



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](#)

이 정 윤 교수 지도
석사학위 청구논문

중퇴 행동에 대한 태도, 주관적 규범,
지각된 행동통제가 학교중퇴의도에
미치는 영향

— 학교생활만족도의 조절효과 —

2016

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

최 은 혜

중퇴 행동에 대한 태도, 주관적 규범,
지각된 행동통제가 학교중퇴의도에
미치는 영향

— 학교생활만족도의 조절효과 —

이 정 윤 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2016년 5월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

최 은 혜

인 준 서

최은혜의 석사학위논문으로 인준함

2016년 5월

심사위원장_____ (인)

심 사 위 원_____ (인)

심 사 위 원_____ (인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 전통적인 중퇴의도를 가진 고등학생과 자발적인 중퇴의도를 가진 고등학생의 중퇴 행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 학교생활만족이 조절하는지 여부를 알아봄으로써 학교중퇴현상을 예방하기 위한 자료를 마련하고자 하였다. 이를 위해 서울시 소재 고등학교에 재학 중인 1, 2학년 학생 490명 가운데 불성실한 응답, 중퇴의도가 전혀 없다고 응답한 학생의 자료를 제외하고 247명의 자료를 활용하여 상관분석과 위계적 회귀분석을 실시하였다. 본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 중퇴행동에 대해 우호적인 태도를 가지고 있을수록, 주관적 규범이 허용적일수록, 중퇴행동을 수행하기 쉽다고 지각할수록, 학교중퇴의도를 더 많이 가졌다. 둘째, 전통적인 중퇴의도를 가진 학생의 경우, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 전반적인 학교생활만족과 교육환경만족감이 조절하였다. 셋째, 자발적인 중퇴의도를 가진 학생의 경우, 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 전반적인 학교생활만족과 대인관계 만족감이 조절하였다. 이러한 결과는 중퇴행동에 대한 계획된 행동이론의 변인들이 학교중퇴의도와 관련되어 있으며, 중퇴희망사유에 따라 학교중퇴의도를 완충하는 학교생활의 하위요인이 다르다는 것을 의미한다. 본 연구는 학교요인이 각 집단의 중퇴의도에 어떻게 영향을 미치는지 파악함으로써 학교차원에서 중퇴예방대책을 세우기 위한 기초자료를 마련하였다는데 의의가 있다.

주요어: 학교중퇴의도, 계획된 행동이론, 학교생활만족, 고등학생

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구목적 및 필요성	1
2. 연구모형과 연구문제	6
1) 연구모형	6
2) 연구문제 및 연구가설	7
II. 이론적 배경	8
1. 학교중퇴	8
1) 학교중퇴의 정의 및 특성	8
2) 학교중퇴의 원인	10
2. 학교생활만족	14
1) 학교생활만족의 정의	14
2) 학교생활만족과 학교중퇴	16
3. 계획된 행동이론	21
1) 계획된 행동이론의 발전과정 및 개념적 모형	21
2) 의도와 행동	23
3) 계획된 행동이론과 학교수료	24
4) 계획된 행동이론과 학교중퇴	25
5) 계획된 행동이론에 근거한 학교수료·중퇴의도와 학교생활만족	28
III. 연구방법	30

1. 연구대상과 절차	30
2. 측정도구	31
1) 학교중퇴의도	31
2) 중퇴희망이유	31
3) 중퇴행동에 대한 태도	32
4) 주관적 규범	33
5) 지각된 행동통제	33
6) 학교생활만족	34
3. 자료 분석방법	35
IV. 연구결과	36
1. 연구대상자의 일반적 특성	36
2. 주요변인에 대한 기술 분석	38
3. 상관 분석	41
4. 전통적인 중퇴의도가 있는 학생에 대한 학교생활만족의 조절효과	42
5. 자발적인 중퇴의도가 있는 학생에 대한 학교생활만족의 조절효과	50
V. 논의	58

참고문헌

ABSTRACT

부 록

표 목차

<표 1> 설문참여자의 일반적 특성	36
<표 2> 연구대상자의 일반적 특성	37
<표 3> 주요변인에 대한 기술 분석	38
<표 4> 전체집단의 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제와 학교중퇴의도의 상관	41
<표 5> 전통적인 중퇴의도가 있는 학생의 중퇴행동에 대한 태도와 학교중 퇴의도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절효과	43
<표 6> 전통적인 중퇴의도가 있는 학생의 주관적 규범과 학교중퇴의도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절효과	44
<표 7> 전통적인 중퇴의도가 있는 학생의 지각된 행동통제와 학교중퇴의도 의 관계에 대한 학교생활만족의 조절효과	46
<표 8> 자발적인 중퇴의도가 있는 학생의 중퇴행동에 대한 태도와 학교중 퇴의도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절효과	51
<표 9> 자발적인 중퇴의도가 있는 학생의 주관적 규범과 학교중퇴의도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절효과	55
<표 10> 전통적인 중퇴의도가 있는 학생의 지각된 행동통제와 학교중퇴의 도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절효과	56

그림목차

<그림 1> 연구모형	6
<그림 2> 계획된 행동이론(Aizen & Madden, 1986, p 458)	22
<그림 3> 전통적인 학교중퇴의도에 대한 지각된 행동통제와 전반적인 학교 생활만족의 상호작용 효과	47
<그림 4> 전통적인 학교중퇴의도에 대한 지각된 행동통제와 학교환경 만족 감의 상호작용 효과	49
<그림 5> 자발적인 학교중퇴의도에 대한 중퇴행동에 대한 태도와 전반적인 학교생활 만족의 상호작용 효과	53
<그림 6> 자발적인 학교중퇴의도에 대한 중퇴행동에 대한 태도와 대인관계 만족감의 상호작용 효과	54

I. 서론

1. 연구목적 및 필요성

교육부(2014)의 보도 자료에 따르면 연간 6~7만 여명의 학생들이 학교를 중퇴하고 있으며, 2014년도에는 총 60,568명의 학생이 학교를 떠났다. 그 가운데 고등학교 중퇴 청소년은 30,382명으로, 전체 중퇴 청소년 수와 비교하였을 때 절반가량이 고등학교에서 학교를 중퇴하는 것으로 나타났다. 한국교육개발원(2014)에 따르면, 학교 급별 중퇴율을 살펴보면, 1980학년도부터 2013학년도까지 초등학교의 중퇴율은 약 0.5%대를 유지하였고, 중학생의 중퇴율은 1% 내외에서 유지되고 있는 반면, 고등학교의 중퇴율은 1985년도 3%에 달하였으나 이후 증감을 반복하였고, 2010년도 2%, 점차 하락하여 현재 1.6%대로 조사되었다. 2013년도 정규 중·고등학교 학교중퇴 청소년을 대상으로 한 패널조사 결과에서도 학교를 중퇴하는 주된 시기가 고등학교시기로 나타났다(한국청소년개발원, 2013). 사회에 누적되어 있는 학령기 중퇴 청소년 중 70%이상이 고등학교 중퇴 청소년(한국청소년개발원, 2014)이라는 결과는 학교 중퇴의 주 대상이 고등학생임을 뜻한다.

학교를 중퇴한 학생들은 교육 및 돌봄 서비스를 제공받기 어렵고(교육부, 여성가족부, 2013), 학벌위주의 사회에서 편견으로 불이익을 당하게 되지 않을까 하는 염려 및 직업경쟁력에 대한 불안, 경제적인 불안과 함께 학교중퇴 전에 미처 예상하지 못한 상황에 대한 두려움(김영희, 2014), 소속감의 상실(정현주, 2008)을 경험하게 되며, 향후 진로개척에 어려움(정현주, 2008; 오혜영, 공윤정, 박현진, 김범구, 2013)을 겪는다. 뿐만 아니라 고등학교 단계의 학교 중퇴가 가져오는 최소한의 손실비용을 산정한 결과, 개인적으로는

8,142만원의 순수한 생애근로소득을 감소시키며, 사회적으로는 624만원의 근로소득세를 감소시키고, 범죄 증가로 인해 600만원 수준의 사회적 비용을 증가시키는 것으로 나타났다(남기곤, 2011). 이는 개인·사회적으로 큰 손실이다. 그러므로 중퇴로 인한 사회비용이 발생하기 전에 이를 예방하는 것이 필요할 것이다.

최근 연구에서도 중퇴가 발생한 후보다 사전에 예방하는 것이 효과적임을 강조하고 있다(성윤숙, 2005; 조아미, 이진숙, 2014; 오정아 등, 2014). 그러나 중퇴가능성이 있는 청소년을 대상으로 한 연구는 상대적으로 소수이며(박재은, 정슬기, 2011) 중퇴를 주제로 한 연구의 대부분이 이미 중퇴한 학생들을 대상으로 하고 있는 것으로 나타났다(박재은, 정슬기, 2011; 김영희, 허철수, 2012). 중퇴 가능성이 높은 청소년들은 학교적응에 어려움을 경험하고, 무단결석, 무단조퇴, 지각 및 불량한 수업태도 등 부적응 행동을 보임으로써 반 전체 분위기에도 악영향을 미친다(윤미경, 2002; 남숙경, 2015). 또한 중퇴 청소년과 마찬가지로 부정적인 자아개념을 가지고 있으며, 중퇴청소년보다 미래생활, 진학에 대한 걱정, 무기력, 우울, 나태한 생활습관에서 오는 어려움을 더 많이 호소한다(신현숙, 구분용, 2002). 이는 중퇴청소년 보다 중퇴 가능성이 높은 청소년이 더 어려움을 경험할 수 있다는 것을 시사하며, 중퇴 청소년과 중퇴 가능성이 높은 청소년의 특성에 차이가 있음을 나타낸다. 이러한 점을 고려하였을 때, 중퇴청소년을 대상으로 한 연구를 바탕으로 중퇴 가능성이 높은 청소년의 중퇴 예방책을 마련하는 것은 중퇴 가능성이 높은 청소년의 특징과 요구를 반영하지 못하는 것이다. 또한 중퇴위기에 있더라도 학교를 그만두지 않고 학업을 지속하게 하는 요인을 놓칠 우려가 있을 것이다. 따라서 중퇴 가능성이 높은 청소년들을 대상으로 하는 더 많은 연구가 필요하다.

청소년의 학교중퇴예방을 위한 기초자료를 마련하기 위하여 Ajzen의 계획

된 행동이론(Theory of Planned Behavior, TPB)을 적용한 연구들(박재은, 정슬기, 2011; Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002; Davis, Jonson, Cribbs & Saunder, 2002; Davis 등, 2003; Connell, Freeney, 2011)이 있다. Ajzen의 계획된 행동이론은 합리적 행위이론을 확장한 것(Ajzen, 1991)으로, 인간의 비의지적 통제에 있는 행동을 이해하고 설명하기 위해 적용되는 대표적인 이론이며, 커뮤니케이션 분야, 의학, 심리학 등 다양한 학문분야에 적용되고 있다(손영곤, 이병관, 2012).

계획된 행동이론은 행동 의도가 행동에 대한 직접적인 결정요인이며, 따라서 행동의도를 통하여 실제 행동을 예측할 수 있다고 가정한다(Ajzen and Fishbein, 1980: 이학식, 김영, 2000에서 재인용). 행동 의도는 다시 행동에 대한 태도(attitude toward the behavior), 주위사람들이 행동에 대해서 보이고 있는 압력이나 기대에 대한 동조동기를 의미하는 주관적 규범(subjective norm), 자신이 행동을 수행할 수 있다는 믿음인 지각된 행위통제(perceived behavioral control)에 의해서 결정된다(지연옥, 1993; 한덕웅, 2004). 즉, 행동에 대해 호의적인 태도를 가지고 있을수록, 행동 수행여부에 대해 느끼는 사회적 압력인 주관적 규범이 행동에 대해 호의적일수록, 행동에 대한 통제력이 크다고 지각할수록 행동을 수행하려는 개인의 의도는 강해진다(Ajzen, 1991).

국내에서는 박재은, 정슬기(2011)가 청소년의 학교중퇴의도에 영향을 미치는 요인을 계획된 행동이론을 적용하여 밝히고자 하였다. 그 결과, 중퇴행동에 대한 태도, 개인이 인식한 주관적 규범, 지각된 행동통제는 청소년의 학교중퇴의도에 유의한 영향을 미치며, 학교중퇴에 관한 선행연구에서 제시된 부모의 교육적 지원, 기대, 비행친구와의 접촉, 중퇴친구 유무, 학업태도, 교사와의 관계를 고려하더라도 학교중퇴의도에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이에 박재은, 정슬기(2011)는 중퇴를 예방하기 위해서는 중퇴행동

에 대한 태도, 개인이 인식한 주관적 규범, 지각된 행동통제도 고려해야 한다고 주장하였다. 이는 계획된 행동이론이 고교 중퇴 문제를 감소시키는데 적용될 수 있으며(Davis 등, 2002a), 학교수료의도를 설명하는 유용한 도구(Davis 등, 2002b)라는 선행연구와 일치하는 결과이다. 그러므로 본 연구에서는 계획된 행동이론을 적용하여 고등학생의 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

또한 많은 연구들(구자경, 홍지영, 장유진, 2001; 조아미, 2002; 신현숙, 구분용, 2002; 박창남, 도종수, 2003, 박재숙, 2009; 이자영, 강석영, 김한주, 이윤영, 양은주, 2010; 한국청소년개발원, 2013; 오정아 김영희, 김정운, 2014)이 학업부적응, 교직부적응, 또래 및 교사와의 관계문제 등 학교요인이 중퇴 청소년들과 중퇴가능성이 높은 청소년들의 중퇴에 영향을 미치는 주요요인이라고 지목하고 있다. 학교 교육에 만족하고 학교가 보람 있고 유익한 경험이 될 것이라고 보고한 학생들은 학교에 대해 호의적인 태도와 높은 충성도를 가지고 중퇴의도가 낮으며 학교를 마치고자 하는 의도가 강하다는 기존연구(양송이, 2010; Presthodd & Fisher, 1983)의 결과에 따라, 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 중퇴의도에 미치는 영향을 전반적인 학교생활만족, 대인관계 만족감, 수업과 학습활동 만족감, 교육환경 만족감, 학교규칙 및 특별활동 만족감, 사회적 지지 만족감이 조절하는지 여부를 살펴보고자 한다.

한편, 중퇴현상의 이유가 변하고 있는데, 과거에는 빈곤, 결손 가정의 청소년들이 학교를 중도에 그만두거나, 일탈 및 비행 청소년들이 학습장면으로부터 밀려나는 경향이 많았다면, 1990년대 중반에는 비행, 학교생활 부적응, 학습에 대한 무관심과 무기력으로, 90년대 중반 이후에는 조기 해외유학이나, 학교교육에 대한 불신과 새로운 교육을 위해 학교를 그만두는 등 새로

운 중퇴요인이 나타나기 시작하였고, 최근에는 자발적으로 중퇴를 선택하는 경향이 증가하고 있다(김민, 2001; 박래영, 2005; 교육부, 여성가족부, 2013). 김민(2001)은 학업을 계속하고 싶어도 외부요건이 여의치 않거나, 학교 부적응으로 학교를 그만두는 청소년을 전통적 중퇴 청소년으로, 학습 의지가 있음에도 학교교육을 거부하거나 포기하는 청소년을 자발적 중퇴청소년으로 구분하고 자발적으로 중퇴를 선택하는 경향이 증가하는 원인을 파악하기 위해, 여 전통적 중퇴청소년과 자발적 중퇴청소년의 차이를 살펴보았다. 그 결과, 자발적 중퇴청소년은 전통적 중퇴 청소년과 마찬가지로 학교교육의 기능과 효용성에 대해 불신하고, 전반적인 학교생활에 불만족 하며, 개인의 의사가 존중되지 않는 학교 교육의 분위기에 강한 저항의식을 가지고 있었다. 그러나 전통적 중퇴 청소년과 달리 교사, 또래 집단과 애착관계를 형성하는데 크게 실패하지 않았고, 학습태도와 성적이 나쁘지 않으며, 학교생활에 적극적으로 참여한다는 점에서 차이를 보였다.

따라서 중퇴현상이 변화하고 있다는 주장을 바탕으로 전통적인 이유로 중퇴하고자 하는지, 자발적인 이유로 중퇴하고자 하는지에 따라 전반적인 학교생활만족, 대인관계 만족감, 수업과 학습활동 만족감, 교육환경 만족감, 학교규칙 및 특별활동 만족감, 사회적 지지 만족감과 같은 학교생활 만족의 조절효과가 달리 나타날 수 있다고 보고 이를 살펴보려고 한다. 이 연구를 통하여, 고등학생을 대상으로 계획된 행동이론의 세 변수가 학교중퇴의도에 미치는 영향력을 검토할 수 있으며, 학교차원에서 학교중퇴의 예방대책을 마련하기 위한 기초자료를 마련하는데 도움이 될 수 있을 것으로 예상된다.

2. 연구모형과 연구문제

1) 연구모형

본 연구에서는 계획된 행동이론을 적용하여 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 살펴보고자 하며, 이 과정에서 전반적인 학교생활만족, 대인관계 만족감, 수업과 학습활동 만족감, 교육환경 만족감, 학교규칙 및 특별활동 만족감, 사회적지지 만족감과 같은 학교생활만족이 조절효과를 지니는지 알아보려고 하였다. 그리고 그림 1과 같은 연구모형을 설정하였다.

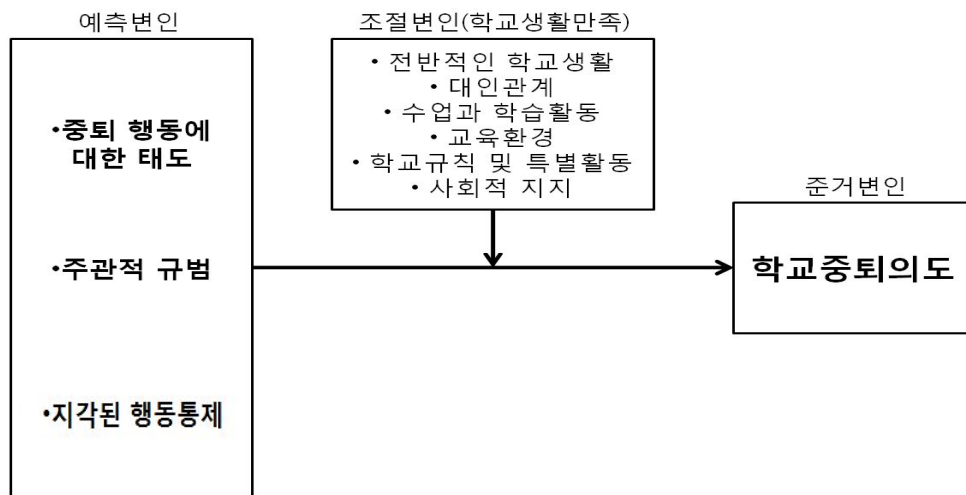


그림 1. 연구모형

2) 연구문제 및 연구가설

연구문제 1. 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제와 중퇴의도의 관계는 어떠한가?

가설 1-1. 중퇴행동에 대한 태도가 우호적일수록 학교중퇴의도가 증가할 것이다.

가설 1-2. 주관적 규범이 중퇴행동에 허용적일수록 학교중퇴의도가 증가할 것이다.

가설 1-3. 중퇴행동여부결정에 대한 통제력이 크다고 지각할수록 학교중퇴의도가 증가할 것이다.

연구문제 2. 전통적인 중퇴의도가 있는 학생의 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 학교생활만족이 조절할 것인가?

연구문제 3. 자발적인 중퇴의도가 있는 학생의 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 학교생활만족이 조절할 것인가?

II. 이론적 배경

1. 학교중퇴

1) 학교중퇴의 정의 및 유형

금명자(2008)는 중·고등학교 학교중퇴를 주제로 하는 연구들은 연구대상자를 ‘학생’ 또는 ‘청소년’이라고 지칭하며, 그만두는 대상을 가리킬 때는 ‘학교’ 내지는 ‘학업’이라는 용어를 사용하고, 그만두는 행위를 가리킬 때는 ‘중퇴’, ‘중도탈락’, ‘중단’이라는 용어를 통해 나타낸다고 하였다. 그리고 그만두는 대상의 물리적인 의미를 강조할 때는 ‘학교’라는 용어를 사용하며, 그만두는 대상의 공간과 독립적인 의미로 사용할 때는 ‘학업’이라는 용어를 쓴다고 하였다. 또 그만두는 행위를 지칭하는 경우, ‘중퇴’는 그만두려는 자의 의도가 작용하고 있을 때, ‘중도탈락’은 원하지 않음에도 떨어지게 되는 것과 같이 수동성이 있을 때, ‘중단’은 학교를 그만두는 현상자체를 나타낼 때 사용하는 용어라고 하였다.

서울시 학교밖청소년지원센터(2014)는 사회적으로 많이 사용되는 개념은 ‘학업중단 청소년’이지만 이들이 실제로 학업을 그만두지 않는 경우도 있으므로 ‘학업중단’이라는 개념이 평생학습사회에 맞지 않는다고 주장하며 ‘학교 밖 청소년’이라는 개념을 사용하였다. 정책대상자로서도 학업을 중단한 청소년은 ‘학교 밖 청소년’으로 지칭된다(김지경, 2014). 2015년 5월 여성가족부에서 시행된 학교 밖 청소년 지원에 관한 법률 제 2조에서는 학교 밖 청소년을 ‘초등학교, 중학교 또는 동일한 과정을 교육하는 학교에서 입학한 후 3개월 이상 결석하거나 취학의무를 유예한 청소년’, ‘고등학교 또는 이와 동일한 과정을 교육하는 학교에서 제적, 퇴학처분을 받거나 자퇴한 청소년’,

‘고등학교 또는 이와 동일한 과정을 교육하는 학교에 진학하지 아니한 청소년’으로 정의한다. 즉, 학교 밖 청소년이란 여러 요인이 복합적으로 작용하여 자의, 타의적으로 학교를 나온 상태에 있는 청소년을 뜻한다(서울시학교밖청소년지원센터, 2014). 본 연구에서는 ‘학교’라는 물리적 장소에서 이루어지는 생활에 관심을 두며, ‘중퇴’라는 용어는 그만두는 자의 의도가 작용하고 있다는 금명자(2008)의 주장에 따라 이후 ‘학교중퇴’라는 용어를 사용하고자 한다. 학교중퇴는 ‘어떠한 이유에서든 학교를 나와 정규교육과정을 그만두는 것’으로 정의한다.

2014년 보도 자료에 따르면, 고등학교에서 학교를 중퇴한 청소년의 수는 30,382명으로 이 가운데 18,417명(60.62%)은 가사, 학업관련, 대인관계, 학교규칙 및 기타부적응, 학교폭력, 학칙위반사유로 학교를 중퇴하며, 6,589명(21.69%)의 청소년이 자발적 의지로 중퇴한다(교육부, 2014). 과거에는 빈곤, 결손가정의 청소년들이 학교를 중도에 그만두거나 일탈 및 비행청소년이 학습장면으로부터 밀려나는 경향이 많았으나, 1990년대 중반에는 비행, 학교생활부적응, 학습에 대한 무관심과 무기력으로, 90년대 중반이후에는 조기 해외유학이나 학교교육에 대한 불신과 새로운 교육을 위해 학교를 그만두는 등 새로운 중퇴 요인이 나타나기 시작하였고(김민, 2001; 박래영, 2005), 최근에는 자발적으로 중퇴를 선택하는 경향이 증가하고 있다(교육부, 여성가족부, 2013).

김민(2001)은 전통적 중퇴 청소년을 ‘학업을 계속하고 싶어도 외부요건이 여의치 않거나 학생 개인이 학교적응을 하지 못하여 학교를 그만두는 자’로, 자발적 중퇴 청소년을 ‘청소년 스스로 학습의지가 있으면서 학교교육을 분명하게 거부하거나 포기하고자 하는 개인의 의사가 있는 자’로 정의하고, 이 둘을 비교, 분석하기 위해 문헌연구와 양적연구를 진행하였다. 그 결과 자발적으로 학교를 중퇴하는 청소년들은 개인의 부정적 성격과 장애특성, 또래

집단 내 불만족, 가족의 구조적, 기능적 결손, 유해환경이나 업소의 영향 등에 의해 중퇴현상이 발생한다는 기존의 이해의 틀이 부적절하였다. 보다 구체적으로 학교교육의 요인에서 자발적 중퇴 청소년들은 성적과 학습태도가 나쁘지 않았고, 학교생활에도 적극적으로 참여하였으며, 교사 및 또래관계에서 부적응을 보이지 않았다. 그러나 전통적 중퇴 청소년과 마찬가지로 학교생활에 불만족하며, 학교교육의 효용성을 불신하고 있었다. 또한 개인의 의견이 존중되지 않는 학교교육의 분위기에 저항의식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 학교중퇴의 특성이 시대에 따라 변화하고 있다는 점을 보았을 때 중퇴청소년들을 기존의 전통적인 관점으로만 이해해서는 안 될 것이며, 최근 청소년의 학교중퇴경향을 반영하여 자발적 중퇴 청소년들의 학교중퇴의도에 영향을 미치는 요인에 대해 체계적인 연구가 필요할 것이다.

2) 학교중퇴의 원인

한국청소년상담복지개발원(2012)에서는 청소년들이 학교를 중퇴하는 요인을 개인요인, 가정요인, 또래요인, 학교요인, 지역사회 요인으로 분류하였다. 개인요인에는 자아통제 및 자기조절기능 부족, 자아정체감·자아개념·자아 존중감 부족, 우울, 걱정, 불안 등 심리내적요인과 법률 준수·성공의 기회·교육에 대한 가치관 부족, 비행경험이 포함되었고, 가정요인으로는 경제적 구조적 결핍, 낮은 지지, 가족 갈등·폭력이 분류되었다. 또래요인으로는 관계기술·지지의 부족, 학교를 중퇴한 친구 및 불량친구 등 비행을 촉진하는 친구가 있는 것이, 학교요인으로는 학업흥미결손, 교칙부적응, 교사와의 관계가 학교중퇴에 영향을 미치는 요인으로 나타났고, 지역사회요인에는 유해환경, 배회, 외박 등을 손쉽게 할 수 있는 환경 등이 포함되었다.

그러나 최근 한국청소년개발원(2013)의 연구결과에 따르면 학교를 중퇴

한 청소년과 일반청소년 사이의 개인적, 환경적 특성을 비교하였을 때 자아존중감, 자아탄력성, 우울, 문제행동경험과 같은 개인적 특성에서 통계적으로 유의한 차이가 나지 않았다. 또한 부모의 정서적, 경제적 지원, 친한 친구 수, 이전 학교에서 교사와의 관계, 학교친구와의 관계, 학교규정 위반 경험과 같은 환경적 특성을 비교하였을 때, 통계적으로 유의한 차이가 나는 것은 친한 친구 수, 학습 부적응과 학교 규정 위반 경험뿐이었다. 이러한 결과는 자발적 학업 중단청소년이 증가(교육부, 2014)하는 현상이 반영되어 자발적으로 중퇴를 선택한 청소년과, 외부요건이나 학교부적응과 같은 과거의 주된 중퇴원인으로 인해 학교를 중퇴한 청소년의 특성이 혼합되었기 때문일 가능성을 시사한다. 또한 최근의 학교중퇴 청소년에게 중요한 특성이 친한 친구 수, 학습부적응, 학교 규정 위반과 같은 환경적인 특성임을 나타낸다.

중퇴에 영향을 미치는 요인 가운데, 학교요인이 중퇴 청소년들과 중퇴 가능성이 높은 청소년들에 의해 주된 중퇴의 위험요인으로 지목되고 있다(구자경, 홍지영, 장유진, 2001; 김민, 2001; 신현숙, 구본용, 2002; 조아미, 2002; 박창남, 도종수, 2003, 박재숙, 2009; 이자영, 강석영, 김한주, 이윤영, 양은주, 2010; 한국청소년개발원, 2013; 오정아, 김영희, 김정운, 2014). 구자경 등(2001)은 자퇴욕구를 경험하는 정도와 빈도를 통해 자퇴욕구가 많은 집단과 적은 집단을 위기집단과 안정집단으로 구분하였다. 그리고 위기집단의 학생들이 학교 성적 및 학교생활참여정도, 교우관계, 교사와의 관계, 학교풍토, 개인의 심리적 특성 및 문제행동에서 안정집단과 어떠한 차이가 있는지 살펴본 결과, 위기집단은 안정집단에 비하여 평균성적이 낮으며, 학교활동에 대한 참여가 저조하였고, 결석, 지각, 결과(缺課), 학교교칙위반의 빈도가 높게 나타났다. 또한 자퇴욕구를 경험하는 청소년들을 대상으로 자퇴를 하고 싶은 이유를 파악한 결과, 자퇴욕구를 경험하는 청소년들은 학교를 그만두고 싶어 하는 이유로 '내가 정말 하고 싶은 일을 하는데 학교가 도움이 안

된다’, ‘학교교칙을 지키기 싫다’, ‘학교 공부를 따라갈 수 없다’, ‘내신 성적이 나빠서 검정고시를 쳐서 더 좋은 학교에 들어가려고 했었다’ 고 응답하였다.

신현숙, 구본용(2002)은 중퇴를 전혀 고려해본 적 없는 중퇴 저위험 재학생들과 중퇴충동을 느낀 경험이 있으며 중퇴를 심각하게 고려해본 경험이 있는 중퇴 고위험 재학생 그리고 중퇴생을 비교하였다. 중퇴 저위험 학생에 비하여 중퇴 고위험 학생들이 학교에서 수업시간에 수업과 무관한 행동을 더 많이 하고, 특별활동과 교내행사에 적극적으로 참여하는 정도가 낮았고, 학교에 대한 자부심이 낮았으며, 교칙이 엄격하다고 보는 경향이 높았고, 공정하게 실시된다고 지각하는 정도가 낮았다. 중퇴충동사유로는 학업과 관련된 어려움, 저조한 학업성적, 학교공부의 흥미상실이 보고되었다.

구자경(2003)은 자퇴생각 점수의 상위 30%에 속하는 집단을 위기집단, 하위 30%에 속하는 집단을 안정집단으로 구분하여 심리사회적 특성의 차이를 본 결과, 위기집단이 안정집단에 비하여 학급 내 또래 관계에서 외로움을 더 많이 느끼고, 지지를 적게 받으며, 괴롭힘을 더 많이 당하는 것으로 나타났다. 교사와의 관계에서는 정서적 지지를 받지 못하며, 부당하고 공정하지 못하게 대우받는다고 느끼고 있었다. 또한 교사에 대해 적대감을 더 많이 느끼고, 존경심은 적게 느끼는 것으로 나타났다. 학교풍토에서는 교칙이 엄격하고 불공정하며, 체육, 행사활동이 적고, 개인사정을 배려해주지 않는다고 지각하고 있는 것으로 나타났다.

조아미(2002)는 강남구에 소재한 청소년을 대상으로 학교 중퇴의도에 관해 조사하였다. 그 결과, 청소년들이 학교를 중퇴하고 싶은 이유는 공부하기 싫음, 학교가 맞지 않거나 하고 싶은 것이 따로 있음, 학교의 교칙, 체벌 순으로 나타났다. 또한 충동성이나 자기효능감과 같은 개인적인 요인은 청소년의 학교중퇴의도에 영향력이 없었고, 교사, 학교교칙, 공부와 같은 학교요인의 영향력이 크게 나타났다. 이외에도 박재숙(2009)은 학교흥미위기가 중

학교, 전문계 고등학교, 인문계고등학교에서 학교중퇴의도의 강력한 예측변인이라고 하였으며, 박창남, 도종수(2003)는 청소년들의 중퇴의도에는 ‘학습내용의 불만’, ‘학교교칙의 불만’, ‘교사의 낙인’이 영향을 미친다고 하였다. 이자영 등(2010)은 학교중퇴 위기청소년들이 가정 내 요인보다 학교요인을 더 중요하게 생각하고 있으며, 특히 교사 및 규율에 대한 갈등을 학교중퇴의 가장 중요한 요인으로 생각하고 있다고 하였다. 오정아 등(2014)도 교사의 낙인과 또래관계 부적응 등 학교요인이 중퇴에 결정적인 영향을 준다고 주장하였다.

김민(2001)은 자발적 학교 중퇴 청소년들과 전통적 학교 중퇴 청소년들은 학교생활에 대한 만족도가 낮고, 학교교육의 기능과 효용성에 대한 불신이 강하며, 개인의 의사가 존중되지 않는 학교교육의 분위기에 강한 저항의식을 가지고 있다고 하였다. 한국교육개발원의 2013년도 패널조사 결과에서도 중퇴 청소년들은 중퇴이유로 학교에 가야할 필요성을 느끼지 못하거나, 학교(또는 학교교육) 자체요인 때문에 중단한다고 응답하였다. 이와 유사하게 교육부와 여성가족부의 2013년도 학교 밖 청소년 지원방안의 보도자료에서는 중퇴청소년들이 학교에서 해주지 않는 새로운 교육을 받기 위해 학교를 나온다고 보고하였다.

이러한 선행연구들은 중퇴청소년들, 또는 중퇴 가능성이 높은 청소년들이 학습부적응, 교칙에 대한 갈등, 개인의 의사가 존중되지 않는 학교 풍토에 대한 불만, 교사와의 갈등, 또래와의 갈등, 학교의 효용성에 대한 불만을 중퇴의 원인으로 여기고 있음을 알게 해준다. 이에 따라 학교중퇴예방에 개입하기 위해 학교차원의 노력이 필요하다는 주장(심현, 이병환, 서동기, 2015; 이현주, 김용남, 2012)이 제시되고 있다. 이현주, 김용남(2012)은 2008년부터 2010년까지 전국고등학교의 학교중퇴율의 변화실태에 영향을 미치는 학교특성을 확인하기 위해 학교단위 별 중퇴율을 분석한 결과, 학교가 수준별 이

동수업을 제공할수록, 또 교원성과상여금의 차등지급을 실시할수록 학교중퇴율이 낮게 나타났다고 하였다. 이에 이현주, 김용남(2012)는 수준별 이동 학습을 제공함으로써 학생들에게 더 나은 학습을 제공하거나, 교원성과상여금의 차등지급을 통해 교수학습을 개선시키는 등 학교차원의 노력이 학교중퇴율을 낮추는데 도움이 될 수 있다고 하였다. 심현, 이병환, 서동기(2015)는 학교중퇴 문제요인을 학생-교직원관계에 대해서 분석하였고, 학교규칙을 충분히 받아들일 수 있고 따를 의지를 보여주는 정도인 수용성과, 학교규칙의 합리성과 엄격정도에 동의하는 타당성 요인 두 가지를 기준으로 모두 네 가지 유형으로 나누어서 학교규칙 관계모형을 도출하였다. 분석결과, 수업부적응 행동과 학교교칙 부적응 행동은 수용성이 낮고 타당성이 높은 유형의 집단에서 가장 많이 나타났으며, 수용성이 높고 타당성이 낮은 집단에서 가장 적게 나타났다. 이에 심현 등(2015)은 학교이탈을 방지하기 위해서 학교환경과 교육과정 개선이 필요하다고 하였다. 따라서 학습, 교칙, 교사 및 또래와의 관계 등 학교요인은 학교중퇴를 이해하는데 중요한 요인임을 알 수 있다.

2. 학교생활만족

1) 학교생활만족의 정의

학교생활은 학교에서 받는 교육적 영향의 총체를 말하며(김주연, 2009) 학생-교사관계, 학생 상호간의 관계, 학급생활 등의 하위요인으로 구성된다(교육학편찬위원회, 1992; 김주연, 2009에서 재인용). 김미경(2000)은 '학생들이 학교생활전반에 대하여 견지하고 있는 긍정적인 느낌이나 감정 또는 태도 정도'로 학교생활만족도를 정의하였다. 그리고 고등학교 학생들의 학교생활

만족도에 영향을 미치는 관련변인들에 관하여 연구한 결과, 교사와의 관계, 교우관계, 학교교칙, 학교계열, 학업성적이 고등학생들의 학교생활만족도에 영향을 미친다고 하였다. 류지영(2008)은 ‘학교생활만족도란 학생들이 학교생활 전반에 대하여 견지하고 있는 긍정적인 느낌이나 감정 또는 태도’로, 학교환경, 학교행사, 수업과 학습, 교사나 친구와의 관계, 또는 학생과 학습분위기 등의 하위영역이 있다고 하였다. 김주연(2009)은 학교생활만족을 ‘학생의 모든 행동이 모든 학교환경과의 상호작용에서 잘 조화되고 성공적인 관계를 형성함으로써 교사, 다른 학생과 같은 의미 있는 타인들과 원만한 인간관계를 유지해가며 학교수업에 적극적이고 학교규칙에 순응하며 독립된 개인으로서의 역할을 수행해가는 것’으로 정의하였고, 교사관계, 친구관계, 학교수업, 학교규칙 등의 하위영역으로 세분화하였다.

그 외에도 학교생활만족도는 ‘학생들이 학교생활을 통해 느낄 수 있는 긍정적인 감정이나 느낌의 정도’, ‘학생들이 교사 및 교우관계, 교실분위기, 수업과 학습, 학교 및 주변 환경의 복지시설을 포함한 학교생활 및 다차원적인 유기환경 관계 전반에서 느끼는 만족감의 정도’, ‘학교생활 전반에 대하여 학생과 학부모가 갖는 호의적 또는 비호의적인 주관적인 느낌이나 반응’, ‘자신이 소속된 학교에 대하여 심리적으로 만족하는 수준’, ‘학교생활과 관련된 영역의 만족으로 느끼는 긍정적인 심리상태’로 정의된다(조병남, 2009; 김애희 등, 2010; 이진석, 박정환, 문창배, 2010; 박수정, 이준우, 2013; 이성주, 2015).

본 연구에서는 김주연(2009)의 정의에 따라 학교생활만족도를 ‘학생들이 학교생활 전반에 대하여 갖는 선호감정으로서, 학교에서 체감되는 외부 경험에 대한 호의적인 혹은 비호의적인 느낌이나 태도의 정도’로 정의하며, 구체적인 하위요인 또한 김주연(2009)의 연구에 따라 학교생활 전반적 만족감, 대인관계 만족감, 수업과 학습활동 만족감, 교육환경 만족감, 학교규칙 및

특별활동 만족감, 사회적지지 만족감으로 나누고자 한다. 구체적으로, 학교 생활 전반적 만족감은 ‘학교생활 전반에 대해 만족하며 학교생활에 대해 자부심을 느끼고 있는 정도’, 대인관계 만족감은 ‘교사, 학급동료 간의 상호작용에 있어서 느끼고 있는 만족감의 정도’, 수업과 학습활동 만족감은 ‘교사가 진행하는 수업내용 및 질문 등을 비롯하여 자신의 수업 중 학습활동과 관련된 활동에서 만족감을 느끼는 정도’이다. 교육환경 만족감은 ‘학교를 구성하는 물리적 환경 및 심리적 분위기와 관련된 제반교육환경에서 느끼는 만족감의 정도’를 뜻하며, 학교규칙 및 특별활동 만족감은 ‘학교에서 교칙의 적용과 학교에서 개최하는 특별활동에 대해 느끼는 만족감의 정도’를, 마지막으로 사회적지지 만족감은 ‘학교에서 교사와 친구로부터 개인에게 제공되는 사회적인 행위, 태도로서의 정서, 정보, 평가적 지지에 대해 느끼는 만족감의 정도’를 나타낸다.

2) 학교생활만족과 학교중퇴

중퇴 청소년 및 중퇴 가능성이 높은 청소년은 학교생활에 흥미나 만족을 느끼지 못하는 학생일 가능성이 높으며(심성현, 이병환, 2012), 학교생활에 대한 불만족이 심할 경우 학생은 학교를 중퇴할 가능성이 높다(Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; 김두환, 김지혜, 2011에서 재인용). 이에 학교생활만족여부는 잠재적인 학교중퇴 청소년을 추정할 수 있는 준거로 사용된다(고기홍, 2003). 학교중퇴 위기 청소년들이 교사의 학생에 대한 관심부족, 교사와의 관계 악화, 학교 및 학업에 대한 거부감, 학업능력, 학습의욕의 부재를 학교중퇴의 위험요인으로, 학업에 대한 흥미와 좋은 학교시설, 재미있는 수업, 학교친구, 급식제공, 자유로운 교칙 등 학교 내 환경적 요인을 학교중퇴의 보호요인이라고 지각하고 있다는 연구결과(이자영 등, 2010)는

전반적인 학교생활, 교칙, 학습 등 학교생활만족요인이 학교중퇴의 위험요인 또는 보호요인으로 작용하는 것을 보여주며, 학교생활만족이 학교중퇴와 밀접하게 관련되어 있음을 의미하는 것이다.

정혜원, 박윤환(2012)의 연구도 학교생활만족과 학교중퇴사이의 관련성을 뒷받침한다. 정혜원, 박윤환(2012)은 학교생활만족도가 높은 경우에는 청소년 비행의 어떤 위험요인들도 무단결석이나 비행에 유의한 영향을 미치지 않지만, 학교생활만족도가 낮은 경우에는 개인의 위험요인이 무단결석을 통해 비행에 영향을 미친다고 하였다. 월 1회의 무단결석과 수업 불참은 재학생 청소년과 중퇴청소년을 구별하는 규정위반사항이며 학교교육의 참여를 어렵게 하므로 학교중퇴의 중요한 전조증상으로 간주된다(한국청소년개발원, 2013). 따라서 학교생활만족도는 학교중퇴와 함께 고려되어야 할 것이다.

앞서 살펴보았듯, 학교생활은 수업, 교칙, 환경, 교사관계, 또래관계 등의 하위요인으로 구성된다. 이에 학교생활만족의 하위요인과 학교중퇴 사이의 관계를 살펴보았다. 먼저 학교 교육과 중퇴사이의 관계를 살펴본 연구들(양송이, 2010; Prestholdt & Fisher, 1983; Connell & Freeney, 2011)에 따르면, 학교 교육에 있어 만족한 학생들은 학교에 호의적 태도와 높은 충성도를 보이며 중퇴의도가 낮았다. 또한 학교가 보람 있고 유익한 경험이 될 것이라고 보고한 학생들은 학교를 이수하고자 하는 의도가 강했다. 반면 학교 교육에 불만족한 학생들은 학교에 대해 비호의적 태도와 낮은 충성도를 보였으며, 학교 경험에 대해 부정적으로 느끼고 학교에 남아도 별 이득이 없다고 생각하는 학생들은 중퇴할 가능성이 높았다.

교칙이 학생들에게 따를만하다고 받아들여지는지 여부도 중퇴와 관련되어 있다. 학교를 중퇴할 가능성이 높은 청소년들은 학교규칙위반의 횟수가 많았으며, 학교의 교칙이 엄격하고 불공정하다고 지각하고, 학교의 교칙과 체

별 때문에 중퇴하고 싶다고 하였다(구자경 등, 2001; 조아미, 2002; 구자경, 2003). 이처럼 규범을 강조하는 학교분위기는 학교 부적응을 심화시키고 교사와 학생이 일상의 규범을 둘러싼 갈등에 에너지를 소모하게 하며 서로의 관계를 악화시킨다(한국교육개발원, 2007). 그런데 심현 등(2015)의 연구에 따르면, 이러한 교칙에 대한 부적응 행동은 교칙의 합리성과 엄격한 정도에 동의하는 타당성보다 학교규칙을 받아들이고 따를 의지가 있는 정도인 수용성이 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교교칙 부적응 행동은 수용성이 낮고 타당성이 높은 유형의 집단에서 가장 많이 나타났으며, 수용성이 높고 타당성이 낮은 집단에서 가장 적게 나타났다. 이원이, 김동일(2009)은 대안학교 학생들이 학생들이 자유롭게 자신의 의사를 개진할 수 있으며 그 의사가 반영되는 것을 느낄 수 있고 학생 참여의 기회가 고루 주어지는 것을 학교적응의 촉진요인으로 지각한다고 하였다. 이는 학교에서 학생의 의견이 수용된 규칙은 학생들의 학교규칙에 대한 만족감을 높이고 적응을 돕는 반면, 규칙을 둘러싼 갈등은 학생들의 학교부적응에 영향을 미치며 중퇴 의도를 높인다는 것을 의미한다.

또한 학교의 교육환경도 학교중퇴에 영향을 미치는 요인이다. 한상철(2011)은 사교육이 확산되면서 교육비증가, 계층 간 위화감 조성, 학교교육의 무력화 등의 문제가 우려되고 있으나, 이는 사설학원교육의 성공으로 인한 것임을 지적하며, 학원교육의 경우 개별화수업, 학습동기유발, 학생관리 및 다양한 교육매체를 활용하여 학생들의 참여도를 높이고 있는 반면, 공교육기관에서는, 교육정책, 대규모학생 집단, 적은 교사 수, 빈약한 교수매체, 부족한 교실환경 등이 상황을 어렵게 하고 있다고 하였다. 이현주, 김용남(2012)은 2008년부터 2010년 전국 고등학교의 학교중퇴율을 학교 단위 별로 분석하였다. 그 결과, 교원 수가 많을수록 학생의 중퇴율이 줄어들며, 수준별 이동수업을 제공할수록, 교원성과상여금의 차등지급을 실시할수록 중퇴

율이 낮게 나타났다. 이러한 결과는 학생들에게 더 나은 학습을 제공하거나, 교수학습을 개선시키는 등, 양질의 교육을 하기위한 학교의 노력이 학생들의 참여도를 증진시키고, 중퇴율을 낮추는데 도움이 될 수 있다는 것을 보여준다.

덧붙여, 사회적지지, 특히 교사의 지지는 수업, 학교규칙과 직·간접적으로 관련되어 있으며 학교생활만족의 다른 하위요인과 마찬가지로 청소년의 중퇴의도에 영향을 미친다. 장민선, 장지연, 최희철(2010)은 자기결정성 이론에 기초하여 사회적 지지(부모지지, 교사지지, 또래지지)와 청소년의 규범부적응의 관계의 정도가 중퇴의도의 유무에 따라 달라지는지 검증하였다. 자기결정성 이론은 사람들이 자신이 속한 집단의 사회적 지지에 의해 기본욕구가 충족될수록, 자신이 속한 사회의 가치와 규제들이 잘 내면화 된다고 본다. 장민선 등(2010)은 중퇴의도를 갖고 있는 청소년들은 중퇴의도가 없는 청소년들과 달리 학교규칙, 학력 등의 중요성을 동일시하지 못하고, 학업적 자기를 자기의 정체성의 일부로 통합하기 어렵기 때문에 학교를 떠나려는 생각을 가지게 되었다고 가정하였다. 연구결과, 교사지지와 규범부적응간의 관계에서만 중퇴의도가 조절변수로 작용하는 것으로 나타나, 중퇴의도가 있는 집단의 경우에는 학교규범에 잘 적응하기 위해 교사의 지지가 중요함을 보여주었다.

교사지지의 중요성은 김현주(2006)의 연구에서도 나타나있다. 김현주(2006)는 중학교 학생을 대상으로 사회적 자본이 학교중퇴에 미치는 영향을 살펴보았다. 그 결과, 청소년의 학교생활 적응에 있어서 교사관계, 교우관계, 학교 규범에 대한 만족도, 학업성취도와 같은 학교 내 사회자본이 재정, 부모학력 및 직업, 부모-학생 관계와 같은 가정 내 자본이나, 지역사회 참여여부, 지역 안전성, 지역 환경과 같은 지역사회 내 사회자본보다 더 중요한 것으로 나타났다. 교사관계, 교우관계, 학교 규범에 대한 만족도, 학업성취도와

같은 학교 내 사회자본은 모두 학교중퇴에 영향을 미치며, 교사와의 관계가 좋을 때 교우관계, 학교규범에 대한 만족도 및 학업성취도가 긍정적으로 나타나, 교사와의 관계가 청소년의 학교중퇴에 큰 영향을 미치는 것을 볼 수 있었다.

또 장보경(2015)이 학업스트레스가 학업부적응을 통해 학교중퇴의도에 미치는 효과를 교사 및 또래 관계가 조절하는지 검증한 결과, 학업스트레스와 학교중퇴의도의 관계를 학업부적응이 완전매개 하며, 교사관계는 학습활동, 교칙준수에서의 부적응과 같은 학업부적응이 학교중퇴의도에 미치는 영향을 조절하는 것으로 나타났다. 이는 학교중퇴 위기에 있는 청소년들에게 교사의 지지는 학업을 지속하는 요인인 반면에, 교사와의 부정적인 관계는 학교중퇴에 영향을 미치는 요인이라는 기존의 연구들과 유사한 결과이다(구자경, 2003; 박창남, 도종수, 2003; 이자영 등, 2010; 오정아 등, 2014).

마지막으로, 또래관계는 청소년이 어울리는 또래집단의 특성에 따라 중퇴가능성을 높이기도 하고, 낮추기도 한다. 김민(2001)에 따르면, 학교 안에서 또래집단 사이의 친밀도는 청소년들이 학교생활에 애착을 갖게 하는 주요요인이다. 그러나 학교 내 또래집단으로부터 얻게 되는 소외나 거부경험은 학교장면으로부터의 방출요인이며, 먼저 중퇴경험을 한 친구들이나 비행친구들이 학교 밖의 장면에서 어울리는 것은 중퇴가능성을 크게 한다(김민, 2001).

즉, 청소년들이 전반적인 학교생활, 교사·또래 관계, 교칙, 학습 등 학교생활에서 만족하는 것은 학교중퇴의 보호요인으로 작용하지만, 이에 불만족하는 것은 학교중퇴의 위험요인으로 작용한다. 구체적으로, 학생들의 교육에 대한 만족 또는 불만족은 학교에 대한 태도의 변화에 영향을 준다(양송이, 2010). 학교가 보람 있고 유익한 경험이 될 것이라고 보고한 학생들은 학교를 이수하고자 하는 의도가 강하나, 학교경험에 대해 부정적으로 느끼는 것

은 중퇴의 위험을 높인다. 또한 학교규칙과 관련하여, 학교에서 학생의 의견이 수용된 규칙은 학생들의 학교규칙에 대한 만족감을 높이고 적응을 돕는 반면, 규칙을 둘러싼 갈등은 학생들의 학교부적응에 영향을 미치며 중퇴의도를 높인다. 학교 환경적인 측면에서 학생들의 개별학습을 증진시키고, 양질의 교육을 하기위한 학교의 노력은 학생들의 참여도를 증진시키고, 중퇴율을 낮추는데 영향을 미친다. 마지막으로, 사회적지지, 특히 교사의 지지는 학습 및 규칙준수에서 어려움을 겪는 청소년들이 적응하도록 도와줌으로써, 학업을 지속하게 하는 요인으로 작용한다. 또래관계의 경우, 학교 안에서 또래집단과 우호적인 관계를 갖는 것은 학교중퇴의 보호요인이지만, 학교 안에서 어울리지 못하고 소외되는 것, 중퇴·비행청소년들과 어울리는 것은 중퇴의 위험요인이다.

Finn(1989: 신현숙, 구분용, 2002에서 재인용)의 참여-동일시 모형에 의하면 학생들이 학교생활에 능동적으로 참여하는 것은 학교에 대한 소속감 및 학교 교육을 가치 있게 여기는 등 학교 동일시의 감정을 갖게 하며 성공적인 학교적응을 돕는 반면, 학교 활동에 잘 참여하지 않으며 학교동일시의 정서적 경험을 갖지 못하는 것은 중도탈락과 관련되어 있다. 따라서 학교중퇴를 예방하기 위해서는 학생들이 학교생활 속에서 만족감을 느끼고 참여할 수 있도록 장려해야 할 것이다.

3. 계획된 행동이론

1) 계획된 행동이론의 발전과정 및 개념적 모형

계획된 행동이론(theory of planned behavior)은 Fishbein과 Ajzen의 합리적 행위이론(theory of reasoned action)을 확장한 것이다(Ajzen, 1991). 계

획된 행동이론의 도식은 그림 2와 같다.

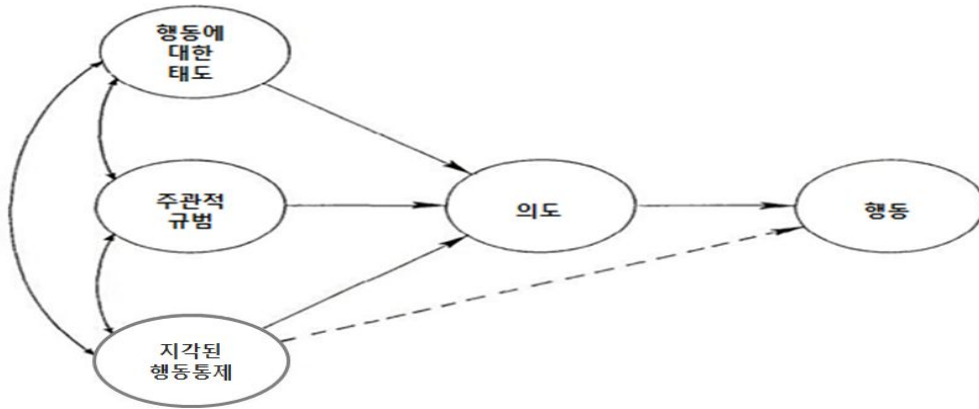


그림2. 계획된 행동이론 (Ajzen & Madden, 1986, p458).

합리적 행위이론은 태도로부터 행동을 보다 잘 예언할 수 있기 위한 시도로 등장한 행동의도(behavioral intention)모델의 원조로, 태도로부터 행동을 예언하는데 ‘행동의도’라는 변인을 매개변인으로 사용하였다(나은영, 1994). 이러한 행동의도는 개인이 특정행동을 실행하는 것에 관해 갖는 태도와 개인이 특정행동을 실행하는 것을 다른 사람들이 어떻게 지각할 것인가에 관해 개인이 갖는 주관적 규범에 의해 결정된다고 가정된다(배병렬, 1994). 행동 의도는 행동을 실행하려는 동기와 직접 관련되며, 행동을 근접한 거리에서 예측한다(한덕웅, 2004). 그러나 합리적 행위이론은 개인이 통제할 수 없는 행동을 예측하는데 한계가 있다(배병렬, 1994). 이에 Ajzen은 인간의 비의지적 통제에 있는 행동을 다루기 위해 행동의 수행능력에 대한 믿음인 지각된 행동통제 변인을 추가하였다(Ajzen, 1991; 나은영, 1994; 한덕웅, 2004). 따라서 두 이론의 골자는 유사하다.

계획된 행동이론에서도 행동을 수행하려는 의도는 행동의 가장 좋은 예측 변인이라고 주장한다(Burrus & Robers, 2012). 그리고 합리적 행위이론의

변인인 행동에 대한 태도와 주관적 규범 이외에 지각된 행동통제라는 새로운 변인을 추가하여, 행동에 대한 태도(attitude toward the behavior), 주관적 규범(subjective norm), 지각된 행동통제(perceived behavioral control)를 통해 의도를 예측한다(한덕웅, 2004; Ajzen, 1991). 여기서 지각된 행동통제는 행동의도를 통해 행동에 영향을 주거나, 직접 행동에 영향을 준다(배병렬, 1994). 보다 구체적으로, 행동에 대한 태도는 특정행위에 대해 내리는 좋아함 또는 싫어함의 평가의 정도로, 행동으로 인해 초래된다고 생각하는 결과와 그 결과와 관련된 평가에 의해 결정(지연옥, 1993)된다. 주관적 규범은 중요한 타인이 개인에게 그 행동을 하거나 하지 말라고 요구하는 사회적 압력의 지각과 이에 대한 개인의 동조동기에 의해 결정된다(한덕웅, 2004). 마지막으로, 지각된 행동통제는 행동을 수행하는데 어려움과 용의함을 지각하는 것(Ajzen & Driver, 1992; 박재은, 정슬기, 2011에서 재인용)으로 자기 효능감과 유사한 개념이다. Ajzen(1991)은 행동에 대해 호의적인 태도를 가지고 있을수록, 행동 수행여부에 대해 느끼는 사회적 압력인 주관적 규범이 행동에 대해 호의적일수록, 행동에 대한 통제력이 크다고 인지할수록, 행동을 수행하려는 개인의 의도는 강해진다고 주장하였다.

2) 의도와 행동

손영곤, 이병관(2012)은 2011년까지 국내 주요 학술지에 게재된 계획된 행동이론에 관한 연구들을 대상으로 메타분석을 실시하였다. 그 결과, 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제는 행동을 설명하는 변량의 27.9%, 행동의도에 대해서는 31.5%의 변량을 설명하고 있는 것으로 집계되어 행동의도가 행동의 유의미한 선행요인이며, 행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제를 통해 행동의도가 형성된다는 계획된 행동이론의 기본가정이 입증

되었다. 하지만 행동의도와 행동을 설명하는 변량의 많은 부분은 여전히 입증되고 있지 않다. 또한 행동의도가 있다고 해도 실제 행동으로 이어지지 않는 경우도 있다. 그러나 행동을 측정하기에 현실적인 제약이 있을 경우, 직접 그 행동을 수행할 의도가 있는지 묻는 것은 가장 쉽고 정확하게 행동의 수행여부를 알아볼 수 있는 방법이다. 이학식과 김영(2000)에 따르면, 태도와 행동관계를 다룬 많은 연구들이 여러 가지 제약으로 인해 행동을 직접 측정하기보다는 행동의도를 측정하여 행동을 예측한다고 하였다. 이와 관련하여 Ajzen과 Fishbein은 행동 의도는 행동에 대한 직접적인 결정요인이며, 행동의도를 통하여 실제 행동을 예측할 수 있다고 가정하였다(Ajzen & Fishbein, 1980; 이학식, 김영, 2000에서 재인용). 따라서 본 연구에서도 고등학생의 중퇴행동을 측정하는 대신 이들의 중퇴의도를 측정하고자 한다. 중퇴의도가 중퇴행동을 반드시 예측하는 것은 아니나, 이들의 중퇴의도를 알아보는 것은 중퇴의 가능성이 있는 학생들을 조기에 발견하고 개입하기 위한 기초자료가 될 수 있을 것이다.

3) 계획된 행동이론과 학교수료

국외에서는 아프리카계 미국인 고등학생의 학교수료와 관련하여 계획적 행동이론을 적용한 연구들(Davis 등, 2002a; Davis 등, 2002b; Davis 등, 2003)이 있다. Davis 등(2002a)은 아프리카계 미국인 청소년의 고등학교수료와 관련하여 계획된 행동이론을 적용한 종단연구를 실시하였다. 그 결과, 학교수료에 대한 태도, 학교 수료에 대한 지각된 사회적 압력인 주관적 규범, 학교에 머무르는 것에 대한 통제능력을 어떻게 지각하고 있는지 여부인 지각된 행동통제는 당 해 학년을 끝마치고자 하는 의도를 정확하게 예측하였고, 당해 학년을 끝마치고자 하는 의도와 지각된 행동통제는 3년 후 이들의

졸업을 예측하였다.

Davis 등(2002b) 또한 아프리카계 미국인 학생들을 대상으로 계획된 행동이론을 적용하여 학교수료의도를 측정하였다. 계획된 행동이론의 변수들은 고교평균성적보다 학교수료의도를 더 잘 측정하는 것으로 나타났다. 학교에 대한 태도는 학교수료의도의 가장 유의한 예측변인이었으며, 학교가 보람 있고 유익한 경험이 될 것이라고 보고한 학생들은 학교수료의도가 가장 강했다. 지각된 행동통제도 유의하게 학교수료의도를 예측하였다. 학생들이 학교를 수료하는데 장애물을 극복할 수 있다는 지각이 클수록 학교를 수료하려는 의도는 강해졌다.

Davis 등(2003)은 아프리카계 미국인 청소년들이 학교를 수료하는 의도의 성차 여부를 계획된 행동이론을 적용하여 탐색하였다. 대부분의 학생들이 학교를 수료하는 것을 호의적으로 보았다. 여학생들은 남학생들보다 유의하게 전반적인 학교에 대한 태도가 긍정적이었으며, 여학생들은 학교를 수료하려는 의도가 더 강했고, 학년을 끝마치는 것에 대한 사회적지지 수준이 높았다. 또한 학교를 수료하는 것에 대해 대한 통제력이 크고, 더 높은 학업적 자기효능감을 가지고 있었으며, 학교수료를 더욱 중요하게 지각하고 있었다.

4) 계획된 행동이론과 학교중퇴

계획된 행동이론을 학교수료와 관련지어 적용한 연구들(Davis 등, 2002a; Davis 등, 2002b; Davis 등, 2003)과 유사하게, 계획된 행동이론을 청소년의 중퇴의도에 적용한 연구들(박재은, 정슬기, 2011; Connell & Freney, 2011; Freney & Connell, 2012)이 있다. 또한 중퇴행동에 대한 태도와 주관적 규범을 고등학생의 중퇴결정에 적용한 연구(Prestholdt & Fisher,1983)가 있다.

Prestholdt와 Fisher(1983)에 따르면, 중퇴행동에 대한 태도와 주관적 규범은 고등학생들의 중퇴의도의 직접적인 결정요인으로 나타났으며, 중퇴행동에 대한 태도는 주관적 규범보다 학교중퇴의도를 더 잘 예측하였다. 학교수료가 주는 사회적 이득과 보상을 지각하는 학생들은 학교에 남아있고자 하는 반면, 중퇴 가능성이 높은 학생들은 학교경험에 대해 부정적으로 느끼고, 학교에 남아있을 이득이 없다고 느꼈다.

Connell과 Freeney(2011)가 아일랜드에 있는 20개 중학교의 졸업학년 학생들을 대상으로 학교 단위 별 중퇴의도와 학생 개개인의 중퇴의도를 계획된 행동이론을 적용하여 연구한 결과, 학생들이 학교교육을 긍정적으로 평가 할수록 중퇴의도가 낮게 나타났다. 또한 부모, 교사, 친구가 학교교육을 이수하기를 바란다고 지각할수록, 중퇴의도가 낮은 것으로 나타났다. 덧붙여 학교교육을 이수하길 바라는 주변인들의 기대, 즉, 주관적 규범이 학교중퇴의도에 미치는 영향의 강도는 학생 개개인보다 학교 수준에서 더 크게 나타나, 학교문화 및 학교 내에서 공유되는 신념이 중퇴의도에 영향을 미쳤을 가능성이 시사되었다.

Freeney와 Connell(2012)도 아일랜드의 20개 중학교 졸업학년 학생들을 대상으로 계획된 행동이론을 적용하여 중퇴의도를 연구하였다. 계획된 행동이론의 모형에 더해 학업수행과 만족지연 능력, 사회 경제적 지위가 학교수료의도에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과, 개인이 학교에 남아있는 것을 긍정적으로 지각할수록, 부모와 가족, 교사가 그들이 학교를 이수하기를 기대할수록, 학업수행이 뛰어날수록, 더 나은 보상을 위해 만족을 지연할 수 있을수록 학교를 중퇴하려는 의도는 낮아졌다.

국내에서는 박재은, 정슬기(2011)가 계획된 행동이론에 근거하여 청소년의 학교중퇴의도에 영향을 미치는 요인을 밝히고자 하였다. 중퇴행동에 대한 태도, 개인이 인식한 주관적 규범, 지각된 행동통제는 청소년의 학교중퇴의

도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 영향력의 크기는 개인이 인식한 주관적 규범, 지각된 행동통제, 중퇴행동에 대한 태도 순으로 나타났다. 학교중퇴에 관한 선행연구에서 제시된 부모의 교육적 지원, 기대와 같은 부모 및 가족요인, 비행친구와의 접촉, 중퇴친구유무와 같은 친구요인, 학업 태도, 교사와의 관계와 같은 학교환경요인을 고려하더라도 계획된 행동이론에 근거한 중퇴행동에 대한 태도, 개인이 인식한 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 중퇴를 경험한 학생들과 중퇴를 경험하지 않은 학생들을 비교하는 간접적 검증을 통해 의도와 행동 간의 관계를 살펴본 결과, 중퇴집단이 비 중퇴집단보다 중퇴행동에 대한 태도, 개인이 인식한 주관적 규범, 인지된 행동통제, 학교중퇴의도가 유의하게 높게 나타나, 학교중퇴의도가 높은 학생들이 실제로 중퇴행동을 했다는 것을 보여주었다.

본 연구에서는 박재은, 정슬기(2011)와 유사하게 학교중퇴의도와 관련하여 계획된 행동이론을 적용하고자 하므로, 박재은, 정슬기(2011)의 정의를 사용하고자 한다. 박재은, 정슬기(2011)에 따르면 계획된 행동이론을 학교중퇴의도에 적용하였을 때 학교중퇴의도, 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제의 정의는 다음과 같다. 먼저 학교중퇴의도는 ‘학교를 중퇴하려는 생각을 가지고 있는 것으로서 학교중퇴를 고려하고 있거나 언제라도 학교중퇴를 하려고 하는 상태’로 정의된다. 중퇴행동에 대한 태도는 ‘학교중퇴행동에 대해 가지는 우호적(긍정적) 혹은 비우호적(부정적)인 평가’를 뜻하며, 주관적 규범은 ‘청소년들이 인지하고 있는 학교중퇴행동에 대한 주변인들의 태도가 얼마나 긍정적인지 부정적인지를 나타내는 것’으로 정의된다. 마지막으로 지각된 행동통제는 ‘청소년들이 학교중퇴행동을 하려고 할 때 얼마나 학교중퇴행동을 통제할 수 있는가’를 의미한다.

5) 계획된 행동이론에 근거한 학교수료·중퇴의도와 학교생활만족

계획된 행동이론에 근거하여 학교수료의도, 학교수료행동, 학교중퇴의도의 관계에 관해 알아본 연구들(박재은, 정슬기, 2011; Prestholdt & Fisher, 1983; Davis 등, 2002a; Davis 등, 2002b; Davis 등, 2003; Connell & Freeney, 2011; Freeney & Connell, 2012)에서는 행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제와 같은 계획된 행동이론의 변인과 학교생활만족의 관계를 직접적으로 살펴보진 않았다. 그러나 계획된 행동이론의 변인들에 학업태도 및 교사와의 관계(박재은, 정슬기, 2011), 고교평균성적(Davis 등, 2002b), 학업적 자기효능감(Davis 등, 2003), 학업성적(Connell & Freeney, 2011; Freeney & Connell, 2012)변인을 추가하여 학교수료·중퇴의도를 살펴본 연구들을 통해 계획된 행동이론에 근거한 학교수료·중퇴의도와 학교생활만족의 관계를 추정해 볼 수 있다.

박재은(2007)에 따르면 계획된 행동이론에 근거한 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제 및 중퇴 의도는 학업태도 및 교사와의 관계와 유의하게 약한 부적상관이 있는 것으로 나타났다. 학생들의 학업태도는 학교생활만족에 유의하게 정적인 영향을 미친다는 연구결과들이 있으며(이태상, 2010; 강명희, 유영란, 유지원, 2010), 학교생활만족에 관해 정의한 연구들(김미경, 2000; 김주연, 2009; 김애희 등, 2010; 류지영, 2008)에 따르면 교사와의 관계는 학생들의 학교생활만족을 구성하는 하위요인 가운데 하나이다.

또한 고교평균성적은 주관적 규범과, 학업적 자기효능감은 계획된 행동이론의 세 변인 및 학교이수의도와 정적상관이 있는 것으로 나타났다(Davis 등, 2002b; Davis 등, 2003). 학업성적의 경우, Connell과 Freeney(2011)의 연구에 따르면, 아일랜드의 중학교 20곳을 대상으로 각 학교 별 졸업학년 학생들의 학업성적과 학교중퇴의도, 계획된 행동이론의 변수 사이의 상관을

보았을 때, 서로 관련이 없다고 나타났다. 그러나 Freeney와 Connell(2012)가 아일랜드 중학교 졸업학년 학생 개개인의 학업성적과 학교중퇴의도, 계획된 행동이론의 변수 간의 관계를 살펴본 연구에서는 학업성적이 학교중퇴의도, 주관적 규범, 지각된 행동통제와 부적상관이 있는 것으로 나타났다. 학업성취도와 학업적 자기효능감은 학교생활만족과 정적상관이 있으며(강명희, 유영란, 유지원, 2010; 임하성, 2015), 성적이 하위권인 학생들은 중위권과 상위권 성적인 학생들에 비하여 학업과 수업, 교사관계에 대해서 만족도가 낮다는 연구결과(최경소, 2003)가 있다. 정리하면, 학교수료 및 학교중퇴와 관련하여 계획된 행동이론의 변인들은 교사관계, 수업태도, 고교평균성적, 학업성적 및 학업적 자기효능감과 관련이 있는 것으로 나타났다. 이들은 학교생활만족을 구성하는 하위요인 혹은 학교생활만족과 유의한 상관관계를 가지고 있으며, 따라서 계획된 행동이론에 근거한 학교수료·중퇴의도와 학교생활만족 간에 유의한 관계가 있을 것으로 예측할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상과 절차

본 연구는 서울시 소재 일반계 고등학교와 전문계 고등학교에 재학 중인 1, 2학년 학생을 대상으로 실시되었으며, 학교중퇴의도가 전혀 없다고 응답한 학생을 제외하였다. 연구에 참여할 학생을 모집하기 위해 각 학교에 전화로 본 연구의 목적과 내용을 설명하였고 이에 동의한 학교에 방문 날짜를 정하였다. 연구 참여에 동의한 인문계 고등학교 1개교에서 10학급, 전문계 고등학교 2개교에서 각 5 학급씩 총 20학급을 대상으로 조사하였다. 인문계 고등학생 뿐만 아니라 전문계 고등학생들을 포함시킨 이유는 전문계 고등학생들이 인문계 고등학생들에 비하여 학교적응에 어려움을 경험하고, 학교공부에 대한 흥미가 낮으며, 부모의 학력, 소득 및 사회 경제적 지위가 낮다는 연구결과(안선영, 이경상, 2009; 한국직업능력개발원, 2011:임유화, 이병옥, 2014에서 재인용)와 지난 5년간의 중퇴현황을 보았을 때 전문계 고등학생의 중퇴율이 가장 높다는 실태조사결과(교육부, 2014)에 따라 중퇴의도를 가진 학생의 비율이 높을 가능성이 있다고 예상하였기 때문이다. 2015년 10월 12일부터 10월 26일까지 약 2주 동안 연구자가 각 학교에 방문하였으며, 교사의 협조를 통해 학생들에게 설문조사를 실시하였다. 이 과정에서 설문지와 함께 소정의 답례품(300원 상당의 펜)을 제공하였다. 설문지는 총 43문항으로 구성되어 있으며, 인구통계학적 정보 수집을 위하여 성별, 학년, 계열을 기재하도록 하였다. 불성실한 답변을 한 23부를 제외하고 총 490부의 설문지를 회수하였고, 학교중퇴의도에 관한 세 항목의 질문에 모두 '전혀 아니다'라고 답변한 자료와 틀 제외하고 247부의 자료를 사용하였다.

2. 측정도구

1) 학교중퇴의도

학교중퇴의도는 학교를 그만 두려는 생각 내지 의향(박재은, 정슬기, 2011)으로, 본 연구에서는 박재은, 정슬기(2011)가 Ajzen과 Driver(1992)의 연구와 Ajzen 등(2001)의 연구에서 재구성한 것을 사용하였다. 본 척도는 학교중퇴의도를 ‘나는 학교를 그만 둘 의향이 있다’, ‘나는 학교를 그만두기 위한 계획을 가지고 있다.’, ‘나는 학교를 그만두기 위해 시도할 것이다’ 라는 3문항(40, 41, 42)으로 측정한다. ‘전혀 그렇지 않다(1점)’부터 ‘매우 그렇다(7점)’ 까지 7점 척도로 구성되어 있다. 평균점수의 범위는 1~7점이다. 점수가 높을수록 학교 중퇴의도가 높은 것으로 해석한다. 내적일치도는 Ajzen과 Driver(1992)의 연구에서 $\alpha=.99$, Ajzen 등(2001)에서 $\alpha=.88\sim.95$, 박재은, 정슬기(2011)의 연구에서 $\alpha=.94$ 로 나타났다. 본 연구에서 내적일치도는 $\alpha=.85$ 로 나타났다.

2) 중퇴희망사유

중퇴희망사유는 청소년들이 학교를 그만 두려는 생각 내지 의향을 가지게 되는 이유를 뜻한다. ‘만일 내가 학교를 그만둔다면~ 해서 일 것이다.’라는 43번 문항을 사용하여 중퇴의도를 가진 학생이 전통적인 중퇴이유로 중퇴하고자 하는지, 자발적인 중퇴이유로 중퇴하고자 하는지 구분하고자 하였다. 범주형 척도로 1문항으로 구성되어 있으며, 자발적 중퇴 청소년들은 전통적 중퇴청소년들과 달리 성적과 학습태도가 나쁘지 않았고, 교사, 또래관계에서 부적응을 보이지 않았다는 김민(2001)의 연구결과와, 학교에서 해주지 않는

새로운 교육을 받고 싶어서, 입시 위주의 교육에 답답함을 느끼고 학교 밖에서 원하는 공부를 하기 위하여 중퇴한다는 자발적 중퇴 청소년들의 중퇴 사유(교육부, 여성가족부, 2013; 김영희, 2015)를 참고하여 제작하였다. ‘만일 내가 학교를 그만둔다면 ~해서 일 것이다’라는 문항의 내용에 학생들은 ‘학교에서 해주지 않는 새로운 교육을 받고 싶어서’, ‘공부하기 싫어서’, ‘학교친구 또는 교사가 싫어서’의 응답 가운데 하나를 선택하도록 하였으며, ‘학교에서 해주지 않는 새로운 교육을 받고 싶어서’에 응답하였을 경우 자발적인 중퇴의도를 가진 학생으로, 그 외의 사유에 응답하였을 경우 전통적인 중퇴의도를 가진 학생으로 분류하였다.

3) 중퇴행동에 대한 태도

중퇴행동에 대한 태도는 청소년들이 학교중퇴행동에 대해 가지고 있는 긍정적·부정적 평가이다(박재은, 정슬기, 2011). 본 연구에서는 박재은, 정슬기(2011)가 Ajzen과 Driver(1992)와 Ajzen 등(2001)의 연구에서 번안한 것을 사용하였다. 총 7문항(26, 27, 28, 29, 30, 31, 32)의 7점 의미분별척도이며, 구체적인 문항은 ‘나쁘다 - 좋다’, ‘즐겁지않다 - 즐겁다’, ‘해롭다 - 이롭다’, ‘현명한 선택이다 - 어리석은 선택이다’, ‘유익하지 못하다 - 유익하다’, ‘바람직하지 않다 - 바람직하다’, ‘매력적이지 않다 - 매력적이다’ 이다. 평균 점수의 범위는 1~7점이다. 점수가 높을수록 중퇴행동에 대해 긍정적인 평가를 내리고 있는 것을 의미한다. Ajzen 등(2001)에서 내적일치도는 $\alpha=.96$ 으로, 박재은, 정슬기(2011)의 연구에서는 $\alpha=.91$ 로 나타났다. 본 연구에서 내적일치도는 $\alpha=.89$ 로 나타났다.

4) 주관적 규범

주관적 규범은 개인이 특정행위의 수행여부에 대해 특정인들로부터 사회적 압력을 느끼는 정도를 인지하는 것으로(Ajzen, 1992: 박재은, 2007에서 재인용), 중퇴행동에 대한 주변인들의 반응을 청소년이 긍정적 혹은 부정적으로 인지하고 있는지 알아보는 것이다(박재은, 정슬기, 2011). 박재은, 정슬기(2011)이 Ajzen 등(2001)에서 사용한 문항을 재구성한 것을 사용하였다. ‘나에게 소중한 대부분의 사람들은 내가 학교를 그만두는 것에 찬성할 것이다.’, ‘부모님(또는 형제, 자매, 또는 친구, 선배, 후배)은 내가 학교를 그만두는 것에 찬성할 것이다’ 등 4문항(33, 34, 35, 36)으로 구성되어 있으며, ‘전혀 그렇지 않다(1점)’부터 ‘매우 그렇다(7점)’까지 7점 척도이다. 평균의 범위는 1~7점이다. 점수가 높을수록 주변인물들이 중퇴행동에 대해 가지고 있는 기준을 청소년이 호의적으로 인지하고 있음을 나타낸다. Ajzen 등(2001)의 연구에서 내적일치도는 $\alpha=.84$, 박재은, 정슬기(2011)의 연구에서 내적 일치도는 $\alpha=.93$ 으로 나타났다. 본 연구에서 내적일치도는 $\alpha=.88$ 로 나타났다.

5) 지각된 행동통제

지각된 행동통제는 청소년이 학교를 중퇴하고자 할 때 그 행동을 수행하는 것이 용이한 지에 대한 판단을 의미(박재은, 정슬기, 2011)하며, 박재은, 정슬기(2011)가 Ajzen 등(2001)의 척도를 수정한 것을 사용하였다. ‘내가 원한다면, 언제든지 학교를 그만둘 수 있다’, ‘학교를 그만두는 것의 여부는 전적으로 나에게 달려있다’, ‘주변상황을 보면, 학교를 그만두는 것은 쉬운 일이다’의 3문항(37, 38, 39)이며, 7점 척도로 구성되어 있다. 평균점수의 범위는 1~7점이다. 점수가 높을수록 중퇴행동을 수행할 통제력이 크다고 판단하

고 있음을 의미한다. 박재은, 정슬기(2011)의 연구에서 $\alpha=.74$ 로 나타났고, 본 연구에서 $\alpha=.73$ 이었다.

6) 학교생활만족

학교생활만족은 학교생활 전반에 대하여 개인이 추구하는 목적이나 욕구가 성취되었을 때 얻어지는 주관적인 감정(김주연, 2009)이다. 척도는 김주연(2009)이 고등학생의 학교생활만족의 구성요인을 분석하여 개발하고 타당화한 척도를 사용하였다. ‘나는 우리학교에 다니는 것을 만족스럽게 생각한다.’ 등 학교생활에 대한 전반적 만족감 3문항(1, 2, 3), ‘우리 학교에는 나를 이해하고 인정해주는 선생님이 계신다.’, ‘학교에서 반 친구들과 잘 어울려 생활하는 편이다’ 등 대인관계만족감 4문항(4, 5, 6, 7) ‘수업시간에 배우는 내용들은 나의 진로에 적합한 내용들이다’, ‘나는 수업시간에 배운 내용을 대부분 이해한다.’ 등 수업과 학습활동 만족감 4문항(8, 9, 10, 11), ‘우리 학급 친구들은 협동심이 강하다’, ‘교실은 공부할 조건과 시설을 잘 갖추고 있다고 생각한다.’ 등 교육환경 만족감 4문항(12, 13, 14, 15), ‘우리 학교의 교칙에는 학생들의 의견이 많이 반영되어 있다’, ‘특기적성시간에는 많은 것들을 배울 수 있는 기회가 되고 있다’ 등 학교규칙 및 특별활동 만족감 4문항(16, 17, 18, 19), ‘선생님은 나를 인격적으로 존중해 주신다’, ‘친구들은 나의 일에 관심을 갖고 걱정해준다’ 등 사회적 지지 만족감 6문항(20, 21, 22, 23, 24, 25)으로, 총 6개 요인과 25문항으로 구성되어 있다. 김주연(2009)의 연구에서 내적일치도는 $\alpha=.74\sim.80$ 으로 나타났고, 본 연구에서 $\alpha=.71\sim.85$ 로 나타났다. 5점 척도로 개발된 척도이나 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)부터 ‘매우 그렇다’(7점)까지 7점 척도로 재구성하였다. 각 요인별 평균을 냈을 때, 점수 범위는 1~7점이다. 점수가 높을수록 학교생활에 만족하고 있음을 의미한다.

3. 자료 분석

본 연구는 계획된 행동이론의 세 변수(중퇴행동에 대한 태도, 개인이 인식한 주관적 규범, 지각된 행동통제)가 고등학생의 학교중퇴의도에 미치는 영향을 학교생활만족이 조절하는지 여부를 파악하기 위해 SPSS 18.0을 사용하여 자료를 분석하였다.

첫째, 조사대상자의 일반적 특성과 고등학생의 학교중퇴의도 현황을 알아보기 위해 빈도분석, 기술통계분석을 실시하였다.

둘째, 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제, 학교중퇴의도, 전반적인 학교생활만족도와 학교생활만족도의 하위요인 간의 관계를 알아보기 위해 상관관계분석을 실시하였다.

셋째, 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 고등학생의 학교중퇴의도에 미치는 영향을 전반적인 학교생활만족도와 그 하위요인이 조절하는지 분석하기 위해 중다회귀분석을 실시하였다. 조절효과를 검증하기 위해서는 예측변인과 조절변인을 곱해서 상호작용 변인을 생성해야 하는데, 원점수를 사용하여 상호작용변인을 생성할 경우 예측변인과 조절변인의 상관관계가 커져 다중공선성의 문제가 야기될 수 있다(서영석, 2010). 따라서 먼저 예측변인과 조절변인을 중심화하여 다중공선성 문제의 가능성을 감소시킨 후(홍세희, 청송, 2014) 회귀모형 첫 번째 단계에 예측변인인 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제와 조절변인인 학교생활만족을 함께 투입하였다. 두 번째 단계에서는 계획된 행동이론의 세 변인과 학교생활만족변인의 상호작용 변인을 투입하였다. 첫 번째 단계에서의 R^2 와 두 번째 단계에서의 R^2 간의 차이가 통계적으로 유의미할 경우 조절효과가 존재함을 시사한다(서영석, 2010).

IV. 연구결과

1. 연구대상자의 일반적 특성

본 연구에 참여한 학생들의 성별, 학년, 계열은 표 1과 같다. 남학생이 219명(44.7%), 여학생이 271명(55.3%)로 여학생이 더 많았으며, 학년의 경우 1학년이 85명(17.3%), 2학년이 405명(82.7%)로 대부분의 학생들이 2학년 학생들로 구성되어 있다. 계열의 경우 인문계 고등학생이 315명(64.5%), 전문계 고등학생이 175명(35.7%)으로 인문계 학생의 수가 좀 더 많았다. 이 가운데, 중퇴의도가 조금이라도 있는 학생들을 연구의 대상으로 선정하였다.

표 1. 설문 참여자의 일반적 특성(N=490)

구분	성별		학년		계열	
	남	여	1	2	인문	전문
빈도(명)	219	271	85	405	315	175
비율(%)	44.7	55.3	17.3	82.7	64.5	35.7

본 연구의 대상자의 성별, 학년, 계열, 중퇴희망사유는 표 2와 같다. 먼저 성별은 남학생이 44.1%(109명), 여학생이 55.9%(138명)으로 여학생의 수가 다소 많았다. 학년의 경우 1학년이 18.2%(45명), 2학년이 81.8%(202명)으로 대부분이 2학년 학생들로 구성되어 있다. 학교의 계열은 인문계 고등학생이 63.6%(157명), 전문계 고등학생이 36.4%(90명)으로 구성되었다. 중퇴희망사유를 알아보았을 때, 자발적인 중퇴희망사유인 '기존의 학교에서 해주지 않는 새로운 교육을 받고 싶어서'라고 응답한 학생이 59.1%(146명)으로 가장 많았으며, 전통적인 중퇴희망사유인 '공부하기 싫어서'라고 응답한 학생이 26.3%(65명), '학교 친구나 선생님이 싫어서'라고 응답한 학생이 14.2%(35명)으로 40.5%(100명)으로 나타났다. 중퇴희망사유에 응답하지 않은 학생은

1명(0.4%)이었다. 자발적 중퇴희망사유에 응답한 학생의 수가 가장 많이 나타난 것은 자발적으로 중퇴하는 학생들이 증가하고 있다는 최근연구(교육부, 여성가족부, 2013)결과와 일치하는 것이다.

표 2 연구 대상자의 일반적 특성(N=247)

구분	성별		학년		계열		중퇴희망사유		
	남	여	1	2	인문	전문	자발	전통	무응답
빈도(명)	109	138	45	202	157	90	146	100	1
비율(%)	44.1	55.9	18.2	81.8	63.6	36.4	59.1	40.5	0.4

주. 자발= 자발적인 중퇴사유로 중퇴를 희망하는 자, 전통= 전통적인 중퇴사유로 중퇴를 희망하는 자.

2. 주요변인에 대한 기술 분석

주요변인에 대한 기술 분석결과는 표 3과 같다.

표 3. 주요변인에 대한 기술 분석(N=247)

구분	중퇴 의도	태도	규범	지각	전반 만족	대인 관계	수업 학습	교육 환경	규칙 특별	사회 지지
M	2.66	3.62	2.26	3.54	4.2	4.88	4.3	4.45	3.89	4.76
SD	1.13	1.07	1.04	1.4	1.13	0.95	1.11	0.99	1.9	0.9

주. 중퇴의도=학교중퇴의도, 태도=중퇴행동에 대한 태도, 규범=주관적 규범, 지각= 지각된 행동통제, 전반 만족=전반적인 학교생활만족, 대인관계: 대인관계 만족감, 수업학습: 수업 및 학습활동 만족감, 교육환경: 교육환경 만족감, 규칙특별: 규칙 및 특별활동 만족감, 사회지지: 사회적지지 만족감

학교중퇴의도는 학교를 그만두려는 생각, 계획, 실행가능성을 측정하려는 3가지 문항으로 구성되어 있다. 7점 척도로 이루어져 있으며 점수가 높을수록 학교중퇴의도가 크다는 것을 나타낸다. 본 연구에서는 학교중퇴의도가 전혀 없는 학생들을 배제하고 분석을 실시하였다. 그 결과 학교중퇴의도에 대한 평균은 2.66, 표준편차는 1.13으로 나타났다. 이러한 결과는 중퇴의도가 있더라도 대부분의 학생들이 중퇴의도가 적음을 의미한다.

중퇴의도를 측정하는 문항은 ‘나는 학교를 그만 둘 의향이 있다.’, ‘나는 학교를 그만두기 위한 계획을 가지고 있다.’, ‘나는 학교를 그만두기 위해 시도할 것이다.’ 라는 문항으로 구성되어 있으며, 중퇴의도의 평균은 이 3문항의 평균으로 계산되었다. 중퇴의도의 평균이 낮게 나타난 것은 학생들이 중퇴 생각을 하더라도, 중퇴 계획을 세우거나, 시도할 생각을 하지 않았기 때문일 수 있다. 또한 최근연구에 따르면 고등학교 1학년 학생들이 주로 중퇴를 하는 것으로 나타났으나(여성가족부, 2015; 한국교육개발원, 2014), 본 연구에서 주로 모집된 학생은 대부분이 고등학교 2학년 학생이다. 따라서 고등학교 1학년 학생들의 중퇴의도가 상대적으로 덜 반영되었을 가능성이 있다.

중퇴행동에 대한 태도는 청소년들이 학교중퇴행동에 대해 가지고 있는 긍

정적·부정적 평가이다(박재은, 정슬기, 2011). 7문항으로, 7점 척도로 이루어져 있으며 총 문항 점수의 합을 문항의 개수로 나누어 평균점수를 계산하였다. 점수가 높을수록 중퇴행동에 대해 긍정적으로 평가하고 있다는 것을 나타낸다. 중퇴행동에 대한 태도의 평균은 3.62, 표준편차는 1.07으로 파악되어, 학생들이 중퇴행동에 대해 다소 부정적인 태도를 가지고 있다는 것을 알 수 있었다. 주관적 규범은 중퇴행동에 대한 주변인들의 반응을 청소년들이 긍정적 혹은 부정적으로 인지하고 있는지(박재은, 정슬기, 2011)를 나타낸다. 4문항으로 7점 척도로 이루어져 있으며, 점수가 높을수록 중퇴행동에 대한 주변인들의 반응이 긍정적이라고 인지하고 있음을 나타낸다. 주관적 규범의 평균은 2.26, 표준편차는 1.04으로 나타났다. 즉, 학생들은 중퇴행동에 대해 주변 인물들이 부정적으로 반응할 것이라고 인지하고 있었다. 지각된 행동통제는 청소년이 학교를 중퇴하고자 할 때 그 행동을 수행하는 것이 용이한 지에 대한 판단을 의미(박재은, 정슬기, 2011)한다. 3문항으로 7점 척도로 측정되었으며, 점수가 높을수록 학교를 그만두는 것이 통제력이 크다고 판단하고 있다는 것을 의미한다. 지각된 행동통제의 평균은 3.54, 표준편차는 1.4로 나타났다. 이는 학생들이 학교를 그만두는 것에 대한 통제력이 다소 적다고 지각하고 있음을 의미한다. 정리하면, 학생들은 중퇴행동에 대해 다소 부정적인 태도를 가지고 있으며, 주변 인물들이 중퇴행동에 대해 부정적으로 반응할 것이라고 생각한다. 또한 학교를 그만두는 것에 대한 통제력이 다소 적다고 인지하고 있었다.

학교생활만족도는 학교생활 전반에 대하여 개인이 추구하는 목적이나 욕구가 성취되었을 때 얻어지는 주관적인 감정(김주연, 2009)을 나타낸다. 7점 척도로 측정되었으며 6개 요인과 25문항으로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 학교생활에 만족하고 있다는 것을 의미한다. 전반적인 학교생활만족의 경우, 평균은 4.2, 표준편차는 1.13으로 나타났다. 대인관계 만족감의 평균은

4.88, 표준편차는 0.95이었다. 수업 및 학습활동 만족감은 평균 4.3, 표준편차 1.11, 교육환경 만족감의 평균은 4.52, 표준편차는 0.99, 규칙 및 특별활동 만족감의 평균은 3.89 표준편차는 1.9로 나타났으며, 사회적지지 만족감의 평균은 4.76, 표준편차는 0.9였다. 이러한 결과는 학생들이 학교생활의 여러 요인에서 약간 만족하는 편임을 의미한다. 학생들은 학교생활만족의 요인 중 대인관계에서 가장 만족하고 있는 것으로 나타났으며, 규칙 및 특별활동의 경우 다른 요인보다 상대적으로 덜 만족하고 있는 것으로 나타났다.

3. 상관분석

중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제와 학교중퇴의도 간의 관련성의 정도와 방향성을 알아보기 위해 상관분석을 실시한 결과는 표 4와 같다.

표 4. 전체집단의 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제와 학교중퇴의도의 상관(N=247)

	중퇴행동에 대한 태도	주관적 규범	지각된 행동통제	학교중퇴의도
중퇴행동에 대한 태도	-			
주관적 규범	.35***	-		
지각된 행동통제	.20**	.36***	-	
학교중퇴의도	.45***	.49***	.34***	-

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

중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제, 학교중퇴의도는 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 주관적 규범, 중퇴행동에 대한 태도, 지각된 행동통제는 학교중퇴의도와 중간 수준의 정적 상관을 보였다. 그 강도는 주관적 규범, 중퇴행동에 대한 태도, 지각된 행동통제 순이었다. 즉, 주관적 규범이 허용적일수록, 다시 말해 주변사람들이 학교중퇴에 찬성한다고 지각할수록($r = .49***$, $p < .001$), 중퇴행동에 대해 우호적인 태도를 가지고 있을수록($r = .45***$, $p < .001$), 중퇴행동을 결정하는 자신의 통제력이 크다고 지각할수록($r = .34***$, $p < .001$), 더 학교중퇴의도가 높았다. 따라서 가설1-1. 중퇴행동에 대한 태도가 우호적일수록 학교중퇴의도가 증가할 것이다, 가설1-2. 주관적 규범이 허용적일수록 학교중퇴의도가 증가할 것이다, 가설 1-3. 중퇴여부 결정에 대한 통제력이 크다고 지각 할수록 학교중퇴의도가 증가할 것이다. 라는 가설은 모두 지지되었다.

4. 전통적인 중퇴의도가 있는 학생의 학교생활만족의 조절 효과

먼저 전통적인 중퇴의도가 있는 학생들을 대상으로 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교 중퇴의도에 미치는 영향을 학교생활만족이 조절하는지 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 1단계에서는 학교중퇴의도를 종속변수로 하고, 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제와 같은 계획된 행동이론의 변인과 학교생활만족을 예측변수로 함께 투입하였다. 2단계에서는 계획된 행동이론의 변인과 학교생활만족의 곱으로 이루어진 상호작용 항을 투입하였다. 전통적인 중퇴의도가 있는 학생들을 대상으로 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 학교생활만족이 조절하는지 알아본 결과, 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 영향과 주관적 규범이 학교중퇴의도에 미치는 영향을 학교생활만족의 어떤 하위요인도 조절하지 않는 것으로 나타났다. 그 결과는 표 5, 표 6과 같다.

표 5. 전통적인 학교중퇴의도가 있는 학생의 중퇴행동에 대한 태도와 학교중퇴의도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절효과(N=100)

모형	예측변인	B	β	t	R ²	ΔR^2	F
1	태도	.30	.29	2.96***	.14		8.16**
	전반만족	-.19	-.18	-1.84			
2	태도	.29	.28	2.91**	.16	.02	6.18**
	전반만족	-.18	-.19	-1.73			
	태도×전반만족	-.13	-.13	-1.43			
1	태도	.33	.32	3.35**	.14		7.55
	대인만족	-.16	-.15	1.52			
2	태도	.33	.32	3.33**	.14	.00	4.98
	대인만족	-.16	-.15	-1.51			
	태도×대인만족	.01	.01	.08			
1	태도	.34	.33	3.41**	.12		6.30**
	수업학습	-.03	-.03	-.31			
2	태도	.36	.35	3.49**	.12	.01	4.38**
	수업학습	-.04	-.04	-.41			
	태도×수업학습	.07	.08	.76			
1	태도	.31	.30	3.06**	.14		7.80**
	교육환경	-.18	-.16	-1.66			
2	태도	.31	.30	3.04**	.15	.02	5.83**
	교육환경	-.18	-.16	-1.68			
	태도×교육환경	-.13	-.13	-1.33			
1	태도	.33	.32	3.28**	.13		6.99**
	규칙특별	-.12	-.11	-1.15			
2	태도	.32	.31	3.15**	.13	.01	5.71**
	규칙특별	-.13	-.12	-1.22			
	태도×규칙특별	-.07	-.08	-.80			
1	태도	.32	.31	3.21**	.15		8.35***
	사회지지	-.21	-.18	-.93			
2	태도	.32	.31	3.17**	.15	.00	5.51**
	사회지지	-.22	-.19	-1.88			
	태도×사회지지	-.01	-.01	-.09			

주. 모형1: 중퇴행동에 대한 태도, 학교생활만족, 모형2: 중퇴행동에 대한 태도, 학교생활만족, 중퇴행동에 대한 태도×학교생활만족, 태도= 중퇴행동에 대한 태도, 전반만족=전반적인 학교생활만족, 대인관계: 대인관계 만족감, 수업학습: 수업 및 학습활동 만족감, 교육환경: 교육환경 만족감, 규칙특별: 규칙 및 특별활동 만족감, 사회지지: 사회적지지 만족감 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

표 6. 전통적인 학교중퇴의도가 있는 학생의 주관적 규범과 학교중퇴의도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절 효과(N=100)

모형	예측변인	B	β	t	R ²	ΔR^2	F
1	규범	.49	.41	4.59 ***	.23		14.77 ***
	전반만족	-.23	-.22	-2.51 *			
2	규범	.50	.42	4.67 ***	.24	.01	10.15 ***
	전반만족	-.25	-.24	-2.65 **			
	규범×전반만족	.08	.09	.97			
1	규범	.49	.41	4.53 ***	.20		12.35 ***
	대인만족	-.16	-.14	-1.53			
2	규범	.49	.41	4.48 ***	.20	.00	8.22 ***
	대인만족	-.15	-.14	-1.47			
	규범×대인만족	-.04	-.04	-.41			
1	규범	.51	.42	4.60 ***	.19		11.12 ***
	수업학습	-.06	-.05	-.58			
2	규범	.51	.43	4.60 ***	.19	.00	7.43 ***
	수업학습	-.08	-.07	-.72			
	규범×수업학습	.05	.05	.48			
1	규범	.47	.40	4.32 ***	.21		12.69 ***
	교육환경	-.17	-.16	-1.70			
2	규범	.48	.40	4.29 ***	.21	.00	8.38 ***
	교육환경	-.17	-.16	-1.69			
	규범×교육환경	.00	.00	.03			
1	규범	.49	.41	4.50 ***	.20		12.80 ***
	규칙특별	-.12	-.12	-1.26			
2	규범	.50	.42	4.42 ***	.20	.00	8.56 ***
	규칙특별	-.12	-.11	-1.17			
	규범×규칙특별	.03	.02	.26			
1	규범	.49	.41	4.54 ***	.22		13.91 ***
	사회지지	-.23	-.20	-2.21 *			
2	규범	.49	.41	4.54 ***	.22	.00	9.21 ***
	사회지지	-.23	-.20	-2.21 *			
	규범×사회지지	.03	.03	.27			

주. 모형1: 주관적 규범, 학교생활만족, 모형2: 주관적 규범, 학교생활만족, 주관적 규범×학교생활만족, 규범=주관적 규범, 전반만족=전반적인 학교생활만족, 대인관계: 대인관계 만족감, 수업학습: 수업 및 학습활동 만족감, 교육환경: 교육환경 만족감, 규칙특별: 규칙 및 특별활동 만족감, 사회지지: 사회적지지 만족감 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

한편, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향의 경우, 전반적인 학교생활만족, 교육환경 만족감은 조절하는 것으로 나타났으나, 대인관계 만족감, 수업 및 학습활동 만족감, 규칙 및 특별활동 만족감, 사회적지지 만족감은 조절하지 않는 것으로 나타났다. 그 결과는 표 7과 같다.

표 7. 전통적인 학교중퇴의도가 있는 학생의 지각된 행동통제와 학교중퇴의도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절효과(N=100)

모형	예측변인	B	β	t	R ²	ΔR^2	F
1	지각	.27	.33	3.54 **	.17		10.20 ***
	전반만족	-.25	-.24	-2.64 *			
2	지각	.27	.33	3.60 **	.22	.04	8.80 ***
	전반만족	-.19	-.18	-1.92			
	지각×전반만족	-.13	-.21	-2.26 *			
1	지각	.27	.33	3.48 **	.14		8.01 **
	대인만족	-.19	-.17	-1.75			
2	지각	.27	.33	3.48 **	.14	.00	5.32 **
	대인만족	-.18	-.16	-1.66			
	지각×대인만족	-.02	-.03	-.32			
1	지각	.28	.35	3.63 ***	.13		7.08 **
	수업학습	-.12	-.11	-1.19			
2	지각	.32	.38	3.93 ***	.15	.02	5.60 **
	수업학습	-.11	-.10	-1.07			
	지각×수업학습	-.14	-.15	-1.57			
1	지각	.26	.32	3.45 **	.16		9.14 ***
	교육환경	-.23	-.21	-2.25 *			
2	지각	.26	.32	3.56 **	.22	.07	9.22 ***
	교육환경	-.20	-.18	-1.99 *			
	지각×교육환경	-.21	-.26	-2.84 **			
1	지각	.26	.32	3.21 **	.12		6.76 **
	규칙특별	-.10	-.10	-.93			
2	지각	.26	.31	3.18 **	.12	.00	4.52 **
	규칙특별	-.10	-.10	-.97			
	지각×규칙특별	.03	.04	.40			
1	지각	.27	.33	3.59 **	.17		9.74 ***
	사회지지	-.26	-.23	-2.48 *			
2	지각	.28	.34	3.65 ***	.17	.00	6.63 ***
	사회지지	-.25	-.22	-2.38 *			
	지각×사회지지	-.06	-.07	-.71			

주. 모형1: 지각된 행동통제, 학교생활만족, 모형2: 지각된 행동통제, 학교생활만족, 지각된 행동통제×학교생활만족, 지각= 지각된 행동통제, 전반만족=전반적인 학교생활만족, 대인관계: 대인관계 만족감, 수업학습: 수업 및 학습활동 만족감, 교육환경: 교육환경 만족감, 규칙특별: 규칙 및 특별활동 만족감, 사회지지: 사회적 지지 만족감 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

보다 구체적으로 학교중퇴의도의 수준이 지각된 행동통제와 전반적인 학교생활만족에 의해서 예측되는 회귀모형을 설정하였을 때, 전체적인 회귀모형은 유의하였다($F(2,99)=10.20, p<.001, R^2=.27$). 지각된 행동통제($\beta=.33, p<.01$)와 전반적인 학교생활만족($\beta=-.24, p<.05$)은 모두 학교중퇴의도의 예언변인이었다. 지각된 행동통제와 전반적인 학교생활만족의 상호작용 항은 추가되었을 때 예측의 증가를 가져왔다($\Delta R^2=.04, F(1,98)=4.88, p<.05$). 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향은 전반적인 학교생활의 만족의 수준에 따라 차이가 있었다($\beta=-.21, p<.05$). 이러한 조절 효과를 그래프로 나타낸 결과는 그림 3과 같다.

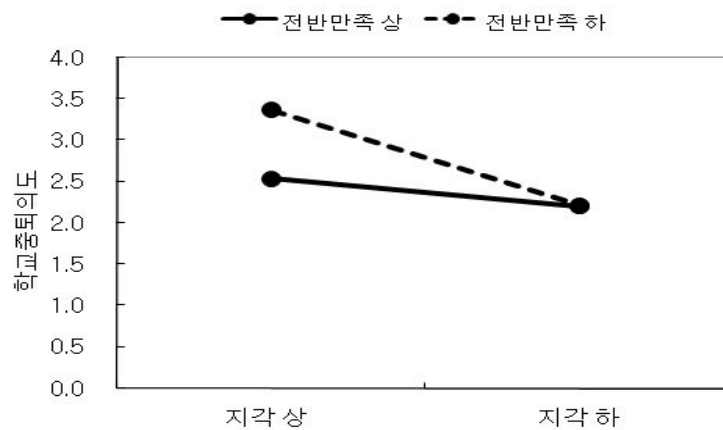


그림 3. 전통적인 학교중퇴의도에 대한 지각된 행동통제와 전반적인 학교생활 만족의 상호작용 효과(N=100).

그림 3은 Aiken과 West(1991)의 방법을 이용하여, 지각된 행동통제와 전반적인 학교생활만족 간의 상호작용 효과를 그림으로 나타낸 것이다. 평균을 기준으로 1표준편차 높을 경우 ‘상’으로, 1표준편차 낮을 경우 ‘하’로 표시하였다. 전반적인 학교생활에서 만족할 때 만족하지 않을 때보다 기울기가 완만한 것을 볼 수 있다. 이는 전반적인 학교생활만족 수준이 높을수록,

지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향은 줄어들고, 전반적인 학교생활만족 수준이 낮을수록 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향이 커진다는 것을 의미한다. 즉, 전반적인 학교생활만족은 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 완충하였다.

또한 학교중퇴의도의 수준이 지각된 행동통제와 교육환경 만족감에 의해서 예측되는 회귀모형을 설정하였을 때, 전체적인 회귀모형은 유의하였다 ($F(2,99)=9.14, p<.001, R^2=.16$). 지각된 행동통제($\beta=.32, p<.01$)와 교육환경 만족감($\beta=-.21, p<.05$)는 모두 학교중퇴의도의 예언변인이었다. 지각된 행동통제와 교육환경 만족감의 상호작용 항은 추가되었을 때 예측의 증가를 가져왔다($\Delta R^2=.07, F(1,98)=7.42, p<.01$). 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향은 교육환경 만족감의 수준에 따라 차이가 있었다($\beta=-.26, p<.01$). 이러한 조절효과를 그래프로 표시한 결과는 그림 4와 같다. 평균을 기준으로 1표준편차 높을 경우 ‘상’으로, 1표준편차 낮을 경우 ‘하’로 표시하였다. 교육환경에서 만족할 때보다 만족하지 않을 때 기울기가 완만한 것을 볼 수 있다. 이는 교육환경 만족감 수준이 높을수록, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향은 줄어들고, 교육환경 만족감 수준이 낮을수록 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향이 커진다는 것을 의미한다. 즉, 교육환경 만족감이 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 완충하였다.

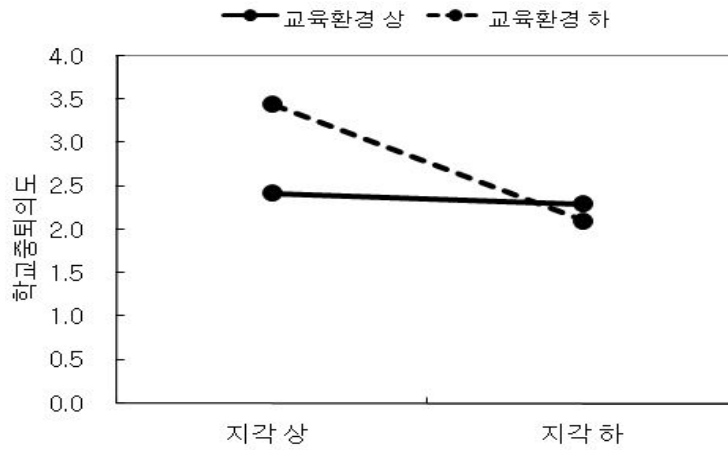


그림 4. 전통적인 학교중퇴의도에 대한 지각된 행동통제와 교육환경 만족감의 상호작용 효과(N=100).

정리하면, 전통적인 중퇴의도를 가진 학생의 경우, 전반적인 학교생활만족과 그 하위요인이 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범이 학교중퇴의도에 미치는 영향을 조절하지 않았다. 그러나 전반적인 학교생활만족과 교육환경만족감은 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 조절하였다. 구체적으로, 전반적인 학교생활 만족과 교육환경만족은 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 완충하였다.

5. 자발적인 중퇴의도가 있는 학생의 학교생활만족의 조절 효과

자발적인 중퇴의도가 있는 학생들을 대상으로 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 학교생활만족이 조절하는지 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 1단계에서는 학교중퇴의도를 종속변수로 하고, 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제와 같은 계획된 행동이론의 변인과 학교생활만족을 예측변수로 함께 투입하였다. 2단계에서는 계획된 행동이론의 변인과 학교생활만족의 곱으로 이루어진 상호작용 항을 투입하였다. 자발적인 중퇴의도가 있는 학생들을 대상으로 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 효과가 학교생활만족의 수준에 따라 달라지는지 알아본 결과, 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 전반적인 학교생활만족과 대인관계 만족감이 조절하는 것으로 나타났다. 결과는 표 8과 같다.

표 8. 자발적인 학교중퇴의도가 있는 학생의 중퇴행동에 대한 태도와 학교중퇴의도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절효과(N=146)

모형	예측변인	B	β	t	R ²	ΔR^2	F
1	태도	.53	.48	6.64***	.33		35.12***
	전반만족	-.20	-.21	-2.85**			
2	태도	.59	.53	7.32***	.37	.04	27.39***
	전반만족	-.18	-.19	-2.66**			
	태도×전반만족	-.18	-.20	-2.89**			
1	태도	.56	.50	7.13***	.32		33.53***
	대인만족	-.22	-.17	-2.42*			
2	태도	.60	.54	7.52***	.34	.02	24.44***
	대인만족	-.19	-.15	-2.07*			
	태도×대인만족	-.21	-.15	-2.14*			
1	태도	.54	.49	6.70***	.32		33.43***
	수업학습	-.17	-.17	-2.39*			
2	태도	.54	.49	6.71***	.32	.00	22.59***
	수업학습	-.16	-.16	-2.20*			
	태도×수업학습	-.06	-.07	-.97			
1	태도	.54	.49	6.94***	.34		36.80***
	교육환경	-.27	-.23	-3.24**			
2	태도	.55	.50	6.98***	.34	.00	24.76***
	교육환경	-.25	-.22	-3.04**			
	태도×교육환경	-.06	-.06	-.89			
1	태도	.54	.49	6.64***	.31		32.53***
	규칙특별	-.16	-.16	-2.11*			
2	태도	.54	.49	6.61***	.31	.00	21.55***
	규칙특별	-.16	-.15	-2.04*			
	태도×규칙특별	-.01	-.01	-.18			
1	태도	.57	.52	7.30***	.31		31.49***
	사회지지	-.17	-.12	-1.72			
2	태도	.60	.54	7.30***	.31	.01	21.49***
	사회지지	-.16	-.12	-1.61			
	태도×사회지지	-.12	-.08	-1.15			

주. 모형1: 중퇴행동에 대한 태도, 학교생활만족, 모형2: 중퇴행동에 대한 태도, 학교생활만족, 중퇴행동에 대한 태도×학교생활만족, 태도= 중퇴행동에 대한 태도, 전반만족=전반적인 학교생활만족, 대인관계: 대인관계 만족감, 수업학습: 수업 및 학습활동 만족감, 교육환경: 교육환경 만족감, 규칙특별: 규칙 및 특별활동 만족감, 사회지지: 사회적지지 만족감 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

구체적으로, 학교중퇴의도의 수준이 중퇴행동에 대한 태도와 전반적인 학교생활만족에 의해서 예측되는 회귀모형을 설정하였을 때, 전체적인 회귀모형은 유의하였다($F(2,145)=35.11, p<.001, R^2=.33$). 중퇴행동에 대한 태도($\beta=.48, p<.001$)와 전반적인 학교생활만족($\beta=-.21, p<.01$)은 모두 학교중퇴의도의 예언변인이었다. 중퇴행동에 대한 태도와 전반적인 학교생활만족의 상호작용 항은 추가되었을 때 예측의 증가를 가져왔다($\Delta R^2=.04, F(1,142)=7.83, p<.001$). 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 효과는 전반적인 학교생활만족의 수준에 따라 차이가 있었다($\beta=-.20, p<.001$). 중퇴행동에 대한 태도와 전반적인 학교생활만족의 조절효과 그래프는 그림 5와 같다. 평균을 기준으로 1표준편차 높을 경우 ‘상’으로, 1표준편차 낮을 경우 ‘하’로 표시하였다. 전반적인 학교생활에서 만족할 때 만족하지 않을 때보다 기울기가 더 완만한 것을 볼 수 있다. 이러한 결과는 전반적인 학교생활만족 수준이 높을수록, 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 영향은 줄어들고, 전반적인 학교생활만족 수준이 낮을수록 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 영향이 커진다는 것을 의미한다. 즉, 전반적인 학교생활만족이 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 완충하였다.

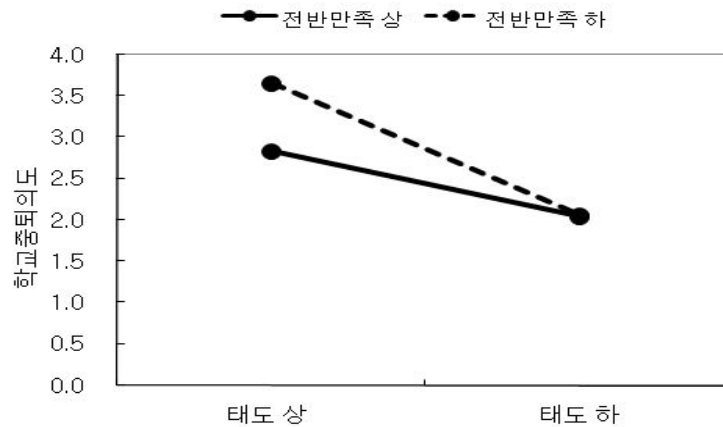


그림 5. 자발적인 학교중퇴의도에 대한 중퇴행동에 대한 태도와 전반적인 학교생활 만족의 상호작용 효과(N=146).

학교중퇴의도의 수준이 중퇴행동에 대한 태도와 대인관계 만족감에 의해서 예측되는 회귀모형을 설정하였을 때, 전체적인 회귀모형은 유의하였다 ($F(2,145)=33.53, p<.001, R^2=.32$). 중퇴행동에 대한 태도($\beta=.50, p<.001$)와 대인관계 만족감($\beta=-.17, p<.05$)은 모두 학교중퇴의도의 예언변인이었다. 중퇴행동에 대한 태도와 대인관계 만족감의 상호작용 항은 추가되었을 때 예측의 증가를 가져왔다($\Delta R^2=.021, F(1,142)=4.38, p<.05$). 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 효과는 대인관계 만족감의 수준에 따라 차이가 있었다($\beta=-.15, p<.05$). 중퇴행동에 대한 태도와 대인관계 만족감의 조절효과 그래프는 그림 6과 같다. 평균을 기준으로 1표준편차 높을 경우 '상'으로, 1표준편차 낮을 경우 '하'로 표시하였다. 대인관계에서 만족할 때 만족하지 않을 때보다 기울기가 완만한 것을 볼 수 있다. 이는 대인관계 만족감 수준이 높을수록, 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 영향은 줄어들고, 대인관계 만족감 수준이 낮을수록 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 영향이 커진다는 것을 의미한다. 즉, 대인관계 만족감은 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 완충하였다.

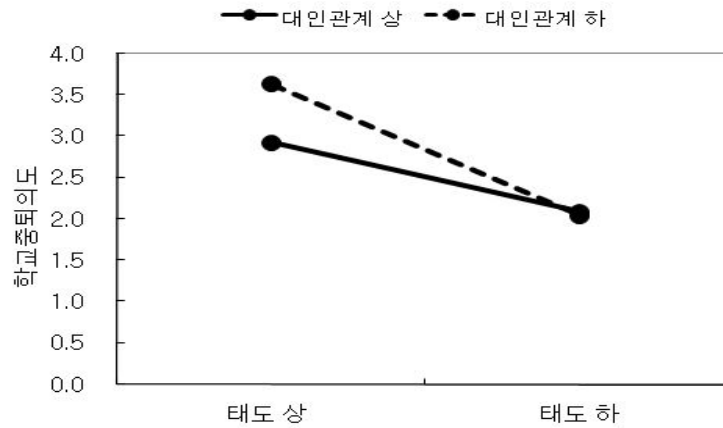


그림 6. 자발적인 학교중퇴의도에 대한 중퇴행동에 대한 태도와 대인관계 만족감의 상호작용 효과(N=146).

다음으로 주관적 규범이 학교중퇴의도에 미치는 영향, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 학교생활만족이 조절하는지 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 표 9, 표 10과 같다. 주관적 규범이 학교중퇴의도에 미치는 효과와 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 효과는 학교생활만족의 수준에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

표 9. 자발적인 학교중퇴의도가 있는 학생의 주관적 규범과 학교중퇴의도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절 효과(N=146)

모형	예측변인	B	β	t	R ²	ΔR^2	F
1	규범	.51	.49	7.32***	.36		40.57***
	전반만족	-.28	-.29	-4.34***			
2	규범	.51	.49	7.29***	.36	.00	27.07***
	전반만족	-.29	-.30	-4.36***			
	규범×전반만족	-.03	-.04	-.64			
1	규범	.52	.51	7.37***	.33		35.43***
	대인만족	-.29	-.09	-3.38**			
2	규범	.52	.50	7.29***	.34	.00	23.86***
	대인만족	-.30	-.23	-3.41**			
	규범×대인만족	-.06	-.06	-.90			
1	규범	.52	.51	7.51***	.36		39.83***
	수업학습	-.28	-.28	-4.21***			
2	규범	.52	.51	7.49***	.36	.00	26.44***
	수업학습	-.28	-.28	-4.18***			
	규범×수업학습	-.02	-.03	-.37			
1	규범	.53	.52	7.91***	.39		44.94***
	교육환경	-.39	-.33	-5.01***			
2	규범	.54	.52	7.88***	.39	.00	29.82***
	교육환경	-.39	-.33	-4.99***			
	규범×교육환경	.02	.02	.36			
1	규범	.51	.50	7.25***	.34		37.23***
	규칙특별	-.26	-.26	-3.74***			
2	규범	.51	.50	7.23***	.34	.00	24.65***
	규칙특별	-.26	-.26	-3.66***			
	규범×규칙특별	.01	.01	.12			
1	규범	.53	.07	7.43***	.31		32.77***
	사회지지	-.26	-.19	-2.75**			
2	규범	.52	.51	7.34***	.32	.01	22.32***
	사회지지	-.28	-.21	-2.91**			
	규범×사회지지	-.10	-.08	-1.13			

주. 모형1: 주관적 규범, 학교생활만족, 모형2: 주관적 규범, 학교생활만족, 주관적 규범×학교생활만족, 규범=주관적 규범, 전반만족=전반적인 학교생활만족, 대인관계: 대인관계 만족감, 수업학습: 수업 및 학습활동 만족감, 교육환경: 교육환경 만족감, 규칙특별: 규칙 및 특별활동 만족감, 사회지지: 사회적지지 만족감 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

표 10. 자발적인 학교중퇴의도가 있는 학생의 지각된 행동통제와 학교중퇴의도의 관계에 대한 학교생활만족의 조절효과(N=146)

모형	예측변인	B	β	t	R ²	ΔR^2	F
1	지각	.27	.34	4.61***	.24		22.15***
	전반만족	-.34	-.35	-4.74***			
2	지각	.27	.34	4.62***	.26	.02	16.17***
	전반만족	-.34	-.35	-4.84***			
	지각×전반만족	-.10	-.14	-1.86			
1	지각	.29	.36	4.88***	.21		18.90***
	대인만족	-.39	-.31	-4.09***			
2	지각	.28	.35	4.70***	.23	.02	13.73***
	대인만족	-.40	-.31	-4.20***			
	지각×대인만족	-.12	-.13	-1.70			
1	지각	.30	.37	5.08***	.24		22.79***
	수업학습	-.35	-.36	-4.86***			
2	지각	.29	.37	5.05***	.26	.02	16.45***
	수업학습	-.36	-.36	-4.94***			
	지각×수업학습	-.09	-.13	-1.77			
1	지각	.27	.34	4.56***	.22		21.28***
	교육환경	-.40	-.34	-4.53***			
2	지각	.27	.34	4.61***	.22	.01	14.62***
	교육환경	-.40	-.34	-4.59***			
	지각×교육환경	-.06	-.08	-1.11			
1	지각	.27	.34	4.53***	.21		19.42***
	규칙특별	-.32	-.31	-4.20***			
2	지각	.27	-.34	4.52***	.21	.00	12.86***
	규칙특별	-.32	-.31	-4.17***			
	지각×규칙특별	.01	.01	.10			
1	지각	.30	.37	4.91***	.19		16.40***
	사회지지	-.37	-.27	-3.51**			
2	지각	.30	.38	4.99***	.20	.01	11.52***
	사회지지	-.37	-.27	-3.55**			
	지각×사회지지	-.09	-.10	-1.27			

주. 모형1: 지각된 행동통제, 학교생활만족, 모형2: 지각된 행동통제, 학교생활만족, 지각된 행동통제×학교생활만족, 지각= 지각된 행동통제, 전반만족=전반적인 학교생활만족, 대인관계: 대인관계 만족감, 수업학습: 수업 및 학습활동 만족감, 교육환경: 교육환경 만족감, 규칙특별: 규칙 및 특별활동 만족감, 사회지지: 사회적 지지 만족감 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

요약하면 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 효과를 전반적인 학교생활만족과 대인관계 만족감이 조절하는 것으로 나타났다. 전반적인 학교생활만족과 대인관계 만족감은 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 효과를 완충하였다. 그러나 학교생활만족은 주관적 규범이 학교중퇴의도에 미치는 효과와 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 효과를 조절하지 않는 것으로 나타났다.

V. 논 의

본 연구는 계획된 행동이론을 적용하여 고등학생의 중퇴 행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향과, 이러한 영향을 대인관계 만족감, 수업과 학습활동 만족감, 교육환경 만족감, 학교규칙 및 특별활동 만족감, 사회적 지지 만족감과 같은 학교생활만족이 조절하는지 여부를 위계적 회귀분석을 통해 알아보았다. 그리고 기존의 중퇴 청소년들이 학업을 지속하고 싶어도 여건이 되지 않거나 학교 부적응으로 중퇴하였던 것과 같이 전형적인 이유로 중퇴하고자 하는지, 학습의지가 있음에도 자발적으로 학교교육을 포기하거나 거부하는 것과 같이 새로운 중퇴이유로 중퇴하고자 하는지에 따라 학교생활만족과 그 하위요인의 조절효과 유무가 달라질 수 있다고 보고, 각 집단을 전통적인 중퇴의도를 가진 집단과 자발적인 중퇴의도를 가진 집단으로 나누어 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 전반적인 학교생활만족 및 그 하위요인이 조절하는지 살펴봄으로써 학교중퇴현상을 예방하기 위한 자료를 마련하고자 하였다.

먼저 계획된 행동이론의 세 변수(중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제)와 학교중퇴의도 간의 관련성의 정도와 방향성을 알아보기 위해 상관분석을 실시한 결과, 중퇴행동에 대해 우호적인 태도를 가지고 있을수록, 주관적 규범이 허용적일수록, 즉, 주변사람들이 학교중퇴에 찬성한다고 지각할수록, 중퇴행동의 통제력이 크다고 지각할수록, 학교중퇴의도를 더 많이 갖는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 박재은(2007)의 결과와 일치하는 것이다. 따라서 학생들의 중퇴의도를 파악하기 위해서는 학교에서 청소년들이 중퇴행동에 대해 어떠한 태도를 지니고 있는지, 중퇴행동에 대한 주변인들의 태도를 어떻게 인식하고 있는지, 중퇴행동에 대한 통제력의 정

도를 어떻게 인지하고 있는지 파악하는 것이 필요할 것이다.

다음으로 중퇴하고자 하는 이유에 따라, 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 학교생활만족이 조절하는지 여부가 달라지는지 알아보기 위해 중퇴하고자 하는 이유에 따라 학생을 전통적인 중퇴의도가 있는 학생과 자발적인 중퇴의도가 있는 학생으로 분류하여 조절효과 유무를 알아보았다. 그 결과, 전통적인 중퇴의도를 가진 학생의 경우, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 전반적인 학교생활만족과 교육환경 만족감이 조절하였다. 이는 전반적인 학교생활과 학교를 구성하는 물리적 환경 및 심리적 분위기와 관련된 제반교육환경에서 만족할수록 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향이 줄어든다고 해석할 수 있다.

선행연구에 따르면, 개인, 가정, 또래집단, 학교, 지역사회의 위험요인은 전통적인 중퇴에 영향을 미친다(금명자, 2008; 김민, 2001). 특히 전통적인 중퇴청소년의 자기 통제력의 부족과 방임적인 부모의 양육태도는 이들의 비행, 무단결석, 가출과 같은 무절제한 생활을 지속시킴으로서 중퇴라는 결과를 야기한다고 하였다(성윤숙, 2005). 이러한 점을 고려하였을 때, 전통적인 중퇴의도가 있는 학생에게 학교생활 불만족은 중퇴행동의 결정적인 이유가 기보다는 중퇴를 하기 위한 기회로 작용하고 있을 가능성이 있다. 따라서 전통적인 중퇴 의도를 가진 청소년에게 개입할 때는 학교요인보다 자기 통제 및 자기조절 기능과 같은 개인요인이나, 부모의 양육태도, 부모의 지원, 경제적 수준과 같은 가정요인에 초점을 둘 필요가 있을 것이다.

자발적인 중퇴의도를 가진 학생의 경우, 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 효과를 전반적인 학교생활만족과 대인관계 만족감이 조절하였다. 전반적인 학교생활만족과 대인관계 만족감이 높다고 지각할수록, 중퇴행동에 대한 태도가 학교중퇴의도에 미치는 효과는 줄어들었다. 즉, 중퇴

행동에 대해 학생들이 긍정적인 태도를 가지고 있더라도, 전반적인 학교생활에 만족하며 반 급우 및 교사와의 관계가 좋을 경우 중퇴의도를 가질 가능성이 적었다. 이는 대인관계 만족감이 중퇴행동의 결과가 가져오는 가치에 영향을 주었기 때문일 수 있다. 대인관계에서 만족하는 학생에게 지금까지 학교에서 느꼈던 소속감을 잃을 수 있다는 점은 중퇴행동의 단점이 될 수 있을 것이나, 대인관계에서 불만족하는 학생에게는 그렇지 않을 것이다.

그러므로 자발적인 중퇴의도를 가진 학생들의 새로운 교육에 대한 욕구를 충족시키고 이들의 중퇴의도를 낮추기 위해서는 동아리 활동을 통해 입시위주의 교육과 다른 교육을 체험 할 수 있도록 기회를 제공하고 학교에 소속감을 느낄 수 있도록 해야 하며, 학교가 이러한 교육을 제공하기 힘들 경우, 타 학교 및 외부교육기관의 교육을 받을 수 있도록 연계하여 학생이 필요한 교육을 받을 수 있게 노력해야 할 것이다. 특히 동아리 활동은 비슷한 관심사를 토대로 친구관계를 형성하게 하고 학교생활만족 수준을 높일 수 있으며 청소년들의 대인관계를 증진시킬 수 있다(김두환, 김지혜, 2011; 도종수, 성준모, 2013; 이진석, 박정환, 문창배, 2010). 따라서 이는 학생들의 대인관계 만족 정도를 높일 수 있는 방안이 될 것이다.

전통적인 중퇴의도가 있는 학생과 자발적인 중퇴의도가 있는 학생 모두 학교생활만족이 학교중퇴의도를 완충한다는 연구 결과는 학교 교육에 있어 만족한 학생들은 학교에 대해 호의적 태도를 가지며 중퇴의도가 낮은 반면, 학교 교육에 불만족한 학생들은 학교에 대해 비호의적 태도를 가지며, 학교 경험에 대해 부정적으로 느끼고 학교에 남아도 별 이득이 없다고 생각하는 학생들은 중퇴할 가능성이 높다는 선행연구 결과와 일치하는 것이며(양송이, 2010; Prestholdt & Fisher, 1983; Connell & Freemey, 2011), 학교가 학생들에게 만족스러운 학교경험을 제공하는 것이 이들의 중퇴의도를 예방하기 위한 방안이 될 수 있음을 알게 해준다. 따라서 학교는 학생들이 만족스

러운 학교생활을 하고 있는지 여부를 파악하고, 학생들의 학교생활만족도를 높이기 위해 노력하여야 할 것이다.

본 연구에서는 주관적 규범이 학교중퇴의도에 가지는 영향력을 조절하는 학교생활만족 변인이 나타나지 않았다. 이러한 결과는 중퇴행동에 대한 현 사회의 인식이 반영되었기 때문일 수 있다. 2015년 학교 밖 청소년 실태조사 결과에 따르면 중퇴청소년에 대한 선입견과 무시는 학교를 중단한 후 경험한 애로사항으로 가장 많이 꼽히고 있다(여성가족부, 2015). 또 지역사회에서도 중퇴청소년을 문제아로 인식하고 이들을 부정적으로 바라보는 경향이 많다(조아미, 이진숙, 2014). 이처럼 중퇴행동에 대한 사회적인 인식이 매우 부정적이므로, 개인이 학교생활에 불만을 느끼고 있다고 하더라도 주변인들이 그 개인의 중퇴에 대해 생각할 때, 중퇴행동에 대한 부정적인 인식을 바꾸기에는 어려움이 있을 것이다.

중퇴행동에 대한 부정적인 사회적 인식과 관련하여, 여성가족부(2015)는 학교를 그만두는 것이 다양한 선택지 중 하나라는 인식확산이 필요하며, 학교 밖 청소년에 대한 부정적 선입견을 개선해야 한다고 제언하였다. 그러나 동시에, 학생들의 요구에 맞는 서비스를 제공하기 위한 학교의 노력이 더욱 필요할 것이다. 중퇴청소년들이 학교에 가야할 필요성을 느끼지 못해서, 학교 자체요인 때문에, 학교에서 해주지 않는 새로운 교육을 받기 위해 학교를 중퇴한다는 최근연구(교육부, 여성가족부, 2013; 한국교육개발원, 2013)결과는 학교가 학생들의 다양한 요구를 반영하고 있지 못하고 있다는 것을 보여준다. 이러한 점을 고려하였을 때, ‘중퇴’는 청소년들에게 진로준비를 위한 또 다른 선택지로 작용하고 있을 가능성이 있다.

조혜정(1999: 한상철, 2011에서 재인용)은 1990년대 이후 본격적인 소비자본주의체제가 진행되면서 ‘학생’의 위상이 ‘청소년’ 또는 ‘소비자’라는 이름으로 전환되기 시작되었다고 하였다. 자발적으로 중퇴하는 청소년들이 증가하

고 있다는 것은 학생들이 좀 더 주도적으로 자신의 미래를 위한 수단을 선택하기 시작했다는 것을 보여주는 것일 수 있다. 대부분의 중퇴청소년들이 중퇴이후에도 검정고시 준비, 대안학교, 대학입시준비 등 학업을 계속하고 있으며, 직업훈련에 참여하기도 하는 등, ‘중퇴를 하는 청소년은 문제아 일 것이다.’ 라는 사회인식과는 달리 건전하게 꿈을 키워나가고 있다는 연구결과(여성가족부, 2015)는 중퇴가 학교 외의 진로준비를 위한 방안으로서 선택된다는 것을 뒷받침하며, 학교가 일부 학생들의 요구를 충족시키지 못하였다는 것을 알 수 있게 해준다. 그러므로 학교는 운영과정에 학생의 의견을 수렴하고, 이들의 다양한 요구를 충족시키기 위한 노력을 통해 경쟁력을 갖춰야 할 것이다.

본 연구는 계획된 행동이론을 적용하여 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제가 학교중퇴의도에 미치는 영향을 재고하였고, 계획된 행동이론의 변인과 학교생활만족 변인간의 상호작용 효과를 봄으로써 학생들이 중퇴의도를 갖는 과정에서 학교요인이 중퇴의도를 완충한다는 것을 파악하였다. 이를 통하여 학생들에게 만족스러운 학교 경험을 제공하는 것이 중요함을 다시 확인하였고 학생들의 중퇴의도가 형성되는 과정에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있었다. 또한 자발적인 중퇴 청소년이 증가하는 최근의 중퇴 경향성을 반영하고자 하였다는데 의의가 있다. 학교를 계속 다니기에 불충분한 외부요건, 학교부적응과 같은 기존의 중퇴원인 때문에 중퇴의도를 갖는 학생을 전통적인 학교중퇴의도를 가진 청소년으로, 기존의 학교교육과 다른 새로운 교육을 받고 싶어 하는 학생을 자발적인 중퇴의도를 가진 청소년으로 구분하였고, 학교요인이 각 집단의 중퇴의도에 어떻게 영향을 미치는지 파악함으로써 학교차원에서 중퇴예방대책을 세우기 위한 기초자료를 마련하였다. 개인, 가정변인의 경우, 변화 가능성이 비교적 적은 반면에 학교환경은 국가나 정부차원에서 의도적이고 계획적으로 변화시킬 수 있다(박

중효, 2013). 따라서 학교차원에서 중퇴를 예방하기 위한 관심을 기울이는 것은 학교 체제 속에 있는 청소년들에게 고루 도움을 줄 수 있다는 점에서 효율적일 것이다.

그러나 학교요인 이외에 자아조절기능, 자아존중감과 같은 개인요인이나 부모의 양육태도, 가족갈등과 같은 가정요인 등 청소년의 중퇴에 영향을 미치는 다른 요인을 고려하지 못하였다. 또한 현실적인 제약으로 인해 의도가 행동을 얼마나 예측하는지에 대한 직접적인 설명력을 제시하지 못하였으며, 서울지역의 고등학생들만을 대상으로 하였기에 일반화하기에는 한계가 있다. 또한 선행연구에 따르면 중학교에서 고등학교로 진학하는 시기의 중퇴율은 비자발적 중퇴와 자발적 중퇴를 하는 학생 모두 급격히 증가하며, 고등학교 1학년 학생들이 주로 중퇴를 하는 것으로 나타났다(여성가족부, 2015; 한국교육개발원, 2014). 그러나 본 연구의 대상자는 주로 고등학교 2학년 학생들로 구성되어 있어 자료의 정규성이 충분히 충족되지 않았을 가능성이 있다. 이러한 점을 감안하였을 때, 후속연구에서는 학년별로 균등하게 자료를 수집해야 할 것이다. 덧붙여 학교생활만족 요인 이외에도 학교중퇴에 영향을 미치는 요인들과 중퇴행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제와 같은 계획된 행동이론의 변인들의 함께 살펴봄으로써 이들 사이의 관계를 파악할 필요가 있으며, 중퇴의도가 행동으로 얼마나 이어지는지에 대한 추적연구가 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 강명희, 유영란, 유지원 (2014). 국가수준 학업성취도 평가에 나타난 고등학생의 지각된 교사태도, 학습태도, 학업성취도, 학교생활만족도 간의 구조적 관계 규명. *교육과학연구*, 15(1), 181-203.
- 교육부 보도자료 (2014.9.4.) 초,중,고 학업중단 현황발표.
- 교육부, 여성가족부(2013). 학업중단 예방 및 학교 밖 청소년 지원방안.
- 구자경 (2003). 청소년의 심리사회적 특성이 학교자퇴생각에 미치는 영향. *청소년학연구*, 10(3), 309-330.
- 구자경, 홍지영, 장유진 (2001). 청소년의 자퇴욕구 실태와 관련특성연구. 청소년상담심포지엄자료집. 서울시청소년종합상담실.
- 금명자 (2008). 연구논문: 청소년의 심리사회적 특성이 학교 자퇴생각에 미치는 영향. *청소년학연구*, 10(3), 309-330.
- 고기홍 (2003). 학업중단 청소년 문제와 상담적 개입방안. *학생생활연구*, 24(1), 117-136.
- 김두환, 김지혜 (2011). 부모, 친구, 교사와의 사회적 관계와 고등학생의 학교생활만족도. *한국사회학*, 45(4), 128-168.
- 김미경 (2000). 고등학교 학생들의 학교생활만족도와 그 결정요인. 아주대학교 석사학위논문.
- 김민 (2001). 자발적 학업중도탈락 현상 발생요인에 대한 분석연구. 서울: 한국청소년개발원.
- 김애희, 윤종희, 김리진 (2010) 인문계열 남자 고등학생의 학교생활만족도에 영향을 미치는 생태체계 변인분석. *한국청소년연구*, 21(2), 177-201.
- 김영희 (2014). 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정. 제주대학교대학원 박사학위논문.
- 김영희, 허철수 (2012). 중, 고등학교 학업중단 청소년에 관한 연구동향분석: 1991년-2011년. *상담학연구*, 13(1), 1013-1028.

- 김주연 (2009). 고등학생의 학교생활만족도 척도개발 및 타당화연구. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 김지경 (2014). 학교밖 청소년 지원센터', 전국단위로의 확대와 서울시 지원센터의 새로운 역할 정립. 서울시학교밖청소년지원센터 심포지움 자료집.
- 김현주 (2006). 사회적 자본이 청소년의 학업중단에 미치는 영향에 관한 연구. 한국학교사회복지학회, 11, 1-24.
- 나은영 (1994). 태도 및 태도변화연구의 최근 동향: 1985-1994. 한국심리학회지: 사회, 8(2), 3-33.
- 남기곤 (2011). 고등학교 단계 학업 중단에의 경제적 효과 추정. 서강대학교 시장연구소, 40(3), 63-94.
- 남숙경 (2015). 중학생의 학업중단의도와 도움추구간의 관계에서 자아개념의 매개효과. 한국심리학회지: 학교, 12(1), 73-86.
- 도종수, 성준모(2013). 청소년 활동 경험이 사회성 발달에 미치는 영향, 청소년 복지연구, 15(2), 145-173.
- 류지영 (2008). 고등학생의 학교 환경 만족도 비교. 직업과 인력개발, 1-6.
- 박래영 (2005). 광복 60년 학업중단의 원인, 실태, 정책 변화양상과 향후 과제. 한국청소년복지학회지, 7(2), 5-21.
- 박상은 (2014). 학교생활적응이 잠재적 학업중단 의도에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 석사학위논문.
- 박수정, 이준우 (2013). 학교문화가 학교구성원의 학교만족도에 미치는 영향. 한국콘텐츠학회논문지, 13(7), 452-462.
- 박재숙 (2009). 학교위험요인이 청소년의 학교중퇴의도에 미치는 영향: 인터넷 과다사용의 매개효과를 중심으로. 청소년복지연구, 11(3), 1-23.
- 박재은 (2007). 청소년의 학교중퇴의도 영향요인에 관한 연구: 계획된 행동이론의 적용. 중앙대학교대학원 석사학위논문.
- 박재은, 정슬기 (2011). 청소년의 학교중퇴의도 영향요인: 계획된 행동이론의 적용. 한국청소년연구, 22(2), 5-29.
- 박종효 (2013). 학교 환경과 학교 적응의 구조적 관계 탐색. 열린교육연구, 21(1),

101-128.

- 박창남, 도종수 (2003). 청소년 학교중퇴의도 원인에 관한 연구. 청소년학연구, 10(3), 207-238.
- 배병렬 (1994). 행동의도 모형의 검토: 합리적 행동이론과 계획적 행동이론. 논문집, 25, 97-114.
- 서울시학교밖지원센터 (2014). 학교 밖 청소년 백서. 서울: 학교밖청소년지원센터.
- 성윤숙 (2005). 학교중도탈락 청소년의 중퇴과정과 적응에 관한 탐색. 한국청소년연구, 16(2), 295-343.
- 손영곤, 이병관 (2012). 계획된 행동이론을 적용한 사회인지적 행동 모델의 유용성에 대한 메타분석. 한국언론학보, 56(6), 127-162.
- 신현숙, 구분용 (2002). 중퇴, 중퇴 고 위험 및 저 위험 재학생의 비교; 개인 및 사회, 환경 변인들을 중심으로. 교육심리연구, 16(3), 121-145.
- 심성현, 이병환 (2012). 학업중단 예방을 위한 인성교육 실태분석 및 활성화 방안 탐색. 교육문화연구, 18(2), 143-164.
- 심현, 이병환, 서동기 (2015). 학업중단 숙려제 운영을 위한 고등학교 학교부적응 행동 요인분석. 교육문화연구, 21(2), 57-78.
- 안선영, 이경상(2009). 중등학교 청소년 진로결정요인 및 결과: 고등학교 계열선택을 중심으로. 미래청소년학회지, 6(4), 81-99.
- 양송이 (2010). 대안학교 학생들의 교육만족도에 대한 연구: 서울지역 비인가형 대안학교와 위탁형 대안학교를 중심으로. 광운대학교 정보복지대학원 석사학위논문.
- 여성가족부 (2014). 학교 밖 청소년 지원에 관한 법률, 제 2조
- 여성가족부 (2015). 2015년 학교 밖 청소년 실태조사. 서울: 여성가족부.
- 오정아, 김영희, 김정운 (2014). 청소년의 학업중도포기 과정. 청소년학 연구, 21(5), 141-168.
- 오혜영, 공윤정, 박현진 등 (2013). 학업중단에서 학업복귀까지의 경험에 관한 연구. 청소년학연구, 21(5), 125-154.
- 윤미경 (2002). 잠재적 중도탈락 학생을 위한 적응유연성 집단상담 프로그램의 개

- 발. 홍익대학교 박사학위논문.
- 이선희 (2014). 공교육 학업중단경험 청소년의 대안교육 특성화고등학교 학업복귀 경험에 관한 질적 사례연구. 청소년복지연구, 17(1), 333-356.
- 이성주 (2015). 초, 중, 고 학생의 학교만족도 변화. 학습자중심교과교육연구, 15(2), 569-588.
- 이자영, 강석영, 김한주 등 (2010). 학업중단 위기청소년이 지각한 학업중단의 위험 및 보호요인 탐색 개념도 연구법의 활용. 청소년상담연구, 18(2), 225-241.
- 이진석, 박정환, 문창배 (2010). 전문계 고등학교 학생들의 학교생활 만족도에 관한 연구. 교육과학연구, 12(1), 189-212.
- 이태상 (2010). 학교 유형별 중학생의 학습태도와 학교생활 적응 관계 탐색. 학습자중심교과교육연구, 10(3), 373-388.
- 이학식, 김영 (2000). 합리적 행위이론과 계획적 행동이론의 평가와 대안적 견해: 소비자 구매행동의 맥락에서. 소비자학연구, 11(4), 21-47.
- 이현주, 김용남 (2012). 고등학교 학업 중단율 변화의 지역별, 학교 유형별 현황 및 학교관련요인 탐색. 아시아교육연구, 13(1), 149-185.
- 임유화, 이병욱 (2014). 특성화고 학생의 잠재적 학업중단에 영향을 미치는 요인연구. 직업교육연구, 33(2), 1-16.
- 임하성 (2015). 대안학교 청소년과 일반학교 청소년의 학업소진, 학업적 자기효능감, 학교생활만족도 비교연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장보경 (2015). 청소년의 학업스트레스와 학업부적응이 학업중단의도에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교대학원 석사학위논문.
- 정민선, 장지영, 최희철 (2010). 사회적 지지와 청소년의 규범부적응의 관계: 중퇴의도의 조절효과. 상담학연구, 11(4), 1691-1706.
- 정준교 (2001a). 고등학생의 학교몰입증가와 중퇴의도 감소를 위한 교사의 지도성 유형검증. 청소년복지연구, 3(1), 159-176.
- 정준교 (2001b). 학교문화유형, 학교조직몰입 및 학교중퇴의도의 관계: 고등학생들의 인식을 중심으로. 연세경영연구, 38(1), 133-168.
- 정현주 (2008). 학업중단 청소년들의 관계 맺기. 한국사회복지질적연구, 2(1),

- 109-135.
- 조병남 (2009). 인문계 고등학생들의 학교생활 만족도에 관한 연구. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조아미 (2002). 청소년의 학교중퇴의도 결정요인. 청소년학연구, 9(2), 1-22.
- 조아미, 이진숙 (2014). 학업중단 청소년의 생활과 욕구. 청소년학연구, 21(7), 145-170.
- 지연옥 (1993). Ajzen의 계획적 행위이론 적용을 위한 도구개발. 간호학연구, 2(2), 109-115.
- 최경소(2003). 고등학교 학생들의 학교생활 만족도에 관한 연구. 석사학위논문, 관동대학교 교육대학원.
- 한국교육개발원(2007). 학교부적응 학생의 교육실태 분석. 서울: 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2010). 학업중단 위기 학생의 실태분석 및 지원방안. 서울: 한국교육개발원.
- 한국청소년상담복지개발원(2012). 학업중단청소년 유형별 상담메뉴얼 개발. 서울: 한국청소년상담복지개발원
- 한국청소년개발원 (2013). 학업중단청소년 패널조사 및 지원방안 연구 I. 서울: 한국청소년 개발원.
- 한국청소년개발원 (2014). 학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구II. 서울: 한국청소년개발원.
- 한국교육개발원 (2014). 교육통계분석자료집: 유,초,중등교육통계편. 서울: 한국교육개발원.
- 한덕웅(2004). 인간의 동기심리. 서울: 박영사.
- 한상철 (2011). 학교부적응과 중도탈락: 현황 및 대처방안. 청소년행동연구. 16, 39-65.
- Aiken, L, s., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA; Sage.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211.

- Ajzen, I. & Madden T. J. (1985). Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology, 22*, 453-474.
- Burrus, J. & Robert, R. D. (2012). Dropping out of high school: prevalence, risk factors, and remediation strategies. *R&D Connection, 18*, 1-9.
- Freeney, Y., & O'Connell, M. (2012). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British educational research journal, 38*(4), 557-574.
- Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J., & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 810.
- Davis, L. E., Johnson, S., Cribbs, J. M., & Saunders, J. (2002). A Brief Report Factors Influencing African American Youth Decisions to Stay in School. *Journal of Adolescent Research, 17*(3), 223-234.
- Davis, L. E., Saunders, J., Johnson, S., Miller Cribbs, J., Williams, T., & Wexler, S. (2003). Predicting Positive Academic Intention Among African American Males and Females¹. *Journal of applied social psychology, 33*(11), 2306-2326.
- O'Connell, M., & Freeney, Y. (2011). The intention to leave education early among Irish Junior Certificate Students: Variation by school. *Irish Educational Studies, 30*(3), 305-321.
- Prestholdt, P. H., & Fisher, J. L. (1983). Dropping Out of High School: An Application of the Theory of Reasoned Action.

ABSTRACT

The Effect of Attitude of Drop out Behavior, Subjective Norm, and Perceived Behavioral Control on Intention to Drop out of School: Moderating Effect of School Satisfaction

Eunhae Choi

Department of Psychology

Graduate School of

Sungshin Women's University

Based on the TPB, the purpose of this study is examine whether the relation between attitude of drop out behavior, subjective norms, perceived behavioral control and drop out intention is affected by school satisfaction. The data of this study has been collected via questionnaire survey of 503 high school student. 247 student who have drop out intention were included in the study. The result shows that school satisfaction plays a role as moderating variable not only the effect of attitude of drop out behavior on traditional drop out intention but also the effect of perceived behavioral control on voluntary drop out intention.

Key Words : Drop out intention, TPB, school satisfaction, high school

<설문지>

No.	
-----	--

안녕하세요, 시간을 내어주셔서 진심으로 감사드립니다.
저는 성신여자대학교 일반대학원 심리학과(상담심리전공) 석사과정에 재학 중인 최은혜입니다.

본 설문지는 청소년들이 학교를 그만두는 현상에 대해 알아보려는 것으로, 이를 통해 학교를 그만두는 현상에 대해 적절한 예방과 개입을 하기 위한 기초자료로서 활용하고자 합니다.

본 설문지에 정답이나 오답이 있는 것이 아니니 평소에 여러분들의 생각을 솔직하게 답해주시면 됩니다. 본 설문지에 응답하신 내용은 모두 통계 처리되어 순수한 연구목적만을 위해서만 사용됩니다. 또한 철저하게 비밀이 보장되고, 연구가 종료된 후 설문지는 한 달 이내에 모두 파기 될 것입니다.

여러분의 성실한 응답이 청소년들의 학교를 그만두는 현상에 대해 이해하는데 큰 도움이 될 것이므로 한 문장도 빠짐없이 응답해주시면 감사하겠습니다.

다시 한 번 설문에 응해주셔서 감사드립니다.

성신여자대학교 일반대학원 심리학과
상담심리전공 석사과정 최은혜
지도교수 이정윤

연락처: 010-9927-5833
e-mail: choi_eunhae@naver.com

해당사항에 ' V '표 해주세요.

성별	
남	여
학년	
1	2
계열	
일반계	전문계(특성화)

A. 다음은 학교생활에 대한 여러분의 생각을 알아보고자 하는 것입니다.

-각 문항을 읽고, 자신의 생각과 가장 비슷한 번호에 ' V ' 표 해주세요.

문항	전혀 그렇 지 않다	그렇 지 않다	조금 그렇 지않 다	보통 이다	조금 그렇 다	그렇 다	매우 그렇 다
1. 나는 우리 학교에 다니는 것을 만족스럽게 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. 나는 학교에만 오면 피곤한 줄 모르고 시간이 잘 간다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. 우리 학교에 다니는 것이 자랑스럽다	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. 우리 학교에는 나를 이해해주고 인정해 주시는 선생님이 계신다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. 우리 학교 선생님들은 가까이 대하기가 편하다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. 학교에서 반 친구들과 잘 어울려 생활하는 편이다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. 우리 반 친구들은 어려운 일을 당하면 서로 위로하고 도와준다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. 수업시간에 배우는 내용은 나의 진로에 적합한 내용들이다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9. 나는 수업시간에 선생님의 질문에 편안하게 대답한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10. 나는 수업시간에 궁금한 사항이 있으면 자유롭게 질문한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11. 나는 수업시간에 배운 내용을 대부분 이해한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12. 우리 학급 친구들은 협동심이 강하다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13. 교실은 공부할 조건과 시설을 잘 갖추고 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
14. 등학교 길은 안전하며 교통수단 이용이 편리하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

15. 쾌적한 우리 학교의 환경은 나의 정서안정에 도움을 준다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
16. 우리 학교의 교칙에는 학생들의 의견이 많이 반영되어 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
17. 우리 학교는 교칙위반 시 처벌보다는 대화로 선도한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
18. 학교에서 하는 각종 행사에 관심을 가지고 적극 참여한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
19. 특기적성시간에는 많은 것들을 배울 수 있는 기회가 되고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
20. 선생님은 나를 인격적으로 존중해 주신다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
21. 선생님은 내가 문제를 해결할 수 있도록 정보를 제공해 주신다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
22. 선생님은 내가 한 행동의 옳고 그름을 객관적으로 평가해 주신다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
23. 친구들은 나의 일에 관심을 갖고 걱정해준다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
24. 친구들은 내가 도움이 필요할 때 그들의 생각이나 의견을 말해준다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
25. 친구들은 나의 의견을 존중해주고 긍정적으로 받아들여준다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

만두는 것에 찬성할 것이다.							
37. 내가 원한다면, 언제든지 학교를 그만둘 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
38. 학교를 그만두는 것의 여부는 전적으로 나에게 달려있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
39. 주변상황을 보면, 학교를 그만두는 것은 쉬운 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
40. 나는 학교를 그만 둘 생각이 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
41. 나는 학교를 그만 두기 위한 계획을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
42. 나는 학교를 그만 두기 위해 시도할 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

-문항을 읽고, 자신의 생각과 가장 비슷한 번호 **하나**를 ' V ' 표 해주세요.

43. 만일 내가 학교를 그만둔다면	① 학교에서 해주지 않는 새로운 교육을 받기 위해서	일 것이다.
	② 공부하기 싫어서	
	③ 학교 친구 또는 교사가 싫어서	



설문에 응해주셔서 감사합니다.
빠진 문항이 없는지 다시 확인해 주세요.