



저작자표시-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#) 

김 현 경 교수지도

석사학위 청구논문

축구 또래지도가 초등학생의
자아존중감 및 운동능력에 미치는 영향

2014

성신여자대학교 일반대학원

체육학과

박 수 미

축구 또래지도가 초등학생의
자아존중감 및 운동능력에 미치는 영향

김 현 경 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2014년 05월

성신여자대학교 일반대학원


체육학과

박 수 미

인 준 서

박수미의 석사학위 논문으로 인준함.

2014년 05월

심사위원장 

심사위원 

심사위원 

성신여자대학교 일반대학원

논문개요

본 연구의 목적은 전통적인 교사중심교육의 긍정적 대안으로서 또래지도법의 일반체육교육활동 적용가능성을 모색하고자 초등학생 방과후 축구교실에서 상호적인 또래지도가 초등학생의 자아존중감 및 운동능력향상에 어떠한 영향을 미치는지 밝히는 데 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 경기도 Y시에 소재한 사설교육기관인 L축구교실에 참여중인 초등학교 고학년 남학생 16명을 선정하여 또래지도 실험처치를 받은 실험집단 8명과, 전통교수를 받은 통제집단 8명을 대상으로 실험이 이루어졌다.

본 실험에서의 학습종목은 축구였으며, 전체집단을 대상으로 자아존중감과 축구기능 사전검사를 진행하였다. 자아존중감 수준을 측정하기 위한 도구로 최보가, 전귀연(1993)이 연구 개발한 자아존중감 척도를 사용하였다. 이 검사지는 총 32문항으로 구성되어 있으며 하위척도로 일반적 자아존중감 6문항, 사회적 자아존중감 9문항, 가정에서의 자아존중감 9문항, 학교에서의 자아존중감 8문항 등 4개 영역으로 구성되어 있다.

초등학생들의 축구기초 기능향상도를 분석하기 위한 측정도구로는 김복수(2000), Crew의 축구기능 Test(고홍환, 1994) 중 초등학생 수준에 맞는 드리블테스트와, 슈트 테스트 2가지 항목을 연구자가 수정 및 보완하여 측정하였다. 사전 축구기능검사결과를 토대로 드리블능력은 상위권이나 슈트 능력이 하위권인 드리블코치 4명, 슈트 능력은 상위권이나 드리블능력이 하위권인 슈트코치 4명, 총 8명의 실험집단을 구성하였으며 2명씩 1조를 이루도록 하였다.

본 연구에서는 또래교사, 또래학습자 역할을 교대로 경험할 수 있는 상호적인 또래지도법을 사용하였다. 실험처치를 위한 기간은 총 8차시이며, 1주일에 1번 30분씩 실험을 진행하였으며, 실험처치 이틀 후 사후검사를 실시

하였다. 자료처리는 자아존중감과 운동능력변화에 대한 사전검사 점수를 토대로 상호적인 또래지도집단과 전통교수집단간 비교를 위해 사전에 Levene의 동질성분석과 신뢰도 분석을 하였으며, 사후 두 독립표본의 t-test와, 공분산분석을 SPSS 21.0을 사용하여 검증하였다.

본 연구에서 자아존중감, 운동능력변화에 대한 사전검사와 사후검사를 통하여 분석한 연구결과를 토대로 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 상호적인 축구 또래지도를 받는 학생들과 전통교수를 받는 학생들간에 자아존중감 변화에 유의한 차이가 없다. 실험집단 구성원 중 학년이 다른 두 개의 조에서 원만한 또래지도가 이루어지지 못했고, 그 결과 통제집단과 실험집단간에 자아존중감 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 상호적인 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 운동능력 변화에 더욱 차이가 있었다. 전통교수를 받은 통제집단의 운동능력 또한 향상되었으나, 또래지도를 진행한 실험집단의 운동능력이 더 향상되었음을 알 수 있었다. 이 사실은 전통적인 교사중심교육의 긍정적 대안으로서 또래지도법의 일반체육교육활동 적용가능성을 높여주는 결과이다.

본 연구의 결과에서 상호적인 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 운동능력을 더욱 향상시켰음을 증명하였으나, 본 연구에서 증명해내지 못한 자아존중감에 대하여 실험진행에 있어서 연구대상의 한계점 및 실험기간의 부족한 점 등, 연구의 제한점을 보완하여 연구를 수행할 필요가 있다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적 및 문제	4
3. 연구의 가설	5
4. 연구의 제한점	5
5. 용어의 정의	6
II. 이론적 배경	8
1. 또래지도의 이해	8
1) 또래지도의 역사	8
2) 또래지도의 개념과 특징	9
3) 또래지도의 유형	12
4) 또래지도의 효과	15
2. 자아존중감의 이해	17
1) 자아존중감의 개념	17
2) 자아존중감의 하위요소	19
3. 또래지도와 자아존중감	22
4. 운동능력의 이해	24
1) 운동능력의 개념	24
5. 또래지도와 운동능력	25

III. 연구방법	27
1. 연구대상	27
2. 연구설계	27
3. 연구도구	29
4. 연구절차	33
5. 조작적 정의	34
6. 자료의 처리 및 분석	35
IV. 연구결과	36
1. 자아존중감의 변화	37
1) 일반적 자아존중감의 변화	37
2) 사회적 자아존중감의 변화	38
3) 가정적 자아존중감의 변화	40
4) 학교 자아존중감의 변화	41
2. 운동능력의 변화	43
1) 드리블테스트	43
2) 슛 테스트	46
V. 논의	49
1. 또래지도와 전통교수법에 따른 자아존중감변화	49
2. 또래지도와 전통교수법에 따른 운동능력변화	51
VI. 결론 및 제언	53
1. 결론	53
2. 제언	54

참고문헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

표 1. 자아존중감의 구분 및 하위요인	20
표 2. 실험집단 구성표	28
표 3. 연구설계	28
표 4. 지그재그 드리블테스트	30
표 5. 슛 테스트	31
표 6. 자아존중감 하위요인별 문항구성 신뢰도	32
표 7. 조작적 정의	34
표 8. 분산의 동질성에 대한 Levene의 검정	36
표 9. 일반적 자아존중감 평균 및 표준편차	37
표 10. 일반적 자아존중감 ANCOVA	38
표 11. 사회적 자아존중감 평균 및 표준편차	39
표 12. 사회적 자아존중감 ANCOVA	39
표 13. 가정적 자아존중감 평균 및 표준편차	40
표 14. 가정적 자아존중감 ANCOVA	40
표 15. 학교 자아존중감 평균 및 표준편차	41
표 16. 학교 자아존중감 ANCOVA	42
표 17. 실험집단 사전,사후 드리블테스트 결과	43
표 18. 통제집단 사전,사후 드리블테스트 결과	44
표 19. 드리블테스트 평균 및 표준편차	44
표 20. 드리블테스트 ANCOVA	45
표 21. 실험집단 사전,사후 슛테스트 결과	46
표 22. 통제집단 사전,사후 슛테스트 결과	46
표 23. 슛테스트 평균 및 표준편차	47

표 24.숏테스트 ANCOVA 47

그림목차

그림 1. 일반적 자아존중감 사전, 사후 비교	38
그림 2. 사회적 자아존중감 사전, 사후 비교	39
그림 3. 가정적 자아존중감 사전, 사후 비교	41
그림 4. 학교 자아존중감 사전, 사후 비교	42
그림 5. 트리블테스트 사전, 사후 비교	45
그림 6. 슛 테스트 사전, 사후 비교	48

I. 서론

1. 연구의 필요성

2002년 9월 5일 근로기준법에 따라 주 5일 근무제가 시행되었고, 이에 맞추어 교육인적자원부에서도 전국에서 실험 연구학교의 교육과정을 토대로 2005년부터 전 학교가 월 1회 주 5일 수업을 실시하게 되었다(교육인적자원부 주 5일 수업제 홍보안내자료, 2004). 이와 함께 국민들의 여가에 대한 관심은 자연스레 증대 되었다. 현저히 부족한 현대인의 운동량 또한 여가시간을 이용한 각종 레저활동을 통해 채워나가고 있다. 운동을 통해 건강과 즐거움을 찾게 된 현대인들은 자녀들에게도 운동이 얼마나 중요한 것인지 깨닫게 되었다. 특히 초등학생의 스포츠활동이 그들의 성장에 매우 중요한 영향을 미친다는 것은 초등학생 자녀를 둔 부모들에게는 이미 수학공식과 같은 사실이다. 성장이 멈춘 성인들과는 달리 초등학생들은 인지적, 정의적, 심동적 발달이 이루어진다. 인지적 측면에서 저학년에서 고학년으로 갈수록 주의집중력과 지적인 호기심이 왕성해지며 창조력이 풍부하게 된다. 정의적 측면에서 모험심과 경쟁심이 강하고 집단에 대한 소속감과 사회적 지위에 대한 의식이 생기며 높은 운동기능과 그것에 대한 성취유무가 사회적 지위를 결정하는 중요한 역할을 한다. 아울러 어른들의 의견보다는 동료들의 의견을 중시하는 경향이 있다. 심동적 측면에서는 운동기능을 타인에게 인정받는 것을 중요하게 생각하며 여러 가지 운동기능이 발달하기 시작한다(장현경, 2002). 하지만 아이들을 위한 학교 체육교육에서 많은 문제점이 발견되고 있다. 체육교육 목표의 명확한 인식부족, 전문성 잃은 체육교수 수행, 열악한 시설과 환경, 모호한 체육교육과정을 비롯하여 사회적 무관심과 입

시위주의 과행적 운영이 점철되어 학교체육교육의 위기를 초래한 원인이 되고 있다(강신복, 1998; 곽은창, 1998; 곽은창, 박은서, 1998; 손천택, 1996; 한국체육학회 편집부, 1996). 이런 환경에서 수업을 경험한 학생들은 체육수업을 단지 자유활동 또는 노는 시간으로 인식하게되었다. 결국 체육수업은 정체성을 상실하면서 ‘고장난 학교체육’으로까지 표현되고 있다(곽은창, 1998; 곽은창, 박은서, 1998). 이러한 문제점으로 인하여 학교수업을 마친 후 초등학생들의 부족한 스포츠활동을 충족시키기 위한 방과 후 스포츠교실이 많이 생겨났고, 나날이 참여인구가 늘고 있다. 하지만 방과 후 스포츠교실 참여에도 불구하고 초등학생 특성에 맞는 수업이 이루어지지 않아 체육교육에 대한 효과가 미비한 실정이다. 특히 학생 개개인이 가지고 있는 특성, 적성, 흥미, 능력을 고려하기 어려운 전통적인 교사중심의 교육이 가장 먼저 개선되어야 할 부분으로 지적되고 있다. 사실 교사 한 사람이 다양한 학생들의 요구와 기대에 부응하는 교육을 펼치기란 쉬운 일이 아니다. 더구나 운동기능, 체력, 체격, 성 등 외부로 노출되는 즉각적 요인에 의해 학생간의 개인차가 더 크게 드러나는 체육수업에서는 더욱 어려움이 크다(박은서, 2003).

그 동안 교사중심의 전통적 지도방법의 한계를 극복하는 동시에 학습자의 다양한 요구에 부응하기 위한 노력들이 특수교육(Greenwood, Carta, & Hall, 1988; Greenwood, Maheady, & Carta, 1991)과 일반교육(Cohen, Kulik, & Kulik, 1982; Walberg, 1990)분야에서 이루어졌다. 그동안 학생들은 수동적인 학습자의 역할에 그치는 것으로 인식되어 왔으나 근래에는 학생간에 스스로 도움을 주고 교사의 보조역할을 하며 학습에 기여할 수 있다는 사실이 꾸준히 증명되어왔다(Kulik, 1992; Topping & Ehly, 1998). 이러한 전통적인 교사중심 지도의 긍정적인 대안으로 또래와 협력을 통하여 일대일 개별지도를 제공하는 또래지도가 제안되고 활용되어왔다(Bloom, 1984; Byrd, 1990). 또래지도는 또래교사와 또래학습자가 짝을 이루어 서로 가르치고 배우면서 학업성취와 사회적능력을 촉진하는 또래협력 교수체계이다

(Utley, Mortweet, & Greenwood, 1997). 또래지도법은 근래에 와서 새롭게 만들어진 것이 아닌 선사시대부터 시작된 것으로 부모가 자신의 자식들에게 생존하는 방법을 가르쳐주는 개인교수의 형태로 원시사회의 첫 번째 교육법이라고도 할 수 있다(Jenkins & Jenkins, 1987). 또한 또래지도법은 또래교사와 또래학습자 모두에게 인지적, 정서적, 심리적, 행동적 이익을 가져다준다(Utley, Mortweet, & Greenwood, 1997). 즉 인지적인 면에서는 또래교사가 또래학습자를 가르침으로써 학습교재에 대한 이해가 깊어지고, 정서적인 면에서는 책임감과 타인에 대한 관심이 증가되며, 심리적인 면에서는 자아개념의 증진을 가져오고, 행동적인 면에서는 친사회적 행동이 증가되기 때문이다(이규명, 2000).

또래교사와 또래학습자가 가지는 장점을 요약한 Simsek과 Hooper(1992)는 또래교사는 자신의 지식을 최대한 활용함으로써 지식의 활용도를 높일 수 있으며, 또래학습자는 개인적으로 집중적인 지도를 또래로부터 받는 동시에 교사의 권위나 위엄에서 벗어나 능동적 태도를 갖게 된다고 보고하였다(박은서, 2003).

또래지도에 관한 선행연구들을 살펴보면 학업성취도 증가(Fantuzzo, Polite, & Grayson, 1990; Fantuzzo et al., 1992; Fantuzzo, Riggio, Connelly, & Dimeff, 1989; Fantuzzo, Dimeff, & Fox, 1989, Griffin & Griffin, 봉원업, 1997; 오양교, 1992; 이지영, 2000), 학습시 문제행동의 감소(Fulton et al, 1994; Pigott, Fantuzzo & Clement, 1986; 이나영, 박은혜 2001), 자아개념의 향상(Fantuzzo et al., 1992; Fantuzzo et al., 1995; 봉원업, 1997; 이규명, 박은혜, 2000; 오양교, 1992; 이지영, 2000)에 효과가 있음을 보고하고 있다. 그러나 대부분 수학교육, 특수교육 또는 특수체육 분야에서 학습장애아, 자폐아 혹은 지진아를 대상으로 연구가 이루어졌으며, 박은서(2003)와 권기훈(2008)의 연구 외에 일반체육수업에 활용할 수 있는 선행연구가 많지 않은 실정이다. 특히 초등학생을 대상으로 한 상호적인 또래지

도에 관한 연구가 매우 미흡하다. 따라서 본 연구에서는 상호적인 또래지도가 방과 후 축구교실에 참여하는 초등학생의 자아존중감 및 운동능력향상에 미치는 효과에 대해 알아보려고 한다.

2. 연구의 목적 및 문제

본 연구의 목적은 전통적인 교사중심교육의 긍정적 대안으로서 또래지도법의 일반체육교육활동 적용가능성을 모색하고자 초등학생 방과후 축구교실에서 상호적인 또래지도가 초등학생의 자아존중감 및 운동능력향상에 어떠한 영향을 미치는 지 밝히는 데 있다. 연구목적을 달성하기 위하여 선행연구결과들을 토대로 다음과 같은 연구문제를 검증하고자 하였다.

1) 상호적인 축구 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 자아존중감 변화에 차이가 있는가?

2) 상호적인 축구 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 운동능력 변화에 차이가 있는가?

3. 연구의 가설

본 연구에서는 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

가설1) 상호적인 축구 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 자아존중감 변화에 차이가 있을 것이다.

가설2) 상호적인 축구 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 운동능력 변화에 차이가 있을 것이다.

4. 연구의 제한점

본 연구에서는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

- 1) 본 연구의 대상은 경기도 Y시에 소재한 방과 후 L축구교실에 참여 중인 16명의 초등학교 고학년 남학생으로만 구성되었다.
- 2) 실험에서 활용하는 운동능력은 축구의 드리블과 슈트로만 제한하였다.
- 3) 실험은 1주일에 1 회씩 총 8주간 8번 30분씩 진행되었다.
- 4) 여러 가지의 또래지도 유형 중 또래교사와 또래학습자 역할을 서로 교대하며 수행하는 상호적인 또래지도전략을 선택하였다.

5. 용어의 정의

1) 또래지도(Peer Tutoring: PT)

또래지도는 교사의 감독하에 한 학생이 또래교사(tutor)가 되고 다른 학생은 학습자(tutee)가 되어 학생 상호간에 서로 가르치고 배우는 개별화된 교수법으로 정의하였다(Lane, 1997; Warger, 1991).

2) 상호적인 또래지도(Reciprocal Peer Tutoring)

상호적인 또래지도란 둘이나 그 이상의 학생이 한팀이 되어 또래교사와 또래학습자의 역할을 교대로 수행하는 것이다. 이것은 팀 보상과 상호의존성 요소를 최대화하는 구조화된 형태로서 구성원들이 서로 가르치고 배우며 학습을 촉진, 점검, 평가, 감독, 격려하는 또래지도 방법이다(Fantuzzo et al., 1992; Griffin & Griffin, 1997). 본 연구의 상호적인 또래지도에서는 초등학교 5,6학년 초등학생 두명이 한팀이 되어 또래교사와 또래학습자의 역할을 교대로 수행하고 그 결과에 따라 보상을 실시하였다.

3) 자아존중감

자아존중감이란 자신에 대한 긍정적인 평가와 관련된 것으로 자신을 존경하고 바람직하게 여기며 가치있는 존재로 생각하는 것(Rosenberg, 1979; 김영대, 2004 재인용), 개인이 자신에 대해 갖는 태도 속에 나타나는 자신에 대한 가치의 판단이다(송인섭, 1998; 이은경, 2002 재인용).

본 연구에서의 자아존중감은 학생이 자기자신을 능력있고 가치있는 존재로 여기며 자신을 긍정적으로 평가하는 자세로서 자아존중감 척도(최보가, 전귀연, 1993)의 점수가 높을수록 자아존중감이 높음을 의미한다.

4) 운동능력

운동능력(motor ability)이라는 용어는 시대, 국가, 그리고 학자에 따라 개념 규정과 해석이 각각 다르기 때문에 정확히 정의를 내리기는 어려우나, 일반적으로 “운동이라는 기능을 수행하는 능력” 이라고 말할 수 있다(박길중 외, 1995).

본 연구에서는 운동종목을 축구로 지정하여 축구에서의 운동능력을 평가하기 위해 김복수(2000), Crew의 축구기능 Test(고흥환, 1994) 중 2가지 항목을 초등학생 수준에 맞게 수정하여 연구자가 직접 측정하였다.

II. 이론적 배경

1. 또래지도(또래교수)의 이해

1) 또래지도의 역사

나이가 비슷한 또래집단에 속한 학생들 중 또래지도(tutor)역할을 하는 학생이 다른 또래학습자(tutee)역할의 학생을 가르치거나 지도하는 방법을 또래지도(-指導, peer tutoring) 혹은 또래교수라 부른다. 대부분 또래지도는 일대일로 짝을 이루어 연습, 반복, 개념의 설명을 통해 학업적 성취와 사회적 능력을 촉진하는 교수전략을 사용한다(Lane,1997; Cook, Scruggs, Mastropieri, & Casto, 1986; Warger, 1991). 이 방법은 그 기원을 Aristoteles가 제자를 교육하는 방법에 두고 있다(Olmscheid, 1999). 당시에 많은 교수자들은 읽기와 쓰기를 교육시키기 위하여 경험이 많고 나이가 많은 학습자를 선정하여 더 젊은 학습자를 훈련시키는 방법을 이용했다.

표경숙(2000)은 또래지도는 비전문가로서 학습자의 욕구를 충족시켜주는 행동을 하는 것으로 또래와 비슷한 동년배 교수법은 선사시대부터 시작되었을 정도로 그 뿌리가 깊은 교육방법이라 하였다. 르네상스와 종교개혁 시기에는 교수자의 지도 아래, 동료 교수는 다른 학습자의 행동과 학문 체계를 통제하고 유도하는 역할을 했다(Wagner, 1982).

16세기 체코 교육자인 Comenius는 지도를 받고 있는 학생보다 지도를 하면서 더 많이 학습한다는, 오늘날 일반적으로 받아들여지는 결과를 관찰하였다. Fuchs, Mathes 와 Simmons(1997)에 의하면 또래지도학습법은 18세기 후반과 19세기 초 사이에 발전했다. 1789년 인도의 고아학교 교장이었던

Andrew Bell은 고아 어린이들을 가르치는 것을 마지못해하던 교직원들의 불만과 반발에 학생들이 교사와 학습자로 나뉘어 그들 자신들을 가르치도록 하는 시스템(system)을 만들었다. 또한 Lancaster는 1801년에 영국에서 불우한 소년들을 위한 학교를 개교하면서 가정에서 어린이들을 교육시키는 것을 돕기 위해 Andrew Bell의 아이디어들을 사용했다. Lancaster는 그의 교육방식을 Bell-Lancaster System이라 이름 붙였다. 19세기 Andrew Bell과 Lancaster의 영향을 받은 영국, 미국, 캐나다 학교들은 또래지도에서 통제하고 관리하는 역할 및 계층구조를 통해 “가르치면서 배운다”라고 주장한 보헤미아의 교육학자 코메니우스(Johann Amos Comenius)의 확신을 증명하였다(Goodlad & Hirst, 1989). 19세기 말과 20세기 초에 여러학년의 학생들을 한 교실에 모아 교육하던 미국의 한 학교에서는 교사가 상급학년의 또래지도들을 활용하여 학습능률이 떨어지는 학생들을 보충해주고, 또래지도로 하여금 가르치는 법을 배울 기회를 제공하기도 했다(Wagner, 1982). 1920년대부터 1950년대까지 또래지도는 전문교수기술로서의 가치를 인정받지 못하였지만, 1960년대 후반에 가난한 소수의 학생들의 낮은 학업성취도를 향상시키기 위한 관심이 증대되었고, 이 관심은 교육자들에게 또래지도의 개념을 재고하는 계기가 되었으며 1960년대와 1970년대에는 또래지도에 대한 다양한 형태의 연구가 활발하게 진행되었다. 1990년대 이후에는 Greenwood와 Fantuzzo 등의 여러 연구자들에 의해 상호또래지도 및 학급 전체또래지도 등 다양한 또래지도법에 대한 연구가 지속적으로 전개되고 있다.

2) 또래지도의 개념과 특징

학교교육에서 교육과정 및 지도방법 등 모든 교육활동은 학습자의 특성보다는 교사중심으로 이루어지고 있다. 이러한 전통적인 교사 중심적 학습구

조의 결함을 보완하기 위하여 학습자 개인차를 고려한 수업전략, 즉 개별화 수업체계에 대한 연구가 폭넓게 이루어지고 있다(조창연,1999; Candler, Blackburn, & Sowell, 1981).

전통적인 교사중심의 지도에서는 학생간의 학습능력차에 대한 고려가 이루어지지 않고, 똑같은 교과내용과 학습이 동일한 시간에 교사주도로 이루어져서 학습속도가 느리고 학습이해 정도가 낮아지게 된다. 한명의 교사가 다인수의 학생의 각각 학습능력에 맞는 개별화된 지도를 실시하기 어려운데 대한 대안적인 방법으로 또래지도를 이용해왔다(Beirne-Smith, 1991; Bloom, 1984; Fuchs et al., 1997; Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989; Kamps, Barbetta, Leonard, & Delquadri, 1994; Land & Edwards, 1994; Locke & Fuchs, 1995; Maheady, Sacca, & Harper, 1988; Pigott, Fantuzzo, & Clement, 1986).

또래지도(-指導, peer tutoring)는 또래교사(tutor)의 역할을 하는 학생이 다른 또래학습자(tutee)를 지도하는 방법이며, 서로를 가르치거나 지도하기 위하여 학생들을 사용하는 모든 방법을 보통 또래지도라고 부른다. 또래지도에서 사용하는 또래란 비슷한 생활연령을 가지고 사회적으로 같은 그룹에 속하는 구성원을 말한다(Goodlad & Hirst, 1989).

또래지도란 일반적으로 어떤 과제와 교과에서 충분한 능력을 가진 학생을 그렇지 못한 학생과 짝을 이루어 낮은 능력 수준의 학생의 학습을 지원해주는 것으로도 볼 수 있다(문무경, 2005). 교사중심적 학습구조를 벗어나 성적이 우수한 학생이 교수자, 성적이 부진한 학생이 학습자 역할을 도맡아 협력하여 서로의 학습에 도움을 주는 개인교습형태의 학습형태라 할 수 있다. 또래지도를 통해 학습자들은 친근한 또래교사로 인해 학습에 대한 부담이 줄어들고, 이해 또한 쉬워진다고 하였다. 즉, 또래지도란 한 학생이 또래교사로서 또래학습자에게 개별화된 교수를 제공하기 위해 사용하는 교수법이며, 학생들끼리 일대일로 짝을 이루어 연습, 반복, 개념의 설명을 통해 학업

적 성취와 사회적 능력을 촉진하는 교수체계이다(Warger, 1991). 또래지도는 학생들이 특별한 욕구를 갖게 도와주는 가장 훌륭한 전략들 중 하나라고 제안하였다(Waldron & Allen, 1999). 다른 연구자들도 또래지도가 특별한 욕구에 대한 기본적인, 학문적이고, 사회적인 기술들을 제공하는 동안 모든 어린이들의 욕구를 다룬다는 것에 동의하였다(Gaustad, 1993; Joyce & Weil, 2000; Mayer, 1988; Vadasy, Jenkins, & Lawrence, 1997; Utley, Mortweet, & Greenwood, 1997).

여러 선행연구에서 밝힌 또래지도의 개념과 특성을 종합해 보면 다음과 같다. 또래지도는 또래교사의 역할을 하는 학생이 다른 또래학습자에게 교수를 제공하는 방법으로서, 교사보다 또래간에 쉽게 일체감을 이루고(Webb, 1987), 제한된 수업시간에 효과적이고 실용적이며 다양한 학생들의 능력에 따른 개별화된 교수로 제공될 수 있다(Cook et al., 1985; Lane, 1997; Warger, 1991; Candler et al., 1981; Fulik & King, 2001).

또한 학생의 반응을 유의미하게 증가시키며 개별적으로 피드백을 제공하고 점검할 수 있게 해주고(Maheady, Harper, & Sacca, 1988), 다인수의 학생을 가르쳐야 하는 교사의 부담을 줄여주고, 교사의 입장을 이해하게 되며(Pierce et al., 1983), 구조화된 학습과제를 통해 교수 연습기회, 피드백을 제공함으로써 또래가 필요한 기술을 습득하는 것을 돕는다(Fisher, Schumaker, & Deshler, 1995; Jenkins & Jenkins, 1987; Cohen et al., 1982; Medway, 1991).

또래 교수가 지닌 장점은 다음과 같다.

① 또래 교사는 교사로부터 배운 내용을 또래 학생에게 교수하는 과정을 통해 자신이 학습한 내용에 대해 반성적 점검을 경험하게 되고, 이는 또래 교사의 학습 내용에 대한 이해 수준을 높이는 데 기여하여 학업 성취도를 높인다.

② 또래 교사와 학생이 역할을 번갈아 감으로써 사회적 기술과 의사소통

기술의 향상에 효과를 높인다.

③ 개별화 수준을 높여 더욱 신속하고 구체적인 피드백을 제공할 수 있다.

④ 교실의 심리적 분위기를 협력적이고 덜 권위적으로 구성한다.

⑤ 수업 시간 동안 교사의 개입을 줄여주면서도 실제 교수 시간의 비율은 높여준다.

3) 또래지도의 유형

또래교사(tutor)와 또래학습자(tutee)의 연령과 또래지도가 이루어지는 방법에 따라 또래지도의 유형을 나눌 수 있다. 학생들의 특성과 개인차를 고려한 새로운 접근들이 연구자들에 의해 이루어지면서 또래지도 실시방법에 따라 그 유형도 다양하게 개발되어 왔다. 일선 교육 현장에서 적절하게 적용할 수 있는 몇 가지의 또래지도의 유형을 살펴보면 동급학생 또래지도, 상급학생 또래지도, 학급전체 또래지도 상호적 또래지도 전략들이 소개되고 있다.

(1) 동급학생 또래지도

제한된 수업시간과 공간 안에서 학생들의 다양한 요구에 따라 개별화된 지도를 실시하기 위해서는 동일 학급 내에서 또래지도가 이루어져야 쉽게 활용할 수 있다. 이와 같이 동일학급 내에서 쉽게 사용할 수 있는 또래지도 형태로 또래교사와 또래학습자의 연령이 같은 또래지도 방법을 동급학생 또래지도라 한다. 이 교수법은 교사가 구조화된 교수 환경 안에서 추가된 연습활동을 제공할 수 있고, 학생들을 직접 가르치지 않고도 그들의 활동을 감독할 수 있는 장점을 가지고 있다(Scruggs & Osguthorpe, Tutoring Interventions within Special Education Settings. 1985). 또한 동급학생 또

래지도는 학급당 학생 수가 많아 교사의 개별지도가 어려운 일반학급 에서 동일학급 내에 있는 학생들끼리 짝을 이루어 또래지도를 실시하기가 용이하다. 아침 자습시간, 점심시간, 방과 후 시간에 적절히 활용할 수 있으며 학습지도뿐만 아니라 체육, 미술, 음악과 같은 예능 교과에서도 또래지도를 활용할 수 있다.

(2) 상급학생 또래지도

상급학생의 또래지도는 또래교사의 연령이 또래학습자보다 약 2년 혹은 그 이상 더 많거나 더 적은 학생으로 일대일 혹은 일대집단으로 팀을 구성하여 또래지도를 실시하는 방법이다. 나이가 더 많은 또래교사는 어린 또래 학습자에게 학습을 지도하기 위해 자신이 가지고 있는 능력을 최대한 발휘하여 또래학습자를 도와준다. 또 직접 지도함으로써 학습 이해 폭이 커지고 가르침에 대한 책임감을 가진다. 또래학습자는 연령차와 경험의 차이로부터 풍부한 경험을 얻을 수 있는 이점이 있다.

또한 Utley, Mortweet와 Greenwood(1997)는 상급학생 또래지도의 장점을 다음과같이 설명했다. ① 문제행동이 줄어든다. ② 개별화된 지도를 실시한다. ③ 학생의 동기 유발을 돕는다. ④ 학생과 교사 사이의 차이를 극복해 준다. ⑤ 학업적인 기술을 익힌다.

그리고 어린 학생과 함께 하는 상급학생 또래교사의 역할은 ① 공부하는 좋은 습관을 갖도록 격려해준다. ② 학습한 것에 대한 보상을 준다. ③ 어린 학생이 학습기술을 적절하게 사용할 수 있도록 도와준다. ④ 어린 학생이 두려움을 극복하고 자신감을 갖도록 도와주는데 기여하는 것으로 나타났다.

그러나 또래학습자와 또래교사의 연령과 학년이 다르기 때문에 학습시간을 맞추기 어려운 현실적인 제한점을 가지고 있다. 따라서 또래지도 프로그램이 잘구조화되고 지도시간을 효율적으로 운영하는 노력이 필요하다.

(3) 학급전체 또래지도

학급전체 또래지도는 1980년대에 Juniper Garden's Project에서 개발한 또래지도로서 학급 구성원 모두 또래지도에 참여하는 것이다. 이것은 학업성취가 낮은 소수민족, 수학 장애 학생의 교수를 개선하기 위한 노력으로 이루어진 지도법으로 장애 학생과 비장애 학생의 학업성취를 증가시키는데 다양한 과목에서 효과가 증명된 또래 중재 지도전략이다. 이 교수법은 일반학급에 있는 모든 학생이 짝과 한 팀을 이루고 또래교사와 또래학습자의 역할을 수행한다(이호준, 2003).

학급전체 또래지도 연구를 주도한 Greenwood, Delquadri와 Hall(1989)은 4년간의 장기간 연구에서 사회적 지위가 낮은 학생으로 1학년에서 4학년까지 학급전체 또래지도를 받은 실험 집단과 사회적 지위가 낮은 통제 집단과 전통적인 교사중심 지도를 받은 사회적 지위가 높은 비교집단과의 비교에서 실험집단과 비교집단은 통제집단보다 학업성취가 높았다고 보고하였다(박은서, 2003 재인용).

(4) 상호적 또래지도

Fantuzzo와 Polite, Grayson은 또래지도에 그룹보상과 팀 구성원간에 상호 의존적인 요소를 최대화하는 상호적인 또래지도법을 개발했다(Fantuzzo et al., 1992; Fantuzzo, Polite, Grayson, 1990).

상호적인 또래지도는 학업적인 진보를 이루도록 돕기 위해 둘 또는 그 이상의 학생들이 서로 가르치고, 평가하며, 격려하는 구조화된 형태로써 학생들이 또래교사와 또래학습자의 역할을 교대로 할 수 있는 기회를 제공하는 새로운 또래지도법이다(Fantuzzo et al., 1992; Griffin & Griffin, 1997).

상호적 또래지도법이 다른 또래지도법과 다른 점을 살펴보자면 다음과 같다.

첫째, 모든 학생이 또래교사와 또래학습자의 역할을 한다. 이를 통해 또

래교사로서 얻을 수 있는 이익과, 또래학습자로서 받을 수 있는 이익을 모두 경험할 수 있다는 장점을 가지고 있다(Griffin & Griffin, 1997).

둘째, 팀 보상 체계에 의한 학습자 상호 의존성을 포함한 또래중재의 장점을 취해 설계되었다(Utley et al., 1997). 개별적 수행이 아닌 짝과 함께 수행한 결과에 의해 보상이 이루어진다. 또래지도를 실시하는 동안 짝에게 관심을 가지고 도움을 주고 받는 상호 의존적 관계를 유지하며 상호적인 또래지도의 효과에 기여할 수 있도록 하기 위한 것이다(Gartner & Rissman, 1993).

셋째, 또래교사의 학업증진을 강조한 지도법이다(Gartner et al., 1993) 기존의 일방적인 또래지도가 가르침을 받는 또래학습자의 학업증진에 초점을 둔 것이라면, 상호적 또래지도법은 또래교사역할을 하는 동안 가르치면서 자신의 지식 또한 강화되고, 자아개념도 강화됨을 강조한 것이다(Lezerson, 1980).

넷째, 학생들간에 수평적인 또래관계를 형성한다(Bierman & Furman, 1981). 기존의 또래 지도법은 고정된 역할로 인해 학생간에 수직적 관계가 형성되었으나, 상호적 또래지도법은 역할을 교대로 수행함으로써 학생들간에 수평적인 관계를 형성할 수 있다(이규명, 2000).

4) 또래지도의 효과

(1) 또래교사의 효과

첫째, 또래교사의 학업성취도가 증가한다. 또래교사는 교육내용을 활용해 봄으로써 의미를 알게 된다. 또래지도는 또래교사가 획득한 지식을 직접적으로 사용할 기회를 갖게 되어 더 많은 지식을 획득하도록 고무시켜 주게 된다. 이와 같이 이미 학습한 내용을 활용함으로써 학생들의 흥미가 조화를 이루면 지식을 획득하는데 흥미를 갖게 된다. 또한 또래 교사는 또래학습자

를 가르치기 위해 자신의 학업적 능력을 강화시키고, 또래학습자와 함께 학습과제를 연습하고 복습하는데 시간을 소비함으로써 학업적인 이익을 얻을 수 있다.

둘째, 또래교사의 자아 존중감이 향상된다. 또래교사는 주위의 칭찬, 능력을 인정받고 다른 학생으로부터 존경을 받아 자존심이 향상된다. 또한 초등학교 학생을 대상으로 또래지도를 실시한 결과 또래교사의 자아개념이 향상되었다고 보고했다(여현숙, 1992). 따라서 이러한 연구결과를 종합해보면 또래지도에 참여한 또래교사가 또래학습자를 가르침으로써 자부심이 강화되고 또래교사의 자아개념이 향상되었음을 알 수 있다.

셋째, 또래교사의 책임감이 증가된다. 또래지도의 특성이 비록 전에는 문제 학생이었을지라도 또래교사로 학습에 대한 책임감이 주어졌을 땐 진지하게 학습에 임한다고 하였다(오양교, 1993).

넷째, 또래교사의 사회성이 발달한다. 또래교사가 되는 것은 타인과의 관계를 이끄는 기능, 특히 보호역할을 신장시킨다. 타인을 위해 책임을 수용하고 타인의 욕구에 민감성을 발휘한다. 인간은 사회적 존재로 태어나기에 어릴 때는 부모나 친지, 점차 나이를 먹어감에 따라 친구, 그리고 학교에 다니면서부터는 학급 친구들과 사귀면서 사회성을 발달시킨다. 또래교사는 또래학습자와의 상호작용을 통해 서로 신뢰하고 더욱 친하게 지내게 되면서 사회성이 길러질 것이다.

(2) 또래학습자의 효과

첫째, 또래학습자는 개별화된 지도를 받아 학업성취가 증가된다. 또래지도는 교사가 학생 수, 업무량의 과다 등으로 인하여 학습자에게 개별적인 지도시간을 갖지 못할 때 보충해 준다. 따라서 또래학습자는 또래교사와의 충분한 개별접촉을 통해 개인이 가질 수 있는 최대한의 학습을 이룰 수 있다. 다양한 영역의 학업적 이익에 대한 보고가 많았으며 거의 모든 연구들

에서 또래학습자의 역할을 하는 학생은 학업적 효과를 얻을 수 있었다.

둘째, 또래학습자는 또래와의 사회적 상호작용이 증가된다. 또래간의 구조화된 학습 과제를 해결하고, 과제 등을 통해 학업적, 사회적 지식을 얻을 때 또래와 사회적 상호작용을 할 수 있는 더 많은 기회를 가질 수 있다.

Tramping(1988)의 연구에서 또래학습자는 20명의 통합된 학습장애 남학생들에게 상급학생 또래지도를 실시한 결과 사회적 기술의 습득과 사용에 효과적이었고, 사회적 기술을 배우고 사용하는 동기를 향상시켰으며 사회적 기술 훈련의 일반화를 증진시켰다고 했다.

셋째, 또래학습자의 자아존중감과 긍정적 태도를 향상시킨다. 오양교(1992)의 연구에서 아동들의 자아존중감에서 유의미한 증가를 보였으며, 최선(2004)의 연구에서는 아동의 학습태도가 긍정적으로 변화하였다고 했다. 또한 최봉환(1993)의 연구에서는 또래지도가 자아존중감과 학습태도에 모두 긍정적인 역할을 하였다고 보고한 바 있다(최봉환, 1993).

2. 자아존중감의 이해

1) 자아존중감의 개념

자아존중감은 자기 자신에 의해서 만들어지는 평가적 차원이라고 보고 긍정적이거나 부정적인 태도로 표현되며 자신의 능력, 중요성, 성공, 가치 등에 대하여 스스로 어느정도 믿고 있는지를 나타낸다고 하였다. 다시말해, 개인이 자기 자신에 대해 알고 있는 태도에서 나타나는 자신에 대한 가치의 판단이라 할 수 있다. Coopersmith는 자아존중감을 정의하는 데 있어서 3가지 특징을 다음과 같이 기술하였다(임귀자, 2006 재인용).

첫째, 자아존중감은 평가에 있어서 특수하고 일시적이기보다는 일반적이

고 보편적인 지속성이 있다.

둘째, 자아존중감은 경험의 차이, 성 구분, 연령대, 다른 역할 조건에 따라서 변화되어야 할 것이다.

셋째, 자기평가는 자신의 업적, 능력을 탐색하고 자신의 표준과 가치에 따라 기준을 삼고 그 자신의 가치결정에 도달하는 판단과정이어야 한다(San Francisco: W. H. Freeman, 1967).

Maslow(1968)는 자아존중감을 개인의 적응력 중 한 요인으로 파악하였는데, 모든 인간은 자아존중감에 대한 요구를 지니게 된다고 보았고 욕구를 충족시킨 사람은 자신감이 있고 자신을 가치 있고 유용한 사람이라고 생각하는 반면에, 이 욕구를 충족시키지 못한 사람은 열등감을 가지고 자신을 의미 없이 보잘 것 없는 사람이라고 생각하였다(정봉현, 2009; 박종욱, 2010 재인용). 즉, 자아존중감은 자기 자신에 대한 신념으로 개인의 적응능력에 대한 자신감이라고 할 수 있다(박정환, 2013).

자아존중감은 자기에 대한 정서를 유발하고 지속시키며 자아개념과 연관된 가치감이다. 자기 스스로 가치 있고 능력 있는 존재로 인식하면서 개인의 내면에 지니게 되는 힘으로 외적인 실패나 성공보다는 내면적인 정신적 세계에 근거를 두고 미래의 상황에 유연하게 대처하게 하는 정신력이다. 이는 대부분의 아동에게 자기 성취 능력으로 작용하여 자아존중감이 높은 사람은 긍정적 방법으로 행동하게 된다. 아동의 자아존중감은 자신의 주변 환경과 경험의 상호작용 속에서 변화함으로 초등학교시기에 긍정적인 경험을 통해 자아존중감을 향상시킬 수 있도록 해야 한다. 이 시기는 학교와 친구, 가정의 상호영향으로 성격 발달이 뚜렷해지며 이 시기에 발달 과업을 제대로 수행하지 못 할 경우 부적응과 열등감을 가지게 된다(한윤경, 2006). 자아존중감은 사회적 행동을 결정하는 원인이 되는 동시에 사회적 행동으로 인해 영향을 받게 된다. 자아존중감의 변화 가능성은 이후의 개입효과성에 기초를 제공해주므로 아주 중요하며 자아존중감의 연속성이 높아 별다른 변화

가 없다면 개입을 통해서도 변화시키기 어려울 것이다. 일반적으로 자아존중감의 연속성 효과는 매우 높은 것을 나타나 있으나 자아존중감은 상대적으로 안정적이고 그 변화정도는 낮은 편이다(Coleetal., 2001; 정익중, 2006 재인용). 이처럼 자아존중감은 급격히 변화하지는 않지만, 자아존중감이 한번 형성되면 변화하지 않는 것도 아니다. 자아존중감은 낮은 상태를 그대로 유지하는 것이 아니라 변화하고 경우에 따라서는 증가하기도 하므로 어떠한 영향으로 인하여 긍정적 방향으로 성장 할 지 모색해 볼 필요가 있다(김희남, 2008).

2) 자아존중감의 하위요소

자아존중감의 하위요인은 연구자에 따라 다르게 분류되고 있다. 최보가와 권기연(1992)은 ‘자아존중감은 다양한 영역의 요소들로 구성되며 한 개인이 어떤 영역에서는 유능하지만 다른 영역에서는 그렇지 못하다고 느낄 수 있다’고 하였다. 즉, 단일차원의 총체적 자아존중감만으로는 개인의 특수한 영역과 개인의 가정, 학교, 또래 등의 영역에 대한 정보를 제공하지 못해 인간의 자아평가에 대한 종합적 이해와 더불어 특수한 영역에 대한 구체적인 정보를 얻기 위해서는 총체적 접근과 통합적 접근이 요구되어 다양한 영역에 관한 영역별 자아존중감의 측정이 필요하다는 것이다.

권기연(2009)은 초등학교 학생의 자아존중감 변화를 연구하면서 자아존중감이 자아관련영역, 부모-가정영역, 사회적자아 및 또래영역, 학교-학업의 4개로 구성되었다고 하였다. 황찬구(1989)는 자아존중감을 구성하는 하위요인을 일반적인 자아상을 나타내는 일반적 자아존중감, 친구나 타인과의 관계에서 자신을 보는 사회적 자아존중감, 가정생활에서 원만한 생활을 나타내는 가정적 자아존중감, 교사나 동급생과의 관계에서 자신이 느끼는 학교 자아존중감의 네 영역으로 구분하였다(박정환, 2013 재인용)

표 1. 자아존중감의 구분 및 하위요인

구분	내용
일반적 자아존중감	자신에 대한 보다 일반적인 평가이며 학생 자신의 모든 부분에 대한 전반적인 평가
사회적 자아존중감	타인에 대한 친구로서 자신에 대해 느끼는 감정을 포함
가정적 자아존중감	가족 구성원으로서 자신의 가치가 얼마나 인정되고 있으며 부모와의 관계가 얼마나 원만한가에 대한 평가를 다룸
학교 자아존중감	학업적 평가와 학교생활에서 학생으로서 자기 자신에 대한 유능함을 평가

(1) 일반적 자아존중감

일반적 자아존중감은 자신에 대하여 갖고 있는 전반적인 자아상으로 자신이 어떤 특성을 어느 정도를 지니고 있는가에 대한 개인의 생각을 말하며, 일상생활 속에서 다양한 경험과 활동을 통하여 긍정적이거나 부정적인 정서를 통하여 회복하고 발달하게 된다. 따라서 자아존중감이 높은 사람은 진취적이고 활력있는 삶을 전개하는 반면, 자아존중감이 낮은 사람은 자신을 쓸모없고 무가치하며 약하다고 생각하여 스스로를 학대하고 열등감을 보인다(이재수, 2008). 결과적으로 일반적 자아존중감이란 자신에 대한 탐색과 자기이해를 통한 평가이자, 일반적인 생활경험속에서 학생들이 자신의 가치에 대한 비교나 결과를 가지고 자신의 일반적인 능력을 평가하는 것이라고 할 수 있다(박정환, 2013).

(2) 사회적 자아존중감

사회적 자아존중감은 친구, 중요한 타인과의 인간관계에서 느끼는 자신에 대한 태도를 말한다. 중요한 타인이란 자신에게 가치나 중요한 영향을 끼치는 사람들로 친구, 또래 등을 들 수 있는데 중요한 타인과의 관계는 학생 자신의 행동을 만들고 자신감을 키워 자아존중감을 향상시키게 된다. 사회적 자아존중감은 친구, 또래, 중요한 타인과의 개인적·공적인 어울림의 인간관계에서 느끼는 개인의 느낌과 태도이다. 사회적 자아존중감이 높으면 주위 환경이나 사회적 관계에서 안정감을 느끼고 소속감을 갖지만, 사회적 자아존중감이 낮으면 대체로 자신의 여러 가지 대인관계에서 불안함과 어려움을 겪는다(추이현, 2002). 학생들은 자신의 또래친구들과 어울리면서 자신의 친구들을 역할 모델로 삼고 다른 친구들을 관찰하고 교류하며 새로운 태도와 행동방식을 습득한다.

또한 친구들과의 비교평가를 통하여 자신의 능력, 가치, 한계를 깨닫거나 또래와의 교류를 통해 자신의 장점과 단점을 알아가는 등 사회의식이 점차 발달한다. 따라서 사회적 자아존중감은 타인을 배려하고 원만한 대인관계를 형성하는 과정에서 타인과의 교류를 통해서 느끼는 평가라고 할 수 있다(박정환, 2013).

(3) 가정적 자아존중감

가정적 자아존중감은 가정적 상태에 대한 자신의 느낌과 태도로 부모의 양육방법에 따라 많은 영향을 받는다. 자기를 중심으로 가정과의 관계가 안정되고 포근함을 느낄 때 가정적 자아존중감은 바람직한 방향으로 형성되고 부정적인 양육을 받으면 자아존중감이 왜곡되어 복종, 죄책감으로 바뀌게 된다(김은정, 2007). 특히 부모의 무관심, 부모의 이혼, 경제적 압박, 부모와 자녀와의 갈등은 가정적 자아존중감의 형성을 방해하는 요소로 작용하고 있다(최희정, 2005). 결과적으로 가정적 자아존중감이란 가정적 자아의 형성에

있어서 부모가 학생들을 어떻게 대하느냐와 가정에서 자기가 어떻게 느끼느냐에 따른 가치 평가라 할 수 있고, 가족관계는 자아존중감을 결정짓는 중요한 변수로 작용하며 부모의 양육방식은 학생의 가정적 자아존중감을 변화시키는 방법과 환경의 핵심적 요인이라 할 수 있다(박정환, 2013).

(4) 학교 자아존중감

학교 자아존중감은 교사와의 의사소통, 수업중이나 학교생활중에 느끼는 감정의 자기평가로서 자아존중감이 높은 학생들은 학교에 소속감을 갖고 학교생활에 여유가 있으며 기분이 좋다. 친구를 만나거나 학교에서 자신이 좋아하는 경험을 하고 맺게 되는 우정어린 긍정적 상호작용의 내용과 정도에 따라 집단구성원으로써 자신의 가치를 평가하고 결정하게 된다(권혜정, 2007). 즉, 학교에서의 교사나 친구와의 친밀한 관계형성, 뛰어난 학업능력, 학교적응능력 등 주요한 역할과 의미있는 기여는 학생들의 자아존중감을 북돋아 줄 수 있다. 반면 학교생활에서의 학업부진, 친구관계소홀, 교사와의 갈등, 이성친구와의 부적절한 교제등은 긍정적 자아존중감 형성을 방해하는 요인이다(송명자, 1996; 천혜경, 2012). 결과적으로 학교 자아존중감이란 교사와의 관계성, 과제수행, 학교 내 성공경험, 실패경험 등 자기평가 작업을 통하여 인지과정으로 표현된 평가라 할 수 있다(박정환, 2013).

3. 또래지도와 자아존중감

또래는 아동 및 청소년의 발달에 영향을 미치는 중요한 요인이며 또래의 수용은 아동의 자아존중감에 긍정적인 영향을 미친다. 외로움과 같은 또래 관계에 어려움이 있는 아동들의 자아존중감이 낮은것으로 나타났고 (Ammerman, Kazdin, 1993; 한중혜, 1997 재인용), 또래들로부터 거절당한

아동의 자아존중감이 낮고 또래 관계로부터 지각된 지지와 친밀감이 자아존중감과 정적 상관관계를 보였다(한종혜, 1997). 또래집단 등 타인과의 질 높은 관계는 자아존중감에 긍정적으로 기여하는 것으로 나타났다(Bukowski & Hoza, 1989; 김계현, 1989 재인용). 또래는 성인들보다 직접적인 교류가 가능하며, 자료를 대하는데 서로가 친숙하고, 지도받는 아동의 잠재적 좌절을 함께 공유할 수 있고 연령에 맞는 어휘나 실례를 사용할 수 있기 때문에 효과적이고, 또래지도학생과 지도받는 학생사이의 권위나 지식의 정도가 크지 않고 가르치는 활동을 하는데 특별한 주장을 하지는 않기 때문에 상호간에 신뢰성이 형성되고 좀 더 자유롭게 자신의 의견을 표현하고 자신의 답을 찾을 수 있다(Good, Brophy, 1984; 김향지, 정봉도, 1998 재인용). 또래를 활용한 경우 활동에 참여한 아동은 잠재된 새로운 영역의 발달을 이룰 수 있으며 또래간의 만남을 통한 경험의 과정들이 축적된 지식으로 내재화 될 수 있다. 가르치는 아동과 배우는 아동 모두에게 교육적 진전을 촉진하는 데 효과적인 것으로 양쪽 모두에게서 자아존중감, 교육적 동기유발, 학교 적응력 강화를 가져올 수 있다(김향지, 정봉도, 1998. Rosenberg(1979)는 자아존중감의 형성은 반영된 평가, 사회적 비교, 자아귀인, 그리고 심리적 중요성의 네 가지 원리에 의해 형성된다고 하였다. 반영된 평가는 사람은 타인이 자신에 대해 갖는 태도에 영향을 받으며 시간이 경과함에 따라 타인이 보는 대로 자신을 보게 된다는 것이며, 사회적 비교는 다른사회 범주에 속해 있는 사람들과 자신을 비교함으로써 자신을 판단하고 평가하는 것이고, 자아귀인은 인간이 자기의 태도와 감정 그리고 심리적 상태를 알 수 있는 것은 자신의 행위나 그 행위가 일어나고 있는 환경을 관찰하여 가능하다고 하였다. 심리적 중요성은 자아개념의 요소들이 위계적 구조를 가지고 있어서 자아개념에 있는 상대적 중요성이 자아존중감형성에 고려되어야 한다는 것이다(김영대, 2004 재인용). 이와 같이 자아존중감은 타인의 평가와 환경을 통해 자신을 보는 것으로 형성되는 것이라고 할 때 자신의 사회적 가치를 인

정하고 그들에게 적절한 역할부여를 통해 아동들의 자신에 대한 사회적 가치와 자신에 대한 평가 및 중요성에 대한 인식은 더 호의적일 수 있을 것이다(김희남, 2008). Sainato등(1986)의 연구에서는 아동들에게 학급관리자 역할을 부여하였을 때 아동 간 사회적 상호작용 빈도와 사회적 지위의 증가를 가져왔으며, 또래의 역할부여가 아동 간 사회적 상호작용의 증진 및 유지에 효과적이었음을 입증하였다. 즉, 또래지도를 통해 역할을 부여받은 아동들은 도맡은 역할을 통해 또래학습자에 대한 책임감과, 또래학습자의 학습능력 향상을 통해 스스로의 능력과 성공을, 가르침과 동시에 자신의 학습능력 또한 향상되는 경험을 통해 스스로의 가치감을 높게 평가하게 될 것이고, 이를 통해 자아존중감 향상에 좋은 영향을 미칠 것으로 기대해 볼 수 있다.

4. 운동능력의 이해

1) 운동능력의 개념

운동능력(motor ability)이라는 용어는 시대, 국가, 그리고 학자에 따라 개념 규정과 해석이 각각 다르기 때문에 정확히 정의를 내리기는 어려우나, 일반적으로 “운동이라는 기능을 수행하는 능력”이라고 말할 수 있다(박길중 외, 1995).

운동능력은 특수운동능력과 일반운동능력 두 가지로 구분된다. 특수운동능력이란 축구, 야구 등 한정된 경기 종목별로 특수한 운동능력을 의미하거나 철봉이나 평행봉과 같이 측정가능한 특수한 항목의 운동능력을 의미한다. 일반운동능력이란 여러가지 운동에서 공통적으로 기초가 될 수 있는 능력으로서 기초적운동능력이라고도 한다.

운동능력을 체력의 일부로 생각하는 입장에서 그 요인을 분석한 Cureton

은 체력을 운동경기나 각종 작업에 대한 기초적 운동능력이라고 정의하였다 (고흥환, 1986).

운동능력의 형태는 달리기(빨리, 오래), 뛰기(높이, 멀리), 던지기(거리, 정확), 차기(정확, 거리), 밀기(수직, 수평), 당기기(수직, 수평), 매달리기(오래, 횟수), 헤엄치기(빨리)등으로, 그 이상은 분석할 수 없는 가장 기본이 되는 하나의 정리된 운동 단위로서의 기초적 운동기술능력으로도 보아도 된다(박길중 외, 1995).

5. 또래지도와 운동능력

또래지도를 적용한 운동기능학습은 일반적인 수업이 아닌 운동기능 발달 장애인을 대상으로 시작되었다. 훈련된 또래교사들에 의해서 장애를 지닌 학생들은 그들의 운동실행을 향상시킬 수 있었다(Long, Irmer, Burkett, Glasenapp, & Odenkirk, 1980). 그리고 체육전공 대학생을 대상으로 심폐기능학습에 미치는 효과를 검증하기 위하여 학급전체 또래지도와 전통적지도 방법과 비교한 결과 학급전체 또래지도를 통한 학습이 정확한 동작수행의 지속성 유지에 도움을 주었다(Ward & Ward, 1996). 또한 장애 어린이들의 운동기술 학습을 위해 또래지도를 실시한 결과 짧은 기간 내에 간단한 방법으로 매우 효과적인 성과를 이루었다(Houston-Wilson, Dunn, Vander Mars, & McCubbin, 1997). 국내연구에서는 또래지도가 던지기 동작의 신체구성요인별 발달단계를 전반적으로 향상시키는데 영향을 미쳤으며 던지기 동작의 성취도와 거리를 향상시켰다고 보고되었다(여상곤, 2002).

따라서 운동능력향상에 있어 또래지도가 효과가 있음을 알 수 있으나, 그 대상자가 장애인이나 대학생 위주의 연구가 대부분이었다. 초등학생은 저학

년에서 고학년으로 가는 10-12세에 협응력과 자극에 대한 반응시간이 성인에 가까워지고, 급격한 신체의 성장이 이루어지며 개인차가 심하다. 또한 근육의 발달이 급격히 일어난다(강신복, 1987). 인지적 측면에서 초등학교 저학년에서 고학년으로 갈수록 주의집중력과 지적인 호기심이 왕성해지며 창조력이 풍부해진다. 정의적 측면에서 모험심과 경쟁심이 강하고 집단에 대한 소속감과 사회적 지위에 대한 의식이 생기며 높은 운동기능과 그것에 대한 성취 유무가 사회적 지위를 결정하는 중요한 역할을 한다. 아울러 어른들의 의견보다는 동료들의 의견을 중시하는 경향이 있다. 심동적 측면에서는 운동기능을 타인에게 인정받는 것을 중요하게 생각하며 여러 가지 운동기능이 발달하기 시작한다(장현경, 2002). 급격한 심리적, 신체적 성장을 겪는 중요한 시기에 놓인 초등학교 고학년을 대상으로 하는 구체적인 연구가 필요한 실정이다.

III. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 경기도 Y시에서 방과 후 L축구교실(사설교육기관)에 참여 중인 초등학교 고학년 남학생 16명으로 선정하였다. 축구기능 사전검사를 통해 슛 능력이 상위권이나 드리블능력이 하위권인 학생 4명과 드리블능력이 상위권이나 슛 능력이 하위권인 학생 4명, 총 8명을 실험집단으로 구성하였고, 나머지 8명을 통제집단으로 구성하였다.

2. 연구설계

본 연구는 방과 후 축구교실에 참여중인 초등학교 고학년 남학생 16명 중 축구기능 사전검사를 통해 8명의 실험집단과 8명의 통제집단을 구성하였다. 그리고 실험집단의 학생들을 두명씩 한 조로 이루어 조별로 또래지도가 이루어지도록 하였는데, 두 명중 한 명은 슛 코치, 다른 한 명은 드리블 코치로 구성되도록 하였다. 연구대상자는 초등학교 고학년(4, 5, 6학년)으로서 집단구성시 세부학년은 고려하지 않았으며 오직 사전 축구기능검사를 통해서만 구분하였다. 실험집단 구성표는 다음과 같다.

표 2. 실험집단 구성표

드리블 코치	슛 코치
드리블테스트 사전검사(상)	슛 테스트 사전검사(상)
슛 테스트 사전검사(하)	드리블테스트 사전검사(하)
드리블테스트 사전검사(상)	슛 테스트 사전검사(상)
슛 테스트 사전검사(중하)	드리블테스트 사전검사(하)
드리블테스트 사전검사(상)	슛 테스트 사전검사(상)
슛 테스트 사전검사(하)	드리블테스트 사전검사(하)
드리블테스트 사전검사(중상)	슛 테스트 사전검사(상)
슛 테스트 사전검사(중하)	드리블테스트 사전검사(하)

본 연구에서는 또래지도학습 이전에 축구관련 운동기능 사전검사와 자아존중감 사전검사를 실시하였다. 그리고 또래지도학습이 끝난 동일한 시점에서 운동기능 사후검사와 자아존중감 사후검사를 하도록 설계를 하였다. 이를 도식화하면 다음과 같다.

표 3. 연구설계

실험집단	O ₁	X ₁	O ₂
통제집단	O ₁	X ₂	O ₂

O₁ : 사전 축구기능검사, 사전 자아존중감 검사

O₂ : 사후 축구기능검사, 사후 자아존중감 검사

X₁ : 상호적인 또래지도

X₂ : 전통적 교수

3. 연구도구

연구를 위해 축구기능, 자아존중감에 대한 사전검사를 실시하였으며 8차시 수업(8주)후에는 2일간의 파지기간을 둔 다음 축구기능, 자아존중감에 대한 사후검사를 실시하였으며 검사절차와 도구는 다음과 같다.

1) 축구기능검사

축구의 기능은 다양하게 구분되어 있지만, 일반적으로 킥, 드리블, 패스, 슈트, 볼 컨트롤 등으로 구분할 수 있다. 초등학생들의 축구기초 기능향상도를 분석하기 위한 측정도구는 김복수(2000), Crew의 축구기능 Test(고홍환, 1994)중 초등학생 수준에 맞는 기초기술 2가지 항목을 연구자가 수정 및 보완하여 사용하였으며, 축구교실 수업시간을 이용하여 연구자가 직접 측정하였다. 세부항목과 평가방법은 다음과 같다.

표 4. 지그재그 드리블 테스트(Zigzag Dribble Test)

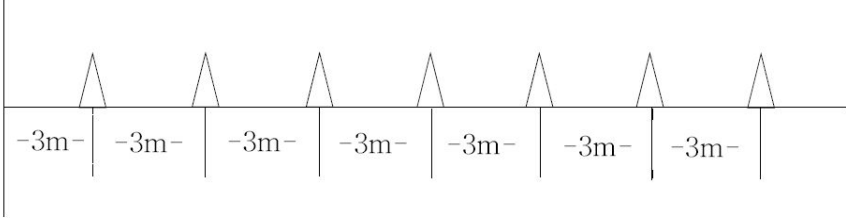
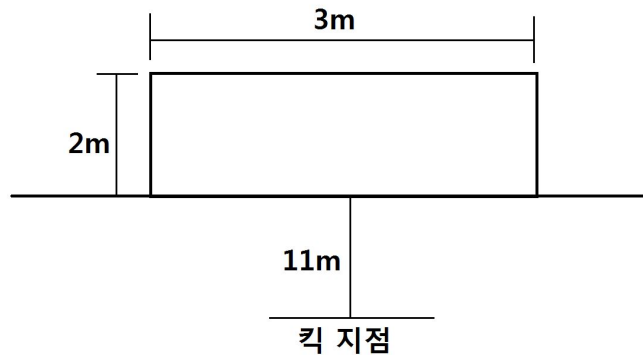
방법	세부항목
측정방법	<p>1) 그림과 같이 출발선(Start Line)에 볼을 놓고, 신호에 따라 함께 출발선을 되돌아 온 시간을 1/10초 단위로 계측한다.</p> <p>2) 드리블은 모든 고깔을 통과하도록 지그재그로 실시한다.</p> <p>3) 골인 지점에서는 볼을 발밑에 정지시켜야 한다.</p> <p>4) 고깔의 높이는 40cm이며 가로는 25cm이다.</p>
평가방법	<p>1) 2회 실시하여 좋은 기록을 택한다(전체거리는 21m).</p> 

표 5. 슛 테스트(Shoot Test)

방법	세부항목
측정방법	<ol style="list-style-type: none"> 1) 피검자는 골포스트 앞 11m 지점에 공을 놓고 선다. 2) 신호에 따라 피검자는 슛한다. 3) 슛하기 전 피검자의 위치는 11m밖에 피검자의 뜻에 따라 서게 한다. 4) 골대의 높이는 2m, 가로는 3m 규격의 핸드볼 골대를 사용한다. 5) 바운드 되지 않도록 슛한다(땅볼금지).
평가방법	<ol style="list-style-type: none"> 1) 5회 실시하여 골인횟수를 기록한다. 2) 골대에 맞고 나왔을 경우 실패로 기록한다. 3) 볼이 골문보다 바깥쪽에 바운드 되었을 경우 실패로 기록한다.



2) 자아존중감검사

이 연구에서 자아존중감 수준을 측정하기 위한 도구로 최보가, 전귀연(1993)이 연구 개발한 자아존중감 척도를 사용하였다. 이 검사지는 총 32문항으로 구성되어 있으며, 하위척도로 일반적 자아존중감 6문항, 사회적 자아존중감 9문항, 가정에서의 자아존중감 9문항, 학교에서의 자아존중감 8문항 등 4개 영역으로 구성되어있다. 각 문항은 Likert 5단계 평정 척도로 되어있어 긍정질문문항에서 문항내용이 대상자의 태도와 일치하는 정도에 따라 매우그렇다 5점, 그렇다 4점, 보통이다 3점, 아니다 2점, 전혀아니다 1점으로 배점하여 채점하며, 부정적 질문문항 (4, 8, 12, 16, 20, 24, 27, 30)의 경우는 역으로 환산하여 채점처리한다. 자아존중감 하위요인별 문항 구성 신뢰도는 <표 6>과 같으며, 요인별 신뢰도는 .55~.86으로, 전체적 신뢰도는 .89로 나타났다.

표 6. 자아존중감 하위요인별 문항구성 신뢰도

하위척도	문항	문항수	신뢰도
일반 자아존중감	1,5,9,13,17,21	6	.74
사회 자아존중감	2,6,10,14,18,22,25,28,31	9	.86
가정 자아존중감	3,7,11,15,19,23,26,29,32	9	.82
학교 자아존중감	4,8,12,16,20,24,27,30	8	.55
전 체		32	.89

4. 연구절차

집단구성방식을 달리한 실험집단은 또래지도를 활용한 학습을 실시하였다. 연구를 수행한 절차는 다음과 같다.

1) 사전 축구기능검사 및 자아존중감 검사

실험 처치를 실시하기 전 축구교실 참여 초등학생 16명을 대상으로 사전 축구기능검사 및 자아존중감 검사를 실시하였다. 객관성을 유지하기 위하여 동일한 날짜, 동일한 시간, 동일한 장소에서 검사를 실시하였다.

2) 또래지도를 위한 집단구성

또래지도를 실시하기 위하여 사전 축구기능 검사결과를 바탕으로 하여 슛 능력이 상위권이나 드리블능력이 하위권인 학생 4명과, 드리블능력이 상위권이나 슛 능력이 하위권인 학생 4명, 총 8명을 실험집단으로 구성하였고, 나머지 8명을 통제집단으로 구성하였다.

3) 또래지도의 적용

본 연구의 실험은 2014년 3월 20일 - 5월 15일 까지 8주간 8차시에 걸쳐 동일한 장소에서 방과 후 축구교실에 참여하는 초등학교 고학년 학생 16명을 대상으로 실시하였다. 16명 중 8명의 실험집단을 두 명씩 한 조로 구성하여 30분동안 슛과 드리블 또래지도를 교대로 진행하게 하였으며, 나머지 8명의 통제집단은 전통적인 지도방식을 진행했다. 실험에 적용하는 또래지도법이 상호적인 또래지도법이므로 슛 코치와 드리블 코치가 2인 1조가 되

도록 지정해 주었고, 슛 수업시간에는 슛 코치가 지도를, 드리블 수업시간에는 드리블 코치가 지도를 하는 교대방식을 이용하였다.

4) 사후 축구기능 검사 및 자아존중감 검사

실험 처치 후 방과 후 축구교실 참여 초등학교 고학년 학생 16명을 대상으로 사후 축구기능 검사를 실시하였다. 자아존중감 검사는 사후 운동기능 검사를 하기 전에 같은 날 같은 장소에서 먼저 실시하였다.

5. 조작적 정의

사전, 사후 축구기능검사를 통해 도출 된 결과는 연구자가 조작적 정의를 통해 ‘상, 중상, 중하, 하’ 로 나누어 실험집단을 구성하는데 이용하였다. 본 실험에 사용된 조작적 정의는 다음과 같다.

표 7. 조작적정의

조작적 정의	드리블테스트	슛 테스트
상	17.0 이하	4개~5개
중상	17.1~18.0	3개
중하	18.1~19.0	2개
하	19.1 이상	0~1개

6. 자료의 처리 및 분석

본 연구문제를 검증하기 위해서 자아존중감과 운동능력변화에 대한 사전 검사 점수를 토대로 Levene의 동질성분석과 신뢰도 분석을 하였으며, 상호적인 또래지도집단과 전통교수집단간 비교를 위하여 실험 후 두 독립표본의 t-검증(t-test)과, 공분산분석을 실시하였다. 자아존중감의 경우 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교 자아존중감 4개의 하위요소를 각각 분석하였으며, SPSS 21.0을 사용하여 검증하였다.

IV. 연구결과

본 연구의 목적은 전통적인 교사중심교육의 긍정적 대안으로서 또래지도법의 일반체육교육활동 적용가능성을 모색하고자 초등학생 방과후 축구교실에서 상호적인 또래지도가 초등학생의 자아존중감 및 운동능력향상에 어떠한 영향을 미치는지 밝히는 연구로써 이에 대한 효과 검증을 위해 집단 간 동질성 검사를 실시하였다. <표 8>와 같이 분산의 동질성에는 가정의 문제가 없는 것으로 나타났다.

표 8. 분산의 동질성에 대한 Levene의 검정

구 분	Levene 통계량	df1	df2	유의 확률	
자아 존중감	일반적 자아존중감	.783	1	14	.391
	사회적 자아존중감	.000	1	14	.968
	가정적 자아존중감	.119	1	14	.735
	학교 자아존중감	1.197	1	14	.293
운동능력	드리블 테스트	.000	1	14	.995
	슛 테스트	.184	1	14	.674

본 연구에 제기된 연구 가설의 순서에 따라 결과를 살펴보면 다음과 같다.

1. 자아존중감의 변화

“가설 1은 상호적인 축구 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 자아존중감 변화에 차이가 있을 것이다.”이며, 그에 따른 자아존중감의 하위요인들의 결과는 다음과 같다.

1) 일반적 자아존중감의 변화

일반적 자아존중감의 실험집단과 통제집단의 사전, 사후변화는 다음과 같다. 집단들의 평균과 표준편차는 <표 9>와 같이 나타났으며, 실험집단은 사전(23.88±2.59)에 비해 사후(24.63±2.83)에 0.75점 상승하였고, 통제집단은 사전(23.5±2.98)에 비해 사후(24±2.83)에 0.5점 상승하였다. 자아존중감의 하위요인인 일반적 자아존중감의 공분산분석결과, <표 10>와 같이 집단 간에는 차이가 없는 것($F=.114, p>.05$)으로 나타났다.

표 9. 일반적 자아존중감 평균 및 표준편차

구분	N	사전		사후	
		M	SD	M	SD
실험집단	8	23.88	2.59	24.63	2.83
통제집단	8	23.5	2.98	24	2.83

표 10. 일반적 자아존중감 ANCOVA

souse	SS	df	MS	F	P
공분산 (사전)	42.004	1	42.004		
집단	.612	1	.612	.114	.741
오차	69.871	13	5.375		
합계	9571.000	16			

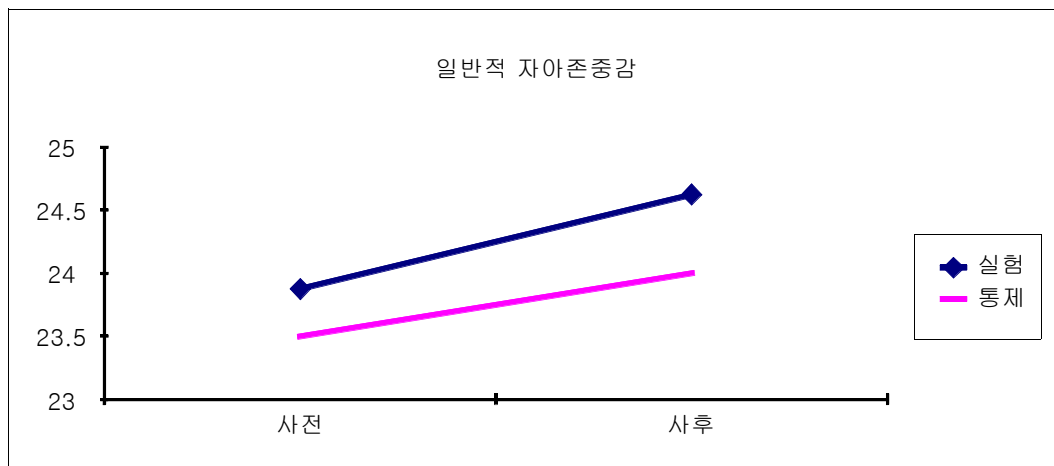


그림 1. 일반적 자아존중감 사전, 사후 비교

2) 사회적 자아존중감의 변화

사회적 자아존중감의 실험집단과 통제집단의 사전, 사후변화는 다음과 같다. 집단들의 평균과 표준편차는 <표 11>와 같이 나타났으며, 실험집단은 사전(36 ± 5.7)에 비해 사후(37.25 ± 3.33)에 1.25점 상승하였고, 통제집단은 사전(35.88 ± 3.76)에 비해 사후(36 ± 5.2)에 0.12점 상승하였다. 자아존중감의 하위요인인 사회적 자아존중감의 공분산분석결과 <표 12>와 같이 집단 간에는 차이가 없는 것($F=.378, p>.05$)으로 나타났다.

표 11. 사회적 자아존중감 평균 및 표준편차

구분	N	사전		사후	
		M	SD	M	SD
실험집단	8	36	5.7	37.25	3.33
통제집단	8	35.88	3.76	36	5.2

표 12. 사회적 자아존중감 ANCOVA

source	SS	df	MS	F	P
공분산 (사전)	72.554	1	72.554		
집단	5.674	1	5.674	.378	.549
오차	194.946	13	14.996		
합계	21736.000	16			

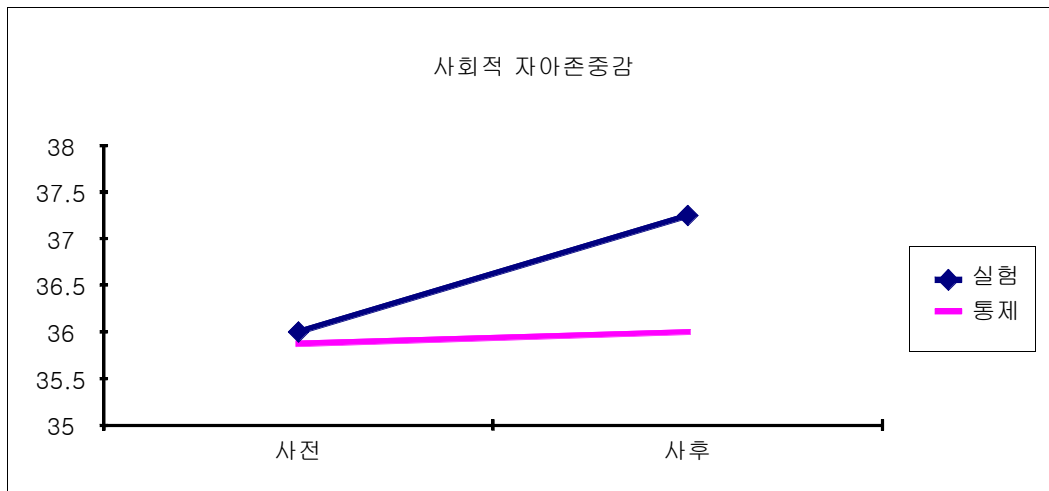


그림 2. 사회적 자아존중감 사전, 사후 비교

3) 가정적 자아존중감의 변화

가정적 자아존중감의 실험집단과 통제집단의 사전, 사후변화는 다음과 같다. 집단들의 평균과 표준편차는 <표 13>와 같이 나타났으며, 실험집단은 사전(37.88±4.52)에 비해 사후(38.25±3.11)에 0.37점 상승하였고, 통제집단은 사전(37.88±3.09)에 비해 사후(38.38±2.97)에 0.5점 상승하였다. 자아존중감의 하위요인인 가정적 자아존중감의 공분산분석결과 <표 14>와 같이 집단 간에는 차이가 없는 것($F=.009, p>.05$)으로 나타났다.

표 13. 가정적 자아존중감 평균 및 표준편차

구분	N	사전		사후	
		M	SD	M	SD
실험집단	8	37.88	4.52	38.25	3.11
통제집단	8	37.88	3.09	38.38	2.97

표 14. 가정적 자아존중감 ANCOVA

souse	SS	df	MS	F	P
공분산 (사전)	39.156	1	39.156		
집단	.063	1	.063	.009	.926
오차	90.219	13	6.940		
합계	23615.000	16			

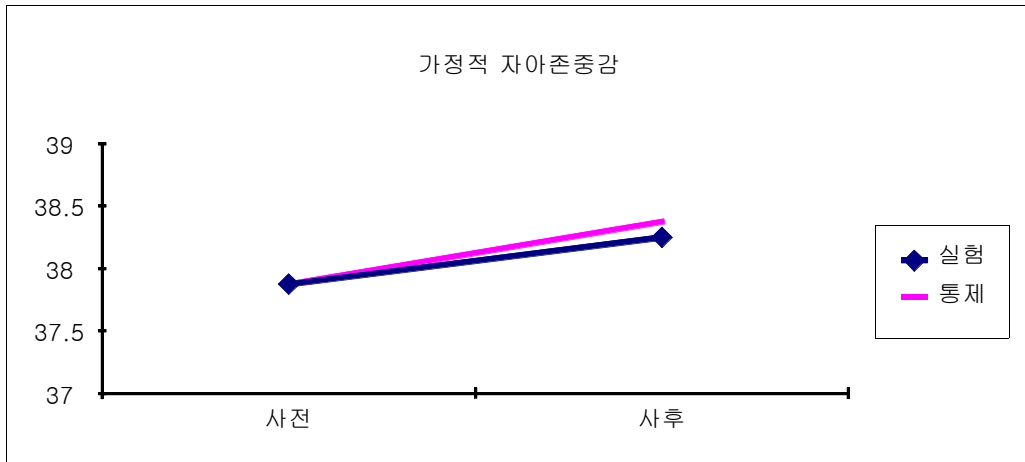


그림 3. 가정적 자아존중감 사전,사후 비교

4) 학교 자아존중감의 변화

학교 자아존중감의 실험집단과 통제집단의 사전, 사후변화는 다음과 같다. 집단들의 평균과 표준편차는 <표 15>와 같이 나타났으며, 실험집단은 사전 (25.25±3.62)에 비해 사후(25.13±3)에 0.12점 하락하였고, 통제집단은 사전 (24.13±3.76)에 비해 사후(24.63±3.96)에 0.5점 상승하였다. 자아존중감의 하위요인인 학교 자아존중감의 공분산분석결과 <표 16>와 같이 집단 간에는 차이가 없는 것($F=.006, p>.05$)으로 나타났다.

표 15. 학교 자아존중감 평균 및 표준편차

구분	N	사전		사후	
		M	SD	M	SD
실험집단	8	25.25	3.62	25.13	3
통제집단	8	24.13	3.76	24.63	3.96

표 16. 학교 자아존중감 ANCOVA

souse	SS	df	MS	F	P
공분산 (사전)	56.951	1	56.951		
집단	.052	1	.052	.006	.940
오차	115.799	13	8.908		
합계	10074.000	16			

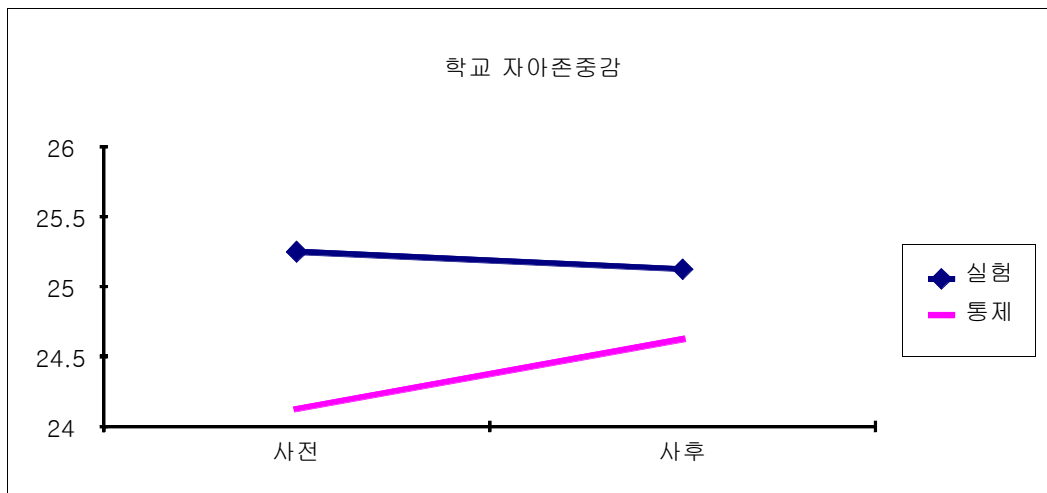


그림 4. 학교 자아존중감 사전,사후 비교

따라서 상호적인 축구 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 자아존중감 변화에 차이가 있을 것이라는 가설은 기각되었다.

2. 운동능력의 변화

“가설 2는 상호적인 축구 포래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 운동능력 변화에 차이가 있을 것이다.”이며, 그에 따른 드리블테스트와 슈테스트 결과는 다음과 같다.

1) 드리블테스트

실험집단과 통제집단의 사전, 사후 드리블테스트 결과변화는 다음과 같다.

표 17. 실험집단 사전,사후 드리블테스트 결과

구분	사전기록(초)	사후기록(초)
1	19.84	17.37
2	21.46	18.15
3	21.51	17.2
4 (coach)	17.59	15.74
5 (coach)	15.15	14.9
6 (coach)	16.56	14.99
7	19.51	13.84
8 (coach)	16.43	14.92

표 18. 통제집단 사전,사후 트리블테스트 결과

구분	사전기록(초)	사후기록(초)
9	19.48	18.34
10	17.18	15.74
11	20.96	20.48
12	20.49	19.82
13	20.81	20.32
14	18.62	16.15
15	17.74	17.56
16	19.96	19.24

트리블테스트의 실험집단과 통제집단의 사전, 사후변화는 다음과 같다. 집단들의 평균과 표준편차는 <표 19>와 같이 나타났으며, 실험집단은 사전(18.51±2.41)에 비해 사후(15.89±1.51)에 2.62초 줄어들었고, 통제집단은 사전(19.41±1.43)에 비해 사후(18.46±1.83)에 0.95초 줄어들었다. 트리블테스트의 공분산분석결과 <표 20>와 같이 집단 간에는 유의한 차이가 있는 것 ($F=11.195, p<.05$)으로 나타났다.

표 19. 트리블테스트 평균 및 표준편차

구분	N	사전		사후	
		M	SD	M	SD
실험집단	8	18.51	2.41	15.89	1.51
통제집단	8	19.41	1.43	18.46	1.83

표 20. 트리블테스트 ANCOVA

souse	SS	df	MS	F	P
공분산 (사전)	21.998	1	21.998		
집단	15.095	1	15.095	11.195	.005
오차	17.519	13	1.348		
합계	4784.211	16			

<그림5>에서 그래픽 곡선이 하향될 수록 운동능력이 향상된 것을 의미하며, 실험집단이 통제집단보다 유의차가 큰 것으로 나타났다. 또한 사후검사에서 실험집단의 구성원 대부분이 조작적 정의에 따른 중상위권 이상의 기록을 내었다.

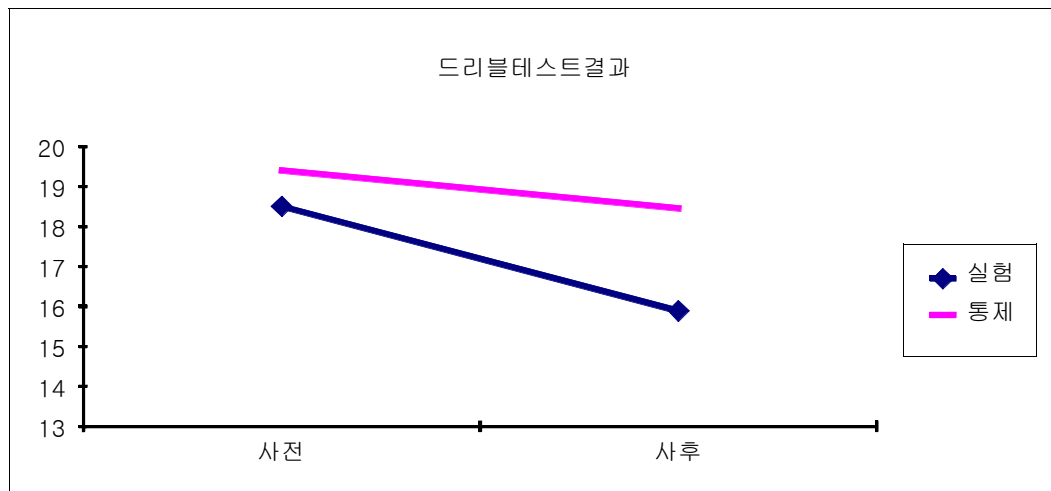


그림 5. 트리블테스트 사전,사후 비교

2) 슛 테스트

실험집단과 통제집단의 사전, 사후 슛 테스트 결과변화는 다음과 같다.

표 21. 실험집단 사전,사후 슛 테스트 결과

구분	사전기록	사후기록
1 (coach)	4개	5개
2 (coach)	4개	4개
3 (coach)	4개	5개
4	2개	4개
5	1개	5개
6	1개	4개
7 (coach)	4개	5개
8	2개	4개

표 22. 통제집단 사전,사후 슛 테스트 결과

구분	사전기록	사후기록
9	1개	2개
10	3개	3개
11	0개	2개
12	1개	3개
13	1개	3개
14	2개	3개
15	3개	2개
16	1개	2개

숫 테스트의 실험집단과 통제집단의 사전, 사후변화는 다음과 같다. 집단들의 평균과 표준편차는 <표 23>와 같이 나타났으며, 실험집단은 사전(2.75±1.39)에 비해 사후(4.5±0.53)에 1.75개 상승하였고, 통제집단은 사전(1.5±1.07)에 비해 사후(2.5±0.53)에 1개 상승하였다. 숫 테스트의 공분산 분석결과 <표 24>와 같이 집단 간에는 유의한 차이가 있는 것($F=37.491$, $p<.05$)으로 나타났다.

표 23. 숫 테스트 평균 및 표준편차

구분	N	사전		사후	
		M	SD	M	SD
실험집단	8	2.75	1.39	4.5	0.53
통제집단	8	1.5	1.07	2.5	0.53

표 24. 숫 테스트 ANCOVA

souse	SS	df	MS	F	P
공분산 (사전)	.419	1	.419		
집단	10.329	1	10.329	37.491	.000
오차	3.581	13	.275		
합계	216.000	16			

<그림6>에서 그래프곡선이 상향될수록 운동능력이 향상된 것을 의미하며, 실험집단이 통제집단보다 유의차가 큰 것으로 나타났다. 또한 사후검사에서 실험집단의 구성원 모두가 조작적 정의에 따른 상위권의 기록을 내었다.

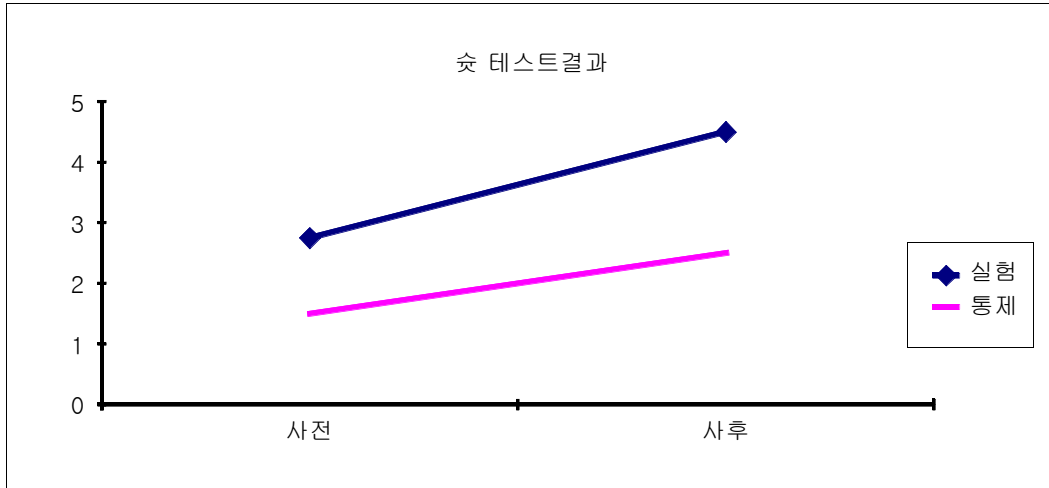


그림 6. 슛 테스트 사전,사후 비교

따라서 상호적인 축구 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 운동능력 변화에 차이가 있을 것이라는 가설은 지지되었다.

V. 논의

본 연구의 목적은 전통적인 교사중심교육의 긍정적 대안으로서 또래지도법의 일반체육교육활동 적용가능성을 모색하고자 초등학생 방과후 축구교실에서 상호적인 또래지도가 초등학생의 자아존중감 및 운동능력향상에 어떠한 영향을 미치는 지 밝히는 데 있다. 본 장에서는 연구의 목적과 관련하여 본 연구의 결과를 선행연구들과 비교 논의해 보고자 한다.

1. 또래지도와 전통교수법에 따른 자아존중감변화

본 연구의 결과에서 상호적인 또래지도가 자아존중감 변화에 미치는 영향을 살펴보았을 때, 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 아동의 자아존중감은 자신의 주변 환경과 경험의 상호작용 속에서 변화함으로 초등학교 시기에 긍정적인 경험을 통해 자아존중감을 향상시킬 수 있도록 해야한다. 이 시기는 학교와 친구, 가정의 상호영향으로 성격 발달이 뚜렷해지며 이 시기에 발달 과업을 제대로 수행하지 못할 경우 부적응과 열등감을 가지게 된다고 보고한 한윤경(2006)의 연구결과와 일치하지 않는다. 오히려 또래지도가 아닌 전통교수를 진행한 통제집단의 자아존중감 변화에 통계적으로 유의하지는 않지만 실험집단보다 차이가 있어 전통적인학습보다 또래지도집단의 성취도가 더 높았다는 오양교(1992)의 연구결과와도 일치하지 않는다. 비록 또래지도방법에 있어 오양교(1992)의 연구는 또래교사와 또래학습자가 정해진 전통적 모델의 또래지도방법을 사용하였고, 본 연구에서는 상호적인 역할을 통해 또래지도자와 또래학습자의 역할을 모두 경험하는 상호적인 또래지도방법을 사용하였다는 차이점이 있지만, 그 차이점으로 인해 연구의 결

과가 달라진 것이라고는 볼 수 없다. 본 연구자는 이러한 결과가 나온 것에 대한 문제점을 실험처치를 하는 과정에서 발견할 수 있었다. 사전검사를 통해 도출된 결과로 드리블을 잘 하지만 슈트에 약한 드리블 코치, 슈트를 잘 하지만 드리블에 약한 슈트 코치를 선별하여 짝을 이루어 또래지도를 진행하도록 하였다. 초등학교 고학년으로 이루어진 전체집단은 모두 같은 학년은 아니었고, 실험집단의 짝 또한 동일한 학년으로만 구성될 수 없었다. 학년이 낮은 슈트 코치가 높은학년의 또래학습자에게 또래지도를 하는 시간에 대한 관찰기록을 한 내용을 보면 이러한 결과의 원인을 분명하게 알 수 있다.

6학년 드리블 코치 정운이(이하 가명)와 5학년 슈트 코치 신덕(이하 가명)이의 슈트 코칭 시간은 1차시부터 좋아 보이지 않았다. 슈트 코치 신덕이의 표정은 자신의 말을 제대로 들어주지 않는 정운이에게 짜증이 나있었으나, 학년이 높다는 관계로 화를 낼 수도 없어 얼굴 표정이 좋지 않았고, 정운이는 신덕이의 말을 무시한 채 자기 멋대로 슈트 연습을 하고 있었다. 2차시에도, 3차시에도 같은 모습을 보여 4차시에 신덕이를 불러 이유를 물었다. 신덕이의 대답은 “정운이 형이 자신이 더 잘 할수 있다며 제 말을 무시해요”라는 것이었다. 이런상황이 계속되면서 신덕이는 자존심과 자신감이 매우 상한다고 토로했다. 이번에는 정운이를 불러 물었고, 정운이의 대답은 “신덕이가 운이 좋아 사전검사때 저보다 기록이 잘 나온 것 뿐이에요. 사실은 제가 신덕이보다 훨씬 더 잘해요.” 라고 하였다. 그래서 “만약 너보다 잘하고 너와 같은 학년인 현준(이하 가명)이와 짝이 되었다면 어떻게 했을까?”라고 질문했고, 정운이는 “그러면 현준이가 가르쳐주는대로 열심히 했을 거 같아요”라고 대답을 하였다. 그 후 계속되는 또래지도활동에서도 이러한 상황이 반복되었다. 이러한 상황은 비슷한 구성의 다른 한 팀에서도 계속해서 발생하였다.

위 관찰기록에서 정운이는 학년이 높은 자신이 학년이 낮은 신덕이보다 축구를 더 잘한다는 자신감이 가득 차 있었고, 학년이 낮은 신덕이를 무시했다. 이것은 운동기능 수준이 높은 신덕이의 자존감상실을 의미한다.

신덕이의 자존감 상실은 Rosenberg(1979)에 의해 자아존중감 형성에 작용하는 주요과정 네가지 중 첫 번째 반영된평가(reflected appraisals)과정으로서, 이는 Mead의 이론에 기초한것으로 사람은 타인이 자신에 대해 갖는 태도에 영향을 받으며 시간이 경과함에 따라 타인이 보는대로 자신을 보게 된다는 이론으로 증명된다. 반영된평가의 과정은 실제 다른 사람의 평가인 직접적인 반영과, 이에 대한 행위자의 인식된 자아와 사회 전체의 태도의 반영인 일반화된 자아가 통합된 것으로 본다(Rosenberg, 1979). 이 원리에 따르면 지속적인 상호작용을 맺고 있는 다른 사람이 자신을 가치있게 평가해 준다면 스스로도 자신을 가치있게 볼 것이다(정연숙, 2000). 그러나 다른사람에게 가치있는 평가를 받지 못한 신덕이는 스스로의 가치 또한 떨어졌을 것으로 추론할 수 있다. 정운이와 신덕이 조를 포함한 실험집단의 두팀이 비슷한 구성으로, 실험 중 반복적으로 이와 같은 모습을 보여 본 연구에서 자아존중감 변화에 미치는 영향을 기대할 수 없었다.

2. 또래지도와 전통교수법에 따른 운동능력 변화

본 연구결과에서 상호적인 또래지도집단이 전통교수집단보다 운동능력변화에 있어 더욱 향상된 결과를 보인 것은 의미있는 발견이다.

그 동안 또래지도의 효과를 밝혀온 선행연구들은 주로 특수교육(Ginsburg-Block & Fantuzzo, 1997; Arreaga-Mayer et al., 1998; McDonnell et al., 2001)이나 특수체육(Houston-Wilson et al., 1997; Utley et al., 2001; Webster, 1987; Block et al., 1995)분야를 중심으로 이루어진 관계로 또래지도 전략이 교수-학습에 효과적이라는 증명에도 불구하고 일반

체육지도에 일반화하기에는 여러 가지로 제한적일 수 밖에 없었다. 따라서 본 연구결과는 방과 후 스포츠활동에서 비장애 초등학생을 대상으로 상호적인 또래지도전략을 적용하여 그 효과를 밝힘으로서 현장적용가능성을 높였다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 학급전체 또래지도를 실시하였다는 점에서 본 연구와 다른 점을 보이지만, 학급전체 또래교수가 운동기능 성취에 효과적이라고 보고한 선행연구결과를 지지하고 있다(여상곤, 2002; Block et al., 1995; Phillips & Jenkins, 1997; Jonhson & Ward, 2001). 이것은 또래지도가 개별적인 지도를 받기 어려운 전체학습보다 개별화된 학습지도를 더 많이 받을 수 있어서 수업에 반응할 수 있는 기회가 많아지고, 즉각적인 피드백과 수정을 받을 수 있기 때문에 효과가 나타난 것으로 볼 수 있다(Allen, 1976). 사실 전통교수는 단기간에 구체적인 사실이나 기능학습에 매우 효과적인 것으로 보고되고 있다(Rink, 2002; French, Werner, Taylor, Hussey, & Jones, 1996). 이 사실은 전통교수를 받은 통제집단 또한 운동능력향상에 있어 유의한 차이를 보인 본 연구결과를 지지한다. 하지만 또래지도는 전통적인 교사중심의 교육방법보다 학생들에게 학습에 대한 책임감을 주어 연습할 수 있는 기회를 충분히 제공한다(Crouch, Ward, & Patrick, 1997; Greenwood et al., 1990; Greenwood et al., 1991; Mathes & Fuchs, 1993)는 사실은 앞서 보인 통제집단의 변화보다 더 큰 변화를 보인 실험집단의 결과를 뒷받침해준다. 따라서 본 연구 결과는 일반체육지도 현장에 적용가능성을 높여주고 있다.

VI. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구의 목적은 전통적인 교사중심교육의 긍정적 대안으로서 또래지도법의 일반체육교육활동 적용가능성을 모색하고자 초등학생 방과후 축구교실에서 상호적인 또래지도가 초등학생의 자아존중감 및 운동능력향상에 어떠한 영향을 미치는 지 밝히는 데 있었다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 경기도 Y시에 소재한 L축구교실에 참여중인 초등학교 고학년 남학생 16명을 선정하여 또래지도 실험처치를 받은 실험집단 8명과, 전통교수를 받은 통제집단 8명을 대상으로 실험이 이루어졌다.

본 실험에서의 학습종목은 축구였으며, 실험시작 전 전체집단을 대상으로 자아존중감과 축구기능 사전검사를 진행하였다. 자아존중감 수준을 측정하기 위한 도구로 최보가, 전귀연(1993)이 연구 개발한 자아존중감 척도를 사용하였다. 이 검사지는 총 32문항으로 구성되어 있으며 하위척도로 일반적 자아존중감 6문항, 사회적 자아존중감 9문항, 가정에서의 자아존중감 9문항, 학교에서의 자아존중감 8문항 등 4개 영역으로 구성되어 있다.

초등학생들의 축구기초 기능향상도를 분석하기 위한 측정도구로는 김복수(2000), Crew의 축구기능 Test(고홍환, 1994) 중 초등학생 수준에 맞는 드리블테스트와, 슈트 테스트 2가지 항목을 연구자가 수정 및 보완하여 측정하였다. 사전 축구기능검사결과를 토대로 드리블능력은 상위권이나 슈트 능력이 하위권인 드리블코치 4명, 슈트 능력은 상위권이나 드리블능력이 하위권인 슈트코치 4명, 총 8명의 실험집단을 구성하였으며 2명씩 1조를 이루도록 하였다.

본 연구에서는 또래교사, 또래학습자 역할을 교대로 경험할 수 있는 상호

적인 또래지도법을 사용하였다. 실험처치를 위한 기간은 총 8차시이며, 1주일에 1번 30분씩 실험을 진행하였으며, 실험처치 이틀 후 사후검사를 실시하였다.

본 연구에서 자아존중감, 운동능력변화에 대한 사전검사와 사후검사를 통하여 분석한 연구결과를 토대로 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 상호적인 축구 또래지도를 받는 학생들과 전통교수를 받는 학생들간에 자아존중감 변화에 유의한 차이가 없다. 실험집단 구성원 중 학년이 다른 두 개의 조에서 원만한 또래지도가 이루어지지 못했고, 그 결과 실험집단과 통제집단간의 자아존중감 변화에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다..

둘째, 상호적인 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 운동능력 변화에 더욱 차이가 있었다. 전통교수를 받은 통제집단의 운동능력 또한 향상되었으나, 또래지도를 진행한 실험집단의 운동능력이 더 향상되었음을 알 수 있었다. 이 사실은 전통적인 교사중심교육의 긍정적 대안으로서 또래지도법의 일반체육교육활동 적용가능성을 높여주는 결과이다.

2. 제언

본 연구의 결과에서 상호적인 또래지도를 받는 학생들이 전통교수를 받는 학생들보다 운동능력을 더욱 향상시켰음을 증명하였으나, 본 연구에서 증명해내지 못한 자아존중감에 대한 문제점과 제한점을 보완하여 연구를 수행할 필요가 있다.

첫째, 본 연구의 대상은 경기도 Y시에 소재한 방과 후 L축구교실에 참여 중인 16명의 초등학교 고학년 남학생으로만 구성되어 연구대상자의 사례수가 적어 일반화하기 어렵다. 그러므로 더욱 많은 인원을 대상으로 한 연구

를 통해 또래지도 일반체육교육활동 적용가능성을 향상시킬 필요가 있다.

둘째, 실험에서 활용하는 운동능력은 축구의 드리블과 슈트로만 제한하였으나, 더욱 다양한 종목과 운동기술로 모든 체육활동에 일반화 할 필요가 있다.

셋째, 실험은 1주일에 1 회씩 총 8주간 8번 30분씩 진행되어 심리적 변화를 기대하기 어려웠다. 더 많은 회차와 시간을 투자한다면 실험을 통해 더욱 정확한 결과를 얻을 수 있을 것이다.

넷째, 실험 대상자의 학년이 동일하지 않아 기대했던 자아존중감 변화를 얻지 못하였다. 실험대상자의 학년을 동일하게 진행한다면 운동능력변화 뿐만 아니라 자아존중감 또한 긍정적 변화를 가져올 것으로 사료된다.

참고문헌

- 강신복(1987). **체육과 교육(I)**. 한국방송통신대학 출판부.
- 고흥환(1994). **체육의 측정평가**. 서울:연세대학교 출판부.
- 교육부(1998). **초등학교 교육과정 해설(V)**. 서울:대한교과서(주).
- 교육인적자원부(2002). **초등학교 교사용 지도서 체육 3, 4, 5, 6**. 서울: 대한교과서(주).
- 김동수(1997). **체력 보강 운동 적용이 학습자의 운동기능 향상에 미치는 영향**. 미간행 석사학위논문, **한국교원대학교**.
- 김복수(2000). **축구 기술 평가를 위한 측정 항목 개발과 준거 평가 기준 설정**. 미간행 박사학위논문, **성균관대학교**.
- 문무경(2005). **학습과 발달에 대한 이해, 또래관계를 중심으로**. 서울:창지사.
- 박길중 외 2인(1995). **성장단계별 신체의 발육발달론**. 상조사
- 박연옥(2004). **초등학교 제 7차 체육과 교육과정 영역별 수업운영의 실태 -3,4학년을 중심으로 -**. 미간행 석사학위논문, **한국교원대학교**.
- 박은서(2003). **학급전체 또래교수가 운동기능학습, 인지학습과 학습태도 변화에 미치는 영향**. 미간행 박사학위논문, **국민대학교**.
- 성무경(2005). **또래교수가 ADHD 아동의 수업관련 문제행동에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, **공주대학교**.
- 서연민(2006). **상호적인 또래교수가 학습부진아의 독해력에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, **경인교육대학교**.
- 신진희(2003). **또래교수가 수학학습부진아의 수학 성취도와 사회성 발달에 미치는 효과**. 미간행 석사학위논문, **인천교육대학교**.
- 안범희(1993). **교수-학습 이론의 이해**. 서울:학지사.
- 이영숙(2002). **또래교수가 학습부진아의 읽기·쓰기 학습에 미치는 효과**.

미간행 석사학위논문, **대구대학교**.

이지은(1995). 연령에 따른 결과지식의 상대빈도가 운동학습에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, **이화여자대학교**.

여상곤(2002). 또래교수가 자폐성 장애어린이의 던지기 동작수행변화에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, **서울대학교**.

오양교(1992). 동료사사학습과 개인학습이 학업 성취 및 자아개념에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, **한국교원대학교**

양갑렬(2001). **돋보기로 본 학교와 체육**. 서울:도서출판 북스힐.

장현경(2002). 초등학교 6학년 학생들의 체육수업 선호도와 선호 이유 분석. 미간행 석사학위논문, **서울교육대학교**.

전양내(2007). 이해중심 게임수업모형이 초등학교 축구경기 기능 향상에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, **한국체육대학교**

정해운(2005). 초등학교 체육수업에서 집단구성방법에 따른 협동학습효과분석. 미간행 석사학위논문, **서울교육대학교**.

주병하(2006). 학급전체또래교수가 여고생의 운동기능학습에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, **경희대학교**.

주종명(2006). 초등학생의 게임 활동이 체력 향상에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, **서울시립대학교**.

최지영(2008). 또래교수관련 논문의 통합적 분석. 미간행 석사학위논문, **경희대학교**

Allen, V.L.(1976). The helping relationship and socialization of children: Some perspectives on tutoring. In V.L.Allen(ED.), Children and teachers(pp.9-25). New York: Academic Press.

Custer, J.D., & Osguthorpe, R.T.(1983). Improving social acceptance by training handicapped students to tutor their non handicapped peers. *Exceptional Children*, 50(2), 173-174.

- Delquadri, J.C., Greenwood, C.R., Stretton, K., & Hall, R.V. (1983). The peer-tutoring spelling game: A classroom procedure for increasing opportunity to respond and spelling performance. *Education and Treatment of Children*, 6(1), 225-239.
- Fantuzzo, J.W., King, J.A., & Heller, L.R. (1992). Effect of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 331-339.
- Fitts, P.M., & Posner, M.I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Gagné, R.M., Wager, W.W., Golas, K.C., & Keller, J.M. (2007).
- Goodlad, S., & Hirst, B. (1989). *Peer tutoring*. London: Kogan
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., & Hall, R.V. (1988). The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School Psychology Review*, 17, 258-275.
- Griffin, P. (1995). Teachers' perceptions of and responses to sex equity problem sin a middle school physical education program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 103-110.
- Houston-Wilson, C., Dunn, J.M., Vander Mars, H., & McCubbin, J.A. (1997) The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 298-313.
- Jenkins, J.R., & Jenkins, L.M. (1987). Making peer tutoring work, *Educational Leadership*, 44(6), 64-68.
- Jenkins, J.R., Mayhall, V.R., Peschka, C.M., & Jenkins, L.M. (1994). Comparing small group and tutoring instruction in resource rooms. *Exceptional Children*, 40, 245-250.

- Lirgg,C.D.(1991). Gender differences in self-confidence in physical activity:
A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*
- Long,E.,Irmer,L.,Burkett,L.N.,GlasenappG.,& Odenkirk,B.(1980).
peopel.*JournalofPhysicalEducation,Recreation & Dance*,7(51),
28-29.Dubuque,IA:Wm.C.Brown&Benchmark.
- Osguthorpe,R.T.,Eiserman,W.D.,Shisler,L.,Top,B.L.,& Scruggs,T.E.(1985).
Reverse-role tutoring: The effects ofhandicapped students tutoring
regular class students. ERIC Document Reproduction Service
No.ED 255017.
- Romiszowski,A.J.(1974). Selection and use of instructional media :A
systems approach. London:Kogan Page.
- Romiszowski,A.J.(1993). Psycho motor principles. In M.Fleming and
W. H. Levie(Eds.), *Instructional message design*(pp. 127-189).
Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Shisler, L.Osguthorpe,R.T.,& Eiserman,W.D.(1987). The effect of
reverse-role tutoring on the socialacceptance of students with
behavioraldisorders.*BehavioralDisorders*,13(1),35-44.
- Scruggs,T.E.,& Osguthorpe,R.T.(1985). Tutoring interventions
within specialeducation settings: A comparison ofcross-age and
peer tutoring. ERIC Document Reproduction Service No.ED 258
419.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and
practice*. EnglewoodCliffs,NJ:Prentice Hall.
- Ward,P.,& Ward,M.C.(1996). The effects of class wide peer tutoring
on correct cardio pulmonary resuscitation performance by physical
educationmajors.*JournalofBehavioralEducation*,6,331-343.

Warger,C.L.(1991). Peer tutoring: When working together is better than working alone. ERIC DocumentReproduction Service No.ED 345459.

Williamson,K.M.(1996). Gender issues. In S.Silverman & C.Ennis (Eds.),Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction(pp.81-100).Champaign,IL:Human Kinetics.

ABSTRACT

The Effect of Football Peer Tutoring to Self Esteem and Exercise Capacity of Elementary Students

Park, Su-Mi
Department of Physical Education
Graduate School of
Sungshin University

The purpose of this study as an alternative to the traditional teacher-centered teaching positive peer teaching of physical education activities of the general applicability of the elementary school after-school football seek guidance elementary age classroom of mutual self-esteem and improve exercise capacity to illuminate the impact of any be. In order to achieve the purpose of this study, Gyeonggi, Y city, L football at excellent private education institution participating in classroom elementary school age boys 16 people selected to tutoring the experimental group received the experimental treatment, 08 names, the control group received traditional teaching targeted eight people the experiment was conducted.

Learning in this experiment was a football event, the entire group features targeted at pre-test and self-esteem was conducted and football. Self-esteem as a tool for measuring the level of Choi boga(1993), all

which you and your staff, this study developed a self-esteem scale was used. The test which consists of 32 questions is generally self-esteem subscale 6 items, 09 items of social self-esteem, self-esteem at home 09 questions, 08 questions, including the school's self-esteem is composed of four areas.

The enhancement is based on elementary school football measuring tool for analyzing the Kimmoksu (2000), Crew's football ability Test (Goheunghwan, 1994) of the elementary level of the test and the dribble, shoot the researchers tested two kinds of modifications and complementary items was measured. Based on the results of function tests prior to dribble a football skills and shooting ability is top-ranked in this hawigwon dribble coach for four persons, dribbling skills and shooting ability is top-ranked in this hawigwon coach shot four people, constituting a total of eight experimental groups were in groups of two trillion was to fulfill.

In this study, peer teachers, peer learners can experience alternating roles peer instruction method was used for the mutual. Experimental period, a total of 08 periods for treatment, and once a week for 30 minutes each experiment was in progress, the experimental treatment was carried out two days after the post-test. Data processing is a change in self-esteem and exercise capacity based on the pre-test scores and traditional mutual peer group tutoring for comparison between groups prior to teaching Levene's homogeneity analysis and reliability analysis were post-sample t-test with two independent , analysis of covariance, using the SPSS 21.0 was verified.

In this study, self-esteem, motor skills pre-test and post-test for

change through the analysis based on the results of a study following conclusions.

First, students receive peer tutoring and traditional football age to get a teaching to changes in self-esteem among the students there is no significant difference. This year the members of the experimental group in the other two Joe did not made a smooth tutoring of age, the results between the control group and the experimental group showed no difference in self-esteem.

Second, students receive peer tutoring traditional age students receiving faculty more than the change in exercise capacity were different. The control group received traditional teaching, but also improve exercise capacity, advanced age, a tutoring of the experimental group that athleticism could know better. The fact is that as an alternative to the traditional teacher-centered teaching positive peer teaching of physical education activities of the general applicability of the results of that increase.

The results of this study in the peer tutoring to get students to traditional age students receiving faculty further improve the ability to exercise more to prove, but not in this study to demonstrate progress in experiments about the self-esteem of the limitations of the study and the experimental period such as the lack of research to complement the limitations of the study need to be done.

부 록

<부록1> 자아존중감 질문지

<부록2> 축구기능검사 기록표(드리블테스트-사전,사후
슛 테스트- 사전,사후)

<부록1> 자아존중감 질문지

()학년 이름()

♣어린이 여러분 안녕하세요?♣

이 질문지는 어린이 여러분들의 학교생활과 가정생활에 대해 알아보기 위한 것입니다. 이 질문지는 맞거나 틀린 답이 없으며 또한 누가 얼마나 잘하고 있나 못하고 있나를 추정하는 것도 아닙니다. 물론 학교 성적과도 아무런 상관이 없습니다. 각 문항의 질문 내용을 차분히 읽어보고 응답하는 방법에 따라 정직하고 솔직하게 답해 주시면 감사드리겠습니다.

<응답하는 방법>

1. “전혀 그렇지 않다”의 경우에는 1번에 ○를 합니다. 예: ①, 2, 3, 4, 5
2. “대개 그렇지 않다”의 경우에는 2번에 ○를 합니다. 예: 1, ②, 3, 4, 5
3. “보통이다”의 경우에는 3번에 ○를 합니다. 예: 1, 2, ③, 4, 5
4. “자주 그렇다”의 경우에는 4번에 ○를 합니다. 예: 1, 2, 3, ④, 5
5. “항상 그렇다”의 경우에는 5번에 ○를 합니다. 예: 1, 2, 3, 4, ⑤

문항	전혀 (그렇지 않다)	대개 (그렇지 않다)	보통이 다	자주 그렇다	항상 그렇다
1. 나는 결심을 하고 그 결심대로 밀고 나갈 수 있다.	1	2	3	4	5
2. 나는 내 친구들 사이에서 인기가 있다.	1	2	3	4	5
3. 부모님께서서는 내 기분을 잘 맞추어 주신다.	1	2	3	4	5
4. 나는 학교에서 실망한 일이 가끔 있다.	1	2	3	4	5
5. 나는 나에게 주어진 일에 최선을 다하려고 한다.	1	2	3	4	5
6. 나는 친한 친구들이 많다.	1	2	3	4	5

7. 부모님께서는 나를 잘 이해해 주신다.	1	2	3	4	5
8. 내가 원하는 만큼 학교생활이 잘 되지 않는다.	1	2	3	4	5
9. 나는 어려움 없이 어떤 일을 결정할 수 있다.	1	2	3	4	5
10. 나를 아는 사람들은 누구든지 나를 좋아한다.	1	2	3	4	5
11. 나는 집에서 행복하다.	1	2	3	4	5
12. 나는 학교에서 가끔 화가 날 때가 있다.	1	2	3	4	5
13. 나는 다른사람의 도움없이 내 문제를 해결할 수 있다.	1	2	3	4	5
14. 친구들은 나와 함께 어울리는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
15. 나는 가족들과 함께 있을 때 기분이 좋다.	1	2	3	4	5
16. 선생님은 나를 착하지 않다고 생각하시는 것 같다.	1	2	3	4	5
17. 나는 내가 어떤 사람인지 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
18. 나는 친구들을 즐겁게 해준다.	1	2	3	4	5
19. 우리 가족은 훌륭하고 좋은 가족이다.	1	2	3	4	5
20. 나는 수업시간에 발표를 잘 하는 편이다.	1	2	3	4	5
21. 나는 나 자신에 대해 매우 만족한다.	1	2	3	4	5
22. 나는 남에게 좋은 친구이다.	1	2	3	4	5

23. 나는 여러사람 앞에 나가서 말하기가 어렵다.	1	2	3	4	5
24. 나는 우리반에서 나에게 주어진 일을 잘할 수 있다.	1	2	3	4	5
25. 내 친구들은 내 말을 귀담아 들어준다.	1	2	3	4	5
26. 나는 좋은 아들or딸 이다.	1	2	3	4	5
27. 나는 뛰어난 학생이면 좋겠다.	1	2	3	4	5
28. 내 말에 친구들이 잘 따르는 편이다.	1	2	3	4	5
29. 부모님께서 나를 자랑스러워 하실만 하다.	1	2	3	4	5
30. 선생님의 설명을 이해하지 못할 때가 있다.	1	2	3	4	5
31. 나는 쉽게 친구를 사귈 수가 있다.	1	2	3	4	5
32. 우리집에서 나는 소중한 사람이다.	1	2	3	4	5

<부록2> 축구기능검사 기록표

드리블 테스트

이름	1회차	2회차	기록
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			

숫 테스트

이름	1회차	2회차	3회차	4회차	5회차	합계
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						