

학업중단속려상담 프로그램 개발 및 효과검증

이은정* · 서영석** · 박성화*** · 최유리****

초 록

본 연구는 학업중단위기 학생들을 대상으로 학업중단속려상담 프로그램을 개발하고, 프로그램의 효과를 검증하는데 목적이 있다. 이를 위해 확장된 계획행동이론과 원형/의향 모형에 근거하여 학업중단속려상담 프로그램을 개발하였고, 학업중단위기 학생들을 실험집단(N=19)과 통제집단(N=17)으로 구성하여 프로그램의 효과를 검증하였다. 주요 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 8개 중속변인에 대해 집단 간 차이가 통계적으로 유의하지 않았으나, 학업지속 의도, 학업지속에 대한 태도는 중간 정도의 효과크기가 있는 것으로 나타났다. 둘째, 실험집단 참여자들의 경우, 회기를 거듭할수록 학교를 계속 다니고자 하는 마음이 학교를 그만두고자 하는 마음에 비해 상대적으로 커지는 것을 확인할 수 있었다. 셋째, 실험집단의 사전-사후-추후 검사점수를 비교하였다. 먼저, 사전-사후검사 비교 결과, 학업지속 의향과 학업지속에 대한 태도, 학업중단에 대한 태도는 각각 유의하게 증가, 감소하였으며, 이들은 중간에서 큰 정도의 효과크기를 나타내 본 프로그램의 효과를 확인할 수 있었다. 또한 사후-추후 검사 비교 결과 학업중단 의도 및 의향을 감소시키고 학업지속 의도를 증가시키는 방향으로 각각 작은 정도의 효과크기를 나타내 프로그램 종결 이후에도 그 효과가 지속되는 것을 확인할 수 있었다. 넷째, 회기별 효과를 확인한 결과, 주관적 규범을 구성요소로 한 3회기의 활동이 진로성숙도를 향상시키는데 작은 효과크기가 있는 것으로 나타났으며, 3회기의 변화량이 학업중단 의도 변화량을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다. 본 연구결과를 바탕으로 학업중단속려상담의 실제 및 후속연구에 대한 시사점을 논하였으며, 실효적인 학업중단속려제 운영을 위해 학업중단속려상담 참여기간 확대 및 지속적인 사후관리가 필요함을 제언하였다.

주제어: 학업중단, 학업중단속려, 프로그램 개발

* 연세대학교 교육연구소 전문연구원, 제1저자

** 연세대학교 교육학과 교수, 교신저자, seox0004@yonsei.ac.kr

*** 연세대학교 교육학과 석사졸업

**** 중앙대학교 학생생활상담센터 전문연구원

I. 서 론

우리나라 청소년의 학업중단율은 전체 재적 학생 수 대비 0.9%로, 초등학교(17,797명)와 중학교(9,764명)가 각각 0.7%, 고등학교가 1.6%(24,978명)로 나타났다(교육부, 한국교육개발원, 2019). 초·중·고등학생의 학업중단율은 공통적으로 1학년 때 가장 높았고, 이 중 고등학교 1학년의 학업중단율(2.9%)이 전체 학년 중 가장 높은 것으로 나타났다(교육부, 한국교육개발원, 2019). 또한 현재 학교에 다니고 있지만 학업중단 의도를 갖고 있거나, 학업의욕 상실, 결석, 등교거부 등 학교부적응 양상을 보이는 학생의 비율이 높아짐에 따라, 학교에 재학 중이지만 실제로 학업을 중단한 상태인 잠재적 학업중단 학생들이 증가하고 있는 추세이다(은임선, 2015; 정연순, 이민경, 2008). 학업을 중단할 가능성이 높은 ‘학업중단 위기학생’들에 대한 정확한 수치를 산출하는 것이 불가능하다는 점(정제영, 2014)을 고려하면, (잠재적) 학업중단 학생들의 규모와 정도는 훨씬 더 심각한 수준일 것으로 추론된다. 학업중단 청소년들은 관계 단절 및 갈등(오혜영, 지승희, 박현진, 2011), 비행 및 범죄(금명자, 2008; 이은자, 송정아, 2017), 게임중독(윤철경 등, 2013) 등 다양한 문제 상황에 노출될 가능성이 높으며, 우울, 불안, 분노, 무가치함, 외로움 등(윤철경 등, 2013; 이은자, 송정아, 2017)과 같은 정서적 어려움을 경험할 수 있다.

학교 측에 학업중단 의사를 밝혔거나 학업중단 위기에 처해 있다고 판단되는 학생에게 학교 및 전문상담기관에서 상담이나 진로탐색 프로그램 등을 제공하여 학생으로 하여금 일정 기간 동안 학업중단을 숙려할 수 있는 기회를 제공하는 ‘학업중단숙려제’가 2012년부터 도입되어 시행되고 있다(권혁성 등, 2015). 그러나 단기의 상담 횟수, 학업중단이라는 상담주제, 상담동기가 부족한 비자발적 상담, 학업중단 결정과 관련된 다양한 이해관계의 대립 등 학업중단숙려상담의 특수성으로 인해, 학교상담 현장에서 학업중단숙려제를 운영하는데 어려움과 혼란을 겪고 있다(오민숙, 이은하, 2016). 이에 학교현장에서 활용가능하고 실효성 있는 개입 프로그램이 필요하다. 학업중단에 대한 조기개입과 개입 프로그램의 개발은 학업중단 사후개입에 비해 훨씬 적은 사회적 비용으로 효과를 얻을 수 있으며, 학업중단 이후에 발생할 수 있는 위험요소와 위험수준의 증가를 방지해줄 수 있다(이연희, 탁진국, 2017)는 측면에서 중요하다고 할 수 있다. 본 연구의 목적은 학업중단 의도를 가진 잠재적 학업중단 청소년들을 대상으로 학업중

단을 예방할 수 있는 개입 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하는 것이다.

뚜렷한 목표를 가지고 있는 학업중단 청소년들은 적극적인 진로준비행동을 하지만(김지혜, 2008), 뚜렷한 목표의식이 없는 경우 학업중단 이후 적응적인 진로준비행동을 하지 못할 뿐 아니라 미래에 대한 불안이 공존하고 진로정보 및 자원이 부족하여 어려움을 겪는 경우가 많다(최지연, 김현철, 2016). 또한 학업중단 이후 미래에 대한 막막함, 학력 취득과 진로 준비에 대한 욕구(최지연, 김현철, 2016) 등으로 학업복귀를 선택하는 경우가 있으나 이들이 학업에 복귀하여 적응하는 과정은 쉽지 않으며(김지혜, 2008), 학업과 진로에 대한 목표나 준비 없이 학업에 복귀할 경우 학업중단 이전과 동일한 문제를 반복하게 되어 재탈락할 가능성이 높다(김상현, 양정호, 2014; 오혜영 등, 2011; 이경상, 조혜영, 2005). 한편, 학업중단 청소년들에게 가장 필요했던 것은 진로상담, 특히 학업중단 이후의 진로 관련 정보인 것으로 나타났다(윤철경 등, 2013). 이는 학업중단 청소년들이 학업중단을 고민하거나 결정하는 과정에서 진로와 관련된 상담이나 정보제공을 충분히 받지 못함을 시사하며, 진로 탐색이 부족한 채 학교를 나가게 되는 경우가 많다는 것을 보여준다. 따라서 본 연구에서는 학교를 그만둘 생각을 갖고 있거나 학업중단 위기에 있는 청소년들을 대상으로 현재의 위기를 인식하고 향후 진로 및 학업 방향에 대해 탐색하는 과정을 통해 학업중단에 대해 숙고하고 합리적인 진로 의사결정을 내리기 위한 효과적인 개입 프로그램을 개발하고자 하였다.

지금까지 잠재적 학업중단 청소년, 잠재적 중도탈락 학생, 학교부적응 학생 등을 대상으로 개입 프로그램들이 꾸준히 개발되어왔다(예, 강석영, 양은주, 방나미, 2011; 김혜미, 오인수, 2016; 류남애, 2014; 양경화, 2006; 윤미경, 2002; 이연희, 탁진국, 2017). 그러나 기존의 개입 프로그램들은 몇 가지 측면에서 한계를 지니고 있다. 우선, 잠재적 학업중단 청소년들을 대상으로 한 기존의 개입 프로그램들은 자기이해 및 진로탐색(이연희, 탁진국, 2017), 학교적응력, 자아탄력성, 심리적 안녕감, 자퇴생각 감소(김혜미, 오인수, 2016), 의사결정능력, 학업지속 기대향상, 자기효능감(강석영 등, 2011), 학생 자원탐색 및 조력자 역량 강화(류남애, 2014) 등을 구성요소로 개발하였다. 기존의 프로그램들은 전문가 대상 요구조사(강석영 등, 2011; 김혜미, 오인수, 2016; 류남애, 2014), 내용타당도 검증을 위한 전문가 자문(강석영 등, 2011; 김혜미, 오인수, 2016; 류남애, 2014), 선행 연구 및 프로그램 분석(강석영 등, 2011; 류남애, 2014; 양경화, 2006; 윤미경, 2002; 이연희, 탁진국, 2017) 등의 경험적 근거를 토대로 잠재적 학업

중단 청소년들을 위한 학업중단 개입 프로그램의 구성요소를 도출하였으나, 구성요소에 대한 이론적 모델이나 근거를 구체적으로 제시하지는 않았다. 한편, 미국심리학회 의 학교심리 근거기반 태스크포스(the Task Force on Evidence-Based Interventions in School Psychology) 팀은 프로그램 개발 및 운영을 위한 매뉴얼과 평가기준을 제시하면서, 특히 예방 및 개입 프로그램의 경험적, 이론적 근거는 프로그램이 어떻게 긍정적인 변화를 야기하는지에 대한 과정을 개념화할 수 있기 때문에(Lewis-Snyder, Stoiber & Kratochwill, 2002) 프로그램 개발과정에서 프로그램의 경험적 근거뿐 아니라 이론적 근거도 함께 고려할 것을 제안하였다(Kratochwill & Stoiber, 2002). 이에 본 연구에서는 EBI의 제안에 따라 프로그램의 경험적 근거뿐 아니라 이론적 근거에 기반하여 학업중단숙려상담 프로그램을 개발하고자 하였다. 또한 몇몇 연구(강석영 등, 2011; 김혜미, 오인수, 2016; 류남애, 2014)를 제외한 대부분의 연구에서 학업중단 개입 프로그램의 효과를 검증함에 있어서 학업중단 또는 학업지속과 직접적으로 관련된 변인을 종속변인으로 채택하지 않았다. 한편 2000년부터 2014년까지 개발된 11개 학업중단 예방 프로그램을 분석한 연구 결과(서영석 등, 2015), 비교집단을 설정해서 실험집단과 비교한 연구는 1건에 불과하였고, 대부분의 연구에서 효과크기를 보고하지 않았으며 프로그램의 효과가 지속되었는지 또한 확인하지 않은 것으로 나타났다. 특히, 프로그램의 어떤 구성요소가 준거변인에 유의한 영향을 미치는지를 구체적으로 검증한 연구는 전무한 것으로 나타났다(서영석 등, 2015). 또한 기존의 개입 프로그램 들은 연구자가 프로그램을 직접 진행한 경우가 많았고, 프로그램을 진행한 상담자가 연구자가 아닌 경우에도 각 상담자가 해당 회기에 실제로 무엇을 어떻게 진행하였는지 확인되지 않아 연구의 내적타당도가 심각하게 위협받는 것으로 나타났다.

이에 본 연구에서는 기존의 개입 프로그램에 대한 비판적 고찰을 바탕으로 학업중단숙려상담 프로그램을 개발하고, 학업중단숙려제에 참여하고 있거나 학업중단 위기를 경험하고 있는 학생들에게 적용한 후 그 효과를 검증하였다. 우선, 기존의 프로그램들이 이론적 근거가 미흡하다는 지적을 반영해서 본 연구에서는 계획된 행동이론(Theory of Planned Behavior: TPB)(Ajzen, 1991, 2011)과 원형/의향 모형(Prototype/Willingness Model: PWM)(Gerrard, Gibbons, Houlihan, Stock & Pomery, 2008)에 근거해서 학업중단숙려 프로그램을 개발하였다. 또한 선행연구와 달리 본 연구에서는 연구팀에 속해 있지 않은 제3의 상담자가 프로그램을 진행하였다. 연구팀은 프로그램

을 운영할 상담자들을 대상으로 사전교육을 실시한 후 상담자들에게 매뉴얼 및 운영 자료를 제공하고 상세히 설명하였다. 또한 개발한 프로그램이 본래의 의도대로 충실하게 적용되었는지를 확인하기 위해, 연구팀은 상담자들이 매회기 실시한 활동내용과 학생 반응 등을 모니터링하였다. 그리고 프로그램의 시작 전과 종결 직후, 종결 3주 후에 각각 사전, 사후, 추후검사를 실시함으로써 프로그램의 효과와 그 지속 여부를 검증하였다. 또한, 각 회기에 진행되는 상담활동(예, 사회적 지지)이 프로그램 전체 효과에 독특하고 차별적인 영향을 미치는지를 검증하기 위해, 매회기의 시작 전과 종료 후에 회기별 사전, 사후검사(예, 사회적 지지 척도)를 실시하고, 그 변화와 전체 준거변인의 관계를 확인하였다.

II. 학업중단숙려상담 프로그램의 배경 이론: 계획된 행동이론, 원형/의향 모형

본 연구의 배경이 된 이론 중 하나인 계획된 행동이론(TPB)에 따르면(그림 1 참조), 행동을 수행하거나 계획하려는 ‘의도’가 강할수록 그 행동을 더 많이 하게 된다. 이때 행동에 대한 태도(행동에 대한 우호적 또는 비우호적 평가)와 주관적 규범(그 행동을 해야 할지 말아야 할지에 대해 인지하고 있는 사회적 압력)이 우호적일수록, 그리고 지각된 행동통제감(그 행동과 관련된 자기효능감)이 클수록 행동에 대한 의도는 강해진다(Davis, Ajzen, Saunders, & Williams, 2002). 계획된 행동이론은 음주(서지영, 2014; Cooke, Dahdah, Norman, & French, 2016; Norman, 2011), 흡연(Topa & Moriano, 2010), 신체운동 참여(권형일, 김동근, 신재은, 2017; 김영재, 2012) 등과 같은 건강 관련 행동뿐 아니라, 온라인 구매행동(김명소, 한영석, 2001), 인터넷게임행동(권선중, 김교현, 2002), 양성평등행동(김명소, 김금미, 한영석, 2004)과 같은 사회행동, 그리고 청소년 및 대학생의 학업중단 및 지속(박재은, 정슬기, 2011; 안성식, 2019; Davis et al., 2002), 진로탐색행동(이재창, 박미진, 2008; van Hooft, Born, Taris, van der Flier & Blonk, 2004) 등을 예측하는데 적용되어왔다. 계획된 행동이론을 적용한 185개의 연구를 대상으로 메타분석을 실시한 결과, 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통

제는 행동 및 행동의도를 각각 27%, 39% 설명하는 것으로 나타났다(Armitage & Conner, 2001). 또한 한국연구재단의 등재(후보)지에 게재된 TPB를 적용한 120편의 연구들을 대상으로 메타분석을 실시한 국내의 연구에서도, 태도, 주관적 규범, 지각된 행동통제는 행동 및 행동의도를 각각 27.9%, 31.5% 설명하는 것으로 나타났다(손영곤, 이병관, 2012). 한편, 기존의 TPB가 포함하고 있는 인지적 변인만으로는 인간의 행동을 설명하는데 한계가 있다는 비판이 제기되었다(Ajzen, 2011). 예를 들어, Ravis, Sheeran과 Armitage(2009)는 사회적 의사결정과 행동을 보다 잘 이해하기 위해서는 비이성적이고 정서적인 측면이 함께 고려되어야 한다고 주장하였다. 이에 본 연구에서는 정서 변인(예, 예측된 후회, 사회적 지지 등)을 추가하여 행동에 대한 설명력을 높인 확장된 계획행동이론을 참고하여 프로그램을 개발하였다.

사람들은 의사결정을 할 때 미래의 결과가 가져올 즐거움이나 실망, 후회와 같은 정서를 예상하고 자신의 행동을 결정한다(Mellers & McGraw, 2001). 이렇듯 정서적 측면은 우리가 어떤 행동이나 의사결정을 하는 데 있어서 중요한 요소인데, ‘예측된 후회’는 특정 행동을 수행하거나 수행하지 않았을 때 후회의 감정이 수반될지 그렇지 않을지에 대해 미리 생각하는 것을 의미한다(Abraham & Sheeran, 2003; Ravis et al., 2009). 사람들에게는 후회하는 것을 피하려는 성향이 있기 때문에, 행동을 하거나 하지 않았을 때 느끼게 될 불쾌한 정서(후회)를 경험하지 않기 위해, 또는 이를 최소화하는 방향으로 행동을 하게 된다(Zeelenberg, 1999). 심리학자들과 경제학자들은 예측된 후회가 잠재적 결과에 대한 주관적 유용성(utilities)을 변화시킴으로써 의사결정에 영향을 미친다고 주장한다(Abraham & Sheeran, 2003). 실제로 예측된 후회를 계획된 행동이론에 포함시킨 연구들을 대상으로 메타분석을 실시한 결과, 행동의도와 행동에 대한 설명력이 증가한 것으로 나타났다(Ravis et al., 2009; Sandberg & Conner, 2008).

사회적 지지(social support)는 가족, 친구, 회사 동료 등으로부터 다양한 지지를 받는 것을 의미하며(Goldsmith, 2004), 개인의 심리적·신체적 안녕, 그리고 심리사회적 적응과 개인적 성취에 영향을 미치는 자원이라 할 수 있다(Samuel & Burger, 2020). 교사, 부모, 친구 등 의미있는 타자의 사회적 지지는 학업중단 의도를 설명하는데 중요한 역할을 하기 때문에, 학업중단 예방을 위해 사회적 지지를 중요하게 고려할 필요가 있다(Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006). 실제로, 교사, 부모, 또래 지지는 학생들의 학업 참여와 학업성취를 증진시키고, 학업중단 가능성을 감소시키는 것으로

나타났다(Fall & Roberts, 2012; Lagana, 2004). 또한 사회적 지지는 고등학생의 잠재적 학업중단 의도와 부적 상관성이 있는 것으로 나타났다(은임선, 2015; 임창성, 2019).

한편, 의도만으로 행동을 예측하는 계획된 행동이론(TPB)과 달리, 원형/의향 모형(PWM)에서는 행동으로 가는 이중 정보처리 경로를 가정한다(Hammer & Vogel, 2013). 즉, PWM에서는 의도를 통해 행동을 예측하는 숙고적이고 합리적인 경로뿐 아니라, 의향을 통해 행동을 설명하는 반응적이고 자발적인 의사결정과정을 포함한다(Hammer & Vogel, 2013). ‘의향’(willingness)은 의도와는 구별되는 개념으로(Gibbons, Gerrard, Blanton & Russell, 1998), 어떤 행동을 할 기회가 왔을 때 기꺼이 그 행동을 하려는 것을 의미한다(Gibbons, Houlihan & Gerrard, 2009; Hammer & Vogel, 2013). 사람들이 어떤 행동을 하려고 할 때, 특히 그것이 위험을 감수해야 하는 행동(예, 흡연)일 때, 미리 생각한 의도가 아니라 그 행동을 하려는 의향이 행동을 결정하는 경우가 많다(Ajzen, 2011). 특히 청소년들의 경우, 행동의향-행동의 관계는 행동의도-행동의 관계보다 더 강한 것으로 나타났다(Gibbons et al., 2009). 예를 들어 청소년이 흡연 행동을 할 의도를 갖고 있지 않더라도 친구의 흡연 권유 등으로 인해 흡연 행동을 하게 될 상황에 놓이게 되는 경우가 많다(Gibbons et al., 1998). PWM 모형에서는 의향 또한 태도와 주관적 규범에 의해 영향을 받는 것으로 가정하며, 선행연구에서도 태도와 주관적 규범이 행동의향을 예측하는 것으로 나타났다(Hammer & Vogel, 2013).

행동의향은 청소년과 대학생의 흡연, 약물 사용, 콘돔 사용 등과 같은 건강 위험 행동(Gibbons et al., 1998; Gibbons, Gerrard, Ouellette & Burzette, 1998; Gibbons et al., 2009), 전문적 도움추구 행동(김우림, 김창대, 2019; 전미선, 신희천, 2016; Hammer & Vogel, 2013) 등을 일관되게 예측하는 것으로 나타났다. 특히 행동의향은 행동이 낯설거나 사회적으로 바람직하지 않을 때, 정서적 과정을 포함하고 있을 때 의도보다 행동을 더 잘 예측하는 것으로 나타났다(Hammer & Vogel, 2013). 학업중단은 최근 3년간 전체 재적학생수 대비 약 1%의 학생들이 경험하였으며(교육부, 한국교육개발원, 2019), 학업중단 청소년들은 주위의 비판적인 시선(윤철경, 서정아, 유성렬, 조아미, 2014), 사회적 낙인과 편견(홍나미, 신문희, 박은혜, 박지현, 2013)에 직면하게 되고, 우울과 불안, 소외감 등을 경험(조아미, 이진숙, 김기남, 김승태, 2013; 최동선, 이상준, 2009; 홍나미 등, 2013)하는 것으로 나타났다. 이러한 점에 비추어볼 때, 행동의향은 학업중단을 결정하는데 중요한 요인이 될 것으로 추론된다. 따라서

본 연구에서는 학업중단 ‘의도’뿐 아니라 학업중단 ‘의향’을 고려해서 학업중단숙려상담 프로그램을 개발하였다.

요약하면, 본 연구에서는 기존의 계획된 행동이론에서 설명하고 있는 인지적 변인만으로 인간의 행동을 설명하는데 한계가 있다는 비판에 따라, 예측된 후회와 사회적 지지와 같은 정서적 변인을 추가하여 행동의도에 대한 설명력을 높인 확장된 계획행동이론과, 행동의도뿐 아니라 행동의향이 의사결정에 영향을 미친다는 PWM 모형을 반영하여 학업중단숙려상담 프로그램을 개발하였다(그림 1).

한편, 본 연구에서는 ‘학업중단’을 학업 자체를 중단했다기보다는 기존에 다니던 학교에서의 재학을 중단한 것으로 정의하였다. 또한 본 연구에서는 ‘학업중단’ 뿐 아니라 ‘학업지속’(다니던 학교를 그만두지 않고 재학상태를 계속 유지)을 별도의 차원으로 구분해서 프로그램 실시 이전과 이후에 참여자들의 지각 수준을 확인하였다. 이렇듯 본 연구에서 학업중단과 학업지속을 독립적인 차원으로 가정한 이유는, 학업중단숙려대상 또는 학업중단위기 청소년들에게는 학업중단에 대한 마음과 학업지속에 대한 마음이 공존할 수 있다고 판단했기 때문이다. 즉, 이 두 가지 마음은 공존하면서 시간과 맥락에 따라 그 정도가 달라질 수 있다고 가정하였다. 결국, 본 연구에서는 학업중단/학업지속 의도, 학업중단/학업지속 의향, 학업중단/학업지속 결정 수준, 학업중단/학업지속에 대한 태도, 학업중단/학업지속에 대한 주관적 규범과 같이 학업중단과 학업지속을 독립적인 차원으로 구분하여 측정하였고, 이를 프로그램의 효과로 간주하였다.

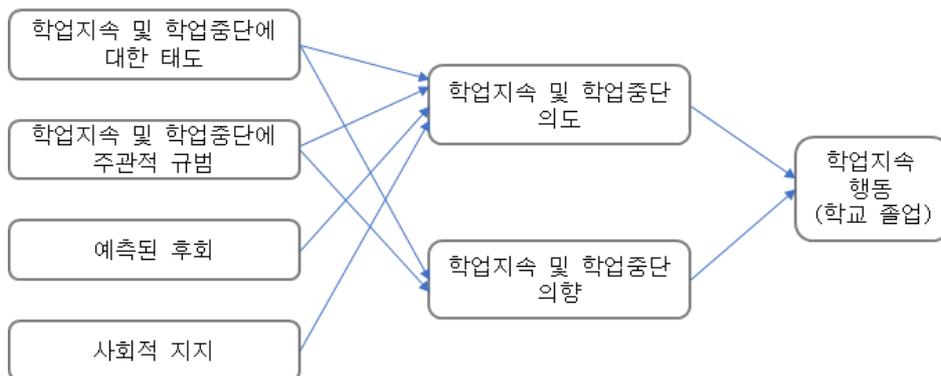


그림 1. 프로그램 개발의 이론모형

본 연구에서의 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 개발한 학업중단숙려상담 프로그램은 학업중단숙려 대상 학생(학업중단위기 학생)의 학업지속 의도 및 학업지속 의향을 증가시키는가? 둘째, 학업중단숙려상담 프로그램은 학업중단숙려 대상 학생(학업중단위기 학생)의 학업중단 의도 및 학업중단 의향을 감소시키는가? 셋째, 학업중단숙려상담 프로그램의 매회기는 그 회기가 목표로 하는 변인(학업중단 및 지속 태도, 학업중단 및 지속에 대한 주관적 규범, 예측된 후회, 사회적 지지)을 증가 또는 감소시키는데 효과가 있는가? 넷째, 매회기의 목표 변인은 프로그램의 전체 효과(학업중단/지속 의도 및 의향)에 독특한 영향을 미치는가?

III. 방 법

1. 프로그램 개발

본 연구에서는 김창대 등(2011)이 제안한 프로그램 개발 및 평가 모형을 참고하여 학업중단숙려상담 프로그램을 개발하였다. 우선, 문헌조사와 관련이론 고찰을 통해 프로그램의 내용과 구성요소의 이론적 타당성을 확보하였고, 학업중단 관련 국내외 선행연구들과 기존의 학업중단 개입 프로그램들을 분석하였다. 이러한 과정을 통해 확장된 계획행동이론과 원형/의향 모형을 본 프로그램 개발의 이론적 근거로 활용하였다. 이는 학업을 중단하려는 학생들의 학업지속 의도와 의향을 높이고 학업중단 의도와 의향을 감소시킴으로써 학업지속 행동을 향상시키고자 하는 본 프로그램의 목표와 맥을 같이 한다.

둘째, ‘상담교사 포커스그룹 인터뷰’와 ‘학생 대상 요구조사’를 실시하였다. 프로그램 개발 시 해당 프로그램을 사용할 참여자와 그들이 속한 조직의 요구를 파악하는 것은 프로그램의 효과를 높이는데 유용하다(김창대 등, 2011). 이에 연구팀은 학교 현장에서 학업중단숙려상담 프로그램을 활용할 상담교사뿐 아니라 프로그램의 대상인 학업중단숙려 학생들의 요구를 반영하고자, 상담교사와 학생들을 대상으로 각각 인터뷰를 실시하고 그 내용을 분석하였다. 먼저, ‘상담교사 포커스그룹 인터뷰’에는 학업중단숙려상담 경험이 있는 상담교사 8명이 참여하였고, 학교급(중학교/고등학교)에 따라

두 집단으로 나누어 포커스그룹 인터뷰를 진행하였다. 연구팀은 문헌연구 결과를 바탕으로 인터뷰 질문지를 구성하였으며, 인터뷰 질문지에는 ‘학업중단숙려 학생들의 특성’, ‘학업중단숙려 프로그램 개발 시 필요한 구성요소 및 내용’, ‘학업중단숙려 상담 시 효과적인 개입전략’, ‘학업중단숙려 프로그램의 운영방식’ 등의 내용이 포함되었다. 연구팀은 인터뷰를 실시하기 일주일 전 각 참여자들에게 질문지를 이메일로 발송하였으며, 포커스그룹 인터뷰는 집단별로 4명씩 각각 약 2시간 동안 진행되었다. 포커스그룹 인터뷰 내용은 참여자들의 동의하에 녹음되었으며, 인터뷰 종료 후 연구팀은 인터뷰 내용을 축어록의 형태로 전사한 후 분석하였다. 다음으로, ‘학생 대상 요구조사’에는 학업중단숙려제 참여 이후 학업을 지속한 고등학생 6명이 참여하였고, 연구팀은 학생들의 소속 학교 상담실 등에서 일대일 심층 면접을 진행하였다. 문헌연구를 바탕으로 학생 요구조사를 위한 면접 질문지를 구성하였으며, 면접 질문의 예로는, ‘학업중단숙려제 참여 이후 학업을 지속하기로 마음먹게 된 계기는 무엇입니까?’, ‘학업지속에 대한 결정에 가장 큰 영향을 미친 요인은 무엇입니까?’, ‘학업중단숙려 대상 학생을 위한 프로그램이 어떤 내용으로 구성되면 좋을까요?’ 등이 있었다. 개별 면접은 약 60분 정도 소요되었고, 면접 내용은 참여자의 동의하에 녹음되었으며 연구팀이 축어록으로 작성한 후 분석하였다.

셋째, 연구팀에서는 문헌연구, 상담교사 포커스그룹 인터뷰, 학생 요구조사 등을 반영하여 학업중단숙려상담 프로그램의 구성요소를 추출하고, 프로그램의 내용과 세부 활동을 구성하였다. 본 프로그램은 총 4회기로 구성되었으며, 상담자가 학업중단숙려 대상 학생과 만나 일대일로 진행하는 개인상담 프로그램으로 개발되었다.

넷째, 연구팀이 개발한 학업중단숙려상담 프로그램의 내용타당도를 확인하기 위해 ‘전문가 자문’을 실시하였다. 전문가 자문에는 학업중단청소년을 대상으로 상담 및 연구 경험이 있는 상담교수 3명이 참여하였다. 이들은 모두 40대 여성으로, 상담심리사 1급과 청소년상담사 1급 자격을 소지하고 있었고, 10년 이상의 청소년 상담 및 연구 경력을 지니고 있었다. 전문가 자문회의를 통해 연구팀이 개발한 학업중단숙려상담 프로그램 내용 및 구성의 적절성, 학교 현장에의 적용 가능성 등에 대해 논의하였으며, 각 회기 및 프로그램 전반에 관한 다양한 피드백을 받았다. 연구팀은 전문가 자문 결과를 종합하여 본 프로그램의 내용을 수정, 보완하였다. 예를 들어, 상담자가 학업중단숙려 학생에게 중립적인 조력자의 태도로 다가가는 것이 필요하다는 전문가 의

견을 반영하여, 상담자가 중립적인 태도를 유지할 수 있도록 상담자 발화문의 일부를 수정하였고 학업중단숙려 상담 시 유의사항을 추가하였다.

2. 프로그램 구성

연구자들은 확장된 계획행동이론과 행동-의향 모형에 기반을 두고, 종속변인인 ‘학업지속 및 학업중단 의도’와 ‘학업지속 및 학업중단 의향’을 설명하는 변인들(‘학업지속 및 학업중단에 대한 태도’, ‘주관적 규범’, ‘예측된 후회’, ‘사회적 지지’)을 구성요소로 해서 표 1과 같이 총 4회기의 프로그램을 개발하였다. 각 회기의 프로그램 내용은 회기별 주요 구성요소를 바탕으로 개발되었으며, 회기 간 연계성을 고려하여 각 회기에 몇 가지 구성요소들이 함께 포함되었다.

구체적으로 살펴보면, 1회기의 주요 목표는 학업중단을 하고자 하는 이유와 욕구, 학업중단 이후의 진로 계획을 탐색하고 학업중단 및 학업지속에 대한 태도를 인식하는 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위해, 연구팀에서는 1회기를 학업중단숙려상담 안내 및 구조화, 학업중단 이유 및 욕구 탐색, 지나온 삶과 사회적 지지 자원 탐색 등으로 구성하였다. 이를 통해 만들거나 그림, 게임 등의 방식을 활용하여, 학업중단숙려라는 다소 어려운 주제를 보다 쉽고 친숙하게 다루고 학업중단숙려상담에 대한 불안이나 거부감을 줄이고자 하였다. 2회기의 주요 목표는 학업중단 또는 학업지속 이후 자신의 미래 모습을 예상해보고, 이때 느낄 수 있는 후회의 감정을 가정적으로 경험해보고 학업중단을 해야 할지 말아야 할지에 대한 사회적 압력(주관적 규범)을 인식하는 것이다. 이를 위해 연구팀은 2회기를 학업중단과 학업지속 이후의 삶에 대해 예상해보기, 학업중단 현실 마주하기, 마음의 변화 관찰하기 등의 내용으로 구성하였다. 참여자들이 학업중단과 학업지속이라는 두 가지 삶에 대해 예상해보고, 실제 학업을 중단한 청소년들의 인터뷰 기사와 동영상, 학업중단 이후의 현실 상황이 담긴 만화컷, 관련 통계자료(예, 검정고시 합격률) 등을 통해 학업중단 이후의 삶을 객관적으로 인식하고 평가해볼 수 있도록 하였다. 3회기의 주요 목표는 참여자들이 자신의 진로 목표를 이루기 위해 사회가 요구하는 조건과 필요한 노력이 무엇인지를 자각하고, 학업중단 또는 학업지속에 대한 사회적 압력(주관적 규범)을 인식하며, 학업중단 또는 학업지속을 선택한 이후의 진로정

표 1

본 연구에서 개발한 학업중단속려상담 프로그램의 구성 내용

회기	구성요소	활동내용	활동목표
1 자기 이해	학업지속 및 학업중단에 대한 태도	1. 학업중단속려상담 오리엔테이션 2. 학업중단 이유 및 욕구 탐색 3. 지나온 삶과 사회적 지지 자원 탐색	학업중단의 이유와 욕구를 탐색하 고, 자기 이해 및 주변 자원에 대 한 이해를 통해 학업중단 및 지속 에 대한 태도를 인식함.
2 미래 예측	예측된 후회 주관적 규범	1. 학업중단/학업지속 이후의 삶에 대해 예상해보기 2. 학업중단 현실 마주하기 3. 마음의 변화 관찰하기	학업중단 또는 학업지속 이후 자 신의 미래를 예상해보고, 예측된 후회와 주관적 규범을 인식함.
3 진로 탐색	주관적 규범	1. 미래의 내 모습에 대해 생각하고 꾸며보기 2. 이력서 작성하기 3. 학업중단/학업지속 이후 하고 싶은 일에 대한 정보 찾아보기	미래 목표나 꿈을 이루기 위해 사 회가 요구하는 조건, 필요한 노력 등을 인식하고, 학업중단 또는 학 업지속 결정 이후의 진로에 대해 구체적으로 탐색함.
4 사회 적 지지	사회적 지지	1. 사회적 지지 확인하기 2. 상담자와 함께하는 자신과 미래 탐색 3. 숙려제 활동 되돌아보기 및 종결하기	사회적 지지 자원을 인식하고 실 제 사회적 지지를 받는 경험을 통 해, 학업중단 또는 학업지속 결정 과정 및 결정 이후의 과정에서 도 움받을 수 있는 사회적 지지 기반 을 확보하고 합리적인 진로 의사 결정을 함.

보에 대해 구체적으로 탐색해봄으로써 성숙하고 합리적인 진로 의사결정을 도모하는 것이다. 이러한 목표를 달성하기 위해 연구팀은 3회기를 자신의 미래 모습에 대해 생각하고 꾸며보기, 이력서 작성하기, 학업중단/학업지속 이후 하고 싶은 일에 대한 정보 찾아보기 등의 내용으로 구성하였다. 콜라주 등을 활용하여 자신의 미래 모습을 시각화하고 이력서를 작성해보는 과정을 통해 자신이 생각한 미래의 꿈을 이루기 위해 부족한 점, 보완할 점이 무엇인지를 직면하고, 학업중단 또는 학업지속 이후에 하고 싶은 일(검정고시, 아르바이트, 직업 준비, 대안학교 등)에 대한 정보를 구체적으로 탐색해보도록 하였다. 마지막 4회기의 목표는 참여 학생이 사회적 지지 자원을 인식하고 실제 사회적 지지를 받는 경험을 함으로

써, 학업중단 또는 학업지속 결정 과정과 결정 이후의 과정에서 도움을 받을 수 있는 사회적 지지 기반을 확보하고 합리적인 진로 의사결정을 하는 것이다. 이러한 목표를 달성하기 위해 연구팀은 4회기를 사회적 지지 확인하기, 자신과 미래 탐색, 숙려제 활동 되돌아보기 및 종결하기 등의 내용으로 구성하였다. 친구, 부모, 교사의 격려와 응원 등을 통해 자신을 둘러싼 주변의 지지 자원을 확인하고, 학업중단(지속) 결정 이후에 필요한 도움과 요청방법을 탐색하며, 학업중단(지속) 결정에 따른 기대와 소망, 걱정을 나눌 수 있도록 하였다.

3. 프로그램 효과검증

1) 프로그램 참여자

본 연구는 학업중단숙려제에 참여중인 학생과 잠재적 학업중단 학생(학교부적응, 무단결석 누적 등으로 학교를 그만두게 될 가능성이 높은 학업중단 위기 학생) 46명을 대상으로 하였다. 연구참여자를 모집하기 위해 인천 소재 7개 고등학교에 재학 중인 학생들 중 학업중단숙려제에 참여하고 있거나 자퇴의사 표명, 무단결석 누적, 학교부적응 등으로 학업중단 위기에 있다고 판단되는 학생에 대해 해당 학교 상담교사(또는 전문상담사)로부터 추천을 받은 후, 학생 및 학부모에게 연구참여 동의를 받았다. 해당 학교 상담교사(상담사)의 추천으로 실험집단과 통제집단을 구성하였는데, 46명의 학생 중 본 연구에서 개발한 학업중단숙려상담 프로그램에 참여한 21명은 실험집단에, 본 프로그램에 참여하지는 않았지만 같은 목적(학업중단 예방 및 위기 감소)을 가진 타 프로그램에 참여하기 위해 대기중인 학생 25명은 통제집단에 배정되었다. 참여자들 중 무단결석 등으로 프로그램을 종결하지 못하거나 설문을 완성하지 못한 경우, 응답이 불성실한 경우, 학업중단 의사가 없는 경우에는 연구대상에서 제외하였으며, 이러한 제외 기준은 실험집단과 통제집단에 동일하게 적용하였다. 최종적으로 본 연구에 참여한 학생들은 36명이었다. 이 중 실험집단에 속한 참여자들(19명)은 인문계고 12명(63.2%), 특성화고 7명(36.8%)이었고, 1학년 6명(31.6%), 2학년 12명(63.2%), 3학년 1명(5.3%)이었으며, 남학생 15명(78.9%), 여학생 4명(21.1%)이었다. 한편, 통제집단에 속한 참여자들(17명)은 인문계고 6명(35.3%), 특성화고 11명(64.7%)이었고, 1

학년 5명(29.4%), 2학년 12명(70.65), 3학년 0명(0%)이었으며, 남학생 13명(76.5%), 여학생 4명(23.5%)이었다.

2) 프로그램 진행자(상담사)

본 연구에서 개발한 학업중단숙려 프로그램을 진행한 상담사는 총 8명이었으며, 연구자들은 프로그램 진행에 참여하지 않았다. 8명의 상담사 중 3명(37.5%)은 전문상담 교사였으며, 2명(25.0%)은 위클래스 전문상담사, 그리고 3명(37.5%)은 학교에 소속 되지 않은 외부상담사였다. 이들의 소속 학교는 인문계고 3명(37.5%), 특성화고 2명(25.0%)이었으며, 외부상담사 3명은 모두 같은 학교(인문계고 1곳과 특성화고 1곳)에 함께 파견되었다. 프로그램 진행자들은 모두 여성이었으며, 이들의 나이는 20대 1명(12.5%), 30대 3명(37.5%), 40대 3명(37.5%), 50대 1명(12.5%)이었다. 상담사들의 학력은 대졸 2명(25.0%), 석사과정 1명(12.5%), 석사졸업 4명(50.0%), 박사과정 1명(12.5%)이었으며, 전문상담교사(3명), 청소년상담사(2명), 상담심리사(2명), 전문상담사(1명) 등의 자격을 소지하고 있었다. 상담사들의 평균 상담경력은 3년 10개월이었으며, 청소년상담 경력은 평균 3년 3개월이었다.

4. 연구절차

본 연구는 다음과 같은 절차에 따라 진행되었다. 첫째, 연구팀은 교육청을 통해 본 학업중단숙려상담 프로그램의 취지와 목적을 인천 지역 고등학교에 설명하였고, 이 중 7개 학교가 본 프로그램을 신청하였다. 프로그램 진행자를 확보하기 위해, 먼저 본 프로그램을 신청한 학교에 소속된 상담교사 또는 위클래스 전문상담사에게 본 프로그램의 진행자로 활동할 의사가 있는지를 확인하였다. 7개교 중 5개교에 소속된 상담사(교사)들이 프로그램 진행자로 신청하여, 5개교에서 각 1명씩 5명의 상담사를 확보하였다. 그 외 2개교에서 프로그램을 진행할 상담사를 확보하기 위해 공개모집을 실시하였다. 모집기준으로는 학력(상담전공 석사 이상), 자격(청소년상담사, 상담심리사, 전문상담사 등), 경력(청소년상담 분야 3년 이상)을 포함시켰으며, 상담 관련 학회에 공고문을 게시하여 총 30명의 지원자 중 모집기준을 충족하는 3명을 선발하여 외

부상담사로 파견하였다. 이러한 과정을 통해 총 8명의 상담사가 모집되었으며, 상담사 1인당 1명에서 3명의 학생을 개별 상담하였다.

둘째, 연구팀은 학업중단숙려 프로그램을 실시할 상담사들을 대상으로 교육을 실시하였다. 주요 교육 내용은 프로그램의 개발 배경, 프로그램 구성 및 활동내용, 프로그램 운영 시 유의사항 등이었으며, 약 3시간 동안 강의와 토의 형식으로 진행되었다.

셋째, 프로그램을 신청한 7개교에 재학중인 학생 중 학업중단숙려제에 참여하고 있거나 학업중단 위기에 있는 학생을 해당 학교 상담교사(또는 전문상담사)로부터 추천받아 실험집단으로 구성하였고, 이들을 대상으로 프로그램을 시작하기 1주일 전에 사전검사를 실시하였다. 또한 학업중단 예방 및 위기 감소를 목적으로 하는 타 프로그램에 참여하기 위해 대기하고 있던 학생들을 통제집단으로 구성하여 비슷한 시기에 동일한 사전검사를 실시하였다.

넷째, 상담사들은 각자 소속된 학교에서 학업중단숙려 대상 학생 또는 학업중단위기 학생을 대상으로 본 상담프로그램을 실시하였다. 본 프로그램은 2주의 학업중단숙려 기간 동안 주 2회씩 총 4회기의 개인상담 형식으로 진행되었으며, 각 회기는 약 60분 동안 진행되었다. 연구팀은 프로그램의 원활한 진행을 위해 사전에 각 상담사에게 상담사용 지침서 및 프로그램 진행도구를 제공하였고, 상담사용, 학생용 활동지와 관련 자료(동영상, 인터뷰기사, 만화컷 등)를 인쇄본과 파일 형태로 배포하였다. 또한 연구팀은 상담사들이 프로그램을 충실하게 진행하였는지를 확인하고 상담사 간 진행 수준의 차이를 줄이기 위해, 온라인으로 상담사들과 지속적으로 소통하며 프로그램 운영을 지원하였다.

다섯째, 프로그램 운영기간 중 실험집단 학생들에게 매회기의 시작 전과 종료 후에 각각 회기별 사전, 사후검사를 실시하였다. 또한 4회기의 프로그램을 종결한 후 실험집단 학생들에게 프로그램 사후검사를 실시하였다. 한편 통제집단 학생들은 실험집단에서 프로그램이 진행되는 기간에는 아무런 처치를 받지 않았고, 사전검사를 실시한 날로부터 2~3주 이내에 사후검사를 실시하였다. 실험집단의 경우 프로그램 종결 후 3주가 지난 시점에서 추후검사를 실시한 반면 통제집단에 대해서는 추후검사를 실시하지 않았는데, 그 이유는 통제집단의 경우 예정대로 타 프로그램에 참여하게 됨으로써 프로그램 참여 경험이 추후검사 결과에 영향을 미칠 수 있다고 판단했기 때문이다.

5. 측정도구

1) 학업중단/학업지속 의도(intention)

의도는 어떤 행동을 수행하려고 노력하는 개인의 의식적인 계획(Hammer & Vogel, 2013)으로, 본 연구에서 학업중단/학업지속 의도는 학교를 그만두거나 학교를 계속 다니려는 생각이나 의도를 의미한다. 본 연구에서는 학업중단/학업지속 의도를 측정하기 위해, Hrubes, Ajzen과 Daigle(2001)의 사냥(hunting) 의도 척도를 박재은과 정슬기(2011)가 학교중퇴행동 의도를 측정하기 위해 수정하여 사용한 문항을 본 연구에 맞게 재구성하여 사용하였다. 본 연구에서 사용한 학업중단/학업지속 의도 척도는 총 6문항으로, 학업중단 의도를 묻는 3문항(예, '나는 학교를 그만두기 위한 계획을 가지고 있다')과 학업지속 의도를 묻는 3문항(예, '나는 학교를 계속 다니기 위한 계획을 가지고 있다')으로 구성되었다. 학업중단/학업지속 의도 척도는 프로그램 전체 사전-사후-추후검사로 사용되었으며, 각각 4점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 4=매우 그렇다)로 측정되었다. 선행 연구에서 행동 의도(Armitage & Conner, 2001)와 전문적 도움추구 의도(Hammer & Vogel, 2013; Mo & Mak, 2009; Schomerus, Matschinger & Angermeyer, 2009)는 태도, 주관적 규범과 유의한 정적 상관을 나타냈다. 의도 척도의 내적일치도(Cronbach' α)는 Hrubes 등(2001)의 연구에서 .99, 박재은과 정슬기(2011)의 연구에서 .94였다. 본 연구에서 학업중단 의도 척도의 내적일치도는 사전검사에서 .81, 사후검사에서 .91이었으며, 학업지속 의도는 사전검사에서 .85, 사후검사에서 .85였다.

2) 학업중단/학업지속 의향(willingness)

의향은 어떤 행동을 할 자연스러운 기회가 주어졌을 때 그 행동에 대한 개방성을 의미한다(Hammer & Vogel, 2013). PWM을 개발한 Gibbons, Gerrard와 Lane(2003)은 해당 행동을 반영한 시나리오를 만들고 그 시나리오 상황에서 행동에 대한 의향을 측정할 것을 제안하였다. Gibbons 등(2003)의 제안에 따라 본 연구에서는 학업중단/학업지속 의향을 각각 1문항씩('학교에 계속 다니고 싶은가요?', '학교를 그만두고 싶은가요?') 구성하였으며, 4점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 4=매우 그렇다)로 측정하였다. 의향 척도는 의도와 별개로 건강 위험 행동(Gerrard et al., 2008), 전문적

도움추구 행동(김우림, 김창대, 2019; Hammer & Vogel, 2013) 등 다양한 행동을 설명하는 것으로 나타났다. 본 연구에서 학업중단/학업지속 의향 척도는 프로그램 전체 사전-사후-추후검사로 사용되었다.

3) 학업중단/학업지속에 대한 태도

학업중단/학업지속에 대한 태도는 참여자들이 학업중단 또는 학업지속에 대해 가지고 있는 긍정적 혹은 부정적 평가를 의미한다. 본 연구에서는 학업중단/학업지속에 대한 태도를 측정하기 위해, Ajzen과 Driver(1992)가 개발한 행동에 대한 태도 척도를 박재은과 정슬기(2011)가 학교중퇴행동에 대한 태도를 평가하기 위해 수정하여 사용한 문항을 본 연구에 맞게 재구성하여 사용하였다. 이는 의미분별 척도로, 7문항(예, ‘좋다-나쁘다’, ‘이롭다-해롭다’, ‘현명한 선택이다-어리석은 선택이다’)으로 구성되었다. 본 연구에서는 학업중단에 대한 태도와 학업지속에 대한 태도에 대해 각각 7문항씩 4점 리커트 척도(예, 1=나쁘다, 4=좋다; 1=즐겁지 않다, 4=즐겁다)로 측정하였다. 본 연구에서 학업중단/학업지속에 대한 태도 척도는 프로그램 전체 사전-사후-추후검사로 사용되었다. 학업중단에 대한 태도 점수가 클수록 학교를 그만두는 것에 대해 긍정적인 태도를 갖고 있음을 의미하며, 학업지속에 대한 태도 점수가 클수록 학교를 계속 다니는 것에 대해 긍정적인 태도를 갖고 있음을 의미한다. Ajzen과 Driver(1992)의 연구에서 행동에 대한 태도 척도의 내적일치도는 .89였으며, 박재은과 정슬기(2011)의 연구에서는 .91이었다. 본 연구에서의 내적일치도는 사전검사에서 .79, 사후검사에서 .93이었으며, 학업지속에 대한 태도는 사전검사 .89, 사후검사 .87이었다.

4) 학업중단/학업지속에 대한 주관적 규범

학업중단/학업지속에 대한 주관적 규범은 학업중단 또는 학업지속 행동 수행에 대한 주변인들의 사회적 압력을 인지하는 것을 의미한다. 본 연구에서는 참여자들의 학업중단/학업지속에 대한 주관적 규범을 측정하기 위해, Hrubes 등(2001)의 사냥(hunting)에 대한 주관적 규범 척도를 박재은과 정슬기(2011)가 학교중퇴에 대한 주관적 규범을 평가하기 위해 수정하여 사용한 문항을 재구성하여 사용하였다. 즉, 본 연구에서 학업중단/학업지속에 대한 주관적 규범 척도는 학업중단에 대한 주관적 규범

을 묻는 3문항(‘부모님 등 가족(선생님/ 친한 친구 또는 선후배)들은 내가 학교를 그만두는 것에 반대할 것이다’)과, 학업지속에 대한 주관적 규범을 묻는 3문항(‘부모님 등 가족(선생님/ 친한 친구 또는 선후배)들은 내가 학교를 계속 다니는 것에 찬성할 것이다’)으로 구성되었다. 각 문항은 4점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 4=매우 그렇다)로 측정하였으며, 본 연구에서 프로그램 전체 사전-사후-추후검사로 사용되었다. 선행연구(Armitage & Conner, 2001; Hammer & Vogel, 2013; Mo & Mak, 2009; Schomerus et al., 2009)에서 주관적 규범은 의도와 정적 상관을 나타냈다. 주관적 규범 척도의 내적일치도는 Hrubes 등(2001)의 연구에서 .84, 박재은과 정슬기(2011)의 연구에서 .93으로 나타났다. 본 연구에서 학업중단에 대한 주관적 규범의 내적일치도는 사전검사서서 .65, 사후검사서서 .76이었으며, 학업지속에 대한 주관적 규범은 사전검사 .84, 사후검사 .85였다.

5) 학업중단/학업지속 결정 수준

본 연구에서는 학업중단/학업지속에 대한 의도, 의향, 태도, 주관적 규범 이외에도, 참여자들이 학업중단과 학업지속 중 어떤 방향으로 얼마만큼 마음이 기울어있는지를 측정하고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서는 참여자들에게 지금이 학업중단 또는 학업지속에 대한 결정의 시간이라면, ‘나는 학교에 계속 다닌다’와 ‘나는 학교를 그만둔다’가 100점을 기준으로 몇 대 몇인지를 숫자로 표현하도록 하였다(예: 50 대 50, 30 대 70, 80 대 20 등). 본 연구에서 학업중단/학업지속 결정 수준은 전체 사전, 사후, 추후검사뿐 아니라 1회기부터 4회기까지 회기별 사전, 사후검사 시 측정하여 총 11회에 걸쳐 반복측정하였다. 이를 통해 시간의 흐름에 따라 학업중단/학업지속에 대한 마음이 어떻게 변하는지를 확인하고자 하였다.

6) 학업중단 확신성

본 연구에서 개발한 프로그램의 1회기 목적은 참여자들이 학업중단을 하고자 하는 이유와 욕구, 학업중단 이후의 진로 계획을 탐색하고 학업중단 및 학업지속에 대한 태도를 인식하는 것이다. 따라서 연구자들은 참여자들이 1회기 직후 학업중단 이후의 진로 계획에 대해 얼마나 확신을 갖고 있는지를 확인하고자 하였다. 이를 위해 연구

자들은 박아청(1996a, 1996b, 2003)이 개발한 ‘한국형 자아정체감 검사’의 8개 하위척도 중 ‘미래확신성’ 12개 문항 중 3개의 문항을 선별한 후 일부 표현을 수정하여 사용하였다(‘나는 내가 무엇이 되고 싶은지 분명히 알고 있다.’, ‘지금 내가 할 일이 무엇인가를 잘 알고 있다.’, ‘나는 뚜렷한 삶의 목표가 있다.’). 각 문항은 4점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 4=매우 그렇다)로 평정하였고, 점수가 높을수록 학업중단 이후의 미래 진로 계획에 대해 확신을 갖고 있음을 의미한다. 3개 문항의 내적일치도는 사전검사에서 .92, 사후검사에서 .89였다.

7) 예측된 학업중단 후회-만족

본 연구에서는 2회기의 효과를 평가하기 위해 학업중단 후회-만족 척도를 제작하여 사용하였다. 2회기의 목적 중 하나는 참여자들로 하여금 학업중단 또는 학업지속 이후의 자신의 미래 모습을 예상해보고 이때 느낄 수 있는 후회와 만족의 감정을 가정적으로 경험해보는 것이다. 시나리오를 활용해서 행동과 무행동을 조작하여 후회를 측정할 선행연구들(양윤, 전규민, 2009; 최진아, 2012; Avni-Babad, 2003; Simonson, 1992; Zeelenberg, van den Bos, van Dijk & Pieters, 2002)을 참고해서, 본 연구에서는 학업중단 행동을 ‘학교를 그만두기로 결정하는 상황’으로, 그리고 무행동을 ‘학교를 계속 다니기로 결정하는 상황’으로 설정하여 시나리오를 제작하였다. 그런 다음 연구 참여자들에게 두 가지 시나리오를 제시한 후, 각각의 상황에 대해 후회 1문항(‘이때 결정에 대해 얼마나 후회할 것 같습니까?’)과 만족 1문항(‘이때 결정에 대해 얼마나 만족할 것 같습니까?’)에 대해 각각 4점 리커트 척도(1=매우 후회할 것이다, 4=전혀 후회하지 않을 것이다; 1=매우 만족할 것이다, 4=전혀 만족하지 않을 것이다)로 평정할 것을 요청하였다.

8) 진로장벽 인식

참여자들은 2회기에 학업중단 이후에 경험할 수 있는 여러 현실적인 문제나 어려움을 객관적으로 살펴보는 작업을 했는데, 연구자들은 이를 인식된 진로장벽으로 간주하였다. 연구자들은 2회기 프로그램의 효과를 평가하기 위해 학업중단으로 인한 진로장벽 척도를 개발하고 2회기 전과 후에 측정하였다. 학업중단 진로장벽 인식 척도

를 제작하기 위해, 연구자들은 본 연구에서 실시한 요구조사, 진로장벽과 관련한 질적 연구(김근영, 2012; 김영희, 최보영, 이인희, 2013; 김지혜, 2008; 윤철경 등, 2014)를 참조하였고, 학업중단 이후에 경험할 수 있는 문제들을 5개 문항으로 제작하였다(예, ‘학교를 그만두면 전문성을 가진 취업보다는 일시적인 아르바이트를 진전하게 될 것이다.’, ‘학교를 그만두면 비행청소년이라는 주변 시선으로 힘들 것이다.’). 각 문항은 4점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 4=매우 그렇다)로 평정하였고, 점수가 높을수록 학업중단 이후 진로와 관련해서 경험할 수 있는 장벽을 더 크게 인식하는 것을 의미한다. 이 척도의 내적일치도는 사전검사에서 .63, 사후검사에서 .26이었다.

9) 진로성숙도

학업중단숙려상담 프로그램의 3회기의 목적은 참여자의 학업 및 진로 목표를 위해 필요한 조건과 노력이 무엇인지 이해하고, 학업중단 또는 학업지속을 선택한 이후의 진로정보에 대해 구체적으로 탐색해보는 것이다. 본 연구에서는 3회기의 프로그램 효과를 평가하기 위해 한국직업능력개발원(2012)의 진로성숙도 검사 중 일부 문항을 선정하여 사용하였다. 한국직업능력개발원(2001)에서는 국내외 진로성숙도 척도 및 관련 연구들에 대한 비판적 검토를 바탕으로 진로성숙도 검사를 개발하였고, 2012년에 교육정책 및 청소년들의 특성 변화를 반영하여 개정한 바 있다. 한국직업능력개발원(2012)의 진로성숙도 검사는 총 64문항으로, 세 가지 영역(태도 22문항, 능력 27문항, 행동 15문항)으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 많은 문항 수로 인한 검사 부담을 줄이고 회기의 구성요소를 보다 적절히 평가하기 위해 본 연구 목적에 부합하지 않거나 중복되는 내용을 제외하고, 태도, 능력 영역에서 일부 문항을 선별하여 참여자들의 진로성숙도를 측정하였다. 선별된 문항은 총 24문항으로 태도 6문항(예, ‘나의 진로는 내가 선택하며, 그 결과에 대한 책임도 나에게 있다’ 등)과 능력 18문항(예, ‘나는 무엇을 잘 할 수 있는지 안다’ 등)이다. 각 문항은 4점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 4=매우 그렇다)로 측정하였으며, 점수가 높을수록 진로성숙도가 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 태도의 내적일치도는 사전, 사후 각각 .68, .82로 나타났고, 능력은 각각 .88, .92였으며, 전체 문항의 내적일치도는 사전검사 .90, 사후검사 .92로 나타났다.

10) 사회적 지지

4회기의 프로그램 효과를 평가하기 위해 참여자들이 지각한 사회적 지지를 측정하였는데, 이를 위해 박지원(1985)이 개발하고 정정임(2008)이 수정한 척도를 본 연구의 참여자와 목적에 맞게 수정 보완하여 사용하였다. 본 연구에서는 본래의 17개 문항 중 연구의 목적과 참여자에게 적합하지 않거나 내용이 중복되는 3개 문항(그들은 내가 필요로 하면 아무리 큰돈이라도 마련해준다, 그들은 내가 마음 놓고 의지할 수 있는 사람들이다, 그들은 내가 아파 누워 있을 때 일을 대신해준다)을 제외하고 14개의 문항을 사용하였으며, 정서적 지지 4문항, 정보적 지지 3문항, 물질적 지지 3문항, 평가적 지지 4문항으로 구성되었다. 각 문항은 4점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 4=매우 그렇다)로 측정하였으며, 점수가 높을수록 사회적 지지를 많이 받고 있다고 인식하는 것을 의미한다. 정정임(2008)의 연구에서 전체 문항에 대한 내적일치도는 .94였다. 본 연구에서의 내적일치도는 사전검사에서 .96, 사후검사에서 .98로 나타났다.

6. 자료 분석

본 연구에서 개발한 학업중단숙려상담 프로그램의 효과를 검증하기 위해 사전점수를 공변인으로 하는 공분산분석을 실시하였고, 프로그램의 효과가 지속되는지를 확인하기 위해 사전-사후-추후 검사에 대해 사전-사후, 사후-추후 대응표본 *t*-검정을 실시하였다. 전체 프로그램의 효과뿐만 아니라 각 회기 구성요소의 효과를 확인하기 위해 회기별로 대응표본 *t*-검정을 실시하였다. 또한 프로그램의 어떤 회기가 종속변인에 영향을 미치는지를 확인하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 한편, 미국심리학회(American Psychological Association: APA)는 연구자들에게 통계적 유의성뿐 아니라 주요 결과의 효과크기에 대한 정보를 보고할 것을 강조하였다(APA, 2013). 효과크기는 두 집단 간, 또는 시간에 따른 집단 내 차이의 크기를 나타내는 방법으로, 특히 특정 프로그램의 효과성을 나타내는데 유용하다(Coe, 2002). 이에 본 연구에서는 프로그램 효과의 실제적 유의성을 확인하기 위해 효과크기를 산출하였다.

IV. 결 과

1. 실험집단과 통제집단의 사전 동질성

프로그램을 실시하기 전에 실험집단과 통제집단이 동질한지를 확인하기 위해 사전검사 점수에 대한 *t*-검정을 실시하였다. 그 결과(표 2), 본페로니 교정(Bonferroni correction)을 적용한 유의수준($p < .006$)에서 8개 종속변인에 대한 집단 간 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이에 연구자들은 실험집단과 통제집단 간 사전 동질성이 확보된 것으로 판단하였다.

표 2
실험집단과 통제집단 간 사전 동질성 검정

변인	실험집단($n=19$)	통제집단($n=17$)	<i>F</i>	유의확률
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		
학업중단 의도	2.12(0.65)	1.86(0.49)	.331	.569
학업지속 의도	2.98(0.61)	3.12(0.35)	1.265	.269
학업중단 의향	2.47(0.77)	1.94(0.66)	2.347	.135
학업지속 의향	2.53(0.77)	3.06(0.56)	5.551	.024
학업중단에 대한 태도	2.02(0.54)	2.03(0.56)	.087	.770
학업지속에 대한 태도	2.78(0.61)	2.98(0.69)	.012	.912
학업중단에 대한 주관적 규범	3.21(0.43)	3.41(0.61)	3.100	.087
학업지속에 대한 주관적 규범	3.26(0.48)	3.25(0.81)	3.319	.077

2. 프로그램 실시에 따른 집단 간 차이

프로그램 진행 후 8개 종속변인에 대해 두 집단 간 차이가 유의한지 확인하기 위해, 사전검사 점수를 공변인으로 한 공분산분석을 실시하였다. 한편, 통계적 유의성은 표본의 크기에 영향을 받기 때문에, 프로그램의 실제적인 효과를 확인하기 위해 APA(2013)의 제안대로 효과크기(Cohen's *f*)(Cohen, 1988)를 함께 산출하였다. 분석

결과, 우선 8개 종속변인에 대해 두 집단 간 차이가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다(표 3 참조). 그러나 학업지속 의도(Cohen's $f=0.24$), 학업지속에 대한 태도(Cohen's $f=0.24$)는 중간 정도의 효과크기가 있는 것으로 나타났다.

표 3
프로그램 실시 후 실험집단과 통제집단의 차이 검정

변인	집단	<i>M (SD)</i>		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	효과 크기(<i>f</i>)
		사전	사후					
학업중단 의도	실험	2.12(0.65)	2.09(0.65)	.127	1	.127	.608	0.14
	통제	1.86(0.49)	1.77(0.62)					
학업지속 의도	실험	2.98(0.61)	3.02(0.56)	.334	1	.334	1.843	0.24
	통제	3.12(0.35)	3.29(0.47)					
학업중단 의향	실험	2.47(0.77)	2.32(0.89)	.204	1	.204	.441	0.11
	통제	1.94(0.66)	1.88(0.60)					
학업지속 의향	실험	2.53(0.77)	3.00(0.67)	.006	1	.006	.029	0.03
	통제	3.06(0.56)	3.24(0.44)					
학업중단에 대한 태도	실험	2.02(0.54)	1.77(0.64)	.162	1	.162	.571	0.13
	통제	2.03(0.56)	1.65(0.61)					
학업지속에 대한 태도	실험	2.78(0.61)	3.00(0.68)	.557	1	.557	1.853	0.24
	통제	2.98(0.69)	3.34(0.54)					
학업중단에 대한 주관적규범	실험	3.21(0.43)	3.19(0.52)	.001	1	.001	.003	-
	통제	3.41(0.61)	3.27(0.50)					
학업지속에 대한 주관적규범	실험	3.26(0.48)	3.28(0.52)	.026	1	.026	.065	0.04
	통제	3.25(0.81)	3.33(0.75)					

주. 효과크기(Cohen's f): small $f=0.10$, medium $f=0.25$, large $f=0.40$ (Cohen, 1988).

3. 실험집단의 학업중단 및 학업지속 결정 수준의 변화

본 연구에서는 실험집단에 속한 참여자들에게 학업을 지속하고자 하는 마음과 중단하고자 하는 마음의 상대적 크기를 100점을 기준으로 각각 몇 대 몇인지를 숫자로 표현하도록(예, 50 대 50, 30 대 70 등) 요청하였다. 즉, 동일한 질문에 대해 프로그

램 시작 1주일 전(Time 1), 각 회기 시작 전과 종료 후(Time 2~Time 9), 프로그램 종결 시(Time 10), 프로그램 종결 3주 후(Time 11), 총 11회에 걸쳐 측정하였다. 실험 집단 참여자 19명 중 추후검사에 참여하지 않은 4명을 제외한 15명의 반복측정 자료를 분석하였다. 그 결과(그림 2), 프로그램 시작 1주일 전(Time 1)부터 1회기 시작 전(Time 2)까지 학업을 중단하려는 마음이 학업을 지속하고자 하는 마음보다 상대적으로 커졌으나, 1회기를 시작하면서 학업을 중단하려는 마음은 상대적으로 감소하고 학업을 지속하려는 마음은 상대적으로 증가하는 양상을 보이다가 2회기 시작(Time 4) 전에 두 마음의 상대적 크기가 같아진 것으로 나타났다. 그런 다음 2회기 시작 시점부터 종결 후 3주가 지난 시점(Time 11)까지 학업을 지속하려는 마음은 점진적으로 증가한 반면, 학업을 중단하려는 마음은 점진적으로 감소한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 1회기를 시작하면서부터 학업중단 및 학업지속에 대한 마음이 움직이기 시작하여 1회기부터 4회기 종결 시까지 학교를 계속 다니려는 마음이 학교를 그만두고자 하는 마음보다 상대적으로 커졌음을 의미한다.

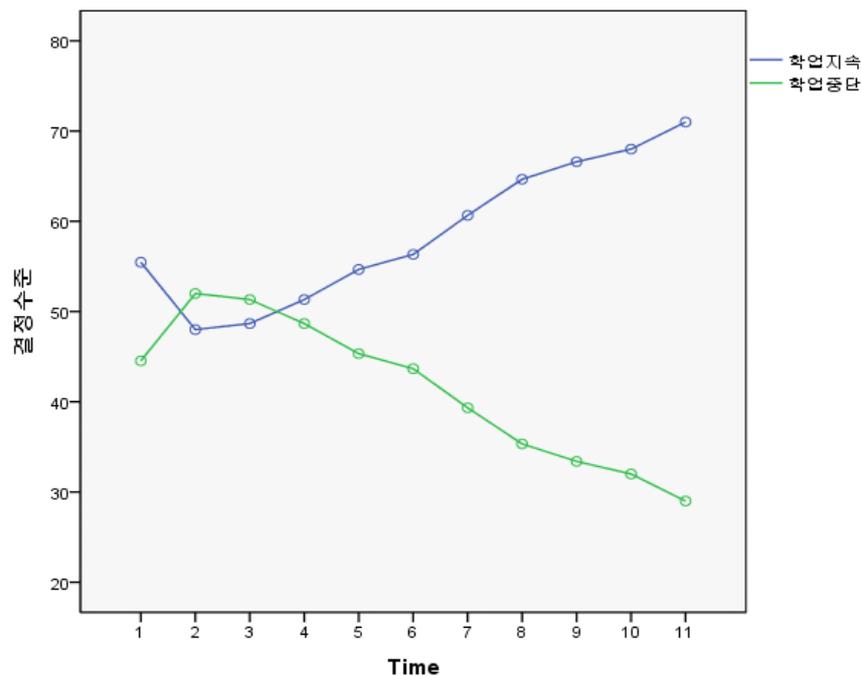


그림 2. 실험집단 참여자들의 학업중단/학업지속 결정 수준의 변화(N=15)

4. 실험집단 내 사전-사후-추후검사 간 차이 검정

비록 8개 종속변인에 대한 집단 간 차이가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났지만, 통계적 유의성이 표본의 크기에 영향을 받는다는 점을 고려할 필요가 있다. 즉, 본 연구에서 두 집단의 사례수가 상대적으로 작았고 이로 인해 통계적 검정력이 감소되고 2종오류가 증가했을 가능성이 있다. 따라서 실제로 존재하는 집단 간 차이(즉, 프로그램의 효과)가 작은 표본크기로 인해 감지되지 않았을 수 있다. 이러한 추론은 2개의 종속변인에 대한 효과크기가 중간 정도로 나타난 점, 그리고 프로그램이 진행되면서 실험집단 참여자들의 학업중단에 대한 마음은 감소된 반면 학업지속에 대한 마음은 커진다는 사실을 통해 그 타당성을 엿볼 수 있다. 따라서 연구자들은 실험집단 참여자들을 대상으로 8개 종속변인의 사전-사후-추후 변화를 확인하였다. 이를 위해 사전, 사후, 추후검사를 모두 완료한 실험집단 참여자($N=15$)를 대상으로 대응표본 t -검정을 실시하였다.

사전-사후검사 대응표본 t -검정 결과(표 4), 사전검사에 비해 사후검사의 학업지속 의향 점수가 유의하게 큰 것으로 나타났고, 학업중단 태도와 학업지속 태도 점수 역시 각각 유의하게 작거나 큰 것으로 확인되었다. 사전-사후 측정치들에 대한 효과크기(Cohen's d)를 계산한 결과, 학업지속 의향은 매우 큰 효과크기를 나타냈고, 학업중단 의향은 작은 효과크기, 학업중단 의도와 학업지속 의도는 효과크기가 미미하였다. 학업중단 및 학업지속에 대한 태도는 모두 중간 정도의 효과크기를 나타냈으며, 학업중단 및 학업지속에 대한 주관적 규범은 모두 효과크기가 미미하였다. 한편, 사후-추후검사 대응표본 t -검정 결과 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 사후-추후검사에 대한 효과크기(Cohen's d)를 계산한 결과, 학업중단 의도 및 의향, 학업지속 의도는 작은 효과크기가 나타났다. 즉, 프로그램 종결 후 3주가 지난 시점에서 학업중단 의도 및 의향은 종결 시에 비해 감소하고, 학업지속 의도 및 의향은 종결 시에 비해 증가하거나 종결 시와 같은 수준으로 유지되어, 프로그램이 종결한 이후에도 프로그램의 효과가 지속되는 것을 확인할 수 있었다.

표 4

실험집단 내 사전-사후-추후검사 t-검정 결과 및 효과크기(N=15)

척도	사전	사후	추후	사전-사후		사후-추후	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	t	효과 크기(d)	t	효과 크기(d)
학업중단 의도	2.04 (0.65)	2.00 (0.69)	1.82 (0.73)	.34	0.06	1.17	0.26
학업지속 의도	3.04 (0.64)	3.00 (0.63)	3.11 (0.50)	.38	0.07	-1.78	0.20
학업중단 의향	2.47 (0.83)	2.27 (0.96)	2.13 (0.74)	1.00	0.23	1.00	0.17
학업지속 의향	2.40 (0.83)	3.00 (0.76)	3.00 (0.66)	-3.67**	0.78	.00	0.00
학업중단에 대한 태도	2.01 (0.57)	1.69 (0.67)	1.86 (0.69)	2.42*	0.53	-1.67	0.26
학업지속에 대한 태도	2.84 (0.64)	3.10 (0.72)	3.01 (0.97)	-2.28*	0.40	.79	0.11
학업중단에 대한 주관적 규범	3.20 (0.41)	3.18 (0.53)	3.20 (0.70)	.18	0.04	-1.19	0.03
학업지속에 대한 주관적 규범	3.27 (0.49)	3.27 (0.55)	3.33 (0.64)	.00	0.00	-.47	0.10

* $p < .05$. ** $p < .01$.

주. 효과크기(Cohen's d): small $d=0.20$, medium $d=0.50$, large $d=0.80$ (Cohen, 1988).

5. 실험집단의 회기별 사전-사후 비교

프로그램의 전체 효과 이외에도 프로그램 각 회기의 목표 달성 여부를 확인하기 위해, 실험집단을 대상으로 회기별 사전-사후 대응표본 t-검정을 실시하였고 효과크기(Cohen's d)를 확인하였다(표 5). 분석 결과, 우선 모든 회기의 사전, 사후검사 점수의 차이가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 프로그램의 실제적인 효과를 확인하기 위해 APA(2013)의 제안에 따라 사전-사후 측정치들에 대한 효과크기(Cohen's d)를 계산한 결과, 1회기의 활동이 참여자의 학업중단 확신 정도를 감소시키는데 작은 효과크기(Cohen's $d=0.16$)가 있는 것으로 나타났고, 3회기의 활동이 진로성숙도를 향상시키는데 작은 효과크기(Cohen's $d=0.19$)가 있는 것으로 나타났다.

표 5
실험집단의 회기별 사전-사후 비교

회기	변인	N	사전	사후	t	효과크기 (Cohen's <i>d</i>)
			M (SD)	M (SD)		
1	학업중단 확신성	18	2.59 (0.87)	2.46 (0.78)	1.28	0.16
	미래예측	19	2.46 (0.47)	2.46 (0.38)	-.05	0.00
2	학업중단 후회-만족	19	2.62 (0.56)	2.65 (0.51)	-.39	0.06
	학업중단 진로장벽	19	2.33 (0.57)	2.31 (0.46)	.32	0.04
	진로성숙도	15	2.96 (0.43)	3.04 (0.45)	-1.39	0.19
3	진로성숙 태도	15	3.17 (0.44)	3.27 (0.48)	-1.46	0.22
	진로성숙 능력	15	2.89 (0.47)	2.97 (0.50)	-1.14	0.17
4	사회적 지지	19	3.15 (0.60)	3.19 (0.68)	-.73	0.06

주. 효과크기(Cohen's *d*): small *d*=0.20, medium *d*=0.50, large *d*=0.80(Cohen, 1988).

6. 회기별 변화량이 종속변인의 변화량에 미치는 영향

프로그램의 회기별 변화량이 프로그램 전체의 종속변인의 변화량에 미친 상대적 영향력을 확인하기 위해, 회기별 사전-사후 검사 점수의 변화량을 예측변인으로 하고, 학업중단/학업지속 의도, 학업중단/학업지속 의향의 변화량을 각각 준거변인으로 하여 위계적 회귀분석을 실시하였다. 이 중 회기별 변화량이 유의하게 영향을 미친 종속변인은 학업중단 의도 변화량이었으며, 그 결과를 표 6에 제시하였다. 위계적 회귀분석 결과, 3단계 모형과 4단계 모형이 유의한 것으로 나타났으며, 학업중단 의도 변화량에 대한 단계별 설명량은 각각 68.4%, 69.1%였다. 표 6에서 확인할 수 있듯이, 최종 4단계 모형에서 주관적 규범과 진로탐색을 주요 목적으로 한 3회기의 변화량이 학업중단 의도 변화량을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다.

표 6

회기별 변화량에 따른 학업중단 의도 변화량에 대한 위계적 회귀분석 결과(N=19)

모형	예측변인	β	R^2	R^2 변화량	F
1	1회기 변화량	.340	.116	.116	1.702
2	1회기 변화량	.374	.174	.058	1.264
	2회기 변화량	.243			
3	1회기 변화량	.178	.684	.510	7.953**
	2회기 변화량	.406*			
	3회기 변화량	.764**			
4	1회기 변화량	.240	.691	.007	5.595*
	2회기 변화량	.389			
	3회기 변화량	.771**			
	4회기 변화량	.107			

주. 1회기=학업중단 확산성; 2회기=미래예측; 3회기=진로성숙도; 4회기=사회적 지지.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

V. 논의 및 제언

본 연구에서는 잠재적 학업중단 학생들을 대상으로 학업중단숙려상담 프로그램을 개발하고, 실제 학교 현장에 적용하여 프로그램의 효과를 검증하였다. 연구 결과, 8개의 종속변인에 대해 실험집단과 통제집단 간 유의한 통계적 차이가 나타나지 않았다. 그러나 학업지속 의도와 학업지속에 대한 태도는 중간 정도의 효과크기가 있는 것으로 나타나 본 프로그램의 효과를 확인할 수 있었다. 또한 실험집단의 경우, 1회기 시작 전까지는 학교를 그만두고 싶은 마음이 학교에 다니고 싶은 마음보다 상대적으로 컸으나, 1회기를 시작하면서부터 종결 시점, 그리고 종결 후 3주가 지난 시점까지 학교를 계속 다니고 싶은 마음이 학교를 그만두고 싶은 마음에 비해 점진적으로 커졌음을 확인할 수 있었다. 이는 본 연구의 독특한 결과로, 학업중단숙려 대상 학생들이 학교를 계속 다니고 싶은 마음과 학교를 그만두고 싶은 마음 사이에서 고민하고 있으

며, 이러한 고민을 하는 학생들에게 본 프로그램이 학교를 그만두기보다 학교를 계속 다니는 방향으로 마음을 바꾸는데 효과적임을 보여주는 결과라 할 수 있다.

실험집단 참여자들을 대상으로 8개 종속변인의 사전-사후-추후 변화를 확인한 결과에서도 본 프로그램의 효과를 확인할 수 있었다. 먼저, 사전-사후 검사를 비교한 결과, 학업지속 의향과 학업지속에 대한 태도, 학업중단에 대한 태도 점수는 각각 유의하게 증가, 감소하였으며, 이들은 중간에서 큰 정도의 효과크기를 나타냈다. 또한 학업중단 의향은 통계적 유의성을 확인할 수 없었으나 사전 검사에 비해 사후 검사에서 작은 정도의 효과크기가 나타났다. 다음으로, 사후-추후 검사를 비교한 결과 각 측정치들에서 통계적 유의성을 확인할 수 없었으나, 학업중단 의도 및 의향, 학업지속 의도는 작은 정도의 효과크기를 나타냈다. 이러한 결과는 본 프로그램이 학업중단 숙려(위기) 학생들의 학업중단/학업지속 의도, 학업중단/학업지속에 대한 태도 등과 같은 인지적 요소 뿐 아니라, 학업중단/학업지속 의향과 같은 정의적 요소를 변화시키는데 어느 정도 실제적인 효과가 있음을 보여준다. 특히, 효과크기를 산출하여 분석한 결과, 사후검사에 비해 추후검사에서 학업중단 의도와 의향은 감소하고 학업지속 의도와 의향은 증가하거나 비슷한 수준으로 유지됨을 확인할 수 있었다. 이는 프로그램이 종결된 이후에도 본 프로그램의 효과가 지속됨을 보여주는 결과라 할 수 있다. 또한 학업중단(지속) 의도 및 의향이 2주의 학업중단숙려 기간 내에 변화하기도 하지만, 그 효과가 지연되어 학업중단숙려 프로그램이 종결된 이후 서서히 효과가 나타난다는 것을 시사한다.

한편, 본 연구에서는 프로그램의 전체 효과뿐 아니라 프로그램 각 회기의 목표 달성 여부를 확인하였다. 우선, 3회기의 사전-사후검사 차이에서 통계적 유의성을 확인할 수는 없었으나, 3회기의 활동이 진로성숙도를 향상시키는데 작은 정도의 효과크기가 있는 것으로 나타났다. 또한 3회기의 사전-사후 변화량이 학업중단 의도 변화량을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다. 본 프로그램의 3회기가 진로방향 및 진로정보를 탐색하는 활동으로 구성되어 있음을 고려하면, 학업중단숙려 학생들로 하여금 가까운 미래와 자신의 진로방향에 대해 탐색하고 구체화해보도록 하는 활동이 학업중단 의도를 변화시키는데 효과적이었던 것으로 판단된다. 또한 본 프로그램을 통해 잠재적 학업중단 학생들이 학업중단숙려 및 진로정보 탐색과정에서 사회가 요구하는 조건이나 가치 및 자신의 현실을 비교해보고, 학업중단에 대한 사회적 압력을 인식하게 됨으로써 인지적 변인 중 하나인 학업중단 의도가 변화한 것으로 추론된다.

한편, 선행연구에서 사회적 지지는 학업중단 가능성을 감소시키고(Fall & Roberts, 2012; Lagana, 2004) 학업중단 의도와 부적 상관성이 있는 것으로 나타났다(은임선, 2015; 임창성, 2019). 그러나 본 연구에서 사회적 지지를 구성요소로 하는 4회기의 사전-사후검사 점수의 차이는 통계적으로 유의하지 않았고, 사회적 지지와 학업중단(지속) 의도 및 의향과의 직접적인 관계를 확인할 수 없었다. 사회적 지지가 본 프로그램의 마지막 회기인 4회기의 구성요소임을 고려할 때, 한 회기의 제한된 시간에 사회적 지지의 효과가 나타나기 어려운 한계에서 비롯된 것으로 생각된다. 학업중단위기 청소년들이 인식하는 사회적 지지의 수준은 또래, 교사, 부모와의 지속적인 상호작용을 통해 긍정적 지지 경험을 축적함으로써 변화 가능하며, 이들이 학교에 남게 하는데 중요한 영향변인일 수 있다. 따라서 후속연구를 통해 학업중단(지속) 의도와 의향에 대한 사회적 지지의 효과를 다시 검증해볼 필요가 있다.

본 연구의 결과를 토대로 시사점을 논하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 학업중단 위기 학생들을 대상으로 학업중단숙려상담 프로그램을 실시함으로써, 학교를 그만두고 싶은 마음을 상대적으로 감소시키고 학교에 계속 다니는 방향으로 마음을 바꾸는데 중요한 전환점이 될 수 있음을 시사한다. 또한 본 연구를 통해 확인한 프로그램의 효과와 효과의 지속성을 고려하면, 2주의 학업중단 숙려기간이 학교를 그만두고자 하는 마음을 학교를 계속 다니고자 하는 마음으로 바꾸는데 결코 짧은 시간이 아님을 방증한다. 그러나 학업중단 및 학업지속 의도 또는 의향이 2주의 학업중단숙려상담 기간 내에 변화하기도 하지만, 학업중단숙려상담 프로그램이 종결된 이후에 그 효과가 지속되거나 지연되어 나타난 본 연구의 결과를 통해 볼 때, 잠재적 학업중단 학생들이 학업중단숙려상담에 참여하는 기간을 늘려서 운영할 필요가 있다. 또한 학업중단숙려제 참여 이후에도 이들의 학교 재적응 및 사후관리를 위한 지속적인 개입 프로그램이 필요할 것으로 생각된다.

둘째, 본 연구의 결과를 추후 학업중단예방을 위한 프로그램 개발이나 정책 수립 시 활용할 수 있을 것이다. 본 프로그램의 개발과정에서 인터뷰에 참여했던 학생들 중 상당수는 학업중단숙려 상담 시 상담사(교사)가 자신을 설득하려는 의도가 보여 상담에 대한 거부감이 들었다고 회고하였다. 자신이 직면한 현실을 왜곡하거나 방어하는 경향이 높은 학업중단위기 청소년의 특성(오민숙, 이은하, 2016)을 고려할 때, 실효성 있는 학업중단숙려제 운영을 위해서는 학업을 중단하고자 하는 청소년들이 학

교를 그만두지 않도록 일방적으로 설득하는 방식의 개입보다는 학업중단위기 청소년들의 현실적 욕구와 특성 등을 고려한 예방 및 대응 전략이 요구된다. 특히 본 연구에서 학업중단 의도 변화에 영향을 미친 예측된 후회, 진로탐색 등의 변인들에 주목하여, 학업중단위기 청소년들이 학업중단 또는 학업지속 이후의 진로에 대해 긍정적으로 경향해보고 이를 토대로 합리적인 진로 의사결정과 주도적 미래설계를 할 수 있도록 조력하는 것이 필요하다.

셋째, 본 연구는 확장된 계획행동이론과 행동/의향 모델을 근거로 학업중단숙려 프로그램을 개발하고 프로그램의 효과를 확인함으로써, 기존의 이론적 모형을 보다 확장시킬 수 있었다는 점에 의의가 있다. 먼저, 본 연구는 태도와 주관적 규범이 행동의도를 예측한다는 기존의 계획행동이론에 예측된 후회와 사회적 지지와 같은 정서적 변인을 추가함으로써 학업중단 및 학업지속 의도에 대한 설명력을 높인 확장된 계획행동이론을 경험적으로 검증하였다. 또한 행동의도뿐 아니라 행동의향이 의사결정에 영향을 미친다는 PWM 모형을 본 연구에 적용하여, 학업중단 및 학업지속 의도와 의향에 대한 설명력을 높이고 이를 뒷받침할 수 있는 이론적 모형을 확장시킬 수 있었다.

본 연구는 다음과 같은 제한점을 지닌다. 첫째, 총 46명의 참여자가 모집되었으나, 프로그램 및 설문 진행 과정에서 중도탈락하는 사례가 발생하여 최종적으로 36명(실험집단 19명, 통제집단 17명)의 결과를 분석에 사용하였다. 이는 학교 무단결석이 잦아 프로그램에 꾸준히 참여하지 못하는 학업중단위기 학생들의 특성을 반영하는 것으로 볼 수 있으며, 학업중단위기 청소년을 대상으로 후속연구를 진행할 경우 이러한 점을 고려할 필요가 있다. 둘째, 프로그램의 효과를 확인하기 위해 실험집단 학생들에게 사전, 사후, 추후검사를 실시하였으나, 통제집단 학생들에게는 추후검사를 실시하지 못하였다. 추후검사를 위해 사후검사 시점으로부터 3주 뒤 설문을 실시해야 하나, 타 학업중단 예방 프로그램 참여를 위해 대기중이던 통제집단 학생들에게 본 연구의 추후검사 목적으로 3주의 추가 대기시간을 갖도록 하는 것은 윤리적으로 문제가 될 수 있을 뿐 아니라 방학기간과도 맞물려 통제집단 학생들에게는 추후검사를 실시하지 못하였다. 셋째, 본 연구에서 사용한 학업중단 진로장벽 인식 척도는 요구조사 및 선행연구 결과를 바탕으로 연구자들이 개발하여 사용하였으나, 학업중단 진로장벽 인식 척도의 낮은 신뢰도 문제는 본 연구의 한계로 작용할 수 있다. 넷째, 프로그램의 효과를 확인하기 위해 본 연구에서는 학업중단(지속) 의도 및 의향을 종속변인으로

로 설정하여 이를 측정하였으나, 이러한 학업중단(지속) 의도와 의향이 실제 학업중단의 실행 여부를 완전히 예측하기는 어렵다. 따라서 후속연구에서는 학생들의 학업중단(지속) 의도와 의향이 실제 학업중단 또는 학업지속으로 이어지는지 종단적으로 확인해볼 필요가 있다. 마지막으로, 학업중단숙려제에 참여하는 학생들의 학업중단 고려이유나 배경이 각기 다를 수 있고 학업중단 고려 이유에 따라 본 프로그램의 효과에 차별적인 영향을 미칠 가능성이 있다. 추후 연구에서는 다양한 배경적 특성을 갖고 있는 잠재적 학업중단 학생들에게 본 프로그램을 적용해봄으로써 연구 결과가 반복되는지 확인해볼 필요가 있다.

참고문헌

- 강석영, 양은주, 방나미 (2011). 잠재적 학업중단청소년을 위한 개입프로그램 개발. **열린교육연구**, 19(1), 89-125.
- 교육부, 한국교육개발원 (2019). 2019 교육통계 분석자료집.
- 권선중, 김교헌 (2002). 인터넷 게임 행동을 예측하는 모형의 검증: 계획된 행동이론의 수정모형 탐색. **한국심리학회 학술대회 자료집**, 2002(1), 161-166.
- 권혁성, 김경미, 김민정, 김병천, 김용환, 박선환 외 (2015). **학업중단 위기 학생을 위한 길라잡이 학업중단 숙려제 매뉴얼**(인천교육-2014-0126.). 교육부, 인천광역시 교육청, 한국청소년정책연구원.
- 권형일, 김동근, 신재은 (2017). 계획된 행동이론으로 예측된 휘트니스운동 참여의도와 실제 참여 행동. **한국스포츠산업경영학회지**, 22(3), 55-69. doi:10.31308/KSSM.22.3.4
- 금명자 (2008). 우리나라 학업중단청소년에 대한 이해. **한국심리학회지: 사회**, 14(1), 299-317.
- 김근영 (2012). **학업중단 청소년의 진로장벽 및 조력에 관한 질적 연구**. 제주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김명소, 김금미, 한영석 (2004). 남성의 양성평등행동에 대한 합리적 행위이론 및 계획된 행동이론의 적용. **한국심리학회지: 여성**, 9(1), 1-21.
- 김명소, 한영석 (2001). 합리적 행위이론과 계획된 행동이론에 의한 온라인 구매행동 이해. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 15(3), 17-32.
- 김상현, 양정호 (2014). 학업중단 경험이 있는 고등학교 복교생의 학교생활에 대한 연구. **교육사회학연구**, 24(4), 31-60. doi:10.32465/ksocio.2014.24.4.002
- 김영재 (2012). 생활체육지도자들의 인지심리요인이 운동 참여의도에 미치는 영향. **한국사회체육학회지**, 48(1), 471-482.
- 김영희, 최보영, 이인희 (2013). 학교밖 청소년의 생활실태 및 욕구분석. **청소년복지연구**, 15(4), 1-28.
- 김우립, 김창대 (2019). 상담 서비스 이용 의사결정 과정: 원형-의향 모형을 중심으로. **상담학연구**, 20(1), 21-37. doi:10.15703/kjc.20.1.201902.21
- 김지혜 (2008). **학업중단 청소년의 진로장벽과 진로준비행동에 관한 질적 연구**. 숙명여자대학교 석사학위 청구논문.

- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나 (2011). **상담 및 심리교육 프로그램 개발과 평가**. 서울: 학지사.
- 김혜미, 오인수 (2016). 학업중단 위기청소년의 학교적응 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발과 효과성 검증. **중등교육연구**, 64(4), 951-977.
- 류남애 (2014). **등교거부 학생을 위한 학교상담자용 단기개입모형의 개발 및 적용**. 부산대학교 박사학위 청구논문.
- 박아청 (1996a). 한국형 자아 정체감검사 개발에 관한 연구. **한국심리학회지: 임상**, 15(1), 140-162.
- 박아청 (1996b). 한국형 자아정체감검사의 타당도 연구. **교육심리연구**, 10(3), 67-83.
- 박아청 (2003). '한국형 자아정체감검사'의 타당화 연구. **교육심리연구**, 17(3), 373-392.
- 박재은, 정슬기 (2011). 청소년 학교중퇴의도 영향요인: 계획된 행동이론의 적용. **한국청소년연구**, 22(2), 5-29.
- 박지원 (1985). **사회적 지지척도 개발을 위한 일 연구**. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 서영석, 이은정, 김재훈, 박성화, 최유리, 최정윤 (2015). 학업중단위기청소년을 위한 학업 중단 예방 프로그램 개관 연구. **한국심리학회지: 학교**, 12(3), 407-436. doi:10.16983/kjisp.2015.12.3.407
- 서지영 (2014). 대학생의 폭음 행동 모형. **성인간호학회지**, 26(1), 78-88. doi:10.7475/kjan.2014.26.1.78
- 손영근, 이병관 (2012). 계획된 행동이론을 적용한 사회인지적 행동 모델의 유용성에 대한 메타분석. **한국언론학보**, 56(6), 127-161.
- 안성식 (2019). 계획된 행동이론에 따른 대학생 졸업 예측 척도 타당화와 대학생 졸업 예측 변인과 진로 변인과의 관계. **진로교육연구**, 32(4), 1-32. doi:10.32341/JCER.2019.12.32.4.1
- 양경화 (2006). **잠재적 중도탈락학생의 적응강화를 위한 단기집단상담 프로그램 개발과 효과 연구**. 전북대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 양윤, 전규민 (2009). 성향 및 상황조절초점이 행동/무행동에 대한 소비자 후회에 미치는 영향. **한국심리학회지: 소비자·광고**, 10(3), 513-533. doi:10.21074/kjlcsp.2009.10.3.513

- 오민숙, 이은하 (2016). 학업중단 숙려제 상담에 대한 고찰. **사회복지경영연구**, 3(1), 73-90.
- 오혜영, 지승희, 박현진 (2011). 학업중단에서 학업복귀까지의 경험에 관한 연구. **청소년 상담연구**, 19(2), 125-154. doi:10.35151/kyci.2011.19.2.007
- 윤미경 (2002). **잠재적 중도탈락 학생을 위한 적응유연성 집단상담 프로그램의 개발**. 홍익대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 윤철경, 유성렬, 김신영, 임지연, 엄아람, 최은희 (2013). **학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구 I**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 윤철경, 서정아, 유성렬, 조아미 (2014). **학업중단 청소년의 특성과 중단 후 경로: 학업 중단 청소년 패널조사 I 데이터 분석 보고서**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 은임선 (2015). **특성화고 고등학생이 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 잠재적 학업 중단의도에 미치는 영향**. 고려대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이경상, 조혜영 (2005). 학업중단청소년들의 진로설정 및 준비 실태에 관한 연구. **진로 교육연구**, 18(2), 19-38.
- 이연희, 탁진국 (2017). 진로코칭프로그램이 잠재적 학업중단 위기청소년의 진로결정 수준과 학교적응에 미치는 영향. **한국심리학회지: 코칭**, 1(2), 69-87.
- 이은자, 송정아 (2017). 청소년의 학업중단 경험연구-H 청소년대안센터 학업중단 청소년을 대상으로. **상담학연구**, 18(5), 213-237. doi:10.15703/kjc.18.5.201710.213
- 이재창, 박미진 (2008). 계획행동이론을 적용한 청소년의 진로정보탐색행동 예측모형. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 20(3), 795-818.
- 임창성 (2019). **특성화고 학생의 학교폭력 피해경험과 사회적 지지가 잠재적 학업중단 의도에 미치는 영향**. 충북대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 전미선, 신희천 (2016). 원형과 행동 경향성을 통한 전문적인 도움추구 의사결정 예측. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 28(4), 1103-1124.
- 정연순, 이민경 (2008). 교사들이 지각한 잠재적 학업중단의 유형과 특성. **한국교육 개발원 연구보고서**, 1-24.
- 정정임 (2008). **사회적 지지가 이주여성의 임파워먼트에 미치는 영향**. 인하대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정제영 (2014). **학업중단 예방정책의 발전 방향. 학업중단 예방 및 학교 밖 청소년 지원정책의 발전방향**. 서울: 한국청소년상담복지개발원.

- 조아미, 이진숙, 김기남, 김승태 (2013). **강동구 학업중단 예방 및 학교 밖 청소년 종합 실태조사**. 서울: 강동구청.
- 최동선, 이상준 (2009). **학교중단 청소년을 위한 진로 개발 지원방안**. 서울: 한국직업능력 개발원.
- 최지연, 김현철 (2016). 학업중단 청소년의 특성 및 지원 방안 연구. **청소년학연구**, 23(3), 103-132. doi:10.21509/KJYS.2016.03.23.3.103
- 최진아 (2012). **예상된 후회, 행동유무, 물질주의 성향이 구매상황에서 소비자 후회에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 한국직업능력개발원 (2001). **중·고등학생을 위한 진로성숙도검사 실시 요강**. 서울: 한국직업능력개발원.
- 한국직업능력개발원 (2012). **커리어넷 진로성숙도검사 활용안내서**. 서울: 한국직업능력개발원.
- 홍나미, 신문희, 박은혜, 박지현 (2013). 학업중단 청소년의 학업복귀 과정에 관한 근거 이론 접근. **청소년복지연구**, 15(1), 121-153.
- Abraham, C., & Sheeran, P. (2003). Acting on intentions: The role of anticipated regret. *British Journal of Social Psychology*, 42, 495-511. doi:10.1348/014466603322595248
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127. doi:10.1080/08870446.2011.613995
- Ajzen, I., & Driver, B. L. (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24(3), 207-224. doi:10.1080/00222216.1992.11969889
- American Psychological Association (2013). **APA 논문작성법**[*Publication manual of the American Psychological Association*].(강진령 역.). 서울: 학지사 (원저는 2010년 출판).
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499. doi:10.1348/014466601164939
- Avni-Babad, D. (2003). Action/inaction regret as a function of severity of loss.

- Applied Cognitive Psychology*, 17(2), 225-235. doi:10.1002/acp.855
- Coe, R. (2002). It's the effect size, stupid: What effect size is and why it is important. *Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association*, University of Exeter, England.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates. doi:10.1016/0198-9715(90)90050-4
- Cooke, R., Dahdah, M., Norman, P., & French, D. P. (2016). How well does the theory of planned behaviour predict alcohol consumption? A systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 10(2), 148-167. doi:10.1080/17437199.2014.947547
- 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), 810-819. doi:10.1037/0022-0663.94.4.810
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. doi:10.1016/j.adolescence.2011.11.004
- Gerrard, M., Gibbons, F. X., Houlihan, A. E., Stock, M. L., & Pomery, E. A. (2008). A dual-process approach to health risk decision making: The prototype willingness model. *Developmental Review*, 28(1), 29-61. doi:10.1016/j.dr.2007.10.001
- Gibbons, F. X., Gerrard, M., Blanton, H., & Russell, D. W. (1998). Reasoned action and social reaction: Willingness and intention as independent predictors of health risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1164-1180. doi:10.1037/0022-3514.74.5.1164
- Gibbons, F. X., Gerrard, M., & Lane, D. J. (2003). A social-reaction model of adolescent health risk. In J. M. Suls, & K. A. Wallston (Eds.), *Social psychological foundations of health and illness* (pp. 107-136). Oxford, England: Blackwell.
- Gibbons, F. X., Gerrard, M., Ouellette, J. A., & Burzette, R. (1998). Cognitive antecedents to adolescent health risk: Discriminating between behavioral

- intention and behavioral willingness. *Psychology and Health*, 13(2), 319-339. doi:10.1080/08870449808406754
- Gibbons, F. X., Houlihan, A. E., & Gerrard, M. (2009). Reason and reaction: The utility of a dual-focus, dual-processing perspective on promotion and prevention of adolescent health risk behavior. *British Journal of Health Psychology*, 14, 231-248. doi:10.1348/135910708X376640
- Goldsmith, D. J. (2004). *Communication social support*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammer, J. H., & Vogel, D. L. (2013). Assessing the utility of the willingness/prototype model in predicting help-seeking decisions. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 83-97. doi:10.1037/a0030449
- Hrubes, D., Ajzen, I., & Daigle, J. (2001). Predicting hunting intention and behavior: An application of the theory of planned behavior. *Leisure Sciences*, 23(3), 165-178. doi:10.1080/014904001316896855
- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17(4), 341-389. doi:10.1521/scpq.17.4.341.20872
- Lagana, M. T. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. *Children & Schools*, 26(4), 211-220. doi:10.1093/cs/26.4.211
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582. doi:10.1037/0022-0663.98.3.567
- Lewis-Snyder, G., Stoiber, K. C., & Kratochwill, T. R. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: An illustration of Task Force coding criteria using group-based research design. *School Psychology Quarterly*, 17(4), 423-465. doi:10.1521/scpq.17.4.423.20868
- Mellers, B. A., & McGraw, A. P. (2001). Anticipated emotions as guides to choice.

- Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 210-214. doi:10.1111/1467-8721.00151
- Mo, P. K. H., & Mak, W. W. S. (2009). Help-seeking for mental health problems among Chinese. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(8), 675-684. doi:10.1007/s00127-008-0484-0
- Norman, P. (2011). The theory of planned behavior and binge drinking among undergraduate students: Assessing the impact of habit strength. *Addictive Behavior*, 36(5), 502-507. doi:10.1016/j.addbeh.2011.01.025
- Rivis, A., Sheeran, P., & Armitage, C. J. (2009). Expanding the affective and normative components of the theory of planned behavior: A meta-analysis of anticipated affect and moral norms. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(12), 2985-3019. doi:10.1111/j.1559-1816.2009.00558.x
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973-986. doi:10.1037/edu0000406
- Sandberg, T., & Conner, M. (2008). Anticipated regret as an additional predictor in the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *British Journal of Social Psychology*, 47(4), 589-606. doi:10.1348/014466607x258704
- Schomerus, G., Matschinger, H., & Angermeyer, M. C. (2009). Attitudes that determine willingness to seek psychiatric help for depression: A representative population survey applying the Theory of Planned Behavior. *Psychological Medicine*, 39(11), 1855-1865. doi:10.1017/s0033291709005832
- Simonson, I. (1992). The influence of anticipating regret and responsibility on purchase decisions. *Journal of Consumer Research*, 19(1), 105-118. doi:10.1086/209290
- Topa, G., & Moriano, J. A. (2010). Theory of planned behaviour and smoking: meta-analysis and SEM model. *Substance Abuse and Rehabilitation*, 1, 23-33. doi:10.2147/sar.s15168
- van Hooft, E. A. J., Born, M. Ph., Taris, T. W., van der Flier, H., & Blonk, R. W. B. (2004). Predictors of job search behavior among employed and

unemployed people. *Personnel Psychology*, 57(1), 25-59. doi:10.1111/j.1744-6570.2004.tb02483.x

Zeelenberg, M. (1999). Anticipated regret, expected feedback and behavioral decision making. *Journal of Behavioral Decision Making*, 12, 93-106. doi:10.1002/(SICI)1099-0771(199906)12:2<93::AID-BDM311>3.0.CO;2-S

Zeelenberg, M., van den Bos, K., van Dijk, E., & Pieters, R. (2002). The inaction effect in the psychology of regret. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 314-327. doi:10.1037/0022-3514.82.3.314

ABSTRACT

Development and evaluation of a counseling program for careful deliberation before school dropout

Lee, Eun Jung* · Seo, Young Seok** · Park, Sunghwa*** · Choi, Yuri****

The purpose of this study is to develop and evaluate a counseling program for careful deliberation before school dropout. This program was developed, based on the theory of planned behavior and the prototype/willingness model. The effectiveness of the program thus developed was verified by assigning students at risk of dropping out of school to an experimental group($N=19$) and a control group($N=17$). The main results of this study are as follows. First, the differences between groups for eight dependent variables were not statistically significant, but the intention and the attitude to continue school were found to have a moderate effect size. Second, as the sessions continued, participants' willingness to drop out of school decreased, whereas their willingness to continue attending school increased. Third, it was found that the effectiveness of the program continued even after the program had been terminated. Fourth, the amount of change in the third session significantly predicted the amount of change in intention to drop out of school. The implications for follow-up studies were discussed. Finally, suggestions were also made for the more effective operation of 'careful deliberation system before school dropout'.

Key Words: school dropout, careful deliberation before school dropout, program development

투고일: 2020. 9. 2, 심사일: 2020. 10. 28, 심사완료일: 2020. 11. 11

* Yonsei University

** Yonsei University, Corresponding Author, seox0004@yonsei.ac.kr

*** Yonsei University

**** Chung-ang University Student Counseling Center