

청소년의 학교몰입에 영향을 미치는 변인들에 대한 연구: 행동적 몰입을 중심으로*

이 연 회

탁 진 국[†]

광운대학교 산업심리학과

박사

교수

본 연구의 목적은 청소년의 사회화에 중요한 학교 몰입 중 행동적 몰입에 긍정적인 영향을 미치는 선행변인에 대한 검증에 있다. 선행변인은 사회화의 주체가 되는 청소년의 개인특성과 학교현장의 사회적지지라고 할 수 있는 또래지지와 교사지지로 범주화하여 설정하였다. 개인특성에는 강점인식 및 활용과 학습목표지향성을, 또래지지에는 또래의 강점지지와 또래 학업지지를, 교사지지에는 교사의 강점 지지와 관점변화지지를 하위요인으로 설정하였다. 본 연구를 위해 전국에 재학 중인 고등학생 539명을 대상으로 설문을 실시하여 자료를 수집하고 그 중 33명을 제거, 506명의 데이터로 분석을 실시하였다. 분석결과, 개인특성의 하위요인으로 설정된 학습목표지향성만이 행동적 몰입에 정적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 마지막으로 연구결과를 바탕으로 연구의 시사점, 제한점 및 향후 연구과제에 대해 논의하였다.

주요어 : 학교몰입, 행동적 몰입, 사회적지지, 강점인식 및 활용, 학습목표지향성, 또래의 강점 지지, 교사의 강점지지, 성장마인드셋 코칭프로그램

* 이 논문은 2020년도 광운대학교 박사학위 논문을 수정·보완한 것임.

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 탁진국, 광운대학교 산업심리학과, 교수, 서울시 노원구 광운로

E-mail: tak@kw.ac.kr

학교는 청소년들이 대부분의 시간을 보내는 물리적 환경이며, 지적 역량을 키우고 교육목표 달성을 위한 교육적 환경이다. 또한 학교는 도덕적 신념과 태도 함양, 정서와 사고의 인격화 등을 위한 정서적 환경이자 사회 규범과 질서를 배우고, 친교 활동 등을 통해 이루어지는 사회화를 위한 환경이기도 하다. 이렇듯 학교는 개인적, 사회적으로 잘 적응하여 잠재 능력을 충분히 발휘할 수 있고, 보다 성숙한 인격을 길러 원만한 사회생활을 할 수 있도록 교육하는데 목적을 두고 있다(정현태, 임우섭, 김용주, 2017). 하지만, 현대사회로 오면서 학교에 대한 비판의 목소리가 커져가고 있는데 학교가 그 본연의 역할을 다 해내지 못하여 청소년들의 학교 부적응이 학업 중단, 학업 중퇴, 학교 자퇴 등으로 이어지고 있다는 문제점이 대두되고 있기 때문이다.

정부, 고등 교육 정책 입안자, 또는 학교 현장의 지도자와 실무자들은 학생들의 성공을 성적, 재학률, 또는 졸업률에 따라 평가하고 있는 반면, 학생들은 더 이상 교사와 학교 정책이 요구하는 행동과 학업에 대한 기대를 존중하고 준수하려하지 않는다(Janowitz, 1978; Modell & Elder, 2002). 학생들은 학교 교육을 지루하거나 단지 성적 놀이로 보아, 가능한 한 적은 노력으로 학교를 마치려고 한다(Burkett, 2002; Poph, 2002). 또한, 학년이 올라갈수록 학교생활에 대한 동기가 급격히 감소한다(Fredricks & Eccles, 2002). 하지만, 청소년들이 학교가 제공하는 교육을 통해 사회에서 필요로 하는 능력을 얻으려면 학교생활에 전념하는 것이 필요하며, 이런 측면에서 학교 몰입은 청소년이 학교생활을 하는 데 있어 긍정적인 영향을 줄 것으로 판단된다.

학교 몰입의 역할은 Astin(1984)의 연구를 시

작으로 청소년들의 학교생활적응과 졸업 후의 사회생활적응에 긍정적으로 연관되어 있다는 것을 입증하는 많은 연구들이 있어 왔다. 어떤 요인들이 개인에게 영향을 미쳐 몰입을 촉진하거나 저해하는지를 검토하는 것은(Skinner & Belmont, 1993) 청소년의 학교 몰입을 향상시킬 수 있는 요인을 알아보고 긍정적인 방향으로의 변화를 꾀하기 위한 개입의 근거가 될 수 있으므로 매우 중요하다.

몰입의 선행연구에서 공통적으로 나타나고 있는 몰입의 유형은 정서적 몰입, 행동적 몰입, 인지적 몰입으로 분류되어 있다. 하지만 하위요인의 특성상 정서적 몰입이나 인지적 몰입은 학교 이외의 다른 사회화 집단에서도 충족될 수 있는 반면, 행동적 몰입은 학교에서만 이루어질 것이라고 판단하여 본 연구에서는 학교 몰입 중 행동적 몰입에 영향을 미치는 선행변인에 대해 연구하였다.

청소년의 학교몰입 중 행동적 몰입에 대한 선행연구를 변인별로 살펴보면, 주로 학교특성(Bryk & Thum, 1989; McDill, Natriello, 1986)에 관련한 연구가 진행되어 왔다. 하지만, 적응이나 성장의 주체가 되며 환경과 유기적으로 상호작용하는 개인과 개인을 둘러싸고 있는 환경을 중심으로 한 연구는 거의 이루어지지 않고 있다.

따라서 본 연구에서는 첫째, 과거 학교 몰입 중 행동적 몰입에 대한 연구에서 이루어지지 않았던 개인의 특성과 학교 내의 인적 자원이라고 할 수 있는 또래와 교사의 지지가 미치는 영향에 대해 알아보고자 하였다. 둘째, 학교 몰입 중 행동적 몰입에 영향을 미치는 변인의 특성을 긍정심리학과 코칭심리학에서 다루고 있는 강점을 중심으로 설정하였다. 본 연구에서 설정한 변인들의 특성을 보면, 과거

학교 몰입 연구에서 다루어지지 않은 새로운 관점에서 접근하는 변인들로 오늘날 세계적인 심리학의 흐름에 따라 주로 긍정심리학과 코칭심리학에 초점을 맞추고 있다.

학교 몰입의 행동적 몰입

Merriam Webster 대학 사전은 몰입을 “전념 commitment”의 개념과 동일하게 보고 있다. Merican Heritage 대학 사전에서는 몰입을 “적극적으로 전념하는 것, 스스로 참여하고 차지하는 것” 등으로 정의하고 있다. Zepke(2010)는 몰입은 밀접하게 연결되어 있지만 뚜렷한 관점을 가진 복잡한 네트워크라고 보았다. Fredricks, Blumenfeld와 Paris(2004)는 몰입을 메타 구조, 즉, 다차원적 관점에 입각한 것이라고 주장하였다. Kuh 등(2006)은 몰입을 사회, 사회 네트워크, 조직, 심리, 문화, 교육 및 경제 연구에 대한 구축으로 보았다.

수많은 개념화 전반에 걸친 하나의 공통점은 몰입이 다차원적이라는 것이다. 학교몰입에 관한 11개 학교몰입척도의 다차원적 요인을 비교해 보면(Jennifer A. Fredricks & Wendy McColskey, 2012), 크게 정서적 몰입, 행동적 몰입, 인지적 몰입으로 나누어진다. 학교몰입의 하위요인에 대해 자세히 살펴보면, 정서적 몰입은 흥미, 지루함, 행복, 슬픔, 불안 등을 포함한 학생들의 교실에서의 감정적 반응을 말한다(Skinner & Belmont, 1993). Finn 등은 정서적 몰입을 소속감이나 학교에 대한 정체성 및 중요성 인식 그리고 학교와 관련된 결과의 평가 또는 성공에 대한 감사로 개념화하였다(Finn, 1989; Voelkl, 1996). 인지적 몰입은 학습에 대한 심리적 투자, 주어진 환경적 조건을 넘어 서려는 욕망, 도전에 대한 선호를 말하며

(Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992; Wehlage, Rutter, Smith, & Fernandez, 1989), 학습에 대한 투자를 강조하는 학교 몰입에 관한 연구와 자기조절과 전략적 학습과 교육에 관한 연구로 이어진다. 정서적 몰입의 특성은 학교 이외에 다른 교육기관, 예를 들어, 학원, 교외활동 단체, 지역 단체 등에서도 소속감 및 정서적 만족감을 느낄 수 있는 학교몰입이라고 할 수 있다. 인지적 몰입 또한, 학원이나 공적, 사적 학습관과 같은 학습, 학업 성취와 관련한 기관에서 충족 가능한 학교몰입이라고 할 수 있다.

한편, 행동적 몰입은 학업, 사회 또는 과외 활동에 관여하는 것을 포함하여 참여의 개념에 기초를 두고 있다. 긍정적인 학업 성과를 달성하고 중퇴를 예방하는 데 중요한 것으로 여겨진다(Connell, 1990; Finn, 1989). 행동적 몰입은 일반적으로 세 가지 방식으로 정의된다. 첫 번째 정의는 학교규칙을 따르고 교실 규범을 지키는 것과 같은 긍정적인 행동과 학교를 결석하거나 중퇴하는 등의 파괴적인 행동을 하지 않는 것을 말한다(Finn, 1993; Finn, Pannocho, & Voelkl, 1995; Finn & Rock, 1997). 두 번째 정의는 학습 및 학업 과제에 열중하며 노력, 끈기, 집중, 질문 및 수업 토론에 참여하는 행동을 말한다(Birch & Ladd, 1997; Finn et al., 1995; Skinner & Belmont, 1993). 세 번째 정의는 운동이나 학교 운영과 같은 학교 관련 활동에 참여하는 것을 말한다(Finn, 1993; Finn, Pannocho, & Voelkl, 1995). 일반적으로, 이러한 정의는 학업적, 비학업적 학교활동 등의 다양한 행동 유형들을 모두 포함한다. Finn은 학교 몰입의 행동적 몰입을 몰입도로 구분하여 교사의 지시에 따르는 것부터 과외활동, 학생회에 참여하는 등 학생 주도가 필요한 활동에

이르기까지 4단계로 나누었다. 상위 단계의 몰입은 학교에 주도적으로 참여한다는 측면에서 몰입의 질적 차이를 나타낸다는 가정이다. 일부 연구는 협업 또는 교실 규칙을 준수하는 것과 자율적 참여 또는 자기 주도적인 학습 행동으로 구분 지었다(Birch & Ladd, 1997; Buhs & Ladd, 2001). 행동적 몰입은 다른 2차 사회화 집단에서는 충족될 수 없는 요소들을 충족시켜준다. 다시 말해서, 학교 내에서 지켜야 할 규범, 학교운영 및 학업 참여에 대한 성실성 등 학생으로써의 역할과 관련하여 바람직한 성인으로 성장하기 위한 준비단계의 의미인 학교몰입이라고 할 수 있다. 행동적 몰입에 대한 선행 연구들을 살펴보면, 학교 차원의 요인을 선행변인으로 한 연구들이 주를 이루고 있다. 예를 들어, 대안학교와 같은 소규모의 학교에서 학생회나 동아리 활동과 같은 과외 및 사회활동에 더 많이 몰입하는 것으로 나타났으며(Finn & Voelkl, 1993), 관료주의에서 공동체제로 변화하여 학생과 학교가 함께 운영하는 공동 조직의 요소를 많이 가지고 있는 학교의 학생들이 시간이 지남에 따라 학교활동에 참여하는 몰입도의 더 크게 증가한다는 것을 발견하였다(Lee & Smith, 1993, 1995). 또한, 행동적 몰입의 부적 의미를 나타내는 중퇴율에 관한 연구를 보면, 학교 규칙을 시행함에 있어 공정성이 결여되었다고 생각하는 학생들은 행동적 몰입이 감소할 가능성이 더 높다(Natriello, 1984)는 연구와 엄격한 규칙과 규율에 대해 책임을 묻는 학교들의 중퇴율이 낮다(Bryk & Thum, 1989; McDill, Natriello, and Pallas, 1986)는 연구가 보고되고 있다.

한편, 대규모의 학교몰입 연구에도 불구하고 국내에서는 그 연구가 이루어지지 않고 있

으며, 행동적 몰입의 유사한 개념으로 학교생활 적응에 관련한 연구가 있지만, 학교몰입의 다차원적 요인처럼 명확한 구분이 되어 있지 않다. 여러 학자들이 구분한 학교생활적응의 하위요인은 학업적 적응행동(수업참여도, 학습 행동통제, 학습노력, 학습지속성), 사회적 적응 행동(학급친구, 교사와의 관계, 규칙준수), 정의적 적응행동(학교선호, 학교생활만족)의 3개 영역(문은식, 2002), 교사관계, 교우관계, 학교 규칙, 학교수업의 4개 영역(김아영, 2002), 학업(학습에 대한 효능감, 학습동기 및 태도), 사회관계영역(부모, 교사, 친구), 심리적 안정성(정서적 안정성과 감정통제), 규칙 및 학교 생활(학교활동, 학교환경, 교칙준수, 학교생활 만족)의 4개 영역(김정남, 2008) 등으로 행동적 몰입의 요소만을 설명하고 있지는 않다.

따라서 본 연구에서는 하위요인의 구분이 명확하고 간결한 학생몰입척도(SEM)(Fredricks, Blumenfeld, Friedel, and Paris, 2005)를 사용하고 그 중에서도 학교라는 2차적 사회화집단에서만 충족될 수 있는 행동적 몰입에 개인특성과 사회적지지와 어떠한 영향을 미치는지에 대해 알아보았다.

긍정심리학의 강점

긍정심리학(positive psychology)은 “최적의 인간 기능에 대한 과학적 연구”(Sheldon & King, 2001)로 정의된다. 인간의 심리적 문제와 치료 방법에 중점을 둔 병리학적 관점의 심리학적 흐름은 심리학이 인간의 긍정적인 측면을 간과하여 삶의 궁극적인 목표인 행복과 성장에 대한 체계적인 연구와 학문적 성과를 이루지 못했다는 문제점을 낳았다. 이를 비판적으로 생각한 Seligman과 Mihaly Csikszentmihalyi(2000)

는 긍정심리학의 필요성에 대해 강조하면서 그 목적은 긍정적인 특성, 즉, 강점을 촉진하는데 있다고 주장하였다. 긍정심리학에서 강점이 강조되는 이유는 강점을 인식하고 사용할 때 개인의 능력과 수행을 최대로 올려주기 때문이다. 자신이 가지고 있는 내적 자원을 인식하고 활용하는 것은 스스로의 성장의 주체가 되는 것으로 자기효능감을 향상시키고 개인의 생활 전반을 주도적으로 이끌어 갈 수 있는 힘을 줄 수 있다. 이러한 이유로 많은 학자들이 강점에 주목하고 있는데, Clifton과 Anderson(2002)는 강점을 주어진 활동의 일관성, 완벽에 가까운 성능을 제공할 수 있는 능력이라고 정의하고 있다. 국내 심리학자들도 강점 연구에 관심을 가지고, 여러 분야의 강점 연구를 진행하고 있다. 김기년과 탁진국(2013)은 강점을 개인이 가지고 있는 사고, 감정 및 행동과 관련된 것으로 이를 발휘할 때 자연스럽게 편안함을 느끼며 에너지가 넘치고 이로 인해 행복감을 느끼게 되는 것으로 정의했다. 특히, 대표강점은 어떤 일에서 탁월한 결과와 성취를 이루게 만드는 역량인 동시에 그 일을 하면서 의욕과 활기를 느끼게 만드는 동기를 부여하는 것으로(권석만, 2008) 개인이 지닌 대표 강점을 발견하고 개발하여 인간관계, 직업, 자녀양육, 여가 등과 같이 중요한 생활 장면에서 발휘하는 것으로 진정한 행복을 얻을 수 있다(Seligman, 2009). 한편, 학교몰입에 대한 많은 연구가 이루어져 왔지만, 본 연구의 종속변인인 행동적 몰입에 대한 선행 연구는 주로 학교 수준의 요소들이 미치는 영향에 대한 연구로 이루어지고 있다. 따라서 자신의 강점을 깨닫고 학교생활에 활용하는 것은 청소년기의 주체적인 성장에 중요하기 때문에, 학교몰입 중 행동적 몰입을 향상시켜

줄 수 있는 선행 변인으로 강점 요인을 설정하여 연구를 진행하였다.

사회적지지

사회적 지지는 보살핌과 사랑, 존경을 받고 사회적 관계 안에서의 일원이라고 믿도록 이끄는 정보이다(Cobb, 1976). 항상 도움이 되도록 의도되어 있기 때문에 부정적 상호작용(예를 들어 분노, 비판과 같은 사회적 약화 행위)과 구별되며, 타인으로부터 조언과 도움을 받을 기회를 제공한다(Morgeson & Humphrey, 2006). Lee와 Chen(2000)은 사회적 지지를 통해 개인의 심리적 적응을 돕고, 문제해결의 도전을 받아들이는 능력을 강화하는 측면에서 그 중요성이 강조된다고 하였다. 또한, Cohen 등(1985)은 사회적 관계망(가족, 교사, 또래, 이웃, 등을 포함하는 외부 사회와의 관계)을 통해 타인으로부터 획득할 수 있는 모든 긍정적인 자원의 총합이라고 하였다. House(1981)는 지지의 유형을 공감, 사랑, 신뢰, 배려의 개념인 정서적지지, 도움이 필요한 사람을 직접 돕는 실질적인 지원과 서비스(환경개선, 현금, 물건, 노동력)를 제공하는 수단적지지, 문제를 해결하는 데 사용할 수 있는 조언, 제안 및 정보의 제공 차원인 정보적지지, 자가 평가하는데 유용한 건설적인 피드백과 같은 평가적 지지로 분류하였다. 이러한 4가지 유형의 지지는 개념적으로 구분할 수는 있지만, 한 유형을 제공하는 관계도 다른 유형을 제공하는 경우가 많아 실증적으로는 명확히 구분하여 설명하기가 어렵기 때문에(Cohen, Underwood, & Gottlieb, 2000), 하나의 구성요소가 1개 이상의 사회적 지지의 기능을 가진다고 볼 수 있다.

한편, 코칭(coaching)이란 개인이 가지고 있는 잠재력을 발휘하여 문제해결능력을 키우고 긍정적인 변화를 경험할 수 있도록 도와주는 것으로(네이버 지식백과 참고), 사회적 지지의 개념과 맥락을 같이 한다. 사회적 관계망 안에서 사회적 지지로써의 코칭이 이루어질 때, 개인의 행복과 성장은 물론, 사회적 적응능력을 향상시킬 수 있다. 따라서 본 연구에서는 긍정심리학에서 강조하는 강점 요인을 사회적 지지에 접목시켜 또래와 교사가 개인의 강점을 코칭적 관점에서 지지해 주었을 때 학교몰입 중 행동적 몰입에 미치는 영향에 대해서 알아보았다.

개인 특성이 학교 몰입의 행동적 몰입에 미치는 영향

강점인식 및 활용

Govindji와 Linley(2007)는 강점인식을 독립적인 변인으로 탐구하지 않았다는 한계점을 극복하기 위해 혼재되어 있는 강점인식과 강점 활용을 독립적인 개념으로 구분하여 자신에게 내재되어 있는 강점을 알아차리고 인지하는 것이라고 정의 내렸다. Nickerson와 Fishman(2009)는 강점을 인식하는 것만으로도 학생들의 학교기능, 적응력, 사회 기술 등에 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과를 도출해내었다. 또한, Govindji와 Linley(2007)는 강점 활용을 삶의 여러 장면에서 자신이 가지고 있는 강점을 적용, 발휘하는 것이라고 정의 내렸다. Linley와 Harrington(2006)은 ‘가치 있는 결과를 내기위하여 최적의 기능을 발휘할 수 있도록 느끼고 생각하고 행동하는 능력’이라고 정의내리고, 강점을 활용할 때 긍정적인 자기개념을 가지게 되고, 잠재능력을 발휘하여 자신에게 주어

진 과업을 잘 성취할 수 있다고 하였다. 따라서 개인 특성으로서의 강점은 강점인식과 강점 활용으로 나뉜다. 강점 인식은 탁월한 성취 및 긍정적인 자기 인식과 관련이 있다. 조남근, 권정희, 정미예(2016)는 강점인식이 심리적 안녕감과 진로적응성에 긍정적인 영향을 미친다는 연구를 하였다. 또한, 강점인식이 긍정정서, 삶의 만족감, 주관적 안녕 및 주관적 활력에 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과를 보고하였으며(Govindji & Linley, 2007), 우울감 감소와 행복감 증진에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). 강점 인식이 발견, 인지의 개념이라면 강점 활용은 실행력의 개념이 될 것이다. 개인에게 강점이 있다는 것을 발견, 인지하게 되면 긍정정서를 느끼기는 하나 “구슬도 꿰어야 보배이다.”는 속담이 있듯이 이를 실제로 학교생활에 도움이 되는 행동으로 옮기는 것이 중요하다.

강점과 학교 몰입의 행동적 몰입과 유사한 개념인 학교생활적응에 관한 선행 연구를 살펴보면 대학생들의 강점인식이 강점 활용을 매개로 대학생활 적응에 긍정적인 영향을 미쳤으며(이지원, 이기학, 2017), 중학생을 대상으로 한 연구에서는 강점에 대한 인식을 더 많이 할수록 강점 활용을 더 많이 하게 되어서 학교적응수준이 높아진다는 것을 확인했다(문애경 등, 2017).

따라서 청소년이 스스로 강점을 인식하고 활용하게 되면 자신의 강점을 학교에서 주어진 과업이나 규칙에 적용시켜 실행하려고 노력할 것으로 유추할 수 있다. 이에 대한 가설은 다음과 같다.

가설 1. 강점인식 및 활용은 행동적 몰입에

정적인 영향을 미칠 것이다.

학습 목표 지향성

초등학생을 대상으로 어려운 퍼즐을 주고 실패했을 때 반응을 살펴보았다. 많은 학생들은 중간에 포기하고 오랫동안 침울해 하는 반면, 긍정적이고 자신감 있는 학생들은 실패의 아픔을 더 빨리 떨쳐냈다. 또 다른 학생들은 퍼즐을 잘 풀지 못하는 것을 실패라고 생각하지 않고 하나의 배우는 과정으로 인지하여 다음에 퍼즐을 더 잘 풀 수 있는 기회로 삼았다(Elliott & Dweck, 1988). Elliott와 Dweck(1988)은 개인이 동일한 상황을 완전히 다른 방법으로 인지하는 것으로 봤을 때, 매우 다른 목표를 추구하고 있을 것이라는 가설을 세웠다. 즉, 학습목표지향성은 과제 수행에 적극적인 참여하고 부여 받은 과제에 대해 도전하는 것을 선호하며 긍정적인 태도 유지 및 과제 수행에 대한 노력과 높은 지속력을 말한다(Howell & Watson, 2007). 또한 과제 실패나 부정적 수행에서는 부단한 노력과 새로운 전략이 필요하다는 피드백을 받아들일 수 있는 성향을 나타낸다(Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). 학습목표 지향성과 행동적 몰입과 유사한 개념인 학교생활적응에 관한 선행연구를 살펴보면, 오수남(2012)은 대학생 대상으로 한 연구에서 학습목표지향성이 학교생활 적응과 학업성취도에 정적인 영향을 미친다고 보고하였다.

따라서 학습목표지향성이 높은 청소년은 학교규칙을 따르고 교실 규범을 지키는 것과 같이 학교생활에 긍정적인 태도를 취하고 학습에 노력과 끈기를 열중하며 수업에 적극적으로 참여하기 때문에 학교 몰입의 행동적 몰입에 긍정적인 영향을 미치게 될 것이라고 유추할 수 있다.

가설 2. 학습목표지향성은 행동적 몰입에 정적인 영향을 미칠 것이다.

또래 지지가 학교 몰입의 행동적 몰입에 미치는 영향

‘또래’란 평등을 의미하며(Piaget, 1965), 학생들 간에 형성된 또래 관계는 평등성이 강조되고 상호 합의 위에 성립하는 것으로, 또래 관계는 나이나 수준이 비슷한 집단 안에서 맺어지는 일반적인 관계이다(Hartup, 1992). Damon(1983)은 또래 관계는 학생들로 하여금 스스로를 평가해 볼 수 있는 사회적 비교의 기능을 가진다고 하였다. Vygotsky(1981)는 청소년들은 또래와 함께 문제를 해결하면서 상대로서 해야 할 행동을 습득하고 고수준의 언어사용과 학습 전략을 배우게 된다고 하였다. 이러한 과정 속에서 청소년들은 스스로 문제 해결에 필요한 방법들을 내면화시킨다. 또한, 청소년이 또래와 서로 잘 어울리고 유지하는 것은 청소년의 사회성 발달에서 매우 중요하다.

또래 집단에 대한 학생들의 인식은 학교에서의 성공과 관련이 있다(Goodenow, 1993). 또래의 사회적 지지(Karasek, 1979)는 또래의 행동에 실질적으로 영향을 미칠 수 있다(Dierdorff & Ellington, 2008). 또래들로부터 더 많은 도움을 받을수록, 그들이 더 많은 사회적 지지를 경험하게 되고(Cropanzano & Mitchell, 2005), 역할에 적절한 행동을 보여줄 가능성이 더 높아지게 된다(Deckop, Cirka & Andersson, 2003). 따라서 본 연구의 성격이 학교몰입 중 행동적 몰입에 사회적 지지가 미치는 영향에 대해 알아보는 것에 있는 만큼, 또래의 개념을 반 친구뿐만 아니라 학교현장에서 긍정적인 관계를 맺고 있는 모든 친구로 보고 설문지의 주어를

‘친구’로 수정하여 연구를 진행하였다.

또래의 강점지지

긍정 심리학과 코칭심리학은 인간의 본성에 대해 어떻게 하면 사람들이 최고의 성과를 낼 수 있도록 개발할 수 있는지에 대해 많은 가정들을 세웠다(Linley & Harrington, 2006). 긍정 심리를 융합한 코칭의 노력 중 가장 쉽게 기여하는 분야 중 하나는 강점을 인식, 평가 및 개발하는 것이다. 하지만, 약 33%의 사람들이 자신의 강점을 신뢰성 있게 인식할 수 있고(Hill, 2001), 많은 사람들이 자신의 강점을 인식하지 못하고 살아가고 있으며, 강점을 지속적으로 활용하고, 개발하고 있는 사람은 많지 않다. 따라서 조직에서 중요한 영향을 미칠 수 있는 실무자가 강점을 확인시켜주고 활용할 수 있도록 돕는다면 개인의 조직 내 적응에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(이연희, 탁진국, 2019). 특히, 학생의 경우 지지적 관계에서 긍정정서를 경험하게 되고, 조직에 소속되어 살아갈 때, 그 안에서 강점은 발견되고 지지받는다.

강점 지지와 행동적 몰입과 유사한 개념인 학교생활적응에 관한 선행연구를 살펴보면, Anderson 등(2004)은 강점인식을 돕는 강점기반 코칭 프로그램이 재능에 대한 인식의 증가, 개인적 자신감의 증가, 학업적 자신감의 증가, 성취동기의 증가, 대인 간 상호 이해의 증진 및 대인관계 향상 등이 있음을 밝혔으며, 김태선(2015)은 중학생 성격 강점 코칭프로그램이 타인과의 관계를 형성하고 규범과 규칙에 맞춰 생활하는 의미를 지닌 장소이자 하나의 작은 사회인(이지언, 정익중, 백종립, 2014) 학교생활 적응에 긍정적인 영향을 미친다는 결과를 보고하였다.

따라서 강점에 대한 코칭적 접근을 학교 현장에서 사회적 지지를 얻을 수 있는 또래에게 적용시켜 또래가 청소년의 강점을 인식하고 활용할 수 있도록 도와주고 지지해 준다면 학교에서 지켜야하는 규범과 규칙에 맞춰 생활할 수 있는 학교생활적응능력의 향상에 긍정적인 영향을 미치게 되어 학교생활과 과업에 몰입할 것이라고 유추할 수 있다.

가설 3. 또래의 강점지지는 행동적 몰입에 유의한 영향을 미칠 것이다.

또래의 학업적지지

또래들로부터의 학업적 지지, 배려, 격려의 정서는 자신감을 높이고 산만한 걱정을 개선하는 효과를 나타낼 수 있다(Patrick & Ryan, 2007). 학생들은 학업에 대한 또래들의 지지를 인지할 수 있으며(Johnson & Johnson, 1983), 교사의 방향성 파악, 정보 제공 등 또래들의 학업적 지지는 동기와 몰입을 촉진시킨다(Hamm & Fairboe, 2005; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

또래의 학업지지와 학교몰입에 관련한 직접적인 연구는 드물지만, 한국사회에서는 또래와의 교류가 주로 학교, 학원, 독서실 등에서 학업적인 관계로 이루어지기 때문에 후기 청소년기로 갈수록 또래간의 관계 속에서 사회화가 이루어지는 특성을 고려 해 봤을 때(김은정, 2007), 청소년은 또래의 학업적 지지로 사회화에 중요한 조직 내 규범, 규칙 준수와 조직의 과업 수행에 또래의 학업지지가 중요한 영향을 미칠 것을 유추해 볼 수 있다.

위의 선행연구를 종합해 보면, 또래가 학업적으로 잘 할 수 있도록 지지, 배려, 격려해 주게 되면, 사회화에 중요한 규칙준수, 과업수

행에 몰입하게 될 것을 유추할 수 있다.

가설 4. 또래의 학업지지는 학교 몰입의 행동적 몰입에 정적으로 유의한 영향을 미칠 것이다.

학교 몰입에 대한 교사지지의 영향

교사 지지는 교사로부터 제공되는 사회적 지지로서 교사가 자신들에게 관심을 갖고, 아끼고 도울 것이라는 학생들의 인식을 말한다(Trickett & Moors, 1974). 학생들은 교사에 의해 지지를 받는다고 느낄 때, 학업 활동에 더 완전하게 몰입하기 쉬운데, 여기에는 노력을 쏟고(Goodenow, 1993), 도움을 구하여(Newman & Schwager, 1993), 학습과 과제 수행의 향상과(Battistich Solomon, Watson & Shaps, 1997), 파괴적인 행동의 감소(Ryan & Patrick, 2001), 그리고, 학교 중퇴의 감소 등을 포함해서 학교 몰입의 다양한 측면과 관련이 있다(Croninger Lee, 2001). 이러한 연관성은 교사들이 관심을 갖는다고 느끼는 것이 교사의 뜻을 따라 학교에 대한 심리적 투자에 집중하여 과제와 학습에 대한 생각을 저해하는 요소들을 완화시키기 때문일 것이다. 따라서 본 연구의 성격이 학교몰입 중 행동적 몰입에 사회적 지지가 미치는 영향에 대해 알아보는 것에 있는 만큼, 교사의 개념을 담임교사뿐만 아니라, 학교현장에서 긍정적인 관계를 맺고 있는 모든 교사라고 보고 설문지의 주어를 '선생님'으로 수정하여 연구를 진행하였다.

교사의 강점지지

또래의 강점지지에서도 살펴보았듯이, 본 연구에서는 조직에서 이루어지는 강점에 대한

코칭적 접근을 학교 현장에서 사회적 지지를 얻을 수 있는 교사에게 적용시켜 교사의 강점 지지가 학교 몰입에 대해 미치는 영향에 대해 알아보았다. 이와 관련한 선행연구를 살펴보면, 이연희와 탁진국(2019)의 연구에서 청소년의 강점인식과 학교생활적응에 교사의 강점조력이 조절효과를 나타낸 것으로 보고되었다.

또래의 강점지지와 행동적 몰입 간에 세운 가설과 마찬가지로, 교사가 청소년의 강점을 인식하고 활용할 수 있도록 도와주고 지지해 준다면 학교에서 지켜야하는 규범과 규칙에 맞춰 생활할 수 있는 학교생활적응능력에 긍정적인 영향을 미치게 되어 학교생활과 과업에 몰입할 것이라고 유추할 수 있다.

가설 5. 교사의 강점지지는 학교 몰입의 행동적 몰입에 정적으로 유의한 영향을 미칠 것이다.

교사의 관점변화지지

관점변화란 기존에 사물이나 현상을 바라보았던 습관적인 관점을 창의적인 다른 방법으로 바라보는 새로운 습관을 향한 노력이라고 할 수 있다. 조은현과 탁진국(2011)은 코칭리더십 척도를 개발하면서 상사가 가져야할 코칭리더십 덕목 중 하나를 관점변화 촉진으로 설정하고 부하가 기존의 사고방식에서 벗어나 다른 관점에서 사고하고 문제를 해결할 수 있도록 리더가 사고를 촉진하도록 질문하는 것이라고 정의 내렸다.

관점변화 촉진에 대한 여러 학자들의 정의(Ellinger, Ellinger & Keller, 2003; 남동엽, 2015)에서 가장 핵심이 되는 것은 '기존의 사고방식에서 벗어나 스스로 해결책을 찾도록 돕는 것'에 있다. 가르침에 의존하지 않고 스스로

관점을 변화시켜 문제를 해결할 수 있도록 도와주는 것이 리더의 역할이며, 이를 통해 조직원은 성과를 향상시키고 달성할 수 있다 (Whitmore, 2002).

이것은 교사가 학생을 가르친다는 일방적인 개념의 교육이 아닌 학생이 해결책을 스스로 찾을 수 있는 능력을 인정하고 존중해 준다는 의미로, 교사가 교실 내에서 상호 존중을 장려한다는 인식은 교사들의 정서적 지지와 강하게 연관되어 있어, 상호 존중과 정서적 몰입 사이의 관계는 교사 지지와 긍정적인 연관성이 있음을 나타내며(Patrick. H. et al., 2007), 자기효율성, 자기조절 학습, 안정감과 긍정적으로 연관되어 있어 학생들을 학습과제에 집중할 수 있게 한다(Patrick & Ryan, 2007). 교사의 관점변화지지와 규범준수, 과업 수행과 연관 있는 행동적 몰입에 대한 직접적인 선행연구는 없지만, 교사의 관점변화지지를 받아 상호존중에 대한 인식으로 인해 정서적 몰입이

향상하게 되면 학교에 대한 만족감과 소속감으로 인해 자발적인 규칙준수, 과업수행에 대한 몰입이 향상될 것을 유추할 수 있다.

위의 선행연구를 종합해 보면, 교사가 문제를 해결하기 위해 기존의 관점에서 벗어나 새로운 방식으로 사고하고, 스스로에게 답을 찾도록 도와준다면, 상호 존중을 장려한다는 인식으로 인해 학교에 대한 만족, 흥미, 소속감 등을 경험하게 되고, 학교에 대한 만족감과 소속감은 학교 규칙과 교실 규범의 준수, 과업 수행으로 이어지게 될 것을 유추할 수 있다.

가설 6. 교사의 관점변화지지는 학교 몰입의 행동적 몰입에 정적으로 유의한 영향을 미칠 것이다.

위의 가설을 모두 종합한 연구 설계 모형은 다음과 같다.

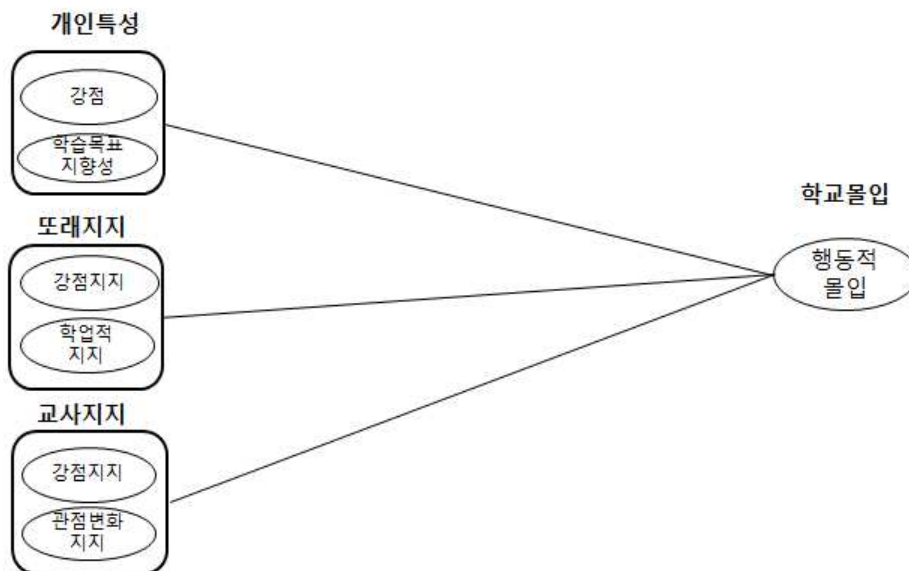


그림 1. 연구 설계 모형

방 법

조사대상 및 자료수집 절차

본 연구는 한국 청소년의 학교 몰입에 대한 연구를 하기 위해 2020년 1월 중 2주간에 걸쳐 전국의 청소년 506명을 대상으로 온라인 리서치 기관을 통해 설문조사를 실시하였다. 고등학생 대상으로 연령은 만 16세에서 만 18세, 학년과 남, 여 분포는 균일하게 선정하여 실시하였다.

종속변인으로 설정된 행동적 몰입에 영향을 미치는 선행변인은 개인특성, 또래지지, 교사 지지로 범주별로 구분하여 알아보았다. 개인 특성의 하위요인은 청소년강점, 학습목표지향성으로, 또래지지는 또래의 강점지지, 학업지지로 교사지지는 교사의 강점지지, 관점변화 지지이다. 본 연구의 목적을 위해 수집된 데이터의 인구통계학적 특성을 살펴보면 표 1과 같다.

측정도구

학교몰입의 행동적 몰입

Fredricks 등(2005)이 개발하고 “Springer Nature Group” 출판업체에서 유료로 제공되는 척도로, 학생몰입척도(School Engagement Measure)의 하위요인 중 행동적 몰입 척도를 사용하였다. ‘나는 학교에서 규칙을 따른다.’ ‘나는 학교에서 문제를 일으킨다.’ 등, 5개 문항으로 이루어져 있다. Fredricks 등(2005)의 척도 개발 연구에서 내적일관성계수(Cronbach's α)는 .72으로 나타났다. 본 연구에서의 내적일관성계수(Cronbach's α)는 .75으로 나타났다.

강점인식 및 활용

탁진국(2014)이 변안한 강점 척도를 사용하였다. 강점인식의 문항으로는 ‘내 강점이 무엇인지 알고 있다.’, 강점 활용의 문항으로는 ‘내 강점을 활용하는 방법을 알고 있다.’ 등이 있다. 척도개발 연구에서 강점인식척도의 내적 일관성계수(Cronbach's α)는 .79이었으며, 강점 활용척도의 내적일관성계수(Cronbach's α)는 .83이었다. 본 연구에서 강점인식 및 강점활용 척도의 내적 일관성계수(Cronbach's α)는 .91로 나타났다.

학습목표지향성

Button Mathieu와 Zajac(1996)이 개발하고, 하원식과 탁진국(2012)이 연구에 사용하여 타당도가 입증된 척도를 사용하였다. 문항의 예로는 ‘나는 새로운 것을 배울 수 있는 기회를 매우 중요시한다.’, ‘나는 어려운 문제를 직면할 때, 그것을 해결하기 위해 여러 가지 다른 방법을 시도한다.’ 등이 있다. 총 8문항으로 되어있으며, 내적 일관성 계수(Cronbach's α)는 .90으로 나타났다. 본 연구에서의 내적 일관성 계수(Cronbach's α)는 .92로 나타났다.

또래의 강점지지

이연희와 탁진국(2019)이 변안한 강점파악(Strength spotting) 척도(Linley et al., 2010)중 일부를 사용하였다. 주어를 또래로 바꾸어 ‘나의 친구는 나의 강점을 눈여겨봐준다.’, ‘나의 친구는 나에게 강점을 이용하고 발전시킬 것을 격려해준다.’ 등 8개 문항으로 구성되어 있다. Linley 등(2010)의 연구에서 내적일관성계수(Cronbach's α)는 하위요인 중 동기는 .87, 적용은 .82이다. 본 연구에서 또래 강점지지 척도의 내적 일관성계수(Cronbach's α)는 .96으로

표 1. 연구 대상의 인구통계학적 특성

구분	항목	빈도수(명)	구성비율(%)
성별	남	241	47.6
	녀	265	52.4
	합계	506명	100
연령	16세	87	17.2
	17세	178	35.2
	18세	239	47.2
	19세	2	.4
	합계	506	100
학년	1학년	154	30.4
	2학년	177	35.0
	3학년	175	34.6
	합계	506	100
지역분포	경기도	126	24.9
	서울	110	21.7
	경상남도	32	6.3
	인천	31	6.1
	경상북도	29	5.7
	대구	28	5.5
	부산	27	5.3
	광주	22	4.3
	대전	16	3.2
	전라북도	16	3.2
	충청남도	15	3.0
	울산	13	2.6
	전라남도	12	2.4
	충청북도	12	2.4
	강원도	9	1.8
	세종	5	1.0
	제주도	3	.6
	합계	506	100

나타났다.

또래의 학업지지

Johnson & Johnson(1983)가 개발한 청소년이 인지하는 또래 지지 척도 중 학업적지지 척도를 사용하였다. 문항에는 '우리 반 친구들은 내가 학교에서 잘 하기를 원한다.' 등이 있다. 학업적지지와 정서적 지지($r = .72, p < .001$)의 상관관계가 높은 것을 감안하여 선행연구에서는 둘을 하나의 척도로 결합하였고 내적 일관성 계수(Cronbach's α)는 .90나타났다. 본 연구에서의 내적 일관성계수(Cronbach's α)는 .91로 나타났다.

교사의 강점 지지

이연희와 탁진국(2019)이 변안한 강점과약(Strength spotting) 척도(Linley et al., 2010) 중 일부를 사용하였다. 주어를 교사로 바꾸어 '나의 선생님은 나의 강점을 눈여겨봐준다.', '나의 선생님은 나에게 강점을 이용하고 발전시킬 것을 격려해준다.' 등 8개 문항으로 구성되어 있다. Linley 등(2010)의 연구에서 내적일관성계수(Cronbach's α)는 하위요인 중 동기는 .87, 적용은 .82이다. 본 연구에서 또래 강점지지 척도의 내적 일관성계수(Cronbach's α)는 .96으로 나타났다.

교사의 관점변화지지

조은현과 탁진국(2011)이 개발한 코칭 리더십 척도의 하위요인 중 관점변화 요인을 본 연구의 목적에 맞게 청소년이 인지하고 있는 교사가 청소년의 관점변화를 도와주는 문항으로 바꾸어 사용하였다. 문항은 '선생님은 해결책을 제시하기 보다는 내가 해결책을 찾을 수 있도록 질문하신다.' 등이 있으며 조은현과 탁

진국(2011)의 연구에서 코칭리더십 척도의 내적 일관성 계수(Cronbach's α)는 .97로 나타났다. 본 연구에서의 내적 일관성계수(Cronbach's α)는 .88 으로 나타났다.

분석 방법

본 연구는 수집된 데이터 자료들을 SPSS 21.0을 이용하여 다음과 같이 분석하였다. 첫째, 데이터의 질을 향상시키기 위한 데이터의 정제 과정을 위해 평균값 Z를 구하고, 문항분석을 실시하였다. 둘째, 측정도구의 타당성 검증과 변인들 내에 있는 상호독립적인 특성을 파악하기 위해 요인분석을 실시하였다. 셋째, 학교 몰입과 범주별 선행변인의 관계를 확인하기 위해 단순상관분석을 실시하였다. 넷째, 학교 몰입과 다차원적 요인 각각에 선행변인이 미치는 영향에 대해 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시하였다.

결 과

측정변인들의 기술 통계치 및 상관

변인들 간의 연관성을 보기 위해 상관분석을 실시하였으며 변인들의 평균, 표준편차, 상호상관을 표 2에 제시하였다. 종속변인인 행동적 몰입과의 관계에서 개인특성인 학습목표지향성($r = .43$)과 강점인식 및 활용($r = .29$), 또래지지인 또래 강점지지($r = .24$)와 또래 학업지지($r = .22$), 교사지지교사인 강점지지($r = .20$)와 교사의 관점 변화지지($r = .15$), 모두 $p < .001$ 범위에서 유의하게 관련되어 있는 것으로 나타났다.

표 2. 변인들이 평균, 표준편차, 상호상관

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 성별	1								
2. 나이	.00	1							
3. 행동적몰입	.010	.10*	1						
4. 청소년강점	-.06	.00	.29**	1					
5. 목표지향	-.05	.09	.43**	.65**	1				
6. 교사강점	-.131**	-.02	.20**	.48**	.32**	1			
7. 관점변화	-.10*	-.02	.15**	.40**	.29**	.78**	1		
8. 또래강점	.01	.01	.24**	.54**	.48**	.47**	.45**	1	
9. 또학지지	-.03	.00	.22**	.46**	.44**	.44**	.38**	.63**	1
평균	1.50	17.31	5.69	4.70	5.07	4.28	4.32	4.63	4.81
편차	.50	.75	.81	.95	.96	1.33	1.41	1.17	1.23

3. 청소년강점=강점인식 및 활용 4. 목표지향=학습목표지향 5. 교사강점=교사강점지지 6. 관점변화=교사관점변화지지 7. 또래강점=또래강점지지 8. 또학지지=또래학업지지, ** $p < .001$

다중회귀분석

개인특성, 또래지지, 교사지지의 각 변인이 학교 몰입의 행동적 몰입에 미치는 영향에 대한 가설을 입증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 행동적 몰입에 대한 다중회귀분석 결과(표 3), 학습목표지향성($\beta = .42, p < .001$)은 행동적 몰입에 유의미한 영향을 미치는 것

으로 나타났으나, 강점인식 및 활용($\beta = -.03, p > .05$), 또래강점지지($\beta = .02, p > .05$), 또래학업지지($\beta = .01, p > .05$), 교사강점지지($\beta = .11, p > .05$), 교사관점변화지지($\beta = -.06, p > .05$)는 모두 유의하지 않은 결과를 나타냈다. 따라서 가설 2는 지지되었으나, 가설 1, 가설 3, 가설 4, 가설 5, 가설 6은 모두 기각되었다.

표 3. 행동적 몰입과 선행변인들 간의 다중회귀분석

선행변인	β	t	p	R^2	F
강점인식 및 활용	-.03	-.48	.64	.19	19.73
학습목표지향성	.42	7.64	.00		
또래강점지지	.02	.32	.75		
또래학업지지	.01	.23	.82		
교사강점지지	.11	1.61	.11		
교사관점변화지지	-.06	-.89	.37		

논 의

본 연구의 목적은 청소년 시기의 사회화에 중요한 학교 몰입 중 행동적 몰입에 긍정적인 영향을 미치는 선행변인에 대한 검증에 있다. 선행변인은 사회화의 주체가 되는 청소년의 개인특성과 청소년의 사회화에 중요한 환경인 학교현장의 사회적지지로 범주화하여 설정하였다. 개인특성에는 강점인식 및 활용과 학습 목표지향성을, 또래지지에는 또래의 강점지지와 또래 학업지지를, 교사지지에는 교사의 강점 지지와 관점변화지지를 하위요인으로 하여 각각의 선행변인들이 학교몰입 중 행동적 몰입에 미치는 영향에 대해 알아보았다. 본 연구의 가설을 입증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 분석결과, 6개의 가설 중 가설 2인 개인특성의 하위요인으로 설정된 학습목표지향성만이 행동적 몰입에 긍정적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

연구결과를 자세히 살펴보면, 다음과 같다. 첫째, 개인특성 중 강점인식 및 활용이 행동적 몰입에 미치는 영향에 대한 가설 1은 기각되었다. 이러한 결과는 한국의 학교교육문화가 주로 상위학교로의 진학과 입시에 큰 비중을 두고 있어 개인특성으로의 강점인식과 활용을 학교생활에서 지켜야하는 학생으로써의 역할을 나타내는 행동적 몰입에 활용하기 보다는 성적향상과 관련한 강점에 초점을 맞추기 때문인 것으로 판단된다.

둘째, 학습목표지향성이 행동적 몰입에 미치는 영향에 대한 가설 2는 지지되었다. 이것은 행동적 몰입과 유사한 개념인 학교생활적응에 학습목표지향성이 긍정적인 영향은 미친다(오수남, 2012; 조한익, 2012)는 선행연구와 일치하는 결과로, 학습목표지향성이 높은 청

소년은 학교규칙을 따르고 교실 규범을 지키는 것과 같이 학교생활에 긍정적인 태도를 취하고 학습에 열중하며 노력과 끈기를 가지고 수업에 적극적으로 참여하기 때문에 학교 몰입의 행동적 몰입인 학교규칙을 따르고 교실 규범을 지키는 것과 같은 긍정적인 행동 학습 및 학업 과제에 열중하며 노력, 끈기, 집중, 질문 및 수업 토론에 참여하는 행동에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다. 또한, 청소년에게 주변 환경의 영향력도 중요하지만, 사회화의 주체가 되는 것은 개인의 의지라는 것을 알 수 있다.

셋째, 또래지지 중 또래의 강점지지가 행동적 몰입에 미치는 영향에 대한 가설 3은 기각되었다. 또래 강점지지 척도의 문항을 살펴보면, 어떤 특정 몰입에 대해 강점을 인식하고 활용할 수 있도록 지지하고 격려해주기 보다는 생활 전반에 걸친 내용을 담고 있다. 이러한 결과는 학교, 학원, 독서실 등에서 학교 공부를 통한 또래간의 상호작용이 일어나기 때문에(김은정, 2007), 또래 간 강점을 지지하는 영역이 학업적인 측면에 집중되어 있어 사회화 과정에서 필요한 학교에서의 규칙준수나 과업수행에 대한 끈기나 노력 등 학생으로서 지켜야할 역할과 관련한 강점의 지지는 간과하고 있기 때문인 것으로 판단된다.

넷째, 또래지지 중 또래의 학업지지가 행동적 몰입에 미치는 영향에 대한 가설 4는 기각되었다. 또래의 학업지지가 행동적 몰입에 유의미한 영향을 미치지 못한 것은 학업과 관련하여 정서적, 전략적으로 지지하는 것이 학교에서의 규칙준수나 과업수행 등 학생으로서 지켜야할 당위적인 역할을 수행할 수 있도록 돕는 것에는 영향을 미치지 못하는 것으로 판단된다.

다섯째, 교사지지 중 교사의 강점지지가 행동적 몰입에 미치는 영향에 관한 가설 5는 기각되었다. 행동적 몰입에 유의미하지 않은 결과가 나타난 것은 교사의 실적을 상위학교 진학률에 따라 평가하기 때문에 교사는 학생의 학업적인 부분과 관련한 강점을 더 많이 지지하게 될 것이고, 상대적으로 학교에서의 규칙 준수나 과업수행 등 행동적 몰입과 관련한 강점의 지지는 소홀해짐에 따라 나타난 결과로 판단된다.

여섯째, 교사지지 중 교사의 관점변화지지가 행동적 몰입에 미치는 영향에 대한 가설 6은 기각되었다. 이러한 결과는 관점변화지지가 교사의 강점지지와 상관이 높고 신뢰도 분석결과도 분리되지 않고 같은 척도로 나오기 때문인 것으로 판단된다. 교사의 강점 지지나 관점변화지지 모두 코칭적 관점에서 내면에 가지고 있는 잠재력, 강점 등을 스스로 깨달을 수 있도록 도와주는 역할로서의 교사의 지지라는 면에서 문항의 내용이 비슷하기 때문에 청소년들이 같은 척도로 인지했을 것으로 판단된다.

본 연구의 학문적 시사점은 다음과 같다. 첫째, 학교몰입은 해외에서 많이 이루어지고 있는 연구이지만 국내에서는 처음으로 연구되어졌다. 유사한 개념인 학교생활적응은 있지만 명확하게 구분지어 학교몰입 중 행동적 몰입에 대한 연구는 이루어지지 않았기 때문에 국내에서 이루어진 학교몰입에 대한 최초의 연구라는 점에서 의의가 있다.

둘째, 행동적 몰입에 영향을 미치는 선행변인에 대한 연구는 주로 학교 수준에 대해 진행되어 왔지만, 개인과 환경을 범주별로 구분지어 동시에 알아본 연구는 거의 없었다. 따라서 본 연구에서는 학교 몰입에 긍정적인 영

향을 미치는 선행변인을, 개인특성, 또래지지, 교사지지로 범주별 구분을 하여 그 영향에 대해 알아보았다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 학교몰입의 행동적 몰입에 긍정적인 영향을 미치는 선행변인을 긍정심리학과 코칭심리학에서 핵심으로 다루고 있는 강점과 강점지지로 설정하여 청소년의 사회화와 성장, 발달에 강점의 중요성에 대해 알아보고자 하였다는 점에서 의의가 있다.

본 연구에서 실무적 시사점은 다음과 같다. 첫째, 학교몰입의 행동적 몰입에 영향을 미치는 선행변인 중 설명력이 가장 높은 변인이 학습목표지향성으로 나타났다. 이것은 청소년의 학교몰입 중 행동적 몰입을 돕기 위해 학습목표지향성에 대한 코칭프로그램이나 이와 유사한 성장 마인드셋 코칭프로그램의 개입이 필요하다는 것을 시사한다. 둘째, 입시위주의 한국 학교 교육문화를 개선하고 올바른 사회인으로 성장하기 위해 청소년기에 필요한 행동적 몰입의 측면 즉, 학교에서 학생으로써의 역할을 충실히 할 수 있게 강점을 활용할 수 있도록 돕는 코칭프로그램의 개입이 필요하다는 것을 시사한다.

마지막으로 본 연구에서의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 데이터는 국내 온라인 리서치 기관에서 회원으로 등록되어 있는 전국의 고등학생 중 자발적인 설문참여 신청자들을 대상으로 수집되었다. 이것은 한국 청소년의 전체적인 특성을 대표할 수 있는지에 대한 한계점이 있다. 둘째, 조사 대상이었던 청소년들의 학업성취도 수준이나 경제적 수준 등 인구통계학적 특성 이외에 청소년들에 대한 정보가 없다는 한계점이 있다. 셋째, 본 연구는 학년별, 연령별로 대상만을 다르게 하고 같은 설문을 실시하여 도출한 결과를 바탕으로

로 한 횡단연구로, 실험 대상자의 성장에 따른 변화 파악에 한계가 있다. 따라서 동일한 피험자를 대상으로 다년간의 데이터 수집을 통한 종단연구가 이루어져 변화 파악을 가능하게 할 필요가 있다. 다섯째, 설문지 데이터를 청소년에게만 수집하여서 동일방법 편향(common method bias)가 일어날 수 있다. 동일한 응답자에게 모든 설문을 응답하게 하면, 다른 관점의 의견을 수집할 수 없는 오류가 발생하므로, 청소년의 행동적 몰입을 객관적인 관점에서 바라볼 수 있는 교사가 설문에 응답한다거나, 교사의 지지도 교사 스스로 응답할 수 있게 하여 다양한 관점에서의 정보를 수집하는 것이 필요하다. 여섯째, 학교 내에서 서로 긍정적인 지지를 줄 수 있는 학교 친구, 반 친구에 국한하지 않고 같은 학교에서 긍정적인 상호작용을 하는 측면에서 친구라고 개념 지었지만, 응답자들에게 이러한 의미가 잘 전달되어 설문에 응했는지에 대한 의문이 있다. 이것은 교사의 개념에도 마찬가지로 적용되는 부분이다.

참고문헌

- 권석만 (2008). *긍정심리학*. 서울: 학지사
- 김기년, 탁진국 (2013). 청소년 강점척도 개발 및 타당도 검증. *한국심리학회지*, 32(4), 803-828.
- 김기년, 탁진국 (2018). 청소년 삶의 만족증진을 위한 강점코칭프로그램의 효과. *한국심리학회지*, 15(3), 331-360.
- 김은정 (2007). 청소년기의 또래관계 분석-그 사회구조적 맥락을 중심으로. *한국사회학회지*, 12, 1061-1073.
- 김태선 (2015). *중학생 성격강점 코칭프로그램의 개발과 효과*. 경성대학교 교육대학원, 교육학석사 학위논문.
- 남동엽 (2014). *시간관점이 직무열의에 미치는 효과: 긍정 정서의 매개효과와 코칭리더십의 조절 효과*. 광운대학교 대학원, 석사학위논문.
- 문애경, 진명순, 김여정, 천성문 (2017). 중학생의 강점인식이 학교 적응에 미치는 영향에서 강점 활용과 진로성숙도의 매개효과. *인문학논총*, 45, 199-231.
- 신종호, 연은모, 이유경, 정은경, 김명섭 (2011). 성취목표지향성, 학교소속감 및 학교생활만족도 간의 관계 분석. *아시아교육연구*, 12(4), 271-292.
- 오수남 (2012). *성취목표지향성과 자기통제력 및 정서조절이 중학생의 학교 적응에 미치는 영향*. 한양대학교, 석사학위논문.
- 유숙자 (2017). *강점인식과 대학생활적응의 관계에서 학업적 실패내성의 매개효과*. 상지대학교 평화안보·상담심리대학원, 석사학위논문.
- 이연희, 탁진국 (2019). 청소년 강점인식이 학교생활적응에 미치는 영향: 계획된 행동이론을 기반으로. *청소년학연구*, 26(6), 165-192.
- 이지언, 정익중, 백종립 (2014). 친사회적 행동과 반사회적 행동에 영향을 미치는 관련 변인에 대한 메타분석. *한국아동복지학*, 47, 125-155.
- 이지원, 이기학 (2017). *대학생의 강점인식과 대학생생활적응의 관계: 강점활용과 진로정체감의 매개효과*. *상담학연구*, 18(1), 205-228.
- 정현태, 임우섭, 김용주 (2017). *고등학생이 지*

- 각한 가족관계, 담임교사의 의사소통, 자아탄력성과 학교생활적응 간의 구조관계. *미래교육학연구*, 30(1), 1-23.
- 조남근, 권정희, 정미예 (2016). 강점인식이 심리적 안녕감과 진로적응성에 미치는 영향-강점 활용과 자기효능감의 매개효과. *청소년학연구*, 23(3), 1-27.
- 조연교 (2014). 대학생의 성격강점과 활용이 진로태도성숙도, 진로준비행동, 대학 생활만족도에 미치는 영향. *가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 조은현, 탁진국 (2011). 코칭리더십 척도 개발 및 타당화. *한국심리학회지*, 24(1), 127-155.
- 탁진국 (2007). 심리검사-개발과 평가방법의 이해. 서울. 학지사.
- 하원식, 탁진국 (2012). 코칭리더십이 맥락 수행 창의 행동에 미치는 영향: 조직미덕과 학습목표지향성의 조절효과. *한국심리학회지*, 25, 195-213.
- Addison, J. T. (1992). Urie Bronfenbrenner. *Human Ecology*, 20(2), 16-20.
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. *Advances In Experimental Social Psychology*, 20(1), 1-63.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Blumenfeld, P. C., & Meece, J. L. (1988). Task factors, teacher behavior, and students' involvement and use of learning strategies in science. *Elementary School Journal*, 88, 235-250.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353-384.
- Burkett, E. (2002). *Another Planet: A Year in The Life Of a Suburban High School*, New York: Harper Collins.
- Clifton, D. O., & Anderson, E. (2002). *Strengths Quest: Discover and Develop Your Strengths in Academics, Career, and Beyond*. Washington, DC: The Gallup Organization.
- Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S. et al. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548-581.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review.

- Journal of Management*, 31, 874-900.
- Damon, W. (1983). *Social and Personality Development Infancy Through Adolescence*. New York: W.W. Norton.
- Deckop, J. R., Cirka, C. C., & Andersson, L. (2003). Doing unto others: The reciprocity of helping in organizations. *Journal of Business Ethics*, 47, 101-115.
- Dierdorff, E. C., & Ellington, J. K. (2008). It's the nature of work: Examining behavior-based sources of workfamily conflict across occupations. *Journal of Applied Psychology*, 93, 883-892.
- Dweck, C. S. (2011). 성공의 새로운 심리학 Mindset: New psychology of success. (정명진 역). 서울: 부글북스. 2006에판.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., & Keller, S. B. (2003). Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: A dyadic perspective in the distribution industry. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 435-458.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Epstein, J. L. & Mc Partland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15-30.
- Finn, J. D. (1989). With drawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421-454.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). *School Engagement*. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development: What do children need to flourish*, 305-321. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood to adolescence: Growth trajectories in two "male-typed" domains. *Journal of developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept: State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-119.
- Fredrickson, B. L. (2000). Extracting meaning from past affective experiences: The importance of peaks, ends, and specific emotions. *Cognition & Emotion*, 14(4), 577-606.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2, 143-153.
- Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role

- of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 61-78.
- Hartup, W. W. (1992). *Peer Relations in early and middle childhood. Hand Book of Social Development*. NY: Plenum press.
- Janowitz, M. (1978). *The Last Half-century: Societal Change in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *The Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Kuh, G., J. Kinzie, J. Buckley, B. Bridges, and J. Hayek. (2006). *What matters to student success: A Review of the Literature*. Commissioned Report.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Linley, P. A. & Harrington, S. (2006). Playing to your strengths. *The Psychologist*, 19, 86-89.
- McDill, E. L., Natriello, G., & Pallas, A. (1986). A population at risk: Potential consequences of tougher standards for student dropouts. *American Journal of Education*, 94, 135-181.
- Modell, J., & Elder, G. H. (2002). *Children Develop in History: So What's new?*
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The work design questionnaire(WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1321-1339.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1993). Student perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class.
- Nickerson, A. B. & Fishman, C. (2009). Convergent and divergent validity of the devereux student strengths assessment, *School Psychology Quarterly*. 24(1), 48-59.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Patrick, H. & Ryan, A. M. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York: The Free Press.
- Pope, D. (2002). *Doing School: How We Are Creating a Generation of Stressed-out, Materialistic, and Miseducated Students*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Saarinén, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. (1994). *Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin*

- yliopisto: Lahden koulutusja ttkimuskusku.* Problems in Educational Psychology. University of Helsinki: Lahti's Centrum of Education and Research.
- Seligman, M. E. P. (2009). *Authentic Happiness: Using the new positivepsychology to realize your potential for lasting fulfil.* 김인자(역). 물푸레.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Skinner, E., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Stipek, D. (2002). *Good instruction is motivating.* In A. Wigfield & J. Eccles(Eds.), *Development of achievement motivation*, 309-332. San Diego: Academic Press.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfactions in high school classrooms. *America Journal of Community Psychology*, 2, 1-12.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Mind Society.* Cambridge MA: Harvard Universi.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). *Group Processes in the Classroom.* In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 841-873. New York: Simon & Schuster.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. L., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as communities of support.* Philadelphia: Falmer Press.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202.
- Whitmore, J. (2002). *Coaching for Performance: Growing people, Perfomance and Purpose.* J. Whitmore.-Boston: Nicolay Brealey.
- Yamamoto, K., Thomas, E. C., & Karns, E. A. (1969). School-related attitudes in middle-school-age students. *American Educational Research Journal*, 6, 191-206.
- Zepke, N. (2010). Understanding teaching, motivation and external influences in student engagement: How can complexity thinking help? *Research in Post-Compulsory Education*, 16 (1), 1-24.

원 고 접 수 일 : 2020. 11. 26.

수정원고접수일 : 2021. 06. 03.

최종게재결정일 : 2021. 07. 21.

A Study on the Antecedent Variables Influencing Adolescent School Engagement: Focusing on Behavioural Engagement

Younhee, Lee

Kwangwoon University
Doctor

Jinkook, Tak

Department of Industrial Psychology
Professor

The purpose of this study is to verify antecedent variables that positively influence behavioural engagement during school engagement, which is critical to adolescent socialization. The antecedent variable was categorized into the personal characteristics of adolescents who are the main agents of socialization and peer support and teacher support, which can be called social support at school sites. Individual characteristics include strength recognition, strength utilization, and learning goal orientation, and, peer supports include the supports for personality strength and academy, and, teacher supports include the supports for personality strength and perspective change. For this study, a survey was conducted on 539 high school students nationwide, collected data, 33 of them were removed, and 506 data were analyzed. Analysis shows that only learning goal orientation set as a sub-factor of individual characteristics has a static significant effect on behavioral engagement. Finally, based on the findings, we discuss the implications, limitations, and future research tasks of the study.

Key words : school engagement, social support, recognition and utilization of strengths, learning goal orientation, support for peers' strengths, support for teachers' strength strengths coaching programs, growth mindset coaching program