creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:24011-200000276397

2014년 8월
교육학석사(무용교육)학위논문

표현활동에 대한 가치지각이 정서지능과 사회-정서학습 발달에 미치는 효과

조선대학교 교육대학원

무용교육 전공

이 다 미

표현활동에 대한 가치지각이 정서지능과 사회-정서학습 발달에 미치는 효과

The Impacts of the Perceived Values of Expressive Activity on the Development of Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning Skills

2014년 8월

조선대학교 교육대학원

무용교육 전공

이 다 미

dCollection @ chosun

표현활동에 대한 가치지각이 정서지능과 사회-정서학습 발달에 미치는 효과

지 도 교 수　　임 지 형

이 논문을 교육학석사(무용교육)학위
청구논문으로 제출함.

2014년 4월

조선대학교 교육대학원

무용교육 전공

이 다 미

dCollection @ chosun

이다미의
교육학 석사학위논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수 박 준 희 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 미 숙 (인)

심사위원 조선대학교 교수 임 지 형 (인)

2014년 6월

조선대학교 교육대학원

dCollection @ chosun

목 차

Abstract

I. 서 론 1

1. 연구의 필요성 1
2. 연구의 목적 4
3. 연구문제 5
4. 연구의 제한점 6
5. 용어정의 6

II. 이론적 배경 8

1. 기대-가치 이론 8
2. 정서지능 12
3. 사회-정서 학습 15

III. 연구방법 19

1. 연구대상 19
2. 측정도구 20
3. 연구절차 25
4. 자료분석 25

IV. 결과 27

1. 기술통계 27

dCollection @ chosun

2. 상관분석 ····· 28
3. 회귀분석 ····· 30

V. 논의 ····· 34
1. 정서지능에 대한 가대-가치 지각의 효과 ····· 34
2. 사회-정서학습에 대한 기대-가치 지각의 효과 ····· 36

제6장 결론 및 제언 ····· 39
1. 결론 ····· 39
2. 제언 ····· 40

국문요약 ····· 42
참고문헌 ····· 44
부록: 설문지 ····· 52

dCollection @ chosun

<표 목 차>

표 1. 연구대상자의 인구사회학적특성 ····· 19
표 2. 측정변인의 기술통계량 ····· 27
표 3. 측정변인들 간의 상관계수 ····· 29
표 4. 정서지능 요인에 대한 기대-가치 지각의 효과 ····· 31
표 5. 사회-정서 학습기술 요인에 대한 기대-가치 지각의 효과 ····· 32

dCollection @ chosun

<그 림 목 차>

그림 1. 기대-가치 지각 질문지의 확인적 요인분석 결과 ····· 21
그림 2. 정서지능 질문지의 확인적 요인분석 결과 ····· 23
그림 3. 사회-정서적 학습기술 질문지의 확인적 요인분석 결과 ····· 24

dCollection @ chosun

ABSTRACT

The Impacts of the Perceived Values of Expressive Activity on the Development of Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning Skills

Da-mi Lee

Advisor : Prof. Ji-hyoung Lim

Major in Dance Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study was to investigate the effects of middle school students' perceptions of expectancy-values on emotional intelligence and social-emotional learning skills applying expectancy-values theory proposed by Eccles and colleagues (Eccles & harold, 1991; Fredericks & Eccles, 2005) in expressive activity classes.

The subjects were 237 male and female middle school students participating in expressive activity classes and completed a set of questionnaires measuring expectancy-values, emotional intelligence, and social-emotional learning skills. The results of regression analysis were as follows as:

First, only middle school students' expectancy-related beliefs of expressive activity classes was a significant positive predictor influencing on appraisal of others' emotions and utilization of emotion among emotional intelligence variables.

dCollection @ chosun

Second, middle school students' expectancy-related beliefs of expectancy-values variables in expressive activity classes was a predictor of self-expression, peer relationship, and self-regulation skills. Students' intrinsic interest of expressive activity was related with self-regulation skills.

These findings show that the effects of middle school students' expectancy-value perception on emotional intelligence and social-emotional leaning skills were not large unlike expected, but expectancy-related beliefs was more related with social-emotional learning skills in comparison with value perception.

In respect, the results suggest that students are not only required to have beliefs of ability for successful learning and sense of expectancy, but also teachers should give strong beliefs for able to perform a given learning activities successfully with peers to them.

Key words: expressive activity, expectancy-value perception, emotional intelligence, social-emotional learning

dCollection @ chosun

I. 서 론

1. 연구의 필요성

최근 교육과학기술부는 성장기 학생들에게 우울, 불안, 자살, 주의력결핍과잉행동(ADHD)등 정서·행동 문제가 잇따라 발생함에 따라 전국의 모든 초·중·고교를 대상으로 정신건강검사와 자살예방 및 위기관리 메뉴를 개발해 보급하기로 하였다.

왜 이러한 문제가 일어나는가? 청소년기 학생들은 풍요로운 물질문명과 더불어 대학입시라는 지나친 경쟁논리 속에서 성장함으로써 정서적 불안정과 타인과 공감대를 형성하지 못하며, 공동체 속에서 함께 더불어 살아가는 것을 배우기보다는 개인주의 성향을 먼저 배우게 되어 긍정적이며 원만한 사회-정서적 기술을 발달시키는데 큰 어려움이 뒤따르고 있기 때문이다.

또한 급속한 사회의 변화에 따라 전통적인 가족의 구조와 기능이 변하여 아동 및 청소년기 학생들의 사회 적응력이 약화되는 동시에 신체활동 부족으로 인해 기초 체력조차 약한 학생들이 점차 증가하고 있는 실정이다(임번장, 김경식, 2011).

이 점에서 학교체육은 청소년기 학생들의 인지적, 신체적, 정서적 발달에 많은 이득을 제공하지만, 학교에서는 가장 가르치기 힘든 분야이자 방과 후 특기적성교육의 일환으로 실시되어 체계적인 사회-정서적 학습을 위한 기회가 매우 부족한 현실이다.

사회-정서적 학습이란 학습, 관계 형성, 일상적인 문제 해결, 성장과 발달에 요구되는 복잡한 요구조건에 적응하기 등과 같이 자신에게 주어진 과제를 성공적으로 다룰 수 있는 방식으로 생활에 대한 사회적, 정서적 측면들을 이

dCollection @ chosun

해하고, 표현하며 다룰 줄 아는 능력을 말한다(Romasz, Kantor, & Elias, 2004).

청소년기는 중학생들이 건강한 사회인으로 성장하는데 있어서 가장 기본이 되는 사회-정서적 기술을 발달시키는 중요한 시기이다. 주요 선진국에서는 이미 90년대 후반부터 학생들의 사회-정서적 학습에 대한 관심이 급증하고 있으며(Durlak & Weissberg, 2007), 국내에서도 일부 연구가 '정서 지능(emotional intelligence)'이라는 주제로 이루어지고 있다(석대웅, 이정화, 정연옥, 2009).

청소년기 학생들의 사회-정서 학습기술 외에도 또 다른 중요한 능력은 정서지능이다. 정서지능이란 정서를 정확히 인식하고 표현하는 능력, 사고를 촉진시키는 정서를 생성하는 능력, 정서와 정서적 지식을 이해하는 능력, 정서 및 지적 성장을 위해 정서를 조절하는 능력의 발달단계를 거친다(Mayer & Salovey, 1997).

정서지능은 학생들의 학업수행과 성취(Petrides, Ftrederickson, & Furnham, 2004), 대인관계(Lopes, Salovey, & Strauss, 2003), 건강(Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke, 2007) 및 창의적이고 귀납적인 사고를 통해 긍정적 정서를 촉진하고 부정적 정서는 완화시키는 역할을 한다(Sevdalis, Petrides, & Harvey, 2007).

이러한 사실은 무용과 정서지능과 관련된 연구들에 의해서도 부분적으로 증명되고 있다. 예를 들면, 무용을 포함한 표현활동은 학생들과 전문무용수들의 긍정적 정서, 연습, 몰입, 만족, 사회성 등과 매우 밀접하게 관련이 있는 것으로 보고되고 있다(김화숙, 2010; 류가연, 2013; 오보선, 유진, 2011; 장보경, 2014).

전통적으로 학교는 주지교과목(예: 국어, 수학, 과학 등)에 대한 지식을 가르치는데 초점을 두고 있지만, 복잡한 현대 사회는 아동과 청소년기 학생들

dCollection @ chosun

에게 정서 의식, 올바른 의사결정 능력, 원만한 사회적 상호작용, 긍정적인 갈등해결 등과 같은 다양한 사회-정서적 기술을 요구하고 있다(Elias & Arnold, 2006). 물론 학교는 학생들에게 중요한 지식을 전수함으로써 이들의 성공적인 미래를 준비시키는 경향이 있지만, 사회-정서적 기술은 학업적 성취 이전에 학생들에게 요구되는 필수조건이다(손경원, 이인재, 2009).

실제로 사회-정서적 기술을 효과적으로 사용하는 학생들은 그렇지 못한 학생들보다 정신건강(Cherniss & Adler, 2000), 학업성취(Elias & Haynes, 2008), 친사회적인 대인관계능력(Laible, 2007) 수준 등이 뛰어난 것으로 보고되고 있다. 뿐만 아니라 사회-정서적 기술이 좋은 학생일수록 자기인식, 충동억제, 협력학습, 자신과 타자에 대한 배려심과 책임감이 더 뛰어나다(Elias, 1997).

2007년 개정 교육과정(교육인적자원부, 2008)에 따르면, 학교체육에서의 신체활동은 개인의 관점에 따라 다양한 신체 활동 가지가 제시될 수 있으나 크게 건강, 도전, 경쟁, 표현, 여가활동으로 나누고 있다. 그중 표현활동은 스포츠와 무용 등 신체활동에 존재하는 심미적 또는 예술적 표현 능력 및 감상능력을 강조하는 가치로서, 표현의 대상을 기준으로, 표현의 교육 내용을 움직임 표현, 리듬표현, 민속표현, 주제 및 창작표현 등으로 구분하고 있다.

이와 같이 표현활동은 청소년기 학생들의 인지, 정서, 행동에 많은 영향을 미친다는 것을 알 수 있지만, 여기서 중요한 문제는 학생들이 이러한 표현활동에 내적 흥미를 느끼고, 중요하며, 유용한 것으로 지각할 때 더욱 열심히 수업에 참여한다는 것이다.

Fredricks과 Eccles(2005)에 의하면, 주어진 과제활동에 대한 학생들의 기대-가치 지각은 인지를 탐구하고 성취과제에 대한 지각된 가치와 기대관련 믿음의 역할에 초점을 둔다. 즉, 학습과제에 가치를 부여하는 정도와 앞으로 그 활동을 얼마나 잘할 것인가에 관한 기대관련 믿음이 학생들의 과제선택,

dCollection @ chosun

관여, 노력에 영향을 준다.

특히, 과제가치는 과제에 참여하도록 만드는 유인가로서 달성가치(중요성)와 내적 가치(흥미), 활용가치(유용성)를 포함한다. 체육과 스포츠에 적용된 최근의 연구는 기대관련 믿음이 수행과 노력에 기여하는 반면, 과제가치는 실제 과제선택과 관여수준, 지속행동을 예측하는 변수임을 보고하고 있다(Gao, 2007).

따라서 아직까지 무용 분야에서 기대-가치 이론을 적용하여 각각 학생들의 정서지능 및 사회-정서 학습기술과의 관계를 규명한 연구는 극소수에 불과하지만, 학생들이 표현활동 수업에 대해 지각하는 기대-가치와 정서지능 및 사회정서적 학습 간의 관계를 탐구하는 것은 앞으로 효과적인 표현활동 수업에 필요한 교수-학습 전략을 개발하는데 기여할 것으로 생각된다.

2. 연구의 목적

Eccles(1983)는 학생들이 스스로 가치를 부여한 과제활동에 열심히 적극적으로 참여하기 때문에 이들의 가치는 긍정적인 동기적, 정서적 행동적 결과를 가여오며, 이러한 기대-가치 지각은 스포츠와 신체활동 선택과 같이 역할 선택 행동에서 많은 개인차의 기초가 된다고 주장하였다(Eccles, Adler, & Meece, 1984).

따라서 이 연구의 목적은 중학교 표현활동 수업 상황에 Eccles와 동료들(Eccles & Harold, 1991; Fredricks & Eccles, 2005)의 기대-가치 이론을 적용시켜 표현활동에 대해 지각한 기대-가치가 각각 중학생들의 정서지능 및 사회-정서 학습기술 발달에 영향을 미치는지를 검증하는 데에 두었다.

dCollection @ chosun

3. 연구문제

이 연구에서 중학생들의 표현활동에 대한 기대-가치 지각과 정서지능 및 사회-정서 학습기술 간의 관계를 규명하기 위해서 다음과 같이 두 가지의 연구문제 및 그에 따른 연구가설이 각각 설정되었다.

연구문제 1. 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 정서지능의 하위요인(자기 정서인식, 타자 정서인식, 자기 정서조절, 타자 정서조절, 정서활용)에 긍정적인 영향을 미치는가?

가설 1.1. 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 자기 정서인식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 1.2. 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 타자 정서인식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 1.3. 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 자기 정서조절에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 1.4. 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 타자 정서조절에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 1.5. 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 정서활용에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

연구문제 2. 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 세 가지 사회-정서 학습기술(자기표현, 또래관계, 자기조절)에 긍정적인 영향을 미치는가?

가설 2.1. 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 자기표현 기술에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 2.2. 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 또래관

dCollection @ chosun

계 기술에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 2.3. 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 자기조절 기술에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

4. 연구의 제한점

이 연구에서는 표현활동 수업에 참여하는 중학생들의 기대-가치 지각이 정서지능과 사회-정서 학습 기술 발달에 미치는 효과를 검증하기 위하여 다음의 제한점을 두었다.

첫째, 이 연구의 주된 목적은 표현활동 수업에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 정서지능과 사회-정서 학습기술에 미치는 영향력을 분석하는데 있기 때문에, 학생들의 표현활동에 대한 경험수준, 선호도, 학년 등과 같은 개인차 변인들은 고려되지 않았다.

둘째, 중학생들이 표현활동 시간에 지각한 기대-가치는 교사행동, 교수내용, 수업목표 등에 따라 다를 수 있기 때문에, 이 연구에서는 이들 변인들을 고려하지 않았다.

5. 용어정의

본 연구에서 사용되는 주요 용어는 기대-가치 지각, 정서지능, 그리고 사회-정서 학습기술이며 그 개념과 정의는 다음과 같다.

dCollection @ chosun

1) 기대-가치 지각(the Perceptions of Expectancy-Values):

Eccles(1983)가 제안한 기대-가치 이론은 학습에서 성공할 것이라는 학생들의 기대 믿음과 배우는 내용에 대한 과제 가치 지각과 관계가 있다. 여기서 가치 지각이란 주어진 과제들에 대해 학생들이 느끼는 흥미, 중요성, 유용성을 의미하며, 기대믿음은 자신이 잘해낼 수 있다는 능력에 대한 믿음과 기대를 의미한다. 따라서 본 연구에서 기대-가치 지각은 표현활동 수업시간에 중학생들이 느끼는 주관적인 기대관련 믿음과 가치 지각을 의미한다.

2) 정서지능(Emotional Intelligence):

정서지능은 정서를 평가, 표현, 조절, 그리고 활용하는 개인의 인지 능력이다(Salovey & Mayer, 1990). 본 연구에서는 정서를 정확히 평가하고 표현하는 능력, 감정에 접근하고 사고를 촉진시킬 수 있는 정서를 발생시킬 수 있는 능력, 정서 및 정서와 관련된 지식을 이해하는 능력, 그리고 정서적 지적 성장을 도모하기 위해 정서를 조절하는 능력을 의미한다.

3) 사회-정서 학습기술(Social-Emotional Learning Skills):

사회정서학습은 교과학습과 마찬가지로 학습을 중시하는 동시에 사회 정서적 측변의 발달을 의미한다(Payton, 2000). 사회정서학습의 목표는 자기인식, 사회적 인식, 자기관리, 관계기술, 그리고 책임 있는 의사결정 등이 있다. 이러한 목표의 달성을 위해 사회정서학습은 사회-정서적 기술과 지식을 집중적으로 훈련시키기 위한 방법이 있으며, 또한 교과수업의 내용과 활동에 사회-정서적 기술의 사용을 병행하는 방법이 있다. 이 연구에서는 표현활동 수업에 참가하는 학생들을 대상으로 후자의 방법을 적용하였다.

dCollection @ chosun

II. 이론적 배경

1. 기대-가치 이론

스포츠클럽 활동 가운데 표현활동에 참여하고 있는 중학생을 대상으로 수업시간에 지각된 기대-가치믿음의 효과를 알아보기 위해 관련 구성개념과 주요 변인들 간의 관계를 살펴보았다.

1) 기대-가치 지각의 개념

초기의 기대가치 이론은 Atkinson(1957)의 고전적인 기대-가치 모델로부터 비롯된 것이다. 성공할 확률이 높은 과제를 해냈을 때 성공할 확률이 낮은 과제를 해냈을 때 보다 더 가치 있게 느껴진다고 설명하면서 학습자가 느끼는 과제 자체의 중요성 및 과제의 가치에 대해서는 간과하고 있다.

Eccles와 Wigfield(2002)는 이를 보완하여 과제가치를 보다 다양하고 복합적으로 개념화하여 성취가치, 내재가치, 효용가치로 세분화 하였다. 성취가치는 주어진 과제를 성공적으로 수행하는 것이 학습자의 현재 자아 개념, 혹은 자신의 이상을 추구하는데 얼마나 기여하는지를 말하는 중요성을 가리킨다.

내재가치는 학습자가 활동 그 자체로부터 얻는 즐거움으로 흥미를, 효용가치는 목적 내지 미래의 가능성과 관련해서 개인이 주어진 과제가 유용하다고 지각하는 가치를 의미한다.

학생들의 동기는 주로 배우는 내용의 과제 가치와 기대관련 믿음에 기초한다고 알려져 있다. Eccles(1983)의 기대-가치 모델에서 과제 가치는 주어진 과제의 가치에 대한 학생들의 지각을 의미하며, 기대관련 믿음은 그 과제를 달성하는데 있어서 성공에 대한 학생들의 믿음을 뜻한다.

dCollection @ chosun

Eccles와 Wigfield(1995)는 수학 영역에서 학생들의 과제 가치와 기대관련 믿음의 개념적 구조를 규명하면서 이를 체육과 같이 다른 교과영역에서도 검증할 것을 제안한바 있다.

2) 기대-가치 지각과 관련변인의 관계

Eccles와 Wigfield(2002)의 기대-가치 이론에 의하면, 학생들의 학습에 대한 성공 기대와 학습내용에 대해 지각하는 과제 가치는 과제 선택, 지속성, 관여 수준과 수행 등의 성취 행동을 예측하는 가장 중요한 변수이다.

성공 기대는 얼마나 과제를 잘 수행할 것인가에 대한 개인의 믿음이며, 과제 가치는 과제가 가치가 있는가에 대한 학생들의 지각으로서 내적 가치(활동의 즐거움), 유용성 가치(현재와 장래 목표에 관한 과제의 유용성), 달성 가치(과제를 잘 수행하여 얻는 개인적 중요성)로 이루어져 있다(Eccles, 1983).

학습과 성취관련 행동에 있어서 개인차는 과거 50년 이상 사회 및 성격 이론의 주요 관심사이었으며, 자기와 과제에 관한 학생들의 지각과 믿음은 이들의 성취관련 행동을 매개하는 것으로 알려져 있다.

그 결과 많은 이론들이 성공에 대한 기대와 다양한 성취관련 행동에 대하여 주관적인 가치를 부여하는 것을 개인차의 주요 예측변인으로 간주하고 있다(Eccles, O'Neill, & Wigfield, 2005). 즉 성공적인 학업수행은 자신의 학업능력에 대해 높은 자신감을 갖고 성공적인 학업수행에 높은 가치를 부여함으로써 촉진된다는 것이다.

즉, Eccles(1983)가 제안한 기대-가치 이론은 학습에서 성공할 것이라는 학생들의 기대 믿음과 배우는 내용에 대한 과제 가치와 관계가 있다. 주관적 기대와 객관적인 과제 난이도를 동일한 개념으로 간주한 Atkinson (1957)은 그 이전의 과제에서 성공을 경험한 개인에 맞추어 기대를 정의하

dCollection @ chosun

였다.

그러나 과제 난이도를 주관적 기대에 영향을 미치는 여러 요소 중의 하나로 규정한 Eccles(1983)는 영역 특수적인 능력의 자기개념과 과제 난이도의 믿음이 특정 과목에서 학생들의 성공을 위한 기대를 예측하는데 상호작용할 것으로 예측하였다.

과제 가치도 성공함으로써 얻는 보상적 가치(Atkinson, 1957; Rotter, 1982)와 주관적인 달성 가치(Battle, 1966; Crandall, 1969)등과 관련지어 다양하게 정의 되었지만, Eccles(1983)는 과제 가치가 과제 자체의 특성과 학생 개인의 다양한 욕구, 목표, 가치, 동기성향, 그리고 과거 유사한 과제들과 관련된 정서적 기억에 의해 결정된다고 가정하였다.

특히, Eccles(1987)는 과제가치가 네 가지의 주요 구성요소(달성가치, 내적가치/흥미, 유용성가치, 투자비용)와 관련하여 개념화된다고 주장하였고, 그 결과 Eccles와 Wigfield(1995)는 영역 특수적인 성공 기대와 능력의 자기개념이 동일한 요인이므로 같은 구성개념으로 취급될 수 있음을 증명하였다.

능력/기대 관련 믿음은 특정 과제나 활동을 얼마나 잘해낼 것인가에 대한 믿음을 의미하는데, 능력에 대한 믿음은 현재의 능력에 초점을 두는 반면 성공에 대한 기대는 미래에 초점을 둔다.

그 동안 스포츠를 포함하여 다양한 상황에서 기대와 가치 믿음을 연구한 Fredricks와 Eccles(2004)는 주어진 활동을 얼마나 잘 할 것인가에 대한 학생들의 기대관련 믿음과 그 활동에 부여하는 과제 가치가 과제 선택, 지속성, 수행과 노력 수준에 영향을 직접적으로 영향을 미칠 수 있다는 사실을 확인하였다.

특히 기대-가치 모델을 체육수업과 스포츠에 적용한 연구들은 학생들의 기대관련 믿음들이 노력과 과제 지속성 및 수행 등의 성취행동을 정적으로

dCollection @ chosun

예측하는데 기여하며(Cox & Whaley, 2004), 학생들이 지각한 과제 가치의 요소들은 과제수행에 대한 노력과 지속성뿐 아니라 앞으로의 체육수업이나 신체활동에 대한 참여의도를 정적으로 예측하는데 크게 기여한다는 결과를 보고하고 있다(Zhu, Chen, Sun, & Ennis, 2009).

체육과 스포츠 맥락에서 흥미로운 사실은 과제 가치의 내적 속성들(흥미와 중요성)이 외적 측면의 과제 가치(유용성)보다 훨씬 더 학생들이 기대관련 믿음과 긍정적인 성취행동과 강한 관계가 있다(Cox & Whaley, 2004). 학생들의 기대관련 믿음은 과제활동에 투입되는 노력의 양과 실제 성취를 예측하는 반면, 과제 가치는 과제 선택, 참여수준 및 지속성을 예측하는 변수로 간주되고 있다(Xiang, McBride, & Guan, 2004).

Goudas, Dermitzaki와 Bagiatis(2000)의 연구에서는 지각된 유용성이 중고등학생들의 체육수업에 대한 내적 동기를 예측하는데 가장 중요한 변수로 확인된바 있다. 기존의 연구는 Eccles와 Wigfield(1995)의 기대-가치 척도에 기초하여 제작된 '체육 기대-가치 척도'를 통해 체육수업 맥락에서도 학습내용에 대한 내적 흥미, 달성 가치로서의 중요성 및 외적 유용성의 과제 가치 지각과 능력/기대관련 믿음들이 존재하고 있음을 보고하고 있다.

따라서 이번 연구에서 표현활동에 맥락에서 기대-가치 지각이 중학생들의 정서지능과 사회-정서 학습기술에 미치는 효과들을 확인한다면, 앞으로 표현활동을 통해 청소년기 학생들의 정서지능과 바람직한 사회-정서 기술을 증진시키는 데에 도움이 될 것으로 기대된다.

dCollection @ chosun

2. 정서지능

1) 정서지능의 개념

정서지능이란 개념은 Salovey와 Mayer(1990)가 감성지능이란 용어를 처음으로 사용하면서 사회적 지능의 한 부분으로서 자신과 다른 사람의 감정, 정서를 평가하고 변별하며, 이러한 정보를 활용하여 자신의 사고와 행동을 이끄는데 사용할 수 있는 능력이라고 정의하였다.

이후 Mayer와 Salovey(1997)는 기존의 견해를 수정하여 '정서지능'을 정서를 정확히 평가하고 표현하는 능력, 감정에 접근하고 사고를 촉진시킬 수 있는 정서를 발생시킬 수 있는 능력, 정서 및 정서와 관련된 지식을 이해하는 능력, 그리고 정서적 지적 성장을 도모하기 위해 정서를 조절하는 능력 등의 네 가지 능력을 포함하는 지능이라고 다시 정의를 하였다.

그러나 정서지능은 국내 학자들마다 다양하게 정의되고 있다. 가령, 문용린(2009)은 자신과 타인의 정서를 적응적, 효율적으로 처리하는 능력이라 하였으며, 다른 연구자들은 자신의 정서를 잘 인식하고 적절하게 조절할 줄 아는 능력이라고 주장하였다. 또한 정서지능에 대하여 인지적으로 통합하고 조절하고 사용하여 다양한 인지적 사회적 정서적 문제해결을 할 수 있도록 하는 기본적 능력의 총합이라고 정의하면서 정서지능을 인식과 표현, 정서에 의한 사고의 촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절의 하위 영역으로 구분하였다.

한 가지 흥미 있는 사실은 정서지능이 학습을 통해 촉진될 수 있다는 것이다. 왜냐하면 정서지능은 IQ와는 다르게 유전적으로 타고난 것이 아니라 일련의 단계를 거쳐 후천적으로 학습되는 것이기 때문이다. Mayer와 Salovey(1997)도 정서지능을 정서의 사고촉진 → 정서 이해 → 정서조절 영역의 하위영역으로 구성하였으며, 순서대로 위계와 복잡성에 따라 정서지능이 발달

dCollection @ chosun

하게 된다고 주장하였다.

최근 국내에서 하선혜와 서현아(2013)는 정서지능과 관련된 논문들을 종합적으로 분석을 시도하였다. 이들의 연구결과에 의하면, 국내에서는 2002년도부터 정서지능과 관련된 연구가 매년 꾸준히 이루어지고 있으며, 유아를 대상으로 한 연구와 양적 연구가 대다수를 차지하고 있다는 결과를 제시하였다.

연구결과 중 연구주제와 관련된 세부적인 분석내용을 보면, 음악활동, 동화 및 그림책, 정서지능 향상 및 독서치료가 주요 프로그램이며, 주요 교수방법으로는 명화감상 활동, 음악 활동, 게임활용 활동, 동작표현활동, 생태보육 활동, 그림책 관련활동 등이 대표적인 교수방법을 차지하고 있었다.

뿐만 아니라 무용에서도 유진과 오보선(2009)이 국내외 처음으로 무용전공자들의 정서지능을 측정할 수 있는 질문지를 개발하여 질문지의 타당도와 신뢰도를 규명함으로써 무용을 전공하는 학생들의 정서지능을 이해하고 연구하는데 크게 기여하고 있다.

특히, 김화숙(2010)은 무용과 정서지능과의 관계를 통해 무용에서의 정서의 역할과 정서지능 발달과의 관계를 심층적으로 조명함으로써 표현활동을 포함한 무용이 학생들의 정서와 정서지능 발달과 긍정적인 관계가 있다는 사실을 제시하고 있다.

2) 정서지능과 관련변인의 관계

일반 교과 영역에서 수행된 연구들과 비교하여, 무용과 정서지능과 고나련된 연구는 매우 제한적이다. 그 동안 무용 분야에서도 몇몇 연구가 학생들의 무용 참여가 정서지능 발달에 기여하고(김화숙, 2010; Pietraroia, 2011), 무용전공자들의 정서지능이 심리적 안녕감(오보선, 유진, 2011)과 자아실현(허진영, 권형수, 2011), 몰입(류가연, 2013) 등에 긍정적인 영향을 미친다는 사실

dCollection @ chosun

을 보고하였다.

최근 장보경(2014)은 무용시간에 고등학생들의 인지적 재평가와 표현 억제 전략이 정서지능과 정서경험 간의 관계를 매개하는지를 검증하고 이들의 인과적 관계가 집단 사이에 반복적으로 동일하게 추정될 수 있는지를 분석함으로써 무용전공 고등학생들의 정서지능은 인지적 재평가와 표현 억제 전략을 통해서 뿐만 아니라 직접적으로 긍정적 정서를 촉진시킨다는 사실을 보고하고 있다. 또한 무용전공 고등학생들의 정서지능은 직접적으로 부정적 정서에 영향을 주지 않는 대신에 인지적 재평가와 표현 억제 전략을 통해 간접적으로 부정적 정서를 감소시킨다는 사실을 보고하였다.

류가연(2013)은 전문무용수들의 정서지능과 직무만족 및 조직몰입 간의 관계를 분석한 결과, 정서지능의 하위요인 중 자기정서 인식과 정서표현이 직무만족에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 홍혜전(2012b)은 무용교육 프로그램이 유아의 정서지능 발달에 긍정적인 효과 있으며, 오보선과 유진(2011)은 무용전공 고등학생을 대상으로 정서지능과 안녕감 및 무용연습에 미치는 효과를 검증한 결과, 정서활용이 안녕감에 가장 큰 영향을 준다는 사실을 확인하였다.

유혜경(2012)은 국내 청소년의 창의성, 정서지능, 그리고 사회성에 미치는 효과를 다룬 연구물을 분석한 결과, 무용관련 활동에 참가하는 일반 청소년일수록 창의성과 정서지능 그리고 사회성 수준이 더 높다는 결과를 보고하였다.

김은영(2010)의 연구에서는 연기 및 뮤지컬전공자들의 정서표현과 연기몰입 간의 관계를 분석하여 무용을 통한 정서표현이 정서지능 발달과 몰입에 긍정적인 영향을 준다는 사실을 확인하였다.

이처럼 일부 연구는 정서지능이 무용 상황에서 정서, 사회성, 창의성, 연습 및 몰입에 긍정적인 영향을 준다고 보고하였지만, 아직까지 무용을 포함한

dCollection @ chosun

표현활동이 청소년의 정서지능과 사회-정서 학습 기술의 발달에 미치는 효과는 구체적으로 보고되고 있지 않는 실정이다.

3. 사회-정서 학습

1) 사회-정서 학습의 개념

사회-정서 학습이란 학교에서 이루어지는 교과수업, 학급관리, 기타 학교일과에 조화롭게 통합되는 학교기반의 보편적 예방접근의 한 방식이다(신현숙, 2013). 사회-정서 학습은 학생들의 사회정서적 유능성과 학업수행을 향상시키는데 효과적이라는 경험적 증거의 지지를 받고 있다(Durlak & Weissberg, 2007).

일반적으로 가장 널리 통용되고 있는 사회-정서 학습은 학생들의 사회-정서적 유능성을 증진시키고, 학생의 긍정적 발달, 폭력예방, 인성교육, 사전예방 교육, 정신건강 증진 등의 영역을 통합하고 확장하여 교육적 중재 프로그램을 기술하고 조성하는데 중점을 두고 있다.

이는 각각의 영역에서 쏟고 있는 중요한 노력을 대치하는 것이 아니라 각 영역의 입장에서 최선의 견해를 통합하여 학생들의 교육적 요구와 정신건강상의 요구를 충족시키는 공통의 틀을 제공하는 것이라 할 수 있다(Bender & Wall, 1994)

사회-정서 학습에 대한 공식적인 정의는 아직까지 없지만, Elias(1997)는 사회-정서 학습은 사회 정서적 능력을 증진하여 정신 질환, 이상 행동 및 정서 장애, 문제 행동의 예방과 건강한 성인으로서의 성장과 발달을 추구한다. 사회-정서 학습이 목표로 하는 사회-정서적 능력이란 학습, 인간관계 형성,

dCollection @ chosun

일상적 문제해결, 복잡한 발달과업의 적응 등과 같은 삶의 과제들을 성공적으로 이끌어갈 수 있도록 하는 인간의 사회-정서적 측면을 이해하고 관리하고 표현하는 능력을 말한다.

Cohen(2006)은 사회-정서 학습은 자신의 정서 인식과 관리, 타인에 대한 적절한 시각, 긍정적 목표 설정, 책임 있는 의사결정, 개인 간 상황의 대처에 대한 기술을 갖추는 것으로 정의하고 발달적 문화적으로 적절한 교실 수업과 실천을 통해 매일의 학습 상황에서 이루어져야 한다고 제안하였다.

또한 Payton(2000)은 사회-정서 학습이란 사회적 과제를 해결하기 위하야 생각, 감정, 행동을 통합하는 것이라고 주장하였다. 하지만 일부 연구자들은 사회-정서 학습을 대인관계기술과 소집단 기술의 숙달과 친사회적 가치와 태동의 내면화라고 정의하였다.

다른 학자들은 사회-정서 학습을 정서를 인식하여 관리하고 타인에게 관심을 가지며 올바른 판단과 도덕적이고 책임감 있는 행동, 긍정적 관계 증진, 부정적 행동의 회피에 대해서 배우는 과정으로 정의하고 있다.

이처럼 사회-정서 학습에 대한 다양한 정의로 인해 사회-정서 학습의 개념을 이해하는데 있어서 가장 우선시 되는 것이 사회-정서 학습에서 다루고 있는 핵심기술을 확인하는 것이다. 사회-정서 학습에서 중요한 목표는 5가지로 요약된다.

첫째, 자기인식은 자신의 정서, 생각 장단점을 파악하고 자신감과 자기효능감을 유지하는 것이다.

둘째, 사회적 인식은 타인의 정서와 입장을 이해하고 존중하며 개인간 및 집단간 차이점과 유사점을 이해하는 것이다.

셋째, 자기관리는 자신의 정서, 충동, 행동을 조절하고 스트레스를 관리하며 목표를 설정하고 목표달성의 계획을 수립하며 목표달성의 과정을 점검하는 것이다.

dCollection @ chosun

넷째, 관계기술은 다른 사람과 소통, 협력, 타협하고 부적절한 압력에 저항하며 갈등을 해결하고 필요한 도움을 주고받는 것을 의미한다.

다섯째, 책임 있는 결정은 건강과 안전에 유의한 현명한 결정을 내리는 것을 뜻한다.

2) 사회-정서 학습기술과 관련변인의 관계

최근에 교육에서 관심을 받고 있는 사회-정서적 학습의 다양한 원리와 절차가 여러 문헌들을 통해 소개되고 있다. 예를 들어, 사회-정서적 학습을 위한 주요 문헌에는 Elias와 Arnold(2006)의 "정서 지능과 학업성취", Elias와 동료들(Elias, Zins, Weissberg, Greenberg, Haynes, Lessler et al., 1997)의 "사회-정서적 학습 촉진" 등이 있다.

아울러 Greenberg(2003)는 학교기반 사회-정서적 학습전략을 소개하고 있으며, Durlak와 Weissberg(2007)도 학생들의 사회-정서적 학습을 촉진시키기 위한 다양한 방과 후 프로그램들과 그 효과를 보고하고 있다.

기존의 주요 연구결과를 보면, 사회정서 학습은 문제행동 감소(신현숙, 2013), 스트레스 감소(Laible, 2007), 학교적응과 사회정서적 문제 해소(손경원, 이인재, 2009) 등 많은 효과를 보고하고 있다.

최근 무용 분야에서도 사회-정서 학습의 효과들이 보고되고 있다(유영란, 2010; 이정화, 2012; 이정화, 이한주, 2013). 가령, 유영란(2010)은 초등학생을 대상으로 사회-정서 학습의 효과를 검증한 결과, 사회-정서 학습이 초등학생의 정서지능 증진에 기여한 것으로 나타났다.

또한 이정화(2012)는 초등학생용으로 사회-정서 학습 증진을 위한 프로그램을 개발하였으며, 이정화와 이한주(2013)는 선행연구를 통해 처음으로 사회-정서 학습에 대한 표현활동의 효과를 심층적으로 소개하는데 기여하였다. 이 연구결과에 의하면, 표현활동을 통한 사회-정서 학습은 학생들의 내적 흥

dCollection @ chosun

미를 유발시키고 긍정적 정서와 자신감 증진, 그리고 표현활동 수업을 통해 스스로 경험의 주체가 되고 경험의 과정과 결과에 의해 새로운 지식을 습득하는 반성적 사고력을 증진시키는데 효과가 크다.

하지만 현재까지 후속연구는 더 이상 보고된 바가 없어 표현활동에 대한 가치 지각이 정서지능과 사회-정서 학습기술 증진에 도움이 되는지는 검증되지 않고 있는 실정이다.

사회-정서 학습이 학교 현장에서 효과적으로 이루어지기 위해서는 무엇보다 정신건강 전문가와 교육 전문가의 공동의 노력을 전제로 한다. 표현활동이 가치 있고 중요하며 유용하다고 해서 청소년기 학생들의 정신건강을 증진시켜준다고 말할 수는 없다.

아직까지 무용을 포함한 표현활동 학습이 실질적으로 다른 교육프로그램과 비교하여 훨씬 더 우수하다고 말할 수는 없지만, 학생들의 정신건강 증진을 효과적으로 증진시키기 위해서는 우선적으로 표현활동에 대한 학생들의 기대-가치 지각이 정서지능 및 사회-정서 학습기술 발달에 긍정적인 영향을 미치는지를 파악하는 것이 중요하다. 이 결과를 기초로 청소년기 학생들의 건강한 성장과 발전에 기여할 수 있기 때문이다.

dCollection @ chosun

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 광주광역시에 위치하는 중학교 2개교 학생들을 대상으로 이루어졌다. 설문조사는 편의표집 방식을 적용하여 스포츠클럽활동에 참여하고 있는 학생들 가운데 표현활동 수업에 참여하고 있는 2-3학년 중학생들을 대상으로 실시되었다.

총 260부의 살문지가 회수되었지만, 이 중에서 23부의 설문지가 신뢰롭지 못한 것으로 판단되어 제외되었다. 따라서 자료는 237명의 설문지를 이용하여 연구목적에 따라 분석되었다.

최종 분석대상으로 확정된 연구대상자들의 학년, 성별, 표현활동수업 선호도, 그리고 활동유형은 <표 1>에 제시되어 있다.

표 1. 연구대상자의 인구사회학적 특성

변인		사례수	백분율(%)
학년	2학년	120	50.6
	3학년	117	49.4
성별	남학생	26	11.0
	여학생	211	89.0
표현활동 선호	좋아하지 않음	33	13.9
	보통	123	51.9
	좋아함	81	34.2
활동 유형	창작무용	121	51.1
	댄스스포츠	116	48.9

dCollection @ chosun

2. 측정도구

중학생들의 표현활동에 대한 기대-가치 지각이 각각 정서지능 및 사회-정서학습 기술 발달에 미치는 효과를 검증하기 위해 세 가지의 질문지가 사용되었다. 각 질문지의 문항구성과 반응형식은 다음과 같다.

아울러, 이들 세 개의 한국판 질문지는 국내 연구자들에 의해 각각 측정모형의 타당도와 신뢰도가 검증되었으므로 동일한 대상에게 실시된 본 연구에서는 고유치 1 이상을 기준으로 탐색적 요인분석(주축요인분석, direct oblimin)을 통해 누적 분산비를 확인한 후 최대우도방식의 확인적 요인분석을 통해 각 측정모형의 타당도를 평가하고, 이를 근거로 Cronbach's α로 추정하는 문한 내적 일관성 분석이 실시되었다.

1) 기대-가치 지각 질문지

표현활동 수업에 대한 중학생들의 기대-가치 지각은 유영란과 박중길(2011)이 한국형으로 제작하여 중학교 체육수업 상황에서 교차 타당도와 신뢰도를 검증한 Eccles와 Wigfield(1995)기대-가치 질문지(Expectancy-value questionnaire)를 이용하여 평가되었다.

이 질문지는 체육시간에 학생들이 지각하는 내적 흥미 3문항(여러분은 표현활동 수업이 얼마나 재미있다고 생각합니까?), 중요성 3문항(표현활동이 자신에게 얼마나 중요하다고 생각합니까?), 유용성 3문항(표현활동 시간에 배운 내용이 얼마나 유익합니까?), 그리고 성공기대 5문항(표현활동 시간에 여러분은 학습을 얼마나 잘하고 있다고 생각합니까?)을 포함하여 4요인 14문항으로 구성되어 있다.

각 문항은 5점 Likert형으로 응답하지만, 반응 내용은 각 질문의 특성에 따라 다르다(예; 1=매우 지루하다, 5=매우 재미있다). 평균점수가 높을수록 기

dCollection @ chosun

대-가치 지각이 높은 것을 의미한다.

이 질문지는 남녀 중학생을 대상으로 교차 타당도가 검증되었지만, 표현활동 수업 상황에 적합한지를 알아보기 위해 탐색적 요인분석 실시 후 확인적 요인분석이 실시되었다. 탐색적 요인분석의 결과 14문항의 누적 분산비는 70.93%이었다.

확인적 요인분석의 결과, 14문항의 측정모형은 자료에 적합한 것으로 평가되었다(χ^2=177.35, *df*=71, Q=2.49, p<.001, TLI=.957, CFI=.967, RMSEA=.080). 각 문항의 표준화 요인 부하량은 .740~.941까지이며(그림 1. 참조), Cronbach's α로 추정하는 신뢰도 계수는 각각 .886, .873, .882, .929이었다.

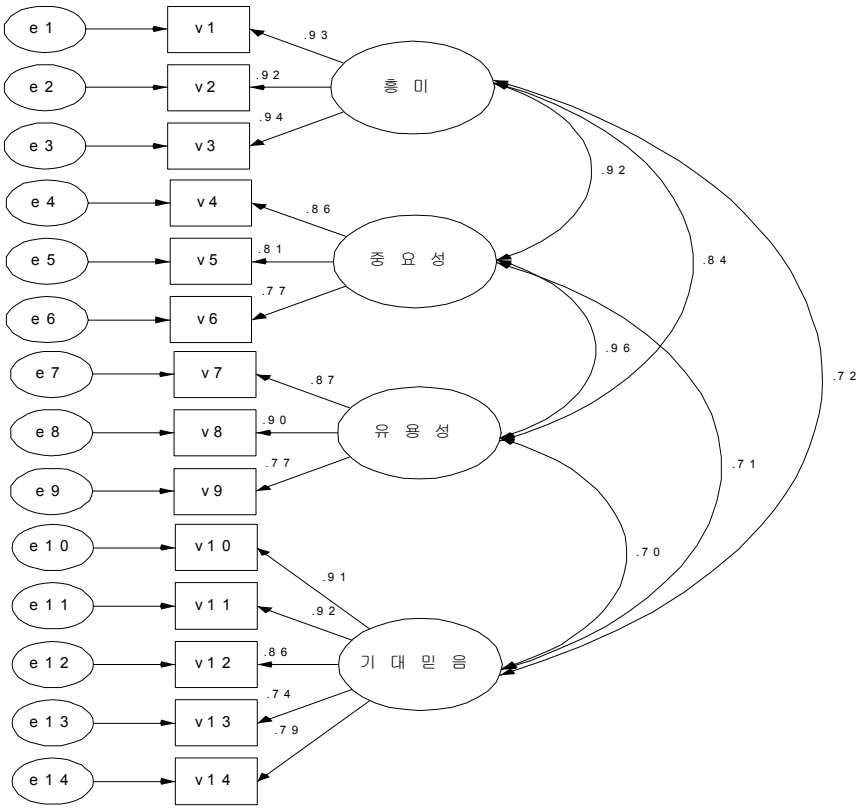

그림 1. 기대-가치 지각 질문지의 확인적 분석결과

dCollection @ chosun

2) 정서지능 질문지

중학생들의 정서지능은 김경원, 박중길 및 장덕선(2013)이 고교 운동선수를 대상으로 번안하고 장보경(2014)이 무용전공 고등학생들에게 사용한 Davis, Lane, Devonport와 Scott(2010)의 간편형 정서지능 척도(a brief emotional intelligence scale)를 사용하여 측정되었다.

이 질문지는 자기 정서평가(1. 내 기분이나 감정이 바뀌는 이유를 정확히 안다), 타자 정서평가(3. 목소리나 말투만 들어도 동료의 기분이 좋은지 나쁜지를 알 수 있다), 자기 정서조절(5. 내 기분을 좋게 해주는 일을 하려고 노력한다), 타자 정서조절(7. 나는 동료가 우울해 보일 때 그 기분을 바꾸어주려고 애쓴다), 정서활용(9. 내가 기분이 좋을 때는 새로운 아이디어를 떠올릴 수 있다)을 측정하는 5요인 10문항으로 구성되어 있다.

각 문항은 '전혀 아니다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'까지의 5점 Likert형으로 응답한다. 전체 자료를 이용하여 탐색적 요인분석을 실시한 결과, 10문항의 누적 분산비는 54.10%로 나타났다. 최대우도방식을 이용하는 확인적 요인분석의 결과 측정모형은 자료에 적합하였다(χ^2=48.31, *df*=25, *p*=.003, Q=1.93, TLI=.954, CFI= .974, RMSEA=.063). 각 문항의 요인 적재치는 .501에서 .912까지이며(그림 2. 참조), 내적 일관성 계수는 .700, .684, .641, .714, .706이었다.

dCollection @ chosun

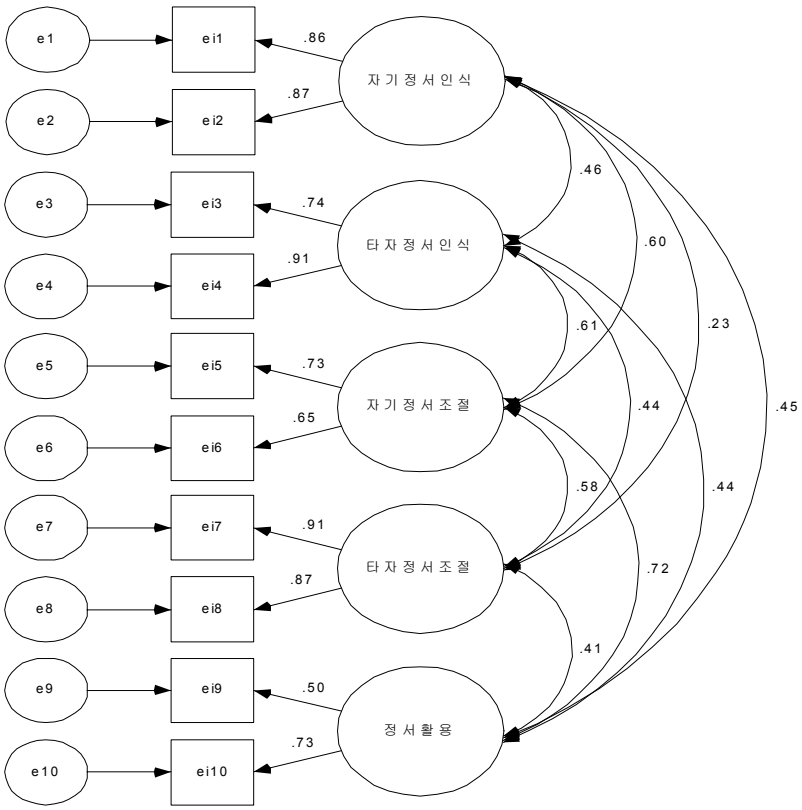

그림 2. 정서지능 질문지의 확인적 요인분석 결과

3) 사회-정서 학습기술 질문지

중학생들의 사회정서학습 발달은 엄혁주와 박중길(2011)이 한국판으로 번안하여 측정모형의 타당도와 신뢰도를 분석한 Coryn, Spybrook, Evergreen 및 Blinkiewicz(2009)의 사회-정서 학습 질문지를 통해 평가되었다. 이 질문지는 의사결정과 관련된 자기표현(6문항), 사회적 인식과 관계기술과 관련된 또래관계(7문항), 그리고 자기인식과 관리를 포함한 자기조절 기술(7문항)을 평가하는 3요인 20문항으로 구성되어 있다.

각 문항은 "전혀 아니다(1점)"에서 "매우 그렇다(4점)"까지의 4점 Likert형으로 반응하며, 평균점수가 높을수록 사회-정서학습 기술 수준이 높은 것을

dCollection @ chosun

의미한다. 본 연구에서 수집된 자료에 대하여 탐색적 요인분석의 결과, 누적 분산비는 61.30%이었다. 확인적 요인분석을 실시한 결과, 측정모형은 자료에 적합한 것으로 평가되었다(χ^2=400.91, *df*=167, *p*=.003, Q=2.40, TLI=.891, CFI=.904, RMSEA=.077). 각 문항의 표준화 요인 부하량은 .590~.826까지이며(그림 3. 참조), 각 요인별 신뢰도 계수는 각각 .690, .701, .836이었다.

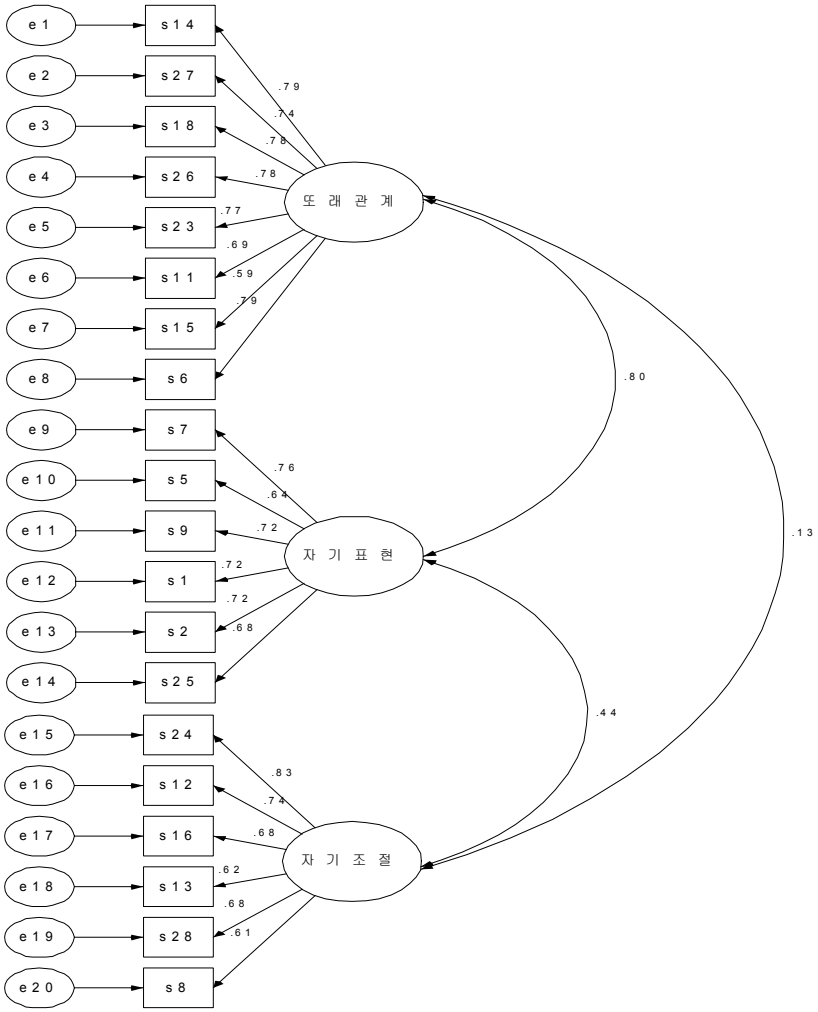

그림 3. 사회-정서 학습기술 질문지의 확인적 요인분석 결과

dCollection @ chosun

3. 연구절차

설문조사를 실시하기 위해 본 연구자가 직접 지도를 맡고 있는 중학생들을 대상으로 설문조사의 취지와 연구목적, 그리고 설문지의 작성요령 등에 대하여 자세히 설명하였다.

아울러 학생들에게는 자발적으로 설문조사에 참여할 수 있으며, 본인이 원하지 않을 경우 설문조사에 참여하지 않아도 된다는 사실도 공지되었다. 모든 학생들이 설문조사에 참여하는 것을 동의함에 따라 이들에게 설문지를 배부하고 자기평가 기입법으로 평소 느낀 대로 솔직하게 응답해줄 것을 요청하였다.

설문조사는 표현활동 수업이 끝난 직후 무용실에서 실시되었으며, 작성된 설문지는 현장에서 곧바로 회수되었다. 설문지 작성은 약 15분 정도가 소요되었다.

4. 자료분석

수집된 자료는 부실응답과 결측치를 삭제시킨 후 SPSS 15.0과 AMOS 7 통계 프로그램을 사용하여 다음과 같이 분석되었다.

첫째, 수집된 자료로 기술통계와 측정모형에 대한 탐색적 요인분석, 확인적 요인분석이 실시되고, 그리고 Cronbach's α로 추정하는 문항 내적 일관성 분석이 실시되었다.

둘째, 전체 변인들 간의 상호 관계성을 알아보기 위해 단순 상관분석이 실시되었다.

dCollection @ chosun

셋째, 중학생들의 표현활동 수업에 대한 기대-가치 지각이 각각 정서지능 및 사회-정서학습 발달에 영향을 미치는지를 검증하기 위해 일련의 표준 회귀분석이 실시되었다. 모든 통계적 유의수준은 α=.05로 설정되어 검증되었다.

dCollection @ chosun

IV. 결 과

1. 기술통계

본 연구에서 사용되는 12개 잠재변인에 대한 평균(*M*)과 표준편차(*SD*), 왜도, 첨도가 <표 2>에 제시되어 있다.

표 2. 측정변인의 기술통계량

변인	*M*	*SD*	왜도	첨도
흥미	3.37	1.01	-.31	-.31
중요성	3.17	.91	-.33	-.25
유용성	3.17	.91	-.25	-.21
기대믿음	3.37	.87	-.08	-.43
자기정서인식	3.83	.71	-.48	.85
타자정서인식	3.97	.69	-.62	1.26
자기 정서조절	3.90	.65	-.19	-.01
타자 정서조절	3.78	.73	-.41	.32
정서활용	3.54	.72	-.08	-.08
자기표현	2.70	.56	-.29	.59
또래관계	2.60	.57	-.18	.40
자기조절	2.53	.57	.03	.44

각 잠재변인의 평균점수를 살펴보면, 기대-가치 지각의 4개 하위요인은 5점 척도에서 3.17부터 3.37까지로 나타났고, 정서지능의 하위요인에서는 3.54

dCollection @ chosun

에서 3.97까지로 나타났으며, 4점 척도로 반응하는 사회정서적 학습 요인에서는 2.53에서 2.70까지의 평균을 나타냈다.

또한 각 잠재변인의 표준편차(*SD*), 왜도 및 첨도에서는 각각 그 기준치인 2.0과 4.0을 초과하지 않은 것을 확인할 수 있었다. 즉, 전반적으로 표준편차는 .56~1.01, 왜도는 -.62~.03, 첨도는 -.43~1.26까지의 값을 보였다. 따라서 이 결과는 자료의 정규분포 가정이 충족되었음을 보여준다.

2. 상관분석

표현활동 수업에 대한 기대-가치 지각, 정서지능 및 사회-정서적 학습 하위요인들 간의 상호 관계성을 알아보기 위하여 단순상관분석이 실시되었다. 그 결과는 <표 3>에 제시되어 있다.

먼저, 기대-가치 지각과 정서지능의 하위요인 간의 관계를 보면, 흥미는 자기 정서조절과 정적 관련이 있고, 중요성은 정서활용과 관련이 있으며, 유용성은 타자 정서인식과 정서활용과 정적으로 관련이 있는 것으로 나타났다. 기대믿음은 자기정서인식을 제외한 나머지 3개의 정서지능 하위요인과 정적으로 관련이 있었다.

정서지능과 사회인지적 학습 하위요인과의 관계를 보면, 자기 정서인식은 사회-정서적 학습의 모든 요인과 관련이 없지만, 타자 정서인식은 자기표현과 정적으로 관련이 있고, 자기 및 타자 정서조절은 자기표현과 또래관계와 정적으로 관련이 있으며, 정서활용은 사회정석 학습의 모든 하위요인과 중간 수준의 정적 관계가 있는 것으로 나타났다.

마지막으로, 기대-가치 지각과 사회-정서적 학습의 하위요인 간의 관계를 보면, 기대-가치 지각의 하위요인 중에서 흥미는 자기표현과 또래관계 사이

dCollection @ chosun

표 3. 12개 잠재변인들 간의 상관계수

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 흥미	1											
2. 중요성	.80**	1										
3. 유용성	.77**	.81*	1									
4. 기대믿음	.66**	.65*	.65*	1								
5. 자기정서인식	.05	.00	.03	.13	1							
6. 타자정서인식	.12	.12	.14*	.21*	.40*	1						
7. 자기 정서조절	.15*	.11	.12	.15*	.45*	.44*	1					
8. 타자 정서조절	.10	.12	.13	.15*	.19*	.35*	.44*	1				
9. 정서활용	.10	.16*	.17*	.29*	.33*	.28*	.42*	.30*	1			
10. 자기표현	.35**	.37*	.39*	.47*	.08	.15*	.18*	.28*	.30*	1		
11. 또래관계	.42**	.46*	.46*	.55*	.09	.13	.24*	.26*	.36*	.71*	1	
12. 자기조절	.09	.21*	.28*	.19*	.02	.13	.10	.11	.18*	.18*	.42*	1

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

에 정적으로 관련이 있지만, 중요성과 유용성 및 기대믿음은 사회-정서적 학습의 자기표현, 또래관계 및 자기조절 요인과 모두 .19에서 .55까지로 정적으로 관련이 있는 것으로 나타났다.

전반적인 상관분석의 결과는 각 질문지의 하위요인 간의 상관계수가 .08 이하의 값을 보이기 때문에 다중공선성의 가능성이 낮은 것으로 평가된다. 기대-가치 지각의 경우 중요성과 유용성 간의 상관계수가 .81이지만, 이것은 동일한 하위요인 내 계수이기 때문에 다중공선성의 문제와는 관련이 없다.

따라서 이 결과는 기대-가치 지각과 사회정석 학습 간에 유의미한 관계가 있으며, 정서지능도 전반적으로 사회-정서적 학습 하위요인들과 정적으로 관련이 있다는 것을 시사한다. 그러나 기대-가치 지각 하위요인 중에서 특히 기대관련 믿음은 정서지능과 정적인 관계가 있다는 것을 알 수 있었다.

dCollection @ chosun

3. 회귀분석

이 연구에서 설정한 문제를 검증하기 위해 두 차례의 표준 다중회귀분석이 실시되었다. 즉, 표현활동 수업에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 정서지능에 긍정적인 영향을 미치는지를 먼저 검증하고, 다음으로 기대-가치 지각이 이들의 정서지능에 긍정적인 영향을 미치는지를 분석하였다. 분석결과는 <표 4>와 <표 5>에 각각 나누어 제시하였다.

1) 정서지능에 대한 기대-가치 지각의 효과

표현활동 시간에 중학생들이 지각한 기대-가치가 정서지능 하위요인에 미치는 효과를 검증하기 위해 표준 다중회귀분석이 실시되었다. <표 4>에는 표준화 회귀계수(β), t-값, 유의확률(P) 및 결정계수(R)가 제시되어 있다.

<표 4>에 제시된 것처럼, 정서지능의 하위요인 중 자기정서 인식은 기대관련 믿음에 의해 정적으로 예측되었지만(β=.200, R^2=.028), 회귀모형은 통계적으로 유의하지 않았다.

타자정서 인식은 기대관련 믿음에 의해 유의하게 정적으로 예측되었으며(β=.231, R^2=.046), 회귀모형도 통계적으로 유의하였다(F=2.80, p<.05).

반면에 자기 정서조절과 타자 정서조절은 모두 기대-가치 요인들에 의해 예측되지 않았으며, 회귀모형도 통계적으로 유의하지 않았다.

그러나 정서활용은 기대관련 믿음에 의해 정적으로 예측되었으며(β=.375, R^2=.105), 회귀모형도 통계적으로 유의하였다(F=6.78, p<.001).

따라서 중학생들의 정서지능에 대한 기대-가치 지각의 하위요인들의 영향력을 분석한 결과는 표현활동 수업에 대한 학생들의 기대관련 믿음만이 타자정서 인식과 정서활용에 긍정적인 영향을 미치는 주요 예측변수임을 확인하였다.

dCollection @ chosun

표 4. 정서지능 요인에 대한 기대-가치 지각의 효과

준거변수	예측변수	β	t-값	P	$F(4,242)$
자기정서 인식	흥미	.062	.50	.615	
	중요성	-.179	-1.24	.214	F=1.65
	유용성	.001	.01	.991	p=.162
	기대믿음	.200	2.19	.029	
타자정서 인식	흥미	-.040	-.33	.741	
	중요성	-.018	-.12	.902	F=2.80
	유용성	.030	.23	.816	p=.027
	기대믿음	.231	2.55	.011	
자기 정서조절	흥미	.132	1.08	.279	
	중요성	-.069	-.47	.633	F=1.70
	유용성	.008	.05	.953	p=.149
	기대믿음	.103	1.13	.259	
타자 정서조절	흥미	-.058	-.47	.634	
	중요성	.025	.17	.865	F=1.53
	유용성	.063	.48	.631	p=.193
	기대믿음	.135	1.48	.140	
정서활용	흥미	-.255	-2.17	.031	
	중요성	.099	.71	.473	F=6.78
	유용성	.034	.26	.789	p=.001
	기대믿음	.375	4.28	.000	

2) 사회-정서 학습기술에 대한 기대-가치 지각의 효과

다음으로 중학생들의 사회-정서 학습기술에 대한 기대-가치 지각의 효과를 검증하기 위해 표준 다중회귀분석이 실시되었다. 그 결과는 <표 5>에 제시되어 있다.

<표 5>에서 보듯이, 중학생들의 사회-정서 학습기술 중 자기표현 기술은

dCollection @ chosun

표 5. 사회-정서 학습기술 요인에 대한 기대-가치 지각의 효과

준거변수	예측변수	β	t-값	P	$F(4,242)$
자기표현	흥미	-.030	-.27	.784	F=17.39 p=.001
	중요성	.007	.05	.957	
	유용성	.167	1.44	.151	
	기대믿음	.371	4.57	.000	
또래관계	흥미	-.051	-.50	.616	F=28.18 p=.001
	중요성	.107	.89	.373	
	유용성	.127	1.17	.243	
	기대믿음	.435	5.73	.000	
자기조절	흥미	-.380	-3.27	.001	F=7.98 p=.001
	중요성	.097	.70	.481	
	유용성	.419	3.37	.001	
	기대믿음	.106	1.22	.222	

기대-가치 지각 중 기대관련 믿음에 의해 정적으로 유의하게 예측되고(β=.371, R^2=.231), 회귀모형도 통계적으로 유의하였다(F=17.39, p<.001).

이어서 중학생들의 사회-정서 학습기술 중 또래관계 기술은 기대-가치 지각 중 기대관련 믿음에 의해서 통계적으로 정적으로 유의하게 예측되고(β=.435, R^2=.327), 회귀모형도 통계적으로 유의하였다(F=28.18, p<.001).

마지막으로 중학생들의 사회-정서 학습기술 중 자기조절 기술은 표현활동에 대한 내적 흥미(β=-.380)에 의해 부적으로, 기대관련 믿음에 의해서 통 정적으로 유의하게 예측되고(β=.106), 이들 두 개의 예측변수는 학생들의 자기조절 기술을 약 12.1%의 설명량을 보였다(R^2=.121). 그리고 회귀모형도 통계적으로 유의하였다(F=7.98, p<.001).

dCollection @ chosun

따라서 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각 요인들 중 기대관련 믿음은 학생들의 자기표현, 또래관계 및 자기조절 기술을 예측하는 변수이며, 특히 표현활동에 대한 학생들의 내적 흥미는 자기조절 기술에 부정적으로 영향을 준다는 사실을 알 수 있었다.

중학생들의 정서지능에 대한 기대-가치 지각의 하위요인들의 영향력을 분석한 결과는 표현활동 수업에 대한 학생들의 기대관련 믿음만이 타자정서 인식과 정서활용에 긍정적인 영향을 미치는 주요 예측변수임을 확인하였다.

dCollection @ chosun

V. 논 의

1. 정서지능에 대한 기대-가치 지각의 효과

표현활동 수업에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 정서지능 발달과 관련이 있는지를 검증하기 위하여 회귀분석이 실시되었다. 분석결과 기대-가치 지각의 하위요인 가운데 기대관련 믿음이 타자정서 인식에 영향을 미치며, 또한 흥미와 기대관련 믿음이 학생들의 정서활용과 긍정적으로 관련이 있는 것으로 나타났다.

이 결과는 네 가지 기대-가치 지각의 요인 가운데 표현활동에 대한 학생들의 기대관련 믿음이 교사와 동료 학생들의 정서를 적절히 인식하고 자신의 정서를 효과적으로 활용하는데 기여한다는 사실을 시사한다.

기대-가치 지각과 정서지능 간의 관계를 직접적으로 보고한 연구는 현재까지 찾아볼 수 없지만, 이 결과는 학생들이 주어진 표현활동에 대해서 지각하는 여러 가지 가치들보다는 오히려 자신의 성취행동에 대해 갖는 기대감이 크게 작용하기 때문인 것으로 해석된다.

이 사실은 주어진 학습활동에 대한 학생들의 기대관련 믿음이 과제가치 지각과 동일하게 학생들에게는 활동에 참여하게 만드는 유인가로서 역할을 하며(Wigfield & Eccles, 2000), 과제가치보다 성취관련 행동을 더 강하게 예측한다는 Wigfield와 Eccels(1992)의 주장을 뒷받침한다.

그러나 여기서 한 가지 중요한 사실은 학생들의 기대-가치 지각은 주어진 과제활동의 난이도 수준에 따라 그 영향력이 다르다는 점이다. 본 연구에서는 표현활동에 대한 난이도를 고려하지 않았지만, 중학교 체육수업 상황에 기대-가치 이론을 적용시킨 박중길(2012)의 연구에서는 과제난이도 지각이

dCollection @ chosun

높았을 때, 과제가치는 자기효능감과 과제관여 수준을 예측하고 결과기대는 자기효능감을 예측하며, 자기효능감은 과제관여와 학업성취에 정적으로 기여하였다. 반면에 과제난이도 지각이 낮았을 때, 과제가치와 결과기대가 자기효능감을 예측하고 과제가치는 과제난이도를 낮게 지각한 집단보다 과제관여에 더 강한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이 결과는 기대-가치 이론을 이용할 때 학생들이 주관적으로 지각하는 과제 난이도를 함께 고려하는 것이 매우 중요하다는 것을 보여주는데, 이번 연구결과는 학생들이 느끼는 내적 흥미, 중요성 및 유용성 지각과 비교할 때 기대관련 믿음이 다른 사람의 기분을 인식하고 적절히 자신의 기분을 활용하는 능력을 증진시키는데 효과적임을 보여준다.

특히 이 연구에서 흥미로운 발견은 표현활동에 대한 학생들의 기대관련 믿음이 타자성서조절에 비해 자신의 정서활용 능력에 더 큰 영향을 미친다는 사실이다. 기존이 연구는 학생들이 표현활동 시간에 즐거움과 같은 긍정적인 정서를 경험할 때 더욱 열심히 노력하고 자신의 동기를 적절히 조절하는 것으로 보고하고 있다(진은정, 2011).

즉, 학생 스스로 잘해낼 수 있고 성공할 수 있다고 지각할 때 더 큰 즐거움을 경험하기 때문에, 이러한 긍정적인 정서경험이 학생들로 하여금 자신의 정서를 효과적으로 적절히 사용할 수 있는 능력을 증진시키는데 기여한 것으로 볼 수 있다.

체육과 스포츠 맥락에서도 흥미로운 사실은 과제 가치의 내적 속성들(흥미와 중요성)이 외적 측면의 과제 가치(유용성)보다 훨씬 더 학생들이 기대관련 믿음과 긍정적인 성취행동과 강한 관계가 있으며(Cox & Whaley, 2004), 학생들의 기대관련 믿음은 과제활동에 투입되는 노력의 양과 실제 성취를 예측하는 반면 과제 가치는 과제 선택, 참여수준 및 지속성을 예측하는 변수라는 점이다(Xiang et al., 2004).

dCollection @ chosun

2. 사회정서 학습에 대한 기대-가치 지각의 효과

다음으로 표현활동 수업에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 이들의 사회-정서 학습기술에 미치는 효과를 분석하기 위해 회귀분석이 실시되었다. 그 결과 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각 요인들 중 기대관련 믿음은 학생들의 자기표현, 또래관계 및 자기조절 기술에 긍정적인 영향을 미치고, 표현활동에 대한 학생들의 내적 흥미는 자기조절 기술에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

앞서 기대-가치 지각과 정서지능 간의 관계에서도 나타난 바와 같이, 이 연구결과는 자치 지각의 내적 흥미와 중요성, 유용성과 비교하여 기대관련 믿음이 학생들의 자기표현과 또래관계 그리고 자기조절 학습기술 증진에 크게 기여한다는 것을 보여준다. 이것은 곧 가치 지각과 기대관련 믿음의 역할이 상이하다는 것을 의미한다.

기대-가치 이론을 적용한 많은 연구들도 이러한 사실을 일관되게 보여준다. 예를 들면, 기대와 가치는 과제의 선택과 노력, 지속행동에 직접적인 영향을 미치며, 능력믿음과 같은 과제 특수적인 믿음과 상이한 과제들에 대한 지각된 난이도, 개인의 목표, 이전의 과제활동에서 경험된 정서적 기억에 의해 영향을 받는다(Eccles, 1983).

이러한 특성으로 인해 많은 이론들이 성공에 대한 기대와 다양한 성취관련 행동에 대하여 주관적인 가치를 부여하는 것을 주요 개인차의 예측변인으로 간주하고 있다. 왜냐하면 성공적인 학업수행은 자신의 학업능력에 대해 높은 자신감을 갖고 성공적인 학업수행에 높은 가치를 부여함으로써 촉진되기 때문이다.

이번 연구결과에 비추어 본다면, 중학생들이 사회에 성공적으로 적응과 대처하기 위해 필요한 다양한 사회-정서적 기술을 습득하려면 무엇보다 표현활

dCollection @ chosun

동 시간에 주어진 학습활동을 성공적으로 잘해낼 수 있다는 기대감을 갖는 것이 중요하다. 이와 더불어 교사 역시 사회정서적 기술이 무엇인지에 대한 이해도 필요하다.

신현숙(2013)에 의하면, 사회-정서적 기술은 사회적 유능감과 관련이 잇는데, 여기에는 자기인식, 사회적 인식, 자기관리, 대인관계 기술, 책임 있는 의사결정 등과 관련된 5가지의 구성요인이 있다. 신현숙(2013)은 이러한 사회-정서적 유능감과 학교관련 성과에 관한 연구들을 분석함으로써 무용을 포함한 표현활동 교육자들에게 의미 있는 시사점을 제공하고 있다.

구체적으로 사회-정서 학습의 실시가 사회-정서적 유능성과 학업성취를 향상시키지만 그 효과는 사회-정서 학습방법에 따라 다르다는 점이다. 특히, 사회-정서 학습은 학생들의 정서지능과 긍정적 정서경험을 증진시키는데 효과적이며, 학업적 자기효능감 증진에도 크게 기여한다는 점이다.

여기서 자기효능감(Bandura, 1986)이란 자기효능감과 결과기대라는 두 가지의 개념을 포함하며, 개인의 성취관련 행동이 이들 요소에 의해 설명될 수 있다고 가정한다. 자기효능감이란 정해진 수준에서 학습하거나 수행하기 위한 자신의 능력에 관한 상황-특수적인 믿음이며, 결과기대는 어떤 행동으로 일어나는 결과 가능성에 관한 개인의 믿음을 의미한다.

특히, 결과기대는 과제가치와 마찬가지로 동기화된 행동을 위한 유인가로서 작용한다(Rodgers & Brawley, 1991). 자기효능감은 활동의 선택, 노력과 지속행동을 결정짓는 주요 요소이며(Moritz, Feltz, Fahrbach, & Mack, 2000), 결과기대도 자기효능감의 영향력과는 독자적으로 내적 동기와 성취관련 행동에 기여한다(Gao, Lee, & Harrison, 2008).

뿐만 아니라 아직까지 기대-가치 지각과 정서지능 사이의 관계를 직접적으로 규명한 연구는 현재까지 보고되고 있지 않지만, 자기효능감과 결과기대는 정적인 관련이 있지만(Williams, Anderson, & Winett, 2005), 결과기대는 행

dCollection @ chosun

동이 어떤 결과를 이끌어낼 가능성(결과 가능성)과 개인이 그 행동으로 나타날 결과에 대해 부여하는 결과 가치가 상호작용하여 형성되기 때문에 항상 동기화된 행동을 위한 유인가로서 작용하지 않는다(Rodgers & Brawley, 1991).

기존의 연구에서 결과기대와 성취결과와의 관계가 매우 적거나 전혀 없는 것도 바로 이러한 이유 때문이다(Rovniak, Andeson, Winett, & Stephen, 2002). 지각된 과제난이도는 자기효능감과 과제관여에 부적인 영향을 미치지만, 자기효능감은 지각된 과제난이도의 부적 영향을 상쇄시키면서 학업성취와의 관계를 완전매개의 역할을 하였다. 이 결과는 지각된 과제난이도에도 불구하고 다양한 효능감 정보자원(예; 과거의 수행, 다양한 경험 등)을 통해 지속적인 수행과 노력에 기인한 것으로 추정된다(Pajares & Valiante, 1999).

따라서 오늘의 청소년들이 높은 학업성취를 이루고 건전한 삶의 기술을 습득하여 건강하게 성장하도록 돕기 위해서는 학습에 대한 높은 가치지각과 성공에 대한 기대감을 즉, 자신감을 심어주는 노력이 필요할 것이다.

dCollection @ chosun

VI. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 Eccles와 동료들(Eccles & Harold, 1991; Fredricks & Eccles, 2005)의 기대-가치 이론을 중학교 표현활동 수업에 적용하여 표현활동 수업 시간에 학생들이 지각한 기대-가치가 이들의 정서지능 및 사회-정서 학습기술에 미치는 효과를 분석하는데 주된 목적을 두었다.

이를 위해서 두 개 중학교에서 표현활동 수업에 참여하고 있는 남녀 중학생 237명을 대상으로 표현활동과 관련된 기대-가치 지각, 정서지능 및 사회-정서 학습기술을 측정하는 설문조사가 실시되었다.

수집된 자료는 상관분석과 회귀분석을 이용하여 처리되었고, 분석결과를 통해 다음과 같은 결과를 얻을 수 있었다.

첫째, 표현활동 수업에 대한 중학생들의 기대관련 믿음만이 정서지능 하위요인 중 타자정서 인식과 정서활용에 긍정적인 영향을 미치는 주요 예측변수이다.

둘째, 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각 요인들 중 기대관련 믿음은 학생들의 자기표현, 또래관계 및 자기조절 기술을 예측하는 변수이며, 표현활동에 대한 학생들의 내적 흥미는 자기조절 기술과 관련이 있다.

전반적으로 이 연구결과는 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 정서지능과 사회-정서 학습기술에 미치는 효과는 기대한 것과는 대조적으로 크지 않지만, 가치 지각에 비해 상대적으로 기대관련 믿음이 사회-정서적 기

dCollection @ chosun

술과 보다 더 관련이 있다는 것을 보여주고 있다. 그러나 학년이 올라갈수록 기대관련 믿음이나 지각된 과제 가치 수준은 감소하고, 과목 내에서 학습영역에 따라 학생들의 과제 가치와 기대 믿음이 다르며 무용에 대한 과제 가치와 기대관련 믿음이 높은 학생일수록 방과 후 신체활동에 참여하려는 의도가 더 높다는 점에서, 앞으로 표현활동 특성이나 유형에 따른 가치지각과 정서지능 또는 사회-정서적 학습 기술 간의 관계를 밝히는 것도 필요하다(Zhu & Chen, 2010).

2. 제언

앞서 서론과 이론적 배경을 통해 언급한 바와 같이, 학습 상황에서 학생들이 지각하는 지각-가치, 정서지능, 그리고 사회정서적 기술은 청소년들이 자신의 학업과 건강한 성장을 위해 매우 중요한 요소들이다. 표현활동 또한 다른 신체활동과 마찬가지로 학생들의 인지, 정서, 동기 및 행동변화에 크게 기여하는 중요한 학습영역 중 하나이다.

특히, 표현활동은 단순히 움직임에 그치는 것이 아니라 다양한 신체움직임과 여러 가지의 도구들을 활용하는 통합적인 학습활동이라는 점에서 그 어느 영역보다 중요하게 고려해야 되는 활동이다. 그러나 여전히 표현활동은 주로 비전문가 교육자들에 의해 지도되고 있는 실정이다. 학생들에게 단순히 표현활동만을 가르치는 것이 아니라 이들의 균형있는 성장과 발전을 위한 전문적인 지식과 동기유발 전략을 갖춘 교육자가 요구된다.

체육교과 영역 중 표현활동은 지금도 남학생보다는 여학생이 더 선호하는 학습활동이다. 따라서 모든 학생들이 즐겁게 표현활동에 참여할 수 있도록 다양한 교육 프로그램이 개발되어야 할 것이며, 특히 수업시간에 학생 스스

dCollection @ chosun

로 주어진 다양한 학습활동을 성공적으로 잘해낼 수 있다는 능력에 대한 믿음과 성공에 대한 기대감을 갖는 것이 필요하며, 교사 또한 학생들로 하여금 요구된 학습활동을 또래들과 함께 성공적으로 잘해낼 수 있다는 강한 믿음을 심어주기 위한 노력이 필요함을 시사한다.

dCollection @ chosun

국문요약

이 연구의 목적은 표현활동 수업에 참여하고 있는 중학생들에게 Eccles와 동료들(Eccles & Harold, 1991; Fredricks & Eccles, 2005)의 기대-가치 이론을 적용시켜 학생들이 지각한 기대-가치가 정서지능 및 사회-정서 학습기술 발달에 영향을 미치는지를 검증하는 데에 두었다.

연구대상은 표현활동 수업에 참여하고 있는 237명의 남녀 중학생들이며, 표현활동과 관련된 기대-가치 지각, 정서지능 및 사회-정서 학습기술을 측정하는 질문지에 응답하였다. 자료는 상관분석과 표준 회귀분석을 통해 분석되었으며, 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 표현활동 수업에 대한 중학생들의 기대관련 믿음만이 정서지능 하위요인 중 타자정서 인식과 정서활용에 긍정적인 영향을 미치는 주요 예측변수이다.

둘째, 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각 요인들 중 기대관련 믿음은 학생들의 자기표현, 또래관계 및 자기조절 기술을 예측하는 변수이며, 표현활동에 대한 학생들의 내적 흥미는 자기조절 기술과 관련이 있다.

전반적으로 이 연구결과는 표현활동에 대한 중학생들의 기대-가치 지각이 정서지능과 사회-정서 학습기술에 미치는 효과는 기대한 것과는 대조적으로 크지 않지만, 가치 지각에 비해 상대적으로 기대관련 믿음이 사회-정서적 기술과 보다 더 관련이 있다는 것을 보여주고 있다.

dCollection @ chosun

이 점에 비추어 표현활동 시간에 학생들은 스스로 주어진 다양한 학습활동을 성공적으로 잘해낼 수 있다는 능력에 대한 믿음과 성공에 대한 기대감을 갖는 것이 요구되는 동시에, 교사 또한 학생들로 하여금 요구된 학습활동을 또래들과 함께 성공적으로 잘해낼 수 있다는 강한 믿음을 심어주기 위한 노력이 필요함을 시사한다.

주요어: 표현활동, 기대-가치 지각, 정서지능, 사회정서 학습

dCollection @ chosun

참고문헌

교육인적자원부(2008). 세계 각국의 교육과정(Ⅶ): 프랑스. 서울: 교육인적자원부.

김경원, 박중길, 장덕선(2013). 대학 운동선수의 정서지능과 정신건강 비교. 2013년 한국스포츠심리학회 동계학술대회 자료집, p. 224.

김은영(2010). 연기 및 뮤지컬 전공자의 무용 정서표현성과 감성지능 및 연기몰입의 관계. 대한무용학회논문집, 65, 49-70.

김화숙(2010). 무용과 정서지능 관계 탐색. 한국무용교육학회지, 21(2), 1-22.

류가연(2013). 무용수의 정서지능이 직무만족 및 조직몰입에 미치는 영향. 한국무용기록학회지, 28, 41-63.

문용린(2009). 한국형 다중정서지능 진단도구의 타당화. 교육심리연구, 22(4), 783-800.

박중길(2012). 체육수업의 가치와 결과기대, 과제관여, 학업성취와의 관계: 과제난이도의 조절효과와 자기효능감의 매개효과. 한국체육학회지, 51(2), 189-201.

석대웅, 이정화, 정연옥(2009). 가정내 식물가꾸기 활동이 초등학생들의 정서지능에 미치는 영향. 농업생명과학연구, 43(6), 45-52.

손경원, 이인재(2009). 청소년 일탈행동 예방을 위한 사회정서학습의 특징과 교육적 함의. 윤리교육연구, 19, 169-199.

신현숙(2013). 초등학생의 사회적 바람직성과 정서 인식. 한국심리학회 연차학술대회논문집, 427-427.

엄혁주, 박중길(2011). 체육수업에서의 사회-정서 학습기술 질문지의 타당도와 신뢰도 검증. 한국체육학회 학술대회 포스터발표.

오보선, 유 진(2011). 무용 정서지능이 웰빙과 무용연습에 미치는 영향. 한국

dCollection @ chosun

체육학회지, 50(4), 347-355.
유영란(2010). 초등학생의 사회-정서적 학습을 위한 무용 교수-학습전략의 효과. 예술교육연구, 8(3), 179-194.
유영란, 박중길(2011). 체육 기대-가치 질문지의 교차 타당성 검증. 한국스포츠심리학회지, 23(3), 71-86.
유진, 오보선(2009). 무용 정서지능 측정도구 개발. 대한무용학회논문집, 60, 223-234.
유혜경(2012). 무용이 한국 청소년의 창의성, 정서지능, 사회성에 미치는 효과에 관한 문헌고찰. 대한무용학회논문집, 60, 249-270.
이정화(2012). 중고등학생의 사회-정서 학습을 위한 표현활동 무용수업 모형 개발. 한국체육학회지, 51(1), 397-410.
이정화, 이한주(2013). 고등학생들의 사회정서 학습을 위한 표현활동 무용수업 적용 및 개선방안. 대한무용학회논문집, 71(3), 91-116.
임번장, 김경식(2011). 스포츠클럽 참가 아동의 또래관계 연결망 구조와 또래지위 결정요인 탐색. 한국스포츠사회학회지, 24, 41-63.
장보경(2014). 무용전공 학생의 정서지능과 정서경험: 인지적 재평가와 표현억제전략의 매개효과. 한국체육학회지, 53(1), 1-12.
진은정(2012). 표현활동 수업에서 초등학생의 기대-가치 믿음과 자기효능감, 수업참여 의도와의 관계. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
하선혜, 서현아(2013), 정서지능 관련 학술지 논문의 연구동향. 어린이문화교육연구, 14(2), 461-485.
허진영, 권형수(2009). 무용전공 대학생의 감성지능과 자아실현의 관계 이해. **무용학회논문집**, 58, 315-335.
홍혜전(2012). 유리드믹스 무용교육 프로그램 참여가 유아의 정서지능에 미치는 영향. 한국무용과학회지, 26, 35-49.

dCollection @ chosun

Atkinson, J. W. (1957). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Battle, E. (1966). Motivational determinants of academic competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 4,* 534-642.

Bender, W. M., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional Development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17(4)*, 323-341.

Cherniss, C., & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organization*. Washington, DC: American Society for Training and Development.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76(2)*, 201-237.

Coryn, C., Spybrook, J. K., Evergreen, S., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of social-emotional learning scale. Journal of Psychoeducational Assessment, 27(4), 283-295.

Cox, A. E., & Whaley, D. E. (2004). The influence of task value, expectancies for success, and identity on athletes' achievement behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology, 16,* 103-117,

Crandall, V. C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. In C. P. Smith (Ed.), *Achievement-related motives in children*(pp. 11-45). New York: Russell Sage.

Davies, K. A., Lane, A. M., Devonport, T. J., & Scott, J. A. (2010).

dCollection @ chosun

Validity and reliability of a brief emotional intelligence scale (BEIS-10). *Journal of Individual Difference, 31*(4), 198-208.

Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In T. J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: WH Freeman.

Eccles, J. S. (1987). Gender roles and womens' achievement. *Psychology of Women Quarterly, 9*, 15-19.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21(3)*, 215-225.

Eccles, J. S., Adler, T. F., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 26-43.

Eccles, J. S., O'Neill, S. A., & Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 237-249). New York: Springer.

Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.

Eccles, J., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport

dCollection @ chosun

involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology, 3*, 7-35.

Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guide to Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Thousand oaks, CA: Corwin Press.

Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority. *School Psychology Quarterly, 23(4)*, 474-495.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Hatnes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shrive, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guide to Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145-164). Morgantown, MV: Fitness Information Technology.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27*, 3-31.

Gao, Z. (2007). *Understanding students' motivation in physical education: Integration of expectancy-value model and self-efficacy*. Unpublished

dCollection @ chosun

doctoral dissertation, Lousiana State University.

Gao, Z., Lee, A. M., & Harrison, L. (2008). Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self- efficacy theory perspectives. *Quest, 60,* 236-254.

Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education, 15(3),* 271-280.

Greenberg, M. T. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologists, 58*, 466-474.

Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Difference, 43(5),* 1185-1197.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Differences, 35*, 641- 658.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3- 31). New York: Basic Books.

Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K., & Mack, D. L. (2000). The relation of self-efficacy measures to performance in sport: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*, 280-294.

dCollection @ chosun

Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 50-61.

Payton, J. W. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health, 70(5)*, 179-185.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277-293.

Pietraroia, R.C. (2011). The effects of dance education on the emotional intelligence of underserved students. http://rave.ohiolink.edu/etdc/acc_num=akron1321294319.

Rodgers, W. M., & Brawley, L. R. (1991). The role of outcome expectations in participation motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 13*, 411-427.

Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning program. *Evaluation and Program planning, 27*, 89-103.

Rotter, J. B. (1982). Social learning theory. In N. T. Feather(Ed.), *Expectations & actions: Expectancy -value models in psychology* (pp. 241-260). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rovniak, L. S., Anderson, E. S., Winett, R. A., & Stephen, R. S. (2002). Social cognitive determinants of physical activity in young adults: A prospective structural equation analysis. *Annals of behavioral Medicine, 24*, 149-156.

dCollection @ chosun

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42*, 921-933.

Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision-related emotions. *Personality and Individual Differences, 42*, 1347-1358.

Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265-310.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy- value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.

Xiang, P., McBride, R., & Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education: A longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 75*, 71-80.

Zhu, X., & Chen, A. (2010). Adolescent expectancy-value motivation and learning: A disconnected case in physical education. *Learning and Individual Differences,* doi:10.1016/j.lindif. 2010.04.013.

Zhu, X., Chen, A., Sun, H., & Ennis, C. D. (2009). Examining expectancy-value motivation, skill performance, and after-school physical activity participation. 2009 AAHPERD National Convention & Exposition, March 31-April 4, Tampa, Florida.

dCollection @ chosun

부록: 설문지

#

안 내 문

안녕하십니까?

설문조사에 참여해주신 여러분께 감사를 드립니다.

이 설문조사는 학교에서 이루어지는 표현활동 수업과 방과 후 무용활동에서 이루어지는 표현활동(창작무용을 비롯한 다양한 형태의 무용 활동)에 대한 여러분의 생각을 알아보기 위한 것입니다. 각 질문지는 여러분이 평소에 생각하거나 느끼고 있는 자신의 행동이나 태도를 정확히 파악하기 위한 여러 가지의 내용을 포함하고 있습니다. 이 설문조사에는 옳고 그른 정답이 없습니다. 여러분의 생각을 솔직하게 응답하는 것이 무엇보다 중요합니다. 여러분이 작성해 준 설문조사의 내용은 여러분의 무용에 대한 태도와 성취동기를 이해하고 효과적인 교수-학습전략을 개발하기 위한 목적으로만 사용될 것임을 약속드립니다.

여러분의 건강과 행운을 기원하며, 다시 한 번 진심으로 감사드립니다.

2014. 3.

조선대학교 교육대학원

무용교육전공 이 다 미

※ 다음은 여러분의 개인적인 사항입니다. 해당되는 번호에 표시(√)하거나 직접 응답하여 주십시오.

1. 학 년 : ① 1학년 ____ ② 2학년 ____ ③ 3학년 ____

2. 성 별 : ① 남자 _____ ② 여자 _____

3. 표현활동 수업 선호도: ① 좋아하지 않음 ____ ② 보통 ____ ③ 좋아함 ____

4. 이번 2학기에 참여한 방과후 스포츠클럽 활동은 무엇입니까? _____

dCollection @ chosun

A. 기대-가치 지각 질문지

[질문]	①	②	③	④
1. 여러분은 표현활동 수업이 얼마나 재미있다고 생각합니까?	매우 지루하다.	지루하다.	보통이다	재미있다.
2. 여러분은 표현활동 수업을 얼마나 많이 좋아합니까?	전혀 좋아하지 않는다.	좋아하지 않는다.	보통이다	좋아한다.
3. 여러분은 표현활동 수업이 얼마나 흥미가 있다고 생각합니까?	전혀 흥미가 없다	흥미가 없다.	보통이다	흥미가 있다.
4. 여러분은 표현활동 수업이 자신에게 얼마나 중요하다고 생각합니까?	전혀 중요하지 않다.	중요하지 않다.	보통이다	중요하다.
5. 다른 수업(예: 국어, 수학, 과학 등)과 비교하여, 표현활동 시간에 배우는 내용이 여러분에게 얼마나 중요하다고 생각합니까?	전혀 중요하지 않다.	중요하지 않다.	보통이다	중요하다.
6. 여러분은 표현활동에서 선생님에게 좋은 평가를 받는 것이 얼마나 중요하다고 생각합니까?	전혀 중요하지 않다.	중요하지 않다	보통이다	중요하다
7. 다른 과목들과 비교하여, 표현활동 시간에 배운 내용들이 얼마나 유익합니까?	전혀 유익하지 않다.	유익하지 않다	보통이다	유익하다
8. 학교에서 배운 내용 중 어떤 것들은 여러분의 일상생활에 도움을 줍니다. 예를 들면, 학교에서 배운 영어는 원어로 된 책이나 잡지를 읽는데 도움이 됩니다. 그렇다면, 여러분이 표현활동 시간에 배운 내용은 얼마나 유익하다고 생각합니까?	전혀 유익하지 않다.	유익하지 않다	보통이다	유익하다
9. 여러분은 중학교를 졸업한 후에 상급학교(예: 고등학교, 대학교)에 진학을 하게 됩니다. 표현활동 시간에 여러분이 습득한 내용들이 상급학교 체육수업에 얼마나 유익하다고 생각합니까?	전혀 유익하지 않다.	유익하지 않다	보통이다	유익하다
10. 여러분은 표현활동 시간에 요구된 동작들(혹은 신체활동, 움직임 등)을 얼마나 잘 했다고 생각합니까?	아주 잘 못한다	못한다.	보통이다	잘한다.

dCollection @ chosun

[질문]	①	②	③	④
11. 표현활동 시간에 여러분은 학습(예: 움직임, 동작)을 얼마나 잘했다고 생각합니까?	전혀 잘못하고 있다	잘못하고 있다	보통이다	잘하고 있다
12. 표현활동 시간에 여러분은 다른 친구들보다 활동 더 잘했다고 생각합니까?	전혀 잘하지 못한다.	잘하지 못한다.	보통이다	잘한다
13. 어떤 친구들은 여러 과목 중에서 특별히 잘하는 과목이 있습니다. 예를 들어, 여러분은 국어보다는 수학을 더 잘할 수가 있습니다. 다른 과목들과 비교하여, 여러분은 표현활동을 얼마나 잘합니까?	전혀 잘하지 못한다.	잘하지 못한다.	보통이다	잘한다
14. 표현활동 시간에 가장 잘하는 친구에게는 5점을, 가장 잘못하는 친구에게 1점을 준다면, 여러분은 자신에게 몇 점을 주겠습니까?	가장 낮은 점수(1점)	낮은 점수(2점)	보통(3점)	높은 점수(4점)

dCollection @ chosun

B. 정서지능 질문지

[질문] 평소 내가 느끼는 기분에 대해서	전혀 아니다	아니다	그저 그렇다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 내 기분이나 감정이 바뀌는 이유를 정확히 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 내가 왜 즐거운지, 화가 나는지, 짜증이 나는지를 잘 구별할 줄 안다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 목소리나 말투만 들어도 친구들이 기분이 좋은지 나쁜지 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 얼굴 표정만 보고도 친구들의 기분이나 감정을 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 내 기분을 좋게 해주는 일을 해보려고 노력하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 평소에 기분을 좋게 가지려고 애쓰는 편이다.	①	②	③	④	⑤
7. 친구들이 기분이 안 좋아 보일 때, 나는 기분을 좋게 해주려고 애쓴다.	①	②	③	④	⑤
8. 친구들이 우울해 보일 때, 나는 그 기분을 바꾸어 주려고 애쓴다.	①	②	③	④	⑤
9. 내가 기분이 좋을 때, 새로운 아이디어를 떠올릴 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 어떤 일이 잘되지 않을 때, 잘하는 나의 모습을 상상하면서 더욱 열심히 노력한다.	①	②	③	④	⑤

dCollection @ chosun

C. 사회-정서 학습 질문지

[질문] 표현활동 시간에 나는 _____ .	전혀 아니다	약간 아니다	상당히 그렇다	매우 그렇다
1. 나는 다른 친구들보다 수업활동을 더 잘하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④
2. 나는 표현활동을 할 때 잘하지 못하는 친구들을 도와주는 것을 좋아한다.	①	②	③	④
3. 나는 다른 친구들보다 표현활동을 더 잘 할 수 있기를 원한다.	①	②	③	④
4. 나는 나 자신을 위해서 표현활동에 적극 참여하는 것이 필요하다.	①	②	③	④
5. 혼자서 연습하는 것이 나에게 가장 좋은 학습 방법이다.	①	②	③	④
6. 나는 우리 반에서 내가 가장 표현활동을 잘하기 위해 노력한다.	①	②	③	④
7. 나는 내가 해야 할 역할을 잘 알기 때문에 조별 과제활동에 참여하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④
8. 나는 조별 과제보다는 나 혼자서 할 수 있는 과제를 더 좋아한다.	①	②	③	④
9. 나는 다른 친구들보다 내가 먼저 과제활동을 끝마치기를 좋아한다.	①	②	③	④
10. 나는 친구들과 협력하면서 수행하는 수업활동을 좋아한다.	①	②	③	④
11. 나는 여럿이 함께 하면 내 실수가 잘 드러나지 않기 때문에 여러 사람이 함께 참여하는 활동을 좋아한다.	①	②	③	④
12. 나 혼자서 활동하는 것을 더 좋아한다.	①	②	③	④
13. 나는 다른 친구들과 상호 협력하면서 활동하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④
14. 나는 수업내용이 재미가 없어도 다른 친구들과 협력하면서 활동하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④
15. 나 혼자서 표현활동을 할 때보다는 다른 친구들이 함께 참여할 때가 더 잘된다.	①	②	③	④

dCollection @ chosun

[질문] 표현활동 시간에 나는 _____ .	전혀 아니다	약간 아니다	상당히 그렇다	매우 그렇다
16. 나 혼자서 과제활동을 할 때 더 잘한다.	①	②	③	④
17. 나는 다른 친구들이 나보다 잘하는 것을 보면 더욱 열심히 한다.	①	②	③	④
18. 나는 여러 사람이 함께 연습하는 것이 힘들어도 팀을 이루면서 활동하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④
19. 나에게 가장 좋은 학습 방식은 내가 팀에 들어가서 수업활동에 참여할 때이다.	①	②	③	④
20. 나 혼자서 할 때가 더 좋은 평가(인정, 칭찬 등)를 받는다.	①	②	③	④

dCollection @ chosun