

교과교육연구

제19권

-
- 수학교사가 인식하는 수포자 현상에 관한 근거이론적 접근
..... 옥보명·이인수 / 1

 - 유아 및 초등 저학년 영재아동의 의사소통능력에 관한 연구
..... 이소연·맹희주 / 27

 - 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감 및 수업몰입에 미치는 영향
..... 이수정·강수예·조홍식 / 55
-

2023. 01.

Grounded theory approach to the math teacher's perception of the 'Supoja' phenomenon

Ok, Bo-myung*
Lee, In-su**

Abstract

The purpose of this study is to derive a theory by identifying the formation process of students who give up math recognized by math teachers through an grounded theory approach. In order to achieve this research objective, we strove to reach theoretical sampling and theoretical saturation through in-depth interviews with nine math teachers. We got a central phenomenon called the 'uncomfortable truth of mass-production of Supoja' as a result of our research. 'Supoja' is a Korean word for students who give up math. Causal conditions for the central phenomenon represented mathematical education and personal factors, contextual conditions represent environmental and policy factors, and interventional conditions represent poor math learning guidance in math classes and excessive curriculum contents. Actions/interactions to overcome the sluggish math learning phenomenon are teachers' out-of-class guidance, policy programs implementation, and parents' choice of private education, and the results are heavy teachers' work, ineffective policies, and inappropriate private education. As a way to overcome the mass production of Supoja, the mathematics teacher suggested continuous budget support for policies, implementation of more sophisticated policies, and in-depth discussion of mathematics curriculum including math teachers and parents. Finally, to solve the sluggish math learning and Supoja phenomenon, we proposed the improvement direction of the mathematics curriculum, implementation of complex treatment programs, studies on home and environmental factors, and links with schools and communities.

key words: math underachiever, Supoja, grounded theory, math teaching and

* Lead Author : Dankook University, Lecturer

** Corresponding Author : Korea University, Adjunct Professor

수학교사가 인식하는 수포자 현상에 관한 근거이론적 접근¹⁾

옥보명*
이인수**

요약

본 연구는 근거이론적 접근을 통해 수학교사가 인식하는 수학교육 부진 학생과 수포자의 형성과정을 파악하여 이론을 도출하는 데 목적이 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 9명의 수학교사와 심층 면담을 실시하였다. 연구 결과, 중심현상으로 '수포자 양산의 불편한 진실'을 도출하고, 인과적 조건은 수학교육적 요인과 개인적 요인, 맥락적 조건은 환경적 요인과 정책적 요인, 중재적 조건은 수학 수업에서 해결되지 않는 수학부진 학생지도와 무리한 교과 내용을 발견할 수 있었다. 또한, 수학교육 부진 현상을 극복하기 위한 행위/상호작용은 교사의 수업 밖 지도, 정책 프로그램 실행, 학부모의 사교육 선택이며, 결과는 과중한 교사의 업무, 실효성 없는 정책, 적합하지 않은 사교육 등으로 나타났다. 수학교사는 수포자가 양산되는 현상의 극복 방안으로 정책의 지속적 예산지원, 더 정교한 정책의 실행, 현장 교사와 학부모를 포함하는 수학 교육과정의 깊이 있는 논의 등을 제시하였다. 끝으로, 본 연구에서는 수학교육 부진과 수포자 현상을 해결하기 위해서 수학 교육과정의 개선, 복합적 처치 프로그램의 실행, 가정·환경적 요인에 관한 연구, 학교와 가정 그리고 지역사회와의 연계 등을 제안하였다.

주요어: 수학교육 부진 학생, 수포자, 근거이론, 수학 교수·학습

1) 이 논문은 2021년 한국교육학회 연차학술대회에서 발표한 내용을 수정·보완한 것임.

* 주저자 : 단국대학교 강사

** 교신저자 : 고려대학교 겸임교수

I. 서론

2020년 5월 교육부가 발표한 ‘제3차 수학교육 종합계획(2020~2024)’에 따르면 ‘지능정보 사회의 소양을 갖추고 세계를 선도하는 인재 양성’이라는 비전 아래 ‘수포자 없는 수학 교 실, 실생활 문제 해결력 함양, 수학 핵심 인재 양성’을 목표로 제시하였다. ‘학생의 수학 역 량 및 자신감 강화’라는 추진 전략의 첫 번째 중점 추진과제가 ‘기초학력 향상 지원 및 학 교급별 교육연계 강화’로 수학학습 부진 학생을 위한 맞춤형 학습 처방과 종합적 지원을 구체적으로 계획하였다(교육부, 2020). 이는 공교육 학교 수학에서 수학학습 부진 학생 및 수포자에 대한 국가적 차원의 관심이 매우 크다는 것을 반영하는 것이라 할 수 있다.

학습 부진 학생의 지도와 관련하여 2004년 참여정부의 복지 5개년 계획에 따르면 각급 학교의 학습 부진 학생의 책임지도를 강화하는 방안을 발표하였다(권혁진, 김민경, 이은영, 2006). 특히 2009 개정 수학과 교육과정²⁾(2011년 8월 고시)에 발맞추어 수학교육을 개선하 기 위한 대책 마련의 하나로 2012년 ‘수학교육 선진화 방안’(교육과학기술부, 2012), 3년 뒤 2015년 ‘제2차 수학교육 종합계획’을 발표하였다(교육부, 2015).

그런데 2010년~2019년 국가수준 학업성취도 평가에서 수학과 기초학력 미달 비율(<표 1>)의 추이를 살펴보면, 2017년부터 그 비율이 높아지고 있고, 2018년과 2019년 10%를 넘 어선 결과를 나타냈다(교육부, 2019a). OECD 국가의 국제 학업성취도 평가(PISA) 결과에 서 우리나라 수학 성적은 2015년 전체 70개국 중 6~9위로 2012년 3~5위보다 하락했으며, 수학 실력이 최하인 1수준 이하 학생이 9.6%(2003년)에서 15.0%(2018년)로 증가하는 추세 임을 알 수 있다(교육부, 2019b). 이러한 결과들은 수학학습 부진 학생에 대한 국가적 관 심과 지원이 정부의 다양한 정책으로 실행됨에도 불구하고, 수학학습 부진 현상은 여전히 진행 중이며 심화하고 있음을 나타내는 것이다.

<표 3> 2010~2019 수학과 기초학력 미달 비율(교육부, 2019a, p. 3)

연도/방식	구분	중학교 3학년	고등학교 2학년
	2010년	전수	6.1
2011년	4.0		4.4
2012년(수학교육 선진화 방안)	3.5		4.3
2013년	5.2		4.5
2014년	5.7		5.4
2015년(제2차 수학교육 종합계획)	4.6		5.6
2016년	4.9		5.3

2) 창의력 신장을 위해 수학적 과정(추론, 문제해결, 의사소통)요소 강화와 학습량 20% 감축하는 것이 주 요 내용임.

6 교과교육연구 제19권

연도/방식	구분	중학교 3학년	고등학교 2학년
	2017년	표집	6.9
2018년	11.1		10.4
2019년	11.8		9.0

현대 수학교육에서는 모든 학생에게 변화하는 사회에서 경험하는 여러 가지 문제들을 이해하고 해결할 수 있는 수학적 소양을 갖추는 학습의 기회가 균등하게 제공되어야 한다. 하지만 실제 학교 수학교육의 현실은 수준 차가 심한 학생들로 구성된 교실에서 획일적인 수학 교수·학습이 이루어지는 실정이다(홍진곤, 조승래, 2003). 이러한 공교육 수학 교실의 현실은 수학학습 부진 현상의 주요한 원인이며, 특히 수학 교과에의 위계적 특성은 수학 학습 부진 학생의 지도를 어렵게 만드는 요인이기도 하다(김홍겸, 2020; 홍진곤, 조승래, 2003).

‘수포자’라는 단어는 2008년 10월 한 신문 기사³⁾에 수능에서 ‘수리 영역 포기자’의 줄임말로 처음 등장하였다(고영준, 2018). 그 후 ‘수학을 포기한 학생’이란 의미로 사용되고 있으며, 수학 학습을 아예 포기해 버리는 현상에 관한 사회적 관심과 우려는 현재까지 계속되고 있다.

수학학습 부진 학생과 수포자에 대한 원인과 특징을 규명한 국내 선행연구들을 살펴보면, 첫째 양적 연구인 설문 조사 방법을 특정 소규모 집단에 적용하여, 연구의 결과에 대한 타당도와 신뢰도를 확보하기 어렵다. 둘째 질적 방법을 적용한 연구는 연구 참여자로 학생의 서술 및 면담을 통한 분석이나 사례연구(예. 남미선, 박만구, 2008 ; 진선미, 송영무, 2007)로 실제 수학학습 부진 학생과 수포자가 발생하고 형성되는 현상에 대한 맥락적 이해를 하기에 어려운 점이 있다. 셋째 선행연구의 결과를 기반으로 제시한 수학학습 부진과 수포자 현상의 원인 및 현상을 극복하기 위한 제언이 연구자마다 다양하고, 실제로 그 제언들을 계획하여 실행한 후속 연구가 부족한 실정이다.

수학 교과의 교수·학습은 대부분 초·중등학교 수학 수업에서 교사와 학생의 상호작용을 통해 이루어지므로, 수학 부진과 수포자와 관련하여 학교 현장에서 학생들을 지도하는 수학교사의 인식을 알아보는 것이 필요하다. 수학학습 부진과 수포자 현상의 원인, 맥락, 결과 그리고 극복 방안 등을 한 번에 알아볼 수 있는 도식(모형)으로 나타내어 현상에 대한 깊은 이해를 도울 필요가 있다. 이러한 필요성을 충족하기 위해 본 연구자는 근거이론적 접근이 적합하다고 생각하였고, 근거이론적 방법을 적용하여 연구를 수행한 경험을 가진 교신저자와의 공동연구를 수행하게 되었다. 수학학습 부진 학생과 수포자의 형성과정을 수학교사가 어떻게 인식하는지를 심층적으로 분석함으로써, 수학학습 부진 학생과 수포자

3) <https://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/318128.html> 2021년 7월 24일 검색

에게 도움이 되는 실질적이고 효과적인 지도와 프로그램을 계획·실행하는데 시사점을 줄 수 있을 것이다.

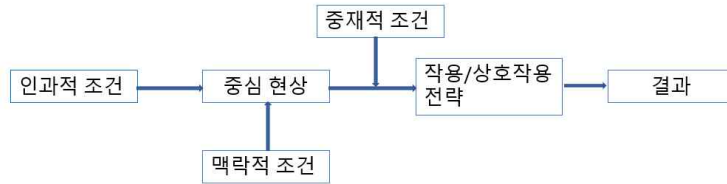
II. 이론적 배경

1. 근거이론적 접근

근거이론적 접근은 다른 질적 연구 방법과는 달리 ‘이론(theory)’을 연구의 산출물로 삼고 있다. 이는 근거이론적 접근이 다른 질적 연구 방법에 비해 높은 융통성과 확장성을 부여받고 있는 가장 중요한 원인이 되기도 한다(권향원, 2016). 근거이론적 접근은 현장의 당사자들로부터 수집한 자료를 통해 중요한 사회적 현상을 인과적·맥락적으로 설명할 수 있는 과정과 논리를 구성하는 데 매우 유용하기 때문이다. 특히 본 연구에서 다루고자 하는 수포자 현상이 일어나는 정책 장면은 학교 조직과 관련하여 (1) 조직 관리에서 일어나는 현상과 과정들의 복잡성을 파악하고, (2) 조직 구성원들만이 내부적으로 공유하고 있는 노하우와 같은 암묵지(tacit knowledge)를 파악하여 조직행태 및 조직관리 분야에서 이론을 개발하는 데 매우 유용하게 사용될 수 있다. 이를 통해 학술적 이론과 실제 현장 사이의 괴리를 좁혀 나가는 데 있어서도 커다란 도움이 될 수 있을 것이다(김준현, 2010).

국내에 근거이론적 접근이 처음 소개된 것은 간호학 분야였다. 하지만, 최근에는 사회복지학, 행정학, 사회학 분야를 중심으로 근거이론적 접근을 적용한 논문의 수가 획기적으로 늘어나고 있다(예. 권향원, 2016; 김은정, 2017; 김인숙, 2012). 이처럼 근거이론적 접근의 급속한 확산 배경은 Strauss와 Corbin이 1987년 사회과학자들을 위한 질적 분석(Qualitative Analysis for Social Scientists)이란 책에서 제안했던 ‘패러다임 모형’에 있다(변기용, 김한솔, 2020). 특히 교육학 분야의 학술지에서 근거이론적 접근을 활용한 연구 대부분은 (1) 면담 전사 자료 등 수집한 자료의 개방코딩 (2) 코딩한 개념들을 Strauss와 Corbin의 코딩 패러다임의 각 범주에 따라 배분(축코딩) (3) 중심범주의 파악과 관련 범주 간 이야기 윤곽을 기술(선택코딩)하는 방식으로 이루어지고 있다. 이는 2004년 이후 교육학 분야에서 출판된 근거이론 논문 총 136편 중 82%에 달하는 총 112편이 이러한 방식으로 결과를 제시하고 있음을 통해 알 수 있다(변기용, 김한솔, 2020). 따라서 본 연구에서도 근거이론적 접근을 Strauss(1987)이 제안했던 패러다임 모형을 따르고자 한다([그림 1]). 이 패러다임의 구성 요소는 다음 <표 2>와 같다.

8 교과교육연구 제19권



[그림 9] 패러다임 모형(Strauss, 1987 ; 권향원, 2016에서 재인용)

<표 4> 패러다임 구성 요소 (Strauss, Corbin, 1998/2001; 변기용, 김한솔, 2020에서 재인용)

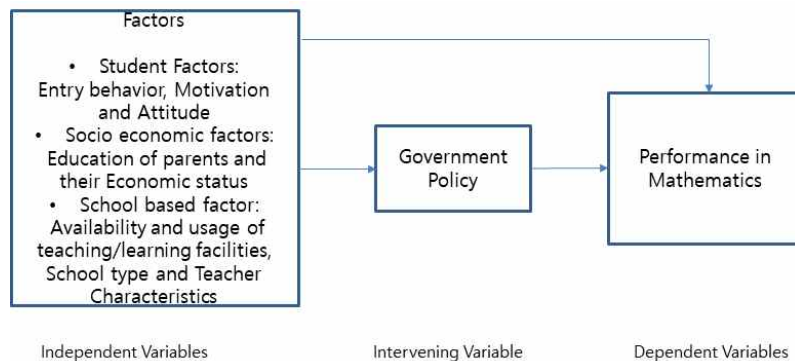
구성 요소		내용
1. 현상 (phenomenon)		‘여기서 무엇이 진행되고 있는가?’라는 질문에 답하는 용어; 코딩을 할 때 범주는 현상을 대표하는 것
2. 조건	인과적 (causal)	특정한 현상에 영향을 미치는 사건이나 일들
	중재적 (intervening)	인과적 조건이 현상에 미치는 영향을 경감 혹은 변화시키는 것들
	맥락적 (contextual)	특정한 현상에 영향을 미치는 상황적 특성
3. 행위/상호작용 (action/ interaction)		문제를 풀기 위해 취해지는 의도적이며 의식적인 행위를 말하며, 이렇게 함으로써 현상을 목적인 방식으로 만들어 가는 것
4. 결과 (consequence)		행위/상호작용이 취해졌기 때문에(혹은 존재했기 때문에) 혹은 이러한 행위/상호작용이 부족할 경우 나타나는 결과

2. 수학학습 부진 학생 및 수포자

수학학습 부진을 보이는 학생에 관한 연구는 수학학습 부진의 원인과 특성을 규명하고, 수학 교과의 교수에서 처치를 시행하여 그 효과를 검증함으로써, 수학학습 부진 학생이 가진 수학 학습에서 어려움을 해소하고 수학 학업성취를 향상하게 하는 실질적인 방안을 제시하고자 하였다(김홍겸, 2020). 김홍겸(2020)은 다른 교과와는 달리 수학 교과의 특징(예. 지식의 위계가 분명한, 추상화된 지식)과 학생 개인의 원인이나 교사 변인 등으로 인하여 ‘수학 학습과 관련하여 어려움을 겪는 학생들’이 늘어남을 언급하면서, 수학 학습에 어려움을 가진 학생을 수학학습 부진학생의 개념에 포함했다. 수학 학업성취가 낮은 학생만 아니라 수학을 학습하는 학생들은 누구나 수학 학습에 있어 다양하고 복잡한 어려움을 갖는다. 김홍겸(2020)의 수학학습 부진 학생의 정의는 성취수준 도달보다는 수학 학습의 어려움에 초점과 관심을 두고, 그들의 수학 학습의 어려움에 대한 다양한 측면의 접근과 이해를 위한 접근이라 할 수 있다.

수학학습 부진 현상은 하나의 원인이 작용할 수도 있지만, 대부분은 여러 원인이 상호 복합적으로 작용하여 발생한다고 보았다(김관수, 조지영, 2004 ; 김홍겸, 고호경, 2018 ; 진선미, 송영무, 2007). 특히, 김홍겸, 고호경(2018)은 선행연구 조사를 통해 수학학습 부진의 원인을 수학 교과특성에 의한 원인, 학습자의 내재적인 원인, 교사 및 수업 활동상의 원인으로 나누어 정리하였고, 연구 대상자들의 면담과 관찰을 통해서 수학학습 부진 학생에게서 나타나는 인지적·정의적 영역에서의 특징을 확인하였다.

수학학습 부진(poor performance in math)의 요인에 대한 많은 국외 연구들 가운데(예, Jameel, Ali, 2016 ; Kyttala, 2008 ; Mbugua et al., 2012 ; Mji, Makgato, 2006), 대표적으로 Mbugua et al.(2012)는 설문지를 통한 기술적 조사 연구 설계로 수행한 연구에서 낮은 수학 수행에 영향을 주는 요인을 확인하였다(케냐의 중등학교 학생 1876명, 132명의 수학 교사와 9명의 수석 교사). 특히 그들은 낮은 수학 성취의 요인에 관한 개념들을 [그림 2]와 같이 제시하고, 종속변수인 수학 수행에 영향을 주는 독립변수 간에 정부 정책이라는 개입변수를 언급하고, 수학학습 부진 현상의 원인을 고려한 교육정책의 수립을 통한 지도·지원 또한 수학 수행에 영향을 주는 변수로써 보았다([그림 2]). 이는 기존의 선행연구에서는 기초학력 부진에 대한 주요 원인으로 학생 개인, 가정, 사회적 요인을 고려하였고, 학교 교육 활동이나 학교와 교육청 지원 여건 등과 같은 상황 맥락을 고려하지 못한 점을 연구의 한계로 본 점(이종현, 2020)과 같은 맥락이다.



[그림 10] Factors Contributing to Poor Performance in Mathematics
(Mbugua et al., 2012, p. 88)

학생이 수학 학습을 포기하는 현상에 대한 정의적 영역에서의 원인을 규명한 고호경 외(2017)은 수학학습 실태조사 데이터를 분석한 결과, 초등학생 수학학습 포기 인식과 연관성이 높은 정의적 영역의 요인이 효능감과 흥미임을 제시했다. 중학생과 고등학생이 수학을 포기한 정의적 영역의 요인으로는 흥미·적성이 가장 높았으며, 수학학습 효능감, 교육내용 및 난이도의 순서로 높게 나타났다(한국과학창의재단, 2015). 연구자와 수학교육자는

10 교과교육연구 제19권

수학 학습을 포기하는 현상에 대한 원인을 여러 관점에서 분석하였다(<표 3>). 특히 Rockhart(2017)는 수학 학습을 포기하는 현상에 대한 원인을 ‘수학의 본질’ 관점에서 시작하였다.

<표 5> 수학 학습 포기 원인

연구자	주요 관점	연구 방법	수학학습포기 원인
한국과학창의재단 (2015)	개인적 정의적	대단위 설문 조사	개인변인(흥미·적성, 수학학습효능감) 교육과정(교육내용 및 난이도, 수학적 표현, 교육 분량) 교수학습(평가, 학습, 사교육, 교수) 수학적 가치인식(유용성 인식, 진학진로)
김성수 (2019)	교육과정 사회학적	면담 -고등학생 10명	학벌 사회와 대학 입시 분류장치로서의 학교 제도 불평등한 지식구조로서의 교육과정 불평등을 내면화하는 수업 불평등을 확인하는 평가 학생을 투명인간 취급하는 교사
Rockhart (2017)	수학의 본질 사회학적	저서	수학과 사회 수학교육 수학 교육과정 고등학교 기하학: 악마의 도구

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 설계

본 연구에서 초기 연구 설계는 수학학습 부진 학생과 수포자 발생이라는 현상을 탐색하기 위해 ‘학생의 인식’에 대한 자료를 얻는 것이 중요하다고 생각하여 연구 참여자를 중·고등학생으로 구성하였다. 그러나 코로나 19 확산으로 인해 학생의 등교가 이루어지지 않고, 비대면 수업이 시행되는 상황에서 학생을 면담하여 자료를 수집하는 연구의 실행이 현실적으로 어려웠다. 이러한 현실에 직면하여 연구진은 논의를 통해 ‘수학교사가 인식하는 수포자 현상’을 탐색하는 방향으로 연구 설계를 변경하였다. 근거이론적 접근은 “현장의 당사자들로부터 수집한 자료를 통해 중요한 사회적 현상을 인과적·맥락적으로 설명할 수 있는 과정과 논리를 구성하는데 매우 유용한” 연구 방법이다(변기용, 2020, p. 2). 수학학습 부진 학생과 수포자 현상의 원인, 맥락, 결과 그리고 극복 방안 등을 설명하고, 한 번에 알

아볼 수 있는 모형으로 나타내기 위해 수학교사와의 면담 자료를 수집하고 근거이론 방법을 적용·분석하는 연구 설계를 하였다.

2. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 수학학습 부진 학생과 수포자의 형성과정을 생생하게 이야기해 줄 수 있는 중·고등학교 수학교사 6명과 초등교사 3명으로 면담 당시 학교에 재직하고 있거나 퇴직한 상태였으며, 본 연구의 목적과 방법에 대한 설명을 듣고 참여에 서면으로 동의하였다. 연구 참여자는 연구자와 같은 학교에서 근무한 경험이 있는 수학교사 3명 등을 포함하여 눈덩이 표집 방법을 사용하여 선정하였다. 각 학교급 교사의 선정을 위해 초등학교 교사와 중등학교 수학교사를 의도적으로 표집을 하였다. 연구 참여자 인적 특성 및 면담 방법을 정리한 내용은 <표 4>와 같다.

<표 6> 연구 참여자 개요

	학교급(소재지)	경력	면담 방법
교사E1	초등학교(경기도)	34(면담 당시 퇴직)	전화 면담
교사E2	초등학교(서울)	6	전화 면담
교사E3	초등학교(서울)	6	전화 면담
교사M1	중학교(경기도)	11	서면 면담 후 전화 면담
교사M2	중학교(부산)	33	서면 면담
교사M3	중학교(인천)	9	전화 면담
교사H1	고등학교(서울)	10	서면 면담
교사H2	고등학교(서울)	14	서면 면담
교사H3	고등학교(서울)	22	서면 면담

3. 자료 수집

본 연구의 자료 수집은 2021년 1월부터 3월까지 개인 면담으로 진행되었고, 코로나 19 상황을 고려하여 서면 면담과 전화 면담 방법을 선택하여 비대면으로 실시하였다. 연구자들은 면담을 위한 질문지 개발을 위해 2020년 11월부터 논의를 시작하여, 2020년 12월 말 질문지를 완성하였다. 질문지는 연구 참여자에게 사전에 배포하였는데, 이는 면담 전에 수학학습 부진 학생과 수포자에 관한 정의 및 지도 경험 등의 질문에 관하여 즉시 답을 하기보다는 먼저 생각해 보아야 할 내용이라는 생각 때문이었다. 면담의 주요 질문은 사전에 준비된 것이었으나, 전화 면담이 진행되는 상황에 따라 질문들이 추가되는 반구조적 형식

12 교과교육연구 제19권

으로 진행하였다. 전화 면담은 40분에서 1시간 정도 소요되었다. 전화 면담내용은 면담 후 일주일 이내에 연구자가 엑셀 프로그램을 이용하여 참여자의 진술 그대로 입력하였고, 서면 면담의 답변은 그 내용을 엑셀 프로그램에 입력하였다. 서면 면담의 경우 답변에 부족한 점을 추가로 질문하여 서면 답변을 받거나(교사M2와 교사H1의 경우), 전화 면담을 추가로 진행하였다(교사M1의 경우).

4. 자료 분석

수학학습 부진 학생과 수포자의 형성과정에 관한 수학교사의 인식을 파악하기 위하여 Strauss, Corbin (1998)이 제시한 근거이론 방법을 적용하여 개방코딩, 축코딩, 선택코딩⁴⁾의 단계를 거치면서 자료를 분석하였다. 개방코딩에서는 전사한 면담 자료를 읽고 검토하여 참여자들의 인식을 이해하고, 자료 속에 있는 현상을 개념화하고 범주화하였다. 축코딩에서는 원인, 중심현상, 맥락, 중재적 조건, 작용/상호작용전략, 결과를 포함하는 패러다임 모형을 이용하여 개방코딩에서 도출한 범주들 사이의 연결을 시도하였다. 분석 초기에 연구자는 개방 코딩을 통해 찾아낸 개념들을 기계적으로 패러다임 모형에 대입하려고 하였다(1차 축코딩). 교신저자와의 논의를 통해 중심현상의 맥락적 조건과 중재적 조건에 대한 연구자의 이해와 설명이 부족함을 알게 되었고, “자신이 발견한 요소들이 나타내는 관계의 본질과 유형에 대해 제대로 성찰하거나 이해함(변기용 외, 2020, p. 182)”에 유념하여 면담 내용을 다시 읽고 분석하였다. 관계의 본질과 유형에 대해 성찰하기 위해 근거이론적 접근이 맥락지향적 실체이론을 기본으로 하는 연구 방법이라는 관점을 확인하였다. 변기용 외(2020)는 근거이론적 접근을 할 때 범주가 인과적·맥락적·중재적 조건으로 왜 그렇게 분류되었는지에 대한 타당성 확보를 다음과 같이 설명하였다.

특정한 (1) 인과적 조건이 (2) 특정한 맥락적 조건 속에서 왜 그런 현상이 발생하게 하는지 (3) 그러한 현상에 대한 주요 이해당사자들이 행위/상호작용이 왜 달리 나타나는지(중재적 조건)등을 보다 구체적이고 이해가 가능한 수준에서 설명할 수 있어야 한다.(변기용 외, 2020, pp. 182-183)

이 설명에 집중하여 인과적·맥락적·중재적 조건들을 경직되지 않고 유연하게 분석하였다(2차 축코딩). 연구자는 개방코딩, 1차 축코딩, 2차 축코딩 후에 교신저자와의 논의를 통해 범주화를 확인하고 중심현상을 선정하였다. 중심현상이 발생하게 하는 인과적 조건, 맥락적 조건을 이해가 가능하도록 구체적으로 설명하였다. 중심현상에 대한 주요 이해당사자들의 행위/상호작용이 다르게 나타나는 이유를 중재적 조건으로 보았다.

4) 이론적 통합을 의미하며, 이론적 코딩, 혹은 3차 코딩이라고 함.

5. 윤리적 고려

연구자가 직접 연구 참여자에게 연구의 목적과 질문지에 대하여 설명한 후 면담 일정을 수립하였다. 면담 시작 전 참여자는 다시 한번 면담내용의 녹음, 자료의 익명처리와 함께 참여자가 원한다면 언제든지 참여를 중단할 수 있음을 명시한 설명문을 받았고, 참여 동의서에 자필로 서명하였다. 면담내용은 연구자의 개인 컴퓨터에 저장한 후 비밀번호를 설정하여 다른 사람이 접근할 수 없도록 하였다. 설명문에는 모든 녹취내용은 연구 이외의 목적으로 이용하지 않으며, 연구 종료와 함께 폐기할 것을 명시하였다.

IV. 연구 결과

1. 중심 현상 : ‘수포자 양산의 불편한 진실’

면담내용에 대한 1단계 개방코딩(범주화)의 결과 69개의 개념, 32개의 하위범주, 13개의 범주가 추출되었다. 개방코딩 결과 수학교사가 인식하는 수학학습 부진 학생의 정의와 특징, 개인적 요인과 가정·환경적 요인이 도출되었다. 그리고 수학학습 부진 학생의 기초학습 부족을 해결하기 위한 다양한 수학교사들의 지도방법과 경험이 범주로 추출되었다. 수학교사는 정책 프로그램인 기초학력 보장 프로그램을 통해 학생이 수학 부진을 극복하려면 지속적인 예산 지원과 학생의 필요와 의지가 필요함을 언급하였다. 특히 코로나 19 상황에서의 비대면 수업은 교사의 피드백을 반감시키며 일방적 전달의 한계를 보여 수포자를 양산할 것이라고 지적하였다. 자료 분석의 2단계로 패러다임 모형에 근거한 축코딩을 바탕으로 각 범주 간의 관계를 연결하였다. 3단계 선택코딩 결과 핵심범주로 ‘수학 기초학습 결핍이 수포자 현상의 수학교육적 요인’을 도출하였다.

1단계 개방코딩은 전사한 면담의 내용에서 주요 단어 혹은 문구를 찾아 개념으로 뽑아 먼저 나열한 후 유사한 의미의 개념을 모으는 작업 결과, 69개의 개념이 도출되고 9개로 묶어졌다(<표 5>의 1열). 각 9개의 묶음별로 개념의 특징을 파악하여 주요 단어 혹은 문구로 표현하여 32개 하위범주로 나타냈다(<표 5>의 2열). 하위범주의 의미를 파악하여 13개의 범주로 나타내었다(<표 5>의 3열).

<표 7> 개념과 범주

개념	하위범주	범주
누적된 수학학습결핍	·누적된 수학학습결핍	·수학 학습부진 학생정의 : 수학 기초 부족하고 선수학습 결
선수학습 결핍	·선수학습 결핍	

14 교과교육연구 제19권

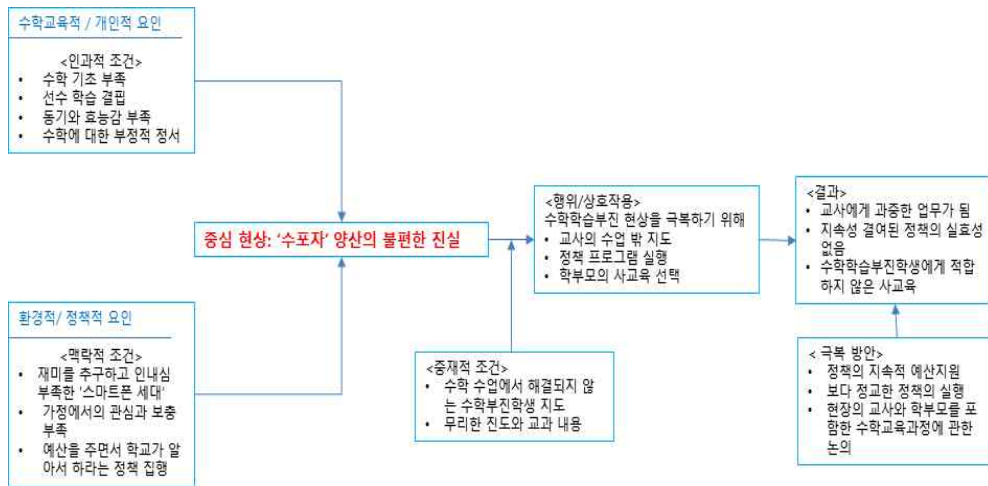
개념	하위범주	범주
성취기준 미도달	·다양한 수학학습 부진학생의 정의	필인 학생
현재 학습수준 미도달		
다양한 개념 정의	·수학 기초 부족 ·수학 기본 부족 ·다양한 단원(고등학교)	
사칙연산 이해		
다른 과목도 부족		
수학의 기초(계산, 문해력)		
연산(초등1,2)		
분수(초등3,4)		
수동적 계산법		
기본 사칙연산		
다양한 단원(고등학교)		
개인적 특성	·개인적 특성 ·가정적 특성 ·학생 본인의 의지 ·포기 ·수학학습의지	·학생 본인의 수학학습의지 없는 특징
가정적 특성		
수학문제해결 의지		
미리 포기		
시도조차 하지 않음		
학생의 의지		
학생 본인의 의지		
수학학습의지		
개인적 원인	·개인적 원인 ·가정 환경적 원인 ·복합적 요인 ·두려움 ·수학학습거부감	·가정에서의 관심과 보충이 없는 환경적 요인 ·수학학습거부감이 있는 개인적 요인
가정환경적 원인		
환경적 요인		
부모가 신경 쓰지 못하는 환경		
부모의 무관심		
가정에서의 관심과 보충		
복합적 요인 (개인적 요인과 환경적 요인)		
수학 시험 두려움		
수학 거부감		
초등학교부터 수학학습거부감		
수포자의 길	·수포자의 길 ·전공과 진로 결정	·수학 기초학습 결핍은 수포자의 현상의 수학교육적 요인 ·수학이 필요 없는 전공과 진로를 결정하게 함
대학 전공		
진로 결정		
수학에 대한 흥미	·수학에 대한 흥미와 필요성 ·수학의 기초 ·1대1 개별 지도 ·반복, 단계, 절차, 훈련 지도 ·쉬는 시간과 방과 후 시간 지도 ·지속성 결여 ·기초학력 보장 프로그램	·정서적 프로그램 필요 ·수학의 기초학습을 위해 1대1 개별 지도와 절차 훈련 필요함 ·교사의 열정을 기초로 한 쉬는 시간과 방과 후 시간 지도로는 수학학습부진을 해결하지 못함 ·기초학력 보장 프로그램(정책)이 실행된 것은 수학 학습부진 현상을 제대로 분석한 것임
수학의 중요성과 필요성		
암기(구구단)		
일대일지도		
개별지도		
일대일 수업		
반복 지도		
단계 절차 지도		
수학 훈련		
절차와 과정의 이해		
정규 수업 내용		
일대일 멘토링 프로그램		

개념	하위범주	범주
(선배, 고등학교) 별도의 지도 하지 않음(고등학교) 쉬는 시간과 방과후 시간 지도 교사의 열정 교사 업무 과중으로 지속성 결여 다양한 방과 후 부진 학생프로그램 기초학력 보장 프로그램		
학습부진학생을 위한 프로그램의 조건 (도움 요청, 의지 있어야, 고등학교) 꾸준함 필요 필요와 의지	·꾸준함 ·학생의 필요와 의지	·학습 부진학생을 위한 프로그램은 학생의 필요와 의지 그리고 꾸준히 지속되지 않으면 실질적인 효과가 없음
초등교사 양성 과정 수학 교수 전문성 사교육 의존 수학교육과정 느슨한 교육과정 수학 교과 수업	·사교육 의존 ·수학 교육과정 ·느슨한 교육과정	·수학 교육과정에 대한 논의가 필요함
단발성 예산지원 정책의 문제점 교육정보다 지자체 차원의 지원 (학교 밖 방과후 운영) 일자리 창출 효과 정책 프로그램의 실효성, 효과성 온라인 수업 교사의 피드백 반감 일방적 전달의 한계	·단발성 예산지원 정책의 문제점 ·정책의 실효성, 효과성 ·비대면 수업의 한계	·정책에 대한 지속적 예산지원 필요함 ·비대면 수업은 수포자 양산함

개방코딩으로 얻은 범주와 중심 현상을 패러다임 모형(인과적, 중재적, 맥락적 조건과 행위/상호작용, 결과)에 배치하는 작업으로 이루어진 2단계 축코딩 결과 [그림 3]과 같은 패러다임 모형으로 나타낼 수 있었다. 인과적 조건은 중심현상의 원인이 되는 2가지 요인(수학교육적, 개인적)으로 보았고, 중심현상에 영향을 미치는 상황적 특성인 맥락적 요인은 환경적 요인과 정책적 요인으로 보았다. 행위/상호작용 행위는 수학학습 부진 현상을 극복하기 위한 교사, 정책, 학부모의 행위를 배치하였다. 인과적 조건이 현상에 미치는 영향을 경감 혹은 변화시키는 중재적 조건은 수학 수업에서 해결되지 않는 수학학습 부진 학생지도와 무리한 수학 교육과정이라고 보았다. 행위/상호작용이 취해진 결과를 교사, 정책, 학부모에 대해 나타냈다. 변기용 외(2020, p. 191)는 연구에서 도출한 연구결과(이론)의 현장 적용 가능성을 높이기 위해 “단순히 현상의 특성과 발생 원인을 파악하는데 그치지 않고 시행을 전제로 개선방안을 도출하는 것을 연구 목적으로 주어지는 많은 교육행정학 연구에서 ‘가장 타당한 최선의 해법’을 제시할” 것을 제안하였다. 연구자는 이 제안을 받아들여 도출한 중심 현상에 대한 수학교사가 이야기한 극복 방안을 패러다임 모형에 추가하는 작

16 교과교육연구 제19권

업을 하였다([그림 3]).



[그림 11] 패러다임 모형

수학교사가 들려주는 생생한 현장 이야기를 토대로 본 수학학습 부진 학생과 수포자 형성과정의 중심 현상은 ‘수포자 양산의 불편한 진실’이었다. 초등학교에 입학한 학생은 처음부터 수포자가 아니었다. 처음에는 사칙연산을 잘 익히지 못하고, 구구단을 완전히 숙달하지 못하는 학생이었다. 그런데 공교육의 수학 교실에서, 학년이 올라갈수록 시간이 흐를수록 여러 가지 다양한 원인으로 수학 학습이 부진한 학생이 되어갔다. 그리고 초등 4학년 분수에서, 중학교 2학년 함수에서 그리고 고등학교 미적분에서 수학 학습에서 어려움을 갖고 부진을 경험하는 학생들이 결국은 각 과정에서 수학 학습을 아예 포기하게 되는 학생이 되는 것이다. 멋진 수학교육의 목적대로 공교육이 이루어지고, 예산을 투입한 기초학력 보장 프로그램이 실효를 거두었다면, 수학학습 부진 학생도 수포자도 늘어나지 않아야 한다. 그러나 수학학습 부진 학생은 줄어들지 않고 수포자가 양산되는 현상에는 누구도 말하려 하지 않는 불편한 진실이 있다.

중심 현상인 ‘수포자 양산의 불편한 진실’의 원인이 되는 인과적 조건은 수학교육적 요인과 개인적 요인이었다. 학생의 수학 기초 부족과 선수학습 결핍은 공교육인 학교 수업에서 교사가 해결할 수 없는 요인이었다. 수학 학습에 대한 의지가 부족하고 수학에 대한 부정적 정서를 가진 학생들이 수학학습 부진 학생의 특징이자 수학학습 부진의 원인이었다. 이런 원인은 수학 교과에 교수·학습으로 인한 직접적이고 근본적인 원인이라 보고 수학교육적 요인으로 규정하였다.

초등학교에서는 사칙연산에 대한 이해가 부족하다는 공통적인 특징이 있고, 수학 교과

에 대한 성취가 부족하다 보니 자신감도 부족하고 수학 교과에 대한 거부감을 가진 학생이 있는 것 같아요(교사E2).

처음에 애로사항으로 이야기했듯이 아이들 하나하나에 맞는 수업을 제공하기 어려운 환경이에요 대체로 수학부진아 수준이 하위권에 속하는 아이들인데 그 아이들만을 위한 수업을 진행할 수 없어서 현재 정상적인 교육과정에서는 제공할 수 없다는 것이 (수학 부진 학생이 되는) 가장 큰 요인이 되는 것 같아요(교사M3).

중심현상인 ‘수포자 양산의 불편한 진실’의 원인이 되는 환경적 요인과 정책적 요인을 맥락적 조건으로 보았다. 환경적 요인은 가정에서의 학생에 관한 관심과 수학학습 보충 부족으로 가정환경적 요인과 사회적 요인으로 재미를 추구하고 인내심이 부족한 ‘스마트폰 세대’로 나누었다. 학교 수업에서 교사가 해결할 수 없는 수학 기초학습 결핍과 수학 보충 학습이 가정에서 이루어져야 한다는 수학교사의 인식이 나타났다. 정보통신기술의 발달로 스마트폰을 통한 정보의 취득이 빠르고 쉬워진 사회에서 성장한 요즘 학생들은 인내심이 부족하고 ‘재미’를 중요하게 생각한다. 이러한 사회 환경은 인내심과 꾸준함을 필요로 하는 수학 학습에 학생들이 재미를 느끼지 못하고 수학을 거부하는 중요한 요인으로 수학교사들은 인식하고 있었다. 수학학습 부진을 극복하기 위한 정책 프로그램의 실행에 있어서, 정부는 각 학교에 예산 지원만 할 뿐 실행은 각 학교에 맡겨버리는 상황을 정책적 요인으로 보았다.

가정에서의 관심과 보충이 아주 필수적인 것 같아요. 집에서 관리가 안 되는 학생들이 진짜 부진으로 거의 많이 직결되는 것 같아요. 학생이 특별히 학습에 욕심이 있어서 스스로 학습을 하지 않는 이상, 집에서 관리가 안 되면 기본 학습습관도 안 잡혀 있고 그러다 보니까 특히 수학으로 부진이 많이 오는 것 같아요(교사E2).

(수포자 특징은) 기초학습 부진으로 수학에 흥미가 없고, 단순하여 깊이 생각하는 것을 싫어해요. 끈질김, 승부 욕심이 없고 말이 너무 많거나 아예 안 해요. 밤에 오락 등으로 수업에 집중 못하고요(교사M2).

(기초학력보장프로그램은) 체계적인 프로그램인데 기존의 업무에 추가적이어서 못하는 거예요. 수학 보조강사나 그런 분들이 이 아이들을 전담해서 맡으면서 진단 평가도 실시하고 사이트를 활용하고 그 문제를 틀리면 그 문제를 보강할 수 있는 문제를 생성해주니까 학생들의 향상도를 따라가게 해 줄 수 있는 1:1로 수업할 수 있는 것을 한다고 하면 효과가 굉장히 좋겠죠. 그것을 현장의 교사들이 담임도 하고 있고 교과수업을 4-5개 반을 맡아서 하고 있는 데, 이 아이들 수업을 부탁해야 하는 상황이라서 시간을 내기가 쉽지 않죠(교사M1).

18 교과교육연구 제19권

중심현상에 대한 주요 이해당사자들은 ‘교사의 수업 밖 지도’, ‘정책 프로그램의 실행’, ‘학부모의 사교육 선택’ 등의 행위/상호작용 전략을 사용하였다. 초등교사는 쉬는 시간과 수업 후 수학학습 부진 학생을 틈틈이 지도한 경험을 이야기하였다. 기초학습 부진과 선수 학습 결핍을 가진 학생들이어서 1대1 지도가 필요하다고 수학교사들은 인식하고 있었고, 따라서 수업에서 수학학습 부진 학생의 지도는 어렵다고 이야기하였다. 중학교 수학교사의 면담을 통해 정부에서 지원되는 예산을 사용하여 수학학습 부진 학생을 지도하고 있음을 알 수 있었다. 그러나 예산으로 전담 외부강사를 초빙하는 경우 소규모 지도와 수업이 가능하지만, 학교 전체 수학 학습 부진 학생을 소규모로 지도하기에는 강사의 수가 부족함을 이야기하였다. 또한 지원된 예산으로 학내 수학교사가 지도를 할 경우 수학교사의 업무 과중으로 교육청의 구비된 시스템을 활용하는 것에 어려움을 토로하였다. 고등학교의 경우 수학학습 부진 학생을 위한 프로그램을 학교마다 운영하였고, 수학학습 부진 학생은 사교육의 도움을 얻거나 수포자는 수학 학습이 필요 없는 전공이나 진로를 선택하는 것으로 나타났다. 정부는 수학 기초학력미달 학생을 줄이는 방안으로 여러 정책들을 계획하고 예산을 집행하였다. 특히 ‘기초학력보장 프로그램’은 매년 각 학교에 예산이 지원되어 실행되고 있음을 알 수 있었다. 그러나 수학학습 부진을 가진 학생들의 여러 특성을 고려하지 않은 채 예산이 책정되어 있으니 실행되는 경우가 대부분이었다. 특히 이 학생들의 기초학습 부족을 채워져야 하며, 지속적이지 않으면 실제적인 효과가 없음을 교사들은 강조하였다. 학부모는 수학학습 부진의 해결책으로 교사의 방과 후 지도 또는 정책 프로그램보다는 사교육을 선택하는 것으로 나타났다.

중심현상에 대해 주요 이해당사자들의 이와 같은 행위/상호작용이 다르게 나타나는 이유(중재적 조건⁵⁾)로는 수학교사는 현 교육과정에서 수학학습 부진 학생을 수업에서 지도할 수 없다고 인식하고, 교사로서의 내재된 의무감 혹은 책임감으로 수업 밖 지도를 하지만 여러 어려움을 겪게 된다. 수학교사는 수업에서 수학 부진 학생 지도가 어려운 이유로 학생에게 무리가 되는 교육과정에서 제시하는 진도와 수학 교과 내용 때문이라고 말하였다. 정부는 수학학습 부진을 줄이고자 정책을 계획하고 예산을 배정하지만, 현장과 조화로운 정책, 정책의 결과를 점검하고 수정·보완하지 않았기 때문에 실효성이 낮은 정책이 된다. 학부모는 자녀가 수학학습 부진 학생이라는 낙인을 주는 학교 프로그램이나 교사의 지도를 받고 싶지 않고, 사교육의 지도 특히 선행학습이 효과가 있다고 믿기 때문에 사교육을 택한다.

5) “Strauss & Cobin(1998) 등의 근거이론 교과서에는 인과적, 맥락적, 중재적 조건의 의미에 대해 매우 모호하게 기술되어서”(변기용 외 2020, p. 182), 어떤 명확한 기준도 제시되지 않은 상태에서 연구자는 이 3가지 조건에 대한 이해를 바탕으로 주관적으로 배치해야 하는데 3가지 조건 중 중재적 조건에 대한 이해가 어려웠음. 근거이론적 방법을 적용한 선행연구에서 중재적 조건의 의미를 이해하였고, 교신저자와의 논의를 통해 최종적으로 중재적 조건을 배치할 수 있었음.

쉬는 시간에 불러서 계속 옆에서 지도했어요. 방법을 차례대로 절차를 안내하면서 따라갈 수 있게 했었구요. 처음에는 욕심을 내서 스스로 배웠던 내용을 상기시키면서 절차를 기억해냈으면 좋겠다고 생각을 했는데 이 아이들은 그게 전혀 안 되는 거예요 첫번째는 이렇게 가야지 두번째는 이렇게 해야지 하면서 가르쳤어요. 시간이 모자란 아이들은 남아서 풀리면서 같이 가르쳐줬던 것 같아요. 단순한 사칙연산을 효과를 봤고, 그게 사실 단계를 위우면서 풀 수 있는 거잖아요. 두 자리 수 곱셈 같은 건요 그래서 그런 것은 아이들이 할 수 있었는데 뭐 한 달이 지나서 다시 풀면 못 풀고, 문장제 문제를 푼다던지 응용에 있어서는 좀 어려웠었던 것 같아요(교사E3).

사교육 받는 학생이 저희 지역에서는 대부분이었는데 사교육도 단계적으로 받지 않고 그냥 좀 무리하게 예습 선행학습을 하다 보니까 그 나이에 제대로 배워야 할 부분을 배우지 못한 상태로 선행학습을 하다 보니 쉬여서 그래서 학생 스스로가 수학 내용에 대한 정리가 안 되는 경우에도 부진이 있었어요. 저희 지역은 학부모님들이 학생을 남기는 것을 되게 싫어하세요. 스케줄이 다 있고 학원을 가야 고 남겨서 공부하는 것이 낙인이 될까봐 따로 공부하는 것을 원치 않으셨어요(교사E2).

중심현상에 대해 주요 이해당사자들의 행위/상호작용의 결과는 교사와 정책 프로그램을 통한 수학학습 부진 학생지도는 지속성이 결여되어 실제적 효과를 거두지 못하고, 학부모가 선택한 사교육은 수학학습 부진 학생에게 적합하지 않아 수학 부진을 극복하지 못한 것으로 나타났다. 교사와 정책입안자는 학생이 수포자가 되지 않는 방법을 잘 알고 있으며, 학부모는 자녀가 수포자가 되지 않기를 바라는 마음을 가지고 있음에도 불구하고 각각의 방법과 마음이 조화롭고 적절하게 실행되지 못하는 현실인 것이다. 이러한 결과에 대한 대처방안으로 수학교사들은 정책에 대한 지속적 예산 지원이 필요하며, 더 정교한 구현이 요구된다고 하였다. 마지막으로 지금의 수학 교육과정은 학생들의 발달 수준에 맞는 더 쉬운 방향으로 수정해야 한다고 생각하며, 수학 교과서와 수학교육 내용 구성 등에 관한 논의가 필요함을 언급하였다.

교육과정 수준을 낮추고 싶어요. 아이들 발달 단계보다 좀 쉬운 것으로 갔으면 좋겠고 어려워하는 아이들을 위해 정책을 만든다면 아무래도 기초학력 프로그램의 강사님들 쓰고 있는데 교사들도 들어가서 같이 학생들을 지도할 수 있는 시간을 늘렸으면 좋겠어요(교사E3).

교과서를 보면 1차시의 내용을 꼭 40분 안에 모두 이해하는 형식으로 되어 있어요 제가 만약에 초등정책을 만든다면 수학 학습량을 줄이고 진도량을 줄이고 천천히 몰입할 수 있는 그런 느슨한 교육과정을 만들면 어떨까요?(교사E2)

2. 핵심 범주 : ‘수학 기초 학습 결핍이 수포자의 길로 가게 함’

근거이론적 접근은 ‘이론화를 목적으로 하는 질적 연구’라고 할 수 있다(변기용, 이인수, 2020). 선택코딩을 이론적 코딩이라고도 하는데, 범주 가운데 핵심이 되는 범주를 선택하여 이론화하는 과정이기 때문이다. 이론적 통합을 통해 이론화하기 위해 ‘이론적 샘플링’이나 ‘이론적 포화’가 전제가 되어야 하고 이를 구체적으로 언급하여야 함을 강조했다(변기용 외, 2020). 본 연구는 편의 표집을 하였고, 이론적 샘플링과 이론적 포화를 확인하는 하나의 방법으로 9명의 수학교사 면담내용의 축코딩이 완료된 후 연구자는 고등학교 수학교사(H4)와 대면 면담하고, 면담한 내용에 대해 교신저자와 공유한 후 면담내용을 전사·분석하는 과정을 진행하였다. 그 결과가 앞서 면담내용의 축코딩이 완료된 도출결과와 크게 다르지 않음을 확인하여 더 이상의 추가적인 면담을 하지 않아도 되었다.

본 연구에서 수학학습 부진 학생과 수포자의 형성과정에 관한 수학교사 인식의 핵심 범주인 ‘수학 기초학습 결핍이 수포자의 길로 가게 함’이라는 작은 이론을 도출하였다⁶⁾. 수학학습 부진은 초등 1, 2학년에서 사칙연산의 숙달과 구구단의 암기가 이루어지지 않아 시작되었고, 이 기초 부족이 초등 3, 4학년 때 분수 개념과 이해에 어려움으로 인해 계속된다. 수학교사는 수학 선수학습의 결핍과 수학학습결핍의 누적으로 인한 수학학습 어려움이 수학에 관한 부정적 정서를 갖게 하며, 결국 수학학습 거부감을 가지게 한다고 인식하였다. 학교 수업 후 가정에서의 관심과 보충 학습의 부족도 수학학습 부진 학생이 되는 주요 원인이라고 인식하고 있었다. 학년이 올라갈수록 누적된 수학학습 결핍은 학생의 수학에 관한 부정적 정서와 수학학습 거부감에 영향을 주고, 마침내 고등학교 수학학습 단계에서 수학 학습을 아예 포기하게 된다. 수포자는 수학이 필요 없는 대학 전공과 진로를 택하게 된다.

수학 학습부진학생은 수학을 공부하고자 하는 의지는 있으나 수업 시간에 다루는 수학적 내용을 이해하지 못해 정신적으로 힘들어하는 학생이고, 수포자는 수학 학습부진을 겪으면서 수학 학습을 전혀 하지 않고 그와 관련 없는 진로를 선택하는 학생들이라고 생각합니다(교사H1).

V. 결론 및 논의

6) “단기간, 소규모로 수행된 근거이론 연구의 수준에서 이론적 통합을 의미하는 ‘선택코딩’의 단계까지 나아가는 상당히 어렵다(변기용 외, 2020, p. 183).”고 함. 연구자는 핵심 범주를 도출한 결과를 ‘작은 이론’을 구하였다고 명명함.

이 연구는 초, 중, 고 수학교사가 수학학습 부진 학생과 수포자의 형성과정을 어떠한 인과적 조건과 맥락에서 인식하는지를 파악하고, 관련 요인과 결과와의 연관성을 탐색하여 근거이론을 도출하고자 하였고, 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 중심현상인 ‘수포자 양산의 불편한 진실’의 원인이 되는 인과적 조건은 수학교육적 요인과 개인적 요인이었다. 수학교사는 수학 교과외의 교수·학습 관련된 수학교육적 요인으로 수학 기초 부족과 선수학습 결핍을 수학학습 부진의 주요 원인으로 보았다. 이것은 다른 과목과는 달리 수학 교과외의 위계성 때문에 선수학습이 부족한 학생은 새로운 수학 개념의 습득에 어려움을 가지고, 수학 기초가 부족한 학생은 학년이 올라갈수록 수학학습 결손이 누적되므로, 수학학습 부진 학생이 되는 주요한 요인이라는 선행 연구의 결과와 일치한다(김지혜, 2018 ; 김홍겸, 2020 ; 이종현, 2020). 조난심 외(2009)는 초·중학교 교사의 설문 조사 결과 기초학력 부진에 가장 큰 영향을 주는 요인은 학생의 인지적 요인이며, 인지적 요인 중에서는 기초학습 능력 결여 요인이라는 결과를 보고하였다. 기초학력이 부진한 학생들을 위한 보정교육이 초기 단계에서 효과적으로 실시되어야 함을 강조하였다(조난심 외, 2009). 본 연구 참여자 중 초등교사는 구체적으로 구구단 암기와 사칙연산 숙달을 기초학습이라고 언급하였다. 이는 초등 1, 2학년 시기에 구구단 암기와 사칙연산 숙달이 꼭 이루어져야 할 수학 기초학습이며, 초등 3, 4학년 수학 학습 부진 단원인 분수 관련 학습의 선수학습이 됨을 강조한 것이다. 수학교사들은 수학학습 부진의 개인적 요인(7)은 수학 학습에 대한 동기 및 효능감 부족과 수학에 대한 부정적인 정서를 언급하였다. 수학 학습 정의적 영역 요인 중 하나인 동기는 외적 동기(예. 나는 수학 과목에서 좋은 성적을 받고 싶다.)와 내적 동기(예. 나는 새로운 수학 내용을 배우고 싶어서 공부 한다.)를 의미한다. 효능감은 학습자가 자신의 수학학습 수행능력에 대한 확신이나 신념을 의미한다(예. 나는 수학을 잘하는 학생이라고 생각한다.) 이환철 외(2017)의 연구에서는 초등학생의 경우 수학학습 포기 인식과 연관성이 높은 정의적 요인은 효능감, 흥미 등임을 결과로 보고하였다. 이들은 학생들의 정의적 영역 함양을 위한 지도에 중점을 둘 것을 강조하였다. 이에 수학 학습과 관련된 정의적 요인 가운데 특히 효능감과 흥미를 강조한 정책 프로그램들이 계획·실행되고 있음을 알 수 있다(교육부, 2015, 2020).

둘째, 중심현상인 ‘수포자 양산의 불편한 진실’의 원인이 되는 환경적 요인과 정책적 요인을 맥락적 조건으로 보았다. 본 연구 참여자 중 초등교사는 초등 저학년의 경우 가정에서의 무관심과 학습 보충의 부족을 수학 기초학습 부진이 되는 중요한 환경적 요인의 하나로 보았다. 조난심 외(2009)의 연구 결과에 따르면, 기초학력 부진에 영향을 주는 환경적 요인 중에서는 학부모의 무관심 가장 크게 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 황진숙(2011)의 초·중·고교 교사의 설문 조사 분석 결과에 따르면, 학습 부진의 주요인은 가

7) 선행연구에서는 정서적 혹은 정의적 영역 요인이라고 표현함.

22 교과교육연구 제19권

정·환경적 요인, 인지적 요인, 정서적 요인, 교수-학습적 요인 순이었고, 특히 가정·환경적 요인 중 부모의 무관심이 학습 부진에 가장 큰 영향력을 미친다는 결과를 보고하였다. 부모의 무관심은 부모의 경제적 상황과 밀접한 관계가 있고, 다문화 가정에서도 나타날 수 있다. 이에 기초학력 보장에 있어 학생들의 삶의 질 향상을 위한 복지적 보장도 수반되어야 함을 강조하였다(황진숙, 2011). ‘스마트폰 세대’라 할 수 있는 요즘 학생은 어릴 때부터 IT 기술과 SNS에 익숙하고, 새로움과 재미를 우선으로 하는 특징을 가졌으며, 빠르게 다양한 정보를 인터넷에서 얻는 것이 가능하다. 최근 뉴스에 따르면, 인터넷·스마트폰 중독을 보이는 청소년이 많아지고 있으며, 특히 인터넷·스마트폰 과중독 현상을 보이는 초등학생의 증가가 두드러지고 있다⁸⁾. 이런 사회 환경에서 성장한 학생들이 인내심과 깊은 사고를 필요로 하는 수학 학습에 어려움을 가지며, 특히 수학 교과의 특성인 추상성과 형식성 때문에 수학 학습에 흥미를 갖지 못한다고 수학교사들은 인식하고 있었다. 정책적 요인은 수학학습 부진 학생을 위한 다양한 정책 프로그램들이 실행되고 있지만, 실제로 효과적이지 못하여 수학 학습 부진 현상을 해결하지 못한다고 수학교사들은 인식하고 있었다.

셋째, 중심현상에 대해 주요 이해당사자들은 ‘교사의 수업 밖 지도’, ‘정책 프로그램의 실행’, ‘학부모의 사교육 선택’ 등의 행위/상호작용 전략을 사용하였다. 초등학교와 중·고등학교의 수학교사들은 수학학습 부진의 원인을 잘 알고 있고, 부진 학생에게 적합한 지도를 하려고 노력하였다. 학부모는 자녀를 수학학습 부진 학생으로 낙인찍는 학교와 정책 프로그램보다는 사교육을 선택하여 수학학습 부진을 줄이려 노력하였다. 정부는 수학 부진의 원인을 기반으로 ‘기초학력보장 프로그램’ 등과 같은 정책 프로그램을 실행함으로써 수학학습 부진을 줄이고자 노력하였다. 이렇게 수학학습 부진 현상에 대해 수학교사, 학부모, 정부는 각각의 상호작용 전략을 사용하는 노력에도 불구하고, 실효를 거두지 못하고 있는 현실이 수포자를 양산하는 불편한 진실임을 알 수 있었다. 특히 이런 상호작용 전략들은 주로 수학교육적 원인과 개인적 원인을 해소하려고 실행되고 있음을 확인할 수 있었다. 수학학습 부진 학생의 지도에 있어 강조될 점은 1대1 지도 혹은 소규모 지도가 지속하여 실행되어야 하는데도, 배정된 예산 범위 내에서 실행되어 실질적인 효과를 거둘 수 없는 현실이었다. 실효성 없는 정책 프로그램이 실행되므로 수학학습 부진 현상이 해소되지 않고, 수학학습 부진 학생은 수포자의 길로 가게 된다는 것이다.

넷째, 중재적 조건은 무리한 진도와 교과 내용 때문에 수업에서 이루어지지 않는 수학 학습 부진 학생의 지도라고 보았다. 수학은 위계성과 계통이 엄격한 교과여서 수학학습 기초에 대한 시간과 지도가 충분히 필요한데, 정작 수학 수업은 정해진 시간과 교육과정에 따라 획일적으로 진행되는 실정이다. 수학교사들은 수업에서 해결하지 못한 수학학습 부진을 수업 외 시간을 활용하여 해결하려 노력하며, 다양한 정책 프로그램이 수업이 아닌 방

8) <https://www.sedaily.com/NewsView/22MGZWWNO>에서 2021년 6월 11일 검색

과 후에 실행되고 있다.

다섯째, 수학교사들은 학생에 따라 다른 원인이 작용하며, 하나의 원인으로 인한 수학학습 부진도 나타나지만 여러 요인이 복합적으로 작용하여 나타남을 언급하였다. 이는 선행 연구에서 제시하는 결과와도 일치하며(김관수, 조지영, 2004 ; 김홍겸, 고희경, 2018 ; 조난심 외, 2009; 진선미, 송영무, 2008), 이에 따라 조난심 외(2009)는 기초학력 부진을 해소하기 위해 복잡하고 체계적인 노력이 필요하며, 단기간에 해결될 수 없고 교사의 노력만으로 해결할 수 없다는 점을 강조하면서 학생 본인, 교사, 학교, 교육청, 정부 그리고 관련 연구기관의 유기적 결합과 연구하고 실천하는 작업을 통해 점차 해결해가야 한다고 하였다.

본 연구에서는 근거이론적 접근을 적용하여 수학교사가 인식하는 수포자가 양산되는 현상에 대한 원인, 관련 요인, 그리고 결과의 연관성 및 수학교사가 제안하는 극복 방안을 도출하여 패러다임 모형으로 나타내었다. 또한 ‘수학 기초학습 결핍이 수포자의 길로 가게 함’이라는 작은 이론을 도출하였다. 이에 수학학습 부진과 수포자 현상을 해결할 방안에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 유연성 없고 형식적인 수학 수업 등을 개선하는 방향으로 수학 교육과정이 제고되어야 할 것이다. 왜냐하면, 여전히 많은 학교에서는 수학학습 부진 학생과 수포자를 양산하는 중간 수준의 획일적인 수학 수업, 학생의 흥미와 동기를 부여하지 못하는 수학 수업, 정해진 시간과 교육과정에 따라 진행되는 유연성 없고 형식적인 수학 수업을 실시하고 있었기 때문이다. 수학 수업에서 수학학습 부진 학생이 어려움을 경험하지 않도록 수학 수업에 학습 보조교사가 투입되어 도움을 줄 필요가 있다. 경제력 부족으로 가정의 지원과 학습 돌봄이 부족한 학생을 위한 방과후학교 프로그램은 학습 부진 학생이라는 낙인을 찍지 않고 지속적으로 운영되어야 한다.

둘째, 수학학습 부진의 해결하기 위해 현재 실행되는 프로그램이 개별적, 구체적, 그리고 복합적인 치치가 되도록 수정·보완되어야 할 것이다. 수학학습 부진의 환경적 요인에 관한 관심과 연구가 실행되어야 한다. 가정에서의 지원과 관심 없이 학교 혹은 사교육만으로 수학학습 부진을 해소하기는 쉽지 않다. 특히 초등 저학년의 수학 기초학습의 숙달을 위해 가정에서의 보충과 지원이 필수적이라고 교사들은 인식하고 있었다.

셋째, 수학학습 부진을 해소하기 위한 교육 프로그램이 집행된 후 그 평가에 있어 다양한 측면의 측정이 이루어져야 할 것이다. 예컨대, 효과성, 능률성 등의 다양한 측면을 고려한 평가가 이루어진다면 그 결과에 따라 수학학습 부진 해소를 위한 정책 프로그램이 지속적으로 수정·보완될 것이다.

넷째, 수학학습 부진 학생의 지도는 학교와 가정, 그리고 지역사회와의 연계 방안이 필요하다. 예컨대, 지역사회 교육공동체 기반의 ‘수학학습지원 지역교육협의회(가칭)’의 설치와 구성원의 다양화가 필요하다. 여기서 협의회는 형식적인 모임이 아닌 지역의 다양한 교육 주체들이 공동으로 참여하는 정기적 모임의 성격을 갖도록 해야 할 것이며, 이 경우 학

24 교과교육연구 제19권

교와 가정, 지역사회뿐만 아니라 교육부, 시·도교육청 등 교육행정기관에서도 행·재정적 지원방안을 다각적으로 모색할 필요가 있을 것이다.

마지막으로 후속 연구에 대한 제언으로는 본 연구에서 처음 연구 설계를 했다가 코로나 19 상황으로 제대로 실시하지 못했던 수포자 경험이 있는 학생들을 대상으로 한 질적 연구가 수행되길 기대한다. 특히 수학 학습을 포기하는 현상에 대해 학생이 스스로 인식하는 원인, 초, 중, 고 교육과정 중 개인적이면서 구체적인 포기 시점, 학생들이 스스로 극복할 수 있는 방안과 학교 혹은 가정, 사회 차원에서 지원이 필요한 부분 등에 관한 보다 심층적인 연구가 수행되어 향후 우리나라 수학교육의 불편한 진실이었던 ‘수포자 현상’에 대한 실효성 있는 극복 방안이 수립되었으면 한다.

참 고 문 헌

- 고영준 (2018). 수포자의 실태 분석 및 학생의 시점으로 해결방안 탐색. 울산대학교 대학원 석사학위논문.
- 고호경, 김형원, 타시 시주오, 최수영 (2017). 초등학생의 수학학습포기 인식과 정의적 요인 연관성 분석. **한국수학교육학회지 시리즈 C <초등수학교육>**, 20(2), 143-151.
- 교육과학기술부 (2012). 수학교육선진화방안 보도자료.(2012.01.10.)
- 교육부 (2015). 제2차 수학교육 종합계획.
- 교육부 (2019a). 2019년 국가수준 학업성취도 평가 결과.
- 교육부 (2019b). OECD 국제 학업성취도 비교 연구(PISA 2018) 결과 발표.
- 교육부 (2020). 수학교육 종합계획.
- 권향원 (2016). 근거이론의 수행방법에 대한 이해: 실천적 가이드라인과 이론적 쟁점을 중심으로. **한국정책과학학회보**, 20(2), 181-216.
- 권혁진, 김민경, 이은영 (2006). 학습 부진아 수학 클리닉 운영 사례. **한국학교수학회논문집**, 9(1), 19-40.
- 김성수 (2019). 수포자의 수학학습포기 경험에 대한 교육과정 사회학적 해석. **열린교육연구**, 27(3), 145-169.
- 김은정 (2017). 한국의 사회학 연구영역에서의 근거이론의 활용 방법과 전개, 그리고 향후 방향의 모색. **한국사회학**, 51(3), 37-70.
- 김인숙 (2012). 근거이론 담론과 사회복지 지식형성. **비판사회정책**, 34, 77-128.
- 김준현 (2010). 행정사례연구 접근방법으로서 근거이론의 전망과 한계. **한국사회와 행정연구**, 21(2), 321-341.
- 김지혜 (2018). 중학교 수학 학습부진아의 수학적 태도 및 지도방안 연구. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김관수, 조지영 (2004). 수학학습부진아의 인식 및 학습 실태 연구. **부산교육대학교 교육대학원 논문집**, 6, 67-90.
- 김홍겸 (2020). 수학 학습부진아 지도방법에 따른 학업성취도 향상에 대한 메타연구. **한국수학교육학회지 시리즈 A <수학교육>**, 59(1), 31-45.
- 김홍겸, 고호경 (2018). 수업과 연계한 수학 클리닉 상담 사례 연구. **한국수학교육학회지 시리즈 E <수학교육 논문집>**, 32(2), 113-129.
- 남미선, 박만구 (2008). 서술 및 면담 평가를 통한 수학 학습부진아의 인지적·정의적 특성 분석. **한국수학교육학회지 시리즈 E <수학교육 논문집>**, 22(2), 229-252.
- 변기용 (2020). 근거이론적 방법의 이론화 논리와 과정: K-DEEP 프로젝트와 후속 연구과제 수행(2013~2019)을 중심으로. **교육행정학 연구**, 38(3), 1-29.

26 교과교육연구 제19권

- 변기용, 김한솔 (2020). 교육학 연구에서 근거이론적 방법의 발전적 활용을 위한 비판적 성찰 : Strauss와 Corbin의 코딩 패러다임을 중심으로. **한국교육학연구**, 26(3), 109-138.
- 변기용, 권경만, 이현수, 홍바울 (2020). 교육행정학 연구에서 근거이론 접근방식 활용 실태와 비판적 성찰. **교육행정학 연구**, 38(1), 169-197.
- 변기용, 이인수 (2020). 근거이론적 방법이 교육행정학 연구방법론 확장에서 가지는 의미. **교육행정학 연구**, 38(2), 137-165.
- 이종현 (2020). 머신러닝을 활용한 중학교 수학 기초학력 미달 비율 예측모형 탐색. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이환철, 김형원, 백승근, 고호경, 이현숙 (2017). 수학학습정의적 영역에 대한 인과 모형 분석. **한국수학교육학회지 시리즈 E <수학교육 논문집>**, 31(2), 187-201.
- 조난심, 권점례, 김도남, 서근원, 이신동, 이해영 (2009). 기초학력 증진을 위한 정책 개발 기초 연구. 연구보고 PRI 2009-2. 한국교육과정평가원.
- 진선미, 송영무 (2007). 중학교 3학년 수학 학습부진아가 함수 분야에서 겪는 어려움에 관한 사례연구. **한국학교수학회논문집**, 10(2), 187-206.
- 한국과학창의재단 (2015). 수학학습 실태조사 및 개선 방안 연구. 한국과학창의재단 연구보고서. 2015-2.
- 홍진곤, 조승래 (2003). 협력학습을 통한 수학 학습부진아 지도. **한국수학교육학회지 시리즈 A <수학교육>**, 42(3), 327-335.
- 황진숙 (2011). 학습부진 학생지도·지원 정책의 개선 방안 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- Jameel, H. T., & Ali, H. H. (2016). Causes of poor performance in mathematics from the perspective of students, teachers and parents. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences*, 15(1), 122-136.
- Kyttala, M. (2008). Visuospatial working memory in adolescents with poor performance on mathematics: variation depending on reading skills, *Educational Psychology*, 28(3), 273-289.
- Mbugua, Z. K., Kibet, K., Muthaa, G. M., & Nkonke, G. R. (2012). Factors contributing to students' poor performance in mathematics at Kenya certificate of secondary education in Kenya: a case of Baringo country, Kenya. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(6), 87-91.
- Mji, A. & Makgato, M. (2006). Factors associated with school learners' poor performance: a spotlight on mathematics and physical science. *South African Journal of Education*, 26(2), 253-266.

- Rockhart, P. (2017). *수포자는 어떻게 만들어 지는가?(한 수학자의 탄식)*. 박용현 역. 서울: 철수와 영화. (원저 2009년 출판)
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basis of qualitative research: grounded theory procedures and techniques (2nd ed.)*. CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2001). *근거이론의 단계(신경림 역)*. 서울: 현문사. (원저 1998년 출판)

The Effect of Students' Grit on Academic Self-efficacy and Class Engagement for Physical Education Classes

Lee, So-Yeon*9)
Maeng, Hee-Ju**10)

Abstract

The study aims to identify the relationship between Grit students' academic self-efficacy and class commitment to physical education. In order to achieve this goal, middle school and high school students in Kyunggi-do were selected as the population in October 2019. Convenience sampling was used for the sampling method, and 331 was finally analyzed. The questionnaires were used to collect the data, and multiple regression were used to analyze the data using 23.0 Version for SPSS / PC Window. The following results were derived from the analysis of data through the following research methods and procedures.

First, academic self-efficacy, self-confidence, preference of difficulty, self-regulation efficacy, which are the sub-factors of academic self-efficacy, have a statistically significant effect on the persistence of effort, interest consistency which are the sub-factors of Grit. Second, class engagement, emotional engagement, cognitive engagement and behavioral engagement, which are the sub-factors of class engagement, have a statistically significant effect on self-confidence, preference of difficulty, self-regulation efficacy, which are the sub-factor of academic self-efficacy. Third, class engagement, emotional engagement, cognitive engagement and behavioral engagement, which are the sub-factors of class engagement, have a statistically significant effect on persistence of effort, interest consistency, which are the sub-factors of Grit.

key words: Grit, Academic self-efficacy, Class engagement

* Lead Author :

** Corresponding Author :

유아 및 초등 저학년 영재아동의 의사소통능력에 관한 연구

이 소 연*
맹 희 주**

요 약

21세기 지식기반사회를 선도할 영재들에게 융합적인 사고를 타인에게 전달하고 타인의 사고과정을 이해하는 의사소통능력의 함양은 필수적이다. 이에 본 연구에서는 의사소통능력 조사를 통해 유아 및 초등 저학년 영재 아동과 일반 아동의 의사소통능력에 대한 차이와 부모와 아동간의 의사소통능력의 상관관계를 알아보고자 하였다.

연구 대상은 서울과 경기도에 소재한 사설영재교육기관 2곳에 재원 중인 5세~9세 아동의 학부모와 동일 지역에 거주하며 사설영재교육기관 경험이 없는 동일 연령 아동의 학부모를 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 수집된 자료는 IBM SPSS Statistics 22.0 version 통계 프로그램을 사용하여 영재아동과 일반아동의 의사소통능력의 차이와 부모와 아동 간의 의사소통능력의 상관관계를 분석하였으며 연구 결과에 따른 결론은 다음과 같다.

첫째, 통계적으로 유의미하지는 않지만 의사소통능력의 하위요소들은 전반적으로 일반아동보다 영재아동의 응답평균이 높은 것으로 나타났다. 특히, 목표설정능력($p < 0.001$)과 메시지전환능력($p < 0.05$)의 두 가지 능력에서 통계적으로 유의미한 차이가 있어 유아 및 초등 저학년 영재아동들의 의사소통능력으로 추출할 수 있었다. 둘째, 영재아동은 경청과 자기 드러내기, 타인관점 이해가 일반아동은 정보수집과 경청, 그리고 주도적 의사소통이 다른 하위요소와의 상관관계가 높은 것으로 분석되었다. 또한 유의미한 상관관계가 있는 하위요소간의 분포는 일반아동이 영재아동보다 더 큰 것으로 나타났다. 셋째, 아동과 부모와의 의사소통능력의 하위요소 간의 상관관계를 분석한 결과 영재아동은 경청, 자기 드러내기, 주도적 의사소통, 타인관점 이해의 요소에서 부모의 의사소통능력의 대부분의 하위요소와 상관관계가 있었으며, 일반 아동은 부모의 정보수집과 창의적/개방적 의사소통 그리고 주도적 의사소통에 대해서 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 따라서 일반아동보다 영재아동의 의사소통능력이 부모의 의사소통능력과 더 상관관계가 있는 것으로 분석되었다.

주요어: 그림, 학업적 자기효능감, 수업몰입

* 주저자 : 교육대학원 교육학과 영재교육전공

** 교신저자 : 교육대학원 교육학과

I. 서론

21세기 지식기반사회는 지식과 정보가 가치의 중심이 되는 사회이다. 그렇기 때문에 창의적 사고력과 문제해결력을 가진 우수한 인재의 양성은 국가 경쟁력의 핵심이며 미래를 선도할 원동력이 될 것이다. 이러한 인적 자원을 발굴하고 능력을 계발시키도록 돕는 영재교육은, 개인적 측면에서 그들의 창의적 지적 자산을 창출하는 것뿐만 아니라 국가 경쟁력을 강화시켜 사회 구성원들의 삶의 질을 향상시킬 수 있다는 점에서 사회적 차원으로도 매우 중요한 의미를 가진다.

영재들은 앞으로 이어지는 영재교육 과정에서 STEAM 교육을 통해 학문적 장벽을 넘나드는 연구를 하게 될 것이다. 학문 간 융합과 통섭이 자유롭게 일어나면서 과학의 언어로 예술을 표현하고 인문적 감성으로 수학적 과정을 기술하는 능력이 필요해지게 되는 것이다. 이러한 융합적인 사고형태를 표현하기 위해서는 타인에게 자신의 연구 성과와 아이디어를 전달하고 타인의 사고과정을 이해하는 능력이 매우 중요하다. 그리고 연구 형태 또한 개인적인 연구보다는 집단연구가 더 활발히 진행되는 추세에 있으므로 연구자들 간의 대외적인 의사소통능력이 요구되고 있다. 이런 의미에서 미래의 연구자들이 될 영재들에게 의사소통 능력을 갖추는 것은 매우 필수적인 일이다.

2009년 개정 교육과정에서는 국가 교육과정이 추구하는 인간상을 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체에 발전하는 사람인 글로벌 창의 인재를 목표로 하며 의사소통능력의 중요성을 강조했다(교육부, 2009). 이후 2015 개정 교육과정에서는 미래사회가 요구하는 핵심역량을 갖춘 ‘창의융합형 인재’ 양성을 목표로 인문, 사회, 과학기술에 관한 기초 소양 교육 강화를 위해 문·이과의 통합을 선언했다. 또 미래사회가 요구하는 창의융합형 인재를 구현하기 위해 교과 교육을 포함한 학교 교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는 핵심역량으로 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의융합 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량의 여섯 가지를 제시했다. 이 중 의사소통 역량은 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하고 존중하는 능력이라고 정의되어 있다(교육부, 2015).

초중등 교육과정뿐만 아니라 누리과정에서도 의사소통 영역은 큰 비중을 차지하고 있다. 2007 교육과정까지는 ‘언어 생활’이라는 이름으로 만 3세~5세 유아들 공통으로 듣기와 말하기, 읽기, 쓰기에 대한 교육이 이루어졌다(교육부, 2007). 하지만 2009 개정 교육과정부터는 만 3~4세 유아들에게는 ‘언어 생활’이, 만 5세 유아들에게는 일상생활에 필요한 의사소통 능력과 바른 언어사용 습관을 기르는 것을 목표로 ‘의사소통’ 영역이 적용되었다. 이것은 개인적인 차원에서의 언어 생활에서 더욱 발전되어 의사소통 상대와의 상호적인 작용을 중시한 변화라고 할 수 있다(교육부, 2009). 2015년 누리과정에서는 3, 4, 5세 모두 의사

소통 영역으로 명칭이 바뀌었으며 각 연령대별로 그 내용이 더욱 세분화되어 구성된(교육부, 2015) 것을 볼 때 의사소통능력의 중요성은 누리과정에서부터 계속 강조되고 있음을 알 수 있다.

유아기에 또래와 적절한 관계를 형성하지 못한 유아는 이후 성인이 되어서도 부적응을 겪을 가능성이 높기 때문에, 의사소통능력의 신장은 유아 영재들의 건강한 영재성 발현을 위해 매우 중요하다. 그러므로 유아기는 영재 교육에서 매우 중요한 시기이며, 영재교육은 가능하면 이른 시기에 교육적 개입이 제공되어야 영재적 잠재력이 최대한 발현될 수 있으며(Karen, 2001), 그렇지 못하면 그 잠재력은 소멸될 가능성이 높다(Potter, 1999). 교육 전문가들은 대부분 높은 잠재력과 능력을 가진 영재 아동의 특별한 요구를 충족시키기 위한 조기 판별과 중재의 중요성과 효과를 강조하고 있다(황희숙 외, 2011; Morelock & Feldman, 1992; Boralnd & Wright, 1994; Rimm, 2001; Jackson, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2010).

또한 영재 아동에게 초등학교는 영재성이 처음으로 발굴·육성되는 시기인 동시에 또래들과의 본격적인 사회생활이 시작되는 시기이기도 하다. 그러므로 영재들의 인지적 특성에 따른 교육뿐만 아니라 정서적으로 적절한 발달을 함께 도와주어야만 건강한 영재성을 발현시키며 성장하는 것이 가능하다. 영재들의 정의적 특성을 살펴보면 긍정적인 자아개념과 자기통제력이 있는 동시에 정서적으로 민감하고 완벽주의와 자기비판 그리고 내향성과 독립성을 지니고 있어, 이러한 특징들이 부정적으로 발현되었을 때에는 또래집단에서의 소외와 학교생활의 부적응으로 이어질 수도 있다. 또한 인지적, 신체적, 정서적, 사회적 성장의 비동시성으로 인한 문제들은 부정적인 발달로 이어지기도 한다(이현주, 신중호, 2009).

이렇듯 유아기부터 영재교육이 시작될 필요성이 분명히 존재하나 우리나라 공교육 시스템에서 영재교육의 혜택을 받을 수 있는 연령은 초등학교 3학년 이상~고등학생에게 집중되어 있으며 유아와 초등 저학년 영재는 그 대상에서 제외되어 있다. 그러다 보니 아직 공교육의 영재교육 대상자에 포함되지 않는 유아 영재나 초등 저학년 영재들의 의사소통능력에 대한 연구 또한 매우 부족한 실정이다. 이에 본 연구는 유아 및 초등 저학년 영재 아동의 의사소통능력을 확인하기 위하여 일반아동과 그 차이를 비교·분석하고자 한다. 본 연구 결과는 미래사회의 주역인 창의융합형 인재로 자라날 영재들의 건강한 영재성을 발현시키고 균형 있는 발달을 도모하기 위한 방안 마련 및 의사소통능력 계발 프로그램을 개발하기 위한 기초자료로 제공될 수 있다.

본 연구에서는 의사소통능력 조사를 통해 유아 및 초등 저학년 영재 아동과 일반 아동의 의사소통능력에 대한 차이와 부모의 의사소통능력 간의 상관관계를 알아보하고자 한다. 이에 따른 구체적인 연구 내용은 다음과 같다. 첫째, 유아 및 초등 저학년 영재아동과 일반아동의 의사소통능력의 차이를 분석한다. 둘째, 유아 및 초등 저학년 아동의 의사소통능력 하위요소 간의 상관관계를 알아본다. 셋째, 유아 및 초등 저학년 아동과 부모의 의사소

통능력 간의 상관관계를 알아본다.

II. 용어의 정의

1. 유아 및 초등 저학년 영재

유아 영재란, 하나 또는 그 이상의 영역에서 자기 또래들보다 더 뛰어난 수준의 수행을 보이거나 그런 잠재력을 가지고 있는 아이들을 뜻한다(Harrison, 2004). 본 연구에서는 누리과정에 포함된 만 3~5세까지의 유아영재와 공교육에 편입되어 있으나 아직 영재교육 대상에 포함되지 않은 초등학교 1~2학년 영재 중 사설영재교육기관에서 실시한 K-WPPSI, K-WISC 검사를 통해 상위 3%에 해당하는 영재 아동을 유아 및 초등 저학년 영재라 한다.

2. 의사소통능력

의사소통능력이란 상대방과 대화가 이루어지는 맥락과 상대방과의 사회적 관계를 고려 하면서 상대방의 말을 정확히 해석하고 자신이 의도하는 바를 언어적·비언어적으로 전달 할 수 있는 능력이다(오세희, 2013). 이석재 외(2003)의 연구에서 의사소통 능력의 세부 능력 요소에는 해석능력, 역할수행능력, 자기제시능력, 목표설정능력, 메시지 전환능력의 5가지 요소가 있으며, 행동준거가 되는 그 하위 요소로는 정보수집 및 종합, 경청, 고정관념적 사고극복, 창의적/개방적 의사소통, 자기 드러내기, 주도적 의사소통, 정서표현, 타인관점 이해라고 제시하였다. 본 연구에서는 이석재 외(2003)가 개발한 초등학생용 의사소통능력 진단지를 수정·보완해서 사용했으며 이 검사에서 나온 결과를 의사소통능력이라 정의한다.

III. 연구방법 및 절차

1. 연구대상

본 연구는 서울과 경기도 소재의 사설영재교육기관에서 K-WPPSI 또는 K-WISC 검사를 통해 상위 3%에 속하는 영재로 판별된 후 사설영재교육을 받고 있는 5세~9세 아동의 부모와, 서울과 경기도에 거주하며 사설영재교육기관 경험이 없는 5세~9세 아동의 부모를

34 교과교육연구 제19권

대상으로 실시하였다. 직접 방문하여 설문을 진행하고 회수하는 방법과, 포털 사이트 네이버에서 제공하는 ‘네이버 폼(<http://form5.office.naver.com>)’을 통한 온라인 설문의 방법으로 진행하였다. 총 90부의 설문지 중 83부의 설문지가 회수되어 92.2%의 회수율을 보였으며 이 중 불성실하게 작성된 3부의 설문지를 제외하고 총 80부의 설문지를 분석하여 연구에 활용하였다.

설문의 대상이 된 아동들의 성별은 유아 및 초등 저학년 영재아동(이하 영재아동)과 일반아동 각각 남 18명, 여 22명으로 동일했으며, 모두 7세의 응답비율이 가장 높았다. 또 초등학교 취학 전으로 어린이집이나 유치원에 다니는 아동은 영재아동과 일반아동 각각 24명이었고, 초등학교에 재학 중인 아동의 수 또한 16명으로 동일했다. 영재아동들이 사설영재교육기관에서 교육받은 기간은 1년 미만이 23명으로 가장 많았으며, 그 다음으로는 1년 이상에서 2년 미만의 교육 기간이 11건으로 조사되었다. 사교육에서는 미술, 음악, 스포츠, 영어, 학습지의 비율이 높게 조사되었다.

또한 설문에 응답해 준 아동의 부모들은 영재아동의 경우 부가 3명(7.5%), 모가 37명(92.5%)이었고, 일반아동의 경우는 부가 6명(15.0%), 모가 34명(85.0%)으로 전체 응답자 중 모의 응답비율이 91.2%였다. 연령별로는 영재아동 부모는 30대가 17명(42.5%), 40대가 22명(55.0%), 50대가 1명(2.5%)이었으며, 일반아동의 부모는 30대가 18명(45.0%), 40대가 22명(55.0%)이었다. 영재아동 부모의 자녀수는 1자녀가 13명(32.5%), 2자녀가 20명(50.0%), 3자녀인 경우는 7명(17.5%)이었으며, 일반아동 부모의 경우 1자녀가 9명(22.5%), 2자녀가 22명(55.0%), 3자녀가 6명(15.0%), 4자녀인 경우 3명(7.5%)이었다. 가족의 구성 형태는 핵가족의 형태가 가장 많았는데 영재아동의 경우 23명(57.5%), 일반아동의 경우 25명(62.5%)이 응답하여 전체 응답의 60%를 차지했다. 그 다음으로는 조부모가 근거리에 거주하면서 잦은 왕래와 협조가 이루어지는 가족인 수정확대가족의 비율이 높았는데 영재아동의 경우 13명(32.5%), 일반아동은 10명(25.0%)이 해당되었다. 그리고 조부모와 함께 거주하는 확대가족은 영재아동이 4명(10.0%), 일반아동이 5명(12.5%)이었으며 응답대상 중에는 한부모가정이나 기타 가족의 형태는 나타나지 않았다. 맞벌이의 경우 영재아동 부모 중 11명(27.5%), 일반아동 부모 중에는 12명(30.0%)이 그렇다고 응답했다.

2. 조사도구

본 연구에서는 유아 및 초등 저학년 영재아동과 일반 아동의 의사소통능력을 확인하기 위해 한국교육개발원에서 이석재 외(2003)가 개발한 초등학생용 의사소통능력 진단지와 대학생/성인용 의사소통능력 진단지를 수정·보완하여 활용하였다. 설문의 대상이 되는 연령이 누리과정에서 초등 저학년까지를 포함한 5~9세까지였으며 스스로 진단하고 표현할 수 없는 연령의 유아가 포함되어 있기 때문에 직접 응답하는 방식이 아니라 대상의 행동지표

를 관찰한 부모가 설문에 답하도록 하였다. 그러므로 행동지표를 판단할 때 자녀의 구체적인 행동을 관찰하여 부모가 답변하는 간접측정의 방식으로 수정할 필요가 있었다.

설문 문항은 아동의 기초배경에 대한 5개 문항과 부모의 기초배경에 관한 5개 문항, 아동의 의사소통능력 행동지표에 대한 49개의 문항 그리고 부모의 의사소통능력에 대한 49개의 문항, 총 108문항으로 이루어졌다. 이 중 기초배경은 선다형으로 구성되었고, 의사소통능력 행동지표에 대한 문항은 5단계 Likert 척도로 구성되었다. 부모와 아동 모두 각 의사소통능력의 능력 요소별 문항 내용은 해석능력의 두 하위 요소 당 7문항씩 도합 14문항, 역할수행능력의 두 하위 요소 당 7문항씩 도합 14문항이며 자기제시능력과 목표설정능력, 메시지 전환능력은 각각 7문항씩으로 구성되어 총 49문항이다.

설문 문항의 신뢰성은 다음 <표 10>과 <표 11>와 같이 Cronbach(1958)의 내적일치도(alpha)를 지표로 판별하였다. 각 의사소통능력의 하위영역별 신뢰도는 아동의 창의적/개방적 의사소통을 제외하고 나머지 아동과 부모 대상 설문 문항 모두 0.60 이상으로 나타났다. 하위요소의 내적일치도를 보면, 아동의 경우 창의적/개방적 의사소통의 경우 0.442로 가장 낮았고 타인관점 이해가 0.812로 가장 높았으며, 부모의 경우 창의적/개방적 의사소통이 0.652로 가장 낮았고 주도적 의사소통이 0.821로 가장 높았다.

의사소통능력 검사 도구를 개발한 선행연구(이석재 외, 2003)에서도 전체적인 내적일치도는 역할수행능력과 자기제시능력을 제외하고는 0.70 수준이었으며, 역할수행능력 중 창의적/개방적 의사소통의 경우 0.30 수준으로 가장 낮았다. 그러므로 본 연구의 신뢰도와 유사한 것으로 확인된다.

각 하위영역별 신뢰도를 측정하면서 내적일치도가 낮은 문항들은 제거하고 분석하였는데, 해석능력의 하위요소 정보수집에서는 아동과 부모 모두 1번 문항과 6번 문항이 제거되었고, 경청에서는 아동과 부모 모두 9번 문항이 제거되었다. 역할수행능력 중에서는 고정관념적 사고 극복에서 내적일치도가 낮은 부모용 설문의 15번 문항이 제거되었고, 창의적/개방적 의사소통에서는 아동과 부모 모두 문항 23번 문항이 제거되었다. 특히 창의적/개방적 의사소통에서의 23번 문항과 같은 경우는, 신뢰도의 문제뿐만 아니라 문항의 해석 상 의사소통의 문제가 아니라 도덕적 행동으로 잘못 해석할 수 있는 모호함이 있었기 때문에 최종 제거되었다.

따라서 의사소통능력 7개 하위요소 중 정보수집은 5개 문항, 경청 6개 문항, 창의적/개방적 의사소통 6문항, 역할수행능력은 아동 7문항, 부모 6문항만을 분석했고, 자기 드러내기와 주도적 의사소통, 타인 관점 이해는 제거되는 문항 없이 7문항 모두 분석하였다.

3. 연구 절차

본 연구는 유아 및 초등 저학년 영재아동과 일반아동의 의사소통능력을 분석하고 각 능

36 교과교육연구 제19권

력요소별 차이를 분석하여, 유아 및 초등 저학년 영재아동의 의사소통능력을 추출해 내고자 한다. 아래의 <표 13>은 연구의 절차 및 내용과 기간에 대해 요약하여 나타낸 것이다. 총 연구 기간은 2015년 8월부터 2016년 5월까지이며 연구의 계획, 준비, 설계 및 실행의 단계를 거쳤고, 한국교육개발원의 이석재 외(2003)의 연구 중 초등학교용 의사소통능력 진단틀 및 진단지와 대학생/성인용 의사소통능력 진단지를 수정·보완해서 사용하였다.

<표 13> 연구의 절차 및 내용

연구 절차	연구 내용	연구 기간
연구 추진 계획 수립	관련 서적 및 논문 검토	2015년 8월~10월
자료 수집 및 문헌 조사	선행연구 고찰	2015년 11월~2016년 1월
연구 주제 설정	연구내용 및 연구 방법 설정	2016년 2월
연구 설계	연구내용에 맞는 연구 설계	2016년 3월
설문지 제작	연구내용에 맞추어 설문지 수정·보완	2016년 3월
설문지 배포	연구대상에게 설문지 배포 및 회수	2016년 4~5월
설문지 통계 분석	회수된 설문지를 SPSS Statistics 22.0 version 프로그램을 통해 통계분석 및 결과 해석	2016년 5월
논문 작성 및 제출	연구내용에 맞추어 논문 작성 후 제출	2016년 6월

4. 분석 방법

본 연구는 설문 결과를 통계 처리하였으며, 수집된 자료는 IBM SPSS Statistics 22.0 version 통계 프로그램을 이용하여 문항 유형별로 <표 14>와 같이 분석을 수행하였다.

분석 시 부정형(N)으로 제시된 문항은 변수 변환을 통해 재산정 하였다. 예를 들어 5점은 1점으로, 4점은 2점으로, 3점은 3점으로, 2점은 4점으로 1점으로 5점으로 변수 변환을 하여 분석을 수행하였다.

① 선다형으로 구성된 기초배경은 교차분석(Crosstabs Analysis)을 수행하여 기술통계 처리하였고, 빈도와 백분율(%)로 제시하였다.

② Likert 척도로 구성된 의사소통능력의 차이는 빈도에 따라 5점 척도로 구성하였고 독립표본 t-검정(Independent Sample t-test)을 통해 유아 및 초등 저학년 영재아동과 일반 아동 간 응답평균(M)과 표준편차(SD)가 통계적으로 유의미한 차이를 갖는지 알아보았다.

③ 영재아동 내에서의 의사소통능력 간의 상관관계와 아동과 부모의 상관관계를 보기 위해 상관관계분석(Correlation Analysis)을 수행하였고 그 결과는 Spearman 상관계수와 유의값(p)으로 제시하였다.

IV. 연구 결과

1. 유아 및 초등 저학년 영재아동과 일반아동의 의사소통능력 비교 분석

유아 및 초등 저학년 영재아동(이하 영재아동)과 일반아동의 의사소통능력의 차이를 비교하기 위해 전체 의사소통능력과 그 하위요소에 대한 차이를 알아보았다. 이를 위해 두 집단의 평균과 표준편차를 구하여 비교하였으며 그 차이에 대한 통계적 검증을 위해 t-검정을 실시하였다.

전체 의사소통능력의 평균은 영재아동이 3.54, 일반아동은 3.36으로 영재아동의 의사소통능력 평균이 0.18 더 높은 것으로 나타났으나, 통계적으로 유의미한 차이라고 볼 수는 없다. 이것은 영재아동의 특성상 유아기에 일반아동에 비해 언어적인 발달이 빠르다는 특성 때문일 것으로 생각된다.

또한 의사소통능력의 각 하위요소별로 영재아동과 일반 아동의 차이를 분석한 결과, 해석능력 중 정보수집은 영재아동(M=3.77)이 일반아동(M=3.68)보다 높은 것으로 나타났고 경청 또한 영재아동(M=3.48)이 일반아동(M=3.20)보다 응답평균이 높았지만 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다. 역할수행능력 중 고정관념적 사고극복은 오히려 영재아동(M=3.70)보다 일반아동(M=3.84)이 더 높은 것으로 분석되었고 창의적/개방적 의사소통은 영재아동(M=3.37)이 일반아동(M=3.31)의 응답평균보다 다소 높게 나타났으나, 이 두 하위요소에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지는 않았다. 자기제시능력의 자기 드러내기에서는 영재아동(M=3.42)이 일반아동(M=3.24)에 비해 응답평균이 높았지만 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다.

하지만 목표설정능력의 주도적 의사소통에서는 영재아동(M=3.81)과 일반아동(M=3.33)이 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있으며($p < 0.001$), 메시지전환능력의 타인관점 이해에서는 영재아동(M=3.26)과 일반아동(M=2.92)이 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있다($p < 0.05$).

따라서 의사소통능력의 하위요소에 대한 비교 분석 결과를 볼 때 유아 및 초등 저학년 영재는 일반아동보다 의사소통을 할 때 더 주도적이고 적극적이며, 타인의 관점을 더 잘 수용하고 이해한다고 할 수 있다.

범주		집단(M(SD))		t	p
		영재	일반아동		
해석 능력	정보수집	3.77(0.57)	3.68(0.71)	0.656	0.514
	경청	3.48(0.69)	3.20(0.73)	1.779	0.079
역할수행 능력	고정관념적 사고 극복	3.70(0.55)	3.84(0.64)	-1.021	0.310
	창의적/개방 적 의사소통	3.37(0.47)	3.31(0.54)	0.476	0.635
자기제시 능력	자기 드러내기	3.42(0.58)	3.24(0.68)	1.243	0.218
목표설정 능력	주도적 의사소통	3.81(0.54)	3.33(0.60)	3.835 ***	0.000
메시지전환 능력	타인 관점 이해	3.26(0.68)	2.92(0.69)	2.239 *	0.028
의사소통능력		3.54(0.34)	3.36(0.43)	2.168	0.330

* $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

2. 유아 및 초등 저학년 영재아동과 일반아동의 연령별 의사소통능력 비교 분석 결과

영재아동과 일반아동의 의사소통능력을 더 자세히 알아보기 위해 각 연령별로 비교해 본 결과는 다음과 같다.

5세 아동들은 <표 16>에서 나타난 바와 같이 목표설정능력의 하위요소인 주도적 의사소통($p < 0.01$)이 통계적으로 유의미한 차이가 있었고, 나머지 의사소통능력에서는 유의미한 차이를 찾아볼 수 없었다. 6세 아동들은 <표 17>에서 보이듯 목표설정능력의 하위요소인 주도적 의사소통($p < 0.001$)에서 유의미한 차이를, 그리고 메시지전환능력의 하위요소인 타인관점 이해($p < 0.05$)에서도 유의미한 차이를 나타냈다. 응답대상 중 표집이 가장 많이 되었던 7세의 경우, 영재아동과 일반아동 두 집단 사이의 유의미한 차이는 없는 것으로 분석 되었으며 그 결과는 <표 18>에 나타나 있다. 그리고 8세 아동은 전체 아동의 분석 결과와는 달리 영재아동과 일반아동의 의사소통능력에 있어 유의미한 차이가 역할수행능력에 있는 것으로 나타났다. 그 하위요소인 고정관념적 사고 극복과 창의적/개방적 의사소통에 있어 영재아동과 일반아동이 유의미한 차이($p < 0.05$)가 있음을 <표 19>에서 확인할 수 있다. 마지막으로 9세 아동들의 경우에는 해석능력의 하위요소인 정보수집과 목표설정능력의 하위요소인 주도적 의사소통에서 의미 있는 차이($p < 0.01$)를 나타냈다.

그러므로 각 연령대의 영재아동과 일반아동의 의사소통능력에서 유의미한 차이를 보이는 하위요소를 살펴보았을 때 5, 6, 9세 아동들 공통적으로 목표설정능력에서 유의미한 차이가 있었다. 그 외에 6세 아동은 메시지전환능력에서, 8세 아동은 역할수행능력에서, 그리

고 9세 아동은 해석능력의 정보수집 하위요소에서 영재아동과 일반아동 사이에 유의미한 차이를 보였다.

<표 16> 의사소통능력의 하위요소에 대한
5세 영재아동과 일반아동의 의사소통능력 비교 분석 결과

범주		집단(M(SD))		t	p
		영재	일반아동		
해석 능력	정보수집	3.91(0.58)	3.63(0.72)	0.850	0.411
	경청	3.48(0.95)	2.75(0.90)	1.524	0.152
역할수행 능력	고정관념적 사고 극복	3.76(0.44)	4.09(0.65)	-1.149	0.271
	창의적/개방 적 의사소통	3.31(0.87)	3.25(0.24)	0.187	0.854
자기제시 능력	자기 드러내기	3.71(0.64)	3.20(0.57)	1.658	0.121
목표설정 능력	주도적 의사소통	4.02(0.58)	3.07(0.53)	3.315 **	0.006
메시지전환 능력	타인 관점 이해	3.08(0.89)	2.71(0.74)	0.877	0.397

** $p < 0.01$

<표 17> 의사소통능력의 하위요소에 대한
6세 영재아동과 일반아동의 의사소통능력 비교 분석 결과

범주		집단(M(SD))		t	p
		영재	일반아동		
해석 능력	정보수집	3.54(0.47)	3.37(0.59)	0.601	0.560
	경청	3.26(0.58)	2.64(0.79)	1.640	0.129
역할수행 능력	고정관념적 사고 극복	3.45(0.49)	4.00(0.50)	-1.995	0.071
	창의적/개방 적 의사소통	3.31(0.41)	3.06(0.40)	1.117	0.288
자기제시 능력	자기 드러내기	3.51(0.47)	2.86(0.69)	2.022	0.068
목표설정 능력	주도적 의사소통	3.88(0.35)	2.95(0.17)	5.808 ***	0.000
메시지전환 능력	타인 관점 이해	3.24(0.56)	2.45(0.67)	2.314 *	0.041

* $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

40 교과교육연구 제19권

<표 18> 의사소통능력의 하위요소에 대한
7세 영재아동과 일반아동의 의사소통능력 비교 분석 결과

범주		집단(M(SD))		t	p
		영재	일반아동		
해석 능력	정보수집	3.95(0.70)	3.94(0.77)	0.017	0.987
	경청	3.71(0.83)	3.60(0.50)	0.370	0.715
역할수행 능력	고정관념적 사고 극복	3.62(0.50)	3.79(0.66)	-0.637	0.532
	창의적/개방 적 의사소통	3.44(0.30)	3.50(0.73)	-0.254	0.802
자기제시 능력	자기 드러내기	3.40(0.64)	3.59(0.80)	-0.583	0.567
목표설정 능력	주도적 의사소통	3.70(0.81)	3.66(0.87)	0.120	0.905
메시지전환 능력	타인 관점 이해	3.27(0.73)	2.99(0.90)	0.806	0.430

<표 19> 의사소통능력의 하위요소에 대한
8세 영재아동과 일반아동의 의사소통능력 비교 분석 결과

범주		집단(M(SD))		t	p
		영재	일반아동		
해석 능력	정보수집	3.95(0.50)	3.38(0.82)	1.717	0.107
	경청	3.46(0.45)	3.46(0.64)	-0.017	0.987
역할수행 능력	고정관념적 사고 극복	4.00(0.44)	3.33(0.54)	2.772 *	0.014
	창의적/개방 적 의사소통	3.56(0.36)	3.09(0.43)	2.451 *	0.027
자기제시 능력	자기 드러내기	3.23(0.43)	3.19(0.70)	0.145	0.886
목표설정 능력	주도적 의사소통	3.77(0.38)	3.52(0.42)	1.244	0.233
메시지전환 능력	타인 관점 이해	3.59(0.53)	3.27(0.39)	1.428	0.174

* $p < 0.05$

<표 20> 의사소통능력의 하위요소에 대한
9세 영재아동과 일반아동의 의사소통능력 비교 분석 결과

범주		집단(M(SD))		t	p
		영재	일반아동		
해석 능력	정보수집	3.37(0.31)	4.00(0.43)	-3.111**	0.009
	경청	3.36(0.57)	3.26(0.36)	0.373	0.716
역할수행 능력	고정관념적 사고 극복	3.67(0.82)	4.12(0.55)	-1.208	0.250
	창의적/개방 적 의사소통	3.14(0.33)	3.62(0.60)	-1.849	0.097
자기제시 능력	자기 드러내기	3.27(0.67)	3.20(0.51)	0.193	0.850
목표설정 능력	주도적 의사소통	3.78(0.32)	3.20(0.34)	3.255**	0.007
메시지전환 능력	타인 관점 이해	3.08(0.70)	3.02(0.40)	0.200	0.845

** $p < 0.01$

3. 유아 및 초등 저학년 영재아동과 일반아동의 의사소통능력의 하위요소별 비교 분석 결과

가. 해석능력의 차이

<표 23>에서 보이는 것과 같이 의사소통능력 중 해석능력은 평균적으로 영재아동(M=3.62)이 일반아동(M=3.44)보다 좀 더 높게 나타났지만 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다. 두 하위요소의 평균값을 비교해 보면 영재아동과 일반아동 모두 정보수집(영재아동 M=3.77, 일반아동 M=3.68)의 평균이 경청(영재아동 M=3.48, 일반아동 M=3.20)보다 높았다.

평균이 가장 높은 문항은 영재아동(M=4.18)과 일반아동(M=3.98) 모두 ‘부모님이나 선생님의 얼굴 표정이나 몸짓만 보고도 상대방의 기분을 이해한다.’의 정보수집 문항이었고, 평균이 가장 낮은 문항은 영재아동(M=3.15)과 일반아동(M=2.98) 모두 ‘친구와 대화 도중 “그러니까 네 말은 ~하자는 거야?”처럼 상대방의 요약해서 물어보고 나서 자기가 하고 싶은 말을 한다.’의 경청 문항이었다.

평균이 가장 높았던 정보수집 7번 문항은 정보를 수집하기 위한 전략으로서 타인의 비언어적 정보를 이해하는 능력에 대한 진단문항인데, 그 응답평균이 영재아동(M=4.18)과 일반아동(M=3.98) 모두 가장 높게 나타났다. 이 문항과 관련하여 상대방의 언어적·비언어

42 교과교육연구 제19권

적 정보에 대한 이해를 표시하는지를 진단하는 문항이 하위요소 경청에 해당하는 문항인데, ‘“제가 아까 말 안 들어서 엄마 속상했어요?”처럼 상대방의 기분이나 감정을 어떻게 이해하고 있는지를 상대방에게 말한다.’에서는 영재아동(M=3.60)과 일반아동(M=3.28) 모두 경청의 응답평균보다 높은 것으로 나타났고, ‘상대방의 말을 들으면서 고개를 끄덕이거나 이해하고 있다는 표정을 짓는다.’ 문항에서도 영재아동(M=3.68)과 일반아동(M=3.63) 모두 응답평균보다 높은 분석결과를 보였다.

하지만 ‘상대방의 말에 대해 자신의 경우는 어떠했는지 예를 들어서 말해준다.’에서는 영재아동(M=3.43)과 일반아동(M=2.98) 모두 경청의 응답평균보다 낮은 결과를 보였다. 이 문항은 두 집단의 응답평균 중 가장 큰 차이가 났던 문항이기도 한데, 이런 결과는 앞의 <표 3> 유아 영재의 특성에서 언급한 조기 언어발달과 성숙한 어휘사용으로 인한 언어적 유창성으로 인한 차이라고 생각된다. 정보수집의 4번과 5번 문항은 영재아동과 일반아동의 능력 사이에 차이가 없는 것으로 나타났다.

두 집단의 아동 모두 언어적 정보 외에도 비언어적 정보를 수집하고 이해하는 능력이 뛰어나다는 것은 희망적인 시사점을 준다. 앞으로 이 아동들이 맞이할 글로벌 시대에는 현재보다 더 많은 언어적 문화적 교류가 일어날 것으로 예상되기 때문에, 같은 언어권과 문화권이 아닌 다양한 사람들과 원활하게 의사소통하는 데 있어 이러한 능력이 필수적으로 요구되기 때문이다.

<표 23> 영재아동과 일반아동의 해석능력의 차이

설문 문항	집단(M(SD))		t	p	
	영재아동	일반아동			
정보 수집	2. 상대방이 하는 말을 이해하기 위해 주의 깊게 집중해서 잘 듣는다.	3.83 (0.78)	3.63 (1.03)	0.979	0.331
	3. (N)상대방이 하는 말을 이해하기 위해 주의 깊게 집중해서 잘 듣는다.	3.78 (0.80)	3.70 (1.04)	0.361	0.719
	4. (N)자신에게 도움이 되거나 유리한 말만 골라서 듣고 나머지는 무시한다.	3.65 (0.89)	3.65 (1.10)	0.000	1.000
	5. 친구의 말의 요점을 알기 위해 이야기 하나 하나에 귀 기울여 듣는다.	3.43 (0.90)	3.43 (0.90)	0.000	1.000
	7. 부모님이나 선생님의 얼굴 표정이나 몸짓만 보고도 상대방의 기분을 이해한다.	4.18 (0.78)	3.98 (1.07)	0.953	0.344
경청	8. “제가 아까 말 안 들어서 엄마 속상했어요?”처럼 상대방의 기분이나 감정을 어떻게 이해하고 있는지를	3.60 (1.08)	3.28 (1.28)	1.226	0.224

설문 문항	집단(M(SD))		t	p
	영재아동	일반아동		
상대방에게 말한다.				
10. 부모님이나 선생님이 질문한 내용이 맞는지 알아보기 위해 자신이 들은 내용을 되풀이해서 물어본다.	3.38 (1.10)	3.00 (0.93)	1.642	0.105
11. “엄마가 입을라는 옷이 노란 토끼가 그려진 거예요?”처럼 상대방의 질문이 분명하지 않으면 다시 구체적으로 물어본다.	3.65 (1.03)	3.33 (1.07)	1.385	0.170
12. 친구와 대화 도중 “그러니까 네 말은 ~하자는 거야?”처럼 상대방의 요약해서 물어보고 나서 자기 하고 싶은 말을 한다.	3.15 (1.03)	2.98 (0.95)	0.792	0.430
13. 상대방의 말을 들으면서 고개를 끄덕이거나 이해하고 있다는 표정을 짓는다.	3.68 (0.97)	3.63 (0.95)	0.232	0.817
14. 상대방의 말에 대해 자신의 경우는 어떠했는지 예를 들어서 말해준다.	3.43 (1.24)	2.98 (1.14)	0.689	0.095
전체	3.62 (0.51)	3.44 (0.63)	1.474	0.145

나. 역할수행능력의 차이

다음의 <표 24>에 나타난 것과 같이 영재아동과 일반아동의 역할수행능력을 비교한 모든 문항에 대해 응답평균이 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않는다. 응답평균은 두 집단이 거의 비슷하나 영재아동(M=3.53)이 일반아동(M=3.57)에 비해 약간 낮게 나타났다.

영재아동(M=4.83)과 일반아동(M=4.68) 모두 가장 높은 응답평균을 보인 문항은 고정관념적 사고 극복 문항으로, ‘보통 아이들이 잘 하지 않는 치장을 했다거나 옷차림이 이상해 보이는 아이들에게는 먼저 말을 걸지 않는다.’의 역채점 문항이었다. 그 다음으로 응답평균이 높은 문항은 ‘평소에 장난꾸러기였던 아이가 선생님께 칭찬을 들으면 선생님께서 잘못 아셨기 때문이라고 생각한다.’로 영재아동(M=4.10) 일반아동(M=4.08) 모두 응답평균이 4.00보다 높게 나타났다.

가장 낮은 응답평균을 보인 문항은 창의적/개방적 의사소통의 문항 중 ‘친구들과 서로 의견이 다를 때 상대방을 비판하기보다는 이해하려고 한다.’였는데 영재아동(M=3.05)과 일반아동(M=2.95) 모두 역할수행능력의 전체 평균(영재아동 M=3.53, 일반아동 M=3.57)보다 현저히 낮게 나타났다. 그 다음으로 낮은 수준의 응답평균을 보인 문항은 ‘자신의 생각과

44 교과교육연구 제19권

전혀 다르게 생각하는 친구의 의견도 잘 듣는다.’였다. 영재아동(M=3.15)과 일반아동(M=3.03) 모두 낮은 응답평균을 보인 문항은 자신의 의견과 다른 타인의 의견을 이해하고 수용하는 것에 관한 진단 문항이었다.

전체적인 분석 결과를 보면 영재아동과 일반아동 모두 고정관념적 사고 극복의 응답평균이 창의적/개방적 의사소통보다 높게 나타났다. 그러므로 5~9세의 아동들은 상대방의 빈부 격차나 신체적 조건에 대한 편견이 없고 그러한 자기 편견을 드러내는 대화를 하지 않는다는 것을 알 수 있다. 하지만 비교적 응답평균이 낮게 나타난 ‘똑같은 이야기라도 남자 친구에게 할 때와 여자친구에게 할 때 말하는 표현방식이 다르다.’에서는 성별에 따른 고정관념에서 벗어나지 못하고 있으며, 그 정도는 영재아동(M=2.93)이 일반아동(M=3.30)보다 더 높음을 알 수 있었다. 권위나 전문성에 대한 편견을 진단하는 ‘부모님이나 선생님 말씀은 대개 옳다고 생각하기 때문에 대화를 할 때 무조건 그렇다고 동의를 한다.’ 또한 영재아동(M=2.85)이 일반아동(M=3.18)보다 편견 수준이 다소 높음을 보여주었다.

19번 문항은 한국 사회가 전통적으로 유교적인 근본을 가지고 있기 때문에 쉽게 깨지 못하는 고정관념의 문화적인 배경을 보여 준다. 어른이나 교사가 가지는 권위에 대해 맞서는 것이 ‘예의’의 범주에 속하므로 사회적으로 금기시 되어 있기 때문에 의사소통과는 또 다른 측면에서 그 결과를 분석할 필요가 있는 문항이라고 생각된다. 점차 사회의식이 발전함에 따라 세대 간의 소통이 더욱 원활해지고 수용적인 분위기가 되어감에 따라 분석 결과가 달라질 수 있는 문항일 것이다.

<표 24> 영재아동과 일반아동의 역할수행능력의 차이

설문 문항		집단(M(SD))		t	p
		영재아동	일반아동		
고정 관념 적 사고 극복	15. (N)똑같은 이야기라도 남자친구에게 할 때와 여자친구에게 할 때 말하는 표현방식이 다르다.	2.93 (1.14)	3.30 (1.20)	-1.431	0.157
	16. (N)친구가 부자인지 가난한 지에 따라 차별하며 이야기를 한다.	4.83 (0.45)	4.68 (0.69)	1.150	0.254
	17. (N)보통 아이들이 잘 하지 않는 치장을 했다거나 옷차림이 이상해 보이는 아이들에게는 먼저 말을 걸지 않는다.	3.80 (1.16)	4.05 (1.01)	-1.028	0.307
	18. (N)대부분 자신의 생각이 옳다고 생각하기 때문에 다른 사람의 생각은 잘 듣지 않는다.	3.78 (0.92)	3.60 (1.08)	0.780	0.438
	19. (N)부모님이나 선생님 말씀은 대개 옳다고 생각하기 때문에 대화를 할 때 무조건 그렇다고 동의를 한다.	2.85 (0.92)	3.18 (1.04)	-1.483	0.142

설문 문항	집단(M(SD))		t	p
	영재아동	일반아동		
20. (N)평소에 장난꾸러기였던 아이가 선생님께 칭찬을 들으면 선생님께서 잘못 아셨기 때문이라고 생각한다.	4.10 (1.03)	4.08 (1.05)	0.107	0.915
21. (N)예쁘거나 잘 생긴 친구에게는 더 친절하게 말한다.	3.63 (1.25)	3.98 (1.10)	-1.328	0.188
22. (N)친하지 않은 친구와 옆자리에 앉게 되면 이야기하고 싶지 않아서 자리를 피한다.	3.65 (1.05)	3.95 (1.06)	-1.279	0.208
24. 자신의 생각과 전혀 다르게 생각하는 친구의 의견도 잘 듣는다.	3.15 (0.83)	3.03 (1.00)	0.607	0.545
25. (N)똑똑한 친구가 말하는 것이면 무엇이든 옳다고 생각하며 받아들인다.	3.28 (1.26)	3.48 (1.01)	-0.782	0.436
26. (N)여러 방향으로 이야기 주제를 생각하기보다 한 가지 방향으로만 생각한다.	3.60 (1.03)	3.38 (0.93)	1.026	0.308
27. 친구들과 서로 의견이 다를 때 상대방을 비판하기보다는 이해하려고 한다.	3.05 (0.78)	2.95 (0.99)	0.502	0.617
28. 친구들과마다 생각이 서로 다를 수 있기 때문에 다른 친구들의 말을 귀담아 듣는다.	3.48 (0.85)	3.10 (0.93)	1.888	0.063
전체	3.53 (0.42)	3.57 (0.51)	-0.393	0.695

다. 자기제시능력의 차이

자기제시능력에서도 영재아동과 일반아동의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았으며, 영재아동(M=3.42)이 일반아동(M=3.24)보다 조금 더 높은 응답평균을 보였다.

두 집단이 공통적으로 가장 높은 평균을 보인 문항은 영재아동(M=3.98)과 일반아동(M=3.68) 모두 ‘잘 모르는 것에 대해서는 나는 모르겠는데 라고 분명히 말한다.’였다. 그 다음으로는 ‘자신이 생각하는 것을 솔직하게 상대방에게 이야기한다.’와 ‘친한 친구에게도 자신이 싫어하는 점과 좋아하는 점에 대해 분명하게 이야기한다.’였다. 이러한 분석 결과는 의사소통 과정에서 아동들이 자신의 생각을 꾸밈없이 드러내는 경향성을 보여준다. 또한 피아제(Piaget)의 인지발달단계에서 5~9세(만 3~7세)는 아직 자기중심성에 머물러 있는 시기이기 때문에 타인의 관점이나 필요, 입장의 고려보다는 자신의 입장에서 행동하는 특성이 있다. 이런 특성이 의사소통에서 자신과 타인의 관점을 통합하지 못하고 각각 독립적

46 교과교육연구 제19권

으로 수용 및 표현하여 ‘You-message’의 행동특징으로 나타난 것으로 보인다.

영재아동(M=2.30)과 일반아동(M=2.43) 모두 응답평균이 가장 낮게 나온 문항 ‘자신이 싫어하는 친구의 성격이 어떠한지를 다른 친구들에게 이야기 한다.’는 ‘평소에 자신을 어떻게 대해 주었으면 좋겠다고 부모님께 요구한다.’와 더불어 타인에게 불편을 줄 수 있는 자신의 선호도를 드러내는 정도를 진단하는 문항이다. 그러나 친구와의 관계에서 보이는 양상과 부모와의 관계에서 보이는 양상이 사뭇 다른데, 친구와의 관계에서는 자신의 선호도를 강하게 숨기는 반면 부모와의 관계에서는 그 선호도를 쉽게 드러내는 것을 볼 수 있다. 이런 경향은 영재아동(M=3.85)이 일반아동(M=3.40)보다 더 강한데 타인으로부터 사랑과 수용받기를 열망하는 영재들의 정서적 특징과 관련이 있는 것이라 생각된다.

다음 <표 25>는 영재아동과 일반아동의 자기제시능력 차이의 분석 결과를 나타낸 것이다.

<표 25> 영재와 일반아동의 자기제시능력의 차이

설문 문항	집단(M(SD))		t	p
	영재아동	일반아동		
29. 자신이 생각하는 것을 솔직하게 상대방에게 이야기한다.	3.73 (0.91)	3.85 (0.98)	-0.594	0.554
30. 잘 모르는 것에 대해서는 “나는 모르겠는데”라고 분명히 말한다.	3.98 (0.95)	3.68 (1.05)	1.344	0.183
31. 자신이 잘 못하는 것에 대해 숨기거나 피하려고 하기 보다는 상대방의 충고를 들으려고 한다.	2.78 (0.86)	2.60 (0.87)	0.903	0.369
32. 친한 친구에게도 자신이 싫어하는 점과 좋아하는 점에 대해 분명하게 이야기한다.	3.85 (0.86)	3.73 (1.11)	0.562	0.575
33. 평소에 자신을 어떻게 대해 주었으면 좋겠다고 부모님께 요구한다.	3.85 (0.95)	3.40 (1.13)	1.931	0.057
34. 자신이 싫어하는 친구의 성격이 어떠한지를 다른 친구들에게 이야기 한다.	2.30 (1.04)	2.43 (1.20)	-0.498	0.620
35. “너도 비밀 하나 말했으니깐 나도 비밀 하나 말해줄게.” 라며 상대방이 속마음을 드러낸 만큼만 자신의 속마음을 드러낸다.	3.45 (1.09)	3.03 (1.14)	1.705	0.092
전체	3.42 (0.58)	3.24 (0.68)	1.243	0.218

라. 목표설정능력의 차이

의사소통능력 검사 도구를 개발한 선행연구(이석재 외, 2003)에서 초등학생의 목표설정 능력은 단기적 목표 중심의 자기주도적 의사소통인데, <표 15>에서 확인했듯이 영재아동과 일반아동의 의사소통능력의 하위요소 중 통계적으로 가장 유의미한 차이를 보인 것이 바로 목표설정능력이었다. 영재아동과 일반아동이 통계적으로 매우 유의미한 차이($p<0.001$)를 보였으며, 특히 ‘궁금한 것에 대해서는 자신이 정확히 알 때까지 몇 번이고 질문한다.’ 문항의 응답평균은 영재아동($M=4.33$)이 일반아동($M=3.33$)에 비해 1.00이 더 높았다.

<표 26>을 보면 각 문항 전반적으로 영재아동($M=3.81$)이 일반아동($M=3.33$)에 비해 응답평균이 높게 나타났다. 그 중에서도 특히 ‘궁금한 것에 대해서는 자신이 정확히 알 때까지 몇 번이고 질문한다.’와 ‘유치원에서 자신의 작품에 대해 친구들 앞에서 망설이지 않고 잘 발표한다.’는 항목에서는 통계적으로 매우 유의미한 차이를 보였다($p<0.001$).

‘궁금한 것에 대해서는 자신이 정확히 알 때까지 몇 번이고 질문한다.’에서 보이는 분석 결과는 영재의 지적 특성 중 높은 지적 호기심과 관련이 있는 것으로 생각되는데, 매사에 궁금함이 많고 학문을 대하는 태도가 또래에 비해 진지하며 질문이 많은 행동 특성이 의사소통 과정에서 드러나는 것으로 보인다. 또한 ‘유치원에서 자신의 작품에 대해 친구들 앞에서 망설이지 않고 잘 발표한다.’는 행동은 영재의 정의적·사회적 특성으로서 완벽주의가 긍정적으로 발현된 자신에 대한 높은 기대로 최선을 다해 성공과 인정을 받으려는 욕구가 강하게 반영된 행동특성으로 보인다.

통계적으로 유의미한 차이를 나타낸($p<0.01$) ‘자신이 말하고자 하는 것을 상대방에게 잘 전달하기 위하여 말뿐만 아니라 표정이나 몸짓도 적극적으로 사용한다.’와 ‘부모님이나 선생님으로부터 질문을 받으면 조리 있고 분명하게 자신의 의견을 말한다.’는 영재들의 또래보다 앞선 언어발달에 풍부한 어휘력과 높은 어휘수준을 바탕으로 발달된 언어능력을 잘 나타내고 있는 것으로 보인다. 또 영재아동들의 높은 자의식과 자신감이 결합된 자아개념에서 비롯된 명확한 자기주장과 같은 정서적 특성과의 관련이 있다고 판단된다.

이렇듯 타인과의 의사소통 과정에서 자신의 의견을 명료하게 발표하고, 타인과 계획적이며 적극적으로 대화하고, 몸짓이나 억양 등 비언어적 수단을 사용해 의사를 적극적으로 전달하는 주도적 의사소통에서 영재아동들은 일반아동에 비해 그 능력이 매우 뛰어나다고 볼 수 있다. 그러므로 목표설정능력은 영재아동들의 의사소통능력으로 추출될 수 있을 것으로 시사된다.

<표 26> 영재아동과 일반아동의 목표설정능력의 차이

설문 문항	집단(M(SD))		t	p
	영재아동	일반아동		
36. 자신이 다른 사람에게 말할 것이 있을 때는 주저하지 않고 바로 이야기 한다.	3.78 (1.03)	3.40 (1.13)	1.556	0.124
37. 놀이터에서 처음 보는 친구가 있으면 피하기보다는 먼저 다가가 같이 놀자고 말한다.	3.43 (1.20)	3.43 (1.24)	0.000	1.000
38. 부모님이나 선생님의 말을 듣고 있다가 하고 싶은 말이 생각나면 상대방의 말이 끝나기를 기다렸다 기회가 되면 말한다.	2.88 (0.94)	2.73 (0.85)	0.750	0.455
39. 자신이 말하고자 하는 것을 상대방에게 잘 전달하기 위하여 말뿐만 아니라 표정이나 몸짓도 적극적으로 사용한다.	4.15 (0.74)	3.63 (0.93)	2.809 **	0.006
40. 부모님이나 선생님께서 질문을 받으면, 조리 있고 분명하게 또박 또박 자신의 의견을 말한다.	3.98 (0.89)	3.40 (0.81)	3.019 **	0.003
41. 유치원에서 자신의 작품에 대해 친구들 앞에서 망설이지 않고 잘 발표한다.	4.18 (0.90)	3.38 (1.03)	3.694 ***	0.000
42. 궁금한 것에 대해서는 자신이 정확히 알 때까지 몇 번이고 질문한다.	4.33 (0.76)	3.33 (0.94)	5.206 ***	0.000
전체	3.81 (0.54)	3.33 (0.60)	3.835 ***	0.000

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

마. 메시지전환능력 차이

메시지전환능력 즉 타인관점 이해 요소에서의 영재아동(M=3.26)과 일반아동(M=2.92)의 응답평균은 통계적으로 유의미한 차이를 보인다($p < 0.05$).

특히 ‘농담으로 우리 ○○이는 못난이 라고 표현할 때 그게 진심이 아니며, 생각하는 것과 말로 표현하는 것이 서로 다르다는 것을 알고 있는 것 같다.’에서 영재아동과 일반아동의 응답평균은 0.60의 차이를 보인다. 상대방의 말 이면에 숨어 있는 뜻을 파악하기 위해서는 상대방의 심리를 읽을 수 있어야 하는데, 영재아동(M=3.75)이 일반아동(M=3.15)보다 그 능력이 뛰어나다는 것을 보여주는 부분이다.

또 ‘친구의 기분이 좋지 않을 때는 위로하는 말이나 행동을 적절하게 한다.’와 ‘내가 만약 그 친구였다면 기분이 ~했을 것 같아 라는 표현을 쓴다.’에서는 상대방의 말을 이해하

고 있으며 상대방의 입장에서 생각하면서 대화를 이끌어 나가는 능력을 진단할 수 있는데, 영재아동이 일반아동에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 응답평균($p < 0.05$)을 보였다. 따라서 메시지전환능력도 영재아동들의 의사소통능력으로 추출될 수 있을 것으로 시사되었다.

이러한 결과는 영재들은 높은 도덕심과도 연관이 있어 보인다. 발달이 앞선 아동들일수록 자기중심적인 성향이 덜 나타난다고 했던 피아제(Piaget)의 연구와 같은 맥락에서, 영재들이 또래보다 일찍 특정 상황을 다른 사람의 관점에서 볼 수 있으며 이에 따라 다른 사람의 권리와 감정을 쉽게 이해하는 것이라 볼 수 있기(이신동 외, 2009) 때문에 나타나는 차이로 분석된다.

반면 일반아동의 전체 응답평균은 2.92로 Likert 척도 평균인 3.00에 못 미치는 것으로 나타났는데, 44번 문항($M=2.68$) ‘내가 만약 그 친구였다면 기분이 ~했을 것 같아 라는 표현을 쓴다.’을 보면 상대방의 입장에서 생각하면서 대화하는 능력이 부족한 것으로 파악된다. 또 46번 문항($M=2.43$) ‘자신이 한 말에 대해 상대방에 어떻게 느꼈는지를 물어 본다.’와 47번 문항($M=2.75$) ‘자신이 한 말을 친구가 어떻게 받아들일지를 생각하면서 말한다.’, 그리고 49번 문항($M=2.93$) ‘상대방이 자신의 말을 어떻게 이해하고 있는지 물어보면서 자신이 하고 싶은 말을 한다.’에서 나타나듯 상대방의 심리변화를 파악하면서 대화하는 능력이 부족한 것으로 보인다.

<표 27> 영재와 일반아동의 메시지전환능력의 차이

설문 문항	집단(M(SD))		t	p
	영재아동	일반아동		
43. 친구의 기분이 좋지 않을 때는 위로하는 말이나 행동을 적절하게 한다.	3.78 (0.86)	3.28 (1.01)	2.378*	0.020
44. “내가 만약 그 친구였다면 기분이 ~했을 것 같아.”라는 표현을 쓴다.	3.25 (1.01)	2.68 (1.19)	2.339*	0.022
45. 농담으로 “우리 OO이는 못난이~”라고 표현할 때 그게 진심이 아니며, 생각하는 것과 말로 표현하는 것이 서로 다르다는 것을 알고 있는 것 같다.	3.75 (0.87)	3.15 (1.21)	2.547*	0.013
46. 자신이 한 말에 대해 상대방에 어떻게 느꼈는지를 물어 본다.	2.63 (1.06)	2.43 (0.98)	0.877	0.383
47. 자신이 한 말을 친구가 어떻게 받아들일지를 생각하면서 말한다.	3.08 (0.86)	2.75 (0.95)	1.601	0.113
48. 친구에게 짜증스럽게 말하면 친구의 기분이 상할 수 있다는 것을 알고 조심스럽게 말한다.	3.48 (0.93)	3.25 (1.17)	0.950	0.345

설문 문항	집단(M(SD))		t	p
	영재아동	일반아동		
49. 상대방이 자신의 말을 어떻게 이해하고 있는지 물어보면서 자신이 하고 싶은 말을 한다.	2.90 (0.98)	2.93 (0.97)	-0.114	0.909
전체	3.26 (0.68)	2.92 (0.69)	2.239*	0.028

* $p < 0.05$

V. 결론 및 제언

1. 결론

21세기 지식기반사회에서는 창의적 사고력과 문제해결력을 가진 우수한 인재가 미래를 선도할 원동력이 될 것이며 이러한 인적 자원인 영재들은 융합적인 사고형태를 타인에게 전달하고 타인의 사고과정을 이해하는 의사소통능력의 함양이 필수적이다. 그런 맥락에서 2009년 개정 교육과정부터 의사소통능력의 중요성이 강조되기 시작해서 2015 개정 교육과정에서는 창의융합형 인재 양성을 목표로 하는 핵심역량 여섯 가지 중의 하나로 의사소통역량이 제시되었다. 2015 누리과정에서도 개인적인 차원의 언어생활보다 상호작용의 과정이 강조되며 명칭 또한 의사소통 영역으로 바뀌는 등 의사소통능력의 중요성은 계속 강조되고 있다. 그러나 아직 공교육의 영재교육 대상자에 포함되지 않는 유아 영재나 초등 저학년 영재아동의 의사소통능력에 대한 연구는 매우 부족한 실정이다. 이에 본 연구는 유아 및 초등 저학년 영재아동의 의사소통능력을 확인하기 위하여 일반아동과 그 차이를 비교·분석하고 부모의 의사소통능력과의 상관관계를 분석하였다.

첫째, 유아 및 초등 저학년 영재아동과 일반아동의 의사소통능력의 차이에 대해 분석해 본 결과 전반적으로 영재아동의 응답평균이 높았지만, 통계적으로 유의미한 수준은 아니었다. 오히려 역할수행능력에서는 영재아동의 응답평균이 일반아동에 비해 약간 낮게 나타나기도 했다. 하위요소별로 살펴볼 때 해석능력과 역할수행능력, 자기제시능력에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 하지만 목표설정능력($p < 0.001$)과 메시지전환능력($p < 0.05$)에서는 영재아동이 일반아동에 비해 그 능력이 더 뛰어난 것으로 확인되었고, 결과적으로 이 두 가지 능력을 유아 및 초등 저학년 영재아동들의 의사소통능력으로 추출할 수 있었다.

둘째, 유아 및 초등 저학년 아동의 의사소통능력 하위요소 내에서의 상관관계를 살펴본다. 영재아동은 경청과 자기 드러내기, 타인관점 이해 능력이 각각 다른 하위요소와 갖는 상관관계가 높았고, 일반아동은 정보수집과 경청, 그리고 주도적 의사소통 능력이 다른 하위요소와의 상관관계가 높은 것으로 나타났다. 그리고 전체적으로 일반아동의 의사소통능력 하위요소들 간 유의미한 상관관계의 수가 영재아동보다 더 많은 결과를 보이는 것은, 의사소통능력을 함양하기 위해 다각적인 관점에서 접근했을 때 영재아동보다 일반아동에게 더 큰 효과가 있을 것이라는 점을 시사해 준다.

셋째, 유아 및 초등 저학년 아동과 부모와의 의사소통능력 하위요소 간의 상관관계를 분석한 결과, 영재아동과 부모의 의사소통능력 간에는 통계적으로 유의미한 상관관계가 있었다. 이 중 부모의 의사소통능력 하위요소가 영재아동의 의사소통능력 하위요소에 4가지 이상 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이는 것으로는 부모의 경청과 타인관점 이해, 주도적 의사소통이었다. 그리고 아동의 의사소통능력 하위요소 중 부모의 의사소통능력 하위요소가 높은 유의미한 상관관계를 보이는 것은 경청과, 자기 드러내기, 타인관점 이해, 그리고 주도적 의사소통이었다. 대표적인 예로 부모의 경청 능력이 높을수록 영재아동의 경청 능력이나 자기 드러내기, 주도적 의사소통, 타인관점 이해의 능력 또한 함께 높아지는 정적 상관관계를 보였다. 이런 결과는 부모의 언어생활과 의사소통능력이 영재아동의 의사소통능력에 상당한 영향력을 끼치고 있음을 시사한다. 그러므로 영재아동의 의사소통능력 함양을 위해서는 부모와의 상호적인 의사소통 과정이 중요하며, 부모가 모범적인 의사소통 과정과 언어생활을 아동에게 보여주는 것만으로도 매우 중요한 의사소통 교육의 장이 된다는 것을 알 수 있었다.

일반 아동의 의사소통능력도 부모의 의사소통능력 하위요소와 유의미한 상관관계를 나타내는 것으로 분석되었다. 그 중 부모의 주도적 의사소통은 아동의 정보수집과 경청, 창의적/개방적 의사소통, 주도적 의사소통, 타인관점 이해의 총 5가지 요소에서 통계적으로 유의미한 상관관계를 나타내는 것으로 보아 일반아동의 의사소통능력에 가장 크게 영향을 끼치는 요소가 부모의 주도적 의사소통이라는 것을 알 수 있었다.

이렇듯 유아 및 초등 저학년 아동과 부모의 의사소통능력 하위요소 간의 상관관계에서 일반아동보다는 영재아동들이 더 유의미한 상관관계를 보이며, 두 집단 아동의 의사소통능력 하위요소 모두 부모의 주도적 의사소통과 높은 상관관계에 있다고 분석되었다.

2. 제언

본 연구 결과를 바탕으로 후속 연구를 위하여 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

52 교과교육연구 제19권

첫째, 유아 및 초등 저학년 아동들의 의사소통능력 함양을 위해서 다양한 형태의 수업과 프로그램이 고민되어야 한다. 특히 유아 및 초등 저학년 일반 아동의 경우, 의사소통능력이 한 가지 하위요소가 높아지는 것에 대해 정적인 상관관계를 갖는 다른 하위요소들이 많았다. 그러므로 하나의 하위요소에 대한 능력만 높여주더라도 전체적인 의사소통능력이 함께 높아질 수 있는 긍정적인 결과를 낼 수 있으므로 매우 효과적이라 할 수 있다. 의사소통과 의사소통능력에 관한 많은 선행연구들에서 제시하고 있는 독서활동, 토론·토의, 글쓰기, 스토리텔링, 또래교수, 역할놀이, 협동학습 등 의사소통능력을 키워 줄 수 있는 다양한 방식의 수업형태에 대한 적용과 의사소통능력 신장을 위한 프로그램의 개발이 모색되어야 할 것이다.

둘째, 유아 및 초등 저학년 아동들의 의사소통능력과 부모의 의사소통능력 간의 상관관계를 분석해 본 결과, 영재아동의 경우 많은 하위요소에서 높은 상관관계를 보였다. 이것은 의사소통능력에서 영재아동과 부모와의 관계에 대한 시사점을 주는 부분이지만, 선행연구(김만겸, 2002; 안혜성, 2014; 양우진, 2016)에서 영재아동과 부모의 관계는 주로 양육태도나 학습에 대한 성취동기, 자아존중감, 진로성숙도에 관한 내용으로 연구된 것이 대부분이므로 부모의 의사소통능력이 영재아동의 의사소통능력 이외에도 어떤 측면으로 영향을 미치는지 다각도로 연구할 필요가 있다. 그리고 부모의 의사소통능력을 긍정적으로 강화시킬 수 있는 방안으로서 의사소통능력 향상을 위한 부모교육이나 아동과 부모의 의사소통을 활용한 유대관계를 높일 수 있는 프로그램이 개발되어야 할 것이다.

셋째, 유아 및 초등 저학년 아동들의 의사소통능력을 확인하기 위해 누리과정에 포함된 유아부터 초등 저학년까지의 폭넓은 연령대에 관해 연구를 진행했으므로, 후속 연구에서는 발달단계나 교육기관별 또는 연령별로 세분화하여 아동의 의사소통능력과 상관관계에 대해 진행될 필요가 있다.

넷째, 일반아동에 비해 영재아동이 언어적으로 더 뛰어나다는 선행연구와 달리 일반아동의 의사소통능력과 비교했을 때 유의미한 차이를 나타내지 않았던 부분들에 대해서 그 원인이 무엇인지 밝혀내는 후속 연구 또한 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 김만겸(2002). 영재학생이 지각한 부모-자녀 간 의사소통 유형과 성취동기와의 관계. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김복순, 최순실, 한석실(1995). 자녀의 영재성과 영재교육에 관한 부모의 인식 및 실태 조사 연구. **미래유아교육학회지**, 1(1), 209-240.
- 김수환, 이미애(2001). 초등학교 2학년의 수학적 활동과 의사소통 활성화를 위한 교수/학습 자료 개발 연구. **청주대학교 초등교육연구소**, 11, 151-221.
- 김용성(2003). 바람직한 유형의 의사소통을 통한 수학적 사고력 신장. **초등교과교육연구**, 4, 31-50.
- 김정선, 장경희(2005). 초등학생의 의사소통 유형별 실태 조사. **국제어문**, 33, 5-45.
- 김현아(2015). 기질이 다른 수학영재들의 수학적 의사소통에 관한 사례연구. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 김형재, 홍순옥(2011). 유아영재와 일반유아의 실행기능 영역별 비교. **열린유아교육연구**, 16(3), 259-280.
- 박애리나(2013). STEAM 프로그램이 초등영재학생의 과학적 의사소통능력과 학습몰입에 미치는 영향. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박재승(2010). 국어교육 : 의사소통 교육의 현황과 과제. **새국어교육**, 85, 119-139.
- 박재진, 윤지현, 강성주(2014) 역량 중심의 과학 영재 교육을 위한 과학자의 핵심 역량 모델 개발 및 타당화. **영재교육연구**, 24(4) 509-541.
- 배소연(2005). 의사소통능력 향상을 위한 수업지도 방안. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 소원미(2002). 또래상담훈련이 중학생의 의사소통 및 인간관계에 미치는 효과. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송규운(2004). 유아기 영재교육 실현에 대한 논의. **영재와 영재교육**, 3(2), 85-96.
- 신효선(2011). 초등 영재의 대인관계능력 향상을 위한 의사소통훈련 프로그램 개발. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안혜성(2014). 부모와의 의사소통 유형이 초등 영재와 일반 학생의 자기주도적 학습능력에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양우진(2016). 중·고등학교 영재와 일반학생의 부모와의 의사소통, 자아존중감, 진로성숙도 비교 및 관계분석. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 엄은나(2007). 의사소통능력 향상 프로그램이 유아의 또래상호작용 행동 및 또래수용도에 미치는 효과. **열린유아교육연구**, 12(1), 241-261.
- 오세희(2013). 천체관측행사 프로그램을 주도한 영재학생들의 문제해결능력 및 의사소통능

54 교과교육연구 제19권

- 력 변화. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 위건욱(2013). 학급 홈페이지에서 나타나는 초등학교 저학년의 의사소통양상 연구. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이광성(2013). 의사소통유형별 문제발생정도와 의사소통능력 차이 비교. **열린교육연구**, 21(2), 71-89.
- 이미애, 김수환(2001) 초등학교 수학 수업에서의 구체물 활용과 수학적 의사소통에 관한 연구 - 2학년 아동을 중심으로. **한국초등수학교육학회지**, 5, 99-120.
- 이보혜(2014). 초등 수학 영재의 수학적 의사소통 양상 분석 - 개방형 문제 해결에서 나타나는 사회적 합의 과정을 중심으로. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 이신동, 이정규, 박춘성(2009). **최신영재교육학개론**. 서울: 학지사.
- 이용주(2003). 유아의 의사소통능력이 정서지능에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 8(3), 273-293.
- 이유나, 고정화(2015). 초등학교 1학년 학생들의 수학 이야기 쓰기 활동 분석. **한국학교수학회논문집**, 18, 15-37.
- 이종희(2001). 수학적 의사소통의 관점에 따른 수학 수업. **교과교육학연구**, 5(2), 69-86.
- 이채호, 최인수(2012). 교사용 유아 영재성 평가척도 개발 및 타당화 연구. **한국영재학회**, 22(2), 483-497.
- 이현주, 신종호(2009). 영재아동 바로 알기. 서울: 학지사.
- 이현희(2013). 공교육에서 주관하는 유아영재교육에 대한 교사 및 학부모의 인식. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜령, 최재호(2013). 초등수학영재와 일반학생의 의사소통능력 및 자기주도적 학습능력 비교. **학교수학**, 15(3), 585-601.
- 임승렬, 남연정, 김정립(2014). 유아 의사소통능력 측정척도의 개발 및 타당화 연구. **유아교육학논집**, 18(5), 53-77.
- 전성수(2014). 영재와 일반 학생의 과학적 의사소통능력 비교. **영재교육연구**, 24(1), 149-164.
- 전우천(2011). 홈스쿨링을 이용한 영재교육. 과주: 교육과학사.
- 정덕호, 조규성, 유대영(2013). 소집단 활동에서 과학 영재들의 집단 내 의사소통 지위와 언어네트워크. **한국지구과학회지**, 148-161.
- 정미라, 강수경, 김민정(2015). 만 4, 5세 유아의 놀이성과 의사소통능력 및 창의적 행동특성 간의 구조적 관계. *Family and Environment Research*, 531-542.
- 정배선(2008). 초등학교 조기 영재교육 프로그램의 효과. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정선화(2000). 중학생의 또래상담훈련 경험이 자아존중감과 의사소통에 미치는 효과. 건국

대학교 교육대학원 석사학위논문.

정충덕, 강경희(2009). 초·중등 과학 영재의 생애능력 중 핵심능력 분석 - 의사소통력, 문제해결력, 자기주도적 학습력을 중심으로. **과학교육연구지**, 33(2), 290-303.

차배근(1989). 커뮤니케이션학개론. 서울: 세영사.

하명선(2011). 영재유아 대상자 선별을 위한 부모용·교사용 영재특성 평정척도의 타당화 연구. 위덕대학교 대학원 박사학위논문.

한화균(2012). 초등수학영재의 수학 쓰기를 통해 나타난 수학적 의사소통과 수학적 성향 및 태도 분석. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.

허선영(2012). 초등 영재의 의사소통 능력과 리더십 증진을 위한 집단상담 프로그램 개발. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

호사라(2008). 영재들이 겪는 문제에 대한 사례 연구. **초등교육연구**, 21(1), 153-175.

홍선주, 최창우(2009). 의사소통 중심 수학 수업이 수학적 성향과 학업성취도에 미치는 영향. **한국초등수학교육학회**, 13, 269-283.

황희숙, 류지영(2011). 유아 영재 판별의 가능성 및 한계. **동북아문화연구**, 27, 253-268.

Harrison. C.(2004). Giftedness in Early Childhood: The Search for Complexity and Connection. *ROEPER REVIEW*, 26(2), 78-84.

W. C. Roedell, N. E. Jackson, H. B. Robinson(2002). 유아영재교육의 이해. [세종영재연구소 이신동, 이경화, 최병연, 박숙희 옮김]. 서울: 학문사.

교육부 홈페이지 <http://www.moe.go.kr>

한국교육개발원 홈페이지 <http://www.kedi.re.kr>

The Effect of Students' Grit on Academic Self-efficacy and Class Engagement for Physical Education Classes

Lee, Soo-Jeong*
Kang, Su-Yae**
Cho, Hong-Sik***

Abstract

The study aims to identify the relationship between Grit students' academic self-efficacy and class commitment to physical education. In order to achieve this goal, middle school and high school students in Kyunggi-do were selected as the population in October 2019. Convenience sampling was used for the sampling method, and 331 was finally analyzed. The questionnaires were used to collect the data, and multiple regression were used to analyze the data using 23.0 Version for SPSS / PC Window. The following results were derived from the analysis of data through the following research methods and procedures.

First, academic self-efficacy, self-confidence, preference of difficulty, self-regulation efficacy, which are the sub-factors of academic self-efficacy, have a statistically significant effect on the persistence of effort, interest consistency which are the sub-factors of Grit. Second, class engagement, emotional engagement, cognitive engagement and behavioral engagement, which are the sub-factors of class engagement, have a statistically significant effect on self-confidence, preference of difficulty, self-regulation efficacy, which are the sub-factor of academic self-efficacy. Third, class engagement, emotional engagement, cognitive engagement and behavioral engagement, which are the sub-factors of class engagement, have a statistically significant effect on persistence of effort, interest consistency, which are the sub-factors of Grit.

key words: Grit, Academic self-efficacy, Class engagement

* Lead Author :

** 연구참여 :

*** Corresponding Author :

체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감 및 수업몰입에 미치는 영향

이수정*
강수예**
조흥식***3)

요약

이 연구는 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감 및 수업몰입과의 관계를 규명하는 데 주된 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 2019년 10월 경기도 소재의 인문계 중·고등학교 학생을 모집단으로 선정하였다. 표집방법은 편의표본추출법(convenience sampling)을 사용하였으며, 최종적으로는 331명을 추출 분석하였다. 조사도구는 설문지를 사용하였으며, 통계프로그램 SPSS/PC Window용 23.0 Version을 이용하여 다중회귀분석(Multiple Regression Analysis)을 실시하였다. 이상과 같은 연구방법과 절차를 통하여 자료를 분석한 결과 아래와 같은 결과를 도출하였다.

첫째, 학업적 자기효능감의 하위요인인 자신감, 난이도 선호, 자기조절 효능감은 그릿(Grit)의 하위요인인 노력 지속성, 흥미 일관성에 모두 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 둘째, 수업몰입의 하위요인인 감성적 몰입, 인지적 몰입, 행동적 몰입은 학업적 자기효능감의 하위요인인 자신감, 난이도 선호, 자기조절 효능감에 모두 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 감성적 몰입은 난이도 선호, 자기조절 효능감에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으나 자신감은 유의한 영향을 미치지 않았다. 셋째, 수업몰입의 하위요인인 감성적 몰입, 인지적 몰입, 행동적 몰입은 그릿(Grit)의 하위요인인 노력 지속성, 흥미 일관성에 모두 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

주요어: 그릿, 학업적 자기효능감, 수업몰입,

* 주저자 : 단국대학교 교육대학원 석사, wego122@naver.com
** 연구참여 : 단국대학교 일반대학원 박사과정, yae4874@nate.com
*** 교신저자 : 단국대학교 교육대학원 교수, dkplay@dankook.ac.kr

I. 서론

체육수업에 참여하는 학생들의 모습은 실로 여러 가지 형태로 표출되고 있으며, 각기 다른 경험과 상이한 태도를 보이고 있다. 다시 말해 수업에 적극적이고 진취적인 학생, 운동기능이 뛰어나지 않지만 환호하며 열심히 참여하는 학생, 소극적이고 움직임을 싫어하는 학생, 그늘에 앉아서 수다 떠는 학생, 장난치는 학생 등이 체육수업에서 보여주는 그 예라 할 수 있다(조홍식, 2008). 또한 체육수업에 참여하는 학생들 중에는 자신이 좋아하지 않거나 재미가 없는 내용에서는 건성으로 참여하고, 불평과 불멘소리만 늘어놓고 그 어떤 노력도 피하지 않는다. 이처럼 많은 학생들이 수업에 집중하지 못하고, 학업에 열의를 보이지도 않으며, 산만한 태도를 보이거나 무기력한 모습으로 수업에 참여하고 있다(유지혜, 2015). 그러므로 체육수업의 교수-학습과정에서 학생들이 주어진 과제를 수행함에 있어 몰입을 하고 끈기 있게 매달리며, 학업에 열중할 수 있도록 돕는 교수-학습전략은 중요하다고 할 수 있다(조홍식, 2016).

최근 들어 학교 현장에서는 학생들의 자기 주도적 학습이 강조되고 있으며, 학생들의 참여를 증진시키고 몰입을 유도할 수 있는 교수-학습환경 제공에 주력하고 있다(Coates, 2006). 특히나 학생들의 자기 주도성이 강조되고, 다양한 가치 체험의 환경이 제공되는 현실적 상황에서 성공적인 학습을 보장받기 위해서는 학생들의 몰입이 필수적이다(Shulman, 2002). 그뿐만 아니라 학생들은 교수-학습과정에 깊이 몰입할 때 최고의 학업성취를 거둘 수 있다(Webster & Hackley, 1997). 이와 같이 수업몰입은 학생들의 학습과정에서의 적극적 또는 능동적 참여뿐만 아니라 수업에 대한 만족감, 성취감, 자긍심을 향상시켜줄 수 있다는 중요한 개념으로 이를 실제 교육 환경에서 설정하면 학생 스스로의 적극적 참여와 학습과정을 중시하는 교육적 분위기 만들 수 있다.

수업에서의 몰입은 학생들이 경험하는 교과에 관한 정의적 특성 중에 하나이며, 학습자가 자신의 학습에 완전히 빠져들어, 오로지 과제해결을 위하여 모든 정신 과정과 활동을 한가지 생각으로 모으는 최상의 집중 경험으로 정의할 수 있다(김종환, 2008a; 박경석, 2011). 또한 수업몰입은 학생들이 학습활동에 적극적으로 참여하여 과제 수행에 집중하고 자신의 능력을 최대한 발휘함으로써 학습에 흥미와 즐거움을 수반하는 주관적인 심리상태를 의미하며(김희정, 송현섭, 2013), 학습의 출발점에서부터 결과까지 학생들의 모든 영역에 중요하게 작용하고 있다. 물론 학생들은 저마다의 개성과 능력, 동기, 성격 등이 다르며, 교수 · 학습과정이 매우 복잡한 환경과 상황, 그리고 다양한 요인들이 역동적으로 전개되기 때문에 학생들의 몰입 또한 이러한 요인들에 의해 가감(加減) 될 수 있다. 그러나 교수 · 학습과정에서 학생들의 호기심을 자극하거나 마음을 이끌게 하여 과제 수행 활동에 몰입하게 만드는 것은 매우 중요한 교수전략 방법 중에 하나라 할 수 있다.

그동안 수업몰입에 대한 선행 연구들은 몰입 척도 개발을 비롯한 학업성취와의 관계와 자기결정성, 자기효능감, 학업적 유능감 등의 동기적 변인과의 관계를 분석한 연구가 주류를 이루고 있으며(김종환, 2008a; 김나연, 2005; 박성익, 김연경, 2006; 석임복, 2008; 이숙정, 2010; 이은화, 2015; 이지혜, 2010; 유지원, 2011; Guo et al, 2007; Handelsman et al., 2005; Jackson & Marsh, 1996; Pearce, 2004), 몰입 촉진 및 방해요인 탐색(이현주, 2006), 수업모형과 몰입행동과의 관계(임영주, 2006), 교사의 지도행동과의 관계(김종환, 2008b; 남인수, 이기백, 2010; 이창섭, 남상우, 이진희, 2010), 성취성향과의 관계(김상식, 2008)에 대한 연구가 진행되었다.

체육수업 맥락에서 수업몰입에 영향을 미치는 학생의 동기적 행동 특성을 이해하기 위한 중요한 변인 중 하나로 그릿(Grit)이 있다. 그릿(Grit)은 개인의 잠재성을 발휘하게 하는 비인지적인 특질로 ‘장기적인 목표(long-term goal)를 이루기 위한 인내심(perseverance)과 열정(passion)’을 뜻한다(Duckworth, 2006). 그릿(Grit)이 높은 사람들은 장기적인 목표를 추구하는 과정에서 어려움이나 역경이 있더라도 자신의 목표를 달성하기 위해 지속적으로 관심을 유지하고 노력과 끈기를 보이는 특징을 가지고 있다. 이와 같은 그릿(Grit)의 특징은 학교생활에서의 적응 및 목표의 달성과 관련된 성공적인 결과를 예측한다(이지영, 2017). 특히 그릿(Grit)은 다른 성격특성, 인지적 요인의 효과를 통제했을 때에도 목표의 달성을 예측하였고, 어려움에도 불구하고 열정과 끈기를 보인다는 점에서 흥미로운 변인이다(Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009). 그릿(Grit)이 높은 사람들은 더욱 의도적으로 연습하는 경향이 있어 주어진 과제에 더욱 몰입할 가능성이 있다(Duckworth et al., 2007; Duckworth et al, 2011; Duckworth, 2016). 그러나 몰입이 의식적으로 노력하지 않고도 그 수행 과정에 흡수되는 경험인 것에 반해, 그릿(Grit)은 어렵고 힘겨운 과정에서 의도적으로 노력을 지속하는 통제적인 특성이라는 점에서(Duckworth et al., 2007) 상호 배타적인 개념으로 여겨질 수 있다. 그럼에도 그릿(Grit)이 높은 사람들은 목표 달성을 위해 문제 해결 과정에서 더욱 의도적으로 연습하는 경향이 있으며, 잠시 동안 몰입할 수 있는 능력은 그 개인이 주어진 과정에 열정을 가지게 하기 때문에 오히려 이 둘은 상호보완적인 관계에 가까울 것이다(Steinfort, 2015). 이와 관련하여 Duckworth(2016)는 짧은 수행과제에서는 인지적 전략보다는 ‘몰입’이 수행에 더욱 영향을 미칠 수 있으며 그릿(Grit)이 높은 사람들은 몰입의 즐거움을 느낀다고 보고하였다.

이처럼 그간 학습능력을 향상하기 위한 개념으로 많은 교과목에 도입된 그릿(Grit)이 체육수업 현장에서 ‘자신이 세운 목표를 꾸준한 노력으로 성취하는 능력’을 뜻하는 마음 근력의 개념으로 적용되면 학생들에게 체육활동을 하는 명확한 이유를 깨닫게 하고 적극적인 수업 참여를 이끌어낼 것이다. 동시에 마음 근력을 몸의 근력으로, 체육수업의 궁극적인 목표인 건강한 신체가 다시 건강한 정신으로 이어지는 긍정적인 순환 구조를 만들어 나갈 수 있을 것이다. 일반 교과에서는 성취 결과 예측 인자로서 그릿(Grit)이 연구되기 시작하

였지만, 체육교육에서는 아직 그릿(Grit)과 관련된 연구가 미흡한 실정이다. 따라서 체육 분야에서 수업 몰입 행동을 예측하는 요인으로서 그릿(Grit)의 역할을 규명하는 것이 필요할 것으로 보인다.

그릿(Grit)과 마찬가지로 후천적 노력을 통해 수업몰입을 이끌 수 있도록 도와주는 변인으로 학업적 자기효능감이 있다. 학업적 자기효능감은 학생이 처해있는 학업 상황 및 환경에서 주어진 문제를 스스로의 힘으로 해결할 수 있다는 자기 자신에 대한 신념과 기대감을 나타내는 것이다. 학업적 자기효능감은 과제 수행을 위해 적절한 행위를 조직하고, 실행하게 한다. 특히 학습자의 학습능력과 수행을 매개하며, 학업성취와도 매우 높은 상관을 보이는 것으로 나타났다(임정섭, 2013; Bandura, 1997). 일반적으로 학업적 자기효능감이 높은 학습자가 자신의 능력을 의심하는 학습자보다 학습 참여도가 높고, 어려움에 직면해도 많은 노력을 하고 인내를 통해 직·간접적으로 학업수행에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(Zimmerman, 2000). 체육과 신체활동에서도 학생들의 자기 효능감은 활동 선택, 자발적인 노력, 수행, 지속성을 결정짓는 주된 요소이다(Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Motl, Dishman, Saunders, Dowda & Pate, 2007). 이러한 자기 효능감과 수업몰입의 관계를 생각해 보면 앞서 제시한 바와 같이 내재적 동기가 높아질 경우 수업몰입의 정도가 증가하는 점을 고려했을 때, 자기효능감과 수업몰입의 정적 관계를 유추할 수 있다. 몇몇 선행연구들은 이러한 자기효능감과 수업몰입의 관계를 분석하였는데 Lee(2011)의 연구에서는 자기효능감이 수업몰입과 높은 상관관계가 있음을 확인하였고, Kim(2010)의 연구에서도 유사하게 자기효능감과 성취의 관계에서 수업몰입의 매개효과를 확인하였다. 한편 Lee(2009)의 연구에서는 학업적 자기효능감이 수업몰입에 직접적인 영향을 미치고 있음을 확인하였다. 이러한 일련의 연구결과들은 학업적 자기효능감이 높을 경우 수업몰입이 증가할 것이라는 가설을 뒷받침 해준다. 이상과 같이 많은 선행연구들에서 학생들의 수업몰입은 상당히 많은 요인들에 의해 영향을 받을 수 있으나, 주로 교사와 관련된 변인, 학생과 관련된 변인, 수업내용과 관련된 변인, 그리고 수업환경과 관련된 변인 등에 의해 영향을 받을 수 있음을 시사한다. 그러나 교수-학습 과정에는 이러한 변인들이 개별적으로 작용하는 것이 아니라 모든 변인들의 상호작용에 의해 일어나는 역동적인 활동과 환경이라는 것을 고려할 때 각각의 개별적인 변인들뿐만 아니라 변인들의 통합적 관점에서의 관계성 내지는 영향력을 규명할 필요가 있을 것이다.

따라서 본 연구에서 수업몰입에 영향을 주는 변인으로 그릿(Grit)에 주목하고, 이 관계에서 학업적 자기효능감이 매개할 것으로 가정하였다. 특별히 교육적 관점에서 중·고등학생들의 그릿(Grit)을 중심으로 학업적 자기효능감 및 수업몰입과의 관계를 실증적으로 규명하는데 그 목적이 있다.

II. 연구 방법

1. 연구대상

이 연구의 대상은 2019년 10월 경기도 소재의 인문계 중·고등학교 학생을 모집단으로 설정하였다. 자료의 수집을 위한 표본 추출법은 편의표본추출법(convenience sampling)을 사용하여 표집 하였으며, 총360명을 대상으로 실시하였다. 회수된 설문지 가운데 자료로서의 적합성 여부를 판단한 결과, 설문지의 응답이 불성실하거나 혹은 미흡하다고 판단되는 자료를 제외하고, 실제 분석에 사용된 자료는 331명의 설문이다. 개인적 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상자의 개인적 특성

변인	구성내용	사례 수(n)	백분율(%)
성별	남	111	33.5
	여	220	66.5
학교급별	중	155	46.9
	고	176	53.1

2. 조사도구

가. 설문지의 구성

이 연구에 사용한 설문지의 구성은 조사대상자의 개인적 특성에 관한 항목 2문항, 그릿(Grit)에 관한 항목 11문항, 학업적 자기효능감에 관한 항목 18문항, 수업몰입에 관한 항목 12문항으로 구성할 계획이며, 총 43문항으로 구성하였다. 구체적인 설문지의 구성 지표는 다음의 <표 2>와 같다.

1) 개인적 특성

개인적 특성은 성별, 학교급별로 구분하여, 각 1문항씩 총 2문항으로 구성하였다.

2) 그릿(Grit)

그릿(Grit)은 Duckworth et al., (2007)의 원칙도를 바탕으로, 하혜숙, 임효진, 황매향

(2015)이 수정 번안하여 타당화한 한국형 끈기 척도를 사용하여 체육수업 내용의 적합성과 문장에 대해 안면 타당도를 검토한 후 사전검사(Pilot test)를 거쳐 2개의 요인에 11문항으로 재구성하였다. 노력 지속성은 장애물과 어려움을 이겨내는 끈기와 인내에 대한 7문항으로, 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.945$ 로 나타났으며, 흥미 일관성은 오랜 시간 동안 관심을 유지하는 성향에 관한 4문항으로, 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.838$ 나타냈다. 이들 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)의 5점 Likert척도로 구성하였다.

3) 학업적 자기효능감

학업적 자기효능감에 대한 설문지는 김아영과 박인영(2001)이 개발한 설문지를 수정 · 보완하여 설문지 내용의 적합성과 문장에 대해 안면 타당도를 검토한 후 사전검사(Pilot test)를 거쳐 3개의 요인에 18문항으로 재구성하였다. 학업적 자기효능감의 하위요인 중 자신감은 학생들이 자신의 학습능력에 대해 보이는 확신 또는 신념 정도에 관련된 6개의 문항으로, 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.908$ 로 나타냈다. 과제 난이도 선호는 학생들이 자신을 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제 선택에 관련된 6개의 문항으로, 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.901$ 으로 나타냈다. 자기조절 효능감은 학생들이 자기 관찰, 자기 판단, 자기 반응과 같은 자기 조절적 기제를 잘 수행할 수 있는가에 대한 효능 기대에 관련된 6개의 문항으로, 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.884$ 로 나타났으며, 이들 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)의 5점 Likert척도로 구성하였다.

4) 수업몰입

수업몰입에 대한 설문지는 Handelsman 외(2005)가 개발한 학습자 코스 몰입 척도(student course engagement questionnaire: SCEQ)를 번안하여 사용한 유지원(2011)의 설문지(SCEQ)를 설문지 내용의 적합성과 문장에 대해 안면 타당도를 검토한 후 사전검사(Pilot test)를 거쳐 3개의 요인에 12개의 문항들로 재구성하였다. 감성적 몰입은 학생들이 학습내용을 배우고자 하는 의욕, 학습의 유의미화를 위한 학습자의 노력 등에 관련된 4문항으로, 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.929$ 으로 나타냈다. 인지적 몰입은 학습계획, 관리, 학습 기술 및 전략 사용과 같이 학업성취를 위해 학생들이 표출하는 인지적 노력에 관련된 4문항으로, 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.891$ 로 나타냈다. 행동적 몰입은 학생들이 학습활동의 참여, 지속성, 상호작용에 관련된 4문항으로, 신뢰도는 Cronbach's $\alpha=.880$ 로 나타났으며, 이들 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)의 5점 Likert척도로 구성하였다.

<표 2> 설문지의 구성 지표

변인	구성내용	전체 문항 수
개인적 특성	성별, 학교급별	2문항
그릿(Grit)	노력 지속성 (7) 흥미 일관성 (4)	11문항
학업적 자기효능감	자신감 (6) 난이도 선호 (6) 자기조절 효능감 효능감 (6)	18문항
수업몰입	감성적 몰입 (4) 인지적 몰입 (4) 행동적 몰입 (4)	12문항
합계		43문항

나. 설문지의 타당도 및 신뢰도

타당도(validity)는 측정하고자 하는 개념이나 속성을 정확히 측정하고 있는가를 의미한다. 즉, 특정 개념이나 속성을 측정하기 위해서 개발된 측정도구가 해당 속성을 정확히 반영하고 있는가와 관련된 문제이다. 신뢰도는 동일한 개념에 대해서 측정을 반복하였을 때 나타나는 측정값의 분산을 의미한다. 일반적으로 측정의 안정성, 일관성, 예측가능성, 정확성 등이 내포된 개념이다. 따라서 신뢰도와 타당도는 연구방법을 확립하는 데 있어서 고려하여야 할 가장 중요한 요인 중의 하나이다.

1) 타당도 분석

설문지의 타당도를 검증하기 위하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 측정변수는 구성요인을 추출하기 위해서 주성분 분석(principle component analysis)방법을 사용하였으며, 요인 적재치의 단순화를 위하여 직교 회전 방식(varimax)을 채택하였다. 요인의 추출은 고유치(eigenvalue)가 1.0 이상인 경우에 한하였으며, 요인적재치(factor loading)의 기준은 그 절대 값이 .50이상인 항목으로 설정하였다(김경식, 2010).

그릿(Grit)의 변수는 요인 분석 결과 개인의 노력 지속성, 흥미 일관성의 2개 요인으로 추출되었으며, 총 11문항으로 구분되었다. 누적 분산율은 72.82%로 나타났으며 구체적인 내용은 다음의 <표 3>과 같다.

<표 3> 그릿(Grit)에 관한 탐색적 요인분석 결과

변수	문항	요인 I	요인 II	공분산비(h ²)
노력 지속성	문7	.794	.094	.640
	문6	.829	-.004	.687
	문1	.876	.021	.768
	문4	.869	.115	.768
	문2	.897	.013	.804
	문3	.898	.045	.809
	문5	.902	.049	.815
흥미 일관성	문11	.146	.788	.643
	문8	.013	.812	.659
	문10	-.068	.824	.683
	문9	.094	.852	.734
고유값		5.299	2.711	
분산%		48.173	24.649	
누적%		48.173	72.822	

<표 4> 수업몰입에 관한 탐색적 요인분석 결과

변수	문항	요인 I	요인 II	요인 III	공분산비(h ²)
감성적 몰입	문4	.844	.165	.229	.770
	문3	.773	.070	.258	.834
	문1	.811	.110	.146	.851
	문2	.836	.202	.179	.863
인지적 몰입	문8	.330	.652	.237	.690
	문7	.106	.802	.262	.730
	문5	.114	.884	.157	.792
	문6	.155	.847	.227	.853
행동적 몰입	문12	.008	.427	.579	.724
	문11	.232	.377	.771	.765
	문9	.390	.129	.599	.790
	문10	.096	.191	.861	.815
고유값		3.383	3.249	2.845	
분산%		28.192	27.072	23.710	
누적%		28.192	55.263	78.973	

수업몰입에 관한 측정변수는 요인 분석 결과 감성적 몰입, 인지적 몰입, 행동적 몰입의 3개 요인으로 추출되었으며, 총 12문항으로 구분되었다. 누적 분산율은 78.97%로 나타났으며, 구체적인 내용은 다음의 <표 4>와 같다.

학업적 자기효능감에 관한 측정변수는 요인 분석 결과 자신감, 난이도 선호, 자기조절 효능감 효능감 3개 요인으로 추출되었으며, 총 18문항으로 구분되었다. 누적 분산율은 67.15%로 나타났으며, 구체적인 내용은 다음의 <표 5>와 같다.

<표 5> 학업적 자기효능감에 관한 탐색적 요인분석 결과

변수	문항	요인 I	요인 II	요인 III	공분산비(h ²)
자신감	문2	.729	-.047	.024	.534
	문1	.763	-.042	-.069	.589
	문6	.783	.085	-.010	.620
	문5	.871	.004	-.033	.759
	문3	.901	-.079	-.037	.820
	문4	.910	-.003	-.021	.828
난이도 선호	문7	-.097	.710	.297	.602
	문11	.012	.759	.246	.638
	문10	.069	.754	.314	.671
	문8	-.024	.795	.241	.690
	문9	-.094	.806	.209	.702
	문12	.038	.824	.261	.748
자기조절 효능감	문13	.031	.374	.625	.532
	문14	.091	.309	.709	.606
	문17	-.096	.245	.739	.616
	문18	-.102	.141	.785	.646
	문15	-.005	.284	.814	.742
	문16	-.057	.301	.805	.743
고유값		4.182	4.112	3.792	
분산%		23.235	22.844	21.069	
누적%		23.235	46.078	67.147	

2) 신뢰도 분석

이 연구의 설문지 신뢰도는 Cronbach' α 검사를 통하여 검증하였으며, 그 결과 그릿(Grit)의 신뢰도 계수는 .838과 .945, 학업적 자기효능감의 신뢰도 계수는 .884-.908, 수업물입의 신뢰도 계수는 .880-.929의 신뢰도를 확인할 수 있었다. 구체적인 결과는 다음의 <표 6>과 같다.

<표 6> 측정도구의 신뢰도분석

변인	척도내용	문항수	Cronbach's α
----	------	-----	--------------

그릿(Grit)	노력 지속성	7	.945
	흥미 일관성	4	.838
학업적 자기효능감	자신감	6	.908
	난이도 선호	6	.901
	자기조절 효능감	6	.884
수업몰입	감성적 몰입	4	.929
	인지적 몰입	4	.891
	행동적 몰입	4	.880

3. 조사절차

이 연구는 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감 및 수업몰입에 미치는 영향 관계를 규명하기 위하여 연구자가 직접 사전에 협조된 조사 대상인 경기도 소재 중·고등학교에 방문하여 체육선생님과 학생들에게 양해를 구한 후, 설문지에 대한 내용과 목적을 설명하고 자기평가 기입법(self-administration method)으로 설문 내용에 응답하도록 설문을 배포하였다.

4. 자료처리방법

이 연구를 수행하기 위하여 수집된 자료 중 응답내용이 불성실 하거나 신뢰성이 없다고 판단되는 자료는 분석대상에서 제외시키고, 분석 가능한 자료를 컴퓨터에 개별 입력시킨 후, SPSS/PC Window용 23.0 Version을 이용하여 분석하였다. 다시 말해 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감 및 수업몰입에 미치는 영향을 알아보기 위하여 다중회귀분석(Multiple Regression Analysis)을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

이 연구의 목적인 학생들의 체육수업에 대한 그릿이 학업적 자기효능감 및 수업몰입에 미치는 영향을 규명하기 위해 설정된 연구가설 중심으로 자료를 분석하였다. 결과는 다음과 같다.

1. 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감에 미치는 영향

가. 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감(자신감)에 미치는 영향

체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감(자신감)에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 구체적인 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 그릿(Grit)과 학업적 자기효능감(자신감)의 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t-value	공선성 통계량	
	B	Std E	β		공차	VIF
노력 지속성	-.181	.057	-.159	-3.205**	.987	1.013
흥미 일관성	.492	.056	.435	8.734***	.987	1.013

R=.446, $R^2=.199$, $F=40.638$, sig F=.000, D-W=1.770

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

<표 7>과 같이 체육수업에 대한 그릿의 하위요인 모두가 학업적 자기효능감(자신감)에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 학생들의 그릿이 학업적 자기효능감(자신감)에 미치는 상대적 영향력은 흥미 일관성($\beta=.435$), 노력 지속성($\beta=-.159$)순으로 영향을 미쳤으며, 학업적 자기효능감(자신감)을 설명하는 정도는 19.9%로 나타났다.

나. 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감(난이도 선호)에 미치는 영향

체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감(난이도 선호)에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 구체적인 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 그릿(Grit)과 학업적 자기효능감(난이도 선호)의 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t-value	공선성 통계량	
	B	Std E	β		공차	VIF
노력 지속성	.606	.041	.623	14.626***	.987	1.013
흥미 일관성	.095	.041	.098	2.297*	.987	1.013

R=.642, $R^2=.412$, $F=114.854$, sig F=.000, D-W=1.888

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

<표 8>과 같이 체육수업에 대한 그릿의 하위요인 모두가 학업적 자기효능감(난이도 선호)에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 학생들의 그릿이 학업적 자기효능감(난이도 선호)에 미치는 상대적 영향력은 노력 지속성($\beta=.623$), 흥미 일관성(β

=.098)순으로 영향을 미쳤으며, 학업적 자기효능감(난이도 선호)을 설명하는 정도는 41.2%로 나타났다.

다. 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감(자기조절 효능감)에 미치는 영향

체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감(자기조절 효능감)에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 구체적인 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 그릿(Grit)과 학업적 자기효능감(자기조절 효능감)의 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t-value	공선성 통계량	
	B	Std E	β		공차	VIF
노력 지속성	.558	.039	.613	14.204***	.987	1.013
흥미 일관성	.080	.039	.088	2.046*	.987	1.013

R=.629, $R^2=.396$, $F=107.618$, sig F=.000, D-W=1.853

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

<표 9>와 같이 체육수업에 대한 그릿의 하위요인 모두가 학업적 자기효능감(자기조절 효능감)에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 학생들의 그릿이 학업적 자기효능감(자기조절 효능감)에 미치는 상대적 영향력은 노력 지속성($\beta=.613$), 흥미 일관성($\beta=.088$)순으로 영향을 미쳤으며, 학업적 자기효능감(자기조절 효능감)을 설명하는 정도는 39.6%로 나타났다.

2. 체육수업에 대한 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입에 미치는 영향

가. 체육수업에 대한 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입(감성적 몰입)에 미치는 영향

체육수업에 대한 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입(감성적 몰입)에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 구체적인 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 학업적 자기효능감과 수업몰입(감성적 몰입)의 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t-value	공선성 통계량	
	B	Std E	β		공차	VIF
자기조절 효능감	.583	.068	.469	8.623***	.608	1.645

70 교과교육연구 제19권

자신감	.065	.042	.066	1.551	.996	1.004
난이도 선호	.273	.063	.234	4.313***	.609	1.642

R=.642, R²=.412, F=76.283, sig F=.000, D-W=1.725

***p<.001

<표 10>과 같이 체육수업에 대한 학업적 자기효능감의 하위요인 중 자기조절 효능감과 난이도 선호는 수업몰입(감성적 몰입)에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입(감성적 몰입)에 미치는 상대적 영향력은 자기조절 효능감($\beta=.469$), 난이도 선호($\beta=.234$)순으로 영향을 미쳤으며, 수업몰입(감성적 몰입)을 설명하는 정도는 41.2%로 나타났다.

나. 체육수업에 대한 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입(인지적 몰입)에 미치는 영향

체육수업에 대한 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입(인지적 몰입)에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 구체적인 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 학업적 자기효능감과 수업몰입(인지적 몰입)의 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t-value	공선성 통계량	
	B	Std E	β		공차	VIF
자기조절 효능감	.444	.060	.396	7.351***	.608	1.645
자신감	-.130	.038	-.145	-3.446**	.996	1.004
난이도 선호	.313	.056	.298	5.541***	.609	1.642

R=.652, R²=.424, F=80.398, sig F=.000, D-W=1.793

p<.01, *p<.001

<표 11>과 같이 체육수업에 대한 학업적 자기효능감의 하위요인 모두가 수업몰입(인지적 몰입)에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입(인지적 몰입)에 미치는 상대적 영향력은 자기조절 효능감($\beta=.396$), 난이도 선호($\beta=.298$), 자신감($\beta=-.145$)순으로 영향을 미쳤으며, 수업몰입(인지적 몰입)을 설명하는 정도는 42.4%로 나타났다.

다. 체육수업에 대한 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입(행동적 몰입)에 미치는 영향

체육수업에 대한 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입(행동적 몰입)에 미치는 영향

을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 구체적인 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 학업적 자기효능감과 수업몰입(행동적 몰입)의 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t-value	공선성 통계량	
	B	Std E	β		공차	VIF
자기조절 효능감	.345	.071	.281	4.868***	.608	1.645
자신감	-.097	.044	-.099	-2.182*	.996	1.004
난이도 선호	.396	.066	.345	5.973***	.609	1.642

R=.579, $R^2=.336$, $F=55.098$, sig F=.000, D-W=1.761

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

<표 12>와 같이 체육수업에 대한 학업적 자기효능감의 하위요인 모두가 수업몰입(행동적 몰입)에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입(행동적 몰입)에 미치는 상대적 영향력은 난이도 선호($\beta=.345$), 자기조절 효능감($\beta=.281$), 자신감($\beta=-.099$)순으로 영향을 미쳤으며, 수업몰입(행동적 몰입)을 설명하는 정도는 33.6%로 나타났다.

3. 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 수업몰입에 미치는 영향

가. 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 수업몰입(감성적 몰입)에 미치는 영향

체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 수업몰입(감성적 몰입)에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 구체적인 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 그릿(Grit)과 수업몰입(감성적 몰입)의 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t-value	공선성 통계량	
	B	Std E	β		공차	VIF
노력 지속성	.624	.051	.552	12.266***	.987	1.013
흥미 일관성	.162	.051	.144	3.206**	.987	1.013

R=.586, $R^2=.344$, $F=85.893$, sig F=.000, D-W=1.802

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

<표 13>과 같이 체육수업에 대한 그릿의 하위요인 모두가 수업몰입(감성적 몰입)에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 학생들의 그릿이 수업몰입(감성적 몰입)에 미치는 상대적 영향력은 노력 지속성($\beta=.552$), 흥미 일관성($\beta=.144$)순으로 영향을 미쳤으며, 수업몰입(감성적 몰입)을 설명하는 정도는 34.4%로 나타났다.

나. 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 수업몰입(인지적 몰입)에 미치는 영향

체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 수업몰입(인지적 몰입)에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 구체적인 결과는 <표 14>와 같다.

<표 14> 그릿(Grit)과 수업몰입(인지적 몰입)의 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t-value	공선성 통계량	
	B	Std E	β		공차	VIF
노력 지속성	.675	.043	.661	15.774***	.987	1.013
흥미 일관성	-.039	.043	-.038	-.912	.987	1.013

R=.657, R^2 =.432, F =124.786, sig F=.000, D-W=1.965

*** p <.001

<표 14>와 같이 체육수업에 대한 그릿의 하위요인 중 노력 지속성은 수업몰입(인지적 몰입)에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 학생들의 그릿이 수업몰입(인지적 몰입)에 미치는 상대적 영향력은 노력 지속성(β =.661), 흥미 일관성(β =-.038) 순으로 영향을 미쳤으며, 수업몰입(인지적 몰입)을 설명하는 정도는 43.2%로 나타났다.

다. 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 수업몰입(행동적 몰입)에 미치는 영향

체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 수업몰입(행동적 몰입)에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 구체적인 결과는 <표 15>와 같다.

<표 15> 그릿(Grit)과 수업몰입(행동적 몰입)의 다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	t-value	공선성 통계량	
	B	Std E	β		공차	VIF
노력 지속성	.652	.050	.584	13.041***	.987	1.013
흥미 일관성	.060	.050	.054	1.197	.987	1.013

R=.592, R^2 =.351, F =88.638, sig F=.000, D-W=1.628

*** p <.001

<표 15>와 같이 체육수업에 대한 그릿의 하위요인 중 노력 지속성은 수업몰입(행동적 몰입)에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 학생들의 그릿이 수업몰입(행동적 몰입)에 미치는 상대적 영향력은 노력 지속성(β =.584), 흥미 일관성(β =.054) 순으로 영향을 미쳤으며, 수업몰입(행동적 몰입)을 설명하는 정도는 35.1%로 나타났다.

IV. 논의

1. 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감에 미치는 영향

그릿(Grit)이 학업적 자기효능감에 미치는 영향을 분석한 결과, 학업적 자기효능감의 하위요인인 자신감, 난이도 선호, 자기조절 효능감은 그릿(Grit)의 하위요인인 노력 지속성, 흥미 일관성에 모두 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 먼저, 끈기가 자기효능감과 정적인 예측력을 보인다는 이러한 결과는 고등학생을 상으로 한 Yoo 등(2015)의 연구에서 끈기의 하위요인인 흥미 유지가 노력 지속을 통해 학업적 자기효능감을 예언했다는 결과와 일치한다. 외국의 연구에서도 끈기는 자기조절 효능감을 정적으로 예측하는 것으로 나타났고(Rojas, Reser, Usher & Toland, 2012), Duckworth & Quinn(2009)의 학업적 자기효능감과 그릿(Grit)의 관계에 대한 연구에서는 오랫동안 연구되어 온 그릿(Grit)의 요인 중 하나인 집요함(perseverance)이 자기효능감, 성취목표, 낙관적 귀인 등 학습동기 요인을 예측하는 독립변인으로 밝혀졌다. 본 연구에서의 그릿(Grit)의 하위요인과는 다르지만 그릿(Grit)과 학업적 자기효능감이 정적인 상관관계를 보인다는 점에서 같은 맥락임을 알 수 있다. 이처럼 학업상황에서 자기효능감의 높은 설명력을 감안한다면 끈기의 긍정적 효과가 자기효능감을 통해 작용할 것이라 예상할 수 있다. 그릿(Grit)이 높을수록 자신의 효능에 대한 믿음이 높다는 선행연구 결과들(유영란, 유지원, 박현경, 2015a; 이수진, 신현주, 2012; 주영주, 김동심, 2016; Arslans, Akin & Citemel, 2013)도 이와 같은 연구결과를 뒷받침해준다. 이지영(2017)의 연구에서도 그릿(Grit)이 높을수록, 자기조절 효능감이 높아지고, 자기조절 효능감이 높을수록 과제 수행에 요구되는 자신의 능력이 과제의 도전과 조화를 지각할 것이며, 그 결과 더 오랜 시간 노력하고, 더 높은 수행 점수를 보이게 될 뿐만 아니라 몰입의 즐거움을 경험한다고 하였다. 이러한 결과는 그릿과 학업적 자기효능감이 학업성취에 정적인 영향을 미친다는 연구(이수란, 2014; 이정림, 2016; 한상춘, 2017; Duckworth et al., 2007; Strayhorn, 2014)를 지지한다. 일반적으로 자기효능감이 높은 사람은 내적 통제 소재를 취한다고 보고되고 있는데(Judge & Bono, 2001), 이는 좌절 상황에서도 시간과 노력을 효과적으로 관리하고 충동을 적절히 제어하게 하는 기능을 할 수 있다. 이러한 맥락에서, 끈기와 자기효능감의 정적인 관계를 통제 소재와 관련지어 생각해 볼 수 있는데, 자신의 삶에서 일어나는 일을 통제할 수 있다는 신념을 가진 사람들은 장기적인 목적의 달성 여부가 자신의 노력으로 결정된다고 믿고, 그 목적을 달성하기 위해 열정을 가지고 지속한다고 볼 수 있다(Lee, 2016). 따라서, 교육 현장에서 학생들의 그릿(Grit)과 학업적 자기효능감을 높이기 위한 노력과 프로그램의 개발이 필요하며, 이를 통해 학생들의 학업성취동기뿐만 아니라 진로의 결정에도 긍정적인 영향을 미칠 것으로

기대된다.

2. 체육수업에 대한 학생들의 학업적 자기효능감이 수업몰입에 미치는 영향

학업적 자기효능감이 수업몰입에 미치는 영향을 분석한 결과, 수업몰입의 하위요인인 감정적 몰입, 인지적 몰입, 행동적 몰입은 학업적 자기효능감의 하위요인인 자신감, 난이도 선호, 자기조절 효능감에 모두 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났고, 감정적 몰입은 난이도 선호, 자기조절 효능감에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났지만, 자신감은 유의한 영향이 없는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 학업적 자기효능감과 과제 가치는 대학생의 수업몰입에 직접적인 영향을 미친다는 김경연(2018)의 연구결과를 지지한다. 이외에도 학업적 자기효능감이 높을수록 수업몰입에 정적인 영향을 미친다는 다수의 선행연구 결과(김은지, 2015; 김선화, 박상연, 2014; 박경숙, 오인수, 2016; 송윤희, 2012; 유지원, 송윤희, 2013; 정은이, 2012)와 일치하는 결과이다. 또한 자신에 대한 효능감이 높을 때 상황이 주는 도전적인 측면으로 인한 어려움과 이에 요구되는 자신의 능력 수준에 대한 지각이 조화를 이룰 가능성이 높아져 몰입 상태를 경험하게 될 수 있고, 이러한 몰입 경험을 통해 더 나은 수행을 보이게 된다는 Rodriguez-Sanchez와 동료들(2011)의 연구결과도 본 연구 결과와 맥을 같이 한다. 자기효능감이 높은 학생은 자신의 능력을 향상시키기 위해 어렵지만 높은 목표를 설정하여 학습에 대한 동기를 부여하고 몰입하며 높은 수행력을 보이는 반면, 그렇지 않은 학생들은 자신의 능력보다 쉬운 과제를 선택하여 자신의 실패를 무능력과 연계되는 것을 회피하는 경향을 보인다(한영숙, 2011; Pajares, 1996). 따라서 학업적 자기효능감이 높은 학생은 과제의 난이도와 무관하게 지속적으로 열심히 공부하며, 싫어하는 수업임에도 주의 집중을 할 수 있을 뿐 아니라 자신에게 적합한 학습법을 적용하거나 수업 내용을 자신과 연관 지어 이해하는 등 자기조절 학습 능력을 활용하여 수업에 몰입할 수 있다. 수업시간 중 발표나 토론 등의 행동적 수업몰입에 있어서도 스트레스나 불안보다는 자신감을 갖고 적극적으로 참여하고 몰입한다. 또한 학업적 자기효능감은 몰입을 높이고 학업 지연 수준을 낮추며 학습 만족도와 성취도를 높이는 등 학습과정, 학습 성과 및 대학생활 적응에 긍정적인 영향을 미친다(송윤희, 2012; 이숙정, 2011; 이숙정, 유지현, 2008; Puziffero, 2008)는 연구결과들도 본 연구의 결과를 지지해 주고 있다. 따라서 학업적 자기효능감과 수업몰입의 상호보완적인 작용을 촉진시켜 학생들이 내적인 동기를 가지고 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 다양한 변수들과의 연구와 실패 회피 동기보다 성공 추구 동기가 높아질 수 있는 교수-학습 방법이 개발되고 실천되어야 할 것이다.

3. 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 수업몰입에 미치는 영향

그릿(Grit)이 수업몰입에 미치는 영향을 분석한 결과, 수업몰입의 하위요인인 감성적 몰입, 인지적 몰입, 행동적 몰입은 그릿(Grit)의 하위요인인 노력 지속성, 흥미 일관성에 모두 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났고, 인지적 몰입과 행동적 몰입은 노력 지속성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났지만, 흥미 일관성은 유의한 영향이 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그릿(Grit)을 가지고 목표를 추구하는 것이 반드시 즐거움의 감정과 관련되지 않는다는(von Culin et al., 2014)는 선행연구를 지지한다. 이와 관련하여 Ericsson, Krampe와 Tesch-Romer(1993)가 제안한 개념인 의식적인 연습(deliberate practice)을 생각해볼 수 있는데, 목표를 추구하는 과정은 비록 즐겁지 않고 힘들더라도 전체적으로 높은 그릿(Grit)을 지닌 사람은 의식적인 연습을 하며 목표를 추구한다(Duckworth et al., 2011)는 연구 결과로 그릿(Grit)의 하위요인인 흥미 일관성과 몰입의 관계를 설명할 수 있다. 본 연구에서 그릿(Grit)이 수업몰입에 미치는 영향을 분석한 결과는 그릿(Grit)이 높은 집단일수록 체육수업 내 운동 몰입을 유의미하게 더 많이 경험한다는 것을 확인한 김소은(2018)의 연구결과와 맥을 같이한다. Steinfors(2015)의 연구에 따르면 그릿(Grit)이 높은 사람들은 목표 달성을 위해 문제 해결 과정에서 더욱 의도적으로 연습하는 경향이 있으며, 잠시 동안 몰입할 수 있는 능력은 그 개인이 주어진 과정에 열정을 가지게 한다는 것을 알 수 있으며, 그릿(Grit)과 수업몰입이 상호보완적인 관계라는 것을 시사해준다. Duckworth(2016)의 연구에서는 짧은 수행과제에서는 인지적 전략보다는 ‘몰입’이 수행에 더욱 영향을 미칠 수 있으며 그릿(Grit)이 높은 사람들은 몰입의 즐거움을 느낀다고 주장한다. 이외에도 다른 선행연구 중 학습 분야에서 이뤄진 이수란(2014)의 연구에서 그릿(Grit)과 학업 몰입의 9개 하위 요인 모두에서 정적 상관을 보였다는 것도 본 연구 결과를 지지해준다. 덧붙여 이수란(2014)은 그러한 연구 결과에 대한 이유로 그릿(Grit)과 몰입이 상당 부분 유사한 개념이기 때문이라고 언급하며 다시 한 번 그릿(Grit)의 개념에 대한 고찰의 필요성을 주장하였다. 이외에도 그릿(Grit)은 학업성취의 인자로서도 국외에서는 연구가 활발히 이루어지고 있는데 선행연구에 따르면, 높은 그릿(Grit)을 지닌 학생은 높은 학업성취를 보였다(이수란, 손영우, 2013; 이정림, 2016; Bowman, Hill, Denson & Bronkema, 2015; Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007; Duckworth & Quinn, 2009; Strayhorn, 2013). 위의 연구결과 등을 통해서 학생들의 높은 그릿(Grit) 수준은 수업 몰입과 나아가 학업성취에도 정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

V. 결론

이 연구는 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감 및 수업몰입의 관계를 규명하는 데 주된 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 2019년 10월 경기도

소재의 인문계 중·고등학교 학생을 모집단으로 선정하였다. 표집방법은 편의표본추출법(convenience sampling)을 사용하였으며, 최종적으로는 331명을 추출 분석하였다. 조사도구는 설문지를 사용하였으며, 통계 프로그램 SPSS/PC Window 용 23.0 Version을 이용하여 다중회귀분석(Multiple Regression Analysis)을 실시하였다. 이상과 같은 연구 방법과 절차를 통하여 자료를 분석한 결과 아래와 같은 결과를 도출하였다.

첫째, 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감에 미치는 영향을 분석한 결과, 학업적 자기효능감의 하위요인인 자신감, 난이도 선호, 자기조절 효능감은 그릿(Grit)의 하위요인인 노력 지속성, 흥미 일관성에 모두 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

둘째, 학업적 자기효능감이 수업몰입에 미치는 영향을 분석한 결과, 수업몰입의 하위요인인 감성적 몰입, 인지적 몰입, 행동적 몰입은 학업적 자기효능감의 하위요인인 자신감, 난이도 선호, 자기조절 효능감에 모두 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 감성적 몰입은 난이도 선호, 자기조절 효능감에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으나 자신감은 유의한 영향을 미치지 않았다.

셋째, 그릿(Grit)이 수업몰입에 미치는 영향을 분석한 결과, 수업몰입의 하위요인인 감성적 몰입, 인지적 몰입, 행동적 몰입은 그릿(Grit)의 하위요인인 노력 지속성, 흥미 일관성에 모두 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 인지적 몰입과 행동적 몰입은 노력 지속성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으나 흥미 일관성은 유의한 영향을 미치지 않았다.

이러한 결과를 종합하여 볼 때, 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)이 학업적 자기효능감과 수업몰입 모두에 유의한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 또한 체육수업에 대한 학생들의 그릿(Grit)과 학업적 자기효능감, 수업몰입은 학생들의 개인적 특성에 따라 조금은 상이하게 나타남을 알 수 있으며, 체육수업에 대한 그릿(Grit)은 학생들의 학업적 자기효능감과 수업몰입에 직·간접적인 영향을 미치고 있음을 보여주고 있다. 그러므로 체육수업에서 학생들의 그릿(Grit)을 증진시킬 수 있는 요인들과 환경 및 교수전략에 대해 계속적으로 탐색되어야 할 것이며, 체육수업 몰입과 관계하는 다양한 요인들을 탐색 규명함으로써 학생들이 더 적극적으로 수업에 참여할 수 있는 전략의 마련과 함께 수업의 효율성을 극대화할 필요가 있어 보인다.

참 고 문 헌

- 김경언 (2018). 대학생이 인식한 교수-학생관계, 학업적 자기효능감, 과제가치, 수업몰입 간의 구조적 관계. 미간행 박사학위논문, 충남대학교 대학원.
- 김나연 (2005). 학습몰입검사의 제작 및 타당화 연구. 미간행 석사학위논문, 숙명여자대학교 대학원.
- 김상식 (2008). 중 고등학교 체육 수업장면에서 성취성향과 운동몰입의 관계. 한국스포츠심리학회지, 19(2), 69-79.
- 김선화, 박상연 (2014). 간호대학생의 학습몰입에 영향을 미치는 요인. 한국산학기술학회논문지, 15(3), 1557-1565.
- 김소은 (2018). 체육에 관한 의도적 연습이 운동 몰입에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 김아영, 박인영 (2001). 학업적 자기효능감 척도개발 및 타당화 연구. 한국교육학회, 39(1), 95-123.
- 김은지 (2015). 대학 수업에서 학습몰입과 만족에 영향을 미치는 학습자 내·외적 요인 간의 구조적 관계 탐색. 아시아교육연구, 16(3), 107-129.
- 김종환 (2008a). 중학생의 체육수업몰입 척도개발과 타당화. 한국스포츠교육학회지, 15(2), 65-81.
- 김종환 (2008b). 체육교사의 교수행동에 대한 인식과 체육수업관여도 관점에서 체육수업몰입의 매개효과. 한국체육학회지, 47(5), 197-208.
- 김희정, 송인섭 (2013). 중 고등학생의 교사-학생관계, 학습동기 변인, 학습몰입 간의 관계 모형 검증. 교육심리연구, 27(2), 409-429.
- 남인수, 이기백(2010). 체육교사의 교수행동이 중학생의 체육수업몰입 및 체육교과태도에 미치는 영향. 한국체육과학회지, 19(2), 991-1003.
- 박경숙, 오인수 (2016). 자기결정성동기 및 자기효능감이 수업몰입에 미치는 영향: 영어교과 흥미의 매개효과를 중심으로. 교과교육학연구, 20(4), 295-305.
- 박성익, 김연경(2006). 온라인 학습에서 학습몰입요인, 몰입수준, 학업성취 간의 관련성 탐구. 열린교육연구, 14(1), 93-115.
- 석임봉 (2008). 학습몰입의 성격분석 연구: 학습동기, 학업성취도 및 Csikszentmihaiyi의 몰입모델을 중심으로. 교육공학연구, 24(1), 187-212.
- 송윤희 (2012). 대학 이러닝 수업에서 수업몰입과 학업지연을 예측하는 요인 분석. 평생학습사회, 8(1), 113-135.
- 유영란, 유지원, 박현경 (2015a). 고등학생의 그릿(Grit)과 객관적 추론, 자기조절 효능감 간의 관계 규명. 청소년학연구, 22(10), 367-385.

78 교과교육연구 제19권

- 유지원 (2011). 학습자의 몰입에 영향을 주는 동기 요인, 심리적 중재 요인, 사회적 요인 간의 구조적 관계 규명. 미간행 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 유지원, 송윤희 (2013). 이러닝에서 학습자의 학습참여 및 학습지속의향에 대한 과제가치와 학업적 자기효능감 변인의 상호작용 효과 탐색. 학습자중심교과교육연구, 13(3), 91-112.
- 유지혜 (2015). 중 고등학생의 수업참여와 부모, 교사, 학생변인 간의 구조적 관계. 교육학 연구, 53(3), 1-30.
- 이수란 (2014). 투지와 신중하게 계획된 연습, 자존감의 수반성이 학업성취에 미치는 영향. 미간행 박사학위논문, 연세대학교 대학원.
- 이수란, 손영우 (2013). 무엇이 뛰어난 학업성취를 예측하는가. 한국심리학회지: 학교, 10(3), 349-366.
- 이수진, 신현주 (2012). 중, 고등학생의 학습동기, 학업노력과 자기조절 효능감 학습전략이 영어 학업성취에 미치는 영향. 중등교육연구, 60(4), 1045-1077.
- 이숙정 (2010). 초등학생의 학업성취에 영향을 미치는 교사-학생 관계와 학급풍토 및 학습 몰입의 경로분석. 초등교육연구, 23(4), 207-227.
- 이숙정 (2011). 대학생의 수업몰입과 자기효능감이 대학생활적응과 학업성취에 미치는 영향. 교육심리연구, 25(2), 235-253.
- 이숙정, 유지현 (2008). 대학생의 학업 및 진로 스트레스와 대학생활적응의 관계에 대한 자기효능감의 매개효과. 교육심리연구, 22(3), 589-607.
- 이은화 (2015). 여고생의 체육수업몰입이 체육수업 만족과 운동지속에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 경기대학교 대학원.
- 이정림, 권대훈 (2016). 통제소재, 마인드셋, 그릿, 학업성취 간의 구조적 관계 분석. 청소년학연구, 23(11), 245-264.
- 이정림 (2016). 통제소재, 마인드셋, 그릿, 학업성취간의 구조적 관계분석. 미간행 박사학위논문, 안동대학교 대학원.
- 이지영 (2017). 대학생의 그릿(Grit)과 어려운 과제 수행의 관계: 자기조절 효능감 효능감과 몰입을 중심으로. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이지혜 (2010). 자기결정성 학습동기, 메타인지, 자기주도적 학습능력 및 학습몰입과 학업성취 간의 구조적 관계. 교육학연구, 48(2), 67-92.
- 이창섭, 남상우, 이진희 (2010). 체육교사의 지도유형이 체육수업의 재미와 몰입에 미치는 영향. 한국체육학회지, 49(3), 219-230.
- 이현주 (2006). 체육수업몰입의 촉진 및 방해 요인 탐색. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 임영주 (2006). 체육수업 모형이 중학생들의 내적동기, 몰입행동에 미치는 영향. 미간행 석

사학위논문, 전남대학교 대학원.

임정섭 (2013). 대학생의 평가염려 완벽주의 성향과 학업성취의 관계: 학업몰입과 학업적 자기효능감의 매개효과. 미간행 석사학위논문, 전북대학교 대학원.

임효진, 하혜숙, 황매향 (2016). 초등학생의 끈기(Grit), 자기효능감, 성취목표, 학업적 자기 조절 효능감의 구조적 관계. *교육과학연구*, 47(3), 43-65.

정은이 (2012). 대학생의 수업 참여에 영향을 미치는 변인 탐색. *교육방법연구*, 24(2), 355-378.

조홍식 (2008). 체육수업에서 학생들의 특성에 따른 도움요청 행동의 유형차이에 관한 연구. *한국체육과학회지*, 17(2), 13-25.

조홍식 (2016). 체육수업에 대한 기대-가치 지각이 학생들의 교과 흥미도와 과제 지속성에 미치는 영향. *한국체육학회지*, 25(3), 1029-1042.

주영주, 김동심 (2016). 영재학생의 그릿(꾸준한 노력, 지속적 관심), 교사지원, 부모 지원의 자기조절 효능감학습능력, 영재교육만족도에 대한 예측력 검증. *특수교육*, 15(1), 29-49.

하혜숙, 임효진, 황매향 (2015). 끈기와 자기통제 집단수준에 따른 성격요인의 예측력 및 학교부적응과 학업성취의 관계. *평생학습사회*, 11(3), 145-166.

한상춘 (2017). 대학생의 그릿(Grit)과 학업성취와의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과. 미간행 석사학위논문, 전북대학교 교육대학원.

한영숙 (2011). 완벽주의, 자기효능감, 실패공포가 학업지연행동에 미치는 영향. *청소년학연구*, 18(4), 277-299.

Arslan, S., Akin, A., & Citemel, N. (2013). The predictive role of Grit on metacognition in Turkish university students. *Studia Psychologica*, 55(4), 311-320.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. N.Y.: Freedom & Company.

Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N., & Bronkema, R. (2015). Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 639-645.

Coates, H. (2006). *Student engagement in campus-base education*. New York: Routledge.

Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Simon and Schuster.

Duckworth, A. L. (2006). *Intelligence is not enough: Non-IQ predictors of achievement*. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit

- Scale (Grit - S). *Journal of personality assessment*, 91(2), 166-174.
- Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Tsukayama, E., Berstein, H., & Ericsson, K. A. (2011). Deliberate practice spells success why Grittier competitors triumph at the national spelling bee. *Social psychological and personality science*, 2(2), 174-181.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087-1101.
- Ericsson, A. K., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Guo, Y., Klein, B., Y., & Rossin, D. (2007). The impact of flow on learning outcomes in a graduate-level information management course, *The Journal of Global business Issues*, 1(2), 31-39.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-191.
- Jackson, S. A., & March, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kim S. M. (2010). *The structural relationship among self-efficacy, intrinsic value, test anxiety, instructional design, flow and achievement*. A Master's degree of Ewha womans University.
- Lee, J. H. (2009). Analysis of the structural relationships between mastery goals orientation, academic self-efficacy, self-determining motivation to learning flow. *Journal of Korean Education*, 36(3), 5-26.
- Lee, S. J. (2011). The effect of flow on learning and self-efficacy on college adaptation and academic achieve in undergraduate students. *The Korean Journal of*

Educational Psychology, 25(2), 235-253.

- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R., & Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 280-294.
- Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R. P., Dowda, M., & Pate, R. R. (2007). Perceptions of physical and social environment variables and self-efficacy as correlates of self-reported physical activity among adolescent girls. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(1), 6-12.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pearce, J. M. (2004). Achieving flow in an online learning environment. Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21th ASCILITE Conference, December 5-8.
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 72-89.
- Rodriguez-Sanchez, A., Salanova, M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2011). When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers. *Revista de Psicologia Social*, 26(3), 427-441.
- Rojas, J. P., Reser, J. A., Usher, E. L., & Toland, M. D. (2012). *Psychometric properties of the academic grit scale*. Lexington, KY: University of Kentucky.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change*, 34(6), 36-44.
- Steinfort, P. J. (2015). Tough Teammates: Training Grit and Optimism Together Improves Performance in Professional Footballers. *Master of Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects*, 79, 1-39.
- Strayhorn, T. L. (2014). What role does grit play in the academic success of Black male collegians at predominantly White institutions. *Journal of African American Studies*, 18(1), 1-10
- Von Culin, K. R., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2014). Unpacking Grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 306-312.
- Webster, J., & Hackley, P. (1997). teaching effectiveness in technology mediated distance learning. *Academy of Management Journal*, 40(5), 1282-1339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

교과교육연구 투고논문 편집기준

1. 원고제출 및 분량

- ① 원고는 한글 2010 이상 프로그램으로 작성하여 이메일(yunjigim@naver.com)로 제출한다.
- ② 원고분량은 참고문헌을 포함하여 학회지 기준 200페이지를 기준으로 한다. 전체 총 분량이 학회지 30쪽을 초과하지 않도록 한다.

2. 원고작성

- ① 편집용지 A4(210mm×297mm)
- ② 여백 : 위 41, 아래 41, 왼쪽 35, 오른쪽 35, 머리말 12, 꼬리말 0, 제본 0

	글자모양	문단모양
논문제목	신명 견명조 15, 장평 100, 자간 -5	줄간격 150, 가운데 정렬
한글요약	신명조 9, 장평 95, 자간 -5	왼쪽/오른쪽 10, 들여쓰기 9, 줄간격 160, 양쪽혼합
본문	신명조 10, 장평 100, 자간 -5	들여쓰기 10, 줄간격 160, 양쪽혼합, 좌우여백 20, 위아래 한줄 비움
인용문	신명조 9.5, 장평 95, 자간 -5	들여쓰기 10, 줄간격 160, 양쪽혼합, 좌우여백 20, 위아래 한줄 비움
각주	신명조 9, 장평 95, 자간 -5	줄간격 150, 양쪽혼합
참고문헌	신명조 10, 장평 100, 자간 -5	내어쓰기 30, 줄간격 170, 양쪽혼합
Abstract	제목	신명 견명조 15, 장평 100, 자간 -5
	내용	신명조 95, 장평 95, 자간 -5

- ③ 원고의 전개방식은 영문요약, 키워드, 국문요약, 핵심단어, 본문, 참고문헌 순으로 구성한다.
- ④ 제목의 번호부여 및 글자크기
 - 1단계 : I, II, III ... (12, 신명 견명조, 들여쓰기 0, 가운데 정렬, 장평 95, 자간 -5)
 - 2단계 : 1, 2, 3 ... (11, 신명 태고딕, 들여쓰기 0, 양쪽혼합정렬, 장평 95, 자간 -5)
 - 3단계 : 가, 나, 다 ... (10.5, 신명 태명조, 들여쓰기 0, 양쪽혼합정렬, 장평 100, 자간 -5)
 - 4단계 : 1), 2), 3), ... (10, 신명조, 들여쓰기 10, 양쪽혼합정렬, 정렬 100, 자간 -5)
 - 5단계 : 가), 나), 다) ... (10, 신명조, 들여쓰기 10, 양쪽혼합정렬, 장평 100, 자간 -5)
- ⑤ 원고는 오타자 및 맞춤법 등에 있어 오류가 없고, 위의 원고작성 규칙을 따라 작성되어야 한다.

3. 본문 내 () 및 인용문헌

- ① 문장은 한글사용을 원칙으로 하되 의미에 혼동 가능성이 있는 경우에 한하여 한가지로 표기하거나 () 속에 원어를 표기한다. 단, 영어로 된 인명은 그대로 표기한다.
- ② 인용하는 저서나 저자명이 본문에 나타나는 경우에는 괄호 속에 발행연도를 표시한다.
(예) 이 문제에 관하여 홍길동(2014)은...
(예) ...와 같이 주장한다(홍길동, 2014; Jean, 2009).
(예) “우리나라 성인학습자의 경우... 있다”(홍길동, 2014, p. 24).
- ③ 저자가 다수일 경우 3인까지는 모두 표시하되, 4인 이상은 첫 번째 저자만 나타내고 그 다음은 국문의 경우 ‘○○○ 외(혹은 등)’, 영문의 경우는 ‘et al.’로 나타낸다.
(단, 참고문헌에는 모든 저자를 표기한다.)
(예) 홍길동 외(2014), (홍길동 외, 2014)
(예) Wittrock et al.(2014), (wittrock et al., 2014)
- ④ 영문 참고문헌 작성법은 APA(American Psychological, 2010, 6th ed.)의 양식을 따른다.

4. 참고문헌

- ① 참고문헌은 본문에 인용 또는 언급된 것으로 제한한다. APA 방식을 기준으로 국내 문헌은 저자이름을 ‘가나다...’순으로 먼저 제시하고, 외국문헌은 알파벳순으로 제시한다.
- ② 같은 저자의 저술이 2권 이상 참고하였을 때, 출판연도가 앞선 순서대로 나열하며, 같은 년도에 출판된 것이 2권 이상일 때 a, b, c 등을 표기하여 구분한다.
- ③ 저자가 2인 이상일 때는 모두 제시한다.
- ④ 작성 사례
○○○ (2010). 다문화교육의 목표와 내용체계연구. ○○대학교 대학원 박사학위논문.
○○○ (2013). 평생교육프로그램개발. 서울: 학지사.
○○○, ○○○ (1998). 교육학개론. 서울: 교육과학사.
○○○ (2010). 다문화아동의 언어발달과 심리사회적 적응. 한국청소년연구, 21(2), 129-152.
○○○ (2013). 연구윤리 적용의 실제. (<http://.....>) 2014. 05. 25 검색 인용
Choi, E (1998). *Adult edcation policies and credit bank system for adult participation in Korea and US higher education*. SF: Jossy Bass.
Darkenwald, G. G., & Merrian, S. (1982). *Adult education: Foundation of practice*. NY: Sage.
Henry, G. T., & Basile, K. C. (1994). Understanding the decision to participation in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64-82.

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1999). Consensual assessment. In M. A. Runco, & S. R. Protzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 347-360). Oval Road, London: Academic Press.

5. <표>와 [그림]

- ① 표와 그림에는 일련번호를 붙이되, 표는 <표 1>, 그림은 [그림 1]과 같은 기호를 사용한다.
- ② 표의 제목은 상단 중앙에, 그림은 하단 중앙에 표기한다.
- ③ 표와 그림의 제목은 중고딕 9pt, 내용은 신명조 9pt로 표기한다.
- ④ 표와 그림은 논문 파일 안에 저장하여 붙여야 한다.

6. 국문초록, 영문 Abstract

- ① 국문초록의 경우, 논문제출 시 원고지 500~600자 분량을 첨부한다.
- ② 영문 Abstract의 경우, 150~200 단어의 분량을 첨부한다.

교과교육연구

第19卷

2023年 01月 20日 印 刷

2023年 01月 30日 發 行

發行人 한혜숙

發行·編輯 **단국대학교 교과교육연구소**

단국대학교 교과교육연구소

경기 용인시 수지구 죽전로 152

Tel : (031) 8005-2638

Home-page : [http://www.dankook.ac.kr/
web/ins3](http://www.dankook.ac.kr/web/ins3)

印 刷 피엔피