



저작자표시 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.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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](#) 

고 선 강 교수 지도

석사학위 청구논문

지역아동센터의 교사 태도가 아동의
학습 동기 및 자기효능감에 미치는
영향 연구

2017

성신여자대학교 대학원

사회복지학과

김 지 영

지역아동센터의 교사 태도가 아동의
학습 동기 및 자기효능감에 미치는
영향 연구

고 선 강 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2016년 11월

성신여자대학교 대학원

사회복지학과

김 지 영

인 준 서

김지영의 석사학위 논문으로 인준함

2016년 11월

심사위원장 어성연(서명 또는 인)

심사위원 고 정 미(서명 또는 인)

심사위원 고 선 강(서명 또는 인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 목적은 지역아동센터의 교사 태도가 아동의 학습 동기 및 자기효능감에 미치는 영향을 알아보는 것이다. 실증적 연구를 위해 연구대상은 서울 및 경기지역에 있는 지역아동센터를 중심으로 초등학교 4, 5, 6학년 아동이며 총 172명이다. 2016년 5월 1일부터 6월 17일까지 설문 조사를 시행 하였다. 분석 방법으로는 T검증, 분산 분석, 상관관계, 회귀분석을 사용하였다.

지역아동센터의 아동특성에 따른 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감의 차이를 살펴보았으며, 아동의 지역아동센터 이용에 따른 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감 변수 간의 관련성을 분석하였다. 교사 태도와 학습 동기, 자기효능감에 영향을 미치는 변수들의 영향력을 분석하였다. 이에 따른 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 지역아동센터 아동특성에 따른 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감의 차이를 보였다. 성별에서는 여자 아동이 남자 아동보다 센터교사 태도, 학교교사 태도, 학습 동기를 긍정적으로 인식하였고 반면에 학년에서는 유의미하지 않았다. 학교성적에서는 학교성적이 좋은 아동일수록 센터교사

태도, 학교교사 태도를 긍정적으로 인식하였고 학습 동기와 자기효능감이 높게 나타났다.

둘째, 아동의 지역아동센터 이용에 따른 센터교사 태도, 학습 동기, 자기효능감은 상관관계를 나타냈다. 지역아동센터에서 학습시간과 센터교사 태도는 부(-)의 상관을 보였고, 센터 내 학습 정도는 센터교사 태도와 정(+)의 상관이 있는 것으로 나타났다.

학기 중 센터 학습시간과 학습 동기는 부(-)와 상관이 있었고, 센터 내 학습 정도는 학습 동기와 정(+)으로 상관이 나타났다. 자기효능감은 센터 내 학습 정도에서만 정(+)으로 상관이 있었다.

셋째, 아동의 학습 동기와 자기효능감에 영향을 미치는 요인들은 다음과 같다. 아동의 학습 동기에 영향을 미치는 요인을 살펴보면 학년이 낮을수록, 학교 성적이 높을수록, 센터 내 학습 정도가 높을수록, 학기 중 센터학습시간이 낮을수록 아동의 학습 동기는 높아지는 것으로 나타났으며 센터교사 태도, 학교교사 태도를 긍정적으로 인식할수록 학습 동기가 높게 나타났다. 아동의 자기효능감에 영향을 미치는 요인을 살펴보면 학교성적이 높을수록 아동의 자기효능감이 높게 나타났고, 센터교사 태도, 학교교사 태도를 긍정적으로 인식할수록 아동의 자기효능감은 높아지는 것으로 나타났다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰	8
1. 이론적 배경	8
1) 학습 동기 이론	8
2) 자기효능감 이론	11
2. 선행연구고찰	13
1) 교사 태도와 학습 동기, 자기효능감	13
(1) 교사 태도	13
(2) 학습 동기	16
(3) 자기효능감	24
2) 아동의 학습 동기와 자기효능감 관련 변인	35
(1) 아동의 지역아동센터 이용과 학습 동기 및 자기효능감의 관계	35
(2) 아동의 학습 동기와 자기효능감의 관련 변인	41
III. 연구방법	47
1. 연구문제	47
2. 분석 자료 및 측정도구 구성	48

1) 분석 자료 및 연구 표본	48
2) 측정 도구 및 변수의 조작적 정의	49
(1) 교사 태도	49
(2) 학습 동기	52
(3) 자기효능감	54
(4) 변수의 조작적 정의	56
3. 연구표본의 일반적 특성	58
4. 자료분석방법	66
IV. 연구 결과 및 분석	68
1. 지역아동센터 아동특성에 따른 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감 차이	68
1) 지역아동센터 아동특성에 따른 센터 교사 태도 및 학교교사 태도 차이	68
2) 지역아동센터 아동특성에 따른 학습 동기 차이	72
3) 지역아동센터 아동특성에 따른 자기효능감 차이	75
2. 아동의 지역아동센터 이용에 따른 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감의 상관관계	76
3. 아동의 학습 동기에 영향을 미치는 요인	77
4. 아동의 자기효능감에 영향을 미치는 요인	82
V. 결론 및 제언	86
1. 요약 및 결론	86
2. 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언	90

참고문헌

ABSTRACT(영문초록)

부록

표 목 차

<표 1> 교사 태도의 설문내용 및 신뢰도	62
<표 2> 학습 동기의 설문내용 및 신뢰도	65
<표 3> 자기효능감의 설문내용 및 신뢰도	68
<표 4> 변수의 정의 및 측정 방법	69
<표 5> 연구표본의 일반적 특성	72
<표 6> 지역아동센터 이용 특성	75
<표 7> 지역아동센터 프로그램 선호	78
<표 8> 지역아동센터 아동특성에 따른 센터교사 태도 및 학교교사 태도 차이	85
<표 9> 지역아동센터 아동 특성에 따른 학습 동기 차이	89
<표 10> 지역아동센터 아동 특성에 따른 자기효능감 차이	90
<표 11> 지역아동센터 이용과 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감의 상관관계	93
<표 12> 아동의 학습 동기에 영향을 미치는 요인	98
<표 13> 아동의 자기효능감에 영향을 미치는 요인	102

그림 목 차

<그림 1> 연구모형	59
-------------	----

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

저소득 가정과 맞벌이 가정, 한부모 가정, 조손 가정 등의 증가는 우리나라의 가족이 변화하고 있음을 보여주는 것이다.

가족의 변화는 가족 안에서 양육되는 아동들에게는 부정적인 영향을 미치기도 한다. 가정에서 아동을 돌보는 기능이 약화되면서 아동의 영양결핍으로 인한 건강문제, 장시간 부모의 부재로 인한 정서적인 문제, 학교 부적응문제 등을 야기하였다.

가정에서 적절한 돌봄을 받지 못하는 아동이 늘어나고 있으며 이로 인하여 아동 돌봄의 사회적 역할에 대한 사회적 인식이 확대되었다.

통계청(2016)에 의하면, 맞벌이 가정은 2011년 43.6%에서 2015년에는 43.9%로 증가하였으며 한부모·조손 가정은 2000년 34.6%에서 2015년 기준으로 51.7%로 증가한 것을 볼 수 있다. 다양한 가족 형태의 증가, 여성 경제활동 참가율의 꾸준한 증가, 부모의 장기간 근로시간은 가족과 부모의 돌봄·양육에 대한 직접적인 참여 및 기회를 제한한다(보건복지부, 2016). 가정의 아동 돌봄 기능의 약화는 아동기에 필수적인 성장 및 발달이 적절하게 이루어지지 않는 문제라 할 수 있다. 따

라서 급속하게 변하는 현대사회에서 가족구조의 다양화는 아동의 돌봄에 대한 지역사회의 역할을 요구한다. 아동 돌봄의 기능을 충실히 하기 어려운 경제적으로 취약한 가정이나 맞벌이 가정에게 경제적으로 부담을 주지 않으면서 아동을 정서적, 사회적 및 신체적으로 안전하게 보호할 수 있는 지역사회의 방과 후 프로그램이 필요하다. 구체적으로, 방과 후 아동지도는 가정의 역할을 보완하여 학습지도뿐만 아니라 아동의 정서안정을 도모하고, 취미활동을 통해 아동이 안전하고 건전하게 성장할 수 있도록 해야 한다(이재걸, 2010). 그 중 대표적으로, 현재 시행되고 있는 다양한 방과 후 활동 중에 지역아동센터가 있다.

지역아동센터는 아동의 가정과 학교생활을 조정하는 역할을 하며(김치영·김선미, 2014), 사회복지서비스를 할 수 있다는 점에서 더욱 중요하다. 우리나라 지역아동센터 현황을 살펴보면 2009년 3,474개소에서 2014년 12월 기준으로 ¹4,059개소로 108,936명의 아동들이 꾸준히 이용하고 있는 것으로 보고되었고, 현재 지역아동센터는 지역사회에서 실제로 방과 후 돌봄의 중심으로 자리를 잡아 가고 있다(지역아동센터 중앙지원단, 2016). 지역아동센터는 학습공간과 함께 아동의 보호와 문화 및 상담의 역할을 수행하고 있다. 이 같은 변화와 관련하여 보건

¹ 2016.9월 기준으로 가장 최근의 현황이다.

복지부에서는 지역아동센터의 기본프로그램으로 보호, 교육, 문화, 정서 지원, 지역사회연계의 5개 영역이 필수적으로 운영하도록 하였다(김현자·한성심, 2014). 또한, 지역아동센터는 학습지도 뿐만 아니라 문화체험, 캠프 프로그램 이외에 미술, 글쓰기, 피아노, 독서, 풍물, 종이 접기 등 개별화된 프로그램을 진행한다(강지현, 2009).

이처럼 지역아동센터에서 진행하고 있는 다양한 프로그램이 아동들에게 제공되는 것으로 볼 때, 지역아동센터는 사회투자정책과 같은 의미로도 볼 수 있다. 사회투자정책은 더 나은 경제성장과 사회발전을 추구하기 위해 일자리를 창출하고, 인적 자본 및 사회적 자본에 투자하여 경제활동의 참여기회를 넓히는 개념이다. 사회투자정책은 사회구성원의 사회적인 배제를 낮추고 사회참여와 통합을 증진함으로써 사회발전을 추구하는 것이다(박혜담, 2016). 아울러 국민 개개인의 인지, 정서, 신체적 능력을 향상하여 고용가능성과 경제의 성장 잠재력을 높이는 것이라고 강조하였다. 또한, 역량 형성 전략은 아동의 발달과 교육, 정규과정 교육 및 직업 훈련, 성인의 평생교육을 강조함으로써 노동력의 질 향상과 경제성장의 동력을 확보하는 것이라고 설명하였다. 경제적으로 어려운 아동이 자신의 능력을 개발할 수 있는 기회를 얻는 것은 중요하다. 결과적으로 사회투자정책은 사회적인 어려움을 겪고 있는 아동에 대한 역량 강화를 향상시킬 수 있으며 아동이 성인이 되었을 때 사회에

통합될 것을 시사한다(조선영, 2007). 지역아동센터를 이용하고 있는 아동은 대부분 저소득 가정이거나 한 부모가정 및 경제적 어려움이 있는 맞벌이 가정이다. 지역아동센터 아동들은 가정에서 방치되어 있으며 필요한 교육을 제대로 받지 못할 가능성이 높다. 부모의 부재는 아동의 정서적, 심리적, 신체적으로 불안정하게 성장과 관련이 있다. 아동의 방치와 같은 부정적인 환경은 아동의 잠재된 역량을 발휘하지 못하게 하는 중요한 이유가 되기도 한다(박복희, 2012). 지역아동센터는 아동의 양육과 교육의 기능을 담당하는 가정과 학교의 기능을 보완하여, 아동의 성장과 발달을 지지하는 환경을 제공하는데 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다.

지역아동센터에서 아동이 접하게 되는 중요한 환경적 요소 중의 하나가 지역아동센터의 교사라 할 수 있다. 지역아동센터 아동들은 하교 후 센터 교사와 많은 시간을 보내고 있으며, 센터 교사에게 많은 의지를 하며 관심을 받고 싶어한다. 아동들의 생활에서 지역아동센터의 교사는 중요한 의미가 될 수 있다.

아동의 인성이나, 태도, 가치관, 적응 등은 교사 행동이나 태도를 통해 다양하게 지각하며 반응하면서 영향을 받는다고 한다(정범모·이성진, 1985). 지역아동센터 교사의 행동과 태도도 지역아동센터 이용 아동들에게 영향을 줄 수 있을 것이다. 특히 아동들이 방과 후 대부분의 시간

을 지역아동센터에서 보내고 학습활동 등 다양한 프로그램을 지역아동센터 교사와 함께하고 있어, 지역아동센터 교사의 아동들에 대한 영향력은 클 것으로 예상된다.

아동의 학교생활에 대한 연구들에 의하면 아동이 교사의 행동이나 태도를 어떻게 인식하고 있는가에 따라 아동의 학습 동기 및 자기효능감에 차이가 발생한다. 또한, 교사로부터 받는 신뢰나 인정은 학습과 자기효능감에 대한 욕구를 향상하는데 결정적인 역할을 한다. 같은 맥락에서, 아동이 교사 태도를 긍정적으로 지각할수록 학업적 자기효능감 및 학습 동기가 높아진다고 밝힌 연구(허은호, 2001)와 아동이 지각한 교사 행동이 자기효능감 및 학습 동기와 관계가 있음을 밝힌 연구(박정희, 2001)들을 통해 교사 행동이나 태도가 아동의 학습 동기과 자기효능감에 큰 영향을 미치고 있는 변수임을 알 수 있다. 아동에게 학업 성취동기가 중요한 이유는 이후 아동의 진로와도 가장 밀접하기 때문이다(유영숙, 2001). 지역아동센터 아동들은 긍정적인 학습 동기와 자기효능감 형성을 막는 다양한 불리한 환경 조건들에 노출되어 있다고 볼 수 있다. 아동에게는 불리한 환경들을 이겨내고 학업 성취동기를 높이는 것이 중요하다. 아동에게는 개인이 목표하는 결과를 이루기 위해 할 수 있다는 믿음이나 신념인 자기효능감을 향상시키는 것도 중요하다.

따라서 본 연구는 지역아동센터교사 태도가 아동의 학습 동기 및 자

기효능감에 미치는 영향에 대해서 연구하고자 한다.

그 결과 지역아동센터 교사를 통해 아동의 학습 동기 및 자기효능감을 높여 지역아동센터 아동의 삶의 질이 높아질 수 있는 방향을 제시하는데 기여할 수 있을 것으로 기대해 본다.

2. 용어의 정의

1) 교사 태도

본 연구에서는 아동이 지각하는 교사의 태도에 초점을 맞추어 학생에 대한 개인적 관심, 학생 능력에 대한 관심, 학생 인성에 대한 관심을 교사 태도라고 정의하였다.

2) 학습 동기

학습 동기는 학습자가 특정한 반응을 하도록 행동 방향을 결정하는 요인이다. 학습과 관련 지어볼 때 학습 동기는 학습자가 특정 과제를 하려는 원동력이다. 본 연구에서는 선행연구들의 학습 동기에 대한 정의를 참고하여 학습동기를 학습에 대한 몰입, 학습에 대한 습관, 학습에 대한 성취, 학습에 대한 끈기라고 정의하였다.

3) 자기효능감

자기효능감은 주어진 상황에서 일을 처리할 때 목표를 가지고 계속해서 수행할 수 있다는 자신의 믿음이라고 정의하였다.

II. 이론적 배경 및 선행연구고찰

1. 이론적 배경

본 연구는 크게 학습 동기 이론과 자기효능감 이론을 토대로 교사 태도가 학습 동기 및 자기효능감에 미치는 영향을 나누어 살펴보고자 한다. 학습 동기 관련 이론으로 행동에 앞선 환경적 자극에 반응하는 행동의 결과로서 교사가 아동을 강화함으로써 학습 동기에 영향력을 준다는 강화이론과 교사가 내적으로 학생의 유능성, 자율성 관계성의 욕구를 높여줄 수 있다는 자기결정성이론을 검토하였다. 자기효능감 이론은 아동의 자기효능감 형성에 영향을 미치는 요인들을 중심으로 검토하였다.

1) 학습 동기이론

학습 동기를 설명하는 대표적 이론으로 강화이론과 자기 결정성 이론이 있다. 행동주의인 강화이론은 스키너가 '스키너 상자' 실험으로 조작적 조건형성이 학습에 어떤 영향을 미치는지 밝혀냄으로써 강화이론의 기초를 발전시켰다. 스키너는 조작적 조건 형성의 중심원리를 강화로 보았다. 강화란 어떠한 특수 반응이 일어날 수 있는 확률을 증가시키는 필수요소를 의미한다. 이러한 강화에 중심을 두고 반응하는 행동들을 변화시킬 수 있다고 설명하였다. 그의 이론은 다음과 같다. 강화에는 정적 강화와 부적 강화가 있다.

정적 강화는 어떤 특정 반응이 일어난 후에 자극을 줌으로써 반응이 일어날 수 있는 확률을 높이는 것이다. 반면에 부적 강화는 어떤 특정 반응이 일어난 후에 자극을 소멸시킴으로써 반응이 일어날 수 있는 확률을 높이는 것이다. 그리고 강화계획으로는 반응이 있을 때 마다 자극을 주는 지속적인 강화가 있으며 일정을 간격이나 비율에 따라 강화를 주는 간헐적 강화가 있다. 간헐적 강화는 변동 간격과 변동 비율로 강화를 주게 되는 것을 의미하는데, 강화 계획에 연구에 따르면 학습자가 학습할 때 지속적인 강화보다 간헐적 강화를 제공했을 때 학습에 더 효과적인 결과를 나타내었다(김진영, 2010). 이러한 강화이론을 토대로 우리가 행동 하는데 있어 어떤 강화를 받았을 때 같은 방식으로 행동을 하게 되는 습관 및 경향성을 발달시킬 수 있다. 이 관점으로 볼 때 학습에 대한 보상으로 점수를 주고 우등생이라고 불러준다면 외적인 동기에 의해 학생들의 학습 동기를 유발 할 수 있다(정선경, 2003). 강화이론에 의하면 지역아동센터의 교사가 아동들에게 학습활동의 보상으로 칭찬을 해주고 보상을 해주는 것이 외적 동기에 의한 학습 동기유발이라 할 수 있다.

이러한 강화이론과 달리 자기 결정성 이론에서는 전통적인 동기를 지양하지만, 내적 동기와 외적 동기의 이분법적으로 접근하는 방법의 한계를 지적하였다. 다양한 동기에 대한 존재 가능성을 시사하였고, 학습자의 동기 또한 폭넓게 이해해야 한다(민경진, 2006). 자기 결정성의 핵심은 사람들이 자신

들의 행동을 지지하고 선택 여지가 주어진 상황에서 행동을 취하는 것에 있다(Ryan& Deci, 2000). 즉, 자기 결정성 이론은 사람들이 가장 높은 수준의 성찰로 각자 자신들의 행동을 결정하며 완전한 선택권으로 행동에 참여하는 것에 초점을 둔다.

자기 결정성 이론은 동기에 대해서 두 가지 지향성에 의미를 둔다. 첫째, 활동하는 것 그 자체로 내적인 관심에 기반을 두고 있는 내적 동기이고 둘째, 그 활동에 대해서 외부적으로 보상에 기반을 두는 외적 동기이다. 이는 학습자 내부에서 자기결정화 된 정도가 내재화된 정도에 따라서 다양한 유형의 내적, 외적 동기가 연속체 선상에서 분류되는 것이라고 할 수 있다(민경진, 2006). 이렇듯 내적 동기와 외적 동기는 독립적으로 따로 떨어져 있는 개념이 아니고 하나의 연속체 선상에서 자기 결정의 강도 및 수준 정도가 조금씩 변화하는 역동적인 개념이다. 따라서 내적, 외적으로 동기화된 행동에는 자기 결정이 포함되어 있다고 볼 수 있다(최병연, 2002). 그리고, 자기 결정성 구조의 틀은 무 동기, 외적 동기, 내적 동기의 차례로 이루어지며, 이는 자기결정이 증가하는 세 가지 지향성으로 연결된다. 학습자의 동기는 동기가 없는 무 동기로부터 완전한 자기 결정의 의지가 반영된 내적 동기에 이르기까지 여러 가지 수준의 동기가 있다는 것을 전제한다. 학습자 개인의 특성과 교사의 가르침과 역할에 따라 역동적으로 변할 수 있다는 것을 시사한다. 따라서 학습자를 내적으로 동기화할 학습방법을 도와주며 교수학습 방

법의 선택에 온 힘과 정신을 기울여야 한다(민경진, 2006). 자기 결정성 이론을 지역아동센터 교사와 학생의 관계에 적용해 보면 지역아동센터의 아동들이 학습자체를 즐겁게 할 수 있도록 내적 동기를 유발하려면 센터 교사가 일차적으로 어떠한 칭찬이나 보상을 통해 아이들에게 외적 동기를 먼저 유발한 다음 그것이 유지될 수 있도록 지속적인 노력을 기울여야 함을 알 수 있다. 따라서 학생들의 학습동기 향상을 위해 교사는 학습자들에게 지속적으로 관심을 갖고 친밀한 관계를 유지하며 상호간의 협력 분위기를 조성하여 내적, 외적 동기를 자극할 수 있어야 한다.

2) 자기효능감 이론

자기효능감을 설명하는 대표적인 이론으로 Bandura의 자기효능감 이론이 있다. Bandura(1977)는 다양하게 처리되는 과정에서 행동변화를 설명하고 예측하기 위해 인지적인 관점에서 자기효능감 이론을 설명하였다. 자기효능감은 사회학습이론에서 시작 되었으며 1980년대에 사회 인지이론으로 명칭이 바뀌었다. 사회 인지이론의 기본 전제는 자기조절체계 속에서 인간의 행동을 이해하는 데 있다(Bandura, 1986). 자기조절체계는 개인의 인지적, 정서적 구조 속에서 내재된 자기체계로, 안으로 들어오는 자극을 상징화한다. 그리고 다른 사람으로부터 배우고 다양한 전략들을 계획하고 자신의 행위를 조절하며 자기 반성적으로 사고하는 능력을 포함한다. 또한 개인의 지각과 행위 간의 관계를 중재하는 동기 요인으로 자기 참조적 사고를 제시한다. 결

국 Bandura가 제시하는 자기 참조적 사고가 자기효능감이다(김아영, 2004에서 재인용). 자기효능감 이론에서는 두 가지 형태의 기대가 행동에 영향을 미친다고 하였는데, 효능기대와 결과기대로 구분할 수 있다.

결과기대는 개인이 수행하는 특정행동이 어떤 결과를 가져오리라는 것을 추측하는 것이며, 효능기대는 결과를 이루는 데 필요한 행동들을 할 수 있다는 성공적인 확신을 의미하는 것이다. 이와 같이 효능기대와 결과기대에서는 서로 상호 관련된 개념이나 결과기대보다 효능기대가 개인의 행동을 예측하는데 더 중요한 변인이라 할 수 있다(Bandura, 1986; 박헌일, 2000에서 재인용).

한편, 자기효능감을 측정할 때에 Bandura(1977)는 수준, 강도, 일반성의 3가지 측면을 고려해야 한다고 설명하였다. 수준(magnitude)은 크기라는 용어와 같은 의미로 해석할 수 있다. 주어진 과제 수준 및 노력의 정도를 다른 사람과 비교하는 것을 말한다. 강도(strength)는 어려움이 있음에도 행동을 계속 유지하려는 노력을 의미한다. 일반성(generality)은 자기효능감의 성취 경험이 특정 영역뿐만 아니라 다른 영역에 까지 미치는 효과를 의미하는 것이다. 따라서 다양한 과제를 할 때 효능기대를 다르게 하기 때문에 일반성을 고려해야 한다(박헌일, 2000에서 재인용).

이처럼 자기효능감은 환경, 상황에 따라 쉽게 변하지 않는 지속적인 자기 신념으로 지역아동센터 아동이 건강하게 자라기 위한 내부적인 힘이라는 측

면에서 중요한 의미를 가진다. 어떤 결과를 초래할 행동들을 성공적으로 해 낼 수 있다고 생각하는 사람일수록 시도와 지속 할 가능성이 많다(이현진, 2010). 결국 자기효능감 이론은 행동의 시작이자 유지, 노력 정도 및 장애를 얼마나 잘 극복하는가에 영향을 준다.

2. 선행연구고찰

1) 교사 태도와 학습 동기, 자기효능감

(1) 교사 태도

태도는 사회심리학에서 오래 전부터 지금까지 중요한 관심 주제로 활발하게 연구되어 오고 있다. 사람의 행동에 영향을 미치는 심리적인 변수이자 행동을 예측하고 변화시키는 요인으로 자주 언급되어 오고 있다(김고은, 2013).

국내의 경우, 김대수(1993)는 태도를 일반적 의미와 심리학적 의미로 구분하였다. 우선, 일반적 의미는 마음의 자세로 심리, 정서등 내재적 요소나 자세 그리고 상태로 합하여 볼 수 있다. 또 하나의 심리학적 의미는 마음이 향하는 힘을 가진 성질의 상태라 할 수 있다. 어떤 대상에 대하여 좋은 느낌이거나 싫은 느낌의 행동 경향이라고 정의하였다. 황정규(1991)의 태도에 관한 정의를 보면 어떤 사물을 접할 때 긍정적 또는 부정적으로 보려는 심리적인 경향성이라고 하였다. 해외의 경우, Kelly와 Mirer(1986)의 연구에

서도 국내의 정의와 비슷하게, 긍정적인 태도를 가지게 되면 접근 행동이 나타나고 부정적 태도를 가지면 회피 혹은 거부반응이 나타났다. 따라서 태도는 어떤 대상을 향해 갖는 의견, 감정, 행동경향이 긍정적이거나 부정적으로 반응하는 것이라고 설명하였다(유연화, 2008에서 재인용).

Allport(1935)는 태도를 개인과 유사한 모든 사물이나 사태에 대한 개인적 반응으로, 직접적이고 역동적인 영향을 주는 것이라고 주장하였다. 태도는 이러한 경험을 기반으로 하는 정신적, 신경적 준비상태라고 할 수 있다(정미영, 2007에서 재인용). 또한, Olson과 Zanna(1993)는 태도를 자신의 경험 때문에 얻게 된 심적 준비상태로 인지적, 정서적, 행동적 3가지 구성요인으로 나누어 설명하였다. 인지적 요소는 어떤 대상에 대해 긍정적이거나 부정인 다양한 생각과 지식이고, 정서적 요소는 어떤 대상이 좋은지 싫은지에 대한 평가라고 한다. 행동적 요소는 어떤 대상과 관련하여 호의적 또는 혐오적으로 행동하는 것이다(정미영, 2007에서 인용). 그 태도에 대한 가장 일반적인 논의는 김대수(1993), 황정규(1997), Kelly와 Mirer(1986)의 연구에서 찾아볼 수 있다.

이와 유사하게 Olson과 Zanna(1993)역시 태도를 어떤 대상 또는 사실과 관련해 긍정적이거나 부정적인 느낌을 말하며 자신의 행동경향이라고 정의하였다. 다시 말해 태도는 전반적인 행동경향을 결정하고 그 행동을 시작하는 데 중요한 역할을 한다고 할 수 있다. 여기서, 아동이 지각한 교사 태도

를 살펴보고자 한다. 교사는 아동에게 있어 가장 밀접하게 상호작용할 수 있는 성인이며 아동기부터 청소년기까지 지속적인 영향을 미치는 사람이다(이미숙, 2011; 김고은 2013에서 재인용). 아동과 교사의 상호작용은 교육현장 뿐만 아니라 다양한 환경 속에서 이루어진다. 아동은 교사와 상호작용을 하면서 교사의 태도를 지각하게 된다. 따라서 교사는 아동에게 중요한 영향을 주는 요인이 된다(Furman, 1985; 김고은, 2013에서 재인용). 아동이 교사와 충분한 상호작용을 이룰 때 건강한 사회 구성원으로 성장할 수 있으므로 중요하게 다루어져야 한다. Davidson과 Lang(1960)은 뉴욕의 공립학교 4, 5, 6학년을 대상으로 학생들이 지각하고 있는 학교 교사 태도와 학업성취도 및 교실 행동과의 관련성을 살펴보았다. 그 결과 교사 태도에 대한 학생의 지각이 긍정적일수록 학업 성취는 높아지고 학급 내에서의 활동도 더 바람직한 것으로 확인하였다(김고은, 2013에서 재인용).

또 다른 예로 이형섭(1996)은 아동과 교사의 상호작용인 의사소통에 대해 연구한 결과 아동은 교사 태도를 긍정적으로 지각할수록 긍정적이며 바람직한 학습 태도를 보임을 밝혔다. 따라서 아동이 교사와의 상호작용을 긍정적으로 지각했을 때 바람직한 태도가 형성되었음을 알 수 있었다. 또한, 교사가 아동에게 미치는 영향력을 연구한 이기호(1998)와 최은주(2001)는 교사의 언어, 행동, 생활방식, 가치관, 태도 등이 그대로 아동에게 영향을 미친다고 보고하였다. 김병성(1988)은 교사가 전달하려고 했던 내용이 아무리

잘 의도된 것이라고 해도 아동이 그것을 어떻게 받아들이는가에 따라 결과가 달라진다고 주장하였다. 이처럼 아동이 지각한 교사 태도는 아동에게 중요한 의미를 지닌다. 아동이 교사 태도를 어떻게 바라보는가에 따라 스스로를 이해하고 성장하는데 깊은 영향을 받게 된다. 따라서, 교사 태도는 아동의 변화를 결정하는 중요한 변인이라 할 수 있다(유연화, 2008). 이처럼 지역아동센터에서 아동이 지각하고 있는 교사 태도는 학교 교사만큼 중요하다.

아동은 지역아동센터 교사와 센터에서 많은 시간을 보낸다. 교사가 학습지도뿐만 아니라 다양한 생활적인 모습으로 아동을 지도할 때 아동은 교사 태도를 지각하게 되므로 교사 태도는 중요하다고 볼 수 있다.

(2) 학습 동기

• 동기

일반적으로 동기는 인간이 행동을 시작하게 하는 근원적인 힘으로 (Weiner, 1992) 그 행동을 유지하려고 하는 내적인 상태를 말한다. 또한 유기체가 행동 하도록 활력을 넘으며 추진하려는 방향을 지시하고 유지하게 하는 개체 내의 힘과 조건이라고도 볼 수 있다(서울대학교 교육연구소, 1998).

Pintrich & Schunk(1996)는 동기를 목표지향적인 행동의 원인이며 지속하는 과정이라고 하여, 구체적으로 동기의 특징을 4가지로 살펴 보았다. 첫째, 결과보다 과정이며 둘째, 행동의 방향성 및 추진력을 제공하는 목적을

가져오는 것이라고 설명하였다. 셋째, 정신적 또는 신체적인 활동을 가져오는 것이며 넷째, 동기화가 되면 활동은 유발되어 지속한다고 하였다(이경주, 2014에서 재인용). 한편, 정종진(1996)은 동기를 인간이 행동을 하는 데 있어 필요한 에너지며 행동의 활성을 향상하며 행동의 방향을 정하는 심리적인 요인이라고 하였다. 이처럼 동기는 어떤 일이나 행동을 일으키게 하고 그 행동을 마음먹게 하는 원인 또는 계기를 가져오게 한다. 사람이 행동방향을 정하고 유지하는 중요한 요인이라고 보았다.

이와 같이 동기에 대한 개념으로 비추어 보아 동기는 학습과 관련된 것이라 볼 수 있으며 학습할 때에 목표를 정하여 향하게 하며 활동을 유지하는 기능을 가지고 있다. 따라서 동기는 동기자체가 교육적인 목표뿐만 아니라 다른 교육 목표의 성취를 진행할 수 있는 수단이라 할 수 있다.

• 학습 동기

학습하는 과정에 있어 핵심적인 요소인 학습 동기는 학습하는 역할 뿐만 아니라 학습의 방향도 결정하기 때문에 중요하다(유효현, 2000). 조성원(1996)은 학습동기를 학습자가 의미 있고 가치 있는 학업적 활동을 탐색하고 그 학업적 활동으로부터 목표한 학업적 이점을 얻기 위해서 노력하는 경향성이라고 설명하였다. Brophy(1982)는 학습활동을 하는데 심리적인 요인 중에 가장 중요한 것은 움직임이라고 하였다. 이 움직임을 지식 또는 기능을 얻는데 우선하는 것으로 보았고, 학습의 과정 그 자체를 즐기며 학습효과에

만족감을 갖게 한다고 하였다(이경주, 2014에서 재인용).

이들 논의의 특징은 학습 동기에 대해 학습자 스스로가 학습목표를 위해 학습을 즐기고 노력하는 것이라고 설명하고 있다. 또한, Carroll(1963)에 의하면 개인이 학습과제를 달성하고 그것을 위해 스스로 쏟는 노력과 학습 과제 안으로 들어오게 하는 지속력을 학습 동기라고 하였다. 더 나아가 Bloom(1976)은 Carroll의 정의를 정의적인 투입의 특성으로 표현하면서 학습 동기의 논의의 발전을 보여준다. 그 특성은 흥미와 태도 그리고 자아관의 복잡한 복합체로 설명하면서 학습 동기는 학습의 시작단계에서 중요한 요인으로 작용 한다고 보았다. 동시에 학습의 원인 제공과 함께 학습효과를 결정짓는 주요원인이 된다고 하였다(김현심, 2002에서 재인용). 이와 같이 비슷한 맥락에서 Ausubel(1968)은 학습 동기에 대하여 학습의 원인도 중요하지만, 학습 효과로서의 중요함도 설명하였다.

학습자는 주어진 학습과제를 달성하기 위해 가능하고 구체적인 목표를 세워 학습동기를 유발한다고 보면서 학습자가 학습의 시작단계에서 현실적인 목표를 스스로 세우고 목적을 위해 능력의 한계를 극복하며 나아갈 수 있도록 다양한 정보를 제공해야 한다고 하였다. 따라서 학습자의 초기학습 동기를 유지하는 것은 학습목표 성취에 중요한 요건이다(김현심, 2002에서 재인용). 학습 동기가 학습 출발 단계에서 중요함을 강조한 류명숙(1991)은 학습 동기는 학습의 원인을 제공해줌과 동시에 학습효과를 결정할 수 있는 주

요한 원인이라고 보았다. 이에 학습활동을 할 때 학습자가 과제에 대해 흥미를 느끼고 자기 것으로 하려는 강한 의지가 없으면 안 된다고 설명하였다. 한편, 학습 동기 이론은 학습과제에 대한 지적 호기심과 성취욕이 내재동기로부터 오는 것이다.

Lepper(1973)는 학습 동기를 내적, 외적으로 구분하여 보았다. 개인이 어떤 일을 수행할 때 자신의 흥미를 위해 하는 것이라면 내적으로 동기화가 된 것이고, 외부목표의 수단으로 인식하여 수행한다면 외적으로 동기화가 된 것이라고 정의하였다. 구체적으로, 내재적 동기는 본질 동기라 할 수 있다. 이 경우, 학습자는 보상이나 강화 없이도 어떠한 학습 환경에서도 학습 활동에 목적을 두게 된다. 만족감, 성공감, 자부심, 흥미에 따라 학습자 스스로가 학습에 참여하는 것이다. 내적인 동기를 유발하는 요인들은 도전과 즐거움, 일을 통한 개인적 발전, 관심 등이다. 비본질적 동기라 불리는 외재적 동기는 외부적인 조건이나 자극 때문에 반응하는 것이다. 물질적 보상으로서 상과 상금, 선물 등, 타인과의 경쟁, 타인의 인정, 타인의 지지도 등이 외재적 동기를 유발하는 요인으로 볼 수 있다(김고은, 2013에서 재인용). 또한, 학습 동기는 학습 하는 과정에서 학습을 지속할 수 있는 중요한 기능을 유발해야 한다고 논의 되고 있다.

• 학습 동기의 기능

학습 동기의 기능에 대한 학자들의 의견을 살펴보면 다음과 같다. 일반적

으로 김영미(1998)는 4가지 학습 과정의 기능이 있다고 하였다. 첫째, 학습 동기는 학습에 대해 주도적 기능을 가진다. 주도적 기능은 행동하도록 자극하여 행동을 시작할 수 있도록 하는 내적인 힘을 가지고 있다. 둘째, 학습 동기는 학습 목표의 방향을 설정하도록 하는 기능을 갖는다. 방향 설정하는 기능은 일정한 목표를 위해 행동하고 어떤 내적인 힘을 가리키는데, 학습에서 동기는 행동을 목표로 설정하고 방향을 잡아감으로써 학습 태도를 바로 갖게 된다. 셋째, 학습 동기는 학습내용을 지속해서 유지할 수 있는 기능을 가진다. 넷째, 강화적 기능을 갖는다. 동기로 인해 어떠한 결과가 학습자의 욕구를 만족하게 하면 그 후에도 같은 행동을 하게 되지만 반대로 그렇지 않을 때는 같은 행동을 하게 될 가능성이 줄어든다는 것이다. 김영미(1998)와 비슷한 맥락에서 임규혁(1996)은 동기의 기능을 발생적 기능, 방향적 기능 그리고 강화적 기능으로 나누고 있다. 발생적 기능은 행동의 출발선에 대한 기능으로 모든 행동에 있어 전제조건이 된다고 하였다. 방향적 기능은 행동의 구체적인 방향을 정하고 자극에 대한 선별적 반응을 통하여 목표를 달성한다. 결과적으로 긴장감을 완화하는 기능을 하게 된다. 강화의 기능은 동기가 행동하는 원동력이 된다. 예를 들면, 학습자의 행동을 강화하는 것으로서 칭찬, 질책과 같은 외부적 상황들은 특정한 행동을 하도록 유도하는 것이라고 보았다. 이러한 학습 동기 기능과 관련한 지금까지 논의는 학습자가 목표행동을 하도록 하고 방향이나 목표를 결정해주며 그 행동을 유지하도록

하는 역할을 한다. 이렇듯 지역아동센터 아동들이 교사 태도를 통해 학습 동기 기능이 유발 될 수 있도록 해야 한다. 교사 태도가 아동의 학습 동기에 미치는 영향에 관한 연구를 살펴보면 다음과 같다. 유연화(2008)는 부산에 있는 초등학교 4, 6학년을 대상으로 학년과 성별에 따른 교사 태도 지각의 차이 및 자기효능감과 학습 동기와의 관계를 분석하였다. 그 결과, 교사 태도를 긍정적으로 인식한 아동일수록 학습 동기는 높게 나타났다. 초등학생이 지각한 담임교사의 태도와 학습 동기 및 학교생활 태도의 관계를 연구한 정유경(2011)은 4, 5, 6학년을 대상으로 분석하였는데 교사 태도를 긍정적으로 느끼는 학생들은 학습 동기가 높게 나타나 교사 태도는 학습 동기와 정적으로 상관이 있음을 밝힌 바 있다.

허은호(2001)는 초등학교 5학년을 대상으로 교사 태도와 학습 동기의 관계를 분석한 결과 아동은 자신이 느끼는 교사 태도가 긍정적일수록 학습 동기가 높다고 하였다. 한편, 정애숙(2005)은 학생이 지각한 교사 태도가 학습 동기에 미치는 영향을 상위집단과 하위집단으로 나누어 살펴보았다. 연구 결과는 집단 간 유의한 차이가 있다고 보고하였다. 교사 태도를 긍정적으로 지각한 상위집단이 하위집단보다 더 높은 학습 동기를 보였다. 이렇듯, 교사가 아동에게 온정적인 태도를 보일 때 아동들도 교사에게 긍정적인 태도를 보이고 교사를 더 잘 따르게 되며, 이로 인하여 학습성취나 학습에 대한 기대와 동기도 높아질 것 이라고 하였다. 이와 같은 맥락에서, 김고은(2013)

은 초등학교 5, 6학년을 대상으로 선정하여 교사 태도가 학습 동기에 미치는 영향을 분석하였는데 교사 태도를 긍정적으로 인식한 아동일수록 학습 동기가 높음을 알 수 있었다. 구체적으로 교사 태도의 하위 요인과 학습 동기의 하위 요인인 내재적 동기(즐김, 도전)는 정적인 상관을 보였지만, 학습 동기의 하위 요인인 외재적 동기(타인지향, 보상지향)에서는 통계적으로 유의미하지 않음을 밝혔다. 특히 교사가 학생의 인성과 능력에 관심이 있다고 지각할수록 학생의 내재 동기는 높아 진다고 설명하였다. 이는, 청소년의 학교생활 적응행동에 관련되는 사회 심리적 변인들을 구조 분석한 문은식(2002)의 연구에서도 잘 나타나 있다. 교사와 학생의 관계가 원만하고 지지적일수록 학습 동기는 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였고, 교사와 관련된 변인들은 학습 동기뿐 아니라 학교생활에 직접 영향을 주는 것을 알 수 있었다. 한편, 조광규(1997)는 초등학교 3~6학년을 대상으로 교사 행동에 대한 학생의 지각이 학습 동기 및 학업성취에 미치는 영향을 상위집단과 하위 집단으로 나누어 분석하였다. 집단 간에 유의한 차이를 보였는데 학생 자신이 느끼는 교사 행동에 대한 지각수준이 높을수록, 교사 행동이 긍정적일수록 학습 동기 및 학업성취에 긍정적이라고 밝혔다. 최윤선(2000)은 초등학교 5학년 아동을 대상으로 아동이 지각한 교사 행동과 자아존중감 및 학습 동기간의 관계를 보았다. 교사행동을 긍정적으로 지각하는 아동과 부정적으로 지각하는 아동에 따라 학습 동기 형성에 유의한 차이가 발생하는 것으로

보고하였다. 구체적으로, 학습 동기의 하위구성요인(학습에 대한 의욕, 학습에 대한 태도, 학습에 대한 목적의식)은 교사 행동을 긍정적으로 지각하는 아동일수록 더 높은 것을 알 수 있었다. 또한, 아동이 지각한 교사 행동이 학습 동기에 미치는 영향력을 살펴보면 교사 행동 하위구성요인 중에서 높은 기대 더 많은 기회와 선택 부여 행동, 부정적 피드백 지시 행동은 아동의 학습 동기에 높은 설명력을 보여주었다. 결과적으로 교사는 아동에게 높은 기대와 자율적인 참여의 기회를 주어야 하며 아울러 아동의 잘못된 점을 지적하고 질책해줄 수 있는 교사 행동도 필요하다고 보고하고 있다. 그러나 최희(2010)는 4, 5, 6학년을 대상으로 초등학생이 지각하는 교사 행동과 학습 동기를 분석한 결과, 교사 행동의 하위유형인 교사의 지지적 도움행동, 교사의 학업과 규칙지향 행동, 교사의 높은 기대 더 많은 기회와 선택 부여 행동이 학습 동기에 높은 정적 상관 관계를 보인다. 반면, 교사의 부정적 피드백과 지시행동은 부적 상관 관계를 나타냈다. 따라서, 교사의 지지적 도움 행동, 학업과 규칙지향 행동, 높은 기대와 선택 부여 행동을 높게 지각할수록 아동의 학습 동기는 높아지고 부정적 피드백과 지시 행동을 높게 지각할수록 학습 동기는 낮아짐을 알 수 있었다. 김현심(2002)의 연구에서도 최희(2010)의 연구와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 초등학교 4, 5, 6학년을 선정하여 학습 동기를 일으키는 주요변인인 자아개념, 부모의 성취압력, 교사 행동과 학습 동기의 관계를 연구하였다. 학습 동기를 일으키는 교사 행동

하위변인들을 살펴보았는데 기회와 선택부여행동, 지지적 도움행동과 긍정적 피드백 순으로 아동의 학습 동기에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이상에서 살펴본 교사 태도가 학습 동기에 영향을 미치는 선행연구결과를 살펴본 것이다. 교사 태도를 긍정적으로 지각한 학생들은 학습 동기가 높았으며, 칭찬과 친절한 교사의 태도는 아동에게 긍정적인 영향을 주는 것을 알 수 있었다.

(3) 자기효능감

자기효능감은 자신이 행동을 실행하는데 선택하고 지속할 수 있는 심리적인 요인 중 하나로 그 역할이 점점 강조되고 있다. 포괄적으로는 자아개념이라고 할 수 있으며 자신이 느끼는 능력에 대한 감정을 자기효능감 이라고 한다(박아청, 2003). Bandura(1997; 1986)는 학습자가 어떤 결과를 이루고자 할 때 과제수행에 필요한 행동을 정비하고 실행해 나갈 수 있는 개인의 능력에 대한 판단을 자기효능감으로 정의하였다. 이것은 지각된 효능성, 자기효능성에 대한 신념 또는 기대라고 부르기도 한다. 학습자가 자신의 효능성을 어떻게 보고, 기대하는지에 대한 인식의 결과이기 때문이다(김아영, 2004에서 재인용). 또한 자기효능감은 과제 수행에 필요한 동기와 인지적 원천 및 행동의 방향을 결정하는 개인 능력에 대한 판단이며(Gist & Mitchell, 1992), 성공에 필요한 신체적, 지적, 정서적 근원을 움직이게 하는 개인의 능력에 대한 신념(Eden&Aviram, 1993)이기도 한다(차정은,

1997에서 재인용).

Zimmerman(1998)은 자기효능감을 사람들이 각자의 주어진 상황에서도 얼마나 적절히 잘해낼 수 있는지에 대한 개인적인 판단이라고 제시하였다. 이를 바탕으로 자기효능감의 정의를 정리해 보면, 자기효능감은 개인의 목표를 이루기 위한 개인의 능력 판단 또는 신념이라고 할 수 있다. 한편, Schunk(1989)는 자기효능감을 교육적인 측면에서 보았다. 학습자가 자신이 가지고 있는 지식이나 기술을 효율적으로 사용하고 새로운 지식이나 기술을 학습에 적용할 때에는 할 수 있다는 자신의 능력에 대한 믿음이라고 정의하였다(유연화, 2008에서 재인용). Alden(1986)은 자기효능감이 학업 뿐만 아니라 더 넓은 측면에 있어서 모든 업무의 수행 성취에 영향을 미친다고 보았다. 예를 들어, 자기효능감이 높은 사람은 성공을 경험했을 때 그 성공을 자신의 능력으로 받아들였다. 실패 경험에 대해서는 진단적 중요성을 잃고 그것을 외부적으로 돌려 받아들인다고 했다. 반면 자기효능감이 낮은 사람들은 스스로가 개인적인 능력이 부족한 것으로 쉽게 받아들이고 성공했을 때에도 상황적인 도움에 의존한다고 하였다. 한편, 국내 학자들의 정의를 살펴보면 배정숙(1998)은 자기효능감을 자신이 행동을 계속할 수 있는 지에 대해 영향을 미치는 중요한 심리적인 요인 중에 하나로 보았다. 안순자(1997)는 자기 스스로에게 느끼는 유능성, 효능성, 자신감을 의미하며, 자기의 능력 판단과 기대에 의미를 두어 자기효능감을 설명하였다(윤병두,

1995; 김성중, 2005에서 재인용).

• 자기효능감과 행동의 영향 관계

Bandura(1994)는 자기효능감이 인간의 행동에 영향을 미치는 4가지 과정으로 인지적 과정, 동기적 과정, 정서적 과정, 과제 선택적 과정을 제시하였다. 이러한 4가지 과정들은 따로 작용하지 않고 인간의 기능을 지속해서 규제하면서 함께 작용한다. 인지적 과정은 행동의 발전이 사고, 즉 인지적 과정에서 시작된다는 점에서 새로운 행동을 수행하고 유지하는데 중요한 역할을 한다. 사고는 자신을 통제하며 발전시켜 나가게 하는 기능을 하며 자신의 삶에 영향을 미치는 사건을 예측하게 한다. 예를 들어 자기효능감이 높은 사람들은 도전 목표를 설정 할 때 높은 목표를 세우려고 하며, 목표를 설계하고 구성하는 과정에서 성공적인 목표를 떠올려 수행을 유지하려고 한다. 반면 자기효능감이 낮은 사람들은 어려운 과제에 부딪혔을 때 자신의 부족한 능력, 기술, 방해물, 어려운 일들에 초점을 맞추고 과제를 어떻게 수행할지에 대해서는 생각하지 않는다. 따라서, 자기효능감이 낮은 사람들은 자신의 능력에 대한 믿음과 신뢰감이 부족하여 스트레스를 쉽게 느끼고, 우울감을 느낀다.

동기적 과정은 자기의 능력 수준을 미리 예측하고 스스로 동기를 유발한다. 동기적 요인은 귀인 경향, 결과 기대, 인지된 목표의 영향을 받아 일으키는데, 자기효능감이 높은 사람은 좌절이나 실패 이후에도 회복이 빠르다.

실패의 원인을 노력의 부족, 불충분한 지식, 기술에 대한 미흡함에 귀인 하고 성취하려는 목표에 대해 긍정적인 결과를 기대한다. 목표 설정을 통해 인지적 사고 과정으로 동기 유발을 지속시키며 수행 과정에서 자신을 통제 할 수 있다.

정서적 과정에서는 자기효능감이 높은 사람들의 경우 스트레스, 우울의 영향을 잘 극복하지만, 자기효능감이 낮은 사람들은 우울과 불안을 느낀다. 그 이유로 첫째는 자신에 대한 능력을 신뢰와 동기부여를 받지 못한다. 둘째는 사회적인 효능감이 낮아 관계상의 어려움이 있기 때문이다.

마지막으로 과제 선택 과정은 자기효능감이 높은 사람들은 자신에게 유리한 환경을 만들어 대처할 수 있게 구성하며 이러한 판단은 환경의 선택과 행동에 영향을 미친다(Bandura 1994, 원희정 2006에서 재인용). 따라서 자기효능감의 인지적 사고 과정, 동기화 과정, 정서 및 선택 과정을 통해 지역아동센터 아동의 열악한 환경적인 측면들을 극복할 수 있는 변인으로 기 능할 수 있다(원희정, 2006).

• 자기효능감 형성에 영향을 미치는 요인

Bandura(1986)는 자기효능감 형성에 영향을 미치는 요인을 학술적인 논의로 본격화시켰으며 성취경험, 대리 경험, 언어적 설득, 정서적 가능성 4가지 요인을 통하여 자기효능감이 형성된다고 하였다. 먼저 성취경험은 자기효능감에 가장 큰 영향을 미치는 결정요인이라 볼 수 있다. 인간은 어떤 과제

를 이루려고 할 때 성공하면 자기효능감이 향상되고 실패하면 감소하게 된다. 그러나 한 번의 성공과 실패의 경험으로 자기효능감의 증감이 결정되는 것이라고 할 수 없는데, 자기효능감의 감소는 실패영향에 일정하게 반응하지 않기 때문이다. 그 보다 자신의 능력에 대한 기여 정도, 외부 도움의 여부, 투입의 노력에 양이 성공과 실패에 영향을 준다. 한편 대리경험을 통한 자기효능감 형성은 실제의 성취경험보다 약한 효과를 가져오는데, 다른 사람의 수행을 관찰함으로써 자신도 유사한 과제를 할 수 있으리라는 효능감을 느끼는 정도를 말한다.

이 과정에서 관찰자는 다른 사람의 행동을 관찰뿐 아니라 행동을 수행하였을 때 오는 보상과 처벌을 관찰하게 된다. 이로부터 관찰자는 다른 사람의 행동만 관찰하는 것보다 더 큰 행동변화를 가져올 수 있다. 언어적 설득은 실제적인 성취로 이루어진 자기효능감 보다는 약하지만 효능감을 높이는데 일반적으로 많이 쓰이며, 쉽게 이용할 수 있는 장점이 있다. 사람들은 자신의 능력을 판단할 때 다른 사람의 의견에 영향을 받아 판단하기 때문에 다른 사람의 칭찬이나 격려와 같이 언어적 설득을 통해 효능감을 높일 수 있다. 또한, 언어적 설득자의 위치나 신뢰, 노력, 확실성에 따라 효과가 달라지기도 한다. 아동이 어떤 일을 수행하는데 부모나 교사 등 중요한 인물이 믿음을 주거나 격려하면 효능감을 느낀다.

특별히 자신이 믿을만한 사람이거나 중요한 사람이라면 언어적 설득을 통

해 자기효능감을 높이는데 더 효과적일 수 있다(Bandura, 1977; 박현일, 2000에서 재인용). 이러한 맥락에서 언어적 설득은 지역아동센터의 아동에게 쉽게 적용할 수 있다. 아동이 하교 후에 지역아동센터에서 교사와 많은 시간을 보낼 때 아동은 학습지도 외 다양한 모습을 경험하게 된다. 아동의 환경 변인 중에 교사의 영향을 배제 할 수 없다. 자기효능감은 인간행동 방향을 결정하며 바람직한 성격이 형성되도록 토대를 마련해 주기 때문에 자기효능감의 형성과 발달에는 교사가 상당한 영향을 미친다(황윤경, 1995). 즉, 교사가 아동에게 어떠한 행동을 하며, 아동이 교사를 어떻게 지각하는지에 따라 아동에게 자기효능감이 형성된다. 격려와 칭찬을 많이 받은 아동은 그렇지 않은 아동보다 성공을 위해 많은 노력을 하게 되는데 그만큼 성공 가능성은 커진다(허경철, 1991; 서성훈, 2005에서 재인용). 따라서 교사가 아동에게 격려의 말투나 칭찬을 한다면 아동과 교사와의 관계에 있어 유대감, 신뢰감, 자신감이 향상되어 자기효능감을 높일 수 있다. 마지막으로 생리적 상태는 개인이 자신의 능력을 판단할 때 다양한 정보 외에 자신이 느끼는 생리적 상태를 말한다. 신체적인 흥분에 대한 인지적 판단은 개인 행동에 대한 동기의 유인 방향 또는 수준을 결정 한다. 즉, 생리적 상태는 신체적 흥분에 대해 특정한 상황을 지각하는가에 따라서 달라진다(박현일, 2000). 결론적으로 아동은 중요한 타인으로부터 사랑과 이해, 격려와 필요한 지지를 받을 때 자기효능감을 높게 유지할 수 있는 것으로 예상해 볼 수

있다. 이는 교사 태도가 아동의 자기효능감에 미치는 영향과 관련하여 구체적인 의미를 시사한다.

- **상황-특수적 자기효능감과 일반적 자기효능감**

자기효능감은 정도와 강도 및 일반성의 세가지 차원을 갖는다고 논의되어 왔다. 먼저 정도는 과제의 쉽고 어려움에 따라 효능감이 달라지는 것을 의미한다. 이와 달리 강도는 과제의 어려움에 따라 어느 정도로 효능감이 유지될 수 있는가를 뜻한다. 또한 일반성은 수행한 일을 끝까지 이룰 때 파급효과가 어디까지 미치는지에 따라 일반성이 달라지는 것을 말한다. 일반성 차원에 따라 상황-특수적 자기효능감과 일반적 자기효능감으로 나눌 수 있다(차정은, 1997). 처음에 Bandura(1986)는 개인의 효능감은 과제 구체적인 것이어서 한번의 과제의 성공으로 효능감이 높아 질 경우 자기효능감은 일반화될 수 있지만 완전히 다른 과제나 상황으로 일반화 될 수는 없다고 설명하였다. 예를 들면, 운동 상황이라면 운동에 관한 상황이거나 학업이면 학업에 관한 상황으로 일반화가 일어나는 것이지만 완전히 새롭게 과제가 일어나는 것은 아니라고 주장하였다. 이에 따르면 자기효능감에서 강도와 크기의 두 가지 측면으로만 상황-특수적 효능감을 측정해야 하며 일반적 자기효능감으로서의 측정은 의미가 없다고 하였다. 측정은 강도와 크기의 두 가지 측정을 위해 문항을 위계식으로 배열하고 10점에서 100점사이의 점수를 주어 자신이 할 수 있는지 없는지 효능감의 강도를 표시하는 방식으로 이루어진

다. 그리고 자신이 할 수 있다고 선택한 항목의 개수를 더하면 효능감의 크기를 측정할 수 있다.

그러나 Bandura(1986)의 상황-특수적 자기효능감과 달리 Sherer(1982)와 동료들은 자기 능력에 대해 모든 사람은 일반적으로 지각하고 있다고 하여 일반적인 자기효능감을 측정해야 한다고 주장 하였다. 사람들은 개인이 과거에 했던 과제 수행에서 성공 또는 실패한 경험과 관련된 것 이외에 다른 행동에도 일반화가 된다고 하였다. 일반화 된 행동은 개인 수행에 영향을 미치기 때문에 일반적 자기효능감이 측정되어야 한다고 주장하였다(박헌일, 2000에서 재인용). 따라서 Sherer(1983)는 상황-특수적인 자기효능감에 예측자로서 역할은 우월하다는 것을 인정하였지만, 다양한 상황과 각 개인의 특성을 기반으로 형성된 일반적 자기효능감의 수준은 사전 경험이 없는 과제 대한 행동이나 전번적 행동형태를 예측하는데 효과적일 것이라고 생각하여 자기효능감을 개인의 일반적 성격특성으로 개념화 시켰다(유연화, 2008에서 재인용).

앞의 상황-특수적 연구와 달리 일반적 자기효능감에 주목한 연구에서 Eden & Kinnar(1991)은 일반적 자기효능감의 역할에 대해 연구 하였는데 군대의 특수부대 지원자 선발과정에서 특수부대의 지원행동을 설명하는 중요한 변수임을 보고하였다.

Woddruff & Cshman(1993)은 sherer와 그의 동료들(1983)이 제작한

일반적 자기효능감 척도를 가지고 연구하였다. 이 연구에서 경영학과 관련하여 과제를 수행하는데 관련된 특수한 자기효능감과 이 척도가 유의한 상관이 있다고 설명하였다(박헌일, 2000에서 재인용).

앞의 연구들은 일반적 자기효능감 역할의 중요성과 일반적 자기효능감 척도를 가지고 분석하였다. 이와 비슷한 맥락에서 일반적 자기효능감과 특정한 과제의 관련된 연구를 살펴보면, 장휘숙은(1997)은 대학생들을 대상으로 한 연구에서 일반적 자기효능감이 특정한 과제와 관련된 자기효능감과 높은 상관이 있다는 것을 발견하였다. 또한 학령의 대상을 달리하여 초등학생을 대상으로 한 연구 결과 역시 자기 효능감이 과제 특정한 자기효율성과 상관이 있음을 보고하였다. 이상의 연구결과들은 일반적 자기효능감을 이용하여 개인 수행을 예측해봄이 타당하다는 것을 보여준다. 따라서 본 연구에서는 지역아동센터에서 학습뿐만 아니라 전반적인 활동이 이루어 지므로 상황-특수적 자기효능감에 국한하는 것이 아니라 일반적 자기효능감으로 보았다. 다음은 교사 태도가 아동의 자기효능감에 미치는 영향에 관한 연구를 살펴 보면 보면 유연화(2008)는 아동이 지각하는 교사 태도와 자기효능감과의 관계를 분석하였다. 교사 태도의 하위 영역(개인적 관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심)과 자기효능감 하위 영역(자신감, 자기조절 효능감, 과제난이도 선호)에 대한 상관 분석 결과 하위영역 모두 상관이 있는 것으로 나타나 아동이 지각하는 교사 태도가 긍정적일 수록 자기효능감은 높다고 밝

했다. 또한, 정미영(2007)은 담임교사의 태도에 대한 지각과 학생의 자기효능감 관계를 연구하였다. 분석결과 정적인 관계를 나타냈으며, 교사 태도를 긍정적으로 지각하는 학생일수록 자기효능감이 높은 것으로 보고하였다. 위와 같은 맥락에서 허은호(2001)의 연구에서도 교사 태도가 학업적 자기효능감에 정적 상관이라고 보고하였다.

한편, 교사 태도와 자기효능감 관계를 상위, 하위집단으로 나누어 다룬 연구들도 있다. 교사 태도를 긍정적으로 지각한 상위집단이 하위집단보다 자기효능감이 유의미하게 높다는 연구 결과가 있다. 예를 들면, 송화영(2004)에 의하면 초등학교 4, 5, 6학년생을 대상으로 아동이 지각한 교사 행동과 자아존중감 및 자기효능감의 관계 연구에서 교사 행동을 긍정적으로 지각한 집단과 부정적으로 지각한 집단으로 나눠 자기효능감 차이를 분석한 결과 긍정적으로 지각한 집단의 자기효능감(자신감, 자기조절 효능감, 과제 난이도 선호)이 더 높은 것으로 나타났다. 따라서 교사 행동을 중요하게 생각하며, 교사의 말과 행동뿐만 아니라 성격, 가치관, 태도까지 아동들에게 중요한 요인인 된다는 것이다. 같은 맥락에서 박정희(2001)의 연구도 교사 행동에 대한 긍정집단이 부정집단보다 자기효능감이 통계적으로 높다는 결과를 제시하였다. 그러나 앞의 연구와 상반되는 결과도 있다. 이현진(2010)은 충청북도 보은군에 소재한 초등학교 5, 6학년생을 대상으로 아동이 지각한 교사 행동과 자기효능감 및 학교생활적응관계를 살펴보았다. 교사 행동을 지각하고 있는 아

동을 상위집단과 하위집단으로 나누어 두 집단의 자기효능감의 차이를 분석하였는데, 상위집단과 하위집단 사이에는 유의한 차이는 없었다고 설명했다.

한편, 이수정(2012)은 경기도 성남시 초등학교 4학년, 6학년을 선정하여 아동이 지각한 교사 행동과 자기효능감의 관계를 연구하였다. 교사의 지지적 도움 행동과 교사의 높은 기대, 더 많은 기회와 선택부여 행동은 자기효능감 전체 변수(자신감, 자기조절 효능감, 과제 난이도 선호)에서 정적인 상관을 보였다. 반면, 교사의 부정적 피드백과 지시 행동은 아동의 자기효능감 전체 변수(자신감, 자기조절 효능감, 과제 난이도 선호)와 부적 상관을 나타냈다.

강윤정(2010)의 연구도 같은 맥락에서 이해될 수 있다. 위의 연구결과와 같이 고양시에 소재한 초등학교 5, 6학년을 대상으로 교사 행동 및 학급풍토와 아동의 자기효능감 관계를 분석한 결과 교사 행동의 하위유형인 교사의 높은 기대, 더 많은 기회와 선택 부여 행동 및 교사의 학업과 규칙지향 행동은 아동의 자기효능감과 정적 상관을 보였고 부정적인 피드백과 지시 행동에서는 부적 상관을 나타냈다. 따라서 아동은 교사가 문제 해결에 대한 높은 기대와 기회를 부여해 준다고 지각할수록, 지지적 도움을 많이 받을수록, 학습규칙에 대한 설명 및 세밀한 확인 등이 많이 이루어질수록 아동의 자기효능감이 높아진다고 밝혔다. 이상에서 살펴본 교사 태도와 자기효능감의 선행연구 결과는 교사 태도를 긍정적으로 지각한 아동일수록 자기효능감

이 높음을 알 수 있었다.

2) 아동의 학습 동기와 자기효능감 관련 변인

(1) 아동의 지역아동센터 이용과 학습 동기 및 자기효능감의 관계

아동의 지역아동센터 이용과 학습 동기 및 자기효능감의 관계를 연구한 선행연구들을 고찰하기 전에 우리나라 지역아동센터 관련 정책을 검토하고자 한다.

• 지역아동센터 성격

지역아동센터는 민간에서 국가의 관리 감독과 운영비 지원 없이 공부방으로 시작되었다. 2004년에 정부로부터 제도화가 되어 법적인 자격 기준을 갖추었다. 즉, 2004년부터 법제화와 함께 관리, 감독과 운영비의 지원으로 아동복지시설로 정책과 관리체계의 시스템으로 전환되었다(최수연, 2008). 따라서 지역아동센터는 빈곤 아동만을 대상으로 하는 것에서, 지역사회의 보호가 필요한 아동을 모두 포함하는 넓은 의미의 보편적 서비스가 되었다고 볼 수 있다.

또한, 방과 후의 학습과 교육을 지도하는 방과 후 아동지도와 어려운 지역에 방치된 아동들을 위한 공간 개념이라는 넓은 의미와 기능을 가지고 있다.

지역아동센터는 지역사회 아동의 보호와 교육, 건전한 놀이 및 오락의 제공, 보호자와 지역사회연계 등 아동의 건전한 육성을 위하여 종합적인 아동복지시설로(김현자·한성심, 2014) 정책화가 되어 아동복지서비스를 제공하

는 시설이다. '아동가정지원사업, 아동주간보호사업, 아동전문상담사업, 학대 아동보호사업, 공동생활가정사업, 방과 후 아동지도사업' 등을 할 수 있는 기관이다.

지역아동센터는 아동의 권리를 보호하기 위해 생존권, 복지권, 문화권, 학습권을 보장하는 것이 특징이며, 지역에서 보호가 필요한 아동이나 가정의 빈곤, 부모의 부재, 맞벌이 부부로 인해 적절한 보호를 받기 힘든 환경에 있는 아동을 위해서 존재한다(이혜경, 2007).

• 지역아동센터의 기능과 역할

지역아동센터 기능을 정리하여 보면 첫째, 지역아동센터는 기존의 아동복지시설과 다르게 지역사회보호를 효과적으로 시행할 수 있는 소규모 이용시설의 형태를 갖는다. 따라서 이용이 편리할 뿐만 아니라 다른 생활시설이나 대규모 이용시설 보다 낙인효과를 줄일 수 있다. 둘째, 기존의 시설에 비해 예방적이고 보편성의 원리에 충실하다. 문제 발생 후 해결하는 기존시설과 달리 지역사회 내에서 가족, 친척과 지역사회 자원을 연계하여 아동을 보호하기 때문에 아동문제를 예방할 수 있다. 셋째, 아동의 심리, 정서적 안정 및 건강한 신체발달 기능을 강화에 기여, 일상생활 및 학교생활의 유지와 적응력 강화의 기능을 갖는다. 넷째, 아동이나 가족의 욕구를 파악한다. 지속적인 사례관리와 상담을 통하여 서비스가 제공되기 때문에 다른 시설과 달

리 중복된 서비스를 예방할 수 있어 예산 절감에도 효과적이다. 마지막으로 지역사회 자원 확보와 발굴 및 지지 망을 구축, 강화하여 다양한 서비스를 받을 수 있게 한다(지역아동센터 중앙지원단, 2016).

다음으로 지역아동센터의 역할을 살펴보면 첫째, 부모의 부재나 맞벌이 부모의 아동에게 대리적 보호자 역할을 한다. 생활지도 및 급식지도 등 가정의 기능을 보완한다. 둘째는 경제적으로 어려운 가정의 아동은 교육의 부족으로 학습부진 아동이 많다. 학습지원 및 지도를 함으로써 학습향상과 자신감을 극복하도록 한다. 셋째, 아동이 건전하게 지낼 수 있도록 문화공간으로서 역할을 한다. 문화생활의 경제적 여유와 공간의 부족한 면을 공동체놀이, 야외 학습, 견학, 캠프 등 다양한 문화체험을 할 수 있도록 기회를 제공한다(이혜경, 2007). 넷째, 건강한 식사제공으로 아동의 영양공급과 건전한 성장을 돕는다.

따라서 지역아동센터는 아동의 보호, 교육, 문화, 정서지원, 지역사회연계 등 종합적인 복지서비스를 통해 안전한 공간이며 열린 문화의 공간을 갖고 있다. 지역아동센터는 아동의 건강한 삶과 아동 스스로가 변화할 수 있는 용기를 만들어 가는 곳이라고 볼 수 있다.

• 지역아동센터 선행연구

지역아동센터에 관한 연구는 크게 세가지 유형으로 볼 수가 있다. 지역아동센터 종사자를 대상으로 하는 연구와 지역아동센터 프로그램 및 운영 전

반에 관한 연구, 마지막으로 지역아동센터 이용아동에 관한 연구로 볼 수 있다. 먼저 종사자를 대상으로 한 연구를 살펴보면 지역아동센터 교사의 요구에 대해 분석한 서혜진(2007)의 연구가 있다. 분석결과 종사자는 교사에 대한 전문성이 인정되고 안정된 처우개선의 요구와, 아동교육 또는 문화지원, 양육과 보호를 요구하였다. 더 나아가 아동을 위한 환경 개선 및 상담강화, 자원관리와 기획행정을 통한 네트워크 형성, 자원봉사자 및 후원자 발굴 등 조금 더 체계적이고 통합적인 서비스를 제공하는 것이라고 보고하였다. 한성심·김현자·허정경(2007)은 지역아동센터 종사자의 전문성 발전을 위한 기초 방안을 연구하였다. 종사자의 전문성 발전을 위해 힘써야 하며 모색할 필요가 있다고 하면서 아동에게 통합적인 복지서비스를 제공할 수 있는 전문가로서 역할을 강조 하였다. 그 이유는 아동의 권리신장이라는 아동복지사업에 따라 보호 및 교육을 동시에 하는 지역아동센터의 기능을 전문적으로 수행해야 하기 때문이라고 설명하였다. 한편, 민혜연(2006)은 지역아동센터 환경을 평가할 수 있는 척도를 개발하였다. 첫째는 운영 환경(건강안전위생, 물리적 환경, 교사발전, 교사관리)에 관한 것이고, 둘째는 교육내용(교육과정, 다양한 경험, 다양한 교육활동, 학습지도)이며, 셋째로는 상호작용(지역사회연계, 교사와 아동 상호작용, 반응적 교사)으로 3개 영역 총 67문항의 지역아동센터 평가도구를 개발하여 지역아동센터의 질 높은 환경을 개선하고자 하는 연구도 있었다. 따라서, 종사자를 대상으로 하는 연구들을 살펴보

면 종사자에 대한 전문성 강화를 위해 힘써야 하며, 교사에 대한 처우 및 아동에게 질 좋은 서비스를 제공할 수 있는 전문가로서의 역할이 강조됨을 알 수 있다. 다음으로 지역아동센터 프로그램 운영한 연구에서 소종영(2004)은 공부방의 변천과정과 지역아동센터의 법제화 과정과 운영 및 민간공부방에서 지역아동센터로의 변화에 대한 인식을 조사하였다. 그 외 서유나(2006)는 아동을 대상으로 하는 지역아동센터 프로그램 개발에 관해 연구하였다. 또한, 원지영(2005)은 지역아동센터의 활성화 방안에 관한 연구를 하였다. 김정열(2012)은 지역아동센터의 평가 지표의 이해수준과 개선방안에 관하여 분석하였다. 분석결과 구체적인 운영 매뉴얼과 적응성 있는 평가 지표를 마련하고 네트워크 체계 구축도 필요하다고 하였다. 또한 센터를 물리적인 줄 세우기 평가가 아니라 운영자질과 운영방식 및 운영조건으로 평가해야 한다고 설명하였다. 그리고 내부조건 및 환경조건을 개선하고 평가제도의 실효성에 대한 평가도 이루어져야 한다고 보고하였다.

아울러, 평가에 앞서 지역아동센터의 이해와 교육이 필요하다고 하였다. 마지막으로 지역아동센터를 이용하는 아동을 대상으로 한 연구를 살펴보면, 이상희(2007)는 지역아동센터 경험이 아동의 자기효능감에 미치는 영향을 연구하였다. 그 결과 지역아동센터를 이용하는 아동들의 자기효능감은 센터 친구와의 관계 만족도가 높으면 자기효능감이 높아지고 부모의 지지도와 학교생활적응에도 긍정적인 관계가 나타났다. 박복희(2012)는 지역아동센터

교육환경이 아동의 자기효능감에 미치는 영향을 분석하였다. 그 결과 지역아동센터의 물리적 환경, 프로그램 내용, 교사와의 상호작용은 자기효능감에 직접적으로 유의한 영향은 미치지 않았으나, 매개 변수인 학습동기에는 매우 유의한 영향을 미쳤다. 한편 조절변수인 부모지지는 물리적 환경, 프로그램 내용, 교사와의 상호작용과 학습 동기, 자기효능감 사이에서 유의한 수준의 영향을 미치지 않아 조절효과가 없는 것으로 나타났다. 조선영(2007)의 지역아동센터 이용 빈곤아동의 학업성취동기에 관한 연구에서는 지역아동센터 이용특성 중 빈곤아동의 학업성취동기와 관계가 있는 변수를 살펴본 결과 지역아동센터의 이용 만족도, 지역아동센터에서 이용하는 서비스(학습지도, 예체능 교육, 컴퓨터 교육, 상담, 물품지원, 문화활동에 대한 만족도), 지역아동센터로부터 받은 친구지지와 교사지지가 통계적으로 유의한 변수로 나타났다. 대전지역에 있는 지역아동센터 이용아동을 대상으로 학교생활적응 관련요인에 관한 연구한 김선미(2006)는 아동의 학교생활적응에 높은 변인은 사회적 지지인 친구지지로 나타났다. 교사 지지, 학습지도, 생활지도, 학년 등이 학교생활적응에 영향을 있는 것으로 보고하였다. 또한, 지역아동센터 이용에 대한 만족이 높을수록, 학년 및 경제 수준이 낮을수록 학교 생활적응이 높게 나타났다. 지역아동센터를 이용하는 아동의 만족도에 관한 전체연(2005)의 연구에서는 마산, 창원, 진해 지역에 대해 분석한 결과 전반적으로 센터 만족도와 센터 생활에 대한 즐거움이 높은 것으로 나타났다.

- **지역아동센터 이용이 아동의 학습 동기와 자기효능감에 미치는 영향**

하정민(2006)은 지역아동센터를 중심으로 한 빈곤아동의 학습 동기에 영향을 미치는 요인에 관한 연구에서 지역아동센터에 얼마나 다녔는지의 이용기간과 이용시간은 학습 동기에 유의미한 영향을 미치지 않은 것으로 확인하였다. 조선영(2007)의 연구에서도 지역아동센터의 이용기간, 시간은 학습성취동기는 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다. 다음으로 지역아동센터 교사와 상담에 관련된 연구에서 하정민(2006)은 지역아동센터에서 교사와의 상담은 학습동기에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으나, 이와 상반되는 결과도 있었다. 조선영(2007)의 지역아동센터 이용 빈곤아동의 학업성취동기에 관한 연구에서는 상담에 대한 만족도가 높으면 학습성취동기가 높다고 하였다. 그 다음으로, 지역아동센터 이용과 자기효능감 연구를 살펴보면, 박순정(2005)의 지역아동센터 이용아동의 자기효능감 연구에서 친한 친구의 수가 많을수록 자기효능감이 높다고 하였다. 이와 비슷한 맥락에서 이상희(2007)의 연구에서도 지역아동센터 이용 경험에서 센터친구만족이 높을 때 자기효능감이 높아짐을 알 수 있었다. 즉 친한 친구와의 좋은 관계를 유지할 때 아동의 자기효능감이 높아짐을 알 수 있었다.

(2) 아동의 학습 동기와 자기효능감의 관련 변인

- **성별**

아동의 성별에 따른 학습 동기에 관한 연구를 살펴보면 유연화(2008)는

성별에 따라 아동의 교사 태도지각과 학습 동기와의 관계를 살펴본 결과 교사 태도지각과 학습 동기의 전체 척도에서 여학생이 남학생보다 정적으로 높은 상관을 보인다고 하였다. 구체적으로, 남학생은 교사 태도지각의 하위 척도 모두가 학습 동기 전체척도와 낮은 상관을 보였으나 여학생의 경우에는 교사 태도지각 하위 척도 모두와 학습 동기 전체척도에서 중간 보다 낮은 상관을 보였다. 따라서, 여학생이 교사 태도를 긍정적으로 인식하며, 학습 동기도 높다고 밝혔다. 이 논문에서는 남학생과 여학생의 차이를 고려하여 교사는 남학생에게 인성에 대한 관심을 여학생에게는 인성과 능력에 대한 관심을 자주 보일수록 아동의 학습 동기는 더 높아짐을 시사하고 있다. 최만영(1999)과 이철희(2000)의 논문에서도 같은 맥락을 확인할 수 있다. 최만영(1999)은 초등학교 5, 6학년을 대상으로 교사 행동이 학습 동기와 학업성적에 미치는 영향을 연구하였다. 교사 행동에 따른 아동학습 동기를 성별에 따라 긍정집단과 부정집단으로 분석했을 때 여학생은 남학생보다 유의미한 높은 점수를 보여 여학생이 교사 행동을 더 긍정으로 지각하였다. 여학생이 남학생보다 학습 동기가 더 높은 것을 알 수 있었다. 또한, 이철희(2000)의 아동이 지각한 교사 행동이 학습 동기에 미치는 영향연구에서도 여학생이 남학생보다 교사 행동을 더 긍정적으로 지각한다고 밝힌 바가 있다. 그러나 앞의 연구결과와 상반되는 연구도 있다. 조광규(1997)는 초등학교 3, 4, 5, 6학년을 대상으로 교사 행동에 대한 학생의 지각이 학습 동기

및 학업성취에 미치는 영향연구에서 교사 행동에 대한 아동의 지각은 성별에 있어 학습 동기에 유의한 차이가 나타나지 않았다고 하였다. 아동의 성별과 자기효능감의 연구를 살펴보면 유연화(2008)는 초등학교 4, 6학년을 대상으로 성별에 따른 교사 태도지각과 자기효능감과의 관계를 연구하였다. 남학생의 경우는 교사 태도지각 하위척도 모두 자기효능감의 전체척도와 낮은 상관을 보였다. 여학생은 교사 태도지각 하위척도 모두 자기효능감의 전체척도와 중간이상 상관을 나타내어 여학생이 남학생보다 통계적으로 높은 상관을 보였다. 정미영(2007)은 중학생을 대상으로 성별에 따라 담임교사의 태도에 대한 지각과 학생의 자기효능감 관계를 연구한 결과 여학생이 남학생보다 통계적으로 높은 상관이 있다고 밝혔다. 그러나 남학생과 여학생 모두 교사 태도를 긍정적으로 지각할수록 자기효능감이 높은 것으로 나타났다. 반면, 이수정(2012)의 연구에서는 초등학교 4학년, 6학년을 대상으로 아동이 지각한 교사 행동과 자기효능감의 관계를 분석하였다. 성별에 따른 자기효능감에 차이가 있는지를 하위영역으로 살펴본 결과 자기효능감의 하위영역 모두 성별에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

• 학년

유연화(2008)의 연구에 따르면 학년에 따라 아동의 교사 태도지각과 학습 동기와의 관계를 살펴본 결과 4학년이 6학년보다 높은 상관을 보였다. 구체적으로, 4학년의 경우는 교사 태도 지각의 하위 척도 중에서 개인적 관

심은 학습 동기 전체 척도와 중간 보다 낮은 상관을 보였으며 인성에 대한 관심, 능력에 대한 관심 척도는 통계적으로 중간 정도의 상관을 나타냈다. 6학년의 경우는 교사태도 지각이 학습동기 척도 모두와 낮은 상관을 보였다. 정유경(2011)도 초등학교 4, 5, 6학년을 대상으로 초등학생이 지각한 담임 교사의 태도와 학습 동기 및 학교생활 태도 관계를 분석하였다. 아동의 학년에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 보고 있다. 4학년이 5학년, 6학년보다 학습 동기가 더 높은 것으로 나타났다. 위의 연구 결과처럼 저학년이 고학년보다 교사를 더욱 긍정적으로 지각하는 이유는 저학년일수록 교사의 존재가 필요하며 친구보다 교사와의 관계를 더 중요하게 생각하고 좋아하는 경우가 많다. 고학년 일수록 사춘기와 함께 교사에 대한 반항심 또한 교사보다는 친구들을 더 좋아하는 발달적 특성으로 인해 교사에 대해 긍정적보다 부정적으로 인식하는 경우가 있음을 시사한다. 초등학교 3, 4, 5, 6학년을 대상으로 교사 행동에 대한 학생의 지각이 학습 동기 및 학업성취에 미치는 영향을 연구한 조광규(1997)의 연구에서도 학년이 낮을수록 교사에 대한 태도가 긍정적이고 학습 동기가 높았으며, 학년이 높을수록 학업에 대한 부담으로 인해 학습 동기가 낮음을 보여주어 교사 행동에 대한 학년 간의 학습 동기는 유의미한 차이가 있음을 알 수 있었다. 그와 반대로 최만영(1999)은 교사의 행동이 학습동기와 학업성적에 미치는 영향 연구에서 초등학교 5, 6학년을 선정하여 분석하였다. 그 결과 전반적으로 6학년이

5학년보다 통계적으로 유의미하게 높은 점수를 보였다. 5학년은 6학년보다 교사의 행동을 지각하는 부정점수가 높게 나타나 학년이 높을수록 교사의 행동이 학습 동기에 영향을 미치는 것을 알 수 있었다. 이는 학년이 높을수록 교사 행동에 대한 관심과 판단력의 지각 수준의 발달에 의한 단계라고 보았으며 관심과 판단력이 학습 동기에 많은 영향을 미치고 있음을 보여주었다. 한편, 학년과 자기효능감의 연구에서 이수정(2012)은 아동이 지각한 교사 행동과 자기효능감 관계의 연구하였다.

자기효능감(자기조절 효능감, 과제난이도선호, 자신감)의 하위영역별로 차이가 있었다. 구체적으로, 자기효능감의 하위영역인 자기조절 효능감과 과제난이도선호 영역에서는 4, 6학년 모두 차이가 없는 반면 자신감영역에서는 4학년이 6학년보다 높게 나타났다. 이는 고학년으로 갈수록 학업에 대한 부담감으로 자신감이 줄어든다는 것을 알 수 있었다. 유연화(2008)는 초등학교 4학년의 교사 태도지각과 자기효능감과의 관계를 살펴본 결과 4학년이 6학년보다 교사 태도지각과 자기효능감 전체 척도에 높은 상관관계를 갖는다고 정리하였다. 김미화(2006)의 연구에서도 초등학교 4, 5, 6학년을 대상으로 교사 태도지각과 자기효능감의 관계를 연구한 결과 학년이 낮을수록 교사 태도 지각에 긍정적이고 자기효능감도 높다고 보고하였다. 6학년에게는 인성에 대한 관심을 더 보이며, 4학년에게는 인성과 능력에 대한 관심을 많이 보일수록 자기효능감을 향상시킬 수 있다고 하였다. 이처럼 학년이 낮을수록 교

사 태도를 긍정적으로 보고 자기효능감도 높은 것으로 나타났다. 고학년은 학업으로 인한 부담으로 자기효능감이 낮은 것으로 볼 수 있다.

- **학교 성적**

조선영(2007)의 지역아동센터 이용 빈곤아동의 학업성취동기에 관한 연구에서는 학교성적을 매우 좋지 않다, 좋지 않다, 보통이다, 좋다, 매우, 좋다로 구분하여 학업성취동기를 분석한 결과 유의미한 차이가 있었다. 좋다고 생각하는 집단일수록 학업성취동기가 높음을 알 수 있었다. 즉, 자신의 성적이 좋다고 생각하는 아동일수록 그렇지 않은 아동보다 학업성취동기가 높다고 할 수 있다. 또한, 박순정(2005)은 지역아동센터 이용아동의 자기효능감 연구에서 학교 성적과 자기효능감의 관계는 유의미하지 않았다고 보고하였다.

III. 연구방법

1. 연구문제

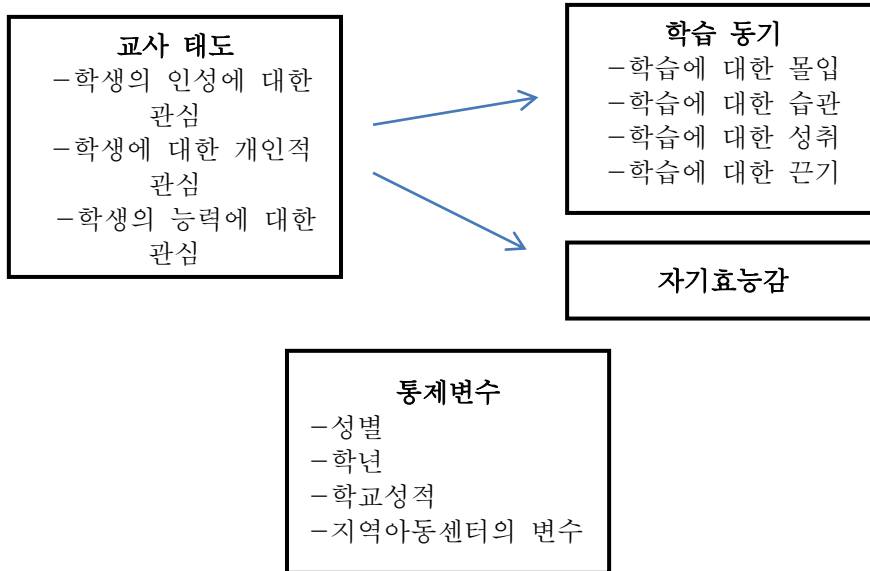
본 연구는 지역아동센터의 교사 태도가 아동의 학습 동기 및 자기효능감에 미치는 영향을 분석하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

[연구 문제1] 아동의 특성과 지역아동센터 이용에 따른 교사 태도 인식과 학습 동기, 자기효능감의 차이는 어떠한가?

[연구 문제2] 지역아동센터의 교사 태도는 아동의 학습 동기에 어떠한 영향을 미치는가?

[연구 문제3] 지역아동센터의 교사 태도는 아동의 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는가?

<그림 1> 연구모형



2. 분석 자료 및 측정도구 구성

1) 분석 자료 및 연구 표본

본 연구 대상은 서울시와 경기도 지역의 지역아동센터를 다니고 있는 초등학생 4,5,6 학년 아동들의 설문 자료를 사용하였다. 서울시 15개의 센터와 경기도의 6개의 센터가 참여하였으며 조사 기간은 5월 1일~ 6월 17일 까지 수집하였다. 조사대상자의 선정은 비확률 표본의 편의 표본추출 방법을 통해 이루어졌다. 교사 태도에 대한 자신의 느낌이나 생각과 아동이

스스로에 대한 학습 동기 및 자기효능감을 측정해야 하므로 설문지 내용을 어느 정도 이해할 수 있고 판단 할 수 있는 고학년을 대상으로 선정하였다.

연구자가 각 센터의 시설장님에게 설문 실시 방법과 주의사항에 대한 설명을 드린 후에 시행되었다. 총 200부가 배부되었는데 회수된 설문지는 189부가 회수되었으며 부실하거나 응답하지 않는 설문지 17부를 제외하고 회수율은 86%였다. 최종 172부를 연구 표본으로 사용하였다.

2) 측정 도구 및 변수의 조작적 정의

(1) 교사 태도

본 연구는 교사의 태도를 측정하기 위해 허은호(2001)가 제작 사용 하고 정유경(2011)과 김고은(2013)이 사용한 것을 본 연구자가 사용하였다. 이 검사지는 아동이 교사 태도를 평소에 어떻게 느끼고 생각하는지에 대한 부분을 평가하게 되어있다. 지역아동센터의 교사와 학교 교사에 두 가지 질문을 아동에게 작성하도록 하였다.

본 척도는 학생에 대한 개인적 관심 12문항, 학생의 능력에 대한 관심 7문항, 학생의 인성에 대한 관심 11문항으로 총 30문항이며, 3개의 하위요인으로 구성되어 있다. 5점 Likert 척도이며 '매우 그렇다' 5점, '대체로 그렇다' 4점, '보통이다' 3점, '대체로 그렇지 않다' 2점, '전혀 그렇지 않다' 1점으로 측정하였다. 역산 문항인 4,6,9,11,14,15,19,26,27,28번은

반대로 '매우 그렇다' 1점, 에서부터 '전혀 그렇지 않다' 5점을 주었다. 각 문항의 점수를 합하여 총합이 높을수록 교사의 태도를 긍정적으로 인식한다는 것을 의미한다.

지역아동센터교사 태도 척도 전체의 신뢰도 계수 Cronbach's α 는 .941이며, 학교교사 태도 척도 전체의 신뢰도 계수 Cronbach's α 는 .944이었다. 신뢰도 검정 결과 각 척도의 신뢰도가 Cronbach's α 는 .700 이상의 수준을 나타내므로 신뢰할 수 있는 수준임을 확인하였다(Rubin & Babbie, 2008).

교사의 태도 검사의 문항 내용과 신뢰도는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 교사 태도 설문내용 및 신뢰도

하위 요인	설문번호	설문내용	신뢰도
학생에 대한 개인적 관심	2	나를 따뜻하게 대해 주신다	.895(지) .887(학)
	(6)	나를 쌀쌀맞게 하신다	
	10	나를 친절하게 하신다	
	13	나를 관심 있게 지켜보신다	
	17	다른 아이보다 나를 잘 대해 주신다	
	18	내가 실패를 했을 때 용기를 북돋아 주신다	
	(19)	나를 못마땅해 하신다	
	20	조금한 일이라도 나를 칭찬해주시고 격려해 주신다	
	22	나를 좋아하신다	

	(26)	다른 아이에 비해서 나에게 별과 꾸중을 더 많이 하신다	
	(28)	나의 공부에 대해서 별로 신경을 안 쓴다	
	30	나의 공부에 대해서 정성껏 돌보아 주신다	
	1	나도 노력하면 잘 할 수 있다고 생각하신다	
	(4)	나의 재능을 믿지 않으신다	
학생의 능력에 대한 관심	7	나의 능력을 인정 하신다	.815(지)
	11	나를 가능성 없는 아이라고 여기신다	.799(학)
	(15)	나의 능력에 별로 관심이 없으시다	
	23	나를 똑똑한 아이라고 생각하신다	
	(27)	내가 잘해도 별로 칭찬하지 않으신다	
	3	나를 성실한 아이라고 생각하신다	
	5	내가 친구들과 잘 어울리는 아이라고 생각하신다	
	8	내가 착실하다고 생각하신다	
	(9)	내가 믿음직스럽지 않다고 여기신다	
학생의 인성에 대한 관심	12	심부름을 주로 나에게 시킨다	.816(지)
	(14)	내가 하는 말을 잘 믿어주지 않으신다	.814(학)
	16	나의 인간 됬됨이를 믿으신다	
	21	내가 법이나 규칙을 잘 따르는 아이라고 생각하신다	
	24	나를 책임감 있는 아이라 생각하신다	
	25	나를 믿음직스러운 아이라 생각하신다	
	29	내가 남을 생각해주는 아이라고 믿으신다	

() 역산문항

(2) 학습 동기

본 연구는 아동의 학습 동기를 측정하기 위해 김기석(1984)의 학습 습관 검사 중 조광규(1997)가 추출한 학습 동기검사의 내용을 박진옥(2008)이 수정 보완하여 사용한 것을 활용하였다. 본 연구자가 박진옥(2008)의 대한 요인분석을 실시하고 신뢰도 검증을 한 하위요인을 추출하였다. 이 검사지는 아동 자신이 느끼는 생각과 행동에 일치하는 부분을 평가하게 되어 있다.

본 척도는 학습에 대한 몰입 5문항, 학습에 대한 습관 5문항, 학습에 대한 성취 4문항, 학습에 대한 끈기 3문항 총17문항이며, 4개의 하위요인으로 구성되어 있다. 5점 Likert 척도로 '매우 그렇다' 5점, '대체로 그렇다' 4점, '보통이다' 3점, '대체로 그렇다' 2점, '전혀 그렇지 않다' 1점으로 측정하였다. 역산 문항인 11,12,13,14,15,16,17,19,18,20번은 반대로 '매우 그렇다' 1점 에서부터 '전혀 그렇지 않다' 5점을 주었다. 각 문항의 점수를 합하여 총합이 높을수록 아동의 학습 동기가 높은 것을 의미하며 학습동기 검사의 전체 신뢰도 계수 Cronbach's α 는 .850이었다.

신뢰도 검정 결과 각 척도의 신뢰도가 Cronbach's α 는 .700 이상의 수준을 나타내므로 신뢰할 수 있는 수준임을 확인하였다(Rubin& Babbie,

2008).

학습 동기 검사의 문항 내용과 신뢰도는 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 학습 동기 설문내용 및 신뢰도

하위요인	설문번호	설문문항	신뢰도
학습에 대한 몰입	(16)	싫은 교과시간에는 선생님의 이야기를 듣지 않고 그림 을 그리거나 낙서를 한다	.842
	(17)	집에서도 공부를 잘 안하고 학교에서도 수업시간에 그 대로 앉아 있는 경우가 자주 있다	
	(18)	자리를 잡고 정신을 집중시키려면 시간이 상당히 걸린 다	
	(19)	아무것도 안하고 놀거나 친구하고 잡담을 즐기기 때문 에 공부가 잘 안 된다	
	(20)	어떤 낱말의 뜻을 완전히 이해하려고 하지 않고 그대로 외워버린다	
학습에 대한 습관	(11)	얼마 동안 정신을 차려 책을 읽으나 조금 지나면 무엇 을 읽었는지 모르게 된다	.791
	(12)	내 마음을 안정 시켜 공부할 수가 없다	
	(13)	공부시간 나도 모르게 딴 생각을 하는 수가 많다	
	(14)	책을 읽을 때 마음은 전혀 딴 곳에 있기 때문에 책장을 넘긴 후에야 비로소 그곳에 무엇이 써 있던 가를 생각 한다	
	(15)	앞으로 계획을 마음속으로 생각하기 때문에 공부시간에 주위가 산만하다	
학습에 대한 성취	1	수업시간에 열심히 듣고 그 자리에서 이해하려고 한다	.755
6	좋아하는 과목이나 싫어하는 과목이나 성적을 올리기 위해 열심히 노력한다		

	8	어떤 과목이든지 한번 시작하면 끝을 맺고 싶다	
	9	나는 갈 길이 분명히 정해져 있어서 그 방향으로 가도록 노력한다	
	4	숙제가 재미 없고 싫증이 나도 끝을 맺고 만다	
학습에 대한 끈기	5	모든 교과와 성적이 남에게 뒤떨어지기가 싫다	.662
	7	다른 일로 인하여 숙제가 밀리게 될 때 선생님의 재촉을 받아도 숙제를 다 한다	

()역산 문항

(3) 자기효능감

아동의 자기효능감을 측정하기 위해 자기효능감 척도는 Chen, Gully 와 Eden(2001)이 NESE(New General Self-Efficacy)를 개발하고 원희정(2006)과 강미경·노혜련(2012)이 수정 보완하고 사용한 것을 본 연구자가 사용하였다. 이 검사지는 자신의 신념을 수준과 강도 및 일반성에 대한 문항을 가지고 총 8문항인 단일 요인으로 구성되어 있다. 수준은 다른 사람과 비교한 상대적인 과제 수준 및 노력의 정도임을 말하고 강도는 어떤 어려운 일에 부딪혔을 때 이길 수 있는 지속성을 의미한다. 일반성은 자기효능감 신념의 범적용성을 가지고 있다. 각 문항은 아동 자신이 생각하는 부분을 평가하게 되어 있으며 5점 Likert 척도로 '매우 그렇다' 5점, '대체로 그렇다' 4점, '보통이다' 3점, '대체로 그렇다' 2점, '전혀 그렇지 않다' 1점으로 측정하였다. 각 문항의 점수를 합하여 총합이 높을수록 자기효능감이 높은 것을 의

미한다. 아동의 자기효능감 검사의 전체 신뢰도 계수 Cronbach's α 는 .90이다. 신뢰도 검정 결과 각 척도의 신뢰도가 Cronbach's α 는 .700 이상의 수준을 나타내므로 신뢰할 수 있는 수준임을 확인하였다(Rubin & Babbie, 2008). 자기효능감 검사의 문항 내용과 신뢰도는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 자기효능감 설문내용 및 신뢰도

설문번호	설문문항	신뢰도
1	나는 내가 스스로 세운 대부분의 목표를 이룰 수 있다	.903
2	어려운 일에 부딪혔을 때 나는 그것을 성취할 수 있다고 확신한다	
3	일반적으로 나는 내가 중요시 하는 것을 얻을 능력이 있다고 생각한다	
4	나는 마음먹고 노력을 하면 무슨 일 이든지 성공할 수 있다고 믿는다	
5	어려움이 여러 번 닥쳐와도 나는 그것을 성공적으로 극복 할 수 있을 것이다	
6	나는 다양한 종류의 여러 가지 일들을 잘 할 수 있다고 확신한다	
7	다른 사람보다 나는 대부분의 일을 더 잘 할 수 있다	
8	상황이 별로 안 좋아 보여도 나는 무슨 일이 든 상당히 잘할 수 있다	

(4) 변수의 조작적 정의

변수의 정의 및 측정방법은 <표 4>에 다음과 같이 제시하였다.

<표 4> 변수의 정의 및 측정 방법

구분	변수	정의 및 측정 방법
종속변수	학습 동기	1=전혀 그렇지 않다 4=대체로 그렇다 2=대체로 그렇지 않다 5= 매우 그렇다
	자기효능감	3=보통이다
독립변수	교사 태도	1=전혀 그렇지 않다 4=대체로 그렇다 2=대체로 그렇지 않다 5= 매우 그렇다 3=보통이다
통제변수	성별	1=남성 2=여성
	학년	1=4학년 2=5학년 3=6학년
	학교 성적	1=전혀 그렇지 않다 4=대체로 그렇다 2=대체로 그렇지 않다 5= 매우 그렇다 3=보통이다
	학기 중 센터 이용시간	센터에서 지내는 시간은 하루에 몇 시간 정도인지 직접 기입하게 하고 시간을 구분하여 자료분석에 사용하였다 1=1~2시간 3=5~6시간 2=3~4시간 4=7~8시간 999=무응답
	학기 중 센터 학습 시간	센터에서 학습하는 시간은 하루에 몇 시간 정도인지 직접 기입하게 하고 시간을 구분하여 자료분석에 사용하였다 1=1~2시간 999=무응답 2=3~4시간
	방학 중 센터 이용시간	센터에서 지내는 시간은 하루에 몇 시간 정도인지 직접 기입하게 하고 시간을 구분하여 자료분석에 사용하였다 1=1~3시간 3=7~9시간

	2=4~6시간 999=무응답	4=10~12시간
방학 중 센터 학습시간	센터에서 학습하는 시간은 하루에 몇 시간 정도인지 직접 기입하게 하고 시간을 구분하여 자료분석에 사용하였다	
	1=1~2시간 2=3~4시간	3=5~6시간 999=무응답
센터 내 학습 정도	1=전혀 그렇지 않다 2=대체로 그렇지 않다 3=보통이다	
	4=대체로 그렇다 5= 매우 그렇다 999=무응답	
센터 담당 선생님과 의 친밀함	1=전혀 그렇지 않다 2=대체로 그렇지 않다 3=보통이다	
	4=대체로 그렇다 5= 매우 그렇다 999=무응답	
센터 학습의 도움 정도	1=전혀 그렇지 않다 2=대체로 그렇지 않다 3=보통이다	
	4=대체로 그렇다 5= 매우 그렇다 999=무응답	
센터 담당 선생님에 대한 존경심	1=전혀 그렇지 않다 2=대체로 그렇지 않다 3=보통이다	
	4=대체로 그렇다 5= 매우 그렇다 999=무응답	
친한 친구 수	센터 내 친한 친구 수를 직접 기입하게 하고 친구 수를 나누어 자료분석에 사용하였다	
	1=1-5명 2=6-10명 999=무응답	3=11-15명 4=16-25명
센터 이용 기간	센터 이용기간을 직접 기입하게 하고 센터 이용기간을 나누어 자료분석에 사용하였다	
	1=1~2년 2=3~4년 999=무응답	3=5~6년 4=7~8년

센터 이용 프로 그램	①학습활동 ②영어활동 ③음학활동 ④독서활동 ⑤야외활동 ⑥상담 ⑦급식 및 간식 ⑧기타활동	1=전혀 그렇지 않다 4=대체로 그렇다 2=대체로 그렇지 않다 5= 매우 그렇다 3=보통이다 998=해당없음
----------------------	-----------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

3. 연구표본의 일반적 특성

1) 조사대상자의 일반적 특성

조사 대상자의 일반적 특성에 대해 알아보기 위하여 빈도분석 및 기술통계분석을 실시한 결과는 <표 5>에 제시되어 있다. 분석결과 성별은 남자 66명(38.4%), 여자 106명(61.6%)으로 나타났고, 학년은 4학년 59명(34.3%), 5학년 56명(32.6%), 6학년 57명(33.1%)으로 나타났다. 학교성적은 매우 좋다 24명(14.0%), 좋다 53명(30.8%), 보통이다 85명(49.4%), 좋지 않다 8명(4.7%), 매우 좋지 않다 2명(1.2%), 평균 3.52±.834점으로 나타났다.

<표 5> 연구표본의 일반적 특성

	구분	빈도(N)	퍼센트(%)	M±SD
성별	남자	66	38.4	-
	여자	106	61.6	
학년	4학년	59	34.3	-
	5학년	56	32.6	
	6학년	57	33.1	
학교성적	매우 좋지 않다	2	1.2	3.52±.834
	좋지 않다	8	4.7	
	보통이다	85	49.2	
	좋다	53	30.8	
	매우 좋다	24	14.0	
	전체	172	100.0	

2) 지역아동센터 이용 특성

(1) 지역아동센터 이용

지역아동센터 이용에 대해 알아보기 위하여 빈도분석 및 기술통계분석을 실시한 결과는 <표 6>에 제시되어 있다. 분석결과 학기 중 센터이용시간은 평균 3.60 ± 1.309 시간으로, 1~2시간은 37명(21.5%), 3~4시간 100명(58.1%), 5~6시간 33명(19.2%), 7~8시간 2명(1.2%)로 나타났고, 학기

중 센터학습시간은 평균 $1.68 \pm .863$ 시간으로, 1~2시간 148명(86.0%), 3~4시간 24명(14.0%)로 나타났다.

방학 중 센터이용시간은 평균 5.28 ± 1.792 시간으로, 1~3시간 28명(16.8%), 4~6시간 99명(59.2%), 7~9시간 38명(22.1%), 10~12시간 2명(1.2%)으로 나타났다.

방학 중 센터학습시간은 평균 2.30 ± 1.371 시간으로, 1~2시간은 109명(69.3%), 3~4시간이 43명(25.7%), 5~6시간 15명(9.0%)으로 나타났다.

센터 내 학습 정도는 평균 $3.48 \pm .875$ 점으로, 매우 그렇지 않다 4명(2.3%), 그렇지 않다 10명(5.8%), 보통이다 80명(46.5%), 그렇다 56명(32.6%), 매우 그렇다 22명(12.8%)이었고, 센터 담당 선생님과 친밀도는 평균 $3.65 \pm .967$ 점으로, 매우 친밀하지 않다 6명(3.5%), 친밀하지 않다 6명(3.5%), 보통이다 66명(38.6%), 친밀하다 57명(33.3%), 매우 친밀하다 36명(21.2%)으로 나타났다.

센터 학습의 도움 정도는 평균 $3.88 \pm .837$ 점으로, 매우 그렇지 않다 1명(0.6%), 그렇지 않다 5명(2.9%), 보통이다 50명(29.1%), 그렇다 73명(42.4%), 매우 그렇다 43명(25.0%)으로 나타났다.

센터 담당 선생님에 대한 존경심은 평균 $3.72 \pm .852$ 점으로, 매우 존경하지 않는다 2명(1.2%), 존경하지 않는다 5명(3.0%), 보통이다 64명(37.3%), 존경한다 65명(38.5%), 매우 존경한다 33명(20.0%)으로 나타

났다.

친한 친구 수는 평균 6.72 ± 4.264 명으로, 1~5명 이라고 응답한 아동은 71명(41.2%)이었고, 6~10명은 74명(43.1%), 11~15명이 20명(11.8%), 16명 3명(1.8%)이며, 21~25명 2명(1.2%)를 차지하였다.

센터 이용기간은 평균 33.85 ± 21.887 개월(약1년 10개월)로, 1~2년은 66명(38.8%), 3~4년 62명(36.4%), 5~6년 35명(20.6%), 7~8년 7명(4.2%)으로 나타났다.

<표 6> 지역아동센터 이용 특성

구분	빈도(N)	백분율(%)	M±SD
학기 중 센터이용시간	1~2시간	37	21.5
	3~4시간	100	58.1
	5~6시간	33	19.2
	7~8시간	2	1.2
학기 중 센터학습시간	1~2시간	148	1.68±.863
	3~4시간	24	(hr)
방학 중 센터이용시간	1~3시간	28	16.8
	4~6시간	99	59.2
	7~9시간	38	22.8
	10~12시간	2	1.2
방학 중 센터학습시간	1~2시간	109	2.30±1.371
	3~4시간	43	25.7
	5~6시간	15	9.0
매우 그렇지 않다	4	2.3	3.48±.875
그렇지 않다	10	5.8	

센터 내 학습 정도	보통이다	80	46.5	
	그렇다	56	32.6	
	매우 그렇다	22	12.8	
<hr/>				
센터 담당 선생님과의 친밀도	매우 친밀 하지 않다	6	3.5	
	친밀하지 않다	6	3.5	
	보통이다	66	38.6	3.65±.967
	친밀하다	57	33.3	
	매우 친밀하다	36	21.1	
<hr/>				
센터 학습의 도움 정도	매우 그렇지 않다	1	0.6	
	그렇지 않다	5	2.9	
	보통이다	50	29.1	3.88±.837
	그렇다	73	42.4	
	매우 그렇다	43	25.0	
<hr/>				
센터 담당 선생님에 대한 존경심	매우 존경하지 않는다	2	1.2	
	존경하지 않는다	5	3.0	
	보통이다	64	37.3	3.72±.852
	존경한다	65	38.5	
	매우 존경한다	33	20.0	
<hr/>				
친한 친구 수	1~5명	71	41.2	
	6~10명	74	43.1	
	11~15명	20	11.8	6.72±4.264 (명)
	16~20명	3	1.8	
	21~25명	2	1.2	
<hr/>				
센터 이용 기간	1~2년	66	38.8	
	3~4년	62	36.4	33.85±21.887
	5~6년	35	20.6	(개월)
	7~8년	7	4.2	
<hr/>				
	합계	172	100.0	

(2) 지역아동센터 프로그램 선호

지역아동센터 프로그램 선호에 대해 알아보기 위하여 빈도분석 및 기술통계분석을 실시한 결과는 <표 7>에 제시되어 있다. 분석결과 학습활동은 평균 3.38 ± 0.997 점으로, 참여하지 않음 2명(1.2%), 매우 좋아하지 않는다 8명(4.7%), 좋아하지 않는다 17명(9.9%), 보통이다 71명(41.3%), 좋아한다 51명(29.6%), 매우 좋아한다 23명(13.3%)으로 나타났으며, 영어활동은 평균 3.29 ± 1.007 점으로, 참여하지 않음 10명(5.8%), 매우 좋아하지 않는다 8명(4.7%), 좋아하지 않는다 21명(12.2%), 보통이다 69명(40.1%), 좋아한다 44명(25.6%), 매우 좋아한다 20명(11.6%)으로 나타났다. 음악활동은 평균 3.53 ± 1.079 점으로, 참여하지 않음 22명(12.8%), 매우 좋아하지 않는다 7명(4.1%), 좋아하지 않는다 15명(8.7%), 보통이다 51명(29.7%), 좋아한다 45명(26.2%), 매우 좋아한다 32명(18.5%)으로 나타났고, 독서활동은 평균 3.50 ± 1.059 점으로, 참여하지 않음 10명(5.8%), 매우 좋아하지 않는다 7명(4.1%), 좋아하지 않는다 17명(9.9%), 보통이다 58명(33.7%), 좋아한다 48명(27.9%), 매우 좋아한다 32명(18.6%)으로 나타났다. 야외활동은 평균 4.14 ± 1.008 점으로, 참여하지 않음 8명(4.7%), 매우 좋아하지 않는다 5명(2.9%), 좋아하지 않는다 4명(2.3%), 보통이다 31명(18.0%), 좋아한다 47명(27.3%), 매우 좋아한다 77명(44.8%)으로 나타났다. 상담에서는 평균 3.28 ± 1.027 점으로, 참여하지 않음 30명(17.4%), 매우 좋아하

지 않는다 8명(4.7%), 좋아하지 않는다 15명(8.7%), 보통이다 69명(40.1%), 좋아한다 29명(16.9%), 매우 좋아한다 21명(12.2%)으로 나타났다고, 급식 및 간식은 평균 $3.95 \pm .999$ 점으로, 참여하지 않음 1명(0.6%), 매우 좋아하지 않는다 4명(2.3%), 좋아하지 않는다 9명(5.2%), 보통이다 38명(22.1%), 좋아한다 60명(34.9%), 매우 좋아한다 60명(34.9%)으로 나타났다. 기타(발표회, 바자회, 특별활동)는 평균 3.76 ± 1.113 점으로, 참여하지 않음 12명(7.0%), 매우 좋아하지 않는다 8명(4.7%), 좋아하지 않는다 10명(5.8%), 보통이다 44명(25.6%), 좋아한다 48명(27.9%), 매우 좋아한다 50명(29.0%)으로 나타났다.

<표 7> 지역아동센터 프로그램 선호

	구분	빈도(N)	백분율(%)	M±SD
학습활동	매우 좋아하지 않는다	8	4.7	3.38±.997
	좋아하지 않는다	17	9.9	
	보통이다	71	41.3	
	좋아한다	51	29.6	
	매우 좋아한다	23	13.3	
	참여하지 않음	2	1.2	
영어활동	매우 좋아하지 않는다	8	4.7	3.29±1.007
	좋아하지 않는다	21	12.2	
	보통이다	69	40.1	
	좋아한다	44	25.6	
	매우 좋아한다	20	11.6	
	참여하지 않음	10	5.8	

음악활동	매우 좋아하지 않는다	7	4.1	3.53±1.079
	좋아하지 않는다	15	8.7	
	보통이다	51	29.7	
	좋아한다	45	26.2	
	매우 좋아한다	32	18.5	
	참여하지 않음	22	12.8	
독서활동	매우 좋아하지 않는다	7	4.1	3.50±1.059
	좋아하지 않는다	17	9.9	
	보통이다	58	33.7	
	좋아한다	48	27.9	
	매우 좋아한다	32	18.6	
	참여하지 않음	10	5.8	
야외활동	매우 좋아하지 않는다	5	2.9	4.14±1.008
	좋아하지 않는다	4	2.3	
	보통이다	31	18.0	
	좋아한다	47	27.3	
	매우 좋아한다	77	44.8	
	참여하지 않음	8	4.7	
상담	매우 좋아하지 않는다	8	4.7	3.28±1.027
	좋아하지 않는다	15	8.7	
	보통이다	69	40.1	
	좋아한다	29	16.9	
	매우 좋아한다	21	12.2	
	참여하지 않음	30	17.4	
급식 및 간식	매우 좋아하지 않는다	4	2.3	3.95±.999
	좋아하지 않는다	9	5.2	
	보통이다	38	22.1	
	좋아한다	60	34.9	
	매우 좋아한다	60	34.9	

	참여하지 않음	1	0.6	
	매우 좋아하지 않는다	8	4.7	
기타	좋아하지 않는다	10	5.8	
(발표회,	보통이다	44	25.6	3.76±1.113
바자회,	좋아한다	48	27.9	
특별활동)	매우 좋아한다	50	29.0	
	참여하지 않음	12	7.0	
	합계	172	100.0	

4. 자료분석방법

자료 분석 방법으로 수집된 자료의 통계처리는 데이터 코딩(data coding)과 데이터 크리닝(data cleaning)과정을 거쳐, SPSS(Statistical Package for Social Science) v. 22.0 통계 패키지 프로그램을 활용하여 분석하였다. 본 연구에서 구체적으로 다음과 같은 분석을 실시하였다. 첫째, 조사대상자의 특성 및 지역아동센터 이용 특성을 알아보기 위하여 빈도, 백분율, 평균과 표준편차를 제시하였다. 둘째, 측정도구의 타당성을 검증하기 위하여 요인분석을 실시하였으며, 신뢰도 검증을 위하여 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 셋째, 지역아동센터 아동특성에 따라 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 독립표본 t-test 및 일원변량분석(One way ANOVA)을 실시하였으며, 사후검정으로 Scheffé test를 실시하였다. 넷째, 아동의 지역아동센터 이용에 따른 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감의 관계를 알아보기 위하여 상관관계 검증을 실시하였다. 다섯째, 아동

의 학습 동기 및 자기효능감에 영향을 미치는 요인을 알아보기 위하여 위계적 다중회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 분석

1. 지역아동센터 아동특성에 따른 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감 차이

1) 지역아동센터 아동특성에 따른 교사 태도 차이

지역아동센터 아동특성에 따라 센터교사 태도 및 학교교사 태도에 차이가 있는지를 분석한 결과는 <표 8>에 제시되어 있다. 분석결과 전체적으로 볼 때, 센터교사 태도는 ‘학생의 능력에 대한 관심’ (M=3.89), ‘학생에 대한 개인적 관심’ (M=3.75), ‘학생의 인성에 대한 관심’ (M=3.43) 순으로 나타났으며, 전반적인 센터교사 태도는 평균 3.67 점으로 나타났다.

학교교사 태도는 ‘학생의 능력에 대한 관심’ (M=4.01), ‘학생에 대한 개인적 관심’ (M=3.86), ‘학생의 인성에 대한 관심’ (M=3.57) 순으로 나타났으며, 전반적인 학교교사 태도는 평균 3.79 점으로 나타났다.

지역아동센터 아동특성에 따라 센터교사 태도에 차이가 있는지를 분석한 결과, 먼저 성별에 따라서는 전반적인 센터교사 태도와 하위요인별 학생에 대한 개인적 관심, 학생의 인성에 대한 관심에 대해 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으며($p < .05$), 여자 아동의 경우 남자 아동에 비해 상대적으로 전반적인 센터교사 태도와 하위요인별 학생에 대한 개인적 관심, 학생의 인성에 대한 관심이 높은 것으로 나타났다.

학교성적에 따라서는 센터교사 태도의 하위요인별 학생의 능력에 대한 관심에 대해 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으며($p < .05$), 학교성적이 좋지 않거나 보통인 경우에 비해 좋은 경우 상대적으로 학생의 능력에 대한 관심이 높은 것으로 나타났다.

지역아동센터 아동특성에 따라 학교교사 태도에 차이가 있는지를 분석한 결과 먼저 성별에 따라서는 전반적인 학교교사 태도와 하위요인별 학생에 대한 개인적 관심에 대해 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으며($p < .05$), 여자 아동의 경우 남자 아동에 비해 상대적으로 전반적인 학교교사 태도와 하위요인별 학생에 대한 개인적 관심이 높은 것으로 나타났다. 학교성적에 따라서는 전반적인 학교교사 태도와 하위요인별 학생에 대한 개인적 관심, 학생의 능력에 대한 관심, 학생의 인성에 대한 관심에 대해 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으며($p < .05$), 학교성적이 좋지 않거나 보통인 경우에 비해 좋은 경우 상대적으로 전반적인 학교교사 태도와 하위요인별 학생에 대한 개인적 관심, 학생의 능력에 대한 관심, 학생의 인성에 대한 관심이 높은 것으로 나타났다.

<표 8> 지역아동센터 아동특성에 따른 센터교사 태도 및 학교교사 태도 차이

구분	센터교사 태도						전체		
	학생에 대한 개인적 관심		학생의 능력에 대한 관심		학생의 인성에 대한 관심				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
성별	남자	3.59	.603	3.82	.691	3.30	.519	3.54	.559
	여자	3.86	.648	3.93	.626	3.52	.566	3.76	.573
	<i>t-value (p)</i>	2.708**(.007)		.995(.321)		2.571*(.011)		2.448*(.015)	
학년	4 학년	3.81	.715	3.94	.749	3.52	.668	3.75	.665
	5 학년	3.79	.593	3.91	.601	3.36	.493	3.67	.531
	6 학년	3.66	.611	3.81	.594	3.42	.488	3.61	.517
	<i>F-value (p)</i>	.985(.376)		.647(.525)		1.146(.320)		.893(.411)	
학교 성적	좋지 않다	3.70	.689	3.67 ^a	.650	3.47	.584	3.61	.628
	보통이다	3.64	.619	3.78 ^a	.645	3.36	.553	3.58	.560
	좋다	3.87	.647	4.03 ^b	.636	3.51	.556	3.79	.573
	<i>F-value (p)</i>	2.636(.075)		3.765*(.025)		1.374(.256)		2.836(.061)	
전체	3.75	.642	3.89	.652	3.43	.557	3.67	.576	

구분		학교교사 태도						전체	
		학생에 대한 개인적 관심		학생의 능력에 대한 관심		학생의 인성에 대한 관심			
		M	SD	M	SD	M	SD		
성별	남자	3.67	.635	3.91	.670	3.48	.595	3.67	.587
	여자	3.98	.619	4.07	.614	3.63	.617	3.87	.581
	<i>t-value (p)</i>	-3.070**(.003)		-		-		2.212*(.028)	
학년	4 학년	3.97	.627	4.04	.704	3.69	.648	3.88	.614
	5 학년	3.91	.638	4.09	.575	3.55	.608	3.84	.584
	6 학년	3.71	.642	3.89	.628	3.48	.568	3.65	.555
	<i>F-value (p)</i>	2.525(.083)		1.502(.226)		1.679(.190)		2.457(.089)	
학교 성적	좋지 않다	3.75 ^a	.509	3.83 ^a	.508	3.51 ^a	.423	3.68 ^a	.430
	보통이다	3.74 ^a	.599	3.86 ^a	.644	3.42 ^a	.563	3.66 ^a	.554
	좋다	4.02 ^b	.676	4.20 ^b	.605	3.74 ^b	.646	3.95 ^b	.611
	<i>F-value (p)</i>	3.806*(.024)		6.394**(.002)		5.488**(.005)		5.505**(.005)	
전체		3.86	.641	4.01	.640	3.57	.612	3.79	.590

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

Scheffé : a<b

2) 지역아동센터 아동특성에 따른 학습 동기 차이

지역아동센터 아동특성에 따라 학습 동기에 차이가 있는지를 분석한 결과는 <표 9>에 제시되어 있다. 분석결과 전체적으로 볼 때, ‘학습에 대한 몰입’ (M=3.72), ‘학습에 대한 성취’ (M=3.64), ‘학습에 대한 습관’ (M=3.48), ‘학습에 대한 끈기’ (M=3.44) 순으로 나타났으며, 전반적인 학습 동기는 평균 3.58점으로 나타났다.

지역아동센터 아동특성에 따라 차이가 있는지를 분석한 결과 먼저 성별에 따라서는 전반적인 학습 동기와 하위요인별 학습에 대한 습관, 학습에 대한 성취에 대해 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으며 ($p < .05$), 여자 아동의 경우 남자 아동에 비해 상대적으로 전반적인 학습 동기와 하위요인별 학습에 대한 습관, 학습에 대한 성취가 높은 것으로 나타났다.

학년에 따라서는 전반적인 학습 동기와 학습에 대한 몰입, 학습에 대한 습관에 대해 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으며 ($p < .05$), 4, 5학년 학생이 6학년 학생보다 학습 동기의 학습에 대한 몰입, 학습에 대한 습관이 높은 것으로 나타났다.

학교성적에 따라서는 전반적인 학습 동기와 하위요인별 학습에 대한 몰입, 학습에 대한 습관, 학습에 대한 성취에 대해 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다 ($p < .05$). 학교성적이 좋다고 인지한 학생이 보통이거나 좋지 않다고 인지한 학생들보다 학습 동기와 하위요인별 학습에 대한 몰입, 학습에 대한

습관, 학습에 대한 성취가 높은 것으로 나타났다.

<표 9> 지역아동센터 아동 특성에 따른 학습 동기 차이

구분	학습 동기 하위요인								학습동기		
	학습에 대한 몰입		학습에 대한 습관		학습에 대한 성취		학습에 대한 끈기		M	SD	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
성별	남자	3.63	.757	3.30	.841	3.45	.760	3.35	.841	3.44	.558
	여자	3.78	.951	3.59	.788	3.76	.816	3.50	.923	3.66	.620
	<i>t-value (p)</i>	-1.169(.244)		-2.267*(.025)		-2.479*(.014)		-1.011(.314)		-2.332*(.021)	
학년	4학년	3.94 ^b	.840	3.73 ^b	.854	3.77	.806	3.44	.960	3.74 ^b	.590
	5학년	3.74 ^{ab}	.947	3.52 ^{ab}	.854	3.70	.810	3.43	.946	3.62 ^{ab}	.645
	6학년	3.48 ^a	.809	3.19 ^a	.649	3.44	.780	3.45	.775	3.38 ^a	.525
	<i>F-value (p)</i>	3.955*(.021)		6.763**(.002)		2.780(.065)		.008(.992)		5.664**(.004)	
학교 성적	좋지 않다	3.30 ^a	.720	3.14 ^a	.838	3.05 ^a	.956	3.23	.754	3.18 ^a	.651
	보통이다	3.60 ^{ab}	.853	3.33 ^{ab}	.702	3.52 ^{ab}	.697	3.37	.859	3.46 ^{ab}	.568
	좋다	3.92 ^b	.897	3.69 ^b	.893	3.85 ^b	.842	3.55	.941	3.77 ^b	.585
	<i>F-value (p)</i>	4.048*(.019)		4.958**(.008)		6.627**(.002)		1.148(.320)		8.141***(.000)	
전체	3.72	.882	3.48	.819	3.64	.807	3.44	.893	3.58	.604	

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

Scheffé : a<b

3) 지역아동센터 아동특성에 따른 자기효능감 차이

지역아동센터 아동특성에 따라 자기효능감에 차이가 있는지를 분석한 결과는 <표 10>에 제시되어 있다. 분석결과 전반적인 자기효능감은 평균 3.56점으로 나타났다. 지역아동센터 아동특성에 따라 차이가 있는지를 분석한 결과 학교성적에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으며($p < .01$), 학교성적이 좋다고 인정한 학생이 보통이거나 좋지 않다고 인정한 학생들보다 자기효능감이 높은 것으로 나타났다. 이 외에 성별, 학년에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다($p > .05$).

<표 10> 지역아동센터 아동 특성에 따른 자기효능감 차이

구분		평균(M)	표준편차(SD)	t/F-value	p
성별	남자	3.53	.794	-.406	.685
	여자	3.58	.787		
학년	4학년	3.51	.826	.428	.653
	5학년	3.64	.784		
	6학년	3.53	.758		
학교성적	좋지 않다	2.99 ^a	.938	6.541 ^{**}	.002
	보통이다	3.44 ^{ab}	.689		
	좋다	3.76 ^b	.817		
전체		3.56	.788		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Scheffé : a < b

종합적으로 볼 때, 성별에서는 여자 아동이 남자 아동에 비해 센터교사 태도, 학교교사 태도, 학습 동기를 긍정적으로 인식하였으며, 반면 학년에는 유의미하지 않았다. 학교성적에서는 학교성적이 좋은 아동일수

록 센터교사 태도, 학교교사 태도를 긍정적으로 인식하였고, 학습 동기와 자기효능감이 높게 나타났다.

2. 아동의 지역아동센터 이용에 따른 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감의 상관관계

지역아동센터 이용과 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감의 상관관계를 분석한 결과는 <표 11>에 제시되어 있다. 분석결과 아동의 지역아동센터에서 학습시간($r = -.152, p < .05$)과 센터교사 태도는 통계적으로 유의미한 부(-)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 아동의 학기 중 센터학습시간이 길 수록 센터교사 태도를 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 반면 센터 내 학습 정도($r = .270, p < .001$)는 센터교사 태도와 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 센터교사 태도를 긍정적으로 인식하였다.

아동의 학기 중 센터학습시간($r = -.243, p < .01$)과 학습 동기는 통계적으로 유의미한 부(-)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

즉, 학기 중 센터에서 학습시간이 길수록 학습 동기는 낮아지는 것을 알 수 있다. 센터 내 학습 정도($r = .332, p < .001$)는 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 지역아동센터에서 학습을 열심히 할 수록 학습 동기가 높게 나타났다.

센터 내 학습 정도($r=.291, p<.001$)와 자기효능감은 통계적으로 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 지역아동센터에서 학습을 열심히 하는 아동의 자기효능감이 높게 나타났다.

종합적으로 지역아동센터를 이용하는 아동이 센터에서 학습하는 시간이 길수록 교사에 대해 부정적인 인식을 하며, 학습 동기도 낮아지는 것을 알 수 있다. 반면 아동이 센터에서 스스로 학습을 열심히 하는 것과 교사 태도는 긍정적인 관계가 있고 아동의 학습 동기, 자기효능감에도 긍정적인 관계를 나타냈다.

<표 11> 지역아동센터 이용과 교사 태도, 학습 동기, 자기효능감의 상관관계

구분	지역아동센터 이용		
	학기 중 센터 이용시간	학기 중 센터 학습시간	센터 내 학습 정도
센터 교사 태도	.017	-.152*	.270***
학습 동기	-.015	-.243**	.332***
자기 효능감	.011	-.029	.291***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

3. 아동의 학습 동기에 영향을 미치는 요인

아동의 학습 동기에 영향을 미치는 요인을 알아보기 위하여 다중회귀분석

을 실시한 결과는 <표 12>에 제시되어 있다. 종속변수는 학습 동기이고, 통제변수는 아동특성으로 성별, 학년, 학교성적 등 3개 변수와 독립변수는 아동특성과 지역아동센터이용 특성, 지역아동센터교사 태도, 학교교사 태도를 나타내는 변수들로 선정하였다. 회귀모형을 설정한 이유는 독립변수들과 통제변수들에 대한 선행연구들의 결과를 참고하였으며, 변수들간의 다중공선성을 고려하여 선정하였다.

회귀분석 실시에 앞서 우선 각 변수들간에 다중공선성이 발생하는지 여부를 확인하기 위해 공차한계(tolerance) 및 VIF(Variance Inflation Factor) 값을 살펴본 결과 각 변수들의 공차한계는 0.1 보다 크며, VIF값은 10을 넘지 않는 것으로 나타나 다중공선성의 문제가 크지 않다고 판단하였다(김계수, 2004).

먼저 모형 1에서 성별, 학년, 학교성적 등 3개의 아동특성을 투입하여 다중회귀분석을 실시한 결과, F값은 10.998($p < .001$)로 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며, R^2 값은 0.167로 학습동기의 총 분산 가운데 16.7%를 설명하는 것으로 나타났다. 분석결과 아동특성 변수 중 성별($\beta = -.198$, $p < .01$), 학년($\beta = -.196$, $p < .01$)은 학습 동기에 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타났고, 학교성적($\beta = .292$, $p < .001$)은 학습 동기에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

모형 2에서 성별, 학년, 학교성적 등 3개의 아동특성과 학기 중 센터이용 시간, 센터학습시간, 센터 내 학습시간 등 3개의 지역아동센터 이용특성을 투입하여 다중회귀분석을 실시한 결과, F값은 10.631($p < .001$)로 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며, R^2 값은 0.284로 학습 동기의 총 분산 가운데 28.4%를 설명하는 것으로 나타났다. 분석결과 아동특성 변수 중 성별($\beta = -.163, p < .05$), 학년($\beta = -.147, p < .05$)은 학습 동기에 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타났고, 학교성적($\beta = .249, p < .01$)은 학습 동기에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 지역아동센터 이용특성 변수 중 학기 중 센터학습시간($\beta = -.255, p < .001$)은 학습 동기에 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타났고, 센터 내 학습 정도($\beta = .260, p < .001$)는 학습 동기에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

모형 3에서 성별, 학년, 학교성적 등 3개의 아동특성과 학기 중 센터이용 시간, 센터학습시간, 센터 내 학습시간 등 3개의 지역아동센터 이용특성, 센터교사 태도와 학교교사 태도 등 2개 변수를 투입하여 다중회귀분석을 실시한 결과, F값은 12.492 ($p < .001$)로 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며, R^2 값은 0.386으로 학습 동기의 총 분산 가운데 38.6%를 설명하는 것으로 나타났다. 분석결과 아동특성 변수 중 학년($\beta = -.131, p < .05$)은 학습 동기에 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타

났고, 학교성적($\beta = .179, p < .01$)은 학습 동기에 통계적으로 유의미한 정(+)
의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 지역아동센터 이용특성 변수 중 학
기 중 센터학습시간($\beta = -.187, p < .01$)은 학습 동기에 통계적으로 유의미한
부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타났고, 센터 내 학습 정도($\beta = .189,$
 $p < .01$)는 학습 동기에 통계적으로 유의미한 정(+)
의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 마지막으로 센터교사 태도($\beta = .206, p < .05$), 학교교사 태도($\beta = .173, p < .05$)는 학습 동기에 통계적으로 유의미한 정(+)
의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

즉, 전체적으로 볼 때, 학년이 낮을수록, 학교성적이 높을수록, 센터 내 학
습 정도가 높을수록, 학기 중 센터학습시간이 낮을수록 아동의 학습 동기는
높아지는 것으로 나타났고, 센터교사 태도, 학교교사 태도를 긍정적으로 인
식할수록 아동의 학습 동기는 높아지는 것으로 볼 수 있다. 센터교사 태도
를 긍정적으로 인식하였을 때 학습 동기는 .206점 높아지는 것으로 나타났
고, 학교교사 태도를 긍정적으로 인식하였을 때 학습 동기는 .173점 높아지
는 것으로 볼 때, 학교교사 보다 센터 교사가 학습 동기에 영향력이 더 큰
것으로 나타났다.

<표 12> 아동의 학습 동기에 영향을 미치는 요인

변수	학습 동기									공선성 통계량		
	모형 1			모형 2			모형 3					
	β^2	t	p	β	t	p	β	t	p	공차한계	VIF	
(상수)		14.321	.000		10.062	.000		4.504	.000			
아동특성	성별(d=남)	-.198	-2.733**	.007	-.163	-2.356*	.020	-.101	-1.543	.125	.902	1.109
	학년	-.196	-2.709**	.007	-.147	-2.122*	.035	-.131	-2.028*	.044	.925	1.081
	학교성적	.292	4.026**	.000	.249	3.510**	.001	.179	2.655**	.009	.847	1.180
지역아동 센터	학기 중 센터이용시간				.057	.818	.415	.038	.575	.566	.900	1.111
	학기 중 센터학습시간				-.255	-3.653***	.000	-.187	-2.819**	.005	.874	1.144
이용특성	센터 내 학습정도				.260	3.730***	.000	.189	2.847**	.005	.872	1.147
	센터교사태도							.206	2.317*	.022	.486	2.057
	학교교사태도							.173	1.977*	.050	.503	1.990
<i>F-value (p)</i>		10.998***(.000)			10.631***(.000)			12.492***(.000)				
<i>R² (adj. R²)</i>		.167(.152)			.284(.257)			.386(.355)				

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

² 표준화회귀계수

4. 아동의 자기효능감에 영향을 미치는 요인

아동의 자기효능감에 영향을 미치는 요인을 알아보기 위하여 다중회귀분석을 실시한 결과는 <표 13>에 제시되어 있다. 종속변수는 자기효능감 이고, 통제변수는 아동특성으로 성별, 학년, 학교성적 등 3개 변수, 독립변수는 아동특성과 지역아동센터이용 특성, 지역아동센터교사 태도, 학교교사 태도를 나타내는 변수들로 선정하였다. 회귀모형을 설정한 이유는 독립변수들과 통제변수들에 대한 선행연구들의 결과를 참고하였으며, 변수들간의 다중공선성을 고려하여 선정하였다.

회귀분석 실시에 앞서 우선 각 변수들간에 다중공선성이 발생하는지 여부를 확인하기 위해 공차한계(tolerance) 및 VIF(Variance Inflation Factor) 값을 살펴본 결과 각 변수들의 공차한계는 0.1 보다 크며, VIF값은 10을 넘지 않는 것으로 나타나 다중공선성의 문제가 크지 않다고 판단하였다(김계수, 2004).

먼저 모형 1에서 성별, 학년, 학교성적 등 3개의 아동특성을 투입하여 다중회귀분석을 실시한 결과, F값은 6.337($p < .001$)로 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며, R^2 값은 0.102로 자기효능감의 총 분산 가운데 10.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 분석결과 아동특성 변수 중 학교성적($\beta = .322, p < .001$)은 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

모형 2에서 성별, 학년, 학교성적 등 3개의 아동특성과 학기 중 센터이용 시간, 센터학습시간, 센터 내 학습시간 등 3개의 지역아동센터 이용특성을 투입하여 다중회귀분석을 실시한 결과, F값은 5.109($p < .001$)로 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며, R^2 값은 0.157로 자기효능감의 총 분산 가운데 15.7%를 설명하는 것으로 나타났다. 분석결과 아동특성 변수 중 학교성적($\beta = .276$, $p < .001$)은 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났고, 지역아동센터 이용특성 변수 중 센터 내 학습 정도($\beta = .230$, $p < .01$)도 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

모형 3에서 성별, 학년, 학교성적 등 3개의 아동특성과 학기 중 센터이용 시간, 센터학습시간, 센터 내 학습시간 등 3개의 지역아동센터 이용특성, 센터교사 태도와 학교교사 태도 등 2개 변수를 투입하여 다중회귀분석을 실시한 결과, F값은 15.817 ($p < .001$)로 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며, R^2 값은 0.437로 자기효능감의 총 분산 가운데 43.7%를 설명하는 것으로 나타났다. 분석결과 아동특성 변수 중 학교성적($\beta = .151$, $p < .05$)은 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

또한 센터교사 태도($\beta = .405$, $p < .001$), 학교교사 태도($\beta = .225$, $p < .01$)도 자기효능감에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타

났다.

즉, 전체적으로 볼 때, 학교성적이 높을수록 아동의 자기효능감은 높아지는 것으로 나타났고, 센터교사 태도, 학교교사 태도를 긍정적으로 인식할수록 아동의 자기효능감은 높아지는 것으로 볼 수 있다. 센터교사 태도를 긍정적으로 인식했을 때 자기효능감은 .405점 높아지는 것으로 나타났고, 학교교사 태도를 긍정적으로 인식했을 때 자기효능감은 .225점 높아지는 것으로 볼 때, 학교교사 보다 센터 교사가 자기효능감에 영향력이 더 큰 것으로 나타났다.

<표 13> 아동의 자기효능감에 영향을 미치는 요인

변수	자기효능감									공선성 통계량		
	모형 1			모형 2			모형 3			공차한계	VIF	
	β	t	p	β	t	p	β	t	p			
(상수)		8.092	.000		4.586	.000		-1.789	.075			
아동특성	성별(d=남)	-.078	-1.053	.294	-.051	-.693	.489	.059	.959	.339	.904	1.106
	학년	.055	.737	.462	.078	1.051	.295	.100	1.629	.105	.912	1.097
	학교성적	.322	4.335***	.000	.276	3.637***	.000	.151	2.359*	.020	.848	1.179
지역아동 센터 이용특성	학기 중 센터이용시간				.059	.789	.431	.017	.281	.779	.906	1.104
	학기 중 센터학습시간				-.081	-1.080	.282	.035	.552	.581	.873	1.145
	센터 내 학습정도				.230	3.082**	.002	.111	1.761	.080	.874	1.144
	센터교사태도							.405	4.804***	.000	.486	2.057
	학교교사태도							.225	2.710**	.007	.501	1.996
	<i>F-value(p)</i>	6.337***(.000)			5.109***(.000)			15.817***(.000)				
	R ² (adj. R ²)	.102(.086)			.157(.126)			.437(.409)				

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

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

본 연구는 목적은 지역아동센터의 교사 태도가 아동의 학습 동기 및 자기효능감에 미치는 영향을 알아보는 것이다. 실증적 연구를 위해 서울 및 경기 지역에 있는 지역아동센터 중심으로 총 172부의 설문 조사를 실시하고 분석하였다. 구체적으로 지역아동센터 아동 특성에 따른 지역아동센터교사 태도와 학교교사 태도가 학습 동기 및 자기효능감의 차이가 어떠한지 파악하고 각 변수들 간의 상관관계를 살펴보았다. 지역아동센터교사 태도와 학교교사 태도가 학습 동기 및 자기효능감에 미치는 영향력 차이를 알아보기 위해 위계적 다중회귀분석을 사용하였다. 주요한 연구결과와 본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 아동의 학습 동기에 영향을 미치는 요인을 살펴본 결과 지역아동센터 아동들은 학습 동기와 자기효능감은 학교교사 태도보다 지역아동센터교사 태도에 더 많은 영향을 받는 것으로 나타났다. 아동특성과 지역아동센터 이용특성을 통제했음에도 불구하고 지역아동센터에 다니는 아동들에게는 지역아동센터교사 태도가 학교교사 태도 보다 영향력이 더 크다는 것을 알 수 있었다. 현재 우리 사회는 사교육에 의한 교육격차가 심하다. 이영(2004)은 우리나라 부모들은 자녀 사교육을 선택이 아닌 필수사항처럼 여기는 경향이 있다고 하였다. 더 큰 문제는 사교육 지출 규모가 저소득층에 비해 상류층에 집중되는 현상을 볼 때 저소득층과 상당한 사

교육의 격차가 있다고 하였다. 양정호(2006)도 사교육비의 지출 격차는 점차 심화되며 이는 교육의 양극화 실태를 보여주는 사례라고 지적하였다. 지역아동센터 아동은 부모의 부재나 늦은 귀가로 인해 적절한 보살핌과 교육의 기회가 제공되지 못하는 경우가 대부분이어서, 이러한 사교육 격차를 지역아동센터가 줄이는데 도움이 된다.

이 논문의 결과와 같이 지역아동센터 아동들은 센터교사의 태도에 많은 영향을 받고 있었다. 따라서 센터교사 태도를 통해 아동들이 공부할 수 있는 방향을 제시해 주고 전문적으로 아동에게 교육이 이루어 진다면 사교육에 대한 격차를 해소할 수 있을 것이다. 아울러 학습 동기와 자기효능감도 높아진다면 아동의 삶의 질 뿐만 아니라 더 나은 미래를 위해 긍정적인 삶을 살아갈 수 있다. 센터 교사는 아동들이 긍정적으로 태도를 지각할 수 있도록 사랑과 따뜻한 관심, 교육적인 자세를 갖추어야 한다. 센터교사가 이러한 자세를 유지하려면 교사에 대한 처우 개선과 전문적인 양성을 위한 지속적인 보수교육, 충분한 인력지원 등을 통해 센터 교사의 직업환경을 좋게 할 필요가 있다.

둘째, 지역아동센터를 이용하는 아동은 센터에서 학습하는 시간이 길수록 교사를 부정적으로 인식을 하며, 학습 동기와 자기효능감이 낮아졌다. 반면에 아동이 센터에서 스스로 학습을 열심히 하는 경우에는 센터교사 태도에 긍정적인 관계가 있음을 보였으며, 아동의 학습 동기와 자기효능감에도 긍정적인 관계를 나타냈다. 결과적으로 볼 때 아동은 교사에 의해서 역지로 하는 학습보다 스스로 학습을 열심히 하는 것이 중요하다.

이는, 아동이 스스로 학습을 할 수 있도록 자기주도학습 등 프로그램을 구축하는 것이 필요하다. 예를 들면, 서울시에서는 구청 별로 효율적인 학습과 진로진학을 위한 자기주도학습을 할 수 있도록 자기주도학습지원센터가 마련되어 있다. 지역아동센터와 자기주도학습지원센터의 연계프로그램을 통해 아동이 스스로 공부할 수 있는 방법을 지도하고 아동에게 자기주도학습에 대한 의식을 갖도록 하는 것이 필요하다.

셋째, 본 연구는 지역아동센터의 교사 태도가 아동의 학습 동기 및 자기효능감에 미치는 영향을 연구였다. 여기서 주목해야 할 것은 아동의 학습 동기는 학년이 올라갈수록 학습 동기가 떨어진다는 점이다. 지역아동센터의 설립 배경이 돌봄도 있지만 아동의 학력격차를 해소하는 교육에도 주요 목적이 있다. 아동들의 학력격차를 해소하는 것이 필요한데 아동들의 학습 동기는 학년이 올라갈수록 떨어져 적절한 조치가 필요하다. 지역아동센터가 다양한 프로그램 실시 등으로 아동들의 정서적인 발달에는 충분히 기여하지만, 학습 동기가 떨어지는 것으로 보아 학습에 대한 동기가 높아지도록 교육에도 힘써야 할 필요가 있다.

예를 들면, 사범대학교 학생에게 지역아동센터에서 봉사활동을 할 수 있도록 하는 방안이 있다. 센터 교사는 전반적인 실무를 위주로 센터에서 여러 가지 일들을 하기 때문에 아동을 가르치기엔 한계가 있다. 가르친다고 하더라도 아동들에게 효과적이고 전문적인 교육을 제공하기 힘들다. 따라서 앞으로 교사가 될 선생님이 와서 가르친다면 질 좋은 교육의 효과가 나타날 것이다. 또한 현재 사범대학교에서 교육봉사활동을 인정하는 기관에는 지역아동센터가

포함되어 있지 않다. 교육부는 사범대학생들에게 지역아동센터 아동들에 대한 교육봉사활동을 인정 할 수 있도록 정책적으로 길을 열어주어야 한다.

넷째, 아동특성에 따른 학습 동기와 자기효능감 차이를 보면 학교성적이 좋은 아동일수록 학습 동기와 자기효능감이 높았다.

이 결과로 보아 아동들은 학교성적에 대한 관심이 높고 성적을 중요하게 생각한다. 따라서 센터에서 학교성적을 향상할 수 있도록 체계적인 학습지도와 학교숙제 지도를 할 수 있도록 지역사회연계, 학습 튜터, 아동복지교사, 자원봉사 등의 인력을 활용하여 지속적이고 세분화된 관심과 점검이 필요하다.

본 연구 결과를 토대로 함의를 찾아보면 첫째, 본 연구의 목적은 지역아동센터의 교사 태도가 학습 동기 및 자기효능감에 미치는 영향을 알아보는 것이었다. 그러나 아동이 센터에서 생활할 때 센터에서 진행하는 프로그램이나, 다양한 활동을 통해서도 학습 동기 및 자기효능감에 미칠 수 있는 변인이 있을 것이다. 본 연구에서도 지역아동센터와 관련된 변인을 보았지만 다 보지 못한 한계점이 있다. 따라서 지역아동센터와 관련된 다양한 변인을 설정하여 연구할 필요가 있다. 둘째, 대학교에서 사회복지를 전공하는 학생들에게 지역아동센터에서 현장의 경험을 쌓게 하는 것이 필요하다. 사회복지학생들이 실습현장을 나갈 때 센터 아동들은 학생들을 교사로 인지하게 되는데 아동들에게 비추어질 때 전문성을 갖춘 교사로서의 모습을 보여주어야 한다. 따라서, 대학교에서 학생들의 책임감이나 성실함을 높이기 위해 현장실습을 나가기 전에 지역아동센터에서 발생할 수 있는 상황들을 적응할 수 있도록 오리엔테이

션을 통해 교육이 필요하다.

2. 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언

연구결과를 바탕으로, 후속 연구를 위하여 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 조사범위를 서울과 경기 지역의 지역아동센터 일부로 한정시켰다. 표집대상 선정 시 지역성 특성을 고려하지 못하였기 때문에 연구결과를 일반화하는데 한계가 있다. 그러므로 조사지역의 다양성을 고려할 필요가 있다.

둘째, 본 연구 주제는 지역아동센터를 중심으로 교사 태도가 아동의 학습 동기 및 자기효능감에 미치는 영향에 대한 연구다. 지역아동센터교사를 중심으로 교사 태도의 선행연구 고찰이 이루어져야 하지만, 학교교사 태도만을 중심으로 선행연구고찰이 이루어져 연구에 대한 실천적 장애요인이 무엇인지, 그 장애요인들은 잘 극복이 되었는지, 기존의 연구가 주는 함의가 무엇인지를 알지 못한 한계점이 있다.

셋째, 본 연구에서는 교사 태도에 대한 이해를 질문지 형식으로 측정하였다. 교사 태도 질문지는 지역아동센터교사 태도와 학교교사 태도의 두 가지 질문을 아동에게 작성하게 하였다. 아동이 질문지를 작성할 때 헛갈리지는 않았는지, 질문지에 대한 설명이 충분히 이루어졌는지 알 수 없었다. 따라서 아동에게 공감적 이해를 정확히 측정하기 위해서는 직접 관찰이나 인터뷰 등의 방법으로 다양하고 심도 있는 방법을 사용할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강미경·노혜련(2012). 가족중심실천이 아동의 자기효능감에 미치는 영향: 가족강점의 매개효과 분석. 한국아동복지학회, 40(0), 258-322.
- 강윤정(2010). 교사행동 및 학급풍토와 아동의 자기효능감. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강지현(2009). 지역아동센터 아동의 행동문제 감소를 위한 집단치료놀이 효과. 방과후아동지도연구, 6(1), 2-16. 교육대학원 석사학위논문.
- 김계수(2004). 구조방정식 모형분석. 서울: 한나래
- 김고은(2013). 초등학생이 지각한 담임교사의 태도가 학교생활 적응과 학습 동기 및 친구관계에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김기석(1984). 학습습관 검사요령, 서울: 코리안 테스트 센터.
- 김대수(1993). 태도형성론. 대구: 우진출판사.
- 김미화(2006). 부모양육태도 및 교사태도 지각과 아동의 학업적 자기효능감 및 학교생활적응관계. 경남대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 김병성(1988). 교육사회학. 서울: 양서원.
- 김선미(2006). 지역아동센터 이용 아동의 학교생활적응과 관련요인. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김성중(2004). 아동이 지각한 교사, 부모의 기대감과 자기효능감의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김아영(2004). 자기효능감과 학습동기. *교육방법연구*, 16(1), 1-38.
- 김영미(1998). 멀티미디어를 활용한 교수-학습방법의 문제점 및 개선방안에 관한 연구. 성균관대학교 석사학위논문.
- 김정열(2012). 지역아동센터의 평가지표의 이해수준과 개선방안에 관한 연구. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 김진영(2010). 강화이론을 적용한 이리닝 연구. 성신여자대학원 교육대학원 석사학위논문.
- 김치영 · 김선미(2014). 지역아동센터 발달과정과 발전방향 연구. *아동교육*, 23(4), 243-261.
- 김현심(2002). 자아개념, 부모의 성취압력, 교사행동과 학습동기의 관계 연구. *교육연구*, 14(1), 175-193.
- 김현자 · 한성심(2014). 지역아동센터 관련 학술지 논문의 연구경향. *방과후 아동지도연구*, 11(2), 1-10.
- 류명숙(1991). 학습동기 및 학습자원관리와 학업성적의 관계 분석. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문은식(2002). 청소년의 학교생활 적응행동에 관련되는 사회 심리적 변인들의 구조적 분석. 충남대학교 대학원. 박사학위논문.
- 민경진(2006). 자기결정성 이론에 근거한 영어독해지도가 학습자의 성격유형에 따른 독해력과 학습동기에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민혜연(2006). 지역아동센터 평가도구 개발 연구. 숙명여자대학교 대학원 석

사학위논문.

박복희(2012). 지역아동센터 교육환경이 아동의 자기효능감에 미치는 영향.

조선대학교 대학원 석사학위논문.

박순정(2006). 지역아동센터 이용아동의 자기효능감 연구. 한일장신대학교

대학원 석사학위논문.

박아청(2003). 교육심리학의 이해. 서울: 교육과학사.

박혜담(2016). 한국의 사회투자정책에 관한 연구: 복지, 노동, 교육분야를 중

심으로. 건국대학교 행정대학원 사회복지 석사학위논문.

박정희(2001). 아동이 지각한 교사행동과 자기효능감 및 학업성취와의 관계.

경북대학교 석사학위논문.

박진옥(2008). 아동이 지각한 교사지지 및 교사신뢰와 학습동기간 관계. 경

인교육대학교 대학원 석사학위논문.

박현일(2000). 지각된 사회적 지지와 자기 효능감 간의 관련성에 대한 문헌

연구.

배정숙(1998). 자아개념 및 자기효능감과 학업성적간의 관계. 이화여자대학

교 교육대학원 석사학위논문.

보건복지부(2016). 아동정책 기본계획.

서성훈(2005). 부모의 역기능적 의사소통과 아동의 자기효능감

간의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

서울대학교 교육연구소(1998). 교육학 대백과사전. 춘천: 하우동설.

서유나(2006). 지역아동센터의 프로그램개발. 청주대학교 대학원 석사학위논

문.

서혜진(2007). 지역아동센터 교사의 요구에 대한 연구. 방과후아동지도연구, 4(2), 25-51.

소중용(2004). 공부방 운영실태 및 지역아동센터의 변화에 관한 인식연구. 한남대학교 대학원 석사학위논문.

송화영(2004). 아동이 지각한 교사행동과 자아존중감 및 자기효능감의 관계. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

안순자(1997). 자기성장 프로그램이 초등학교 아동의 자아존중감 및 자기효능감에 미치는 효과. 한국교원대학교 석사학위논문.

양정호(2006). 한국의 사교육비 격차 추세 관한 연구. 교육재정경제연구, 15(2), 199-219.

원지영(2005). 지역아동센터의 활성화 방안에 관한 조사연구. 상지대학교 행정대학원 석사학위논문.

원희정(2006). 저소득층 아동의 사회적 지지와 자기효능감, 자기조절능력과의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.

유연화(2008). 학년과 성별에 따른 교사태도 지각의 차이 및 자기효능감과 학습동기와의 관계. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.

유영숙(2001). 학업성취동기 훈련프로그램이 중학생의 학습태도, 학업성취동기에 미치는 영향. 경성대학교 대학원 석사학위논문.

유효현(2000). 자기효능감과 학습동기 및 교과흥미가 학업성취에 미치는 영향. 고려대학교 석사학위논문.

- 윤병두(1995). 아동이 지각한 부모의 양육태도가 자기효능감과 학습성취에 미치는 영향. 충남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이경주(2014). 초등학교 고학년의 수학 선행학습과 수업참여도 및 학습동기의 상관관계. 고려대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 이기호(1998). 초등학교 학생들이 지각한 담임교사 특성과 학교적응과의 관계. 충남대학교 석사학위논문.
- 이상희(2007). 지역아동센터 경험이 아동의 자기효능감에 미치는 영향 연구. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 이수정(2012). 아동이 지각한 교사행동과 자기효능감의 관계. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영(2004). 가계특성에 따른 사교육비 분포. 교육개혁포럼 월례발표논문.
- 이재걸(2010). 지역아동센터 이용 아동의 사회적 지지와 자기효능감이 학교생활적응에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 이철희(2000). 아동이 지각한 교사의 행동이 학습동기에 미치는 영향. 관동대학교 대학원 교육대학원 석사학위논문.
- 이현진(2010). 아동이 지각한 교사행동과 자기효능감 및 학교생활적응과의 관계. 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 이형섭(1996). 초등학교 아동이 지각하는 교사 아동간 의사소통과 아동의 학습 태도와의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혜경(2007). 지역아동센터 아동의 사회적 지지 및 임파워먼트와 심리사회적 적응. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 임규혁(1996). 교육심리학. 서울: 학지사.
- 장휘숙(1997). 청소년기의 애착과 자기 존중감 및 자기효능감과의 관계. 인
간발달연구, 4(1), 88-106.
- 전혜연(2005). 저소득가정 아동들의 지역아동센터(공부방) 이용만족도에 대
한 관한 연구. 경남대학교 대학원 석사학위논문.
- 정미영(2007). 학교유형 및 담임성별에 따른 담임교사 태도 지각과 자기효능
감 및 학습태도의 관계. 경남대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 정범모·이성진(1985). 학업성취요인. 교육출판사.
- 정선경(2003). 영어동화지도를 통한 영어학습동기 강화연구. 단국대학교 교
육대학원 석사학위논문.
- 정애숙(2005). 학생이 지각한 교사 태도가 학생의 학습동기 및 학교적응에
미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정유경(2011). 초등학생이 지각한 담임교사의 태도와 학습동기 및 학교생활
태도 관계. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정종진(1996). 학교학습과 동기. 교육과학사.
- 조광규(1997). 교사행동에 대한 학생의 지각이 학습동기 및 학업성취에
미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 조선영(2007). 지역아동센터 이용 빈곤아동의 학업성취동기에 관한 연구. 계
명대학교 대학원 석사학위논문.
- 조성원(1991). 자아존중감 증진 프로그램이 아동의 자아존중감과 학습동기에
미치는 효과. 한국교원대학교 석사학위논문.

- 지역아동센터 중앙지원단(2016). 2016년 지역아동센터 운영메뉴얼. 보건복지부 아동관리과.
- 차정은(1996). 일반적 자기효능감 척도개발을 위한 일 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최 희(2010). 초등학생이 지각하는 교사행동과 학습동기 및 학업성취도와의 관계. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 최만영(1999). 아동이 지각한 교사의 행동이 학습동기와 학업성적에 미치는 영향. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최병연(2002). 자기결정성 학습동기 이론의 교육적 적용. 교육문제연구, 16, 165-184.
- 최수연(2007). 지역아동센터 이용만족에 관한 연구-구미시지역아동센터를 중심으로-. 경운대학교 대학원 석사학위논문.
- 최윤선(2000). 아동이 지각한 교사행동과 자아존중감 및 학습동기간의 관계 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최은주(2001). 초등학생의 학교생활 만족도와 주관적 안녕감과와의 상관관계 연구. 아주대학교 석사학위논문.
- 하정민(2006). 빈곤아동의 학습동기에 영향을 미치는 요인에 관한 연구-지역아동센터 요인을 중심으로-. 인제대학교 대학원 석사학위논문.
- 한성심, 김현자, 허정경(2007). 지역아동센터 종사자의 전문성 발전을 위한 기초 방안 연구. 방과후아동지도연구, 4(1), 65-83.
- 허경철(1991). Bandura의 자기효능감 발달 이론과 자주성 함양을 위한 교수

-학습방법. 한국교육, 18, 67-84.

허은호(2001). 아동이 지각한 교사의 태도와 학업적 자기효능감 및 학습동기 간의 관계. 창원대학교 대학원 석사학위논문.

황윤경(1995). 청소년 또래집단의 지각된 사회적 지지와 심리사회적 성숙도와의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

황정규(1991). 학교학습과 교육평가. 서울: 교육과학사.

통계청(2016). 국가통계포털.

Alden, L.(1986). Self-Efficacy and Causal Attributions for Social Feedback. *Journal of Research in Personality*, 20, 460-473.

Allport, G. W(1935). Attitudes. In C, Murchison(Ed). *A Handbook of Social Psychology*. Worcester's Clark University Press.

Ausubel, D. P.(1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Holt Rinehart & Winston: New York, 685.

Bandura, A. (1994). Self Efficacy. In V. S. Ramachaudran(Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.

Bandura, A.(1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A.(1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood cliff, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A.(1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

- Bloom, B. S.(1976). Human characteristics and school learning: New York; Mcgraw-Hill.
- Brophy, J.(1982). On praising effectively. *The Educational Digest*, 81(5), 268-278.
- Carroll, J. B.(1963). A model of school learning. *Teachers college records*, 64, 723-733.
- Davidson, H. H., & Lang, G.(1960). Children' s perceptions of their teacher' s feeling toward them related to self-perception, school achievement and behavior. *Journal of Experimental Education*, 29.
- Eden, D., & Kinnar, J.(1991). Modeling galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering. *Journal of applied Psychology*, 76(6), 770-780.
- Eden, D., L., & Aviram, A.(1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping People to Help Themselves, *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352-360.
- Furman, G. C.(1985). Helping main streamed student spread and learn in content area classes. Paper presented at the council for exceptional children state convention. Bellingham, WA.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R.(1992). Self- efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of*

- Management Review, 17, 183–211.
- Kelly, S. Jr., Mirer, T, W.(1986). The simple act of voting. The American Political of Science Review, 68(2), 572–591.
- Lepper. M. R. Greene. D. & Nisberr. R .E.(1973). Undermining children' s intrinsic with extrinsic reward: A test of the “overjustification hypotheses” . Journal of personality and Social Psychology, 28(1), 129–137.
- Olson, J., Zanna, M.(1993). Attitudes and attitude change. Annual Review of Psychology, 44, 117–154.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory research, and applications (2nd ed.). Upper Saddle river, NJ, Merrill prentice Hall.
- Rubin& Babbie(2008). 사회복지조사방법론. 박영사.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.(2000). Self–determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well–being. American Psychologist, 55(1), 68–78.
- Schunk, D. H.(1989).Self–efficacy and cognitive skill learning. San Diego, CA: Academic press.
- Sherer, M., & Adams, C. H.(1983). Construct Validation of the Self–Efficacy Scale. Psychological Reports, 53(3), 899–902.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice–Dunn, S. Jacobs, B.

& Rogers, R. W.(1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.

Weiner, B.(1992). *Human Motivation: Metaphors, theories, and research*.
Nerburry Park, CA: Sage.

Woodruff, S. L., & Cashman, J.F.(1993). Task, domain and general efficacy: A reexamination of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 72, 423-432.

Zimmerman, B. J.(1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychology*, 33(2/3), 73-86.

ABSTRACT

A Study on the Influence of Community Child Center Teacher Attitude on Children's Learning Motivation and Self-Efficacy

Kim Ji Young

Department of Social Welfare

Sungshin University

The purpose of this study is to investigate the influence of community child center teacher attitude on children's learning motivation and self-efficacy. The subjects of this study were 172 elementary school children in 4th, 5th, and 6th grade who use community child centers in Seoul and Gyeonggi area. The survey was conducted between May 1, 2016 and June 17, 2016. T-test, variance analysis, correlation and regression analysis were used as the analysis methods.

This study investigates how teacher attitude, learning motivation, and self-efficacy differ according to the characteristics of children who use community child center. It also looks at the relationship between teacher attitude, learning motivation and self-efficacy variables among children who use community child center. Finally, the effects of variables affecting teacher attitude, learning motivation, and self-efficacy are analyzed. The results of the study are as follows.

First, teacher attitude, learning motivation, and self-efficacy differed according to child characteristics. Female child perceived more positively the community child center teacher attitude, school teacher attitude, and learning motivation than male children. Grade was not significant. Children with good school record were more likely to perceive positively the community child center teacher attitude and school teacher attitude and were shown to have high learning motivation and self-efficacy.

Second, there were correlations between community child center teacher attitude, learning motivation, and self-efficacy among children who use community child center. At the community child center, children's learning time and the attitude of the center teacher showed negative correlation while the children's degree of learning in the center was positively correlated with the attitude of the center teacher. Learning time and learning motivation in the community child center

during school semester showed negative correlation while the degree of learning was positively correlated with learning motivation. Self-efficacy was positively correlated only with the degree of learning in the community child center.

Third, factors that influence learning motivation and self-efficacy were shown to be as follows. Lower grade level, higher school grades, higher degree of learning in the community child center and fewer learning hours in community child center during school semester contributed to higher learning motivation. Also, children's positive perception of community child center teacher attitude and the school teacher attitude resulted in higher motivation of learning. Only one factor contributed to higher self-efficacy: higher school grades. However, children's positive perception of community child center teacher attitude and the school teacher attitude resulted in higher self-efficacy.

설문지

안녕하세요.

이 설문에 참여해 주셔서 감사합니다.

저는 성신여자대학교 일반 대학원에서 사회복지를 전공하고 있는 학생으로서 석사 학위 논문을 준비하고 있습니다.

이 설문지는 여러분이 지역아동센터에서 어떻게 느끼고 생활하는지 알아보기 위한 것입니다. 모든 질문에는 정답이 없습니다. 그러므로 여러분의 생각이나 느낌을 가장 가까운 항목에 선택하시면 됩니다.

혹시 모르는 단어나 이해가 안 되는 부분이 있으면 선생님께 질문해주세요. 여러분이 작성한 내용은 연구목적으로만 사용될 것이오니 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 답변하여 주세요.

설문에 응해주셔서 감사합니다.

2016년 5월

성신여자대학교 일반대학원 사회복지 전공

지도교수: 고선강

연구자: 김지영

*이 설문지에 문의가 있으시면 아래로 연락주세요.

010-5522-8996/ prettyyouug@gmail.com

A. 다음 질문을 읽고 해당이 되는 곳에 ✓ 표시하여 주세요.

1. 나의 성별은?

- ① 남자 ② 여자

2. 나의 학년은?

- ① 4학년 ② 5학년 ③ 6학년

3. 나의 학교성적은 어느 정도 인가요?

- ① 매우 좋지 않다 ② 좋지 않다 ③ 보통이다 ④ 좋다 ⑤ 매우 좋다

B. 다음은 지역아동센터에 관한 내용입니다. 잘 읽고 대답해주세요.

1. 학기 중 지역아동센터의 생활에 관한 질문입니다.

1) 학기 중 지역아동센터에서 지내는 시간은 하루에 몇 시간인가요?

()시간

2) 학기 중 지역아동센터에서 학습하는 시간은 하루에 몇 시간 정도 인가요?

()시간

2. 방학 중 지역아동센터의 생활에 관한 질문입니다.

1) 방학 중 지역아동센터에서 지내는 시간은 하루에 몇 시간인가요?

()시간

2) 방학 중 지역아동센터에서 학습하는 시간은 하루에 몇 시간 정도 인가요?

()시간

3. 나는 지역아동센터에서 열심히 공부하나요?

- ① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

4. 나는 지역아동센터 담당 선생님과 어느 정도 친밀하게 지내나요?

- ① 매우 친밀하지 않다 ② 친밀하지 않다 ③ 보통이다 ④ 친밀하다 ⑤ 매우 친밀하다

☞ 친밀하다: 지내는 사이가 아주 가깝고 친하다.

5. 나는 지역아동센터에서 학습하는 것이 학교수업에 도움이 되나요?
 ① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다
6. 나는 지역아동센터 담당 선생님을 어느 정도 존경하나요?
 ① 매우 존경하지 않는다 ② 존경하지 않는다 ③ 보통이다 ④ 존경한다
 ⑤ 매우 존경한다
7. 나는 지역아동센터에서 친하게 지내는 친구는 몇 명인가요?
 () 명
8. 나는 지역아동센터에 다닌 기간이 얼마나 되었나요?
 ()년 ()개월
9. 다음은 지역아동센터의 프로그램에 대한 질문입니다. 내가 프로그램을 좋아하는 정도를 알맞은 칸에 v 표시해 주세요.

	참여 하지 않음	참여한 경우에 표시				
		매우 좋 아 하지 않는다	좋아 하지 않는다	보통 이다	좋아 한다	매우 좋아 한다
① 학습활동						
② 영어활동						
③ 음악활동						
④ 독서활동						
⑤ 야외활동(견학, 텃밭 가꾸기, 체험, 생일파 티 등)						
⑥ 상담						

⑦ 급식 및 간식						
⑧ 기타(발표회, 바자회, 특별활동)						

C. 다음은 지역아동센터 담당 선생님에 대한 내용입니다. 잘 읽고 대답해 주세요.

이 질문지에서 선생님은 지역아동센터에서 나를 가르치고, 맡고 계시는 담당 선생님을 뜻합니다. 여러분이 평소에 가지고 있는 자신의 생각이나 느낌을 가장 가까운 곳에 표시를 해 주세요.

1. 지역아동센터 실무자 선생님의 성별은 무엇인가요?

①남자 ②여자

번호	내용	전혀 그렇지 않다 (1)	대체로 그렇지 않다 (2)	보통이다 (3)	대체로 그렇다 (4)	매우 그렇다 (5)
1	나도 노력하면 잘 할 수 있다고 생각하신다.					
2	나를 따뜻하게 대해주신다.					
3	나를 성실한 아이라고 생각하신다.					
4	나의 재능을 믿지 않으신다.					
5	내가 친구들과 잘 어울리는 아이라고 생각하신다.					
6	나를 쌀쌀맞게 대하신다.					
7	나의 능력을 인정하신다.					
8	내가 착실하다고 생각하신다.					
9	내가 믿음직스럽지 않다고 여긴다.					

10	나를 친절하게 대하신다.					
11	나를 가능성이 없는 아이라고 여기신다.					
12	심부름을 주로 나에게 시키신다.					
13	나를 관심 있게 지켜보신다.					
14	내가 하는 말을 잘 믿어주지 않으신다.					
15	나의 능력에 별로 관심이 없다.					
16	나의 인간 됨됨이를 믿으신다.					
17	다른 아이보다 나를 잘 대해 주신다.					
18	내가 실패를 했을 때 용기를 북돋아 주신다.					
19	나를 못마땅해 하신다.					
20	조그마한 일이라도 나를 칭찬 해주시고 격려해 주신다.					
21	내가 법이나 규칙을 잘 따르는 아이라고 생각하신다.					
22	나를 좋아하신다.					
23	나를 똑똑한 아이라고 생각하신다.					
24	나를 책임감 있는 아이라 생각하신다.					
25	나를 믿음직스러운 아이라 생각하신다.					
26	다른 아이에 비해서 나에게 별과 꾸중을 더 많이 하신다.					
27	내가 잘해도 별로 칭찬하지 않으신다.					
28	나의 공부에 대해서 별로 신경을 안 쓴다.					

29	내가 남을 생각해 주는 아이라고 믿으신다.					
30	나의 공부에 대해서 정성껏 돌보아 주신다.					

D. 현재 다니고 있는 학교 담임 선생님에 대한 문항입니다. 잘 읽고 대답해주세요.

이 질문지에서 선생님은 학교 담임 선생님을 뜻합니다. 여러분이 평소에 가지고 있는 자신의 생각이나 느낌을 가장 가까운 곳에 ✓ 표시를 해 주세요.

1. 학교 담임 선생님의 성별은 무엇인가요?

①남자 ②여자

번호	내용	전혀 그렇지 않다 (1)	대체로 그렇지 않다 (2)	보통이다 (3)	대체로 그렇다 (4)	매우 그렇다 (5)
1	나도 노력하면 잘 할 수 있다고 생각하신다.					
2	나를 따뜻하게 대해주신다.					
3	나를 성실한 아이라고 생각하신다.					
4	나의 재능을 믿지 않으신다.					
5	내가 친구들과 잘 어울리는 아이라고 생각하신다.					
6	나를 쌀쌀맞게 대하신다.					
7	나의 능력을 인정하신다.					
8	내가 착실하다고 생각하신다.					
9	내가 믿음직스럽지 않다고 여기신다.					

10	나를 친절하게 대하신다.					
11	나를 가능성이 없는 아이라고 여기신다.					
12	심부름을 주로 나에게 시키신다.					
13	나를 관심 있게 지켜보신다.					
14	내가 하는 말을 잘 믿어주지 않으신다					
15	나의 능력에 별로 관심이 없으시다.					
16	나의 됴됨이를 믿으신다.					
17	다른 아이보다 나를 잘 대해 주신다.					
18	내가 실패를 했을 때 용기를 북돋아 주신다.					
19	나를 못마땅해 하신다.					
20	조그마한 일이라도 나를 칭찬 해주시고 격려해 주신다.					
21	내가 법이나 규칙을 잘 따르는 아이라고 생각하신다.					
22	나를 좋아하신다.					
23	나를 똑똑한 아이라고 생각하신다.					
24	나를 책임감 있는 아이라 생각하신다.					
25	나를 믿음직스러운 아이라 생각하신다.					
26	다른 아이에 비해서 나에게 별과 꾸증을 더 많이 하신다.					
27	내가 잘해도 별로 칭찬하지 않으신다.					

28	나의 공부에 대해서 별로 신경을 안 쓴다.					
29	내가 남을 생각해 주는 아이라고 믿으신다.					
30	나의 공부에 대해서 정성껏 돌보아 주신다.					

E. 다음은 여러분 스스로를 어떻게 생각하고 있는지를 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 읽고 자신의 생각과 가까운 곳에 ✓ 표시를 해 주세요.

번호	내용	전혀 그렇지 않다 (1)	대체로 그렇지 않다 (2)	보통이다 (3)	대체로 그렇다 (4)	매우 그렇다 (5)
1	수업시간에 열심히 듣고 그 자리에서 이해하려고 한다.					
2	내 성적은 내 실력에 알맞은 정도라고 생각한다.					
3	공부하는 것과 노는 것을 구별에서 한다.					
4	숙제가 재미없고 싫증이 나도 끝을 맺고 만다.					
5	모든 교과목의 성적이 남에게 뒤떨어지기가 싫다.					
6	좋아하는 과목이나 싫어하는 과목이나 성적을 올리기 위해 열심히 노력한다.					
7	다른 일로 인하여 숙제가 밀리게 될 때 선생님의 재촉을 받아도 숙제를 다 한다.					
8	어떤 과목이든지 한번 시작하면 끝을 마치고 싶다.					
9	나의 갈 길이 분명히 정해져 있어 그 방향으로 갈 수 있도록 노력한다.					

10	숙제는 제 시간에 제출한다.					
11	얼마 동안 정신을 차려 책을 읽으나 조금 지나면 무엇을 읽었는지 모르게 된다.					
12	내 마음을 안정 시켜 공부할 수가 없다.					
13	공부시간 나도 모르게 딴 생각을 하는 수가 많다.					
14	책을 읽을 때 마음은 전혀 딴 곳에 있기 때문에 책장을 몇 장 넘긴 후에야 비로소 그곳에 무엇이 써 있던 가를 생각한다.					
15	앞으로 계획을 마음속으로 생각하기 때문에 공부시간에 주위가 산만하다.					
16	싫은 교과시간에는 선생님의 이야기를 듣지 않고 그림을 그리거나 낙서를 한다.					
17	집에서도 공부를 잘 안하고 학교에서도 수업시간에 그대로 앉아 있는 경우가 자주 있다.					
18	자리를 잡고 정신을 집중시키려면 시간이 상당히 걸린다.					
19	아무것도 안하고 놀거나 친구하고 잡담을 즐기기 때문에 공부가 잘 안 된다.					
20	어떤 낱말의 뜻을 완전히 이해하려고 하지 않고 그대로 외워버린다.					
21	나는 내가 스스로 세운 대부분의 목표를 이룰 수 있다.					
22	어려운 일에 부딪혔을 때, 나는 그것을 성취할 수 있다고 확신한다.					

23	일반적으로, 나는 내가 중요시 하는 것을 얻을 능력이 있다고 생각한다.					
24	나는 마음먹고 노력을 하면, 무슨 일 이든지 성공할 수 있다고 믿는다.					
25	어려움이 여러 번 닥쳐와도, 나는 그것을 성공적으로 극복할 수 있을 것이다.					
26	나는 다양한 종류의 여러 가지 일들을 잘 할 수 있다고 확신한다.					
27	다른 사람보다 나는 대부분의 일을 더 잘 할 수 있다.					
28	상황이 별로 안 좋아 보여도 나는 무슨 일이든 상당히 잘 할 수 있다.					

☺ 끝까지 성실하게 응답해주어 감사합니다.