

碩士學位請求論文

教師의 期待水準과 學生의
自我概念과의 關係 研究

指導教授 李淳珩



濟州大學校 教育大學院

教育行政專攻

姜 太 鍾

1995年 8月

教師의 期待水準과 學生의 自我概念과의 關係 研究

指導教授 李 淳 珩

이 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함.

1995年 6月 日

濟州大學校 教育大學院 教育行政專攻




提出者 姜 太 鍾



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

姜太鍾의 教育學 碩士學位 論文을 認准함.

1995年 7月 日

審査委員長 李 松 柱 
審査委員 李 淳 珩 
審査委員 李 鐵 功 

<抄錄>

教師의 期待 水準과 學生의 自我概念과의 關係 研究

姜 太 鍾

濟州大學校 教育大學院 教育行政專攻

指導教授 李 淳 珩

본 연구는 학교 학습풍토 조성에 관련하는 요인의 영향 중에서 가장 중요한 부분을 차지하는 교사의 기대가 학생이 지니고 있는 자아개념과 어떤 관련이 있는지를 밝히는 데 목적을 두었다.

이러한 목적을 바탕으로 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- 1) 학생에 대한 교사의 기대를 형성하는 요인별 순위는 어떠한가?
- 2) 교사의 기대요인은 지역별, 학년별, 성별, 기대수준별로 어떤 차이가 있는가?
- 3) 학생의 자아개념은 지역별, 학년별, 성별로 어떤 차이가 있는가?
- 4) 교사의 기대수준에 따라 학생의 자아개념은 어떤 차이가 있는가?
- 5) 교사기대 하위요인간 및 학생의 자아개념 하위요인간에는 어떤 상관이 있는가?
- 6) 교사의 기대 수준과 학생의 자아개념 요인간에는 어떤 상관이 있는가?

이와 같은 연구 문제를 규명하기 위하여 제주도내 국민학교 4, 5, 6학년을 대상으로 시 지역 99학급, 읍면지역 60학급씩 총 159학급을 무선표집하여 학급당 교사의 기대가 높은 아동 2명, 낮은 아동 2명씩을 선정, 교사 159명, 아동 636명을 대상으로 교사기대와 아동의 자아개념을 설문지로 조사하였다.

설문지는 교사기대 조사지 5개 요인 25문항, 자아개념 검사지 5개 요인 70문항으로 구성되었다. 자료 처리는 SPSS 프로그램을 사용하여 전산처리하였다. 그 결과 얻어진 결론은 다음과 같다.

첫째, 교사기대 요인 중에서 아동의 외모 요인이 가장 높게 나타났으며 그 다음으로 인성특성, 학급활동, 지적 능력 및 학업성취도, 가정배경의 순으로 나타났다. 이는 지역별, 학년별, 성별에 따라 차이가 없으며 학생의 여러 특성중 외적 특성 즉 학생의 용모, 신체적 매력, 학생에 대한 인상 등이 교사기대 형성에 가장 중요한 요인임을 시사하고 있다.

둘째, 학생의 자아개념은 지역별, 학년별, 성별에 따라 유의한 차이가 없었다. 다만 성별에서 남자 아동이 여자 아동에 비해 신체적 자아개념이 높게 형성되었음을 보여주었으나 학생의 자아개념은 지역이나 학년, 성별의 차이 없이 거의 동등하게 형성되어 있음을 알 수 있다.

셋째, 교사의 기대 수준과 학생의 자아개념과의 관계를 분석한 결과 교사의 기대가 높은 아동과 낮은 아동간에는 자아개념 요인 모두에서 매우 유의한 차이를 나타내었다. 이는 교사의 기대가 높은 아동들은 기대가 낮은 학생들보다 더 긍정적인 자아개념을 가지고 있음을 시사하고 있다. 따라서 이러한 결과를 통해 교사의 기대는 학업성취에 영향을 끼칠 뿐만 아니라 자아개념 형성에도 영향을 미친다는 것을 말할 수 있다.

넷째, 학생의 지적, 정의적 특성과 귀속적 특성 중 교사기대 형성에 관련하는 5가지 중요 요인은 모두 학생의 자아개념 형성에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 즉 교사기대 형성 요인으로서 학생의 특성 하나하나에 대한 교사의 기대 수준은 일반적 자아개념은 물론, 능력, 사회적, 정서적, 신체적 자아개념 형성에 영향을 미친다는 것을 시사하고 있다.

따라서 교사들은 학급사회체제 속에서 학생들의 지적 성취와 정의적 측면의 교육에 있어 매우 중요한 긍정적인 자아개념의 형성에 교사의 기대가 중요한 영향을 미친다는 것을 인식하고 학급 학생들에 대한 기대차를 줄이는 노력이 필요하다는 것을 시사받을 수 있다.

목 차

<抄 錄>

I. 서 론	1
1. 연구의 필요 및 목적.....	1
2. 연구문제	3
3. 연구의 제한점.....	4
II. 이론적 배경	6
1. 교사기대와 학생 성취	6
2. 교사기대 형성 요인	10
3. 교사기대의 전달 과정과 효과.....	17
4. 자아개념의 속성과 구성요소	23
5. 자아개념의 형성.....	29
6. 교사의 기대와 자아개념과의 관계	32
III. 연구방법	36
1. 연구대상	36
2. 측정도구	37
3. 자료의 처리	39
IV. 조사 결과 및 해석	40
V. 요약 및 결론.....	58
1. 요약.....	58
2. 결 론.....	61
※참고문헌	63
※영문초록	70
※부 록	72

표 목 차

<표 II-1>학생에 대한 교사의 기대 요인에 관한 연구	16
<표 III-1>조사 대상.....	37
<표 III-2>교사기대 요인별 분향 수.....	38
<표 III-3>자아개념 하위 요인별 분향 수	39
<표 IV-1>교사기대 요인별 순위	40
<표 IV-2>지역별 교사기대의 차이	41
<표 IV-3>학년별 교사기대의 차이	42
<표 IV-4>성별 교사기대의 차이	43
<표 IV-5>교사기대 요인의 수준차	44
<표 IV-6>지역별 아동의 자아개념 차이.....	44
<표 IV-7>학년별 아동의 자아개념 차이.....	45
<표 IV-8>성별 아동의 자아개념 차이.....	46
<표 IV-9>교사의 기대수준에 따른 아동의 자아개념 차이.....	47
<표 IV-10>아동의 외모에 대한 기대수준별 자아개념의 차이	47
<표 IV-11>아동의 가정배경에 대한 기대수준별 자아개념의 차이	48
<표 IV-12>아동의 지적 능력에 대한 기대수준별 자아개념의 차이.....	49
<표 IV-13>아동의 인성특성에 대한 기대수준별 자아개념의 차이	49
<표 IV-14>아동의 학급활동에 대한 기대수준별 자아개념의 차이	50
<표 IV-15>교사기대 요인간의 상관 관계	51
<표 IV-16>아동의 자아개념 요인간의 상관 관계.....	52
<표 IV-17>아동의 외모에 대한 기대수준과 자아개념간의 상관 관계.....	53
<표 IV-18>아동의 가정배경에 대한 기대수준과 자아개념간의 상관 관계...	53
<표 IV-19>아동의 지적 능력에 대한 기대수준과 자아개념간의 상관 관계	54
<표 IV-20>아동의 인성특성에 대한 기대수준과 자아개념간의 상관 관계...	54
<표 IV-21>아동의 학급활동에 대한 기대수준과 자아개념간의 상관 관계...	55
<표 IV-22>교사의 기대수준과 아동의 자아개념간의 상관 관계	56

그 립 목 차

[그림 1] 교사기대의 원천	16
[그림 2] 교사의 기대에 따른 교사 행동의 차이	20
[그림 3] 자아개념의 위계적 구조.....	29
[그림 4] 교사기대 효과에 대한 개념 모형.....	34



I. 서 론

1. 연구의 필요 및 목적

교육효과를 높이기 위한 노력은 그 동안 현장을 중심으로 끊임없이 이루어져 왔다.

특히 학교 효과에 관한 연구는 학교를 하나의 사회체제로 보고 학교사회의 조직, 규범, 과정적 측면을 상호 연관지어 성적(成績) 격차를 설명하려는 연구들 중의 하나로 학교 교육에서 가장 중요한 주체라 할 수 있는 교사-학생의 기대 연구에 그 초점을 맞추고 있다.

왜냐하면 학급 학생들 각자의 능력과 문화적 수준과 경험, 그리고 사회적 배경이 서로 다른 이질적인 학생들과 매일매일 생활하는 교사들은 교실 생활에서 절대적인 권위를 가지고 모든 결정을 내리기 때문에 교사가 특정 학생에 대해 판단을 내리고, 어떤 행동을 하는 것은 그 학생의 지적, 정의적 발달에 많은 영향을 미치게 된다. 즉 교실에서 일어나는 교사와 학생의 상호작용은 대등하게 서로에게 영향을 미치는 관계가 아니고, 학생의 영향력이 상대적으로 약한 불평등한 관계이며, 교실 생활에서 교사는 거의 모든 절대적인 결정을 내리기 때문이다. 교사는 교실에서 끊임없이 학생의 공부와 행동을 판단, 평가하고, 그 평가를 학생들에게 전달되게 되는데, 이는 결국 학생의 학업성취나 포부수준, 자아개념 및 사회성 형성에 중요한 영향 요인이 된다 (정원식 외, 1982).

Gergen(1971)은 개인이 어떤 평가를 자주 받을수록 개인의 자아개념은 영향을 받아, 똑같은 수준의 평가가 반복되면, 그것이 사실이라고 믿게 되어 자아개념에 구체화된다고 한다. 또 학생들의 자아관과 교사의 평가간에 큰

차이가 있다면, 그것은 학생의 자아관을 변화시키는 압력으로 크게 작용할 것이라고 보았다.

이와 같이 교실 현장에서 형성된 교사의 평가와 기대가 교육 효과에 많은 영향을 미친다고 할 때, 교사의 기대에 영향을 미치는 요인이 무엇인가라는 문제가 제기된다. 즉 교사는 어떤 특성을 지닌 학생들에 대해 더 긍정적으로 기대하고 있는가? 더 나아가서는 교사가 어떤 학생을 '좋은 학생'으로 규정하는 사회, 구조적인 이념은 무엇인가라는 문제가 신교육 사회학자들의 중요한 관심거리가 되고 있다 (김병욱, 1982).

외국에서는 Oak 학교에서 행한 실험 연구를 통해서 교사의 기대가 학습자의 학업성취에 영향을 주고 있다는 사실을 밝힘으로써, 교사기대 효과를 최초로 입증한 (Rosenthal & Jacobson, 1968) 이래 많은 연구가 이루어져 왔다. 또한 교사의 기대효과는 학생의 학업성취뿐만 아니라 아동의 정의적 측면에도 영향을 미친다는 연구 결과도 많이 있다 (Rosenthal, 1974; Hurn, 1978).

우리나라에서는 교사의 기대가 학교 학습풍토의 조성에 관련하는 요인의 영향 중에서 가장 중요한 부분을 차지함(김병성 1994)에도 불구하고 이 분야에 대한 연구가 부진한 실정이다.

특히 교사의 기대를 형성하는 요인은 어떤 것들이며 이와 같은 기대요인이 학생들의 자아개념과 어떤 관계를 형성하고 있는지에 대해서는 연구가 거의 시도되지 않았다.

따라서 본 연구에서는 교사의 기대를 형성하는 학생들의 특성에는 어떠한 것들이 있으며, 이러한 특성들에 따라 학생들을 다르게 규정하고 대우한다고 볼 때 이와 같은 교사의 기대수준이 학생이 지니고 있는 자아개념과 어떤 관련성을 지니고 있는지 알아보고자 하는 데 본 연구의 목적이 있다.

2. 연구문제

종래에 교육격차에 대하여 기시적 관점의 많은 연구들이 있어왔으나 이들 연구들은 투입(input)-산출(output)의 관계에 치중하여 과정(process) 변인에 대한 연구를 도외시하였다는 비판을 받아왔다.

그 후 학교의 사회적 체제나 집단 특성을 중심으로 학생의 성적 격차를 관련지어 설명하려는 노력이 미국을 중심으로 한 선진국에서 대두되었다. 학교 효과(school effectiveness)에 대한 연구가 그 대표적인 것이다. 이러한 학교 효과에 대한 연구들에서 학생의 성적 격차에 영향을 주는 여러 변인 중에 교사가 가장 중요한 변인 중의 하나라는 주장이 제기되었다.

그런데 교사 변인 중 교사의 기대는 학교 학습 풍토의 구성에 관련하는 요인의 영향 중에서 가장 중요한 부분을 차지한다 (김병성, 1994). 이러한 의미에서 자기충족예언(自己充足豫言)으로서의 교사기대에 관한 연구는 매우 중요하다고 할 수 있으며 교사기대 효과를 최초로 입증한 Rosenthal(1978)은 그의 후속 연구에서 교사의 기대는 학업성취 뿐만 아니라 교육에 대한 포부, 자아개념, 교실 안에서의 행동 등 학생들의 광범위한 성취 영역에 영향을 미칠 수 있다고 하였다.

Hurn(1978)도 교사기대는 지적 결과뿐 아니라 정의적 측면에도 영향을 미치며 자기 자신과 자신의 잠재력에 대한 이미지에 더욱 영향을 미친다고 하여 교사기대는 자아개념 형성에 영향을 미칠 수 있음을 시사하였다.

교사기대 요인에 관한 연구는 많이 수행되었지만 연구자에 따라 교사기대 형성에 관련된 중요 요인을 다르게 제시하고 있다.

교사기대와 학생의 자아개념과의 관계를 밝힌 연구는 앞서 기술한 외국의 관련 연구외에 국내 연구로는 이와 유사한 연구로 교사의 학생관이 학생의

자아개념에 미치는 영향을 연구한 박진희(1986)의 연구와 두 변인간의 관계를 부분적으로 연구한 이경옥(1987)의 연구가 있다. 그러나 교사기대 요인과 자아개념 요인간의 관계를 밝힌 연구는 아직 수행되지 않았다.

이러한 부분적으로 이루어진 연구결과를 바탕으로 교사의 기대 수준과 학생의 자아개념과의 관련성을 밝히기 위하여 시도된 본 연구는 다음과 같이 연구 문제를 설정하였다.

- 1) 학생에 대한 교사의 기대를 형성하는 요인별 순위는 어떠한가?
- 2) 교사기대 요인은 지역별, 학년별, 성별, 기대수준별로 어떤 차이가 있는가?
- 3) 학생의 자아개념은 지역별, 학년별, 성별로 어떤 차이가 있는가?
- 4) 교사의 기대수준에 따라 학생의 자아개념은 어떤 차이가 있는가?
- 5) 교사기대 하위 요인간 및 학생의 자아개념 하위 요인간에는 어떠한 상관이 있는가?
- 6) 교사의 기대수준과 학생의 자아개념 요인간에는 어떠한 상관이 있는가?



3. 연구의 제한점

본 연구의 효율적 수행을 위하여 여러가지 한계가 있으나 본 연구는 다음과 같은 몇 가지의 제한점을 지니고 있다.

첫째로, 학교의 특성과 학생의 특성을 동시에 고려하여 다양한 대상을 특성별로 표집 조사하는 것이 본 연구의 성격상 필요하겠으나, 연구 대상을 제주도 지역 국민학생들을 중심으로 하였기 때문에 본 연구의 결과를 일반화하는데 제한점이 있다. 따라서 연구의 결과를 일반화하기 위해서는 지역적 특

성을 고려한 종합적인 표집 연구가 요구된다.

둘째로, 교사기대를 형성하는 요인에는 사회 체제, 교육의 구조와 환경, 학생의 특성 등이 있으나 본 연구에서는 학생의 특성과 관련하여 교사기대 형성 요인을 설정하였다.

셋째로, 학생에 대한 교사의 기대가 학생의 자아개념과는 어느 정도의 관련성과 영향을 미치는지 실험적 통제를 하지 않고서는 회귀분석적 규명을 하기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 교사의 기대와 학생의 자아개념간의 단순 상관관계를 파악는 데 그쳤다.



II. 이론적 배경

교사의 기대는 학교 학습풍토 조성에 관련하는 요인의 영향 중에서 가장 중요한 부분을 차지한다. 즉 교사기대 효과는 학생의 학업성취뿐만 아니라 학생의 정의적 측면에도 영향을 준다. 이와 관련하여 본 장에서는 교사기대의 개념과 형성요인 그리고 교사기대의 전달과정을 고찰한 다음 자아개념의 속성과 형성에 대하여 살펴보고 교사의 기대와 아동의 자아개념과의 관계를 탐색해 보고자 한다.

1. 교사기대와 학생 성취

교사기대 이론은 자기충족예언(自己充足豫言, self-fulfilling prophecy)을 바탕으로 하고 있다. 이는 사회학자 Merton(1968)이 ‘자기충족예언’이란 용어를 사용하기 시작한 이래 교사기대에 관한 개념과 그 중요성이 대두되게 되었다. 이것은 한 예언이 형성되면 그 예언이 인간 행동에 어떤 구속력을 가하여 바로 예언 자체의 실현을 위한 강력한 수단이 된다는 것이다. 이러한 예는 우리의 일상생활에서 자주 경험할 수 있는 현상으로서 인간 행동에 관한 이러한 사회심리학적인 역동적 기제는 매우 광범하게 적용되고 있다 (김병성, 1994).

교사기대에 대한 정의는 크게 4가지로 범주화할 수 있다 (김영옥, 1991).

첫째는 학생들의 현재의 능력 또는 성취에 대해 교사가 갖게 되는 기대이다. 이러한 기대 연구에서는 교사들에게 학생의 전반적인 능력 아니면 특정 성취 영역에서 얼마나 잘 수행하는가에 관해 담당하는 학생들을 서열화하거나 평가하도록 요구한다.

둘째는 기대했던 것이 특정 기간 후에 얼마나 향상되었는가에 관한 측정치까지 교사기대로 본다. 이와 같은 유형의 기대 연구에서는 교사들이 특정 학생에 대하여 기대하는 학업상의 향상이 특정 기간 동안 얼마나 실행될 것인가를 교사들이 예언하도록 한다.

셋째로는 조작된 기대로서 Pygmalion 연구에서 처럼 연구자들은 가끔 학생 능력의 잠재적 향상에 대해 거짓 정보를 제시함으로써 교사기대를 유발하려는 것이다. 이는 거짓 피드백을 통하여 연구자는 교사의 인식과 학생의 사실상의 능력이나 잠재성간의 관계를 파악하고자 한다.

끝으로는 자연상태에서 기대와 객관적 자료와의 차이를 교사기대로 본다. 즉 연구자는 어떤 교사가 학생의 수행을 얼마나 과대 또는 과소평가하는가의 측정치를 고안하여 학생의 능력이나 성취를 표준화된 검사 점수로 나타내는 것이다.

Flew(1975)는 '기대한다'라는 용어가 지닌 의미상의 모호성을 지적하고 그것을 기술적인 의미(descriptive)와 규범적인 의미(normative)로 나누어 설명하고 있다. Williams(1976)는 이것을 더욱 확대시켜 인지적인 기대(cognitive expectation)와 규범적인 기대(normative expectation)로 나누어 전자는 학생들의 학업성취에 관련되는 기대를 말하고 후자는 학생들의 교실 행동 규범의 준수에 관련되는 기대로 구별하여 설명하고 있다.

이와 같이 교사의 기대는 교사가 학생에 대하여 갖는 기대에 따라 그와 비슷한 실재를 만들어 낸다는 효과를 기본 전제로 삼고 있다. 즉 교사가 학생의 능력과 학구적 잠재력에 대해서 어떠한 기대를 갖게 될 때, 이러한 기대가 학생과의 상호작용 과정에 반영되어 교사가 기대한 학습결과 또는 행동형성의 결과를 가져와 종국적으로 교사의 예언을 충족시킨다는 것이다. 이러한 사실을 Merton(1968)은 자기충족예언(self-fulfilling prophecy)이라는

용어로 개념화하였다.

또한 교사기대 효과는 이미 존재하고 있는 수준에서 학생들의 수행능력을 유지 내지 지원해 주는 것까지를 포함한다. 왜냐하면 교사들이 다른 정보에 의해 야기된 학생수행에서 변화보다는 그 학생의 현존 기대의 토대 위에서 교사들이 반응할 때 기대가 유지되기 때문이다(Cooper, 1979).

이상과 같은 기대에 관한 연구들을 바탕으로 교사기대는 자기충족예언의 바탕에서 개념화되며 그 효과는 교사들이 특정 학생에 대하여 여러 개인적 특성을 근거로 학업성취나 일반적인 행동에 기대를 갖게 되고 교사는 알게 모르게 이러한 기대를 충족하는 쪽으로 학생들과 상호작용을 하게 되며 결국은 그 예언이 충족되는 결과를 내게 하는 효과로 규정할 수 있다.

교사기대 효과를 자기충족예언으로 입증한 최초의 연구는 Rosenthal 과 Jacobson의 연구이다(1968). 그들은 교사기대가 학생의 성취에 영향을 준다는 것을 밝히려고 Oak 학교에서 연구를 수행하였다. 이 연구는 교사기대를 실험적으로 조작하고 그것이 학생 지능 점수에 미치는 효과를 평가하려는 것이었다. 18학급에서 무선으로 선택된 20%의 학생이 학업성취에 있어 상당한 성장 잠재력을 갖고 있는 학생으로 조작되었다. 그 결과 교사기대가 높게 인지된 학생들은 전체 지능에서 의미있는 증가를 보였고 다른 학생과 비교해서 추리력 점수에서 훨씬 높았다.

이러한 연구 결과는 찬·반 논쟁을 불러 일으켰고 그 후 교사기대에 관한 많은 연구를 촉진시키는 계기가 되었다.

Brophy & Good(1970), Rist (1970), Cooper & Good (1982), Dusek & Joseph (1983), 등의 연구는 이런 자기충족예언을 지지하였다.

교사기대에 관한 초기(1960년대 말~1970년대 초)의 연구들의 초점은 과연 교사기대가 자기충족예언으로서 기능하는가에 집중되었으나 그 이후에는 이

러한 기대효과가 존재한다는 것을 전제로 그 효과가 어떻게 전달되는가에 관한 정보를 얻는 데 관심이 쏠리고 있다(Brophy, 1983).

이러한 연구들에서 교사의 기대 수준에 따라 학생과의 상호작용에서 교사는 학생들에게 차별대우를 하며 이러한 차별대우가 학생의 성취에 차이를 가져온다는 것을 밝히고 있으며 또한 교사기대의 영향을 학업성취뿐만 아니라 학생들의 행동과 관계 있는 광범위한 성취 영역에까지 영향을 미친다고 보고 있다. 즉 Rosenthal (1974)에 의하면 교사기대의 영향을 받는 성취 영역은 지능, 성취검사 점수뿐만 아니라 교육에 대한 포부, 자아개념, 교실 안에서의 행동 등 광범위하다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 교사기대는 학생들에게 자기충족예언으로 작용하여 학생의 행동에 중요한 영향을 미치게 되는데 Brophy(1983)는 이에 대해 다음과 같이 종합적으로 제시하고 있다.

첫째, 교사는 대개 학년 초에 학생들에 대한 차별적 기대를 형성하며,

둘째, 그 기대에 따라 교사는 학생들에 대해 차별적으로 행동한다.

셋째, 이러한 차별적 교사 행동은 개개 학생에게 행동, 성취 등에 관한 교사의 기대를 암암리에 전달해 주며

넷째, 차별적인 교사 행동이 계속 일관된다면 학생의 능동적 저항이나 변화가 없을 경우 학생의 자아개념, 성취동기, 포부수준, 교실행동, 교사와의 상호작용에 영향을 미칠 것이며,

끝으로, 그 영향들은 일반적으로 교사기대에 일치하게 학생을 변화시키는 것으로 교사기대를 강화하며, 결국 교사기대가 자기충족예언으로 작용하는 결과를 나타낸다.

위에서 살펴본 바와 같이 자기충족예언으로서의 교사기대는 학생의 지적 성취에 많은 영향을 미치지만 정의적 측면의 자아개념에도 영향을 미친다.

2. 교사기대 형성 요인

교사들은 학생의 능력이나 귀속적 요인 등 학생 특성에 따라 다른 기대를 형성하며 그 기대수준에 따라 교실에서의 상호작용에 차이를 나타낸다는 것을 많은 연구에서 밝히고 있다.

이렇게 자연적인 교실 상황에서 형성된 교사의 기대가 교육 효과에 영향을 미친다고 할 때 교사기대의 형성에 영향을 미치는 요인이 무엇인가라는 문제가 제기된다. 이 문제는 매우 중요하다고 볼 수 있다. 왜냐하면 이러한 기대 요인을 밝혀냄으로써 학생에 대한 교사의 적절한 기대를 유도하고 학급 아동에 대한 기대차를 줄이는 데 정보를 제공할 수 있기 때문이다.

많은 연구들의 결과를 종합해 볼 때 교사의 기대 형성에 영향을 미치는 중요 요인으로서 학생의 신체적 용모, 지능, 학업 성취도, 사회·경제적 배경, 성격, 성별, 교실행동 등을 들고 있다.

첫째로, 가정의 사회·경제적 배경을 교사기대 형성의 중요한 요인으로 밝힌 연구로서 Deutch(1963), Stein(1971), Rist(1970, 1972) 등의 연구를 들 수 있다. Rist(1970)는 세인트루이스의 흑인 유치원에 다니는 아동들에 대한 3년간의 종단적 관찰연구에서, 아동의 사회계층에 따라 교사의 기대가 어떻게 나타나며 그 결과 교사들의 행동이 아동들에게 어떤 가치를 학습시키게 되는지를 자세히 분석하였다. 유치원 입학 후 8일만에 교사들은 부모의 수입, 교육수준 등 사회계층과 관련된 요인에 따라 학생의 학업성취와 미래의 성취에 대한 기대를 형성하고 이에 따라 학생들을 3개의 집단으로 분류하였다. 교사들은 학생들을 생활보호 대상자의 자녀, 노동계층의 자녀, 중류층의 자녀들로 나누어 고정 좌석을 배치하고 각 집단별로 교수 행동을 비롯한 작업의 종류, 관심 정도, 그리고 동기 유발의 강도와 보상 등을 다르게 하였다.

학생의 사회·경제적 배경이 교사의 기대를 형성하는 중요한 변인임을 강조하고 있는 이들 연구는 교사가 중간층 학생보다 하층 학생에 대해 더욱 낮은 기대를 하고 있음을 입증해 주고 있다. 이들에 의하면 부모가 복지혜택을 받거나 가정형편이 어려운 학생들은 교사에 의해 낮은 기대를 받고 있었다. 또한 Howe (1972)는 학교의 지역적 계층에 따라 기대가 상이하게 형성되고 있음을 발견하였다. 그는 빈민 지역의 학교에 근무하고 있는 대부분의 교사들은 일반적으로 학생들에게 낮은 기대를 갖고 있음을 밝혀 냈다.

한편 우리나라의 학생들을 대상으로 한 연구로는 황기우(1986)의 연구가 있다. 그는 서울 소재 국민학교 5,6학년을 대상으로 한 조사연구에서 학생의 사회·경제적 배경이 교사기대 형성에 가장 중요한 변인임을 밝히고 있다.

둘째로, 지능지수와 학업성취도가 교사기대 형성의 중요 요인임을 주장하는 연구들을 살펴보기로 한다.

Rotter(1974)는 학생의 이전의 학업성취도가 교사의 기대를 결정하는 데 매우 중요한 변인임을 밝히면서 이러한 정보가 유용하지 않을 때 다른 변인은 의미가 없다는 입장을 보이고 있다.

Williams(1976)는 학생의 학업성취에 대한 교사의 기대는 학생의 사회·경제적 배경과 같은 귀속적 특성이 아닌 능력을 바탕으로 하는 학업성취도에 의해서 거의 전적으로 형성된다고 하였다. 물론 하층 학생들은 학업성취도가 낮은 경향이 있으므로 교사들은 낮은 기대를 하게 되지만 그러한 기대는 교사들이 하층 학생들을 차별하는 데서 비롯된 것이 아니라 학업성취상의 실제적인 차이에서 나온다는 설명이다. 즉 다양한 사회·경제적 배경을 가진 많은 학생에게 편파적인 기대를 하지 않을 것이라는 주장을 펴고 있다. 이러한 주장은 Sewell (1971)의 고등학교 학생들을 대상으로 실시한 학업성취에 관한 연구에 의해서도 뒷받침 되고 있다. 그들은 명시적이거나 묵시적인 차별

대우를 반영하고 있지 않는 한 교사의 기대는 능력과 성취도에 기초하여 나타나게 된다고 하였다. 이는 학생의 사회·경제적 배경을 교사기대 형성의 중요한 요인으로 제시한 앞서의 연구 결과와는 상반된 결과이다.

Josephine(1976)은 절충적 입장에서 사회계층과 지능지수의 두 요인의 비중을 살펴보기 위한 연구를 하였다. 사회계층과 IQ의 차원에서만 정보를 다르게 하고 그 밖의 정보를 같이 하는 12살된 소년의 사진을 보여주고 교사들에게 그 아동에 대한 인상, 아동의 궁극적인 교육 목표, 부모의 교육 열망, 교육에 대한 관심 정도 등을 평정해 보도록 하였다. 그 결과 사회계층이 높은 아동에 대해서는 좀 더 '자율적이다'로 IQ가 높은 아동에 대해서는 좀 더 '영리하다'로 평정되어지는 점에서 두드러진 차이가 보여지며 그 밖의 학업 성취, 부모의 교육열망, 교육에 대한 관심 정도 등의 항목에서는 의미있는 차이를 보여 주었다. 즉 IQ가 높은 아동은 학업성취의 면에서만 더 높게 평가되었고 사회계층이 높은 아동은 보다 많은 교육을 받을 것으로, 그 부모는 보다 교육적인 관심과 열망이 높게 평가되었다. 그리고 높은 사회계층, 낮은 IQ의 아동보다는 낮은 사회계층, 높은 IQ를 가진 아동들에게 더 긍정적인 진술이 행해졌다.

이 밖에도 학생의 이전의 학업성취도와 지능지수와 같은 학습능력이 교사기대 형성의 중요한 요인임을 주장하는 연구들은 상당히 많다.

셋째로, 교사의 기대와 관련하여 학생의 용모, 신체적 매력, 학생에 대한 인상이 중요한 변인이라는 연구가 있다.

Clifford와 Walster(1973)의 연구 결과에 의하면 학생의 신체적 매력은 그 학생이 얼마나 영리한가, 그 부모가 교육에 얼마나 관심이 있는가 학교에서 얼마나 진보할 것인가, 동료들에게 얼마나 인기가 있는가에 관한 교사의 기대에 영향을 미친다고 하였다.

Elashoff, Dixon & Snow (1971) 등도 교사기대의 형성 요인을 학생의 신체적 용모, 행동, 학업성취도, 지능 또는 형제관계라고 구체적으로 제시하고 있다.

또한 Dusek & Joseph(1983)의 교사기대 연구들의 종합 분석에서도 교사는 학생들의 여러가지 특성에 따라 차별적으로 기대를 형성하게 되는데 이러한 교사의 기대 형성에는 신체적 매력, 학급내 행동, 누가기록, 종족과 사회계층이 관련된다고 하여 신체적 매력이 중요한 교사기대 요인임을 밝히고 있다.

넷째로, 학생의 인성적 특성이 교사의 기대를 형성하는 요인이라고 강조하는 연구로서 Elashoff, Dixon & Snow(1971), Persell(1977), Rogers(1982), Brophy(1983), 김석수(1991)등의 연구가 있다. 이들은 교사들이 학생들의 학문적 능력보다는 다분히 인성적 요인에 의해서 학생을 판단한다고 보고 있다.

다섯째로, 교사기대 형성 요인이 교실행동 또는 개인적 정보에 있음을 강조하는 연구가 있다.

Bassett(1979)는 교실행동의 직접적 관찰, 과거의 경험에서 얻은 정보의 추론, 그리고 개인기록부, 학적부, 동료 교사나 카운슬러로부터 나온 정보의 수용을 통해서 교사의 기대를 발달시킨다고 하였다.

Long 과 Henderson(1978)은 학생의 인종과 사회계층, 학업성적, 교실행동을 변인으로 하여 학생의 읽기 가능성에 대한 교사기대를 조사해 보았다. 그 결과 학업성적과 교실행동은 교사의 기대에 영향을 많이 미치나 사회계층과 인종은 별로 영향을 미치지 않는다고 하였다. 특히 학업성적은 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났으나 교사기대에 대한 학업성적의 영향은 학생의 교실행동에 의해 가감된다는 것이다. 이밖에도 앞서 기술한 Dusek & Joseph (1983)의 연구와 Nash(1973)의 연구 등이 교실행동을 교사기대 형성의 중요

요인으로 제시하고 있다.

이와 관련된 국내 연구로는 이경옥(1987)의 연구와 김석수(1991)의 연구를 들 수 있다. 이경옥은 '학생의 특성과 교사의 기대수준과의 관계 연구'에서 중학교 학생과 교사를 대상으로 연구한 결과 교사의 기대 형성 요인으로 상정한 학생의 사회계층, 지능지수, 학업성적, 교실행동 중에서 교실행동이 가장 중요한 요인으로 나타났다고 한다.

김석수는 중학교 학생과 교사를 대상으로 학생에 대한 교사기대 요인과 교사에 대한 학생기대 요인을 조사하였는데 선행연구와 예비 조사를 통하여 교사기대 요인과 학생기대 요인을 추출하고 각각 5개 영역으로 범주화하였다. 5개 영역의 교사기대 요인은 교실행동, 학생의 과거 정보, 인성요인, 외모요인, 부모의 지원도였다.

연구결과 교사기대 요인별 중요 순위는 교실행동, 학생의 과거 정보, 인성요인, 외모요인, 부모의 지원도의 순으로 나타났다. 이는 위의 이경옥(1987)의 연구와 동일한 결과를 보여 교실행동이 가장 중요한 교사기대 형성의 요인임을 말해 주고 있다.

한편, 교사가 학생에 대하여 가지게 되는 기대는 학생과 상호작용을 하는 과정에서 직접적으로 얻게 되는 정보를 토대로 할 것이다. 이와 더불어 생활기록부, 동료 교사의 평가 등 학생에 대한 과거 정보 또한 교사기대 형성에 중요한 요인이 된다고 볼 수 있다.

Rogers(1982)에 의하면 그는 기대의 원천으로 첫째, 기대는 특정 개인에 대한 정보와 관련되어 있으며 둘째, 기대는 개인의 유형이나 특정 집단에 대하여 갖게되는 일반화된 신념에 기초한다고 하였다. 즉 학교에서 교사가 학생에 대하여 가지는 기대는 수업시간에 대면적 상호작용을 통해 얻은 직접적인 정보나 교사의 과거 경험, 전학년도의 성적과 출석률, 지능지수 등과 같은

생활기록부의 기록물, 그리고 그 학생에 대한 동료 교사의 의견 등을 통해 얻은 간접정보들로 형성된다고 하였다.

Young(1971)에 의하면 교사의 기대는 교실생활에서 개개 학생에 대한 인상이나 지각, 또는 그에 대해 교사가 사실이라고 믿는 바에 의해 형성된다고 하였다. 즉 교사의 기대는 특정 학생과 대면적 상호작용을 통해 얻어진 직접 정보나 그 학생에 대한 기록물 또는 동료 교사의 의견 등을 통해 얻은 간접 정보에 의해 형성되는데, 이때 이런 정보들을 해석하고 판단하는 교사의 시각은 사회의 지배 이념이나 교육의 구조등에 의해 영향을 받을 수도 있다고 하였다.

이상 논의한 요인 외에도 학생의 성에 따라 교사의 기대가 차별적으로 형성된다는 연구도 있다.

Adams와 Lavoie(1974)는 성별에 따라 편파적인 기대를 하고 있는 증거로 남자가 여자보다 학습태도와 습관에 있어 더욱 낮은 평가를 받고 있음을 들었다.

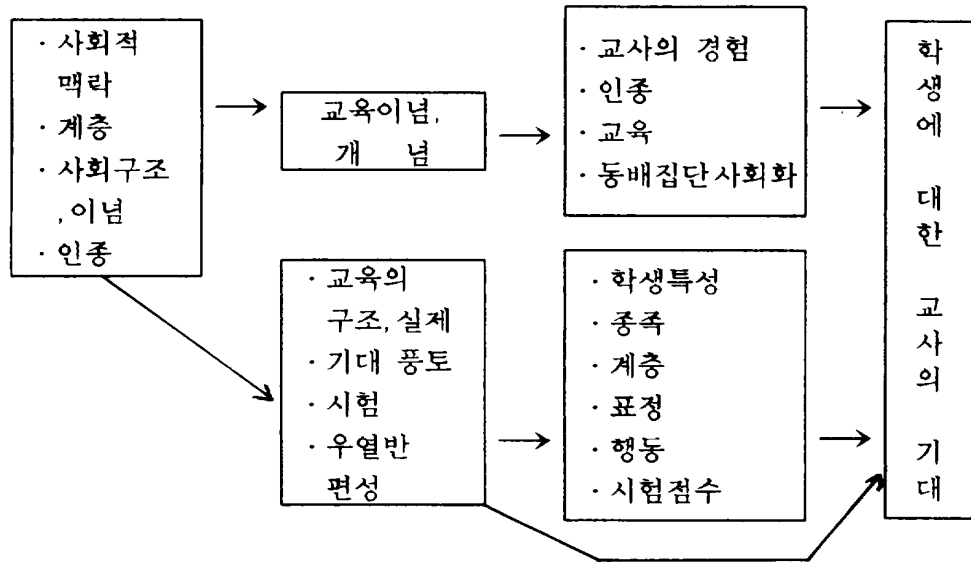
이 밖에도 Porter(1979), Rogers(1982)등이 학생의 성 차가 교사기대 형성의 중요 요인이라고 지적하고 있다.

끝으로 교사의 기대를 형성하는 요인은 어떤 단일 요인 또는 복합 요인만으로 이루어지는 것이 아니라 종합적인 측면에서 이루어진다는 입장을 보이는 연구가 있다.

Persell(1977)에 의하면 교사기대 형성 요인에 관하여 학생 특성뿐만 아니라 교사 자신의 경험, 교육의 구조와 관련되어 있다고 주장하면서 교사기대의 형성 요인을 종합적인 차원에서 이에 대한 분석적인 모형을 다음과 같이 제시하였다.

[그림 1] 에서 보는 바와 같이 Persell은 사회적 맥락이나 교육이념, 교육

의 구조와 실제, 학생의 특성 등이 모두 합해져서 교사의 기대를 형성한다고 보았으며 학생의 특성으로서 가정배경(사회계층), 용모, 행동, 학업성취도를 중요한 요인으로 지적하고 있다.



[그림 1] 교사기대의 원천 (Persell, 1977)

이상에서 교사의 기대를 형성하는 중요한 요인들이 무엇인지를 살펴보았는데 이를 종합적으로 제시하면 다음과 같다.

<표 II-1> 학생에 대한 교사의 기대 요인에 관한 연구

교사의 기대 형성에 관련된 요인	연구자
학생 가정의 사회·경제적 배경, 사회계층	Deutch(1963), Keddie(1971), Stein(1971), Rist(1970, 1972), Brophy & Good(1974), Josephine(1976), Persell(1977), Long & Henderson(1978) 황기우(1986)

지능 지수, 이전의 학업성취도, 학습능력, 학습습관	Elashoff, Dixon & Snow(1971), Keddie(1971), Sewell(1971), Panda & Guskin, Beez(1972), Mason(1973), Nash(1973) Rotter(1974), Josephine(1976), Williams(1976), Long & Henderson(1978), 이경옥(1987)
학생의 신체적 매력, 신체적 용모 학생에 대한 인상 및 지각	Elashoff, Dixon & Snow(1971), Young(1971), Clifford & Walster (1973), Persell(1977), Dusek & Joseph(1983), 김석수(1991)
교실에서의 행동, 학급내 행동	Nash(1973), Long & Henderson(1978), Bassett(1979), Dusek & Joseph(1983), 이경옥(1987), 김석수(1991)
생활(개인) 기록부의 정보 동료 교사에 의한 정보	Young(1971), Bassett(1979), Rogers(1982), Dusek & Joseph(1983), 김석수(1991)
학생의 인성(성격), 행동특성	Elashoff, Dixon & Snow(1971) Mason(1973), Persell(1977), Babad(1982), Rogers(1982), Brophy(1983), 김석수(1991)
학생의 성	Adams & Lavoie(1974) Porter(1979), Rogers(1982)

이상의 연구 결과를 토대로 본 연구에서는 교사기대를 형성하는 요인을 ① 학생의 외적 특성 ②가정의 사회 경제적 배경 ③지적 능력 및 학업 성취도 ④학생의 인성특성 ⑤교실에서의 행동(학급활동) 등 교사기대를 결정하는 5가지 영역의 하위요인으로 선정하였다.

3. 교사기대의 전달 과정과 효과

교사기대에 관한 초기의 연구들은 대부분 자기충족예언으로서의 기대 효과가 존재하는가 여부에 관심이 집중되었으나 1970년대 이후는 교사기대 효과

의 존재를 인정하고 교사기대가 어떻게 전달되며 어떤 결과로 나타나는가에 관심이 집중되었다.

따라서 여기에서는 학급사회체제 속에서 교사의 기대차가 교사와 학생의 상호작용에 어떤 차이를 가져오며 그 결과가 학생의 지적, 비지적 행동 변화에 어떻게 나타나는지를 살펴보고자 한다.

Brophy 와 Good(1970)은 자연스러운 교실 장면에서 학업성취도의 차이에 따라 교사와 학생간의 상호작용에 차이가 있는지를 관찰하였다. 그 결과 학생의 학업성취가 높고 낮음에 따라 상호작용은 질적 차이를 보였다. 즉 교사들은 일반적으로 학업성적이 높은 학생보다 낮은 학생들에 더 많은 상호작용을 하는 경향이 있으나 그 질에 있어서는 학업과 관련되는 접촉 또는 반응기회를 주기보다는 비난을 하는 행동이 보다 많다는 차이점이 발견되었다고 한다. 열등생이 답할 경우에는 시간을 짧게 주고 충분히 기다려 주지 않으며 실수를 하였을 때는 더 자주 꾸중하고 잘못된 응답에 대해서는 칭찬이 인색한 반면에 우등생이 틀린 답을 하면 한 번 더 해보라고 격려해 주고 더 자주 칭찬해 주며 실수에 대한 비난은 잘 하지 않는다는 것이다. 기대를 많이 받은 우등생과 기대를 적게 받은 열등생과의 상호작용은 양보다 질에 있어서 보다 의미있는 차이를 보여준다고 하였다.

이는 교사와 학생간의 상호작용에서 낮은 기대를 받는 열등생이 양적으로 더 많은 상호작용을 하지만 상호작용의 질에 있어서는 높은 기대를 받는 우등생에 비해 매우 떨어진다는 주장이다.

그러나 이와는 달리 교실 장면의 교사와 학생간의 상호작용에서 상호작용의 양과 질 모두 기대가 낮은 열등생이 기대가 높은 우등생에 비해 떨어진다는 연구 결과들이 많다.

Rist(1970)에 의하면 유치원 아동들과 교사들의 상호작용에 대한 관찰연구

에서 교실내에서 교사들의 기대가 어떻게 나타나는지, 더 나아가서는 교사의 행동이 아동들에게 어떠한 가치를 학습시키게 되는지에 대하여 자세히 분석하였다. 교사는 우수아라고 예견되는 아동들에 대해서는 많은 관심을 보이거나 그의 시간을 지진아에 비하여 더 많이 부여하는 반면에, 지진아에 대해서는 격려와 대화를 많이 하지 않으며 수용보다는 거부하는 행동을 취하였다. 우수아들은 접촉할 수 있는 기회를 많이 가지며 따라서 의사소통의 빈도도 활발하였다. 결국 교사의 우수아와 지진아에 대한 기대의 차이는 교사로서 하여금 자신의 생각을 강화시키는 방식으로 행동하게 이끌고, 교사의 이러한 차별적 대우는 아동들로 하여금 교사의 분류에 따라 반응하게끔 작용하여 결국은 자기충족예언의 효과를 지지하게 된다고 하였다.

Brophy 와 Good(1977)은 또 다른 연구에서 구체적인 수업행동의 이중 분석 방법에 의하여 교실 내 교사 학생의 인간관계 행동 자료를 분석하여 그 결과를 ①교사는 학급의 수업행동에서 차이를 기대하며 ②교사는 자기의 기대수준에 따라 학생을 다르게 취급하고 ③학생 역시 교사의 기대에 따라 다르게 반응하며 ④교사에게 반응함에 있어서 각 학생은 교사의 기대를 강화해 주는 방향으로 행동하며 ⑤결과적으로 어떤 학생의 학구적 행위는 더욱 촉진되고 다른 학생의 학구적 성취는 저조하게 된다고 제시하였다 (김병성, 1981).

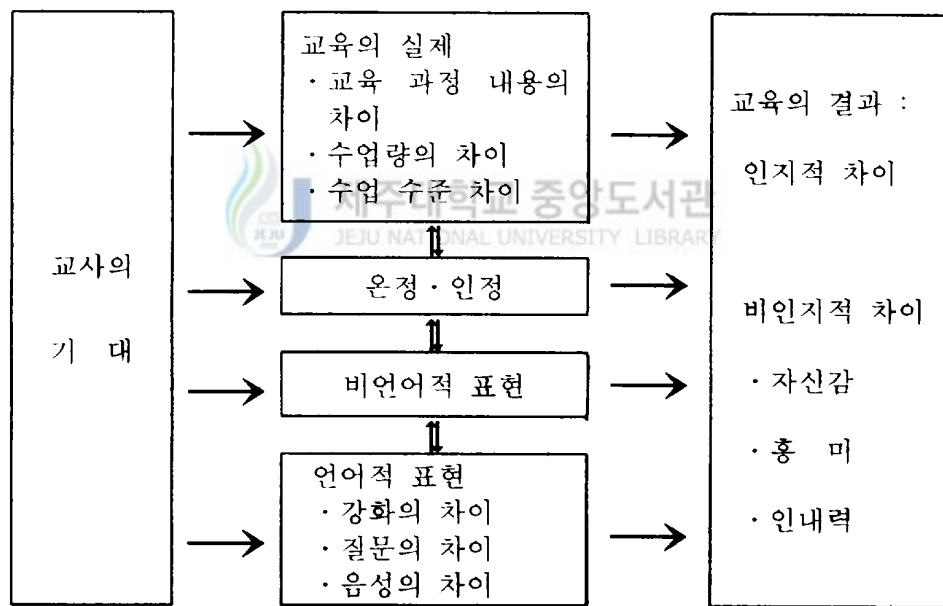
Harvey, Clarizio 등(1979)은 높은 기대를 전달하는 교사들은 더 칭찬하며 더 기회를 많이 주고 미소, 눈 접촉 등 긍정적 신호로써 더 자주 피드백을 주며 낮은 기대를 전달하는 교사들은 칭찬은 덜 자주 덜 강력하며 부정확한 대답은 더 비판되는 식으로 차별대우가 생기며, 이렇게 낮은 기대 학생을 위축시키는 교사의 차별대우 형태는 우리 일상적인 교실의 엄연한 사실을 나타내 주고 있다고 하였다.

Rubovits 와 Machr(1973)는 중학교 1학년과 2학년 학생들의 수업 장면에서

교사들이 흑인 학생들을 덜 호의적으로 대하고 관심과 지명반도, 칭찬과 비평에서도 차별을 하는 것을 알아내었다. 이것은 흑인들의 능력을 과소평가하고 낮은 기대를 가졌기 때문이라고 하였다.

Martinez(1973)는 높은 능력을 소유한 학생집단에게는 질문에 대한 반응 시간을 길게 하거나 질문을 재구성해 주는 것, 또 많은 힌트와 자료를 제공하는 것 등 실제 수업 투입 시간을 많게 해준다고 하였다.

Persell(1977)은 교사기대의 차이에 따라 교사 행동에 차이를 가져오며 그 결과 학생의 인지적, 비인지적 행동 변화에 영향을 준다는 것을 다음과 같이 개념화하여 모형으로 나타내었다.



[그림 2] 교사의 기대에 따른 교사 행동의 차이 (Persell, 1977)

이상에서 교사의 기대차에 따라 교실 장면에서 교사와 학생의 상호작용에 차이를 가져오며 그에 따라 학생의 행동 변화에 다른 결과를 가져온다는 것을 살펴보았다.

이와 같이 교실 안의 상호작용과정에서 교사기대의 차에 따라 교사 행동의 차이를 가져 온다는 선행 연구(Taylor,1979; Brophy & Good,1970; Babad, Inbar & Rusential,1982; Good,Cooper & Blakey,1980; Kester & Letchworth, 1972; Rubovit & Machr,1971; Rist,1972; Smith & Luginbuhl,1976; Cooper, 1979; Chaiken, Sigler & Derlega,1974)들을 종합적으로 요약 정리하면 다음과 같다(황기우,1986).

- ①기대가 낮은 학생에게는 대답할 수 있는 시간을 더 짧게 기다린다.
- ②기대가 낮은 학생에게는 질문을 반복해 주거나 암시를 주어 정답을 유도하기보다 다른 학생을 지명하여 대답하게 하거나 직접 교사가 답을 말한다.
- ③낮은 기대 학생의 실수에 대해서는 더욱 심한 비난을 한다.
- ④성공에 대해서 기대가 높은 학생에 비해 낮은 학생에게는 칭찬을 덜한다.
- ⑤일반적으로 기대가 낮은 학생에게는 주의나 관심을 적게 두거나 사회적 교섭을 더 적게 한다.
- ⑥낮은 기대 학생에게는 질문에 대답할 수 있는 기회를 적게 준다.
- ⑦기대가 낮은 학생은 교사로부터 멀리 떨어진 뒤쪽에 앉는다.
- ⑧기대가 낮은 학생에게는 우호적인 상호작용을 적게 한다. 말하자면 미소를 적게 짓거나 기타 비언어적인 지원(눈과 눈의 접촉 등)이 약하다.
- ⑨낮은 기대 학생의 질문에는 간단하게 대답하거나 교육적인 피드백을 적게 한다.

⑩ 높은 기대 학생에게는 긍정적으로 머리를 끄덕인다든가 눈과 눈의 접촉을 많이 한다.

이상 논의들 통해서 교사의 기대차에 따라 교사와 학생간의 상호작용 과정에서 교사의 행동이 다르게 전달되는 것을 살펴보았는데 보다 구체적으로 교사의 기대가 학생에게 전달되어지는 사회심리학적 기제는 다음의 다섯 가지 형태로 구분될 수 있다 (김병성, 1986)

첫째, 학습의 일반적인 대인 지각이나 관계에서 교사의 기대차가 나타난다. 교사는 높은 기대를 하고 있는 학생에게는 낮은 기대를 하는 학생에 비하여 보다 많은 온정을 베푼다는 것이다. 또 비언어적 형태인 학생과의 눈마주침의 빈도, 교사의 눈 표정, 고개의 동작, 학생의 어깨에 손을 얹거나 학생의 머리를 쓰다듬어 주는 형태로도 교사의 기대 수준이 전달된다.

둘째, 학생 행동에 대한 반응에서 더 적극적인 칭찬이나 격려 정도에 따라 교사의 기대수준이 표출된다.

셋째, 개인 학생에게 투입하는 시간양에서의 차이를 들 수 있다. 높은 능력이나 기대를 거는 학생에게는 개별 지도를 하는 시간이 다른 학생에 비하여 많아지고 질문에 대한 반응 시간도 길어지며, 질문에 대한 정확한 대답을 끌어내기 위하여 재질문을 하거나 또 힌트와 관련 정보나 자료를 많이 제공해 준다는 점이다.

넷째, 학생의 반응기회에서의 차이를 들 수 있다. 높은 기대를 하는 학생에게는 질문빈도가 잦아지거나 반응 기회를 많이 주고, 보다 지적인 반응을 유도하여 반응의 정확성과 기회를 높여 준다는 것이다.

마지막으로 교사는 자기가 지각한 학생의 능력 수준에 따라 학습 자료나 그 내용 구성의 난이도 수준을 달리 정한다. 따라서, 교사의 기대수준에 따

라 과제 부과와 자료 준비 및 그 제공의 양에 차이가 나게 된다. 물론 학교 수업 상황에서 이러한 교사-학생간의 상호작용 형태가 어느 학급에서나 일어나는 일반적인 사례로 단정할 수는 없을 것이다. 그러나 문제는 이러한 교사의 자기충족예언과 같은 메카니즘이 존재하는 한 학생간의 성적 격차는 불가피하다는 것은 많은 연구 결과가 이를 뒷받침해 준다.

또한 교사의 기대 효과는 학업 성취뿐만 아니라 자아개념, 교실에서의 행동 등 정의적 영역에 까지 광범위하게 영향을 미친다.

교사기대 효과로서 교사기대와 자아개념과의 관계에 대해서는 다음 절에서 논의하고자 한다.

4. 자아개념의 속성과 구성요소

가. 자아개념의 속성

자아(Self)라는 말은 James(1890)가 그의 저서 심리학 원리(Principles of Psychology)에서 처음으로 사용하였다.

James의 연구 이후 자아개념은 크게 세 가지 입장에서 설명될 수 있는데 정신분석학적 입장, 사회심리학적 입장, 현상적 입장이 그것이다.

정신분석학적 입장에서는 자아를 한 개인의 진실한 모습을 나타내는 것으로 보는데 이런 범주에 속하는 자아개념의 의미는 개체내에 잠재하고 있는 풍부하고 생기차고 참신한 가능성이나 본질을 가정하여 사용하는 개념이다.

Freud, Jung, Horney, Fromm 등으로 대표된다.

사회심리학적 입장은 Cooley, Mead 등으로 대표되며 자아는 사회생활의 산

물이나 그 반향으로 발생한다는 것을 강조하는 입장이다.

현상학적 입장은 Combs, Rogers 등으로 대표되며 자아의 지각적인 측면을 강조하는 것으로서, 자아를 대상으로서의 자아로 규정하고 있는데, 이 자아란 자기자신을 하나의 대상으로 보고 그 대상에 관한 감정, 지각, 그리고 평가 등의 지각 내용으로 구성된다고 보는 입장이다. 이 연구에서는 주로 사회심리학적 입장의 이론이 바탕이 되는 것이다.

James는 자아의 구성요소를 물질적 자아, 사회적 자아, 정신적 자아, 순수 자아의 네 차원으로 구별하여 자아에 대한 개념을 형이상학적 개념에서 경험적 차원으로 끌어내린 다음, 경험적 차원에서 하나의 자아는 개인과 사회환경과의 상호작용을 통해 형성되는 것이라는 점을 강조하였다(Hall & Lindzey, 1970).

그리고 그는 이들 자아의 구성요소들 간에는 위계성이 있으며 자아에 관한 의식에서 주제인 '나(I)'와 객체로서의 '나를(Me)'의 두 측면이 고려되어야 한다고 하였다 (송인섭, 1989).

Rogers(1951)는 자아에 관한 정보와 무의식 세계로부터의 환경은 최소한의 인식수준이 될 때만이 행동에 영향을 줄 수 있다는 현상학적 입장을 강조하였다.

그에 의하면 자아개념은 인식이 허락하는 자아의 지각에 관한 조직적인 형태라고 하였으며, 자아는 조직적이고 일관성 있는 개념 형태이며 관련 없는 부분의 통합이라기 보다는 관련된 지각들의 통합된 모형으로 보았다. 자아는 유동적이고 변하는 특징을 갖고 있음에도 불구하고 핵심적이고 통합적이며 조직적인 특질을 갖는다고 하였다.

이와 같은 입장으로서 Byrne(1974) 역시 “자아개념이란 한 개인이 자기의 행동, 능력, 신체 그리고 한 인간으로서 자기 가치에 관련지어 지니고 있는 태

도, 판단 등 가치의 전체 집합체로서, 요컨대 그가 자신을 어떻게 평가하고 지각하느냐 하는 것이다”라고 정의하고 이 자아개념은 인생의 중요한 부분이며 태도나 동기와 마찬가지로 개인차를 나타내는 한 부분으로서 의미를 지닌다고 하였다.

Raimy(1948)는 자아개념은 현재 및 과거의 자아관찰의 결과 일어난 조직 또는 비조직간의 지각적 대상이며 인간이 ‘자기’라고 믿고 있는 바로 그것을 뜻한다고 하였다.

Perkins(1958)는 자아개념이란 개인이 자기 자신을 기술할 때 갖는 개념, 감정, 태도, 가치라고 정의하였으며 Patterson(1979)은 자아개념이란 한 인간이 자기 자신의 태도, 감정과 신념, 그리고 자신에 대한 기대 등에 관해 스스로 지각하고 견해를 갖는 방식이라고 정의하였다.

이들은 앞서 논의한 상징적 상호작용론의 견해와는 달리 개인의 자기 자신에 대한 평가, 지각 그리고 주위환경에 대한 지각을 중시하고 있다.

자아개념은 그자체에 여러 가지의 속성을 지니고 있는데 Shavelson 등(1976)은 자아개념의 속성을 다음과 같이 정리하여 제시하였다.

- 자아개념은 조직화 또는 구조화되어 있다.
- 자아개념은 다면적(multi-faceted)인 양상을 띤다.
- 자아개념은 위계적이다.
- 자아개념은 비교적 안정된(stable) 속성을 가지고 있다.
- 자아개념은 발달적이며, 분화적(differentiated)인 속성을 가지고 있다.
- 자아개념은 기술적(descriptive)이고 평가적(evaluative)인 성격을 가지고 있다.
- 자아개념은 구별 가능한 속성을 가지고 있다.

자아개념은 이와 같은 속성 때문에 단일한 개념 정의를 내리기가 매우 어렵다. 그러나 기술된 내용에서 어느 정도 공통된 것을 찾을 수 있다. 자아개념에 관한 이론과 정의를 개관한 Wylie 와 Colledge는 정의에 포함된 공통되는 설명을 다음과 같이 요약하였다 (김철수, 1992).

- ①한 인간이 타인과 구별되는 한 실체로서 경험된다.
- ②동일인이 실존의 의식(Sense of being)을 지속한다.
- ③체험된 신체적 특징들이 개념 속에 내포된다.
- ④체험되고 기억된 그 자신의 행동들이 포함된다. 특히 그것들이 체험하는 그 개인의 통제하에 있는 의도적 감정이나 실존감과 연합된다면 그렇게 된다.
- ⑤자아개념에 내포된 항목들이 어느 정도 조직되거나 통일되어 체험된다. 내적 조직에 관한 이론은 서로 다를 수 있으나 하위 부분이 포함된다.
- ⑥자기 지각과 자기 개념을 구별짓지 않고 있다. 많은 학자들이 지각에 있어 형태(Gestalt)의 용어를 사용하고 있다. 그러나 자극의 특징과 이와 결합된 지각적 경험과의 연결은 시도되지 않았다. 지각조직과 의미조직을 구별하지 않고 쓸 뿐이다.
- ⑦자아개념은 그 사람의 인지와 더불어 평가를 포함한다.
- ⑧자아개념은 의식적인 것과 무의식적인 것을 포함한다. 그러나 이론가들은 의식과 무의식의 차원을 체계적으로 구별하여 이론화하지 않았다. 다만 대부분 의식적인 측면에 강조를 두고 있다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 관심의 초점에 따라 자아와 자아개념에 대한 시각이 다양하지만 그 견해들에서 어느 정도 공통점을 찾을 수 있다.

Purkey(1970)는 여러 학자들의 자아에 대한 여러가지 정의를 종합하여 다

음과 같이 자아에 대한 구성적 정의를 내리고 있다. 즉, '자아란 개인이 그 자신에 관해 사실이라 믿는 믿음들의 복합적이고 역동적인 체제'로서 이러한 각기의 믿음은 가치와 부합되는 것이다. 이러한 자아의 정의에 있어서 요체가 되는 두가지 중요한 특성은 자아는 조직된다는 것과 그것이 역동적이라는 것이다 (안범희, 1985).

나. 자아개념의 구성요소

자아개념은 복합적이고 구조적이며 위계적인 속성을 가지고 있다.

그러한 자아개념의 구조에 대한 견해도 자아개념에 대한 정의가 다양한 것처럼 학자들에 따라 다양하게 제시되고 있다.

Fitts는 자아개념을 자기 자신에 대하여 긍정적 또는 부정적으로 보는 관점이라고 정의하고, 자아개념의 요인으로서 신체적, 도덕 윤리적, 개인적, 가정적, 사회적, 행동적 자아개념 및 자아 정체성, 자기 만족, 자기비판 등 9가지로 분류하였다(Yarworth & Gauthier, 1978).

James는 자아를 물질적 자아(material self), 사회적 자아(social self), 영적 자아(spiritual self) 등으로 구분하였다.

Crutchfield와 Ballachey(1962) 등은 자아의 전통적인 요소는 긍정과 부정적인 평가 체계, 정의적인 느낌, 사회적인 실체에 관한 경향성 등이라고 하였다 (송인섭, 1989).

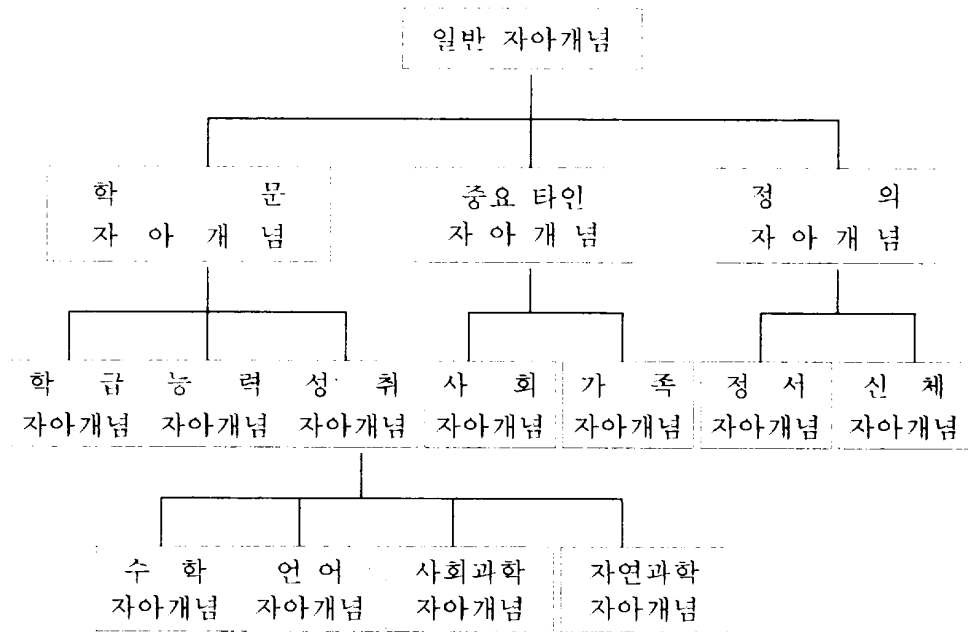
Hurlock는 자아개념을 지각적 성분(신체적 자아개념), 개념적 성분(심리적 자아개념), 그리고 태도적 성분으로 이루어졌다고 설명하였으며, 발달 순서나 지속성 등의 논리에 입각해서 기본적 자아개념, 감정적 자아개념, 사회적 자아개념, 이상적 자아개념의 네 가지로 구분하였다. Rogers는 자아개념 구성

요소를 지각 내용으로 표시하고 있다. 그는 자신의 성격이나 능력에 대한 지각, 환경이나 다른 사람과 관련지어 지각한 가치의 질, 그리고 긍정적 또는 부정적 가치를 띠고 있는 것으로 지각된 목표나 이상을 지적하고 있다(나혜숙, 1985).

Super(1972)는 자아존중감(Self-esteem), 명료성(Clarify), 추상성(Abstraction), 세련성(Refinement), 확실성(Certainty), 안전성(Stability) 및 현실감(Reality)의 7가지를 자아개념 구성요소로 제시하였다 (정희만, 1992).

이상의 견해들은 자아개념의 구성요소를 평면적으로 제시하고 있는데 반해 Shavelson 등(1976)은 자아개념을 위계적 구조로 구성하였다. 이는 가장 하위 차원에서는 구체적이고 차츰 상위 차원에 이르면 일반화된 자아개념이 존재하는 것으로 나타내었다. 일반적 자아개념은 완전히 한 개인이 자기에 대하여 갖는 일반화된 자아, 평가에 기초를 둔 것이다. 이것은 다시 학업적 자아개념과 비학업적 자아개념으로 나누어지는데 학업적 자아개념은 각 교과목을 하위수준으로 하고 비학업적 자아개념은 사회적, 참여적, 신체적 자아개념으로 나누고 그것을 다시 하위 요소로 나타내었다.

자아개념을 구성하고 있는 요소에 대한 국내 학자들의 견해를 살펴보면 정원식(1968)은 자아개념의 구성 요소로서 신체적 자아, 도덕적 자아, 성격적 자아, 가정적 자아, 사회적 자아를 제시하였고 윤희준(1977)은 신체적 자아개념, 사회적 자아개념, 도덕적 자아개념으로 분류하였다. 송인섭(1982)은 자아의 구성요소는 첫째, 믿음 혹은 인지적 구성 요소 둘째, 정의적, 감정적 구성 요소, 셋째, 평가 넷째, 반응에 대한 경향성 등의 네 가지로 구체화될 수 있다고 하였다. 그는 자아개념의 구조에 관한 연구 결과를 삼차원적(三次元的) 위계 요인모형으로 다음과 같이 제시하였다.



[그림 3] 자아개념의 위계적 구조 (송인섭, 1982)

자아개념에 대한 여러 연구를 바탕으로 하여 본 연구에서는 자아개념의 측정요소로서 일반적 자아개념, 능력에 대한 자아개념, 사회적 자아개념, 정서적 자아개념, 신체적 자아개념으로 설정하였다.

5. 자아개념의 형성

그러면 이러한 자아개념은 어떻게 형성되고 발달되는 것인가? 이에 대해 여러 연구자들(Sullivan, 1953; Mead, 1934; Rogers, 1973; Coopersmith, 1967; Shavelson, 1976; 박용현, 1980; 황정규, 1984)은 자아는 개인이 성장하면서 겪

게 되는 경험의 축적을 통하여 생겨나고 수정되며, 아울러 타인 또는 환경과의 상호작용을 통해서 개인의 자아개념은 형성되고 발달되어 나간다고 보고 있다. 여기서 이 연구와 관련된 사회적 상호작용 속에서 자아가 형성되고 발달된다는 것과 관련된 학자들의 기본적인 관점을 간략히 살펴보고자 한다.

신 Freud 학파인 Sullivan(1953)은 자아관 사회적 상호작용 속에서 형성되며 다른 사람으로부터 경험하는 자신에 대한 인정과 태도들에서 자아의식이 형성된다고 하였다. 즉 주위의 칭찬, 꾸지람 등의 반영이 곧 자아형성 과정이라고 하였다(이규호, 1972).

Sullivan의 이론에 따르면, 자아는 '반성적인 평가들(reflective appraisals)'로 이루어진다. 자아의 발달에 영향을 미치는 초기의 경험들은 다른 사람들과의 경험이다. 어린이들의 가장 초기의 자아평가는 다른 사람들이 그에 관하여 어떻게 생각하고 느끼느냐에 달려 있다. '자아'의 바탕은 중요한 타자(significant others)의 손에 달려 있다. 어린이들은 점차 수용과 거부의 경험들을 지각하게 되고 자아는 시인과 비난 또는 보상과 처벌과 같은 경험에서 형성된다. 따라서 다른 사람들이 취하는 태도에 의해 형성되는 경험이 어린이의 자아개념 속에 통합되는 경험들이다. 만일 어린이들의 자아에 대한 '반성적 평가'가 주로 경멸적이라면 자기자신에 대한 어린이의 태도는 점차적으로 경멸적이 될 것이다. Sullivan은 자아에 대한 태도와 타인에 대한 태도 사이에는 다음과 같이 밀접한 상호관계가 있다고 보고 있다(Kerensky, 1975).

“사람은 저마다 자신을 존중하듯이 다른 사람을 존중할 수 있다. 만일 자아에 대한 정당하고도 진정한 태도가 있다면 그 태도는 다른 사람들에 대해서도 정당하고도 진정한 태도를 드러낼 것이다. 그것은 당신이 평가하듯이 당신이 평가받는 것이 아니라 당신이 자신을 평가하고 있듯이 당신은 다른

사람들을 평가하게 될 것이다.”

상징적 상호작용이론을 대표하는 Mead는 인간 능력의 기능적 요소는 중요한 타자와의 상호작용 속에서 획득된다는 것이다. 그는 자아를 본질적으로 사회적 구조로 보았으며 자아는 사회적 경험 속에서 일어난다는 것이다. 어떤 의미에서 하나의 자아가 발생되면 그 후 그것은 사회적 경험 속에서 그 자체를 제공해 주게 된다고 하였다.

Mead의 출발점은 사회적 경험이다. ‘나의’ 세계는 ‘너의’ 세계가 없으면 전혀 의미가 없으며 사회적인 상호작용과 경험의 공통된 차원이 없으면 개인의 사적 경험이라는 생각은 그 의미가 없게 될 것이라고 지적하고 있다.

Combs의 자아개념의 발달에 대한 생각은 많은 사람들에게 권위있게 받아들여지고 있다. 그에 의하면 자아개념은 학습되는 것이다. 사람들은 각자의 성장과정에서 그들을 둘러싸고 있는 사람들에 의해 자신의 취급되어지는 방식으로부터 자신들이 누구인지를 배운다. 그것은 Sullivan이 “다른 사람들이라는 거울로부터 자신에 관해 학습하는 것”이라고 말한 것과 같은 의미이다. 즉 말해줌으로써가 아니라 경험으로부터 발견한다. 사람들은 저마다 자신들을 좋아하고 원하고, 받아들이는 감정들을 발달시키며 그리고 성공적이었던 감정들을 발달시킨다 (Kerensky, 1975).

Rogers(1973) 도 Sullivan과 같이 “인간의 자아는 타인들과의 상호작용 속에서 형성된다.”고 하면서 의미있는 학습의 축진은 교사와 학생간의 인간관계에서 존재하는 모종의 태도에 있다고 하였다.

Coopersmith(1967)는 자아개념을 자아존중(Self-esteem)과 같은 의미로 보고 중요성(Significance), 능력(Competence), 선(Virtue), 영향력(Power)을 기초로 하여 자아개념이 형성되고 발달된다고 하였는데 즉, 첫째, 인간이 살아가는데 있어서 중요한 사람으로부터 사랑받고 인정받는다고 느끼는 정도

에 의해서 둘째, 자신이 중요하다고 여기는 과제 수행에서의 능력의 지각에 의해서 셋째, 윤리적이고 도덕적 기준에 자신이 얼마나 도달했느냐의 정도에 의해서 넷째, 인간이 자신의 삶과 다른 사람의 삶에 영향을 미치는 정도에 대한 지각 등에 의해서 자아개념이 형성되고 발달한다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 아동의 자아개념은 타인 또는 환경과의 상호작용 속에서 얻어지는 경험의 축적을 통하여 형성, 발달되며 특히 부모, 교사와 같은 중요한 타자는 아동의 자아개념 형성에 지대한 영향을 미치게 된다. 또한 발달 단계로 보아 중·고등학교 시기보다 유아나 아동기의 경험이 아동의 자아개념 형성에 더욱 중요하다.

6. 교사의 기대와 자아개념과의 관계

교사의 기대는 학생의 학업성취에 중요한 영향을 미치기도 하지만, 장기적으로 볼 때는 학생의 성격이나 자아개념에까지 영향을 미친다고 볼 수 있다. Hurn (1978)은 자기충족예언 이론을 평가하여, 앞으로는 단순한 인지적 결과만을 측정하기 보다는 4년내지 5년 정도의 종단적 연구를 통한 연속적인 학습의 과정에 대한 탐색이 더욱 요청된다고 하였다. 그리고 학생들에 대한 교사의 기대는 지적 결과뿐만 아니라 학교에 대한, 그리고 자신의 미래에 대한 태도에 영향을 미치며, 자기 자신과 자신의 잠재력에 대한 이미지에 더욱 영향을 미친다고 하였다.

학생은 그에게 중요한 타자 및 사회 환경과의 상호작용을 통해서 자아개념을 형성해 가게 되는데 학생에 있어 부모 다음으로 중요한 타자(他者)인 교사는 학생의 자아개념 형성에 많은 영향을 미치며 교사의 기대수준에 따라

학생의 긍정적 또는 부정적 자아개념 형성에 영향을 미치게 되는 것이다. 더
우기 발달단계상 중·고등학생보다 나이가 어린 국민학교 아동기에 이런 영
향이 더욱 클 것으로 생각된다.

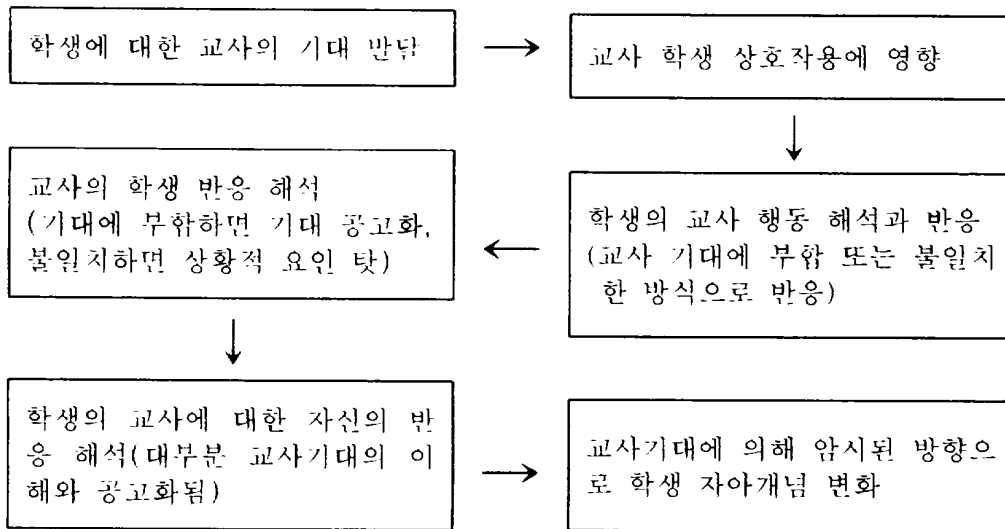
자아의 발달과정에서 타인의 기대는 개인에 의해 내면화되어 자아개념의
일부가 된다. 한 예로 어린이가 배울 수 없다는 것을 지각하게 되면, 그리고
그에 대한 교사의 기대가 낮다면 그의 능력에 대한 자아개념은 감소하는 경
향이 있으며 그것은 나아가서 어린이의 장래의 성장과 발달에 제한적인 요인
이 된다는 것이다(Kerensky, 1975).

Braun(1976)은 학업 수행에 대한 교사의 기대가 학생들에게 암시됨으로써
자아견해(self-view), 특히 학생이 학업성취에 대한 자신의 능력에 관하여
갖고 있는 자아기대에 영향을 준다고 하였다.

Shavelson(1982)은 자아개념에 영향을 미치는 요인으로서 환경의 경험과
그 해석, 중요한 타인과의 상호작용을 통해 받는 기대, 강화를 들고 있다.
이는 학생에게 중요한 타인으로서의 교사의 기대가 자아개념 형성에 영향을
미치는 중요 요인이 된다는 점에서 Braun의 견해와 일치한다.

또한 긍정적이고 격려 받은 경험을 겪은 학생들은 긍정적인 자아개념의 발
달을 가져왔으며 교사들이 적절한 기대를 갖고 학생과 적극적인 의사소통을
하는 학업풍토에서는 긍정적인 자아가 발달한다고 Brookover(1978) 등의 연
구에서 강조하고 있다.

Darley 와 Fazio(1980)는 교사의 기대가 교사-학생의 상호작용에 영향을
미쳐 교사기대에 의해 암시된 방향으로 학생의 자아개념이 변화된다는 것을
다음과 같이 개념화하여 제시하였다 (박진희, 1986).



[그림 4] 교사기대 효과에 대한 개념 모형(Darley & Fazio, 1980)

국내 연구로서는 교사의 기대와 자아개념과의 관계를 부분적으로 관련시켜 수행한 연구와 이와 유사한 연구가 있다.

박진희(1986)는 '교사의 학생관이 학생 자아개념에 미치는 영향'의 연구에서 고등학교 1학년 학생과 담임교사를 대상으로 조사연구를 한 결과 교사가 긍정적으로 보는 학생들이 더 긍정적인 자아개념을 가지며 교사의 학생관과 더 긍정적인 상관관계를 나타내었다고 하였다.

다음은 앞에서 기술한 바 있는 이경옥(1987)의 연구로, 그는 '학생의 특성과 교사의 기대수준과의 관계 연구'에서 중학교 교사와 학생을 대상으로 조사 연구를 한 결과 교사의 기대와 학생의 자아개념 간에는 비교적 높은 정적 상관 관계가 있다고 보고하였다.

학생들은 어떤 특정 자아개념을 가지고 태어나지는 않는다. 학생들은 매일 매일의 타인과의 삶을 통해 자신이 누구인지, 자신의 흥미와 가치가 무엇인지를 배우게 된다. 때문에 자아정체감을 형성시키는 단계에 있는 학생들은 특히 자기에게 의미있는 타자(他者)를 동일시하며, 또 그들의 기대와 평가에 영향을 받기 쉽다. 나이가 어릴수록 한 개인은 보다 수동적이어서 부모나 교사 등의 의미있는 타자가 자신에 대해 요구하는 기대나, 자신에 대한 태도는 학생이 자아개념을 형성하는 과정에 있어서 지대한 영향을 미치게 된다.



Ⅲ. 연구방법

교사의 기대를 형성하는 학생들의 특성요인을 탐색하고 아울러 학생에 대한 교사의 차등기대가 학생들의 자아개념과 어떤 관련성을 가지고 있는지를 밝혀보고자 시도된 본 연구의 목적과 연구문제를 해결하기 위하여 다음과 같은 방법으로 연구가 수행되었다.

1. 연구대상

본 연구의 조사대상은 제주도내 국민학교 4,5,6학년 학생과 그 담임 교사이다.

각 학년별로 시지역 99학급, 읍·면지역 60학급씩 총 159학급을 표집하였다. 표집된 학급의 담임교사가 이 연구에서 교사기대 요인으로 설정한 5개항, 즉 ①아동의 외모, ②가정의 사회·경제적 지위, ③지적 능력 및 학업 성취도, ④인성 특성, ⑤학급활동을 종합적으로 고려하여 기대가 가장 높은 아동 2명, 낮은 아동 2명(계 4명)을 임의로 선정하도록 하여 그 아동과 담임교사에 대해 교사기대 조사(교사용)와 자아개념 검사(아동용)를 실시하였다. 아동을 선정할 때 성별은 고려하지 않았다. 표집 대상의 학년별, 지역별, 교사와 아동 수는 다음 표와 같다.

〈표 III-1〉 조사 대상

학년별	지역별	시 지 역			읍면지역	전 체
		제주시	시귀포시	계		
4	교사	15	18	33	20	53
	아동	60	72	132	80	212
5	교사	15	18	33	20	53
	아동	60	72	132	80	212
6	교사	15	18	33	20	53
	아동	60	72	132	80	212
전체	교사	45	54	99	60	159
	아동	180	216	396	240	636

2. 측정도구

본 연구에서 측정해야 할 변인은 교사의 기대와 아동의 자아개념으로서 모두 설문지를 사용하여 측정하였다.

가. 교사의 기대 조사 도구

학생에 대한 교사의 기대 수준을 측정하기 위해 선행 연구들에서 공통적으로 제시되고 있는 교사기대 요인을 5가지로 선정하고 전문가의 조언을 얻어 연구자가 제작하였다. 여기에 사용된 교사기대 요인과 분항수는 다음과 같다.

<표 III-2> 교사기대 요인별 문항수

교사기대 요인	문항수	문항번호
아동의 외모 (신체적 용모, 매력, 인상)	5	1~5
가정의 사회·경제적 지위	5	6~10
지적 능력 및 학업성취도	5	11~15
인성특성	5	16~20
학급활동(교실행동)	5	21~25

교사는 자신이 선정한 '높게' 또는 '낮게' 기대하는 학생에 대해 위에 제시된 교사기대 요인별로 5단계 평정척 답지 중에서 하나를 선택하여 체크하도록 하였고, 이를 각각 5, 4, 3, 2, 1점으로 배점하여 검사의 점수를 산출하였다. 이 검사에서의 교사의 기대 총점수는 125점이다.



나. 자아개념 검사 도구

자아개념을 측정하기 위하여 정원식(1972), 김호권 외(1979), 박경숙(1976), Song(1982), Piers & Harris(1964) 등을 참조하여 Shavelson(1976)의 자아개념의 위계 구조 모형에 준하여 본 연구대상의 수준에 맞게 연구자가 보완 제작하여 사용하였다.

측정에 사용된 자아개념 하위 요인과 문항 수는 다음과 같다.

〈표 III-3〉 자아개념 하위 요인별 문항수

자아개념 하위 요인	문항수	문항번호
일반적 자아개념	20	1 ~ 20
능력에 대한 자아개념	20	21 ~ 40
사회적 자아개념	10	41 ~ 50
정서적 자아개념	10	51 ~ 60
신체적 자아개념	10	61 ~ 70

각 문항에 대한 반응은 '예', '아니오', '잘 모르겠다' 중에서 하나를 선택하여 표시하도록 하였고 각각 2, 1, 0의 점수를 부과하여 점수를 산출하였다.

3. 자료의 처리



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

본 연구의 자료 처리는 SPSS프로그램을 이용하여 전산 처리하였다.

이 연구의 통계처리는 응답자의 의견의 차이 및 관련 정도를 밝히기 위하여 평균(M), 표준편차(SD), 상관계수, F검증, t검증 등을 사용하였다.

IV. 조사 결과 및 해석

교사의 아동에 대한 기대수준에 따라 아동의 자아개념과 어떤 관계가 있는지를 밝히기 위하여 앞에서 진술한 연구문제를 검증하기 위하여 조사 분석한 결과를 연구분제별로 제시하면 다음과 같다.

1. 교사기대 요인의 순위

학생에 대한 교사의 기대를 형성하는 요인별 순위를 본 연구에서 설정한 5가지 요인에 대하여 알아보았다.

교사의 기대 형성에 관련하는 요인에 대한 순위를 나타낸 것이 <표 IV-1>이다.

< 표 IV-1 > 교사기대 요인의 순위

순 위	교 사 기 대 요 인	순 위 평 균	x ²
1	아동의 외모	3.84	372.9**
5	가정배경	2.15	
4	지적능력 및 학업성취	2.64	
2	인성 특성	3.23	
3	학급 활동	3.15	

* p<.05 ** p<.01


<표 IV-1>에서 보는 바와 같이 교사기대 요인별 순위는 아동의 외모, 인성 특성, 학급활동, 지적능력 및 학업성취, 그리고 가정배경 순으로 나타났다. 이는 제주도 지역 초등 교사들이 학생에 대한 기대를 형성하는데 아동의 신체

적 용모와 매력, 아동에 대한 인상 등 외모 요인이 가장 중요한 요인으로 작용하고 있음을 말해주고 있다.

이는 교실행동(학급활동)을 교사기대 요인 중 가장 중요한 요인이라고 한 이경옥(1987)의 연구와 김석수(1991)의 연구 결과와 다르며 가정 배경의 순위가 가장 낮게 나타난 것은 학생 가정의 사회 경제적 배경이 가장 중요한 교사기대 요인이라고 밝힌 황기우(1986)의 연구 결과와는 반대의 결과를 나타내었다. 이는 연구 대상 지역의 지역적 특성이 매우 다르기 때문에 나타난 결과로 해석된다.

2. 교사기대 요인에 대한 차이

교사의 기대 요인 즉 외모, 가정배경, 지적능력 및 성취도, 인성특성, 학급활동등에 대하여 지역별, 학년별, 성별, 기대수준별로 어떠한 차이가 있는지를 검증하였다.


제주대학교 중앙도서관
 JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY
 < 표 IV-2 > 지역별 교사기대의 차이

교사 기대요인	지 역		시 (N=286)		읍면(N=242)		t
			X	SD	X	SD	
아동의 외모			19.34	4.25	19.04	4.13	0.80
가정배경			15.63	4.98	15.20	4.89	0.99
지적능력·성취도			16.85	6.97	16.31	6.75	0.88
인성특성			17.58	5.73	17.80	5.43	-0.44
학급활동			17.43	5.98	17.77	5.60	-0.68

<표 IV-2>에서 보는 바와 같이 아동의 외모, 가정배경, 지적능력 및 성취도, 인성특성, 학급활동 등의 교사기대 요인은 시지역의 교사와 읍면지역의 교사간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

다음은 교사기대 요인들이 학년별로 어떠한 차이가 있는지를 알아본 결과 <표 IV 3>과 같다. <표 IV-3>에 의하면 교사의 기대가 학년별로도 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

따라서 교사기대의 형성 요인은 학년이나 도시·농촌 지역에 따라 차이가 없음을 알 수 있다.

<표 IV-3> 학년별 교사기대의 차이

교사 기대요인	학 년		4 (N=176)		5 (N=180)		6 (N=175)		F
	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	
아동의 외모	19.75	3.95	18.84	4.14	19.03	4.44	2.32		
가정배경	15.59	5.01	15.63	5.07	15.07	4.73	0.70		
지적능력·성취도	16.69	6.82	16.51	6.65	16.60	7.16	0.03		
인성특성	17.56	5.65	17.53	5.33	17.95	5.79	0.31		
학급활동	17.63	5.89	17.39	5.58	17.75	5.98	0.18		

<표 IV-4>는 교사의 기대가 남자 아동과 여자 아동간에 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과이다. 표에서 보는 바와 같이 교사기대 요인 중 아동의 외모, 가정배경, 지적능력·성취도 요인에서는 유의한 차이가 없었다. 그러나 아동의 인성특성에서는 유의한 차이가 나타났다($t=-2.45, p<.05$). 그리고

학급활동에서도 유의한 차이($t=-2.36, p<.05$)가 있는 것으로 밝혀졌다.

<표 IV-4> 성별 교사기대의 차이

교사 기대요인	남(N=265)		여(N=266)		t
	X	SD	X	SD	
아동의 외모	18.88	4.11	19.52	4.26	-1.75
가정배경	15.31	4.91	15.56	4.97	-0.57
지적능력·성취도	16.39	6.94	16.81	6.80	-0.70
인성특성	17.09	5.59	18.27	5.54	2.45*
학급활동	16.99	5.76	18.18	5.80	-2.36*

* $p<.05$ ** $p<.01$

따라서 여자 아동이 남자 아동에 비해 인성(행동)특성과 학급활동(교실행동)에 있어 더 높은 기대를 받고 있다고 말할 수 있다.

<표 IV-5>는 교사의 기대수준별로 교사기대 요인이 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과이다. <표 IV-5>에서 보는 바와 같이 교사기대가 높은 아동과 교사기대가 낮은 아동간에는 아동의 외모, 가정배경, 지적 능력 및 성취도, 인성특성, 학급활동 등 5개의 교사기대 요인 모두에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($p<.01$).

따라서 교사의 낮은 기대를 받는 아동은 높은 기대를 받는 아동에 비해 아동의 지적, 정의적, 귀속적 특성 모두에서 낮은 기대를 받고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-5> 교사기대 요인의 수준차

교사 기대요인	기대수준				t
	높은 수준(N=266)		낮은 수준(N=265)		
	X	SD	X	SD	
아동의 외모	22.38	2.49	16.00	2.93	26.93**
가정배경	18.83	3.53	12.02	3.62	21.97**
지적능력·성취도	23.07	1.95	10.20	2.75	61.78**
인성특성	22.42	2.62	12.92	3.23	37.13**
학급활동	22.80	2.25	12.35	2.76	47.69**

* p<.05 ** p<.01

3. 아동의 자아개념에 대한 차이

조사대상의 아동들은 자아개념이 어떻게 형성되어 있으며, 이러한 자아개념의 하위 요인 즉 일반적, 능력, 사회적, 정서적, 신체적 자아개념은 지역별, 학년별, 성별로 어떠한 차이가 있는지를 알아본 것이 <표IV-6>에서 <표IV-8>까지이다.



< 표 IV-6 > 지역별 아동의 자아개념 차이

자아개념	지 역		시(N=279)		읍면(N=234)		t
	X	SD	X	SD	X	SD	
일반적 자아개념	24.15	7.50	24.35	7.38	-0.30		
능 력 자아개념	22.01	8.15	20.98	8.02	1.41		
사회적 자아개념	12.40	3.47	12.28	3.53	0.41		
정서적 자아개념	12.40	3.81	12.14	4.13	0.73		
신체적 자아개념	11.80	3.36	11.41	3.70	1.23		

<표 IV-6>에서 보는 바와 같이 아동들이 형성되어 있는 자아개념, 즉 일반적·능력·사회적·정서적·신체적 자아개념의 모든 요인들은 시지역이나 농촌지역의 아동간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

아동의 자아개념 하위요인들이 학년별로 어떠한 차이가 있는지를 알아본 것이 <표 IV-7>이다. 이 표에서 보는 바와 같이 아동의 자아개념 하위요인들이 학년별로도 유의한 차이가 없었다. 따라서 아동의 자아개념은 지역이나 학년에 따라 차이가 없이 동등하게 형성되어 있음을 알 수 있다.

<표 IV-7> 학년별 아동의 자아개념 차이

자아개념 \ 학년	4 (N=170)		5 (N=175)		6 (N=171)		F
	X	SD	X	SD	X	SD	
일반적 자아개념	24.80	7.30	24.24	7.23	23.71	7.79	0.86
능력 자아개념	21.81	8.06	22.04	8.41	20.73	7.78	1.23
사회적 자아개념	12.26	3.43	12.71	3.46	12.05	3.57	1.62
정서적 자아개념	12.25	3.96	12.46	3.76	12.13	4.18	0.31
신체적 자아개념	11.83	3.70	11.69	3.33	11.35	3.53	0.86

<표 IV-8>은 아동의 자아개념이 남자아동과 여자아동에 따라 어떠한 차이가 있는지를 분석한 결과이다. 그 결과 일반적 자아개념, 능력·사회·정서적 자아개념에는 유의한 차이가 없었다. 그러나 신체적 자아개념에는 유의한 차이가 있었다($t=2.22, p<.05$). 즉 남자아동이 여자아동보다 신체적 자아개

념이 높게 형성되어 있음을 보여주고 있다.

<표 IV-8> 성별 아동의 자아개념 차이

자아개념	남(N=256)		여(N=258)		t
	X	SD	X	SD	
일반적 자아개념	24.17	7.13	24.33	7.74	-0.23
능력 자아개념	21.38	7.85	21.68	8.35	-0.42
사회적 자아개념	12.31	3.45	12.38	3.54	-0.23
정서적 자아개념	12.40	3.80	12.17	4.11	0.68
신체적 자아개념	11.97	3.62	11.28	3.40	2.22*

* $p < .05$ ** $p < .01$

4. 교사의 기대수준에 따른 학생의 자아개념 차이



교사의 기대수준에 따라 아동의 일반적·능력·사회적·정서적·신체적 자아개념이 어떠한 차이가 있는지를 분석하였다. 그리고 교사의 기대수준에 따라 교사기대 요인별로 자아개념의 차이를 분석하여 <표 IV-10> ~ <표 IV-14>로 제시하였다.

<표 IV-9>에서 보는 바와 같이 교사의 기대수준에 따라, 즉 교사기대가 높은 아동과 낮은 아동간에는 일반적 자아개념, 능력 자아개념, 사회적 자아개념, 정서적 자아개념, 신체적 자아개념 모두에서 매우 유의한 차이를 나타내었다($p < .01$). 이는 교사의 높은 기대와 낮은 기대에 따라 아동의 자아개념이 차등있게 형성됨을 보여주고 있다.

<표 IV-9> 교사의 기대수준에 따른 아동의 자아개념 차이

자아개념 \ 기대수준	기대수준				t
	높은 수준(N=258)		낮은 수준(N=259)		
	X	SD	X	SD	
일반적자아개념	29.10	5.61	18.98	5.29	20.42**
능력자아개념	27.25	6.49	15.53	4.44	23.65**
사회적자아개념	13.64	3.53	11.04	2.92	9.17**
정서적자아개념	14.07	3.60	10.44	3.44	11.61**
신체적자아개념	12.45	3.57	10.75	3.27	5.62**

* p<.05 ** p<.01

다음은 교사기대 요인별로 교사의 기대수준에 따라 자아개념에 차이가 있는지를 분석한 결과이다.

<표 IV-10> 아동의 외모에 대한 기대수준별 자아개념 차이

자아개념 \ 기대수준	기대수준				t
	높은 수준(N=259)		낮은 수준(N=245)		
	X	SD	X	SD	
일반적 자아개념	28.48	5.39	20.06	6.35	-15.05**
능력 자아개념	26.43	7.22	17.05	6.05	-15.63**
사회적 자아개념	13.70	3.35	11.16	3.16	-8.89**
정서적 자아개념	13.82	3.88	10.93	3.51	-8.80**
신체적 자아개념	12.64	3.60	10.72	3.20	-6.37**

* p<.05 ** p<.01

<표 IV-10>에서 보는 바와 같이 아동의 외모에 대하여 아동들의 자아개념은 교사기대 수준 상·하간에 매우 유의한 차이가 있었다(p<.01). 이는 교사의 아동의 외모에 대한 기대수준은 아동의 일반적·능력·사회적·정서적·신

체적 자아개념의 형성에 영향을 미친다는 것을 시사하고 있다.

교사의 아동의 가정배경에 대한 기대수준에 따라 아동의 자아개념이 어떠한 차이가 있는지를 알아보기 위한 것이 <표 IV-11>이다. <표 IV-11>에서 보는 바와 같이 교사의 아동의 가정배경에 대한 상·하 기대수준 간에 아동의 자아개념에는 전 영역에서 매우 유의한 차이가 있었다($p < .01$). 따라서 교사의 아동의 가정배경에 대한 기대수준은 아동의 일반적·능력·사회·정서·신체의 전 영역의 자아개념 형성에 영향을 미친다는 것을 시사하고 있다.

<표 IV-11> 아동의 가정배경에 대한 기대수준별 자아개념 차이

자아개념	기대수준		높은 수준(N=260) 낮은 수준(N=257)		t
	X	SD	X	SD	
일반적 자아개념	27.98	6.39	20.58	6.52	-12.63**
능력 자아개념	25.73	7.63	17.54	6.32	-13.05**
사회적 자아개념	13.27	3.57	11.45	3.16	-6.18**
정서적 자아개념	13.55	3.87	11.05	3.65	-7.52**
신체적 자아개념	12.40	3.62	10.86	3.26	-5.07**

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 IV-12>는 교사의 아동의 지적능력 및 성취도에 대한 기대수준에 따라 아동의 자아개념에 어떤 차이가 있는지를 알아본 것이다. <표 IV-12>에서도 마찬가지로 아동의 전 영역의 자아개념에 대하여 교사기대의 상·하 수준간에는 매우 유의있는 차이가 있었다($p < .01$). 따라서 교사의 아동의 지적능력에 대한 기대수준은 아동의 일반적 자아개념은 물론 능력·사회·정서·신체적 자아개념 형성에 영향을 미친다는 것을 시사해 주고 있다.

<표 IV-12> 아동의 지적 능력에 대한 기대수준별 자아개념 차이

자아개념	기대수준		높은 수준(N=257)		낮은 수준(N=258)		t
	X	SD	X	SD	X	SD	
일반적 자아개념	29.06	5.62	19.04	5.37	19.04	5.37	-19.93**
능력 자아개념	27.21	6.49	15.55	4.45	15.55	4.45	-23.30**
사회적 자아개념	13.64	3.56	11.03	2.91	11.03	2.91	-9.08**
정서적 자아개념	14.05	3.58	10.47	3.49	10.47	3.49	-11.32**
신체적 자아개념	12.47	3.59	10.76	3.27	10.76	3.27	-5.58**

* p<.05 ** p<.01

다음은 교사의 아동의 인성특성에 대한 기대수준에 따라 아동의 자아개념이 어떠한 차이가 있는가를 알아보기 위한 것이 <표 IV-13>이다. 여기에서 보는 바와 같이 교사의 아동의 인성특성에 대한 상·하 기대수준 간에 아동의 모든 자아개념은 매우 유의한 차이가 있었다(P<.01). 그러므로 교사의 아동의 인성특성에 대한 기대수준은 아동의 자아개념 전 영역에 영향을 준다는 것을 시사해 주고 있다.



<표 IV-13> 아동의 인성특성에 대한 기대수준별 자아개념 차이

자아개념	기대수준		높은 수준(N=257)		낮은 수준(N=249)		t
	X	SD	X	SD	X	SD	
일반적 자아개념	28.66	5.83	20.00	6.22	20.00	6.22	-15.79**
능력 자아개념	26.75	6.94	16.61	5.68	16.61	5.68	-17.77**
사회적 자아개념	13.53	3.66	11.28	2.95	11.28	2.95	-7.68**
정서적 자아개념	13.72	3.77	10.96	3.67	10.96	3.67	-8.35**
신체적 자아개념	12.35	3.66	10.94	3.26	10.94	3.26	-4.63**

* p<.05 ** p<.01

〈표 IV-14〉 아동의 학급활동에 대한 기대수준별 자아개념 차이

자아개념	기대수준		높은 수준(N=254) 낮은 수준(N=258)		t
	X	SD	X	SD	
일반적 자아개념	29.01	5.75	19.55	5.72	-18.16**
능력 자아개념	26.94	6.71	16.27	5.46	-19.43**
사회적 자아개념	13.57	3.61	11.20	2.95	-8.17**
정서적 자아개념	13.88	3.78	10.76	3.51	-9.65**
신체적 자아개념	12.41	3.61	10.86	3.28	-5.10**

* p<.05 ** p<.01

〈표 IV-14〉는 아동의 학급활동에 대한 교사의 기대수준에 따라 아동의 자아개념이 어떠한 차이가 있는지를 나타낸 것으로서, 자아개념의 전 영역에서 교사의 기대수준 상·하 간에는 매우 유의한 차이가 있었다(p<.01). 따라서 교사의 아동의 학급활동에 대한 기대수준은 능력·사회·정서·신체의 모든 면의 자아개념 형성에 영향을 미친다는 것을 시사해 주고 있다.

이상의 교사기대 수준과 학생의 자아개념의 차이에 대한 분석 결과를 종합해 보면 교사의 기대가 높은 아동은 더 긍정적인 자아개념이 형성되며 교사의 기대가 낮은 아동은 덜 긍정적인 자아개념이 형성된다는 것을 시사하고 있다. 이는 외국의 몇몇 연구 결과를 지지하는 결과이며 교사가 긍정적으로 보는 학생은 더 긍정적인 자아개념을 갖는다는 결과를 제시한 박진희(1986)의 연구 결과와도 같은 맥락에서 해석될 수 있다. 그리고 교사기대와 학생의 자아개념은 유의있는 상관성이 있다는 이경옥(1987)의 부분적 연구 결과와도

일치한다.

그리고 교사기대 요인 하나하나에 대한 교사의 기대수준은 학생의 자아개념 전 영역의 발달과 형성에 영향을 미친다는 것을 시사 받을 수 있다.

이러한 결과는 학급사회체제의 교사·학생간의 상호작용에 영향을 주는 교사기대의 중요성에 대한 교사의 인식의 필요성이 부각된다 하겠다.

5. 교사의 기대요인간 및 자아개념 하위요인간의 상관 관계

교사의 아동에 대한 기대요인인 외모, 가정배경, 지적능력, 인성특성, 학급활동 간에는 어떠한 상관이 있는지를 알아본 것이 <표 IV-15>이다.

<표 IV-15>에서 보는 바와 같이 교사의 아동에 대한 기대요인인 외모, 가정배경, 지적능력, 인성특성, 학급활동 간에는 모두 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.



<표 IV-15> 교사기대 요인간의 상관 관계

기대요인	외 모	가정배경	지적능력	인성특성	학급활동
외 모		0.68**	0.80**	0.77**	0.80**
가정배경	0.68**		0.73**	0.61**	0.68**
지적능력	0.80**	0.73**		0.86**	0.91**
인성특성	0.77**	0.61**	0.86**		0.93**
학급활동	0.80**	0.68**	0.91**	0.93**	

** p<.01

〈표 IV-16〉 아동의 자아개념 요인간의 상관 관계

자 아 개 념	일반적 자아개념	능 력 자아개념	사회적 자아개념	정서적 자아개념	신체적 자아개념
일반적 자아개념		0.79**	0.61**	0.69**	0.46**
능 력 자아개념	0.79**		0.58**	0.58**	0.43**
사회적 자아개념	0.61**	0.58**		0.55**	0.45**
정서적 자아개념	0.69**	0.58**	0.55**		0.54**
신체적 자아개념	0.46**	0.43**	0.45**	0.54**	

** p<.01

아동의 자아개념 하위요인간에는 어떠한 상관이 있는지를 알아본 것이 〈표 IV-16〉이다. 〈표 IV-16〉에서 보는 바와 같이 아동이 지각하고 있는 자아개념 하위요인 간에는 모두 유의한 상관이 있다. 즉, 아동의 일반적, 능력, 사회적, 정서적, 신체적 자아개념 요인간에 매우 유의한 상관이 있음을 보여주고 있다.



6. 교사기대 수준과 아동의 자아개념간의 상관 관계

교사기대 요인별 수준과 아동의 자아개념 요인간에 어떠한 상관이 있는지를 분석하여 〈표 IV-17〉에서부터 〈표 IV-22〉까지 제시하였다.

〈표 IV-17〉 아동의 외모에 대한 기대수준과 자아개념간의 상관 관계

자아개념 기대수준	일반적 자아개념	능력 자아개념	사회적 자아개념	정서적 자아개념	신체적 자아개념
높은 수준 (N = 217)	0.12*	0.22**	0.06	0.10	0.15*
낮은 수준 (N = 207)	0.17**	0.15*	0.06	0.06	-0.06

* p<.05 ** p<.01

〈표 IV-17〉에서 보는 바와 같이 아동의 외모에 대한 교사의 높은 기대수준은 아동의 일반적 자아개념, 능력 자아개념, 그리고 신체적 자아개념과 상관이 있다. 그러나 사회적, 정서적 자아개념과는 통계상 의미없는 것으로 나타났다. 또한 아동의 외모에 대한 낮은 기대수준은 아동의 일반적, 능력 자아개념과 상관이 있는 것으로 나타났으나 나머지 요인은 상관이 의미 없는 것으로 나타났다.



〈표 IV-18〉 아동의 가정배경에 대한 기대수준과 자아개념간의 상관 관계

자아개념 기대수준	일반적 자아개념	능력 자아개념	사회적 자아개념	정서적 자아개념	신체적 자아개념
높은 수준 (N = 213)	0.11	0.15*	0.17**	0.08	0.06
낮은 수준 (N = 214)	0.30**	0.23**	0.13*	0.21**	0.05

* p<.05 ** p<.01

〈표 IV-18〉은 아동의 가정배경에 대한 기대수준과 아동의 자아개념간의 상관관계를 파악한 것으로서, 〈표〉에서 보는 바와 같이 아동의 가정배경에 대

한 높은 기대수준은 아동의 능력·사회적 자아개념과 유의한 상관관계가 있으나, 나머지 요인은 상관관계가 없다. 또한 아동의 가정배경에 대한 교사의 낮은 기대수준은 아동의 일반적 자아개념, 능력 자아개념, 사회적 자아개념, 그리고 정서적 자아개념과 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

아동의 지적 능력에 대한 교사의 기대수준과 아동의 자아개념 간에는 어떠한 상관관계가 있는지를 알아본 것이 <표 IV-19>이다. <표 IV-19>에서 보는 바와 같이 아동의 지적 능력에 대한 교사의 높은 기대나 낮은 기대 모두 아동의 자아개념과는 상관관계가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-19> 아동의 지적능력에 대한 기대수준과 자아개념간의 상관관계

자아개념 기대수준	일반적 자아개념	능 력 자아개념	사회적 자아개념	정서적 자아개념	신체적 자아개념
높은 수준 (N = 227)	0.01	0.09	-0.01	-0.06	0.05
낮은 수준 (N = 193)	0.10	0.05	0.08	0.07	0.06

* p<.05 ** p<.01

<표 IV-20> 아동의 인성특성에 대한 기대수준과 자아개념간의 상관관계

자아개념 기대수준	일반적 자아개념	능 력 자아개념	사회적 자아개념	정서적 자아개념	신체적 자아개념
높은 수준 (N = 217)	0.39**	0.11	0.17**	-0.01	-0.02
낮은 수준 (N = 208)	0.24**	0.32**	0.22**	0.12*	0.02

* p<.05 ** p<.01

<표 IV-20>은 아동의 인성특성에 대한 교사의 기대수준과 아동의 자아개념 간에 어떤 상관이 있는가를 알아본 것이다. <표 IV-20>에 의하면 아동의 인성특성에 대한 높은 기대와 아동의 일반적 자아개념, 사회적 자아개념과는 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났으나, 나머지 요인과는 상관이 없는 것으로 나타났다. 반면에 아동의 인성특성에 대한 낮은 기대는 아동의 일반적·능력·사회적·정서적 자아개념과 유의한 상관이 있으나 신체적 자아개념과는 상관이 없는 것으로 나타났다.

아동의 학급활동에 대한 교사의 기대수준과 아동의 자아개념 간에는 어떠한 상관이 있는지 알아본 것이 <표 IV-21>이다. <표 IV-21>에서 보는 바와 같이 아동의 학급활동에 대한 교사의 높은 기대수준은 아동의 능력 자아개념, 사회적 자아개념과 유의한 상관이 있으나, 일반적·정서적·신체적 자아개념과는 상관이 없는 것으로 나타났다.

또한 아동의 학급활동에 대한 교사의 낮은 기대에 있어서는 아동의 일반적 자아개념, 능력 자아개념, 사회적 자아개념, 그리고 정서적 자아개념과 유의한 상관이 있으나 신체적 자아개념과는 상관이 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-21> 아동의 학급활동에 대한 기대수준과 자아개념간의 상관 관계

자아개념 기대수준	일반적 자아개념	능 력 자아개념	사회적 자아개념	정서적 자아개념	신체적 자아개념
높은 수준 (N = 223)	0.09	0.14*	0.20**	0.08	0.09
낮은 수준 (N = 203)	0.22**	0.29**	0.23**	0.17**	0.06

* p<.05 ** p<.01

〈표 IV-22〉 교사의 기대수준과 아동의 자아개념 간의 상관 관계

기대요인	자아개념 기대수준	일반적 자아개념	능 력 자아개념	사회적 자아개념	정서적 자아개념	신체적 자아개념
외 모	높은수준	0.12*	0.22**	0.06	0.10	0.15*
	낮은수준	0.17**	0.15*	0.06	0.06	-0.06
가정배경	높은수준	0.11	0.15*	0.17**	0.08	0.06
	낮은수준	0.30**	0.23**	0.13*	0.21**	0.05
지적능력	높은수준	0.01	0.09	-0.01	-0.06	0.05
	낮은수준	0.10	0.05	0.08	0.07	0.06
인성특성	높은수준	0.39**	0.11	0.17**	-0.01	-0.02
	낮은수준	0.24**	0.32**	0.22**	0.12*	0.02
학급활동	높은수준	0.09	0.14*	0.20**	0.08	0.09
	낮은수준	0.22**	0.29**	0.23**	0.17**	0.06

* p<.05 ** p<.01

〈표 IV-22〉는 교사의 기대수준과 아동의 자아개념 간의 상관관계를 파악한 것이다. 〈표 IV-22〉에서 보는 바와 같이 일반적 자아개념과 상관이 있는 기대요인과 수준은 아동의 외모(상:p<.05, 하:p<.01)와 가정배경의 낮은 기대(p<.01), 그리고 인성특성(상하: p<.01)과 학급활동에 있어서 낮은 기대(p<.01)와 상관이 있어서 이와 같은 기대가 아동의 일반적 자아개념에 긍정 또는 부정적 영향을 미칠 것이다.

능력 자아개념과 상관이 있는 기대요인과 수준을 살펴보면, 외모(상:p<.01, 하:p<.05)와 가정배경(상:p<.05, 하:p<.01), 그리고 인성특성의 낮은 기대(p<.01)와 학급활동(상:p<.05, 하:p<.01) 등과 유의한 상관이 있다.

특히 아동의 외모, 가정배경, 학급활동에 대한 교사기대 수준은 아동의 능력 자아개념형성에 긍정 또는 부정적 영향을 미칠 것이다.

다음으로 사회적 자아개념과 상관이 있는 기대요인과 수준을 살펴보면, 가정배경(상: $p < .01$, 하: $p < .05$), 그리고 인성특성(상하: $p < .01$), 학급활동(상하: $p < .01$)과 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

정서적 자아개념과 상관이 있는 기대요인과 수준을 살펴보면, 가정배경에 대한 낮은 기대와 아주 유의한 상관이 있으며 인성특성의 낮은 기대, 그리고 학급활동의 낮은 기대와는 유의한 상관이 있다.

그리고 신체적 자아개념은 외모에 대한 높은 기대수준과 유의한 상관($p < .05$)이 있는 것을 제외하고는 나머지 요인과는 상관이 없는 것으로 나타났다.

그러므로 아동의 자아개념 즉 일반적·능력·사회적·정서적·신체적 자아개념은 교사의 기대요인과 수준에 따라 긍정적, 또는 부정적으로 영향을 미치기 때문에 교사는 아동의 전 영역에 대해 긍정적이고 높은 기대감을 가지고 교육활동에 임하여야 할 것이다.



V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 학교 학습풍토 조성에 관련하는 요인의 영향 중에서 가장 중요한 부분을 차지하는 교사의 기대가 학생이 지니고 있는 자아개념과 어떤 관련이 있는지를 밝히는 데 목적을 두었다.

본 연구 수행을 위한 이론적 근거로서 교사기대와 학생성취, 교사기대의 형성 요인, 교사기대 전달과정과 효과, 자아개념의 속성, 자아개념의 구성 요소와 형성 과정, 그리고 교사의 기대와 자아개념과의 관계를 고찰하고 그 이론을 토대로 하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- 1) 학생에 대한 교사의 기대를 형성하는 요인별 순위는 어떠한가?
- 2) 교사의 기대요인은 지역별, 학년별, 성별, 기대 수준별로 어떤 차이가 있는가?
- 3) 학생의 자아개념은 지역별, 학년별, 성별로 어떠한 차이가 있는가?
- 4) 교사의 기대수준에 따라 학생의 자아개념은 어떤 차이가 있는가?
- 5) 교사기대 하위요인간 및 학생의 자아개념 하위요인간에는 어떠한 상관이 있는가?
- 6) 교사의 기대수준과 학생의 자아개념 요인간에는 어떠한 상관이 있는가?

이와 같은 연구 문제를 규명하기 위하여 제주도내 국민학교 4, 5, 6학년을 대상으로 시 지역 99학급, 읍면지역 60학급씩 총 159학급을 표집하였으며, 학급당 교사기대가 높은 아동 2명, 낮은 아동 2명씩을 선정, 교사 159명, 아동 636명을 대상으로 교사기대와 학생의 자아개념을 설문지로 조사하였다.

설문지는 교사기대 조사지 5개요인 25문항, 자아개념 검사지 5개요인 70문항으로 구성되었다. 자료 처리는 SPSS 프로그램을 사용하여 전산처리하였으며 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사기대 수준을 측정하기 위하여 사용한 5개의 교사기대 요인별 순위는 학생의 외모, 인성특성, 학급활동(교실행동), 지적 능력 및 학업성취도, 가정배경의 순으로 나타났다.

둘째, 교사기대 요인에 대하여 지역별, 학년별 차이를 검증한 결과 각기 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 성별에 따른 차이를 검증한 결과 교사기대 요인 중 아동의 외모, 가정배경, 지적능력 및 학업성취도에서는 유의한 차이가 없었으나 인성특성($t=-2.45, P<.05$)과 학급활동($t=-2.36, P<.05$)에서는 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다.

교사기대 수준에 따라 교사기대의 요인이 차이가 있는지를 검증한 결과 교사기대 수준이 높은 아동들과 낮은 아동들간에 5개의 교사기대 요인에서 모두 차이가 있었다 ($P<.01$).

셋째, 학생의 자아개념 하위 요인은 지역별, 학년별, 성별, 기대수준별로 어떠한 차이가 있는지를 검증한 결과 지역별, 학년별로는 유의한 차이가 없었다. 이를 성별로 볼 때 일반적 자아개념, 능력 자아개념, 사회적 자아개념, 정서적 자아개념에는 각기 유의한 차이가 없었으나 신체적 자아개념에서는 유의한 차이가 있었다 ($t=2.22, P<.05$). 즉 남자 아동이 여자 아동에 비해 신체적 자아개념이 높게 형성되어 있음을 보여 주었다.

넷째, 교사의 기대수준에 따라 학생의 자아개념의 차이를 검증한 결과 교사기대수준 상·하 집단간에 5개 자아개념 요인 모두에서 매우 유의한 차이를 보였다 ($P<.01$). 이는 아동의 자아개념은 교사기대수준이 높고 낮음에 따라 차등있게 형성됨을 보여 주었다.

다섯째, 교사기대 요인에 대한 교사기대 수준별 자아개념의 차이를 검증한 결과 아동의 외모, 가정배경, 지적 능력 및 학업 성취도, 인성특성, 학급활동(교실행동)의 5개 요인별로 모두 교사기대가 높은 아동과 낮은 아동간에 자아개념 5개 요인 모두에서 유의있는 차이가 있었다 ($p < .01$). 따라서 교사기대 요인별로 또는 전체적으로 높은 기대를 받은 아동은 낮은 기대를 받은 아동보다 일반적 자아개념은 물론 능력, 사회적, 정서적, 신체적 자아개념이 긍정적으로 형성된다고 해석할 수 있다.

여섯째, 교사의 기대 요인간의 상관 관계를 알아본 결과 교사기대 5개 요인간에 모두 유의한 상관이 있는 것으로 나타났으며 ($p < .01$), 아동의 자아개념 요인(일반적, 능력, 사회적, 정서적, 신체적 자아개념)간에도 모두 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다 ($p < .01$).

일곱째, 교사의 기대 수준과 아동의 자아개념 요인간의 상관관계에 있어서 일반적 자아개념은 외모(상: $p < .05$, 하: $p < .01$), 가정배경의 낮은 기대($p < .01$), 인성특성(상하: $p < .01$), 학급활동의 낮은 기대($p < .01$)와 유의한 상관이 있으며, 능력 자아개념은 외모(상: $p < .01$, 하: $p < .05$), 가정배경(상: $p < .05$, 하: $p < .01$), 인성특성의 낮은 기대($p < .01$), 학급활동(상: $p < .05$, 하: $p < .01$)과 유의한 상관이 있다. 정서적 자아개념은 가정배경의 낮은 기대($p < .01$)와 인성특성의 낮은 기대($p < .05$) 그리고 학급활동의 낮은 기대($p < .01$)와 유의한 상관이 있다.

사회적 자아개념은 가정배경(상: $p < .01$, 하: $p < .05$), 인성특성(상하: $p < .01$), 학급활동(상하: $p < .01$)등과 유의한 상관이 있으며 신체적 자아개념은 외모의 높은 수준($p < .05$)과 상관이 있는 것으로 나타났다.

2. 결 론

이상의 연구 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 교사기대는 그 요인 중에서 아동의 외모 요인이 가장 높은 것으로 나타났으며 그 다음으로 인성특성, 학급활동, 지적 능력 및 학업성취도, 가정배경의 순으로 나타난 것으로 보아 아동의 여러 특성중 외적 특성 즉 학생의 용모, 신체적 매력, 학생에 대한 인상 등이 교사기대 형성에 가장 중요한 요인임을 시사하고 있다. 따라서 아동의 외적 특성이 교사기대 형성에 중요한 영향을 미치기 때문에 교사는 이러한 점을 감안하여 교수, 학습의 상호작용 과정에서 고려해야 할 것이다.

둘째, 학생의 자아개념은 지역별, 학년별, 성별에 따라 유의한 차이가 없었다. 다만 성별에서 남자 아동이 여자 아동에 비해 신체적 자아개념이 높게 형성되었음을 보여주었으나 학생의 자아개념은 지역이나 학년, 성별의 차이 없이 거의 동등하게 형성되어 있음을 알 수 있다.

셋째, 교사의 기대수준과 학생의 자아개념과의 관계를 분석한 결과 교사의 기대가 높은 아동과 낮은 아동간에는 자아개념 요인 모두에서 매우 유의한 차이를 나타내었다. 이는 교사의 기대가 높은 아동들은 기대가 낮은 학생들보다 더 긍정적인 자아개념을 가지고 있음을 시사하고 있다. 이러한 결과를 볼 때 교사의 기대는 학업성취에 영향을 끼칠 뿐만 아니라 자아개념 형성에도 영향을 미친다는 것을 말해주고 있다.

넷째, 학생의 지적, 정의적 특성과 배경적 특성 중 교사기대 형성에 관련하는 5가지 요인은 모두 학생의 자아개념 형성에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 즉 교사기대 형성 요인으로서 학생의 특성 하나하나에 대한 교사의 기대 수준은 일반적 자아개념은 물론, 능력, 사회적, 정서적, 신체적 자아개념 형

성에 영향을 미친다는 것을 시사하고 있다.

본 연구는 자기충족예언으로서의 교사기대가 학생의 학업성취 뿐만 아니라 자아개념 형성에도 관계가 있다는 것을 검증해 보았다는 데 그 의의를 찾을 수 있다. 따라서 교사들은 학급사회체제 속에서 학생들의 지적 성취와 정의적 측면의 교육에 있어 매우 중요한 긍정적인 자아개념의 형성에 교사의 기대가 중요한 영향을 미친다는 것을 인식하고 학급 학생들에 대한 기대차를 줄이는 노력이 필요하다는 것을 시사받을 수 있다.



참 고 문 헌

- 김병성(1981). 교사의 기대차는 학생에게 전달되는가?
교육개발(제3권 3호). 61.
- (1986). 교사 결핍론: 교사와 교육격차. 교육개발(제8권 4호). 5-8.
- (1991). 학교의 사회심리학. 서울: 양서원.
- (1994). 교육과 사회. 서울: 학지사.
- 김병욱(1982). 학급 연구의 새로운 접근과 제한점. 교육연구(제18집)
한국교육개발원. 4-5
- 김병욱(1983). 교사의 기대가 학업성취에 미치는 영향에 관한 실험 연구.
전북대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김석수(1991). 교사-학생 기대 형성요인 분석 연구. 한국교원대학교 대학원.
석사학위 청구논문.
- 김영옥(1991). 교사-학생 기대유형과 그 안정성에 관한 연구.
한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김철수(1992). 학급 담임교사의 지도성 유형과 학생의 자아개념과의
관계 연구. 인하대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 나혜숙(1985). 학급풍토가 학생들의 자아개념에 미치는 영향.
숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박진희(1986). 교사의 학생관이 학생 자아개념에 미치는 영향.
전남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 송인섭(1989). 인간심리와 자아개념. 서울: 양서원.
- 안범희(역)(1985). 자아개념과 교육(W. W. Purkey, Self Concept and School
Achievement, 1970). 서울: 문음사.

- 오혜영(1981). 성취 결과에 대한 인과적 귀속과정과 자아개념과의 상호
관계 연구. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 윤희준(1977). 인성심리학입문. 서울:교육출판사.
- 이경옥(1987). 학생의 특성과 교사의 기대수준과의 관계 연구.
전남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이경주(1992). 학생이 지각한 담임교사 특성이 학구적 자아개념에 미치는
영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구 논문.
- 이규호(1972). 사회화와 주체성. 서울:익분사.
- 이동환(1988). 교사기대와 학생기대가 학업성적에 미치는 효과.
경상대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 장은영(1988). 교사-학생 상호작용 환경이 학생 자아개념에 미치는 영향.
숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정원식, 이상로, 이성진(1982). 현대교육심리학. 서울:교육출판사.
- 정희만(1992). 부모-자녀간 의사소통유형이 아동의 자아개념에 미치는
영향. 제주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 황기우(1986). 학생의 사회 경제적 배경과 교사의 기대와의 관계.
고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- Adams, G., & Lavoie, J.C. (1974). The Effect of Student's Sex, Conduct and
Facial Attractiveness on Teacher Expectancy.
Education Research, 3, 76-84.
- Bassett, S. (1979). *Communication and Instruction*.
New York: Harper & Row. 21.
- Braun, C. (1976). Teacher Expectation: Sociopsychological Dynamics, *Review
of Education Research*, 46, 185-213.

- Brookover, W. B. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1970). Teacher's Communications of Differential Expectations for Children's Classroom Performance Some Behavioral Data, *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374
- Brophy, J. E. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectation, *Journal of Educational Psychology*, 75, 632-643.
- Byrne, D. (1974). An Introduction to Personality: Research, Theory and Application, seconded. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall. 274
- Clifford, M. M., & Walster, E. (1973). The Effect of Physical Attractiveness on Teacher Expectations, *Sociology of Education*, 46, 248-258.
- Cooper, H. M. (1979). Some Effects of Performance Information on Academic Expectations, *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 374-380.
- Cooper, H. M., Findly, M., Good, T. L. (1982). Relations between Student Achievement and Various Indexes of Teacher Expectation. *Journal of Educational Psychology*, 74, 577-579.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*.

- San Francisco: W. H. Freeman.
- Dusek, J. B. & Joseph, G. (1983). The Bases of Teacher Expectancies:
A Meta-Analysis., *Journal of Educational Psychology*,
75(3), 327-346.
- Elashoff, Dixon, J., and Snow, R. E. (1971). *Pygmalion reconsidered: A Case
study in Statistical Inference: Reconsideration of the
Rosenthal-Jacobson Data on Teacher Expectancy*.
Belmont, Calif: Wadsworth Publishing Co. 63.
- Flew, A. (1975). *Thinking about Think*. London: Fontana. 70.
- Gergen, K. J. (1971). *The Concept of Self*, New York:
Holt, Rinehart & Winston. 373-392.
- Howe, M. J. A. (1972). *Understanding School Learning*. New York: Harper and
Row Publisher. 253.
- Hurn, J. C. (1978). *The Limits and Possibilities of Schooling:
An Introduction to the Sociology of Education*, Boston. Allyn
and Bacon. Inc. 158-159.
- Josephine, A. (1976). *Effect of Pupil's Social Class upon Teacher's
Expectation and Behavior*. ERIC Ed. 4-7.
- Keddie, N. (1971). *Classroom Knowledge. In knowledge and Control*, edited by
Michael, F. D. Young (ed.) London: Collier Macmillan, 139-155.
- Kerensky, V. M. & Melby, E. D. (1975). *Education II-Revisited: A social
Imperative*. Michigan: Pendell Publishing Company.
- Martinez, D. H. (1973). A comparison of the behavior during reading
instruction, of teacher of high and low achieving in

- first grade classes, Doctoral dissertation,
University of Oregon.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York:
The Free Press, 475-490.
- Long, B. H., & Henderson, E. H. (1978). Certain Determinants of Academic,
Teacher Education, 29, 51-79.
- Patterson, C. H. (1979). *Humanistic Education*. Englewood Cliffs,
New Jersey: Prentice-Hall, 155.
- Perkins, H. V. (1958). Teacher's and Peer's Perception of Children's
Self-Concepts, *Child Development*, 443-447.
- Persell, C. H. (1977). *Education and inequality*. NY: The Free Press, 121-193.
- Raimy, V. C. (1948). Self-reference in counseling interviews. *Journal of
Consulting Psychology*.
- Rist, R. C. (1970). Student social class and teacher expectations:
The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education.
Harvard Educational Review, 40, 411-450.
- Rist, R. C. (1972). Social distance and Social inequality in a
Kindergarten Classroom: An examination of the cultural
gap: Hypothesis. *Urban Education*, 7, 241-260.
- Robinson, L. A. (1973). *Teacher cognitive complexity and cognitive
demands made upon perceived High and Low Achieving
students*. Doctoral dissertation, Indiana University.
- Rogers, C. R. (1973). *Freedom to learn*. Ohio: Merrill, 105-106.
- Rogers, C. R. (1982). *A social psychology of schooling*. London, Boston,

-
- Melbourne and Henley. 16-57.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*.
NY: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Rosenthal, R. (1974). On the Social Psychology of the Self-Fulfilling Prophecy: Further Evidence for Pygmalion Effects and Their Mediating Mechanism. NY: Modular Publications, 14.
- Rotter, N. G. (1974). *The Influence of Race and other Variables on Teacher's rating of Pupils*. New York University.
- Rubovits, P. C., & Machr, M. L. (1973). Pygmalion black and white. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25. 210-218.
- Sewell, W. H. (1971). Inequality of opportunity for higher education. *American Sociological Review*, 36. 800.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. Manuscript submitted for publication to *Journal of Educational Psychology*. 4.
- Shavelson, R. J. Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. 407-441.
- Stein, A. (1971). Strategies for failure. *Harvard Educational Review*, 41. 158-204.
- Williams, T. (1976). Teacher Prophecies and Inheritance of Inequality, *Sociology of Education*, 46. 223-236.
- Yarworth, J. S. & Gauthier, W. J. (1978). Relationship of Student

Self-concept and Selected personal variables to participation in school activities, *Journal of Educational Psychology*, 70, 339.

Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of knowledge*. London: Collier-Macmillan.



<Abstract>

**A Study of the Relationship
Between Teachers' Level of Expectancy and
Students' Self-concept**

Kang Tae-Jong
Educational Administration Major
Graduate School of Education, Cheju National University
Cheju Korea

Supervised by Professor Lee Soon-hyung

To expect something is to look forward to the probable occurrence or appearance. Expectancy is the act or state of expecting. It is, in other words, the anticipation of some future event. The self-concept has a central role to play in personality organization. A person's self-concept may be viewed as a store of self-perceptions. Self-perceptions are built up in a gradual fashion through experience and particularly reflect the perceived reactions of other people.

The purpose of this study is to find out how the teachers' expectation are related with students' self-concept. The study is conducted by social research method. Data were collected from 159 teachers and 636 pupils in elementary schools in Cheju Province. Two scales were adopted in the study: Expectancy Scale for Teachers and Self-concept Scale for pupils. The following is the result of the analysis:

(1) The highest response was the 'outward appearance of child' among

the five factors of teachers' expectancy. Next followed the 'quality of personality', 'classroom activity', 'mental ability', 'academic achievement' and 'family background'. These factors did not show any significant differences among the classified groups in terms of district, grade and gender. Among several characteristics of pupils, their countenance, physical attraction and impression were the most important factor in contributing to teachers' expectancy.

(2) The 'Self-concept' of pupils did not reveal any significant differences regardless of location, gender, and grade. However, male students showed higher scores in mean than female students in the response of 'Physical Self-concept'. The general tendency of pupils' 'Self-concept' was building up in similar fashion irrespective of their personal characteristics (location, grade, and gender).

(3) In the analysis of teachers' level of Expectancy and the Self-concept of pupils, there was a significant differences between teachers with high expectation and students with low Self-concept. This suggests that students with high expectation of teachers are apt to shape more positive Self-concept than students with low expectation of teachers. This result tells that teachers' expectation has effects on both the student's academic achievement and their Self-concept.

(4) It is said that, among cognitive quality, affective quality and family background, the five major factors influencing to shape teachers' expectation have effects on students' Self-concept. This leads to the conclusion that the quality of students makes teachers shape student expectation and again each factor of teachers' expectation brings about shaping students' self-concept such as capacity, social self-concept, emotional self-concept, and physical self-concept.

* A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in Partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 1995.

부 록

1. 학생에 대한 기대 조사지(교사용)

2. 자아개념 조사지(학생용)



학생에 대한 교사기대 조사지 (교사용)

안녕하십니까?

한 학년을 마무리하는 바쁜 시기에 선생님께 조금이나마 부담을 드리게 되어 매우 죄송스럽게 생각합니다.

이 질문지는 선생님의 반 아동에 대한 선생님의 기대를 알아보기 위해 작성된 자료입니다. 한 학생 한 학생에 대하여 아래 문항을 읽으시고 그 학생에 대한 선생님의 생각과 가장 일치하는 곳에 체크(√)해 주십시오.

선생님께서 응답해 주신 내용은 통계적인 방법으로 처리되어 오직 연구 목적에만 사용될 뿐이며 특정 학교나 특정 개인에 대한 사항은 밝혀지지 않을 것입니다.

여러 가지로 바쁘시겠지만 이 연구의 성공적 수행에 협조해 주시는 뜻에서 한 문항도 빠짐없이 솔직히 답해 주시면 감사하겠습니다.

1995. 2.

제주대학교 교육 대학원 교육행정 연구실

※ 응답 참고 사항

(1) 반 아동 중에서 선생님의 기대가 가장 높다고 생각되는 2명, 선생님의 기대가 낮은 아동 2명 (합계 4명)을 선정해 주시고 그 아동들에 대하여 각각 설문지를 작성해 주시면 고맙겠습니다.

※ ① 학업성취도 ② 아동의 외모 ③ 가정의 사회·경제적 지위 ④ 인성(성격) ⑤ 학급 활동 면에서 볼 때, 최상위인 아동 2명과 하위인 아동 2명을 선정해서 작성해 주시면 고맙겠습니다.

※ 최하위 아동은 제외하고 **설문에 대한 정확한 응답이 가능한 아동** (교과 성적 미, 양 정도의 아동중에서)을 선정해 주시기 바랍니다.

(2) '자아개념 검사지'는 선생님께서 선정한 위의 아동 4명에게 작성하도록 부탁드립니다.

학	교	학	년	반	번	성	별	선생님의 이 어린이에 대한 기대 수준
						남		·높은 어린이 ()
						여		·낮은 어린이 ()

※ 학교 이름은 A, B, C,로 적어 주시기 바랍니다.


분항 번호	분 항 내 용	아주그 렇다	그렇 다	보통 이다	그렇지 않다	전혀그렇 지않다
1	이 어린이는(의) 용모가 단정하다					
2	얼굴이 푹푹하게 보인다					
3	눈동자가 밝고 눈에 충기가 있어 보인다.					
4	귀여운 어린이이다.					
5	건강하다.					
6	이 어린이는(의) 부모는 자녀교육에 열의가 있다.					
7	경제적으로 여유가 있어서 잘 산 다.					
8	부모는 지역사회에서 영향력이 있 다.					
9	부모는 학급이나 학교에 후원을 한다.					
10	가정에서 여러가지 교육적·문화 적 혜택을 누리고 있을 것이다.					
11	이 어린이는(의) 교과 성적이 높다.					
12	지능이 높다.					
13	문제를 해결하려는 탐구적 태도가 있다.					

문항 번호	문항 내용	아주 그렇다	그렇 다	보통 이다	그렇지 않다	전혀그렇 지않다
14	산수, 과학 등 논리적 사고를 요하는 교과에 관심이 많고 성취도도 높다.					
15	독창적인 사고력을 가진 어린이이다.					
16	이 어린이는 책임감이 강하고 주어진 일을 항상 성실히 수행한다.					
17	성격이 원만하다.					
18	평소 끈기있게 꾸준히 노력한다.					
19	일을 스스로 해나가는 자율성이 높은 어린이이다.					
20	매사에 침착하고 겸손하다.					
21	이 어린이는 학급일에 능동적으로 참여하며 협조적이다.					
22	학급 생활에서 리더십을 발휘한다.					
23	수업태도가 좋다.					
24	수업시간에 발표를 잘 한다.					
25	학교 생활에서 교사의 말에 잘 따른다.					

자아개념 검사지

안녕하세요?
 귀중한 시간을 내주셔서 감사합니다.
 이 문제지는 여러분이 여러분 자신을 어떻게 생각하고 느끼는가를 알아보기 위하여 만들어진 것입니다.
 이것은 시험이 아니므로 정답이 없습니다.
 그러므로 여러분이 평소 자기 자신에 대하여 생각하고 있는 점을 솔직하게 그리고 정확하게 적어 주시면 됩니다.
 여러분이 응답한 결과는 컴퓨터로 처리되며 누구에게도 알려지지 않고 연구를 위한 자료로만 사용됩니다.
 한 문제도 빠짐없이 내용을 자세히 읽어 보시고 솔직하게 적어 주시면 고맙겠습니다.

1995. 2.


제주대학교 교육대학원 교육행정연구실
 JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

※ 아래의 해당 사항을 적고 난 다음 시작하십시오.

학 교	학 년	반	번	성 별	이 름	지 역
				남 여		· 재주시 지역 () · 서귀포시 () · 읍·면 지역 ()

※ 학교명은 A, B, C, . . . 로 적어 주십시오.

자 아 개 념 검 사

* 다음 글을 읽고 자기 자신과 같은 생각이거나 같은 태도인 것에 ○표를 하세요.

1. 나는 나 자신을 이해한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
2. 나는 내가 다른 사람이면 좋겠다고 생각한다. ... (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
3. 나는 내가 한 일에 대하여 만족한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
4. 나는 나 자신을 어리석다고 생각한다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
5. 나는 나 자신을 자랑스럽게 생각한다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
6. 나는 쉽게 포기한다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
7. 나는 훌륭한 사람이 될 수 있다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
8. 나는 일을 제대로 하지 못해 실망할 때가 많다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
9. 나는 지금의 나 자신에 대하여 만족한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
10. 나는 내가 한 일에 대하여 자랑스럽게 생각한다.
.....(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
11. 나는 나 자신을 믿는다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
12. 나는 모든 것을 잘 하는 편이다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
13. 나는 모든 것을 잘 할 자신이 있다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
14. 나는 아는 것이 많다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
15. 나는 항상 즐거움을 느낀다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
16. 나는 나 자신을 어리석다고 생각한다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
17. 나는 무슨 일이든 잘 할 수 있다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
18. 나는 어려운 일도 끝까지 잘 할 수 있다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
19. 나는 나의 모든 것을 좋아한다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)

20. 나는 중요한 사람이다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
21. 나는 공부를 잘 할 자신이 있다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
22. 나는 머리가 좋다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
23. 나는 어려운 공부도 잘 할수 있다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
24. 나는 무엇이든 쉽게 배운다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
25. 나는 학교에서 선생님이 가르쳐주시는 것을 무엇이든 잘한다.
 (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
26. 나는 아는 것이 많은 편이다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
27. 나는 똑똑한 편이다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
28. 나는 학교에서 공부하는 것이 재미있다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
29. 나는 친구들에 비해서 공부를 못한다고 생각한다.
 (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
30. 나는 학교에서 공부하는 것이 싫다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
31. 나는 학교에서 배운 것을 잘 할수 있다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
32. 나는 공부를 못해 창피할 때가 많다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
33. 나는 모든 것을 잘해서 선생님이나 부모님께 칭찬을 받는다.
(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
34. 친구들은 나를 영리하다고 생각한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
35. 나는 배운 것을 알지 못해 부모님이나 선생님께 꾸중을 자주 듣는다.
(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
36. 선생님께서 내가 놀이나 공부를 못한다고 생각하신다.
(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
37. 부모님은 나를 미련하다고 생각하신다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)

38. 학교에서 친구들은 내가 모든 것을 잘 한다고 생각한다.
(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
39. 나는 숫자맞추기 놀이를 잘 한다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
40. 부모님은 내가 모든 것을 잘 한다고 칭찬하신다.
(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
41. 나는 모든 사람을 좋아한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
42. 나는 다른 사람과 함께 있으면 즐겁다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
43. 나는 다른 사람이 하는 일에 관심이 없다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
44. 나의 친구들은 나를 좋아한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
45. 나는 나의 친구들에게 중요한 사람이다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
46. 나는 친구들과 잘 지낸다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
47. 나는 다른 사람들에게 인기가 있다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
48. 나의 친구들은 나와 함께 있기를 좋아한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
49. 나는 부모님과 함께 있으면 즐겁다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
50. 나는 혼자 있기를 좋아한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
51. 나는 정직한 사람이다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
52. 나는 즐거운 사람이다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
53. 나는 나 자신을 좋아한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
54. 나는 필요없는 사람이라고 생각한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
55. 나는 나 자신을 존경한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
56. 나는 나 자신을 좋은 사람이라고 믿는다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
57. 나는 좋은 성격을 가졌다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)

58. 나는 나쁜 사람이다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
59. 나는 부끄러움을 잘 탄다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
60. 나는 무서움을 잘 느낀다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
61. 나는 나의 생김새에 대하여 좋게 생각한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
62. 나는 건강하다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
63. 나는 운동을 잘 한다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
64. 나는 몸이 약한 편이다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
65. 나는 손으로 잘 만든다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
66. 가끔 몸이 말을 듣지 않는다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
67. 나의 얼굴은 잘 생겼다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
68. 나는 나의 모습이 마음에 들지 않는다.(예, 아니오, 잘 모르겠다.)
69. 나는 매력적인 사람이다. (예, 아니오, 잘 모르겠다.)
70. 나는 내 몸 중에서 마음에 들지 않는 부분이 있다.

.....(예, 아니오, 잘 모르겠다.)

