Jeju-style educational welfare and student satisfaction is shown to improve a student's self-esteem. Students' participation in educational welfare programs influence, indirectly, the school adjustment when their self-esteem is taken into account. The study emphasizes that it is effective to improve school adjustment when improving self-esteem. Furthermore, this study suggested that school programs and community programs further strengthen the network with external organizations. This will create a varied and ongoing support that caters to the wants and needs of students and the needs for developing a customized training program.