

중학생용 한국형 학교생활참여척도의 개발 및 타당화*

신 현 숙[†]

염 시 창

전남대학교 교육학과

이 연구의 목적은 우리나라 중학생에게 적합한 학교생활참여척도를 개발하고 타당화하는 데 있다. 외국에서 개발된 원척도를 번안하여 사용할 때 발생할 수 있는 구인 편향의 문제를 극복하기 위하여, 중학생 대상의 자유응답형 질문지 조사와 3차에 걸친 전문가 포커스집단 면접을 통해 중학생용 한국형 학교생활참여척도(K-SES: M) 예비검사 90문항을 작성하였다. 이 연구의 척도 개발 및 타당화는 크게 두 단계를 거쳐 이루어졌다. 첫째, 대도시와 읍면지역 중학교 1, 2, 3학년 1,036명으로부터 수집된 자료에 대해 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였다. 그 결과, 학교생활만족감, 학교교육가치감, 규칙준수행동, 교과외 활동, 또래관계, 교사학생관계, 수업집중, 자기조절학습의 8개 하위요인에 해당하는 48문항이 최종 선정되었다. 각 하위요인의 문항내적일관성지수는 양호한 수준이었다. 둘째, 하위요인 간 상관분석, 공인타당도 분석 및 요인모형의 비교를 시도하였다. 그 결과, 8개 하위요인간 상관은 중간~높은 수준에 속하였고, 기존의 학교참여척도 및 학업열의척도와 유의한 정적 상관을 보여 양호한 공인타당도를 가진 것으로 나타났다. 또한 선행연구에 근거하여 정서적, 행동적, 사회적, 학업적 참여를 2차 요인으로, 8개 하위요인을 1차 요인으로 설정한 확인적 요인분석의 결과, 2차 4요인 모형과 2차 1요인 모형에 비해 1차 8요인 모형의 적합도가 가장 양호하였다. 이상의 결과를 종합하면, 중학생용 한국형 학교생활참여척도는 비교적 신뢰롭고 타당하며, 우리나라 중학생들이 학교공부와 학교생활에 참여하는 다양한 측면을 이해하고 평가하는데 중요한 시사점을 제공할 것으로 기대된다. 끝으로, 이 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언을 논의하였다.

주요어 : 학교참여, 학교생활참여척도, 척도개발, K-SES: M

* 이 논문은 2013년도 전남대학교 학술연구비 지원에 의하여 연구되었음.

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 신현숙, 전남대학교 사범대학 교육학과, 광주광역시 북구 용봉로 77

E-mail : shinphd@jnu.ac.kr

매년 약 6만 명의 청소년들이 학업을 중단하고 있고, 학령기 인구에서 초·중·고 재학생과 장기입원 및 유학을 제외하면 학교 밖 청소년 누적 인원수는 2012년 28만 명으로 추정되었다(여성가족부, 2015). 학업중단은 고등학교 1학년에 집중적으로 나타나지만, 초등학교 시기에 3%에 불과한 장기결석이 중학교 시기에는 27%로 급증하였다(여성가족부, 2015). 그러므로 중학교 시기에 학업중단을 예측하고 예방하는 방안의 마련이 시급하다. 학업중단은 어느 한 시점에 발생하는 단일 사건이 아니라 학교와 학업으로부터 점차 이탈되는 과정의 결과라는 점에 비추어 볼 때(Finn, 1989; Finn & Rock, 1997), 학생들이 학교공부와 학교 활동에 무관심해지고 참여하지 않는 과정을 살펴보는 일은 중요하다.

학교와 학업으로부터 점차 이탈됨으로써 저조한 학업성취와 중도탈락(dropout)에 이르는 과정에 관한 연구에서 관심을 받아온 개념 중 하나가 학교참여(school engagement)이다(Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fall & Roberts, 2012; Finn, 1989; Finn & Rock, 1997; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). 학교참여는 학업저성취, 저조한 학습동기, 학업태만, 비행, 약물사용, 학교중도탈락을 예방하고 학교적응에 긍정적 영향을 미치며(Fredricks et al., 2004; Li et al., 2011), 정신병리 증상 없이 높은 주관적 안녕감을 유지하는데도 도움이 된다(이승연, 한미리, 2014).

또한 학교참여는 환경맥락 변인(예, 수업환경, 교사의 지지, 학습에 대한 부모의 관여) 또는 심리적 변인(예, 학업동기, 기본심리욕구)이 학업성취나 품행에 영향을 미치는 과정을 매개한다(김남희, 김종백, 2011; 설경옥, 정승원, 2013; 신현숙, 2008, 2009; Wang &

Holcombe, 2010). 심지어 중학교 1학년 때 학업성적과 가정의 사회경제적 지위, 성별, 인종의 영향을 통제한 이후에도, 학교참여는 학교환경(예, 학급의 성취목표 구조, 자율성 지지, 교사의 사회적 지지)과 2학년 때 학업성적의 관계를 부분매개하였다(Wang & Holcombe, 2010).

이처럼 학교참여는 학업성취, 학교중도탈락, 정신건강 및 품행문제와 밀접하게 관련된다(Griffiths, Sharkey, & Furlong, 2009). 그러므로 중학생들이 학교생활에 참여하는 다양한 측면을 파악할 수 있는 측정도구의 개발은 중학생의 학교참여를 이해하고 학업중단을 예측하는데 유용할 것으로 기대된다.

한국형 척도 개발의 필요성

다른 문화권에서 또는 다른 언어로 개발된 심리척도를 자국의 언어로 번안해 사용하는 경우가 있다. 원척도 개발 국가와 번안척도 사용 국가 간 문화적 거리가 가깝고, 척도가 측정하는 이론적 구인이 두 문화에서 동등하거나 구인을 나타내는 구체적 행동지표들이 두 척도에서 상당히 중복된다면, 척도개발에 소요될 시간과 비용을 절약할 수 있고 비교문화 연구에도 유용한 번안척도의 사용은 현실적 대안이다(손원숙, 2003; Ægisdóttir, Gerstein, & Çinarbaş, 2008; van de Vijver & Hambleton, 1996).

그러나 언어, 문화, 심리적 경험 등의 차이가 현저할 때 외국에서 개발된 원척도를 대상 언어(번역된 언어, target language)로 번안하여 사용하는 데는 문제가 따른다. 원척도에서 사용된 단어나 숙어에 대응하는 대상언어가 없어서 번역의 오류가 발생할 수 있다. 또한 특정 문화에서 개발된 척도와 관련된 이론적 구

인이 문화에 따라 다른 의미를 가지거나 다른 행동들의 표집으로 구성될 경우에 발생하는 구인 편향(construct bias)은 더욱 심각한 문제다(손원숙, 2003; Ægisdóttir et al., 2008).

예를 들면, 국내 연구(예, 신현숙, 염시창, 2013; 이승연, 한미리, 2014)에서는 보기 드문 주체적 참여(agentic engagement, 학생이 학급환경이나 수업방법의 개선을 위해 건설적인 의견을 내거나 교사와 협상하는 등의 주도적 참여)가 미국에서 개발된 수업활동참여척도에 포함되어 있다(Reeve & Tseng, 2011). 또한 외국의 학업열의척도(예, Salmela-Aro, & Upadyaya, 2012; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002b)는 활기, 헌신, 몰두를 포함하지만, 한국형 학업열의척도(이자영, 이상민, 2012)에는 효능감 요인이 추가되었다. 따라서 한국형 학교생활참여척도의 개발을 시도할 필요가 있다.

학교참여의 개념

학교참여란 학생들이 학교에서 교과수업과 교과외활동에 참여하고 이러한 교과수업과 교과외활동 및 학교구성원들을 선호하는 상태 또는 행위를 의미하는 용어다(Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). 학교참여는 포괄적 개념이어서 여타의 유사한 개념들과 중복될 가능성이 있으므로 이를 구분하려는 시도가 이루어졌다(Fredricks et al., 2004).

여러 개념들 중에서 학교적응은 학교참여와 마찬가지로 포괄적 개념정의를 하고 있다. 학교적응은 학교수업이나 학교생활에 참여하는 행동과 이를 좋아하는 감정 뿐만 아니라 학업 능력에 대한 자신감과 학업성취를 이루는 결

과도 포함한다(이규미, 김명식, 2008; Berndt & Keefe, 1995). 이와 달리, 학교참여에 의해 생기는 결과변인(예, 학습내용의 이해, 학업성취)은 학교참여에서 제외된다.

또한 동기는 행동에 에너지와 방향을 제공하는 심리적 변인이고 특정 행동을 왜 하는지를 설명하는 구인이지만, 참여는 이러한 에너지가 작동하는 상태(energy in action)를 뜻한다(Appleton et al., 2008). 즉, 학교참여는 학생이 학교공부와 학교생활에 참여하는 행위의 패턴이지 행위의 이면에 있는 원인이 아니다(Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). 그리고 내적 동기로서 흥미와 관심은 특정 대상을 전제하는 반면에 학교참여의 요소로서 흥미와 관심은 공부와 학교생활에 대한 전반적인 흥미와 관심을 지칭한다는 점에서 동기와 참여는 차별화된다(Fredricks et al., 2004).

몰입(flow) 또한 참여와 유사한 개념처럼 보이지만, 몰입은 학생들이 학교에서 학습활동과 과제에 집중하고 흥미를 느끼며 최고조로 즐기는 상태를 말한다(Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003). 즉, 몰입상태에 있는 사람은 시간과 공간에 대한 인식을 잃을 정도로 창작활동이나 과제에 완전히 빠져있다. 학교참여 역시 집중하고 흥미를 느끼며 즐겁게 활동하는 상태를 의미하지만, 최고조의 몰입상태에 빠진 소수에게만 적용되지는 않는다. 학교참여는 보통의 많은 학생들이 교과수업과 학교일상에 다양한 정도로 참여하는 상태를 일컫는다는 점에서 몰입과 구별된다.

이 연구에서 학교참여는 학교적응, 동기, 특정 교과목이나 활동에 대한 흥미, 특정 인지 과제를 처리하는데 사용되는 심층적 인지전략, 최고조의 정서적 몰입과 구분된다. 학교심리학 분야 학술지에 발표된 학교참여 관련 국내

외 연구(예, 신현숙, 염시창, 2013; Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Jimerson et al., 2003; Lam et al., 2014; Wang, Willett, & Eccles, 2011)를 참고하여, 학교참여를 학생들이 학교에서 일상적인 교과수업과 교과외활동에 참여하고 학교공동체를 선호하는 상태라고 정의하였다.

학교참여의 구성요인

연구자들은 학교참여가 다수의 요인들로 이루어진 구인이라는 점에 동의하지만, 북미와 유럽에서 학교참여의 구성요인을 분류하는 방식에는 차이가 있다. 북미에서는 정서적, 행동적, 인지적, 학업적, 심리적, 사회적 측면 등을 구분한다(Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Yazzie-Mintz & McCormick, 2012). 이에 반해, 유럽에서는 활기(vigor), 헌신(dedication), 몰두(absorption)를 구분한다(Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Baller, 2002a; Schaufeli et al., 2002b). 국내 연구 중에서 북미의 접근방식을 따르는 경우는 'engagement'를 '참여'로 번역하였고(예, 신현숙, 염시창, 2013; 이승연, 한미리, 2014), 유럽의 접근을 따르는 경우는 '열의'로 번역하였다(예, 이자영, 이상민, 2012). 열의는 몰입(flow)에 가까운 개념으로, 시간이 흐르는 줄 모르거나 주변의 모든 것을 잊을 정도로 깊게 몰두하는 상태를 뜻하므로 학교규칙을 준수하는 행동 그리고 또래나 교사 및 학교환경에 대한 정서를 포괄하지는 못한다(Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

학교참여의 다양한 측면을 이해하고 평가하는데 초점을 둔다면, 북미의 접근방식이 적절할 것으로 보인다. 북미의 연구자들이 분류한

학교참여의 구성요인들 중에서 정서적 참여(affective or emotional engagement)는 학교에서 하는 과제나 활동에 대한 흥미 그리고 학교구성원과 학교에 대한 긍정적 감정을 포함한다(Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003). 행동적 참여(behavioral engagement)는 출석, 학교규칙의 준수, 수업활동 참여를 포함한다(Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen, 2007). 인지적 참여(cognitive engagement)는 공부에 필요한 정신적 노력, 인지전략의 활용, 학습에 대한 통제 신념을 포함한다(Betts, Appleton, Reschly, Christenson, & Huebner, 2010; Fredricks et al., 2004; Wang et al., 2011). 학업적 참여(academic engagement)는 숙제의 완성 또는 학업에 대한 집중을 의미한다(Appleton et al., 2008; Yazzie-Mintz & McCormick, 2012). 심리적 참여(psychological engagement)는 학교에서의 소속감 및 교사나 또래들과의 긍정적 상호작용을 포함한다(Appleton et al., 2006, 2008; Glanville & Wildhagen, 2007). 한편, Yazzie-Mintz와 McCormick(2012)은 미국의 고등학생 학교참여 조사(High School Survey of Student Engagement, HSSSE)의 자료를 분석하여, 학교공동체와의 관계와 상호작용 및 사회적 활동을 사회적 참여(social engagement)로 명명함으로써 정서적 참여나 심리적 참여와 차별을 두었다.

행동적, 학업적, 인지적, 심리적 참여의 4요인을 구분한 소수의 연구가 발표된 바 있지만(Appleton et al., 2006, 2008), 북미 연구자들은 대체로 정서적, 행동적, 인지적 참여의 3요인을 구분한다(예, Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Wang et al., 2011). 예를 들면, Wang 등(2011)은 미국 매릴랜드 청소년 발달 종단연구의 자료를 분석하여 학교참여 3요인

을 추출하였다. 정서적, 행동적, 인지적 참여의 3요인을 구분하는 방식은 국내 연구(예, 신현숙, 엄시창, 2013; 이승연, 한미리, 2014)에서도 사용되고 있다.

요약하면, 학교참여는 정서적, 행동적, 인지적, 학업적, 사회적, 심리적 참여 등 여러 요인으로 이루어진 구인임을 알 수 있다. 행동적 참여가 높고 정서적 참여는 낮은 학생이 있는가 하면 반대 양상을 보이는 학생도 있으므로(Fredricks, 2011), 행동적, 정서적 참여를 포함하면서 학교참여의 다양한 측면을 평가할 수 있는 척도의 개발이 필요하다. 이를 통해 학교참여의 전반적 수준을 온전히 측정할 수 있고, 각각의 학교참여 구성요인과 여러 맥락변인이나 결과변인 간의 차별적 관련성을 밝힐 수 있을 것이다.

그동안 이러한 배경에서 학교참여의 요인구조를 확인하려는 연구들이 수행되어왔다. 이들 연구에서는 주로 2차 위계적 모형과 1차 모형을 비교하거나 여러 개의 1차 모형을 비교하였다.

한 예로, Glanville과 Wildhagen(2007)은 미국 고등학생 대상의 교육중단연구 자료를 활용하여 행동적 참여의 4개 하위요인(예, 출석, 규칙준수행동)과 심리적 참여의 3개 하위요인(예, 학교교육의 중요성 신념)을 1차 요인으로 설정한 1차 모형과 행동적 참여와 심리적 참여를 2차 요인으로 추가한 2차 2요인 모형의 적합도를 비교하였다. 또한 Wang 등(2011)은 미국의 중학교 3학년 자료에서 정서적, 행동적, 인지적 참여를 2차 요인으로 설정하고 각 요인에 해당하는 하위요인 2개씩을 1차 요인으로 지정한 2차 3요인 모형의 적합도와 1차 6요인 모형의 적합도를 비교하였다. 두 연구에서 1차 모형과 2차 모형의 적합도가 유의한

차이없이 양호한 적합도 기준을 충족시켰음에도 연구자들은 2차 모형을 채택하였다.

한편, 중학교 3학년 자료를 분석한 Appleton 등(2006)과 6~12학년 자료를 분석한 Betts 등(2010)은 2차 요인을 설정하지 않은 채 1차 다요인 모형 여러 개의 적합도를 비교하였다. 그 결과, 일부 요인을 합산하여 요인의 수를 줄인 모형이나 일부 요인을 분할하여 요인의 수를 늘린 모형보다는 원래의 이론적 근거에 따라 1차 요인들을 구분한 1차 6요인 모형(Appleton et al., 2006)과 1차 5요인 모형(Betts et al., 2010)이 가장 양호한 모형으로 판정되었다.

우리나라 중학생들의 학교참여 자료에 가장 적합한 요인모형이 무엇일지는 검토를 요한다. 이 연구에서는 선행연구를 참조하여 1차 다요인 모형, 2차 다요인 모형, 2차 1요인 모형을 설정하고 그 적합도를 비교하고자 한다.

방 법

예비연구

예비문항을 작성하기 위하여, 그림 1의 절차대로 예비연구를 진행하였다.

먼저, 중학교 1, 2, 3학년 284명(남학생 161명, 여학생 123명) 대상의 예비조사에서는 학교에서 수업이나 학교활동에 참여하는 자신 또는 또래의 특징을 기술하는 자유응답형 질문 5개를 제시하였다. 기록된 총 2,349개 문장을 한글파일 목록으로 작성하였다. 다음으로 질문별 학교참여 관련 핵심단어를 중심으로 의미가 유사하며 반복 기술된 대표문장을 작성한 후, 각각의 대표문장이 284명의 질문지

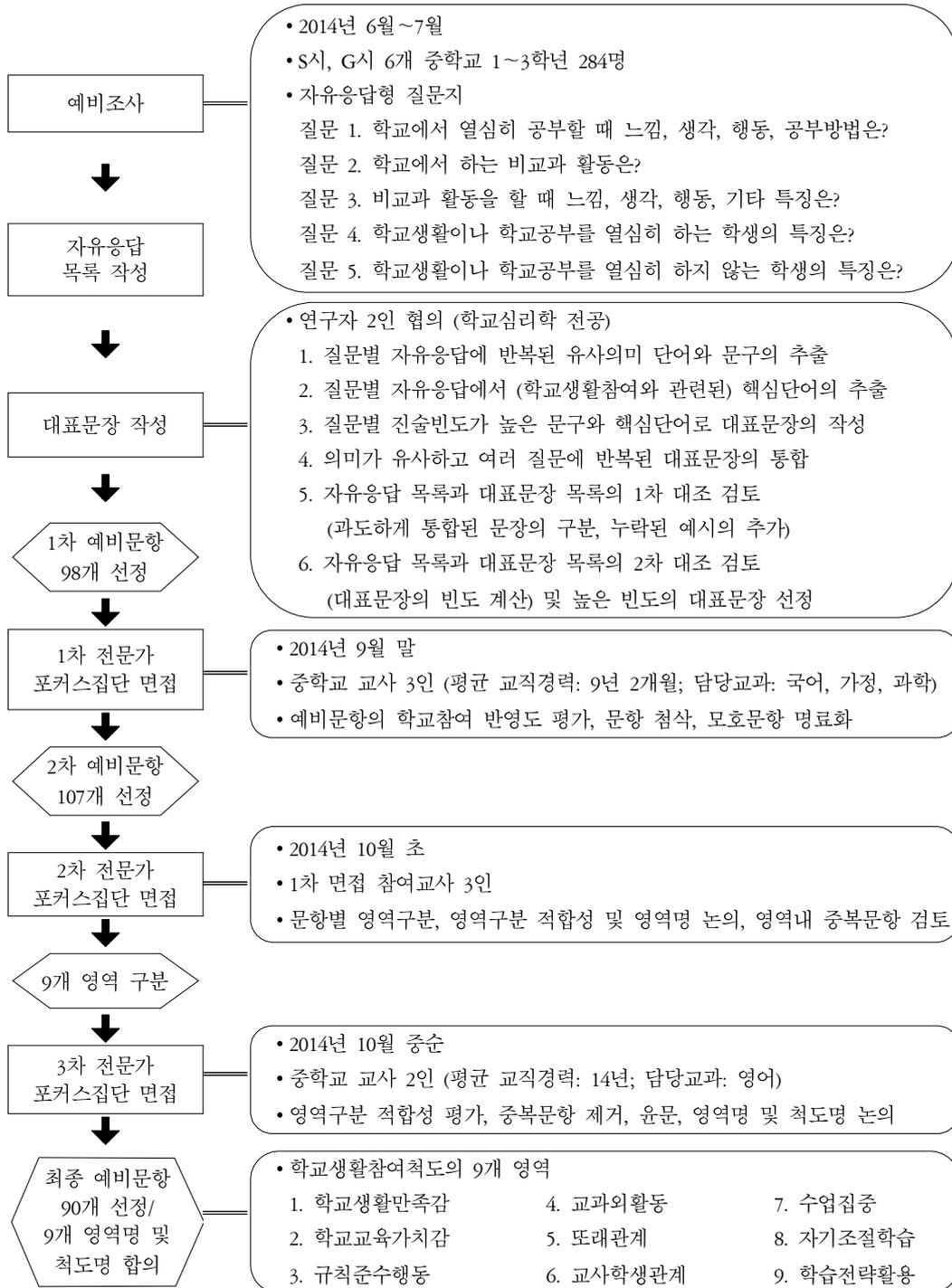


그림 1. 예비연구 절차

에 기록된 빈도를 계산하였고, 빈도가 매우 낮은 문장을 제외하여 1차 예비문항 98개를 선정하였다.

그 다음으로는 중학교 현직교사 5명을 대상으로 전문가 포커스집단 면접을 실시하였다. 1차 전문가 포커스집단 면접에서는 예비문항 각각이 학교참여를 반영하는 정도를 평가하고 문항을 첨삭하였다. 2차 면접에서는 동질적 문항들을 영역으로 묶고 영역별로 중복문항을 검토하였다. 3차 면접에서는 학교참여의 구성요인에 관한 선행연구를 참고하여, 영역별 문항들을 재검토하고 영역구분의 적합성을 1(적합), 0(논의요함), -1(부적합)으로 평정하였다. 부적합 판정을 받은 영역은 없었고, 전문가 협의를 거쳐 최종 예비문항 90개를 선정하였으며 9개 영역으로 구분하였다(부록 참조). 또한 영역별 명칭과 척도명에 대해서도 논의하였다(그림 1 참조).

연구대상

수도권 대도시 I시, 지방 대도시 G시, J도 읍면지역 중학교 1, 2, 3학년 남녀 학생 1,620 명으로부터 자료를 수집하였다. 일관성 없는 대답(예, 상반된 문항 “나는 학교생활이 즐겁고 행복하다” “나는 학교생활에 의욕이 없고 만사가 귀찮다”에 대해 같은 방향으로 응답한 경우), 불성실 응답(예, 지그재그, 하나의 번호만 선택), 무응답을 제외하여 총 1,036명의 자료를 분석하였다. 연구대상의 성별 및 학년별 빈도는 표 1과 같다.

측정도구

중학생용 한국형 학교생활참여척도의 공인

표 1. 연구대상의 성별 및 학년별 빈도

성별 \ 학년	중1	중2	중3	전체
남	185	160	142	487
여	180	186	175	541
전체	365	346	317	1,028 ^a

^a성별 미표기자 8명이 제외된 숫자임.

타당도를 검증하기 위하여 학교참여척도(School Engagement Measure: Wang et al., 2011)와 한국형 학업열의척도(이자영, 이상민, 2012)를 실시하였다.

Wang 등(2011)의 척도는 중학생의 정서적, 행동적, 인지적 참여를 측정할 목적으로 개발되었고, 중학생 대상의 국내 연구(예, 신현숙, 염시창, 2013; 이승연, 한미리, 2014)에서도 사용되었다. 정서적 참여의 8문항은 학교소속감 하위척도와 학교교육가치 하위척도로 나뉘고, 행동적 참여의 7문항은 집중행동 하위척도와 규칙준수 하위척도로 나뉘며, 인지적 참여의 8문항은 자기조절학습 하위척도와 인지전략사용 하위척도로 나뉜다. Wang 등이 보고한 하위척도별 문항내적일관성지수(Cronbach's α)의 범위는 .78~.85이며, 이 연구에서 산출된 문항내적일관성지수의 범위는 .76~.87이다.

이자영, 이상민(2012)의 한국형 학업열의척도는 중·고등학생들을 대상으로 실시하며, 공부에 대한 중요성과 가치를 경험하는 헌신, 공부를 지속적으로 하려는 활기, 학업에 대한 자신감을 갖는 효능감, 공부에 집중하는 몰두의 4개 하위척도로 이루어져 있다. 하위척도별로 4문항씩 총 16문항으로 구성되어 있는 이 척도의 문항내적일관성지수는 헌신 .85, 활기 .89, 효능감 .88, 몰두 .80이며, 이 연구에서 산출된 문항내적일관성지수는 순서대로 .88,

.92, .92, .86이다.

연구절차

2014년 10월 말~12월 초에 학급단위로 질문지를 실시하였다. 교사가 질문지 작성요령과 유의사항(자발적 동의에 의한 참여, 비밀보장의 원칙)을 낭독하고 학생들의 질의에 응답하였다. 학생들 각자 문항을 읽고 질문지에 응답을 표기하였다. 응답시간에 제한을 두지 않았으나 대략 30분이 소요되었다.

자료분석

이 연구에서는 IBM SPSS Statistics 20과 IBM SPSS Amos 20을 활용하여 자료를 분석하였다. 자료분석은 아래의 4단계를 거쳐 실시되었다.

첫째, 학교참여의 요인구조에 관한 선행연구(예, 신현숙, 엄시창, 2013; Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Wang et al., 2011)와 전문가 포커스집단 면접에서 제안된 영역구분을 근거로 학교참여의 요인들과 하위요인들을 구분하고, 예비문항 90개에 대해 요인별로 탐색적 요인분석을 실시하였다. 이때 정서적 참여, 행동적 참여, 사회적 참여의 요인별로는 2개 하위요인을 지정하고 학업적 참여의 요인에서는 3개 하위요인을 지정하여 주축요인추출 방법과 Direct Oblimin 사각회전 방법을 적용하였다. 이를 통해 하위요인별로 부적절한 문항을 제거하였다.

둘째, 정서적, 행동적, 사회적, 학업적 참여의 요인별로 확인적 요인분석을 실시하였고, 각 요인을 구성하는 하위요인별로 구인신뢰도(construct reliability, CR)와 평균분산추출(average variance extracted, AVE)을 산출하였다. 확인적

요인분석에서 표준화계수 .50, CR .70, AVE .50 이상인 경우, 하위요인별로 문항이 구인에 수렴되는 수렴타당도(convergent validity) 증거를 충족시킨 것으로 해석하였다(Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006). 또한 전반적 모형 적합도 판정을 위해 카이제곱(χ^2), TLI(Tucker Lewis Index), CFI(comparative fit index), RMSEA (root mean square error of approximation) 지수를 활용하였다. TLI와 CFI는 .90이상, RMSEA는 .08이하이면 괜찮은 적합도(reasonable fit)를 가진 모형으로 해석하였다(Browne & Cudeck, 1993).

셋째, 확인적 요인분석을 거쳐 확정된 문항들로 하위요인별 기술통계값과 상관계수를 산출하였다. 측정변수의 분포에서 왜도의 절대값 3.0이상, 첨도의 절대값 10.0이상은 정규성 가정을 위반하는 것으로 보는 Kline(2010)의 기준에 따라 측정변수별 분포의 정규성을 검토하였다. 또한 이 연구에서 개발한 척도의 공인타당도 분석을 위해 학교생활참여와 관련성이 높은 기존 척도와의 상관계수를 산출하였다.

넷째, 학교생활참여의 요인구조를 확인하기 위하여 1차 8요인 모형, 2차 4요인 모형 및 2차 1요인 모형을 설정하고 모형의 적합도를 비교하였다. 이들 모형은 서로 내재된 모형이 아니기 때문에 χ^2 차이 검정 대신에 모형의 TLI, RMSEA, AIC(Akaike Information Criterion) 값을 비교하였다(Kline, 2010).

결 과

탐색적 요인분석

예비연구를 통해 선정된 90개 문항에 대해

표 2. 요인별 탐색적 요인분석 결과

구분	정서적 참여		행동적 참여		사회적 참여		학업적 참여						
	문항	하위요인1	하위요인2	문항	하위요인3	하위요인4	문항	하위요인5	하위요인6	문항	하위요인7-1	하위요인7-2	하위요인8
	80	.766		16	.714		32	.870		38	.708		
	43	.739		7	.662		3	.814		56	.685		
	10	.712		31	.569		11	.631		42	.653		
	1	.710		28	.488		23	.577		78	.826		
	77	.696		59	.478		83	.550		75	.799		
	13	.669		49	.470		74	.794		84	.770		
	54	.644		12	.469		52	.768		81		.774	
	33	.638		61		.719	39	.649		76		.754	
	65	.498		45		.678	85	.647		24		.749	
	44	.493		51		.675	68	.591		25		.741	
	34		.769	29		.663	9	.556		58		.740	
	22		.761	20		.651	17	.505		37		.739	
	55		.744	36		.635	30	.467		89		.723	
	18		.593	66		.621				63		.676	
	41		.541	8		.534				71		.651	
	48		.520							50		.639	
	4		.460							2		.532	
고유값		5.588	4.290		2.966	3.857		3.276	3.750		4.406	5.269	7.117
설명분산(%)		73.788	56.649		50.502	65.673		56.115	64.234		49.791	59.543	80.427
하위요인 간 상관			.511			.352			.412			.535	.638
Cronbach's α		.881	.815		.741	.848		.816	.833		.806		.914

주. 문항은 부록에 있음.

정서적 참여, 행동적 참여, 사회적 참여, 학업적 참여의 요인별로 주축요인추출 방법과 Direct Oblimin 사각회전 방법을 적용한 탐색적 요인분석을 실시하였다. 표 2는 요인별로 실시된 탐색적 요인분석의 결과를 정리한 것이다.

첫째, 정서적 참여 요인의 19개 문항에 대해 2개 하위요인을 고정한 탐색적 요인분석을 실시한 결과, 19번 문항의 부하량과 공통분산이 매우 낮았고, 73번 문항은 다른 하위요인에 부하되어 두 문항을 제거하였다. 나머지 17개 문항을 대상으로 요인분석의 적용가능성을 점검하였는데, 그 결과 KMO가 .929로 .70 기준을 넘었고, Bartlett의 구형성 검정에서도 요인공통분산 추정에 적합한 것으로 나타났다. 하위요인1(학교생활만족감)은 10개 문항으로 고유값은 5.588, 설명분산은 73.79%였으며, 하위요인2(학교교육가치감)는 7개 문항으로 고유값은 4.290, 설명분산은 56.65%였다. 문항내적 일관성지수를 보면, 하위요인1의 경우 .881이었고, 하위요인2의 경우 .815였으며, 두 하위요인 간 상관은 .511이었다.

둘째, 행동적 참여 요인의 18개 문항에 대해 2개 하위요인을 고정한 탐색적 요인분석을 실시한 결과, 67번과 72번 문항의 부하량과 공통분산이 매우 낮았고, 79번 문항은 두 하위요인에 동일한 수준으로 부하되어 3개 문항을 제거하였다. 나머지 15개 문항의 요인분석에서 KMO는 .900이었고, Bartlett의 구형성 검정 결과도 유의하였다. 하위요인3(규칙준수행동)은 7개 문항으로 구성되며 고유값은 2.966, 설명분산은 50.50%였고, 하위요인4(교과의활동)는 8개 문항으로 고유값은 3.857, 설명분산은 65.67%였다. 하위요인3의 문항내적일관성지수는 .741이었고, 하위요인4는 .848이며, 두

하위요인 간 상관은 .352였다.

셋째, 사회적 참여 요인의 19개 문항에 대한 요인분석에서는 57번, 70번, 27번 문항의 부하량과 공통분산이 매우 낮았고, 88번과 46번 문항이 다른 하위요인에 부하되었으며, 62번 문항은 문항-총점 상관의 낮아 Cronbach's α 를 낮추는 결과를 보여 총 6개 문항을 사회적 참여 요인에서 제거하였다. 나머지 13개 문항을 대상으로 요인분석을 실시한 결과, KMO는 .879였고, Bartlett의 구형성 검정 결과도 유의하였다. 하위요인5(또래관계)는 5개 문항으로 고유값은 3.276, 설명분산은 56.12%였으며, 하위요인6(교사학생관계)은 8개 문항으로 고유값은 3.750, 설명분산은 64.23%였다. 하위요인5의 문항내적일관성지수는 .816이고, 하위요인6의 문항내적일관성지수는 .833이며, 두 하위요인 간 상관은 .412였다.

넷째, 학업적 참여 요인의 34문항에 대해 3개 하위요인을 고정한 탐색적 요인분석의 결과, 자기조절학습과 학습전략활용이 하나의 요인에 부하되는 결과가 산출되었다. 또한 자기조절학습과 학습전략활용의 문항들이 중첩되는 내용을 포함하고 있고, 학습전략활용은 자기조절학습의 일부이므로(Pintrich & De Groot, 1990), 자기조절학습 문항들을 선정하였다. 다음, 23개 문항에 대해 2개 하위요인을 고정한 탐색적 요인분석을 시도한 결과, 하나의 하위요인에 속한 4개 역산문항 이외의 모든 문항이 여타의 요인에 부하되었다. 따라서 한 하위요인 내에 역산여부에 따른 방법효과가 내재했을 가능성이 있다고 보고, 하위요인 수를 3개로 고정한 탐색적 요인분석을 제시하였다. 그 결과, 5번, 14번, 26번, 35번, 86번 문항이 다른 하위요인에 부하되었고, 64번 문항은 해당 하위요인의 Cronbach's α 를 낮추어

학업적 참여 요인에서 총 6문항을 제거하였다. 나머지 17개 문항에 대해 3개 하위요인을 고정한 요인분석을 실시했는데, KMO는 .956이었고, Bartlett의 구형성 검정 또한 유의하였다. 하위요인7-1(수업집중_역산문항)은 3개 문항으로 고유값은 4.406, 설명분산은 49.79%였고, 하위요인7-2(수업집중)는 3개 문항으로 고유값은 5.269, 설명분산은 59.54%였으며, 하위요인8(자기조절학습)은 11개 문항으로 고유값은 7.117, 설명분산은 80.43%였다. 세 하위요인 간 상관은 각각 .535, .638, .710이었다. 하위요인7-1과 하위요인7-2의 내용이 모두 수업집중

에 관한 것이어서 두 하위요인을 통합하여 하위요인7을 구성하였다. 문항내적일관성지수는 하위요인7(수업집중) .806, 하위요인8(자기조절학습) .914였다.

확인적 요인분석

다음으로 탐색적 요인분석을 통해 선정된 62개 문항에 대해 4개 요인별로 확인적 요인분석을 실시하여 모형의 전반적 적합도를 평가하였다. 또한 각 하위요인의 단일차원성과 수렴타당도 평가를 위해 구인신뢰도(CR)와 평

표 3. 정서적 참여 요인에 대한 확인적 요인분석 및 측정모형 평가 결과

하위요인(문항수)	문항	비표준화 계수	표준 오차	t	표준화 계수	CR	AVE	Cronbach's α
하위요인1: 학교생활만족감(7)	1	1.000			.714	.873	.496	.870
	10	1.203	.056	21.318	.719			
	13	1.132	.058	19.381	.651			
	43	1.163	.056	20.933	.708			
	54	1.025	.056	18.171	.614			
	77	1.294	.060	21.488	.725			
	80	1.387	.062	22.296	.754			
하위요인2: 학교교육가치감(6)	18	1.000			.624	.825	.443	.813
	22	1.255	.067	18.601	.743			
	34	1.426	.079	18.155	.717			
	41	1.212	.083	14.676	.546			
	48	1.065	.074	14.388	.533			
55	1.381	.072	19.104	.775				
하위요인 간 상관		.200	.017	12.022	.628			
적합도 지수	$\chi^2 = 594.118, df = 62, p = .000, TLI = .883, CFI = .907, RMSEA = .091, AIC = 652.118$							

주. 모든 경로계수는 .001 수준에서 유의함. 문항은 부록에 있음.

균분산추출(AVE)을 활용하여 측정모형의 평가 및 수정을 시도하였다.

첫째, 정서적 참여 요인의 17개 문항에 대해 확인적 요인분석을 실행한 결과는 표 3과 같다. 하위요인1(학교생활만족감)에서 65번, 44번, 33번 문항, 그리고 하위요인2(학교교육가치감)에서 4번 문항의 표준화 계수가 .50미만 이어서 이들 문항을 제거하였다. 그 결과, 하위요인1의 구인신뢰도는 .873으로 수용 가능한 신뢰도인 .70보다 높았고, 평균분산추출은 .496으로 판정기준인 .50에 근접한 결과를 보였다. 또한 하위요인2의 구인신뢰도는 .825였지만, 평균분산추출은 기준에 약간 미흡한 것으로 나타났다. 7개 문항으로 구성된 하위요인1의

문항내적일관성지수는 .870이었으며, 6개 문항으로 구성된 하위요인2의 문항내적일관성지수는 .813이었다. 총 13개 문항 중 43번과 54번 문항, 그리고 41번과 48번 문항의 오차 간 공분산을 설정한 확인적 요인분석 결과, TLI는 .883으로 .90보다 약간 낮았지만, CFI는 .907로 .90보다 높았고, RMSEA는 .091로 비교적 양호한 전반적 적합도를 보였으며, 모든 회귀계수와 하위요인 간 상관은 .001 수준에서 유의하였다.

둘째, 행동적 참여 요인의 15개 문항에 대한 분석 결과는 표 4와 같다. 하위요인3(규칙 준수행동)에서 12번과 28번 문항, 그리고 하위요인4(교과외활동)에서 8번 문항의 표준화 계

표 4. 행동적 참여 요인에 대한 확인적 요인분석 및 측정모형 평가 결과

하위요인(문항수)	문항	비표준화 계수	표준 오차	<i>t</i>	표준화 계수	CR	AVE	Cronbach's <i>a</i>
하위요인3: 규칙준수행동(5)	7	1.000			.680			
	16	.981	.062	15.729	.635			
	31	1.033	.065	15.939	.648	.723	.349	.710
	49	.882	.071	12.442	.472			
	59	.518	.043	11.942	.450			
하위요인4: 교과외활동(7)	20	1.000			.635			
	29	1.105	.062	17.828	.665			
	36	1.013	.056	18.243	.720			
	45	1.149	.069	16.614	.611	.839	.428	.843
	51	.942	.058	16.248	.595			
	61	1.354	.073	18.602	.738			
	66	1.118	.064	17.450	.647			
하위요인 간 상관		.222	.020	11.172	.598			
적합도 지수		$\chi^2 = 411.100, df = 51, p = .000, TLI = .877, CFI = .905, RMSEA = .083, AIC = 465.100$						

주. 모든 경로계수는 .001 수준에서 유의함. 문항은 부록에 있음.

수가 .50미만이어서 이들 문항을 제거하였다. 그 결과, 하위요인3의 구인신뢰도는 .723으로 수용가능한 수준이었지만, 평균분산추출은 .349로 판정 기준보다 낮았다. 또한 하위요인4의 구인신뢰도는 .839로 높은 수준이었지만, 평균분산추출은 .428로 기준에 약간 미흡한 것으로 나타났다. 5개 문항으로 구성된 하위요인3의 문항내적일관성지수는 .710이었으며, 7개 문항으로 구성된 하위요인 4의 문항내적일관성지수는 .843이었다. 총 12개 문항 중 45번과 51번 문항, 그리고 36번과 61번 문항의 오차 간 공분산을 설정한 확인적 요인분석 결과, TLI는 .877로 .90보다 약간 낮았지만, CFI는 .905로 .90보다 높았고, RMSEA는 .083으로 비교적 양호한 전반적 적합도를 보였고, 모든

회귀계수와 하위요인 간 상관만이 .001 수준에서 유의하였다.

셋째, 사회적 참여 요인의 13개 문항에 대한 분석결과는 표 5와 같다. 하위요인5(또래관계)의 구인신뢰도는 .881이었고 평균분산추출은 .607로 수용 가능한 신뢰도 수준을 보였다. 하위요인6(교사학생관계)에서 17번과 30번 문항의 표준화 계수가 .50미만이어서 두 문항을 제거하였다. 하위요인6의 구인신뢰도는 .828로 높은 수준이었지만, 평균분산추출은 .451로 기준보다 약간 낮은 것으로 나타났다. 5개 문항으로 구성된 하위요인5의 문항내적일관성지수는 .816이었으며, 6개 문항으로 이루어진 하위요인6의 문항내적일관성지수는 .822였다. 사회적 참여 요인의 전반적 적합도 지수를 보면,

표 5. 사회적 참여 요인에 대한 확인적 요인분석 및 측정모형 평가 결과

하위요인(문항수)	문항	비표준화 계수	표준 오차	t	표준화 계수	CR	AVE	Cronbach's α
하위요인5: 또래관계(5)	3	1.000			.827	.881	.607	.816
	11	.774	.037	20.647	.630			
	23	.855	.044	19.354	.596			
	32	1.091	.038	28.813	.860			
	83	.719	.041	17.611	.549			
하위요인6: 교사학생관계(6)	9	1.000			.519	.828	.451	.822
	39	1.577	.109	14.459	.640			
	52	2.054	.127	16.226	.812			
	68	1.657	.122	13.596	.577			
	74	2.134	.132	16.157	.803			
	85	1.351	.095	14.230	.623			
하위요인 간 상관		.141	.014	9.904	.470			
적합도 지수	$\chi^2 = 326.813, df = 43, p = .000, TLI = .915, CFI = .933, RMSEA = .080, AIC = 372.813$							

주. 모든 경로계수는 .001 수준에서 유의함. 문항은 부록에 있음.

TLI .915, CFI .933으로 .90보다 높았고, RMSEA는 .080으로 양호한 수준이었으며, 모든 회귀계수와 하위요인 간 상관은 .001 수준에서 유의하였다.

넷째, 학업적 참여 요인의 17개 문항에 대한 분석 결과는 표 6과 같다. 하위요인7(수업집중)에서 42번 문항의 표준화계수가 .50미만 이어서 이 문항을 제거하였다. 또한 하위요인8(자기조절학습)에서 2번, 50번, 63번, 71번 문항의 표준화계수가 다른 문항에 비해 상대적으로 낮아 이들 4문항도 제거하였다. 하위요인7의 구인신뢰도는 .805로 높은 수준이었지만, 평균분산추출은 .461로 기준보다 약간 낮았다. 또한 하위요인8의 구인신뢰도는 .897, 평

균분산추출은 .554로 모두 양호한 수준을 보였다. 5개 문항으로 구성된 하위요인7의 문항내적일관성지수는 .797이고, 7개 문항으로 구성된 하위요인8의 문항내적일관성지수는 .897이었다. 학업적 참여 요인의 전반적 적합도 지수는 TLI .929, CFI .943, RMSEA .080으로 양호한 수준이었고, 모든 회귀계수와 하위요인 간 상관은 .001 수준에서 유의하였다.

확인적 요인분석의 결과, 최종적으로 총 48개 문항이 중학생용 한국형 학교생활참여 척도에 선정되었다(부록 참조). 하위요인별 문항내적일관성지수는 .710~.897의 범위에 속하여 이 척도의 신뢰도가 양호한 것으로 판단된다.

표 6. 학업적 참여 요인에 대한 확인적 요인분석 및 측정모형 평가 결과

하위요인(문항수)	문항	비표준화 계수	표준 오차	t	표준화 계수	CR	AVE	Cronbach's α
하위요인7: 수업집중(5)	38	1.000			.467			
	56	1.115	.097	11.540	.494			
	75	1.877	.129	14.595	.812	.805	.461	.797
	78	1.942	.134	14.474	.791			
	84	1.730	.122	14.191	.749			
하위요인8: 자기조절학습(7)	24	1.000			.735			
	25	1.095	.048	22.971	.728			
	37	1.124	.048	23.465	.743			
	58	1.059	.046	23.026	.730	.897	.554	.897
	76	1.199	.049	24.398	.771			
	81	1.144	.046	24.982	.789			
89	1.060	.047	22.777	.722				
하위요인 간 상관		.272	.024	11.430	.790			
적합도 지수	$\chi^2 = 400.805, df = 53, p = .000, TLI = .929, CFI = .943, RMSEA = .080, AIC = 450.805$							

주. 모든 경로계수는 .001 수준에서 유의함. 문항은 부록에 있음.

하위요인별 기술통계값 및 상관계수

총 48개 문항으로 구성된 중학생용 한국형 학교생활참여척도의 하위요인별 기술통계값과 하위요인 간 상관계수는 표 7과 같다.

먼저, 하위요인 간 상관계수를 살펴보면, 학업적 참여의 하위요인 간 상관인 .700으로 가장 높았고, 정서적 참여의 하위요인 간 상관인 .589, 행동적 참여의 하위요인 간 상관인 .421, 사회적 참여의 하위요인 간 상관인 .394였다. 다음으로 다른 요인에 속한 하위요인 간 상관을 보면, 학교생활만족감은 또래관계(.638) 및 교과외활동(.604)과 높은 상관을 보였고, 학교교육가치감은 자기조절학습(.664)과 가장 높은 상관을 갖는 것으로 나타났다. 규칙준수행동은 또래관계(.291)와 비교적 낮은 상

관을 보인 반면, 수업집중(.527) 및 자기조절학습(.518)과는 높은 상관을 보였다. 교과외활동은 교사학생관계(.680)와 가장 높은 관련성을 보였고, 교사학생관계와 수업집중(.666) 간에도 높은 상관이 있는 것으로 나타났다.

다음, 자료분포의 정규성을 검토하기 위해 하위요인별로 분포의 왜도와 첨도를 살펴보았다. 표 7에 제시된 바와 같이, 왜도와 첨도가 Kline(2010)의 기준에 부합한 결과를 보였다. 따라서 분포의 정규성 가정을 위배하지 않은 것으로 해석하였다.

공인타당도 분석

이 연구에서 개발한 중학생용 한국형 학교생활참여척도의 공인타당도를 분석한 결과는

표 7. 하위요인 간 상관계수와 기술통계값 (N = 1,036)

요인	하위요인	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
정서적 참여	① 학교생활만족감	-							
	② 학교교육가치감	.589	-						
행동적 참여	③ 규칙준수행동	.408	.442	-					
	④ 교과외활동	.604	.552	.421	-				
사회적 참여	⑤ 또래관계	.638	.445	.291	.581	-			
	⑥ 교사학생관계	.546	.527	.460	.680	.394	-		
학업적 참여	⑦ 수업집중	.539	.551	.527	.648	.379	.666	-	
	⑧ 자기조절학습	.529	.664	.518	.597	.383	.595	.700	-
	문항수	7	6	5	7	5	6	5	7
	평균	26.52	23.67	19.59	24.62	21.01	19.39	16.34	23.73
	표준편차	5.59	4.12	3.17	5.18	3.34	4.72	4.13	5.76
	왜도	-.34	-.55	-.34	.02	-1.00	.15	.13	-.05
	첨도	-.15	.28	-.37	-.38	1.13	-.37	-.40	-.35

주. 모든 상관계수는 .001 수준에서 유의함.

표 8과 같다.

먼저, 중학생용 한국형 학교생활참여척도 하위요인들과 Wang 등(2011)의 School Engagement Measure 하위척도들 간 상관은 다음과 같다. 이 연구에서 추출된 정서적 참여요인의 학교생활만족감은 Wang 등의 학교소속감(.720)과 관련성이 높았고, 학교교육가치감은 학교교육가치(.767)와 높은 상관을 이루었다. 행동적 참여요인의 규칙준수행동은 규칙준수(.551)와 가장 높은 상관을 보였고, 교과외 활동은 학교소속감(.593)과 높은 상관을 갖는 것으로 나타났다. 한편, Wang 등의 척도에서는 이 연구의 사회적 참여요인을 고려하지 않았지만, 중학생용 한국형 학교생활참여척도의 또래관계는 Wang 등의 학교소속감(.513)과, 교사학생관계는 자기조절학습(.579) 및 학교소

속감(.554)과 높은 연관성을 이루었다. 마지막으로, 학업적 참여요인의 경우, 중학생용 한국형 학교생활참여척도의 수업집중은 Wang 등의 집중행동(.685) 및 자기조절학습(.630)과 유의한 상관을 보였고, 자기조절학습은 자기조절학습(.758) 및 인지전략사용(.739)과 높은 상관을 보였다. 이러한 분석결과에 비추어볼 때, 중학생용 한국형 학교생활참여척도는 높은 수준의 공인타당도를 갖는 것으로 해석된다.

다음으로 이자영, 이상민(2012)의 한국형 학업열의척도에 포함된 헌신, 활기, 효능감 및 몰두 요인과의 상관을 분석하였다. 중학생용 한국형 학교생활참여척도에서 정서적 참여요인의 학교생활만족감은 활기(.597)와, 학교교육가치감은 헌신(.678)과 높은 상관을 보였다.

표 8. 관련 척도와의 상관계수

구분		① ^a	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	
	정서적	학교소속감	.720	.513	.352	.593	.513	.554	.479	.465
	참여	학교교육가치	.494	.767	.335	.429	.336	.401	.447	.538
학교 참여 ^b	행동적	집중행동	.503	.517	.534	.499	.361	.492	.685	.654
	참여	규칙준수	.187	.211	.551	.151	.131	.148	.209	.246
	인지적	자기조절학습	.530	.597	.452	.582	.374	.579	.630	.758
	참여	인지전략사용	.496	.542	.462	.510	.321	.539	.622	.739
학업 열의 ^c		헌신	.527	.678	.396	.494	.355	.477	.566	.705
		활기	.597	.557	.394	.521	.297	.518	.587	.659
		효능감	.468	.493	.429	.471	.324	.491	.606	.686
		몰두	.510	.542	.394	.485	.301	.483	.579	.716

주. 모든 상관계수는 .001 수준에서 유의함.

^a이 연구에서 개발된 중학생용 한국형 학교생활참여척도: ① 학교생활만족감, ② 학교교육가치감, ③ 규칙준수행동, ④ 교과외활동, ⑤ 또래관계, ⑥ 교사학생관계, ⑦ 수업집중, ⑧ 자기조절학습.

^bWang 등(2011)의 School Engagement Measure.

^c이자영, 이상민(2012)의 한국형 학업열의척도.

행동적 참여 요인의 규칙준수행동은 효능감(.429)과, 교과외활동은 활기(.521)와 높은 상관을 이루었다. 한편, 사회적 참여 요인에서 또래관계는 헌신(.355)과, 교사학생관계는 활기(.518)와 유의한 정적 상관을 보였다. 학업적 참여 요인의 수업집중은 효능감(.606)과, 자기조절학습은 몰두(.716)와 높은 상관을 보였다. 이상의 분석결과를 보면, 정서적 참여 요인과 사회적 참여 요인은 헌신 및 활기와 높은 관련성을 이루고, 행동적 참여 요인은 활기 및 효능감과 높은 관련성을 이루며, 학업적 참여 요인은 몰두 및 효능감과 높은 관련성을 가진다는 점을 알 수 있다.

요인모형 비교

선행연구(예, Appleton et al., 2006; Betts et al., 2010; Glanville & Wildhagen, 2007; Wang et al., 2011)를 참조하여, 이 연구에서는 세 가지 요인모형, 즉 1차 8요인 모형, 2차 4요인 모형, 2차 1요인 모형을 구성하였다. 적합도가 양호한 모형을 선정하기 위하여 모형적합도 지수를 비교하였다. 이들은 내재모형이 아니기 때문에 모형 비교는 TLI, RMSEA와 AIC 지수의 검토를 통해 이루어졌다.

첫째, 1차 8요인 모형은 학교생활만족감, 학교교육가치감, 규칙준수행동, 교과외활동, 또래관계, 교사학생관계, 수업집중, 자기조절학

습의 8개 하위요인을 1차 잠재변수로 채택하고, 잠재변수 간 상관경로를 설정한 모형이다. 수정지수에서 보고된 결과를 기초로 총 3개의 오차 공분산을 설정하였다. 이를 구체적으로 살펴보면, 학업집중행동 38번과 56번 문항의 오차 사이에 공분산이 설정되었다. 또한 교사-학생관계 9번 문항은 교과외활동 36번 및 규칙준수 7번 문항의 오차와 공분산을 갖는 것으로 보았다.

둘째, 2차 4요인모형은 8개 하위요인을 1차 잠재변수로 설정하고, 정서적, 행동적, 사회적, 학업적 참여의 4요인을 2차 잠재변수로 설정한 모형이다. 수정지수에서 보고된 결과를 기초로 총 3개의 오차 공분산을 설정하였다. 즉, 규칙준수행동의 잔차와 38번 및 9번 문항, 그리고 또래관계의 잔차와 학교생활만족감 1번 문항의 오차 간에 공분산을 설정하였다.

셋째, 2차 1요인모형은 8개 하위요인을 1차 잠재변수로 설정하고, 학교생활참여 1요인을 2차 잠재변수로 설정한 모형이다. 수정지수에서 보고된 결과를 기초로 총 3개의 오차 공분산, 즉 규칙준수행동의 잔차와 38번 및 9번 문항, 그리고 또래관계와 학교생활만족감의 잔차 간에 공분산을 설정하였다.

세 가지 요인모형의 적합도 지수는 표 9와 같다. 1차 8요인 모형의 TLI가 적합도 판정기준인 .90보다 낮지만 RMSEA는 .059로 양호하였다. 2차 4요인 모형과 2차 1요인 모형 각각

표 9. 요인모형별 적합도 지수

모형	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA	AIC
1차 8요인 모형	4842.765	1049	.000	.840	.851	.059	5096.765
2차 4요인 모형	4970.049	1063	.000	.837	.846	.060	5196.049
2차 1요인 모형	5112.027	1069	.000	.832	.841	.060	5326.027

의 TLI 역시 적합도 판정기준인 .90보다 낮지만 RMSEA는 .060으로 양호한 결과를 보였다. 세 모형의 적합도를 비교하면, 1차 8요인 모형의 TLI가 다른 모형보다 높고, RMSEA는 약간 낮으며, AIC 값은 가장 작았다. 따라서 1차 8요인 모형이 2차 4요인 모형이나 2차 1요인 모형에 비해 자료에 더 적합한 것으로 해석된다.

논 의

이 연구는 우리나라 중학생들이 학교에서 교과수업과 교과외활동 및 학교공동체에 참여하는 정도를 측정하는 중학생용 한국형 학교생활참여척도를 개발하고자 수행되었다. 예비연구와 본 연구에서 문항분석, 탐색적 요인분석, 확인적 요인분석, 상관분석 및 척도의 공인타당도 분석을 실행함으로써 문항을 구성하고 척도의 신뢰도와 타당도를 검증하였다.

우선, 예비연구에서는 중학생 284명에게 자유응답형 질문지 조사를 실시하여 1차 예비문항 98개를 작성하였고, 이를 가지고 세 차례에 걸친 전문가 포커스그룹 면접을 통해 최종 예비문항 90개를 완성하였다. 본 연구에서는 중학생 1,036명에게 최종 예비문항 90개와 학교생활참여 관련 척도 두개를 실시하여 척도의 타당화 작업을 하였다. 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 통해 최종적으로 중학생용 한국형 학교생활참여척도 문항 48개를 선정하였다. 연구의 결과와 의의를 기술하면 다음과 같다.

이 연구에서는 학교생활참여의 8개 하위요인을 추출하였고, 학교생활참여가 다차원 구인임을 밝힌 선행연구의 결과를 다시 확인하

였다(예, 신현숙, 엄시창, 2013; 이승연, 한미리, 2014; Appleton et al., 2006, 2008; Betts et al., 2010; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Lam et al., 2014). 하위요인1은 학교생활만족감으로, 학교에 대한 긍정적 감정과 학교공부와 학교생활에 대한 즐거움을 측정하는 7개 문항으로 구성되었다. 하위요인2는 학교교육가치감으로, 학교공부와 학교생활의 중요성과 가치를 느끼는 정도를 측정하는 6개 문항으로 이루어졌다. 하위요인3은 규칙준수행동으로, 학교에서 규칙을 지키고 괴롭힘이나 거친 언행을 하지 않는 정도를 측정하는 5개 문항으로 구성되었다. 하위요인4는 교과외활동으로, 교과수업 이외의 단체활동이나 학교행사에 참여하는 정도를 측정하는 7개 문항으로 구성되었다. 하위요인5는 또래관계로, 학교에서 또래들과 긍정적 관계를 이루고 협동을 즐겨 하는 정도를 측정하는 5개 문항으로 이루어졌다. 하위요인6은 교사학생관계로, 학교선생님과 긍정적 관계를 이루며 이를 좋아하는 정도를 측정하는 6개 문항으로 구성되었다. 하위요인7은 수업집중으로, 수업시간에 집중하며 공부하는 정도를 측정하는 5개 문항으로 이루어졌다. 하위요인8은 자기조절학습으로, 계획을 세워 공부하고 공부에 시간과 노력을 기울이며 공부에 대한 다짐을 하고 적절한 공부방법을 탐색하여 사용하며 자신의 이해정도를 점검하는 정도를 측정하는 7개 문항으로 구성되었다.

하위요인1(학교생활만족감)과 하위요인2(학교교육가치감)는 Wang 등(2011)이 제작한 School Engagement Measure의 정서적 참여에 속하는 학교소속감 및 학교교육가치와 매우 유사하다. 하위요인3(규칙준수행동)은 Wang 등의 행동적 참여에 속하는 규칙준수 하위척도와

일치한다. 하위요인7(수업집중)은 Wang 등의 행동적 참여에 속하는 집중행동과 유사하다. 또한 하위요인8(자기조절학습)은 Wang 등의 인지적 참여에 속하는 자기조절학습과 일치한다. 이러한 결과에 비추어 볼 때, 학교참여의 정서적 측면(학교에서 이루어지는 활동과 학교공동체에 만족하고 소속감을 가지며 학교교육을 중요하게 여기는 상태), 행동적 측면(교과수업에 집중하고 규칙을 준수하는 행동), 인지적 측면 중 자기조절학습은 우리나라와 외국의 중학생들에게 공통적임을 알 수 있다.

그리고 Reeve와 Tseng(2011)의 학습활동참여 척도 중 ‘주체적 참여’가 중학생용 한국형 학교생활참여척도에서 독립된 하위요인으로 추출되지 않은 대신에 교과외활동 하위요인과 교사학생관계 하위요인의 문항으로 포함되었다. 이는 우리나라 중학생들이 미국의 중학생들처럼 주체적 참여의 일부 지표를 보이기는 하지만 미국의 중학생들만큼 적극적으로 주체적 참여를 하지는 않는 것으로 풀이된다.

하위요인3(교과외활동)과 하위요인5(또래관계)는 Wang 등(2011)의 척도나 Glanville과 Wildhagen(2007)의 척도에는 없는 것으로 이 연구에서 새롭게 추가된 것이다. 그러나 이 두 하위요인은 미국의 고등학생 학교참여 조사(HSSSE: Yazzie-Mintz & McCormick, 2012)에서 사회적 참여의 한 지표로는 포함된 바 있다. 또한 하위요인6(교사학생관계)이 기존의 척도에서는 독립적인 하위척도로 구성되지는 못하였지만 Betts 등(2010)의 학교참여척도에는 정서적 참여의 한 지표로, 미국의 고등학생 학교참여 조사(HSSSE: Yazzie-Mintz & McCormick, 2012)에는 사회적 참여의 한 지표로 포함되었다. 이러한 결과는 한국과 미국의 문화적 차이를 반영한 것으로 생각해 볼 수 있다. 우리

나라 중학교에서는 교과수업 이외의 활동(예, 학교축제, 체육대회, 진로체험, 봉사활동)도 선택사항이 아니기 때문에 학교생활참여의 주요 요소로 추출된 것으로 해석된다. 또한 학교에서 또래들과 잘 어울리고 협동학습을 즐기며 선생님의 인정을 받고 말씀을 따르는 것이 학교생활참여의 하위척도로 구성된 것은 미국에 비해 집단주의 성향과 관계지향성이 강한 우리나라의 문화적 특징을 반영한 결과로 보인다.

한편, ‘학습전략활용’ 문항들이 중학생 대상 자유응답 조사와 전문가 포커스집단 면접의 단계에서는 학교생활참여의 한 영역으로 분류되었지만, 중학생 1,036명의 질문지 응답에 대한 요인분석을 거치면서 최종 척도에서 제외되었다. 이는 인지전략활용 하위요인이 Fredricks 등(2004)의 이론연구와 Wang 등(2011)의 School Engagement Measure에서 인지적 참여 요인에 포함되었던 것과는 대조적인 결과이다. 이 연구에서 학생들은 최종 예비문항에 대해 “이번 학년 동안에 학교생활을 하면서...” 경험한 것을 바탕으로 응답했기 때문에 학교 이외의 장면에서 주로 사용하는 학습전략(예, 예습, 복습, 공부내용의 반복연습, 시험대비 공부계획 수립)이 학교생활참여의 한 하위요인으로 추출되지 못했던 것으로 추측된다. 또한 자기조절학습은 인지적 전략, 메타인지 전략, 학습과제에 대한 노력의 관리를 포함하고(Pintrich & De Groot, 1990), 인지적 참여와 혼용될 정도의 상위 요인이므로(Fredricks et al., 2004, p. 67), 학습전략활용 대신에 자기조절학습이 독립된 하위요인으로 추출된 것으로 보인다.

이 연구에서 개발된 척도는 Wang 등(2011)의 School Engagement Measure나 이자영, 이상민

(2012)의 한국형 학업열의척도와 중간~높은 수준의 상관관계를 보여 양호한 공인타당도를 갖는 것으로 밝혀졌다. 또한 이 척도를 구성하는 하위요인 간에도 중간~높은 수준의 상관관계가 있고, 하위요인들의 문항내적일관성 지수가 .710~.897의 범위에 속하였다. 이로써 중학생용 한국형 학교생활참여척도가 신뢰롭고 타당한 척도임을 알 수 있다.

학교생활참여는 저조한 학업성취와 학교중도탈락이라는 최종적인 결과에 이르는 학업태만의 과정을 설명하고 예방하는 변인이며 (Appleton et al., 2008; Finn, 1989; Finn & Rock, 1997; Fredricks et al., 2004), 비행과 약물사용을 예방하는 변인이다(예, Li et al., 2011). 또한 초등학교시기에 비해 중학교시기에 장기결석이 급증하고, 중학생의 학교참여 수준이 초등학생과 고등학생에 비해 현저히 낮다는 점을 감안하면(신현숙, 염시창, 2013; Marks, 2000; You & Sharkey, 2009), 중학생들이 얼마나 어떻게 학교생활에 참여하는지 또는 참여하지 못하고 이탈되어 가는지를 이해하고 평가하는 것은 매우 중요하다. 우리나라에서도 학업중단을 모니터링하고 예방하기 위해, 학교출석률과 학업성취도 등의 변인을 가지고 학업중단 예측모형을 만들고, 이를 2015년에 300개 고등학교에서 시범 운영할 계획이다(여성가족부, 2015). 이러한 학업중단 예측모형의 변인으로 학교생활참여를 추가할 필요가 있다는 점에서, 이 연구를 통해 개발된 중학생용 한국형 학교생활참여척도의 활용도가 높을 것으로 기대된다.

이 연구는 이러한 의의와 더불어 몇 가지 제한점도 가지고 있다. 이를 논의하고 후속연구의 주제를 제안하면 다음과 같다.

첫째, 중학생용 한국형 학교생활참여척도는

총 48개 문항으로 구성되어 있어서 문항수가 다소 많다. 학생들이 학교공부와 학교생활로부터 이탈되어 가는 과정을 추적조사하고 학업중단의 가능성이 상승하는 시점을 놓치지 않고 찾아내 시의적절한 예방을 하려면, 척도를 반복해서 자주 실시할 수 있어야 한다. 또한 학교생활참여척도의 하위요인이 학교적응이나 학업적응과 중첩되는 부분이 많다는 점도 고려해야 할 사안이다. 따라서 추후연구에서는 좀 더 신뢰롭고 타당한 단축형 척도를 제작할 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서는 기존의 외국 척도를 번안하여 타당화하는 방법을 택하는 대신에 우리나라 중학생들이 보고하고 교사들이 검토한 학교생활참여 경험을 가지고 문화-특유의 문항을 작성하고 타당화하였다. 일관성 없이 불성실하게 응답한 자료가 자료분석에서 제외되었음에도 불구하고 자기보고의 단점(예, 자신의 경험과 생각을 긍정적으로 왜곡하거나 부정적으로 왜곡하여 응답하는 경향성, 무선 반응 경향성)을 모두 해결할 수는 없었다. 이는 확인적 요인분석에서 모형적합도와 수렴타당도의 일부 지수가 양호하지 않은 결과로 나타났다. 추후연구에서는 응답의 일관성과 타당성을 탐지하는 체계적인 방법을 적용하고, 중학생의 학교생활참여를 학교현장에서 직접 관찰하는 위치에 있는 교사들로부터 자료를 수집하여 학생보고 자료의 타당성을 확보할 필요가 있다.

셋째, 중학생용 한국형 학교생활참여척도는 외국의 학교참여척도와 공통점을 가지는 동시에 우리나라 중학생들의 경험과 우리나라 학교문화의 특징을 반영하기도 한다. 즉, 중학생용 한국형 학교생활참여척도는 외국의 척도보다 더 많은 하위요인들로 구성되었고 주제적

참여 같은 외국 문화 고유의 하위요인 중 일부 지표만 포함할 뿐이다. 문화 간 측정동일성을 검증하는 후속연구를 통해, 학교생활참여의 1차 다요인 모형이 우리나라 중학생들에게만 해당되는지 아니면 문화보편적인지의 문제를 검증할 필요가 있다. 이러한 연구를 통해, Glanville과 Wildhagen(2007) 그리고 Wang 등(2011)이 모형적합도 비교의 결과를 무시한 채 연구자의 선호에 따라 2차 2요인 모형 또는 2차 3요인 모형을 채택했던 것이 과연 옳은 결론인지를 검토해 볼 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김남희, 김중백 (2011). 기본심리욕구와 수업참여를 매개로 한 학생-교사에착관계와 학업성취도의 관계: 교사지지와 학생-교사에착관계의 의미와 역할의 차이를 중심으로. *교육심리연구*, 25(4), 763-789.
- 설경옥, 정승원 (2013). 초등학생의 개인 및 부모환경요인과 학업성취와의 관계에서 학교소속감의 매개효과. *한국심리학회지: 학교*, 10(1), 41-58.
- 손원숙 (2003). 심리검사 번안에 대한 통합적 접근. *한국심리학회지: 일반*, 22(2), 57-80.
- 신현숙 (2008). 중학생의 학업동기, 학교생활참여, 학업수행 및 학급품행의 관계. *교육연구*, 31, 25-46. 전남대학교 교육문제연구소.
- 신현숙 (2009). 중학생이 지각한 수업환경, 학업촉진자, 학업기술, 학업성취의 관계. *한국심리학회지: 학교*, 6(3), 291-311.
- 신현숙, 염시창 (2013). 학교참여 다차원 구인에 대한 성별 및 학교급별 잠재평균분석. *한국심리학회지: 학교*, 10(2), 283-305.
- 여성가족부 (2015). 학업중단 예방 및 학교 밖 청소년의 자립역량 강화: 학교 밖 청소년 지원대책. 관계부처 합동.
- 이규미, 김명식 (2008). 중학생 학교적응 척도의 확인적 요인분석을 통한 타당화 연구. *한국심리학회지: 학교*, 5(1), 27-40.
- 이승연, 한미리 (2014). 정신건강 2요인 모델에 따른 중학생의 학교참여와 학업성취. *청소년학연구*, 21(10), 195-218.
- 이자영, 이상민 (2012). 한국형학업열의척도 개발 및 타당화. *교육방법연구*, 24(1), 131-147.
- Ægisdóttir, S., Gerstein, L. H., & Çinarbaş, D. C. (2008). Methodological issues in cross-cultural counseling research: Equivalence, bias, and translations. *The Counseling Psychologist*, 36(2), 188-219.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Berndt, T., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S. (2010). A study of the factorial invariance of the student engagement instrument (SEI): Results

- from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84-93.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50, 327-335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041.
- Griffiths, A., Sharkey, J. D., & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp.197-211). New York: Routledge.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Lam, S., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., et al., (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34, 1181-1192.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*,

- 82(1), 33-40.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment, 28*(1), 60-67.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Baller. A. B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002b). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 158-176.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136-147.
- van de Vijver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist, 1*, 89-99.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633-662.
- Wang, M., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*, 465-480.
- Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring, and strengthening student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 743-760). New York: Springer.
- You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology, 29*(6), 659-684.

원고접수일 : 2015. 06. 09.

수정원고접수일 : 2015. 08. 04.

최종게재결정일 : 2015. 08. 07.

Development and Validation of the Korean School Engagement Scale for Middle School Students

Hyeonsook Shin

Sichang Yum

Chonnam National University, Department of Education

The purpose of this study was to develop the Korean School Engagement Scale for Middle School Students (K-SES: M) and to test its reliability and validity. Free-response questionnaire surveys and focus group interviews, which were conducted to overcome the construct bias resulting from the use of translated scales, yielded 90 pilot items. These items were administered to 1,036 middle school students in Grades 7 to 9 and the data were analyzed through exploratory factor analyses, confirmatory factor analyses, correlational analyses, and concurrent validity analyses. The Korean School Engagement Scale for Middle School Students consisted of 48 items, which were divided into 8 subscales (i.e., satisfaction with school life, valuing of schoolwork, rule compliance, extracurricular activities, peer relations, student-teacher relations, attentiveness during instructional activities, self-regulated learning). Internal consistency reliabilities of the subscales were high, and positive correlations among the subscales were statistically significant. The eight subscales of the Korean School Engagement Scale for Middle School Students were positively correlated with the subscales of the School Engagement Measure and the Korean Academic Engagement Inventory. The results from confirmatory factor analyses indicated that the fit of the first-order eight-factor model was better than the second-order four-factor model and the second-order one-factor model. Furthermore, the evidence suggests that the Korean School Engagement Scale for Middle School Students may be a reliable and valid measure and may be useful for understanding and assessing various aspects of middle school students' engagement with school. Limitations of this study and suggestions for future research were discussed.

Key words : school engagement, school engagement scale, scale development, K-SES: M

〈부 록〉

중학생용 한국형 학교생활참여척도 문항

지시문.

이번 학년 동안에 학교생활을 하면서 여러분이 평소 가진 느낌이나 생각에 가까운 숫자에 ○표 하세요.

1(전혀 그렇지 않다), 2(조금 그렇지 않다), 3(중간이다), 4(조금 그렇다), 5(매우 그렇다)

하위요인	문 항
1 학교생활 만족감	1. 나는 학교생활이 즐겁고 행복하다. *10. 나는 학교생활에 의욕이 없고 만사가 귀찮다. *13. 나는 학교생활이 힘들게 느껴진다. 43. 나는 우리 학교가 좋다. 54. 나는 우리 학교가 안전한 곳이라고 느낀다. 77. 나는 학교공부가 즐겁다. 80. 나는 아침에 즐거운 마음으로 등교한다.
	19. 나는 학교에서 하는 교과외활동에 흥미를 느낀다. *33. 나는 아침에 일어나면 학교에 가기 싫은 생각이 든다. 44. 나는 학교나 학급 안에서 소속감을 느낀다. *65. 나는 우리 학교(예, 학교규칙, 급식, 선생님의 지도방식)에 대해 불만이 있고 짜증이 난다. 73. 나는 학교에서 공부할 때 성취감을 느낀다.
	*18. 나에게 학교공부는 중요하지 않기 때문에 공부에 신경 쓰지 않는다. 22. 나는 좋은 대학 또는 좋은 직업에 들어가려면 학교공부가 중요하다고 생각한다. 34. 학교공부를 열심히 해서 좋은 성적을 받는 것이 나에게 중요하다. 41. 나는 학교에서 배우는 지식이 실생활에 도움이 될 거라고 생각한다. 48. 사회생활에 적응하기 위해 필요한 것(예, 단체생활에 필요한 대인관계 기술, 사회생활에 관한 지식 등)을 학교에서 배운다. 55. 내가 인생에서 성공하려면 학교생활을 성실히 해야 한다.
	4. 내가 학교공부를 열심히 하는 이유는 선생님이나 부모님을 실망시키지 않고 기쁘게 해드릴 수 있기 때문이다.
	7. 나는 학교규칙을 잘 지킨다. *16. 나는 학교에서 잘못을 저질러 선생님의 지적을 받는다. 31. 나는 수업에 필요한 교과서, 준비물, 숙제 등을 잊지 않고 챙겨온다. *49. 나는 학교생활 중에 거친 말이나 욕을 한다. *59. 나는 학교에서 싸움을 하거나 다른 아이를 때린다.
	*12. 내가 싫어하는 과목이나 싫어하는 선생님의 수업시간에는 수업진행을 방해한다. *28. 나는 수업 종이 찢는데도 교실에 늦게 들어오거나 교실이 아닌 다른 곳에 가 있는 적이 있다. *67. 나는 학생신문에 어긋나는 행동을 한다. (예, 흡연, 인터넷이나 스마트폰에서 성인 사이트나 도박 사이트 접속) *72. 나는 결석이나 지각을 한다. 79. 나는 내 책상이나 사물함 등 주변을 잘 정리한다.
	20. 나는 학교에서 하는 단체활동(예, 학교축제, 수련회, 교내 체육대회)에 열심히 참여한다. 29. 나는 우리 학교의 동아리 활동, 진로체험, 봉사활동, 방과 후 학교 프로그램에 적극적으로 참여한다. 36. 나는 학교나 학급에서 맡은 책임과 역할을 성실히 한다. 45. 나는 학급회의 시간에 내 의견을 말한다. 51. 나는 우리 학급의 분위기를 좋게 만드는데 도움이 되는 역할을 한다. 61. 학교에서 학생들 스스로 학교행사나 축제를 계획하거나 진행하는 일에 나도 적극적으로 참여한다. 66. 나는 주변 활동, 청소, (급식이나 체육대회) 행사도우미 역할을 즐거운 마음으로 한다.
	8. 나는 학교에서 열리는 각종 경시대회(예, 수학, 영어, 과학, 예체능 대회)에 자발적으로 참여한다.
	3. 나는 학교에서 친구들과 잘 어울리고 협동한다. 11. 학교에서 친구들과 어울릴 수 있는 점심시간이 즐겁다. 23. 학교에서 친구들과 함께 활동하는 수업(예, 모둠활동 수업, 이동 수업, 체육)이 즐겁다. 32. 나는 학교에서 친구들과 좋은 관계를 이루고 있다. *83. 나는 학교에서 친한 친구 없이 혼자 지내는 경우가 있어서 소외감을 느낀다.

하위요인	문항
5 또래관계	46. 나는 학교에서 도움을 필요로 하는 친구를 돕는다. (예, 친구가 어려워하는 공부를 가르쳐주거나 장애우의 친구가 되어준다).
	*57. 나는 학교에서 다른 아이를 놀리거나 괴롭힌다.
	62. 나는 학교에서 적어도 한, 두 명의 친구와는 마음 속 이야기를 한다.
	*70. 나는 학교에서 나와 맞지 않는 아이들을 멀리 한다.
6 교사학생 관계	88. 내 의견이나 감정을 친구들에게 적절한 방법으로 표현한다.
	9. 나는 학교에서 선생님 말씀을 잘 듣고 따른다.
	39. 나는 학교에서 내 관심사와 내가 좋아하는 것에 대해 선생님에게 솔직하게 표현한다.
	52. 나는 학교에서 선생님과 마음 편하게 이야기 나눈다.
	68. 고민이 있을 때, 나는 담임선생님이나 교과선생님 또는 상담선생님을 찾아간다.
7 수업집중	74. 나는 학교에서 선생님과 대화하기를 좋아한다.
	85. 나는 학교에서 선생님에게 칭찬이나 인정받을 만한 행동을 한다.
	17. 나는 학교에서 선생님께 예의바르게 행동한다.
8 자기조절 학습	*27. 나는 선생님 말씀을 잘 듣지 않고 반항을 하는 편이다.
	30. 선생님의 지도가 부당하다고 여겨질 때, 선생님에게 공손하게 내 의견을 표현한다.
	*38. 나는 수업시간에 떠들거나 딴 짓을 한다.
	*56. 나는 수업시간에 잠님이 들어 멍하게 있다.
	75. 나는 수업 중에 선생님 질문에 열심히 대답한다.
	78. 나는 수업시간에 발표를 열심히 한다.
	84. 나는 수업내용 중 이해가 되지 않거나 궁금한 것을 질문한다.
	5. 나는 학교공부를 열심히 한다.
	14. 나는 수업시간에 선생님의 설명이나 칠판 판서에 집중한다.
	26. 나는 공부할 때 공부 이외의 것에는 신경이 쓰이지 않아서 시간 가는 줄 모른다.
9 학습전략 활용	35. 나는 불필요하게 움직이지 않고 올바른 자세를 갖추어 수업을 듣는다.
	*42. 나는 수업시간에 잠을 잔다.
	*64. 나는 수업과 관련 없는 질문이나 대답을 한다.
	86. 나는 수업시간 중에 주어진 과제나 활동을 정해진 시간 안에 끝마친다.
	24. 나는 공부계획을 세우면 실천하려고 노력한다.
	25. 나는 누가 시키지 않아도 스스로 공부한다.
	37. 나는 어려운 과목을 공부할 때 더 많은 시간과 노력을 기울인다.
58. 나는 싫어하는 과목이나 어려운 과목이라도 중요하다라는 생각이 들면 열심히 해야지 다짐을 한다.	
76. 나는 지루하지 않게 꾸준히 공부할 수 있는 방법을 찾아서 공부한다. (예, 공부가 잘 되는 장소나 시간에 공부하거나, 좋아하는 과목과 싫어하는 과목을 번갈아 공부한다.)	
81. 나는 과목별 특징에 맞는 방법을 찾아서 공부한다.	
89. 공부할 때, 내가 얼마나 열심히 하고 있고 얼마나 잘 이해하고 있는지를 중간 중간에 스스로 점검한다.	
9 학습전략 활용	2. 나의 장래목표나 희망(예, 내가 원하는 대학이나 직업)을 생각하면서 공부한다.
	50. 내가 이미 알고 있는 내용이 수업시간에 나오면 복습한다는 자세로 듣는다.
	63. 나는 어려운 문제를 풀 때, 중간에 포기하지 않고 해결하려고 노력한다.
	71. 나는 기대한 만큼 성적이 안 나와도 좌절하지 않고 열심히 공부하는 자세를 유지한다.
	6. 나는 자투리 시간을 활용해 공부한다.
	15. 나는 공부시간과 휴식시간을 적절히 계획해서 쓴다.
	21. 시험이나 수행평가 기간이 발표되면, 나는 그에 맞춰 공부계획을 세운다.
	40. 내가 해야 할 숙제나 공부를 미루지 않고 제 때에 시작한다.
	47. 나는 수행평가나 시험준비에 도움이 되는 학습활동을 한다.
	53. 나는 수업내용을 더 잘 이해하기 위해 예습이나 복습을 한다.
60. 나는 공부내용을 반복해서 학습한다.	
69. 나는 수업시간에 선생님 설명을 대충 듣기보다는 머릿속에서 이해하려고 노력한다.	
82. 나는 수업시간에 선생님이 중요하다고 강조하는 부분에 발표나 밑줄을 치면서 공부한다.	
87. 나는 새롭게 배운 내용이 내가 이미 알고 있는 것과 어떻게 관련되는지를 생각하며 공부한다.	
90. 나만의 공부방법이나 학습노트를 사용해 공부한다. (예, 여러 개념이나 내용을 연결하는 관계도 또는 마인드 맵 그리기, 중요한 개념의 예시 만들기)	

주. *표시는 역산 문항임. 음영 없는 부분이 최종 선정된 중학생용 한국형 학교생활참여척도 48문항임.