



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

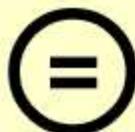
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시, 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리, 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

교육학 석사 학위 논문

학년과 성별에 따른 교사태도 지각의  
차이 및 자기효능감과 학습동기와의 관계



2008년 8월

부경대학교교육대학원

교육심리전공

유연화

교육학석사학위논문

학년과 성별에 따른 교사태도 지각의  
차이 및 자기효능감과 학습동기와의 관계

지도교수 황희숙

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2008년 8월

부경대학교교육대학원

교육심리전공

유연화

유연화의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2008년 8월



주심 철학박사 이 정 화 (인)

위원 철학박사 이 희 영 (인)

위원 교육학박사 강 승 희 (인)

# 목 차

## Abstract

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	6
3. 용어의 정의 .....	7
II. 이론적인 배경 .....	9
1. 교사태도 .....	9
가. 태도의 개념과 기능 .....	9
나. 아동이 지각한 교사의 태도 .....	11
다. 아동에게 지각된 교사태도의 기능 .....	14
2. 자기효능감 .....	16
가. 자기효능감의 개념 .....	16
나. 자기효능감의 구성요소 .....	19
다. 자기효능감의 정보원 .....	22
라. 상황-특수적 자기효능감과 일반적 자기효능감 .....	24
마. 자기효능감의 효과 .....	26
바. 자기효능감의 증진기법 .....	27
3. 학습동기 .....	29
가. 학습동기의 개념 .....	29
나. 학습동기의 기능 .....	32
다. 학습동기 유발 .....	33

4. 선행연구 .....	35
가. 교사태도 지각과 자기효능감과의 관계 .....	35
나. 교사태도 지각과 학습동기와의 관계 .....	36
Ⅲ. 연구 방법 .....	39
1. 연구대상 .....	39
2. 측정도구 .....	39
가. 교사 태도 지각 검사 .....	40
나. 자기효능감 검사 .....	41
다. 학습동기 검사 .....	41
3. 연구절차 .....	43
4. 자료처리 .....	43
Ⅳ. 연구 결과 .....	44
1. 교사의 태도에 대한 초등학생의 지각 .....	45
2. 초등학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감과의 관계 .....	47
3. 초등학생이 지각하는 교사태도와 학습동기와의 관계 .....	54
Ⅴ. 논의 및 결론 .....	65
1. 논의 .....	65
2. 결론 .....	72
3. 제언 .....	74
<참고문헌> .....	76
<부록> .....	86

## 표 목 차

<표 1> 연구대상 .....	39
<표 2> 교사태도 지각척도의 하위척도별 문항구성과 신뢰도 .....	40
<표 3> 자기효능감 측정도구의 영역별 문항 구성 .....	41
<표 4> 학습동기 측정도구의 영역별 문항 구성 .....	42
<표 5> 초등학생이 지각한 교사의 태도·자기효능감·학습동기의평균(M)과 표준편차(SD) .....	44
<표 6> 성별에 따른 교사 태도 지각의 차이 .....	45
<표 7> 학년에 따른 교사 태도 지각의 차이 .....	46
<표 8> 초등학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감 간의 상관계수 .....	47
<표 9> 남학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감 간의 상관계수 .....	49
<표 10> 여학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감 간의 상관계수 .....	50
<표 11> 4학년이 지각하는 교사태도와 자기효능감 간의 상관계수 .....	52
<표 12> 6학년이 지각하는 교사태도와 자기효능감 간의 상관계수 .....	53
<표 13> 초등학생이 지각하는 교사태도와 학습동기 간의 상관계수 .....	55
<표 14> 남학생이 지각하는 교사태도와 학습동기 간의 상관계수 .....	57
<표 15> 여학생이 지각하는 교사태도와 학습동기 간의 상관계수 .....	59
<표 16> 4학년이 지각하는 교사태도와 학습동기 간의 상관계수 .....	61
<표 17> 6학년이 지각하는 교사태도와 학습동기 간의 상관계수 .....	63

**The difference of teacher attitude perception by grade and gender,  
and its relationship with self-efficacy and learning motivation**

Yuen Hwa Yoo

*Educational Psychology Major  
Graduate School of Education  
Pukyong National University*

**Abstract**

The purpose of this study is to find out the relationships between the teacher's attitude, self-efficiency, and learning motivation that elementary students perceive, and with that result, I have tried to suggest the basic materials which can be effective methods for teachers and to help the students grow up as the sound beings.

To achieve that goal, I have set the research targets as follows?

Are there any difference in perceiving teacher's attitude between sex and grades?

What kind of relationships are there between the teacher's attitude and self-efficiency that elementary students perceive?

What kind of relationships are there between the teacher's attitude and learning motivation that the elementary students perceive?

Data for this study were collected randomly from 403 students who are from two classes each in grades 4 and 6 among three elementary schools in Busan.

Find out the teacher's attitude that the elementary students perceive, I rearranged Eun-Ho, Her's(2001) 'Teacher's Attitude Perception Test' to figure out three variables; personal interests, interests in ability, and interests in personality. I used the revised one from Gae-Hwa, Shim(2004) who revised the Jung-Eun, Cha's(1997) 'Self-efficiency Test' to see the three variables; confidency, work difficulty preference, and self control efficiency.

Measured 6 variables using Hae-Sun, Nam's(1998) 'Learning Motivation Test' but I revised it suitable for elementary students; desire of achievement, intellectual curiosity, rejective response to the study, the continuity of learning

activity, competitiveness on studying, and learning of action.

Analyze the data, I used SPSS 12.0 version, to find out the characteristics of the surveyed students, did the frequency analysis, to see the overall tendency, calculated Mean and Standard deviation, and to prove the given task, I measured t-test and Pearson's correlation coefficient.

These processes, the findings are as follows.

The perception of elementary students on the teacher's attitude showed that the female students accepted more positively than male students and especially, there was a big difference at the personal interests and interests in ability which were low rank scales.

Perception of elementary students on the teacher's attitude according to their grades, the 6th graders accepted more positively but there was no significant difference on the personality interests which was a low rank scale.

There was a higher than medium static correlation on the perception of teacher's attitude and self-efficiency. It means when students perceive teacher's attitude more positively, they tend to show high self-efficiency.

The relationship between the teacher's attitude and self-efficiency showed that the female students had higher correlation than male students on the overall scale. The male students showed low correlation to all on the low scale of the teacher's attitude perception, but female students showed medium or higher correlation on the overall scale as well as the low scale.

The relationships between the teacher's attitude and self-efficiency according to their grades, the 4th graders showed higher correlation than 6 graders on the overall scale. In 6th grade case, only personality interests scale showed the medium correlation, but in 4th grade case showed more than medium correlation on overall scale from the low scale of the perception of the teacher's attitude.

There was a lower correlation between teacher's attitude perception and overall scale of the learning motivation. That is, when students perceive teacher's attitude more positively, they tend to have higher learning motivation. Female students showed higher correlation than male students at the overall scale between the teacher's attitude perception and learning motivation. Male students showed low correlation to the overall scale of the teacher's attitude perception however, the female students showed lower correlation than medium

only at the personal interests but others showed the medium correlations.

4th graders showed higher correlation than 6th graders on the overall scale of the teacher's attitude perception and learning motivation. The 6th graders showed low correlation at the low scale of the teacher's attitude perception, but the 4th graders showed lower correlation than the medium on the overall learning motivation scale, and other scales showed the medium correlations.

To this study, female students and 4th graders are more positively perceive than males students and 6th graders, and the elementary students' self-efficiency and learning motivation are affected by how they perceive the teacher's attitude. Therefore, to improve elementary student's self-efficiency and learning motivation, we need to help them perceive the teacher's attitude more positively.



Key Words: Teacher's Attitude, Self-Efficiency, Learning Motivation

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

초등학교는 상위교육기관으로 진학 시 보다 수준 높은 사회성 집단 안에서 원활한 역할수행과 올바른 가치관을 가질 수 있도록 하는 포괄적 전인교육의 상호작용이라 할 수 있으며 성숙자인 교사와 미성숙자인 학생간의 단순한 일방적 지식전달 뿐만 아니라 교과를 중심으로 하는 학습지도와 학생들의 건전한 성장과 발달을 돕기 위한 생활지도, 학생의 특기나 소질의 계발을 돕는 특별활동까지 교육한다. 따라서 교사는 교육 실천의 주체로서 사제간의 인간관계는 학생의 성장 발달을 촉진 또는 저해하기도 하므로 어느 차원의 인간관계보다 중요하며 학생의 인격형성에 부모 이상의 매우 중요한 역할을 한다(유희숙, 2004).

초등학생은 학교에서 많은 시간을 교사와 함께하며, 수업뿐만 아니라 여러 활동을 통하여 의식적 또는 무의식적으로 교사의 인격과 지식적 가치를 획득하게 된다. 특히 발달초기 학생을 대상으로 교육을 실시하는 초등학교에서는 학생이 교사를 역할 대상으로 정하고, 교사의 행동습관이나 양식 등이 학생의 모방대상이 되기 때문에 초등학생이 지각하는 교사 행동은 교사 본인이 생각하는 행동보다 더욱 중요한 의미를 갖는다(정애숙, 2005).

초등학교 학생들은 학교생활을 통해 공동체 생활의 규율과 습관을 배우며 많은 학습 활동을 경험한다. 학생들이 교사에 대해 어떤 생각과 느낌을 갖느냐 하는 것은 학습 활동에 큰 영향을 미칠 것이다. 교사들과 긍정적이고 친밀한 인간관계를 유지하고 있는 학생들은 학업에 더 적극적으로 참여

하고, 학업에 가치를 더 부여하고 있었으며, 성공에 대한 높은 기대를 하고, 지속적인 노력을 기울이고 있었고, 교사에 대해서 긍정적으로 지각하는 경우에는 자아개념, 학습태도, 학습 동기, 학업 성취도 등이 높은 것으로 알려져 있다(강효숙, 1990; 김선영, 1997; 백경순, 1987; 윤순홍, 1988; 조광규, 1997; 장영미, 2000; 허은호, 2001).

교사가 아동을 대하는 태도에는 여러 가지가 있을 수 있다. 아동들에게 친절하게 대해주는 태도, 엄하게 대해주는 태도, 불친절하게 대해주는 태도, 잘 가르쳐 주려는 태도, 벌만 주려는 태도, 짜증만 내는 태도 등이 있을 수 있다. 추미경(2001)은 초등학생들이 교사의 행동이나 성향적인 측면의 다양한 요소들에 대해 어떤 시각으로 바라보는 지에 대해 긍정적으로 대하는 선생님, 벌주는 선생님, 친근한 선생님의 3가지로 요약할 수 있다고 하였다.

학생들이 교사로부터 받는 영향은 교사가 가진 태도 그 자체보다는 아동들의 눈에 비친 태도, 즉 그것을 받아들여 해석한 정보 ‘우리 선생님이 나를 이렇게 보고 계신다.’나 ‘우리 선생님께서 나를 이렇게 대해 주신다.’고 생각하는 것들이 더 클 것이라고 생각된다. 특히, 우리나라 초등학교는 학생들마다 다양한 특성을 가지고 있는 반면, 다인수 과밀학급이기 때문에, 교사가 학생 개개인을 대하는 행동은 한결 같은 양상을 보이기가 어렵다.

즉 교사들은 제한된 시간과 과정 속에서 학생들을 지도하게 되므로 학생에 따라 불가피하게 다른 태도와 행동을 취할 가능성이 있다. 이러한 교사의 태도 및 행동은 학생에게 전달되고 더 나아가 학생의 자아존중감이나 학업성취, 사회성 발달에 영향을 미치게 된다(구순옥, 1988). 교사와 학생이 상호작용을 하는 과정에서 교사가 전달하려고 하는 내용과 학생이 실제로 받아들인 내용과는 크게 다를 수 있으며 전달하려고 했던 내용이 아무리 잘 의도된 것이라고 할지라도 실제의 효과는 학생들이 그것을 어떻게 받아

들이느냐에 달려있다고 했다(김병성, 1988; 이선영, 1993). 이는 상징적 상호작용론자(Acock, Bengtson, 1980; Gecas, Schwalbe, 1987)의 입장을 받아들인 것으로 아동의 태도와 행동에 직접적인 영향을 미치는 타인들의 태도와 행동은 실제적인 행동이나 태도 그 자체가 아니라 그 같은 태도와 행동을 아동이 어떻게 지각하고 해석하는가에 따라 달라진다는 것이다.

수업 시간에 교사는 수업 목표 달성을 위하여 학습 분위기를 조성하고 유지하며, 여러 가지 질문과 문제 해결의 방향을 제시하는 등 다양한 활동을 해야 한다. 이러한 교사행동은 교사가 전달하려고 했던 의도와는 관계 없이 아동들에게 다양하게 지각되어진다(조성자, 서명진, 1997).

정범모와 이성진(1985)은 수업 과정에서 학습자는 교사의 행동을 다양하게 지각하고 반응하면서 자신의 인성, 태도, 가치관, 적응 등에 깊은 영향을 받는다고 하였다. 따라서 수업 시간에 보여지는 교사의 행동을 아동이 어떻게 받아들이는가에 따라 아동의 자기효능감과 학습동기에 차이가 있을 것이다. 교사들의 행동이나 태도에 대한 학생들의 지각, 바꾸어 말하면 교사들로부터 받은 신임과 인정은 학생들의 자기효능감과 학습에 대한 욕구를 신장시키는데 결정적인 역할을 하게 된다. 즉 교사는 학생의 자기효능감과 학습에 대한 욕구나 흥미의 형성 및 발달에 매우 중요한 타인이라고 할 수 있다.

Rosenthal과 Jacobson(1968)은 자기 충족 예언(Self-fulfilling prophecy)을 실증적으로 검증하였다. 그들은 교사가 높은 학업성취를 거둘 것이라고 기대하는 학생들은 결국 높은 지적 성취를 거둘 것이라는 가설을 설정하여 초등학교 학생들을 대상으로 실험했는데, 교사가 지적 발달과 학업성적이 향상되리라는 기대를 가지고 정성껏 돌보고 칭찬을 한 학생들은 공부하는 태도가 변했을 뿐만 아니라 공부에 대한 관심도 높아져 성적이 향상되었다는 결과를 얻었다. 나승호(1990)도 교실상황에서 자성예언이 이루어

지는 과정으로써 아동이 교사를 수용적으로 지각하느냐, 거부적으로 지각하느냐에 따라서 자성예언이 달라질 수 있고 아동의 학교생활과 학습태도에 영향을 주어 아동의 행동특성이 달라질 수 있다고 하였다. 그 외에도 많은 연구자들은 교사의 행동들이 아동의 학습동기, 학업성취, 자아존중감, 자기효능감 등에 영향을 미치고 있음을 밝히고 있다(김해룡, 1994; 박용현, 1981; 박연주, 1992; 윤순홍, 1988; 장두기, 1988; 최만영, 1999; Reed, 1969; Cogan, 1974; Brookover, 1967).

이와 관련된 여러 연구들을 좀 더 살펴보면 다음과 같다. 학생이 교사의 행동을 자신에 대한 지원이나 기대 행동으로 지각할수록 학문적 자아개념이 긍정적이라는(강영자, 1993; 송병숙, 1987)연구 결과, 학업에 대한 흥미나 관심이 없는 학생들은 학업성적이 떨어지고, 이러한 학생들은 수업 장면이나 교사 학생에 대한 태도에서 고립되거나 제외되어 결국 학교생활에 부적응하게 된다(손희준, 1987)는 연구결과, 교육장면에서 보여 지는 교사의 행동은 교사가 전달하려고 했던 의도와 관계없이 언어적·비언어적 행동을 통해 아동에게 전달되며 이 행동은 아동의 자아존중감과 자기효능감 형성에 영향을 미친다(심우엽, 2001)는 연구 결과, 아동이 지각한 교사의 행동이 학습동기에 미치는 영향에 관한 연구에서 교사의 수업 행동에 대해 긍정적으로 지각한 집단이 부정적으로 지각한 집단보다 학습동기가 유의미하게 높게 나타남(이철희, 2000)을 밝힌 연구, 아동이 교사태도를 긍정적으로 지각 할수록 학업적 자기효능감과 학습동기가 높아진다고(허은호, 2001)고 밝힌 연구 등이 있다. 이러한 연구들은 교사의 행동과 태도가 아동의 학습 능력에 중요한 영향을 미치고 있음을 알려주고 있다.

이 밖에도 아동이 지각한 교사행동이 자기효능감 및 학습동기와 관계가 있음을 밝힌 연구(박정희, 2001)와 자아개념 및 학업성취에 관계가 있음을 밝힌 연구(김남제, 2001; 백한진, 1998; 이재천, 1998; 강효숙, 1990; 최창기,

1991)를 볼 때 아동이 지각한 교사의 태도가 아동의 인지적, 정의적 측면에 영향을 주는 주요변인이라 할 수 있다.

특히 자기 효능감은 자신의 능력에 대한 신념으로 개인의 지각양식, 행동 및 정서적 흥분에 강력한 영향을 미치기 때문에(Bandura, 1982), 교사의 태도를 학생이 어떻게 지각하느냐에 따라 달라질 수 있다. 뿐만 아니라, 교사의 태도는 학생의 동기에도 크게 영향을 준다.

Pajares(1996)는 자아효능감이 개인의 능력만큼 강력한 학업수행 및 성취를 결정하는 요인이라고 하였다(김남희, 2000; Bandura, 1997). 그리고 Zimmerman, Bandura와 Martinea-Pons(1992)는 자기효능감이 높은 학생이 학습동기나 학업목표를 향상시키게 함으로써 간접적으로나 직접적으로 영향을 주었다고 한다(김남희, 2000).

이상에서 살펴본 바와 같이, 교사의 태도나 행동을 아동이 어떻게 지각하는지에 따라 학업성취, 학습태도, 자아개념, 학교적응 등에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 그동안 성별과 학년을 독립변인으로 교사태도 지각의 차이를 알아본 연구들이 많이 진행되었다. 그러나 이들 연구 결과는 일관되지 않게 나타나고 있다. 예를 들면, 성별에 따라 교사태도 지각에 차이가 없다는 연구결과(박문찬, 1987; 방다미, 2005; 송화영, 2004; 유희숙, 2004; 허은호, 2001), 여학생이 남학생에 비해 교사태도 지각이 긍정적이라는 연구결과(최만영, 1999; 이철희, 2000; 권영복, 2002; 이미영, 2007; 이정희, 2004; 이승지, 2006), 학년에 따라 교사태도 지각에 차이가 없다는 연구결과(권영복, 2000; 유희숙, 2004; 이승지, 2006), 학년이 낮을수록 교사태도 지각이 긍정적이라는 연구결과(정애숙, 2005; 송화영, 2004; 이정희, 2004)등을 보면 결과에 일관성이 없다. 또한 교사행동을 학업성취, 학교적응, 자아개념 등과 관련시킨 연구들은 많지만, 성별과 학년에 따른 교사태도 지각의 차이 및 자기효능감과 학습동기와의 관계를 살펴본 연구는 드문

실정이다. 그리고 관련 논문에서는 주로 지시적 도움, 지시 및 질책, 학업 및 규칙, 기대 및 기회를 교사행동으로 정의하고 하위척도로 사용하고 있었다.

따라서 본 연구에서는 개인적 관심에 대한 교사의 태도, 아동 자신의 능력에 대한 교사의 태도, 아동 자신의 인성에 대한 교사의 태도를 하위척도 하여 성별과 학년에 따른 교사태도 지각의 차이를 알아보고자 한다. 또한 교사의 태도를 어떻게 지각하는지에 따라 자기효능감과 학습동기에 차이가 있는지를 알아봄으로써 효율적인 교사의 교육 방안이 될 수 있는 자료를 제시하고, 아동이 건전한 인격체로 성장할 수 있도록 도움을 주고자 한다.

## 2. 연구 문제

본 연구는 성별과 학년에 따라 초등학생이 지각하는 교사태도 지각에 차이가 있는지를 살펴본 후에 초등학생이 지각한 교사의 태도와 자기효능감 및 학습동기와 어떠한 관계가 있는지 알아보려 한다. 이러한 연구목적을 달성하기 위한 연구문제를 구체적으로 기술하면 다음과 같다.

- 가. 교사의 태도에 대한 초등학생의 지각은 성별과 학년에 따라 차이가 있는가?
- 나. 초등학생이 지각하는 교사의 태도와 자기효능감은 어떠한 관계가 있는가?
- 다. 초등학생이 지각하는 교사의 태도와 학습동기는 어떠한 관계가 있는가?

### 3. 용어 정의

#### 가. 교사태도 지각

지각이란 경험에 의미와 해석을 부여하는 과정이다. 즉, 감각 등록기에 들어온 자극에 일단 주의집중을 하면 그러한 자극에 대해 지각을 하게 되는데 지각이 일어난 자극은 그것이 '객관적 실제'로서의 자극이 된다. 같은 사물을 보고도 다르게 해석하는 경우를 자주 볼 수 있다는 것으로 보아 지각은 과거 경험의 정도에 좌우된다는 것을 알 수 있다.

교사의 태도란 학교생활 과정에서 아동에 대한 교사의 반응을 말하며, 교사태도 지각이란 교사들의 그러한 태도에 대하여 아동이 어떻게 지각하는가에 관한 것이다. 본 연구에서는 교사의 의도와 상관없이 아동들이 지각하는 교사의 태도에 초점을 맞추며, 아동의 관심, 칭찬, 상냥함 등을 나타내는 개인적 관심에 대한 교사의 태도, 아동 자신의 능력에 대한 교사의 태도, 아동 자신의 인성에 대한 교사의 태도를 교사태도 지각이라고 정의한다.

#### 나. 자기효능감

자기효능감은 학습자가 수행을 위해 요구되는 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단이다. 본 연구에서는 특정과제 수행에 대한 효능감에 국한시키는 것이 아니라 일반적인 자기효능감의 세 가지 하위요인인 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호를 내포한 자신의 능력에 대한 신념을 총괄하여 자기효능감이라고 정의한다.

#### 다. 학습동기

학습동기는 동기의 하위개념으로써 학습과 관련된 동기이며, 학습현장에서 학습자들로 하여금 어떤 학습내용에 대해 배우고자 하는 학습의욕을 가지고 학습의 방향을 제시하고, 학습을 유지시키며, 학습활동을 전개하는 모든 심리적 자세를 말한다. 본 연구에서는 학습활동을 수행하는데 관련된 학습동기의 하위요소인 공부하여 장래에 출세를 하고 싶은 욕구를 채는 학습관련 성취욕, 호기심과 궁금함 등이 얼마나 많은가를 채는 지적 호기심, 공부에 대해 느끼는 부담감과 거부감을 채는 공부에 대한 거부반응, 끈기와 학습행동 지속력 등을 채는 학습활동 지속력, 공부에 대해 남에게 지기 싫어하는 정도를 채는 공부에 대한 경쟁심, 공부하겠다고 마음먹으면 실행하는 정도를 채는 학습실행력을 학습동기라고 정의한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 교사태도

#### 가. 태도의 개념과 기능

태도란 어떤 대상이나 사실들에 대하여 좋다, 싫다와 같은 긍정적이거나 부정적인 느낌, 또는 행동경향이라고 할 수 있다. 태도에 대해서는 여러 학자들이 견해를 피력하고 있다. 황정규(1991)는 태도란 어떤 사물을 긍정적으로나 부정적으로 보는 심리적 경향성을 뜻하며 흥미보다는 그 대상이 일반성을 띠고 있다고 했고, 김대수(1993)는 한 행위의 대상에 대하여 선택된 가치에 쏠리는 마음의 자세, 마음의 능력 정도라고 했으며, 서태양, 차석빈(1996)은 막연하게 표출될 수 있는 것이 아니고 어느 사태와 관계되어 나타날 수 있는 인간의 내재적인 심리적 속성으로 일반적으로 개인의 말이나 행동에서 유추되는 행동성향, 어떤 상징이나 대상 혹은 이 세상의 여러 일상을 호의적 또는 비호의적인 방법으로 평가하는 성향이라고 했다.

그리고 Allport(1935)는 태도를 개인과 유관한 모든 사물이나 사태에 대한 그의 개인적인 반응에 직접적이고 역동적인 영향력을 행사하는 경험에 의해 조직된 정신적이고 신경적인 준비상태라고 하였으며, Doob(1947)는 태도를 개인이 처해 있는 사회에서 사회적으로 의의 있다고 간주되는 내재적인 욕구를 일으키는 반응이라고 하였다. 또한 Olson과 Zanna(1993)는 태도란 경험에 의해 획득된 심적 준비상태로 세 가지 요소인 인지적, 정서적,

행동적 요소로 구성된다고 하였는데, 인지적 요소는 태도대상에 대하여 소지자가 갖고 있는 긍정적이거나 부정적인 상념과 지식을, 정서적 요소는 태도 대상에 대한 전반적인 평가로서 좋은지 싫은지의 평가를, 행동적 요소는 태도대상과 관련된 호의적 혹은 혐오적으로 취하는 행동 의향의 면을 말한다고 하였다.

태도에 대한 정의를 종합해 보면 태도가 바로 행동을 결정짓는 것은 아니지만 대체적인 행동경향을 결정짓고 그 행동을 유발시키는데 결정적인 역할을 한다고 볼 수 있다. Kelly와 Mirer(1986)의 연구에서 태도는 어떤 대상에 대해 갖는 의견과 감정, 행동경향 모두인바 긍정적인 태도를 가지면 접근행동을 보이고, 부정적인 태도를 가지면 회피 혹은 거부반응을 보인다고 했고, Kallgren과 Wood(1986)의 연구에서는 태도의 강도가 강하면 태도와 행동의 괴리가 적어진다고 했다. 즉, 태도가 명확할 때 행동도 명확해지므로 행동을 확실히 하기 위해서는 태도를 명확히 할 필요가 있다.

이상과 같이 태도란 직접 관찰될 수 있는 밖으로 드러난 행동특성을 말하는 것이 아니라, 외부로 표현되는 개인의 사회적 행동을 유발하며 그것을 특수한 방향으로 이끄는 개인 내부에 있을 것으로 추리되는 행동의 매개변인으로서의 가설적 개념으로 볼 수 있다. Katz(1960)와 Smith, Bruner 및 White(1956)가 구별해 놓은 개인생활에서의 태도의 기능은 다음과 같다.

첫째, 태도는 목적을 위한 도구적인 역할을 한다. 즉 자기의 이해관계에서 유리한 행동을 하기 위한 수단이고, 또 환경에 적응하는 도구로 사용될 수 있는 것이다.

둘째, 태도는 호오(好惡)·선악(善惡)의 가치표현을 하는 기능을 갖고 있다. 인간은 그가 접촉하는 모든 사람들이나 그의 주변에서 일어나는 사건들에 대하여 호오와 선악을 판단해야 한다. 그러므로써 그들에 대한 반응

을 할 수 있기 때문이다.

셋째, 태도는 자아 방어적 기능을 한다고 이해될 수 있다. 자아는 현실원리에 입각한다. 욕구가 현실적으로 좌절되었을 때, 이를 극복하지 않으면 자아가 붕괴될 것이다. 이 때 자아 붕괴를 막고, 자아를 방어하는 구실을 태도가 할 수 있다는 것이다.

넷째, 태도는 새로운 지식을 평가하는 기능을 한다. 우리가 일본인에 대하여 부정적인 태도를 갖고 있다면, 일본인의 행동에 관한 새로운 지식을 얻었을 때 그것을 평가하는 준거를 제공하는 것이 바로 우리가 일본인에 대해 갖는 태도이다. 이 같은 지식이나 사물에 관한 평가는 그에 대처하고 반응하기 위하여 필수적이며 세상을 이해하는데 도움을 줄 수 있는 것이다.

다섯째, 태도는 전통을 유지하고 발전시키는 역할을 한다. 태도가 사회화의 과정에서 얻어진 것이므로 전통을 계승하고 사회규범을 유지하는 구실을 한다는 것은 쉽게 이해된다. 뿐만 아니라 전통적인 사회규범이 태도의 변화와 더불어 변화되며 이는 곧 전통의 발전을 의미하기도 한다(정양은, 1981).

#### 나. 아동이 지각한 교사의 태도

초등학교에서는 아동과 교사가 대부분의 시간을 함께 생활하고 있기 때문에 교사는 아동에게 여러 가지 태도를 보여주고 아동은 교사의 태도로부터 여러 가지를 지각하게 된다. 친절, 열성, 불친절, 화가 난 상태로 대하는 태도 등 이런 여러 가지 교사의 태도야말로 함께 생활하고 있는 아동들에게 다양한 지각을 하도록 만든다. 교사태도는 아동들의 학교생활에 많은

영향을 미치고 여러 유형의 교사태도에 대해 아동도 여러 방식으로 지각할 것이다. 아동이 교사의 태도에 대해 긍정적으로 지각할수록 공부도 열심히 하고 선생님 말씀도 잘 듣고 학교생활에 적응을 잘 할 것이다.

최정훈(1977)에 의하면, 지각적 경험은 매우 주관적이어서 같은 대상을 두고도 제각기 다르게 지각되며, 우리나라의 과밀학급 상황에서는 학생 개개인을 대하는 교사의 행동이 아동의 지각과 기대에 따라 크게 차이가 난다고 하였으며, 김병성(1988)은 교사가 전달하려고 했던 내용이 아무리 잘 의도된 것이라 할지라도 아동들이 그것을 어떻게 받아들이느냐에 달려 있다고 주장하였다.

이와 같이 학생이 지각하는 교사의 태도는 실제 교사의 행동이나 태도보다 더욱 중요한 의미를 갖는다. 결국 학생이 자신을 대하는 교사의 태도를 어떻게 지각하고 있느냐 하는 것이 곧 학생이 자기를 이해하는 데 깊은 영향을 주고, 이는 학생의 변화를 결정하는 중요변인이 될 것이다. 즉, 학생이 지각하는 교사의 태도가 긍정적일수록 학생들로 하여금 자기의 긍정적인 모습을 찾아 그 지각에 합당한 행동을 하도록 할 것이고, 교사를 통해 자신의 긍정적인 자기형성에 영향을 줄 것이며 나아가 학업성취에도 영향을 줄 것으로 생각된다.

그동안 교사와 아동의 지각에 대한 연구들은 지속적으로 수행되어져 왔다. 이선영(1993)은 아동의 교사에 대한 지각에 따른 학교생활 적응에 있어서 긍정집단이 부정집단 보다 높은 점수를 보였고 집단 간에 유의 있는 차이가 있음을 밝혔다. 이형섭(1996)도 아동이 교사와의 의사소통에 대하여 긍정적으로 지각할수록 긍정적이고 바람직한 학습태도가 형성되고 교사에 대해서도 긍정적인 태도를 보였다고 하였다. 이기호(1998)와 최은주(2001)는 교사의 아동에 대한 영향력에 대해 교사의 언어, 행동, 생활방식, 가치관, 교육관, 태도 등은 그대로 학습자들에게 영향을 미친다고 하였다. 그리

고 교사가 학교 내에서 가장 영향력 있는 존재로서 학생들에게 교과학습은 물론 정의적인 측면에도 많은 영향을 미친다고 하였다.

실제 현장에서도 교사의 태도에 따라 학급 분위기가 매우 다르다는 것을 관찰할 수 있다. 교사가 쾌활하고 적극적이며 긍정적인 태도를 보이면 아동들도 명랑하고 활발하게 행동하나, 반면에 교사의 표정이 어둡고 소극적이면 아동들도 자연히 침울하고 매사에 움츠러진다. 이런 이유로 교사의 아동에 대한 영향력을 중요하게 여기지 않을 수 없다.

위와 같이 아동이 지각한 교사태도가 미치는 영향은 교사·아동간의 상호관계를 통하여 학급에서 일어나는 여러 가지 일들에서 교사는 아동에게, 아동은 교사에게 영향을 주고 받으면서 상호관계를 형성하게 된다. 이러한 상호관계에서 교사가 아동에게 우선적으로 영향을 주게 되고 아동이 교사의 태도에 대해 지각을 형성하게 되므로, 교사는 아동들이 교사의 태도를 긍정적으로 지각할 수 있도록 노력해야 할 것이다.

즉, 교사태도를 수용적으로 지각하는 아동은 교사가 자신의 능력을 인정하고 학교생활에서 자기를 도와주는 사람, 자신의 기대에 호응하는 사람으로 지각하게 된다. 이러한 지각성향을 가진 아동은 교사태도를 긍정적으로 받아들이게 된다. 반대로 교사태도를 부정적으로 지각하는 아동은 교사가 자신을 인정하지 않고 자신의 학업에 도움이 되지 않는 사람으로 자신을 차별한다고 지각한다. 이러한 아동은 교사를 부정적으로 지각하여 자신이 처해있는 능력과 행동에 따라 교사의 태도를 다르게 지각할 수 있다(이선영, 1993). 그러므로 교사태도가 아동에게 미치는 영향은 매우 중요하다고 할 수 있다.

## 다. 아동에게 지각된 교사태도의 기능

아동이 교사를 어떤 사람으로 지각하느냐에 따라 교사-아동의 인간관계에 미치는 영향에는 차이가 있다(정우현, 1983). 어떤 교사를 아동이 좋아하느냐 하는 문제는 교육이 교사-아동간의 상관관계가 있음을 생각할 때 매우 중요하며, 아동의 자아개념이 긍정적으로 형성되느냐 아니면 부정적으로 형성되느냐 하는 점에서 중요한 역할을 한다. 즉 아동의 행동은 교사의 반응을 규정짓고, 교사의 반응 여하는 다시 아동의 행동에 영향을 미치기 때문이다. 그러므로 아동에게 교사는 큰 관심거리가 되며 아동에게 지각되는 교사의 태도는 다음과 같은 기능을 가지게 된다.

첫째, 지각된 교사태도는 인상형성을 포함하는 대인지각의 한 차원으로 설명될 수 있다. 대인지각에서 인상형성은 그 사람에 대한 판단과 행동의 기반이 되고 교사태도의 학생지각, 교사와 학생의 상호작용에 큰 영향을 줄 것이며, 교사태도 지각이 지속되어 반복적으로 아동에게 영향을 준다.

인상에 일치하는 정보를 찾게 되면 그것을 확인하려 하며, 대인지각의 인상을 형성하면 그 인상에 일치하는 행동을 하게 되고 그것이 다시 자신에게 되돌아오게 된다. 예를 들면 우리 선생님이 나를 능력 있는 아이로 보고 있으면 능력 있는 아이에게 합당한 행동을 하고, 그렇게 여기게 되며 그것이 교사로부터 더욱 그러한 반응 또는 처방을 야기하게 된다. 아울러 아동이 교사에게 이렇게 보여 지고 있다고 생각되면 자신에게서 그러한 점을 찾아 확인하고 증명해 보이려 할 것이다. 이것이 아동의 학습동기와 자기효능감 등에 영향을 줄 것이다.

둘째, 지각된 교사태도는 아동의 자기파악 또는 자기지식 습득의 단서가 되기도 한다. 자기파악의 단서는 Bem(1965)의 자기지각이론으로서 설명될 수 있는데 사람들은 자신의 행동을 보고 자신이 어떤 사람이라는 것을 판

단한다. 예를 들어 끊임없이 밖으로 쏘다니는 자신을 발견하고는 ‘나는 활동적인 사람이구나’라고 판단하는 등 자신에 대한 사고나 느낌을 반추해서 자신을 이렇게 저렇게 분석·관찰·평가하여 타인과 비교를 하게 되며, 다른 사람의 반응을 통해 즉, Cooley(1902)가 말하는 거울에 비친 자기와 다른 사람의 반응을 통해 남들이 나를 어떻게 보는가를 보고 자기에 대한 판단을 하며 특히 어린아이나 자아개념이 확고하지 않는 사람에게 이 영향이 크다. 지각된 교사태도는 결국 타인 즉 학교생활에서 매우 중요한 타인인 교사라는 거울에 비친 자신의 모습을 보게 되는 것으로 나이가 어리고 자아가 확고하지 않은 초등학교 아동의 자아에 큰 영향을 줄 것이다.

셋째, 지각된 교사태도는 아동의 정서에도 큰 영향을 줄 것이다. 학교에서 아동의 지지자, 보호자, 성장자극자의 역할을 하는 교사가 아동 자신을 대하는 태도에서 아동의 정서에 주는 영향은 직관적으로도 분명하다. 교사가 자신에 대해 긍정적 태도를 가지고 있다고 여겨지면 즐겁고, 고맙고, 자긍심도 나고, 결과적으로 학교생활이 즐거울 것이고 반대이면 불쾌하고, 불편하며, 슬프고, 자신에게 실망을 하고 교사가 밉고, 부끄럽고 학교를 싫고 두려운 곳으로 여기고 심지어 무력감에 빠지거나 비틀어지고 반발심을 느낄 가능성이 있으며 이들 정서적 요소가 학습동기, 자아에도 영향을 주어 학교생활 적응에도 영향이 있을 것이다(허은호, 2001).

## 2. 자기효능감 (Self-efficacy)

### 가. 자기효능감의 개념

자기효능감은 넓게는 자아개념이라고 할 수 있는 것으로, 자기 자신의 능력에 대한 감정을 자기효능감이라고 하며 최근에는 자기효능감이 학습에도 크게 영향을 미친다고 한다(박아청, 2003). 자기효능감은 Bandura(1977)의 연구에서 처음으로 소개된 개념으로 특정과제를 성공적으로 완수할 수 있을지에 대한 개인의 자신감 또는 신념을 의미하는 것이다.

Bandura(1977)에 의하면, 개인의 자기효능감은 인간 발달의 모든 측면에 있어서 어떤 일을 시작할 것인지와 어느 정도 그 일을 계속할 것인지에 결정적인 영향을 미친다고 했다.

자기효능감에 대한 정의들을 살펴보면, Schunk(1982)는 ‘학습에 대한 자기효능감’이라고 정의 내렸는데, 학습자가 이미 소유하고 있는 지식과 기술을 효과적으로 적용하여 새로운 인지기술을 학습할 수 있는 능력에 대한 학습자의 신념을 학습에 대한 자기효능감이라 하였고, 이러한 자기효능감은 행동뿐 아니라 기술, 결과기대, 가치 등에도 중요한 변인으로 작용한다고 밝히고 있다. 또한 자기효능감은 과제 수행에 필요한 동기, 인지적 원천, 행동의 방향을 결정하는 개인의 능력에 대한 판단이며, 성공에 필요한 신체적, 지적, 정서적 근원을 움직이게 하는 개인의 능력에 대한 신념이라고 정의되기도 한다.

Wood와 Locke(1987)는 자기효능감을 자신의 전체적인 수행 능력에 대한 믿음으로부터 초래되는 것으로서 과제 상황을 다루기 위하여 요구되는

특별한 행동을 수행하는 자신의 능력에 대한 개인적인 평가라고 정의하였다. Zimmerman(1998)은 자기효능감이란 사람들이 주어진 상황에서 얼마나 수행을 잘할 수 있을지에 대한 각자의 판단이라고 제시했으며, 이러한 자기효능감은 수행을 증재한다고 할 수 있다.

자기효능감과 유사한 개념으로는 자신감이나 포부, 자아개념, 자기존중감 등을 들 수 있다. 우선 이 개념들은 인간의 행동에 영향을 미치는 내적 요인으로써 자기 자신에 대한 주관적인 개념을 의미하며 환경을 선택적으로 지각하고 경험을 해석하며 행동의 방향을 결정해 준다는 입장을 취하고 있다는 점에서 자기효능감과 유사한 관점으로 해석될 수 있다(우희정, 1993).

그러나 각 개념들이 지니는 차이점을 살펴보면, 먼저 자신감과 자기효능감의 차이는 자신감이 신념 또는 확신의 강도를 의미하나 인지된 능력의 구체적 수준을 의미하지 않는 반면, 자기효능감은 그 신념의 강도와 인지된 능력의 구체적 수준을 의미한다(홍혜영, 1995).

포부와 자기효능감은 모두 기대 요소를 포함하고는 있지만 포부는 개인이 스스로 결정한 목표와 관계된 것이며, 자기효능감에 비해 상황적 요인과 독립적으로 작용하는 결정 인자이다(정순애, 1998). 다차원적인 개념으로 한 개인이 자기에게 부여하는 자기 평가와 관련된 모든 특성들의 구조물로 정의되는 자아개념은 자기효능감에 비해 다른 활동이나, 같은 활동의 다른 수준, 또는 환경에 따라 변화되는 인지의 복잡성을 올바르게 나타내지 못한다(안순자, 1997; Bandura, 1986).

Bandura(1997)는 다양한 처리에 의해 발생하는 행동의 변화를 설명, 예언하기 위해 인지적인 관점의 하나로 자기효능이론을 제시하였다. 자기효능감은 주어진 과제를 달성하는데 필요한 행위과정을 조직하고 실행할 수 있는 가능성에 대한 신념으로, 예측할 수 없으며 특수한 상황에서 어떤 결과를 성취하기 위해서 요구되는 행동을 잘 해낼 수 있는가 하는 자신의 능

력에 대한 개인적 판단이다. 이런 판단은 사람들의 행동 수행 과정에 영향을 줄 뿐 아니라 과제 수행여부, 노력의 정도, 지속성, 개인이 깨닫는 성취 수준에도 영향을 미친다. 즉 인간행동 변화가 행위자 자신이 그 행동을 능히 해낼 수 있다는 기대 때문에 일어난다는 것을 강조한다. 자기효능이론은 모든 형태의 심리학적 치료 방법들이 자기효능에 대한 기대를 창조하고 강화시켜 주는 역할을 한다는 기본적 가정에 근거한다. 이러한 가정에 근거하여 Bandura(1997)는 사람이 성취상황에서 가질 수 있는 기대로서 효능기대와 결과기대가 있다고 보고 효능기대와 결과기대를 구분하였다.

결과기대는 어떤 행동이 어떤 결과를 초래하리라는 개인의 예상 또는 판단을 의미한다. 주어진 상황에서 과업이 성공적으로 수행되기 위해서 어떤 종류의 행동들이 필요한가 하는 것에 대한 예상, 판단, 기대가 '결과기대'의 내용이다. 효능기대는 그러한 결과를 초래할 행동을 얼마나 성공적으로 수행할 수 있는가 하는 정도에 대한 개인의 기대나 신념을 말한다. 즉, 결과기대는 무슨 일이 생길 것인가에 관한 것이고, 효능기대는 뭔가 성취해 낼 능력에 대한 개인의 평가와 관련된 것이다. 효능기대는 어떤 결과를 낳기 위해 필요한 행동을 성공적으로 할 수 있으리라는 확신이다. 예컨대 무엇을 꼭 하겠다는 강한 확신을 가질 때 효능기대는 그만큼 높아진다는 것이며, 결과기대란 일단 행동을 취할 때 특정한 결과를 가져오리라는 예상이며, 자신의 특정 행동이 어떤 결과에 이르게 할 것이라는 개인적 기대이다. 따라서 자기효능기대란 그 행동을 성공적으로 수행할 수 있는 자기 능력에 대한 개인적 확신을 가리킨다(신용배, 1994).

Bandura(1997)는 효능기대란, 자기효능감을 의미한다고 보고 자기효능감이 결과기대보다 동기와 더 밀접하게 관련되어 있다고 본다. 왜냐하면, 개인이 어떤 행동을 하는 과정에서 그것이 어떤 결과에 이르게 될지 알아도 자신이 그런 행동을 성공적으로 수행할 수 없다고 확신하게 되면 결과기대

는 행동 동기에 영향을 주지 않기 때문이다. 결국 자기효능감이란 행동의 시작, 유지, 노력정도, 장애 극복 정도 등에 영향을 미치게 된다. 자기효능감은 똑같은 성취행동이라도 사람마다 그 정도가 다르게 나타나며, 다음의 3가지 차원에서 서로 다른 의미를 준다.

첫째, 자기효능감의 수준(level)이다. 이는 과제의 난이도와 관련된 것으로 과제가 쉬우면 효능감이 높아지나 과제가 어려우면 효능감이 낮아진다.

둘째, 자기효능감의 강도(strength)이다. 이는 얼마나 오랫동안 지속하는가와 관련된 것으로 장애를 극복하고 행동을 유지하려는 힘이다. 스스로 어렵다고 믿는 상황에서는 쉽게 포기하거나 불안해 하지만 성공적으로 수행할 수 있다고 믿는 상황에서는 계속 행동을 유지한다.

셋째, 자기효능감의 일반화(generality)이다. 이는 자기효능감이 영향을 줄 수 있는 정도, 범위를 의미한다. 경험에 따라서 과제나 상황에 일반화되는 효능감의 정도가 제한되거나 넓게 형성되기도 한다.

자기효능감의 개념을 종합해 보면, 자기효능감은 어떤 결과를 얻고자 하는 행동을 성공적으로 조직하고 수행해 낼 수 있는 자신의 능력에 대한 신념 즉 구체적인 자신감을 말한다고 할 수 있다. 그리고 과제의 난이도와 통제소재의 지각 등에 의해서 자신이 취할 행동의 결과를 자신이 통제할 수 있다고 지각할 때 자기효능감이 높아진다고 볼 수 있다.

#### 나. 자기효능감의 구성요소

자기효능감은 자신의 능력에 대한 단일한 기대나 신념이 아니라 다양한 요소로 구성되어 있다. 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호, 귀인 등은 자기효능감의 구성 요소로 각각 상이한 상황에서 영향을 미친다(이재

일, 2001).

### (1) 자신감

자신감이란 자신의 가치와 능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 할 수 있다. 그러나 자기효능감을 구성하는 요소로서의 자신감은 자신의 능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 축소된 의미를 적용할 수 있다(Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, & Jacobs, 1982).

Bandura(1986)는 자기효능감을 상황-특수적인 개념에서 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 판단으로 정의했지만 이를 일반적 개념으로 확대한다면 자신감의 정의 중에서 자신의 가치에 대한 개인의 확신을 제외한 자신의 능력에 대한 개인의 확신 또는 신념으로 정의할 수 있다. 이러한 자신감은 자신의 능력에 대한 인지적인 판단과정을 통해 성립되고, 정서반응으로 표출된다(Bandura, 1986; Bandura, 1993).

### (2) 자기조절효능감

자기조절체계가 인간행동의 기본이기 때문에 인간은 자신의 행동을 관찰하고, 자신의 목표인 기준에 비추어 자신의 수행을 판단하고, 긍정적이라면 새로운 목표를 설정하고 부정적이라면 자신의 목표를 이루기 위해 부가적인 행동을 하는 반응을 보이게 된다(김아영, 1996; Zimmerman, 1992). 따라서 자기조절효능감이란 개인의 자기조절, 즉 자아관찰, 자아판단, 자아반응을 잘 사용할 수 있는가에 대한 효능기대라 할 수 있다.

### (3) 과제난이도 선호

자기효능감 수준은 행동상황의 선택에 영향을 미친다고 한다. 자기효능감이 높은 개인은 도전적이고 구체적인 목표를 선택한다(Latham & Locke, 1991). 반면에 자기효능감이 낮은 개인은 자신의 기술을 뛰어넘는 위협적인 상황을 무서워하고 피하려하며, 그들이 조절할 수 있다고 생각하

는 상황만을 선택하고 행동한다(Bandura, 1977). 과제난이도 선호는 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 과정을 통해 표출된다(Bandura, 1993).

#### (4) 귀인

자기효능감과 귀인의 관계는 양방적이다(차정은 1996; Silver, Mitchell & Gist, 1995). 자기효능감은 어떤 결과에 대해 어떤 방식으로 귀인 하는가에 영향을 미치고, 반대로 어떤 결과에 대해 어떤 귀인을 하는가 하는 것은 자기효능감의 증진이나 감소, 유지에 영향을 미친다(차정은, 1996; Bandura, 1993). 즉, 수행은 자기효능감의 가장 중요한 정보원이다. 하지만 수행은 개인이 어떤 귀인 과정을 거치는가에 따라서 자기효능감에 긍정적인 영향을 줄 수도 있고, 부정적인 영향을 줄 수도 있으며 전혀 영향을 주지 않을 수도 있다. 실제적으로 성공적인 수행을 하더라도 외부요인에 귀인을 하면 수행은 자기효능감에 어떤 영향도 미치지 않는다. 즉 성공의 원인이 운이나 외부의 도움이 아니라 적절한 기술이나 노력이라고 생각할 때 자기효능감 증대에 도움이 된다. 수행에 있어서 실패를 능력귀인하게 되면 자기효능감은 저하된다. 적은 노력으로 성공하면 자기효능감은 크게 증진되지만 많은 노력에도 불구하고 실패하게 되면 자기효능감은 크게 저하된다.

Bandura(1977)는 과제의 난이도 수준에 있어 수행이 자기효능감에 미치는 영향을 어떻게 매개하는지에 대하여 쉬운 과제에서 성공하는 것은 자기효능감의 증진이나 저하에 어떤 정보도 주지 못한다고 보고하였다. 그러나 어려운 과제에 성공하는 것은 자기효능감의 증진에 많은 영향을 미칠 수 있다.

성취의 비율이나 유형도 자기효능감에 대한 판단에 영향을 미치는데, 상대적으로 점진적인 수행의 증진을 보여 가는 것이 자기효능감 향상에 도움

이 될 수 있다. 그리고 수행에 대한 귀인을 어떻게 하는가는 자기효능감에 영향을 미치기 때문에 귀인을 자기효능감의 구성요소로 볼 수 있다. 귀인은 동기적인 과정을 통해 자기효능감에 영향을 미칠 수 있다.

#### 다. 자기효능감의 정보원

Bandura(1997)는 자기효능감에 대한 사람들의 신념이 자기에 대한 지식의 주요한 측면을 구성하고 있다고 하였고, 자기효능감은 성취경험(performance accomplishment), 대리경험(vicarious experience), 언어적 설득(verbal persuasion), 생리적 상태(physiological states)와 같은 네 가지 자원들에 의해 증가된다고 보았다.

##### (1) 성취경험

직접적인 성취경험은 자기효능감 형성의 가장 강력한 정보원이다. 그것은 자기 자신의 직접적인 경험에 기초하기 때문이다. 지속적인 성공경험은 높은 자기효능감을 형성시키지만, 반대로 지속적인 실패의 경험은 낮은 자기효능감을 형성시킨다(박정근, 2002; 서성훈, 2005). 수행에 있어서의 구체적인 완수경험은 자기효능감을 증진시키고 특정 행동에서의 변화를 가능케 할 뿐 아니라 다른 행동에 있어서 일반화되고 지속적인 변화를 일으킨다(차정은, 1997; Bandura, 1977).

##### (2) 대리경험

대리적 경험은 다른 사람의 성공 실패 경험을 관찰함으로써 인하여 자신에 대한 자기효능감을 조절하는 측면을 말한다. 즉 자기효능감은 자신의 성취 경험에 의해서 뿐만 아니라 타인의 성공적 수행에 의해서도 증가될 수 있다. 우리는 자기와 비슷한 정도의 능력을 가졌다고 생각되는 사람이 성공

적으로 수행하는 대리경험을 통해서 자기효능감을 높일 수 있으며, 상당히 노력했음에도 불구하고 실패하는 것을 관찰하면 자신의 능력에 대한 판단이 더 낮아질 수 있다. 대리경험을 하는 데 영향을 미치는 요인으로는 모델이 쉽게 수행을 하는 것보다는 어려움을 극복하고 수행하는 것, 분명한 이득을 강조하는 것, 관찰자와 모델의 유사성을 강조하는 것, 다양한 모델이 수행하는 것을 보여주는 것 등이 있으며, 이것은 관찰자의 자기효능감에 영향을 미쳐 모델의 행동을 따라하도록 한다(Bandura, 1977). 모델링이 개인효능감을 촉진시키기 위한 효과적인 도구로 제공되는 이유는 대부분의 활동에서는 적합성을 측정하는 절대적인 척도가 제공되지 않기 때문이다. 따라서 사람들은 다른 사람의 성취와 관련해서 자기의 능력을 평가해야만 한다. 효능감은 집단의 기준에 비추어 우월하다고 생각된 수행에 의해서는 강화되지만 낮은 수행에 의해서는 저하된다. 또한 동료나 경쟁자를 능가하는 것은 효능감을 증가시키지만 반대로 떨어지는 것은 효능감을 감소시킨다.

### (3) 언어적 설득

자기효능감은 어려움을 극복하도록 하는 제안과 효과적 행동에 대한 언어적 설득을 통해 증진될 수 있다. 언어적 설득은 효과적인 행동에 대한 잠재적인 도움을 받게 되어 개인의 수행을 증진시킨다. 언어적 설득에 의해 생긴 자기효능감은 실제 경험에 기초한 것이 아니기 때문에 실제 성취에 의해 생긴 자기효능감 보다는 약하지만 이용하기 쉽다. 그리고 언어적 설득자의 위치, 신뢰성, 노력, 확실성 등에 따라 설득의 효과는 달라진다.

언어적 설득은 개인의 효능감에 대한 부모나 교사 등 자신에게 중요한 인물이 어떤 일을 할 수 있다고 믿어주며, 격려하고 설득하면 학생이 효능감을 갖게 된다. 특별히 믿을만한 사람이나 중요한 사람이 현실적 근거 위에서 격려하는 것이 효능감을 갖는 데 더 효과적이다. 즉, 격려와 칭찬을

많이 받은 사람은 그렇지 않은 사람보다 성공적 수행을 위해 많은 노력을 하며 그만큼 성공 가능성도 높아진다(서성훈, 2005; 허경철, 1991).

#### (4) 생리적 상태

사람들은 자기의 능력을 판단할 때 생리적인 상태와 정서 상태에 의해 전달되는 신체적 정보에 부분적으로 의존한다. 개인의 행동은 생리적인 각성상태에 의해 전달된 정보에 따라 변화되는 인지적 상태에 의해 영향을 받는다. 스트레스나 긴장유발 상황에서 얼굴이 붉어지거나 흥분되는 경험은 실패에 대한 징조로 여겨질 수 있다. 이러한 신체적 흥분에 대한 인지적 판단은 행동에 대한 동기의 유인방향이나 수준을 결정한다. 즉, 신체적 흥분에 대해 무엇 때문에 지각하는가에 따라서 그 상황은 달라진다. 개인의 효능감을 향상시키기 위해서 신체적 상태를 증진시키고 스트레스 수준과 부정적인 정서적 경향을 감소시키며 신체적 상태에 대한 잘못된 해석을 정정하는 것이 필요하다.

Bandura(1977)에 의하면 정보원들의 영향을 받는 자기효능감은 개인이 자기 인지활동에 대한 동기가 충분하고 자신에게 필요한 주 기술을 갖고 있을 때 행동의 주요 결정인자가 된다는 것이다. 또한 그는 정서적 흥분과 자기효능감에 가장 큰 영향을 미친다는 성취경험 정보는 자기효능감이라는 중간 매개 역할을 하는 인지적 작용을 통하여 간접적으로 다음 수행에 영향을 미치게 된다고 설명하고 있다.

### 라. 상황-특수적 자기효능감과 일반적 자기효능감

자기효능감은 정도, 강도, 일반성의 세 가지 차원을 갖는다. 정도 차원은 과제에 대한 난이도에 따라 효능감의 정도가 달라지는 것을 의미하고, 강도의

차원은 어려움에도 불구하고 어느 정도 효능감이 지속될 수 있는가를 의미하고, 일반성 차원은 완수경험의 파급효과가 어디까지인가에 따라 효능감의 일반성이 달라지는 것을 의미한다. 이 중 상황-특수적 자기효능감과 일반적 자기효능감은 일반성 차원에 따른 분류이다(Bandura, 1977).

자기효능감은 처음에는 상황-특수적인 신념으로 개념화되었으나, 완수경험의 파급효과로 확장된 자기효능감은 완수 상황과 유사한 상황 뿐 아니라 전혀 다른 상황에도 전이된다(Bandura, 1977). 다양하고 많은 성공경험을 하고 있는 개인은 제한된 성공이나 반복적인 실패의 경험을 많이 한 개인에 비해 보다 긍정적인 자기효능감을 가질 것이다(Sherer, 1983). 이러한 관점에서는 일반적 자기효능감의 차이가 존재하고, 이런 차이에 따라 행동의 차이를 보인다는 것을 예측할 수 있다. 즉, 다양한 상황에서의 성공이나 실패에 대한 개인의 과거 경험이 일반적 자기효능감을 형성하고, 이와 같이 형성된 일반적 자기효능감은 수행이 중시되는 새로운 상황에 대한 자기효능감에 영향을 미친다(Sherer, 1983).

#### (1) 상황-특수적 자기효능감

Bandura(1986)는 자기효능감이 과제의 난이도와 복잡성, 상황 등에 따라 다르게 변화한다고 보고, 이를 상황-특수적 자기효능감으로 발전시켰다.

그는 또한 행동과 정서적인 반응성에 대한 예측자로서의 자기효능감의 역할을 강조하기 위해서 자기효능감을 상황-특수적인 것으로 개념화하였다.

#### (2) 일반적 자기효능감

Sherer(1983)는 자기효능감을 개인의 일반적 성격특성의 하나로써 개념화시켰다. 그는 상황-특수적인 자기효능감이 비록 예측자로서의 역할에서 우세하다는 것은 인정하지만, 다양한 상황과 개인의 특성을 통해 형성된 일반적 자기효능감의 수준이 사전 경험이 없는 과제에 대한 수행이나 전반

적인 수행형태를 예측하는데는 효과적일 것이라는 생각으로 일반적 자기효능감의 개념을 도입하였다.

#### 마. 자기효능감의 효과

자기효능감은 행동과 사고유형 및 정서에 여러 가지 영향을 미친다. 사람은 어떤 상황에 직면하였을 때 자신이 그 상황을 대처할 수 있는 능력이 없다고 여길 때는 그 상황을 회피하나, 자신이 그 상황을 대처할 수 있는 능력이 있다고 여길 때는 자신을 갖고 대처 행동을 수행한다(Bandura, 1977).

자기효능감은 행동에 투여되는 노력의 양과 장애, 혐오 경험을 무릎 쓰고 행동이 지속되는 정도를 결정하는데, 자기효능감이 강하면 강할수록 노력의 양과 지속성은 증가한다. 어려움에 직면하였을 때 자신의 능력에 대하여 불안을 느끼는 사람들은 노력을 줄이거나 완전히 포기하지만, 강한 효능감을 지닌 사람들은 더 많은 노력을 투여한다. 자기효능감은 현재의 진행중인 행동에 영향을 미칠 뿐만 아니라 미래의 행동에도 영향을 미친다(안순자, 1997).

또한 많은 방법으로 성취를 높이고 정신 건강을 향상시키며, 어려운 과제를 피하여야 할 위협이 아니라 정복하여야 할 도전적인 목표를 세우고 이에 강하게 대쉬하며, 실패에 직면해서도 노력을 더 강화하고 유지하고, 실패나 방해를 겪고 나서도 효능 의식을 빨리 회복한다. 그리고 실패의 원인을 불충분한 노력 또는 부족한 지식과 기능에 돌리며, 위협이 되는 상황에서도 확신을 가지고 접근하여 이를 제압하고, 스트레스를 줄인다고 하였다. 이와 반대로 자기효능감이 낮은 사람은 위협으로 생각되는 과제를 피

하고, 야심이 낮고 추구하기로 선택한 목표에 전념하지 않으며, 어려운 과제에 부딪치면 전념하기보다는 개인의 약점, 열악한 결과에서 헤어나지 못한다(이은경, 2002).

Miler(1979)는 혐오자극을 통제할 수 있다고 믿는 사람들은 그렇지 않은 사람들보다 불안을 덜 느끼고 성취에도 적은 영향을 받음을 실험 결과에서 증명하였고, Bandura(1993)는 인식된 무력감은 높은 기대 불안과 성취불안을 일으켰으나, 자기효능감의 강도가 증가함에 따라 불안이 소거되었음을 밝혔다.

#### 바. 자기효능감의 증진기법

자기효능감은 아동들을 내재적으로 동기화 시켜주고 성취도 및 활동의 선택, 노력, 과제 영속성에 큰 영향을 주기 때문에 그것을 증진시키는 것은 교육 실제적인 측면에서 중요한 의미를 갖는다. 학습자의 자기효능감을 증진시키기 위한 노력은 보상, 귀인피드백, 목표설정, 사회비교, 방략훈련 등의 측면에서 이루어졌으며 그 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 보상은 자기효능감에 큰 영향을 미친다. 학생의 성취에 근거한 보상은 학습과 관련된 자기효능감을 형성하며 학생들은 보상받음으로 인해 자기효능감을 확인한다(Schunk, 1989). 보상은 교육 현장에서 보편적으로 사용되는 방법으로 학습자의 자기효능감이 낮을 경우 학습과제에 대한 흥미를 증가시키기 위해 주로 사용한다. Schunk(1989)에 의하면, 학생들은 그들이 성취한 것에 기초하여 보상을 받을 때는 학생들의 진보를 상징화해 주므로 자기효능감을 갖게 되지만 보상이 단지 과제에 학생들을 참여시키기 위해 제공될 때 학생들은 부정적인 효능감 정보를 전달 받는다고 한

다.

둘째, 귀인 피드백은 학습자의 효능감을 확인하고 그들의 진보에 대한 자기자각을 하는데 도움을 준다(Schunk, 1982). 귀인훈련 프로그램들은 학습자들이 학습실패의 원인을 능력부족이 아니라 노력이나 방략부족으로 귀인 하도록 하는데 주안을 두기 때문에 귀인피드백을 적절히 사용하면 학습자의 자기효능감을 증가시킬 수 있다.

셋째, 목표설정은 한 개인의 현재 수행을 표준에 비추어 비교하는 과정이다. Bandura(1977)에 의하면 개인이 목표 달성 과정에서 자기만족을 얻게 되면 자신의 수행 수준과 달성하고자 하는 목표가 일치될 때까지 노력을 지속하게 된다고 한다. 개인은 스스로 설정한 표준을 달성했을 때 자기만족을 경험하게 되고, 내재적으로 동기화되는 것이다. Schunk(1989)에 의하면 근접하기 쉬운 목표, 달성하기 쉬운 목표가 큰 동기를 조장한다고 했다. 그러나 어려운 목표를 이루기 위한 과정은 강한 자기효능감을 형성한다. 결국, 목표설정은 보편적인 교육의 실제이므로 목표를 적절하게 설정하면 성취도는 물론 내재적인 동기와 자기효능감을 증진시킬 수 있다.

넷째, 아동은 그들의 능력에 대한 정보를 직접경험뿐만 아니라 부분적으로는 대리경험에 의하여 판단하기도 한다. 즉, 자기와 능력이 비슷한 타인이 성공적으로 수행하는 것을 관찰한 아동들은 자기효능감을 향상시킬 수 있다. 따라서 학습자들이 유사한 동료들이 성공적으로 과제를 수행하는 것을 관찰하도록 해주면 효능감이 높아질 것이다.

다섯째, 방략훈련을 통해 아동이 학교 학습에서 방략을 효과적으로 사용할 수 있다는 신념을 갖게 되면 자기효능감이 증가될 것이다. 중심생각의 파악과 단락 짓기(Schunk, 1989), 쓰기능력 향상(Shell, Bruning & Murphy, 1989), 학습장애아의 수학 학업성취(이종삼, 1995)등의 여러 방략들이 자기효능감을 향상시켰음을 보고하고 있다.

### 3. 학습동기 (learning motive)

#### 가. 학습동기의 개념

동기란 말은 라틴어의 'movere'에서 나온 것으로써 '움직인다(move)'는 것을 뜻한다. 이 어원에 비추어 보면, 동기란 유기체의 움직임(movement)을 가져오게 하는 과정이며, 이 움직임은 맹목적인 것이 아니라 뚜렷한 방향을 가지고 있다고 볼 수 있다. 즉, 동기란 인간행동의 에너지이고, 행동의 활성을 증감시키며, 행동의 방향을 정해주는 심리적 요인인 것이다.

McClelland(1966)은 동기는 학습되기 때문에 감정의 변화를 일으키는 근원이 되고, 항상 선택적으로 행동의 표현을 용이하게 하고, 일군의 반응을 일으키는 것이라 하였고, Atkinson(1958)은 동기란 행위의 방향과 강도 및 지속에 관한 직접적인 영향이라고 보았다. Keller(1983)는 경험이나 목적에 대한 추구 또는 회피를 결정짓는 요인인 동시에 선택한 방향에 대한 노력의 정도에 영향을 미치는 것이라고 하였다. 임규혁(1996)은 동기를 행동을 조작하고 활기 있게 하는 힘이라고 하였고, 박창호 등(1996)은 동기를 어떤 목표를 향한 행동을 시작하거나 유지하게 만드는 내면적인 과정 또는 상태라고 했으며, 정종진(1996)은 인간행동의 에너지이고 행동의 활성을 증감시키며 행동의 방향을 정해주는 심리적 요인으로써 자동차의 엔진과 핸들에 비유할 수 있다고 하였다. 이처럼 동기는 어떤 행동을 발생시키고 그 행동을 유지시키며 또한 그 행동의 방향을 정해주는 요인으로서 행동의 수준 또는 강도를 결정하는 심리적 상태라고 규정할 수 있겠다.

이와 같은 동기의 개념에 비추어 볼 때, 학습동기는 동기의 하위개념으로써 학습과 관련된 동기이다. 따라서 학습동기란 학습자로 하여금 어떠한

학습목표를 향하여 학습행동을 하게 하는 학습자의 모든 심리적 상태를 말한다. 즉 학습현장에서 학습자들로 하여금 어떤 학습내용에 대해 배우고자 하는 학습의욕을 가지고 학습활동을 전개하는 모든 심리적 자세를 말한다.

학습동기에 대한 정의를 살펴보면, 정원식(1969)은 교육목표에 동조하고 학습 활동에 적극적으로 참여하는 심리적 태세를 학습동기라 정의하고 있고, 김기석(1969)은 학습에 대한 의욕, 태도, 목적의식, 의지의 정도를 학습동기라 한다. 즉 특정 과제를 학습하려는 추진력을 의미한다(조수경, 2004).

Ausbell(1968)은 학습동기란 학습의 원인으로서 뿐만 아니라 효과로서도 중요하다고 말하고, 주어진 학습과제에 대해 가능하고 구체적인 목표를 세움으로써 학습동기를 유발시킬 수 있다고 설명하였다. 그는 학습의 출발단계에서 학습자가 스스로 현실적인 목표를 세우도록 도와주고 이러한 목적을 향한 진보를 평가하게 하며, 능력의 한계를 극복할 수 있는 다양한 정보를 제공하고 목적 달성을 할 수 있는 정보를 제공함으로써 학습자의 초기의 학습동기를 유지할 수 있도록 하는 것이 학습목표의 성취에 중요한 요건이라고 지적했으며, Bruner(1975)는 학습동기를 학습의 경향성 또는 학습하고자 하는 의지로 정의하고 있다. 따라서 학습 의욕과 문제해결에 영향을 주게 된다(이조원, 2000 재인용).

권형자(1992)는 개인이 가지고 있는 동기의 여러 유형 중의 하나로, 학습에 대한 의욕, 태도, 목적의식, 의지의 정도 등을 뜻하는 것이라 하였으며, Brophy는 학습자들이 의미 있고 가치 있는 학업적 활동을 모색하고 그러한 학업적 활동으로부터 의도한 학업적 이점을 획득하기 위해 노력하는 경향성이라고 하였다(김용래, 1993 재인용).

김용래(1993)는 학습동기를 학습자 개개인이 스스로가 학교학습을 위해서 학교수업과 관련된 제반 활동과 과제에 대해 주의력 집중, 적절성, 신뢰성, 호기심, 도전감, 만족감, 기대감에 대한 신념과 의욕적인 노력의 정도라

고 정의하면서 학습동기 척도를 개발하여 학습동기를 관찰한 바가 있다.

이를 바탕으로 동기의 유형에 대해 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 내재적 동기라고 하는 본질동기이다. 이는 학습 환경에서 학습자 스스로의 노력으로 자신을 의지하여 어떤 외적 보상이나 강화 없이 학습활동 그 자체에 목적을 두고 만족감, 성공감, 자부심, 호기심, 흥미에 따라 자발적으로 학습에 참여하는 활동 경향성을 의미한다. 즉 내재적 동기화란 새롭고 신기하며, 관심과 호기심이 수반되는 의문에 대해서 개인의 내적 긴장이나 갈등을 해소하려는 욕구를 충족시키고자 할 때 나타나는 활동 경향성이라고 할 수 있다. 그러므로 의문이 수반되는 과제나 문제는 학습자들에게 문제 해결의 의욕을 강화시킨다. 이러한 본질적 동기를 지향하는 학습자는 외적 강화나 보상에 의한 것보다는 오히려 유인체는 학습자 자신이며, 자신의 노력에 더욱 의존하게 된다.

둘째, 내재적 동기와 대조적인 개념으로 외재적 동기는 비본질적 동기라고도 하는데, 이것은 외적인 조건이나 자극에 의해서 동기화되는 것으로, 외부에서 주어지는 유인체나 보상에 의해 유발되는 활동 경향성이다. 이는 활동 그 자체엔 아무런 관심이 없고 오로지 그것이 가져다줄 결과에만 관심을 기울인다. 이때의 보상은 외재적 보상으로서 학습활동 그 자체와는 관계없는 만족감을 제공하는 것으로써, 이는 학습자 스스로부터가 아니라 외부에 의하여 통제된다. 다시 말해 돈, 맛있는 음식, 어떤 특권, 학점, 승진 및 인정 등이 이에 해당된다.

셋째, 계속동기는 동기 그 자체도 학습의 결과라는 차원에서 교실이나 학교를 벗어났을 때 학문적 또는 학업 지향적 과제와 관련 있는 활동을 학습자가 계속 추구하는 경향이다. Maeher(1984)에 의하면 계속동기는 학교에서 맞이했던 수업상황을 벗어나서도 특정 과제학습을 계속 활동하는 경향을 의미한다(김용래, 1993 재인용).

넷째, 수업동기는 학습자 자신이 학교의 수업내용과 관련된 제반 활동과 과제에 대해서 기대감, 성공감, 의욕, 호기심, 흥미를 가지고 수업에 임하고 과제를 수행하려는 활동 경향성이다.

학습동기의 상태는 학생들이 수업 활동을 진지하게 수행해 나아갈 때 존재하며, 학습동기가 충만 된 학생들은 여러 현상과 과제를 이해하고 증진하기 위해 노력한다.

#### 나. 학습동기의 기능

임규혁(1996)은 동기의 기능을 발생적 기능, 방향적 기능, 강화적 기능으로 집약될 수 있다고 했는데 발생적 기능은 행동의 출발점 기능으로 모든 행동의 전제 조건이 된다고 했다. 그리고 방향적 기능은 행동에 있어 구체적 방향을 정하고 자극에 대한 선별적 반응을 통해 순조롭게 목표를 달성하며 결과적으로 긴장을 완화시키는 기능을 하며 강화의 기능은 동기가 행동의 원동력이 되어 행동을 강화시키는 것으로서 칭찬이나 질책과 같은 외부적 상황이 특정한 행동을 수행하도록 유도하는 것이라고 했다.

정종진(1996)은 동기의 기능을 학생으로 하여금 어떤 행동을 시작하도록 하며, 어떤 특정한 목표를 향해 나아가도록 하고, 그 목표의 도달을 위해 꾸준히 노력하도록 하는 것이라고 하였다.

Ball(1977)은 동기의 기능을 유발, 방향지우기, 지속시키기로 요약된다고 하였고, 김영미(1998)는 학습동기가 학습과정에 대해 다음과 같은 중요한 네 가지 기능을 가진다고 하였다.

첫째, 학습동기는 학습에 대해 주도적 기능을 갖는다. 주도적 기능이란 행동을 하도록 자극을 시켜 행동을 개시하도록 하는 내적인 힘을 가지고

있다.

둘째, 학습동기는 학습목표의 방향을 설정하는 기능을 갖는다. 방향 설정적인 기능이란 일정한 목표를 위해 행동을 하도록 하는 어떤 내적인 힘을 말한다. 학습에서 동기는 행동을 설정된 목표로 행하도록 방향을 잡아줌으로써 학습태도를 바로 가지게 한다.

셋째, 학습동기는 학습된 내용을 지속적으로 유지하는 기능을 갖는다.

넷째, 학습동기는 강화적 기능을 갖는다. 동기로 인해 일어난 결과가 학습자의 욕구를 만족시켜 주는 경우 그 후에도 같은 행동을 하게 될 가능성이 크지만 반대로 학습자의 욕구를 만족시켜 주지 않는 경우에는 그 같은 행동을 하게 될 가능성이 줄어든다는 것이다.

위의 기능들을 종합해 보면 동기는 행동을 일으키고, 행동의 방향 혹은 목표를 결정해 주며 행동을 유지시키는 역할을 하는 구인이라 할 수 있다.

#### 다. 학습동기 유발

김학수(1992)는 동기유발이란, 학습자가 학습동인을 가지고 일정한 학습 활동을 전개하는 것을 의미한다고 하였다. 즉 동기유발이란 일반적으로 개체가 동인(drive)또는 동기(motive)를 가지고 목표지향적인 행동을 일으키는 과정을 의미한다고 말할 수 있다. 이러한 동기유발에는 칭찬, 상과 같은 물질적 유인인 외재적 동기와 활동의 성패 또는 활동 그 자체에서 우러나오는 내적 동기로 나눌 수 있다. 이 두 가지 형태의 동기유발을 학교 학습 상황과 관련해 볼 때 학습자 스스로 학습과제를 해결하고 지적인 만족감과 희열을 느낄 기회를 가질 경우에 학습에 보다 의욕을 갖는다는 점에서 내재적 동기유발이 외재적 동기유발보다 학습준비성, 출발점행동으로서 더

중요하다.

이영덕(1976)은 동기유발의 개념모형을 각성, 기대, 유인, 별의 네 가지 개념으로 설명하고 있다.

첫째, 각성은 학습자의 기민성, 반응성, 주의 집중성의 일반적 수준을 말하는데 자극이 없는 상태나 지나친 자극은 각성의 적정수준을 벗어난다고 본다. 각성수준이 낮으면 학습자는 권태로운 상태에 있으며 지나치게 높은 수준은 긴장과 불안으로 나타난다. 따라서 교사는 학습자가 깊이 사고하고 행동할 수 있는 다양한 학습장면을 조성해 주는 활동이 필요할 것이다. 또한 허용적인 학습 분위기를 조성하여 자율적으로 학습활동에 참여하도록 함으로써 내적 동기를 각성시키는 교사행동이 요구된다고 할 수 있을 것이다.

둘째, 기대는 특정한 활동을 한 후에 특정한 결과가 나타날 것이라는 잠시적인 신념이다. 학습 자료의 선정과 학습활동의 선택이 중요한 시사점을 준다. 구체적인 교육목표를 학생들에게 알리는 일 역시 기대와 직접 관련되는 일이다. 따라서 교사는 각 수업활동에서 학습자가 최상의 흥미와 열의를 갖고 활동하도록 개인차를 고려한 나름대로의 능력을 인정해 주고 기대하는 행동을 보여 주어야 할 것이다.

셋째, 유인은 특정자극과 반응에 연결된 목표 대상이며 활동력을 향상해 주는 역할을 한다. 여기서 말하는 유인은 skinner의 정적 강화와 부적 강화 개념에 일치한다고 볼 수 있다. 이러한 점에서 볼 때 교사는 교수-학습 과정에서 피드백과 적당한 경쟁, 협동체계를 유지하여 학습자의 성취를 보상해 줌으로써 학습의 성과를 위한 노력을 할 것이다.

넷째, 별은 일종의 훈육적 기능으로서 역할을 하는 동기요소이다. 별은 비효과적 동기유발로 인식되어 있지만 상황에 따라서는 별도 동기유발의 효과적인 수단의 구실을 할 수 있다. 교사는 별의 파급적 효과와 같은 금

정적인 측면을 고려하여 좋은 동기유발을 하는 방법이 될 수 있다는 것을 이해할 필요가 있다고 본다.

동기유발의 네 가지 개념을 중심으로 각 개념에서 교사가 학습자의 동기유발을 돕기 위한 방법들을 언급해 보았는데 이외도 교사는 학습목표를 학습자 개개인의 능력, 흥미, 적성 등에 적합한 개인적 욕구와 결부시켜 주는 방법, 학습목표를 확실하게 인식시켜 주는 방법, 학습결과에 대한 확인의 제공, 긍정적인 자아개념의 형성을 돕는 방법 등을 통하여 교수-학습과정에서 학습자들이 의욕을 갖고 학습활동에 참여하도록 유도하는 행동이 요구된다.

#### 4. 선행연구

##### 가. 교사태도 지각과 자기효능감과의 관계

교사태도 지각과 자기효능감과의 관계에 대한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다.

심승원(2001)은 교사가 자신을 가치 있게 평가한다고 지각한 학생은 학습에 대한 동기가 긍정적으로 향하는 반면, 교사가 자신을 열등하게 평가한다고 지각한 학생의 자아존중감과 자기효능감, 그리고 학업성취도가 낮아진다고 하였다.

심우엽(2001)은 교육장면에서 보여지는 교사의 행동은 교사가 전달하려고 했던 의도와 관계없이 언어적·비언어적 행동을 통해 학생에게 전달되

며, 이러한 행동이 학생의 자아존중감과 자기효능감 형성에 영향을 미친다고 하였다.

허은호(2001)는 아동이 지각한 교사의 태도와 학업적 자기효능감 및 학습동기간의 관계에서 교사의 태도를 긍정적으로 지각하는 아동일수록 그들의 학업적 자기효능감이 더 높은 것으로 나타났다. 그리고 아동의 교사태도 지각 하위 척도 중 학업적 자기효능감과 가장 상관이 높은 것은 인성 척도였으며, 학업적 자기효능감의 하위척도 중 교사태도 지각 전체와 가장 상관이 높게 나타난 것은 자기조절 효능감 척도였다.

박정희(2001)는 아동이 지각한 교사행동과 자기효능감 및 학업성취와의 관계를 살펴본 결과 교사행동 전체와 교사행동 중 지원적 도움 행동, 부정적 피드백과 지시, 학습과 규칙지향 행동, 높은 기대 및 기회부여 행동 모두에서 교사행동을 긍정적으로 지각한 아동이 자기효능감이 유의하게 높기 때문에 교사의 행동을 어떻게 지각하는지에 따라 자기효능감이 달라진다고 하였다.

이철희(2000)는 아동이 지각한 교사의 행동이 학습동기에 미치는 영향에 관한 연구에서 교사의 수업 행동에 대해 긍정적으로 지각한 집단이 부정적으로 지각한 집단보다 학습동기가 유의미하게 높게 나타났다고 밝혔다.

#### **나. 교사태도 지각과 학습동기와의 관계**

교사태도 지각과 학습동기와의 관계에 대한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다.

강효숙(1990)은 교사행동의 지각성향에 따른 집단별 아동의 학습태도를 비교한 결과, 교사행동을 긍정적으로 지각할수록 교우관계가 원만하고 어

면 학습상황에도 잘 적응하는 학습태도를 지닌다고 하였다. 즉 수업시간에 교사가 아동을 포용적으로 대할 때 학습에 대한 흥미와 관심을 보이며, 또한 적극적인 태도를 취한다고 지각할 때 아동은 더욱 학습에 대한 자신감과 의욕, 성공감을 경험하게 되고, 학습태도는 바람직한 방향으로 형성되며 긍정적이고 보람 있는 학교생활을 하고 있음이 증명되었다.

이재목(1994)은 초등학생이 지각한 교사자질과 학습동기 및 학업성취와의 관계에 관한 연구에서 교사자질의 각 하위변인에 대한 학생지각과 학습동기간에 유의한 상관이 없다고 밝혔다.

김선영(1997)은 교사에 대한 지각과 학습동기와의 관계에서 유의한 정적 상관이 있다고 하였다. 교사에 대한 지각의 하위영역과 학습동기의 하위요인 각각에서 정적인 상관을 보였다. 따라서 학습자에 의해 지각된 교사의 태도는 학습자들의 동기유발에 영향을 미치며, 이러한 동기유발은 학습자 변화에 도움을 주어 긍정적이고 바람직한 방향으로 학교생활을 하도록 하는데 도움이 된다는 것을 의미한다고 하였다.

조광규(1997)는 교사행동에 대한 학생의 지각수준이 높을수록 학습동기에 긍정적인 영향을 미친다고 하였고, 이는 곧 교사행동을 긍정적으로 지각할수록 학습동기에 긍정적임을 의미한다고 하였다. 즉 교사가 지지적 도움을 제공하고 학생에 대한 기대를 높게 하고 기회를 많이 제공하여 선택을 부여하는 행동을 보이면 학습동기에 높은 영향을 미침을 시사해준다.

최만영(1999)은 아동이 지각한 교사 행동에서 교사의 행동을 긍정적으로 지각할수록 학생들의 학습동기에 긍정적인 영향을 주고 있다고 하였다. 또한 성별로 볼 때 여학생이 남학생보다 더 학습동기가 높은 것으로 나타났으며, 학년별로 볼 때 고학년일수록 교사의 행동에 대한 관심과 판단력이 학습동기에 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다.

허은호(2001)는 아동이 지각한 교사의 태도와 학업적 자기효능감 및 학

습동기간의 관계에서 교사의 태도를 긍정적으로 지각하는 아동일수록 그들의 학습동기가 더 높은 것으로 나타났다. 그리고 아동의 교사태도 지각 하위 척도 중 학습동기와 가장 상관이 높은 것은 인성 척도였으며, 학습동기의 하위척도 중 교사태도 지각 전체와 가장 상관이 높게 나타난 것은 지적 호기심 척도였다.

윤순홍(1988)은 교사가 아동에게 높은 기대를 하거나 지지적 도움을 준다고 아동이 지각하면 자아개념, 학습태도, 학습동기 등의 정의적 특성에 긍정적인 영향을 준다고 하였고, 최윤선(2001)은 아동이 지각한 교사행동에서 아동이 지각한 교사행동에 따라 학습동기에 유의한 차이를 보이고 있고 교사의 지지적 도움행동, 부정적 피드백과 지시행동, 높은 기대 및 기회와 선택부여 행동을 긍정적으로 지각한 아동이 학습동기가 더 높게 나타났다.

그리고 교사가 아동에게 학습 활동에 자율적으로 참여하도록 하는 기회와 특권을 부여하는 여러 가지 행동만으로 학습동기를 유발하는 것보다는 잘못된 점을 분명히 지적해 주고 때로는 꾸중, 질책하는 행동 또한 반드시 필요하며, 그 두 가지가 적절히 조화를 이룰 때 더욱 큰 학습동기 유발 효과를 얻을 수 있다고 하였다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 대상

본 연구의 대상은 부산광역시에 위치한 초등학교 중 급지별(가, 나, 다)로 한 개교씩 무선 표집하고, 표집 된 학교에서 4학년 2학급, 6학년 2학급을 임의로 선정하였다. 그 결과 4학년 198명, 6학년 214명을 대상으로 자료를 수집했다. 총 412명의 설문지 응답 중 검사지의 응답이 불성실한 9명의 응답지를 제외하고 403명의 응답지를 최종 분석대상자로 선정하였다. 연구 대상의 성별 및 학년별 현황은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상

학년	성별		총계
	남	여	
4	105	90	195(48.4)
6	107	101	208(51.6)
총계	212(52.6)	191(47.4)	403(100.0)

#### 2. 측정 도구

본 연구에서는 모두 3개의 측정도구를 사용하였는데, 교사태도에 대한

아동의 지각 정도를 알아보기 위한 ‘교사태도 지각검사지’, 아동이 일상생활에서 자신을 어떻게 생각하고 있는지 알아보기 위한 ‘자기효능감 검사지’, 학습에 대한 의욕과 의지를 알아보기 위한 ‘학습동기 검사지’를 사용하였다.

### 가. 교사 태도 지각 검사

본 연구에서는 허은호(2001)가 제작, 사용한 교사태도 지각 검사지를 재구성하여 사용하였다. 하위척도는 아동의 관심, 칭찬, 상냥함 등을 나타내는 개인적 관심에 대한 교사의 태도 지각 9문항, 아동 자신의 능력에 대한 교사의 태도 지각 11문항, 아동 자신의 인성에 대한 교사의 태도 지각 10문항으로 총 30문항으로 구성되어 있다. 응답방식은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘확실히 그렇다’(5점)까지 5점 척도로 측정되었다. 따라서 점수가 높을수록 그 하위척도와 관련하여 교사가 자신에게 관심을 많이 가지고 있는 것으로 지각하는 것으로 해석될 수 있다. 각 하위척도별 문항구성과 신뢰도는 <표 2>와 같다.

**<표 2> 교사태도 지각척도의 하위척도별 문항구성과 신뢰도**

하위척도(요인)	문항번호	문항수	신뢰도( $\alpha$ )
개인적 관심	2, 6*, 9*, 10, 13, 17, 19*, 22, 26*	9	.86
능력에 대한 관심	1, 4*, 7, 11*, 15*, 18, 20 23, 27*, 28*, 30	11	.88
인성에 대한 관심	3, 5, 8, 12, 14*, 16, 21 24, 25, 29	10	.86
전 체		30	.95

\*표는 역 채점문항

#### 나. 자기효능감 검사

본 연구에서는 개인의 일반적인 자기효능감을 측정하기 위하여 만든 차정은(1997)의 자기 효능감 측정 도구를 심계화(2004)가 초등학생에게 알맞게 수정하여 사용한 것을 일부 수정하여 사용하였다. 일반적 자기효능감을 측정하기 위한 변인인 자신감 11문항, 자기조절효능감 12문항, 과제난이도 선호 7문항의 세 가지 하위 요인을 포함하여 총 30문항으로 구성되어 있다. 응답방식은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘확실히 그렇다’(5점)까지 5점 척도로 측정되었으며, 각 하위척도별 문항구성과 신뢰도는 <표 3>과 같다.

**<표 3> 자기효능감 측정도구의 영역별 문항 구성**

하위척도(요인)	문항번호	문항수	신뢰도( $\alpha$ )
자신감	2, 3, 5, 9, 10, 12, 15, 16, 18, 24, 30,	11	.76
자기조절효능감	1, 6, 8, 11, 13, 17, 19 20, 23, 26, 27, 28	12	.86
과제난이도선호	4, 7, 14, 21, 22, 25, 29,	7	.79
전 체		30	.90

\*표는 역 채점문항

#### 다. 학습동기 검사

본 연구에서는 남혜선(1998)이 제작, 사용한 학습동기 검사지를 일부 수정하여 사용하였다. 하위척도는 공부하여 장래에 출세를 하고 싶은 욕구를

재는 학습관련 성취욕 5문항, 호기심과 궁금함 등이 얼마나 많은가를 재는 지적 호기심 5문항, 공부에 대해 느끼는 부담감과 거부감을 재는 공부에 대한 거부반응 5문항, 끈기와 학습행동 지속력 등을 재는 학습활동 지속력 5문항, 공부에 대해 남에게 지기 싫어하는 정도를 재는 공부에 대한 경쟁심 6문항, 공부하겠다고 마음먹으면 실행하는 정도를 재는 학습실행력 3문항의 총 29문항으로 구성되어 있다. 응답방식은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘확실히 그렇다’(5점)까지 5점 척도로 측정되었으며, 각 하위척도별 문항 구성과 신뢰도는 <표 4>와 같다.

**<표 4> 학습동기 측정도구의 영역별 문항 구성**

하위척도(요인)	문항번호	문항수	신뢰도( $\alpha$ )
학습관련 성취욕	1, 7, 13, 19, 24	5	.78
지적 호기심	2, 8, 14, 20, 25	5	.73
공부에 대한 거부반응	3, 9, 15, 21, 26, 29	6	.80
학습활동 지속력	4, 10, 16, 22, 27	5	.71
공부에 대한 경쟁심	5, 11, 17, 23, 28	5	.77
학습실행력	6, 12, 18	3	.67
진 체		29	.94

\*표는 역 채점문항

학습동기 하위 척도 중 ‘공부에 대한 거부 반응’척도 6개 중 5개를 모두 역으로 채점하였으므로 점수가 높을수록 공부에 대한 거부 반응이 적음을 나타낸다.

### 3. 연구절차

본 연구의 검사는 2008년 2월 12일부터 2월 19일까지 일주일 동안 부산광역시에 위치한 초등학교 중 급지별(가, 나, 다)로 1개교씩 선정하여 실시하였다. 연구자가 표집대상 학교를 방문하여 사전에 담임교사의 허락을 받은 후 설문처리에 대해 설명을 하고 유의사항을 숙지케 한 후 검사를 실시하였으며, 각 학교 4, 6학년 아동들을 대상으로 교사태도지각 검사, 자기효능감 검사, 학습동기 검사를 약 30분에 걸쳐 실시하였다.

### 4. 자료처리

본 연구에서 얻어진 자료는 Windows용 SPSS 12.0을 사용하여 분석하였다. 연구 문제에 대한 상세한 자료 분석 방법은 다음과 같았다.

첫째, 설문지의 신뢰도를 측정하기 위해서 신뢰도 분석을 사용하였다.

둘째, 연구대상자의 특성을 살펴보기 위해 빈도분석을 실시하였으며, 기초통계량의 산출을 위해 각 항목들의 평균(M), 표준편차(SD)를 산출하였다.

셋째, 연구문제를 검증하기 위해 t검증과 상관분석을 실시하였다.

## IV. 연구 결과

본 연구에서 설정한 문제를 분석하기 위한 기초자료로서 성별, 학년 및 전체 아동이 지각한 교사태도, 자기효능감, 학습동기와 각각의 하위요인에 대한 평균(M)과 표준편차(SD)를 제시하면 다음의 <표 5>와 같다.

**<표 5> 초등학생이 지각한 교사의 태도·자기효능감·학습동기의 평균(M)과 표준편차(SD)**

구분	전체		남학생		여학생		4학년		6학년	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
교사태도 지각검사	개인적 관심	3.57 (0.69)	3.34 (0.67)	3.81 (0.62)	3.64 (0.63)	3.50 (0.74)				
	능력에 대한	3.55 (0.68)	3.40 (0.67)	3.72 (0.65)	3.64 (0.63)	3.46 (0.71)				
	관심									
	인성에 대한	3.15 (0.62)	3.05 (0.60)	3.27 (0.63)	3.20 (0.62)	3.11 (0.61)				
	관심									
	전체	3.42 (0.61)	3.27 (0.59)	3.60 (0.59)	3.49 (0.58)	3.36 (0.63)				
자기효능감	자신감	3.35 (0.59)	3.42 (0.55)	3.28 (0.63)	3.41 (0.59)	3.30 (0.60)				
	자기조절효능감	3.25 (0.61)	3.20 (0.61)	3.31 (0.61)	3.30 (0.62)	3.20 (0.61)				
	과제난이도선호	3.11 (0.75)	3.10 (0.72)	3.13 (0.78)	3.21 (0.81)	3.02 (0.67)				
	전체	3.26 (0.53)	3.26 (0.50)	3.26 (0.56)	3.32 (0.55)	3.20 (0.50)				
학습동기	학습관련 성취욕	3.35 (0.81)	3.36 (0.85)	3.34 (0.76)	3.41 (0.82)	3.29 (0.80)				
	지적 호기심	2.92 (0.79)	3.00 (0.82)	2.83 (0.73)	2.99 (0.80)	2.86 (0.77)				
	공부에 대한									
	거부반응	3.50 (0.77)	3.42 (0.80)	3.60 (0.72)	3.73 (0.68)	3.29 (0.78)				
	학습활동 지속력	3.27 (0.71)	3.24 (0.72)	3.31 (0.69)	3.34 (0.73)	3.21 (0.69)				
	공부에 대한									
	경쟁심	3.67 (0.76)	3.68 (0.75)	3.66 (0.77)	3.77 (0.74)	3.57 (0.76)				
	전체	3.33 (0.65)	3.32 (0.66)	3.35 (0.63)	3.45 (0.63)	3.23 (0.64)				

## 1. 교사의 태도에 대한 초등학생의 지각

### 가. 성별에 따른 교사태도 지각

본 연구의 연구문제인 성별에 따른 교사 태도 지각의 차이를 알아보기 위하여 성별에 따라 교사 태도 지각의 차이를 분석하였다. 결과는 아래의 <표 6>과 같다.

<표 6> 성별에 따른 교사 태도 지각의 차이(독립표본 T-검증)

구분	성별	N	M	SD	t
개인적 관심	남학생	212	3.34	0.67	-7.27**
	여학생	191	3.81	0.62	
능력에 대한 관심	남학생	212	3.40	0.67	-4.81**
	여학생	191	3.72	0.65	
인성에 대한 관심	남학생	212	3.05	0.60	-3.57**
	여학생	191	3.27	0.63	
교사태도	남학생	212	3.27	0.59	-5.60**
	여학생	191	3.60	0.59	

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

<표 6>에 나타난 바와 같이, 성별에 따라 교사 태도 지각의 차이를 살펴보기 위해 독립표본 t-검증을 실시하였다. 그 결과 개인적 관심( $t = -7.27$ ,  $p < .01$ ), 능력에 대한 관심( $t = -4.81$ ,  $p < .01$ ), 인성에 대한 관심( $t = -3.57$ ,  $p < .01$ )에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 교사태도 지각검사 전체에서도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $t = -5.60$ ,  $p < .01$ ).

따라서 개인적 관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심 및 교사태도지각 검사 전체에서 남학생에 비해 여학생이 교사태도를 긍정적으로 높게 지각하는 것으로 나타났다.

#### 나. 학년에 따른 교사태도 지각

본 연구의 연구문제인 학년에 따른 교사 태도 지각의 차이를 알아보기 위하여 학년에 따라 교사 태도 지각의 차이를 분석하였다. 결과는 아래의 <표 7>과 같다.

<표 7> 학년에 따른 교사 태도 지각의 차이(독립표본 T-검증)

구분	성별	N	M	SD	t
개인적 관심	4학년	195	3.64	0.63	2.04**
	6학년	208	3.50	0.74	
능력에 대한 관심	4학년	195	3.64	0.63	2.70**
	6학년	208	3.46	0.71	
인성에 대한 관심	4학년	195	3.20	0.62	1.42
	6학년	208	3.11	0.61	
교사태도	4학년	195	3.49	0.58	2.26**
	6학년	208	3.36	0.63	

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

<표 7>에 나타난 바와 같이, 학년에 따라 교사 태도 지각의 차이를 살펴보기 위해 독립표본 t-검증을 실시하였다. 그 결과 개인적 관심( $t=2.04$ ,  $p < .01$ ), 능력에 대한 관심( $t=2.70$ ,  $p < .01$ ), 교사태도 지각검사 전체( $t=2.26$ ,  $p < .01$ )에서 유의

한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과에서 보는 바와 같이, 학년에 따른 개인적 관심, 능력에 대한 관심, 교사태도지각검사 전체에서 6학년에 비해 4학년이 교사의 태도를 긍정적으로 높게 지각하는 것으로 나타났으며, 인성에 대한 관심에서는 유의한 차이를 보이지 않았다.

## 2. 초등학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감과의 관계

### 가. 전체

초등학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감과의 관계를 알아보기 위해서, 교사태도에 대한 하위영역(개인적관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심) 및 전체 교사태도와 자기효능감에 대한 하위영역(자신감, 자기조절효능감, 과제난이도선호) 및 전체 점수의 상관분석을 실시하였다. 결과는 아래의 <표 8>과 같다.

<표 8> 초등학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감 간의 상관계수

구분	개인적 관심	능력에 대한 관심	인성에 대한 관심	교사태도
자신감	.16**	.24**	.34**	.27**
자기조절효능감	.31**	.40**	.51**	.44**
과제난이도선호	.18**	.26**	.30**	.27**
자기효능감	.27**	.37**	.48**	.40**

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

<표 8>에서 나타난 바와 같이, 교사태도 중 개인적 관심과 가장 상관이 높은 자기효능감은 자기조절효능감( $r=.31, p<.01$ )으로 나타났다. 다음으로 자기효능감 전체( $r=.27, p<.01$ ), 과제난이도선호( $r=.18, p<.01$ ), 자신감( $r=.16, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

교사태도 중 능력에 대한 관심과 가장 상관이 높은 자기효능감은 자기조절효능감( $r=.40, p<.01$ )으로 나타났다. 다음으로 자기효능감 전체( $r=.37, p<.01$ ), 과제난이도선호( $r=.26, p<.01$ ), 자신감( $r=.24, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

그리고 교사 태도 중 인성에 대한 관심은 자기조절효능감( $r=.51, p<.01$ )과 가장 높은 상관이 있으며, 자기효능감 전체( $r=.48, p<.01$ ), 자신감( $r=.34, p<.01$ ), 과제난이도선호( $r=.30, p<.01$ )와 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 교사태도지각검사 전체는 자기조절효능감( $r=.44, p<.01$ )과 가장 높은 상관이 있으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r=.40, p<.01$ ), 자신감( $r=.27, p<.01$ ), 과제난이도선호( $r=.27, p<.01$ )와 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과에서 보는 바와 같이, 초등학교생이 지각하는 교사태도가 긍정적으로 지각될수록 자기효능감이 높아지는 경향이 있다고 하겠다.

## 나. 남학생

초등학교 남학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감과의 관계를 알아보기 위해서, 교사태도에 대한 하위영역(개인적관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심) 및 전체 교사태도와 자기효능감에 대한 하위영역(자신감, 자기조절효능감, 과제난이도선호) 및 전체 점수의 상관분석을 실시하였다. 결과는 아래의 <표 9>와 같다.

〈표 9〉 남학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감 간의 상관계수

구분	개인적 관심	능력에 대한 관심	인성에 대한 관심	교사태도
자신감	.13	.21**	.28**	.22**
자기조절효능감	.18**	.29**	.40**	.32**
과제난이도선호	.06	.13	.22**	.14*
자기효능감	.16*	.27**	.38**	.29**

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

위의 <표 9>에서 나타난 바와 같이 교사태도 중 개인적 관심과 가장 상관이 높은 자기효능감은 자기조절효능감( $r=.18, p<.01$ ), 자기효능감 전체( $r=.16, p<.05$ )로 나타났으나, 자신감과 과제난이도선호와는 유의한 상관이 없었다.

또한 교사태도 중 능력에 대한 관심과 가장 상관이 높은 자기효능감은 자기조절효능감( $r=.29, p<.01$ )으로 나타났으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r=.27, p<.01$ ), 자신감( $r=.21, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났으나, 과제난이도 선호와는 유의한 상관이 없었다.

그리고 교사 태도 중 인성에 대한 관심은 자기조절효능감( $r=.40, p<.01$ )과 가장 높은 상관이 있었으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r=.38, p<.01$ ), 자신감( $r=.28, p<.01$ ), 과제난이도선호( $r=.22, p<.01$ )와 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 교사태도지각검사 전체에서도 자기조절효능감( $r=.32, p<.01$ )과 가장 높은 상관이 있었으며, 다음으로 자기효능감전체( $r=.29, p<.01$ ), 자신감( $r=.22, p<.01$ ), 과제난이도선호( $r=.14, p<.01$ )와 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과에서 보는 바와 같이, 초등학교 남학생이 지각하는 교사태도가 긍정적으로 지각될수록 자기효능감이 높아지는 경향이 있다고 하겠다.

#### 다. 여학생

초등학교 여학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감과의 관계를 알아보기 위해서, 교사태도에 대한 하위영역(개인적관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심) 및 전체 교사태도와 자기효능감에 대한 하위영역(자신감, 자기조절효능감, 과제난이도선호) 및 전체 점수의 상관분석을 실시하였다. 결과는 아래의 <표 10>과 같다.

<표 10> 여학생이 지각하는 교사태도와 자기효능감 간의 상관계수

구분	개인적 관심	능력에 대한 관심	인성에 대한 관심	교사태도
자신감	.31**	.34**	.45**	.40**
자기조절효능감	.42**	.50**	.61**	.56**
과제난이도선호	.33**	.40**	.39**	.40**
자기효능감	.43**	.50**	.59**	.55**

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

위의 <표 10>에서 나타난 바와 같이, 교사태도 중 개인적 관심과 자기효능감 전체( $r = .43, p < .01$ )간에 가장 높은 상관이 있었고, 다음으로 자기조절효능감( $r = .42, p < .01$ ), 과제난이도선호( $r = .33, p < .01$ ), 자신감( $r = .31, p < .01$ )순으로 유의한

상관이 나타났다.

또한 교사태도 중 능력에 대한 관심과 가장 상관이 높은 자기효능감은 자기조절효능감( $r=.50, p<.01$ )으로 나타났으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r=.50, p<.01$ ), 과제난이도선호( $r=.40, p<.01$ ), 자신감( $r=.34, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

그리고 교사 태도 중 인성에 대한 관심은 자기조절효능감( $r=.61, p<.01$ )과 가장 높은 상관이 있으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r=.59, p<.01$ ), 자신감( $r=.45, p<.01$ ), 과제난이도선호( $r=.39, p<.01$ )와 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 교사태도지각검사 전체에서는 자기조절효능감( $r=.56, p<.01$ )과 가장 높은 상관이 있으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r=.55, p<.01$ ), 자신감( $r=.40, p<.01$ ), 과제난이도선호( $r=.40, p<.01$ )와 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 이상의 결과에서 보는 바와 같이, 초등학교 여학생이 지각하는 교사태도가 긍정적으로 지각될수록 자기효능감이 높아지는 경향이 있다고 하겠다.

#### 라. 4학년

초등학교 4학년생이 지각하는 교사태도와 자기효능감과의 관계를 알아보기 위해서, 교사태도에 대한 하위영역(개인적관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심) 및 전체 교사태도와 자기효능감에 대한 하위영역(자신감, 자기조절효능감, 과제난이도선호) 및 전체 점수의 상관분석을 실시하였다. 결과는 아래의 <표 11>과 같다.

<표 11> 4학년이 지각하는 교사태도와 자기효능감 간의 상관계수

구분	개인적 관심	능력에 대한 관심	인성에 대한 관심	교사태도
자신감	.29**	.38**	.34**	.37**
자기조절효능감	.54**	.59**	.60**	.63**
과제난이도선호	.33**	.41**	.36**	.40**
자기효능감	.48**	.56**	.53**	.57**

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

위의 <표 11>에서 나타난 바와 같이 교사태도 중 개인적 관심과 가장 상관이 높은 자기효능감은 자기조절효능감( $r = .54, p < .01$ )으로 나타났으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r = .48, p < .01$ ), 과제난이도선호( $r = .33, p < .01$ ), 자신감( $r = .29, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

또한 교사태도 중 능력에 대한 관심과 가장 상관이 높은 자기효능감은 자기조절효능감( $r = .59, p < .01$ )으로 나타났으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r = .56, p < .01$ ), 과제난이도선호( $r = .41, p < .01$ ), 자신감( $r = .38, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

그리고 교사 태도 중 인성에 대한 관심은 자기조절효능감( $r = .60, p < .01$ )과 가장 높은 상관이 있으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r = .53, p < .01$ ), 과제난이도선호( $r = .36, p < .01$ ), 자신감( $r = .34, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 교사태도지각검사 전체에서는 자기조절효능감( $r = .63, p < .01$ )과 가장 높은 상관이 있으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r = .57, p < .01$ ), 과제난이도선호( $r = .40, p < .01$ ), 자신감( $r = .37, p < .01$ )와 유의한 상관이 있는 것으로 나타

났다. 이상의 결과에서 보는 바와 같이, 초등학교 4학년이 지각하는 교사태도가 긍정적으로 지각될수록 자기효능감이 높아지는 경향이 있다고 하겠다.

### 마. 6학년

초등학교 6학년생이 지각하는 교사태도와 자기효능감과의 관계를 알아보기 위해서, 교사태도에 대한 하위영역(개인적관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심) 및 전체 교사태도와 자기효능감에 대한 하위영역(자신감, 자기조절효능감, 과제난이도선호) 및 전체 점수의 상관분석을 실시하였다. 결과는 아래의 <표 12>와 같다.

<표 12> 6학년이 지각하는 교사태도와 자기효능감 간의 상관계수

구분	개인적 관심	능력에 대한 관심	인성에 대한 관심	교사태도
자신감	.05	.10	.33**	.17*
자기조절효능감	.10	.23**	.42**	.27**
과제난이도선호	.02	.08	.23**	.11
자기효능감	.08	.18**	.42**	.24**

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

위의 <표 12>에서 나타난 바와 같이, 교사태도 중 개인적 관심과 자기효능감 전체, 자기조절효능감, 자신감, 과제난이도선호 간에는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

또한 교사태도 중 능력에 대한 관심과 가장 상관이 높은 자기효능감은 자기조절효능감( $r=.23, p<.01$ )으로 나타났으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r=.18, p<.01$ )와 유의한 상관이 있는 것으로 나타났으나, 과제난이도선호, 자신감과는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

그리고 교사 태도 중 인성에 대한 관심은 자기조절효능감( $r=.42, p<.01$ ), 자기효능감 전체( $r=.42, p<.01$ )와 가장 높은 상관이 있으며, 다음으로 자신감( $r=.33, p<.01$ ), 과제난이도선호( $r=.23, p<.01$ )와 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 교사태도지각검사 전체에서는 자기조절효능감( $r=.27, p<.01$ )과 가장 높은 상관이 있으며, 다음으로 자기효능감 전체( $r=.24, p<.01$ ), 자신감( $r=.17, p<.05$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났으나, 과제난이도선호에서는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

이상의 결과에서 보는 바와 같이, 초등학교 6학년이 지각하는 교사태도가 긍정적으로 지각될수록 자기효능감이 높아지는 경향이 있다고 하겠다.

### 3. 초등학생이 지각하는 교사태도와 학습동기와의 관계

#### 가. 전체

초등학생이 지각하는 교사태도와 학습동기와의 관계를 알아보기 위해서, 교사태도에 대한 하위영역(개인적관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심) 및 전체 교사태도와 학습동기에 대한 하위영역(학습관련 성취욕, 지적 호기심, 공

부에 대한 거부반응, 학습활동 지속력, 공부에 대한 경쟁심, 학습실행력, 학습 동기) 및 전체 점수의 상관분석을 실시하였다. 결과는 아래의 <표 13>과 같다.

**<표 13> 초등학생이 지각하는 교사태도와 학습동기 간의 상관계수**

구분	개인적 관심	능력에 대한 관심	인성에 대한 관심	교사태도
학습관련 성취욕	.21**	.30**	.38**	.32**
지적 호기심	.18**	.30**	.33**	.30**
공부에 대한 거부반응	.20**	.20**	.22**	.22**
학습활동 지속력	.19**	.29**	.34**	.30**
공부에 대한 경쟁심	.23**	.33**	.39**	.35**
학습실행력	.26**	.33**	.40**	.35**
학습동기	.25**	.34**	.40**	.36**

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

위의 <표 13>에서 나타난 바와 같이, 교사태도 중 개인적 관심과 가장 상관이 높은 학습동기는 학습실행력( $r = .26, p < .01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r = .25, p < .01$ ), 공부에 대한 경쟁심( $r = .23, p < .01$ ), 학습관련 성취욕( $r = .21, p < .01$ ), 공부에 대한 거부반응( $r = .20, p < .01$ ), 학습활동 지속력( $r = .19, p < .01$ ), 지적 호기심( $r = .18, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

또한 교사태도 중 능력에 대한 관심과 학습동기 전체( $r = .34, p < .01$ )가 가장 상관이 높게 나타났으며, 다음으로 학습실행력( $r = .33, p < .01$ ), 공부에 대한 경

쟁심 ( $r=.33, p<.01$ ), 학습관련 성취욕 ( $r=.30, p<.01$ ), 지적 호기심 ( $r=.30, p<.01$ ), 학습활동 지속력 ( $r=.29, p<.01$ ), 공부에 대한 거부반응 ( $r=.20, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

그리고 교사태도 중 인성에 대한 관심과 학습동기 전체 ( $r=.40, p<.01$ )가 가장 상관이 높게 나타났으며, 다음으로 학습실행력 ( $r=.40, p<.01$ ), 공부에 대한 경쟁심 ( $r=.39, p<.01$ ), 학습관련 성취욕 ( $r=.38, p<.01$ ), 학습활동 지속력 ( $r=.34, p<.01$ ), 지적 호기심 ( $r=.33, p<.01$ ), 공부에 대한 거부반응 ( $r=.22, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 교사태도지각검사 전체와 학습동기 전체 ( $r=.36, p<.01$ )가 가장 상관이 높게 나타났으며, 다음으로 학습실행력 ( $r=.35, p<.01$ ), 공부에 대한 경쟁심 ( $r=.35, p<.01$ ), 학습관련 성취욕 ( $r=.32, p<.01$ ), 학습활동 지속력 ( $r=.30, p<.01$ ), 지적 호기심 ( $r=.30, p<.01$ ), 공부에 대한 거부반응 ( $r=.22, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과에서 보는 바와 같이, 초등학생이 지각하는 교사태도가 긍정적으로 지각될수록 학습동기가 높아지는 경향이 있다고 하겠다.

## 나. 남학생

초등학교 남학생이 지각하는 교사태도와 학습동기와의 관계를 알아보기 위해서, 교사태도에 대한 하위영역(개인적관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심) 및 전체 교사태도와 학습동기에 대한 하위영역(학습관련 성취욕, 지적 호기심, 공부에 대한 거부반응, 학습활동 지속력, 공부에 대한 경쟁심, 학습실행력, 학습동기) 및 전체 점수의 상관분석을 실시하였다. 결과는 아래의 <표 14>와 같다.

<표 14> 남학생이 지각하는 교사태도와 학습동기 간의 상관계수

구분	개인적 관심	능력에 대한 관심	인성에 대한 관심	교사태도
학습관련 성취욕	.17*	.26**	.35**	.28**
지적 호기심	.20**	.34**	.32**	.32**
공부에 대한 거부반응	.09	.10	.09	.10
학습활동 지속력	.09	.19**	.26**	.20**
공부에 대한 경쟁심	.14	.26**	.26**	.24**
학습실행력	.18*	.25**	.31**	.27**
학습동기	.17**	.28**	.31**	.28**

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

위의 <표 14>에서 나타난 바와 같이, 교사태도 중 개인적 관심과 가장 상관이 높은 학습동기는 지적 호기심( $r = .20, p < .01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r = .17, p < .01$ ), 학습관련 성취욕( $r = .17, p < .05$ ), 학습실행력( $r = .18, p < .05$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났으며, 공부에 대한 거부반응, 학습활동 지속력, 공부에 대한 경쟁심과는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

또한 교사태도 중 능력에 대한 관심과 가장 상관이 높은 학습동기는 지적 호기심( $r = .34, p < .01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r = .28, p < .01$ ), 공부에 대한 경쟁심( $r = .26, p < .01$ ), 학습관련 성취욕( $r = .26, p < .01$ ), 학습실행력( $r = .25, p < .01$ ), 지적 호기심( $r = .19, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

그리고 교사태도 중 인성에 대한 관심과 가장 상관이 높은 학습동기는 학습

관련 성취욕( $r=.35, p<.01$ )으로 나타났으며, 다음으로 지적 호기심( $r=.32, p<.01$ ), 학습동기 전체( $r=.31, p<.01$ ), 학습실행력( $r=.31, p<.01$ ), 학습활동 지속력( $r=.26, p<.01$ ), 공부에 대한 경쟁심( $r=.26, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났으나, 공부에 대한 거부반응과는 유의한 상관이 없었다.

마지막으로 교사태도지각검사 전체와 가장 상관이 높은 학습동기는 지적 호기심( $r=.32, p<.01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r=.28, p<.01$ ), 학습관련 성취욕( $r=.28, p<.01$ ), 학습실행력( $r=.27, p<.01$ ), 공부에 대한 경쟁심( $r=.24, p<.01$ ), 학습활동 지속력( $r=.20, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과에서 보는 바와 같이, 초등학교 남학생이 지각하는 교사태도가 긍정적으로 지각될수록 학습동기가 높아지는 경향이 있다고 하겠다.

#### 다. 여학생

초등학교 여학생이 지각하는 교사태도와 학습동기와의 관계를 알아보기 위해서, 교사태도에 대한 하위영역(개인적관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심) 및 전체 교사태도와 학습동기에 대한 하위영역(학습관련 성취욕, 지적 호기심, 공부에 대한 거부반응, 학습활동 지속력, 공부에 대한 경쟁심, 학습실행력, 학습동기) 및 전체 점수의 상관분석을 실시하였다. 결과는 아래의 <표 15>와 같다.

<표 15> 여학생이 지각하는 교사태도와 학습동기 간의 상관계수

구분	개인적 관심	능력에 대한 관심	인성에 대한 관심	교사태도
학습관련 성취욕	.31**	.38**	.44**	.41**
지적 호기심	.27**	.34**	.41**	.37**
공부에 대한 거부반응	.28**	.28**	.34**	.32**
학습활동 지속력	.31**	.40**	.43**	.41**
공부에 대한 경쟁심	.38**	.44**	.54**	.49**
학습실행력	.33**	.40**	.48**	.44**
학습동기	.37**	.43**	.51**	.48**

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

위의 <표 15>에서 나타난 바와 같이 교사태도 중 개인적 관심과 가장 상관이 높은 학습동기는 공부에 대한 경쟁심( $r = .38, p < .01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r = .37, p < .01$ ), 학습실행력( $r = .33, p < .01$ ), 학습관련 성취욕( $r = .31, p < .01$ ), 학습활동 지속력( $r = .31, p < .01$ ), 공부에 대한 거부반응( $r = .28, p < .01$ ), 지적 호기심( $r = .27, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

또한 교사태도 중 능력에 대한 관심과 가장 상관이 높은 학습동기는 공부에 대한 경쟁심( $r = .44, p < .01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r = .43, p < .01$ ), 학습실행력( $r = .40, p < .01$ ), 학습활동 지속력( $r = .40, p < .01$ ), 학습관련 성취욕( $r = .38, p < .01$ ), 지적 호기심( $r = .34, p < .01$ ), 공부에 대한 거부반응( $r = .28, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

그리고 교사태도 중 인성에 대한 관심과 가장 상관이 높은 학습동기는 공부에 대한 경쟁심( $r = .54, p < .01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r = .51,$

$p < .01$ ), 학습실행력 ( $r = .48, p < .01$ ), 학습관련 성취욕 ( $r = .44, p < .01$ ), 학습활동 지속력 ( $r = .43, p < .01$ ), 지적 호기심 ( $r = .41, p < .01$ ), 공부에 대한 거부반응 ( $r = .41, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 교사태도지각검사 전체와 가장 상관이 높은 학습동기는 공부에 대한 경쟁심 ( $r = .49, p < .01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체 ( $r = .48, p < .01$ ), 학습실행력 ( $r = .44, p < .01$ ), 학습관련 성취욕 ( $r = .41, p < .01$ ), 학습활동 지속력 ( $r = .41, p < .01$ ), 지적 호기심 ( $r = .37, p < .01$ ), 공부에 대한 거부반응 ( $r = .32, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과에서 보는 바와 같이, 초등학교 여학생이 지각하는 교사태도가 긍정적으로 지각될수록 학습동기가 높아지는 경향이 있다고 하겠다.

#### 라. 4학년

초등학교 4학년이 지각하는 교사태도와 학습동기와의 관계를 알아보기 위해서, 교사태도에 대한 하위영역(개인적관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심) 및 전체 교사태도와 학습동기에 대한 하위영역(학습관련 성취욕, 지적 호기심, 공부에 대한 거부반응, 학습활동 지속력, 공부에 대한 경쟁심, 학습실행력, 학습동기) 및 전체 점수의 상관분석을 실시하였다. 결과는 아래의 <표 16>과 같다.

<표 16> 4학년이 지각하는 교사태도와 학습동기 간의 상관계수

구분	개인적 관심	능력에 대한 관심	인성에 대한 관심	교사태도
학습관련 성취욕	.31**	.40**	.38**	.40**
지적 호기심	.24**	.37**	.33**	.34**
공부에 대한 거부반응	.27**	.21**	.22**	.25**
학습활동 지속력	.28**	.40**	.36**	.38**
공부에 대한 경쟁심	.33**	.41**	.38**	.41**
학습실행력	.37**	.42**	.42**	.44**
학습동기	.35**	.43**	.41**	.43**

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

위의 <표 16>에서 나타난 바와 같이, 교사태도 중 개인적 관심과 가장 상관이 높은 학습동기는 학습실행력( $r = .37, p < .01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r = .35, p < .01$ ), 공부에 대한 경쟁심( $r = .33, p < .01$ ), 학습관련 성취욕( $r = .31, p < .01$ ), 학습활동 지속력( $r = .28, p < .01$ ), 공부에 대한 거부반응( $r = .27, p < .01$ ), 지적 호기심( $r = .24, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

또한 교사태도 중 능력에 대한 관심과 학습동기 전체( $r = .43, p < .01$ )가 가장 상관이 높게 나타났으며, 다음으로 학습실행력( $r = .42, p < .01$ ), 공부에 대한 경쟁심( $r = .41, p < .01$ ), 학습관련 성취욕( $r = .40, p < .01$ ), 학습활동 지속력( $r = .40, p < .01$ ), 지적 호기심( $r = .37, p < .01$ ), 공부에 대한 거부반응( $r = .21, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

그리고 교사태도 중 인성에 대한 관심과 가장 상관이 높은 학습동기는 학습

실행력( $r=.42, p<.01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r=.41, p<.01$ ), 공부에 대한 경쟁심( $r=.38, p<.01$ ), 학습관련 성취욕( $r=.38, p<.01$ ), 학습활동 지속력( $r=.36, p<.01$ ), 지적 호기심( $r=.33, p<.01$ ), 공부에 대한 거부반응( $r=.22, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 교사태도지각검사 전체와 가장 상관이 높은 학습동기는 학습실행력( $r=.44, p<.01$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r=.43, p<.01$ ), 공부에 대한 경쟁심( $r=.41, p<.01$ ), 학습관련 성취욕( $r=.40, p<.01$ ), 학습활동 지속력( $r=.38, p<.01$ ), 지적 호기심( $r=.34, p<.01$ ), 공부에 대한 거부반응( $r=.25, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과에서 보는 바와 같이, 초등학교 4학년이 지각하는 교사태도가 긍정적으로 지각될수록 학습동기가 높아지는 경향이 있다고 하겠다.

#### 마. 6학년

초등학교 6학년이 지각하는 교사태도와 학습동기와의 관계를 알아보기 위해서, 교사태도에 대한 하위영역(개인적관심, 능력에 대한 관심, 인성에 대한 관심) 및 전체 교사태도와 학습동기에 대한 하위영역(학습관련 성취욕, 지적 호기심, 공부에 대한 거부반응, 학습활동 지속력, 공부에 대한 경쟁심, 학습실행력, 학습동기) 및 전체 점수의 상관분석을 실시하였다. 결과는 아래의<표 17>과 같다.

<표 17> 6학년이 지각하는 교사태도와 학습동기 간의 상관계수

구분	개인적 관심	능력에 대한 관심	인성에 대한 관심	교사태도
학습관련 성취욕	.11	.20**	.38**	.24**
지적 호기심	.12	.24**	.33**	.24**
공부에 대한 거부반응	.12	.15*	.21**	.17**
학습활동 지속력	.11	.19**	.32**	.22**
공부에 대한 경쟁심	.14*	.24**	.39**	.27**
학습실행력	.16*	.22**	.37**	.26**
학습동기	.15*	.24**	.39**	.28**

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

위의 <표 17>에서 나타난 바와 같이, 교사태도 중 개인적 관심과 가장 상관이 높은 학습동기는 학습실행력( $r = .16, p < .05$ )으로 나타났으며, 다음으로 학습동기 전체( $r = .15, p < .05$ ), 공부에 대한 경쟁심( $r = .14, p < .05$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났으나, 학습관련 성취욕, 학습활동 지속력, 공부에 대한 거부반응, 지적 호기심과는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

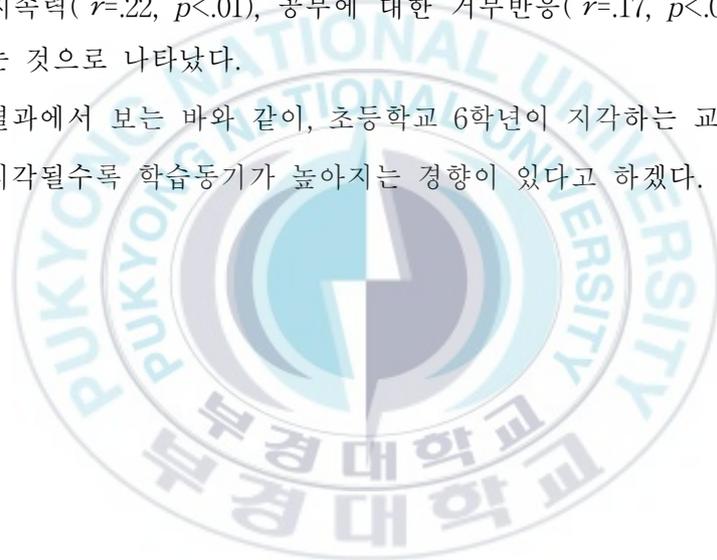
또한 교사태도 중 능력에 대한 관심과 학습동기 전체( $r = .24, p < .01$ ), 공부에 대한 경쟁심( $r = .24, p < .01$ ), 지적 호기심( $r = .24, p < .01$ )이 가장 상관이 높게 나타났으며, 다음으로 학습실행력( $r = .22, p < .01$ ), 학습관련 성취욕( $r = .20, p < .01$ ), 학습활동 지속력( $r = .19, p < .01$ ), 공부에 대한 거부반응( $r = .15, p < .01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

그리고 교사태도 중 인성에 대한 관심과 학습동기 전체( $r = .39, p < .01$ ), 공부

에 대한 경쟁심( $r=.39, p<.01$ )이 가장 상관이 높게 나타났으며, 다음으로 학습 관련 성취욕( $r=.38, p<.01$ ), 학습실행력( $r=.37, p<.01$ ), 지적 호기심( $r=.33, p<.01$ ), 학습활동 지속력( $r=.32, p<.01$ ), 공부에 대한 거부반응( $r=.21, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 교사태도지각검사 전체와 학습동기 전체( $r=.28, p<.01$ )가 가장 상관이 높게 나타났으며, 다음으로 공부에 대한 경쟁심( $r=.27, p<.01$ ), 학습실행력( $r=.26, p<.01$ ), 학습관련 성취욕( $r=.24, p<.01$ ), 지적 호기심( $r=.24, p<.01$ ), 학습활동 지속력( $r=.22, p<.01$ ), 공부에 대한 거부반응( $r=.17, p<.01$ )과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과에서 보는 바와 같이, 초등학교 6학년이 지각하는 교사태도가 긍정적으로 지각될수록 학습동기가 높아지는 경향이 있다고 하겠다.



## V. 논의 및 결론

### 1. 논의

본 연구는 성별과 학년에 따른 교사태도 지각의 차이 및 자기효능감과 학습동기와의 관계를 규명해 보고자 하였는데, 얻어진 결과를 바탕으로 논의의 해 보면 다음과 같다.

#### 가. 교사의 태도에 대한 초등학생의 지각

본 연구에서는 성별과 학년에 따른 교사의 태도 지각에 어떠한 차이가 있는지를 알아보고자 하였다. 그에 대한 연구결과와 논의는 다음과 같다.

첫째, 성별에 따른 초등학생의 교사태도 지각에서 여학생이 남학생보다 전체 및 하위요소별로 모두 긍정적으로 지각을 하고 있었다. 이 결과는 초등학생의 교사에 대한 지각에 있어서 성차를 발견하지 못한 이선영(1993), 유희숙(2004)의 연구와 다소 다른 것이나, 여학생이 남학생 보다 교사의 태도를 더 긍정적으로 지각한다는 권영복(2002), 이승지(2006)의 연구결과와 학교담임에 대해 남학생보다 여학생이 더 긍정적으로 지각한다는 심지연(2003)의 연구결과와 일치한다. 이 결과는 초등학교에서 여학생이 남학생보다 타인을 배려하고 수용하는 태도가 높고, 성격이 원만하기 때문에 주위 사정을 한 번 더 생각해 보는 여유가 생겨 담임교사를 객관적으로 볼 수 있는 능력이 생겼기 때문일 것이다. 또한 남학생에 비해 다른 사람과의 관

계에서 친밀감의 욕구가 강하기 때문에 교사와의 관계를 긍정적으로 유지하려고 노력하는 경향이 있는 것으로 해석될 수 있다.

둘째, 학년에 따른 교사태도 지각은 전체 및 개인적 관심, 능력에 대한 관심에서 6학년에 비해 4학년이 교사의 태도를 긍정적으로 높게 지각하는 것으로 나타났으며, 인성에 대한 관심에서는 유의한 차이를 보이지 않았다.

이 결과는 학년에 따른 교사태도 지각에서 능력척도에서만 4학년이 6학년 보다 더 긍정적인 것으로 나타난다는 것을 제외하고는 학년에 따른 차이가 없다는 권영복(2002)과 박희자(2003)의 연구결과와 학년에 따른 교사태도의 유의미한 차이가 없다고 한 이승지(2006)의 연구결과와 다르다.

그러나 아동이 지각한 교사의 태도에서 4학년이 5,6학년 보다 모든 하위척도에서 긍정적으로 지각한다는 김미화(2006)의 연구결과, 4학년이 6학년 보다 교사의 행동을 긍정적으로 지각한다는 송병숙(1987), 박현아(1995)의 연구결과, 인성에 대한 지각을 제외한 다른 하위척도에서 6학년 보다 4학년이 높게 지각한다는 이선영(1993)의 연구와 부분적으로 일치한다고 볼 수 있다.

이 결과는 6학년이 4학년보다 교사의 태도를 부정적으로 지각하였으므로, 교사는 6학년을 지도할 때 세심하게 배려를 해야 하며, 아동에게 일방적인 지시나 충고를 하기보다는 아동 스스로 문제를 생각하여 해결할 수 있는 방향을 제시해 주어야 함을 시사해 준다. 고학년은 저학년에 비해서 교사의 영향보다 또래의 영향을 많이 받고, 독립적이며 독자적인 생각으로 성인에 대해 비판을 하며, 교사의 행동을 나름대로의 기준에 의해 객관적으로 평가하고 판단하는 시기이므로, 4학년에 비해서 교사의 태도를 부정적으로 지각하는 것 같다. 교사는 아동을 하나의 인격체로 인정해 주고 믿어주며 지시나 일방적인 충고보다는 먼저 아이들의 입장에서 이야기를 충분히 들어주고, 잘못된 행동에 대해서는 스스로 반성하는 계기를 마련해

주어야 할 것이다. 특히 고학년은 청소년 전기 즉 사춘기를 거치는 과도기에 있기 때문에 교사의 일방적인 사고를 강요하는 것은 교육적인 효과가 없을 뿐만 아니라 오히려 아동들에게 반감만 심어줄 우려가 있다. 따라서 교사는 고학을 대할 때 충분한 대화를 통하여 아동의 입장을 이해하고 하나의 인격체로 인정해 주는 동시에 스스로 행동을 돌이켜 볼 수 있도록 판단의 기준과 행동의 방향을 제시하는 안내자가 되어야 할 것이다.

#### 나. 초등학생이 지각하는 교사의 태도와 자기효능감과의 관계

본 연구에서는 초등학생이 지각하는 교사의 태도와 자기효능감과의 관계가 어떠한지를 알아보고자 하였다. 그에 대한 연구결과와 논의는 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 교사태도지각과 자기효능감 전체 척도 간에는 중간보다 높은 정적상관이 있었다. 즉 교사의 태도를 긍정적으로 지각하는 아동일수록 자기효능감도 높게 나타났다. 그리고 초등학생의 교사태도지각 하위척도 중 자기효능감 전체와 가장 상관이 높은 것은 '인성에 대한 관심'척도였으며, 자기효능감의 하위척도 중 교사태도지각 전체와 가장 상관이 높게 나타난 것은 '자기조절 효능감'이었다.

이 결과는 아동이 지각한 교사의 태도가 긍정적일수록 학업적 자기효능감이 높아진다는 허은호(2001)의 연구결과와 교사의 행동을 긍정적으로 지각한 아동은 부정적으로 지각한 아동보다 자기효능감 전체와 하위요소 모두 높게 나타난 송화영(2004)의 연구결과와 일치한다.

발달단계에 있는 초등학생은 학교 학습에서 중요한 타인인 교사의 말과 행동 반응을 통해 많은 영향을 받으며, 학습결과에 대한 교사의 격려와 호

의적이며 온정적인 태도는 아동들에게 긍정적인 정서를 갖게 할 것이며, 이러한 긍정적인 기분에서의 성공은 높은 수준의 자기효능감을 유발하고, 실패할 경우에도 자기의 능력을 과대평가함으로써 자기효능감을 높게 유지할 것이다.

이러한 결과는 교사가 아동들을 긍정적인 태도로 대하고 아동들이 그러한 교사의 태도를 긍정적으로 지각할 때 아동들은 높은 자기효능감을 가지게 됨으로써 학습에 더 많은 노력과 흥미를 나타내게 되어 결국 높은 학업성취를 얻게 될 것임을 시사해주고 있으며, 특히 교사가 아동들의 능력에 대해 갖는 태도보다는 인성적 측면에 대한 태도가 아동들의 자기효능감과 더 깊은 관계가 있다는 사실은 입시교육체제와 능력위주의 우리 사회에서 교육적으로 시사해 주는 바가 크다 할 것이다.

둘째, 성별에 따른 초등학생의 교사태도지각과 자기효능감과의 관계를 알아본 결과, 교사태도지각과 자기효능감의 전체 척도에서 여학생이 남학생보다 높은 상관을 나타내었다. 남학생의 경우 교사태도지각의 하위 척도 모두 자기효능감의 전체척도와 낮은 상관을 나타냈으며, 그 중 인성에 대한 관심척도가 가장 높은 상관을 보였다. 이에 반해, 여학생의 경우는 교사태도 지각의 하위 척도 모두 자기효능감의 전체척도와 중간정도 이상의 상관을 나타냈으며, 그 중 '인성에 대한 관심'과 '능력에 대한 관심'척도가 특히 높은 상관을 나타냈고, '개인적 관심'은 중간 정도의 상관을 보였다.

이 결과와 직접적으로 관련된 연구는 찾아보기 어려웠으나, 초등학생의 경우 여학생들이 남학생들보다 대체적으로 높은 학업성취를 나타낸다는 본 연구자의 현장경험과 자기효능감과 더불어 학업성취가 높은 관계가 있다는 정순애(1998)의 연구결과로부터 유추해 볼 수 있다.

이 결과는 성별에 따른 아동의 교사태도지각과 학업적 자기효능감의 전체 척도간의 차이가 없다고 한 허은호(2001)의 연구결과와 다르며, 관련된

다른 연구를 찾아보기 어려웠으나, 초등학생의 자기효능감을 향상시키기 위해서 남학생의 경우에는 인간적으로 따뜻한 관심을 가지고, 바람직한 아이로 대해주면 되지만, 여학생의 경우에는 그러한 인성에 대한 긍정적인 태도와 더불어 학습능력에 대한 믿음과 가능성을 격려하는 태도가 필요함을 시사해 준다 할 수 있겠다.

셋째, 학년에 따른 초등학생의 교사태도지각과 자기효능감과의 관계를 알아본 결과, 교사태도지각과 자기효능감의 전체 척도에서 4학년이 6학년보다 높은 상관을 나타내었다. 6학년의 경우 교사태도지각의 하위 척도 중 ‘인성에 대한 관심’척도에서 중간정도의 상관을 보였고, ‘능력에 대한 관심’척도에서는 낮은 상관을 보였다. 이에 반해, 4학년의 경우에는 교사태도지각의 하위 척도 모두 자기효능감의 전체척도와 중간정도 이상의 상관을 나타냈으며, 그 중 ‘능력에 대한 관심’과 ‘인성에 대한 관심’척도가 높은 상관을 나타냈고, ‘개인적 관심’은 중간 정도의 상관을 나타내었다.

이 결과는 학년이 낮을수록 자기효능감이 높다는 김미화(2006)의 연구결과와 부분적으로 일치하며, 6학년에게는 인성에 대한 관심을, 4학년에게는 인성과 능력에 대한 관심을 많이 보일수록 자기효능감을 향상시킬 수 있다는 것을 알 수 있다. 또한 교사의 태도를 긍정적으로 지각한 4, 6학년의 자기효능감이 높다는 것을 통해, 교사는 스스로 중요한 교육적 환경의 일부임을 자각하고 아동에게 칭찬 및 격려를 제공하여 아동들의 자기효능감을 최대한 높일 수 있도록 노력해야 할 것이다. 교사에게서 칭찬 및 격려와 기대를 많이 받는다고 느끼는 아동은 그만큼 생활이나 학습에 있어서 대체로 의욕을 가지고 모범적으로 행동하려고 노력하며, 가족과 학교생활, 타인과의 상호작용에서도 자신의 가치를 인정받고 있다고 생각한다. 하지만 교사에게서 지시 및 질책을 자주 받는다고 지각하는 아동은 학습 면에서 신뢰받지 못하는 경우가 많으며, 자신의 학교생활이 만족스럽지 못하다고 생

각하게 되므로 이는 아동의 전반적인 사회생활에까지 부정적인 영향을 미치게 되리라 생각된다. 따라서 교사는 가능하면 자유스러운 학습 분위기 속에서 적절한 기대를 하고 아동 스스로 목표를 세워서 주어진 문제를 해결할 수 있다는 신념을 가지도록 용기를 주고 격려해 주어야 할 것이다.

#### 다. 초등학생이 지각하는 교사의 태도와 학습동기와의 관계

본 연구에서는 초등학생이 지각하는 교사의 태도와 학습동기와의 관계가 어떠한지를 알아보고자 하였다. 그에 대한 연구결과와 논의는 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 교사태도지각과 학습동기 전체 척도 간에는 중간보다 낮은 상관관계가 있었다. 교사의 태도를 긍정적으로 지각하는 아동일수록 학습동기가 더 높은 것으로 나타났다. 그리고 아동의 교사태도지각 하위 척도중 학습동기와 가장 상관이 높은 것은 '인성에 대한 관심'척도였으며, 학습동기의 하위척도 중 교사태도지각 전체와 가장 상관이 높게 나타난 것은 '학습실행력'과 '공부에 대한 경쟁심'척도였다.

이 결과는 교사의 행동을 긍정적으로 지각한 아동들의 학습동기가 부정적으로 지각한 아동들의 학습동기보다 높다는 최만영(1999), 이철희(2000), 허은호(2001), 정애숙(2005)의 연구결과와 일치한다.

이를 통해 볼 때, 교사가 아동들에게 문제를 해결할 수 있다는 교사의 신념을 전달하고 단서와 조언을 해 주며, 웃음과 머리 끄덕임 등의 호의적이며 온정적인 태도를 보일 때, 아동들도 역시 교사에 대해 긍정적인 태도를 갖고 교사의 지시에 더 주의하며 잘 따름으로써, 학업성취가 높아질 것이고 학습에 대한 기대수준이나 동기가 더 높아질 것이라 생각할 수 있다.

이와 같은 결과는 교사들이 아동들의 학업성취를 향상시키기 위해서 학습동기를 높여주는 것이 하나의 전략이 될 수 있다고 볼 때, 교사-아동간의 인간적 유대 즉 교사가 호의적이며 온정적인 태도로 자기를 대하고 있다고 지각하도록 해 주는 것이 아동의 학습동기 중에서 학습실행력과 공부에 대한 경쟁심을 높일 수 있다는 것을 시사해 주는 결과로서 교육적으로 시사해 주는 바가 크다고 하겠다.

둘째, 성별에 따른 초등학생의 교사태도지각과 학습동기와의 관계를 알아본 결과, 교사태도지각과 학습동기 전체 척도에서 여학생이 남학생보다 높은 상관을 나타내었다. 남학생의 경우 교사태도지각의 하위 척도 모두 학습동기 전체척도와 낮은 상관을 나타냈으며, 그 중 인성에 대한 관심척도가 가장 높은 상관을 보였다. 이에 반해, 여학생의 경우는 교사태도지각의 하위 척도 중 개인적 관심 척도만 학습동기 전체척도와 중간보다 낮은 상관을 나타냈으며, 인성에 대한 관심과 능력에 대한 관심척도는 중간 정도의 상관을 나타냈다.

이 결과는 아동이 지각하는 교사태도에 따라 여학생과 남학생의 학습동기에 차이가 없다고 한 허은호(2001), 정애숙(2005)의 연구결과와는 다소 차이가 있지만, 아동이 지각하는 교사행동에 따라 여학생이 남학생보다 학습동기가 높게 나타났다는 최만영(1999), 이철희(2000)의 연구결과와는 일치한다.

따라서 교사들은 아동의 학습동기를 높이기 위해 가능성이 있고 잠재력이 있는 아동으로 대하고 인성도 바람직한 아동이라는 태도를 보일 때, 아동들이 학습에 흥미를 갖고 지속적인 노력을 기울일 것이라는 것을 짐작할 수 있으며, 남학생과 여학생의 차이를 고려하여 남학생에게는 인성에 대한 관심을, 여학생에게는 인성과 능력에 대한 관심을 많이 보일수록 아동의 학습동기를 더 높일 수 있을 것이라 생각된다.

셋째, 학년에 따른 초등학생의 교사태도지각과 학습동기와의 관계를 알아본 결과, 교사태도지각과 학습동기 전체 척도에서 4학년이 6학년 보다 높은 상관을 나타내었다. 6학년의 경우 교사태도지각의 하위 척도 모두 학습동기 전체척도와 낮은 상관을 나타냈으며, 그 중 인성에 대한 관심척도가 가장 높은 상관을 보였다. 이에 반해, 4학년의 경우는 교사태도 지각의 하위 척도 중 개인적 관심 척도만 학습동기 전체척도와 중간보다 낮은 상관을 나타냈으며, 인성에 대한 관심과 능력에 대한 관심척도는 중간 정도의 상관을 나타냈다.

이 결과는 교사태도에 대한 학생의 지각과 학습동기는 학년이 낮을수록 높게 나타난다는 정애숙(2005)의 연구결과와 유사하며, 이러한 결과는 수업 활동에서 학년에 따른 지적·심리적 발달 단계를 고려한 교사의 행동이 학생들의 학습동기에 많은 도움을 주게 됨에 따라 학생들로 하여금 효과적인 학습활동이 이루어지도록 해 준다고 볼 수 있다.

## 2. 결론

본 연구는 성별과 학년에 따른 교사태도 지각의 차이 및 자기효능감과 학습동기와의 관계가 어떠한지를 알아보고자 하는 것이다. 연구결과와 논의를 통해 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 성별에 따른 초등학생의 교사태도 지각에서 여학생이 남학생보다 교사의 태도를 더 긍정적으로 받아들이고 있는데, 특히 하위척도인 개인적 관심과 능력에 대한 관심에서 차이가 크게 나타났다.

학년에 따른 초등학생의 교사태도 지각에서는 4학년이 6학년 보다 교사의 태도를 더 긍정적으로 받아들이고 있었으나, 하위척도인 인성에 대한 관심에서는 유의한 차이가 없었다.

둘째, 초등학생의 교사태도 지각과 자기효능감의 전체척도와는 중간보다 높은 정적상관이 있었다. 즉 교사의 태도를 긍정적으로 지각하는 아동일수록 자기효능감도 높게 나타났다.

성별에 따른 초등학생의 교사태도 지각과 자기효능감과의 관계에서는 교사태도지각과 자기효능감 전체 척도에서 여학생이 남학생 보다 높은 상관을 나타내었다. 남학생의 경우 교사태도지각의 하위 척도 모두 자기효능감의 전체척도와 낮은 상관을 나타냈으나, 여학생은 교사태도 지각의 하위 척도 모두 자기효능감의 전체척도와 중간 또는 그 이상의 높은 상관을 나타냈다.

학년에 따른 초등학생의 교사태도 지각과 자기효능감과의 관계에서는 교사태도지각과 자기효능감 전체 척도에서 4학년이 6학년 보다 높은 상관을 나타내었다. 6학년의 경우 교사태도지각의 하위 척도 중 인성에 대한 관심 척도에서만 중간정도의 상관을 나타냈으나, 4학년은 교사태도 지각의 하위 척도 모두 자기효능감의 전체 및 하위척도와 중간보다 높은 상관을 나타냈다.

셋째, 초등학생의 교사태도지각과 학습동기 전체 척도와는 중간보다 낮은 상관관계가 있었다. 즉 교사의 태도를 긍정적으로 지각하는 아동일수록 학습동기가 더 높은 것으로 나타났다.

성별에 따른 초등학생의 교사태도지각과 학습동기와의 관계에서는 교사태도지각과 학습동기 전체 척도에서 여학생이 남학생 보다 높은 상관을 나타내었다. 남학생은 교사태도지각의 하위 척도 모두 학습동기 전체척도와 낮은 상관을 나타냈으나, 여학생은 개인적 관심 척도만 학습동기 전체척도와

중간보다 낮은 상관을 보이고, 다른 척도에서는 중간정도의 상관을 나타내었다.

학년에 따른 초등학생의 교사태도지각과 학습동기와의 관계에서는 교사태도지각과 학습동기 전체 척도에서 4학년이 6학년 보다 높은 상관을 나타내었다. 6학년은 교사태도지각의 하위 척도 모두 학습동기 전체척도와 낮은 상관을 나타냈으나, 4학년은 개인적 관심 척도만 학습동기 전체척도와 중간보다 낮은 상관을 보이고, 다른 척도에서는 중간정도의 상관을 나타내었다.

이상의 결론에 의하면 여학생이 남학생보다, 4학년이 6학년 보다 교사의 태도를 긍정적으로 지각하고 있으며, 초등학생의 자기효능감 및 학습동기는 교사의 태도를 어떻게 지각하는지에 영향을 받는다. 따라서 초등학생의 자기효능감과 학습동기를 향상시키기 위해서 교사의 태도를 아동이 긍정적으로 지각할 수 있도록 할 필요가 있겠다.

### 3. 제언

본 연구에서 갖는 제한점을 지적하고 다음 연구를 위한 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 교사태도를 지각하는데 있어서 학교변인에 따른 차이를 최소화하기 위하여 부산광역시에 있는 가, 나, 다 급지별로 1개의 초등학교에서 4, 6학년 아동만을 표집 하였으므로, 모든 초등학생들에게 결과를 일반화시키는데 한계가 있다. 따라서 일반화 가능성을 높이기 위해 다양한 지역과 학년을 대상으로 한 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구자가 표집 한 학교의 4, 6학년은 남교사가 2명밖에 없었으므로 남교사와 여교사의 성비가 맞지 않기 때문에, 교사의 성에 따라 아동이 지각한 교사의 태도에 차이가 있는지를 살펴보지 못한 것이 아쉽다. 따라서 다음 연구에서는 교사의 성과 연령에 따라서 초등학생이 지각하는 교사의 태도에 차이가 있는지에 대해 연구할 필요가 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 독립변인을 교사의 태도에 국한하였다. 따라서 학교의 모든 교육활동을 비롯한 제반 학교의 환경변인 및 가정변인 등과 학생의 지적·정의적·신체적 특성과의 포괄적인 연구가 이루어져야 할 것이다.



## 참고문헌

- 강영자(1993). 중학생의 교사행동 지각과 학문적 자아개념 및 학교적응과의 관계. 충남대학교 석사학위논문.
- 강효숙(1990). 아동이 지각한 교사행동과 자아개념 및 학습태도와의 관계 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 구순옥(1988). 교사행동에 대한 아동의 지각. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 권영복(2002). 교사의 태도에 대한 아동의 지각과 학교생활적응간의 관계. 창원대학교 석사학위논문.
- 권형자(1992). 학습동기·귀인성향·학습시간과 학업성적과의 관계 및 이 세 변인들이 후속 성취기대에 미치는 영향. 중앙대학교 박사학위논문.
- 김기석(1969). 학습습관검사 해석 및 시행 요칙. 서울: 코리안테스팅 센터.
- 김남제(2001). 아동이 인식한 교사의 태도가 아동의 자아개념 형성에 미치는 영향. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김대수(1993). 태도형성론. 대구: 우신출판사.
- 김미화(2006). 부모 양육 태도 및 교사 태도 지각과 아동의 학업적 자기 효능감 및 학교생활 적응의 관계. 경남대학교 석사학위논문.
- 김병성(1988). 교육사회학. 서울: 양서원.
- 김선영(1997). 교사에 대한 지각과 학습동기가 학업성취에 미치는 영향. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김아영(1996). 학구적 실패내성의 관련변인. *교육심리연구*, 11(2), 1-19.
- 김영미(1998). 멀티미디어를 활용한 교수-학습방법의 문제점 및 개선방

- 안에 관한 연구. 성균관대학교 석사학위논문.
- 김용래(1993). 정의적 특성과 그 선행변인이 학업성적에 미치는 영향. 홍익대학교 석사학위논문.
- 김학수(1992). 현대교수-학습론. 서울: 배영사.
- 김해룡(1994). 아동이 지각한 교사행동과 자아개념과의 관계. 전남대학교 석사학위논문.
- 나승호(1990). 학습자의 교사에 대한 지각과 학교학습태도 및 학업성취도와의 관계. 충남대학교 석사학위논문.
- 남혜선(1998). 중학생의 과외경험과 과외태도 및 학습동기간의 관계. 창원대학교 석사학위논문.
- 박문찬(1987). 국민학교 학생이 지각한 교사학생의 인간관계가 학습태도 및 학업성취도에 미치는 영향. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박아청(2003). 교육심리학의 이해. 서울: 교육과학사.
- 박연주(1992). 초등학교 아동이 지각한 교사-학생의 인간관계가 학습태도 및 학업성취도에 미치는 영향. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박용현(1981). 성취동기 육성의 교수방안. 서울: 교육출판사.
- 박정근(2002). 지각된 부모 양육태도와 중학생의 성취동기 및 자기효능감. 서강대학교 석사학위논문.
- 박정희(2001). 아동이 지각한 교사행동과 자기효능감 및 학업성취와의 관계. 경북대학교 석사학위논문.
- 박창호, 권혁철, 서영삼, 김정호, 김문수, 이재호, 김영진, 권오식, 나은영, 조은경, 이인혜, 박경, 김리리혜, 김준호, 김완식(1996). 현대심리학 입문. 정민사.
- 박현아(1995). 교사의 행동특성과 아동의 지각에 관한 연구. 충남대학교 석사학위논문.

- 박희자(2003). 초등학생이 지각한 교사 및 부모의 태도와 학교적응간의 관계. 창원대학교 석사학위논문.
- 방다미(2005). 교사 학생간의 인간관계와 자아존중감 및 학교생활 적응과의 관계. 전북대학교 석사학위논문.
- 백경순(1987). 교사의 수업행동에 대한 학생지각과 학습동기 및 학업성취간의 관계. 효성여자대학교 석사학위논문.
- 백한진(1998). 아동이 지각한 교사행동이 자아개념에 미치는 영향. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서성훈(2005). 부모의 역기능적 의사소통과 아동의 자기효능감 간의 관계. 경희대학교 석사학위논문.
- 서태양, 차석빈(1996). **여가론**. 서울: 대왕사.
- 손희준(1987). 고등학생의 우울성향과 학교적응과의 상관관계. 연세대학교 석사학위논문.
- 송병숙(1987). 아동의 교사에 대한 지각과 자아개념 및 학업성취에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 송영숙(1985). 학생이 지각한 교사의 태도와 학업 성취와의 관계. 연세대학교 석사학위논문.
- 송화영(2004). 아동이 지각한 교사행동과 자아존중감 및 자기효능감의 관계. 춘천대학교 석사학위논문.
- 신용배(1994). 자기효능감이 아동의 학습의욕 및 학업성취에 미치는 영향. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 심계화(2004). 초등학생이 지각한 학급풍토와 자기효능감 및 학업성취의 관계. 춘천대학교 석사학위논문.
- 심우엽(2001). **교육심리학**. 서울: 학지사.
- 심지연(2003). 초등학생이 지각한 학교담임교사와 학원교사의 태도. 창원

- 대학교 석사학위논문.
- 안순자(1997). 자기성장 프로그램이 초등학교 아동의 자기존중감 및 자기효능감에 미치는 효과. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 우희정(1993). 가정환경과 아동의 자기효능감간의 인과모형 탐색. 전남대학교 박사학위논문.
- 유희숙(2004). 초등학생이 지각한 교사태도와 학습태도와의 관계. 충남대학교 석사학위논문.
- 윤순홍(1998). 수업 사태에서의 교사행동에 대한 아동의 지각과 정의적 특성과의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이기호(1998). 초등학교 학생들이 지각한 담임교사 특성과 학교적응과의 관계. 충남대학교 석사학위논문.
- 이미영(2007). 초등학생의 교사행동 지각, 학업성취관련변인 및 학업성취도의 관계. 충남대학교 석사학위논문.
- 이선영(1993). 아동의 교사에 대한 지각이 학교 생활적응과 학업성취에 미치는 영향. 홍익대학교 석사학위논문.
- 이승지(2006). 초등학생이 지각한 교사태도와 스트레스 및 대처양식간의 관계. 창원대학교 석사학위논문.
- 이영덕(1976). 교육의 과정. 서울: 배영사.
- 이은경(2002). 대학생의 자기효능감과 직업가치 및 진로의식성숙과의 관계. 원광대학교 석사학위논문.
- 이정희(2004). 교사행동에 대한 학생의 지각과 자아존중감·학업성취도와의 관계. 춘천대학교 석사학위논문.
- 이재일(2001). 주의력 결핍 과잉행동성 아동의 귀인양식 및 일반적 자기효능감에 대한 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 이재천(1998). 아동이 지각한 교사행동이 그들의 자아개념과 학업성취와

- 의 관계. 건국대학교 석사학위논문.
- 이조원(2000). 학습동기 강화 훈련 프로그램이 학습부진아의 학습행동에 미치는 효과. 원광대학교 석사학위논문.
- 이종삼(1995). 주의력 결핍 과잉행동성 아동의 귀인양식 및 일반적 자기 효능감에 대한 연구. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 이철희(2000). 아동이 지각한 교사행동이 학습동기에 미치는 영향. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이형섭(1996). 초등학교 아동이 지각하는 교사 아동간 의사소통과 아동의 학습 태도와의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 임규혁(1996). 교육심리학. 서울: 학지사.
- 장두기(1988). 학급 담임의 인성특성과 학업성취도와의 관계. 경남대학교 석사학위논문.
- 장영미(2000). 청소년이 지각한 교사-학생관계와 건강과의 관련요인 분석. 서울대학교 석사학위논문.
- 정범모, 이성진(1985). 학업성취의 요인. 교육출판사.
- 정순애(1998). 자기효능감과 학업성취 및 학교생활적응간의 관계분석. 강원대학교 석사학위논문.
- 정애숙(2005). 학생이 지각한 교사의 태도가 학생의 학습동기 및 학교적응에 미치는 영향. 전남대학교 석사학위논문.
- 정양은(1981). 사회심리학. 서울: 법문사.
- 정우현(1983). 현대 교사론. 서울: 배영사.
- 정원식(1969). 인간과 교육. 서울: 배영사.
- 정종진(1996). 학교학습과 동기. 교육과학사.
- 조광규(1997). 교사행동에 대한 학생의 지각이 학습동기 및 학업성취에 미치는 영향. 전남대학교 석사학위논문.

- 조성자, 서명진(1997). 아동이 지각한 교사의 행동과 자아존중감과 관계.  
**한국아동교육학회**. 아동교육.
- 조수경(2004). 진로탐색 프로그램에 따른 집단훈련이 학습부진 중학생의  
 진로의식 성숙과 학습동기에 미치는 효과. 이화여자대학교 석사  
 학위논문.
- 차정은(1997). 일반적 자기효능감 척도 개발을 위한 일 연구. 이화여자대  
 학교 석사학위논문.
- 최만영(1999). 아동이 지각한 교사의 행동이 학습동기와 학업성적에 미  
 치는 영향. 관동대학교 석사학위논문.
- 최은주(2001). 초등학생의 학교생활 만족도와 주관적 안녕감과 의 상관관  
 계 연구. 아주대학교 석사학위논문.
- 최정훈(1977). **지각심리학**. 서울: 을유문화사.
- 최창기(1990). 아동의 교사지각과 학업성취와의 관계에 관한 연구. 공주  
 교육대학교 석사학위논문.
- 추미경(2001). 초등학생의 교사에 대한 지각 특성. 창원대학교 석사학위논  
 문.
- 허경철(1991). Bandura의 자기 효능감 발달 이론과 자주성 함양을 위한 교  
 수-학습 방법, **한국교육**, 18, 67-84.
- 허은호(2001). 아동이 지각한 교사의 태도와 학업적 자기효능감 및 학습  
 동기간의 관계. 창원대학교 석사학위논문.
- 홍혜영(1995). 완벽주의 성향, 자기효능감, 우울과의 관계연구. 이화여자  
 대학교 석사학위논문.
- 황정규(1991). **학교학습과 교육평가**. 서울: 교육과학사.
- Acock, A. C., & Bengtson, V. L. (1980). Socialization and attribution  
 process: Actual versus perceived similarity among parents and

- youth, *Journal of Marriage and Family*, 12, 501-515.
- Allport, G. W.(1935). Attitudes. In C. Murchison(Eds), *A handbook of social psychology*. Worcester, Mass. MA: Clark Univ. 798-849.
- Atkinson, J. (1958). *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ausbell(1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rienhart & winston: New York.
- Ball, S. (1977). *Motivation in education*, New Yori: Academic Press.
- Bem, D. J.(1965). An Experimental analysis of self-persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 199-218.
- Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bandura, A.(1982). The Psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 33, 122-147
- Bandura, A.(1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A.(1993). Perceived self-efficacy on cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A.(1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Brookover, W. B., Erickson, E. L. and Joiner, L. M.(1967). *Self-concept of ability and school achivement, III: Third report on the study of the relationships of self-concept and acivement*. East Lansing, Human Learning Reserch Institute, Michigan State

University.

- Cogan, M. K.(1974). The behavior of teacher and the productive behavior of their pupils. *Journal of Experimental Education*, 27.
- Cooley, C. H.(1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's.
- Doob, L.(1947). The behavior of attitudes, *Psychological Review*, 54, 135-156
- Gecas, V. & Schwalbe, M. L. Parental behavioral and adolescent self-esteem, *Journal of Marriage and Family*, 48, 37-41
- Kallgren, C. A., & Wood, W.(1986). Access to attitude-relevant information in memory as determinant of attitude-behavior consistency. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 328-338
- Katz(1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Keller, J. M.(1983). Motivation design of instruction. in C. M. Reigeluth(ed), *Instructional-Design theories and models: An overview for their current status*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Kelly, S. Jr., Mirer, T, W.(1986). The simple act of voting. *The American Political Science Review*, 68, 572-591.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-Regulation Through Goal Setting, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212-247
- McClelland, D. C.(1966). Longitudinal trends in the relation of thought

- to action. *Journal of Consulting Psychology*, 30. 479-483.
- Miler, M. F.(1979). Childhood, experience antecedents of career maturity attitudes. *The Vocational Psychology*, 33, 265-269
- Olson, J., Zanna, M.(1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*.
- Reed(1969). Teacher variables of Warmth demand vitalization of intrinsic motivation related to pupil's science interests, *Journal of Experimental Education*, 29.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L.(1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt. Rinehart and winston.
- Schunk, D. H.(1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93-105.
- Schunk, D. H.(1989). *Self-efficacy and cognitive learning*. San Diego: Academic press.
- Shell, D. F., Bruning, R. H., & Murphy, C. C.(1989). self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.
- Sherer, M. & Adams, C. H. (1983). Construct Validation of the self-efficacy Scale, *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., & Jacobs, B. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation, *Psychological Reports*, 51, 663-671
- Smith, M. B., Bruner, J. S., & White, R. W.(1956). *Opinion and personality*. New York: John Wiley & Sons.

- Wood, R. E., & Locke, E. A.(1987). The reaction of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement, 47*, 1013-1024.
- Zimmerman, B. J.(1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychology, 33*, 73-86
- Zimmerman, B. J., Bnadura, A., & Martinez-Pons, M.(1992). self-Motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*, 663-676.



## 부 록

### 검 사 지

어린이 여러분 안녕하세요?

이 검사는 평소 선생님에 대하여 여러분 스스로가 어떤 느낌과 생각을 가지고 있는지, 생활하면서 자기 자신을 어떻게 생각하는지, 그리고 학교 학습을 하는데 있어서 어떠한 의욕과 의지를 가지고 있는지를 알아보려는 것입니다. 각 문장을 자세히 읽어보고 여러분의 평소 생각이나 느낌대로 대답하면 되며, 맞는 답이나 틀린 답이 없습니다. 여러분의 대답은 연구의 자료로만 사용되므로 다른 사람들에게는 절대 알려지지 않습니다. 편안한 마음으로 한 문제도 빠뜨리지 말고, 솔직하게 대답해 주시기 바랍니다.

2008년 2월

부경대학교 교육대학원 교육심리 전공

유연화

#### 【 답하는 요령 】

질문의 내용이	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	반반이다	그런 편이다	확실히 그렇다
‘전혀 그렇지 않다’고 생각되면 1에다 ○표를	①	2	3	4	5
‘그렇지 않은 편이다’고 생각되면 2에다 ○표를	1	②	3	4	5
‘반반이다’고 생각되면 3에다 ○표를	1	2	③	4	5
‘그런 편이다’고 생각되면 4에다 ○표를	1	2	3	④	5
‘확실히 그렇다’고 생각되면 5에다 ○표를	1	2	3	4	⑤

【 교사태도 지각 검사지 】

선생님에 대하여 여러분 스스로가 어떤 느낌과 생각을 가지고 있는지를 알아보려는 것으로 정답이 없습니다. 각 문장을 잘 읽어보고 평소에 가지고 있는 생각이나 느낌에 대해 맞는 칸에 ‘○’표를 해 주세요.

( )학년 성별(남, 여)

번호	질 문 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	반반이다	그런 편이다	확실히 그렇다
1	우리 선생님은 나도 노력하면 잘 할 수 있다고 생각하십니다.	1	2	3	4	5
2	우리 선생님은 나를 따뜻하게 대해 주십니다.	1	2	3	4	5
3	우리 선생님은 나를 성실한 아이라고 생각하십니다.	1	2	3	4	5
4	우리 선생님은 나의 재능을 믿지 않으십니다.	1	2	3	4	5
5	우리 선생님은 내가 친구들과 잘 어울리는 아이라고 생각하십니다.	1	2	3	4	5
6	우리 선생님은 나를 쌀쌀맞게 대하십니다.	1	2	3	4	5
7	우리 선생님은 나의 능력을 인정하십니다.	1	2	3	4	5
8	우리 선생님은 내가 착실하다고 생각하십니다.	1	2	3	4	5
9	우리 선생님은 나를 믿음직스럽지 않다고 여기십니다.	1	2	3	4	5
10	우리 선생님은 나를 친절하게 대하십니다.	1	2	3	4	5
11	우리 선생님은 나를 가능성이 없는 아이라고 여기십니다.	1	2	3	4	5
12	우리 선생님은 심부름을 주로 나에게 시키십니다.	1	2	3	4	5
13	우리 선생님은 나를 관심 있게 지켜보십니다.	1	2	3	4	5
14	우리 선생님은 내가 하는 말을 잘 믿어주지 않으십니다.	1	2	3	4	5
15	우리 선생님은 나의 능력에 별로 관심이 없으십니다.	1	2	3	4	5
16	우리 선생님은 나의 인간 됬됨이를 믿으십니다.	1	2	3	4	5
17	우리 선생님은 다른 아이보다 나를 잘 대해 주십니다.	1	2	3	4	5
18	우리 선생님은 내가 실패를 했을 때 용기를 북돋아 주십니다.	1	2	3	4	5
19	우리 선생님은 나를 못마땅해 하십니다.	1	2	3	4	5

번호	질 문 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	반반 이다	그런 편이다	확실히 그렇다
20	우리 선생님은 조그마한 일이라도 나를 칭찬해 주시고 격려해 주신다.	1	2	3	4	5
21	우리 선생님은 내가 법이나 규칙을 잘 따르는 아이라고 생각하신다.	1	2	3	4	5
22	우리 선생님은 나를 좋아하신다.	1	2	3	4	5
23	우리 선생님은 나를 똑똑한 아이라고 생각하신다.	1	2	3	4	5
24	우리 선생님은 나를 책임감 있는 아이라고 생각하신다.	1	2	3	4	5
25	우리 선생님은 나를 믿음직스러운 아이라고 생각하신다.	1	2	3	4	5
26	우리 선생님은 다른 아이에 비해서 나에게 별과 꾸중을 더 많이 하신다.	1	2	3	4	5
27	우리 선생님은 내가 잘해도 별로 칭찬하지 않으신다.	1	2	3	4	5
28	우리 선생님은 나의 공부에 대해서 별로 신경을 안 쓰신다.	1	2	3	4	5
29	우리 선생님은 내가 남을 생각해 주는 아이라고 믿으신다.	1	2	3	4	5
30	우리 선생님은 나의 공부에 대해서 정성껏 돌보아 주신다.	1	2	3	4	5

【 자기효능감 검사지 】

자기 자신을 어떻게 생각하는지를 알아보려는 것으로 정답이 없습니다. 각 문장을 잘 읽어보고 자신의 생각이나 느낌에 대해 맞는 칸에 ‘○’표를 해주세요. ( )학년 성별(남, 여)

번호	질문내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	반반이다	그런 편이다	확실히 그렇다
1	나는 계획을 잘 세운다.	1	2	3	4	5
2	나는 부담스러운 상황에서는 우울함을 느낀다.	1	2	3	4	5
3	나는 복잡스러운 일은 잘 이해할 수 없다.	1	2	3	4	5
4	나는 어떤 일이 너무 어려워 보이면 시작조차 하지 않는다.	1	2	3	4	5
5	나는 어려운 상황에서도 잘 이겨낼 수 있다.	1	2	3	4	5
6	나는 어떤 일의 원인과 결과를 잘 알아낼 수 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 일은 쉬운 것 일수록 좋다.	1	2	3	4	5
8	나는 일의 순서대로 차근차근 처리하는 편이다.	1	2	3	4	5
9	나는 큰 문제가 생기면 불안해져서 아무것도 할 수 없다.	1	2	3	4	5
10	나는 어려운 상황을 이겨낼 수 없을 것 같아 불안하다.	1	2	3	4	5
11	나는 마음만 먹으면 과제를 잘 처리할 수 있다.	1	2	3	4	5
12	나는 곤란한 상황을 극복할 수 있는 능력이 있다.	1	2	3	4	5
13	나는 내가 할 수 있는 일과 그렇지 않은 일을 판단할 수 있다.	1	2	3	4	5
14	나는 일을 선택할 수 있다면 어려운 일보다는 쉬운 일을 선택할 것이다.	1	2	3	4	5
15	나는 어렵고 힘든 상황에서 스트레스를 매우 많이 받는다.	1	2	3	4	5
16	나는 어떤 일을 시작할 때 실패할 것 같은 느낌이 들곤 한다.	1	2	3	4	5
17	나는 무슨 일을 하든지 다른 사람들이 하는 만큼 잘 할 수 있다.	1	2	3	4	5

번호	질 문 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	반반 이다	그런 편이다	확실히 그렇다
18	나는 주변 사람들이 나보다 모든 일에서 뛰어난 것 같다.	1	2	3	4	5
19	나는 어떤 문제에 대한 판단을 대체로 정확하게 할 수 있다.	1	2	3	4	5
20	나는 항상 목표를 세우고 그것에 따라 진행 상태를 확인한다.	1	2	3	4	5
21	나는 실수를 좀 하더라도 어려운 일을 좋아한다.	1	2	3	4	5
22	나는 어렵거나 새로운 일에 매달리는 것을 재미있어 한다.	1	2	3	4	5
23	나는 주어지는 일을 하기 위해 정보를 충분히 활용할 수 있다.	1	2	3	4	5
24	나는 일이 주어지면 당황스러워서 어찌할 바를 모른다.	1	2	3	4	5
25	나는 관심 있는 일은 꼭 한다.	1	2	3	4	5
26	나는 어떤 일이 처음에 잘 안되더라도 될 때까지 해 본다.	1	2	3	4	5
27	나는 일이 잘못되고 있다고 생각하면 빨리 바로 잡는다.	1	2	3	4	5
28	나는 어려움이 있을 때에도 꾸준히 노력한다.	1	2	3	4	5
29	나는 아주 쉬운 일보다는 차라리 어려운 일을 좋아한다.	1	2	3	4	5
30	나는 어려운 상황에 부딪혀도 별로 당황하지 않는다.	1	2	3	4	5

【 학습동기 검사지 】

학교학습을 하는데 있어서 어떠한 의욕과 의지를 가지고 있는지를 알아보려는 것으로 정답이 없습니다. 각 문장을 잘 읽어보고 자신의 생각이나 느낌을 대해 맞는 칸에 ‘○’표를 해 주세요.

( )학년 성별(남, 여)

번호	질 문 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	반반 이다	그런 편이다	확실히 그렇다
1	나는 공부로 출세를 하고 싶다.	1	2	3	4	5
2	나는 복잡한 문제 푸는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
3	나는 공부가 두렵다.	1	2	3	4	5
4	나는 시험 결과가 좋지 않아도 계속 노력한다.	1	2	3	4	5
5	나는 공부에 있어 남에게 뒤지기 싫다.	1	2	3	4	5
6	나는 공부를 하여야겠다고 결정하면 즉시 공부를 시작한다.	1	2	3	4	5
7	나는 남들이 어렵다고 하는 공부에 도전하고 싶다.	1	2	3	4	5
8	나는 잘 모르는 문제에 대한 호기심이 많다.	1	2	3	4	5
9	나는 공부가 싫다.	1	2	3	4	5
10	나는 공부할 때 모르는 것은 꼭 알고 넘어간다.	1	2	3	4	5
11	나는 열심히 노력하면 공부를 잘 할 수 있다.	1	2	3	4	5
12	나는 시키지 않아도 스스로 공부한다.	1	2	3	4	5
13	나는 앞으로 공부를 잘해서 하고 싶은(원하는)직업을 가지고 싶다.	1	2	3	4	5
14	나는 수업 중에 모르는 것이 있으면 선생님께 질문한다.	1	2	3	4	5
15	나는 공부란 말을 듣기만 해도 부담스럽다.	1	2	3	4	5
16	나는 어떤 과목이라도 스스로 공부할 수 있다.	1	2	3	4	5
17	나는 학교성적을 조금이라도 더 잘 받기 위해 노력한다.	1	2	3	4	5
18	나는 나 자신의 학습능력을 믿는다.	1	2	3	4	5

번호	질 문 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	반반 이다	그런 편이다	확실히 그렇다
19	나는 공부가 적성에 맞다.	1	2	3	4	5
20	나는 다른 학생과 실력을 겨루고 싶다.	1	2	3	4	5
21	나는 공부해야 한다는 생각만 해도 머리가 아프다.	1	2	3	4	5
22	나는 오랫동안 공부할 수 있다.	1	2	3	4	5
23	나는 열심히 공부하여 다른 사람에게 존경받는 사람이 되고 싶다.	1	2	3	4	5
24	나는 남이 어려워 해결하지 못하는 문제를 더 풀고 싶다.	1	2	3	4	5
25	나는 공부에 대해 이것저것 생각해 보는 것이 즐겁다.	1	2	3	4	5
26	나는 공부를 하려고 하면 너무 피곤하거나 싫증이 난다.	1	2	3	4	5
27	나는 공부하는데 정신을 집중하기가 어렵다.	1	2	3	4	5
28	나는 다른 학생보다 공부를 잘 할 수 있다.	1	2	3	4	5
29	나는 공부가 다른 일보다 더 쉽다.	1	2	3	4	5