

초등학교 방과후학교 프로그램 요소의 관련성 탐색*

김혜숙(金惠淑)**

논문 요약

이 연구는 초등학교 방과후학교 특기적성교육 프로그램의 성과요소와 이에 영향을 미치는 영향요소 간 관련성을 파악함으로써 방과후 프로그램 요소 간 관계를 탐색하는데 목적이 있다. 이를 위해 프로그램 논리모형을 적용하여 방과후학교 프로그램 요소를 맥락, 구성, 활동, 성과 요인으로 분류하고, 초등학생을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 연구모형은 프로그램 구성 요소가 프로그램 만족과 참여 태도에 어떠한 영향을 미치는가를 분석하기 위한 과정 모형과 프로그램 만족과 참여 태도라는 활동 요소가 성과 요소에 미치는 영향을 살펴보기 위한 성과모형으로 구분하였다. 과정 모형에 대한 분석 결과, 프로그램 만족도에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 강사에 대한 만족으로 나타났다. 또한 프로그램 만족도는 프로그램 참여 태도에도 정적인 영향을 미치고 있으며, 강사에 대한 만족 역시 프로그램 참여 태도에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다음으로 성과 모형에 대한 분석 결과, 프로그램 만족이 프로그램 참여 수준에 정적 영향을 미치고 있으며, 수업 참여태도와 학교생활 적응에도 정적 영향을 미치고 있어 프로그램 만족 수준이 높을수록 프로그램 참여도가 높아지고 학교에서의 수업태도 및 학교생활적응 수준이 높은 것으로 나타났다. 또한 수업 참여태도를 매개로 학교생활적응에 간접적인 효과를 가지는 것을 확인할 수 있었다. 또한 프로그램 만족은 자아효능감에도 정적 영향을 미치고 있는 것으로 나타났으며 수업 참여태도와 학교생활적응을 매개로 간접효과를 가지는 것도 확인되었다.

주요어 : 방과후학교 프로그램, 초등학교 특기적성교육, 논리모형, 성과요소, 영향요소

* 이 논문은 2013년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2013S1A5A8022338)

** 대구대학교 사범대학 교직부 교수

I. 서론

방과후학교는 1995년 「5.31 교육개혁」에서 인성 및 창의성을 함양하고 개인의 다양성을 중시하기 위한 방안으로 제안된 이후에 1997년부터 특기적성교육 지원을 강화하는 차원에서 시작되었다. 그러다 2004년에 ‘공교육 정상화를 통한 사교육비 경감대책’(2004.2.17)에 따라 방과후학교에 ‘수준별 보충수업’, ‘특기적성교육’, ‘초등 저학년 방과후교실’이 통합되면서 정책적 관심과 재정 투자가 본격적으로 증가하였다(정기오, 2007). 방과후학교는 초기에는 정규교과에 대한 보충 성격으로 시작되었으나 최근 현황을 살펴보면 2011년 기준으로 전체 학교의 99.9%가 방과후학교를 운영하고 있으며, 전체 학생의 65.2%가 참여하는 등(교육과학기술부, 2011) 우리나라의 대표적인 공교육 프로그램으로 자리 잡았다. 교육인적자원부(2005)에 따르면 방과후학교는 ‘방과후 교육활동의 운영관리·강사교육대상·교육비·교육장소·운영시간·프로그램 등을 교육과정 운영에 지장이 없는 범위 안에서 확대하여 학교 및 지역 실정에 적합한 교육프로그램을 운영하는 교육체제’이다.

방과후학교가 학교교육에서 차지하는 비중이 커짐에 따라 의도한 정책적 목적을 달성하고 있는가에 대한 많은 연구가 이루어졌으며, 사교육비 경감이나 학업성취도 제고 측면에서 대부분의 효과성 연구가 수행되었다. 방과후학교 효과 관련 연구를 검토한 결과, 연구대상과 효과 변수로 무엇을 보는가에서 차이가 있지만, 결국 방과후학교의 결과(outcome)가 무엇인지를 밝히고 있다는 공통점을 가지고 있다. 횡단 혹은 종단 패널 자료를 바탕으로 국가 수준에서 방과후학교의 결과를 제시하거나 개별 프로그램의 효과를 학급 혹은 학교 수준에서 검증하는 경우가 그것이다.

한편, 이와 같은 효과 연구는 학교 현장의 관련 이해당사자가 접하는 실제적인 맥락에서 살펴볼 때 방과후학교 프로그램의 결과는 무엇이고, 이것에 영향을 미치는 프로그램 구성요소는 무엇인지, 그리고 이를 토대로 프로그램을 어떻게 개선할 수 있을지 등 구체적인 방향 제시를 하지 못한다는 제한점이 있다. 방과후학교는 프로그램 운영이 전적으로 단위학교에 의존하기 때문에 학교에 따라 운영 내용과 형태가 매우 다양하다. 때문에 방과후학교 프로그램을 잘 운영하는 학교는 어떤 교육 환경을 갖추었는지, 어떤 인적, 물적 자원이 투입되고, 어떠한 방식으로 운영 전략이 마련되었는지를 면밀하게 검토하는 것이 필요하다.

한편, Rossi, Freeman, Lipsey(2004), Chen(2004), Rogers(2000) 등의 학자들은 프로그램 논리(program theory)를 적용한 평가연구에서 구인타당도를 검증하기 위한 방법으로 프로그램 요소 간 구조모형을 설정하는 방안을 제안하고 있다. 프로그램 논리는 학자들마다 약간의 차이가 있지만 프로그램의 특정 활동이 특정한 결과를 이끌어내는 인과적인 과정에 대한 설명으로 바라보고 있다는 점에서 공통점을 가진다. 즉, 프로그램 투입(input)과 결과(outcome)를 연결하는 인

과적 메커니즘이라고 할 수 있다. 이 연구에서는 프로그램 논리모형을 적용하여 프로그램의 투입, 과정, 산출, 성과 요소를 탐색하고, 프로그램 성과에 영향을 미치는 제 변인들의 관련성을 탐색함으로써 방과후학교 운영 방안에 대한 시사점을 도출하고자 한다.

이 연구에서는 연구대상을 수도권 대도시에 소재한 초등학교로 선정하였는데, 이는 초등학교가 입시 부담을 가진 중·고등학교보다 특기적성교육을 중심으로 방과후학교 프로그램이 더 활성화되었기 때문이다. 또한 초등학교 방과후학교 프로그램은 크게 교과, 특기적성교육, 돌봄 세 가지 성격으로 운영되고 있는데, 프로그램 논리 개발의 범위를 한정시키기 위하여 특기적성교육에 초점을 맞춰 연구를 진행하였다. 본 연구의 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 방과후학교 프로그램의 성과와 이에 영향을 미치는 변인은 무엇인가?

둘째, 초등학교 방과후학교 프로그램의 성과와 관련 변인은 어떠한 관련성을 맺는가?

II 선행연구 검토

1. 방과후학교 프로그램 연구 개관

국내 방과후학교 프로그램에 대한 선행연구는 크게 ① 만족도 혹은 인식, ② 개별 프로그램 효과 연구, ③ 평가지표 및 도구 개발, ④ 발전 방안 탐색으로 구분될 수 있다.

첫째, 방과후학교 프로그램에 대한 만족도 혹은 인식에 관한 연구(홍후조 외, 2005; 김경화, 2008; 김경화, 2010)는 관련 이해당사자를 대상으로 만족도, 인지도, 기대효과, 요구, 참여의사를 분석하고 집단 간 차이가 있는지를 살펴본 연구들이다. 이들 연구는 주로 초등학교 방과후학교 프로그램에 집중되어 있는 특성을 보이고 있다.

둘째, 구체적인 방과후학교 프로그램의 효과에 관한 연구로 연구자가 프로그램의 결과 변인(outcome variable)에 방과후학교가 어떠한 영향을 미치는지를 분석하였다. 자아존중감, 짝수업, 정서지능, 원예 치료, 부모-자녀 의사소통, 청소년지도, 비만 관리, 감성교육, 웹학습 관리, 신체 활동, 그림책 활용, 요리 활동, 컴퓨터 교육 등 다양한 프로그램에 대해서 연구되었다(김보경, 2011; 김정원·이정아, 2010; 김형득 외, 2005; 노성향·이윤경, 2004; 손화화·임선빈, 2003; 오수일 외, 2008; 이범진, 2007; 이정숙 외, 2006; 이한우, 2004). 이 외에도 사회적 능력, 자아탄력성, 저소득층 중학생을 위한 프로그램 효과성, 결손가정아동의 지각된 사회적지지, 자아존중감, 행동문제, 고등학교 학생들의 과학에 대한 태도와 학업성취도에 미치는 영향, 자아존중감과 대인관계, 장애아동의 신체적 능력을 대상으로 한 연구(금경진 외, 2008; 유나현 외, 2007; 이연숙, 2006; 정귀순 외, 2005; 정귀순, 2007; 정예리 외, 2008; 한순옥, 2000) 등이 이루어졌다. 연구 방법은 대부분

실험집단과 통제집단을 나누어 사전검사와 사후검사를 실시하여 프로그램 효과를 분석하였고, 관심변수가 대부분 정의적 영역에 몰려있음을 알 수 있다. 이들 연구 역시 초등학교에 집중되어 있었는데, 이는 학교급이 올라갈수록 방과후학교가 다양한 성격의 프로그램보다는 교과보충 성격으로 변화됨에 따라 다양한 정의적 영역의 결과 변인을 보기 어렵기 때문인 것으로 보인다.

셋째, 방과후학교 프로그램의 평가 지표 혹은 도구 개발에 관한 연구이다. 방과후학교 프로그램 평가준거 및 도구개발, 이어 초등학교 대상 방과후학교 평가도구 개발, 중학교 대상 방과후학교 프로그램 평가척도 개발, CIPP모형을 적용한 중학교 방과후학교 프로그램 평가지표 개발, 양적·질적 평가 지표 개발(윤명희·임현성, 2008; 김석우·한홍련, 2009; 김경성 외, 2008) 등이 이루어졌다. 평가 지표 도구 개발에 관한 연구는 상대적으로 미흡한 편이며, 한 학교급에 대한 지표 개발이 이루어지면 더 이상의 발전된 연구가 잘 이루어지지 않고 있다. 평가지표 및 도구 개발 연구는 국가 혹은 시도교육청 수준에서 학교를 서열화하거나 혹은 일정 수준 도달 여부를 판정하는데 주안점을 두고 있어 개별 학교 차원으로 그 결과가 피드백되거나 프로그램에 대한 진단적 정보를 파악하는 등의 목적으로 활용되지 않고 있다는 한계가 있다.

넷째, 방과후학교 프로그램의 발전방안에 관한 연구로 전술한 세 범주에 묶을 수 없는 성격의 연구들이다. 방과후학교의 운영체제 개선 방안(이승미 외, 2007), 컴퓨터 교육에 한정된 연구(김영기, 한선관, 한희섭, 2007; 이동혁·이철현, 2008), 방과후 프로그램 재정지원체계의 문제점과 개선방안 제시(금재덕, 2008), 방과후학교 발전 방안(왕석순, 2009), 개별학교 사례 중심의 대안 제안(김원준, 2009) 등의 연구가 있다. 이 범주에 속한 연구들은 방과후학교 프로그램에 대해서 구체적인 평가 모형 혹은 방법을 가지고 있지 않으며 제안된 대안 자체도 일반적 논의에 그치고 있다. 그 외 방과후학교에 대한 성과분석과 해외 사례를 살펴본 연구(변종임 외, 2009; 변종임 외, 2010) 등이 있다.

2. 방과후학교 프로그램의 성과와 영향 요인

1) 방과후학교 프로그램의 성과

방과후학교 프로그램의 성과는 ① 개인수준(학업성취도 향상, 문제행동 감소, 타인과의 관계 및 의사소통 기술 개선, 자아존중감, 자아효능감, 우울과 불안, 학교에 대한 생각과 태도, 폭력과 범죄 행동 감소, 비만 감소), ② 학교수준(학업성취 향상, 학생 출결석 상황 개선, 학교 분위기 변화, 학교 지위 향상), ③ 가정 및 지역사회 수준(가족 관계의 안정성, 가족 기능 수행, 성인 학습 참여 증진, 생활 기회 개선, 지역 경제 개선, 지역 주민의 리더십 향상, 지역사회 통합의 증진)으로 구분하여 살펴볼 수 있다(Cummings et al., 2007; Little et al., 2008).

이와 같은 변수들은 국내 선행연구에서도 방과후학교 프로그램의 성과변수로 언급되고 있으나, 정의적 영역 관련 성과에 대한 실증적 연구는 체육 교과에서 소수의 연구대상을 대상으로 수행된 일부 연구 이외에는 부족한 편이다. 즉, 국내에서는 방과후학교 프로그램의 성과 변수로 ‘학업성취도’를 활용한 연구가 다수이며, 공교육 정상화가 강조되고 있는 국내 상황을 고려하여 ‘사교육 관련 변수’를 성과 변수로 설정한 연구 또한 지배적이다. 다만 최근에는 방과후학교 프로그램이 교육격차 또는 학력격차 완화에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구가 일부 등장하고 있다. 이 연구의 범위가 초등학교 특기적성교육을 중심으로 하였기 때문에 학업성취도 제고를 제외하고 사교육비 경감, 학교 적응력 제고, 정의적 특성 계발로 구분하여 선행연구를 검토하면 다음과 같다.

첫째, 방과후학교 프로그램의 성과를 ‘사교육비 경감’으로 설정한 선행연구들을 검토한 결과, 대다수의 연구들이 방과후학교에 참여할수록 사교육비는 감소하는 것으로 보고하고 있다(김진영, 2012; 김현철 외, 2008; 김홍원 외, 2010; 배상훈 외, 2010; 변종임 외, 2009; 성낙일·홍성우, 2008). 그러나 영어 교과에 그 효과가 한정된다는 결과(심은석 외, 2013)도 있었으며, 그 효과가 미미하다고 보고한 연구도 있었다(김혜숙, 2012).

둘째, 방과후학교 프로그램의 성과를 ‘학교 적응력 제고’로 설정한 선행연구는 주로 학교 적응력은 ‘학교생활 적응도’와 ‘학교 만족도’ 변수로 효과성을 분석하고 있었다. 김성식(2012)에 따르면 방과후학교에 참여할수록 학교생활 적응도(수업활동, 학교규칙, 친구관계)가 높으나, 교사와의 관계에는 영향을 못 미치는 것으로 나타났다. 방과후학교에 참여할수록 학업성취에 대한 자신감, 향후 소질개발에 대한 자신감, 학교교육에 대한 신뢰도가 높았으며(김홍원 외, 2010) 방과후학교에 지속적으로 참여할수록 학교생활 개선(교우 및 교사와의 관계, 수업 방해 행동 감소) 정도가 높았다(변종임 외, 2009). 그러나 백병부(2011)는 방과후학교 참여가 학교생활 적응도 뿐 아니라 학교에 대한 가치 인식에도 영향을 못 미친다고 보고하였다.

셋째, 방과후학교 프로그램의 성과를 학생의 ‘정의적 특성 계발’로 설정한 선행연구 중에서 초등학교급을 대상으로 한 것은 변종임 외(2009)의 연구가 유일하다. 여기서는 방과후학교에 참여할수록 내재적 동기, 자기효능감이 높고, 문제행동 발생이 낮은 것으로 나타났다. 참고로 중고등학생을 대상으로 한 연구들(김홍원 외, 2011; 김희화, 2010; 박현정 외, 2009)에 따르면 학업에 대한 자아개념, 내재적 동기, 자아효능감이 높은 것으로 나타났다.

2) 방과후학교 프로그램의 성과에 영향을 미치는 프로그램 요인

국내 개별 방과후학교 프로그램의 운영 요소 및 공통점을 추출하기 위하여 2006년과 2009년부터 2013년까지 한국교육개발원에서 발간한 “방과후학교 대상 우수사례집”의 농어촌학교 유형

의 운영 사례를 분석하여 투입(input)-과정(process)-산출(output) 요소로 분류하였다(<표 1> 참조)(한국교육개발원, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

<표 1> 초등학교 특기적성교육 우수사례 분석

투입	과정	산출
[강사] · 지역 인적자원 및 외부강사 · 학부모 참여(봉사) · 외부 위탁, 비영리기관 연계 · 교사 참여(무료)	[교수법] · 강의식, 체험학습 [개설시기] · 방과후, 야간, 토요일휴일, 방학기간	[학생측면] · 학업성취도 향상, 기초학력 향상, 각종 대회 참여와 수상 · 인성교육, 진로체험 · 출석률과 참여도와 만족도 증가 · 애향심 고취
[시간] · 보통 80분 수업 진행 · 수업 내용에 따라 유동적	[프로그램 운영] · 정규교육과정 연계, 특별활동, 동아리 활동 연계 · 교과, 소질계발, 진로체험 · 프로그램 수 증가와 활성화 · 다양한 홍보, 체험부스 활용	[학부모측면] · 사교육비 절감 · 신뢰도 증가
[장소] · 유휴시설, 특별실 이용 · 학교버스 운행 · 학교자연환경 활용	[수업모니터링] · 교사와 외부강사의 일대일 멘토링을 통한 모니터링	[교사측면] · 학부모로부터 존경, 자긍심 얻음
[예산] · 교육청 예산 지원 · 계획서 제출을 통한 지자체 지원, 교부금 지원 · 바우처제 지원	[대학생 멘토링] · 인근 고교나 대학생 멘토링	[학교 측면] · 각종 대회에서 수상 · 공교육 신뢰 회복 · 언론에 소개되며 홍보 · 학교교육의 경쟁력 강화
[교수매체] · 스마트 기기 활용 · 고가의 악기 지원	[평가] · 전시회, 수업발표회 연 2회, 대외행사 참여	[지역사회 측면] · 일자리 창출

국내 개별 방과후학교 프로그램의 운영 요소 및 공통점을 추출하기 위하여 선행연구(김수동 외, 2013; 김홍원, 2013; 김홍원 외, 2010; 김홍원 외, 2012; 김희화, 2010; 배상훈, 송경오, 김정현, 2012; 임현정 외, 2013; 유재복, 2013)에서 공통적으로 제시하고 있는 국내 방과후학교 프로그램의 성공요인을 살펴보았다. 분석 결과, ① 학생 및 학부모 차원에서는 수강료의 적절성, 수요자 중심 프로그램 운영, 시설 및 환경, 교강사에 대한 만족도 등 ② 교·강사 차원에서는 업무 경감, 담당교사에 대한 신뢰, 강사의 전문성, 담당자 간 의사소통 등 ③ 단위학교 차원에서는 학교장의 적극적 지원과 관심, 강사 전문성 제고를 위한 제도적 노력 등 ④ 교육당국 차원에서는 복잡한 행정절차의 완화, 교육청의 지원 등, ⑤ 지역사회 차원에서는 지자체의 예산지원 등 연계와 협력, 지역사회 인사의 재능 기부 등이 도출되었다.

3. 프로그램 논리기반평가

Rogers(2000)에 따르면 프로그램 논리는 특정한 유형의 프로그램이 특정한 의도된 결과를 어떻게 이끌어내는가에 대한 설명을 의미한다. Rogers(2000)는 프로그램 모형의 구성요소로 프로그램 활동(program activities), 의도한 결과(intended outcomes), 프로그램 활동이 의도한 성과를 유발하는 메커니즘(the mechanism), 그리고 메커니즘이 작동하는 맥락(context)을 제시하였다. 그가 제시한 모형은 프로그램 활동과 결과 사이에 하나의 중재변인이 추가된 두 단계 모형, 프로그램 활동이 중간 수준의 결과와 궁극적 결과에 어떠한 과정을 거쳐서 영향을 미치는지를 연결하는 연쇄형 메커니즘, 서로 다른 메커니즘에 의한 중간 결과로 궁극적 결과에 영향을 각각 미치는 병행고리형 메커니즘 모형 등이다. 그는 평가의 수준에 따라 모형의 복잡성 정도가 달라진다고 설명하고 있다.

Weiss(1997)는 프로그램 논리를 '명시적 프로그램 논리'(articulated program theory)와 암묵적 프로그램 논리(implicit program theory)로 구분하고 있다. 전자는 프로그램 관련 문서, 스테프 혹은 이해당사자에 의해서 프로그램의 성과와 이에 미치는 요인 간 관련성을 그려볼 수 있는 반면, 후자의 경우는 프로그램의 가정하는 전제나 실행 전략에 대한 구체적인 기록이나 조작이 없어 평가자가 프로그램에 대한 기대를 중심으로 의도한 결과를 명확히 하는 것이 필요하다. 이를 위해 프로그램 수혜자를 중심으로 기대되는 '결과'(outcome)에 영향을 미칠 수 있는 '투입'(input)-'활동'(activities)-'산출'(output) 요소를 제시하는 완전 프로그램 논리 모형(full logic model)을 활용할 수 있다(Rossi et al., 2004).

Chen(2004)은 프로그램 논리를 '행위 모형'과 '변화 모형'으로 설명하고 있다. 전자는 프로그램에서 의도한 목표를 성공적으로 달성하기 위해서 필요한 구성요소와 활동들에 관한 처방적 가정을 의미하는 반면, 후자는 프로그램 처치와 결과 간의 인과적 과정에 대한 설명을 의미한다. 그는 프로그램 논리에서 개입이 결과를 가져오는데 필수적인 결정요인을 포함하는 평가(intervening mechanism evaluation), 결과에 영향을 미치는 조절변인 접근(moderating mechanism approach) 등을 제안하면서 프로그램의 메커니즘과 인과적 과정을 체계적으로 평가할 것을 주장하였다.

한편, 프로그램 논리를 개발하기 위해서는 프로그램 문서 검토, 이해당사자 면담, 현장 방문, 사회과학 문헌 검토 등을 활용할 수 있으며(Rossi et al., 2004), 구조방정식 등을 통해 제안된 프로그램 논리가 경험적으로 타당한 것인지를 검증(theory testing)하는 것이 요구된다(Bickman, 1990). 이는 Donaldson(2001)이 주장한 것처럼 피드백을 통해 프로그램을 논리를 개선하고, 이것이 충분할 때까지 반복해야 한다는 측면에서 경험적 검증 뿐 아니라 이해당사자 면담 등을 통해 충분히 프로그램 논리에 대한 검토가 이루어질 필요가 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

연구대상은 방과후학교 프로그램 전문가의 추천을 받아 대도시에 소재한 초등학교 3개로 선정하였다. 연구대상을 대도시에 소재한 학교로 한정된 이유는 읍면지역과 대도시의 프로그램 운영 특성이 차이가 있기 때문이다. 방과후학교 우수사례 분석 결과(한국교육개발원, 2013)에 따르면 읍면지역에 소재한 학교일수록 특기적성교육을 통해 다양한 교육기회를 제공하는데 초점을 맞추기 보다는 정규교육과정에 대한 보충 성격을 가지고 있는 것으로 나타났다. 또한 개발할 프로그램 논리 모형의 범위를 초점화하기 위해 특기적성교육으로 한정하였다.

2014년 7월 8일부터 7월 15일까지 3개 평가대상 학교에 총 650부의 설문지를 배포하였으며 총 624부(회수율 96%)를 최종 분석 대상으로 하였다. 설문에 참여한 학생들의 배경변인별 특성은 <표 2>와 같다. 설문 응답자의 배경변인별 분포를 살펴보면 학년별로는 5학년이 313명(50.16%), 6학년이 311명(49.84%)이며, 성별로는 여학생이 310명(49.7%), 남학생이 314명(50.3%)의 분포를 보였다.

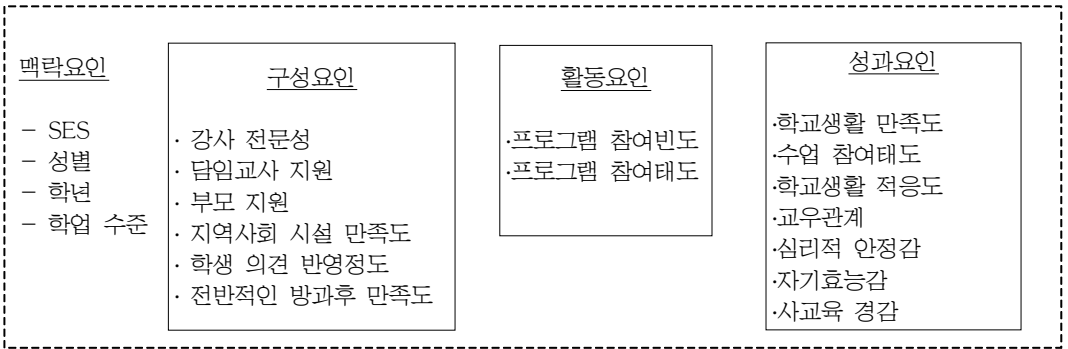
<표 2> 분석 대상 학생 수

	남(%)	여(%)	합계(%)
5학년	154(49.2)	159(50.8)	313(100.0)
6학년	160(51.4)	151(48.6)	311(100.0)
전체	314(50.3)	310(49.7)	624(100.0)

2. 측정도구

측정도구를 개발하기 위하여 측정 영역을 Rossi, Freeman, Lipsey(2004)이 제안한 프로그램 논리(program theory) 모형을 토대로 1) 프로그램 성과나 결과에 영향을 미칠 수 있는 맥락요인(context), 2) 프로그램 구성 요인(component), 3) 프로그램 활동요인(activity), 4) 프로그램 장단기 성과요인(short/long term outcome)으로 구분하였다([그림 1] 참조). 이러한 프로그램 논리모형은 인과모형을 검증해야 하므로 학생이 스스로 지각할 수 있는 변인들로 구성하였으며 프로그램 구성 요인에 대해서는 선행연구 결과(김수동 외, 2013; 김진국, 2013; 김홍원 외, 2010; 김홍원 외, 2012; 김희화, 2010; 배상훈, 2012; 임현정 외, 2013)를 토대로 선정하였다. 먼저 1) 학생의 사회경제문화적 배경을 파악하기 위해서 맥락요인에서는 사회경제적지위(SES), 성별, 학년, 학

업수준을, 2) 프로그램의 인적, 물적 자원과 설계 전략을 포함하는 구성 요인에서는 강사 전문성, 담임교사 지원, 학부모 지원, 지역사회/시설 만족도, 학생 의견 반영 정도, 전반적 만족도를, 3) 프로그램에서 이루어지는 다양한 활동 요인에서는 방과후학교 프로그램 참여도와 참여태도를, 4) 마지막으로 프로그램의 결과물인 성과 요인에서는 단기적 성과로 학교생활 만족도와 수업 참여태도를, 장기적 성과로 학교생활 적응도, 교우관계, 심리적 안정감, 자기효능감, 사교육 경감 등을 설정하였다. 이를 통해 개발된 문항의 구체적인 내용과 기술통계는 <표 3>에 제시하였다.



[그림 1] 방과후학교 프로그램의 맥락-구성-활동-성과요인

개발된 문항에 대해서 평가관련 전공자 5명의 1차 검토를 통해 문항을 수정하고, 예비검사를 수도권 소재 2개 학교의 각각 1개 학급씩 총 2개 학급을 대상으로 실시하여 담임교사를 통해 학생들이 문항의 내용을 명확하게 이해하고 답할 수 있도록 수정하였다. 또한 최종 개발 문항에 대해서는 각 연구학교의 담당교사 3명이 최종 검토하였다. 코딩 과정에서는 결측치가 나왔을 때는 결측치를 제거하거나, 응답자가 초등학생인 점을 감안하여 오해될 여지가 있는 답안의 경우 담당교사와의 협의를 통해 수정 입력하였다. 여러 개의 하위문항으로 구성된 변인에 대해서 신뢰도 분석을 실시한 결과 모두 .80 이상으로 양호한 것으로 나타났다. 또한 구조방정식 분석에서 사용한 SES 변인은 부모의 최종학력과 직업지위지수를 각각 표준화하여 평균내어 사용하였다.

<표 3> 문항별 하위영역 및 기술통계

영역	문항내용	정의 및 하위문항 수	평균	표준 편차	최대	최소	사례 수
	성별	① 남자 ② 여자	1.50	.50	2	1	624
	아버지 직업	ISEI 변환	2167.4	2591.8	9621	0	361
	어머니 직업	ISEI 변환	1343.7	2473.3	23554	0	474
맥락 요인	부모의 학력	① 학교 안다님 ② 초등학교 졸업 ③ 중학교 졸업 ④ 고등학교 졸업 ⑤ 대학 졸업 ⑥ 대학원 졸업(석사/박사) ⑦ 잘 모르겠음	4.76	.67	6	1	439
	현재 공부수준	① 매우 못하는 수준 ② 못하는 수준 ③ 중간 ④ 잘하는 수준 ⑤ 매우 잘하는 수준	3.32	.78	5	1	617
	작년 프로그램 참여빈도	0: 미참여, 1: 간헐적 참여, 2: 지속적 참여	.88	.76	2	0	591
활동 요인	현재 프로그램 참여 개수	직접 기입	1.60	.88	5	1	327
	프로그램 참여태도 (.886)	방과후 프로그램에 적극적으로 참여하는 정도 - 집중한다 등 4개 (5점 리커트 척도)	4.17	.88	5	1	345
	강사 만족 (.898)	방과후 프로그램 강사의 전문성에 대해 만족하는 정도 - 수업내용에 대해 잘 알고 계신다 등 4개(5점 리커트 척도)	4.50	.71	5	1	340
	담임교사 지원 (.893)	방과후 프로그램에 대한 담임 선생님의 관심과 격려 정도 - 내가 어떤 방과후 수업 듣는지 알고 계신다 등 4개(5점 리커트 척도)	3.25	1.09	5	1	342
구성 요인	부모 지원 (.908)	방과후 프로그램에 대한 보호자의 관심과 격려 정도 - 우리 부모님은 방과후 수업 내용에 대한 관심이 많으시다 등 5개 (5점 리커트 척도)	4.10	.92	5	1	347
	프로그램 만족 (.852)	방과후 프로그램에 대한 수업, 자료, 시설, 능력 계발 도움도 등 만족도 - 수업 내용이 다양하다 등 7개 (5점 리커트 척도)	3.84	.76	5	1	579
	학생 의견 반영	방과후 프로그램에 대한 의견 반영도 - 1개 문항 ① 예 ② 아니오로 응답	1.35	.47	2	1	604
	지역사회 시설 만족도	지역사회 시설물에 대한 이용 만족도 - 1개 문항 5점 리커트 척도	4.05	.92	5	1	444

영역	문항내용	정의 및 하위문항 수	평균	표준 편차	최대	최소	사례 수
	학교생활 만족도	학교생활에 대한 전반적 만족도 - 1개 문항 5점 리커르트 척도	4.03	.91	5	1	614
	학교생활 적응도 (.913)	학교생활에 대한 적응 수준 - 학교에서 다양한 활동을 한다 등 4개(5점 리커르트 척도)	3.93	.85	5	1	619
	수업 참여태도 (.858)	학교 정규 수업에 대한 적극적 참여도 - 수업에 필요한 준비물을 잘 챙기다 등 5개(5점 리커르트 척도)	3.73	.78	5	1	619
성과 요인	교우관계 (.848)	친구와의 원만한 관계 - 나는 믿고 이야기할 친구가 있다 등 4개(5점 리커르트 척도)	4.23	.78	5	1	619
	자기효능감 (.810)	자신에 대한 자신감 및 기대감 정도 - 나는 아무리 어려운 내용이라도 이해할 자신이 있다 등 4개(5점 리커르트 척도)	3.88	.77	5	1	614
	심리적 안정감 (.934)	평소 심리적으로 안정감 느끼는 정도 - 나는 쓸데없는 걱정을 많이 한다 등 6개(5점 리커르트 척도, 역문항)	3.52	1.09	5	1	615
	사교육 시간	주당 총 사교육 시간	6.92	2.34	96	0	624

주1. 부모의 직업은 간스봄 척도(Ganseboom, et al., 1989), 즉, 국제 사회경제적 직업지위지수(International Socioeconomics Index of Occupation: ISEI) 값으로 전환하여 보호자 각각의 값을 평균내어 산출

주2. 작년 프로그램 참여 빈도는 최근 1년간 분기별 참여도에 근거하여 미참여/간헐적 참여/지속적 참여로 구분함

주3. ()안은 여러 개의 하위문항으로 이루어진 문항에 대해 산출한 Cronbach 's alpha 계수임

3. 분석 방법

기초분석으로 성과변인과 프로그램 맥락-구성-활동변인 간 상관을 분석하고, 이를 토대로 방과후학교 프로그램 요소 간 인과관계를 설정하여 연구모형을 개발하였다. 연구모형에 대한 검증은 구조방정식 분석을 통해 실시하였으며, 추정 방법은 분석 자료가 결측치를 포함하고 있기 때문에 AMOS 18.0에서 제공하는 최대정보우도추정법(Full Information Maximum likelihood: FIML)을 사용하였다. FIML은 한 변수의 결측치가 무선적으로 발생하거나 한 변수의 결측 여부가 다른 변수의 값에 의해 결정되는 경우에 listwise 또는 pairwise와 같은 전통적인 방법을 이용하는 것보다 정확하게 미지수 추정을 한다(Arbuckle, 1996). 수립된 모형의 적합성을 평가하기 위하여 카이제곱 검증은 표본 크기에 민감하므로 TLI(Tucker Lewis Index), CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)를 제시하였다. 그러나 본 연구에 사용한 표본 크기는 500명 미만이므로 카이제곱 검증 결과도 함께 제시하였다. 모형 적합도의 판단 기준은 TLI, CFI .90 이상 혹은 RMSEA 0.1 이하일 때 수용할 만한 수준이며, TLI, CFI .95 이상 혹은 RMSEA 0.05 이하이면 매우 우수한 편이다(배병렬, 2005).

IV. 연구 결과

1. 기초 분석

방과후학교 프로그램의 변인 간 관련성을 파악하기 위하여 프로그램 구성요소와 활동요소 간 Pearson 상관분석을 실시하였다(<표 4> 참조). 먼저 프로그램 활동요소인 프로그램 참여태도는 여타 구성요소 변인과 .155 ~ .621의 상관을 보인 반면, 현재 듣는 방과후 프로그램 참여 개수는 구성요소 변인과 -.031 ~ .190의 매우 낮은 상관을 보이는 것으로 나타나 구성요소 변인과 직접적인 관련성을 찾기 어려웠다. 또한 방과후 프로그램 만족은 전반적인 만족도로서 강사 만족, 담임교사 관심, 부모 지원, 지역사회 시설, 학생 의견 반영과 .336 ~ .609의 상관을 보이는 것으로 나타났다.

<표 4> 방과후학교 프로그램 구성 변인과 활동 변인 간 상관 분석

변인	c1	c2	c3	c4	c5	c6	a1	a2
c1	1	.207**	.458**	.275**	.221**	.552**	.621**	.134*
c2		1	.220**	.373**	.249**	.363**	.206**	.017
c3			1	.281**	.214**	.609**	.411**	.190**
c4				1	.269**	.443**	.273**	.011
c5					1	.336**	.155**	-.031
c6						1	.605**	.170**
a1							1	.114*
a2								1

주1. a1: 방과후 참여 태도, a2: 방과후 참여 개수(현재), c1: 강사 만족, c2: 담임교사 관심, c3: 부모 지원, c4: 학생 의견 반영, c5: 지역사회 시설 만족, c6: 방과후 프로그램 만족

주2. *** p<.001 ** p<.01 * p<.05

다음으로 프로그램 활동요소와 성과요소 간 Pearson 상관분석을 실시하였다(<표 5> 참조). 먼저 프로그램 활동요소인 프로그램 참여태도는 심리적 안정감(.164)을 제외하고 여타 성과변인과 .293 ~ .517의 상관을 보였으나 방과후 참여빈도는 대부분의 상관이 유의하지 않아 성과요소 변인과 직접적인 관련성을 찾기 어려웠다. 또한 심리적 안정감의 경우, 다른 성과변인과의 상관이 낮은 경향을 보였다.

<표 5> 방과후학교 프로그램 활동 요소 변인과 성과 변인 간 상관 분석

변인	o1	o2	o3	o4	o5	o6	o7	a1	a2
o1	1	.687**	.375**	.407**	.470**	.220**	.293**	-.014	.293**
o2		1	.510**	.439**	.559**	.211**	.355**	.048	.355**
o3			1	.524**	.629**	.232**	.493**	.112	.493**
o4				1	.522**	.267**	.383**	.057	.383**
o5					1	.254**	.517**	.058	.517**
o6						1	.164**	.046	.164**
o7							1	.040	.067
a1								1	.040
a2									1

주1. a1: 방과후 참여 빈도(학년), a2: 방과후 참여태도, o1: 학교생활 만족도, o2: 학교생활적응, o3: 수업 참여태도, o4: 교우관계, o5: 자기효능감, o6: 심리적 안정감, o7: 주당 총 사교육시간

주2. ** p<.01 * p<.05

2. 구조방정식 분석

연구 모형은 모형의 간명성 및 해석의 용이성 측면에서 ‘과정 모형’과 ‘성과 모형’으로 구분하여 개발하였다. ‘과정 모형’은 방과후학교 프로그램 구성요소가 프로그램 활동요소인 참여태도에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보기 위한 것이고, ‘성과 모형’은 프로그램에 대한 만족도, 프로그램 참여태도, 그리고 프로그램 성과변인 간 관련성을 분석하기 위한 것이다.

방과후학교 프로그램 과정모형은 프로그램 논리모형에서 제시된 학생차원의 구성요소인 강사 만족, 담임교사 지원, 부모 지원, 지역사회 시설 만족도, 학생 의견 반영이 방과후 수업 만족도에 영향을 미치는지, 그리고 이러한 프로그램 만족이 프로그램에 대한 지속적인 참여와 관련하여 참여 태도와 어떠한 관련이 있는지 알아보기 위한 것으로 [그림 2]와 같다. 모형의 적합도는 TLI .915, CFI .932, RMSEA .055로 양호한 것으로 나타났다(Chi-square=426.421, df=185, 사례수=432). 참고로 학생 의견 반영과 지역사회 시설이용 만족의 경우, 단일 문항으로 측정되었으며, 분석과정에서 부모 지원 변인은 경로계수가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

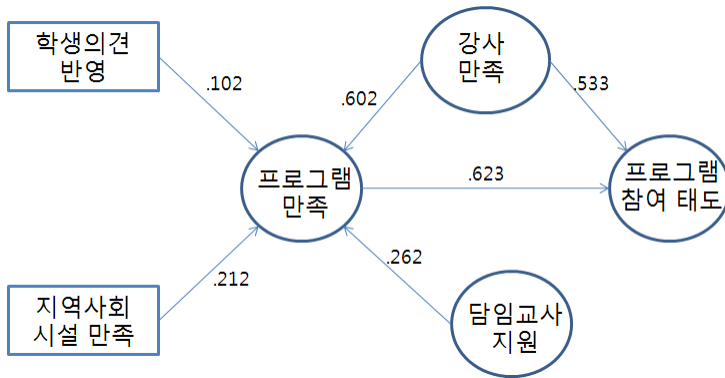
과정 모형의 각 측정 혹은 잠재변인 간 경로계수의 표준화 추정치를 제시하면 <표 6>과 같다. 여기서 방과후학교 프로그램 만족에 있어서 가장 많은 영향을 미치는 프로그램 운영 요인은 강사에 대한 만족(.602)인 것으로 나타났고, 그 다음으로 담임교사의 지원(.262), 지역사회 시설 만족(.212)으로 나타났으며 학생 의견 반영 유무(.102)는 가장 낮은 영향을 미치고 있었다. 또한 프로그램 만족은 프로그램에 대한 태도에 정적으로 유의한 영향을 미치고 있어(.533) 프로그램에 대한 만족도가 높을수록 다시 수강하려는 의지를 보이는 등 참여 태도가 긍정적인 것을 알 수 있었다. 또한 각 구성요소 변인이 프로그램 참여 태도에 영향을 미치는 모형을 설정하여 분석한

결과, 강사에 대한 만족은 다른 구성요인과 달리 프로그램 만족뿐 아니라 프로그램 참여 태도에 정적인 영향(.533)을 미치는 것으로 나타났으며 모형 적합도가 향상되는 것을 확인할 수 있었다. 이는 학생의 강사의 전문성과 열의에 대한 만족이 프로그램 자체에 대한 만족 뿐 아니라 방과후 학교 수업에 대한 긍정적인 인식을 갖는데 중요함을 알 수 있었다.

<표 6> 과정모형의 경로계수 추정치

경로	추정치(표준오차)	표준화 추정치
프로그램 만족 ← 강사 만족	.330(.062)***	.602
프로그램 만족 ← 담임교사 지원	.091(.024)***	.262
프로그램 만족 ← 학생 의견 반영	.082(.038)*	.102
프로그램 만족 ← 지역사회 시설 만족	.088(.025)***	.212
프로그램 참여 태도 ← 강사 만족	.550(.073)***	.533
프로그램 참여 태도 ← 프로그램 만족	.623(.162)***	.339

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05



[그림 2] 초등학교 방과후학교 프로그램 과정 모형

방과후학교 프로그램 성과모형은 프로그램 구성 및 활동 요인이 프로그램 성과에 어떠한 방식으로 영향을 미치는지 알아보려고 설정되었다([그림 3] 참조). 구체적으로 프로그램 만족이 성과요인인 수업 참여태도, 학교생활적응, 심리적 안정성, 자아효능감 등에 어떠한 영향을 미치는지 이들 간의 관련성에 대해서 구조모형을 설정하였다. 최종모형으로 선택된 모형의 적합도는 TLI .902, CFI .918, RMSEA .062로 양호한 것으로 나타났으나 프로그램 과정모형보다 모형 적합도가 전반적으로 낮았다(Chi-square=913.786, df=341, 사례수=434). 여기서는 맥락변인으로서 학생의 SES가 프로그램 만족에 영향을 미치는지, 그리고 프로그램 만족이 방과후 프로그램 참여도와 어떠한 관련을 가지는지도 함께 나타냈다. 참고로 부모의 SES는 프로그램 만족 뿐 아니라

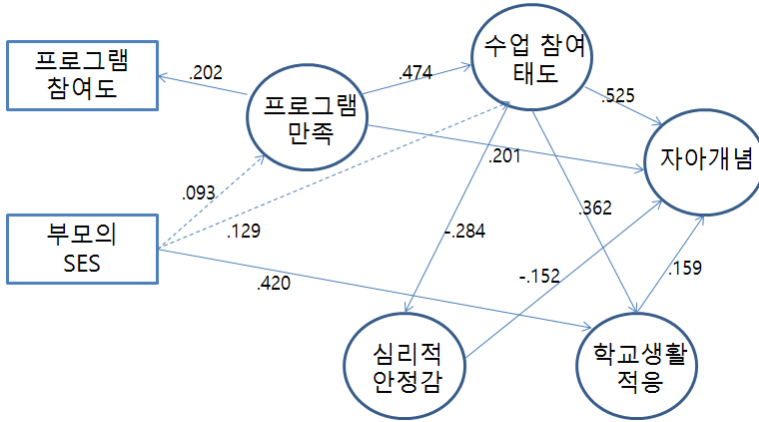
수업 참여 태도에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 이러한 영향 관계도 경로 계수에 포함하였다.

성과모형의 각 측정 혹은 잠재변인 간 경로계수의 표준화 추정치를 제시하면 <표 7>과 같다. 프로그램 만족은 프로그램 참여도에 긍정적인 영향을 미치고 있어(.202), 만족이 클수록 프로그램에 지속적으로 참여할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 또한 맥락변인으로 부모의 SES도 프로그램 만족에 정적인 영향을 미치는 것(.093)으로 나타났다. 방과후학교 프로그램 만족은 교과교육과정 등 수업 참여태도(.525)에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 학교생활적응(.402)에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 프로그램 만족이 수업 참여 태도를 매개로 학교생활적응에 간접적인 효과를 가지는 것도 확인할 수 있었다. 또한 프로그램 만족은 자아효능감에도 영향을 미치는 것으로 나타났으며(.201), 이는 수업 참여태도나 학교생활적응을 매개로 하여 간접적인 효과도 가지는 것으로 나타났다. 그러나 학교 교사에 의해 방과후학교 프로그램의 성과로 언급되었던 심리적 안정감의 경우, 수업 참여 태도가 높을수록 심리적 안정감이 떨어지는 것으로 나타났으며, 심리적 안정감이 낮을수록 자아개념이 높아지는 것으로 나타났다.

<표 7> 성과모형의 경로계수 추정치

경로	추정치(표준오차)	표준화 추정치
프로그램 만족 ← 부모 SES	.048(.031)	.093
수업 참여태도 ← 부모 SES	.093(.039)*	.129
수업 참여태도 ← 프로그램 만족	.659(.125)***	.474
심리적 안정성 ← 수업 참여태도	-.487(.094)***	-.284
학교생활적응 ← 프로그램 만족	.779(.150)***	.420
학교생활적응 ← 수업 참여태도	.482(.074)***	.362
자아개념 ← 수업 참여태도	.700(.087)***	.525
자아개념 ← 심리적 안정성	-.118(.032)***	-.152
자아개념 ← 프로그램 만족	.372(.114)**	.201
자아개념 ← 학교생활적응	.159(.057)**	.159
프로그램 참여도 ← 프로그램 만족	.375(.108)***	.202

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05



[그림 3] 초등학교 방과후학교 프로그램 성과모형

V. 결론 및 제언

이 연구는 초등학교 방과후학교 특기적성교육 프로그램의 성과요소와 이에 영향을 미치는 영향요소 간 인과관계를 탐색하는데 목적이 있다. 이를 위해 선행연구 분석에서는 국내의 방과후학교 프로그램 관련 선행연구를 종합하며 이해당사자 측면의 성공과 실패 요인을 도출하고, 방과후학교 우수사례집 분석을 통해 투입-과정-산출 측면에서 인과적 메커니즘 구성요소를 도출하였다. 또한 프로그램 논리모형을 토대로 방과후학교 프로그램 요소를 맥락, 구성, 활동, 성과요인으로 구성하고 수도권 소재 3개 초등학교의 5,6학년 학생 624명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 연구의 범위는 초등학교의 특기적성교육으로 한정하였으며, 개발된 프로그램 논리에 대하여 구조방정식을 통해 검증하였다. 분석 결과를 논의하면 다음과 같다.

방과후학교 프로그램 운영요소가 방과후학교 만족도와 태도에 영향을 미치는지 알아보고자 ‘방과후학교 프로그램 과정 모형’과 프로그램 만족도와 태도가 프로그램 성과에 영향을 미치는지 알아보고자 ‘방과후학교 프로그램 성과 모형’을 개발하였다. 과정 모형에서는 프로그램 만족에 강사 만족, 학생 의견 반영, 지역사회 시설이용 만족, 담임교사 지원 등 학생이 접근 가능한 다양한 프로그램 구성요소 중에서 강사 만족이 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이것은 프로그램 참여 태도에도 정적인 영향인 미치는 것으로 나타나 강사의 전문성과 열의가 학생의 프로그램 만족과 긍정적인 인식에 중요한 요인인 것으로 나타났다. 성과모형에서는 프로그램 만족도가 높을수록 프로그램 참여 정도가 높은 것으로 나타났으며, 특히, 방과후학교 프로그램 만족도는 정규수업에 대한 참여 태도를 매개로 자아효능감과 학교생활적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 프로그램 성과로 언급되었던 심리적 안정감의 경우, 수업 참여 태도가

높을수록 심리적 안정감이 떨어지는 것으로 나타났으며, 심리적 안정감이 낮을수록 자아효능감이 오히려 높아지는 것으로 나타나 성과요인으로 보기 어려운 것으로 나타났다.

지금까지 논리기반평가 혹은 논리모형에 대한 이론적 논의는 있었으나 이를 적극적으로 활용한 사례가 많지 않았다. 이 연구는 논리모형을 초등학교 방과후학교 특기적성교육 프로그램에 적용하여 교육 프로그램 평가 연구에 있어 하나의 사례를 제시하고자 하였다. 지금까지 프로그램 평가는 목표에 도달했는지를 주로 평가하기 위해서 평가지표를 설정하고, 평가지표별 평가결과들을 종합하는 방식으로 이루어지다 보니 백화점식으로 방과후학교 프로그램에 대한 개선 방안이 언급될 수밖에 없었다. 그러나 본 연구를 통해서 초등학교 방과후학교 프로그램의 성과가 주로 사교육이나 학업성취도보다는 학교생활적응, 자아효능감, 수업태도 개선 등 학생의 정의적 발달에 기여하고 있음을 알 수 있었다. 또한 다양한 프로그램 구성 요소 중에서도 강사의 질 등 몇 가지 프로그램 운영의 만족에 직접적인 영향을 미치는 요인을 도출할 수 있었다. 따라서 학교는 다양한 프로그램 개선 방안에서도 유능한 강사를 적극 발굴할 뿐 아니라 수요자 측면에서 우수한 강사들의 질적 수준이 유지될 수 있도록 관리 제도를 강화하는 것이 필요하다는 시사점을 도출할 수 있었다. 연구 결과를 토대로 단위학교의 프로그램 운영을 위한 제안 사항을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 단위학교의 사회경제문화적 맥락요인을 고려하여 현실적으로 실현이 가능한 성과요소를 설정하는 것이 필요하다. 학생 개인 수준에서 방과후학교 프로그램의 성과 요인으로 사교육 경감, 학교생활적응, 자아효능감, 심리적 안정감, 수업태도, 교우관계 등 다양하게 언급되었으나 분석결과에 따르면 사교육 경감과 교우 관계는 방과후학교 프로그램 참여와 관련성이 떨어지는 것으로 나타났다. 심리적 안정감의 경우에는 오히려 방과후학교 참여집단이 안정감이 떨어지는 것으로 나타났다. 단위학교에서는 학교생활적응, 자아개념, 수업태도 혹은 참여도의 향상 등 방과후학교 프로그램과 보다 직접적인 관련을 맺는 요인을 중장기 성과요소로 설정하는 것이 타당하다.

둘째, 학생의 프로그램 만족은 프로그램 성과에 직접적으로 영향을 미치는 단기 성과요소가기 때문에 단위학교는 이것에 초점을 맞춰 프로그램을 운영하는 것이 필요하다. 즉, 수요자에 기반한 프로그램 운영을 위해서는 체계적인 수요자 요구조사, 수준별 프로그램 활성화, 수요자의 요구와 필요에 부응하는 시간 운영, 학교 간 연계프로그램 운영 활성화, 프로그램 간 계열성 강화 등 다양한 방식으로 학생들의 프로그램 만족도를 높일 수 있다. 특히, 다양한 특기적성교육 프로그램에 대한 학부모의 요구가 높은 것으로 나타났는데, 이를 위해서는 지역사회에 있는 유능한 전문가 자원을 적극 발굴하여 지도강사로 참여하도록 해야 한다.

셋째, 프로그램 구성 요소 중 강사 요인이 가장 강력하게 프로그램 만족에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이를 위해서는 유능한 강사풀을 구성하고, 강사에 대한 오리엔테이션 및 전문성

강화를 위한 관리 효율화가 필요하다. 특히, 유능한 강사에게 인센티브를 부여하여 지속적으로 프로그램에 참여할 수 있도록 단위학교는 유인책을 적극적으로 강구할 필요가 있다. 예컨대, 우수 강사를 매 학기 선정하여 인센티브를 제공하는 제도를 운영할 수 있다. 또한 강사에 대한 만족도 평가 결과가 강사에게 환류되어 이 결과를 적극 활용하도록 해야 하며, 정기적인 수업 공개를 통해 수업의 질을 높일 수 있어야 한다.

본 연구는 연구대상이 수도권 일부 초등학교에 한정되었고 내용 측면에서는 특기적성교육에 초점을 맞췄기 때문에 모든 방과후학교 프로그램으로 일반화하기는 어렵다. 향후 초등학교 방과후학교 프로그램 논리에 대해 연구대상 특성에 따른 교차 검토가 필요하며, 이 때 학교의 맥락과 과정 요인별로 학교군을 유형화하여 변인 간 관련성을 심층적으로 탐색할 필요가 있다.

참고문헌

- 교육인적자원부(2005). 방과후 교육활동 활성화를 위한 방과후 학교 도입·운영. 교육인적자원부.
- 교육과학기술부(2011). 공교육 강화-사교육 경감 선순환 방안. 교육과학기술부.
- 금경진, 윤일희(2008). 방과후 학교 프로그램이 고등학교 학생들의 과학에 대한 태도와 학업성취도에 미치는 영향. **과학교육연구지**, 32(2), 71-86.
- 금재덕(2008). 방과후학교 프로그램 재정지원체제 평가. **한국지방자치학회보**, 20(4), 109-129.
- 김경성, 김종훈, 박현석(2012). 학업성취도에 대한 방과후학교 프로그램 효과 분석 (CR2012-26). 서울: 한국교육개발원.
- 김경화(2008). 저소득층 아동의 방과후 프로그램에 대한 이용실태 및 만족도. **방과후아동지도연구**, 5(1), 1-15.
- 김경화(2010). 방과 후 학교 실태분석과 발전과제: 학부모 요구분석을 중심으로. **청소년학연구**, 17(4), 241-262.
- 김경희 외(2012). 2011년 국가수준 학업성취도 평가 결과: 학력의 상향평준화 현상과 교육정책 효과 분석 (RRE 2012-1-4). 서울: 한국교육과정평가원.
- 김보경(2011). CIPP 평가모형에 따른 초등학교 방과후 컴퓨터교육의 효과성 분석. **한국컴퓨터정보학회 학술발표논문집**, 2011(1), 253-256.
- 김석우, 한홍련(2008). 중학교 방과후학교 프로그램 평가 연구. **교육평가연구**, 21(1), 27-53.
- 김성식(2012). 학생 배경과 방과후 활동에 따른 초등학생의 학교 적응도 차이 분석. **교육사회학연구**, 22(3), 27-47.
- 김수동, 김세곤, 강신천, 주영효, 정영모, 양애경(2013). 민간참여 방과후학교의 운영개선 방안 연구 (CR2013-14). 서울: 한국교육개발원.
- 김양분 외(2010). 학력격차의 변화 추이 및 해소방안 연구 (RR2010-25). 서울: 한국교육개발원.
- 김영기, 한선관, 한희섭(2007). 정보교육 관점에서 방과후 학교 컴퓨터교실의 교육적 역할과 방향 탐구. **정보교육학회논문지**, 11(4), 417-424.
- 김정원, 이정아(2010). 그림책을 활용한 방과 후 프로그램이 초등학교 1학년 아동의 행복감 및 사회, 정서능력에 미치는 영향. **아동학회지**, 31(4), 199-217.
- 김진영(2012). 성적향상도로 본 방과후학교와 사교육의 상대적 효율성. **재정학연구**, 5(3), 1-32.
- 김현철 외(2007). 방과후학교 및 EBS 수능방송의 정책효과 분석. 교육인적자원부.
- 김현철 외(2008). 통계청 가계동향 조사결과 분석. 성균관대학교 사교육정책중점연구소.
- 김형득 외(2005). 초등학교 방과 후 프로그램으로 도입한 원예치료가 아동들의 정서 및 행동발달

- 에 미치는 효과. **한국인간·식물·환경학회**, 8(3), 66-73.
- 김혜숙(2012). 방과후학교 프로그램이 학업성취도 및 사교육에 미치는 영향. **아시아교육연구**, 13(3), 87-114.
- 김호, 김재철(2012). 방과후 학교 참여가 아동의 학업 성취에 미치는 영향 자기주도적 학습능력과 창의성의 매개효과. **순천향 인문과학논총**, 31(2), 172-199.
- 김홍원, 임현성, 김유리, 양애경, 정영모(2010). 2010 방과후학교 성과 분석 연구 (CR2010-45). 서울: 한국교육개발원.
- 김홍원, 양애경(2011). 2011 방과후학교 성과 분석 연구 (CR2011-21). 서울: 한국교육개발원.
- 김홍원, 양애경, 강신천, 김수동, 정영식, 권동택(2012). 주5일 수업제 토요프로그램 운영 개선방안 연구 (OR2012-11). 서울: 한국교육개발원.
- 김희화(2010). 청소년의 방과후 학교 참여와 학교생활적응 및 학업유능감 간의 관계. **청소년학연구**, 17(5), 79-101.
- 노성향, 이윤경(2004). 방과후 정서지능 프로그램이 초등학생의 학업성취도에 미치는 효과. **방과후아동지도연구**, 1(1), 53-71.
- 박현정, 변종임, 조순옥(2009). 방과후학교 효과 분석. **제3회 한국교육종단연구 학술대회 자료집**, 3-31.
- 배병렬(2005). **LISERL 구조방정식모델: 이해와 적용**. 서울: 청람.
- 백병부(2011). 교내외 방과후 교육활동이 중학생의 학교생활적응 및 학교가치에 미치는 영향. **제1회 한국아동·청소년 패널 조사 학술대회 자료집**, 259-280.
- 배상훈, 김성식, 양수경(2010). 방과후학교 참여와 사교육비 지출 및 학업성취 수준과의 관계. **교육행정학연구**, 28(2), 55-79.
- 배상훈, 송경오, 김정현(2012). 중장기 방과후학교 운영체제 개편방안 연구 (CR2012-29). 서울: 한국교육개발원.
- 변종임, 조순옥, 최종철, 박현정, 김인숙(2009). 2009년 방과후학교 운영 실태 조사 및 성과 분석 연구 (RR2009-13). 서울: 한국교육개발원.
- 변종임, 조순옥, 김인숙(2010). 미국과 영국의 방과후학교 성과평가 동향 분석. **교육종합연구**, 18(1), 121-146.
- 성낙일, 홍성우(2008). 우리나라 사교육비 결정요인 및 경감대책에 관한 실증분석. **응용경제**, 4(1), 41-53.
- 손화희, 임선빈(2003). 학령기 아동의 방과후 자아존중감 프로그램 개발 및 참여효과에 관한 연구. **한국아동학회**, 24(2), 123-134.
- 신혜숙, 김민조(2012). 학력격차에 대한 학교수준 방과후학교 참여율의 효과 분석: 초등 교과방과후를 중심으로. **교육평가연구**, 25(3), 435-458.

- 심은석, 박균달, 김현진(2013). 서울시 초·중·고등학교 학생의 방과후학교 참여가 사교육비 경감에 미치는 효과. **중등교육연구**, 61(2), 361-388.
- 오수일, 장재훈, 허선(2008). 초등학교 비만아동을 대상으로 한 방과 후 비만관리 프로그램의 생활습관 및 신체활동량 평가. **운동영양학회지**, 12(1), 1-6.
- 왕석순(2009). 방과후학교 발전 방안의 탐색. **교육종합연구**, 17(2), 109-134.
- 유나현, 정영희, 이세용, 이기학(2007). 저소득층 중학생을 위한 방과 후 프로그램 효과성 평가. **한국심리학회지: 학교**, 4(1), 41-53.
- 유재복(2013). 방과후학교 대상 강평. 제5회 방과후학교 대상 사례집, 15-23.
- 윤명희, 임현성(2008). 초등학교 방과후학교 평가도구 개발. **교육평가연구**, 21(4), 1-19.
- 이동혁, 이철현(2008). 초등학교 방과후학교 정보통신기술 교육의 실태 및 개선방안. **실과교육연구**, 14(3), 229-250.
- 이범진(2007). 방과 후 신체활동 프로그램 참여가 지적장애 학생의 신체조성에 미치는 영향. **한국특수체육학회지**, 15(3), 167-181.
- 이승미, 김대영, 홍후조, 민부자(2007). 방과후 학교의 운영체제 개선 방안 연구. **교육과정연구**, 25(3), 289-314.
- 이연숙(2006). 초등학생의 방과 후 활동프로그램 참가와 자아탄력성의 관계. **한국스포츠포츠사회학회지**, 19(3), 511-528.
- 이정숙, 류현수(2006). 방과후 아동의 감성교육 프로그램이 아동의 정서지능과 사회적 능력에 미치는 영향. **한국영유아보육학**, 44(1), 105-128.
- 이한우(2004). 사회정서행동 증진을 위한 방과후 짝수업 프로그램 효과. **정서·행동장애연구**, 20(1), 373-395.
- 임현정, 김양분, 신혜숙, 이광현, 장윤선, 기경희(2010). 학교교육 실태 및 수준 분석: III 중학교 연구 (RR2010-23). 서울: 한국교육개발원.
- 정귀순(2007). 방과후 통합 여가프로그램이 장애청소년의 자아 정체감에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 42(3), 219-240.
- 정귀순, 김현진(2005). 방과 후 통합 볼링 프로그램이 장애학생과 비장애학생의 사회적 능력에 미치는 효과. **특수교육연구**, 12(2), 197-219.
- 정기오(2007). 방과후학교 도입의 정책적 배경과 의미. 방과후학교의 이론적·철학적 기반 정립을 위한 세미나 자료집, 3-23.
- 정예리, 이중은(2008). 방과후 교실 프로그램이 아동의 자아존중감과 대인관계에 미치는 영향. **아동교육**, 17(3), 231-239.
- 한국교육개발원(2006). 2006 방과후학교 페스티벌-초등학교 우수 사례집. 서울: 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2009). 제 1회 방과후학교 대상 우수사례집. 서울: 한국교육개발원.

- 한국교육개발원(2010). 제 2회 방과후학교 대상 우수사례집. 서울: 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2011). 제 3회 방과후학교 대상 우수사례집. 서울: 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2012). 제 4회 방과후학교 대상 우수사례집. 서울: 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2013). 제 5회 방과후학교 대상 우수사례집. 서울: 한국교육개발원.
- 한순옥(2000). 방과후 집단활동 프로그램의 참여가 아동의 사회적 능력에 미치는 효과. **대한가정학회지**, 38(3), 71-84.
- 홍후조, 이승미, 민부자(2005). 방과후 학교의 교육활동 만족도 분석 연구. 서울: 고려대학교.
- Arbuckle, J. L. (1996). *Full information estimation in the presence of incomplete data*, In MARcoulides, G. A., & Schumacker, R. E. (Eds), *Advanced structural equation modeling: issues and techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bickman, L. (1990). *Advances in program theory*. New Direction for Program Evaluation, No. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chen, H. (2004). *Theory-driven outcome evaluation*, In Chen, H., *Practical evaluation*. CA: Sage.
- Crowther, D. (2007). *Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report (Research Report RR852 2007)*. London: Department of Education and Skills.
- Cummings, C. et al. (2007). *Evaluation of the full service extended schools initiative: Final report*. London: Department of Education and Skills.
- Donaldson. (2001). *Mediator and moderator analysis in program development*, In S. Sussman, (Ed), *Handbook of program development for health behavior research and practice*, Newbury Park, CA: sage.
- Little, P. M. D., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). *After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Rogers, P. J. (2000). *Program theory: Not whether program work but how they work* In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, T. Kellagan (Eds.). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 209-232). Boston: Kluwer Academic Pub.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Weiss, C. H. (1997). How can theory-based evaluation make great headway? *Evaluation Review*, 21(4), 501-524.

* 논문접수 2015년 11월 3일 / 1차 심사 2015년 12월 7일 / 게재승인 2015년 12월 21일

* 김혜숙: 연세대학교 교육학과를 졸업하고, 서울대학교 대학원 교육학과에서 석사학위를 취득하였으며, 동대학원에서 '교육측정 및 평가' 분야 박사(Ph.D)를 취득하였다. 현재 대구대학교 사범대학 교직부 교수로 재직 중이며, 관심 분야는 교육프로그램 평가, 정보화 평가, 국제비교 연구, 고등교육 평가 등이다.

* E-mail: khsl@daegu.ac.kr

Abstract

Exploring the Relationship between the Element of After School Programs in Elementary Schools*

Kim, Hye-Sook**

This study aims at exploring relationships for how the various expected outcomes and program component elements relate to each other for special ability aptitude education program as one of the elementary after school programs. Based on the framework of the logic models, the program elements are classified into four domains: context, component, activities, and outcomes. To testify the program model, the questionnaire survey for students in elementary schools were implemented. The model was divided into two models: one is the process model for how the variables of the component domain are related to the overall satisfaction and the attitude of the program. And the other is the outcome model for how the overall satisfaction and attitude of the program are related with the outcome variables. To analyze the process model, the satisfaction of instructors was the most influential variable to the overall satisfaction of the program. Also the satisfaction of instructors as well as the program overall has a positive effect on the attitude toward the program. To analyze the outcome model, the overall satisfaction of the program has a positive effect on the frequency of the participation of the program. As students were more satisfied with the program overall, they showed higher level of attitudes toward lesson and adaptations to school life. It has indirect effect on adaptations to school life mediating with attitude toward lesson. Also the satisfaction of the program affects the self-efficacy mediating with attitude toward lesson and adaptations to school life.

Key words: After School Program, Special Ability Aptitude Education in Elementary Schools, Logic Model, Outcome Elements, Impact Elements

* This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government(NRF-2013S1A5A8022338)

** Professor, Daegu University