

기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표 개발

조인진(충신대학교 교수학습지원센터 교수)

논문초록

본 연구의 목적은 일반학교와는 차별화된 기독교대안학교의 교육적 성과를 분석하기 위한 평가지표를 개발하려는 것이다. 본 연구에서는 기독교대안학교의 교육성과를 분석하기 위한 분석틀로서 '기독교성', '대안성', '학교성'의 세 차원으로 구분하였다. 평가지표의 타당도 분석을 통하여 교육여건 영역에서 8개 요인에 31개 지표, 교육프로그램 영역에서 4개의 요인에 14개 지표, 교육성과 영역에서 4개 요인에 14개의 지표가 포함되었다. Cronbach's α 계수를 통하여 문항의 내적 일치도를 추정한 결과, 각 평가영역별로 교육여건 영역은 .955, 교육프로그램 영역은 .924, 교육성과 영역은 .910으로 각 영역별 신뢰도 계수는 신뢰할 수 있다고 할 수 있다. 탐색적 요인분석을 통하여 도출한 각 평가영역별 요인들이 적합한지를 확인하기 위하여 확인적 요인분석(CFA)을 실시하고 적합도를 높이기 위해 다중상관지수(SMC) 값이 낮은 문항을 제거하였다. 확인적 요인분석 결과 구조 모델을 제시하였다. 이러한 결과를 토대로 기독교대안학교의 교육적 성과를 분석하기 위한 평가지표를 수정하여 제시하였다. 본 연구는 그동안 주로 이념적 연구나 사례연구에 치중해 있던 기독교대안학교 연구에 있어서 연구의 지평을 넓히고, 다양한 논의를 활성화시키는 데 기여하고자 한다.

주제어: 기독교대안학교, 교육성과 분석, 평가지표

I. 서론

교육수요자들이 자신의 교육적 요구와 관심에 따라 학교를 선택하고자 하는 열망은 최근 사회의 변화와 제도적 합법화 수용의 흐름에 따라 다양한 형태의 기독교 대안학교를 생성해내고 있다. 기독교대안학교는 학생의 학교선택권이 보장되지 않는 한국의 현행 공교육체제에서 기독교 세계관에 기초하여 영성과 인성, 지성을 함양하기를 원하는 기독교인 교육수요자들의 갈증을 풀어줄 대안으로서 폭넓은 관심을 불러일으키고 있다. 또한 기독교학교가 기독교인으로 학생을 선발하여 교육이념에 따라 교육과정을

구성하여 교육하기 위해서는 기독교대안학교의 형태로 설립 운영하여 그 정체성과 자율성을 확립할 수밖에 없다. 기독교대안학교에 대한 관심은 우리나라에서 시기적으로 늦은 감이 있지만 90년대 후반 들어 본격적으로 시작되었다. 초기 기독교대안학교들이 1998년에서 2003년 사이에 설립되었고 최근 들어 급속한 증가 추세에 있다. 기독교대안학교가 설립된 지 10년이 넘어서는 시점에서 기독교대안학교들은 어떠한 교육성과를 나타내고 있는지를 진단하고 그에 대한 논의가 전개되어야 할 필요가 있다. 그 필요성에도 불구하고 아직 우리나라 기독교대안학교 전반에 걸쳐 교육적 성과가 어떠한지 체계적으로 연구된 바는 별로 없다.

본 연구는 기독교대안학교의 교육성과를 분석하는 것에 관심을 가지고 시작되었다. 기독교대안학교들의 학교운영이 기독교대안학교의 취지와 목표에 적합하게 운영되었는지, 그에 따른 교육적인 성과는 어떠한지에 대해 성찰하는 기회를 갖고자 한다. 이러한 성찰의 기회는 기독교대안학교들의 정체성을 더욱 분명하게 할 뿐 아니라 학교로서의 전문성을 신장시킬 수 있는 계기가 될 수 있으리라 생각한다.

기독교대안학교는 일반학교와는 차별화된 관점에서 그에 대한 성과가 논의되어야 한다. 기독교대안학교는 학교라는 면에서 일반학교에서와 같은 교육적 성과를 요구받고 있으며 또한 그러한 점에서 학교성에 대한 교육성과 분석이 이루어져야 한다. 그러나 기독교대안학교는 공교육에 대한 대안으로서의 대안성과 기독교세계관에 따른 교육을 추구하는 기독교성을 동시에 만족시키는 교육이 이루어졌는지에 대한 교육성과가 분석되어야 하므로, 기독교대안학교에 대한 교육적 성과는 더욱 섬세하게 논의되어야 한다. 따라서 본 연구에서는 기독교대안학교의 성과분석에 있어서 ‘기독교성’, ‘대안성’, ‘학교성’이라는 세 가지 차원에서 그 성과를 고찰하고자 한다.

첫째, 기독교대안학교의 ‘기독교성’에 대해서는 각 기독교대안학교들이 지향하는 교육관과 교육이념, 교육과정에 기독교 세계관이 구체적으로 명료하게 체계화되어 있는가를 검토하여야 한다. 기독교대안학교는 성경적 세계관에 입각하여 지성, 영성, 인성을 갖춘 기독교 인재를 양성하는 것이다. 일반 학교의 인본주의와는 구분되는 신본주의 즉, 하나님 중심의 교육목표, 내용, 방법으로 하나님의 뜻과 진리에 근거하여 이루어지는 교육이다. 이러한 교육관은 학생들의 삶의 전 영역에 걸쳐 영향을 미칠 수 있도록 학교 교육목적과 교육과정, 학교운영 등 전체 영역에 제시되어야 한다. 둘째, 기독교대안학교의 ‘대안성’에 대해서는 기독교대안학교들이 기존의 공교육 체제의 획일화된 기

준과 내용, 방법에 의존하는 형식적이고 권위적인 학교교육에 문제를 제기하고, 학생 개개인의 다양성과 개성을 인정하고 참여적이며 삶의 가치를 중요시하는 대안적 교육 이념을 추구하는지를 검토하여야 한다. 기본적으로 학습자에 대한 학습의 주체로서의 존중과 참여, 학습자에 대한 믿음과 신뢰, 학생 성장에 대한 적극적인 지원, 학생과의 긍정적 관계 유지 등에 관한 준거를 고려한다. 셋째, 기독교대안학교의 ‘학교성’은 일반적인 학교평가 연구에서 이루어지는 평가지표들 중에서 기독교대안학교에도 적용될 수 있는 기본적으로 학교를 운영하는데 필요한 항목과 준거들을 고려하여야 한다.

본 연구의 목적은 일반학교와는 차별화된 기독교대안학교의 교육성과를 평가하기 위한 평가지표를 개발하고자 하는 것이다. 이를 위해 기독교대안학교의 교육성과에 대한 구성요인들을 설정하여 기독교대안학교 현장교사와 교직원들에게 적합도에 대한 의견 조사를 실시하고 평가지표들에 대한 타당도와 신뢰도를 검증하였다. 이러한 연구를 통하여 기독교대안학교에 대해 관심을 가지고 있는 교육 수요자들이나 기독교대안학교 예비교사들, 정책결정자들에게 기독교대안학교가 다른 일반학교와 어떻게 차별화되어야 하는지에 대한 안목을 제공할 수 있을 것이다. 또한 본 연구를 계기로 기독교대안학교에 대한 연구의 지평을 넓히고, 기독교대안학교가 이끌어내야 할 교육성과는 무엇이어야 하며, 그러한 교육성과를 위해 갖추어야 할 교육여건과 교육프로그램은 어떠하여야 하는지의 기독교대안학교 교육성과에 대한 논의를 활성화시키는 데 단초로서 기여하고자 한다.

II. 선행연구 검토

1. 기독교대안학교

본 연구는 대안학교 중에서도 구별하여 기독교대안학교에 대한 관심에서 출발하였다. 기독교대안학교는 기독교 세계관에 근거하여 신앙과 삶이 통합되고 학교와 가정, 교회에 의한 기독교 공동체를 지향한다(Greene, 2000). 기독교대안학교의 기본 비전은 그리스도의 가르침에서 중심 주제가 되는 하나님나라이다. 이 비전은 하나님 나라의 백성 구원뿐만 아니라 그의 전 피조계와 백성을 위한 하나님의 의와 약속이 실현되는

것을 가리킨다. 기독교대안학교는 그리스도 안에서 그 나라의 시민이 되도록 학생들에게 도전을 주고 이들을 준비시키며 기독교 인재를 양성하는 곳이다(Brummelem, 1988). 김성수는 기독교대안학교는 기존 학교교과에 대한 기독교적 관점을 제공해주어야 한다고 하였다. 실제에 대한 성경적 비전과 세상 속의 그리스도인 공동체를 향한 하나님의 목적에 신실한 대안적 관점을 제공해 주지 못하고 세속적 관점에 추가하여 기독교적 관점을 부분적으로 보충하거나 교정하는 이원론적 접근은 진정한 기독교 대안 교육이라고 할 수 없다는 것이다(김성수, 2004, 8). 이는 브루멜론(Van Brummelem), 다이크(J. Van Dyk), 그린(Albert Greene) 등이 일관되게 주장하는 바이다(Fowler, 1990). 기독교 학교는 미션스쿨과는 달리 교육과정 및 학교 운영의 모든 면이 기독교적인 학교이다.

기독교대안학교는 기독교학교일 뿐만 아니라 대안교육의 성격을 지닌다. 즉, 일반 대안학교와는 달리 기독교적 특성을 지니지만 일반학교가 지니는 문제점과 한계성을 극복하는 교육의 추구라는 점에서 대안교육이라는 공통성을 지닌다. 이러한 점에서 기독교대안학교는 기독교적 가치관을 추구할 뿐만 아니라 현재 공교육의 문제점을 극복하는 대안을 제시할 수 있어야 한다. 우리나라 학교교육의 한계들을 극복하는 기독교대안학교로서의 기독교학교의 모습을 박상진은 다음과 같이 제시하였다. 기존의 획일적인 교육에 대해 학생의 다양성을 존중하는 학교, 기존의 경쟁주의에 대한 협동 강조, 지식 전달 위주의 교육에 대한 지·정·의 모두를 통합하는 통전적 교육, 개인주의에 대한 공동체 강조, 기술공학적 이데올로기에 대한 창조교육, 인본주의와 현세주의, 물질주의에 대한 초월과 영성 강조, 권위주의에 대한 참여적 교육, 공식적 교육과정 중시에 대한 잠재적 교육과정 강조, 문자주의에 대한 삶에 대한 이미지와 상상력 강조, 실력주의에 대한 다이코니아 교육 등이다(박상진, 2006: 49-56). 이러한 점에서 기독교대안학교는 기독교성에 대한 분명한 비전과 목표를 제시하고, 대안학교가 갖는 기존 공교육의 문제 극복을 위한 노력과 학교로서 학생들에 대한 교육역량을 갖추어야 한다.

지금까지 기독교대안학교에 대한 연구는 기독교대안학교들의 특성(박상진, 2006), 형성과 발전과정, 현황 등을 소개하는 연구(기독교학교교육연구소, 2007)와, 소수 기독교 대안학교들에 대한 사례연구(장선희, 2002) 등이 주로 이루어져왔다. 이에 비해 기독교대안학교의 교육성과에 대한 연구는 거의 전무하다고 볼 수 있다. 기독교대안학교뿐만 아니라 대안학교에 대해서도 교육성과에 대한 연구는 매우 미미한 수준이다. 90년대 후반부터 우

리나라에서 이루어진 대안학교에 대한 선행연구들은 다음과 같이 분류할 수 있다.

첫째, 공교육의 위기 진단과 다양한 대안 모색 시도들에 대한 연구들로 국내외의 대안교육(대안학교)을 소개하는 연구들이 있다. 정유성(1997), 이종태(2001, 2007), 권대봉 외(2003), 김명신(2002), 윤정일 외(2003) 등의 연구로 대안학교 설립 초기부터 현재까지 지속적으로 논의되고 있다. 공교육, 제도교육의 한계를 극복하는 새로운 교육패러다임으로서의 대안학교를 제시하는 연구들이다.

둘째, 국내외 대안학교들의 형성과 발전과정, 현황, 교육과정 사례 등에 대한 연구들이다. 정유성 외(1999), 이선숙(2001), 조금주 외(2004), 김성기(2003) 등의 연구로 주로 학위논문이나 정책연구과제에서 많이 볼 수 있다. 일부 대안학교들, 주로 특성화 대안학교들에 대해 그 특성과 교육과정 사례를 소개하는 연구들이다.

셋째, 대안학교 운영과정에서의 문제점 분석과, 운영방안 및 발전방향 제시 등에 대한 연구들이다. 김성기(2004), 김영철 외(2002), 김영화(2001), 박창언(2006), 이병환 외(2004, 2005) 등으로 최근의 교육부 정책과제 연구들이 대중을 이룬다. 2002년 이후 대안학교들이 급속하게 증가하였고, 그 과정에서 대안학교들에 대한 운영 실태를 분석하고 과제와 전망을 제시하는 연구들이 많이 대두되었다. 그중 조인진(2008, 2009)은 그동안 대안학교 운영에 있어서 가장 핵심적인 역할을 주도해 온 대안학교 교사에 대한 연구들을 진행하였다.

넷째, 대안학교의 교육성과에 대한 연구로는 손영덕(2003), 이춘화(2004)의 대안학교 교육만족도 분석 연구와 김태연(2008)의 특성화 대안학교와 자율학교를 대상으로 한 교육과정 평가연구가 있다. 대안학교 교육만족도 분석의 경우 학생들을 대상으로 교사, 수업, 시설, 학교생활, 교육과정 등에 대한 만족도를 조사하였다. 김태연은 특성화 대안학교 교육과정을 평가하기 위한 준거와 대안학교 중 자율학교에 대한 평가영역과 기준을 제시하였다. 2007년 교육인적자원부가 발간한 『대안교육백서 1997-2007』은 지난 10년간의 대안학교의 역사와 실태를 가장 잘 보여준 보고서라 할 수 있지만 이 보고서 역시 100여개 대안학교들의 운영 현황 - 역사, 학생, 교사, 재정, 시설과 교육의 과정에 대한 조사가 주를 이루고 있다.

본 연구는 기독교대안학교 교육성과를 분석하기 위한 평가지표 개발이라는 실증적인 연구를 시도하여 기독교대안학교 현장에 시사점을 제시하려는 점에서 선행 연구들과 차별화된다.

2. 학교평가

학교교육에 대한 평가 연구는 1980년대 활발했던 효과적인 학교(effective schools)연구 이래 꾸준히 진행되어 왔다. 1995년 교육개혁위원회의 학교교육 개혁과제의 하나로 학교평가를 제안하여 2000년부터 한국교육개발원에서 국가수준의 학교평가를 실시하였다. 국가수준 학교평가에 대한 연구로는 유균상 외(2002), 정수현 외(2003) 등이 있다. 정수현 외(2003)의 국가수준 자율학교 평가 연구에서는 향후 학교평가의 방향과 과제에 대한 시사점으로 모든 자율학교를 대상으로 자율학교 취지 달성 여부 및 자율학교 교육의 질을 점검하기 위한 목적을 중심으로 학교평가를 실시하되, 다양한 구성원들의 인식을 종합적으로 반영할 필요가 있고 양적, 질적 평가를 병행할 것을 제안하였다.

2004년부터는 지방자치제에 따라 시·도교육청 수준의 학교평가만 이루어지고 있다. 이에 대한 연구로는 김주후 외(2004)가 있다. 김주후 외의 연구에서는 16개 시·도교육청에서 발간된 학교평가 보고서를 분석하고 연구자들이 학교평가 담당자들을 면담하였다. 분석 결과 시·도교육청 수준의 학교평가는 평가 설계의 체계성 및 일관성 평가방법의 과학성, 평가실시의 전문성, 평가결과의 활용성 측면에서 미진한 것으로 나타났다. 시·도교육청 학교평가가 대부분 전문가 검토 모형(Professional review model)을 활용하고 있지만 실제로는 평가편람에 의존하여 평정하는 방법이라고 지적하였다. 시·도교육청 수준의 학교평가는 지역의 특성과 조건을 고려하여 특성화되어야 한다고 제안하였다.

학교평가의 방법으로 김정원(2001)은 단위학교 스스로의 교육의 질 개선 노력을 지원하는 데에 일차적인 목적을 두는 학교평가모형을 제안하였다. 이는 평가자와 대상 학교 사이의 상호 동등한 관계에서 이루어지는 대화로서의 평가를 지향하며, 평가기준을 학교교육의 본질적 목적 차원에서 설정하고, 각 평가영역에 대한 자료와 판단들을 상호 공유하는 가운데 교육활동 이외의 영역에 대한 평가도 교육활동과의 관계 속에서 이루어지도록 하는 것이다. 또한 이 학교평가모형은 질적 자료에 근거하여 평가하고 질적으로 기술된 평가결과를 산출하며, 판단의 관점과 근거를 구체적이고도 체계적으로 드러내는 형태로 평가결과를 제시하도록 한다고 하였다.

일반학교를 대상으로 한 학교교육의 성과는 김양분 외(2006, 2007)에서 각각 일반계 고등학교와 중학교 교육에 대한 교육여건, 교육활동 실태와 함께 교육성과를 분석하였다. 교육성과는 교과별(읽기, 수학, 과학) 학업능력, 교사, 학생, 학부모의 학교에 대한

만족도, 인성의 세 가지 측면으로 구분하였다. 이 연구에서는 학교평가 시에 학교교육의 결과를 포함하여야 하며, 학교교육의 여건을 고려하여 학교교육 활동을 평가하여야 한다고 제안하였다.

조석희 외(2006)의 학교 책무성 강화를 위한 학교평가 체제 개발연구에서는 학교평가에 대한 요구조사를 실시하여 교원, 교육청 학교평가 업무담당자, 학교평가위원, 학부모 등 이해당사자간에 견해 차이가 있음을 확인하였다. 책무성 강화를 위한 학교평가체제로 학교교육의 성과 목표에 대한 책무이행자와 책무요구자 간의 계획 및 협의단계, 책무이행자인 학교가 책무를 이행하는 이행단계를 거쳐, 두 당사자가 함께 자체평가, 성과분석, 방문평가를 수행하는 평가단계를 제시하였다. 책무성 제고를 위한 학교평가 지표에서 학교교육성과에 대한 지표는 학업성취도와 인성적 사회적 발달정도, 신체발달 및 건강지표 등으로 제시하였다. 그 중 학업성취도를 성과지표로 활용하는 방법으로 ‘학교의 여건을 고려한 성장참조모형(Contextual Value-Added : CVA)’ 즉 학교가 주어진 여건에서 얼마나 효과적으로 학생의 학업성취도 성장에 기여했는가를 구하는 방법을 적극 고려적극 고려적극을 것이라고 하였다. 학업성취도 지표는 기초학력에 국한하지 않고 창의적 문제해결, 의사소통, 협동, 자기주도적 학습능력, 정보문해능력 등 핵심 역량을 포괄하는 결과를 포함한 지표로 활용함으로써 학교교육의 목표 달성을 위한 정상적인 교육활동을 유도해야 한다고 하였다. 인성, 사회성, 창의성 등 교과 성적 이외의 발달 관련 지표는 국가 및 시도교육청에서 공동 개발 또는 기존 개발된 평가 도구를 활용하는 것을 원칙으로 하되, 가급적 학교의 상황과 특수성에 따라 자율적으로 선택할 수 있도록 복수 검사 도구를 제시하도록 하고, 신체발달 관련 지표는 비만을 및 건강지수 등을 활용할 수 있을 것이라고 하였다.

이상의 선행연구들은 일반학교를 대상으로 한 학교평가에 대한 연구이다. 학교평가라는 점에서 본 연구에 대한 시사하는 바가 있다. 그러나 본 연구는 기독교대안학교의 교육의 성과를 ‘기독교성’, ‘대안성’, ‘학교성’ 등 다면적 수준에서 분석하려는 점에서 선행연구들과 차별화된다.

III. 연구방법 및 절차

1. 연구대상

본 연구의 대상은 우리나라의 다양한 기독교대안학교의 유형, 즉, 인가/비인가, 초/중/고 학교급, 도시형/전원형, 기숙형/통학형, 국제학교 등 전국에 위치한 정규 전일제 대안 초, 중·고등학교에 재직 중인 기독교대안학교 행정가(교장, 교감)와 교사들이다.

〈표 1〉 연구대상자의 배경변인

배경변인	구분	빈도	%
성별	남	31	34
	여	60	66
연령	20대	23	25
	30대	50	56
	40대	11	12
	50대	6	7
학교 급별	초등학교	37	41
	중학교	31	35
	고등학교	22	24
대안학교 경력	1년 미만	27	30
	1-5년 미만	58	64
	5-10년 미만	5	5
	10년 이상	1	1
학교에서의 역할	교육 행정가	6	7
	교목	3	3
	교사	82	90
학교 소재지	대도시	46	50
	소도시	29	32
	농촌	16	18
계		91	100

연구 수행을 위하여 전국의 기독교대안학교들 중에서 어느 한 유형에 국한하지 않고 다양한 8개의 기독교 대안학교들을 연구대상으로 선정하였고, 그 선정된 학교의 정규 교사 전체가 설문에 참여하도록 하였다. 지표 개발의 초기단계에서는 설문보다 성실한

응답이 기대되는 전문가 집단(기독교대안학교 연구자, 행정가, 교사)을 대상으로 한 1차 focus 그룹 전문가 협의회와 2차 델파이 조사를 통하여 문항 수정작업을 거쳐서 최종 본 조사에서는 현직 교사와 교육행정가들을 대상으로 설문을 실시하였다. 본 조사에 참여한 연구 대상자의 배경 변인을 살펴보면 <표 1>과 같다.

본 조사의 설문에 응답한 대상자는 모두 91명이다. 배경변인은 먼저 성별에 따라서 여성이 66%이고, 연령에 따라서는 대안학교의 특성상 30대가 가장 많아서 56%에 해당한다. 학교 급별로는 초등학교 교사가 41%이며, 중학교 교사가 35%, 고등학교가 24%이다. 교직경력은 5년 미만이 64%로 가장 많으며, 1년 미만은 30%로 대부분의 교사가 5년 미만으로 나타났다. 한편 대안학교에서의 역할은 교사가 90%로 가장 많았으며, 학교 소재지는 대도시가 50%로 가장 많았고, 소도시는 32%였다.

2. 연구절차

본 연구는 다음과 같은 절차로 진행되었다.

첫째, 기독교 대안학교의 교육성과를 분석하기 위한 평가지표를 개발하기 위하여 선행연구들과 참고문헌, 관련 홈페이지를 기초로 이론적 분석을 실시하였다. 기독교 대안학교의 교육성과에 대한 국내외 사례를 기독교대안학교 홈페이지와 국내외 선행연구, 관련문헌 등을 참고로 하여 분석하였다. 또한 학교평가를 위한 지표 개발 연구에 대한 문헌연구를 통하여 본 연구에서의 지표설정을 위한 주요 시사점을 파악하였다.

둘째, 기독교대안학교 교육성과에 대한 구성요인을 규명하기 위하여 기독교 대안학교 교사들 및 행정가(교장, 교감), 기독교대안학교 연구자(교수, 연구원)들을 대상으로 전문가 집단을 구성하여 focus 그룹 심층 면접을 실시하였다. 여기서 수집된 자료에서 기독교대안학교 성과분석을 위한 평가지표 구성요인을 도출하였다.

셋째, 델파이 조사로 focus 그룹과는 다른 전문가들인 기독교대안학교 현장의 교사와 행정가(교장, 교감), 기독교대안학교 관련 연구자들을 대상으로 설문을 실시하였다. 델파이 조사도구는 이론적인 기초연구와 1차 전문가 협의회를 토대로 작성된 평가지표 시안을 수정·보완하여 기독교대안학교의 교육성과에 해당하는 문항들이 어떻게 구성되어야 하는지를 전문가들의 의견을 수렴하여 구성하였다. 델파이 조사를 통하여 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표를 구성하였다.

넷째, 구성된 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표의 최종적인 수정과 검토를 위하여, 평가지표에 대하여 평가도구의 양호도를 분석하였다. 이를 위해 기독교대안학교 교사들 및 행정가(교장, 교감) 약 120명을 대상으로 설문조사를 실시하여 타당도와 신뢰도를 검증하였다. 설문조사는 연구에 협조를 요청하여 섭외된 8개의 기독교대안학교 교사들을 통하여 2009년 10월 첫째 주부터 3주간에 걸쳐서 진행되었다. 연구자가 직접 배포하고 수거하는 형태를 통하여 성실하게 답변해 줄 것을 부탁하였다. 설문조사에서는 각 평가지표들이 연구의 의도에 적합한지에 대해 검토하였다. 각 문항들에 대하여 5단계 평정척도(5: 매우 그렇다, 4: 그렇다, 3: 보통이다, 2: 그렇지 않다, 1: 전혀 그렇지 않다)를 사용하고, 또한 각 평가영역에서 교육성과 분석이 필요한 상황에 대하여 제시하지 못한 부분에 대하여 의견을 진술할 수 있도록 공간을 마련하였다. 신뢰도 검사 결과, 문항들의 신뢰도는 Cronbach α 계수가 .60 이상을 나타내었기 때문에 평가지표의 영역을 내용에 적합하게 수정하였다. 즉, 지표의 뜻이 모호하거나, 영역이나 항목의 변경이 필요한 것, 의미가 정확히 전달되지 않는다고 판단되는 평가지표를 수정하였다.

다섯째, 평가지표를 검토한 후 수정 보완하여, 최종 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표를 개발하였다.

3. 자료처리

기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표 개발을 위해 연구의 자료처리는 SPSS PC+ 15.0 프로그램을 이용하였으며, 평가지표의 적합도 검증을 위해 AMOS 7.0을 사용하였다(석임복, 강이철, 2007; 김용 외, 2007). 검증 내용은 다음과 같다.

첫째, 타당도 검증이다. 타당도 검증은 예비 검사를 실시하며, 문항 상관계수 행렬의 대각선값에서 고유요인의 분산을 제거하여 만들어지는 축소상관행렬(reduced correlation matrix)을 분해하여 공통요인을 추출하는 공통요인분석(common factor analysis)을 실시하였다. 요인 수 결정을 위해서는 주축요인분해법(principal factor analysis)을 사용하였다. 주축요인분해법은 요인분석 시 분산을 최대한으로 추출하는 기준에 의해서 기초각을 산출하는 방법으로, 공통요인분석에서는 각 변수의 분산 중 공통요인에 의해 설명되는 부분만을 의미한다. 요인의 수 결정은 default 값인 고유치(eigen

value)와 스크리(scree) 검사를 통하여 추출하였다.

둘째, 신뢰도 검증은 문항의 내적 일치도(internal consistency)와 문항 동질성 파악, 측정의 일관성을 유지하면서 측정오차를 줄이기 위해 Cronbach α 계수를 적용한다.

셋째, 신뢰도 검증 이외에 측정도구의 특징 분석 및 적용을 위하여 변별도와 난이도를 분석하며, 난이도 분석에서는 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표 측정에서 어떤 문항이 가장 높은 것으로 분석되었는지를 나타내었다.

4. 분석내용

기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표를 구성하는 영역으로 교육여건(투입), 교육프로그램(과정), 교육성과(산출) 등으로 확정하여 각 영역에서 필요로 하는 요인들을 구성하였다. 각 영역에서 기독교성과 대안성, 학교성의 요인에 해당하는 내용들을 학교수준과 학생수준에서 평가항목, 평가준거, 평가지표의 차례로 세분화하여 평가지표로 설정하였다. 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표의 평가영역, 평가항목, 평가준거 내용과 그에 따른 지표수는 <표 2>와 같다.

<표 2> 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표 구성

평가영역	평가항목	평가준거	평가 지표수
A. 교육여건	1.1 학교경영 및 재정	1. 학교 비전과 목표설정의 적절성 2. 학교발전계획의 적절성	34
	1.2 시설(공간)	3. 대안적 학교규모 4. 교육공간의 안정성	
	1.3 학부모	5. 학부모의 학교 참여	
	1.4 학교장	6. 학교장 리더십	
	1.5 교사	7. 교직원 신앙헌신도 8. 교원 확보 9. 교사의 업무 10. 교사역량 개발	
	1.6 학생	11. 학생교육여건 12. 저소득층 자녀들의 학교 접근성 13. 학생의 다양성 14. 학생선발의 적절성 15. 학생 보유력	

평가영역	평가항목	평가준거	평가 지표수
B. 교육 프로그램	2.1 교육과정	1. 교육과정 편성과 운영	18
	2.2 수업	2. 수업운영	
	2.3 학교문화	3. 수업평가 결과 활용	
	2.4 학생활동	4. 학교 문화	
	2.5 학생지원	5. 학생활동 6. 학생지원프로그램 7. 학생상담	
C. 교육성과	3.1 교사	1. 교사 만족도 2. 교사의 교직 안정성 3. 교사와 학생의 관계	17
	3.2 학부모	4. 학부모 만족도 5. 부모와 자녀 관계	
	3.3 졸업생	6. 졸업생과 학교 관계 7. 졸업생 진로	
	3.4 재학생	8. 학생 만족도 9. 학생의 영성성숙도 10. 부적응 학생 11. 기초 학업 보장성 12. 사고력 13. 자아 성숙	
계	15	35	69

IV. 연구결과 및 해석

1. 도구의 난이도와 변별도 분석

먼저 상관계수 행렬과 문항의 평균을 분석하였다. 문항의 평균은 난이도의 형태로 사용하였다. 새로운 측정 도구나 평가 준거를 개발하였을 경우, 반응 특성을 난이도로 고려하여, 각 문항 난이도는 문항마다 응답을 선택한 상대도수를 나타낸다. 그러므로 문항 난이도는 각 문항에 5단계 척도를 부여하여 계산한 각 문항 점수의 평균과 표준편차를 이용하여 알아볼 수 있다. 즉, 본 평가지표에서는 5점에 가까울수록 긍정적인 반응의 결과를 나타낸다. 4.5점 이상이거나 2점 이하로 응답이 나타날 경우에는 응답이 너무 편중되는 것으로 인정하여 문항을 제거하고자 하였으나, 지나치게 긍정적이거나 부정적인 문항은 없는 것으로 분석되었다.

〈표 3〉 문항의 평균 및 총점과의 상관관계

평가 영역	평가 지표	평균	표준 편차	총점과의 상관관계
A. 교육 여건	A1. 기독교 교육에 기초한 학교 비전, 목표의 명료성	4.42	.794	.652
	A2. 학교구성원의 학교 비전, 목표에 대한 이해 및 공유 정도	4.17	.874	.731
	A3. 발전계획 수립 시 구성원 참여정도	3.86	.888	.603
	A4. 발전계획 예산확보율	3.44	1.001	.598
	A5. 교사 1인당 학생수	4.11	.768	.437
	A6. 학급당 학생수	4.11	.862	.471
	A7. 교지 확보율	3.10	.995	.749
	A8. 교사시설 확보율(공간)	3.04	1.103	.692
	A9. 학부모모임, 실행횟수(학운위, PTA, 반별모임, 기도회)	4.10	.761	.536
	A10. 부모참여 프로그램 참여율(보조교사, 자원봉사)	3.91	.840	.512
	A11. 부모교육 참여율	3.99	.913	.535
	A12. 학교장의 대안교육에 대한 확신과 실행의지	4.37	.908	.702
	A13. 학교장의 리더십 형태(의사결정의 민주화 정도)	4.05	.918	.566
	A14. 학교장의 학교경영 능력(교사 업무 분장 능력, 학교구성원의 의견 수렴 의지, 의사소통 능력)	4.11	.832	.687
	A15. 교사 선발 시 분명한 신앙고백 검증 정도	4.37	.683	.603
	A16. 교사의 채플, 선교활동, 학생지도, 사회봉사, 교회봉사 등에 자발적, 적극적 참여도	4.14	.858	.391
	A17. 정교사 확보율	3.87	.882	.538
	A18. 전공일치 교사 확보율	4.09	.850	.358
	A19. 교사 지원 프로그램 여부 (행정지원, 교육프로그램지원 재정지원)	3.89	.832	.676
	A20. 교사의 주당 업무 비율(수업, 수업준비, 행정업무, 생활지도)	3.73	.996	.796
	A21. 교사의 주당 수업시간	3.80	.897	.628
	A22. 정교사 수업담당 비율	3.71	.879	.551
	A23. 교사 계속 교육 프로그램 여부(예비교사교육, 신규교사교육, 계속교육, 학교정체성에 대한 교육, 교과교육)	4.01	.845	.721

평가 영역	평가 지표	평균	표준 편차	총점과의 상관관계	
	A24. 자발적 교사모임 여부(교과별, 학년별, 주제별 모임)	3.70	.974	.733	
	A25. 학생 1인당 교육비	3.54	1.015	.647	
	A26. 학생 1인당 장서 수	3.24	1.071	.655	
	A27. 학생 1인당 기숙사 면적	2.62	1.167	.577	
	A28. 등록금 의존율	3.25	1.128	.624	
	A29. 장학금 수혜율	3.35	1.073	.623	
	A30. 학생에 대한 다양성과 잠재가능성 인정 정도	4.04	.802	.541	
	A31. 경제적, 문화적, 장애통합 등 학습자 구성의 다양성 정도	3.83	.859	.470	
	A32. 기독교인 학생, 학부모 선발기준과 실행	4.24	.742	.638	
	A33. 재학생 충원율	3.87	.779	.613	
	A34. 신입생 충원율	3.88	.837	.642	
	B. 교육 프로그램	B1. 영성교육 특성화프로그램 여부	3.86	.890	.767
		B2. 기독교통합교과교육 비율	3.79	.958	.740
		B3. 학생의 다양성에 기초한 은사교육 프로그램 실행 비율	3.73	.848	.797
B4. 학교교육과정에 대한 문서화, 체계화 정도		3.69	.930	.728	
B5. 기독교적 진로 지도 프로그램		3.56	1.027	.756	
B6. 무학년제, 개인별 맞춤수업, 수준별 수업, 분기별 집중이수 여부		3.60	.892	.572	
B7. 학습자참여 수업방법		3.94	.690	.733	
B8. 다양한 수업자료 활용정도		3.90	.731	.641	
B9. 수업에서 학생들 간의 상호작용 유형		4.13	.652	.601	
B10. 수업평가 방법과 결과활용방법		3.94	.811	.725	
B11. 큐티, 선교활동, 영성캠프, 부흥회 등		3.95	.872	.578	
B12. 기독교 동아리활동 참여율		3.41	1.001	.572	
B13. 방과 후 활동 참여율		3.69	.847	.339	
B14. 학생자치활동의 자율성 여부		3.69	.815	.552	
B15. 봉사활동 참여율		3.74	.834	.663	
B16. 멘토, 튜터제도 활용		3.49	1.034	.707	
B17. 학생 1인당 상담시간과 건수		3.76	.942	.741	
B18. 교사와 학생 간의 상호작용 유형		4.24	.706	.579	
C. 교육 성과	C1. 교사의 학교 교육철학, 학교경영, 교육활동, 행정지원에 대한 만족도	3.97	.805	.702	
	C2. 교사의 이직율	3.56	.877	.688	
	C3. 학교교육에 대한 성과로 얻어진 교사, 학생 관계에 대한 설문 평가	3.92	.698	.496	
	C4. 학부모의 학교 교육철학, 학교경영, 교육활동, 행정지원, 교육결과에 대한 만족도	3.87	.656	.712	
	C5. 학교교육에 대한 성과로 얻어진 부모, 자녀 관계에 대한	3.82	.706	.693	

평가 영역	평가 지표	평균	표준 편차	총점과의 상관관계
	실문 평가			
	C6. 졸업생의 졸업이후 학교와의 지속적인 네트워킹 및 자원 봉사 여부	3.78	.892	.627
	C7. 진학률	3.55	.939	.588
	C8. 취업률	3.43	.888	.587
	C9. 학생의 학교 교육철학, 학교경영, 교육활동, 행정지원, 교육결과에 대한 만족도	4.13	.640	.403
	C10. 체플, 선교활동 등에 학생의 자발적, 적극적 참여도	4.00	.843	.416
	C11. 중도탈락율	3.59	.902	.520
	C12. 부적응(일탈, 비행) 행동 정도	3.67	.929	.420
	C13. 기초학습능력	3.83	.818	.571
	C14. 비판적 사고력	3.84	.762	.645
	C15. 자기주도 학습 능력	4.10	.736	.605
	C16. 자아 개념	4.10	.736	.748
	C17. 진로 성숙도	3.80	.788	.750

본 연구에서 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표의 난이도를 분석해 본 결과, '기독교 교육에 기초한 학교 비전, 목표의 명료성' 지표가 4.42로 가장 높은 난이도를 나타내었으며, 가장 낮은 난이도를 나타낸 지표는 '학생 1인당 기숙사 면적'으로 2.62를 나타내었다. 일반적으로 변별도는 총점과의 상관관계를 통해 계산할 수 있다. 즉, 전체 평가지표에 대한 점수가 높게 나타났고 해당 지표에 대해서도 높은 점수를 나타낸다면 변별력이 있는 문항이라고 할 수 있다. 그러나 전체 점수는 높지만 해당 지표에 대해서만 낮은 점수를 나타낸다면 변별력이 높은 문항이라고 하기는 어렵다. 따라서 총점과 해당 지표의 상관을 통하여 변별력의 정도를 알아본 결과, '방과 후 활동 참여율'의 문항이 .339로 다른 문항에 비하여 가장 낮은 값을 나타내어 다른 문항들보다는 낮은 변별력을 갖는 것으로 분석되었다. 이상을 토대로 할 때 다른 지표에 비해 너무 높거나 낮은 난이도를 나타내거나 변별력이 낮게 나타난 지표들에 대해서는 요인 분석이나 모델 적합도의 분석 등에서 삭제할 필요가 있다.

2. 도구의 타당성 분석

타당도(validity)는 측정하고자 하는 개념이나 속성이 정확하게 측정되었는가에 대한 내

용의 정도를 의미하는 것으로, 이를 평가하기 위해서는 내용 타당도(content validity), 준거 관련 타당도(criterion-referenced validity), 그리고 구인 타당도(construct validity) 등이 활용되고 있다. 하나의 속성을 측정하기 위해 여러 개의 문항을 사용할 경우, 원래 연구자가 의도하는 방향으로 측정되었는지를 알아볼 필요가 있기 때문에 본 연구에서 측정 도구에 대한 구인 타당도를 확인하기로 하였고 각 차원의 의미 있는 독립성(meaningful independent)을 분석, 검토하기 위해 요인 분석(factor analysis)을 실시하였다.

요인분석의 방식은 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis : EFA)을 먼저 활용하였고, 탐색적 요인분석은 주성분 분석(principal component analysis)을 통하여 직교회전 방법인 varimax 회전 요인분석을 사용하였다. 주성분 분석은 자료에 포함된 변수들 간의 총 분산을 활용하여 요인 수를 최소화하면서 정보의 손실을 최소화하는 데 사용되는 기법이다. 요인의 수를 결정하기 위하여 기본적으로 default 값인 고유치(eigen value)를 1.0 이상인 값을 기준으로 하였으며, 스크리(scree) 검사와 함께 추출하였다. 다음으로 확인요인 분석(confirmatory factor analysis : CFA)을 실시하였는데, 확인 요인분석은 연구자의 지식에 근거하여 내재된 요인 차원이나 가설을 확인하는 수단으로 사용된다.

(1) 교육여건 영역의 탐색적 요인분석

SPSS를 활용한 탐색적 요인분석에서는 KMO의 표본 적합도와 Bartlett의 구형성 검정을 실시하여 검증하였다. 요인 수 결정은 앞에서 언급한 바대로 주성분분석(principal factor analysis)을 사용하여 탐색적요인분석의 기본값인 고유치(eigen value)와 스크리(scree) 검사를 통하여 추출하였다.

교육여건 영역의 KMO 측도는 .797로 비교적 높게 나타났으며, Bartlett의 구형성 검정에서는 X^2 값이 1382.96($p < .001$)로 요인분석이 가능한 것으로 나타났다.

단일주축분해로 인한 고유치와 누적분산 비율은 <표 4>와 같이 누적 분산비율이 요인 8까지는 74.3%이며, 스크리 검사(scree test) 결과, 요인 8까지가 1 이상의 값이 발생하고 있으며, 고유치가 1보다 크면서 전체 분석 모형의 74.3% 정도를 설명할 수 있는 8개 요인의 수를 최종 요인 수로 결정하고자 한다.

〈표 4〉 교육여건 영역의 단일주축분해 분석표

요인번호	1	2	3	4	5	6	7	8
고유값	13.160	2.728	2.105	2.000	1.578	1.406	1.238	1.040
분산비율	.387	.080	.062	.059	.046	.041	.036	.031
누적분산비율	.387	.467	.529	.588	.634	.676	.712	.743

교육여건 영역 각 문항들의 요인부하량(factor loading)은 <표 5>를 통하여 확인할 수 있다. 요인부하량 측정결과, 요인1에 해당되는 문항 수는 8개, 요인2와 요인3 그리고 요인4는 각 5개, 요인 5는 3개, 요인 6은 2개, 요인7은 4개, 요인8은 2개의 문항이 포함되어 있다. 요인부하량은 각 문항들과 요인 사이의 상관관계 정도를 나타내므로 각 문항들의 요인부하량이 가장 높은 요인에 속하게 된다. 요인부하량의 제곱값은 결정계수를 의미하므로 요인부하량은 요인이 해당변수를 설명해 주는 정도를 의미하고 있다. 요인부하량이 .4 이상인 것들을 선택하고자 하였으며, 교육여건 영역에 있어서의 요인부하량은 .4 미만인 항목은 없었다. 따라서 교육여건 영역에서의 평가지표들은 기독교대안학교 교육성과 분석에 대한 높은 설명력을 갖는 것으로 해석할 수 있다.

〈표 5〉 교육여건 영역의 요인부하량

문항 번호	요인							
	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	요인6	요인7	요인8
A25	.757	.086	.209	.185	-.025	.076	.111	-.013
A27	.752	.128	.117	.019	-.088	.361	-.032	.170
A28	.748	.067	.167	.392	.040	-.163	-.037	.029
A7	.736	.252	.119	.107	.226	.276	.041	.191
A29	.704	.096	.053	.414	.094	-.038	.112	-.116
A8	.699	.276	.088	.075	.346	.173	.004	.143
A26	.676	.264	.010	-.066	.091	.295	.181	.113
A4	.661	.208	.164	.046	.026	-.177	.295	.120
A13	.164	.820	.120	.199	.036	.052	.124	-.017
A14	.336	.719	.259	.228	.003	.248	.056	-.048
A3	.207	.687	.091	-.052	.264	.002	.224	.182
A12	.161	.677	.377	.114	.228	.282	.113	.062
A2	.435	.582	.282	-.021	.176	-.118	.358	.101
A33	.225	.077	.777	.127	.279	.144	.027	.063
A34	.145	.255	.676	.152	.303	.170	.060	.108
A30	.019	.346	.607	.205	.001	.112	.068	.250
A32	.217	.293	.576	-.064	.173	.285	.347	.002
A31	.297	.236	.438	.153	-.055	-.063	-.214	.423
A21	.323	.120	.132	.810	.151	.162	-.060	.114
A22	.060	.103	.080	.752	.145	.151	.207	.335
A20	.555	.251	.158	.616	.200	.101	.088	.062
A15	.228	.474	.154	.482	.192	-.204	.247	.017
A19	.424	-.026	.342	.428	.249	-.032	.366	.128
A11	.165	.119	.156	.104	.889	-.029	.079	.064
A10	.052	.067	.197	.132	.804	.090	.207	-.053
A9	.044	.210	.120	.167	.767	.152	.102	.173
A6	.191	.075	.124	.040	.129	.849	.109	.097
A5	.069	.093	.213	.158	.053	.847	.088	.052
A16	-.046	.288	-.166	.180	.205	.138	.691	.196
A23	.289	.174	.338	.359	.141	.244	.586	-.053
A24	.336	.369	.254	.027	.227	.160	.552	.152
A1	.344	.359	.396	-.021	.167	.007	.485	.044
A18	.080	.016	.028	.338	.092	.020	.092	.794
A17	.196	.067	.324	-.032	.115	.226	.194	.681

(2) 교육프로그램 영역의 탐색적 요인분석

교육프로그램 영역의 KMO 측도는 .834로 비교적 높게 나타났으며, Bartlett의 구형성 검정에서는 X^2 값이 794.24($p < .001$)로 요인분석이 가능한 것으로 나타났다. Default 인

고유치 1이상인 값을 요인으로 하였을 경우, 4개의 요인이 생성되었으며, 이 4개의 요인의 수가 설명하는 값인 누적 분산비율이 68.4%로 나타났다. 5번째 요인의 고유치 값은 .893으로 네 번째 요인의 고유치 값인 1.097로부터 scree plot을 확인하여서도 많이 꺾이고 있는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 요인의 수를 4개로 확정하였다.

〈표 6〉 교육프로그램 영역의 단일주축분해 분석표

요인번호	1	2	3	4
고유값	8.070	1.730	1.414	1.097
분산비율	.448	.096	.079	.061
누적분산비율	.448	.544	.623	.684

〈표 7〉 교육프로그램 영역의 요인부하량

문항번호	요인			
	요인1	요인2	요인3	요인4
B5	.791	.343	.003	.050
B16	.742	.032	.324	.080
B3	.712	.262	.336	.129
B1	.668	.366	.119	.269
B17	.653	.194	.505	-.059
B2	.641	.336	.171	.215
B11	.640	-.001	-.020	.408
B10	.611	.555	.138	-.060
B4	.594	.416	.359	-.100
B8	.157	.762	.212	.247
B7	.276	.721	.234	.324
B6	.232	.666	.152	.028
B18	.192	.279	.776	.021
B9	.127	.511	.677	.042
B15	.456	.010	.532	.430
B13	-.031	.132	-.007	.879
B14	.163	.106	.466	.667
B12	.437	.292	-.172	.588

교육프로그램 영역의 요인부하량은 <표 7>과 같으며, 요인1에 해당되는 지표수는 9개, 요인2와 요인3 그리고, 요인4는 각 3개의 지표가 포함되어 있다.

(3) 교육성과 영역의 탐색적 요인분석

교육성과 영역의 KMO 측도는 .764로 비교적 높게 나타났으며, Bartlett의 구형성 검정에서는 X^2 값이 554.74($p < .001$)로 요인분석이 가능한 것으로 나타났다. 고유치 1이상인 값을 요인으로 하였을 경우, 4개의 요인이 생성되었으며, 이 4개의 요인의 수가 설명하는 값인 누적 분산비율이 70.0%로 나타났으며, 이 4개의 요인을 최종 요인 수로 확정하였다.

<표 8> 교육성과 영역의 단일주축분해 분석표

요인번호	1	2	3	3
고유값	6.971	1.969	1.591	1.376
분산비율	.410	.116	.094	.081
누적분산비율	.410	.526	.619	.700

교육성과 영역의 요인부하량은 <표 9>와 같으며, 요인1에 해당되는 지표수는 5개, 요인2는 6개, 요인3과 요인4는 각 3개의 문항이 포함되어 있다.

<표 9> 교육성과 영역의 요인부하량

문항 번호	요인			
	요인1	요인2	요인3	요인4
C15	.861	.009	.187	.006
C16	.796	.231	.237	.089
C14	.773	.289	.162	-.016
C17	.721	.280	.046	.112
C13	.711	.043	-.044	.384
C4	.367	.785	.078	.162
C9	-.079	.774	.312	.028
C5	.448	.687	.112	.008
C1	.438	.630	-.086	.308
C3	.423	.581	.079	.128
C10	-.033	.540	.166	.343
C8	.138	.123	.925	.141
C7	.123	.128	.923	.183
C6	.348	.387	.522	.033
C12	.108	.035	.281	.859
C11	.110	.297	.049	.853
C2	.422	.411	.091	.423

3. 도구의 신뢰도 분석

신뢰도의 추정치는 해당 문항들이 각 요인들을 얼마나 오차 없이 정확하게 측정할 수 있는지에 해당하는 것으로 추정치의 값이 보수적일수록 보다 신뢰할 수 있을 것이다.

〈표 10〉 각 요인 별 신뢰도 계수와 개별 문항 제거에 따른 신뢰도 계수 추정

교육 여건 (.955)			교육 프로그램(.924)			교육 성과(.910)					
문 항	Alpha if item Deleted	Cronbach' α	문 항	Alpha if item Deleted	Cronbach' α	문 항	Alpha if item Deleted	Cronbach' α			
A4	.923	.926	B1	.898	.911	C13	.877	.875			
A7	.911		B2	.899		C14	.844				
A8	.918		B3	.895		C15	.838				
A25	.911		B4	.901		C16	.826				
A26	.921		B5	.896		C17	.856				
A27	.923		B10	.901		C1	.795				
A28	.909		B11	.913		C3	.811				
A29	.913		B16	.902		C4	.775				
A2	.876		B17	.899		C5	.800				
A3	.876		B6	.803		C9	.815				
A12	.865	.892	B7	.577	.768	C10	.855	.836			
A13	.863		B8	.695	C6	.966					
A14	.862		B9	.542	C7	.621					
A30	.771		B15	.776	.713	C8	.643				
A31	.824		B18	.559	C2	.803					
A32	.772		B12	.669	C11	.580					
A33	.729		B13	.474	.698	C12	.615				
A34	.739		B14	.665							
A15	.868										
A19	.857		.870								
A20	.813										
A21	.817										
A22	.847										
A9	.862										
A10	.801	.868									
A11	.766										
A5	-			.857							
A6	-										
A1	.739										
A16	.804		.803								
A23	.742										
A24	.694										
A17	-				.661						
A18	-										

따라서 본 연구에서는 가장 과학적이면서 객관적인 값을 제공하는 Cronbach's α 계수를 통하여 문항의 내적 일치도(internal consistency)를 추정하고자 하였다. <표 10>은 각 평가영역별, 그리고 각 요인별 신뢰도를 나타낸 것이다. 각 평가영역별로 교육여건 영역은 .955, 교육프로그램 영역은 .924, 교육성과 영역은 .910으로 각 영역별 신뢰도 계수는 신뢰할 수 있다고 할 수 있다. 각 평가영역에 따른 요인별로 신뢰도 계수를 확인해 보면, 먼저 교육여건 영역에 있어서 요인1의 신뢰도 계수는 .926이었으며, 각 문항들을 제거할 경우, 신뢰도 계수가 낮아지는 것을 확인할 수 있다. 즉, 모든 문항이 교육여건 영역의 내적 일치도에 합치한다고 볼 수 있다. 그러나 요인2의 A31 문항의 경우에는 삭제할 경우, 오히려 요인의 신뢰도가 높아지고 있는 것을 확인할 수 있다. A31 문항을 다른 요인에 포함시킬 경우, 모든 경우에 요인의 신뢰도를 낮아지게 만들었다. 따라서 A31 문항은 삭제하고자 한다. A16 문항의 경우에도 요인7의 내적 일치도를 저해하고 있으나, 요인 적재치가 높고 저해하는 정도가 낮아 일단 확인적 요인분석에서 확인하기 전까지 삭제를 보류하기로 한다.

교육프로그램 영역의 경우를 살펴보면, B6은 요인2의 신뢰도를 저해하고 있으며, 다른 요인에 포함될 경우에도 동일하게 기존 신뢰도 계수값 보다 낮은 값을 형성한다. 따라서 B6 문항도 제거하고자 한다. B11 문항의 경우에는 요인1의 신뢰도를 낮게 하고 있으나 요인4로 이동할 경우, 신뢰도를 기존의 .698에서 .704로 높여주고 있다. 따라서 B11 문항은 요인4로 이동하기로 한다. 마찬가지로 B15 문항의 경우, 요인3의 신뢰도를 낮게 하고 있으나 요인1로 이동할 경우, 신뢰도 계수를 .919로 높게 만든다. B15 문항 또한 요인1로 이동하도록 한다.

교육성과 영역의 요인별 신뢰도 계수를 확인해 보면, C6 문항과 C10 문항은 삭제하기로 하고 C2 문항의 경우에는 요인4에서 요인2로 이동하기로 한다.

4. 도구의 적합도 평가

본 연구에서는 각 평가영역별로 요인분석을 실시하였고, 교육여건 영역의 경우 8개의 요인을 도출하였으며, 교육프로그램 영역과 교육성과 영역은 각 4개의 요인을 도출하였다. 탐색적 요인분석을 통하여 도출한 각 평가영역별 요인들이 적합한지를 확인하기 위하여 확인요인분석을 실시하였다. 도구의 전반적인 적합도는 χ^2 검증, 기초적합지수(GFI), 조정적합지수(AGFI), 비표준적합지수(NNFI), 근사오차자승평균의 이중근

(RMSEA), 비교적합지수(CFI) 등이 고려된다. 그러나 표본 자료의 도구 적합도를 나타내는 X^2 값은 0에 가까운 값이어야 하지만, 대부분 큰 값을 나타내어 도구를 기각하는 것이 대부분이다. 따라서 X^2 값은 참고만 하고, 대안적인 통계 기법인 $X^2/df(Q$ 값)를 확인하고 있다. 일반적으로 적합도 평가에 대해서는 연구자에 따라 다른 의견을 보이고는 있지만 일반적으로 CFI, GFI, NFI는 .90 이상, AGFI는 .85 이상, RMSEA는 .05 이하, Q값은 5이하일 때 적정도구로 판단한다.

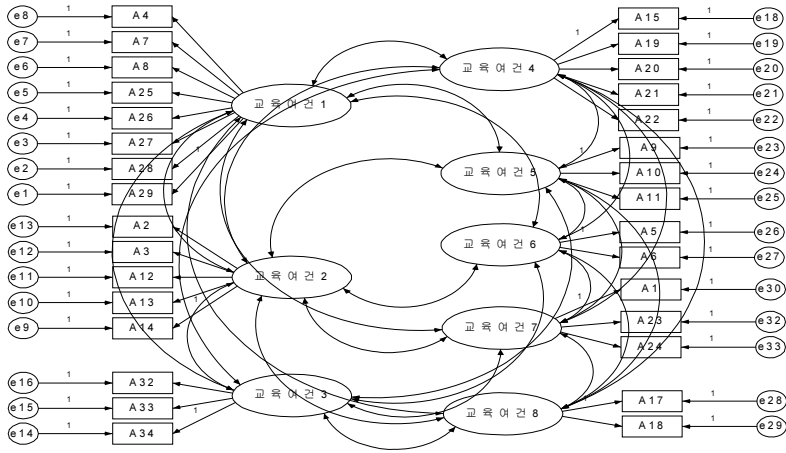
(1) 교육여건 영역의 확인요인분석

교육여건 영역의 확인요인분석을 실시한 결과, 모델의 적합도를 높이기 위해 다중상관자승(SMC : Squared Multiple Correlation) 값이 낮은 문항을 제거하였다. 일반적으로 SMC 값을 기준으로 설명력이 낮은 문항을 제거하면서 적합도 향상을 시도할 경우, 적합도 향상이 이루어지는 경우가 있다.

이것은 절대적인 기준이 아니나 많은 경우 효과를 볼 수 있다. 교육여건 영역의 확인요인분석에 있어서도 해당 값이 낮은 A16과 A30 문항을 삭제하였으며, 그 결과 적합도 향상을 가져왔다. 교육여건 영역의 확인요인분석 결과가 <표 11>과 <그림 1>에 나타나있다.

〈표 11〉 교육여건 영역 확인요인분석의 적합도 평가

요인	지표	요인 적재치	표준화된 요인적재치	표준 오차	C.R.	SMC	신뢰도
교육여건1	A4	.871	.656	.159	5.473	.430	.926
	A7	1.152	.873	.160	7.204	.762	
	A8	1.165	.796	.176	6.615	.634	
	A25	1.007	.748	.162	6.223	.560	
	A26	1.005	.707	.170	5.894	.501	
	A27	1.043	.692	.197	5.293	.478	
	A28	1.126	.745	.183	6.143	.555	
	A29	1.000	.705	-	-	.497	
	교육여건2	A2	.989	.785	.124	7.945	
A3		.891	.696	.132	6.756	.484	
A12		1.063	.811	.127	8.356	.658	
A13		1.036	.782	.131	7.922	.611	
A14		1.000	.833	-	-	.694	
교육여건3	A32	.615	.645	.095	6.498	.416	.850
	A33	.883	.882	.084	10.503	.778	
	A34	1.000	.930	-	-	.865	
교육여건4	A15	1.000	.645	-	-	.416	.870
	A19	1.306	.691	.244	5.349	.477	
	A20	2.111	.933	.317	6.665	.870	
	A21	1.666	.817	.272	6.117	.668	
	A22	1.332	.667	.256	5.193	.445	
교육여건5	A9	1.000	.770	-	-	.594	.868
	A10	1.210	.842	.159	7.604	.709	
	A11	1.388	.892	.176	7.900	.796	
교육여건6	A5	1.000	.813	-	-	.661	.857
	A6	1.283	.929	.243	5.271	.862	
교육여건7	A1	1.000	.740	-	-	.547	.804
	A23	1.067	.743	.169	6.325	.553	
	A24	1.323	.803	.194	6.819	.645	
교육여건8	A17	1.000	.846	-	-	.716	.701
	A18	.664	.583	.193	3.439	.340	
적합도 지수 (Goodness of fit index)		$\chi^2 = 332.482$, $df = 188,32$, $CMIN/DF = 1.766$, $GFI(.90 이상) = .902$ $AGFI(.90 이상) = .898$, $CFI(.90 이상) = .910$, $RMR(.05 이하) = .046$ $RMSEA(.05 이하) = .048$, $NFI(.90 이상) = .916$, $IFI(.90 이상) = .916$					

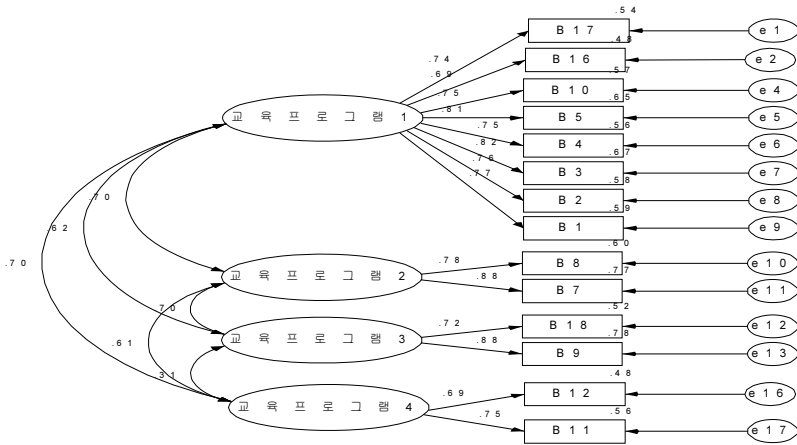


〈그림 1〉 교육여건 영역의 확인요인분석(CFA) 결과 구조 모델

(2) 교육프로그램 영역의 확인요인분석

〈표 12〉 교육프로그램 영역 확인요인분석의 적합도 평가

요인	지표	요인 적재치	표준화된 요인적재치	표준 오차	C.R.	SMC	신뢰도
교육 프로그램1	B1	.979	.767	.146	6.685	.588	.916
	B2	1.052	.761	.158	6.678	.580	
	B3	1.001	.819	.139	7.221	.671	
	B4	1.006	.750	.153	6.569	.562	
	B5	1.192	.805	.168	7.091	.648	
	B10	.883	.754	.133	6.612	.569	
	B16	1.027	.690	.171	5.991	.476	
	B17	1.000	.736	-	-	.541	
교육 프로그램2	B7	1.064	.877	.154	6.917	.769	.810
	B8	1.000	.777	-	-	.604	
교육 프로그램3	B9	1.126	.881	.199	5.645	.777	.777
교육 프로그램4	B18	1.000	.723	-	-	.522	.704
	B11	1.000	.748	-	-	.560	
적합도 지수 (Goodness of fit index)		$\chi^2 = 151.293, df = 102, CMIN/DF = 1.483, GFI(.90 이상) = .912$ $AGFI(.90 이상) = .928, CFI(.90이상) = .932, RMR(.05 이하) = .045$ $RMSEA(.05 이하) = .050, NFI(.90 이상) = .912, IFI(.90 이상) = .922$					



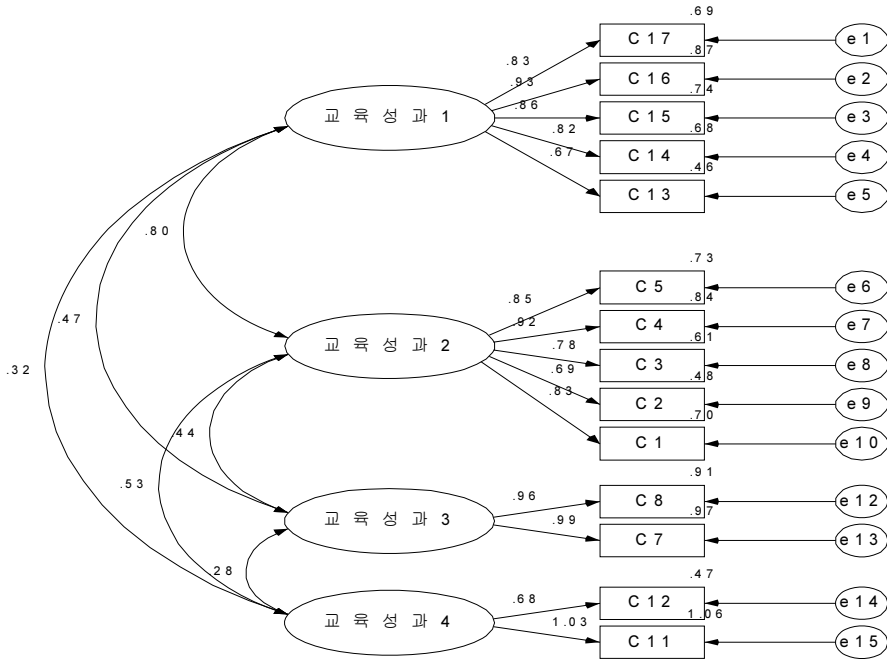
〈그림 2〉 교육프로그램 영역의 확인요인분석(CFA) 결과 구조 모델

(3) 교육성과 영역의 확인요인분석

교육성과 영역의 경우, 설명력이 낮은 C9을 제거하였고 적합도 향상을 확인할 수 있었다. 교육성과 영역의 확인요인분석 결과가 <표 13>과 <그림 3>에 나타나 있다.

〈표 13〉 교육성과 영역 확인요인분석의 적합도 평가

요인	지표	요인 적재치	표준화된 요인적재치	표준 오차	C.R.	SMC	신뢰도
교육성과1	C13	.827	.627	.149	5.566	.393	.875
	C14	.935	.760	.134	6.975	.578	
	C15	.944	.795	.128	7.357	.632	
	C16	1.066	.897	.126	8.466	.805	
	C17	1.000	.784	-	-	.615	
교육성과2	C1	1.175	.801	.162	7.274	.642	.872
	C2	1.084	.679	.180	6.016	.460	
	C3	.864	.679	.143	6.023	.461	
	C4	1.011	.846	.131	7.715	.715	
	C5	1.000	.779	-	-	.607	
교육성과3	C7	1.000	1.007	-	-	1.014	.966
	C8	.878	.933	.101	8.661	.870	
교육성과4	C11	1.478	1.014	.415	3.563	1.028	.803
	C12	1.000	.668	-	-	.446	
적합도 지수 (Goodness of fit index)		$\chi^2 = 123.942, df = 87, CMIN/DF = 1.425, GFI(.90 이상) = .904$ $AGFI(.90 이상) = .920, CFI(.90 이상) = .937, RMR(.05 이하) = .048$ $RMSEA(.05 이하) = .046, NFI(.90 이상) = .906, IFI(.90 이상) = .939$					



[그림 3] 교육성과 영역의 확인요인분석(CFA) 결과 구조 모델

V. 결론

본 연구의 목적은 일반학교와는 차별화된 기독교대안학교의 교육적 성과를 분석하기 위한 평가지표를 개발하려는 것이다. 먼저 기독교대안학교의 교육성과에 대한 구성요인을 규명하기 위하여 문헌연구, 포커스그룹 전문가 회의, 델파이 조사, 예비조사의 절차로 진행하여 평가항목, 평가준거, 평가지표를 세분화하여 개발하였다. 기독교대안학교 교육성과를 구성하는 영역들로는 교육여건, 교육프로그램, 교육성과 등으로 확정하여 각 영역에서 필요로 하는 평가항목과 평가준거, 평가지표들을 구성하였다. 기독교대안학교의 교육성과를 객관적이고 체계적으로 측정할 수 있는 평가지표를 개발하기 위해 타당도와 신뢰도를 검증하였다. 평가지표의 검증을 위하여 우리나라 전국에 위치한 정규 전일제 기독교대안학교 중 8개의 유형별로 다양한 초·중등학교에 재직 중인 기독교

교대안학교 교육행정가와 교사들을 대상으로 설문조사를 실시하고 결과를 분석하였다. 분석결과는 다음과 같다.

본 연구에서 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표의 난이도를 분석해 본 결과, ‘기독교 교육에 기초한 학교 비전, 목표의 명료성’ 문항이 4.42로 가장 높은 난이도를 나타내었으며, 가장 낮은 난이도를 나타낸 문항은 ‘학생 1인당 기숙사 면적’으로 2.62를 나타내었다. 따라서 기독교대안학교 교육행정가와 교사들은 ‘기독교 교육에 기초한 학교 비전, 목표의 명료성’ 평가지표에 대해 가장 긍정적으로 반응하였다고 볼 수 있다.

평가지표의 타당도 분석에서 탐색적 요인분석 결과, 교육여건 영역은 KMO 측도가 .797이고, Default 인 고유치 1이상인 값을 요인으로 하였을 경우, 8개 요인이 생성되었다. 요인부하량 측정결과, 요인1에 해당되는 문항 수는 8개, 요인2, 요인3, 요인4는 각 5개, 요인5는 3개, 요인6은 2개, 요인7은 4개, 요인8은 2개의 문항이 포함되었다. 교육프로그램 영역은 KMO 측도가 .834이고, 4개의 요인이 생성되었다. 요인부하량 측정결과, 요인1에 해당되는 문항 수는 9개, 요인2, 요인3, 요인4는 각 3개의 문항이 포함되어 있다. 교육성과 영역은 KMO 측도가 .764이고, 4개의 요인이 생성되었다. 교육성과 영역의 요인부하량 측정결과, 요인1에 해당되는 문항 수는 5개, 요인2는 6개, 요인3과 요인4는 각 3개의 문항이 포함되었다.

본 연구에서는 Cronbach's α 계수를 통하여 문항의 내적 일치도(internal consistency)를 추정한 결과, 각 평가영역별로 교육여건 영역은 .955, 교육프로그램 영역은 .924, 교육성과 영역은 .910으로 각 영역별 신뢰도 계수는 신뢰할 수 있다고 할 수 있다.

탐색적 요인분석을 통하여 도출한 각 평가영역별 요인들이 적합한지를 확인하기 위하여 확인적 요인분석(CFA)을 실시하고 적합도를 높이기 위해 다중상관자승(SMC : Squared Multiple Correlation) 값이 낮은 문항을 제거하였다. 확인적 요인분석 결과 구조모형을 제시하였다. 이러한 결과를 토대로 기독교대안학교의 교육적 성과를 분석하기 위한 평가지표를 수정하여 제시하였다.

본 연구는 기독교대안학교 전체를 대상으로 실시한 것이 아니라 표집 학교를 대상으로 도구개발을 위한 연구를 진행하였다는 점에서 일부 제한점을 지니고 있다. 이러한 제한점 때문에 연구 초반의 포커스그룹 전문가 회의 결과를 참고로 하여 구성된 평가지표들 중 일부는 수정되기도 하였다. 이러한 통계적 타당도 결과는 내용타당도의 측면에서 다시 검토되어야 할 필요가 있다. 이러한 부분은 기독교대안학교 전체에 대한 성과분석을

실시할 후속 연구에서 다루어 질 것이다.

본 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표 연구의 결과는 다음과 같은 기대효과와 활용방안을 제시할 수 있을 것이다.

첫째, 학문적 측면에서는 본 연구가 기독교대안학교에 대한 논의와 연구를 다양화하려고 시도하였다는 점에서 그 의미를 찾을 수 있다. 지금까지 기독교대안학교에 대한 연구가 주로 이념적 연구이거나 기독교대안학교를 소개하는 사례연구에 국한되었다면, 본 연구는 기독교대안학교에 대해 총체적이고도 분석적인 접근을 시도하여 기독교대안학교를 다면적으로 이해하는데 도움이 될 것이라 기대된다. 본 연구에서 시도한 기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표는 앞으로 더 다양한 기독교 학교평가 연구에 하나의 모형이 될 수 있을 것이다. 기독교대안학교가 점차 다양화되고 있는 시점에서 본 연구에서 시도한 기독교대안학교 교육성과 분석의 방법은 다양한 기독교대안학교들을 평가하는데 예시가 될 수 있을 것이다.

둘째, 정책적 측면에서는 대안학교 인·허가를 결정하는 시도교육청의 정책결정자들에게 본 연구는 중요한 자료가 될 수 있다. 초·중등교육법 시행령인 ‘대안학교의 설립·운영에 관한 규정’에 따르면 각 시도 교육감 산하 ‘대안학교설립운영위원회’에서 해당 지역 대안학교들의 설립, 운영, 인가, 학력인정과 관련된 중요 결정들을 하도록 되어있다. 그러나 대안학교의 교육성과 분석이 정확하지 못한 상황에서 몇 장의 문서에 의존하여 정책 결정을 내리는 것은 매우 위험한 일이라 할 수 있다. 기독교대안학교 인가나 지원에 대한 의사결정을 위해 필요한 근거들을 본 ‘기독교대안학교 교육성과 분석을 위한 평가지표 개발 연구’의 결과가 제공할 수 있을 것으로 기대된다. 또한 본 연구는 공교육의 정상화를 도모하고 있는 정부당국에 교육개혁을 위한 중요한 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 많은 기독교 대안학교들이 우리나라 공교육의 문제점에 대한 대응으로 생겨났다. 일반학교들이 감당하지 못하고 있는 부분들을 기독교 대안학교들이 대신하고 있다는 점을 감안할 때, 기독교 대안학교 성과분석에 대한 본 연구로부터 일반 학교에도 적용할 수 있는 지표들을 추출할 수 있을 것으로 기대된다.

셋째, 실제적인 측면에서는 기독교대안학교에 관심을 가지고 있는 교육수요자인 학생과 학부모들에게 기독교대안학교에 대한 보다 정확한 정보를 줄 수 있을 것이다. 지금까지 기독교대안학교에 대한 연구나 보도 자료들이 일부 유명한 기독교대안학교에 집중되거나, 기독교대안학교의 일부 특성들을 소개하는 차원이었기 때문에 기독교대안학교

의 정확한 성과를 파악하는 데는 어려움이 있었다. 그러므로 우리나라 기독교대안학교들의 교육성과를 분석하기 위한 평가지표의 개발은 기독교대안학교 선택 여부를 결정하는데 유용한 기준을 제공할 수 있을 것으로 보인다. 그리고 기독교대안학교의 운영자와 교직원들에게 학교의 비전과 목표설정, 학교운영과 교육활동에 대한 반성과 성찰의 기회를 제공하여 기독교대안학교 교육의 전문성과 책무성을 강화할 수 있는 방안을 모색하게 할 것이다.

본 연구에서 제시한 기독교대안학교의 교육성과 분석을 위한 평가지표는 각 평가지표들의 정의와 지표산출방식, 평가를 위한 학교장, 학부모, 교사, 교직원, 학생용 설문 도구 등을 개발하기 위한 연구가 후속 연구로 남겨져 있다.

참고문헌

- 교육인적자원부 (2007). 『대안교육백서 1997~2007』. 서울: 교육인적자원부.
- 권대봉·신현석 (2003). 『한국 공교육의 새로운 구상과 전략』. 서울: 집문당.
- 기독교학교교육연구소 (2007). 『기독교대안학교 가이드』. 서울: 예영.
- 김명신 (2002). 『대안교육』. 서울: 문음사.
- 김성수 (2004). “기독교 대안교육이란 무엇인가?” 부산 기독교 대안교육세미나 발표자료.
- 김성기 (2003). “도시형 대안학교 운영특성에 대한 연구,” 박사학위논문, 서울대학교.
- 김성기 (2004). “대안학교 학력인정에 관한 연구.” 『한국교육』. 31(1). 117-136.
- 김양분 외 (2006). 『학교 교육 수준 및 실태 분석 연구(Ⅱ): 일반계고등학교』. 서울: 한국교육개발원.
- 김양분 외 (2007). 『학교 교육의 실태 및 수준 분석: 중학교 연구(Ⅱ)』. 서울: 한국교육개발원.
- 김영철 외 (2002). 『도시형 대안학교 운영진단 개선방안』. 서울: 한국교육개발원.
- 김영화 (2001). “도시형 대안학교 설립방안 연구.” 교육인적자원부 정책연구과제 보고서.
- 김용 외 (2007). “사이버가정학습 효과성 증진을 위한 학습자 만족도 평가 준거 개발,” 『컴퓨터교육학회논문지』. 10(6), 61-68.
- 김정원 (2001). “단위학교 교육개선 지원을 위한 질적 학교평가모형.” 『교육학연구』 39(1), 217-248.
- 김주후 외 (2004). “시도교육청 주관 학교평가 실태 분석.” 『교육평가연구』 17(2). 237-257.
- 김태연 (2008). 『대안학교와 대안교육정책』. 서울: 한국학술정보.

- 박상진 (2006). 『기독교학교교육론』. 서울: 예영.
- 박창언 (2006). “대안학교 교육과정 법제화 방향.” 『교육과정평가연구』 9(1). 1-22.
- 석임복, 강이철 (2007). “Csikszentmihalyi의 몰입 요소에 근거한 학습 몰입 척도 개발 및 타당화 연구.” 『교육공학연구』. 23(1), 119-152.
- 손영덕 (2003). “대안학교 교육만족도 연구.” 석사학위 논문. 연세대학교.
- 유균상 외 (2002). 『학교종합평가 종합보고서』. 서울: 한국교육개발원.
- 윤정일, 정수현 (2003). 『한국공교육의 진단』. 서울: 집문당.
- 이병환 외 (2004). “대안교육 활성화를 위한 국가수준 교육과정의 운영방안 연구.” 교육인적자원부 정책연구과제 보고서.
- 이병환 외 (2005). “대안학교 교육과정 질 관리를 위한 지원체제 탐색.” 『교육과정평가연구』. 8(1). 1-23.
- 이선숙 (2001). “우리나라 대안학교의 성격과 발전방안에 관한 연구.” 박사학위논문, 대구가톨릭대학교.
- 이종태 (2001). 『대안교육과 대안학교』. 서울: 민들레.
- 이종태 (2007). 『대안교육 이해하기』. 서울: 민들레.
- 이춘화 (2004). “대안학교 교육만족도 분석.” 석사학위논문. 공주대학교.
- 장선희 (2002). “우리나라 기독교 대안학교 사례연구.” 석사학위논문. 연세대 교육대학원.
- 정수현 외 (2003). “국가수준 자율학교 평가체제에 대한 반응분석: 학교평가에의 시사점을 중심으로.” 『한국교육』. 30(1). 131-154.
- 정유성 (1997). 『대안교육이란 무엇인가』. 서울: 내일을 여는 책.
- 정유성 외 (1999). “대안학교(특성화고등학교)의 교육과정 및 교사양성 방안.” 교육부 정책연구과제보고서.
- 조금주 외 (2004). “대안학교 교육과정 체제 및 내용 구조 연구.” 교육부 정책연구과제 보고서.
- 조석희 외 (2006). 『학교 책무성 강화를 위한 학교평가 체제 개발연구』. 서울: 한국교육개발원.
- 조인진 (2008). “대안학교 교사의 교육적 신념 측정도구 개발 및 타당성 분석.” 『한국교원교육연구』 25(3). 1-24.
- 조인진 (2009). “기독교 대안학교 교사들의 교육적 신념에 대한 연구.” 『총신논총』. 29. 413-446.
- Brummelem, H. Van. (1988). *Walking with GOD in the Classroom*. 기학연 옮김. 『교실에 서 하나님과 동행하십니까?』. 서울: IVF.
- Fowler, S., H. Van Brummelem, J. Van Dyk (1990). *Christian Schooling: Education for Freedom*. Potchefstroom: Institute for Reformational Studies.
- Greene, Albert (1998). *Reclaiming the Future of Christian Education*. 현은자 외 역 (2000). 기독교세계관으로 가르치기. 서울: Christian University Press.

Abstract

A Study on the Development of Scale for Educational Performance Analysis of Christian Alternative Schools in Korea

In-Jin Cho(Chongshin University)

The study aimed to develop the scale and framework for educational performance analysis of christian alternative schools in Korea. The first version of the framework established for this study was devised to consist of three main categories, 'christianity', 'alternativity', and 'schooling', each of which included subcategories. The subcategories across the main categories were classified into three: educational environment, program, and achievement. The educational environment, program, and achievement were found to include 8 factors and 34 scales, 4 factors and 18 scales, and 4 factors and 17 scales respectively. As for the verification of these, their reliabilities of internal consistency were examined through Cronbach α , and they were concluded to be reliable with the coefficients .955, .924, .910 respectively. Meanwhile, as for their validity, Confirmatory Factor Analysis(CFA) was conducted and the scales indicating low values for Squared Multiple Correlation(SMC) were removed from the framework. These results enabled to suggest the revised version of the framework. Given that this study addressed research on the schools from analytic approach rather than their ideology or cases, it is expected to contribute to the debate and research on the schools.

Key Words : Christian alternative school, performance analysis, educational performance analysis scale