

예·체능 방과후 교육프로그램의 질과 아동의 정서조절 및 사회적 능력

The Quality of After-School Programs Focused on Artistic-Physical Activities and Children's Emotional Regulation and Social Competence

경북대학교 아동가족학과
박사과정 전은경
교수 최보가

Dept. of Child & Family Studies, Kyungpook National Univ.

Doctoral Course : Jeon, Eun Kyoung

Professor : Choi, Bo-Ga

● 목 차 ●

- | | |
|-----------|-------------|
| I. 서론 | IV. 논의 및 결론 |
| II. 연구방법 | 참고문헌 |
| III. 연구결과 | |

<Abstract>

This study investigated the quality of after-school programs focused on artistic-physical activities, children's emotional regulation and social competence. The subjects were 224 elementary school children (1st through 6th grades) and 41 teachers. The measures were questionnaire(after-school activities), Assessment Profile for Early Childhood Programs(school-age), the Emotional Regulation Scale. and the Social Competency Scale. The data were analyzed by Cronbach's α , frequency, percentile, mean, and t-test. The results indicated that emotional regulation and, social competence were significantly different according to the quality of after-school programs: Children in a higher group of curriculum quality and interaction with teacher had better emotional regulation than did children in a lower group. Children in a higher group of curriculum quality and scheduling had better social competence(leadership and competence) than did children in a lower group.

주제어(Key Words): 방과후 특기·적성 교육프로그램의 질(the quality of after-school program), 정서 조절(emotional regulation), 사회적 능력(social competence)

Corresponding Author: Jeon, Eun Kyoung, Dept. of Child & Family Studies, College of Human Ecology, Kyungpook National University, 1370 Sankyuk-dong, Puk-ku Deagu 702-701, Korea Tel: 82-53-950-6210 Fax: 82-53-950-6209 E-mail: amore827@hanmail.net

I. 서론

과거에는 아동기 양육에 대한 책임이 전적으로 어머니에게 있었으나 현대 사회에서 핵가족화 현상과 기혼여성의 취업률 증가에 따른 가정공동화 현상이 나타나면서 학령전 아동보육과 마찬가지로 학령기 아동의 방과후 생활을 안전하게 보호, 지도하며 이들의 발달을 돕는 양질의 방과후 교육활동이 제공되어야 할 필요성이 부각되고 있다(Posner & Vandell, 1994; Sack, 1999; 여성특별위원회, 2000).

만 6~12세의 학령기는 아동의 발달과정에서 올바른 생활습관과 학습습관의 형성을 통해 건전한 인격을 형성하고 신체적, 지적, 정서적, 사회적으로 성장·발달하는 중요한 시기이다(김재인, 1996; 이용교·정혜선·유한규·권지은·김경륜·윤재정·서지영·김혜영·성윤숙, 2000). 그럼에도 불구하고 이 시기의 아동들은 각종 안전사고와 사회적 유해환경들로부터 자신을 보호할 능력이 부족하므로 성인의 생활지도나 보살핌이 절대적으로 필요하며, 만약 성인의 보살핌을 제대로 받지 못할 경우에는 생활에 자신감을 갖지 못하고 사회성이 결여되기 쉽다(강이화, 1999; 한국일보, 1993, 10, 4, 12면). 실제로 상당수의 학령기 아동들이 매일 일정시간 동안 부모 이외의 성인에 의한 적절한 보호와 지도가 필요한 것으로 나타났다(김영빈, 1994; 이욱, 1993).

미국을 비롯한 선진 외국에서는 방과후 아동보호를 위한 법적 보장과 더불어 방과후 아동센터, 학교 등 각종 시설을 활용하여 아동의 보호, 지도에 만전을 기하고 있다(한국여성노동자협회, 1992). 우리나라의 경우는 1995년 10월 세계화 추진위원회에서 수립한 '여성의 사회참여 확대방안 : 10대 과제' 중 하나로 '방과후 아동지도 제도의 도입'이 정식으로 채택되었으며 이를 계기로 방과후 아동지도는 본격적인 활기를 띠기 시작하여 교육부, 보건복지부가 활성화 방안을 마련하고, 한국여성개발원(1998)이 중심이 되어 프로그램 개발과 시범 운영, 현장에서의 사례 연구 등 다양한 노력이 있어왔지만 아직은 양적 보급단계에 있는 실정이다(이용교 외, 2000).

학교 정규교육이 주로 인지적 기능에 초점을 맞추고 있는데 반해 방과후 교육활동은 사회적·정서적 발달에 초점을 두는 차별성을 가지면서 또한 학교 정규교육과 연결성을 갖는 교육이 이루어져야 할 것이다(김재인, 1996). 실제로 학부모 및 교사들은 학교 정규교육과 중복되지 않으면서 아동에게 실질적인 도움이 되고, 발달에 영향을 줄 수 있는 방과후 교육활동을 희망하는 것으로 나타났다(이욱, 1995; 한순옥, 1996).

이와 같은 필요성의 인식과 사회적 요구에 부응하여, 우리 나라에서는 방과후 교육시설로 학교의 유휴 시설을 활용하여 수요자 중심의 학습체제를 수용하고 그 일환으로 방과후 특기·적성 교육활동을 실시하고 있는 데, 이는 하나의 교육적인 제도로 단시간 내에 전국의 초·중등학교에서 교육 개혁적 프로그램으로 거의 정착되어 가고 있다(박은주, 2001). 그 결과, 방과후 학원 등의 사설교육기관에만 의존해 실시되던 학생들의 특기·적성 교육을 학교라는 시설을 이용하여 최소한의 경비로 학생들에게 제공하게 되었다.

그러나 방과후 지도가 단순한 보육의 단계를 넘어 아동의 전인적 발달과 가정에 도움이 되는 자연스런 삶의 패턴으로 정착하기 위해서는(이용교 외, 2000) 방과후 보육 및 교육활동이 아동기 발달에 어떠한 영향을 미치는지를 연구해 볼 필요가 있다.

사람들은 일상생활에서 정서를 유발하는 다양한 상황에 노출되고 정서 경험에 따라 다양하게 반응한다(Morris & Reilly, 1987). 우리는 원만한 대인관계를 형성하기 위해, 타인을 고려하여 자신의 욕구와 감정을 조절할 수 있어야 하며 상황에 적절한 행동을 해야한다. 정서 경험에 대한 적절한 반응은 개인의 적응과 오늘날과 같은 성취 지향적인 사회에서의 성공과 직접적으로 연관되어 있기 때문에 매우 중요하다(민경환, 김지현, 윤석빈, 장승민, 2000; 임희수, 2001). 학령기는 영아기부터 시작된 정서조절이 여러 사회화의 과정(예: 학교, 또래, 가정 등)이나 경로를 통해 내면화되어 가는 시기며(Luria, 1961; Vygotsky, 1962) 또한 또래와 부모와의 정서관련반응이나 행동이 상황적으로 표면화되어

더 많이 나타날 수 있는 시기(Eisenberg, 1996)이므로 이 시기 아동의 정서조절은 청소년기, 성인기의 정서조절과 정서발달의 밑바탕이 된다고 볼 수 있다. 그러나 국내에서는 아동의 정서조절에 관한 연구가 비교적 드물며 더욱이 현재 전국적으로 확산·실시되고 있는 방과후 특기·적성 교육활동 프로그램의 질과 정서조절과의 관계를 다룬 연구는 거의 없는 실정이므로 이들의 관계를 밝혀보는 것은 의의가 있을 것이다.

정서조절과 더불어, 사회적 능력은 적절한 사회적 관계를 발전시키고 바람직한 사회적 결과를 획득하는데 유용하고 필수적일 뿐만 아니라(Merrell, 1999) 발달에 미치는 위험 요인의 부정적 영향을 완화시킬 수 있는 보호 요인으로 기여할 수 있다(Chen, Liu, Li, & Li, 2000). 이것은 시·공간을 초월해서 사용될 수 있는 보편적인 개념이라기보다는 각 사회에 깊이 내재되어 있는 근본 가치를 반영하는 특수한 개념이므로 각 문화권에 따라 학자들의 견해에 따라 또는 접근 방법에 따라 다양할 수 있다(김정아, 1990). 학령기 아동의 사회적 능력은 그 사회에 적합한 구성원으로 성장하고, 사회적 목적을 달성하는데 필수적인 요소이므로 이 시기 아동들의 방과후 특기·적성 교육활동프로그램의 질과 사회적 능력과의 관계를 연구하는 것이 의의가 있을 것이다.

방과후 보육이 아동 발달에 미치는 연구들을 살펴보면, Posner와 Vandell(1994)은 방과후 보육이 학령기 아동의 정서 및 행동발달에 유익하다는 결과를 보고하였고, 방과후 보육에 참여한 아동의 경우, 자아개념, 학업성취 및 학교생활이 긍정적인 것으로 나타났으며(Elliot, 1998; Harm, Pierce, & Vandell, 1999; Hartman, 1991), 방과후 프로그램이 학업 성취와 가족관계 측면에서 긍정적인 효과가 있는 것으로 보고하였다(Scales, George, & Morris, 1997). 또한 저소득층의 9세 아동(Posner & Vandell, 1994)과 4-5학년 아동(Johnson, 1994)을 대상으로 한 방과후 프로그램의 효과에 관한 연구들도 프로그램 참여가 아동의 안전한 보호, 학업능력, 사회성과 자아개념의 향상을 가져왔다고 보고하였다. Wamock(1992)는 방과후 프로그램이 아동발달 뿐만 아니라 프로그램

의 운영을 통해 지역사회의 협력활동을 증진시키는 효과가 있었다고 보고하였으며, Shelly(2001)는 방과후 프로그램이 학습습관과 정서조절 및 또래관계 측면에서 긍정적인 효과가 있는 것으로 보고하였다.

그러나 국내에서는 방과후 특기·적성 교육에 대한 질적 평가(서영숙, 1999), 방과후 보육 프로그램 개발 연구(임재택·황해익·정계숙·김경호·박선헤·박성미·김은주, 1999)와 방과후 보육 및 교육활동과 아동발달과의 관계를 밝힌 몇몇 연구(김재인, 1996; 김주현, 1995; 신혜영, 1994)를 제외하고는 특기·적성 교육의 질에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았으며 특히 특기·적성 교육의 질과 아동의 정서적, 사회적 발달을 관련시킨 연구는 거의 없는 실정이므로 이에 대한 연구가 요구된다.

따라서 본 연구는 T시의 초등학교에서 예·체능 활동 중심의 특기·적성 교육을 받고 있는 학생을 대상으로, 특기·적성 교육의 실태와 특기·적성 교육의 질에 따라 아동의 정서조절 및 아동의 사회적 능력에 차이가 있는지를 밝힘으로써 특기·적성 교육의 본래 취지인 정서 및 사회적 발달을 위한 참고자료를 제시함과 동시에 특기·적성 교육의 방향을 제시하는데 그 목적이 있다.

이상의 연구목적에 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 학령기 아동의 예·체능 중심의 방과후 특기·적성 교육현황은 어떠한가?
- 연구문제 2. 예·체능 중심의 방과후 특기·적성 교육활동프로그램 질에 따라 아동의 정서조절에 차이가 있는가?
- 연구문제 3. 예·체능 중심의 방과후 특기·적성 교육활동프로그램 질에 따라 아동의 사회적 능력에 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상 및 절차

본 연구는 T시의 7개구에 소재한 7개 초등학교에

서 2002년 3월부터 8월까지 예·체능 특기·적성 교육활동에 참여하였던 1~6학년 42개 학급의 남녀 아동 224명과 각 학교에서 특기·적성교육프로그램 중 예·체능과목을 담당하는 특기·적성교사 41명을 대상으로 하였다. 총 1579부의 질문지를 배부하여 845부가 회수되었으나, 이중 응답이 부실하거나 예·체능 특기·적성 교육에 참여하지 않은 아동의 질문지를 제외하고 224부를 분석에 사용하였다. 연구대상의 일반적인 특성은 <표 1>과 같다.

2. 측정도구

1) 학부모용 질문지

초등학교 학생의 특기·적성 교육활동의 현황을 파악하기 위하여 여성특별위원회(2000)에서 초등학교 학생들의 방과후 활동에 관한 전반적인 실태를 알아보기 위하여 전국적으로 실시한 질문지 내용을 본 연구의 목적에 맞도록 수정해서 사용하였다. 질문지 내용은 3개 영역으로 나누어 총 23문항으로 구성되어 있다. 그 하위 영역으로는 방과후 교육활동에 관한 일반 현황 6문항, 방과후 교육활동에 관한 희망 사항 8문항, 조사대상자의 일반적 배경 9문항이다.

<표 1> 연구 대상의 일반적인 특성

(N=224)

배경변인	구분	N (%)	배경변인	구분	N (%)
아동의 성별	남	107(47.8)	아버지 연령	35세이하	22(9.8)
	여	117(52.2)		36-40세	97(43.3)
아동의 학년	1학년	41(18.3)		41-45세	83(37.1)
	2학년	32(14.3)		46세이상	22(9.8)
	3학년	40(17.9)	아버지 학력	초등학교졸	2(.9)
	4학년	35(15.6)		중졸	21(9.4)
	5학년	43(19.2)		고졸	110(49.0)
	6학년	33(14.7)		전문대졸	25(11.2)
어머니 연령	30세이하	9(4.0)		대졸	54(24.1)
	31-35세	56(25.0)	대학원졸	12(5.4)	
	36-40세	118(52.7)	아버지 직업	전문직	18(8.1)
	41세이상	41(18.3)		관리직	21(9.4)
어머니 학력	초등학교졸	5(2.2)		사무직	30(13.4)
	중졸	32(14.3)		서비스직	24(10.8)
	고졸	129(57.6)		판매직	38(17.1)
	전문대졸	14(6.3)		생산직	50(22.0)
	대졸	40(17.8)		농어업·임축산업	3(1.3)
	대학원졸	4(1.8)		무직	7(3.1)
어머니 직업	전문직	8(3.6)		기타	33(14.8)
	관리직	2(.9)		가족의 월소득	100만원이하
	사무직	12(5.4)	101-200만원		91(40.6)
	서비스직	24(10.7)	201-300만원		58(25.9)
	판매직	19(8.5)	301-400만원		24(10.8)
	생산직	22(9.8)	401-500만원		7(3.1)
	농어업 임축산업	3(1.3)	500만원이상		3(1.3)
	무직 및 주부	123(54.9)	합계		
	기타	11(4.9)			224(100.0)

2) 방과후 특기·적성 교육의 질 평가척도

특기·적성 교육활동 프로그램의 질을 측정하기 위해 Abbott-Shim과 Sibley(1987)에 의해 개발된 APECP(Assessment Profile for Early Childhood Programs)학령기 편을 노성향(2002)이 번역한 것을 사용하였다. APECP의 학령기 프로그램은 103문항으로 구성되어 있고 건강과 안전(16문항), 학습환경(15문항), 교육과정(26문항), 교사와 아동간의 상호작용(29문항), 일과계획(17문항) 등 5개 영역으로 나누어져 있다. 이 척도는 각 문항에 대해 '예', '아니오'로 응답하는 2점 척도이다.

특기·적성 교육프로그램의 질 척도의 하위요인별 Cronbach's α 계수는 건강과 안전이 .53, 학습환경은 .82, 교육과정은 .82, 교사-아동간 상호작용은 .80, 일과계획은 .70 이었다. 이 검사는 예·체능과목을 담당하는 교사가 각 문항을 읽고 '예', '아니오'로 응답하도록 하였다.

3) 정서조절 척도

정서조절을 측정하기 위하여 Shields와 Cicchetti(1997)가 개발한 정서조절 체크리스트(The Emotion Regulation Checklist)를 사용하였다. 이 척도는 총 24 문항의 4점 Likert 척도로, 정서적으로 조절되는 아동들과 조절되지 않는 아동들을 변별할 수 있으며, 정서조절에 관한 직접 관찰 및 정서조절 Q-sort 결과와 상관이 높다(Shields & Cicchetti, 1997). 이 검사는 기분의 불안정, 분노 반응성, 조절되지 않는 부정적 정서를 나타내는 문항들(예: 폭발적으로 감정을 터뜨리는 경향이 있다)부터 시작하여, 상황적으로 적합한 정서 표현, 공감, 정서 자각을 묘사하는 문항들(예: 기분이 울적하거나 화가 나거나 걱정될 때 그런 기분을 말로 표현할 수 있다)로 구성되어 있다(Shields & Cicchetti, 1997). 기분의 변화가 심하고, 부정적 정서를 조절하지 못하는 문항들은 역산하여 사용하였다. 정서조절 척도Cronbach's α 값은 .89이었다. 이 척도는 아동을 잘 아는 교사나 부모가 평가하도록 되어 있는데, 본 연구에서는 아동 양육 과정에서 아동의 정서조절 측면을 관찰할 기회가

많은 아동의 어머니가 문항의 내용과 아동과 일치하는 정도에 따라서 1점(결코 아니다)에서 4점(항상 그렇다)까지 평정하도록 하였다.

4) 사회적 능력 척도

Kohn과 Rossman(1972)의 Social Competency Scale, Gesten(1976)의 HRI(Health Resources Inventory)를 수정, 보완하여 구순주(1996)가 제작한 「사회적 역량척도」를 사용하였다. 이 척도는 23문항으로 구성되며, 5점 Likert 척도로서 각 문항에 대해 “전혀 그렇지 않다”에 1점, “그렇지 않다”에 2점, “보통이다”에 3점, “그렇다”에 4점, “아주 그렇다”에 5점을 부여한다. 척도의 점수가 높을수록 사회적 능력이 높음을 의미한다. 척도의 하위요인은 주도성(8문항), 유능성(7문항), 사교성(8문항)의 3요인으로 구성되어 있다. 사회적 능력 척도의 Cronbach α 계수는 .77이었고, 각 하위요인에 대한 Cronbach α 계수는 각각 .73, .75, .75이었다. 아동의 사회적 능력은 또래, 교사, 부모 등이 평가할 수 있으나 부모는 많은 시간을 아동과 함께 지내므로 전체적인 상황에서 아동행동을 평가한다는 장점이 있으므로 본 연구에서는 어머니에 의한 평가방법을 사용하였다.

3. 연구절차

본 조사에 앞서 질문지 문항의 이해, 작성에 소요되는 시간을 알아보기 위해 2002년 8월 26일부터 30일까지 예비조사를 실시하였다. 예비 조사 결과를 바탕으로 질문지의 내용을 수정·보완한 후 완성된 질문지를 학부모용은 1~6학년 42개 학교의 남녀 아동 총 1579명을 통해 어머니에게 배부한 후, 아동을 통해 회수하였다. 회수된 질문지는 845부였으나, 이 중 응답이 부실하거나 예·체능 특기·적성 교육에 참여하지 않은 아동을 제외한 224부를 분석자료로 사용하였다. 또한 각 학교의 특기·적성 교육프로그램 중 예·체능과목을 담당하는 특기·적성 교사 61명을 대상으로 질문지를 배부하여 회수된 질문지는 41부였다.

4. 자료처리 및 자료분석

수집된 자료는 SPSS PC 10.0 program을 이용하여 분석하였다. 먼저 연구대상자의 일반적 특성과 방과후 교육활동에 관한 일반현황 및 인식과 기대를 알아보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였으며, 각 측정도구의 신뢰도를 파악하기 위해 Cronbach α 계수를 산출하였다. 방과후 특기·적성 교육활동 프로그램의 질, 정서조절 및 사회적 능력은 변인별로 평균과 표준편차를 구하였다. 방과후 프로그램 질을 평균치를 중심으로 상하집단으로 구분하였다. 구체적으로 살펴보면, 건강과 안전은 M=21.87을 중심으로 16-22점까지를 하집단, 23-28점까지를 상집단으로 구분하였다. 학습환경은 M=20.24를 중심으로 14-19점까지를 하집단, 20-27점까지를 상집단으로 구분하였다. 교육과정은 M=35.22를 중심으로 26-35점까지를 하집단, 36-45점까지를 상집단으로 구분하였다. 교사와 아동간의 상호작용은 M=33.16을 중심으로 26-32점까지를 하집단, 33-45점까지를 상집단으로 구분하였다. 일과 계획은 M=18.74를 중심으로 14-18점까지를 하집단, 19-25점까지를 상집단으로 구분하였다. 상하집단에 따른 정서조절, 사회적 능력의 차이를 알아보기 위해 t검증을 실시하였다.

III. 연구결과

1. 특기·적성 교육활동의 실태

1) 방과후 교육활동에 관한 일반 현황

방과후 교육활동에 관한 일반 현황을 알아보기 위하여 빈도와 백분율을 산출하였으며, 그 결과는 <표 2>와 같다. 자녀의 방과후 생활 인지도는 “잘 알고 있다”가 73.2%로 가장 많고, “조금 알고 있다”가 24.6%로 대부분의 어머니들이 자녀의 방과후 생활에 대해서 잘 파악하고 있는 것으로 나타났다. 예·체능 중심의 특기·적성 교육 수강과목(복수응답)에서는 “음악”이 67.0%, “미술”이 49.5%, “체육 및 무용”이 45.5%로 나타났다. 예·체능 중심의 특

<표 2> 방과후 교육활동에 관한 일반 현황

변인명	구분	빈도(%)
자녀방과후 생활인지도	잘 알고 있다	164(73.2)
	조금 알고 있다	55(24.6)
	잘 모른다	4(1.8)
	전혀 모른다	1(.4)
예·체능 중심의 특기·적성 교육 수강과목*	음악	140(67.0)
	미술	111(49.5)
	체육 및 무용	102(45.5)
예·체능 중심의 특기·적성교육 수강 과목수	1과목	113(50.5)
	2과목	74(33.0)
	3과목이상	37(16.5)
수업료	3만원이하	102(45.5)
	3-6만원	71(31.7)
	6-9만원	30(13.4)
	10만원이상	21(9.4)
합계		224(100.0)

* 복수응답

기·적성 교육 수강 과목 수에서는 “1과목”이 50.5%로 가장 많았으며, “2과목”이 33.0%, “3과목 이상”이 16.5%순으로 나타났다. 수업료에서는 “3만원 이하”가 45.5%로 가장 많으며, 그 다음으로는 “3-6만원”이 31.7%였다.

2) 방과후 교육활동에 관한 인식과 기대

방과후 교육활동에 관한 학부모의 인식과 기대를 알아보기 위하여 빈도를 산출하였으며, 그 결과는 <표 3>과 같다. 특기·적성교육활동 프로그램 운영 주체에서는 “초등학교”가 52.2%로 가장 많았고, “정부 지방자치단체”가 35.7%로 다음 순으로 나타났다. 특기적성교육활동 프로그램 비용부담에서는 “일부는 정부 일부는 학부모 부담”이 71.0%로 가장 많았고, “정부 지방자치단체”가 16.0% 그 다음 순이었다. 학부모 월 적정 부담비용에서는 “2-3만원”이 34.8%로 가장 많은 비율을 차지했고, 그 다음이 “1-2만원”으로 24.6% 이었다. 특기·적성교육활동 프로그램담당 희망교사에서는 “초등학교 교사”가 45.5%로 가장 많았고, “학원 강사”가 20.1%순으로 나타났다. 특기·적성교육 활동 시 중요사항에서는 “학습보충 활동”이 33.9%로 가장 많았으며, “특별활동”이

<표 3> 방과후 교육활동에 관한 희망사항

(N=224)

배경변인	구 분	빈도(%)	배경변인	구 분	빈도(%)
특기·적성 교육활동 프로그램 운영주체	정부지방자치단체	80(35.7)	특기·적성 교육 활동시 중요사항	안전한 보호	35(15.6)
	민간(사설)단체	14(6.3)		생활지도	25(11.2)
	종교단체	5(2.2)		숙제지도	7(3.1)
	초등학교	117(52.2)		놀이지도	7(3.1)
	기 타	8(3.6)		학습보충활동	76(33.9)
특기·적성 교육활동 프로그램 비용부담	정부지방자치단체	36(16.0)	부모교육	2(.9)	
	일부는 정부 일부는 학부모 부담	159(71.0)	특별활동	56(25.0)	
	학부모	4(1.8)	견학	8(3.6)	
	전부 학부모가 부담하되 저소득층은 정부가 지원	25(11.2)	기타	8(3.6)	
학부모 월 적정 부담비용	1만원 미만	17(7.6)	특기·적성 교육 활동시 부모역할	보조비를 낸다	67(29.9)
	1-2만원	55(24.6)		식당봉사	9(4.0)
	2-3만원	78(34.8)		교실청소 등의 봉사	89(39.7)
	3-5만원	54(24.1)		보조교사 같은 교육활동에 참여 참여할 생각이 없다	25(11.2) 34(15.2)
	5-10만원	17(7.6)	교사 1인당 학생수	10명이하	80(35.7)
10만원 이상	3(1.3)	10-15명		101(45.1)	
특기·적성 교육활동 프로그램 담당 희망교사	어린이집 교사	1(.4)		15-20명	29(13.0)
	유치원 교사	4(1.8)		20-25명	9(4.0)
	초등학교 교사	102(45.5)		25-30명	4(1.8)
	학원 강사	45(20.1)	30명이상	1(.4)	
	가정주부 및 자원봉사자	13(5.8)	학급운영 형태	학년별로 운영	153(68.3)
	대학생 자원봉사자	36(16.1)		저학년 고학년 분리운영	54(24.1)
기타	23(10.3)	혼합학년		17(7.6)	
합 계					224(100.0)

25.0%였다. 특기·적성교육활동시 부모역할에서는 “교실청소 등의 봉사”가 39.7%로 가장 많았고, “보조비를 낸다”가 29.9%가 다음 순이었다. 교사 1인당 학생수에서는 “10-15명”이 45.1%로 가장 많았으며, “10명 이하”가 35.7%가 다음 순이었다. 학급운영 형태에서는 “학년별로 운영”이 68.3%로 가장 많았고, “저학년과 고학년으로 분리”가 24.1%, “혼합학년”이 7.6% 순으로 나타났다.

2. 특기·적성 교육프로그램의 질에 따른 정서조절

정서조절의 하위영역에 있어 상집단과 하집단을 비교하기 위하여 t-test를 실시한 결과는 <표 4>와 같다. <표 4>에 의하면, 정서조절은 교육과정(t=

<표 4> 특기·적성 교육프로그램의 질에 따른 정서조절의 검증 결과

구 분		N	M	SD	t	p
건강과 안전	상	83	75.23	7.47	-1.91	.06
	하	141	73.26	7.41		
학습환경	상	110	74.55	7.73	-1.12	.27
	하	114	73.44	7.22		
교육과정	상	98	75.13	7.80	-2.03*	.04
	하	126	73.10	7.12		
교사-아동간 상호작용	상	120	75.60	7.78	-2.62**	.01
	하	104	72.20	6.91		
일과 계획	상	120	74.28	8.05	-.62	.54
	하	104	73.65	6.78		

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

-2.03, $p<.05$)과 교사-아동간 상호작용($t= -2.62, p<.01$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 교육과정의 질이 높은 집단이 낮은 집단보다 정서조절을 잘 하는 것으로 나타났으며, 교사-아동간 상호작용의 질이 높은 집단이 낮은 집단보다 정서조절을 잘하는 것으로 나타났다.

그러나 건강과 안전, 학습환경, 일과계획의 질에 따라서는 정서조절에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

3. 특기·적성 교육프로그램의 질에 따른 사회적 능력

사회적 능력의 하위영역에 있어 상집단과 하집단을 비교하기 위하여 t-test를 실시한 결과는 <표 5>와 같다. <표 5>에 의하면, 사회적 능력은 교육과정의 질에 따라 주도성($t= -2.03, p<.05$)과 유능성($t= -2.25, p<.05$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 교육과정의 질이 높은 집단이 낮은 집단보다 주도성과 유능성이 높은 것으로 나타났다. 그러나 사교성에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 또한 일과계획의 질에 따라 사교성($t= -2.12, p<.05$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 일과계획의 질이 높은 집단이 낮은 집단보다 사교성이 높은 것으로 나타났다. 그러나 주도성과 유능성에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

건강과 안전, 학습환경 및 교사와 아동간의 상호작용의 질에 따라서는 사회적 능력의 주도성, 유능성, 사교성에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

한편 특기·적성 교육프로그램의 질의 상집단과 하집단 간의 사회적 능력과의 차이를 살펴본 결과, 교육과정의 질($t= 2.15, p<.05$)에 따라 사회적 능력에 유의한 차이가 있었다. 즉, 교육과정의 질이 높은 집단이 낮은 집단보다 사회적 능력이 높은 것으로 나타났다.

건강과 안전, 학습환경 및 교사와 아동간의 상호작용의 질, 일과계획은 사회적 능력과 통계적으로

<표 5> 특기·적성 교육프로그램의 질에 따른 사회적 능력의 검증 결과

사회적 능력	건강과 안전	N	M	SD	t	p
주도성	상	83	24.92	3.90	1.15	.25
	하	141	25.55	4.01		
유능성	상	83	23.59	3.59	-.15	.88
	하	141	23.52	3.61		
사교성	상	83	27.92	3.82	-.28	.78
	하	141	27.76	4.12		
사회적 능력총점	상	83	76.42	10.11	-.28	.78
	하	141	76.82	10.55		
사회적 능력	학습환경	N	M	SD	t	p
주도성	상	110	25.47	3.71	-.59	.55
	하	114	25.16	4.22		
유능성	상	110	23.80	3.49	-1.04	.30
	하	114	23.30	3.70		
사교성	상	110	27.99	3.88	-.64	.52
	하	114	27.65	4.13		
사회적 능력총점	상	110	77.27	9.84	.84	.40
	하	114	76.11	10.87		
사회적 능력	교육과정	N	M	SD	t	p
주도성	상	98	25.92	3.86	-2.03*	.04
	하	126	24.84	4.02		
유능성	상	98	24.15	3.51	-2.25*	.03
	하	126	23.07	3.61		
사교성	상	98	28.28	3.76	-1.52	.13
	하	126	27.46	4.16		
사회적 능력총점	상	98	78.35	9.91	2.15*	.03
	하	126	75.37	10.57		
사회적 능력	교사-아동 상호작용	N	M	SD	t	p
주도성	상	120	25.53	3.92	-.89	.37
	하	104	25.06	4.04		
유능성	상	120	23.89	3.55	-1.56	.12
	하	104	23.14	3.63		
사교성	상	120	28.12	3.96	-1.24	.22
	하	104	27.46	4.04		
사회적 능력총점	상	120	77.68	10.77	1.34	.18
	하	104	75.82	9.98		

〈표 5〉 계속

사회적 능력	일과 계획	N	M	SD	t	p
주도성	상	120	25.70	3.72	-1.57	.12
	하	104	24.87	4.22		
유능성	상	120	23.82	3.45	-1.22	.23
	하	104	23.23	3.76		
사교성	상	120	28.35	3.80	-2.12*	.04
	하	104	27.22	4.16		
사회적 능력총점	상	120	77.86	9.73	1.84	.06
	하	104	75.31	10.95		

*p < .05

유의한 차이가 나타나지 않았다.

IV. 논의 및 결론

본 연구의 연구문제를 통해 밝혀진 주요결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

1. 방과후 교육활동의 현황

첫째, 자녀의 방과후 교육활동에 관해서, 73.2%의 어머니들이 잘 알고 있으며, 24.6%가 “조금 알고 있다”고 답해, 학부모들의 자녀방과후 생활 인지도가 매우 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 독립적으로 자신의 생활 계획을 세울 수 있는 능력을 갖추지 못한 자녀들에 대한 어머니들의 관심을 제시한 연구(박선숙·유가효, 1999)를 뒷받침하고 있다. 그러나 거의 대부분 부모들이 자녀의 방과후 생활에 관해 어느 정도는 알고 있으나 70%이상의 부모들이 자세히 알지 못하고 있다는 여성특별위원회(2000)의 연구결과와는 상이하게 나타났다. 서울특별활동교육 연구회(2003)가 주최한 ‘특기·적성 교육의 활성화 방안’에 관한 교사, 학부모 대토론회에서 학부모들의 자체설문조사 결과 85%정도의 학부모가 교육활동 개설을 적극 희망했다는 보고와 방과후 특기·적성 교육활동의 운영에 자녀와 학부모가 함께 참여할 수 있는 의도적 노력이 필요하다는 주

장과 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다.

예·체능 중심의 특기·적성 수강 과목 수는 “1 과목”이 가장 많았으며, 수강과목은 음악이 67.0%로 가장 많았고, 미술, 체육 및 무용의 순으로 나타났다. 특기·적성 교육의 소요 경비는 “3만원이하”가 가장 많았으며, 이는 초등학교에서 실시하고 있는 방과후 특기·적성 교육 활동의 소요경비가 현실적인 사교육비에 비해 현저하게 낮게 책정되어 있어 비용가치 면에서는 유리하게 작용했다고 보는 연구결과(유가효, 1999)와 맥락을 같이한다. 그러나 방과후 프로그램이 수익사업의 일환으로 시작된 것은 아니지만 수익자 부담을 지나치게 의식하여 현실성을 무시한 운영은 프로그램의 질을 떨어뜨리는 요인으로 작용될 우려가 있으므로 저소득층, 실직자, 보훈 대상자 자녀의 특기·적성 교육활동 부담금을 정부에서 지원하는 등의 대책이 요구된다.

둘째, 자녀의 방과후 교육활동에 관한 학부모들의 인식과 기대에서, 특기·적성 교육활동 프로그램 운영주체로 “초등학교”를 가장 많이 희망하였는데, 이와 같은 결과는 교사나 학부모 모두 방과후 아동지도시설로 가장 적절한 장소가 초등학교이며, 이곳은 학령기 아동에 맞는 시설 및 설비가 구비되어 있어 학령기 아동들이 활동하기에 가장 적절한 장소일 뿐 아니라 학부모들이 가장 신뢰하는 기관이기도하다는 연구결과(여성특별위원회, 2000; 한순옥, 1996)와 맥락을 같이하며, 학교교육과 연계된 방과후 아동지도에 대한 기대를 나타낸 연구결과(권민균, 2001)와 맥락을 같이한다. 또한 대부분의 어머니들이 자녀들의 안전한 보호를 위해 아동이 이동할 필요가 없는 초등학교를 선호하며(김재인, 1996; 이옥, 1995; 이진영·박인전, 1998; 최희순, 2000), 아동이 장소를 이동할 필요가 없으므로 아동이 정서적으로 안정되며 방과후 특기·적성 교육 프로그램의 교육적 효과와 함께 아동의 행동이나 타인과의 상호작용에 중요한 요인이 되어, 아동의 심리적, 사회적 적응에 영향을 미치게 된다(이지수, 1998; 최진아, 1995; 한미현, 1996). 그러나 아동이 한 공간에서 계속해서 있어야 하는데서 오는 권태감, 시설 관리의 어려움 때문에 보다 많은 초등학교에서 방과후

서비스를 제공하는데 어려움이 있다(노성향, 2002). 이와같이 초등학교는 학부모들이 가장 선호하는 시설이기는 하나, 방과후 아동지도를 위한 물리적 환경이 조성되어 있지 않는 문제점을 가지고 있으므로(최희순, 2000), 이에대한 대책이 강구되어야 할 것이다.

특기·적성 교육활동의 비용부담은 “일부는 정부 일부는 학부모 부담”을 가장 많이 희망하였으며, 학부모 월적정 비용부담은 “2-3만원”으로 희망했다. 이러한 결과는 학부모들은 정부가 특기·적성 교육활동 프로그램 비용을 어느 정도까지 부담 해주길 바라고 있음을 알 수 있으며 특히 저소득층 가정을 위한 경제적 지원이 요망된다.

특기·적성 교육활동 프로그램 담당자는 “초등학교 교사”가 담당하기를 가장 많이 희망하였고, 그 다음으로는 “학원 강사”, “대학생 자원봉사자”, “기타”순으로 나타났다. 이러한 결과는 학부모들이 방과후 교육 담당자로 초등학교 교사를 더 선호한다는 연구결과(권민균, 2001; 김재인, 1996)와 맥락을 같이한다. 학부모들은 방과후 교사로 초등학교 교사를 가장 선호하고 있지만, 방과후 아동보호 전문가들은 방과후 아동보호를 위해서는 가정과 같은 환경에서 휴식과 보호가 바람직하다는 견해를 제시하고 있으므로(서영숙, 1996; 이재연, 1995), 초등학교 교사나 특별활동 교사가 방과후 교실을 전담하는 것은 한계가 있다. 방과후 아동교실의 가장 중요한 목적이 아동을 안전하고 따뜻하게 돌보아 주는 것이므로 그 목적에 적당한 전담자가 필요하다. 이와 동시에 아동의 발달적 요구인 지적확장 요구와 신체활동요구를 충족시켜야 하므로 학부모의 특별활동에 대한 요구를 충족시켜줄 예·체능 특별활동 전담교사가 필요하다고 본다.

특기·적성 교육 활동시 중요사항에서는 “학습보충활동”이 가장 많았고, “특별활동”, “안전한 보호”, “생활지도” 순으로 나타났다. 이러한 결과는 우리 정부가 1995년 5·31 교육개혁 방안으로 제시한 내용인 학생들에게 다양한 학습 경험을 제공하여 개인이 가진 잠재 능력을 발견하게 하고, 개성과 특기를 신장시켜 질 높은 삶을 추구하는 ‘세계화·정보

화의 주역’으로 육성하는 방과후 교육활동의 본래의 취지와 상반된다는 것이다. 그러나 학령기의 아동들은 학교에서 성적이 낮은 경우 자긍심에 문제를 일으킬 수 있으므로 아동들 스스로가 학습지도를 희망하고 있는 것으로 나타났으며, 실제로 학습의 향상으로 인하여 아동들의 자긍심이 높아진다는 연구결과(여성특별위원회, 2000)와는 맥락을 같이한다. 또한 이경은(2000)은 부모들은 자녀가 자신의 삶을 살아가는데 있어서 지적발달이 가장 큰 역할을 한다고 믿기 때문에 아동기의 여러 측면의 발달 중에서 자녀의 지적 발달에 가장 큰 관심을 갖고 있는데, 이러한 현상은 학력을 중시하는 사회문화, 과거 우리 부모들이 배우지 못한 한을 자식을 통하여 대신 이루고자하는 부모의 대리만족, 한 가족의 사회적 상승 이동을 가능하게 하는 상급학교 진학에 대한 욕구 등이 복합적으로 작용한 결과라고 한다. 한편 권영미(2000)는 방과후 활동이 또 다른 형태의 단순 암기식 교육이나 일회용 교육에 치우쳐 아동의 전인적 발달을 저해할수 있다는 지적을 하고 있다.

특기·적성 교육활동시 부모역할에서는 “교실 청소 등의 봉사”가 가장 많았고, “보조비를 낸다”, “참여할 생각이 없다”, “보조교사 같은 교육활동에 참여”순으로 나타났다. 이러한 결과는 학부모의 직접적이고 적극적인 참여를 통하여 자녀의 학교 생활에 도움을 주고자 하는 어머니의 뜻이 반영된 것으로 보여진다.

교사 1인당 적정 학생 수는 “10-15명”이 가장 많았고, “10명 이하”가 다음 순으로 나타났다. 이러한 결과는 교사가 아동이 필요로 하는 적절한 보호와 지도를 수행하기 위해서는 교사 1인당 학생수가 적은 것을 더 선호함을 의미한다. 따라서 앞으로 특기·적성 교육활동은 학년별로 교사와 아동의 적정 비율을 유지하여 운영함으로써 아동의 발달적 요구에 부응하는 학습운영이 되어야 할 것이다. 교사대 아동의 비율에 관한 많은 연구(Howes, Phillips, & Whitebook, 1992; Phillips, & Howes, 1987; 강숙현, 1989; 박인전·안옥희, 1995; 이영·김미령, 1990)에서 낮은 비율을 강조하고 있으며, 미국의 NAEYC

의 기준에 의하면 학령기 아동의 교사와 아동의 비율은 교사 1인당 15명 정도이고, 여성개발원에서 제시하고 있는 이상적인 아동의 정원도 정교사 1인당 아동 20명 수준이므로 이러한 기준이 현장에서 적용되어야 한다고 생각한다.

학급운영 형태에서는 “학년별로 운영”이 가장 많았는데, 이러한 결과는 어머니들은 같은 학년의 또래들끼리 모여서 함께 교육활동을 하는 것을 선호함을 보여준다.

그러나 혼합연령의 아동들을 대상으로 하는 프로그램이 필요하다는 연구들(Adams, Harmon, Reneke, Adams, Hartle, & Lamme, 1997; French, Wass, Straight & Baker, 1986; Guralnick & Paul-Brown, 1986; Roopnarine & Johnson, 1984; Umek & Lesnik, 1996; 이영자 · 이종숙 · 이옥 · 신은수 · 이정옥, 2000; 여성특별위원회, 2000)과는 맥락을 같이하지 않는데, 이는 “더불어 사는 공동체 의식의 함양”을 위해서 혹은 “형제 · 자매 사이 같은 정”을 느낄 수 있게 하기 위해서 혼합학년이 바람직하며 현대 가정의 핵가족, 소가족화 함에 따라 가정 내에서 다양한 대인관계의 경험부족을 초래하여 점차 이기적인 아동으로 자라나는 경향이 많지만 특기 · 적성 교육을 혼합학년으로 운영함으로써 아동은 형으로서 혹은 동생으로서의 역할을 학습할 수 있으며 선의의 경쟁, 공동체 의식 등을 함양할 수 있다는 것을 시사하고 있다.

2. 특기 · 적성 교육프로그램의 질에 따른 정서조절

특기 · 적성 교육프로그램의 질의 하위영역 중 교사-아동 상호작용과 교육과정의 질에 따라 정서조절에 유의한 차가 있었다.

먼저 교사-아동간의 상호작용의 질이 높은 집단이 낮은 집단보다 정서조절을 더 잘하는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과는 교사-아동간의 상호작용이 보육의 질을 결정하는 주요 요인이라고 한 선행 연구들(Cumming, 1980; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994; Shelly, 2001; Vandell & Corasaniti, 1998; 이경희, 1995; 유희정, 1997; 최지혜, 1999)과

또한 교사의 아동에 대한 관여와 세심한 관리, 교사와 아동간 상호 존중 및 의사소통과 언어작용, 교사의 효과적인 훈육사용과 아동의 문제해결 기술, 교사의 구체적 행동은 질적 요인과 관계가 높다고 보고한 연구(최지혜, 1999)와 같은 맥락이다. 또한 보육시설의 질은 교사와 밀접한 관계가 있다는 광주영 이영(1997)연구에서 교사의 행동은 보육의 질적 수준과 또래에 대한 행동에 영향을 미칠 수 있고, 교사가 효과적인 상호작용을 수행하는 환경에서 아동은 부정적 정서를 잘 조절할 수 있다. 아동 정원이 한 교실 당 30명이고 대부분 혼합학년으로 구성되어있는 현재의 특기 · 적성 교육 현장에서는 교사 한 명이 아동 개개인에게 관심을 가지고 지도하기가 쉽지 않고 부모와의 긴밀한 상호작용이 쉽지 않다. 따라서 특기 · 적성 교사의 재교육이나 양성과정에서 아동에 대한 민감하고 반응적인 개별적 상호작용의 중요성 및 이와 관련된 실습교육이 이루어져야 할 것으로 생각된다.

또한 교육과정의 질이 높은 집단이 낮은 집단보다 정서조절을 잘 한다는 본 연구의 결과는 노성향(2002), 서영숙 · 박영애 · 허정경(1999), 이경은(2000)의 연구결과와 맥락을 같이한다. 이는 교육과정이 계획적이고 잘 구성되어 있는가에 따라 아동의 발달에 영향을 미침을 알 수 있다. 현행 학교에서 진행되고 있는 특기 · 적성 교육은 자아실현으로서의 교육과정 내용에 해당된다고 볼 수 있으며, 질이 높은 방과후 프로그램의 교육과정은 아동의 신체, 정서, 언어, 인지, 사회성 발달과 생활습관의 형성 차원에서 보호 및 교육을 제공하는 과정으로써 인식되어야 할 것으로 생각된다. 또한 우리 나라 방과후 프로그램의 교육과정은 다양한 활동이 미흡한 실정이다(여성특별위원회, 2000; 노성향, 2002). 아동의 경험의 폭을 확장하는데 도움을 줄 수 있는 초등학교 아동의 방과후 프로그램이 반드시 제시되어야 할 것으로 보인다. 방과후 아동지도 시설은 일률적인 프로그램보다는 사회적, 문화적인 여건에 맞는 교육과정을 적용하는 것이 아동의 발달을 촉진할 수 있다고 본다.

본 연구에서 정서조절은 건강과 안전, 학습환경,

일과 계획에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이는 건강과 설비의 안전성이나, 공간구성 및 배치와 같은 학습환경보다도 프로그램의 교육과정이나 운영 및 아동과의 직접적인 접촉의 질이 더 중요하다는 것을 시사하고 있다.

3. 특기·적성 교육프로그램의 질에 따른 사회적 능력

특기·적성 교육프로그램의 질의 하위영역 중 교육과정과 일과계획의 질에 따라 사회적 능력에 부분적으로 유의한 차이가 있었다.

먼저 교육과정의 질이 높은 집단이 낮은 집단보다 사회적 능력의 하위요인 중 주도성과 유능성이 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 방과후 집단 활동 프로그램에 참여한 후 아동이 지각한 주도성에 현저한 변화가 나타난 연구결과(한순옥, 2000)와 맥락을 같이한다. 김선미(1994)는 주도성을 다른 아동을 잘 이끄는 능력으로 보았고, 김영미(2001)는 유능성을 새로운 개념을 개발하는데 흥미가 있으며, 힘에 벅찬 일도 스스로 해결할 수 있고, 매사에 적극적이며 자신감 있게 대응 할뿐만 아니라 새로운 문제 상황을 해결하기 위해 이전의 경험이나 지식을 활용하는 것으로 보았다. 따라서 아동들의 사회성 발달을 위한 교육과정에서는 아동들이 협동하여 생활하는 법을 배우고, 자기 이외의 가족, 친구, 이웃 등에 대해 긍정적인 관심을 갖도록 도와주어야 한다. 본 연구에서는 사교성에서는 유의한 차이가 나오지 않았는데, 이는 한순옥(2000) 논문과 일치하는 결과이다.

또한 일과계획의 질이 높은 집단이 낮은 집단보다 사회적 능력의 하위요인 중 사교성이 더 높은 것으로 나타났다. 방과후 프로그램에서 질이 높은 일과계획은 아동의 사회성, 정서적 발달 영역을 고려해야 한다는 보고(서영숙·김경혜, 1999)는 본 연구의 결과를 지지하고 있다. 그러나 본 연구결과는 방과후 집단 활동 프로그램에 참여한 후 아동이 지각한 사교성에 있어서 변화가 없는 것으로 나타난 연구결과(한순옥, 2000)와는 상반된다. 송호영(2000)

은 사교성이라는 것은 대인관계의 원만성을 말하는 것으로 인간관계를 통하여 나타나고 발달하는 것으로 보았는데, 인간관계는 타인과의 상호작용에 있어 의사소통의 용이성, 대인 순응성, 협동성 등의 태도를 보이는 것이다. 따라서 일과계획시 교사가 아동이 자유선택활동에 참여할 수 있도록 충분한 시간을 반영하며, 실외활동이나 다양한 활동에 도전하며 친구들과 자유로이 상호작용 하는 것 등을 적절하게 고려한다면 보다 더 질 높은 방과후 프로그램이 될 수 있을 것이다. 또한 신중한 일과계획은 아동에게 학습을 자극하기 위한 구조적인 방법으로 교사의 사고를 조직화시키는데도 도움을 준다.

본 연구결과에서 사회적 능력은 건강과 안전에서 유의한 차이가 나타나지 않았는데 이는 사회적 능력은 아동의 어머니가 평가하였고, 프로그램의 질은 담당교사가 평가하였는 결과 어머니들이 초등학교 시설물의 안전에 가장 많은 관심을 가지고 있는 반면, 교사들은 건강과 안전에 대하여 많은 관심을 갖고 있지않음을 알수 있다. 또한 학습환경에서 유의한 차이가 나타나지 않았는데, 이는 객관적, 물리적 요인보다는 프로그램의 내용이 더 중요하다는 것을 시사하고 있다고 말할수 있다. 그리고 교사와 아동간의 상호작용에서는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 교사가 아동에게 우호적이고 친절하며 반응적으로 상호작용할 때 아동은 사회적으로 더 유능하다는 Phillips, McCartney와 Scarr(1987), 이숙 오선영(1998)연구와 상이한 결과이다. 이러한 결과는 프로그램의 질이라는 것은 가령 프로그램의 내용이나 적절한 교재와 교구, 교사 아동간의 상호작용 등의 요소뿐만 아니라 프로그램 교육과정과 일과계획 등 프로그램 제공자의 목적과 철학과도 연결되는 중요한 요소라고 말할 수 있다고 생각된다.

한편 특기·적성 교육프로그램의 질의 상집단과 하집단 간의 사회적 능력 차이를 살펴본 결과, 교육과정의 질에 따라 사회적 능력에 유의한 차이가 있었다. 이러한 결과는 프로그램의 질을 각 하위영역으로 구분하여 봤을 경우에는 프로그램 질의 하위영역 중 일과계획의 사교성 영역에서 차이가 났는

데 반해, 사회적 능력의 총점으로 분석하였을 경우에는 유의한 결과가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 하위영역으로 구분하였을 때, 일과계획의 사고성에서 근소한 차이로 유의한 결과($t = -2.12$ $p < .05$)가 나왔기 때문에 사회적 능력의 총합으로 결과를 분석해봤을 때와 차이가 생긴 것 같다.

마지막으로 후속연구를 위한 제언을 하자면 첫째, 본 연구는 특기·적성 교육프로그램의 질에 따른 정서조절 및 사회적 능력을 알아보기 위해, 초등학교에서 실시되고 있는 특기·적성 교육활동 중 예·체능 과목을 중심으로 살펴보았다. 후속연구에서는 특기·적성 교육프로그램의 질에 따른 학령기 아동의 정서발달과 사회성 발달뿐만 아니라 아동의 전반적인 발달 특성을 고려하여 심층적인 연구를 해볼 필요가 있을 것이다. 둘째, 본 연구에서 사용한 척도는 외국의 것을 번역하여 사용하였으므로 앞으로 특기·적성 교육의 질적 수준을 측정할 수 있는 도구를 우리 실정에 맞게 개발되어야 할 것이다. 셋째, 본 연구는 어머니가 대상이었는데, 앞으로의 방과후 활동은 부모의 요구에 벗어나 아동의 요구로의 전환을 하여 아동중심의 생각에서 전개되어야 할 것이다. 넷째, 본 연구에서는 방과후 프로그램의 질은 담당 교사가 평가하였고, 정서조절과 사회적 능력은 자녀의 어머니가 지각하고 있는 평가를 측정하였는데 이는 평가자의 편견개입 문제가 제기될 수 있다. 따라서 연구자가 면접이나 관찰 등의 다양한 평가 방법을 함께 사용하는 것이 필요하며 실제에 초점을 둔 표준화된 다양한 척도들이 개발되어야 한다.

■ 참고문헌

- 강숙현 역(1989). 발달적으로 적합한 유아교육실제. 전남대학교 출판부.
- 강이화(1999). 서울시내 방과후 보육기관의 초등학교 1·2학년 보육현황 및 교사의 인식. 명지대학교 석사학위논문.
- 곽주영 이영(1997). 보육교사 행동의 질적 수준과 아동의 사회적 행동 특성. 대한가정학회지, 35(2), 385-400.
- 곽학근(1998). 방과후 교육활동의 문제점과 개선방향. 경기교육.
- 구순주(1996). 어머니 관련변인과 아동의 사회적 역량과의 관계. 경북대학교 박사학위논문.
- 구순주, 최보가(1996). 아동의 사회적 행동에 대한 어머니 신념이 아동의 사회적 역량에 미치는 영향. 대한가정학회지, 34(1), 107-121.
- 권민균(2001). 초등학교 아동의 방과후 생활실태 및 방과후 아동지도에 대한 어머니의 요구조사: 마산과 창원 지역 저소득층과 중류층을 중심으로. 대한가정학회지, 39(7), 1-20.
- 김선미(1995). 아동의 내외통제소재와 사회적 능력과의 관계. 고려대학교 석사학위논문.
- 김영미(2001). 취업모와 비취업모의 양육행동 및 아동의 사회적 능력에 관한 연구 : 광주 시내 어린이집 아동을 중심으로. 호남대학교 석사학위논문.
- 김영빈(1994). 방과후 탁아 프로그램 개발을 위한 기초조사 연구 : 국민학교 저학년 자녀를 둔 어머니의 욕구를 중심으로. 서울여자대학교 석사학위논문.
- 김재인(1996). 방과후 아동지도 제도 도입 및 운영 방안-방과후 아동지도제도 도입 및 운영방안을 위한 공청회, 정무장관(제2)실. 한국여성개발원, 1-60.
- 김재인(1996). 초등학교에서의 방과후 아동지도 프로그램: 아동연구, 숙명 장학 90주년 기념 아동연구소주최 학술대회 특집호, 숙명여자대학교 아동연구소, 107-152.
- 김재인(1996). 방과후 아동지도의 현황 및 발전방안. 인간발달연구, 24.
- 김정아(1990). 아동의 사회적 능력과 관련된 제변인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 청구논문.
- 김주현(1995). 도시지역 자기보호 아동을 위한 방과후 탁아프로그램의 효과연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 노성향(2002). 방과후 아동지도 서비스의 질적수준에 대한 연구-서울시를 중심으로-. 고려대학

- 교 대학원 박사학위 청구논문.
- 노성향, 정옥분(2002). 방과후 아동지도의 질적수준과 관련변인간의 관계에 대한 연구. 아동학회지, 23(3), 217-232.
- 민경환, 김지현, 윤석빈, 장승민(2000). 부정적 정서 조절 방략에 관한 연구 : 정서 종류와 개인 변인에 따른 정서조절 양식이 차이. 한국심리학회지 : 사회 및 성격, 14(2), 1-17.
- 박상길(2001). 초등학교 특기·적성 교육활동에 대한 연구 : 평택시 초등학교 학생, 학부모, 교사를 대상으로. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박선숙, 유가효(1999). 방과후 아동보육 프로그램의 실태에 관한 연구 -대구지역사회복지관을 중심으로-. 한국가족복지학, 4(1), 103-121.
- 박은주(2001). 방과후 음악 특기·적성 교육활동의 실태와 개선 방향. 한국교원대 대학원 석사학위논문.
- 박인전, 안옥희(1995). 보육시설의 질적 기준에 대한 어머니의 인식. 대한가정학회지, 33(6), 43-60.
- 서영숙, 박영애, 허정경(2000). 방과후 아동지도 시설 유형별 교육환경 비교. 아동학회지, 21(1), 141-162.
- 송호영(2000). 방과후 아동지도 집단프로그램이 아동의 사회적·정서적 발달에 미치는 효과 : 불교사회복지관을 중심으로. 동국대학교 불교대학원 석사학위논문.
- 신혜영(1994). 방과후 탁아 프로그램의 실태와 활성화 방안에 관한 연구. 숭실대학교 대학원 석사학위논문.
- 여성특별위원회(2000). 방과후 아동보육 실태분석과 종합대책 수립을 위한 연구. 대통령직속 여성특별위원회.
- 유희정(1997). 어린이집의 설립유형에 따른 질적 수준의 분석. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이경은(2000). 방과후 아동보호서비스의 기준에 관한 연구. 한국가족복지학, 5(2), 29-48.
- 이경희(1995). 유아교육기관의 질적 수준, 유아의 기질, 가정양육환경이 유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 서울여자대학교 박사학위논문.
- 이순형, 서영숙, 전인옥(1999). 열린교육을 위한 주제 탐구 표현활동. 창지사.
- 이숙, 오선영(1998). 보육시설의 질에 따른 유아의 사회적 능력. 대한가정학회지, 36(4), 189-199.
- 이영, 김미령(1990). 발달적 접근 방법에 의한 동일제 영·유아 교육프로그램. 양서원.
- 이영자, 이종숙, 이옥, 신은수, 이정옥(1999). 저소득층 아동을 위한 혼합연령 방과후 프로그램 개발 연구 : 정서기능 발달을 중심으로. 아동학회지, 20(4), 3-25.
- 이옥(1993). 방과후 탁아프로그램 개발을 위한 기초조사. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이옥(1995). 방과후 아이들: 교육과 보호 어떻게 할까?: 학령기 아동을 위한 방과후 탁아프로그램의 방향. 한국여성단체 연합 5월5일 어린이날 기념토론회 자료집.
- 이용교, 정혜선, 유한규, 권지은, 김경륜, 윤재정, 서지영, 김혜영, 성윤숙(2000). 한국의 아동복지학. 양서원.
- 이지수(1998). 초등학교 방과후 프로그램에 대한 아동의 지각이 행동문제에 미치는 영향. 경북대학교 석사학위논문.
- 이진영·박인전(1998). 방과후 아동지도 프로그램에 대한 어머니의 인식 및 요구도. 한국가족복지학, 3(1), 23-43.
- 임재택, 황해익, 정계숙, 김경호, 박선해, 박성미, 김은주(1999). 방과후 보육프로그램개발연구. 영유아보육연구, 5.
- 임희수(2001). 아동의 기질, 어머니의 정서조절 및 양육행동과 아동의 정서조절간의 관계. 이화여자대학교 일반대학원 박사학위 청구논문.
- 최경순(1993). 아버지의 양육 참여도와 아동의 사회적 능력과의 관계. 아동학회지, 14(2), 115-136.
- 최지혜(1999). 방과후 프로그램 평가척도 개발을 위한 예비연구, 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최진아(1995). 아동이 지각한 사회적 지지와 적응능력. 전남대학교 대학원 박사학위논문.

- 최희순(2000). 방과후 아동지도 프로그램 현황과 개선 방안 연구. 단국대학교 석사학위논문.
- 한국여성개발원(1994). 방과후 아동지도사 교육프로그램 개발 94년 사업보고300-1. 한국여성개발원.
- 한국여성노동자협의회(1992). 일하며 키우며. 백산서당.
- 한국일보(1993. 10. 4). 방과후 방치 국교생이 늘고 있다. p. 12.
- 한미현(1996). 아동의 스트레스 및 사회적지지 지각과 행동문제. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 한순옥(1996). 학령기 아동의 방과후 탁아 서비스 도입에 관한 의식조사 연구. *대한가정학회지*, 34(1), 263-281.
- Abbott-Shim, M., & Sibley, A. (1987). Assessment Profile for Early Childhood programs. Atlanta, GA : Quality Assist, Inc.
- Adams, D., Harmon C., Reneke, S., Adams, T. L., Hartle L. (1997). Project friend: A Multi-age learning community. *Early Childhood Education Journal*, 24(4), 217-221.
- Chen, X., Liu, M., Li, D., Li, Z., & Li, B. (2000). Social and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common and unique contribution to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental Psychological*, 36(3), 302-314.
- Cumming E. M. (1980). Care programs for school-age children in Australia. *Childhood Education*, 74-76, 387-391.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early childhood Research Quarterly*, 8, 167-193.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark(Ed.), *Review of personality social psychology*, 14, Newbury Park, CA : Sage.
- French, D. C., Wass, G. A., Straight, A. L., & Baker, J. A. (1986). Leadership asymmetries in mixed-age children's groups. *Child Development*, 57, 1277-1283.
- Guralnick, M. J., & Paul-Brown, D. (1986). Communicative interactions of mildly delayed and normally developing preschool children: Effect on listener's developmental level. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 2-10.
- Hartman, C. A. (1991). Comparing a school-sponsored latchkey program and self-care: Effects on student's self-concept and attitude toward school(School attitude). Unpublished doctoral dissertation, University of Miami.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C., & Mayers. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Howes, C., Philips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality implication for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Johnson, K. (1994). Energize children's self-esteem: Utilizing after school group. *School-Social Work Journal*, 18(4), 28-35.
- Kontos, S. (1991). Child care quality, family background, and children's development. *Early childhood Research Quarterly*, 6, 249-262.
- McCartney, K. Scarr, S., Phillips, D., Grajek, S., & Schwarz, C. (1982). Environmental differences among day centers and their effects on children's development. In E. F. Zigler & E. W. Gordon(Eds.), *Day care: Scientific and social policy issues*(pp. 126-151). Boston: Auburn House.
- Morris, W. N., & Reilly, N. P. (1987). Toward the self-regulation of mood: Theory and research. *Motivation and Emotion*, 11, 215-249.
- NAEYC (1993). Research into action, The effects of group size, ratios, and staff training on child care quality. *Young Children*, 48(1), 65-67.

- Phillips, D., & Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of research. In D. Phillips(Ed.), *Quality in Childcare: What does research tell us?*(pp.1-21). Washington, DC: NAEYC.
- Posner, J. K., & Vandell, D. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after school programs? *Child Development, 65*, 440-456.
- Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (1984). Socialization in mixed-age experimental program. *Developmental Psychology, 20*(5), 828-832.
- Sack, J. (1999). After-school initiative drums up bipartisan support in Washington. *Education Week, 18*, 1, 24.
- Scales, A., George, A., & Morris, G. (1997). Perceptions of one after school tutorial program. *Journal of Research and Development in Education, 30*, 167-182.
- Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early childhood Research Quarterly, 9*, 131-151.
- Shelley A. Gifford (2001). Effects of After-school programs on the relationships among emotional regulation, behavior regulation, and social competence, Fordham Univ.
- Shields A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children : The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Development Psychology, 33*, 906-916.
- Umek, L. M., & Lesnik, P. (1996). Social interaction and types of play in mix-age and same-age groups in early childhood institutions. ERIC Document No. 402043.
- Vandell, D. L., & Corasaniti, M. A. (1998). The relation between third graders after-school care and social, academic and emotional functioning. *Child Development, 59*(4), 868-875.
- Vandell, D. L., & Powers, C. P. (1983). Day care quality and children's free activities. *American Journal of Orthopsychiatry, 53*, 493-500.
- Warnock, M. N. (1992). After-school child care: Dilemma in a rural community, *Children Today, 21*(1), 16-19.

(2004년 3월 30일 접수, 2004년 6월 3일 채택)