creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

교육복지우선지원사업
학교효과 분석

2013년 2월

서울대학교 대학원
교육학과 교육행정전공
한 유 경

교육복지우선지원사업
학교효과 분석

지도교수 정 동 욱

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

2012년 10월

서울대학교 대학원

교육학과 교육행정전공

한 유 경

한유경의 석사학위논문을 인준함

2012년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

IMF 이후 사회양극화 현상으로 인한 사회통합 저해, 지역 간·계층 간 경제적 차이, 교육 불평등, 이로 인한 교육소외학생 문제의 심각성과 사회적 지원이 필요하다는 것에 대한 공감대가 형성되었다. 교육복지우선지원사업(구 '교육복지투자우선지역 지원사업)은 공교육을 통해 이러한 사회문제를 완화하고자 2003년도부터 시작되었다. 교육복지우선지원사업은 소외계층을 위한 단순한 지원을 넘어 학생의 잠재적인 성장능력을 키우고자 하는 공교육의 정책적 접근이라는 점에서 내실 있는 운영이 요구된다. 이를 위해 사업의 효과 분석 및 개선을 위한 지속적인 점검을 통해 교육소외 학생들의 잠재능력 계발과 성장을 촉진할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 교육복지우선지원사업의 효과를 분석하고, 단위학교별 차별적 효과를 분석한 뒤, 효과가 크게 나타나는 학교와 작게 나타나는 학교의 특성을 분석하여 사업의 개선을 위한 정책적 시사점을 제공하고자 하였다.

이러한 목적을 바탕으로 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 학생의 학업성취와 정서발달 면에서 사업학교와 비사업학교 간 학교효과의 차이가 나타나는가? 둘째, 학생의 학업성취와 정서발달 면에서 교육복지우선지원사업을 시행하는 단위학교별로 차별적 효과가 나타나는가? 셋째, 학교효과가 큰 학교와 작은 학교를 비교할 때 학교특성에 있어서 어떤 차이가 나타나는가?

이에 본 연구에서는 서울교육종단연구 2010년도와 2011년도 자료로 다음과 같은 연구방법으로 분석하였다. 첫째, 선택편의 문제를 최소화하기 위해 경향점수매칭방법(Propensity score matching)으로 사업학교와 유사한 비사업학교를 선정한 뒤 위계적 선형모델(Hierarchical Linear Model)을 이용하여 교육복지우선지원사업의 효과를 분석하였다. 둘째, 단위학교별 차별적 효과분석을 위해, 1차년도에 비해 2차년도에 학업성취도와 정서발달의 향상 정도가 어떻게 나타나는지 사업을 시행하는 단위학교별로 분석하였다.

셋째, 단위학교별 효과 분석 결과를 토대로 사업의 효과가 학업성취도와 정서발달에 있어서 크게 나타나는 5개 학교와 작게 나타나는 5개 학교를 각각 선정한 뒤, 학교 특성에 있어서 어떤 차이가 나타나는지 서울교육종단연구자료와 학교알리미자료를 t검정 방법으로 분석하고 사업학교 운영계획서를 비교·분석하였다.

이러한 연구방법을 토대로 연구결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 교육복지우선지원사업학교와 유사한 비사업학교를 선정하여 교육복지우선지원사업의 효과를 분석한 결과, 초등학교 영어 과목에서 사업학교에 재학할 경우 유의수준 .05에서 3.865점 성취도가 높아지는 것으로 나타났다. 또한 성취목표에 있어서 교육복지우선지원사업과 집중지원학생여부의 회귀계수가 유의수준 .10에서 0.240으로 나타나 사업이 학생들의 성취목표에 통계적으로 유의미한 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다. 중학교의 경우 전체 학생에 대한 효과와 집중지원학생에 상호작용효과에 있어서 모두 교육복지우선지원사업의 효과가 나타나지 않았다.

둘째, 교육복지우선지원사업을 시행하는 단위학교별로 차별적 효과를 도출한 결과, 집중지원학생의 학업성취도와 정서발달에 있어서 향상의 정도는 학교마다 다른 것으로 나타났다. 학업성취도의 경우 학교효과가 가장 큰 학교와 가장 작은 학교의 차이가 초등학교는 17.677점, 중학교는 25.912점, 정서발달의 경우 초등학교 0.670, 중학교 0.963만큼 향상정도에 있어 차이가 나타났다.

셋째, 단위학교별 차별적 효과의 원인을 살펴보기 위해 학교알리미자료와 서울교육종단연구 자료를 사용하여 학교효과가 큰 학교와 작은 효과에서 나타나는 학교특성의 차이를 t검정 방법으로 분석한 결과, 학교효과가 큰 학교에서 초등학교의 경우 교사학력 및 교사의 연수참여가 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 중학교의 경우 학교효과가 크게 나타는 학교에서 방과후활동 지원학생수가 통계적으로 유의미하게 많은 것으로 나타났다. 운영계획서 분석 결과, 학교효과가 큰 학교의 경우 소규모의 맞춤

형 학습프로그램을 운영하고 있었으며, 학습과 독서를 연계하는 등 학생들의 흥미를 고려한 프로그램을 운영하고 있었다. 학생들의 필요를 충족시키고자 하는 적극적인 지원이 나타났고, 평가에 직접적으로 반영되지 않는 겨울방학중 프로그램도 돌봄의 연계를 위해 시행하고 있었다.

연구결과를 토대로 다음과 같은 정책적 시사점을 제공하고자 한다.

첫째, 초등학교와 중학교에서 같은 정책을 시행했음에도 효과가 다르게 나타난 점을 고려할 때, 학교급별로 학생들의 발달단계에 따라 사업이 차별화된 방식으로 이루어져야 한다. 중학교 단계는 조기 개입이 효과적이라는 선행연구에 근거할 때, 초등학교 단계에 비해 부정적인 경험이 누적되어 있기 때문에 사업의 효과가 나타나지 않았다고 추론할 수 있다(김경애 외, 2011; 류방란 외, 2011; 류방란 외, 2012). 또한 중학교 시기는 다른 사람의 시선, 동료집단과 교우관계 등이 중요한 시기인데(임규혁, 2003), 사업이 지향하는 집중지원의 원칙이 집중지원학생들을 일반학생들과 분리시킴으로써 집중지원학생에 대한 부정적인 낙인감을 형성하고, 집중지원학생들의 동료집단과의 관계를 충분히 고려하지 못하는 측면이 있다. 또한 담임교사와 학생의 교류가 더 활발하게 이루어지는 초등학교의 체계가 사업의 효과에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 이러한 측면들을 고려할 때, 조기개입이 효과적인 초등학교에서 학습을 위한 지원체제를 더 강화하거나, 중학교의 경우 집중지원의 원칙을 완화하고 학교 간 격차 해소에 초점을 두는 등 초등학교와 차별화된 방식으로 사업이 추진되어야 한다.

둘째, 사업의 운영과 결과가 학교의 전체적인 상황과 연결되어 있음을 고려하여 지원 및 평가가 이루어져야 한다. 단위학교별 효과의 차이는 사업운영의 결과로만 비롯된 것이 아니라 방과후활동, 교사요인, 동아리활동 등 학교의 전반적인 상황과 연결되어 있었다. 교육복지우선지원사업은 궁극적으로 단위학교의 정규교육활동과 연계되는 것을 지향하는 사업이므로(김경애 외, 2011), 사업의 지원 및 평가에 있어서도 종합적인 학교의 상황과 맥락을 고려할 필요가 있다. 사업의 효과가 일 년 단위로 크게 나타나

지 않은 본 연구의 결과를 고려할 때, 사업의 평가가 전년도 평가와 연계되어 이루어질 필요가 있다.

셋째, 사업의 효과적인 추진을 위해 단위학교의 적극적인 노력이 요구된다. 본 연구의 결과에 따르면 결국 사업의 효과는 단위학교 수준에서 결정되는 것으로 나타났다. 학교효과가 큰 학교의 경우 겨울방학 중 프로그램 운영, 복지영역의 적극적인 지원, 소규모 맞춤형 학습프로그램 등의 적극적인 노력이 나타났다. 운영계획서 작성 단계에서 운영할 프로그램의 종류와 일년 사업의 운영이 대부분 결정되는데, 특히 2~3월 사업의 전체적인 틀이 형성되는 단계에서 사업의 개선을 위한 단위학교의 노력이 요구된다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 본 연구에서는 사업의 효과 분석에 있어서 선택편의를 최소화하기 위해 교육복지우선지원사업학교와 유사한 비사업학교를 선택한 뒤 정책 효과를 분석하여, 사업의 추진에 필요한 정책적 시사점을 제공하였다. 또한 사업의 최종주체인 단위학교별로 교육복지우선지원사업의 효과를 분석한 뒤, 단위학교별 차별적 효과의 원인을 모색하여 사업의 개선을 위한 시사점을 제시하였다.

끝으로 본 연구의 한계점을 토대로 후속 연구를 제안하면 첫째, 본 연구에서는 서울시만을 대상으로 하였으나 교육복지우선지원사업이 시·도교육청 사업으로 전환되었고 사업이 지역별 특성을 반영하므로 다른 지역에 대한 연구도 이루어질 필요가 있다. 둘째, 후속연구에서는 학교효과의 차이 분석 및 차이에 따른 원인을 살펴보기 위해 보다 심층적인 질적 연구가 이루어질 필요가 있다.

주요어 : 교육복지우선지원사업, 학교효과, 차별적 학교효과, 경향점수매칭

학 번 : 2011-21470

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 3
3. 연구의 의의 ····· 4
4. 연구의 제한점 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
1. 교육복지의 개념 및 필요성 ····· 6
2. 교육복지우선지원사업 개관 ····· 15
3. 교육취약집단이 밀집한 학교에 대한 학교효과 연구 ····· 24

Ⅲ. 연구 방법 ····· 35
1. 분석 자료 ····· 35
2. 변수 선정 ····· 37
3. 연구모형 및 분석방법 ····· 42

Ⅳ. 연구 결과 ····· 48
1. 분석자료의 기초 통계값 ····· 48
2. 교육복지우선지원사업 효과 분석 ····· 55
3. 교육복지우선지원사업 단위학교별 차별적 효과 분석 ····· 68
4. 학교효과에 따른 학교별 차이 분석 ····· 73

Ⅴ. 논의 ····· 84

Ⅵ. 결론 ····· 91

참 고 문 헌 ····· 95

부 록 ····· 105

Abstract ····· 109

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 교육복지의 개념 ····· 7
<표 Ⅱ-2> 교육복지특별지원학교 평가지표(초·중학교) ····· 24
<표 Ⅲ-1> 변수설명 ····· 39
<표 Ⅲ-2> 집중지원학생 선정기준 ····· 41
<표 Ⅳ-1> 초등학교 교육복지우선지원사업/집중지원학생여부별 학생특성 ····· 50
<표 Ⅳ-2> 초등학교 교육복지우선지원사업여부별 학교특성 ····· 51
<표 Ⅳ-3> 중학교 교육복지우선지원사업/집중지원학생여부별 학생특성 ····· 53
<표 Ⅳ-4> 중학교 교육복지우선지원사업여부별 학교특성 ····· 54
<표 Ⅳ-5> 초등학교 교육복지우선지원사업 학업성취도 효과 ····· 55
<표 Ⅳ-6> 초등학교 교육복지우선지원사업 정서발달 효과 ····· 56
<표 Ⅳ-7> 초등학교 사업학교 비사업학교 경향점수 매칭 결과 ····· 58
<표 Ⅳ-8> 초등학교 교육복지우선지원사업 학업성취도 효과 ····· 59
<표 Ⅳ-9> 초등학교 교육복지우선지원사업 정서발달 효과 ····· 60
<표 Ⅳ-10> 중학교 교육복지우선지원사업 학업성취도 효과 ····· 62
<표 Ⅳ-11> 중학교 교육복지우선지원사업 정서발달 효과 ····· 63
<표 Ⅳ-12> 중학교 사업학교 비사업학교 경향점수 매칭 결과 ····· 65
<표 Ⅳ-13> 중학교 교육복지우선지원사업 학업성취도 효과 ····· 66
<표 Ⅳ-14> 중학교 교육복지우선지원사업 정서발달 효과 ····· 67
<표 Ⅳ-15> 초등학교 단위학교별 집중지원효과 ····· 70

<표 Ⅳ-16> 중학교 단위학교별 집중지원효과 ····· 72
<표 Ⅳ-17> 학교규모 ····· 74
<표 Ⅳ-18> 동아리 활동 현황 ····· 74
<표 Ⅳ-19> 방과후학교 현황 ····· 75
<표 Ⅳ-20> 지원시설수 및 1인당 세출 ····· 76
<표 Ⅳ-21> 교사요인 ····· 76
<표 Ⅳ-22> 학교규모 ····· 77
<표 Ⅳ-23> 동아리 활동 현황 ····· 78
<표 Ⅳ-24> 방과후학교 현황 ····· 78
<표 Ⅳ-25> 지원시설수 및 1인당 세출 ····· 79
<표 Ⅳ-26> 교사요인 ····· 80
<부록-1> 초등학교 기초모형 분석 결과(전체 비사업학교와 비교) ···· 105
<부록-2> 초등학교 기초모형 분석 결과(유사한 비사업학교와 비교) 105
<부록-3> 중학교 기초모형 분석 결과(전체 비사업학교와 비교) ····· 105
<부록-4> 중학교 기초모형 분석 결과(유사한 비사업학교와 비교) ···· 106
<부록-5> 설문문항 ····· 108

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 학교효과 연구를 위한 다층 개념틀 ····· 27
[그림 Ⅲ-1] 집중지원학생, 우선지원학생, 사업학교 일반학생 ····· 40
[그림 Ⅲ-2] 학교효과에 관한 연구모형 ····· 42
[그림 Ⅳ-1] 학교효과 : 학업성취도 ····· 69
[그림 Ⅳ-2] 학교효과 : 정서발달 ····· 69
[그림 Ⅳ-3] 학교효과 : 학업성취도 ····· 71
[그림 Ⅳ-4] 학교효과 : 학업성취도 ····· 71
[부록-1] 초등학교 ····· 107
[부록-2] 중학교 ····· 107

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

IMF 이후 더욱 급속하게 진행되고 있는 우리 사회의 양극화 현상은 심각한 사회문제로 자리 잡고 있다. 서울시교육청의 교육복지특별지원사업계획(2012a)에 의하면 서울시의 지역 간·학교 간·계층 간 교육격차가 심화되어 초등학교 중식지원 학생수 비율의 상·하위 20% 학교 간 차이가 14배에 이르며, 소득 상·하위 10% 가구당 월 평균 교육비 지출은 최대 8.2배 차이가 존재한다. 이러한 문제는 비단 서울지역만의 문제라고 할 수 없다. 지금의 우리사회는 소득 양극화가 초래한 계층 간 교육의 빈익빈 부익부 현상이 심각하게 나타나고 있으며 이러한 소득 양극화가 다시 사회 양극화를 심화시킬 가능성이 다른 어느 때보다 높다(김경근, 2005).

사회양극화로 인한 사회통합 저해와 지역 간·계층 간 경제적 차이로 인한 교육 불평등, 이로 인한 교육소외학생 문제의 심각성, 교육소외학생에 대한 사회적 지원이 필요하다는 것에 대한 공감대가 형성되었고, 교육복지투자우선지역 지원사업은 공교육을 통해 이러한 사회문제를 완화하고자 하는 정책적 접근으로 2003년도부터 시작되었다. 즉, 교육복지투자우선지역 지원사업은 사회양극화 현상이 심화되고 이를 극복할 수 있는 가정의 기능이 약화되는 문제를 공교육을 통해 해결하고자 하는 취지에서 시작되었다(한국교육개발원, 2008).

교육복지투자우선지역 지원사업은 2003년도 서울시와 부산시의 45개 초·중학교를 대상으로 시작한 이래 점진적으로 확대되었으며, 2011년도부터 사업이 법제화되면서 '교육복지우선지원사업'이라는 새로운 이름으로 전국 1,356개 초·중·고등학교에서 운영되고 있다(한국교육개발원, 2012). 지원액

의 크기도 2003년 238억원에서 2011년 1,555억원(시·도별 대응투자 포함)으로 점진적으로 확대되었다(류방란 외, 2012). 예산 지원에 대한 근거로 정책의 효과분석을 통해 사업의 추진과정을 점검할 필요성이 제기되었으며, 사업의 규모가 커지면서 성과나 효과에 대한 사회적 요구로 만족도 조사, 실증적 효과분석 등이 지속적으로 이루어졌다.

그러나 교육복지우선지원사업의 정책 효과를 분석한 선행연구의 경우 다음과 같은 점에서 한계가 있다. 일부 연구의 경우 횡단연구에 그치거나 지원을 받은 학생에 대한 추적조사가 이루어지지 않고 있으며(김광혁, 2012; 김정원 외, 2007), 특정 지역의 일부 학교만을 대상으로 한 연구의 경우 학생수, 학교수가 부족하여 일반화에 한계가 있다(박미진, 2010; 이봉주 외, 2008). 또한 비교집단인 비사업학교를 선정하지 않은 연구가 있으며(김정원, 박인심, 2007; 박미진, 2010) 비사업학교를 선정한 경우에도 선정기준을 밝히지 않은 연구의 경우 비사업학교 선정에 있어서 선택편의 존재 가능성을 배제할 수 없다(김정원 외, 2009; 이봉주 외, 2008).

본 연구는 선행연구의 한계를 보완하여 첫째, 전년도 성취도 및 정서발달 변인을 통제변수로 투입하여 횡단분석의 한계를 극복하고자 하였다. 둘째, 서울교육종단연구 데이터를 이용하여 서울시 전체를 대상으로 표본 추출된 학교(초등학교 108개, 중학교 74개)를 분석하였다. 셋째, 사업학교와 유사한 비사업학교를 선정하여 사업의 효과 분석에서 배제하기 어려운 선택편의(selection bias)의 문제를 최소화하고자 하였다.

또한 교육복지우선지원사업의 효과를 분석한 선행연구의 경우(김정원·박인심, 2007; 류방란 외, 2011; 이봉주 외, 2008) 평균적 효과 분석에 그쳤으며, 학교단위별로 차별적 효과분석은 이루어지지 않았다는 점에서 한계가 있다. 같은 지원을 통해 사업을 시행하더라도 단위학교마다 그 효과는 달라질 수 있다. 평균적인 효과분석의 경우 일부 학교만의 결과를 보여줄 수 밖에 없으며(Palary, 2008), 교육복지우선지원사업의 최종적인 추진 주체가 단위학교라는 점에서 단위학교별 효과 분석이 필요하다.

교육복지우선지원사업은 교육소외학생을 위한 공교육의 정책적 접근이

며, 양극화 사회에서 교육소외학생들에게 기회의 평등을 제공한다는 측면에서 그 취지가 정책과정에 잘 구현될 필요가 있다. 내실있는 운영을 통해 교육소외학생들의 성장을 돕고 사회문제를 완화하는 역할을 하기 위해서는 사업의 효과에 대한 점검과 사업의 개선을 위한 노력이 지속적으로 요구된다. 따라서 본 연구의 목적은 교육복지우선지원사업의 효과 분석을 통해 사업의 현 상황을 진단하고, 나아가 단위학교별 차별적 효과분석을 통해 학교효과에 따른 학교별 특성의 차이를 모색하여 사업의 운영 및 개선에 필요한 정책적 시사점을 제공하는데 있다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학생의 학업성취와 정서발달 면에서 교육복지우선지원사업학교와 비사업학교 간 학교효과의 차이가 나타나는가?

이 연구문제는 학업성취도와 정서발달변인에 있어서 교육복지우선지원사업의 학교효과를 분석하기 위한 것이다. 사업의 효과를 살피기 위해 전체 비사업학교와 사업학교를 비교하였다. 다음으로 사업여부를 제외한 다른 차이로 인한 효과 즉 선택편의 문제를 최소화하기 위해 교육복지우선지원사업을 시행하는 학교와 유사한 비사업학교를 경향점수매칭(Propensity Score Matching) 방법을 이용하여 선정한 뒤 비교하여, 교육복지우선지원사업의 효과가 초등학교와 중학교에서 각각 어떻게 나타나는지 실증적으로 분석하였다.

둘째, 학생의 학업성취와 정서발달 면에서 교육복지우선지원사업을 시행하는 단위학교별로 차별적 효과가 나타나는가?

이는 집중지원학생을 기준으로 같은 재정을 투입하더라도 단위학교별로 사업의 효과가 달라지는 것을 검증하기 위한 연구문제이다. 같은 기준으로 예산을 투입하여 사업을 실시하는 학교라도 과정상의 운영에 따라 결과가 달라질 수 있다(정동욱, 2011). 평균적인 효과 분석은 일부학교의 효과만을 제시하여 사업의 효과에 대한 잘못된 결과를 도출할 수 있으며(Palardy, 2008), 사업 운영의 실질적 주체가 단위학교라는 점에서 단위학교별 효과 분석이 필요하다.

셋째, 교육복지우선지원사업의 학교효과에 따라 학교별 특성에 어떤 차이가 나타나는가?

이는 두 번째 연구문제를 통해 도출된 단위학교별 학교효과의 차이에 따라 어떠한 학교별 특성의 차이가 존재하는지 모색하기 위한 연구문제이다. 학교알리미자료와 서울교육종단연구자료, 사업학교 운영계획서를 활용하여 학교효과가 크게 나타나는 학교와 작게 나타나는 학교에서 학교 특성에 있어서 어떤 차이가 나타나는지 살펴봄으로써 사업 추진을 위한 정책적 시사점을 도출하고자 하였다.

3. 연구의 의의

본 연구는 다음과 같은 점에서 의의가 있다.

첫째, 본 연구에서는 선행연구에서 밝히지 않았던 유사한 비사업학교 선정과정을 경향점수매칭방법을 활용하여 제시하였다. 이는 정책 효과 분석에 있어서 배제할 수 없는 선택편의(selection bias) 문제를 고려하여, 교육복지우선지원사업의 효과를 분석하였다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 단위학교별로 교육복지우선지원사업의 차별적 효과를 분석하고 그

원인을 모색하고자 하였다. 평균적인 효과 분석은 일부학교의 효과만을 제시하여 사업의 효과에 대한 잘못된 결과를 도출할 수 있으며(Palary, 2008,) 단위학교가 사업의 최종주체라는 점에서 단위학교별 차별적 효과 분석이 필요하다. 또한 학교의 맥락과 상황에 따라 효과가 다르게 나타남을 실증적으로 보여준다는 점에서 의의가 있다(김정현, 2011).

셋째, 효과적인 사업학교와 비효과적인 사업학교에서 나타나는 학교별 특성의 차이를 전체 학교 특성을 통해 탐색하여 교육복지우선사업이 학교 전반과 연계되어 있음을 확인하였으며 사업의 운영에 필요한 정책적 시사점을 제공하고자 하였다.

4. 연구의 제한점

본 연구가 갖는 한계점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 데이터의 특성상 서울시에 있는 학교만을 대상으로 하였다. 따라서 본 연구의 결과를 다른 지역으로 확대하여 해석하는데 한계가 있으며, 다른 지역의 교육복지우선지원사업의 효과를 분석하기 위해서는 추가적인 연구가 이루어질 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 단위학교별로 차별적 효과를 분석함에 있어, 단위학교가 가지고 있는 사업운영의 철학이나 특성 등을 반영하지 못하였다. 단위학교의 철학이나 사업추진방향에 따라 그 효과가 달라질 수 있다는 점을 반영하여 차별적 효과를 도출할 필요가 있다.

셋째, 학교효과의 차이에 따른 원인을 살피기 위해 본 연구에서는 학교별 특성에 대한 양적 지표 및 사업 운영계획서를 분석하는데 그쳤다. 후속 연구에서는 학교효과에 따라 단위학교별로 어떤 차이가 나타나는지 미국의 '효과적인 학교연구(effective school study)'와 같이 심층적인 질적연구를 통해 정책적 시사점을 제공한다면 교육복지우선지원사업이 내실있는 사업으로 발전하는데 도움이 될 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 교육복지의 개념에 대한 선행연구 고찰을 통해 본 연구에 적합한 교육복지의 개념을 정의하고, 교육복지의 개념에 공통적으로 내포되어 있는 '교육취약집단에 대한 지원'의 필요성에 대해 이론적으로 검토하였다. 다음으로 교육복지사업 및 교육복지우선지원사업의 주요 내용을 고찰하였다. 교육복지우선지원사업의 효과가 학교를 통한 지원으로 효과를 거두고자 한다는 점에서 '학교효과(School effect)'라고 할 수 있으므로 교육취약집단이 밀집된 학교에 대한 학교효과를 살펴본 뒤, 교육복지우선지원사업의 학교효과를 분석한 국내 선행연구들의 주요내용과 한계점에 대해 고찰하였다.

1. 교육복지의 개념 및 필요성

가. 교육복지의 개념

교육복지의 개념에 대해서는 대상과 범위, 관점에 따라 다양하게 정의되어 왔다(김경애 외, 2011; 김인희, 2006; 김정원, 2008; 류방란 외, 2010; 윤정일, 1990; 이돈희, 1999; 한만길 외, 2005). 즉, 교육복지는 '모든' 사람을 대상으로 볼 것인지 '취약한' 이를 대상으로 볼 것인지, 교육복지가 어떤 기능을 하며 교육복지가 추구하는 목적은 무엇인지 등 교육복지를 보는 관점에 따라 다양하게 정의되어 왔다.

교육복지에 대한 다양한 개념정의가 존재하지만, 공통적으로 교육복지는 "교육취약집단에 대한 지원을 통한 기본적 교육기회의 보장"이라는 개념과(김인희·이혜영, 2011, p216), '교육기회의 보장을 위한 의도적인 공적 지원'

이라는 개념을 내포하고 있다. 교육복지를 추구하는 방식에 있어서 교육취약집단만을 대상으로 하는 선별적 복지를 추구할 것인지, 교육취약집단뿐만 아니라 모든 대상을 교육복지의 대상으로 보는 절대적 복지를 추구할 것인지에 대한 논란이 이어져 왔다. 전자는 교육복지의 개념이 보편적 복지로 갈 경우, 교육취약집단의 발굴이 어려워진다는 측면에서 선별적 복지에 초점을 두는 것이 불가피하며 교육복지를 '교육소외'에 초점을 두어 '교육소외 현상의 극복'으로 바라보는 것이 바람직하다는 관점이다(김인희, 2012). 반면 후자는 선별적 복지가 강조될 경우 대다수 학생들의 교육복지에 대해 고려하는데 한계가 있고, 교육복지가 교육취약집단에 대한 시혜적 의미로 갈 우려가 있음을 지적한다. OECD의 연구는 조기에 학생들을 분류하는 접근, 특히 성적 위주의 선별을 미루어야 하며 선별 위주의 분리가 하위권 학생들에 대한 교육실패를 부추긴다고 지적하기도 하였다(Field et al.,2007). 이러한 선별적 복지와 보편적 복지의 논쟁은 최근 무상급식의 논쟁에서도 볼 수 있듯이 끊임없이 이어지고 있다.

교육복지를 대상이 아닌, 내용적 측면에서는 절대적 개념과 상대적 개념으로 나누어 볼 수 있다. 정동욱(2011, p12)은 교육복지에 대한 다양한 정의들이 기본적 교육기회의 보장에 있어서 "상대적인 교육소외 및 교육 격차의 해소와 최소한의 절대적 수준의 보장"이라는 스펙트럼 선상에서 정의되고 있다고 보았다. 즉, 절대적인 교육복지가 절대적 수준의 교육복지 달성에 초점을 둔다면, 벌어진 집단 간의 격차를 줄이는 교육여건 제공이 상대적인 개념의 교육복지의 강조점이다. 내용의 측면에서 교육복지를 절대적 개념으로 보는 관점과 상대적 개념으로 보는 관점이 융합되어 교육복지가 달성해야 할 최소한의 절대적인 기준이 정립된 상태에서 상대적 격차가 해소되어야 한다는 주장이 나타나고 있으며(정동욱, 2011), 기초교육수준에 대한 공식적 설정의 필요성이 제기되고 있다(김인희·이혜영, 2011; 류방란 외, 2006). 이는 교육복지가 내용과 수준에 있어서 최소한의 절대적 기준에 비추어 상대적인 교육격차의 해소와 교육소외의 극복이 이루어져야 한다고 보는 것이다.

한편 교육복지가 '교육'과 '복지'가 조합된 개념이기 때문에 '교육'과 '복지' 중 상대적으로 어디에 더 초점을 둘 것인가에 대한 논란이 있어왔다. 크게 교육이라는 개념 하에 복지가 포함된다는 견해와 사회복지의 하위 영역으로 교육이 포함된다는 견해, 복지와 교육은 독자적인 영역이라는 견해로 나누어 볼 수 있다. 교육을 상위 개념으로 보았을 때 교육은 수단적 가치보다 교육 자체로서 학생들을 인간답게 성장하게 하는 본질적 가치에 더 초점을 두게 된다(김정원, 2007). 복지를 상위 관점으로 보았을 때도 결과적으로 유사하지만 그 초점이 다양한 복지 영역 중 학교에서 이루어지는 학교사회복지와 학교사회복지가 확대된 평생교육의 관점에서 이루어지는 복지에 있게 된다(홍봉선, 2004). 교육과 복지가 공동의 목적과 가치를 추구하나, 독자적인 영역을 가지고 있다는 관점에서 교육은 교육 자체의 방식에 충실하여 교육이 추구하는 목적을 달성할 수 있지만 사회복지가 교육 영역에 영향을 미치는 것에 배타적이 될 가능성이 높다. 김인희(2012)는 교육복지가 교육 내부에서 주로 작동하지만 교사들로만 수행되는 것이 아니고 지역사회의 다양한 주체에 의해 수행될 수 있으며, 학교 밖 복지는 기존의 사회복지와 접목되는 부분이 있다는 점에서 교육과 사회복지는 상호협력을 통해 공동의 목적을 실현하는 관계로 보았다.

우리나라의 경우 교육복지의 개념에 대한 합의가 부족하였고, 합의된 개념의 부재 속에서 다양한 교육복지체제 구축을 위한 정책들이 추진되었다. 본 연구에서는 '교육복지우선지원사업의 학교효과'에 초점을 두고 있으므로 학령기의 저소득층 학생에 초점을 두되 선행연구의 교육복지에 대한 다양한 정의를 토대로 선별적 복지와 보편적 복지를 포괄하는 관점에서 교육복지를 정의하였다. 본 연구에서는 교육복지를 "학령기 아동을 대상으로, 교육취약집단에 가중치를 두어 공교육체제 하에서 학생의 결핍된 교육소외를 해소하고 나아가 성장과 잠재능력을 끌어내기 위한 총체적인 노력"으로 정의하고자 한다.

<표 Ⅱ-1 > 교육복지의 개념

구분	대상	내용	목적
윤정일 (1990)	교육취약 집단 및 모든 집단	교육 소외, 결손 집단에 대하여 교육기회를 확충함과 동시에, 정상적인 학생 집단에 대하여는 잠재 능력을 최대한으로 계발할 수 있는 기회를 제공하고, 나아가 모든 국민의 교육적 요구에 부응하여 평생교육 기회를 제공함	모든 개인으로 하여금 교육적 욕구를 충족시키고 자아를 실현케 하며, 사회 전체가 학습하는 사회로 발전토록 하는 것
이돈희 (1999)	모든 대상	보편적으로 적용되는 복지적 동기에 의한 교육기회 제공	개인의 성장 욕구의 실현
윤철수 (2005)	교육취약 집단 및 모든 집단	개인적, 가정적, 지역적, 사회·경제적 요인 등으로 인해 발생하는 각종 교육소외 및 교육불평등 현상들을 해소하고 전 국민이 높은 교육의 질적 수준을 누리도록 하는 노력들의 총체	궁극적으로 국민 삶의 질 향상과 사회 통합을 기함은 물론 나아가 국가의 성장 동력을 강화하는 것
이혜영 외 (2005)	교육취약 집단	개인 및 사회 경제적 요인으로 인해 발생하는 교육 소외·부적응·불평등 현상을 해소하여 모든 국민이 각자의 교육적 요구에 맞는 교육을 받도록 제반 지원 제공	모든 국민이 잠재 능력을 최대한 계발할 수 있게 하는 것
김인희 (2006)	교육취약 집단	교육소외를 극복하기 위한 의도된 노력의 총체	교육소외를 극복하여 정상적인 교육과 학습이 이루어지는 것
		* 교육소외란 정상적인 교육의 기회를 통해 자신에게 필요한 학습경험을 갖지 못함으로써 자신이 지닌 잠재능력을 제대로 개발하지 못하여 정상적인 성장의 길을 걷지 못하고 그로 인하여 삶의 질이 향상되지 못하는 현상을 의미함	
김정원 외 (2008)	교육취약 집단	교육취약집단에게 필요로 하는 교육기회를 제공하고 공적 지원을 하는 것	교육취약집단의 성장
류방란 외 (2010)	교육취약 집단 및 모든 대상	교육형평성(equity)을 보장하는 공적 행위	모든 국민이 유의미한 학습경험을 통해 잠재력을 최대한 발휘하고 주체적인 시민으로 성장하도록 함

나. 교육취약집단에 대한 지원의 필요성

여기서는 교육복지의 개념에 공통적으로 내포되어 있는 '교육취약집단에 대한 지원에 초점'을 두어 교육복지의 필요성에 대해 고찰하였다.

1) 교육의 정의로움 구현

교육취약집단에 대한 공적 지원의 필요성은 주로 교육정의의 관점에서 이루어졌다. 이돈희(1992, p15)는 교육에서의 정의를 교육제도가 창출하는 가치의 배분 문제로 보고 있다. "교육에서 정의란 교육제도가 창출하는 가치의 배분을 위한 규칙과 그것을 준수하는 사회적 행위가 정의로워야 한다는 것"이다. 교육이 왜 정의로워야 하냐는 질문에 대한 답은 사회적 제도의 한 부분이라는 것으로 충분하며, 교육의 정의로움은 제도의 존재에 대해 정당성을 부여하는 것이라고 언급하였다. 즉, 교육복지는 선택하지 않은 사회적 격차로 인해 발생하는 교육의 불평등이 정의롭지 않기 때문에(허병기, 1998), 교육에 존재하는 불평등을 공교육의 의도적인 노력으로 보완하는 것이 바람직하다는 데에 대한 사회적 합의라고 할 수 있다. 공교육이 의도적으로 개입하지 않으면 교육취약집단의 자녀들은 불리한 아동기를 겪게 되고 이로 인한 낮은 성취는 직업과 고용불안정으로 연결되어 결국 빈곤의 세습으로 이어지기 때문에(임혜숙 외, 2010), 초기 단계에서의 불평등을 시정하고 교육에 있어서 정의로움을 추구하기 위한 노력으로 교육복지가 확대되었다.

이돈희(1992)는 교육의 기회를 제도적으로 제공된 학습의 장으로 보고 이는 단순한 교육자원의 투입 문제가 아닌 학습자에게 유의미한 것이어야 하며, 교육기회의 정의로운 배분을 위해서는 목적이 분명히 정립되어야 한다고 보았다. 교육기회의 정의로운 배분을 위한 목적으로 투자적 동기는 수혜자의 성장을 통해 궁극적으로 다른 사회적 가치를 실현하는데 있으며, 복지적 동기는 수혜자의 성장 그 자체를 목적으로 둔다. 여기서 교육의 내

재적, 본질적 기능에 대한 관심, 즉 복지적 동기에서 이루어지는 교육활동, 제도적인 노력을 교육복지라고 정의할 수 있다. 교육복지는 '교육정의' 실현을 위한 한 부분이며, 이는 학습자에게 유의미한 학습경험과 교육기회가 평등의 조건을 충족할 수 있도록 배분되어야 함을 의미한다(김인희, 2012).

교육의 정의로움은 Rawls의 보상원리가 등장하면서 선천적인 불평등을 사회가 보상해주어야 한다는 논리를 통해 기회의 평등에서 교육과정 및 결과의 평등으로 그 의미가 점차 확대되어 왔다(반상진, 1998). 교육의 정의로움을 구현하는 필요조건에 대해 김경애 외(2011)는 교육적 자원·기회배분 방식의 교육적 목적에 대한 부합성, 최대한 공평한 출발선을 만드는 것, 결과의 평등 세 가지를 제시하고 있다. 교육의 정의로움을 구현하기 위한 조건을 교육재정의 측면에서 윤정일(2004)은 네 가지 측면으로 나누어 살펴보고 있다. 학생들이 모두 균등하므로 균등한 투입, 과정, 결과를 얻어야 한다는 의미의 수평적 공정성과 학생들의 차이에 따라 교육자원의 차등 지원이 이루어져야 한다는 수직적 공정성, 부모나 교육청의 재정능력에 따라 학생들이 받는 교육에 차이가 존재해서는 안된다는 재정적 중립성 또는 기회균등원칙, 교육재정 투입에 따라 효과가 균등해야 한다는 효과성으로 범주를 나누어 보고 있다.

종합하면, 교육복지는 교육에 있어서 정의로움을 추구하는 노력이며, 제도교육이 정의롭지 않으면 제도의 정당성을 잃게 되므로 교육이 추구해야 할 마땅한 가치를 추구하기 위해 교육복지정책들이 확대되었다. 교육복지는 교육의 정의로움을 구현하기 위한 필요조건들을 토대로 볼 때 학습자에게 유의미한 경험을 제공하여 교육기회의 접근에 대한 불평등을 시정하고 교육기회의 접근성을 보장하는 방식으로 이루어져야 하며, 정의로움을 추구하는 교육복지는 궁극적으로 결과적인 평등에까지 이를 수 있는 노력의 총체를 의미한다.

2) 교육의 투자적 동기

교육취약집단에 대한 지원의 필요성을 교육의 정의로움이나 교육 받는 수혜자의 성장 그 자체가 아닌 수혜자의 성장을 통해 다른 사회적 가치를 실현하고자 하는 교육의 투자적 동기에서도 찾을 수 있다(이돈희, 1992). 이는 교육복지의 목적을 개인적 측면에서 자아실현을 통한 행복한 삶의 영위로, 국가적 측면에서 인적 자원(human capital)의 개발을 통한 사회적 효용의 증대라고 볼 때 양자를 모두 고려하고 있으나 후자에 더 초점을 둔 관점이라고 할 수 있다. 이러한 교육복지의 투자적 성격은 '생산'과 '복지'를 연계하여 사회적 효율성을 증대시키면서 복지체제를 구축하고자 하는 '생산적 복지'와 관련하여 논의되고 있다(한만길 외, 2000).

이 때 논점이 되는 것은 교육취약집단에 대해 보다 가중치를 둔 투자가 도구적인 관점에서 사회적인 효율성 달성에 기여하는지의 문제라고 할 수 있다. 효율성(efficiency)이란 최소의 비용으로 최대의 효과를 가져 오는 가치를 의미한다. 교육에 있어서 효율성은 외적 효율성과 내적 효율성으로 나누어 생각할 수 있는데, 외적 효율성은 교육을 통해 배출된 학생이 노동시장에 생산적인 인력을 제공하는 것을 의미하며, 내적 효율성이란 교육을 어떤 방법을 통해 하는 것이 더 효율적인가의 문제, 즉 교육활동 과정에서의 의미라고 할 수 있다(백일우, 2007). 본 연구에서 교육 취약집단에 대한 지원을 정당화하는 효율성은 교육의 외적 효율성을 의미하며, 교육훈련을 통해 인간의 생산성을 높인다는 인적자본의 논의와 맥락을 같이 한다.

교육취약집단에 대한 투자는 교육비 투자의 양만이 아니라 같은 크기의 교육자원을 어떻게 배분하는지의 문제와 연관되어 있다. 즉 같은 크기의 자원이 있을 때 이 자원을 교육취약집단에게 가중치를 두어 투자하는 것이 결과적으로 사회적으로 더 효율적인 결과를 가져오는 것인가의 문제이다.

교육자원배분의 문제와 사회적 효율성과의 관계는 경제학의 불균형성장론, 균형성장론 등 성장론에 대한 연구에서 그 근거를 찾아볼 수 있다. 불균형성장론(unbalanced growth)의 경우 우수한 학생에 대한 집중적인 투자

를 통한 파급효과를 통해 전체적인 사회적 효용이 높아질 수 있다고 본다. 반면 균형성장론(balanced growth)은 소외학생, 저성취학생에 대한 투자를 통해 전체적인 학업성취수준의 향상을 가져올 수 있다고 가정한다(최향순, 2006). 균형성장론은 소외학생과 저성취학생에 대한 투자가 더 효율적이라는 원리를 한계수확체감의 법칙(Law of diminishing marginal returns)으로 설명하는데, 소외학생이나 저성취학생의 경우 투입에 대한 한계수확(marginal returns)이 크고 기존의 투입이 큰 우수학생의 경우 한계수확이 체감하기 때문에 결과적으로 소외계층 학생이나 저성취학생에 대한 투자가 투입대비 더 큰 효과를 가져올 수 있다는 것이다(정동욱 외, 2011).

한계수확체감의 원리는 학생 단위의 투자뿐만 아니라 국가 간 비교, 학교 간 비교에서도 나타난다. 'Heyneman_Loxley effect'는 학교의 투입이 부유한 나라보다 가난한 국가에서 교육의 질을 향상시키는데 더 중요한 역할을 한다는 것을 의미한다(Heyneman & Loxley, 1983). 즉, 부자인 나라는 투입된 자원의 양이 이미 크기 때문에 학교의 투입이 있어도 한계수확이 크지 않지만, 가난한 나라의 경우 투입된 자원의 양이 작기 때문에 한계수확의 크기가 더 크다고 볼 수 있다.

Chiu & Khoo (2005)의 연구는 41개국의 15세 학생들을 대상으로 자원과 분배 불평등이 국어, 수학, 과학 과목의 성취도에 미치는 영향을 분석한 결과, 불평등정도가 높은 나라 즉 우수한 학생들과 우수 교사들이 몰려 있는 나라의 경우 더 낮은 성취도를 보이는 것으로 나타났는데, 이는 학교 간 사회경제적 배경의 차이가 커져서 형평성이 악화될 경우, 국가 전체의 학업성취도 수준이 낮아진다는 것이다. 즉, 부모의 직업이 학생의 성취도에 더 큰 영향을 미칠 때 학생들의 성취도가 낮아지는 것으로 나타났다. 이러한 연구를 토대로, Chiu & Khoo (2005)는 투입이 적은 소외계층학생이나 취약계층이 밀집한 학교에 투입을 하여 학교 간 형평성을 개선시키는 것이 국가수준에서 전반적인 학생의 성취도를 높인다는 결론을 도출하였다.

교육자원배분과 교육효과의 관계는 수준별 수업(ability grouping)을 통해서도 그 함의를 발견할 수 있다. 수준별 수업은 학생들의 수준에 맞는

수업을 통해 교육의 효과성을 높이기 위한 의도로 실시된 정책이나, 실제 현장에서는 단위학교 내에서 자원배분의 불균형 현상을 야기하는 수단으로 변질되는 측면이 있다(정동욱 외, 2011). Oaks(1992)의 연구에 의하면 수준별 수업에서 상위권 학생들에게 양질의 교사, 긍정적인 동료효과 등 질 높은 자원이 투입되고, 저소득층 학생, 아프리카 아메리카계와 라틴계 학생들에게 불균등하게 자원이 투입되는 것으로 나타났다. 불균형성장론의 논리에 따르면 수준별 이동수업에 있어서 자원배분의 불균형을 통해 전반적인 학업성취도 효과가 긍정적으로 나타나야 하는데, 실질적으로 수준별 이동수업의 학업성취도 향상 효과를 분석한 연구를 살펴보면, 오히려 부적 효과가 있거나 상위권 학생들에게는 학업성취도 향상 효과가 나타나지만 하위권 학생들에게는 오히려 하락 효과가 나타나 전체적인 순효과는 없는 것으로 나타났다(Betts & Shkolinik, 2000; Hallinan, 1990; Hoffer, 1992). 이는 자원배분의 불균형이 궁극적으로 학생들의 성취도를 낮추거나 적어도 높이지 못한다고 결론지을 수 있다.

사회후생함수는 크게 공리주의, 평등주의, 보상주의로 나누어 볼 수 있다. 교육취약집단에 대한 투자의 필요성을 사회구성원의 효용과 사회 전체의 효용과의 관계를 보여주는 사회후생(social welfare)함수에 적용하면, 교육복지우선지원사업이 전제로 하는 교육취약집단에 대한 가중치를 둔 투자가 사회적으로 바람직하다는 평등주의적 관점, 최빈층의 효용극대화를 추구하는 롤즈(Rawls)의 보상주의적 관점에서 교육취약집단에 대한 투자의 필요성을 찾을 수 있다. 한계수확체감의 법칙(Law of diminishing marginal returns)의 원리에 따르면 전체의 총효용의 극대화에 초점을 두는 공리주의적 관점에서도 교육취약집단에 대한 투자의 필요성이 인정된다.

한편 교육복지의 목적을 개인적 측면에서 자아실현을 통한 행복한 삶의 영위로, 국가적 측면에서 인적 자원(human capital)의 개발을 통한 사회적 효용의 증대라고 볼 때 후자에 더 초점을 둔 것이 인적자본론적 관점이라면, 전자가 후자의 동력이 된다는 즉, 개인의 측면에서 자아실현을 통한 성장이 곧 경제성장의 동력이 된다는 인간능력접근이 나타나고 있다(Anand

& Sen, 2000). 인간능력접근(human capitality approach)은 인적자본론과 달리 개인에 대한 투자를 통해 인간을 수단화하지 않고 개인의 삶의 성장을 통한 경제성장을 강조한다는 점에서 기존의 접근과 차별점이 있으며, 개인의 삶의 성장을 가져올 수 있는 질적인 측면의 기회 보장을 강조한다.

정리하면, 교육복지는 생산적 복지, 인적자본에 대한 투자를 통한 사회적 효율성의 증대라는 교육의 투자적 성격에서 그 필요성을 찾을 수 있으며, 교육복지가 교육비 투자의 양, 크기뿐만 아니라 같은 교육비를 교육소외학생, 교육취약집단학생 등에 대해 가중치를 둔 지원을 의미한다고 할 때, 균형성장론의 관점에서 적은 투입으로 큰 한계수확을 거둘 수 있다는 한계수확체감의 법칙(Law of diminishing marginal returns)의 원리를 통해 교육복지의 필요성을 찾을 수 있다. 한계수확체감의 법칙에 따르면 같은 투자를 했을 때, 우수한 학생에 대한 집중된 투자보다 교육소외계층, 취약집단학생에 대한 가중치를 둔 투자는 한계수확이 크기 때문에 결과적으로 사회적 효율성을 높일 수 있다. 교육취약집단을 위한 투자는 경제성장을 위한 수단으로서의 투자뿐만 아니라, 교육취약집단의 삶의 질 확대가 곧 경제성장으로 이어진다는 관점, 교육자원배분의 초점이 물적 자원의 배분에서 질적 자원의 배분에 대한 관심으로 발전하고 있다.

2. 교육복지우선지원사업 개관

가. 국내 교육복지정책 및 사업

교육복지의 개념이 대상, 범위, 관점에 따라 다양하기 때문에 교육복지의 개념 정의에 따라 교육복지사업의 범위도 달라질 수밖에 없다. 따라서 우리나라 교육복지정책의 전개를 개관한 뒤, 본 연구에서 교육복지에 대해 정의한 대로 모든 학생을 대상으로 하되 학령기 취약계층학생 지원에 초점을 두고 교육복지사업 현황에 대해 고찰하였다.

1) 국내 교육복지정책의 전개

우리나라 교육복지정책은 '의무교육방침(1945. 11. 28.)'이 발표되면서 시작되었다. 초등학교 무상교육은 1954년부터 1959년에 걸쳐 실현되었으며, 중학교 의무교육은 1985년 '중학교 의무교육 실시에 관한 규정'에 의해 도서·벽지지역을 시작으로 점진적으로 확대되어 2004년도에 모든 중학교 학생들이 무상으로 교육받게 되었다. 학교운영지원비의 경우 여전히 학부모 부담으로 남아 있었는데 점차적으로 확대되어 무상화가 추진되고 있다.

교육 취약집단에 대한 사부담 공교육비의 지원이 확대되어 왔는데, 사부담 공교육비에는 학비, 급식비, 교육프로그램 수강료, 인터넷 관련 경비 등이 있다(김경애 외, 2011). 급식비의 경우 무상급식이 점차 확대되어 2012년에 최저생계비 130%이하에 해당하는 저소득층의 자녀에게까지 급식비 지원을 확대하고자 하였다(하봉운, 2012). 도서·벽지 등의 교육취약지역 학생에 대한 지원, 특수교육에 대한 관심, 학교 보건 및 시설의 확충 등으로 지속적으로 발전해 왔다(한만길 외, 2000).

문민정부부터 교육복지정책을 살펴보면, 1995년 발표된 5.31 교육개혁안에서는 "모든 국민이 자아실현을 극대화할 수 있는 교육복지국가"를 새로운 교육체제로 제시하였으나 학교운영위원회제도, 수준별·선택중심 교육과정 등 공급자 위주의 교육을 수요자 위주의 교육으로 바꾸는데 초점을 두고 있으며 교육복지체제 구축을 위한 노력은 상대적으로 미약했다고 볼 수 있다(안병영·김인희, 2009). 국민의 정부의 '교육복지종합대책(1997~2001)'은 무상의무교육 확대, 학습부진아 대책, 저소득층 유아교육비 무상지원, 특수교육발전방안, 학업 중도탈락자 예방 대책, 저소득층 컴퓨터 무상 보급, 중식 지원 확대 등을 포함하여 추진하였다.

참여정부는 2004년 "참여정부 교육복지 5개년 계획"을 통해 국민기초교육수준 보장, 교육부적응해소, 교육여건 불평등 해소, 복지친화적 교육환경 조성이라는 정책 목표를 토대로 교육 기회, 과정, 결과 차원에서의 평등을

추구하기 위해 취약집단이 유의미한 학습경험을 하도록 유도하는 참여복지의 청사진으로 '함께 가는 희망한국 Vision 2030', '교육안전망 수립' 등의 정책을 추진하였다(교육인적자원부, 2004; 안병영·김인희, 2009). 이명박 정부는 2008년 12월 중학교 무상교육 강화와 저소득층 및 농산어촌 급식비 지원 확대, 장애학생들의 무상·의무교육실현을 주요 내용으로 하는 이명박 정부의 교육복지정책 2008-2012"를 발표하여 교육복지정책에 대한 투자를 확대하고 기존 정책의 사각지대를 보완하고자 하였다(교육과학기술부, 2008).

우리나라의 교육복지정책은 의무교육의 실현, 교육환경개선사업이 점진적으로 진행되어 왔고 취약집단에 대한 공적 지원의 확대의 형식으로 진행되었는데, 이는 취약집단에 대한 사후관리가 되지 않고 자활의 능력을 키워주지 못한다는 점에서 비판받았다(한만길 외, 2000). 2000년대 이후, 취약집단의 능력을 계발하여 성장을 도모하기 위한 적극적인 형태의 교육복지정책이 본격적으로 확대되었으며, 현재 체계적인 교육복지시스템 구축을 위한 과도기에 있다.

2) 교육복지사업 현황

교육과학기술부에서 추진하는 학교안전통합시스템(Wee Project)은 빈곤, 이혼, 학업부진, 학교폭력 등 다양한 이유로 위기상황에 처한 청소년들을 체계적으로 지도하여 학업중단 상황으로 연결되지 않도록 하는 사업으로 단위학교-지역교육청-시・도교육청 차원에서 학교부적응 학생과 위기학생에게 원스톱서비스를 제공하기 위해 안전망을 구축하고자 하는 프로젝트이다. 보건복지부 산하 드림스타트 사업은 모든 아동이 공평한 양육여건과 출발 기회를 보장받을 수 있도록 빈곤의 대물림을 막고 건강한 사회구성원으로 성장할 수 있도록 하는 취지로 2007년도부터 시작된 사업이다. 시군구별 드림스타트센터에서 가정방문을 통한 사례관리가 이루어지며 빈곤아동의 성장, 발달에 필요한 필수 서비스를 제공하는 맞춤형 통합서비스 제

공 사업이다. 또한 다문화가정 학생의 연령과 성취수준을 고려한 기초학력 프로그램 개발 및 지원, 북한이탈청소년 특성화학교인 한겨레 중·고등학교 지원, 북한이탈학생 대안학교 설립기준 완화, 연령·능력을 감안한 학년배치 등이 이루어지고 있다.

농산어촌과 대도시의 교육격차 문제를 해결하기 위해 다양한 프로그램이 도입되었다. 연중돌봄학교의 경우 교육과학기술부의 「농산어촌 교육복지 지원사업 추진계획」(2008.11)에 따라 농산어촌 학생의 실질적 교육기회 보장을 통해 교육격차를 해소하기 위해 2009년도부터 실시되었다. 「농산어촌 전원학교 추진계획」(2009.6)에 근거하여 전원학교사업도 추진되었으며, 2011년에 두 사업이 통합되었다(임연기, 2011). 농산어촌 지역에 위치한 교육낙후지역에 기숙형 공립고 약 150개교를 선정하여 농산어촌 교육경쟁력 강화를 유도하고자 하였으며, 농산어촌 지역에 우수고등학교 육성 및 농산어촌 거주학생 상급학교 진학 기회 확대 등의 정책이 이루어졌다. 유·초등학교 1·2학년으로 이루어진 농산어촌의 K-2학교를 지정하여 교육과 보육이 함께 이루어지도록 하였다(하봉운, 2012).

초등돌봄교실은 초등보육교실 및 종일 돌봄교실을 통합하여 지칭하는 것으로, 학기 중 돌봄교실과 방학중 돌봄교실이 있다. 취학아동 돌봄서비스 지원은 현재 보건복지부 산하에서 추진되고 있는 지역아동센터 확대 및 내실화, 법령정비를 통한 지역아동센터 설치 및 시설기준 개선 등을 주요내용으로 한다. 유아교육에 대한 지원의 필요성이 증대됨에 따라 저소득층을 대상으로 유아 학비지원을 위한 전자카드제를 도입하는 등 유아 학비지원을 확대하였으며, 2010년도부터 저소득층 밀집지역의 경우 종일반을 우선 지원하였다. 특수교육의 질 확대를 위하여 특수학교·학급이 신·증설되었으며, 특수교육지원센터도 설치하여 특수교육 운영의 효율화를 도모하였다(김인희·안병영, 2009). 「장애인 등에 대한 특수교육법 」, 「제3차 특수교육 발전 5개년 계획(08-12)」에 따라 특수교육 대상자에 대한 유치원 교육을 의무교육으로 실시하였으며, 체계적인 평가시스템을 구축하여 장애학생들의 기초학력을 향상시키고자 하였다(하봉운, 2012).

교육과학기술부는 사교육으로 인한 교육 격차 심화를 방지하기 위해 EBS 등 사교육 대체 서비스를 강화하였다. 방과후학교의 경우 저소득층 및 차상위계층을 대상으로 자유수강권을 지급하여(2012년도, 연간 48만원 내외) 학생들이 원하는 서비스를 공급받고 이에 대해 추후로 비용을 지급하는 바우처시스템을 도입하였다. 교육복지우선지원사업은 저소득층이 밀집된 학교를 대상으로 교육취약아동과 청소년의 교육기회, 과정, 결과에서 나타나는 주요 취약성을 보완하기 위한 교육, 문화, 복지 등의 통합지원시스템 구축사업으로 초등학교와 중학교를 중심으로 시행되고 있다. 또한 저소득층의 일반학생과의 정보격차를 해소하기 위해 저소득층 자녀 컴퓨터 무상지원, 인터넷 이용요금 지원 등의 정보격차 해소사업이 이루어지고 있다(정동욱, 2011).

학습부진학생들의 기초학력을 보장하기 위해 1997년부터 '기초학력책임제'가 운영되고 있으며 각 시·도별로 학습부진학생 지도자료 개발 및 보급, 강사비 지원 등의 노력을 기울이고 있다(안병영·김인희, 2009). 2008년 교육과학기술부는 기초학력미달 제로 플랜을 수립하여 국가수준 기초학력 진단평가, 국가수준 학업성취도평가, 교과학습 진단평가 등을 추진하였다(김경애 외, 2011). 기초학력 미달학생 비율이 많은 학교를 '학력향상중점학교'로 지정하였는데 2011년도부터 창의경영학교의 한 유형으로 전환하였다.

중앙부처 수준에서 현재 추진되고 있는 학령기 아동을 대상으로 한 교육복지정책의 경우 부처별로 성격이 유사한 정책이 중복되어 추진되고 있음을 확인할 수 있다. 이혜영 외(2012)는 부처별로 상호연계 없이 추진되는 교육복지정책 사업이 종합적이고 체계적인 지원을 제공하기에는 한계가 있다고 주장하였다. 영국의 경우 아동의 문제는 가족과 분리될 수 없고, 청소년의 방과후 활동이 학교교육과 분리될 수 없기에, 정책 추진의 비효율을 극복하기 위하여 아동-가족-교육을 하나의 부서로 통합하였다(김진우, 2012). 핀란드는 교육복지제도가 독립적으로 운영되는 것이 아니라 전체 사회복지제도의 틀 속에서 운영되고 있으며, 실질적인 주체도 교육복지 담당부서가 별도로 있지 않고 사회복지 담당 부서에서 교육복지를 담당하는

체제이다(김병찬, 2011). 우리나라도 교육복지사업의 내실화와 질적 개선을 위해서는 범부처적 연계와 노력, 실질적인 네트워크 체제의 구축이 필요하다.

나. 교육복지우선지원사업
(구 교육복지투자우선지역 지원사업)

2003년도부터 서울과 부산을 중심으로 시작되었던 교육복지투자우선지역 지원사업이 2011년도부터 지역 단위 사업이 아닌 학교 단위 사업이 가능해지면서 교육복지우선지원사업으로 명칭이 변경되었다.

교육복지우선지원사업은 사회양극화 현상이 심화되고 가정의 기능이 약화되면서 도시 주변부에 위치한 정책적 지원을 받지 못한 저소득층 밀집지역에 대한 교육적 지원이 필요하다는 인식에서 시작되었다. 교육복지우선지원사업은 "교육취약 아동과 청소년의 교육기회, 과정, 결과에서 나타나는 주요 취약성을 보완하기 위한 교육, 문화, 복지 등의 통합지원시스템 구축사업"으로, "학교가 중심이 되는 지역교육공동체 구축을 통해 학습, 문화, 심리・정서, 보건 등을 통합적으로 지원하여 교육취약 아동·청소년의 교육적 성장을 도모하는 데" 목적이 있다(교육과학기술부, 2012, p3).

김정원 외(2009, p6)는 기존의 교육취약가정 학생들의 지원과 구별되는 교육복지우선지원사업의 가장 큰 특징을 "가정, 학교, 지역이 함께 하는 통합지원체제를 구축하여 특별히 관심을 기울이고 지원해야 하는 집단을 발굴하고 이들의 필요를 파악하여 각종 지원 프로그램들과 연결시켜 주거나 직접 프로그램을 개발·운영하여 이들의 교육적 성취를 도모한다는 점"이라고 말한다. 즉, 교육복지우선지원사업은 저소득층에 대한 기존의 공적부조 차원의 지원을 넘어서 취약계층의 역량을 높이는데 초점을 둔 정책이다(김경애 외, 2011).

사업의 주요내용은 크게 학습영역, 문화·체험 영역, 심리·정서 영역, 복지영역, 학부모연수, 지원 영역으로 구성되어 있다. 학습 영역은 저소득층 학

생들의 학습 능력을 향상시키고 학습 동기를 유발하는 영역이며, 문화·체험 영역은 학생들의 다양한 문화적 경험을 도모하여 전인적 성장을 도모하고자 하는 영역이다. 심리·정서 영역은 성장 과정에서의 부정적 경험으로 심리적 문제가 발생한 학생들의 긍정적인 자아개념과 사회성 함양을 위한 지원 영역이며, 복지 영역은 학생들의 영양, 의료 지원 등을 통해 건강을 증진하고 지역사회 네트워크 체제를 구축하는 영역이다. 지원 영역은 교육복지에 대한 이해를 돕기 위한 연수, 협의로 구성된 영역이다(교육과학기술부, 2012).

프로그램 편성 및 운영에 있어서 지역사회와의 연계가 강조되었으며, 사업학교 학생 전체를 대상으로 하지만 '집중지원학생'을 비롯한 교육취약아동에 대해 집중적으로 지원하는 것을 원칙으로 하였다(류방란 외, 2011). 사업시행 과정에서 지역사회교육전문가를 학교마다 배치하여 지역사회와 학교의 연계를 교사의 업무로 부가하지 않고 전문인력을 통해 활성화하였다. 지역사회교육전문가와 프로젝트조정자 등의 전문인력은 사업의 성공적인 운영에 기여한 바가 크다고 할 수 있다. 그러나 지역사회교육전문가를 비롯한 학교 내 비정규직에 대한 처우 문제, 학교소속교사들과 교육복지 관련 업무를 분담하는 과정에서 생기는 갈등, 교육복지에 대한 학교구성원의 이해 부족, 교육취약아동에게 집중지원하는 과정에서 낙인감 발생 등은 점진적으로 극복해 나가야 할 문제이다(김경애 외, 2011).

교육복지투자우선지역 지원사업이 2011년도부터 교육복지우선지원사업으로 진행되고 있다. 교육복지우선지원사업은 교육복지투자우선지역 지원사업을 전반적으로 이어받았으나 다음과 같은 점에서 차이가 있다. 첫째, 기존의 지역 중심 선정에서 배제되어온 취약집단 밀집학교가 개별적으로도 선정될 수 있도록 하였다. 둘째, 안정적이고 지속적인 사업 운영을 위한 초·중등교육법시행령 개정 등 근거 규정을 정비하여 법적 기반을 마련하였으며 재원을 특별교부금에서 보통교부금으로 전환하였다. 셋째, 사업이 시·도 지역 중심 사업으로 전환되어 시·도의 권한이 강화되었다(교육과학기술부, 2010b).

교육복지투자우선지역 지원사업의 교육복지우선지원사업으로의 전환은 사업의 법적 기반을 마련했다는 점, 시·도의 자율성을 확대했다는 점, 취약 아동들이 소외되지 않도록 사각지대를 축소했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 그러나 시·도별 사업이 되면서 지자체의 역량에 따라 소외학생에 대한 지원에 격차가 커질 수 있다는 점, 지방자치단체의 자율성에 따라 교육복지영역이 축소될 수 있다는 점 등은 문제점으로 제기된다.

다. 서울시의 교육복지특별지원사업

교육복지우선지원사업이 전국적으로 사용되는 명칭인 반면, 2011년도부터 교육과학기술부 추진사업에서 시·도수준으로 사업주체가 변경되면서 서울시는 자체적으로 교육복지특별지원사업이라는 이름으로 사업을 추진하고 있다. 본 연구가 서울시에 있는 교육복지우선지원사업학교를 대상으로 분석한 연구이기 때문에, 서울시의 교육복지특별지원사업 추진상의 특징을 추가적으로 살펴보았다.

서울시의 경우 시 자체적으로 2006년도부터 운영하던 '좋은학교만들기 자원학교'와 '교육복지투자우선지역 지원사업'을 통합하여 2011년도부터 교육복지특별지원사업으로 추진하고 있다. 교육복지특별지원사업은 저소득층이 밀집된 학교의 전반적인 개선을 목표로 하는 특별지원 학교와 저소득층 학생만을 대상으로 하는 일반지원 학교로 나누어 추진되고 있으며, 현재 서울시 전체 학교의 60%이상에서(특별지원학교 353교, 일반학교 466교) 시행되고 있다. 교육복지특별지원학교의 경우 공통운영비가 공통적으로 지급되고 저소득층 학생수(국민기초생활보장수급자수 및 법정 한부모가족 자녀수 등)에 따라 학교별로 차등 지원하고 있다. 일반학교의 경우 운영비에 대한 지원은 이루어지지 않고 저소득층 학생수에 따라 지원이 이루어지고 있다(서울특별시교육청, 2012a).

서울시에서 자체적으로 2006년부터 추진하던 좋은학교만들기 자원학교는 '학교 간 교육격차해소'에 중점을 둔 사업이다. 좋은학교만들기 자원학교의

경우 전교생대상 사업도 가능하였으나 '집중지원'을 원칙으로 하는 교육복지특별지원사업으로 통합되면서 사업 추진에 있어 전체를 대상으로 하는 사업은 지양하도록 하였다. 학교단위 사업 추진이 가능해지면서, 집중지원의 원칙에 따라 저소득층이 밀집된 학교가 아닌 일반학교인 경우에도 교육소외학생에 대한 지원이 가능하게 되었다.

교육복지투자우선지역 지원사업에서 교사 본연의 업무이기 때문에 사업학교에 별도의 혜택을 주지 않는다는 원칙을 제시한 것과 달리 교육복지우선지원사업은 사업학교 교사들에 대해 시·도별로 다양한 인센티브 제도를 도입하도록 장려하고 있다. (교육과학기술부, 2012). 서울시의 경우 교육복지특별지원학교 대상교사에게 승진가산점을 부여하는 등 인센티브 시스템을 도입하였다. 방과후학교, 사교육없는학교 등의 정책으로 교사의 업무부담이 커진 상태에서 사업학교의 경우 교육뿐만 아니라 돌봄과 복지 업무까지 수행하게 될 때, 교사의 업무과중으로 인한 부작용 및 어느 수준까지 돌봄의 역할을 교사들이 수용해야 하는지에 대한 고민이 필요한 시점이다 (김정원, 2007).

교육복지특별지원사업의 평가는 10~12월에 걸쳐 이루어지며, 평가자료 작성기준일은 2012년의 경우 9월30일로 하고 있다. 서울시특별시교육청의 2012년 교육복지특별지원사업 초·중학교 평가 매뉴얼을 살펴보면 집중지원학생의 발달 및 성장을 중심으로 평가가 이루어지며 일반학생에 대해서는 평가가 이루어지지 않는 것을 알 수 있다. 즉, 교육복지특별지원사업의 평가지표는 선별적 복지를 지향하는 것으로 나타났다. 평가는 지역교육청이 담당하는 정량평가로 구성된 연차평가와 3년에 한번씩 서울시교육청이 담당하는 정량평가와 정성평가로 구성된 종합평가로 나뉜다. 종합평가 평가지표는 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> 교육복지특별지원학교 평가지표(초·중학교)

영역		평가지표	평가 요소	배점	비고
공통성과	효과(55)	1.학교적응력 향상	○ 학교폭력, 무단결석 비율 감소 실적 ○ 학교적응력 향상을 위한 학교 구성원의 노력	10	정량/정성
		2. 학업능력 향상	○ 집중지원학생의 역량 개발을 위한 노력 - 학업향상, 특기·적성·기능 함양 등	10	정성
		3. 학교교육 만족도	○ 학교교육/프로그램 만족도(집중지원학생) ○ 학교교육/프로그램 만족도(학부모/보호자) ○ 사업운영 만족도(교사)	10	정량
		4. 프로그램 운영의 효과성	○ 집중지원학생의 프로그램 참여율 ○ 컨설팅·연수(협의회) 운영 횟수	25	정량
	운영(40)	5. 집중지원 학생의 발굴 및 관리	○ 집중지원학생의 체계적 발굴 및 관리를 위한 노력 ○ 집중지원학생 지원을 위한 상담 횟수	30	정량/정성
		6. 학교 내·외 시스템 구축 및 활성화 노력	○ 학교 내 사업전담부서 운영 내실화 ○ 학교와 지역사회 간 연계협력 체제 구축 노력 - 지역연계사업 확대 및 지역사회 네트워크구축 - 민간단체와의 연계에 적극적으로 참여	10	정성
자율성과	효과(5)	7. 자율성과 지표 달성도	○ 학교에서 설정한 자율성과 지표별 달성 정도 ○ 자율성과 지표 달성 기준의 타당성 및 난이도의 적합성	5	정량/정성

서울특별시교육청(2012b). 2012년도 교육복지특별지원사업 초·중학교 평가 매뉴얼. p3에서 인용.

3. 교육취약집단이 밀집한 학교에 대한 학교효과 연구

가. 학교효과(School effect) 연구

학교효과라는 용어는 학생의 중요한 가정배경 특성을 통제한 상태에서 학교의 구조적 특성과 학교자원 그리고 학생의 성취와의 관계를 나타내기 위해 사용되어졌으며, 학교 간 성취의 차이를 나타내는 것으로도 정의할 수 있다. 학교효과의 의미는 제도교육이 목표로 추구하는 바가 복잡하고

다양하기 때문에 매우 포괄적이다. 미국을 중심으로 수행된 학교효과 연구들은 전체적으로 학업성취도에 미치는 효과에 초점을 두는 경향이 있으며, 절대적인 학교효과의 크기보다 상대적인 영향력의 크기에 초점을 두고 있다(성기선, 1998).

학교효과 연구의 본격적인 논의는 콜만 보고서「교육기회의 평등(Equality of Educational Opportunity」(Coleman et al., 1966)이 출간되면서부터 시작되었다. 콜만 보고서는 미국 사회의 불평등을 학교교육으로 완화하고자 하는 정책적 필요성에서 출발하였다. 당시 일반인들은 학교가 사회평등의 실현에 기여하는 장치라고 생각하였으나 연구결과는 학교가 가정의 사회경제적 배경의 차이를 좁힐 수 없으며 학교의 물리적 과정, 교육과정, 교사의 질 등이 사회평등에 미치는 영향력이 아주 미미하다는 것이었다. 콜만 보고서 이후의 연구들은 학교효과의 의미를 긍정하기 위한 노력이었다. 학생의 가정배경변인을 통제한 뒤에도 학업성취도에 학교가 유의미한 영향을 미치는지에 관한 연구가 수행되었고, 시간의 흐름에 따라 초기 투입변수 중심에서 과정변수 중심, 학교풍토에 대한 관심, 산출변수의 다양화 등으로 발전해 왔다(Hauser, 1976; Levin, 1995; Rutter, 1979). 1980년대 중반 이후 연구방법론이 발전하면서 변량분석과 회귀분석을 통해 학교효과를 분석하였으며, 학생수준과 학교수준을 구분하여 분석하는 위계적 선형모형(HLM)이 발전되면서 보다 정확한 학교효과 분석이 가능하게 되었다(차성현 외, 2010).

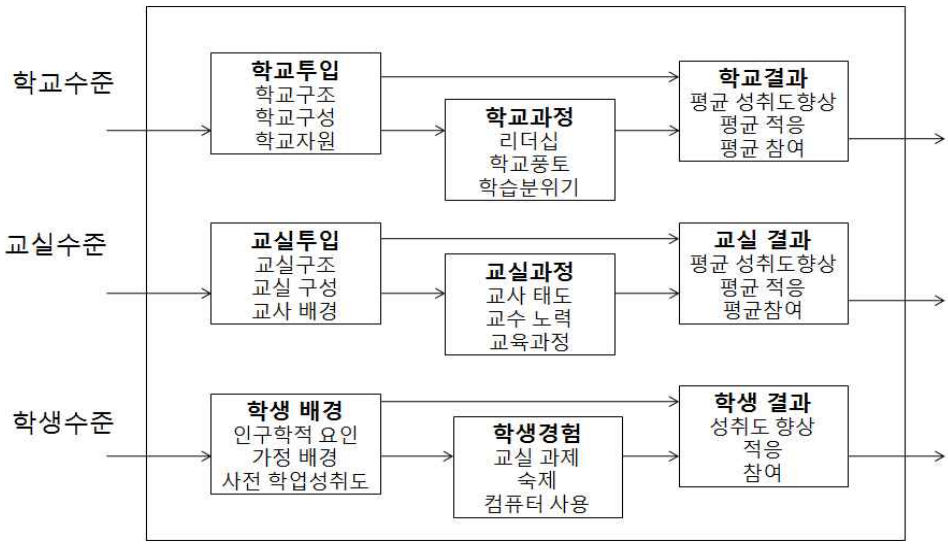
국내의 경우 국외에서 활발하게 연구가 이루어진 것과 달리, 비교적 최근에 들어 학교효과 관련 연구가 이루어지고 있다. 이는 종단연구 자료가 수집된 지 얼마 되지 않았으며, 학업성취도 결과에 대해 연구자 개인이 수집하기가 어려웠다는 점 등이 원인이라고 할 수 있다(민병철, 2008). 학교효과에 주목하여 연구한 국내 연구들은 크게 학교효과의 수준은 어느 정도이며 어떤 특성요인에 의해 영향을 받는지를 살펴보는 연구(강태중, 1993; 김성식, 2006; 성기선, 1997), 학교유형별/지역별 학교효과를 비교하는 연구(강상진 외 2005; 민병철·박소영, 2012), 학교 책무성 평가 기제의 타당성을

검증하기 위한 연구(김지하·김소영, 2008; 신혜숙·민병철, 2012) 등으로 나누어 볼 수 있다. 연구마다 학교효과를 측정하는 구체적인 방법이 상이한데, 예를 들어 평준화지역과 비평준화지역의 학교효과를 비교한 강상진 외(2005)의 연구는 지역별 학교효과의 크기를 도출하는데 초점을 두고 있으나, 김지하·김소영(2008)은 단위학교별 학교의 고유효과를 도출하여 학업성취도와의 상관관계를 도출하고자 하였다. 이는 학교효과를 측정할 때 연구에서 추정하고자 하는 '학교효과'에 대한 분명한 정의를 바탕으로 연구목적에 비추어 학교효과를 추정할 수 있는 방법을 선택해야 함을 보여준다. 본 연구에서는 학교효과를 학교특성변수의 영향력과 학교특성변수와 학생특성변수의 상호작용효과를 보았던 학교효과 추정 방식을 토대로 학교효과를 도출하였다.

Raudenbush & Willms(1995)는 학교효과를 크게 A효과와 B효과로 나누어 분석하였다. A효과는 학교의 구성원들의 노력에 의한 주효과뿐만 아니라 우수한 학생들이 집합해 있거나 학교평균 사회경제적배경이 높아짐으로써 학교효과가 높아지는 경우도 포함하는 효과이다. 학생과 학부모가 우수학교를 선호하는 경향에는 학교의 A효과에 대한 선호가 반영된 것이며, B효과는 학교 교사와 교장의 노력, 학교 환경 개선을 위한 순수한 노력만을 의미한다. 본 연구에서 살펴보는 정책효과는 A효과와 B효과를 모두 포함한다. 먼저 정책 효과, 즉 평균적인 학교효과는 학생의 SES, 부모의 사회경제적 지위 등이 학생수준뿐만 아니라 학교수준에서도 분석 과정에서 통제되었다는 점에서 Raudenbush & Willms(1995)의 연구에서 언급한 B효과이다. 그러나 단위학교별 차별적 학교효과의 경우 집중지원학생의 성취도에 미치는 다른 변인들의 영향력이 통제되지 못하였다는 점에서 A효과를 의미한다. B효과의 경우 사업의 순수한 학교효과를 볼 수 있다는 장점이 있는 반면, A효과에 대한 분석은 교육복지우선지원사업의 학교효과가 다른 요인들과 별개로 나타나는 것이 아니라는 점에서 학생의 총체적인 발달을 살펴볼 수 있다는 장점이 있다. 따라서 본 연구에서는 교육복지우선지원사업이 비사업학교에 비해 학교효과가 더 긍정적으로 작용하는지 B효과를

살펴본 뒤, 단위학교별 차별적 효과분석에서는 교육복지우선지원사업을 실시하는 학교 간 학교효과의 차이는 어느 정도인지 A효과를 살펴보았다.

학교효과 분석을 위하여 본 연구에서 사용한 개념틀은 [그림Ⅱ-1]과 같다. 종속변수는 학생의 학업성취도와 정서발달, 즉 학생수준에서만 살펴보았으며 학교수준 투입변수, 학교수준 과정변수, 교사수준 투입변수, 교사수준 과정변수, 학생수준 투입변수, 학생수준 과정변수를 종합적으로 고려하여 학교효과를 도출하였다.



[그림Ⅱ-1] 학교효과 연구를 위한 다층 개념틀

Palardy(2008). Differntial school effects among low, middle, and high social class composition schools. p26에서 인용.

나. 교육취약집단이 밀집한 학교에 대한 학교효과 연구

교육취약집단이 밀집한 학교는 학교시설·환경 요인보다 학생들의 사회경제적배경에 초점을 두며 상대적으로 사회경제적 배경이 낮은 학생들로 구성된 학교를 의미한다. Palardy(2008)는 학교효과에 관한 대부분의 연구가

일반적인 학교에 대한 효과를 분석함으로써 하위집단(subpopulations)에 대한 차별적 효과를 고려하지 못하였으며 이러한 연구는 잘못된 결론에 이를 수 있다고 보았다. 하위집단에 따른 차별적 효과를 고려하지 못할 경우 일부 하위집단에 대한 학교효과를 나타내는 과정에서, 다른 하위집단에 대한 학교효과를 배제할 우려가 있기 때문이다. 여기서는 사회경제적배경이 낮은 학생들로 구성된 학교, 교육취약집단이 밀집한 학교라는 학교특성에 따라 학교효과가 어떻게 나타나는지 살펴보았다.

Nuttall 외(1989)는 고정효과(fixed effect)분석 방법을 사용하여 16세 학생들의 학업성취도에 미치는 학교의 차별적 효과를 하위집단별로 분석하였다. 분석 결과, 무료급식학생비율이 높은 학교의 경우 성취도가 더 낮아지는 것을 발견했는데, 이를 통해 저성취학생이 더 많이 밀집되어 있는 것이 성취를 낮춘다고 보았다. 이러한 학교구성의 효과, 즉 교육취약집단이 밀집한 학교에서 나타나는 부정적인 학교효과에 관한 선행연구들은 다른 연구에서도 유사한 결과를 나타냈다(Kreft, 1993; Opdenakker & Van Damme, 2010, Resh & Dar, 1992). 그러나 저소득층 학생의 밀집으로 인한 효과, 즉 부정적인 구성의 효과는 Raudenbush & Wills(1995)에서 정의한 B효과가 아닌 A효과이기 때문에 순수한 의미의 학교효과라고 할 수 없다.

Palardy(2008)는 미국교육종단연구 1988년 자료를 이용하여 779개 학교를 대상으로 분석하였다. 학교평균소득을 기준으로 공립 고등학교를 세 개의 하위집단으로 나누어 학교의 학교투입(school input) 요인과 학교실행(school practice) 요인의 효과가 학생의 사회경제적 배경에 따라 다르게 나타나는지 여부를 살펴보았다. 분석 결과, 학교투입요인과 실행요인은 사회경제적배경이 낮은 학교에서 사회경제적배경이 중간인 학교나 높은 학교보다 학생들의 배움에 있어서 더 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학생의 가정경제적 요인을 통제한 후에 학교 요인은 사회경제적 배경이 낮은 학교에서 34% 설명력을 가졌지만, 중간인 학교에서는 8%, 높은 학교에서는 11%의 설명력밖에 갖지 못했다. 사회경제적배경이 낮은 학생들로 구성된 학교의 경우 사회경제적배경이 높은 학생들로 구성된 학교에 비해 배움

의 속도는 더디었지만, 결론적으로 학교 요인에 더 민감하게 반응하는 것으로 나타났다.

Pretorius & Currin(2010)은 남아프리카의 매우 가난한 학교를 대상으로 하여 모국어와 영어 습득을 위한 프로그램의 효과를 3년간 살펴보았다. 프로그램을 통해 모국어와 영어에 있어서 30%이하로 습득했던 학생들이 50%수준으로 향상하는 것이 목표였는데 48%수준으로 목표치와 근접하게 향상되는 것으로 나타났다. 그러나 그 효과는 학교 내 학생의 특성에 따라 다르게 나타났다. 상대적으로 읽기 습득 능력이 저조했던 학생은 계속 실력이 향상되지 않았으며, 상대적으로 수준이 높았던 학생의 경우 향상의 정도가 크게 나타났다. 이 연구는 읽기 능력이 매우 낮은 경우 그 향상의 속도가 느리므로 장기적인 관점에서 접근해야 하며 교육취약집단이 밀집한 학교에 대한 정책적 개입에 있어서도 수준이 다른 학생들에 대한 고려가 필요함을 보여준다. Pretorius & Currin(2010)의 연구는 교육취약집단이 밀집한 학교와 일반학교를 비교하지 않아 교육취약집단이 밀집한 학교의 학교효과의 크기를 보기에는 어려움이 있다.

Sass 외(2012)는 Florida와 North Carolina주의 학생 수준 자료를 이용하여 매우 가난한 학교와 상대적으로 약간 가난한 학교에서 교사 요인의 효과를 비교하였다. 무료급식학생비율과 급식보조학생비율이 70%이상인 학교를 매우 가난한(high poverty) 학교로, 무료급식학생비율과 급식보조학생비율이 30%이하인 학교를 약간 가난한(lower poverty) 학교로 규정하였다. 학생의 사회경제적 배경, 동료특성, 학교수준 특성을 통제한 뒤, 교사 요인이 학생의 수학 점수에 미치는 영향을 가난의 수준에 따라 하위집단(sub-samples)별로 달라지는지 부가가치모델(Value-added model)을 이용하여 분석하였다. 분석 결과 매우 가난한 학교의 경우 교사 효과성이 더 낮고 교사 간에 편차가 큰 것으로 나타났는데, Sass 외(2012)는 이러한 결과가 나타나는 이유를 관측되지 않은 교사요인에서 비롯된 것으로 추론하였다. 즉, 교사요인이 매우 가난한 학교에서 낮게 나타나는 가장 가난한 학교에 효과성이 낮은 교사가 배정되기 때문인 것으로 보이며, 효과성이 높은

교사의 경우 매우 가난한 학교에 재직할 경우의 보상, 즉 학생들의 향상도가 낮고 효과성이 낮은 교사들로 구성된 집단에서의 부정적 동료효과 등이 작기 때문에 학교를 더 빨리 옮기는 것으로 나타났다. 학교 수준에서 결과에 대한 책무성을 묻는 것이 효과성이 높은 교사들로 하여금 사회경제적배경이 높은 학교로 이동하게 되는 결과를 가져오며, 열악한 학교에 양질의 교사들이 재직하도록 하기 위해서는 사회경제적배경이 낮은 학교에 근무하는 학교에 특혜를 주는 것뿐만 아니라 전반적인 환경의 개선이 필요하다고 밝혔다. Scafidi 외(2007)는 학교특성에 따른 교사요인에 대해 신규 초등교사들이 이동하는 양상을 살펴본 결과, 학업성취도가 낮고 경제적으로 어려운 학교, 흑인학생비율이 높은 학교의 경우 교사들의 다른 학교로의 이동이 더 크게 나타났다.

사회경제적배경의 영향력을 통제했을 때 사회경제적배경이 낮은 학교에서 학교효과가 더 크게 작용한다는 연구결과에도 불구하고(Palary, 2008), 순수한 의미의 학교효과에 핵심적인 요인인 교사 자원의 경우 학생의 사회경제적배경이 높은 학교로 이동하려는 경향이 나타났다. 결과적으로 학교효과의 영향을 크게 받는 사회경제적배경이 낮은 학생들이 밀집된 학교의 경우, 교사요인 및 동료효과(peer effect), 학교구성의 효과(school composition effect) 등에서 부정적인 학교효과를 경험할 가능성이 커지는 것으로 나타났다.

다. 교육복지우선지원사업 학교효과 연구

'교육복지우선지원사업(구, 교육복지투자우선지역 지원사업)'의 효과를 연구한 선행연구들은 정책효과 즉, 평균적인 학교효과를 분석하고 있었다. 2003년도 서울과 부산의 8개 학교에서 사업이 시작된 이래 사업규모 및 예산 투입 금액이 확대되면서 사업의 효과분석에 대한 필요성이 제기되었고, 이혜영 외(2005)의 한국교육개발원 정책연구보고서로 연구가 시작되었다.

이혜영 외(2005)는 심층면접을 통한 질적 연구와 학생의 인지적, 비인지적 부분의 성취에 대한 양적 연구를 함께 수행하였다. 질적 연구 결과 학생의 정서적 안정, 교사들의 사업에 대한 이해 증진 등 효과가 있는 것으로 나타났으나 양적연구에서는 사업학교와 비사업학교 간 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이 연구는 유사한 비사업학교와 비교하여 사업의 효과를 밝히려고 하였으나 횡단연구로서 사업의 효과 분석에는 한계가 있다.

교육복지우선지원사업의 실증적 효과를 분석한 선행연구의 주요 결과를 정리하면 다음과 같다. 먼저, 사업의 효과변인 중 특히 학생의 학교적응 및 정서발달 면에서 긍정적인 효과가 나타났다(김경희, 2011; 김정원·박인심, 2007; 박미진, 2010; 이봉주 외, 2008; 정연정·엄명용, 2009; 하대현·장영은, 2012). 이러한 결과는 교육복지우선지원사업이 학생들에게 긍정적인 경험을 통해 정서적인 안정과 발달을 가져다줌을 보여준다. 또한 집중지원학생뿐만 아니라 사업학교가 전체적으로 긍정적으로 변화하는 경향을 보였다(김정원·박인심, 2007; 김정원 외, 2009; 류방란 외, 2011, 정연정·엄명용, 2009). 이러한 연구결과는 교육복지우선지원사업이 선별적 복지에 초점을 두지만 궁극적으로 전체 학교의 변화를 목표로 하는 사업이라는 점에서 바람직하다. 교육복지우선지원사업을 실시한 기간이 오래될수록 학생들의 프로그램 참여율이 높아지고 긍정적인 효과가 커지는 것으로 나타났는데(김정원·박인심, 2007, 김정원 외, 2008b), 사업이 오래 지속될수록 사업주체인 교사와 학생, 학부모가 사업에 더 익숙해지고 적응한 결과로 볼 수 있다. 또한 김정원 외(2008b)의 연구에서 초등학교의 만족도가 중학교에 비해 높게 나타났으며, 류방란 외(2011)의 연구에 의하면 사업으로 인한 변화나 학생의 성취도 초등학교에서 중학교보다 두드러지게 높게 나타났는데 이러한 연구 결과는 학생들의 만족도나 효과에 있어서 조기개입의 중요성을 시사한다.

교육복지우선지원사업을 질적연구 방법으로 고찰한 연구를 살펴보면, 김정원(2007)은 교복투 사업을 시행하는 2개 학교를 대상으로 학교현장에서 교육복지를 어떻게 이해하는지, 그에 따른 학교의 역할을 무엇으로 규정하고 있는지에 초점을 두어 질적 연구를 수행하였다. 학교구성원들에게는 교

육복지가 학교의 역할인지 사회복지의 역할인지에 대해 학교구성원에 따라 상반된 관점이 있었다. 그러나 결과적으로 교육복지우선지원사업의 수혜자인 교육취약집단 학생의 경우 가정의 무관심, 학교의 무관심으로 사회적 관계에서 배재된 상태에서, 사업을 통해 교사를 비롯한 성인과 오랜 시간을 함께 보내면서 학교생활에 대한 의욕을 갖게 되는 것으로 나타났다. 윤철수(2012)는 교육복지우선지원사업을 통한 학생의 변화에 대해 충남지역의 8명의 학생과 8명의 지역사회교육전문가를 대상으로 질적연구 방법으로 고찰한 결과 접촉단계, 신뢰형성단계, 프로그램 참여단계, 변화단계를 거쳐가면서 학생들에게 긍정적인 변화가 나타나는 것을 발견하였다.

그러나 사업학교와 비사업학교 간 유의미한 차이를 보이지 않는 결과들도 나타났다. 사업학교에서 긍정적인 변화가 나타났으나 비사업학교도 유사한 경향성을 보여 사업의 효과로 추정하기에 어려움이 있다는 결과가 있었다(류방란 외, 2011; 이혜영 외, 2005). 김경희(2011)의 연구에서는 집중지원학생들을 대상으로 한 자기주도적 학습능력 효과변인의 경우 사업을 2007년 조사할 때와 2009년 조사할 때 차이를 t검정으로 살펴본 결과, 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다. 류방란 외(2012)의 한국교육개발원 3차년도 종단연구 결과를 살펴보면, 초등학교에서 전반적으로 긍정적인 효과가 나타나는데 비해 중학교에서는 효과가 일부 변인에서만 나타났고 긍정적인 변화가 두드러지게 나타나지 않았다. 이를 연구자들은 교육복지 프로그램이 학생의 특성을 바탕으로 하지 않아 긍정적인 성과로 이어지지 않는 것에 기인한 것으로 보면서 사업의 추진에 개선이 필요하다고 제언하였다.

교육복지우선지원사업의 정책 효과, 즉 평균적인 학교효과를 분석한 선행연구의 경우 다음과 같은 점에서 한계가 있다. 일부 연구의 경우 횡단연구에 그치거나 지원을 받은 학생에 대한 추적조사가 이루어지지 않았다(김광혁, 2012; 김정원 외, 2007). 한국교육개발원의 정책보고서를 제외한 효과분석의 경우 특정 지역의 일부 학교만을 대상으로 하여 일반화에 한계가 있다. 박미진(2010)의 경우 강원도 춘천교육청 소속 사업학교 저소득층 초

등학생 100명을 대상으로 연구를 수행하였으며, 이봉주 외(2008)는 서울시 강서교육청 소속 11개 사업학교를 대상으로 유사한 비사업학교와 비교하였다. 이러한 분석은 사업의 효과가 지역 요인의 영향을 받는다는 것을 고려할 때 일반화에 한계가 있다. 또한 비교집단인 비사업학교를 선정하지 않았거나(김정원·박인심, 2007; 박미진, 2010) 비사업학교를 선정한 경우에도 선정기준을 정확히 밝히지 않은 연구의 경우, 비사업학교 선정과정에서 선택편의(selection bias)가 존재할 가능성을 배제하기 어렵다. 선택편의가 존재할 경우 분석의 결과를 사업의 효과로 추정하기 어렵다는 한계가 있다(김정원 외, 2009; 이봉주 외, 2008).

본 연구는 이러한 선행연구의 한계점을 토대로 전년도 성취도 및 정서발달 변인을 통제하여 횡단연구의 한계를 극복하고자 하였다. 서울시 전체를 대상으로 표본 추출된 학교를 대상(초등학교 108개, 중학교 74개)으로 분석하였으며, 본 연구에서는 효과분석에 존재하는 선택편의를 최소화하기 위해 학교특성, 교사특성, 지역특성 매칭변수를 이용하여 경향점수매칭(propensity score matching) 방법으로 유사한 비사업학교를 선정하여 사업의 효과를 분석하였다.

또한 교육복지우선지원사업의 학업성취도에 대한 효과를 분석한 선행연구의 경우 대부분 자기주도적학습능력, 학습에 대한 태도, 학업성취에 대한 주관적 인식 등 학업관련 정서변인을 측정하고 있었다(김광혁, 2012; 김경희, 2011; 김정원 외, 2008b; 박미진, 2010). 사업의 주요 목표가 인지적 차원의 성장임에도 불구하고 학업성취도에 대한 실증적인 분석은 거의 이루어지지 않았는데, 이는 외국의 경우 보상교육의 효과성을 검토할 때 지능, 학업성취 등의 인지적 측면에서 분석이 중심이 되는 것과 대조적이다(하대현·장영은, 2012). 사업에 대한 실증적 분석이 거의 이루어지지 않은 이유는 교육복지우선지원사업이 전국단위 사업인데 반해, 전국단위의 국가수준 학업성취도평가가 비교적 최근인 2009년도에 이르러서야 학교급별로 특정 학년에서만 시행되었고, 학생들을 추적하여 성취도 평가가 이루어지지 않기 때문에 사업의 효과분석에 이용하는데 한계가 있었을 것으로 보인다.

국가수준학업성취도평가 이외의 진단평가나 기초학력평가의 경우 초등학교와 중학교는 대부분 시·도 수준에서 이루어지기 때문에 시·도별로 시험문제와 수준이 다르므로 전국 단위 분석에 있어서 어려움이 있으며, 사업의 효과를 측정하기 위해서 설문지를 배포하면서 단위학교별로 일부 학생들만을 대상으로 별도의 시험을 치르게 하는 것도 어려움이 있을 것으로 추정된다. 학업성취도에 대한 실증적 분석이 이루어진 몇몇 연구가 있는데, 매년 3월에 실시되는 학력평가를 이용하여 분석한 하대현·장영은(2012)의 연구는 분석 결과 사업여부와 아동의 지능, 학업성취도가 통계적으로 유의미한 관계가 없는 것으로 나타났고 서울아동패널을 이용한 이봉주 외(2008)의 연구는 사업과 학업성취도가 오히려 부적관계가 있는 것으로 나타났다. 한국교육개발원의 종단연구인 류방란 외(2011)의 경우 시도연합 교과학습진단평가에 의해 학업성취도 측정이 이루어져 시도별로 측정기준이 다르다는 점에서 한계가 있으며, 결과에 있어서도 교과성취에 있어서 사업이 통계적으로 유의미한 영향을 미치지도 못하는 것으로 나타났다. 전자의 두 연구 모두 특정 지역의 소수의 학교만을 대상으로 하였다는 점에서 한계가 있으며, 후자의 경우 측정도구의 차이로 학업성취도에 대한 분석이 제대로 이루어졌다고 할 수 없다. 따라서 정책의 주요 목표 중 하나인 학력신장에 대한 보다 면밀한 연구가 필요하다.

선행연구의 한계점을 바탕으로 본 연구에서는 서울시의 전체 학교를 대상으로 표본추출된 서울교육종단연구 1차년도 자료를 이용하여 경향점수매칭 방법으로 유사한 비사업학교를 선정하였다. 또한 교육복지우선지원사업이 학업성취도를 비롯하여 정서발달 측면에 있어서 효과가 있는지 전년도 성취도 및 발달정도를 통제변수로 투입하여 정책의 효과를 분석하였다. 사업이 학생들의 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치는지 살펴보기 위해 학교급별로(초·중학교) 과목별로(국·영·수) 학업성취도를 종속변수로 하여 분석하였다. 나아가 선행연구가 전체 사업의 효과분석에 그친 반면, 본 연구에서는 단위학교별로 사업의 차별적 효과가 어떻게 나타나는지 분석한 뒤, 효과의 차이에 따른 학교특성의 차이에 대해 고찰하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석 자료

본 연구에서는 교육투자우선지원사업의 학교효과를 분석하기 위해 서울교육종단연구 초등학교와 중학교 자료를 활용하였다. 서울교육종단연구는 서울시의 교육정책 및 학교효과를 측정하기 위해 수집하는 데이터로 층화 2단계 표출로 학교 및 학생 표본을 추출하였으며, 가중설계에 있어서 서울시에서 정책을 추진하는 거점학교수를 충분히 확보하기 위해 노력하였다. 서울교육종단연구자료는 학교당 학생 표본수가 많고 학생특성, 학부모특성, 교사특성, 학교특성과 관련된 설문문항들이 다양하게 구성되어 있으며, 설문 내용의 구성에 있어 「서울특별시교육청 주요업무계획」을 고려하여 설계되어 서울시의 주요 교육정책 효과를 분석하기에 유용하다(박현정 외, 2011).

초등학교의 경우 서울특별시에 소재하고 있는 총 584개 초등학교 중 국립 2개, 사립 40개, 학급수가 1개인 2개 초등학교를 제외한 540개 초등학교를 대상으로 20%에 해당하는 108개 초등학교를 선정하였다. 각 지역교육지원청별 초등학교수에 비례 배정하여 층별 학교수를 결정하였으며, 2단계에서는 소속된 학교들의 학급수에 비례하여 조사할 학교를 선정하였다. 3단계에서 학교의 특이사항을 고려하여 2개 학급을 무작위로 추출하였다. 중학교의 경우 서울특별시에 소재하고 있는 총 373개 중학교 중 국립 2개 중학교와 체육중학교를 제외한 370개 중학교를 모집단으로 하여 20%에 해당하는 74개 학교를 선정하였다. 표본설계 및 표본추출방법은 초등학교와 동일하며 이러한 추출과정을 거쳐 수집된 최종 샘플수는 초등학생 5,059명, 중학생 4,544명이었다.

서울교육종단연구의 경우 학교당 학생 표본수가 충분하다는 장점이 있다. 단위학교별 학생 수는 60~80명으로 구성되어 있어서 학교효과 추정에 비교적 충분한 샘플수라고 할 수 있다. 그러나 단위학교 내 집중지원학생

에 대한 학교효과 추정에 있어서 집중지원학생이 0~18명으로 다양하게 분포되어 있어서 모든 교육복지우선지원사업의 학교효과를 추정하는데 어려움이 있었다. 따라서 집중지원학생수가 4명 이하인 학교는 단위학교별 차별적 효과 분석에서 제외하였다.

교육복지우선지원사업 효과분석에 있어서 초등학교의 경우 1차년도에 조사에 포함되었으나 2차년도에 조사에서 제외된 1개 학교를 제외하였다. 또한 1차년도에 교육복지우선지원사업을 실시하였으나 2차년도에는 실시하지 않은 학교의 경우 결과 추정에 혼란을 가져올 수 있어 제외하여 총 2개 학교를 제외한 106개 학교를 대상으로 분석을 실시하였다. 중학교의 경우 1차년도에 포함되었으나 2차년도에 제외된 학교는 존재하지 않았다. 그러나 초등학교와 마찬가지로 1차년도에 사업을 실시하였으나 2차년도에 사업을 실시하지 않은 1개 학교는 분석에서 제외하여 총 73개 학교를 대상으로 분석하였다.

서울시의 교육복지특별지원학교는 저소득층이 밀집된 학교의 전반적인 개선을 목적으로 하는 특별지원학교와 저소득층 학생만을 대상으로 하는 일반지원학교로 나뉘어 추진되고 있으며, 예산배분에 있어서 2011년 기준 특별지원학교의 경우 평균 9,500만원이 배부되었으며, 일반지원학교의 경우 평균 1,250만원이 배부되어 예산지원의 크기에 차이가 있다. 본 연구의 사업학교에는 초등학교의 경우 전체 사업학교 41개 중 일반지원학교가 6개 학교, 중학교의 경우 전체 사업학교 36개 중 5개 학교가 포함되어 있다. 일반지원학교의 경우 집중지원학생에 대한 지원만 이루어진다는 점에서 전체 학교효과의 추정에 어려움이 있어 분석에 포함할 것인지에 대한 고민이 있었으나, 집중지원학생의 발달이 학교 전체에 미치는 외부효과(externality)를 고려하여 분석대상에 포함하였다. 그러나 일반지원학교가 사업학교에 포함되어 있기 때문에 사업의 효과가 과소추정될 가능성이 존재한다. 단위학교별 차별적 효과 분석에 사용된 사업학교 19개 초등학교, 27개 중학교에는 일반지원학교가 포함되지 않았다.

경향점수매칭방법을 이용한 사업학교와 유사한 비사업학교 선정에 있어

처치변수에 영향을 미칠 수 없는 1차년도 데이터를 사용하였으며 추가적으로 단위학교 국가수준학업성취도평가 기초학력미달비율, 단위학교가 위치한 자치구의 재정자립도, 자치구내 사설학원수를 이용하였다. 학교효과를 분석하기 위해서는 2차년도 자료를 활용하였다. 연구문제3인 학교효과에 따른 학교별 특성의 차이를 모색하기 위해서는 학교알리미자료와 1차년도 서울교육종단연구자료를 활용하였다.

2. 변수 선정

Palary(2007)의 학교효과 연구를 위한 개념틀과 선행연구를 바탕으로 교육복지우선지원사업의 효과에 유의미하게 영향을 미치는 투입, 과정, 결과 변인을 선정하였다(김정원 외, 2007; 김정원 외, 2009; 류방란 외, 2011; 이봉주 외, 2008). 본 연구의 경우 교육복지우선지원사업에 대한 대부분의 국내 선행연구와 달리 교육복지우선지원사업에 대한 설문을 바탕으로 구성된 문항이 아니고 학교생활 전반에 관한 문항으로 구성되어 있기 때문에, 사업을 대상으로 별도로 작성된 설문지를 토대로 한 선행연구에서 분석한 변수를 모두 포함할 수 없었다. 이봉주 외(2008)의 연구는 본 연구와 같이 일반 아동패널로 분석을 하였으나 학생수준의 회귀분석으로 연구가 이루어졌고 투입변수 중심으로 분석이 이루어져 과정변수 및 학교 수준 변수에 대한 보완이 필요하였다. 이러한 선행연구의 제한점을 토대로 선행연구에서 사용된 주요 투입변수, 과정변수, 종속변수를 고려하여 변수를 구성하였다.

종속변수는 교육복지우선지원사업이 추구하는 세부목표 세 가지 학력증진, 학생 정서 발달 및 문화적 욕구 충족, 지역사회와의 연계 중 학생과 직접적인 관련이 있는 학생의 학력증진, 정서발달과 관련이 있는 학업성취도(국, 영, 수), 정서발달(자아개념, 성취목표, 진로성숙도)로 선정하였다.[1)]

1차년도 학업성취도 및 정서발달 변인을 통제변수로 투입하여 1차년도

1) 정서발달 종속변수를 구성한 구체적인 설문문항은 부록에 첨부하였다.

변수를 통제한 상태에서 사업의 효과를 분석하였다. '자아개념'의 경우 1차년도와 2차년도의 설문문항이 달라 공통된 설문문항 3개로 통제변수와 종속변수를 구성하였다.

주요 관심변수로 무료급식대상학생으로 선정한 집중지원학생여부와 교육복지우선지원사업여부를 묻는 문항을 활용하였다. 학생수준 투입변수로 첫째, 여학생을 '1'로 코딩하고, 남학생을 '0'으로 코딩하였다. 둘째, 모학력은 초등학교 졸업의 경우 6년, 중학교 졸은 9년, 고등학교 졸은 12년, 전문대 졸은 14년, 대학교 졸은 16년, 석사과정 졸은 18년, 박사과정 졸인 21년으로 코딩하였다. 셋째, 가계소득은 편포를 나타낼 수 있으므로 자연로그값으로 변환하였다. 넷째, 사교육비용은 불필요한 결측치를 없애기 위하여 사교육에 참여하지 않는 학생들을 '0'으로 변환하였다. 사교육비용도 가계소득과 마찬가지로 자연로그값을 활용하였는데, '0'인 샘플의 경우 '0.1'로 전환하여 자연로그를 취하였다. 국어 성취도에는 국어 사교육비용, 수학 성취도에는 수학 사교육비용, 영어 성취도에는 영어 사교육비용을 투입하였으며, 정서발달을 종속변수로 한 경우에는 사교육비용을 통제변수로 투입하지 않았다. 학생수준 과정변인으로 학부모지원의 경우 학부모지원 관련 8개 문항 응답을 평균점수로 환산하였으며 학부모희망교육수준은 모학력과 마찬가지로 교육연한으로 변환하여 코딩하였다.

학교수준 투입변수로 학교유형의 경우 초등학교는 공립학교를 대상으로 하였으므로 제외하였고 중학교의 경우 공립학교를 '0', 사립학교를 '1'로 더미변수로 코딩하였으며, 학교평균SES는 학생들의 가계소득 로그값의 학교평균값을 활용하였다. 학교수준 과정변인으로 학교장리더십은 교사들이 학교장에 대해 인식하는 7개 문항의 평균값을 활용하였으며, 교사효능감은 교사의 학교만족도를 묻는 3개 문항의 평균값을 활용하였다. 사업효과 분석에 사용된 변수들을 정리하면 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 변수 설명

구 분					변수 설명
종속변수	사업효과 변인		학업성취도		• 2차년도 학업성취도 국어, 영어, 수학 표준점수
			정서발달 종속변수	자아개념	• 2차년도 학생 자아개념 관련 3개 문항 응답 평균점수로 환산
				성취목표	• 2차년도 학생 성취목표 관련 6개 문항 응답 평균점수로 환산
				진로성숙도	• 2차년도 학생 진로성숙도 관련 4개 문항 응답 평균점수로 환산
독립변수	학생수준변인	투입변인	성별		• 남학생(0), 여학생(1)
			가계소득		• 가계 월평균소득의 자연로그값
			모학력		• 모친의 교육연한 초등6, 중학교9, 고등학교12, 전문대,14, 대졸16, 석사과정졸 18, 박사과정졸 21로 코딩
			1차년도 성취도		• 1차년도 학업성취도 국어, 영어, 수학 표준점수
			1차년도 정서발달		• 1차년도 학생 자아개념 관련문항 3개, 성취목표 관련 문항 6개, 진로성숙도 관련 문항 4개 응답을 각각의 평균점수로 환산
			사교육비용		• 사교육에 참여하지 않는 학생들의 사교육비용 '0'으로 코딩. 국어, 영어, 수학 과목별 사교육비용
			집중지원학생 여부		• 일반학생(0), 집중지원학생(1)
		과정변인	학부모지원		• 학부모지원 관련 8개 문항 응답을 평균점수로 환산
			학부모희망교육수준		• 학부모의 희망교육수준 교육연한을 학교급별로 12, 14, 16, 18, 21로 코딩.
	학교수준변인	투입변인	학교유형		• 공립(0), 사립(1). 중학교만 투입하여 분석
			학교평균SES		• 학생월평균소득 로그값의 학교평균
			교육복지우선지원 사업시행 여부		• 비사업학교(0), 교육복지우선지원사업학교(1)
		과정변인	학교장리더십		• 학교장에 대한 교사 인식 7개 문항 응답을 평균점수로 환산
			교사효능감		• 교사학교만족도 문항 3개 응답을 평균점수로 환산

교육복지우선지원사업의 1차적 지원학생은 집중지원학생과 집중관리학생이다. 교육과학기술부(2012)에서는 학생을 학교현장에서의 용어사용의 혼란

을 이유로 주대상학생을 우선지원학생, 복합적인 관리가 필요한 학생을 집중지원학생으로 분류하였다. 그러나 본 연구는 2010년과 2011년을 대상으로 분석하였기 때문에 [그림 Ⅲ-1]에 나타난 바와 같이 복합적인 관리가 필요한 집중관리학생, 주대상인 학생을 집중지원학생으로 분류한 기존의 용어를 사용하였다. 또한 본 연구에서는 집중관리학생과 집중지원학생을 포괄하는 의미로 '집중지원학생'이라는 용어를 사용하였다.

[그림 Ⅲ-1] 집중관리학생, 집중지원학생, 사업학교 일반학생

교육과학기술부(2012). 교육복지우선지원사업 이렇게 합니다. p7에서 인용.

교육복지우선지원사업의 1차적인 목표가 집중지원학생이라는 점에서 집중지원학생에 대한 효과분석이 매우 중요하다. 사업학교에서는 동사무소를 통한 파악, 담임추천, 가정방문, 교내 교육복지위원회 협의 등의 절차를 거쳐 집중지원학생을 최종 선정하나 서울교육종단연구자료에는 학생이 집중지원대상학생인지 여부가 나타나 있지 않다. 따라서 데이터의 한계를 보완하여 집중지원학생에 미치는 교육복지우선지원사업의 효과를 분석하기 위해 본 연구에서는 집중지원학생 선정기준을 토대로 '무료급식대상학생'을 집중지원학생의 대리변수로 선정하였다.

기초생활수급 가정의 경우 가구수에 따라 달라지므로 가정의 소득이 데이터에 제시되어 있더라도 추정하는데 어려움이 있다. 선행연구의 경우 기초생활수급가정을 대상으로 집중지원학생을 선정하였으나(김정원 외, 2009; 류방란 외, 2011), 집중지원학생에는 한부모가정, 저소득층 자녀, 담임추천 및 교육복지협의회에서 선정된 자녀 등 차상위계층도 포함되므로 기초생활수급자로 집중지원학생을 선정할 경우 집중지원학생 중 일부만을 보게 되

기 때문에 집중지원학생에 대한 전체적인 사업의 효과를 추정하는데 한계가 있다. 무료급식을 받는 학생의 경우 학교특성에 따라 선정대상에 있어 다소 차이가 있을 수 있다는 단점이 있으나, <표 Ⅲ-2>의 집중지원학생 선정기준에 제시된 기초생활수급자 가정 및 차상위계층, 담임소견서에 의한 추천자도 포함되므로 중첩되는 영역에 있어 기초생활수급 가정 학생보다 더 크다. 따라서 본 연구에서는 무료급식학생을 집중지원학생의 대리변수로 선정하여 집중지원학생에게 미치는 학교효과를 분석하였다.

교육과학기술부(2012)에 제시된 집중지원학생 선정기준은 <표 Ⅲ-2>와 같다. 선정기준에는 새롭게 바뀐 용어로 제시되어 있었으나, 본 연구에서 사용하는 기존 용어에 따라 우선지원학생을 '집중지원학생'으로, 집중지원학생을 '집중관리학생'으로 변경하여 제시하였다.

<표 Ⅲ-2> 집중지원학생 선정기준

	선정기준
집중관리학생	·총체적이고 집중적인 지원 대상 - 여러 어려움이 누적되어 복합적인 필요와 요구를 지니고 있어, 지속적으로 통합적인 지원과 관리가 집중적으로 필요한 학생
집중지원학생	· 사업의 객관적 기준에 의해 파악된 학생 및 교사의 추천에 의한 학생 - 국민기초생활보장수급권자 가정 학생 - 탈북학생 - 법정 한부모가족 학생 - 장애학생 - 차상위계층 학생 - 조손가정 학생 - 다문화가정 학생 - 실질적 한부모 학생 - 소년소녀가장 - 학업부진학생 등 포함
전체 학생	· 모든 재학생

교육과학기술부(2012). 교육복지우선지원사업 이렇게 합니다. p75에서 인용.

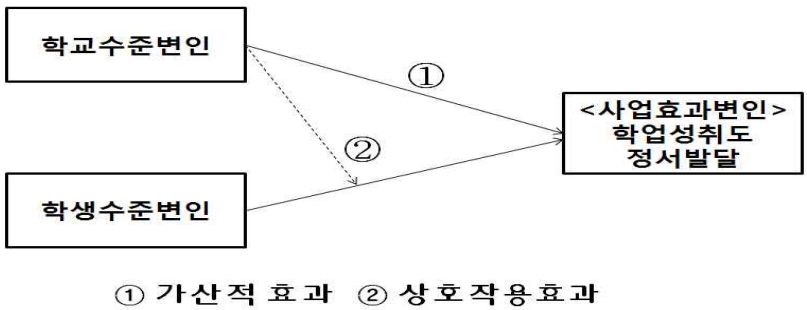
사업학교의 학업성취도 수준, 사회경제적배경, 교사변인, 지역변인을 모두 포함하여 유사한 비사업학교를 선정하였다. 사업학교와 유사한 비사업학교를 선정하는 매칭에 사용된 변수는 학교특성변인인 무료급식학생비율,

국가수준학업성취도기초학력미달비율(국어, 사회, 수학, 과학, 영어), 학교평균모학력, 학교평균소득, 교사변인인 교사평균학력, 지역변인인 자치구의 재정자립도, 사설학원수로 총 11개변수이다.

3. 연구모형 및 연구방법

가. 학교효과에 관한 연구모형

본 연구의 목적은 교육복지우선지원사업 학교효과를 탐색하고 설명하는데 있다. 교육복지우선지원사업의 평균적인 효과, 즉 정책효과를 추정하기 위해 본 연구에서 사용하는 모형을 제시하면 [그림 Ⅲ-2]와 같다. 이 모형에서는 학교효과를 학교수준변인에 의한 가산적 효과와 학생수준변인과 학교수준변인의 상호작용에 의한 상호작용효과로 구분하였다. 가산적 효과는 학생수준변인의 영향력을 통제한 순수한 학교효과를 의미하며, 본 연구에서 분석하고자 하는 학교효과는 '교육복지우선지원사업 여부'에 따른 효과이다. 상호작용효과는 학교수준 변인인 '교육복지우선지원사업여부'와 학생수준변인인 '집중지원학생여부'가 상호작용하여 나타내는 효과로, 집중지원학생과 학업성취도의 관계에 미치는 사업의 학교효과를 의미한다.



[그림 Ⅲ-2] 학교효과에 관한 연구모형

나. 연구방법

1) 경향점수매칭(Propensity Score Matching, PSM)

'효과'라는 용어는 사업에 참여함으로써 얻는 부가가치(value-added), 즉 '사업에 참여함으로써 얻게 된 결과와 같은 참여자가 사업에 참여하지 않았을 때의 결과와의 차이'로 정의할 수 있다(Rubin, 1974). 이러한 '부가가치'로서 효과는 '대응적 사실(counterfactual)'의 개념에 기초하는데, '대응적 사실'은 사업에 참여하지 않았을 때 얻을 수 있는 잠재적 성과를 의미하며, 이 때 실제 성과와 대응적 사실 간 차이를 '효과'라고 정의한다. 그러나 현실에서는 '대응적 사실'의 추정에 있어 선택편의가 존재하게 되는데, 이는 처치집단과 통제집단의 이질성에 기인하며 관측 불가능한 요인이 사업의 참여를 결정하여 상관관계를 갖게 되기 때문이다(이석원, 2003).

실제로는 동일한 피험자가 처치를 받았을 때와 통제되었을 때를 모두 관찰할 수는 없다. 따라서 선택편의를 최소화하기 위해 경향점수매칭방법을 이용할 수 있는데, 경향점수(propensity score)는 실험집단에 배치될 가능성(확률)을 의미하며 경향점수매칭방법은 관찰 가능한 변수들로 처치집단과 통제집단을 매칭하여 처치에 따른 성과의 차이를 살펴보는 방법이다. 경향점수가 같은 샘플 즉, 동일한 경향점수를 가진 집단의 처치-통제집단을 비교하여 인과효과를 분석했다고 보는 것이다(김준엽, 2011).

경향점수매칭방법은 두 가지를 기본적으로 가정하고 있는데, 조건부 독립성의 가정(conditional independence assumption)과 공통영역의 가정(common support assumption)이다. 조건부 독립성의 가정은 처치집단에 포함될 가능성이 결과 변수와 독립적이어야 한다는 뜻이다. 공통영역의 가정이란 처치집단의 학률 영역과 통제집단의 확률 영역에 공통의 영역이 존재해야 함을 의미하며 공통되는 영역이 클 때, 평균적인 효과 추정이 가능해진다(박현정·정동욱, 2012).

본 연구에서는 교육복지우선지원사업의 정책효과 분석에 있어서 교육복

지우선지원사업의 효과가 사업 이외의 다른 원인에 의해 발생하는 선택편의(selection bias)의 문제를 해결하고자 사업학교와 유사한 학교를 선정하기 위해 경향점수매칭(Propensity Score Matching, PSM) 방법을 사용하였다. 사업학교와 전체학교의 비교는 교육복지우선지원사업의 순수한 효과 추정에 한계가 있는데, 이는 비사업학교가 학교수준에서 교육복지우선지원사업 이외의 다른 요인들에 의해 차이가 존재할 수 있기 때문이다. 사업 이외의 요인에서 학교특성에 차이가 나타날 경우 학생에게 나타나는 효과가 정책의 효과라고 추론하는데 어려움이 있다. 따라서 사업학교와 비사업학교 간 보이는 특성으로 인한 이질성의 문제를 최소화하기 위해 학교당 무료급식학생비율, 국가수준학업성취도 기초학력미달비율, 학교평균소득 등 11개 매칭변수를 활용하여 사업학교와 유사한 비사업학교를 선정하였다. 결과의 차이를 비교하기 위해 사업학교와 전체 비사업학교를 비교한 결과를 제시한 뒤, 경향점수매칭방법을 통해 선정된 유사한 비사업학교와 비교한 결과를 제시하였다.

2) 위계적 선형모델(Hierarchical Linear Model)

위계적 선형모델(Hierarchical Linear Model, HLM)을 사용하여 교육복지우선지원사업 정책효과를 분석하였다. 일반 회귀모형의 경우 모집단으로부터 독립적으로 무선표집이 되었을 것이라 가정하지만 실제 학생들은 상위 학교조직에 소속되어 있으며, 학교조직의 영향력으로부터 자유로울 수 없다(정동욱 외, 2011). 회귀분석의 경우 본질적으로 학생수준과 학교수준을 분리하여 고려할 수 없다는 단점이 있는데, HLM 분석방법의 경우 학교수준의 특성을 분리하여 고려함으로써 학교 간(between-school) 비교와 학교 내(within-school) 비교를 동시에 가능하게 한다. 또한 HLM 분석방법은 학생 수준과 학교수준을 분리함으로써 학교를 고려하지 않을 경우 측정되지 않은 변인의 영향력을 무시하거나 과소평가하는 오류를 어느 정도 극복할 수 있다(성기선, 1998). 따라서 학생수준의 특성과 학교수준의 특성을 동시

에 고려하기 위해 위계적 선형모형을 사용하였다.

분석모형은 다음과 같다. 1수준 방정식은 학생 수준 변수들을 독립변수로 하고, 학생의 2차년도 학업성취도와 정서발달을 종속변수로 하는 회귀방정식이다. j학교 내 i학생의 성취도와 정서발달을 나타내는 Y_{ij}는 학생 수준 변수와 오차변수 r_{ij}로 나타낼 수 있다.

< 학생수준 모형 >

$$Y_{ij}=\beta_{0j} + \sum_{q=1}^{8}\beta_{qj}X_{qij} + r_{ij} \quad (r_{ij} \sim \mathrm{N}(0,\ \sigma^2))$$

Y_{ij} : j 학교에 다니는 i학생의 학업성취도, 정서발달

$X_{q_{ij}}$: j 학교에 다니는 i학생의 q번째 독립변인

β_{0j} : j 학교의 절편(intercept)

β_{qj} : j 학교에 다니는 i학생의 X_q특성에 대한 회귀계수

γ_{ij} : j 학교에 다니는 i학생의 무선오차(random error)

2수준 방정식은 학교 수준에서 1수준 방정식의 회귀계수가 달라지는 원인을 분석하기 위한 것으로, 1수준 방정식의 절편(β_{0j})과 회귀계수(β_{qj})를 종속변수로 삼는다. 위계적 선형모형은 학업성취도의 학교 평균과 학생 수준 변수들의 학업성취도에 대한 효과가 학교에 따라 달라진다고 가정한다. 즉, 1수준 방정식의 절편 및 회귀계수가 학교에 따라 변한다고 가정한다.

본 연구에서는 1차적으로 학교 내 학생의 학업성취도의 평균값만이 학교 수준 변수에 의해 설명되고 다른 학생 수준 변수가 학업성취도에 미치는 영향력의 크기(1수준 기울기계수)에는 학교 간에 차이가 없다는 가정을 토대로 교육복지우선지원사업이 전체 학교에 미치는 효과를 추정하였다.

< 학교수준 모형1 >

$$\beta_{0j} = r_{00} + \sum_{s=1}^{4} \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j} \quad (\mu_{0j} \sim \mathrm{N}(0,\ \tau_{00})),$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{qj} \quad (q = 1,2,\cdots 8)$$

β_{0j} : j학교의 학생수준 분석의 결과로 나온 절편

W_{sj} : j학교의 s번째 학교특성 변인

γ_{00} : 학교수준 모형의 절편

γ_{0s} : j학교 W_s변인의 회귀계수

u_{0j} : j학교의 무선오차(random error)

2차적으로 교육복지우선지원사업이 집중지원학생에게 미치는 상호작용효과를 집중지원학생 변인의 기울기(β_{1j})변화에 대해 교육복지우선지원사업의 학교 수준 변인의 영향력을 나타내는 회귀계수(γ_{11})를 통해 추정하였다. 학업성취도의 평균값과 학생수준 집중지원학생여부 변수가 학업성취도에 미치는 영향력의 크기가 학교에 따라 차이가 있다는 가정 하에 분석하였으며, 다른 학생 수준 변수가 학업성취도에 미치는 영향력의 크기에는 학교간에 차이가 없다고 가정하였다.

< 학교수준 모형2 >

$$\beta_{0j} = r_{00} + \sum_{s=1}^{4} \gamma_{os} W_{sj} + u_{0j} \quad (\mu_{0j} \sim \mathrm{N}(0,\ \tau_{00})),$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}(\text{교육복지특별지원사업여부})_{1j} + u_{1j} \ (\mu_{1j} \sim \mathrm{N}(0,\ \tau_{10}))$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{qj} \quad (q = 2,\cdots 8)$$

β_{1j} : 독립변인 X_1(집중지원학생여부)의 기울기를 나타내는 회귀계수

γ_{10} : X_1의 기울기에 영향을 미치는 학교수준 모형의 절편

γ_{11} : X_1의 기울기에 영향을 미치는 교육복지우선사업여부 회귀계수

u_{1j} : X_1의 기울기에 영향을 미치는 j학교의 무선오차

분석에 사용된 독립변수들 중 더미변수를 제외한 독립변수들은 전체평균으로의 중심점 교정(grand-mean centering)으로 분석하였으며, 더미변수들은 중심점 교정을 별도로 하지 않고 분석하였다.

3) t검정(t-test)

t검정(t-test)은 모집단을 대표하는 표본을 이용하여 추정된 분산과 표준편차를 이용해 모집단의 분산이나 표준편차를 알지 못하는 경우에 검정하는 방법이다. t검정에는 단일표본 t검정, 두 종속표본 t검정, 두 독립표본 검정 등이 있다(성태제, 2011). 본 연구는 학교효과가 크게 나타나는 학교와 낮게 나타나는 학교라는 두 집단이 있으며, 두 집단이 어떤 관계를 가지고 있거나 종속적인 성격을 갖고 있지 않기 때문에 두 독립표본 검정을 이용하여 학교효과의 차이에 따른 학교특성의 차이를 검정하였다.

Ⅳ. 연구결과

이 연구의 목적은 교육복지우선지원사업의 학교효과와 단위학교별 차별적 효과를 살펴본 뒤, 사업의 차별적 효과에 따른 학교특성의 차이를 고찰하여 교육복지우선지원사업의 개선을 위한 시사점을 도출하는데 있다. 이와 같은 연구 목적을 달성하기 위하여 경향점수매칭(PSM)과 위계적 선형모형(HLM)을 이용하여 사업의 효과를 분석하였으며, 사업학교별로 집중지원학생의 학업성취도와 정서발달에 있어서 향상도의 차이, 즉 차별적 효과를 고찰하였다. 차별적 효과 분석을 토대로 효과가 크게 나타나는 5개 학교와 효과가 작게 나타나는 5개 학교에서 어떠한 학교특성의 차이가 나타나는지 t검정의 방법으로 분석하였으며 운영계획서를 비교하였다.

1. 분석자료의 기초 통계값

가. 초등학교

1) 사업여부 및 집중지원학생여부에 따른 학생특성

초등학교의 경우 분석에 사용된 107개교 4,477명을 대상으로 교육복지우선지원사업학교의 학생특성 및 학교특성을 살펴보았다. 분석에 사용된 전체학생 중 약 37.3%학생이 사업학교에 재학 중이었다. 사업학교여부에 따라 학생특성을 살펴본 결과, 사업학교에 재학 중인 학생들의 학업성취도가 국어 과목의 경우 4.563점, 수학 과목의 경우 9.138점, 영어과목의 경우 8.872점 비사업학교 학생들에 비해 낮은 것으로 나타났으며, 정서발달 변인에서도 같은 경향성을 보였다.

집중지원학생의 경우 사업학교에는 100명당 11.3명, 비사업학교에는 100명당 4.7명이 재학하는 것으로 나타나, 사업학교에 재학 중인 집중지원학생이

비사업학교에 비해 두 배 이상이었다. 성별의 경우 사업학교와 비사업학교에서 유사한 비율을 보였으나, 모학력, 가계소득의 로그값, 학부모지원, 희망교육수준, 사교육비용 변인에서 사업학교 학생들이 비사업학교 학생들에 비해 평균적으로 낮게 나타나 교육복지우선지원사업학교가 다수의 사회경제적지위가 낮은 가정의 학생들이 밀집된 학교임을 확인할 수 있다.

집중지원학생의 경우 전체 학생의 약 7.1%를 구성하고 있었다. 집중지원학생 여부에 따른 학생특성을 살펴본 결과, 집중지원학생은 일반학생들에 비해 학업성취도 수준, 정서발달 수준이 모두 현저히 낮은 것으로 나타났다. 일반학생에 비해 집중지원학생이 국어 과목 11.243점, 수학 과목 19.847점, 영어 과목 24.140점 학업성취도가 낮았다. 집중지원학생의 경우 여학생일 비율이 일반학생에 비해 높았으며, 모학력, 로그가계소득, 학부모지원, 희망교육수준 등 다른 변인은 모두 일반학생들에 비해 낮았다. 사교육비용은 일반학생이 국어, 수학, 영어 과목에서 모두 집중지원학생의 두 배 수준으로 높은 것으로 나타났다. 집중지원학생이 학교교육 이외의 교육을 받는 정도가 일반학생들에 비해 적다는 것을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-1> 초등학교 사업여부별/ 집중지원학생여부별 학생특성

변수	사업학교		비사업학교		집중지원학생		일반학생	
	N	평균	N	평균	N	평균	N	평균
2차년도 국어성취도	1,668	227.084 (20.709)	2,802	231.647 (20.788)	316	219.539 (20.550)	4,131	230.782 (20.686)
2차년도 수학성취도	1,668	221.358 (27.404)	2,802	230.496 (27.968)	316	208.691 (24.806)	4,131	228.538 (27.855)
2차년도 영어성취도	1,668	245.697 (30.750)	2,802	254.569 (29.900)	316	228.811 (30.721)	4,131	252.951 (29.827)
2차년도 자아개념	1,649	3.770 (0.892)	2,766	3.898 (0.835)	313	3.532 (0.892)	4,079	3.876 (0.852)
2차년도 성취목표	1,639	4.059 (0.726)	2,752	4.135 (0.579)	313	3.897 (0.839)	4,055	4.122 (0.703)
2차년도 진로성숙도	1,650	4.192 (0.755)	2,761	4.257 (0.734)	313	4.015 (0.845)	4,075	4.250 (0.732)
집중지원학생여부 (집중지원학생=1)	1,648	0.113 (0.317)	2,806	0.047 (0.211)				
성별(1=여학생)	1,653	0.484 (0.500)	2,778	0.497 (0.500)	315	0.517 (0.500)	4,093	0.491 (0.450)
모학력	1,616	13.477 (1.952)	2,767	14.573 (2.145)	289	12.619 (1.886)	4,073	14.282 (2.117)
로그가계소득	1,617	5.830 (0.588)	2,742	6.110 (0.579)	302	5.042 (0.535)	4,035	6.079 (0.537)
학부모지원	1,600	3.878 (0.780)	2,676	3.976 (0.753)	301	3.648 (0.784)	3,952	3.961 (0.759)
희망교육수준	1,543	17.349 (2.177)	2,582	17.805 (2.245)	287	16.840 (2.219)	3,818	17.693 (2.220)
1차년도 국어성취도	1,614	244.524 (26.418)	2,746	250.097 (27.910)	308	235.673 (27.818)	4,029	248.943 (27.258)
1차년도 수학성취도	1,615	231.185 (28.733)	2,754	240.399 (30.310)	309	220.060 (26.915)	4,037	238.245 (29.923)
1차년도 영어성취도	1,615	247.244 (29.634)	2,749	256.294 (28.815)	308	232.018 (27.922)	4,033	254.510 (28.958)
1차년도 자아개념	1,647	3.799 (0.953)	2,763	3.800 (0.946)	311	3.582 (1.031)	4,076	3.884 (0.940)
1차년도 성취목표	1,632	4.186 (0.741)	2,732	4.271 (0.731)	309	4.036 (0.795)	4,032	4.255 (0.729)
1차년도 진로성숙도	1,643	4.334 (0.762)	2,751	4.408 (0.741)	308	4.157 (0.851)	4,063	4.397 (0.738)
국어 사교육비용	895	6.430 (23.795)	1,374	6.971 (9.001)	188	3.101 (8.120)	2,071	7.111 (17.057)
수학 사교육비용	1,270	10.593 (24.316)	2,221	13.919 (14.671)	234	7.350 (34.803)	3,241	13.106 (17.086)
영어 사교육비용	1,387	14.969 (18.815)	2,445	19.965 (18.790)	239	8.263 (23.695)	3,578	18.853 (18.430)

2) 교육복지우선지원사업여부에 따른 학교특성

분석에 사용된 107개 학교 중 41개 학교가 사업학교, 66개 학교가 비사업학교였다. 초등학교를 대상으로 교육복지우선지원사업여부로 학교특성을 살펴본 결과, 무료급식학생비율은 5.6%수준으로 사업학교와 비사업학교에서 유사하게 나타났으나 국가수준학업성취도평가 기초학력미달학생비율의 경우 사업학교가 비사업학교에 비해 국어 과목 1.168%p, 사회과목 1.044%p, 수학 과목 0.955%p, 과학 과목 0.759%p, 영어 과목 1.143%p 더 높았다. 학교평균소득의 로그값, 학교평균모학력의 경우 사업학교에서 더 낮은 것으로 나타났고, 학교장리더십이나 교사효능감과 같은 과정변인은 사업학교여부에 따라 큰 차이가 없었다. 교사학력 변인의 경우 비사업학교에 비해 사업학교에서 학력이 더 높은 교사들이 재직하는 것으로 나타났다. 사업학교 여부에 따라 지역특성을 살펴본 결과, 사업학교가 위치한 지역의 경우 재정자립도가 비사업학교가 위치한 지역에 비해 7.248%p 낮았으며, 지역 내 위치한 사설학원수의 경우도 평균 58개 더 적었다.

<표 Ⅳ-2> 초등학교 교육복지우선지원사업여부별 학교특성

변수		사업학교			비사업학교		
		N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
학교특성변수	무료급식학생비율	34	0.057	0.048	59	0.056	0.045
	국어기초학력미달비율	41	2.263	1.284	66	1.095	1.215
	사회기초학력미달비율	41	2.683	1.797	66	1.639	1.348
	수학교과부진학생비율	41	1.973	1.465	66	1.018	0.942
	과학기초학력미달비율	41	2.300	1.456	66	1.541	1.477
	영어기초학력미달비율	41	2.951	1.766	66	1.808	1.776
	로그학교평균소득	41	5.859	0.161	66	6.071	0.267
	학교평균모학력	41	13.541	0.565	66	14.520	1.036
	학교장리더십	41	3.842	0.521	66	3.932	0.437
	교사효능감	41	2.883	0.209	66	2.885	0.176
	교사평균학력	41	1.394	0.315	66	1.316	0.282
지역특성변수	재정자립도	41	40.741	14.045	66	47.248	17.736
	사설학원수	41	861.42	351.62	66	919.08	397.04

나. 중학교

1) 사업여부 및 집중지원학생여부에 따른 학생특성

중학교도 초등학교와 마찬가지로 교육복지우선지원사업여부 및 집중지원학생여부에 따라 학생특성을 살펴보았다. 사업학교에 재학 중인 학생이 약 49.3%로 중학교의 경우 사업학교가 전체 표본 추출된 학교의 절반수준이었다. 교육복지우선지원사업여부별로 학생특성을 살펴본 결과, 사업학교에 재학 중인 학생의 학업성취도 수준, 정서발달 수준이 모두 비사업학교에 비해 낮은 것으로 나타났다. 학업성취도의 경우 국어 과목 3.493점, 수학 과목 10.936점, 영어 과목 13.097점 낮았다. 국어 과목에 비해 영어와 수학 과목의 학업성취도 격차가 사업학교와 비사업학교 간에 현저히 큰 것으로 나타났다. 집중지원학생의 경우 사업학교에는 재학 중인 집중지원학생이 100명당 12.8명 수준이었고 비사업학교의 경우 100명당 5.7명 수준이었다. 비사업학교에 비해 사업학교에 2배 이상의 집중지원학생이 재학하고 있음을 알 수 있다. 초등학교와 마찬가지로 모학력, 로그가계소득, 학부모지원, 희망교육수준, 사교육비용 등의 변인에서 모두 사업학교가 비사업학교에 비해 낮았다. 사교육비용의 경우 초등학교에서 사업학교와 비사업학교의 차이가 국어 0.541, 수학 3.326, 영어 4.996이었으나 중학교에서는 국어 4.868, 수학 7.184, 영어 6.083으로 그 격차가 커지는 것으로 나타났다.

중학교 집중지원학생은 전체 학생의 9.2%로 초등학교의 7.1%에 2.1%p 늘어난 것을 확인할 수 있었다. 집중지원여부별로 학생특성을 살펴본 결과, 집중지원학생의 학업성취도가 일반학생에 비해 낮게 나타났는데 국어 과목은 7.796점 차이가 나는데 비해, 수학 과목은 20.915점, 영어 과목은 23.519점 차이가 나는 것으로 나타나, 초등학교에서 나타났던 수학와 영어 과목에 있어서 집중지원학생의 학습부진이 중학교에서도 격차가 줄어들지 않고 그대로 이어지는 것을 알 수 있었다. 정서발달변인을 비롯한 모학력, 로그가계소득, 학부모지원, 희망교육수준, 사교육비용 모두 집중지원학생이 일반학생에 비해 낮은 것으로 나타났다. 국어, 영어, 수학 사교육비용의 경우 집중지원학생은 초등학교에 비해 국어 과목은 큰 차이가 없고 (3.101->3.568) 수학(7.350->7.003)과 영어(8.263->6.749) 과목에서 감소했으나, 일반학생의 경우 국어 (7.111->10.482), 영어(13.106->19.493), 수학

(18.853->20.045) 과목 모두 금액이 더 커지는 경향을 보였다. 이는 사교육 비용에 있어서의 집중지원학생과 일반학생의 격차가 초등학교에 비해 중학교에서 더 커지고 있음을 보여준다.

<표 Ⅳ-3> 중학교 사업여부별/ 집중지원학생여부별 학생특성

변수	사업학교		비사업학교		집중지원학생		일반학생	
	N	평균	N	평균	N	평균	N	평균
2차년도 국어성취도	2,082	207.005 (23.694)	2,142	210.498 (23.541)	388	201.724 (22.642)	3,835	209.492 (23.669)
2차년도 수학성취도	2,082	199.224 (28.606)	2,142	210.160 (31.870)	388	185.776 (21.944)	3,835	206.691 (30.911)
2차년도 영어성취도	2,081	207.170 (30.410)	2,142	220.267 (34.733)	388	192.434 (22.574)	3,834	215.983 (33.472)
2차년도 자아개념	2,052	3.542 (0.852)	2,111	3.638 (0.818)	383	3.466 (0.830)	3,779	3.603 (0.836)
2차년도 성취목표	2,060	3.528 (0.772)	2,116	3.594 (0.750)	386	3.397 (0.762)	3,789	3.578 (0.760)
2차년도 진로성숙도	2,063	3.752 (0.835)	2,121	3.829 (0.787)	386	3.619 (0.821)	3,797	3.808 (0.809)
집중지원학생여부 (집중지원학생=1)	2,082	0.128 (0.334)	2,143	0.057 (0.233)				
성별(1=여학생)	2,078	0.506 (0.500)	2,143	0.413 (0.492)	388	0.534 (0.500)	3,832	0.451 (0.498)
모학력	2,022	13.159 (2.184)	2,101	14.287 (2.269)	356	12.188 (1.963)	3,766	13.879 (2.274)
로그가계소득	2,011	5.803 (0.653)	2,068	6.102 (0.649)	358	5.019 (0.592)	3,720	6.045 (0.602)
학부모지원	2,020	3.501 (0.791)	2,076	3.582 (0.761)	381	3.336 (0.769)	3,714	3.563 (0.775)
희망교육수준	1,979	17.266 (2.288)	2,033	17.731 (2.263)	356	16.638 (2.100)	3,655	17.587 (2.287)
1차년도 국어성취도	2,069	209.514 (23.415)	2,138	213.147 (23.283)	388	202.543 (22.522)	3,818	212.269 (23.312)
1차년도 수학성취도	2,068	199.706 (27.957)	2,135	211.261 (30.692)	388	185.532 (24.049)	3,814	207.627 (29.720)
1차년도 영어성취도	2,066	211.133 (28.158)	2,132	223.376 (31.306)	384	196.182 (22.523)	3,813	219.496 (30.287)
1차년도 자아개념	2,055	3.431 (0.877)	2,097	3.512 (0.857)	382	3.295 (0.840)	3,769	3.490 (0.869)
1차년도 성취목표	2,057	3.606 (0.816)	2,106	3.670 (0.813)	380	3.501 (0.734)	3,782	3.652 (0.821)
1차년도 진로성숙도	2,061	3.832 (0.847)	2,101	3.904 (0.833)	383	3.777 (0.819)	3,778	3.878 (0.842)
국어 사교육비용	1,178	7.410 (27.585)	1,018	12.278 (46.682)	259	3.568 (19.110)	1,937	10.482 (39.494)
수학 사교육비용	1,828	14.779 (24.133)	1,880	21.963 (26.893)	319	7.003 (20.471)	3,388	19.493 (26.013)
영어 사교육비용	1,784	15.813 (29.308)	1,832	21.896 (31.784)	315	6.749 (19.559)	3,300	20.045 (31.352)

2) 교육복지우선지원사업여부에 따른 학교특성

중학교의 경우 표본추출된 총 74개 학교 중 사업학교가 36개, 비사업학교가 38개 학교였다. 교육복지우선지원사업여부별로 학교특성을 살펴본 결과, 중학교의 경우 무료급식학생이 100명당 21.3명이 재학하고 있었으며 비사업학교의 100명당 10.4명 수준과 비교할 때 사업학교에 무료급식학생이 두 배 이상 재학하고 있었다. 기초학력미달학생비율의 경우 초등학교에서 사업학교와 비사업학교에 1% 수준에서 차이가 났던 것에 비해 격차가 더 차이가 커지는 것으로 나타났다. 수학 과목의 경우 사업학교가 2.784%p, 과학 과목의 경우 2.271%p 비사업학교에 비해 사업학교가 기초학력미달비율이 더 높았다. 학교평균 모학력, 학교평균로그가계소속, 학교장리더십, 교사효능감, 교사평균학력 모두 사업학교가 비사업학교에 비해 낮았다. 사업학교가 위치한 지역의 재정자립도가 비사업학교가 위치한 지역에 비해 약 13.26%p 낮았으며, 지역 내 위치한 사설학원수도 125개 적어 초등학교보다 지역변인의 격차가 중학교에서 더 커지는 것으로 나타났다. 중학교 단계에서 학생수준, 학교수준, 지역수준에서 모두 투입요인의 격차가 초등학교보다 커지는 경향을 보였다.

<표 Ⅳ-4> 중학교 교육복지우선지원사업여부별 학교특성

변수		사업학교			비사업학교		
		N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
학교특성변수	학교유형	36	0.222	0.422	38	0.211	0.413
	무료급식학생비율	33	0.213	0.111	36	0.104	0.071
	국어기초학력미달비율	35	4.089	1.961	36	3.369	2.571
	사회기초학력미달비율	35	9.337	3.042	36	7.728	4.431
	수학교과부진학생비율	35	8.551	2.759	36	5.767	3.255
	과학기초학력미달비율	35	12.149	4.828	36	9.878	5.616
	영어기초학력미달비율	35	5.229	2.295	36	3.156	2.024
	학교평균소득	36	5.781	0.192	38	6.078	0.271
	학교평균모학력	36	13.144	0.681	38	14.362	1.046
	학교장리더십	36	3.585	0.469	38	3.640	0.420
	교사효능감	36	3.274	0.387	38	3.290	0.433
	교사평균학력	36	1.344	0.180	38	1.354	0.208
지역특성변수	재정자립도	36	37.600	12.980	38	50.863	18.386
	사설학원수	36	834.89	332.04	38	959.79	448.76

2. 교육복지우선지원사업 효과 분석

가. 초등학교

1) 교육복지우선지원사업학교와 전체 비사업학교 비교

초등학교 교육복지우선지원사업을 시행하는 41개 학교와 사업을 시행하지 않는 전체 비사업학교 65개 학교를 비교하여 분석하였다.

<표 Ⅳ-5> 초등학교 교육복지우선지원사업 학업성취도 효과

구분	모형1			모형2		
	국어	수학	영어	국어	수학	영어
학생수준						
(절편)	227.306 *** (0.923)	229.175 *** (0.951)	249.079 *** (0.929)	227.606 *** (0.939)	229.034 *** (0.950)	249.127 *** (0.900)
집중지원학생여부	−3.420 * (1.675)	−4.656 * (1.886)	−7.332 *** (1.954)	−8.366 ** (2.548)	−1.799 (2.921)	−7.744 ** (0.935)
교육복지우선지원 사업여부×집중지원				8.034 * (3.144)	−4.538 (3.686)	0.692 (3.759)
성별(1=여학생)	4.773 *** (0.794)	−1.322 (0.815)	5.526 *** (0.826)	4.779 *** (0.793)	−1.308 (0.814)	5.498 *** (0.908)
로그가계소득	0.249 (0.817)	1.670 † (0.879)	0.482 (0.906)	0.276 (0.816)	1.629 (0.880)	0.438 (0.895)
모학력	0.965 *** (0.222)	0.934 *** (0.233)	1.282 *** (0.237)	0.971 *** (0.222)	0.935 *** (0.233)	1.281 *** (0.234)
1차년도 성취도	0.382 *** (0.015)	0.521 *** (0.015)	0.535 *** (0.016)	0.380 *** (0.015)	0.088 *** (0.025)	0.535 *** (0.028)
사교육비용	0.081 † (0.049)	0.087 *** (0.025)	0.097 *** (0.024)	0.084 † (0.049)	0.088 *** (0.025)	0.096 *** (0.029)
학부모지원	0.709 (0.514)	0.944 † (0.546)	1.013 † (0.553)	0.664 (0.513)	0.965 † (0.546)	0.989 *** (0.610)
희망교육수준	0.459 * (0.187)	0.610 ** (0.195)	0.749 *** (0.195)	0.446 * (0.187)	0.615 ** (0.195)	0.742 *** (0.214)
학교수준						
교육복지우선지원 사업여부	0.247 (1.439)	−1.059 (1.486)	2.089 (1.452)	−0.535 (1.483)	−0.686 (1.496)	2.016 (1.470)
학교평균소득	0.037 (2.850)	4.391 (2.952)	6.399 * (2.868)	−0.702 (2.867)	4.592 (0.932)	6.390 * (2.747)
학교장리더십	1.395 (1.321)	1.489 (1.356)	−0.147 (1.315)	1.237 (1.300)	1.595 (1.350)	−0.185 (1.378)
교사효능감	2.866 (3.227)	7.412 * (3.290)	0.959 (3.208)	3.083 (3.202)	7.478 (3.273)	0.885 (2.985)

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

모형1을 통해 교육복지우선지원사업이 학교 전체 구성원에게 미치는 가산적 효과를 살펴볼 수 있으며, 모형2를 통해 교육복지우선지원사업이 집중지원학생와 학업성취도의 관계, 즉 집중지원학생의 회귀계수값인 기울기에 미치는 영향에 대해 살펴볼 수 있다. 교육복지우선지원사업학교를 전체 비사업학교와 비교하여 분석한 결과, 사업학교가 집중지원학생과 국어 과목의 관계에 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 국어 과목의 경우 교육복지우선지원사업여부 변수와 집중지원학생여부의 상호작용효과가 8.034로 나타나, 초등학교에서 교육복지우선지원사업학교에 재학할 경우 집중지원학생의 학업성취도가 더 높아짐을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-6> 초등학교 교육복지우선지원사업 정서발달 효과

구분	모형1			모형2		
	자아개념	성취목표	진로성숙도	자아개념	성취목표	진로성숙도
학생수준						
(절편)	3.809 *** (0.023)	4.101 *** (0.017)	4.200 *** (0.019)	3.808 *** (0.023)	4.103 *** (0.018)	4.201 *** (0.019)
집중지원학생여부	−0.041 (0.053)	−0.060 (0.045)	−0.051 (0.048)	−0.026 (0.082)	−0.106 (0.076)	−0.090 (0.074)
교육복지우선지원 사업여부×집중지원				−0.025 (0.100)	0.083 (0.096)	0.062 (0.090)
성별(1=여학생)	0.105 *** (0.023)	0.045 * (0.020)	0.072 *** (0.021)	0.105 *** (0.023)	0.045 * (0.020)	0.072 *** (0.021)
로그가계소득	0.029 (0.025)	0.013 (0.021)	0.001 (0.023)	0.029 (0.025)	0.013 (0.021)	0.001 (0.023)
모학력	0.009 (0.007)	0.009 (0.006)	0.004 (0.006)	0.009 (0.007)	0.009 (0.006)	0.004 (0.006)
1차년도 정서발달	0.304 *** (0.013)	0.297 *** (0.014)	0.317 *** (0.015)	0.304 *** (0.013)	0.297 *** (0.014)	0.317 *** (0.014)
학부모지원	0.379 *** (0.016)	0.339 *** (0.014)	0.303 *** (0.015)	0.379 *** (0.016)	0.339 *** (0.014)	0.303 *** (0.015)
희망교육수준	0.013 * (0.006)	0.011 * (0.005)	0.016 ** (0.005)	0.013 * (0.006)	0.011 * (0.005)	0.016 ** (0.005)
학교수준						
교육복지우선지원 사업여부	0.010 (0.034)	−0.019 (0.025)	0.015 (0.027)	0.012 (0.034)	−0.023 (0.026)	0.010 (0.028)
학교평균소득	0.137 * (0.068)	−0.021 (0.050)	0.108 (0.055)	0.138 * (0.068)	−0.022 (0.051)	0.106 † (0.056)
학교장리더십	0.017 (0.031)	0.040 (0.022)	0.017 (0.027)	0.017 (0.030)	0.040 † (0.022)	0.017 (0.025)
교사효능감	−0.225 ** (0.074)	−0.003 (0.054)	−0.041 (0.060)	−0.226 ** (0.074)	−0.005 (0.054)	−0.040 (0.060)

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

전체 비사업학교와 비교했을 때, 초등학교에서 교육복지우선지원사업은 전체효과와 집중지원효과에서 모두 학생들의 정서발달에 통계적으로 유의미한 긍정적인 효과를 미치지 못하는 것으로 나타났다. 성별, 1차년도 정서발달변인, 학부모지원, 희망교육수준이 2차년도 정서발달인 자아개념, 성취목표, 진로성숙도에 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

2) 교육복지우선지원사업학교와 유사한 비사업학교 비교

보이는 학교특성에 의한 이질성이 사업의 효과에 미치는 영향을 최대한 제거한 뒤 사업의 효과를 분석하기 위해, 경향점수매칭방법을 이용하여 사업학교와 유사한 비사업학교를 선정하였다. 경향점수매칭의 방법으로 유사한 비사업학교를 선택하기 전에 무료급식학생비율과 자치구내 사설학원수를 제외한 모든 변수에서 사업학교와 비사업학교 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으나, 경향점수매칭 방법으로 선택된 유사한 비사업학교를 선정한 뒤에는 매칭 변수 11개에 있어서 모두 사업학교와 비사업학교 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 41개 사업학교를 모두 포함하여 일대일 매칭을 시도하였으나, 11개 변수에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않게 하는 것이 불가능하였고, 따라서 일부 사업학교를 제외하고 사업학교와 11개 매칭변수에서 통계적으로 유의미한 차이가 존재하지 않는 비사업학교를 추출하는 'common' 명령어를 이용하였다. 일대일 매칭 방법으로 사업학교와 유사한 비사업학교를 선정한 결과, 분석에 사용된 학교는 총 사업학교 26개교, 비사업학교 26개교였다.

<표 Ⅳ-7> 초등학교 사업학교 비사업학교 경향점수 매칭 결과

변수	구분	처치집단평균	통제집단평균	p-value
무료급식학생비율	Unmatched	0.057	0.056	0.884
	Matched	0.053	0.057	0.763
국어 기초학력미달학생비율	Unmatched	2.259	1.148	0.000
	Matched	1.965	1.723	0.492
사회 기초학력미달학생비율	Unmatched	2.656	1.551	0.001
	Matched	2.250	2.254	0.992
수학 기초학력미달학생비율	Unmatched	2.035	1.007	0.000
	Matched	1.662	1.469	0.524
과학 기초학력미달학생비율	Unmatched	2.471	1.490	0.001
	Matched	2.273	2.135	0.724
영어 기초학력미달학생비율	Unmatched	3.088	1.768	0.001
	Matched	2.800	2.739	0.905
학교평균 모학력	Unmatched	13.507	14.514	0.000
	Matched	13.638	13.730	0.582
학교평균 로그가계소득	Unmatched	5.840	6.095	0.000
	Matched	5.872	5.898	0.516
학교평균 교원학력	Unmatched	1.412	1.284	0.042
	Matched	1.353	1.394	0.630
로그 자치구 재정자립도	Unmatched	40.182	47.863	0.034
	Matched	38.877	39.050	0.954
자치구내 사설학원수	Unmatched	845.71	931.68	0.291
	Matched	855.65	885.54	0.737

사업학교와 경향점수매칭방법으로 선정된 유사한 비사업학교를 비교하여 사업이 학생들의 학업성취도에 미치는 전체 학교에 대한 가산적 효과와 집중지원학생과 학업성취도의 관계에 미치는 교육복지우선지원사업의 효과인 상호작용효과를 살펴보았다.

<표 Ⅳ-8> 초등학교 교육복지우선지원사업 학업성취도 효과

구분	모형1			모형2		
	국어	수학	영어	국어	수학	영어
학생수준						
(절편)	225.131 *** (1.485)	225.533 *** (1.494)	244.460 *** (1.424)	225.366 *** (1.509)	225.461 (1.501)	244.553 *** (1.468)
집중지원학생여부	-2.472 (2.199)	-2.238 (2.413)	-5.710 * (2.450)	-5.562 † (5.14)	-1.129 (3.601)	-6.710 (4.119)
교육복지우선지원사업 여부×집중지원				5.149 (0.195)	-1.840 (4.427)	1.952 (5.083)
성별(1=여학생)	4.634 *** (1.139)	-1.075 (1.144)	4.171 *** (1.150)	4.625 *** (1.139)	-1.062 (1.145)	4.155 *** (1.151)
로그가계소득	0.900 (1.224)	2.727 * (1.263)	0.674 (1.298)	0.872 (1.224)	2.709 * (1.264)	0.546 (1.297)
모학력	1.044 *** (0.315)	0.854 ** (0.323)	1.163 *** (0.321)	1.068 *** (0.316)	0.851 ** (0.323)	1.167 *** (0.321)
1차년도 성취도	0.414 *** (0.022)	0.571 *** (0.020)	0.592 *** (0.021)	0.412 *** (0.022)	0.571 *** (0.020)	0.591 *** (0.021)
사교육비용	0.030 (0.074)	0.095 ** (0.034)	0.083 * (0.035)	0.033 (0.074)	0.096 ** (0.034)	0.083 * (0.035)
학부모지원	0.824 (0.706)	0.783 (0.750)	1.623 * (0.760)	0.809 (0.705)	0.786 (0.750)	1.615 * (0.760)
희망교육수준	0.187 (0.262)	0.459 † (0.269)	1.028 *** (0.267)	0.186 (0.262)	0.460 † (0.269)	1.014 *** (0.267)
학교수준						
교육복지우선지원사업 여부	0.851 (1.925)	-0.810 (1.939)	3.865 * (1.834)	0.384 (1.976)	-0.668 (1.962)	3.756 † (1.914)
학교평균소득	2.306 (6.857)	8.707 (6.923)	10.703 (6.554)	1.937 (6.858)	8.707 (6.915)	10.344 (6.613)
학교장리더십	-1.253 (2.274)	-0.703 (2.258)	-1.814 (2.134)	-1.269 (2.263)	-0.661 (2.256)	-1.590 (2.131)
교사효능감	3.899 (5.594)	14.598 * (5.549)	3.403 (5.215)	3.937 (5.588)	14.597 * (5.544)	3.392 (5.222)

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

초등학교 교육복지우선지원사업학교와 유사한 비사업학교를 비교하여 분석한 결과, 영어 과목의 경우 사업학교에 재학할 때 비사업학교에 재학하는 경우에 비해 통계적으로 유의미하게 전체 학생의 학업성취도가 3.865점

높아지는 것으로 나타났다. 전체 학교와 비교할 때 나타나지 않았던 사업의 효과가 유사한 비사업학교 선정 후 분석한 결과 나타났다고 볼 수 있다. 전체 비사업학교와 비교할 때 통계적으로 유의미하게 긍정적으로 나타났던 국어 과목의 상호작용 효과가 매칭 후 비교에서 사라졌는데, 그 원인을 기술통계 분석 결과를 토대로 추론해볼 때 국어 과목의 특성상 영어, 수학 과목에 비해 사업학교와 비사업학교의 성취도 차이가 크지 않고, 비사업학교에 비해 사업학교에서 1차년도와 비교하였을 때 향상 정도가 높게 나타나는데서 비롯된 것으로 보인다.

<표 Ⅳ-9> 초등학교 교육복지우선지원사업 정서발달 효과

구분	모형1			모형2		
	자아개념	성취목표	진로성숙도	자아개념	성취목표	진로성숙도
학생수준						
(절편)	3.720 *** (0.036)	4.086 *** (0.026)	4.150 *** (0.028)	3.723 *** (0.037)	4.097 *** (0.027)	4.154 *** (0.028)
집중지원학생여부	−0.022 (0.072)	−0.060 (0.059)	−0.073 (0.063)	−0.061 (0.113)	−0.220 * (0.106)	−0.131 (0.101)
교육복지우선지원 사업여부×집중지원				0.057 (0.133)	0.240 † (0.132)	0.092 (0.119)
성별(1=여학생)	0.145 *** (0.035)	0.030 (0.029)	0.091 * (0.030)	0.144 *** (0.035)	0.028 (0.029)	0.091 ** (0.030)
로그가계소득	0.038 (0.037)	0.006 (0.031)	−0.016 (0.033)	0.038 (0.038)	0.005 (0.031)	−0.016 (0.033)
모학력	−0.004 (0.010)	0.005 (0.008)	−0.004 (0.008)	−0.004 (0.010)	0.005 (0.008)	−0.004 (0.008)
1차년도 정서발달	0.293 *** (0.019)	0.303 *** (0.020)	0.317 *** (0.022)	0.293 *** (0.019)	0.304 *** (0.020)	0.317 *** (0.022)
학부모지원	0.396 *** (0.024)	0.338 *** (0.020)	0.314 *** (0.021)	0.396 *** (0.024)	0.338 *** (0.020)	0.314 *** (0.021)
희망교육수준	0.014 † (0.008)	0.016 * (0.007)	0.015 * (0.007)	0.014 † (0.008)	0.015 * (0.007)	0.015 * (0.007)
학교수준						
교육복지우선지원 사업여부	−0.006 (0.045)	−0.035 (0.030)	0.010 (0.033)	−0.010 (0.046)	−0.052 (0.032)	0.003 (0.034)
학교평균소득	0.010 (0.161)	−0.016 (0.109)	−0.020 (0.119)	0.018 (0.161)	−0.016 (0.109)	−0.022 (0.120)
학교장리더십	0.018 (0.051)	0.038 (0.034)	0.027 (0.037)	0.017 (0.051)	0.033 (0.034)	0.028 (0.038)
교사효능감	−0.306 * (0.127)	−0.077 (0.084)	−0.081 (0.093)	−0.311 * (0.126)	−0.071 (0.085)	−0.085 (0.094)

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

교육복지우선지원사업학교와 유사한 비사업학교를 비교하여 사업이 정서발달에 미치는 효과를 살펴본 결과, '성취목표' 에서 집중지원학생과 정서발달의 관계에 교육복지우선지원사업이 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 사업과 집중지원여부의 회귀계수가 0.240으로 나타났고 이는 교육복지우선지원사업이 학생들의 성취목표에 유의수준 .10에서 통계적으로 유의한 긍정적인 효과를 미친다고 볼 수 있다. 전체 비사업학교와 비교할 때는 정서발달에 있어 사업이 집중지원학생에게 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 미치지 못하였는데 유사한 비사업학교를 선정한 뒤 사업학교와 비교하여 분석한 결과, 정서발달 성취목표 변인에서 사업이 집중지원학생에게 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학업성취도와 마찬가지로, 모든 정서발달 분석 변수에서 사업의 효과가 나타나지는 않았지만, 사업학교 중 집중지원학생만을 대상으로 예산을 지원하는 일반지원학교가 6개 포함되어 있고, 1년이라는 기간 안에 집중관리학생에게 긍정적인 변화가 나타나기 어려울 수 있다는 점을 고려할 때 사업의 효과가 긍정적인 방향으로 나타나고 있다고 볼 수 있다.

나. 중학교

1) 교육복지우선지원사업학교와 전체 비사업학교 비교

중학교의 경우 총 73개 학교 중 사업학교가 36개교, 비사업학교가 37개교였다. 교육복지우선지원사업의 효과를 위계적선형 모형을 이용하여 분석하였다. 모형1을 통해 사업이 전체 학생에 미치는 가산적 효과, 모형2를 통해 사업이 집중지원학생에게 미치는 상호작용효과를 살펴볼 수 있다.

<표 Ⅳ-10> 중학교 교육복지우선지원사업 학업성취도 효과

구분	모형1			모형2		
	국어	수학	영어	국어	수학	영어
학생수준						
(절편)	205.794 *** (1.528)	205.694 *** (1.156)	214.165 *** (1.423)	205.732 *** (1.528)	205.825 *** (1.179)	214.274 *** (1.440)
집중지원학생여부	1.074 (1.522)	−1.877 (1.611)	−1.868 (1.644)	2.462 (3.046)	−2.221 (0.475)	−2.626 (3.069)
교육복지우선지원 사업여부×집중지원				−1.605 (3.454)	0.329 (3.547)	0.811 (3.517)
성별(1=여학생)	4.570 *** (0.928)	1.532 † (0.830)	2.542 ** (0.868)	4.561 *** (0.929)	1.539 † (0.827)	2.532 ** (0.866)
로그가계소득	0.549 (0.758)	0.863 (0.743)	1.575 * (0.758)	0.531 (0.758)	0.827 (0.743)	1.558 * (0.758)
모학력	0.558 * (0.222)	−0.074 (0.206)	−0.129 (0.213)	0.556 * (0.222)	−0.076 (0.206)	−0.136 (0.212)
1차년도 성취도	0.523 *** (0.020)	0.640 *** (0.015)	0.733 *** (0.016)	0.523 *** (0.020)	0.637 *** (0.015)	0.733 *** (0.016)
사교육비용	0.016 (0.017)	0.058 *** (0.016)	0.041 ** (0.015)	0.017 (0.017)	0.057 *** (0.016)	0.040 ** (0.015)
학부모지원	1.205 * (0.564)	2.859 *** (0.517)	1.813 *** (0.532)	1.201 * (0.563)	2.862 *** (0.516)	1.786 *** (0.531)
희망교육수준	0.610 ** (0.198)	0.602 *** (0.813)	0.690 *** (0.186)	0.616 ** (0.198)	0.605 *** (0.183)	0.691 *** (0.186)
학교수준						
교육복지우선지원 사업여부	0.601 (2.137)	−0.868 (1.579)	−1.005 (1.989)	0.741 (2.146)	−1.028 (1.630)	−1.006 (2.030)
학교유형	0.730 (2.338)	−0.019 (1.725)	−0.432 (2.176)	0.735 (2.329)	−0.294 (1.645)	−0.860 (2.094)
학교평균소득	6.335 (4.069)	7.133 * (3.080)	8.968 * (3.812)	6.373 (4.056)	7.059 * (3.000)	9.063 * (3.728)
학교장리더십	−1.847 (2.987)	−1.141 (2.231)	−2.888 (2.803)	−1.908 (2.978)	−1.754 (2.079)	−2.267 (2.658)
교사효능감	−1.422 (3.117)	−0.125 (2.319)	−0.357 (2.914)	−1.416 (3.104)	0.426 (2.196)	−1.086 (2.797)

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

전체 비사업학교와 교육복지우선지원사업학교를 비교하여 사업의 효과를 분석한 결과 사업이 전체학교에 미치는 가산적 효과에 있어서 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 미치지 못하였으며, 사업이 집중지원학생에게 미치는 상호작용효과에 있어서도 마찬가지로 통계적으로 유의미한 관계가 나타나지 않았다. 학생수준 변수 중 성별, 1차년도 성취도, 사교육비용, 학부모지원, 희망교육수준 등이 학업성취도에 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-11> 중학교 교육복지우선지원사업 정서발달 효과

구분	모형1			모형2		
	자아개념	성취목표	진로성숙도	자아개념	성취목표	진로성숙도
학생수준						
(절편)	3.614 *** (0.025)	3.567 *** (0.020)	3.776 *** (0.025)	3.619 *** (0.026)	3.568 *** (0.020)	3.778 *** (0.025)
집중지원학생여부	−0.026 (0.047)	0.015 (0.042)	−0.035 (0.047)	−0.101 (0.089)	0.011 (0.763)	−0.077 (0.084)
교육복지우선지원 사업여부×집중지원				0.102 (0.104)	0.035 (0.087)	0.060 (0.096)
성별(1=여학생)	−0.028 (0.024)	−0.012 (0.021)	0.031 (0.024)	−0.029 (0.024)	−0.012 (0.021)	0.031 (0.024)
로그가계소득	−0.038 (0.022)	0.025 (0.020)	−0.005 (0.022)	−0.039 (0.022)	0.025 (0.020)	−0.005 (0.022)
모학력	0.006 (0.006)	0.008 (0.005)	0.005 (0.006)	0.006 (0.006)	0.008 (0.005)	0.005 (0.006)
1차년도 정서발달	0.356 *** (0.014)	0.369 *** (0.014)	0.360 *** (0.015)	0.356 *** (0.014)	0.369 *** (0.014)	0.360 *** (0.014)
학부모지원	0.325 *** (0.016)	0.314 *** (0.014)	0.276 *** (0.016)	0.324 *** (0.016)	0.314 *** (0.014)	0.276 *** (0.016)
희망교육수준	0.007 (0.005)	0.006 (0.005)	0.004 (0.005)	0.008 (0.005)	0.006 (0.005)	0.004 (0.005)
학교수준						
교육복지우선지원 사업여부	−0.050 (0.031)	−0.031 (0.025)	−0.007 (0.032)	−0.057 † (0.034)	−0.034 (0.026)	−0.011 (0.033)
학교유형	0.065 † (0.034)	0.048 (0.028)	0.025 (0.035)	0.064 † (0.035)	0.048 (0.028)	0.027 (0.035)
학교평균소득	−0.015 (0.064)	−0.125 * (0.052)	0.062 (0.065)	−0.024 (0.066)	−0.126 (0.052)	0.059 (0.065)
학교장리더십	0.011 (0.044)	−0.005 (0.036)	−0.010 (0.046)	0.006 (0.044)	−0.004 (0.036)	−0.006 (0.046)
교사효능감	−0.051 (0.046)	−0.040 (0.037)	−0.082 † (0.047)	−0.050 (0.046)	−0.040 (0.037)	−0.084 † (0.047)

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

사업학교와 전체 비사업학교를 비교하여 위계적선형 모형으로 정서발달

에 대한 교육복지우선지원사업의 효과를 분석한 결과, 정서발달 변인에서도 교육복지우선지원사업 여부는 전체학생에 대한 가산적 효과와, 집중지원학생에 대한 상호작용 효과에서 모두 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 상호작용효과가 아닌 주효과에서 교육복지우선지원사업이 자아개념과 통계적으로 유의미한 부적 관계가 있는 것으로 나타났다.

세 과목에서 공통적으로 1차년도 정서발달변인과 학부모지원이 정서발달에 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 1차년도 정서발달 변인이 1만큼 높아질수록 자아개념 0.356, 성취목표 0.369, 진로성숙도 0.360만큼 통계적으로 유의미하게 높아지는 것으로 나타났다. 학부모지원이 '1' 높아질수록 자아개념 0.325, 성취목표 0.314, 진로성숙도 0.276만큼 정서발달이 높아지는 것으로 나타났다.

2) 교육복지우선지원사업학교와 유사한 비사업학교 비교

중학교도 11개의 매칭변수를 이용하여 경향점수매칭방법으로 교육복지우선지원 사업학교와 유사한 비사업학교를 선정하였다. 매칭을 하기 전에 무료급식학생비율, 수학 기초학력미달학생비율, 영어 기초학력미달학생비율, 학교평균모학력, 학교평균소득의 로그값, 자치구 재정자립도에서 사업학교와 비사업학교 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으나, 매칭된 사업학교와 유사한 비사업학교 간에는 11개의 변수에서 모두 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 중학교의 경우 사업학교와 비사업학교가 1개 학교 차이밖에 나지 않아 전체 사업학교와 유사한 비사업학교를 매칭하는 것은 불가능하였다. 따라서 초등학교와 마찬가지로 'common' 명령어를 통해 일부 사업학교를 배제하여 비사업학교와 유사한 사업학교가 선정하였다. 매칭 결과, 분석에 사용된 학교는 사업학교 18개교, 비사업학교 18개교였다.

<표 Ⅳ-12 > 중학교 사업학교 비사업학교 경향점수 매칭 결과

변수	구분	처치집단평균	통제집단평균	p-value
무료급식학생비율	Unmatched	0.322	0.097	0.000
	Matched	0.254	0.233	0.101
국어 기초학력미달학생비율	Unmatched	4.166	3.233	0.115
	Matched	4.567	4.100	0.586
사회 기초학력미달학생비율	Unmatched	9.291	7.542	0.078
	Matched	9.483	8,322	0.385
수학 기초학력미달학생비율	Unmatched	8.597	5.558	0.000
	Matched	7.928	6.617	0.217
과학 기초학력미달학생비율	Unmatched	12.141	9.655	0.068
	Matched	12.444	11.139	0.470
영어 기초학력미달학생비율	Unmatched	5.291	3.082	0.000
	Matched	4.589	3.828	0.275
학교평균 모학력	Unmatched	13.138	14.403	0.000
	Matched	13.538	13.962	0.080
학교평균 로그가계소득	Unmatched	5.782	6.083	0.000
	Matched	5.874	5.981	0.123
학교평균 교원학력	Unmatched	1.323	1.358	0.474
	Matched	1.343	1.347	0.952
로그 자치구 재정자립도	Unmatched	37.297	51.424	0.001
	Matched	37.422	41.678	0.322
자치구내 사설학원수	Unmatched	850.910	922.940	0.458
	Matched	943.720	872.330	0.558

사업학교와 경향점수매칭방법으로 선정된 비사업학교를 비교하여 모형1을 통해 교육복지우선지원사업이 학생들의 학업성취도에 미치는 전체 학생에 대한 가산적 효과를 살펴보고, 모형2를 통해 교육복지우선지원사업이 집중지원학생에게 미치는 상호작용 효과를 살펴보았다.

<표 Ⅳ-13> 중학교 교육복지우선지원사업 학업성취도 효과

구분	모형1			모형2		
	국어	수학	영어	국어	수학	영어
학생수준						
(절편)	204.192 *** (2.270)	203.354 *** (1.565)	213.377 *** (1.847)	204.240 *** (2.307)	203.505 *** (1.615)	213.422 *** (1.874)
집중지원학생여부	0.264 (2.192)	−2.840 (2.209)	−1.322 (2.262)	0.548 (3.593)	−1.907 (3.711)	−1.485 (3.736)
교육복지우선지원 사업여부×집중지원				−0.467 (4.278)	−1.358 (4.483)	0.239 (4.483)
성별(1=여학생)	4.922 *** (1.297)	2.201 * (1.099)	2.279 * (1.152)	4.915 *** (1.299)	2.150 * (1.097)	2.239 † (1.152)
로그가계소득	1.782 (1.105)	1.597 (1.016)	2.939 ** (1.025)	1.802 (1.106)	1.547 (1.016)	2.890 ** (1.025)
모학력	0.351 (0.312)	−0.210 (0.277)	−0.196 (0.288)	0.346 (0.312)	−0.202 (0.276)	−0.189 (0.288)
1차년도 성취도	0.562 *** (0.029)	0.686 *** (0.020)	0.788 *** (0.021)	0.562 (0.029)	0.685 *** (0.020)	0.789 *** (0.021)
사교육비용	−0.027 (0.027)	0.083 *** (0.025)	0.030 (0.020)	−0.027 (0.027)	0.082 *** (0.025)	0.029 (0.020)
학부모지원	1.560 † (0.802)	2.698 *** (0.697)	1.809 * (0.728)	1.572 * (0.801)	2.725 *** (0.696)	1.789 * (0.728)
희망교육수준	0.236 (0.283)	0.502 * (0.246)	0.381 (0.254)	0.235 (0.283)	0.498 * (0.246)	0.379 (0.254)
학교수준						
교육복지우선지원 사업여부	4.585 (3.084)	0.859 (2.079)	−0.401 (2.481)	4.479 (3.151)	0.892 (2.173)	−0.219 (2.537)
학교유형	−0.862 (3.720)	0.517 (2.489)	−0.068 (2.989)	−0.842 (3.735)	−0.041 (2.429)	−0.534 (2.939)
학교평균소득	6.165 (7.924)	2.513 (5.427)	7.016 (6.454)	5.783 (7.949)	3.583 (5.281)	7.705 (6.352)
학교장리더십	−2.892 (4.363)	−1.180 (2.965)	−4.143 (3.539)	−2.821 (4.345)	−1.587 (2.777)	−3.240 (3.411)
교사효능감	−2.895 (4.783)	−0.179 (3.248)	2.003 (6.454)	−2.571 (4.774)	0.671 (3.094)	1.169 (3.759)

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

분석 결과, 중학교의 경우 유사한 비사업학교를 선정해서 비교했을 때도 전체 비사업학교와 비교했을 때와 마찬가지로 사업이 학생들의 학업성취도

에 전체 학생에 미치는 가산적 효과와 집중지원학생에게 미치는 상호작용 효과에 있어서 모두 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 일반지원학교가 5개 포함되어 있어 효과가 축소되었다고 하더라도 초등학교에도 일반지원학교가 포함되어 있다는 것을 감안할 때 중학교의 경우 교육복지우선지원사업이 학업성취도에 있어서 국어, 수학, 영어 과목에서 모두 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못한다고 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-14> 중학교 교육복지우선지원사업 정서발달 효과

구분	모형1			모형2		
	자아개념	성취목표	진로성숙도	자아개념	성취목표	진로성숙도
학생수준						
(절편)	3.605 *** (0.033)	3.547 *** (0.030)	3.744 *** (0.037)	3.612 *** (0.035)	3.546 *** (0.031)	3.747 *** (0.037)
집중지원학생여부	0.015 (0.070)	−0.010 (0.060)	0.009 (0.067)	−0.088 (0.113)	0.014 (0.095)	−0.039 (0.104)
교육복지우선지원 사업여부×집중지원				0.159 (0.140)	−0.040 (0.115)	0.081 (0.128)
성별(1=여학생)	−0.026 (0.035)	0.031 (0.030)	0.072 * (0.034)	−0.026 (0.035)	0.031 (0.030)	0.071 * (0.034)
로그가계소득	−0.034 (0.032)	0.011 (0.027)	0.024 (0.031)	−0.034 (0.032)	0.011 (0.027)	0.025 (0.031)
모학력	0.015 † (0.009)	0.010 (0.008)	0.007 (0.009)	0.014 (0.009)	0.010 (0.008)	0.007 (0.009)
1차년도 정서발달	0.339 *** (0.022)	0.350 *** (0.019)	0.354 *** (0.021)	0.338 *** (0.022)	0.350 *** (0.019)	0.354 *** (0.021)
학부모지원	0.356 *** (0.024)	0.333 *** (0.020)	0.296 *** (0.023)	0.355 *** (0.024)	0.333 *** (0.020)	0.296 *** (0.023)
희망교육수준	0.004 (0.008)	0.011 † (0.007)	0.008 (0.008)	0.005 (0.008)	0.011 † (0.027)	0.008 (0.008)
학교수준						
교육복지우선지원 사업여부	−0.064 (0.040)	−0.027 (0.037)	0.011 (0.046)	−0.075 (0.044)	−0.024 (0.039)	0.004 (0.047)
학교유형	0.045 (0.047)	0.049 (0.045)	0.044 (0.055)	0.043 (0.049)	0.048 (0.045)	0.045 (0.055)
학교평균소득	−0.053 (0.108)	−0.170 (0.100)	−0.171 (0.124)	−0.079 (0.112)	−0.165 (0.101)	−0.172 (0.123)
학교장리더십	−0.067 (0.056)	−0.006 (0.053)	0.005 (0.066)	−0.057 (0.058)	−0.011 (0.053)	0.011 (0.066)
교사효능감	0.002 (0.062)	−0.058 (0.058)	−0.118 (0.072)	−0.009 (0.063)	−0.055 (0.058)	−0.120 (0.047)

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

분석 결과, 중학교의 경우 유사한 비사업학교를 선정해서 비교했을 때도 전체 비사업학교와 비교했을 때와 마찬가지로 사업이 학생들의 정서발달에

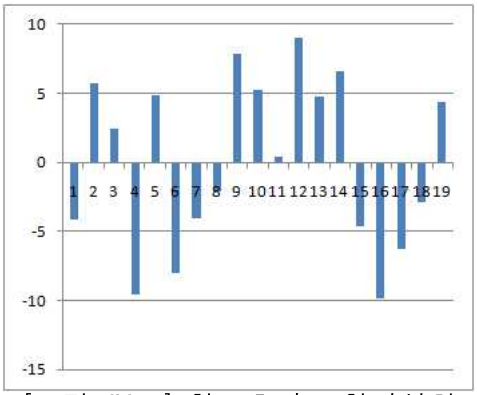
전체 학생에 미치는 가산적 효과와 집중지원학생에게 미치는 상호작용 효과에 있어서 모두 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 일반지원학교가 5개 포함되어 있어 효과가 축소되었다고 하더라도 초등학교에도 일반지원학교가 포함되어 있다는 것을 감안할 때 중학교의 경우 교육복지우선지원사업이 정서발달에 있어서 자아개념, 성취목표, 진로성숙도에서 모두 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못한다고 볼 수 있다. 다만, 전체 비사업학교와 비교했을 때 자아개념에서 사업의 주효과가 부적 영향을 미치는 것으로 나타났으나 유사한 비사업학교와 비교했을 때 이러한 부적 관계의 통계적 유의미성은 사라지는 것으로 나타났다.

3. 교육복지우선지원사업 단위학교별 차별적 효과 분석

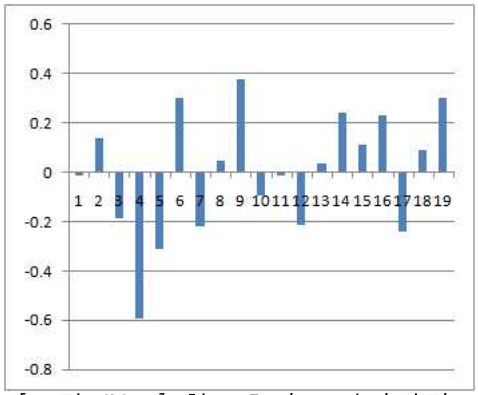
가. 초등학교

본 연구에서는 교육복지우선지원사업의 단위학교별 차별적 효과를 집중지원학생들의 향상정도로 분석하였다. 이는 교육복지우선지원사업이 궁극적으로 전체 학생을 대상으로 하지만 일차적으로 집중지원학생에 대한 집중적인 지원, 즉 집중지원학생에 대해 가중치를 두는 것을 원칙으로 하기 때문이다. 1차년도에 대한 2차년도의 전체적인 향상 정도을 살펴본 결과, 1차년도에 비해 부적 경향이 나타났다. 따라서 1차년도와 비교한 2차년도의 평균향상도보다 집중지원학생들이 더 크게 향상된 학교를 학교효과가 큰 학교로, 더 작게 향상된 학교를 학교효과가 작은 학교로 분석하였다. 교육복지우선지원사업학교 중 단위학교 내 집중지원학생이 5명 이상인 19개 학교를 대상으로 하여 분석한 결과, 학업성취도와 정서발달 면에서 집중지원학생의 향상이 평균보다 큰 학교가 5개 학교, 집중지원학생의 향상정도가 모두 평균보다 작은 학교가 5개 학교, 학업성취도와 정서발달에서 상반된

결과가 나타나는 학교가 9개 학교인 것으로 나타났다. 전체 평균값을 기준으로 한 초등학교의 집중지원 학교효과의 분포는 [그림 Ⅳ-1], [그림 Ⅳ-2]와 같다. 같은 교육복지우선지원사업을 실시하더라도 집중지원학생에 대한 학교효과에 있어서 단위학교별로 차이가 존재함을 확인할 수 있다. [그림 Ⅳ-1], [그림 Ⅳ-2]에서 세로축은 학업성취도 점수와 정서발달 정도의 향상 정도를 의미하며 '0'점은 분석대상인 19개 학교의 평균향상도이다. 가로축의 숫자는 분석에 이용된 단위학교를 의미한다.



[그림 Ⅳ-1] 학교효과 : 학업성취도



[그림 Ⅳ-2] 학교효과 : 정서발달

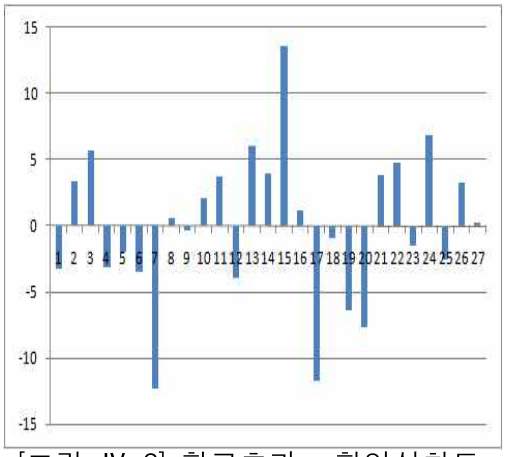
19개 학교를 대상으로 집중지원학생에 대한 사업의 단위학교별 학교효과를 분석한 결과, 학교효과가 크게 나타나는 학교, 작게 나타나는 학교, 상반된 효과가 나타나는 학교가 존재하였다.

<표 Ⅳ-15> 초등학교 교육복지우선지원사업 단위학교별 집중지원효과

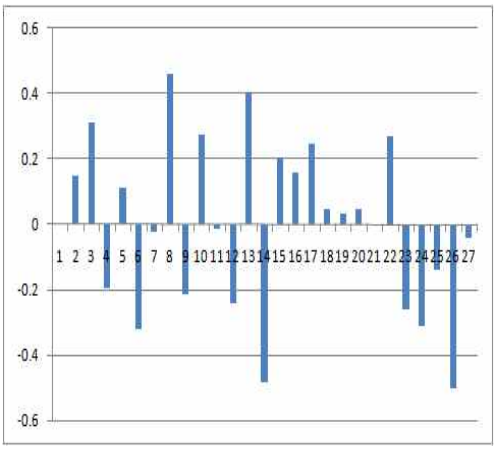
구분	학업성취도			정서발달			학교효과종합
	집중지원 2차년도	집중지원 1차년도	향상정도	집중지원 2차년도	집중지원 1차년도	향상정도	
1	213.390	227.162	-13.772	3.988	4.013	-0.025	▼
2	224.081	227.929	-3.848	3.954	3.824	0.130	△
3	213.887	221.091	-7.204	3.808	4.005	-0.197	
4	231.419	260.625	-19.206	3.883	4.486	-0.603	▼
5	211.464	216.178	-4.714	3.710	4.032	-0.322	
6	202.845	220.432	-17.587	3.475	3.183	0.292	
7	208.489	222.096	-13.607	3.873	4.103	-0.230	▼
8	213.235	224.908	-11.673	3.986	3.951	0.035	
9	213.472	215.241	-1.769	3.610	3.243	0.367	△
10	223.324	227.636	-4.312	3.671	3.774	-0.103	
11	236.516	245.740	-9.224	3.636	3.661	-0.025	▼
12	239.363	239.921	-0.558	4.108	4.333	-0.225	
13	211.865	216.660	-4.795	4.069	4.044	0.025	△
14	220.931	223.889	-2.958	3.458	3.226	0.232	△
15	222.215	236.445	-14.230	4.194	4.093	0.101	
16	211.888	231.334	-19.446	4.119	3.900	0.219	
17	204.263	220.134	-15.871	3.959	4.209	-0.250	▼
18	210.157	222.654	-12.497	3.593	3.512	0.081	
19	218.192	223.388	-5.196	4.521	4.230	0.291	△
평균	217.421	227.024	-9.604	3.874	3.885	-0.011	

나. 중학교

중학교도 초등학교와 마찬가지로 집중지원 학생의 향상 정도를 단위학교별 학교효과로 보고, 1차년도와 비교하였을 때, 학업성취도와 정서발달에 있어 2차년도에 평균 향상 정도보다 집중지원학생들이 더 크게 향상된 학교를 학교효과가 큰 학교, 작게 향상된 학교를 학교효과가 작은 학교로 분석하였다. 중학교의 경우 초등학교보다 단위학교별로 집중지원학생수가 많았으며, 따라서 사업학교수가 초등학교에 비해 5개 더 적음에도 교육복지우선지원 사업학교 중 단위학교 내 집중지원학생이 5명 이상인 27개 학교를 분석대상으로 하였다.



[그림 Ⅳ-3] 학교효과 : 학업성취도



[그림 Ⅳ-4] 학교효과 : 정서발달

분석결과 학업성취도와 정서발달에 있어서 모두 집중지원학생에 대한 학교효과가 평균 향상 정도보다 큰 학교가 9개 학교, 모두 작은 학교가 7개 학교, 학업성취도와 정서발달에 있어서 상반된 결과를 보이는 학교가 11개 학교인 것으로 나타났다. 중학교 집중지원학생에 대한 학교효과의 분포는 [그림 Ⅳ-3], [그림 Ⅳ-4]와 같다. 같은 교육복지우선지원사업을 실시하더라도 집중지원학생에 대한 학교효과에 있어서 단위학교별로 차이가 존재함을 확인할 수 있다. [그림 Ⅳ-3], [그림 Ⅳ-4]에서 세로축은 분석한 27개 학교의

평균 향상 정도에 비교했을 때의 단위학교별 학업성취도 향상 정도와 정서발달 정도를 의미한다. 기준이 되는 '0'점은 27개 학교의 평균 향상 정도를 의미하며 가로축의 숫자는 분석대상인 27개 단위학교를 의미한다.

<표 Ⅳ-16> 중학교 단위학교별 교육복지우선지원사업 집중지원 효과

구분	학업성취도			정서발달			학교효과 종합
	집중지원 2차년도	집중지원 1차년도	향상정도	집중지원 2차년도	집중지원 1차년도	향상정도	
1	193.925	199.411	-5.486	3.344	3.368	-0.024	
2	191.549	190.349	1.200	3.446	3.349	0.097	△
3	192.074	188.493	3.581	3.623	3.365	0.258	△
4	192.671	197.968	-5.297	3.796	4.047	-0.251	▼
5	188.390	192.533	-4.143	3.592	3.536	0.056	
6	193.536	199.212	-5.676	3.608	3.984	-0.376	▼
7	184.177	198.689	-14.512	3.467	3.544	-0.077	▼
8	176.742	178.457	-1.615	3.514	3.106	0.408	△
9	194.872	197.374	-2.502	3.329	3.597	-0.268	▼
10	192.114	192.218	-0.104	3.696	3.475	0.221	△
11	209.223	207.692	1.531	3.812	3.878	-0.066	
12	194.558	200.673	-6.115	3.593	3.889	-0.296	▼
13	188.776	184.907	3.869	3.359	3.007	0.352	△
14	192.476	190.648	1.828	2.897	3.433	-0.536	
15	199.645	188.245	11.400	3.611	3.458	0.153	△
16	189.350	190.398	-1.048	3.443	3.340	0.103	△
17	178.866	192.744	-13.878	3.639	3.444	0.195	
18	185.213	188.296	-3.083	3.617	3.625	-0.008	
19	191.295	199.882	-8.587	3.413	3.436	-0.023	
20	193.775	203.629	-9.854	3.636	3.642	-0.006	
21	196.355	194.640	1.715	3.256	3.310	-0.054	△
22	200.530	197.914	2.616	3.398	3.181	0.217	△
23	200.942	204.670	-3.728	3.682	3.994	-0.312	▼
24	217.544	212.841	4.703	3.518	3.885	-0.367	
25	188.019	192.711	-4.692	3.496	3.691	-0.195	▼
26	213.496	212.380	1.116	3.189	3.744	-0.555	
27	191.406	193.332	-1.926	3.803	3.900	-0.097	
평균	193.764	195.937	-2.174	3.510	3.510	-0.054	

중학교의 27개 사업학교를 대상으로 집중지원학생에 대한 학교효과를 분석한 결과, 학교효과가 크게 나타나는 학교, 작게 나타나는 학교, 상반된 효과가 나타나는 학교가 각각 존재하였다. 평균 향상 정도를 중심으로 학교효과가 큰 학교, 상반된 효과가 나타나는 학교, 작은 학교로 분류하였으나 각각의 범주 안에서도 학교별 편차가 존재하는 것으로 나타났다.

4. 학교효과에 따른 학교별 차이 분석

단위학교별로 집중지원학생의 향상 정도를 토대로 학교효과를 고찰한 결과, 집중지원학생수를 기준으로 동일하게 예산이 지원됨에도 학교마다 효과가 다르게 나타났다. 이러한 학교효과의 차이가 나타나는 원인에 대해 효과가 크게 나타나는 5개 학교와 효과가 작게 나타나는 5개 학교의 학교특성의 차이에 대해 서울교육종단연구자료, 학교알리미자료를 t검정 방법을 이용하여 분석하였다. 초등학교의 경우 분석에 사용한 19개 단위학교 중 효과가 큰 학교가 5개, 작은 학교가 5개였으므로 그대로 분석에 사용하였으며 중학교는 분석에 사용된 27개 학교 중 효과가 크게 나타난 학교 9개, 작게 나타난 학교 7개 중 학업성취도와 정서발달에 있어서 향상 정도를 종합적으로 고려하여 효과가 크게 나타나는 5개 학교와 작게 나타나는 5개 학교를 선정하였다. 나아가 학교효과가 큰 학교와 작은 학교의 교육복지우선지원사업 운영계획서를 비교·분석하여 학교효과의 차이의 원인을 모색하였다.

가. 학교알리미자료 및 서울교육종단연구 분석 결과

1) 초등학교

학교효과에 따른 학교별 차이를 학교규모, 동아리 현황, 방과후학교 현황, 지원시설 및 학생 1인당 세출, 교사 요인을 통해 살펴보았다.

<표 Ⅳ-17> 학교규모

	학교효과	평균	표준편차	t
총학생수	큰 학교	863.6	133.915	1.221
	작은 학교	1140.4	182.841	
교사1인당 학생수	큰 학교	20.14	1.409	1.293
	작은 학교	22.38	1.007	
학급당 학생수	큰 학교	26.1	0.803	1.382
	작은 학교	27.76	0.894	

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

학교효과가 큰 학교는 학교규모, 교사1인당 학생수, 학급당 학생수가 학교효과가 작은 학교에 비해 평균적으로 더 적은 것으로 나타났다. 학교규모가 클 때, 학생식당, 운동장, 강당 등의 공간의 협소함으로 학생들의 이용에 불편함이 있을 수 있는데 이러한 요인이 학교효과를 낮출 수 있다. 또한 교사1인당 학생수, 학급당 학생수가 상대적으로 더 적다는 것은 학교효과가 큰 학교에서 학교효과가 작은 학교에 비해 교사와 학생들이 관계를 맺을 시간이 더 확보될 수 있음을 의미한다.

<표 Ⅳ-18> 동아리 활동 현황

	학교효과	평균	표준편차	t
동아리수	큰 학교	3.8	1.241	-0.467
	작은 학교	3	1.183	
참여학생수	큰 학교	102.6	34.629	-0.554
	작은 학교	76.8	31.182	
지도교사수	큰 학교	6.6	2.159	-1.555
	작은 학교	2.6	1.400	

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

동아리 활동 현황을 살펴본 결과, 학교효과가 큰 학교의 경우 동아리수가 상대적으로 더 많았고 참여한 학생수도 학교당 평균 25.8명 더 많은 것으로 나타났다. 지도교사수도 학교당 4명 가량 더 많았는데, 이를 통해 학교효과가 높은 학교의 경우 동아리 활동이 학교효과가 낮은 학교에 비해 활성화되어 있음을 추론할 수 있다. 이러한 차이가 통계적으로 유의하게 나타나지는 않았다.

<표 Ⅳ-19> 방과후학교 현황

	학교효과	평균	표준편차	t
방과후학교 지원학생수	큰 학교	95.6	31.183	-0.456
	작은 학교	75.6	30.914	
지원금액 (단위: 천원)	큰 학교	9,768.8	6901.067	-1.071
	작은 학교	2,315.8	873.090	
프로그램수	큰 학교	26.8	5.054	2.241†
	작은 학교	45.8	6.807	
참여학생수	큰 학교	519.2	112.213	0.930
	작은 학교	704.4	164.592	

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

초등학교 방과후학교 현황을 살펴본 결과, 전체 프로그램수나 참여학생수는 학교효과가 작은 학교가 더 많았으나, 방과후학교에서 지원을 받는 학생수가 학교효과가 큰 학교에서 학교당 20명 더 많은 것으로 나타났으며, 지원금액도 약 745만원 정도 학교효과가 큰 학교에서 더 큰 것으로 나타났다. 방과후학교에서 지원을 받는 학생이 교육복지우선지원사업의 집중지원학생과 유사하다고 볼 때, 방과후활동을 통한 지원도 사업의 학교효과를 크게 하는 요인임을 추론할 수 있다.

<표 Ⅳ-20> 지원시설수 및 1인당 세출 (단위: 천원)

	학교효과	평균	표준편차	t
지원시설수	큰 학교	2.4	0.600	1.992†
	작은 학교	4.6	0.927	
세출결산액	큰 학교	1,753,361	2.180	0.819
	작은 학교	2,050,740	2.900	
1인당 세출	큰 학교	2081.504	153.559	-1.298
	작은 학교	1841.82	102.464	

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

1인당 세출의 경우 학교효과가 큰 학교에서 약 17만원 더 많은 것으로 나타났다. 학생 지원시설의 수는 학교효과가 큰 학교에서 오히려 더 유의수준 .10에서 통계적으로 유의미하게 적게 나타나 지원시설의 수는 학교효과에 큰 영향을 미치지 않음을 추론할 수 있다.

<표 Ⅳ-21> 교사요인

	학교효과	평균	표준편차	t
교사학력	큰 학교	1.70	1.333	-3.362**
	작은 학교	1.18	0.076	
교사수업개선 활동	큰 학교	3.24	0.269	-1.268
	작은 학교	2.87	0.113	
교사연수참여	큰 학교	2.96	0.265	-2.346†
	작은 학교	2.30	0.139	

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

교사요인을 살펴본 결과, 학교효과가 높은 학교의 경우 교사의 학력이 유의수준 .01에서 학교효과가 낮은 학교에 비해 더 높고(1: 학사, 2: 석사, 3: 박사), 유의수준 .10에서 교사의 연수참여도 더 활발한 것으로 나타났다.

교사의 수업개선활동도 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지는 않았으나 평균을 비교했을 때 더 활발한 것으로 나타났다. 교사의 적극적인 자기계발이 교육복지우선지원사업의 학교효과에 영향을 미침을 알 수 있다.

2) 중학교

중학교의 경우도 초등학교와 같은 기준인 학교규모, 동아리 현황, 방과후학교 현황, 지원시설수 및 1인당 세출, 교사요인 분석을 통해 학교효과에 따른 학교별 차이를 살펴보았다.

<표 Ⅳ-22> 학교규모

	학교효과	평균	표준편차	t
총학생수	큰 학교	1,018.6	75.381	0.125
	작은 학교	1,034.8	105.426	
교사1인당 학생수	큰 학교	19.56	0.711	0.905
	작은 학교	20.40	0.597	
학급당 학생수	큰 학교	32.54	0.910	1.120
	작은 학교	33.96	0.883	

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

학교규모를 살펴본 결과, 총학생수의 경우 초등학교에 비해 그 차이는 크지 않았으나 학교효과가 큰 학교에서 총학생수가 더 적은 것으로 나타났다. 교사1인당 학생수, 학급당 학생수에 있어서도 학교효과가 큰 학교가 학교효과가 작은 학교에 비해 평균적으로 1명 정도 더 적은 것으로 나타났다. 교사1인당 학생수, 학급당 학생수가 적다는 것을 통해 학교효과가 큰 학교에서 학교효과가 작은 학교에 비해 교사와 학생이 관계를 맺고 소통할 가능성이 높음을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-23> 동아리 활동 현황

	학교효과	평균	표준편차	t
동아리수	큰 학교	15	7.266	-1.503
	작은 학교	3.8	1.655	
참여학생수	큰 학교	294.6	156.908	-1.334
	작은 학교	81.4	30.112	
지도교사수	큰 학교	14.8	7.317	-1.431
	작은 학교	4	1.844	

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

동아리 활동 현황을 살펴본 결과, 학교효과가 큰 학교의 동아리수는 15개로 학교효과가 작은 학교의 3.8개에 비해 학교당 11.2개가 더 많았으며 참여학생수도 학교당 213.2명이 더 많은 것으로 나타났다. 지도교사수에 있어서도 학교효과가 큰 학교가 작은 학교에 비해 평균적으로 10.8명 더 많았다. 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지는 않았으나 학교효과가 큰 학교의 경우 동아리 활동이 활성화되어 있음을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-24> 방과후학교 현황

	학교효과	평균	표준편차	t
방과후학교 지원학생수	큰 학교	246.4	25.329	-6.896***
	작은 학교	57	10.621	
지원금액 (단위: 천원)	큰 학교	8,236.4	2,134.529	-1.496
	작은 학교	4,747.8	939.982	
프로그램수	큰 학교	40	6.107	-0.158
	작은 학교	37.8	12.528	
참여학생수	큰 학교	521.2	86.067	-0.469
	작은 학교	451	122.501	

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

중학교의 경우 학교효과가 큰 학교에서 방과후학교가 전반적으로 활성화되어 있는 것으로 나타났다. 학교효과가 큰 학교에서 전체 프로그램수가 2.2개, 전체 참여학생이 70.2명 학교효과가 낮은 학교에 비해 더 많은 것으로 나타났다. 이러한 차이는 지원학생수 및 금액에 있어서 더 커지는 것으로 나타났는데, 학교효과가 큰 학교의 경우 약 191명의 학생을 더 지원하고 있는 것으로 나타났으며 유의수준 .001에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 학교효과가 큰 학교에서 지원금액의 크기도 평균적으로 350만원 정도 더 많은 것으로 나타났다. 방과후학교 지원대상 학생이 교육복지우선지원사업의 집중지원학생과 유사하다고 볼 때, 방과후학교를 통한 지원도 집중지원학생들의 성장을 높이는 중요한 요인임을 추론할 수 있다.

<표 Ⅳ-25> 지원시설수 및 1인당 세출 (단위: 천원)

	학교효과	평균	표준편차	t
지원시설수	큰 학교	2.2	0.2	3.536**
	작은 학교	3.2	0.2	
세출결산액	큰 학교	1,883,403	182,729.6	1.997†
	작은 학교	2,278,374	75,661.78	
1인당 세출	큰 학교	1,845.45	111.809	1.564
	작은 학교	2,307.65	273.508	

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

중학교의 경우 초등학교와 마찬가지로 학교효과가 큰 학교의 지원시설수가 유의수준 .10에서 통계적으로 유의미하게 더 적은 것으로 나타났다. 1인당 세출도 평균적으로 약 46만원 학교효과가 큰 학교에서 적었다. 절대적인 지원시설의 수나 학생에게 지출된 절대적인 지출 크기의 경우 학교효과와 직접적인 관련이 없으며 학교효과는 투입의 크기보다 질적인 측면을 더 반영함을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-26> 교사요인

	학교효과	평균	표준편차	t
교사학력	큰 학교	1.25	0.057	1.238
	작은 학교	1.36	0.057	
교사수업개선 활동	큰 학교	2.33	0.172	-0.979
	작은 학교	2.11	0.144	
교사연수참여	큰 학교	1.67	0.105	0.073
	작은 학교	1.68	0.118	

***p <.001, **p <.01, *p <.05, †p <.10

교사요인의 경우 초등학교와 비교할 때 큰 차이가 나타나지 않았다. 교사학력은 학교효과가 작은 학교에서 더 높게 나타났으나 교사의 수업개선활동은 학교효과가 큰 학교에서 평균적으로 0.22 더 높게 나타나 학교효과가 높은 학교의 경우 교사가 수업 개선을 위한 노력이 활성화되어 있다고 볼 수 있다. 중학교에서 교사연수참여는 학교효과가 큰 학교와 작은 학교에서 거의 동일한 것으로 나타났다.

나. 사업학교 운영계획서 분석 결과

초등학교의 경우 교육복지운영사업계획서를 통해 사업 추진에 있어서 학교효과가 큰 학교와 작은 학교의 차이점을 분석한 결과, 학습영역의 경우 방학 중 결손이 나타나지 않도록 하는 것이 학습에 있어서 중요한 요소임을 추론할 수 있다. 또한 기초학습부진 등 학습프로그램을 운영할 때 다수 학생들로 구성하여 학생들을 배제하지 않는 것과 소수의 학생들로 구성하여 맞춤형 학습프로그램을 운영하는 것의 효과에 대한 고찰이 필요하다. 학습프로그램에서 학교효과가 큰 학교의 경우 소규모로 프로그램을 운영하고 있었다. 소규모로 운영하는 학교에서 집중지원학생의 학습 향상도가 더 큰 것으로 나타났는데, 이는 기초학습이 부진한 아동일수록 대규모의 수업

보다 맞춤형 지도가 필요하다는 논리에 근거할 수 있다.

중학교의 경우 학교효과가 크게 나타나는 학교의 경우 실질적으로 학생들에게 지출되는 예산의 비중이 더 컸고 학생들의 흥미를 고려한 프로그램을 추진하였다. 또한 지역사회와의 연계, 교육복지공동체(가정, 학교, 지역사회) 구축 등을 위해 노력하고 있는 것으로 나타났다. 반면 학교효과가 작게 나타난 학교의 경우, 지역사회와의 연계 및 지역사회의 관심이 부족할 뿐만 아니라 과밀학급 양상이 학교효과가 큰 학교에 비해 심하였고 학교 전반적인 시설 측면에서 어려움이 있는 것으로 나타났다. 교육복지우선지원사업의 학교효과는 실제 학교생활과 연계되어 있으며, 부족한 학교시설과 같은 환경적 요소가 집중지원학생의 긍정적인 발달을 저해하는 것으로 추론할 수 있다. 학교효과가 크게 나타난 학교가 적극적으로 학생들의 건강, 필요 등에 대한 적극적인 지원을 하고 있었으나 학교효과가 작게 나타난 학교의 경우 학생의 건강, 필요에 대한 적극적인 지원이 나타나지 않았으며 체험학습비 일괄 지원의 형태로 복지 영역의 지출이 이루어지고 있었다.

초등학교와 중학교에서 공통적으로 학교규모가 대규모인데 시설의 수용능력이 부족한 학교의 경우 학교효과가 작게 나타났으며, 이는 사업의 효과가 학교의 전체적인 상황과 분리될 수 없기 때문이다. 사업에 일반학생들도 참여한다는 것을 고려할 때 예산 배분시 총학생수에 대한 고려도 필요하다. 교육복지우선지원사업 예산지원의 경우 집중지원학생수를 기준으로 이루어짐에 따라 학교의 사회경제적배경, 총학생수, 학교환경, 학생들의 사전학업성취도 등에 대한 고려는 이루어지지 않는 것으로 나타났는데 획일적인 예산지원이 아니라 단위학교의 필요를 고려한 예산지원이 필요하다.교육복지우선지원사업의 추진에 있어서 학급당 학생수 감축, 학교시설개선과 연계가 되도록 하고 있음에도 불구하고(교육과학기술부, 2012), 실제 사업에 있어서는 학교의 현황과 관계없이 집중지원학생수를 기준으로 예산이 지원되어 학교환경이 열악한 학교의 경우 사업의 효과도 부정적인 것으로 나타났다. 교육복지우선지원사업의 학교효과는 실제 학교생활과 연계되어 있으며, 부족한 학교시설과 같은 환경적 요소가 집중지원학생의 긍정적

인 발달을 저해하는 것으로 추론할 수 있다.

다. 종합

학교효과에 따른 학교별 차이를 학교알리미자료와 서울교육종단연구 1차년도 자료 및 단위학교 사업운영계획서를 활용하여 분석하였다. 분석 결과, 초등학교와 중학교에서 모두 학교효과가 큰 학교가 학교효과가 작은 학교에 비해 총학생수, 교사1인당 학생수, 학급당 학생수가 모두 더 적은 것으로 나타났다. 학교규모가 작다는 것을 통해 상대적으로 운동장, 체육관, 식당 등 학교시설의 이용에 있어 불편함이 적을 가능성이 높다는 것을 추론할 수 있다. 교사1인당 학생수, 학급당 학생수가 적다는 것은 교육복지우선지원사업이 프로그램이나 지원 자체가 아닌 사회적 관계에서 방치되었던 아이들이 성인, 교사들과 관계맺음을 통한 성장이 사업의 성과라고 본 김정원(2007)의 연구 결과를 토대로 볼 때, 교사와 학생이 관계를 맺을 가능성이 높아짐을 의미한다.

학교효과가 큰 학교의 경우 동아리 활동이 평균적으로 활성화되어 있었고 방과후학교에서 지원을 받는 학생수나 지원금액도 더 큰 것으로 나타난 반면, 지원시설수의 경우 오히려 더 적었고 학생1인당 세출의 경우 초등학교와 중학교에서 일관된 결과가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 학교시설의 개수나 절대적인 학생 1인당 지출 금액보다는 학생들의 자체적인 활동을 권장하는 학교 분위기나 집중지원학생들이 일반학생과 분리되지 않고 함께 교육 받으면서 지원을 받을 수 있는 방과후학교 지원의 활성화 등이 집중지원학생들의 성장에 더 중요함을 의미한다. 교사요인을 살펴보면, 학교효과가 높은 초등학교에서 교사학력이 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 또한 교사의 수업개선활동의 경우, 초등학교와 중학교에서 모두 학교효과가 높은 학교에서 더 활발한 것으로 나타났는데, 교사가 수업의 질을 높이기 위한 노력이 학생들의 발달에 영향을 미침을 추론할 수 있다.

사업학교 운영계획서를 분석한 결과, 사업 평가에 직접적으로 반영되지

않는 겨울방학 중 프로그램 운영 여부가 사업의 효과에 영향을 미치는 것으로 추론할 수 있었다. 또한 학교효과가 작은 학교의 경우 지역사회와의 연계, 지역사회의 관심이 상대적으로 부족하며 예산의 지출에 있어서도 학생의 필요에 기인한 적극적인 지원이 나타나지 않았다. 학교효과가 큰 학교에서 작은 학교에 비해 소규모의 맞춤형 학습프로그램을 운영하는 것으로 나타났다.

Ⅴ. 논의

1. 교육복지우선지원사업의 효과

본 연구에서는 교육복지우선지원사업의 효과를 초등학교와 중학교로 학교급을 나누어 살펴보았다. 분석 결과, 초등학교의 경우 학업성취도 영어과목에서, 정서발달 성취목표 변인에서 사업이 긍정적인 효과를 갖는 것으로 나타났으나 중학교는 통계적으로 유의미한 사업의 긍정적인 효과가 나타나지 않았다. 이는 일반지원학교가 5~6개 학교급별로 포함되어 있고, 일년 단위로 사업의 효과를 측정했다는 점을 고려하더라도 사업의 긍정적인 효과를 보여준 선행연구의 결과와 비교할 때 사업의 효과가 크지 않다는 것을 보여준다. 본 연구 결과, 초등학교의 경우 긍정적인 효과의 가능성을 보여주었으나 중학교의 경우 긍정적인 효과의 가능성을 찾아보기도 어려웠다.

그 원인을 추론해보면, 본 연구가 서울시에 있는 학교 즉 대도시에 위치한 학교들만을 대상으로 하여 전국의 학교를 대상으로 분석한 선행연구와 결과가 다를 수 있다. 대도시의 경우 농산어촌 지역보다 학생들에게 영향을 미칠 수 있는 학교 외적인 효과가 크기 때문에 학교효과의 크기가 축소될 가능성이 있다.

한편으로 사업의 효과가 실제 학생들에게 미치는 긍정적인 효과보다 선행연구에서 더 긍정적으로 평가되었을 가능성을 고려할 필요가 있다. 류방란 외(2011)는 아이들을 빨리 모집하지 않으면 다른 프로그램들에서 이미 진행되고 있어서 아이들 모집 과정에서 부서 간 갈등이 발생한다고 하였다. 학력신장, 교과부진 등 다양한 프로그램이 학교 내에서 시행되고 있기 때문에 소위 말하는 착하고 예의바른 집중지원학생들이 가장 바쁜 존재가 되고 각기 프로그램에 아이들을 데려오기 위해 부서별로 경쟁하게 되는 것

이다. 학교의 형식주의로 인해 사업의 궁극적인 목표인 집중지원학생의 실질적인 변화보다 성과지표 우선으로 사업이 추진되었을 가능성, 즉 목적 전도현상이 발생했을 가능성이 있다.

안홍선(2010)은 교육복지 사업으로 인해 교사들의 절대 다수가 업무 증가를 호소하고 있으며 학급당 학생수 감축, 교사의 업무 감소, 교육환경 개선 등이 함께 이루어져야 교육복지사업의 취지가 제대로 구현될 수 있다고 언급하고 있다. 이렇듯 기존의 업무에 더해준 과중한 업무를 해야 하는 상황에서 사업추진주체는 교육복지사업 평가가 매년 이루어지기 때문에 성과를 고려하지 않을 수 없다. 막대한 예산을 사용해야하는 사업추진으로 인해 사업학교 교사들의 늘어난 업무량으로 인해 오히려 학생들과 교사의 관계가 단절되었을 가능성을 고려할 수 있다. 이러한 사업추진의 부작용들로 말미암아 사업학교에 막대한 예산을 지원하고 다수의 학생들이 혜택을 받음에도 그 효과가 축소되었을 가능성이 있는데, 예산 지원이 학생들에게 도움이 될 수도 있지만, 오히려 부정적인 효과를 미칠 수 있음을 고려할 필요가 있다.

2. 초등학교와 중학교 사업 효과의 차이에 대한 원인 분석

본 연구에서는 사업이 초기부터 중점적으로 추진되어 온 학교급인 초등학교와 중학교를 중심으로 사업의 효과를 살펴보았다. 연구결과, 초등학교에서 사업이 긍정적인 영향을 미치는 가능성을 보여준 반면에 중학교에서 사업의 효과가 나타나지 않았다. 같은 기준으로 예산을 지원하여 사업을 추진함에도 효과가 다르게 나타난 것에 대한 원인 분석이 필요하다.

그 원인을 살펴보면 기술통계 분석 결과, 지역여건, 교사요인, 사교육비용 등 종합적인 투입여건의 격차가 초등학교에 비해 중학교에서 더 커지는 것으로 나타났다. 류방란 외(2006)의 연구에서도 투입요인의 격차가 학교급이 올라갈수록 더 심해지는 것으로 나타나는데 투입여건의 격차가 초등학

교에 비해 더 커지는 것을 중학교에서 사업의 효과가 나타나지 않은 하나의 요인으로 볼 수 있다.

둘째, 중학교에서 사업의 효과가 나타나지 않은 원인을 조기개입이 효과적인 결과를 가져온다는 선행연구의 결과를 통해서도 추론할 수 있다(김경애 외, 2012; 류방란 외, 2011; 류방란 외, 2012). 선행연구에 따르면 사회경제적배경 및 교육의 불평등 정도는 교육단계가 높아지면서 더욱 커지게 되기 때문에 초기단계에서의 지원의 효과가 더 큰 것으로 나타났다. 중학교의 경우 학습결손, 보살핌을 받지 못한 정도가 누적된 상태이기 때문에 학생들의 변화, 성장이 초등학교보다 더디게 나타난다는 것을 중학교에서 사업의 효과가 나타나지 않은 원인으로 볼 수 있다.

셋째, 중학생의 발달단계에 대해 충분히 고려하지 않은 채 사업을 추진했다는 것도 중학교에서 사업의 효과가 나타나지 않은 원인으로 볼 수 있다. Erikson의 심리사회적 발달이론에 따르면 12~18세의 청소년기는 정체감 대 역할혼미의 시기로 자기를 다른 사람들이 어떻게 생각하는지가 매우 중요하며 멋을 내거나 이상한 머리모양을 하기도 하고, 동료집단에 속해있다는 동질감을 확인하고자 한다(임규혁, 2003). 즉, 중학교 시기는 다른 사람의 시선, 동료집단과의 교우관계가 매우 중요한 시기이다. 교육복지우선지원사업이 지향하는 집중지원의 원칙은 집중지원학생들을 일반학생과 고립시킴으로써 부정적인 낙인감을 형성하고, 집중지원학생들의 교우관계를 고려하지 못하는 단점이 있다. 중학교 단계가 교우관계가 중요한 시기라는 교육심리학적 근거와 동료의 성취가 학생들의 성취도에 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과를 고려할 때(Hanushek 외, 2003), 집중지원의 원칙에 대한 강조는 집중지원학생들이 일반학생들과 함께 어울리면서 얻을 수 있는 긍정적인 동료효과를 차단한다는 문제도 존재한다.

넷째, 학교급별로 다른 학교문화와 교사와 학생의 상호작용 관계를 통해서도 사업의 효과가 다르게 나타난 원인을 모색할 수 있다. 이정선 외(2000)는 중학교와 초등학교의 교사의 역할이 다르다고 보고 있는데, 중학교의 경우 학급담임업무, 교과수업, 교무분장 업무로 역할이 구성되지만 초

등학교에서는 일부 교과를 제외한 모든 임무를 담임이 수행하게 된다. 학생수가 많게 되면 교사는 개인적인 친밀감을 갖기 어렵게 되는데, 초등학교의 경우 학급당 학생수가 많더라도 대부분의 교과를 담임교사가 가르치기 때문에 중학교보다 담임교사와의 친밀성이 더 강하게 형성될 수 있다. 교육복지우선지원사업이 학생의 필요를 파악하고 이에 대한 교육서비스의 제공을 목적으로 하며, 이러한 과정이 학생과 교사의 관계에 기반하여 이루어지는 것이라는 점을 고려할 때, 담임교사와 학생이 상호작용할 시간이 많은 초등학교의 경우 사업이 보다 효과적으로 진행될 수 있다.

이러한 초등학교와 중학교의 학생발달특성, 운영과정의 차이, 학생과 교사의 관계맺는 시간의 차이 등을 고려한다면 지금까지 동일한 방식으로 사업이 추진되었던 것 과는 달리 학교급별로 차별화된 사업 추진이 필요함을 알 수 있다. 교육복지우선지원사업이 초등학교와 중학교 중심의 사업에서 고등학교로 점차 확대되고 있는데, 고등학교에서의 사업도 마찬가지로 이러한 학교급에 따른 차이점을 고려하여 사업이 추진되어야 한다.

3. 단위학교별 차별적 효과의 원인 및 개선방안

본 연구의 결과를 살펴볼 때, 교육복지우선지원사업의 효과는 사업 자체로만 나타나는 것이 아님을 알 수 있다. 이는 교육복지우선지원사업이 학교교육활동의 일부로서 교육과정과 통합되어 운영되어야 한다는 것을 보여준다(김경애 외, 2011). 즉, 사업의 효과는 사업의 운영에서만 비롯된 것이 아니라 학교규모, 학급당 학생수, 교사1인당 학생수, 동아리 및 방과후학교 현황, 교사요인과 총체적으로 연결되어 있다. 또한 사업학교 운영계획서를 분석한 결과, 사업 평가에 직접적으로 반영되지 않는 겨울방학 중 프로그램 운영 여부, 학생의 흥미를 고려한 프로그램 운영 등 단위학교의 사업추진방법에 따라 사업의 효과가 달라짐을 확인하였다. 이는 무엇보다 사업의

추진에 있어 단위학교의 노력이 중요하며, 단위학교의 노력을 높이기 위한 지원이 이루어져야 함을 의미한다.

실질적으로 사업의 효과를 결정하는 주체가 단위학교라는 점에서 사업을 추진하는 단위학교의 노력이 요구된다. 단위학교의 사업 추진에 있어서 이정희(2005)는 단위학교에서 교육복지우선지원사업에 대해 어떤 문화를 만들어 가느냐가 중요하며, 긍정적인 문화 형성을 위해 관리직의 인식과 태도, 동기부여가 필요하다고 보았다. 단위학교에서 사업을 핵심적으로 추진하는 지역사회교육전문가의 역량과 자세도 사업의 효과에 다른 효과를 미칠 것으로 보인다. 박길태(2008)는 교육복지 사업효과에 영향을 미치는 요인을 미시적으로 분석하였는데, 전문인력의 역량이 사업의 효과와 통계적으로 유의미한 관계가 있다고 나타났다. 이정희(2005)의 연구에서도 지역사회교육전문가에 대한 낮은 처우와 사업에 대한 뚜렷한 방향제시가 없음에도 불구하고 지역사회교육전문가의 사업추진 의지와 저소득 학생에 대한 애정이 강할 경우 사업의 효과가 긍정적으로 나타난다고 보았다. 지역교육청의 프로젝트담당자나 단위학교 지역사회교육전문가는 계약직이며, 단위학교 지역사회교육전문가의 경우 단위학교에서 공고를 통해 사회복지, 교육경력 등을 고려하여 선발하고 있다. 지역사회교육전문가가 어떤 자세로 임하느냐에 따라 사업의 성패가 달라진다는 점, 담당자가 바뀔 경우 사업의 연속적인 추진이 어렵기 때문에 장기적으로 업무를 할 수 있는 사람이 필요하다는 점 등을 고려할 때, 지역사회교육전문가의 양성과정과 선발과정, 처우 등이 모두 정비가 필요한 상황이다.

학교의 시설, 지역사회자원의 풍부성, 프로그램의 차이 등도 사업의 효과에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 사업학교 운영계획서 분석 결과, 단위학교별로 운영하는 프로그램에 있어서도 영역별로 차이가 나타났다. 학습영역의 경우 학생의 수준에 맞는 독서와 연계하여 학습에 대한 흥미를 고취하는 프로그램이 있는 학교가 있는 반면, 교과학습보충만으로 학습프로그램이 구성된 학교가 있고, 겨울방학의 경우 사업 평가에 들어가지 않기 때문에 여름방학보다 더 긴 기간임에도 불구하고 프로그램이 전혀 운영되

지 않는 학교도 있다. 전체적으로 집중지원학생들의 흥미, 성향 등을 고려한 프로그램의 다각화가 필요하며, 사업의 운영이 2~3월의 일 년 단위 사업 계획에 의해 전체적으로 규정된다는 것을 고려할 때, 사업을 담당할 지역사회교육전문가 및 업무담당교사가 2월부터 결정되도록 하여 사업의 준비가 보다 철저해지도록 유도할 필요가 있다. 단위학교의 긍정적인 교육복지에 대한 이해 형성 및 문화구축을 위한 지원이 필요하며, 단위학교의 적극적인 노력과 이에 대한 지원이 필요하다.

또한 사업의 효과가 학교의 종합적인 상황과 연계되었다는 점을 고려할 때, 현재 사업의 지원 및 평가 방식은 학교의 종합적인 맥락에 대한 고려가 부족해 보인다. 예산배분에 있어서 학교급과 집중지원학생수에 따라 획일적으로 예산을 지원한 뒤 결과에 대한 책무성을 묻고 있다. 또한 단위학교별로 경쟁을 유발하고 우수사례를 확산하기 위해 우수학교를 선정하여 인센티브를 제공하는 방식으로 사업이 진행되고 있다. 그러나 학교의 상황과 맥락이 다르다는 것에 대한 고려 없이 학교급과 집중지원학생수에 따라 예산을 지원한 뒤, 결과에 대한 책무성을 묻는 것은 교육기회의 공정성을 강조하는 교육복지의 관점에서 바람직하지 않다. 송경오(2012)는 교육복지우선지원사업 뿐만 아니라 우리나라의 교육책무성 정책이 시장주의, 신공공관리에 기반한 외적 책무성에 기반한 측면이 강하다고 보고 있다. 외적 책무성이 강조될 경우 성과가 드러나지 않는 교육활동을 배제하는 문제가 나타난다고 보았다. 교육복지우선지원사업의 가장 큰 목표는 돌봄에서 배제된 아이들에게 기회를 제공하는 것이고, 돌봄서비스의 질은 외적으로 잘 드러나지 않는 성격을 지니며 가정에서 결여된 돌봄에 대한 공교육을 통한 접근의 어려움, 부족함 등을 고려할 때, 학교의 맥락에 대한 이해가 전제되지 않은 채 외적 책무성을 지향하는 정책이 가져올 부작용은 더 크다고 볼 수 있다.

사업의 평가에 있어서도 집중지원학생들의 향상도에 초점을 두어 평가지표가 제시되어 있는데, 이는 집중지원학생들의 성장 및 발달이 학교 전반의 상황과 연관되어 있는 것에 대한 고려가 부족해 보인다. 또한 사업이

궁극적으로 보편적 복지를 지향한다고 할 때, 집중지원학생들의 향상도만으로 사업의 성과를 평가하는 것은 결과적으로 일반학생들에 대한 배제를 초래한다는 측면에서 지나치게 선별적 복지에 초점을 둘 수 있다. 평가의 시기 측면에서도 9월 30일까지 사업을 시행한 결과, 예산집행률 등으로 일년 단위의 평가가 이루어지고 있다. 이는 사업이 절반밖에 진행되지 않은 상태에서의 평가라고 할 수 있으며 일년 단위 향상률의 평가는 발달이 더디고 종합적인 지원이 필요한 집중관리학생에 대한 장기적인 관심을 사업 추진에서 배제할 우려가 있다. 따라서 일년 단위로 사업을 평가하되 장기적인 사업의 진행과정을 고려한 평가가 이루어질 필요가 있으며, 단위학교의 입장에서 일년 단위의 성과지표 달성에 치중하지 않고 사업을 추진할 수 있도록 지원하여야 한다.

Ⅵ. 결론

교육복지우선지원사업은 소외계층을 위한 단순한 지원을 넘어 학생의 잠재적인 성장능력을 키우고자 하는 공교육의 정책적 접근이라는 점에서 내실 있는 운영이 요구된다. 이를 위해 사업의 효과 분석 및 지속적인 점검을 통해 교육소외 학생들의 잠재능력 계발과 성장을 촉진할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 교육복지우선지원사업의 효과를 서울시를 대상으로 분석한 뒤, 단위학교별 차별적 효과에 따른 학교 특성의 차이를 분석하여 향후 교육복지우선지원사업의 개선을 위해 필요한 시사점을 제공하고자 하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 교육복지우선지원사업의 효과 분석을 위해 교육복지우선지원사업 학교와 유사한 비사업학교를 선정하여 분석한 결과, 초등학교의 경우 영어 과목에서 사업학교에 재학할 경우 유의수준 .05에서 3.865점 성취도가 높아지는 것으로 나타났다. 또한 성취목표에 있어서 교육복지우선지원사업과 집중지원학생여부의 회귀계수가 0.240으로 나타났고 이를 통해 교육복지우선지원사업이 학생들의 성취목표에 긍정적인 효과를 미침을 알 수 있다. 분석한 사업학교에 집중지원학생만을 대상으로 지원하여 예산 규모가 특별지원학교의 1/6수준인 6개의 일반지원학교가 포함되어 있어 사업의 효과가 축소되었음을 고려할 때 초등학교의 경우 교육복지우선지원사업이 학생들의 발달에 어느 정도 긍정적인 효과를 미치는 것을 알 수 있다. 그러나 중학교는 전체 학생에 대한 효과와 집중지원학생에 상호작용효과에 있어서 모두 교육복지우선지원사업의 효과가 나타나지 않았다.

둘째, 교육복지우선지원사업을 시행하는 단위학교별로 차별적 효과를 도출한 결과, 집중지원학생의 학업성취도와 정서발달 변인에 있어서 향상의 정도는 집중지원학생수를 기준으로 동일한 예산을 지급하더라도 학교마다

다른 것으로 나타났다. 학업성취도의 경우 학교효과가 가장 큰 학교와 가장 작은 학교의 차이가 초등학교는 17.677점, 중학교는 25.912점인 것으로 나타났으며, 정서발달의 경우 초등학교 0.670, 중학교 0.963만큼 향상 정도에 있어 차이가 존재했다.

셋째, 단위학교별 차별적 효과의 원인을 분석하기 위해 학교알리미자료와 서울교육종단연구자료를 통해 살펴본 결과, 학교효과가 큰 학교의 경우 학교규모가 상대적으로 작고 교사1인당 학생수, 학급당 학생수도 더 적은 것으로 나타났다. 또한 학교효과가 큰 학교의 경우 동아리 활동이 활성화되어 있었으며, 방과후학교를 통해 지원을 받는 학생수가 더 많고 지원금액도 큰 것으로 나타났으며, 교사의 수업개선활동도 더 활발한 것으로 나타났다. 사업학교 운영계획서 분석 결과, 학교효과가 큰 학교의 경우 소규모의 맞춤형 학습프로그램을 운영하고 있었으며, 학습과 독서를 연계하는 등 학생들의 흥미를 고려한 프로그램을 운영하고 있었다. 또한 학생들의 필요를 충족시키고자 하는 적극적인 지원이 나타났고, 평가에 직접적으로 반영되지 않는 겨울방학 중 프로그램도 돌봄의 연계를 위해 시행하고 있었다.

이러한 연구결과를 토대로 정책적 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학교급별로 학생들의 발달단계에 따른 차별화된 사업 추진이 필요하다. 조기개입이 효과적이고 학교급이 올라갈수록 그 격차가 심화된다면, 초등학교 단계에서 학생들이 자기주도적 학습능력을 기를 수 있도록 학업성취도에서 긍정적인 결과를 나타낸 초등학교 단계에서 학습영역에 대해 보다 집중적인 지원을 하는 방식이 고려될 수 있다. 서울특별시의 교육복지특별지원사업의 경우 초등학교와 중학교 모두 동일하게 30%이상 학업부분에 예산을 사용할 것을 요구하고 있다. 그러나 본 연구의 결과대로 중학교보다 초등학교에서 학습에 대한 지원이 더 효과적이라면, 초등학교 단계에서 결손이 발생하지 않도록 지원체제가 강화될 필요가 있다. 또한 중학생들의 교우관계나 낙인감 형성을 막기 위해 초등학교와 사업 추진의 원칙을 달리하여, 초등학교의 경우 집중지원 원칙으로 추진하고 중학교의 경

우 서울시에서 기존에 실시되었던 '좋은학교만들기 자원학교'의 방식대로 학교 간 격차 해소 원칙으로 추진하거나 사업추진 및 평가에 있어서 '집중지원의 원칙'을 완화하여 일반학생의 참여비율을 높일 수 있도록 하는 것도 하나의 방법이라고 할 수 있다. 종합하면, 지금까지 교육복지우선지원사업은 초등학교와 중학교의 사업 추진에 있어서 학생들의 발달단계나 학교급에 따른 차이를 고려하지 않고 획일적으로 사업이 추진되어 왔다. 그러나 초등학교에서 긍정적인 효과가 나타난 사업이 중학교에서 효과가 나타나지 않았다는 것은 학교급별로 학생들의 발달단계에 따른 차별화된 사업 추진이 필요함을 의미한다.

둘째, 사업의 운영과 결과가 학교의 전체적인 상황과 연결되어 있음을 고려하여 지원과 평가가 이루어져야 한다. 사업의 효과가 학교의 건강성에 따라 다르게 나타난다는 것을 사업추진에서 고려할 필요가 있다(정연정·엄명용, 2009). 분석 결과, 단위학교별 효과의 차이는 사업운영의 결과로만 비롯된 것이 아니라 학교규모, 학급당 학생수, 동아리 활동, 교사요인 등 다양한 학교의 상황과 연결되어 있었다. 따라서 학교 전반적인 상황과 사업 추진이 연계될 필요가 있으며, 종합적인 학교의 상황과 필요를 고려한 지원 및 평가가 이루어져야 한다. 현재와 같이 학교의 상황 및 맥락에 대한 고려 없이 집중지원학생들의 성취도 향상, 비행행동 감소 등의 성취지표로 평가가 이루어질 경우, 보다 더 세심하고 장기적인 돌봄이 필요한 집중관리학생들이 배제될 우려가 있다. 전년도 사업평가와 연계되어 사업의 평가가 장기적으로 이루어져야 한다.

셋째, 사업의 효과적인 추진을 위해 단위학교의 적극적인 노력이 요구된다. 결국 사업의 효과는 단위학교 수준에서 결정되는 것으로 나타났다. 운영계획서 작성 단계에서 운영할 프로그램의 종류와 일년 사업의 운영이 대부분 결정되는데, 특히 2~3월 사업의 전체적인 틀이 형성되는 단계에서 집중지원학생들의 흥미와 선호를 고려한 프로그램의 다각화, 사업 운영방식의 개선을 위한 단위학교의 노력이 요구된다. 교육복지우선지원사업의 필요성에 공감하는 관리자를 비롯한 학교구성원의 문화형성이 필요하고, 사

업을 실질적으로 담당하는 전담인력의 의지가 사업의 효과에 있어 매우 중요한 영향을 미치므로 지역사회교육전문가 양성 및 선발방법 개선 등도 사업의 실질적인 개선을 위해 필요한 부분이다.

끝으로 본 연구의 한계점을 토대로 후속 연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 서울시에 있는 학교를 대상으로 하여 이루어졌으나 교육복지우선지원사업은 지역별 특성을 반영하므로 다른 지역에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 학교효과 도출 및 학교효과에 따른 학교특성의 차이를 고찰하기 위해 양적 지표 및 사업학교 운영계획서를 분석하는데 그쳤으나 후속연구에서는 학교효과에 따라 단위학교별로 어떤 차이가 나타나는지 심층적인 질적연구를 통해 정책적 시사점을 제공한다면 교육복지우선지원사업이 내실있는 사업으로 발전하는데 도움이 될 것이다.

참 고 문 헌

강상진·장원섭·김주아·장지현·김양분·윤종혁·류한구·남궁지영·남명호(2005). **고교 평준화 정책 효과의 실증 분석 연구.** 한국교육개발원 연구보고 RR 2005-2.

강태중(1993). **A further search for school effects on achievement and intervening schooling experiences : an analysis of the longitudinal study of American youth data.** University of Wisconsin 박사학위 논문.

교육인적자원부(2004). **참여정부 교육복지종합계획 2004-2008.**

교육과학기술부(2008). **이명박 정부 교육복지대책 2008-2012.**

교육과학기술부(2009). **교육복지투자우선지역 지원사업 추진계획.**

교육과학기술부(2010a). **교육복지투자우선지역 지원사업 개선방안 관련 시・도교육 자료.** 교육과학기술부.

교육과학기술부(2010b). **교육청 담당관 협의회. 교육복지우선지원사업 이렇게 달라집니다.**

교육과학기술부(2012). **교육복지우선지원사업 이렇게 합니다. 한국교육개발원 연구자료 CRM 2012-13.**

김광혁(2012). **빈곤아동을 위한 사회복지서비스의 성과분석: 교육복지투자우선지역 지원사업을 중심으로.** 한국정책학회 춘계학술발표논문집, 143-165.

김경근(2005). **한국 사회 교육격차의 실태 및 원인.** 제1회 한국교육고용패널학술대회논문집. 한국직업능력개발원.

김경애·류방란·이은미·강영혜·김민희(2011). **현장 중심의 자율적 교육복지우선지원사업 추진 방안 연구.** 한국교육개발원 연구보고 CR 2011-08.

김경애·김숙이·정수정·김진희·이병곤(2012). **해외 교육복지정책 연구.** 한국교육개발원 수탁연구 CR 2012-13.

김경희(2011). 교육복지투자우선지역 지원사업 효과분석. **교육연구논총,** 32(1), 1-21.

김병찬(2011). **핀란드 교육복지제도의 특징과 시사점.** 교육비평 30호. 한울.

김성식(2006). **고등학교 학생의 학업성취 향상과 격차 변화에 대한 학교 효과 연구.** 서울대학교 교육학과 박사학위논문.

김인희(2006). 교육복지의 개념에 관한 고찰. **교육행정학연구,** 24(3), 289-314.

김인희(2010). 교육소외와 격차 해소를 위한 교육복지정책의 과제. **한국사회정책,** 17(1), 129-175.

김인희·이혜영(2011). **복지와 교육의 융합. 경기복지재단(편). 그들이 아닌 우리의 복지.** 서울: 학지사.

김인희(2012). **교육복지의 개념에 관한 이론적 재탐색.** 한국교육행정학회 제165차 추계학술대회 자료집.

김정원(2007). 교육복지와 학교의 역할. **한국교육학회,** 17(4), 35-61.

김정원・박인심(2007). 교육복지투자우선지역 지원사업 효과 분석. **한국교육학회,** 34(4), 131-154.

김정원(2008). **교육복지 마스터플랜 수립 배경과 방향.** 교육복지 마스터플랜 수립을 위한 정책토론회 자료집. 3-29. 한국교육개발원.

김정원·김성식·박인심·김도희·김기범·김경애·이은미(2008a). **교육복지투자우선지역 지원사업 종단적 효과 분석 연구(1차년도).** 한국교육개발원 수탁연구 CR 2009-12.

김정원·박현정·이경희·김태은·배성우(2008b). **교육복지투자우선지역 지원사업 종단적 효과 분석을 위한 기초연구.** 한국교육개발원 수탁연구 CR 2008-26.

김정원·김성식·박인심·김도희(2009). **교육복지투자우선지역 지원사업의 효과 : 종단 효과 분석 1차년도 연구에 기초하여.** 한국교육개발원 연구보고 OR2009-03-11.

김정현(2011). **학교개혁의 동인과 의미에 관한 질적 사례연구.** 서울대학교 대학원 박사학위 논문.

김준엽(2011). **경향점수를 활용한 인과효과의 추론**. 교육정책 분석방법론 워크샵 자료. 한국교육개발원.

김지하·김소영(2008). 학교책무성 강화를 위한 학교성적공개: 교육생산함수와 다층모형분석으로 산출한 학교효과 연구. **한국교육,** 35(3), 217-241.

김진우(2012). **나와라! 교육대통령.** 좋은교사.

류방란·김준엽·송혜정·김진경·김도희(2012). **교육복지우선지원사업 종단적 효과 분석 연구(3차년도).** 한국교육개발원 수탁연구 CR 2012-31.

류방란·송혜정·김도희·김진경·이은미(2011). **교육복지투자우선지역 지원 사업 종단적 효과 분석 연구(2차년도).** 한국교육개발원 연구보고 CR 2011-09.

류방란·이광현·이기준·이은미·현대호(2010). **교육복지 지수 개발 및 DB 구축 방안 연구.** 한국교육개발원. CR 2010-24.

민병철(2008). **학업성취수준에 미치는 학교효과 연구.** 서울대학교 박사학위 논문.

민병철·박소영(2010). 외국어고등학교 학교효과 분석: 성향점수 매칭모형을 활용하여. **한국교육,** 37(1), 147-165.

박길태(2008). 교육복지 사업효과에 영향을 미치는 요인 연구: 군산시 학교사업을 중심으로. **학교사회복지,** 15(1), 1-26.

박미진(2010). 교육복지투자우선지역 지원사업 프로그램이 저소득층 아동의 학교적응에 미치는 효과성에 관한 연구: 춘천지역을 중심으로. **학교사회복지,** 18, 129-157.

반상진 (1998). 교육재정의 공평성 평가 연구. **교육행정학연구,** 16(1), 199-231.

박현정(2011). **서울교육종단연구 2010 사용자매뉴얼.** 서울특별시교육연구정보원.

박현정·정동욱(2012). **방과후학교 및 EBS 효과 분석.** 서울특별시 교육연구 정보원.

백일우(2007). **교육경제학.** 학지사.

서울특별시교육청(2011). **2011년도 교육복지특별지원사업 기본계획.**

서울특별시교육청(2012a). **2012년도 교육복지특별지원사업 기본계획.**

서울특별시교육청(2012b). **교육복지특별지원사업 평가메뉴얼.**

성기선(1997). **인문계 고등학교 학교효과 연구.** 서울대학교 박사학위 논문.

성기선(1998). **학교효과 연구의 이론과 방법론.** 원미사.

성기선(2006). **인문계고등학교 학교효과 연구.** 한국학술정보(주)

성열관·백병부·윤경희(2008). 교육복지투자우선지역 학생들의 학교생활만족도 및 집중지원 효과 연구. **한국교육,** 35(3), 23-46.

성태제(2011). **현대 기초통계학 이해와 적용.** 학지사.

송경오(2012). **초·중등교육분야 책무성 정책 분석.** 한국교육행정학회 제40차 연차 학술대회 자료집.

신혜숙·민병철(2012). 다층잠재변인 회귀모형을 적용한 고등학교 학교효과 추정 및 효과적인 학교 특성 분석. **교육평가연구,** 25(1), 23-48.

안병영·김인희(2010). **교육복지정책론.** 서울: 다산출판사.

안홍선(2010). 서울시교육복지우선지역지원사업에 관한 사례연구 -서울 동작교육청을 중심으로. **극동사회복지저널,** 16. 49-68.

윤정일(1990). 21세기사회의 교육복지정책. **교육이론,** 5(1), 121-146.

윤정일(2004). **교육재정학원론.** 세영사.

윤철수(2005). 학생 교육권 보장과 교육복지. **상황과 복지,** 20, 59-85.

윤철수(2012). 교육복지우선지원사업을 통한 학생 변화에 관한 연구. **사회과학조사연구,** 28(1), 21-50.

이광현(2011). 교육복지투자우선지역사업 재정 배분방안 연구. **교육재정경제연구,** 20(1), 1-24.

이돈희(1992). **교육정의론.** 고려원.

이돈희(1999). **교육정의론.** 교육과학사.

이봉주·김예성·김광혁(2008). 교육복지투자우선지역 지원사업 효과분석 : 참여학교와 비참여 학교 아동의 발달에 대한 종단적 비교. **한국청소년연구,** 19(3), 169-195.

이석원(2003). Propensity Score Matching 방법에 의한 실업자 직업훈련 사업의 효과성 평가. **한국행정학보,** 37(3), 256-284.

이정선·심혜옥·강창재(2000). **한국의 초등학교 교직문화에 대한 이해.** 초등교육의 정체성 확립을 위한 초등학교 구성원의 문화에 대한 이해, 121-165.

이정희(2005). **교육복지투자우선지역 지원사업의 효율적 운영에 관한 연**

구: 부산지역 정책 시범운영실태를 중심으로. 한국교원대학교 교육정책대학원 석사학위논문.

이혜영·장명림·류방란·김정원(2005). **교육복지투자우선지역 지원법(안) 검토 및 대안 제시.** 한국교육개발원.

이혜영·류방란·김경애·김경희·김민희(2012). **교육복지 통합적 지원체제 구축 방안 연구.** 한국교육행정학회 제165차 추계학술대회 자료집.

임규혁(2003). **교육심리학.** 학지사.

임연기(2011). **연중돌봄학교 육성사업의 성과와 과제.** 한국교육학회 2012 연차 학술대회 자료집.

임혜숙, 송노원(2010). 소외계층 영재들에 대한 교육복지정책 분석. **21세기 사회복지연구,** 7(1), 219-242.

정동욱(2011). **교육복지정책의 쟁점과 추진방향연구.** 서울대학교 교육연구소 연구보고서.

정동욱·김영식·우윤미·한유경(2011). 지역교육지원청 내 단위학교 간 교육자원 배분과 학업성취 간의 관계 분석. **교육재정경제연구,** 20(1), 189-215.

정연정·엄명용(2009). 교육복지투자우선지역 지원사업이 아동·청소년의 사회·정서 및 인지적 발달에 미치는 효과. **한국사회복지연구,** 61(4), 5-33.

차성현·민병철·김성식·김준엽·박소영·변종석·강경완(2010). **고교 유형에 따른 학교효과 분석을 위한 패널조사 설계: 자율형 고교를 중심으로.** 한국교육개발원 연구보고 RR 2010-01.

최향순(2006). **발전행정론.** 서울: 신원문화사.

하대현·장영은(2012). 교육복지투자 우선지역 지원사업의 중재 프로그램이 저소득층 아동의 지능, 정서지능 및 학업성취에 미치는 효과. **한국교육심리연구,** 26(1), 85-101.

하봉운(2012). **교육복지정책의 현황과 평가.** 한국교육행정학회 제165차 추계학술대회 자료집.

한국교육개발원(2008). **교육복지투자우선지역 지원사업백서 2003~2007.**

한국교육개발원(2011). **교육정책 분석방법론 워크샵 Ⅱ -경향점수를 활용**

한 인과효과의 추론.
한국교육개발원(2012). **2011년도 교육복지우선지원사업 현황.** 한국교육개발원 기술보고 TR 2012-11.
허병기(1998). **교육의 가치와 실천.** 교육과학사.
홍봉선(2004). 우리나라 교육복지의 방향과 과제. **한국사회복지학,** 56(1), 253-282.
홍봉선(2009). 교육복지 분석준거틀 구성과 교육복지법에의 적용. **학교사회복지,** 17, 1-27.
한만길·김정래·윤여각·윤종혁(2000). **21세기 교육복지 발전방안 연구.** 한국교육개발원. 연구자료 CRM 2000-3.

Aaronson, D., Barrow L. & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics,* 25, 95 – 135.
Alexander, K. L. & Pallas, A. M. (1983). Private Schools and Public Policy: New Evidence on Cognitive Achievement in Public and Private Schools. *Sociology of Education,* 56(October), 170-182.
Anand, S., & Sen, A. (2000). Human Development and Economic Sustainability. *World Development*, 28(12), pp. 2029-2049.
Anthony, E. & Goldhaber, D. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *Review of Economics and Statistics,* 89(1), 134 – 50.
Betts, J. R., & Shkolnik, J. L. (2000). The Effects of Ability Grouping on Student Achievement and Resource Allocation in Secondary Schools. *Economics of Educational Review,* 19, 1-15.
Bidwell, C. E. & Kasarda, J. D. (1980). Conceptualizing and Measuring the Effects of Schooling. *American Journal of Education,* 88(4), 401-430.
Card, D. & Payne, A. A. (2002). School Finance Reform, the Distribution of School Spending, and the Distribution of Student Test Scores,

Journal of Public Economics, 83, 49-82.

Chiu, M. M. & Khoo, L. (2005). Effects of Resources, Inequality, and Privilege Bias on Achievement: Country, School, and Student Level Analyses. *American Educational Research Journal,* 42(4), 575-603.

Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson & J. M. McPartland (1966). *Equality of Educational Opportunity,* Washington, D.C. U.S. Government Printing Office.

Coleman, J. S., Hoffer, T. & Kilgore, (1982). *Public and Private Schools,* Reprint subnitted to the National Center for Education Statistics, Chicago: National Opinion Center.

Edmonds, R.(1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership,* 37(1), 15-27.

Field, S., Kuczera, M., & Pont, B.(2007). *No more failures: Ten steps to equity in education.* Paris: OECD.

Gamoran, A. & Berends, M. (1987), The Effects of Stratification on Secondary Schools: Synthesis of Survey and Ethnographic Research, *Review of Educational Research,* 57, 415-435.

Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resource on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 19(2), 141-164.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M. & Rivkin, S. G.(2003). Does peer ability affect student achievement?. *Journal of Applied Econometric,* 18, 527-544.

Hauser, R. M., Sewell, W. H. & Alsin, D. F. (1976). *High school effects on achievement.* The University of Wisconsin, Madison.

Hallinan, M. T. (1990). The Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Response to Slavin's Best Evidence Synthesis. *Review of Education Research,* 60(3), 501-504.

Hedges, L. V., Laine, R. D., & Greenwald, R. (1994). Does Money Matter? A Meta Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes. *Educational Research*, 23(3), 5-14.

Heyneman, S. P. & Loxley, S. P. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *American Journal of Sociology,* 88(6), 1162-1194.

Hoffer, T. B. (1992). Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 14(3), 205-227.

Jencks, C. & M. D. Brown (1975). Effects of High Schools on Their Students. *Harvard Educational Review,* 45, 273-324.

Kreft, I. G. G. (1993). Using multilevel analysis to assess school effectiveness : A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education,* 66, 104-129.

Levin, H. M. (1995), Rasing *Educational productivity, in International Encyclopedia of Economics of Education, edited bt Martin Carnoy,* Cambridge University Press, 283-291.

Nuttall, D. L., Goldstein, H., Prosser, R. & Rasbash, J. (1989). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research,* 13(7). 769-776.

Oakes, J. (1992). Can Tracking Research Inform Practice? Technical, Normative, and Political Consideration. *Educational Resaercher,* 21(4), 12-21.

Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2010). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal,* 27, 407-432.

Palardy, G. J. (2008). Differntial school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel

latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement,* 19(1), 21-49.

Pretorius, E. J. & Currin, S. (2010). Do the rich get richer and the poor poorer? the effects of an intervention programmes on reading in the home and school language in a high poverty multilingual context. *International Journal of Educational Development,* 30. 67-76.

Raudenbush, S. W. & Willms, J. D. (1995). The Estimation of School Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics,* 20(4), 307-335.

Resh, N. & Dar, Y. (1992). Learning segregation in junior high-schools in Israel: Causes and consequences. *School effectiveness and school Improvement,* 3, 272-292.

Rosenbaum, P. R. & Rubin, D. B. (1983). *The central role of the propensity score in observational studies for causal effects.* Biometrika, 70, 41-55.

Rubin, D. B.(1974). Estimating causal effects of treatments in randomized and non-randomized studies. *Journal of Educational Psychology,* 66, 688-701.

Rutter, M. et al.(1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D., & Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of Urban Economics,* 72, 104-122.

Scafidi, B., Sjoquist, D. L. & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review,* 26(2), 145-159.

Verstegen, D. A. & King, R. A. (1998). The Relationship Between School Spending and Student Achievement: A Review and Analysis of 35 Years of Production Function Resaerch. *Journal of Educational finance,* 24(Fall), 243-262.

부 록

1. 기초모형 집단 내 상관계수(ICC)

<부록-1> 초등학교 기초모형 분석 결과(사업학교와 전체 비사업학교 비교)

고정효과	학업성취도			정서발달		
	국어	수학	영어	자아개념	성취목표	진로성숙도
절편(β_{00})	229.92*** (0.58)	226.78*** (0.98)	250.97*** (1.01)	3.85*** (0.02)	4.10*** (0.02)	4.23*** (0.02)
무선효과						
학교수준(τ_{00})	25.56***	85.84***	87.25***	0.031***	0.015***	0.017***
학생수준(σ^2)	409.91	704.40	839.36	0.708	0.498	0.536
집단내상관(ICC)	0.058	0.108	0.094	0.042	0.029	0.031

<부록-2> 초등학교 기초모형 분석 결과(사업학교와 유사한 비사업학교 비교)

고정효과	학업성취도			정서발달		
	국어	수학	영어	자아개념	성취목표	진로성숙도
절편(β_{00})	228.01*** (0.77)	223.69*** (1.24)	247.23*** (1.17)	3.78*** (0.03)	4.07*** (0.02)	4.19*** (0.02)
무선효과						
학교수준(τ_{00})	20.420***	62.098***	48.512***	0.024***	0.008**	0.012***
학생수준(σ^2)	425.768	732.450	887.681	0.745	0.513	0.550
집단내상관(ICC)	0.046	0.078	0.052	0.031	0.015	0.021

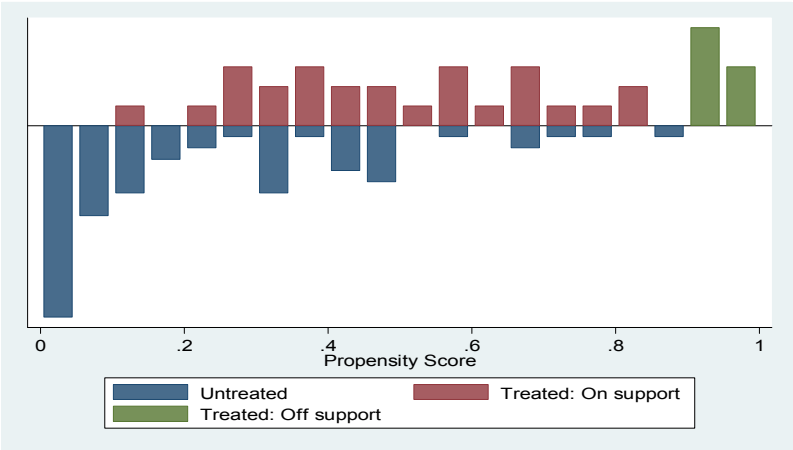
<부록-3> 중학교 기초모형 분석 결과(사업학교와 전체 비사업학교 비교)

고정효과	학업성취도			정서발달		
	국어	수학	영어	자아개념	성취목표	진로성숙도
절편(β_{00})	208.79*** (1.02)	204.87*** (1.38)	213.87*** (1.69)	3.59*** (0.02)	3.56*** (0.02)	3.79*** (0.02)
무선효과						
학교수준(τ_{00})	66.24***	123.23***	190.81***	0.011***	0.008***	0.007***
학생수준(σ^2)	518.17	841.88	956.44	0.688	0.574	0.652
집단내상관(ICC)	0.113	0.128	0.166	0.016	0.014	0.011

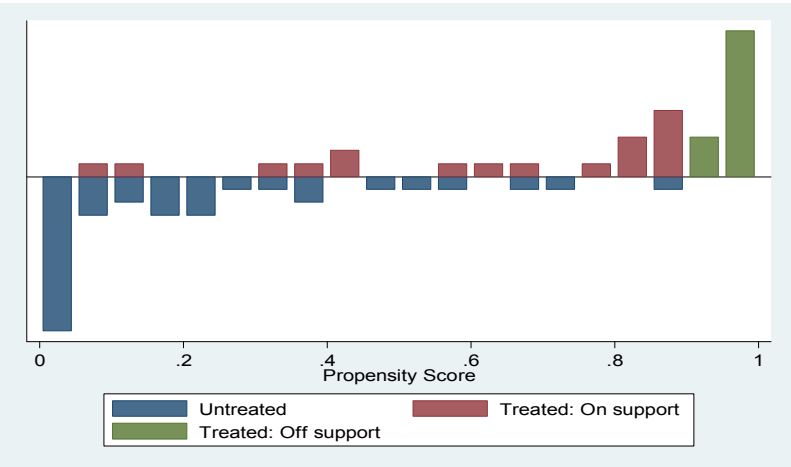
<부록-4> 중학교 기초모형 분석 결과(사업학교와 유사한 비사업학교 비교)

고정효과	학업성취도			정서발달		
	국어	수학	영어	자아개념	성취목표	진로성숙도
절편(β_{00})	208.42*** (1.48)	203.74*** (1.49)	213.44*** (1.84)	3.57*** (0.03)	3.57*** (0.02)	3.80*** (0.02)
무선효과						
학교수준(τ_{00})	68.52***	64.08***	102.72***	0.010**	0.006*	0.005
학생수준(σ^2)	500.33	820.92	989.07	0.712	0.570	0.663
집단내상관(ICC)	0.120	0.072	0.094	0.014	0.010	0.007

2. 사업학교와 유사한 비사업학교 매칭 결과



[부록-1] 초등학교



[부록-2] 중학교

3. 정서발달 종속변수에 사용된 설문문항

<부록-5> 설문문항

변수	설문문항
자아개념	① 나 자신이 좋은 성품을 가진 사람이라고 생각한다 ② 나 자신이 능력이 있는 사람이라고 생각한다 ③ 나 자신이 가치 있는 사람이라고 생각한다
성취목표	① 나에게는 꼭 이루고 싶은 목표가 있다 ② 나는 목표를 이루기 위해 어떻게 해야 하는지 알고 있다 ③ 나는 목표를 이루기 위해 열심히 노력하고 있다 ④ 내가 하는 공부는 내 미래 목표를 이루는데 도움을 줄 것이다 ⑤ 우리 선생님은 내 미래 목표를 잘 알고 긍정적으로 생각하신다 ⑥ 내 미래 목표가 이뤄진다면 사회 공헌도 할 수 있다고 생각한다
진로성숙도	① 나는 내가 좋아하는 일이 무엇인지 알고 있다 ② 나는 내 성격에서 좋은 점이 무엇인지 알고 있 ③ 나는 내가 관심을 가지고 있는 진로에 대한 구체적인 정보를 알아본 적이 있다 ④ 나는 장래 희망을 이루기 위해 지금 무엇을 해야 하는지 생각하고 있다

Abstract

Analysis on the School effect of the Educational Welfare Priority Project

Han, You kyung
Major Advisor, Jeong, Dong Wook, Ph. D.
Educational Administration
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

The Educational Welfare Priority Project takes on a political approach to increase the students' potentials. To do so, it requires a solid management system which would lead to the growth and development of the educationally disadvantaged student potentials. In order to build a solid management system, the evaluation on the effectiveness of Education Welfare Priority Project and feedbacks for improvement are imperative. Hence, the objective of this study would be to analyze the average effectiveness of the Educational Welfare Priority Project and the differential effects shown in each school unit. The differences between such school units will also be analyzed to give implication for the improvement of the Project.

To achieve this purpose, the research questions selected for this research are as follows: First, is there a difference in the effectiveness between project schools and non-project schools in the area of academic achievement and emotional development? Second, is there a difference in the academic achievement and emotional development in each schools the Educational Welfare Priority Project is being implemented? Third, when comparing schools with high school effect and low school effect, what are the differences found between them?

To answer these questions, data from the Seoul Educational Longitudinal Study was used. For the selection of similar non-project schools based on the propensity score matching method. Then, the result was analyzed using the Hierarchical Linear Model. To receive the effectiveness analysis for each project school unit, the growth in the academic achievement and emotional development from the 1st year to the second year was analyzed. Next, based on this analysis, the Seoul Educational Longitudinal Study, data of which are available thru the web-site of school information and t-test method were used to analyze the differences in the five schools with the highest and lowest growth in both academic achievement and emotional development.

The result are as follows:

First, the average effect showed a statistically significant intensive support effect in the case of the elementary school. The analysis showed that subject English score, the project elementary schools showed a high increase in achievement 3.865 score compared with non-project school. And Project school reached positive effect to the intensive support students in acheivement goal of emotional development in comparison to non-project intensive support students. However, in the case of

middle school, the comparison analysis of project and non-project schools did not show any average difference.

Second, the differential effect of each project school based on the academic achievement and emotional development was analyzed. The result showed that even though the same amount in support was given based on the number of intensive support students, the growth differed within the project schools. In the case of academic achievement, the difference between the highest and the lowest in effectiveness was 17.677 score for elementary schools and 25.912 score for middle schools. In the case of emotional development, the difference in growth was 0.670 for elementary schools and 0.963 for middle schools.

Third, the cause of the differential effect in each project school was analyzed through School information data and Seoul Education Longitudinal Study Analysis. The analysis showed that the size of school was smaller, the student teacher ratio and the number of student per grade was lower in the schools with higher growth in development. Also, in schools with higher growth in development had active afterschool support, active extracurricular activity classes, and had more class improvement activities for the teachers. These result shows that Educational Welfare Priority Project effect is not restricted to the Project alone but is closely connected to the overall school administration.

Based on these facts, proposed political points are as follows:

First, the Project needs to be implemented differently based on the school level and the developmental stages of the students. This Project was ineffective in middle schools. For the reason of the result, one can see that the overall input differences are greater in middle schools compared to elementary schools. Based on the precedent study that

early invention is effective, we can see that by middle school, negative experiences has been accumulated which lead to the ineffectiveness of the Project. (Kim, G.E., 2011; Rhu, B.L., 2011; Rhu, B.L., 2012). Furthermore, the middle school students go through a phase where they are conscious of other people, and where peer pressure is considered important (Lim, G.H., 2003). However the Project distinguishes intensive support student from other students hence creates a negative image, making relationships with other students difficult. Considering these issues, special administration such as strengthening the elementary Projects where early intervention is the most effective, or moderate intensive support principle in the Project of middle school.

Second, the Project support and evaluation needs to be implemented considering the different Project effectiveness depending on the school unit. The difference in effectiveness derives not only from the application of the Project, but due to the differences in the size of school, the number of students per grade, extracurricular activities, teaching staff, etc. However, the Project support and evaluation is based on just the number of intensive support student and the development of the intensive support students. Hence, the project must regard the general school situation and the Project needs a closer connection. Rather than a standardized support based on the number of intensive support student, a wholistic considering of the school must be put into account when determining the support and evaluation .

The significance of this research is as follows:

When analyzing and evaluating the effectiveness of the Project, this research presented the procedure of selection non-project schools and analyzed the average effectiveness of the policy in order to minimalise

the selection bias. Furthermore, an analysis of the Education Welfare Priority Project was conducted on the difference between the effectiveness of each school unit. The cause of the difference in effectiveness was analyzed and suggested that the Project must take the school context into consideration when giving support or make an evaluation was presented. These results has presented important suggestions for future policies needed for continuing the Educational Welfare Priority Project.

Finally, recommended future studies are as follows: First, the Educational Welfare Priority Project has been switched over as a Metropolitan and Provincial Offices of Education Project therefore each district must put into account their own provincial differences. This Project was only targeted to Seoul however other areas are in need of more research. Second, this Project stopped at analyzing the differences of quantitative index between schools with high effect and low effect. However, further research may require a qualitative research.

Keywords : Educational Welfare Priority Project, average school effect, differential school effect, propensity score matching

Student Number : 2011-21470