방과후 아동지도 시설유형별 교육환경 비교*

A Comparative Study of the Environment of After-School Child Care by Type of Facility

서 영 숙**
Suh, Young Sook
박 영 애***
Park, Young Yae
허 정 경****
Huh, Jung Kyung

ABSTRACT

This study examined the conditions and administration of 548 private, social welfare, and elementary school-based facilities providing after-school child care. The School-Age Care Environment Rating Scale developed by authors was administered to the teachers of these facilities. The rating scale consists of 84 items in 9 sub-areas. Seven point ratings were obtained for each item. One-way ANOVA confirmed differences between all items at the ($p<.001$) except for supplementary special needs items. The private facilities had the best environment for after-school child care except for staff development. The social welfare facilities showed good evaluation in staff-child interactions, activities, staff development and administration. The elementary schools obtained low evaluations except for supplementary special needs items. The evaluation of social welfare facilities was highest in Seoul and private child care facilities were highest in other areas.

* 이 연구는 1998년도 학술진흥재단의 연구비 지원에 의해 이루어진 연구임.
** 숙명여자대학교 아동복지학과 교수
*** 한남대학교 아동복지학과 교수
**** 숙명여자대학교 아동연구소

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

오늘날 가족구조가 핵가족화하고 여성의 사회참여가 증가하면서 학령기 자녀를 둔 가정에서 그들의 방과후 시간을 제대로 보살펴 줄 수 있는 지원체제를 갖추고 있는 가족은 그리 많지 않게 되었다. 취업모 자녀인 경우 35~45%의 아동이 방과후 성인의 보호 없이 3~7시간 가량을 혼자서 생활하며, 60%이상의 자녀들이 적어도 한 개 이상의 학원을 이용하고 있는데 학원 수강의 중요한 이유 중의 하나가 방과후에 집에 가도 부모나 성인이 없어 학원을 아동 방과후 보호의 장소로 활용하기 때문이다(한순옥, 1996). 학원 수강이 끝난 이후의 시간에도 여전히 혼자 지내야 하는 아동은 집에 돌아와도 반겨주는 사람이 없어 외로움과 두려움, 소외감을 느낀다. 그리고 점심이나 간식을 혼자서 챙겨먹어야 하므로 결식하거나 인스턴트 식품으로 때우게 되어 아이들의 건강상에 문제가 생길 수 뿐 아니라 유해한 환경에 노출될 가능성도 높아지는 것이다. 그나마 학원 등의 대체시설을 활용할 수 없는 아동은 방과후 시간을 모두 자기 혼자서 간수해야 한다.

이들을 안전하고 교육적으로 유익한 환경에서 지내게 할 방과후 아동지도의 필요성이 1990년대에 들면서 공개적으로 대두되기 시작하여 1996년 보건복지부에서 방과후 활성화 사업 대책을 발표하고 보육시설에서 필요하면 12세까지의 아동을 보육할 수 있도록 하는 법적 장치를 마련하면서 방과후 아동지도가 공식적인 보육의 한 영역으로 자리를 잡게 되었다. 최근 서울시는 1999년 여성의 사회활동을 지원하고 보육시설을 대폭 확충하는 3개년 계획을 마련하면서 맞벌이 부부 자녀 등 초등학교 저학년을 대상으로 방과후 보육시설을 현재 84개소에서 2002년까지 200개소로 늘이는 계획을 발표한 바 있을 정도로 활성화되고 있다.

최근에는 초등학교 교육이 국민기초 교육으로서의 기능이외에 각 아동의 특기와 취미활동을 신장할 수 있도록 강조하고 있어 방과후 시간의 질적인 관리는 더욱 중요해지고 있다. 그래서 초등학교에서는 방과후 활동으로 특기적성교육시간을 마련하여 아동이 가정에 돌아가서 혼자 있게 되는 방과후의 시간을 안전하게 관리하는 데에도 도움이 되면서, 동시에 비싼 사교육비를 줄여주는 교내 방과후 활동이 활성화되고 있다.

방과후 아동지도란 아동이 학교의 정규 공부 이외의 시간을 가정 밖에서 지내는 동안 안전한 보호를 받으면서 지낼 수 있도록 나이에 맞는 적절한 활동과 환경을 제공하고 격려와 지원, 지도와 보호, 감독하는 것이다(서영숙, 1996). 방과후 아동지도는 숙제, 자율학습 등을 통해 학교교육을 보완하고, 생활지도, 간식, 놀이 등을 통해 부모의 역할을 대신함으로써 아동들이 편안하면서도 즐겁고 행복하게 느낄 수 있도록 하여 학교와 가정의 기능을 보완해주는 장치이다. 이는 맞벌이 부부의 자녀들 뿐 아니라 편부·편모, 와병 등의 이유로 부모가 자녀를 안심하고 맡길 수 있도록 하기 위한 것이고, 나아가 모든 부모들의 자녀교육 문제를 해결하는데 일익을 담당토록 하는데 목적이 있다(한국여성개발원, 1996). 그러므로 방과후 아동지도란 초등학교에서 특기적성 교육을 받는 것이나 학원 수강처럼 또 하나의 교육시간을 갖는 것 이상으로 정규적인 학교 수업을 벗어난 자유스러움과 가

정과 같은 안락함을 맛보는 시간도 주어야 한다.

현재 초등학교 아동의 방과후 지도는 보육시설이나 종합사회복지관을 중심으로 이루어지고 있으며, 초등학교에서 이루어지고 있는 방과후 특기적성교육을 방과후 아동지도의 한 유형으로 본다면 초등학교도 큰 몫을 담당하고 있다. 이들 각 시설의 방과후 아동지도는 시설 유형에 따라 각기 다른 강조점을 가지고 있으며, 종사자들의 교육 배경, 프로그램의 내용에 있어서도 차이가 난다. 그런가 하면 학부모들이 선호하는 방과후 시설과 방과후 관련 연구자들이 추천하는 방과후 시설이 다르기도 하다. 가령 학부모들은 방과후 아동지도가 초등학교에서 초등 교사들에 의해 이루어지는 것을 바라는 반면(김재인, 1996), 방과후 아동지도 관련 연구자들(서영숙, 1996; 이재연, 1995)은 방과후 아동지도가 주로 초등학교 저학년을 대상으로 학교 수업이 끝난 후의 시간을 가정의 기능과 환경을 갖춘 환경에서 이루어져야 한다는 점에서 보육시설에서 유아교육이나 아동복지관련 전공자들이 담당하여야 한다는 의견을 제시하고 있다.

어떤 유형의 교육이라도 그 교육의 질은 교육을 담당하는 교사와 교육환경, 그리고 프로그램 등의 질에 따라 그 효과가 달라진다. 그러므로 시설 유형에 따라 차이가 있는 환경을 갖춘 우리 나라의 다양한 방과후 아동지도 시설이 어느 정도 적절한 방과후 아동지도를 위한 교육 환경을 갖추고 있는지 평가하는 것은 각 시설이 바람직한 방과후 아동지도 실시를 위해 보완할 점을 찾거나 앞으로 우리 나라의 방과후 아동지도 환경의 질을 개선하는 데 필요한 중요한 기초 정보를 제공해 줄 것이다. 그런데 방과후 아동지도 환경 평가에 관한 연구는 환경의 일부 변인을 중심으로 한 척도 개발 연구(김성연, 1999; 최지혜, 1999)와 종합적인 방과후 아동지도 교육환경 평가기준 척도개발 연구(서영숙, 권영례, 박영애, 2000) 등 평가척도 개발에 관한 연구가 극히 최근에서야 이루어지고 있다. 방과후 아동지도에 대한 관심이 공식적으로 제기된 것도 그리 오래 되지 않았고, 제대로 된 방과후 아동지도 교육환경 평가 척도가 미비하였으므로 다양한 방과후 아동지도 시설 유형별 환경의 질이 어떤지를 비교하는 연구도 제대로 이루어지지 못한 실정이다. 그러므로 본 연구에서는 서영숙 등이 개발한 방과후 아동지도 환경평가 척도를 사용하여 방과후 아동지도를 실시하고 있는 보육시설, 종합사회복지관, 초등학교의 방과후 아동지도 교육환경이 어떠한지를 파악하고자 한다.

이상의 연구 필요성과 목적에 따라 설정된 연구문제는 다음과 같다.

1) 방과후 아동지도 시설유형별 교육환경은 어떠한가?
2) 지역에 따른 방과후 아동지도 시설유형별 교육환경은 어떠한가?

2. 이론적 배경

1) 방과후 아동지도의 목적과 유형

방과후 아동지도의 목적이 서비스 제공자나 이론가와 이용자 간에 상당한 차이가 있는 경우가 많다. 방과후 아동지도 기관에 자녀를 보내는 대부분의 부모들은 숙제지도 등 학교 교과목에 대한 보충 지도에 대한 요구를 많이 하며, 특히 자녀들을 돌보기 어려운 저소득층이나 부모가 맞벌이를 하는 경우에 학업 보충 지도에 대한 요구가 더 강하게 나타나서, 학원이나 방과후교실에서 숙제지도나 문제집 풀이,

영어 등 학교 교과목에 대한 보충지도를 원하고 있다. 한국여성개발원(김재인, 1996)은 방과후 아동지도의 목적을 방과후 보호를 필요로 하는 아동을 안전하게 보호하는 것, 학교교육을 보완하는 기능으로서 아동의 흥미와 욕구를 충족시키는 활동, 생활지도 등을 통해 아동의 건전한 정서적·사회적 발달을 도모하는 것, 학업성취능력 향상의 기회 제공과 아동과 부모 및 가족 전체의 안정되고 건전한 생활을 지원하는 것으로 설정하여, 학교보충적이며 가정보충적인 과제를 지닌 독자적 프로그램으로서 방과후 아동지도를 제시하고 있다.

방과후 아동지도가 학령기 아동의 안전한 보호에 일차적인 목적을 가지는지, 아니면 교육활동 제공에 일차적인 목적을 갖는지에 따라서 그 개념은 달라져 학교수업이 없을 때 성인의 적절한 보호를 받을 수 없는 아동을 허가받은 정규기관에서 돌보아 주는 것과 학교 정규수업 활동 외에 이루어지는 각종 프로그램으로 보는 개념으로 크게 구분할 수 있다. 전자의 경우는 놀이방이나 공부방 등에서 이루어지는 방과후 보육을 생각할 수 있으며, 후자의 경우는 방과후 학교 안팎에서 이루어지는 각종 특별활동이나 스카우트활동, 캠프, 지역사회학교활동, 취미클럽활동, 학원강의 등을 말한다. 보육시설이나 종합사회복지관 등에서 이루어지고 있는 방과후 아동지도는 보육과 교육을 통합하는 프로그램을 제공해주고 있다.

방과후 아동지도에 대한 필요성이 방과후나 방학 때와 같이 학교의 정규 수업이 이루어지지 않을 때 가정에서 보살핌을 받을 수 없는 학령기 아동을 위해 제기되었으나 점점 그 개념이 다변화되어 가고 있는 셈이다. 어떤 개념의 방과후 아동지도든지 학령기 아동이 학교의 정규수업시간 이외의 시간을 가정 밖에서 보호하고 교육하여 가정의 자녀 보호·교육의 기능을 보완, 지원, 확장함으로써 학교와 가정과 아동을 효율적으로 연결시킨다는 점에서는 공통적이다.

방과후 아동지도는 방과후 아동지도 시설의 장소나 운영주체, 서비스 기간, 프로그램 운영 자금의 원천 등에 따라 다양하게 분류할 수 있다(서영숙, 1999). 시설 설치 장소별 유형을 보면, 유아교육기관 또는 영유아 보육시설에 설치된 방과후 아동지도, 지역사회 종합사회복지관 또는 지역단체의 공공시설을 이용한 방과후 아동지도, 종교시설을 이용한 방과후 아동지도, 초등학교의 교실 또는 특별활동실을 이용한 방과후 아동지도 등으로 나눌 수 있고, 설립 주체의 성격에 따라서는 공공단체가 설립한 방과후 아동지도와 사립단체가 설립한 방과후 아동지도로 나눌 수 있다. 서비스 기간에 따른 방과후 아동지도 유형으로 방과전 아동지도와 방과후 아동지도, 방학 중 아동지도와 주말 아동지도로 나눌 수 있다. 그리고 재정의 원천에 따라서는 수익자(부모)의 비용지불로 운영되는 방과후 아동지도와 정부, 지방자치 단체의 재정지원으로 운영되는 방과후 아동지도, 설립재단 또는 기업의 재정지원으로 운영되는 방과후 아동지도, 초등학교 소속 교육청의 지원으로 운영되는 방과후 아동지도, 자선금과 기부금으로 운영되는 방과후 아동지도 등으로 나눈다. 이 밖에도 이옥 등(1996)은 프로그램의 연립형태 유무에 따라 연립형태의 방과후 아동지도 프로그램(Multisite Program)과 단독형태의 방과후 아동지도 프로그램(One Site Program)으로 구분하거나 법적 지위별 방과후 아동지도 시설 유형으로 면허를 취득한 방과후 아동지도 시설과 공인기관으로부터 공인을 받은 방과후 아동지도 시설 등에 대한 유형 구분을 소개하고 있다. 장보경(1998)은 방과후 아동지도 유형을 초

등학교와 유치원의 '교육기관', 어린이집이나 놀이방과 아동지도(보육)전담시설의 '보육기관', 사회복지관과 공부방의 '사회기관'의 세 부분으로 분류하였다.

본 연구에서는 방과후 아동지도를 실시하고 있는 각종 기관을 놀이방, 어린이집, 유치원 및 영유아 보육시설을 총칭한 보육시설과 방과후 교실 형태로 많이 운영되고 있는 종합사회복지관, 그리고 방과후 교육과 특별 활동 중심의 초등학교의 세 종류로 나누어 방과후 아동지도 시설유형별 교육환경을 살펴보고자 한다.

2) 방과후 아동지도 시설유형별 현황

서울시 각 구청에 1998년 12월 현재 공식적으로 등록된 방과후 보육시설은 총 84개소로, 전담 56개소 교사 67명에 학생수는 정원 1,939명에 1,182명이고, 통합 28개소 교사 30명에 학생수는 정원 837명에 477명이 있다. 또한, 1999년 현재 서울 지역에 있는 사회복지관은 총 84곳이 있는데, 그 중에서 공부방이나 방과후 교실 형태로 운영하고 있는 곳은 76군데로 사회복지관의 90.48%가 방과후 교실을 운영하고 있는 중이다(허정경, 1999).

(1) 보육시설의 방과후 아동지도

보건복지부는 1996년부터 영유아보육법 시행규칙 제8조 제1항(별표 3)에 의거하여 필요한 경우 보육시설 입소 대상 연령을 만 12세까지 연장하도록 하여 보육시설이 방과후 아동보육이 이루어질 수 있는 법적 장치를 마련하였다. 기존 보육시설은 1개 반을 방과후 아동에게 개방하도록 하였으며, 보육정원이 62명 이상 되는 어린이집에서는 취학아동을 1개 반씩 포함하도록 하는 반 편성 유형을 제시하였다. 담당교사는 보육교사 인력으로 충당하되, 양성교육 과목에 방과후 아동보육 관련 과목을 신설하고, 보수교육(연간 40시간 이상)을 실시하고 있다. 방과후 아동지도는 보육교사 1인당 30인까지 보육하도록 규정하였으며, 취학아동의 방과후 표준 보육단가는 3세 이상 유아보육료의 50%를 적용하게 하였다(보건복지부, 1999).

보육시설은 아동중심적인 교육활동을 제공하며, 취사시설이 갖추어져 있고, 다양한 놀이감과 활동자료가 구비되어 있고 놀이터가 있으면서도 학교보다 규모도 작고 가정과 유사한 아늑한 환경을 지니고 있어 학교와 가정의 가교 역할을 하는 방과후 아동지도에 필요한 환경을 적절히 구비하고 있는 곳이다. 또 아동들이 학교에 들어가지 전 어렸을 때부터 다녔으며 자기를 잘 아는 교사가 있는 정든 곳이라는 점도 방과후 아동이 가정 밖에서 보호와 교육을 받기에 적절한 기관으로 여겨진다. 이들 기관의 보육교사들은 0-8세의 유아를 담당하는 유아교육과 아동복지 관련 학과를 전공하고 방과후 아동지도를 위한 일정 시간의 연수나 정규교육을 받았으므로 특히 초등학교 저학년을 대상으로 하는 방과후 아동지도 교사로서의 자격을 잘 갖추고 있는 셈이다. 그러나 보육시설 자체가 종일반으로 운영되고 있으므로 별도의 방이 허락되지 않으면 방과후 반을 운영할 수가 없고, 유아보육료의 50%를 받도록 하고 있어 재정적인 자립을 하기도 어려운 실정이다. 거기다 교사 1인당 30명이란 기준을 설정하고 있어 여러 학교에서 다양한 학년의 아동이 모이는 것을 감안하면 한 교사가 담당하기에는 무리한 것이 현실이다.

한편 유치원은 대개 오전반 수업이 이루어지는 경우가 많아 오후에 여유시설이 있는 곳이 많고 자녀가 초등학교에 들어가 오후에 마땅히 아이를 맡길 만한 곳이 없거나 또는 유치원 교

육에 대한 신뢰를 가진 졸업생 부모들의 요구와 유치원의 교육환경 여건이 부합하는 경우, 초등학교 저학년을 위한 방과후 프로그램을 운영하기에 좋은 여건을 형성하고 있다. 그러나 현재 교육법에서 유치원 대상 아동의 연령을 3세에서 취학 전으로 규정하고 있어 법적인 제한이 있다. 그러므로 학령기 아동에게 적절한 환경 구성의 문제, 담당교사나 학부모들이 방과후 프로그램에 대한 올바른 인식, 관련법의 문제들이 선결되어야 하는 상황이라 할 수 있다(정민자 · 박초아 · 이진숙, 1999).

(2) 종합사회복지관에서의 방과후 아동지도

종합사회복지관은 공공기관으로서는 방과후 보호와 교육 서비스를 제일 먼저 제공한 기관으로 현재 서울지역 종합사회복지관의 수는 84개소, 그 중에서 공부방이나 방과후교실 형태로 학령기 방과후 아동지도를 담당하고 있는 종합사회복지관의 수는 76개소로 약 90.48%가 방과후 아동지도를 실시하고 있는 것으로 조사됐다. 이는 연구자들이 이 연구를 수행하는 과정에서 조사된 것으로 3년전의 조사(남기라, 1996)에서 약 73%의 종합사회복지관이 방과후 아동지도를 실시하고 있다는 연구결과와 비교할 때 그 수가 증가하였음을 알 수 있다.

종합복지관 방과후 아동지도의 주된 목적은 안전한 보호를 위한 환경 제공과 관리지도, 원만한 성격 형성과 정서적 안정을 가장 많이 제시하며 지역사회의 요구에 의해 자기보호 아동이나 생활보호 대상아동을 대상으로 하고 있다. 방과후 아동지도 실시 시간이 방과후부터 6시 정도까지 이루어지는 기관은 12개 기관이고 대부분의 기관은 2~3시간의 프로그램을 운영하며 숙제지도나 학업지도를 바탕으로 하여 자원봉사자들이 제공하는 특별활동으로 활동내용을 구성하고 있는 것이 대부분이다. 프로그램을 위한 전용 공간이 있는 곳이 많고 대부분 바닥난방을 갖추고 있으며. 전용 공간의 실내 구성은 유치원이나 어린이집 모습을 갖춘 곳과 초등학교 모습을 구비한 곳이 비슷하게 나타났다. 기관에서 식사를 제공하거나 아동이 도시락을 가지고 오는 경우와 식사시간이 없다는 곳이 비슷한 비율이었으며, 대부분 간식시간을 두고 있었다. 부모와의 연결은 주로 전화상담이나 가정통신문을 이용하는데 부모참여활동은 그리 활발하지 않았다. 운영상의 어려움으로는 협소한 공간과 교재, 설비, 인력 부족이 가장 많이 지적되었다.

종합사회복지관은 지역사회에 위치하고 있어 주민들의 접근성이 용이하고, 비용이 저렴하며, 취사시설을 포함하여 도서실, 작업실 등 다양한 시설을 갖춘 곳이 많고, 사회복지 전문가가 기획한 여러 가지 활동이 제공되고 있어 이곳에서 이루어지는 방과후 아동지도도 그만큼 긍정적인 면이 많다. 또 이 시설을 이용하는 사람들이 학령기 아동뿐 아니라 영유아에서부터 주부, 노인에 이르기까지 다양하므로 아동들은 자연스럽게 생의 여러 발달단계에 있는 사람들을 접할 수 있다. 장보경(1998)은 아동지도 교실의 크기는 교육기관(초등학교, 유치원)이 평균 28평으로 다른 기관들에 비해 넓은 공간을 활용하고 있었으나, 사회기관은 교육기관이나 보육기관에 비해 바닥난방이나 교실의 활동영역별 공간구성에 있어서는 부족하지만 다른 기관에 비해 방과후 아동지도를 위한 전용 교실을 마련하고 있어 타 기관에 비해 다양한 프로그램을 진행할 수 있는 환경이 되고 있다고 평가하였다. 또한 방과후 아동지도를 시작하게 된 동기와 목적을 연결하여 볼 때 사회기관은 비록 환경은 부족하나 아동의 보호와 지도를

위해 자발적으로 실시하게 된 경우가 많아 교사나 참여자의 열의는 높았다고 지적했다.

(3) 초등학교에서의 방과후 아동지도

우리 나라 부모들은 자녀들의 방과후 아동지도 기관으로 초등학교를 가장 선호하며(김재인, 1996; 한순옥, 1996), 취학 아동수의 감소로 초등학교의 여유 있는 공간이 있고, 각종 교육시설과 기자재, 넓은 운동장을 갖추고 있으며, 방과후 이용 시설로 이동할 때 생길 수 있는 각종 위험에 노출될 염려도 없어 상당한 장점을 갖춘 기관으로 인식된다. 이는 부모와 지역사회 운동가들에 의하여 적극적인 학동보육소 운동을 전개하면서 정부의 지원을 얻어낸 일본이 독립 시설의 확보가 곤란하고, 방과후의 생활을 그대로 학교에서 지내는 것이 바람직하다는 점에서 학교 시설(부지)내 학동보육소가 설치된 곳이 가장 많은 38.6%를 차지하고, 다음으로 아동관내 20.9%, 그 외의 공공시설 18.9%, 민가·아파트 17.1%, 법인 시설내 0.5%, 그 외 4.25% 등(박향아, 1996)인 실정과 비슷하다.

한순옥(1996)의 방과후 초등학교 내 특별 활동 지도 실태 조사에서 전체의 89.1%가 학교에서 예체능 및 컴퓨터 교육, 영어 회화 지도 그밖에 일부 사회봉사 활동, 보충학습 지도 등을 실시하고 있다고 하였다. 이러한 경향은 교육부가 1999년부터 사교육비 경감과 방과후 아동지도를 표방하며 초등학교 방과후 아동지도를 특기적성교육활동으로 규정하고 학교운영위원회에서 추천하는 방과후 특별활동을 적극 도입하면서부터 더욱 두드러지고 있다. 그리고 초등학교에서도 방과후부터 귀가할 때까지의 시간을 돌보아 주는 방과후 교실을 실시하도록 시설비 등을 지원하며 권장하고 있으나 활발하게 이루어지고 있지는 못한 실정이다.

그러나 초등학교의 특기적성 교육활동은 방과후의 일부 시간을 초등학교 교실에서 보내는 것으로 방과후 보호를 받을 수 없는 아동들에게는 부분적인 도움이 될 뿐이며, 그 시설 여건도 방과후 아동지도는 가정의 냄새가 나는 곳에서 이루어져야 한다는(서영숙, 1996) 주장과는 거리가 멀다. 또한 특기교육 담당자가 초등학생에 대한 발달적 이해나 교육방법에 대한 전문적인 교육을 받지 않은 경우가 많아 아동에 대한 종합적인 이해가 부족할 수 있다. 방과후의 시간을 계속 학교에 머무르는 것은 아동이 계속 긴장해야 하는 것을 말하며, 학교에 대한 싫증을 느끼게 할 수도 있다. 학교란 집을 떠나 공부하러 간 곳이기 때문이다.

지금까지 보육시설, 종합복지관, 초등학교에서 이루어지고 있는 방과후 아동지도의 실태와 특징을 살펴보았다. 보육시설은 방과후 아동지도라는 명칭을 사용하는 법적 자격을 가진 곳으로 유아교육이나 보육, 아동(복지)학 전공 배경을 가진 보육교사들이 담당하는 방과후 아동지도 시설이며, 종합사회복지관은 사회복지사를 책임자로 하여 특별활동을 담당하는 자원봉사자들이 이끌어 가는 방과후 아동지도 시설이다. 한편 초등학교는 각종 특기를 가지고 전문강사나 특별활동교사 중심의 방과후 아동지도 시설이다. 이들 세 시설유형은 그 시설의 장소나 운영 목적이나 철학이 다른 것 외에도 담당자의 전공배경이나 활동내용, 교육시설, 서비스 시간, 지역사회와의 관계 등 방과후 아동지도의 각종 요소에서 차이가 있어 교육환경이 서로 차이가 있을 것으로 여겨진다.

이 연구에서는 우리 나라에서 방과후 아동지도를 실시하고 있는 대표적인 시설인 보육시설, 종합사회복지관, 초등학교의 세 시설을 대상으로 방과후 아동지도 시설유형별 교육환경

을 평가해보고자 한다. 각 시설이 가진 장단점을 진단함으로써 질적인 방과후 아동지도 교육환경 제공하는데 도움이 되는 구체적인 정보를 제공할 것이며, 이러한 정보는 결국 우리 나라 방과후 아동지도의 바람직한 방향을 설정하는 기초 자료가 될 것이다.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 대상

연구대상은 서울, 부산, 광주, 대전지역 등 대도시 지역에서 방과후 아동지도를 실시하고 있는 보육시설의 시설장(원장)과 교사들 및 사회복지관과 초등학교의 방과후 아동지도 담당 교사 548명이다. 이들은 보육시설 133명(서울 61명, 지방 72명), 사회복지기관 173명(서울 72명, 지방 101명), 초등학교 242명(서울 116명, 지방 126명)으로 구성되어 있다.

조사대상자의 일반적 특성은 〈표 1〉과 같다. 대상자의 평균 연령은 20-29세(58.76%)이고 응답자의 대부분이 여자(76.6%)였다. 방과후 아동지도 교사의 전공은 교육학(36.86%), 유아교육(22.45%)이 많았으며 그밖에 보육교사, 미술, 음악, 체육, 가정학, 수학, 영어, 국어, 컴퓨터, 생물, 화학 등의 다양한 전공 배경을 가지고 있었다.

시설별로 방과후 아동지도를 실시한 경험은 평균 1년 10개월이었는데 지방의 사회복지기관은 실시기간이 28.66개월로 가장 오래되었고 서울의 보육 시설의 실시기간이 가장 짧았다. 일반적으로 사회복지관의 실시기간이 오래되었고 영유아교육기관이 짧다. 교사의 평균수는 1.61명으로 지방의 보육시설 교사 평균수가 1.23명인데 비해 서울의 초등학교 교사의 평균수는 6.92명이었다. 학생수는 서울 소재 보육시설의 경우 19.16명인데 비해 지방의 초등학교는 353.9명이었다. 최저 7명에서부터 최고 1,030명의 학생들이 방과후 아동지도 프로그램에 참여하고 있었다.

2. 연구 도구

본 연구에 사용된 도구는 학령기 탁아 환경 평가 척도를 개발하기 위해 미국의 Harms, Jacobs, White 등(1997)이 7~12세 아동을 대상으로 방과후 아동지도 환경을 평가하기 위해 제작한 SACERS(School-Age care Environment Rating Scale)을 바탕으로 서영숙, 권영래, 박영애(2000)가 번안, 수정하여 제작한 방과후 아동지도 교육환경 평가 척도이다. 서영숙 등(2000)은 공간의 시설설비, 건강과 안전, 활동, 상호작용, 프로그램구조, 교사발전, 특수요구를 위한 보충항목의 7개 영역 7점 척도 총 49문항으로 된 Harms 등의 척도를 우리 실정에 맞게 세분화하고, 예비연구를 통해 방과후 아동지도 전문가들의 견해를 광범위하게 수렴하여 척도의 구성내용을 결정하는 내용타당도 검증 작업을 거친 뒤 공간구성, 건강·안전, 위생, 활동, 프로그램 구조, 교사-아동 상호작용, 교사 발전, 운영관리, 특수요구 항목의 9개 영역 총 84문항의 7점 척도를 형성하였다. 이 척도는 평가자의 평정의 객관성을 높이고자 각 문항에 대한 평가준거를 제시하여 7점 척도 중 1점(부적절), 3점(최소), 5점(양호), 7점(우수)에 해당하는 내용을 제시하고,

〈표 1〉 조사 대상자의 일반적 특성 명(%)

일반적 특성		조사대상자						합 계 N=548
		보육시설 N=133		사회복지관 N=173		초등학교 N=242		
		서울 N=61	지방 N=72	서울 N=72	지방 N=101	서울 N=116	지방 N=126	
연령	20~29세	41(67.2)	37(51.4)	54(75.0)	69(68.3)	92(79.31)	29(23.0)	322(58.76)
	30~39세	10(16.4)	16(22.2)	13(18.05)	26(25.7)	11(9.48)	35(27.8)	111(20.26)
	40~49세	7(11.5)	10(13.9)	4(5.55)	6(5.9)	8(6.89)	32(25.4)	67(12.23)
	50~59세	3(4.9)	9(12.5)	1(1.38)	0(0.0)	5(4.31)	30(23.8)	48(8.76)
성별	남 자	5(8.2)	8(4.8)	19(26.38)	19(18.8)	28(24.13)	49(38.9)	128(23.4)
	여 자	56(91.8)	64(95.2)	53(73.01)	82(81.2)	88(75.86)	77(61.1)	420(76.6)
교사의 전공	아동(학)복지학	5(8.2)	6(8.3)	8(11.11)	5(4.95)	4(3.48)	8(6.35)	36(6.57)
	사회복지	5(8.2)	0(0.0)	22(30.55)	44(43.6)	2(1.72)	0(0.0)	73(13.32)
	유아교육	25(41)	37(51.4)	18(25)	19(18.8)	13(11.2)	11(8.73)	123(22.45)
	교 육 학	7(11.5)	11(15.3)	15(20.83)	11(10.9)	81(69.82)	77(61.1)	202(36.86)
	기 타	19(31.2)	18(25.0)	9(12.5)	22(21.8)	16(13.8)	30(23.8)	114(20.8)
실시 기간(개월) (평균 개월)		4~48 (18.3)	4~72 (27.57)	2~55 (20.27)	1~90 (28.66)	2~55 (19.76)	1~99 (26.49)	1년10개월 (23.51)
교사의 수(명) (평균 수)		1~3 (1.83)	1~14 (1.23)	1~9 (2.35)	1~10 (1.27)	1~30 (6.92)	1~50 (2.95)	1.61명
학생의 수(명) (평균 수)		7~40 (19.16)	4~42 (18.92)	13~90 (28.82)	6~300 (33.74)	8~580 (87.4)	14~1030 (353.95)	90.33명

〈표 2〉 교육환경 평가도구의 영역별 신뢰도

	영 역	문항수	Cronbach' α	
			교사 평가	관찰자 평가
물리적 환경	공간구성	15	.90	.89
	건강과 안전	15	.91	.87
	위 생	9	.87	.83
	활 동	9	.91	.89
프로그램 환경	프로그램구조	13	.88	.85
	교사-아동상호작용	8	.90	.90
	교사발전	7	.83	.80
	운영관리	4	.81	.78
	특수요구항목	4	.80	.77

2점은 1점과 3점의 중간상태, 4점은 3점과 5점의 중간상태, 6점은 5점과 7점의 중간에 해당하는 사항으로 평가하도록 제시하고 있다.

평가도구의 영역별 신뢰도는 다음 〈표 2〉와 보는 바와 같이 교사 평가에서는 .80에서 .91로 나타났고 관찰자 평가에서는 .77에서 .90으로 나타났다.

방과후 보육시설의 교사들이 평가한 교사 평가와 48개 기관에 대해 두 명의 관찰자가 평가한 관찰자 평가간의 일치도는 영역별로 67.2%에서 80.1%로 나타나 모든 영역에서 $P<.01$ 수준 이상에서 유의미한 상관을 보였다.

3. 연구 절차

본 연구에 사용될 평가도구의 문항이 적절한지 30인(아동교육관련 교수 6명, 방과후 아동지도사 11명, 초등학교 교사 3명, 영유아교육기관·사회복지기관 10명)으로 부터 내용타당도를 검증받아 수정 보완 작업을 마친 예비용 교육환경 평가도구를 사용하여 9월 6일부터 9월 13일까지 30인(방과후 아동지도사 11명, 초등학교 교사 9명, 사회복지사 4명, 유치원교사 4명, 보육교사 2명)을 대상으로 이 도구의 적절성과 작성 소요 시간을 파악하는 예비조사를 실시하였다.

예비조사를 통해 내용타당도 검증과 편집 및 외양에 관련된 내용을 검토하는 보완작업을 다시 거쳐 보완된 방과후 아동지도 환경 평가도구를 완성하였다. 각 구청과 교육구청에 의뢰하여 방과후 아동지도를 실시하고 있는 보육시설, 사회복지관, 초등학교 등에 관한 명단을 확보하여 전화로 연구협조를 구한 뒤 1999년 9월 27일부터 10월 25일까지 각 기관별로 1부씩 보육시설 282부, 사회복지관 218부, 초등학교 500부의 총 1000부를 배포하였다. 이중 보육시설 135곳, 사회복지기관 173곳, 초등학교 256개교 총 564곳에서 564명의 방과후 아동지도 시설장 및 담당 교사들이 응답하여 56.4%의 회수율을 보였다. 이중에서 응답이 중복되거나 누락된 16부를 제외한 보육시설 133부, 사회복지관 173부, 초등학교 242부, 총 548부를 연구분석 대상으로 하였다. 또한 시설별로 방과후 아동지도 교사들이 자체적으로 평가하게 한 평가지를 수거할 때 연구보조자 두 명이 48개의 시설에서는 직접 방과후 아동지도의 일과를 관찰하고, 평가도구를 실시하였다. 48개 시설은 시설유형별로 16기관씩 총 48시설로 채택하였다.

4. 연구 분석

SPSS 프로그램을 이용하여 문항 반응 분포를 알아보기 위해 빈도 및 백분율, 평균 및 표준편차와 범위를 산출하였고, 지역에 따른 시설유형별 교육환경 실태 평가 결과를 비교하기 위해 각각 일원변량분석과 이원변량분석을 실시하였고 사후검사로 Scheffee 검사를 실시하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 방과후 아동지도 시설유형별 교육환경 평가 비교

방과후 아동지도 시설유형별 교육환경을 전반적인 교육환경과 평가 영역별로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

방과후 아동지도 교육환경 평가척도를 시설유형에 따라 영역별로 실시하여 얻은 결과는 〈표 3〉과 같다. 일원변량분석을 통해 차이를 검증한 결과, 특수항목을 제외한 모든 영역에서 유의미한 차이를 보였다. 그리고 보육시설이 교사발전 영역을 제외한 모든 면에서 타 기관에 비해 높은 점수를 나타내었다. 이로서 보육시설이 다른 기관에 비해 우수한 방과후 아동지도 교육환경을 구성하고 있음을 알 수 있다. 이는 아동의 종합적인 보육시설을 갖추고 있으며. 아동중심적이고 아동이 즐길 수 있는 환경구성이나 건강과 안전에 대한 관심, 위생

〈표 3〉 시설유형별 영역별 방과후 아동지도 교육환경 평가 평균점수와 차이

	영 역		M(SD)	F	scheffee
물리적 환경	공간구성	보 육 시 설(133)	3.71(1.15)	18.17***	A
		사 회 복 지 관(173)	3.23(1.04)		B
		초 등 학 교(242)	3.10(1.03)		B
		계	3.29(1.09)		
	건강/ 안전	보 육 시 설(133)	3.97(1.07)	25.08***	A
		사 회 복 지 관(173)	3.25(0.98)		B
		초 등 학 교(242)	3.16(1.16)		B
		계	3.39(1.12)		
	위생	보 육 시 설(133)	5.28(0.88)	63.87***	A
		사 회 복 지 관(173)	4.81(1.02)		B
		초 등 학 교(242)	4.03(1.17)		C
		계	4.63(1.16)		
	활동	보 육 시 설(133)	4.76(0.92)	22.85***	A
		사 회 복 지 관(173)	4.71(0.97)		A
		초 등 학 교(242)	4.10(1.17)		B
		계	4.49(1.08)		
프로그램 환경	프로그램구조	보 육 시 설(133)	4.07(0.86)	25.07***	A
		사 회 복 지 관(173)	3.53(0.92)		B
		초 등 학 교(242)	3.29(1.08)		B
		계	3.58(1.02)		
	교사-아동상호작용	보 육 시 설(133)	5.14(0.77)	15.81***	A
		사 회 복 지 관(173)	5.18(0.95)		A
		초 등 학 교(242)	4.69(1.12)		B
		계	4.93(1.01)		
	교사발전	보 육 시 설(133)	4.19(0.92)	24.07***	B
		사 회 복 지 관(173)	4.47(1.14)		A
		초 등 학 교(242)	3.74(1.03)		C
		계	4.13(1.09)		
	운영관리	보 육 시 설(133)	5.05(0.99)	21.07***	A
		사 회 복 지 관(173)	4.98(1.06)		A
		초 등 학 교(242)	4.39(1.13)		B
		계	4.77(1.11)		
	특수요구항목	보 육 시 설(133)	3.28(0.98)	0.402	
		사 회 복 지 관(173)	3.34(1.14)		
		초 등 학 교(242)	3.36(1.38)		
		계	3.33(1.20)		
전 체		보 육 시 설(133)	4.38(0.65)	27.14***	A
		사 회 복 지 관(173)	4.17(0.82)		B
		초 등 학 교(242)	3.77(0.87)		C
		계	4.07(0.84)		

*** p<.001

면을 잘 갖추고 있기 때문으로 해석된다.

반면 초등학교는 특수요구항목을 제외한 모든 영역에서 낮은 점수를 나타냈다. 이는 초등학교에서 실시하는 방과후 아동지도는 방과후 아동지도를 위한 보육을 위한 교육환경은 적절하게 갖추지 못하고 특별활동 위주로 진행되기 때문인 것으로 여겨진다. 종합사회복지관은 교사발전 면에서 가장 높은 평가를 받았으며 특수요구 항목이외의 거의 모든 영역에서 보육시설과 초등학교의 중간 정도의 환경을 갖추고 있는 것으로 나타났다.

(1) 공간구성 영역

공간구성 영역의 문항별 평가 결과가 〈표 4〉에 제시되었다. 이 영역 전체 평균은 3.29로 보육시설(3.71)이 가장 높고, 초등학교(3.10)가 가장 낮았지만 다른 기관보다 초등학교는 아동수 대비 충분한 실내공간을 갖추고 있었고(3.98), 보육시설은 일상적인 보육을 위한 가구의 수가 충분하고 보수상태가 좋았고(4.13), 충분한 휴식과 안락을 취할 수 있었다(4.00). 전체적으로 아동과 분리된 교사만을 위한 공간(2.89)과 프로그램 진행시 개인적 회의나 성인집단 모임을 위

〈표 4〉 시설유형별 공간구성 영역의 문항별 평균과 표준편차

문 항	보육시설 N=133	사회복지관 N=173	초등학교 N=242	전 체 N=548
아동수에 비해 충분한 실내공간이다.	3.80(1.91)	3.78(1.53)	3.98(1.79)	3.86(1.73)
실내나 실외의 안전에 대한 문제가 없다.	4.19(1.62)	3.72(1.38)	3.66(1.65)	3.81(1.56)
일상적인 보육을 위한 가구의 수가 충분하고 보수상태가 좋다.	4.13(1.53)	3.59(1.86)	3.38(1.72)	3.64(1.75)
교사를 위한 파일보관함이나 사무공간이 있다.	4.17(1.63)	3.55(1.75)	3.22(1.58)	3.57(1.70)
학습과 오락활동의 교구를 이용할 수 있는 공간이 충분하다.	3.87(1.67)	3.33(1.58)	3.10(1.71)	3.37(1.68)
학습과 오락활동을 위한 시설이 충분하다.	3.78(1.56)	3.19(1.45)	3.16(1.68)	3.32(1.58)
숙제수행이 프로그램의 일부인 경우 분리된 영역을 가진다.	3.32(1.52)	3.47(1.62)	3.15(1.49)	3.31(1.55)
명확하게 정의된 흥미영역이 있다.	3.53(1.37)	3.04(1.47)	3.20(1.69)	3.22(1.54)
실외공간이 여러 요소에 적합하도록 설정되어 있다.	3.56(1.84)	2.96(1.46)	3.19(1.67)	3.19(1.65)
학령기 아동의 보육 프로그램에 대한 공간이 있다.	3.55(1.70)	3.18(1.59)	2.88(1.61)	3.16(1.64)
각 영역별로 방이 분리되어 있다.	3.62(1.51)	2.88(1.60)	2.96(1.84)	3.09(1.70)
아동이 혼자만의 공간을 갖는 것이 허용되며 교사가 이를 감독한다.	3.50(1.58)	2.88(1.57)	2.97(1.88)	3.07(1.71)
충분한 휴식과 안락을 취할 수 있다.	4.00(1.71)	2.77(1.75)	2.71(1.82)	3.05(1.84)
프로그램 진행시 개인적 회의나 성인집단 모임을 위한 공간이 있다.	3.13(1.81)	3.25(1.58)	2.55(1.40)	2.95(1.61)
아동과 분리된 교사만을 위한 공간이 있다.	3.53(1.71)	2.94(1.74)	2.44(1.68)	2.89(1.76)
전 체	3.71(1.15)	3.23(1.04)	3.10(1.03)	3.29(1.09)

한 공간이 제대로 갖추어 있지 않았으나(2.95), 실내나 실외의 안전에 대한 문제가 없다고 보았다(3.81).

(2) 건강 · 안전 영역

건강 · 안전 영역의 문항별 평가에 관한 사항은 〈표 5〉와 같다. 여기서 보면, 전체 점수가 7점 만점에서 3.39인데, 보육시설(3.97)은 아픈 아동을 위한 공간과 감독할 교사에 대한 문항만 제외하고는 모든 영역에 있어 다른 시설에 비해 가장 높고, 초등학교는 3.17로 가장 낮게 나타났다. 이는 보육시설이 영유아를 대상으로 운영되는 기관의 특성상 건강과 안전에 대한 주의가 크기 때문일 것이다. 특히 영역 중에서도 대근육 활동 놀이를 위한 사용 가능한 공간이 실내 또는 실외에 있고(4.07), 실내나 실외에 대근육 활동을 위한 시설물을 갖추고 있었다(3.72). 또한 응급상황시 연락이 가능하다(5.49)는 것과 식사/간식은 영양적인 면을 고려한다(4.79)는 것이 가장 높게 평가되었다. 반면에 사회복지관은 아픈 아동을 위한 공간이 따로 마련되고 감독할 교사가 있다는 문항에서는 2.77로 낮은 평가가 나타났으므로 이에 대한 대책이 시급하다고 본다. 특히 아동의 면역과 건강

〈표 5〉 시설유형별 건강 · 안전 영역의 문항별 평균과 표준편차

문 항	보육시설 N=133	사회복지관 N=173	초등학교 N=242	전 체 N=548
응급상황시 연락이 가능하다.	5.49(1.64)	4.87(1.74)	3.98(2.00)	4.68(1.92)
식사/간식은 영양 적인 면을 고려한다.	4.79(1.43)	4.25(1.62)	3.51(1.83)	4.10(1.74)
교사와 부모가 아동의 건강에 대한 피드백을 가진다.	4.71(1.53)	4.27(1.45)	3.47(1.63)	4.07(1.61)
응급조치에 필요한 도구와 물품이 잘 구비되어 있다.	4.30(1.61)	4.27(1.86)	3.39(1.90)	3.94(1.86)
대근육활동 놀이를 위한 사용 가능한 공간이 실내 또는 실외에 있다.	4.07(1.77)	3.56(1.48)	3.31(1.65)	3.59(1.69)
교사는 아동의 건강문제에 대한 정보를 가지고 있다.	3.98(1.77)	3.48(1.56)	3.06(1.61)	3.44(1.67)
안전에 관한 훈련이 있다.	3.98(1.42)	3.21(1.75)	3.14(1.93)	3.37(1.78)
아픈 아동을 위한 공간이 따로 마련되고 감독할 교사가 있다.	3.33(1.67)	2.77(1.62)	3.39(2.04)	3.14(1.82)
실내나 실외에 대근육 활동을 위한 시설물이 있다.	3.72(1.71)	2.88(1.40)	2.94(1.77)	3.11(1.49)
아동에 대한 응급상황의 정보가 있다.	3.79(1.75)	3.03(1.81)	2.61(1.55)	3.05(1.76)
교사는 안전과 응급조치에 대한 훈련을 받는다.	3.82(1.61)	2.58(1.75)	2.83(1.53)	2.98(1.58)
교사에 대한 건강정책이 있다.	3.25(1.47)	2.34(1.33)	3.22(1.61)	2.90(1.54)
아동의 면역과 건강에 대한 기록문서가 있다.	3.48(1.73)	2.44(1.53)	2.97(1.77)	2.89(1.63)
문서화된 건강정책이 있다.	3.35(1.67)	2.41(1.46)	3.04(1.33)	2.88(1.67)
개인이나 그룹의 대근육 활동을 위한 이동 가능한 교구가 있다.	3.54(1.63)	2.50(1.36)	2.67(1.31)	2.82(1.48)
전 체	3.97(1.07)	3.25(0.98)	3.17(1.16)	3.39(1.12)

에 대한 기록문서(2.89)와 문서화된 건강정책(2.88), 교사에 대한 건강정책(2.90)이 전체적으로 낮게 나타났다.

항목별로는 응급상황시 비상연락이나 영양가 있는 식사, 건강에 대한 교사와 부모의 피드백이 가장 높았고, 아동건강에 대한 기록과 기록된 건강정책, 이동가능 대근육운동 가구소유면이 가장 낮게 나타났다.

(3) 위생 영역

방과후 아동지도를 실시하는 각 기관의 위생영역에 대한 환경 평가는 〈표 6〉과 같다. 일반적으로 출석 지도(5.17), 귀가지도(4.98)가 가장 잘 이루어지고 있으며, 공간의 보수, 유지(3.98) 및 개인사용 가능 물품 구비 문항의 점수(3.98)가 가장 낮았다. 보육시설은 모든 위생영역의 모든 문항에서 가장 높은 점수를 나타내었고 초등학교는 가장 낮았다.

(4) 활동 영역

활동에 관한 방과후 아동지도 실시 기관의 환경 평가는 〈표 7〉로, 교사와 아동간의 왕성한 의사소통(4.87)과 활동의 다양성에 대한 문항(4.85)이 가장 높은 평가를 보이며, 능력별 활동 참가(4.22)와 개별적인 놀이활동과 일상과정(3.97) 항목이 가장 낮게 나타났다. 특히 초등학교는 교사가 또래 상호작용을 촉진 노력이 다른 기관에 비해, 사회복지관은 교사가 아동과 함께 많은 의사소통을 나눈다는 항목에서 다른 시설보다 높게 나타났다.

(5) 프로그램 구조 영역

프로그램 구조에 대한 시설유형별 환경 문항별 평가를 〈표 8〉에서 보듯이, 전체 3.58의 점수에 보육시설이 4.07로 높은 점수를 보여주는데, 다양한 미술재료들을 매일 자유 선택하여 사용하며(4.25), 미술과 공작 재료들의 사용이 적절

〈표 6〉 시설유형별 위생 영역의 문항별 평균과 표준편차

문 항	보육시설 N=133	사회복지관 N=173	초등학교 N=242	전 체 N=548
아동의 출석에 대한 지도가 이루어진다.	5.68(1.38)	5.30(1.70)	4.72(1.79)	5.17(1.71)
아동은 교사가 체크한 뒤 귀가하게 한다.	5.55(1.61)	5.17(1.72)	4.42(2.04)	4.98(1.88)
화장실이 깨끗하다.	5.74(1.30)	4.89(1.66)	3.96(1.79)	4.74(1.77)
개인위생에 대해 관심 있다.	5.11(0.89)	5.01(1.12)	4.04(1.66)	4.66(1.40)
식사/간식은 규칙적인 시간에 하고 교사와 아동이 대화를 공유할 수 있게 한다.	5.31(1.12)	4.98(1.29)	3.89(1.82)	4.64(1.60)
적절한 조명, 통풍, 온도조절, 채광이 가능하다.	5.09(1.69)	4.63(1.49)	4.34(1.73)	4.63(1.66)
음식과 주방기구의 보관상태가 위생적이다.	5.19(1.34)	4.75(1.44)	3.97(1.98)	4.56(1.72)
보수와 유지가 잘 된 공간이다.	5.02(1.49)	4.44(1.30)	3.72(1.64)	4.31(1.57)
개인별로 사용 가능한 물품이 갖추어져 있다.	4.85(1.25)	4.14(1.62)	3.38(1.68)	3.98(1.68)
전 체	5.28(0.88)	4.81(1.02)	4.03(1.17)	4.63(1.16)

〈표 7〉 시설유형별 활동 영역의 문항별 평균과 표준편차

문 항	보육시설 N=133	사회복지관 N=173	초등학교 N=242	전 체 N=548
교사는 아동과 함께 많은 의사소통을 나눈다.	4.90(1.33)	5.19(1.26)	4.54(1.53)	4.87(1.41)
활동의 다양성은 동일 시간대, 약간의 계획과 자발적인 것에서 계속된다.	5.21(1.24)	5.35(1.46)	4.12(1.57)	4.85(1.56)
교사가 또래상호작용을 촉진하려고 노력한다.	5.18(1.34)	5.09(1.45)	4.33(1.59)	4.82(1.53)
또래 상호작용이 일반적으로 긍정적이다.	4.91(1.03)	4.74(1.14)	4.35(1.57)	4.63(1.32)
아동과 교사간의 활동에 있어 적절한 연관을 가진다.	4.66(1.22)	4.58(1.27)	4.09(1.43)	4.41(1.34)
언어와 읽기 활동에 적절한 내용을 가진다.	4.86(1.05)	4.53(1.23)	3.86(1.58)	4.36(1.39)
학습기술과 연습능력을 위한 복합적인 기회가 주어진다.	4.47(1.38)	4.44(1.19)	4.05(1.34)	4.30(1.31)
아동은 그들의 능력에 적당한 활동을 참여한다.	4.55(1.26)	4.30(1.28)	3.92(1.41)	4.22(1.35)
개별적인 놀이활동과 일상과정을 가진다	4.11(1.13)	4.19(1.49)	3.67(1.60)	3.97(1.47)
전 체	4.76(0.92)	4.71(0.97)	4.10(1.17)	4.49(1.08)

〈표 8〉 시설유형별 프로그램 구조 영역의 문항별 평균과 표준편차

문 항	보육시설 N=133	사회복지관 N=173	초등학교 N=242	전 체 N=548
언어와 읽기 활동에 적절한 재료가 있다.	4.80(1.20)	4.31(1.52)	3.69(1.55)	4.19(1.52)
부모와 교사는 서로 정보를 공유한다.	4.64(1.33)	4.44(1.34)	3.56(1.58)	4.15(1.51)
아동이 자유선택 할 수 있는 기회가 있다.	4.70(1.24)	3.94(1.32)	3.62(1.74)	4.00(1.53)
다양한 미술재료들을 매일 자유선택하여 사용한다.	4.25(1.54)	3.80(1.55)	3.61(1.63)	3.83(1.59)
교사는 과학과 자연 현상에 대해 질문하고 해답 찾는 것을 도와준다.	4.15(1.43)	3.76(1.72)	3.67(1.62)	3.82(1.62)
음악과 동작의 활동이 있다.	3.86(1.27)	3.71(1.48)	3.60(1.55)	3.71(1.46)
매일 적합한 수학과 추론 활동이 있다.	3.98(1.21)	3.73(1.41)	3.43(1.56)	3.68(1.44)
미술과 공작 재료들의 사용이 적절하다.	3.95(1.22)	2.71(1.41)	3.41(1.43)	3.65(1.39)
블록쌓기 활동을 위한 공간이 있다.	4.26(1.84)	3.42(1.95)	2.93(1.76)	3.44(1.92)
블록쌓기 활동을 위한 재료가 있다.	4.25(1.99)	3.30(2.04)	2.74(1.73)	3.32(2.0)
과학과 자연활동이 가능한 장치와 재료가 있다.	3.50(1.37)	2.97(1.57)	3.44(1.51)	3.28(1.52)
부모들은 프로그램의 일부로써 참여된다.	4.04(1.48)	2.63(1.45)	2.90(1.58)	3.07(1.61)
드라마와 극에 대한 지원이 있다.	2.60(1.24)	2.29(1.46)	2.26(1.35)	2.35(1.37)
전 체	4.07(0.86)	3.53(0.93)	3.29(1.08)	3.58(1.02)

하며(3.95), 음악과 동작의 활동이 있고(3.86), 블록쌓기 활동을 위한 재료와 공간이 있고(4.26), 언어와 읽기 활동에 적절한 재료를 갖추고 있다(4.80). 특히 부모와 교사는 서로 정보를 공유하며(4.64), 부모들이 프로그램의 일부로서 참여하며(4.04), 아동이 자유선택할 수 있는 기회를 제공한다(4.70). 반면에 사회복지관은 미술과 공작 재료들의 사용이 적절하지 못하며(2.71), 과학과 자연활동이 가능한 장치와 재료가 부족한데(2.97), 이는 재정적 지원이 어려우므로 나타나는 현상으로 파악된다. 전반적으로 드라마와 극에 대한 지원(2.35)이 거의 있지 않다고 본다.

(6) 교사-아동상호작용 영역

교사와 아동간의 상호작용에 대한 시설유형별 평가는 다음 〈표 9〉와 같다. 여기서 보면, 사회복지관이 다른 기관에 비해 점수가 5.18로 높이 평가된다. 즉, 교사와 아동간 서로 의사소통이 활발하고(5.61), 교사는 아동을 존중하고(5.44), 따뜻하고 지지적이며(5.31), 매일 아동에게 기본적인 일상과정의 일이 존재한다(5.31). 교사-아동 상호작용 영역을 전체적으로 보면, 교사와 아동간의 의사소통이 활발(5.37)하나, 교사의 차별없는 훈육을 효과적으로 사용하는 문항은 상대적으로 낮게 나타났다(4.58).

(7) 교사발전 영역

교사간의 상호작용과 실무자와의 관계를 평가한 교사발전영역의 문항별 시설유형별 평가는 〈표 10〉과 같다. 일반적으로 사회복지관에서 높은 점수(4.47)를 나타내는데, 반면에 초등학교는 저조(3.74)하게 나타났다. 특히 전체적으로 볼 때 교사간 상호작용이 긍정적이고 지지적이나(4.62), 프로그램의 실무자와 주최측간의 업무관계는 낮게 평가되었다(3.91).

(8) 운영관리 영역

시설유형에 따른 운영관리에 관한 문항별 평가는 〈표 11〉과 같으며 전체 평균은 4.77이다. 그중에서 교사가 편견에 치우친 교육을 하지 않는다는 문항이 5.10으로 높게 평가되고, 지역사회의 소풍이나 여행을 신중히 고려한다는 문

〈표 9〉 교사-아동 상호작용의 시설유형별 평균과 표준편차

문 항	보육시설 N=133	사회복지관 N=173	초등학교 N=242	전 체 N=548
교사와 아동간의 의사소통이 활발하다.	5.37(1.10)	5.61(1.20)	5.13(1.48)	5.37(1.31)
교사는 아동을 존중한다.	5.37(0.96)	5.44(1.06)	4.96(1.50)	5.24(1.24)
교사는 아동에게 따뜻하고 지지적이다.	5.24(1.14)	5.31(1.19)	4.88(1.41)	5.13(1.28)
언어는 아동과 정보를 교환하고 사회적 상호작용을 위해서 사용된다.	5.40(0.99)	5.20(1.09)	4.69(1.34)	5.05(1.20)
교사의 아동에 대한 세심한 관리가 있다.	5.08(1.17)	4.88(1.19)	4.76(1.23)	4.88(1.21)
교사는 아동이 또래들과 함께 적절한 사회행동을 발달시키도록 돕는다.	5.15(1.08)	5.07(1.26)	4.42(1.59)	4.84(1.40)
매일 아동에게 기본적인 일상과정의 일이 존재한다.	4.96(1.21)	5.31(1.36)	4.31(1.65)	4.84(1.51)
교사는 차별 없는 훈육을 효과적으로 사용한다.	4.62(1.21)	4.69(1.28)	4.44(1.39)	4.58(1.31)
전 체	5.14(0.77)	5.18(0.95)	4.69(1.12)	4.99(1.01)

〈표 10〉 시설유형별 교사발전 영역의 문항별 평균과 표준편차

문 항	보육시설 N=133	사회복지관 N=173	초등학교 N=242	전 체 N=548
교사간 상호작용이 긍정적이고 지지적이다.	4.57(1.49)	4.90(1.25)	4.37(1.54)	4.62(1.44)
아동 관련 정보는 교사간 매일 의사소통된다.	4.52(1.37)	4.57(1.51)	3.91(1.64)	4.31(1.56)
지역사회 자원을 이용하고 있다.	4.42(1.46)	4.57(1.71)	3.44(1.55)	4.10(1.67)
학령기 아동 보육교사와 아동학습교사가 규칙적인 의사소통을 한다.	3.90(1.82)	4.46(1.67)	3.72(1.60)	4.04(1.71)
정기적인 실무자 회의와 실무자 발달활동이 있다.	3.94(1.32)	4.17(1.61)	3.77(1.34)	3.96(1.45)
실무자에 대한 평가가 이루어진다.	4.06(1.36)	4.55(1.44)	3.26(1.50)	3.94(1.55)
프로그램의 실무자와 주최측간의 업무 관계가 원만하다.	3.95(1.35)	4.09(1.64)	3.72(1.38)	3.91(1.48)
전 체	4.19(0.92)	4.47(1.15)	3.74(1.03)	4.13(1.09)

〈표 11〉 시설유형별 운영관리 영역의 문항별 평균과 표준편차

문 항	보육시설 N=133	사회복지관 N=173	초등학교 N=242	전 체 N=548
교사는 편견에 치우친 교육을 하지 않는다.	5.22(1.17)	5.22(1.40)	4.90(1.41)	5.10(1.36)
도착과 귀가가 통합, 조직화 되도록 계획한다.	5.54(1.32)	5.14(1.27)	4.53(1.40)	5.00(1.39)
교사간 책임감이 명백하게 구분된다.	5.04(1.54)	4.87(1.31)	4.39(1.68)	4.73(1.54)
지역사회의 소풍이나 여행을 신중히 고려한다.	4.43(1.57)	4.71(1.41)	3.76(1.86)	4.28(1.69)
전 체	5.05(0.99)	4.98(1.06)	4.39(1.13)	4.77(1.11)

항이 4.28로 낮게 평가되었다. 일반적으로 편견과 성에 대한 고정관념 없는 교육이 이루어지고 있다고 볼 수 있다. 또한 영유아교육기관은 다른 기관에 비해 도착과 귀가에 대해 조직적으로 운영되고 있으며(5.54), 사회복지관은 지역사회의 소풍이나 여행을 신중히 고려하여(4.71), 부모의 허락과 안전행동수칙을 지키고, 부모나 자원봉사자들의 도움을 받아 아동을 감독하는 경향이 있다.

(9) 특수요구 영역

방과후 아동지도 환경 평가 영역 중 시설유형별 차이가 없고, 저조한 점수를 보이는 특수요구항목에 대한 문항별 평가는 〈표 12〉와 같다. 일반적으로 특수아에 대한 측정 정보나 환경, 프로그램이나 아동이 많은 활동에 참여할 수 있도록 한 계획에 있어 낮은 점수(3.15)를 보이며, 전체 3.33의 평균에 비해 초등학교는 3.36으로 다른 기관보다 약간 높이 평가되는 유일한 영역이다. 그러나 교사를 위한 오리엔테이션이나 훈련과정이 사회복지관에서 다른 기관에 비해 어느 정도 잘 이루어지고 있으며(3.67), 이는 특수요구 항목에서 높이 평가되는 문항(3.48)이기도 하다.

〈표 12〉 시설유형별 특수요구항목의 문항별 평균과 표준편차

문 항	보육시설 N=133	사회복지관 N=173	초등학교 N=242	전 체 N=548
교사를 위한 오리엔테이션이나 훈련과정이 이루어진다.	3.60(1.39)	3.67(1.71)	3.22(1.65)	3.48(1.62)
사람의 다양성을 나타내는 많은 다문화적 재료를 구비하고 있다.	3.59(1.45)	3.24(1.43)	3.49(1.65)	3.42(1.53)
교사는 특수아를 위해 사용할 수 있는 측정방법이나 아동의 요구에 대한 정보를 가진다.	2.88(1.44)	3.35(1.42)	3.49(1.66)	3.29(1.53)
교사는 특수아의 요구에 대한 측정 정보를 사용하고, 환경, 프로그램, 아동이 많은 활동에 참여할 수 있도록 한 계획의 융통성을 가진다.	3.05(1.30)	3.14(1.49)	3.24(1.71)	3.15(1.53)
전 체	3.27(0.98)	3.34(1.14)	3.36(1.38)	3.33(1.20)

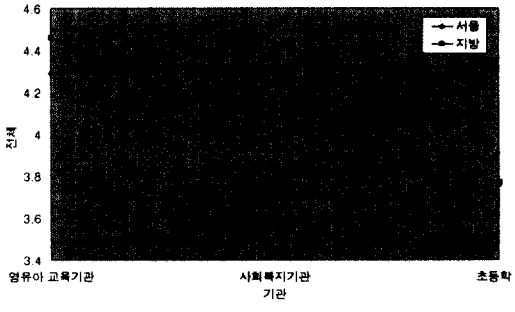
〈표 13〉 지역에 따른 시설유형별, 평가영역별 교육환경 평균과 표준편차

영 역		서 울				지 방				전체 (N=548)
		보육시설 (N=61)	사회복지관 (N=72)	초등학교 (N=116)	계 (N=249)	보육시설 (N=72)	사회복지관 (N=101)	초등학교 (N=126)	계 (N=299)	
물리적환경	공간	3.79 (0.58)	3.39 (0.77)	3.59 (0.76)	3.58 (0.72)	3.63 (1.47)	3.14 (1.17)	2.48 (1.02)	3.05 (1.28)	3.29 (1.09)
	건강,안전	4.12 (0.97)	3.42 (0.88)	3.16 (1.17)	3.47 (1.11)	3.85 (1.14)	3.15 (1.03)	3.18 (1.16)	3.33 (1.14)	3.39 (1.12)
	위생	5.30 (0.56)	5.16 (0.61)	4.01 (1.04)	4.67 (1.02)	5.26 (1.09)	4.60 (1.16)	4.06 (1.33)	4.59 (1.28)	4.63 (1.16)
	활동	4.51 (0.89)	4.71 (0.83)	4.13 (1.16)	4.40 (1.03)	4.96 (0.90)	4.71 (1.05)	4.06 (1.19)	4.57 (1.12)	4.49 (1.08)
프로그램환경	프로그램	3.89 (0.74)	3.74 (0.53)	3.30 (1.16)	3.57 (0.95)	4.23 (0.93)	3.42 (1.08)	3.28 (0.97)	3.57 (1.07)	3.58 (1.02)
	상호작용	4.94 (0.39)	5.39 (0.65)	4.61 (1.10)	4.93 (0.91)	5.23 (0.96)	5.06 (1.08)	4.80 (1.15)	5.04 (1.09)	4.99 (1.01)
	교사발전	4.07 (0.72)	4.52 (1.12)	3.63 (0.99)	4.01 (1.05)	4.29 (1.05)	4.43 (1.16)	3.87 (1.09)	4.22 (1.14)	4.13 (1.09)
	운영관리	4.85 (0.68)	5.17 (0.91)	4.22 (0.94)	4.66 (0.97)	5.23 (1.17)	4.87 (1.14)	4.60 (1.31)	4.87 (1.22)	4.77 (1.11)
	특수요구	3.11 (0.83)	3.36 (1.03)	3.17 (3.24)	3.21 (1.15)	3.41 (1.09)	3.34 (1.21)	3.60 (1.39)	3.44 (1.24)	3.33 (1.20)
전 체		4.29 (0.45)	4.32 (0.60)	3.76 (0.78)	4.06 (0.72)	4.46 (0.78)	4.08 (0.92)	3.77 (0.95)	4.08 (0.94)	4.07 (0.84)

2. 지역에 따른 시설유형별 방과후 아동지도 교육환경 평가

이 연구에서는 경제적, 문화적, 사회적, 정서적 수준에 있어서 서울지역과 다른 지방의 3개 도시(부산, 광주, 대전)를 연구대상으로 선정하였는데, 〈표 13〉은 서울과 지방의 기관별 영역별 평균 점수를 나타낸 것이다. 방과후 아동지도 시설 위치한 지역별 방과후 아동지도 교육환경은 전체적으로는 차이가 나지 않으나 교육환경을 공간, 건강·안전, 위생, 활동의 물리적 교육환경과 프로그램, 상호작용, 교사발전, 운영관리, 특수요구 등의 프로그램 교육환경으로 나누어 살펴보면 지역별 차이가 드러난다. 즉 서울 소재 방과후 아동지도 기관은 물리적 환경에서 더 높은 점수를 나타내고, 지방 대도시 지역 소재 방과후 아동지도 기관은 프로그램 교육환경에서 높은 점수를 보였다.

또한 서울지역에서는 종합사회복지관(4.32)이 다른 시설보다 교육환경 평가 점수가 높게 나타났으다 지방에서는 보육시설(4.46)의 점수가 높았다. 그림 1은 지역별 시설유형별 교육환경 점수를 이원변량분석한 결과를 그림으로 나타낸 것이다. 그래프의 기울기 모양이 상이함으로 높은 관련성을 나타내고 있다는 것을 알 수 있다.



〈그림 1〉 지역별 시설유형 평가

Ⅳ. 결론 및 논의

이 연구는 보육시설, 종합사회복지관, 초등학교에서 이루어지고 있는 방과후 아동지도 교육환경을 비교하고자 서울과 대전, 광주, 부산에 위치한 보육시설, 종합사회복지관, 초등학교 방과후 아동지도 교사 548명을 대상으로 서영숙 등(2000)이 개발한 방과후 아동지도 교육환경 평가도구를 이용하여 평가하였다. 연구결과를 종합하면 다음과 같다.

첫째, 방과후 아동지도의 교육환경은 시설유형에 따라 차이가 있어 보육시설, 종합사회복지관, 초등학교의 순으로 질적인 환경을 갖추고 있는 것으로 나타났다. 영역별로 보면 보육시설은 공간구성, 건강/안전, 위생, 프로그램 구조 영역에서 가장 높은 평가를 받았으며, 종합복지관은 교사발전 면에서 가장 높은 평가를 받았다. 다만 특수아 시설이나 다문화와 관련된 특수요구 영역에선 시설유형별 차이가 없었다. 그러므로 보육시설이 방과후 아동지도에 가장 좋은 교육환경을 갖추고 있음을 알 수 있다.

이는 보육시설이 다른 시설에 비해 어린 아동을 대상으로 운영되는 특성상, 아동이 즐길 수 있는 공간구성이나 건강과 안전에 대한 관심, 위생 면을 잘 갖추고 있기 때문으로 여겨지며, 종일 보육을 위해 가정과 같은 환경을 갖추려고 노력하여 방과후 아동지도 교육환경이 갖추어야 하는 가정과 학교의 보완기능이라

는 조건에 맞았기 때문이라고 본다. 종합사회복지관이 특히 교사발전 영역에서 높은 것은 교사간 의사소통이 활발하고 지역사회자원을 활용하고 정규적인 실무자 회의를 하는 등의 체계적인 조직운영을 갖추고 있기 때문으로 여겨진다.

그러나 초등학교는 모든 영역에서 낮은 평가가 나타났다. 이는 초등학교에서 실시하는 방과후 아동지도가 단순히 초등학교 교실에서 활동내용만 바뀐 것이기 때문에 방과후 보육의 내용이 없어 그만큼 방과후 아동지도 시설이 갖추어야 하는 바람직한 환경을 갖추지 못한 것으로 여겨진다.

둘째, 서울과 지방 대도시 소재지별 방과후 아동지도 기관의 교육환경은 전체적으로는 차이가 없으나 물리적 교육환경은 서울이 우수하고 프로그램 교육환경은 지방 소재 기관이 더 좋은 것으로 나타났다. 그리고 서울에서는 종합사회복지관과 보육시설의 교육환경이 비슷하였으나, 지방에서는 보육시설의 교육환경이 가장 우수한 것으로 나타났다.

이는 서울지역 소재 종합사회복지관이 물리적 교육환경이나 프로그램적 교육환경이 지방에 비해 더 우수한 반면, 보육시설은 서울 소재 보육시설의 프로그램적 교육환경이 지방보다 좋지 않아 나타난 결과로 보여진다. 특히 서울과 지방의 종합사회복지관의 차이가 심한 것이 이러한 결과를 강화한 것으로 보여진다.

이상의 결과를 종합하면 방과후 아동지도 시설유형별 교육환경은 보육시설이 가장 잘 갖추어져 있으며, 초등학교가 가장 바람직하지 않으며, 같은 시설유형이라도 지역에 따라, 교육환경의 평가영역에 따라 차이가 있다고 결론내릴 수 있다.

대부분의 방과후 실태 조사에 의하면 부모들은 초등학교에서 방과후 아동지도를 운영해 주기를 요구하고 있다. 그러나 실제 보육시설이나 종합사회복지관에서 운영하는 것보다 많은 아동이 초등학교 방과후 아동지도에 참여하고 있는 우리 나라 실정을 감안하면 이 연구의 결과는 초등학교에서 실시하고 있는 방과후 아동지도의 목적과 방법, 종사자 등 전반적인 영역에 대한 검토가 있어야 함을 의미한다. 더욱이 초등학교에서 특기·적성활동이라는 기존의 교사 주도적인 교육활동을 격려하는 것은 바람직한 방과후 아동지도의 방향과는 거리가 있는 정책임을 알 수 있다. 방과후 보육을 필요로 하는 아동이 다닐 수 있는 교육환경을 갖춘 질적인 방과후 아동지도 기관으로서의 방향을 잡아야 할 것이다. 특히 평가 결과에서도 나온 것처럼 건강과 안전에 대한 물리적 환경이 아직 제대로 갖추어지지 않은 상태에서 방과후 아동지도의 비전문가들이 수행하고 있는 점을 지양하여야 한다.

방과후 아동지도가 특히 저소득층 자녀에게 더욱 절실한 실정이므로 수익자부담으로 운영하기 어려운 특징을 지니고 있다. 한편 아동들의 참여가 불규칙하므로 고정적인 재원을 확보하기도 어려운 실정이다. 반면에 보육시설이 갖추고 있는 물리적 환경과 초등교육이 요구하는 교육적 환경을 동시에 갖추어야 하므로 그만큼 더 많은 재정투자가 필요하다. 가령 방과후 교실이 바닥난방을 갖추는 것은 가정에서와 같은 분위기를 이루는데 아주 중요한 요건이다. 그리고 방과후 교실을 유아교육이나 보육기관 같이 꾸민 것은 특히 저학년 아동에게 그 전 환경과의 연계성을 통해 안정감을 주고, 다양한 활동을 선택할 수 있게 하며 학교가 끝나면 곧장 오고싶은 곳으로 만드는데 기여한다. 잘 설비된 시설에 다양한 놀이감과 재료들을

갖추도록 프로그램 담당자들은 또 부지런히 뛸 것이다. 그런데 이런 시설을 갖추는데 담배인 삼공사나 대기업이 아동복지사업에 대한 지원을 통해 상당한 기여를 하였다. 그러므로 질적인 방과후 아동지도 교육환경을 조성하기 위해서는 정책적인 배려와 공공투자가 필수적이다.

이 연구는 방과후 아동지도의 시설유형별 교육환경을 알아보고자 한 연구로 대도시 소재 방과후 기관을 대상으로 하였으므로 연구대상 표집에서 지역적 한계가 있으며, 방과후 아동지도가 어떤 법적 제도적 감독과 지원을 받으며 이루어지는 기관 외에도 너무나 다양한 형태로 운영되고 있으므로 우리 나라의 전반적인 방과후 아동지도 기관의 교육환경 실태를 파악하려면 전국적인 규모에서 더욱 정교한 연구가 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

김성연(1999). 방과후 보육시설의 환경 평가 연구. 숙명여대 석사학위논문.

김재인(1996). 방과후 아동지도제도 도입 및 운영방안 - 방과후 아동지도제도 도입 및 운영 방안을 위한 공청회. 한국여성개발원.

남기라(1996). 서울시내 사회복지관의 방과후 아동지도 프로그램 실태. 숙명여대 석사논문.

박향아(1996). 일본의 방과후 프로그램 학동보육에 관한 연구. 숙명여대 아동연구 제10권. 55-101.

보건복지부 (1999). 1996년도 보육사업지침. 보건복지부.

서영숙(1996). 종합사회복지관과 보육기관에서의 방과후아동지도. 숙명여대아동연구. 제10권, 153-214.

서영숙(1999). 「영유아보육론」. 양서원.

서영숙 · 권영례 · 박영애(2000). 방과후 아동지도 교육환경 평가척도 개발 연구, 열린유아교육학회 발간예정 논문.

서영숙 · 이남정 · 안소영(1996b). 「프로젝트 중심 방과후 아동지도」. 양서원

이옥 · 노성향(1996). 「방과후 아동 보육론」. 창지사.

이은해 · 이기숙(1998). 「유아교육 프로그램 평가척도」. 서울: 창지사.

이재연, 강성희 (1995). 학령기 아동의 자기보호, 안전 실태 및 자기보호에 대한 준비도. 숙명여대 아동 연구. 제8 · 9권, 25-50.

장보경(1998). 방과후 아동지도 시설유형에 따른 운영실태 연구. 이화여대 석사학위논문.

정미리(1996). 프랑스 · 독일의 방과후 프로그램. 숙명여대 아동연구. 제10권, 13-54.

정민자 · 박초아 · 이진숙(1999). 「방과후 아동지도」. 양서원.

최지혜(1999). 방과후 프로그램의 평가도구 개발에 관한 예비연구. 숙명여대 석사학위논문.

한국여성개발원(1996). 방과후 아동지도 프로그램 개발. 한국여성개발원.

한국여성단체연합 (1995). 방과후 아이들: 교육과 보호 어떻게 할까?. 한국여성단체연합 5월 5일 어린이날 기념 토론회, 미간행 자료집,

한순옥(1996). 학령기 아동의 방과후 탁아서비스 도입에 관한 의식조사연구. 대한가정학회지, 34(1). 263-280.

허정경(1999). 시설유형별 방과후 아동지도 환경 비교 연구. 숙명여대 석사학위논문.

Musson. S (1994). School-Age Care : Theory and Practice. Canada : Addison-Wesley Publishers.

Thelma Harms, Ellen Vineserg Jacobs & Donna Romano White(1997). SACERS (School-Age Care Enviroment Rating Scale). New York : Teachers college Press.